مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn: 2572-0058 Eissn: 2676-1696
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485
المجلد 09 العدد 01 جانفي 2025 ص292/ 304

العوامل النفسية للتعلم اللغوي

Psychological factors of linguistic learning

نعيمة عزي*
جامعة بجاية (الجزائر)
naima.azi@univ-bejaia.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2024/05 /28
تاريخ القبول:
2024/11/25

الكلمات المفتاحية:
- ✓ اللغة:
- ✓ التعلم:
- ✓ الممارسة:

الملخص.

إنّ الحديث عن مفهوم التعلّم ينصب في الحقيقة على محورين هامين؛ أولهما الحديث عن التعلّم بشكل عام، مثلا من حيث شروطه المتمثلة في الدافعية والنضج والممارسة، أما ثانيهما فيتمثل في الحديث عن تعلّم اللغة، ومن المؤكّد أنّ للتعلّم اللغوي مجموعة من الخصوصيات التي تميّزه عن سائر أنواع التعلّم وهذا ما سنتطرق إليه خلال هذه الدراسة.

نهدف من خلال هذا البحث إلى الكشف عن أهم الأسس النفسية للتعلم اللغوي، والتي تسهم معرفتها في تحسين العملية التعليمية التعلّمية سواء للغة الأولى أو اللغة الثانية.

Article info

Received
28/05/2024

Abstract :

Talking about the concept of learning actually focuses on two important axes: The first is to talk about learning in general, for example in terms of

*نعيمة عزي

its conditions of motivation, maturity, and practice. The second is to talk about language learning. It is certain that linguistic learning has a set of characteristics that distinguish it from other types of learning, and this is what we will discuss during this study.
Through this research, we aim to reveal the most important psychological foundations of linguistic learning, the knowledge of which contributes to improving the educational process, whether for the first language or the second language.

Accepted
25/11/2024

Keywords:
- ✓ *language*
- ✓ *learning*:
- ✓ *practice*:

. مقدمة:

تتم العملية التعليمية بين قطبين اثنين هما: المعلم والمتعلم، ومن خلال نشاطين اثنين هما: التعلّم والتعليم، وحتى تتم هذه العملية بنجاح، ينبغي أن تكون عملية توصيل المعلومات والمعارف والخبرات... سواء كانت لغوية أم غير لغوية،عملية هادفة تساهم في تيسير الاكتساب، وفي ترسيخ المكتسبات. على هذا تكون العملية التعليمية كذلك مؤلفة من قطبين آخرين هما المحتوى؛ المتمثل في مجموعة المعارف والخبرات المراد تعليمها، والطريقة المعتمدة في إيصال هذا المحتوى، وهنا ينبغي أن ينظر في عناصر العملية التعليمية،ولكن قبل ذلك لابد لنا أولا من تحديد العلاقة بين التعلم والتعليم:(**Learning and teaching**)؛ فالتعلّم من بابه العام يتمثل في التحصيل ويعني« العملية التي يدرك بها الفردموضوعا ما، ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات »،[1] ويشكّل التعلّم موضوعا من مواضيع علم النفس العام(سيكولوجية التعلم)؛ الذي ينظر في شروطه وكيفياته، وقد قامت حوله العديد من النظريات التي حاولت تفسيره؛ كالنظريات السيكولوجية والمعرفية.

سنحاول من خلال هذه الدراسة الاجابة عن هذه الإشكالية الجوهرية المتمثلة في: ما هي خصوصيات التعلّم اللغوي وفيم تتمثل العوامل المؤثرة فيه؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية فرضت علينا طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لهذه البحوث، وقد اعتمدنا على خطة منهجية تمثلت في تقسيم الدراسة إلى مباحث حيث بدأنا بتعريف التعلم اللغوي ، ثم تطرقنا إلى تحديد خصوصياته، وكذا تحديد العوامل المؤثرة فيه سواء كانت لغوية أو غير لغوية، وأنهينا بحثنا بخاتمة كانت خلاصة لهذه الدراسة.

يهدف البحث إلى الكشف عن خصوصيات التعلّم اللغوي وتحديد أهم العوامل المؤثرة فيه سواء في تعلّم اللغة الأولى أو اللغة الثانية (الأجنبية).

2.التعلّم اللغوي وخصوصياته:

2. 1. مفهوم التعلّم اللغوي: إنّ الحديث عن التعلّم ومختلف قضاياه هو في الحقيقة مجال لا يوصد له باب، وهذا – بطبيعة الحال – بالنظر إلى تشعبه لفروع تتشابك بصفة معقدة مع مجالات عدة؛ كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجيا (علم الأحياء)... ولمّا كان الحديث عن التعلم معقدا، فإن الحديث عن تعلّم لغة ما سيكون أكثر تعقيدا، ذلك أن اللغة – تلك الخاصية الإنسانية – كانت ولا تزال محور اهتمام العلماء على اختلاف تخصصاتهم، مما أدّى إلى انبثاق الكثير من التعريفات الموضحة لمفهوم اللغة، فمنها ما يرى فيها تلك الظاهرة النفسية،التي يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[2]، ومنها من يراها جسرا للتواصل والاتصال[3].

الحقيقة أن مفهوم التعلّم عبارة عن كلّ تتناثر عناصره إلى جزيئات كثيرة، بالتالي فإنّ التوصّل إلى تعريف هذا المفهوم سيكون حتما توصلا إلى حقائق جزئية، إذ إنه من الصعب العثور على تعريف جامع ومانع لمفهوم التعلم، وهنالك بعض الباحثين المهتمين بهذا المجال يرون أن مفهوم التعلم ينصب في ثلاثة مفاهيم عامة، وهي[4] :

- التعلّم عملية تذكر:

يعدّ التعلم من هذا المنظور عملية خزن للمعلومات ثم استرجاعها في ذاكرة المتعلم، ويتم ذلك عن طريق الحفظ والاستظهار، فأصبح التعلّم بذلك مرادفا للذاكرة، ووظيفة هذه الأخيرة هي (التذكر)، ولكن الأبحاث الحديثة أثبتت خطأ نظرية الخزن هذه، ونوّهت بأهمية الفهم في التعلّم، وليس التذكّر سوى عاملا مؤثرا في العملية، وليس التعلّم ذاته[5].

- التعلّم تدريب للعقل:

يرتبط هذا المفهوم بنظرية سيكولوجية تتمثل في نظرية التدريب الشكلي(**formal discipline**) التي تنسب إلى الفيلسوف الانجليزي (لوك **lock**)، وتنبني هذه الأخيرة على فكرة أنّ العقل البشري ينقسم إلى عدد من الملكات العقلية؛ كالتفكير والتذكر، التخيّل، فالتعلّم من هذه الوجهة هو تدريب لهذه الملكات، فإذا تدرّب الطالب مثلا على التفكير في مسائل رياضية فإنه من الممكن أن يستخدم تفكيره هذا وينقله إلى أي ـ ناحية أخرى[6].

- التعلّم تعديل للسلوك:

تلتقي في هذا المفهوم غالبية تعاريف التعلم، إذ تجمع كلّها على أنه عملية تنتج من نشاط الفرد وتهدف لتحقيق غاية معينة لها أهمية بالغة عند ذلك الفرد، وتنتج عنها تغييرات في سلوكه[7]. تجدر الإشارة إلى أن هذه التعريفات قد لاقت العديد من الانتقادات من طرف بعض العلماء، إما بالتعديل أو بالتحليل أو بالرفض تماما ونذكر منها: تعريف جيتس **(Gates)**؛ الذي يذكر فيه أنّ التعلّم هو« تغيّر في السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة، يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع، ومن الممكن تعريف التعلّم تعريفا آخر بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلّم شكل حل المشكلات، وإنما يحدث التعّلم حينما تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب ومواجهة الظروف الطارئة »[8].

ولقد انتقد (دوجلاس براون) هذه التعريفات واعتبرها تعريفات جزئية جدا، فحاول تقديم تعريف شامل لمفهوم التعلم من جهة، ومن جهة أخرى، راح يبيّن ثغرات التعريفات التقليدية له خاصة تعريف(**Kimble and Carmezy**)(1963) القائل أنّ: « التعلم تغير مستمر – نسبيا – في الميل السلوكي وهو نتيجة لممارسة معززة »[9]، فعاب (براون) عليهم ذلك إلا أنه يعذرهم فقال: « فما أبشع هذه التعريفات أليس غريبا أنّ المعجميين المتخصصين لا يستطيعون أن يقدّموا تعريفات أكثر دقة، ومهما يكن من أمر فإنها تكشف عن صعوبة تعريف المفهومات المعقدة مثل التعلّم والتعليم »[10].

حلل (دوجلاس براون) مفهوم التعلّم إلى مختلف عناصره ومختلف المجالات التي يمكن أن يقع فيها، ثم لخّصه في سبعة(07) نقاط أساسية، وهي[11]:

1- التعلّم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.

2- التعلّم هو الاحتفاظ بمعلومات أو مهارة ما.

3- والاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان، الذاكرة، والتنظيم المعرفي.

4- يشمل التعلّم على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.

5- التعلّم مستمر- نسبيا– لكنه معرض للنسيان.

6- يتضمن التعلّم شيئا من الممارسة، وقد يكون ممارسة معززة.

2.2 خصوصيات التعلّم اللغوي:

1- تعلم لغة أولى وتعلّم لغة ثانية:

إننا حينما نتحدث عن تعلم لغة أولى، فإننا بطبيعة الحال نكون بصدد التكلم عن مواضيع النمـو والاكتساب اللغويين، وتجدر الإشارة إلى أن اهتمام العلماء بتعلم اللغة الأولى (ل)1 قد بدأ منذ زمن بعيد وكانت جهودهم في بداية الأمر مجرد ملاحظات وتصنيفات، ولكن مع بداية النصف الثاني من القرن الماضي، بدأ الباحثون في تحليل لغة الطفل، إلا أن البحث في هذا الموضوع اتسم بالتعقيد ولعل ذلك يعود إلى أن عملية الاكتساب – تلك – مرتبطة بجوانب عدة؛ لغوية، نفسية،اجتماعية وحتى عضـوية، وخاصة عندما نرى الطفل يتكلم اللغة وبطريقة عجيبة. ويمكننا تلخيص جهود هؤلاء العلماء في النظريات السلوكية، والنظريات المعرفية (العقلية) والنظريات الوظيفية[12]*.

من المعلوم أنّ الطفل يبدأ في التقاط المفردات منذ منتصف السنة الثانية من حياته، غير أنّ محاولات النطق بها لا تكون إلاّ بعد انتهاء السنة الثانية وبداية السنة الثالثة، ويستمر هذا النمو اللغوي إلى أن يبلغ السادسة من العمر، فإذا تجاوز ذلك السن وبلغ الثامنة من العمر، فإنّ سرعته في ذلك تأخذ في التدني، وإنّ هذا التطور اللغوي لن يتم إلاّ بواسطة تعاون الأبوين ولاسيما الأم باعتبارها أكثر ارتباطا بولدها، لأنّ اللغة لا تكتسب بصورة تلقائية وليست من قبيل الفطرة بل لا بد من تنميتها حتى تبلغ منزلة ترضي الناس وتصل إلى مستوى يحقق التفاهم بين الصغار والكبار في جميع مناحي الحياة وشؤونها.

أما فيما يتعلق بتعلم لغة ثانية أو أجنبية، فكثيرا ما تتكرر على مسامعنا مصطلحات طالما اعتبرناها مترادفة، نذكر منها: اللغة الأجنبية واللغة الثانية، ولكنه في حقيقة الأمر، يوجد اختلاف بينهما؛ فمصطلح اللغة الثانية يطلق حيث يتعلمها الدارس في بيئتها كالعربي الذي يتعلم اللغة الإنجليزية وهو في بريطانيا، أو الولايات المتحدة الأمريكية، أو حيث تكون هذه اللغة مستعملة في وطن الدارس استعمالا واسعا كالإنجليزية في الهند...أما اللغة الأجنبية فتطلق على أيّة لغة تتعلمها في بيئتك كالألمانية في البلاد العربية...[13]، لكن في الأخير يقرّ (دوجلاس براون) أنه يستعمل المصطلحين بمعنى واحد.

2- الفرق بين تعلم لغة أولى وتعلم لغة ثانية:

إنّ وجود فروق بين تعلّم لغة أولى وتعلّم لغة ثانية حقيقة لا يمكن إنكارها، إلاّ أن مقارنة اكتساب اللغة الأولى باللغة الثانية كانت تتم -في الأغلب- بطريقة غير سليمة، إذ من غير المنطقي أن نقارن مثلا اكتساب الطفل لغته الأولى باكتساب شخص كبير لغة ثانية، أو اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتسابهم لغة ثانية، ومهما يكن من أمر، فإن المقارنة تظل مهمة[14]، بالتالي يشير (دوجلاس براون) إلى انه يمكن المقارنة بين تعلم لغة أولى و لغة ثانية وفقا للأنماط التالية[15]:

. النمط الأول: مقارنة اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتسابهم لغة ثانية، أي أن الثابت هنا هو العمر.

. النمط الثاني: مقارنة اكتساب الأطفال لغة ثانية باكتساب الكبار لغة ثانية، أي أن الثابت هنا هو اللغة الثانية.

. النمط الثالث: مقارنة اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتساب الكبار لغة ثانية.

3. عواملالتعلّماللغوي: تجدر الإشارة إلى أنّ أنماط هذه المقارنات المذكورة أعلاه تنم عن وجود اعتبارات متفاوتة التأثير على كل من تعلّم لغة أولى أو تعلّم لغة ثانية، ويمكننا تصنيفها إلى عوامل لغوية وأخرى غير لغوية.

1.3العوامل غير اللغوية المؤثرة في تعلم لغة أولى أو ثانية:

تتمثل جملة هذه العوامل في مجموعة الاعتبارات التالية: الاعتبارات العصبية، والمعرفية، والنفس حركية، والوجدانية.

أ.الاعتبارات العصبية:

فأما الاعتبارات العصبية فيمكننا تلخيصها في أنه قد ثبت عند علماء الأعصاب أن الفص الأيسر من الدماغ هو المسئول عن اللغة؛ إذ تجتمع فيه و خاصة عند الذين يستعملون اليد اليمنى وقد أثبتت ذلك العمليات الجراحية حينما حاولوا تشويه الجزء الأيسر فلم يعد الفرد حينئذ ينتج اللغة* وإذا كانت ل1 تتمركز في الجانب الأيسر من الدماغ، فهل هو المكان الذي تتمركز فيه ل2 أيضا ؟ للإجابة عن هذا السؤال، سنعرض فرضيتين اثنتين حول تنظيم اللغة، وهما[16]:

1. فرضية المرحلة :

قام (غينسي) وزملاؤه بتجربة على ثلاث جماعات ثنائية اللغة؛ جماعة اكتسبت ل2 بعد سن 12، وسأل أفراد الجماعات عن اللغة التي تنتمي إليها كل كلمة في قائمة ما، وروقبت موجات الدماغ عند الاستجابة، فتبين أن أصحاب الثنائية المبكرة (أي أطفال المجموعة الأولى والثانية) تتمركز هيمنتهم في النصف الأيسر من الدماغ، وأن أصحاب الثنائية المتأخرة تتمركز هيمنتهم في النصف الأيمن.

2. فرضية النظام الثنائي:

يرى مؤيدو هذه الفرضية أنه ضمن المنطقة اللغوية العامة الواحدة في الدماغ توجد شبكات مختلفة للاتصالات العصبية لكل مستوى من مستويات اللغة الثلاثة الرئيسية؛ وهي الأصوات والكلمات والنحو، وهكذا فلكل لغة نظام مستقل، ويجد هؤلاء المؤيدون دعما لهذه الفرضية في دراسة حالات الحبسة وأنواع الاستعارة اللغوية الممكنة، ويرون أن الاستعادة الانتقائية المتتابعة والاستعادة المتعارضة أو المتأرجحة للغات بعد الحبسة تدل جميعا على أن لكل لغة استقلالا عصبيا عن الأخرى.

ولقد تمت أبحاث لمعرفة السبب في عدم اختلاط الكلمات لمن يتقن عدة لغات عند نطق إحدى اللغتين، فقد أجرى أحد علماء الدماغ وهو (توماس مونتي) بالتعاون مع رفاقه عددا من التجارب، وذلك لمعرفة التغيرات الكهربائية الحاصلة في بعض نقاط الدماغ عند النطق، ولقد تمت التجربة على الذين يتحدثون الإسبانية الدارجة مع لغة "كاتلان " وهي اللغة المستعملة في شمال شرق آسيا، فكانت نتائج التجارب أن الدماغ يقوم بتخزين مفردات كل لغة من اللغات التي ينطقها الإنسان في قسم مستقل من أقسام الدماغ، وذلك حتى لا تختلط ألفاظ اللغتين أثناء النطق.

إنّ هذه التجربة أكدت أن اللغتين التين يعرفهما الشخص موجودتان في قسم واحد أو مكان واحد في الدماغ، وعندما يبحث عن كلمة ما تخرج هذه الكلمة مباشرة دون البحث عن معانيها، وتتحقق هذه العملية خارج إرادة الشخص المتحدث بشكل أوتوماتيكي، وهذا يعني أننا عندما نتحدث بلغة ما تبقى اللغة الأخرى مضغوطة لسبب غير معروف حتى الآن، وبالتالي تمنع الاختلاط والتمازج، وعندما يتحول المتحدث من لغة إلى أخرى يقوم بتغيير المصافي الموجودة في الدماغ والتي لا تعرف شيئا من الكلمات الجديدة الملفوظة.

ب. الاعتبارات النفس حركية:

نقصد بها ذلك الدور الذي يؤديه التجانس النفس حركي لعضلات النطق في اكتساب اللغة، ونحن ندرك لا محالة أن نطق الكلام الإنساني يتطلب استخدام مئات العضلات، ولا شك أن الوصول إلى طلاقة صاحب اللغة يقتضي تحكما هائلا في هذه العضلات، وتتعلق هذه الاعتبارات بفكرة الفترة الحرجة*؛ إذ تتم عمليات اكتساب اللغة غالبا في سن مبكرة، وتجدر الإشارة إلى أن هنالك جدلا كبيرا فيما يتعلق بما يسمى بالمرحلة الحرجة(**Critical period**) لاكتساب اللغة،كما توجد هناك فرضية تحاول أن تفسر هذه المرحلة، وتدعى بفرضية الفترة الحرجة،وتعني عامة وجود مرحلة محددة من العمر بيولوجيا، يكون فيها اكتساب اللغة أسهل ما يكون، ثم يصبح هذا الاكتساب بعدها أكثر صعوبة، ولعل سهولته قبل سن البلوغ، مرده هو مرونة الدماغ وتنسيق عضلات الكلام التي تعني اكتمال العضلات المستخدمة في الكلام؛ كالحلق، الحنجرة والشفتين... بصفة يمكن بها تحقيق الطلاقة الشفوية في اللغة، وإن اكتمال هذا النمو يتم عند حوالي سن

الخامسة، ومعنى هذا أن إتقان الكلام باللغة الأجنبية إذا تم تعلمها بعد هذه السن يصبح أمرا صعبا، وفي هذا الصدد يرى (دوجلاس براون) أن هذه الفترة الحرجة« لا صلة لها بتعيين المخ، لكنها تتصل بالمرونة العصبية العضلية للطفل »[17].

ت . الاعتبارات المعرفية:

لقد حدد (جان بياجيه) إطارا للنمو العقلي عند الطفل في مراحل هي التالية:

. الفترة الحسية(من سنة واحدة إلى سنتين): يحدث فيها تعلم فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس.

. الفترة قبل الإجرائية (من سنتين إلى سبع سنوات): تتجلى فيها مقدرة الطفل على معرفة الأشياء في صورتها الرمزية.

. الفترة الإجرائية المحسوسة (من سبع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة): يطور فيها الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي.

. الفترة الإجرائية الرسمية (من ثلاثة عشرة سنة فما فوق): يستطيع الأطفال رفيها أن ينجزوا عمليات كالقسمة استنادا إلى الضرب...

وهذا يعكس تدرج نمو المعرفة البشرية، بما فيها تعلم اللغة، وقد صرح (دوجلاس) أن الفترة الحرجة في اكتساب اللغة تقع معرفيا في الانتقال من المرحلة المحسوسة إلى المرحلة الشكلية(الإجرائية)[18] ، ولكن ما يهمنا نحن في هذه النقطة أن نتساءل: هل القدرات المعرفية تيسّر اكتساب اللغة أم تثبطه؟خصوصا وأن العلماء المهتمين قد لاحظوا موافق متناقضة، تتمثل في أن الكبار الذين يتعلمون لغة ثانية يفيدون من الشروح النحوية، ومن التفكير الاستنباطي مما لا يلفت اهتمام الأطفال، إلا أنهم (الأطفال) يحسنون تعلم اللغة الأجنبية ودون إفادة من التفكير الإجرائي الشكلي، كما أن الكبار لا ينجحون في تعلم لغة ثانية رغم امتلاكهم لقدرات معرفية عالية.

قدمت العديد من التفسيرات لهذه المسألة، نذكر من بينها: تفسير(روزانسكي)؛ الذي افترض فيه أن القدرات المعرفية تثبط اكتساب اللغة، ذلك أن الاكتساب الأولي لها يحدث حين يكون الطفل مركـزا وهو في الواقع لا يركز على ذاته فحسب في هذا الوقت، لكنه حين يواجه مشكلة ما،يركز على بعد واحد منها في وقت واحد، وهذا النقص في المرونة وعدم التركيز ضروريان لاكتساب اللغة،[19] وهناك فرضية أخرى تقترح العكس؛ تلك المتمثلة في فرضية التخصيص، التي تفترض انه بعد أن ينمو الطفل ويصبح كبيرا، يصبح الجانب الأيسر من المخ (وهو المتحكم في الوظائف التحليلية والعقلية) أكثر سيطرة من الجانب الأيمن (وهو المتحكم في الوظائف العاطفية)، فقد يكون محتملا أن سيادة الجانب الأيسر تزيد من الميل إلى التحليل ومن التركيز العقلي في تعلم اللغة الثانية.

ث . الاعتبارات الوجدانية:

هنالك العديد من المتغيرات المتعلقة بالمجال الوجداني، نذكر منها على سبيل المثال: الأنا اللغوية عند كل من الطفل والراشد، ودور الاتجاهات في تعلم اللغة... إلا أننا هنا سنقتصر على الأنـا اللغوية، وهو مصطلح صاغه الباحث في متغيرات الشخصية في تعلم اللغة الثانية-(ألكسندر جيورا) قاصدا بها التفاعل بين اللغة الأم و الأنا، كما يرى نفس الباحث أن هذه الأنا اللغوية متفاوتة التأثير على كل من الطفل والراشد؛ تبعا لاختلاف الأنا بينهما، فيعتبر الأنا اللغوية عاملا مساعدا في تعلم اللغة عند الأطفال، ذلك أنهم يتمتعون بانا متحركة ونامية ومرنة خلال فترة البلوغ، ومن ثمة فهي لا تفرض اللغة التي هم بصدد تعلمها أي تهديد مادي أو إعاقة لأناه فيتكيف الطفل بسهولة مع هذه اللغة، لكن بالنسبة للكبار فالأمر جد مختلف، فالتغيرات الفيزيقية والمعرفية والعاطفية التي تحدث له في وقت واحد تفضي إلى آلية دفاعية تجعل أناه اللغوية أنا مدافعة ووقائية، إذ تشعر هذه الأنا بالتهديد، لذا نرى الكبار يجدون صعوبة في التكيف مع لغة ثانية[20].

2.3 العوامل اللغوية المؤثرة في تعلم لغة أولى أو ثانية:

إنّ الطفل وهو في طور اكتساب اللغة الأولى، يكون ذهنه خاليا من أية تجربة أو خبرة لغوية فهو بصدد اكتسابها حينئذ، أما دارس الأجنبية، فعند تعلمه لهذه اللغة الثانية، يكون في الحقيقة قد اكتسب سلفا لغته الأولى، فيكون بذلك صاحب تجربة وخبرة لغويتين، وقد تتعارض هذه الخبرة والتجربة المتعلقتين بلغته الأولى مع الخبرات والتجارب التي هو بصدد تعلمها، وهذا تبعا لدرجة التشابه بين اللغة الأم واللغة الثانية[21].

فبالنسبة للأطفال الذين يتعلمون لغتين في نفس الفترة هم في الحقيقة بصدد تعلم لغتين أوليتين وبنجاح و دون مشكلة أو خلط بينهما، « ومفتاح النجاح يكمن في أنهم يستطيعون التمييز بين سياقين منفصلين للغتين، ولا يجد الأطفال مشكلة في خلط اللغات...»[22].

أما بالنسبة للأطفال الذين يكتسبون اللغة الثانية في فترة مختلفة عن الفترة التي جرى فيها اكتساب اللغة الأولى، فقد أثبتت الدراسات والبحوث أن العمليات المعرفية في اكتساب اللغة الثانية عند هؤلاء الأطفال هي نفسها التي يستخدمونها في اكتساب اللغة الأولى، ولم يحدث أي تدخل بين اللغتين، وما يمكن استنتاجه فيما يتعلق باكتساب الأطفال لغة أولى ولغة ثانية أن« الثنائية اللغوية عامل مساعد (بالنسبة لهم)، تجعلهم أكثر تفوقا لأنهم يمتلكون لغة أخرى، ويسهل لديهم تكوين المفهومات، ويتمتعون بمرونة عقلية »[23].

أما بالنسبة للكبار الذين يتعلمون لغة ثانية يعانون من تدخل اللغة الأولى واللغة الثانية، وبدرجة تفوق درجة التدخل عند الأطفال،وإن التأكيد بان الأطفال لا يتأثرون بلغتهم الأولى عند تعلم لغة ثانية تأثر الكبار تأكيد صحيح، لكن القول بأن تدخل اللغة الأولى مسألة نادرة قول فيه كثير من المبالغة، وقد يكون من الصواب أن نقرر أن تدخل اللغة الأولى عند الأطفال ليس على نفس درجته عند الكبار...

هكذا فإن الفروق بين تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وفقا للأنماط المذكورة سلفا، قد كشفت ولو بصفة جزئية عن بعض خصوصيات التعلم اللغوي من جهة، ومن جهة أخرى تبين لنا أن تعلم اللغة الأجنبية أكثر تأثرا بعوامل؛ كالسن، التداخل اللغوي والدافعية لتعلم اللغة مما أدى الاهتمام أكثر بهذا المجال، لاسيما وأن حاجتنا اليوم إلى تعلم اللغات الأجنبية أصبح أمرا ضروريا في مجتمعنا الذي يشهد احتكاكا بمختلف الحضارات والأجناس على مختلف أديانهم وألسنتهم.

3.3. شروط التعلم اللغوي:

تتمثل شروط التعلّم بصفة عامة في: النضج والدافعية والممارسة، وإن الأمر على غرار ذلك حينما يتعلق الأمر بالتعّلم اللغوي، إذ توجد بعض التفاصيل لا تخصّ غير مثل هذا التعلّم.

1- دوافع تعلّم اللغة:

تجمع غالبية الدراسات في مجال تعليم اللغات أنّ هناك نوعان من الدوافع المتعلقة بالتعلم اللغوي؛ يتمثل النوع الأول في الدوافع الداخلية، وهي التي تشمل على الرغبة، الطبع الحاجة للتعلم سواء أكان هذا من أجل التخاطب أو الاطلاع أو البحث، أما النوع الثاني من الدوافع فهي خارجية وتنحصر في تأثير الوسط والمحيط و استعمال الوسائل السمعية البصرية تهدف كل هذه الدوافع إلى تسهيل عملية تعلم اللغة، ومن جملة هذه التقسيمات أيضا ذلك الذي وضعه (عبد السلام المسدي)؛ وفيه قسّم الدوافع إلى ثلاثة أقسام، فيقول: « الحوافز التي تدفع الأفراد إلى تعلّم اللغات: فالبعض يتعلمها بدافع البحث عن لذة معرفية، والبعض الآخر بدافع الارتقاء الدراسي إلى سلم الجامعة، ولكن البعض يحفزهم البحث عن مسالك مهنية، ومن الناس من يدفعهم حب الاختلاط الثقافي »[24]، والملاحظ على هذا التقسيم هو انحصاره على مجموعة من العلاقات الاجتماعية؛ كالبحث عن عمل، المعرفة...والتي تقع في البيئة الخارجية للمتعلم، وكذلك يتعلق هذا

التقسيم بذات المتعلم، وظهر ذلك من قول (المسدي) "حب الاختلاط الثقافي" أي رغبته في ذلك، وبهذا يتضمن هذا التقسيم نوعين من الدوافع؛ داخلية وأخرى خارجية.

ويشرح (**F.Van .Passel**) وآخرون هذه الدوافع باعتبار أن الدافع الداخلي هو دافع فردي، ينشأ بسهولة عن طريق الوسط عندما يكون الوالدان مثقفين، مما يؤدي إلى الميل إلى لغة أجنبية أو أخرى أما الدافع الخارجي فيتكون عندما يتحدث بعض الأصدقاء مثلا لغة مختلفة عن اللغة العائلية المستعملة وهنا يرى الطفل ومن دون وعي منه ضرورة تعلم اللغة لأنها تعتبر وسيلة ثمينة بالنسبة إليه، وإن ما أضافه هذا الشرح؛ هو أن الدافع الداخلي والمتمثل في الرغبة أو الطبع ينشأ بصفة فردية داخل المتعلم وسيكبر هذا الدافع إذا لاقى تدعيما أو تعزيزا من الوسط الخارجي والذي مثل له بالوالدين المثقفين، كما يضيف هؤلاء الباحثين نوعا آخر من الدوافع الخارجية، وهو ذلك المتعلق بتعليمية اللغات؛ والمتمثل في استعمال الوسائل السمعية البصرية التي تفيد جل التلاميذ كثيرا، أثناء وقبل كل درس، والذي يتحوّل إلى دافع حقيقي وأصيل، فهذه الوسائل لها قدرة كبيرة على لفت انتباه المتعلمين، وتحفيزهم على التـعلّم،ولهذا حظيت باهتمام كبير في مجال تعليمية اللغات، ويظهر ذلك من خلال قيام الطرق السمعية البصرية.

هنالك دراسة أخرى تفضي أيضا إلى نفس التقسيم (دافع خارجي وآخر داخلي)، وهي الدراسة التي قام بها (غاردنر ولامبرت)، حيث خلصا إلى نوعين من الدوافع، التي تعتبر أساسا في تعلم اللغات الأجنبية، وهي: الدافعية الوسيلية، والدافعية التكاملية أو الانتمائية.

فأما الدافعية الوسيلية ف « تشير إلى الدافع لتعلم اللغة الأجنبية كوسيلة لتحقيق أهداف معينة محددة مثل تحسين الوضع الوظيفي أو الدراسي »[25], أما الدافعية التكاملية فتشير« إلى رغبة متعلم اللغة الأجنبية في الاندماج في ثقافة اللغة الأجنبية، واعتبار نفسه عضوا كامل العضوية في المجتمع الذي يستخدم اللغة الأجنبية لغة أصلية »[26].

هذا فيما يتعلق باهتمام المحدثين بالدوافع وتعلّم اللغات، أما اهتمام المقدمين بها فقد كان على نفس المنوال، ونذكر منهم: الجاحظ، أبو حيان التوحيدي... إلا أن اهتمامهم ذاك انصب بالدرجة الأولى على الدوافع الداخلية؛ كالحاجة والرغبة والطبع.

فعن أهمية الحاجة في تعلّم اللغة، خص الجاحظ لها ذكرا في كتابه الحيوان، فجعل العلاقة بين تعلم اللغة الناتج وبين درجة الحاجة قوة وضعفا هي علاقة طردية؛ فكلما قويت الحاجة إلى اللغة نجح المتعلم في الحصول عليها، وإذا كانت هذه الحاجة ضعيفة أومنعدمة، فإنه لن يتعلمها وفي هذا الصدد قال الجاحظ:« وبالجملة، إن من أعون الأسباب على تعلم اللغة فرط الحاجة إلى ذلك، وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها »[27]، ويقول كذلك في موضع آخر: « وعلى قدر شدة الحاجة، تكون الحركة، وعلى قدر ضعف الحاجة يكون السكون»[28]، ثم يعطي الجاحظ عن دور الحاجة في تعلم اللغة مثالا واقعيا من عصره؛ وهو أن الرجل الذي يبيع الرقيق أو العبيد، عندما يتعامل مع الزنوج، فإنه يتعلم لغتهم، ويتحدث بكلامهم، لأن حاجته معهم كثيرة وهي البيع، فهو يضطر لذلك لكي يتفاهم معهم، في حين أن هذا الرجل عندما يتعامل مع الخوز- وهم جيل من الناس- ويلازمهم مدة طويلة فلا يتعلم لغتهم وبالتالي لا يتحدث بكلامهم لانعدام المصاحبة معهم وهي البيع [29]، « واللغات إنما تشتدّ وتعسر على المتكلم فيها على قدر جهله بأماكنها التي وضعت فيها، وعلى قدر كثرة العـدد وقلته، وعلى قدر مخارجها وخفتها وتسلسلها وثقلها وتفقدها في أنفسها، كفرق ما بين الزنـجي والخوزي، يتنخس في بيع الزنجي وابتياعهم شهرا واحدا، فيتكلم بعامة كلامهم ويبايع الخوزو يجاورهم زمانا، فلا يتعلق منهم بطائل»[30]، كما يبرز الجاحظ أهمية الحاجة في تعلّم اللغة، فيرى أنها هي التي تدفع بالإنسان إلى الممارسة اللغوية، التي تؤدي بطبيعة الحال إلى تعلمها؛ فإذا كانت هذه الحاجة قوية، فإنّ تلك الممارسة تقوى مثلها، وعن هذا عبّر الجاحظ

بقوله: « وعلى قدر كثرة الحاجة تتحرك الجارحة ويتصرف اللسان، ومع قلة الحركة وبعد العهد بالتصرف، يحدث العي ويظهر العجز ويبطئ الخاطر »[31] ،أما (أبو حيان التوحيدي) فقد سمّى الدوافع الداخلية بغرائز أهل اللغة، فيقول: « تقوم ملكة اللغة على غرائز أهل اللغة، حيث أن الإنسان يولد وهو مزود بقواعد وقوانين اللغة، وهو أثناء ممارسة الحدث الكلامي غير واع بقوانين اللغة، وإنما يهديه إلى ذلك الطبع ... »[32].

أما حديثا فقد عبّر عن الطبع بعبارة الموهبة، ولهذه الأخيرة دور هام في إكساب الملكة البيانية أو الإبلاغية، ذلك لأن ليس كل يتمتعون بهذه الملكة الخاصة، فهذه الأخيرة تحتاج إلى الموهبة أو الطبع حتى يتم اكتسابها خلافا للملكة الأساسية للغة، فالملكة البيانية من هذا المنظور هي شيء زائد عن حاجة التخاطب والتبليغ...إذ تعنى بالزخرفة والبديع و غيرهما...[33]، أما الرغبة فيمكننا اختصارها في أن النفس البشرية لا تستطيع إدراك ما تريده إلاّ إذا كانت محبة وراغبة فيه.

2. **الممارسة كشرط لتعلم اللغة:**

ترتكز الممارسة في تعلم اللغة على الجانب المنطوق من اللغة، وقد علّل (حسين بن زروق) ذلك بقوله:«...أما فيما يخص النطق أو القول أو الصوت الذي يأتي بعد السمع، والذي يرتكز على الممارسة بالدرجة الأولى للحصول على ملكة اللغة، خاصة الملكة البيانية، ويعود التركيز على القول فيما يبدو لنا؛ إلى أنّ القول أو الصوت هو الأصل في اللغة كما نعلم، والخط أو الكتابة فرع عليه، وأنّ العرب امتازوا بالبلاغة والبيان، لاعتمادهم على المشافهة أو القول فقط دون الكتابة »[34]، ونجد الجاحظ في هذا الصدد يعمم الممارسة على كل أنواع التعلم؛ فيتكلم عن الجوارح أو الأعضاء، والتي من بينها اللسان فيرى أن منع الممارسة في اللغة يؤدي إلى الصعوبة في الكلام «... وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرنها على الأعمال، أصابها من التعقد على حساب ذلك المنع »[35]، أما (ابن خلدون) فيرى أن عدم الممارسة في الكلام لا تؤدي إلى حصول ملكة اللغة، ويجسد الممارسة من خلال الحوار فيجعل حصول الملكة مشروطا به كما يجب أن يجري هذا الحوار بين شخصين فأكثر، ويظهر لنا موقف (ابن خلدون) من خلال حديثه عن طلاّب العلم في مدارس زمانه في فاس وسائر الأقطار المغربية آنذاك:« وبقيت فاس وسائر أقطار المغرب خلوا من حسن التعليم من لدن انقراض تعليم قرطبة والقيروان، ولم يتصل سند التعليم فيهم (الحوار والمناقشة)، فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في العلوم ... فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في مجالسة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضــون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه أن فاوض أو ناظر، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أن المقصود بالملكة العلمية، وليس كذلك... »[36]، كما ترجع أهمية الحوار والنقاش عند (ابن خلدون) إلى أنها تسهّل عملية التعلّم اللغوي فقال« وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة فهو الذي يقرب شأنها ويحصلمرامها»[37]،أما حديثا، فقد حظيت هذه الممارسة- باعتبارها شرطا أساسيا من شروط التعلم اللغوي- اهتماما بالغا من طرف العلماء المختصين، ولعل الأمر يظهر لنا بوضوح من خلال ما يلي:

- إعطاء الأولوية لتعلم المنطوق قبل المكتوب.
- تركيز طرق تعليم اللغات الحديثة على مهارات كالحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، وذلك في سبيل تعزيز ممارسة اللغة وإحكام صنعتها.
- قيام المخابر اللغوية التي تهتم بدراسة الأصوات، والهادفة إلى تمكين المتعلمين من النطق السليم للأصوات من مخارجها الطبيعية.

4. خاتمة:

وفي الختام يمكن القول بأنّه لضمان تعليم اللغات يجب مراعاة هذه العوامل المذكورة آنفا نظرا لتأثيرها المباشر على المتعلّم، بالإضافة إلى استخدام طرق فعّالة في تدريس اللغات، حيث تركّز على استثارة دافعية المتعلم وتحفيزه للتعلّم، كما أنّ معرفة الأسس النفسية للتعلّم أمر ضروري جدا لكل باحث وكلّ معلّم لضمان نجاح العملية التعليمية التعلّمية.

5. قائمة المراجع: طريقة (APA)

- ابن جني، (دت)، الخصائص، تحق: محمد علي النجار،ط2، بيروت، ط2، دار الهدى.
- ابن خلدون،(دت)، المقدمة، تحق: درويش الجويدي، لبنان، ط1، المكتبة العصرية.
- بدران عمرو حسن أحمد، كيف تواجه النسيان وضعف الذاكرة، الدار الذهبية، القاهرة، دت .
- براون دوجلاس، (1994)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر:عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية.
- بن زروق حسين،(1985-1986)، النظريات العربية حول حصول ملكة اللغة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- الجاحظ،(1985)، البيان والتبيين، ج1، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت،ط1،مكتبة الخانجي.
- الجاحظ، (1969)،الحيوان،ج3، تحق: عبد السلام هارون، بيروت،دار الكتاب العربي.
- خرما نايف وحجاج علي،(1988)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت،عالم المعرفة.
- الخولي محمد علي، (2002)،الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، الأردن،دار الفلاح للنشر و التوزيع.
- الدريج محمد، (2000)،تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط، قصر الكتاب .
- الراجحي عبده، (1995)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- سارنوف . ا . مدنيك ، هوارد بوليو، وآخرون، (1984)، التعلم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، محمد عثمان نجاتي، ط2، بيروت، دار الشروق.
- محمود إبراهيم وجيه،(1999)، التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة.
- إبرير بشير، (2004)،التعليمية- معرفة علمية خصبة، الجزائر، الجزائر، مجمع اللغة العربية، ص 294.
- التفكير اللساني التربوي عند أبو حيان التوحيدي في مؤلفه الإمتاع والمؤانسة، دراسة.
- المسدي عبد السلام،(1986)، اللسانيات وأسسها المعرفية، الجزائر، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب.
- **Denis Girard,(1972), Linguistique appliquée et didactique des langues,paris, Armand Colin.**

6. الهوامش:

[1]- الدريج محمد، (2000)، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط ، قصر الكتاب، ص 13.

[2]- ابن جني، (دت)، الخصائص، تحق: محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى، ط2، ص 157.

[3]- ابن خلدون،(دت)، المقدمة، تحق: درويش الجويدي، لبنان، المكتبة العصرية، ط1، ص 254.

[4]- إبراهيم وجيه محمود،(1999)، التعلم، أسسه ونظرياته و تطبيقاته، القاهرة، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، دط، ص 11.

* الذاكرة (mémoire): هي الخاصية الأكثر أهمية للجهاز النفسي لدى الإنسان، و التي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات و تجعله قادرا على معالجتها، وترميزها، إدخالها، والاحتفاظ بها، واستخدامها في سلوكه المقبل كلما دعت الحاجة إليها، كما تضمن الذاكرة وحدة و كلية الشخصية...(ينظر: عمرو حسن أحمد بدران،(دت)، كيف تواجه النسيان و ضعف الذاكرة ، القاهرة، الدار الذهبية، دط، ص 29.)

[5]- إبراهيم وجيه محمود، المرجع نفسه، ص 11 (بتصرف.)

[6]- إبراهيم وجيه محمود، المرجع السابق، ص 13 (بتصرف).

[7]- المرجع نفسه، ص ص 14، 15. (بتصرف).

[8]- فاخر عاقل، (1967)، التعلم و نظرياته، بيروت، دار العلم للملايين ، دط، ص14.

[9]-براون دوجلاس، (1994)، أسس تعلم اللغة و تعليمها، تر: عبده الراجحي،علي علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، ص 25.

[10]- المرجع نفسه، ص 25.

[11]- المرجع نفسه، ص25.

*: يقصد بالاستمرار النسبي للتعلم، إن هذه الخاصية تستبعد تغيرات السلوك الوقتية ، و التي تسهل ردتها ، فأنت حتى إن لم تكن قد اعتليت أو ركبت الدراجة لعدة أعوام، فإنك في دقائق قليلة من التدريب المستمر في هذه العملية قد يسفر، مع ذلك ، عن حالة تعب و بالتالي عن تغير في الأداء، هذا التغير في السلوك نتيجة التعب، لا يعتبر تعلما، حيث إنه لا يدوم ، فقليل من الراحة سوف يعيد الأداء مرة أخرى إلى معدله (ينظر: سارنوف . ا . مدنيك هوارد بوليو، و آخرون، (1984)، التعلّم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، محمد عثمان نجاتي، بيروت، دار الشروق، ط2، ص35.)

*أدرك أصحاب هذه النظرية أن اللغة ليست قواعد ذهنية تجريدية و منطقية بل ترتبط بالعالم الذي يعيش فيه متكلمها ومع الذات أيضا فعجزت القواعد التوليدية في الاتجاه الفطري عن إدراك وظائف اللغة ، لأنها ترتبط بالواقع اليومي وتتعامل معه، فتعلم اللغة يقف على الإطار المعرفي والوجداني للمتعلم، إلا أن قضية المعنى كانت أهم المشكلات التي عجزت النظريات السابقة عن تفسيرها، وبالتالي عجزت عن تفسير وظائف اللغة، فالطفل حسب علماء النفس اللغوي يمر بمرحلتين، المرحلة قبل اللغوية، وتشمل بدورها على ثلاثة أطوار وهي طور الصراخ، طور المناغاة، طور التقليد. أما المرحلة الثانية فهي المرحلة اللغوية التي يبدأ فيها الطفل بالتعلم والتلفظ بكلمات معينة، إن اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل هي لغة أمه، ومن هنا جاء مصطلح اللغة الأم، فيتعلمها الطفل في بيئته المحسوسة فلو دققنالوجدنا أن اللغة التي تدور مع الطفل تتمركز حول المحسوسات من حوله، فالجمل كلها حقيقية في محتواها، وواقعية في دلالتها تشير إلى المكان الملاصق، تتعلق بالزمان الملاصق، إنها اللغة المرتبطة بمبدأ الهنا والآن.

[13]- براون دوجلاس،المرجع السابق،،ص 164.

[14]- المرجع نفسه، ص60.

[15]- المرجع نفسه، ص 61.

*تعارض الكثير من النظريات هذا القول بحجة أن اللغة لا تنتظم دائما في الجانب الأيسر من الدماغ ، و قد تبين أن الأطفال في سن البلوغ ممن يعانون من أذى في الجانب الأيسر يستطيعون أن يعيدوا إسكان وظائف اللغة في الجانب الأيمن، وأن يتعلموا لغتهم الأولى مرة أخرى بقدر قليل، وقد لاحظت (أوبلر) أن إسهام الجانب الأيمن في اكتساب اللغة الثانية ينشط خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللغة الثانية، وقد ذكرت منها إستراتيجية تخمين المعنى و استخدام العبارات والصيغ (ينظر: براون دوجلاس،المرجع السابق، ص ص 63، 64.)

[16] - الخولي محمد علي،(2002)، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، الأردن، دار الفلاح للنشر و التوزيع، ص ص 185، 189.

* : تتركز معظم المناقشات التي تدور عن اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية على مسألة الفترة الحرجة، وهي فترة محددة من العمر بيولوجيا، حيث يمكن للإنسان قبلها أن يكتسب اللغة في يسر وتزداد الصعوبة بعدها في اكتساب اللغة، وتزعم فرضية الفترة الحرجة وجود هذا الجدول الزمني، والحق أن هذه الفكرة ارتبطت أساسا باكتساب اللغة الأولى، وقد أفضت الدراسات الخاصة بالأطفال المرضى الذين تأخروا في اكتساب لغتهم الأولى إلى تأكيد وجود ميول محددة بيولوجيا، ولها نظامها الزمني، وأنّ هذه الميول سوف تضعف إذا لم تتوافر أمامها المثيرات البيئية في المرحلة الحاسمة ... وقد أشار بعض الباحثين الآخرين إلى احتمال وجود فترة حرجة في اكتساب اللغة الثانية ويذهب الاتجاه الكلاسيكي إلى أن النقطة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية تكون في سن البلوغ، حيث لا يستطيع الفرد بعدها أن يتقن لغة ثانية بلكنة أصحابها، وقد استنتج بعضهم أن التعلم الناجح للغة الثانية يجب أن يتم في سن الثالثة عشر تقريبا، على أننا لا نعرف بالضبط ما يعنونه بالتعليم الناجح للغة الثانية، ولا دور اللكنة في هذا النجاح ...(ينظر:براون دوجلاس، المرجع السابق، ص ص 61 ،62.).

[17]- براون دوجلاس ، المرجع نفسه، ص66.

[18]- المرجع السابق، ص68.

[19]- المرجع نفسه، ص 68.

[20]-المرجع نفسه،،ص72.

[21]-خرما نايف خرما وحجاج علي،(1988)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة ، ص ص77، 80.
(بتصرف)

[22]- دوجلاس براون، المرجع نفسه، ص74.

[23]- المرجع نفسه، ص74.

[24]-المسدي عبد السلام ، (1986)،اللسانيات وأسسها المعرفية، الجزائر، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، ص 15.

[25]- خرما نايف وحجاج علي،المرجع السابق، ص 80.

[26]-المرجع نفسه، ص 80.

[27]- الجاحظ، الحيوان، ج3، تحق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 1969، ص ص 289، 290.

[28]- بن زروقحسين،(1985-1986)، النظريات العربية حول حصول ملكة اللغة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص 246، نقلا عن المبرد: الكامل، هامش ص 20 .

[29]- حسين بن زروق: المرجع السابق، ص 246.

[30]- الجاحظ، المرجع نفسه، ص ص 289، 290.

[31]-بن زروقحسين، المرجع السابق، ص 254 ، نقلا عن مجموع رسائل الجاحظ، ص 60 .

[32]- التفكير اللساني التربوي عند أبو حيان التوحيدي في مؤلفه الإمتاع و المؤانسة، دراسة، ص 10.

[33]- بن زروقحسين ، المرجع السابق، ص ص 248 ، ... 254.

[34]- المرجع نفسه، ص 143.

[35]- الجاحظ، البيان والتبيين،(1985)،ج1، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، بيروت، مكتبة الخانجي،ط1 ،ص 154 .

[36]- ابن خلدون، (2001)، المقدمة، تحق: درويش جويدي، بيروت، المكتبة العصرية، ص 245.

[37]- المرجع نفسه، ص246.

الدريج محمد، (2000)، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط ، قصر الكتاب، ص 13.

[38]- ابن جني، (دت)، الخصائص، تحق: محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى، ط2، ص 157.

[38]- ابن خلدون،(دت)، المقدمة، تحق: درويش الجويدي، لبنان، المكتبة العصرية، ط1، ص 254.

[38]- إبراهيم وجيه محمود،(1999)، التعلم، أسسه ونظرياته و تطبيقاته، القاهرة، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، دط، ص 11.

* الذاكرة (mémoire): هي الخاصية الأكثر أهمية للجهاز النفسي لدى الإنسان، و التي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات و تجعله قادرا على معالجتها، وترميزها، إدخالها، والاحتفاظ بها، واستخدامها في سلوكه المقبل كلما دعت الحاجة إليها، كما تضمن الذاكرة وحدة و كلية الشخصية...(ينظر: عمرو حسن أحمد بدران،(دت)، كيف تواجه النسيان و ضعف الذاكرة ، القاهرة، الدار الذهبية، دط، ص 29.)

[38]- إبراهيم وجيه محمود، المرجع نفسه، ص 11 (بتصرف.)

[38]- إبراهيم وجيه محمود، المرجع السابق، ص 13 (بتصرف).

[38]- المرجع نفسه، ص ص 14، 15. (بتصرف).

[38]- فاخر عاقل، (1967)، التعلم و نظرياته، بيروت، دار العلم للملايين ، دط، ص14.

[38]-براون دوجلاس، (1994)، أسس تعلم اللغة و تعليمها، تر: عبده الراجحي،علي علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، ص 25.

[38]- المرجع نفسه، ص 25.

[38]- المرجع نفسه، ص25.

*: يقصد بالاستمرار النسبي للتعلم، إن هذه الخاصية تستبعد تغيرات السلوك الوقتية ، و التي تسهل ردتها ، فأنت حتى إن لم تكن قد اعتليت أو ركبت الدراجة لعدة أعوام، فإنك في دقائق قليلة من التدريب المستمر في هذه العملية قد يسفر، مع ذلك ، عن حالة تعب و بالتالي عن تغير في الأداء، هذا التغير في السلوك نتيجة التعب، لا يعتبر تعلما، حيث إنه لا يدوم ، فقليل من الراحة سوف يعيد الأداء مرة أخرى إلى معدله (ينظر: سارنوف . ا . مدنيك هوارد بوليو، و آخرون، (1984)، التعلّم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، محمد عثمان نجاتي، بيروت، دار الشروق، ط2، ص35.)

*أدرك أصحاب هذه النظرية أن اللغة ليست قواعد ذهنية تجريدية و منطقية بل ترتبط بالعالم الذي يعيش فيه متكلمها ومع الذات أيضا فعجزت القواعد التوليدية في الاتجاه الفطري عن إدراك وظائف اللغة ، لأنها ترتبط بالواقع اليومي وتتعامل معه، فتعلم اللغة يقف على الإطار المعرفي والوجداني للمتعلم، إلا أن قضية المعنى كانت أهم المشكلات التي عجزت النظريات السابقة عن تفسيرها، وبالتالي عجزت عن تفسير وظائف اللغة، فالطفل حسب علماء النفس اللغوي يمر بمرحلتين، المرحلة قبل اللغوية، وتشمل بدورها على ثلاثة أطوار وهي طور الصراخ، طور المناغاة، طور التقليد. أما المرحلة الثانية فهي المرحلة اللغوية التي يبدأ فيها الطفل بالتعلم والتلفظ بكلمات معينة، إن اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل هي لغة أمه، ومن هنا جاء مصطلح اللغة الأم، فيتعلمها

الطفل في بيئته المحسوسة فلو دققنالوجدنا أن اللغة التي تدور مع الطفل تتمركز حول المحسوسات من حوله، فالجمل كلها حقيقية في محتواها، وواقعية في دلالتها تشير إلى المكان الملاصق، تتعلق بالزمان الملاصق، إنها اللغة المرتبطة بمبدأ الهنا والآن.

[38]- براون دوجلاس،المرجع السابق،،ص 164.

[38]- المرجع نفسه، ص60.

[38]- المرجع نفسه، ص 61.

[*]تعارض الكثير من النظريات هذا القول بحجة أن اللغة لا تنتظم دائما في الجانب الأيسر من الدماغ ، و قد تبين أن الأطفال في سن البلوغ ممن يعانون من أذى في الجانب الأيسر يستطيعون أن يعيدوا إسكان وظائف اللغة في الجانب الأيمن، وأن يتعلموا لغتهم الأولى مرة أخرى بقدر قليل، وقد لاحظت (أوبلر) أن إسهام الجانب الأيمن في اكتساب اللغة الثانية ينشط خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللغة الثانية، وقد ذكرت منها إستراتيجية تخمين المعنى و استخدام العبارات والصيغ (ينظر: براون دوجلاس،المرجع السابق، ص ص 63، 64.)

[38] - الخولي محمد علي،(2002)، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، الأردن، دار الفلاح للنشر و التوزيع، ص ص 185، 189.

[*] : تتركز معظم المناقشات التي تدور عن اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية على مسألة الفترة الحرجة، وهي فترة محددة من العمر بيولوجيا، حيث يمكن للإنسان قبلها أن يكتسب اللغة في يسر وتزداد الصعوبة بعدها في اكتساب اللغة، وتزعم فرضية الفترة الحرجة وجود هذا الجدول الزمني، والحق أن هذه الفكرة ارتبطت أساسا باكتساب اللغة الأولى، وقد أفضت الدراسات الخاصة بالأطفال المرضى الذين تأخروا في اكتساب لغتهم الأولى إلى تأكيد وجود ميول محددة بيولوجيا، ولها نظامها الزمني، وأنّ هذه الميول سوف تضعف إذا لم تتوافر أمامها المثيرات البيئية في المرحلة الحاسمة ... وقد أشار بعض الباحثين الآخرين إلى احتمال وجود فترة حرجة في اكتساب اللغة الثانية ويذهب الاتجاه الكلاسيكي إلى أن النقطة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية تكون في سن البلوغ، حيث لا يستطيع الفرد بعدها أن يتقن لغة ثانية بلكنة أصحابها، وقد استنتج بعضهم أن التعلم الناجح للغة الثانية يجب أن يتم في سن الثالثة عشر تقريبا، على أننا لا نعرف بالضبط ما يعنونه بالتعليم الناجح للغة الثانية، ولا دور اللكنة في هذا النجاح ...(ينظر:براون دوجلاس، المرجع السابق، ص ص 61 ،62 .)

[38]- براون دوجلاس ، المرجع نفسه، ص66.

[38]- المرجع السابق، ص68.

[38]- المرجع نفسه، ص 68.

[38]-المرجع نفسه،،ص72.

[38]-خرما نايف خرما وحجاج علي،(1988)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة ، ص ص77، 80.

(بتصرف)

[38]- دوجلاس براون، المرجع نفسه، ص74.

[38]- المرجع نفسه، ص74.

[38]-المسدي عبد السلام ، (1986)،اللسانيات وأسسها المعرفية، الجزائر، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، ص 15.

[38]- خرما نايف وحجاج علي،المرجع السابق، ص 80.

[38]-المرجع نفسه، ص 80.

[38]- الجاحظ، الحيوان، ج3، تحق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 1969، ص ص 289، 290.

[38]- بن زروقحسين،(1985-1986)، النظريات العربية حول حصول ملكة اللغة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص 246، نقلا عن المبرد: الكامل، هامش ص 20 .

[38]- حسين بن زروق: المرجع السابق، ص 246.

[38]- الجاحظ، المرجع نفسه، ص ص 289، 290.

[38]-بن زروقحسين، المرجع السابق، ص 254 ، نقلا عن مجموع رسائل الجاحظ، ص 60 .

[38]- التفكير اللساني التربوي عند أبو حيان التوحيدي في مؤلفه الإمتاع و المؤانسة، دراسة، ص 10.

[38]- بن زروقحسين ، المرجع السابق، ص ص 248 ، ... 254.

[38]- المرجع نفسه، ص 143.

[38]- الجاحظ، البيان والتبيين،(1985)،ج1، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، بيروت، مكتبة الخانجي،ط1 ،ص 154 .

[38]- ابن خلدون، (2001)، المقدمة، تحق: درويش جويدي، بيروت، المكتبة العصرية، ص 245.

[38]- المرجع نفسه، ص246.