

دراسات لسانية عربية

في الدلالة والتركيب والاكساب والترجمة

دراسات لسانية عربية

في الدلالة والتركيب والاكتساب والترجمة

إعداد:

محمد غاليـم وحليـمة الفاحـصي

الكتاب : دراسات لسانية عربية، في الدلالة والتركيب والاكتساب والترجمة
إعداد : محمد غاليم وحليمة الفاحصي
الناشر : دار أبي رقرق للطباعة والنشر
الإيداع القانوني : 2021MO0942
ردمك : 978-9920-606-22-6
الطبعة الأولى : 2021م
الطباعة والإخراج الفني: دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط



10 شارع العلويين رقم 3، حسان - الرباط
الهاتف : 05 37 20 75 83 - الفاكس : 05 37 20 75 89
E-mail : editionsbouregreg2015@gmail.com

المحتوى

كلمة تصديرية

7..... محمد غاليم وحليمة الفاحصي

طبقات الصفات الدلالية وبنياتها التركيبية

9..... أفراح، بشرى

نظرية الأنساق الرمزية الإدراكية: الأسس الإدراكية لبناء التصورات وفهم اللغة

23..... ترمينا، باعزیز

التعلم والاكساب، مقاربة معرفية

63..... دغوج، حميد

المعنى عند الفلاسفة العرب

85..... الرحالي، محمد

نحو تصور جديد للبحث اللساني المعرفي المقارن

109..... غاليم، محمد

لزوم نظرية الذهن لتطور اللغة واستعمالها

131..... الفاحصي، حليمة

بعض إشكالات ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة الإنجليزية، الاستعارة نموذجاً

153..... الهاشمي، هشام

الاكتساب والتعلم مقارنة معرفية

نكشف في هذا المقال عن بعض علاقات التأثير والتأثر التي تحدث بين اللسان المكتسب أو لسان الأم، واللسان المتعلم، وذلك ضمن إطار علم اللغة المعرفي عموماً، وموقفه من مسألة تعلم اللسان الثاني، وما يتبناه بخصوص اكتساب المعجم، كما نوضح لماذا يتعثر الطفل العربي في تلقي اللسان الثاني وضبط فهمه، في حين يتقن لسان الأم في وقت وجيز، بكل مكوناته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والذريعية، دون عناء، من حيث التلقي والفهم والاسترجاع والتخزين والإنتاج. ويفرض علينا هذا التناول طرح السؤال التالي: لماذا لا توظف الأسباب الثاوية خلف انسيابية عملية اكتساب الطفل للسان الأول، كوسيلة لتجاوز عُسر تعلماته في اللسان الثاني؟

في محاولة للإجابة عن هذا السؤال حددنا مفهوم الاكتساب وربطناه باللسان الأم، ثم حددنا مفهوم التعلم وربطناه باللسان الثاني، وركزنا على شروط الاكتساب وأدواته، في مقابل مفهوم التعلم، مبرزين دور اللغة الأول في تعليم اللسان الثاني، ودور المدخل المفهوم في بناء المعجم الذهني عند المتعلم، مرجحين في ذلك دور التعليم اللاوعي على التعليم الواعي، وختمنا بحلول توفيقية تلائم بين المكتسب والمتعلم، وتيسر تكاملهما من أجل تعليم واعد.

1. حول مفهوم الاكتساب:

يتضمن علم النفس المعرفي عدداً كبيراً من مجالات البحث، لا سيما اكتساب اللغة ومعالجتها، وتعميداتها، والأمراض المتعلقة بها، والعلاقة بين الكليات اللغوية

والمعرفية، وخصوصية الأنواع.⁽¹⁾ إن علم النفس المعرفي مثال حي على التفاعل الوثيق بين الحقائق الذهنية والمعطيات السيكلولوجية التي تقف وراء إنتاج وفهم واكتساب اللغة، وبالتالي فإن الأبحاث المعرفية المنجزة حول السيرورات اللغوية تتجنب المقاربات الشكلية الصرفة للغة، لتنتفتح على أفق أرحب يمدّها بقوة تفسيرية أكبر باتخاذها العلوم المعرفية خلفية مرجعية، وهذا ما أدى إلى تحقيق الفهم العلمي للموضوع المشترك وهو اللغة أو اللغة والفكر أو اللغة والمعرفة.⁽²⁾ وتطلق على مفهوم الاكتساب عدة مسميات، منها، التعلم الضمني، التعلم غير المنظم، التعلم الطبيعي، التعلم غير الرسمي، وبعبارة غير تقنية يسمى الاكتساب "التقاط" لغة معينة.

ويستخدم الاكتساب أيضاً في سياق تعلم لغة أجنبية: بحيث يتم تمييز اكتساب "اللغة الأجنبية" أو "اللغة الثانية" عن اكتساب "اللغة الأولى" أو "لغة الأم"، وفي هذا السياق، يتعارض الاكتساب في بعض الأحيان مع التعلم؛ إذ يُنظر إلى الأول على أنه عملية طبيعية تتم في وسط المتعلم، فيكون هو القوة الأساسية وراء إتقان اللغة الأجنبية، ويُنظر إلى الثاني بكونه عملية تعليمية تتم في سياق تعليمي، يوجه أداء المتكلم.⁽³⁾

ويمكن تلخيص نظريات اكتساب اللغة هنا تبعا لبعض الفلاسفة واللسانيين؛ فجون لوك يرى أنها تأتي من الخارج إلى العقل البشري باعتباره صفحة بيضاء، وبلوم فيلد يرى أنها استجابات لمؤثرات خارجية تتحول إلى عادات اجتماعية، أو أنها استجابات لمثيرات ودوافع فيزيائية، تمثل بديلا لأشكال أخرى من السلوك العضوي، ويرى سكينر أن اكتساب اللغة عند الأطفال هو تقليد للغة الكبار يتم إلغاؤها عندما تختلف عنهم.⁽⁴⁾ فكل أصحاب هذا التصور يرون أن اللغة تأتي من الخارج وأن ذهن المستمع صفحة بيضاء تملؤه تجارب جماعته عبر التلقين.

(1) Crystal, David, 2008, A dictionary of linguistics and phonetics, p, 396.

(2) حسن مالك، 2013، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، منشورات مقاربات، ط 1، فاس، المغرب.

ص : 21

(3) David Crystal, 2008, p, 8.

(4) Ducrot, Oswald et Todorov, Tzvetan, 1972, p, 202.

أما التصور الثاني الذي يمثله كل من ديكرت الذي يرى أن "اللغة تكتسب اعتماداً على كفاية الإنسان الفطرية من حيث هو كائن مفكر" ولينبرغ Lenneberg الذي يدعي "أن اللغة قدرة فطرية خاصة بالجنس البشري" ودافيد هيوم الذي يرى أنها تحدت عن "اليد الاصيلة للطبيعة" وأنها "نوع من أنواع العريضة"⁽¹⁾ ويرى بياجي أنها تكتسب بالتلقي، وبواسطتها يستطيع الفرد ترميز العلاقة التي تقوم بين المرسل والمرسل إليه والتميز في حد ذاته، أما شومسكي فيرى أنها "عملية توليدية فعالة في الذهن البشري قادرة على الخلق والإبداع اللغوي المنظم، من خلال قانون نحوي في اللغات البشرية كافة"⁽²⁾ يكتسبها الطفل دون معلم؛ لأنه مزود بجهاز اكتساب اللغة، وهو جهاز فطري يمكن الطفل من ضبط اللسان أو الألسن التي يتداولها وسطه في وقت وجيز، بكل خصائصها الصوتية والتركيبية والدلالية وغيرها.⁽³⁾ ويسمي شومسكي ذلك بالفترة الحرجة، التي يكون فيها للطفل مقدرة على بناء نحو اللغات التي تنفذ إليه، من خلال أنساقه الإدراكية. ومفاد هذا الطرح أن اكتساب اللغة مسألة نفسية مرتبطة بالفهم والإدراك والإنتاج والذاكرة والانتباه، وغيرها من الحالات الوجدانية، ذات الأصل الأحيائي، أي أن هناك معطيات مادية تقوم على أساسها المعرفة اللغوية وغير اللغوية، ويؤكد هذا التوجه أن نمو اللغة وبالتالي المعارف التي تحملها هذه الأخيرة، مرتبط بالنمو العقلي، إذ إننا لا نجد أي اختلاف جوهري بين الأطفال الذين ينشؤون في الأحياء الفقيرة المزدهمة في المدن، أو في القرى الجبلية المعزولة، أو في فيلات متميزة في الضواحي.⁽⁴⁾

(1) نعوم شومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة، حمزة بن قبلا، ص 17.

(2) بنقدور، عبد الفتاح، 2012، اللغة دراسة تشريحية، ص، 40-42. وانظر المراجع المذكورة هناك.

(3) برهنت كل الدراسات التي تهتم باللغة البشرية أن أطفال العالم يتوصلون إلى ضبط لغتهم الأم في سن مبكرة، الشيء الذي يؤكد أن هناك جهازاً قائم على معدات فطرية هو المسؤول عن هذا الاكتساب، هذا شيء مسلم به، فالمحيط الذي ينشأ فيه الطفل هو الذي يحدد لغته الأولى، وهكذا يكون اكتساب الطفل المغربي اللغة التي يتداولها أهله في البيت أمراً محسوماً في السنوات الأولى من عمره.

(4) Victoria Fromkin, Robert Rodman, Nina Hyams, An Introduction to Language, p, 324.

1.1 عن شروط الاكتساب وأدواته

إننا إذا أمام طفل مزود بجهاز اكتساب اللغة وجماعة لغوية؛ الجماعة تتداول لغتها بعفوية وتلقائية مع ما تضمه من أبعاد أخرى، والطفل يتشرب هذه اللغة بكل حذاقها، من توسطها في التواصل وما يحمل من أفكار، إلى العواطف والأحاسيس والرغبات والأهداف. فإذا كان الطفل يمتلك أنظمة معرفية تنشأ عن معلومات متاحة محدودة؛ فذلك بحكم توفره على ملكة اللغة التي تجسر "بين التجربة والمعرفة المحصّلة، أو الأنظمة الإدراكية المحصّلة، [...] ولهذا فإننا في موقع جيد لنؤكد القدرة البيولوجية التي تمثل ملكة اللغة الإنسانية، أي لنؤكد المكون الفطري للذهن / الدماغ الذي تتولد عنه معرفة اللغة إذا ما قدمت له التجربة اللغوية، أي هذا الذي يحول التجربة إلى نظام من المعرفة".⁽¹⁾ وتعد المعرفة اللغوية ضمن هذا السياق كفاية تنقل الفكر إلى وحدات معجمية محكومة بالنحو. وعلاوة على هذا، فالمعرفة المعجمية لا تقتضي تعلم كل مفردة على حدة، بل لا تقتضي تعلم كثير من خصائص المفردات، وهناك ما يدل على أن كثيرا من المعلومات عن طبقات المفردات تكون مكتسبة فطرة دون تعلم".⁽²⁾

وفي هذا الصدد ميز ماركوني بين جانبين من جوانب الكفاية الدلالية المعجمية البشرية، الأولى سماها الكفاية الاستنتاجية (inferential competence) وتتجسد في القدرة على التعامل مع شبكة العلاقات الدلالية بين الوحدات المعجمية، وهي تتضمن كفايات فرعية، مثل الاستنتاج الدلالي، والاستعارة، والتعريف، واسترجاع كلمة من تعريفها، وإيجاد مرادف لها، وغير ذلك، وتعد هذه الكفايات الفرعية مهارات تتعلق باللغة أي إنها داخل لسانية؛ وهي دلالة لأن ممارستها تتطلب أن يستبطن المتكلم شبكة تخصص الروابط الدلالية بين كلمات اللغة الطبيعية، بحيث يمكنه تمييز اسم عن اسم آخر أو كيان عن كيان آخر، فالحرية ليست هي السعادة، والحجر ليس هو الطين، أما الجانب الثاني من الكفاية المعجمية، فهو الكفاية المرجعية (referential competence)، وهي ما يتوسط بشكل إدراكي العلاقة بين الكلمات

(1) نعوم شومسكي، 1993، المعرفة اللغوية، طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة، ترجمة محمد فتحي، ص، 44.

(2) عبد القادر، الفاسي الفهري، 1986، ص، 6-7.

والكيانات في العالم، وتتكون هذه الكفاية من مجموعة من الإجراءات المعرفية التي تنظم ربط الكلمات بمخرجات العمليات الإدراكية؛ بفضل أنظمة التعرف على الإدراك الحسي، خاصةً النظام البصري، الذي يمكننا من إسقاط الكلمات على الأشياء والأحداث في العالم،⁽¹⁾ لكي يحصل إدراكها ويتم التواصل حولها، "عبر تكييف المعلومات اللغوية لتستجيب لردود الفعل غير اللغوية".

مما سبق يتضح أن عملية "اللغو" في نهاية الأمر خلاصة عمليات ذهنية، تتحقق في الفاظ المتكلم بعد تمريرها عبر سيرورات الصياغة الكلامية التي تنقل الأفكار والتصورات إلى نظام اللغة، وفق ترتيبات صرفية وتركيبية ودلالية، قصد مهام من بينها التواصل، والكشف عن المعنى الكامن في نفس المتكلم.

فإذا كان واضحاً أن المتعلم مزود بجهاز فطري يمكنه من بناء كفاية دلالية معجمية، وتمكنه هذه الأخيرة من نقل ما في راسه إلى مخاطبه وفهم رسالة مخاطبه، فإن حصول قصور في كلامه لا يعني أن الطفل لا يفهم وإنما مرد ذلك إلى "ضيق المساحة الكلامية مع الطفل".⁽²⁾ إذ هناك أدلة قوية على أن الأطفال الطبيعيين قد لا يكتسبون أي لسان إذا لم يتم تعرضهم لتجربة لغوية محددة، كما أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وست سنوات وقد تعرضوا لتجربة لغوية ما يكتسبونها بسرعة، ليصيروا في سن السادسة من المستخدمين اللغويين المختصين.⁽³⁾

كل هذا يؤكد أن الطفل ليس صفحة بيضاء؛ بل هو كيان يستبطن لغته الخاصة باعتبارها معرفة نحوية ومعجمية موازاة مع اكتسابه لسان وسطه، ومن ثمة يجب احترام هذه المكتسبات في تعليم اللساني الثاني/الفصحى أثناء التحاق الطفل بالمدرسة، خصوصاً إذا علمنا أن مرحلة ما قبل المدرسة، يكون الاكتساب والتعلم ممزوجين، حيث يتم اكتساب اللسان بطريقة لا شعورية، غير مكلفة، وفي مواقف طبيعية ووظيفية، مرتبطة بنمو الطفل المعرفي والنفسي والاجتماعي، باعتباره عنصراً في دائرة الكلام التي

(1) Calzavarini, Fabrizio , 2019, "Studies in Brain and Mind", Springer, Volume 15, p, 1.

(2) سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص، 99.

(3) <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.7628&rep=rep1&type=pdf>
Beverly, A. Clark, First- and Second- Language Acquisition, in Early Childhood.

يشكلها أفراد محيطه، إذ يكون لفظ الكلمات والجمل بإزاء مدلولاتها، فما يعرفه يدمجه ويطبقه، وما لا يعرفه لا يتفاعل معه، أو يسأل عنه، وهو في تواصله هذا يتمكن يوما بعد يوم، من بناء معجمه بناء سليما خاضعا لضوابط نحوية باطنية تمتح من السياق اللغوي والتداولي، ويحصل ذلك دون قياس على نموذج سابق، لأن القدرة الفطرية الكلية التي لا تتوفر إلا عند الإنسان، تمكنه من اكتساب اللغة، إلى جانب أعمال أخرى يختص بها الجنس البشري،⁽¹⁾ ويفترض أن الطفل في اكتسابه اللغة الأولى/العامة يكون قد انتقل من مستوى اللغة باعتبارها ظاهرة بشرية طبيعية إلى اللسان الذي يعد توافقا اجتماعيا محكوما بنحو خاص.

2. عن مفهوم التعلم:

عرّف التعلم حسب معجم علوم التربية، باعتباره "عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات... وهو عملية تَغَيَّرٍ شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تَغَيَّرِ الأداء لدى الكائن الحي".⁽²⁾ وحسب الإطار الأوروبي المشترك، يستعمل التعلم بمعنيين: معنى عام كما تمت الإشارة إليه أعلاه، ومعنى خاص يقتصر على العملية التي من خلالها تكون القدرة اللغوية نتيجة لنهج مخطط له، خصوصا أثناء الدراسة في الوسط المؤسسي الرسمي.⁽³⁾ وبالتالي يصبح التعلم سيروية مرتبطة بالإجراءات التربوية التي ينظمها القسم ويؤطرها برنامج دراسي، ينفذ في عمليات تعليمية تعليمية،⁽⁴⁾ وتحت إشراف مؤطر تربوي يلعب دور الوسيط بين المعرفة العامة والمعرفة التعليمية الوظيفية الملقية بتوجيهات رسمية، تحدد الأهداف والكفايات التي ينبغي تحقيقها.

وهنا يقوم مفهوم التعلم على الاهتمام باللغة في شكلها المكتوب، ويهدف إلى جعل المتعلم يفهم بنية وقواعد اللغة من خلال فحص أجزائها وتحليلها، وهذا ما

(1) غاليم، محمد، 1990، و2007؛ والرحالي، محمد، 2003.

(2) معجم علوم التربية، العدد، 9 و 10. الطبعة الثانية، 1998.

(3) Le Cadre Européen, Commun De Reference Pour Les Langues, p, 108.

(4) تغزاوي، يوسف، 2015، ص، 15، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن.

يتطلب من المتعلم جهداً فكرياً واستنتاجاً منطقياً، فالتعلم هنا يعطي للشكل أهمية أكبر من التواصل، ويعتمد التدريس والتعلم على منهج دراسي محدد سلفاً، يركز على ما هو نظري في غياب ما هو تداولي، ويتم تعزيز الصواب وقمع الخطأ وتصحيحه باستمرار، دون إعطاء فرصة لعفوية المتعلم في التعبير عن أفكاره، إذ يعتبر المدرس هو المرجع الإيجابي الوحيد، وتبقى مشاركة المتعلمين دون قيمة في الغالب، يتم أيضاً تعليم طرق تكوين أنواع الجمل والتمييز بين الأزمنة، وغير ذلك مما يهتم شكل البنيات اللغوية، من رتبة الجمل الاسمية والفعلية وما يتعلق بهما من تحويلات كالاستفهام والنفي على سبيل المثال، إلا أن استعمال تلك البنيات نادراً ما يتم إتقانه في الممارسة الفعلية للغة أثناء المحادثة، من هنا كانت الأساليب المستوحاة من فرضية تعلم اللغة تدرجية وتراكمية، ترتبط عادةً بمنهج محدد مسبقاً يفرض حفظ مفردات المعجم، والتركيز على معرفة المتعلم حول اللغة وأدائها وتركيبها النحوي واختلافها عن لغته الأم وعن المعرفة السابقة، التي يؤمل أن تنتج المهارات العملية لفهم اللغة والتحدث بها؛ ومع ذلك، فإن جهد مراكمة المعرفة حول اللغة بكل ما هو غير طبيعي فيها يزيد من تكلفة الفهم ويصبح محبطاً بسبب غياب عفوية وحميمية اللغة.

نخلص من تعريف مفهومي "الاكتساب" و"التعلم" إلى تسطير مجموعة من التقابلات تهم كيفية حصول المعرفة اللغوية، أثناء تعلم/اكتساب اللغة الثانية؛ يتمثل هذه التقابل في المصطلحات التالية: الفطري مقابل الاصطناعي، التعلم مقابل الاكتساب، الضمني مقابل التصريحي، اللغوي مقابل الموسوعي، وحدة اللغة مقابل وحدة التعلم، تعقيد اللغة مقابل بساطتها. ويعد اللسان الأم خير دليل على أن الاكتساب أيسر من التعلم؛ لأن الأول يستوعب اللغة في كليتها، فرغم أنها مركبة من مستويات متداخلة تؤخذ في غياب وعي تام بجزئياتها، إلا أن الثاني يقطعها إلى مستويات، أو إلى وحدات تعليمية، قصد التبسيط إلا أن ذلك لن يجعله قادراً على التعامل مع كل تعقيداتها الداخلية والخارجية، أي مستويات المبنى ومستويات المعنى.

1.2 دور اللغة الأولى في تعليم اللسان الثاني

أثبت لاري سلينكر (Larry Selinker) في هذا السياق، أن تعلم اللسان الثاني عند الطفل يقوم اعتماداً على اللغة الفردية الأولى، باعتبارها مصدراً للتعلمات اللاحقة، فالطفل ينتج اللسان الثاني على أساس ما هو سليم لديه في اللسان الأم، من حيث رتبة الكلمات ومن حيث التطابق وغيرها من الظواهر الدقيقة في اللغة التي يعيها أو لا يعيها، إلا أن أهم ما يجب التركيز عليه في التعلم عموماً وتعلم الألسن خاصة: مسألة الرغبة عند المتعلم، أو بالأحرى تقوية هذه الرغبة، ثم إغناء المحيط باللسان الذي سيُتعلم كلسان ثانٍ/المعيار، أما مسألة بناء القواعد فهي مسألة لا شعورية لاحقة، ترسو بضبط التواصل والتحكم في المعجم ومسلوكيات بناء العملية التواصلية، وما تتضمنه من استماع وفهم وترتيب للأفكار وصياغتها في قالب لغوي متسق ومنسجم، يوافق بين مكتسبات المتعلم في لغته الأولى واللغة التي هو بصدد تعلمها كلغة ثانية، ومن الثابت أن المتعلم لا يجد عناء في النقل والتحويل في ما هو كلي بين اللغتين، أما الخاص بكل لغة فيجب أن يقدم ضمن تصويب الأخطاء وعبر التداول في لغة وظيفية تزواج بين استقبال وإنتاج شفهي وكتابي، مما سيساهم في بناء نظام اللسان الثانية (الفصحى) عبر الاكتساب كما بني نظام اللغة اللسان/الدرجة عبره، ويفترض أن تراعى خصائص اللسان الأول (العامي) في تعلم اللسان الثاني/الفصحى، لأن المتعلم وهو بصدد تعلم اللسان الثاني ينقل عادات لسانه المكتسب أولاً، ويستحضرها في عملية تعلم اللسان الثاني، وتكون هذه العادات المنقولة مصدراً للسهولة أو الصعوبة، وذلك حسب تمكن المدرس من إدراك التقاطعات والاختلافات الحاصلة بين اللسان الأول والثاني/الدارج/والفصحى. وفي هذا الصدد يرى كودز، أنه لا توجد آثار سلبية على الأطفال الذين يتكلمون لسانين؛ لأن تطور لغتهم يتبع نفس نمط الأطفال أحادي اللسان، فالأطفال الذين يطورون الكفاية اللغوية في استخدام لسانهم الأم للتواصل، وللحصول على المعلومات، ومن أجل حل المشاكل، والتفكير، يمكنهم أن يتعلموا بسهولة استخدام لغة ثانية بطرق ماثلة.⁽¹⁾ إن اكتساب اللسان الثاني إذا ليس عملية اكتشاف ما هي اللغة، بل بالأحرى اكتشاف ما

(1) Goodz, D, 1989, Infant Mental Health Journal, Vol, 10, nu ,1, p, 28.

هو هذا اللسان، ومن هنا نكتشف أن للسان الأول أهمية قصوى في بناء تعلمات اللسان الثاني.⁽¹⁾ وهنا نذكر مثالا للتوضيح:

فالثابت عند الطفل المغربي أن الجمل الواردة في 1-3 سليمة:

(1) جاو لبنات

(2) جاو لولاد

(3) جاو لولاد/لبنات بجوج

ويمكن أن ينجز جملا في الفصح على شاكلتها كما في 4-6:

(4) *جاؤا الأولاد

(5) *جاؤا البنات

(6) *جاؤا الولدان/البنات،

بحيث يعمم القواعد الصرف تركيبية، المستبطنة لديه عن العامة على الفصحى، رغم لحنها في هذا المستوى، وغالبا ما تحدث مثل هذه الأخطاء انطلاقا من استعارة نموذج معين من اللسان الأول، أو توسيع نموذج منه أو بالتعبير عن معان باستخدام معجم ونحو معروفين في اللسان الأول.⁽²⁾ وتجدر الإشارة، هنا بعد سلينكر، إلى أن الانتقال من اللسان الأول إلى اللسان الثاني يقتضي بالضرورة المرور باللغة الوسطى (interlanguage) التي تبنى وفق مراحل عدة من بينها:

1 - مرحلة الأغلاط العشوائية؛ وفيها يكون الطفل في مراحل الأولى من التعلم

حيث يسود الغموض فيدرك الطفل بعض الأنساق ولكنه لا يكون فكرة.⁽³⁾

(1) Patton, O, Tabors, One Child, Twolanguages, a Guide of PreschoolEducators of Children Learning English As a Second Language, Paul brookes Publishing, p, 39 - 40. وانظر هناك.

الحالات التي يمر بها الطفل أما مواجهته لغة غير لغته الأم.

(2) <https://fr.slideshare.net/indirasafadi/interlanguage-hypothesis>.

(3) يميز علماء التربية بين الأغلاط (errors)، والأخطاء (mistakes)، يكون الأولى تكون نسقية، أي؛ متعلقة بنظام اللغة، ولا ينتبه المتكلم إليها، ويلفظها أو يكتبها مرارا وتكرارا دون وعي بأنها أغلاط. في حين تكون الثانية، قابلة

2 - مرحلة بروز الأغلاط؛ وخلالها يبدأ المتعلم بتحديد نسق معين واستبطان القواعد، التي قد لا تكون سليمة ولكنها الأفضل في هذه المرحلة، وهي لا تشبه قواعد اللسان الثاني، وغالبا ما يتم خلال هذه المرحلة نوع من التراجع حيث يبدو أن المتعلم وكأنه تعلم القواعد ثم نسيها، كأن يستعمل الزمن المستقبل عوض الماضي، وهي مرحلة لا يقوى المتعلم فيها على تصحيح أخطائه بشكل متكرر.

3 - المرحلة النسقية للأخطاء؛ وعندها يبنى المتعلم نسقا قويا من القواعد قريب من اللسان الثاني، فتكون الأخطاء أكثر من الأغلاط الحقيقية.

4 - مرحلة الاستقرار وهي مرحلة تقل فيها الأغلاط، وتبرز الأخطاء فقط، وهنا يجب الإشارة إلى أن بعض المشاكل اللغوية قد تترسب لدى المتعلم، فينتجها تلقائيا، وقد يصعب عليه تجاوز بعضها (تركيبا وصرفا ودلالة)، وقد أكد سلينكر في أعماله الأخيرة على مجموعة من الطرق لتفادي المشكل، خاصة استراتيجيه التعليم، أي، الأنشطة التي يعتمد عليها المدرس والمتعلم من أجل المساعدة على اكتساب اللغة، كالنقل (transfer) والتعميم الموسع (overgeneralization).⁽¹⁾

والمقصود بالنقل هنا، نقل المكتسبات القبلية قصد استعمالها في المكتسبات اللاحقة، فالطفل الإنجليزي مثلا يتعلم أن الأفعال الاعتيادية تلحق ب (ed) مثل (walk-walked) للدلالة على الماضي، ولذلك فهو يلحق تلك اللاحقة بأفعال غير اعتيادية للدلالة نفسها (see-seed) رغم أن النظام الصرفي للإنجليزية لا يقبل ذلك، ويحصل الشيء نفسه مع الأطفال الفرنسيين في التعبير عن تزامن حدثين، بحيث هناك أفعال لا تقبل هذه الصيغة، إلا أن الطفل حين يتعلمها يعممها على الأفعال الأخرى، مثل: (entrer-entrant) و (etre-etran) * ولا تخرج المغربية عن هذا التعميم القادم من المكتسبات الأولى أي العامية، حيث يطابق الطفل المغربي بين الفعل وفاعله في العدد في رتبة فعل - فاعل رغم أن الفصحى لا تقبله، وذلك لأنه قد اكتسب هذا

للملاحظة من طرف المتعلم ومن ثمة تصحيحها إذا أمكن ذلك، وقد لا يكررها ثانية. وعادة ما تكون على شكل زلات لسان، أي أنها لا تكون إلا لمرة واحدة فقط.

(1) http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/ling/Q_a_Z/teoria_principio_segunda_lingua/aula_03-0173/pdf/01.pdf.

التركيب في اللغة العامية، التي تسمح بمثل، جَاوْ لَوْلَاذ لكن الفصحى لا تسمح ب: جَاوُوا الأولاد* وتقبل بدل ذلك: الأولاد جاؤوا. وفي هذا الإطار يحدث التعميم الموسع أو المفرط، عندما يتم توسيع سمة إلى ما وراء حدودها في نحو البالغين، كأن يضيف المتكلم الإنجليزي لاحقة الجمع (s) للإسماء (*sheeps*shrimps و ***mouses) كمبري، غنم، فئران على التتابع، ظنا منه أنه يصرفهما للجمع الاعتيادي، في حين هي كلمات تنتمي إلى الجمع غير الاعتيادي الذي يخصص في المعجم للدلالة على الكثرة، فهي لا تحتوي على صيغة الجمع، ولكن يمكن استخدامها في صيغة المفرد أو الجمع دون زيادة اللاحقة. فنقول: The sheep is/ .The moose is/are migrating. وقس على ذلك في كلمة إبل ونفر وثلة وغيرها في اللغة العربية، التي قد يطالها التعميم الموسع بحيث لا يطبّق المتعلم عليها قاعدة الجمع في المغربية ظنا منه أنها دالة على المفرد.

كل هذه المعطيات تفيد أن اللغة التي نكتسبها أولا يكون لها الدور الأساس في بناء التعلمات اللاحقة، عبر تعميم المكتسبات القبلية على التعلمات اللغوية اللاحقة، وشيئا فشيئا يبدأ المتعلم التمييز بين نسقي المكتسب والمتعلّم إلى ان يتوصل إلى ترسيخ نظامين من اللسان ويقدر على معرف تقاطعهما وتنافرهما؛ فيصبح التعلم سيرورة واعية متدرجة من اللسان الأول إلى اللسان الثاني، وعند كل مرحلة من مراحل التعلم يمتلك المتعلم قواعد غير مضبوطة، وهي لا تشبه قواعد اللسان الأول الذي اكتسبه من وسطه دون وعي منه، كما أن المتعلم يبدع نظاما لسانيا مبنيا عند كل مرحلة من مراحل نموه، أي، أنه يخلق لغة وسيطة، تربط بين ما تم تعلمه وبين ما هو بصدد تعلمه، الشيء الذي يفرض ضبط سيرورات الانتقال بين اللسانين، لأن تعقيد القواعد يتزايد مع المراحل، والمتعلم يتوصل بها في رحلته المسترسلة نحو اللسان الثاني، حيث يكون اللسان الأول نقطة انطلاقه نحو النمو والتطور؛ فلكي يفهم المتعلم جملة في اللسان الهدف، يلجأ إلى القواعد الذهنية التي ترسخت عبر اكتسابه للسان الأم، بمعنى أن المتعلم يوظف آليات التعامل مع اللسان الأم لفهم اللسان الهدف، وكمثال على ذلك الطفل الإيطالي الذي يقبل لسانه أربعة أنماط من رتبة الجملة الفعلية، الأولى تتكون من فاعل-فعل-مفعول

وأخرى تتكون من فعل - فاعل - مفعول وأخرى تتكون من الفعل - مفعول - الفاعل، وترتيب المفعول-فعل - فاعل فيرتبك في التعامل مع الاسم الأول في الجملة باعتباره فاعلا أو مفعولا، أما الطفل الانجليزي الذي يقبل لسانه رتبة واحدة في الجملة الفعلية هي فاعل - فعل - مفعول، فيرى أن الاسم الأول هو الفاعل /المبتدأ.⁽¹⁾ وفي هذا الصدد يؤكد كراشن على الأهمية القصوى للقراءة الطوعية والترفيهية، إذ يرى أن التجارب التي تمت خلال العقود القليلة الماضية، تظهر أن أولئك الذين يقرؤون أكثر للترفيه يظهرون تقدما أفضل في القراءة والكتابة وفهم القواعد والمفردات، وتصدق هذه النتائج على اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الأطفال والبالغين على حد سواء.⁽²⁾ كما يؤكد على أننا نكتسب اللسان عندما نفهمه، وتكون القواعد والمعجم نتيجة اكتساب ذلك اللسان، إذ يكون الاكتساب ممتعا وفوريا.⁽³⁾

2.2 بين التعلم الواعي وغير الواعي

يوضح كراشن (2011) الطريقتين المختلفتين لتنمية القدرة في لغة ثانية صاغهما في فرضيتين؛ فرضية الفهم (The Comprehension Hypothesis) وفرضية بناء المهارات (The Skill - Building Hypothesis)، تقول الأولى: إننا نكتسب اللغة - لا نتعلم - حين نفهم الرسائل الشفوية والمكتوبة. وعندما نطور الكفاية اللغوية بهذه الطريقة يصبح هدفنا عادة ليس اكتساب اللغة في حد ذاتها، ولكن فهم الرسالة؛ ومن ثمة يصبح تطوير الكفاية اللغوية ثانويا. وتقول الثانية: إننا نتعلم القواعد عن وعي أولاً، ثم نطبقها في المخرجات إلى أن نصير "تلقائية"؛ بمعنى آخر، تصبح المعرفة المتعلمة عن وعي، معرفة "مكتسبة". فيكون هدفنا عندما نطور الكفاية اللغوية بهذه الطريقة هو تحسين اللغة، وتبقى المعلومات الأخرى التي نلتقطها ثانوية.⁽⁴⁾ وهذا ما تدعو إليه فرضية بناء المهارة التي تؤكد على أن التعرف على اللسان وقواعد الممارسة يجب أن

(1) سوزان، جاس ولاري سلينكر، 1994، تعلم اللغة الثانية، ترجمة، محمد الشرقاوي، ص. 131.

(2) Stephen Krashen, 2004, p. 1.

(3) http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehension_hypothesis_extended.pdf. pp. 81-94, p. 2.

(4) Stephen Krashen, 2011, p. 1.

يكون أولاً؛ أي أن معرفة القواعد والمعجم يجب ان تُتَعلَّم أو تُكْتَشَف لكي نتمكن من استخدام اللسان كخرج لهما، إلا أن الإشباع في هذه الفرضية يأتي متأخر وقد لا يأتي أبداً، ورغم ذلك ما تزال تستخدم هذه الفرضية في التدريس عبر العالم، إلا أن دورها قليل الأهمية، إذ يمكن اكتساب لسان ما بدونها؛ لأن الوسائل اللازمة التي تحتاجها طريقة بناء المهارات محدودة في مراقبة الخرج والتصحيح، كما أن القواعد الواجب تعلمها، دون فهم، تكون معقدة للغاية.⁽¹⁾ فإذا أردنا مثلاً أن يشتغل التعلم الواعي في ذهن المتعلم فلا بد أن توجد واحدة أو أكثر من الحالات التي يتم فيها استيفاء الشروط الخاصة بالمراقب؛ من تركيز على النموذج، ومعرفة القاعدة، وانتظار وقت كافٍ للوصول إلى القواعد المكتسبة عن وعي، وحتى عندما يتم استيفاء الشروط، فإن النتائج لصالح التعلم الواعي تكون متواضعة للغاية.⁽²⁾ تأمل الآية: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾.⁽³⁾ حيث يتم الذهاب والإياب في الترتيب الخطي للجملة قصد رصد الفاعل من المفعول وبعدها يتم أسناد حالتي الرفع والنصب حسب الوظيفة النحوية، وما يصاحبهما من ارتباك بخصوص تحقيق الصواب عبر القواعد النحوية. لذلك يميل كراشن إلى فكرة الاكتساب بدون تعلم، أو التعلم غير الواعي، إذ يدعي أنه يمكننا تطوير مستويات عالية من الكفاية في اللغة (الأولى أو الثانية) دون أي شكل من أشكال التعلم الواعي، فنمط بناء المهارات ليس ضرورياً، ولا يساهم بشكل كبير في تطوير اللغة، ويؤكد أن جميع تطورات اللغة تقريباً، التي مر بها أفراد الجنس البشري، كانت حالات اكتساب دون تعلم، بل كانت اعتماداً فقط على مدخلات مفهومة، وفي هذا الصدد بنى كراشن مقاربه اكتساب-تعلم ودافع عنها ضمن مجموعة من الفرضيات التي تؤكد أن الاكتساب اسهل وأفضل وأقرب إلى ذهن المتعلمين صغاراً وكباراً. وقد نجحت المقاربة الطبيعية في صياغة فرضيات لتعليم اللغة الثانية قائمة على التوفيق بين الفطري والبيئي، ولعل أهم المبادئ التي يمكن الإشارة إليها في هذا الصدد ما جاء به كراشن من طروحات

(1) م، ن، نفس ص.

(2) م، ن، ص، 4.

(3) سورة فاطر، الآية 28.

لخصها في خمس فرضيات،⁽¹⁾ نركز من بينها على فرضية المدخل، لدورها المهم في إثراء أو تفقير المحيط اللغوي للمتعلم، وكذا لتفاعلها مع مفاهيم أخرى تصب في اتجاه تيسير عملية تعلم اللغة الثانية.

3.2 فرضية المدخل

اهتم كراشن بهذه الفرضية لأهميتها نظريًا وتطبيقيًا، فهي تحاول الإجابة على سؤال: كيف نكتسب اللغة؟ أما التعلم فقد رصده كراشن من خلال فرضية الموجه (Monitor) التي بين فيها كيف يؤثر التعلم على الاكتساب، غير أن ما يهم فرضية المدخل هو كيفية انتقال المتعلم من مستوى إلى مستوى آخر، وتؤكد على شرط ضروري وليس كافي، يقول: إن الانتقال من المرحلة أ إلى مرحلة أ + 1 هو أن يفهم المكتسب المدخل التي تحتوي على أ + 1، وتعني كلمة "يفهم": أن المكتسب قد ركز على المعنى وليس شكل الرسالة، مما يوضح أننا نكتسب فقط عندما نفهم اللغة التي تحتوي على بنية أبعد قليلًا من تلك التي نفهمها أو لم نكتسبها بعد، لكن كيف نجيب على مفارقة: نفهم ولم نكتسب بعد؟ يرى كراشن أننا نستخدم أكثر من كفايتنا اللغوية لمساعدة أنفسنا على الفهم، فنحن نستخدم السياق، ومعرفتنا بالعالم، ومعلوماتنا اللغوية الإضافية لنتمكن من فهم اللغة التي نخاطب بها، إننا نكتسب من خلال "البحث عن المعنى" أولاً، وعنه نكتسب البنية، إذ "بمجرد أن يحصل المتعلم على درجة مناسبة من التحكم المعرفي في بنية اللغة، سوف تتطور براعته تلقائيًا باستخدام اللغة في مواقف ذات مغزى".⁽²⁾ أما ضبط القواعد النحوية فيزداد مع زيادة الاستخدام والتجارب، وهذا الأمر يدفع إلى اعتبار الانغماس الطبيعي عملية ذات قيمة في الاكتساب والتعلم. وبهذا تناقض فرضية المدخل الطريقة المعتادة في تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية التي تدعي تبعاً لهاتش Evelyn Hatch (1978) أننا نتعلم البنيات أولاً، وبعدها نتمرن على استخدامها في التواصل، وبعدها يظهر تطور طلاقة لساننا.⁽³⁾

(1) فرضية تمييز اكتساب - التعلم، فرضية الترتيب الطبيعي، فرضية المراقبة، فرضية المدخل، فرضية المصفاة الانفعالية.

(2) كارول، 1966، ص 102، ضمن كراشن، 1982، ص، 84.

(3) "تقترح هاتش سبباً قد يجعل مستخدمي اللغة الثانية يستخدمون نماذج جمل مكررة أكثر من مستعملي اللغة الأولى، وتؤكد على قدرة منجز اللغة الثانية على تذكر الأقوال الأطول حيث: "يجلب الشخص المكتسب

ومن الواضح هنا أن فرضية المدخل تأخذ في الحسبان فطرية الاكتساب، فمادام جهاز اكتساب اللغة المنطوقة يشتغل عبر السمع وتكرار الوحدات المعجمية التي يتداولها الوسط،⁽¹⁾ فإنه كلما نَزُر التقاط المتتاليات الصوتية الدالة؛ كلما أصيب معجم المتعلم بالضمور والشحوب، لأن فقدان لغة الكلام عند الطفل يُحدث لديه أضرارا تؤثر على نموه اللغوي والمعرفي ونضجه الشامل، وعلى حياته الأسرية، وعلى الاستفادة من المدرسة والتعايش الاجتماعي.⁽²⁾ فقد أثبتت الدراسة الميدانية المحايثة لاكتساب الطفل لسان وسطه، أن قلة التعرض للسان جماعته جعلت الطفل "سامي" الذي يبلغ العاشرة من العمر كأنه في الرابعة منه، والطفل "فادي" الذي يبلغ الخامسة من عمره كأنه في الثالثة منه، وذلك لغياب أفراد الأسرة عن البيت وانعدام اللعب مع الأقران.⁽³⁾ وهذا دليل على أن التجربة اللغوية إغماس متواصل ضمن مجموعة لغوية تمكن المكتسب / المتعلم من تكوين رصيد معجمي محكوم بقواعد ضابطة له تجعل المتعلم قادرا على التصرف في مفردات لغة وفق خلفيته النفسية ورؤيته للعالم ومكوناته والتواصل مع محيطه وذاته.

4.2 تكوين المعجم الذهني

إذا كان الطفل يكتسب الأصوات التي يعبر بها وسطه عن الكيانات والأحداث والخصائص والكيفيات؛ وما يتعلق بها من وحدات معجمية، وما يربط بينها من سياقات لغوية وتداولية، عن طريق الانغماس أو التعرض الطبيعي، فذلك لأن ميول الطفل إلى التحدث والاستماع يزداد منذ السنة الثالثة بعد الولادة؛ فيبدأ بإدماج الصوت والمعجم والتركيب والدلالة بمعرفته للعالم، ومن ثمة يصبح نشاطه التواصلية قائما على المتحققات

للغة الثانية قدرة كبيرة على تكوين اللغة عن طريق تشكيل القاعدة، ويكون في الوقت نفسه قادرا على تخزين وتكرار وتذكر أجزاء كبيرة من اللغة عن طريق التقليد، إذ يمكنه تكرارها في الاستعمال ضمن موقف مناسب، حتى وإن كان ما يزال في مرحلة تشكيل القاعدة، وذلك انطلاقا من "الجملة" المكونة من كلمتين، حيث يمكنه تذكر واستخدام الجملة المقلدة الأطول. "انظر، ص، 91، من كراشن، 1981.

(1) ابن خلدون، أن السمع هو أبو الملكات، انظر مقدمة ابن خلدون، تحقيق، عبد الله محمد الدرويش ط، 2003، ج3/1129.

(2) م، ن، ص، 5.

(3) سرجيو سبيني، 2001، التربية اللغوية للطفل، ص، 98-99.

الصوتية الدالة، التي تكسبه معرفة لغوية تمكنه من التفاعل مع محيطه، مما يؤكد أن الاكتساب اللغوي سرورة تحصل للطفل تلقائياً فتقدره على التواصل في حالتي الإرسال والاستقبال، سواء كان اكتساباً طبيعياً أو اصطناعياً.⁽¹⁾ وهذا ما يحصل بالسليقة في وسط الطفل العربي الذي يتشرب العامية بكل أطيافها اللسانية؛ وفي تفاعله هذا مع محيطه "تشكل عملية الاستماع والكلام، أحلى لعبة لديه، حيث إنه عن طريق معجمه وجهازه النحوي المضمر، يستطيع أن يصوغ أكثر البنيات تنوعاً وتعقيداً من الألفاظ بمعانيها، دون أن يكون كلام الطفل تقليداً لأشكال موجودة مسبقاً، بل هو اختيار حر، وتكوين مبدع للأصوات والكلمات والصيغ اللسانية التي تتداولها جماعته، وقد تتفوق أحياناً على الأشكال والصيغ الخاصة التي ينتجها المتمرسون من الكبار".⁽²⁾

فإذا كان الطفل المغربي يكتسب لغته الأولى عن طريق السماع والمشاهدة، بكل ما تحمله من حقيقة ومجاز وأخطاء شائعة، وكيفيات تداول، وأن كل ما يكتسبه مستمد من ذكائه اللغوي وقائم على ما يلهج به وسطه الذي ينقل إليه العالم مفرغاً في كلمات، الشيء الذي يساعده على بناء معجم ذهني، قائم على نظام يمكّنه من تخزين وتأويل وإنتاج المعاني في كلمات مرتبة، في معنى ذهني محسوب، يتم عبر بحث سريع تكون نتيجته استرجاع المطلوب من المفردات مقرونة بمعانيها؛ ليوظفها في مقام تواصل معين، مع تنظيم مبدع، ومادام اكتساب اللسان الأول يكون متقناً بحكم الانغماس، الذي يجعل من اللغة كيانه متشابكاً مع حياة الطفل العقلية وتصوره، وتذكره، وحضوره، وفهمه، وتفكيره، منذ الصغر؛ ومتدخلاً مع كل محاولاته لإعطاء معنى لتجاربه في العالم، بحيث لا نستطيع أن نخطئه في كلامه المكتسب، بل لا ننتبه إلى أنه قد يرتكب أخطاء، كل هذا يؤكد أن تشكّل البنية العميقة عند الطفل يبدأ قبل بناء الجمل، فهو يخزن المعاني، والوسط يكسبه أصواتاً سيعبر بها عن تلك المعاني، ومن الراجح أن التعبير عن المعاني

(1) يمكن القول إن هناك اكتساباً طبيعياً وآخر اصطناعياً، الأول يحيل على انخراط أو انغماس الطفل (أو الإنسان في أي سن) في محيط لغوي فيسمع ويخزن يفهم... ويسترجع للتعبير عن أفكاره ومشاعره ونياته بطرق إبداعية، خلال عملية التواصل الحي، والثاني يحيل على التعلم بالتلقين والتمازج قصد ضبط القواعد الصوتية والتركيبية، وفهم طرق توظيفها في الكلام والكتابة.

(2) سرجيو، سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص، 9.

يبدأ عنده في سن مبكرة؛ فبكاؤه مثلاً له معنى: كطلب الرضاعة، أو طلب عطف الأم، أو الرغبة في تغيير الوضع، أو الإحساس بالألم، والأكثر من ذلك أن الطفل وهو يكتسب لسان وسطه يتعرف على الاختلافات بين المتكلمين، وبين بصمات الأصوات حتى أن يميز بين الفتحة والكسرة في عمر ستة أشهر بعد الولادة.⁽¹⁾

مما سبق يمكن القول: إن الطفل المغربي والعربي عامة يكتسب العامية كلسان أول، أما اللسان الفصحى فيكتسبه بالتعلم كما يكتسب / يتعلم لساناً ثانياً وينطبق عليه ما ينطبق على تعلم لسان أجنبي، باستثناء التقاطعات الموجودة بين اللسانين، "فالعربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية[..] بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في الفصحى"،⁽²⁾ فإذا كان الأمر كذلك فمن الضروري أن لا يبدأ تعليم اكتساب اللغة الفصحى بالقواعد التي تلغى مكتسبات المتعلم السابقة، فماذا يعني أن ندرب تلميذاً على إنتاج جمل خاضعة لقاعدة نحوية، إذا كانت القاعدة لن تسعفه في بناء تواصله بلسان سليم مع الآخرين، وما يتبع ذلك من عمليات معرفية ترمز وتقرن وتحلل وتستنتج، لتعطي معنى للذات وللوجود وللآخرين، وهل يعني إنتاج المتعلم جملاً على مقياس القاعدة أنه قد ضبطها، لذلك يفترض أن تمنح للمتعليم أوقاتاً أطول للانغماس في اللسان الفصحى، وقتاً يساوي على الأقل وقت انغماسه في اللغة الأولى؛ لأن ضبط اللسان الفصحى ضمن شروط التعلم قد يطول وقته دون شك.

وفي هذا الإطار بين كراشن 1982 مجموعة متنوعة من العوامل التي كان يُعتقد أنها مرتبطة بنجاح تعلم / اكتساب اللغة الثانية، بما في ذلك التدريس، والقياسات المختلفة للتعرض للغة الثانية، وسن المكتسب، والتي يراها عوامل لا تسبب التعلم حقاً؛ إلا أنها تبدو مرتبطة بنجاح أو فشل تعلم / اكتساب لغة ثانية، ولكن المتغيرات التي تشكل السبب الحقيقي لاكتساب اللغة الثانية إما هي مشتقة من فرضية المدخل، بما في ذلك مقدار المداخل المفهومة التي يتلقاها المكتسب ويفهمها، ثم المصفاة الانفعالية

(1) عبد الرزاق، تراي، 2007، ص. 39.

(2) الفاسي الفهري، عبد القادر، 1986، ص. 20.

أي قوة عاطفته أو الدرجة التي يكون عندها المتعلم "مفتوحًا" للدخل.⁽¹⁾ ويرجع كم المعلومات المستوعبة من الدخل إلى مدى قدرة المتعلم على الفهم، ثم مهاراته المعرفية والمحفزات.⁽²⁾ ويرجع كراشن نجاح اكتساب المتعلم للغة إلى المداخل المفهومة، ويحصل ذلك باستخدام شكل من أشكال الخداع، بمعنى أن المتعلمين يعتقدون أنهم يكتسبون معجماً أو يتعرفون الأشياء الموضوعية، دون أن يعلموا أنهم يكتسبون ذلك لأنهم يحصلون على مداخل مفهومة في نفس الوقت، خصوصاً إذا استخدم المدرسون مواقف واقعية وتصورات تلائم المعرفة السابقة للمتعلمين مع إثارة الاهتمام عبر أنشطة اكتساب قريبة من انفعالات المتعلم، وقائمة على مناقشة موضوعات مترابطة ذات الأهمية؛ تركز أولاً على المعلومات الشخصية للمتعلمين، وبعد ذلك على مناقشة تاريخهم الماضي، ثم الانتقال إلى التحدث عن آمالهم وخُططهم المستقبلية، وهكذا يحققون كمية وافرة من المداخل بشكل طبيعي، فيحصل الفهم بعيداً على دروس النحو وتصحيح الأخطاء في الفصل الدراسي، والحد من القيود التي يفرضها استخدام القواعد الواعية، ويقترح كراشن ترك الموجه النحوي فقط للعمل المنزلي، حين يكون للمتعلم الوقت، وحين يتم التركيز على الشكل، أو حين تكون القاعدة مفهومة أو يكونوا بصدد تعلمها.⁽³⁾ وهنا تتدخل المصفاة الانفعالية التي تلغي كل أسباب القلق وتعطي المتعلم فرصاً أكبر للحديث عمّا يهمهم بلغة وسطى، إذ يسمح له بالجواب بلغته الأم خلال الحصة، بينما على المدرس التحدث باللغة الثانية / الفصحى فقط، باعتباره ممثلاً لأهم المداخل، ولا يتم تصحيح الأخطاء الصادرة عن المتعلمين إلا إذا كانت تعطل المناقشة، ويفترض أن يكون هدف الدروس "دلاليًا"، مع تضمين الأنشطة استخدام بنيات لغوية معينة، ولكن يبقى الهدف هو تمكين المتعلمين من التحدث عن أفكارهم وأداء المهام وحل المشكلات، بالتركيز على تطوير الكفاية التواصلية؛ لأن القواعد تستبطن بضبط استخدام اللسان.⁽⁴⁾

(1) Stephen, D, Krashen, 1982, p, 13.

(2) Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings, <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8232.pdf>

(3) Stephen, D, Krashen, 1982, p, 138 - 139.

(4) <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.1977.tb05147.x>, p, 326.

خلاصة

قصدنا في هذا المقال تبيان أهمية اللسان الأول، باعتباره اكتساباً طبيعياً لا واعياً، ووضحنا دوره في تثبيت وإرساء تعلم اللسان الثاني، كما أوضحنا مفهوم التعلم الواعي الذي يتبنى أسبقية القواعد على التواصل، وبيننا كيفية بناء المعجم الذهني عبر المداخل المفهومة، ومن ثمة كنا نعني أن التعلم في المدارس العربية تغيب دور مكتسبات الطفل اللسانية السابقة/العامة ليعامل أثناء تعلمه اللسان الفصيح معاملة الصفحة البيضاء، إذ يعتبر المدرس كل ما هو عامي سواء في التعبير أو في الفكرة، خاطئاً؛ فبدل أن يستغل كل هذه المكتسبات عبر التحويل والتجاوز عن الأخطاء التي لا تضر بالفكرة، يجعل من اللسان الأم عائقاً أماما المتعلم، في مراحل التعلم الأولى، وما يليها من مراحل؛ وعليه نرى أنه ينبغي على طرق التعليم الصحيحة للسان الثاني أن تراعي طرق اكتساب الطفل للسان الأول، أي الانغماس أو الاكتساب الطبيعي، وذلك بجعله وثيق الاتصال بالكيانات والأحداث التي يود التعبير عنها مع خلق مواقف تواصلية تفاعلية قريبة من انفعالات المتعلم ووسطه، فتجعله يبني اللسان الثاني كما بنى اللسان الأول؛ إذ بضبط اللسان يتم ضبط قواعده بطريقة مضمرة، لتأتي مرحلة التصريح بالقواعد في وقت لاحق، ومن ثمة نصرح أن المكتسبات الأولى لها دور أساس في بناء التعلم اللاحقة، يفترض أن يكون التوسل بها مسلكاً لبناء اللسان الثاني، وجسراً ينتقل الطفل عبره من اللسان العامي إلى الفصيح بل إلى ألسن أخرى.

المراجع العربية

- نعوم شومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، ط1، 1990، دار توبقال للنشر، ص17.
- بنقدور، عبد الفتاح، 2012، **اللغة دراسة تشريحية - إكلينيكية**، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط.
- نعوم شومسكي، **المعرفة اللغوية، طبيعتها وأصولها واستخدامها**، ترجمة، محمد فتوح، دار الفكر العربي، ط1، 1993.

الفاسي الفهري، عبد القادر، 1986ب، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دارتوبقال للنشر.

غاليم، محمد، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

الرحالي، محمد، 2003، تركيب اللغة العربية، مقارنة نظرية جديدة، دار توبقال للنشر. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد، 9 و 10. الطبعة الثانية، 1998.

سوزان، جاسولاري، سلينكر، 1994، تعلم اللغة الثانية، ترجمة، محمد الشقاوي، ط 1، 2003.

ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد، المقدمة، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي - دمشق - حلبوني، الطبعة الأولى، 2003.

سيرجيو، سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي محمد عبد الحميد عيسى، وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دارالفكر العربي، القاهرة، 2001.

عبدالرزاق، تراي، "التواصل الكلامي عند الأطفال، الاكتساب والمعوقات"، ضمن، كتاب اللغة والتواصل، 5 - 6 نونير، 2007، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس-الرباط.

حسن مالك، 2013، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، منشورات مقاربات، ط، 1، فاس، المغرب.

المراجع الأجنبية

Crystal, David, 2008, *A dictionary of linguistics and phonetics*, Sixth edition published by Blackwell Publishing, p, 396.

Ducrot, Oswald et Todorov, Tzvetan, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éditions du Seuil, (ISBN 2-02-002709-7, première publication.

Victoria Fromkin, Robert Rodman, Nina Hyams, *An Introduction to Language*, 9th edition, 2011, 2007, 2003 Wadsworth, Cengage Learning, ISBN-13: 978-1-4390-8241-6. p, 324.

- Calzavarini, Fabrizio , 2019, "Brain and the Lexicon, The Neural Basis of Inferential and Referential Competence", In "*Studies in Brain and Mind*", Springer, Volume 15.
- Le Cadre Européen, Commun De Reference Pour Les Langues Unité des Politiques linguistiques*, Strasbourg. www.coe.int/lang-CECRL.
- Goodz, D, (1989) "Parental Language Mixing in Bilingual Families". *Infant Mental Health Journal*, Vol. 10, No. 1, Spring. Naomi Singerman College.
- Patton O. Tabors, *One Child, Two languages, a Guide of Preschool Educators of Children Learning English As a Second Language*, Paul brookes Publishing.
- Stephen Krashen, " Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies ", Paper presented at the RELC conference, Singapore, April, 2004.
- Stephen Krashen, " The Comprehension Hypothesis Extended ", In T. Piske and M. Young - Scholten (Eds.) *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 81 -94.
- Stephen Krashen, 2011, " seeking a justification for skill - building ", éparpresented at Cotesol OTESOL, octobr, 2011.
- Stephen, D. Krashen, 1982, *Principles and Practice, in Second Language Acquisition*, First printed edition by Pergamon Press Inc, First internet edition July 2009. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8232.pdf>

المواقع الإلكترونية

- <https://fr.slideshare.net/indirasafadi/interlanguage-hypothesis>.
- http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lling/Q_a_Z/teoria_principio_segunda_lingua/aula_03-0173/pdf/01.pdf.
- <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1977.tb05147>.
- <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8232.pdf>
- <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.7628&rep=rep1&type=pdf> Beverly, A. Clark, First - and Second - Language Acquisition, in *Early Childhood*.