اللغات الثانية

كيف نتعلمها ونعلمها

ديفد ولكنز David Wilkins

١. مقدمة

هناك حالتان تحدث فيهما عملية تعّلم لغة ثانية أو أجنبية بشكلٍ متوقع: الأولى حيث يعيش الفرد، عادة كطفلٍ ولكن ليس دائماً، في بيئة تستخدم فيها أكثر من لغة تحت وطأة ظروف تؤدي به لأن يكون ثنائي اللغة. ويشار إلى ثنائية اللغة الحاصلة هذه، عادةً، بالثنائية اللغوية - الطبيعية، لأنه مع توفر شروط مناسبة، فإن الفشل في تعليم اللغة (الثانية) هو الاستثناء وليس القاعدة. وهي طبيعية أيضاً .بمعنى، أنه لا يتم التحكم بالبيئة اللغوية أو الاجتماعية أو استغلالها بأي شكل من الأشكال لتعزيز تعلم اللغة أو اللغتين. و بالمقارنة، تأخذ الحالة الثانية في عملية تعلم اللغة الثانية، بشكلٍ نموذجي، شكل جزء من منهج المؤسسة التربوية التعليمية. وهذه هي العملية النموذجية/المعهودة في تعلم اللغة الأجنبية في المدارس والجامعات. بينما تبدو الثنائية - اللغوية الطبيعية واسعة الانتشار على نطاقٍ عالمي أكثر مما يبدو للناس الذين يعيشون في المجتمعات التي تتكلم لغة واحدة، فإن عملية تعليم اللغة الثانية الخاضعة للإشراف التعليمي هي التي تمثل موضوع بحث وتخطيط تربويين مكثفين ؛ وتُخصص بمصادر بشرية واقتصادية كبيرة. ولهذا السبب، فإن هذا النوع من تعلم اللغة هو الذي يهمنا بشكلٍ أساسي هنا، على الرغم من أنه لا يمكننا تجاهل ما هو معروف عن الثنائية – اللغوية الطبيعية، لأن وجهات نظر الناس حول كيفية تعلم اللغات طبيعياً قد أثرت دائماً على وجهات نظرهم حول الطرق التي يجب أن تُعلم من خلالها هذه اللغات.

٢. أسس التغيير في تعليم اللغة

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

يمكن أن تأتي المعلومات المطلوب تنفيذها لتحسين نوعية تعليم اللغة من إحدى مصادر ثلاثة: أولاً، وبشكلٍ نموذجي، فإن السؤال حول أفضل السبل لتعليم اللغة أو فيما إذا كانت طريقة ما أفضل من الأخرى سوف يخضع للتحري الدقيق مباشرة من خلال البحث التجريبي الذي يقارن فيه متغير بأخر. ولسوء الحظ، فإن هناك تنوعاً كبيراً من العوامل يؤثر في التعلم في أية مناسبة محددة بحيث يجعل البحث الموضوعي من هذا النوع يجابه مشاكل وصعوبات جمة. فمن الصعب جداً ضبط المتغيرات بشكلٍ يجعل تفسير النتائج الحاصلة عرضة للتساؤلات وحتى التحديات في كثيرٍ من الأحيان. إن نتائج المشاريع التي تجري على نطاقٍ واسع، والتي تحاول مقارنة أساليب تدريس كاملة في تعليم اللغة، كانت مخيبة للآمال بشكلٍ كبير لدرجة أنه من النادر القيام بمثل هذه المشاريع البحثية الآن. ومن المدهش، أن قسماً صغيراً من الإبداع في تعليم اللغات قد نتج عن البحث العملي التجريبي من هذا النوع.

وتمثل مصدر تغيير آخر أكبر قوة بشكلٍ كامل في الإعادة المستمرة لصياغة تصور تعلم اللغات وتعليمها. إن مفهومنا حول ماهية اللغة، وما يعنيه تعلم اللغة يخضعان لمراجعة دائمة، تتبلور في العادة في ضوء النظريات الناشئة والمتطورة في الحقول المعرفية القريبة. وضمن هذا السياق فإننا نلجأ لعلم النفس لمعرفة ما يمكننا اكتشافه حول التعلم عامة وتعلم اللغة بشكلٍ خاص. أما من أجل البحث عن نموذج للغة، فإننا نلجأ لعلم اللغويات، ولكي نتأكد من أن مناهجنا أو طرقنا ما زالت تواكب الممارسة التربوية الصحيحة، فإننا نلجأ إلى النظرية التربوية. وعلى الرغم من أن العلاقة مع هذه الحقول المعرفية بعيدة كل البعد عن كونها مباشرة وواضحة، وفي الواقع، خاضعة لكثير من الجدل والنقاش، إلا أن تأثيرها على التطور التاريخي لتعليم اللغة كان عظيماً. ولقد أثرت بشكلٍ مباشر أو غير مباشر في كلِ شيء، بدأً بالقرارات الأكثر عمومية وشمولية حول منهجنا في تعليم اللغة وانتهاءً بالأسباب الكامنة الغالبة وراء أي نشاط خاص في غرفة الدرس. ويسرد الفصل السادس عشر، اللاحق، كثيراً من المعلومات حول هذه النقطة. إن تاريخ تعليم اللغة هو ،بشكلٍ كبير ، تاريخ إعادة تعاريف متعاقبة لطبيعة المهمة التي تجابه متعلمي اللغة وطبيعة الشروط والتجربة اللغوية التي علينا توفيرها أو ابتكارها لمساعدتهم في التغلب على تلك المهمة. وحيثما أمكن يجب البحث عن الدليل العملي لدعم أي تنظير جديد،

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ولكن في الواقع فإن تأثير أي منظور نظري محدد تقرره، في أغلب الأحيان، درجة إقناعه وليس أي دليل ميداني قاطع لصلاحيته أو فعاليته. وغالباً ما يأخذ شكل مناقشة التغيير في تعليم اللغات شكل جدل تجابه فيه وجهة نظر تعتمد على نظرية معينة وجهة نظر أخرى، وتنجح في النهاية من بسط سيطرتها حتى يحين الوقت الذي تأتي فيه وجهة نظر ثانية تحل محل الأولى .

إلا أن الصعوبات التي تواجه البحث الميداني والتأثير القوي الذي غالباً ما تولده التطورات النظرية لا تعني، على أية حال، أن التجربة البراغماتية لم تلعب أي دورٍ في تطور تعليم اللغة. بل هي على العكس من ذلك، فإن المصدر الثالث للتغيير يكمن في استجابة الأساتذة الممارسين لتجربة تعليم اللغة. فإن لديهم مع طلابهم التجربة المباشرة والمستمرة للتأثيرات الحقيقية لمنهجهم في تعليم اللغة. ونادراً ما تخضع تلك التجربة للتقييم المنظم، إلا أنها تؤدي إلى تحديدات على مستوى صغير يتسم بها معظم التعليم وتشكل الأساس لمعظم التفكير الخلاق والخيالي الذي يكون له في الوقت المناسب معظم الأثر على تعليم اللغة. ومن المحتمل أن يكون المعلمون أول من يدركون أي تغيير في طبيعة الطلب للغة، حيث ربما ينشأ ذلك عن المفاهيم المختلفة التي يمتلكها المتعلمون حول طبيعة المهارات اللغوية التي يحتاجونها أو من ضغوطات اجتماعية عامة. ومن ناحية تاريخية، فقد صنع معظم الإسهامات في تطوير مناهج التعليم أساتذة موهوبون يتمتعون ببصيرة ثاقبة وكانوا يستجيبون ويتفاعلون مع تجربتهم التعليمية وكذلك مع ملاحظات كان يبديها طلبتهم. ويجب أن نضيف أنه نادراً ما كان مثل هؤلاء الأساتذة غير مدركين للحاجة لمنطق أو سبب متكامل ومتماسك وغالباً ما نظروا إلى منهجهم في ضوء اعتقادات نظرية جارية. وبشكلٍ مشابه، فإن النجاح الواضح لبعض الإجراءات التي بدأها بعض معلمي اللغة قد أدت في كثيرٍ من الأحيان لإعادة صقل ومراجعة للأسس النظرية في تعليم اللغة. لقد استفادت النظرية من الممارسة والتطبيق العملي بالقدر الذي استفادت منه التجربة والتطبيق العملي من النظرية.

٣. تعليم اللغة في القرن العشرين: لمحة تاريخية موجزة

إن تاريخ تعليم اللغة، ، يجب أن يكون أولاً وأخراً، وإلى حد كبير، تاريخ مجموعة أفكار حول تعليم اللغة، وذلك بسبب أن التطبيق العملي لتعليم اللغة في العالم متنوع لدرجة أنه لا يمكن أن

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

يأمل تاريخ بمفرده من إعطاء وصف دقيق إما للطرق التي تطور من خلالها تعليم اللغة في الماضي أو كيفية تعلم اللغات في الحاضر. إن معدل التغيير ليس نفسه في كل مكان ولا يحدث التغـــيير ضمن تقليد تربوي وثقافي محدد. ويعني ذلك أنه على الرغم من إمكانية ظهور سيطرة لأسلوب تدريسي معين أو نظرية، في وقت محدد، إلا أن ذلك لا يعني، بأي حالٍ من الأحوال، أن تلك السيطرة حاصلة، في الواقع، في كافة البلدان، وليس من المؤكد أيضاً أن التطبيـــق العملـــي في المدارس والأماكن الأخرى يتفق أو يتماشى مع ما تقترحه النظرية الحديثة. إن الأفكار الموصوفة هنا، قد ظهرت بشكلٍ كبير في القارة الأوربية، وبريطانيا وأمريكا الشمالية. إلا أنه يجـــب ألا نفترض ، على أية حال، أن ممارسة تعليم اللغة قد سار جنباً إلى جنب مع تطـــور أو ظهـــور بعض الأفكار النظرية، أو أن ذلك التطور، في الواقع، هو نفسه، حتى عبر هـــذه الثقافـــات المتقاربة.

أما التاريخ الحديث لتعليم اللغة، فيمكن فهمه بشكلٍ سهل إذا ما أقيم تمييز كبير، في البداية، بين ما يمكن أن يسمى الطرق "التقليدية" و "الحديثة" الأخرى. يُفترض أننا نمتلك معرفة حول حقائق وقواعد اللغة في الأساليب التقليدية، وبذلك تتمثل مهمة تعليم اللغة في اكتشاف أساليب فعالّة لنقل هذه المعرفة إلى المتعلمين، وبالتالي يمكنهم الاستفادة منها. وبالمقارنة، فـــإن أسس الأساليب الحديثة تقول بأن اللغة متأصلة في الفرد، وأن المعرفة الواعية للحقائق والقواعد لا تجعل عملية التعليم فعالّة بالقدر الذي تجعله نوعية التجربة اللغوية التي يمر بها المتعلمون. يميل التعليم التقليدي للاستنتاج بأن وجود معرفة منتظمة حول النظام اللغوي يتطلب اهتماماً واعياً بهذه القواعد، وأنه يجب الإلمام بها قبل محاولة تطبيقها. ولذلك فغالبـــاً، مـــا يـــشار إلى هـــذه الأساليب بـــ "الاستدلالية" أو "الاستنتاجية "، أو يمكن اعطاؤها تسمية تعـــبر عـــن طبيعـــة العمليات العقلية ذات الصلة وعن التركيز على النظام اللغوي " الرمز الإدراكي" (كـــارول Carroll 1966). أما في معظم حالات التدريس الحديثة فمن المقبول أن يكون الإلمام بالنظـــام اللغوي أمراً ضرورياً؛ ولكن يولى التعليم الواعي في هذه العملية أهمية صغيرة للغاية. ولذلك فإنه يشار إلى هذه الأساليب، في أغلب الأحيان، بـــ " الاستقرائية ". وبالمقارنة، فإن أهمية كـــبيرة تعطى لأداء المتعلم نفسه، وبالتالي يمكن وصف الأساليب الحديثة بأنها "سلوكية " أيضاً.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

إن الخيارات المنهجية المتاحة للمعلم التقليدي الصرف تبدو أقل بكثير من تلك المتاحة للمعلم الحديث. إن معرفتنا لنظام القواعد في لغة ما لا تتغير بشكلٍ كبير خلال سنوات قليلة (على الرغم من إمكانية تغيير الإطار النظري الذي وصفت هذه المعرفة من خلاله). يمكن تعلم حقائق اللغة كقواعد، أو كجداول أو بأي شكل آخر. وبعد ذلك، يمكن استخدام هذه الحقائق أو ممارستها، أو بدقة أكبر، يمكن اختبارها من خلال التمارين . وربما تطلب ذلك من المتعلم أن يتبع إرشادات قواعدية ، أو أن ينفذ مناورة قواعدية آلية أو يترجم عبارة أو جملة تعرض صعوبة قواعدية محددة. ويؤكد الأداء الصحيح أن لدى المتعلم المعلومات الضرورية حول ذلك القسم من النظام اللغوي. والترجمة سمة واسعة الانتشار في الأسلوب التقليدي؛ حيث يتم الاقتراب من اللغة الأجنبية من خلال اللغة الأم (التي يصبح من المحتم عليها أن تكون اللغة التي يتم تعليم اللغة الثانية بواسطتها). إن ترجمة النصوص نشاط يتطلب انتباهاً دقيقاً لأوجه التشابه وأوجه الخلاف بين اللغة الأجنبية واللغة الأم. ربما كانت الترجمة مفيدة بشكل خاص فيما يتعلق بتركيز انتباه المتعلم على التفاصيل المتعددة في النحو، والأسلوب والمفردات التي لا تخضع لقواعد يمكن تعميمها بشكل كاف وبالتالي يجب تدريسها بشكل مستقل. وعادة ما تقدم المفردات الجديدة أيضاً من خلال الترجمة.

ومن الممكن، بالطبع، تجميع عناصر من تقاليد منهجية مختلفة، وهذا ما يحدث، بدون أدنى شك، أثناء الممارسة. من المتوقع أن تولى الأساليب التقليدية الدقة أهمية بالغة، ويمكنها بسهولة دمج نماذج نشاط أخرى تصمم لمضاعفة الطلاقة في استخدام اللغة. أما من الناحية الفكرية فإن منطقها (منطق هذه الأساليب التعليمية) هو نوع من معالجة المعلومات يتطلب جهداً عقلياً (أكاديمياً) كبيراً من المتعلم، كما تفعل الحقول العلمية الأخرى المعتمدة على المعرفة العقلية. وتمثلت أساليب التدريس الحديثة في البداية كردة فعل معاكسة تماماً لوجهة النظر هذه حول ما تعنيه معرفة لغة ما .

وأول هجوم كبير، على الرغم من أنه لم يكن فعالاً في نهاية المطاف، على سيطرة أساليب التدريس التقليدية في القرن العشرين، قام به " الأسلوب المباشر " في تعليم اللغة. وكالعادة، فإن الدعوة للتغير اعتمدت على مناقشات ضد الأسلوب التقليدي الموجود، وعلى

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

مناقشات نحو مفهوم جديد في تعليم اللغة، أيضاً، حيث لم يكن التعليم التقليدي فعالاً للغاية في تمكين المتعلمين من استخدام اللغة التي بذلوا قصارى جهدهم لدراستها. بيد أن هناك عنصرين يجعلان الاستخدام الطليق للغة أمراً صعباً بشكلٍ خاص. الأول، المستوى الواعي العالي عند المتعلم لقواعد اللغة، والأولوية المسبقة التي أولى بها أمر الدقة في الاستخدام مما جعل من الصعب بمكان الحصول على أي درجة من العفوية والسلاسة في استخدام اللغة. ويتمثل الثاني في أن توسط اللغة الأم خلال عملية التعلم جعل استعمال المتعلمين للغة الأجنبية مباشرة أمراً صعباً.

وتجلى منطق حل هذه الصعوبات في جعل عملية تعليم اللغة أكثر طبيعية. أي ينبغي على طريقة تدريس اللغات في المدارس أن تعتمد على الطريقة التي تحدث فيها عملية تعلم اللغة الأم بشكل طبيعي(أو، على الأقل، كما نتخيل حدوثها). وتمثلت المبادىء الأساسية في أن لا وجود للغة الأم (حيث أن الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأم لا يحتاجون للغة أخرى كي تشرح لهم الأولى)، ولا حاجة أيضاً لقواعد واضحة صارمة (حيث لا يمتلك الأطفال وعياً أو إدراكاً لنظام اللغة عندما يتعلمون اللغة بشكلٍ طبيعي)، وأنه يجب تعلم اللغة المحكية أولاً (حيث لا يحتاج الطفل الذي يتعلم بشكلٍ طبيعي إلى أشكال مكتوبة للغة كي تكون أساساً لكلامه). فلذلك يقدم المعلم اللغة في شكلها المنطوق (أي: بتركيز كبير أولي على الاستماع) و يجعل اللغة (المفردات) مفهومة للمتعلمين بربطها مباشرة بالتجربة (أشياء حقيقية ،ونشاطات وصور، وإلى ما هنالك) ومن هنا جاء مصطلح الأسلوب " المباشر ". حيث لا توجد هناك أشياء وسيطة بين الأشكال اللغوية المتعلمة والتجربة التي ترتبط بها أو تشير إليها. وهكذا، فإن لغة الطالب ستتخذ الشكل الذي يقدمه المعلم. وهكذا نجد أن الهدف العام هو جعل تجربة المتعلم اللغوية تتفق أو تتبع نمط تجربة تعلم اللغة الأم (أو اللغة الثانية) بشكلٍ طبيعي.

لقد قدم متحمسون في عدة دول الأسلوب المباشر واعتمد رسمياً في بعضها (فرنسا ،على سبيل المثال)، ومع ذلك، فإنه لم ينل الموافقة العامة أبداً التي توحيها أهميته التاريخية على ما يبدو. وقبل أن يمضي وقت طويل، هجرت تجارب استخدامه، وببعض الاستثناءات القليلة (على سبيل المثال في ألمانيا)، عاد الأسلوب التقليدي في التعليم لتأكيد نفسه. ربما كان السبب

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

كامن في المطالب التي استوجبها الأسلوب الجديد من المعلمين. ولكونه يعتمد على اللغة المحكية، فقد تطلب مستوى عال من المهارة اللغوية من المعلم، وأكثر من ذلك فإن هذا الأسلوب الجديد لم يعرض أسساً إرشادية عامة حول الخيارات اللغوية التي ستقدم أو تطرح. لم يكن هناك أي اقتراح بأنه يجب ضبط ذلك وفق بعض المبادىء المقررة سلفاً (لا تتم السيطرة على استعمال اللغة بشكل طبيعي)، و لم يكن هناك أي قاعدة منتظمة لمحتوى أو الحالات المعروضة. ولذلك فقد تطلب هذا المنهج وجود مدرس ذي بصيرة تربوية نافذة ومهارة فائقة ليجعل اللغة في متناول المتعلم في هذه الظروف.

وقد حكُم على أهداف الأسلوب المباشر، بشكلٍ واسع ، بأنها طموحة للغاية أو صعبة المنال ضمن ظروف التعليم التربوي العادي في المدارس. وتمثلت إحدى النتائج في الولايات المتحدة ،على سبيل المثال، في أن تقريراً رسمياً (تقرير كولمان Coleman Report 1929) خلص إلى القول بأنه يجب توجيه تعليم اللغة نحو الهدف الأكثر تحديداً، ولكن الأكثر واقعية في تأسيس معرفة تلم بأسس قراءة اللغة الأجنبية فقط.

وعلى الرغم من أن الأسلوب التعليمي التقليدي بقي مسيطراً في أوربا وأمريكا الشمالية حتى الحرب العالمية الثانية، إلا أن هناك مجالاً واحداً لم تختف منه أثار الأسلوب المباشر، وهذا المجال هو تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) (انظر هاوت Howatt 1984 لتفاصيل أكثر). وكان هـ. ي. بالمر H. E. Palmer من بين الأوائل من العدد المتزايد من الناطقين بالإنجليزية الذين أكدوا أنفسهم في الخارج كمعلمين للغتهم الأم. لقد بدأ بالمر Palmer مهنته كمعلم للإنجليزية في بلجيكا، ولكنه أمضى معظم حياته المثمرة في اليابان. وبالإضافة لكونه تربوياً مبدعاً ومجدداً، فقد قدم إسهامات هامة في مجال اللغويات الإنجليزية. و كان تأثير بالمر والزملاء الذين عملوا في اليابان في الفترة نفسها (على سبيل المثال أ.س. هورنباي A.S. Hornby) كبيراً لدرجة أن تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية بقي في معسكر الأسلوب الحديث منذ ذلك الحين. لم يهجر بالمر الأسلوب المباشر بشكلٍ كبير كما فعل الآخرون، بل فضل العمل على تعديله للتغلب على بعض قصوره. إن مواقفه من اللغة كانت كتلك الموجودة في اللغويات البنيوية المبكرة، حيث يرى أن تعلم اللغة هو اكتساب مهارة،

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

على الرغم من أن ذلك لم يظهر في نظرية متكاملة واضحة عنده. وكان لذلك أثران أساسيان على المنهجية الشفوية البنيوية في تعليم اللغة التي طورها بالمر: الأول أنه لا يجب تقديم الأشكال اللغوية بشكلٍ عشوائي، بل ضمن سيطرة بنيوية دقيقة (التدرّج)، بشكلٍ تكون فيه الأشكال اللغوية الجديدة التي يتعرض إليها المتعلم في أي وقت محددة ومقيدة بما يمكنه فهمه واستيعابه. و التأثير الثاني هو أنه تم تطوير أسلوب مهارات بنيوية/تركيبية بحيث يصبح المتعلم مشغولاً في إصدار مكثف لجمل تحمل التركيب المعطى (المراد تعليمه). وهكذا أصبحت التجربة اللغوية مقيدة ومركزة وفق مبادىء لغوية منتظمة، وقدمت إجراءات تربوية محددة. وما عدا ذلك، فقد بقيت مبادىء الأسلوب المباشر كما هي سابقاً بشكلٍ كبير. حيث لم تستخدم اللغة الأم. وأكسيت اللغة معنى من خلال ربطها مباشرة بعناصر من الحالة وأفعال حقيقية. و لم تعط شروحا قواعدية أيضاً وبالتالي أصبح تعلم البناء أو التركيب القواعدي استنتاجياً. وكانت اللغة الشفوية أهم من غيرها على الرغم من أن دور الممارسة أو التدريب المثمر كان يزداد تأثيره أثناء الاستماع (بالمر 1921).

ولقد كان لعمل بالمر، و هورنبي وآخرين التأثير الأهم على تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية حتى الستينيات، والسبعينيات، وبشكلٍ غير مباشر، على تعليم اللغات الأجنبية الأخرى منذ الستينيات، في بريطانيا على الأقل. أما التطور الرئيس الآخر فقد تمثل في تشذيب المبادىء التربوية وتطويرها والتي رُتّب المحتوى المعجمي والقواعدي وفقاً لها. أما مهمة اختيار المفردات المعجمية والتراكيب القواعدية وتدّرجها فقد نُفذت ضمن تعقيدات لغوية متزايدة. وأصبح الضبط اللغوي أقوى وأكثر تقييداً حتى أصبح المبدأ المقبول عامة ممثلاً بوحدة تحتوي على تركيب جديد (أو مجموعة محددة من المفردات المعجمية الجديدة) تُقدّم وفق سياق المألوف أو المعروف، وتمارس عبر طرق شفوية مكثفة، وبعد ذلك، تدمج في البناء اللغوي الكلي. أما المفردات اللغوية غير المألوفة فتستبعد في البداية من اللغة التي يتعرض لها المتعلمون، حتى تقدم بشكلٍ مناسب ومن ثم يتم التدريب عليها. وتمثلت النتيجة بتركيب عام مؤلف من ثلاث فترات للتعليم على النحو التالي: العرض والممارسة واستثمار اللغة الحقيقي. وتمثل الهدف اللغوي بالتمكن من مجموعة محددة من التراكيب وعدد محدد من المفردات المعجمية ضمن سياق

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

المهارات اللغوية الأربع: التكلم، و الاستماع، والكتابة والقراءة. وينطوي تحت هـذا المنـهج العريض نفسه عدد من الطرق التعليمية الأخرى يشار إليها بأشـكال متنوعـة: الـشفوي، والتركيبي، و"الموقفي"، والبصري - السمعي وذلك وفقاً لموقع التركيز. وقد امتدت سلسلة التطور هذه من عمل بالمر حول تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية في السنوات الأولى مـن هـذا القرن إلى مشاريع ضخمة لخطط مجلس المدارس ومشروع نوفيلد Nuffield لتعلـيم اللغـات الأجنبية في المدارس الابتدائية والثانوية البريطانية في الستينيات.

فلو مثّل الأسلوب الشفوي الذي أوحى به عمل بالمر منهجاً حديثاً واسع التأثير، فقد ظهر أسلوب أخر نابع من الاستياء الذي ظهر أثناء الحرب العالمية الثانية في الولايات المتحـدة الأمريكية من نتائج تطبيق المنهج التعليمي التقليدي إلى حد كبير لتحقيق أهداف تعليمية محددة (استيعاب القراءة). وأظهرت الحاجة زمن الحرب للغويين أنه لا يمكن تلبية المطالب الملحة بدون تدريب خاص وأن الأساليب الموجودة لا يمكن أن تفي بذلك الغرض. وكـان الأكـاديميون منشغلين في ابتكار مواد برنامج التدريب العسكري الخاص (ASTP) والإشراف عليه. وإذا ما أخذت اهتمامات أولئك المسؤولين عن البرنامج بعين الاعتبار، فلربما لم يكن من المدهش أن نجد أن الحل المنهجي الذي اعتمد يتضمن استخدام متكلمين تكون اللغة المراد تعلمها هي لغتهم الأم بوصفهم رواة يزودون المتعلمين بجمل نموذجية يقومون بمحاكاتها، ووفقاً لذلك يتم تدريبهم تحت إشراف لغوي متمرس. وكان العمل مكثفاً للغاية، وكان معظمه شفوياً كما احتوى على كمية قليلة من القواعد الواضحة. وكان هذا المنهج انعكاساً مباشراً للمنهج الـذي اعتمـده اللغويون الميدانيون الذين يدرسون لغات غير مدروسة أو معروفة بعد. اعتبر المنهج بأنه ناجح، إلا أن التدريب كان يحدث تحت وطأة ظروف لا يمكن إعادتها بسهولة في أي مكـان آخـر، ولذلك لم يمكن بالإمكان اعتماد هذا الأسلوب برمته في التدريس العادي. وعلى الـرغم مـن ذلك، فقد كانت هناك مجموعة سمات محددة من هذا المنهج تميزت بها التطورات اللاحقة. فقد كان هناك تركيز كبير على شكل اللغة الشفوي، وكان الأسلوب استقرائياً بشكلٍ كبير، وتمتع المتعلمون بمشاركة كبيرة مكثفة ونشطة(من خلال التكرار). ومن الجدير ذكره، أن المـشرفين على البرنامج التعليمي كانوا يتمتعون بوعي لغوي قوي أيضاً.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وللأغراض العامة، فإن أهم نتيجة لمنهج البرنامج التدريبي الخاص للجيش تمثلت في تأثيره على مقترحات فرايز Fries حول منهج تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية (فرايز 1945). لقد كان لعمل فرايز تأثير قوي على تعليم اللغات في الولايات المتحدة والأماكن الأخرى عامة ، وأدى بشكلٍ مباشرٍ نسبياً إلى المنهج اللغوي السمعي في الستينيات. وما هو ملفت للنظر في مقترحات فرايز هو مشابهتها للأفكار الموجودة في عمل بالمر و هورنبي. فقد اعتبر فرايز التعلم على أنه اكتساب مهارة تتطلب تكراراً مكثفاً من خلال التدريبات. وكان للغة الشفهية أهمية قصوى. وتم تجنب عرض القواعد بشكلٍ واضح/مباشر، وكان التعليم استقرائياً. و لم يعط دور اللغة الأم أي اهتمام. واعتبر أن التركيز اللغوي لتعلم اللغة هو التمكن من التراكيب القواعدية، ونتيجة لذلك، فلم يكن الدخل المعجمي/المفرداتي مضبوطاً بدقة فحسب، بل ومحدوداً للغاية. وكما هو الحال عند بالمر وهورنبي، فقد اعتمدت المواد المستخدمة بشكلٍ كبير على الجملة. وكان استخدام مبدأ التقابل الأدنى مهماً للغاية في تعليم كل من اللفظ والقواعد، ونجد هنا مرة ثانية انعكاساً للأساليب المستخدمة في اللغويات البنيوية. ربما لم يكن هناك الشيء الكثير من الإبداع في أسلوب تعليم اللغة. وربما كان أفضل تطور هو ما قام به لادو Lado و فرايز (لادو و فرايز 1954 - 1958) المعروف بأسلوب " ممارسة النمط " ، وهو نمط من تدريب آلي يسمح بتكرار مكثف وتلاعب/تحكم بالجمل النموذجية. وكلغويين، فقد اعتمد فرايز وزملاؤه بقوة وجهة النظر القائلة بأن على أي منهج أن يكون له أسس صحيحة في اللغويات - وإذا ما استثنينا ارتباطه بفكرة التركيب، واستخدام الوصف المشتق من اللغويات البنيوية، فإن أوضح تمثيل لذلك يكمن في الأهمية المعطاة لدور اللغة الأم في إعاقة (أو تسهيل في بعض الأحيان) عملية تعلم اللغة الأجنبية. وكان من المعتقد أيضاً أن القرارات حول اختيار وتدرج المحتوى يجب أن تعتمد على توقعات مستوى الصعوبة التي من المحتمل مواجهتها. وتطلب ذلك بدوره، دراسات مقارنة بين اللغتين المراد تعلمهما. وكان ذلك نشاط في بحث لغوي كبير ارتبط به استعمال مصطلح "اللغويات التطبيقية" لأول مرة.

إن مفهوم " المهارة " أو " العادة " الذي يكمن تحت مناهج كل من فرايز و بالمر كان غير رسمي نسبياً. وبالمقارنة، وبتطور المنهج الفريزي البنيوي إلى الأسلوب السمعي البصري،

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

فقد أصبحت الأسس النفسية أكثر وضوحاً ودرست بنوع من التفصيل (بـــروكس Brooks، ١٩٦٤). وتطور عنصر التدريب/المهارة الآن بوصفه تطبيقاً لنظرية التعلم الـــسلوكية. وقـــد اعتبرت الأسس التي تحكم تعلم اللغة الثانية هي نفسها التي تحكم تعلم اللغـــة الأولى، وهـــذه الأسس لا تختلف بدورها عن تلك التي تقرر كافة أشكال التعلم. وبشكلٍ عام، فـــإن الطفـــل يصدر لغة من خلال عمليتي المحاكاة و القياس، معتمداً على ما يسمع، ويتعلم عندما يعزز أداؤه الناجح . وما الألفاظ سوى استجابات مشروطة لمثيرات. و لم يتم اقتراح أي آلية عقلية لتفسير تعلم اللغة أو استخدامها. إن تعلم اللغة هو تعلم الاستجابة بدقة وبشكلٍ مناســـب للمـــؤثر. وهناك عدة عوامل متنوعة تعنى بالطريقة التي يؤدي فيها المتعلم والتي يتم التعزيز من خلالهـــا، وهذه العوامل تؤثر في معدل سرعة حدوث التعلم. إن السلوك اللغوي يمكن تعزيزه فقط عندما يلاحظ ، ولذلك، يجب أن يكون نشطاً (منتجاً). ويمكن للمهارات المكتسبة سابقاً أن تـــؤثر في اكتساب مهارات جديدة إما بوصفها عوامل تسهيل أو عوامل متداخلة. ومن هنا أتى دور اللغة الأم الذي لاحظناه آنفاً.

وبشكل عام، فإن الخلاف بين اللسانية- السمعية والمناهج الأخرى التي تعتمد على المهارات هو أقل بما يتعلق بطبيعة الوسائل المنهجية المستخدمة منه في التخلص من أي درجة من الانتقائية. حيث تدّرج اللغة الجديدة بحرص وُتقدم عادة في سياق الحافز - الاستجابة في حوار صغير. ويعاد هذا الحوار ويحفظ غيباً ويتم استيعابه تماماً. ويتبع ذلـــك، تـــدريبات متكـــررة للتراكيب تؤلف في مجملها القسم الأساسي من التجربة التعليمية (تغطي حتى ٨٠% من وقت التعلم) إلا أن هناك طريقة واحدة على أية حال، تختلف فيها اللسانية - السمعية بشكلٍ حاد عن تقليد تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية المتأصل في عمل بالمر، والنقطة هذه، هي معالجة المعـــنى. وإن الأسلوب المباشر والأساليب الأخرى لتعليم معاني الكلمات والفئات بقيت عاملاً أساسياً في عمل بالمر، وهورنبي وأتباعهم. ونتج عن الأسس النظرية اللسانية - السمعية في اللغويـــات البنيوية وعلم النفس السلوكي أن المعنى لم يتلق سوى اهتمام ضئيل جداً. حيث يتـــسم هـــذا الأسلوب بآلية ميكانيكية على مستوى عال. وربما لهذا السبب، لم ينتشر هذا الأسلوب بشكلٍ واسع خارج الولايات المتحدة الأمريكية أو الدول المتأثرة بالتفكير الأمريكي على الرغم من أن

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تماسكه النظري أعطاه مكانة هامة في تاريخ مفاهيم تعليم اللغات، إن ما تظهره اللغوية - السمعية هو المدى البعيد الذي يمكن أن يصله أو يدفع به منهج يعتمد مهارات دقيقة منضبطة.

إن ما وصف في هذا العرض التاريخي الانتقائي القصير هو مجرد سرد لتقدم وانتشار أفكار المحدثين في النصف الأول من هذا القرن. و يقودنا هذا إلى نهاية الستينيات حيث يظهر أن هناك درجة من التفكير المشترك في هذا الوقت في أوروبا وأمريكا حول تعليم اللغات الأجنبية بدافع التغيير الناشىء عن الابتكار المنهجي في الحالة الأولى (أمريكا) وعن الدخل النظري في الثانية (لأوربا). وليس من الممكن القول بدقة إلى أي مدى تتبع فيه الممارسة مبادىء وأسس جديدة. لقد اعتمدت بشكلٍ واسع، ربما، في تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية خارج أوربا و أمريكا الشمالية، إلا أنها بدأت تؤثر بشكلٍ فعّال في تعليم الإنجليزية واللغات الأخرى في بريطانيا، وأوربا وأمريكا. إلا أن الأساليب التقليدية لم تهجر تماماً، وغالباً ما مزُجت بالأساليب الحديثة بطريقة عشوائية نوعاً ما. ولذلك يمكننا القول بأنه وجد مناخ محدد من الرأي ظهرت في سياقه مناقشات جديدة ما تزال تعيش معنا حتى الآن. وربما أن المواضيع التي طرحت في العقدين الماضيين لم تُحل بعد بشكلٍ كامل، فمن الضروري، عند هذه النقطة، التخلي عن المنظور التاريخي الذي اتبعناه حتى الآن.

٤. الأسس الفكرية لتعليم اللغة

هناك سؤالان لا بدّ من الإجابة عليهما إن كان علينا تأسيس منهج معقول وفعال في تعليم اللغات. الأول، ما هي طبيعة ذلك الشيء (اللغة) الذي يجب على الطلبة تعلّمه ؟ وثانياً، ما هو الشيء الذي يقرر إن كان الطلبة سيتعلمونه بشكلٍ فعّال ؟ وباختصارٍ أكثر، ما هي اللغة وكيف يتعلم الناس اللغات ؟ على الرغم من أن الإجابة عن هذه الأسئلة متضمنة منطقياً في أي منهج لتعليم اللغات، إلا أنه لم يتم التعرض لهذه الأسئلة بهذا الشكل المباشر وبهذه الصراحة. إن حجم المعلومات حول اللغة التي تنتقل في التعليم التقليدي لا خلاف حولها نسبياً. ومثلت الحقائق القواعدية جوهرّ الاهتمام. وكانت هذه، مدعمة بمفردات مختارة مع لفظ وتهجئة مناسبين تمثل جوهر التعليم. وكرست أشكال وصف اللغة (كتب القواعد) لذلك، ولا يوجد هناك أي سبب خاص للاعتقاد بأن ذلك غير مناسب. وكان التعليم في هذه الحالة مسألة

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تحريك عقل أو ذكاء المتعلم، الذي ينظر إليه، بالتالي، كصندوقٍ أسود لا يمكن معرفة ما بداخله أو الولوج إليه، ولا يتأثر بالعوامل الخارجية (المنهجية) بشكل كبير.

إن تفسيرنا للنمط الحديث في تعليم اللغة يقترح لماذا لا يمكن الحفاظ على مستوى منخفض من الوعي حول هذه المواضيع لفترةٍ طويلة. فبادىء ذي بدء، إن الرغبة في ضبط الدخل اللغوي بدقة أكبر شدّت الانتباه وبشكلٍ متزايد إلى طبيعة التركيب اللغوي وإلى العلاقة بين أجزاء النظام القواعدي المختلفة. وثانياً، يجب على اللغات التي تمارس كمهارات أن يتم إتقانها كمهارات أولاً، ويقترح هذا عملية تعلم تختلف عن اكتساب المعرفة عامة. والغريب في الأمر أن منطق هذه الأفكار لم يدفع به ؛ في الواقع، بشكلٍ صحيح إلى الحد المطلوب. وعلى الرغم من صحة القول بأن اللغويات البنيوية التي أصبحت الأساس لكثير من تعليم اللغة بالأساليب الحديثة كان لديها بعض السمات المختلفة بشكلٍ بارز عن كتب القواعد التقليدية التي سبقتها، إلا أن الاهتمامات الأساسية بقيت بالقواعد، والمعجم والفونولوجيا (وفي الواقع، لم تختلف وحدات المحتوى بشكلٍ كبير لأنها قدمت عبر لغة واصفة مختلفة). لقد كانت التغيرات في الأساليب في غرف الدرس جوهرية، ولكن، على الرغم من الاعتراف بالدور الأساسي لانخراط المتعلم في النشاطات التعليمية، إلا أن هذه المسائل نوقشت، في واقع الحال، بشكلٍ كبير ضمن معايير ضبط المعلم للأمور، والتحكم بالمتغيرات (انظر الفصل السادس عشر القادم).

إن استعداد معلمي اللغة لمزيد من التغييرات نبع جزئياً من إدراك متزايد للحاجة لأساس مفاهيمي/فكري صحيح يعتمد على مفاهيم معينة يرتكز عليه تعليمهم وانفتاح نحو الإسهام الذي يمكن أن تقدمه نظرية على صلة بالموضوع في هذا المجال. وربما انبثق أيضاً من خيبة أمل نسبية من النتائج التي حققها التعليم بالطرق المستحدثة. وإذا ما أخذنا بالحسبان صعوبة الحصول على دليل موضوعي حول فعالية الأساليب التعليمية، فإن أي تقييم لابدّ وأن يكون ذاتياً بدرجة عالية. والتفسير الممكن هنا هو أن الممارسين (المعلمين) كانوا راضين عامة في أن الأساليب الشفوية، والحالية والبنيوية مثلت خطوة متقدمة بالمقارنة مع الأساليب التقليدية، إلا أن النتائج ما تزال أقل مما كان متوقعاً أو مأمولاً فيه.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

٤. ١ اللغة

إن الشيء الأول الذي يجب تفحصه في البحث عن شرح لهذا الأمر هو فيما إذا كانت الرؤية اللغوية التي يستند إليها تعليم اللغة مناسبة. وفي الواقع، ظهرت عدة أفكار ورؤىً أعطت معلمي اللغة واللغويين التطبيقيين سبباً للتفكير. فأول شيء ؛ لقد قلبت الثورة التشومسكية بل ودمرت الأفكار حول التركيب اللغوي في الحقبة البنيوية بعد البلومفيلدية (والتفسير السلوكي لتعلم اللغة الذي غالباً ما ارتبط بها أيضاً) (لايونز Lyons ١٩٧٠) وثانياً: وضع مفهوم الكفاءة اللغوية ضمن سياق أوسع من الكفاءة التخاطبية وهذا يعني أن المعرفة الكامنة وراء الاستخدام اللغوي هي أكثر من مجرد معرفة النحو (التراكيب)، والمفردات والفونولوجيا (هايمز Hymes 1971). وثالثاً، فقد أُظهر ضمن مفهوم الأحداث الكلامية أن ما يفعله المتكلمون بالألفاظ هو جانب هام من قصدهم في التخاطب وأن الأمر في توسيع دراسة المعاني ليشمل ذلك ليس أمراً مباشراً(سيرل Searle 1969). ورابعاً، فإن دراسة النصوص الحقيقية، خصوصاً قطعاً من نصوص أطول من الجمل، قد تبدي انتظاماً وسمات من ترتيب لا يظهران أثناء دراسة الجمل منفردة أو أثناء دراسة قواعد الجملة (يول Yule وبراون Brown 1983). ومعنى الاستتباع الكامن في هذه التطورات، هو أنه كي يصبح تعليم اللغة مؤثراً للغاية، فإنه يحتاج لتوسيع نموذج اللغة الذي يستخدمه كأساس لتقرير أو تحديد استراتيجيته اللغوية.

وليس من الضروري بالنسبة لنا توقع وجود استتباعات خاصة في تعليم اللغة لكل من هذه التطورات المحددة في اللغويات. أما الآن فسنرضي أنفسنا بالقول أن كل فردٍ يتمتع بكفاءة لغوية / تخاطبية مؤسسة بشكلٍ جيد قادر على استخدام نظام القواعد في اللغة لتركيب جمل جديدة بعفوية وطلاقة. وستعبر الجمل عن المعاني المرغوب فيها وستكون مناسبة للغرض الاجتماعي الذي يريده المتكلم بلفظها. أما شكل الجملة فلن يقرره المعنى الذي قصد منه التعبير عنه فقط بل من خلال العلاقات بينه وبين بقية النص (الشفوي أو المكتوب) الذي وقعت فيه، من خلال التأكيد الذي يختار المتكلم أن يعطيه إلى الأقسام المختلفة من الجملة ،و حيث يكون هناك تنوع منتظم في نظام اللغة، من خلال الخيارات التي تعطى وفق السياق الاجتماعي. وحيث تنضم الجملة، كما هي الحالة في العادة، إلى جمل أخرى لتشكيل جزء من سلسلة أطول

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

(نص)، فإن ترتيب هذه الجمل لن يكون قضية عشوائية. يقوم المتكلم بترتيب المحتوى وفق مبادىء عامة تضمن تماسك النص. وفي تقرير الشكل الكامل للنص، كما هو الحال في تقرير شكل الجمل المنفردة ضمن النص، يأخذ المتكلم في الحسبان الافتراضات التي يمكنه توقعها أو يكونها عن الأفراد الذين يوجه إليهم النص، وما يمكن أن يتوقع منهم في تأويل أو تفسير النص بأنفسهم.

والجدير ذكره أنه لا يمكن ملاحظة الكفاءة مباشرة، وأن الدليل الوحيد الصحيح لوجودها هو الأداء الناجح في اللغة. من الواضح أن المتكلمين للغة أجنبية قلما يحرزون كفاءة كاملة في تلك اللغة (الأجنبية) إذا ما اعتبرنا أن الكفاءة الكاملة تعرف بكفاءة المتكلم بلغته الأم. إلا أن كفاءة لغوية أقل من الكاملة، على أية حال، ستكون مقبولة تماماً بوصفها هدفاً بالنسبة لمتعلم لغة ثانية. والمهم هو أن المتكلمين يمكن ألا يحققوا كفاءة كاملة بطريقتين مختلفتين على الأقل: يمكن أن يتمكنوا من بعض مكونات الكفاءة بنسبة عالية بينما لا يتمكنون من بعضها الآخر أبداً. ومثال واحد على ذلك هو تعلم فرد عدداً كبيراً من المفردات ولكن ينقصه النحو. ومثال آخر، فرد اكتسب معرفة جيدة بقسم كبير من النحو وحجم لا بأس به من المفردات ، ولكنه يفتقر إلى الكفاءة في تطبيق تلك المعرفة لتلبية الحاجات الاجتماعية في التخاطب. وبشكلٍ آخر مختلف ، يمكن للمتكلمين أن يمتلكوا كفاءة جزئية في كل جوانب اللغة. يمكن أن يتمكنوا من بعض الكفاءة في كافة جوانب الفونولوجيا وعلم التراكيب ولكن دون المقدرة على استعمال أي منها بدقة كاملة ؛ ويمكن أن تكون لديهم كفاءة جزئية مماثلة في مظاهر الاستخدام اللغوي. إن القول في أن تركيز تعليم اللغات على المظاهر الأساسية اللغوية (القواعد، والمفردات والفونولوجيا) يخلق نوع الكفاءة الناقصة الأولى، وسيكون البديل الشروع في خلق النوع الثاني لقول قابل للأخذ والرد. ويبدو أن النوع الثاني يعطي الأمل في فائدة أسرع فيما يتعلق بالأداء اللغوي أكثر من النوع الأول (الذي يركزّ على القواعد، والفونولوجيا والمفردات المعجمية) .

٤. ٢ تعلم اللغة

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

في حقيقة الأمر، يلقي البحث في الآونة الأخيرة حول تعلم اللغات الثانية بعض الضوء على هذا الموضوع. فقد لاحظنا أن الآراء المتعلقة بتعلم اللغات والتي سادت قد اشتقت من عـــدد مـــن المصادر. حيث يعتمد تعليم اللغة التقليدي على وجهة نظر حول اكتساب المعرفة ومعالجتها لا ترى تعلم اللغة الثانية حالة خاصة في أي حالٍ من الأحوال. أما طرق التعلم السلوكية و الطرق الأخرى التي تعتمد على المهارات فهي تمثل امتداداً لنظريات التعلم العامة التي تتأصل جذورها في ملاحظة المهارات العامة غير اللغوية. وحتى تلك الطرق التي من المفروض أنها أسست علـــى مفاهيم تتعلق بكيفية تعلم اللغات بشكلٍ طبيعي - مثل الأسلوب المباشـــــر، تعتبر أن تعلـــم اللغات بشكل طبيعي منوط ، في واقـــــــع الأمر، باكتساب اللغة الأولى وليس الثانية . وتمثل التطور المذهل في العقدين الماضيين في أنه تم التركيز ، لأول مرة، على تعلم اللغة الثانية ذاته.

إن جذور هذا التغير في التركيز موجودة في التحليل المقارن (لادو La do 1957). كان هدف الدراسات التحليلية المقارنة يتمثل في تحديد فروقات بين لغة المـــتعلم الأم واللغـــة المستهدفة/المنشودة للتنبؤ بمواقع الصعوبات التي يمكن أن تحدث. إن استخدام الأساليب البنيوية في التحليل اللغوي قد مكّن القيام بعدد كبير من التوقعات اللغوية المعقدة. إلا أنها كانت، على أية حال، توقعات وليست وصفاً للسلوك الحقيقي للمتعلم. وتعرضت نظرية التحليل المقـــارن وممارستها لهجوم عنيف. إن الثورة التشومسكية في اللغويات قد قوضت جـــذور اللغويـــات البنيوية ونظرية التعلم السلوكية التي اعتمدت عليها نظرية التحليل المقـــارن. وبـــشكلٍ أكثـــر براغماتية، بدأ الناس يتساءلون فيما إذا كانت نظرية التحليل المقارن قادرة على تنفيذ مهمـــة التوقعات بشكلٍ مناسب، وفيما إذا حدث فعلاً ما كان متوقعاً فعلاً . وفيما إذا كان التداخل (من اللغة الأم) يقدم الشرح المنظم الأساسي لأخطاء المتعلم والصعوبة التي زعمت النظريـــة وجودها. لقد وجد الدليل على ذلك في الملاحظة والمراقبة الدقيقتين للسلوك اللغوي للمتعلمين.

وحتى ضمن الجدول السلوكي، فقد لوحظ حصول تحول ليس بين اللغة الأم واللغـــة المراد تعلمها فحسب بل وبين أجزاء مختلفة من اللغة المنشودة نفسها. ويمكن لنمط أســـس في اللغة الهدف المراد تعلمها مسبقاً أن يتدخل في تعلم المتعلم لجانب آخر من اللغـــة نفـــسها في مرحلة لاحقة. وقد زعم أن البحث الذي أجراه دولي Dulay وبيرت Burt قد أظهر أنه يمكن

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تفسير ما نسبته حتى 80% من أخطاء متعلمي اللغات دون الرجوع إلى مفهوم تدخل اللغة الأم (دولي و بيرت 1974). وكبديل لذلك، فقد اقترحا أن العملية الأساسية الحاصلة تتمثل في "تركيب إبداعي" يلجأ من خلاله المتعلمون على أساس أشكال تعلموها لخلق أشكال لم يألفوها في واقع الحال مطلقاً في اللغة الهدف والتي يمكن الحكم عليها بأنها أخطاء ضمن الشروط النهائية للغة الهدف (وهذه هي ظاهرة التعميم). إن تشابه هذه العملية وتشابه الأخطاء الحقيقية لتلك التي يرتكبها متعلمو اللغة الأم(الإنجليزية مثلاً) قد أدى بسرعة إلى فكرة مفادها أن العملية اللغوية في تعلم لغة ثانية هي في الحقيقة لا تختلف إلا قليلاً عن تعلم أو اكتساب اللغة الأولى. من المحتمل أن تتمثل الحالة في أن مقدرة تعلم اللغة الفطرية التي يعتقد منذ زمن بعيد أنها تفقد أو تضيع في سن البلوغ، ما تزال فعّالة أو عاملة.

إن بحث دولي وبيرت قد حفّز العديد من الدراسات الأخرى التي تنطوي على مراقبة تعلم سمات مختلفة من النظام النحوي عند كل من طلبة اللغات والمتعلمين " الطبيعيين ". وأظهرت نتيجة البحث في اكتساب المورفيم، وتعلم النفي، والاستفهام، على سبيل المثال، أن هناك دليلاً على أنماط من الترتيب تعليمية موروثة سلكها متعلمون يتمتعون بخلفيات لغوية مختلفة وكذلك متعلمون بأنواع مختلفة من التجارب في التعلم (دولي، وبيرت وكراشين Krashen ١٩٨٢). ولم يتأثر هذا التعلم نسبياً، على ما يبدو، بتسلسل أو محتوى الدخل اللغوي. وما أظهره البحث أيضاً، وهذا لا يدعو للدهشة، أن درجة دقة أداء المتعلمين في اللغة الثانية اختلفت وفقاً لنموذج النشاط الذي انهمكوا فيه (محادثة تلقائية، اختبار متعدد الخيارات، كتابة إنشائية الخ.) والشروط التي حدث التعلم ضمنها. ولوكان هناك في الواقع نوع من العملية التطورية موجود في تعلم اللغة الثانية، عندئذ، من المحتمل ظهور الدليل عليها ، على الأرجح، عندما كان المتعلم منشغلا في مهمات تخاطبية حقيقية. ووفقاً لذلك، أصبح من الممكن الافتراض أن هناك، في الواقع، عمليتي تعلم متباينتين.

ويمكن العثور على أوضح تعبير وأكثره تطرفاً لوجهة النظر هذه في نظرية المراقبة عند كراشين (كراشين ١٩٨٢). ووفقا لهذه النظرية، يطور المتعلمون نظامين لغويين الأول: النظام المكتسب، ويؤسس عبر تطبيق المقدرات اللغوية التعلمية الموروثة على اللغة المجربة عبر عملية

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

التخاطب، وتكون هذه العملية غير واعية بشكلٍ تام تقريباً. والثاني النظام المتعلم: ويؤسس في محيط تعليمي يشد فيه الانتباه إلى أنماط قياسية في النظام اللغوي، ويبقى المتعلم واعياً للنظام اللغوي أثناء تعلم اللغة واستخدامها. إن إحدى السمات الرئيسة في نظرية كراشين هي بقاء النظامين منفصلين. حيث يستخدم الفرد النظام المتعلم لمراقبة الأداء اللغوي. ولا يحول ما يتعلم إلى النظام المكتسب. وعلى الرغم من أن استغلال المتعلم لبعض الفرص التعليمية (الواعية) يمكن أن يكون أمراً مساعداً لأن المراقبة ممكنة ومفيدة في بعض أنواع الأداء اللغوي إلا أن نوع اللغة المكتسبة وكمها هما اللذان يقرران في نهاية المطاف تطور كفاءة الفرد اللغوية. إن الأداء اللغوي الذي يزود الفرد بفرص مراقبة، وبالتالي نجده متأثراً بالنظام المتعلم، يمكن أن يظهر آثاراً مباشرة نسبياً للدخل اللغوي ذي البنية التربوية الذي تلقاه المتعلم. ففي استخدام تخاطبي تلقائي للغة أي: لغة من المفترض أنها غير مراقبة، فإن لغة المتعلم تظهر سمات مميزة لمرحلة التطور في اكتساب اللغة التي وصل إليها المتعلم وليس أي تأثير مباشر لأي دخل تربوي.

ولذلك لا يوجد هناك أي جديد في الملاحظة القائلة بوجود بيئة رسمية وأخرى غير رسمية في تعلم اللغات، وليس كذلك في الفكرة القائلة بأنه ربما لا يمكننا القيام باستخدام غير واعٍ لشيء نعرفه بشكلٍ واع. لقد عرفت هذه الفروقات منذ أمد بعيد وهي هامة بالنسبة لكل العاملين في دراسة تعلم اللغة الثانية حتى ولو لم يعطوها التفسير الذي يعطيه إياها كراشين. وتفسير بديل للدليل القادم من دراسات تعلم اللغات الثانية هو أنه في أي لحظة فإن بَيْلُغة[1] المتعلم (سيلنكر Selinker ١٩٧٢) تكون مؤلفة من أشكال لغوية صحيحة من اللغة الهدف، واستعارات من اللغة الأم وأشكال لا تأتي مباشرة من المصدرين السابقين، ولكنها على الرغم من ذلك، تعتمد عليهما من خلال نوع ما من عملية القياس. إن القول بوجود نوع ما من الانتظام في هذه اللغة الانتقالية يعتمد على حقيقة أن المتعلمين يظهرون تشابهات في نمط وتسلسل الأشكال، منها الصحيح وغير الصحيح أيضاً، تغطي فترة يتعلم فيها المتعلمون اللغة ويستخدمونها أيضاً. إلا أنه من غير المحتمل، على أية حال، أن يكون ذلك نظاماً مستقراً

---

[1] - اللغة الأجنبية كما ينطق بها متعلموها . أي أنها لغة غير سليمة تماماً وغالباً ما تكون كثيرة الاعتماد على اللغة الأم فكأنها مختلطة من لغتين اثنتين . (رمزي البعلبكي)

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

أو ثابتاً في أي نقطة من الزمن. وسيكون هناك في الواقع، خلاف في توزيع الأشكال المستعملة التي لاحظها كراشين. ولكن بدلاً من الافتراض أن ذلك نتاج نظامين لغويين مختلفين، فإن العديد من الباحثين يعتبرون أن ذلك مجرد خرج تفاضلي لنظام بمفرده يستجيب لمتطلبات وإلحاحات أنماط مختلفة من الحالة التخاطبية. إن أفضل ممر للعبور من المعروف شعورياً إلى المنضبط لا شعورياً هو تمثيله كاستمرارية غير منقطعة. وهناك عدة نقاط مختلفة على طول محور الاستمرارية تعكس مدى فرص استخدام المعرفة الواعية وهناك عدد مماثل أو أكثر من أشكال البيلغة التي يستخدمها المتّعلمون. إن عملية المراقبة موجودة، ولكنها قضية أو مسألة تقبل التدرج.

إن المراقبة الدقيقة لسلوك لغة المتعلم قد ولدَّ كماً كبيراً من الاهتمام في العمليات العقلية المعنية بتعلم اللغة الثانية. وعلى الرغم من بعض الخلافات في التفسيرات النظرية التي عرضت، فهناك شيئان يبدو أن معظم الباحثين يتفقون بشأنهما. الأول: لا يقترب المتعلم من مهمة تعلم اللغة الثانية وعقله خال من أي انطباعات خارجية)، بل على العكس، يتمتع المتعلمون بمزايا إدراكية معقدة تمكنهم من التفاعل إيجابياً مع محيطهم اللغوي. وبالتالي فإننا نجد أن دور المتعلم في الإطار النظري هذا، وليس في الإطار السلوكي، فعال للغاية. وثانياً، إن الحالة التي تضع أعظم المتطلبات على النظام اللغوي عند المتعّلم تتمثل في محاولة استخدام اللغة المحكية في الاتصالات التلقائية. إن الاستخدام الفعال والمؤثر في هذه الحالة يتطلب اكتساب أكبر قدر ممكن من اللغة ، أي: يجب على المتعلم أن يمتلك سيطرة غير واعية على أكبر قسم ممكن من آليات اللغة، بحيث يمكن إعطاء الاهتمام الواعي بشكلٍ كامل تقريباً لمحتوى التخاطب بدلاً من شكله. ويمكن صياغة الفكرة بشكلٍ مختلف قليلاً، ولكن ربما بمصطلحات أكثر شيوعاً : يحتاج المتعلم لأن يكون طليقاً ودقيقاً في استخدام اللغة. ولكي يحصل المتعلم على هذه الحالة عليه أن يكون قد حصل على تجربة واسعة في محاولة استخدام اللغة تحت وطأة قيود التخاطب الكلامي. ولن تكون نشاطات التعليم التي تركزّ بشكلٍ كامل على تعريف المتعلم بنظام اللغة كافية لتزويده بالكفاءة التخاطبية المطلوبة.

٥. السياق التربوي

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

سنرى أن إحدى سمات طرق تعليم اللغة في العقدين الماضيين تمثلت باهتمام أكبر بالمتعلم. ويمكن شرح ذلك جزئياً من خلال الاهتمام المتزايد بسمات أداء المتعلم اللغوي التي وصفناها للتو، إلا أن هناك أسباباً أخرى، وبشكلٍ ملحوظ، جوانباً في التفكير التربوي والطلب، ربما كانت هي الأهم .

وفي مناقشتنا السابقة لطرق تعليم اللغة ساد تصور ضمني دون أن يثير أي تساؤل حوله. فعلى الرغم من التباين الحاد بين طرق التدريس الممثلة بالأساليب التقليدية من جهة والأساليب الحديثة من جهة أخرى، فإنها جميعها بنيت على تصور مفاده أن هناك حجماً محدداً من المعرفة اللغوية أو مجموعة محدودة من المهارات اللغوية الأساسية يجب على أي متعلم للغات الأجنبية أن يتمكن منها. إن الجدل حول طرق التدريس لم يكن في أغلب الأحيان سوى جزء من بحث حول أفضل المناهج. إن السياق الذي تصوره اللغويون في هذا الجدل هو تعليم اللغات في المدارس (الثانوية) كجزء من المنهاج العام. إن الوسائل أو الطرق التي طبقت على المتعلمين من أعمار مختلفة (في التعليم الأساسي، الثانوي وتعليم الكبار) على سبيل المثال، كانت مدهشة بسبب التشابه وليس بسبب التباين بينها. وبالطريقة نفسها، فقد اتبع المتعلمون الذين يدرسون مقررات لغوية دراسية خارج المعاهد الحكومية النظامية، وربما لأغراض خاصة (لغة لأغراض خاصة) بشكلٍ مشابه جداً لمناهج تعليمية تُعلم بطرق مماثلة وبدرجة عالية لتلك المستخدمة في تعلم اللغة العام.

وسبب هجران هذا الافتراض يقع في نوعين من الضغوط: الأول براغماتي محض. فمنذ الستينيات وما بعدها، ظهر تزايد حاد في تعليم اللغات، وخاصة الإنجليزية كلغة أجنبية، ضمن سياق حاجات متخصصة . وغالباً، كان الطلاب المعنيون كباراً. فقد كان واضحاً بالنسبة إليهم ولأساتذتهم أن المقررات اللغوية العامة العادية لا تمثل ما يحتاجونه ويجب أن تؤخذ اهتماماتهم الفردية والجماعية بعين الاعتبار. أما السبب الثاني فقد كان أكثر فلسفية. حيث أصبحت التربية بشكلٍ عام متمحورة حول الطفل. كان ينظر في الماضي إلى المعلمين على أنهم مصادر موثوقة للمعلومات أو أساطين علم في المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. وتمثلت مهمتهم في نقل هذه المعرفة لطلبتهم. ونجاحهم في ذلك يقرره بشكلٍ كبير أسلوب

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تدريسهم لمادتهم العلمية. وضمن هذا المنظور، فإن أساتذة اللغات كانوا تماماً كأساتذة أي مادة أخرى. وحدث تغير من خلال التربية بقبول فكرة أن الأطفال يختلفون بشكلٍ كبير فيما بينهم في مقدرتهم التعلمية، وأنه يمكنهم المساهمة بشكلٍ أكبر في عملية تعلمهم من خلال قيامهم بدور أكثر فعالية ومساهمة، وأنه يمكن الحصول على فائدة تربوية أكثر إذا كانت المعرف والمهارات الأخرى التي يكتسبها الأطفال تحت سيطرتهم ومراقبتهم . لقد وجدت الآن شروط لكي تكون عملية تعليم اللغات، تماماً كما هو الحال في تعليم المواد الأخرى، أقل تركيزاً على مادة التعليم وأن تكون أكثر محورية أو تمحوراً حول المتعلم.

٥. ١ استتباعات لمنهج تعليم اللغة: الأهداف

تهتم منهجية تعليم اللغة بمعناها الشامل بما يجب أن يتعلمه المتعلمون وكيف سيتعلمونه. وفي الواقع، فإن المسائل التي تدور حول المنهجية تبقى منطقياً ثانوية أو تعتمد على بعض الموافقة المسبقة بما يتعلق، على سبيل المثال، بأهداف تعليم اللغات، إما بشكلٍ عام أو في حالة خاصة. ومن ناحية عملية، فإن مناقشة الأهداف غالباً ما أهملت، ويمكن إرجاع الفوضى والاختلاف في الرأي حول منهجية التعليم إلى فشل مبدئي حول الشيء الذي نحاول إنجازه من خلال تعليم اللغة الأجنبية. ربما يوجد الآن هامش أوسع من الموافقة حول أهداف تعليم اللغة، وما هي الاستتباعات المطلوبة لتنفيذ هذه الأهداف بالمعنى الأعم على الأقل. يتعلم الناس اللغات، أساساً، من أجل التخاطب أو التواصل، على الرغم من أن نماذج التخاطب التي يمكن للمتعلمين أن يتوقعوا أنفسهم يستخدمون اللغة الأجنبية فيها لن تكون هي نفسها دائماً ،بشكلٍ أكيد، كما سنرى قريباً. ومع ذلك فإن درجة محدودة من القدرة التخاطبية في بعض مناحي الاستخدامات اللغوية الممكنة هي النتيجة المتوقعة، ويعتبر تعليم اللغة الذي لا يحقق ذلك القدر فاشلاً. ويشير مصطلح "التخاطب" هنا، إلى أي نشاط لغوي يؤلف فيه شخص رسالة يمكن فهمها واستقبالها من قبل شخص آخر، ويتضمن على سبيل المثال، الكتابة والقراءة بالإضافة إلى التفاعل الشفوي. أما الاهتمام بالأهداف التربوية العامة في تعلم اللغات فكثيراً ما أهمل أو اعتبر ثانوياً. وإذا ما وافقنا على هذا الوصف العام للأهداف، فإن هناك التزاماً واسع الانتشار لإرساء تعليم اللغة على فهمنا لماهية السمات الأساسية للتخاطب اللغوي وعلى معرفتنا لكيفية

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

اكتساب الكفاءة التخاطبية (في اللغة الثانية). إن هذا الالتزام العام هو الذي أدى إلى وصف الكثير من تعليم اللغات الحديثة بـ " التخاطبي أو التواصلي " إلا أننا نكتشف عند مناقشة ماهية الاستتباعات العملية لهذا الالتزام العام، أن الناس قد تناولوا الموضوع بطرق مختلفة، وأنه توجد فروقات كبيرة بين وجهات النظر أو مواضع التوكيد.

وما هو أساسي لمناقشتنا هو الدور الذي يناط بالمنهج اللغوي الدراسي. لقد اعتمدت بعض الطرق التدريسية على تنقيحات مستمرة للمناهج كوسيلة لإدخال أو بدء التغيير. بينما رأت بعض الطرق التدريسية الأخرى أن الأمور المتعلقة بالمنهاج لا علاقة لها بالموضوع وغير فعّالة بشكلٍ كبير، ورأت أن إنجاز الأهداف التخاطبية يعتمد بشكلٍ كبير على طبيعة أو نوعية التجربة اللغوية التي يمر بها المتعلم. وإذا ما نظر إلى هذه القضايا من منظور تقليدي، فإنها تبدو - عندئذٍ، أنها قضايا تتعلق بالطريقة والأسلوب وليس بالمحتوى.

٥. ٢ تطورات في تصميم المنهاج الدراسي

يمثل المنهاج الدراسي في العديد من البلدان والمؤسسات التربوية أداة فعّالة أو رئيسة في التخطيط التربوي. وعلى الرغم من أن العناصر الموجودة في المناهج الدراسية ليست هي نفسها في كل مكان (يمكن للبعض أن توضح الأهداف وتعطي إرشادات منهجية هامة أو كبيرة، ويمكن للبعض الآخر ألا يفعل أياً من ذلك)، حيث ترتكز معظم المناهج على مواصفات مفصّلة للمحتوى اللغوي الذي سيغطى في كل مرحلة من مراحل المقرر الدراسي. وتمثلت المكانة التي وصلت لها قمة تعليم المهارات والتعليم المعتمد على التراكيب في الستينيات، بتكون المنهاج من جزئيين أساسين. حيث احتوى في البداية على مجموعة مختارة مما سّمي بالتراكيب القواعدية رتبت في العادة فيما اعتبر تسلسلاً تعليمياً منهجياً فعالاً وفق مبادىء طورت على مدى ثلاثين عاماً أو نحو ذلك. وثانياً، حدد المنهاج حجماً محدداً من المفردات كهدف ممكن تحقيقه لكل مرحلة من مراحل التعلم. وبالطبع لم يكن هناك مناص من استخدام سمات من اللغة الفونولوجية والكتابية في أي تعليم حقيقي، إلا أنها لم تحدد بالطريقة نفسها. لقد قسم المنهاج اللغة ككل متكامل إلى كميات سهلة الفهم في عملية متسلسلة ذات مراحل أشير إليها بـ " التدرج". وعلى الرغم من قيام المحاولات الأولى لضبط تقديم اللغة وفق مبادىء منتظمة منذ

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الثلاثينيات، إلا أن مسألة المفردات المعجمية اعتبرت المشكلة الأساسية ؛ وحتى نهاية الستينيات، كان هناك قبول عام واسع الانتشار لوجهة النظر القائلة في أن المهمة الأساسية في تعلم اللغات تتمثل في التمكن من نظام قواعدي تركيبي، و أنه يجب تقييد المفردات المعجمية بالمستوى الضروري الذي تخدم فيه اكتساب التركيب أو البناء القواعدي. ومن المحتمل أن يحاول منهج هدفه التغطية الكاملة للنظام المدرسي بتغطية النظام القواعدي برمته في أسلوبٍ يعتمد طريقة التدرج، ولكنه يحدد عدد المفردات القليلة من مجمل عدد المفردات في اللغة ، أي سيكتفي بما عدده 2000 إلى 3000 كلمة من كامل مفردات اللغة مثلاً. باختصار، جسدت المناهج الدراسية وجهة النظر القائلة بأن اللغة هي قواعد، ومفردات، وفونولوجيا (أو: أشكال كتابية)، حيث تمتلك الجملة معنى بنته معاني كلمات الجملة بشكلٍ تراكمي ومن معنى قواعدي. ويعني ذلك ضمنياً أن ذلك المعنى هو الذي ننقله من خلال اتصالاتنا أو تخاطبنا إن استعملنا الجملة فعلاً.

وتمثل أحد ردود الفعل تجاه النواقص الملموسة في تعليم اللغات في القول إن التطور اعتمد على مواكبة مفهوم اللغة الداعم لبناء المنهاج لوجهة النظر المتغيرة التي وضحت أنفاً حول طبيعة اللغة. ويمكن صياغة ذلك بطريقة أخرى، فلقد قيل إن وحدات المحتوى يجب أن تعرف أو تُحدد ضمن شروط مختلفة. وتمثلت الحاجة في إظهار ما تم تعلمه حول استخدام اللغة بشكل أكبر، حيث كان هناك شعور سائد في أن المناهج البنيوية قد عرضت اللغة معزولة بشكلٍ كبير، عن استخداماتها، فلذلك، لو أُريد تمكّين الطلبة من استخدام الأنظمة التي كانوا يتعلمونها، عندئذٍ، يجب على تخطيط تعليم اللغة عبر المناهج أن يجد طرقاً لإعطاء أولوية أكبر للوسائل التي يختار فيها الناس جملهم ويشكلوها للتعبير عن حاجاتهم الاجتماعية.

إن أشهر المبادرات الجديدة في تصميم المناهج وأكثرها شيوعاً والتي ربما كان لها أعمّ تأثير هي تلك التي قام بها مشروع المجلس الأوربي للغات الحديثة. وقدّم وليكنز Wilkins (١٩٧٢، وأكثر وضوحاً وشمولاً ١٩٧٦) الأفكار الأساسية حول ما عرف بالطريقة المعنوية/الدلالية ، إلا أن التفصيل الدقيق لمواصفات وسمات ما عرف بـ مستوى العتبة (فان إيك Van Ek ١٩٧٥) هو الذي جعل هذه الطريقة أكثر شهرة. يحاول مستوى العتبة أن

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

يعرف الأهداف المفصّلة لمستوى هدف تعليمي مبدئي في تعلم اللغات مستخدماً أصنافاً تعتمد في جزءٍ منها على تلك التي يستخدمها علماء اللغة الاجتماعيين في تفسير التنوع اللغـــوي، وفي جزء آخر على أصناف من نظريات الفعل الكلامي التي اقترحت في الكتابات اللغوية وفي جزءٍ آخر على أصناف دلالية طورت بشكلٍ كبير لهذا الغرض. وقدمت المواصفات الحقيقية تحـــت ثلاثة عناوين: الأول ؛ هناك وظائف لغوية، على سبيل المثال، التحديد، والإنكار، والـــدعوة، والتعاطف، والاعتذار والتحية جمعت مع بعضها في أصناف وظيفية أشمل مثل نقل أو توصـــيل معلومات حقيقية أو طلبها ، والتعبير عن المواقف العقلية واكتشافها، والحصول علـــى تنفيـــذ الأشياء (الإقناع) والمعاشرة الاجتماعية. وثانياً: هناك ما يسمى بـــ " المفاهيم العامة ". وهذه قد هيأت المناسبة لتعريف أو تحديد الحقول المفاهيمية/الفكرية التي يمكن التعبير عنها وتـــشمل أشياء مثل: مفاهيم مكانية، وزمانية وكميّة وعلائقية (على سبيل المثال: علاقـــات الحـــدث بالموقف الحدث). أما في القسم الثالث فنجد تعريفاً لمفاهيم أكثر خصوصية ومحدودية. وتستمد هذه من مجموعة من مواضيع أو مجالات استخدام اللغة. وتضم هذه، السفر، والعلاقـــات مـــع الآخرين، والخدمات، وتعريف الهوية والتربية. واقترحت أشكال لغويـــة حقيقيـــة (عبـــارات ،وتراكيب ،ومفردات معجمية) يمكن من خلالها التعبير عن هذه الوظائف والأفكار. ومـــن أجل الأغراض المرجعية ، يمكن استخلاص المحتوى النحوي والمعجمي من هذه التحديـــدات أو التعريفات ووصفه بشكلٍ دقيق ومفصلٍ وبالتالي، فعلى الرغم من أن وحدات التخطيط هـــي اجتماعية – دلالية، إلا أنه لا ضرورة لفقدان مراقبة المحتوى اللغوي الرسمي. إن الجميع يحـــاول تحديد طبيعة الأداء المنشود. ولا يعرض أي خطوط إرشادية عريضة حول التنظيم التدريسي ولا أسلوب التدريس أيضاً. وعلى الرغم من أن تعريفات أو تحديدات مستوى العتبـــة كانـــت في الأساس للإنجليزية، إلا أن نسخاً مشابهة أعدت فيما بعد للعديد من اللغات الأوروبية الأخرى.

إن هدف المنهاج المعنوي/الدلالي النظري الوظيفي هو وضع محتوى اللغة المطلـــوب تعليمها في أطر مفاهيمية/فكرية وخطط ضمن شروط المعاني التي نرغب في الإفصاح عنها عبر اللغة والاستخدامات التي نرغب وضعها فيها. وبهذه الطريقة، يتوقع أن يستخدم ما تم تعلمـــه مباشرة، ويمكن إعطاء الأولوية إلى تلك الأشياء التي تتمتع بأكبر استخدام أو فائدة. ونتيجـــة

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

حتمية لذلك هو أن التعرض المتدرج الدقيق للمحيط اللغوي الذي كان يمثل حجر الأساس في المخطط البنيوي لم يعد يحظى بأي اهتمام. وتتمثل النية الآن في أن الأهداف التخاطبية (على الأقل بقدر ما تحقق هذه الفئات أو الأصناف من أهداف تخاطبية ممكنة) ستؤَسس أولاً، وبعد ذلك سيتم تعليم الأشكال الضرورية لتحقيق هذه الأغراض، في حين يعمل المنهاج البنيوي إلى بناء النظام اللغوي أولاً ويزودنا بعد ذلك بفرص كيفية استخدامه.

ربما مثّل أسلوب مشروع مجلس أوربا أكبر مبادرة معززة/مدعمة لإنشاء مناهج دراسية، إلا أنه لم يكن الأسلوب الوحيد، و لم تكن ردة الفعل اتجاهه مقبولة بشكل كامل. وتمثل تطور مستقل في بريطانيا بتحرك في تعليم اللغات المدرسي على نحو ما عرف بشكلٍ مضلل نسبياً " الأهداف المتدرجة " (هاردنغ Harding وآخرون 1980). ففي حين كان مشروع مجلس أوربا نتاج اللغويين التطبيقيين، فإن مشروع الأهداف المتدرجة انبثق من مبادرات محلية قام بها معلمون متمرسون بتعليم اللغات الحديثة يعملون ضمن النظام المدرسي. وربما كانت أسسهم الفكرية أقل تبلوراً، إلا أن الهدف تمثل في تقديم تعليم لغات موجه نحو تحقيق أهداف وظيفية أو سياقية محدودة. حيث تجدول المناهج يومياً سياقات ملموسة في استخدام اللغة وتزود المتعلمين بعبارات ذات إنتاجية محدودة لتلبية متطلبات هذه السياقات. وقد درجت الأهداف بمعنى أن أهدافاً تخاطبية محدودة لكنها ممكنة المنال قد وضعت نصب الأعين. إن طبيعة الهدف الوظيفية مشابهة بشكلٍ كبير لتلك الموجودة في التعليم الوظيفي/الدلالي. إلا أن خطط الأهداف المتدرجة قد قدمت، على الأقل ،في مراحلها المبكرة على أيةِ حال، جنباً إلى جنب مع طرق التدريس التقليدية في تعليم اللغات واعتبرت حلاً لمشكلة وضع أهداف جديرة بالاهتمام للتلاميذ الذين من غير المحتمل أن ينجحوا ضمن أطر أنظمة الامتحانات الموجودة. ولذلك فإنها لم تصغ بوصفها حلولاً عامة في تحديد طريقة تعليم اللغات؛ وبالتالي، تم تطوير عدد من المشاريع أو توسيعها على نمط الأطر العملية التي أقترحها، في البداية، مشروع مجلس أوربا لتضم التفكير الأوسع الذي يمثل المنهاج الدلالي الوظيفي والمعايير المنشورة حديثاً لتعلم اللغات التي تعتبر الأساس في امتحانات وطنية شاملة في بريطانيا.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

هناك ردّة فعل شائعة عند أولئك الملمّين بالأسلوب البنيوي ضد تصميم المنهاج وهي أن تلك الأساليب الأكثر وظيفية لا تضمن تعلم النظام القواعدي للغة. وبالتأكيد، فإن منهجاً وظيفياً برمته لا يفعل أي شيء محدد بشكلٍ خاص بقصد تسهيل اكتساب نظام اللغة. واعتبر العديد أن ذلك يمثل نقطة ضعف محتملة خطيرة. ونتيجة لذلك، فقد قدم العديد من العاملين في حقل تعليم اللغات اقتراحات بشأن حلول وسط بين مناهج تعليمية بنيوية وأخرى وظيفية. وليس من الصعب إيجاد المسوغ المنطقي أو العقلاني لهذا النوع من الحلول الوسط خصوصاً، إن كان المرء غير مقتنع بقول كراشين أن التعلم والاكتساب هما عمليتان مختلفتان . يتوقع من تعليم اللغات أن يعكس السمات المختلفة للغة و التخاطب اللغوي. حيث تعُرض اللغة على المتعلمين بطريقة تزودهم بفرص مناسبة ومركزة على كل جانب منها ولا تقتصر على الجانب البنيوي أو الوظيفي. وتبعاً لذلك، وحسب وجهة النظر هذه، يجب أن يكون هناك مكان في المنهاج التعليمي للجوانب الوظيفية والبنيوية، بالإضافة إلى جوانب النظام اللغوية الأخرى. ويمكن تنفيذ ذلك عبر منهاج تعليمي بداياته بنيوية ونهاياته وظيفية ؛ منهاج ذي نواة بنيوية ولكنه يتمتع باستثمارات وظيفية مستمرة ترتبط بهذه النواة (برمفيت Brumfit 1980) أو منهاج يحتوي على السمات الوظيفية والبنيوية جنباً إلى جنب ولكن بنسبٍ تتغير وفقاً لتقدم المنهاج (يالدن Yalden 1983). وقام كرومبي Crombie (1985) بمحاولة تطوير المنهاج الدلالي /المعنوي بشكل أوسع من خلال تطبيق أعمالٍ أكثر انتظاماً في مجال علم دلالة الخطاب حديثاً.

٥. ٣ تحليل المتطلبات (الحاجات)

ترتبط طرق تدريس اللغات الوظيفية في تعليم اللغات بشكلٍ حتمي بمفهوم الاستفادة من اللغة التي يتم تعلمها. ولكي نحدد جوانب اللغة المفيدة أو ذات النفع، علينا أن نعرف ما هي الحاجات اللغوية الممكنة التي يحتاجها متعلم اللغة. إن طبيعة أو توجه مشروع مجلس أوربا ذي الطابع الوظيفي قد أوجدت اهتماماً بتحليل الحاجات . وظهرت قيمة التحليل الدقيق للحاجات أو المتطلبات بشكلٍ أوضح في تلك السياقات " الحالات " حيث كان يتم تعليم اللغة فيها لأغراض خاصة. وتمثل إسهام كبير في تصميم المناهج وتحليل الحاجات في الحالة

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الثانية (أي تعليم اللغات لأغراض خاصة)بعمل منبي Munby(١٩٧٨) . لقد اعتمد منبي على مشروع مجلس أوربا المبكر وعلى النموذج اللغوي - الاجتماعي الواضح في اقتراحه وقدم مجموعة من الإجراءات التي يجب اتباعها في البداية لتحديد وتعريف حاجات أو متطلبات المتعلم ومن ثم لتحديد المحتوى اللغوي، أي: المنهاج. واقترح منبي أصنافاً (مصطلحات)مثل : محلل أو معالج الحاجات التخاطبية الذي يمكن استخدامه لوصف حاجات أو متطلبات أي متعلم أو أي نموذج لمتعلم بالتفصيل. كما وضعت حاجات المتعلم ومتطلباته ضمن شروط منها: النطاق القصدي " الهدفي " والسياق أو المحيط، والتفاعل، والوسيلة، واللهجة، والحدث التواصلي " التخاطبي"، و"المفتاح التخاطبي". ويحدد مستوى هدف معين للسلوك اللغوي المتوقع حصوله. ويعتبر خرج هذا التحليل صورة كاملة عن المتعلم. ويعمل على هذه الصورة الكاملة مختار المهارات اللغوية الذي يحتاج عمله إلى تصنيف مفصل للمهارات اللغوية (أو المهارات الفرعية) المحتملة التي يحتاج إليها محلل المعاني الذي يزودنا بجرد كامل للفئات الدلالية كتلك الموجودة في ويلكنز (1976). ويمثل ما ورد دخل المرّمز اللغوي الذي يحدد في الحقيقة الأشكال اللغوية (التراكيب، والعبارات، والمفردات المعجمية) التي تشكل المحتوى اللغوي للمنهاج. ويجمع خرج المرّمز اللغوي مع خرج مختار المهارات اللغوية ليعطينا مواصفات الكفاءة التخاطبية التي تمثل الخْرج النهائي للإجراء برمته. وهذا المنهاج مبني على الاعتقاد بأنه يمكن معرفة الحاجة لتعلمّ أشكال لغوية محددة من خلال تحليل مفصل اجتماعي التوجه للحاجات اللغوية. ويلتزم أيضاً بوجهة النظر القائلة بأن منهجاً مفصلاً بشكلٍ دقيق يعتبر أداة هامة في التخطيط لتعليم اللغة.

إن عمل تحليل الحاجات المرتبط بمشروع مجلس أوربا كانت له بداية مماثلة، ولكنها اتخذت اتجاهاً مختلفاً في نهاية المطاف، حيث يعرض ريتشريش Richterich (1972) في دراسته الأولى نموذجاً متأثراً باللغويات الاجتماعية يعنى بحاجة المتعلم ويعمل عبر فئات متشابهة لدرجةٍ كبيرةٍ لتلك التي تستخدم، في الواقع، في مواصفات المنهاج. ويتضمن هذا التشابه في الفئات المستخدمة حشواً معيناً لأنه يمكن لما يحدد في تحليل الحاجات أن يتكرر ببساطة في المنهاج نفسه. إلا أنه في منشورات ١٩٧٧، ١٩٨٥ (ريتشريتش وتشانسرل 1977 ، و ريتشريتش

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

1985) يطور تحليل الحاجات على شكل عملية يساهم فيها المتعلم، والمؤسسة التعليمية والمستهلك النهائي (على سبيل المثال الموظف). وبشكلٍ عام، يصبح التحليل مواكباً أو منسجماً مع الحاجات، عندما يكون في مواصفاتها دورٌ لكل طرف، ولا تكون المصادر المتوفرة مسألة خاصة بالمؤسسة التعليمية وحدها فقط. وإذا ما أخذنا الاهتمامات المختلفة الممثلة بعين الاعتبار ، فإن التحليل لا يمثل شيئاً سينفذه الخبير ويطبقه (اللغوي التطبيقي على سبيل المثال)، ولكن يمثل مفاوضات بين جميع الأطراف المعنيين بالموضوع. وبالمثل، فإن الإجراء برمته لا يمثل عملية أولية نهائية، ولكنه شيء يعمل باستمرار بتقدم البرنامج، حيث تخضع أهداف البرنامج التعليمي ومحتواه وشكله للمفاوضات المستمرة. وبالتالي لن تتمثل النتيجة بمنهاج واحد بعينه.

يمكننا أن نرى الآن أنه على الرغم من أن اهتمامات ومتطلبات المتعلم تمثل حجر الأساس في كل من المنهجين، وبهذا يمكن أن يوصفا بأنهما يتمحوران حول المتعلم ؛ فإنه في حالة واحدة يبقى الدور التقليدي المهني للمعلم في تحديد الأهداف وتقرير نوعية البرامج التي يمكن أن تحقق تلك الأهداف ثابتاً لا يتغير، في حين نجد في الحالة الأخرى تغيرات جذرية تماماً تتوضح في العلاقة بين المعلمين وطلابهم. ولذلك ليس من الصعب أن يتلقى أحد المنهجين تفضيلاً أكبر عندما تكتسي مقارنة البرامج عبر عدد كبير من المؤسسات التعليمية أهمية خاصة، في حين يكون الآخر أكثر ملائمة لمؤسسة تربوية أو برنامج بنفسه حين تتعلق القرارات بمجموعات خاصة ومحددة الهوية.

٦. المنهجية التخاطبية

ما زلنا حتى الآن ننظر إلى محاولات تمهد لإيجاد نوع من التصحيح عبر إعادة تعريف المحتوى والوحدات المناسبة في تعليم اللغة. ومن المحتمل أن هناك مجرد قله تعتقد أن ذلك كاف، وبالتأكيد فان هناك مجموعة أخرى تعتقد أن مثل هذا التصحيح مضلل برمته. تعتمد حجج وبراهين المجموعة الثانية جزئياً على اللغويات وفي جزئها الآخر على اكتساب اللغة الثانية. وتعتمد المناهج الوظيفية في تعليم اللغات على الاعتقاد بأنه يمكن تأسيس العلاقات بين استخدامات اللغة والأشكال المستخدمة لتنفيذ هذه الاستخدامات، أي: أن هناك طرقاً للتعبير

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

على الوظائف كل على حده تسمح للتعميم من حالة (سياق) إلى أخرى.وبالمقابل لـــذلك، يمكن القول أن كل لفظ بمفرده يمثل حدثاً فريداً، وأن التخاطب ينجز عبر تـــضافر الوســـائل اللغوية وغير اللغوية، ولذلك فإنه لا توجد علاقة مباشرة بين الوظيفة والـــشكل. وخلاصـــة القول، يمكن القول أن الدليل من تحليل الخطاب الحقيقي يتحدى التصورات التي يرتكز عليهـــا الأسلوب المعنوي-الوظيفي والأساليب الأخرى المماثلة. ومما سبق يمكننا استخلاص الآتي: إما القول بأنه يجب على المنهاج أن يبقى نحوياً (تركيبياً) بشكلٍ كبير في غالبه، أو أنه لا يوجد أي مكان مطلقاً لأي نوعٍ من المنهاج يعتمد على وحدات من اللغة أو التخاطب اللغوي.

وقد اعتبر البعض أن الدليل المقدّم من اكتساب اللغة الثانية يدعم الاستنتاج الثاني من الاستنتاجين السابقين. لقد رأينا مسبقاً أن كراشين يجد دليلاً على العمل المـــستمر لعمليـــات اكتساب اللغة الفطرية على دَخْل مؤلف من اللغة التخاطبية الطبيعية. أما كـــوردر Corder فيفترض أنه يوجد في كل متعلم منهاج مصمم داخلياً يحدد بشكلٍ كبير التقدم الذي يتم تعلـــم اللغة من خلاله، كوردر (1973). ولكي يعمل بفعالية، يحتاج المنهاج، لأنه مصمم داخليـــاً، فقط إلى دَخْل متوازن لغوياً نسبياً، مثل ذلك الذي يزودنا به السلوك اللغوي التخاطبي العادي، ولكن ربما لا يمكن الحصول عليه من منهاج لغوي مضبوط بشكلٍ دقيـــق ولكنـــه متحيـــز أو معوج.

إن التوكيد الذي حظيت به عملية التفاوض التي لاحظناها مسبقاً في العمـــل فيمـــا يتعلق بتحليل الحاجات أو المتطلبات عند ريتشتريش نجد صداها في الأفكار التي طرحها برين Breen وكاندلين Candlin. وبعد أن اعتبرا الفعل التخاطبي واكتسابه عملية تفاوضية علـــى كافة المستويات، طالبا بأسلوب يتمحور حول المتعلم لا يحاول مجرد اتخاذ قرارات بالنيابة عن المتعلمين الذين سيستفيدون من هذه القرارات ، ولكنه يطالب غالباً بمساهمة المتعلم شخصياً في اتخاذ هذه القرارات. و لم ينط بالمعلم أي سلطة في هذه العملية، ولذلك لا دور لتأسيس منهاج مبرمج سلفاً. وقد أدت آراؤهم النظرية في نهاية المطاف إلى ابتكارهم فرصاً تخاطبية كأســـاس لتسريع تعلم اللغة.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وفي النهاية ، ربما تذكرنا أن أكبر خلل شعرنا به في تعليم اللغات الذي يعتمد على التراكيب ربما تمثل في صعوبة رأب الصدع بين المعرفة بكيفية عمل النظام اللغوي، والمهارة في استثمار حقيقي للنظام التخاطبي. وهذا خلل شعر به المعلمون المتمرسون بالتأكيد. وبشكلٍ عام فقد عنت هذه الضغوطات القادمة من اتجاهات مختلفة أنه كان هناك اهتمام أكبر بنوعية التجربة اللغوية التي خضع لها الطلبة. وقد قيل أن مصممي المناهج التعليمية قد أخطأوا في ذلك لأنهم ركزوا كثيراً على النتائج اللغوية في حين أنه ما كان يجب عليهم فعله هو أن يتأكدوا من أن المتعلمين قد تعرضوا للعملية الصحيحة. وتمثلت النتيجة لأسباب براغماتية ونظرية في استمرار البحث لتحقيق صحة أو أصالة تخاطبية في تعليم اللغة في غرفة الدرس. وقد أدى ذلك إلى تطورات خيالية ومدهشة في منهجية تعليم اللغة.

٦. ١ الأساليب التخاطبية.

ليس بالضرورة أن يكون هناك تجديد أو ابتكار أي منهجية عميقة بمجرد أن يضع الناس نصب أعينهم أهدافاً تخاطبية أو أن يستخدموا أصنافاً تخاطبية. هناك العديد من المقررات اللغوية الوظيفية ما زالت تستخدم ما هو في الأساس منهجية سلوكية. فلو توقعنا من المتعلمين أن يحفظوا عن ظهر قلب حوارات أو أن يعيدوا إصدارها أو أن يتبعوا تقليد الشخصيات (سلوكها مثلاً) بأقل نسبة من التحوير أو التغيير يتم تحقيقها من خلال النماذج التعليمية، كما هو الحال في بعض الأنواع المقيدة ، فإنهم لا يفعلون في الواقع أكثر من التعرض لتكييف لغوي يختلف قليلاً عن ذلك المرتبط بممارسة النمط. إن مثل ذلك النشاط يفتقر إلى العديد من سمات التخاطب الحقيقي ولا يمكن اعتباره، في الواقع، تخاطبياً. يمكن النظر إلى هذه النشاطات في تعليم اللغات بقصد التخاطب على أن لديها هدفاً محدداً ولكنه مقيد للغاية ضمن الهدف الأشمل، على الرغم من أن البعض ينكر حتى تلك القيمة.

وبشكلٍ عام، تمثل غرفة الدرس محيطاً مصطنعاً لا تتوافر فيه فرص تخاطب حقيقية في اللغة الثانية إلا نادراً. ومهما حدث فهناك قصد أو رغبة لتعزيز عملية تعلم اللغة، وبالتالي فمن غير المحتمل أن ينظر إليها المرء على أنها ذات قيمة تخاطبية حقيقية ، وهنا تكمن المشكلة إذ كيف يمكن خلق أغراض للتخاطب أو التواصل في لغة أجنبية في مكان لا يوجد فيه أي منها؟

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وتتمثل إحدى الإجابات، ولكنها لأسباب إدارية وتخطيطيـــة لا تتـــوافر في كافـــة السياقات أو الحالات، في جعل اللغة الثانية لغة تعلم المواد الدراسية الأخرى. وهكذا، يمكـــن تدريس العلوم، والجغرافيا أو أي مادة أخرى من المقررات الدراسية في اللغـــة الأجنبيـــة. ولأن المتعلمين سيكونون مهتمين بمحتوى المادة وليس بشكلٍ اللغة المستخدمة، فقد قيل أن عمليات الاكتساب الطبيعية ستكون قادرة على العمل. لقد نادى بهذا المنهج ودوسن Widdowson (1978). وربما يمكن العثور على أفضل مثـــال لهـــذه الاســـتراتيجية في الـــبرامج التعليميـــة "الانغماسية" الكندية. وضمن هذه البرامج يخضع الأطفال الناطقون بالإنجليزيـــة كلغتـــهم الأم الذين يحضرون بعض المدارس الابتدائية و/أو الثانوية لعملية تعليمية تعلم فيها المواد كافة تقريباً باللغة الفرنسية. (يجب ملاحظة أن هذه ليست المدارس التي أُعدت للسكان الناطقين بالفرنسية). وقد زعم أن هذه البرامج ناجحة، في العادة، في تحصيل الأطفال لمستوى عال من الكفاءة في استخدام اللغة بدون حصول أثار سلبية على مستوى تحصيلهم التربوي العام. (انظر سوان Swain ولابكن Lapkin ، غير مؤرخ، لمراجعة انتقائية). وفي الوقت نفسه، وفي مناطق أخرى من العالم، فقد عبر كثيرون عن القلق من أن استخدام لغة للتعليم غير اللغة الأم قـــد أدى إلى نتائج تربوية متدنية لم تُعوضها المستويات العالية من السيطرة على اللغة الثانيـــة. وبـــدون أي شك، فإن قيمة مثل هذه السياسة التربوية تعتمد على الشروط الدقيقة التي ستعمل ضمنها أو من خلالها.

وبشكلٍ عام، فإن تعليم اللغة محصور أو محدود بساعات محدودة أسبوعياً مخصـــصة لتعليم اللغة الأجنبية. أما الحاجات أو المتطلبات التخاطبية فهي أشياء لا يمكن جدولتها. ولذلك يجب أن يتمثل القصد في ابتكار فرص لاستخدام اللغة الأجنبية لها أكبر عدد ممكن من سمـــات التخاطب الحقيقي .وإذا ما نظر إلى ذلك من وجهة نظر المتكلم (الكاتب)، فإن ذلك يعني أنه يجب أن يكون هناك بعض القصد بهدف التخاطب، وعلى المتكلم أن يحول هـــذا القـــصد إلى مجموعة من المعاني يختار شكلاً لغوياً مناسباً لها (من مجموع المخزون اللغوي الذي امتلكـــه في تلك المرحلة)، وعليه أن يُصدرها بدرجة معقولة من الطلاقة والتلقائية. وربما لم يكن ضرورياً أن يكون اللفظ دقيقاً برمته كي ينجز تأثيره التخاطبي، على الرغم من أنه بقدر ما يكون القصد

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

معقداً، بقدر ما تزداد احتمالية وجوب استخدام لغة رفيعة لتنفيذه. على المتلقي أن يكون قادراً على تفسير قصد المتكلم ومعرفته مستخدماً معرفة لغوية وغير لغوية متضافرة. وإذا ما نظر إلى ذلك من وجهة نظر التفاعل، فإن مفهوم التخاطب نفسه يتضمن أنه لا بدّ وأن يكون هناك درجة محددة من عدم اليقين. إن تفاعلاً يمكن التنبؤ به بشكل كامل لا يفضي إلى أي شيء. ويمكن صياغة المسألة بشكلٍ آخر، وهو أنه لا بدّ وأن تكون هناك فجوة معلوماتية (جونسن Johnson 1979) يرممها الفعل التخاطبي الذي يقوم المتكلم به.

إن جوهر النشاط التخاطبي، مقارنة بما يحدث في الغالب في "درس المحادثة"، على سبيل المثال، أو ما تنطوي عليه كتابة مقالة هو أنه ذو هدف أو غرض. وخلق هدف يعني حث الطلبة على تعليق عدم تصديق ما يولدّه المحيط المصطنع الممثل بغرفة الدرس. ويجب على النشاط أن يثير فضول واهتمام المتعلمين بشكلٍ يصبحون فيه مهتمين بنتيجة النشاط عوضاً عن الاهتمام بالوسائل التي يستخدمونها أثناء حدوثه. ويتمثل أحد الأساليب في تطعيم تعليم اللغة الأجنبية بنشاطات ترتبط بشكلٍ أساسي بتعليم اللغة الأولى. يمكن تجميع وحدات التعليم حول مواضيع مثل (البطالة، والرياضة، ومشاكل الشباب ...) التي من المتوقع أن تحظى بأهمية خاصة عند الطلبة المراهقين. ويمكن المباشرة بمشاريع (تحضير جريدة، أو إنتاج برنامج تلفزيوني) تتطلب مواداً يجب جمعها أو إصدارها، وهذه بدورها تتطلب من المتعلم أن يكون على صلة مباشرة مع اللغة الأجنبية. واقترح أنه ليس من الضروري أن يستخدم المتعلمون دائماً اللغة الأجنبية أثناء القيام بهذه النشاطات إذا ما تمتعت هذه بقيمة تربوية جوهرية بالنسبة للطلبة. ومن الواضح، على أية حال، أن الطلبة يحققون القيمة التخاطبية بشكلٍ كامل، بالمعنى التخاطبي المستخدم هنا، فقط عندما تكون اللغة الأجنبية هي وسيلة التخاطب.

و يتمثل أسلوب أكثر إبداعية لحل مسألة جعل السلوك اللغوي ذا معنى أو مغزى أكبر، وهو منهج أسلوب ارتبطت به حركة تعليم اللغة التخاطبي عادة، بتقديم معضلات تحتاج لحل أو نشاطات تنافسية (لتل وود Little wood 1981). ففي النمط الأول، استعار تعليم اللغة من تدريب رجال الأعمال استخدام المحاكاة، حيث يمكن أن يطلب من مجموعة من المتعلمين أن يقوموا بأدوار رجال أعمال كبار يطلب منهم اتخاذ قرارات بشأن شركاتهم ، وهنا

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

إما أن يعُطوا معلومات يعتمدون عليها في اتخاذ قراراتهم أو يتوقع منهم الحصول عليها. إن الحاجة للوصول لقرار تثير تفاعلا تخاطبياً بين المتعلمين يجب إجراءه في اللغة الأجنبية. أما وسيلة المحاكاة فيمكن تطبيقها على تنوع كبير من الحالات. وتنوع خاص من هذه يعرف بـ أحجية الاستماع أو القراءة (انظر على سبيل المثال، جيدس Geddes و سترترج sturtridge 1978) حيث يعطى كل مساهم في هذا النشاط معلومات مختلفة مكتوبة أو مسموعة، يجب أن ترتب مع المعلومات المتوفرة للأعضاء الآخرين في المجموعة كي تحل المعضلة أو اللغز. وهكذا، يحث هذا النشاط المتعلمين على قراءة المعلومات أو الاستماع إليها قبل أن يدخلوا في التفاعل الشفوي.

تثير هذه النشاطات سلوكا لغوياً تعاونياً بين أعضاء المجموعة، ولكن يمكن إضافة عنصر تنافسي من خلال تنافس المجموعات مع بعضها بعضاً لإيجاد الحل الصحيح أو الأفضل للمشكلة قيد المناقشة. يمثل العنصر التنافسي سمة أساسية في استخدام الألعاب اللغوية. وفي هذا السياق فإن الألعاب اللغوية لا تمثل ألعاباً تركز على اللغة، ولكن ألعاباً تتطلب استخداما للغة، وخصوصاً، في هذا السياق، استخدام اللغة الأجنبية. إن فلسفة استخدام الألعاب اللغوية هي أن المتعلمين يصبحون مشغولين للغاية بالرغبة في الفوز باللعبة، وبالتالي يحثون على محاولة الاستخدام الحقيقي للغة الأجنبية بدون انشغال كبير بصحة ما يقولونه لغوياً. يمكن للألعاب أن تأخذ شكل أي شيء ابتداء من مجموعة المتنافسين العادية مثل "عشرين سؤالا" أو "ما هو طريقي أو خطي " وانتهاء بألعاب اللوحات مثل "اللعبة التافهة" أو لعبة "الدبلوماسية". إن المتطلب الوحيد هو أن توفر هذه الألعاب فرصاً معقولة لاستخدام اللغة. ولا تمثل الألعاب اللغوية كما تفهم في سياق تعلم اللغة التخاطبي على أنها زيادات مسلية في عملية تعليم اللغة، ولكنها تتمتع بهدف لغوي جاد للغاية.

إن نوع النشاطات التي أُشير إليها حتى الآن يمكن أن تبدو أكثر ملائمة لطلاب متقدمين باللغة نسبياً . وبقدر ما يكون ذلك صحيحاً بقدر ما يمكن اعتبار تعليم اللغة التخاطبي استراتيجية مناسبة يمكن اعتمادها في مراحل متقدمة من مقرر تعليم لغة كان في بداياته بنيوي التركيب أو مقيداً للغاية. إلا أنه لا يجب أن نستخلص من ذلك أن النشاطات التخاطبية لا

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

مكان لها في المراحل الأولى من تعليم اللغة: ففي المقام الأول، لا تحتاج بعض اللعب إلا لكفاءة لغوية محددة، وتكون مناسبة للمبتدئين أو شبه المبتدئين. وثانياً ، هناك أيضا نماذج من المهمات التخاطبية، يمكن ألا تشبه المهمات التخاطبية الأصلية ولكن وفق طبيعتها فإنها تتطلب استخدام مجموعة محدودة من التراكيب اللغوية، بينما تتطلب من المتكلم أن يحلل (يعالج) اللغة بطريقة تبين كامل المراحل العادية من الإصدار التخاطبي. فعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلمين المبتدئين أن يعملوا ضمن أزواج، حيث يجب على طالب أن يلّون صورة يكون أصلها مرئياً للطالب الثاني فقط. يتطلب هذا النوع من النشاط من الطالب الأول أن يطلب المعلومات التي يحتاجها، ويقوم الثاني بتزويده بالمعلومات الوصفية الضرورية مستخدماً مفردات معجمية مناسبة. وقد اقترحت نشاطات من هذا النوع أولاً في سلسلة أو مجموعة من المواد أطلق عليها اسم " المبدأ ٧-٩" قصد منها أن تّحسّن فعالية استخدام اللغة عند متكلمين يتكلمون لهجات غير قياسية (مجلس المدارس 1972).

ونشاط آخر يمكن أن يتطلب جهوداً في مستويات مختلفة هو: . لعبة الأدوار. وكما لاحظنا مسبقاً، يمكن للعبة الأدوار أن تصبح نشاطاً ميكانيكياً صرفاً، وإن كانت كذلك، فلم تعد تخاطبية البتة. في الحقيقة، يمكننا تتبع ما هو، في الواقع، عملية مستمرة. يمكن لمتعلم أن يبدأ بحوارات يجب حفظها غيباً ويمثلها بعدئذٍ. وفيما بعد، يمكن إعادة تركيب عناصر الحوار بطرق مختلفة. ومن هنا يمكن للطلبة أن يتحركوا للقيام بتعويضات بسيطة ضمن إطار الحوار الموضوع. ويمكن للحوارات أن تعرض اختياراً حقيقياً، في المرحلة اللاحقة، حيث يتوجب على الطالب أن يستجيب لاختيار قام به طالب آخر في نقطة محددة بدون أن تكون لديه أية معلومات مسبقة عما يمكن أن يكون عليه ذلك الاختيار. وبوصوله إلى هذه المرحلة يكون المتعلم قد تجاوز مقدرة الاستجابة الميكانيكية بدون اعتبار لما قاله الطالب الآخر إلى مرحلة يجب عليه فيها أن يحلل ما يسمع قبل أن يعرف كيف يستجيب. وفي نقطة ما من لعبة الأدوار يمكن أن يستجيب الطلبة ليس كما لو أنهم شخص آخر، ولكن كطلبة يعبرون بأنفسهم عن أمانيهم ومشاعرهم الخاصة بهم. وأخيراً، يمكن التخلي كلياً عن أي مفهوم لنموذج دقيق للعبة الأدوار ، ونصل في النتيجة إلى ما هو محاكاة بدلاً من لعبة أدوار. وبالتالي نكون قد تقدمنا عبر سلسلة

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

من المراحل من نشاط مقيد تماماً إلى نشاط تخاطبي بشكلٍ كبير. وإذا ما أخذنا شيوع وشهرة الأهداف ذات النزعة الوظيفية في كثيرٍ من تعليم اللغة الحالي، فسيبدو أنه يجب أن نهـــدف إلى تحقيق مثل ذلك التقدم إذا ما أريد لتعليم اللغات أن يصبح تخاطبياً حقاً.

لو اعتمد المرء وجهة نظر مفادها أن الشروط الضرورية، والفعّالة والكافية لاكتساب اللغة الأجنبية موجودة بشكلٍ مضمون عبر التجربة التخاطبية فقط، عندئذ، سينظرُ إلى مقرر لغة مؤلف برمته من أنواع النشاطات التي وصفت للتو على أنه يمثل قاعدة مناسبة لتعليم اللغـــات. ومن الناحية الأخرى، فلو اعتقد المرء أننا ما زلنا بحاجة لنشاطات محددة ذات ركيزة لغويـــة (إما بسبب الاعتقاد أن التفاعل في غرفة الدرس مبعثر أو صغير للغاية لدرجة أنـــه لا يـــسمح للاكتساب أن يتقدم أو لأن المرء لا يؤمن بالفصل الحاد بين التعلم والاكتساب)، عندئذ، يمكن للمرء أن ينظر إلى النشاطات التخاطبية على أنها أشياء ينبغي أن تستعمل بالاشتراك مع أشكال أكثر تقليدية في ممارسة اللغة. ففي الحالة الأولى، كما أُقترح مسبقاً، سيعتبر المنهاج الذي حدد المحتوى اللغوي لا ضرورة له. وهذا لا يعني بالضرورة أنه لن يكون هناك أي نوع من المناهج. فمن غير المحتمل أبداً أن يرضى أي شخص بتعرض عشوائي كامل للغة وأنشطتها. وفي كـــل الأحوال، فلا بد من وجود نوع من الخيارات أو الانتقاء. فلو نُظم تعليم اللغات حول أفكـــار أساسية يمكن عندئذٍ، تصور منهاج يرتكز على الأفكار. وقد اقترح براهو Prabhu أن تعليم اللغات المعتمد على إنجاز مهمات معينة يمكن أن يخطط عبر ما يسميه بالمنهاج الإجرائي (براهو 1987).

٧. الاختبار والتقييم

يعتبر الاختبار عادة إجراء المقصود منه تقييم الطلاب وإعطائهم درجات. وبالتأكيد فإن هدف الاختبارات اللغوية الأساسي هو تقييم مدى الإنجاز الذي حققه كل طالـــب مـــن أهـــداف تعليمية. إلا أنه يجب النظر إلى الاختبارات، على أية حال، على أنها جزء أساسي من دور المعلم لأنه من خلال نوع من الإجراء الموضوعي حصراً، مثل ذلك التي تقدمه الاختبـــارات، يمكـــن للمعلم أن يحصل على التغذية الإرجاعية الرسمية الضرورية لاستمرار التعديل والتطوير اللازمين لتطوير الأسلوب التعليمي الذي يتبناه في تعليمه. يمثل الاختبار بالنسبة للمعلم، أداة يمكنه من

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

خلالها مراقبة نجاحه الخاص. ويمكن أن نضيف أن شكل الاختبارات غالباً ما يكون له تـــأثير مشذب ومنقح على ممارسة مهنة التعليم. وغالباً ما ينتج عن إعادة صياغة إجراءات الامتحان، في كثيرٍ من الأحيان، آلية تساعد على تحقيق التغيير في الأسلوب بشكل أكبر تأثيراً مما يحققه الإقناع أو العملية البسيطة المتمثلة بنشر أفكار جديدة.

ومن المحتمل أن يعكس شكل الامتحانات اللغوية مفهوماً تحتياً للغة وتعلم اللغة تماماً كما يفعل التعليم وبالطريقة نفسها. فعادة يتوقع المرء أن يعتمد التعليم والاختبار في سياق أو حالـــة مـــا على الإطار المفاهيمي/الفكري نفسه. ويجب القول أن الأمر ليس كذلك أبداً. ومـــع ذلـــك، فليس من المدهش اكتشاف أن تطوير الاختبارات في السنوات الأخيرة يتبع طريقاً تشبه تماماً ما حدّدناه في تعليم اللغة نفسه. إن فترة التعليم المعتمدة على التراكيب والمهارات تتزامن مع نمـــو أساليب اختبارية تظهر صفات مشابهة. إن التركيز اللغوي كان على مفـــردات بعينـــها مـــن القواعد والبناء الفونولوجي والمفردات المعجمية. وقد أُولى موضوع تحقيق الموضوعية والمصداقية في الامتحانات أهمية كبيرة. ويعني هذا أن كثيراً من جوانب أكثر إبداعية وتعبيرية في اللغة قـــد أهملت، وأصبحت طرق الاختبارات مثل استخدام مفردات الخيارات المتعددة هي السائدة. ولا يمكن اختبار سوى مهارات التلقي (القراءة والإصغاء) بسهولة في طرق الخيارات المتعـــددة. وغالباً ما أغفلت مهارات النصوص الكتابية والمحكية بشكلٍ كامل أو أوليت قليلاً من الأهمية. ويزودنا الأداء في مثل هذه الاختبارات بقدر محدد من المعلومات حول أي جانـــب قواعـــدي ومفردات معجمية معروفة ، إلا أن الشكل الكلي للأداء يُمثل بمحصلة رقمية تأخذ شكل نسبة في العادة. وتمثل مثل هذه المحصلات مؤشراً لكيفية أداء متعلم مقارنة بمتعلم آخـــر أو مقارنـــة بمعايير يمكن تأسيسها لمجموع الطلبة ككل، إلا أنها لا تكشف إلا القليل عن مستوى المقـــدرة التخاطبية التي يمكن توقعها من المتعلم. ولهذا السبب، فغالباً ما يشار إلى هذه الاختبارات بـــ " الرجوع إلى المعدل الإحصائي".

أما في السنوات الأخيرة، فقد كان هناك بحث عن طرق اختبارية تظهر مؤشراً أكثر فعالية لمهارة المتعلم التخاطبية. وكان هناك تفضيل لإرساء التقييم على أداء لغوي متداخل بدلاً من تقييم مهارات لغوية فرعية منعزلة (التراكيب النحوية ...الخ)، لأن ذلك مـــن شـــأنه أن

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

يؤسس مباشرة مستوى أو مدى الكفاءة التخاطبية. وتوضع معايير خاصة للأداء التخاطبي الناجح حتى يتم قياس نجاح المتعلم وفقاً لهذه المعايير وليس وفقاً لأداء المتعلمين الآخرين (ومن هنا أتى مصطلح الرجوع إلى المعيار). وبما أننا لم نعد نقيّم كفاءة لغوية عامة، فقد أخذت الاختبارات التخاطبية أشكالاً متنوعة وفقاً لنموذج الأداء التخاطبي الذي يقيّم، على سبيل المثال، وفقاً للسياقات المختلفة التي تحتاج اللغة فيها، وكذلك المهارات المختلفة التي ستمارس، والوظائف المختلفة التي سوف تنفذ. إن الخطط الموضوعية المتدرجة التي أشير إليها أنفاً لا تمثل مناهجاً ، ولكنها مجرد مواصفات لأداء منشود يمكن استعمالها في اختبارات الرجوع إلى المعيار. وهناك سمة مألوفة للاختبارات التخاطبية وهي أن درجات النجاح يشار إليها بمقاييس لا تحدد وفق شروط محصلات نسبية، ولكن وفق معايير المهارة. وتتمثل الصعوبة التي يواجهها من يُحضّر اختبارات تخاطبية في أنها تصبح أكثر إرهاقاً وإزعاجاً وتعقيداً من اختبارات تعدد الخيارات، وبالتالي يصبح تنفيذها أكثر صعوبة . وتعتمد أيضاً على تقييمات للأداء ذاتية جزئياً ، وبالتالي يمكن ألا تصل إلى مستويات "تحصيل المصداقية" الذي تتميز به الاختبارات الأكثر موضوعية. وبشكلٍ عام، يجب مبادلة قدر كبير من الشرعية والصحة مقابل ضياع المصداقية في الاختبارات اللغوية.

٨. عالم تعليم اللغة

لم يشر إلى حقيقة أن السياقات التي يعُلم الناس فيها اللغات الثانية متنوعة للغاية إلا قليلاً في هذه المناقشة حتى الآن. وفي الواقع، إن إحدى الفروقات/التمييزات الأساسية التي تقول بها مهنة تعليم اللغات هي ما يسمى سياقات لغة أجنبية، وأخرى خاصة بلغة ثانية (على سبيل المثال، الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ، والإنجليزية كلغة ثانية (ESL)، ولا يستخدم أي مصطلحٍ محايدٍ تقليدياً ليغطي النوعين، على الرغم من أنه يشار في بعض الأحيان إلى تعليم الإنجليزية لمتكلمي لغات أخرى بـ (TESOL). من المحتمل لأي لغة أجنبية أن تكون في الواقع لغة ثانية (أو في بعض الأحيان ثالثة أو رابعة) عند الفرد المتعلم ولا يحصل أي ارتباك خاص من استخدام المصطلحين بشكلٍ متبادلٍ (الأول مكان الثاني وبالعكس) كما تم في معظم أقسام هذا البحث. وعلى الرغم من أنه لابد وأن تكون العوامل العامة التي تؤثر في تعلم اللغات هي

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

نفسها بشكلٍ عام في كل مكان، إلا أن قوة العوامل الفردية يمكن أن تتنوع بشكلٍ كبير وسيكون لها تأثير هام على القرارات المتعلقة في استراتيجية تعليم اللغة. ويمثل ذلك أساس التمييز بين تعلم اللغة الأجنبية والثانية .

وبشكلٍ عام، ليس لتعليم اللغة الأجنبية المعنية، في نطاق تعلم اللغة الأجنبية ،أي وظيفة اجتماعية أو تربوية في المجتمع الذي تُعلم فيه. ولأسباب تتعلق بالسياسة التربوية فإنها تشكل قسماً من المقررات الدراسية، ولكن لن يحصل أي اتصالٍ أو احتكاك مع هذه اللغة، بالنسبة للمتعلمين خارج الساعات المجدولة في البرامج التعليمي. وربما مثل ذلك الحالة النموذجية للغات الأجنبية في معظم أنظمة المدارس. ولذلك على أسلوب تعليم اللغة أن يأخذ في الحسبان فقدان أي دعمٍ خارجي للغة. ويمكن لذلك أن يؤثر في تعريف الأهداف بالإضافة إلى الأساليب المعتمدة. وبالمقابل، فإن استخدام اللغة الثانية في نطاق تعلم اللغة الثانية لا ينحصر بغرف تدريس اللغة. فلربما شكلت هذه اللغة (الثانية) وسيلة التعليم (جزئياً) المستخدمة في تدريس المقررات الدراسية الأخرى، وربما استخدمت في وسائل الاعلام، ولربما تمتعت بوظائف محددة أو خاصة ضمن المجتمع، أو لربما كانت، في الواقع، لغة التخاطب أو التواصل العادية. وهناك أمثلة عن ذلك تتمثل في تعليم الإنجليزية في نيجيريا، والفرنسية في ساحل العاج، وأي من اللغتين في تعليم الأقليات في بريطانيا وفرنسا على التوالي شاهد آخر على ذلك. وكما يوحي هذا، فإن هناك اختلافات كبيرة في مدى الاتصال الخارجي مع اللغة، إلا أنه يجب على أي أسلوب للتعليم في هذه الحالات أن يأخذ في الاعتبار مستوى تعلم اللغة الممكن توقع حدوثه خارج غرف التدريس، وكذلك الدور الحقيقي لتعليم اللغة في الظروف المعطاة. وفي الحالات المتطرفة، فإن التباين بين الحالتين كبير للغاية لدرجة أن اتصالاً مهنياً محدداً نادراً ما يحدث بين معلمي اللغات الأجنبية واللغات الثانية حتى ضمن المجتمع نفسه. وربما كان لديهم أيضاً مفاهيم مختلفة تماماً حول دورهم التربوي. ومن الناحية الأخرى، يمكن للفصل بين تعليم اللغات الأجنبية واللغات الثانية أن يصبح باهتاً للغاية. ففي هولندا نجد أن كافة الوظائف الاجتماعية العادية تتم عبر الهولندية، إلا أن هناك وجوداً واسعاً للإنجليزية في السينما والإذاعات المسموعة والمرئية لدرجة أنها تتمتع بمكانة اللغة الثانية بكل جدارة.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وفي الحالات التي أُشير إليها حتى الآن، من المحتمل أن تكون حاجات استخدام اللغة التي تم الاعتناء بها إما متنوعة للغاية أو أنه لا يمكن التنبوء بها لدرجة أن الهدف النهائي فيها يكمن في تأسيس كفاءة تخاطبية لغوية عامة عند المتعلمين. وفي السنوات الأخيرة شهد تعليم اللغات لأغراض خاصة توسعاً سريعاً . وكان الطلب مذهلاً للغاية في حالة اللغة الإنجليزية). وينبع ذلك من الاستخدام المتنامي لاستخدام الإنجليزية كلغة عالمية، حيث ينظر إلى الإنجليزية على أنها اللغة التي تمكن الإنسان من الاستفادة من العلوم التربوية والعملية ويمكن أن تعمل كوسيلة مشتركة للتواصل أو التخاطب في التجارة الدولية، وتستخدم أيضاً كلغة مشتركة بين الناس الذين لا يتقاسمون أية لغة أخرى. ونتيجة لذلك، بدأ أولئك الذين يحتاجون الإنجليزية لأسباب وسيلية وليسوا مهتمين بتعلم اللغة كتجربة تربوية ثقافية البحث عن الكفاءة في اللغة الإنجليزية. وهذا بدوره يعني أنهم يمكن أن يحتاجوا أو يريدوا أن اللغة لاستخدامها في مجالات محددة فقط. وعلى الرغم من أنه من المتوقع أن يكون معظم المتعلمين بالغين تتعلق احتياجاتهم بوظائفهم، إلا أن فئة فرعية تمثلت في أولئك الذين يحتاجون الإنجليزية لأغراض أكاديمية. .

إن جوهر تعليم اللغة لأغراض خاصة هو الانسجام بين التدريب اللغوي المعطى وحاجات المتعلم. وفي الحقيقة، فإن ذلك لا يختلف عما يحاول تعليم اللغات العام إنجازه، ما عدا أنه في حالة تعليم اللغات لأغراض خاصة، يبقى السلوك اللغوي المرغوب فيه، كما هو واضح من تعريفه ، ممكن التنبؤ فيه بشكلٍ أكبر. وفي الواقع، ربما كان بالإمكان ملاحظة سمات أو حالات من السلوك المرغوب فيه ، وأن نصف بالتفصيل اللغة والمهارات اللغوية الموجودة أو المتبعة فيه. وتعتبر المقدرة على تحليل النص المطلوب، وتقديم تحليلات مفصّلة للحاجات، وتصميم برامج تعليمية لغوية مناسبة وفقاً لها، في العادة، العلامة المميزة لمهنة تعليم اللغة لأغراض خاصة. ويتسم نشاط تعليم اللغة لأغراض خاصة في السنوات الأخيرة بمزاياه في التعقيدات والصقل. لقد افترض في الماضي أن حاجة المتعلم لا تعدو عن كونها مجرد المصطلحات التي يحتاجها المتخصص التي يمكن أن تضاف مع صيغ مناسبة (كما في المراسلات التجارية، على سبيل المثال) إلى كفاءة لغوية أساسية موجودة، أما الآن فينظر إلى التنوع والقيود على الاستخدام اللغوي على أنها تغطي كل جوانب اللغة (النحو، والفونولوجيا، وكذلك السمات النصية)،

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ومستويات ونماذج المهارات التي تستخدم، والعلاقات الوظيفية والدلالية التي سيعبر عنها، وقنوات الاتصال التي ستوظف، وحقل النشاط والسياقات الاجتماعية والحالية في استخدام اللغة. وهذه هي العوامل التي دخلت في منهج تحليل الحاجات الذي اقترحه مني (انظر الفقرة ٥,٣ آنفاً). وفي النهاية يجب القول إن موضوع العلاقة بين كفاءة عامة من ناحية وكفاءة متخصصة ومحددة من ناحيةٍ أخرى لم يحل، في الواقع . وعلى الرغم من أنه لابد من حدوث تحول في المعرفة اللغوية والمهارات عبر الصيغ المختلفة ومن حالة إلى أخرى ولدرجة ما، إلا أن المسوغ لأي تعليم للغة لأغراض خاصة هو أنه يعني ويعمل من أجل ما يمكن التنبؤ به، وليس من أجل ما لا يمكن توقعه أو التنبؤ به. وإذا كان التحول يحدث بشكلٍ أسهل مما يعتقده معظم الناس فعندئذ، تصبح مسألة تبرير أو تسويغ برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة ضعيفة للغاية.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

REFERENCES/المراجع

Breen, M. P. and Candlin, C. N. (1980) 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching', *Applied Linguistics*, 1/2: 89 - 112.

Brooks, N. (1964) *Language and Language Learning. Theory and Practice*, 2nd ed., Harcourt, Brace & World, New York.

Brown, G. and Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.

Brumfit, C. J. (1980) 'From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching', *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1 : 1 - 9.

Carroll, J. B. (1966) 'The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages', in Valdman A. (ed.) *Trends in Language Teaching*, McGraw-Hill, New York: 93 - 106.

Coleman, A. (1929) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*, American and Canadian Committee on Modern Languages, New York.

Corder, S. P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, London.

Crombie, W. (1985) *Discourse and Language Learning: a Relational Approach to Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford.

Dulay, H. and Burt, M. (1974) 'Natural sequences in child second language acquisition', *Language Learning*, 24: 37 - 53.

Dulay, H., Burt, M., and Krashen, S. D. (1982) *Language Two*, Oxford University Press, New York.

Fries, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Geddes, M. and Sturtridge, G. (1978) 'Jigsaw listening: integrating listening and oral skills', *English*, 3: 90 - 2.

Harding, A., Page, B., and Rowell, S. (1980) *Graded Objectives in Modern Languages*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.

Howatt, A. P. R. (1984) *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Hymes, D. (1971) 'On communicative competence'. Excerpts reprinted in Pride, J. B. and Holmes, J. (eds) (1972) *Sociolinguistics*, Penguin, London: 269 - 93.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

Johnson, K. (1981) *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon, Oxford.
Johnson, K. (1979) 'Communicative approaches and communicative processes', in Brumfit C. J. and Johnson K. (eds) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford: 192 - 205.
Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
Lado, R. and Fries, C. C. (1954 - 58) *An Intensive Course in English*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
Littlewood, W. G. (1981) *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
Lyons, J. (1970) *Chomsky*, Fontana, London.
Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge.
Palmer, H. E. (1921) *The Principles of Language Study*, Harrap, London.
Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
Richterich, R. (1972) 'A model for the definition of adult language needs'. Reprinted in Trim J. L. M. et al. (1973) *Systems Development in Adult Language Learning*, Council of Europe, Strasbourg: 29 - 88.
Richterich, R. and Chancerel, J. - L. (1977) *The Identification of Adult Language Learning Needs*, Council of Europe, Strasbourg.
Richterich, R. (1958) *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*, Hachette, Paris.
Schools Council (1972) *Concept 7 - 9*, Schools Council, London.
Searle, J. (1969) *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
Selinker, L. (1972) '*Interlanguage*', *International þþ Review of Applied Linguistics*, 10: 209 -31.
Swain, M. and Lapkin, S. (undated) *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
Van Ek, J. A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Council of Europe, Strasbourg.
Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.
Wilkins, D. A. (1972) 'The linguistic and situational content of the common core in a unit / credit system'. Reprinted in Trim J. L. M. *et al*. (1973) *Systems Development in Adult Language Learning* Council of Europe, Strasbourg: 129 - 46.
Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
Yalden, J. (1983) *The Communicative Syllabus*, Pergamon, Oxford.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

Further Reading

In addition to books and articles already referred to, the following titles will provide useful further reading:

Brumfit, C. J. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press. Oxford.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com