دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	إشكالية قواعد ومناهج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب
المصدر:	مجلة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية - السودان
المؤلف الرئيسي:	يس، يس محمد
مؤلفين آخرين:	دوكه، حسن محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع6
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2008
الشهر:	يناير
الصفحات:	79 - 149
رقم MD:	790829
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	AraBase
مواضيع:	الكفاية اللغوية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/790829

© 2016 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

إشكاليةُ قواعدِ ومنهاج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب

د. يس محمَّد يس •

د. حسن محمَّد دوكه •

تمهيد

تتناول هذه الورقة البحثية بعض الإضاءات والمداخلات الرامية إلى كشف الوشائج والعلائق "الشائكة" في مسألة تعليم وتعلم قواعد اللغة الهدف (اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية) في تداخلها مع

• معهد اللغات الأجنبية – كاليفورنيا – الولايات المتحدة الأمريكية

• الجامعة الإسلامية العالمية – كوالالمبور – ماليزيا

المنهاج (المنهج) اللغوي ، هادفةً إلى إبراز الأهمية "المفصلية" للإدراك النظري والتطبيقي في حقل تعلم اللغات بصورةٍ عامة ، وتعليم العربية للناطقين بغيرها من اللغات الحية على وجه أخص. وستركز الورقة – في سعيها التنويري اللغوي المعرفي – على التفريق بين الكفايتين (اللغوية والاتصالية) ، بجانب التفريق بين عمليتي التعلم والاكتساب ، مستعرضةً بعض الفرضيات "المحورية" في التحليل التقابلي ، والنظام الطبيعي ، ومفهوم كراشن للتعلم والاكتساب.

تبحر الورقة – عميقاً – في خضم إشكال قواعد اللغة الهدف وعلاقتها بمناهج (منهاج) التعليم اللغوي ، غائصةً في تفاصيل القاعدة اللغوية وصلتها باختيار المحتوى ومفهوميته ، مُعرِّفةً بالمحتوى اللغوي ، وصعوبة المادة اللغوية ، لتخرج – ظافرةً – ببعض "ثمين" الرؤى الناظمة للتخطيط والتنظيم القاعدي بأبعاده من خلال الغوص في النظرية المعرفية ، والنظرية الترابطية ، والنظرية الطبيعية ، منهيةً إبحارها ، لترسوَ على برِّ القاعدة والمحتوى في الفكر الاتصالي.

الكفايتان اللغويَّة والاتصاليَّة

يُقصَدُ بالكفاية اللغوية في مجال اللغة الأولى ، "أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ، ويطبقه دون انتباه مقصود له أو

تفكير واعٍ به ، – بجانب – القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة" (طعيمة ١٩٨٦: ٦٢ وانظر زكريا ١٩٨٥: ١٦٢). فالكفاية من خلال هذا الطرح تعني المقدرة الذاتية في إنتاج وفهم الجُمل ، أي ملكة بديهية لا شعورية ، وهذا هو ما يسعى إليه متعلم اللغة الهدف.

لقد أشار طعيمة إلى الكفاية اللغوية في مجال اللغة الهدف بأنها تعني "تزويدهم – المتعلمين – بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تطبق والنظام الذي يحكم ظواهرها" (طعيمة ١٩٨٦: ٦٢) ، وهذا يعني أن أقدر الناس على التعامل باللغة ، هو من يعرف أصولها ، ويفهم قواعدها ، ويدخر مفرداتها بالإضافة إلى إدراك أوجه الشبه والخلاف بين لغته واللغة المتعلمة.

يُقصَد بمصطلح الكفاية الاتصالية "قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حدس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي" (طعيمة ١٩٨٦: ٦٣). وقد عرَّف Savignon الكفاية "بأنها التعبير والفهم والنقاش بين اثنين أو أكثر ينتميان إلى مجتمع واحد أو مجتمعات مختلفة في لغاتها ، أو بين شخص وشيء مكتوب أو مسموع" (Savignon

١٩٨٣: ، ٥ وانظر أكثر Savignon ١٩٧٢: ٨). وهنا يُلاحظ أن تعريف Savignon يُبدي شيئاً من المثالية التي تتطلب تعامل الدارس مع بيئة اللغة ، أو أن تُدرَّس له المواد الأخرى باللغة الهدف نفسها.

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو ، هل يتوفر لنا دارس يجمع الكفايتين في لغة غير لغتـــه الأم؟ رداً على هذا السؤال يقول Louis: "يجب أن نقبل بأننا لا يمكن أن نخلق متحدث لغة أصلي بتعليمنا اللغة الثانية ، ولكن السؤال يبقى ، هل يمكن أن يُفْهَم الدارس إذا تحدث إلى الناطقين باللغة؟"(Louis ١٩٩٤: ٤٧). وقد أشارت الدراسات اللغوية إلى افتراض توافر إحدى الكفايتين دون الأخرى ، لذلك يرى طعيمة عند تعذر الأمر – أي توفر الكفايتين – يُبدأ بالكفاية الاتصالية للتدرج بها نحو الكفاية اللغوية (طعيمة ١٩٨٦: ٦٤).

يتبادل مصطلحُ الكفاية Competence مع مصطلح الأداء Performance كثيراً ، وقد حاول تشومسكي التفريق بين المصطلحين من خلال مثالية اللغة عند المتحدث الأصلي الذي لا تتأثر لغته بالأخطاء النحوية ، أو محدودية الذاكرة ، أو التردد ، أو التكرار في مرحلة محددة من الاستخدام ، لذلك عرف الأداء بأنه الإنتاج الحقيقي للغة بجانب الفهم. أما الكفاية اللغوية ، فقد عني بها

معرفة نظام اللغة مشتملاً القواعد والمفردات ، وكيفية ربط هذه العناصر (Chomsky ١٩٦٥: ٣ وانظر زكريا ٨٥ : ٦٣).

ذهب تشومسكي إلى تحديد دقيق للكفاية ، حيث ربطها بالقاعدة قائلاً: "إن الكفاية هي أن تُستبْطَن (تتذوت) Internalize قواعد اللغة في ذهن المتعلم" (Yadlen ١٩٨٧: ١٠) ، وقد تم قبول تعريف تشومسكي في الدراسات اللاحقة له ، إلا أن البعض قد أبدى بعض الاعتراضات لاعتماد نظرية تشومسكي على القاعدة دون مراعاة اعتبارات أخرى للمعنى في تحديد الكفاية (انظر Hymes ١٩٧٢: ٢٧٢ - ٢٧٨ وOmaggio ١٩٩٦: ٩٦) ، كما قيل إن تشومسكي لم يوضح موضع الإتقان من هذه الكفاية (انظر Hymes ١٩٧١: ١٢ وHymes ١٩٧٢: vii).

في ضوء الاعتراضات على تفريق تشومسكي ، جاء اقتراح آخر أصبحت فيه الكفاية اللغوية أو معرفة القاعدة عنصراً من عناصر المعرفة بلغة المتحدث ، وليست مقياساً للكفاية ، ومن ثم أُشير إلى الكفاية الاتصالية باعتبارها استخدام قوانين التعبير ، وبذلك جاء رفض قيام منظومة اللغة على القواعد ومن ثَمَّ الاهتمام باللغة في جانبها الاستخدامي ، على افتراض تكامل نظرية اللغة مع نظرية الاتصال (Haliday ١٩٧٠: ٤٥) ، مما جعل Canale تدعي أن التركيز على الكفاية النحوية في الفصل لا يخدم الكفاية

الاتصالية ، وأن التقدم في الكفاية القاعدية لا يعني بالضرورة التقدم في الكفاية الاتصالية (Canale ١٩٨٠: ١٣ وانظر أكثر تفصيلاً Rutherford ١٩٨٨: ٢٣١-٢٣٢).

رغم هذه الاعتراضات ، فإن مصطلح الكفاية الاتصالية ظل مرادفاً للكفاية اللغوية بغض النظر عن إتقان القاعدة ، ومن ثم أُعتبِر متعلم اللغة الهدف ذا كفاءة إذا استطاع إيصال ما يريده إلى السامع حتى لو كانت قدرته القاعديـــة تتصف بالضعـــف (للمزيد انظر Omaggio ١٩٩٦: ٣) ، ولكن عدم الاتفاق حول اشتمالية الكفاية الاتصالية للكفاية القاعدية جعل Savignon يشير إلى أن الاتصال الناجح يعتمد على الإتقان اللغوي كأهم مكوناته ، بجانب الرغبة والمخاطرة والاعتماد على الذخيرة ، واستخدام الإشارات وغيرها من تعبيرات الوجه (Savignon ١٩٧٢: ٩ وانظر Canale ١٩٨٠: ٣ وSavignon ١٩٨٣: ٨-٩ مقارناً باعتراضات Higgs ١٩٨٢: ٥٨-٥٩).

كل هذا الجدل حول غموض الكفاية الاتصالية واشتمالها على الكفاية القاعدية قاد Munby إلى الإشارة إلى أهمية اشتمال الكفاية الاتصالية على مفهوم الكفاية النحوية ، لأن عكس هذا يقود إلى القول بأن الكفاية الاتصالية والكفاية النحوية تحتاجان إلى أن تُعلما على انفراد (Munby ١٩٧٨) ، وهذا الجدل أيضاً جعل

Canale تشير إلى أن هنالك قوانين لغوية تصبح بلا فائدة من غير معرفة القواعد النحوية ، ومن ثم أصبحت القواعد تُضمَّن في النماذج الاتصالية (Canale ١٩٨٠: ٥ وحول برامج الاتصال انظر Widdowson ١٩٧٨: ٢٩).

تبلور تضمين القاعدة في البرامج الاتصالية بقصد الوصول إلى ما يُسمَّى بالبراعة (المَلَكة) Proficiency والتي تُعرَّف بأنها "الأداء في مهارةٍ أو فنٍ أو فرعٍ من فروع التعليم بخبرةٍ وبصورةٍ صحيحةٍ وسهلةٍ" (Hadley ١٩٩٣: ٢ ، وحول المزيد من البراعة انظر Larsen-Freeman ١٩٨٢: ١٠٩، ١١٥).

إن التتبع للفكر اللغوي يكشف أن الكفاية الاتصالية أصبحت هَمّ القائمين على أمر تدريس اللغات منذ عهد تشومسكي ، واعتبار معرفة القاعدة عنصراً مهماً في هذه الكفاية إذا ما أريد الوصول إلى البراعة والطلاقة ، إلا أن تجاهل البعض للقاعدة أدى إلى إبهام الأمر كما ورد في نظرية Krashen والمناهج التي قامت عليها (انظر Krashen ١٩٨١: ١٩٨٢ وTerrell ١٩٨٢: ٢٢٥ - ٢٣٧ وللمزيد حول أهمية القاعدة في الاتصال انظر Yalden ١٩٨٧: ٢٣ وBrumfit ١٩٨٤: ٥٢ وBialstok ١٩٨٨: ٣٨-٤١).

تعلُّم اللغةِ واكتسابها

للخوض في مجال القاعدة وأثرها على مسيرة متعلم اللغة الهدف ، يتطلب الأمر التطرق إلى مفهومي الاكتساب والتعلم مع الإشارة إلى آراء مدارس الفكر اللغوي حول المفهومين ، لأن التفريق بين المفهومين يبدو مهماً فيما يتعلق بالقاعدة وتدريسها. فالتعلم في مفهومه العام يعرف بأنه "حصول المعرفة في مادة أو مهارة بواسطة الدراسة أو الخبرة أو التدريس" (Kimble ١٩٦٣: ١٣٣) ، أي هو تغيير دائم في السلوك نتيجة للممارسة المعززة (انظر Brown ١٩٩٣: ٦ وظافر ١٩٨٤: ٤٩ وYule ١٩٩٧: ١٩٠).

إن تعلم اللغة يرجع إلى إعمال الفرضيات والتحقق منها ، ومن ثم يحدث استبطان (تذويت) لأنماط اللغة بواسطة الملاحظة حتى يتم الوصول إلى القاعدة اللغوية أو النمط اللغوي ويتطلب التعلم أيضاً تزويد الدارس بالمبادئ التعليمية (Terrell١٩٩١: ٥٢-٦٣ وYule ١٩٩٧ : ١٧٥) ، في حين أن الاكتساب يعود إلى استبطان اللغة Internalization من خلال التمثيل اللغوي اللاشعوري نتيجةً للتعرض للغة (انظر Mohammed ١٩٩١: ١٣٤).

لقد ارتبطت نظريات تعلم اللغة الهدف بنظريات اكتساب

اللغة الأم التي اعتمدت على الخصائص الفطرية عند المتعلم ، كما ركّز بعضها على الدور الأساسي للبيئة في تشكيل التعلم ، ولا يزال البعض منها يحاول الربط بين خصائص المتعلم وعوامل البيئة في شرح عملية الاكتساب (حول اكتساب اللغة الأولى انظر Omaggio ١٩٩٦: ٢٦ وEllis ١٩٨٥: ٥ وLightbown ١٩٩٤: ١-٧ وزكريا ١٩٨٥: ٦٦-٦٩ وعبده ١٩٨٤: ٥٩-٦٠ وطعيمة ١٩٨٦: ٨٣-٨٨ ولمزيد من التفصيل بين اللغة الأولى والثانية انظر Brown ١٩٩٣: ١٣٥-١٣٦) ، وقد حاولت Larsen-Freeman تصنيف مجموعة من المداخل العقلانية لتوضيح عملية اكتساب اللغة مراعيةً العوامل الداخلية والخارجية ، إلا أن العوامل الداخلية بدت أكثر حصراً عندها من العوامل الخارجية (انظر Larsen-Freeman ١٩٩١: ٢٢٦). وسوف تتطرق هذه الدراسة بشيء من التفصيل لأهم فرضيات ونظريات الفكر اللغوي في عملية الاكتساب والتعلم فيما يلي:

فرضيَّةُ التحليل التقابلي

تعتبر فرضية التحليل التقابلي المحاولة الأولى لوصف ظاهرة اكتساب اللغة الهدف في خمسينات القرن المنصرم ، وقد قامت هذه الفرضية على تلاقح فكر اللغويين البنائيين وعلماء النفس

السلوكيين. لقد بنى السلوكيون وجهة نظرهم في تعلم اللغة الهدف على نظرياتهم وأفكارهم حول اكتساب اللغة الأولى ، التي بُنيت على العلاقة المتوازية بين تعلم الإنسان والحيوان ، بناءً على أفكار دارون ، ومن ثم نادوا بأن التعلم عبارة عن مثيرٍ واستجابة (حول الفكر السلوكي انظر Chastain ١٩٧٦: ١٠٥-١٠٨ وHadley ١٩٩٣: ٤٧ وRivers ١٩٨٩: ٢-٣ وLightbown ١٩٩٤: ١-٧ وOmaggio ١٩٩٦: ٢٣ وعبده ١٩٨٤: ٦١-٦٣ وزكريا ١٩٨٥: ٥٦).

لقد أشار السلوكيون إلى أن تعلم اللغة الهدف يتم بالطريقة نفسها التي تُكتسب بها اللغة الأولى ، وفق مفهوم المثير والاستجابة لتكوين العادة ، وهذا أمرٌ فيه شيء من المغالاة (Rivers ١٩٨٩: ١٥٧-١٥٨ وزكريا ١٩٨٥: ١٤٣-١٥٨) ، فمتعلم اللغة الهدف يتلقى الزاد اللغوي من المتحدث في البيئة ، ومن ثم عن طريق الترديد والتعزيز الإيجابي والتقليد الصحيح يحدث التعلم (انظر Lightbown ١٩٩٤: ٢٣ وEllis ١٩٨٥: ٢٠ وHawatemeh ٢٠٠٠: ١٠ وحول التعزيز انظر حمدان ١٩٨٥: ١٥٩).

إن التطور اللغوي في هذه الوجهة يحدث عن طريق اكتساب عادات ، ولذلك جاء افتراضهم بأن متعلم اللغة الهدف يبدأ بالعادات ذات الصلة بلغته الأم ، ومن ثم تشوش عادات لغته الأولى على

العادات اللغوية المطلوبة في اللغة الهدف حتى تتكون العادات اللغوية الجديدة (انظر أكثر حول هذا الافتراض Brown ١٩٧٣: ١٧ وOmaggio ١٩٩٦: ٢٦ وAusubel ١٩٦٨: viii) ، لذا كان تعليل البنائيين لمنطوق اللغة بأنه سلوك ، ونظر إليه علماء النفس بأنه نظام من العادات يتكون عبر التعزيز والجزاء والتحفيز (Towell ١٩٩٤: ١٧). إن التقاء الفكرين السلوكي والبنائي خلق فرضية التحليل التقابلي ، باعتبار أنه طالما أن الطفل يُكّون لغته – غالباً – عبر عادات ، كذلك تكون الخطوات نفسها في تكوين العادات واردة في تعلم اللغة الهدف ، ولكنها تحتاج إلى تعديل وإزالة ، وقد تكون هنالك عادات تحتاج إلى العمل الشاق لاكتسابها. على هذا ، أصبحت الحاجة ماسةً للمعلومات الأساسية لتنظيم تعلم اللغة الهدف لمعرفة المتشابه والمختلف بُغية التركيز على العادات المختلفة ، وإيجاد سبل لتعلمها ، ومن ثم تقديمها بالطريقة السمعية الشفهية (Towell ١٩٩٤: ١٧-١٨).

لقد أصبح هدفُ التحليلِ التقابلي المقارنةَ بين اللغتين الأولى واللغة الهدف لتحديد مواضع الاختلاف ، ليتم التركيز عليها في المنهج ويتنبه إليها المعلم عند التدريس ، ولكن ، ثبت من خلال الدراسات العلمية أن بعض الاختلافات لا تقود إلى النقل السلبي ، كما أن بعض أوجه الشبه لا تؤدي إلى النقل الإيجابي (P.T) (حول

النقل انظر Brown ١٩٩٣: ١٧٧-١٧٨ وRivers ١٩٨٩: ١٦١) ، فضلاً عن ذلك ، ليست الأخطاء كلها يمكن إرجاعها للنقل، مما قاد إلى إشكاليات في هذه الفرضية لم تمكنها من تفسير كيفية حدوث التعلم (Towell ١٩٩٤: ٣١ وSorace ١٩٩٣: ٧١-٩١).

فرضيَّةُ النِّظام الطبيعي

أدت الانتقادات التي وُجِّهت إلى المدرسة السلوكية ، حول فشل فرضيتها في تفسير عملية تعلم واكتساب اللغة الهدف ، إلى بروز فرضية أخرى تسمى بفرضية النظام الطبيعي (Natural Organization Hypotheses) في المدخل العقلاني. فمن أوائل المنتقدين للمذهب السلوكي نعوم تشومسكي الذي يرى أن المثير والاستجابة لا يمكن اعتبارهما في حسبان السلوك اللغوي ، لا سيما وأن الإنسان قادر على خلق الكثير الذي لم يُثر إليه ، كما أن هذه النظرة لا تستقيم مع الخلق والابتكار لدى الإنسان الذي يتميز بالعقل الذي حُرم منه الحيوان (Chomsky ١٩٦٥: ٢٥-٢٦ وChomsky ١٩٦٦: ٢٤ وRivers ١٩٨٩: ٦ والناقة ١٩٨٥: ١٥ لمزيد من النقد انظر زكريا ١٩٨٥: ١٤٣-١٥٨).

أدت هذه الانتقادات إلى عجز تجارب بافلوف واسكنر عن

تفسير قدرة الطفل في خلق اللغة ، (حول هذه التجارب انظر Staats ١٩٧١: ١٠٣-١٠٥ وBrown ١٩٩٣: ٦١-٦٣ وOmaggio ١٩٩٦: ٢٦) ، هذا بجانب إثبات البحوث العلمية لثانوية دور التعزيز والتقليد في التعلم (انظر Lightbown ١٩٩٤ : ٣-٨ وYalden ١٩٨٧: ٦٠ وحمدان ١٩٨٥: ١٥٨).

لم تعط المدرسةُ العقلانية اعتباراً لتعلم الحيوان ، والتعلم المشروط ، والتعلم الذرائعي مثلما عُنِيَ الفكر السلوكي (زكريا ١٩٨٥: ٥٩) ، بل نظرت إلى التعلم باعتباره قوانين تحكم السلوك ، فأولت المعرفة قدراً أكثر من الاستجابة(انظر Chastain١٩٧٦: ٧٧٨ وRutherford ١٩٨٨: ١٨ وWong ٢٠٠٣: ٤٠٥). إن رؤية المدرسة العقلية ، لفعالية وتخطيط الإنسان أكثر من أن يكون مستجيباً ، أدت إلى تحليل استراتيجيات التفكير والفهم والتذكر ، ومن ثم جاء الفكر العقلاني بفرضية النظام الطبيعي في تعلم اللغة ، وهي وجهة نظر "فرضية" تركز على استقلالية اللغة في مرحلة التعلم ، وهذه اللغة المستقلة سُميت باللغة البينية (Interlanguage). وتعتبر اللغة البينية هذه - وفق هذه الفرضية - نظاماً لغوياً له من المباديء والخصائص التي قد تكون أو لا تكون ذات صلة باللغة الأولى أو اللغة الهدف (Towell ١٩٩٤:

٢٣ وللمزيد حول اللغة البينية انظر Omaggio ١٩٩٦: ٢٧٤ ومحمد ٢٠٠٥: ٨٧-٧٩). بمعنى آخر ، أن اللغة البينية نظام لغوي يتوسط بين اللغة الأولى واللغة الهدف ، وهو فترة اختبار لفرضيات عن نظام اللغة الهدف. هذا المفهوم يشير إلى أن النظرية العقلانية – تبدو – أكثر إقناعاً من النظرية السلوكية ، لأن تعلم اللغة يختلف عن تعلم الأشياء الأخرى (Ellis ١٩٩٥: ٨).

وَفْقَ هذه الفرضية ، حدد Ellis أربع مراحل لاكتساب اللغة مشبهاً المرحلة الأولى بالرطانة (Jargon) وهي مرحلة يقل فيها التنظيم ويكثر فيها حذف أجزاء من الجُمل ، أما المرحلة الثانية فيتم فيها تنظيم الكلمات ، وهي تتفق مع سابقتها في أنه نادراً ما يكون المنتوج اللغوي فيها صحيحاً ، بينما يتم في المرحلة الثالثة استخدام النحو والمورفيمات بصورة منظمة تؤدي إلى معنى ، ثم تليها المرحلة الرابعة وهي مرحلة اكتساب الجمل الصعبة واستخدام اللغة بسهولة (Ellis ١٩٨٥: ٦٢-٦٣).

تبدو هذه الفرضية متأثرةً بفكر Brown ١٩٧٣ في اكتساب قواعد الصرف في اللغة الأولى (في اللغة الإنجليزية) والتي اعتبرها تتطور تطوراً ممرحلاً ومرتباً خلال فترة الاكتساب (انظر Larsen-Freeman ٢٠٠٣: ٢٠) ، لذلك ركزت هذه الفرضية على قواعد صرف اللغة الهدف ، ومن ثم ظهرت دراسات كثيرة

حول المورفيم لإثبات هذا التمرحل ، وقد توصلت هذه الدراسات إلى النتيجة نفسها وهي الترتيب والتمرحل في قواعد الصرف عند متعلم اللغة الهدف ، وإن كان هذا الترتيب والتمرحل يختلف عما وصل إليه Brown من ترتيب وتمرحل في تعلم اللغة الأولى ، وقد أدت هذه النتائج إلى افتراضٍ هو أن النظام الصرفي في اللغة الهدف يُكتسب من خلال وضع طبيعي (N.O) (Towell ١٩٩٤: ٢٤-٣٢).

وَفق فكر وفرضية هذه المدرسة ، أُقتُرِح نوعان من التعليم ، أولهما التعليم الاستظهاري وهو تعلم اعتباطي ، تُدرس فيه اللغة دون ترابط أو تكامل مع البناء العقلي ، كما أنه تعلم لا يمكن أن يتحول إلى استعمال ما لم يتم إعادةِ صياغته. والنوع الثاني ، تعليم ذو معنى يعتمد على النوعية والوضوح وتنظيم المعرفة الحالية ، ويتوافق مع عقلية المتعلم وذلك لأن مفهوم التعلم - وفق مفهوم اللغة سلوك تحكمه القاعدة - أصبح يعني الفهم والاكتساب والتنظيم وتخزين المعرفة (انظر Ausubel ١٩٦٨: ٢٤ ، ٩٣ وOmaggio ١٩٩٦: ٢٧ وChastain ١٩٧٦: ٧٧٨ ولتفصيل القاعدة والسلوك اللغوي انظر الناقة ١٩٨٥: ١٥ وRivers ١٩٨٩: ٣٢ مقارناً مع Rutherford ١٩٨٨: ١٧١).

لقد أدى هذا الفكر إلى مفهوم غرس القواعد في ذهن المتعلم

لنقله من المرحلة الفاصلة المليئة بالترديد والتردد إلى مرحلة الخلق والإبداع ، ولكن هذا الفكر لم يسلم من النقد لعدم الوضوح ، وقد قيل إن التعلم قد يشمل الاكتساب المعقد مما يتطلب الأمر تكامل نظريات اللغة الهدف لتطوير التعلم ، مع الوضع في الاعتبار أن الترتيب في الدقة والضبط يتغير وفق تعامل المتعلم في ظروف مختلفة (Towell ١٩٩٤: ٣٢).

التعلم والاكتساب في نظر استيفن كراشن S. Krashen

أدت فرضية التطور الممرحل في اكتساب اللغة إلى تقرير خطأ فرضية التحليل التقابلي ، وقد حاول بعض الباحثين إرجاع التعلم إلى فرضية الوضع الطبيعي التي نادى بها Corder ، والتي ترى أننا نتعلم اللغة وقواعدها بصورة يمكن التنبؤ بها ، وأن بعض القواعد تميل إلى الإتيانِ مبكرة ، وأُخرى تأتي لاحقةً (Krashen ١٩٨٥(أ): ١).

دعم Krashen فرضية الترتيب الطبيعي ولكنه اعتبر هذه الظاهرة مؤشراً لنظامين مختلفين ، هما اكتساب اللغة وتعلم اللغة ، واعتبر اكتساب اللغة يحدث ضمنياً وبغير وعي ويتم دعمه بواسطة الاتصال الطبيعي ، وعلى عكس ذلك يرى أن التعلم يكون صريحاً وواعياً ومحدوداً ولا يساهم في عملية الاكتساب والأداء ، بل ربما

يكون نظاماً مستقلاً (انظر أكثر تفصيلاً Rivers ١٩٨٩: ١٥٩ وEllis ١٩٩٥: ١٥).

يُعتبر الاكتساب عند krashen انغماساً أو انغماراً (Immersion) في اللغة الهدف والتقاطها مثل الأطفال عند تعلمهم اللغة الأولى دون انتباه. أما التعلم فيتم عن طريق الوعي والشعور والانتباه لشكل اللغة وتصحيح أخطائها (Krashen ١٩٨٥(أ): ٢ وCook ١٩٩٣: ٥٢). ويذهب قائلاً: "للكبار نظامان مستقلان لتنمية قدرتهم اللغوية في اللغة الهدف (الثانية) ، هما الاكتساب اللاشعوري للغة والتعلم الواعي لها ويعتبر الاكتساب أكثر أهمية" (Krashen ١٩٨١: ١٢). ويعوّل Krashen على عملية الاكتساب ويجعلها أكثر أهمية ، حيث يرى أن اللغة المكتسبة طبيعياً هي الوحيدة القادرة على خلق الاتصال ، وإن كان هذا الاكتساب لا يتساوى مع أخذ الطفل للغته الأم. ويرى أيضاً أن التعلم لا يمكن أن يتحول إلى اكتساب ، ولكنه يكون مِرْقاباً (Monitor) لما تم اكتسابه ، معللاً ذلك بأن الكثيرين يتقنون قواعد اللغة الثانية (الهدف) دون تعلُّم ، في حين يخطئ فيها مَنْ تعرضوا لتعلمها (Krashen ١٩٨٥(أ): ٢٧-٣٨ وانظر Lightbown ١٩٩٤: ٢٧) ، وهذه إشارة واضحة تقلل من قدر عملية التعلم الواعي (للمزيد حول نظرية Krashen انظر Krashen ١٩٨٢: ٩-٣٢

و Ellis ١٩٨٥: ١١٣، ٢٤٨، ٢٦١-٢٦٢ و Krashen ١٩٧٩: ١٥٣ و Krashen ١٩٨٣: ٣٥-١٥٣).

رغم أن الاكتساب للغة الهدف عند Krashen يُعدُّ قوةً دافعةً ، وإن كان يختلف هذا الاكتساب للغة الهدف عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال ، فإنَّه يرى أهمية مثالية المُدْخل اللغوي (الزاد اللغوي) إذا لم يكن من التعلم مفر. ويرى أن هذه المثالية تكمن في تقديم المادة اللغوية غير المعيبة ، مؤكداً أن المتعلم يكتسب الصور الصرفية من خلال ترتيب طبيعي إذا ما قُدِّمت له مادة لغوية سهلة (Krashen ١٩٨٥(أ) : ١٦٩-١٨٣ و Ellis ١٩٩٥: ٢٧ و Wong ٢٠٠٣: ٤٠٩ و Wong ٢٠٠٢: ٥٤١-٥٧٧ و Leow ٢٠٠١: ٤٩٦-٤٠٥ وقارن بـ Larsen-Freeman ٢٠٠٣: ٢٠).

يرى Krashen أن تقديم المادة اللغوية المعيبة يؤدي إلى إحماء وارتفاع وتفعيل المصفاة العاطفية Affective Filter (الفرضية الخامسة عند Krashen) ، وتشير هذه المصفاة إلى أشياء ذات صلة بالدوافع والحاجات والاتجاهات والحالات العاطفية ، ويزعم Krashen أن هذه المصفاة تكون في أقصي درجات فاعليتها عندما يكون المتعلم متوتراً منطفئ الدافعية ، وأنها لا تعمل في حالة كون المتعلم مسترخياً ومدفوعاً للتعلم ، كما يشير أيضاً

إلى أن التشويش لا يرجع إلى اللغة الأولى ، وإنما ينشأ من جوانب عقلية سببها هو ارتفاع وإحماء المصفاة العاطفية (انظر Cook ١٩٩٣: ٥١-٦٢ وTowell ١٩٩٤: ٢٨-٣٣ وYule ١٩٩٧: ١٩٢ ، لمزيد من التفاصيل ، انظر دوكه ٢٠٠٦: الصفحة).

هذه الفرضيات التي قدمها Krashen قُوبلت بالنقد لأنها فشلت في تعليل ظاهرة ما يسمى بالنقل Transfer الذي يختفي في نظريته ، بجانب صعوبة التمييز بين التصحيح الذاتي المعتمد على الإحساس والتصحيح الذاتي عن طريق القاعدة اللذين أشار إليهما Krashen في نظريته (Rivers ١٩٨٩ : ١٦٠). وقد أوضحت البحوث في مجال اكتساب اللغة طبيعياً ، أن أناساً مختلفين في أعمار مختلفة يكتسبون اللغة بطرقٍ مختلفةٍ ، وأن الفروق تبدو كبيرةً ، وهنالك من يتعلم بالتَّعرُّض البسيط ، بل على العكس فقد فشل بعض المتعرضين للغة لزمن طويل (Hatch ١٩٧٤: ١-١٧). كذلك توصلت البحوث اللغوية إلى أن الانغمار Immersion اللغوي يصل بالمتعلم إلى مرحلة الطلاقة اللغوية إلا أن لغته تظل مفتقرةً للدقة مما يتطلب تقديم نماذج نحوية مختارة ، وأن الطـــلاب الذين تلقوا تعليماً في القواعد تفـــــوقوا على غيرهم (Larsen-Freeman ١٩٩٥: ١٣٧-١٣٧ وAski ٢٠٠٣ : ٥٨ وEllis ١٩٩٥: ١٧١). وأشارت الدراسات أيضاً إلى أن البعض

يتأثر بلغته الأم في حين لا يتأثر البعض الآخر ، بجانب وجود الخلط اللغوي Switch Code (للمزيد حول الانتقادات انظر Towell ١٩٩٤: ٢٨-٣٠).

القواعدُ اللغويةُ والمنهج

هناك ظروف كثيرة تمنع متعلم اللغة الهدف من تلقيها في بيئتها الطبيعية. من بين هذه الظروف بُعدُ المكان أو أي عزل اجتماعي أو سياسي أو اقتصادي ، ومثل هذه الظروف تتطلب إيجاد أو فرض تعليم منظم في بيئة غير طبيعية (Chandron ١٩٨٨: ٤). فالتعليم المنظم هو الذي يختصر الرحلة إلى بلاد اللغة ، ويلعب تنظيم قواعد اللغة فيه دوراً يختصر ويقلل زمن التلقي المنظم ، وقد أُطلق على هذا التنظيم مسميات عديدة أشهرها المنهج (Curriculum).

تشير المعاجم اللغوية العربية إلى أن " المنهج أو المنهاج هو الطريق الواضح ، والخطة المرسومة ، ومنه: منهاج الدراسة ومناهج التعليم ونحوهما ، والنهج أيضاً: هو الطريق المستقيم الواضح. وجمعه نُهُوج ويقال نهج الطريق نهجاً: أي وضح واستبان ..." (معجم اللغة العربيـــة: مـــادة ن هـــ ج).

إن التعريف السابق يحدد تحديداً معجمياً المراد بالمنهج ،

ويقدم دلالة واضحة له وهي التخصص والخصوصية ، فالتخصص يتعلق بما يُعلَّم ، والخصوصية تتعلق بمَنْ يتعلم حسب مجتمعه وزمن تعلمه وطبيعة حياته وأساليبها (انظر أكثر إبراهيم ١٩٨٦: ٥-٦). إن كلمة Curriculum الإنجليزية لا يزال يشوبها شيءٌ من التشويش وذلك لحملها معانيَ مختلفة ، ففي مفهومها الواسع تعني كل الخبرات التي يتعرض لها الدارس في المدرسة بما فيها الخبرات اللاشعورية ، أما في مفهومها الضَّيِّق فتعني الخبرات التي يتلقاها المتعلم في مادة علمية معينة في جدول المدرسة (انظر Littlewood ١٩٩٤: ١١ وبقية المقال ١١-٢٢) ، فَوفق المفهوم الأول يمكن الحديث عن مكانة اللغة في المنهج ككل ، أما وفق المفهوم الثاني فيمكن الحديث عن المنهج في كيفية التخطيط والتدبير والتقييم.

يشير Yalden إلى أن المنهج يشمل الأهداف (Goals, Objectives, Aims) ، والإجراءات والمصادر (Resources) ، ووسائل التقويم لكل خبرات التعلم المخططة للمتعلم (Yalden ١٩٨٧: ٣). ويمكن تبسيط التعريف في الأسئلة الآتية: لماذا نعلم وندرِّس (أهداف)؟ وماذا نعلم وندرس (محتوى Content)؟ وكيف نعلم وندرس (طرق وأنشطة)؟ وبأي المصادر نعلم وندرس (كتب ومواد)؟ وإلى أي مدى نعلم وندرس (تقويم)؟ (انظر أكثر تفصيلاً

Littlewood ١٩٩٤: ١٢ وDubin ١٩٩٠: ١-٩).

تتبادل كلمة منهج مع كلمة Syllabus الإنجليزية ، وأحياناً ترد كلمة البرنامج ، كما أن كلمة Syllabus أحياناً تأتي بمعنى كلمة مقرر Course ، إلا أن كلمة Syllabus تُعتبر بياناً لجزء من أجزاء المنهج باستثناء التقويم (انظر Brumfit ١٩٨٤(أ): ٢٢٣-٢٤١ وDubin ١٩٩٠: ٣-٤) ، وأخيراً أخذ استخدام كلمة Syllabus منحاً معيناً ألا وهو الاهتمام بتحديد محتوى لمادة معينة.

حصر Richards مصطلح منهج اللغة المتعلمة في دراسة أغراض التعلم عند المتعلم (تحليل الحاجات) ، ووضع الأهداف ، وطرق التدريس ، والمواد التدريسية ثم التقويم لمعرفة مقدرة المتعلم اللغوية (ورد عند Littlewood ١٩٩٤: ١٢-١٣ حول الهدف انظر اللقاني ١٩٨٩: ١٩٩-١١٤ وحول المحتوى والتقويم انظر Nunan ١٩٨٩: ٥-٧ وDubin ١٩٩٠: ٣٤ حول الحاجة انظر Brindly ١٩٨٤: ١١ وRivers ١٩٨٩: ١٣٣-١٣٤).

إن ما كُتب حول مناهج اللغة لا يخرج عن ذلك النموذج الذي وضعه Tylar ١٩٤٩ والذي يعتبر كتاباً مرجعياً لتصميم مناهج التعليم ، وقد بُني هذا النموذج على أربعة أسئلة هي: ما الأهداف التي نسعى إليها؟ وما الخبرات التي تحقق تلك الأهداف؟

وكيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بصورة فعالة؟ وأخيراً كيف نستطيع تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت؟ (مقتبس عند Nunan ١٩٨٩: ١١). ومن ثم حصر Taba هذه الأسئلة في خطوات محددة هي: تحليل حاجات الدارس ، تشكيل الأهداف ، اختيار المحتوى ، تنظيم المحتوى ، تحديد ما يجب تقويمه ووسائل ذلك (Taba ١٩٦٢: ١٢).

إن تاريخ تعليم اللغات حافل بالاختلافات حول الطريق السليم لتعلم اللغة الهدف ، وذلك بسبب تنازع الفكر بين فريق السلوكيين الذين يؤمنون بالمثير والاستجابة ، مما دفعهم إلى اعتماد المناهج البنائية والسمعية ، وفريق العقلانيين الذين يؤمنون بالاتصال ، والذي أدى إلى ظهور المناهج الوظيفية (F.A) والمناهج الطبيعية (N.A) (انظر Howatt ١٩٩٥: ٢٩٥) ، ومداخل أخرى مثل مدخل الاستجابة الجسمانية الكاملة (T.P.R.A) ، ومدخل السفع (S.B) ، والمدخل الصامت (S.W.) (انظر Asher ١٩٧٧: ٤٣-٤٥ وLazonor ١٩٧٩: ٢٧٢ وRichards ١٩٨٦: ٩٩ وللمزيد حول مفهوم الاتصال انظر Howatt ١٩٩٥: ٢٧٣-٢٧٩). وقد ظهرت مجهودات للتوفيق بين الفكرين السلوكي والعقلاني والوصول إلى ما يُسمَّى بالمنهج الاصطفائي (E.C) (انظر Stevik ١٩٧٦: ١٠٣).

القواعد واختيارُ المحتوى

يعتبر اختيار المحتوى من أهم عناصر المنهج ، وقد عرَّف Brown المحتوى بأنه "هو الشيء الذي يُدرِّسه المعلم ويتلقاه المتعلم" (Brown ١٩٩٣: ٢). وأهمية المحتوى تقتضي اتباع معايير محددة لاختيار المادة اللغوية والأنشطة حتى يتم بناؤه على نسق مفيد يختصر الطريق ، ويخفف حدة الاصطناع التي كثيراً ما تسود بنيات التعلم (Nunan ١٩٨٩: ٥ وRava ٢٠٠٠: ٣٤٢-٣٤٨). يقول الشريوفي: "إن تعلم اللغة الثانية لا بد أن يكون - إلى حد كبير - عملية يغلِب عليها الوعي والتخطيط ومحاولة لإيجاد الوسائل التي من شأنها أن تسهل وتنظم ذلك التعلم وتساعد على تقليص الوقت اللازم للتعلم ودفعه في الطريق الصحيح" (الشريوفي ١٩٩٦: ٤ وانظر Lock ١٩٩٦: ٣- ٥).

إن ما سلف ذكره جعل الدراسات اللغوية تشير إلى أهمية معرفة وفحص رغبات وحاجات الدارسين ووضعها في الاعتبار حتى لو تعارضت مع رغبات المعلم نفسه (Brindly ١٩٨٤: ١١ وحول تعريف الحاجة انظر Yalden ١٩٨٧: ٣). وتقول Rivers: "يتطلب الأمر منا - من وقت لآخر - الجلوس والتأمل في ثمرة الجهود التي نبذلها في تعلم اللغة وتغيير الطريق إذا كان

لا يقودنا إلى ما نصبو إليه" (Rivers ١٩٨٩: ١٣٣-١٣٤) ، لهذا يقتضي أن يتعلم مُعِد البرامج التواضع لمعرفة الحاجات الأساسية لدى المتعلم حتى يتمكن من تقديم محتوى مناسباً يستطيع أن يتلقى المتعلم القاعدة منه بيسر يمكنه من استبطانها وتوظيفها في حياته ، وهذا يقتضي دراسة ومعرفة الطلاب ، وأعمارهم ، وثقافاتهم ، وأوضاعهم الاجتماعية ، ومدى معرفتهم بلغتهم الأولى ، وأهداف التعلم (انظر أكثر Rivers ١٩٨٩: ١٣٧ ، ٧٦ وDubin ١٩٩٠: ٣) ، فقد أكدت الدراسات أهمية تلاقي المشاعر والأحاسيس والعقل في التعلم الفردي والجماعي وأهمية معرفة حاجات ودوافع الدارس (انظر Dubin ١٩٩٠: ٤ وYalden ١٩٨٧: ٥٧ وMaslow ١٩٧٠: الفصل الرابع) ، فالدافعية تُعدُّ ملكاً خاصاً بالمتعلم وليس للمعلم أو مُعِد البرنامج التأثير فيها حتى ولو رأيا أن ذلك لمصلحة الطالب ، وكل ما يجب أن يفعلاه هو مساعدة الطالب في توضيح ذلك (انظر Rivers ١٩٨٩: ١٤٧ حول الوسائل المعينة لمعرفة الحاجات والدوافع بنوعيها الذرائعي والتكاملي انظر Rivers ١٩٨٩: ١٣٦-١٤٩ ، ودوكه ٢٠٠٦: صفحة).

القواعد ومفهوميَّةُ المحتوى

إن دراسة الحاجات والرغبات والدوافع وحدها ليست كافية

لإعداد محتوى يُمكِّن المتعلم من استبطان (تذويت) القاعدة في ذهنه ، بل يُشترط مفهومية المادة اللغوية لإحداث ذلك الأثر. لقد أشار Krashen إلى أهمية فهم المدخلات اللغوية أو ما يُسمَّى بالزاد اللغوي في مخطط المرقاب (Monitor Model) في الفرضية الأولى (انظر Krashen ١٩٨٥(أ): ٢) ، حيث نصّت هذه الفرضية – فرضية المدخل اللغوي أو الزاد اللغوي Input – على أن الاكتساب يحدث إذا ما تلقى الفرد كلاماً ذا معنى ومن ثم يجتهد لفهمه ، وعلى العكس فالتعلم والاكتساب لا يحدثان إذا ما حُرِم الفرد من تلقي لغة ذات معنى ، أو كانت هنالك عوامل نفسية تمنع اللغة ذات المعنى من الوصول إلى الذهن (انظر Cook ١٩٩٣: ٥١-٥٢ وانظر أكثر عبد الله ١٩٩١: ٧٥-٧٦ وIzmi ٢٠٠٢: ٥٤١-٥٧٧ وLeow ٢٠٠١: ٤٩٦-٤٠٥ وLarsen-Freeman٢٠٠٣: ١٠٣-١٠٦). ولكي يحدث التعلم يفترض Krashen- وإن كان يعول على الاكتساب اكثر من التعليم – أن تكون المادة التعليمية ليست بالسهلة وليست بالصعبة التي تعيق الفهم ، ولكي يتقدم الدارس في اللغة يجب أن تكون المادة اللغوية أعلى قليلاً من مستوى الدارس (Krashen ١٩٨٢، ٢٧ وانظر أكثر تفصيلاً White ١٩٨٧: ٩٥-١١٠) ، فالزاد اللغوي يكون أكثر فهماً من خلال تبسيطه.

يتفق Krashen مع افتراض Munsell الذي يرى "أن الاكتساب يحدث عندما يصل المكتسب أو المتعلم إلى مرحلة الوعي بسمات القواعد السليمة" (Munsell ١٩٨١: ٤٩٩) ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بتقديم مادةٍ لغويةٍ مفهومةٍ وسهلةٍ تُمكِّن الدارس من الفهم السريع والتفطن في خواص التراكيب. وقد أشار إلى هذا الشرط كثير من اللغويين ، حيث يقول Ellis: "إن اللغة الهدف تحدث أو يتم تعلمها إذا ما سَهُل طريق المتعلم لإدراك المدخل اللغوي" (انظر Ellis ١٩٨٥: ١٢ ، ١٣٢ ، ١٥٤ ، ١٥٧ ، ٢٦٤). وفي هذا المنحى يقول Clark: "يرتبط اكتساب القواعد بالنمو الإدراكي ، فكلما كانت المفاهيم أكثر تعقيداً ، تأخر اكتساب القواعد اللغوية المتعلقة به" (Clark ١٩٧٧: ٥٣٦). وأيضاً اشترط Nunan الشرط نفسه وأضاف عليه قائلاً: "إن الاكتساب يحدث عندما يفهم المتعلم المدخل اللغوي الذي يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلم"(Nunan ١٩٨٩: ٨٢) ، وقد أسمى البعض سهولة المادة اللغوية وفهمها بالارتياح (انظر Corrits ١٩٧٧: ٢٠).

إن فهم المادة اللغوية هو الذي ييسر السيطرة على القاعدة ، ومن ثم يمكِّن مـــن استخدامها ، وهذا أمر يكاد يتفق عليه مشاهير النظرية الاتصالية (انظر Lightbown ١٩٩٤: ٢٧ وانظر أكثر تفصيلاً Long ١٩٨٥ :٢٠٧-٢٢٨) ، بل اعتبر Krashen فهم

المادة التعليمية شرطاً لإحداث التعلم ، وجعله فرضيةً قائمةً بذاتها رغم عدم إيمانه بالقاعدة وأثرها في التعلم (انظر Krashen (أ)١٩٨٥: ١ وCook ١٩٩٣: ٥١-٦٨ وEllis ١٩٨٥: ٢٦٤-٢٦٥ وKrashen ١٩٨٢: ١٥٥). وتجدر الإشارة إلى أن أهمية فهم الزاد اللغوي ليست كافيةً لوحدها ، حيث يرى بعض الاتصاليين أهمية المنتج اللغوي (Output) ، فالعملية التعليمية عندهم تتطلب إعطاء الفرصة للمتعلم لممارسة اللغة ، ومناقشة المدخل اللغوي الجديد ، وإن كان Krashen - وهو أحد أنصار الفكر الاتصالي - قد رفض الإشارة إلى المُنتج (انظر Swain ١٩٨٣: ٩-١٠). وبرغم الخلافات والدعوات التوفيقية مازال البحث جارياً عن وضع منهج لمتعلم اللغة يختصر عليه تلك الرحلة الشاقة ، ويعالج القاعدة وكيفية اختيارها وتنظيمها ، وهو ما سنتطرق له فيما يلي:

القواعد والمحتوى اللغوي

يقول Sharwood-smith: "لا بد من إيجاد مادة تعليمية وقائد للعملية التعليمية ليختصر الطريق على المتعلم" (Sharwood-smith ١٩٨٨: ٥). تشير هذه المقولة إلى أهمية وجود محتوى تعليمي للذين يتلقون اللغة داخل الفصل ولم يتمكنوا

من التلقي الطبيعي. وقبل أن نستأذن قائل العبارة للسؤال عن ماهية هذه المادة اللغوية وكيفية اختيارها وتضمين القاعدة فيها نقرأ قول Krashen: "إن من أكبر التحديات في مجال علم اللغة التطبيقي هو خلق مواد ومحتويات تصلح زاداً لغوياً" (Krashen ١٩٨١: ١٠١) ، وقول Rivers التي ترى صعوبة إعداد المادة اللغوية: "لا شيء يأتي من غير جهد ، ومساعدة شخص لاكتساب لغة ثانية (هدف) لن يكون سهلاً" (Rivers ١٩٨٩: ١٦٧ وانظر Larsen-Freeman ٢٠٠٣: ١٤٩) ، وكذلك قول Brown: "إن تعلم اللغة الثانية ليس وضعاً سهلاً ليبرمج بسهولة ، فتعلم اللغة الثانية عملية معقدة تشتمل على متغيرات لا حد لها" (Brown ١٩٩٣: ١).

لقد اختلف الفكر اللغوي حول هذه المادة التي تختصر الطريق للمتعلم (Ellis ١٩٨٥: ١٢٧) ، حيث اعتمد السلوكيون العلاقة المباشرة لمدخلات التعلم وما يقوم المتعلم بإنتاجه من لغة (Input → Output) ، وذلك لرفضهم لدور العقل والاعتماد على التقليد ، مما أدى إلى سلبية المتعلم وجعل التعلم رهين عوامل خارجية ، في حين اهتم العقلانيون بالمادة اللغوية وذلك لاهتمامهم بالعقل ، ومن ثم أصبحت المادة التعليمية في نظرهم في غاية الأهمية لتزويد الفرد بمعرفة فطرية بأنماط اللغة المتاحة Input لاستخدامها فيما يريد.

للاتصاليين اتجاهان ، يذهب أولهما إلى أن الاكتساب هو نتاج تفاعل معقد بين البيئة اللغوية المحيطة والعمليات الديناميكية الداخلية عند الدارس ، ومن ثم يكون للمادة اللغوية دور كبير في التعلم إلا في حالة المعوقات التي يفرضها الدارس نفسه. أما الاتجاه الثاني عند الاتصاليين فيركز على الاتصال الشفهي دون اعتبار لإعداد مادة تعليمية (للمزيد انظر Ellis ١٩٩٥: ٢٤٣-٢٤٤ ، ٢٤٤-٢٥٢ وLightbown ١٩٩٤: ٢٣ وللمزيد حول مناهج الاتصال انظر Candlin ١٩٨٠: ١٧٢-٢١٦ وCandlin ١٩٧٩: ١-١٣ وYalden ١٩٨٧: ٧٣-٧٥ وTerrell ١٩٧٧: ٣٢٥-٣٣٧ وTerrell ١٩٨٢: ١٢١-١٣٢).

القواعد وصعوبةُ المادة اللغويَّة

أشار Stevik إلى عوامل كثيرة تؤدي إلى التوتر والقلق لدى المتعلم ، منها الدوافع والحاجات والاتجاهات والعواطف (Stevik ١٩٧٦) ، إلا أن Krashen قد ركز على دور المادة التعليمية الصعبة غير المفهومة باعتبارها ذات دورٍ فاعلٍ في إحداث هذا القلق والتوتر قائلاً: "إن المتعلم يكون متوتراً قلقاً أو محبطاً أو ضجراً لا يستفيد من المادة اللغوية وذلك بسبب صعوبتها ومن ثم لا يحدث اكتساب" (Krashen ١٩٨٥(أ): ٣ ، ١٠٠).

لقد افترض Krashen في نظريته مخطط المرقاب Monitor Modle، في الفرضية الخامسة ، ما أسماه بالمصفاة العاطفية Affective Filter ، محدداً إياها بأنها حاجز " خيالي " يمنع المتعلم من الاستفادة واستخدام المادة اللغوية في الاكتساب الطبيعي أو داخل الفصل. أي أن المُدخل المتاح للدارس في البيئة اللغوية ، قد يتم حجبه بواسطة "المصفاة العاطفية" والتي هي عبارة عن عوائق نفسية / عاطفية. فالمصفاة العاطفية تضم في ثناياها: الدوافع ، والحاجات ، والاتجاهات ، والحالات العاطفية. فدارس اللغة المتوتر ، والغاضب ، والمحبط ، والمصاب بحصرٍ نفسي ، لن يستفيد من المُدخل اللغوي في عملية اكتسابه للغة وذلك بسبب ابتعاده عنه وتجنبه له. ويرى كراشن أن المصفاة العاطفية تعمل بفاعليةٍ عندما يكون دارس اللغة قلقاً ، وخجولاً ، أو فاقداً للدافعية ، بينما لا تكون المصفاة فاعلةً عندما يكون دارس اللغة مستقراً نفسياً / عاطفياً ، ومدفوعاً لتعلمها. (لمزيد من التفصيل انظر دوكه ٢٠٠٦: صفحة). هذا التصور قاد Krashen إلى القول: "بأن الفهم ضروري للاكتساب ولكنه ليس كافياً ، لأن هناك شيئاً أكثر من الفهم لإحداث الاكتساب والتعلم ، ألا وهو قدرةُ المتعلم على استيعاب المادة اللغوية (Krashen ١٩٨٥(أ): ٣ وانظر أكثر Krashen ١٩٨٢: ٦٦ وBrantmeier ٢٠٠٢: ١٤٩-١٧٦).

إن القلق الذي تثيره المادة التعليمية الصعبة ، والذي عناه وركّز عليه Krashen واعتبره معضلة في طريق التعلم ، لا يعني خلو المادة اللغوية تماماً من شيء منه ، فهنالك قلق مطلوب للتعلم ، وهو قلق في أقل درجاته حتى يزيد من فهم المُعطى اللغوي. هذا النوع من القلق المطلوب للتعلم يُطلق عليه اسم (التلهف والحصر النفسي) ، وإذا قلَّ إلى درجة كبيرة قد يخل بالتعلم ، فلا بد من ترك شيء من التوتر (التلهف) في الفصل حتى يدرك المتعلم مدخلات التعلم. إن نوع هذا القلق المعني هو ما أشار إليه Krashen الذي يرى أن تكون المادة اللغوية أعلى بقليل من مستوى الدارس لحفزه إلى التعلم (Krashen ١٩٨٥(أ): ١٠٠) ، أي يكون مستوى النص ١+ (One +).

إن صعوبة المادة التعليمية تجعل المتعلم في وضع دفاعي بعد أن يرتفع ويزداد إحماء المانع الخيالي عنده (المصفاة العاطفية) ، ومن ثم لا يتقبل المادة ، وبالطبع لا ولن يتفرس في قواعدها. إن درجة التوتر المطلوبة التي تجعل المصفاة العاطفية لدى المتعلم عاملةً في أقل درجاتها ، – للأسف – لا تتم مراعاتها في تصميم معظم ما هو ماثل بين أيدينا من كتب العربية للناطقين بغيرها ، حيث يتم تقديم مواد تستعصي على فهم المتعلم للغة الهدف ، مما يولد القلق لدى المتعلم والمعلم على حدٍ سواء. وهنا يجد المعلم نفسه

في حاجةٍ إلى شرح كل كلمة ترد بالنص اللغوي التعليمي ، مما يدخل المتعلم والمعلم في حالةٍ من التوتر والقلق اللذين يظهران – بصورةٍ أوضح – على معلمي العربية من ذوي الألسن الأخرى في الفصل Classroom قبل أن يظهر على المتعلمين أنفسهم. فصعوبة المادة اللغوية – ربما، لحدٍ كبير – تجعل المتعلم يعدل دوره من موقع المستجيب إلى وضع المدافع (Defensive Situation) ، وقد نَبَّهَ إلى ذلك أحد المعلمين الماليزيين ، الذين تعلموا اللغة العربية من كتب صعبة المحتوى وتخصصوا فيها ودَرَّسوها بتلك الكيفية أيضاً ، وذلك بقوله: ".... يقف المعلم خطيباً في محاضرته يأتي – بفنون– اللغة ويضرب الأمثلة متنقلاً بين قضايا النحو المختلفة وآيات القرآن الكريم المتنوعة فإذا انتهت المحاضرة هرول إلى حجرته وفي ظنه أن الطالب – أحس ببراعة أستاذه وبـــ – كثرة علمه وفهمه" (إبراهيم ١٩٩٠: ١٥).

إن عدم التدقيق في منهجية التأليف واختيار المحتوى ربما يكونان وراء تعثر الطلاب في إدراك القواعد الواردة من خلال المادة اللغوية المقدمة ، وقد نبه إلى خطورة هذا الأمر أبو بكر بقوله: "ما أُلِّف من كتبٍ ومواد في هذه المعاهد (معاهد العربية للناطقين بغيرها) نجده متأثراً في كثير من جوانبه بما يحسه المعلم من مشكلات تعليمية تنطبق على أبناء العرب ، ولا تعكس حاجة

الناطقين بغير العربية ... كما نجده من ناحية المحتوى متأثراً باحتياجات الراغبين في تعلم العربية من أبناء الغرب (أوربا وأمريكا) ... والتأثير ... اتخذ شكله في جانب تدريس العناصر اللغوية (المفردات والتراكيب)" (أبو بكر ١٩٨٩: ٥٢). ويؤيد هذه الرؤية عبد الحليم بقوله: "إن تعليم العربية للأجانب بخلاف تعليم اللغات الأخرى ، وبخاصة الإنجليزية ، يجري ويقام بغض النظر عن النتائج والتقارير الناتجة من البحوث والتجارب والدراسات العلمية التي أجريت في ميدان تعليم اللغة وتعلمها ، ولهذا بقي تعليم العربية للأجانب عبر سنين طويلة مطبقاً بطريقة تقليدية على الرغم من اتفاق العلماء على عدم صلاحيتها نظرياً وعلمياً" (ورد عند إسماعيل ١٩٩٤: ١٦) ، وتؤكد ذلك Rivers بقولها: "إن المدخلات عند تعلم اللغة الهدف يتحكم فيها كتب ومواد أخرى مؤسسة ، في الغالب ، على كيفية تعلم اللغة الأولى (Rivers ١٩٨٦: ١٦٦).

تخطيط وتنظيم القواعد

إن اعتبار القاعدة جزءاً من الكفاية الاتصالية جعل مفهوم الكفاية اللغوية أمراً معقداً ، ومن ثم أصبح تصميم البرامج أكثر صعوبةً (انظر Yadlen ١٩٨٧: ١٩) ، حيث أصبح حد البراعة

اللغوية يشمل عناصر ومكونات الكفاية الاتصالية. أدى هذا الدمج في مفهوم الكفاية إلى ظهور تعليم اللغة لأغراض خاصة (حول المنهج الوظيفي انظر Haliday ١٩٨١: ٥) ، ومن ثم أصبح إنشاء منهج أو مدخل واحدٍ أمراً منبوذاً (انظر Politzer ١٩٨٥: ١٠٣ وSavignon ١٩٨٥: ١٣٠وYalden ١٩٨٧: ٢٥). في ظل هذا المفهوم الجديد الموسع للمنهج ، تسلط هذه الورقة الضوء على تخطيط وتنظيم المحتوى والقاعدة وذلك بالتعرض لرؤى المدارس اللغوية المختلفة.

رُؤى النَّظريَّة المعرفيَّة

ترى النظرية المعرفية أن اكتساب اللغة هو بناء للنظام المعرفي الذي يؤدي أخيراً إلى الفهم والحديث التلقائي ، وأن القاعدة تمثل العمود الفقري هذا النظام. فالمتعلم ينتبه أولاً لأي مظهر من مظاهر اللغة يريد فهمه أو إنتاجه ، ثم من خلال الخبرة والممارسة التدريجية تصبح الأجزاء المعرفية التي انتبه إليها سهلة الاستخدام وسريعةً وعفويةً لدرجة التلقائية (Ellis ١٩٩٠: ٧).

تتفق هذه الرؤية مع نظرية البناء الإبداعي عند تشومسكي ، والتي تزعم أن المتعلم يبني صورة داخلية (Construct Representation) لما تلقاه أو تعلمه ، ويُعتبر ذلك صورةً ذهنية

عن نظام اللغة الهدف. ويعتقد تشومسكي أن هذا التصور الداخلي ينشأ في مراحل متوقعة في اتجاه النظام الكلي للغة (Lightbown ١٩٩٤: ٢٦) ، ولكن ما يُلاحظ حول هذا الفكر هو اعتماده على المدخل (Input) وإغفال دور المُنتج (Output) من التعلم.

لقد ركز هذا المدخل العقلي على تنظيم المادة اللغوية وتنظيم القاعدة على اعتبار أن معرفة الإنسان منظمة ، ولذلك لا بد أن يكون كل شيء يُتعلَّم متكاملاً مع هذا الترتيب والتنظيم (Ellis ١٩٨٥: ١١٣). فلكي يصبح المتعلم بارعاً في اللغة ، يتطلب الأمر الممارسة والتلقائية والتكامل والترتيب والتنظيم في عرض القاعدة ، وقد اشتُرِط التنظيم لضمان مواصلة العملية التعليمية لأنها تنتقل إلى مستويات أكثر تعقيداً مما يفترض التقديم المُنظم المُسلسل (انظر أكثر تفصيلاً Willis ١٩٩٠: ٨٥).

إن ظهور مفهوم الترتيب والتنظيم والتسلسل المعرفي والقاعدي جعل العقليين يرون أهمية التركيز على الأشياء الجديدة التي تضاف إلى النظام ، ومن ثم يرون أنه بتدريس الشيء الجديد يتم تعديل النظام القديم ليستوعب الأشياء الجديدة Recycling (McLaughlin ١٩٩٥: ١٣٦) ، وبفضل هذا التصور أصبح التعليم يحتاج إلى تنظيم المادة التعليمية لتتفق مع تنظيم التعلم (انظر Ausubel ١٩٦٨: ١٢٧-١٥٨ وHadley ١٩٩٣: ٥٧ و

Larsen-Freeman ٢٠٠٣: ٢٠).

أدى هذا الفكر التنظيمي إلى مناهضة أفكار السلوكيين المتمثلة في التعلم الاستظهاري ، الذي لا يلتزم بالترتيب أو التنظيم ، وظهور فكرة التعليم ذي المعنى لتشكيل المحتوى اللغوي. هذا التعليم (ذو المعنى) يُبنى ويتصل بما عُرِف وتمَّ تعلمه ، ومن ثم يمكن تكامله مع الموجود في الذهن (Anchoring Idea) ، أي توظيف السابق في اللاحق بصورة متسلسلة تؤدي إلى التكامل (Ellis ١٩٨٥: ٤٨ وWright ١٩٨٨: ٤). وقد قاد هذا المفهوم التنظيمي بعض اللغويين إلى القول بأن النظرية العقلية أكثر إقناعاً من النظرية السلوكية ، وذلك لأن تعلم اللغات يختلف عن تعلم الأشياء الأخرى ، بل لا يشبه التعلم العام ، وهذا ما يتفق مع نظرتهم إلى النحو العالمي (انظر Ellis ١٩٩٥ وحول النحو العالمي انظر Rutherford ١٩٨٨: ١١٠-١١٤).

أشارت Rivers إلى أهمية التنظيم بسبب "أن الكبار عادة يكونون على وعي بالانحرافات عن الشبكة التي كونوها للتعلم (Established Network) ويظلون ينشدون ويبحثون عن مزيد من المعرفة ليفهموا طبيعة النظام الذي يستخدمونه ، فإذا لم توضحه المادة التعليمية أو المعلم فسيبحثون عن مصدر آخر ربما يكون كتاباً قديماً أو شخصاً" (Rivers ١٩٨٩: ١٦٥). ويحتاج هذا

التنظيم إلى أن يكون المؤلف ملماً بأحدث النظريات في التعلم والتعليم ، وذا معرفة واسعة بثقافة اللغة الهدف ولغة المتعلم لسد ثغرات الانحرافات التي ترد من المتعلمين (Dubin ١٩٩٠: ١٨٣). وقد نبه Corder إلى طبيعة هذا التأليف وأهميته وتنظيمه بقوله: "إن الكتابة عن قواعد اللغة للنظريين تختلف عن الكتابة عن قواعد اللغة لأهل اللغة العاديين ، وأكثر اختلافاً وبعداً عن الكتابة لغير أهل اللغة فهي ذات أغراض مختلفة" (Corder ١٩٨٨: ١٢٦ وانظر أكثر Clark ١٩٨٧: ٤٩-٥٢ وRivers ١٩٨٧: ٦). إن خلق مادة يمكن أن تُعلَّم من خلالها لغة جديدة هي براعةٌ وحرفةٌ على مستوىً متخصص عالٍ ، فالأمر ليس بالسهل وإنما يحتاج للتعاون. وقد حدت فكرة التنظيم هذه ببعض الدراسات إلى القول بمساهمة التعليم المنظم بصورة إيجابية في اللغة الهدف أكثر من التعرض الطبيعي ، شريطة إحكام فترة التعلم والعوامل الأخرى (Long ١٩٨٣: ٣٥٩-٣٨٢).

إن أهمية تنظيم التعلم والقاعدة تنبع من أن المتعلم يحتاج أن يرى ما تعلمه على صلة بالنظام الكلي للغة ، كما أنه يريد أن يعرف أيضاً مواضع الشبه والاختلاف بين قواعد لغته الأم واللغة الهدف ، وهذا أمرٌ خطير يحتاج لموازنة دقيقة ، لأن المتعلم لا يستطيع فهم الكل في اللغة الهدف ما لم يمر بخبرات من خلال

الاستخدام النشط ، أي توظيف ما تعلمه ليصل إلى معرفة الفروق والشبه بين اللغتين ، ولذلك نبه Willis إلى النقص في تأليف المواد التي تقدم القاعدة للمتعلم بقوله: "من أكثر عيوب المواد التعليمية هو النقص الذي يتعلق بتوازن معالجة القاعدة" (Willis ١٩٩٠: ١٥).

يجب أن يوفر الكتاب المدخل اللغوي الكافي والمناسب في المرحلة المناسبة ، كما يجب أن تُنظَّم العناصر التي تتفاعل في نظام معين وتُقدَّم بصورةٍ مكثفةٍ مترابطةٍ حتى تُمكِّن الدارس من تشكيل عادات مترابطة قوية في الذهن تمنع الحياد عنها ، مثل تصريف الأفعال مع الضمائر ، وأزمنة الفعل ، وهي أمور قد استبعدها تشومسكي من قوانينه ، ووضعها في قسم القاموس كنماذج صعبة (انظر Rivers ١٩٨٩: ٣٨-٣٩ وChomsky ١٩٦٥: ٨٢-٨٣).

لم تَحِد المدرسة العقلانية عن مفهوم التنظيم ، ولكن في الآونة الأخيرة بدأ النفسانيون المعرفيون يبحثون ظاهرة إعادة التشكيل في تعلم اللغة ، مشيرين إلى أن بعض الأشياء التي يعرفها الإنسان ويستخدمها بصورة تلقائية ، قد لا تكون قابلة للتفسير في ظل مفهوم البناء التدريجي للتلقائية ، وذهبوا إلى القول بأن إضافة معرفةٍ جديدةٍ لمعرفة قديمة قد يحدث دون المرور بمرحلة الممارسة

، وقد يتم استخدامها – المعرفة – كشيء اُكتسِب نسبة لإعادة تشكيل النظام المعرفي عند الفرد ، ومثل هذه الظاهرة قد تقود إلى التطور الفجائي عند المتعلم ، كما قد تقود إلى الانزلاق التراجـــعي ، وذلك لأن المعرفة الجديدة لم تتحد أو اتحدت بطريقة خاطئة مع سابقاتها (لمزيد من التفصيل انظر Lightbown ١٩٩٤: ٤٥).

تخلص هذه المدرسة العقلانية إلى أن اللغةَ قوانينٌ تحكم السلوك ، وأن التعلم تنظيم وتخزين للمعرفة بشكل يجعلها نشطة عند المتعلم لاستخدامها ، مما يتطلب تنظيم المدخل ومن ثم تنظيم القاعدة حتى يتم الإلمام بها (انظر حول كيفية وضع التعلم وإدخاله في الذهن والتعامل معه في ذهن المتعلم (Chastain ١٩٧٦: ٧٧٨ وحول معايير اختيار وتنظيم القاعدة انظر Halliday ١٩٦٤: ١٩٩-٢١٢ وحول تحليل الأخطاء لتنظيم المحتوى القاعدي انظر Yalden ١٩٨٧: ٦ وRivers ١٩٨١: ١١١-١٢٣ وClark ١٩٨٧: ٤٩-٥٢ وقارن بـــLarsen-Freeman ٢٠٠٣: ١٤٦).

رُؤى النَّظريَّة التَّرابطيَّة

على عكس رؤى المدرسة العقلانية السابقة حول تنظيم المعرفة والقاعدة وفق ترتيب معين يتفق مع عقل الإنسان ، جاءت النظرية الترابطية التي حاولت أن تضع أنموذجها على ما يُعرَف

عن عقل الإنسان باعتباره يؤدي عملياتٍ كثيرةً في وقت واحد ، وأن عمله أشبه بعمل الحاسوب (Computer) لاشتماله على أكثر من بليون وحدة عصبية. هذا التصور أدى إلى القول بأن التعلم يجب أن يكون في شكلٍ متوازٍ ، أكثر من أن يكون في شكل متسلسلٍ (Parallel Distributed Processing) ، وذلك لأن شبكة الترابط والاتصال مدربة على الارتباط بين المدخلات المنتجات ، أي الزاد اللغوي والمنتج من اللغة (انظر Hadley ١٩٩٣: ٦٠ وأكثر تفصيلاً Larsen-Freeman١٩٩٠: ٢٥٠).

يُلاحظ أن هذا الفكر يخالف نظرية النحو العالمي والنظرية العقلية وأنموذج المرقاب في كيفية التعلم وبالتالي كيفية تقديم المادة التعليمية والقاعدة للمتعلم ، لذلك تعرض للانتقاد باعتباره تشكيلاً جديداً للفكر السلوكي حول تعلم اللغة الهدف ، وبموجب هذا النقد أُجريت دراسات كثيرة كشفت أن المتعلمين لم يتمكنوا من التقدم في تعلم اللغة الهدف وفق هذا الفكر ، وعزت نتائج هذه الدراسات ذلك إلى سببين هما: إمَّا أن يكونوا قد التقطوا اللغة بغير ترتيبٍ وتدريبٍ منظمين وإمَّا أن التعلم كان رسمياً ولكنه لم يُعطَ الاهتمام فيه لتنمية الطلاقة مع مراعاة الدِّقة بصورة منظمة مرتبة ومتسلسلة ، أو أُعطي ولكنه كان بصـــورةٍ ضعيفةٍ.

رُؤى التَّعلُّم الطبيعي

عماد هذا الفكر هو التفريق الذي أشار إليه Krashen بين الاكتساب ، الذي يتم دون معلم ومادة تعليمية ، والتعلم الذي يتم بصورة واعية من خلال مادة ومعلم. ويرى هذا الفكر أنه ليس للتعلم دورٌ في الاكتساب ، بل ينحصر دوره في عملية مراقبة إنتاج اللغة (انظر فرضيات المرقاب الأولى Krashen ١٩٨٥(أ): ٢ والثانية Krashen ١٩٨٣: ٢٦ والثالثة Krashen ١٩٨٣: ٣٠ والرابعة Krashen (أ)١٩٨٥: ١ والخامسة Krashen (أ)١٩٨٥: ١٠٠ وأكثر تفصيلاً Cook ١٩٩٣: ٥١-٦٨ وEllis ١٩٨٥: ٢٦٤-٢٦٥).

يرى هذا المفهوم أن التعليم المنظم ذو أهمية قليلة في إحداث القدرة على التواصل ، وإن اُضطر للتعليم المنظم ، فإنه يُزوِّد المتعلم بمادة مفهومة تكون في مستواه ، أو أعلى منه قليلاً دون انتباه للقاعدة وتنظيمها (Brown ١٩٩٣: ٥١-٥٥). لذلك ركز أنصار هذا الفكر على اللغة المسموعة التي قد تكون مصحوبة بأنشطة جسدية (انظر Total Physical Response Approach Asher (T.P.R.A) ١٩٧٢: ١٣٣-١٣٩). فاللغة في هذا الفكر لا تكون خاضعةً لترتيب أو تنظيم ، ومن ثم تكون القاعدة غير مرتبة أو منظمة حتى تصبح المادة مفهومة للمتعلم عن طريق

الرؤية. ترجع هذه الأفكار إلى تشومسكي وقد أدت إلى ظهور ما يُسمَّى بالتعلم الطبيعي (Natural Learning) (N.L) (حول التعلم الطبيعي انظر Terrell ١٩٧٧: ٣٢٥-٣٣٧ وHowatt ١٩٩٥: ٢٩٥ وTerrell ١٩٨٢: ١٢١-١٣٢).

إن الهدف من وراء هذه الرؤية ، هو تقليل القلق الذي افترضه Krashen في أنموذج المرقاب ، والذي اعتبره من أكثر العوامل تعطيلاً للتعلم ، وعليه بنى فرضية المصفاة العاطفية Affective Filter (انظر فرضية المصفاة Krashen ١٩٨٥(أ): ١٠٠ وقارن مع Rivers ١٩٨٩: ٢٢). لقد بنى Krashen مفهومه هذا على فرضية النظام الطبيعي التي ترى إمكانية تعلم قواعد اللغة وفق تسلسل متوقع إذا ما تم الوصول إلى اللغة عن طريق الاكتساب (Krashen ١٩٨١: ٩-٣٢ وقارن بـــ Larsen-Freeman٢٠٠٣: ١٩-٢٠). فهذا الفكر نتاج دراسات المورفيم ومقارنتها باكتساب مورفيمات اللغة الأولى ، التي أشارت نتائجها إلى وجود ترتيب طبيعي في تطور المعرفة حول المورفيمات. بمعنى آخر ، إن تعلم المورفيمات - حسب نتائج الدراسات التي تمت حول المورفيم - يسير وفق نسق معين لا يتأثر بالترتيب القاعـــدي في التدريس. ، بل يتم تعلم المورفيمات إذا ما كان المدخل اللغوي المناسب متاحاً للمتعلم والمصفاة العاطفية في أقل

درجاتها (انظر Lier ١٩٩٤: ٧٥ و Ellis ١٩٨٥: ١٤٦).

إن نتائج دراسات المورفيم هذه ، جعلت دعاة التعليم الطبيعي يعارضون التعلم الواعي المخطط (Krashen ١٩٨٣(ب) : ١٣٥-١٥٣ وقارن بدعاة التعليم المنظم Long ١٩٨٣: ٣٥٩-٣٨٢). وقد صرح دعاة هذا الفكر بوضوح بعدم أهمية تخطيط المنهج ، لا سيما إذا كان الاتصال ناجحاً وكافياً ، بجانب دعوتهم الصريحة ضد تخطيط وتدريس القاعدة (Omaggio ١٩٩٦: ٢٩ و Krashen ١٩٨٢: ١٥٥). كذلك يرون أن بعض القواعد يتم اكتسابها مبكراً وأخرى تُكتسب متأخرةً (Krashen ١٩٨٥(أ): ١) ،ولكن هذا لا يعني أن القواعد السهلة تُكتسب أولاً ، كما يسلمون أيضاً بأن النظام الطبيعي مستقل تماماً عن الشكل الذي يتم به تخطيط وتدريس القاعدة ، ولإثبات ذلك ، تم إجراء بعض الدراسات على المورفيمات (Krashen ١٩٨٥(أ) : ٢٧-١٥٧). الجدير بالذكر أن أنصار هذا الفكر يخالفون مفهوم تقديم المواد بصورة منظمة متسلسلة ، ويعتقدون أن التعرض للغة بهذه الكيفية الطبيعية التي قالوا بها – قد – يطور استخدام اللغة ويجعل المتعلم قادراً على الاتصال.

رُؤى حديثة في المنهج الطبيعي

رغم صعوبة تناغم أنموذج Krashen وTerrell مع تخطيط المنهج - حسب رؤيتهما للتعلم الطبيعي - فإن هنالك ملاحظات يجدر ذكرها (انظر الانتقادات Sharwood-smith ١٩٨١: ١٥٩-١٦٩). لم يستبعد Terrell الأنشطة الصفية ، وذلك بغرض الربط بين التعلم والاستخدام من جانب والتوصل إلى تطور مثالي في الدقة والطلاقة وصحة استخدام القاعدة من جانب آخر ، بل إن Terrell - في كتاباته الأخيرة - أشار إلى التدريس الصريح للقاعدة ، مفترضاً إسهامه بصورة مباشرة في الاكتساب (Terrell ١٩٩١: ٥٢-٦٣). هذا يعني أنه "Terrell" قد أعاد التفكير حول مفهوم القاعدة ودورها ، ومن ثم منهجيتها وتنظيمها ، كما أنه أصبح يهتم بحاجات الدارسين الكبار للتعلم البنائي ، لذلك أصبح يشجع الطلاب على دراسة القاعدة خارج الفصل (انظر Rivers ١٩٨٩: ١٢ وقارن Terrell ١٩٧٧: ٣٢٥-٣٣٦).

لقد أشار Krashen أيضاً ، رغم إيمانه بأن الفصل من الأماكن القليلة التي يتوفر فيها الزاد (المدخل) اللغوي المفهوم ، إلى أهمية الفصل وفائدته للمبتدئين الذين لا يستطيعون الاستفادة من البيئة الخارجية الطبيعية ومدخلاتها اللغوية ، وبصورة خاصة لمتعلمي اللغة الذين لا تتوفر لهم بيئة لغوية خارج الفصل ، أو

الذين تكون براعتهم ضعيفة ، ولا يستطيعون فهم اللغة المنظمة (Krashen ١٩٨٢: ٣٣-٣٧).

يمكن تلخيص رؤى المدخل الطبيعي حول القاعدة وتنظيمها في الآتي:

* قابلية المادة اللغوية للفهم والإدراك (الفرضية الأولى والرابعة Krashen ١٩٨٥(أ): ٢).
* ألا تكون المادة اللغوية مرتبة أو منظمة قاعدياً.
* تقديم المادة اللغوية المفهومة في كميات كافية لتغطية الحاجة لدراسة القاعدة.
* تقديم المادة اللغوية في وضع يكون المتعلم فيه قابلاً للتعلم (Off Defensive) بمعنى آخر أكثر دافعية وأقل قلقاً وتوتراً (الفرضية الخامسة Krashen ١٩٨٥: ١٠٠).

وقد طُبِّقت هذه الرؤى في أنموذج Terrell المُسمَّى بالمنهج الطبيعي (انظر Terrell ١٩٧٧: ٣٢٥-٣٣٧ و Krashen ١٩٨٢: ١٢١-١٩١).

القاعدةُ والمحتوى في الفكر الاتصالي

يأخذ الفكر الاتصالي بأهداف الدارس ومهام الاتصال كنقطة

انطلاق لتصميم المنهج وإعداد المادة اللغوية (حول مفهوم الاتصال انظر Canale ١٩٨٣: ٤). وأهم المهام التي تُوضع في الاعتبار عند التصميم هي ، فكرة النقل في التعلم. والنقل هنا يعني أن المتعلم ينقل ما تعلمه في وضع غير طبيعي (الفصل) لاستخدامه خارج الفصل ، أي الحياة الطبيعية.

برز- وفق هذا الفكر السابق- منهج الفكرة الذي حاول معالجة فشل تقديم الأنماط القاعدية من خلال التدريبات في المناهج القديمة ، التي تُدرَّس فيها أجزاء اللغة على انفراد ، وخطوةً تلي خطوة ، وهي مناهج تعكس تعلماً عن اللغة ، وليس تعلماً للغة نفسها (حول المناهج القديمة انظر Dubin ١٩٩٠: ٣٧-٧٨ وWillis ١٩٩٠: ٤). فالحديث عن اللغة وقواعدها يظل أفكاراً هامدةً تفتقد الحيوية وتظل عاطلةً إلى أن ترتبط بالطرق الأصلية وتستخدم في الاتصال. لقد ظهر عجز الطلاب في نقل المهارة اللغوية من داخل الفصل إلى خارجه بالكيفية السابقة في تدريس اللغة ، بل لم يحدث نقل لها كما تصورها أهل المناهج القديمة. هذا العجز أدى إلى التوجه إلى تطوير الأنشطة اللغوية وفق رؤى النظريات الحديثة التي تأخذ في الاعتبار عند تصميم المنهج الطريقة التي يمر بها الفرد في تعلمه للغة ، بجانب الوسائل التي تجعله مستعملاً لهذه اللغة (انظر Nunan ١٩٨٩: ٧٨-٨٧

وانظر Yalden ١٩٨٧: ٣٢).

ركز هذا الفكر الحديث على مركزية الدارس ، صاباً جُلَّ اهتمامه على الدارس على عكس النظريات القديمة التي جعلت الدرس والمعلم محور الاهتمام ، مُهملةً جانب المتعلم (انظر Rivers ١٩٨٧: ٢٠٤-٢١٢).

إن اهتمام هذا الفكر بقدرات الدارس من أجل اختيار المادة التعليمية وتنظيمها (ما عدا Krashen وأتباعه الذين أهملوا تنظيم المادة) يعني الاهتمام بالطريقة والاهتمام بالمنهجية (Methodology) بجانب تخطيط المنهج. وقد أدى هذا الاهتمام بالدارس إلى إطلاق تسمية المنهج الاتصالي على المواد اللغوية التي يتم تدريسها وفق منظور هذا الفكر ، وإن كان بعض علماء اللغة لا يقرون هذه التسمية ، حيث يرون أن كلمة اتصالي لا يمكن استخدامها كمنهج ، ولكن يمكن استخدامها كمنهجية لتحديث المنهج. ففي واقع الأمر ، توسع منهج الاتصال ليشمل منهج الأفكار والوظائف بجانب البناء والمواقف ، محاولاً إحداث تكامل بين منهج الأفكار، والوظائف والنحو والمفردات (انظر حول هذه المناهج Brown ١٩٩٣: ٢١٤-٢١٥ والأمين ١٩٨٦: ٣١-٣٤).

يرى هذا الفكر تقديم اللغة وتعلمها من خلال الاتصال ، مراعياً كيفية تقديم القاعدة والمفردات بعد أن أصبحت القاعدة جزءاً

لا ينفصل عن الكفاية الاتصالية ، بل مكملاً من مكملاتها. فاللغة والقاعدة يقدمان من خلال رغبات واحتياجات المتعلم لجعل التعلم منطوياً على أهدافٍ متباينة في محتويات مختلفة (انظر Rivers ١٩٨٩: ٧٦ وDubin ١٩٩٠: ١٢٢-١٢٤). وقد أشار إلى ذلك Westphal بقوله: "إن الوصول إلى أهداف أكاديمية عالية يتطلب المدخل التواصلي بمصاحبة المقرر القاعدي ودمج استراتيجيات أخرى" (ورد عند Omaggio ١٩٩٦: ١٢٠). هذا أمر تحاول البحوث العلمية الوصول إليه بتجميع النظريات المختلفة ، حيث ترى Yalden "أن يكون تخطيط برامج اللغة شاملاً لكل رؤى المدارس التي تهتم بتعليم اللغة وذلك بتوسيع المنهجية (Methodology) ، وتدريس اللغة من خلال اللغة ، واستخدام الاستراتيجيات التواصلية" (Yalden ١٩٨٧: ٧٦-٧٧).

لقد أثبتت البحوث أنه عندما يكون البرنامج مبنياً على الاتصال مراعياً للقاعدة وتدريسها وكيفية تقديمها ، يستطيع الدارسون - على اختلاف مستوياتهم العقلية - أن يحققوا النجاح في اللغة ، بعكس البرامج التي تركز على القاعدة وحدها ، حيث لا يستطيع النجاح فيها إلا الطلاب الأذكياء باعتبارها مثل المواد الأخرى (Lightbown ١٩٩٤: ١١٢-١١٣). ولا يجب التركيز على الاتصال وترك القاعدة دون مراعاة لترتيبها وتنظيمها وفق

معايير السهولة والصعوبة والاستثناءات وعلاقتها بلغة الاتصال ، بجانب مراعاة الأخطاء لأن عدم مراعاة ذلك قد يؤدي إلى عدم الدقة التي قد تعيق التعلم أحياناً ، بل أن إهمال القاعدة وعدم مراعاتها في المدخل اللغوي والمنتج اللغوي قد تؤدي إلى ما يسمى بالتحجر اللغوي (Fossilization) الذي قد يصعب علاجه لاحقاً. لذلك يمكن استصحاب المنهج البنائي ، الذي يراعي القاعدة ، واعتباره ضمن مركزية الدارس التي يركز عليها الفكر الاتصالي ، إذا ما نُظر للمنهج البنائي من منظور الخلق والإبداع في تعلم اللغة ، وفي هذا يقول Mohamed: "إن الفرد يتعلم اللغة من خلال تنظيم وتعميم المادة اللغوية التي يتعرض لها" (Mohamed ١٩٩١: ١٤٤).

تقترح Rivers الصورة التواصلية المرتبطة بتعلم قواعد اللغة حيث تقول: "يجب أن يكتسب المتعلم قواعد اللغة لكي يوظفها كما تعلم قواعد لغته الأم ، فهي وسيلة لمعنى لم يدركه أو يستعمله من قبل ... إذا كان التعلم لاستخدام اللغة مشتملاً على اكتساب مهارات ، عندها يكون الطالب محتاجاً إلى تدريب مكثف من خلال تدريب طولي (Linear) وبالمقابل إذا كان استخدام اللغة بوصفها عملية عقلية ، يكون التدريب مختلفاً حتى يتم التأكد من أن المتعلم اختار القوانين الصحيحة"(Rivers ١٩٨٩: ٣٤) ، ولذلك جعلت

Rivers استبطان القاعدة أحد عناصر الأنموذج الذي وضعته للاتصال ، ومن ثم اعتبرت الاستبطان (التذويت) أحد العمليات الأساسية في تعلم واكتساب اللغة (Rivers ١٩٨٩: ٤٢). فالقواعد تُبنى داخل عقل المتعلم عبر التعرض إلى زاد لغوي موجه ومبني على التواصل (Wong ٢٠٠٣: ٤١٨) ، وهذه الرؤية تتفق مع ما ذهب إليه Long حول أهمية القاعدة في الاتصال حيث يقول: "طالما أن المحادثة تطور الفهم ، والفهم يطور ويدعم الاكتساب ، يمكننا أن نستنتج أن الضبط هو الذي يدعم ويطور الاكتساب" (Long ١٩٨٥: ٢ وقارن بـــLarsen-Freeman ٢٠٠٣: ١-٣٠).

من خلال ما تم عرضه من نظريات وآراء يمكننا القول بأن العنصر الحاسم والفعال في تعلم واكتساب اللغة هو المادة اللغوية المفيدة المخففة التي يتعرض لها المتعلم ، والتي يُفترض فيها قابلية الفهم والإدراك ، وإثارة الاهتمام وعلاقتها بالمتعلم ، فضلاً عن تسلسلها وكفايتها متضمنةً قواعد اللغة بشكلٍ متسلسلٍ منظمٍ مبسطٍ بعيدٍ كل البعُد عن التعقيد والاستثناءات والترف القاعدي الذي لايحتاجه الناطق بغير اللغة ، ثم تقديمها في بيئة تسودها الدافعية ويقل فيها التوتر. وتأتي هذه الرؤية بغرض الوصول إلى مفهوم الخلق الذي يحتاج إلى التشجيع على الاستخدام في الحال ، وبصورة مكررة وممتعة ، تمُكِّن الدارس من التعبير عما يريد ،

مستخدماً هذه القواعد التي تلقاها حسب وضعه اللغوي ، فنتائج البحوث الحديثة تشير إلى "أن المتعلم يصل إلى أعلى مستويات التحصيل ، عندما تُقدم له القواعد في قالب يتضمن معالجات متعاقبة ، بجانب مناقشة المعاني (حول نتائج هذه البحوث انظر Aski ٢٠٠٣: ٥٧ وانظر Ellis ٢٠٠٠: ١٥٥-١٨٠).

بهذا ، نكون قد خلصنا إلى مبتغانا وغرضنا الأساس من الموازنة بين الآراء والرؤى ، ورصدها – كتابةً – في هذه الورقة ، حيث تمت إضاءة بعض جوانب قواعد اللغة الهدف المسكونة بالغموض والالتباس في علاقتها بمنهاج اكتساب وتعلم اللغة لغير أهلها ، وقد كان بحثنا الوصفي الاستقصائي المقارن مدفوعاً بالحاجة الملحة للتنوير والإفادة في حقل تعلم وتعليم اللغة الهدف ، وما ينطوي عليه من نظريات ورؤى وفرضيات ترفد المهتمين بالشأن اللساني العربي المعاصر بما هو أنفع. وأخيراً يبقى هاجسنا المعرفي مقيماً ، وأسئلتنا العلمية قائمةً ، وأبواب الاجتهاد اللساني مشرعةً حتى يتم – بعون الله – سدُّ الهوة ، وتقريب الشقة بيننا وبين الأمم الأخرى ذات الحضور العولمي الراهن ، والسبق اللساني النظري والتطبيقي ، كما يظل الدربُ طويلاً في غير تمهيد ، ولكن الأمل – لدينا – أطول ، والعمل عبادة ، و باللهِ التوفيق ، وإياه نسأل العون.

إبراهيم ، إسماعيل. ١٩٩٠م. دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى التركيب النحوي. ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في ماليزيا ، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: ٢٥-٢٨ أكتوبر.

إبراهيم ، فوزي طه وأحمد ، رجب. ١٩٨٦م. *المناهج المعاصرة*. ط ٣. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

إسماعيل ، عبد الرحيم. ١٩٩٤م. قضية تعليم النحو للناطقين بغير العربية. *مجلة الدراسات العربية - بمركز اللغات بجامعة الملايو*. ١-٢١.

الأمين ، اسحق. ١٩٨٦م. *الأساس البنيوي - الوظيفي لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته*. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج بجامعة أم القرى.

حمدان ، محمد زياد. ١٩٨٥م. *طرق منهجية للتدريس الحديث: أنواعها واستخداماتها في التربية الصفية*. الأردن: دار التربية الحديثة.

دوكه ، حسن محمد. ٢٠٠٤م. الحصر النفسي اللغوي ودوره في تعلم اللغة الهدف. *المجلة العربية للدراسات اللغوية. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية*. (٢٢): ٧٧-٩٦.

دوكه ، حسن محمد. ٢٠٠٦م. الدافعية وأثرها في التحصيل اللغوي. *المجلة العربية للدراسات اللغوية. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية*. (٢٣ ، ٢٤) : ٨٩ -١١٢.

زكريا ، ميشال. ١٩٨٥م. *مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة*. ط ٢. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الشريوفي ، عيسى عودة. ١٩٩٦م. أساسيات إعداد منهج القواعد وتدريسها لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها. مؤتمر قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الحادي والعشرين ، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: ٢٤-٢٦ أغسطس.

طعيمة ، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. *المرجع في تعليم اللغة العربية*. جزءان. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية وحدة البحوث بجامعة أم القرى.

ظافر ، محمد إسماعيل والحمادي ، يوسف. ١٩٨٤م. *التدريس في اللغة العربية*. الرياض: دار المريخ للنشر.

عبد الله ، عبد المجيد والغالي ، ناصر عبد الله. ١٩٩١م. *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية*. القاهرة: دار الاعتصام.

عبده ، داؤد. ١٩٨٤م. *دراسات في علم اللغة النفسي*. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

اللقاني ، أحمد حسين. ١٩٨٩م. *المناهج بين النظرية والتطبيق*. ط ٣. القاهرة: عالم الكتب.

محمد ، يس محمد يس. ٢٠٠٥م. *مستوى الطلاب الماليزيين الدارسين بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية في الصرف العربي*. بحث دكتوراه (غير منشور). الجامعة الوطنية الماليزية. بانغي - ماليزيا.

الناقة ، محمود كامل. ١٩٨٥م. تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المجلة العربية للدراسات اللغوية لمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية*. ٣(٢)١-٥٤.

Asher, J. 1977. *Learning another language through action: the complete teachers' guidebook.* Los Gatos: Sky Okas Production.

Asher, J., Kusudo, J. & Rite, D. 1972. Learning second language through commands: the second field test. *Modern Language Journal.* **58**:24-32.

Aski, J. M. 2003. Foreign language textbook activities: keeping pace with second language acquisition research. *ACTFL Foreign Language Annals.* **36**(1): 57-65.

Ausubel, D. 1968. *Educational psychology: a cognitive view.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Bialystok, E. 1988. Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. In: [illegible] & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching: a book of reading.* pp. 31-48. New York: Newbury House.

Brindly, J. 1984. *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education programme.* Sydney: NSW Adult Migrant Education.

Brown, H. 1993. *Principles of language learning and teaching*. 3rd Ed. Englewood Cliff: Prentice Regents.

Brown, H. 1994. *Teaching by principles and interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliff: Prentice Regents.

Brown, J. D. 2001. *Using survey in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. 1973. *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.

Brumfit, C. 1984a. The banglore procedural syllabus. *English Language Teaching*. **34**: 233-241.

Brumfit, C. 1984b. *Communicative methodology in language teaching: the role of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M. & Merrill, S. 1980. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. **1**:1- 47.

Canale, M. 1983. From communication competence to communication language pedagogy. In: Richards, J. (Ed.). *Language and communication*, pp. 2-27. London: Longman.

Candlin, C. N. & Breen, M. 1979. Evaluation designing language teaching materials. *Practical Paper in English Language Education*. **2**:172-216.

Carroll, J. B. 1968. Psychological aspects of programmed learning in foreign languages. In: Muller, T. H. (Ed.). *Proceedings of the seminar on programmed learning*, pp. 63-68. New York: Newbury House.

Chastain, K. 1976. *Developing second language skills: from theory to practice*. 2nd Ed. Chicago: Rand McNally.

Chaudran, C. 1988. *Second language classroom: research on teaching and learning* 2nd language. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: M. I. T. Press.

Chomsky, N. 1966. Linguistic theory. In: Mead, R. G. (Ed.). *Language teaching: broader context*, pp. 43-50. New York: MLA Materials Center.

Clark, H. & Clark, E. 1977. *Psychology and language*. Jovanovich: Harcourt Brace.

Clark, J. 1987. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan Press.

Cook, V. 1993. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5:161-170.

Corder, S. P. 1988. Pedagogical grammar. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching: a book of reading*, pp. 123-143. New York: Newbury House.

Cortis, G. 1977. *The social context of teaching*. London: Open Book.

Dubin, F. & Elite, O. 1990. *Course design: development programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basic Blackwell.

Ellis, R. 1995. Implicit / explicit knowledge and language teaching pedagogy. *TESOL Quarterly*. **28**:166-172.

Ellis, R. 1995. *The study of second language acquisition*. 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2000. Methodological options in grammar teaching materials. In: Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds.). *New perspective on grammar teaching in second language classroom*, pp. 155-180. Lawrence Erlbaum: Mahwah.

Gronlund, N. 1981. *Measurement and evaluation in education*. New York: Macmillan.

Hadley, A. O. 1993. *Teaching language in contest*. 2nd Ed. Boston: Heinle & Heinle.

Halliday, M. A. 1981. *Learning how to mean: exploration in the development of language*. USA: Whitehall Company.

Halliday, M. A., Mclntosh, A. & Strevens, P. 1964: *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

Hatch, E. 1974. Second language-universal. *Bilingualism*. 3: 1-17.

Hawatemeh, Ahmad Hassan Raja. 2000. Factors influencing the effectiveness of teaching Arabic as a second language at federal government Islamic higher schools in state of Selangor Darul Ehsan Malaysia. MA thesis. Universiti Kebangssan Malaysia, Bangi.

Higgs, T. V. & Ray, C. 1982. The push toward communication. In: Higgs, T. V. (Ed.). Curriculum competence and the foreign language

teacher, pp. 13:1-30. Illinois: National Text Company.

Howatt, A. P. 1995. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In: Pride, J. B. & Hymes, J. (Eds.). *Sociolinguistic*, pp.193-269. England: Harmondsworth Penguin Books.

Izme, S. 2002. Input enhancement, and the noticing hypothesis: an experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*. **24**:541-577.

Kimble, G. A. & Norman, G. 1963. *Principles of general psychology*. 2nd Ed. New York: The Ronald Press Company.

Krashen, S. & Terrell, T. 1983a. ***The natural approach: language acquisition in classroom***. London: Alemany Press.

Krashen, S. 1979. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*. **29**:151-167.

Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergman Press.

Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisitions*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. 1983b. New mark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory. In: Gass, S. & Selinker, L. (Eds.). *Language transfer in language learning*, pp. 135-153. Rowly: New House.

Krashen, S. 1985a. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Krashen, S. 1985b. Language acquisition: international talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*. **19**:207-228.

Krashen, S. 1999. Seeking a role of grammar: a review of some recent studies. *Foreign Language Annals*. **32**:245-257.

Larsen-Freeman, D. & Michael, H. L. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: White Plains.

Larsen-Freeman, D. 1995. On the teaching and learning of grammar: challenging the myths. In: Rod, R. (Ed.). *Second language acquisition theory and pedagogy*, pp. 131-150. Lawrence Erlbaum: Mahwah.

Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Heinle Thomson.

Lazanov, G. 1979. *Suggestology and outline of suggestopedy*. New York: Gordan & Breach Science Publisher.

Leow, R. P. 2001. Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2 input? an online and offline study of the role of the written input enhancement in L2 reading. *Hispania*. **84**:469-509.

Leow, R. P. 2003. The role of textual enhancement and type of linguistic items in adult L2 learners' comprehension and intake. ***Applied Language Learning***. **13**(2):93-108.

Lier, L. V. 1994. *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Lightbown, P. & Spada, N. 1994. *How languages are learned?*. 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. 1994. Curriculum design. In Bowers, R. & Brumfit, C. (Eds.). *Applied linguistics and English language teaching*, pp. **2**(1):11-22. London: Macmillan.

Lock, G. 1996. *Functional English grammar: an introduction for second language teacher.* Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. & Porter, P. 1985. Group work interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*. **19**:2-17.

Long, M. H. 1983. Does second language instruction makes difference? a review of research. *TESOL Quarterly*. **17**:359-382.

Louis, A. 1994. Grammar in classroom. In: RoGer, B. & Christopher, B. (Eds.). *Applied linguistics and English language teaching*, pp. 47-52. London: Macmillan Publisher.

Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality*. 2nd Ed. New York: Harper & Row.

McLaughlin, B. 1995. Theories of second language learning. *Applied Linguistics*. **11**(2):113-128.

Mclaughlin, M. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics*. **11**(2):113-128.

Mohamed, Abdel-Moneim Mahmoud. 1991. Error-based interlinguistic comparisons, as learner-centered techniques of teaching English grammar to Arab students. Ph.D thesis. University of Salford, Salford.

Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design.* Cambridge: Cambridge University Press.

Munsell, P. & Thomas, C. 1981. Monitoring the monitor: a review of second language acquisition and second language learning. *Language Learning*. **31**:493-502.

Nunan, D. 1989. *The learner-center curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

Omaggio, A. 1996. *Teaching for proficiency: the organizing principle.* Lincolnwood: National Textbook.

Omaggio, H. 2001. *Teaching language in context.* Boston: Heinle & Heinle.

Politzer, R. L. 1985. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to linguistics and communicative competence. *TSOL Quarterly.* **19**:103-124.

Rava, S. 2000. The changing face of the intermediate curriculum. *Foreign Language Annals.* **33**: 342-348.

Richards, J. 1986. *Approach and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rifkin, B. 2003. Guidelines for foreign language lesson planning. *ACTFL Foreign Language Annals.* **36**(2):167-179.

Rivers, W. M. 1981. *Teaching foreign-language skills.* 2nd Ed. Chicago: University of Chicago.

Rivers, W. M. 1987. *Interactive language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. M. 1989. *Communicative naturally in a second language: theory and practice in*

language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. 1988c. Consciousness raising universal grammar. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching: a book of reading*, pp. 107-121. New York: Newbury House.

Rutherford, W. 1988a. Consciousness raising in brief historical perspective. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching: a book of reading,* pp. 15-18. New York: Newbury House.

Rutherford, W. 1988b. Function of grammar in language teaching syllabus. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching*, pp. 231-246. New York: Newbury House.

Savignon, S. 1985. Evaluation of communicative competence: the ACTFL provisional proficiency guidelines. *Modern Language Journal*. **69**:129-142.

Savignon, S. J. 1972. *Communicative competence: an experimental in foreign language teaching.* Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. 1983. *Communicative competence: theory and practice.* MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Selinker, L. 1972. The interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* **10**(3):209-231.

Sharwood-Smith, M. 1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics.* **11**:159-169.

Sharwood-smith, M. 1988. Consciousness raising and the second language learner. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching: a book of reading*, pp. 51-59. New York: Newbury house.

Sorace, A. 1993. Unaccusativity and auxiliary choice in nonnative grammars of Italian and French: asymmetries and predictable indeterminacy. *Journal of French Language Studies.* **3**:71-93.

Staats, A. W. 1971. Linguistic theory versus an explanatory S. R. learning theory of language development. *Psycholinguistics Glenview.* **111:**103-150.

Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stevik, E. 1976. *Memory, meaning and methods: some psychological perspectives on language learning*. Rowley: Newbury House.

Swain, M. 1985. A critical look at the communicative approach (2). *English Language Teaching Journal*. **39**:76-87.

Swain, M. 1983. Communicative competence: some rules of comprehensible input and comprehensible output in it's development. In: Gass, S. M. (Ed.). *Input in second language acquisition*, pp. 235-253. Boston: Heinle & Heinle.

Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Brace & World Harcourt.

Terrell, T. 1991. The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*. **75**:52-63.

Terrell, T. D. 1977. A natural approach to second language acquisition. *Modern Language Journal*. **61**:325-337.

Terrell, T. D. 1982. A natural approach to second language teaching: an update. *Modern Language Journal*. **66**:121-132.

Towell, R. & Roger, H. 1994. *Approach to second language acquisition*. Bristol: Longolunn Press.

Westphal, P. 1979. Teaching and learning: a key to success. In: Philips, J. K. (Ed.). *ACTFL Foreign Language Education Series*, pp. **10**:111-124. New York: National Textbook.

White, L. 1987. Against comprehension input: the input hypothesis and development of L2 competence. *Applied Linguistics*. **8**:95-110.

Willis, D. 1990. *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: William Collin Sons.

Wong, W. & Bill, V. 2003b. The evidence in IN: drills are out. *ACTFL Foreign Language Annals*. **36**(3):403-420.

Wong, W. 2000. The effects of enhancement and simplified input on comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. Ph.D thesis. University of Illinois, Illinois.

Wong, W. 2001. Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*. **23**:345-368.

Wong, W. 2003a. Textual enhancement and simplified input on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. *Applied Language Learning*. **13**(2):109-132.

Wright, T. 1988. *Roles of teachers and learner*. Oxford: Oxford University Press.

Yalden, J. 1987. *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule, G. 1997. *The study of language*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.