الفصل الثالث

المدرسة المعرفية واكتساب اللغة الثانية

The Cognitive Tradition and Second Language Acquisition

نظرية تشومسكي الخاصة بالنحو الكلي

في أعقاب نبذ كلٍ من المدرستين السلوكية والتركيبية بدأ حقل اكتساب اللغة الثانية في تبني المدرسة المعرفية، وهذا الاتجاه في حقل نظرية اكتساب اللغة الثانية له جذوره في مجال علم اللغويات نتيجة اعتماده الكبير على نظرية تشومسكي اللغوية الخاصة باكتساب اللغة الأم، وقد جادل تشومسكي (Chomsky, 1965, 1980, 1981a, 1981b) على نحو مقنع بوجود قدرة فطرية محددة بمجال معين أسماها أداة اكتساب اللغة "LAD" والتي تحتوي على النحو الكلي والتي لا غنى عنها في قدرة الطفل على اكتساب لغته الأم، ولا ينظر تشومسكي إلى اللغة على أنها مجرد كلام يُستخدم في التواصل على أرض الواقع بل على أنها مجموعة من الخصائص التركيبية المتأصلة في النحو الخاص بأي لغة طبيعية.

ويعترف تشومسكي بأن الأمر لا يقتصر على الكفاية النحوية عند الحديث عن اللغة، فمن يتكلم لغة ما على أنها لغته الأم يمتلك أيضاً *الكفاية الذرائعية* ويقول في هذا الصدد: "يمكننا القول بأن الكفاية الذرائعية تضع اللغة في وضعها المؤسسي

فيما يخص الاستعمال، رابطة النوايا والأهداف بالوسائل اللغوية المتوافرة" (Chomsky, 1980, 247). غير أن نظريته المتعلقة باكتساب اللغة الأم والقائمة على عمل النحو الكلي محدودة فقط باكتساب الطفل لكفايته النحوية، ولا تحاول هذه النظرية البتة تقديم شرح لقدرة الطفل على استخدام كفايته النحوية على أرض الواقع أي أنها لا تتعامل مع الكفاية الذرائعية كون أن الكفاية الذرائعية تحتوي على التنوع ومرتبطة أكثر "بمعرفة شروط وكيفية الاستخدام المناسب وفقاً للأهداف المختلفة" عوضاً عن "معرفة التركيب والمعنى" (٢٢٤) التي تمثل بؤرة اهتمام البحث العلمي.

ويرى تشومسكي أن الكفاية النحوية محدودة بمجال التراكيب النحوية مع وجود بعض الإشارات إلى الدلالات والأصوات الوظيفية. هذه المعرفة بالخصائص الرسمية للنحو لها طابع ضمني (أي لا يمكن الشعور بها وتعتمد على الحدس)، فالمتحدث الأصلي على سبيل المثال قد يمتلك المقدرة على أن يتعرف ويشكل دقيق على عدم صحة الجملة التالية من الناحية النحوية ?Is raining من دون أن يكون قادراً على تفسير السبب، وهكذا فإن نظرية تشومسكي الخاصة بالكفاية اللغوية تتحدث عن ذلك النوع من المعرفة الضمنية لدى متكلم اللغة الأصلي لا المعرفة الظاهرة (الواعية) المرتبطة بالخصائص التركيبية لنحو اللغة الأم.

هنا ينبغي الإشارة إلى أن تشومسكي يوظف مصطلح "الكفاية الذرائعية" بدلاً من "الكفاية التواصلية" وهو المصطلح الذي أتى به ديل هايمز في العام ١٩٧٢ ويقلل هذا المصطلح الأخير " الكفاية التواصلية" من أهمية الكفاية النحوية التي أشار لها تشومسكي (انظر الفصل الخامس لمعلومات أكثر)؛ كما أن هذا المصطلح قد حظي بكثير من القبول على نطاق واسع في أوساط علماء اللغويات المهتمين بالأطر ذات

البعد الاجتماعي. ويشير تشومسكي إلى وجود العديد من الاستخدامات للغة التي تتعدى النظرة المشهورة المقتصرة على التواصل ويكتب قائلاً: "خذ بعين الاعتبار المحادثة التي تتم بهدف الإبقاء على علاقات الصداقة المتقطعة من دون أي اهتمام محدد بمحتوى هذه المحادثة. هل تمثل هذه أمثلة "للتواصل"؟ لو كان الأمر كذلك فما الذي نقصده بالتواصل في ظل غياب المستمع أو في وجود مستمع نفترض أنه غير مستجيب على الإطلاق أو في ظل عدم وجود نية لنقل المعلومة أو تعديل المعتقد أو الاتجاه؟

يبدو الأمر وكأننا أمام خيارين: وجوب تجريد مفهوم "التواصل" من كل الأهمية أو وجوب رفض تلك النظرة التي ترى بأن الهدف من اللغة هو التواصل" (تشومسكي، ١٩٨٠: ٢٣٠) (Chomsky, 1980, 230).

ويتعامل تشومسكي مع الفصل بين الكفاية اللغوية (أي الكفاية النحوية) والكفاية الذرائعية، على أنه أمر لا مفر منه وشرط لازم في قدرتنا على اكتشاف الخصائص الرسمية للنحو العالمي المبرمج جينيا بشكل سابق في حياتنا وهي التي تساعد الطفل على اكتساب ما يسميه "النحو الجوهري" (تشومسكي، ١٩٨١: ٣٣) (Chomsky, 1981, 33).

ويشرح تشومسكي فيما يلي الأسباب التي تبناها لتبرير مثل هذا الفصل قائلاً: "إن نظرية النحو الكلي الموصوفة جيداً تقدم شرحاً لتلك الخصائص الحقيقية للأداة اللغوية التي ستقدم تحت الظروف والشروط المثالية النحو الجوهري والتي، تحت الظروف الاعتيادية للحياة اليومية جنباً إلى جنب مع الأنظمة الأخرى، ستقدم الأنظمة الأكثر تعقيداً المسؤولة عن تحديد معرفتنا اللغوية. وبهدف اكتشاف النحو الكلي والنحو الجوهري يجب علينا أن نعمل جاهدين على أن نبتعد عن تعقيد

العوامل المختلفة وهو إجراء له مخاطره غير أنه إجراء لا غنى عنه في مسائل التحقق الجاد سواءً في مجال علم اللغويات أو غيره من المجالات" (Chomsky, 1981b, 39).

ويبني تشومسكي وأتباعه آراءهم بخصوص وجود النحو الكلي على الملاحظة والاستدلال اللذين عُرفا فيما بعد "بالمشكلة المنطقية لاكتساب اللغة" *logical problem of language acquisition* وهو مصطلح يشير إلى تلك الفجوة بين ما يمكن للطفل أن يحققه فيما يخص الكفاية النحوية والمعلومات المُدخلة المتوافرة له. وتمثل "المشكلة المنطقية لاكتساب اللغة"، متى ما اجتمعت مع جدلية "فقر المحفز" *poverty of the stimulus argument* وهي الجدلية التي تشير إلى أن المُدخل الذي يتلقاه الطفل ناقص (تشومسكي، إليس، وكوك Chomsky 1965, 1981a, 1981b; Cook 1985, 1988; Ellis 1994)، الأساس الذي يستند عليه تشومسكي في رأيه الذي يتعلق بوجود آلية ذهنية محددة المجال ذات طابع استقلالي وفطري تساعد الطفل في اكتسابه اللغة الأم. وهنا يقول تشومسكي ما نصه: "يبدو أمراً مبسطاً أن يعتمد اكتساب اللغة الأم على اكتشاف الطفل ما يمثل من وجهة نظر رسمية نظرية عميقة ومجردة – نحواً توليدياً خاصاً بلغته – العديد من مناهجه ومبادئه مرتبطة بشكل ضئيل بالخبرة عبر سلاسل طويلة ومعقدة من الخطوات شبه الاستدلالية. إن التركيز على كل من خصائص النحو المكتسب ودرجة نقص المعلومات المتوافرة والمدى المحدود لها والتناسق المذهل في النحو الناتج واستقلاله عن الذكاء والدافعية والحالة العاطفية عبر مساحات كبيرة من التنوع كل ذلك يعني قليلا من الأمل في أن كثيراً من تركيب اللغة يمكن تعلمه عبر عضو لا علم لديه بشكل مبدئي بخصائص التركيب اللغوي العامة" (Chomsky,1965, 185). وهكذا يرى تشومسكي أن المُدخل اللغوي المتوافر أو التجربة اللغوية هي في الغالب ناقصة، أو غير كاملة أو غير صحيحة نحويا؛ً واعتماداً على

المتوافر من المُدخل، سيكون من المستحيل على الطفل التعرف على أي الجمل الصحيحة من الناحية النحوية وأيها الخاطئ. إضافة لذلك، فإن هذا المُدخل المتوافر يؤثر بشكل سلبي على النظام النحوي النهائي الذي يتمتع الطفل بإمكانية اكتسابه في فترة زمنية قصيرة جداً.

وبالرغم من حقيقة أن الطفل يتم تعريضه إلى عدد محدود من الجمل، إلا أنه يظل قادراً على فهم ونطق عدد غير محدود من الجمل الجديدة كلياً. علاوة على ذلك، فإنه نادراً، بحسب تشومسكي، ما يتم تعريض الطفل للدليل السلبي، أي أنه نادراً ما يتم تقديم تفسيرات واضحة عن سبب عدم صحة جملة من الناحية النحوية إلى الطفل. وهكذا وبما أن الطفل بناءً على حجم محدود من الدليل الإيجابي يمتلك القدرة على استيعاب وفهم ونطق جمل معقدة وجديدة من الناحية النحوية، فلابد من وجود آلية ما ترشد الطفل أثناء اكتساب اللغة الأم. هذه الآلية – النحو الكلي – ينبغي أن تكون محددة المجال ومستقلة لأنه ما أن يبلغ الطفل الرابعة من عمره، حتى يكون قادراً على استخدام لغته الأم بشكل كامل. كما أنه من المفترض أن تكون هذه الآلية مسؤولة بشكل كامل عن تحليل المعلومات اللغوية إضافة إلى استقلاليتها عن بقية الآليات المعرفية الأخرى؛ هذه الاستقلالية تتضح بشكل كبير في مقدرة الطفل على اكتساب الطفل لغته الأم بالرغم من عدم اكتمال نموه التفكيري.

إن مبدأ استقلالية الأداة اللغوية الذي ينادي به تشومسكي يؤدي إلى ظهور التساؤل بخصوص الفرق بين الاكتساب والتطور؛ وتُعرّف كوك التطور على أنه "تعلم اللغة اللحظي" فيما تُعرّف الاكتساب على أنه "تعلم اللغة غير المتأثر بالبلوغ" (كوك، ١٩٨٥: ٤-٥) (Cook, 1985, 4-5). ويدل النمو على التفاعل فيما بين العديد من الآليات المعرفية المختلفة كالتفكير والنحو الكلي والمحيط الاجتماعي.

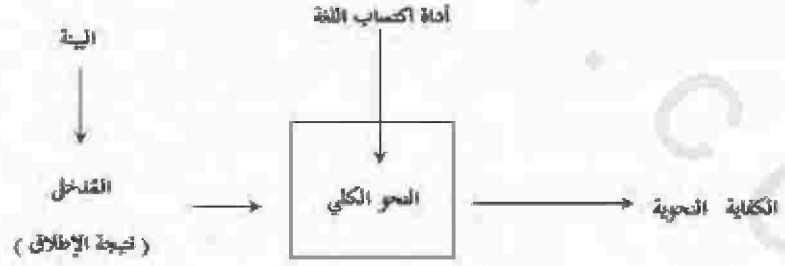
والقول باستقلالية النحو الكلي يستثني احتمالية وجود مثل هذا التفاعل، غير أن التطور لا يقع ضمن دائرة اهتمامات تشومسكي في نظرية النحو الكلي. بل إن الاكتساب كحالة مثالية، وكتجريد رسمي، وكمعرفة فطرية بخصائص القواعد الرسمية للغة التي لا تتأثر بالخبرات أو الوقت، هو ما يركز عليه تشومسكي في بحثه العلمي.

وبالرغم من محاولات تشومسكي للتفريق بين التطور والاكتساب بهدف تبرير خاصية الاستقلالية التي تميز الأداة اللغوية، إلا أن تعريفه للاكتساب يثير التساؤل بخصوص "التطور الداخلي" للنحو العالمي (كوك، ١٩٨٥) (Cook, 1985) فهل هذا النحو الكلي متوافر بكامله منذ البداية أم أنه ينمو ويتضح للعيان بشكل متدرج؟ يشير (وايت، ١٩٨١) (White, 1981) إلى أن هذا النحو الكلي متوفر للطفل بكامله منذ البداية، فيما يرى آخرون مثل (فيليكس، ١٩٨٤) (Felix, 1984) إلى أن هذا النحو الكلي يتكشف عبر مراحل مختلفة وفقاً لترتيب ونسق محدد سابقاً أي أنه بكل بساطة ينمو مثله مثل الشعر والأسنان. غير أن بعض الباحثين يشيرون إلى حقيقة عدم إمكانية الفصل بين التطور والاكتساب حيث إن الطفل لا يلفظ جميع الجمل ذات المستوى المتماثل من الصعوبة في الوقت نفسه فالتراكيب الأكثر تعقيداً مثل صلة الموصول تظهر في لغة الطفل فيما بعد.

ويدعي تشومسكي أن الدراسات التي تبحث في الإنجاز تنتمي إلى تصنيف التطور لا تصنيف الاكتساب (كوك، ١٩٨٥) (Cook, 1985) ولا يمكن وصفها بأنها تبحث في خصائص الأداة اللغوية التي يعرفها على أنها "العضو الذهني" وتشبه بذلك القلب، أو النظام البصري، أو نظام تنظيم الحركة وتخطيطها. ويبدو أنه لا يوجد تمييز واضح بين الأعضاء الجسدية، والأنظمة الحركية، وأنظمة الإدارة الحسية، والأدوات

العقلية بحسب ترتيبها في التساؤل" (تشومسكي، ١٩٨٠ : ٣٩) (Chomsky, 1980, 39). وكما هو الحال مع الأعضاء الذهنية فإن الأداة اللغوية تنشأ وتتطور بحسب رمزها الجيني ويحفز نموها البيئة المتمثلة في المُدخل الذي يتم تزويد الطفل به عبر البيئة المحيطة به؛ ويقول تشومسكي في هذا الصدد: "عندما تكون الظروف الخارجية ضرورية أو مساهمة في تسهيل ظهور عملية محكومة بشكل داخلي، يمكننا الحديث عن أثر الإطلاق الخاص بها" (Chomsky 1980, 32). ولا يتعلم الطفل لغته الأولى بالطريقة التي ربما يتعلم بها العزف على البيانو لأن معرفته النحوية تعتمد على نمو العضو العقلي، أو النحو الكلي والمحدد طبيعياً بشكل مسبق.

ولا يحتاج هذا النمو المحدد سابقاً سوى إطلاقه من خلال البيئة المحيطة، وحالما يتم إطلاقه، تتطور المعرفة النحوية أي أنها تظهر بشكل محدد وراثياً من قبل. يقول تشومسكي: "يمكننا أن نفهم بشكل أفضل جزءاً أساساً مما نسميه "معلماً" على أنه نمو أعضاء معرفية عبر اتجاه محدد داخلياً تحت تأثير الإطلاق وبشكل جزئي تحت تأثير التشكيل البيئي" (Chomsky 1980, 33). ويمثل الشكل رقم (٣,١) عملية اكتساب اللغة الأم.



الشكل رقم (٣,١). أنموذج تشومسكي الخاص باكتساب اللغة الأولى.

ونتيجة لوجود أداة لغوية مبرمجة بشكل وراثي فإن نموذج تشومسكي الخاص باكتساب اللغة الأولى لا يولي كثيراً من الاهتمام لبيئة المتعلم أو الجانب الاجتماعي للغة المستخدمة. ولا تمثل البيئة الخارجية شرطاً أساساً وداعماً لنمو الأداة اللغوية على عكس الجسد البشري وأعضائه الحيوية التي تمثل شرطاً ضرورياً لنمو هذه الأداة. وضمن إطار نظرية تشومسكي الخاصة بالنحو الكلي ينصب الاهتمام الرئيس على عمليات الجسد الذهنية وعلى تركيبة وآلية عمل النحو الكلي المسؤولة عن معالجة المعلومات اللغوية ومساعدة الطفل في اكتشاف الخصائص الأساسية للغته الأم. وكي يكون في إمكان الشخص دراسة اكتساب اللغة الأم فإنه يحتاج إلى أن يعتمد بشكل أكبر على الدليل المنطقي من الدليل العملي، ولذلك يمكن تصنيف نظرية تشومسكي الخاصة باكتساب اللغة الأم على أنها نسخة استدلالية منطقية للاتجاه المعرفي (أي أنها تمثل النسخة الأقدم).

لكن ما هي الخصائص الفطرية للعقل البشري التي تعين الأطفال في اكتسابهم لغتهم الأم والتي يمكن الاستدلال عليها بشكل منطقي؟ إن النحو الكلي يتكون من مجموعة من المبادئ المجردة التي تنطبق على جميع اللغات الطبيعية ولها معالم محددة لغوياً (Chomsky, 1981a, 1981b; Cook 1985, 1988, 1994, 1997). ينبغي الإشارة إلى أن النحو الكلي لا يتكون من مجموعة من القواعد النحوية المقتصرة على لغة بذاتها بل يتكون من مجموعة من المبادئ والمعالم التي تمثل خصائص كل اللغات الطبيعية، وعلى الرغم من احتمالية تنوع المعالم فإن النحو الكلي يضع الحدود التي في إطارها يمكن للأنظمة النحوية لمختلف اللغات الطبيعية أن تتنوع.

ويمثل معلم إسقاط الضمير مثالاً لمعلم من المعالم (Cook, 1985, 1988, 1994) وهو مرتبط بالطريقة التي تصل بها مختلف اللغات لموضع الفاعل في مختلف الجمل

وتحققه ولهذا المعلم قيمتان هما إسقاط الضم وعدم إسقاط الضم وبناءً على هذه القيمة، يتم تصنيف اللغات إلى مجموعتين، فاللغة الإنجليزية على سبيل المثال هي لغة عدم إسقاط الضم، أي أنه يجب وجود فاعل في جميع الجمل. وهذا يشرح لنا وجود ما يسمى بالفاعل الوهمي مثل It و There ففي جملة مثل It is raining الكلمة "it" ليس لها أي قيمة دلالية وهي موجودة في الجملة السابقة لتحقيق شرط معلم عدم إسقاط الضم المُفَعلّ في اللغة الإنجليزية والذي ينص على أنه يجب ملء جميع مواضع الأفعال. في المقابل فإن لغة إسقاط الضم كاللغة الأسبانية تقبل بوجود موضع فاعل خالٍ.

ولمعلم إسقاط الضم تأثيره على الخصائص الأخرى للنظام النحوي الخاص باللغة الأم. فلو أن لغة ما تتبع معلم عدم إسقاط الضم فإن تبديل المواضع بين الفعل والفاعل غير مسموح به في الجمل الخبرية. على الجانب الآخر، لو كانت لغة ما تتبع معلم إسقاط الضم فإنه من المسموح به حدوث تبديل المواضع بين الفاعل والفعل.

وتصف الفقرة التالية المأخوذة من كوك (Cook, 1997, 250-251) العلاقة بين المبادئ والمعالم:

> "بشكل عام هناك مبدأ ينص على ضرورة بقاء قائدي السيارات في جانب محدد من الطريق وهو ما يُسلّم به جميع قائدي السيارات في جميع الدول، والاستثناءات لمثل هذا المبدأ كأن يقود البعض سياراتهم في المسار الخاطيء تمثل اخباراً مهمةً وتتصدر عناوين الأخبار وتصبح مشابهة لعمليات المطاردات في بعض الأفلام. غير أن هذا المبدأ لا ينص على *ما هيّة* الجانب الذي ينبغي على قائدي السيارات الالتزام به. إن معلم القيادة يسمح بأن يكون هذا الجانب على اليسار في بريطانيا واليابان وأن يكون على اليمين في الولايات المتحدة الأميركية وفرنسا. ولهذا المعلم قيمتان أو "موضعان" – يمين ويسار. وحالما تختار دولة ما جانباً معيناً فإنها تلتزم به وأي تغيير للموضع يُعدُّ عملية معقدة بغض النظر عن حدوثه في كامل الدولة كما هو الحال

مع السويد أو حدوثه للفرد أثناء انتقاله من بريطانيا إلى فرنسا. وهكذا يختصر مبدأ شامل ومعلم متنوع كينونة القيادة. وينص المبدأ على المتطلبات الشاملة للقيادة فيما المعلم يحدد التنوع مابين مختلف الدول" (1997, 250-51).

ولهذا فإن نظرية "النحو الكلي" تؤكد على وجوب وضرورة وجود عناصر معينة في جميع اللغات الطبيعية، فيما تتمتع عناصر أخرى بحرية التنوع ضمن نظام درجات حرية مؤسس بشكل جيد. وبالإمكان اختيار قيمة معينة لمعلم ما بسبب الدليل الإيجابي المُقدم للطفل من قبل البيئة؛ فالطفل على سبيل المثال وبناءً على المُدخل اللغوي الإنجليزي الذي يتلقاه (المتمثل في الجمل) يبادر إلى تكييف قيمة معلم إسقاط الضم وتحويله إلى قيمة عدم إسقاط الضم. وبالإمكان أيضاً تصور عملية ترتيب قيم المعالم الخاصة بلغة ما على أنها البحث عن أصفى تردد إرسالي لمحطةٍ إذاعيةٍ ما. ويمكن تشبيه جهاز الراديو على أنه "أداة اكتساب اللغة". ويتطلب الأمر إدخال سلك الراديو في مقبس الكهرباء ومن ثم تشغيله وهو ما يحدث فقط عبر مساعدةٍ من البيئة. ولكن حتى يصبح بالإمكان الاستماع إلى محطةٍ ما، وهي التي تمثل النحو الخاص بلغةٍ ما، ينبغي على الفرد أن يقوم بعملية ضبط ودوزنة لمختلف المحطات الإذاعية.

لاحظ هنا أن "النحو الكلي" لايساعد الطفل على اكتساب النحو بأكمله بل هو مسؤول فقط عن وضع عملية اكتساب النحو الجوهري في مسارها الصحيح وهذا النحو الجوهري يمثل الصفات اللاموسومة في نظام النحو الخاص بلغة الطفل الأم. يقول تشومسكي: "لا غنى عن الخبرة في إصلاح قيم المعالم الخاصة بالنحو الجوهري وفي غياب دليل خاص بعكس ذلك، يتم اللجوء إلى الخيارات غير الموسومة" (Chomsky, 1981a, 8).ويتعين تعلم القواعد الموسومة التي تمثل إطار النحو. وتأتي صرفية الزمن الماضي في اللغة الإنجليزية "ed" كما في الأفعال painted وworked

كمثال على قاعدة غير موسومة يمكن اكتشافها بمساعدة من النحو الكلي. أما صيغ الأفعال الشاذة مثل bought و taught فلا يتم اكتشافها بمساعدة من النحو الكلي. وقد يقدم لنا اعتماد الطفل على مساعدة النحو الكلي تفسيراً لتكرار صيغ أفعال خاطئة نحوياً مثل[1] buyed * أو catched *. هناك حاجة لتعليم الأطفال وبشكل ظاهر أن صيغ الأفعال هذه تحديداً غير صحيحة في اللغة الإنجليزية. وحالما يتم إصلاح معالم النحو الكلي، "يتم التعرف على نحو بعينه أسميه "النحو الجوهري" (Chomsky, 1981a, 7).

وبشكل ملخص، فإن نظرية تشومسكي الخاصة باكتساب اللغة الأم تم تطويرها لتقدم لنا بعضاً من الإجابات لتلك الإشكالية المنطقية في اكتساب اللغة ألا وهي الفجوة التي تظهر بين المُدخل اللغوي الذي يتعرض له الطفل ومستوى إنجازه اللغوي الأقصى. وبناءً على جدلية فقر المُحفز، فقد استنبط تشومسكي أنه لا بد من وجود أداة لغوية فطرية مستقلةٍ عن غيرها من الأدوات العقلية الأخرى وظيفتها تقديم المساعدة للطفل في اكتساب لغته الأم. وفي الوقت الذي يحصر فيه تشومسكي اكتساب اللغة الأم بنطاق الكفاية النحوية، فإنه يفصل فيما بين الكفاية اللغوية والكفاية الذرائعية. والأداة اللغوية (النحو الكلي) التي تساعد الطفل على اكتساب الكفاية النحوية تتكون من مجموعة من القواعد المجردة والمبادئ الشاملة والمعالم الخاصة بلغة بعينها. وتتنوع معالم معينة ضمن حدود قيم محددة بشكل واضح. وتقع على الطفل مسؤولية إصلاح قيمة معالم معينة بناءً على دليل إيجابي يأتي من البيئة. ويكون النحو الكلي مسؤولاً عن المعرفة المُضمرة التي يمتلكها المتحدث الأصلي بالخصائص النحوية الرسمية للغته الأم وكذلك عن حَدَس مثل

(١) يدل الرمز * على عدم صحة ما يأتي بعده نحوياً في اللغة الإنجليزية.

هـذا المـتكلم بخصـوص الصـحة النحويـة لـبعض الجـُمل. وضـمن إطـار نظريـة تشومسكي، ينحصر دور البيئة في آلية الإطلاق التي تبدأ في تشغيل النحو العالمي. وحالما يتم تشغيله، يبدأ النحو الكلي في أداء وظيفته بشكل محدد جينياً من قبل.

ولقد مرت نظرية تشومسكي الخاصة بالنحو الكلي بالعديد من التغييرات التي ظهرت في عدة أشكال. ففي البداية أُطلق عليها نظرية النحو التوليدي الانتقالي (رادفورد، ١٩٨٨، تشومسكي، ١٩٦٥) (Chomsky, 1965 and Radford, 1988) ومن ثم أُدخلت ضمن نظرية العامل والرابط الإحالي (Chomsky, 1981a; Haegman 1991) وفي الوقت الحاضر تم مراجعتها وإعادة استقصائها تحت مسمى البرنامج الأدنى (Chomsky 1995) حيث يتم اختزال اكتساب اللغة الأم على أنه "اكتساب التركيب الاحتجاجي للرأس التركيبي بما يدل على عدد الاحتجاجات التي يسمح بها الرأس التركيبي وطبيعة الدور الدلالي لكل احتجاج. فالفعل يعطي "give" على سبيل المثال يجب التعامل معه على أنه يحدد دوراً فاعلياً ودوراً موضوعياً ودوراً استقبالياً/هدفياً" (Chomsky, 1995,30).

ويظل الدور المُناط بالبيئة في اكتساب اللغة الأم ضمن كل هذه النسخ المختلفة للنظرية اللغوية التي تهدف إلى تفسير كيفية عمل النحو الكلي دون تغيير. وتُصوِّرُ البيئة الخارجية على أنها أداة تنشيط وتفعيل ولذلك فإن نظرية الكفاية اللغوية لتشومسكي بغض النظر عن أي من نسخها، تركز على العمليات العقلية وعلى كيفية عمل آلية فطرية مستقلة خاصة باللغة مسؤولة عن معرفة المتكلم الأصلي المُضمرة بقواعد اللغة النحوية الرسمية.

نظرية النحو الكلي لتشومسكي واكتساب اللغة الثانية

لم تكن نظرية تشومسكي الخاصة باكتساب اللغة الثانية لتمر مرور الكرام على بعض من الباحثين في حقل اكتساب اللغة الثانية فهذا هو كيفين غريغ

(Kevin Greg) أحد أكثر المؤيدين إخلاصاً لنظرية تشومسكي اللغوية يدعو إلى تطبيق هذه النظرية على اكتساب اللغة الثانية. ويدعي غريغ أن معاناة حقل اكتساب اللغة الثانية تتبدى في مجالين اثنين هما حقلها غير المُحدّد بوضوح وكذلك النظرية الخاصة بها. وفيما يتعلق بالمجال الأول فإنه يؤكد على ضرورة حصر حقل اكتساب اللغة الثانية في الكفاية اللغوية وعدم تضمين الإنجاز اللغوي. وهو يقول في هذا الصدد مانصه: "من خلال إصلاح مشكلة حقلنا عبر حصره في اكتساب الكفاية اللغوية، نصبح في حاجة إلى نظرية لغوية مفسرةٍ لتلك الكفاية". وهناك حاجة لأن تكون هذه النظرية اللغوية "نظرية نحو" (Gregg, 1989, 24) ذات طابع مستقل مكون من وحدات مستقلة؛ والطابع *الاستقلالي* من وجهة نظر غريغ يُقصد به عزل هذه النظرية عن نُهجٍ لغويةٍ أُخر أكثر شمولية مثل "النُهج المبنية على الكلام أو الكلامية - الوظيفية" (٢٦) والتي تتعامل مع اللغة على أنها تواصل. وفي نظر غريغ ينبغي أن تكون النظرية النحوية نظرية منهجية مُصاغةً وفق نظرية النحو التوليدي لتشومسكي وهو يعتبر أن المنهجية التي تتصف بها نظرية النحو التوليدي لتشومسكي تمثل "واحدةً من مواضع قوتها الأساس" (٣٠). إضافةً إلى ذلك، ستضيف هذه النظرية المنهجية "قوةً توضيحيةً وتفسيريةً للأبحاث الجارية في حقل اكتساب اللغة الثانية. بل وعلاوةً على ذلك، فإنه من خلال الربط بين أبحاث اكتساب اللغة الثانية و نظرية اكتساب اللغة الأم والنظرية اللغوية، يتكون لنا منظور يمكنه أن يزود حقلنا بشيء إضافي يتعامل معه ألا وهو نوع من التوجه في طريق محدد" (٣٤-٣٥).

وينتقد غريغ وبقوة نموذج الكفاية المتغير (Tarone, 1984, Ellis, 1985) المتعلق بمفهوم التحول والتغير ضمن أداء المتعلم. وهو في هذا الصدد يشير إلى العديد من مثالب هذا النموذج الذي أُبرز لكي يقدم تفسيراً للطابع المتنوع لكفاية المتعلم أو تنوع الكفاية اللغوية في عدة سياقات اجتماعية. وفي رأي غريغ فإن العيب الرئيس ذو

علاقة بالتشويش وعدم وضوح الفرق مابين الكفاية والإنجاز فالنموذج يعتمد على المجادلة الخاطئة بأن سلوك المتعلم يمثل الكفاءة (المعرفة) لا الإنجاز . ويرى غريغ عيباً مماثلاً في تواصلية القدرة لتارون، ١٩٨٤ (Tarone, 1984) وتواصلية القدرة يشير إلى تواصلية الأساليب التي يُظهرها متعلم اللغة الثانية في مختلف السياقات الاجتماعية.

ويدَّعي غريغ بأنه على الرغم من إمكانية أن تكون المعلومات المتعلقة بالتنوع مثيرة للاهتمام والاستقصاء فإنه حالما نُوجِدُ "نطاقاً لنظرية اكتساب اللغة الثانية بحيث يكون هذا النطاق محدوداً باكتساب الكفاية اللغوية عندها لن نكون مجبرين على أن نقدم تفسيراً لتلك المعلومات بخصوص التنوع ضمن تلك النظرية ومن خلال تجاهل تلك المعلومات يمكننا تجنب التناقضات والارتباكات المرتبطة بالمفهوم المتمثلة بمصطلحات مثل 'الكفاية المتجانسة' أو 'تواصلية القدرة'" (٢٢، ١٩٨٩).

وبشكل ملخص، ينصح غريغ بأن يتم تعريف حقل اكتساب اللغة الثانية ضمن أُطر الكفاية اللغوية مع ضرورة تطوير نظرية نحو قادرة على تفسير ذلك الحقل. وهناك حاجة لأن تكون نظرية النحو هذه لغوية وشكلية الطابع. ويرى غريغ أن تطبيق نحو تشومسكي التوليدي "سيضيف صلابة لمجال اكتساب اللغة الثانية" (٣٠، ١٩٨٩) نتيجة طابعها الشكلي وهو الطابع الذي يرى غريغ ضرورة وجوده في أي نشاط معرفي. واعتماداً على بايليشين (Pylyshyn, 1973)، يدعي غريغ أن مجموعة من القواعد الشكلية المنطقية تميز أي نظام معرفي. والقدرة على فهم أي نظام معرفي تعني القدرة على وصفه وتفسيره من حيث قواعده الشكلية والمنطقية. ولأن الكفاية اللغوية التي يكتسبها متعلم اللغة الثانية تمثل مثل هذا النظام المعرفي فإن حقل اكتساب اللغة الثانية بحاجة إلى مجموعة من القواعد الصيغية والمنطقية التي تصف وتفسر الكفاية اللغوية في اللغة الثانية. ويشتكي غريغ من أنه "في غياب نظرية صيغية

ما نحصل لا على وصف غير صيغي فحسب بل وعلى تكاثر المصطلحات التي يُؤتى بها إما لغرض معين (مثل مصطلح الإيجاد الإبداعي، ومصطلح فلتر المُخرج لكراش (١٩٨٥)، ومصطلح تواصلية القدرة لتارون، ومصطلح الكفايات المتعددة .....إلخ، أما اختراعي المفضل فهو القدرة الدلالية) أو عدم التفكير المجلوب من من علوم أخرى مضافاً إلى هذا الكثير من الرسومات والشروحات البيانية" (٣١، ١٩٨٩).

ويدعو غريغ للقيام بأبحاث أكثر فيما يخص وصول متعلم اللغة الثانية إلى مبادئ ومعالم النحو الكلي. وبناءً على دعوته هذا، قام بعض الباحثين بإجراء دراسات لاستقصاء وصول المتعلم إلى هذه المعالم والمبادئ. وقد ركزت معظم هذه الدراسات على معالم مثل التحتانية[1] والتي تُقيّد حركة جزء تكويني ما ضمن الجمل ومبادئ مثل مبدأ إسقاط الضم. إضافة إلى ذلك، فإن معظم هذه الدراسات تم استخراج المعلومات التي وردت فيها من خلال مهام الحكم على الصحة النحوية حيث طُلب من متعلمي اللغة الثانية أن يوظفوا حدسهم في معرفة صحة الجمل المختارة من الناحية النحوية. مهام الحكم على الصحة النحوية كانت موضع نقد لعدم قدرتها على تبيين الفرق بين المعرفة الظاهرة والمهمة (بيردسون، ١٩٨٩) (Birdsong, 1989) أي أنه من الصعوبة تحديد ما إذا كان متعلمو اللغة الثانية يعتمدون في اختياراتهم وقراراتهم على معرفتهم الظاهرة بقواعد اللغة الثانية أو على معرفتهم المضمرة بتلك القواعد. علاوة على ذلك، فإن هذه المهام لا تناسب متعلمي اللغة الثانية ذوي المستويات المتدنية من الطلاقة في اللغة الثانية أو متعلمي اللغة الثانية الأميين في لغتهم الأم.

---

(١) كون الشيء يقع تحت شيء آخر.

ونظراً لأن كثيراً من نتائج الدراسات التي أُجريت لاستقصاء وصول متعلم اللغة الثانية إلى النحو الكلي لم تكن حاسمة بل ومثيرة للجدل، فإن بعضاً من الباحثين لا يترددون في إنكار وجود قدرة لدى متعلمي اللغة الثانية على الوصول إلى النحو الكلي. فبلي فرومان، على سبيل المثال، يعتبر أن المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة الثانية لدى البالغين مشابهة بشكل ما لعملية اكتساب الطفل لغته الأم (Bley-Vroman, 1989). وهو يعترف بوجود نوع ما من الآلية الداخلية التي تُسهم في معاونة المتعلم أثناء اكتسابه اللغة الثانية. وعلى عكس المؤيدين للنحو الكلي، لا يؤمن بلي فرومان بقدرة متعلمي اللغة الثانية على الوصول إلى النحو الكلي.

فرضية الفرق الأساس

يقدم (روبيرت بلي فرومان، ١٩٨٩) (Robert Bley-Vroman, 1989) وصفاً لتسع من الخصائص المختلفة عن بعضها بشكل كبير والتي تميز لغة البالغين الثانية كي يبرر موقفه المتمثل في أن هؤلاء البالغين لا يمكنهم الوصول إلى النحو الكلي. والمقصود من هذه الخصائص التسع توضيح موقف بلي فرومان الذي يرى بأن البالغين من المتعلمين لا يكتسبون لغةً ثانيةً بمساعدة من النحو الكلي.

إن الفرق الرئيس بين اكتساب اللغة الأولى في سن الطفولة واكتساب البالغين لغةً ثانيةً هو افتقاد متعلمي اللغة الثانية إلى "النجاح العام المضمون" (بلي فرومان، ١٩٨٩ : ٤٣) (Bley-Vroman 1989, 43) فجميع الأطفال يصلون إلى درجة تامة من التمكن في اللغة الأم غير أن هذا الأمر لا ينطبق على متعلمي اللغة الثانية فعلى الرغم من سنوات الدراسة الطويلة والتعرض لمُدخل اللغة الثانية ووجود الدافعية لا يتمكن العديد من متعلمي اللغة الثانية البالغين من اكتساب اللغة المستهدفة. ولو أن

النحو الكلي كان نشطاً خلال عملية تعلم اللغة الثانية، لم يكن مسموحاً الافتقاد إلى النجاح المضمون، وهذا الافتقاد يدعم رأي بلي فرومان "بأن قدرات التعلم المعرفية البشرية العامة هي التي تحدد مسار عملية اكتساب اللغة الثانية وليست القوالب المحددة الاتجاه والتي تضمن نجاح الطفل في اكتساب اللغة الأم" (٤٤).

وهناك أيضاً تنوع كبير في "درجة الإنجاز خلال عملية التعلم وكذلك في طرق التعلم" (Bley-Vroman, 1989, 45). ومثل هذه الدرجة في التنوع في التعلم الأفضل للغة الثانية تدعم موقف بلي فرومان الذي ينص على أن النحو الكلي لا يتوافر للبالغين من متعلمي اللغة الثانية وأنه ليس من الضرورة أن يستخدم البالغون من متعلمي اللغة الأجنبية آلياتٍ معرفية محددة النطاق.

وعلى عكس الأطفال، فإن البالغين من متعلمي اللغة الثانية يحددون لأنفسهم أهدافاً مختلفة فيما يختص بمستوى الاتقان اللغوي الذين يرغبون في الوصول إليه فبعض المتعلمين البالغين على سبيل المثال قد يشعرون بالرضا مع مستويات الاتقان اللغوية اليسيرة التي تسمح لهم بالتعايش داخل ثقافة اللغة المُستهدفة، فيما تتملك آخرين منهم الرغبة في أن يكتسبوا اللغة الثانية كي يصبحوا قادرين على القراءة بتلك اللغة، أما الأطفال فإنهم لا يتمتعون بهذا النوع من المرونة لأن أهدافهم تحكمها الأداة اللغوية التي تتطور بحسب ترتيب وراثي مبرمج سابقاً.

كما يختلف البالغون من متعلمي اللغة الثانية عن الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأم فيما يخص ما يطلق عليه بلي فرومان مصطلح التحجر " Fossilization " (Bley-Vroman, 1989, 46) إذ إنه من المحتمل أن يصل البالغون إلى مستوى معين لا يمكنهم تجاوزه مهما بذلوا من جهد، كما أن البالغين من متعلمي اللغة الثانية ممن يصلون إلى درجة عالية من الاتقان اللغوي لا يُظهرون نفس المستوى من الحدس

الذي يمتلكه متحدثو اللغة الثانية كلغتهم الأم فيما يخص صحة الجمل نحوياً؛ وعلى النقيض من البالغين من متعلمي اللغة الثانية، فإن عملية اكتساب اللغة الأم بالنسبة للأطفال لا تتطلب منهم دروساً نحوية؛ كما أن تعلم اللغة الأم لا يتطلب منهم دليلاً سلبياً تصحيحياً. بل أن كل ما يحتاج إليه هؤلاء الأطفال بإيجاز هو التعرض إلى المُدخل اللغوي، وعلاوة على ذلك فإن نجاح الطفل في اكتساب اللغة الأم لا يتأثر بعوامل مثل الشخصية، والدافعية، والاتجاهات، والاستعداد وهي العوامل التي تلعب أدواراً هامة في اكتساب البالغين لغتهم الثانية.

جميع هذه الخصائص المختلفة أدت إلى أن يخرج بلي فرومان بنتيجة مفادها "أن نظام اكتساب اللغة محدد المجال لدى الأطفال يتوقف عن العمل لدى البالغين، وإضافة إلى ذلك فإن عملية اكتساب اللغة الأجنبية لدى البالغين تشابه عملية التعلم العام لدى البالغين في مجالات أخرى لا يُعتقد بوجود نظام تعلم محدد المجال خاص بها" (بلي فرومان، ١٩٤٩: ٤٩) (Bley-Vroman, 1949, 49). ويرى بلي فرومان أن نظاماً معرفياً عاماً غير محدد الاتجاه – نظام حل مشاكل عام ومجرد– يقوم بدور الأداة اللغوية محددة المجال لدى البالغين.

ويقدم بلي فرومان اقتراحه المتمثل في فرضية الفرق الأساس والتي لا تكتفي بوصف الفروق بين عملية الاكتساب لدى البالغين والأطفال بل أنها تؤكد على أن هذه الفروق داخلية ولغوية وكيفية نوعية في طابعها:

- "*داخلية*: تتسبب فيها الفروق في الحالة المعرفية الداخلية لدى البالغين والأطفال وليس بسبب عامل أو عوامل خارجية (مُدخل غير كافٍ على سبيل المثال).

- لغوية : يتسبب فيها بشكل خاص أي تغيير في الإنجاز اللغوي لا بسبب تغيير عام في القدرة على التعلم.
- كيفية لا كمية : الفرق ليس مجرد فرق كمي ، ونظام الاكتساب المحدد المجال ليس مخففاً بل إنه غير متوفر ، هذا كل ما في الأمر." (١٩٨٩ : ٥٠).

هذه الاختلافات بين عملية اكتساب اللغة لدى البالغين والأطفال يمكن شرحها كما يلي :

تطور اللغة لدى الأطفال	تعلم اللغة الأجنبية لدى البالغين
١- *نحو كلي*	١- *معرفة باللغة الأم*
٢- *خطوات تعلم محددة المجال*	٢- *أنظمة عامة لحل المشاكل*

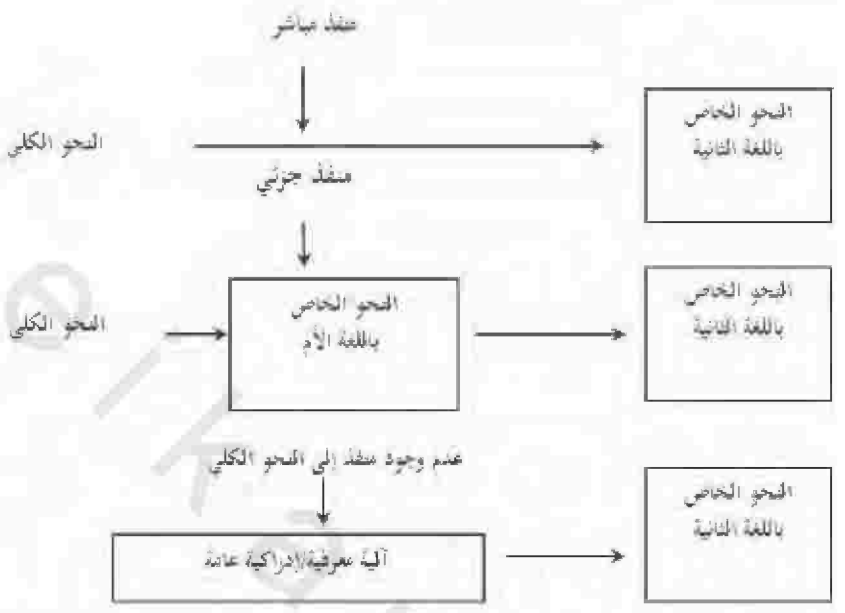
(١٩٨٩ : ٥١).

وهكذا ، فإن متعلمي اللغة من البالغين كما يشير بلي فرومان يمتلكون منفذاً إلى النحو الكلي الذي اقترحه تشومسكي ولذلك فإنه يتعين عليهم إيجاد "نوع من البديل للنحو الكلي مصدره المعرفة باللغة الأم" (Bley-Vroman, 1989, 52). ولأن القدرة على إيجاد بديل للنحو الكلي هي ذات طابع فردي جداً ، فإن هناك العديد من التنوعات على مستوى الفرد في درجة اكتساب اللغة الثانية. كما أن هذا التنوع قد يكون له علاقة بطبيعة نظام معرفي عام مسؤول عن التنوع في درجة الإنجاز في تعلم لغة ثانية نتيجة لوظيفة هذا النظام محدد المجال. وبشكل مجمل ، يفتقد البالغون من متعلمي اللغة الثانية ، بحسب "فرضية الفرق الأساس" الوصول إلى النحو الكلي ، وتحلُّ آلية عامة لحل المشاكل محل عمل النحو الكلي.

وتدعم دراسة (كلاشين ومويسكين ، ١٩٨٦) (Clashen and Muysken, 1986) موقف بلي فرومان ، إذ تكشف نتائج دراستهما أن الأطفال المكتسبين للغتهم الأم

والبالغين من متعلمي اللغة الثانية لا يكتسبون ترتيب الكلمات الألمانية بنفس الطريقة فالأطفال يبدؤون مع الترتيب (SOV) (فاعل- مفعول به- فعل) الذي يمثل خاصية تتميز بها الجملة الفرعية في اللغة الألمانية ومن ثم يتعلمون بشكل متدرج نقل الفعل إلى الموضع الثاني (فاعل- فعل - مفعول به) (SVO) في الجمل المستقلة بالمقارنة مع البالغين من متعلمي اللغة الثانية الذين يبدؤون بالترتيب (فاعل- فعل - مفعول به) في الجمل الفرعية والجمل المستقلة ومن ثم يتعلمون بشكل متدرج تحريك الفعل إلى الموضع الأخير (فاعل-مفعول به- فعل) في الجمل الفرعية. هذه الاختلافات في اكتساب ترتيب الكلمات الألمانية يدل على أن هناك آليتين معرفيتين مختلفتين لدى كل من الأطفال والبالغين.

غير أن هناك العديد من الباحثين الذين لا يتفقون مع رأي بلي فرومان إذ إن فلين (Flynn, 1987) يرى أن البالغين من متعلمي اللغة الثانية لديهم منفذ كامل إلى النحو الكلي، غير أن (وايت، ١٩٨٩) (White, 1989) يعتقد أن متعلمي اللغة الثانية البالغين هم فقط من لديهم منفذ كامل إلى المعالم التي تم تفعيلها سابقاً في لغتهم الأم. أي أن المنفذ إلى النحو الكلي متوافر فقط عبر اللغة الأم لمتعلمي اللغة الثانية. ويتفق فيليكس (١٩٧٥) مع الرأي القائل بأن البالغين من متعلمي اللغة الثانية يمتلكون منفذاً إلى النحو الكلي غير أنه يطرح رأياً مفاده أن متعلمي اللغة الثانية يمتلكون منفذاً إلى كل من النحو الكلي وقالب عام لحل المشاكل وأن هاتين الآليتين المعرفيتين تتنافسان مع بعضهما لنيل ما يمكن وصفة "بحقوق" معالجة المُدخل اللغوي وفي هذا التنافس يفوز قالب معالجة المعلومات العام دوماً بالسباق. وبالإمكان تمثيل مختلف الآراء المطروحة بخصوص المنفذ الذي يمتلكه البالغون من متعلمي اللغة الثانية للوصول إلى النحو الكلي بالشكل البياني رقم (٣,٢).



الشكل رقم (٣,٢). أنموذج تشومسكي الخاص باكتساب اللغة الأولى.

وعلى الرغم من ذلك الجدل المستمر فيما يخص المنفذ الذي يمتلكه من يتعلمون لغة ثانية إلى النحو الكلي فإنه لا يزال لنظرية تشومسكي تأثيرها الواضح والكبير على مجال اكتساب اللغة الثانية بشقيه النظري والبحثي ويتمثل هذا التأثير في أن معظم نظريات معالجة المعلومات المطروحة كنموذج فان باتن لمعالجة المعلومات ونموذج غاس وسلينيكر الخاص باكتساب اللغة الثانية تشير مرات عديدة وبشكل صريح إلى النحو الكلي.

دعوة لونغ إلى تبني اتجاهٍ معرفي في مجال اكتساب اللغة الثانية

على الرغم من أن بعض الباحثين المعروفين يختلفون فيما بينهم فيما يخص إمكانية تطبيق نظرية تشومسكي اللغوية وملاءمتها لمجال اكتساب اللغة الثانية، فإنهم

لا ينادون باستبدال نظرية تشومسكي بأي نظرية أخرى تأخذ المحيط الذي يتواجد فيه المتعلمون بعين الاعتبار أو أي نظرية مرتكزة في أساسها على الجانب الاجتماعي وعوضاً عن ذلك فإنهم يدعون إلى استبدالها بنظرية أخرى ذات اتجاه معرفي. ويدّعي هؤلاء الباحثون بأنه يتعين توجيه الاهتمام الرئيس في حقل اكتساب اللغة الثانية صوب عملية وصف وتقديم شرح للعمليات الذهنية المسؤولة عن اكتساب اللغة الثانية. ويمكن في هذا الصدد توظيف استجابة لونغ (١٩٩٧) لذلك الانتقاد من قبل فيرث وواغنر Firth and Wagner بخصوص انشغال معظم الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية بالاتجاهات المعرفية كأداة تفسير للاتجاه المعرفي الذي يسيطر على مجال اكتساب اللغة الثانية والقوة التي يمتلكها الباحثون المعروفون في هذا المجال لإسكات "الأصوات البديلة"، إذ يقول لونغ: "يشتكي فيرث وواغنر من أن معظم البحث في مجال اكتساب اللغة الثانية (وهما بذلك يرددان ما قاله رامبتون) مهووس بالعلاقة بين المتكلم ونظام النحو الخاص بلغته أو لغتها البينية، هذا على الرغم من أن الأبحاث في مجال اللغويات الاجتماعية قد كشفت وبيّنت بشكل لا يمكن دحضه عن علاقة انعكاسية بين *استخدام اللغة* و *المحيط الاجتماعي* .... ومن يمكن له أن ينكر ذلك؟ غير أن السؤال مرة أخرى، هو عن من مدى علاقة هذا كله بالبؤرة الملائمة لتركيز البحث في مجال اكتساب اللغة الثانية" (١٩٩٧ : ٣١٨) ومن ثم يعلن لونغ أنه ولكون معظم الباحثين في حقل اكتساب اللغة الثانية يعملون في إطار المنهج المعرفي، فإنه ينبغي القبول بمثل هذا المنهج كمعيار للحقل بأجمعه ويقول: "بغض النظر عما إذا كان فيرث وواغنر يحبان هذا الشيء أو لا (وهما لا يحبانه) فإن معظم الباحثين في حقل اكتساب اللغة الثانية ينظرون إلى مجال التساؤل بشكل عام على أنه عملية داخلية وذهنية: *اكتساب معرفة (لغوية) جديدة*" (٣١٢).

وفي نفس الرد الذي كتبه، يتحدث لونغ بشكل صريح عن أنه يرغب في إبعاد نفسه عن النقاش المثير للجدل فيما يخص محاولة غريغ (Gregg 1989) لقصر مجال اكتساب اللغة الثانية وحصره في إطار نظرية تشومسكي الخاصة بالنحو الكلي ويقول: "إلى حد بعيد فإن غالبية الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية ذوي الاتجاه المعرفي لا ينتمون إلى نظرية تشومسكي تلك" (٣٢٢). ويبدو لي أن لونغ في حاجة إلى أن يبعد نفسه عن نظرية تشومسكي بسبب إيمانه بالقوة المُيسِرّة للتغذية الراجعة السلبية الضمنية في اكتساب لغة ثانية وهي القوة التي أدخلها ضمن النسخة الأحدث لفرضية التفاعل التي طرحها (انظر الفصل الرابع للحصول على معلومات أكثر). هذا الدور المُيسِرّ للتغذية الراجعة السلبية الضمنية يتناقض مع المفهوم المتمثل في امتلاك المتعلم للغة ثانية منفذاً إلى النحو الكلي. ينبغي الانتباه هنا إلى أنه على الرغم من عدم حصول الأطفال على تغذية راجعة تصحيحية (سلبية)، فإنه لا يزال بإمكانهم اكتساب لغتهم الأم.

وبحسب لونغ (١٩٩٧)، فإن اكتساب المعرفة اللغوية ينبغي أن يكون الهدف الرئيس من وراء البحث في مجال اكتساب اللغة الثانية وهو الاكتساب الذي يربطه لونغ باكتساب الضوابط الخاصة بالصواتة، والمعجم، والضوابط التركيبية الصرفية، كما أنه ينبغي على الباحثين، في رأيه، تركيز جهودهم على فهم طبيعة عمليات المتعلم الذهنية التي ليس من الضروري أن تكون محكومة بالنحو الكلي. وأي سياق اجتماعي في مثل هذا الاتجاه المعرفي يمكن التسليم به وقبوله ولكن فقط على المستوى الظاهري، فهو موجود فقط ليكون موجوداً. "إن اكتساب اللغة الثانية هي عملية تحدث في الغالب في سياق اجتماعي ما بالطبع، ولكن الأمر نفسه ينطبق على معظم العمليات الداخلية كالتعلم والتفكير والتذكر والانتشاء الجنسي

والهضم على سبيل المثال، وهذا لا يعني تحاشي الحاجة إلى نظريات لمثل هذه العمليات كما أنه لا يعني توجيه الهدف وراء البحث صوب نظرية لهذه السياقات الاجتماعية" (Long, 1997, 319).

بل إن المقولة التالية للونغ تؤكد وتدعم الانحياز صوب الجانب العقلي فيما يتعلق بنظرية اكتساب اللغة الثانية وطرقه البحثية التجريبية المسيطرة إذ يقول لونغ: "وهكذا وباعتبار أن معظم الباحثين في مجال إكساب اللغة الثانية هم في رأيي يحاولون على نحو صحيح فهم عملية عقلية وتجسيد ذهني متغير للغة الثانية، أو النحو الخاص باللغة البينية، فإن المتغيرات *المعرفية* بالنسبة لهؤلاء الباحثين تمثل بشكل محتوم ومُبرر محل التركيز الأساس وإن ما يسميه فيرث وواغنر بالنظريات والطرق ذات الاتجاه المعرفي، هي بشكل حتمي ومناسب نظريات وطرق هؤلاء الباحثين الأساسية" (المصدر السابق). وليس مبعث دهشة أن تميل نماذج الكفاية التواصلية المستخدمة حالياً في حقل اكتساب اللغة الثانية إلى التعامل مع السياقات الاجتماعية "بشكل مجرد" على أنها خصائص ثابتة ومحددة بشكل مسبق (انظر الفصل الخامس لتفاصيل أكثر). مثل هذا النهج في التعامل مع السياق الاجتماعي متوا فق مع الانحياز صوب ما هو كمي في حقل اكتساب اللغة الثانية: فما لا يمكن قياسه وتحويله إلى كم يتم التعامل معه إما بشكل ظاهري وإما بإزالته من تصميم المدرسة البحثية، ومعظم التصاميم الخاصة بالدراسات والمستخدمة في إطار المنهج المعرفي للتعامل مع اكتساب اللغة الثانية تقع تحت تصنيف تصاميم طرق البحث التجريبية ذات المتغيرات المحددة بشكل واضح ومعروف وذات الإجراءات الاستدلالية الإحصائية.

ويعطي لونغ "بركته" للنظريات والأبحاث السائدة حالياً في حقل اكتساب اللغة الثانية ويقلل من قيمة أية نظرية هدفها تفسير عمليات اكتساب اللغة الثانية

المعقدة نفسها، خصوصاً أي نظرية ذات طابع اجتماعي ويقول: "يقترح مجموع ما كُتب في مجال اكتساب اللغة الثانية أهمية العوامل الاجتماعية والعاطفية، غير أنها نسبياً ثانوية في تأثيرها في كل من المواقع الطبيعية وداخل غرف التدريس، ومعظم النظريات عن اكتساب اللغة الثانية وكذلك معظم النظريات الخاصة بهذا الحقل تعكس تلك الحقيقة". وهذه المقولة تحديداً مضرة لباحثي اكتساب اللغة الثانية الذين يعملون ضمن إطار أكثر ميلاً واتجاهاً صوب الجانب الاجتماعي. إن هذه المقولة ترسل إشارة مفادها أن تلك النظريات التي لا تتفق مع المعايير المعرفية وبشكل تفريعي لا تتفق مع معايير البحث الكمي والتجريبي ينبغي عدم التعامل معها على أنها مصادر إثراء مفيدة لفهمنا لكيفية اكتساب اللغة الثانية. وبالتالي فإنه لا ينبغي أن تمثل هذه النظريات الهدف الرئيس لعمليات البحث والدراسة في مجال اكتساب اللغة الثانية.

ويختم لونغ نقده للنظريات ذات الاتجاه اللامعرفي بالتأكيد على أن حقل اكتساب اللغة الثانية سيستمر في تركيزه على الاتجاه المعرفي واللغوي النفسي في ظل الحقيقة المتمثلة في أنه "وحتى هذه اللحظة لا تزال إسهامات البحث المُوجهة لغوياً- اجتماعياً ضئيلة الأهمية" (١٩٩٧ : ٣٢٢) وهذا الموقف الذي يتخذه لونغ ما هو إلا نموذج للانحياز الواضح داخل حقل دراسة اكتساب اللغة الثانية صوب الاتجاه المعرفي؛ وهو يعكس افتقاد أكثر الباحثين في هذا الحقل للثقة بالاتجاهات التي يغلب عليها الطابع الاجتماعي في دراسة كيفية اكتساب اللغة الثانية، وهي الاتجاهات التي يتم التعامل مع ما قدمته من معلومات على أنها "غير مهمة" وكذلك التعامل مع نتائجها ذات الطابع الكيفي على أنها "غير علمية".

وبشكل ملخص، فإن رد لونغ على النقد الذي قدمه فيرث وواغنر بخصوص الطابع الذي يغلّف معظم الأبحاث في مجال اكتساب لغة ثانية يدعم نقطتي الرئيسة في أن النظريات والأبحاث الحالية في مجال اكتساب اللغة الثانية تتركز على ما يلي:

١- فهم العمليات العقلية.

٢- اكتساب المعرفة اللغوية.

٣- دراسة المتغيرات العقلية في إطار نوع تجريبي من التصميم البحثي المصمم بشكل جيد.

لقد اخترت الرد الذي طرحه لونغ على ما جاء به كل من فيرث وواغنر كي أشرح به موقفي العام بشأن الاتجاه الواضح لمعظم المهمتين بدراسة علم اكتساب اللغة الثانية بخصوص تفضيل النهج المعرفي ووضعه في مرتبة أعلى من النهج الاجتماعي؛ إضافة إلى ذلك، فإنني لا أؤمن بالضرورة بأن أحد الاتجاهين هو أعلى مرتبة من الاتجاه الآخر أو أن أحدهما يلغي الآخر إلا إنني أؤمن أنه يمكن وبسهولة التوفيق بين هذين الاتجاهين و توحيدهما تحت إطار جديد قائم على نظرية فيجوتسكي الثقافية - الاجتماعية (الفصل التاسع يتضمن وصفاً لهذا الإطار). غير أنني أجد أن الموقف الذي يتبناه لونغ وأتباعه خطراً لأنه يمثل عقبة تعوق النجاح في حقلنا هذا. إن عملية إقصاء واستثناء الإسهامات المختلفة والمخالفة للرأي الذي يؤمن به الغالبية تؤدي إلى إلحاق الأذى بمحاولاتنا لتفهم العملية المعقدة لاكتساب اللغة الثانية، وأي نجاح في العلم يعتمد على النقد الاستدلالي الاستنتاجي وعلى التجريب مع أفكار جديدة مهما بدت غير ذات أهمية أو ثانوية بالنسبة للغالبية كما يصفها لونغ. ففي النهاية تم إجبارنا في وقت من الأوقات على الإيمان الجازم بأن الشمس تدور حول الأرض بسبب الخوف الذي تملك البعض من أن ينظروا للسماء عبر المنظار.

إن الجدل الحالي حول كون أحد الاتجاهين يقع في مرتبة أعلى من الاتجاه الآخر يذكرني بحالة عدم اليقين والتشتت الموجودة حالياً في صناعة الحمية الغذائية إذ يدعي مناصرو أحد أنواع الحمية بأنهم عثروا أخيراً على الكأس المقدسة وألغوا أنواع الحمية الأخرى من الوجود تماماً. والحقيقة هي أننا كلنا ربما كنا على صواب غير أن الحقيقة التي نؤمن بها ربما كانت مناسبة لمجموعة معينة من المتعلمين ولكنها ليست كذلك بالضرورة بالنسبة لمجموعة أخرى. إن المشكلة مع النهج المعرفي تكمن في أن معظم الباحثين الذين يعملون تحت مظلته يلغون تماماً إمكانية أن يكون لدى ما يسمى بالأصوات البديلة شيئاً رئيساً يمكن تقديمه وهم أثناء ذلك، يحاولون إسكات هذه الأصوات البديلة. لدي أمل أن تكون لحظة بدء حوار حقيقي والعمل على بناء نموذج جديد – نموذج اكتساب اللغة الثانية القائم على الحوار – قد حانت.

لقد قمت فيما مضى من هذا الفصل بتقديم نبذة عامة عن النسخة الأقدم للنهج المعرفي وهي المرتبطة أصلاً بنظرية "النحو الكلي" لتشومسكي. أما الفصل القادم فإنه يتضمن مناقشة أحدث وآخر التوجهات في نظرية اكتساب اللغة الثانية والمرتبطة بالنسخة الأحدث من الاتجاه المعرفي ألا وهي "معالجة المعلومات".