أهم نظريات اكتساب اللغتين الأولى و الثانية و تطبيقاتها

The most important theories of first and second language acquisition and their applications

إعداد

ميادة المبارك

Mayada Al Mubarak

محاضرة بجامعة الملك فيصل- الأحساء

Doi: 10.21608/ajahs.2022.266187

استلام البحث	٢٠٢٢ / ٧ / ٢١
قبول البحث	٢٠٢٢ / ٨ / ٥

المبارك ، ميادة (٢٠٢٢). أهم نظريات اكتساب اللغتين الأولى و الثانية و تطبيقاتها. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج(٦)، ع(٢٤) أكتوبر، ٧٧ – ١٠٢.

http://ajahs.journals.ekb.eg

أهم نظريات اكتساب اللغتين الأولى و الثانية و تطبيقاتها

المستخلص:

حقل تعليم اللغة و تعلمها من الحقول الحديثة التي نشأت لسد حاجة المؤسسات التعليمية المختلفة لأغراض التعلم و العمل المتعددة كالترجمة و البحث و التجارة و الدعاية و التسويق و الإعلام و اكتساب العلاقات و دمج المهاجرين و تعليم اللغات لغير الناطقين بها و غير ذلك، و تتحدث هذه الورقة عن عدة نظريات بارزة وتطبيقاتها في حقل تعلم اللغتين الأولى و الثانية؛ حيث تشرح أهم مبادئ هذه النظريات من النظرية السلوكية التي ترى أن البيئة هي محفز اللغة الأوحد، و أن المتعلم لا يمكن أن يترك بمفرده في العملية التعليمية، معطية اهتماما كبيرا للوسائل المساعدة من تلقين، وتكرار، وتعزيز، وتغذية راجعة، و إلى نظرية المعرفة الوراثية و النمو الإدراكي لبياجيه التي اعترضت على مبادئ السلوكية الأساسية؛ لتقرر أن التعلم اللغوي يخضع لعامل طبيعي هو عامل التطور الإدراكي، ثم آراء شومسكي في نظريته الفطرية و الذي بدوره اعترض على السلوكية، متجها إلى داخل الإنسان، و قدراته ودوافعه الذاتية، و نظرية التطور الإدراكي و المسماة كذلك بالنظرية الاجتماعية الثقافية لفيوتجسكي التي اعترضت على إهمال النظرية الفطرية للجانب الاجتماعي في تعلم اللغة؛ جاعلة منه محور نظريتها، و فرضيات كراشن؛ التي تتمحور حول البحث عن استراتيجيات تسهيل تعلم اللغة الثانية، و التي استطاعت أن تحرز تقدما كبيرا في هذا السياق، و أن تسهم في تطوير طرق التعليم المتبعة، و تقدم الورقة – في نهاية عرض كل واحدة من النظريات السابقة- فكرة موجزة عن كيفية تطبيقها في الفصل الدراسي، ثم تسرد أهم النقود الموجهة لهذه النظريات و تطبيقاتها، و تنتهي بتقديمها صورة مقترحة لكيفية الاستفادة منها في مجال تعليم العربية لغة ثانية.

Abstract:

The field of language teaching and learning is one of the modern fields that arose to meet the needs of various educational institutions for the various purposes of learning and work, such as translation, research, commerce, advertising, marketing, media, acquiring relationships, integrating immigrants, teaching languages to non-native speakers, and so on. The paper covers several prominent theories and their applications in the field of first and second language learning; It explains the most important principles of these theories from the behavioral theory,

which argues that the environment is the only language stimulus, and that the learner cannot be left alone in the educational process, giving great attention to the aids of indoctrination, repetition, reinforcement, and feedback, and to the theory of hereditary knowledge the cognitive development of Piaget who objected to basic behavioral principles; To decide that linguistic learning is subject to a natural factor, which is the factor of cognitive development, then Chomsky's views in his innate theory, who in turn objected to behaviorism, heading to the inside of man, his abilities and self-motivations, and the theory of cognitive development, also called the socio-cultural theory of Vygotsky, which objected to the neglect of innate theory of the social aspect of language learning; making it the centerpiece of his theory, and Krashen's hypotheses; Which revolves around the search for strategies to facilitate second language learning, which have been able to make great progress in this context, and to contribute to the development of the teaching methods used in the classroom, and then lists the most important criticisms directed to these theories and their applications, and ends by presenting a proposed picture of how to benefit from them in the field of teaching Arabic as a second language.

المـقدمــة

في نهايات القرن التاسع عشر أعيد تسليط الضوء على مواضيع تعلم اللغة، واستراتيجياتها؛ كفرع من علوم اللسانيات الحديثة (Mitchell & Myles, 2004, 30) ، و في عام ١٩٦٠م؛ استقل عنها حقل تعلم اللغة الثانية، و كان لكلا العلمين اللسانيات و تعلم اللغة الثانية؛ دراسات تتغذى على نتائج و نظريات الآخر، وقد يستقلان بنتائجهما متى لزم الأمر.

و الإلمام بهذه النظريات، و تطبيقاتها أصبح محوريا في كل ما يتعلق بتعليم اللغة الأولى، و الثانية، وليست مدرسة حديثة، أو جامعة في الغرب اليوم؛ لا تقوم بتطبيق أحدث هذه النظريات في تعليمها لأطفالها لغتهم الأم، أو الثانية.

و المدارس العربية تهتم -كذلك- إلى حد كبير بتطبيق هذه النظريات في تعلم اللغات الأجنبية؛ لكن بعض الدارسين لاحظ أن التخطيط اللغوي لمناهج اللغة العربية

و تدريسها، لم يُعنَ كثيرا بتطبيق وسائل هذا العلم في تعلم العربية الفصحى كما ينبغي سواء كلغة أولى أو ثانية ؛ ومن هنا جاء الاهتمام بهذا الحقل الذي يبحث في نظريات التعلم الحديثة التي توصل إليها العلماء حول العالم، على أمل أن يساهم - كغيره من الدراسات العربية في هذا المجال؛ في تسخير هذا الحقل لخدمة اللغة العربية، و تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء تعلمها، و يذكر البحث من هذه الدراسات -على سبيل المثال- الدراسة الجيدة التي قدمها أحمد الخولي بعنوان" اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات"، و التي يؤخذ عليها قدر من التداخل و الغموض في وصفها لبعض النظريات؛ منها: حديثها عن نظريات كراشن؛ التي لم تكن بالدقة المرجوة، و بصفة عامة الدراسات العربية التي تناولت نظريات تعلم اللغة بجدية و وضوح و تركيز؛ معدودة، ولا يدّعي البحث أنه يقدم في ورقته هذه عرضا خالية من الهنات، و لكنه يسعى أن يقدم عرضا واضحا و متنوعا لتلك النظريات، شاملا الجانب التطبيقي، و أهم الانتقادات و المقترحات الممكنة في إطار تطبيق الصالح منها على تعلم اللغة العربية.

إن هذا البحث يسلط الضوء بموضوعية و وضوح، قدر الإمكان على أبرز النظريات الجارية في هذا المضمار، ومزاياها، وسلبياتها، وحيث إن تدريس الفصحى في البيئات العربية قد صُنف من منظور معين كلغة ثانية، بينما عدها الأكثرية مستوى من مستويات اللغة الأولى؛ و هي لغير الناطقين بها مصنفة كلغة ثانية قد تقترب في بعض جوانبها من لغتهم الأم أو تختلف؛ إلا إنها في جميع الحالات تتطلب أدوات جديدة؛ ليست هي نفسها المتاحة في تعلم لغة الوالدين العامية العفوية؛ و بناء على ذلك؛ فقد وجدتُ أن مناقشة نظريات كلتا اللغتين اللغة الأولى و الثانية سويا ضروريا؛ لأهميتهما وفائدتهما في تعزيز تعلم العربية.

و ينقسم البحث إلى تمهيد، و سبعة أقسام: فالقسم الأول؛ يبحث المدرسة السلوكية و تطبيقاتها على اللغة الأم والثانية، و العنوان الثاني؛ يشرح نظرية بياجيه في تعلم اللسانين الأول، و الثاني، و القسم الثالث؛ يفصل الحديث في مدرسة شومسكي وتطبيقاتها في اكتساب اللغتين الأم، و الثانية، و أما الجزء الرابع فيهتم بالحديث عن نظرية فيوجتسكي في تعلم اللغتين، و يناقش العنوان الخامس فرضيات كراشن في تعلم اللغة الثانية؛ حيث إنه لم يبحث بها إلا اللغة الثانية، و كل قسم من الأقسام الخمسة السابقة يقدم صورة لكيفية تطبيق النظرية في الفصل الدراسي، وأما القسم السادس؛ فيعرض أهم النقود و الملاحظات الموجهة إلى هذه النظريات، و السابع و الأخير؛ يقدم صورة مقترحة لكيفية الانتفاع بهذه النظريات عند تعليم العربية.

تمهيد: نظريات اكتساب اللغة الأم عند الغرب

إن المستقصي لإشارات نهضة تعلم اللغة عند الغرب و تعليمها؛ قد يعود به البحث لعدة قرون خلت كجل العلوم الحديثة؛ التي تعود بك إرهاصاتها لزمن النهضة الأوروبية، أو لأزمان موغلة في القدم، أو إلى أمم أخرى يونانية أو عربية أو هندية..الخ

و في القرن العشرين تبلور الحديث عن هذا الموضوع في شكل أساتذة، و مؤلفات، و تلاميذ؛ أخلصوا الحديث لهذا الفن من العلم، و ساهموا في أن يستقل عن الفلسفة، وعلم النفس، و العلوم الطبيعية، واللسانيات متخذا اسما هو (Language learning) أو (Language acquisition) كفرع من اللسانيات التطبيقية الحديثة، وأطلق البعض على كل اتجاه اتجهه علماؤها و اختصوا به حتى صار عليهم علامة، اسم مدرسة، و أما المسمى الغالب عليه فهو نظرية، و يسمى كذلك بالفرضية.

و يؤرخ هذا الحقل في الكتب الغربية، بتاريخ ظهور هذه النظريات، بدءا من المدرسة السلوكية عام١٩٤٠م، فمدرسة المعرفة الوراثية ١٩٤٦م، فالمدرسة الفطرية ١٩٥٩م، فنظريات كراشن١٩٧٠م، فالمدرسة التفاعلية الاجتماعية ١٩٧٨م (Mitchell & Myles, 2004, 29-50)، (VanPatten & Williams, 2008, 17-57)، (Lightbown & Spada, 2006, 1-49).

وكل مدرسة من هذه المدارس قامت على أنقاض سلفها، وقدمت معرفة جديدة و مختلفة، و فيما يلي تفصيل القول في كل واحدة من هذه النظريات، نعرضها بموضوعية، ووضوح قدر الإمكان:

أولا؛ اكتساب اللغة عند النظرية السلوكية (ذروة نشاطها: ١٩٤٠-١٩٥٠م).

The Behaviorism theory

أ- اكتساب اللغة الأم

نظرية التعلم السلوكية ظهرت في الولايات المتحدة الأميركية، و قوي تأثيرها في الأعوام ما بين ١٩٤٠م، و ١٩٥٠ م، و أشهر علمائها هم واطسون ١٩٢٤، و ثورنديك ١٩٣٢ ، و بلومفيلد ١٩٣٣ وآخرهم هو سكينر skinner ١٩٥٧م (Mitchell & Myles, 2004, 30).

تنظر هذه المدرسة إلى اللغة كسلوك يماثل في طبيعته بقية أنواع السلوك الطبيعي في البيئة المحيطة؛ فهو قابل للتعلم الإيجابي، أو السلبي بحسب العوامل من حوله. و قد استمدوا أدلتهم من الطبيعة و ما فيها من كائنات حية كالحيوانات التي تستجيب لفكرة المثير، و الاستجابة، ثم طبقوا هذه النظرية على تعلم الأطفال الصغار للغة في شكل دراسات طولية، و أعلنوا نجاحها(Mitchell & Myles, 2004, 30-32)، وهذه النظرية تلقي بثقلها على البيئة المحيطة بالطفل، و تعدها المسؤولة عن

مساعدة الطفل على التعلم(البيئة هنا هي الوالدين، والمدرسة، و المجتمع)، و يكون هذا التعلم عن طريق مساعدة الطفل على تكوين عادات لغوية ناجحة، و لأجل ذلك فإن على البيئة أن توفر للطفل مثيرا يحفزه على التعلم، فإذا نجح في ذلك فلابد أن تعزز هذا السلوك، بمكافأة معنوية كالثناء و العبارات الإيجابية أو مادية كالفاكهة أو الحلوى، و أما الأنماط اللغوية الخاطئة التي يقولها الطفل؛ فينبغي أن تهمل، أو تلقى ردا سلبيا، و مع تكرار هذا النوع من الأسلوب سينتقي الطفل السلوك الذي تم تعزيزه، و يحوّله إلى عادة(Mitchell & Myles, 2004, 30-32). وهكذا فإن التقليد، و التكرار حجر أساس في ترسيخ العادات اللغوية المتعلمة، فلابد أن يكرر الوالدان و المعلم العبارات، و النصوص، و القواعد النحوية، مرة تلو الأخرى حتى يحفظها الطفل؛ ثم يتمثلها في سلوكه، و يجب أن يتوفر في الفصل الدراسي عدد من المثيرات، والتعزيزات، والتغذيات الراجعة التي تحفز الطفل على التعلم.

و ترى هذه النظرية أنّ ما يتعلمه الطفل مُنبنٍ تماما على ما يتلقاه- فذهن الطفل كالصفحة البيضاء و لذا فإن جودة العبارات المقدمة إليه ضرورية، حتى لا يتمثل شيئا خاطئا، كما أن تنوع هذه العبارات، وكثرتها، و تكرارها محوري؛ في تحويل السلوكيات اللغوية الناجحة إلى عادات ثابتة(Mitchell & Myles, 2004, 30-32) ، (Lightbown & Spada, 2006, 34-35) ، (VanPatten & Williams, 2008, 17-23).

ب- اكتساب اللغة الثانية عند المدرسة السلوكية

عند تطبيق هذه النظرية على اللغة الأولى نرى أن العملية تجري بسلاسة و دون مشاكل كبرى، أما عندما يجري تطبيقها على اللغة الثانية؛ فتظهر أمامنا عقبة أساسية هي صخرة العادات الصلبة، التي كونتها ونحتتها عملية اكتساب الطفل للغته الأم، و ثبتت من ثم في وعيه، و سلوكه، و هذه العادات القديمة لها وجهان إيجابي و سلبي: الإيجابي يظهر عندما تتطابق إحدى عادات اللغة الأولى مع عادات اللغة الثانية، و أما السلبي فيتجلى عندما تتعارض تلك العادات مما يسبب إرباكا كبيرا، و تشويشا يظهر فيما يسمى بالتداخل(interference) Mitchell & Myles, 2004, 30-32)، (Lightbown & Spada, 2006, 34-35)، (VanPatten & Williams, 2008, 17-23)؛ على سبيل المثال نرى أن الطالب العربي يتقن جمع كلمة child بسهولة و أنها children بإضافة ern لأنها تشبه نظام الجمع العربي إلى حد ما؛ الذي يضيف الواو و النُّون أو الياء و النُّون للأفعال؛ لكن لا ترى نفس السهولة لدى الطالب العربي عند تعلمه لمصطلح present perfect لأن أسلوب عملية تكوين الجملة لديه لا تتطابق -تماما- مع عاداته التي يتقنها في لغته الأم. يشرح ذلك أحمد الخولي(٢٠١٣):

" إن كل ماعلينا فعله عند تعلم اللغة الأم حينئذ هو أن نتعلم مجموعة من العادات الجديدة أثناء تعلمنا للاستجابة إلى المثيرات في بيئتنا، و لكن الأمر يصبح أكثر إشكالا عندما نتصدى لتعلم لغة ثانية فنحن هنا نكون قد انتهينا من تكوين مجموعة من الاستجابات الأكيدة في لغتنا؛ ولهذا فإن عملية تعلم اللغة الثانية حينئذ يتطلب إحلال مجموعة من العادات الجديدة مكان العادات القديمة، ويكمن التعقيد هنا في أن عادات اللغة الأولى القديمة تتدخل في هذه العملية إما بالمساعدة أو بالتثبيط، فعندما تكون تراكيب اللغة الثانية مشابهة لتراكيب اللغة الأولى، فإن التعلم عندها يحدث بسهولة، [أما إذا لم تكن متشابهة] فإن التعلم حينئذ سيكون صعبا"(ص٥٩)

و لهذا فإن المعلم الجيد في النظرية السلوكية؛ هو من يتنبه للمشاكل التي ستواجه الطفل عند تعلمه اللغة الثانية، عن طريق تحديده مسبقا لأوجه الاختلاف بين اللغتين، و وضعه عددا من التمارين التي يعتمد نجاحها على كثرتها، وتكرارها، وتنوعها، و التي تهدف جميعها إلى بناء قوي للعادة الجديدة فوق تلك العادة المقابلة؛ الأمر الذي يمكن أن يشبه بالبنيان فوق أرض متحركة، و كلما زاد التدريب رسخت العادة الجديدة، و تسمى عملية مقارنة اللغتين للتنبؤ بنواحي الصعوبة؛ **بالتحليل التقابلي** contrastive analysis و الذي استقل -لاحقا- كموضوع خاص له بحوثه و تطبيقاته، و حاز قبولا كبيرا بين الباحثين، و لايزال محط اهتمام الدراسين إلى يومنا هذا على أنه إحدى أكثر استراتيجيات تعليم اللغة الثانية فعالية(Lightbown & Spada, 2006, 78-32).

و في عام ١٩٥٧م أصدر سكينر skinner كتابا أسماه (The verbal behaviorو ترجمته (السلوك اللفظي)؛ ضمنه جميع أفكار النظرية السلوكية، وبينما كان ينتظر أن يكون هذا الكتاب تأكيدا لأفكار، و تطبيقات النظرية السلوكية في الساحة العلمية؛ فإنه عَلى العكس كان شرارة التغيير، و الانفجار المعرفي في هذا الحقل(Mitchell & Myles, 2004, 32)؛ فقد انبثقت ثلاث نظريات على الأقل، في وقت متقارب تعارض فلسفة هذا الكتاب وتتحداه؛ و هي النظرية الفطرية لشومسكي، و النظرية المعرفية لبياجيه، و نظرية فايجوتسكي الاجتماعية(الخولي، ٢٠١٣،٦٣-١٠٠)، و أقربها تاريخا إلى السلوكية هي نظرية بياجيه الآتية.

ج- تطبيقات النظرية السلوكية في الصف الدراسي

المعلم في هذه النظرية هو بؤرة الفصل الدراسي؛ فنرى الطلاب يجتمعون حوله، و يلقنهم بعض العبارات و الأشعار المغناة و يطلب منهم ترديدها خلفه باستخدام التكرار و الحوافز المادية التي تظهر في شكل مسابقات و جوائز، ثم يطلب منهم ترديد ما لقنه لهم، و إن أخطأ فيُنبه، ثم يطلب منه الحفظ من جديد، ولا يسمح بإضافة الطالب لشيء يخرج عن المنهج الدراسي أو ما تم تلقينه لهم، لأن ما يأتي عن

المعلم هو النموذج اللغوي الأعلى، و ما يأتي من الطالب هو أقل مستوى و درجة معرفية .

ثانيا؛ نظرية المعرفة الوراثية و النمو الإدراكي لبياجيه (ذروة نشاطها: ١٩٤٦-١٩٥١م)

أ- اكتساب اللغة الأم

صاحب هذه النظرية هو عالم النفس السويسري جان بياجيه Jean Piaget، وضع بياجيه تعليم الأطفال نصب عينيه وصرح عام ١٩٣٤م؛ بأن التعليم هو الوحيد القادر على إنقاذ المجتمعات من الانهيار. لاحظ بياجيه من خلال تصحيحه لأوراق الطلاب الصغار؛ أنهم يقعون في أخطاء لا يقع فيها الأطفال الأكبر سنا، ولا الكبار؛ فخلُص بناء على ذلك أنهم يمرون في طور إدراكي يختلف عنهم، ثم عكف على القيام بدراسات، و تجارب في مجال نمو الأطفال؛ إلى أن انتهى إلى جملة من المعارف و النظريات منها النظر إلى اللغة كأي تطور نفسي، أو جسمي آخر في حياة الطفل يعتمد تحققه على عنصر الوقت، فاللغة هي كأية عملية نمو أخرى يمر بها الطفل تتطلب العمر المناسب، و التحفيز الصحيح (Lightbown & Spada, 2006, K20) ثم قام بتقسيم مراحل النمو المعرفي بناء على نموهم البيولوجي؛ إلى أربعة أقسام(الخولي، ٢٠١٣ ، ٦٣-٧٢):

١- مرحلة النمو الحسي الحركي؛ من الميلاد حتى الثانية.
٢- مرحلة ما قبل العمليات الإدراكية؛ من العامين حتى السابعة.
٣- مرحلة العمليات الإدراكية؛ وتستمر حتى بداية المراهقة.
٤- مرحلة تشكل العمليات المنطقية؛ وهي ذروة التفكير المنطقي لدى البشر، و تبدأ من حيث تنتهي مرحلة المراهقة.

و تختلف هذه النظرية عن السلوكية؛ في أنها لا تعتقد بأن البيئة هي المرجع الأول، و الأخير لتعلم الطفل؛ مشيرة إلى عوامل داخلية في ذات الطفل ممثلة في إدراكه، و مهاراته، و عوامل خارجية تتمثل في تواصله الاجتماعي مع الآخرين، فالتعلم لدى هذه النظرية ليس تغيرا في السلوك و إنما تغير في المعرفة(الخولي، ٢٠١٣، ٤٦،٦٣-٧٢).

و أدت نظرية بياجيه لانبثاق فرع جديد في علم النفس هو دراسة تطور، و نمو الأطفال، و إلى الإقرار بأن هذا التطور هو عالمي بين جميع أطفال العالم(الخولي، ٢٠١٣ ، ٦٣-٧٢)، و تمت الاستفادة من هذه النظرية استفادة كبرى في عدة مجالات منها وضع مفردات المقررات الدراسية في العالم؛ وفق قدرات الطفل و حاجاته، و إعطاء أهمية للنمو البيولجي و دور الذكاء في التحصيل الدراسي، و تعد هذه النظرية من أوائل النظريات في القرن العشرين التي لفتت النظر إلى قدرة الطفل

الذاتية على تعلم اللغات(الخولي، ٢٠١٣ ، ٦٣-٧٢)، و (سلامة، عادل، ١٩٨٦م،١٧٥)

وهي من مهدت الطريق لشومسكي، وغيره من العلماء للاتجاه بدراساتهم إلى قدرات الطفل الذاتية؛ عوضا عن التركيز على العوامل الخارجية، كما أنها من أوائل من لفت النظر إلى الجانب الاجتماعي للغة في العلوم الغربية الحديثة، و ممن تأثر بهذه النظرية فايجوتسكي؛ لكنه خطا خطوة أبعد في النظر للجانب الاجتماعي؛ كما سنرى بعد قليل إن شاء الله.

و لكنّ نظرية بياجيه لم تسلم من النقد هي الأخرى؛ فقد وُجه إليها عدد من الانتقادات التي كان منها عدم تقديرها تفكير الأطفال تقديرا كافيا و دقيقا لقلة عدد أفراد العيّنة التي عملت عليها، و أن عددا من تقديراتها و أحكامها بنيت على الانطباع الذاتي.(سلامة، عادل، ١٩٨٦م،١٧٤).

ب- نظرية المعرفة الوراثية و اكتساب اللغة الثانية لبياجيه

لقد حاول بعض الباحثين أن يطبقوا نظرية المعرفة الوراثية لبياجيه على تعلم اللغة الثانية؛ فنظروا إلى عملية اكتساب اللغة؛ كعملية تطور ذهنية؛ تتم دراستها عن طريق دراسة خصائص العقل البشري، ومراحل تطوره في اكتساب المعلومات، و ذكروا أن مصدر الاكتساب في اللغة الثانية هو العقل الإنساني الذي يتفاعل مع البيئة المحيطة، لا البيئة كما ظن السلوكيون، و أومؤوا في الوقت نفسه إلى التفاعل الاجتماعي؛ كعنصر من عناصر اكتساب اللغة الثانية (Mitchell & Myles, 2004,95-130).

ج- تطبيقات هذه النظرية في الفصل الدراسي

لا يبدو أنه تحضر الكثير من التطبيقات، و النقاشات اللغوية بخصوص تطبيق هذه النظرية؛ على اكتساب اللغة الثانية، و لعل هذا يعود إلى أن بياجيه لم يكن مهتما بدراسة اللغة منفصلة عن بقية أنواع السلوك الإنساني؛ و هو ما يجعل الحديث تحت هذا العنوان مختصرا.

و يمكن القول إن بياجيه يُعنى -عامة- بدور الوراثة و البيئة و التفاعل الاجتماعي و انعكاساتهم على تصميم المنهج المناسب و الأنشطة الملائمة لعمر الطفل، فإعداد المنهج المناسب هو بؤرة هذه النظرية وهدفها الأساس، إذ ينبغي أن يتوفر المنهج التعليمي المناسب على مجموعة من الشروط أهمها الاهتمام بالتدرج اللغوي عند تقديم المواد اللغوية بحسب عمر الطالب و قدراته الإدراكية، و قدرته على تحفيز قدرات الإنسان الذاتية، و توفيره سياقات اجتماعية؛ تساعد على إدراك المحتوى و الرفع من نسبة الاكتساب اللغوي، و لإيمان هذه النظرية بالعقل إيمانا كبيرا؛ فإنها ترى أن الفهم لا الحفظ شرط التعلم، و أن التعلم بالتجربة خير من التعلم

بالتلقين فارتكاب الأخطاء التعليمية هو وسيلة اجتيازها، و أهمية صنع المحتوى التعليمي وفقا لخبرات العقل و الجسم(سلامة، عادل، ١٩٨٦م، ١٧٣)، فالمدرسة مقسمة وفق مراحل عمرية يرمز لها بالصف الدراسي، و لكل صف منهج خاص به حيث يشتمل على مجموعة من الأنشطة و التطبيقات الملائمة لتطوره البيولوجي و المعرفي بناء على السنوات السابقة، و متضمن لتطبيقات تخاطب الحواس المختلفة قدر الإمكان.

ثالثا؛ اكتساب اللغة بمنظور الملكة أو الفطرة.

Notarization theory - Cognitive innateness theory

أ- اكتساب اللغة الأم

أصدر شومسكي Noam Chomsky عام ١٩٥٧م "مراجعة" لكتاب سكينر السالف الذكر(The verbal behavior): السلوك اللفظي؛ راجع فيه أفكار المدرسة السلوكية منتقدا إياها بشدة، كما يوضح لنا مايلز وميتشل P(Mitchell & Myles, 2004, 32-33) اللذان سجلا أبرز ملاحظاته في هذا الصدد:

١- لاحظ شومسكي أن النظرية السلوكية، لا تقدم تفسيرا لإنشاء الطفل جملا لم يسمع بها من قبل، و قدم أدلة على قدرة الأطفال على إنتاج عبارات لم يتعلموها من قبل، ما برهن على أن فلسفة السلوكية القائمة على أن ذهن الطفل صفحة بيضاء ليست دقيقة، فالطفل لا يحفظ مفردات اللغة و يرددها بسذاجة، لكنه في الواقع يصنع قواعدها، و يربط ما بينها في عقله.

٢- انتقد شومسكي مقاربة النظرية السلوكية بين أداء الإنسان و أداء الحيوان؛ موضحا أن هذه المقاربة لا يمكنها أن تحيط بكل ما تشتمل عليه قدرة الإنسان من تجريد، و تعقيد، و إبداع.

٣- الأطفال الذين تعلموا لغتهم الأم حسب تعاليم المدرسة السلوكية؛ لا يوحون بفرق عمن تعلمها دون الأخذ بتوجيهات هذه المدرسة؛ ما يعني أن التكرار، و التصحيح، و التعزيز أقل أهمية مما يدعيه منظروها.

و بناء على ذلك أعلن شومسكي أن الأطفال يمتلكون قدرة ذاتية أو "ملكة" تقودهم لتعلم اللغة، و هذه الملكة مصممة لاكتشاف القواعد الصوتية، و الصرفية، و النحوية، و الدلالية، و استخلاصها من الحديث الشفوي، دون توجيه أو تعليم مقنن، ومهما بلغت تلك الأنماط من التعقيد؛ فإن هذه الملكة قادرة على تحليل قواعد ما تسمعه، و فهمه، و تمثله لاحقا في أدائها؛ في شكل نماذج لغوية مشابهة، أو جديدة، و التي يستطيع الطفل بالاعتماد عليها؛ الحكم على النماذج اللغوية التي يسمعها بالصحة، أو الخطأ (Mitchell & Myles, 2004, 33-37)، و أضاف شومسكي بأن مركز

هذه القدرة هو في الدماغ، وسماه صندوق اكتساب اللغة language acquisition (Device)(Chomsky, 2006, 102-107).

و يمر تعلم الطفل للغة -وفق هذه النظرية- بمرحلتين؛ هما: القدرة الكامنة وقد تترجم بالكفاية competence ، و الأداء performance ؛ و القدرة هي المعرفة الكامنة في عقل الطفل باللغة: قواعدها، و ألفاظها، و نحوها، و صرفها، و جرسها ، و أما الأداء فهو ما يستطيع الطفل بالفعل أن يؤديه منها، فربما يعرف الطفل أن الجمع من كلمة animal هو animals ؛ و لكن مهارته لم تنمُ إلى حد أن يأتي بصيغة الجمع منها في حديثه الشفوي، أو كتابته، و أحيانا يكون العامل المؤثر على أداء الطفل خارج عن إرادته كالمرض، أو النعاس، أو النسيان (Chomsky, 2006, 102-104).

و اشترط شومسكي لتفعيل هذه النظرية أن يكتسبها الطفل قبل أن يبلغ اثنتي عشرة سنة، و أسمى هذه الفترة بـ(Lightbown & Spada, 2006, 17) critical period hypothesis)) و التي قد تُترجم بالفترة الحاسمة، و أكد أن قواعد هذه النظرية ليست خاصة بأبناء أمة دون أخرى؛ ولكنها وصف لأحوال جميع البشر عند تعلم اللغة، و أطلق على هذه المجموعة من القواعد و القوانين التي تفسر عملية التعلم اللغوي؛ مسمى: القواعد العالمية Universal Grammar؛ و قد تترجم بالقواعد الكلية، و عرفها: بأنها تلك القواعد اللغوية التي تشترك فيها جل لغات العالم، وقد سجل مايلز و ميتشل (Mitchell & Myles, 2004,33-37) قواعدها كالآتي:

١- اكتساب الأنماط و الأشكال اللغوية لدى جميع الأطفال الأصحاء يكون على نسق واحد، و متزامن.

٢- اكتساب اللغة يكون عن طريق السماع.

٣- يستطيع الطفل أن يؤلف بين المواد اللغوية التي سمعها و يمنحها قواعد و قوانين معينة، و أن ينتج عبارات جديدة لم يسمع بها من قبل، و ذلك بغض النظر عن محدودية المدخول اللغوي المقدم إليه.

٤- يستطيع الطفل أن يحكم على عبارات ما بأنها سليمة لغويا، أو غير سليمة.

٥- يعمل جهاز اكتساب اللغة في العقل البشري بأفضل صوره؛ قبل وصول الطفل لمرحلة البلوغ.

و قد قام البحاثة حول العالم -لاحقا- بتطبيق هذه النظرية على عدد كبير من الأطفال من لغات، و عرقيات مختلفة و وجدوا أن طريقة اكتساب الأطفال للغة الأم؛ تتطابق مع أسس القواعد العالمية، و هكذا تم الاعتراف بنجاح هذه النظرية، و الإشادة بها لكونها ساهمت في حل الكثير من مشاكل التعلم اللغوي، نحو عدم القلق بشأن تعلم الطفل للغته الأم. (Mitchell & Myles, 2004, 52-77).

ب- اكتساب اللغة الثانية باستخدام النظرية الفطرية

لم يكن شومسكي مهتما؛ ببحث تطبيق هذه النظرية على متعلمي اللغة الثانية، و لم يعلق على المحاولات التي تمت في هذا السياق، و كان راضيا بأن يقتصر على مناقشة مواضيع اكتساب اللغة الأم(Mitchell & Myles, 2004, 77).

لكنّ عددا كبيرا من البحاثة حول العالم سعى -على كل- إلى تطبيق نظرياته على تعلم اللغة الثانية، و رغم أنهم واجهوا في ذلك اعتراضات عدة؛ محورها أن النظرية الفطرية موضوعة أساسا لتفسير اكتساب اللغة "الطبيعية" -أي الأولى- وليس لاكتساب اللغة "المصطنعة" أي الثانية. إلا أنهم ردوا على ذلك: بأن الإدعاء بأن اللغة الثانية ليست "طبيعية" هي الأخرى؛ قول غير دقيق، و أضافوا بأن اللغة الثانية ليست "طبيعية" فقط؛ بل إن متعلميها كمتعلمي اللغة الأولى؛ يمرون عبر مراحل محددة لتعلم اللغة، و لكنّ هذه المراحل لها نسقها الخاص؛ الذي يختلف عن تعلمهم هم للغتهم الأم، أو حتى عن تعلم أبناء اللغة الهدف لها(Mitchell & Myles, 2004, 79-77).

و من أبرز الباحثين في هذا المجال ليديا وايت (٢٠٠٣)؛ التي نادت بأن القواعد العالمية تقدم أفضل نظرية لفهم عملية اكتساب اللغة الثانية (Lightbown & Spada, 2006, 35)، و أما كيفية تعلم الطفل اللغة الثانية باستخدام هذه النظرية؛ فيتم تفسيرها من خلال نتائج أبحاث فلين، و فرومن، وشاتر؛ و التي فصل القول فيها ميتشل ومايلز(Mitchell & Myles, 2004, 78-90) ؛ حيث بينوا بأن تعلم اللغة الثانية؛ يمر عبر ثلاث فرضيات كالآتي:

١- عبور كامل إلى القواعد العالمية.

و قد وضعها فلين Flynn ١٩٩٦، و هي تصف حالة تعلم اللغة الثانية؛ دون أية عقبات، و دون تداخل، كسهولة، وطلاقة، و انسيابية تعلم اللغة الأولى.

و أما مسألة التداخل بين اللغتين interference؛ و التي كثيرا ما تحدث أثناء تعلم اللغة الثانية؛ فإن الباحثين شرحوها بقولهم بأنه خلال محاولة تعلم اللغة الثانية؛ يقوم المتعلم باستعارة المقياس السابق؛ الذي تم بِه تعلم اللغة الأم محاولا تطبيقه على اللغة الثانية، فإذا واجه المتعلم قواعد أو سمات لغوية لم يعهدها في لغته الأم؛ فإنه يعدل من مقياسه ليتلاءم مع متطلبات اللغة الهدف، وهكذا إلى أن يتخلص من مشكلة التداخل بين اللغتين.

و أما فيما يتعلق بالمسألة العمرية؛ فقد أعلن هؤلاء الباحثين أنه لا وجود للفترة الحاسمة عند تعلم اللغة الثانية؛ فنتائج دراستهم خلصت إلى أنه طالما أن جهاز الاكتساب اللغوي تم تفعيله مسبقا أثناء تعلم اللغة الأم؛ فليس ثمة قلق من ألا يمكن

تشغيله عند تعلم اللغة الثانية، مستدلين على ذلك؛ بالدراسات التي توصلت إلى قدرة مختلف الأعمار على إجادة اللغة الثانية؛ بعد تجاوزها سن البلوغ.

٢- عبور جزئي إلى القواعد العالمية.

و فيه لا تتم السيطرة على اللغة الثانية سيطرة كاملة؛ ولكن يتم إجادة جزء كبير منها، و تبنى هذا التفسير كل من بلي فرومن Bley-Vroman ١٩٨٩م، و شاتر schachter ١٩٩٦م ؛ ومفاده أنه قد يتمكن المتعلم من اكتساب اللغة الثانية باستخدام القواعد العالمية و لكن إلى حد معين، فهو يتعلمها طالما أن اللغة الثانية تشابه اللغة الأولى؛ أما عندما يصل المتعلم بتعلمه إلى تراكيب لغوية تختلف عن تراكيب لغته الأم فإنه قد لا يتمكن من تجاوزها، و من ثم يصنف كمن منح عبورا جزئيا إلى اللغة الثانية. وحتى يكمل تعليمه فعليه أن يستخدم استراتيجيات تعلم أخرى لا تتوفر في نظرية القواعد العالمية؛ و أسماها فورمن "استراتيجية حل المشكلة" التي تُعنى بإيجاد حلول متنوعة عند مواجهة عقبة التعارض بين اللغتين.

٣- عدم العبور إلى القواعد العالمية.

و قدم تفسيرها بلي فرومن ١٩٨٩م الذي لاحظ بأن العمر يرتبط ارتباطا ما بتعلم اللغة الثانية، فالمهاجرون الصغار تمكنوا من تعلم اللغة كمتحدثيها الأصليين، أما المهاجرون الكبار فلم يتمكنوا من تعلم اللغة، وارتكبوا الكثير من الأخطاء؛ رغم أنهم يتعرضون إليها باستمرار، و توصل من ثم إلى نتيجة مفادها أن ليس جميع الناس يستطيعون تعلم اللغة الثانية؛ فهناك عوامل معينة -أحيانا- تتكاتف، لتقف عائقا أمام التعلم.

و نستنبط مما سبق؛ أن النظرية الفطرية التي حققت نجاحا مدويا في تفسير اكتساب الطفل للغته الأم؛ لم تحقق ذات النجاح في محاولتها تفسير اكتساب اللغة الثانية(Mitchell & Myles, 2004, 91-94)؛ و هو الأمر الذي عجل بظهور نظريات أخرى تحاول أن تغطي مواضع القصور في هذه النظرية؛ نحو فرضيات كراشن، و النظرية الاجتماعية وصاحبها فايجوتسكي التي ادعت أن النظرية الفطرية لم تقدم تفسيرا كاملا للغة الأم؛ لإهمالها للجانب الاجتماعي، و بعد قليل تفصيل القول في كلتا النظريتين إن شاء الله.

ج- تطبيقات هذه النظرية على الصف الدراسي

في هذه النظرية يكون الطالب في مركز الفصل الدراسي؛ فما يقوله و يفعله يلقى اهتماما كبيرا من المعلم و إن أتى بعبارات و أشعار لم يُلقنها مسبقا، و يكون التعليم عن طريق الحوار و الاستماع إلى المعلم، وإن أخطأ الطالب فلايتم تعنيفه أو إيقافه، و إنما تعاد له الجملة بشكلها الصحيح و تتم توسعتها بتفاصيل أخرى ليدرك سياقها الصحيح؛ مثال:

- أريد أن آكل الخمص؟
- أريد أن آكل **الحمص؟ الحمص** لذيذ و مفيد، و يحتوي على الكثير من الحديد و إن أكلنا **الحمص** أصبحنا أقوياء و أصحاء.

فهنا يتم إعادة الجملة، و تكرير الكلمة المطلوب تصحيحها في سياقات مختلفة؛ لينتبه المتعلم إلى النطق الصحيح لها.

و في هذه النظرية؛ يُرحب بمشاركات المتعلمين في إطار الدرس، و إن لم تكن إجابات مباشرة لأسئلة المنهج الدراسي فتشجيع إبداعية الطالب و تطوير قدراته الذاتية على البحث و الابتكار؛ أكثر أهمية من الاتباع الحرفي للمنهج الدراسي، و لا تأخذ الحوافز المادية في هذا السياق دورا كبيرا؛ بقدر الحوافز المعنوية و شعور الطالب بأهميته و دوره في الاندماج و المشاركة في العملية التعليمية.

و من الوسائل التعليمية المهمة في هذا الإطار القَصص لما فيها من تحفيز لكافة حواس الطفل و فعاليتها في إكسابه اللغة و المعلومات في وقت قصير نسبيا، و منها كذلك الحوارات و كل ذلك الأصل فيه الاستماع فالسماع هو الطريقة التعليمية الفضلى في هذه النظرية، و يشجع الأهل -في هذه النظرية- على إدماجهم أولادهم في برامج تعلم اللغات في سن صغيرة ليتحقق لهم العبور الكامل إلى اللغة الهدف.

رابعا؛ نظرية التطور الإدراكي وتسمى كذلك بالنظرية الاجتماعية الثقافية للعالم فايجوتسكي ١٩٧٨م.

أ- في اكتساب اللغة الأم.

أشار فايجوتسكي Vygotskyan العالم الروسي إلى الارتباط بين الذكاء، و اللغة، والإدراك الحسي؛ فيدرك الأطفال العالم من حولهم عن طريق الحواس و يحتاجون اللغة ليعطوا مسميات لما يرونه ، ويستخدم ذكاؤهم اللغة كوسيط لحل المشكلات التي تقابلهم، و لاحظ أن الأطفال يتحدثون إلى أنفسهم عند مواجهة مشكلة ما، و يكثر الحديث كلما تعقدت هذه المشكلات (الخولي، ٢٠١٣، ٨٧-١٠٠). واتخذ ذلك دليلا على حيوية الدور الاجتماعي للغة حيث يقول:

"الحديث النفسي أو الداخلي هو استخدام اللغة في توجيه الفكر الداخلي دون وجود أي نطق ظاهر، وهذا يعكس تقدما في الاستخدامات المبكرة للغة التي تأخذ طابعا اجتماعيا بين شخصين"(الخولي، ٢٠١٣، ٩٥)

و إيقاف هذه اللغة يعني عرقلة الحل؛ فالحديث إلى النفس يعين الطفل على التحرر من النطاق البصري، و الانطلاق في عالم الخيال، و اللا محسوس لإيجاد الحلول، وتطوير الإدراك، و اللغة (الخولي، ٢٠١٣، ٨٧-١٠٠)، .

و تهدف هذه النظرية كما يقول الخولي(٢٠١٣، ٩٢) إلى "إيجاد إنسان اجتماعي"، و هي قائمة على عدة أسس يدونها د.أحمد (الخولي،٢٠١٣، ٩٣)؛ على النحو الآتي:

١- التعلم الاجتماعي أفضل من التعلم الفردي.

٢- تعلم المحتوى الاجتماعي يجب أن يتم من خلال التفاعل الاجتماعي، و تعلم مهارات الاتصال.

وهكذا فإن هذه النظرية تفترض أن التطور الإدراكي- المتضمن للتطور اللغوي- يظهر كنتيجة للتفاعل الاجتماعي، و يحدث عندما يندمج المتعلم في محادثة مع والديه، وإخوته، و زملائه، ومعلميه في نطاق قريب من قدراته الإدراكية، و النظرية تتضمن كذلك قدرة المتعلم على السيطرة على عملية الاكتساب اللغوي من خلال تفاعله الاجتماعي، و تمثله للغة خلال أنشطته المختلفة (Lightbown & Spada, 2006, 20).

ب- في اكتساب اللغة الثانية

قام دناتو Donato ١٩٩٤م ،و لنتوف Lantolf ٢٠٠٠م بتطوير هذه النظرية لتستوعب عمليات تعلم اللغة الثانية، ونلاحظ أن مبادئ هذه النظرية لا تختلف عموما عند تطبيقها على اللغة الثانية، غير أنها -هنا- تبذل جهدا مضاعفا لإيجاد فرص اجتماعية يتمكن فيها المتعلمون من التفاعل فيما بينهم لغويا (Lightbown & Spada, 2006, 47-48) ، فمثلا تقترح أن يصنف المعلم الطلاب إلى مجموعات، يتم فيها تطوير مهارة التحدث باللغة الجديدة؛ عن طريق الحوار فيما بين الطلاب فردا لفرد، و أما في حصص تعليم القراءة؛ فعلى المعلم أن يحرص على عدم الاكتفاء بفهم المعنى العام، وضرورة الانتباه إلى المعاني وسياقها، وكيفية استخدام الألفاظ للتعبير عنها، و يكون هذا من خلال مجموعات تتناقش فيما بينها عما قرأته، و استوعبته (الخولي،٢٠١٣، ٩٨-٩٩).

وبهذا تكون النظرية الاجتماعية خطت الخطوة الأكبر- بين كل النظريات اللسانية التعليمية الحديثة- في الاهتمام بالجانب الاجتماعي في كلتا اللغتين الأولى و الثانية، وهي تعتقد أنها بذلك تردم فجوة مُلاحَظة في نظرية شومسكي الذي لم يولِ هذا الجانب ما يستحقه من عناية.

ج- تطبيقات النظرية في الفصل الدراسي

في هذه النظرية تكون بؤر الاهتمام موزعة بالتساوي بين المعلم و الطلبة جميعا، حيث يصطف الطلبة في شكل مجموعات تعليمية تعاونية موزعة في طول الفصل، أو يتحلقون في أشكال نصف دائرية أو نصف مستطيلة -على سبيل المثال- لتحقيق التوازن بين المعلم و شركائهم في التعليم التعاوني.

ثم يمنح المعلم الطلبة عددا من الأنشطة اللغوية التي لا يستطيع الطالب إنجازها إلا بالتعاون مع زملائه، و من أمثلة ذلك: أن يطلب من كل منهم أن يتحاور مع زميله باللغة الهدف حول الطقس أو هوايات كل منهما، ثم يقوم المعلم بتوزيع الحوار بين الطلبة بحيث يشتمل كل حوار على طرفين: طالب متفوق وطالب ضعيف؛ ليتعلم الثاني من الأول، و لتحفيز دافعية التعلم لدى كل منهما، و في نفس الوقت يقوم المعلم بالاستماع -ما أمكنه- لعدد من هذه الحوارات، و التدخل لتصحيحها و توجيهها نحو أهدافها المنشودة.

و يتم في التعليم التعاوني كذلك إجراء مسابقات لغوية متعددة يحلها التلاميذ من خلال مجموعاتهم، و بشكل عام؛ يمكن القول إن التعلم بالنظرية الاجتماعية يستلزم تكوين مجموعات تعليمية، و هو ما يخلق جوا مرحا و مريحا في بعض جوانبه، و لكنه من جهة أخرى قد يبطئ وتيرة التعلم، لأن الفرد يكون مسؤولا عن تعلم غيره و ليس عن تعلمه فقط.

خامسا نظريات ستيفن كراشن(ذروة نشاطها: ١٩٧٠م -١٩٨٦م)

أ- في تعلم اللغة الثانية

على خلاف النظريات السابقة التي اهتمت بكيفية اكتساب اللغة الأم؛ ركز كراشن Crashen حديثه على استراتيجيات تعلم اللغة الثانية (الخولي،٢٠١٣، ١٠٣). و لا يمكن فهم آرائه إلا من خلال الإلمام بفرضياته الخمس؛ لأن كلا منها يرتبط بالآخر؛ كما سنرى في حديث ميتشل و مايلز (Mitchell & Myles, 2004, 44-49) الآتي عن هذه الفرضيات؛ و التي هي:

١- فرضية اكتساب اللغة و تعلمها The Acquisition-Learning hypothesis

هذه الفرضية تفرق بين التعلم و الاكتساب؛ فهي ترى أن **"الاكتساب"** هو ما يتم دون وعي مقاربا لأسلوب الأطفال عند اكتسابهم للغتهم الأولى؛ الذين يكتسبونها دون وعي منهم بقوانينها، بينما **"التعلم"** لا يكون إلا بوعي بالقواعد الصرفية و النحوية ..الخ[١].

[١] و هذا أصل العبارة عن هذه المسألة:

"we "acquire" as we are exposed to samples of the second language we understand in much the same way that children pick up their first language with no conscious attention to language form. We "learn "on the other hand through conscious attention to form and rule learning" (Lightbown & Spada, 2006, 36)

أما ما هو المقصود بالتعلم الواعي و غير الواعي؛ فتحديد ذلك لا يزال محل نقاش بين الباحثين؛ و يقدم كراشن بعض الإضاءات في هذا السياق:

أ- التعلم يتحقق إذا تم تعليم اللغة عن طريق تلقين قواعدها، بينما لا يتحقق الاكتساب إلا في جو خال من هذا الأسلوب.

ب- الاكتساب يحقق النجاح في تعلم اللغة الثانية، بينما لا يوصل التعلم إلى النجاح، فما تم تعلمه عن طريق التعلم لا يمكن أن يتحول إلى منطقة الاكتساب.

٢- فرضية المراقبة The Monitor hypothesis

وفيها يصحح المتعلم لنفسه ما يقع فيه من أخطاء، حيث يعمل كمحرر أو مراقب للغته، و لكن هذه السمة تتاح في الغالب لمن أتقن قواعد اللغة، و لديه الوقت الكافي؛ فالمتعلم قد لا يفطن إلى أخطائه فور وقوعها، و قرر كراشن أنه و إن كان جميع المتعلمين يملكون جهاز مراقبة في أدمغتهم؛ إلا أنهم يتفاوتون في تطبيقه؛ فمثلا بعض المتعلمين قد يهتمون بطلاقة الحديث، و استمراريته أكثر من اهتمامهم بفصاحته، وسلامته اللغوية.

٣- فرضية التدرج الطبيعي The Natural Order hypothesis

هذه الفرضية تشير إلى أن اللغة لا يتم تعلمها وفق قواعد السهولة و الصعوبة، و مثال ذلك: أن المقررات الدراسية لتعلم اللغة الثانية صنفت إلحاق s بالمضارع البسيط المفرد في الإنجليزية من القواعد السهلة التي تعطى للمبتدئين، إلا أن طلاب المراحل العليا -فقط- من يتمكنون من توظيف هذه اللاحقة، ما يعني أن اللغة تخضع إلى نظام تدرج طبيعي معين، لم يتم اكتشافه بعد، و لا يجوز -لذلك- الاتكال على سمة السهولة في وضع المناهج التعليمية اللغوية، و إن اكتشاف هذا النظام، و محاكاته؛ ضروري لتسهيل تعلم اللغة الثانية.

٤- فرضية المدخل The Input hypothesis

يقصد بالمدخلات: مجموعة المعلومات عن اللغة الثانية التي تعطى للتلاميذ؛ نحو القواعد النحوية، والمعجمية، والصوتية، و الصرفية، والدلالية.

و يدعو كراشن إلى استخدام "المدخل المفهوم" والمدخل المفهوم هو الذي لا يتجاوز مستوى الطالب إلا قليلا ؛ وإلا فإن الطالب لن يتمكن من فهمه و تمثله، وعبر عن ذلك بهذا المثال: i + 1

رمز للمدخل الموجود بـ i و المدخل الجديد برقم ١ ، أي يجب أن تكون المعلومات المقدمة أعلى من مستوى الطالب بنقطة واحدة، أما إذا كان تقديم المدخلات في الفصل الدراسي على نسق: i + 2

أي كان مستوى المعلومات اللغوية الداخلة أعلى من مستوى الطالب بمرحلتين؛ فلن يتمكن الطالب من فهمها وستشكل عائقا أمامه.

٥- فرضية الترشيح الفعّال The Affective Filter hypothesis

تفترض هذه النظرية أن هناك جهاز ترشيح "مجازي" في دماغ الإنسان، يقوم بانتقاء عدد من المدخلات و نقلها إلى منطقة الاكتساب في المخ؛ حيث تختزن و تستخدم، و إذا كانت المصفاة صلبة فعدد أقل من المعلومات سيبقى، و أما إذا كانت رخوة فعدد أكبر من المعلومات سيستخدم بنجاح، و هكذا فإن المتعلم الذي لا يحب اللغة أي لديه دافعية ضعيفة لتعلمها؛ فإن مصفاته تضيق ولا تسمح له بإدخال مدخلات لغوية كافية، بينما إذا كانت دافعيته قوية، فإن الفراغات بين ثقوب هذه المصفاة تكبر لتسمح بعبور عدد أكبر من المدخلات اللغوية لمنطقة الاكتساب، ويسمي كراشن هذه المصفاة بـ"الفعالة" إذا سمحت بنقل عدد كبير من المعلومات، و لكن قد لا تتمكن المصفاة من نقل المعلومات لعوامل عدة: كالمرض، و قلة الدافعية والموقف من اللغة، و الملل..الخ.

- فرضيات كراشن في الميزان

تعرضت فرضيات كراشن -كغيرها من الفرضيات- للنقد و محور هذا النقد كان يدور حول غموض هذه الفرضيات، و صعوبة تطبيقها في الواقع، فمثلا ؛ كيف نُحدد ماهية التعلم بالاكتساب، و كيف نَعرف أ كان ما تعلمه الطالب نتيجة الاكتساب أم التعلم؟ وكيف نحدد التدرج الطبيعي؟ و نطبقه؟ و كيف نحدد المدخل المفهوم؟ وكيف نطبقه؟

و من الأسئلة النقدية التي وجهت لفرضية الترشيح الفعّال؛ هذه الأسئلة: لماذا نرى أن هناك متعلمين يتميزون بعناصر فعالة كالثقة بالنفس؛ و لا يصنفون كمتعلمين جيدين، بينما في نفس الوقت نرى متعلمين يتصفون بالخجل، و قلة الثقة بالنفس؛ في خانة المتعلمين الجيدين؟

و لكون الأبحاث أثبتت أن متعلمي اللغة الثانية يحتاجون للتعليمات بين الحين و الآخر؛ والنتائج أظهرت أنهم يتعلمون بشكل أفضل بهذه الطريقة؛ فإن افتراض نظريات كراشن بأن تلقين القواعد عائق أمام التعلم كما في فرضية الاكتساب؛ هو افتراض غير دقيق(Mitchell & Myles, 2004, 44-49).

و بغض النظر عن تلك الانتقادات؛ فإن نظريات كراشن كانت مؤثرة لاسيما أنها أتت في الفترة الانتقالية بين مرحلة الاقتصار على تلقي القواعد، وحفظ العبارات دون فهمها؛ إلى مرحلة التأكيد على استخدام اللغة، مع التركيز على معانيها.

و لقد أثمرت أبحاث كراشن في إنشاء فرع تدريس اللغة التواصلي الذي يعتنى بتدريس اللغة عن طريق التواصل، و برنامج تعليم المهاجرين، و برنامج تأسيس القواعد من خلال المحتوى، و تشير الأبحاث التي جرّبت هذه النظرية إلى أن

الطلاب يحرزون تقدما كبيرا عند التعرض لمدخل مفهوم دون توجيه مباشر) Lightbown & Spada, 2006, 38) .

ب- تطبيقات النظرية في الفصل الدراسي

هذه النظرية تهتم في المقام الأول؛ بالطرق التعليمية التي تؤدي لتشغيل اللاوعي لدى الطلبة ليحدث التعلم المرغوب، فليس الطالب و لا المعلم بؤرة العملية التعليمية، و إنما هي الطريقة التعليمية التي يتعلم الطالب من خلالها، و التي تحاول قدر الإمكان جعل الطلبة يتعلمون في أجواء طبيعية أو شبه طبيعية؛ نحو تعلم بعض المفردات و العبارات من خلال القيام بالرحلات و الأنشطة التفاعلية، أو من خلال الاشتراك في رياضة معينة، و من الوسائل المساعدة كذلك على حدوث التعلم في اللاوعي؛ قراءة القصص و الأشعار و التحدث عنها، و لا ينبغي في إطار هذه النظرية أن يصاحب هذه الأنشطة؛ قواعد و قوانين مرهقة، وإنما يُترك الطالب ليستخلص و يبني بنفسه القواعد اللازمة لمحتواها اللغوي -وفق ما قررته النظرية الفطرية - ليقوم بتركيبها و استخدامها مع بعض التوجيه.

نظرة نقدية في النظريات السابقة، و تطبيقاتها

إن اهتمام العلماء و الباحثين الكبير في العصر الحديث بمسائل اكتساب اللغتين الأولى و الثانية، أدى بهذا الفرع من اللسانيات إلى أن يستقل بنفسه، و أدى كذلك إلى شبه استقلال فروع أخرى تمخضت عنه كالتداخل اللغوي، والتحليل التقابلي، و تحليل الأخطاء، و الدافعية..الخ، و أصبحت تفرد لكل منها المؤلفات، و يخوض الباحثون في غمارها نقاشات عديدة، و تجارب متنوعة حتى كأن كلا منها علم قائم بذاته، و هذا الاهتمام الكثيف بهذا الحقل- غير أنه عجل بركب التقدم و المعرفة فيه فقد أثر كذلك في نواح حياتية عديدة كالمنهاج الدراسي، و الفصول الدراسية، و استراتيجيات التعليم و المعلم..الخ، و ليس بعيدا عندما استدعت المؤسسات التعليمية بياجيه ليضع لها تصورا عما يجب أن تكون عليه المناهج الدراسية في التعليم، أو عندما بدأت المعاهد الغربية مؤخرا بتطبيق نظرية فيوتجسكي الاجتماعية في تعليم غير الناطقين بالإنجليزية؛ الإنجليزية عن طريق تعليمهم إياها من خلال مجموعات تعاونية(الخولي،٢٠١٣، ٩٨-٩٩).

و لاحظنا فيما سبق عرضه؛ تنوع نظريات اكتساب اللغة و اختلافها، و إن كانت لا تزال هناك نظريات أخرى كثيرة في هذا الحقل؛ إلا أن هذه الورقة أرادت تسليط الضوء على أبرزها؛ حتى تتمكن من التقاط صورة عامة لملامح هذا الحقل الأساسية، و فيما يتعلق بتنوع النظريات فإنه ناشئ من الاختلاف في الزواية التي بُحثت من خلالها اللغة، فالسلوكية أرادت بحث دور البيئة في سلوك الطفل اللغوي، و لم تكن أدواتها المجربة-الصالحة للاستعمال- حينذاك تتعدى هذا النطاق؛ فاقتصرت

على هذا الموضوع و لم تتجاوزه، وكذلك الأمر بالنسبة لفايجوتسكي الذي ركز نظره على الجانب الاجتماعي حتى كاد أن يأخذ جميع أبعاد الصورة، فهو منشأ اللغة، و وسيطها، هدفها، و شومسكي كذلك اهتم بقدرات الإنسان الذاتية، و ما وُهب مِن مزايا، وغاص في ذلك حتى قلل من أهمية البيئة و دور التعزيز، و التغذية الراجعة[٢]، والعامل الاجتماعي مثلما رأينا قبل قليل.

و هذا التنوع و الاختلاف كان سيكون صاحب مردود أكبر لو حاولت هذه النظريات الارتباط ببعضها الآخر، و هذه ملاحظة رأى عنوانها عدد من الباحثين كذلك؛ نحو: (الخولي، ٢٠١٣، ١٢٧) ، (Lightbown & Spada, 2006, 49-50)،(Mitchell & Myles, 2004, 257). الذين ذكروا أن عدم اتفاق هذه النظريات، و تعارضاتها، و غموض أجزاء منها أمر أتعب المعلمين في متابعتهم لها، ومحاولتهم الاستفادة منها، وأشار جلهم -كذلك- إلى ضرورة محاولة الربط بين هذه النظريات في الأبحاث المختلفة في هذا الحقل.

و ما يمكن أن يُقترح في هذا المجال؛ هو محاولة النظر إلى هذه النظريات ككل واحد، فالجانب الاجتماعي هام، والجانب البيئي مؤثر، و نظرية التدرج الطبيعي جديرة بالبحث ...الخ، مع طرح مواضع الخلاف، التي لا تعدو أمرين:

- المسائل ذات الطابع المجازي، أو غير القابلة للاختبار نحو ما هو سبب منشأ اللغة؟ هل هو صندوق في الدماغ، أو هو الاجتماع، أو هو اللاوعي؟ وهي أمور تتفق فيها الورقة مع ليفون و سبادا (Lightbown & Spada, 2006, 49) اللذين استحسنا أن تترك للأبحاث الطبية القادمة لتفصل فيها[٣].
- الأمر الثاني أن يكون الخلاف حقيقيا قابلا للاختبار؛ و حينها يجب الأخذ بنتائج هذه التجارب العلمية نحو ما ذكرناه من حقيقة أن الطفل يتعلم لغته الأولى دون تلقين أو تكرار و حفظ، كما أشار إلى ذلك شومسكي و الذي يكاد يكون أول لغوي

[٢] من الجدير بالذكر؛ أن سكينر أصدر توضيحا في كتابه "About Behaviorism" (Skinner, 1976,pp208-221)، بأن السلوكية لا تقصي تماما الدور الذاتي للمتعلم، فمن البديهي -على سبيل المثال- أن من يقوم بالتعلم هو الإنسان، و ليست البيئة إلا محفز، و مثل هذه التوضيحات؛ ساهمت في استمرارية بعض استراتيجيات المدرسة السلوكية و تطبيقاتها: كالتغذية الراجعة، و التعزيز و الاهتمام بالقواعد و غير ذلك.

[٣] و لا أقصد بذلك التقليل من شأن هذه الاختلافات بين العلماء، فبعضها سبب لظهور بعض هذه النظريات، فما جعل شومسكي – مثلا- يتجه إلى داخل الإنسان؛ هو انطلاقه من فكرة وجود صندوق في الدماغ مسؤول عن التعلم اللغوي، و لكني رميت إلى أن بعض الدراسين، يخوضون في هذه الاختلافات دون انتباه لطبيعتها المجازية، فالمقصود بصندوق الدماغ لدى شومسكي-على سبيل المثال- هو قدرة الإنسان الذاتية على تعلم اللغة، وليس محل هذه القدرة تحديدا.

يلفت النظر في العلوم الغربية إلى الجانب الإبداعي في الطفل، مستدلا بأنه يأتي بعبارات لم يسمع بها من قبل، و نحو ما أثبته بياجيه من أن إدراك الإنسان يتطور مع الوقت، و من ذلك التطور اللغوي؛ و ينبغي الابتعاد عن تبني نظرية ما من النظريات اللغوية دون تدقيق.

و من جهة أخرى؛ تشير التجارب التعليمية في الفصول الدراسية؛ إلى أن لا نظرية لغوية صالحة للتطبيق بمفردها على كافة الحالات التعليمية و على الطلبة على اختلاف ظروفهم؛ يقول أحد الدارسين: لا توجد طريقة واحدة يمكن الاقتصار عليها دائما، فالطرق التعليمية كأدوية المرضى تلائم البعض و لا تلائم البعض الآخر(Allwright & M.Bailey, 1991,7-8)، و يصعب -من جهة أخرى- ضمان خلو الفصل الدراسي من آثار كافّة النظريات الأخرى، و لكن يمكن القول إنه يتبنى هذه الاستراتيجية؛ لا هذه النظرية(Allwright & M.Bailey, 1991,7-9).

تطبيق النظريات الحديثة على ميدان تعلم العربية كلغة ثانية: صورة مقترحة:

فيما يخص تطبيق هذه النظريات على اكتساب اللغة العربية، وتعلمها الْيَوْمَ؛ فالعربية ككل لغة أخرى في العالم؛ تستفيد مما حولها من علوم ونظريات تضيف إليها، و لا تنقص منها؛ إن استخدمت بوعي لتعزيز نواحي قوتها، و معالجة مشكلات تطبيقها، ولقد بدأت العربية قبل زمن طويل مسيرة تعليم اللغة؛ فمن ذلك ما كتبه ابن خلدون عن الملكة اللسانية[٤]، و الذي كان حديثه عنها يسبق عددا من الاكتشافات العلمية في هذا المجال، و لعل من المناسب استكمال العربية الأبحاث اللغوية في هذا الإطار مستفيدة من العلوم التي حولها ماضيا و حاضرا ومتفاعلة معها و مضيفة إليها، و تبذل الأمم اليوم جهدها للرفع من لغاتها و تعزيز هويتها من خلال نشر لغاتها وتعليمها على أوسع نطاق ممكن، و يمكن لتعليم العربية لغير الناطقين بها؛ و بالاستفادة من أحدث النظريات في تعليم اللغتين الأولى، و الثانية؛ أن يحقق تقدما ملموسا في هذا المجال إن شاء الله.

و لأن العربية الفصحى تختلف إلى حد معين عن العامية التي يتعلمها الطفل من والديه بما يحتم أن يُقدم لهؤلاء الطلبة الذين تعلموا العامية العربية؛ عددا من تطبيقات تعلم اللغة الثانية عند تعلمهم عربيتهم الفصحى؛ كنحو وسائل الاستماع

---

[٤] انظر في ذلك الآتي:

- ابن خلدون، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). مقدمة ابن خلدون (ط١). القاهرة: دار ابن الهيثم: صص ٤٨٠-٤٩١.
- الميساوي، خليفة. (٢٠١٣). المصطلح اللساني و تأسيس المفهوم. الرياض: منشورات ضفاف: صص١٥٧-١٧١.

المتعددة و الحوارات و المقالات و القصص و التعلم الذاتي و الاجتماعي، و كذلك لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها من أصول أجنبية، و الانتباه إلى حاجة هؤلاء إلى إقامة بيئة تعليمية لغوية اجتماعية، تتضمن ثلاث وسائل محورية معززة للتعلم اللغوي؛ هي:

١ـ المعلم كمصدر للاستماع اللغوي

لفتت النظرية الفطرية نظر المهتمين في الأوساط التعليمية اللغوية إلى أهمية السماع كمصدر أساس لاكتساب اللغة، و أنه أيا كانت القواعد و الوسائل المتبعة لتلقين المتعلم لغة ما؛ فإنه لن يصل إلى تحقيق ذلك ما لم يتعرض إلى هذه اللغة بشكل مباشر، و خير مصدر للاستماع؛ المعلم و من يمكن أن يشاركه من المساعدين و المعلمين المتعاونين لأنهم من يمثلون مستوى عالٍ من مستويات التمثل اللغوي، و لا يعني ذلك أن ينفرد المعلم و مساعدوه بالاهتمام، فالمعلم يقبل مشاركة المتعلم و يستمع إلى محاوراته ويشرك الاخرين في الاستماع إليه، و يعلق بلطف للتصحيح والإثراء.

و أهمية المعلم كمصدر للاستماع تنبع كذلك من حاجة الطالب التي أثبتتها النظرية الاجتماعية إلى محيط اجتماعي للتعلم؛ و لاسيما الأعمار المبكرة، و ذلك لتلبية الحاجات النفسية و الاجتماعية لتعلم اللغة المطلوبة في شكلها المثالي، فعندما يقدم المعلم أنشطة نصية؛ ليعلق عليها سويا مع الطلاب؛ نحو: الاستماع إلى قصة ذات طول مناسب والتفكر في معانيها و ألفاظها و أساليبها و معانيها؛ فإنه يكون محققا لإحدى الاستراتيجيات التعليمية الاجتماعية في الوقت نفسه، و حينها يفضل التقليل من النقد و التحليل أثناء الاستماع للنصوص اللغوية؛ لتحفيز عملية الاكتساب، و هو مما توصل إليه ابن خلدون من قبل؛ حيث يقول عن ملكة اكتساب اللغة:

"و هذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب و تكرره على السمع و التفطن لخواص تراكيبه، و ليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان و لا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"[٥].

فهنا يؤكد ابن خلدون على دور الاستماع اللغوي و التلقي الطبيعي للغة في إحداث أثر في تعلمها؛ دون التقليل من شأن القوانين و القواعد اللغوية التي تفيده علما بكيفية أداء الأساليب على وجهها الصحيح، والانتباه إلى أن هذه القوانين لا تؤدي ـ لوحدها ـ لتحصيل الملكة اللغوية، و النطق باللغة بالطبع و السجية؛ فلا بد من تكاتف النهجين: الاكتساب اللغوي عن طريق الاستماع الذي يخلو من القوانين، و التعلم الذي

[٥] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون: ص ص ٤٩٨.

يكون عبر تحصيل القواعد و القوانين، و يشير ابن خلدون-مثلما أشار كراشن فيما بعد- إلى أن النهج الأول له الدور الأبرز في تحقيق الملكة الراسخة.

٢- المجموعات التعاونية كمحيط لغوي اجتماعي

يقوم التعلم التعاوني في النظرية الاجتماعية بتشجيع المتعلمين على التحدث باللغة العربية على وجهها المطلوب، ويطلب منهم إنشاء حوارات باللغة العربية في مواضيع متنوعة مستقاة من واقع الطلبة و شؤون حياتهم؛ لخلق محيط لغوي اجتماعي يتحدث العربية و يعتاد عليها ممثلة لشؤون حياته قدر الإمكان.

و يمكن أن يُطلب من المتعلمين التصحيح لبعضهم الآخر أثناء القراءة أو الكتابة أو حل الأنشطة المختلفة، وبشكل عام؛ ينبغي أن يكون الفصل الدراسي حلقة لغوية موسعة يشارك فيها كل من في الفصل، و يوفر هذا الأسلوب البيئة الاجتماعية اللغوية المرغوبة، و يحارب مشكلات التعلم كضعف التحدث، و تدني المشاركة، و يسهم من جهة أخرى في جعل اللغة جزءا من حياة المتعلمين و حديثهم اليومي.

٣- التعلم الذاتي وسيلة لتصحيح الأخطاء و التطور اللغوي

برز الاهتمام بالتعلم الذاتي في ثمانينيات و تسعينيات القرن العشرين، تأثرا بالنظرية الفطرية في إيمانها بقدرات الإنسان الذاتية، و تكمن أهمية التعلم الذاتي في كونه يمنح المتعلمين وسيلة دائمة لتصحيح أخطائهم و تطوير تعليمهم لاسيما عند ضآلة البيئة اللغوية الاجتماعية.

و يتم تشجيع التعلم الذاتي عن طريق تحفيز الدافعية لدى الطلبة إذ تشير الأبحاث إلى علاقة قوية بين زيادة الدافعية للتعلم و بين نجاح التعلم الذاتي (Dickinson، ١٩٩٥م، ١٦٥-١٧٤) و (انظر:Spratt ، Humphreys، و Chan، ٢٠٠٢م،٢٤٥-٢٦٦).

و من وسائل تنمية التعلم الذاتي؛ توجيه الطلبة نحو بعض أنماط التعلم الذاتي المناسبة لحل مشكلات تعلمهم؛ مثل: المعامل الحاسوبية التي تقام في المعاهد و المدارس التعليمية و المتضمنة برامجا و ألعابا تعليمية للتدريب على القواعد العربية و تطبيقاتها المختلفة؛ كعرض سؤال يطلب تعيين الفاعل في جمل مختلفة تتدرج في صعوبتها؛ من جمل تتضمن الفاعل بعد الفعل مباشرة، إلى جمل يكون الفاعل فيها بعد المفعول، و ما إلى ذلك.

و يمكن تشجيع التعلم الذاتي كذلك؛ عن طريق تحفيز الطلبة للذهاب إلى المكتبة لتفعيل نشاط القراءة؛ فالقراءة بعوالمها المختلفة و أفقها اللامحدود قادرة على خلق بيئة اجتماعية افتراضية، و المساهمة من ثم في تقديم الفصل الدراسي لمواد لغوية ذات طبيعة اجتماعية، بل إن القراءة نشاط تلتقي في تأييده كافة النظريات اللغوية التعليمية ومنها نظريات كراشن التي تستهدف تطبيق الوسائل المشجعة

للاكتساب اللغوي التلقائي بمساعدة اللاوعي، و هو الأمر الذي ينعكس على جودة تعلم العربية.

و تنبع أهمية الاستراتيجيات التعليمية السابقة؛ من كونها تعالج نقاط الضعف الرئيسية في تعليم العربية كلغة ثانية فدراسة أعدت عام ٢٠٠٦م؛ لفرز أهم أساليب التعلم لدى متعلمي العربية كلغة ثانية؛ جاء الاهتمام بمهارة الاستماع في المركز الأخير؛ حيث سجلت بأن"كثيرا من متعلمي العربية لا يولون مهارة الاستماع اهتماما كبيرا"(الشويرخ، صالح، ٢٠٠٦م،١٥٧-١٥٨)، و يناسب التعلم التعاوني؛ ميول متعلمي العربية نحو منهج التعلم الانبساطي الذي تبوأ الاهتمام به المركز الثالث؛ لكونه يلبي حاجتهم لتنمية مهارة التحدث، وأما التعلم الذاتي فهو يلبي حاجات عدد من المتعلمين نحو التعلم السريع و تحمل مسؤولية تعلمهم، و في الدراسة السابقة حصلت إجابات الأسئلة التي تعالج بعض نواحي التعلم الذاتي نسبا لا بأس بها؛ كإجابات المتعلمين المتضمنة رغبتهم تحمل مسؤولية القيام بواجباتهم و التخطيط لتعلمهم و تحصيل المهارات التعليمية المختلفة(الشويرخ، صالح، ٢٠٠٦م، ١٤٩-١٥٨)، و يتوقع أن تزداد الدافعية نحو هذه الوسائل النافعة عند تجربة المتعلمين لأثرها في البيئة التعليمية، و الوصول من ثم إلى ما يرجوه دارسو العربية لغة ثانية؛ من إنجاز لغوي.

الخـاتـمـة

عرض البحث طائفة من أبرز نظريات تعلم اللغتين الأولى و الثانية، مع عرضه لكيفية تطبيقها في الفصل الدراسي، و هذه النظريات هي النظرية السلوكية و الفطرية و الاجتماعية و نظريتي بياجيه و كراشن، وقد حاول خلال عرضه لها ألا يقدمها غفلا من النقد؛ ليحصل لدى القارئ تصور أوسع حول هذه النظرية و أهم ميزاتها و سلبياتها، وكيفية استخدامها في الفصل الدراسي.

ثم قدم البحث في نهاية هذا الاستعراض تصورا لكيفية الاستفادة من هذه النظريات في تعلم العربية كلغة ثانية، مشيرا إلى أنه ليس من المناسب التعامل مع هذه النظريات بشكل منفرد و الاعتماد على إحداها، وإنما ينبغي النظر إليها ككل؛ لتخطي سلبياتها و الاستفادة من مزاياها، فالعربية تستفيد من اهتمام النظرية الفطرية بالسماع و ما تمنحه للطلبة من إيجاد بيئة صحيحة للتعلم مشابهة لبيئة تعلمه لغته الأولى، و من تحفيز هذه النظرية للتعلم الذاتي و تحميل الطالب مسؤولية تعلمه، و قبول بيئة الدرس لنتائج ذلك و التفاعل معه التفاعل المناسب، لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، و ذلك دون أن يقع مستخدمو النظرية الفطرية فيما وقعت فيه من إهمالها للتغذية الراجعة و التعزيز و العوامل الاجتماعية، و إنما تُتمّم نواقصها بما ثبت لدى دارسي النظرية الاجتماعية؛ من أهمية خلق بيئة اجتماعية محفزة بوسائل منها إنشاء

مجموعات تعاونية في الفصول الدراسية؛ و ذلك لمحاولة الاقتراب من شكل التعلم الفطري الطبيعي لدى تعلم الإنسان لغته الأولى.

و لا يتصور أن يؤخذ عن السلوكية إهمالها لإبداعية الإنسان، و لكن يمكن أن يؤخذ عنها عنايتها بالقواعد اللغوية و المحفوظات و التغذية الراجعة و التعزيز، فهي مما أثبتت الأبحاث مساهمته في التعلم اللغوي، و أنه ليس بالسوء الذي صورته النظرية الفطرية.

و من الجيد أن تستفيد العربية من ميزات نظريات كراشن في توفيرها حصصا يكون التعليم فيها محفزا لإعمال اللاوعي في اكتساب اللغة؛ و ذلك عبر الاستماع إلى القصص و حكايات الأمثال العربية و فهم معانيها و ألفاظها و الاستمتاع بها؛ دون اقتران ذلك -قدر الإمكان، و في هذه الأوقات-بعملية استنباط قواعد تلك النصوص و البحث عن قوانين صناعتها و نقدها، و ذلك لإتاحة الفرصة لقدرات الطلبة الفطرية على القيام بتركيب القواعد اللازمة لتعلم اللغات، و تحصيل الملكة اللسانية، و هذا التكامل بين الرؤى التعليمية؛ يتطلب إعداد فصل دراسي يبحث كيفية الاستفادة المثلى من استراتيجياتها و تطبيقاتها المختلفة و إيجابياتها؛ للوصول بمتعلمي العربية لتحقيق الملكة اللسانية التي يرجونها.

المراجع العربية:

ابن خلدون، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). مقدمة ابن خلدون (ط١). القاهرة: دار ابن الهيثم.
الخولي، أحمد. (٢٠١٣). اكتساب اللغة: نظريات و تطبيقات (ط١). عمان: دار مجدلاوي للنشر و التوزيع.
سلامة، عادل. (١٩٨٦م). نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي. رسالة التربية- الإصدرار الأول(ع ٣)، ١٧٨-١٦٤.
الشويرخ، صالح. (٢٠٠٦م). أساليب التعلم لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. مجلة كليات المعلمين، مج ٦(ع ١)، ١٢٥-١٧٢.
الميساوي، خليفة. (٢٠١٣). المصطلح اللساني و تأسيس المفهوم. الرياض: منشورات ضفاف.

المراجع الإنجليزية:

Allwright, D. & M.Bailey, K. (1991). Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom research for language teachers (1 ed.). Cambridge: Cambridge university press.
Chomsky, N. (2006). Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press.
Lightbown, P., & Spada, N. (2006). How Languages are Learned. Oxford: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
Mitchell, R., & Myles, F. (2004). Second Language Learning Theories. London: Hodder Education an Hachette UK Company.
Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. System, 23(2), 165-174.
Skinner, B. (1976). About Behaviorism. New York: VINTAGE BOOKS.
Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? Language Teaching Research, 6(3), 245-266.
VanPatten, B., & Williams, J. (2008). Theories in Second Language Acquisition An Introduction. New York & London: Rouledge.