



نظريات الاكتساب اللغوي وأثرها في علمي اللغة النفسي والتربوي-النظريتان السلوكية والعقلية نموذجا-

The Language Acquisition Theories and their Impact on
:Psycholinguistics and Educational Science
-Behavioral and Cognitive Theories as Models-

منداس عبد القادر¹

¹ جامعة لوئيسي علي (بليدة2)، a.mendas@ univ-blida2.dz

ملخص

أهم ما تركز عليه المباحث الأساسية لكل من اللسانيات النفسية واللسانيات التربوية نظريات الاكتساب اللغوي، فهي تؤصل للإطار المعرفي الذي تتمحور حوله طرائق تلقي اللغة وتعليمها، وهي نظريات لها جذور علمية ونفسية وفلسفية تنبثق منها وتستمد منها عمق التأصيل ووضوح الرؤية. وبالمقابل فهذه النظريات واقع تجرب عليه نجاحها، وتُحل من خلالها مشاكل لغوية نفسية وتربوية تعليمية؛ ويبدو أن كلاً من النظرية السلوكية والنظرية العقلية الفطرية-التي يدعو إليها تشومسكي- لهما تأثيرهما الملحوظ في ذينك المجالين اللسانيين التطبيقيين، فما أوجه هذا التأثير؟ وما أثره على اللغويات النفسية والتربوية، تنظيراً وممارسة؟

كلمات مفتاحية: اكتساب لغوي؛ تعلم لغوي؛ علم لغة نفسي؛ علم لغة تربوي؛ نظرية سلوكية؛ نظرية فطرية.

Summary:

The core focus of both psycholinguistics and educational linguistics is grounded in language acquisition theories. These theories form the cognitive framework around which methods of language reception and teaching revolve. They have scientific, psychological, and philosophical roots, providing depth and clarity to the understanding of language processes. Conversely, these theories are tested in practice, addressing various linguistic, psychological, and educational challenges.

It appears that both behavioral theory and the innate cognitive theory advocated by Chomsky have a significant impact on these two applied linguistic fields. What are the aspects of this influence? How does it affect psycholinguistics and educational linguistics, both theoretically and in practice?

Keywords: Language acquisition; Language learning; Psycholinguistics; Educational linguistics; Behavioral theory; Innate theory.

1. مقدمة:

يبدو أن النظريات اللسانية الحديثة باتت أكثر توسّعا وتدقيقا مما كانت عليه سابقا، فهي تنهل من مجالات علمية نشطة وفعّالة، حتى يتحقّق لها ما كانت ترمي إليه أساسا وهو إمكانية التمرّس بها واقعا، وإثبات جدارتها فعليّا، على يد المتخصصين في شتى المجالات الحسّاسة، وعلم النفس وعلم التربية وعلم الأعصاب وغيرها من العلوم، هي من المجالات العلمية التي صار يؤثّر فيها علم اللسان الحديث ونظرياته بشكل مباشر وجليّ. ثم إن المجال اللغوي لاتزال تشغله بحوث إجرائية جمّة، ومن أهم هذه البحوث ما تعلق بإشكالية "كيفية اكتساب اللغة"، وكيفية تطوّرها على ألسنة الناطقين بها من أبنائها ومن غير الناطقين بها من الأجانب، ومما تواترت عليه الدراسات في هذا المجال، أن من النظريات التي سادت في العقود الأخيرة: نظريتان بارزتان حول موضوع اكتساب اللغة، وبقي أثرهما ساريا حتى وقت متأخر:

الأولى النظرية السلوكية (Behaviorism) والثانية النظرية الفطرية (Nativism). أما باقي وجهات النظر الحديثة حول كيفية اكتساب الإنسان اللغة، "فتركّز على الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية، وتندرج ضمن النظريات التفاعلية (Interactionism Theories) التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة."¹

2- الاختلاف المصطلحي بين "اكتساب اللغة" و"تعلّم اللغة":

قبل الخوض في تفصيل حيثيات كلّ من النظريتين يجدر التنبيه إلى الفروق الواقعة بين كل من مصطلح "اكتساب اللغة" Language acquisition ومصطلح "تعلّم اللغة" Language learning ، وهنا تفيدنا المعاجم اللغوية بوجود ثلاثة مصطلحات تتقاطع مع لفظ: acquisition، وهي: -اكتساب اللغة Language acquisition.

-تعلّم اللغة Language learning.

-اكتساب اللغة الثانية Second Language learning.

لذلك ينبغي التفريق الدقيق، بين هذه المفاهيم المتداخلة، مع أن هناك من المهتمين باللسانيات النفسية والتربوية وكذا التعليمية من يوظف هذه المصطلحات خاصة المصطلحين الأولين بشكل متداخل نوعاً ما.

يُستخدم مصطلح اكتساب اللغة Language acquisition في علم اللغة النفسي حين الحديث عن المراحل التي يمرّ بها تعلّم الطفل للغة الأم.² ويتضح أنه مفهوم يخص اكتساب اللغة بالشكل الطبيعي الذي يتلقاه أيّ متلقٍ لها في بداية استعماله لمهارة السّماع، خصوصاً في أول عمره، لكن مع غياب عنصر القصدية والوعي هاهنا، ما يجعل العملية اللغوية في هذه الحال عملية لا إرادية وغير منظّمة بخلاف العملية التعليمية كما سيأتي.

و عدم الوعي واللاشعور الذي يتحدث عنه متخصصو اللسانيات النفسية، معناه في هذه المرحلة ليس الغياب المطلق لكل ما يرتبط بلغة الطفل من حيث الاستخدام الفعلي، وإلا فهو يدرك أنه بصدد الاتصال المتبادل مع محيطه حتى لو كانت طبيعة هذا الإدراك طبيعة عامة مجملّة، ثم يتكفل النمو الذهني والإدراكي لعقل المتكلم بتحليل هذه العملية وفهم مقاصدها شيئاً فشيئاً.

فالطفل لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عندما يستمع لأي جملة من محيطه، ولا يتوقف ليحفظ بعض الكلمات ليرتّبها في تراكيب، بسبب حساسية اكتسبها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل أخرى، ويؤثر كلمة على كلمة.³

لذلك يذكّر اللساني الأمريكي "ستيفان كراشان Stephen Krashen" مصطلحات تصف لنا مفهوم اكتساب اللغة هذا، وتعكس المعنى المقصود منه، مثل:

"التعلّم الضمني Implicit learning، والتعلّم غير الرسمي Informal learning، والتعلّم الطبيعي Natural learning".⁴

أما تعلّم اللغة Language learning فعرفه محمود سليمان ياقوت في قاموس علم اللغة بأنه: "مصطلح يُستخدم للإشارة إلى عملية التعلّم الذاتي للغة الأم أو اللغة الأجنبية.

5"

فالتلقّي اللغوي من خلال مفهوم تعلّم اللغة هو تلقّي مباشر مقصود، أما الوعي هنا فيصبح متعلّقاً خصوصاً بطبيعة اللغة التي يتعلّمها المتكلم، إذ يكون إحساسه حاضراً بوجود انتقال لغوي من مستوى خطابي معين إلى مستوى أكثر تنظيماً و تعقيداً مما كان

سابقاً، واشتغال جهازه العصبي يحدث على نحو إدراكي تُعين على اشتغاله مجموعة مهارات متفاوتة، إلى درجة فهمه للتقعيد اللغوي الذي تتضمنه تلك اللغة المكتسبة على لسانه. فيُلَقَّن قواعدَ لمفردات وعبارات كان ينطقها بشكل تلقائي قبل ذلك، ويسعى في هذه المرحلة إلى الالتزام الإرادي بقواعد النطق، وتمييز الصواب عن الخطأ فيما ينطقه، بعد أن كان الخطأ عفويا ومسموحاً به في البيئة التي بدأ فيها نطقه للكلام.

ويرى بعض خبراء التربية أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار، وعند التعلم يحدث تصحيح الأخطاء بشكل أساسي، إذ يجري التعلم عادة بين جدران الفصول وفي بيئة غير تلك التي يتحدثها المتكلم، ويتم ذلك بشكل مقصود ومنظم يعتمد مبدأ الانتقاء selection. وأطلق على هذا المفهوم مصطلح التعلم الرسمي أو التعلّم الصريح Explicit learning⁶. ويلخّص هذا المفهوم اللغوي الألماني "ستيرن Stern Hans Heinrich" من خلال الرسم الآتي ليوضح العلاقة بين "تعلم اللغة واكتسابها"⁷:

حجرة الدراسة بيئة اللغة

احتمال قوي	احتمال قوي	-تعلم اللغة
احتمال قوي	احتمال ضعيف	-اكتساب اللغة

فالانفصال واضح بين المفهومين من ناحية قوة احتمال حدوث تعلم اللغة في حجرة الدرس وضعفه خارجها، عكس مفهوم الاكتساب اللغوي، مع تقارب ممكن بينهما. ويتداخل مع مفهوم المصطلح الثاني، مصطلح اكتساب اللغة الثانية، بسبب عنصر التنظيم والقصدية الذي يعتريه، والتعلّم الإرادي التلقيني الذي يتميز به. إلا أنه من الملاحظ أن التفريق بين هذه المصطلحات المذكورة على هذا النحو الدقيق، غير متفق عليه من حيث الاستعمال لدى الباحثين والمنشغلين باللسانيات النفس-تربوية، وخصوصاً في الكتابات العربية، بل الظاهر هو توظيفهم لها بشكل متداخل أو متقارب، فيقال مثلاً تعلّم الطفل للغة، كما يقال اكتساب المتعلمين للملكة اللغوية، وغير ذلك، فيصبح المرجع في تفسير هذه المفاهيم التعليمية، هو السياق اللغوي الاستعمالي التي وردت فيه ضمن التحليلات النفسية التربوية، وهو الأمر الذي يعين على التوصل إلى نقدها ووصفها بشكل علمي دقيق.

3 - السلوكية النفسية وأثرها في مبدأ التوزيع اللساني :

المدرسة التوزيعية من بين التوجهات اللسانية التي يقترن ذكرها مع ذكر المدارس التي تبعت ظهور لسانيات "دي سوسير" البنيوية، بسبب أن الوصف الآني للغة والتوزيع اللساني لعناصرها كان جزءا جوهريا من مبادئ التوزيعية، ويظهر فيما أطلق عليها من تسميات ك : النظرية الشكلية والنظرية الهيكلية، لأنها تميّزت بالدراسة الصورية للغة وهي بمثابة امتداد لاهتمام سوسير بالبنية اللغوية، وتحليلها من منطلق تزامني، وكانت هذه الأسس مما أنتج تقاطعا في البحث اللساني النفسي بين التوزيعية والسلوكية، وهو واضح من الدراسات التي سطرها اللغوي الأمريكي "بلومفيلد" Leonard Bloomfield "وتأثره بلسانيات سوسير.

وهكذا انعكس التحليل البنيوي للغة عند "بلومفيلد" على نظريته في شكل منهجين: أ- منهج سلوكي، يفسر بموجبه اللغة على أنها استجابة وردّ فعل اتجاه موقف معين في الحياة.

ب - منهج توزيعي، يمثل الجانب اللساني من النظرية، والتوزيع هو الموقع الذي يحتله العنصر اللساني "فونيمات أو مورفيمات..." ضمن العناصر اللغوية الأخرى المنتظمة مع بعضها.⁸

وكذلك وظيفة " التواصل " مما نبّه على أهميته اللساني " بلومفيلد " والسبب أن السلوكية تقتضي أن يكون للغة وظيفة تواصلية في المقام الأول، كما لم يهمل الحديث عن طرفي التواصل أي " المرسل-المستقبل "، ففي أحد كتبه عن اللغة يعقد فصلا يتحدث فيه عن : المجموعات اللسانية، أثار فيه حيثية "الكثافة التواصلية"، كأحد أهم الاختلافات الخطابية ضمن تلك المجموعات.

فالطفل - في نظر بلومفيلد- يتعلم اللغة مثلما يتعلمها من حوله، لكن تعلّم الكلام هو معرفة لانهائية، لا تنتهي إلا بالموت، لأن المتكلم يتطور في لغته بنفس الطريقة التي حدثت له في صغره، ولغته في النهاية تألفت من القول الذي سمعه من الآخرين.⁹ ومع ذلك فإن التحليل الذي ارتكزت عليه نظرة بلومفيلد للغة، لم يكن متماشيا مع ما يمثل المنهج الذهني في التحليل النفسي، الذي ينطلق في الدراسة السيكلوجية للعمليات اللغوية من الفرضيات والمفاهيم المجردة التي تصدر عن رؤية فلسفية، وترجّح كقّة العوامل المعنوية في تحليل تلك العمليات كالعوامل الانفعالية الداخلية مما له علاقة بالذهن.

وهو ما دفع بلومفيلد لتبني الرؤية المادية التي تلائم الجانب الملموس للغة، الأمر الذي يتوافق مع المنهج العلمي الواقعي في استحضاره لآليات مهمة كالتجربة والملاحظة، وهذا يعيدنا لما أشرنا إليه سابقا عند دي سوسير في دراسته للكلام، بوصفه نشاطا فعليًا ماديا يتميز أساسا بكونه منطوقا صادرا عن جهاز عضوي، كذلك قانون الاشتراط الذي تأثر به بلومفيلد بوصفه نتيجة حتمية لاعتماده المنهج السلوكي في التحليل.

من أجل ذلك فضّل بلومفيلد المنهج المادي في التحليل اللساني، لاعتقاده بأن المنهج الذهني لا يتفق مع الواقع اللغوي، لأنه يردّ التغيرات السلوكية الإنسانية لعوامل غير فيزيولوجية مثل الروح والرغبة والذهن، بينما يرجع المنهج المادي تلك التغيرات إلى نظام فيزيولوجي جسدي خاضع لعوامل المثيرات والاستجابات، وبالتالي فهو يثبتته بالدراسات الفيزيولوجية والكيميائية.¹⁰ إن الاتجاه السيكلولوجي السلوكي أثار بوضوح في البحوث اللسانية البنائية، فهو يُعدّ كناية عن مجموعة عادات صوتية تتكيف بمثيرات البيئة، ومتكلم اللغة يستمع إلى جملة ما أو يشعر بدافع معين فتستثار فيه استجابة كلامية دون ارتباط الاستجابة بأحد أشكال التفكير، بل ترتبط فقط بالمثيرات التي تحركها، فلا تتدخل -بالتالي- الأفكار الذهنية أو القواعد النحوية.¹¹

غير أنّ النظرية التوزيعية لم تسلم من الانتقاد من طرف عدد من اللغويين المحدثين، لاسيما ممن انتسب إلى نظريات لسانية لاحقة، فمثلا "زليغ هاريس Zellig Sabbettai Harris" وهو لغوي أمريكي من دعاة المنهج الوصفي، بالنسبة إليه لم تنجح هذه النظرية في التعامل مع قضايا اللغة أو بالأحرى ثمة كثير من الانشغالات اللغوية لا يمكن للتوزيعية أن تحلّها، ويستدرك هاريس بعد انتقاده للنظرية بالاعتراف لبلومفيلد أنه "حاول أن يصل إلى المعنى من خلال المنهج التوزيعي، إذ إن مفهوم النواة (الأصل) عنده هو علاقة بين جملتين ترتبطان ارتباطا معنويا تدور جمل النص حوله، ويتم ارتباطهما ببقية الجمل بعلاقات معينة، وهو ما يسمى "التحويل".¹² وهو مصطلح يختلف عن التحويل عند تشومسكي الذي هو قواعد تربط البنى العميقة بالبنى السطحية.

3-1- علاقة النظرية السلوكية باللسانيات النفسية التربوية :

تشيع في ميدان تدريس اللغات، مجموعة استراتيجيات تعليمية، وهذه الاستراتيجيات تنقسم إلى تعليميات للناطقين بتلك اللغة أي من أبنائها، وأخرى تعليميات لغير الناطقين بتلك اللغة أي للأجانب عنها، واللسانيات النفس-تربوية أفادت تلك الطرائق

التعليمية في كثير من النواحي مما له علاقة بعناصر العملية التعليمية معلماً ومتعلماً ومناهج تدريسية، والتجدد مستمر في كفايات تعليمية اللغة مادام التجدد متحققاً في نظريات علوم النفس والتربية وما تعلق بها من حقول.

أما اللغويات فمحتواها متشعب إلى عناصر نطقية وتصريفية وتركيبية ودلالية ومعجمية في أي لغة ذات بنية نظامية، ووفق تلك العناصر كانت مهارات التعلم تدور معها كيفما دارت، كمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وكلّ هذا وغيره تحكم بشكل مباشر في إنشاء وتطوير استراتيجيات تعليم اللغة وتعلمها.

وها هنا يبدو التوجه السلوكي واحداً من تلك التوجهات التي تزاجت مع التفكير اللساني البنيوي التوزيعي، متمركزة على منهج مادي فيزيولوجي، فتمخّضت عن هذا التزاوج عدة طرائق تعليمية، نذكر منها طريقة سمّيت بالطريقة السمعية الشفوية، وتسمى كذلك بطريقة الممارسة النمطية، كما ورد في المصادر التي اهتمت بالتعليمية، والتي اعتنت بتفصيل هذه الطرائق، مثل كتابات محمود كامل الناقية، ورشدي أحمد طعيمة، وحسن سيد شحاتة، وغيرهم.

2-3- الطريقة السمعية الشفوية وإجراءاتها في تعليم اللغة:

سبقت الإشارة إلى تأثير الطريقة السمعية الشفوية باللسانيات التوزيعية ومبادئها التي ذاعت على يد بلومفيلد ومن نهج نهجه، وهذا مظهر جليّ من مظاهر العلاقة الوثيقة بين التنظير اللساني وطرائق التعليم، والفضل عائد لبنائية سوسير حين ردّت الاعتبار لنظام اللغة الداخلي وبنيته التي هي صور نطقية مسموعة ثم مكتوبة ثم مقروءة، مفردة أو مركبة، تعمل الأجهزة الفيزيولوجية على تلقيها وتحليلها ثم إنتاجها بعد ذلك.

لم يكن بلومفيلد وحده من تسبب في ظهور طريقة السمع الشفوي، بل أوردت كتب التعليمات أن بحوث كلّ من "شارل فريز" و"روبرت لادو" في معهد تعليم اللغة الانجليزية بأمريكا قد اعتنت بتأسيس معالم هذه الطريقة كذلك، كما ارتبط اسمها ببداية استخدام تكنولوجيا التعليم ومعامل اللغات في تعليم اللغة الثانية.¹³

وقد أدت هذه الطريقة إلى إعادة النظر في اللغة مفهوماً ووظيفة، فلم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابي فقط أو نقل التراث الإنساني، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهي أولاً بمهارتيه الاستماع والكلام، يليه الاتصال الكتابي بمهارتيه القراءة والكتابة.¹⁴

إذا كنا نقول إنّ هذه الطريقة متأثرة بالمذهب السلوكي، فهذا مؤداه أن القوانين التي اعتمدها هذا المذهب تمثل مرجعية تلك الطريقة والمستند الذي تبناه في استراتيجيتها، وتأثير علم النفس واضح جلي بقضاياها المستحدثة أواخر القرن العشرين، في معالم الطرائق التعليمية السائدة آنذاك.

ومن الشعارات اللغوية التي تبنتها الطريقة يذكر "مولتون":

- 1- إن اللغة كلامٌ وليست كتابة language is speech not writing .
- 2- اللغات تتباين بعضها عن بعض languages are different .
- 3- تعلّم اللغة هو مجموعةٌ من العادات Language learning is a set of habits .
- 4- علّم اللغة وليس عن اللغة Teach the language and not about the language¹⁵ .

و بقليل من التأمل يتضح أن هذه الأسس تعكس جانبا من الفكر النسقي اللساني السوسيري، عند تركيزها على تلقي اللغة استماعا وتحديثا، والإبقاء على المستوى المكتوب في مرتبة ثانوية، لينعكس هذا التأصيل على الجوانب التعليمية في الطريقة؛ وكذلك في الحديث عن تباين اللغات إشارةً إلى استقلالية كل لغة كبنية مغلقة قائمة بنفسها، والكشف عما يميز اللغة الأولى عن الثانية، وكذا ما يميزها عن غيرها من اللغات، والنظر إلى نسقية اللغات وتمايزها عن بعضها بعض يُعِينُ على تعليميتها بشكل أوضح وأسرع تلقيناً. كما نتلمس من هذه الأسس أنها تعكس جانبا من المبادئ السلوكية، حيث عادة اكتساب اللغة لا تختلف عن بقية العادات الاجتماعية المكتسبة، التي تتعزز بسلوكات المتكلمين والمستمعين في "المجتمع الكلامي" الواحد، وهو مصطلح يتداوله المهتمون باللسانيات الاجتماعية.

وكذلك التأكيد على عنصر الممارسة الفعلية للغة قبل الغوص في التنظير والتقعيد اللغوي، الذي ينبغي أن يُسند لمستويات أعلى وأكثر تفرغا لفهمها واستيعابها، فالمنهجية التعليمية يجب أن تتدرج في تلبية غرض طالب اللغة ومتعلّمها نطقا صحيحا وفهما سليما وتركيبا منسجما ودلالات معبرة عن قصد المتكلم، ثم تتكفل بالانتقال بالمتعلم إلى مستوى تفسير أوضاع اللغة المستهدفة ومحتواها التقعيدي.

3-3- إجراءات الطريقة السمعية الشفوية 'Audio-lingual method'؛

تبدو إجراءات التدريس بالطريقة السمعية الشفوية متوافقة مع التنظير السلوكي ومبادئه في تكوين العادات، وأهم ما عرف عن إجرائية هذه الطريقة في تعليمها اللغوي هو النظر إلى مسألة اكتساب اللغة بوصفها من أهم العادات التي يحتاجها الإنسان، ولا يستغني عنها في تعامله اليومي مع جماعته اللغوية، وعنصر "التلقي الطبيعي" للغة المتكلم الأولى لا يغيب عن التأسيسات "السمعية الشفوية"، أي أنها في تعليمية اللغة الثانية تتعامل مع طرائق التعليم فيها انطلاقاً من الأسلوب الطبيعي الذي يحدث لمتعلم اللغة الأم. وهذا يذكر بتلك الطرائق التعليمية المسماة بالطريقة المباشرة والطريقة الطبيعية في التعلم اللغوي، وهي طرائق لا تنفي تأثيرها بشكل ما بالمذهب السلوكي في علم النفس اللغوي. أما الطريقة السمعية الشفوية فتعتمد استخدام التدريبات النمطية "النموذجية" وسيلة لتكوين العادات اللغوية والأوتوماتيكية الشرطية.

وهي تقوم على افتراضات أبرزها:

- تعلم اللغة الأجنبية أساساً عملية ميكانيكية لتكوين العادة، ومادامت اللغة سلوكاً فيمكن تعلمه فقط بترغيب الدارس لممارسة اللغة في مواقف اتصال حقيقية.
- الطلاب يتعلمون بفعالية أكثر عندما يُقدّم الكلام قبل القراءة والكتابة.
- القياس والتشبيه أساس جيد لإنتاج الجملة الجديدة أكثر من التحليل.
- أهمية التدريبات النمطية في إكساب الطالب مهارات اللغة، وتنوع من تكرار إلى تحويل إلى إكمال فراغات إلى إجابة عن أسئلة وغير ذلك، لتنمية مهارة لغوية يراد للدارس اكتسابها دونما وعي بقواعدها.¹⁶

- التركيز على تدريس الأنماط الثقافية لتلك اللغة عند تدريسها، أنماط تُقدّم بإنشاء حوار حول الحياة العادية لأهل تلك اللغة، أو نصوص تتعلق بمواقف ثقافية وحياتية معينة.¹⁷

تبيّن معالم السلوكية وتأثيرها على التدريس اللغوي، في العناصر الأساسية التي تنتجها الطريقة السمعية الشفوية، فأولها هو ما توحى إليه التسمية إذ الاستماع والتحدث من المهارات الأولية المعنى بها في تعلم اللغة وتعليمها، كما تدور حول هاتين مهارتين كثير من خطوات التدريس فيها، كالحوار الذي يُديره المعلم ويوجهه بينه وبين المتعلمين أو فيما بينهم،

وكذلك خلق مواقف حيّة تساعد على التفاعل اللغوي، والاعتماد على آلية التكرار لهذه الأفعال أو العادات اللغوية، مع الالتجاء إلى التدريب على أنماط معينة تُتخذ نموذجا يُحتذى به، فتصبح الممارسات الحاصلة في جو التدريس ومحاولة السير على نمطها مما يرسخ قواعد اللغة لدى متعلميها، وليس شرطاً أن يتلقى الطالب القاعدة جاهزة بل يُعوّض عنها بالممارسة الفعلية لمحتوى تلك التعديدات وتوظيفها بشكل مباشر طبيعي.

ينتقد اللغوي البريطاني فيفيان كوك (Vivian Cook) هذه النظرية ويرى أن كثيراً من المدرسين اتبعوا هذه الطريقة لأسباب منها: أنها تزود المدرس بأنموذج محدد يستخدمه، كما إن المعلم يعرف ما سوف يعمل مسبقاً؛ وتقع هذه النظرية تحت نظرية "تشكيل العادة Habit Formation Theory" وهذه الطريقة غير مناسبة لتدريس القواعد والجوانب المتعلقة باستعمالات اللغة الأخرى، كما تمتاز بعدم القدرة أو الكفاية في تشكيل العادة كطريقة للتدريس.¹⁸

يبدو أن تعرض الطرائق التعليمية على اختلافها للنقد أمر لا مناص منه، نظراً للتجدد الحاصل فيها، وبسبب التقدم العلمي في وسائل التعليم كذلك، ومع هذا فإن السمعية-الشفوية تنطوي على عناصر تعليمية جادة وحيوية، وتركيز التعليم الحاضر على القراءة والكتابة مهملين الاستماع والتحدث أنتج متعلمين لا يحسنون التواصل باللغة المستهدفة، وسبب ضعفها في ملكة التحدث باللغة التي يسعون إلى إتقانها، ما يُبقي عنصر الاستماع والتحدث عنصراً حساساً ومعتبراً في تلقي اللغة والتمكن منها إلى يومنا هذا، وقد ألمح إلى شيء من هذا ابن خلدون في مقدمته وأكد على أهمية الاستماع لأجود ما في اللغة وتكراره والتحدث به في خطابات المتعلمين.

4 – نظرية تشومسكي الفطرية وثورته على الاتجاه السلوكي :

1-4 – نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية :

ليس بدعا من القول أن "نعم تشومسكي" – وهو من أبرز المفكرين الأمريكيين المعاصرين- من أهم المؤثرين في حركة العلوم اللغوية النفسية والتربوية والعصبية كذلك، وبالإمكان التأكيد على أهمية نظريته اللغوية، وتمكّنها من إثارة كثير من القضايا المحورية التي تشغل المهتمين بالشأن اللساني، مثلما كانت بنوية سوسير في عصره وبعد وفاته أرضية صلبة للتنظيرات اللسانية اللاحقة، سواء لدى المؤيدين أو المعارضين لبعض أو كل ما دعا إليه، وتأتي كتابات تشومسكي هي الأخرى في شكل تعقيبات وردود وتأصيلات لغوية تنبثق من علوم متقاطعة ومتداخلة الاهتمامات انطلاقاً من علم اللغة، ثم علم النفس وعلم التربية

والفلسفة وعلم الأعصاب وما قاربها من تخصصات، والربط بينها لاستخلاص رؤية شاملة وعميقة لقضايا اللغة هو أبرز ميزات التفكير التشومسكي.

اشتهر تشومسكي بدعوته للنحو الكلي، لذلك أُطلق على التوجه الذي يدعو إليه باللسانيات الكلية، وسميت نظريته في اكتساب اللغة بالنظرية التوليدية التحويلية، وفي مجال اللسانيات النفسية تُدعى النظرية العقلية الفطرية، وهي تسميات تعكس مبادئه اللسانية التي كان لها تأثيرها البين في كل ما اتصل باللغة الإنسانية واللسان البشري.

يرفض تشومسكي التسليم بالاتجاه السلوكي السائد آنذاك، فاللغة الإنسانية عنده تختلف بصورة جذرية عن أي تنظيم اتصالي يمكن ملاحظته عند الحيوان، ويبدو أن التجارب الحديثة على بعض الحيوانات بهدف تحليل الأصوات الصادرة عنها، تدعم رأيه في أن اللغة هي خاصية إنسانية ذاتية ومتميزة.¹⁹

وعليه فإن هناك فروقا بينة تفصل الإنسان عن الحيوان من الناحية اللغوية خصوصا، فالإنسان يملك قدرات خلاقة كـ "القدرة اللغوية" La compétence Linguistique، ومحلّها داخل التركيبة الذهنية، إلا أن النظرية السلوكية - بالنسبة إلى تشومسكي - قاصرة عن تفسير هذه القدرة، فالإنسان مزودٌ بجهازٍ اشتهرت تسميته بجهاز اكتساب اللغة "Linguistique Acquisition Device"، لذا فمن الخطأ تطبيق مبادئ التعلم بناء على تلك التجارب الحيوانية، ومن أهم تلك المبادئ الانطلاق في تفسير السلوك اللغوي من الخارج (مثير/استجابة) للوصول إلى الداخل، يقول تشومسكي: " فاستعمال اللغة العادي ليس فقط تجدياً ومداه الضمني غير متناه، بل هو أيضا متحرر من كل المثيرات خارجية كانت أو داخلية، وبفضل هذا التحرر من ضوابط المثيرات يمكن استعمال اللغة كوسيلة تفكير وتعبير ذاتيين."²⁰

ومن أهم المبادئ التي اعتمدها تشومسكي في مسألة الاكتساب اللغوي أن اكتساب اللغة لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتعزيز، وهو خطأ عنده لسببين:

- لو كان صحيحا لتطلّب اكتساب اللغة وقتا طويلا، بينما الطفل يتقن لغة قومه في

السنوات الأولى من عمره، في الوقت الذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جدا.

- الواقع يدحض هذه الفرضية، فما أن يبلغ الطفل الخامسة من عمره أو أقل، حتى

نجده قادرا على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة.²¹

يبدو أن نظرة تشومسكي إلى الإبداع اللغوي تشمل كل متكلم باللغة، فلا تختص رؤيته لجهاز الاكتساب اللغوي (L A D) على التلقي اللغوي عند الأطفال دون الكبار، إذ إن الحجّة التي أوردها عن إنتاج الطفل لجمالٍ ضمن لغته لم يسبق له أن سمعها من قبل، هي حجّة تنطبق على الكبار كذلك في تركيبهم العقلية، وهو ما يعايشه كل متكلم في واقعه التواصلية، حين يجد نفسه قادراً على الخوض في حوارات مختلفة مستعملاً عبارات لا يُشترط أنه سمع ما يطابقها من قبل.

وكذلك الشأن مع المتعلّم للغة ثانية مهما كان عمره، إنه ينطلق مما تعلّمه من مفردات وصيغ لغوية لينشئ جملاً تُوافق تفكيره العقلي ضمن مواقف الاتصال المتعدّدة لينبّي قدرته على اكتساب تلك اللغة، حتى وإن تخلّل استعماله للغة اختلالات نطقية تركيبية، فإنه يصير أمراً مقبول ضمن صفة الإبداع اللغوي الذي تتصف به محاولاته اللسانية، "ففي الواقع كل إنسان يتكلم لغةً ما، قادراً على إنتاج جملة متجددة لم يسبق له سماعها من قبل، واستعماله لغته في مختلف المجالات التواصلية اليومية هو في الحقيقة استعمالٌ إبداعي في ظل مفاهيم الألسنية التوليدية والتحويلية".²²

وهذا مفاده أن وجه المعارضة عند تشومسكي فيما يخص السلوكيين الذين اعتمدوا الواقع الخارجي لتحليل كيفية إنتاج اللغة، واعتبار مهارة السماع أسّ المهارات التي تؤهل الإنسان ليكون متكلماً بارعاً، يكمن اعتراضه في ضعف هذا الوجه من الاستدلال بالنسبة إليه، ثم إهمال الخلفية العقلية للمتكلم في إبداع لغته، التي هي من التعقيد بمكان، فالتعقيد اللغوي الذي تمتاز به بنية كل لغة، والمدة الزمنية الوجيزة التي تظهر فيها الصفات النطقية والتواصلية للطفل لا يُعقل أن يكون خلفها مجرد المحاكاة لما قد سمعه من محيطه الخارجي، "إن ما يسمعه كائناً ما كان عدده، يفشل في تفسير قدرته على فهم لغته وإبداع كلمات جديدة، كلمات لم يسمعها من قبل، وسميت هذه "الإشكالية/الحجّة" بـ: شحّ المحقّز".²³

وبالتالي فإن الإنسان المتكلم الذي لا يعاني أيّ إشكالات في أجهزته اللغوية البيولوجية، جاهز منذ ولادته على التعامل مع ما يتلقّفه لغوياً بطريقة عفوية وفق ما يستقبله عقله الداخلي وليس انطلاقاً من بيئته الخارجية، والنموّ العقليّ الذي يحدث لكل إنسان في مراحل عمره الأولى هو ما يتكفل بتوسيع مجاله الإدراكي اللغوي، وتوليد جمل لا حصر لها للغة التي يستقبلها العقل مهما كان نوع هذه اللغة المعينة، فمثلاً لو ولد في بيئة

تتكلم العربية سيبدأ عقله في تطوير نطق عربي، ولو ولد في بيئة تتكلم الإنجليزية فسيشرح عقله في تطوير نطق أو أداء إنجليزي، بغض النظر عن قومية أو انتماء هذا الطفل.

إن المعرفة اللغوية موجودة في تركيبة الطفل الأحيائية، فهي حالة تجمع جميع البشر قبل اكتسابهم للغاتهم ويطلق عليها تشومسكي: الحالة الأولى، ومن هنا تأسست اللسانيات التوليدية: بوصفها نظرية عن "الحالة الأولى"، وعلى اللساني أن يشتغل في بحث القواعد الكلية التي تولد اللغات الطبيعية وتكون جزءاً من التكوين الأحيائي للإنسان، وأن يتحول تركيزه من الملفوظات الناجزة أو اللغة الخارجية إلى اللغة الداخلية.²⁴

وإذا تمت الإشارة في هذا البحث سابقاً إلى الاستناد السلوكي على منهج مادي خارجي لتحليل عمليات الاكتساب اللغوي، فإن اللسانيات التشومسكية تعتمد المنهج الذهني الذي يتناول بالوصف والتحليل العمليات التي تحدث داخل العقل، مما يجعل فرضيات النظرية التحويلية التوليدية مبنية على الافتراضات الطّبعية لا الممارسات السلوكية.

4-2- البرنامج الأدنى في التشومسكية الحديثة، وعملية "ضمّ merge"،

والمستويات الوجيهة:

لقد صاغ تشومسكي البرنامج الأدنى minimalist program بوصفه النموذج الأكثر تقدماً في تاريخ اللسانيات التوليدية، وهو محاولة لتبسيط النظرية لأبعد حد، إنه برنامج لا يقوم على مبدأ الصحة والخطأ، بل على مفاهيم الخصوبة والعقم، كما يفتح المجال لإمكانات تفسيرية من خلفيات نظرية متباينة.

يتميز هذا النموذج باختزال مستويات التمثيل اللساني إلى مستويين: الصورة المنطقية والصورة الصوتية، كما يتكون النحو في إطار هذه المقاربة من مكونين: النسق الحاسوبي والمعجم، وهي معطيات ترمي إلى شرح مسألة اكتساب اللغة وكيفية تطورها في عقل المتكلم منذ أن يعي بوجوده داخل جماعته اللغوية.

ومن ضمن النموذج "عملية ضمّ merge" وهي تأليف بين مكونين لتكوين مكون أوسع، إذ يتم تكوين الموضوعات التركيبية بمقتضى عملية الضم والنقل، ثم تقلصت عمليات النسق الحاسوبي إلى عملية الضم فقط، فالنقل في نهاية المطاف: "ضم+نسخ" والنقل ضمّ داخلي internal merge.²⁵ كما يتضمن النموذج مستويات وجاهية interface levels كل منها مستوى تتماش فيه الملكة اللغوية بملكات خارجية تنتهي إلى أنساق الفكر أو

أنساق النطق والسمع، ففي التصور الأدنى مستويين وجاهيين: مستوى الصورة الصوتية يتماس مع الأنساق المنطقية الإدراكية، ومستوى الصورة الدلالية المنطقية ويتماس مع الأنساق التطورية القصدية.²⁶

وعملية " merge " تحدّث عنها تشومسكي كعملية جوهريّة في تطور لغة المتكلم، تتناول التصورات البشرية باعتبارها ذرات حاسوبية تنتج تعبيرات مُبَيَّنَة، وتقدّم لغةً فكرٍ غنيّة، ممّا يُوحى بأنها عمليات كاملة حاسوبية، ثم إن العناصر التي تنطبق عليها " ضمّ " تشكّل ألغازاً عميقة، إنها ليست كلمات ولكن شبيهةً بها.²⁷

يبدو أن التفسير اللساني الذي يؤسس عليه شومسكي نظريته هذه، هو تفسيرٌ ذو خلفية علمية أحيائية عصبية، تتصل بالمقارنة الموضوعية بين العمليات التصويتية التي تحدث لدى كل كائن مصوّت، غير أن الكائن البشري متميّز بتلك العملية الخاصة والفريدة من نوعها، التي تنتقل من عناصر متناهية إلى عناصر لامتناهية، مثله مثل التركيب الرياضي الذي أساسه أرقام معينة ومن خلال عمليات بسيطة أو معقدة نلّفنا أنفسنا أمام دوال رياضية لا حصر لها، وقوانين رياضية معمقة ونافعة لعلوم شتى، وكل هذا بسبب تلك العمليات التكرارية التي تدمج العناصر الأولية إلى بعضها بعض على نحو متباين ومتعدد، إن الألسنة أعمق من ذلك بكثير، إلا أن شومسكي حاول في نموذج المتأخر أن يعود ببخته التوليدي إلى المستويات الدنيا، حتى تتضح النقطة الجوهرية التي تفصل الناطق البشري وتشرح حيثيات تطور لغته ومكان تميّزه اللساني .

وعليه فإن شومسكي يعدّ العملية التكرارية المسماة " ضمّ " أساس القدرة التي نملكها على إنتاج تعابير لا محدودة باستخدام وسائل محدودة، والمولدة للبنية السُّلَمِيّة، إنه لا يوجد حيوان آخر يملك هذه العملية، فهي " بسيطة "، وتشكّل " جوهر اللغة "، لكنها تطورية قد تكون تمت بسرعة وظهرت فجأة لدى نوع واحد هو الإنسان الحديث (العاقل).²⁸

وفي المقابل فإن افتراض شومسكي وتابعيه يقتضي أن الإنسان مزود بنسق حاسوبي معرفي أو قدرة لغوية تقوم على إجراءات تكرارية متفردة، خاصة باللغة البشرية، تتصل وجاهياً بنسق تصوري-قصدي ونسق حسي-حركي لتوليد تمثيلات مبنية سُلَمِيًّا، ويمثل هذا النسق المفهومي لغة داخلية لدى الفرد، وغالباً ما يوصف بأنه يشكّل لغة الفكر.²⁹ وبناء عليه فاللغة هي التي تمكّن كل المجالات الأخرى من القوة التعبيرية، وتشكّل لُحمة معرفية

عبر المجالات، ما يجعلها كذلك آلية توليدية للفكر والنسق الذي يتيح التفاعل الوجهي عبر مختلف المجالات.

غير أنه ووفق بعض اللسانيين فثمة تصورات أخرى انتشرت مؤخراً، بفضل تقدم علوم عدة، كعلم الأعصاب المعرفي وعلم النفس المقارن (البشري والحيواني) وعلم الأحياء التطوري... استدلت على أن الآليات التوليدية ليست مقصورة أبداً على اللغة أو التركيب syntax بل عدة مجالات في الفكر والتعبير ذات قوة توليدية أيضاً، تشكّل أنساقاً أساسها: "إجراءً حاسوبي محدود يمكن من التعداد الواضح لتعابير لا محدودة". ولهذا مثل توليديون بالنسق التوليدي الرياضي الذي يسبق نمو قدرة الطفل على التحكم في معاني الكلمات اللغوية العددية أو فرضية النسق العددي.³⁰ ومعنى ذلك أن الطفل قبل أن يعرف معنى الكلمات العددية، يطور بسرعة لائحة عددية تُحفظ في الذاكرة، فيتطور لديه فهم ما تعنيه كل كلمة عددية ببطء وتدرجياً لسنوات قليلة من عمره، فيفهم معنى كلمة "واحد" ثم كلمة "اثنين" ثم "ثلاثة" وهكذا، ثم يدمج بين اللائحة العددية ودالة اللاحق، فيفهم الطفل معنى كل الكلمات العددية الأخرى.

وتعزز معطيات علم الأعصاب تفشي الحوسبات التوليدية والتمثيلات المجردة في مجالات معرفية غير لغوية، كنتائج تجارب تصوير الدماغ في مجال الرياضيات. ونظراً لهذا "التوازي عبر المجالات المعرفية" المتمثل في اشتراكها الفعلي في الآليات التوليدية يفترض لسانيون توليديون قدرة توليدية كلية، هي "نسق من الدالات الوظيفية التي ترتبط بكل مجالات الفكر البشري، وتتيح (التعرف-التعلم والتوليد-الإنتاج) على حد سواء".³¹

لقد استغل شومسكي علوماً حيوية تعمقت في تفكيك العمليات التواصلية للكائنات التي تملك لغات للتفاهم فيما بينها، إضافة إلى أن بحثه رُمي إلى التركيز على الخصائص البشرية التي تميّز المتكلم الناطق عن بقية الحيوانات ذات اللغات الصوتية المتباينة بشكل كبير، إذ شغلته مسألة اكتساب اللغة وتطورها عند بني البشر، وعودته في نظريته التوليدية التحويلية إلى نموذج أدنوي هو امتداد لمراحل لسانية توليدية تميزت بها اللسانيات التشومسكية، بداية بكتابه الصادر سنة 1957م الموسوم بـ "البنيات التركيبية" حيث كان الهدف عنده آنذاك هو اكتشاف البنى التركيبية للجملة التي صارت المدار الرئيس لأبحاثه ودراساته اللسانية.

وبعد ذلك اشتهر شومسكي بنموذج متطور نوعا ما عن سابقه، إذ طرح في هذا النموذج-النموذج المعياري- إلى جانب الإقرار بضرورة خضوع الجملة للمكون الدلالي، مجموعة من الثنائيات أبرزها: البنية العميقة والبنية السطحية، و القدرة والإنجاز. ليؤصل لمبدأ النحو الكلي حتى سميت لسانيات تشومسكي باللسانيات الكلية.

ثم حاول تشومسكي في مرحلة لاحقة أن يعيد للتحويلات وظيفتها الجزئية في تحديد دلالة الجملة، فوسعت النظرية المعيار انطلاقا من هذا التعديل الأولي على مستوى التحويلات. فربط التمثيل الدلالي بالبنية العميقة والبنية السطحية على حدّ السواء. ويبدو أن محصلة ما سطره بعدها هو البرنامج الأدنى وحديثه عن النسق اللساني البشري المتميز بعمليات تكرارية أو الضمّ المرتبط ارتباطا عضويا بالمستويات الوجيهة التي تعكس العمليات الذهنية اللسانية، وهي مما يتفرد الكائن البشري بتطويرها واكتسابها، ضمن نسقين أحدهما من نوع تصوري-قصدي (دلالي/تداولي) والآخر نسق حسي-حركي (فونولوجي/صوتي)، ما يجعله نموذجا متألّفا من عملية بسيطة وجوهرية في اللغة.

2-4 - تأثير نظرية تشومسكي في الإجراء التعليمي اللغوي:

امتدّت بحوث اللسانيات النظرية الوصفية لتتشابك مع كل ماهو من صنف العلوم الإنسانية، الذي تحضّر اللغة عنصرا فاعلا فيه، فلا بدّ إذن أن تكون لسانيات تشومسكي مجدّدة لكثير من تلك التخصصات والنظريات المتواشجة.

وحديث تشومسكي عن الجهاز العقلي اللغوي المسؤول عن إنتاج اللغة، لحقه استحضر لعناصر متعدّدة، لها علاقة بالأعضاء البيولوجية والوراثة والجينات والأعصاب الذهنية وغيرها، "وتتشكل فرضية العمل الطبيعية عند تشومسكي في نظرية اللسانيات الكلية من ثنائية: القدرة أو الملكة اللغوية وتطّلق على خصائص الطور الأول..وهي الهبة المشتركة بين جميع الأطفال ساعة الولادة، والإنجاز اللغوي ويتناول خصائص الطور النهائي حيث استقرّ نموّ القدرة اللغوية واكتمل نضجها." ³²

كما يرى اللغوي البريطاني فيفيان كوك (Cook Vivian): أن أنموذج عموميات اللغة Universal Grammar لدى تشومسكي هو أحد نماذج المعرفة الذي يؤكّد أهمية عقل الفرد في اكتساب اللغة الثانية، وقد استعمل هذا الأنموذج (UG) ليفسر كيف يتمّ تعلّم اللغة الثانية، وبالأخص من يهتمّون بتعلّمها من رؤية لغوية. ³³

إن نظرية تشومسكي اللسانية في التوليد والتحويل وتحليل اللغة -انطلاقاً من نظرية النحو الكلي المبني على أسس مميزة- أعانت على الحدّ من تباين اللغات، والسعي إلى التقارب بينها، للاستفادة بعد ذلك منها في الممارسة التعليمية الواقعية، يضيف تشومسكي: " أن تنوع اللغات يكشف عن حد أعلى في ما يتعلق بوفرة الميزات التي يمكن إلصاقها بالقواعد الكلية وبنوعيتها، في حين أن ضرورة تفسير عملية اكتساب القواعد الخاصة تكشف عن حد أدنى، وبين هذين الحدّين تقع نظرية التعلّم الذي يقوم به الإنسان في مجال اللغة.³⁴ " وليس خفياً ما توليه النظرية العقلية من عناية فائقة للنشاط الذهني الذاتي، بحيث يحرص المنظر المتبع للنظرية العقلية على أن توافق القوانين اللغوية المؤطرة لها للطبيعة التركيبية للجهاز المتوارث لدى الذات الإنسانية المتصفة بالتكلم والاستماع، إنها نظرية تستنكر على السلوكيين نظرتهم الآلية والحيوانية لمكتسب اللغة ومتعلّمها، وتجاهلهم لصفة الإبداعية فيه.

ومن الملاحظ تحوّل المناهج التعليمية حديثاً إلى تركيز ظاهر على الكفاءة الخاصة للمتعلم في تعلّمه اللغة، والتعامل معه بوصفه عنصراً نشطاً وفعالاً في التعلم اللغوي، بعد أن كانت المناهج التقليدية تركز على المدرّس وتعدّه قائد العملية التعليمية والمهيمن عليها، إن تلك الاستراتيجيات التعليمية المُحدّثة غيرت من زاوية النظر في العناية التدريسية من المعلّم إلى المتعلّم بعدما طغت لسانيات تشومسكي على الدراسات اللسانية التعليمية، متوغّلة فيما يخصّ خفايا العقل البشري وإنتاجه العصبي للغة. وبالنسبة إلى تشومسكي " عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين: النحو العلمي والنحو العملي (التربوي)، أي اختيار نمط خاص يتكون من مادةٍ مختارةٍ من النحو العلمي المفصل على أن يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية. وهذه الطريقة تسهّل تدريس النحو وتحقق المنشود دون التعبير عنه صراحة. "

35

وتنتهج نظرية تشومسكي ما يُدعى بالطريقة التنشيطية، مُتّخذة من الحوار أسلوباً لتحريض المعارف الطّبيعية المنسوجة خِلقة في خلايا العضو الذهني لدى المتعلّم، ووسيلة لتركيب هذه المعارف الوراثية في طريقة استدلالية لاستنباط معارف ضمنيّة، فهي طريقة تنمي القدرة على الاستنباط والاكتشاف، وتتّسم بطابع عام يتناول المعارف الطّبيعية

والضمّنية معاً، لتتجاوزَ الطريقة التلقينية السلوكية في الفرضية الخاصة بالمعارف الكسبيّة.³⁶

إن التأصيل اللساني الذي تميّز به تشومسكي في لسانياته الكلية هو تنظيم للقواعد اللغوية وفق النظرية التوليدية التحويلية والتي رسم معالمها ضمن أهم كتاباته اللسانية، ورؤيته لعملية اكتساب اللغة ودفاعه عن فكرة عقلية اكتساب اللغة وفطريته، كلّ هذا مما يفيد البحث في علم النفس اللغوي والتربوي وعلم اللسان الحديث، وإذا لم تتمحّض في طبيعتها لأن تكون طرائق تعليمية واستراتيجيات تربوية ينتهجها المهتمون بالتعليم والتعلّم، فهي بكل وضوح خلفية علمية من الأهمية بمكان الاستفادة من عناصرها وإثراء اللسانيات التربوية التعليمية من خلالها، ومدى نجاعتها تُثبتها ميادين التدريس وصفوف الدراسة.

حاول عددٌ من اللغويين انتقاد نظرة شومسكي لفطرية اللغة، بوصفها افتراضات لا تجد لها أرضية تجريبية واقعية وعدّها مُغرقةً في التجريد نوعاً ما، وأنها هي الأخرى تهمل الواقع اللغوي الخارجي الذي يؤثر بشكل مباشر في تعلّم الإنسان للغةٍ ينطقها ويتقنها ويتواصل بها من خلال ما تلقّاه من محيطه، حتى ألف أحد الباحثين العرب -وهو د. محمد الأورغي- في الرد على كليات تشومسكي، بحثاً عنوانه ب: "الوسائط اللغوية- أقول اللسانيات الكلية".

خلاصة القول :

يبدو أن تفصيل الكلام في قضايا علم اللغة النفسي والتربوي التعليمي، مما لا يسعه مقال ، بسبب التشعب في هذه القضايا وارتباطها الوثيق بعلم كثيرة محايثة، لا سيما إذا تعلق الأمر بتفسير قضية علمية شائكة اختلفت فيها النظريات، كقضية الاكتساب اللغوي وخلفياته العلمية وتطبيقاته التربوية.

- بدايةً أوضّح البحثُ الفرق بين مصطلح اكتساب اللغة الخاص بتلقي اللغة بشكل لاواع وغير رسمي في سنوات الطفل الأولى، ومصطلح تعلّم اللغة أي تلقي المتعلم للغة في حُجرة الدرس بشكل واع منظم .

-النظرية السلوكية كانت ثورة في زمانها مثلما الفطرية كانت هي الأخرى ناثرة على مبادئ السلوكية، ومستدركة لفجواتها.

-تركز السلوكية على تلقي اللغة واكتسابها من الخارج بدوافع سلوكية (مثير/استجابة)، وهو ما ينشئ على لسان الناطق لغته، فيسعى لتنميتها باستعمال مهاراته اللغوية سماعاً ونطقاً.

- المدرسة التوزيعية أهم مذهب لساني متأثر بالسلوكية، وأكثر النظريات البنيوية الوصفية التي تأسست وفق ذلك، ومن بين الطرائق التعليمية كانت الطريقة السمعية الشفوية نتيجة مباشرة في تعليم اللغات انبنت على الاتجاه السلوكي ومبادئه.

-أما الفطرية العقلية فكان تشومسكي رائدها وباعثها في المجال النفس-لغوي ولا يزال أثرها إلى يومنا هذا، تُولي أهمية قصوى للقدرة العقلية للإنسان وعلاقتها المباشرة في الإنتاج اللغوي، والنظرية التوليدية التحويلية وكذا النحو الكلي عند تشومسكي، وغيرها من النظريات اللسانية التي أسس لها صاحبها بشكل علمي ملفت للانتباه.

كلّ من النظريتين أثرتا بشكل بارز في التخصصات اللسانية التطبيقية ولا يزال العمل بهما جارياً وإن بشكل نسبي، فينبغي الاهتمام بهما كلما طرّقنا مجال الاكتساب اللغوي، ونتائج البحث فيهما لفهم طريقة اكتساب اللغة وخلفياتها، وتطبيق إجراءاتهما التربوية. ولا يخفى أنهما كذلك لم يسلما من الانتقاد والمؤاخذة، فالسلوكية انتقدت بالميكانيكية وإسقاط الوصف الحيواني والآلي على الإنسان، والفطرية انتقدت بطابعها التجريدي الافتراضي الكلي.

مراجع البحث وإحالاته:

- 1 ينظر : نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الأول)، موسى رشيد حتاملة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (عدد 69)، عمان، كانون الأول- عام 2005. ص 94.
- 2 قاموس علم اللغة، إنجليزي عربي، محمود سليمان ياقوت، طبعة مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2018م، ص 22.
- 3 ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، المملكة العربية السعودية، 1986. ص 80.
- 4 المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي أحمد طعيمة، ص 80.
- 5 قاموس علم اللغة، محمود سليمان ياقوت، ص 503.
- 6 ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ص 80-81.

- Fundamental Concept of Language Teaching , Hans Heinrich Stern; Oxford University 7
press, 1983 .P392.
- 8 ينظر: تأصيل النظريات اللسانية الحديثة في التراث اللغوي عند العرب، هدى صلاح رشيد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2015م، ص 239.
- 9 ينظر Leonard bloomfield , le langage , 1933 ، نقلا عن : قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مازن الوعر، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988، ص70-96.
- 10 قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مازن الوعر، ص70.
- 11 ينظر: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: "النظرية الألسنية"، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية، لبنان، ط2، 1986. ص 25-26.
- 12 بنية الجملة العربية، وأسس تحليلها في ضوء المنهج الوليدي التحويلي، السعيد شنوكة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2010. ص115-116.
- 13 ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي طعيمة، ص 382.
- 14 المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ، ص 383.
- 15 ينظر المرجع نفسه، ص 384--386.
- 16 ينظر: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه -مداخله- طرق تدريسه، محمود كامل الناقه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1985. ص 326.
- 17 ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، ص 388.
- 18 Cook, Vivian (1991). Second Language Learning and Language Teaching. نقلا عن: نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، موسى رشيد حتاملة، (القسم الأول)، عدد 69، ص114.
- 19 ينظر : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ميشال زكريا، ص 26.
- 20 Naom Chomsky 1968.b. Language and mind. New york. And London.1970. p27.
- 21 ينظر : اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، علي آيت أوشان ، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط2، 2006م. ص37 .
- 22 النظرية الألسنية ، ميشال زكريا، ص 31-32.
- 23 بنیان اللغة، نعوم تشومسكي، ترجمة إبراهيم الكلثم، دار جداول، بيروت، ط1، 2017. ص 10.
- 24 ينظر: بنیان اللغة، تشومسكي، ص 10-11.
- 25 اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي. مصطفى غلفان بمشاركة امحمد الملاح وحافظ اسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010م، ط1، ص 485.
- 26 اللسانيات التوليدية، مصطفى غلفان ص 478-479.

- 27 ينظر: Berwick,R. and Chomsky,N. Why only us? Language and evolution, Cambridge, MIT press, 2016. pp:87-90. نقلا عن: أين شومسكي اليوم من مسألة تطور اللغة؟، محمد غاليم، (ص 5 ص55)، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، العدد 12 يناير 2021م، ص 13-14.
- 28 أين شومسكي اليوم من مسألة تطور اللغة؟، محمد غاليم، ص 15.
- 29 أين شومسكي اليوم من مسألة تطور اللغة؟، ص 21
- 30 The Universal Generative Faculty the source of our "Hauser,M. and Watumull,j. Journal of neurolinguistics "power in language, mathematics, morality, and music. expressive 22. 78-94. Pp 2017. 43، نقلا عن : أين شومسكي اليوم من مسألة تطور اللغة؟، ص 22.
- 31 المرجع نفسه ، ص 23.
- 32 نظرية اللسانيات النسبية ، دواعي النشأة، الأوراعي محمد، دار الأمان، الرباط،، ط1، 2010م ، ص 147.
- 33 Cook, Vivian (1991). Second Language Learning and Language Teaching P113. 33 نقلا عن: نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الثاني)، ، موسى رشيد حاملة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني-العدد 70 ، عمان، حزيران، 2006. ص 80-81.
- 34 Noam Chomsky. Reflexion on language1975.New york. Pantheon P153. 34 نقلا عن: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية-مع مقارنة تراثية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، ط1، 1993م، ص 70.
- 35 ينظر: نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، موسى رشيد حاملة، القسم 2، ص 80-81.
- 36 ينظر : اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الأوراعي محمد، دار الأمان ، الرباط، ط1، 2010م، ص 133-134.