تحويل المعارف القَبْلِيَّة في تعليمية اللسان الأجنبي

د/ الطاهر بومزبر
جامعة محمد الصيق بن يحي/ جيجل

قد يتساءل القارئ بشأن جدوى هذا العمل عندما يقرأ العنوان بما أن الدراسة في حقل لساني كان يشهد نشاطا منقطع النظير في الحقبة الاستعمارية الأوربية الحديثة؛ لأغراض أبغضها التبشير والتنصير، وأيسرها خطرا تعلّم ألسنة الشعوب المستعمَرة؛ لمحوها وتعويضها بألسنة الغزاة، وتكريس ثقافتهم، ورسم خريطة دينية ولسانية وثقافية جديدة، تُفرض على الشعوب المستضعفة،قصد التحكم في مسارها التاريخي، ومصيرها الثقافي لصناعة أو إعادة تشكيل هوية التابع، ومحو الآخر النظير أو الموازي للفكر الغربي المهيمن في تلك الحقبة التي تضخم فيها الأنا المسيطر على الأخر حتى صارت الأمبريالية المتوحشة هي القانون المحدد للوجود والعدم في العالم الحديث بكل متغيراته الإيجابية منها والسلبية.

وإذا كان أَحْلَى الأَمْرَيْن مُرًّا، فإن العلم غالبا ما ينشأ في مرحلته الجنينية داخل رَحِم ليس من جنسه الموضوعي المادّي، بل في رحم غريبة عنه تستغل طبيعته الموضوعية لتلبية الحاجات والرغبات الذاتية المتخفية في الوريث العلمي الذي سرعان ما يخرج من هذا الرحم إلى وسطه الطبيعي المتَنَامي في عقل الباحث الذي يدرس الشيء في ذاته ولأجل ذاته.

واللسانيات التقابلية لم تكن بدعا من العلم، بل سارت على السبيل ذاته عندما نشأت في رحم الحملة الاستعمارية الرامية إلى فرض الألسنة الوافدة على الشعوب المستعمرة، وكان لزاما على الغالب دراسة الطرق المثلى لفرض الهيمنة اللسانية على الآخر المغلوب.

وكما يقال : رُبّ ضارّة نافعة، نشأت الكثير من العلوم، والدراسات الاجتماعية، والثقافية، واللغوية، والعرقية، وعرفت ازدهارا كبيرا في ظل شهوة الغلبة العسكرية، والعلمية، والتكنولوجية؛ ومنها – بطبيعة الحال – الدراسات اللسانية التقابلية، فانتفعت البشرية بالكثير من الألسن التي لم يكتب لها االتقنين من قبل،

ويسّرت على شعوب هذه الألسن عملية التواصل بالمجتمعات الغازية فوقعت عملية التواصل العلمي، والثقافي، والديني، والحضاري، واللساني الذي هو جوهر هذه الدراسة العارضة لحقيقة التحاليل التقابلية كما يراها أصحابها في بعدها العلمي بعيدا عن الأحكام الذاتية التي صاحبت البدايات الأولى للعمليات التقابلية المقارنة للشعوب من خلال ألسنتها، وطبيعة تركيبتها التي تختلف من لسان إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر.

وسنحاول في كل ما ندرجه تحت هذا الدراسة الواصفة لواقع كان موجودا بالفعل أن نقدم اللسانيات التقابلية، وإجراءات تحليلها، وذلك من خلال اهتمام هذه التقابلات بنظريّة التحويل، وما تقوم عليه هذه النظرية، وتوجّهاتها التربوية.

ولما كانت نظرية التحويل قائمة على أُسس تربويّة وُضِعت فرضيات التقابليين أيضًا على أسس تربويّة هدفها الأوّل إدراج الدراسة التي يقوم بها كلّ لساني في التوجّه التربوي أثناء التقابلات اللسانية بشكل عام، ويمكن إدراج الفرضية في التحاليل التقابلية ضمن أولوية البحث اللساني التقابلي القائم على مسألة بسيطة في طرحها معقدة في إجرائها باعتبار العلاقة القائمة بين الأسنة البشرية، وحيثيات تحويل المعرفة اللسانية المكتسبة في اللسان الأول لحظة المحولات المتبايتة والمتماثلة الساعية لكسب لسان ثانٍ؛ لأن المعرفة الأولى المكتسبة تؤثر في المكتسبات التالية بطريقة قصدية وغير قصدية،

وقد اهتمّ التقابليّون بمسألة التحويل؛ لارتباط الرؤية التقابلية بنقل معرفة وثقافة لغة إلى أخرى، فبيّنوا عملية التحويل، وأبعادها التربويّة، وخاصّة عندما أعطى التحليل التقابلي المعاصر اهتمامًا كبيرًا لهذا الحقل، وبالأخصّ بعد ظهور أعمال تشومسكي حول نظريّة النحو الكلّي(U.G).

أوّلا: التّحْوِيل (Transfer)

تهتم الأبحاث في الغالب بتحديد مصطلح تحويل (transfer)، أو النقل، والتمييز بين نوعين منه. فنجد كارل جيمس (C.James) على سبيل المثال في

كتابه التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) يعرِّف التحويل انطلاقاً من «ملاحظة تأثير التعلُّم السابق (prior learning) في التعلم اللاحق (Subsequent learning)».[1] أي تأثير الخبرة والمعرفة اللسانية المكتسبة سلفا في اللسان الأول أو اللسان الأصل على المكتسبات اللسانية المتوقع اكتسابها في الألسن المستهدفة بالعملية التعليمية _ التعلمية، فلا مناص من الماضي اللساني لكل المجتمعات مهما ادعوا أو حاولوا ذلك باعتبار أن المستقبل هو تكرار الماضي في حلية جديدة يستسيغها مقتضى الزمن الذي يجنح إلى التحول المستمر

ولذلك يشير التقابليون إلى أن التحويل في تعلم الألسنة الأجنبية يعمل بطريقة سلبيّة عندما تكون اللسان الأول (First language) مختلف عن اللسان الثاني (Second language)، كالتحويل من لسان سامٍ (Semitic) إلى نظير ثانٍ لاتيني (Latin).

وبالمقابل عندما يكون اللّسانان متشابهين، تكون للتحويل نتائج إيجابية الانتقال بين لسانين لاتينيين أو ساميين أو..؛ إذْ «كلّما كان التعبير، والمحتوى، والأداء هو نفسه في اللسان الأصلي (Native language)، واللسان الجديد(New language)، تكون هناك سهولة في حَدِّها».[2]

إنّ الدور الفعّال للسان الأصلي في تعلّم لسان أجنبي هو، بكل تأكيد، مدار الجدل والنقاش بين اللسانيين (linguists)، لما فيه من تأثيرات إيجابية، كما يمكن أن تكون سلبية، ولكن الجدل لا يصل إلى حدّ الإنكار بالكامل لهذا الأثر من أحد طرفي الجدل، فنجد هنري سويت (Henry sweet) على سبيل المثال قد تكلّم حول الوضوح القوي لتأثير اللسان الأول أو الأصلي على الثاني أو الأجنبي، ويعتبرها «عائقاً [...] بسبب التقاطعات التي تضمن حضورها الدائم».[3] والليل على ذلك ما يقع فيه التلاميذ في التعليم الصفّي عندما يطلب منه إنجاز قطعة تعبيرية أو فعل كلامي في لسانٍ ثانٍ؛ فيبني الممارسة الكلامية في اللسان الثاني انطلاقا من أنظمة اللسان الأول، وهنا تكمن قوة التأثير حسب سويت بصرف النظر عن طبيعتها

الإيجابية أو السلبية.

إن أوضح دليل على الدور الكبير للسان الأول (L1) يتجلى بشكل أكبر في اللّكنة الكلامية النُّطْقِيّة لمتعلّمي اللُّغَة الثانية (L2)، وهذا يمس كل الشرائح والأعمار فنرى اللاتينيين يصارعون ألسنتهم ، ويبدلون قصارى جهدهم من أجل نجنب نطق الهاء غوض الحاء، والألف بدل العين والزاي مكان الظاءو... ولكن تأثير الأداء الصوتي في لسانه الأصلي يمارس هيمنته وحضوره بقوة إلى درجة التحول إلى أداء اللسان الثاني الذي اكتسبه بعد الأول باعتبار أن المكتسبات السابقة تتحول عن غير قصد إلى الممارسات اللسانية اللاحقة.

واللّكْنَة ليست مرتبطة بحديثي السنّ الذين يريدون تعلم لغة ثانية، وقد بيّن كوك (Cook) في هذا الصدد أن «الكبار البالغين [...] لا يستطيعون التخلّص من اللكنة الأجنبية»[4]، شأنهم في ذلك شأن الصّبغار في تعاطيهم عملية التعلم لاكتساب اللغة الثانية.

غير أنّ تأثير اللسان الأصلي (Netive language) لا ينحصر في اللكنة فقط، وإنما يشمل مختلف مجالات اللسان الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي الذي هو قيد التحصيل.

وحسب كيلرمان (Kellerman) فإن تأثيره مستمر، إذ «يؤثّر على اللسان الثاني من خلال كونه لا يقود المحلِّل (Analyst) إلى صور مطابقة (Convient calques)» [5]، وأمام غياب المطابَقة يلجأ المتعلّم إلى اقتراض مصطلح من اللسان الأول إلى اللسان الثاني، ويترجم المصطلح المستعار، وبهذه الترجمة (interpretation) يسعى إلى تعلُّم اللسان الثاني (Second language) باصطلاح نظرية النحو الكلي (UG theory)، مما يجعل متعلمي اللسان الثاني أيضاً «يستعملون نماذج النحو الكلي للسانهم الأول باعتباره الحجر الأساس...» [6] الذي بنوا عليه معارفهم اللسانية فتقع عملية التحويل من وإلى اللسان الأول بالنسبة للسان الثاني.

وفي طرح لنبرغ (Lenneberg) الذي قدّمه عام 1976م لتحديد موقع تعلّم اللسان الثاني في علاقته باللسان الأول أثناء تَعلُّمه، ويُؤَيّده (كوك Kook) في الكتاب السابق قائلاً بأن «لنبرغ (Lenneberg) يؤكّد أن تعلّم اللسان الثاني يكون عبر اللسان الأول».[7] مؤكدان ماذهبنا إليه من حتمية التحويل الحاصل الذي سماه التقابليون المهتمون بالنقل أو التحويل. والأولى لو كان معامل الشأثير لكان أفضل من التحويل؛ لأن الأول يوحي بالقصدية وهذا غير ممكن، بينما يدل معامل التأثير على حدوث الفعل بطريقة غير واعية، وغير قصدية، وهذه هي الحقيقة الثابتة في التجربة الواقعية لاكتساب اللسان الثاني؛ ولهذا كان موضوع اللسانيات في أوج عطائها البنيوي هو الجواب على السؤال التالي: «كيف يعمل العقل حين يتعلم أن يتحدث وحين يتحدث؟»[8]، وهو هدفها في الوقت ذاتة فاللسان هو «الواقع الوحيدعند جماعة المتكلمين»[9].

وقام كوردر (Corder) في كتابه الذي نشره عام 1983م بتقديم برهان آخر مُلزِم إلى أبعد حدٍّ حول تأثير اللسان الأول في عملية تعلم اللسان الثاني ، فمتعلم اللسان حسبه «لا يملك [...] نظاماً لسانيًّا فحسب والذي يكون في الأساس متغيّراً، ولكن هذا النظام هو عامل كذلك في اكتساب لسانٍ ثانٍ (Second language)».[10] وهذا لما تحمله الألسنة البشرية من خصائص مشتركة، فتوجه كوردر إلى التركيبة الذهنية المشتركة للجنس البشري القادر على اكتساب أداة التواصل ذات الطابع الثنائي الصوتي _ الخطي أو الصوتي فقط لألسن بلم يكتب لها أن تأخ شكلها الخطي.

وينتج عن هذا كلّه استحالة تجاهل تأثير اللسان الذي هو قيد التحصيل؛ لأن المتعلم «يقوم بإجراء مقارنات مع اللسان، أو الألسن التي يعرفها»[11] لحظة التعلم، ما يجعل التحويل (Transfer) لدى متعدد اللغات يصير «تداخلا لسانيا (interference)، صوتيا، وصرفي_ تركيبيا، ومعجميا بين الألسن».[12]

وفي كل الأحوال فإنّ تأثير اللغة الأولى (First language) على الثانية

(Second language) يحتمل أن يكون أكبر عندما تكون اللغتين المتقابلتين غير متقاربتين في المادّة اللغوية، وعملية تشكيل هذه اللغة داخل النظام التواصلي الذي يعطي للّغة عبقريّتها الخاصة.

وعلى قدر هذه المسافة للساني الأول بالنسبة للثاني يمكن أن تَطُول أو تَقْصُر مدّة تعلّم اللّسان الثاني.

وحاصل ذلك في اللسان العربي أنّ التداخل اللساني في ذلك العصر الذي بدأت فيه عملية الاستقراء والتقعيد لنظام التواصل اللساني العربي كان ناتجاً عن تداخل الألسن الوافدين من الأمم الأخرى إلى اللسان العربي بفعل تأثير الإسلام الذي أنزله الله بِلِسَان عربيّ، ولِتعدّد الأَلْسُن الوافدة لم يطرح اللساني العربي آنذاك مسألة التقابل بين العربية والألسن الأخرى لعاملين:

أولهما: استحالة الإحاطة الكلية بألسن من دخلوا في دين الله أفواجاً، ومِن شتّى المجتمعات اللسانية.

وثانيهما: عدم الانشغال عن الهدف الأساس، وهو السعي إلى وضع القواعد الكُليّة والجُزئيّة العِلميّة منها والتعليمية؛ لتحقيق التلقّي السليم للسان العربي من قبل تلك الوفود، بالإضافة إلى صونه من اللّحن والفساد، أو رُبّما الضياع التام شأنه في ذلك شأن الأَلْسِنَة التي آلت عاقبتها إلى ذلك.

إلى جانب عائق نفسي آخر لازَمَ المجتمعات اللسانية المتحضّرة، وهو ما يسميه الجميع عُقْدَة التفوّق، وبالتالي يكون الآخر بحاجة إلى هذا المجتمع لا العكس؛ ولهذا كان يجب على الوافدين إلى المجتمع الإسلامي العربي أن يكونوا هُمْ من يحتاج إلى للسان العرب.

وانطلاقاً ممّا سبق وبناء على العوامل التي ذكرناها في إطار تحديد غياب البُعْد التقابلي في الدرس اللساني العربي التراثي بالنسبة للألسن الأخرى يمكن إدراك نتيجة ذلك على المجتمعات العربية؛ حيث تواجه عَنَتاً كبيراً في تعلُّم الألسن الأجنبية كاللاتينية أو الأوروبية المتفرِّعة عنها؛ لأنّ المسافة بعيدة، والهوّة واسعة بين العربية

وهذه الألسن، وعلى العكس من ذلك تقصر هذه المسافة عندما يتعلّم أبناء اللاتينية لسانا ثانية من فصيلتها كالإيطالي حين يتعلّم الإسبانية أو العكس؛ ولهذا نجد «اللسان الأكثر بُعْداً عن اللسان الأم (Mother – tongue) هو الذي يأخذ وقتاً طويلاً لتعلُّمه».[13]

وهذا يعني أنّ تأثير اللسان الذي لا قرابة له باللسان الأم يكون أكبر على مُتعلِّم اللسان الأجنبي (Foreign language learner) عكس ما هو عليه من تأثير بالنسبة لِلألسن التي لها صِلة باللسان الأم.

ومَهْمَا كان الأمر لا بُدَّ من الإقرار بحقيقة استنتاجية مفادها أنّ تبايناً طفيفاً بين اللسان الأول (L1)، واللسان الثاني (L2) « يمكن أن يكون أكثر صعوبة وتعقيداً من التباين الكبير بينهما»؛ [14] فالخلاف أو التباين بين اللسانين المتقابلين لا تكون صعوبته على قدر حجمه، وإنّما تتحدّد صعوبته انطلاقاً من مدى تأثيره على متعلِّم اللسان الثاني (L2)، أو الأجنبي (FL)، بصرف النظر عن حجم التباين، ودرجة قوته، ووضوحه، وإن كان التباين هو جزء من التقابل الذي يكتمل طرفه بوجود التماثلات، لتتحول الوجهة من المقارنات إلى التقابلات، وعلى قدر التماثل على قدر قصر مدة اكتساب اللسان الأجنبي.

و يقودنا كل معطى من المعطيات السالفة الذكر إلى تأكيد أهمية مرحلة الوصف؛ لأنّها تقوم بعملية الاستقراء، والعمليات العقلية العليا المختلفة، وعلى قدر العمليات العقلية الدقيقة تكون دِقّة الوصف؛ وبالتالي عندما ننتقل إلى مرحلة المقارَنة لا نستثني الملاحظات البسيطة والتباينات الطفيفة؛ لأنّ التأثير لا تحدِّده كما مرّ التباينات الصريحة والقوية فقط، بل نجد أحيانا التباين الطفيف هو الأصعب من الصريح.

ثانيا: الأُسُسُ التربويّة لِلتّحويل Pedagogical Basis of Transfer

إنّ مصطلح التحويل (Transfer) وما يتعلق به من قضايا يُعَدّ إشكاليّة (Problamatic) شأنه في ذلك شأن أيّ تخصّص أو مجال لِسَاني آخر، وقد

أحدث استعماله المتواتر هوّة وتصدّعاً بين الباحثين اللسانيين(Linguists) الذين نظروا لهذه الأسس، والدارسين(Scholars) الذين تلقفوا المعرفة النظرية أو التطبيقية أو هما معا، وتفعيلهما في دراساتهم التربوية لاتخاذ التحويل أساسا في تعلم لسان ثانٍ.

وعلى الرغم من الخلاف الحادّ بين الدارسين حول المفهوم المحدد والمضبوط لمصطلح التحويل، فإنّ وجوده الفعلي لا جدال فيه، غير أن الظروف والعوامل التي شجعت على وجوده كانت غامضة جدًّا، وقد لاحظ (شاروود سميث Sharwood Smith) وجود «تحويل لا جدَل ولا نقاش فيه، ولذلك فالشروط المتعلّقة بوجوده الفعلي وميدانه أمور مؤكَّدة بشكل مطلق».[15]

ومن ثمّة، فإنّ افتراض وجود التحويل عندما يكون هناك لسانان أو أكثر في تواصل واحتكاك لا يكون مستبعداً، وقد اقترح كارل جيمس (C.James) أن يكون «التحليل التقابلي قائماً على افتراض أنّ متعلمي اللسان الثاني (L2 leaners) يولون اهتمامهم بتحويل السّمات الشكليّة لِلسانهم الأول (formal features) إلى عبارات (Utterances) ترجمها المتكلّمون إلى اللّسان المقصود (target language) المشتقّ من عبارات أصلية مماثلة (Similar mother Utterances)».[16] والسّمات الشكليّة قد تكون صوتية فقط أو صرفية أو تركيبية أو هي كاملة؛ لأن الأنظمة اللسانية وإن اختلفت من لسان إلى آخر تبقى مكونات ذهنية مماثلة عند جميع المتكلمين قبل الدخول إلى حيز الإنجاز.

إنّ باعِثَ الجدَل الآن، ومدار النقاش دائماً بين الدارسين يتعلق بمضامين التحويل (the implications of transfer)؛ فالأبحاث النفسية واللسانية هي التي وجّهت عملية التحويل، حسب دي بييترو (Di pietro) في كتابه[17] الذي نشره عام 1971م أنموذجا لذلك؛ حيث يبدو في كتابه أكثر تحاملاً على الاعتماد المبالغ فيه على المقاربات السلوكية لتعليم اللسان الثاني، وهوما وافقه فيه الباحثون الآن في اللسانيات العرفانية،

وفي الوقت ذاته أبدى (سكينر Skinner) الموقف ذاته في كتابه الذي نشره عام

1971م؛ غندما تبنى أنموذج المثير والاستجابة (Stimulus – response model) للحالة التي يباشَر بها تعلُّم اللّسان المقصود بالاكتساب؛ إذْ أنّ أساس التحويل نفسيٌّ بالدرجة الأولى.

ومضمون العلة بسيط مفاده أنّ «التحليل التقابلي خليط أو هَجِين (a hybrid) متعدد الأصول، فيستمدّ وجوده من علوم اللسانيات (linguistics)، كما يأخذ من علم النفس (psychology)، وهذا لا يمكن تجاهله انطلاقاً من أنّ اللسانيات تهتم بالخصائص الشكلية للسان (formal properties) التي تكون في جوهرها مكونات نفسية».[18] باعتبار أن العلامات اللسانية لها سلسلة صوتية ومتتاليات من الدوال تأخذ الطابع الشكلي والتمظهر الخارجي، وفي الوقت ذاته يبقى المدلول أثرا ذهنيا ذا طابع نفسي يظهر إلى السطح لحظة الإنجاز فقط وما عداه فهو أثر نفسي خالص.

وتبقى المعرفة قليلة جدا فيما يتعلق بالكيفية التي تمارس فيها العوامل النفسية تأثيرها في تعلم اللسان الأجنبي (FL)، ومع ذلك لا يمكننا إنكار أهميتها التي تستمد وجودها وتجذّرها فيه من خلال تركيزها على دراسة العوامل الداخلية (internal factors) لظاهرة التعلُّم (learning phenomena)؛ لأنها تعتبِر التعلّم عمليّة معرفيّة (Cognitive process)، مِمّا جعله يعتمد بشكل كبير خصوصا في الوقت الراهن على تطبيقات الأبحاث النفسية، واللسانية النفسية لتعليمِ اللغة الأجنبية (Foreign language learning)، وإن كان الأمر غير واضح في المشاريع التربوية العربية التي تحاول وضع أرضية معرفية متداخلة تجمع الأشكال اللسانية والأبعاد النفسية والاجتماعية على مسافة واحدة داخل العملية التعليمية للألسن الأجنبية أو الثانية ومع ذلك يبقى هناك افتراض عقلي يرتكز على اعتبار اللسانيات فرع من علم النفس يركز فيه التعلم على «حدس المتحدث المحلي.»[19]

وقد لاحظ (مكلوفلين McLaughlin) الأمر نفسه عندما أكّد في

المجال التربوي التعليمي أن «النظرية الإفهامية أو المعرفية تقوم أساساً على أعمال عُلمـــاء الـــنّفس (Psychologists)، وعلمـــاء اللســـانيات النفســـية (psycholinguists)؛ [...] لأنهما يُمثّلان الجانب التطبيقي للإطار الأوسع لِمَجال تعلُّم اللسان الأجنبي...» (20)

إنّ فكرة التحويل من اللسان الأول (L1) إلى اللسان الثاني (L2) في تعلُّـــم اللّســـان الأجنـــبي (FLlearning) متجـــذِّرة في علـــم الـــنفس (psychology)، وقد اكتسب مجدّداً مقبولية واسعة الانتشار؛ منذ خمسينات القرن الماضي، وازدادت أهميتها في السبعينات مع كارل جيمس وكوودر وفزياك وغيرهم كثير من الدارسين؛ « فبِأَخْذ وجهة النظر النفسية نستطيع القول بعدم وجود تعايش سلمي بين اللسان الكتسب واللسان الأصلي، أو بالأحرى وجود صراع دائم داخل نفس وذهن المتعلم وكل القوى العاقلى التي يستخدمها المتعلم لاكتساب لسان ثانٍ، ولا يكون هذا الصراع خلال فترة الإدراك فقط، وإنّما تستمر أثناء مرحلة تخزين الأفكار المكتسَبة التي تكون جديدة في الذاكرة ». (21)

وهذا يطرح فكرة أنّ التحويل (transfer) من اللسان الأول أو اللسان الأم (Mother tongue) ليس هو المصدر الوحيد للأخطاء؛ لأنّ الأبنية المحوَّلة بكل بساطة لها ارتباطات نفسيّة مستقرّة في الذّهن، مثلما أكّده ميسل (Meisel) عندما اعتبر «التحويل عملية نفسية، ولا يمكن من الناحية النفسية أن يُجيوَّل إلاّ ما كان يمكن أن يُجيوّل بالفعل في الواقع». (22) فلا يمكن تصور عملية تحويل لأشكال لسانية لا أصل لها في الواقع النفسي لدى المتكلمين، لذا تكون أحيانا بعض القضايا النفسية، وليس التحويل باعتباره رابطا هامّـا بين المكتسب المنجز بطريقة لا شعورية،والمرجو اكتسابه الذي يسعى لأن يكون كذلك فتتزاحم المعارف المتباينة بينهما وإن كان أحيانا لامناص نفسيا من ذلك.

وفي هذا الصدد يميّز كارل جيمس (James) بين الواقع الذهني (mental reality)، والواقع النفسي (psychological) للتحليل التقابلي

على الشكل التالي:

«الأنحاء هي مقولات بنوية (structural statements) تَصِف المبادئ (principles) التي تنتظم على منوالها اللغات، وتُخزّن في الذهن (mind) من قبل البشر (humans)، وهذا ما نعنيه عندما نقول بأنّ لها واقعاً ذهنياً، وهناك شيء مغاير تماماً عندما نقول بأنّ الأنحاء (grammars) تصف العمليات الديناميكية حيث تُؤلِّف العبارات وتحلِّلها، وإذا قامت الأنحاء بهذا يكون لها واقع نفسي تماماً».[23] وهذا مبرر ومسوغ كافٍ لإعادة النظر في الكثير من الأفكار اللسانية التي جعلت التعلم بمعزل عن العمليات النفسية وحتى الاجتماعية والثقافية ذات الصلة بالمعطى اللساني.

وفي ختام هذا الجدل المعرفي يمكننا القول بأنّ ترجمة مدلول التحويل يجعله يبدو عملية تجميع زخم معرفي وترفا فكريا في الأبحاث التعليمية الراهنة، بالإضافة إلى كونه « مَعْلَمَ نُمُوٍّ واعد في الدراسات التقابلية (contrastive studies) »[24] خصوصاً وأنه يأخذ حيِّزاً مهمًّا من مجالات التعليم والتعلّم؛ لاكتساب اللسان الثاني بصرف النظر عن الظروف التاريخية التي ساعدت على دخوله حقل التعليمية في الأبحاث المعاصرة.

ثالثا: تجديد الاهتمام بنظرية التحويل

في أوائل السبعينات كان الاهتمام بتحويل الأنظمة اللسانية متميزاً بتأثير سمات اللسان الأول (L1 features) على تعلُّم اللسان الأجنبي (FL)، ولم تَنْتَهِ تماماً، ولن تموت كليّة، وذلك نتيجة ارتباط نظرية التحويل بالمقاربة السلوكية (Behaviourist Approach) التي بُنِيَ عليها التعلّم في مراحل معينة من تطور البحث التربوي من الناحية التعليمية- التعلُّمية القائمة على مجموعة من الأنشطة تتحكم في سلوك طرفي العملية التعليمية من خلال التحويل الحاصل من قبل المتعلم خصوصا؛ لأنه يتأثر بطريقة غير قصدية ببنية اللسان الأول أو الأصلي.

وإن كانت المقاربة المعرفية وقضايا التداخل اللساني الصوتي والصرفي

والتركيبي قد طرحت نفسها بديلا قويا في الوقت الراهن، فقد شهدت الثمانينات تجديداً في الاهتمام بتحويل اللسان (Language transfer)،

فالتفكير في الوجود لا يخرج عما هو موجود سواء أكان في الذات المتكلمة، أم في العالم المحيط أي الآفاق والأنفس، لذا جرى هذا في ظل الأنموذج الجديد (New paradigm) الناتج عن تأثير التقاطعات اللسانية، أو نظرية التحويل (transfer theory) التي «تُدْرَجُ في مقدّمة بعض الظواهر مثل: التحويل (transfer)، والتداخل اللغوي (interference)، والتجاوز ، والاقتراض، ومظاهر الضياع اللساني الحاصل أو المتعلق باللسان الثاني (L2).

وفي ظل هذا الأنموذج الجديد (New paradigm) » [25] تكون دراسات التحويل (transfer studies) «ذات مقبوليّة، وعلى أحسن وأحدث صورة»[26] في الآن نفسه باعتبار المعطى الزمني؛ فالمكونات اللسانية منتهية عبر الزمن بينما تبقى المعاني متجددة بتطور المجتمعات، وتحوّل أنماط الحياة داخلها حسب ما أكدته الدراسات الأنتروبولوجية الحديثة.

وهذا ما يعني أنّ نقْد الدراسات التحويلية كان وما زال من قبيل «الممارسة العبثية العقيمة»[27]التي لا جدوى منها أثناء العمليّات العقليّة العليا المنتجة للقواعد الذهنية المجردة الموجهة للممارسة اللسانية في العملية التواصلية اليومية؛ لأنّها لا تتعدّى حدود الجدل الذي لا ينتج عنه أثر علمي أو عملي، ويُدعى عند الدارسين الترف الفكري كذلك الذي حصل في التفكير اللساني العربي التراثي عندما تخطى المرحلة التعليمية ثم العلمية ليبدأ في الجدل الطاغي عليه الحجاج العقلي على حساب الحجاج النقلي النصي.

والسؤال الذي يمكن طرحه هنا يتعلق أساساً بالتحقُّق، فيما إذا كان التقييم الجديد للتحويل هو كما يقول المثَبِّل العربي: جعجعة بلا طحين، أم أن الأمر تجاوز الماضي وبنى تشوُّفاً مستقبليًّا يستفيد من التجارب والخبرات السابقة لا غير؛ أي هل كان التجديد قشوريًّا لا يصل إلى لُبّ التحويل وقضاياه، أم هو حاجة

تعليمة أو علمية تفرضها التحولات المنهجية في المسار التربوي داخل مؤسسات إجتماعية ومن ضمنها المؤسسة اللسانية ؟

رابعا: دواعي الطرح الجديد

هناك ثلاثة دواعٍ تقودنا إلى القول بأنّ هذا الطرح الجديد المهتمّ بقيمة التحويل كان أنموذجاً جديداً بالكامل (a new paradigm) في التحليل التقابلي الذي أخذ أبعادا تربوية، تنهض بتعليم وتعلّم اللسان الثاني عبر الخبرة السابقة في لسانه الأصلي أو الأول، في ظل حتمية لا يتخطاها أي مجتمع لساني وهي قدرة أفراده على التنويع والتعدد اللساني التي أصبحت تسمى في عرف الدارسين الثنائية اللسانية Belinguism، والتعددية اللسانية .

السبب أوّل: توجه الدراسات التقابلية وذلك من خلال رَفضها تعاطي التحويل بالدراسة في السبعينات؛ إذ «نادراً ما كان خلفها تحصيل؛ أي اكتساب الوحدات الصرفية النحوية، واكتساب النفي، وهذا ما ترك مساحات واسعة جداً لميدان أو نطاق لساني غير مُدَوَّن سواء أكانت داخل التراكيب (Syntax) أو خارجه، حيث يمكن أن يؤدّي تأثير اللسان الأول دوراً معتبراً».[28] وهذا الفضاء الشاغر كثيرا ما يستهوي الباحث للكشف عن أنشطة لسانية جديدة يمكن أن تؤسس لدراسات فاعلة ومفيدة للتحليل التقابلي أو غيره من الفروع المعرفية اللسانية الأخرى، طالما أن التطور حاصل في الأنظمة فلا مجال للجدل عندما تتسع عمليات البحث والدراسة والتنظير لها.

السبب الثالث: دراسات النحو الكلّي (UG Studies) التي يستند إليها هذا العامل بشكل أساس؛ حيث لا يفصل أفرام نعوم تشومسكي (A.N.Chomsky) اللسان عن الذات المنتجة للكلام، وهو بذلك «يحول اللغة من اللاشعور إلى الشعور وكأنها وعي ثابت فكل فرد من أفراد المجتمع اللساني باستطاعته إنتاج ملا حصر له من الجمل وإن كان لم يسمعها من قبل لأنه يقيس ما سمع على ما لم يسمعه»، [29] ويهدف من وراء ذلك إلى التركيز على الثوابت

المشتركة التي تجمع المنتجين للكلام من خلال البرهنة على هذه القدرة اللسانية التي تساعدنا على «النظر في القدرات الفطرية التي تجعل الاكتساب ممكنا»، (30)

وعرفت النظرية في وقتنا الراهن معارضة شديدة « لا سيما بعد تطور علوم خارجية متصلة بالدرس اللغوي المعاصر مثل علم الاجتماع اللغوي ، ومن هؤلاء المعارضين اللغوي الفرنسي المعاصر موريس قروس الذي يرى أن تصور تشومسكي عن القدرة اللغوية والإنجاز اللغوي لا يصمد أمام التحليل السوسيولوجي حيث يتأكد لنا اختلاف الإنجاز من شخص إلى آخر حسب وسطه الاجتماعي وحسب مهامه ووظيفته الاجتماعية التي يقوم بها». (31) وكأني به يريد من تشومسكي أن يعطي البعد الاجتماعي للأداء أو إنتاج الفعل اللساني، لكي يتضع الفارق بشكل كبير بين القدرة والأداء، أو بين المؤسسة الثابتة والمتغير الإنجازي.

السبب الثاني: آليات الفهم (cognitive mechanisms)

وهي عمليات ذهنية جوهرية تشكّل آليات التحويل؛ باعتبارها الموجّه المحوري للعمليات العقلية العليا المنتجة لقواعد التحويل الناقلة للّسان المقصود بهذا التحويل سواء أتعلق الأمر بالتماثلات أم بالتباينات بين اللسانين الأول أو الأصلي والثاني أو الأجنبي لحظة التلقي عبر هذه الآليات الإدراكية الإفهامية الخالصة.

ويؤكّد وُودْ (Wode) هذه العلاقة الوجودية بين آليات الفهم والتحويل بأسلوب قطعي، حيث يُنظَر فيها إلى «التحويل بوصفه مكوِّنًا مهمًّا للنظام المعرفي الإفهامي الذي يشكِّل أساس قدرات العمليات اللسانية في كينونة الإنسان». (32)

ومن خلال مناقشتنا وتفصيلنا أهم ما يشكِّل عنصراً مشعًّا في التحاليل التقابلية المستخدِمة للتحويل أداة تقريبية للعلاقة بين المقصود بالاكتساب والوسيط المكتسب، يمكن القول بأنه على الرغم من كل الانتقادات العديدة الموضوعية وغير الموضوعية الموجهة إليه يبقى محافظاً على وجوده الفعلي في الأبحاث اللسانية النظرية والتطبيقية، مستمدًّا وجوده من أعمال تشومسكي حول النحو الكُلّي (Universsal grammar) الذي اشتغل عليه في مطلع النصف الثاني من القرن

العشرين من خلال كتابه (Transformtional And Generative grammar) بداية من عام 1957م، وما تبعه من أعمال له ولغيره ممن اشتغلوا على الأبنية اللسانية خاصة في طرحه الرامي إلى وضع أنحاء كلية تجمع في محتواها قواسم مشتركة بين جميع الألسنة البشرية؛ وبالتالي اتجه نحو الذهن والقواعد الذهنية لإنتاج الأفعال الكلامية والأبنية اللسانية من حيث هي نتاج هذه الأفعال.

إلى جانب هذا السبب هناك عنصر مهمٌ ساعد على استمرارية الوجود الفعلي لتحاليل اللسانيات التقابلية يتجسّد في الدفاع المستميت من قبل المتمسّكين به، لما يرون فيه من فاعلية وأبرزهم كارل جيمس (James.C)، وفزياك (Fisiak)، ودي بييترو (Di Pietro)، وكرزوسوفسكي (Krzesowski)، وغيرهم كثير...الذين أكّدوا كون صلاحية التحاليل التقابلية (CAs validity) متأصلة وجوهرية في كونها تنطلق من مبدإ أن التحليل التقابلي لا ينحصر بالكامل في تعاطيه نظام الجملة وما دونها من أنظمة باعتباره الحد الأقصى للتحليل، بل يتجاوز ذلك إلى النص أو الخطاب؛ لأنه لا يخرج عن إطار المعطى اللساني القابل للتحليل أيضا بطريقة علمية خالصة خصوصا وأن التواصل هو جوهر ما تقوم عليه كل المعطيات اللسانية على اختلاف أنواعها وأحجامها فكل ما هو لساني من حقنا دراسته تحت شعار «أنا لساني ولا شيئ غريب عني».[33]

ويذهب إلى أكثر من هذا بشكل كبير عندما تتسع رؤيته لتشمل مجالات أخرى أوسع كتحليل الخطاب (descours Analysis)، والنص (text)، واحتوائه للبلاغة والتداولية (bragmatics)، وبتعاطيه لمعظم ألسنة المجتمعات في جميع أنحاء العالم يصرف النظر عن الأبعاد الاستعمارية التي كانت في البدايات الأولى لهذه الدراسات التقابلية.

إلى جانب هذا مازالت الدراسات اللسانية مهتمة بالتحليل التقابلي النظري والتطبيقي على سواء، لدراسة تأثيرات التقاطعات اللسانية، وتعليم الألسن الأجنبية وتلُّعمها (learning and teaching)، وقد أثبتت كلّها محفّزات التحليل،

ودحضها وجهات النظر النقدية، والتي اشتهرت بإذاعتها رؤية بَعدية للتحليل التقابلي ، فقد ألحّ النقاد مثلا على القيمة التفسيرية (explanatory value) بدلاً من الرؤية القبلية (predictive vession)، لأنها تسأل بشأن ماهو موجود بالفعل لا بشأن احتمالات مستقبلية تحتمل الوجود والعدم بشكل متساوٍ؛ وهي التي تسمى القدرة التنبؤية للتحاليل التقابلية.

ويبقى المكون التحويلي واحدا من المكونات الأخرى التي تعمل على نقل المفاهيم المكتسبة في اللسان الأول وإن كان المعطى الثقافي من جملة العوائق التي تقف حائلا أمام هذا النقل أو التحويل من اللسان الأول إلى اللسان الثاني المستهدف بالعملية التعليمية-التعلُّمية؛ حيث أكد أصحاب هذه الرؤية النقدية للنقل أو التحويل أن لكل لسان ثقافته الخاصة لحظة الإنجاز، والتواصل بين أفراد المجتمع اللساني، ويتجلى ذلك في مذهب كرامش في كتابه: اللغة والثقافة 2009م؛ من خلال تأكيده أن «اللغة لا يمكن فك طلْسمها بعيدا عن الثقافة؛ لأنها ليست مقطوعة الصلة عن طريقة تفكير الناس وتصرفاتهم [...باعتبار أن اللغة ليست ...] وثيقة الصلة بثقافة الحاضر وثقافة الماضي فقط، وإنما أيضا تتصل بثقافة الخيال التي تحكم قرارات الناس وأفعالهم تجاه المستقبل بطريقة تفوق التصور»[34]. وهو ما يجعل التداخل اللساني أمرا واردا لدى من يملك القدرة على التواصل بألسن عديدة تتعدد معها الثقافات المصاحبة لها، فيحدث النقل السلبي كما يحدث النقل الإيجابي بين هذه الألسن، ما يعيق أحيانا الاكتساب الفعلي لبنيات جديدة كلما كانت البنيات اللسانية السابقة مؤثرة وفاعلة أثناء عملية نقلها من قبل المتعلمين إلى اللسان المقصود بالتعلم.

وباختصار شديد يمكن القول بأن التحليل التقابلي برؤيته العلمية والتعليمية الإجرائية في ضوء اهتمامه بنظرية التحويل أو نقل المعارف القبلية ليس في وسعه أن يكون عمليةَ تبيان وتوضيح، أو تفسيرا يقدم لنا حلا شاملا جامعا لكل الأخطاء التعلُّمية التي يقع فيها المتعلمون أثناء السعي لأكتساب لسان ثانٍ، وهنا يتضح الفارق المنهجي والمعرفي والاصطلاحي بين التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء على

الرغم من وجود بعض التقاطعات المشتركة بينهما في مجال الاهتمام بالعملية التعلمية، وبعض الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها كل تحليل.

الهوامش:

1. Contrastive Analysis. C. James. Pergamon Express. Oxford. 1980. P(09). (P 11).
   Contrastive Languages. The Scope of Contrastive Linguistics.Krzezowski.T: Mouton Gruyter. Ann Asber. The University of Michigan Press. 1990. (P189)
2. The Role of First Language in Foreign Language Learning. Multingual Matters. Henry sweet. Ltd Cleverd on. 1987. (P44).
3. Chomsky's Universsal Grammer. an Introduction. V.J Kook. Basil Blackwell. London. 1988. (P185).
4. Now you see it. Now you don't in. Gass and Selinker. E. Kellerman. L.ed: 1983. Language Transfer in Language Learning.. New Bury House Pub. (P186).
5. Chomsky's Universsal Grammer. an Introduction. V.J Kook. Basil Blackwell. London. 1988. (P184).
6. V.J.Cook. (P186) .
7. أسس البنيوية – نقد لفي شتراوس والحركة البنيوية. سايمون كلارك. تر: سعيد العليمي. منشورات المركز القومي للترجمة. ط1-2015 . ص:117
8. المرجع نفسه.ص:133
9. Corder. Strategies of Communication in Faerch. c and Kasper. G. 1983. Strateguies Interlangue Communication. S.P. Longman. London 1983. (p11).
10. Language Structure in Contrast. Di lietro. Newbury House Publishers. (P09).
11. Dominique maingueneau. Aborder la linguistique. Edition du Seuil.1996.P:54

12. Strategies of Communication in Faerch. C and Kasper. G. 1983. Strateguies Interlangue Communication. Corder. S.P. Longman. London 1983. (P88).
13. Contrastive Analysis. C.James. (P189).
14. Cross Linguistic Influence in Second Language Aquisition: An Introduction.M. Sharwood Smith and E. Kellerman. Pergamon Press. New yourk. USA. 1986. (P 80).
15. Contrastive Analysis. C.James. (P14).
16. Language Structure in Contrast. J.R.Di Pietro. (P01).
17. James. C. 1980. (P11).
18. أسس البنيوية – نقد لفي شتراوس والحركة البنيوية. سايمون كلارك. ص:132

19. Theories of Second Language Learning. Melaughlin. B. Edward Arnold. London. 1987. (P133).
20. Understanding Second Language Acquisition. Marton (1983:150) in Ellis. Oxford UP. 1985. (P19).
21. Stratigies of Second Language Acquisition. J.Meisel. Wuppertales Arab Eitspapiers Zur Sprachwissens Chapt3. Weppertales: Gesamthjochschule 1980- (PP1-53).
22. Contrastive Analysis. C.James. (P166).
23. Pedagogical Implications of Contrastive Analysis in Fisiak. J. (ed.1981) Contrastiuve Lenguistics and The Language Teacher. P.Waldemar Marton. Pergamon. London. 1981. (P166).
24. Cross Linguistics Influence in Second Language Aquisition. an Introduction. Sharwood Smith. M and Kellerman. E: (P01).
25. The Role of First Language Learning. Multilingual Matters. H.Ringdom. (P01).
26. Review of James. C. Contrastive Analysis. Applied Linguistics. Levenston. E. 03. 174-175. 1982. (P174).

27. Cross Linguistics Influence in Second Language Aquisition. An Introduction. M. Sharwood Smith. and E. Kellerman. (P6-7).

28. عبد الجليل مرتاض. في مناهج البحث اللغوي.دار القصبة للنشر. الجزائر.(د.ط) 2003. ص: 112

29. قضايا إبستيمولوجية في اللسانيات. أحمد الملاخ وحافظ إسماعيل علوي. الدار العربية للعلوم ناشرون.ط1. 2009. ص: 95

30. (1) - المرجع نفسه. ص: 113/112

31. A Cognitive Functional and Developmental View in Kellerman. E and Sharwood Smith. M. H.Wode. Language Transfer. (ed) 1986. Gross Linguistic Influence in Second Language Acquisition. Pergamon Press. New Yourk. U.S.A.1986. (P174).

32. رومان ياكبسون.قضايا الشعرية. تر:حنوز مبارك.دار توبقال.

33. اللغة والثقافة. كلير كرامش. تر: أحمد الشيمي. وزارة الثقافة والفنون والتراث. قطر. ط1. 2010. ص: 23/22.