الفصل الرابع

نماذج معالجة المعلومات
Information Processing Models

أناقش في هذا الفصل نماذج اكتساب اللغة الثانية المنتمية إلى مجال "معالجة المعلومات" وهو المجال الذي يمثل النسخة الأحدث للنهج المعرفي. ومن بين هذه النماذج المختارة نموذج (فان باتن ١٩٩٦) (Van Patten's, 1997)، لمعالجة المُدخل والنموذج الذي اقترحه كل من (غاس وسلينكر، ٢٠٠١) (Gass and Larry Selinker's, 2001) لوصف عملية اكتساب اللغة الثانية ويسبق مناقشة هذين وصف نظري لفرضية كراشن (1985) المتعلقة بالمُدخل وفرضية لونغ (1983b,1996) التفاعلية واللتين كان لهما تأثيرهما على نموذجي معالجة المعلومات اللذين تم اختيارهما في هذا الفصل بشكل خاص وكذلك تأثيرهما على حقل دراسة اكتساب اللغة الثانية بشكل عام.

فرضية المُدخل لكراشن

لقد كان للفرضية التي اقترحها كراشن بشأن المُدخل والمعروفة "بفرضية المُدخل" تأثيرها العميق والواضح في مجالي اكتساب وتدريس اللغة الثانية. ولقد كان لهذه الفرضية اليد الطولي في التعريف باثنين من أكثر المواضيع إثارة للجدل في المجالين النظري والعملي الخاصين باكتساب اللغة الثانية، ويرتبط هذان الموضوعان

بدور كل من المُدخل وكذلك تدريس النحو في اكتساب اللغة الثانية. وتمثل فرضية المُدخل التي اقترحها كراشن جزءاً من إطار نظري أعم وأشمل استهدف من خلاله تفسير وتحليل عمليات اكتساب اللغة الثانية ، ويتكون هذا الإطار النظري الأشمل من خمس فرضيات هي :

١ - الاكتساب – التعلم.

٢ - الترتيب الطبيعي.

٣ - فرضية المرشح.

٤ - فرضية المُدخل.

٥ - فرضية المرشح العاطفي.

وتقوم الفرضية الأولى على إمكانية تدرج عملية اكتساب اللغة الثانية عبر طريقتين اثنتين من خلال عمليتين مستقلتين أولهما الاكتساب والذي يدل على عمليات لا واعية تؤدي إلى المعرفة المُكتسبة وثانيهما التعلم والذي يدل على العمليات الواعية التي تؤدي إلى ظهور معرفة ظاهرة وواضحة بالخصائص النحوية للغة الثانية. وينتمي كراشن إلى ذلك الفريق الذي يعتقد بعدم وجود التداخل فيما بين الاكتساب والتعلم أي أن المعرفة بالخصائص الرسمية للغة الثانية مثل قدرة الشخص على تحليل صيغة الزمن الخاصة بالمضارع التام في اللغة الإنجليزية لا تؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية ، وبالمقارنة مع الاكتساب ، تتطلب عملية التعلم تدريس القواعد والتراكيب النحوية ؛ وبما أن هذا التدريس لا يؤدي إلى الاكتساب ، فإن تدريس النحو قد تم تهميشه إلى السطح الخارجي ضمن الإطار العام الذي اقترحه كراشن وتم ربطه بآلية عمل فرضية المرشح.

أما فرضية كراشن الثانية والمعروفة بفرضية الترتيب الطبيعي فتنص على أن عملية اكتساب اللغة الثانية تتطور تبعاً لنسق محدد بشكل واضح أي أن اكتساب اللغة الثانية يتم بحسب نمط معروف سابقاً أو بمعنى آخر فإن عملية اكتساب اللغة الثانية تسير وفق نمط تطور طبيعي لا يمكن تغييره. وتهيئ هذه الفرضية الخلفية لرؤية خاصة باكتساب اللغة الثانية قائمة على معالجة المعلومات: لو كان هناك نسق طبيعي للاكتساب فلا بد من وجود آلية تقوم بمعالجة المعلومات القادمة، أي المُدخلة، حسب نظام فطري كلي محكم القواعد.

أما فرضية المرشح فهي تعلل وجود وكيفية عمل المعرفة التي يتم تعلمها. يقول كراشن: "إن مقدرتنا على التحدث بلغة ثانية مصدرها كفايتنا المكتسبة من معرفتنا اللاواعية. والتعلم الذي هو معرفة إدراكية يقوم بمهمة واحدة وهي التحرير أو المرشح، ونلجأ إلى التعلم كي نقوم بالتصحيح ولتُغير مُنتج النظام المكتسب قبل أن نتكلم أو نكتب (أو أحياناً بعد أن نتكلم أو نكتب كما هو الحال مع التصحيح الذاتي" (١٩٨٥ : ١-٢). والوصول إلى المرشح متوافر فقط في ظل عدد معين من الاشتراطات، إذ ينبغي أن يتوافر للمتعلم الوقت الكافي لتطبيق المعرفة التي تم تعلمها، "ويجب أن يكون المتعلم مهتماً بشكل واع بالتصحيح" (٢) ويجب عليه أيضاً الإلمام بقاعدة نحوية.

أما الفرضية الرابعة والمتمثلة في فرضية المُدخل فتقوم على مبدأ "أن الأشخاص يكتسبون اللغة عبر طريقة واحدة هي فهم الرسائل التي تصل إليهم أو بتلقي ما يعرف بالمُدخل القابل للفهم" (المصدر السابق). هذا المُدخل القابل للفهم يتم تقديمه على أنه (i+1) حيث تمثل "i" المستوى الحالي لكفاية المتعلم اللغوية ويمثل (1) المستوى التالي من الكفاية بحسب النسق الطبيعي للتطور. وهنا يندمج كل من النسق الطبيعي

والمُدخل لأننا بحسب ما يرى كراشن نسير في اتجاه النسق الطبيعي للتطور من خلال هذا المُدخل المحتوي على تراكيب معينة عند المستوى التالي المتمثل في (i+1).

ينبغي التنبيه هنا على أن فرضية المُدخل التي اقترحها كراشن تشير إلى الاكتساب لا إلى التعلم، ويرى كراشن أنه لو كان هناك مقدار كاف من المُدخل القابل للفهم "فإنه سيتم تزويد المتعلم بالقواعد النحوية الضرورية بشكل آلي" (المصدر السابق)، وليس هناك حاجة لتدريس النحو بشكل متعمد لأنه بالإمكان اكتسابه بشكل لا إدراكي بمساعدة من معالج اللغة الداخلي أو ما يطلق عليه تشومسكي أداة اكتساب اللغة .

ويعتقد كراشن بأن عمل النحو الكلي الذي اقترحه تشومسكي لا يقتصر على اللغة الأم وهو يختلف مع أولئك الباحثين الذين يقللون من قيمة هذا النحو الكلي في اكتساب اللغة الثانية ويقول: "إن الفكرة المتمثلة في أننا نكتسب اللغة عبر طريقة واحدة قد لا تكون متناسقة مع المرحلة الحالية المتسمة بالتنوع الفردي....والدليل الشامل الخاص بفرضية المُدخل.... يدعم موقف تشومسكي وتحليله ويجعل بالإمكان تطبيق رؤية تشومسكي وتحليلها على عملية اكتساب اللغة الثانية. قد نلاحظ فروقاً فردية على السطح – مصادر متنوعة من المُدخل القابل للفهم، وطرق متنوعة للحصول على المُدخل، ورسائل متنوعة وبالطبع لغات متعددة – وهذا التنوع بحد ذاته قد يكون له تأثيره العملي، ولكن على مستوى أعم ، فإن "العضو الذهني" الخاص باللغة (Chomsky, 1975) يؤدي إلى ظهور منتج واحد أساسي هو اللغة الإنسانية عبر طريقة واحدة" (كراشن، ١٩٨٥ : ٣) (Krashen, 1985, 3). وهكذا نرى بأن موقف كراشن بخصوص آلية عمل النحو الكلي في اكتساب اللغة الثانية يجعله واحداً من المؤيدين للرؤية التي تؤمن بوجود المنفذ الكامل للنحو الكلي.

أما الفرضية الأخيرة – فرضية المرشح العاطفي– فتقوم على أنه بالرغم من أن المُدخل القابل للفهم يعتبر الشرط الأساسي – بل والسبب – لِلسير عبر النسق الطبيعي للتطور فإن هناك عاملاً آخر له تأثيره على عملية اكتساب اللغة الثانية ألا وهو المرشح العاطفي الذي هو عبارة عن "كتلة ذهنية تمنع مكتسبي اللغة الثانية من الاستفادة الكاملة من المدخل القابل للفهم الذي يحصلون عليه لاكتساب اللغة" (المصدر السابق). وعندما يعمل المرشح العاطفي، لن يكون بإمكان المُدخل، بالرغم من أنه يتم فهمه، الوصول إلى أداة اكتساب اللغة. وترتبط هذه الكتلة الذهنية بالعوامل التالية: القلق، وفقدان الثقة، وعدم وجود الحافز. وعند توقف المرشح العاطفي عن العمل يتم تسليم المُدخل إلى أداة اكتساب اللغة وبالتالي تحدث عملية اكتساب اللغة الثانية بشكل لا إدراكي. ويمثل الشكل رقم (٤,١) شرحاً لكيفية عمل المرشح العاطفي في نموذج كراشن لاكتساب اللغة الثانية.

الشكل رقم (٤,١). دور المرشح العاطفي ضمن أنموذج كراشن لاكتساب اللغة الثانية.

ونتيجة لاعتماد كراشن الكبير على كل من أداة اكتساب اللغة والعمليات اللاإدراكية، يمكن إدراج نموذجه الخاص باكتساب اللغة الثانية في إطار النهج المعرفي. كما أن نموذجه يمثل وحداً من أوائل نسخ نماذج معالجة المعلومات فهو يحتوي على ثلاثة عناصر تقليدية لأي نموذج معالجة معلومات وهي المُدخل، آلية معرفية

(تتمثل في أداة اكتساب اللغة LAD) والمُخرج. ويقدم الشكل رقم (٤,٢) وصفاً لفرضية المُدخل التي اقترحها كراشن.

وفي إطار نموذج كراشن لا يتم تمييز الاكتساب (أي الكفاية المُكتسبة) عن أداء المتعلم، أو بمعنى آخر، من الصعوبة معرفة ما إذا كانت هذه الكفاية المُكتسبة مختلفة عن أداء المتعلم. إضافة إلى ذلك فإنه من غير الواضح إلى ماذا تشير كفاية المتعلم المُكتسبة. هنا ينبغي التذكير بأنه في إطار نظرية تشومسكي تقع مسؤولية مساعدة الطفل على اكتساب الكفاية النحوية على عاتق النحو الكلي وفي إطار نموذج كراشن يبدو أن الكفاية المُكتسبة تدل على جميع الجوانب الخاصة باللغة الثانية وأنها لا تقتصر على الكفاية النحوية التي تحدث عنها تشومسكي.

وقد تعرضت فرضية المُدخل التي اقترحها كراشن للكثير من النقد؛ وبما أن الكثير من المراجع في حقل اكتساب اللغة الثانية أسهبت في الحديث عن هذا النقد (غاس وسلينكر، ٢٠٠١، إيليس، ١٩٩٤) (Gass & Selinker, 2001, Ellis, 1994) فإن التذكير في هذا الجزء من الكتاب ينصب على عيوب نظرية كراشن المرتبطة بمناقشتي هنا لنماذج معالجة المعلومات التي تتخذ من نموذج كراشن مرجعاً لها. فعلى سبيل المثال واعتماداً على قول كراشن بأن "الأشخاص يكتسبون اللغة عبر مسار واحد فقط يتمثل بفهم الرسالة أو باستقبال مُدخل قابل للفهم" (كراشن، ١٩٨٥) (Krashen, 1985, 2) يصبح من الصعب معرفة من هو المسؤول عن اكتساب اللغة الثانية ومع ذلك فإن الفهم هو العملية الداخلية الخاصة بالفرد حيث يعتمد استقبال المُدخل القابل للفهم بشكل كبير على ما يحدث داخل البيئة الخارجية للمتعلم. وهكذا فإنه بحسب هذا التعريف الإجرائي لاكتساب اللغة الثانية، يمكن إلقاء اللوم في عدم قدرة المتعلم على اكتساب اللغة على البيئة نفسها أو على المتعلم فيما يخص عدم قدرته على فهم (أي اكتساب) اللغة. وعلى

الرغم من أن تعريفه يحدد بشكل صريح وجود مسار واحد فقط يمكن من خلاله اكتساب اللغة، فإن بقية مقولته تتحدث عن عمليتين اثنتين هما فهم الرسالة، واستقبال مُدخل قابل للفهم، وحيث إن فرضية المُدخل "تتنبأ بعدم ضرورة وجود تفاعل حقيقي ثنائي المسار مع من يتكلمون اللغة المستهدفة كلغتهم الأم كي يتم اكتساب تلك اللغة" (Krashen, 1985, 33) (كراشن، ١٩٨٥) فإن هذه المقولة تعاني من عيب منطقي فموقفه الذي يرى وجود مسار واحد فقط ينقضه إصراره على وجود كل من الفهم (الداخلي) واستقبال المُدخل القابل للفهم (الخارجي) وليس من الواضح كيف أمكن له التوفيق بين هاتين العمليتين.

الشكل رقم (٤,٢). فرضية كراشن للمُدخل كمثال على أنموذج معالجة المعلومات.

ويحظى المُدخل في إطار فرضية المُدخل بوضعية أكثر اعتبارية مما هو عليه في النحو الكلي الذي اقترحه تشومسكي. وبما أن المُدخل القابل للفهم في نظر كراشن في علاقة مُسبِّب ونتيجة مع الاكتساب، فإنه لا يمكن النظر إلى المُدخل على أنه أداة تفعيل للاكتساب (كما هو الحال في نظرية تشومسكي الخاصة بالنحو الكلي) ولذلك يصعب معرفة الكيفية التي يمكن من خلالها التوفيق بين الدور الفعال (الظاهر) لفرضية المُدخل القابل للفهم التي اقترحها كراشن مع الدور الخفي (الغائب) للمُدخل الذي يقترحه تشومسكي. هل يجب علينا أن نفترض أن أداة اكتساب اللغة تحتاج إلى كمية واحدة من المُدخل في اللغة الأم وكمية مختلفة في اللغة الثانية المستهدفة كي تبدأ في عملها؟

بشكل مبسط فإن كراشن يخلط ما بين منهجين اثنين (المعرفي والاجتماعي) فعلى الرغم من أنه يعتقد بمسؤولية العمليات المعرفية عن اكتساب اللغة الثانية، فإنه وبشكل غير متعمد يضع الحاجة لمعاينة التفاعل بين واقعي المتعلم الداخلي والخارجي في المقدمة، كما أنه يشير بشكل غير متعمد إلى حقيقة وجود علاقة أكثر تعقيداً ما بين هذين الواقعين مما يريد هو أن يعترف بها.

وهناك أيضاً بعض نقاط التناقض في فرضية المرشح العاطفي التي اقترحها كراشن فهو يرى أنه إذا كان المرشح العاطفي يعمل، "فإن من يكتسب اللغة قد يفهم ما يسمعه ويقرأه لكن المُدخل لن يصل إلى أداة اكتساب اللغة" (١٩٨٥ : ٣) وإذا كان الأمر على هذا النحو، فإن هذه المقولة يمكن تحليلها بشكلين اثنين يتمثلان في احتمالية أن تتحقق عملية الفهم خارج عقل المتعلم، أو في احتمالية أن يمثل الفهم مرحلة تسبق أداء اكتساب اللغة؛ إضافة إلى ذلك، فإنه يبدو أن مقولته تدل بشكل غير مباشر على أن اكتساب اللغة الثانية مساوٍ لقدرة الشخص على الوصول إلى أداة اكتساب اللغة وتفعيلها.

ويتصف تعريف كراشن للمرشح العاطفي بأنه غير دقيق ويتسبب بالتشويش، هنا أرجو من القارئ الكريم أن يتذكر أن المرشح العاطفي بالنسبة لكراشن هو "كتلة ذهنية تمنع مكتسبي اللغة الثانية من الاستفادة الكاملة من المُدخل القابل للفهم الذي يحصلون عليه لاكتساب اللغة" (١٩٨٥ : ٣). ومن خلال تعريفه بهذه الطريقة، فإن هذه الكتلة الذهنية يمكنها أن تمثل النتيجة فقط لا المسبب لعدم قدرة المتعلم على تفعيل أداة اكتساب اللغة، لأن الافتقار للدافعية والثقة بالنفس ووجود القلق تتسبب في وجود الكتلة الذهنية للمتعلم أي أن هذه الكتلة الذهنية تمثل مُنتج الأوضاع العاطفية للمتعلم وهذه الأوضاع العاطفية

للكتلة الذهنية هي التي تمنع المتعلم من الوصول إلى العضو الذهني المتمثل في أداة اكتساب اللغة.

وتشير فرضية كراشن الخاصة بالمرشح العاطفي وبشكل غير مباشر إلى الحاجة إلى دراسة العلاقة بين الحالة العاطفية والحالة الذهنية للمتعلم ؛ هنا ينبغي أن نتذكر أنه حتى الحالات العاطفية للمتعلم يتم تحديدها بحسب الواقع الداخلي للمتعلم، ويتم التعامل مع عمل المرشح العاطفي على أنه يقع تحت مسؤولية المتعلم فقط ، أي أن المتعلم هو وحدة المسؤول عن كونه قلقاً و مفتقداً للدافعية والثقة بالنفس. ولا يتم أخذ احتمالية أن تتسبب البيئة الخارجية في مثل هذه الحالات العاطفية بعين الاعتبار في إطار نموذج كراشن.

وعلى الرغم من عيوبها النظرية فإن لفرضية كراشن الخاصة بالمُدخل شعبية كبيرة وقد يكون لطريقة "النهج الطبيعي" دوراً فيها (كراشن وتيلير، ١٩٨٣ ؛ ريتشاردز ورودجيرز، ٢٠٠١) (Krashen and Terrell, 1983; Richards and Rodgers, 2001) وطريقة "النهج الطبيعي" عبارة عن إحدى طرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية المعتمدة على نظرية كراشن. ويمكن القول أن فرضية المُدخل مسؤولة عن :

١- البدء في النقاش المتعلق بالدور الذي يلعبه المُدخل – هل هو تفاعل أحادي أم ثنائي الاتجاه خلال عملية اكتساب اللغة الثانية.

٢- التسبب في بدء الأبحاث المتعلقة بدور تدريس القواعد النحوية في اكتساب اللغة الثانية.

٣- التعرف على العمليات المسؤولة عن تحويل المُدخل إلى مُخرج.

٤- ربما بشكل غير مباشر، فهم العلاقة بين المُدخل القابل للفهم والعمليات الذهنية (العمليات الداخلية والخارجية للمتعلم).

وهكذا وعلى الرغم من مثالب هذه النظرية الواضحة، يحتاج الفرد إلى التسليم بحقيقة أن هذه النظرية قد ساهمت في النجاح العلمي في حقلنا هذا فهي قد وضعت البذور لمناقشة مفيدة بخصوص عملية اكتساب اللغة الثانية المعقدة. وهي قد أشعلت فتيل بعض الأبحاث فيما يخص أدوار المُدخل والمُخرج والتدريس الرسمي للنحو في مجال اكتساب اللغة الثانية. لقد تحسن حقلنا بشكل أساس من خلال قدرته على فهم وشرح عمليات اكتساب اللغة الثانية نتيجة موقف كراشن المثير للجدل فيما يخص أدوار المُدخل وتدريس النحو؛ وكنتيجة لهذه الأسباب، يجب أن تحظى فرضيه المُدخل التي اقترحها كراشن بالتقدير.

نظرية سوين للمُخرج القابل للفهم

وضعت ميريل سوين، (Merril Swain, 1995, 1993, 1985) اقتراحاً مفاده أن اكتساب اللغة الثانية لا يشترط وجود المُدخل القابل للفهم فقط بل لابد من وجود المُخرج القابل للفهم أيضاً كشرط أساس لعملية اكتساب اللغة الثانية. وتختلف سوين مع كراشن (Krashen, 1989) فيما يخص اقتراحه بأن المُخرج يمثل نتاج الكفاية المُكتسبة ولذلك فإن المُخرج القابل للفهم لا يلعب دوراً مهماً في عملية اكتساب اللغة الثانية. وفي هذا الصدر تقول سوين: "لقد كان هناك نقاش مفاده أن المُخرج هو مجرد دلالة على أن عملية اكتساب اللغة الثانية قد بدأت وأن المُخرج لا يلعب دوراً مفيداً في عملية اكتساب اللغة الثانية سوى في احتمال كونه مصدراً واحداً للمُدخل الذاتي للمتعلم" (١٩٩٥: ١٢٥). وفي رأي سوين فإن الإتيان بالمُخرج القابل للفهم يجبر المتعلمين على إدراك الفارق بين "ما يرغبون في قوله وما يستطيعون فعلاً قوله" (١٢٦) وبمعنى آخر، فإن المُخرج القابل للفهم ربما أسعف المتعلم في أن يدرك وبشكل واعٍ وجود فارقٍ في معرفته بالخصائص اللغوية لتلك اللغة المستهدف تعلمّها

وهذا الإدراك لمثل هذا الأمر قد يؤدي إلى الرغبة في العمل على تحسين جودة كفاية المتعلم المكتسبة ولذلك فإن المُخرج القابل للفهم يلعب دوراً أساساً في تغيير جودة لغة المتعلم البينية (أي إعادة بناء بحسب (ماكلوغلين، ١٩٩٠) (McLaughlin, 1990)، هذا المُدخل "المدفوع إلى الخارج" القابل للفهم لا غنى للمتعلم عنه لكي يبدأ في معالجة صرفية للمُدخل القادم بدلاً من المعالجة القائمة على المعنى والتي تمثل إحدى خصائص الفهم. ويسهم المُخرج القابل للفهم بتركيزه على المعالجة الصرفية في الوصول إلى مستوى أعلى من الدقة النحوية.

وتشير سوين (Swain, 1995, 128) إلى ثلاث وظائف للمُخرج القابل للفهم تفترض أنها مرتبطة بالدقة عوضاً عن الطلاقة:

١- وظيفة الإدراك/الإطلاق أو ما يمكن الإشارة إليها على أنها وظيفة زيادة الإدراك.

٢- وظيفة اختبار الفرضية والتحقق منها.

٣- الوظيفة مابعد اللغوية أو ما يمكن الإشارة إليها على أنها الوظيفة التأملية.

وقد كان شميدت وفروتا" Schmidt and Frota " (١٩٨٥) أول من أدخل الوظيفة الأولى " إدراك الثغرة" إلى حقل اكتساب اللغة الثانية عبر دراستهم التي استهدفت اكتساب اللغة البرتغالية كلغة ثانية. فأثناء تكلمهم باللغة المستهدفة، قد يلاحظ المتعلمون الاختلاف وعدم التناغم بين ما يعرفونه وما لا يعرفونه في اللغة المستهدفة. هذه الفجوة أو الثغرة المُلاحظة قد تزيد من درجة وعي المتعلم بخصوص تراكيب اللغة المستهدفة التي كان من المحتمل عدم ملاحظتها، كما أن هذه الفجوة قد تجعل المتعلم مدركاً لأمر معين يحتاج هذا المتعلم لإدراكه عن قواعد اللغة الثانية.

أما الوظيفة الثانية المتعلقة بالمُخرج القابل للفهم فهي تتسق مع الأبحاث التي ترى أنه يتعين على المتعلم أن يختبر فرضياته عن اللغة كي يكون بإمكانه اكتساب اللغة المستهدفة (Corder, 1967) وفي سبيل تحقيق هذا الأمر، يحتاج المتعلم لأن يتكلم اللغة كي يكون بإمكانه أن يتعرف على ما هو مسموح به وما هو ممنوع في اللغة المستهدفة.

أما الوظيفة الثالثة فهي تأخذ طابع ما وراء اللغة، إذ إنها تعطي المتعلم فرصة للتفكير الملي في صيغ وتراكيب اللغة المستهدفة وهو ما قد يؤدي بالتالي إلى تحسن نوعية لغة المتعلم البينية حيث إن الصيغ التي تم تذويتها ستحظى بفرصة مراجعتها استناداً إلى معايير اللغة المستهدفة. ويجدر هنا التنبيه على أن سوين في آخر عمل لها (Swain, 2006) تستقصي الدور الذي يلعبه المُخرج من وجهة نظر فيجوتسكي، حتى إنها تدعو إلى استبدال المُصطلح "مُخرج" بمصطلح آخر مختلف يعكس بشكل أكثر دقة الطابع الحواري للمُخرج، وسأعود إلى تعليقات سوين بخصوص فيجوتسكي في الفصل الثامن.

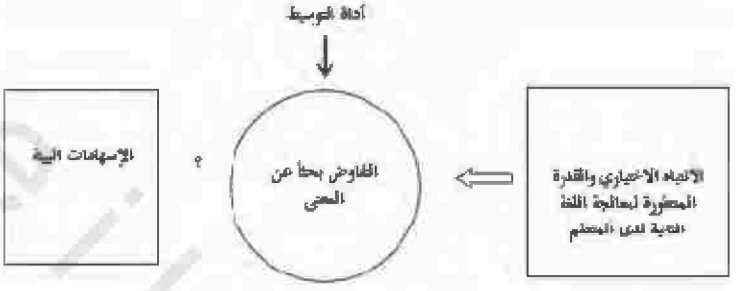
فرضية التفاعل لِلونغ

توسع لونغ (Michel Long 1983a, 1983b) في الحديث بشكل مفصل عن المُدخل القابل للفهم، الذي اقترحه كراشن بتقديم مفهوم التعديلات الحوارية (تذكر هنا فرضيته المكونة من ثلاث خطوات التي تم وصفها في الباب الأول). إن أفكاره بخصوص الدور الذي تلعبه "التعديلات الحوارية" في مجال اكتساب اللغة الثانية نبعت في الأصل من عمل هاتش (Hatch,1978) وهو يوافق هاتش الرأي في أن التفاعل الحواري وبالتحديد التحسينات الحوارية يمكن لها أن تقدم البيئة ليس فقط لممارسة

القواعد النحوية بل واكتساب هذه القواعد أيضاً. أي أن المعرفة بالقواعد النحوية تتطور من خلال التفاعل الحواري لا من خلال القواعد النحوية التي يتم اكتسابها بشكل مستقل عن التفاعل الحواري. ولقد قام لونغ بتعديل فرضيته الأصلية فيما يخص الدور الذي تلعبه " التعديلات الحوارية" في نسخته المحدثة من فرضية التفاعل (IH) وهي الفرضية التي يُعرّفها لونغ على أنها "هناك اقتراح بأن المساهمات البيئية (بيئة المتعلم) في الاكتساب يتم توسيطها من خلال الانتباه الانتقائي والقدرة المتطورة للمتعلم على معالجة اللغة الثانية. وأن هذه المصادر يتم استخدامها بأقصى فعالية ولكن لا على سبيل الحصر من خلال الحوار بحثاً عن المعنى. ويمكن أن تكون للتغذية الراجعة السلبية التي تم الحصول عليها خلال العمل التفاوضي أو عن طريق آخر، دوراً مساعداً في تطور اللغة الثانية، على الأقل في مجال المفردات ونظام تراكيب الكلام والنحو الخاص بتلك اللغة، كما يمكن له أن يكون أساساً لتعلم مقارنات بعينها بين اللغة الأم واللغة الثانية" (Long, 1996, 414).

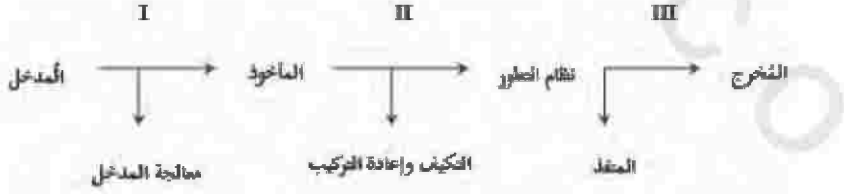
وبغض النظر عما إذا كان الواحد منا يتفق أو يختلف في الرأي بخصوص ما إذا كانت المتغيرات المختارة المتمثلة في المساهمات البيئية، الانتباه الانتقائي، والتفاوض بحثاً عن المعنى مناسبةً أم لا، فإن تعريف لونغ تعيبه مشكلة منطقية، فطبيعة أي نظام توسيطي تتطلب أن تكون أداة التوسيط المُختارة مستقلةً عن الأطراف المشاركة إضافة إلى ضرورة توزيعها بشكل متساوٍ بين الأطراف المشاركة. وبحسب ما جاء في تعريف لونغ فإن الإسهامات البيئية يتم توسيطها من خلال الانتباه الانتقائي والقدرة المتطورة لمعالجة اللغة الثانية التي يمتلكها المتعلم وهاتان الأداتان التوسيطيتان تمثلان جزءاً من عقل المتعلم كما أنه يتم استخلاص هاتين الأداتين من عقل المتعلم كي تلعبا دور البينية بين العالمين الداخلي والخارجي للمتعلم. ولا يوجد ما يمثل

الإسهامات البيئية في أداة التوسيط التي يتحدث عنها لونغ وهو ما يشرحه الشكل رقم (٤,٣).



الشكل رقم (٤,٣). أداة لونغ التوسطية.

هذا العيب في استنتاج لونغ يمكن معالجته من خلال إعادة تنظيم وترتيب عناصر فرضيته التفاعلية. فلو أنه تم إعطاء مهمة التوسيط بين الإسهامات البيئية وعمليات المتعلم الداخلية لعنصر التفاوض بحثاً عن المعنى، لكان بالإمكان الحصول على أداة تتفق والمتطلبات الأساسية لأي نظام توسيطي. مثل هذا التعديل يمكن توضيحه عبر الشكل رقم (٤,٤).



الشكل رقم (٤,٤). التفاوض بحثاً عن المعنى كأداة التوسيط بين بيئتي المتعلم الداخلية والخارجية.

ولو أنه تم إعطاء التفاوض بحثاً عن المعنى مهمة البينية المستقلة بين بيئتي المتعلم الداخلية والخارجية عندها يمكن القول أن بقية فرضية لونغ تصبح أكثر منطقية، أي أن التفاوض بحثاً عن المعنى يعطي المجال للتغذية الراجعة السلبية، وهذا النوع من التغذية الراجعة يجذب انتباه المتعلم صوب التراكيب اللغوية للغة المستهدفة، كما أن هذا الانتباه من قبل المتعلم قد يؤدي بدوره إلى أن يلحظ هذا المتعلم الفجوة في كفايته اللغوية، وأن يحول المُدخل الذي يتعرض له إلى مادة قابلة للتعلم والامتصاص.

إضافة إلى ذلك، فإن لونغ يصف هذه الإسهامات البيئية بشكل مثالي ومجرد وشمولي، وفي مثل هذه البيئة فإنه من المتوقع أن يجد الشخص التفاوض بحثاً عن المعنى شرطاً إنسانياً طبيعياً. إن ظهور التفاوض بحثاً عن المعنى يؤدي إلى وجود ما يمكن اعتباره توقعاً بالظهور الآلي للتغذية الراجعة السلبية ويفترض تعريفه استمراراً طولياً من البيئة إلى التفاوض بحثاً عن المعنى إلى التغذية الراجعة السلبية وصولاً إلى اكتساب الصيغ اللغوية. وتبدو فرضية لونغ المتعلقة بالتفاعل وكأنها واحدة من قوانين علم الفيزياء التي تؤكد على أن ظهور مفهوم ما يفترض ظهور مفهوم آخر، غير أن تجربتنا اليومية في الحياة تناقض مثل هذه الفرضية، فبناءً على الحالة الاجتماعية (التي ينبغي أن تكون حقيقية لا تخيلية) قد نجد بعض المشاركين الذين ليس لهم رغبة في التفاوض، وأي تفاوض حقيقي وواقعي بحثاً عن المعنى يفترض وجود نوع ما من الشّد وعدم التساوي في القوة ما بين المشاركين في الحديث. وقد يمتلك بعض المشاركين قوةً ومنزلةً اجتماعيةً أكبر من المشاركين الآخرين، وقد يمتلك البعض رغبة أكثر ثباتاً في التفاوض من البعض ما قد يؤثر بالتالي على كمية ونوعية التغذية الراجعة السلبية. ويبدو أنه أثناء عملية عدم الحديث عن الجوانب الاجتماعية

للإسهامات البيئية، أوجد لونغ تجريداً قد يستجيب لمتطلبات الاتجاه المعرفي العلمي غير أنه لا يعكس واقع التواصل الإنساني.

وبالإضافة إلى فكرة التفاوض بحثاً عن المعنى، تحتوي فرضية التفاعل التي اقترحها لونغ على التغذية الراجعة السلبية والتي يعتبرها أساساً في عملية اكتساب اللغة الثانية. وهنا يجدر بنا ملاحظة أن لونغ ينادي بتطبيق التغذية الراجعة السلبية الضمنية لا الظاهرة و هولا يتفق مع كراشن (١٩٨٥) فيما يخص الدور الذي يلعبه تدريس القواعد النحوية في اكتساب اللغة الثانية غير أنه لا ينتمي إلى الاتجاه التقليدي في تدريس قواعد النحو والتي يسميها "التركيز على الصيغ" (لونغ وروبنسون، ١٩٩٨) (Long and Robinson, 1998) وهذا "التركيز على الصيغ" يمثل واحدة من خصائص المنهج التركيبي (ويلكينز، ١٩٧٦) (Wilkins, 1976) والذي يتميز بتقديم المواد النحوية للمتعلم على أنها "نماذج ذات نمط خطي وإضافي بحسب معايير معنية (يتم تقييمها بشكل حدسي) مثل مدى التكرار والتكافؤ والصعوبة" (لونغ وروبنسون، ١٩٩٨ : ١٥) (Long and Robinson, 1998, 15).

ويقترح لونغ وروبنسون منهجاً آخر يطلقان عليه "التركيز على الصيغة". والتركيز على الصيغة المقصود به كيفية تقسيم مصادر الانتباه، فعلى الرغم من وجود درجات متعددة للانتباه، وعلى الرغم من أن عمليتي الانتباه إلى الصيغ والانتباه إلى المعنى ليست حصرية بشكل تبادلي دوماً، فإنه خلال درس تعليمي مركز على المعنى، يتكون التركيز على الصيغة عادة من حالات تحول في الاهتمام إلى ملامح الرمز اللغوي سواءً من قبل المعلم أو من قبل واحد من المتعلمين أو حتى مجموعة من المتعلمين وهو التحول الذي تتسبب فيه الصعوبات المُلاحظة في الفهم واستعمال اللغة" (١٩٩٨ : ٢٣).

إن التفاوض بحثاً عن المعنى الذي يؤدي إلى ظهور تغذية ضمنية سلبية تقوم بدور أدوات تركيز الانتباه التي تزيد من "بروز فقرات صعبة تجبر المتعلمين على التركيز على الصيغة" ويجذب التفاوض بحثاً عن المعنى انتباه المتعلم صوب "اللغة كمجسم أثناء نشاط موجه صوب المعنى بشكل عام" (١٩٩٨ : ٢٣).

والتركيز على الصيغة يجذب انتباه المتعلم صوب كل من الصيغة والمعنى وهو "يتطلب اجتذاب انتباه المتعلم صوب اللغة كمجسم ولكن في وسط محيط معين، أو بمعنى آخر، فهو ادعاء بأن المتعلمين يحتاجون لأن ينكبوا على مهمة معينة إذا كانوا يرغبون في اكتساب اللغة، ولكن اتجاههم يمكن أن يتوجه في أحسن الحالات إلى كل من الصيغة والمعنى لا إلى واحد منهما دون الآخر (المصدر السابق). وهذا يثير تساؤلاً بخصوص تفسير لونغ للمعنى في إطار فهمه للتفاوض بحثاً عن المعنى، إذ إنه ليس من الواضح ما إذا كان هذا التفسير يشير إلى المعنى الدلالي أو المعنى النفعي، ولأن لونغ يصر على حصر موضوع اكتساب اللغة الثانية في مجال الكفاية اللغوية فقط، (انظر الباب الثالث لتفاصيل أكثر) فإنه يبدو أن المعنى الموجود في مفهوم التفاوض بحثاً عن المعنى، يتم تفسيره في الإطار الدلالي لا في الإطار النفعي. وإذا كان الأمر على هذا النحو، تصبح الملاحظة التي أوردها ويدوسون Widowson بخصوص التركيز على المعنى صحيحة إذ يقول: "المسألة إذن هي أن المنهج التركيبي قد ركز على المعنى، ولكن بالإمكان القول إن التركيز كان على المعنى الموجود في الصيغة والمعنى المعلوماتي أي أن التركيز كان منحصراً على المعنى الدلالي أو ذلك المعنى المحول إلى مفاهيم ومبادئ عامة في اللغة نفسها" (١٩٩٨ : ٧٠٧).

وفي سياق الدلالات، يتضح بما لا يقبل الجدل إصرار لونغ على مساعدة المتعلم كي ينتبه إلى كل من الصيغة والمعنى، والمعنى الدلالي يتطلب القدرة على

الربط بين الصيغة والمعنى على مستوى الجملة، ولم يكن بالإمكان تبرير توجه المتعلم صوب كل من الصيغة والمعنى على المستوى النظري إلا في حالة عدم قصر تفسير لونغ للمعنى على المعنى الدلالي أي في حالة دخول المعنى الذي يقصده عندما يتكلم عن التفاوض بحثاً عن المعنى لمجال النفعيات حيث تعطي الملامح السياقية دلالات غير لغوية للتفسير المناسب للرسالة المنقولة.

وبالاتساق مع نتائج البحث الذي قام بها شميدت Schmidt (1990, 1993, 1994) فيما يخص الدور الذي تلعبه الملاحظة في عملية اكتساب اللغة الثانية، يرى (لونغ، Long, 1996) أن التغذية الراجعة السلبية ذات الطابع الضمني والتي تم الحصول عليها خلال عملية التفاوض بحثاً عن المعنى تجذب انتباه المتعلم صوب صيغ اللغة المستهدفة. وفي النسخة الأقدم من فرضية التفاعل (1983b) كان يُنظر إلى التفاوض بحثاً عن المعنى بشكل رئيس على أنه وسيلة للحصول على المُدخل القابل للفهم (أي الدليل الإيجابي) وفي النسخة الأحدث من فرضية التفاعل، تنتج التغذية الراجعة السلبية عن التفاوض بحثاً عن المعنى (أي الدليل السلبي) وهو ما يُعرِّفه لونغ على أنه مُدخل يزود المتعلم "بمعلومات مباشرة أو غير مباشرة عما هو غير صحيح من الناحية النحوية. وقد تكون هذه المعلومات واضحة وظاهرة (على سبيل المثال تفسيرات نحوية أو تصحيح واضح وصريح ومباشر للأخطاء) أو قد تكون ضمنية مضمرة (على سبيل المثال الفشل في الفهم، وتصحيح الخطأ بشكل عرضي في حال تقديم إجابة ما مثل مراجعة التوكيد الذي يؤدي إلى إعادة صياغة ما قام المتعلم بنطقه سابقاً من دون مقاطعة تدفق المحادثة، وفي أي من الحالتين فإن التغذية الراجعة السلبية تعطي وبشكل متواز دليلاً إضافيا إيجابياً، وربما أيضاً غياب العناصر في المُدخل)" (Long, 1996, 413). وأحد أنواع الأدلة على التغذية الراجعة السلبية

المضمرة يتمثل في إعادة صياغة الجملة ويعرفها لونغ على أنها "تلك التلفظات التي تعيد صياغة ما ينطقه الطفل من خلال تغيير واحد أو أكثر من مكونات الجملة (الفاعل – الفعل – المفعول به)، مع الإشارة في الوقت ذاته إلى معانيها الأساس" (٤٣٤). وعمليات إعادة صياغة الجمل تسمح للمتعلم أن يقارن ألفاظه الخاطئة من الناحية النحوية مع الألفاظ الصحيحة التي ينطق بها الآخرون. ويمكن للمتعلم إدراك وملاحظة الفجوة بين المُدخل ولغته البينية .

بعض من الدراسات البحثية عن دور إعادة الصياغة في اكتساب اللغة الثانية

في بحثهم الذي جاء بعنوان "دور التغذية الراجعة السلبية المضمرة في اكتساب اللغة الثانية : النماذج و إعادات الصياغة في اللغتين الأسبانية واليابانية " يقدم كل من لونغ وإناجاكي واورتيغا (Long, Inagaki, and Ortega, 1998) نتائج دراستين تمّ إجراؤهما لقياس فعالية النماذج وإعادات الصياغة في اللغتين الأسبانية واليابانية. ففي الدراسة الأولى تم وبشكل عشوائي توزيع أربعة وعشرين من البالغين الذين يتعلمون اللغة اليابانية على خمس مجموعات تم فيما بعد تقليصها إلى مجموعتين اثنتين هما (إعادات الصياغة والنماذج) إضافة إلى مجموعة ثالثة هي مجموعة ضابطة. وقد تم استخدام تصميم دراسي قائم على اختبار قبلي واختبار بعدي ومجموعة ضابطة، مع اختيار تركيبين اثنين للتجربة هما نظام الترتيب الوصفي في اللغة اليابانية وكذلك صياغة ظرف المكان.

وفي حالة مجموعات المعالجة، تم تقديم التراكيب "عبر نشاط تواصلي تم أداؤه من قبل الباحثين والمشاركين المفصولين عن بعضهم بشاشة إما من خلال نموذج وإما من خلال إعادة صياغة" وقد تواصل المشاركون في الدراسة مع بعضهم عبر سماعات

الإذن التي رأى الباحثون أنها ذات نفع لأنها أوجدت "فجوة معلومات بين المشاركين في البحث والباحث" (Long, Inagaki, and Ortega, 1998, 361).

وفيما يخص الترتيب الوصفي، فقد استمع المشتركون في مجموعة المعالجة النموذجية إلى التركيب النموذجي وتم إعطاؤهم الفرصة كي يكرروا هذا التركيب ومن ثم قام الباحث والمشاركون برفع قطعة الورق المناسبة، أما في مجموعة إعادة الصياغة المعالجة فقد اطلع المشاركون على صورة على الشاشة وطُلب منهم تقديم وصف لها. وقد قام الباحث بتقديم إعادة صياغة في أعقاب استجابات المشاركين.

أما فيما يتعلق بالمعالجة المتمثلة بصياغة ظرف المكان، فقد طُلب من المشاركين والباحث أن يضعوا أربعة دمى على "رسمةٍ لغرفةٍ تحتوي على صفين من المقاعد (مقعدان لكل صف) وتوصيل صورة كل واحد أثناء الفريق بينهم بالشاشة" (٣٦٢).

ولم تكن النتائج المرتبطة بالتركيبين الصرفيين في اللغة اليابانية التي عكستها درجات المشاركين (المتمثلة في الفرق بين أدائهم في الاختبار القبلي والبعدي) ذات فرق من الناحية الإحصائية. أي انه لم يكن هناك فارق في اكتساب هذه التراكيب ضمن مجموعات النموذج، وإعادة الصياغة، والتحكم.

وقد أجرى الباحثون دراسة أخرى قامت على تصميم معتمد على اختبار قَبلي وبَعدي ومجموعة ضابطة مع ثلاثين مشاركاً يدرسون الفصل الثالث من اللغة الأسبانية. وقد تم تقسيم المشاركين إلى خمس مجموعات: أربع مجموعات معالجة تم فيما بعد ضمها في مجموعتين (إعادة صياغة ونموذج) لأسباب إحصائية إضافة إلى مجموعة تحكم. وقد تضمنت التراكيب الأسبانية التي تم اختيارها تصدير المبتدأ للمفعول به المباشر ووضع الحال في موقع معين. وقد تم تطوير نشاطين تواصليين لمجموعتي المعالجة تتضمنان تقديم الدوافع من خلال استعمال سماعات الأذن. وفي

كلا النشاطين، تم الفصل بين الباحث والمشاركين في البحث من خلال شاشة. وقد طُلب من المشاركين أن "يتواصلوا بخصوص الشخصيات ،والأجسام، والأفعال الاعتيادية ممثلةً بقطع كرتونية تحكموا في ترتيبها على ورق محسوس" (٣٦٥).

وقد دلت نتائج التجربة الثانية على عدم وجود فرق أساس أو مهم فيما بين مختلف المجموعات فيما يخص اكتساب تصدير المبتدأ للمفعول به المباشر، أما فيما يخص النتائج المتعلقة بوضع الحال فقد أظهرت أن المتعلمين من مجموعات المعالجة (النموذج وإعادة الصياغة) كانوا أفضل أداءً من المتعلمين في مجموعات الضبط وأن المتعلمين في مجموعة إعادة الصياغة كانت درجاتهم أعلى بدرجة أكبر من المتعلمين الذين استمعوا إلى التراكيب النموذجية.

وقد كانت النتائج المجتمعة لكلا الدراستين وباعتراف الباحثين أنفسهم، مخيبة للآمال غير أنهم يشيرون إلى أن النتائج "تقدم بعض الأدلة التي تدعم الرأي القائل بأن التغذية الراجعة السلبية المضمرة تلعب دوراً مساعداً في اكتساب اللغة الثانية" (٣٦٧).

وإنني أجد أن هذا "التثمين" الأخير للدور المساعد للتغذية الراجعة السلبية المضمرة ليس له ما يبرره بل إنه النموذج للأبحاث التي تم القيام بها في هذا المجال فمعظم الدراسات على إعادات الصياغة كما يظهر في الأسفل، تعطي نتائج غير حاسمة. غير أن الباحثين أمثال لونغ وزملاؤه يميلون إلى تفسير النتائج غير الحاسمة بل والمتضادة غالباً على أنها تقدم بعض الأدلة الإيجابية عن الدور المساعد للتغذية الراجعة السلبية المضمرة.

وعند الأخذ بعين الاعتبار الطبيعة الضابطة لمثل هذه الدراسات (اختبار قبلي – اختبار بعدي – مجموعة ضابطة) والعدد المحدد للتراكيب النحوية التي كان يُفترض

بالمشاركين اكتسابها وكذلك الطبيعة المُصطنعة لما يسمى بالأنشطة التواصلية والتي يصعب على الشخص أن يتعامل مع مثلها في واقع الحياة (مثل مشاهدة المشاركين وقد عزلت الشاشات بينهم ويتواصلون مع بعضهم بعضاً عبر سماعات الأذن)، ما لم يكن الشخص يتواصل مع سجين في زنزانة، فإن النتائج النهائية تشير إلى وجود دور سلبي أو محايد في أحسن الأحوال للتغذية الراجعة السلبية المضمرة بدلاً من وجود دور مساند ومساعد لها في اكتساب اللغة الثانية.

وقد قامت كل من ماكاي وفيليب (Alison Mackey and Jenefer Philp, 1998) عبر دراستهما بعنوان "التفاعل التحادثي وتطور اللغة الثانية: إعادات الصياغة، والاستجابات، والتضليل" Conversational Interaction and Second Language Development: Recast, Reposneses, and Red Herrings بمعالجة سؤالين بحثيين اثنين هما: "هل يُظهر المتعلمون الذين يشتركون في تفاعل ذي طبيعة معتمدة على المهام مع الكثير من إعادات الصياغة زيادة في التراكيب الأكثر تقدماً من الناحية التطورية؟ وما هو الدور الذي تلعبه استجابات المتعلم لإعادات الصياغة؟" (ماكاي وفيليب، ١٩٩٨: ٣٤٣) (Mackey & Philp, 1998, 343).

وكما هو الحال في دراسة لونغ وزملائه (١٩٩٨)، قامت ماكاي وفيلب باستعمال تصميم بحثي قائم على اختبار قبلي واختبار بعدي (اختبار دوري مؤجل) ومجموعة ضابطة وتم تعريف مفهوم تطور اللغة الثانية إجرائياً على أنه تغييرات في تكوين الأسئلة وتم الاستدلال عليه كمياً من خلال الإتيان بما لا يقل عن صيغتي سؤال على مستويات أعلى، أثناء أكثر من اختبار بعدي واحد (حيث كانت هناك ثلاثة اختبارات بعدية).

وقد تم تقسيم المشاركين في البحث إلى مجموعتين اثنتين: الجاهزة وغير الجاهزة، وأما المشاركون الذين ابتدأت مشاركتهم في المرحلة الثالثة على مقياس بينيمان وجونسون لتكوين الأسئلة (١٩٨٧) المكون من ست مراحل فقد اعتبروا غير جاهزين لاكتساب التراكيب ذات الطبيعة السؤالية عند المرحلة الخامسة أو السادسة بسبب طبيعة المقياس المتدرجة في التطور، أي أنه بإمكان الفرد زيادة مدى نجاحه في كل مرحلة ولكن دون أن يتخطى تلك المرحلة ويتعين أيضاً اكتساب المرحلة الرابعة قبيل اكتساب المرحلة الخامسة وهكذا دواليك. وسعياً وراء الحصول على إجابات لأسئلة البحث، استخدم الباحثون التصميم البحثي التالي:

توزيع المجموعات

المجموعة	المعالجة	حجم المجموعة
ضابطة	من دون معالجة	٦
المتعامل الجاهز	تفاعل ذو طبيعة تفاوضية	٦
المتعامل غير الجاهز	تفاعل ذو طبيعة تفاوضية	٦
إعادة الصياغة الجاهزة	تفاعل مع الكثير من إعادات الصياغة للصيغ التي تشبه اللغة المستهدفة.	٩
إعادة الصياغة غير الجاهزة	تفاعل مع الكثير من إعادات الصياغة للصيغ التي لا تشبه اللغة المستهدفة	٨

الإجراءات الاختبارية

الأسبوع الأول	الأسبوع الأول	الأسبوع الأول	الأسبوع الأول	الأسبوع (١)	الأسبوع (٢)	الأسبوع (٥)
اليـــوم الأول	اليوم (٢)	اليوم (٣)	اليوم (٤)	اليوم (٥)	اليوم (٥)	اليوم (٥)
الاختبار القبلي	معالجة	معالجة	معالجة	اختبار بعدي	اختبار بعدي (٢)	اختبار بعدي (٣)
الصورة	١	٢	٣	الصورة	الصورة	الصورة
الاختلافات	إكمال قصة ترتيب صور رسم صورة	إكمال قصة ترتيب صور رسم صورة	إكمال قصة ترتيب صور رسم صورة			
٣ أمثلة	مثال لكل واحدة	مثال لكل واحدة	مثال لكل واحدة	٣ أمثلة	٣ أمثلة	٣ أمثلة

وتدل النتائج التي خرجوا بها على عدم وجود فروق ذات مغزى من الناحية الإحصائية بين مجموعة "المتفاعل غير الجاهز" ومجموعة "إعادة الصياغة غير الجاهزة"، غير أن الفرق ذي المغزى من الناحية الإحصائية تمت ملاحظته بين مجموعة "المتفاعل الجاهز" ومجموعة " إعادة الصياغة الجاهزة " الا أن هذه النتائج ذات المغزى يجب التعامل معها بحذر نتيجة العدد الصغير من المشاركين في البحث في كل مجموعة والطبيعة غير الواضحة لسؤال البحث الأول وهو ما يؤثر على قدرة القارئ على التعرف على مدى ملاءمة الإجراءات الإحصائية المختارة (على سبيل المثال إحصائية كاي تربيع مقارنة بتحليل التباين الأحادي) هنا أقترح أن يتم التعامل مع هذه النتائج على المستوى الوصفي أكبر من المستوى الاستدلالي.

إضافة إلى ذلك، فإن تصرف المشاركين في البحث في مجموعة "المتفاعل غير الجاهز" يقلل من صدق وصحة التعريف الإجرائي الذي استخدمه الباحثون بخصوص تطور اللغة الثانية. ويجدر هنا "تذكر أن الزيادة في معدل التطور لدى المشاركين في البحث تم تعريفها إجرائيا على أنها الإتيان" بما لا يقل عن سؤالين في المرحلة الأخرى الأعلى على المقياس ذي الستة درجات في واحد من الاختبارات البعدية وأي زيادة في عمليات تكوين الأسئلة من قبل المشاركين غير الجاهزين ممن تمكنوا من اكتساب صيغ السؤال لا في المرحلة الأخرى الأعلى فقط (المرحلة رقم ٢٤) بل وفي المرحلة الخامسة (أي مستويين أعلى من مستواهم الحالي) يثير التساؤل عن مدى صحة وصدق مقياس بينيمان وجونسون نفسه، فحسب هذا المقياس، لم يكن من المفترض بالمشاركين غير الجاهزين اكتساب صيغ السؤال بُعيد المرحلة الرابعة.

أما النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني فتدل على أن النسبة الأكبر من المشاركين في البحث لم يقوموا بإدخال أية تعديلات على مخرجاتهم، كاستجابة لإعادات الصياغة، فقد استمروا في التحدث ولم يكن لإعادة الصياغة تأثير على إتيانهم بتراكيب أكثر تقدماً من الناحية التطورية. وعلى الرغم من هذه النتائج، لا يزال ماكي وفيلب يعبران عن دعمهما لإعادة الصياغة التي اقترحها لونغ، إذ يقولان: "يبدو أن إعادات الصياغة يمكن لها أن تقدم للمتعلمين بعضاً من العمليات والشروط الضرورية لتعلم اللغة الثانية" (٣٥٢). غير أنهما يُقرّان بأنه "من الصعوبة التعرف على العملية التي يتم من خلالها تضمين إعادات الصياغة في حاوي المعلومات وكذلك مدى إمكانية استخدام حاوي المعلومات" (٣٥٣). ويبدو أن هاتين المقولتين متضادتان فعلى جانب واحد، يمكن لإعادات الصياغة أن تزود المتعلمين ببعض العمليات الضرورية لتعلم اللغة الثانية وعلى الجانب الآخر، فإنه من الصعوبة

معرفة العملية التي يتم من خلالها تضمين إعادات الصياغة في اللغة البينية لمن يتعلم اللغة الثانية. ويظهر لي أن نتائجهم فيما يتعلق بدور إعادات الصياغة في اكتساب اللغة الثانية تشير إلى أن هذا الشكل من التغذية الراجعة السلبية المضمرة تلعب دوراً ما في الحصول على الدليل الإيجابي (أي المُدخل القابل للفهم) عوضاً عن دور ما قد تلعبه في اكتساب الصيغ اللغوية.

كما أن ماكاي (Makey, 1999) تدرس فرضية التفاعل الخاصة بلونغ في دراستها بعنوان "المُدخل والتفاعل و تطور اللغة الثانية : دراسة لكيفية تكوين الأسئلة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية" (Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Questions Formation in ESL) — غير أنه نتيجةً لاكتشاف الباحثة في هذه الدراسة أنه من الصعوبة التمييز فيما بين عمليات التفاوض وعمليات إعادة الصياغة فإن التركيز في هذه الدراسة كان موجهاً نحو "التفاعل الذي يحتوي على التفاوض بدلاً من اعادات الصياغة، على الرغم من ظهور إعادات الصياغة والتفاوض في وقت واحد في بعض الأحيان" (٥٦١). وقد احتوت الدراسة على سؤالي بحث اثنين هما:

أ) هل يساهم التفاعل الحواري في تسهيل تطور اللغة ؟

ب) وهل مخرجات التطور مرتبطة بطبيعة التفاعل الحواري وبمستوى مشاركة المتعلم؟ (٥٦٥).

ويشابه تصميم هذه الدراسة التصميم المُستخدم في دراسة ماكاي وفيلب (١٩٩٨) فهي تتكون من اختبار قبلي واختبار بعدي (اختبار بعدي مؤجل) ومجموعة ضابطة إضافة إلى النوع نفسه من أنشطة المعالجة التي استخدمها ماكي وفيلب (الاختلافات مابين الصور، وإكمال القصة، وترتيب الصور).

وكما هو الحال مع ماكاي وفيلب (١٩٩٨)، تم تعريف تطور اللغة الثانية إجرائياً على أنه التحرك والتدرج عبر مراحل التطور لمقياس بينيمان وجونسون (١٩٨٧). فيما قامت ماكي (١٩٩٩) بفرض المعيار الأكثر صرامة والمتمثل في ضرورة وجود ما لا يقل عن مثالين للتراكيب أثناء اثنين من الاختبارات البعدية بهدف زيادة احتمالات حدوث وظهور التطور المُعزّز (٥٦٧).

وتحاول ماكاي أن تُعرِّف التفاعل فتقول: "تم تعريف التفاعل إجرائيا بناءً على ما قاله لونغ (١٩٩٧) الذي رأى، كما أشرنا من قبل، أن التفاعل له دور إيجابي لأنه يمكن أن يقدم تغذية راجعة سلبية ذات طابع تفاعلي ومضمر قد تحتوي على معلومات تسهم في تعلم اللغة الثانية. وبالإمكان الحصول على مثل هذه التغذية الراجعة عبر التعديلات التفاعلية التي تظهر أثناء التفاعل التفاوضي" (Mackey 1999, 565-66). وفي رأيي فإن تعريفها هذا للتفاعل غامض، فهو يرتكز بشكل أكبر وأكثر على نتائج التفاعل مثل "الدور الإيجابي للتفاعل" بدلاً من التركيز على تعريفه الإجرائي فهي تحتاج إلى إعطاء تعريف واضح للتفاعل، كما أن تعريف هذا "التفاعل المجهول" ينبغي أن يخرج من بوتقة رؤية لونغ له.

وقد تم توزيع المشاركين في بحثها، وهم أربعة وثلاثون بالغاً من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في سيدني بأستراليا على أربع مجموعات معالجة (متفاعلون، ومتفاعلون غير جاهزين، وملاحظون، ومدونون) إضافة إلى مجموعة ضابطة. وقد شارك أفراد مجموعتي "المتفاعلون" و "المتفاعلون غير الجاهزين" في مهمة قامت بها أزواج مكونة في كل واحدة منها من متحدث أصلي باللغة ومتعلم بها كلغة ثانية حيث تم تزويد أفرادها بمُدخل معدل تفاعلياً. أما أفراد مجموعة "الملاحظون" فلم يشاركوا بشكل مباشر في أي مهمة غير أنهم قاموا بمراقبة وملاحظة مجموعة

"المتفاعلون". فيما شاركت مجموعة "المدونون" في نفس المهمة كما هو الحال مع مجموعة "المتفاعلون" غير أنه تم تعديل المدخل من قبل (مُعدّ سلفاً) ولم يكن مسموحاً بأي تبادلات معدلة تفاعلياً.

وقد دلت النتائج بخصوص الزيادات في مراحل التطور (سؤال البحث "أ") على أن "مجموعتي "المتفاعلون" و "المتفاعلون غير الجاهزين" قد حققت درجات كبيرة من النجاح والتطور إذ أظهر خمسة من أصل سبعة (٧١٪) من مجموعة "المتفاعلون" و ستة من أصل سبعة (٨٦٪) من مجموعة "المتفاعلون غير الجاهزين" زيادة في مراحل التطور، فيما حققت مجموعة "الملاحظون" بعضاً من النجاح: أربعة من أصل سبعة (٥٧٪) أظهروا زيادة في مراحل التطور" (Mackey, 1999, 571). غير أن مجموعة "المدونون" و"المجموعة الضابطة" لم تحرز أي نجاح.

ومع تسليم الباحثة بأن "تطور اللغة الثانية تركيب معقد" (٥٧٣)، فقد قامت بإجراء فحص إحصائي إضافي لصيغ أسئلة معينة بهدف التعرف على التغير الشامل في اللغة البينية لكل مجموعة. أو بمعنى آخر فإن نطق أنواع معينة من الأسئلة التي تميز المرحلتين الرابعة والخامسة مثل "أين تجلس قطتك؟" أو "هل بإمكانك أن تخبرني أين القطة؟" تم تحليله لكل مجموعة، وقد دلت نتائج تحليل التباين على أنه "بالرغم من أنه يبدو أن كل مجموعة قد زادت من نطقها قليلاً لصيغ الأسئلة خلال الاختبار البعدي الأول فإن مجموعتي "المتفاعلون" و "المدونون" هما الوحيدتان اللتان حافظتا على ما يبدو على هذه الزيادة خلال الاختبارات اللاحقة" (٥٧٤).

وكما هو الحال مع ماكاي وفيلب (١٩٩٨)، فإن سلوك مجموعة "المتفاعلون غير الجاهزين" كان "غير متوقع"، أي أن زيادة تطور اللغة الثانية لدى أفراد مجموعة "المتفاعلون غير جاهزين" يناقض الفرضيات النظرية التي يقوم عليها مقياس بينيمان

وجونسون، وهذه الملاحظة تبعث على التساؤل عن مدى صدق وصحة هذا المقياس وملاءمته للاستخدام كأساس نظري لتعريف تطور اللغة الثانية في الدراسات التي تبحث في فرضية لونغ للتفاعل.

إضافة إلى ذلك، فإنه بناءً على وصف ماكاي التخطيطي (١٩٩٩) لعملية الإتيان بالأسئلة في المرحلتين الرابعة والخامسة من قبل مجموعات "المتفاعلون"، ليس من الواضح السبب وراء أداء مجموعات "المتفاعلون غير الجاهزين" بشكل أفضل في الاختبار البعدي الأخير (الاختبار البعدي الثالث) من أدائها في الاختبار البعدي الثاني ولا السبب وراء أداء مجموعات "المتفاعلون" بشكل أفضل في الاختبار البعدي الثاني من أدائها في الاختبار البعدي الثالث. ويبدو أن هذه النتائج تتناقض مع ما يسمى بالاكتسابات التطورية لهاتين المجموعتين، فسلوك هاتين المجموعتين لا يتوافق مع إصرار المؤلفة على وجود اكتسابات تطورية لهاتين المجموعتين. ولو كان هناك، فرضاً، تسليم بوجود بعض النجاح (التطور) لكان من المفروض أن تتفوق مجموعة "المتفاعلون" بشكل متناغم على مجموعة "المتفاعلون غير الجاهزين" في تكوين الأسئلة أثناء الاختبارات البعدية الثلاثة جميعاً غير أن أداء أفراد مجموعة "المتفاعلون" كان أسوأ من أداء مجموعة "المتفاعلون غير الجاهزين" في الاختبار البعدي الأخير وهذا يدل على أن شيئاً ما يحدث داخلياً ولابد أن مجموعة من المتغيرات المختلطة قد أثرت على أداء أفراد هاتين المجموعتين. وفي إطار هذا السياق فإن مقولة ماكاي الأخيرة بأنه "لم تكن هناك أية مجموعة أظهرت تطوراً غير واضح سوى مجموعة "المتفاعلون" (٥٧٦) تحتاج تدقيقاً أكثر.

وفيما يتعلق بمشاركة المتعلم ودوره (سؤال البحث "ب")، ترى المؤلفة أنه كان للمشاركة في المهام التي تم تعديلها تفاعلياً أثرها الإيجابي على تكوين الأسئلة

المتقدمة تطورياً، كما أن أفراد مجموعة "الملاحظون" استفادوا من ملاحظاتهم الكامنة فيما يخص التفاعل المُعدل.

وبالنتيجة، فإن المؤلفة ترى بأن الدراسة تقدم "دعماً تجريبياً مباشراً للفرضيات التي تقوم عليها فرضية التفاعل (Long, 1996) والتي تنص على أن التعديلات التفاعلية أدت إلى تطور اللغة الثانية والمشاركة الفاعلة الأكبر في التفاعل التفاوضي أدت إلى تطور أكبر" (Mackey, 1999, 583). غير أنه من الصعوبة القبول بأنها قد وجدت "دعماً تجريبياً مباشراً" لفرضية لونغ للتفاعل نتيجة المثالب التالية التي اعترت دراستها: العدد القليل لأفراد البحث في كل مجموعة من المجموعات؛ بعض التحفظات على مدى ملاءمة الإجراءات الإحصائية التي تم توظيفها في هذه الدراسة مثل إحصاء مربع كاي والافتقاد إلى تعريف إجرائي للتفاعل الحواري والنتائج المتناقضة فيما يتعلق بمقياس بينيمان وجونسون؛ وغياب التمييز بين الكفاية اللغوية والإنجاز اللغوي (أي التمييز بين الاكتساب والإتيان بتراكيب معينة).

إضافة إلى ذلك، فإنني أقترحُ أن تكوين الأسئلة في المرحلتين الرابعة والخامسة، وهو ما كان يعتبر زيادة في معدل تطور اللغة الثانية، ربما كان ناتجاً عن تأثير نوعية المهام التي قام بها أفراد المجموعة وليس نتيجة تطور اللغة الثانية، وربما أنه كان نتيجة حفظ أنواع معينة من الأسئلة التي تميز مهام إيجاد الفروق بين الصور لا بسبب اكتساب صيغ أسئلة أكثر تقدماً، ولذلك فإن هناك حاجة للتفريق الواضح بين الاكتساب والإنجاز حتى يكون بالإمكان معرفة ما تم قياسه في دراستها.

وقد استمر ماكاي وغاس وماكدونوف Alison Mackey, Susan Gass, and Kim McDonough (2000) في دراسة الدور الذي يلعبه التفاعل في اكتساب اللغة الثانية كما يقترح لونغ (١٩٩٦) في سياق فرضية التفاعل التي تحدث عنها، وقد

قام هؤلاء الباحثون تحديداً بدراسة مسألة ملاحظة وإدراك التغذية الراجعة السلبية المضمرة (اعادات الصيغة) من قبل المتعلم وتأثير هذه الملاحظة على الإنجاز اللاحق للمتعلم.

وقد شارك في هذه الدراسة عشرة من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وسبعة من متعلمي اللغة الإيطالية كلغة أجنبية وقد كان جميع الأفراد المشاركين في هذا البحث من الطلبة ذوي المستوى الابتدائي أو المتوسط المنخفض حيث شارك كل واحد منهم فيما أسماه الباحثون "بالمهام التواصلية"، وكما هو الحال في الدراسات التي تم الإشارة إليها من قبل، تضمنت هذه المهام الاتصالية تحديد الفروق في الصور، وتعين على المشاركين في البحث أن يتعرفوا مع بعضهم على الفروق والاختلافات بين الصور التي كانوا ينظرون إليها، وقد طُلب من الأشخاص الذين قاموا بالمقابلات في اللغتين الإيطالية والإنجليزية خلال التعامل بتقديم تغذية راجعة تفاعلية متى ما استخدم المشاركون في الدراسة ألفاظاً بلغة غير اللغة المستهدفة، وقد تم تصوير هذه الحلقات من التفاعل بكاميرا الفيديو فيما تم تقديم التغذية الراجعة بصيغتين اثنتين هما التفاوضية وإعادة الصياغة حيث تم تقديم هذه التغذية الراجعة استجابة لأخطاء المشاركين المعجمية (اللفظية)، والنحوية – الصرفية والصوتية– الوظيفية.

وحال الانتهاء من المهمة، كان بإمكان المتعلمين أن يعبروا ويتحدثوا عن أدائهم حيث طلب منهم استرجاع أفكارهم كردة فعل على التغذية الراجعة التفاعلية التي قدمت لهم. وقد تم تسجيل استجاباتهم التي تم استخراجها بهدف دراسة ملاحظاتهم فيما يخص التغذية الراجعة التفاعلية. وقد تم تقسيم التغذية الراجعة إلى حلقات متنوعة من التغذية الراجعة التفاعلية، حيث تم استخدام أنواع متنوعة من

التقسيمات على أساس "نوع الخطأ الذي أدى إلى ظهور التغذية الراجعة" (Mackey, Gass, and McDonough 2000, 480).

وقد دلت النتائج على أنه فيما يخص مكونات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية فإن التغذية الراجعة من النوع النحوي – الصرفي كانت النوع الذي تم تقديمه بالشكل الأكثر تكراراً، تتبعها التغذية الراجعة الصوتية الوظيفية والتغذية الراجعة المعجمية، فيما دلت المعلومات عن اللغة الإيطالية على أن التغذية الراجعة من النوع المعجمي كانت هي الأكثر تكراراً مع المشاركين متبوعة بالتغذية الراجعة النحوية – الصرفية والتغذية الراجعة الصوتية الوظيفية.

أما نتائج ملاحظات المتعلمين فيما يخص التغذية الراجعة النحوية – الصرفية فتدل على أن معظم المشاركين في مجموعة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية قد تعاملت مع هذا النوع من التغذية الراجعة على أنها تغذية راجعة دلالية (أي أنهم لم يتعاملوا مع التغذية الراجعة: النحوية – الصرفية على أنها محاولة من قبل الـمُحاوِر في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لجذب انتباههم إلى الصيغ اللغوية) وتعامل معها المشاركون الذين يتعلمون اللغة الإيطالية على أنها تغذية راجعة معجمية (أي أنهم لم يتعاملوا معها على أنها محاولة من قبل المحاور الإيطالي لتزويدهم بالمفردات الضرورية). ولذلك فإن مُجمل النتائج تدل على عدم تعامل أي من المجموعتين مع التغذية الراجعة النحوية – الصرفية بشكل دقيق، فيما بدا أن أفراد مجموعة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعاملوا بشكل دقيق مع التغذية الراجعة الصوتية الوظيفية، غير أن متعلمي اللغة الإيطالية واجهوا صعوبة في التعرف على هذا النوع من التغذية الراجعة، حيث كان لديهم الميل لأن يتعاملوا مع هذا النوع من التغذية الراجعة على أنها من النوع المعجمي، وقد اقترح الباحثون إمكانية تفسير ذلك من خلال خلفيات المتعلمين إذ

امتلك أكثر متعلمي الإيطالية بعض الخلفية المعرفية في اللغة الإيطالية فيما كان محاورهم لا يتحدث الإيطالية كلغته الأم.

ويرى ماكاي، غاس (Mackey, Gass, and McDonough 2000, 480) أن "مؤيدي فرضية التفاعل (Gass 1997, Long 1996; Pica, 1994) قد اقترحوا إمكانية أن يؤدي التفاعل إلى ظهور تغذية راجعة تركز انتباه المتعلمين على جوانب من لغتهم تنحرف بعيداً عن اللغة المستهدفة. ولو كان في الإمكان المواءمة بين تقارير المتعلمين فيما يخص ملاحظاتهم والانتباه، عندها تكون نتائج هذه الدراسة متوافقة مع فرضيات فرضية التفاعل، على الأقل فيما يخص المفردات ووظائف الأصوات. أما فيما يخص النحو الصرفي، فإن هذه النتائج أقل توافقاً مع مزاعم الباحثين بشأن فوائد التفاعل، على الأقل من أول نظرة" (٤٩٠). غير أن الإشكال مع رأيهم هذا هو أنه يتعين على الشخص أن يقرن الملاحظة بالانتباه إذا ما كان يرغب في قبوله لرأيهم هذا. وحيث إن ملاحظة المتعلم وانتباهه هما نتاج نشاطين مختلفين (الأول يتم الحصول عليه خلال التفاعل فيما يتم الحصول على الثاني خلال مشاهدة حلقات التغذية الراجعة المختارة)، فإن إقران الملاحظة بالانتباه يبدو غير مقبول من الناحية الظاهرية، إضافة إلى ذلك، فإنه من غير الواضح ما إذا كان الباحثون يشيرون إلى الانتباه الذي يتم تقديمه خلال لحظة التفاعل أو ذلك الانتباه الذي يتم تقديمه خلال مشاهدة الأجزاء المصورة، فنحن هنا أمام نوعين من الانتباه واللذين تم الحصول عليهما في أزمنة وأمكنة مختلفة.

وحتى إن كان الشخص مستعداً للقبول بموقف الباحثين القائم على مساواة الانتباه بالملاحظة، فإن رأيهم بأن نتائجهم" تتوافق مع فرضيات فرضية التفاعل، على الأقل فيما يخص المفردات" (المصدر السابق) تقلل بشكل مباشر

من دعمهم لتلك الفرضية لأن المفردات تشير إلى اتجاه الفهم لا إلى اتجاه الانتباه إلى الصيغ اللغوية (و هو ما يمثل الفرضية الأساس لفرضية التفاعل). ولو كان المتعلمون قد تعرفوا على التغذية الراجعة النحوية – الصرفية، لكان بإمكان الباحثين أن يتحدثوا عن دعمهم لمغزى وقيمة فرضية التفاعل في اكتساب اللغة الثانية. وتقلل نتائجهم من أهمية إعادات الصياغة في اكتساب اللغة الثانية لأن تحليلهم الإضافي لتوزيع نوعية التغذية الراجعة ونوع الأخطاء كشفت عن أن إعادات الصياغة كانت الأداة الأكثر استخداماً كاستجابة لأخطاء المتعلمين النحوية الصرفية، فيما كان التفاوض الأكثر استخداماً كاستجابة لأخطاء المتعلمين الصوتية. ولو أن المتعلمين كانوا قد تعرفوا على التغذية الراجعة النحوية الصرفية، لكان بإمكان الباحثين أن يتحدثوا من دعمهم لفرضية التفاعل في اكتساب اللغة الثانية ولكن وبما أن (١) التغذية الراجعة النحوية الصرفية في دراستهم قد قُدّمت إلى المتعلمين في غالب الأحيان على هيئة إعادات صياغة وأن (٢) هذا النوع من التغذية الراجعة لم يتم ملاحظته بشكل ملائم على أنه تغذية راجعة نحوية – صرفية بل على أنه تغذية راجعة دلالية (فهم) فإنه (٣) يتعين على الشخص أن يستنتج أن إعادات الصياغة ليست أدوات مفيدة في تقديم تغذية استرجاعية سلبية مضمرة وإعادت الصياغة لا تسهم في عملية تركيز المتعلم انتباهه على الصيغ اللغوية.

ويبدو أن نتائج دراسة ماكاي، غاس وماكدونوف تشير إلى أن إعادة الصياغة تمثل أداة تفاعلية أخرى لمساعدة المتعلم على الفهم، والتحليل المعجمي ضروري في الوصول إلى المعنى الدلالي ذي الأهمية في عملية الفهم وهذه بالتحديد الكيفية التي لاحظ المتعلمون من خلالها التغذية الراجعة النحوية – الصرفية المقدمة لهم على هيئة

إعادات صياغة. وبما أن التحليل النحوي للغة (حيث تلعب التراكيب النحوية الصرفية دوراً مهماً) يتضمن عمليات متنوعة، وبما أن أي تحليل دلالي للغة (حيث يلعب المعجم دوراً مهما) تتضمن عمليات مختلفة، فإن هذه النتائج ببساطة ومن دون قصد، كما أرى، تدعم موقفي بأن فرضية التفاعل تدور حول الفهم. كما يبدو أن هذه النتائج أيضاً تعطي وبشكل غير مباشر نوعاً من المصداقية لرأي فان باتن الذي يشير إلى أنه ليس بإمكان المتعلم أن ينتبه إلى الصيغة والوظيفة في الوقت نفسه وهو ما يبدو أن فرضية التفاعل ترفضه.

وينادي ماكاي، غاس وماكدونوف بإعادة تقييم نوع التصميم المستخدم في معظم الدراسات المتعلقة بفرضية التفاعل. إنه من الواضح أن معظم الدراسات التي تم الإشارة إليها في هذا الجزء تتبع نمطاً واحداً من التصميم يتمثل في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، ومجموعة ضابطة. وأنا أفهم الحاجة لفرض بعض الصرامة العلمية في أبحاث اكتساب اللغة الثانية غير أنه ونتيجة لأننا نتعامل مع مجموعة من البشر ممن سيتواصلون على الأرجح مع بعضهم على أرض الواقع حيث الشاشات وسماعات الأذن والمهام التي تتطلب تحديد الفروق ليست هي معيار التواصل فإنه من الضروري اختبار المبدأ الذي تقوم عليه فرضية التفاعل في أوضاع الحياة الفعلية، وتحت ظروف جديدة وفي إطار نماذج بحثية مختلفة وباستخدام مهام تشبه التفاعل الذي يحدث على أرض الواقع.

وكما أشار أحد طلبة الدراسات العليا لدي، فإن قراءة الدراسات التي تبحث في دور التغذية الراجعة السلبية المضمرة أشبه بقراءة إحدى خرائط حروب نابليون فهذه الدراسات معقدة بشكل غير مبرر، كما أنها سهلة التوقع في الوقت نفسه. وهي تعزز وتؤدي إلى ظهور التوقعات فيما يخص أهميتها العلمية كما أنها تثير الإحساس

بأننا على وشك أن نشهد الكشف عن واحدة من أعظم ألغاز وأحاجي علم اكتساب اللغة الثانية، لتُصاب بخيبة الأمل عندما يتم الكشف عن نتائج الدراسات. ولا يسع الشخص أمام الموقف الدفاعي في تفسيرات الباحثين لنتائجهم المتناقضة سوى أن يتكون لديه الانطباع أنه مهما تبين عدم دلالة نتائج أبحاثهم الإحصائية، فإنه سيتم تفسير مثل هذه النتائج على أنها تقدم بعض البرهان الإيجابي على تعلم اللغة الثانية.

وبالخلاصة فإنني أرى أنه مهما كان حجم الأهمية التي يحاول مؤيدو فرضية التفاعل "اختلافها" بخصوص إعادات الصياغة في اللغة الثانية، فإن الوقت قد حان للتوقف عن مثل هذا الشيء والقبول بالواقع المتمثل في أنه حتى في ظل ظروف بحثية (اختبار قبلي، واختبار بعدي، ومجموعات ضابطة) تستنبط سلوكاً محكوماً بدرجة عالية خلال واحدة من المهام – مهمة الثغرة المعلوماتية – حيث تمتلئ التعريفات الإجرائية لتطور اللغة الثانية والانتباه كالملاحظة والتفاعل بالكثير من التناقضات، لا تزال هذه الدراسات عاجزة عن تزويدنا بنتائج واضحة فيما يتعلق بدور إعادات الصياغة الإيجابية – واسطة العقد في فرضية التفاعل – في اللغة الثانية.

نموذج فان باتن لمعالجة المدخل

يمثل نموذج فان باتن لمعالجة المدخل تجسيداً نمطياً لذلك النموذج الذي يعتمد بشكل كبير على أفكار موجودة في علم النفس المعرفي. ويعترف فان باتن في الواقع بشكل واضح بجذور الأفكار المستخدمة في نموذجه إذ يقول "سنعتمد على تراكيب مختلفة من علم النفس المعرفي، أبرزها الانتباه، لنجادل بأن متعلمي اللغة الثانية ما هم إلا معالجون ذوو قدرة محدودة. ولذلك فإنهم فقط ينتبهون إلى الكثير من المعلومات اللغوية الموجودة في المدخل خلال لحظة معينة أثناء الفهم الآني"

(١٩٩٦ : ١٤) إن الاستعارات المتمثلة في معالجين ذوي قدرة محدودة، فهم آني، المُدخل، والمعلومات اللغوية كلها تجعل عملية التعامل مع المتعلم وكأنه آلة – جهاز حاسوب – وهذه كلها من خصائص نموذج معالجة المعلومات. ويقوم نموذج فان باتن على مبادئ ثلاثة هي:

م١ : يعالج المتعلمون المُدخل بحثاً عن المعنى قبل أن يعالجوه بحثاً عن الصيغة.

م١ (أ): يعالج المتعلمون كلمات المحتوى في المُدخل قبل أي شيء آخر.

م ١ (ب): يفضل المتعلمون معالجة المفردات المعجمية على معالجة المفردات النحوية (مثل الواصمات الصرفية) بحثاً عن المعلومات الدلالية.

م١ (ج): يفضل المتعلمون معالجة المعلومات الصرفية "ذات المغزى الأكثر" قبل معالجتهم لمعلومات صرفية تحمل "مغزى أقل" أو أنها "لا تحمل أي مغزى".

م٢ : يتعين على المتعلمين أن يكونوا قادرين على معالجة المحتوى المعلوماتي أو التواصلي من دون التأثير سلباً على الانتباه (Van Patten, 1996, 14 – 15).

م٣: يمتلك المتعلمون إستراتيجية افتراضية تُخصّص وظيفة الفاعل إلى أول اسم (عبارة) يصادفونها في جملة ما وتسمى هذه (إستراتيجية الاسم الأول).

م٣ (أ) : يمكن التغلب على إستراتيجية الاسم الأول من خلال الدلالات المعجمية واحتمالات الحدث.

م٣ (ب) : سيتبنى المتعلمون إستراتيجيات معالجة أخرى لتوزيع الدور النحوي فقط في أعقاب احتواء نظامهم الذي دخل في طور التطور على تلميحات أخرى (على سبيل المثال الاسم الإعرابي، أو النبرة السمعية) (١٩٩٦ : ٣٢).

ويعتمد المبدأ الأول (م١) على علم النفس المعرفي في التعامل مع الانتباه كتركيب. وعبر الاعتماد على نتائج الأبحاث في مجال اللغة الأولى والتي تشير إلى أن

التعلم يحدث عبر الانتباه (أي أنه يتعين على الشخص أن يكون منتبهاً إلى الحافز المُدخل كي يتعلم). يشير شميدت (١٩٩٠، ١٩٩٣، ١٩٩٤) وهو أحد الخبراء البارزين في مجال وظيفة الانتباه في تعلم اللغة الثانية، إلى أن التعلم اللاواعي الذي لا يمكن إدراكه، وهو نوع من التعلم ينادي به كراشن وأتباعه، ليس له وجود. يقول شميدت في هذا السياق: "المعلومات المتوافرة متوافقة مع فرضية قوية جداً هي أنه ليس بإمكانك أن تتعلم لغة أجنبية (أو أي شيء آخر) من خلال الملاحظة اللاواعية" (١٩٩٠: ١٤٢). كما أن تواملين وفيلا يريان أن هناك عملية ذات أهمية كبرى في مجال اكتساب اللغة الثانية هي الاكتشاف تحدث من خلال المعالجة الانتباهية ويُعرّفانها على أنها: "تلك العملية التي تختار أو تُشرك جزءاً محدداً ومعيناً من المعلومة" (١٩٩٤: ١٩٢). وبالاعتماد على ما قام به كل من شميدت وتواملين وفيلا، يقدم فان باتن التعريف الإجرائي التالي للمعالجة على أنها "الانتباه للمعلومات اللغوية في المُدخل وتعقبها" (Van Patten, 1996, 17).

وفي (م١) يرى فان باتن أن المعنى والصيغة يتنافسان على مصادر المعالجة الانتباهية وأن المعنى هو الفائز عموماً، ويقول في هذا الصدد: "عندما تتساوى كل العوامل، يتنافس المعنى والصيغة على الاكتشاف ويفوز المعنى" (١٩٩٦: ١٨). هذا "التنافس" قائم على الافتراض المتمثل في أن الانتباه مليء بالجهد ويتفق علماء النفس المعرفي بشكل عام على أن الانتباه يتطلب قدرة محدودة للتعامل مع الحوافز: فهناك الكثير من المعلومات التي يمكن الانتباه لها خلال وقت معين ومحدد" (١٦)، أي أنه ليس كل ما يحتويه المُدخل قابل للانتباه وبالتالي قابل للاكتشاف.

وتؤكد م١ (أ) على أن المتعلمين خلال معالجتهم للمُدخل بحثاً عن المعنى يقومون بمعالجة كلمات المحتوى قبل أي شيء آخر ويأتي الدليل على ذلك من

الدراسات على اكتساب الأطفال للغة الأم إضافة إلى الأبحاث في مجال اكتساب اللغة الثانية (مانغوبي) (Mangubhi, 1991) والتي تدل على أن متعلمي اللغة الثانية من المبتدئين يكتسبون كلمات المحتوى أولاً قبل أن يصبحوا قادرين على الجمع بين هذه الكلمات.

وفي الجزء م، (ب) يُسَلَّم فان باتن بأن بعضاً من الملامح النحوية، ومنها على سبيل المثال وحدة الزمن الماضي الصرفية في اللغة الإنجليزية المتمثلة في (ed) تقوم بتشفير المعنى الدلالي. غير أنه في العديد من الحالات قد يتم نقل المعنى من خلال مفردات معجمية لا من خلال الملامح النحوية. فمعنى الزمن الماضي البسيط في اللغة الإنجليزية قد يتم نقله على سبيل المثال من خلال عناصر معجمية مثل (العام الماضي، والأمس، وفيما مضى). وهذا الجزء من النموذج يفترض تفضيل المتعلمين للعناصر المعجمية على العناصر النحوية بهدف اكتشاف المعلومات الدلالية. وهذا واضح في استخدام المبتدئين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للعبارة التالية "أنا أعملُ أمس" قبل أن يستخدموا العبارة التالية " أنا عملتُ أمس". وهكذا فإن م، (أ) و م، (ب) يفترضان أنه وبسبب انصباب الاهتمام المبدئي للمتعلمين خلال معالجتهم للمعلومات اللغوية القادمة على المعنى أكثر من الصيغة، يتم إعطاء الأولوية للمفردات المعجمية على حساب العناصر النحوية.

وأما المبدأ م١ (ج) فيتحدث عن مسألة "القيمة التواصلية النسبية للصيغة النحوية" (Van Patten, 1996, 24)، والتي يتم الانتباه لها والاستدلال عليها خلال معالجة المُدخل. "والمقصود بالقيمة التواصلية هو مدى المساهمة النسبية للصيغة في المعنى الإشاري لقول ما وهو يعتمد على حضور وغياب ملمحين اثنين: القيمة الدلالية المتأصلة والزائدة عن الحاجة في إطار جملة منطوقة" (المصدر السابق). ويمكن

تفسير مثل هذه الفكرة من خلال وحدة الصرف الإنجليزية ing والتي تستخدم بكثرة في التواصل اليومي. وهذه الوحدة الصرفية واضحة فيما يخص صوتها الوظيفي، أي أن ing هي مسموعة بشكل أكثر من الوحدة الصرفية ed في اللغة الإنجليزية على سبيل المثال. ولذلك، فإن الوحدات النحوية التي تحمل قيمة تواصلية نسبية أكبر سيتم ملاحظتها والانتباه لها قبل تلك الوحدات النحوية التي تحمل قيمة تواصلية نسبية أقل، وبكل بساطة، فإن هذه الوحدات النحوية ذات القيمة التواصلية النسبية الأكبر تحظى بفرص أفضل لملاحظتها أولاً. وفي المبدأ (م٢) يعتمد فان باتن على الفكرة التي ترى أن قدرات المعالجة المحدودة لدى المتعلمين لا تسمح بتعقب وملاحظة الصيغ التي لا تحمل معان تواصلية مثل صيغة الغائب المفردة s- في اللغة الإنجليزية قبل معالجة محفزات أكثر أهمية من الناحية التواصلية كما أن تعقب تلك الملامح النحوية الخالية من أي معنى يستنزف الكثير من الطاقة والمصادر الموجودة في المعالج الإنساني ولذلك فإنها تتطلب انتباهاً خاصاً. أما المبدأ (م٣) فهو يعتمد على نموذج التنافس (بيتس وماكواياني) (Bates and MacWhinney, 1989)، وفي سياق هذا النموذج لا يعتمد اكتساب اللغة على آلية محدودة باللغة، كما هو الحال مع أداة اكتساب اللغة التي اقترحها تشومسكي بل يقوم هذا الاكتساب على آلية معالجة معلومات معرفية غير محدودة بتعلم اللغة توظف أنماط التلميحات القادمة (التي يستقبلها المتعلم) خلال الفهم والنطق الآني لوضع تصورات للصيغ ووظائفها. ويتم شرح هذه الآلية في الغالب بالإشارة إلى وظيفة "الفاعلي".

وتستخدم لغات متعددة آلات مختلفة (تلميحات) للإشارة إلى فاعل الجملة، ففي اللغة الإنجليزية، على سبيل المثال، هناك ميل إلى إعطاء دور الفاعل إلى شبه الجملة لضمير المتكلم. غير أنه يمكن إيقاف هذه العملية من خلال

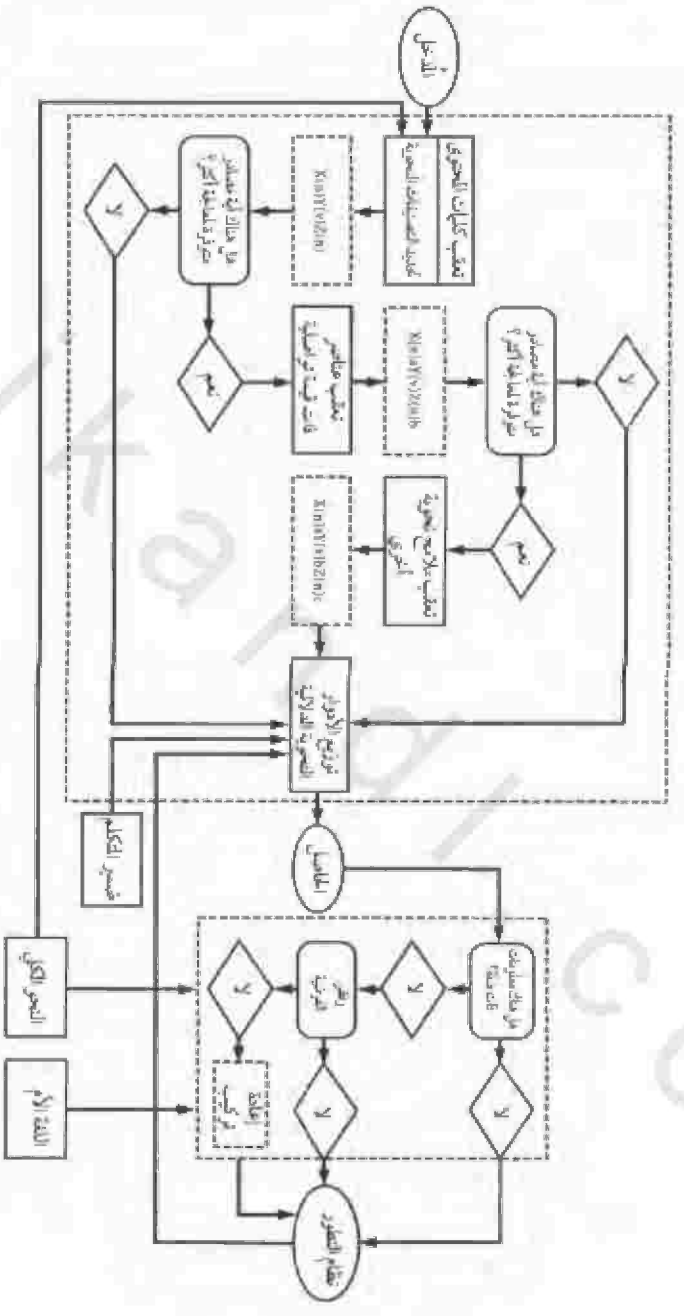
الدلالات المعجمية وتجارب الحياة الواقعية أو احتمالات الحدث كما هو موضح في الجملة التالية :

A sandwich ate the boy فالفعل eat يحتاج إلى فاعل حي وفي حالة مثل هذه، سيتم التغلب على آلية ضمير المتكلم وإعطاء دور الفاعل إلى " boy " لا إلى sandwich.

وتلخيص ذلك كله يتمثل في أنه وبحسب المبدأين الأولين (م١ ، م٢) فإن المتعلم كمعالج محدود القدرة، يفضل معالجة المُدخل بهدف التواصل المفيد قبل أن يعالجه بهدف الملامح الأقل تواصلاً من الناحية النحوية إذ إن الملامح النحوية التي يمكن تتبعها بسهولة هي فقط التي تمتلك قيمة تواصلية عالية. وفي إطار هذا النظام، فإن الشيء الذي لا يتم تعقبه لا يتم إعطاؤه الفرصة كي يتم اكتسابه ؛ وعلى الرغم من أن التعقب لا يضمن الاكتساب، فإنه (أي التعقب) يعد المتطلب للاكتساب ويتم تعقب الملامح النحوية عندما يكون بإمكان المتعلم اكتساب معنى المدخل من دون بذل أي جهد. ومتى ما أصبحت هذه العملية آلية، سيتم إطلاق مصادر المعالجة كي تتعقب وتهتم بملامح أخرى في المدخل. ويفسر نموذج فان باتن لمعالجة المُدخل عملية إيجاد رابط (تصور) بين الصيغة والمعنى، فحالما يتم تعقب مثل هذا الرابط، يصبح بالإمكان تسليم المُدخل المُعَالج إلى المرحلة الأخرى – الحاصل – حتى يتم معالجته بشكل أكثر فيما بعد من قبل نظام التطور. ويتكون نموذج فان باتن الخاص بمعالجة المُدخل من ثلاث مجموعات من العمليات التي تقوم بتحويل المُدخل إلى مُخرج : معالجة المُدخل (I)، والتكيف وإعادة التركيب (II)، والاستفادة (III). ويقدم الشكل رقم (٤,٥) شرحاً لهذه العمليات.

الشكل رقم (٤,٥). ثلاث مجموعات من المعالجة في اكتساب اللغة واستخدامها.

وقد استخدم فان باتن هذه المبادئ الثلاثة إضافة إلى لوازمها (النتائج المنطقية المنبثقة منها) في نموذجه الأشمل لاكتساب اللغة الثانية واستخدامها حيث يلعب كل من النحو الكلي ولغة المتعلم الأم دوراً حيوياً. ويقدم الشكل رقم (٤,٦) شرحاً تفصيليا لهذه النموذج فبحسب ما جاء في هذا النموذج، فإنه يتم معالجة المعلومات القادمة (التي يتم استقبالها من قبل المتعلم) بحثاً عن مفردات وكلمات المحتوى ويتم توجيه التصنيفات النحوية مثل "الاسم" و "الفعل" إلى المعلومات اللغوية القادمة (م١أ). وإن لم تتوافر أية مصادر فإنه لا تكون هناك معالجة أكثر للمُدخل بل يتم تخزينه في نظام التطور كمفردات. أما إن توافرت المصادر، فإن هناك احتمالاً بأن يتم تعقب العناصر ذات القيمة التواصلية الأكبر (م١ب). وإذا كانت لا تزال هناك مصادر متوفرة في المعالج محدود القدرة، فإنه سيتم الاستمرار في معالجة المعلومات وربما يحدث تعقب للملامح النحوية في المعلومات القادمة (الحاصلة) (م٢) ويعقب هذه العملية توزيع الوظائف الدلالية (م٣).



الشكل رقم (٤,٦). أنموذج فان باتن الموسع لاكتساب اللغة الثانية واستخدامها.

ولا يتم تحويل المُدخل الذي تم تعقبه إلى حاصل إلا في حالة اكتمال هذه العمليات (م١، م٢، م٣). ويصبح الحاصل الآن جاهزاً لكي يتم تغذيته في نظام التطور من خلال المرور عبر عمليتين جزئيتين هما التكيف (إضافة أو رفض) وإعادة التركيب. ويلعب النحو الكلي الذي اقترحه تشومسكي دوراً حاسماً في تشغيل عمليات التكيف. ويرى فان باتن أن "معالجة المُدخل تعتمد على مصادر معرفية معينة مثل النحو الكلي (الذي يحتوي على التصنيفات النحوية المجردة)" (١٩٩٦ : ٤٢)، ومتى ما تم قبول الحاصل، فإنه من الأرجح حدوث عمليات التكيف. وتتحمل عمليات المُدخل (المنفذ أو الوصول) مسؤولية تحويل نظام التطور إلى مُخرج. أي أن عملية تحويل المُدخل برمتها تبلغ ذروتها في مرحلة المُخرج حيث يتم استخدام المعرفة المُكتسبة على أرض الواقع. وكما أشرنا من قبل، فإن نموذج فان باتن ما هو إلا مثال تقليدي لنماذج معالجة المعلومات فهو يحتوي على استعارات أو مجازات نموذجية لها ارتباطها بأي نموذج لمعالجة المعلومات؛ فالمتعلم يتم التعامل معه على أنه آلة – معالج معلومات محدود القدرة – والتواصل الإنساني يتم حصره في مفهوم المُدخل الذي يحتاج إلى أن تتم معالجته بحسب قواعد حاسوبية مؤسسة بشكل جيد. أما المعنى فمحصور بشكل أساس في ذلك النوع من المعلومات المحدود بالجملة كما أن هذا النموذج مُوجه لغوياً حيث ينصب الاهتمام والتركيز على مقدرة المتعلم على معالجة التراكيب اللغوية إضافة إلى أنه يبدو أن النموذج يُساوي بين الكفاية والإنجاز.

أما العلاقة بين المُخرج والحاصل فلا يتم بحثها ضمن نموذج فان باتن، فهل يتعين بنا أن نفترض عدم وجود علاقة بين المُدخل (III) ومعالجة المُدخل (I) لأن نموذجه خطي (أي أنه يتقدم باطراد من مرحلة إلى أخرى في الوقت الذي يندر فيه

تداخل هذه المراحل مع بعضهـا)؟ كما أنه من غير الواضح ما إذا كان فان باتن ينتمي إلى ذلك الرأي القائل بوجود السطح البيني المشـترك[1] أم أنه ينتمي إلى الرأي القائل بعدم وجود مثل هذا السطح أو الواجهة البينية المشركة. هل ينادي نموذجه بالفصل والتفريق بين الاكتساب والتعلم كما دعا إلى ذلك كراشن، (Krashen, 1985)؟

وهناك أيضاً الإشكالية المتمثلة بتطبيق النحو الكلي على نموذج فان باتن. تذكر هنا أنه يضع النحو الكلي في نظام التطور مع ارتباطه بعمليات التكيف. ووضع هذا النحو بهذا الشكل يشير إلى أن النحو الكلي يعمل على الحاصل لا على المُدخل. وهذا يثير مسألة العلاقة بين النحو الكلي في نموذج فان باتن و النحو الكلي الذي اقترحه تشومسكي: فكيف يخطط فان باتن لمعالجة هذا التباين الواضح بين نحو تشومسكي الكلي الذي يعمل على المُدخل ونحو فان باتن الكلي الذي يعمل على الحاصل؟.

يقدم (فان باتن (Van Patten, 1996, 133) رسماً بيانياً يصف من خلاله العلاقات بين المُدخل والنحو الكلي ولغة الطفل الأم. حيث يعمل النحو الكلي في هذا الرسم على المُدخل لا على الحاصل، غير أنه يبدو أن عمل النحو الكلي في نموذج فان باتن (١٩٩٦) الموسع الخاص باكتساب اللغة الثانية واستعمالها يتم تأخيره حتى يصبح الحاصل جاهزاً للانتقال إلى نظام التطور الخاص به. وإذا كان الحال كذلك، فإننا هنا أمام نوعين مختلفين من النحو الكلي، أحدهما لتعلم الطفل لغته الأولى، والثاني لتعلم الشخص البالغ لغته الثانية.

إضافة إلى ذلك فإنني أُخالفه الرأي فيما يتعلق بتطبيقه للغة المتعلم الأم على نظام التطور، إذ يجدر بنا هنا أن نتذكر أن عمل لغة المتعلم الأم مرتبط بعمليات إعادة

---

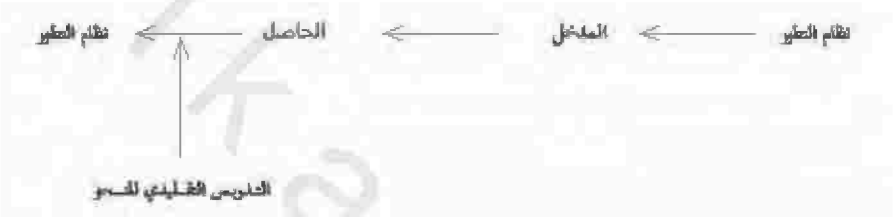
(١) حيث تتداخل التأثيرات من عمليتين أو نظامين مختلفين.

التركيب التي تتبع عمليات التكيف ضمن نظام التطور في نموذج فان باتن. هنا أطرح التساؤلات التالية: لماذا يتم تخصيص اللغة الأم بعمليات إعادة التركيب دون عمليات إعادة التكيف تلك؟ولماذا تتبع اللغة الأم النحو الكلي؟ ففي الفصل الثالث تمت الإشارة إلى وجود بعض الباحثين الذين يرون أن عمل النحو الكلي مقتصر على اللغة الأم. ولو كان الوضع كذلك، فإن معظم التحليلات النحوية للغة الأم ستكون مبنية في الغالب على مجموعة من المتغيرات الناشئة عن النحو الكلي ولذلك يبدو أن عمليات متعلم اللغة الأم منسوخة. فالرأي القائل بوجود علاقة بين نحو تشومسكي الكلي ولغة المتعلم الأم يحتاج إلى بعض التبرير النظري والعملي.

ونحتاج هنا إلى تفسير ما للعلاقة بين الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد، إذ يرى فان باتن (١٩٩٩) أن تلك المعلومات التي لم يتم معالجتها أبعد من مرحلة كلمات المحتوى التي يتم تخزينها كمفردات معجمية. ولكن أين؟ أين هو ذلك الموضع الذي يقوم بتخزين كل تلك المعلومات غير المُعالجة التي تم الحصول عليها من مراحل مختلفة في النموذج؟ كما أنه من غير الواضح أين يتم تخزين المعلومات التي تمت معالجتها عبر نظام التطور؟ هل يتم تخزينها في الذاكرة قصيرة الأمد أم الذاكرة طويلة الأمد؟ إن نظام التطور هذا يحتوي على نوعين من العمليات مختلفين اختلافاً واضحاً هما التكيف (إضافة المعلومات) وإعادة التركيب (الذي يغير من نوعية نظام التطور القائم). ومن الواضح أن المُخرجات الناتجة عن هذين النوعين من العمليات تحتاج إلى أن يتم تخزينها بشكل مختلف؛ وهكذا فإن كل هذه الأمور ينبغي دراستها بشكل أكثر دقة على الأسس النظرية والعملية بهدف رفع درجة المصداقية الداخلية لهذا النموذج.

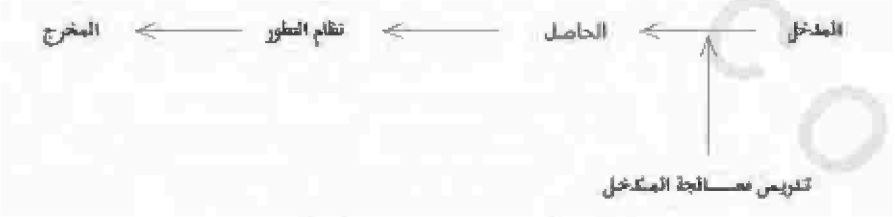
تطبيق نموذج فان باتن على تدريس قواعد اللغة الثانية النحوية

يستغل فان باتن وكاديرنو (VanPatten and Cadierno, 1993) نموذج معالجة المُدخل للإشارة إلى العيوب التي تعتري التدريس التقليدي للقواعد النحوية والتي تميل إلى التركيز على معالجة المنفذ لا على معالجة المُدخل، ويقدم الشكل رقم (٤,٧) شرحاً تفصيلياً لهذا المنهج التقليدي.



الشكل رقم (٤,٧). التدريس التقليدي في تنظيم اللغة الأجنبية.

ويقترح فان باتن وكاديرنو منهجاً معيناً لتدريس قواعد اللغة الثانية النحوية ينصب تركيزه على تلك العمليات التي تقوم بتحويل المُدخل إلى حاوي، كما هو واضح في الشكل رقم (٤,٨).



الشكل رقم (٤,٨). تدريس معالجة المتدخل.

وينتقد فان باتن وكاديرنو الاتجاهات التقليدية لتدريس النحو التي تتبع في رأيهما مساراً ناقصاً يتمثل في تقديم المشكلة اللغوية وأداء التمارين واللفظ، فهذه

الاتجاهات تركز على العمليات التي من شأنها تحويل نظام التطور إلى مُخرج مع تجاهل تلك العمليات التي تسبق مرحلة المُخرج (أي العمليات التي تعمل على تحويل المُدخل إلى حاصل).

وفي كتابه "*معالجة المُدخل وتدريس النحو*" (Input Processing and Grammar Instruction) (1996) يقدم فان باتن وصفاً للعديد من الدراسات التي تم إجراؤها بهدف استقصاء فعالية نموذجه الخاص بمعالجة المُدخل في تدريس النحو ويوظف مؤلفو هذه الدراسات التصميم البحثي نفسه وإجراءات إحصائية تحليلية متشابهة. كما أنهم يكررون استخدام المواد نفسها التي تم استعمالها فيما سبق من دراسات؛ إضافة إلى ذلك، فإن النتائج التي خلصت إليها جميع هذه الدراسات تؤكد على "تفوق وعلو كعب" الطريقة التي تهتم بمعالجة المُدخل على الطريقة التقليدية في تدريس النحو.

وتشمل الدراسات التي أشار إليها فان باتن، على سبيل المثال لا الحصر، دراسة فان باتن وكاديرنو (١٩٩٣) البحثية التي تمثل الدراسة العملية الأولى لفحص تدريس المُعالجة والتي ركزت على ضمائر المفعول به للغة وتركيب الكلمات في اللغة الأسبانية، وكذلك دراسة كاديرنو (١٩٩٥) التي ركزت على الزمن الماضي في اللغة الأسبانية إضافة إلى دراسة أخرى قام بها فان باتن و سانز (VanPatten and Sanz's, 1995) والتي هدفت إلى دراسة تأثير معالجة المُدخل على العديد من المهام التواصلية، وأخيراً دراسة فان باتن وأويكنون (VanPatten and Oikkenon's, 1996) التي ركزت على دور المعلومات الظاهرة في تدريس المُعالجة.

وما يجمع بين هذه الدراسات جميعاً هو أن استنباط واستخراج المعلومات تم من خلال أنشطة تم تصميمها بهدف تحسين وتسهيل تحويل المُدخل إلى حاصل،

وقد تم تسمية هذه الأنشطة بأنشطة المُدخل المركبة ؛ حيث يقدم فان باتن بعض التوصيات التي ينبغي اتباعها عند تصميم مثل هذا النوع من الأنشطة التي يمكن لها مساعدة المتعلم على تتبع أي ارتباط بين الصيغة والمعنى في المُدخل المقدم إليه، ومنها:

١- قم بتدريس شيء واحد في الوقت نفسه.

٢- ضع المعنى دائماً على البال.

٣- يجب أن يفعل المتعلمون شيئاً مع المُدخل.

٤- استخدم كلاً من المُدخل المكتوب والشفوي.

٥- انتقل من مستوى الجمل إلى مستوى الخطاب المترابط فيما بينه.

٦- ضع أساليب المعالجة اللغوية النفسية على البال.

(VanPatten, 1996, 67-69)

وهكذا فإنه وبحسب هذه الإرشادات، يتعين على من يقوم بتصميم أنشطة المُدخل المُركب أن يتأكد من إعطاء المتعلم الفرصة للانتباه للمُدخل الموجه نحو المعنى، فالأنشطة ينبغي لها أن تقتصر على مستوى الجملة بدلاً من الخطاب المترابط الذي يجب أن يتم الاحتفاظ به للتدريس فيما بعد. ويرى فان باتن أن "الخطاب المترابط قد يعيق معالجة المتعلمين الأولية لصيغة اللغة الأم نتيجة مقدرتهم المحدودة في معالجة المعلومات القادمة الموجهة لهم، وقد لا يعطي الخطاب المترابط المتعلمين وقتَ معالجةٍ كافٍ نتيجة ظهور الجُمل في الخطاب واحدة بعد الأخرى بهدف تكوين سردٍ أو نصٍ أكبر، وقد تكون النتيجة أن يصبح كثير من المدخل صخباً وضجيجاً وربما واجه المتعلمون صعوبة في الانتباه للعنصر النحوي ذي الصلة واكتشافه" (١٩٩٦: ٦٩). ويقدم فان باتن نماذج من خطط الدروس تشرح المُكوّنات الرئيسة لدرسٍ ما بناءً على نموذجه لمعالجة المعلومات، حيث يجب أن يحتوي مثل هذا الدرس على

تفسير لأساليب المعالجة يتم أثناءه تثقيف المتعلمين بشأن حاجتهم للانتباه إلى السمات النحوية للغة المُستهدفة التي تختلف عن مثيلاتها في لغتهم الأم. ويلي هذا الجزء من الدرس تمارين المُدخل المُركب التي تحتوي على تمارين موجهه إشارياً وتمارين موجهة عاطفياً؛ والتمرين الموجه إشارياً هو ذلك التمرين الذي يحتوي على إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فيما لا يحتوي التمرين الموجه عاطفياً على إجابة صحيحة أو خاطئة بل إنه يطلب من المتعلم أن يشير إلى "موافق– غير موافق، صحيح بالنسبة لي- خطأ بالنسبة لي، ضع إشارة في المربعات في حال الاستبيانات، أي أنهم وبشكل مختصر، يقدمون دلائل عن آرائهم، ومعتقداتهم، ومشاعرهم وظروفهم الشخصية" (٦٤).

إن الفكرة التي تقوم عليها أنشطة وتمارين المُدخل المركب هي جذب الانتباه صوب ذلك الارتباط بين المعنى والصيغة مع اشتراط التعامل مع تركيب واحد في الوقت نفسه. وبالمقارنة مع الطرق التقليدية في التدريس، لا تتطلب هذه التمارين أو الأنشطة من المتعلم إنتاجاً لغوياً. فهي وبكل بساطة تعمل على جعل الارتباطات ما بين الصيغة والمعنى أكثر سهولة في الوصول إليها (أكثر وضوحاً) من قبل المتعلم حتى يكون بالإمكان تحويل المُدخل إلى حاصل.

وكما أشرت من قبل، فإن غالبية الدراسات التي طبقت نموذج فان باتن لمعالجة المعلومات على التدريس داخل الفصل الدراسي ترى أن معالجة الشرح أفضل من الطرق التقليدية في اكتساب اللغة الثانية بشكل عام. وعلاوة على ذلك، فإن معظم هذه الدراسات تشترك فيما بينها في استخدام التصميم البحثي نفسه، أو بمعنى آخر، فإنه بإمكان الشخص أن يتوقع وبكل سهولة من خلال الاطلاع على التصميم البحثي لإحدى الدراسات التصميم البحثي للدراسة الأخرى. فدراسة فان باتن

وكاديـــرنو، (VanPatten and Cadierno's, 1993) والمشـــار إليها في فـــان باتـــن (VanPatten and Cadierno's 1996، 94) احتوت على ما يلي من التصميم البحثي:

متغيران مستقلان اثنان

١- التدريس في ثلاث مراحل وهي: الضابطة، والتقليدية، والمُعالِجة.

٢- الوقت في مستويين: هما الاختبار القبلي، والاختبار البعدي.

فيما قامت دراسة فان باتن وسانز (١٩٩٥) على التصميم البحثي التالي:

ثلاثة متغيرات مستقلة

١- كيفية العمل (صيغته) في مستويين اثنين، هما: الشفوي، والكتابي.

٢- النشاط (التمرين) في ثلاثة مستويات هي: مستوى الجملة، والسؤال – الجواب، والسرد عبر جهاز الفيديو.

٣- الوقت في مستويين اثنين هما: الاختبار القبلي، والاختبار البعدي.

وبسبب أوجه التشابه في تصميم هذه الدراسات كانت التحليلات الإحصائية للنتائج المنبثقة من هذه الدراسات متشابهة أيضاً، وتم توظيف تحليل التباين الأحادي أو الثنائي – اعتماداً على عدد المتغيرات المستقلة – في غالب هذه الدراسات، كما أن نتائج هذه الدراسات تشير دوماً إلى أن تدريس المعالجة أكثر فعالية من الطرق التقليدية، فتدريس المعالجة على سبيل المثال، كان فعالاً أكثر في تدريس ترتيب الكلمات في اللغة الأسبانية فان باتن وكاديرنو، ١٩٩٣) (VanPatten and Cadierno's 1993)، وفعالاً أكثر في تدريس الزمن الماضي في الأسبانية (كاديرنو، ١٩٩٥) (VanPatten and Cadierno's 1995)، كما أنه كان فعالاً أكثر فيما يتعلق بمختلف أنواع التمارين مثل السرد عبر جهاز الفيديو، ونشاط الإجابة عن الأسئلة، وذلك النشاط المرتكز على مستوى الجملة (فان باتن وسانز، ١٩٩٥).

ولا تتعلق كل هذه النتائج الإيجابية التي وردت في (فان باتن ١٩٩٦) بالفهم فقط بل وتتعداها إلى التلفظ بها، أي أنه على الرغم من أنه لم يتم الطلب من الطلاب في مجموعات تدريس المعالجة في جميع الدراسات أن يتلفظوا بالمُخرج أثناء جلسات المعالجة، فإنه كان لتدريس المعالجة تأثير واضح تمثل في عدم اقتصار التحسن على قدرتهم على الربط بين الصيغة والمعنى بل وامتد إلى قدرتهم على استخدام التراكيب النحوية المختارة في المخرج.

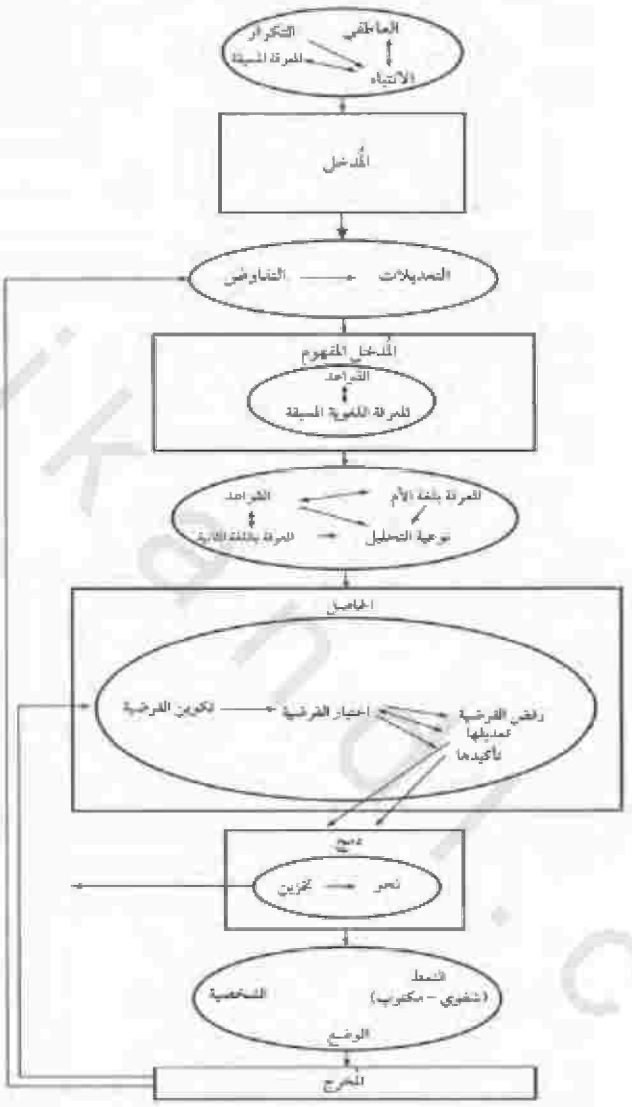
غير أنه وعلى الرغم من كل هذه "النتائج الإيجابية" فإنني أرغب في الإشارة إلى الدرجة العالية جداً من درجة ضبط وحكم كل هذه الدراسات التي تفتقد إلى الخاصية التواصلية. خذ على سبيل المثال التمارين المستعملة في دراسة (فان باتن وسانز، ١٩٩٥) إذ تم تصميم هذه الدراسة تحديداً بشكل محكوم ومضبوط لدرجة أن التمارين تباينت فيما بينها فيما يخص درجتها "التواصلية"، فالتمرين على مستوى الجملة كان أقل تواصليةً من تمرين السؤال – الجواب والذي كان هو الآخر بدوره أقل تواصليةً من تمرين السرد عبر جهاز الفيديو. وقد كان أداء الطلاب في تمرين السرد عبر جهاز الفيديو أفضل من أدائهم في تمرين السؤال – الجواب؛ الأمر الذي يثير عدداً من التساؤلات بخصوص طبيعة التواصلية في هذه التمارين. أي أنه يبدو أمراً منطقياً أن نتوقع أن يكون بإمكان الطالب الذي أدى بكل نجاح تمارين السرد عبر جهاز الفيديو أن يعطي إجابات على مستوى الجملة في تمارين السؤال – الجواب. وقد يكون لطبيعة هذه التمارين المصممة بكل عناية وتخطيط دور في إعطائنا تفسيراً لحقيقة أنه على الرغم من أن أداء الطلاب في مجموعة المعالجة قد تحسن "فإنهم أدوا بشكل أفضل في الصيغة المكتوبة عن أدائهم بالصيغة الشفوية في تمرين إكمال الجملة، وتمارين السرد عبر جهاز الفيديو، مع عدم وجود فرق في الإنجاز مع الصيغتين أثناء تمرين السؤال – الجواب" (VanPatten, 1996, 107).

وقد يكون تفسير هذه النتائج المتناقضة موجوداً في نظام الترميز (التشفير) المستخدم في دراسة فان باتن وسانز (١٩٩٥) أي أنه ربما كان لنظام تسجيل الدرجات ذي الطابع الشخصي والمتداخل بشكل معقد دورٌ في هذه النتائج غير المتوقعة ؛ ويعطي فان باتن الوصف التالي لنظام تسجيل الدرجات : "استخدام ثلاثة تمارين لفظية (إنتاجية) مختلفة – مع أعداد متنوعة من العناصر وأنواع الاستجابات أوجد إشكالية مع المقارنة (المضاهاة). وبهدف التغلب على هذه الإشكالية ، فقد حوّل فان باتن وسانز جميع الدرجات أولاً إلى نسب ؛ وللقيام بمثل هذا الشيء فإنهما كونّا مقام كسر باستخدام عدد العناصر المهمة مضروباً في اثنين ، ومن ثم قاما باحتساب البسط بإضافة عدد الإجابات الصحيحة مضروباً في اثنين ، وعدد المحاولات الخاطئة مضروباً في واحد ، وعدد الحالات التي لم يتم خلالها إعطاء العنصر إطلاقاً مضروباً في صفر" (VanPatten, 1996, 106).

إضافة إلى ذلك ، فإن إدعاء فان باتن بعدم قدرة المتعلم على الانتباه إلى كلٍ من الصيغة والمعنى في الوقت نفسه يحتاج إلى توفيقه مع نتائج دراسة (Doughty, 1991) والتي دلت نتائجها على أن المشاركين في البحث كانوا قادرين على الانتباه إلى كلٍ من الصيغة والمعنى وكذلك مع تأكيد لونغ وروبنسون (Long and Robinson's, 1998) على أن الانتباه إلى واحد منها (أي الصيغة أو المعنى) لا يعني استبعاد الانتباه إلى الآخر. ولأنه يتم تصنيف دراسات لونغ وفان باتن وداوتي على أنها جزء من إطار التركيز على الصيغة حيث يتم التعامل مع تدريس القواعد النحوية على أنه يساعد في اكتساب المتعلم اللغة الثانية ، فإنه من الضروري إعطاء مسألة قدرة المتعلم على الانتباه إلى إما الصيغة أو المعنى أو إلى كليهما في الوقت نفسه اهتماماً أكبر وأكثر جدية ؛ إذ يؤثر الافتقار لحل هذه المسألة النظرية على قدرة المعلم على تصميم أنشطة صفية فعالة موجهة نحو مساعدة المتعلمين في اكتساب النحو داخل إطار التركيز على الصيغة.

نموذج غاس وسلينكر
Gass and Selinker

تقدم غاس وسلينكر في الفصل الأخير من كتابهما "مدخل إلى اكتساب اللغة الثانية" (Second Language Acquisition: An Introductory Course) الصادر عام ٢٠٠١م، نموذجاً لاكتساب اللغة الثانية يعمل على دمج جميع الفروع المتشعبة لعلم اكتساب اللغة الثانية، وقد قدمت غاس هذا النموذج المدمج أولاً في ١٩٨٨ ومن ثَمّ تم تقديمه في (Gass, 1997) وكذلك في الطبعة الأولى من كتاب "اكتساب اللغة الثانية" ولذلك فإن هذا النموذج المدمج لاكتساب اللغة الثانية مطروح أمام المهتمين منذ أكثر من عقد من الزمان. وينبغي هنا ملاحظة أنه على الرغم من نشر هذا النموذج في كتاب (Gass and Selinker 2001) فإن غاس هي من قامت بتصميم هذا النموذج ولذلك فإنني أثناء تقديمي لهذا النموذج أُشير إلى غاس على أنها هي المؤلفة الوحيدة لهذا النموذج رغم استخدام جميع الاقتباسات من كتاب (Gass and Selinker, 2001) ويمثل الشكل رقم (٤,٩) نموذج غاس المدمج لاكتساب اللغة الثانية. ويشير نموذج غاس إلى خمس مراحل تشترك "في تحويل المُدخل إلى مُخرج هي على التوالي: والمُدخل المُلاحظ بعناية، والمُدخل المفهوم، والحاصل، والدمج وأخيراً مرحلة المُخرج" (Gass and Selinker, 2001, 400)؛ وكل واحدة من هذه المراحل تحتوي على سمات خاصة بها ولذلك فإن المُدخل المفهوم على سبيل المثال يتضمن كليات شاملة ومعرفة لغوية مسبقة تساعد المتعلم على إنهاء مرحلة تحليل المُدخل هذه وتتضمن مرحلة الحاصل تكوين الفرضية، واختبار الفرضية، وتعديل الفرضية وتأكيدها. كما أن كل مرحلة من هذه المراحل تندرج في حدودها المرحلة السابقة ولذلك فإنه لا يمكن ظهور المُدخل المفهوم من دون المُدخل المُلاحظ بعناية، ولا يمكن ظهور الحاصل من دون المُدخل المفهوم وهكذا دواليك.



الشكل رقم (٤,٩). أحد نماذج معالجة المعلومات.

وتسمى المرحلة الأولى "مرحلة المُلاحظة بعناية" وترى غاس أن "المُلاحظة بعناية هي عملية فهم يتم من خلالها ربط الصفات المُلاحظة حديثاً بالتجارب

السابقة". وتستمر قائلة: "بعبارة أخرى، ترتبط التجارب السابقة بعملية اختيار ما يمكن تسميته بالمادة المُلاحظة" (Gass and Selinker 2001, 400). وفي المقولتين السابقتين لها، يتم تعريف المُلاحظة بعناية على أنها عملية فهم وعلى أنها عملية اختيار للمادة المُلاحظة. ولا شك في أن الاستنتاجات النظرية لهذين التعريفين الإجرائيين المختلفين ذات مغزى وأهمية كبيرين فلو أن المرحلة الأولى كانت مرتبطة بالفهم فليس هناك حاجة لتصنيف عملية تحويل المُدخل المفهوم بعناية إلى حاصل عبر إضافة مرحلة أخرى متمثلة في المُدخل المفهوم. وتفترض عملية الفهم اكتمال فهم الرسالة ولذلك فإن اقتراح مرحلة المُدخل المفهوم يضاعف هذه العملية. من جهة أخرى، لو تم التعامل مع المُدخل المفهوم على أنه الملاحظة من دون فهم فإن إضافة المرحلة بين المُدخل الملاحظ بعناية والحاصل يمكن تبريره على أساس نظري.

وفي موضوع ذي صلة بالمُدخل المُلاحظ بعناية تطرح غاس الأسئلة التالية: "لِمَ يُلاحظ المتعلم بعض الجوانب في اللغة دون غيرها؟ ما هي العوامل التوسيطية في هذه المرحلة الأولية؟" (المصدر السابق)، وترى غاس أن هذه العوامل تتمثل في مدى التكرار، العوامل العاطفية (المسافة الاجتماعية، والمكانة، والدافعية، والاتجاهات) والمعرفة السابقة والاهتمام. وأنا أتفق مع غاس فيما يخص الدور المهم الذي يلعبه العامل الأخير — الانتباه — في المقدرة الشخصية على ملاحظة السمات في المُدخل، غير أنني أجد صعوبة في قبول المنطق الذي تستخدمه لتبرير تضمينها العوامل العاطفية مثل المسافة الاجتماعية، المكانة، الدافعية في هذه المرحلة الأولية من النموذج. قد تلعب هذه العوامل دوراً مهماً في قدرة المتعلم على الحصول على منفذ إلى المُدخل غير أنه ليس من الضروري أن تلعب هذه العوامل الدور المهم نفسه في

قدرة المتعلم على ملاحظة شيء ما في المُدخل. ولو استلزم الأمر التعامل مع عملية المُلاحظة بعناية والنظر لها على أنها عملية معرفية داخلية فإنه يتعين التعامل مع عملية ملاحظة شيء ما في المُدخل على أنها تحدث من دون أن يكون لحالة الشخص الاجتماعية أو العاطفية أي دور فيها.

ويتم تعريف المعرفة السابقة، التي تمثل العامل الثالث في التأثير على المُلاحظة بعناية، بشكل عام "ويمكن لها أن تتضمن المعرفة باللغة الأم، والمعرفة باللغات الأخرى، والمعرفة الحالية باللغة الثانية، والمعرفة بالعالم، والنحو الكلي وهكذا دواليك. وجميع هذه الأنواع من المعرفة تلعب دوراً في نجاح المتعلم من عدمه في تحليل وترجمة المعلومات اللغوية من حيث كونها تحدد في نهاية الأمر ما إذا كان المتعلم يفهم وأي مستوى من الفهم يحدث على أرض الواقع" (٤٠٢). وتبدو الجملة الأخيرة مبهمة وغير واضحة بسبب عدم وجود مفعول به مباشر فمقولة "ما إذا كان المتعلم يفهم" تثير التساؤل التالي: "يفهم ماذا؟".

وفيما يتصل بالمرحلة الثانية - المُدخل المفهوم - تفرّق المؤلفة بين مُدخل كراشن القابل للفهم، والمُدخل المفهوم بهدف الفصل بين فاعل عملية جعل المُدخل قابلاً للفهم، وبين فاعل من يقوم "بعملية الفهم". وتؤكد غاس على أن "الشخص الذي يقدم المُدخل، وهو بالعادة (ولكن ليس بالضرورة) متحدثاً أصيلاً باللغة الثانية، يتحكم المُدخل القابل للفهم، فيما يتحكم المتعلم بالمُدخل المفهوم؛ أي أن المتعلم هو من أو من لا يقوم بعملية الفهم" (٤٠٤). الرجاء ملاحظة أن المؤلفة تقرن مرة أخرى المُدخل المفهوم بالفهم، وهي العملية التي يُتوقع أن تحدث - كما تمت الإشارة إليه من قبل - في المرحلة السابقة أي مرحلة المُدخل المُلاحظ بعناية.

وترى غاس أن التفريق بين المُدخل المفهوم، و المُدخل القابل للفهم أساسي وضروري نتيجة ارتباطهما بالحاصل إذ تقول: "هذا التفريق بالغ الأهمية في العلاقة النهائية بالحاصل لأن المتعلم هو من يأخذ بزمام أمر الحاصل في النهاية" (٤٠٤). غير أن هذا التفريق يحتاج إلى تفسير فيما يخص تفاعلاً ممكناً بين المُدخل القابل للفهم و المُدخل المفهوم. أي أن الفصل بين المُدخل القابل للفهم، والذي يتحكم فيه من يقوم بتقديم المُدخل، والمُدخل المفهوم الذي يتحكم به المتعلم، يثير العديد من التساؤلات: هل هذان النوعان من المُدخل مفصولان عن بعضهما تماماً على أرض الواقع؟ أم هما مترابطان؟ وما هو أثر هذه العلاقة على الحاصل ؟

وهناك أيضاً فرق آخر بين مُدخل غاس المفهوم ومُدخل (١٩٨٥) كراشن القابل للفهم، وهو فرق له ارتباطه بماهية الفهم، إذ تعتقد غاس أن المُدخل القابل للفهم في سياق تعريف كراشن هو "متغير منقسم أي أنه إما أن يكون قابلاً للفهم أو لا يكون" (Gass and Selinker, 2001, 404). وتشير غاس إلى أن الفهم يتضمن العديد من المستويات المختلفة وأن هذا الفهم "يمثل احتمالات متواصلة تتراوح مابين الدلالات إلى التحليلات التركيبية المفصلة" (المصدر السابق). غير أن تعريفها هذا مبهم لأنه يبدو أنه تم تعريف الفهم من خلال الاحتمالات لا من خلال العمليات الداخلية. ولو قام الشخص بحذف كلمة "احتمالات" من نصها السابق، لكان الفهم مساوياً لسلسلة من العمليات غير المعروفة والمتواصلة.

وترى غاس أيضاً أن "المعنى الأكثر تقليدية ونموذجية للفهم يقع على مستوى الدلالات. غير أنه يوجد معنى ومغزى أوسع لهذه الكلمة وهو ذلك المعنى الذي يتضمن فهم التراكيب إضافة إلى فهم المعنى" (المصدر السابق). هذا النص يفسر ما أشرتُ إليه من أن ماهية الفهم لدى غاس معرفة بشكل أكبر من ناحية معنى الكلمة المعجمي لا من ناحية العمليات الذهنية.

وبهدف التسليم بوجود عدة مستويات مختلفة من التحليل وبالتالي من الفهم، ترى غاس أن "أكثر الطرق شيوعاً للوصول إلى التحليل النحوي هي البدء بفهم المعنى. غير أنه بإمكان الشخص أن يتصور قابلية الوصول إلى الفهم للنحو ومع ذلك يعجز عن أن يصل إلى المعنى. ويحدث هذا في حالة المصطلحات العبارية، على سبيل المثال، أو في حالة الأمثال" (المصدر السابق). ويحتاج نص غاس السابق إلى بعض الإيضاح: هل تشير المؤلفة إلى التوصل إلى المعنى المناسب[1]؟ إذ يبدو أن هناك التباساً ما فيما يتعلق بالمعنى الدلالي والمعنى النفعي. بمعنى آخر، قد يكون بإمكان شخص ما أن يتوصل إلى فهم للتراكيب النحوية اللازمة لتشفير المعنى الدلالي، غير أنه قد لا يتمكن من التوصل إلى المعنى النفعي الملائم نتيجة الافتقاد لمعرفة المعايير الاجتماعية الثقافية. هذا الالتباس فيما يخص المعنى الدلالي والنفعي يعكسه الاستعمال المتبادل من قبل غاس للمصطلحين "لفظ" و "جملة" فأصغر وحدة تحليلية في علم الدلالات هي الجملة، وهو الأمر نفسه مع علم النحو. أما اللفظ، على الجانب الآخر، فهو يمثل وحدة تحليل في علم الذرائع. فالمعنى النفعي الذرائعي يتعدى المعنى الدلالي على مستوى الجملة ويعتمد على العديد من السمات النصية والسياقية. إن استعمال المصطلحين "لفظ" و "جملة" بشكل متبادل ليس مناسباً ويسبب اللبس، إلا أن المؤلفين في الفصول الأولى من كتابهما يميّزان بشكل واضح فيما بين مختلف وحدات التحليل: علم الدلالات وعلم الذرائع.

إضافة إلى ذلك، فإنه وبحسب ما تشير غاس، "ليس من الضروري أن يتحول كل مُدخل تم فهمه إلى حاصل، فالمُدخل على سبيل المثال، قد يتم فهمه فقط من أجل الهدف الآني المتمثل في التفاعل التحادثي، أو قد يتم استعماله لأهداف التعلم"

(١) أي المناسب بحسب المعايير الثقافية والاجتماعية لتلك الثقافة التي تستخدم اللغة المستهدفة.

(Gass and Selinker, 2001, 405). وتذهب غاس أبعد من ذلك، متأثرة بكل من فيرش وكاسبر، (١٩٨٠) (Faerch and Kasper, 1980) لتنّص على أن الحاصل في إطار نموذجها "يشير إلى عملية الدمج المُجرّبة للمعلومات اللغوية. وهكذا، فإن المُدخل الذي يستخدم فقط في محادثة ما ومن أجل تلك المحادثة لا يُعدّ حاصلاً" (المصدر السابق). وإنني في حيرة من أمري بشأن ما تقصده المؤلفة عندما تقول "محادثة ما..... لا يعد حاصلاً"، فتبعاً لما جاء في نموذجها، لا يمكن للمُدخل أن يتحول إلى حاصل ما لم يمر عبر مرحلتين اثنتين هما المُدخل المُلاحظ بعناية، والمُدخل المفهوم بغض النظر عما إذا كان هذا المُدخل تم تقديمه أصلاً على صيغة محادثة أو صيغة ما أخرى. هذا النص يتناقض أيضاً مع نصها السابق الذي تؤكد فيه على أنه "توجد أيضاً عوامل خاصة بالتفاعلات الحوارية التي لها ارتباطها بالكيفية التي يمكن من خلالها تشكيل المُدخل حتى يصبح مفهوماً. وهنا يتم تضمين مفاهيم التفاوض والتكلم بلهجة أجنبية" (٤٠٣).

وخلال أي محادثة، حتى ولو حدثت مثل هذه المحادثة بهدف المحادثة فقط، تجري بعض عمليات التفاوض على المعنى والتعديل. ويمكن للشخص أن يلاحظ بشكل متكرر خلال المحادثة وجود مشاركة حقيقية وأن يلاحظ أيضاً أنه يتم توجيه الانتباه إلى ما يقوله شخص ما. وإذا أخذتُ بعين الاعتبار ما قالته المؤلفة سابقاً من أن الانتباه هو شرط تحويل المُدخل المفهوم إلى حاصل، فإنه لا يمكنني فهم السبب الذي يجعلها تقلل من قيمة هذا النوع من التبادل التحادثي. فلو أنه تم سلب "التحادث بهدف التحادث" أيَّ قيمةٍ له في اكتساب اللغة الثانية، فهل يتعين علينا إذن أن نفترض استحالة حدوث عملية اكتساب اللغة الثانية ضمن السياقات الطبيعية؟ أم أن اكتساب اللغة الثانية يتم فقط في ظروف محكومة جداً أو في أنواع مصطنعة من التفاعل مثل تمارين اكتشاف الفروق.

وتُعرِّف غاس الحاصل الذي يمثل المرحلة الثالثة من نموذجها على "أنه عملية الدمج "المُجرَّب" للمعلومات اللغوية" (٤٠٥)؛ ولو كان الأمر على هذا النحو، فإنني لا أرى حاجة لتضمين المرحلة الأخرى- الدمج - ما لم يكن هناك نوعان مختلفان: الدمج في مرحلة الحاصل، والدمج في مرحلة الدمج. وتكتب غاس قائلة: "بعد وجود الحاصل اللغوي، يكون هناك احتمال بتولد مُخرجين اثنين على الأقل، كلاهما يمثل شكلاً من أشكال الدمج، هما تطور النحو الخاص باللغة الثانية لدى الشخص وكذلك الحاوي. والتمييز الموجود هنا هو ما بين دمج وعدم دمج المعلومات اللغوية الجديدة" (٤٠٣). وترى المؤلفة أن "هناك في الأساس أربعة احتمالات للتعامل مع المُدخل" (المصدر السابق). يحدث الاحتمالان الأول والثاني منهما- تأكيد الفرضية من رفضها وعدم الاستخدام الواضح - في مرحلة الحاصل فيما يحدث الاحتمالان الثالث والرابع في مرحلة الدمج في إطار النموذج. ويتضمن الدمج كلا من الحاوي وعدم الاستخدام. وفيما يتعلق بالدمج، تقول غاس "إنه يتم وضع المُدخل في حاوي، ربما نتيجة حدوث مستوى ما من الفهم، ورغم ذلك فإنه من غير الواضح الكيفية أو الطريقة التي يستطيع أو ينبغي من خلالها حدوث الدمج في النحو الذي يمتلكه المتعلم" (٤٠٨). وتشرح المؤلفة هذه النقطة من خلال تقديم مثال لأحد متكلمي اللغة الأسبانية ممن يتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذي سمع كلمة (So) في جملة مثل "So, what did you do last night?" ولأن المتعلم غير متأكد من معنى كلمة So، فإنه يقوم بتخزين هذه المعلومة منتظراً فرصة أخرى كي يسأل المعلم عن معناها. وتنتظر المعلومة الحاوية إلى أن تحدث الترجمة والتحليل الملائم لها حتى يكون بالإمكان تضمينها في النحو الذي يمتلكه المتعلم.

وتكمن الإشكالية في تفسيرها لعملية الحاوي خلال مرحلة الدمج في نموذجها في أنه وبحسب النموذج نفسه، لو لم يكن المتعلم قادراً على فهم ما تعنيه الكلمة (So) في الجملة التي تم اقتباسها سابقاً، فإننا لا نتعامل إذاً مع مرحلة الدمج (تذكر الطابع المُطرِّد والمتواصل لنموذجها) بل نتعامل هنا مع مرحلة المُدخل المُلاحظ بعناية الذي لم يتم فهمه. علاوة على ذلك، فإن تعريفها للدمج يثير التساؤل بخصوص تخزين المعلومات عموماً فلماذا يتعين أن يكون الحاوي جزءاً أساسياً من الدمج وليس من الحاصل على سبيل المثال؟ إن طبيعة العمليات ذات الارتباط بالحاصل، مثل اختبار الفرضية، التعديل، والرفض، تتطلب تخزيناً ما للمعلومات المُقارنة والمُختبرة. وبمعنى آخر، فإنه حتى يكون بإمكان الشخص أن يرفض أو يقارن أو يعدِّل المعلومات، فإنه يحتاج لأن يكون قادراً على الاحتفاظ بالمعلومة الجديدة أو تخزينها حتى ولو بشكل مؤقت. إضافة إلى ذلك، فإنه إذا كان المتعلم في حاجة إلى تخزين المُدخل نتيجة عدم القدرة على دمج هذا المُدخل في النحو الذي يمتلكه، أليس من المفترض اعتبار هذا المُدخل جزءاً من المرحلة السابقة (الحاصل) وليس جزءاً من الدمج؟

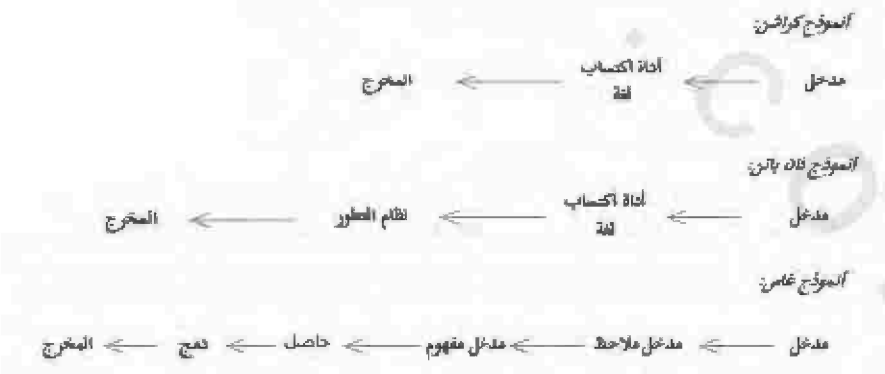
كما أن عملية الفهم يتم التعرف عليها أثناء مرحلة الدمج (تذكر هنا العبارة "نتيجة حدوث مستوىً ما من الفهم"). ولا يتم تعريف هذه المستويات المختلفة من الفهم ولا التمييز بينها؛ ولا يتم التفريق بين عملية الفهم على مستوى المُدخل المفهوم والفهم على مستويي الحاصل والدمج. وتفسر هذه المعالجة لعملية الفهم نقطتي الأشمل التي تتمثل في أن نموذج غاس يتضمن الكثير جداً من المراحل والعمليات والعوامل التي لم يتم توضيح كيفية عملها بشكل جلّي وهذا ما يقلل بشكل كبير من درجة المصداقية الداخلية لنموذج اكتساب اللغة الثانية المدمج الخاص بها.

وتعمل العوامل نفسها التي تقوم بوظيفة التوسيط بين المُدخل المفهوم والحاصل والدمج على مستوى المُلاحظة بعناية، أي أن العوامل نفسها التي تؤثر على أقل المراحل تعقيداً – مرحلة المُدخل المُلاحظ بعناية – (مرحلة المُلاحظة) تؤثر أيضاً على مخرجات المراحل الأكثر تعقيداً مثل الحاصل حيث تجري عملية وضع الفرضية. وحتى إن حاول الفرد القبول بموقف غاس القائل بأن العوامل نفسها في الحقيقة تعمل على جميع مستويات التحليل اللغوي، فإن أخذ حقيقة اختلاف مخرجات كل مرحلة بالاعتبار يعني أن مساهمات العوامل المختلفة في المخرجات لابد أن تكون مختلفة. ولذلك فإن وضع قائمة بمجموعة من العوامل التي من المُفترض بها أن تؤثر على كل مرحلة أساسية في نموذجها لا تعيننا على فهم طبيعة هذه العوامل وتأثيرها فهي لا تفسر كيفية إعطاء العوامل نفسها لنتائج مختلفة عند مختلف المراحل.

ويتضمن نموذج غاس تفاعل المرحلة الأخيرة – المُخرج – مع الحاصل. وهنا قد يتساءل الشخص عن سبب عدم استمرار تفاعل هذه المرحلة مع مرحلة المُدخل المُلاحظ بعناية طالما أن المُدخل الذي يأتي به الشخص نفسه ربما تم توظيفه في ملاحظة الفجوة في معرفة الشخص النحوية؟ وترى المؤلفة في نهاية مناقشتها لآثار مختلف العوامل على المُخرج أن "مختلف المعلومات النحوية المتنوعة قد تُستخدم في مواضع مختلفة" (Gass and Selinker, 2001, 410). وبما أن النموذج قائم على فرضية امتلاك المتعلم لمُدخل إلى المعلومات الحاوية ذات الطبيعة الشمولية، فهل يتعين علينا إذن أن نفترض من نصها هذا أن نظاماً نحوياً شاملاً واحداً يمكنه أن يؤدي إلى أجناس كلامية مختلفة؟ وإذا كان الأمر على هذا النحو، فإن نموذجها لا يفسر إذن كيفية تمكن المتعلم من استخدام نظام نحوي شامل في مواضع قد تتطلب أنظمة نحوية مختلفة. وهنا

يحدث لبسٌ ما بين الكفاية اللغوية والإنجاز اللغوي، كما هو الحال مع جميع نماذج معالجة المعلومات. فالعمليات المرتبطة بالكفاية اللغوية لا يتم تمييزها عن تلك العمليات المرتبطة بالإنجاز اللغوي. أي أنه بالرغم من تركيز نموذجها على الكفاية اللغوية، فإنها تدّعي أن النموذج يقدم تفسيراً لتوظيف هذه المعرفة على أرض الواقع – حيث تتنوع الأجناس الكلامية – من دون تعريفنا أصلاً بالعمليات المرتبطة بالإنجاز اللغوي.

وما نموذج غاس إلا امتداد وتوسع في نموذجي كراشن وفان باتن إذ إن المُدخل المُلاحظ بعناية في سياق نموذجها يتم تحويله إلى مُدخل مفهوم والذي يتم تحويله هو الآخر إلى حاصل، حيث يتم دمج هذا الحاصل فيما بعد في المعرفة النحوية للشخص قبيل توظيفها في المُخرج. ويمكن إعادة تدوير المُخرج ليتحول إلى حاصل. ويتم التعامل مع التفاعل بشكل أساس على أنه مسألة معرفية لا على أنه مسألة اجتماعية كما هو الحال في التفاعل فيما بين المكونات الداخلية للنموذج. ويتم تقديم التفاعل في نمط خطي مطرد (متواصل) وهو يتحرك من المُدخل المُلاحظ بعناية إلى المُدخل المفهوم إلى الحاصل إلى الدمج وأخيراً إلى المُخرج. ويمثل الشكل رقم (٤,١٠) مقارنة لنموذج غاس مع نموذجي كراشن وفان باتن.



الشكل رقم (٤,١٠). مقارنة لنماذج معالجة المعلومات.

وبكل بساطة، فإن نموذجها يحتفظ بمُكونّي المُدخل والمُخرج اللذين وردا في نموذج كراشن ومُكون الحاصل الوارد في نموذج فان باتن غير أن نموذج غاس يُصنّف العمليات التي تؤدي إلى الحاصل عبر إضافة المُدخل المُلاحظ بعناية و المُدخل المفهوم. أما الدمج، رغم تسميته المختلفة، فإنه مشابه لنظام التطور الوارد في نموذج فان باتن.

وتضم جميع هذه النماذج العديد من المجازات التي تتميز بها تلك النماذج المنتمية إلى نهج معالجة المعلومات. وتحتوي هذه المجازات على المُدخل، والحاصل، والمُخرج، والحاوي، وآليات معالجة المعلومات، ومعالجات معلومات محدودة الفعالية، ومعلومات لغوية، وأدوات الحصول على الانتباه، ومخازن المعلومات. ويظل التركيز في جميع هذه النماذج مُسلطاً على عمليات المتعلم المعرفية. ويتم التعامل مع عملية تحليل المعلومات المُدخلة على أنها ذات طابع آلي مع إمكانية توقعها إضافة إلى ثباتها وشموليتها. فيما يتم الاعتراف بالعالم الخارجي– السياق الاجتماعي– بشكل غير مباشر ونظري وسطحي، مع تركز هذا الاعتراف بمثل هذا الدور للسياق الاجتماعي في المرحلة المرتبطة بالمُدخل أو المُدخل الملاحظ بعناية. ويأخذ المُدخل المُقدّم للمتعلم صيغة إدخال المعلومات والتي يتم معالجتها بشكل آلي يمكن توقعه تبعاً لسلسة مبرمجة لا يُسمح فيها بحدوث أي تنوع فردي. فيما يتم النظر إلى أي تفاعل إنساني حقيقي على أنه "محادثة بهدف إجراء تلك المحادثة بعينها" وأن هذه المحادثة لا تسهم في عملية اكتساب الصيغ اللغوية. ولا يُعامل التفاعل على أنه شأن اجتماعي بل على أنه شأن معرفي تُناط مسؤوليته بشكل كلي بالشخص نفسه، ويتم التعامل معه بشكل أساسي من خلال التفاعل الذي يحدث بين المكونات المختلفة للنموذج داخل عقل الفرد.

في الفصل الخامس سأواصل مناقشة دور التفاعل حيث سيتم تقديم وصف للعديد من نماذج الكفاية التواصلية بهدف الإسهاب في شرح ما أراه من أن معظم النماذج المعروفة في مجال اكتساب اللغة الثانية محكومة بالاتجاه المعرفي وأنه يتم النظر إلى التفاعل في هذه النماذج على أنه شأن معرفي لا اجتماعي.

obeikandl.com