الفصل السابع

قولبة الاتصال: معضلة في الإطار التنظيمي لاكتساب اللغة الثانية

"McCommunication": A problem in the frame for SLA

دافيد بلوك
David Block

بات تدريس اللغة القائم على المهام Task-based language teaching (TBLT) أكثر طرائق تدريس اللغة وتعلمها بحثاً، فمصطلح "المهمة" يجري على ألسنة كل من يحضر مؤتمراً عن تدريس اللغة في أي جزء من العالم. كما يعلن المصطلح عن نفسه في مقررات تدريس اللغة للحد الذي أصبح معه جزءاً أساسياً من حوار معلمي اللغة في شتى بقاع الأرض. لكن الأجدر بالذكر هو الدعم الذي تقدمه الأبحاث ذات القيمة العلمية لهذا التوجه في تدريس اللغة، وخاصة مجال اكتساب اللغة الثانية في الوقت الراهن المتمحور حول فرضية التفاعل Interaction Hypothesis بين عناصر العملية التعليمية (انظر: لونج Long 1996، وجاس Gass 1997 لمزيد من الإيضاح والتمثيل) القائم على فكرة مؤداها أن دارسي اللغة يتعلمونها في إطار تعليمي محدد، بينما ينهمكون هم في إكمال مهام تواصلية تتمثل في معظمها في حوارات تحاكي الحوارات اليومية الواقعية يتبادل فيها المتحاورون المعلومات، ويرتبط بتلك النظرة للتواصل على

أنه تبادل للمعلومات مفهوم التفاوض (التحاور) من أجل الوصول إلى المعنى، وهو الدافع وراء كتابة هذا الفصل؛ لأني وجهت اهتمامي هنا لتناول عواقب التوسل بأسلوب التفاوض من أجل الوصول للمعنى بغرض وضع "إطار" لعملية التواصل الذي بات شقاً أساسياً في ذلك الاتجاه العالمي العام نحو تنظير الحوار ودور التقنية الحديثة فيه.

العولمة والتأطير
Globalization and framing

يعد مصطلح العولمة من أشهر المصطلحات خلال العقدين الماضيين، لذلك آثرت أن أستهل هذا الكتاب بالتعريفات المختلفة له، محاولاً في نفس الوقت إيضاح العلاقة بين هذه التعريفات وتدريس اللغة. ومحور الفصل الذي بين أيدينا، هو فكرة أن العولمة (كما يرى هيلد وآخرون Held *et al.* 1999) تساعد على انتشار الثقافة (ويقصد بها هنا المفاهيم والمعارف والصور والأنشطة الخاصة بمجتمع بعينه) بشكل مكثف وموسع وسريع وعالي التأثير مفسحة المجال لفكرة "تأطير" عدة ظواهر مختلفة ضمن إطار معين، أي مزجها حسب تصور معين في إطار ما. وأنا هنا أستخدم مصطلح "الإطار" frame كما قصده دونالد شون Donald Schon في أعماله (مثل شون Schon 1979، وشون ورين Rein Shon &1994) التي يرى فيها أن أول خطوة نحو فهم حوار الأفراد عن أي عدد من الظواهر التي تحدث في العالم من حولنا، هو محاولة إعادة تنظيم الإطار الذي تنتظم وفقه الاستعارات الأساسية basic metaphors لهذا الحوار.

من أبرز الجوانب التي يُعنى بها هذا الفصل في تناول موضوع الإطار التنظيمي، هو الأسلوب الذي ينتقل من خلاله الإطار من مجال خبراتي إلى مجال آخر، وهكذا

يتاح لنا فهم مجال خبراتي من خلال علاقته بمجال آخر، مثلما جاز لنا أن نرى أن (أ) هو (ب) داخل مجال خبراتي واحد وهو الفكرة الاستعارية التي تمخض عنها مفهوم الأطر frames، حيث تتم تلك العملية في مستوى اللاوعي الجمعي collective subconscious على هيئة صورة تخيلية لمفهوم ما يستطيع مجموعة من الناس من خلالها استيعاب مجال خبراتي بشكل مغاير، سواء أكان ذلك الإدراك مفاجئاً أم تدريجياً. ولنضرب مثلاً على ذلك العلاقات الشخصية التي كان يحكمها العرف في المجتمعات الصناعية سابقاً (كالروابط الحميمة بين أبناء الأسرة الواحدة، أو جماعات تربط بينهم الأنساب) ثم باتت علاقات يحددها الأطراف المكونة لها بشكل عقلاني (فالزواج علاقة تحتاج إلى تعاون الطرفين والتفكير الواعي لتبعات كل منهما كما وصفه كوين Quinn 1987، وضرب به جراي المثل Gray 1992). أما جيدنز (Giddens 1991) فيرسم خطاً لهذا التحول الهام بوصفه تطوراً من الإطار البيولوجي المنظم للعلاقات الاجتماعية، إلى اتجاهات أكثر تمركزاً على دور الفرد وقدرته على إحداث تغيير جذري في الظروف والبيئة المحيطة به، وهو شعور يتزايد يوماً بعد يوم ويتحول إلى عدة مفاهيم جديدة تفسر الأحداث والظواهر، ولا يُعزى إلى شخص أو عامل واحد بعينه، بل نابع من امتزاج مجموعة من الأحداث والظواهر معاً، ونقصد في حالتنا هذه التقدم التقني الصناعي للمجتمعات فيما يسمى "بعصر ما بعد التصنيع" (أي العصر الذي يعتمد جل اقتصاده على التقنية والمعلومات أكثر من اعتماده على الآلات).

تخضع الأحداث والخبرات والظواهر في حياتنا اليومية لعمليات تحديد أطر معينة لها ثم إعادة تحديدها، وهذه العملية المستمرة تحدث على مستوى الشعور واللاشعور، وعلى مستوى الفرد والجماعة، مما يجعل من العسير، بل من المستحيل تحديد المصدر الأصلي الذي شكل الأطر الجديدة، لكن ما هو أجدر بالاهتمام ما أحدثته العولمة من

تغير في مفهومي الوقت والمكان مما يعني أن أطر التنظيم التي طالما اتسمت بالمحلية جاء اليوم الذي جابت فيه الآفاق شرقاً وغرباً بسرعة كبيرة، وينطبق ذلك على التغيرات اللاشعورية في روح العصر الحديث لأحد مجالات الحياة (مثل إطار تنظيم العلاقات الشخصية المشار إليه سابقاً) والممارسات السياسية المدروسة التي تمخضت عن مصادر ملموسة (مثل سعي الحكومة الأمريكية الحثيث لفرض ما أسمته "رقابة واشنطن" على كافة دول العالم).

إعادة تشكيل الإطار التنظيمي للتواصل
Reframing Communication

من أبرز الأمثلة على إعادة تشكيل الإطار التنظيمي، انتشار ما أسماه فيركلاف (Fairclough 1992, 1995) "دمج التقنية في الحوار" technologization of discourse للإشارة لعملية هيمنة إستراتيجيات وممارسات لم يعهدها الناس من قبل على أحد جوانب الحوار في إشارة منه للصراع الدائر بين ميل بعض المنظرين لإدخال أطر تنظيم المؤسسات والتسويق في عدد كبير جداً من ممارسات الحوار التي اعتدنا انتظامها وفق أطر تنظيمية مغايرة (مثل نظام التعليم في بريطانيا الذي انتقل من إطار "التعليم كخدمة عامة" إلى إطار "التعليم كميدان تسويقي") ومقاومة أطر أخرى لهذه القوى في محاولة للحفاظ على عناصر نمط الحياة المحلي التي لم تخضع لهيمنة إطار المؤسسات والتسويق، ومن أبرز الأمثلة التي ضربها فيركلاف Fairclough على إدماج التقنية في الحوار (Fairclough 1995: 100- 101) (وتناوله كاميرون Cameron 2000 بشيء من التفصيل، وكذلك الفصل الرابع من هذا الكتاب) ما أسماه "تأسيس الخطاب المؤسسي على مبدأ الحوار"، ويقصد به ميل مزودي خدمات البيع سواء البيع المباشر وجهاً لوجه، أو عبر الهاتف والشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لتبني أسلوب العلاقات

الشخصية التي تقيم روابط قوية مع العملاء. إلا أن ذلك التنظير لا ينفي اعتماده الكامل على التقنية الحديثة التي وضعها مزودو الخدمات نصب أعينهم كالإستراتيجية المثلى للبيع مما دفعهم لبذل الغالي والرخيص من أجل السيطرة على كل جوانب هذا الاتجاه الجديد في التعامل مع العملاء الذي سرعان ما أثمر عما أسماه كاميرون (Cameron 2000: 86-87) "النمذجة" styling في إشارة منه إلى "نوع من قولبة المظاهر الخارجية وتجميل السلوكيات التي لا تتطلب معرفة البواعث الخفية وأسس التفاعل اللفظي بين الأفراد، بل تركز على الالتزام بما يمكن تسميته بجماليات الحوار وفق تلك النمذجة". ويقصد كاميرون Cameron بجماليات الحوار هنا، عناصر نبرة الصوت مثلاً (كالتحدث بنبرة بشوشة) والأفكار النفعية الساذجة الأخرى مثل "تقمص دور البالغين" في الحوار (مثل حل المشاكل الناجمة عن التعامل مع زملاء العمل بأسلوب حاسم يقوم على المساواة والندية وليس بأسلوب التعالي أو المراوغة)، لكن هناك من يفسر هذه "النمذجة" بأنها الوصفات الجاهزة التي تضمن تناول المعلومات بنجاح عن طريق الحوار، حيث تحدد تلك الوصفات أو القوالب أفضل أساليب إدارة الحوار من أدوار التحدث إلى اختيار الألفاظ وإعادة الحوار إلى مجراه الطبيعي، وهو ما آليت على نفسي تناوله بالشرح والتحليل فيما يلي.

يتفق كاميرون Cameron وفيركلاف Fairclough في نقدهما لطرح هيمنة التواصل بين الأفراد الذي قدمه تايلورايزد Taylorized ويرى فيه أن الاتصال هو طائر جناحاه التقنية والنمذجة، وهي صورة تتفق مع ما رسمه جورج ريتسر Ritzer من صورة فوضوية لاطوبوية لحال كثير من سكان هذا الكوكب سواء قبل الألفية الثالثة أو بعدها، صورة كتبت للعولمة شهادة ميلادها، حيث يذهب ريتسر (Ritzer 1996, 1998, 1999) إلى أن ثمة عملية قولبة أو نمذجة لنمط حياة عدد كبير من سكان العالم وفق الأنموذج الأمريكي

الشديد التعقل والمادية واللإنسانية، مستخدماً مصطلح "القولبة وفق نموذج مطاعم ماكدونالدز" McDonaldization للإشارة "للعملية التي هيمنت من خلالها مبادئ مطاعم الوجبات السريعة على قطاعات كثيرة من المجتمع الأمريكي والعالم" (انظر: Ritzer 1996: 1). فتلك المطاعم وغيرها من الظواهر الاجتماعية مادية الجوهر كمجمعات التسوق وحدائق الملاهي theme parks، تمثل لريتسر Ritzer تجسيداً حياً "للبيروقراطية العنكبوتية" التي تتميز بخمس صفات هي: الكفاءة والقابلية للقياس الكمي والقابلية للتنبؤ وإمكانية التحكم فيها والخضوع لمعايير ثابتة. ويقصد بالكفاءة القدرة على إنجاز المهام على أكمل وجه وبأقل جهد بشري ودعم تقني وتكلفة مادية بوصف هذه المهام أهدافاً في حد ذاتها، أما القابلية للقياس الكمي calculability فتعني إمكانية قياس مدى النجاح في إنجاز المهام بشكل كمي يُقيَّم بعدد الوحدات المنتجة، وسعر التكلفة لكل وحدة انطلاقاً من فكرة أن الجودة يجب أن تقوم على الكم. وتعني القابلية للتنبؤ ضمان إنجاز المهمة بشكل موحد ثابت وبمنتج متماثل -إن لم يكن متطابقاً تماماً- في كل مرة، بغض النظر عمن يضطلع بإنجازها، في حين يقصد بإمكانية التحكم في هذه المعايير الثلاثة التصميم الدقيق لآليات إنجاز المهمة، والمراقبة التامة لها بشكل يؤدي إلى الخاصية الخامسة وهي نموذج ماكدونالدز (أي النمذجة وفق معايير ثابتة) نظراً لأن فكرة "البيروقراطية المصغرة" تسير على نمط ثابت يسري على كل الأشخاص في شتى بقاع الأرض وفي كل وقت وحين.

ويشير كاميرون Cameron وفيركلاف Fairclough إلى الاتجاه الذي ساد في الآونة الأخيرة نحو قولبة الاتصال بين الأفراد سواء على المستوى الشخصي، أو في بيئة العمل وفق عدد من المهارات الفنية القابلة للتحديد والتطوير والقياس الكمي والتنبؤ والعمل وفق معايير ثابتة، مطلقين على تلك العملية مصطلح "دمج التقنية في الحوار" أو

الأخرى "قولبة الحوار المؤسسي"، في حين يؤثر ريتسر Ritzer تسميتها "قولبة الاتصال" McCommunication مؤكداً بذلك على فكرة تسليع الاتصال وتصديره إلى جميع دول العالم ، وليس مجرد اعتماده على إطار محدد أو نموذج ثابت، وهو أمر ملموس في المبيعات العالمية للكتب (انظر: Gray 1992) المتعلقة بما أسماه كاميرون (Cameron 1996: 36) "الصحة اللفظية" verbal hygiene التي يقصد بها "مجموعة الممارسات والأنشطة اللغوية المعيارية normative القائمة على الاعتقاد بأن بعض أساليب استخدام اللغة تعد أكثر فائدة من غيرها من الناحية الوظيفية والجمالية والأخلاقية". لكن المتأمل لذلك التوجه يجد أنه يحمل في طياته نذيراً بأن النمذجة أو القولبة التي جعلت الناس يأكلون ويتسوقون وينظمون لرحلاتهم الترفيهية على نسق شديد التشابه في مناطق جغرافية شديدة الاختلاف امتدت لتشمل أساليب التواصل بين الأفراد سواء داخل المؤسسات الرسمية أو على المستوى الشخصي، ما دام أن هناك أنموذجاً يملي شروطه ويفرض شكلاً محدداً لما يمكن أن يقال وما لا يجب أن نتفوه به.

ولأن أبحاث اكتساب اللغة الثانية لا تتم بمعزل عن مجالات البحث الأخرى، فلقد تأثرت بهذا التوجه نحو نمذجة الاتصال وقيامه على أحدث التقنيات. إلا أنه حري بنا أن نأخذ بعين الاعتبار اختلاف الإطار التنظيمي أو الأنموذج الذي يتفق مع طبيعة البحث في اكتساب اللغة الثانية عن المجالات التي تطرق لها فيركلاف Fairclough وكاميرون Cameron، لكون اكتساب اللغة الثانية نوعاً من التواصل المرجعي أو الإشاري يقوم على تبادل المعلومات بشكل رسمي مؤسسي ويمثل أولوية للأفراد تبنى عليها تعاملاتهم مع الآخرين، ويقدم لنا يول Yule تعريفاً لهذا التواصل المرجعي المقولب بقوله:

"هو نوع الحديث الضروري للتواصل خارج إطار العائلة ممن نعرفهم ويعرفوننا ويدركون مقاصدنا وراء ما نقول ونعبر به عن ذواتنا، لذلك فهو جوهري لكل من يستخدم لغة ثانية للوصول إلى بغيته من التواصل مع الآخرين سواء أكان هدفاً تعليمياً أو تجارياً أو فنياً أو أي مجال تواصلي آخر تلعب فيه اللغة... دور اللغة الموحدة لمختلفي الألسنة lingua franca".

(انظر: Yule 1997: 14-15)

إن الاعتراف بوجود هذا الإطار اللغوي المرجعي، يعني هيمنته على كافة أنماط التواصل الجديرة بالدراسة، وخير مثال على ذلك أن مراجعتنا للأبحاث التي أجريت في ميدان اكتساب اللغة الثانية القائم على التفاعل التي نشرت في الدوريات والمؤلفات المعنية باللغويات التطبيقية على مدى العقدين الماضيين، ستفضي بنا إلى القول بأن نوع المهام التي قدمت كنماذج تعين الدارسين على اكتساب اللغة بشكل أمثل هي في مجملها مهام ذات طبيعة مرجعية[1] تعتمد على نموذج وقالب سابق، مما يعني أن التواصل الناتج عن ذلك هو تبادل مقولب للمعلومات أو ما أسميه "التواصل المقولب على طريقة ماكدونالدز" McCommunication.

التواصل المقولب والتفاوض من أجل الوصول للمعنى
McCommunication and negotiation for meaning

يوحي مصطلح التواصل المقولب بأنه تأسيس التواصل وفق نموذج أو إطار مسبق بوصف التواصل نشاطاً عقلانياً يهدف إلى نقل المعلومات بين الأفراد بأسلوب يتصف الكفاءة والقابلية للقياس الكمي والتنبؤ والالتزام بمعايير ثابتة باستخدام اللغة التي يقصد بها هي الأخرى الجوانب الشكلية لأي لغة (مثل علم النحو وبناء الجملة

syntax، وعلم الصرف والاشتقاق morphology، وعلم أصوات الكلام ونُظم التغيرات فيها phonology، وعلم الألفاظ lexis). أما صفة الكفاءة في التواصل فيؤكدها كثير من باحثي اكتساب اللغة الثانية الذين يرون أن الغرض الأساسي من التواصل هو نقل المعلومات بين المتحاورين أي ما يسمى بالتفاوض من أجل الوصول للمعنى، ويحضرني هنا تعريف لونج Long وبيكا وآخرون Pica *et al.* لمصطلح التفاوض من أجل المعنى حيث يعرفه لونج Long بأنه:

"عملية إرسال الإشارات الحوارية من الدارسين والمتحدثين الأكفاء إلى محاوريهم الذين يقومون بدورهم بتفسيرها وفق مستوى فهمهم مما يتضمن حدوث تعديلات على الصياغة اللغوية أو البنية الحوارية أو محتوى الرسالة الحوارية أو الجوانب الثلاثة مجتمعة حتى يصل الأطراف إلى مستوى مقبول من الفهم يرضونه فيما بينهم"

(انظر: Long 1996: 418)

أما بيكا وآخرون Pica *et al* فيعرفون التفاوض من أجل المعنى بقولهم:

"يحدث التفاوض بين الدارسين ومحاوريهم في أثناء دراستهم لمقرر المحادثة عندما يوجه أحدهم سؤالاً للآخر أو يخبره أنه لم يفهم رسالته السابقة، فيرد عليه الطرف الآخر إما بتكرار الرسالة كما هي أو بعد إجراء تعديلات عليها لإيضاحها للطرف الأول والتي قد تكون كلمة أو عبارة أو مقتطفاً مما قيل مسبقاً أو بإعادة صياغة الرسالة كلها أو باستبدال ألفاظ بمفردات مرادفة لها".

(Pica 1996 *et al.*: 61)

ولقد لاحظ عدد من الباحثين مؤخراً (أمثال: Yule 1997; G. Cook, 2000; Thorne 2000a) أن التواصل القائم على التفاوض من أجل الوصول لمعنى واحد هو اتصال

مقولب في جوهره يهدف إلى تبادل المعلومات، وهو نموذج قديم جاء به شانون Shannon وويفر (Weaver 1949) أصحاب نظرية المعلومات الرياضية Mathematical Information Theory القائلة إن الاتصال هو محاولة شخص ما توصيل رسالة إلى شخص آخر سالكاً في ذلك أحد سبل نقل المعلومات، فيقوم الأخير إثر استلامه للرسالة بفض فحواها وتفسيرها، لكن أصابع النقد سرعان ما طالت هذا الأنموذج عندما أشار ريدي (Reddy 1979) إلى قيامه على أربعة أسس لغوية هي:

١- اللغة عبارة عن قناة تسير فيها أفكار الأفراد ومشاعرهم وخواطرهم من المرسِل إلى المستقبِل.

٢- يقوم الأفراد بقولبة أفكارهم ومشاعرهم وخواطرهم في ألفاظ قد تكون شفاهة أو كتابة.

٣- تحتفظ الألفاظ بالمعنى الذي قصده المرسل (أو كما يقول المثل الدارج: "المعنى في قلب الشاعر").

٤- على المستقبل أن يفض فحوى الرسالة ليفهم محتواها الذي حملته الألفاظ.

يقوم المتحاورون وفقاً للتعريفات التي سقناها عن لونج Long وبيكا وآخرين Pica *et al.* "بإرسال إشارات حوارية وتفسيرها" (أو كما يسميها ريدي "التجميع" package و"الفك" unpack) وبذلك يكون للغة معنى شامل مستقل بذاته يمكن فهمه دون الرجوع لسياق اجتماعي ودون تدخل العوامل النفسية الاجتماعية، وكما يقول تارون (Tarone 1997: 139): "مازالت النظرة مستمرة للدارس على أنه عقل مفكر ينتج المُدخل اللغوي بمعزل عن أي سياق تفاعلي بين مستخدمي اللغة سواء في حالة وجود متحاورين أم لا"، كما يتصل بالتفاوض من أجل المعنى فكرة "التواصل الناجح" الذي يؤدي إلى إنجاز المهام بوصفها أهدافاً يتحدد وفقها المنتج النهائي

للتواصل (انظر: Cook 2000)، فثمة اعتقاد بأن الحكم على النجاح ممكن خاصة إذا ما ربط المهام خيط واحد (مثل الاتفاق على إجابة واحدة محددة)، إلا أن ذلك النجاح مرهون باهتمام أطراف الحوار، وكفاءتهم، ورغبتهم في الانخراط في الحوار، وكذلك قدرتهم على التعامل مع مشكلات الحوار فور تعرضهم لها، فها هو جاس (Gass 1997: 108) يقر بأن "... نجاح التفاوض مشروط بوجود تناسق ملحوظ بين عملية إرسال الرسالة واستقبالها ورغبة الطرفين في التغلب على أية صعوبة قد تعرقل سيرهم الحثيث نحو الوصول لمعنى واحد مشترك بينهما".

أما العنصر الثاني في قولبة التواصل وفق أنموذج ماكدونالدز فهو القابلية للقياس، حيث يرى كثير من المؤلفين أن الطريقة التي ينتظم وفقها التفاوض من أجل المعنى تعد ظاهرة يمكن تقسيمها إلى وحدات مستقلة لقياسها كمياً، ولنا فيما توصل إليه فوستر وآخرون (Foster *et al.* 2000)[٢] في بحث حديث لهم خير مثال على ذلك، فلقد قاموا بدراسة هذه الوحدات القابلة للقياس الكمي ثم تعهدوها بالتصنيف على مجموعات مثل وحدات المعنى (مثل الجُمل الافتراضية، ووحدات العبارات المعقدة c-units، ووحدات الأفكار)، ووحدات المعلومات (مثل العبارة ذات نبرة صوت معين ووحدة الأفكار والكلام المنطوق)، ووحدات بنية الجمل (مثل الجُمل ووحدات الأفكار ووحدات العبارات الكاملة❖ T-units)، ونظراً لعدم شعورهم بالرضا عما صاغوه من مصطلحات، فقد عمدوا إلى مصطلح خاص بهم فقدموا له شرحاً وتمثيلاً ألا وهو مصطلح وحدة تحليل الخطاب الذي يتميز بأنه "صالح من الناحية النفسية اللغوية، ويُعتمد عليه عند تطبيقه على نماذج حوارية... ويعد معياراً دولياً يمكّن

❖ العبارة المكتملة من مسند إليه ومسند، أو فعل وفاعل (ومفعول) بحيث يمكن اعتبارها جملة مستقلة بذاتها.

من عقد مقارنات بين البيانات المتاحة وكذلك بين اللغات المختلفة مهما بدا ذلك مثالياً أو محض تنظير" (انظر: Foster *et al.* 2000: 356). ويفترض أن تحل هذه الوحدة محل وحدات العبارات المعقدة وفقاً للتفسير التالي لإمكانية قياس الأداء الشفهي (الحديث):

"... تقاس الدقة بقسمة عدد العبارات الصحيحة على إجمالي العبارات... كما تقاس درجة الصعوبة بقسمة إجمالي العبارات على إجمالي وحدات العبارات المعقدة... أما الطلاقة في الحديث فتقاس بإجمالي مرات السكوت لكل مهمة تحدث مدتها خمس دقائق"

(انظر: Skehan 1998: 108)

كما يستخدم "النطاق أو المدى اللفظي" lexical range لقياس الأداء وذلك بمعادلة بسيطة نجد بها خارج قسمة عدد الكلمات المختلفة (أي أنواعها المختلفة) على إجمالي عدد الكلمات (أي الرموز)، في حين نجد في دراسات أخرى باحثين مثل إليس (Ellis 1997: 224-226) يشيرون إلى مشاركة الدارسين وفق عدد مرات تحدثهم وطول مدة كل منها حال انخراطهم في نشاط حواري جماعي. والشاهد من ذلك كله هو ميل الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية إلى قياس مدى إتقان الدارس للغة في صورة كمية، فيقاس مستوى الأداء المتميز بأكبر عدد لمشاركة الدارس في حوار ما بشكل يظهر ثراءه اللغوي واللفظي وخلو العبارات من الأخطاء في تركيب الجملة (ويحسب بخارج قسمة العبارات الصحيحة نحوياً على إجمالي عدد العبارات الواردة بالحوار) وقلة فترات الصمت.

يشير بعض الباحثين إلى المحور الثالث لظاهرة قولبة اكتساب اللغة الثانية وفق نموذج ماكدونالدز -أي القابلية للتنبؤ- بأنها "الآليات التي يتوسل بها المتحاورون حال

تفاوضهم للوصول لمعنى واحد، واتفاقهم على كلمة سواء (انظر: Long 1996 الذي يقدم فيه ملخصاً مفيداً في هذا الصدد) وتشمل تلك الآليات على حالات إعادة ترتيب الأفكار والتكرار والتوكيد وإعادة التركيب وإعادة الصياغة والمعني وتحديد مدى الاستيعاب وطلبات الإيضاح والإحلال اللفظي. ومؤدى هذا المحور هو قدرتنا على التنبؤ باستخدام تلك الآليات إذا انخرط طرفان في حوار للوصول لمعنى واحد مع استمرارهم في إنجاز مهام سابقة الإعداد، وتشير نتائج عدد من الأبحاث مثل ما قام به سكيهان (Skehan 1998: 134) إلى أن تلك الآليات "تفتح المجال أمام التوصل للمعنى من خلال التفاوض الحواري على افتراض أن ذلك توجه منشود في التفاعل القائم على المهام مما يترتب عليه الاشتراك الفعال من جانب الدارسين، وهو ما يبرهنه زيادة توسلهم بآليات طلبات الإيضاح، والتأكد من فهم المعلومات وغيرها، وكذلك جودة المدخل الحواري، وأنظمة التداخل اللغوي المرن".

أما المحور الرابع فهو السيطرة على مراحل الحوار والذي بات هاجس كثير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية، والمهتمين بتدريس اللغة القائم على المهام كمطلب تعليمي حيث تعج دراساتهم بالإشارة إلى أهمية التنظيم الجيد والصحيح للمهام التعليمية من أجل إنجاز حوار ناجح للتفاوض من أجل المعنى، ولعل من أبرز تلك الدراسات ما قام به لونج Long وسكيهان Skehan وغيرهما ممن يفهم القارئ من خلالها أن أفضل شكل من أشكال التفاوض من أجل المعنى يتم عندما يواجه أطراف الحوار من الدارسين مهام غريبة وغير مألوفة لهم (لكن ليست غريبة بالدرجة التي تعرقل الحوار الأساسي بسبب تخمة المعلومات المطروحة)، وتكون مهام ذات اتجاهين (أي تنطوي على تبادل المعلومات بين أطراف الحوار) وليس العكس (التي تقوم على نقل معلومات من طرف لآخر فقط)، ومن ثمَّ يجب أن يكون جوهر المهمة هو "تعالوا

إلى كلمة سواء" (أي إنها تعمل على توحيد آراء المتحاورين وجمع شتاتهم) وليست الفرقة (كتلك التي تسمح بتعدد الآراء وتباينها)، ولا يتم ذلك إلا بالتنظيم الدقيق لمشاركات المتحاورين وعدم تركها للسليقة والارتجال.

إذا ما توافر للحوار الرامي للوصول لمعنى واحد أو ما نسميه بالتفاوض من أجل المعنى المحاور الأربعة السابقة، فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى خضوعه لمعايير ثابتة وهو المحور الخامس للقولبة وفق نموذج ماكدونالدز، ويعد بذلك نجاحاً لتنظير كثير من باحثي اكتساب اللغة الثانية المعنيين بتدريس اللغة القائم على المهام، لخروجهم بنموذج موحد يمكن السير على نهجه في تدريس اللغة مهما تباينت بيئات التدريس في العالم واعتباره الطريقة العالمية الجديدة لتدريس اللغة (رغم تحفظات ويليس Willis 1996 وسكيهان Skehan 1998 أن أطروحتهم التعليمية لا ترقى إلى مستوى الطريقة التدريسية الكاملة النضج).

هل لدينا إطار جديد للتواصل في مجال اكتساب اللغة الثانية؟

A new frame for communication in SLA?

هنا يحق للقارىء طرح سؤالين: (١) ما العيب أو المشكلة في تبني النظرة للتواصل على طريقة ماكدونالدز التي تجسدت في أسلوب التفاوض من أجل المعنى NFM؟ و(٢) ما البديل الذي أقدمه لهذا التواصل المقولب؟ بادئ ذي بدء، أود أن أوضح أنني لا أرى ضرورةً إلى الإحلال الكامل للأنموذج النفعي بأنموذج آخر يكون أقل نفعية في منهجيته، لأني على قناعة بأنه أسلوب ناجح على مستوى تبادل المعلومات، ومن ثم فهو يفي بالغرض الذي صمم من أجله التواصل. لذا أجدني أتفق مع ثورن (Thorne 2000) في أن النقد الموجه لاتجاهات اكتساب اللغة الثانية لا يعني (ولا يجب أن يفهم على أنه) محاولة للاستغناء عن كل الأبحاث التي أجريت في هذا

المضمار على مدار الأعوام الثلاثين المنصرمة تاركين جهد الباحثين خلالها وراء ظهورنا، بل يجب اعتبار تلك الأبحاث جزءاً مكملاً لما نقوم به الآن من دراسات بهدف فهم عمليات اكتساب اللغة الثانية مما يُعينُنا على تطوير نموذج عملي أكثر دقة يجمع هذه العمليات والشروط تحت عباءته (انظر: Thorne 2000: 221).

أما تحفظي على أنموذج الاتصال المقولب، فيتمثل في كونه نظرة جزئية للتواصل لا تغطي كل جوانب عملية اكتساب اللغة، ففي جانب الكفاءة مثلاً، لا شك عندي في قدرة المتحاورين على الوصول للمعنى بالتفاوض حال تفاعلهم وجهاً لوجه، إلا أني أرى أن كل طرف يهتم بإثبات ذاته وهويته والحفاظ على ماء وجهه طوال مراحل الحوار. وإذا كنت أتفق مع جاس Gass في أن التحاور من أجل المعنى يتم في جو يعترف فيه أطراف الحوار بمعوقات التواصل وبرغبتهم في حلها، فإن ذلك لا يُسكِت سؤالاً يتردد بداخلي: "إلى أي مدى يمكن تحقيق هذا الشرط؟" فمن المؤكد أن الاعتراف بصعوبة الأمر يعد جانباً واحداً ربما يتوافر في عملية الحوار وقد لا يتوافر أصلاً، ورغم ما نادى به جرايس Grice من ضرورة توفر أساس موحد لإنجاح أي تفاعل، نجد أن نورتون (Norton 2000) ورامبتون (Rampton 1995) ومن يحذو حذوهما يرون أن تلك الشروط ليست أسساً جوهرية في كثير من بيئات الحوار، فها هو نورتون (Norton 2000: 8) يقولها صراحة: "إن كثيراً من دراسات اللغويات التطبيقية... تسلم بشروط للحوار والتواصل كمسلمات بديهية مثل قولهم إن من يتكلم يرى فيمن يستمع إليه أنه جدير بالاستماع إليه، وفي المقابل يرى من يستمع أن من يتحدث جدير بالحديث"، لكن تلك المسلمات يجب أن يعاد النظر فيها وهو ما سأعرِّج عليه لاحقاً.

أما ما يخص قابلية التواصل للقياس الكمي، فلا شك عندي في ضرورة التوصل لمكونات واضحة للحوار يمكن اللجوء إليها فيما يستجد من أبحاث، إلا أني

أجد غضاضة في النظرة إلى التواصل على أنه قابل للقياس وتحديد الكم معياراً للجودة، كأن يقاس أداء الدارس بعدد مرات المشاركة في الحوار واحتواء هذه المشاركات على ثراء لفظي (خارج قسمة العبارات الصحيحة على إجمالي عدد الجمل الواردة بالحوار) وقلة فترات الصمت. وبتطبيق نفس التوجه على مفهوم الطلاقة في الحديث مثلاً، فإن من يتحدثون بسرعة أطلق لساناً ممن يتميز حديثهم بالبطء، وأن الصمت يعد بذلك علامة على التعثر في الحديث، خلافاً لما قال به باسو (Basso 1972) وسافيل-ترويك (Saville-Troike 1989) وتانن (Tannen 1993) وبلم-كولكا (Blum-Kulka 1997) من أن الصمت يعد مكافئاً لعدم القدرة على التواصل.

ولا يقل معيارا القابلية للتنبؤ والتحكم في مراحل الحوار في وجود إشكاليات محيطة بهما عما تَقَدم من معايير الكفاءة والطلاقة، فأنا شخصياً لا أؤمن بأن في قدرة الفرد أن يقيم حواراً على أساس من مجموعة من المتغيرات تؤدي إلى أحداث مقولبة وفق أنموذجٍ ما خارج إطارٍ من القواعد الشكلية والسياقات المحددة بدقة التي ترسمها كثير من الأبحاث المعنية باكتساب اللغة الثانية (كإنجاز مهمة يترتب عليها استخدام أطراف الحوار للآليات سالفة الذكر)، ولست بدعاً في توجهي هذا حيث يتشكك سكيهان (Skehan 1998) في مدى فاعلية هذا الطرح مشيراً إلى دراسات قام بها آستون (Aston 1986, 1993)، وفوستر (Foster 1998) ووجد من خلالها أن آليات الحوار لا تظهر بشكل تلقائي إذا أحكم المعلم التخطيط للمهمة التعليمية التي يقوم إنجازها على هدى من تلك الآليات.

لذلك يرى رامبتون (Rampton 1997) أن اكتساب اللغة الثانية يجب ألا يسير وفق النماذج النفسية اللغوية الصارمة في تعلم اللغة، مؤثراً في المقابل الأخذ بعين الاعتبار عدداً من العوامل النفسية والاجتماعية كالمقاومة والهوية اللغوية للأقليات العرقية

مشيراً إلى عائقين أمام هذا التحول: أولهما التمسك الشديد والإيمان الكامل الذي يكنه كثير من الباحثين لفكرة تشومسكي Chomsky عن العلاقة النموذجية بين المتكلم والمستمع في إطار من التواصل والتوافق، وثانيهما نظرة هؤلاء الباحثين للعلوم الطبيعية على أنها نموذج أمثل للبحث والاستقصاء. وحقيقة الأمر أن هناك مجموعة من الباحثين الذين اعترفوا بدور العامل الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية انطلاقاً من أن كل العمليات البيولوجية والمعرفية تتم في سياق اجتماعي:

> "لا يخرج اكتساب اللغة الثانية عن كونه عملية عقلية تتمثل في الحصول على معارف لغوية جديدة، وهي عملية محدودة بسياق اجتماعي كغيرها من العمليات التي تحدث داخل المخ مثل التعلم والتفكير والتذكر والإثارة الجنسية والهضم، لكن ذلك لا يعني الاستغناء عن تنظير وافٍ لتلك العمليات، أو اتخاذ السياق الاجتماعي محوراً للدراسة بدلاً من العمليات ذاتها".
>
> (انظر: Long 1998: 93)

ويشير رامبتون (Rampton 1997) إلى أن الإشكالية الحالية أمام اكتساب اللغة الثانية هي "التحديث الطارئ على هذا المجال" نظراً لضرورة تبني الرؤى الحديثة التي تكشف عن تعقيد شديد في حقائق الواقع التي درسها علماء الاجتماع وأسموه "الحداثة المتأخرة" (مثل: جيدنز Giddens 1991)، أو "ما بعد الحداثة" (مثل بومون Bauman 1992)، ويعني تبني النظرية الاجتماعية الحديثة في دراسة اكتساب اللغة الثانية أن هناك محاولة لفهم ظواهر "التجزئة" fragmentation، و"الاحتمال" contingency، و"التهميش" marginality، و"الانتقال" transition، و"الغموض والتداخل" indeterminacy، و"الحيرة" ambivalence، و"الهجينية" hybridity (انظر: Rampton 1997: 230) من

منظور "مفهومي" جديد، كما يعني "التخلي عن السعي المحموم اللاهث وراء الأسس العالمية الموحدة universals والمعنى المرجعي indexical meaning والمعرفة المستقلة عن أى تحيز disembedded cognition وحرية طلب المعلومات والتقدم كحالة طبيعية وتبني اللغة الأحادية المثالية في المملكة المتحدة أو الولايات المتحدة" (انظر: Rampton 1997: 330).

لم يبد كثير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية اعتراضهم على هذا التغير في التوجه والرؤية التي تحاول في جوهرها إنقاذ استخدام اللغة داخل السياق الاجتماعي من الأنماط العادية -بل والسطحية في بعض الأحيان- للاتصال المقولب، وأخص بالذكر هنا مناصري تدريس اللغة القائم على المهام من أمثال سكيهان Skehan الذي يعترف بأهمية الجانب الفني في التنظيم الدقيق للمهمة التعليمية في مقابل من يركزون اهتمامهم على المشاركين في المهمة، فيقول في ذلك:

> "هناك نقص ملحوظ في الدراسات التي تناولت المشاركين في المهام... ولم يكن محور تلك الدراسات متغيرات الشخصية أو الخلفية العرقية، بل انصب اهتمام الباحثين على كيفية إنجاز المهام بشكل فعال".
>
> (انظر: Skehan 1998: 112)

إلا أن الدعوة لدراسة اكتساب اللغة الثانية في سياقها الاجتماعي (أمثال: فيرث Firth وفاجنر Wagner 1997، ورامبتون Rampton 1997) لم تلق صدىً لدى آخرين (أمثال: لونج Long 1997, 1998، وجاس Gass 1998) ناهيك عن تحديات إثبات أن لذلك التوجه الجديد قيمة تذكر:

> "بدلاً من رفض كل الأبحاث السابقة ونعتها "بضيق الأفق" و"التصور"، ودعوة باحثي اكتساب اللغة الثانية لتغيير قاعدة بياناتهم وما يتوافر بين أيديهم من تحليلات وذلك للاهتمام بعناصر أخرى جديدة يجب على

النقاد تقديم بعض البراهين على أن الفهم العميق لهويات "الدارسين الاجتماعية أو أن النظرة العامة الأشمل للواقع الاجتماعى قد يحدث فرقاً فى فهمنا لعملية اكتساب اللغة وليس مجرد فرق فى تفسير هذا الجانب فقط من العملية برمتها".

(انظر: Long 1998: 92)

يخال إليَّ أن ما نحتاجه هو إطار تنظيمي أشمل وأعمق للتواصل مادام هدف الباحثين هو توثيق التفاعل والحوار كسياق لاكتساب اللغة بأسلوب متوازن وشامل بحيث يأخذ في اعتباره الجوانب الاجتماعية والنفسية اللغوية للتواصل مما يتيح فهم كل أنماط التفاعل التي تعد سياقات لاكتساب اللغة، سواء أكانت سياقات واضحة مباشرة أو ضمنية غير مباشرة.

ذلك المطلب هو بيت القصيد في أطروحتي الحالية، وهو أيضاً نقطة الخلاف بيني وبين نقاد أمثال جاس (Gass 1998) الذين يجدون من اليسير التفرقة بين اكتساب اللغة وسياقات استخدامها والتعامل مع كليهما على أنهما منفصلان تمام الانفصال. أما أنا فأرى أن التفاعل اليومي بين من يعيشون في بلاد المهجر سوياً يعد فرصةً ذهبية لاكتساب اللغة، حتى ولو حدث ذلك بعد خمسة أعوام أو عشرة أو خمسة عشر أو حتى عشرين عاماً من تعايشهم مع ما كان في الأصل ثقافة أجنبية عليهم، ولقد آثرت أن أعرض فيما يلي تحليلاً لحوارين جريا أثناء إقامتي كمهاجر في برشلونة على مدار ثمانية عشر عاماً[٣]، ولقد لاحظت في كلا الحوارين أنني ذو اليد السفلى في التحاور مع أناس ثنائي اللغة يتحدثون اللغة القطالونية Catalon كلغة أولى والإسبانية كلغة ثانية، كما لاحظت أن كليهما كانا سجالاً للتفاوض من أجل المعنى ولإثبات الهوية والحفاظ على ماء الوجه وهما بعدان لهما أهميتهما لمتحدث لغة أخرى.

اكتساب اللغة الثانية في برشلونة: مسألة الحفاظ على الهوية وماء الوجه

SLA in Barcelona: a question of identity and face saving

جرى الحوار الأول في يناير عام ١٩٧٩ بعد وصولي إلى برشلونة بفترة قصيرة، وكنت وقتها على دراية بالإسبانية ولا أفقه شيئاً من اللغة القطالونية، ومن بين المواقف التواصلية الأكثر حرجاً وتهديداً لماء وجهي كانت الحوارات الهاتفية التي لم أجرؤ وقتها على رفع سماعة الهاتف لأجيب على الطالب، رغم ثقتي في لغتي وإثبات ذاتي في الحوارات المباشرة وجهاً لوجه، وللأسف كان هذا الحوار على الهاتف حيث كنت بمفردي في شقة استأجرتها مع إحدى صديقاتي التي كانت -ولسوء حظي- من أصل قطالوني وتتحدث القطالونية والإسبانية. كانت صديقتي وقتها خارج المنزل برفقة بعض الأصدقاء، إحداهن تدعى دولرز Dolors حين دق جرس الهاتف، وكانت والدة دولرز هي المتصلة. والآن أترككم مع نص الحوار الذي دار بيننا، لكن أود أن أشير إلى أن ما كتب بخط بارز هو ترجمة ما قالته إلى الإنجليزية مع بعض التعليقات التي رأيت أنها ستعين القارئ على فهم ما يدور بالحوار.

دافيد: مرحباً.

(تقال كلمة Si بالإسبانية لافتتاح الحوار، لكن الرد عليها بالقطالونية هو نفس نطق الكلمة) Que hi es la Dolors, si us plau؟

الأم: هل يمكنني التحدث إلى دولرز من فضلك ؟

(قالتها بالقطالونية مما يدل على خلطها بين Si بالإسبانية وشبيهتها بالقطالونية).

دافيد: ماذا ؟ (قلتها بالإسبانية) Que؟

الأم: هل ماريا دوليرز موجودة؟ Que esta Maria Dolores؟

(نلاحظ هنا أن العبارة بالإسبانية مع استخدام أداة الاستفهام (Que) من القطالونية، كما نلاحظ تغيراً في الاسم من القطالونية Dolors إلى الإسبانية Dolores، وكذلك نطق الاسم بالكامل "ماريا دولرز" ربما للتأكيد!

دافيد: ماريا دولريز ؟

الأم: نعم، ماريا دولريز، هل هي موجودة؟

دافيد: لا. لقد خرجت للتو.

الأم: آه ! لقد خرجت. فهمت. هل بوسعك أن تطلب منها الاتصال بي حال عودتها، أنا أمها.

دافيد: ..... (صمت).

الأم: مرحباً. أمازلت تحادثني؟

دافيد: هلا تحدثتي بشيء من البطء؟ فلدي مشاكل في لغتي/ لساني.

(لاحظ أن كلمة "lingua" قد تعني "اللغة" أو "اللسان").

الأم: (على عجل) ألديك مشاكل في اللسان؟ لكن ماذا... اسمع يا هذا، سأتصل لاحقاً.

دافيد: ماذا؟

الأم: (تغلق الخط).

تجسد المحادثة الهاتفية السابقة عملية للتفاوض من أجل الوصول للمعنى، حاولتُ خلالها تبادل المعلومات مع محاورتي أم دولرز، كما تشهد المحادثة بوجود عدد من الآليات التي أشار إليها لونج (Long 1996) وغيرها من آليات الحوار التي تعين على الصياغة اللغوية المناسبة واكتساب اللغة، مثال ذلك التأكد من المعلومات (مثل تكراري للسؤال عن "ماريا دولريز" بعد أن طلبت الأم التحدث إليها) وطلب الإيضاح

(عندما توسلت بأدوات الاستفهام "ماذا" Que? Como؟، أو طلبي منها أن تتحدث ببطء)، والتأكد من استيعاب المحتوى (عندما تسألني الأم بعد فترة من الصمت ما إذا كنت مستمراً في المحادثة أم لا؟)، وإحدى أشكال إعادة تركيب الجملة عندما تنتقل الأم إلى التحدث باللغة الإسبانية بعد أن استهلت الحوار بالقطالونية. ورغم سعي كل منا الحثيث نحو الوصول لمعنى واحد من خلال التفاوض الحواري متوسلين بآليات التفاوض سالفة الذكر، إلا أننا فشلنا في إتمام تبادل المعلومات، والدليل على ذلك إنهاء المكالمة الهاتفية من جانب الأم المغتاظة تاركة إياي في حيرة مما أرادت إخباري به بالضبط.

إذا ما تفحصنا اللغة التي استخدمها كلانا، فلن نجد أية أخطاء نحوية سواء من ناحية تكوين الجمل أو الاشتقاق، رغم اعترافي بقصور جانب النطق وسوء اختياري للفظة "lingua" التي تعني "لغة" و"لسان" مما سبب بلبلة للأم التي توقعت أن يكون ردها: "لا أفهمك". أما المعضلة الكبرى، فتتمثل في استيعاب ما أسمعه عبر الهاتف، فلم أتمكن من متابعة ما تقول.

لكن الاقتصار على آليات التفاوض يفقد العوامل اللغوية ومهارات الحوار عنصرها المهم الذي شغلني أثناء الحوار ألا وهو محاولتي أن أكون محاوراً لبقاً أمام محاورتي مما يحفظ ماء وجهي، بمعنى أن محور تفاوضي هو إثبات ذاتي (انظر: Van Lier 2000) كمتحدث للإسبانية آنذاك، إلا أن ذلك لم يحدث لأن محاورتي لم تلق بالاً للكنتي الأجنبية الواضحة، مما يفسر تعجلها بإنهاء المكالمة دون الأخذ بعين الاعتبار استيضاح صعوبات اللغة لدي، ووفقاً لنموذج نورتون Norton، فإن أم دولرز لم تجد فيَّ "المتحدث الجدير بالاستماع إليه" أو الانخراط في الحديث معه، وخلافاً لما طرحه جاس Gass من وجود "اتفاق ما بين أطراف الحوار لتنسيق عملية نقل الرسالة

الحوارية واستقبالها"، يبدو أن أم دولرز "لم يكن لديها الرغبة في إيجاد حل لمعوقات الحوار".

إن ما حدث بعد إنهاء المكالمة طريف وجدير بالذكر، فقد عادت دولرز ورفاقها بعد عدة ساعات، وحدث أني نسيت إخبارها بمكالمة أمها، ولم أتذكر إلا عندما دق جرس الهاتف مرة أخرى، وطلبها أحدهم لترد على الهاتف. وبالفعل دخلت الغرفة المجاورة ثم عادت منفجرة في نوبة من الضحك، معللة ذلك بأن أمها قد أخبرتها بالمكالمة السابقة، وأن الشخص الذي رد عليها (تقصدني) بدا وكأنه "مخمور للغاية أو واقع تحت تأثير مخدر قوي" ، لذلك لم تستطع التحاور معه، فانفجر الجميع بالضحك وأنا معهم، لكن تردد داخلي شعور بغصة لفشلي في الحوار، مما تسبب في إحراجي أمام الجميع.

لقد تعلمت من هذا الموقف -الذي لا يخرج عن كونه مثالاً لاكتساب اللغة الثانية- شيئاً عن كيفية التعبير عن عدم استيعاب ما يقال، لكن تلك اللحظة التعليمية لم تكن نتيجة مباشرة لاستخدام آليات التفاوض، بل نتيجة شعوري بالمهانة الاجتماعية بعدها بساعات مما جعلني أتدارك الموقف وأعيد الصياغة اللغوية في الحوارات اللاحقة. وبالإشارة إلى تعليق لونج Long على اكتساب اللغة الثانية السابق عرضه، يمكنني القول إن تجربتي في التواصل مع هذه السيدة شكل بالضرورة محض عملية عقلية ما أدى حقيقة إلى "اكتساب معارف لغوية جديدة". لكنني أرى -خلافاً لما يقوله لونج Long- أن عدم الاكتراث بالموقف الاجتماعي، ورفض "تغيير هدف الاستفسار إلى التركيز على الظروف المصاحبة للحوار" يجعل من العسير وصف هذه العملية وتحليلها أو الخروج بأي معنى من ورائها.

أما الحوار الثاني الذي أسوقه إليكم، فقد جرى بعدها بثمان سنوات، وقد أصبحت متقناً للغتين القطالونية والإسبانية مع إيثاري للتواصل بالأولى حيث تصادف أن كان إجراء اختبارات القبول الشفهية للطلاب الجدد جزءاً من عملي بأحد مدارس اللغات الكبرى، فما كان مني إلا أن استهللت إحدى تلك المقابلات بالتحدث بالقطالونية رغبة مني في الانخراط في حوار ودي مع الطالب عن مشاربه، وخلفياته، واحتياجاته قبل أن أختبر إتقانه للغة الإنجليزية، ولم يكن إيثاري للبدء باللغة القطالونية وليس الإسبانية مجرد إظهار لوضعي باللغة القطالونية وحسب، ولكن يضاف على ذلك إدراك أن معظم الطلاب الجدد يتحدثون لغتين، الأولى فيهما هي القطالونية، ولخيبة أملي لم أستطع إثبات أني محاور قوي وكفء باللغة القطالونية. وإليكم نص الحوار الذي يبدأ بيدي ممتدة لمصافحة أحد الطلاب، ويدعى جوردي Jordi.

دافيد: (متحدثاً اللغة القطالونية) صباح الخير، أنا دافيد.

جوردي: أهلاً، أنا جوردي، أقصد خورخي.

(أضطر لتغيير "جوردي" Jordi التي تقابل جورج George الإنجليزية في اللغة القطالونية إلى خورخي Jorge المقابل الإسباني لها لأنه يتحدث بالإسبانية).

دافيد: (مازلت أتحدث القطالونية) أهلاً جوردي سررت بلقائك.

جوردي: (مازال يتحدث الإسبانية) آه! أرى أنك تتحدث القطالونية على نحو جيد جداً. عظيم! كيف ذلك؟

دافيد: (مستمراً في الحديث بالقطالونية) لقد عشت هنا لردح من الزمان.

جوردي: (مستمراً في الحديث بالإسبانية) نعم، لكن هناك عدد كبير من الناس لا يعرفون الإسبانية رغم طول معيشتهم هنا... إليك مثلاً اللاعبين الأجانب في صفوف فريق برشلونة لكرة القدم.

دافيد: (متحدثاً الإسبانية) نعم، أوافقك الرأي ، حسناً...

يمكن تقسيم الحوار السابق إلى: تحية تعارف وطلب معلومات متبوعاً برد ثم مزيد من التعليقات على نفس الموضوع. استمر الحديث بيننا عن خلفية جوردي الذي تمخض عنه سيل من المعلومات مدعماً بآليات التأكيد والتأكد من المعلومة وطلبات الإيضاح، إلا أن أبرز جانب في هذا الحوار هو تفاوضنا سوياً حول أي لغة سيستقيم بها الحوار (القطالونية أم الإسبانية)، وفي ظل إحساسي بإتقاني للقطالونية كان الأجدر بي أن أجري الحوار بها لاحتياجي لذلك أكثر من احتياج جوردي للتحدث بها ، لأنه معتاد على إجراء حواراته اليومية بها ، اللهم إلا إذا كان محاورهم متحدثاً للإسبانية فقط، أو أحد الأجانب الذين يفترض جهلهم للغة القطالونية. وقد يلحظ القارئ بعد التحية الافتتاحية والتعارف أن جوردي مدرك لإتقاني التحدث باللغة القطالونية، لكنه لا يرى في ذلك سبباً وجيهاً كافياً للتحدث بها معي متخلياً عن الإسبانية ليستمر بتلك الأخيرة حتى النهاية على خلاف موقفي حيث اضطررت للتحدث بالإسبانية في نهاية المطاف عندما أدركت أن جوردي أكثر صموداً مني، ولن يتحدث بغير الإسبانية معي، ولقد حدث ذلك رغم إدراك كلينا لكفاءة الآخر في التحدث باللغة القطالونية.

الشاهد من هذين الحوارين أن هناك شيئاً أبعد من مجرد التفاوض من أجل الوصول للمعنى في الحوارات التي تجري بين المتحدثين الأصليين للغة وغيرهم من المتحدثين غير الأصليين لها، وأن المهمة الواضحة للحوار، وهي تبادل المعلومات، تخضع لشروط عدة وظواهر اجتماعية ونفسية، وأخص بالذكر هنا شعوري المبالغ فيه

بضرورة إثبات ذاتي كمحاور مقبول من الطرف الثاني (للإسبانية في الحوار الأول وللقطالونية في الثاني) وكأنه الباعث الحقيقي وراء اختياري لتراكيب لغوية، واشتقاقات، ومفردات بعينها تعينني على المضي قدماً في الحوار، وكما يقول نورتون (Norton 2000: 13): "إن لغتي تحدد هويتي، والعكس بالعكس". ويمكننا إجراء تحليل جزئي لذلك إذا استثنينا السمات الخاصة بالحوارات التي كنتُ طرفاً فيها. لذلك أقولها صراحة إن التواصل وفقاً للإطار المنظم للتفاوض من أجل المعنى، لا يعمل على الوصول لهدفنا الأساسي، ألا وهو فهم التعقيد المتعلق بتطور لغتي.

خاتمة

تناولت في هذا الفصل الطرائق التي يتم من خلالها قولبة عدد من الظواهر وإعادة النظر في تلك القوالب التي تنتشر بسرعة عالمياً بسبب تدفق المعلومات وقلة الفاصل الزماني والمكاني بين كافة ربوع الكرة الأرضية، كما أوضح ذلك علماء الاجتماع أمثال جيدنز (Giddens 1990, 1991)، ولقد انصب جل اهتمامي على التوجه الحديث نحو قولبة الاتصال في بيئة العمل والعلاقات الشخصية بشكل نفعي جامد، كما حاولت الربط بين طرح كلٍّ من فيركلاف (Fairclough 1995) وطرح كاميرون (Cameron 2000) الخاص بدمج التقنية في الحوار وما طرحه ريتسر (Ritzer 1996, 1998, 1999) من رؤية للنفعية الشديدة أو ما أسماه بقولبة جوانب عدة من نمط حياتنا وفق أنموذج ماكدونالدزMcDonaldization، فقمت بصياغة مصطلح "قولبة الاتصال على نمط ماكدونلدز " McCommunication في إشارة إلى وضع إطار ثابت للتواصل، وما تلا ذلك من تأثير في الأبحاث المعنية باكتساب اللغة الثانية SLA التي ترى في التواصل مرجعاً أساسياً لها؛ لذا يجب أن يتصف بالكفاءة والقابلية للقياس الكمي والتنبؤ

والتحكم في جوانبه ومراحله مفضياً إلى خضوعه لمعايير ثابتة لا تتغير بتغير المكان أو السياق الحواري الذي يتم فيه التفاوض من أجل الوصول لمعنى واحد يتفق عليه طرفا الحوار، وتمثل تحفظي على هذا التوجه في نظرته القاصرة وعجزه عن تفسير تعقيدات التواصل المتغلغلة في عملية اكتساب اللغة الثانية، وليس لمجرد أنه تنظير خاطئ أو يفتقر إلى الدقة، فما كان مني إلا أن انضممت لفيرث وفاجنر (Firth. and Wagner 1997) ورامبتون (Rampton 1997) في المطالبة بدراسة التواصل المؤدي لاكتساب اللغة الثانية في سياقه الاجتماعي اللغوي، آخذين بعين الاعتبار سمات عدة للحوار أشار إليها علماء الاجتماع وعلماء علم اللغة الاجتماعي، ثم ضربت المثل بتجربتي الشخصية في اكتساب اللغة الثانية من خلال حوارين باللغة الإسبانية واللغة القطالونية لأوضح أن عنصريّ إثبات الذات وحفظ ماء الوجه كان لهما اليد العليا في تلك التجربة، ويتصلان بقوة بالتفاوض من أجل المعنى في مهام التواصل اليومية التي قمت بها.

لكن ما علاقة ذلك كله "بالعولمة وتدريس اللغة" موضوع الكتاب؟ يشير ريتسر Ritzer إلى أن قولبة حياتنا وفق نموذج ماكدونالدز ظاهرة عالمية تظهر فيما ندرس ونفكر فيه ويشكل وجودنا في هذا العالم (أو ما أشير إليه "بالثقافة") وترجع جذورها الأولى إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتشرت خارجها انتشار النار في الهشيم حتى هيمنت بشكل أو بآخر على كافة أنحاء العالم، ويجب ألا يفهم من ذلك أن التأثير ذو اتجاه واحد من الولايات المتحدة إلى باقي دول العالم، فهي الباعث الأول والناشر للثقافة العالمية الموجودة (انظر: ريتسر Ritzer المرجع السابق، وبيليج Billig 1995، ولاتوش Latouche). إن قولبة التواصل ودمج التقنية في الحوار ليس إلا أسلوباً لوضع إطار للتواصل كُتِب له شهادة الميلاد في الولايات المتحدة ابناً لثقافة المؤسسات التي سادت الولايات المتحدة منذ أواخر سبعينيات القرن العشرين واستمرت حتى يومنا هذا، وهو ما حدث في مجال أبحاث اكتساب اللغة الثانية بحذافيره، حيث ظهرت قولبة

التواصل كشكل من أشكال التواصل من أجل المعنى في الولايات المتحدة الأمريكية[٤] وانتشرت في كافة أنحاء العالم عبر أنظمة الاتصالات المرتبطة بالأكاديمية العالمية، والمميزة لكل حالات تدفق المعلومات (مثل الجمعيات الدولية والمنشورات الدولية وتقنية المعلومات). أليس هذا التوافق من الأمور التي يجب أن تسترعي اهتمامنا؟

ورغم عدم اقتناعي بنظرية المؤامرة وثقتي في أن أمثال لونج Long وبيكا Pica وجاس Gass لا يتواطؤون للدعاية لثقافة المؤسسات، أجدني أجزم بأن التفاوض من أجل المعنى هو توجه مؤسسي النزعة لاتصاله بإطار نفعي عام يقولب الوجود الإنساني وفق مبادئ الكفاءة والقابلية للقياس الكمي والتنبؤ والتحكم والخضوع لمعايير ثابتة، ولا أنفي دور ذلك الإطار في تسهيل البحث في اكتساب اللغة الثانية بحيث يصبح أكثر تنظيماً وإنتاجية (من حيث زيادة عدد الأبحاث المنشورة في هذا المجال والأطروحات التنظيرية له)، لكني أشير إلى أثره في الظواهر الاجتماعية والنفسية حيث يجردها من العنصر الإنساني لتبقى جسداً بلا روح، وهي ظواهر تحتاج إلى توجه أشمل. ما نحتاجه هو مراجعة إطار قولبة التواصل وتبني دراسات اكتساب اللغة الثانية التي (١) تقوم على إطار أشمل لعملية التواصل والظواهر المتعلقة بها (٢) وتحدث في سياقات تعليمية متنوعة، وهي دراسات قام بها فيرث وفاجنر (Firth and Wagner 1997) ورامبتون (Rampton 1997, 1999) وبعض الكتاب المشاركين في مجموعة دراسات هنكل (Hinkel 1999)، ولانتولف (Lantolf 2000) وهذا الكتاب الذي بين أيديكم، لذلك دعونا نأمل في مستقبل أكثر إشراقاً.

ملاحظات

(١) مثال ذلك عدد خريف ١٩٩٨ من دورية اللغة الحديثة Modern Language Journal الذي خصص للدراسات المعنية بدور المدخل المعلوماتي والتفاعل في اكتساب اللغة

الثانية، حيث قامت المهام التي توسل بها الكُتاب المنشورة أبحاثهم في ذلك العدد على مبدأ الفجوة المعلوماتية التي تجعل من تبادل المعلومات أمراً ضرورياً، وما يتصل به من مهام تعليمية كلغز السرد القصصي ومهمة اكتشاف أو تحديد الفوارق.

(٢) لا يرى الباحثون أمثال سكيهان Skehan وفوستر Foster أن أطروحاتهم تدخل في نطاق فرض التفاعل وإطار التفاوض من أجل المعنى، لما يعلونه من شأن الطلاقة والدقة والتعقيد أكثر من اهتمامهم بالحوار والتفاعل، لكني أجد ما يبرر وجود قاسم مشترك بينهم وبين لونج Long وجاس Gass وغيرهِم ممن أشرت إليهم، ألا وهو البعد النفسي اللغوي في أبحاثهم، وإيمانهم بأن المهام المتضمنة للحوار اللفظي هي جزء محوري في اكتساب اللغة الثانية (انظر: إليس Ellis 2000 لمعرفة رؤيته الشاملة، وبلوك Block (تحت الطبع) لتفسير وفهم أعمق لأطروحتي الحالية).

(٣) لا يعتمد هذان المثالان على تسجيلات للحوار وإعادة تفريغ ما جاء بهما على الورق، بل هي من واقع ما أذكره من خبرات وقصص شخصية، وأنا في ذلك التوجه أنتمي لمدرسة تنظيرية تضم شومان (Schuman 1997) وبافلنكو ولانتولف (Pavlenko and Lantolf 2000) في القول إن لتلك الخبرات الشخصية دورها الفاعل في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، فها هو شومان يرجع إلى عدد كبير من الخبرات المدونة في المفكرات اليومية (مثل: بيلي Bailey 1983) والقصص الذاتية مع دارسي اللغة (مثل هوفمان Hoffman 1989) لدعم نموذجه العصبي البيولوجي لاكتساب اللغة الثانية، في حين يرجع بافلنكو ولانتولف (Pavlenko and Lantolf 2000: 159) إلى عدد كبير من الكتب في علم النفس وعلم الاجتماع واللغويات الاجتماعية والأنثروبولوجيا للتوسل بالقصص الشخصية التي "تعد مصدراً أصيلاً وثرياً للبيانات مما يخدم طيفاً واسعاً من الفحوص والدراسات" قبل توسلهما بالخبرات

الشخصية للدارسين أنفسهم (مثل هوفمان Hoffman 1989) للتدليل على أن "الهدف الأسمى في تعلم اللغة الثانية يعتمد على ملكات الفرد وخبراته" (المرجع السابق ص١٦٩).

(٤) يرجع البحث في الحوار والتفاعل بوصفهما عنصراً جوهرياً في اكتساب اللغة الثانية إلى دراسات هاتش (Hatch 1978)، لكن من الجور تجاهل الدور الذي لعبه طالبهما النجيب لونج Long وغيره أمثال جاس Gass وبيكا Pica الذين يرجع لهم الفضل في تطور البحث في هذا المضمار.

obeikandl.com