الفصل الثاني

المدرسة السلوكية وتعلم اللغة الثانية
Behaviorism and Second Language Learning

التحليل التقابلي

إن أصل علم اكتساب اللغة الثانية - كحقل علمي- له جذوره المتأصلة في المدرسة السلوكية التي سيطرت على هذا الحقل من الأربعينيات حتى الستينيات من القرن الماضي، كما أنه مرتبط بشكل واضح بالتحليل التقابلي الذي كان له أثره الواضح لا على نظرية اكتساب اللغة الثانية فحسب بل وعلى تدريس اللغة الثانية داخل الفصل الدراسي.

وعلى عكس نظيرتها في أوروبا، وحيث كان يُنظَر إلى عملية التحليل التقابلي على أنها جزء تكاملي من نظرية لغوية شاملة (فيسياك، ١٩٨١ Fisiak, 1981)، وأن الهدف هو معرفة وشرح طبيعة اللغات الطبيعية، فإن عملية التحليل التقابلي في الولايات المتحدة الأمريكية كان لها جذورها المناهجية[1] القوية. إضافة إلى ذلك، فإنها كانت تنتمي إلى المدرسة العلمية المسيطرة في ذلك الوقت إلا وهي المدرسة السلوكية. لقد كان يُنظر إلى المدرسة السلوكية على أنها نظرية تعلم شاملة

(١) المستمدة من المناهج.

وأن تعلم اللغة (سواء أكانت أولى أو ثانية) كان يُنظر إليه على أنه ينتمي إلى نفس المبادئ؛ وقد كان الاعتقاد السائد آنذاك هو بأن تحسين عملية تعلم اللغة الثانية يتم من خلال إيجاد روابط بين المُحفِّز والاستجابة ومن خلال إيجاد عادات جديدة عبر إعادة تحفيز وممارسة الروابط المُحدثة بين المُحفِّزات والاستجابات. وقد قلّلت المدرسة السلوكية من دور العمليات العقلية وتعاملت مع عملية التعلم على أنها القدرة على اكتشاف أنماط السلوك المحكوم بالقواعد بشكل استقرائي من الأمثلة التي تقدمها البيئة إلى المتعلم.

واتساقاً مع مبادئ المدرسة السلوكية الأساسية، فإنه كان يُنظر إلى عملية تعلم اللغة الأولى على أنها عملية تقليد للألفاظ التي تم تعريض الطفل لها داخل بيته إذ كان هناك اعتقاد بأن الأطفال يكتسبون لغتهم الأم من خلال تكرار وتقليد ألفاظ والديهم. وفكرة "تكوين العادة" هذه أوضحها ليونارد بلومفيلد (١٩٣٣) Leonard Bloomfield (1933) في شرحه لكيفية اكتساب الطفل لغته الأم عندما قال: "إنه غير معروف بدقة كيف يتعلم الأطفال التكلم، غير أن العملية تبدو وكأنها على النحو التالي:

١- في ظل وجود مُحفِّزات مختلفة، يلفظ الطفل ويعيد تكرار الأصوات الملفوظة ويبدو أن هذا أمرٌ متوارثٌ. افترض أن الطفل يصدر صوتا يمكن لنا أن نُمثلهُ بـ "دا"، على الرغم بالطبع من أن الحركات الفعلية والأصوات الصادرة تختلف طبعاً عن أي من تلك المستخدمة في المحادثة الإنجليزية الاعتيادية. تصل الاهتزازات الصوتية إلى طبلة أذن الطفل في الوقت الذي يقوم هو فيه بترديد الحركات، ويؤدي هذا إلى إيجاد عادة تتمثل في أنه كلما لامس صوتٌ مشابهٌ أذنه فإنه من المحتمل جداً أن يقوم الطفل بإصدار حركات الفم نفسها وتكرار الصوت "دا". مثل هذا النوع من الثرثرة والتكلم يُعَوِدُّ الطفل على إعادة الأصوات اللفظية التي تلامس أذنه.

٢- لنفترض أن شخصاً ما، ولنقل أنها الأم، تنطق في حضور الطفل صوتاً مشابهاً لمقاطع الثرثرة التي يصدرها الطفل، مثل النطق بكلمة "دمية" وعندما تلامس هذه الأصوات أذن الطفل، فإن عادته رقم (١) تبدأ في لعب دورها إذ يبدأ الطفل بنطق أكثر المقاطع الصوتية قرباً لكلمة "دمية" وهو المقطع "دا". عندها نقول بأن الطفل بدأ في "التقليد"، وهذا أمر يبدو أن كبار السن في كل مكان قد لاحظوه، إذ يبدو أن كل لغة تحتوي على كلمات ذات علاقة بحضانة الطفل تشبه ثرثرة الطفل، من مثل كلمتي "بابا -ماما" وهي كلمات لا شك في أنها اكتسبت شعبيتها نتيجة سهولة تعلم الأطفال لعملية تكرارها.

٣- تستخدم الأم بالطبع كلماتها في حال وجود أداة التحفيز المناسبة فهي تنطق بكلمة "دمية" عندما تقوم بعرض الدمية للطفل أو تقديمها له. إن رؤية الدمية وإمساكها وسماع ونطق كلمة "دمية" أي "دا"، تظهران معاً بشكل متكرر إلى أن يُكّون الطفل عادة جديدة تتمثل في أن رؤية الدمية والإحساس بها يكفيان لقول "دا". فهو الآن يملك القدرة على استخدام كلمة ما. و بالنسبة للبالغين، فإنه قد لا تشبه الكلمة أياً من كلماتهم، غير أن هذا سببه عدم اكتمال الكلمة، كما أنه ليس من المستغرب أن يكون الطفل قد اخترع هذه الكلمة.

٤- إن عادة النطق باللفظ "دا" لدى رؤية الدمية تؤدي إلى ظهور عادات أخرى. افترض، على سبيل المثال، أنه يوماً بعد يوم يتم إعطاء الطفل دميته حالما ينتهي من أخذ الحمام الخاص به، علماً بأنه ينطق "دا دا دا"، لقد كون الطفل الآن عادة النطق باللفظ "دا" عقب الانتهاء من الحمام الخاص به، أي أنه لو نسيت الأم يوماً إعطاؤه الدمية، فإنه سيبدأ في الصراخ "دا دا" عقب الانتهاء من الحمام، وستظن الأم أن الطفل يطلب دميته وهي على حق في هذا الظن فطريقة البالغين في التعبير عن

رغبتهم وطلبهم لأشياء معينة هي مجرد نسخة أكثر تعقيداً للحالة نفسها. هنا يكون الطفل قد بدأ في التعامل مع الخطاب المُجرّد أو المنقول فهو يقوم بتسمية شيء حتى وإن كان ذلك الشيء غير موجود.

٥- يتم تحسين كلام الطفل من خلال نتائجه، فلو أن الطفل قال " دا دا " بشكل جيد، سيفهمه الكبار من حوله ويقدمون له الدمية. وعند حدوث مثل هذا الشيء فإن رؤية الدمية والإحساس بها يلعبان دور أداة تحفيز إضافية، فيما يكرر الطفل ويمارس نماذجه الناجحة من الكلمة. على الطرف الآخر، لو أن الطفل نطق كلمة "دا دا " بشكل ناقص، أي بشكل مختلف تماماً عن طريقة البالغين في النطق وهي "دمية"، عندها لا يتم تحفيز الكبار من حوله لأن يقدموا له الدمية وعوضاً عن الحصول على أداة التحفيز الإضافية المتمثلة في رؤية الدمية واللعب بها، يمكن أن يكون الطفل الآن عرضة للتعامل مع أدوات تحفيز أخرى مشتتة للانتباه أو ربما في تلك الحالة التي لم يتعود الطفل عليها والمتمثلة في عدم الحصول على دمية بعد انتهاء حمامه، يدخل في نوبة غضب تسبب الفوضى والاضطراب لانطباعاته الأخيرة. وبشكل مختصر فإنه من المحتمل بشكل كبير أن يؤدي التكرار إلى تحسين أكثر محاولاته نجاحاً في نطق الألفاظ فيما تختفي محاولاته الفاشلة نتيجة عدم تيقنه منها. ولا تتوقف هذه العملية أبداً، وفي مرحلة أخرى لاحقة، لو أن الطفل قال الجملة التالية "Dady bringed it" فإن إحدى الإجابات التي سيحصل عليها ستكون مخيبة لأمله من مثل " كلا! ينبغي أن تنطقها هكذا "Dady brought it" ولكن لو أنه قال "Dady brought it" فإنه من المحتمل جداً أن يسمع العبارة مرة أخرى "Yes, Dady brought it" وأن يحصل على استجابة عملية تفضيلية". (بلومفيلدو ١٩٣٣ : ٢٩-٣١) (Bloomfield, 1933, 29 – 31).

هنا ينبغي الإشارة إلى أن بلومفيلد كان أكثر المنتمين إلى المدرسة البنيوية (التركيبية) الأمريكية شهرة. ولذلك فإن هناك نظرتين أرستا قواعد التحليل التقابلي تتمثلان بنظرية تعلم شاملة (سلوكية) ونظرية خاصة باللغة (اللغويات البنيوية).

وقد قامت اللغويات البنيوية (التركيبية) على فرضية أن اللغة الشفوية (الكلام) كانت أكثر أهمية من اللغة المكتوبة. وكان من المفترض أن يتم تدوين وتحليل المعلومات الشفوية بحسب نظام مؤسس بشكل جيد للتعرف على العناصر المترابطة تركيبياً التي تقوم بتحويل المعاني إلى رموز. هذه العناصر أو الوحدات التركيبية، التي تمثل مستوىً لغوياً معيناً، يتم ربطها إلى بعضها ببعض بحيث يتم صف الواحدة فوق الأخرى، وهكذا فإن المستوى الصوتي التصنيفي للغة يؤدي إلى المستوى الصوتي اللفظي للغة الذي يؤدي بدوره إلى المستوى الصرفي الذي يؤدي إلى المستوى التركيبي. هذه المستويات اللغويات المترابطة والمتداخلة مع بعضها كان يتم النظر إليها على أنها مجموعة من الأنظمة داخل أنظمة.

وفي إطار النموذج التركيبي للتنظيم اللغوي، كان يُنظر إلى تعلم لغة ما على أنه تحكم بالوحدات التركيبية مثل: الأصوات، والصويتات، والصرفيات، والعبارات، والجمل الفرعية، والجمل، وقواعد الجمع بين هذه العناصر. وكانت الوحدات البنائية لأي لغة مرتبة هرمياً، أي أن كل وحدة دُنيا تمثل مستوى لغوياً مختلفاً تم تصنيفها على أنها جزء من الوحدة التي تسبقها من خلال الانتقال تصاعدياً من نظام المستوى الأسفل إلى نظام المستوى الأعلى. ويمثل الشكل رقم (٢,١) شرحاً لهذا التنظيم.

الشكل رقم (٢,١). التصور التركيبي لتنظيم اللغة.

وهنا ينبغي ملاحظة أنه بحسب هذا النموذج الخاص بالتنظيم التركيبي للغات الطبيعية، كان من الممكن القيام بعمليات دراسة مستفيضة لتلك الخصائص التركيبية لكل مستوى لغوي بشكل مستقل عن المستويات الأخرى. إذ يمكن على سبيل المثال، تحليل المستوى النحوي التركيبي لوحده. وكان يتم التعرف على التركيب التنظيمي لأي لغة على أساس بنيتها المُنجزة التي يمكن ملاحظتها والتحقق منها عبر الفحص والدراسة الخارجيين. ولا ترتبط هذه البنية المُنجزة بأي علاقة مع البنية الشجرية المُعبّر عنها بالتمثيل العقلي للتراكيب اللغوية والذي اقترحه تشومسكي (١٩٦٥، ١٩٩٥) في نظرية النحو الكلي والتي أدت في النهاية إلى سقوط المدرستين السلوكية واللغوية التركيبية.

ولأن اللغويات التركيبية تضمنت البدء في عملية وصف وتحليل لغة ما عند المستويات الأدنى (المستويات الصوتية التصنيفية، والصوتية اللفظية) ثم انتقلت إلى

المستويات الأعلى فقد حذت عملية تدريس اللغة الثانية هذا الحذو واتبعت الطريقة نفسها، أي أن عملية تدريس اللغة الثانية كانت تبدأ عند المستوى الصوتي التصنيفي وحالما يتم إحكام الوحدات البنائية لهذا المستوى ينتقل الطالب إلى المستوى التركيبي الثاني.

اتساقاً مع المبدأ الأساس للإطار السلوكي، كان يُنظر أيضاً إلى عملية تعلم اللغة الثانية على أنها عملية تكوين عادة. وتم ربط الصعوبة في تعلم عادة جديدة مع التداخل الذي تسببت فيه العادة القديمة المتمثلة في لغة المتعلم الأم، وقد كتب تشارلز فرايز "Charles Fries" في تصديره لكتاب"علم اللغويات عبر الثقافات" "Linguistics across Cultures" الذي ألفّه روبيرت لادو ما نصه: "ولذلك فإن تعلم لغة ثانية يمثل مهمة مختلفة جداً عن تعلم اللغة الأم، والمشاكل اليسيرة لا تظهر بسبب أية صعوبة أساسية في ملامح اللغة الجديدة بل تظهر بشكل أساس نتيجة "المجموعة" الخاصة التي أوجدتها عادات اللغة الأولى. وقد كان روبيرت لادو أول من استوعب أهمية هذه الحقائق البسيطة لإيجاد قياسات فعالة وذات مصداقية لمدى النجاح والإنجاز في إتقان لغة ثانية" (لادو، ١٩٥٧) (Lado, 1957). وهكذا فإن المتعلم يميل إلى نقل عاداته القديمة إلى مهمة جديدة هي مهمة تعلم اللغة الثانية. يقول لادو: "يميل الأفراد إلى نقل الأشكال والمعاني وكذلك نقل توزيع النماذج والمعاني الخاصة بلغتهم وثقافتهم الأم الأصلية إلى اللغة الثانية وثقافتها بشكل مثمر وإيجابي عند محاولة التحدث باللغة الثانية والتفاعل مع ثقافتها وكذلك بشكل متفتح واستيعابي عند محاولة استيعاب وفهم اللغة الثانية وثقافتها بنفس الطريقة التي يستعملها المتحدثون الأصليون للغة" (لادو، ١٩٥٧ : ٢) (Lado, 1957, 2). وعلى الرغم من أنه في معظم الحالات يتداخل نقل العادات القديمة بشكل سلبي

مع تعلم لغة ثانية، يعترف التحليل التقابلي بأنه يمكن أن تكون لعملية النقل اللغوي في بعض الحالات دورٌ إيجابيٌ ومفيد. وعندما تحتوي كلا اللغتين -الأولى والثانية- على التراكيب نفسها، يكون النقل اللغوي مثمراً وإيجابياً وبالتالي تتسارع عملية تعلم اللغة الثانية وتصبح أكثر سهولة، وعلى الجانب الآخر سيكون نقل العادات القديمة سلبياً عندما لا تحتوي اللغتان على التراكيب النحوية نفسها. وفي مثل هذه الحالات، يتعارض نقل العادات القديمة مع عملية تعلم اللغة الثانية. وحيث إن الهدف من عملية التحليل التقابلي كان مساعدة المدرسين على تصميم وتطوير المواد التعليمية الأكثر فعالية، فإن عملية التحليل التقابلي أوصت أن يتم بناء المواد التدريسية على أساس فحص دقيق لكلا اللغتين. يقول فرايز: "أكثر المواد فعالية هي تلك التي يتم وضعها بناءً على أساس من الوصف العلمي للغة التي سيتم تعلمها مع مقارنتها بشكل دقيق مع وصف موازٍ للغة المتعلم الأولى" (فرايزو ١٩٤٥ : ٩) (Fries, 1945, 9).

وقد ظهرت فرضية التحليل التقابلي على شكل نسختين: النسخة المُشدّدَة والنسخة الضعيفة؛ ويشرح النص التالي لِلادو في تقديمه لكتاب "علم اللغويات عبر الثقافات" جوهر النسخة المُشدّدَة: "يمكننا أن نتوقع ونصف الأنماط والنماذج التي سوف تسبب الصعوبة في عملية التعلم وتلك التي لن تتسبب في مثل هذه الصعوبة من خلال المقارنة المنظمة للغة والثقافة التي سيتم تعلمها مع اللغة والثقافة الأصلية للطالب؛ وفي نظرنا فإن تجهيز أحدث المواد التعليمية والتجريبية يجب أن يعتمد على هذا النوع من المقارنة" (لادو، ١٩٥٧ : ٧) (Lado, 1957, vii). وهكذا فإنه وبحسب النسخة المُشدّدَة من هذه الفرضية، "في الإمكان مسبقاً توقع ما سيحدث بناءً على معطيات معينة، وبالتالي في الإمكان توقع جميع مواضع صعوبة

تعلم اللغة الثانية، وستؤدي التركيبات النحوية غير الموجودة في اللغة الثانية المُتعلمة ولكنها موجودة في لغة المتعلم الأولى إلى صعوبة في التعلم. ولذلك ينبغي أن يتم تصميم المواد التدريسية على أساس من الوصف العلمي العميق للغة المتعلم الأولى والتي يجب أن يتم مقارنتها هي الأخرى بشكل دقيق مع اللغة المراد تعلمها. ويجب أن تتبع هذه المقارنة وتتسق مع الطريقة العلمية المؤسسة جيدا والمتمثلة في اللغويات البنيوية (التركيبية). فعلى سبيل المثال، النظام الصرفي الخاص باللغة المراد تعلمها ينبغي مقارنته بنظيره الخاص بلغة المتعلم الأم. و عندما يتم تجهيز وإعداد المواد التدريسية، ينبغي الاهتمام بشكل خاص بأي تركيب خاص باللغة المراد تعلمها مختلف عن لغة المتعلم الأم.

وبشكل ملخص، فإن المنادين بالنسخة المُشدّدّة رأوا أنه وبناءً على فحص دقيق لكلا اللغتين سيكون بالإمكان توقع كل مواطن الصعوبة في تعلم اللغة الثانية وعبر هذا الشيء يمكن مد يد المساعدة للمدرسين في إيجاد المواد التدريسية التي يمكن لها بشكل مسبق أن تخفف من المشاكل التي يواجهها الدارسون عند تعلمهم اللغة الثانية.

وقد تعرضت النسخة المُشدّدّة من نظرية التحليل التقابلي لنقد قوي على الأساسين النظري والعملي فالانتقادات المتعلقة بالجانب النظري لهذه النسخة كانت موجهة بشكل أساسي صوب افتقاد هذه النسخة لأنظمة نحو عالمي بشكل يسمح للمدرس بأن يقوم بمقارنة اللغتين بشكل موضوعي. أما النتائج العملية التجريبية فقد كانت على تضاد مع الافتراض الأساسي الذي قامت عليه النسخة المُشدّدّة والمتمثل في أنه لا يمكن في الواقع ملاحظة كل مواطن الصعوبة المُتوقعة مُسبقاً في أداء المتعلم. وهناك أيضاً بعض المواطن التي لم يكن من المفترض أن تتسبب في أية صعوبة عند تعلم اللغة الثانية (أي مواطن النقل الإيجابي) مثلّث في الواقع إشكالات للمتعلم.

ولذلك فإن فشل النسخة المُشدّدّة في توقع صعوبات تعلم اللغة الثانية ساهم في رفضها التدريجي مع مرور الوقت.

أما النسخة الضعيفة من فرضية التحليل التقابلي فقد اتسمت بضعف "الثقة" في قوتها على توقع وتقليل مشاكل تعلم اللغة الثانية، فعلى عكس النسخة المُشدّدّة، فإن النسخة الضعيفة لم تبدأ بعملية المقارنة المسبقة بين اللغتين، بل إنها ابتدأت بعد ظهور المشكلة على أرض الواقع، أي أنه وبناءً على الصعوبات الفعلية المتكررة التي يُظهرها المتعلم، حاولت هذه النسخة أن تقدم تفسيراً لظهور هذه الصعوبات عبر تحليل دقيق للفوارق بين لغة المتعلم الأصلية واللغة التي يرغب في تعلمها.

ولقد تعرضت هذه النسخة الضعيفة إلى نقد أقل حدة من ذلك النقد الموجه صوب النسخة الأخرى. يقول رونالد وردهوف Wardhaugh : "كل ما تتطلبه النسخة الضعيفة من المتخصص اللغوي هو أن يستخدم أفضل ما لديه من معرفة لغوية كي يكون قادراً على تفسير الفروق المُلاحظة في عملية تعلم اللغة الثانية. إنها لا تحتاج إلى ما تتطلبه النسخة المُشدّدّة والمتمثل في توقع هذه الصعوبات وبالتالي توقع مواطن التعلم تلك التي لا تتسبب في أية صعوبة على الإطلاق. النسخة الضعيفة تؤدي إلى ظهور منهج يضع مطالب أقل على كاهل فرضية التحليل التقابلي مما تضعه النسخة المُشدّدّة، فنقطة البداية هي الدليل الذي يقدمه التداخل اللغوي وتستخدم النسخة الضعيفة هذا الدليل لتفسير التشابه والاختلاف بين النظامين" (وردهوف، ١٩٧٠: ١٠) (Wardhaugh, 1970, 10).

وتتمثل النقاط الرئيسة في النص السابق في "الصعوبات المُلاحظة" و"التداخل اللغوي" إذ يؤمن وردهوف بأن ظهور الصعوبات المُلاحظة في أداء المتعلم ينبغي أن يؤدي إلى بدء فحص مقارن لنظامي لغتي المتعلم الاثنتين، أي أنه في حال كانت

صعوبات المتعلم الملاحظة مرتبطة بالنظام الصوتي اللفظي الخاص باللغة الثانية، فإنه يجب مقارنة ومغايرة الأنظمة الصوتية اللفظية لكلا اللغتين، ويبدو أن وردهوف قد اقتنع بالمنطق الأساس للنسخة الضعيفة والمتجسد في قدرتها على توقع مواطن الصعوبة بعد التحليل واعتبر أن النسخة الضعيفة مفيدة ومناسبة في مجال تدريس اللغة الثانية.

وبغض النظر عن مسألة النسختين، فإن مفهوم "مواطن الصعوبة" في فرضية التحليل التقابلي كان مترادفاً مع مفهوم "أخطاء المتعلم" إذ تم التعامل مع الأخطاء على أنها "ذنوب" (بروكس، ١٩٦٤) (Brooks, 1964) يجب تجنبها مهما كان الثمن. وقد كان الهدف من وراء التحليل التقابلي تطوير وإعداد مواد تدريسية يمكن لها أن تمنع اكتساب المتعلم للعادات السيئة أي ارتكاب الأخطاء.

وضمن إطار التحليل التقابلي كان يُنظر إلى الأخطاء على أنها مجرد تداخل أو انتقال سلبي لعادات المتعلم في لغته الأم إلى عادات لغته الثانية التي يرغب في تعلمها. وبما أنه كان يُنظر إلى تعلم اللغة على أنه مجموعة من عمليات تكوين العادات بشكل آلي فإن أخطاء المتعلم قدمت الدليل على عمليات تكوين العادات السلبية من قبل المتعلم. وحيث إنه كان يتم أيضاً تجاهل العمليات الذهنية بشكل كامل ضمن إطار المدرسة السلوكية، كان من المهم استقصاء وتفسير ظهور الأخطاء داخل سياق بيئة المتعلم أي أنه كان يُنظر إلى فشل المتعلم في اكتساب العادات الجديدة على أنه إما عجز من قبل المتعلم على تقليد أنماط اللغة التي كان يقدمها له المدرس (البيئة) وإما عدم قدرة المدرس على تقديم المساندة المناسبة إلى المتعلم على هيئة مقارنة دقيقة وصحيحة بين نظامي اللغتين.

تحليل الأخطاء
Error Analysis

طالت الاتجاهات صوب أخطاء المتعلمين وأدوار هذه الأخطاء في تعلم اللغة الكثير من المراجعات والتغييرات في إطار المنهج الذي ظهر في أعقاب ظهور التحليل التقابلي والمتمثل في تحليل الأخطاء ؛ وقد تميز منهج تحليل الأخطاء ببعض التشابه المنهجي مع النسخة الضعيفة من التحليل التقابلي غير أنه وعلى عكس النسخة الضعيفة من التحليل التقابلي ، فإن تفسيرات أخطاء المتعلم لم يكن يتم البحث عنها ضمن إطار منهج وتحليل الأخطاء في لغة المتعلم الأم بل في اللغة المستهدف تعلمها. ويمكن شرح الفروق المنهجية بين النسخة الضعيفة من التحليل التقابلي و تحليل الأخطاء في الصندوق رقم (٢,١).

الصندوق رقم (٢,١). الفرق المنهجي بين النسخة الضعيفة من التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء.

النسخة الضعيفة من التحليل التقابلي

المقارنة كانت تتم بين أخطاء المتعلم الـمُلاحظة في اللغة المستهدفة ولغة المتعلم الأم.

اللغة الأم ← اللغة المستهدفة

تحليل الأخطاء

المقارنة كانت تتم بين أخطاء المتعلم في تراكيب اللغة المستهدفة واللغة المستهدفة.

اللغة الأم ← اللغة المستهدفة

وعلى الرغم من التشابهات المنهجية الواضحة بين النسخة الضعيفة من فرضية التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء ، وذلك بسبب اعتماد النهجين بشكل أساس على

أخطاء المتعلم الملاحظة، فإن هناك فرقاً نظرياً مهماً بينهما يرتبط بكيفية تعامل هذين النهجين مع أخطاء المتعلم، فضمن إطار تحليل الأخطاء لم يكن يتم النظر إلى أخطاء المتعلم على أنها ذنوب ينبغي تجنبها بأي ثمن بل إنها اكتسبت ما يمكن اعتباره أهميةً ووضعاً جديدين.

وقد دافع ستيفن كوردر Corder في ورقة بحثية له عنوانها "أهمية أخطاء المتعلمين" عن أخطاء المتعلمين والتي رأى أنه لا غنى عنها لتعلم لغة ثانية كما أنه فرّق بين مفهومي الأخطاء والهفوات قائلاً:

"إننا ندرك جميعاً أننا عندما نتحدث كبالغين بلغتنا الأم، نرتكب دوماً أخطاء بشكل أو بآخر وهذه يمكن إيعازها إلى مشاكل في الذاكرة وحالتنا البدنية من مثل التعب والإجهاد وأحوالنا النفسية من مثل المشاعر القوية. هذه كلها أدوات عَرَضية للأداء اللغوي ولا تعكس إشكالاً في معرفتنا بلغتنا الأم ونحن ندرك في الحال ارتكابنا لهذه الأخطاء ونستطيع تصحيحها مع تباين درجة تأكدنا من دقة التصحيح. وسيكون من غير المعقول أن نتوقع عدم ارتكاب متعلم اللغة الثانية لزلاتٍ لسانٍ مثل هذه لأنه عُرضةٌ لحالاتٍ داخليةٍ وخارجيةٍ مشابهةٍ في أدائه اللغوي سواءً بلغته الأم أو الثانية. وينبغي علينا تبعاً لذلك التفريق بين الأخطاء التي تمثل نتاج الظروف العارضة وتلك التي تدل على معرفته الكامنة باللغة حتى ذلك التاريخ أو ما نسميها بكفاءته الانتقالية. وستتميز أخطاء الإنجاز بطابعها غير المنهجي فيما تتميز أخطاء الكفاية بطابعها المنهجي. وسيكون من المفيد الآن فصاعداً الإشارة إلى أخطاء الإنجاز على أنها هفوات وتحويل مصطلح الأخطاء ليدل على الأخطاء المنهجية التي يقع فيها المتعلم والتي يمكننا عبرها إعادة بناء معرفته باللغة حتى ذلك التاريخ، أي كفايته الانتقالية".

(كوردر، ١٩٦٧ : ١٦٦-١٦٧) (Corder, 1967, 166-167)

وهكذا وبحسب كوردر فإن تركيز البحث والاستقصاء العلمي ينبغي أن يتجه صوب أخطاء المتعلم لا هفواته، غير أنه يؤكد أنه ومن وجهة نظر المتعلم، فإنه من

الممكن عدم التعامل مع الأخطاء على أنها كذلك لأنها تمثل جزءاً لا يتجزأ من معرفة المتعلم باللغة حتى تاريخ ارتكاب الخطأ. وهي مجرد أخطاء من وجهة نظر المتحدث بتلك اللغة كلغة أصلية. ولا يمكن اعتبارها أخطاءً إلا في حال مقارنتها بمعايير اللغة المستهدفة المُحدّدة جيداً والتي لم يتم اكتسابها أو التعرف عليها بشكل كامل من قبل متعلم اللغة الثانية.

ولا يتعامل المتعلم مع الأخطاء على أنها كذلك لأنها تمثل جزءاً لا يتجزأ من وضعه المعرفي الحالي باللغة المستهدفة أو جزءاً من الكفاية الانتقالية التي تمثل نظاماً نحوياً مستقلاً له قواعده وتنظيماته الخاصة به. والكفاية الانتقالية التي يشير إليها كوردر تمثل واحدة من أوائل المحاولات باتجاه وضع تعريف خاص باكتساب اللغة الثانية وهو دراسة العمليات الخاصة بالكفاية الانتقالية. وبالرغم من عدم القبول الكبير بهذا المفهوم الذي يشير إليه كوردر فإن هذا المفهوم له أرضية مشتركة مع مفهوم آخر مشابه أسماه سلينكر (١٩٧٢) (Selinker, 1972) "اللغة البينية" وهو مصطلح حظي بالكثير من القبول والانتشار في حقل اكتساب اللغة الثانية.

وتبعاً لكوردر، فإن أهمية أخطاء المتعلم تنبع من أسباب ثلاثة أولها أن هذه الأخطاء تُمِدُّ المدرس بالمعلومات المفيدة المتعلقة "بمدى تحقيق المتعلم للهدف المطلوب وبالتالي مدى ما بقي عليه ليتعلمه" (كوردر، ١٩٦٧ : ١٦٧) (Corder, 1967, 167) وثانيها أنها تزود الباحث "بالدليل الخاص بكيفية تعلم لغة أو اكتسابها والطرق والإجراءات التي يستخدمها المتعلم في اكتشاف اللغة وسبر أغوارها" (المصدر السابق). إن أخطاء المتعلم تكشف بعضاً من المعلومات القيمة المتعلقة بطبيعة آلية عامة داخلية فطرية، أُطلق عليها اسم "المنهاج المُرّكب داخلياً" يساعد المتعلم في تعلمه للغة الثانية. وثالث هذه الأسباب هو أن هذه الأخطاء ذات أهمية

كبيرة بالنسبة للمتعلم لأنها تُستخدم "لاختبار فرضياته الخاصة بطبيعة اللغة التي يتعلمها" (المصدر السابق).

ويعتبر كوردر تعلم اللغة الثانية شبيهاً باكتساب اللغة الأولى، بافتراض وجود دافع واضح لدى المتعلم للقيام بذلك. "دعونا نفترض نتيجة لذلك، ومتى ما توفرت الدافعية، أنه من الحتمي تعلم الشخص للغة ثانية متى ما تم تعريضه لمعلومات تلك اللغة" (كوردر، ١٩٦٧ : ١٦٤). ويرى كوردر أن أخطاء المتعلم مشابهة لتلك الأخطاء التي تصدر عن الأطفال حين يتكلمون لغتهم الأم فهي تمثل محاولات المتعلم اختبار فرضياته عن اللغة التي يتم تعلمها. هنا ينبغي عدم النظر إلى أخطاء المتعلم على أنها دليل أو إشارة إلى تكوين عادة سيئة كما أنها ليست نتيجة الانتقال اللغوي "التداخل اللغوي". ويرى كوردر أنه "ينبغي عدم النظر إلى الأخطاء على أنها دلائل على عملية كبح وإعاقة بل على أنها وبكل بساطة دلائل على وسائل وطرق تعلم يستخدمها المتعلم" (١٦٨). ويدافع كوردر بشكل ضروس عن حق المتعلم في تمحيص وتدقيق هذه الفرضيات وينادي بتحويل "اهتماماتنا بعيداً عن الانشغال بالتدريس إلى دراسة التعلم" (١٦٣)، أي بعيداً عن دراسة بيئة المتعلم الخارجية إلى دراسة عمليات المتعلم الذهنية الداخلية. وهو يفترض أنه إلى أن نصل إلى تلك المرحلة التي نتعلم فيها بشكل أكبر عن وظائف المنهاج المركب داخلياً، يجدر بنا أن نُحجم عن محاولة فرض تصوراتنا المسبقة الخاصة بتعلم اللغة على عملية تدريس اللغة كما أنه ينبغي عدم طمس أخطاء المتعلم بل يجدر التدقيق فيها ودراستها بكل دقة حيث إنها مصدر معلومات لا يُقدر بثمن فيما يتعلق بطبيعة المنهاج المركب داخلياً الخاص بالمتعلم.

ولقد مثّلت ورقة كوردر هذه نكسة نظرية رئيسة لفرضية التحليل التقابلي. وقد دعمت النتائج المنبثقة من العديد من الدراسات التجريبية، التي أطلق عليها "دراسات نسق الصرفيات (المورفيمات)" هذا النقد الذي أطلقه كوردر صوب هذه النظرية.

نظرة على دراسات نسق الصرفيات
Morpheme Order Studies

أسهمت النتائج التي خرجت بها دراسات نسق الصرفيات في وضع اللبنة الأخيرة في رفض الفرضية التي قام عليها التحليل التقابلي والمتمثلة في أن الانتقال اللغوي هو المصدر الرئيس للأخطاء في عملية تعلم اللغة الثانية، إضافة إلى ذلك، فإنه تم إجراء هذه الدراسات للتحقق بشكل تجريبي من فرضية تشابه عملية تعلم اللغة الثانية مع تعلم اللغة الأولى ووجود عمليات شاملة وفطرية تتحكم بعملية التعلم هذه. وقد أُطلق على هذه الفرضية فيما بعد فرضية "اللغة الأولى = اللغة الثانية". ويقول كوردر، وهو أحد المنادين بهذه الفرضية، "إنني أقترح نتيجة لذلك هذه الفرضية العملية التي تنصُّ على أن بعض الطرق التي يتبناها من يتعلم لغة ثانية هي فعلياً نفس الطرق التي يتم من خلالها اكتساب اللغة الأم" (Corder, 1967, 164-65). ولو أن هذه الآلية الفطرية موجودة فعلا، فإنه سيتم اكتساب الملامح النحوية الخاصة باللغة الثانية بنمط ثابت يمكن توقعه مسبقاً بغض النظر عن الخلفية الخاصة بلغة المتعلم الأم.

وفي العام ١٩٧٤، كررت كل من دولاي وبيرت Heidi Dulay and Marina Burt الدراسة التي قام بها روجر براون Roger Brown (1973) والممتدة زمنياً لثلاثة أطفال في طور اكتسابهم للغتهم الأم. ولم تكن دراسة دولاي وبيرت ممتدة زمنياً

كما هو الحال مع دراسة براون فقد قامتا بتكرار الدراسة بناءً على فرضية أن أنماطاً متشابهةً من التطور اللغوي سيتم ملاحظتها لدى الأطفال الذين يكتسبون لغة ثانية. وقد وضعت الباحثتان صوب أعينهما فرضية أن الطريقة الفطرية نفسها تعمل مع اللغة الأولى والثانية (فرضية اللغة الأولى = اللغة الثانية).

وقد بنت الباحثتان نتائجهما على تحليل المعلومات التي أمكن الحصول عليها من ٦٠ طفلاً أسبانياً و ٥٥ طفلاً صينياً طُلب منهم الإجابة على أسئلة طرحتها الباحثتان بخصوص صور معينة، وقد كان الهدف من وراء تلك الأسئلة استنباط الأصوات النحوية الإنجليزية في سياقات إلزامية من مثل العنصر الثالث المفرد (s) والزمن الماضي (ed) وحرف الملكية ('s) والجمع (s). وفي دراسة دولاي وبيرت تم تعريف اكتساب اللغة الثانية إجرائياً على أنه نسق الدقّة. أي أن أساس فرضيتهما قام على أنه كلما تم استخدام الصرفيات بشكل أكثر دقة، كلما تم الاكتساب بشكل أبكر.

لقد كشف تحليل المعلومات المُستخرجة من خلال أداة "مقياس التركيب ثنائي اللغة" أنه على الرغم من اختلاف الخلفيات اللغوية للأطفال، فإنهم أظهروا نمطاً متشابهاً في عملية اكتساب نظام الصرفيات الخاص باللغة الإنجليزية إذ إنهم مروا بنمط تطور متشابه، ولم يتسبب التداخل اللغوي للغة الأولى في ظهور معظم الأخطاء التي ارتكبها الأطفال ذوو الخلفيات اللغوية المختلفة الذين يتعلمون اللغة الثانية ذاتها بل إن هذه الأخطاء مثلت بدلاً من ذلك أنواعاً تطورية من الأخطاء. لقد كان مسار اكتساب صرفيات اللغة الإنجليزية من قبل الأطفال الأسبانيين والصينيين متشابهاً، وبما أن ذلك كان واقعاً بغض النظر عن الخلفيات اللغوية الأصلية للأطفال، فقد تم الخلوص إلى حتمية وجود طريقة فطرية تدعم اكتساب الطفل للغة

الثانية. وقد أطلقت دولاي وبيرت على عملية تعلم اللغة الثانية المُسيرّة بهذه الطريقة الفطرية البناء "الخلاّق" وعرفّتاه على أنه "العملية التي يقوم من خلالها الأطفال وبشكل متدرج بإعادة تركيب وإيجاد قواعد للكلام الذي يسمعونه مسيراً بطرق فطرية شاملة، تجعل الأطفال يُكونّون أنواعاً معينة من الفرضيات عن نظام اللغة المكتسب إلى أن يتم حل الاختلاف بين ما يتم تعريضهم له وما يقومون بلفظه" (دولاي وبيرت، ١٩٧٤ : ٣٧) (Dulay and Burt, 1974, 37). وقد قوُبل تعامل المدرسة السلوكية مع التعلم على أنه مجموعة من تكوين العادات بشكل آلي، حيث تسهم العمليات الخارجية عوضاً من الداخلية في وضع أسس فحص وتفسير عملية تعلم اللغة الثانية، بالرفض من قبل مفهوم البناء الإبداعي.

وفي نفس العام، قام بيلي ومادن وكراشن Bailey, Madden, and Krahsen بإعادة دراسة دولاي وبيرت مستخدمين فيها مجموعة من متعلمي اللغة الثانية البالغين كعناصر بحثية حيث استخدموا أداة"مقياس التركيب ثنائي اللغة" لاستنباط المعلومات من مجموعتين من المشاركين إحداهما تتكون من ثلاثة وثلاثين شخصاً يتحدثون اللغة الأسبانية كلغتهم الأم والثانية تتكون من أربعين شخصاً ذوي خلفيات لغوية متنوعة كالإيطالية والصينية واليونانية والفارسية وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مشابهة لتلك التي خرجت بها كل من دولاي وبيرت غير أنه كانت هناك بعض الفروق الصغيرة في مسار وتسلسل اكتساب الصرفيات الإنجليزية في أوضاع إلزامية ففي دراسة دولاي وبيرت (Dulay and Burt, 1974)، على سبيل المثال، اكتسب الأطفال كلاً من حالتي الرفع والنصب (المفعولية) قبيل اكتسابهم صيغة الفعل المستمر (ing) التي اكتسبها البالغون من متعلمي اللغة الثانية أولاً. وقد أكدت نتائج دراسة بيلي و مادن وكراشن (Bailey, Madden, and Krahsen, 1974) ما جاء في دراسة دولاي وبيرت

(١٩٧٤) فيما يخص الدور المحدود للغة المتعلم الأصلية في تعلم لغة ثانية، فما يقارب من ٣ — ٥ ٪ من أخطاء المتعلم أمكن إرجاعها إلى التداخل اللغوي من اللغة الأم. أما النسبة العظمى من الأخطاء التي ارتكبها الأطفال والبالغون فكانت ذات طابع تطوري، وقد قدمت النتائج التي أمكن الحصول عليها من هاتين الدراستين إضافة إلى العديد من الدراسات ذات الطابع الممتد زمنياً لدراسة كيفية اكتساب الملامح النحوية من مثل غاس وسكومان (Schumann, 1980; Gass 1980) جزءاً من الدليل التجريبي فيما يخص وجود ما يُعرف بمسار الاكتساب الطبيعي الذي يجب أن يسلكه جميع متعلمي اللغة الثانية لتعلم لغة ثانية. وقد حوّل هذا المسار الطبيعي للاكتساب التركيز في الاهتمام من بيئة المتعلم الخارجية إلى عمليات المتعلم الداخلية وشجعت على الاهتمام بالعمليات العقلية المُسيّرة بعمل آلية فطرية شاملة.

وبالرغم من أن بعض النقد الحاد لدراسات نسق صرفيات اللغة الإنجليزية كان موجهاً في الأساس نحو المنهجيات المستخدمة في مثل هذه الدراسات مثل صحة "مقياس التركيب ثنائي اللغة" ومعادلة تركيب الاكتساب مع نسق الدقة، إلا أنه تم قبول نتائج دراسات نسق صرفيات اللغة الإنجليزية باعتبارها أفضل دليل على أوجه القصور في نظرية التحليل التقابلي. وقد أدت هذه الدراسات جنباً إلى جنب مع انتقاد تشومسكي (١٩٥٩) لمدرسة سكنر السلوكية وكذلك ورقة كوردر إلى سقوط الاتجاه السلوكي لتعلم اللغة الثانية وقد تم استبدال التقليد السلوكي العلمي بالتقليد المعرفي. وتخلى المختصون في علم اكتساب اللغة الثانية عن اهتمامهم ببيئة متعلم اللغة الثانية وتوجهوا صوب الطرف الآخر المتمثل في العالم المعرفي لهذا المتعلم وبدأت تباشير مرحلة المدرسة المعرفية في الظهور.