الفصل التاسع
تطبيقات لإنشاء علم للنصوص
APPLICATIONS FOR A SCIENCE OF TEXTS
١ - المشروع التربوى
THE EDUCATIONAL ENTERPRISE

١ - ١ - تشير الشكاوى التى يرددها المربون والطلاب والمجتمع فى عمومه إلى خيبة أمل كبيرة فيما يتصل بكفاءة التربية العامة فى أمريكا المعاصرة. ذلك أن الذى نعلّمه للطلاب لا نعمل به ولا يعد نافعا ولاصلة له بما ينتظر أن يواجه المتعلمين فى مستقبل حياتهم، وحوافز المتعلمين فى هذه البيئة ضعيفة فى مجملها، ونسبة الفشل المخيفة تهدد قسما كبيرا من الشباب الأمريكى بحياة خالية خلواً تاما من الفرص المهنية والاجتماعية. إن الفكرة الداروينية الشاذة التى تسمى «grade curve»، وهى بنية إحصائية تتطلب التوازن بين أصحاب الدرجات المرتفعة وبين الفاشلين أو أنصاف الفاشلين على حين يظل جمهور كبير من المتعلمين فى الوسط، هذه الفكرة تشجع على عدم احتساب الفشل مأساة شخصية بل تراه حالة عادية فى التعليم. والذين يتعهدون من المربين بتشجيع الأداء المتفوق لجميع المتعلمين يمكن أن يصبحوا غرضا للجان الرافضة لتضخم الدرجات«grade inflatoin » برغم أن هذا اختلال فى توازن التدريج grading المفضل.

١ - ٢ - وحينما تحول التعليم فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر إلى تعليم عام أصبح المنهج التقليدى مقبولا : وهو منهج يعود فى صورته العامة إلى مدارس اليونان القديمة. وكان من النادر أن نجد إثارة رسمية لكون هذا المنهج متصلا أو غير متصل بحاجات الأطفال المحدثين. واتخذ المربون موقف تثقيفيا يتمثل فى قدر كبير من الأعمال النمطيةroutines التى أعفتهم من الحاجة إلى بيان ما يريدون (شوجنيسى ١٩٧٦ : ١٥٣). والطريقة المنهجية إذا لم تشرح وتجرى مناقشتها بوضوح لايمكن أن تتم مراجعتها.

١ - ٣ - لقد وصلت بالبحث فى أمر التعليم الأمريكى إلى انطباع أنه مكيف بكيفية سلوكية فى الأساس على الرغم من سقوط السلوكية من جهة كونها شارحة للمعرفة وللقدرات الإنسانية. وكل ما هنالك أن الكثير من الجهد قد انصرف إلى اكتساب الجذور الاشتقاقية وتلاوة الحقائق المتفرقة، ويحتل الاختبار والتقويم عالما قلقا يبدو كل شيء فيه إما صوابا وإما خطأ. والنتائج التى تأتى عن إرغام المواد الإنسانيةHUMANISTIC على الخضوع لهذه المنهجية نتائج مدمرة. وهكذا كان على القدرات اللغوية أن تقاس من خلال اختبارات نحوية «grammar quizzes» كما كان على تداريب الكتابة أن تقدر درجاتها من خلال جدولة رياضية للأخطاء السطحية أو الانحراف عن الاستعمالات المحترمة. وينحط الأدب ويصاب بالفقر فيتحول إلى مباراة فى نسبة الاقتباسات أو تعيين أسماء المؤلفين وسيرهم الذاتية. وباختصار يجرى إحباط المقدرة على الإبداعCREATIVITY بطريقة نمطية إذ يروغ عن هذه المقدرة تمييز الاستجابات الصائبةوالمخطئة. لقدوجد جتزيلز وجاكسون (١٩٦٢) أن الاختبارات النموذجية للذكاء (IQ tests) نادرا ما تقيس القدرة على الإبداع. ولاريب أن نتيجة ذلك هى انعدام الحوافز بين المتعلمين الذين يحسون بحق أن مواهبهم وقدراتهم الفردية ليست موضع ترحيب وقبول إلا بقدر محدود فقط وذلك فى نطاق المهمات السابقة الإقرار والمشكوك فى قيمتها ودرجة اتصالها بالأهداف المنشودة. ومن المعتاد إلقاء تبعة الفشل فى التعليم فى مثل هذه البيئة على كاهل الطفل (قارن : النقد لدى ديميتار ١٩٧٦ :٩٥).

١ - ٤ - تسير التربية من الناحية المعرفيةcognitive فى الطريق الخطأ طالما زاد اهتمامها بالمعلومات الوقائعيةEPISODIC KNOWLEGE على اهتمامها بالمعرفة العلائقية الفكريةCONCEPTUAL- RELATIONAL (قارن : كينيتش ١٩٧٧a : ٢٨٤، وجروبن ١٩٧٨ : ١٥). عندئذ يحشى ذهن المتعلم بطائفة من الحقائق العرضية التى تستعصى على التوحد فى نظام ملتحم وعملى قوامه المعرفة بالعالم. وسرعان ما تنسى كل مجموعة من الحقائق السيئة الهضم بعد

الامتحان مباشرة، لأن الترتب التنظيمى المطلوب من أجل التطبيق لا وجود له. وفى رأيى أن هذا الموقف الكئيب يمكن أن يتحسن كثيرا إذا تحول اهتمامنا التربوى جميعه عن تذكر الحقائق إلى تنمية طائفة من المرتكزاتstrategies القوية والمرنة من أجل اكتساب المعرفة وتطبيقها مع قطع النظر عن خصوص المحتوى من حيث العمل أو من حيث المتن (قارن : الفصل الأول - ٥ -٦، والفصل الرابع - ٣ -١٨). وينبغى لهذه المرتكزات أن تصبح هى المنطلق المعلن إعلانا صريحا لكل موضوعات المناهج من أول سنة إلى آخر سنة من سنى التعليم. كما ينبغى أن يعلن فى كل قاعة من قاعات الدرس عن محتوى المقرر من كل مادة تعليميةبصورة تعكس هذه الأولوية. وينبغى أيضا للحكم على أداء التلاميذ ألا يكون بغرض التميز والمجازاة بالنسبة للفرد المتعلم بل من أجل تشخيص أولويات التدريب وترتيبها. إن المرتكزات فيما أرى تشتمل على ما يلى(قارن قائمة المرتكزات الإجرائية فى الفصل الرابع- ٣ - ١٧ وما بعدها):

١ - ٤ - ١ - القدرات العامة على حل المشكلات بالمعنى المراد فى الفصل الأول - ٦ - ٧ وما بعدها.

١ - ٤ - ٢ - المرونة عند التصرف فى الأعمال.

١ - ٤ - ٣ - القدرة على تفكيك أعمال كبيرة إلى أعمال صغيرة وبسيطة.

١ - ٤ - ٤ - القدرة على تركيز الاهتمام وتوزيعه بحكمة.

١ - ٤ - ٥ - القدرة على الحكم على كفاءة البدائل المتاحة وتأثيرها ومناسبتها (الفصل الأول - ٤ - ١٤).

١ - ٤ - ٦ - القدرة على بناء خطط ذات أهداف وتطبيقها ومراجعتها.

١ - ٤ - ٧ - القدرة على وزن الأهداف المتعارضة واتخاذ القرار بشأنها.

١ - ٤ - ٨ - القدرة على تحليل أسباب الفشل والتعلم منها.

١ - ٤ - ٩ التفكير بمعونة العلاقات العلّية (العلة - السبب - التمكين - الغرض).

١ - ٤ - ١٠ - التفكير بواسطة التعميم من مفردات الأمثلة.

١ - ٤ - ١١ - التفكير التدرجى (مثلا : تضمن الأقسام الأعم، قارن الفصل الثالث - ٣ - ١٩).

١ - ٤ - ١٢ - التفكير القياسى (مثلا : تضمن الأقسام العليا، قارن الفصل الثالث - ٣ - ٢٠).

١ - ٤ - ١٣ - التفكير التصنيفى (مثلا : تحديد الأقسام وتعيينها).

١ - ٤ - ١٤ - التفكير بواسطة معلومات غير تامة.

١ - ٤ - ١٥ - حساب الاحتمالات النسبية وفرص النجاح.

١ - ٤ - ١٦ - مرتكزات التكليف مع الأحداث غير المحتملة وغير المتوقعة.

١ - ٤ - ١٧ - مرتكزات تعديل النظم القائمة استجابة لما يحفز إليه التفكير.

١ - ٤ - ١٨ - مرتكزات المحتوى التنظيمى التوحيدى الاختزانى.

١ - ٤ - ١٩ - مرتكزات الحكم واستدامة الاهتمام والإعلامية.

١ - ٤ - ٢٠ - مرتكزات القدرة على المحاجة لدعم وجهات النظر والمعتقدات.

١ - ٤ - ٢١ - الاعتماد على النفس بصدد المشروعات العقلية من كل الأنواع.

١ - ٥ - وعلى الرغم من كون هذه القائمة للقدرات غير جديدة (قارن : نوبل وسيمون ١٩٧٢، وكولينز ١٩٧٧ - ١٩٧٨، وريسنيك١٩٧٧) لم يحدث إجراء تقدير تام لدلالتها على الذكاء INTELLIGENCE الإنسانى يمكن الوصول إليه بتدريب المتعلمين على التفريق بين هذه القدرات وأداء المهمات الفردية فى قاعة الدرس (قارن الفصل الأول - ٥ - ٦، والفصل الرابع - ٣

- ١٨). عندئذ فقط يمكن للمتعلمين أن يحصلوا على المستوى الأعلى من أنواع المعارف والعمليات لأعلى المستوى الأدنى من حقائق التكاليفassignments اليومية.

وستهبط عملية مجرد الحفظ الآليrote memorization والأنشطة الآلية الأخرى إلى نسب معقولة وسيعمل المعلم عمل المستشار المتخصص لاعمل المفتش المتشدد فى التفاصيل الدقيقة. بعد ذلك لن نعود إلى المساواة بين الاختزان والاستحضار السريع الدقيق من جهة وبين الذكاء فى عمومه من جهة أخرى فذلك فهم خاطىء يبدو أن المربين يشاركون فيه كثيرين من علماء النفس. ويجمل بنا أن نشرع فى البحث وفى تناول المعدّل الذى يمكن عنده للأفراد الصغار أن يكتشفوا ويطبقوا المرتكزات المعرفية على أوسع مدى ممكن من المهمات والمعلومات، ويجب على كل نشاط مدرسى أن يدعم هذه الغاية العامة. كما يجب أن يعلم الأطفال أن المواد والموضوعات المختلفة فى كافة المستويات الدراسية إنما يقصد بها أن تنمى حصيلة مشتركة من القدرات العقلية.

ويجب للمواد التعليمية ألاّ تعدّ منتجات لا تقبل الجدل إذ تُزْدَرد وتُلْفَظ تحت ظروف ضاغطة، بل أنْ تعّد أدوات نموذجية لتدريب القدرات العقلية التى يحتاج إليها المتعلمون من أجل التفكير والعمل الناجحين فى مستقبل الحياة.

١ - ٦ - أنا أرى أن نشاط استعمال النصوص هو مركز هذا المشروع التربوى. ذلك أن الإنتاج والاستقبال للنصوص ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة يتطلبان كل القدرات العقلية الإحدى والعشرين التى ذكرتها. من هنا تمنحنا العلوم المبنية على اللغة مجالا محوريا يمكن به للنمو العقلى أن ينسق من خلال منهاج الدراسة. ومع أن خططى لإعادة تنظيم التعليم تبعا لهذه الخطوط العامة مازالت فى مراحلها الأولى من التطور سوف أقترح فى هذا الفصل بعض النواحى التى تستحق التفكير على الأقل.

١ - ٧ - إن تحويل الاهتمام وتغيير المنهج سيستغرق الكثير من الوقت والموارد فى البداية ولكننا بمضى الوقت سنحصل على زيادة هائلة فى القدرة وفى النجاح فى التعليم. وسوف يكون أحد منابع الدعم للمعلم المرهق بالعمل مدخل جديد للوصول إلى تعليم يدعمه الحاسب الآلى.

ولقد نشأ مبدأ الحل العام للمشكلةGENERAL PROBLEM SOLVING (المذكورة فى الفصل الأول - ٦ - ٧) عن الاقتناع بوجوب الاعتراف باستقلال المرتكزات العامة للتفكير والإجراءات عن مطالب أى مجال بعينه (قارن : إرنست ونويل ١٩٦٩، ونويل وسيمور ١٩٧٢ : ٤١٤) [١]. ولقد تطورت للحاسب الآلى برامج قوية وبخاصة من أجل تدريب مثل هذه القدرات التى ذكرتها من قبل ممتدة على مدى واسع من موضوعات منهج الدراسة : كالجغرافيا والكيمياء والرياضيات والطب وتجميع الآلات (قارن : كاربونيل ١٩٧٠، وپاپيرت ١٩٧٣، وكوليتز وفارنوك وآبيلو وميلر ١٩٧٥، وبراون وبيرتون ١٩٧٥، ١٩٧٧، ودافيز وبيوكانان وشورتلايف ١٩٧٧، وكوليتز ١٩٧٧, ١٩٧٨، وبراون وكولينز وهاريس ١٩٧٨). هذه البرامج نسق صارم من أنماط محددة للأسئلة والأجوبة المستقلة عن المادة. ويجرى تصنيف المعلومات فى هذه البرامج الجديدة لا بوصفها مواد للاستظهارrote facts لكن بوصفها شبكاتNET WORKS تمكن المرشد الآلى أن يعالج الحقائق بطرق مختلفة حتى يسأل أسئلة مرنة ذات صلات متبادلة وأن يتناول بذكاء أنواعا من إجابات الطلاب وأسئلتهم. ومن هنا لايكون المرشد مجرد ناقل للحقائق بل يدفع الطالب إلى اكتساب مرتكزات التفكير فى عمومه وتطبيقها كالمنطق السقراطى والتعميم من مفرادت الأمثلة والتفكير القياسى بل حتى التفكير عند عدم وجود المعلومات ٠قارن : كولينز ١٩٧٧، ١٩٧٨). وتعد الأخطاء فرصة لإظهار الكيفية التى يمكن بها اكتمال التوفيق بين المرتكزات.

١ - ٨ - وهناك تكافل آخر بين التربية وعلم النص. وذلك أن اكتساب نوعى المعرفة الإنسانى منهما والعلمى لايمكن أن يتم إلا بواسطة خطاب حَسَن التنظيم. حقا إن قسطا كبيرا من العمل فى قياس فرع من فروع المعرفة يقع فى نطاق المهارة فى امتلاك ما يخصه من طريقة الخطاب (قارن : مثلا بروس ١٩٧٣). وينبغى لعلم النص أن يهيىء معايير واضحة صالحة للتطبيق من أجل انتاج النصوص المستعملة فى التعلم. ويؤكد كل من نوربرت وجرينبن

(١) انظر الهامش رقم ٢٠ فى الفصل الأول.

(١٩٧٨ : ٨٣) أن النجاح فى مـرتكزات التعلم يتـوقف تماما على سهـولة قراءة النصوص الإرشادية، وهى عامل كثيرا ما يجرى تخطيه إلى وقتنا هذا.

١ - ٩ - وليس ينكر أحد أن المشروع الـتعليمى حقل واسع معـقد ستكون إعادة تنظيمه مشروعا هائلا. مع هذا أعتقد أن ذلك التعقيد سيقل بصورة كبيرة من خلال التـأكيـد على الأساس المشتـرك للمران العـقلى فى المنهج الدراسى جميعـه. وكما كانت اللسانيات التـقليدية تهتم اهتماماً تامـا دون مبرر بمفردات الظواهر اللغوية فى عـزلتها حتى ليتـعذر الوصول إلى صورة واضـحة للاتصال فى عمـومه نجد أيضا شـدة الاهتمام بالقطع المبـعثرة من المعلومـات فى التعليم تجعل التعلم شـاقا بلا ضرورة وتجعل حلول فرادى المشكلات مـتداخلة تداخلا اعتبـاطيا. ويمكن لعلم للنص ذى حدود تنفتح على كل الفـروع المتصلة باللغة (قارن : الفصل الأول : - ١ - ٢) وذى تأكـيد على الإجراءات الأكثر عـمقا للمعارف الإنسانية أن يتـحول إلى نموذج استبدالىparadigm لرؤية جديدة فى العلم والإنسانيات كليـهما حتى ليمكن للاهتمـامات التربوية من كل الأنواع أن تندرج فى إطار استمرارية تعلق relevance قسريين.

٢-النحو التقليدى فى مقابل اللسانيات التطبيقية

TRADITIONAL GRAMMAR VERSUS APPLED LINGUISTICS

٢ - ١ - إن صبغ الأطفال بالصبغة الاجتماعية وتعليمهم قد تطلبا على مدى آلاف السنين شيئا من التدريب اللغوى. ولم يحدث إلا فى النادر أن اتسم هذا التدريب بالسمة المؤسسية institutionalized فى بداية اكتساب اللغة عند الطفل . فلقد كان التعليم المدرسى يبدأ فى سن يطمأن عندها إلى افتراض سبق الوصول إلى قدرة وتجربة كبيرتين. ولم يكن التعليم يعوّل كثيرا على كون اللغة نظاما متشابكا بقدر ما يركز على النواحى الإشكاليةPROBLEMATIC التى يرى أنها تتطلب التوجيهMANAGEMENT . ومن المؤسف أنه يصعب الوصول إلى التوجيه بدون وصف مناسب وإيضاح للغة (انظر الفصل الأول - ١ - ٩).

٢ - ٢ - لقد أخذ النحو التقليدى من عدد من المنابع التى لايمكن بصفة دائمة أن ينسجم بعضها مع بعض. فالمنطق والفلسفة والبلاغة والأدب والاتجاهات العامة والنظرات الفردية لكل من النحويين بل النظم النحوية للغات الأخرى (وبخاصة اللاتينية) كل ذلك كان من مصادر الأخذ. فكانت النتيجة اختلافا كبيرا بين المبادىء من حيث طبقت بصور متناثرة أو لأغراض مختلفة. والمثال الصارخ لذلك هو قواعد استعمال اللغة الإنجليزية. فالقاعدة التى تمنع ازدواج النفىdouble negeation تأتى من المنطق الذى يرى أن نفى النفى إثبات، أما فى الكلام العادى فإن نفى النفى يؤدى إلى تأكيد النفى(٢). ومن اللغة اللاتينية جاءت القواعد التى تمنع الفصل بين عنصرى المصدر المشقوقSplit infinitives وانتهاء الجمل بالحروف-sentence final Preposi tions. وجاء الكثير من القواعد لسلب صحة العادات النطقية للطوائف

(٢) انظر مثلا(٦)، (٧) فى قصة نوم تيت توت (الفصل الثامن - ٢ - ٢٠). وفى ظنى أن أدوات النفى الإضافية تستعمل لتوجيه الانتباه إلى العناصر المحددة التى تنقلب عندها التوقعات (قارن الفصل الرابع - ١ - ٢٥)، أى عندما تكون الأوضاع التى لم يتجه إليها النفى مطلوبة او معتادة

الإجتماعية غير ذات الوجاهة. ولاغرابة فى أن تكون منظومة هذه القواعدغير ذات نفع للمتعلم لأسباب منها (١) أن الأسباب التى بنيت عليها غامضة وغير مطردة (٢) وأن الاهتمام ينصب دائما على الممنوع فى القول والكتابة(٣) وأن هناك انفصاما بين الصورة المقننةللغة واستعمال الناس لها فى حياتهم الثقافية.

٢ - ٣ - لقد جعل اللسانيون المحدثون نقط الضعف السابقة سببا لرفض كل مشروع النحو التقليدى. وأعلن بول روبرتس (١٩٥٨) عن «تشييع جثمان النحاة) وأفرط فى إطراء الدقة والموضوعية فى مناهج اللسانيات. فلقد تعهد اللسانى بوصف اللغات كما هى لا كما يجب أن تكون فى نظر الجماعات ذات الوجاهة. وجرى وصف كل لغة بحسب مواصفاتها الخاصة لابمواصفات اللاتينية. لكن على الرغم من هذه التحسينات المهمة اضمحل الأمل الوليد اضمحلالا سريعا بالنسبة لتطبيق اللسانيات فى مجال التدريب اللغوى. فقد اتجه خطاب اللسانيات إلى قضايا أخرى غير النحو التقليدى ولم تعد اللسانيات صالحة للتوجيه اللغوى بأى صورة مباشرة. ذلك أن تحليل حالات النطق إلى بنيات الوحدات الصغرى لايهيىء وسيلة واضحة للكشف عن كيفية اختيار بدائل اللغة والانتفاع بها فى الاتصال. فاللسانيات تفترض وجود الاتصال على النحو الذى افترضه النحو التقليدى تماما.

٢ - ٤ - وأقول من خلال الاستبطان إن الحدود التى تحول دون «اللسانيات التطبيقية» والتدريب اللغوى تبدو واضحة. ولم يقدر المربون تقديراً تاما تلك التكاليف الباهظة لتنويع اللغة إلى «لغة فى مقابل كلام» أو «مقدرة فى مقابل أداء». فإذا نظرنا نظرة ضيقة إلى اللغة فى صورتها المثالية عل نحو ما بدت فى المناظرة الأخيرة بين دريشر وهورنشتاين التى ورد ذكرها فى الفصل الأول ١ - ١٧ - ٣ فسنجد اللغة بعيدة كل البعد عن الاهتمامات العملية للمعلم. ونجد أيضا أن «وسيلة اكتساب اللغة» وهى مفهوم غامض جرى افتراض أنه آلية داخلية لبناء النحو التحويلى فى الذهن الإنسانى لم تتحقق حتى هذه اللحظة لأن لها قوانين أكثر عددا وأشد تداخلا من أن يتم تعلمها بأية طريقة أخرى.

٢ - ٥ - وفى اعتقادى أن فكرة «اللسانيات التطبيقية» ستسهم إسهاما مهما فى لسانيات التفعيل اللغوى linguistics of actualization فقط[٣]، لأن دراسة النظم المجردة للوحدات الصوتية phonemes والوحدات الصرفيةmorphemes وأنماط الجمل لايمكن إلا أن تمدنا بفكرة ناقصة فقط عن العمليات اللغوية فى حالات الاستعمال. ومع وجود الكثير من الخيارات فى هذه المجموعات التجريدية لانجد إلا بعضها ذا كفاءة EFFICIENT فى حال الاستعمال أو ذا أثر EFFECTIVE فى إتمام المطلوب وملائما APPROPRIATE لمطالب النصية فى موقف بعينه (قارن : الفصل الأول - ٤ - ١٤). فإذا اطرحنا العنصر التقويمى من النحو التقليدى فلايمكن للسانيات أن نتقدم كثيرا إلى ماوراء الوصف، بل إن التفسير explanatian نفسه سيضطر فى النهاية أن يعلل لقيمة ما وراء دوافع المتكلم من أحكام تتصل بانتقاء الخيارات اللغوية. إن الأخطاء فى التقويمات القديمة جاءت من الاعتقاد بأن المرء يمكن بالقطع أن يقول ما هى الخيارات اللغوية الصحيحة فى كل الظروف والخيارات الخطأ فى كل الظروف.

٢ - ٦ - ويوضح الكتاب المهمGRAMMAR OF CONTEMPORARY ENGLISH (تأليف كيرك جرينباوم وليتش وشفارتفيك ١٩٧٢) أن النحو التقليدى يمكن أن يعكس حقائق الاستعمال المعاصر ويقدم معايير مفيدة لإختيار البدائل فى المواقف العامة. وليس هذا النحو مبنيا على أفكار عدد قليل من النحويين ولكن على عرض شامل للاستعمال الإنجليزى بإشراف راندولف كيرك. ولقد جاء وصف البدائل المصنفة اجتماعيا وإقليميا بهذه الصفة وليس بنسبتها نسبة معيارية إلى الخطأ. وجاء عرض المناهج المعاصرة لدراسة اللسانيات دون ولاء مطلق لاحدهما ، إن طريقة هذا العرض تقترب من الكمال على احتمال بحسب ما يتطلبه أى هدف تربوى، وهكذا يبرر هذا العمل مشروع النحو التقليدى ويفتح الطريق لدمج معقول بين النحو والتربية التنموية.

---

(٣) انظر هذا الإسهام مثلا فى كوهونين وإنكفست (طبع) ١٩٧٨.

٢ - ٧ - ويمكن للمرء أن يستمر فى الجدل بالنسبة لما إذا كانت اللسانيات ملزمة أو غير ملزمة بمراعاة التدريب اللغوى، وفى اعتقادى أن مهمة التوجيه اللغوى واحدة من أكبر القضايا المهمة فى المشروع التربوى كله، فأى حق لنا فى أن نتكلم عن «المقدرة «competence» إذا لم يمكن لنظرياتنا اللغوية أن تستعمل فى تنميتها؟ إن الاستمرار فى الإصرار على التجريدات المستنبطة بعناية وجعلها الغرض العلمى الوحيد لدراسة اللغات يضع علينا عبء مسئولية الهرب من الالتزام بالتنمية العقلية والتعبير عن الذات بالنسبة لأطفالنا.

٣- تعليم القراء

THE TEACHING OF READING

٣ - ١ - لقد جاء التأكيد بدون داع فى التعليم التقليدى للقراءة على التعرف على الكلمات والجمل المفردة وكان هذا لعدم وجود فكرة نافعة عن جانب التفعيلactualizatian من جوانب اللغة. وكان الرفض والتخطىء من نصيب الوقائع التى لم تناسب استجابة القارىء فيها المثير المسجل على الصفحة المكتوبة ومن ثم كان من الضرورى إزالتها بأى ثمن. ويقدم إيرنست ز. ر تكوف (١٩٧٦ : ١٠٩) عرضا لتعليم القراءة يبنى عليه قوله : «وقفت النظريات الإنسانية فى العقود الثلاثة الأخيرة من التعليم كما لو كان نتيجة سلبية لمرجمةbombardment بالشظايا البيئية». وخصصت مساحة كبيرة من هذا الفصل لتأييد الفكرة القائلة على عكس ذلك إن اكتساب المعرفة يتطلب توقعا حَذِرًا وعمليات مناسبة لذلك تدمج المادة الجديدة بعضها ببعض فى هيئة أنظمة .ومن المعتاد والطبيعى بالنسبة لذوى الخبرة من القراء أن يوجدوا تغييرات فى الصور السطحية للاستعمال. إن الأخطاء فى التسديد النطقى عند القراءة المسموعة (قارن : الفصل السابع ٣ - ١٤) تحدث بأنماط معينة فيما بين مجموعات القارئين، وتهيىء بينات مهمة تشير إلى المتراكزات strategies العقلية الفاعلة (قارن : جودمان وبيرك ١٩٧٣). حقا إننى أفضل النظر إلى الأخطاء فى التسديد بوصفها علامة على طلاقة القارىء الذى لا تقيده الصفحة المطبوعة بقيود الاستعباد.

٣ - ٢ - إن دراسة المقروئية تتعلق بالتناسب بين الجهد ا لصياغى والمعلومات المتاحة أثناء النشاط فى القراءة (قارن : الفصل السابع - ٢ - ٢٤) ويحصى كلبير (١٩٦٣) حوالى ثلاثين قاعدة للمقروئية أخذ الكثير منها من عمل رودلف فليش (١٩٤٩) إلى حد ما وكان الاعتماد فى معظم الحالات منصبا على معايير سطحية تدور حول طول الكلمات والجمل وتركيبها. وينتقد روثكوف (١٩٧٦ ١٠٨) هذه المعايير قائلا : إن الخاصية المعجمية المختارة

بصفة رئيسية هى خاصية الشيوع مع إهمال خاصيتى الوضوح والدلالة الحسية concreteness أما العرض والتنظيم فقد تم أطّراحهما تماما كما تم تجاهل العوامل المتصلة بالمحتوى.

٣ - ٣ - وتكشف قياسات المقروئية على قدر ما أستطيع الحكم خطأ جسيما فى فهم طبيعة النصوص والنصية. فأنا لا أستطيع من جهة أن أرى كيف يمكن للنظم الافتراضية للغة أن تحدد درجة الصعوبة فى كل المواقف الممكنة للنطق. ويمكن للمرء مثلا أن يقوم بتجارب للوصول إلى معرفة أى أنماط الجمل أسهل فى القراءة (قارن جرويبين ١٩٧٨ : ١٨ وما بعدها) ولكن من الخطأ بالتأكيد أن نحتّم للاستعمال الدائم أن يكون لأسهل الأنماط من أجل أن يصبح النص فى أقصى درجات الصلاحية للقراءة. بل بالعكس؛ فقد رأينا فى الفصل السابع - ٢ - ١٨ وما بعدها أن الاستعمال الدائم للأنماط السهلة يؤدى بدرجة غير مقبولة إلى وجود قصة غير صالحة للقراءة. وأرى أن مبدأ «الاقتصاد فى الجهد» قد جُعل على سبيل الخطأ معيارًا للأنشطة الإنسانية فى عمومها، ولقراءة النصوص بوجه خاص. لكن قد يسر القارئين أن يبذلوا جهداً أكبر شريطة أن يكون النص عاملا مشوقا وأن يكافئ جهدهم بما فيه من نظرة إعلامية ثاقبة. ولقد أمدنا مبدأ الاقتصاد فى الجهد بمستودع لكتب القراءة التافهة المملة للأطفال (تسمى كتب Dick - and Jane فى أمريكا) نظرا إلى الاعتقاد أننا ينبغى لنا أن نتابع الإجراءات السهلة وأن نتجاهل الإجراءات العميقة (قارن: الفصل الأول - ٤ - ١٤، والفصل الرابع - ١- ٦).

٣ - ٤ - لا يُكْتَفَى فى القياس المعقول للمقروئية بمجرد النظر إلى النص السطحى أو إلى أى نظام افتراضى بمفرده. فنحن عند القياس بحاجة إلى التفكير فى كل العمليات التى تواتم بين النص السطحى وصورته التحتية underlying بوصفها ذات علاقة بالأمر. ولقد وجد كنتجهام (١٩٧٨) أن الأطفال الذين أجادوا أداء القراءة من حيث التعرف على الكلمات وتحديدها (النظام الافتراضى - والمعجم) لم يحسنوا الفهم وتذكر مضمون الفقرة كلها (النظام القائم - والنص). وجاء وصوله إلى بعض الإصلاح لهذا الوضع

بطلبه إلى الأطفال أن يخترعوا عناوين أونهايات للقصص وهى أمور لابد أن يجرى فيها تنظيم كتل من المعلومات واختبار كيفية ارتباطها بالموضع إن إصلاح القصص المهوشة (قارن كينتسن وماندل وكوزمتكى ١٩٧٧) يشجع الأطفال على الاستعمال النشيط للبرامج.

٣ - ٥ - ويبدو من الواضح أننا لا نكاد نستطيع قياس الجهد المطلوب للقراءة إذا لم يكن لدينا نموذج للإجراءات المستعملة لدى القارئين. أما نموذجى الخاص فيدعونى إلى افتراض أن المقروئية تتوقف على نوع المشكلات التى يعرضها النص (مثل الانقطاع بالنسبة للعبارة السطحية أو بالنسبة لنموذج عالم النص) وعلى الأهداف المطلوبة بواسطة حل هذه المشكلات. إن النصوص الأدبية والشعرية تشتمل فى الغالب على اشكالات تأتى عن إعادة تنظيمها للعالم وللخطاب الذى يدور حوله (قارن: الفصل السابع - ١ - ٨ - ٤ والتى بعدها) غير أن مقروئية هذه النصوص تمكّنها من البقاء أطول مما تبقى النصوص الأخرى التى قيلت فى الوقت نفسه ثم تبقى مقروءة بكثرة حتى وقتنا الحاضر. وفى ظنى أن استعمال النصوص الخلاقة يعين كثيرا على حفز الأطفال لتعلّم القراءة.

٣ - ٦ - ويتضح دور علم النص فى هذا المجال فوراً إذ يجب أن نضع نماذج متماسكة لصياغات القراءة وأن تختبر المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى العمليات مثل: (١) التعارض الداخلى فى النص أو فى عالم النص، (٢) مدى التضارب بين النصوص أو عوالم النصوص وبين المعلومات السابقة أو التوقعات، (٣) مدى وجود الإطناب redundancy بين مستويات النصوص (٤) مدى الخبرة الفردية للقراء بالنسبة لمستويات الإعلامية (٦) توزيع الانتباه، (٧) مدى التذكر. يجب التفكير فى كل هذه المتغيرات قبل أن نقرر إلى أى حد يصلح نص ما للقراءة بالنسبة لمستمعين معينين وسنستطيع أن نقيس المقروئية عندئذ بوصفها نسبية لامطلقة (قارن: هيرسن ١٩٧٧) ومن جهة الإجراءات العقلية لامن جهة النصوص السطحية.

٤ - تعليم الكتابة

THE TEACHING OF WRITING

٤ - ١ - إن مطلب الوصول إلى نظرية شاملة لصياغة الكتابة أصبح مطلبا ملحًا على أثر الهبوط المخيف فى القدرة على التحرير. وقد استقر البحث فى الأغلب على أساس التحليل البنيوى تبعا لأولويات اللسانيات التقليدية كما لاحظ ريتشارد ل. لارسون (١٩٧٦ : ٧١) إذ يقول: «لدينا غالبا فى دراسة الشكل سجل للبحث عن القواعد والأنماط فى الخطاب، وسجل من التوجيه إلى ما ينبغى أن تكون عليه خصائص الخطاب الحسن الترتيب، وذلك من أجل العرض فى صورة أحكام قَبْلية فى إطار نظريات. أما الأسباب المؤدية إلى كفاءة مختلف الأنماط، والطرق التى تتفاعل عناصرها بحسبها، وأحسن المناهج لاتخاذ قرارات بالنسبة للتتابعات الخاصة من خطوات التركيب [. . .] فقد تم تناولها بقلة أو بتردد أو لم يتم أبدًا».

٤ - ٢ - وقد يكون علينا ألا نبحث عما يمكن أن تقدمه اللسانيات التطبيقية بقدر ما نبحث عما تئول إليه اللسانيات التطبيقية إذا كان لها أن تقدم شيئا يستحق التقديم[٤]. إن الأمور التالية تبدو فى هذا الصدد موضع طلب (قارن: بوجراند C١٩٧٨):

٤ - ٢ - ١ - عرض واقعى للأنشطة العقلية فى مجال الكتابة.

٤ - ٢- ٢ - عرض وتقسيم للخيارات والأنواع بالنسبة للطريقة التى يتم بها المكتوب WRITTEN فى مقابل المنطوق SPOKEN.

٤ - ٢ - ٣ - عرض للكفاءة والتأثير والملاءمة النسبية للخيارات الكتابية فى المواقف المقبولة.

---

(٤) هناك فرع من اللسانيات يعنى مباشرة بالكتابة هو «طريقة وصل الجمل» قدمه بانيمان وريدونيس (١٩٦٤) واشاعه ميلون (١٩٦٩) وأوهير (١٩٧١). ولقد قلت على أى حال إن وصل الجمل يعدّ قليل الخطر حين يكون لدينا بيان صالح لدوافع وصل الجمل في موقف ما (بوجراند ١٩٧٩ h) (قارن: الفصل التاسع - ٤ - ٥ والتى بعدها) ذلك أن التفريق بين الاعتراضى والقائم أمر حيوى.

٤ - ٢ - ٤ - عرض لإجراءات تطبيق خيارات الكتابة المتصلة بخطة ترمى إلى غرض ما.

٤ - ٢ - ٥ - نموذج لقرار منظم واختيار مبنى على كل ما تقدم.

٤ - ٢ - ٦ - منهجية تتمشى مع ذلك من أجل تقديم القدرات المطلوبة وتدريبها.

٤ - ٣- وأنا أتوقع لهذا المدخل إلي الكتابة الذى أنميه بنفسى في الوقت الحاضر (بوجراند - قيد الاعداد) أن يجعل من الممكن تشخيص مشكلات الكتابة التى كانت تعد حتى الآن عرضا فوضويا بالجملة من الأخطاء السطحية فالنصوص ذات التشويش الغريب التى ينتجها الكثيرون من الكتاب غير المؤهلين ترجع فيما أعتقد إلى تنافس الخطط PLAN COMPITIION أى تضارب الوظائف في نظامين مختلفين هما الاتصال بالمواجهة فى مقابل الخطاب العلنى المكتوب (قارن: الفصل السابع - ٢ - ٦).

٤ - ٤ - تأمل الخطأ الشهير فى ربط المادة المكتوبة بواسطة الفاصلة إذ يربط الكاتب بذلك بين جملتين إحداهما مستقلة عن الأخرى بمجرد الفاصلة - كان العمل التقليدى فى دروس الأنشاء يجرى على أساس وضع نقطة أو فاصلة منقوطة بدلا من مجرد الفاصلة، ولكننا ربما تساءلنا عما تعنيه هذه الفواصل. وعندى أن هذا الاستعمال يقصد به أن يشير إلى علاقة صحيحة في المحتوى تجعل الكاتب يتردد في وضع نقطة. وهكذا يكون من المقبول أن تتصل الجملتان في صورة جملة واحدة تشتمل على رابطة تفيد التبعية (الفصل الخامس - ٧ - ٦ وما بعدها). ويظهر لى من تجاربى أن الكاتبين المبتدئين يمكن أن يستعملوا هذا النوع من المداخل للوصول إلي تحسن ملحوظ.

٤ - ٥ - يجب أن يكون التركيز بالنسبة لمنهج الكتابة ذى الأساس النظرى الجيد متجها إلي الحفز MOTIVATION واتخاذ القرار DECISION. فالمتعلمون الذى يصلون إلى مستويات صلاحيتهم لتقويم ما يكتبون من النثر بوصف ذلك مسودة تعين على الوصول إلى قرار ما لاحاجة بها إلى الاعتماد

الدائم على تعليقات المعلم. فهم بدلا من ذلك يستطيعون مقارنة نصهم بما لديهم عندئذ من الحوافز. والأهداف وأن يراجعوا القرارات غير المناسبة بناء على ذلك. وبهذه الطريقة يمكن للكاتبين غير المدربين أن يوزعوا انتباههم على نحو انتقائى فى مراحل مختلفة عوض محاولة القيام بكل عمليات الكتابة مع النجاح من أول الأمر، لأن هذا الإجراء الأخير ينهك موارد الإجراء على احتمال. لهذا ينبغى لنا أن نقسم العمل الكتابى إلى أقسام فرعية صغيرة إلى درجة كافية لإمكان أى متعلم أن يقوم بها بقطع النظر عن تجاربه السابقة وخلفياته الاجتماعية. إن القدرة على تنسيق أعمال فرعية متزايدة فى وقت معا لابد أن تنشأ بنفس الطريقة التى يمكن للاختزان النشط أن يحتفظ بواسطتها بمادة إضافية عند وجود «كتل» «chunks» أكبر وأفضل تماسكا (قارن: الفصل الثالث - ٣ - ١١ - ٦).

٤ - ٦ - ثمة مجموعة من الباحثين أُشْرِف عليها فى جامعة فلوريدا من بين أعضائها ريتشارد هيرش وياتسى لن وچنيفيف ميلرو ناثان روبنسون وباتى ستريت تقوم بتجارب تخضع لهذه الاتجاهات التى رسمتها حتى هذه اللحظة. ويمكن العثور على إيضاحات مختصرة فى هذه البدائل الأربعة لمقطوعات من نصوص.

(260 - 1a) Many people are thrifty these days. (260 - 2a) My husband is thrifty - (260 - 3a) He saves used toothpicks fore firewood.

(260 - 1b) Many people are thrifty these days. (260-2b) My thrifty husband saves used toothpicks fore firewood.

(260-1c) Many peaple are extravagant these days. (260- 2c) My husband is thrifty. (260 - 3c) He saves used toothpicks fore frewood.

(260 -1d) Many people are extravagant these days.(260 - 2d) My thrifty husbond saves used tooth picks fore firewood.

إن اتخاذ القرار الذى هو فى بؤرة الاهتمام هنا هو خاص بموقع

الوصف thrifty الذى يرد فى الجمل المعقّبة رقم (260 - 2 - a - d) فى موضع النعت (قبل الكلمة المتبوعة husband) أو في موضع المسند (بعد الفعل الرابط"is"). فإذا كان هناك عالم نص يبدو التوفير فيه أمرا عاديا ومن ثم متوقعا (كما فى نماذج a , b) يكون موقع الوصفية (260 - 2b) اختيارًا أفضل من موقع المسند(260 - 2a). أما عالم نص التبذير فيه هو المعتاد فإن موقع المسند اكثر صلاحية لخلق التركيز (260 - 2c) من موقع الوصفية (260 - 2d). ويمكن أن نلاحظ هذه الفروق من مجرد قراءة النماذج بصوت مسموع والاستماع إلى العناصر التى يقع عليها النبر. وهذه النماذج مصطنعة بالطبع من وجهات نظر مختلفة: (١) فالحالة المعتادة للأمور لم يعبر عنها بجملة تسبق ذلك مباشرة، (٢) والتعبيرات الإضرابية مثل «however» قد تستعمل فى حالات مثل (260 - 2c)، ثم (٣) المقابلة بين «thirifty» و «extravagant» أوضح مما يمكن وجوده فى نصوص ارتجالية. ومع ذلك أرى أن مثل هذه النماذج نافع دون شك لأنها تفصح عن مضمونها بوضوح وإلحاح.

٤ - ٧ - وبعبارة تقصد إلى التنظيم أقول إن الغاية من هذا التدريب أن يثبّتSTABILIZE (تثبيتا مؤقتا ومصطنعا) أكبر جزء من عمليات التفعيل actualization لتوجيه بؤرة الانتباه إلى عامل متغير واحد. ويمكن مقارنة توجيه البؤرة بالإدراك الحسى الترابطىapperception المكثف بين شىء متحرك وأرضية ثابتة (الفصل الرابع - ٢ -٥). وهناك قرارات أخرى اتخذناها فى نطاق هذه التحركات tactics منها التركيب الرئيسى main clause فى مقابل التركيب الموصولى relative elause أو الوصف الفعلى verbal participle للتعبير عن الأحداث والأعمال. وكذلك المعلومactive ضد المجهول passive وأيضا جملتان فى مقابل جملة مركبة من كبرى وصغرى subordinatve sentence (قارن: بوجراند بالمشاركة من أجل تفصيلات أخرى). والعوامل الجوهرية فى جميع الحالات هى درجة التوقع فى مقابل الإعلامية فى حدود المضمون التحتى underlying (قارن: الفصل السابع - ٢ - ٢٠ وما بعدها).

٤ - ٨ - لاحظ أن مثل هذا التدريب لا يتركز على الأخطاء. أى على

التعليمات السلبية حول ما لا ينبغى أن يكتب. إن كان النماذج بدءاً من (- 260 a) إلى (260 d) صحيحة بالنسبة لمطالب النحو الانجليزى. ولا أرى إلا بهذه الطريقة بعض الأمل من أجل مدخل إيجابى يؤدى إلى فهم ما يعدّ كتابة جيدة لا كتابة غير جيدة. إن تعلم الكتابة الجيدة هو تعلم الملاحة بين أقصى قطبين للمعلوم والمجهول، أو المتوقع وغير المتوقع أو بين التضارب والتوحد أو بين الاقتصاد والتبذير أو بين سهولة الصياغة وعمق الصياغة (قارن: الفصل السابع - ٢ - ٢٦).

٤ - ٩ - ويعتمد البحث فى حقل الكتابة مستقبلا على إسهامات من النوع التالى بصفة خاصة:

٤ - ٩ - ١- المناهج الواضحة للكشف عن الحقائق المطلوبة لسبر النظم السابقة على الخطاب بالنسبة للكاتبين المبتدئين. وربما تكون الأخطاء فى العبارات السطحية كما أشرت فى الفصل التاسع - ٤ - ٣ والتى بعدها أعراضا للتعارض بين المستويات الأعمق للتخطيط. ويمكن للاعتماد على الاتصال بالمواجهة دون سواها أن يجعل المتعلم غير ملم مطلقا بالنظم المختلفة لطرق الكتابة (قارن: الفصل التاسع - ٤ - ٣، وروبين a١٩٧٨). ويخضع إيصال النص إلى من يستقبله بصفة عامة لكثير من التصرف فى الكتابة حتى يكون من المطلوب أن يتم التعويض بواسطة تصميم البنية (قارن: إيزر ١٩٧٦: ١١٤).

٤ - ٩ - ٢ - ويمكن للدراسات العملية أن تكشف عن كيفية رد الفعل لدى نماذج مجموعات المتعلمين فى موقف تحريرى ما بمضمون ثابت كرواية مجرى الأحداث فى فلم صامت. ويقدم لنا البحث فى المقروئية READABILITY كما جرى تلخيصه في الفصل التاسع - ٣ - ٥ أساسا راسخا لما ندعيه من أن تنظيمات نصية بعينها تستحق عند التقويم درجة أعلى من غيرها.

٤ - ٩ - ٣ - وينبغى للنماذج النظرية الموحدة للصياغات الكتابية أن تنمو تحت طروف التنسيق بينها وبين اعتبارات مناهج الكشف عن الحقائق

والدراسات العملية فينبغى لكل نموذج أن يجعل النشاط الإنسانىMUMAN ACTIVITIES غرضا لاهتماماته المعرفية (قارن: الفصل الأول - ١ - ٥).

٤ - ٩ - ٤ - ويجب لمواد التدريب العملى أن تنمو لتتوسط بين عمق النظر فى النماذج النظرية وبين مطالب التوجيه اللغوي. ويصبح التوسط مهما بصورة خاصة عندما تكون نواح نظرية معينة أعقد تركيبا من أن يستطاع تطبيقها بوصفها تدريبات.

٤ - ١٠ - وأميل إلى النظر إلي حل المشكلات PROBLEM SOLVING بوصفه أعم النماذج وأكثرها مرونة بالنسبة لأنشطة الكتابة بجميع أنواعها. ولقد دعوت خلال هذا الفصل كله إلي أن حل المشكلات يمكن باعتباره بحثا عن ترابط النقاط فى مساحة ما أن يهيئ النماذج لكل نواحى النصية. ولقد لاحظ چون ريتشارد هايزو ليندا فلاور (١٩٧٨) وجوه شبه عجيبة بين الأنشطة الكتابية وحلول مشكلات الرياضيات والجبر. وأنا أعتد بهذا الدليل لتأييد دعواى أن الانتفاع بالنصوص ييسر كل العمليات المعرفية المركزية التى تتم من خلال أعمال عقلية من جميع الأنواع (قارن: الفصل السابع ١ - ٤ وما بعدها). فإذا كان الأمر كذلك وجب لنظرية تدور حول الكتابة أن تكون جزءا لا يتجزأ من نظرية في المعرفة بصفة عامة (قارن: بروس وكولينز وچينتز ١٩٧٨).

٥ - تعليم اللغات الأجنبية
THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

٥ - ١- إن مصطلح اللسانيات التطبيقية يدل لدى كثير من الناس فى الجامعات على الاتجاهات ذات الطابع اللسانى فى تعليم اللغات الأجنبية. ولقد ظهر هذا النوع من التطبيق خلال الحرب العالمية الثانية وبعدها عندما نشأت حاجة ملحة لأقصى درجات الطلاقة فى استعمال اللغات الاستراتيجية كالألمانية واليابانية والروسية. واتجه الطلب إلى معونة اللغويين من أمثال ليونارد بلومفيلد وتشارلز كارپنتر فريز لإنشاء برامج مكثفة خاصة على أساس الطرق اللسانية القائمة. فقد جُعل الكلام والاستماع مثلا أهم من الكتابة والقراءة. وأُعد وصف دقيق لنظم الأصوات ومنحت عناية لوصف اللغات كما تستعمل لدى المتكلم الوطنى العادى.

٥ - ٢- وأخفقت هذه الجهود على المدى الطويل فى أن تحدث تقدما من الناحية المادية لهذا الفرع. ولا أجد فيما أعلم في أى مجال تربوى آخر خللا فى التوازن بين إتفاق الوقت أو الجهد وبين التعلم الناجح كهذا الخلل الذى يظهر بوضوح فى تعليم اللغة الأجنبية. ولقد أنشأ المذهب السلوكى خندقا حصينا بمنهج المثير والاستجابة بما لا نهاية له من التكرار والمحاكاة وما يسمى الطريقة السمعية النطقية audio - limgual. كان ذلك مع منع استعمال كل مادة تعين القدرات المعرفية للمتعلم كعرض أنظمة اللغة واطراداتها. ولقد مُنِعَ استعمال اللغة الوطنية فى قاعات الدرس تحت وهم أنها ستختفى أيضا من وعى المتكلم (أى أن عدم المثير يؤدى إلى عدم الاستجابة). إن التدريبات المملة على أنماط التراكيب وه تتضمنه من الجمل المصطنعة الفارغة التى يُستَبْدَلُ فيها بعضُ الكلمات ببعض لاتحمل أى شبه بالاستعمال الطبيعى للغة. ولقد تم اقتراح وضع قواعد صوتية يدرب بها المتعلمون على الاستجابة لمثيرات اللغات الأجنبية دون معرفة ما يقال بأى صورة من الصور (ر. مورتون ١٩٦٦).

٥ - ٣ - ولا تكاد نسبة الفشل فى مثل هذه الظروف تثير العجب. فالطريقة

السمعية النطقية تقلل مرتكزات التعليم الرفيع المستوى إن لم تمحها برفضها لما يزيد عن التكيف التقليدى على طريقة ايفان پافلوف (١٩٧٢) مع إعانتها بالدرجة المطلوبة بوصف ذلك نوعا من التعزيز (قارن: ثورندايك ١٩٣١). هذه الطريقة تنقصها الكفاءة بصورة مروّعة إذ تغطى كما هو واضح مدى ضيقا غير واقعى من المواقف وتجعل المتعلم عاجزا عند الاتصال الفعلى. ولا تتناول هذه الطريقة مع الاستقصاء إلا النواحى السطحية للأصوات والوحدات الصرفية والعلاقات النحوية ثم لا تفعل ذلك إلا من خلال جمل لا تعتد بالموقف context. ومن نتيجة ذلك أن مرتكزات التخطيط للخطاب DISOCOURE PLANNING لايجرى تناولها شأنها شأن معظم عوامل اعتبارات الموقف.

٥ - ٤- ولاشك أن تعقيدات تعليم اللغة الأجنبية فى محيط قاعة الدرس كثيرة بدرجة مخيفة. وقد يتم علاجها بإعادة تنظيم مناهجنا. فمن الواضح أولا أن ظروف التعليم لا تستطيع بأى حال أن تكفى لتعليم اللغة بكل تفاصيلها. ومن هنا اقترح تصحيحا لنظام متشابك ذى قيود مصطنعة يستعمل بواسطة قواعد واختبارات مطلقة إطلاقا تاما. وتتمثل طاقة POWER القواعد والاختيارات فى قدرتها على تناول مجال واسع من الحالات ذات العمليات البسيطة. واتصاف النحو بالطاقة علاقة على أن القواعد يمكن أن تولد أكبر عدد من العناصر الاستبدالية paradigm أو الأنماط النحوية بأقل قدر من خطوات التوليد (بوجراند c١٩٧٩). أما من حيث المفردات فإن الطاقة تكون لعناصر تستعمل للتعبير والشرح والتحديد بالنسبة لأكبر عدد من المفاهيم (قارن: الانجليزية الأساسية لأوجدن ١٩٣٢). وقد تؤدى هذه المعايير إلى الحد من تقبل الألفاظ الغريبة أو القواعد التى تنتمى إلى أسلوب كلامى متأنق أكثر مما ينبغى (مثل كثرة الدوالّ على الشرط الامتناعى subjunctives والأزمنة الماضية فى الفرنسية).

٥ - ٥ - من الاعتبارات الجوهرية الأخرى أننا كنا حتى هذه اللحظة نعلّم الأنظمة الافتراضية VIRTUAL دون نظر إلى مرتكزاتها فى

التفعيل ACTUALIZATION. فإذا أمكن للأداء حقا أن يتغلب على النظم الافتراضية كما قلت (قارن: الفصل الأول - ٣ - ٤ - ٣) لم يمكن الاستغناء عن المواقف الاتصالية communicative CONTEXTS حتى بالنسبة لتعليم اللغة الأساسية (قارن: وانيولد ١٩٧٣). وفى المحادثات العارضة قصور عن إظهار صورة القواعد التى يصرف الكثير من الجهد على عرضها فى قاعة الدرس. وأقترح أن تستبدل بمتون التعليم ولوجزئيا على الأقل أفلام يمكنها أن تعرض الموقف الاتصالى الموحد (ومنه الإيماءات الحيوية وتقطيبات الوجه المستعملة في الثقافة الأجنبية). إن أجهزة العرض (super - 8) التى تشتمل على مسجل صوتى تعد وسيلة مناسبة ورخيصة بالنسبة للمتعلم ليكيف نطقه بكيفية المواقف الديناميكية. أما التدريب على الصيغ التى لاتحمل معنى فينبغى أن يتحول قدر الإمكان من قاعة الدرس إلى المراحل النهائية للتعليم بواسطة الحاسب الآلى.

٥ - ٦ - ويعدّ تداخل اللغات INTERFERENCE عقبة كئوداً فى سبيل اكتساب اللغة الأجنبية. وذلك هو أثر اللغة الوطنية على استعمال اللغة الأجنبية. ولقد اتجهت عناية دراسات التداخل فى الغالب إلى مقتضيات النظام النحوى (كاختلاف الأبواب النحوية) أو المعجم (كاختلاف توزيع الألفاظ على المفاهيم). ويبدو من تجاربى الشخصية أن تخطيط الخطاب وتنفيذ المرتكزات هما أيضا من الموارد الرئيسية للتداخل. ولهذا أنشأت مرتكزات إضافية يمكن للمتعلمين أن يطبقوها مع مرتكزات لغاتهم الوطنية لمواجهة التداخل. وهذا التحرك جعل فى طوق عدد من مجموعات التدريب التى علّمتها أن يصل إلى تحسن ملحوظ فى فترة تتراوح بين خمسة أسابيع وسبعة أسابيع.

٥ - ٧ - وتشير قضية المرتكزات strategies إلى أن الكلام عن اللغة الوطنية المستعملة يسبق الكلام فى الطريقة الصالحة حقا لاكتساب اللغة الأجنبية. وقد أدى توقع أن يتمكن النحو التحويلى من تحقيق هذا المطلب (مثلا: أشتنهاجن ١٩٦٩) إلى خيبة أمل بطيعة الحال. ولست أنظر على أى حال إلى النتائج الضئيلة للسانيات التطبيقية فى الماضى على أنها دليل على عجز هذه اللسانيات لذاتها. وقد يكون فى الإمكان الوصول إلى الكثير جدا إذا تمكنا من الاتفاق على إنشاء لسانيات تتولى دورها المناسب فى فهم شامل للأنشطة الإنسانية ذات المدلول.

٦ - دراسات الترجمة
TRANSLATION STUDIES

٦ - ١ - يمكن للسانيات النص أن تقدم مساهمة لدراسات الترجمة (انظر على وجه الخصوص: دريسلر b١٩٧٠، b١٩٧٢، b١٩٧٤). ولدى اللسانيات التقليدية المعنية بالأنظمة الافتراضية قليل مما تقدم للترجمة لأن الترجمة دائما أمر من أمور الأداء (قارن: بوجراند a١٩٧٨ الفصل الأول). ويبدو من كارثة آلة الترجمة الآلية الشهيرة أن مترجما ليس لديه إلا النحو والمعجم يمكن دائما أن يضل طريقه أو يتعثر أمام الخيارات المتعددة للقراءة. فالمترجم لايستطيع ببساطة أن يقوم بحل المشكلة التى تكتشف أو تفرض صورا بعينها واسعة بكيفية تنظيم الأحداث والمواقف فى العالم وربطها بعضها ببعض (قارن: ويلكس ١٩٧٢). ولقد جرى فى مشروع ييل Yale للذكاء الصناعى artificial intelligence الذى يديره روجر شانك تطبيق معلومات مبرمجة عن أحداث ومواقف بناء على تقارير تأتى مباشرة من برقيات خدمات الأخبار، وهكذا يجرى استعمال مادة مستقلة عن اللغة للتفسير أو التلخيص أو الإجابة على أسئلة عن تقارير باللغة الصينية أو الهولندية أو الأسبانية (قارن: شانك وآبلسون ١٩٧٧؛ ولدى كولينجفورد ١٩٧٨ الكثير من الأمثلة الأسبانية).

٦ - ٢ - والمجال المركزى لدراسة الترجمة هو اللسانيات التقابلية CONTRASTIVE LINGUISTICS (قارن: عروض فى نيكل [طبع] ١٩٧١، ١٩٧٢). أما الاتجاهات السابقة المبنية على المدخل الوصفى فلم تجر المقابلات إلا بين الأنظمة الافتراضية، أى بين الوحدات الصوتية والوحدات الصرفية. وجداول القواعد والنحو بصفة خاصة (كاتفور ١٩٦٤، وإليس ١٩٦٦). وهذه النظرة تجعل الخلافات الشكلية تطفو للسطح بقوة تصيربها الترجمة عاجزة عن الاستناد إلى أساس نظرى سليم. ويفرد جورج مونين (١٩٦٣) مؤلفا مسهبا يرفض به هذه النتيجة، ويلاحظ أن النماذج اللغوية فى ذلك الوقت كانت قصيرة النظر بصورة ملحوظة ولم تحدث الدعوة المتأخرة إلى النحو التحويلى (مثلا: نيدا ١٩٦٤) تقدما كبيرا لأننا فى هذه الحالة أيضا نتناول نظاما افتراضيا خالصا.

٦ - ٣ - ويأتي مبدأ إمكان الترجمة من أن الناس شركاء في عالم التجارب، وربما كانوا شركاء أيضا في مرتكزات صياغية شاملة (قارن: الفصل السادس - ٣ - ١٧، والتاسع - ١- ٤) وترتبط هذه العوامل بعلاقات غير متقابلة asymmetrical مع الخيارات السطحية لكل لغة على حدة (قارن: الفصل الأول - ٦ - ١٢). وهذه العلاقات معقدة بدرجة لاتجعل من المحتمل استنتاجها من التعبير السطحي بمفرده. بل أقصى ما نستطيعه أن نبحث عن الاتجاهات السطحية التي تعكس كليات الصياغة مثل وضع المادة المعروفة أو المتوقعة قبل غير المعروفة أو المتوقعة (قارن: الفصل الرابع - ٣) أو التفريق في التركيب بين الكنائيات pro - forms المتحدة المرجع co - referring (قارن: الفصل الخامس - ٤). ومع هذا لا تعد المبادئ المشابهة التي تحكم التوالي أو التفريق بين العناصر ضمانا لكون الصور الناتجة متشابهة في اللغات المختلفة.

٦ - ٤ - إن التساوي EQUIVALENCE بين النص وترجمته في نظر لسانيات إجراءات التفعيل actualization processes لا يمكن أن يوجد من حيث الشكل ولا من حيث المعنى المعجمي، ولكنه يوجد فقط في تجارب مستقبلي النص (بوجراند ١٩٧٨a، و١٩٧٩i). فالترجمة إذاً أمر من أمور التناص INTERTEXTUALITY (الفصل الأول - ٤، والثاني -٦) تعمل الوساطة بين الأنظمة فيها عملها بين الأنظمة المتشابكة في اللغات المختلفة. ويأتي الخطر من أن المترجم قد يفرض تجربته بوصفه مستقبلا للنص ويزعمها التجربة الوحيدة للنص. فقد ينشيء المترجم وصلا مثلا أو يملأ فجوة أو يرأب تعارضا بصورة تجعل من يستقبل اللغة المترجم إليها يفتقد الإعلامية أو إثارة الاهتمام في النص. ويتكرر هذا التصرف تكرارا محزنا في ترجمة النصوص الأدبية LETERARY والشعرية POETIC إذ يتلاشى به تعدد الوظائف والمعاني في الغالب (قارن: بوجراند ١٩٧٨a). ويمكن بدلا من الجدل حول الترجمة الحرة في مقابل الترجمة الحرفية أن نجد تقابلا حقيقيا بين ترجمة مبنية على فهم مستقبل النص وترجمة مبنية على فهم المترجم، والأولى فقط يمكن أن تدعى لنفسها تساويا في الاتصال. ولا يمكن الحكم في مسألة الكيفية والاحتمال في شأن المحافظة على المبنى والمعنى إلا في مثل هذا الإطار.

٧ - الدراسات الأدبية
LETRARY STUDIES

٧ - ١ - كانت الدراسات الأدبية لسنوات عدة هى الفرع الرئيسى الذى يعرض النصوص الكاملة، وكان على المناقشة فيها مع عدم وجود الإطار الضرورى أن تجرى بدون نماذج نظرية متناغمة أو واضحة للنصوص وإجرائها. إن طبيعة النصوص الأدبية والشعرية من حيث هى وعاء للأنظمة التبادلية بين العالم والخطاب الذى يدور حول العالم (الفصل السابع - ١- ٨ - ٤ والتى بعدها) تفرض التداخل على بناء هذه النماذج بصورة خاصة. ولم يكن في متناول الدارسين أن يحددوا المعايير التى يُرجع إليها فى البدء على حين تغلّب الاعتراف بأن هذه النصوص تمثل انحرافات عن معيار ما (قارن: ريفاتير ١٩٥٩؛ وموكارفسكى ١٩٦٤؛ وثورن ١٩٦٩، واينكفست ١٩٧٣).

٧ - ٢ - ولقدا اتضحت هذه الأمور من خلال محاولة افتراض وجود نحو تحويلى للنصوص الأدبية (قارن: بيرفيتسن b١٩٦٥، وفاندايك b١٩٧٢، وإيهوى ١٩٧٢). وقام الجدال بأن مجموعة من القواعد التحويلية الإضافية يمكن أن تزاد على النحو المعتمد للغة للوصول إلى التسليم بمطالب النصوص الأدبية والشعرية. ويبدو أن هناك اعتراضين واضحين على ذلك. أولهما أن النحو الذى يتسع بهذه الطريقة سيكون ذا طاقة تطبيقية مشئومة تقضى بصحة إنتاج كل التراكيب ليصبح النحو فى النهاية عاجزا تماما عن إيضاح أى شىء. والثانى أن كفاءة النصوص الأدبية والشعرية تنشأ من التعديلات MODIFICATIONS التى تعترى أنظمة اللغات من أجل هذه المناسبة الإبداعية بعينها. فإذا خضعت هذه التعديلات للقواعد فقدت قدرا عظيما من إعلاميتها وإثارتها للاهتمام.

٧ - ٣ - وربما تصورنا طابعا أدبيا أو شعريا مسببا عن القدرة الإبداعية CREATIVITY التى تبدو فى صورة تعديلات للأنظمة ذات حوافز (بوجراند e١٩٧٩). ويمكن للمرتكزات ذات التأثيرات أن تكون بسيطة بالدرجة

التالية: (١) أقحم على نظام نص قائم مامسلكا غير نظامى (مثلا: خليطا غريبا من الأفكار والعبارات)، (٢) اختبر عنصر التشويق فى التركيب الناتج، (٣) اختبر عنصر التعلق relevance فى التركيب من أجل النظرات التوفيقية بين الأنظمة التبادلية فى العالم والخطاب حول العالم. وكون النص مؤثرا ومقبولا يتوقف على التناسب بين الجهد الذى بذل فى تعديل الأنظمة وبين النظرات المثرية للنص والمعدلة بهذا الجهد. ويبدو لنا أن كثيرا من النصوص الشديدة الانحراف (مثل الباروك والجونجورية) لاتتناسب من حيث هذه الأبعاد.

٧ - ٤ - يمكن الوصول إلى مفهوم الأسلوب أيضا بوصفه مسألة أدبية من خلال ما اقترحته من مسالك. فقد اقترحت فى الفصل الأول - ٢ - ١٠ أن تكون نشأة الأسلوب نابعة من إجراءات تخطيطية MAPPING خاصة بين المستويات المختلفة من الأنظمة ذات الصلة. ويؤثر بعض هذه التخطيطات فى توزيع الوحدات الصوتية والوحدات الصرفية (قارن: باكويسون وجونز ١٩٧٠) وتكوين الجمل (قارن: أوهمان ١٩٦٤). ومع ذلك إذا أردنا أن نصور الأسلوب تصويرا كاملا وجب أن ننظر إلى كل المواء مات من مراحل التخطيط والتجريد وصولا إلى تسلسل LINEARIZATION النص السطحى (قارن: الفصل السابع - ٢- ٨ وما بعدها). ويجب أن نلاحظ التعديلات الخاصة التى تحدث فى هذه المراحل أو بينها بوصفها إسهاما إضافيا اختياريا فى الأسلوب. وأخيراً يجب أن نقابل الصياغات التى نلاحظها مع توقعات من يحتمل منهم أن يستقبلوا النص وموقفهم من هذه المجالات بالترتيب.

٧ - ٥ - وربما كان مما يستحق البحث أيضا كيفية التعديلات التى يمكن ردّها إلى أنظمة فعالة لنوجد بذلك قدرة على إحداث تعديلات أخرى (قارن: ماركار وفسكى ١٩٦٤). ويمكن لهذا التصور أن يحدث ولو إلى حد محدود فى نص مفرد حيث يمكن للتعديلات فى جزء من أجزاء النص أن تطّرح بتأثير تعديلات أخرى فى جزء متأخر من النص (قارن: ريفاتير ١٩٥٩، ١٩٦٠). ومن الطبيعى أن نهمل العصور الماضية وأنظمتها الاتصالية فلا نورد لها ذكرا فى بحثنا هذا نظرا لطابعه التجريبى. ومع ذلك نستطيع أن نؤكد أموراً كثيرة من

الماضى بواسطة دلالة النصوص بطبعها على سياق مواقفها (الفصل الأول - ٤ - ٧). وإذا كان على مستعملى النظام أن يهيئوا أنفسهم للكشف عن وظائف النظم ذاتها (بقطع النظر عن إحداث التعديلات) فإننا نستطيع إعادة بناء جزء كبير من الأنظمة من خلال التحليلات الإجرائية لنماذج ما لدينا من النصوص. وربما يتضح آخر الأمر ذلك الدور الأساسى للخطاب الأدبى فى عالم الخطاب كله فى المجتمعات خلال التطور فى التاريخ.

٧ - ٦ - لقد أشرفت علىّ قاعات درس تجريبى كان تعليم الأدب فيها يتم بالطرق التى أنادى بها وبعد إيضاح تمهيدى قصير أترك إدارة القاعة للطلاب فيعرض كل منهم قصيدة يراها جذابة لسبب ما ثم يسألون عن إجابات لهذه الأسئلة: (١) ما الموضوع الكلى؟، (٢) ما الخطوات والأهداف التى تشتمل عليها خطة الكاتب؟، (٣) ما العناصر التى تبدو غير مألوفة أو خارجة على السياق أو مثيرة للاستغراب (٤) ما الذى يمكن أن يوجد من الحفز على استعمال هذه العناصر. ولقد لاحظت زيادة مهمة فى قدرات الطلاب على فهم الشعر والاستمتاع به. حقا إن كثيرا من النظرات التى عبر عنها طلابى فى الكلية (وأغلبهم من الصف الأول) تستحق النشر في منشورات البحوث. ولدىّ خطة لوضع عرض فى حجم كتاب لهذه الطريقة ونتائجها بعد وقت قصير.

٨ - كلمة ختامية
AFINAL WORD

٨ - ١ - ينبغى بعد هذا العرض المختصر لتطبيقات الأنظمة المتشابكة أن أقف إلى جانب إنشاء علم للنصوص، وتلك نهاية مناسبة لمنهج تتوغل مادته فى طبيعة تشابك الأنظمة. ولقد عزمت على أن أجمع أنواعا من التأييد لما أراه من أن اللسانيات يمكنها بل ينبغى لها أن تستكشف النصوص والنصية من وجهة نظر الأنشطة الإنسانية فى حال القيام الفعلى بها. ويمكن لمثل هذا الاتجاه أن يكون نافعا للقضايا التقليدية للغة كبناء التراكيب أو القواعد وكذلك لقضايا محدثة ناشئة عن البحث في الصياغات المعرفية.

٨ - ٢ - ولست مقتنعا بضرورة أن تؤدى نظرة أوسع إلى زيادة هائلة فى تعقيد نظرياتنا ونماذجنا. فمشكلة التعقيد مهمة فى اللسانيات بالطبع وقد تم تناولها فى الماضى بواسطة تقليص شديد لمجال الدراسة (فاينريج ١٩٧٦ : ٧٤ وما بعدها). ولكنى اعتقد أن تطوير النظريات والنماذج المتفاعلة INTERACTIVE التى تترابط فيها العمليات بين نظام ونظام آخر ستظهر أن الفصل بين أنظمة اللغة يزيد التعقيد فى الواقع ولا ينقصه. ومن شواهد ذلك تفجر القواعد الاعتباطية فى نحولا يعتدّ برعاية الموقف automomaus syntaux.

٨ - ٣ - ويمكن أن أعقد مشابهة بين ذلك وبين «تأثير والتز» الشهير. فعلى الرغم من أن هناك أعدادًا غير محددة للطرق الممكنة من الناحية التجريدية لتحديد القيم عند تحليل مناظر مرئية وجد دافيد والتز (١٩٧٥) أن تفاعل القيود الطبيعية يخفض من عدد التلقيبات labelimgs من ملايين عدة إلى آلاف قليلة. وأنا أتنبأ بالاتجاه نفسه فى صورة «تأثير لسانى على غرار ما قاله والتز» وذلك بالقول بلا نهائية الجمل. فالحشد الهائل من العبارات فى اللغة الطبيعية ومعانى هذه العبارات وتنوع المواقف الاتصالية والمدى المتسع للمعرفة والخبرة لدى الإنسان كل ذلك لا يقتصر تأثيره على تعقيد صورة الاتصال بل يزيد على ذلك

فرض تبادل الضبط والتحكم والترابط بين هذه الأمور. إن مبدأ التماسك بوصفه ثباتا تنظيميا لكل الأنظمة المشاركة يختصر القرارات والاختبارات المحتملة فى المجال الكلى للمجردات الممكنة.

٨ - ٤ - لهذا أثق بأن علم النصوص الذى حاولت عرضه سيتقدم بسرعة أكبر مما تسمح منظورات اللسانيات التقليدية باعتقاده. وسوف تشتمل المنظورات الجديدة على قضايا أوسع وأكثر تنوعا وحيوية وتقترب في الوقت نفسه من فهم الصياغات القوية للمعرفة والتعبير لدى الإنسان.