

خاتمة

١,٩ نظرية أم نظريات

بوصولنا إلى نهاية المطاف في مراجعتنا العامة للتيارات الراهنة في أبحاث تعلم اللغة الثانية فإننا نخرج بإحساس معمق بالتنوع الواسع في هذه التيارات. فكل جماعة من الجماعات البحثية المختلفة تعمل من جانبها على برامج نظرية تتناول أجزاء متفرقة من مجمل عملية تعلم اللغة. وفي حين يضع البعض من هذه الجماعات البحثية قضية تشخيص النحو الذي تقوم عليه لغة المتعلم في قلب مشروعه البحثي، يركز البعض الآخر على عمليات تحليل اللغة أو على التفاعل الذي يتم باستخدام اللغة الثانية. وقد طور كل اتجاه بحثي مجموعة من الإجراءات البحثية الخاصة به منتجة بذلك تنوعاً يمتد من اختبارات الحكم على الصحة النحوية التي ارتبطت بأبحاث النحو الكلي إلى الملاحظة الطبيعية وتسجيل المحادثات كما فعل الباحثون الإثنوغرافيون ومنظرو التفاعل الاجتماعي اللغوي. عموماً لم تجد فكرة النظريات التجميعية الضخمة التي تضم كافة جوانب تعليم اللغة في نموذج واحد قبولاً لدى الباحثين. و عوضاً عن احتزال النظريات وتجميعها على النحو الذي نادى به بيريتا وغيرها نجد أن هناك مذاهب نظرية جديدة (كالنظرية الربطية والنظريات الاجتماعية الثقافية) قد دخلت إلى المجال دونما حاجة إلى إزاحة المذاهب الثابتة من قبل (مثل مذهب النحو الكلي). كما ظهرت من ناحية أخرى بعض المحاولات للربط المقنن بين نظريات محددة بأسلوب أكثر اعتدالاً لغرض تفسير الجوانب المختلفة في عملية تعلم اللغة الثانية. ومن أوضح الأمثلة في هذا المضمار محاولة توويل وهاوكتز لربط نظرية النحو الكلي بنظرية معالجة المعلومات.

٩، ٢ المنجزات الرئيسية للأبحاث الحديثة في مجال تعلم اللغة الثانية

اعتماداً على الدراسات العديدة التي أجريت خلال العشر سنوات الماضية أو ما يقاربها، ما هي أهم التغييرات التي يمكن ملاحظتها في مجال التنظير لتعلم اللغة الثانية بأشكاله المختلفة؟ إذا أخذنا الأمر من ناحية لغوية، نجد أن التطبيق المتواصل للنحو الكلي في تشخيص كفاية اللغة الثانية قد أدى إلى ظهور أطروحات متعددة ما فتئت تزداد دقة وتعقيداً حول محتويات ذلك الصندوق الأسود الغامض الذي أدخل إلى أبحاث اكتساب اللغة الثانية على يدي كراشن باسم: "أداة اكتساب اللغة". ومن أمثلة هذه التطورات المعقدة نجد الاتجاه المتزايد في أوساط المتخصصين في النحو الكلي للنظر إلى القلب الفطري الخاص باللغة على أنه ربما كان هو نفسه قلبياً يتم فيه تعلم الجوانب المختلفة من المعرفة اللغوية وتخزينها كلاً على حدة تقريباً. (وينظر بعض الباحثين إلى هذا التوسع على أنه يلقي بمزيد من الإعتماد على فكرة القالبية نفسها). كما أدى مذهب النحو الكلي أيضاً إلى تزويدنا بوصف لغوي أكثر وضوحاً للغة المتعلم، وساعد في تمكيننا من توثيق المسار الذي يسلكه متعلمو اللغة الثانية توثيقاً دقيقاً.

أما من ناحية الاتجاه المعرفي فإن التطور الجذري الرئيسي الذي جاء به يتمثل في تطبيق نماذج معالجة المعلومات على مجالات مكملية لتعلم النحو، كما في تطبيق نموذج أندرسون على تعلم الاستراتيجيات أو على نمو الطلاقة. أما فيما يتعلق بتعلم النحو نفسه فإن النماذج الربطية تطرح تحدياً أكثر جذرية أمام التفكير اللغوي التقليدي، إذاً تؤدى عملها دون الاعتماد على الأدوات المعتادة من القوانين المجردة والتمثيلات الرمزية، وترى أن شبكة من الحلقات الربطية البسيطة جداً بإمكانها أن تمثل الأساس لتعلم اللغة والأداء اللغوي. ولكن البراهين التجريبية المؤيدة لهذه التوجهات ما تزال محدودة ومثيرة للخلاف فيما تطرحه من تفسيرات.

ومن الناحية الوصفية أضافت الأعمال الحديثة للاتجاه الوظيفي إضافات مهمة فيما يتعلق بفهمنا لمسيرة نمو اللغة الثانية، وخاصة فيما يتعلق بالدور الرئيسي الذي تؤديه العناصر البراغماتية والمعجمية في اتصالات اللغة البنائية ولاسيما في المراحل المبكرة. كما تقترح دراسات التنوع أيضاً أن كثيراً من مظاهر التنوع في استخدام اللغة الثانية يمكن تفسيره من خلال الروابط الناشئة بين الشكل والوظيفة.

ولكننا في جانب التفسيرات الوصفية استفدنا أكثر ما يكون الأبحاث الحديثة المتعلقة بالسياقات التي يجري فيها تعلم اللغة الثانية، وبأنماط التفاعل التي يمارسها المتعلمون، كما بدأنا أيضاً خطوات جدية للبحث في العلاقة بين الأنشطة التفاعلية وتعلم اللغة نفسه. فقد قام الباحثون في مجال التفاعل الاجتماعي وفي المجال الاجتماعي الثقافي وفي مجال اللغويات الاجتماعية بتناول هذه القضية كل بطريقة. وبينوا لنا مجتمعين كيف أن اشتراك المتعلمين في الاتصال باستخدام اللغة الثانية يتأثر بانتظام بالعوامل المتعلقة بميزان القوى في الأطراف المشاركة وبما شابه من العوامل الثقافية الأخرى. ورأينا من جهة أخرى أن هذه العوامل ليست ثابتة بشكل لا يمكن تغييره، بل إنها قابلة للتفاوض أثناء قيام المتعلمين ببناء هويات جديدة. وقد أوضحت أبحاث التفاعل الاتصالي والأبحاث الاجتماعية الثقافية، كل بطريقة الخاصة، أن الخصائص القائمة للتفاعل باللغة الثانية يمكن أن تؤثر بانتظام فيما يتيح هذا التفاعل من فرص للتعلم، كما بدأت هذه الأبحاث تثبت أن المتعلمين يستغلون هذه الفرض بالفعل.

ومع هذا فإن القصور الرئيسي الذي تشترك فيه الاتجاهات البحثية هذه يتمثل فيما ذكرته بريدي (Braidı, 1995) في تعليقها على الاتجاه التفاعلي بوجه خاص من أن هناك ندرة في الدراسات التي تعنى بتتبع النمو اللغوي لدى المتعلمين مع الوقت وتوثيقه على نحو مفصل، وترتبط ما يتحصل لديهم من سيطرة على البني اللغوية بوصف سردي لخبراتهم الاتصالية. وكما يعترف الباحثون في المجال الاجتماعي الثقافي فإن مثل هذا الربط لم يظهر حتى الآن إلا بصورة محدودة وفيما يتعلق بأجزاء صغيرة فقط من المعرفة اللغوية. فلم نظفر بعد بذلك الربط المنتظم الذي يواكب التعلم ويتتبع تطور اللغة البيئية كالذي زودتنا به الدراسات الوظيفية التي قامت بوصف حالات التفاوض والمساندة الحوارية في اللغة الثانية وما شابه ذلك.

٣، ٩ الاتجاهات المستقبلية لأبحاث تعلم اللغة الثانية

في المستقبل المنظور يبدو أن تعلم اللغة الثانية سيُعامل بوصفة ظاهرة قابلة حيث سيتجه كل برنامج من البرامج البحثية المختلفة إلى معالجة ناحية من النواحي المتعلقة بهذه النقطة. ومن غير المتوقع أن يضعف تأثير اللغويات في تشخيص كفاية اللغة الثانية، لذا فنحن نتوقع أن نرى

انعكاسات مستمرة للتفكير اللغوي القائم كما رأينا من قبل من تطبيق للنماذج المتوالية من نظرية النحو الكلي على مشكلة تعلم اللغة الثانية. كما نتوقع من ناحية أخرى أن يستمر تطبيق نظريات التعلم العامة المستقاة من علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب ونحوهما. وتعد محاولات استجلاب مثل هذه النظريات المتنوعة إلى قضايا التعلم، كما هو الشأن في النظرية الربطية من جهة والنظرية الاجتماعية الثقافية لفايغوتسكي من جهة أخرى، أمثلة رئيسية في الوقت الحاضر، ولكن قد يأتي غيرها.

ومع اعتقادنا بأن هذه الاتجاهات البحثية المختلفة في مجال اكتساب اللغة الثانية ستحتفظ باستقلاليتها وبدوافعها الذاتية، إلا أننا نظن أن المحاولات المستمرة للتنقل فيما بينها وللاختبار المنظم للعلاقات القائمة بين قوالب التعلم المختلفة، (وهو ما بدأ بالفعل كما في دراسات توييل وهاوكتز)، سيبقي فاعلاً في تطوير فهمنا لكل حقل من الحقول القالبية.

وإذا نظرنا من الزاوية المنهجية نجد أن من التطورات الإيجابية لبعض الاتجاهات البحثية استخدامها الواسع للأساليب المعتمدة على الحاسب في تحليل بيانات اللغة الثانية. فقد كانت الدراسات المهتمة بنمو اللغة الثانية وجوانبها الاتصالية تتطلب عادة فيما مضى نوعاً من التحليل اليدوي المضني للغاية. ولقد أظهرت الأبحاث المتعلقة بلغة الطفل مدى الإفادة من التحليل الحاسوبي في معالجة المواد النصوية الضخمة وذلك باستخدام برنامج من نوع مجموعة (CHILDES) (MacWhinney, 1991). وأصبح بالإمكان، نتيجة لتطوير المكانز النصوية الإلكترونية إلى جانب العمل على إعداد آليات ملائمة للتحليل، تحقيق ربط أكثر انتظاماً بين النمو النحوي في اللغة الثانية واستخدامها في الاتصال. كما مكنت هذه التقنيات أيضاً من تناول الدقيق لمفردات اللغة الثانية والنحو المعجمي lexico-grammar ومن دراسة دور الأجزاء الجاهزة والتعابير النمطية في استخدام اللغة الثانية وتعلمها. كما أسهم التقدم في تقنيات الحاسب كذلك في تحقيق النمذجة الحاسوبية لتعلم اللغة الثانية (كما في التطبيقات الحديثة للنظرية الربطية في حقل تعلم اللغة الثانية).

ولم تؤثر مثل هذه التطورات التقنية في الافتراضات الرئيسية لأبحاث تعلم اللغة الثانية، بل بقيت تلك الافتراضات بوجه عام كما هي ممثلة في معطيات العلم العقلاني العصري. ومع هذا فقد ظهر في السنوات القليلة عدد من الانتقادات الاجتماعية الموجهة لفكرة "استقلالية" اللغويات

التطبيقية واكتساب اللغة الثانية، انظر مثلاً بينيكوك (Pennycook, 1994)، وفيليبسون (Phillipson, 1992). وقد أشار رامبتون (Rampton, 1995b) إلى وجود مؤشرات تدل من وجهة نظره على بزوغ بعض الأشكال الأيديولوجية الطابع في مجال اللغويات التطبيقية. فمن جهة يمكن أن نجد في النقاشات النظرية المعاصرة أطروحات تدعو لاستخدام أنواع أكثر اجتماعية من أبحاث اكتساب اللغة الثانية، انظر مثلاً بلوك (Block, 1996)، كما يمكن أن نجد من جهة أخرى دعوات لاستخدام اتجاهات ما بعد الحداثة في تفسير تعلم اللغة الثانية، انظر مراجعة برومفيت (Brumfit, 1997). ويتضمن اتجاه ما بعد الحداثة شيئاً من النقد "لمحاولة النظر إلى النشاط الإنساني على أنه جزء من نسق رئيسي ينشأ بدفع من مفاهيم التقدم التصاعدي من أي نوع كان" (Brumfit, 1997: 23). وفيما يخص اللغة يلقي هذا الاتجاه الضوء على مشكلة النصية textuality وعلى العلاقة المعقدة بين اللغة وسائر مظاهر الواقع الخارجية. "فموقعنا يتحدد في ضوء متطلبات الخطاب الذي نعتقد أننا نتبناه، ويعمل تشبيه العملية بالتبني على إخفاء حقيقة أن الخطاب هو الذي يتبنانا" (Brumfit, 1997: 25). ويرى البعض أن مفهوم النصوص intertextuality الذي جاء به اتجاه ما بعد الحداثة، والذي يعني أن جميع الاستخدامات اللغوية هي عبارة عن خليط من الاقتباسات من إنتاج المستخدمين السابقين، يعد مفهوماً هاماً جداً بالنسبة لتعلم اللغة الثانية (Hall, 1995). ولكن انتقادات وتعليقات ما بعد الحداثة الموجهة إلى اكتساب اللغة الثانية لم تؤثر حتى الآن في افتراضاته الحداثية المركزية، وليس أمامنا سوى الانتظار لمعرفة مدى تأثيرها النهائي في برامج أبحاث اللغة الثانية التجريبية. ومن الواضح أن هذا التحول سيرتبط بشكل واضح بالنقاشات العريضة الدائرة في ميدان العلوم الاجتماعية.

٩، ٤ أبحاث تعلم اللغة الثانية والتربية اللغوية

أشرنا في الفصل الثاني إلى أن التنظير لتعلم اللغة الثانية يعود تاريخياً إلى الحركات الإصلاحية المتصلة بالجوانب العملية لتدريس اللغة. (وقد أوضح هووت أن هذا هو ما كان يجري بالفعل منذ زمن النهضة على الأقل (Howatt, 1984: 12-72)). ومع ذلك فقد أصبح هذا الحقل في الربع الأخير من القرن العشرين حقلاً بحثياً أكثر استقلالاً يتوافر على أسسه المنطقية الخاصة. ولكن

ما نوع الصلات التي ينبغي على هذا الحقل البحثي المستقل نسبياً الآن أن يبقي عليها مع أصوله المتمثلة في تدريس اللغة؟ نجد من حين لآخر من يرى بأن النتائج العلمية لاكتساب اللغة الثانية ينبغي أن تتولى توجيه أداء المعلمين داخل الفصول. وتعد التوصيات الصادرة عن فرضية المدخلات لكراشن المضمنة في المذهب الطبيعي Natural Approach في تدريس اللغة مثلاً واضحاً في هذا الجانب (Krashen and Terrell, 1983). وهناك مثال آخر وقفنا عنده قليلاً من قبل هو فرضية قابلية التدريس التي جاء بها بينيمان الذي يرى أن العناصر الجديدة في اللغة الثانية قد تدرس بكفاءة أكبر باتباع تسلسل يقلد التسلسل التطوري الموثق تجريبياً.

وقد قام إليس (Ellis, 1997) بمراجعة عدد من الصعوبات الشائعة في مثل هذا التناول العقلاني الذي يتجه من الأعلى إلى الأسفل في ربط النظرية البحثية بالممارسات العملية في الفصول. فنتائج أبحاث اكتساب اللغة الثانية ليست مأمونة وواضحة ونهائية بما فيه الكفاية في كل المجالات لكي يمكن اعتبارها مصدراً للتوجيه الإرشادي السهل للمدرس (ولربما لن تكون كذلك أبداً). وهي على العموم لا تُطرح وتُنشر بطريقة تجعلها في متناول المعلمين، وذات فائدة مباشرة لهم، فالبرنامج البحثي لا اكتساب اللغة الثانية لا يركز بالضرورة على القضايا المعروفة بإشكالياتها في أوساط المدرسين. ولعل الأهم في الأمر هو أن التدريس فن وعلم في نفس الوقت ولا يمكن اختزاله في أحدهما بسبب التنوع الدائم للفصل الدراسي الذي يمثل مجتمع التعلم. فلا يمكن أن يوجد "منهج وحيد أفضل" مهما كانت الشواهد المساندة له يمكن أن ينطبق في كل الأوقات وكل المواقف وعلى كل أنواع المتعلمين. ويقوم المعلمون عوضاً عن ذلك بملاحظة ما يجري من تغيرات في حركة السياق التعليمي من لحظة لأخرى ويتخذون ما يرونه ملائماً من معالجات وقتية في ضوء ما لديهم من معرفة تدريسية معمقة، وضمنية في الغالب. وتشكل هذه المعرفة إلى حد بعيد من خلال خبراتهم الذاتية السابقة المكتسبة مع الوقت، ولا يوجد سوى أثر محدود جداً للدراسة والتدريب المنظم.

ولكن أبحاث اكتساب اللغة الثانية في الوقت الحاضر تطرح أنواعاً عديدة من المفاهيم والتفسيرات الوصفية التي يمكن أن تساعد المدرسين على تفسير خبراتهم الصفية الخاصة وفهمها، وأن توسع بشكل كبير مجال الخيارات التدريسية المتاحة أمامهم. فقد أنتجت أبحاث تعلم اللغة الثانية

مثلاً تفسيرات وصفية لمسيرة نمو اللغة البيئية تبين أن المتعلمين يسلكون في تعلمهم مسارات موحدة تقريباً، وأن مثل هذه المسارات ليست خطية الاتجاه بل يتخللها مراحل من إعادة البناء والتراجع الظاهري. وقد أسهمت مثل هذه التفسيرات في فهم معلمي اللغة لأنماط الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون وحتمية تلك الأخطاء، كما ساعدتهم على أن يفهموا بشكل عام الطبيعة غير المباشرة بين ما يُدرّس وما يتم تعلمه. كما نجد بالمثل أن الأدبيات الحديثة بما فيها من مناقشات حول دور إعادة الصياغة والأدلة السالبة في التعلم (الفصل السادس)، أو حول المساندة الحوارية والتكون الأولي (الفصل السابع) أو حول التفاعل الاجتماعي اللغوي (الفصل الثامن)، تحمل إمكانيات كبيرة لإثارة تفكير المعلمين فيما يتعلق بالخيارات الخطائية المتاحة لهم عند أداء دورهم كموجهين ومحاورين في اللغة الثانية.

ولا شك أن الحقل البحثي الفرعي المعني باكتساب اللغة التدريسي "instructed SLA" يلعب دوراً خاصاً في التعاطي مع اهتمامات قريبة نوعاً ما من اهتمامات معلمي الفصول الدراسية، ولربما أتاح الفرصة للمعلمين للاشتراك المباشر في الأبحاث على نحو فعال. ولكن البحث في اكتساب اللغة التدريسي لا يعني تماماً حل مشكلات تدريس اللغة وتطويره ولا يضمن وجود برنامج مشترك بين المدرسين والباحثين. فهناك حاجة مستمرة للحوار بين "النظريات العلمية" المتعلقة بالتعليم الفصلي المباشر وبين الأفكار النظرية المجردة الناتجة عن البرامج البحثية، مما يجعل الباحثين مسؤولين على الدوام عن جعل ما يتوصلون إليه من نتائج وما يطرحونه من تفسيرات لها واضحاً قدر الإمكان لجمهور واسع من المهنيين من ذوي الاهتمامات الأخرى. وأملنا أن يساهم هذا الكتاب على نحو مفيد في هذا الحوار.