

جامعة الأزهر
كلية اللغة العربية بأسسيوط
المجلة العلمية

أسس تعليم اللغة
للبروفيسور الأمريكي المعاصر ستيفن كراشن
ترجمة ومدخل

(Fundamentals of Language Education)
By the contemporary American Professor Stephen D. Krashen
Translation And Introduction

إعداد

د. عبدالعظيم عبدالعليم عبد العال حسن

قسم أصول اللغة، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، أسسيوط

مصر.

(العدد الرابع والأربعون)

(الإصدار الأول-فبراير)

(الجزء الرابع 1446هـ / 2025م)

الترقيم الدولي للمجلة (ISSN) 2536- 9083
رقم الإيداع بدار الكتب المصرية : 2025/6271م

أسس تعليم اللغة

للبروفيسور الأمريكي المعاصر ستيفن كراشن (1360هـ-1941م...<<<<)

ترجمة ومدخل

عبدالعظيم عبدالعليم عبدالعال حسن

قسم أصول اللغة، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، أسيوط، مصر.

البريد الإلكتروني: abdelazeem-hassan.47@azhar.edu.eg

الملخص

كتاب اختصر فيه مؤلفه خلاصة نظريات تعليم اللغة واكتسابها، وضمنه فصلا للتطبيقات المقترحة لهذه النظريات، كتاب يعد انتصارا لفكر ستيفن كراشن في الدفاع عن الثنائية اللغوية. وهذا هو السبب الأساسي ترجمة هذا الكتاب من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ ليكون بمثابة المرجع الجامع على السواء بالنسبة للمتخصصين من اللغويين والتربويين العرب، وأيضا للقارئ العربي في تعليم اللغة واكتسابها للناطقين بغيرها؛ لسهولة أسلوبه ويسر عبارته مع اختصاره. وسبقت الترجمة بمدخل يتضمن:

أولا: (تعريف بالمؤلف) ستيفن كراشن Stephen Krashen وجهوده ومؤلفاته، وجوانبه، والدراسات حول نظريته. ودفاعه عن ثنائية اللغة، وتعلم اللغة بالترتيب الطبيعي، وبتدريس المواد المحمية.

ثانيا (توطئة) في: علم اللغة التطبيقي تعريفه - ومجالاته وخصوصا:

(أ) تعلم اللغات، والصعوبات في طريق تعلم اللغة الثانية، والنظريات فيها.

(ب) علم الترجمة كمجال في علم اللغة التطبيقي.

ثالثا: (تمهيد) في نظرية كراشن وحول أهم المصطلحات المحورية المتداولة في هذه النظرية (الاكتساب - التعلم - الترتيب الطبيعي - المواد الدراسية المحمية - الغمر اللغوي).

رابعا: (ملخص) الكتاب المترجم؛ ونتائجه المستخلصة.

كلمات مفتاحية: تعليم اللغة، اكتساب اللغة، تعلم اللغة، ثنائية اللغة.

Fundamentals of Language Education
By the contemporary American Professor
Stephen D. Krashen (1360 AH-1941 AD...->>>)
Translation and Introduction

Abdel-Azim Abdel-Aleem Hassan

Department of Fundamentals of Language, Faculty of Arabic Language, Al-Azhar University – Assiut.

Email: abdelazeem-hassan.47@azhar.edu.eg

Summary

A book in which its author summarized the essence of the theories of language teaching and acquisition, and included a chapter on the proposed applications of these theories. The book is a victory for Stephen Krashen's thought in defending bilingualism. This is the main reason for translating this book from English into Arabic; to serve as a comprehensive reference for both specialists from Arab linguists and educators, and also for the Arab reader in language teaching and acquisition for non-native speakers, due to the ease of its style and the simplicity of its expression with its brevity. The translation was preceded by an introduction that includes

First: (Introduction to the author) Stephen Krashen and his efforts, writings, awards, and studies on his theory. And his defense of bilingualism, learning the language in natural order, and teaching protected materials.

Second: (Introduction) to: Applied linguistics, its definition - and its fields, especially:

(A) Language learning, difficulties in learning a second language, and theories therein.

(B) Translation science as a field in applied linguistics.

Third: (Introduction) to Krashen's theory and about the most important pivotal terms used in this theory; such as (acquisition - learning - natural order - protected study materials - linguistic immersion).

Fourth: (Summary) of the translated book; and its extracted results.

Keywords: *Language teaching, language acquisition, language learning, bilingualism .*

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله وصلاة وسلاماً على نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) أما بعد...؛ فهذا بحث لغوي، يتضمن مدخلا، وترجمة إلى العربية لكتاب باللغة الإنجليزية؛ عنوانه: أسس تعليم اللغة (Fundamentals of Language Education) للغوي الأمريكي المعاصر الدكتور ستيفن كراشن (Stephen D. Krashen) وقد دفعتني إلى ترجمته عوامل عدة أهمها:

أ- أن الكتاب لم تسبق ترجمته إلى العربية؛ وبذا يعد العمل أول ترجمة لهذا الكتاب، والترجمة كمجال لغوي عام وموضوع الكتاب في تعليم اللغة كمجال لغوي خاص، كلا المجالين يقعان في دائرة موضوعات علم اللغة التطبيقي.

ب- أهمية الموضوع مع ندرة أعلام الباحثين بموضوعه: وهو (تعليم اللغات وتعلمها) وخاصة عندما يختص تعلم اللغة بكونها لغة ثانية أو بالناطقين بغيرها وهو كونه فرعا من اللسانيات التطبيقية؛ أو كما أحب أن أسميها الدراسة الواقعية للغة وبخاصة استعمال اللغة (أو لغة الكلام)؛ وهو موضوع في اللسانيات يكاد يكون مهملًا بيننا في بحوث اللغة، وتشوبه فلسفيات واصطلاحات موهلة في الغموض؛ أو على الأقل تتشاركها معارف فلسفية منها علم اللغة، ونظريات التعلم والمعرفة، وطرق التدريس، وعلوم التربية عامة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الإنسان (الأجناس) ويمكن أن تختصر في اجتماعية اللغة، وهو ميدان لغوي - على بساطته في النظرة الأولى - مترامي الجوانب متعدد المعارف عند البحث والتحقيق.

ج- صعوبة مجال الكتاب وتشعب تعلقاته وامتداداته. يرتبط هذا الموضوع (تعليم اللغات وتعلمها) بمجال أساسي في علم اللغة التطبيقي، هو التعليم ثنائي اللغة (Bilingual Education) وهو نموذج تعليمي يستخدم لغتين للتعليم والتعلم؛ يشمل ذلك اللغة الأم واللغة الثانية. أو لتعليم اللغة للناطقين بغيرها كما يتعلق تعلم اللغات والثنائية اللغوية كلاهما ببرامج الانتقال التدريجي للغة الثانية في حالة التعليم باللغتين الأصلية

والأجنبية معا، حيث يبدأ هذا النمط باستخدام لغة الطفل الأم، ثم ينتقل تدريجياً إلى اللغة الثانية؛ لمساعدة الطلاب على التكيف مع فصول اللغة الثانية بسرعة. ويتصل الموضوع - أيضاً - بالبرامج الإقحامية الانغماسية **programme immersion** عندما يتم تدريس اللغة الثانية بشكل أساسي.

د- فوائد مجال تعلم اللغات والثنائية اللغوية؛ لأن تعليم اللغات وتعلمها له جوانب مختلفة: لغوية وثقافية ونفسية؛ تتمثل -لغويا- في: تعزيز الكفاءة اللغوية لتواصل المتعلم بلغتين أو أكثر. كما أن هذا المجال يُطلع -ثقافيا- المتعلم على ثقافات متعددة ومجتمعات مختلفة. كما يساعد -نفسيا- في اكتساب الثقة وانعدام القلق اللغوي والاجتماعي والثقافي؛ ما يدل على مدى إفادة هذا النوع من التعليم للطلاب.

هـ- أهمية الترجمة كظاهرة لغوية هي إحدى أهم موضوعات علم اللغة التطبيقي، وهي ليست تطبيقاً لنظريات علم اللغة؛ بقدر ما هي مشكلة واقعية تمس اللغة من جانب الاستعمال الناتج عن الأغراض الواقعية للغة؛ من جهة أن الترجمة - في حد ذاتها - غرض لغوي وحاجة إنسانية؛ تمثل مشكلة تتعلق باللغة. كما أن الترجمة لها أهميتها باللغة التأثير في تشكيل الفكر البشري عموماً واللغوي منه خصوصاً، وغني عن البيان أن نعرض للأثر اللغوي للترجمة وأهميتها بارزة التأثير في تنمية اللغة بالألفاظ أو الاقتراض، أو نقل الفكر بتعريب العلوم والفنون واستيراد المصطلحات، والتي أمست ظاهرة عياناً في اللغات جمعاء؛ مهما كانت قوة اللغة المنقول إليها، ومهما زادت صرامة القيود المحافظة عليها اجتماعياً، حتى لو كانت قيوداً تشريعية أو قانونية.

و- اختصار الكتاب لموضوعه المتسع متنوع المجالات. يتسم الكتاب بأنه مختصر اختصاراً وافياً بالغرض ومركّز الهدف - على رحابة موضوعه - حتى ليتمكنني أن أقول: إن أسفار تعلم اللغات وتعليمها - على كبر حجمها غالباً - يمكن أن تكون شروحات لهذا الكتيب الصغير الذي لا يتجاوز ستين صفحة من القطع الصغير؛ هذا يعني أنه حوى لبّ أسفار وكتبٍ وخلصاتها ومضامينها وموضوعاتها، ويبيّن هذا في مطالعة الكتاب؛ حيث يخلو من الحشو والاستطراد، حيث تمثل كل عبارة فيه إضافة لمضمون الكتاب وغايته؛ ويندر أن يلحظ فيه شيء من التكرار أو الإعادة للعبارات، ويدل على كثرة مراجعته بالنظر إلى حجمه؛

حيث بلغت مراجعته 66 ستة وستين مرجعا لثلاثة وثمانين مؤلفا؛ ما بين تأليف منفرد، وتأليف مشترك بين مؤلفين اثنين حتى أربعة مؤلفين، ومنها ستة عشر مرجعا للمؤلف ستيفن كراشن.

ز - جمعُ الكتاب للفرضيات الخمس المكونة للنظرية العامة في تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في (الفصل الأول). وفرضية القراءة وأثرها في إتقان تعلم اللغة أكثر من الكتابة في (الفصل الثاني) وأثر القراءة والكتابة والمناقشة وأثرها في التطور المعرفي واللغوي تبعا؛ كما في (الفصل الثالث). ثم التطبيقات المناسبة التي توفر المدخلات المفهومة (القراءة الحرة - تدريس المواد المحمية - الاستخدام المناسب للغة الأولى) وهو ما جاء في (الفصل الرابع). وأثر التعليم ثنائي اللغة في تعلم اللغة الأجنبية، مع التحذير من الترجمة واستخدامها في هذا الغرض وهو مضمون (الفصل الخامس). ثم خلص الباحث إلى تقديم ملاحظاته بخصوص أثر كل من موطن اللغة والمدخلات المفهومة وحصيلة المفردات المكتسبة عند البالغين والدورات الدراسية المحمية وأثر اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية وتعلمها.

وأما المدخل فعنوانه: (تعريف بكراشن ونظريته وكتابه) وتمثل في نقاط أربع:

أولاً: (تعريف بالمؤلف) ستيفن كراشن Stephen Krashen اسمه ومولده، ألقابه العلمية، تعليمه وثقافته، وأشهر جهود كراشن تفصيلا (نتاجه العلمي (مؤلفاته)، ودفاعه عن ثنائية اللغة، وتعلم اللغة بالترتيب الطبيعي، وبتدريس المواد المحمية) وجوائز، والدراسات حول نظريته.

ثانيا (توطئة) في: علم اللغة التطبيقي تعريفه - ومجالاته وخصوصا: (أ) تعلم اللغات، وتطرق العرض إلى لغة الطفل ونظريات تعلم اللغة، وحديث مختصر حول: صعوبات في طريق تعلم اللغة الثانية، والنظريات التي طوفت حول توصيف تلك الصعوبات وإيضاحها. و(ب) علم الترجمة كمجال في علم اللغة التطبيقي، وتعريف الترجمة، وهدف الترجمة، والعلاقة بين الترجمة والتأليف.

ثالثا: (تمهيد) نظرية كراشن في تعلم اللغات، وتمثل الحديث فيها حول أهم المصطلحات المحورية المتداولة في هذه النظرية؛ مثل (الاكتساب - التعلم - الترتيب الطَّبْعِي - المواد الدراسية المحمية - الغمر اللغوي).

رابعاً: (ملخص) الكتاب المترجم؛ ونتائجه المستخلصة.

وأما عن ترجمة الكتاب؛ فقد تحررت فيها:

1- الترجمة التامة الحرفية بمعنى: نقل نص الكتاب بلا اختصار أو اختزال، إلى درجة التساوى في نقل النص المعروف بـ: تكافؤ الترجمة (translation equivalence) أو الترادف بين اللغات في نقل الوحدات اللغوية.

2- توثيق المصطلحات اللغوية من الموسوعات اللغوية الإنجليزية التراثية والمعاصرة، وإيضاح بعض العبارات ببيان موجز في الحاشية.

3- ربط الترجمة بنص الكتاب وعدم إغفال الجوانب المعجمية لدلالة الألفاظ (الاشتراك والترادف) أو المجال الثقافي للكتاب في: علم اللغة العام أو الأسس العامة - علم اللغة التطبيقي - تعليم اللغة وتعلمها - الثنائية اللغوية.

4- الدقة اللغوية في نقل الكتاب إلى العربية، باختيار الألفاظ الأدق تمثيلاً للمعاني والمصطلحات الأجنبية؛ بمحاولة البعد عن الألفاظ الملبسة الغامضة.

5- ربط الإحالات ونتائج المؤلف بمواضيعها من الكتاب. فقد ختم الدكتور ستيفن كراشن كتابه بما سماه ملاحظات (notes) ولعله يقصد نتائج البحث، لكنه جعلها كالحواشي مرقمة على نص كتابه. وقد آثرت أن تكون عند الترجمة أسفل مواضعها من الكتاب؛ لتكون ألصق بها وأتم في الفائدة.

هذا، والله (عز وجل) أدعو أن يتقبل هذا العمل في موازين حسنات ناقله إلى العربية، وأن أكون موفقاً في الترجمة، مسدداً في العرض، واضحاً في البيان، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

عبدالعظيم عبدالعليم عبدالعال

أسيوط في الثامن من جمادى الآخرة 1445هـ

الموافق 2024 /12/11م

المدخل في: التعريف بكراشن ونظريته وكتابه

أولاً: التعريف بـ ستيفن كراشن Stephen Krashen⁽¹⁾

هو ستيفن كراشن الأمريكي المولد والجنسية، ولد في مدينة شيكاغو، بولاية إلينوي، الولايات المتحدة الأمريكية. وكان مولده يوم الأربعاء 14 مايو/أيار (الشهر 5) 1941م الموافق 18 ربيع الثاني (الشهر 4) 1360هـ.

ألقابه: هو البروفيسور اللغوي، أستاذ اللسانيات، والباحث التربوي، والأستاذ الفخري في التربية والتعليم، في جامعة جنوب كاليفورنيا، انتقل من قسم اللغويات إلى هيئة التدريس في كلية التربية في عام 1994⁽²⁾. فاجتمعت له أستاذية اللسانيات وباحثية التربية والتعليم⁽³⁾.

تعليمه وثقافته: كانت بداية تعليم ستيفن كراشن في البداية في تعلم الموسيقى وتاريخها، ثم ذهب إلى فيينا (النمسا) لدراسة البيانو، وفي فيينا اكتشف شغفه باللغات حيث أخبر عن نفسه أنه اكتسب لغات شتى إلى حد الإتقان، ومنها الألمانية ولغة الإيديش (من لهجات الألمانية) وتعلم العبرية في ستة أشهر قضاها في إسرائيل. وقد أمضى عامين في إثيوبيا معلماً للإنجليزية ومتعلماً للألمانية. وأتقن الأسبانية. وهو يواصل تحسين مستواه في اللغة⁽⁴⁾ الصينية المندرينية⁽⁵⁾.

حصل البروفيسور كراشن عام 1972 على درجة العالمية (الدكتوراه) في اللسانيات من جامعة كاليفورنيا (بمدينة لوس أنجلوس). وتم منحه درجة دكتوراه أخرى في الآداب

(1) see: (wikipedia.org) ستيفن كراشن - ويكيبيديا

(2) see: <https://www.goodreads.com/author/show/396881.StephenDKrashen>

(3) see: (wikipedia.org) ستيفن كراشن - ويكيبيديا

(4) see: <https://web.archive.org/web/20210411021400/http://eslminiconf.net/september/krashen.html>

<https://storylearning.com/blog/stephen-krashen-language-learning>

(5) المندرينية الفرع الأهم من اللغة الصينية التبتية (يطلق عليه تقليدياً "اللهجة") هو الماندرين، وهو اللهجة السائدة في معظم أنحاء الصين من جنوب جيانغسو إلى غرب قوانغشي.

Linguistics, second Oxford Dictionary of See: P. H. Matthews, The Concise edition. Oxford University Press 1997, 2007 (p 55)

الإنسانية من كلية لويس وكلارك، بورتلاند (2011) تقديرا لجهوده في المجالات الثقافية والإنسانية.

انتقل البروفيسور ستيفن كراشن؛ من تدريس اللسانيات إلى كلية التربية في جامعة جنوب كاليفورنيا عام 1994، وعين فيها أستاذا فخريا للتربية؛ نظرا لجهوده وفكره ومؤلفاته ذات الصلة بمجال تعليم اللغات؛ (1).

أشهر جهود كراشن:

يمكن إجمال الجهود العلمية للبروفيسور ستيفن كراشن؛ في أنه (2):

- 1- طور أول نظرية شاملة لتطور اللغة الثانية.
- 2- كان المؤسس المشارك لفرضية النهج الطبيعي.
- 3- هو مبتكر تدريس المواد المحمية.
- 4- ساعد في تطوير نموذج الخروج التدريجي للتعليم الثنائي اللغة.
- 5- عضو الجمعية الوطنية للتعليم ثنائي اللغة NABE لأكثر من 20 عامًا. وفيما يلي تفصيل لأهم هذه المجهودات العلمية:

1- نتاجه العلمي (مؤلفاته)

يظهر اهتمام كراشن جليا في مجال: تعلم اللغات غير الأصلية أو الثانية الأجنبية من جوانب علم اللغة التطبيقي؛ وهو ما يظهر من الكم الهائل من بحوثه في مجالات (اكتساب اللغة الثانية ، والتعليم ثنائي اللغة ، والقراءة) حيث حازت على اهتمامه وفكره اللغوي فألف فيها ما يقارب (486 منشورا) وأخيرا؛ فلا يزال البروفيسور ستيفن كراشن حيا قيد الحياة، وأستاذا في أقسام اللغويات والتعليم بجامعة جنوب كاليفورنيا منذ ثلاثين 30 عاما حتى يومنا هذا، ولا يزال عطاؤه العلمي مستمرا، وآخر بحوثه العلمية كانت عام

(1) see: (wikipedia.org) ستيفن كراشن - ويكيبيديا

(2) ينظر: ملف السير الذاتية وبيانات المرشحين لرئاسة الجمعية الوطنية للتعليم ثنائي اللغة: see: <https://web.archive.org/web/20050525015751/http://www.nabe.org/documents/elections/west.pdf>

2023م⁽¹⁾ بعنوان: (محو الأمية: الكتابة) في (مجلة اللغة 2023، 5، 22. ص 25)
ومن بين هذه الكتب التي تولى فيها الدفاع عن التعليم ثنائي اللغة⁽²⁾:

- 1- تحت الهجوم: الدعوى ضد التعليم ثنائي اللغة.
- 2- إدانة من دون محاكمة: حجج زائفة ضد التعليم ثنائي اللغة.
- 3- الاستفسارات والرؤى: (تدريس اللغة الثانية الانغماس والتعليم ثنائي اللغة ومعرفة القراءة والكتابة). مقالات مختارة.
- 4- استكشافات في اكتساب اللغة واستخدامها. محاضرات تايبيه.
- 5- المبادئ والتطبيق لاكتساب لغة ثانية.
- 6- اكتساب اللغة الثانية وتعلم اللغة الثانية.
- 7- القراءة الحرة الاختيارية.
- 8- تطوير لغة التراث.
- 9- اكتساب اللغة الثانية: النظرية والتطبيقات وبعض التخمينات.

(1) see: <http://www.sdkrashen.com/>

(2) see: 1- Under Attack: The Case Against Bilingual Education, Stephen D. Krashen, 1996, Language Education Associates, Culver City, California.

2- Condemned without a trial: bogus arguments against bilingual education, Heinemann A division of Reed Elsevier. 361 Hanover Street, Portsmouth, NH.

3- Inquiries & Insights: Second Language Teaching – Immersion & Bilingual Education – Literacy. Selected essays. Alemany Press a division of Janus Book Publishers, USA.

4- explorations in language acquisition and use, the Taipei lectures, 2003, Heinemann A division of Reed Elsevier. 361 Hanover Street, Portsmouth, NH.

5- Principles and practice in second language acquisition, first edition 1982, PERGAMON PRESS, British Library Cataloguing in Publication Data, in Great Britain.

6- Second language acquisition and second language learning. First edition 1981 by Bergamon Preaa Inc

7- Free voluntary reading, 2011 Libraries Unlimited an Imprint of ABC-CLIO, LLC, Santa Barbara, California, USA.

8- Heritage Language Development, by Stephen Krashen and others 1998, Language Education Associates, Cluver city, California, USA.

9- Second Language Acquisition: Theory, Applications, and some conjectures, cambedge university press 2013

10- أسس تعليم اللغة Fundamentals Of Language Education وهو الكتاب محل البحث بالدراسة والترجمة إلى العربية، وتضمن هذا الكتاب تطويره أول نظرية شاملة في تعلم اللغة الثانية أو اكتسابها، والتي قدم عليها خمسا من الفرضيات التي تضمنها الفصل الأول، وأرى كل فرضية من هذه الفرضيات تعد نظرية قائمة، لولا التكامل فيما بين هاتيك الفرضيات واجتماعها في الهدف في التعلم ثنائي اللغة⁽¹⁾. وتسمى نظرية كراشن عند البعض نظرية المراقب The monitor theory في تفسير اكتساب اللغة الثانية، ويميز كراشن فيها اكتساب اللغات الأجنبية بكونه عفويا. بخلاف التعلم الذي يكون متعمدا مقصودا⁽²⁾.

2- دفاعه عن ثنائية اللغة Bilingualism في التعليم⁽³⁾

كان ستيفن كراشن من أشد المدافعين عن الثنائية اللغوية؛ بعد أن تغير اتجاهه التعليمي من الموسيقى إلى تعلم اللغات؛ حيث أخبر عن نفسه أنه اكتسب لغات شتى إلى حد الإتقان كالألمانية ولغة الإيديش (من لهجات الألمانية) والعبرية والأمهرية والإسبانية⁽⁴⁾. وجدير بالملاحظة أنه استعان في سبيل ذلك بفترات زمنية قضاهها في بلدان هذه اللغات ومجتمعاتها وثقافاتهما على تبانها واختلافه، ليطلق بهذا فعليا فرضية الاندماج اللغوي في تعلم اللغات الثانية، على غرار إقحام طلاب اللغات الأجنبية مع الناطقين الأصليين في فصول واحدة؛ انتصارا للثنائية اللغوية في المجتمع، والتي شهدت معه حربا يدافع فيها عنها في كاليفورنيا مسقط رأسه.

وبعد ما تم إظهار المعادة لمشروع الثنائية اللغوية أو اللغة الثانية كنظرية أو فرضية من نظريته في اكتساب اللغة، وكانت ظهرت معادة الثنائية في مسقط رأسه

(1) انظر: للتعرف على هذه الفرضيات (ص 2754 - 2760) والفصل الأول من ترجمة الكتاب.

(2) انظر: عبدالعزيز العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (41/1، 42)

(3) الثنائية bilingual التي تشمل لغتين. قد يشير هذا المصطلح إلى الأفراد والمجتمعات التي تتحدث لغتين، أو إلى المخطوطات والكتب والنقوش والقواميس التي تستخدم رموزا للغتين.

Hartmann, and Stork, Dictionary of language and linguistics, (p:27)

(4) see: <https://web.archive.org/web/20210411021400/http://eslminiconf.net/september/krashen.html>

كاليفورنيا من قبل القائمين على سياسة التعليم، فتولى الدفاع عنها في مؤلفاته وبحوثه ومقالاته؛ وهو ما يفسر لنا اهتمامه بتعلم اللغات أو التعليم ثنائي اللغة؛ في مدارس الولاية، وكثرة عدد بحوثه ومقالاته التي بلغت المئات (486 منشورا) من بينها 16 ستة عشر بحثا ضمن مراجعه لهذا الكتاب محل الترجمة⁽¹⁾، ما يدل على اضطراره بموضوعات تعليم اللغة وتعلمها المتنوعة وبالثنائية اللغوية خصوصا⁽²⁾، وإسهامه في قضاياها المتعددة.

3- فرضية الاكتساب والتعلم أساس نظرية كراشن في تعلم اللغة.

بينما يستخدم بعض المنظرين "تعلّم اللغة language learning" و"اكتساب اللغة language acquisition" كمرادفين⁽³⁾؛ يحافظ آخرون على التباين بين المصطلحين، فيستخدمون "التعلم" بمعنى عملية واعية تتضمن دراسة قواعد اللغة الصريحة ومراقبة أداء المرء، كما هو الحال غالبًا في التعلم في الفصول الدراسية في سياق اللغة الأجنبية، ويستخدمون "الاكتساب" للإشارة إلى: عملية غير واعية لاستيعاب القواعد الناتجة عن التعرض لمدخلات مفهومة⁽⁴⁾ عندما ينصب انتباه المتعلم على المعنى بدلاً من الشكل، كما هو أكثر شيوعًا في سياق اللغة الثانية. ولا يزال آخرون يستخدمون "الاكتساب" فقط في إشارة إلى تعلم المرء للغة الأولى⁽⁵⁾.

وممن اعتمد هذا المذهب وبنى عليه نظريته المشهورة في التعلم وأشهرهم في العصر الحديث اللغوي الأمريكي ستيفن كراشن في كتابه⁽⁶⁾ (أسس تعليم اللغة) موضع

(1) انظر: في فهرس المراجع (ص 2830 - 2831)

(2) انظر: د. الخولي: مدخل إلى علم اللغة (ص 193، 206)

(3) انظر: الفصل الخامس (ص 2824)

(4) المدخلات input (في تعلم اللغة) اللغة التي يسمعها المتعلم أو يستقبلها والتي يمكنه أن يتعلم منها. واللغة التي ينتجها المتعلم تسمى بالنواتج output. ولا بد أن تكون المدخلات مفهومة؛ بأن تكون متقدمة قليلاً عن المستوى الحالي للمتعلم، ليتحقق اكتساب اللغة الثانية.

العصيلي، المعجم الموسوعي (2/ 735، 736) (p:261) Longman Dictionary see: (5) see: Jack C. Richards and Richard Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (p:203)

(6) انظر: في الفصل الأول من ترجمة الكتاب (ص 2793)

الترجمة والدراسة، وقد أشار كراشن - في محاضرة له بعنوان: كيف نكتسب اللغة؟ - إلى أن الاكتساب نظام فطري طبيعي لا يختلف باختلافات البشر الفردية، ولا باختلاف طبيعة مواطنهم؛ وأنه يتم كما تتم عمليات فطرية مشتركة بين سائر البشر؛ كالأكل والهضم لا يختلف في إفريقية عنه في الأمريكتين الشمالية والجنوبية، ولا في آسيا عنه في أوروبا⁽¹⁾.

وقد ارتبط التفريق بين ظاهرتي الاكتساب والتعلم بفرضية أخرى؛ تسمى فرضية الاختلاف الأساسي أو الجوهرية⁽²⁾؛ ولذا يربط علماء اللغة بين اجتماعية اللغة أو كونها مكتسبة، في حين أن علماء النفس والتربويين يذهبون إلى أن اكتساب اللغة يتم بطريقة لا إرادية؛ بل بفطرية من دون قصد، في مقابل نظام التعلم المعتمد على القصد والوعي. أما من وجهة النظر المعرفية؛ فإن كل إنسان يتعلم اللغة بقدرة فطرية تسمح له بتعلمها. وهذه القدرة تنطبق على عموم البشر في كل زمان ومكان، تمكنهم من اكتساب اللغة وتميزهم عن الحيوان. هذه الآلية الداخلية أو النظام الفطري يسمى اسم جهاز اكتساب اللغة⁽³⁾ (language acquisition device) يرمز إليه (LAD) مصطلح أطلقه تشومسكي، على جهاز وهمي موجود في بنية دماغ الطفل، توجه اكتسابه للغة، وتجعله يفهم ما يسمع⁽⁴⁾. هو مصطلح آخر للملكة اللغوية، أو القدرة الفطرية الغريزية (language faculty)⁽⁵⁾. مع أنه مصطلح نادرًا ما يتم استخدامه في الوقت الحاضر، فاستبدل به مصطلح القواعد العامة أو النحو الكلي (Universal Grammar)⁽⁶⁾. وهو مفهوم واسع النطاق في النظرية التوليدية، مفاده أن البشر يتمتعون فطريًا بكلية أو وحدة عقلية محددة؛ توفر لهم مجموعة من الإجراءات لتطوير قواعد اللغة الأم⁽⁷⁾.

(1) see: <https://www.youtube.com/watch?v=NiTsduRreug>

(2) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:217-218)

(3) انظر: د. نايف خرما، د. علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ص 73

(4) انظر: عبدالعزيز العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (2/ 806)

(5) انظر: المصدر السابق نفسه (2/ 824، 828)

(6) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (3/ 1630)

(7) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:284, 289)

لقد ربط تشومسكي بين اللغة، والأصول النفسية، والعقلية؛ رافضا للنظرية السلوكية التي لا تفرق بين الإنسان والحيوان، وتجعل الإنسان أشبه بآلة، مع أن اللغة وحدة تفرق بين الإنسان وغيره من الحيوان والآلة، فكل طفل له ملكة فطرية لغوية؛ تجعله يكتسب لغته الخاصة به؛ بخصائص إبداعية تجعله ينتج عددا لا متناه من التراكيب النحوية، والجمل التي لم يسمع بها قط من قبل، إلى حد قد يؤدي بهذا الابتكار إلى تغيير قواعد اللغة؛ نتاجا لتراكم استعمالات جديدة مبتكرة ينتجها الأطفال في أدائهم اللغوي المتطور، فليست هذه الملكة أسيرة المحاكاة والتقليد كما ينحو السلوكيون هذه الناحية؛ فثمة شيء نوعي أوفطري وراثي يتحكم في تطور اللغة عند الطفل⁽¹⁾.

وفي إطار الملكة الفطرية لاكتساب الطفل اللغة، والتي تتسم بالابتكار والإبداع؛ إلى حد أن يصل هذا الابتكار إلى تغيير قواعد اللغة وتراكيبها، أو ما يسمى بالتطور النحوي سواء كان هذا الابتكار وفق قواعد اللغة أو مغيرا فيها، وهو ما أورده تشومسكي، واستحسنه مارك ريشيل⁽²⁾. فالتقليد ليس هو المسؤول الوحيد عن كل مظاهر النشاط اللغوي عند الطفل، فكثيرا ما يتكلم الأطفال في أثناء اكتساب اللغة وتعلمها بمفردات وجمل لم يسمع بها من قبل، فقد يكون الاكتساب فطريا أو تعليميا أو تشجيعيا أو إبداعيا⁽³⁾.

وخالف ريشل اتجاه فندريس؛ في معرض حديثه عن إبطال البحث في تأصيل نشأة اللغة؛ بأنه من المستحيل أن نعرف المراحل الأولى من نشأة الكلام، وبداية اللغة الإنسانية، لكن يمكن تحديد الظروف الاجتماعية والنفسية التي دعت إليها. واستنادا على اكتساب الطفل لغة أبويه ومجتمعه، فهي تنتقل إليهم لغة مكتملة؛ لا تنبئ عن أصل

(1) انظر: مارك ريشل: اكتساب اللغة، ترجمة د. كمال بكداش. (ص 12، 20، 43)

N.Chomsky: Language and Mind (P 66)

(2) انظر: مارك ريشل: اكتساب اللغة، ترجمة د. كمال بكداش. (ص 43)

N. Chomsky (1964a): discussion du rapport de Miller, W. et Ervin, S "The development of grammar in child language" child development monograph, Vol. 29.

(3) انظر: د. الخولي: مدخل إلى علم اللغة (ص 203)

نشأة اللغة في شيء منها، بل تنقل صورة مماثلة لما عهد من كلام أبويه ومحيطه اللغوي، لا مجال فيه للارتجال والإبداع⁽¹⁾.

وتعد فرضية (الاكتساب والتعلم) أهم فرضيات كراشن في تعلم اللغة الثانية وأوسعها انتشارا بين اللغويين؛ يتم فيها التفريق بين نظامين في معرفيين للغة:⁽²⁾

النظام الأول الأهم وهو المكتسب (Acquired System) ويتشكل من قدرات لغوية موجودة في الإنسان لا شعورية Unconscious باكتساب من اللغة المتعلمة. وهو ما يعني اكتساب اللغة بطريقة ضمنية غير مباشرة وهو الأصل في اكتساب اللغة، ويتم ذلك حين يعرض للمرء مدخلات لغوية في مواقفه عفوية في الحياة اليومية تناسب مستواه⁽³⁾.

النظام الثاني وهو المتعلم (Learned System) والذي يتشكل في المؤسسات التعليمية مدركا شعوريا Conscious ويقوم بدور الموجه والمراقب Monitor للنظام المكتسب. ويكون هذا ناتجا عن المعرفة الواعية (conscious knowledge) باللغة وقوانينها وشرحها والتعبير عنها⁽⁴⁾.

إن اكتساب اللغة عملية تتم من دون وعي بها ولا قصد لها، ترتبط بمرحلة الطفولة الأولى لانعدام التعليم والثقافة اللغوية؛ إن الاكتساب اللغوي هو ما يتم في مرحلة الأمية المنسوبة إلى الأم التي هي الوالدة أو اللغة الأم، التي جرى اكتسابها فطريا وثقافيا من دون إعداد ولا ترصد، كالذي يتم الإعداد له واختباره ثم اختياره في أنظمة التعليم وطرقه المتنوعة. وقد ذكر بعض الباحثين أن الحديث الذي قد يكون متناسبا غالبا مع ضوابط اللغة، ومركبا بشكل سليم لم يتلقه عن تعلم، بل عن اكتساب⁽⁵⁾.

(1) انظر: فندريس: اللغة (30-31) و(66) N. Chomsky: Language and Mind
(2) see: Krashen. Second language acquisition and second language learning. First edition 1981 by Bergamon Press, and: Principles and Practices of Second Language Acquisition, Pergamon Press (1982).

(3) انظر: عبدالعزيز العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (3/ 1624)

(4) انظر: المصدر السابق (1/ 294)

(5) انظر: د. نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها (ص 74)

وعموماً؛ فيعد نظام اكتساب اللغة نتاج ما وراء الوعي، من خلال فهم المتعلم للغة واستعمالها في التواصل الحقيقي. أما نظام التعلم النظامي المدرسي، فهو عملية موجهة توجيهها منظماً في شكل مناهج ومواد دراسية تقدم للمتعلم تشتمل على قواعد اللغة وصيغها ومفرداتها- بطريقة موجهة تهدف إلى تعلم اللغة وتحسين مستوى الأداء اللغوي، وكأن كراشن يستحضر الاكتساب في أثناء عملية التعلم بإيقاظ العملية اللاشعورية والتي يمثلها الاكتساب ليحقق الانتباه الواعي للصيغ والتراكيب اللغوية⁽¹⁾.

4- تعلم اللغة بطريقة الترتيب الطبعي The Natural Order

وتسمى - أحيانا - بالترتيب الطبيعي للاكتساب اللغوي، بصورة طبيعية وثابتة لاكتساب مورفيمات اللغة، وصيغها، وأنماطها، وتركيبها، وتتماثل في أي متعلم لأي لغة؛ وتعني: التتابع والتسلسل الفطري في اكتساب اللغة، أو تعلمها وفق نظرية الاكتساب⁽²⁾.

وكان كراشن أهم من اعتمد على فرضية الترتيب أو النهج الطبعي The Natural Order في بحوثه لتعليم اللغات الأجنبية⁽³⁾؛ وتقول هذه الفرضية النظرية: "إن الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأولى يكتسبون الأشكال اللغوية والقواعد والعناصر بترتيب مماثل... فمثلاً في اللغة الإنجليزية، يكتسب الأطفال الجمل الاستمرارية ing- والجمع ب s-، والجمل المبنية للمعلوم قبل أن يكتسبوا ضمير الغائب s- في الأفعال، أو الجمل المبنية للمفعول. ويقال إن هذا يظهر في التقدم الطبعي للاكتساب، أو ما يطلق عليه تدرج الاكتساب Order Of Acquisition⁽⁴⁾، واعتمد كراشن⁽⁵⁾ فيها على التدرج

(1) انظر: محمد معوض محفوظ: فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية كراشن في تنمية مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. بحث في مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 17- العدد 6 أبريل 2023م (ص 514).

(2) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات (1/ 42، 2/ 1025، 3/ 1382)

(3) انظر في الفصل الأول من ترجمة الكتاب (ص 2793) وفي الفصل الرابع (ص 2813-2816)

(4) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:352-353, 389, 414)

والمعجم الموسوعي (1/ 42)

(5) انظر: الفصل الثالث الخاص بالتطور المعرفي (ص 2802) النمو المعرفي (Cognitive development) هو مجال لدراسة علم الأعصاب وعلم النفس، يركز على نمو الطفل في مدى معالجة

الطَّبْعِي، في التطور الإدراكي اللغوي عند الطفل والمعرفي التعليمي عند البالغين، وجعله أحد أسسه في نظريته الشاملة؛ بفرضياتها وأسسها سابقة البيان.

استنتج بعض الباحثين في هذا السياق؛ أن تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية عملية نشطة تتم وفق نسق منظم ومتطور على مراحل وليست عشوائية، بل تخضع لقواعد تنظم مكوناتها، ويمكن التنبؤ باستعمالها؛ حيث تتقدم بتسلسل تطوري هرمي (Hierarchical Developmental Sequences) تمر فيه عملية اكتساب اللغة وتعلمها؛ وفق مراحل تترتب هذ الصيغ اللغوية والتراكيب النحوية ترتب اللاحق على السابق؛ فتكتسب تراكيب لغوية معينة قبل غيرها، بحيث تتكامل وتتداخل هذه التراكيب؛ لتشكّل المحصول اللغوي للمتعلم. ولذا فإن الاستعجال في تدريس التراكيب التي تُكتسب في مراحل متأخرة من التطور اللغوي لا يجدي نفعا (1).

يرى كراشن أن اكتساب اللغة يمكن التنبؤ به، حيث يسير وفق ترتيب يمكن اكتشافه، فهو يعمل كنظام تشغيل جهاز كمبيوتر؛ فهو متاح وجاهز للعمل، وقد يخزن البيانات لاستخدامها لاحقاً؛ فمورفيّات اللغة وصيغها تسير في تدرج فطري داخل ذهن المتعلم؛ لذلك فبعض التراكيب اللغوية يتم تعلمها بشكل أسرع من غيرها (2). ومنها يستنتج الباحث أهمية التدرج في تقديم المادة اللغوية من السهولة إلى الصعوبة؛ بحيث يقدم المعلم المعلومات العامة للقاعدة اللغوية أولاً، ثم يتدرج للوصول للقواعد الخاصة؛ فمثلاً عند تقديم قاعدة اشتقاق اسم الفاعل؛ ينبغي على المعلم أن يبدأ بالفعل الثلاثي ثم الفعل غير الثلاثي (3).

المعلومات والمصادر المفاهيمية والمهارات الإدراكية وتعلم اللغة وجوانب الأخرى من النمو العقلي وعلم النفس المعرفي مقارنة بوجهة نظر البالغين.

See: Daniel L. Schacter, Daniel T. Gilbert, Daniel M. Wegner. Psychology, Worth Publishers, 2011 (p:429-430)

(1) انظر: عقلة محمود الصمادي، وفواز محمد العبدالحق: نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج 22، ع 54 (ص 175 - 176)

(2) Patrick, Robert (2019): Comprehensible Input and Krashen's theory, The Journal of Classics Teaching 20 (39) p.40 on 10 Mar.

(3) انظر: محمد معوض محفوظ: فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية كراشن (ص 515).

5- تعلم اللغة بتدريس المواد المحمية⁽¹⁾ Sheltered Subject-matter

وهي نظرية تعليمية للغات، أو طريقة تدريسية لتعلم اللغة، ابتكرها ستيفن كراشن؛ على أن تتم في ظل بيئة مدرسية للغة المستهدفة بالتعلم؛ عن طريق موضوعات المواد باللغة الثانية. ويكون الطلاب المتعلمون في هذه الطريقة منخرطين كلياً، أو جزئياً في غمار بيئة اللغة موضع التعلم. وفي فصول المواد المحمية، يكون تركيز الفصل على الموضوع، وليس اللغة، وهذا يشجع على التركيز على المعنى، وليس الشكل، ويؤدي إلى فهم للموضوع والمحتوى بأسلوب أعم وأشمل يعني جزئيات المنهج وتنظيمه؛ مما يتطلب من المعلم معرفة منظمة لجزئيات المحتوى المدروس⁽²⁾.

ويعتمد كراشن - في نظريته لتعلم اللغات - على أسلوب الغمر اللغوي، أو الانغماس في اللغة (Language immersion) وهو أحد برامج تعلم اللغة الأجنبية؛ عن طريق المحتوى بدمج الناطقين بغير اللغة الهدف مع الناطقين بها من دون عزل؛ بدراسة مقررات أعدت طبعياً للناطقين بها في مراحل التعليم⁽³⁾.

وهذا الأسلوب يستخدم في تعليم ثنائي اللغة؛ حيث تُستخدم لغتان للتعليم في مجموعة متنوعة من المواد الدراسية (Subject-matters)، كالرياضيات، أو العلوم، أو الدراسات الاجتماعية. تدرس بلغتين (L1 و L2) لكل طالب، حيث تكون L1 هي اللغة الأم للطالب، بينما تكون L2 هي اللغة الثانية، التي يتم الحصول عليها من خلال برامج وتقنيات الغمر⁽⁴⁾.

ويظهر أن الحماية المقصودة - في هذا الأسلوب التدريسي - هي لمبادئ العلوم المدروسة، في هذا النظام في ظلال ازدواجية لغوية، تعتمد على نظام إقحامي تدريبي لاكتساب المتعلم اللغة الثانية L2 على غرار اكتساب الطفل لغته الأولى L1⁽⁵⁾، وهو

(1) اختصار SSMT يرمز إلى: Sheltered Subject Matter Teaching انظر: (ص: 2817)

(2) انظر الفصل الرابع من ترجمة الكتاب (ص: 2813-2815)

(3) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 700، 701. 816)

(4) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p: 248)

(5) راجع موقع: https://en.wikipedia.org/wiki/Language_immersion

سبيل مزدوج الفائدة من الناحية التعليمية؛ من حيث يترتب عليه تدريس مبادئ وموضوعات العلوم المختلفة؛ بلغة ثانية غير أصلية، بما يضمن جعلها مفهومة؛ بعيدة عن أخطاء التعلم، وهو تلقائياً يسمح في الوقت نفسه باكتساب اللغة؛ في ظلال تلقي تدريس موضوعات العلوم المدروسة.

تم بناء هذا النهج التدريسي؛ على أساس النموذج الكندي⁽¹⁾ في التعليم المعتمد على الغمر، أو هو شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة. وغالباً ما يتم تطبيق برنامج الغمر، أو الدمج بداية بتدريس باللغة الأجنبية لجزء فقط من اليوم؛ ما يسمى برنامج الغمر الجزئي⁽²⁾؛ وتدرجياً يتحول التدريس إلى الغمر الكامل، أو ما يطلق عليه (برنامج الغمر الكلي) للتدريس باللغة الأجنبية طوال اليوم⁽³⁾، وفيه يتم تدريس المحتوى باللغة الإنجليزية، وجعله مفهوماً للطلاب؛ من خلال تقنيات تعليمية خاصة. والهدف من هذا النهج هو تمكين الطلاب من اكتساب مستويات عالية من إتقان اللغة الإنجليزية الشفوية، وفي نفس الوقت تحقيق النجاح في مجالات المحتوى، أي: تدريس المواد الأكاديمية واللغة في وقت واحد حتى يصبح الطالب مؤهلاً للتفاعل⁽⁴⁾.

جوائز كراشن

حصل البروفيسور ستيفن كراشن على العديد من الجوائز، وهي⁽⁵⁾:

1- جائزة ميلدنبرجر *Mildenberger*، لكتابه اكتساب اللغة الثانية وتعلم اللغة الثانية من

(1) بدأ أول برنامج للغمر اللغوي في كيبيك - كندا في عام 1965؛ باللغة الفرنسية كلغة مستهدفة تعليمياً، حيث كانت اللغة الفرنسية هي اللغة الغالبة في كيبيك، فقد أراد القسيسون البروتستانت الناطقون بالإنجليزية لأطفالهم تحقيق مستوى عالٍ من الفرنسية بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية. ومنذ ذلك الحين، انتشر الغمر باللغة الفرنسية في جميع أنحاء البلاد وأدى إلى أن يصبح الغمر باللغة الفرنسية الشكل الأكثر شيوعاً للغمر اللغوي في كندا حتى الآن.

See: Jason Zuidema, ed. *French-Speaking Protestants in Canada: Historical Essays* (Leiden-Boston: Brill, 2011) (p:1-12).

(2) see: Jack C. Richards, *Longman Dictionary* (p: 272)

(3) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (2/ 1108)

(4) see: Jack C. Richards, *Longman Dictionary* (p: 526)

(5) see: <https://web.archive.org/web/20201126034542/https://rossier.usc.edu/faculty-and-research/directories/a-z/profile/?id=115>

- دار (برنتس هول) للنشر، في عام 1982.
- 2- جائزة بيمسلور Pimsleur، التي مُنحت من قبل المجلس الأمريكي لمدرسي اللغات الأجنبية لأفضل مقال منشور في عام 1985.
- 3- جائزة الجمعية الوطنية للتعليم ثنائي اللغة NABE لعام 1999.
- 4- وجائزة دوروثي سي ماكنزي Dorothy C. McKenzie لمساهمتها المتميزة في مجال أدب الأطفال (مجلس أدب الأطفال في جنوب كاليفورنيا)
- 5- جائزة "كينيث إس جودمان Kenneth S. Goodman في الدفاع عن التدريس الجيد؛ من كلية التربية، جامعة أريزونا؛ في عام 2019م.

الدراسات حول نظرية كراشن

- 1- اكتساب اللغة الثانية بفرضية المراقبة لكراشن دراسة وصفية بفرقة مدرسة خير الأمة المنزلية للمرحلة الابتدائية مالانج"، إعداد/ أتيك نور ليلي. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج إندونيسيا 2015م.
- 2- اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند نظرية ستيفن كراشن في معهد دار السعادة للبنات بونجوكوسومو مالانج، الباحثان ثوريق الانشوريو روضة الجنة، جامعة الإسلام مالانج، مالانج، والجامعة الإسلامية نيجيري مولانا مالك إبراهيم مالانج، مجلة تعليم اللغة العربية- المجلد 07، العدد 1، يونيو 2024 بإندونيسيا.
- 3- البيئة اللغوية عند فرضية المراقبة لستيفن كراشن لترقية مهارة الكلام لدى طالبات معهد الأمين "تربية المعلمات الإسلامية" ببرندوان سومنب. للباحثة صفية الكريمة، وهو بحث علمي للحصول على الماجستير في جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا، إندونيسيا 2019.

4- Krashen's Second-Language Acquisition Theory and The Teaching of Edited American English

نظرية اكتساب اللغة الثانية لكراشن وتعليم اللغة الإنجليزية الأمريكية المكتوبة، للباحثة: إليزابيث تايلور تريكموي، بحث في مجلة الكتابة الأساسية، المجلد. 5، العدد 2، 1986.

5- Krashen's Monitor Model Revisited with Some Linguistic Evidence for the Homogeneity Hypothesis

إعادة النظر في نموذج مراقب كراشين مع بعض الأدلة اللغوية لفرضية التجانس، محمد عوض الداودي عبدالعال، قسم اللغة الإنجليزية كلية الآداب، جامعة بورسعيد، مصر، كلية العلوم والإنسانيات، جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، بحث (باللغة الإنجليزية) في مجلة TESOL الدولية لعام 2021 المجلد 16 العدد 2.

6- تطبيق البيئة اللغوية في اكتساب اللغة العربية في ضوء ستيفن كراشن في معهد دار السلام كونتور فونوروغو، رسالة ماجستير (برقم جامعي 19720011) إعداد يوس أريجا صبري، في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية 2023.

7- فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية كراشن في تنمية مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. محفوظ، محمد معوض، بحث في مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية المجلد السابع عشر-العدد السادس، أبريل 2023م.

8- نظرية ستيفن كراشين لاكتساب اللغة الثانية للمتخصصين، للدكتور سليم موسى القحطاني، نشرت بتاريخ 14/3/2022 <https://oktob.io/posts/38498>

9- نظرية ساتيفان كراشين عن تعليم مهارة الكلام، لمحمد شمس العارفين ومحمد شفاء الراشدين، جامعة دار السلام كونتور 2020م

10- Theory in Second Language Acquisition (Recognition of Concepts Toward Krashen's Second Language Acquisition Theory for Five Main Hypotheses)

نظرية اكتساب اللغة الثانية (التعرف على المفاهيم نحو نظرية كراشين لاكتساب اللغة الثانية لخمس فرضيات رئيسية) المؤلف: بوزان هاريس pauzanharis@uinmataram.ac.id، المجلد 6 العدد 4 مايو-أغسطس 2024 م الصفحات 20876-20888 بحث باللغة الإنجليزية، في مجلة التعليم جامعة ماتارام الهندية، ج. جادجاه مادا جيمبونج رقم 100 ماتارام.

11 – Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter

أصول التربية التي تثبت نظرية كراشين للمرشح العاطفي، المؤلف: جريس هوي تشين لين، بحث باللغة الإنجليزية في مجلة (هوا كانج) للغة الإنجليزية وآدابها، في تاوان العدد 14 (يوليو 2008) صفحات 113-131.

ثانيا (توطئة): علم اللغة التطبيقي

تعريفه ومجالاته: "هو علم يشمل التحليل التقابلي، وتدريس اللغات، ومختبرات اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي، وصناعة المعجم وعلم الترجمة، وهو فرع من علم اللغة، يقابله علم اللغة النظري، الذي يشمل علم الأصوات، وعلم الفونيمات، وعلم تاريخ اللغة، وعلم الدلالة، وعلم الصرف، وعلم النحو"⁽¹⁾. ويعد علم اللغة التطبيقي؛ نتيجة الاتصال بين علم اللغة ومجال تعليم اللغة؛ حيث يفيد هذا المجال -كمجال تعليمي تربوي - من علم اللغة بمناهجه ونتائج دراساته، وهذا عندما يحاولون تطبيق مناهج علم اللغة ونتائجه في تعليم اللغات⁽²⁾.

وربط بعض الباحثين موضوع اكتساب اللغة وتعلمها، وقصره على علم اللغة النفسي؛ وعرفه بأنه العلم الذي يبحث في اكتساب اللغة الأولى أو الثانية، ومراحل تطور النمو اللغوي لدى الفرد، وعلاقته بالتفكير، والدماغ، والذكاء⁽³⁾.

وفي علم اللغة التطبيقي "يمكن استخدام المعرفة اللغوية لحل المشكلات اللغوية العملية في تدريس اللغة (اكتساب اللغة الأم أو لغة أجنبية). مع أنه في الواقع، يستخدم بعض اللغويين مصطلح اللغويات التطبيقية للإشارة فقط إلى هذه الجوانب التربوية"⁽⁴⁾. بالرغم من أن أهم القضايا علم اللغة التطبيقي هي:

(1) محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري (ص: 21)

(2) انظر: فهمي حجازي، محمود: علم اللغة العربية (ص: 52)

(3) انظر: د. الخولي: مدخل إلى علم اللغة (ص: 193)

(4) R. R. K. Hartmann, Dictionary of language and linguistics, (p:17)

1- دراسة تعلم وتعليم اللغة الثانية والأجنبية.

2- دراسة ما يتعلق بالمشاكل اللغوية العملية، مثل: المعاجم، والترجمة، وعلم أمراض النطق، وما إلى ذلك. وتستخدم اللغويات التطبيقية المعلومات من علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الإنسان، ونظرية المعلومات⁽¹⁾، وكذلك من اللغويات من أجل تطوير نماذجها النظرية الخاصة للغة واستخدامها، ثم تستخدم هذه المعلومات والنظرية في المجالات العملية؛ مثل تصميم المنهج الدراسي، وعلاج النطق، وتخطيط اللغة، والأسلوب، وما إلى ذلك⁽²⁾.

ثمة إذاً صلات تربط فروع علم اللغة بعضها ببعض منها علمي اللغة: النظري والتطبيقي أو كما أحب أن أسميه بـ(علم اللغة الواقعي)، فعلم اللغة النظري يدرس "اللغة واللغات بقصد بناء نظرية لبنيتها ووظائفها؛ بغض النظر عن أية تطبيقات عملية...، بينما لعلم اللغة التطبيقي -حسب ما يعني به- تطبيق تصورات اللغة ونتائجها على مهام عملية متنوعة تشمل تعليم اللغة"⁽³⁾ كمجال عملي أو تطبيقي.

ظهر إذاً أن النشاطات اللغوية الواقعية هي هدف علم اللغة التطبيقي؛ حيث لا يهتم الجانب التطبيقي لعلم اللغة بمجرد الجوانب النظرية في البنى اللغوية بقدر ما يهتم بالاستعمال اللغوي الواقعي، وطبعي أن تبعد عن دراسته اللغة المكتوبة أو الدراسات في علم اللغة التاريخي أو المقارن؛ "فلم تعد اللغة الأجنبية تعلم باعتبارها ظاهرة مكتوبة بل باعتبارها ظاهرة صوتية في المقام الأول. بدأ الاهتمام بالنطق يحتل المكان الأول في تعليم اللغات، فهو الأصل، أما الكتابة فهي ظاهرة تابعة، ومن ثم أصبح من المتفق عليه

(1) نظرية المعلومات هي دراسة الاتصالات أو نقل المعلومات بين "المرسل" أو "المصدر" إلى "المرسل إليه" أو "المستقبل" عن طريق ترميزها وفك تشفيرها. ويهتم اللغويون أيضاً بكمية المعلومات الخاصة بعنصر معين في سياق معين (محتوى المعلومات). الذي يتناسب مع التكرار واحتمالية الحدوث: فكلما زادت احتمالية الكلمة في سياق معين، كلما قلت كمية المعلومات التي تنقلها. وبالتالي فإن كلمة are في الجملة We are going away يمكن التنبؤ بها بدرجة كبيرة في هذا الموقف وبالتالي تحتوي على محتوى معلومات أقل من كلمة away. أو يمكننا القول إن away تقدم معلومات دلالية أكثر من الكلمات الثلاث الأخرى في تلك الجملة. وقد جلبت بعض هذه الأفكار مناهج جديدة في: الدلالات واللغويات الحاسوبية وتحليل السمات المميزة.

See: Hartmann, Dictionary of language and linguistics, (p:112-113)

(2) Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:28)

(3) ليونز، جون: اللغة وعلم اللغة (ص: 47)

في علم اللغة التطبيقي أن يعد تعليم النطق أساساً لتعليم الكتابة. فيبدأ تعليم اللغة بالجانب الصوتي، ثم تأتي كيفية الكتابة بعد ذلك، مع ملاحظة أن الفروق بين البنية الصوتية للغة، ونظام كتابتها يشكل صعوبات التدوين، ومن ثم ينبغي الإشارة إليها؛ باعتبارها ظواهر خاصة بالكتابة لا باللغة⁽¹⁾.

الصلة بين علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة الحديث

يرى بعض الباحثين أن: علم اللغة التطبيقي ليس فرعاً من فروع علم اللغة الحديث؛ بقدر ما يعنى بالجوانب التطبيقية من اللغة وحل مشكلاتها؛ كتعلم اللغة وتعليمها واكتسابها؛ حتى إنه سمي -في أواخر القرن العشرين- بعلم اللغة العملي practical linguistics، لكن لا يسع الباحث المنصف إلا القول بأن علم اللغة التطبيقي؛ لم يعرف إلا بعدما ظهر علم اللغة؛ بل إن علوماً أخرى - كعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الحاسوبي، وتعلم اللغات، وصناعة المعجم - تبدأ في دراستها أولاً بأصول علم اللغة ونظرياته، ثم تنتقل إلى نظريات العلوم الأخرى، ولا سيما تعليم اللغات واكتسابها؛ الذي يبدأ البحث فيه من علم اللغة، ثم يتجه بحثه إلى طرائق تدريسها، وإجراءات اكتسابها. ويدل على أن علم اللغة التطبيقي أحد أفرع علم اللغة؛ أن أي تحول في النظريات اللغوية العامة يترتب عليه مباشرة تحول يؤثر في علم اللغة التطبيقي⁽²⁾.

ويرفض بعض علماء اللغة انتماء هذا العلم إلى ميدانه، ويستنكرون تسميته نفسها، في حين يراه بعض العلماء جسراً رابطاً بين العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني: اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومع ذلك فإن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقاً لنظرية علم اللغة، بل هو علمي تعليمي يرتبط أشد ما يرتبط ويكاد ينحصر في تعليم اللغة وتعلمها⁽³⁾. ويغنيا من مجالات علم اللغة التطبيقي: تعليم اللغات، والترجمة.

(1) علم اللغة العربية (ص: 52، 53)

(2) انظر: عبدالعزيز العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 100)

(3) انظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (ص: 17 - 18)

أ- تعليم اللغات (الثنائية اللغوية)

بغض الطرف عن الخلاف السابق، والذي لا يترتب عليه أي تغير في اتصال موضوع تعلم اللغات بعلم اللغة النظري والتطبيقي والعملي؛ فهو مجال يعتمد في أصوله على أصول اللغة ونظرياتها. ولا مانع أن نعد موضوع اكتساب اللغة وتعلمها أو نشأتها عند الإنسان والطفل؛ مشكلة لغوية يعنى بها اللغويون؛ وتبعا يعنى بها التربويون في تعليم اللغات وتعلمها، حتى أنها عُدت أهم جوانب اللغويات التطبيقية **applied linguistics** أو علم اللغة التطبيقي؛ والذي يتمثل في: "تطبيق اللغويات على القضايا الاجتماعية المتعلقة باللغة. غالبًا ما تستخدم بشكل خاص لتطبيق اللغويات على تدريس اللغة"⁽¹⁾. وبذا فلا يسعنا إلا أن نسلم بأن تعليم اللغات **language didactics or education** الأصلية الأم، أو الأجنبية أهم فروع علم اللغة التطبيقي وأبرزها⁽²⁾.

ومن هنا اكتسبت ثنائية اللغة أهميتها؛ في علم اللغة العام وأصول التربية والتعليم، وامتدت لها روابط اجتماعية، وعلاقات ثقافية وقيم قومية ودينية ممتدة عبر الأصول التاريخية والجغرافية. ويدور مضمون الثنائية حول: "استخدام لغتين من قبل متحدث أو مجتمع لغوي. هناك العديد من أنواع ثنائية اللغة، على سبيل المثال: شخص لديه والدان؛ يتحدثان لغات أصلية مختلفة، ويعيشان في أي من مجتمعي الكلام، أو شخص تعلم إتقان لغة أجنبية؛ من خلال التعليم الرسمي المكثف... والأشخاص الذين يتقنون اللغتين في جميع المواقف (ثنائيو اللغة **ambilingual**) نادرون جدًا"⁽³⁾. وثنائي اللغة (**ambilingual**): شخص أو مجتمع لغوي يتمتع بالكفاءة نفسها في كلتا اللغتين، على سبيل المثال: المواطنون البلجيكيون الذين يتحدثون الفرنسية والفلمنكية"⁽⁴⁾.

(1) see: Brown E.K, The Cambridge Dictionary of Linguistics. (p: 32)

(2) انظر: عبدالعزيز العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (822، 820 / 2) See: Brown E.K, The Cambridge Dictionary of Linguistics (p:32)

(3) R. R. K. Hartmann, and F. C. Stork, Dictionary of language and linguistics, A Halsted Press Book 1972 Applied science publishers 1972-1976 (p:27)

(4) the same (p: 9)

الفلمنكية Flemish لغة تضم لهجات اللغة الهولندية التي تستخدم في فلاندرز شمالي بلجيكا.

لغة الطفل ونظريات تعلم اللغة

لا ريب أن لغة الطفل موضوع نفسي سلوكي، يربط اللغة من حيث هي تصرفات رمزية لأحداث صوتية لبنية اللغة؛ من ناحية السلوك الكلامي، وكيف بدأ عند الإنسان؟ وكيف يتم اكتسابه عند الطفل؟، وما إلى ذلك من مراحل الاكتساب اللغوي عند الطفل؛ كنموذج بسيط لكيفية نشأة اللغة، وتطور رمزياتها عند الإنسان أو اللغة؛ كسلوك رمزي؛ تعبيراً عن حاجاته، ورغباته، ومشاعره، وفكره، وكان هذا كفيلاً أن يجعل اللغة محل اهتمام علم النفس أو السلوك، وأن يتمثل ذلك -خصيصاً- في علم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي.

وقد تم ربط مراحل اكتساب الطفل للغة؛ بمراحل تطور نموه الجسماني السلوكي؛ من مرحلة المهد مروراً بمراحل: الجلوس، والحبو، والسير بمساعدة، والسير وحده، والسير خارج المنزل، وحتى ذهابه إلى المدرسة⁽¹⁾.

إن "ظهور اللغة المنطوقة هو بداية ظهور التاريخ الإنساني والثقافة البشرية، وهو ما يتماثل مع نشأة اللغة عند الطفل، والتي بفهمهما يستطيع التواصل مع مجتمعه وتكوين ثقافته"⁽²⁾.

واللغة المنطوقة أو المسموعة؛ سواء كانت إشارة إلى الأشياء الموجودة في العالم الخارجي، أو رمزا إلى المعاني المعقولات في داخل الشعور البشري والعاطفة الإنسانية، وتصل جميعها عن طريق الكلمات، والتي بها يتكون النظام اللغوي للتواصل؛ إشارة للواقع الخارجي، ورمزا للمشاعر، والعواطف الكامنة. مما جعل قضية اكتساب اللغة وارتقاءها أحد الموضوعات المهمة؛ في علم النفس الارتقائي واللغوي على حد سواء، كما أن القدرة

See: John ouilvie, The Imperial Dictionary of The English Language (Vol 2 p:289), https://en.wikipedia.org/wiki/Flemish_dialects

(1) راجع: دكتور محمود السعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج (ص: 39 - 40)

(2) د. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (ص 27)

على اكتساب اللغة أو تعلمها من الخصائص المميزة للجنس البشري⁽¹⁾، ويظهر منه وضوح الصلة بين نشأة اللغة عند الإنسان، ومراحل اكتسابها عند الطفل؛ إلى حد تجاوز الحدود النظرية للموضوع؛ إلى درجة تضاهي اليقين كحقيقة واقعية.

إن لغة الطفل هي كلامه في مرحلة اكتسابه لغته الأم؛ في السنوات الست الأولى قبل التحاقه بالمدرسة، وهي لغة تختلف عن لغة الكبار. واكتساب الطفل للغته يسير وفق تدرج مرحلي، وربما يطلق على اكتساب الطفل لغة ثانية؛ إذا كان في مرحلة مبكرة⁽²⁾. واكتساب اللغة من البيئة؛ هي القدرة اللغوية البشرية **human language capacity**⁽³⁾ التي تعني الاستعداد الفطري لدى الإنسان من بين المخلوقات؛ لكسب اللغة، واستعمالها، وهي الأساس في نشأة اللغة عند الإنسان لغة، وتمثل لغة الطفل ومراحلها النموذج المثالي عليها. وقد انتقل هذا النموذج إلى الطرق التطبيقية المنهجية في تعليم اللغات؛ ليكون تعليم اللغة الثانية، أو الأجنبية بطريق الاكتساب، أو اكتساب اللغة بالتعلم **instructed language acquisition** ويكون نتيجة علم مقصود ومنظم بطريقة مباشرة؛ لتعليم المهارات اللغوية بالمواد التعليمية، أو بطريقة غير مباشرة بمحاكاة البيئة اللغوية في الحياة العامة⁽⁴⁾.

وتمثلت هاتان النشأتان للغة عند كل من (الإنسان - الطفل) موضوعاً صنفه الدكتور وافي؛ وعقد عليهما كتابه في (نشأة اللغة عند الإنسان والطفل) فقال: "لغة نشأتان: نشأة حينما أخذ الإنسان يلفظ أصواتاً مركبة ذات مقاطع، وكلمات متميزة؛ للتعبير عما يجول بخاطره من معانٍ، وما يحسه من مدركات، ونشأة حينما يشرع الطفل يقلد أبويه والمحيطين به فيما يلفظونه من مفردات وعبارات، فتنتقل إليه لغتهم..."⁽⁵⁾.

(1) انظر: د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ص 101 (رقم 145) من سلسلة عالم المعرفة، دولة الكويت (145) 1990م

(2) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 215، 547)

(3) انظر: المصدر السابق نفسه (2/ 679)

(4) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (2/ 739، 740)

(5) نشأة اللغة عند الإنسان والطفل (ص 3) وعلم اللغة (ص: 80)

وتمثل الربط بين النشاطين للغة الإنسان والطفل واضحاً؛ باشتراكهما في تقوية نظرية المحاكاة والتقليد عما سواها من نظريات نشأة اللغة الإنسانية؛ فقال: "أدنى نظريات هذا البحث إلى الصحة، وأقربها إلى المعقول، وأكثرها اتفاقاً مع طبيعة الأمور، وسنن النشوء والارتقاء الخاضعة لها الكائنات، وظواهر الطبيعة الاجتماعية... ومن أهم أدلتها: أن المراحل التي تقررها بصدد اللغة الإنسانية؛ تتفق في كثير من وجوها مع مراحل الارتقاء اللغوي عند الطفل؛ فقد ثبت أن الطفل في المرحلة السابقة لمرحلة الكلام، يلجأ في تعبيره الإرادي إلى محاكاة... "أصوات التعبير الطبيعي عن الانفعالات، أصوات الحيوان، أصوات مظاهر الطبيعة والأشياء.." فيحاكي الصوت قاصداً التعبير عن مصدره، أو عن أمر يتصل به، وثبت كذلك أنه -في هذه المرحلة وفي مبدأ مرحلة الكلام- يعتمد اعتماداً جوهرياً في توضيح تعبيره الصوتي؛ على الإشارات اليدوية والجسمية. ومن المقرر أن المراحل التي يجتازها الطفل -في مظهر ما من مظاهر حياته- تمثل المراحل التي اجتازها النوع الإنساني في هذا المظهر"⁽¹⁾.

وقد أورد د/ وافي في نشأة اللغة عند الإنسان أنواعاً من التعبير؛ تتشابه بوضوح مع ما لوحظ عند الطفل كالانفعالات الطَّبَعِيَّة الفطرية؛ من: ألم، وفرح، وغضب، وفرح، وحزن، والتي تتنوع وفقاً لنوع الحاسة المدركة لها؛ إلى: بصرية وسمعية. كما تشارك لغة الطفل لغة الإنسان في أنواع التعبير الإرادية (المدركة بالبصر) كلغة الإشارة، والتي لا تزال مستعملة عند بعض المجتمعات البدائية، والقبائل في أمريكا، وأستراليا، وإفريقية الوسطى. والتعبيرات المدركة بالسمع، وهي الأصوات المركبة ذات المقاطع أو باختصار اللغات البشرية⁽²⁾.

ذكر الدكتور رمضان عبد التواب أن الطفل يبدأ في الشهور الأولى من السنة الثانية، ينطق بمقاطع متكررة، ولا يزال يكرر هذه المقاطع، حتى تنطبع في نفسه،

(1) نشأة اللغة عند الإنسان والطفل (ص 32، 33) وعلم اللغة (ص: 105، 106)

(2) قارن في: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل (ص 7: 13، 115: 119) وعلم اللغة (ص: 81: 87، 119: 123)

وتتكون منها لغته البدائية. وكثير من الأطفال يطلقون في هذه السن: "هُوَ هُوَ" على الكلب، و"تُو نُو" على القط، و"تِك تِك" على الساعة، ... تأتي مرحلة الكلمات المكونة من المقاطع، والتي استعملها الإنسان الأول لقضاء حاجاته، والتعبير عن أغراضه ورغباته. وبها يكتمل تكوين اللغة الفطرية⁽¹⁾.

إن فكرة تعلم الطفل للغته الأصلية أصبحت حجر الأساس لنظريات: التعلم عموماً، وتعلم اللغة الثانية خصوصاً، والربط بين طبيعة اكتساب الطفل للغته الأم، وكيفية انتقالها إليه، ومراحل تطور الطفل لغوياً في مجتمعه الأصلي، ثم محاولات استنساخ هذه الظاهرة التربوية والتعليمية؛ إلى مجال تعلم الإنسان لغة أجنبية ثانية؛ فالأكتساب هو اصطلاح مرادف لتعلم الطفل للغته الأصلية؛ في مقابل اصطلاح (تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية) ونظرياته المتنوعة؛ فكل نظريات التعلم، وبخاصة التي تتعلق بتعلم اللغة ما هي إلا محاولات لفهم هذا التعلم الفطري ومعرفة قوانينه. أما تعلم لغة أجنبية ثانية خارج بيئتها؛ فلا يكون بهذه السهولة، بل أصعب وأعقد. وهو ما اتجه إليه البحث في هذه النظرية؛ لمعرفة طبيعة ظاهرة تعلم اللغة الأجنبية، والفرق بينها وبين اكتساب اللغة الأصلية في مرحلة الطفولة؛ نظراً للصعوبات التي تواجه تعلم اللغات الثانية⁽²⁾.

صعوبات في طريق تعلم اللغة الثانية

سبق بيان أن ثمة حالة من التباين بين: اكتساب اللغة الأم الأصلية، وتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية؛ ومع ذلك فإن نظريات تعلم اللغات الأجنبية؛ هي مجرد جزء من نظريات التعلم عامة، والنظريات الخاصة بتعلم (أو اكتساب) اللغات الأصلية؛ كما أن تعلم اللغات الأصلية، وتعلم اللغات الأجنبية؛ يشتركان في كثير من مظاهرها وقوانينهما، لكن تعلم أو اكتساب اللغة الأجنبية عملية تتسم بالتعقيد البالغ؛ نظراً للدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة. وتلك بعض النظريات التي جمعت بينهما⁽³⁾:

(1) انظر: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي (ص 120: 123)

(2) انظر: د. نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها (ص 77)

(3) انظر: المصدر السابق نفسه (ص 81: 84)

1- نظرية التطابق Identity Hypothesis

يظهر التطابق بين مكونات اللغة الأم والأجنبية؛ عن طريق منهج المقارنة اللغوية inter-lingual comparison بين لغتين أو أكثر لأهداف لغوية نظرية عامة أو تطبيقية تعليمية...⁽¹⁾.

ورؤية هذه النظرية هي: أن اكتساب اللغة الأم، وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذا فليس هناك أي تأثير يذكر للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية، واكتساب لغة ما لا تأثير له على اكتساب لغة أخرى في مرحلة لاحقة. وقد يسمى بـ: التطابق فيما بين اللغات (interlingual identification) (في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية) "وهو حكم يتخذه المتعلمون حول هوية أو تشابه الهياكل في لغتين. على سبيل المثال، في تعلم نظام الصوت للغة جديدة، قد يتعين على المتعلم أن يقرر ما إذا كان صوت "d" في اللغة الجديدة هو نفسه أو مختلف عن صوت "d" في لغته الأم. غالبًا ما يصنف المتعلمون الأصوات؛ من حيث الأنظمة الصوتية للغتهم الأولى، مما يجعل اكتساب أصوات لغة الهدف الجديدة أمرًا صعبًا"⁽²⁾.

2- نظرية التباين Contrastive Hypothesis

وهي ضمن الفرضيات اللغوية التطبيقية، التي تجعل كل أخطاء التعلم اللغوية راجعة إلى التداخل بين أنظمة اللغتين الأولى الأم والثانية الأجنبية⁽³⁾. أو أن اكتساب لغة ثانية يتحدد - بصورة واضحة - بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى.

وتم هذا بطريق التحليل التبايني (contrastive analysis) أو: "المقارنة بين الأنظمة اللغوية للغتين، على سبيل المثال نظام الصوت أو النظام النحوي. تم تطوير التحليل التبايني، وممارسته في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، كتطبيق لعلم اللغويات البنيوي على تعليم اللغة، ويستند إلى الافتراضات التالية:

(1) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 761)

(2) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:268)

(3) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 313)

أ- الصعوبات الرئيسية في تعلم لغة جديدة ناجمة عن تداخل من اللغة الأولى.

ب- يمكن التنبؤ بهذه الصعوبات من خلال التحليل التبايني.

ج- يمكن للمواد التعليمية الاستفادة من التحليل التبايني للحد من آثار التداخل⁽¹⁾.

ومما يؤخذ على هذه النظرية: تجاهل التداخل اللغوي النابع من اللغة الأجنبية ذاتها؛ كما يخطئ الأطفال في تطبيق قواعد اللغة التي تعلموها.

3- نظرية تحليل الأخطاء Error Analysis Hypothesis

وهذا منهج تطبيقي في علم اللغة يعنى بدراسة الأخطاء اللغوية لمتعلمي اللغات الأجنبية، وتصنيفها، ووصفها، وتحليلها، وتفسيرها؛ بهدف تحسين عملية تعلم اللغة، ورصد النمو اللغوي، ومراحل تقدم كفاء الطلاب اللغوية⁽²⁾. وقد وردت عند كراشن ضمن فرضية المراقبة⁽³⁾ (الجهاز الضابط لتحليل الأخطاء)⁽⁴⁾، أو دراسة الأخطاء لدى متعلمي اللغة الثانية، وتحليلها من أجل:

أ- تحديد الخطط التي يستخدمها المتعلمون في تعلم اللغة.

ب- محاولة تحديد أسباب أخطاء المتعلم.

ج- معرفة صعوبات تعلم اللغة؛ كمساعدة في التدريس وإعداد المواد التعليمية.

تم تطوير تحليل الأخطاء -كفرع من فروع اللغويات التطبيقية- في ستينيات القرن العشرين، وكان الهدف منه: إثبات أن العديد من أخطاء المتعلمين لم تكن بسبب لغة المتعلم الأم، ولكنها تعكس خطط (استراتيجيات) تعلم عالمية؛ لذلك تم تقديم تحليل الأخطاء كبديل للتحليل التبايني. ومع أنه تم إجراء محاولات لتطوير تصنيفات للأخطاء؛

(1) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:119)

(2) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 488)

(3) فرضية المراقبة (monitor hypothesis) أو نموذج مراقبة monitor model تطور اللغة الثانية وهي نظرية اقترحها كراشين والتي تميز بين: "الاكتساب"، و "التعلم" والذي يشير إلى الدراسة الواعية ومعرفة القواعد النحوية. ويستخدم المتعلمون نظام القواعد الذي اكتسبوه بالتعلم لوظيفة واحدة فقط: العمل كمراقب أو محرر للعبارات التي بدأها النظام المكتسب، ولا يمكن للتعلم أن يؤدي إلى الاكتساب. انظر: العصيلي، المعجم الموسوعي (2/ 988) و Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:339)

(4) انظر الفصل الأول من ترجمة الكتاب (ص 2793 - 2795) والفصل الثاني (ص 2799 - 2801)

على أساس العمليات المختلفة التي افترض أنها تفسرها. ومع ذلك، كانت محاولات تطبيق مثل هذه التصنيفات إشكالية، بسبب صعوبة تحديد سبب الأخطاء. بحلول أواخر السبعينيات، حلت دراسات اللغة الوسيطة بين اللغات (INTERLANGUAGE)⁽¹⁾ واكتساب اللغة الثانية محل تحليل الأخطاء إلى حد كبير⁽²⁾.

وقد نشأت نظرية تحليل الأخطاء؛ استدراكا على إهمال نظرية التباين للأخطاء في تعلم اللغة، والنتيجة عن التداخل اللغوي بين اللغة المستهدفة واللغة الأصلية؛ وذلك باستقصاء الأخطاء الحقيقية في التطبيق اللغوي (الصوتي والصرفي والنحوي) لا مجرد الأخطاء الناتجة عن السهو والنسيان، وتحليل ما إذا كانت هذه الأخطاء نتيجة التداخل مع اللغة الأولى، أو لتداخل الصيغ في اللغة ذاتها، أو بسبب السياق التعليمي أو الموقف.

3- نظرية الجهاز الضابط Monitor Theory

وهي إحدى فرضيات نظرية كراشن في تعليم اللغة تسمى: فرضية المراقبة⁽³⁾، وميز فيها كراشن بين التعلم والاكْتساب؛ بأن المتعلم يعتمد في كلامه على الاكْتساب، بينما يراقب منتجاته اللغوية بالقواعد المتعلمة. أو أن "فرضية المراقبة أو كما يُطلق عليها: "نموذج مراقبة تطور اللغة الثانية... في إنتاج العبارات، يستخدم المتعلمون - في البداية - نظام القواعد الذي اكتسبوه. فالتعلم والقواعد المكتسبة كليهما له وظيفة واحدة فقط: أن تكون بمثابة مراقب أو محرر للعبارات التي بدأها النظام المكتسب، ولا يمكن

(1) interlanguage talk هو نوع من اللغة ينتج عند تعلم اللغة الثانية والأجنبية يؤديها متعلمو اللغة في أثناء عملية التعلم، فتتأثر لغة المتعلم بعدة عمليات تختلف عن اللغة الأم واللغة المستهدفة، يُطلق عليها أحياناً اسم لغة وسيطة، ". وقد تنتج عن اللغة الوسيطة ظاهرة الارتداد (backsliding) ب: " ظهور سمات اللغة الوسيطة والتي كان يعتقد أنها اختفت. في بعض الأحيان، يواجه المتعلم الذي يبدو أنه يتحكم في مجال من مجالات القواعد أو علم الأصوات صعوبة في التعامل مع سمات لغوية معينة، وبسبب التوتر تجعله يواجه نوعاً من الصعوبة في التواصل. تشير الأبحاث حول الارتداد إلى أن مثل هذه الأخطاء ليست عشوائية ولكنها تعكس النظام اللغوي الذي تعلمه المتعلم في مرحلة سابقة من تطور لغته".

Jack C. Richards, Longman Dictionary (p: 46 - 267)

(2) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (P:301)

(3) انظر: في الفصل الأول من ترجمة الكتاب (ص 2793-2795)

أن يؤدي التعلم إلى الاكتساب⁽¹⁾.

وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين نوعين من التعلم: الأول التعلم التلقائي (spontaneous) وهو اكتساب اللغة لاشعورياً؛ بأن يقوم متعلم اللغة باكتساب اللغة بحياته في موطنها، وتعامله مع الناطقين بها، وتفاعله معهم حياتياً لأغراض تواصلية؛ تهتم بالمضمون التواصلية لا المعيارية اللغوية. والثاني التعلم الموجه (guided) وهو تعلم اللغة إرادياً، وهو تعلم اللغة بإتقان قواعدها، وكيفية استخدامها من دون كبير اهتمام باستعمالها في التواصل الحيوي مع الناطقين بها.

4- نظرية اللغة المرحلية Interlanguage Theory

وترى هذه النظرية تعلم اللغة الثانية الأجنبية؛ عبارة عن سلسلة متتابعة ومطرقة من مراحل انتقالية تعليمية؛ كل مرحلة منها تسبقها مرحلة وتسبقها أخرى، تقرب كل مرحلة المتعلم من اللغة المستهدفة.

وهذه اللغة المرحلية أو الوسيطة؛ تطلق على لغة المتعلم في أثناء تعلمه اللغة الثانية— وما تتضمنه هذه اللغة من سمات وخصائص، وما تعكس من تطور الكفاءة اللغوية لدى متعلم اللغة الأجنبية، أو مراحل النمو اللغوي التي يمر بها، ونوع الأخطاء اللغوية وعلاقتها بكل من اللغة الأم واللغة المستهدفة⁽²⁾. وقد ورد آنفاً أنه بحلول أواخر سبعينيات القرن العشرين، حلت دراسات اللغة الوسيطة بين اللغات (INTERLANGUAGE) واكتساب اللغة الثانية محل تحليل الأخطاء إلى حد كبير⁽³⁾. ونتيجة لهذا التأثير والتأثر بين لغتين في مجتمع أو بيئة ما؛ تنشأ لغة متداخلة بين متعلمي اللغة الثانية، يمكن أن تسمى لغة ثالثة⁽⁴⁾، تحمل أخطاء المتعلمين اللغوية في أي من مظاهرها اللغوية الصوتية أو الصرفية أو النحوية أو الدلالية أو المعجمية

(1) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:339)

(2) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 758)

(3) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (P:301)

(4) انظر: د. الخولي: مدخل إلى علم اللغة (ص 173)

(المفردات)

وجاءت اللغة الوسيطة عند كراشن؛ في ثنايا حديثه عن تطبيقات تعلم اللغة عن طريق الألعاب، وأن نشوء اللغة الوسيطة قد يترتب عليه ضرر قد ينتج عنها ظاهرة الجمود⁽¹⁾ أو استقرار استخدام الأخطاء الناتجة عنها⁽²⁾.

وانطلاقاً من تأثير اللغة الأم الأولى في اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم؛ يحدث ما يسمى باللغة المتداخلة (Interlanguage) وهو نوع من اللغة التي ينتجها متعلمو اللغة الثانية (الأجنبية) الذين هم في عملية تعلم لغة ما. فتتأثر لغة المتعلم بعدة عمليات مختلفة... ونظراً لأن اللغة التي ينتجها المتعلم باستخدام هذه العمليات؛ تختلف عن كل من اللغة الأم واللغة المستهدفة، فإنها تسمى أحياناً لغة متداخلة، أو يقال: إنها ناتجة عن نظام اللغة المتداخلة للمتعلم أو النظام التقريبي. والناطقون بهذه اللغة البيئية يمتلكون نظاماً نحوياً مختلفاً عن لغتهم الأولى واللغة المستهدفة؛ وهو ما يعني: أن اللغات البيئية مقيدة بنفس المبادئ التي تحكم جميع اللغات⁽³⁾.

أ- الترجمة في علم اللغة

تتصل الترجمة -أيضاً- بعلم اللغة التطبيقي؛ كمظهر من المشكلات اللغوية التي تقع في المجال البحثي التطبيقي لعلم اللغة. إن أهم ما يمثل في فن الترجمة مشكلة لغوية ظاهرتا المشترك اللفظي والمترادفات في المعنى.

وباختصار؛ فإن المشتركات بين اللغات التي اتفقت في المعنى؛ ولا سيما أسماء الذات والمصطلحات الدالة على أجناس أو عموميات معرفية وأصول ثقافية، تناقلتها

* الجمود أو التحجر عملية تصبح بها العبارة أو الجملة متحجرة. (1) Krashen, 1985a.

See: Brown E.K, The Cambridge Dictionary of Linguistics (p: 178)

ويتمثل التحجر اللغوي حين تشكل السمات اللغوية غير الصحيحة جزءاً من نظام المتعلم للغة الثانية في النطق

أو الكتابة. (2) See: Jack Richards, Longman Dictionary (p: 211)

"خطأ لغوي ثابت في لغة متعلم اللغة الأجنبية في مرحلة ما من مراحل تعلمها وهو التحجر النهائي، ويقابله التحجر المؤقت الذي يزول بزوال سببه أو بمعالجته". المعجم الموسوعي (570/1)

(2) انظر: في الفصل الرابع من ترجمة الكتاب (ص 2821)

(3) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:267)

اللغات عن طريق الاقتراض وكانت الوسيلة الناقلة هي الترجمة؛ بدليل الاتفاق في تحليل التسمية؛ بكونها ترجع في جميعها لأصول تتحد في المعاني، فلا بد أن يكون انتقل هذا المعنى من لغة ما إلى غيرها؛ حيث يدل على ذات واحدة؛ نقلت إلى لغات أخرى عن طريق الترجمة⁽¹⁾.

التعريف بعلم الترجمة: تشمل الترجمة ما كان نصاً أو جملة أو كلمة وتحويل ذلك إلى منازله في لغة أخرى⁽²⁾، وتشمل الترجمة ما كان ترجمة شفوية؛ تتزامن مع الحدث الكلامي، أو ترجمة تحريرية كتابية في نقل العلوم والفنون واصطلاحاتها ونظرياتها، وهو ما يغلب على الترجمة (translation) في اصطلاح اللغويين والقائمين بها؛ فالترجمة هي: "عملية تحويل اللغة المكتوبة التي تم إنتاجها بلغة واحدة إلى لغة أخرى. أو هي: نسخة اللغة المستهدفة الناتجة عن هذه العملية. والمترجم بشكل عام، شخص يترجم لغة مكتوبة من لغة (مصدر) إلى أخرى (هدف)"⁽³⁾.

هدف الترجمة: إن غاية الترجمة - كعلم - لا تخرج مهما اتسع مجالها عن اللفظ والمعنى، وهي القضية المحورية في علم اللغة العام، وغيره من شتى جوانب التأليف العلمي، لكن الترجمة في نقل النصوص؛ ليست بمعزل عن بيئة العمل، ومجال موضوع الكتاب، وزمنه، ومجتمعه، وثقافته، ليتحقق ما يسمى بتكافؤ الترجمة أو تساويها (translation equivalence) وهي: "الدرجة التي يمكن بها ترجمة الوحدات اللغوية (مثل الكلمات والهياكل النحوية) إلى لغة أخرى دون فقدان المعنى"⁽⁴⁾. بأن تتفق اللغة مصدر النص مبنى ومعنى؛ مع اللغة المترجم إليها، ويتمثل في أن تتم "إعادة إنتاج جميع السمات النحوية والمعجمية للغة المصدر الأصلية؛ بدقة قدر الإمكان؛ من خلال إيجاد مكافئات في اللغة المترجم إليها. وفي الوقت نفسه، يجب الاحتفاظ بجميع

(1) اللغة (ص: 262، 263)

(2) انظر محمد على الخولي، معجم علم اللغة النظري (ص 291)

(3) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:563) and R. R. K. Hartmann, Dictionary of language and linguistics (p:242)

(4) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:563)

المعلومات الواقعية الواردة في النص الأصلي، أو أن تُسجل في الترجمة⁽¹⁾. وقد سماه بعضهم بالترادف الترجمي⁽²⁾ (كتاب = book) وهو تمام التساوي بين نص الكتاب واللغة المنقول إليها بالترجمة؛ أو تساوي اللفظ وعناصره مع المعنى ومعطياته، وإلا ترتب على تجاهل بعض هذه السياقات فقداننا لجزء من مضمون الكتاب أو فكر صاحبه⁽³⁾.

بقي أن نقول: إن المضمون أو المعنى هو مراد النقل أو الترجمة؛ ولذا تترد الترجمة - بحسب الالتزام بهما أو التحرر عنهما - بين الترجمة الحرفية المقيدة بالألفاظ، أو الترجمة الحرة الملتزمة بالمضمون والمعنى، فالترجمة التي يتم فيها التركيز على بالمضمون أكثر من الصياغة الدقيقة؛ تسمى الترجمة الحرة. أما الترجمة التي يغلب عليها التمثيل الحرفي للأصل فهي الترجمة الحرفية⁽⁴⁾. وهذا يعنى أن نقل اللفظ في عملية الترجمة؛ يمثل قيذا يضاف إلى قيود المعنى، فالحرفية في النقل مع الالتزام بالمضمون تعد العمل الأكمل والأتم نقلا، وهو مؤدى عملية تكافؤ الترجمة.

العلاقة بين الترجمة والتأليف:

الترجمة ليست تأليفاً بالمعنى التقليدي. الترجمة هي عملية نقل النص من لغة إلى أخرى؛ مع الحفاظ على المعنى الأصلي للنص. المترجم يسعى إلى توصيل نفس الرسالة، والمعلومات الموجودة في النص الأصلي بلغة أخرى، مع مراعاة الفروق الثقافية واللغوية. أما التأليف، فهو عملية إنشاء نص جديد من البداية، سواء كان ذلك مقالا، قصة، أو أي نوع آخر من الكتابة. التأليف؛ يتطلب إبداعاً وأصاله في الأفكار والتعبير.

وتشارك الترجمة -أيضا- التأليف في صوغ الفكر عند نقل النص المترجم، فكلاهما كتابة وتأليف وكلاهما فكر أو نقل للفكر، غير أن الكاتب أو المؤلف ينقل فكره وله حريته في صياغته والتعبير، والمترجم كاتب ينقل فكر غيره، وهو مقيد بلغة غير لغته، وثقافة

(1) R. R. K. Hartmann, Dictionary of language and linguistics (p:242)

(2) انظر محمد على الخولي، معجم علم اللغة النظري (ص 291)

(3) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:563)

(4) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:563)

غير ثقافته، ومجتمع له خصوصيته في سماته وتقاليده. هذا، ويعتقد كثيرون أن الترجمة مجرد نقل النص للقراء ولا غير، حتى لينظرون إلى المترجم نظرة هي أقرب إلى الحط من شأنه؛ بدعوى خلو عمله من الفكر أو أي قدر من الإبداع. بالرغم من أن الكتابة هي في حد ذاتها أداة للفكر أكثر من كونها ناقلة له أو معبرة عنه.

إن المترجم كاتب يصوغ فكر غيره لينقله إلى القارئ، وتلك عملية فكرية أعسر من حالة الكاتب الأصل؛ الذي ينقل فكره الذاتي بلغته الأصلية والأفكار الشخصية؛ لشدة وضوحها له، ولحرية في تطويع فكره لمعطيات لغته؛ وفق ما يقول علماء اللغة المحدثون: بأن دلالة الألفاظ على معانيها تعسفية، لا كعلاقة الروح بالجسد؛ كما يقول نقاد العرب القدامى. إن الكاتب يأتي بالأفكار في أثناء الكتابة، لا أنه يكتب ما كان يعتزم كتابته من أفكار مسبقة، أما المترجم فهو محروم من حرية الكاتب الأصلي في التعبير والفكر؛ حيث هو مقيد بنص بلغة أجنبية لها ما يخصها من أدب وتاريخ وفكر وثقافة وأعراف وتقاليد، لها جميعا حقها في تمام النقل بالترجمة، والتي تكون قيودا تصعب مهمة المترجم، المطالب بنقل النص إلى لغة أخرى أقرب ما تكون إلى فكر الكاتب الأصلي، فالمترجم مطالب أن يبدو في صورة المؤلف، رغما عن أنه ليس هو المؤلف⁽¹⁾.

رأي ومنهج: إن عمل المترجم في نقل العلوم، والفنون، والثقافة، ومنهجها ليس إلا نوعاً من التحقيق العلمي لمخطوطات الكتب ونصوصها؛ وكذا مناهجها المستعملة في إخراج النص؛ فكما أن المحقق عمله هو نص المؤلف، ونقله للقراء في أوضح ما تكون النصوص عرضاً، وهو عينه غرض المترجم من ترجمته للنص؛ وإن كانت الصعوبة في التحقيق؛ تتجلى في: المقارنات بين نصوص النسخ، والاعتماد على أصحها وأضبطها نصاً؛ وهو ما ليس موجوداً في ترجمة نصوص العصر الحديث؛ حيث النص يكاد يكون ثابتاً قطعاً عن مؤلفه؛ لغلبة طباعته ونشره في أثناء حياته، وربما بعد مراجعته منه وإقراره له. لكن الترجمة نقل لنص المؤلف عن لغته؛ إلى لغة أخرى أوضح

(1) انظر: د. محمد عناني: فن الترجمة (ص: 5-7)

ما يكون عرضاً، وأشبه دلالة بنص اللغة الأولى، وأقرب إلى معانيه، وأبعد ما يكون عن احتمالات الترجمة، وهو ما يشترك بين التحقيق والترجمة، وإن كان ينبغي أن نقر للترجمة - في هذا السياق - بكونها أيسر في ظل وضوح النصوص، وعدم اختلاف النسخ الغالب على التأليف في العصر الحديث؛ اللهم إلا فيما يعرف باختلاف الطباعات، التي تختص بما يعتري المؤلف؛ فيما يعتقد، أويرى من آراء، أو ملاحظات علمية؛ ربما يكون طراً عليها التغيير أو التغير، أو ظهر له ما لـم يكن مقررًا في أيام التأليف الأولى.

ثالثاً (تمهيد): نظرية كراشن في تعلم اللغات

تعد نظرية كراشن في تعليم اللغة الثانية، والتي تسمى نظرية النموذج الموجّه (The model monitor) من أشهر النظريات في تعليم اللغة الأجنبية؛ في الفترة بين سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، والتي تطورت فيما بعد لتفسر الاكتساب اللغوي، وليس مجرد الأداء اللغوي performance. وهي تقوم أساساً على التفريق بين الاكتساب والتعلم؛ وذلك حينما يطلب إجراء التعديل على الأداء اللغوي؛ عن طريق التوجيه والتنقيح المأخوذ من إجراءات التعلم⁽¹⁾.

وتدور نظرية كراشن -وبالأخص فرضيته في التفريق بين الاكتساب والتعلم- حول أساس استصحاب نموذج الاكتساب الفطري للغة الأولى، في نظريته لتعلم اللغة؛ عن طريق أسلوب الاكتساب اكتساب اللغة الأولى first language acquisition "وقد تمت دراسة اكتساب اللغة الأولى - في المقام الأول - من قبل اللغويين، وعلماء علم النفس التنموي، وعلماء النفس اللغويين. وتتضمن معظم التفسيرات لكيفية تعلم الأطفال التحدث، وفهم اللغة وتأثير كل من المدخلات اللغوية التي تعرض للأطفال في التفاعل الاجتماعي؛ مع والديهم ومقدمي الرعاية الآخرين، والاستعدادات الطبعية للقواعد النحوية

(1) راجع: الصمادي والعبدهالحق: نظريات تعلم اللغة و اكتسابها (ص 166)

التي ينفرد بها البشر. ومع ذلك، فإن أنصار (القواعد النحوية الشاملة والموقف الفطري، وأنصار علم النفس الإدراكي ونظرية نشوء اللغة، وأولئك الذين ينظرون إلى اكتساب اللغة من حيث التنشئة الاجتماعية للغة) يختلفون حول أهمية هذه العوامل⁽¹⁾.

ومضمون اصطلاح الاكتساب؛ هو أن يستطيع كل طفل تعلم لغته الأصلية، في وقت مبكر من حياته، وفي فترة زمنية قصيرة. وعليه تدور نظريات التعلم العامة، وتعلم اللغة بشكل خاص؛ لفهم هذا التعلم، ومعرفة حقائقه. لكن تعلم لغة أخرى -وخصوصا- خارج بيئتها؛ يكون أشد صعوبة. وقد انصببت جهود العلماء، والمختصين على دراسة هذه الظاهرة، ومحاولة معرفة طبيعتها، وأسبابها، وظواهرها، والفرق بينها وبين تعلم اللغة الأصلية؛ نظرا للصعوبات التي تواجه تعلم اللغات الأخرى أو الأجنبية.

وسبب يسر تعلم اللغة الأصلية؛ عن تعلم اللغة الأجنبية؛ بأنه يتم في ظروف طبيعية؛ في سن مبكرة؛ كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي؛ والنتيجة الحتمية لذلك هي أن يتقن الطفل اللغة المكتسبة. أما دارس اللغة الأجنبية؛ فقد تعلم لغته الأصلية أولا. لذلك فإن اللغة الأجنبية ليست جزءا أساسيا من عملية نموه ونضجه... هذا هو أحد العوامل المؤثرة على تعلم اللغة الأخرى في أثناء أو بعد تعلم اللغة الأم.

وأما الثاني؛ فهو أن تعلم اللغة الأجنبية؛ يتم في العادة في ظروف مقصودة أو معدة داخل المدرسة، بخلاف طريقة اللغة الأصلية؛ ذات الطابع العفوي الفطري⁽²⁾. فهناك طريقتان لتعلم اللغة الأجنبية؛ وفق النموذج الموجه لكراشن أو الجهاز الضابط (Theory Monitor) بناء على الربط بين التعلم التلقائي اللاشعوري (Spontaneous) والموجه الإرادي (Guided) والأول: كاستخدام اللغة؛ في مواقف تواصلية حياتية؛ من غير اهتمام بالدقة اللغوية؛ كإكتساب شخص للغة الأجنبية؛ في المجتمع الذي يحيا بين ظهرائه أفراد. أما الثاني الإرادي؛ فهو كنموذج متعلم المدرسة،

(1) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:203)

(2) انظر: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها (ص 77 - 78)

الذي يهتم بالدقة اللغوية للتراكيب والعبارات؛ من غير اهتمام بالنواحي التواصلية للغة، واستخدامها اليومي.

هذه النظرية تمثل واحدة من النظريات الفطرية (Nativist Theories) وهي التي تفسر اكتساب اللغة؛ على افتراض توفر موهبة فطرية حيوية (بيولوجية) لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة؛ تختص بأجزاء في دماغ الإنسان مسؤولة عن اكتساب مكونات اللغة، كما هي عند ستيفن كراشن⁽¹⁾، وكما يرى كل من: تشومسكي وبكرتون: أن الإنسان يولد مزوداً بقدرة على اكتساب اللغة؛ بدليل وجود عموميات اللغة (Language Universals) أو الأنماط اللغوية المشتركة بين جميع البشر على اختلافهم الجنسي واللغوي⁽²⁾.

إن معنى الاكتساب - قد يطلق ويراد به - التعلم المقصود المدرك؛ فيكون: "معنى اكتساب اللغة أنها ليست فطرية تولد مع الإنسان، بل الإنسان يولد من دون لغة؛ فيكتسب لسان أي أمة، أو مجتمع نشأ فيه مهما كان أصله، فيربط بين الإشارات والرموز ومضامينها ومعانيها، ومن خلال ذلك؛ يكتسب لغته، ومعها ثقافته"⁽³⁾.

بقي أن نذكر أن: الاكتساب هو نظير تعلم الطفل للغته الأصلية؛ فكل نظريات التعلم؛ وبخاصة التي تتعلق بتعلم اللغة؛ هي محاولات لفهم هذا التعلم الفطري، ومعرفة قوانينه. أما تعلم لغة أجنبية ثانية خارج بيئتها؛ فلا يكون بهذه السهولة، بل هو أصعب وأعقد. نظراً للصعوبات التي تواجه تعلم اللغات الأخرى، أو اللغات الأجنبية⁽⁴⁾.

(1) راجع: عقلة الصمادي ، و العبدالحق: نظريات تعلم اللغة و اكتسابها. (ص 164)
See: Bickerton, D. (1984). "The Language Bioprogram Hypothesis and Second Language Acquisition", in Rutherford, W. (ed.), Language Universals and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins. And: Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
Pinker, S. (1984). Language Learnability and Language Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(2) انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (2/ 851، 912)

(3) د. علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (ص 32)

(4) انظر: د. نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها (ص 77)

ولا بد أن نذكر أن ثمة اختلافًا؛ بين الاكتساب الفطري في اللغة الأولى الأصلية، وبين التعلم للغات الأخرى أو الثانية الأجنبية، وتسمى فرضية الاختلاف الأساسي (fundamental difference hypothesis) مضمونها: "أن بين اكتساب اللغة الأولى والثانية اختلافًا جوهريًا: فاكْتساب اللغة الأولى هو نتيجة للقواعد النحوية الكلية الشاملة، ومبادئ الاكتساب المرتبطة بها، والشائعة في جميع اللغات؛ في حين أن اكتساب اللغة الثانية؛ هو نتيجة لعمليات معرفية عامة (غير خاصة باللغة) مثل: حل المشكلات، واختبار الفرضيات⁽¹⁾. وهذه الفرضية - وكما هو ظاهر اسمها - مبناها قائم على التفريق بين مصطلحين في تعلم اللغة: الاكتساب (acquisition) والخاص باكتساب اللغة الأولى الأصلية، والتعلم (learning) الخاص بتعلم اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية.

رابعاً (ملخص) الكتاب ونتائجه

أ- الملخص

بدأ الكتاب بمقدمة موجزة في كلمات قلائل؛ حاصلها: إن كتابه عمل موجز في نظريات تعلم اللغة، وقال: إنها نظريات مؤسسة على بحوث ودراسات أوردها في مراجعه في نهاية كتابة لمن أراد الاستزادة، حيث أورد - فقط - بعض هذه الأدلة والشواهد حول موضوعات الكتاب.

أما فصول الكتاب الخمسة فجاءت على النحو التالي:

الفصل الأول بعنوان: اكتساب اللغة Language Acquisition جمع فيه ستيفن كراشن، العالم اللغوي الأمريكي، فرضيات مختلفة تتعلق باكتساب اللغة الثانية. وتتلخص في:

(1) فرضية الاكتساب والتعلم: (Acquisition-Learning Hypothesis) تفترض أن اكتساب اللغة يحدث؛ من خلال التفاعل الطَّبْعِيّ من التعرض للغة من الناطقين بها،

(1) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:217-218)

بينما يكون التعلم المقصود هو الجانب المدرسي من تعلم اللغة.

(2) فرضية النظام الطَّبْعِيّ **The Natural Order Hypothesis** بمعنى: أن تعلم قواعد

اللغة ينبغي أن يسير وفق ترتيب مراحل اكتسابها الطبيعية.

(3) فرضية الإدخال: **(Input Hypothesis)** تقول: إن اللغة المستهدفة يجب أن تتدرج

طبعياً؛ قريبةً لمستوى اللغة التي يمكن للفرد فهمها. بمعنى آخر، يجب أن يتعرض

المتعلم لإدخال لغوي مفهوم؛ يتدرج تدرجاً طبعياً مناسباً لمستواه.

(4) فرضية المراقبة: **(Monitor Hypothesis)** تشير الفرضية إلى استخدام المتعلم

للمراقبة اللغوية؛ لتصحيح أخطائه عند الكتابة أو التحدث.

(5) فرضية المصافي الانفعالي **(Affective Filter Hypothesis)**: ⁽¹⁾ تعد العوامل

النفسية والعاطفية: (الثقة، والرغبة، والدافعية، وعدم التوتر) عوامل مؤثرة في عملية

اكتساب اللغة بقدر توفرها في أثناء عملية التعلم والاكتساب.

وجاء الفصل الثاني بعنوان: (تنمية القراءة والكتابة **The Development of**

Literacy) وتناول فيه (فرضية القراءة **The Reading Hypothesis**) وفيه خلص

إلى: أهمية كثرة القراءة؛ في تنمية المعرفة بالكتابة، وإتقانها بشكل ملحوظ؛ أوضح من

الكتابة.

وجاء الفصل الثالث بعنوان: (التطور المعرفي **Cognitive Development**)

وفيه جاءت الاختبارات للطلاب تشير إلى: تحفيز القراءة والكتابة والمناقشة للتطور

المعرفي، وبشكل عرضي يتساوى تماماً؛ كما لو تم بتكليف المتعلمين به عمداً وقصداً،

وهو ما برهنت عليه مجموعة من الاختبارات للطلاب. وإلى: الصلة بين القراءة والذكاء

(النمو المعرفي) وفيه بيان أثر القراءة والكتابة والمناقشة حول المشكلات في بناء

التطور المعرفي وتبعاً للغوي.

(1) انظر: (ص 2797) والعصيلي، المعجم الموسوعي (62/1)

و Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:16-17)

والفصل الرابع بعنوان: (التطبيقات Applications) وتمثلت فيه البداية في طرق التدريس للغة؛ أن تتحقق فيها المدخلات اللغوية المفهومة؛ من خلال النهج الطَّبْعِيّ لمدخلات؛ لا بد أن تكون قريبة في المستوى من لغة الطلاب الأولية التقليدية. أما عن المستويات اللغوية العالية: كاللغة الأدبية والأكاديمية ذات الطابع المتميز والمرتفع؛ فيتم ترقيتها بهذه المخططات أو الاستراتيجيات:

أولا (القراءة الحرة Free Reading) وربما يكون مناسباً أن يتم تضمين أنظمة التعليم مستويات مميزة.

ثانياً (تدريس المواد المحمية Sheltered Subject Matter Teaching) وذلك أن يتم تدريسها بلغة أجنبية؛ من دون ترجمة ولا نقل للموضوع؛ لذا أصبح الموضوع محفوظاً بلغته الدراسية المستهدفة، والتي ينصب الاهتمام الدراسي فيها على موضوعاتها ومحتواها؛ لا على اللغة المستهدفة؛ بلغوياتها (أصواتها وبنائها وتركيبها)؛ وتتمثل هذه التطبيقات في مثل:

- 1- دورات في الأدب الشعبي؛ تتضمن موضوعات متنوعة تعزز المقدرة اللغوية.
- 2- دورات في اللغويات للغة المستهدفة بالتعلم من نواحي: بنيتها وتركيبها وتاريخها ولهجاتها وصلاتها اللغوية.
- 3- الألعاب؛ مثل: الطاولة أو أي أنواع أخرى، وأداء أدوار التمثيل لشخصيات مختلفة؛ بجوانب معرفية وثقافية واجتماعية وتاريخية بما لها من خصائص لغوية. وهو ما يفيد لإطلاع الطالب على أنواع مختلفة، وجديدة من الأدب والثقافة؛ ثم تبعاً لذلك، وكأثر مترتب عليه تحصيله اللغوي؛ من: مفردات وصيغ، وتركيب، وجماليات أسلوبية، وأداء لغوي، وإلقاء، وسماع، واستماع؛ وهي متطلبات لا بد أن يتحصل طالب اللغة على جوانب منها، وعلى قدر إحرازه منها تتكون كفاءته اللغوية، ويتحدد مستواه فيها.

ثالثاً (الاستخدام المناسب للغة الأولى The proper use of the student's first language) وهو يعني: أن إتقان الطالب للغته؛ معول عليه في إحرازه أي درجة

من التقدم يحققها؛ والصلة متقررة وواضحة في الربط بين مستوى الطالب في لغته الأم، وبين ما يؤول إليه مستواه في تعلمه اللغة الأجنبية قوة أو ضعفا وتقدما أو تأخرا.

وجاء الفصل الخامس والأخير بعنوان (Why Bilingual Education?) لماذا

التعليم ثنائي اللغة؟) ويتصدره عنوان استخدام اللغة الأولى: وفيه: اشتراط القدرة على اللغة الأم؛ لتحقيق مستوى ما في اللغة الأجنبية. ويتمثل ذلك في التعلم الجيد للغة الأساسية الأم؛ من الناحيتين: الموضوعية واللغوية؛ لتحسين نطاق القراءة والكتابة باللغتين محل الثنائية؛ وخصوصا في المفردات اللغوية.

وتأكد - في هذا الفصل - حصول الطلاب ذوي الأقليات اللغوية؛ من متعلمي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة؛ على مستويات عالية من إتقان اللغة الثانية الإنجليزية، وتحصيل الموضوعات الدراسية؛ وبكفاءة قد تزيد عن نظرائهم في برامج الإنجليزية طوال اليوم. وبالرغم من هذه الاستفادة عالية الجودة من الثنائية اللغوية bilingual في تعلم اللغة الأجنبية، وتحصيل موادها الدراسية؛ إلا أن مظهرها من مظاهرها هو الترجمة المتزامنة (concurrent translation) خلال تعليم الطلاب؛ تأكد كونها مرهقة من ناحية الجهد، فضلا عن عدم فاعليتها كأسلوب تعلم.

وختم الدكتور ستيفن كراشن كتابه بما سماه ملاحظات (notes) وهي بمثابة تعليقات له على نصوص كتابه، وقد جعلتها في الترجمة في مواضعها من الكتاب في الحاشية؛ لتكون ألصق بمتعلقاتها، وأقرب في المطالعة، جاءت هذه الملاحظات في مجملها:

- 1- موطن اللغة وأثره في تعليم اللغة وتعلمها، وأنه هو البيئة الغنية بالمدخلات التي لا يتحصلون في فصول الدراسة إلا على القليل منها.
- 2- أن مكتسبي اللغة البالغين أسرع اكتسابا للمدخلات المفهومة للغة الثانية من الأطفال. وهم أقرب للكمال التام من الأطفال.
- 3- أن أقل تقدير لعدد المفردات للطلاب المكتسبين البالغين هو 16785 مفردة.
- 4- أن التعليم الأكاديمي الرسمي مهم في دعم الخبرة؛ لكنه ليس الأساس في تطويع

الإمكانات الإبداعية، والتي ترتبط بالقدرة على حل المشكلات وملاحظة العقبات، والتفاعل معها.

5- اشتراط اجتياز دورة دراسية محمية كشرط لتعلم اللغة الثانية في الجامعة.

6- إتقان اللغة الأم له أثر فعال في تعلم اللغة الأجنبية الثانية واكتسابها.

ب- نتائج مستخلصة من ترجمة الكتاب:

1. الاكتساب: هو فطرية تعلم اللغة الأولى (لغة الطفل) بينما التعلم: هو قصد ثنائية اللغة أو تعددها بالتعلم المقصود لتحقيق ذلك.

2. يكون تعلم اللغة الثانية على غرار اكتساب الطفل لغته الأولى في ترتيب المراحل.

3. فرضيات كراشن متكاملة؛ فتعلم اللغة الثانية يتم بترتيب؛ على نحو ترتيب مراحل اكتساب الطفل لغته الأولى (الترتيب الطبيعي أو النهج الطبيعي). ولا يمكن للتدريبات التعليمية - مهما تكثفت - أن تتجاوز الترتيب الطبيعي لهذه المراحل، فلا يتم اكتساب أو تعلم بعض القواعد المتقدمة إلا في وقتها المحدد؛ ولذا يعد الترتيب الطبيعي - في نظرية كراشن - محصنا ضد التدريبات الدراسية؛ التي تتعمد تجاوز مراحله.

4. فرضية المراقبة يمكن أن تسمى (التصويب اللغوي) حيث يراقب المتعلم مكتساباته عن الاستعمال الخطأ، ما يجعل المتعلم يتحدث بشكل أبطأ وينتج مخرجات أقل.

5. تُعنى فرضية الإدخال بالإجابة عن السؤال: كيف يحدث اكتساب اللغة؟ والإجابة: أن تتوفر لمتعلم اللغة المدخلات المفهومة، وهو ما لا يتحقق إلا بكون المدخلات مرتبة وفق ترتيب النهج الطبيعي للاكتساب.

6. فرضية المصفي الانفعالي (العاطفي) تزداد بوجود عوامل النفسية كـ (الخوف والقلق والتوتر وانخفاض الدافعية) ما يعوق عملية التعلم ويمنع من وصول المدخلات المفهومة للإدراك أو ما يسمى بجهاز اكتساب اللغة.

7. التحدث بمدخلات التعلم لا يعد تدريباً أمثل، لأن الأهم في المحادثة هو فهم ما يقال أو ما نسمعه؛ لا أن نتكلم فحسب.

8. تعلم اللغة يرتبط أكثر مما يرتبط بالاكْتساب؛ عن طريق الاستعمال اليومي والتطور المعرفي والنمو الفكري بالقراءة والكتابة في شتى المجالات؛ لا بمجرد حفظ المفردات وفهم القواعد.
9. القراءة من أهم مصادر المدخلات المفهومة؛ لتنمية مهارات القراءة والكتابة معا: (المفردات، ودقة التهجي، والكفاءة النحوية، وأساليب الكتابة).
10. يتحقق اكتساب المفردات ودقة التهجي في الكتابة عند أول معرفة (بالقراءة) للكلمات الجديدة. كما أنه يظهر -أيضا- التأثير السلبي على دقة التهجئة وسلامة الكتابة من القراءة الأولى لمقالات الطلاب التي بها أخطاء إملائية.
11. مما يلاحظ في نمو معرفة المفردات الجديدة ودقة التهجي؛ أنه لا يشمل الكلمات الطويلة كثيرة الأحرف، ولا الكلمات الأجنبية، ولا الكلمات المماتة، ولا الكلمات متعددة المداخل.
12. يرتبط مستوى التحسن في الكتابة بالقراءة لا بالكتابة؛ فالكتابة -في حد ذاتها- ليست تمرينا يحدث تحسنا في دقة الكتابة، بقدر ما تحدثه كثرة القراءة.
13. ثبوت تعلم القراءة قبل المدرسة من دون توجيهات؛ بدليل كثرة عدد مفردات الأطفال متوسطي المستوى 3000 كلمة سنويا، وهو أكثر مما تقرر تدريسه.
14. كثرة عدد المفردات الصعبة (16785 إلى 156000) التي تعلمها البالغون، وأنها يصعب تعلمها من أول مرة.
15. تأثير الكتابة على تحفيز الفكر ونمو المعرفة وتطورها، وتدل نتائج الكتابة - عند حدوث المشكلات - على أثرها الإيجابي في إمكانية حلها أو اختفاء جزء من المشكلات على أقل تقدير.
16. معظم التطور المعرفي يحدث عن الاكتساب لا شعوريا وعرضيا.
17. تأثير القراءة في التطور المعرفي لا ينكر لكنه ليس دائما بالضرورة. فالقراءة لا تكون مؤشرا على التطور المعرفي؛ إذا كانت عميقة لا سطحية؛ ولا تكون عميقة إلا إذا ارتبطت بالمشكلات التي نحتاج إلى حلها.

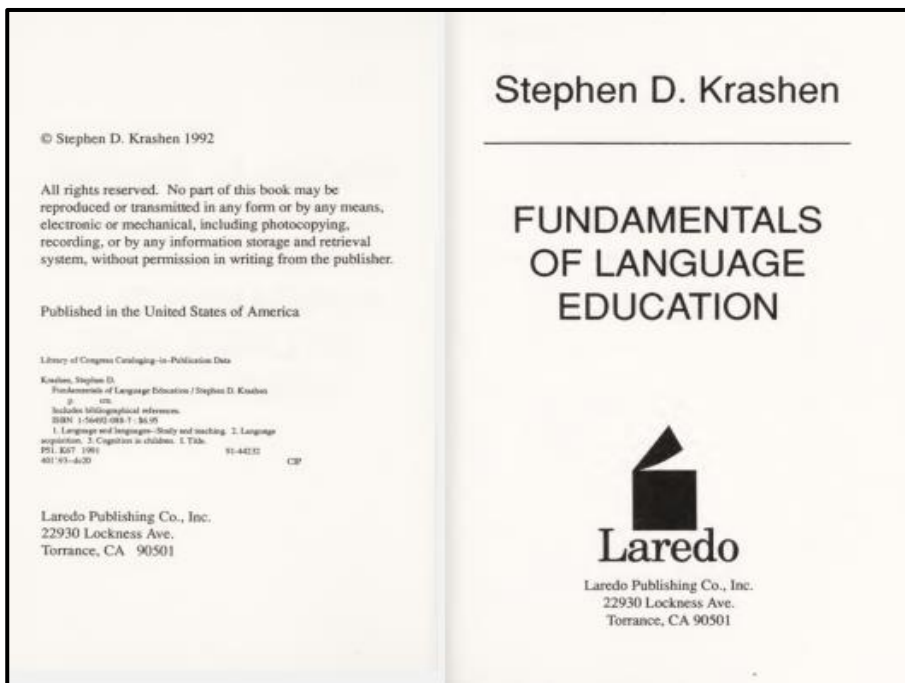
18. بروز تأثير التكليف بالكتابة على الذكاء والنمو المعرفي والفكري، فإن تكليف طلاب الجامعات بالكتابة لدقائق - كل فترة - حول المفاهيم المهمة التي تغطيها حصة الجبر، كان له تأثير كبير على أدائهم في الامتحان النهائي.
19. إن الكتابة تساعد على التفكير والنمو المعرفي، وتدل عليه كثرة دراسات الإنجاز العلمي والأدبي للمفكرين الجيدين.
20. يستدل على النمو المعرفي للكتابة؛ بعملية تنقيح التأليف والكتابة العلمية والأدبية؛ الكتاب ذوو الخبرة يعتقدون أنهم بعملية التنقيح يأتون بأفكار جديدة، في حين يظن الكتاب العاديون أنهم يأتون بنسخ مصححة أو أدق لأفكارهم الأولى.
21. تعلمنا المدرسة أننا نكتب لعرض ما نعرفه بالفعل، وليس لاكتشاف أفكار جديدة. بل - الطلاب في الواقع - تعاقب على طرح أفكار جديدة في أثناء الكتابة!
22. المناقشة في التعليم التعاوني يمكن أن تخدم حل المشكلات بشكل جيد للغاية؛ فيمكن أن تزودنا المناقشة بأفكار جديدة، وتساعدنا على تأكيد أفكارنا، وتوضيح تفكيرنا، تمامًا كما تفعل الكتابة.
23. تتجلى أهمية المناقشة والتعليم التعاوني في حلول المشكلات الصعبة المتعلقة بفهم مدخلات النهج الطبيعي؛ حيث يمكن للطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم مفهوم ما؛ الاستفادة - في كثير من الأحيان - من مناقشة هذا المفهوم مع أقرانهم الذين هم في المشكلة نفسها.
24. أن التعاون في المناقشة (التعلم التعاوني) يركز التفكير تجاه موضوع المشكلة (فهم المدخلات)، أما التفكير الفردي؛ فيختلف تبعاً لاختلاف الأفراد، ويتعدد بتعدددهم. فقد تكتشف المجموعة حلاً قد لا يجده الفرد؛ وأربعة أشخاص يعملون كلٌّ بمفرده؛ يتوصلون إلى أفكار أكثر من أربعة أشخاص يعملون في مجموعة.
25. وفقاً لفرضية المعلومات المدخلة، فإن القراءة والمدخلات السمعية من المناقشة سوف تحفز تطور اللغة. ومن المفترض أن تسهم القراءة إسهاماً أكبر في معرفة القراءة والكتابة (الجوانب المتعلقة بتطور اللغة) وستسهم القراءة والكتابة والمناقشة في التطور المعرفي.

26. التطور اللغوي والمعرفي يحتاج أن يتضمن قدراً أكبر من القراءة التطوعية.
27. ترتبط كثرة القراءة بتوفر الكتب المختارة بعناية للبيئة التعليمية، وبتخصيص الوقت الكافي للتصفح والقراءة.
28. من تطبيقات نظرية كراشن المهمة في تعلم اللغة الثانية (المشروعات)، وهي مشكلات غير لغوية يحتاج الطلاب إلى حلها؛ ولا بد تستعمل اللغة في معالجتها بدراسة المواد الدراسية (باللغة الثانية) وتتطلب القراءة والكتابة والمناقشة؛ كما في مشروع صف الكيمياء (تحليل المياه في المجتمع)، بنشر النتائج في الصحيفة المحلية، وصف التاريخ (كتابة تاريخ المجتمع) ليكون مسجلاً للعامة، وصف التجارة (إدارة مشروع صغير)، والحفاظ على الأرباح.
29. تتوفر المدخلات اللغوية المفهومة في المعارف غير اللغوية، ويرتبط هذا باستعمال اللغة في المناقشة، والتعلم التعاوني في موضوعات الصور، والأشكال، والرسوم، والألعاب (رمي السهام ألعاب الورق - الحيل السحرية) فإذا المدخلات المفهومة كافية، فهي تحتوي تلقائياً على القواعد النحوية، التي يكون الطلاب على استعداد لاكتسابها؛ وهذا بالطبع يجعل الأنشطة مثيرة للاهتمام.
30. يعتمد تعلم اللغة - في علم اللغة التطبيقي - على فهم استعمال اللغة في المحادثة ويمتد حتى يصل إلى الأدب الشعبي والثقافة والعادات الاجتماعية؛ وصولاً إلى المستويات المتقدمة في اللغة الفنية التخصصية في مجالات الأدب واللسانيات. معتمداً وفق نظرية كراشن على تسلسل المدخلات وفق النهج الطبيعي (تدرج مستوى الطلاب)
31. تعتمد المدخلات المفهومة؛ في موضوعات التعلم التعاوني بالمناقشة والألعاب؛ على إثارة الاهتمام، وجذب انتباه متعلمي اللغة الثانية؛ لاكتساب اللغة بأساليب تبدو غير لغوية، أو غير تقليدية؛ بعيدة عن نظام التعلم بمعرفة القراءة والكتابة.
32. في بداية المنهج الطبيعي، ليست هناك حاجة إلى مخرجات الطلاب output. فيمكن للطلاب المبتدئين المشاركة بقول القليل جداً؛ وعندما يتحدثون، فلا جمل كاملة، ولا تصحيح للأخطاء.

33. يتم تضمين القواعد في المنهج الطَّبْعِيّ، فقط للطلاب الأكبر سنًا؛ لإشباع فضول بعض الطلاب للسانيات، ولسد بعض ثغرات عملية الاكتساب.
34. وضوح فعالية النهج الطبعي في لغة المحادثة؛ حيث يمكنها أن تسرع اكتساب المحادثة، لكنها ليست فعالة بما يكفي؛ فيما يتعلق بلغة الأدب الكلاسيكي، أو لغة الأعمال التجارية، أو المنح المتقدمة في اللغة.
35. إن تدريس المادة الدراسية بلغة ثانية (أو المواد المحمية SSMT) عندما يكون مفهومًا تدريس اللغة، حيث يركز الطلاب والمعلمون فيه على محتوى المادة الدراسية والمعنى، وليس التركيب اللغوي أو القواعد النحوية، وبالتالي فإن فصول المواد الدراسية المحمية ليست "رياضيات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية" أو "تاريخ اللغة الإنجليزية كلغة ثانية" ولكنها "رياضيات" و"تاريخ". ما يؤدي إلى مدخلات مفهومة (معلومات) بدرجة أكبر، وتبعًا لمزيد من اكتساب اللغة.
36. من المجالات الواعدة لتدريس المواد الدراسية المحمية؛ التي يمكن استخدامها لجميع المستويات؛ دورات الأدب الشعبي واستخدام الألعاب؛ لتوفير المعلومات المدخلة، المثيرة للاهتمام؛ على نطاق أوسع.
37. يمكن أن يؤدي لعب هذه الألعاب إلى تعلم متميز من الناحية المعرفية للمواد الدراسية؛ فضلًا عما يترتب عليه من اكتساب اللغة، تبعًا لهذه المعرفة.
38. إن المشكلة الواضحة في الألعاب، هو ظهور الأخطاء في لغة المتعلمين الوسيطة بين اللغات، ومع أنه ربما يكون مفيدًا أكثر من ضرره، من ناحية تدريب الطلاب على استعمال اللغة؛ لكن هذا الحديث الوسيط، يجعل من المحتمل أن يكتسب الطلاب الأخطاء التي يسمعونها، ولا علاج لتفادي هذه المشكلة أنجع من مشاركة متحدثين أصليين في ودمجهم في فصول متعلمي اللغة الثانية.
39. تعتمد نظرية كراشن في تعلم اللغة على استخدام اللغة الأولى المكتسبة؛ لأنها أقرب فهما إلى المتعلم، فتعلم القراءة يكون من خلال القراءة؛ ولا شك أن القراءة ستكون أسهل وأقرب للفهم إذا كانت بلغة نعرفها ثم تنتقل هذه المهارة إلى اللغة التي نتعلمها.

ترجمة نص كتاب

أسس تعليم اللغة لستيفن كراشن (1)



(1) اعتمدت على طبعة شركة لاريدو للنشر بتورانس كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية لعام 1992م. تم تنزيل نسخة الكتاب من موقع الأرشيف عبر هذا الرابط:

<https://archive.org/details/fundamentalsofla00kras>

ولضمان تنزيل الكتاب لمن يريد مراجعة نصه الإنجليزي، فهذا رابط خاص للتحميل المباشر رفعت على حسابي الخاص في موقع ميديافاير:

[https://www.mediafire.com/file/q4x8m3ymfkgms8c/Fundamentals+of+Language+Education+\(2\).pdf/file](https://www.mediafire.com/file/q4x8m3ymfkgms8c/Fundamentals+of+Language+Education+(2).pdf/file)

مقدمة الكتاب

هذه الدراسة عبارة عن وصف موجز لنظريات اكتساب اللغة، وتطوير معرفة القراءة والكتابة، والتنمية المعرفية التي تكمن وراء الأساليب الحالية لعلم أصول التدريس لطلاب اللغة الثانية والأجنبية. إن الفرضيات المقدمة مؤسسة على بحوث، لكنني لن أعرض التفاصيل الكاملة. وبدلاً من ذلك، سأقتصر في الشواهد البحثية على نماذج تمثيلية عرضية، مع الإشارة إلى المكان الذي يمكن العثور فيه على مزيد من التفاصيل. ثم بعد عرض النظرية فهناك مناقشة موجزة لتطبيقها⁽¹⁾.

الفصل الأول اكتساب اللغة (LANGUAGE ACQUISITION)

تلخص الفرضيات الخمس التالية النظرية الحالية حول اكتساب اللغة (المزيد من التفاصيل والأدلة، (Krashen, 1981, 1982, 1985a, 1991a,

1- فرضية الاكتساب والتعلم⁽²⁾

تدعي فرضية الاكتساب والتعلم أن لدينا طريقتين مستقلتين لتطوير القدرة اللغوية: أ. اكتساب اللغة هو عملية من اللاوعي؛ وبينما يحدث ذلك، فنحن لسنا على علم بحدوثه. بالإضافة إلى ذلك، بمجرد أن نكتسب شيئاً ما، فإننا لا ندرك عادةً أننا نمتلك أي معرفة جديدة؛ فيتم تخزين المعرفة لاشعورياً في أدمغتنا. وهذا البحث يدعم بقوة الرأي القائل بأن الأطفال والبالغين يمكنهم اكتساب اللغات من دون وعي. ب. تتعلم اللغة - هذا هو ما فعلناه في المدرسة - إنها عملية واعية عندما نتعلم، حيث نعلم أننا نتعلم؛ كما أن المعرفة المكتسبة بالتعلم تُستعرض بإدراك في العقل. وفي اللغة غير المتخصصة، عندما نتحدث عن المبادئ والقواعد، فإننا نتحدث عادةً عن التعلم. إن تصحيح الأخطاء يساعدنا على التعلم؛ فعندما نرتكب خطأ، ويقوم شخص ما

(1) انظر: الفصل الرابع الخاص بالتطبيقات (ص 2813)

(2) انظر: (ص 2754) والعصيلي، المعجم الموسوعي (41/1، 42، 830، 861)

بالتصحيح لنا، فمن المفترض أن يتغير وعينا بالقاعدة؛ إذا قال المتعلم: "I comes to school every day" وقال المعلم: "لا، إنه: I come to school" فمن المفترض أن يدرك المتعلم أن حرف s- لا يأتي مع ضمير المتكلم المفرد. وكما سنرى⁽¹⁾، فإن تصحيح الأخطاء والتعلم الواعي محدودان للغاية.

2- فرضية النظام الطّبعي The Natural Order Hypothesis⁽²⁾

تدعي فرضية النظام الطّبعي أننا نكتسب أجزاء اللغة بترتيب متوقع؛ فعلى سبيل المثال، تميل بعض العناصر النحوية إلى الظهور مبكراً بينما يأتي البعض الآخر متأخراً، وترتيب اكتساب اللغتين الأولى والثانية متشابه ولكنه ليس متطابقاً. فلقد ثبت - على سبيل المثال - أن علامة ing- في اللغة الإنجليزية، الدالة الاستمرار، يتم اكتسابها في وقت مبكر إلى حد ما في اكتساب اللغة الأولى، في حين يتم الحصول على علامة ضمير الغائب المفرد s- فيما بعد. قد يصل ضمير الغائب المفرد بعد ستة أشهر إلى سنة من ing-. أما في اكتساب اللغة الثانية للبالغين، فتكتسب علامة الاستمرار مبكراً، ولكن قد لا يأتي ضمير الغائب أبداً. من الشائع أن نسمع أشخاصاً يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية جيداً، ولكنهم لم يكتسبوا بعد ضمير الغائب المفرد s-.

ومن الاكتشافات المذهلة أن النظام الطّبعي يبدو محصناً ضد التدريس المتعمد؛ ولا يمكننا تغيير النظام الطّبعي بالشروحات والتدريبات والتمارين؛ فيمكن للمدرس أن يدرّب على ضمير الغائب المفرد لأسابيع، ولكن لن يتم اكتسابه حتى يحين وقته.

3- فرضية المراقبة The Monitor Hypothesis

تحاول فرضية المراقبة شرح كيفية استخدام الاكتساب والتعلم acquisition and learning. عادة ما يتم إنتاج اللغة باستخدام كفاءتنا اللغوية المكتسبة، ثم للتعلم

(1) انظر فرضية المراقبة.

(2) ومفادها أن الأطفال يكتسبون الصيغ اللغوية والقواعد والعناصر بترتيب فطري مماثل. راجع: (ص2755-2756) و(2756) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary (p:352, 353) وعبد العزيز العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (2/ 1025)

الواعي وظيفة واحدة فقط: باعتباره "مراقبًا أو محررًا" Monitor" or editor". فبعد أن ننتج بعض اللغة باستخدام النظام المكتسب، نقوم أحيانًا بفحصه واستخدام نظامنا التعليمي لتصحيح الأخطاء⁽¹⁾. يمكن أن يحدث هذا داخليًا قبل أن نتحدث أو نكتب فعليًا، أو "كتصحيح ذاتي بعد أن ننتج الجملة. وفي حين أن جهاز المراقبة يمكن أن يقدم مساهمة ضعيفة في الضبط والدقة، إلا أن الأبحاث تشير أن الاكتساب يقدم مساهمة كبرى؛ وبالتالي، فإن الاكتساب هو المسؤول عن الفصاحة ومعظم الضبط لدينا.

إن بعض المعرفة الواعية للغة يمكن أن يكون مفيدًا، وكذا استخدام المراقبة له موضعه. فالإكتساب لا يزودنا عادةً باللغة بنسبة 100%، وغالبًا ما يكون هناك بقايا صغيرة من القواعد النحوية وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية التي لا نكتسبها، حتى بعد الحصول على فرصة كبيرة للقيام بذلك. في اللغة الإنجليزية، يمكن أن تتضمن هذه الفروق بين: (lie/lay- its/it's) ورموز التهجئة مثل "and", "separate", "commitment" (كم عدد حرف t؟). وبما أن معيارنا للغة المكتوبة هو 100%، فيجب تعلم هذه الجوانب اللغوية، مع أنها تشكل جزءًا صغيرًا جدًا من كفاءتنا اللغوية. إننا ندفع ثمن اللقدر المتواضع من الضبط الذي نحصل عليه من المراقبة. وتظهر بعض الأبحاث أنه عندما نركز على الشكل عند التحدث، فإننا ننتج معلومات أقل ونبتئ. (Hulstijn and Hulstijn, 1982).

4- فرضية الإدخال The Input Hypothesis⁽²⁾

تحاول فرضية الإدخال الإجابة على السؤال الأهم في مجال تعليم اللغة، وهو: كيف يحدث اكتساب اللغة؟ إن الأدلة تدعم بقوة فرضية بسيطة؛ أننا نكتسب اللغة بطريقة واحدة: عندما نفهم الرسائل، أو نحصل على "مدخلات مفهومة". إننا نكتسب اللغة - بمعنى آخر - عندما نفهم ما نسمعه أو ما نقرأه؛ أو نفهم الخطاب. لقد كانت المدخلات المفهومة لدينا هي الملاذ الأخير في تدريس اللغة. لقد جربنا كل شيء آخر - القواعد

(1) هذا يعني أن تعلم اللغة لا بد أن يعتمد على أسس من الاكتساب الفطري قبل عملية المراقبة.
(2) راجع: (ص 2784)

النحوية، وتدريبات التكرار، وأجهزة الحاسوب، وما إلى ذلك... ومع ذلك، تدعي فرضية الإدخال أن فهم الرسائل هو الطريقة الوحيدة لاكتساب اللغة. ولا يوجد اختلاف فردي في العملية الأساسية لاكتساب اللغة. يمكن إعادة صياغة فرضية الإدخال من حيث فرضية النظام الطَّبْعِي؛ لنفترض نسخة مبسطة للغاية من فرضية النظام الطَّبْعِي، أننا نكتسب قواعد اللغة بترتيب طولي بسيط: 1، 2، 3، ... ويمكن إعادة صياغة مسألة كيفية اكتساب اللغة على النحو التالي: كيف ننتقل من قاعدة إلى أخرى، من القاعدة 3 إلى القاعدة 4 من القاعدة 458 إلى القاعدة 459؟ بشكل أعم، إذا كان "i" يمثل القاعدة الأخيرة التي حصلنا عليها، و" $i+1$ " هي القاعدة التالية التي نحن مستعدون لاكتسابها، فكيف ننتقل من "i" إلى " $i+1$ "؟

تدعي فرضية الإدخال أننا ننتقل من "i" إلى " $i+1$ " من خلال فهم المدخلات التي تحتوي على " $i+1$ ". ونحن قادرون على القيام بذلك بمساعدة خبرتنا اللغوية المكتسبة مسبقًا، بالإضافة إلى المعرفة اللغوية الإضافية. "والتي تتضمن معرفتنا بالواقع ومعرفتنا بالمقام. بعبارة أخرى؛ نحن نستخدم السياق. (وكما سنرى لاحقاً⁽¹⁾)، فإن المعلومات غير اللغوية التي نحصل عليها من خلال لغتنا الأولى يمكن أن تساعد في جعل مدخلات اللغة الثانية أفضل قابلية للفهم".

ويمكن تلخيص الأدلة على فرضية الإدخال بإيجاز على النحو التالي:

- (أ) تؤدي المدخلات الأفضل قابلية للفهم إلى اكتساب المزيد من اللغة. وقد تم العثور على ارتباطات إيجابية - على سبيل المثال - بين مدة الإقامة في البلد الذي يتم التحدث فيه باللغة، والتحصيل في اكتساب اللغة الثانية.⁽²⁾

(1) انظر (ص 2817، 2823 - 2826).

(2) من ملاحظات المؤلف: 1- إن العيش في البلد الذي يتم التحدث باللغة فيه له فائدة كبيرة للطلاب الذين يمكنهم فهم بعض ما يسمعون ويقرؤونه على الأقل. يستفيد المبتدئون بشكل أقل من العيش في البلاد. تساعد فصول اللغة بشكل كبير المبتدئين، نظرًا لأن الفصول الدراسية تمنحهم مدخلات مفهومة لا يقدمها لهم "العالم الخارجي" إلا على مضع. الهدف من الفصل هو إيصال الطلاب إلى المستوى الذي يمكنهم من خلاله فهم بعض المدخلات التي يواجهونها خارج الفصل.

- (ب) تبين أن أساليب التدريس التي تحتوي على مدخلات الأقرب للفهم أكثر فعالية من الأساليب "التقليدية". وثبت أن هذا صحيح بالنسبة لتدريس اللغة المبتدئ والمتوسط (راجع - لمزيد من المناقشة - قسم "التطبيقات" في الفصل الرابع ص: 2813).
- (ج) يمكن أن يحدث تطوير إتقان اللغة الثانية من دون تعليمات⁽¹⁾ ودراسة رسمية. هناك - على سبيل المثال - حالات موثقة لمهاجرين بالغين طوروا مستويات مثيرة للإعجاب في كفاءة اللغة الثانية من دون توجيهات. كما أن أساليب تدريس اللغة الثانية التي تعتمد بشكل شبه كامل على مدخلات مفهومة قد حققت نتائج ممتازة. وفي جميع حالات الاكتساب من دون تعليمات، كانت المدخلات المفهومة متوفرة.
- (د) إن تعقيد اللغة يجعل من غير المتوقع أن يتم تعلم الكثير من اللغة عن وعي؛ فقواعد جميع اللغات معقدة للغاية. ويعترف اللغويون أنهم لم ينجحوا - بعد - في وصف دقيق لجميع قواعد اللغة الإنجليزية، والتي ربما تكون هي اللغة الأكثر وصفاً على الإطلاق. وإذا تمكن الطلاب من تطوير براعة واعية في عدد كبير من هذه القواعد؛ فإنهم يستحقون شهادات في علم اللغة.

5) **فرضية الانتقاء الشعوري** The Affective Filter Hypothesis⁽²⁾

تدعي فرضية التصفية الشعورية أن المتغيرات العاطفية لا تؤثر على اكتساب اللغة بشكل مباشر، ولكنها تمنع المدخلات من الوصول إلى - ما أسماه تشومسكي: - "جهاز اكتساب اللغة" language acquisition device، وهو الجزء من الدماغ المسؤول عن اكتساب اللغة. إذا كان الطالب (مكتسب اللغة) قلقاً، وتقديره لذاته منخفضاً، ولا يثق بنفسه عضواً محتملاً في المجموعة التي تتحدث اللغة (للمناقشة هذا العامل الأخير انظر: Smith, 1988b)، فقد يفهم المدخلات، لكن لا تصل إلى جهاز اكتساب اللغة، بل هي كتلة سيبقيها "المرشح الشعوري"، خارجاً. ويفسر وجود المرشح الشعوري كيف يمكن

(1) انظر الفصل الثاني (ص 2799 - 2801).

(2) راجع (ص 2784) (p:16-17) see: Jack C. Richards, Longman Dictionary
وانظر: عبد العزيز العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (1/ 62)

للطلاب تلقي المدخلات (المفهومة) نفسها، ومع ذلك يحرز أحدهما تقدماً بينما الآخر لا يحرزه، فأحدهما "منفتح" للمدخلات بينما الآخر ليس كذلك.

لقد افترضت (Krashen, 1981) أن قوة المرشح الشعوري تزداد عند سن البلوغ تقريباً، مما يساعد على تفسير سبب أداء المكتسبين الأصغر سناً عادةً بشكل أفضل في اكتساب اللغة الثانية على المدى الطويل.⁽¹⁾

التحدث ليس هو الممارسة

لاحظ أن النظرية تؤكد أن التحدث لا يؤدي بشكل مباشر إلى اكتساب اللغة: فالتحدث لا يعني التدريب. فإذا مارست لغتك الفرنسية بصوت عالٍ كل صباح أمام المرأة، فلن تتحسن لغتك الفرنسية؛ بل إن القدرة على التحدث هي نتيجة لاكتساب اللغة، وليست سبباً. ومع ذلك، فإن التحدث يمكن أن يساعد في اكتساب اللغة بشكل غير مباشر؛ فهو أولاً، يمكن أن يؤدي إلى المحادثة، والمحادثة هي مصدر ممتاز للمدخلات المفهومة. بالرغم من ذلك، فإن ما يهم في المحادثة هو ما يقوله الشخص الآخر لك، وليس ما تقوله له. كما يمكن أن يساعد التحدث من خلال جعلك تشعر وكأنك تستخدم اللغة الثانية. وبالنسبة للعديد من الناس، فإن التحدث يقلل من المرشح الشعوري. (من ناحية أخرى، فإن إجبار طلاب اللغة الثانية على التحدث قبل أن يكونوا مستعدين، أو إجبارهم على محاولة استخدام التراكيب النحوية التي لم يكتسبوها بعد يمكن أن يرفع من المصافي الشعوري، للأدلة انظر: Sweet, and ,Loughrin-Sacco, Bommarito, (Beck, 1988; Young, 1990).

(1) من ملاحظات المؤلف: 2- إن المكتسبين الأكبر سناً يكونون أسرع اكتساباً للمدخلات المفهومة على المدى القصير، (see e.g., Krashen, Long and Scareella, 1979) إن تفوق الطفل في اكتساب اللغة الثانية، في رأيي، مبالغ فيه. قد لا يحقق مكتسبو اللغة الثانية البالغون الذين يعيشون في بيئة لغة ثانية غنية بالمدخلات الكمال التام، لكنهم غالباً ما يحققون أداءً جيداً للغاية في اكتساب اللغة الثانية، حيث يكتسبون تقريباً كل نظام معقد للغاية.

الفصل الثاني

تنمية القراءة والكتابة The Development of Literacy

تفترض النظريات الحالية لتطوير معرفة القراءة والكتابة؛ أننا نطور معرفة القراءة والكتابة بنفس الطريقة التي نكتسب بها اللغة، عن طريق مدخلات مفهومة. قدم سميث وجودمان (انظر: (Smith (1988a) and Goodman (1982) أدلة دامغة على أننا "نتعلم القراءة من خلال القراءة" من خلال فهم ما هو موجود على الصفحة. بالإضافة إلى ذلك، هناك أدلة دامغة تظهر أن القراءة الحرة هي المصدر الرئيسي لكفاءتنا في العديد من جوانب معرفة القراءة والكتابة، بما في ذلك المفردات والتهجى والكفاءة النحوية وأسلوب الكتابة (انظر على سبيل المثال: Krashen, 1984, 1985b, 1988, 1989)؛ فحجج "فرضية القراءة" توازي حجج فرضية الإدخال السابقة نفسها (1).

(أ) ثبت أن المزيد من القراءة يؤدي إلى تطوير معرفة القراءة والكتابة بشكل أفضل. إن أولئك الذين يقرؤون أكثر، وأولئك الذين يعيشون في بيئة "غنية بالكتب" يكون أدائهم أفضل في اختبارات فهم القراءة والمفردات والكتابة والقواعد. كما أن المدخلات الأفضل قابلية للفهم في شكل الاستماع إلى القصص ترتبط بتطور أفضل للمفردات.

(ب) الطلاب الذين يشاركون في برامج القراءة الحرة داخل المدرسة، مثل القراءة الصامتة المستمرة، يؤدون أداءً جيدًا على الأقل، وعادة ما يكونون أفضل من الأطفال في برامج فنون اللغة التقليدية في اختبارات المفردات واستيعاب القراءة، شريطة أن تستمر البرامج لمدة سبعة أشهر أو أكثر.

(ج) يمكن أن يحدث تطور في معارف القراءة والكتابة من دون تعليمات ولا دراسة رسمية؛ وهنا بعض الأمثلة:

• هناك العديد من الحالات الموثقة في الأدبيات البحثية لأطفال تعلموا القراءة والكتابة من دون توجيهات، قبل الالتحاق بالمدرسة.

- لا يدعي الأشخاص الذين لديهم مفردات كثيرة أنهم طوروها من خلال برامج المفردات؛ ونوعاً ما هم يعترفون عادة بأن القراءة كانت مفيدة. إن تقديرات النمو في مفردات الأطفال، حوالي 3000 كلمة سنوياً للأطفال "المتوسطين" وفقاً للباحثين في جامعة إلينوي⁽¹⁾، أكبر بكثير من عدد الكلمات التي تحاول البرامج المدرسية تدريسها.
- لقد ثبت أن الأطفال يمكنهم تهجئة العديد من الكلمات التي لم يتعلموها، وأن الأطفال الذين يقرؤون يتحسنون في التهجئة حتى عندما يتم إعفاؤهم من تعليمات التهجئة.
- تشير الأبحاث إلى أن القراء يمكنهم اكتساب كميات صغيرة، ولكن مهمة، من المفردات والمعرفة الإملائية؛ من خلال العرض لمرة واحدة فقط لكلمات غير مألوفة [غريبة] في النصوص. يتم تحقيق ذلك (تلقائياً) دون تعليمات، ودون محاولة تعلم الكلمات الجديدة عمداً. وقرر الباحثون أن القراء لديهم فرصة تتراوح بين خمسة إلى عشرين بالمائة لاكتساب معنى الكلمة من تعرض لمرة واحدة، وزعموا (Nagy, Herman and Anderson, 1985: 233-253) بأن هذا الناتج الصغير يكفي لتفسير نمو المفردات للأطفال في سن المدرسة، ما دامت القراءة تتم بشكل كاف.
- وتم تأكيد الفرضية القائلة بأن التهجي يأتي من القراءة؛ من خلال تجربة مألوفة لجميع المعلمين: أن التهجئة تصبح أسوأ لدينا عندما نقرأ الكلمات التي بها أخطاء إملائية. وفي الواقع، تؤكد الأبحاث الحديثة (Jacoby and Hollingshead, 1990; p.357) أن "قراءة مقالات الطلاب قد تكون خطرة على دقة التهجي". في هذه الدراسة، عُرضت للأشخاص كلمات بها أخطاء إملائية بشكل متكرر؛ تمت كتابة بعض الكلمات بشكل صحيح، والبعض الآخر تمت كتابته بشكل غير صحيح؛ على الرغم من أنهم قرأوا الكلمات مرة واحدة فقط، إلا أن المشاركين عندما خضعوا لاختبار إملائي، كان

(1) تأسست جامعة ولاية إلينوي كأول جامعة حكومية عام 1857م. تتكون من 34 قسماً أكاديمياً في 6 كليات. تقدم 67 برنامجاً أكاديمياً وأكثر من 188 مجالا علمياً دراسياً. تتميز جامعة ولاية إلينوي بمعدلات تخرج أعلى من 70% وتعد هذه الجامعة الخيار الأول في الولايات المتحدة الأمريكية.

<https://www.ksan.org/universities/illinois-state-university/>

<https://illinoisstate.edu/>

موقع الجامعة:

أداؤهم أسوأ بكثير في الكلمات التي رأوا بها أخطاءً إملائية.

(د) إن العديد من جوانب معرفة القراءة والكتابة معقدة للغاية بحيث لا يمكن تعلمها. على سبيل المثال، تم توثيق الصعوبات في وصف قواعد الإملاء بشكل متكرر. وتشير - تقديرات كمية مفردات البالغين، التي تتراوح من 16785 إلى 156000 كلمة، إلى أن هناك عددًا كبيرًا جدًا من الكلمات التي لا يمكن تعلمها من مرة واحدة⁽¹⁾.

وكما ناقشنا سابقًا، تؤكد النظرية أن الحديث ليس تدريبيًا؛ كما تؤكد -أيضا- أن الكتابة ليست تمرينًا؛ فإذا كنت تكتب صفحة يوميًا، فلن يتحسن أسلوبك في الكتابة. إن أسلوب الكتابة الجيد - بحسب البحث - هو نتيجة القراءة وليس الكتابة؛ ومن الأدلة على ذلك الدراسات التي تبين أن زيادة القراءة تؤدي إلى كتابة أفضل، وكذلك الدراسات التي تبين أن زيادة الكتابة لا تؤدي إلى تحسين الكتابة (Krashen, 1984, 1991a). وتظهر الدراسات - أيضًا - أن الناس ببساطة لا يكتبون بما يكفي، في المدرسة أو خارجها، مراعاة للكلم الهائل من القواعد والمفردات وعناصر الأسلوب التي يكتسبها الكتاب الجيدون (بحث تمت مراجعته: see: Krashen, S. 1991a). ومع ذلك، فإن الكتابة تقدم إسهامات عميقة في التطور المعرفي، كما سنرى لاحقًا⁽²⁾.

(1) من ملاحظات المؤلف: 3- 16,785 هو أقل تقدير معروف لحجم مفردات البالغين. للوصول إلى هذا الرقم، كان على الباحثين حذف الكلمات الموصولة *hyphenated words (مثل free-lance)، والكلمات الكبيرة، والكلمات الأجنبية، والكلمات "المحددة على أنها استخدام قديم" (مثل forsooth**)، والأحرف وأسماء الحروف (alpha)، والاختصارات، والعامية، و"مدخلات متعددة الكلمات" (على سبيل المثال، video

See: D'Anna, C., Zechmeister, E., and Hall, J. 1991. (cassette
(*) hyphenated words الكلمات الموصولة اصطلاح مشتق من hyphen وهو اسم علامة طباعة -)
(تستخدم لإظهار أن الكلمتين متصلتان. أو أن تربط بواصلة كلمتين لتكوين كلمة مركبة.

See: P.H. Collin, Easier English Basic Dictionary (p:161), and John ouilvie, The Imperial Dictionary (Vol 2 p:547)

(**) forsooth كلمة قديمة الطراز (مماثلة معناها) في الحقيقة" وتستخدم الآن عادة للتعبير عن عدم التصديق. See: John ouilvie, The Imperial Dictionary (Vol 2 P:321)

Forsooth هو ظرف قديم، يستخدم على سبيل الفكاهة أو في اليوم الوطني للتحديث مثل شكسبير. يعتقد بعض علماء أصول الكلمات أنه شكل مختصر من "for in truth"

. <https://www.vocabulary.com/dictionary/forsooth>

(2) انظر: (ص 2805، 2808)

الفصل الثالث (التطور المعرفي Cognitive Development) (1)

في هذا الباب، أناقش بإيجاز كيفية حدوث التطور المعرفي، ثم أناقش كيف يمكن للغة أن تحفز التطور المعرفي؟ - وبعبارة أخرى، كيف يمكن للقراءة والكتابة والمناقشة أن تجعلك أذكى؟

سوف نعرّف التطور المعرفي ببساطة على أنه: تطوير أفكار جديدة (ما يسميه علماء النفس "الهياكل المعرفية cognitive structures" واكتساب معرفة واقعية جديدة. وفي التطور المعرفي، يتم إيداع هذه الأفكار والحقائق الجديدة في "ذاكرتنا طويلة المدى".

كيف يحدث التطور المعرفي؟

تدعم كل من الأدلة المختبرية والعامية وجهة النظر القائلة بأن التطور المعرفي ليس نتيجة لمحاولة متعمدة واعية (2) لاستيعاب الأفكار الجديدة ("الدراسة")؛ بل إن التطور المعرفي يحدث بشكل عرضي ولا شعوري في أثناء محاولتنا حل المشكلات التي تهمننا، بينما نكون منخرطين في "التفكير النقدي في مواقف محددة" (Smith, 1988b, p. 53). وبعبارة أخرى، "المعرفة هي نتيجة ثانوية للخبرة" (Smith, 1990, p.12).

فيما يلي بعض الأمثلة على الأدلة المختبرية؛ التي توضح حقيقة التعلم العرضي، وغلبته على الدراسة المتعمدة؛ عندما يحاول الأشخاص حل المشكلات محل الاهتمام: قدم هايد وجينكينز (1969) للطلاب المختبرين كلمات مكتوبة؛ والتي عُرضت لفترة وجيزة من الوقت، وليست طويلة بما يكفي ليقوم الأشخاص بدراسة الكلمات بالتفصيل. فطُلب من المجموعة الأولى من الأشخاص تقدير عدد الحروف في الكلمة (مجموعة "العد"). وطُلب من المجموعة الثانية تحديد ما إذا كان الحرف "e" موجوداً في الكلمة

(1) راجع (ص 2793)

(2) أي أن تطور المعرفة ليس نتاج التعلم، بل على نحو ما في اكتساب اللغة. راجع: (ص 2794)

("e-search البحث الإلكتروني"). وطُلب من مجموعة ثالثة تقييم الكلمات من حيث مدى "بلاغتها (جماليتها)". بعد ذلك، فاجأ هايد وجينكينز المشاركين في الاختبار بمطالبتهم بتذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات. وكما هو متوقع، تذكرت مجموعة "البلاغة" أو سحر التعبير "معظم الكلمات. كما أدت مجموعة "البلاغة" أداء المجموعة الرابعة نفسه التي حاولت عمداً تذكر الكلمات. وقد تبين أن التعلم العرضي لا يقل فعالية عن التعلم المتعمد أو الدراسة.

قام ويلسون وبرانسفورد (كما ورد عند Bransford, 1979) بإجراء دراسة مماثلة ولكنهما أضافا شرطاً آخر، وهو شرط "جزيرة الصحراء": لقد طلبا من المشاركين المختبرين تقييم مدى أهمية الأشياء التي تشير إليها الكلمات (الأسماء) المعروضة في جزيرة صحراوية. تذكر أفراد "الجزيرة الصحراوية" الكلمات بشكل أفضل من المجموعة التي درستها عمداً.

وهذه النتائج مهمة جداً؛ لقد أظهروا أن التعلم العرضي يمكن أن يكون أكثر فعالية من التعلم المتعمد. وبعبارة أخرى، كسر مشاركو الاختبار عند ويلسون وبرانسفورد حاجز التعلم المتعمد. ومن السهل جداً كسر حاجز التعلم المتعمد، فإن العديد من الأشياء التي نقوم بها في حياتنا اليومية، والعديد من المشكلات التي نحلها، هي أكثر إثارة للاهتمام من مهمة "الجزيرة الصحراوية".

ولعل الأمر الأكثر إثارة للإعجاب من الأدلة العلمية؛ هو الملاحظات العامة غير الرسمية. وخير مثال على ذلك هو المعرفة الواسعة والشاملة التي يمتلكها الكثير منا بمراكز التسوق المحلية لدينا. نحن نعرف أين نوقف سياراتنا، وأين توجد المتاجر، وأين توجد الهواتف والحمامات، وما إلى ذلك، ولم تأتي أي من هذه المعلومات من الدراسة، ولا يقوم مدير المركز التجاري بإعطاء المتسوقين دليلاً يصف المركز التجاري، ويطلب منهم الحصول على 80% أو فما فوق من الصحيح في الاختبار قبل السماح لهم بالتسوق. إننا نحصل على هذه المعرفة من خلال حل المشكلات، من خلال العثور على الهاتف، أو البحث عن مكان لوقوف السيارات، أو التسوق.

وبالمثل، فإن الخبراء، والأشخاص الذين لديهم معرفة موسوعية بمجالاتهم، نادراً ما "يدرسون"؛ إنهم يحصلون على معرفتهم من خلال حل المشكلات بشكل مكثف، ويتذكرون الأشياء التي تحدث فرقاً، والتي تساعدهم على حل المشكلات⁽¹⁾.

ننتقل الآن إلى دور اللغة في تحفيز التطور المعرفي؛ حيث يوضح البحث بقوة أن "الأشخاص الأدكياء" هم ببساطة أولئك الذين تعلموا استخدام اللغة لمساعدتهم على حل المشكلات، ومن أجل القيام بذلك، كان عليهم التغلب على الكثير مما تعلموه في المدرسة. وسنركز هنا على أثر القراءة والكتابة والمناقشة.

القراءة والتنمية المعرفية

المفكرون الجيدون، أيًا كانت تعريفاتهم، يقرؤون كثيراً وقد قرأوا كثيراً. على سبيل المثال، يخلص سيمونتون (Simonton 1988) إلى أن: "القراءة النهمية في مرحلة الطفولة والمراهقة ترتبط بشكل إيجابي بالنجاح النهائي في مرحلة البلوغ" (P 111).

وفي دراسة رافيتش وفين (Ravitch, and Finn (1987): ماذا يعرف أطفالنا بعمر 17 عاماً؟ وجدت أن هؤلاء الذين يبلغون من العمر 17 عاماً والذين يعرفون أكثر، يقرأون أكثر. أولئك الذين عاشوا في بيئة أكثر ثراء بالكتب؛ كان أداؤهم أفضل بشكل عام في اختبارات التاريخ والأدب (P:127). كما كانت هناك علاقة واضحة بين مقدار القراءة الترفيهية التي قاموا بها وأدائهم في اختبار الأدب.

(1) من ملاحظات المؤلف: 4- يمكن القول بأن الخبراء لا يصبحون خبراء إلا بسبب نجاحهم الأكاديمي، الذي يفترض أنه يعتمد على الدراسة. ومع ذلك، فإن النجاح الأكاديمي والإنجاز في العالم الحقيقي لا يرتبطان بشكل مباشر. يقدم سيمونتون (Simonton, D. K, 1984) دليلاً تجريبياً قوياً يدعم وجهة النظر القائلة بأن بعض التعليم مفيد، لكن تنمية الإمكانات الإبداعية قد تضعف بسبب التدريب الرسمي المفرط... فالقول الأكثر إثارة للإعجاب قد لا تحتاج ببساطة إلى درجة الدكتوراه" (ص73).

Genius, creativity, and leadership: historiometric inquiries, Publisher Cambridge, Harvard University Press

بالإضافة إلى ذلك، ذكر بلوم (1963) أن طلاب الدراسات العليا السابقين في جامعة شيكاغو، الذين انتقلوا إلى وظائف بحثية ناجحة بعد الدكتوراه؛ لم يكونوا بالضرورة أولئك الذين حصلوا على درجات أفضل، ولكنهم كانوا أولئك الذين كان لديهم "انشغال بالمشاكل بدلاً من الانشغال بالمشاكل". موضوع الدورة". لقد كانوا أولئك الذين قبلوا تماماً "دور المنشغل والباحث (لا دور الطائب)" (ص 257 - 58). Bloom, B. (1963).

في حين أن المفكرين الجديدين يقرأون أكثر، إلا أنه بعد نقطة معينة، لا يكون الأمر بهذه البساطة؛ أنه كلما قرأت أكثر أصبحت أكثر ذكاءً (see research in Krashen, 1990). من الواضح، أنه من الممكن الإفراط في القراءة، وكان والاس (Wallas 1926) مدركاً ذلك، مشيراً إلى أن "القراءة الدؤوبة السلبية"⁽¹⁾ قد تتعارض مع احتضان الأفكار الجديدة (p. 48).

إن ما قد يكون حاسماً هو القراءة الانتقائية؛ أي: قراءة ما تحتاج إلى قراءته لحل المشكلة التي تعمل عليها الآن. ويدعم برازمان Brazerman (1985) هذه الفكرة. قام برازمان بفحص عادات القراءة لدى كبار علماء الفيزياء، وذكر أنهم قرأوا كثيراً، وكانوا يزورون المكتبة بشكل متكرر لمواكبة الأدبيات البحثية الحالية. ومع ذلك، فقد ميزوا بين القراءة "الجوهرية" و"السطحية"، حيث قرأوا بعناية فقط ما كان ذا صلة باهتماماتهم في ذلك الوقت. والحاصل هو أن القراءة مفيدة لحل المشكلات، وبالتالي للتقدم المعرفي عندما تكون ذات صلة بمشكلة نعمل عليها، أو عندما تساعدنا في الحصول على أفكار جديدة أو تؤكد فرضياتنا. إننا عندما نقرأ بشكل انتقائي لحل مشكلة ما، فإننا نتذكر ما قرأناه. وعندما نقرأ مادة لا علاقة لها بالموضوع، فإننا لا نتذكرها.

الكتابة والتنمية المعرفية

كما ذكرنا سابقاً - وفقاً لفرضية الإدخال وفرضية القراءة⁽²⁾ - فإن الكتابة الفعلية لا تساعدنا على تطوير القدرة على الكتابة؛ فنحن لا "نتعلم الكتابة بالكتابة" لكن للكتابة فوائد أخرى، وكما أشار سميث (Smith 1988b) فإننا نكتب لسببين على الأقل: أولاً، والأكثر وضوحاً، أننا نكتب للتواصل مع الآخرين، ولكن ربما الأهم من ذلك، أننا نكتب لأنفسنا، لتوضيح وتحفيز تفكيرنا؛ بمعنى آخر: إن الكتابة لا تجعلك كاتباً أفضل، ولكنها يمكن أن تجعلك مفكراً أفضل. وكما أشار إلبو Elbow (1973) فمن الصعب أن نضع

(1) passive skill أي كمهارة سلبية كامنة، وهو وصف يطلق على مهاراتي الاستماع والقراءة أو مهارة استقبالية receptive، في مقابل المهارة الإيجابية positive أو الإنتاجية productive لمهاراتي الكلام والكتابة. ينظر: العصيلي، المعجم الموسوعي (2/ 1113)
(2) راجع: (ص 2796 - 2798، 2799 - 2801)

أكثر من فكرة واحدة في الذهن في نفس الوقت. إننا عندما ندون أفكارنا، يصبح الغامض والمجرد واضحًا وملموسًا، وعندما تكون الأفكار على الورق، يمكننا رؤية العلاقات بينها، والتوصل إلى أفكار أفضل؛ إن القراء الذين يحتفظون بمذكرات أو دفتر يعرفون هذا كله. فإن كانت لديك مشكلة، فاكتبها، وعلى الأقل 10% من المشكلة تختفي، وفي بعض الأحيان، تختفي المشكلة بأكملها. إليكم مثالاً على ذلك، رسالة كتبتُ إلى آن لاندريز في عام 1976:

عزيزتي آن: أنا امرأة تبلغ من العمر 26 عامًا، وأشعر بأنني مجنونة عندما أسألك هذا السؤال، ولكن هل ينبغي أن أتزوج هذا الرجل أم لا؟ جيري الذي يبلغ من العمر 30 عامًا، لكنه يتصرف أحيانًا مثل 14 عامًا...

جيري بائع، ويجني أموالاً كثيرة، لكنه فقد محفظته ثلاث مرات منذ أن عرفته، وكان علي مساعدته في سداد أقساط سيارته. أعتقد أن أكثر ما يزعجني هو أنني أشعر أنه لا يثق بي؛ فبعد كل موعد يتصل هاتفيًا؛ يقول: إن الهدف من ذلك هو "قول ليلة سعيدة جديدة"، لكنني متأكدة من أنه يتحرى لمعرفة ما إذا كان لدي موعد ليلي مع شخص آخر. في إحدى الليالي كنت في الحمام، ولم أسمع الهاتف. لقد جاء وجلس على الشرفة طوال الليل. لقد وجدته نائمًا على الأرجوحة عندما ذهبت لإحضار الجريدة في صباح اليوم التالي الساعة 6:30 صباحًا. وواجهت صعوبة في إقناعه بأنني كنت في المنزل طوال الوقت. الآن على الجانب الإيجابي: جيري وسيم جدًا، ويعجبني شكلاً. حسنٌ؛ هذا كل ما في الأمر. لقد جلست هنا، وفي يدي هذا القلم لمدة 15 دقيقة محاولة التفكير في شيء جيد آخر لأقوله عنه؛ ولم يتبادر إلى ذهني أي شيء. لا تهتمي بالإجابة على هذا⁽¹⁾. فلقد أعنتني أكثر مما تتخيلين. (توقيع) - العيون المفتوحة

(صحيفة ميامي هيرالد، 22 يوليو 1978؛ أعيد طبعها في ليندرمان، 1982)

يبدو أن الكتابة لها أقوى تأثير على التفكير عندما تكون المشكلات صعبة. وجد

(1) تقصد الإجابة على السؤال موضوع الرسالة (هل تتزوج من جيري أم لا؟) ويظهر أنها بعد كتابة المشكلة رأت أن المشكلة انتهت بالتعبير عنها عن طريق تحفيز الفكر والمعرفة بالكتابة.

لانجر وأبليبي (1987) Langer and Applebee أنه: "... إذا كان المحتوى مألوفاً والعلاقات مفهومة جيداً، فقد لا يكون للكتابة تأثير كبير على الإطلاق"، ولكن عندما تكون المشكلة صعبة، يمكن أن يكون للكتابة تأثير عميق على الفهم والتذكر. ومن الأمثلة الرائعة على ذلك جانجولي Ganguli (1989) الذي ذكر أن تكليف طلاب الجامعات بالكتابة لمدة ثلاث دقائق - كل فترة - حول المفاهيم المهمة التي تغطيها حصة الجبر، كان له تأثير كبير على أدائهم في الامتحان النهائي. وهناك دليل إضافي تأتي من دراسات الإنجاز العلمي والأدبي على أن الكتابة تساعد على التفكير؛ فمن الثابت أن المفكرين الجيدين ينتجون الكثير؛ يقدم سيمونتون Simonton, D. 1988 بعض الأمثلة المذهلة: "كان بإمكان داروين ادعاء أنه نشر 119 كتاباً في نهاية حياته المهنية، وأينشتاين 248، وفي علم النفس جالتون 227 وبينيت 277 وجيمس 307 وفرويد 330 وماسلو 165..." (p. 60).

ويذكر سيمونتون (Simonton 1988) أن الارتباطات بين الإنتاجية الإجمالية ومقاييس التأثير (تعداد الاستشهادات) كبيرة، وتتراوح من 0.47 إلى 0.76 (p. 84) ويقدم بيانات إضافية توضح أن جودة العمل وكميته مرتبطتان. على الرغم من وجود مشاكل في هذه الفرضية (نوقشت في Krashen, 1991) إلا أن هذا -أيضاً- دليل على أن الكتابة تجعلك أشد ذكاءً. إن أحد جوانب "عملية التأليف" التي تبدو فعالة بشكل خاص في حل المشكلات والتفكير هو التنقيح⁽¹⁾. وقد أكد Sommers (1980) أن الكتاب ذوي الخبرة يدركون أن مسوداتهم المبكرة هي مؤقتة، وأنه عندما ينتقلون من مسودة تلو مسودة "أنهم يأتون بأفكار جديدة. أما الكتاب العاديون والمصححون فلا يعرفون ذلك؛ إنما يعتقدون أن جميع أفكارهم موجودة في الخطوط العريضة أو المسودة الأولى، ويعتبرون المراجعة مجرد إنشاء نسخة أدق من المسودة الأولى؛ فإنهم لا يعرفون

(1) revision أو المراجعة هي الممارسات المتبعة في فصول كتابة المقالات في اللغة الثانية، حيث يقوم الطلاب "بإعادة النظر" في كتاباتهم بشكل شامل من أجل تحسين مجالات مثل التنظيم والتركيز وما إلى ذلك. Jack C. Richards, Longman Dictionary (p: 135)

أن "المعنى في الكتابة ليس ما تبدأ به، بل ما تنتهي إليه". (Elbow, 1971).

إن المدرسة تعلمنا العكس؛ تعلمنا المدرسة أننا نكتب لعرض ما نعرفه بالفعل، وليس لاكتشاف أفكار جديدة. إن المقالات والاختبارات المقالية داخل الفصل والتي يجب القيام بها، من البداية إلى النهاية، في فترة دراسية ما، تعاقب الطلاب في الواقع على طرح أفكار جديدة في أثناء الكتابة!

المناقشة (الحوار) والتنمية المعرفية

هناك سبب وجيه للاعتقاد بأن المناقشة يمكن أن تخدم حل المشكلات بشكل جيد للغاية؛ فيمكن أن تزودنا المناقشة بأفكار جديدة، وتساعدنا على تأكيد أفكارنا، وكما يشير Elbow (1973) (ص 49)، فيمكن أن تساعدنا في توضيح تفكيرنا، تماماً كما تفعل الكتابة: "إذا كنت متعثراً في الكتابة أو تحاول اكتشاف شيء ما، فليس هناك شيء أفضل من العثور على شخص أو أكثر لتتحدثوا معاً؛ وإذا لم تتفقوا أو واجهتم صعوبة في الفهم، فهذا أفضل بكثير - مادامت العقول ليست منغلقة. وهذا ما يفسر ما يحدث لي وللآخرين مرات لا تحصى: أكتب ورقة بحثية؛ ليست جيدة جداً؛ ثم أناقش الموضوع مع أحدهم؛ وبعد خمس عشرة دقيقة ذهاباً وجيئة (في الحوار) فأقول شيئاً رداً على سؤال منه أو جدال معه؛ فيقول: ولكن لماذا لم تقل ذلك؟ هذا جيد، إنه واضح.".

تتوافق الأبحاث مع توقع أن المناقشة يمكن أن تساعد في التطور المعرفي. وكما هو الحال في نتائج الكتابة البحثية، فإذا كانت المشكلة سهلة، فإن المناقشة لا تكون عوناً؛ فأربعة أشخاص يعملون كلٌّ بمفرده؛ يتوصلون إلى أفكار أكثر من أربعة أشخاص يعملون في مجموعة (انظر على سبيل المثال Taylor, Berry and Block, 1958; Jaastad, 1963; Dunnette, Campbell and Shaw, 1932). فقد تكتشف المجموعة حلاً قد لا يجده الفرد (على سبيل المثال Shaw, 1932). كما أن التقارير التي تتحدث عن نجاح التعلم التعاوني

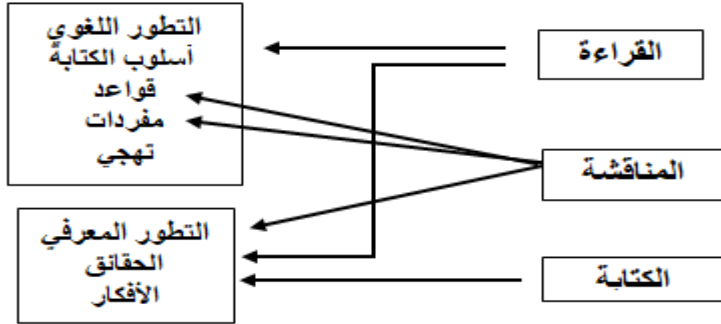
(Slavin, 1989, 90)⁽¹⁾ تشير إلى أهمية المناقشة. ووفقاً لـ Slavin (1987) فإن

أسباب نجاح التعلم التعاوني تشمل ما يلي:

(أ) الطلاب "غالبًا ما يكونون قادرين على ترجمة لغة المعلم إلى "لغة أطفال" لبعضهم البعض؛ يمكن للطلاب الذين يفشلون في فهم المفهوم الذي قدمه المعلم بشكل كامل الاستفادة - في كثير من الأحيان - من مناقشة المفهوم مع أقرانهم الذين هم في صراع مع الأسئلة نفسها" (ص 9) بمعنى آخر: قد تكون مدخلات الأقران في بعض الأحيان أقرب إلى قابلية للفهم.

(ب) "... الطلاب الذين يشرحون لبعضهم البعض يتعلمون بواسطة فريق العمل... فعندما يتعين على الطلاب تنظيم تفكيرهم لشرح أفكارهم لزملائهم في الفريق، فيجب عليهم المشاركة في التوضيحات المعرفية التي تعزز فهمهم بشكل كبير..." (ص 9) وهذا مشابه لشرح إلبو Elbow كيفية مساعدة المناقشة في توضيح تفكيرنا.

اختصار: يحاول الشكل الأول التالي تلخيص ما قيل:



وفقا لفرضية المعلومات المدخلة، فإن القراءة والمدخلات السمعية من المناقشة سوف تحفز تطور اللغة. من المفترض أن القراءة ستقدم مساهمة أكبر في معرفة القراءة والكتابة (الجوانب المتعلقة بتطور اللغة) وستسهم القراءة والكتابة والمناقشة في التطور

(1) هو أسلوب في التعلم والتعليم، يقسم فيه المعلم طلابه في الفصل إلى مجموعات لتخفيف التوتر وغزالة الخوف وزيادة التفاعل والمساهمة في داخل الفصل. انظر: العصيلي، المعجم الموسوعي (324 / 1) و Jack C. Richards, Longman Dictionary (p: 135)

المعرفي. ننتقل الآن إلى سؤال: ما الذي سيذهب إلى ناحية اليمين (القراءة والمناقشة والكتابة) في الشكل الأول. وما الأنشطة التي تعزز القراءة والمناقشة والكتابة، وبالتالي تسبب اكتساب اللغة والتطور المعرفي؟

القراءة التطوعية الحرة

ومن الواضح أن أي منهج معد لتحفيز التطور اللغوي والمعرفي يحتاج إلى أن يتضمن قدراً كبيراً من القراءة، وخاصة القراءة التطوعية الحرة.

الخطوة الأولى في تشجيع القراءة الحرة هي ببساطة التأكد من توفر الكتب. فبينما هو من الصحيح أنه "يمكنك أن تقود الحصان إلى الماء، لكن لا يمكنك أن تجعله يشرب"، إلا أنه يجب علينا أولاً التأكد من وجود الماء هناك. إن الأبحاث تدعم بقوة وجهة النظر المنطقية القائلة بأن الأطفال يقرأون أكثر عندما يكون هناك المزيد من الكتب المتاحة لهم (بحث تمت مراجعته عند Krashen, 1987). علاوة على ذلك، فمن المحتمل جداً أن يتمكن العديد من الأطفال من الوصول إلى عدد قليل من الكتب خارج المدرسة. ويجب أن تكون الأولوية الأولى هي تطوير مختارات ممتازة في المكتبات المدرسية، مختارات مكتبية صفية، وتوفير الوقت للتصفح والقراءة. ووفقاً للشكل الثاني (صفحة 2815)، فإذا كان كل ما نفعله هو تشجيع القراءة الحرة، فسنقدم مساهمة عميقة في التطور اللغوي والمعرفي.

المشروعات

بالإضافة إلى القراءة التطوعية المتحررة، ماذا نقرأ في المدرسة؟ وما الذي نكتب عنه؟ وماذا نناقش؟ يقترح سميث (Smith (1988b أن الإجابة على هذه الأسئلة هي "المشروعات". والمشروعات هي المشاكل التي يرغب الطلاب حقاً في حلها، وهي المشاكل التي تتطلب بشكل طبيعي القراءة والكتابة والمناقشة.

إن العثور على المشروعات المناسبة، في رأيي، هو الهدف الرئيسي لمهنة التدريس. قد تتضمن بعض أفكار المشروعات في الفصول الدراسية ما يلي: مشروع

صف الكيمياء؛ حيث يقوم الطلاب بتحليل المياه في المجتمع، ونشر النتائج في الصحيفة المحلية، وكتابة تاريخ المجتمع الذي سيصبح التاريخ الرسمي ويكون مسجلاً للعامة، وإدارة مشروع صغير، والحفاظ على الأرباح، وكتابة تنقيحات للكتب التي تبقى في مكتبة المدرسة بشكل دائم لاستخدام الطلاب، بدلاً من كتابة تقارير للكتب. وقد تكون بعض أنواع الألعاب مؤهلة أيضاً، كما سنرى لاحقاً⁽¹⁾.

يجمع تدريس الأدب الجيد بين المشروعات والقراءة، وبالتالي يجب أن يكون مؤثراً للغاية. ومن الناحية المثالية، يعالج تدريس الأدب المشكلات الفلسفية الأساسية. إنها «الأخلاقيات التطبيقية»⁽²⁾ التي تتناول مسألة كيف ينبغي لنا أن نتصرف؛ إنها "ميتافيزيقا"⁽³⁾ تطبيقية تتناول مسألة ماهية الحياة.

والأدب الجيد يساعدنا أن نتعامل مع هذه القضايا في حياتنا. ففي برنامج أدبي جيد، سيقراً الطلاب عن هذه المشكلات في أعمال قصصية مختارة، وسيكتبون عنها، وسيناقشونها. كما أن هناك أدلة قوية تبين أن الأنشطة الأدبية، مثل مناقشة القصص، يمكن أن تؤدي إلى المزيد من القراءة التطوعية الحرة. (بحث تمت مراجعته Krashen, 1987).

لاحظ أنني لا أوصي بأن تكون القراءة كلها في المدرسة من اختيار الطلاب. ففي تدريس المواد الدراسية، سيتم تعيين العديد من الكتب والتوصية بها من قبل المعلمين. ومع ذلك، فإن كلا من القراءة المتحررة والقراءة المخصصة يمكن أن يساعد كل منهما الآخر. ففي فصل الأدب، على سبيل المثال، كلما زاد عدد الطلاب الذين قرأوا بحرية، زاد

(1) انظر: (ص 2819-2823)

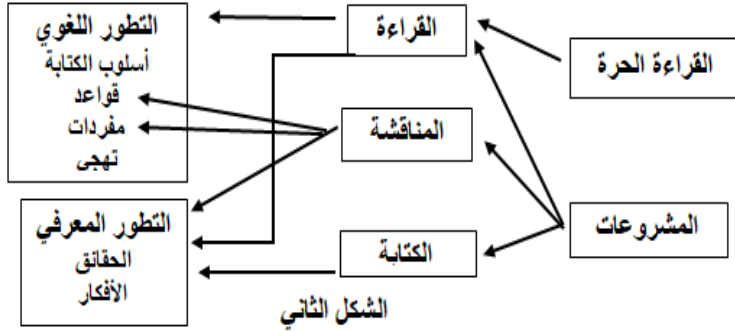
(2) applied ethics مجال الأخلاق التطبيقية كأخلاقيات الأعمال، والهندسة، والطب، وكذلك الأخلاق العملية، مثل أخلاقيات البيئة، والتي يتم تطبيقها وبالتالي فهي عملية على عكس النظرية.

see: Robert Audi, The Cambridge Dictionary of Philosophy, Third edition 2015 Cambridge University Press USA. (p 43)

الميتافيزيقا، بشكل عام، هي البحث الفلسفي في طبيعة الواقع وتكوينه وبنيته. وهي أوسع نطاقاً من (3) العلوم، مثل الفيزياء وحتى علم الكون؛ لأن من اهتماماتها هو وجود كيانات غير مادية، مثل الله (جل وعلا). The Cambridge Dictionary of Philosophy (p 661)

تقديرهم للأدب الجيد. ومن ناحية أخرى، فإن فصل الأدب الناجح سيؤدي إلى المزيد من القراءة الحرة.

ويوسع الشكل الثاني الشكل الأول، بإضافة المشاريع والقراءة الحرة؛ فمن الخصائص المهمة في الشكل الثاني أن الأسهم تتحرك من اليمين إلى اليسار، وليس من اليسار إلى اليمين. وكما أشار سميث (1988b) فقد خلطنا بين السبب والنتيجة في التعليم. نحن لا نتعلم أجزاء من اللغة و"الحقائق العلمية" حتى نتمكن في النهاية من القراءة والعمل على حل المشكلات. نحن نقرأ من أجل المصلحة والمتعة ونشارك في حل المشكلات؛ ونتيجة لذلك يحدث اكتساب اللغة والتطور الفكري.



الفصل الرابع (التطبيقات Applications)

بداية تدريس اللغة Beginning Language Teaching

توفر أساليب مثل أسلوب الاستجابة الجسدية الكلية⁽¹⁾ عند كل من آشر (Asher, 1988) وكراشن وتيرل (Krashen and Terrell, 1983) للطلاب مدخلات سمعية مفهومة، وهي بداية مثالية في اكتساب اللغة.

أركز هنا على النهج الطَّبَّعي⁽²⁾. حيث يتم تنظيم فصول النهج الطَّبَّعي حسب الموضوع، حول الموضوعات والأنشطة التي سيجدها الطلاب في فصل معين مثيرة للاهتمام ومفهومة. وبالتالي، فإن نشاط النهج الطَّبَّعي الذي قد ينجح في دورة اللغة الفرنسية على المستوى الجامعي؛ قد لا ينجح في فصل اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لصف الثالث، والعكس صحيح.

إن النهج الطَّبَّعي لا يستخدم منهجا دراسيا نحويًا، ولا حتى يعتمد على "نظام طبعي". وقد زعم كراشين (Krashen, 1982) بأن المدخلات المفهومة، إذا كان هناك ما يكفي منها، فهي تحتوي تلقائيًا على القواعد النحوية التي يكون الطلاب على استعداد لاكتسابها؛ بمعنى آخر: "i+1" (انظر المناقشة السابقة لفرضية الإدخال) (ص 2797-2799) موجودة في المدخلات المفهومة. وهذا بالطبع يجعل من السهل أن تكون الأنشطة مثيرة للاهتمام. (فمن الصعب جدًا أن تقول أشياء مثيرة للاهتمام ومفهومة، عندما يكون "الغرض الخفي" لنشاط ما عبارة عن قاعدة معينة من قواعد النحو، مثل جملة الوصل⁽³⁾). إن استخدام الأسلوب الموضوعي يساعد المعلمين على التعامل في

(1) Total Physical Response أو الاستجابة الجسدية الكاملة (TPR) هي طريقة تدريس لغة طورها آشر في أوائل سبعينيات القرن العشرين حيث يتم تقديم عناصر اللغة الأجنبية كأوامر وتعليمات تتطلب استجابة جسدية من المتعلم (على سبيل المثال فتح نافذة أو الوقوف). تعطي TPR أهمية أكبر للفهم مقارنة بالعديد من طرق التدريس الأخرى. كل من هذا والتركيز على تدريس اللغة من خلال النشاط البدني من شأنه أن يؤدي إلى تعلم أكثر فعالية. Brown E.K, The Cambridge Dictionary of Linguistics (p: 606)

(2) راجع: (ص 2795)

(3) (relative clause) عبارة يتصدرها اسم الموصول أو ضميره أو ظرفه، وتصف الاسم أو العبارة الاسمية؛ مثل الرجل الذي قابلته في المطار كان زميلي في الجامعة. انظر: العصيلي، المعجم الموسوعي Dictionary of language and linguistics (1299/3) و(195)

حدود المعقول مع التنوع الفردي، وحقيقة أنه قد يكون هناك طلاب مختلفون في الفصل نفسه، ويكونون مستعدين لفهم قواعد مختلفة. ففي حالة وجود معلومات مفهومة كافية، سيحصل الجميع على $i+1$ برغم أن $i+1$ قد تكون مختلفة لكل شخص في الفصل.

يساعد مدرسو المنهج الطَّبْعِيّ في جعل المدخلات مفهومة؛ من خلال توفير معرفة غير اللغوية في شكل صور وماديات، وعن طريق تخفيف كلامهم. ومع ذلك، فإن التعديلات التي يقومون بها لا يتم الإلزام بها بشكل فرضي. وبدلاً من ذلك - بطبيعة الحال - يميل المعلمون إلى التحدث بشكل أبطأ قليلاً، واستخدام لغة أقل تعقيداً إلى حد ما في أثناء محاولتهم جعل أنفسهم مفهومين.

وتحاول أنشطة المنهج الطَّبْعِيّ أن تكون ذات أهمية حقيقية للطلاب. وهي تشمل مناقشات حول الموضوعات موضع الاهتمام، والألعاب، وأنشطة حل المشكلات. ويقترح براون وبالمير (Brown and Palmer 1988) بعض الأنشطة المثيرة للاهتمام للغاية لبدء دروس اللغة: الحيل السحرية، والتجارب العلمية البسيطة، ولعب رمي السهام، وألعاب الورق، وتعلم كيفية الوقوف على اليدين، وما إلى ذلك. واقتراحاتهما تُظهر الحرية التي يتمتع بها مدرسو النهج الطَّبْعِيّ. فكل ما هو مطلوب هو أن يكون النشاط مثيراً للاهتمام ومفهوماً. ليس هناك شرط بأن يوفر النشاط تدريجاً بتركيب نحوي بعينه؛ لأنه في حالة وجود مدخلات مفهومة بدرجة كافية، يُتضمن " $i+1$ "⁽¹⁾ تلقائياً.

في بداية المنهج الطبيعي، هناك حاجة ضئيلة إلى بعض مخرجات الطلاب⁽²⁾ فيمكن للطلاب المبتدئين المشاركة الكاملة في الأنشطة من دون أن يقولوا شيئاً، أو بقول القليل جداً؛ وعندما يتحدثون، لا تكون هناك حاجة إلى جمل كاملة، ولا يتم تصحيح الأخطاء (المراجعة الأبحاث التي تظهر عدم جدوى تصحيح الأخطاء انظر: Krashen,

(1) رمز للانتقال من القاعدة المعلومة إلى القاعدة التي تليها. راجع (ص 2796)

(2) linguistic output يعني به ما ينتجه المرء من كلام وكتابة نتيجة اكتسابه اللغة أو لعنصر من عناصرها، وقد يطلق على عموم الكلام في العملية التواصلية في مقابل التلقي أو الفهم.

انظر: العصيلي: المعجم الموسوعي (2/ 904) و

Brown E.K, The Cambridge Dictionary of Linguistics (p: 325)

1991a قيد النشر). ويتم تضمين القواعد في المنهج الطَّبَّعيّ، فقط للطلاب الأكبر سنًا (في المدرسة الثانوية وما فوق)، وكنشاط تكميلي فقط؛ يتم تضمين القواعد لسببين:

(1) لإشباع حب استطلاع بعض الطلاب حول بنية اللغة، أو اللسانيات.

(2) لسد بعض الثغرات التي خلفتها عملية الاكتساب.

كما ذكرنا سابقاً⁽¹⁾، فإن الاكتساب سيمنحنا اللغة بأكملها تقريباً، ولكن ليس بنسبة 100%. ولسوء الحظ، فإن الكتابة التي يُقصد أن يقرأها أشخاص آخرون يجب أن تكون دقيقة بنسبة 100%. لذلك، يوفر النهج الطَّبَّعيّ التعلّم الواعي للقواعد التي - على الرغم من القراءة المكثفة - لا يكتسبها الكثير من الناس؛ فينبغي استخدام مثل هذه القواعد عندما لا تتعارض مع التواصل، كما هو الحال في مرحلة التحرير والتأليف. فليس متوقعا أن تكون القواعد "المكتسبة بالتعلم" في أنشطة القواعد متاحة للاستخدام العفوي في المحادثة. وبعبارة أخرى: فلا يتوقع أن القواعد النحوية "المتعلمة" ستصبح كـ"مكتسبة".

إن الأبحاث التي أجريت على المنهج الطَّبَّعيّ، والأساليب الأخرى المبنية على المعلومات قابلة الفهم لتؤكد فعاليتها؛ فعادةً ما يتفوق الطلاب في هذه الفصول على الطلاب الذين يدرسون تقليدياً في الاختبارات التي تتضمن تواصلًا فعليًا. وفي اختبارات القواعد، عادة لا يوجد اختلاف؛ أو بعبارة أخرى: لا شيء مفقود. (للاطلاع على مراجعات هذا البحث؛ انظر: Krashen, S. 1982 قيد النشر)

حدود طرق البداية

وعلى الرغم من فعالية النهج الطَّبَّعيّ، إلا أنه ليس كافيًا. فطرق مثل النهج الطَّبَّعيّ توفر لغة "المحادثة". ويحتاج طلاب اللغة الثانية إلى المزيد: فهم يحتاجون إلى إتقان لغة متقدم أو "أكاديمي" (Cummins, 1981). وقد تبين أن لغة المحادثة لا تقدم إسهاما كبيرا في النجاح الأكاديمي بين طلاب الأقليات اللغوية (Cummins, 1981;)

(1) راجع: (ص 2795)

(Saville-Troike, 1984). في الواقع، عادةً ما يكتسب طلاب الأقليات اللغوية لغة المحادثة على أية حال (انظر على سبيل المثال البحث الموصوف في and Biber, 1988). وسوف تعمل طرق مثل النهج الطَّبْعِيّ على تسريع عملية اكتساب لغة المحادثة، وبالتالي فهي ذات فائدة كبيرة. ولكنها ليست الحل للمشكلة. كما أن لغة المحادثة ليست كافية للسماح لطالب اللغة الأجنبية بقراءة الكلاسيكيات، أو المشاركة في دراسة جادة للأدب، أو استخدام اللغة في الأعمال التجارية الدولية، أو الحصول على منح دراسية متقدمة. ولغة المتقدمة أو الأكاديمية -على الأقل - جانبان:

1- النظام نفسه، والأسلوب المرتبط بالتعليم، وهذا يعني مفردات واسعة، وقواعد نحوية معقدة، والاستخدام الصحيح لأعراف الكتابة؛

2- القدرة على استخدام اللغة لحل المشكلات وتحفيز النمو المعرفي. وفي الأقسام التالية، سنعرض ثلاثة طرق لتحقيق الكفاءة في اللغة الأكاديمية:

1- القراءة الحرة.

2- الحفاظ على المواد الدراسية.

3- الاستخدام السليم للغة الأولى للطالب.

القراءة الحرة

كما قلنا سابقاً⁽¹⁾، القراءة الحرة هي وسيلة قوية للغاية لتعزيز التقدم في اللغة والتطور المعرفي. إن المكتبات الجيدة، والبرامج الأدبية الجيدة، والقراءة الصامتة المستمرة كلها طرق ثابتة لتعزيز القراءة. يمكن دمج القراءة في جميع أجزاء المنهج تقريباً؛ ففي فصول الدراسات الاجتماعية، على سبيل المثال، يمكن للطلاب تكملة النص العادي عن طريق الاختيار من بين الروايات التاريخية، والروايات التي تتناول القضايا الاجتماعية، والسير الذاتية، وتجارب القراءة التي من شأنها توسيع معرفتهم بالدراسات الاجتماعية، والتي قد تحفزهم للقيام بأنفسهم بقراءة إضافية لهذا النوع.

(1) راجع (ص 2804 - 2805)

وعندما يكون الطالب قارئاً جيداً، فلا يمكنه إلا أن يستوعب تقريباً جميع قواعد الكتابة التي يهتم بها الجمهور. فسوف يكتب بشكل جيد، ويكتب بشكل صحيح؛ لأنه ببساطة ليس لديه خيار، ولأن الأسلوب المناسب والإتقان في التهجي والخطوات الآلية⁽¹⁾ قد تم اكتسابها، إلى حد كبير، دون وعي.

تدريس المواد الدراسية المحمية (SSMT)⁽²⁾

وهو مستوحى من نجاح برامج الاحتواء الكندية (انظر على سبيل المثال Lambert and Tucker, 1972)؛ ويُستمد تدريس المواد المحمية (SSMT) من مفهوم واحد مهم: تدريس المادة الدراسية بلغة ثانية، عندما يكون مفهومًا، هو تدريس للغة، لأنه يوفر معلومات مفهومة أو مدخلات. وعادةً - في SSMT أو: تدريس المواد الدراسية المحمية - يُسمح فقط لمكتسبي اللغة الثانية بالتواجد في الفصل؛ فعندما يكون جميع الطلاب مكتسبين للغة ثانية، وعندما يكون جميع الطلاب في القارب اللغوي ذاته، فمن الأسهل على المعلم جعل المدخلات مفهومة.

من الخصائص اللازمة لـ SSMT أن كلا من الطلاب والمعلمين يركزون على المادة الدراسية، وليس اللغة. وهذا التركيز على المعنى، وليس التركيب، يؤدي إلى مدخلات معلوماتية مفهومة بدرجة أكبر، وتبعاً المزيد من اكتساب اللغة؛ وبالتالي فإن فصول المواد الدراسية المحمية ليست "رياضيات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية" أو "تاريخ اللغة الإنجليزية كلغة ثانية" ولكنها "رياضيات" و"تاريخ". أظهرت الأبحاث التي أجريت على SSMT أن الطلاب في هذه الفصول يكتسبون قدرًا كبيرًا من اللغة الثانية، ويحققون أداءً جيدًا على الأقل مثل الطلاب في فصول اللغة العادية، ويتعلمون - أيضًا - كميات هائلة من المواد الدراسية. وبالتالي، فإن SSMT فعال للغاية من جهة الوقت؛ حيث يحصل

(1) mechanics مصطلح في التعبير الكتابي، يطلق على الإجراءات الآلية التي يقوم بها الكاتب للتأكد من سلامة الجوانب الشكلية في كتابته لا سيما في المراحل الأخيرة منها: كالإملاء وعلامات الترقيم وكتابة الأعداد وغيرها. العصيلي: المعجم الموسوعي (2/ 952).

(2) راجع: (ص: 2760) اختصار SSMT يرمز إلى: Sheltered Subject Matter Teaching

الطلاب على المعرفة باللغة وبالموضوع في الوقت نفسه. كما يوفر SSMT التعرض بدقة لنوع اللغة الذي سيحتاجه الطلاب للبقاء في التيار الأكاديمي السائد.

اتجاهات جديدة في SSMT

وقد تم تطبيق SSMT بنجاح على الكثير من مناهج المدارس الابتدائية (Swain and Lapkin, 1982). وعلى المواد الدراسية على المستوى الجامعي. لقد تعلم الطلاب المحميون - في SSMT - علم النفس (Edwards et. al., 1988) والثقافة والحضارة (Hauptman et. al., 1984) والاقتصاد (Lafayette and Buscaglia, 1985) والعمل الاجتماعي (Peck, 1987) واللغويات التطبيقية (Buch and de Bagheera, 1978; Milk 1990).

لقد ناقشتُ بعض الاحتمالات الأخرى للدورات المحمية للطلاب الأجانب وطلاب اللغة الثانية في أماكن أخرى (Krashen, 1982, 1985a) بعض من المجالات الواعدة لتدريس المواد الدراسية المحمية التي يمكن استخدامها لجميع المستويات؛ هي دورات الأدب الشعبي واستخدام الألعاب. تتكفل الأدبيات والألعاب الشعبية بتوفير مجموعة واسعة من المعلومات المدخلة، وذلك باستخدام الأنشطة التي يجدها الطلاب لا مثيرة للاهتمام فحسب، بل بقوة في كثير من الأحيان.

1- الأدب الشعبي⁽¹⁾

قد يكون تضمين فصل الأدب الشعبي المحمي طريقة جيدة للجمع بين القراءة الممتعة والتعليم المحمي الموضوع، وهما وسيلتان فعالتان للغاية لتجاوز لغة المحادثة. إن الهدف من فصل الأدب الشعبي هو تعريف الطلاب بالعديد من أنواع الأدب الشعبي، بحيث يتمكن الطلاب في النهاية من القراءة بمفردهم. ويتضمن ذلك الكتب المصورة

(1) يعني: الثقافة الشعبية (popular culture) التي تميز شعباً أو مجتمعاً عن غيره، وهي مهمة في اكتساب اللغة الثانية، ويدركها المتعلم بالتناقص المتمثل في التفاعل الاجتماعي المباشر مع الناطقين بها في الحياة اليومية. انظر: العصيلي، المعجم الموسوعي (2/ 1173)

(للطلاب من جميع الأعمار؛ لمراجعة البحث والمجلة: Krashen, 1989b. And: (Rucker, B. 1982)، والمجلات (Rucker, 1982) والصحف، والروايات الشعبية. سيوفر هذا الفصل -أيضاً- للطلاب قدرًا كبيرًا من المعلومات حول الثقافة اليومية للمتحدثين باللغة المستهدفة، فضلاً عن الكفاءة اللغوية. يمكن أن تتبع دورة الأدب الشعبي دورة قراءة فردية. ويتم - في القراءة الفردية - منح الطلاب فرصة للقراءة على نطاق واسع في مجال اهتماماتهم الخاصة. يقدم أبلبي وكونر Appleby and Conner (1965) وصفاً ممتازاً لدورة قراءة فردية اختيارية لطلاب المدارس الثانوية بلغتهم الأولى، ويمكن بسهولة استخدام العديد من اقتراحاتهم في فصل دراسي محمي للغة الثانية أو الأجنبية. وبما أن القراءة التطوعية الحرة⁽¹⁾ تقدم إسهاماً قوياً في تطوير اللغة، فسيكون من المفيد أن يتمكن الطلاب من الالتحاق بدورة قراءة فردية للحصول على رصيد مكتسب أكثر من مرة.

2- الألعاب

وَفَقَّاً لنظريات اكتساب اللغة والتطور المعرفي المقدمة سابقاً؛ فإن عدة أنواع من الألعاب المتقدمة يجب أن تكون فعالة جداً في المستوى المتوسط، وهي الألعاب التي تتطلب حل المشكلات الصعبة، والتي تنطوي على المناقشة، وفي بعض الحالات القراءة والكتابة. تعمل ألعاب الطاولة البسيطة على تقوية التفاعل، ولها القدرة على توفير بعض المعرفة بالموضوع الدراسي؛ بريطانيا⁽²⁾ Britannia (شركة أفالون هيل للألعاب⁽³⁾) (Avalon Hill Game Co)، على سبيل المثال، هي لعبة مليئة بالتحديات تدور

(1) free reading قراءة ممتعة وموجهة نحو المعنى.

Jack C. Richards, Longman Dictionary (p: 46 - 267)

(2) بريطانيا: تجسيد وطني لبريطانيا كمحاربة ترتدي خوذة وتحمل رمحاً ثلاثي الشعب ودرعاً.

See: <https://en.wikipedia.org/wiki/Britannia>

(3) هي شركة تنشر ألعاب الحرب وألعاب الطاولة التخطيطية، وقواعد المناورات المصغرة ولعب الأدوار والمحاكاة الرياضية. وهي شركة تابعة لشركة Hasbro، وتعمل ضمن قسم الألعاب التابع للشركة.

See: <https://www.avalonhill.com/en-us/>

أحداثها في بريطانيا في القرن الأول. في أثناء اللعب، يتعلم المشاركون - حتمًا - قدرًا كبيرًا من العلوم الاجتماعية والتاريخ.

يتم الوصول إلى أقصى إمكانات الألعاب من خلال ما يسمى ألعاب أداء الشخصيات **role-playing games**⁽¹⁾، وهي ألعاب معقدة للغاية، تتطلب فهما فريديًا مطلوبًا لإنشاء الشخصية، وتفاعلًا جماعيًا واسع النطاق في الأداء الفعلي للعبة. أشهر ألعاب تمثيل الأدوار هي **Dungeons and Dragons**⁽²⁾، ولكن هناك العديد من المتغيرات، بما في ذلك بعض الألعاب التي تُحدّد مغامراتها في مواقع تاريخية حقيقية، مثل الوحدات الصينية⁽³⁾ والفايكنج **Vikings**⁽⁴⁾ ومن نظام **GURP** (لعب الأدوار العالمي العام).

يمكن أن يؤدي لعب هذه الألعاب إلى تعلم معتبر للمواد الدراسية؛ علاوة على اكتساب اللغة. وعلى الرغم من عدم وجود تقدير لقيمة الوظيفة الذي تؤديها الألعاب في اكتساب اللغة، إلا أنه من المؤكد أنها ستكون فعالة. وتوفر ألعاب تمثيل الشخصيات مدخلات معلوماتية من خلال القراءة، بالإضافة إلى مدخلات من خلال التفاعل، وتشير الأبحاث إلى أن التفاعل مفيد للغاية في جعل مدخلات المعلومات مفهومة (على سبيل المثال **Doughty, 1987 Pica, Young, and**). بالإضافة إلى ذلك، تُقدّم رودا ماكجرو (**Rhoda McGraw**) وسيان هاويز (**Sian Howells**) ألعاب تمثيل الشخصيات كجزء من اللغة الإنجليزية المتقدمة؛ كلفة أجنبية في المدرسة الوطنية

(1) **Role - playing games** من الأنشطة والإجراءات التي شاع استخدامها حديثًا، في فصول تعلم اللغات لأنها تكسر حاجز الخوف لدى الطلاب من استعمال اللغة الهدف.

انظر: العصيلي، المعجم الموسوعي في مصطلحات اللسانيات (1322/3)

(2) دانجينز أند دراغونز هي لعبة تقمص أدوار تعتمد على الخيال والمغامرة. تم إنشاء اللعبة عام 1974 وهي واحدة من أقدم لعب الأدوار في العالم. تتضمن اللعبة عناصر مثل السحر والتنانين.

(**Dungeons and Dragons**) <https://dnd.wizards.com/> الموقع .

https://en.wikipedia.org/wiki/Dungeons_%26_Dragons وموقع ويكيبيديا:

(3) أشياء مثل الأكواب والأطباق المصنوعة من اللون الأبيض الناعم المزخرف.

See: **Easier English Basic Dictionary, SECOND EDITION, (P: 56)**

أي من القراصنة والتجار الإسكندنافيين الذين أغاروا على أجزاء كثيرة من شمال غرب أوروبا واستقروا (4) فيها فيما بين القرنين الثامن والحادي عشر. أو المتعلقة بالفايكنج أو الفترة التي عاشوا فيها.) <https://en.wikipedia.org/wiki/Vikings>

لجسور والطرق في باريس Ecole Nationale des Pont et Chassees،
وحققت نجاحًا واضحًا وكبيرًا.

إن ألعاب تمثيل الأداء تلبي ما يعتبره سلافين (Slavin 1987, 1989-90) من المتطلبات الأساسية للتعليم التعاوني: يعمل المشاركون نحو هدف مشترك، وكل فرد يقدم إسهامه. بما أن التعلم التعاوني أثبت فعاليته في تعزيز التطور المعرفي (Slavin 1987, 1989-90) وانظر أيضًا القسم الخاص بـ "المناقشة" أعلاه ص 16-63)، فمن الاستنتاج المقبول: أن ألعاب تمثيل الشخصيات ستحفز - أيضًا - التطور المعرفي (انظر أيضًا دليلًا على أن التعلم التعاوني مفيد لاكتساب اللغة الثانية، Bejarano, 1987).

إن المشكلة الواضحة في الألعاب، كما هو الحال مع جميع أنشطة التفاعل، هي أن الطلاب يسمعون في المقام الأول خطاب الطلاب الآخرين، أو كلام اللغة الوسيطة⁽¹⁾ (Krashen 1981) لقد كنت أرى أن لغة المتعلمين الوسيطة بين اللغات ربما يكون مفيدًا أكثر من ضرره، ولكن إذا استمع الطلاب فقط إلى الحديث الوسيط، فهناك احتمال أن يكتسبوا الأخطاء التي يسمعونها، مما يؤدي إلى "الجمود"⁽²⁾ fossilization (Krashen 1985a) إن علاج هذه المشكلة هو إشراك المتحدثين الأصليين في الألعاب. وتضمن متحدثين أصليين كمشاركين في اللعبة ينتهك أحد مبادئ تدريس المواد المحمية، ولكنه يتوافق مع مبدأ أعمق هو: المدخلات المفهومة؛ فعندما يكون المتحدثون الأصليون في اللعبة، يمكن أن تكون مدخلاتهم مفهومة للغاية؛ وسيكون أكثر مما يقولونه مرتبطًا باللعبة. وبالتالي، سيكون لدى طلاب اللغة الثانية معرفة أساسية تساعدهم على فهم مدخلات المتحدث الأصلي.

بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية، فإن العثور على المشاركين ليس مشكلة، حيث يوجد لاعبون متحمسون في جميع المدارس والجامعات. في مواقف اللغة الأجنبية، قد

(1) راجع التعريف باللغة الوسيطة والارتداد (ص 2774)

(2) راجع تعريف الجمود أو التحجر (ص 2776)

يكون من الصعب العثور على متحدثين أصليين، ولكن عندما يكونون متاحين، ستكون مهمتهم في الفصل الدراسي واضحة، وهي ببساطة المشاركة في اللعبة.

3- علم اللغة

مجال آخر من مجالات SSMT الذي لا يزال غير مستكشف؛ هو استخدام دورة محمية في علم اللغة تتعامل مع بنية اللغة المستهدفة، وتاريخها ولهجاتها، وبنية اللغات ذات الصلة الوثيقة. بالإضافة إلى ذلك، فإذا كنا مهتمين بمواصلة الطلاب التحسن من تلقاء أنفسهم، فيجب أن نفكر في مشاركة المعلومات معهم حول اكتساب اللغة، وأهمية هذه المعلومات في أصول تدريس اللغة وتقديمهم في اكتساب لغة ثانية⁽¹⁾.

(1) ملاحظة للمؤلف (5) اقترح B. Elbaum (الاتصال الشخصي) أن متطلبات اللغة الأجنبية بالجامعة تتطلب اجتياز دورة دراسية محمية في موضوع ما. هذه فكرة معقولة جدًا، لأنها ستثبت أن الطالب يمكنه استخدام اللغة الثانية لتعلم معلومات جديدة، وسوف تتطلب - كما أشار ستيرنفيلد - اكتساب قدر كبير من المعرفة الثقافية. (Sternfeld, S 1989)

الفصل الخامس: لماذا التعليم ثنائي اللغة⁽¹⁾ Bilingual Education؟

استخدام الطالب للغة الأولى

عندما يتم استخدام اللغة الأولى بشكل صحيح في البرامج التعليمية، يكون لها فائدة هائلة؛ يمكن أن تحفز وتسرع اكتساب اللغة الثانية. وعندما يتم استخدامها بشكل غير صحيح، يكون ضاراً؛ فيبطئ من اكتساب اللغة الثانية.

من إحدى المصادفات السعيدة في الحياة أن الطريقة الصحيحة لاستخدام لغة الطالب الأولى هي الطريقة السهلة، والطريقة الخاطئة هي الطريقة الصعبة؛ نحتاج أولاً إلى النظر في: كيف يمكن لتعليم اللغة الأولى أن يساعد في تطوير اللغة الثانية؟ يبدو أن الفطرة السليمة تخبرنا بالعكس، فكما سمع الطالب لغة أكثر، كلما اكتسبها بشكل أسرع. وتبين أن الحال ليست كذلك. سنرى، في الواقع، أن المبادئ التي تدعم التعليم الجيد ثنائي اللغة هي المبادئ الأساسية نفسها لاكتساب اللغة والتطور المعرفي التي تم تقديمها سابقاً⁽²⁾.

إننا عندما نعطي الطلاب تعليمًا جيدًا من خلال لغتهم الأولى، نمنحهم شيئين:

- أولاً، نعطيهم المعرفة. ويمكن أن تكون هذه معرفة بالموضوع، أو معرفة بالعالم بشكل عام. إن المعرفة التي يحصل عليها الطلاب بلغتهم الأولى يمكن أن تجعل إدخال اللغة الثانية أقرب للفهم. على سبيل المثال، سيتمكن الطفل الذي هو في مستوى الصف الدراسي في الرياضيات، بفضل التعليم الجيد بلغته الأولى، من متابعة فصل الرياضيات الذي يتم تدريسه باللغة الثانية بشكل أفضل بكثير من الطفل المتخلف في الرياضيات. لن يحصل الطفل الأول على المزيد من الرياضيات فحسب، بل سيحقق المزيد من التقدم في اكتساب اللغة الثانية، لأنه سيحصل على معلومات مدخلة أفضل فهما.

(1) راجع: (ص 2753 - 2754، 2767)

(2) راجع الفصل الثالث: (ص 2803)

- ثانياً، يساعد التعليم الجيد في اللغة الأساسية الطالب على تطور معرفة القراءة والكتابة باللغة الثانية. ويمكننا التمييز بين نوعين من معرفة القراءة والكتابة:

(1) ما يمكن أن نطلق عليه معرفة القراءة والكتابة "الأساسية"، أي القدرة على القراءة والكتابة. إن إظهار كيف تساعد اللغة الأولى في تطوير معرفة القراءة والكتابة الأساسية هو حجة من وجهين:

1- إذا تعلمنا القراءة من خلال القراءة، كما زعمنا سابقاً⁽¹⁾، فسيكون من الأسهل بكثير تعلم القراءة بلغة تعرفها؛ نظراً لأن نسخة تلك اللغة ستكون أقرب فهما.

2- بمجرد أن تتمكن من القراءة، يمكنك أن تقرأ، وتنتقل هذه القدرة بسرعة إلى اللغات الأخرى التي تكتسبها. وكما رأينا⁽²⁾، فإن القراءة هي الطريقة التي تطور بها الجوانب الأخرى المتعلقة بالقراءة والكتابة من الكفاءة اللغوية.

إن الهدف هو معرفة اللغة الثانية. وإحدى الوسائل السريعة لتحقيق ذلك هي بناء القدرة على القراءة باللغة الأولى.

(ب) النوع الثاني من معرفة القراءة والكتابة هو النوع الذي تمت مناقشته في الفصل الثالث⁽³⁾، وهو القدرة على استخدام اللغة، الشفهية والمكتوبة، لحل المشكلات وجعل نفسك أكثر ذكاءً. ومن الواضح أن هذا النوع من الكفاءة ينتقل - أيضاً - عبر اللغات. إذا تعلمت - على سبيل المثال - القراءة بشكل انتقائي أو تعلمت أن التنقيح يساعدك على اكتشاف أفكار جديدة في لغة ما، فسوف تكون قادراً على القراءة بشكل انتقائي ومراجعة كتابتك بلغة أخرى⁽⁴⁾. بمعنى آخر؛ أنك تصبح متعلماً بمجرد أن تتعلم، وإذا كانت هذه المبادئ صحيحة، فإنها تشير إلى أن برامج الجودة ستضمن الخصائص التالية بالنسبة لمكتسبي اللغة الثانية:

(1) راجع: (ص: 2800)

(2) راجع: (ص: 2800)

(3) راجع: Cognitive Development (ص: 2803)

(4) راجع: (ص: 2806)

- أنهم سيتزودون بمدخلات مفهومة في اللغة الثانية، في شكل فصول جيدة البداية للغة، مع مادة دراسية محمية **sheltered subject matter teaching**، وبيئة لنسخة غنية من اللغة الثانية.
- سوف ينالون تعليمًا عالي الجودة باللغة الأولى، من دون ترجمة. سيوفر هذا لمكتسب اللغة الثانية معلومات أساسية؛ تجعل إدخال اللغة الثانية أفضل قابلية للفهم.
- سوف يساعدون الطالب على تطوير معرفة القراءة والكتابة باللغة الأولى، من خلال القراءة الحرة وبرامج الفنون اللغوية الفعالة، وستنتقل معرفة للقراءة والكتابة إلى اللغة الثانية.

إن الدليل المذهل الذي يوضح صحة هذه الخصائص؛ هو اكتشاف أن البرامج المخصصة لطلاب الأقليات اللغوية في الولايات المتحدة - والتي تتوافق مع هذه الخصائص - تلقن اللغة الإنجليزية وكذا المواد الدراسية بشكل جيد للغاية، بالكفاءة نفسها تمامًا مثل برامج اللغة الإنجليزية طوال اليوم، وغالبًا ما تكون أفضل منها⁽¹⁾. وتم تأكيد هذه النتائج كثيرًا في الأدبيات المهنية (للاطلاع على المراجعات، انظر: Cummins, 1981, 1984; Willig, 1985; Krashen and Biber, 1988 ولمناقشة بعض الخلافات الجارية في البحث، انظر. Krashen, 1991b : وللاطلاع على بعض اقتراحات البرنامج، انظر: Krashen, 1985a; Krashen and Biber, 1988).

ويستغرق الأمر عمومًا بعض الوقت للأطفال ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية للوصول إلى معايير الدرجات الدراسية في اختبارات اللغة الإنجليزية الأكاديمية عادة ما تتراوح المدة بين خمس إلى ثماني سنوات بالنسبة للأطفال غير الملتحقين

(1) من ملاحظات المؤلف: 6- لاحظ - أيضًا - أن الأطفال الذين يحققون نتائج جيدة بدون التعليم ثنائي اللغة هم عادة أولئك الذين حصلوا على تعليم جيد بلغتهم الخاصة. لقد حصلوا على تعليم موضوعي وتطوير معرفة القراءة والكتابة بلغتهم الأساسية، وهما اثنتان من الخصائص الثلاث للبرنامج الفعال.

ببرامج التعليم الثنائي اللغة. (Cummins, 1981; Collier, 1987.) يشرح كامينز Cummins (1981) السبب: إن الأطفال الناطقين باللغة الإنجليزية لا يقفون ثابتين في مستوياتهم؛ بل يحققون مكاسب مثيرة للإعجاب. وكما علمنا سابقاً⁽¹⁾، فإنهم يكتسبون، على سبيل المثال، حوالي 3000 كلمة جديدة كل عام. ويصل طلاب الأقليات اللغوية في البرامج المصممة جيداً إلى معايير الدرجات على الأقل بالسرعة التي يصل بها طلاب البرامج غير ثنائية اللغة، وعادةً ما يكون أدائهم أفضل) انظر على سبيل المثال: (Krashen and Biber, 1988) من الواضح أنهم يحققون إنجازاً جديراً بالملاحظة؛ لأنهم يلحقون بالمتحدثين الأصليين، هم هدف متطور، كما يقومون - أيضاً - بتطوير لغتهم الأولى.

تطبيق الثنائية بطريقة خاطئة

ليست كل برامج ثنائية اللغة فعالة؛ أحد الأنواع التي ثبت عدم فعاليتها هو "الترجمة المتزامنة translation concurrent"، وهي طريقة يتحدث فيها المعلم بلغة ما، ثم يترجم ما قيل إلى لغة أخرى. وهذه الطريقة مرهقة بالإضافة إلى كونها غير فعالة (Legarreta, 1979; Wong-Fillmore, 1975).

وتساعد فرضية الإدخال في تفسير سبب عدم نجاح "الترجمة المتزامنة"؛ فعندما يستخدم المعلمون الترجمة المتزامنة، لا يتعين على الطالب الاستماع إلى اللغة الثانية، ولا يحتاج المعلم إلى محاولة جعل مدخلات اللغة الثانية مفهومة. والحاصل بسيط: عندما نستخدم اللغة الأولى لتزويدنا بالمعرفة الأساسية ومعرفة القراءة والكتابة، فإن ذلك يساعدنا⁽²⁾. أما عندما نستخدمها للترجمة، فلا تساعدنا.

(1) راجع (ص 2801)

(2) راجع (ص 2824، 2825)

التطور المتقدم للغة الأولى

إن الحجج المقدمة -حتى الآن- لتؤيد تطور اللغة الأولى في السنوات الأولى. وهناك أيضاً حجج ممتازة تؤيد تطور اللغة الأولى المتقدم. وتشير الأبحاث إلى أن تطور اللغة الأولى المتقدم له بعض المزايا المعرفية (انظر على سبيل المثال: Hakuta, 1986)؛ لأن أولئك الذين يصلون إلى مستويات متقدمة من الكفاءة في كلتا اللغتين يحققون نتائج أفضل إلى حد ما في اختبارات المرونة المعرفية (التفكير المتشعب divergent thinking) وفي بعض الاختبارات اللغوية. وهناك - أيضاً - مزايا عملية مرتبطة بمستويات عالية من ثنائية اللغة (انظر على سبيل المثال: Simon, P. 1980).

وأخيراً، تساعد ثنائية اللغة على تعزيز الشعور الصحي بالازدواجية الثقافية⁽¹⁾ biculturalism وتجنب متلازمة "ازدواجية الثقافة"، والخجل من الثقافة الأولى، والعداء تجاه الثقافة الثانية (Cummins, 1981). ويمكن للبرامج الثنائية اللغوية الجيدة أن ترفع من مكانة الثقافة الأولى، الأمر الذي من شأنه أن يرفع من تقدير الطفل لذاته وبالتالي يخفض من المصفاى الانفعالي affective filter مما يؤدي إلى تكيف أفضل واكتساب أفضل للغة الثانية.

ولهذه الأسباب، يبدو أن التعليم الثنائي اللغة المناسب يشكل "صفقة جيدة" لكل من الطالب كفرد وللثقافة التي يعيش فيها.

(1) biculturalism مصطلح لغوي اجتماعي، يطلق على صراع الثنائية الثقافية والتي تتبناها مجتمعات شهدت صراعات ثقافية بين أطراف لم تنتصر إحداها انتصار كاملاً. وقد يصل هذا الصراع إلى التعددية الثقافية multiculturalism وهي: دراسة الثقافات المختلفة والشعوب الإثنية، وفهم هذا الاختلاف وتقديره والاعتراف به على المستويين الرسمي والشعبي، ووضع السياسات اللغوية المناسبة له والتخطيط اللغوي له في التربية والتعليم وسائر الهيئات والمؤسسات الحكومية. انظر العصيلي، المعجم الموسوعي. (1/ 162، 2/ 1003)

References

- Appleby, B. and Conner, J. 1965. " Well, what did you think of it?" *English Journal* 54: 606-612.
- Asher, J. 1988. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Bejarano, Y. 1987. "A cooperative small-group methodology in the language classroom." *TESOL Quarterly* 21: 483-504.
- Bloom, B. (1963). Report on creativity research by the examiner's office of the University of Chicago. In C. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 261-264). New York: John Wiley & Sons. ⁽¹⁾
- Bransford, J. 1979. *Human Cognition: Learning, Understanding, and Remembering*. Belmon, Ca.: Wadsworth.
- Brazerman, C. 1985. "Physicists reading physics: Schema laden purposes and purpose-laden schema." *Written Communication* 2: 3-43.
- Brown, M. and Palmer, A. 1987. *The Listening Approach*. New York: Longman.
- Buch, G. and I. de Bagheera. 1978. "An immersion program for the professional improvement of nonnative teachers of ESL". In C. Blatchford and J. Schachter (Eds.) *On TESOL'78*. Washington: TESOL, pp. 106-117.
- Collier, V. 1987. "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes." *TESOL Quarterly* 21: 617-641.
- Cummins, J. 1981. "The role of primary language development in promoting success for language minority students." In Office of Bilingual Education, State of California (Eds.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, pp. 3-49.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- D'Anna, C., Zechmeister, E., and Hall, J. 1991. "Toward a meaningful definition of vocabulary size." *Journal of Reading Behavior* 23: 109-122.
- Dunnette, M., Campbell, J. and Jaastad, K. 1963. "The effect of group participation on brain-storming effectiveness for two industrial samples." *Journal of Applied Psychology* 47:30-37.
- Edwards, H., Wesche, M., Krashen, S., Clement, R., and Kruidenierr, B. 1985. "Second-language acquisition through subject-matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa." *The Canadian Modern Language Review* 41: 268-282.
- Elbow, R 1973. *Writing without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. 1981. *Writing with Power*. New York: Oxford University Press.
- Ganguli, A. 1989. "Integrating writing in developmental mathematics." *College Teaching* 37:140-142.

- Goodman, K. 1982. *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Ed. F. Gollasch. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hakuta, K. 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hyde, T. and Jenkins, J. 1969. "Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated words." *Journal of Experimental Psychology* 82:472-81.
- Hauptman, P., Wesche, M., and Ready, D. 1988. "Second-language acquisition through subject matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa". *Language Learning* 38:433-471.
- Hulstijn, J. and Hulstijn, W. 1984. "Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge." *Language Learning* 34: 23-43.
- Jacoby, L. and Hollingshead, A. 1990. "Reading student essays may be hazardous to your spelling: Effects of reading incorrectly and correctly spelled words." *Canadian Journal of Psychology* 44: 345-358.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. 1984. *Writing: Research, Theory and Application*. Torrance: Laredo.
- Krashen, S. 1985a. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance: Laredo.
- Krashen, S. 1985b. *Inquiries and Insights*. Menlo Park: Alemany Press.
- Krashen, S. 1987. "Encouraging free reading." In: M. Douglas (Ed.) *Claremont Reading Conference, 51st Yearbook*. Claremont Graduate School: Claremont, California, pp. 1-10.
- Krashen, S. 1988. "Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability." In D. Tannen (Ed.) *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood, New Jersey: Ablex. pp. 269-298.
- Krashen, S. 1989a. "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis/' *Modern Language Journal* 73.440-464.
- Krashen, S. 1989b. "Language teaching technology: A low-tech view". *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 393-407.
- Krashen, S. 1990. "How reading and writing make you smarter, or how smart people read and write." *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 364-376.
- Krashen, S. 1991a. "The input hypothesis: An update." Paper presented at the Georgetown Round Table for Languages and Linguistics. April 3, 1991. Washington, D.C.
- Krashen, S. 1991b. "Bilingual education: A focus on current research". National Clearinghouse for Bilingual Education, Occasional Papers in *Bilingual Education*, Spring, 1991k, number 3.

- Krashen, S. "Comprehensible input and some competing hypotheses." In R. Courchene, J. Glidden, J. St. John, and C. Therien (Eds.) *Comprehension-Based Language Teaching*. Ottawa: University of Ottawa Press. In press.
- Krashen, S., Long, M., and Scarcella, R. 1979. "Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition". *TESOL Quarterly* 12: 573-582.
- Krashen, S. and Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Menlo Park: Alemany Press.
- Krashen, S. and Biber, D. 1988. *On Course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Lafayette, R. and Buscaglia, M. 1985. "Students learn language via a civilization course - a comparison of second language acquisition environments." *Studies in Second Language Acquisition* 7: 323-342.
- Lambert, W. and Tucher, G.R. 1972. *The Bilingual Education of Children*. New York: Newbury House.
- Langer, J. and Appleby, A. 1987. *How Writing Shapes Thinking*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Legarreta, D. 1979. "The effects of program models on language acquisition by Spanish-speaking children." *TESOL Quarterly* 13:521-34.
- Linderman, E. 1982. *A Rhetoric for Writing Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Loughrin-Sacco, S., E. Bommarito, W. Sweet, and A. Beck. 1988. "Anatomy of an elementary French class." Paper presented at the Symposium on Research Perspectives in Adult Language Learning and Acquisition, Ohio State University, October 21, 1988.
- Nagy, W., Herman, P., and Anderson, R. 1985. "Learning words from context." *Reading Research Quarterly* 20: 233-253.
- Peck, B. 1987. "Spanish for social workers: An intermediate-level communicative course with content lectures." *Modern Language Journal* 71: 402-409.
- Pica, T., Young, R., and Doughty, C. 1987. "The impact of interaction on comprehension." *TESOL Quarterly* 21: 737-758.
- Ravitch, D. and Finn, C. 1987. *What do Our 17-Year-Olds Know?* New York: Harper and Row.
- Rucker, B. 1982. "Magazines and teenage reading skills: Two controlled field experiments." *Journalism Quarterly* 59: 28-33.
- Saville-Troike, M. 1984. "What really matters in second language learning for academic achievement?" *TESOL Quarterly* 18:199-219.
- Schleppegrell, M. 1984. "Using input methods to improve writing skills." *System* 12: 42-48.
- Shaw, M. 1932. "A comparison of individuals and small groups in the rational solution of complex problems." *American Journal of Psychology* 44:491-504.
- Simon, P. 1980. *The Tongue-Tied American*. New York: Continuum Press.

- Simonton, D. (1984) *Genius, creativity, and leadership: historiometric inquiries*, Publication date 1984 Publisher Cambridge, Mass. : Harvard University Press⁽¹⁾.
- Simonton, D. 1988. *Scientific Genius: A Psychology of Science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Slavin, R. 1987. "Cooperative learning and the cooperative school." *Educational Leadership* 45: 7-13.
- Slavin, R. 1989-90. "Research on cooperative learning: Consensus and controversy." *Educational Leadership* 47: 52-54.
- Smith, F. 1988a. *Understanding Reading*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. 4th Edition.
- Smith, F. 1988b. *Joining the Literacy Club*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Smith, F. 1990. *To Think..* New York:. Teachers College Press.
- Sommers, N. 1980. "Revision strategies of student writers and experienced adult writers." *College Composition and Communication* 31: 378-88.
- Sternfeld, S. 1989. "The University of Utah's immersion multiliteracy program: An example of an area studies approach to the design of first-year college foreign language instruction." *Foreign Language Annals* 22: 341-353.
- Swain, M. and Lapkin, S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Taylor, D., Berry, P., and Block, C. 1958. "Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking?" *Administrative Science Quarterly* 3:23-47.
- Wallas, G. 1926. *The Art of Thought*. London: C.A. Watts (Abridged Version, 1945).
- Willig, A. 1985. "A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education." *Review of Educational Research* 55:269-317.
- Wong-Fillmore, v L. 1985. When does teacher-talk work as input? In S. Gass and C. Madden (Eds.) *Input in Second-Language Acquisition*. New York: Newbury House, pp. 17-50.
- Young, D. 1990. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals* 23:539-553.

مراجع المترجم العربية

- أريجا صبري، يوس: تطبيق البيئة اللغوية في اكتساب اللغة العربية في ضوء ستيفن كراشن في معهد دار السلام كونتور فونوروغو، رسالة ماجستير (برقم جامعي 19720011) في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية 2023.
- الأنشوري، ثوري، وروضة الجنة: اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند نظرية ستيفن كراشن في معهد دار السعادة للبنات بونجوكوسومو مالانج، جامعة الإسلام مالانج، والجامعة الإسلامية نيجيري مولانا مالك إبراهيم مالانج، مجلة تعليم اللغة العربية- المجلد 07، العدد 1، يونيو 2024 ياندونيسيا.
- حجازي، محمود فهمي، دكتور: علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خرما، نايف، دكتور، وحجاج، علي، دكتور: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، (رقم 126) من سلسلة عالم المعرفة، دولة الكويت 1988م.
- الخولي، محمد علي، دكتور: مدخل إلى علم اللغة، دار الفلاح للنشر والتوزيع طبعة 2000، عمان الأردن.
- معجم علم اللغة النظري (انكليزي - عربي)، مكتبة لبنان.
- الراجحي، عبده، دكتور: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، طبع دار النهضة العربية الطبعة الثانية 1425هـ 2004م بيروت لبنان.
- السعران، دكتور محمود: اللغة والمجتمع رأي ومنهج، الطبعة الثانية، الأسكندرية 1963م.
- سيد يوسف، جمعة، دكتور: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي (رقم 145) من سلسلة عالم المعرفة، دولة الكويت (145) 1990م.
- شمس العارفين، محمد، وشفاء الراشدين، محمد: نظرية ساتيفان كراشن عن تعليم مهارة الكلام، جامعة دار السلام كونتور 2020م
- صفية الكريمة: البيئة اللغوية عند فرضية المراقبة ستيفن كراشن لترقية مهارة الكلام لدى طالبات معهد الأمين "تربية المعلمة الإسلامية" بيرندوان سومنب، رسالة ماجستير في جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا، 2019.
- الصمادي، عقلة محمود، وفواز محمد العبدالحق: نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج 22، ع 54.
- محفوظ، محمد معوض: فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية كراشن في تنمية مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية المجلد السابع عشر-العدد السادس أبريل 2023م.
- عبد التواب، رمضان، دكتور: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة الطبعة: الثالثة 1417هـ - 1997م.

- العصيلي/ عبد العزيز بن إبراهيم: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، الناشر مجمع الملك سلمان باللغة العربية، الرياض - السعودية الطبعة الأولى 1445هـ 2023م.
- القحطاني، سليم موسى، دكتور: نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية للمتخصصين، نشرت بتاريخ 3/14/2022م <https://oktob.io/posts/38498>
- ليونز، جون: اللغة وعلم اللغة، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.
- مارك ريشل: اكتساب اللغة، ترجمة د. كمال بكداش. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1404هـ 1984م
- مذكور، علي أحمد مذكور، دكتور: تدريس فنون اللغة العربية، الناشر دار الشواف للنشر والتوزيع الرياض السعودية 1991م.
- نور ليلي، أتيك: "اكتساب اللغة الثانية بفرضية المراقبة لكراشن دراسة وصفية بفرقة مدرسة خير الأمة المنزلية للمرحلة الابتدائية مالانج"، بحث في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج 2015م.
- وافي، علي عبد الواحد، دكتور: علم اللغة، الناشر نهضة مصر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى. نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار الفكر العربي القاهرة الطبعة الأولى 1466هـ 1947م.

مراجع المترجم الأجنبية

- Bickerton, D. (1984). The Language Bioprogram Hypothesis and Second Language Acquisition", in Rutherford, W. (ed.),
- Brown E.K, And Miller J.E. m. The Cambridge Dictionary of Linguistics. Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York First published 2013
- Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Elizabeth Taylor Tricomi Krashen's Second-Language Acquisition Theory and The Teaching of Edited American English, Journal of Basic Writing, Vol. 5, No. 2, 1986.
- Grace Hui Chin Lin, Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter, Hwa Kang Journal of English Language & Literature, No. 14 (July 2008) 113-131.
- Jack C. Richards and Richard Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Pearson Education Limited 2002 (Third Edition)
- Jason Zuidema. French-Speaking Protestants in Canada: Historical Essays (Leiden-Boston: Brill, 2011)
- John Benjamins. Language Universals and Second Language Acquisition. Amsterdam.
- John ouilvie. The Imperial Dictionary of The English Language, London, The Gresham Publishing Company. 43 Southampton Street, strand, wc 1905.
- Krashen, Stephen.
 - Condemned without a trial: bogus arguments against bilingual education, (1982) Heinemann A division of Reed Elsevier Inc. 361 Hanover St, Portsmouth, NH.
 - Explorations in language acquisition and use, the Taipei lectures, 2003, Heinemann A division of Reed Elsevier.361Hanover Street, Portsmouth, NH.

- Free voluntary reading, 2011 Libraries Unlimited an Imprint of ABC-CLIO, LLC, Santa Barbara, California, USA.
- Heritage Language Development, by Stephen Krashen and others 1998, Language Education Associates, Cluver city, California, USA.
- Inquiries & Insights: Second Language Teaching Immersion & Bilingual Education Literacy Alemany Press a division of Janus Book Publishers, Inc. USA
- Principles and Practices of Second Language Acquisition. Oxford: First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc.
- Second language acquisition and second language learning. First edition 1981 by Bergamon Preaa Inc.
- Second Language Acquisition: Theory, Applications, and some conjectures, cambredge university press 2013.
- Under Attack: The Case Against Bilingual Education, third printing 1996, Language Education Associates, Culver City, California.
- Mohammad Awad Al-Dawoody Abdulaal, Krashen's Monitor Model Revisited with Some Linguistic Evidence for the Homogeneity Hypothesis, 2021 TESOL International Journal Volume 16 Issue2.
- N. Chomsky(1964a): discussion du rapport de Miller, W.et Ervin, S "The development of grammar in child language" child development monograph, Vol. 29
- N. Chomsky: Language and Mind, New York, 1972.
- Pauzan Haris Theory in Second Language Acquisition (Recognition of Concepts Toward Krashen's Second Language Acquisition Theory for Five Main Hypotheses) Journal on Education Volume 06, No. 04, Mei-Agustus 2024, pp. 20876-20888.
- Patrick, Robert (2019): Comprehensible Input and Krashen's theory, The Journal of Classics Teaching, The Classical Association. on 10 Mar.
- P.H. Collin. Easier English Basic Dictionary. SECOND EDITION. Second edition published 2004 Bloomsbury Publishing Plc, 38 Soho Square, London, Great Britain.
- P. H. Matthews, The Concise Oxford Dictionary of Linguistics, second edition. Oxford University Press 1997, 2007
- Pinker, S. (1984). Language Learnability and Language Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Robert Audi, The Cambridge Dictionary of Philosophy, Third edition 2015 Cambridge University Press USA
- R. R. K. Hartmann, and F. C. Stork. Dictionary of language and linguistics, A Halsted Press Book 1972 Applied science publishers 1972 - 1976 LTD
- Schacter DL, Gilbert DT, Wegner DM. Psychology (2nd Edition). New York: Worth; 2011.