Acquired Language System and Educated Language System: A Vision in Acquisition and Learning Systems

***Emad Alzabin* ***

ABSTRACT

This study is designed to address the linguistic questions in the field of Arabic language teaching and acquisition, these questions reveal the problem of this study, and address the question of linguistic explanation in the domain of language acquisition strategies. Then the study presents the question of relational approaches, and addressing this central question reveal the influence relationship between the first language and the second language or the foreign language. After the relational approach, the study tries to address a question in the procedural approach, that to reveal the correlation patterns and comparisons between all elements of the acquisition process. It tried to demonstrate the impact of acquired first language system on the learning of second languages.

Keywords: Language learning; Acquired Language System; Educated Language System; Acquisition; relational approaches.

* U.A.E. University.

Received on 20/8/2020 and Accepted for Publication on 23/2/2021.

ثابت اللغة الأولى وطارئ اللغة الثانية: رؤية في أنظمة الاكتساب والتّعلّم

عماد الزبن *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة أسئلة لسانيّة في مسألة تعليمية اللغة العربيّة وتلقّيها، أسئلة تدخل دخولًا مركزيًا في إظهار مشكلة هذه الدراسة. وتبدأ بالفصل اللسانيّ والتصوير الكاشف الذي تتبني عليه الرؤية في تحليل استراتيجيات تلقي اللغة. ثمّ يأتي سؤال المقاربة التعالقيّة، ومعالجة هذا السؤال المركزيّ تُظهر العلاقة التأثيرية بين ثابت اللغة الأولى وطارئ اللغة الثانية أو الأجنبية. وإذا ثبتت المقاربة التعالقية نجمَ سؤالٌ في المقاربة الإجرائيّة نستظهر به أنماط التعالق والمقارنات بين عناصر عملية التلقي كافّةً. وقد انفصلت الدراسة في منهجها اللّسانيّ التقريريّ عن نتيجة مركزية تثبتُ الأثر الواضح لتشكّل نظام لغة أولى باستراتيجيات الاكتساب في تعلّم اللغات الجديدة الطارئة.

الكلمات الدالـة: تعلّم اللغة، ثابت اللغة الأولى، طارئ اللغة الثانية، الاكتساب، مقاربة تعالقية.

المقدمة

الحمد لله الذي علّم الإنسان، والصّلاة والسّلام على نبيّنا خاتم الرسل العظام، وبعد:

إنّ مسألة اكتساب اللغة وتعلّمها من أكْأَد المباحث التي يعالجها النّظر اللسانيّ؛ إذ تكثر فيها التّداخلات والاجتهادات، ثمّ تتبني عليها أمور عظيمة في سياسات تعليمية اللغات. ومن أعظم التّداخلات الحادثة في هذا المجال التّداخل بين الاكتساب والتعلّم، أي التّداخل في التصوُّر والقولِ الكاشف. ثمّ التّداخلات الإجرائيّة الحادثة بالوَهْلِ والارتجالِ في كثير من أنماط المقارنة بين الأطفال والبالغين في عمليّة الاكتساب والتعلّم. ثمّ إنّ غياب التبصّر في أثر اكتساب اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية من التّداخلات المؤثّرة التي غابت عن كثير من الباحثين في هذا المجال.

وبهذا الطرح تظهر مشكلة هذه الدراسة المركزية، فهي تجهَدُ في محاولة عرض هذه التّداخلات في النّظر اللسانيّ والتربويّ، ثمّ تحاول علاج هذه التّداخلات بأسئلة كاشفة كبرى تنظّم نطاق التفكير في هذه المسائل اللسانية الكبرى.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أنها محاولة تنظيم لأنماط التفكير في مسائل اكتساب اللغة وتعليمها، كما أنّها تلحّ على أهمية التبصّر في أثر اكتساب نظام اللغة الأولى (= الثابت) في تعلّم اللغات الطارئة وتعليمها. وتضع الدراسةُ هذه المسألة في دائرة البحث المستأنف. ولا يخفى أنّ هذه المسائل من الأعمدة الرئيسة التي تؤثّر في البصائر التربوية والبيداغوجية، ولها حضور فعّال في الجانب النّظريّ البيداغوجيّ، وفي التربويات التطبيقية أيضًا، وفي الأبعاد التدريسيّة (الديداكتيكية). كما أنّها حاضرة في البحث اللسانيّ ببعديه: النظريّ والتطبيقيّ. فهي في المحصّل من المسائل البينية (Interdisciplinary Studies) الكاشفة عن أنظمة اللغة في نطاق التلقّي.

وقد توسّلتُ إلى غايتي البحثية بالمنهج اللسانيّ الوصفيّ، واستفدتُ مما تجمّع عندي من ملحوظات جراء تدريس اللغة العربية لفئات متعدّدة لزمن طويل، فكان الجانب اللسانيّ التجريبيّ ظاهرًا على نحو إدراج نتائج النّظر والخبرة. ثمّ استعنتُ بمصادر منتمية وحرصتُ على تدرّجها الزمنيّ من أجل متابعة البحث في المسألة التي أتعنّى علاجها.

وقد انفصلتِ الدراسة عن نتيجة مركزية تُنبئ عن ضرورة تأثير اكتساب نظام اللغة الأولى (الثابت) في تعلّم اللغة الثانية (الطارئ)، لأنّ اكتساب نظام اللغة الأولى يُحدث درجة من الوعي والمُكنة على المقارنات والتحليل والقياسات الذهنية تُحيل تلقي اللغة الثانية إلى حالة تعلّم لا اكتساب. ورجوت أنْ تكون هذه الأطروحة البينيّة في اللسانيات البيداغوجية نافعة في مجالها، وأن تثير أسئلة نستأنف بها علاج هذه المسائل اللغوية المركزيّة.

والله تعالى المؤمّل لإرشاد السّبيل، وهو حسبنا ونعم الوكيل

* جامعة الإمارات العربية المتحدة. تاريخ استلام البحث 2020/8/20، وتاريخ قبوله 2021/2/23.

©2022 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

سؤال الفَصْل اللسانيّ: مقاربة التصوير

أفترضُ، ابتداءً، ثبوت مباينة بين مفهومي الاكتساب والتعلّم. فالاكتساب عملية تستند إلى الأوضاع النفسية العصبية غير المشعور بها، والتعلّم عملية شعورية واعية (Zascerinska: 2010, 3)). فالاكتساب يتّصل بمعرفة فطريّة، وتفعيل استعدادات وكفايات ثابتة تتّصف بها النّفس الإنسانية، فهو أشبه بحصول الضروري النفسيّ، أي ثبوت الشيء في النفس إذا توافرت شروط ثوبته، ومنها محفزات السليقة اللغوية (رياض عثمان: 2012، 24)، ويحصل كذلك بشرط انتفاء موانع هذا الثبوت، فهو يتحقّق ضرورةً من غير شعور بحصول تفاعل يؤدي إلى هذا الثبوت (الزبن: 2019، 4). كما أنّ الثابت في النفس ضرورةً، يُستعمل أيضًا من غير ملاحظة النفس قواعد تفاعله، وضوابط انتظامه. فاللغة هنا تتحقّق في النفس بسبب التفاعل غير المشعور به معها، ويحدث بطريقة طبيعية وغير إرادية، من خلال تجارب ومواقف حيوية غير مخطّط لها (خالد عبد السلام: 2012، 9). ثم يكتمل هذا التفاعل بوجود استعداد فطريّ لتلقّي هذا الموجود اللغويّ، فالطفل لا يكتسب اللغة إذا فُرض انتفاء هذا الاستعداد (Chomsky:2000,4).

أمّا التعلم فحالة اكتساب معرفيّ مشعور بها، تتّصل باكتساب المعرفة والمهارات والمعتقدات والمواقف والسلوكات وتعديلها (Schunk: 2012, 2). ويرى " *Thorndike* " أنّ التعلّم بعبارة سهلة: "سلسلة من التغيّرات في سلوك الإنسان"، ولكنّ يؤكدّ " *Hilgard and Bower*" أنّ التغير الذي يحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج أو الاستجابات الفطرية لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه حالة تعلّم، فلا يمكننا القول بأن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه بسبب نموّه الطبيعي قد تعلّم الوقوف، ولا أنّ انقباض إنسان العين عندما يبهرها ضوء المصباح تعلم، بل هو فعل منعكس (ناصف:1983، 16). وبالاستتباع المنطقي لما مرَّ، فالتعلّم والاكتساب يشتركان في أنّهما حصول معرفة أو سلوك، أو ثبوت معرفة في الاعتبار المتأصّل للسلوك، أو الاعتبار الأنطولوجيّ للأفكار (بمصطلح الفلاسفة) بسبب التفاعل مع مصدر هذه المعرفة أو هذا السلوك. ويفترقان في شرط الوعي، فالاكتساب ثبوتٌ غير مشعور به بسبب تفاعل الاستعداد النّفسيّ مع المصدر المومى إليه، والتعلّم تفاعل مشعور به يحصل باتّخاذ وسائل واستراتيجيات، فنحن في حالة التعلّم أمام مجموعة من الأفكار والأفعال والطرائق والأدوات التي يختارها متعلّم اللغة عن وعي، ويسعى إلى سبيل تفعيلها من أجل أن تحصل له مُكْنة الأداء باللغة الهدف (Cohen: 2011, 8). فكلّ ما يحصل للنفس ضرورةً بآمر ما جُبلت عليه من استعدادات فطرية من معرفة أو سلوك فهو أمر كسبيّ ضروريّ، وإذا ثبت هذا انبنى عليه أن النفس أيضًا تقبله بمجرّد تصوّر أطرافه، أو تقبله بوساطة تفاعل الاستعداد، ولكن تغيب ملاحظة النفس لهذا التفاعل، فهو توسّط في حركة النّفس غير مشعور به. وهذا بخلاف التعلّم.

سؤال المقاربة التعالقيّة

أحاول هنا أن أعالج سؤال الأثر. هل تؤثّر اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية؟ وأنا أنظر إلى اللغة الأولى بوصفها الثابت الحاصل بالاستعداد الفطريّ المومى إليه آنفًا، وإلى اللغة الثانية بوصفها الطارئ المحصَّل بالنظر والتّعنّي من أجل التّحصيل وفاقًا لاستراتيجية أو منهج معيّن. وفي بدء النّظر يجب تقرير أنّ تعلّم لغة ثانية يحصل بإجرائيّة داخليّة تتمثّل بالإدراك، أي حصول تمثّل داخليّ لأنظمة اللغة الثانية، كما يحصل بإجرائيّة خارجية تتمثّل في التّفاعل مع الموجود المتأصّل للغة في المحيط الاجتماعيّ (Zascerinska: 2010, 2)، ومن هنا يلحّ الحديث عن كفايات تعلّم اللغة التي تمكّن المتعلم من فهم اللغة واستعمالها بطلاقة ودقّة (ينظر: هامرلي: 1994، 75. واستيتية: 2004، 140). ويتحقّق هنا ما يشبه " الديالكتيك" اللسانيّ في الأثر المتبادل، فالاستعداد والتفاعل الفطريّ اللذان حصل بهما اكتساب اللغة الأولى يستحيلان " براديغم" بمصطلح توماس كون (Kuhn: 1970, 43)، وهذا النموذج اللسانيّ سرعان ما يتأثّر بصفة تبادليّة بقيم الموجود اللغويّ الداخليّ. فإذا ثبتت هذه المقدمة، ثبت تأثير اللغة الأولى في عملية تعلّم اللغة الثانية. فالتأثير حاصل حتى مع تجاوز النظرة السلوكيّة في التعلّم، فإنّه لا يَلزم من تجاوز نظريات التعلّم السلوكيّ نفي أثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية (Edmondson: 1999, 99).

كما أنّه لا يلزم من ثبوت نظام غير مشعور به في اللغة الأولى انتفاء التأثير، لأنّ أطروحة اللزوم تحصر التأثير في الأنظمة المشعور بها، وهذا تحكّم بلا دليل لسانيّ، بل دليل الواقع اللسانيّ على خلافه. فقد قمتُ بتجارب لسانية على كثير من طلبتي الذي يتكلّفون الحديث بالعربية برتبها الفصيحة، فلحظتُ إلى أنّ قيم لهجتهم الدارجة تظهر بنسب متفاوتة في رتبة الفصيحة وتغيّرُ فيها، وأنهم قد يُخضعون الفصيحة لأنظمة لهجاتهم الدارجة، وربما كان هذا من الأسباب المركزية لظاهرة اللحن على ألسنتهم، أقصد أنّ حصول التدافع بين قيم النموذج اللغوي الثابت في النظام الداخليّ، ونظام اللغة الثانية برتبتها الفصيحة، ينشئ تغيّرًا ملحوظًا في الفصيحة، ويؤثّر في أنظمتها بمستوياتها كافّةً، وهذا التغيّر هو صورة لحن بالنّظر المعياريّ، أو مخالفة لأنظمة الفصيحة. وأنا على ذُكْر من مغامرة المقارنة بين الفصيحة واللغة الثانية، ولكنني لستُ أرى فرقًا محيلًا؛ من حيث أنظمة التلقي والتعلّم، وإنْ ثبت الفرق من حيثيات أخرى ليس هذا مجال ذكرها. ثمّ إنني لحظتُ إلى هذا أيضًا على ألسنة الطلبة غير العرب ممن يتعلّمون العربية.

والأمر الآخر الذي يدفع هذا الإيراد، أنّه يجب التفريق بين الحكم بعدم الشعور بالنظام، والحكم باستمرار عدم الشعور بالنّظام. فالطّفل يكتسب اللغة من البيئة المحيطة به في بداءة التشكّل من غير تصوّر الأنظمة، لكنّه يكون قادرًا على التصوّر لاحقًا (Silverman:1973, xviii). والمفهوم من هذا أنّ نسبة من التصوّر تبدأ بالتشكّل عنده مع التطوّر والنّضوج، وهذا التصوّر ينكشف للنّفس مع وفور المثير، ولا شكّ في أنّ تعلّم لغة ثانية مثير رئيس لتصوّر أنظمة اللغة المكتسبة (= الأولى)، وتتأتّى من هذا الطّرح مقولة التّداخل اللغويّ (Language Interference) التى تشير إلى أثر اللغة الأم للمتعلِم فى الممارسة اللغوية فى نطاق اللغة المتعلَّمة أو الثانية (Skiba: 1997. And Psychology Wiki). فالتداخل اللغويّ هو " نتيجة لتأصّل عادة التكلّم باللغة الأم، فإن الطالب ينقل بعض عناصرها بصورة لا شعورية إلى اللغة الجديدة التى يتعلّمها" (القاسمى: 2010، ص77). ولكنّ التداخل اللغويّ يحدث نتيجة المثير الطارئ، أقصد اللغة الثانية، التي تخرج أنظمة اللغة المكتسبة (= الأم) من نطاق القوة إلى الفعل، أي تخرجها إلى وصيد الشعور. لذلك لا يسوغ الحكم بانتفاء أثر اللغة الأولى مع توسّط إمكانية تصوّر أنظمتها. ولعلّ هذا ما حملَ بعض العلماء على الحكم بندرة وصول الكبار الذين يتعلمون لغة ثانية إلى العمق الذي يجعل منهم متحدثين أصليين للّغة ((Ehrman:1996, 180. والدّعوى عندنا مطلقة عن العمر، ومقيّدة بحصول نظام لغويّ اكتسابيّ اضطراريّ، ثمّ حصول تعلّم للغة ثانية، فأنا أثبت تأثيرًا للغة المُكْتَسبة في اللغة المُتَعلَّمة التي حصل تعلّمها بعد استقرار نظام اللغة المكتسبة، بترك اعتبار السّنّ. ولكن لا شكّ في أنّ تأثير اللغة المكتسبة في تعلّم الكبار لغة ثانية سيكون أعمق وأدخل في قضية التّعالق، لأنّ تصوّر أنظمة اللغة المكتسبة لديهم أنضج، ثمّ لأنّهم أعمق في التّحليل في أثناء تعلّم اللغة الثانية، فهم، في الغالب، يعتمدون على حساب منطقيّ أو رياضيّ في السّلوك اللغويّ (ينظر :Chomsky:1975,95) وهم بهذا أقدر على إجراء قياسات بين الأنظمة اللغويّة المكتسبة والمُتَعلَّمة. فالبالغون أكثر تحليلًا في عملية تلقي اللغة، أما الأطفال فيتّسمون بالشمولية، ويكتسبون اللغة التي يشكّلها الآخرون، أمّا البالغون فغالبًا ما يفكرون في كيفية تكوين البناء قبل استعماله في التّواصل، ويتوسّلون إلى تشكيل النّظام اللغويّ بالتحليل والقياس وتكثُّر التوسّطات الذهنيّة (Vygotsky: 1979 and Fawzi: 2006). ولأجل هذه الشمولية، فإنّ الأطفال يكتسبون مع اللغة محمولاتها الثقافية كلّها؛ إذ إنّ اللغة التي يتلقاها الأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم تكون ذات سياق، ومثقلة بمحمولات ثقافية (Halliday:1986, 123).

وبآمر الرؤية الآنفة، فإنني أنبّه إلى أخطاء في اشتغال بعض المعنيّين بتعليم اللغة وتعلّمها، ولا سيّما في المشهد اللسانيّ العربيّ. أولها اعتماد مقررات ومناهج تعليمية عامّة للطلبة كلّهم، بترك اعتبار أنظمتهم اللغويّة المُكتسبة. أقصد أنّ هذه المقررات التعليمية ربُّما لا تتناسب مع ما يغلب من أنظمة اللغة المكتسبة للطالب الأجنبيّ. وهذا خطأ منهجيّ كبير في تعليم اللغة وتعلّمها، فبعد تفهّم العلاقة التأثيريّة الوثيقة بين اللغة المكتسبة واللغة المتعلَّمة، فالشرط العلميّ هنا يوجب بناء مقرّرات خاصّة تتوافق مع أنظمة اللغة المكتسبة للطلبة توافقًا نظاميًا أغلبيًا. وتُبنى هذه المقررات على دراسة لسانيّة تقابليّة مع لغة الطلبة المُعيَّنة، ثمّ إنتاج مناهج ومقرّرات ووسائل تعليم تتناسب مع مخرجات هذه الدراسة التقابلية. وهذا يوجب أن ننتج، في محيطنا العربيّ على سبيل المثال، مقرّرات خاصّة في تعليم العربية للناطقين بالإنجليزية مثلًا، ومقرّرات أخرى منفصلة لتعليم العربية للناطقين بالتركية مثلًا، ومقرّرات أخرى لتعليم العربية للناطقين بالكورية مثلًا وهكذا. ولا نقدّم مقررًا واحدًا لجميع الطلبة الناطقين بلغات شتّى. وهذه الرؤية تُوجب توافر باحثين متمكنين في الحقل اللسانيّ التقابليّ، ومعلمين أكفياء في تدريس العربيّة، فثمة فرق كبير في الموضوع بين المدّرس المؤهّل لتدريس اللغة، وبين متقن اللغة (Harbon: 2013,163). فالاعتبار، في هذه الأطروحة، إنّما يكون لدرجة التعقيد في تعليم اللغة، في جميع مستوياتها: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. ودرجة التعقيد تحسب بدرجات القرب أو البعد بين مستويات اللغتين: اللغة الأم، واللغة المُتَعلَّمة. يقول " Deutscher ": تعتمد صعوبة تعلُّم لغةٍ ما أساسًا على اللغة الأم للمتعلِم، فاللغة السويدية مثلًا سهلة جدًا إذا كنتَ نرويجيًا، وكذلك اللغة الإسبانية إذا كنتَ إيطاليًا. ولكن لا السويدية ولا الإسبانية سهلة على مَن لغته الأم الإنجليزية. وإن كانتا أسهل على الناطق بالإنجليزية من اللغة العربية أو الصينية" (Deutscher: 2010)

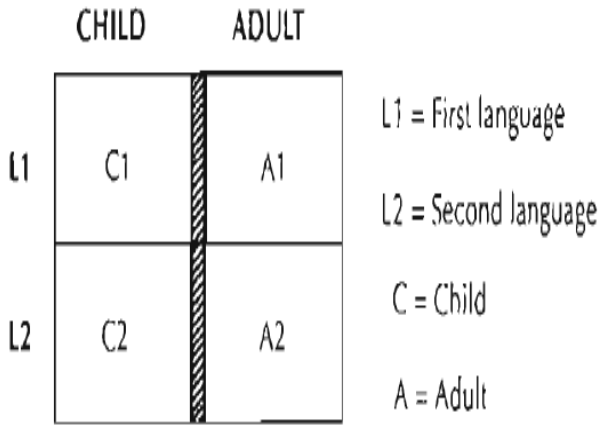
والأمر الثاني هو أنّنا نعاني، في محطينا العربي، من مشكلة الازدواجية، وهي انشطار اللغة إلى رتبتين (Hudson, 2002)، رتبة عالية تستعمل عادة في مجالات ضيقة من التداول، كالمجال الديني والإعلامي في بعض فصوله، وتستعمل في المدرسة غالبًا. ورتبة منخفضة، كالعاميات، وتستعمل في أكثر مجالات التّداول (Crystal:2008,145). وهذه الازدواجية أثقلتِ العربيّةَ حتى جأنَتْ، وعَسُر استعمالها على أبنائها بله الأجانبَ، فوجب علينا عند تعليم العربية في بداءة الطلب أن نختار قدْرًا مدروسًا من الفصيحة لا يباين العامية كثيرًا، ولا يجافي أصول الفصيحة، ويجب أن تكون معايير اختيار هذا القدْر واضحة ومحدّدة ومناسبة للغة الطالب المكتسبة. وإلّا يكنِ انبعاث العربيّة بهذا الجَهد، لا يكنْ بغيره من التنظيرات المجرّدة التي لا تعالج جروح اللغة المكلومة، ولا تدفع عنها عادية الهجر والنّفور. وستظلّ هذه الازدواجيّة الثقيلة حاجزًا كثيفًا وعائقًا ثقيلًا أمام تعليم العربية الفصيحة وتعلّمها واكتسابها. (ينظر: الموسى: 2003، 127. والزبن، 2015، 177).

ثوابت في معرض النظر اللسانيّ

هذه مجموعة من الأصول التي كانت ثابتة في العلاقة بين اللغة المكتسبة وتعلّم اللغة الثانية، لكنّها أصبحت في معرض النّظر، وخضعت لاستئناف الحِجاج اللسانيّ. وقد تعنّى "*Stern*" جمعها ونقاشها، وجهد في زجّها في جداول الخلاف اللسانيّ، بل لقد أبعد "*Brown*" النّجعة حتى أطلق على هذه الثوابت خرافات "*Myths*" (Brown: 2007, 54). وسأعرض هذه الأصول التي عارضها "*Stern*" وأناقشها (Stern: 1970, 57-58. And Brown:2007, 55)

1. تجب الممارسة في تعليم اللغة، فهي الأساس الذي يعتمد عليه الطفل في اكتساب لغته الأم.
2. تعلّم اللغة هو محاكاة في أصل العمليّة، فيجب القياس على اكتساب الطفل في قضية المحاكاة.
3. في البداءة نمارس أصواتًا مفردة، ثمّ كلمات، ثمّ جمل. هذا هو الترتيب الطبيعيّ والأسلوب المستقيم لتعلّم لغة أجنبية.
4. راقب تطوّر الكلام عند الطفل الصّغير، إنّه يستمع في البدء ثمّ يتكلّم، فالفهم يسبق الكلام، وهذا هو النّظام الصّحيح في تقديم المهارات لتلقي اللغة الأجنبية.
5. الطفل يستمع ويتكلّم ابتداء، ولا يرنو أحدٌ لجعله، في هذه المرحلة، يكتب ويقرأ. فهذه المهارات تحصل في مراحل متقدّمة من التطوّر اللغويّ. وهكذا فالنظام الطبيعيّ في تعلّم اللغة هو تحصيل مهارة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.
6. أنت تعلّمتَ لغتكَ الأولى من غير حاجة إلى الترجمة، وينبغي أن تتعلّم اللغة الأجنبية بالطريقة نفسها.
7. يستعمل الطفل الصغير لغته الأولى من غير تعلّم نحوها الرسميّ، وقد أتقن لغته من غير أن يخبره أحد شيئًا عن الأفعال والأسماء، لذلك ليس من الضروريّ أن نستعمل النّحو في تعليم اللغة الأجنبية.

في ابتداء النظر، فهذه آراء مَن سيطرت عليهم النظرة السلوكيّة، وأقاموا قياسات بين اكتساب اللغة وتعلّمها (Brown:2007, 55)، بمعنى أنّهم قارنوا بين اكتساب الطفل للغته الأم، وتعلّم البالغ للغة الأجنبية. ولا شكّ في أنّ هذه المقارنة تنطوي على شيء من المجازفة المعرفيّة، كما أنّ دحضها بالكليّة ينطوي على مجازفة معرفيّة مقابلة. وقد ازداد يقين كثير من نظّار اللسانيات في حقل تعليميّة اللغة وتعلّمها واكتسابها في كون القياس بين اللغتين مجازفة تنطوي على خطأ، ولا سيّما مع بروز البحث التوليديّ والمعرفيّ (Brown:2007, 55). وتعدّ بصائر عالم النفس المعرفيّ (*Ausubel*) من بواكير الاعتراضات على طغيان الأسس السلوكية في المقارنة بين اللغتين في التعلّم والاكتساب (Ausubel: 1964, 220-224). ولكنّ هذا المتّجه لا يعني إغفال المشتركات الحقيقية في المقارنة، تلك التي أملت على (*Brown*) وضع نموذج مَتّجهات المقارنة؛ رومًا لحصر صور المقارنة وأنماطها. وكانت خلاصته (Brown:2007, 56). أنّ المقارنة الصحيحة لا تكون بين اكتساب الصغار اللغة الأولى وتعلّم الكبار اللغة الثانية. لكنّها تكون على الجادّة عند مقارنة اكتساب الصّغار اللغة الأولى وتعلّمهم لغة ثانية، أو تعلّم الأطفال لغة ثانية مع تعلّم الكبار لغة ثانية. وفاقًا لهذا الشكل الذي اقترحه (*Brown*):



وينتج عن هذه التقاطعات ثلاثة متّجهات للمقارنة:

1. ثابت العمر: وتحصل المقارنة هنا بين اكتساب الأطفال لغتهم الأولى مع تعلّمهم لغة ثانية.

2. ثابت التعلّم: وتحصل المقارنة هنا بين تعلّم الأطفال لغة ثانية مع تعلّم الكبار لغة ثانية.
3. غياب الثابت: وتحصل المقارنة هنا بين اكتساب الأطفال لغتهم الأولى مع تعلّم الكبار لغة ثانية.

وهذه الرؤية التي اقترحها (*Brown*) تُسلمنا إلى الحديث عن قوانين هذه المقارنة.

قوانين المقارنة بين الثابت والطارئ

يلحّ على المرء ابتداء سؤال عن المعيار، فما هي السنّ التي تفصل بين الكبير والطفل في قضية الاكتساب والتعلّم. وهذا السؤال عند من يجعل السنّ معيارَ التلقي. وقد فتّشتُ في بحوث علماء النّفس واللسانيات، فوجدت اختلافات في الإجابة عن هذا السؤال. وإنّ أقرب ما يمكن اعتباره في الفصل هو سنّ البلوغ. وقد اجتهد النُّظّار في فرز السمات العالية التي يبرز فيها النشاط الذهني والوعي العالي لتلقي اللغة عند الصغار. ففي عام 2002، أعدّ (*Richard Johnstone*)، الأستاذ في جامعة (*Stirling*)، دليلًا لمجلس أوروبا لتطوير سياسات تعليم اللغات في أوروبا. وفي هذا الدليل، يلحظ الرجل إلى أنه في ضوء الظروف الملائمة، يتمتع المتعلمون الأصغر سنًا (الذين تتراوح أعمارهم بين6–9 سنوات) بمزايا ومؤهّلات، أهمّها: (Johnstone:2002, 13 and Dicks:2009,2)

1. من السهل عليهم اكتساب أنظمة الأصوات في اللغة، ليس فقط نطق الأصوات المفردة، بل أيضًا نظام التنغيم في اللغة.
2. من المرجح أن يكونوا أقل " قلقًا للغة " من المتعلمين الكبار، وبه فهم أقدر على استيعاب اللغة.
3. الوقت المتاح للصّغار يمكّنهم من التقدّم والتطوّر.
4. تمكّن البداية المبكرة من إنشاء روابط إنتاجية بين اللغات الأولى واللغات الإضافية، ولهذا الأمر فوائد مهمة في تشكيل وعي الطفل ومعرفته اللغوية.
5. في سن مبكرة يمكن البدء بعمليات اكتسابية، تعتمد على البداهة في التلقي، ثم تكمّلها علميات تحليلية في وقت لاحق، وهذا يمهد لرسوخ اللغة لدى المتلقي (ALzabin:2019)
6. يمكن أن يكون هناك تأثير إيجابيّ على تطوير التعليم العام للأطفال (على سبيل المثال، المعرفي والعاطفي والثقافي) وعلى تشكيل هُوية متعددة اللغات والثقافات.

أمّا (*Twyford*) فيتحدّث عن مرحلة " الطفولة المتوسطة" ويحدّدها بـ (8–12 سنة) تقريبًا. ويرى أنّها المرحلة المناسبة لتشكيل نظام لغويّ ثانٍ، أو تعلّم لغة ثانية (Dicks:2009,1). ويتحمّس (*Vanderplank*) كذلك لمسألة "الطفولة المتوسطة" ويرى أنّ الكثير من التطور اللغوي يحدث في مرحلة الطفولة المتوسطة، وأن هذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعليم المدرسي. ويدّعي أنّ الصغار في هذه المرحلة يشبه وعيهم اللغويّ وعي البالغين، فهم مجهّزون بالأدوات المعرفية واللغوية للقيام بوظائف تعليمية كبيرة، والتفكير في معارفهم وخبراتهم. (Vanderplank:2008,719 and Dicks:2009,3). ويرى عالم النّفس المعرفيّ (*Ausubel*) أنّ الإنسان في سن العاشرة فصاعدًا يمكنه تشكيل لغته عن وعي (Ausubel: 1964, 220-224). فنحن عندما نجري مقارنات من النمط (1)، فلابدّ من مراعاة الخصائص النمائية والذهنية للأطفال غير البالغين بحسب الترتيب العمريّ المومى إليه آنفًا. ولا بدّ في أثناء المقارنة من عَدُّ استراتيجيات الحسّ والمقام التي تحيط باللغة المتعلّمة أو المكتسبة. فاللغة، كما يقول اللسانيون، ليست منغلقة على بِنيتها، بل هي كيان زمانيّ ومكانيّ وظرفيّ (Kramsch: 2004, 31)، وليست مجرّد قوالب من القواعد المنعزلة، بل ترتكز كذلك على نماذج اجتماعية، وأنماط عقلية حاكمة (Cadierno: 2015, 21).

وفي إطار الكشف عن قوانين المقارنة في النمط (1)، تأتي فرضية المرحلة الحرجة (*CPH*). وقد جهد كلّ من " Penfield and Roberts" في نقاش هذه الفرضية، وتثبيتها في جداول الحوار اللسانيّ في العام (1959)، ثمّ أخذت هذه الفرضية صورتها العلمية الناضجة بعد ثماني سنوات بتبصّر "*Lenneberg* " في العام (1967) الذي جادل في تثبيت أنّ أفضل مرحلة لتلقي اللغة واكتسابها ما بين سنتين إلى البلوغ (Vanhove:2013, 1). كما سعى "*Lenneberg*" في مدّ هذه الفرضية إلى عملية تعلّم اللغة الثانية، ولم يقصرها على اكتساب اللغة الأولى، ودارت بحوثهم كذلك على فحص دماغ الأطفال، ومحاولة تحديد التغيرات المتعلّقة بمسألة اكتساب اللغة (Snape and Kupisch: 2017, 20). والمفترض في هذه الأطروحة وجود مرحلة عمريّة يمكن للإنسان فيها اكتساب اللغة بفعالية عالية، حتى لو فقد جزءًا من هذه اللغة لأسباب عضوية، فإنّه يمكن استعادة اللغة الطبيعية بفعالية واضحة، في حين تنخفض هذه الفعالية بعد تجاوز هذه المرحلة، وهذا يعني أنّ اكتساب اللغة الأولى في هذه المرحلة يتّسم بفعالية عالية، واكتسابها بعد هذه المرحلة، تنخفض فعاليته انخفاضًا ملحوظًا. وهذا ينطبق على تعلّم اللغة الثانية بعد تجاوز المرحلة الحرجة (Hurford: 1991, 160-162). وقد كثر النزاع في وجود هذه المرحلة، ولا شكّ في أنّ افتراض وجود مرحلة يسهل فيها اكتساب

اللغة، وتكون درجات النمو اللغوي فيها عالية ممكن نظريًا. هي مرحلة حسّاسة ترتفع فيها قيم الاستجابة للوارد اللغويّ بجميع مستوياته ((Morgan: 2014, 115-118 and Oyama, 1979,83-103. ولكنّني في إطار محاورة النّمط (1) من المقارنة أجد أنّ فصلًا جوهريًا يجب نقاشه في هذا المعرض، فهناك أثر في المقارنة لاكتساب الطفل لغته الأولى التي تستحيل " براديغم" لغويًا يتفاعل "ديالكتيكيا" مع القدرة (*Competence*) ويصبغها بقانونه الخاصّ، هذا الأثر يظهر في تعلّم اللغة الثانية، ولو حصل التّعلّم في المرحلة الحرجة. فأجد أنّ هناك فرقًا في فعالية الاستجابة بين اكتساب الطفل لغته الأولى، وتعلّمه لغة ثانية. وهذا ما نلحظه من تجاربنا في تعليم الأطفال لغة ثانية.

وفي إطار المقارنة في النمط (2)، يجدر أولًا أن أشير إلى أنّ الصغير والبالغ هنا يشتركان في ضعف الاستجابة، في تقديري، من جرّاء " الديالكتيك" المؤثّر بين نظام اللغة الأولى والقدرة، وقد أشرت إليه آنفًا. فاستجابة الطفل لتعلّم اللغة الثانية لا تساوي استجابته لاكتساب لغته الأولى، كما أنّ تعلّم الكبير اللغة الثانية لا يساوى اكتسابه للغته الأولى. وبآمر قانون المقارنة في هذا النّمط تنجم مقارنة جديدة يلخّصها هذا السؤال: هل تساوي استجابة الكبير لتعلّم لغة ثانية استجابة الصغير لتعلم لغة ثانية؟ ويمكن التعبير عن هذا السؤال المركزيّ بهذه المعادلة:

$$A \dashrightarrow L2 \rightarrow / \rightarrow\!| C \dashrightarrow L2$$

ابتداء يقرّر (*Pinker*) أنّ كفاية الصغار تماثل كفاية الكبار، وغالبًا ما يُطرح الفرق بعيدًا عن الكفاية، بل يشار إلى العجز في الأداء (Pinker:1984, and Yang: 2002, 10, 22)، هذا معَ وجود من يجادل في مسألة عجز الأداء من خلال التجارب (Bromberg,Wexler:1995,221).فإن كان هذا الطّرح في مناقشة الكفاية في جوهرها، فهو وجه يختلف عن تاثّر الكفاية بالأعراض، لأنّ الكفاية تتأثّر بنظام اللغة الأولى، بمعنى أنّها تتّخذ وصفًا لغويًا من جراء تأثير نظام اللغة الأم. وعندها نحتاج إلى تفصيلٍ في صورة الكفاية:

⇦ طفل لم يكتسب لغة

⇦ طفل اكتسب نظامًا لغويًا غير تامّ

⇦ طفل اكتسب نظامًا لغويًا تامًّا

وبناء على هذا التّقسيم، فالكفاية، في تقديري، تتدرّج بوفور الأوصاف والأعراض، من الكفاية المحضة *(Absolute Competence)*، إلى الكفاية الجزئية *(Partial Competence)*، إلى الكفاية المشروطة *(Contingent Competence)*. فيكون المحصّل:

◄ طفل لم يكتسب لغة ⇦ الكفاية المحضة *(Absolute Competence)*

◄ طفل اكتسب نظامًا لغويًا غير تامّ ⇦ الكفاية الجزئية *(Partial Competence)*

◄ طفل اكتسب نظامًا لغويًا تامًّا ⇦ الكفاية المشروطة *(Contingent Competence)*

وفي الاستتباع المنطقيّ للإجابة عن السؤال الآنف، نقف عند تحديد (*Piaget*) لمراحل التطوّر الذهنيّ عند الطفل (Brown:2007,65):

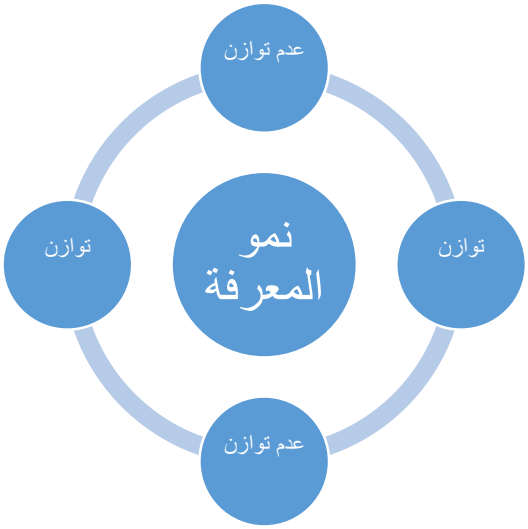
1. المرحلة الحسيّة (من الميلاد – السنة الثانية)
2. مرحلة ما قبل المعالجة (من السنة الثانية – 7)
3. مرحلة المعالجة (7–16). وهي مَقْسمٌ لمرحلتين فرعيّتين:
   - مرحلة معالجة المحسوس (7–11)
   - مرحلة المعالجة الشكليّة (11–16)

والإنسان كلّما اقترب من البلوغ ترقّت عملياته الذهنية ليتجاوز المعالجات الحسيّة إلى المعالجات التجريدية الشكليّة، لذلك يرى (*Brown*) أنّ المرحلة الحرجة في اكتساب اللغة تكون، بالشرط المعرفيّ، في الانتقال من مرحلة معالجة المحسوس إلى مرحلة المعالجة الشكليّة (Brown:2007,66). ولا بدّ هنا من الإشارة إلى أنّ نظام اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل تُسهم في تطوير عملياته الذهنية، وتدفعها نحو التّرقي في سلّم المعالجات الذي اقترحه (*Piaget*)، فيقترب الصغير من خصائص التفكير عند الكبار بعوامل كثيرة، أرى أنّ اكتساب نظام اللغة الأولى واحد منها. والترقّي في أنماط التفكير نحو مرحلة التجريد والاستنباط، هو اقتراب من أنماط تفكير البالغين كما لحظ (*Ausubel*) في طريقة إفادة البالغين من التفكير الاستنباطيّ (Ausubel: 1964, 220-224).

وينجم هنا سؤال مركزيّ أطلقه *(Brown)*: هل هذه القدرة، وهذا التطوّر في التفكير يؤثّر في تعلّم اللغة؟ لقد اجتهدت *(Rosansky)* في الإجابة عن هذا السؤال، فقررت أنّ الطفل يكتسب اللغة عندما يكون عالي التركيز، وأنّ تدرجه في الارتقاء في معارج المعالجات الذهنية، وزيادة مرونته الذهنية تضرّ في قضية اكتساب اللغة (Rosansky:1975,96-97).

وبالرجوع إلى فرضية " التخصص الوظيفيّ" *(Lateralization Hypothesis)* للدماغ نجد وجهًا آخر للمقارنة بين الطفل والبالغ في قضية الاكتساب والتعلّم. فعندما يكبر الطفل يصبح الجانب الأيسر من الدّماغ هو المتحكم في الوظائف التحليلية، بنسبة أكبر من الجانب الأيمن الذي يتحكم بالوظائف العاطفية. وسيطرة الجانب الأيسر تزيد من طغيان المُتّجه العقلي والتحليلي، وهذا يؤثّر في عملية تعلّم اللغة، كما مرّ (Brown:2007,67).

وتدعم هذه المقارنة مسألة " التوازن" *(Equilibration)* في بصائر *(Piaget)* و*(Lenneberg)*. وملخّصها أنّ المعرفة تتطوّر نتيجة مجموعة من الانتقالات الذهنيّة، تبدأ من حالة اختلال توازن (الشكّ)، إلى حالة الاستقرار والتوازن، ثمّ تعود إلى حالة شكّ يستحيل إلى قرار وتوازن، وهكذا تستمر الحركة الذهنية في دائرة النموّ المعرفيّ (Brown:2007,67).



و*(Lenneberg)* مثل *(Piaget)* يرى أنّ الاستعداد لاكتساب اللغة يظهر عند ثبوت عدم التوازن، وأنّ الترقّي الذهني إلى مراحل المعالجات الشكلية والتجريدية يزيد من نسبة التوازن، ويقدّر *(Piaget)* أنّ هذا يحصل في سن (14–15) على الأقل. وهذا يفسّر صعوبة تعلّم اللغة بعد ذلك (Rosansky:1975,97). ويقول *(Brown)*: من المعقول أن يكون اختلال التوازن المعرفيّ دافعًا أساسيًا لاكتساب اللغة، فاللغة تتفاعل مع المعرفة لإنجاز التوازن، وقد يكون الطفل، حتى الوصول إلى مرحلة التوازن النهائيّ، متطلّعًا إلى اكتساب اللغة، وهذا ضروريّ لتحقيق التوازن المعرفيّ الذي يتطلبه النضج (Brown:2007,67).

والمحصّل في المقارنة بحسب النمط (2)، أنّ تطوّر العمل الذهنيّ لدى الطفل، وترقّيه إلى المعالجات العقلية التجريدية العليا، يذهب به إلى حالة توازن معرفيّ، وهذا يوعّر مسلك تعلّميّة اللغة. وأنّ حصول نظام لغوي سيستدعي وعي الطفل بنظام لغته المكتسبة أو بجزء منه، ولو كان هذا الوعي غير معبّر عنه، وهذه الحالة تسهم في خلق توازن معرفيّ، لأنه سبب في ترقّي الذهن المعرفيّ. فالطفل عندما يكتسب لغته الأولى يكون في أقلّ درجات التجريدية والوعي بأنظمة ما يكتسب، وهذا يسهّل الاكتساب، ولكن حصول النّظام اللغويّ عنده، يُكسبه نسبة من الترقّي الذهني نحو التحليل الشكليّ، وهذه النسبة تتفاوت بحسب عوامل التلقي الداخلية والخارجية، لكنّ نسبة الوعي هذه لا تماثل نسبة الوعي عند البالغين، بسبب درجة ترقّيهم في التحليل والتفكير الاستنباطيّ. فالذي يتّجه أنّ قدرة الطفل على تعلّم لغة ثانية، أضعف من قدرته على اكتساب لغته الأولى، وأنّ قدرته على تعلّم لغة ثانية أكبر من قدرة البالغين على تعلّم لغة ثانية، وهذا حكم أغلبيّ.

أمّا فيما يتعلّق بالنمط (3) من المقارنة، فقد أصبح جليًا بعد الذي مرّ. أنّ المقارنة هنا مع الفارق الذهنيّ والمعرفيّ والإجرائيّ. أي أنّ المقارنة هنا بين الاكتساب الحاصل ضرورة في حال عدم التوازن المعرفيّ، والتعلّم الحاصل بعد حصول التوازن. فالاكتساب في حالة الطفل حاصل قبل الترقّي في مراحل النّمو المعرفيّ، فهذا التلقي الذي يشبه تلقي البدهيات التي لا تستدعي سؤالًا عن الأنظمة في بداءة الطلب، في حين أنّ تعلّم الكبار حاصل بعد استقرار معرفيّ، ومُكنة ذهنية تحليلية تجريدية تستدعي تحليل المعرفة

التي يتلقاها البالغ. ففصول المقارنة باتت واضحة لا تحتاج إلى تكرار ومزيد من التفصيل، إنّها رؤية بين ثابت اللغة الأولى وطارئ اللغة الثانية.

الخاتمة

أردتُ في هذه الدراسة أن أحاور مسألة المقارنات بين اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية، وأن أحصر عناصر المقارنة ومقولاتها، من خلال مقاربات حجاجية وتجريبية، وأن أستعين بمفاتيح الدراسات البينية من أجل معالجة مغاليق الرؤية. فجاءت هذه الدراسة بشرط بينيّ كاشف عن أسس هذه المقارنات المعرفيّة في مسألة اكتساب اللغة وتعلّمها. وقد انفصلت الدراسة عن النتائج الآتية:

1. وجوب التفريق بين اكتساب اللغة وتعلّمها. وحصر الاكتساب في اللغة الأولى.
2. اللغة الأولى (المُكتَسبة) تؤثّر في تعلّم اللغة الثانية، وهذا التقرير يدعو إلى ضرورة مراعاة هذه المقاربة التأثيريّة في بناء المقرّرات والمناهج، وفي بناء أساليب التدريس ووسائله وأدواته.
3. اكتساب اللغة يؤثّر في القدرة أو الكفاية اللغوية، بما يشبه تأثير الأعراض بالماهية.
4. ثبوت نظام اللغة الأولى يُحدث وعيًا يدفع إلى عمليات ذهنية تحليلية تجريدية، وهذا من شأنه إحداث توازن معرفيّ يصعب معه تعلّم لغة ثانية.
5. قدرة الطفل على اكتساب لغته الأولى أكبر من قدرته على تعلّم لغة ثانية، بسبب نموّ قدرته على تمثّل قوانين اللغة الأولى، ولو جزئيًا. وهذا حكم أغلبيّ.
6. قدرة الطفل على تعلّم لغة ثانية أكبر من قدرة البالغين على تعلّم لغة ثانية، نظرًا إلى تمام مُكنة البالغين على تمثّل أنظمة اللغة التي تعلّمونها. وهذا حكم أغلبيّ.

قائمة المصادر والمراجع

الزّبن، عماد أحمد (2019)، التشكيل اللسانيّ لعقل المتلقي: دراسة لسانية بينيّة في قواعد تشكيل القناعات، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مجلد (46)، ع (4)، ص ص 45-61

الزّبن، عماد أحمد (2015)، العاميّة في خطاب المشافهة الدّينيّ المعاصر: دراسة لسانيّة، المؤتمر الدّولي الثاني للغة العربية ومواكبة العصر، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية، كتاب المؤتمر، ص ص 147- 194

القاسمي، علي (2010)، التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، ع (1)، ص ص77-92

مصطفى ناصف (1983)، نظريات التعلّم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، ع (70)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت

الموسى، نهاد (2003)، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، ط1، دار الشروق، عَمّان.

Arabic References

Al-Musa, Nihad (2003), Dualities in Arabic Language Issues: from the Renaissance to age of the Globalization, Dar ALShoroq, Amman.

Al Qasimi, Ali (2010), Interlanguage and Linguistic Shift, Linguistic Practices Journal, Mouloud Mammeri University, Algeria, (1), PP 77-92.

Al-Zabin, Emad. A (2019), Linguistic Formation of Recipient's Intellect: An Interdisciplinary Study in Rules of Contentedness Formulation, Dirasat: Human and Social Sciences, The University of Jordan, 46 (4), PP 45-61.

Al-Zabin, Emad (2019), The Sharp Rejoinder and the Linguistic Repartee: A Linguistic Experimental Study in the Structure Rules, 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies –25(4): 198 – 208.

Al-Zabin, Emad. A (2015), The slang in contemporary religious verbal discourse: a linguistic study, The second international conference on the Arabic language, Medina, Islamic University, conference book, PP 147- 194.

English References

Ausubel, D (1964), Adults versus children in second-language learning: psychological considerations. The Modern Language Journal, Ebsco publishing 2003. pp220-224.

Bromberg, Wexler (1995), Null Subjects in Child Wh Questions. In C. Schütze, J. Ganger, & K. Broihier (eds.), MIT Working Papers in Linguistics 26.

Brown. H. D. (2007), Principles of language learning and teaching. Pearson Longman.

Cadierno, Eskildsen (2015), Usage- Based Perspectives on Second Language Learning, Germany.

Chomsky, N (2000), New Horizons in the Study of Language and Mind, Cambridge University Press.

Chomsky, N .(1975), The Logical Structure of Linguistic Theory. MS, Plenum, New York.

Cohen, Andrew (2011), Strategies in Learning and Using a Second Language, Routledge, London.

Crystal, David (2008), A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Blackwell Publishing, USA.

Dicks, Joseph (2009), Second Language Learning and Cognitive Development, University of New Brunswick.

Edmondson, Willis (1999), Twelve Lectures on Second Language Acquisition, Gunter Narr Verlag.

Ehrman, M. (1996) Understanding Second Language Learning Difficulties. California, USA, SAGE Publications, Inc.

Fawzi (2006), First Language Acquisition Vs Second Language Learning: What Is the Difference. The University of Birmingham.

Guy. Deutscher (2010), Through the Language Glass, Metropolitan Books, New York.

Halliday, M (1986), Learning how to mean: Explorations in the development of language. London, Edward Arnold.

Harbon Lesley, Robyn Moloney (2013), Language Teachers' Narrative of Practice, Cambridge Scholars.

Hudson, Alan (2002), Outline of a Theory of Diglossia, International Journal of the Sociology of Language, 157(157):1-48.

Hurford, James (1991), Evolution of the critical period of Language acquisition, Elsevier Science Publishers B.V. pp160-162.

Johnstone, R. (2002), Addressing "The Age Factor": Some Implications for Language Policy" Council of Europe. Strasbourg.

Kramsch, Claire (2004), Language Acquisition and Language Socialization, Continuum, London.

Kuhn, Thomas (1970), The Structure of Scientific Revolutions, Second Edition, The University of Chicago, USA.

Morgan, Gary (2014), Critical Period in Language Development, SAGE Publications. P115-118.

Mustafa Nasif (1983), Theories of Learning: A comparative study, Translated by: Ali Hassan Hajjaj, (70), Alam Al Maarefah Series, Kuwait.

Oyama, S (1979), The concept of the sensitive period in developmental studies. Merrill Palmer Quarterly, 25,83-103.

Pinker, S (1984), Language Learnability and Language Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Psychology wiki, https://psychology.wikia.org/wiki/Language_interference.

Rosansky, Ellen (1975), The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive, Developmental Considerations. Working Papers on Bilingualism, No. 6. Ontario Inst, Toronto. Bilingual Education Project.

Schunk, Dale (2012), Learning Theories, Pearson Education, Inc. New York.

Silverman (1973), Consciousness and the Acquisition of Language, Northwestern University Press.

Skiba, Richard (1997), Code Switching as a Countenance of Language Interference, The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 10.

Snape Neal, Tanja Kupisch (2017), Second Language Acquisition: Second Language Systems, Palgrave, London.

Stern, H. (1970), Perspectives on Second Language Teaching, Toronto.

Vanderplank, R (2008), The Significance of First language Development in Five to Nine-Year-Old Children for Second and Foreign Language Learning. Applied Linguistics.

Vanhove, Jan (2013), The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis, PLOS ONE, V8.

Vygotsky, L .(1979), Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes. USA.

Yang, Charles (2002), Knowledge and Learning in Natural Language. Oxford University Press.

Zascerinska, Jelena (2010), Language Acquisition and Language Learning, paper presented at the 52nd international scientific conference of Daugavpils University.