This article has been scanned by iThenticate No plagiarism detected

Volume 3, Issue 5, October 2021
p. 371-392

APPLIED LINGUISTIC APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES THEORETICAL AND METHODOLOGICAL MODELS

<http://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.5-3.32>

Latifa Mohamed ALAHYANE¹

Abstract:

The theoretical achievement in the field of foreign language learning in the 1950s and early 1960s remained related to the practical side of language teaching. Moreover, The idea of the need for foreign language teaching methodologies for a theory of learning has remained constant since the occurrence of educational reform movements of the late nineteenth century.

To come to terms with the current developments in the field of foreign language learning, it is necessary to trace the recent history of the research carried out in this regard. Therefore, we will focus in this article on tracking the most important theoretical assets of foreign language teaching methods, and monitoring the evolution of language teaching and learning methods. This is done to distinguish between two approaches to language teaching; first, Direct teaching that negates the overlap of the learned and acquired language during foreign language instruction. And second Mediated teaching in which the second language is taught through the first language. Through this, we will monitor the cognitive cross-fertilization between acquiring the first language and learning the second one by tracing the relationship between them. We will list the most important assumptions underpinned by approaches to foreign language teaching. And we will monitor the foundations on which each approach is based separately to discover the commonalities between them and the contrast between them.

We will then contribute to building a new conception of foreign language learning by making use of the translation action inherent in the procedures adopted in most of these approaches. This is mainly evident in the difference between the necessity of adopting the first language or not during the teaching and learning of the foreign language.

Received :
28/08/2021

Accepted:
11/09/2021

Published:
01/10/2021

¹ Dr. , Morocco, latifa.alahyane@edu.uiz.ac.ma, <https://orcid.org/0000-0002-5964-4850>

Key words: Applied Linguistics, First Language acquisition, Teaching Foreign Languages approaches, Direct teaching, Mediated teaching.

المقاربة اللسانية التطبيقية لتعليم اللغات الأجنبية نماذج نظرية ومنهجية

لطيفة محمد أحيان²

الملخص

ظل المنجز النظري في ميدان تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضي تابعا للجانب العملي من تعليم اللغة. كما بقيت فكرة حاجة منهجيات تدريس اللغات الأجنبية لنظرية في التعلم ثابتة منذ قيام حركات الإصلاح التربوي في أواخر القرن التاسع عشر.

لفهم التطورات الجارية في مجال تعلم اللغات الأجنبية، ينبغي تتبع التاريخ الحديث للأبحاث المنجزة في هذا الصدد. لذا سنركز على مقالنا على تتبع أهم الأصول النظرية لطرائق تدريس اللغات الأجنبية، ورصد تطور أساليب تعليم اللغات وتعلمها. للتمييز بين مقاربتين اثنتين في تعليم اللغات؛ التعليم المباشر الذي ينفي تداخل اللغة المتعلمة واللغة المكتسبة أثناء تعليم اللغة الأجنبية. والتعليم المتوسط الذي يتم فيه تعليم اللغة الثانية مروراً باللغة الأولى. وعبر ذلك سنرصد التلاقح المعرفي بين اكتساب الأولى وتعلم الثانية بتتبع العلاقة بينهما. سنسوعي أهم الافتراضات التي أسستها مقاربات تعليم اللغات الأجنبية. ونرصد الأسس التي ترتكز عليها كل مقاربة على حدة لاكتشاف القواسم المشتركة بينها والتباين القائم بينها. ثم ندلي بإسهامنا في بناء تصور جديد لتعلم اللغات الأجنبية بالاستفادة من الفعل الترجمي الكامن بين ثنايا الإجراءات المعتمدة في أغلب هذه المقاربات. والمتجلي أساساً في الاختلاف بين ضرورة اعتماد اللغة الأولى أو عدم اعتمادها أثناء تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التطبيقية، اكتساب اللغة الأولى، مقاربات تعليم اللغات الأجنبية، التعليم المباشر، التعليم المتوسط.

المقدمة:

يستطيع الأطفال اكتساب لغتهم الأولى في وقت مبكر من حياتهم، وفي فترة زمنية قصيرة. وما نظريات التعلم بصفة عامة، وتعلم اللغة بشكل خاص، إلا اجتهادات من الباحثين لتفطن التعلم ومعرفة حقائقه. بيد أن تعلم اللغات الأجنبية خارج بيئتها الطبيعية، ليس أمراً سلساً. لذلك انشغل الباحثون المختصون بدراسة هذه الظاهرة، لاستجلاء طبيعتها وتحديد التباين بينها وبين تعلم اللغة الأولى.

ظل المنجز النظري في ميدان تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضي تابعا بشكل كبير للجانب العملي من تعليم اللغة. غير أن فكرة حاجة منهجيات تدريس اللغات الأجنبية لنظرية في التعلم كانت ثابتة منذ قيام حركات الإصلاح التربوي في أواخر القرن 19 على الأقل. (للتوسع في موضوع الإصلاحات التربوية التي عرفها تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في القرن التاسع عشر، ينظر: (A.P.R., Howatt., 1984, pp. 171-173) ولمزيد من الاطلاع على بعض ما نجم عن هذه الإصلاحات من اقتراحات بيداغوجية لتدريس اللغات الأجنبية ينظر الفصلان الثاني والثالث من: (Jespersen, O., 1904)

² د. ، المغرب ، latifa.alahyane@edu.uiz.ac.ma

ولفهم التطورات الجارية في مجال تعلم اللغات الأجنبية، يكون من الأجدى تتبع التاريخ الحديث للأبحاث المنجزة في هذا الصدد. دون استهداف القيام بمسح شامل للنظريات الأولى، بل التركيز على استكشاف الأصول النظرية للطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، علماً بأن الأبحاث الأكثر تفصيلاً واردة في مصادر أخرى منها "دولي وآخرون" (Larry Selinker, 1992)، ولاري سلنكر (Dulay, H. M. Burt, & Krashen, S., 1982) (Selinker, L, 1992)

اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية

عرف مجال تعليم اللغات الأجنبية تغيرات عديدة، من تجلياتها اعتماد تسميات مختلفة. فأطلق على عملية تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها إلى حدود مطلع القرن العشرين "فن تعليم اللغات" The Art of teaching languages وتضم كلمة "فن" التقنيات الموظفة في تيسير عملية تعلم اللغات الأجنبية، مع الارتكاز عموماً على القواعد والبلاغة. ومع تطور اللسانيات البنوية، أطلق على فن تعليم اللغات "اللسانيات التطبيقية"، وتم تمييزها عن التطبيقات الأخرى للسانيات "اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات" "Applied Linguistics in Language Teaching" (Berthet, 2011) وبهذا الربط، أغفل المهتمون بتعليم اللغات جانباً أساسياً يتعلق باستقلالية منهجية تعليم اللغات الأجنبية لذلك برز، إلى جانب اللسانيات التطبيقية، منهج تعليمي قريب من فن تعليم اللغات أطلق عليه "منهجية تعليم اللغات" Methodology of language teaching، وقد قصد به الباحثون التحليل المنهجي والنقدي للكتب الموظفة في تعليم اللغات ووسائله (Puren, 1988).

وعلى أساس أن تكامل مجالي اللسانيات ومنهجية تعليم اللغات الأجنبية، غُضت التسميتان معا بثلاثة هي؛ "بيداغتيك اللغات الأجنبية" Foreign language didactics. للاطلاع على تاريخ هذا التحول، وتفصيله ينظر: (Puren, 1994, pp. 18-30). ويستند هذا التوجه في مشروعه العلمي في عمومه إلى نظريات العلوم الأخرى ومكتسباتها، كاللسانيات وعلوم التربية وعلمي النفس والاجتماع. على أن تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها يتميز عما حققته الأبحاث في المجالات السابقة. فتعليم لغة ما لا يقتصر على المعارف المملوكة فيها، بل يستهدف تنمية مهارات التواصل بهذه اللغة لدى المتعلمين دون معرفة مسبقة بها. ومفاد هذا أن الواقع يثبت أننا نتعلم أكثر بكثير من معرفتنا النظرية عن اللغة، تقريبا كما يمارس الطفل لغته الأم دون معرفته بالقواعد التي يطبقها عفويا معتمداً على حدسه.

المؤتلف والمختلف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية

الواقع أن هناك تشابهاً بين اللغات الإنسانية عموماً من حيث كونها توظف صيغاً لغوية كالأسماء والأفعال والجمل، وتؤدي وظائف متشابهة تواصلية وتعبيرية وحجاجية وغير ذلك. كما أن المراحل المتتالية في اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية عادة متشابهة، لأن عمليتي الاكتساب والتعلم تبدآن بالأصوات الأساسية ثم المعجم، وبعد ذلك تتصور التراكيب اللغوية. وتبقى نسبة درجة التعلم رهينة بالمتعلم من حيث الأحوال النفسية والظروف الاجتماعية واستعداداته الذهنية غير أننا نقف مع ذلك على تباينات بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية نجلها في: طبيعة الظروف التي يتم فيها تعلم اللغة الأجنبية؛ سن التعلم؛ مدى سرعة التعلم أو بطئه؛ الهدف من التعلم؛ مخرجات التعلم. ينفرد اكتساب اللغة الأولى عن تعلم اللغة الأجنبية بكونه يتم في ظروف عادية وطبيعية. فالطفل يكتسب لغته ويتقنها إتقاناً سليماً، لأنه يتعرض لها في سن مبكرة، وهي جزء من نموه المعرفي ونضوجه العقلي والاجتماعي والسيكولوجي، ووسيلة للتواصل مع مجتمعه، والانخراط فيه لاحقاً. لكن الأمر مختلف بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية؛ إذ لا تعد جزءاً أساسياً من عملية نموه ونضجه، لأن المتعلم يكون قد اكتسب اللغة الأولى. يتميز الاكتساب عن التعلم أيضاً بتركيز متعلم اللغة الأولى على اكتساب القدرة النحوية فيها، مقارنة مع محاولة متعلم اللغة الأجنبية الوصول إلى اللغة الهدف بأي شكل من الأشكال. ولا يتم ذلك عموماً بالتعرض لها؛ إذ يتزامن تعلمه إياها مع نموه الاجتماعي، فيحصل في العادة في ظروف رسمية داخل المدرسة أو المعاهد. ومعنى ذلك أن المتعلم غالباً ما يوظفها لأغراض تواصلية. لمزيد من التفاصيل حول أهمية "ظروف التعلم" في تعلم اللغة الأجنبية ينظر: (Ellis, R., 2015). يتأثر هذا العامل بدوره بعوامل أخرى كالدافع لتعلم اللغة الأجنبية، وكذا إمكانية الاستمرار في تعلمها؛ إذ يمكن أن يُرَاطَب على تعلم اللغة الأجنبية على مدى الحياة. ويتناسب هذا العنصر مع قياس مدى سرعة التعلم أو بطئه؛ فيعتقد أن السرعة التي يتم بها اكتساب اللغة الأولى عموماً هي أكبر بكثير من التي تتعلم فيها اللغة الأجنبية.

كما يُفترض أن اللغة الأولى تكتسب بطريقة لا شعورية، بينما تُتعلَّم اللغة الأجنبية بطريقة إرادية، وغالبا ما تتم عملية التعلم في سن أكبر من التي تكتسب فيها اللغة الأولى. لذلك يعد عامل السن، الذي تُتعلَّم فيه اللغة الأجنبية، أحد العوامل الهامة المؤثرة على سير العملية التعليمية والطريقة التي تتم بها، ومدى التمكن الذي يحققه المتعلم فيها. حيث تتركز المطارحة على ما إذا كان هناك ما يُدعى بالمرحلة الحرجة لاكتساب اللغة، أي مرحلة محددة من العمر بيولوجيا يكون اكتساب اللغة فيها أسهل، ويصبح بعدها أكثر صعوبة.

وإذا كان للسن أيضا دور أساس في تعلم اللغات الأجنبية، فإن الهدف الكامن وراء التعلم ومخرجاته عنصران هامين في هذه العملية؛ وخصوصا لتحديد مدى النجاح الذي يحققه المتعلم. فقيمتا المدخلات الكمية والكيفية هما اللتان تحددان الاختلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية؛ لأن نسبة تعرض الطفل للغة أكثر بكثير من تعرض البالغ لها.

ويرتبط التحفيز Motivation، باعتباره أهم العوامل التي يُنظر إليها لتفسير نجاح تعلم اللغة الأجنبية أو فشله، بالهدف الأساسي من التعلم، لأنه الحافز والمثير الداخلي عند الإنسان لتعلم اللغة الأجنبية. ويمكن رصد العديد من العوامل التعليمية والفردية والاجتماعية التي تؤثر في زيادة التحفيز أو الحد منه

(Niklove, 2009, pp. 201-204). ومن بينها الذكاء والاستعداد والمثابرة واستراتيجيات التعلم والتقييم الذاتي.

أهم مقاربات تعليم اللغات الأجنبية

تصدت دراسات عديدة، منذ عقود مضت للبحث في المشاكل التي تُصير تعلم اللغات الأجنبية عملية صعبة. ومن بين هذه المشاكل التطابقات والتباينات بين اللغة الأولى واللغات الأجنبية، والدور الهام الذي نهضت به اللغات الأولى من حيث اعتمادها لتعليم اللغات الأجنبية. ومن ثانيا هذه القضايا الإشكالية ينبثق السؤالان الآتيان:

- هل تلعب اللغة الأولى دورا إيجابيا في عملية تعليم اللغة / اللغات الأجنبية؟
- ما حدود هذا الدور إذا كانت اللغتان متشابهتين أو مختلفتين؟

إذا استعرضنا تاريخ تعليم اللغات الأجنبية وجدناه لا يحيد عن إحدى الطريقتين:

أ- **الطريقة التقليدية** التي عُدَّت سلبية لاستنادها إلى تلقين مفردات اللغة الأجنبية وقواعدها وكذا تحفيظها؛ للمزيد من التفاصيل المتعلقة بطبيعة الطرق التقليدية وآلياتها ينظر: (Puren, 1988, pp. 18-25).

ب- **الطريقة الحديثة** القائمة على ممارسة اللغة الأجنبية وتعليم قواعدها بشكل ضمني.

تنازعت الآراء، إذن، حول مدى تأثير اكتساب اللغة الأولى على تعلم اللغة الأجنبية، لكن السائد عموما هو أن لاكتساب أثرًا قد يفيد متعلم اللغة الأجنبية؛ من حيث إكسابه مرونة في التفكير وبعض القدرات المعرفية اللغوية. وبذلك فإن الأهم هو اعتبار اكتساب اللغة الأولى أحد العوامل المؤثرة في تعلم لغة أخرى.

اهتم الباحثون أيضا بفهم العمليات المساعدة على اكتساب اللغات وتعلمها. فانشغلت العلوم المعرفية بالبنى المعرفية عبر تحليل العمليات الذهنية التي يطبقها المتعلمون والمعالجة المعرفية للمعلومات. وحاولت البيداغوجيا فهم الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلمون لتعلم لغة أجنبية واجتهدت في تفسيرها. ومن بين هذه العمليات المقارنة بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية سواء على المستوى الذهني أو المستوى اللساني، مما أسفر عن توجيهين:

– **التوجه الأول؛** تؤيده أطروحة النظرية التقابلية التي يدافع عنها روبرت لادو (Lado, R. & Robert Lado, 1957)، الذي يسلم بأن اللغة الأولى تؤثر بقوة في تعلم اللغات الأجنبية. وتنتج عن التباين بين اللغتين حسب هذه النظرية صعوبات التعلم والاكتساب، إلا أنه يسهل تعلم التشابهات بين اللغتين.

– **التوجه الثاني؛** يقر أن اللغة الأولى يمكن أن تؤثر بدرجة ما في تعلم اللغات الأجنبية، لكنها مع ذلك لا تتجاوز كونها أحد العوامل المسهمة بشكل مواز في تعلم اللغات الأجنبية. وهو تصور دافع عنه مجموعة من الباحثين الذين حصروا تخصصهم في مجال اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها ك: ستيفان كراشن Krashen Stephne، ودولي هايدي Heidi Dulay، وفولفغانغ كلاين Wolfgang Klein.

فرضية التطابق

تستلهم فرضية التطابق Identity Hypothesis مبادئها من نظريات التعلم التي تتعارض مع النظرية السلوكية Behaviorism Theory، لعدم إيلانها أهمية كبرى لتأثير المحيط في تعلم اللغات. بل إنها تفترض تماثل العمليات التي ينطوي عليها تعلم لغة ثانية مع تلك المسؤولة عن اكتساب اللغة الأولى (Wiertelak & Pawlak, M., 2009).

تعود المنطلقات التي تأسست عليها هذه المبادئ في أساسا إلى شومسكي Chomsky Noam استبعاده تأثير المحيط في اكتساب اللغة، ودفاعه عن فرضية الفطرية Innateness hypothesis والخصائص الكلية التي هي أساس تعلم كل اللغات. لذلك تستعير نظرية التطابق فرضية جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device لوصف آليات اكتساب لغة أجنبية. إذ إن البنيات الذهنية الفطرية ومعطيات اللغة الأجنبية فقط هي التي تشكل سلسلة العمليات المسؤولة بخصوص هذا الاكتساب. لذلك فإن المراحل المختلفة لتعلم اللغة الأجنبية والقواعد المتشابهة مكتسبة بالترتيب نفسه وحسب العملية عينها من اللغة الأولى (Cook, V., 2010, pp. 137-157). وتبعاً لافتراض هذا التصور فإن تعلم اللغات الأجنبية لا يتأثر بتاتا باللغة الأولى.

يصعب إنكار حقيقة أن اكتساب اللغة الأولى هو جانب من جوانب التطور الذهني والاجتماعي، بينما تعلم اللغة الأجنبية هو استكمال لهذا التطور. لذا يتطلب تعلم اللغة عمليات معرفية من جانب المتعلم المتميز بصفة عامة بالاستعداد الخلاق والمشاركة بنشاط في تعلم اللغة، والقادر على صياغة معطيات سليمة و"توليدها" مع عدم سماعها من قبل. وبناء عليه تطرح للنقاش مسألة العلاقات والتفاعلات بين البنيات الذهنية Mental structures والفطرية خارج التأثيرات، ودور الآليات المعرفية Mechanisms of knowledge للتعلم بشكل عام. فوفقاً لهذه الفرضية، إذا كان اكتساب اللغة الأجنبية لا يخضع لأي تأثير من اللغة الأولى، فإن تحديد كل الأخطاء التي ارتكبت أثناء التعلم يتم انطلاقاً من بنية اللغة الأجنبية ذاتها، وهذه الأخطاء عموماً متشابهة عند المتعلمين.

لم تحظ هذه النظرية باهتمام كبير؛ (Wolfgang, K, 1989, p. 17) بسبب تجاهلها الكثير من العوامل التي تتدخل في تعلم اللغة الأجنبية. ومع ذلك، فإن أهميتها تكمن في ترسيخها إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة الموظفة في اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية. وإذا كان من الصعب إنكار التشابه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية مع اختلاف درجته، فإنه يصعب قبول هذا الطرح ما دما لم نهض الاختلافات الحاصلة في التطور الذهني والاجتماعي للمتعلم في مرحلتي التعلم. على اعتبار أن بعض التحليلات التجريبية أثبتت بوضوح وجود أخطاء بسبب تدخل اللغة الأولى بمستوياتها المختلفة عند تعلم اللغة الأجنبية.

المقاربة التقابلية

فرضية التحليل التقابلي

تقوم فرضية التحليل التقابلي Contrastive Analysis Hypothesis على دراسة مقارنة للغتين أو أكثر أو اللهجات مختلفة من لغة معينة، للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها في صورتها العامة أو في جوانب لغوية معينة. وتعد هذه الفرضية محورية بالنسبة للدراسات التي تعنى بالتغيرات الديكرونية للغة وتباين اللهجات والترجمة بين اللغات. وفي هذا الصدد يتم التمييز بين الدراسات اللغوية التقابلية Contrastive linguistic studies واللسانيات المقارنة Comparative linguistics، باعتبارها دراسة مقارنة للغتين أو أكثر يعتقد انتماؤهما إلى أصل واحد، وأن بينهما أصولاً تاريخية مشتركة قصد اكتشاف تلك الأصول وإعادة بنائها. بينما يلاحظ حصول خلط، عند بعض الباحثين في مجال علم اللغة المقارن، في توظيف المصطلحات الدالة على منهج التقابل والمقارنة؛ حيث أطلق على الدراسات التي تعنى بمقارنة لغتين أو أكثر مسميات عدة من قبيل الدراسات التقابلية Contrastive studies، ودراسات اللغة التقابلية Contrastive language studies، واللسانيات التقابلية Contrastive linguistics، والدراسات التقابلية التطبيقية Contrastive studies Applied، والوصف التقابلي Contrastive description وغيرها. مع أن معاني هذه المسميات ليست متطابقة عند من استخدمها من الباحثين. (Hoey, M., & Houghton, D., 1998, p. 45). ويراد بالمقاربة التقابلية Approach Contrastive عموماً النظرية التقابلية نفسها، بينما يقصد بفرضية التحليل التقابلي المنهجية المعتمدة في تطبيق الفرضية، أو النظرية والتطبيق معاً.

على الرغم من الاختلاف في نشأة التحليل التقابلي، فإن معظم الدارسين يتفقون على أن البداية كانت منذ اعتماد هذه المقاربة في تعليم اللغات الأم في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة الممتدة ما بين 1915 و 1933 (Chau, 1975, p. 120) ولم تقتصر على هذا الصعيد فقط، بل توسعت بعد ذلك في مجال تعليم اللغات الأجنبية بالبحث عن أسباب الصعوبات الملاحظة في تعلم اللغات؛ حيث تم الإجماع على أن بداية التوظيف الفعلي، المؤسس على الوعي بطبيعة المقاربة، تعود إلى فترة الحرب العالمية الثانية 1939-1945 في الولايات المتحدة الأمريكية.

وإذا كان العديد من الباحثين في مجال بيداغوجيا تعليم اللغات، ومنهم هنري سويت Henry Sweet، وهارولد بالمر Harold Palmer وأوطو يسبرسن Otto Jespersen يدركون جيدا تسرب اللغة الأولى أثناء تدريس اللغة الأجنبية، فإن بنجامين لي وورف Whorf Benjamin Lee، في حدود علمنا، هو أول من وظّف مصطلح "التحليل التقابلي" في مقال بعنوان "اللغة والمنطق" سنة 1941 (Joseph, 2004, pp. 71-72). مع أن تشارلز فرايز Charles Fries هو مؤسس التحليل اللغوي التقابلي ومرسّخه باعتباره جزءا لا يتجزأ من منهجية تدريس اللغة الأجنبية (Joseph, 2004, p. 258). ففي عام 1945 منح فرايز تعليم اللغة الأجنبية بعدا جديدا، عبر إعلانه أن أكثر المواد فعالية لتعليم اللغة الأجنبية تستند إلى وصف علمي للغة التي يمكن تعلمها بعناية مقارنة مع وصف مواز للغة الأم للمتعلم (Fries, C, 1945, p. 9).

غير أن لادو هو من دفع بمقاربة التحليل التقابلي إلى الواجهة لدرجة اعتبرت معها مرجعا أساسا لمدرسي اللغة الأجنبية. (Wolfgang, K, 1989, p. 18) وفي ذلك يصرح بتصور ذي جهتين؛ أولاها أن خطة دراسته، باعتبارها دليلا ميدانيا وعمليا على أجراة العمليات للدراسات التقابلية، تستند إلى افتراض إمكان التنبؤ بالأنماط التي تسبب صعوبة في التعلم، وإمكان وصفها بمقارنة منهجية بين اللغة الأجنبية المراد تعلمها وثقافتها ولغة المتعلم الأولى وثقافتها. (Lado & Arbor, 1957, p. preface). وثانيها أن إعداد منهجية بيداغوجية ومواد تجريبية ينبغي أن يتأسس على هذا النوع من المقارنة. وبذلك فإنه يصمم تحليلا للأهداف المعدة لمدرسي اللغات، معتبرا أن أي بنية لغوية هي مُحَوَّلَةٌ لحظة التعلم؛ بما أن المتعلم يميل عادة إلى إنتاج عاداته القديمة في اللغة الأولى عندما ينتج في اللغة الهدف/ الأجنبية. ومفاد هذا أن تأثير اللغة الأولى يعد عاملا أصليا لتطوير تعليم اللغات (Lado, R. & Arbor, A, 1957, p. 2).

تشبيها هذا التصور بالدور الريادي للتحليل التقابلي؛ إذ لعب إلى حدود الخمسينيات من القرن الماضي دورا أساسا في اللسانيات التطبيقية وخصوصا تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية / أجنبية. وبما أن المقارنة تعتمد أساسا على الوصف، فلا مبرر لعدم الاعتراف بوجود علاقة حتمية متضمنة بين التحليل التقابلي ونظرية اللسانيات. وقد خضعت افتراضات المقاربة التقابلية وبياناتها للتعديل تبعا للتغيرات التي عرفت اللسانيات؛ إذ مع بزوغ اللسانيات التوليدية تعرضت مقاربة التحليل التقابلي للانتقادات، شأنها في ذلك شأن اللسانيات الوصفية، لانحسار انشغالها في البنية السطحية فقط. ومع ذلك فقد تأثر التحليل التقابلي بثلاثة جوانب أساسية في النحو التوليدي هي:

فرضية النحو الكلي؛ التمييز بين البنية السطحية والبنية العميقة؛ الوصف الدقيق للظواهر اللغوية

تبعا لذلك وفرت فرضية النحو الكلي أساسا نظريا سليما لمقاربة التحليل التقابلي ضدا على اللسانيات البنائية، على أساس افتراض أن اللغات متشابهة في مستوى البنية العميقة المجردة مما يوفر من الناحية النظرية مجالا بل أساسا للممارسة التطبيقية للمقارنة.

إن إدماج مستويين أو نظامين لغويين بشكل صريح يسمح بالنقاط بدهيات لغتين ويجعله ممكنا، أثناء البحث عن التكافؤ في الترجمة بين هاذين النظامين اللغويين على الرغم من كونهما متباعدين على المستوى السطحي.

لقد فسحت إنجازات شومسكي المجال أمام التحليل التقابلي ومنحته دفعة قوية لا تنحصر فقط في جعل المقارنات بين اللغات ممكنة، بل تمتد إلى توفير أساس نظري متين عبر استلزام نظريته في الكليات اللغوية Linguistic universals. لذا فالأساس المنطقي الذي يتأسس عليه التحليل التقابلي يأتي من ثلاثة مصادر هي:

الخبرة العملية لمعلمي اللغات الأجنبية؛ دراسة الارتباط بين اللغات؛ نظريات التعلم

إن من بين النقط القوية للاتجاه التقابلي التي يصعب إغفالها، افتراض تأثير تعلم اللغات الأجنبية باللغة الأولى (Krashen, S., 1981, p. 68)، على الرغم من الإيمان البدهي بتأثر اللغات الأجنبية بعوامل أخرى، منها الثقافة والعوامل النفسية والمعرفية والسوسولوجية وحركية المتعلم. وحتى إذا كان تأثير اللغة الأولى صعب التحقق بين اللغات المتباعدة، فإنه لا بد حاصل بين اللغات المتجاورة.

تدعم فرضية التحليل التقابلي بمصادر كثيرة؛ فمن جهة أولى، يلاحظ عموماً أن غالبية مدرسي اللغات الأجنبية الذين راكموا خبرة هامة يدركون أن عدداً كبيراً من الأخطاء المستمرة التي تصدر عن المتعلمين يمكن أن تعزى إلى تسرب اللغة الأولى إلى إنتاجهم في اللغة الأجنبية، وبفضي مثل هذا الترحيل إلى عدد من الجمل اللاحقة خصوصاً عندما تكون اللغتان مختلفتين اختلافاً بعيداً. ومن جهة ثانية يلاحظ المتعلمون أنفسهم أن التداخل، الحاصل بين لغتهم الأولى واللغة الأجنبية، والانحرافات الناتجة عن التداخل، تحدث بسبب إتقانهم لغة أخرى ألفوها واعتادوا على التواصل بها.

أما نظرية التعلم باعتبارها المصدر الثالث الذي يدعم فرضية التحليل التقابلي فترتبط أساساً بنظرية النقل الذي يشير في أبسط أشكاله إلى فرضية مفادها أن التعلم يُيسر إذا كان النقل إيجابياً، ويُعرقّل إذا كان النقل سلبياً أو معتمداً على عوامل أخرى منها مثلاً مدى التشابه والاختلاف بين اللغتين (Lado, R., 1964, p. 40). وبعبارة أخرى ففي الوقت الذي تزعم فيه نظرية التطابق عدم تأثير اكتساب لغة ما على تعلم لغة أخرى في مرحلة لاحقة، فإن النظرية التقابلية، على النقيض من ذلك، تذهب إلى أن تعلم لغة أجنبية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي سبق اكتسابها. إذ يتم تمثيل التراكيب والصيغ اللغوية الشبيهة بتراكيب اللغة الأصلية وتعلمها بسهولة عبر عملية النقل الإيجابي Positive transfer. أما الصيغ والتراكيب المختلفة فتتشكل عائفاً أمام تعلم اللغة الأجنبية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي Negative transfer (Lado, R., 1964, p. 222) أو التداخل بين اللغتين Interference. يختزل وليام رولاند لـ Lee W.R. الفرضيات الأساسية التي يبنى عليها التحليل التقابلي في الآتي:

- يتعين السبب الرئيس للصعوبات والأخطاء في اللغات الأجنبية في التداخل المتسرب من اللغة الأولى للمتعلم

(Lee, W.R., 1968, p. 186)؛

- تتحدد أسباب صعوبات التعلم أساساً و كلياً في الاختلافات بين اللغتين؛
- يكون التعلم على درجة عالية من الصعوبة كلما كانت الاختلافات حادة بين اللغتين؛
- تستدعي نتائج المقارنة بين اللغتين التنبؤ بالصعوبات والأخطاء التي ستحدث أثناء تعلم اللغة الأجنبية؛
- ما هو وارد للتعلم هو مقارنة لغتين، ثم طرح المشترك بينهما، حيث إن ما على المتعلم تعلمه يساوي مجموع الاختلافات التي رصدها التحليل التقابلي (Lee, W.R., 1968, p. 180).
تتأسس إذن أطروحات فرضية التحليل التقابلي الأساسية على اعتبار تعلم اللغة مسألة تدخل ضمن عادات الإنسان بصفة عامة، فمتعلمو اللغة الأجنبية ينقلون، عن وعي منهم أو عن غير وعي (Krzeszowski, P. T., 1990, p. 189)، عناصر لغتهم الأولى وأصنافها وبنياتها إلى اللغة الهدف، مما يعني إمكانية تداخل عاداتهم اللغوية القديمة مع مهمة تعلمهم. ويحدث هذا التداخل (أو النقل السلبي) في مستويات البنية اللغوية جميعها؛ (الصوتي، التركيبي والدلالي والتداولي)، ويؤثر على الإنتاج والمهارات معاً.

تكشف المقارنة بين اللغتين عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية، لذلك ينبغي أن تعتمد المقارنة المنهجية على توافر الوصف العلمي للغتين المعنيتين معاً، وينبغي أن يقوم هذا الوصف على أساس الإطار النظري نفسه، أخذاً بعين الاعتبار أن المقارنة بين اللغات كلها أمر مستحيل، لذلك يمكن مقارنة النظم الفرعية فقط بما يعادلها.

نتيجة لما سبق فإن التشابه بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية لا يطرح أي مشاكل أثناء التعلم، على عكس الاختلافات التي قد تحبط العملية، لذلك فإن مهمة التعلم هي في حقيقة الأمر مجموع الاختلافات بين اللغتين. إذ يحصل على أساس الاختلافات الملاحظة بين النظامين اللغويين أثناء التحليل التقابلي التنبؤ بالصعوبات التي تعترض المتعلمين. ويمكن اقتراح ترتيب هذه الصعوبات في تسلسل هرمي اعتماداً على مدى تباعد النظامين اللغويين، وتحدد تبعاً لذلك مهمة اللساني في اكتشاف الاختلافات، أما مهمة مؤلف/ مؤلفي الكتب المدرسية المعنية فتتركز في ضرورة تطوير الآليات التعليمية المناسبة.

يستند التحليل التقابلي، إذن، إلى توافر وصف دقيق ومقارنة واضحة بين اللغات تركز على إطار نظري متوافق، قصد التنبؤ بمصادر الأخطاء والصعوبات، ويتحقق هذا بطريقتين:

الانتقاء: ثمة اتفاق واسع على أن المقارنة بين اللغات في مجملها أمر غير عملي وغير مريح، لذلك تُبنى مقارنة اللغات من حيث هي "نظام الأنظمة" مما يؤدي إلى مقارنة اللغات بوصفها نظاماً في غير كليتها، وتحديدًا على مستوى نظمها الفرعية. وبناء عليه تتم المقارنة على صعيد مستوى من المستويات فقط كالمستوى الصوتي الذي يمكن اختزاله إلى

فروعه. كما نادى مؤيدو التحليل التقابلي، بالإيضاح والتفسير وليس التنبؤ والتوقع فقط. إذ لا ينبغي الاقتصار على مقارنات جزئية وتحليل الأجزاء من القواعد التي حددت بتحليل الأخطاء لتيسير الصعوبات الكبرى للمتعلمين، مع أن هذا المصطلح يصطدم بحالات ليست واردة بالضرورة في اللغة الأولى قد تعوق التحليل التقابلي. (Boers, F., & Darquennes, J.R., 2007)

القابلية للمقارنة: مقارنة السمات اللغوية القابلة للمقارنة، بتأسيس ما ينبغي أن يكون متجاوزاً من السمات للبحث عن التكافؤ، وهي المشكلة التي أثارت نقاشات عديدة بخصوص إمكانية إيجاد معادل واحد أو عدم إمكانية إيجادها. (سيقدم الفصل الثاني تفاصيل هذا النقاش بشأن التكافؤ والمعادل. ولمزيد من التفاصيل ينظر: Halliday, M., McIntosh, P., & Stevens, P., 1964, و Catford, 1965).

قارن لادو بين المصطلحات والبنى الخاصة باللغتين (الأولى والأجنبية)، لكي يتنبأ بالصعوبات التي يمكن أن تحصل، ويتوقع الطرق التي يمكن أن تحل المشاكل والصعوبات المتعلقة بتعلم اللغات الأجنبية.

ويورد ستيفان كوردر Stephen Corder الملاحظات التي يسجلها لادو على الشكل الآتي: يعتمد توظيف لغة ما، أساساً، على نظام العادات اللغوية الذي يطرده أي متكلم منذ طفولته، ومن ثمة فتعلم لغة جديدة يتطلب تطوير نظام جديد للعادات (Corder, 1981, p. 10)

يلاحظ إمكان التعرف على التراكيب التي ينتجها المتعلمون باعتبارها منتمية إلى اللغة الأولى، ومن ثم فبنية اللغة الأولى النحوية تنقل إلى اللغة الأجنبية؛ يُسهّل التشابه بين بنيتي اللغتين التعلم، بينما يُصعّب الاختلاف العملية بالقدر الذي يلزم المتعلم تغيير عادات راسخة في سلوكه اللغوي، كما يصبح هذا الاختلاف مصدراً للتداخل بين اللغات. (Corder, 1981, p. 96)

تفصح الملاحظتان الأولى والثانية عن نظرة مقيدة جداً لتعليم اللغات الأجنبية، لتهميشها عوامل أخرى مؤثرة على التعلم، إذ تعتبر أن سيروية تعليم اللغات وتعلمها تتحكم فيها بنية اللغة الأولى. ومن ثم يجزم لادو بالتأثير الكبير جداً للغة الأولى على تعلم اللغات الأجنبية، لا يعتبره أن البنات المتشابهة بين اللغتين تُيسر التعلم بينما تعسره البنات المختلفة (Lado, R. & Arbor, A, 1957, p. 59)، غير أن هذا قد لا ينطبق على الأشكال جميعها وقد لا يحدث في المستويات كلها. من العوامل التي يلاحظ إغفاله تأثيرها على عملية التعلم، نذكر عدم تمييز متعلمي اللغة العربية عموماً بين زمنين أساسيين هما Imparfait و Passé composé مع أنهما متوافران في اللغة العربية باعتبارها لغة أولى، إذ تصادفنا عند متعلم ما العبارة الآتية:

1- J'ai travaillé quand Ahmed est arrivé.

بدلاً من:

2- Je travaillais quand Ahmed est arrivé.

مع تحقق الزمنين معاً في اللغة الأولى بصيغتين مختلفتين؛ إذ يمكن التعبير عن المثالين السابقين في اللغة العربية بالصيغتين الآتيتين:

3- اشتغلت عندما وصل أحمد.

4- كنت أشتغل عندما وصل أحمد.

يبين المثالان السابقان، وغيرهما كثير، أن تأثير اللغة الأولى ليس بالضرورة هو المسبب دوماً في الارتباك، لأن الزمنين معاً حاضران في اللغة العربية ويتحققان بصيغتين مختلفتين، بل إن عدم التمييز الدقيق وغير المتناهي للأزمنة والطريقة المعتمدة في التعلم يبينان حقيقة أنه قد أُغفل إثارة انتباه المتعلمين لهذا التباين.

كما يلاحظ حدوث عدد كبير من الأخطاء بسبب التحويل السلبي أو التداخل، وهذه التداخلات المستوحاة من النظريات النفسية تمثل العادات المختلفة بين نظام اللغة الأولى والنظام الجديد لعادات اللغة الأجنبية مدار التعلم. ومع ذلك يعاد توظيف العادات التي سبق اكتسابها في اللغة الأولى من جديد في اللغة الأجنبية وفي هذا الصدد يصبح التحويل إيجابياً. يبدو، إذن، وفقاً للمعطيات السابقة أن مصطلح "التنبؤ" هو مفتاح دراسة لادو. وقد عُد مدى القوة التنبؤية النقطة الرئيسية التي أثارت الجدل بين علماء اللغة. وعموماً هناك قاعدتان أساسيتان للتنبؤ كما ادعى كارل جيمس James, C:

القاعدة الأولى تركز على إمكان التنبؤ باعتماد التعميم انطلاقاً من الحالات المرصودة. وهو الاختيار الذي يمكن أن يتبناه من يعتمد مقارنة تحليل الأخطاء.

القاعدة الثانية تستند إلى مبدأ أكثر طموحا يمكن عبره لأي أحد أن يتنبأ بإحدى الظواهر، على أساس رصد ظواهر أخرى، وهو المبدأ الذي يعتمد عليه اللساني. (للتوسع أكثر في هذا الصدد ينظر: (James, 1980). ثمة سؤاليين يتصلان بالموضوع ويفرضان نفسيهما، وسيكون من الضرورة الإجابة عنهما. يرتبط أولهما بما هو مقترض أن يُتوقع عبر التحليل التقابلي، بينما يتعلق ثانيهما بالكيفية التي يمكن أن يعتمد بها على ما تم التنبؤ به من أخطاء. إن الاعتماد على الأخطاء والثقة فيها لدراسة اللغة يثير قضايا أخرى، لأن هذا المنهج في الدراسة قد يفشل لسببين؛ إما لكون الأخطاء غير محددة أو لكونها ليست بالضرورة أخطاء في الأصل. يعود عدم التحديد إلى عجز قدرة التحليل التقابلي على إمكانية تعيين أي من البديلين، أو أكثر، من المرجح سوف يختار المتعلم على المستوى البنوي. والمثال الذي يمكن سوقه في هذا الصدد هو توقع التحليل التقابلي أن الفرنسي يمكن أن يوظف من لغته الأولى الأصوات /s/ أو /z/ أو /t/ أو /d/ بترجيلها باعتبارها مقابلات للأصوات /ð/ و /θ/ لكنه مع ذلك يعجز عن تحديد أي الأصوات سيختار بالضبط. إن حالات الأخطاء التي يتوقعها التحليل التقابلي أيضا نوعان: قد يتوقع الأخطاء التي لا تتحقق أو العكس إذ قد يفشل في توقع الأخطاء التي سترتكب.

لقد منح عمل لادو (1957) والكليات اللغوية، وعمل شومسكي دفعة قوية لفرضية التحليل التقابلي بشكل يجعل طرحها يدنو من الطرح العقلاني بالنظر لما حققه البحث اللساني آنذاك، لأنه كما سبق أن أشرنا، يعي المدرسون الأجانب من الخبراء، وإن بدرجات متفاوتة، أن عددا هاما من الأخطاء المتكررة التي ينتجها المتعلمون يمكن أن تعود إلى ما يتسرب من أنماط اللغات الأولى إلى اللغات الأجنبية.

لقد حظي تطبيق هذه الفرضية ببعض النجاح وخصوصا عند ظهورها أول مرة، لكن سرعان ما تبين قصورها، لسبب لعله يعود إلى حقيقة أن التشابه أو الاختلاف بين النظامين اللغويين في لغتين من جهة، وعملية تعلم اللغة الأجنبية من جهة أخرى هما أمران مختلفان تماما، حيث إن التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على تعلم لغة أخرى، لا ينبغي أن يقوم على تصور شكلي يرتبط بمقارنة الخصائص البنوية فقط، بل على الطريقة التي يستطيع المتعلم بموجبها تمثل هذه الخصائص وتحققها ثم تعلمها.

عموما، أسهم منهج التحليل التقابلي في تصنيف لغات العالم المختلفة إلى عائلات لغوية متعددة، وقد كان من أهم عوامل تطور المنهج ونجاحه في الدراسات اللغوية المعاصرة اهتمام مدرسي اللغات ومتعلميها المتزايد به. وقد نجح إلى حد كبير في تفسير مشكلة التداخل Interference في مجال تعلم اللغات واكتسابها، كما استثمرت نتائجه واعتمد تطبيقها بشكل واضح قصد تطوير مناهج طرق تعليم اللغات الأجنبية.

فرضية تحليل الأخطاء اللغوية

ضمن السبلات التي سجلت على فرضية التحليل التقابلي تجاوزها تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها. وإذا كنا لا نستطيع إنكار صدور أخطاء عن الأطفال في سنهم المبكرة عند استخدامهم اللغة الأولى لأسباب عدة مردها التطبيق الخاطئ للقواعد اللغوية المتعلمة مسبقا، فإن الأمر نفسه قد يرد عند تعلم اللغة الأجنبية.

تجدد الاهتمام بتحليل الأخطاء اللغوية Linguistics Error Analysis مع مقارنة التحليل التقابلي التي دعوت إلى توقع أنواع رئيسة من الأخطاء التي بدأ الاهتمام الجاد بها آنذاك، من جهة، وتفسيرها من جهة ثانية. وتعد الدراسات التي نتجت عن تحليل الأخطاء الناجمة عن تعلم لغة ما أو الترجمة منها وإليها من الدراسات التي عدت أيضا مقارنة التحليل التقابلي منهجا لها؛ إذ بفضلها تم تتبع هذه الأخطاء ومحاولة فهمها. وتتجلى أهمية اعتبار هذا النهج هاما في توفيره أفكارا ورؤى في الاستراتيجيات الموظفة في اكتساب اللغة الأجنبية، إضافة إلى دوره المحوري في تعلم اللغة بشكل عام.

تتفق دراسات تحليل الأخطاء مع النظريات اللسانية ونظريات التعلم وتداخل اللغات، لأنها مجتمعة معنية بدراسة اللغة التي ينتجها متعلمو اللغات الأجنبية، مع أن هذه النظريات تختلف بعضها عن بعض في العديد من النواحي، مثل الافتراضات النظرية والمنهجية والرؤية المقدمة بشأن طبيعة تعلم اللغة الأجنبية.

كانت أهداف نهج تحليل الأخطاء التقليدي وتصورها نفعية بحثية، لأن التصور الذي يقوم عليه أداؤها يرتبط بقيمة التغذية الراجعة في تصميم المواد والاستراتيجيات البيداغوجية. فقد كان الاعتقاد السائد هو أن تحليل الأخطاء، عند تحديد مجالات الصعوبة بالنسبة للمتعلم قد يساعد في:

تحديد تسلسل عرض العناصر المستهدفة في الكتب المدرسية والفصول الدراسية، بالتركيز تسلسليا على العناصر الصعبة متبوعة بالأسهل منها؛ تعيين درجة التركيز على عناصر دون غيرها، وتحديد التفسير والممارسة المطلوبين في الطرح عبر مختلف العناصر في تعليم اللغات؛ وضع الدروس التقويمية والتمارين؛ تعريف العناصر لاختبار كفاءة المتعلم.

لذلك فإن التركيز على "تطبيق" هذا النهج في تحليل الخطأ واضح. وتقوم منهجية تحليل الأخطاء السابقة على أسس تقليدية، إلى حد أنه يمكن استنتاج أنها قد اتبعت طريقة موحدة على الإطلاق، وتحدد في اعتمادها الخطوات الآتية:

جمع البيانات إما من تكوين التمارين الحرة بتركيب المتعلمين لموضوع معين، أو باعتماد إجابات امتحان؛ التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها من الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاهتمام الكافي عند توظيف اللغة؛ تعيين الأخطاء بوسمها من طريق وضع العلامات، مع درجة متباينة من الضبط، اعتمادا على التطور اللغوي الذي مورس في هذه المهمة، واحترام الطبيعة الدقيقة للانحراف الذي حصل؛ على سبيل المثال، عدم توظيف حروف الجر، والتسلسل غير المضبوط للأزمنة، وما إلى ذلك؛ وصف الأخطاء وتصنيفها إلى أنواع، ومنها المتعلقة بالمستويات الصوتية والنحوية والصرفية، أو المرتبطة بالاتساق؛ ومن ذلك على سبيل المثال أخطاء مطابقة الفعل للفاعل أو أخطاء التوظيف غير السليم للضمائر أو الحروف؛ بيان التردد النسبي لأنواع الخطأ؛ تعيين مجالات الصعوبة في تعليم اللغة؛ تحديد العلاج عبر التقويم السليم المستند إلى التمارين التصحيحية أو الدروس، وغيرها. إذا كانت المنهجية المذكورة أعلاه تمثيلية لغالبية الأخطاء التي تحلل في الإطار التقليدي، فإن نموذج تحليل الأخطاء تجاوز ذلك فيما بعد باعتماد تجميع الأخطاء "المشتركة" وفرزها إلى فئات معينة. لذلك نظن أن هذا المنهج قد قدم جهدا كبيرا من حيث تحديد "الخطأ" بطريقة بيداغوجية منتظمة وصارمة لكشف حدوث أخطاء على المستويين اللغوي أو النفسي.

لذا فالسليم -إلى حد كبير- القول باعتبار منهج تحليل الأخطاء محاولة مخصصة للتعامل مع المتطلبات العملية للمدرس في الصف الدراسي، وقد شملت الدراسات الموالية للنهج التقليدي في تحليل الأخطاء ما يأتي:

تحليل مصدر، أو مصادر، الأخطاء. ومن ذلك على سبيل المثال، تدخل اللغة الأولى والتعميم ووجود التباينات في نظام تهجئة لغة التعلم مقارنة مع نظام اللغة أو اللغات المتعلمة... الخ؛ تحديد درجة الاضطرابات الناجمة عن الخطأ أو مدى خطورته في التواصل أو المعايير والقواعد.

يسمح إدراج المهمتين المذكورتين من ملاحظة إمكانية جعل مجال تحليل الأخطاء ذا قاعدة عريضة لتطور نظرية الأخطاء.

يملك تحليل الأخطاء في البدايات الأولى لاعتماده التحليل التقابلي جهازا نظريا متطورا نسبيا اعتبارا للمستوى الذي بلغته الدراسات اللسانية آنذاك، كما يدعو إلى ضرورة التنبؤ بأغلبية الأخطاء في أثناء تعلم اللغات. لكنه مع ذلك تم انتقاد منهج تحليل الأخطاء والدعوة إلى تجاوزه، لأنه بفحص افتراضات التحليل التقابلي ومقارنتها بالبيانات التجريبية الاستقرائية، توصل الباحثون إلى العديد من أنواع الأخطاء، إلى جانب تلك التي تعود إلى التداخل بين اللغات وهي من النوع الذي لا يمكن للتحليل التقابلي التنبؤ به وتفسيره. وهكذا تم التمييز مثلا في مستوى المجال اللغوي بين:

أ- **الأخطاء داخل اللغة:** Intralingual Errors التي تعود إلى اللغة الهدف ذاتها، فتعكس الخلل الذي يقع فيه المتعلم أثناء تعلمه قواعد اللغة الأجنبية، ومن ذلك التعميم أو عدم ضبط سياق التوظيف.

ب- **الأخطاء خارج اللغة:** Interlingual Errors التي تقع بإسقاط قواعد اللغة الأولى، وتوظيف بنيات شبيهة ببنياتها... أدت النتائج السابقة إلى تجدد الاهتمام بإمكانيات نهج تحليل الأخطاء وتطويره، وارتكزت الدعوة إلى توظيفه وسيلةً بيداغوجيةً في المقام الأول على ثلاث حجج:

أولاهـا؛ لا تقتصر مقارنة تحليل الأخطاء على حصر الأخطاء الناجمة بسبب التداخل بين اللغات، كما هو شأن للتحليل التقابلي، بل إنه يسلط الضوء في كثير من الأحيان على تلك التي ارتكبتها المتعلمون؛ ومنها الأخطاء الناشئة عن أسباب خارجة عن المتعلم كاستراتيجية التعليم والتعلم الموظفة.

ثانيها؛ تُوفّر مقارنة تحليل الأخطاء بيانات فعلية عن مشاكل ليست افتراضية، ومن ثمة تشكل أساسا هاما لتصميم استراتيجيات تربوية أكثر كفاءة وأكثر اقتصادا.

ثالثها؛ لا يصطدم نهج تحليل الأخطاء مع المشاكل النظرية المعقدة التي واجهتها مقارنة التحليل التقابلي، ومن ذلك، على سبيل المثال، مشكلة التكافؤ.

استنادا إلى مثل هذه الحجج، لا ضرورة لإعطاء الأولوية لمقارنة مسبقة مبنية على قواعد النحو، وبذلك يعتبر تحليل الأخطاء مقبولا إلى حد ما، لأنه أكثر إثمارا، وأقل استهلاكاً للوقت. فكما أن هناك أخطاء أغفلها التحليل التقابلي، ثمة أخرى لا تظهر أثناء تحليلها السطحي، مع أن لها دور بوصفها اختباراتاً لتنبؤات التحليل التقابلي وكذلك لاستكمال نتائجه. تزامنا مع الاهتمام بمجالي تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي، حدث تطور كبير نتيجة للرؤى التي طرحها اللسانيون البريطانيون وغيرهم، والتي نتجت عنها ثورة، لم تخص فقط إعادة توجيه مفهوم تحليل الأخطاء، بل عنيبت أيضا بفتح مجال مثير ومحرك للأبحاث المستقبلية في تداخل اللغات. (للتوسع ينظر الدراسات الآتية: (Corder, S. P., 1967, pp. 161-170)، (Stevens, P. S.), (1967, pp. 161-170)، (Selinker, L., 1969, pp. 67-92)، (Selinker, L., 1971-b))

فبخصوص مفهوم الخطأ، اقترح كوردر طريقة جديدة للنظر إلى أخطاء متعلمي اللغات، وسوّج التعديل المطروح في وجهات النظر على أساس أوجه الشبه الكبيرة بين الإستراتيجيات التي يوظفها الأطفال أثناء تعلمهم لغتهم الأم، وتلك التي يستخدمها متعلمو اللغة الأجنبية.

إن مفهوم "خطأ" من وجهة نظره هو وظيفة من الوظائف التي تُعتمد في الممارسة التقليدية لتركيز وجهة نظر المعلم وجعلها متمحورة على أداء المتعلم، والحكم عليه من حيث ضبطه للقواعد أثناء التعلم. وليست الانحرافات الملحوظة، من وجهة نظر متعلم اللغة، "أخطاء"؛ بل هي التقديرات التقريبية الممارسة أثناء عملية اكتساب الطفل للغة الأولى والقابلة للمقارنة. إن المتعلم يكافح من أجل التمكن من لغته، ومن ثم تعتبر الأخطاء المرتكبة صورة عن نشاطه أثناء محاولاته تطوير منهجه بعمليات تنطوي على بناء اللغة الأجنبية. (Robinson, P., & Ellis, C., 2008, p. 396)، ومتعلم اللغة الأجنبية يحاول أيضا وضع فرضيات متعاقبة بشأن طبيعة تعلم اللغة. وأخطاء المتعلم أو فرضياته، من وجهة النظر هذه، ليست حتمية فحسب، بل ضرورية لأنها جزء من عملية تعلم اللغة.

نوضح هذا الطرح بإنارة أساس فرضية تحليل الأخطاء؛ إذ تعتبر عملية اكتساب اللغة الأولى شبيهة بعملية تعلم اللغة الأجنبية، بارتكازها على فكرة أن التعلم عملية إبداعية خلّاقة. إن امتلاك المتعلم المسبقّ نحواً فطرياً ييسر له توظيف استراتيجيات معينة لتعلم اللغة الأجنبية. وبناء عليه فإنه يصوغ بطريقة لاواعية فرضية تلقائية في ذهنه على أساس تعلمه التمهيدي للغة الأجنبية. وبتسليمنا بصحة هذه الفرضية ولو في حدود، فإن المتعلم لا يرتكب أخطاء؛ لأن الفرضية بالنسبة إليه قاعدة يصحح على أساسها أخطاءه اعتماداً على معطيات جديدة، ومن ثم يتحدد الدور الإيجابي للأخطاء في التعلم.

يميز كوردر بين نوعين من الأخطاء:

الهفوات Mistakes، وهي الانحرافات الحاصلة نتيجة لظروف الإنجاز، ومنها، على سبيل المثال، قيود الذاكرة والأخطاء في الترتيب الزمني، والمطابقة في الجمل الطويلة، والنطق، والإملاء، والتعب والإجهاد الذهني... وهي عادة عشوائية وعرضية، يصححها المتعلم بسهولة عندما يوجه الانتباه إليها؛

الأخطاء Errors، وهي الأخطاء النسقية المتعلقة بجهل المتعلم للقاعدة، مما ينتج عنه خرق للنظام اللغوي المميز للغة المعنية في مرحلة مُعَيَّنة من التعلم.

إن النقطة الرئيسية هنا، كما يؤكد كوردر، هي أن المتعلم يوظف نظاماً لغوياً واضحاً عند كل محطة من محطات نموه اللغوي، على الرغم من أنها لا تمت بصلّة إلى نظام اللغة الأجنبية، وأخطاء المتعلم التنظيمية دليل على هذا النظام (Corder, S. P., 1967, p. 166). لذلك يقترح مصطلح "الكفاءة الانتقالية" للإشارة إلى الأنظمة الوسيطة Intermediate systems التي يشيدها المتعلم أثناء عملية تعلم اللغة الأجنبية.

يشير كوردر، بتمييزه بين هذين النوعين من "الأخطاء"، إلى أنه ليست كل الأخطاء قابلة للملاحظة بشكل معلوم، أي أن الاعتماد التقليدي على الانحرافات الصريحة ليس إجراء موثقاً به لأغراض تجميع البيانات. فمن الأخطاء المضمرّة ما ينتجه المتعلم من التعبيرات اللاحنة ذات الشكل المقبول على المستوى السطحي. لكنها تنحرف عن الجمل في اللغة الهدف من حيث عدم احترامها مجموعة من القواعد. وينبغي اعتبار مثل هذه الأخطاء جزءاً من بيانات تحليل الأخطاء؛ ومعنى هذا أنه لا يمكن اعتبار أخطاء المتعلم الصريحة أو المضمرّة صواباً أو عداً خطأ في حد ذاتها، بل إنها تتخذ فقط دليلاً على وجود خطأ أو صواب في النظام. ومن ثمة، فإن هدف تحليل الأخطاء يتحدد في وصف النظام اللغوي للغة الأولى للمتعلّم، ومقارنته مع نظام اللغة الأجنبية المعنية، وهو مسوّغ اعتبار تحليل الأخطاء "نوعاً من الدراسة اللسانية المقارنة". (Corder, S. P., 1973, p. 274).

ينبغي إذن، اعتماداً على ملاحظة كوردر، القيام بوصف النظام اللغوي للمتعلم، لأنه يعتبر عنصراً حاسماً، إذ يُمكن من التفسير الصحيح لتعابير، عبر إعادة بناء التعبير الصحيح في اللغة الأجنبية، ومطابقة التعبير "الخطأ" بما يعادله في اللغة الأولى للمتعلم. وإذا كان من الممكن أن يتم هذا بأن يُقترح على المتعلم التعبير عن نواياه بلغته الأولى، على أساس أن ترجمتها تضمن ملاءمتها، ثم بعد ذلك يعيد بناءها باللغة الهدف، فإنه يمكن أن تعد نتيجة هذا الإجراء إعادة بناء مقبول، وفي هذا النهج إعادة للنظر في مفهوم الأخطاء في سياق تدريس اللغة الأجنبية.

إن الأساس الذي يحق لنا استخلاصه من مقارنة تحليل الأخطاء، وفق الوارد في الدراسات السابقة، هو توسيعها لمفهوم الخطأ ومرونة التعامل معه بتركيزها على ما يأتي:

رصد معايير للتمييز بين الأخطاء المنهجية والأخطاء الإنتاجية الناجمة عن التعميمات الخاطئة والفصل بينها لجعل التعلم أفضل كفاءة؛ تدقيق المنهجية المحددة بوضوح لمصادر الأخطاء من حيث العمليات المذكورة؛

الاستناد إلى التسلسل في دراسة أنواع الأخطاء من حيث اضطراب التواصل الفعال وردود الفعل في المواقف؛ اقتراح مفهوم "الخطأ" المرفوض في مقابل "الهفوات" المقبولة في سياقات تعلم اللغة الأجنبية؛ التمييز بين المفهومين في تقويم إنجاز المتعلمين.

إن أخطاء متعلمي اللغة الأجنبية الناشئة عن تدخل لغتهم الأولى لهذا ليست إلا حالات تكييف الطفل، إذا كان يلجأ إلى عملية التنظيم أثناء اكتساب لغته الأولى. وإذا كان من الممكن وصف هذا التنظيم بأنه حالة من حالات البناء الإبداعي واعتباره صورة عن استعداده الخلاق، يبدو أنه لا مانع من أن يُعطى التفسير السابق نفسه لأخطائه في اللغة الأجنبية.

يبين تحليل الأخطاء، إذن، ارتكازه على عدم اختزال تعلم اللغات الأجنبية في عملية استرجاع وعدم اقتصره على إعادة العادات اللغوية المكتسبة مسبقاً فقط. إذ هو عملية إبداعية خلاقة (Gass, S. M., & Selinker, L, 2008, p. 136)، مع تعارض فكرة الإبداع هاته مع فكرة التداخل. ومع ذلك، فالإبداعية والنقل لا يتعارضان على الإطلاق، ولا نعدم إشارات في الأبحاث المنجزة في اكتساب الطفل للغة إلى أمثلة من هذا النقل، ومن ذلك عملية التعميم Overgeneralization التي تفرض تدخلها بقوة؛ إذ يلجأ إليها الطفل باعتبارها الإستراتيجية الوحيدة الأكثر أهمية في تعلم اللغة.

من أمثلة التعميمات التي يلتجئ إليها متعلمو اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، تعميم قاعدة الجمع بتطبيق زيادة اللاحقة "S" على كل الكلمات دون الأخذ بعين الاعتبار الحالات الاستثنائية، فيكتب بطريقة آلية:

"geese, mice, oxen, men, teeth..." بدل: "gooses, mouses, oxes, mans, tooths..." وكذا تعميم قاعدة إضافة اللاحقة "er" على كل كلمة لصياغة اسم التفضيل من قبيال: (tall: taller, large: larger...) والحال أن هناك كلمات لا تنظم لهذه القاعدة ومنها: (less: little, further: far, /good...) better: well.

يستنتج من هذا أنه لا يفترض إلغاء التحليل التقابلي نهائياً، لأن هناك حاجة ماسة إلى بحوث أكثر صرامة لتحديد الظروف الدقيقة التي تكشف عن استخدام متعلم اللغات الأجنبية فيها فرضيات مبنية على أساس تجربته مع اللغة الأولى. ونتيجة لذلك، يُعتقد أن تقويم أداء المتعلم في اللغات الأجنبية تقويماً سليماً ينبغي أن يتضمن مقترحات لعناصر أخرى أكثر فعالية دون إلغاء جانب التداخل بين اللغات.

وبما أن لغة المتعلم ذات نظام محدد وهي قابلة للوصف، فإن تحليل الأخطاء يساعد في الوصول إلى البيانات الموثوق بها، التي يمكن أن تكشف أن التداخل بين اللغات يحصل بسبب معرفة المتعلم الأساسية بلغته. وتكون نتيجة نهج تحليل الأخطاء آثار من حيث الأهداف البيداغوجية التي لا تتفصل عن العمليات السيكلوسانية. إنه يساعد المدرس على اكتساب نظرة ثاقبة عن سيروية عملية تعلم المتعلم، فضلاً عن أنه يُيسر الظروف المعززة لهذه العملية.

إن الاعتماد على تصحيح الأخطاء فقط، لا سيما عبر التقويم التكويني بالتصحيح الفوري في فصل الدراسة، قد يؤخر عملية التعلم. فالمتعلم قد لا يواكب كل ما صَحَّح له من أخطاء بسبب السرعة أو كثرة الأخطاء، لذا قد تُحصَل نتائج أفضل بالتركيز على توجيه البحث العلمي التربوي للعثور على المصادر الأخرى المحتملة لأخطاء المتعلمين. وقد يُحرز تقدم مطرد عندما تُحسن المنهجية المعتمدة في تصحيح الأخطاء وتُحدَّد المتغيرات للسيطرة عليها أو على الأقل التقليل منها.

فرضية تداخل اللغات

عرض سلينكر فرضية تداخل اللغات Interlanguage(s) Hypothesis سنة 1972 مشيراً بها إلى تميز الكلام الذي ينتجه المتعلم عن الذي ينطقه متكلمو اللغة الأصليين. ومرتکز هذه الفرضية هو أن ثمة بنية نفسية كامنة في الدماغ تنشط عندما يحاول المتعلم تعلم لغة أجنبية (3, p. (Selinker, L, (1971-b-)). وتعتبر تسمية هذه المقاربة بـ "تداخل اللغات" مناسبة وذلك لثلاثة أسباب:

- تجسد السمة غير المعينة بالنسبة لنظام المتعلم اللغوي ما بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية؛
- تمثل السرعة الاستثنائية والدينامية التي بموجبها يحصل التغير عند متعلم اللغة؛
- ينتج عن التركيز على اللغة الاعتراف الصريح بالقواعد المتحركة في أداء المتعلم، ومدى كفايتها باعتبارها نظاماً تواصلياً وظيفياً.

تكشف هذه المقاربة عن نظام لغوي مستقل يمكن ملاحظته عند المتعلمين الذين يحاولون إنتاج لغة أجنبية. ومن ثم فإنها تدرس خبرات المتعلمين التي تظهر في أثناء نظام نشأ ثم تطور على يد متعلمي اللغات الأجنبية الذين لا يبرعون تماماً في تعلمها، بل يقتربون من اللغة الهدف بالحفاظ على ملامح لغتهم الأولى وسماتها الخاصة في التحدث أو الكتابة أو الابتكار أثناء تعلمهم اللغة الهدف. وعليه فالتداخل اللغوي يركز بشكل مميز على خبرات المتعلمين في اللغة. تتحدد علاقة مقاربة تداخل اللغات بالمقاربتين السابقتين في اختلاف منهجياتها من حيث زاوية النظر لأداء المتعلم، وتجاه "الأخطاء". فمن جهة أولى، لا يتخذ التحليل التقابلي أي موقف بشأن هذه المسألة، وتعتبر دراسات تحليل الأخطاء التقليدية الأخطاء إنتاجاً لغوياً سلبياً، وتجتهد للقضاء عليها. بينما تتعامل فرضية تداخل اللغات مع الانحرافات من معايير اللغة الأجنبية، وعلى أساسها تتم معالجتها. ومن جهة ثانية؛ فإذا كان التحليل التقابلي يهتم بأداء المتعلم على أساس ترابطه بخصائص لغته الأولى، فإن دراسات تداخل اللغات تتجنب هذا القيد؛ لأنها لا تعد تدخل اللغة الأولى إلا واحداً من الأدوات التفسيرية لتداخل اللغات، وبذلك يكتسب هذا النوع من الدراسات قوته التفسيرية في التحليل التقابلي وقد يمتد أبعد من ذلك.

من الناحية المنهجية، يمكن القول إن دراسات تداخل اللغات تميل إلى إدراج كل الافتراضات التي ينبني عليها التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، فبينما يعتمد الأول المقارنة بين اللغة الأولى للمتلم واللغة الأجنبية، ويلجأ لتحليل الأخطاء إلى مقارنة أداء المتعلم في اللغتين المعنيتين، تأخذ دراسات تداخل اللغات كل الأنظمة الثلاثة في الاعتبار، لتشمل التحليل التقابلي لتداخل اللغة الخاص عند المتعلم مع كل من لغته الأم واللغة الأجنبية. ويكمن الفرق في أنه في دراسات تداخل اللغات، يعتبر التحليل التقابلي جهازاً تصفية أولي، مما يمهّد الطريق لاختبار الفرضيات على محددات أخرى للغة المتعلم. وتؤدي نتائج تطبيق دراسات تداخل اللغات في بيداغوجيا تدريس اللغات الأجنبية إلى تغيير جوهري في موقف المعلم تجاه أداء المتعلم، حيث ينبغي أن يتخلّى عن توقع معقول لأداء المتعلم في اللغات الأجنبية منذ البداية. وبدلاً من ذلك، تقترح دراسات تداخل الأخطاء أن يطلب منه توقع التباين من حيث نسبة متغيرات اللغة الأجنبية واللغة الأولى في أدائه وأسلوبه في أي وضع اجتماعي لغوي معين، وليس لقياس محاولات المتعلم في اللغة الأجنبية مقابل معارضة اللغة الأولى. ويستنتج من ذلك أن ما يسمى بالارتداد إلى معايير تداخل اللغات لا يشير بالضرورة إلى التراجع، بل إنه أمر طبيعي نظراً لاختلاف الأسلوب. وهذا بدوره يرمز إلى ضرورة مراجعة الشكل التقليدي المؤلف لاختبارات الكفاءة المحددة لمستوى الإتقان، بفسح المجال لطرق أكثر مرونة، متعددة العوامل تأخذ بعين الاعتبار شكل الأداء في مختلف الأساليب والبنىات. لدراسة تداخل اللغات عموماً آثار في نظريات العلاقات بين اللغات من حيث اتصالها وترابطها، إلى جانب أهميتها وفائدتها في أنواع اللغات مثل خطاب المهاجرين واللهجات الغير المعيارية والغير المرتبطة باللغة الأولى.

في ضوء جرد المعطيات النظرية التي بنيت عليها كل فرضية، نكون قد حاولنا جهد المستطاع، أن ننظر إلى التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وتداخل اللغات، على أنها ثلاث مراحل تطورية في محاولة لفهم طبيعة أداء المتعلم وشرحها أثناء تعلمه اللغات الأجنبية/الهدف. ونخلص تبعا لهذه المعطيات إلى الاختلاف الواضح في الأسس التي بنيت عليها الفرضيات الثلاث التي تتخذها هذه المقاربة منهاجاً لها، كما تتباين تطبيقاتها في عدد من الجوانب. من ذلك الافتراضات النظرية ونوعية الأفكار التي تقدمها كل دراسة بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية، كما تختلف الآثار المترتبة على تطبيق هذه الدراسات. إن المنشغل بمجال اللسانيات التطبيقية، سيطلع على الخلافات التي أحيطت بالتحليل التقابلي ووجهات النظر المتباينة بشأن أطروحاته، ومع ذلك يدرك جدواه في تعليم اللغات الأجنبية. ومن ثم فإن الافتراضات التي بنيت عليها المقاربة التقابلية توفر إمكانات بناء نظرة فضلى تبصر بإمكانية تطبيقها في البيداغوجيا، لأن الهدف الرئيسي لهذه المجالات الثلاثة

هو تيسير تعلم اللغة الأجنبية بالوقوف على نظرة عميقة لطبيعة أداء المتعلم؛ إذ إنها تشكل أداة فعالة تمكن من امتلاك فكرة عن بعض أسباب صعوبات التعلم، ولأنها تجسد تطوراً بارزاً في الدراسات اللسانية في إطار التداخل بين اللغات. فضلاً عما سبق، فقد استفاد دارسو الترجمة عموماً من المنهج التقابلي؛ فالإلمام بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية يجعل المترجم في منأى عن ارتكاب أخطاء كثيرة من قبيل الترجمة الحرفية للتراكيب والدلالات. لذلك نرى أهمية الاستفادة من القضايا التي استجدت مع هذه المقاربة وبخاصة على مستوى اللغات المنتمة إلى عائلات مختلفة.

المقاربات اللاتقابلية

ركزت المقاربات اللاتقابلية The Non-Contrastive Approach انتقاداتها الرئيسية للمقاربة التقابلية على نقطتين:

أولاهما الانتقادات الموجهة إلى التوقعات التي بنيت عليها المقاربة التقابلية.

ثانيهما الانتقادات التي استهدفت الأساس النظري للمقاربة التقابلية.

وبذلك فمعظم الانتقادات استهدفت الإجراء المنهجي الذي تتبعه هذه المقاربة بدعوى تركيزه على حقيقة وجود الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية والتداخل بين اللغات، وتهميش العوامل الأخرى التي تؤثر على أداء المتعلمين، إذ إن اللغة الأولى ما هي إلا عامل من بين مجموعة من العوامل الأخرى.

وعليه، ورغم أن هذه المقاربة أغنت النظرة إلى بيداغوجيا تدريس اللغات الأجنبية، إلا أن الاعتراضات التي سجلها اللسانيون على افتراضاتها وإمكانات تطبيقها تفرض نفسها لأهميتها البارزة. وكانت أغلب الانتقادات التي أثارت هي إمكاناتها التطبيقية والتي أدت إلى الاختلافات في الرأي. كما تشير الدراسات اللاحقة في هذا المجال، إلى الانتقادات التي تتحدى الافتراضات التي بنيت عليها المقاربة، وكلها تجمع على تأكيد قوة أطروحة مقاربة التحليل التقابلي، كما هي واردة عند لادو إلى حد بعيد، غير أنه ليس من السهل تجاوز الرأي النقيض الذي يذهب إلى كون هذه المقاربة لا تسهم إلا بالقليل جداً في تعلم اللغة الأجنبية أو على الأقل تحسينها يفرض نفسه.

يميز رونالد واردهاوث (Wardhaugh, R., 1970) في هذا الصدد بين نسختين من فرضية التحليل التقابلي؛ الأولى نسخة قوية والثانية ضعيفة. ومع استناد النسختين معاً إلى فرضية تدخل اللغة الأولى في تعلم اللغة الأجنبية، فإنهما تختلفان لكون النسخة القوية تمتلك قوة تنبؤية أكبر، ومثالاً على هذا يشير واردهاوث إلى أنه يمكن مقارنة لغتين من أجل التنبؤ بصعوبات المتعلمين، في حين لا يتعدى عمل النسخة الضعيفة مجرد تشخيص الأخطاء التي ارتكبت، أي الاقتصاد على تفسير التدخل الذي لوحظ فعلاً واعتباره مصدراً للأخطاء.

ثمة اعتراض آخر على مقاربة التحليل التقابلي واعتبارها بسيطة بادعائها أن ما هو مختلف هو صعب وما هو متشابه هو سهل. إذ يسجل كوردر (1973) هنا ملاحظتين هامتين فيعتقد أنه ليس هناك اتصال بين "الاختلافات" و"الصعوبة". إذ تُعسّر مسألة الربط الآلي بين "صعوبة" التعلم واللسانيات النفسية، بدلاً من اعتبارها مجرد مسألة لغوية، التنبؤ بالخصائص التي يصعب تعلمها في اللغة الأجنبية وتلك التي لا تطرح صعوبة أثناء التعلم. ويشير إلى أنه لا ينبغي أن يقتصر المتعلمون على تعلم الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية فقط، بل ينبغي أيضاً اكتشاف أوجه التشابه بينهما. في السياق ذاته، يُعزى فشل مقاربة التحليل التقابلي حسب كلاين إلى عدم تمييزها بين التشابهات والاختلافات بين النظامين اللسانيين من جهة والتحليل اللساني للإنتاج والفهم الحقيقيين من جهة أخرى. (Wolfgang, K, 1989, p. 18). كما يعتقد منتقدو المقاربة التقابلية أن متعلم اللغة الأجنبية، مع اختلاف سنه، يمتلك نظاماً ذهنياً يمكنه من التعميم والاكتساب انطلاقاً من البنات المتوافرة عند متلمي اللغة الأولى، ومعناه أن المتعلم البالغ الراغب في تعلم اللغة الأجنبية يتوافر على النظام الذهني نفسه الذي يملكه الطفل والذي يمكنه من اكتساب اللغة الأولى، لذلك يبرر مؤيدو هذا الرأي، من مؤيدي المقاربة اللاتقابلية، الأخطاء المرتكبة أثناء تعلم اللغة الأجنبية بردها إلى المعالجة الخاطئة لمعطيات اللغة الأجنبية.

فبالنسبة لكلاين مثلاً، لا يهم وجود بنية كما يصفها اللسانيون قدر ما تهم الطريقة التي يستوعب بها المتعلم فيما يخص الفهم والإنتاج. لذلك فقد تؤدي المقاربة بين البنات التركيبية للغات إلى أخطاء. كما يرى إلى أن السبب الثاني بالنسبة لمتعلم يمتلك قدرة لغوية معطاة يكمن في إمكان ضبط بنية اللغة الأجنبية المعطاة بسهولة مع صعوبة إنتاجها أو العكس. وبناء عليه لا تؤثر هذه البنية لوحدها في القدرة على الاكتساب اللغوي (Wolfgang, K, 1989, p. 19). فعندما يقرر متعلم لغة ما التعبير بهذه اللغة، فإنه يلجأ إلى التفسير اللساني للرسالة حسب نسقها. وبما أن نظامه التحويلي لم يكتمل بعد، يستعمل أحياناً القواعد الخاصة بلغته الأولى لسد الفراغات التي تنقصه، وهو ما يتحقق على المستويات اللغوية جميعها.

يعتقد كلاين أيضا أن المتعلم أثناء عملية تعلم اللغة الأجنبية يحاول توظيف جميع إمكاناته المعرفية أثناء إنتاج معطيات اللغة الأجنبية وفهمها. وتعتبر اللغة الأولى -حسب كلاين دائما- إحدى معارف المتعلم، وتظهر الصعوبات في التحويل على جميع المستويات اللغوية. ومن البدهي أن البنيات التركيبية تختلف من لغة إلى أخرى وإن بدرجات متفاوتة، ومن ثمة فإن المتعلم يحاول استيعاب كيفية عمل نظام اللغة الأجنبية وكيفية اتساق بنيتها. كما يعد تحليل المعارف اللغوية عملية أساسية لبناء التمثيلات الذهنية المرتبطة بالمعارف وتفسيرها، لأن المتعلم الذي يمتلك قدرة عالية على التحليل قد يتعلم بشكل أفضل من المتعلم الذي لا يمتلكها.

هكذا نتساءل: كيف يمكننا أن نتصور أن متعلما، بنى مسبقا تمثلاته بخصوص عالمه وتمثلات بنيوية لنسق لغوي، يمكن أن يتعلم لغة دون توظيف الإجراءات والتمثيلات التي سبق أن اكتسبها؟

إذا كانت مسلمة مقارنة التحليل التقابلي تقرر بأن التشابهات بين الأنظمة اللغوية تسهل التعلم، وأن الاختلافات تخلق صعوبات في التعلم، فإن "كلاين" يرفض هذه الفكرة لأنه يرى أنه إذا كانت هناك تشابهات في بنيتي اللغتين، فإن المتعلم لا يرى الفرق مما يدفعه إلى إهمال البصمة التي ينبغي القيام بها في عملية التعلم. (Wolfgang, K, 1989, p. 18). وبهذا يقوم بمجهود أقل لتعلم اللغة الأجنبية مما يقلص عملية التعلم. وعلى العكس إذا كان المتعلم على وعي تام بالاختلاف بين اللغتين، فإن هذا يدفعه إلى اكتساب أفضل للمعطيات المختلفة تماما على مستوى التركيب أو الصوتيات للغة الأم.

فرضية الجهاز الموجه

إذا كانت النظريات السابقة قد اهتمت بالعلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية، فإن كراشن ينشغل بالبحث عن مدى ملاءمة تأثير اللغة الأولى لصياغة إطار نظري لأداء المتعلم في اللغة الأجنبية. (Krashen, S., 1981, p. 68). ومع أن مجال اشتغال هذه النظرية هو اكتساب اللغة الأجنبية، فإن سبيدا ولايتون (Spada & Lightbown (Spada, N., & Lightbown, P, M., 2002) يشيران إلى وجود قواسم مشتركة بين فرضية الجهاز الموجه The Monitor Hypothesis وافتراضات شومسكي بخصوص النحو الكلي، ومن بين هذه الافتراضات اعتبار الكائن البشري يكتسب اللغة دون تعلم أو تغذية راجعة مرتبطة باللغة الأولى أو اعتمادا على تصحيح الأخطاء.

ينطلق كراشن من افتراض عمليتين مختلفتين جذريا يميزهما بـ "اكتساب اللغة الثانية" و"تعلم اللغة الثانية". وهو بذلك يركز بصورة رئيسة على العلاقة بين التعلم التلقائي Spontaneous Learning والتعلم الموجه Guided learning. وعلى أساس هذا الاقتراض النظري فإن هناك طريقتان لتعلم اللغة الأجنبية:

اكتساب اللغة لا شعوريا: بتوظيف اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية ولأغراض حياتية طبيعية، وفي هذه الحالة يكون الاكتساب موجه نحو محتوى الرسالة اللغوية المراد توصيلها، والأثر الذي سيجده توظيف اللغة في المستمع والمحيط بوجه عام. وبذلك لا يتم التركيز على البنية ودقة التراكيب اللغوية الموظفة. (Krashen, 1982, p. 10) وبموجب هذه الطريقة يكون التعلم عملية لا واعية تتطابق فيها الطرق المهمة جميعها مع عملية استفادة المتعلمين من اكتساب لغتهم الأولى.

تعلم اللغة إراديا: بالتمكن من القواعد اللغوية للغة الأجنبية دون الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر، إذ يكون هذا التعلم وسيلة لذلك لاحقا. ويحصل عموما تعلم اللغة الأجنبية بهذه الطريقة في المدرسة بإشراف المدرس، ويتأثر بعلميتي التوجيه والضبط المحددين في الجهد الذي يبذله المتعلم لضبط لغة التعلم وتصحيح أخطائه كلما لزم ذلك. (Krashen, 1982, p. 11).

إن أساس فرضية الجهاز الموجه هو تمييز كراشن بين الاكتساب والتعلم مع التأكيد على أن متعلمي اللغات الأجنبية يخضعون للسلسلة نفسها التي يخضع لها متعلمو اللغة الأولى. ولذلك يطور كراشن فرضيته الأساس بخصوص الجهاز الموجه بتفريعها باقتراح خمس فرضيات تدرج ضمنها نعرض أسسها كما يأتي:

فرضية الاكتساب - التعلم

تقر فرضية الاكتساب - التعلم The acquisition- Learning Hypothesis أن الكائن البشري يعمل بطريقتين مستفلتين لتطوير قدرته اللغوية؛ طريقة الاكتساب وطريقة التعلم، وهما عمليتان منفصلتان، فالأكتساب عملية لا شعورية تماثل عملية تعلم / اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال التي تحصل بطريقة تلقائية لا يعي الإنسان متى تحصل. بينما يعتبر

تعلم اللغات عملية واعية، (Krashen, 1982, p. 10)، تحصل عادة في المدارس وتتم الاستفادة من الأخطاء المرتكبة لأن تصحيحها من المدرس أو أي موجه آخر يجعل المتعلم يغير وعيه بالقواعد وإدراكه لها، ومن ثم تنتج عنها معرفة حول اللغة.

ومفاد هذا بعبارة أخرى أن الاكتساب يحصل بالتفاعل الطبيعي مع اللغة عبر توظيفها في مواقف تواصلية واقعية تؤدي إلى عمليات نمو شبيهة باكتساب اللغة الأولى. أما التعلم فينتج عن الخبرات الصفية التي يركز المتعلم في أثناءها على الصيغ والتراكيب مما يكون لديه معرفة بالقواعد اللغوية للغة الهدف.

لقد أحدث التعارض بين الاكتساب والتعلم أثراً كبيراً، وخاصة في أوساط مدرسي اللغات الأجنبية الذين وجدوا فيه تفسيراً للمشاكل الخاص بعدم التناسب بين تصحيح الأخطاء والتعليم المباشر من جهة، ودقة أداء الدارسين من جهة أخرى. فلو كانت هناك آلية داخلية مسؤولة عن تقدم المتعلمين لأمكنها أن تفسر سبب عجز بعض المتعلمين في أثناء تواصلهم عن تطبيق بعض التراكيب التي سبق أن درسوها، وضبطوا قاعدتها نظرياً جيداً.

فرضية التدرج الطبيعي

مفاد فرضية التدرج الطبيعي The Natural Order Hypothesis أن قواعد اللغة تكتسب وفق تدرج تنبئي، فبعض القواعد تُحرز مبكراً بينما يتأخر اكتساب البعض الآخر إلى وقت لاحق. بمعنى أنه يمكن التنبؤ بأي مستوى من المستويات التي يمكن أن يكتسبها أولاً متعلم اللغة الأجنبية (Krashen, 1982, p. 12). وتقر هذه الفرضية بأن الترتيب الذي يخضع له اكتساب اللغة الأولى هو عينه الذي يُطوّر له تعلم اللغة الأجنبية مع اعتبار مدى تعرض المتعلم للغة المعنية في محيطه.

يعتبر كراشن اللغة الإنجليزية أكثر ملاءمة لتطبيق فرضية نظام التدرج الطبيعي خصوصاً على مستوى البنيات الصرفية. إذ يرى أن الأطفال أثناء اكتساب اللغة الإنجليزية لغة أولى يميلون إلى اكتساب بعض الصيغ الصرفية النحوية، أو وظائف الكلمات، في وقت مبكر مقارنة مع اكتساب غيرها (Krashen, 1982, p. 12). ويورد في هذا الجانب، نماذج تبين احترام التدرج الطبيعي أثناء تعلم إلحاق اللواحق Suffices بالكلمات، فاللاصقة (ing) الدالة على التدرج كما في المثال الآتي:

5- He is playing football

ولاصقة الجمع "S" نحو:

6-Two boys

تعتبران معاً من بين الصيغ الصرفية المكتسبة أولاً، بينما يلاحظ تأخر اكتساب اللاصقة الدالة على المفرد الغائب The third person singular maker "S" ولاصقة التملك "S" كما في المثالين على التوالي:

7- He lives in London

8- Jonh's book.

إذ لا يتم عادة ضبطهما إلا في وقت لاحق. ومن ثم فإن صعوبات اكتساب هذا النوع من اللواحق لها علاقة بالتدرج الذي يتبع أثناء الاكتساب (Krashen, 1982, p. 12).

فرضية الجهاز الموجه

يرى كراشن أن مصطلحي "التعلم" و"الاكتساب" يوظفان بطرق خاصة بخصوص تعلم اللغة الأجنبية. وتقر فرضية الجهاز الموجه أن وظيفة الاكتساب تتحدد في إنشاء عبارات المتعلم أولاً، بينما تتعين وظيفة التعلم في كونه موجهاً ومراقباً أو مدققاً لغوياً يتدخل ليقوم بعض التعديلات في صيغ العبارات التي أنتجها النظام المكتسب (Krashen, 1982, p. 15). ولذا فإن وظيفة الموجه هي تعديل المخرجات الصادرة عن النظام المكتسب قبل أن تنتج العبارة بصورة مكتوبة أو مسموعة.

وعليه تعد هذه الفرضية محاولة شرح كيفية تحقق عمليتي الاكتساب والتعلم، إذ تنتج اللغة عادة بتوظيف مكتسباتنا وقدراتنا اللغوية. وبذلك فالوعي بالتعلم يشغل جهازاً للمسح Scan الداخلي للقدرة المكتسبة لا شعورياً. ومن ذلك أن يقوم الجهاز الموجه، قبل التلفظ بالجملة بعملية مسح الجملة درءاً لورود أي خطأ، وهي عملية يجوز اعتبارها تصحيحاً ذاتياً.

ومن الواضح أن عمل الجهاز ليس دائما، لذا يرى كراشن أن ثمة ثلاثة شروط ضرورية لتحقيق عملية المسح بنجاح، وهي:

أن يكون المتعلم على دراية بالقواعد مدركا إياها، لأن جهلها يعوق اشتغال الجهاز؛
أن يفكر المتعلم في سلامة الجملة تفكيراً صحيحاً؛
أن يكون لديه وقت من أجل التفكير واستخدام القواعد بشكل فعال. (Krashen, 1982, p. 16).

فرضية المدخلات

تتصور فرضية المدخلات The Input Hypothesis أن تعلم اللغة بصفة عامة يتم بطريقة واحدة؛ إما بفهم الرسائل أو عبر مدخلات مفهومة. وتحاول تفسير كيفية حدوث اللغة للمتعلم، وتعكس وجهة النظر القائلة إن تعلم اللغة الأجنبية، يحدث كما يحدث اكتساب اللغة الأولى نتيجة للتعرض لمدخلات لغوية متنوعة، مما يساعد المتعلم على تطوير قدراته. وترتبط هذه الفرضية بفرضية التدرج الطبيعي من جهة اعتبارها أن التقدم في مسار التطور يتم نتيجة لما يتم استقباله من مدخلات مفهومة Comprehensible input، ونعني بها مدخلات اللغة الأجنبية التي تلي مباشرة مستوى القدرات المتحقق عند المتعلم مسبقاً من حيث درجة صعوبتها التركيبية. (Krashen, 1982, pp. 20-21).
يعتبر كراشن فرضية المدخلات جوهرية في نموذج النظرية لاكتساب اللغة الأجنبية (Krashen, 1982, p. 79)، فحن قادرين على فهم اللغة التي تتضمن القواعد الغير المكتسبة بمساعدة السياق الذي يستوعب معلومات إضافية لغوية ومعرفتنا بالعالم، والكفاءة اللغوية المكتسبة مسبقاً. وعليه ينتج عن هذه الفرضية أمران طبعيان اثنان: اللغة هي نتيجة للاكتساب وليس سبباً له. ولا يمكن تدريس اللغة مباشرة ولكنها تظهر بذاتها نتيجة بنائها استناداً إلى المدخلات المفهومة.

إذا كانت المدخلات مفهومة وكافية، فإن القواعد اللازمة حينئذ ستوافر تلقائياً. ولا يحتاج معلم اللغة لأن يعتمد تدريس التركيب اللاحق في مسار التدرج الطبيعي، لأن ذلك سيتوافر بالقدر الصحيح تماماً وسيترجع تلقائياً حينما يتلقى المتعلم المدخلات المفهومة بالقدر الكافي. (للمزيد من الاطلاع على تفاصيل هذه الفرضية، ينظر Krashen, S., 1985, p. 80)، و (Krashen, S., 2003, pp. 15-30).

فرضية المصفاة الوجدانية

إن المدخلات المفهومة أساسية للتعلم، لكنها ليست كافية لتحقيق ذلك، لأن المتعلم يحتاج أن يكون منفتحاً عليها، وعليه فإن المصفاة الوجدانية هي عملية عرقلة ذهنية تحول دون توظيف المتعلم للمدخلات المفهومة التي استقبلها توظيفاً تاماً لتعلم اللغات (Krashen, S., 1985, p. 81).

تحدد هذه الفرضية دور المصفاة الوجدانية The Affective Filter Hypothesis في مدى تقبل المتعلم للمدخلات المفهومة، وتتأسس تبعاً لهذا الطرح العلاقة بين العوامل الوجدانية وعملية اكتساب اللغة الأجنبية عبر افتراض حصول تفاوت في مدى صلابة المصفاة الوجدانية أو مستواها لدى المتعلمين. فأولئك الذين لا تتلاءم مشاعرهم مع اللغة الأجنبية يميلون إلى البحث عن مدخلات أقل، وتكون مصفاتهم أشد صلابة من الناحية الوجدانية (Krashen, S., 1985, p. 81). وحتى إذا استقبلوا مدخلات لغوية مفهومة، فإنها لن تصل إلى جهاز اكتساب اللغة. أما المتعلمون الذين يتمتعون بمشاعر أكثر ملاءمة لاكتساب اللغة الأجنبية، فإنهم يبحثون عن مدخلات لغوية أكثر ويحفظونها، ويكونون أكثر انفتاحاً أمام المدخلات اللغوية. (Krashen, 1982, pp. 31-32).

تقترح هذه الفرضية، إذن، أن يكون المتعلم محفزاً لتعلم اللغة الأجنبية، حتى يتمكن من فهم المدخلات، وقد تكون هذه المحفزات داخلية أو خارجية. فإذا كانت داخلية فإن التحفيز لتعلم اللغة يحصل لدى المتعلم بطريقة طبيعية. أما إذا كانت خارجية فمعناه أن المتعلم يخضع لتحفيزات العوامل الاجتماعية المختلفة مثل الحصول على العمل أو الترقى الاجتماعي. على الرغم من تعرض فرضية الجهاز الموجه مع كراشن لانتقادات كثيرة، فإنها تشكل تأثيراً هاماً في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. ولعل أهم هذه التأثيرات هو أن التمييز بين الاكتساب والتعلم تمييز جدير بالاهتمام، فضلاً عن اعتبارهما يسيران موازاً مع نظام الاكتساب اللاشعوري الذي يعد أكثر أهمية من نظام التعلم الإرادي، بالإضافة إلى إثارته أهمية التحفيز في تعلم اللغات ومدى تباين التعلم أو الاكتساب حسب طبيعة المحفزات التي يتعرض لها المتعلم.

ارتبطت المقاربة التواصلية Approach Communicative في نشأتها بتغير استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة ذاتها من حيث الطريقة التي تصفها بها أولاً، وأساليب التعليم والأسس التي تحكمها ثانياً، ومحتوى التعلم والتعليم ثالثاً. ففي نهاية السبعينيات ومطلع الثمانينيات من القرن العشرين، ظهرت في أوروبا تجديديات على مستوى الميثودولوجية اختارت عمداً القطيعة مع الطرق التقليدية في تعليم اللغات (Lavault, E., 1998, pp. 15-17). ولم يكن إدماجها في النظام التعليمي فوراً ولا كاملاً. ومع ذلك تولدت أفكار جديدة وانتقادات بسبب الاجتذاب بالوسائل السمعية البصرية التي تسربت إلى المدارس. ولم يكن مصدر هذا التجديد بحثاً تربوياً أنجزت في فصول تعليم اللغات في المستوى الإعدادي أو الثانوي، وإنما فضل الباحثون في ديكتاتيك اللغات اعتبار المقاربة التواصلية الوظيفية منهجاً بيداغوجياً لتعليم اللغة الفرنسية للمهاجرين البالغين من ذوي التخصصات المختلفة. وهو ما يميز هذه المقاربة عن سابقتها؛ لكونها قد صيغت من أجل الأشخاص البالغين الذين يتلقون التعليم، وقد لوحظ أن هؤلاء المتعلمين يتفاعلون وينخرطون في مشروع التعليم. لقد سائر ديل هايمز Hymes, Dell (Hymes, D., 1972, pp. 263-293) فصل شومسكي بين القدرة والإنجاز، بل أضاف إليهما مفهوم القدرة التواصلية Communicative competence، أو ملكة التواصل Communicative faculty التي يتصورها عبارة عن قدرة واحدة تتألف من شقين أحدهما يتعلق باللغة والآخر يرتبط باستعمالاتها المختلفة. ووفق هذا التصور يُوسَّع معنى القدرة ليشمل المعرفة المتعلقة بكل مظاهر النسق التواصلية. ومعناه أن الفرد لا يستطيع معرفته بالقواعد اللغوية فقط بل يقرن بين معرفته هاته وبين المعرفة بقواعد التوظيف في التعبير عن الوظائف اللغوية.

تستند هذه المقاربة، إذن، إلى جملة من المبادئ اللغوية النظرية التي ترى أن وظيفة اللغة تتجلى في الجانب الوظيفي الذي يعتبر اللغة وسيلة لتلبية الإنسان حاجاته المختلفة، والجانب الاجتماعي والثقافي الذي يرى اللغة وسيلة لتحقيق التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم. وقد أفادت هذه المقاربة من النظرية الوظيفية التي تُعدُّ الهدف من تعلُّم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساسية لها، وهي التواصل بين أفراد المجتمع. وبذلك يؤكد مؤيدو هذه المقاربة أهمية البعد الدلالي والتواصلية بدلاً من البعد النحوي، فكانت أطروحات المقاربة التواصلية في تعلم اللغة وتعليمها منسجمة مع هذه النظرية.

اتخذت بذلك النظريات التواصلية أو الوظيفية في تعلم اللغات وتعليمها بعداً اجتماعياً يُبيِّن دور اللغة في المجتمع باعتبار أدائيتها للتواصل والتخاطب والتعبير عن حاجيات الأفراد والمجتمع أولاً، ونظريات تعلم تأخذ بعين الاعتبار المتعلم ثانياً، بجعل أهداف التعليم تتوافق مع أهداف المتعلمين بعد تحليل احتياجاتهم اللغوية.

وقد حددت مضامين التعلم بإعادة تعيين الأهداف والمحتويات، عبر التركيز على الحقول المعرفية الأساسية التي تنهل منها البيداغوجيا؛ وهي علم النفس، واللسانيات السيكلولوجية، واللسانيات الاجتماعية، وهي المقاربات التي تستلهم التداولية باعتبارها تركز على توظيف اللغة في تفاعلها مع التواصل ودراسة العمليات التلفظية بدل حصر الاهتمام على الوصف الصوري للغة في مستوى الصرف والتركيب الخ... وبذلك يكون أول هدف يتمُّ التركيز عليه هو القدرة التواصلية وليس القدرة اللغوية، لأنهما معا يكونان نسقا واحداً ويتطوران بالطرق ذاتها. ويُبرهن هذا الهدف على أن المتعلمين المعنيين يتعلَّمون اللغة ويجتهدون في ذلك لأنهم يحتاجونها للتواصل مهنيًا.

في ظل الإطار المتشابه من النظريات اللغوية والسيكلولوجية، قامت النظرية التواصلية في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. وتبنت الوزارات المعنية ومؤسساتها مقاربتها في أوروبا نموذجاً بإصداراتها في البرامج التعليمية التي تفتح صوتاً جديداً يرد الاعتبار للنحو الوظيفي بدل نحو القواعد اللغوية، وهي محاولة ليتبوأ المبدأ الأساسي للوظائف المكانة الصحيحة؛ إذ إن نقطة الانطلاق هي التركيز على توظيف اللغة بدل الانشغال ببنيتها. ومن جهة أخرى إعطاء الأولوية للفهم والتعبير الشفوي، حتى يكون في استطاعة المتعلم التواصل بشأن وقائع وأفكار، لأن اكتساب القدرة التواصلية الحقيقية يعني اكتساب الكفاءة اللغوية والاجتماعية بما في ذلك القدرة الثقافية والقدرة الخطابية التي يمتلك عبرها المتعلم أنواعاً مختلفة من الخطابات، ويضبط نظامها وثوابتها بما في ذلك المواقف التواصلية التي يتم إنتاجها فيها. (Moirand, S., 1982, p. 20)

تتركز أسس تعليم اللغات الأجنبية وفق تصور هذه المقاربة في اعتبار المعنى أساسياً؛ فتعلم اللغة هو تعلم التواصل؛ لذلك تشجع المواظبة عليه منذ بداية التعلم، فأفضل سبيل لتعليم نظام اللغة الأجنبية هو مسير عملية المجاهدة في التواصل، لأن الهدف هو الكفاية التواصلية، ومن تجلياتها القدرة على ممارسة النظام اللغوي بكفاية مقبولة وبصورة لائقة. ولا مانع من اللجوء إلى أية وسيلة تساعد المتعلمين، مع اختلاف ذلك تبعاً لأعمارهم واهتماماتهم. كما يجوز الاستفادة من

الترجمة إذا استدعت حاجة المتعلمين الاستفادة منها؛ لأن الفصاحة ومقبولية اللغة هما الهدفان الأساسيان. ولا يتم الحكم على الدقة بصورة مجردة، وإنما انطلاقاً من السياق، كما يتوقع أن يتفاعل الطلاب مع الآخرين باعتماد ورشات العمل الثنائي أو الجماعي أو عبر إنتاجاتهم الكتابية.

تعايش ديداكتيك اللغات الأجنبية مع تدريس الترجمة

تعرف الترجمة الممارسة في تعليم اللغات بتسميات مختلفة، منها الترجمة المدرسية والترجمة الديداكتيكية والترجمة البيداغوجية (Lavault, E., 1998, p. 15). وقد استعملت الترجمة لتبليغ النحو والتركيب في العصور الوسطى سواء في تعليم اللغة اللاتينية أو اللهجات العامية. وقد كانت التمارين تسير في الاتجاهين معاً؛ من اللغة الأولى إلى اللغة الأجنبية أو العكس، ويتم التعلم أساساً عبر نماذج من النصوص المزدوجة المرفقة أحياناً بإضاءات لغوية. ثم انتشر هذا التطبيق في عصر النهضة حيث كانت مجموعة من الحوارات والرسائل المزدوجة تُطبع خصوصاً لتعلم اللغة الفرنسية في إنجلترا.

ثم شهد القرن التاسع عشر فيما بعد بروز مقارنة في تعلم اللغات تعتمد أساساً على الترجمة، وهي "مقاربة النحو والترجمة". (للتوسع أكثر في هذا الموضوع ينظر: (Fotos, S., 2005, pp. 653-670). وتعد من أقدم طرائق تعليم اللغات الأجنبية. وتدرّج الوسائل المعتمدة فيها في التعليم أو التعلم من اسمها. إذ تعتمد على كراسة في النحو تتضمن قواعد اللغة التي يتم تعليمها وقاموساً ثنائي اللغة، أو كتاباً يضم قوائم طويلة من الأسماء والأفعال والصفات مع مقابلاتها من اللغة الأولى للمتعليم. وبذلك يُعلّم النحو أولاً، ثم يُدرَّب على القواعد النحوية عبر تمارين الترجمة. وقد اعتمدت هذه الطريقة أنموذجاً لتعليم اللغات الأجنبية في أوروبا، لتركيزها على دراسة قواعد جمل اللغة الأجنبية معزولة عن سياقها وترجمتها.

طُرحت مناقشات بخصوص جدوى هذه الطريقة الديداكتيكية التقليدية وأهميتها في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فعُوِّضت بالتدرّج في المدارس بالميتودولوجيا المؤسسة على التعبير الشفوي والتواصل، وتم تجاوز اعتماد الترجمة لأن المنهج الجديد يركّز على مبدأ أساسه تجنب التداخل بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية. إن من نتائج المقارنة التي تطورت في السبعينيات من القرن الماضي تركيزها على المبادئ التي تقود إلى إعادة تأهيل البيداغوجيا الترجمة تحت مجموعة من الأشكال. وبتعويض التركيز على مهارتي القراءة والكتابة بالاهتمام بوضعيّات التواصل الشفهي لتحقيق الهدف من القدرة التواصلية. وبذلك تعيد هذه المقاربات تأهيل التعبير الشفهي الذي يشهد به تطور الكتب المدرسية، إلى حد اهتمامها بالاحتياجات المحددة للمتعليمين وهي ضرورة في البيداغوجيات المركزة على المتعلم. وبعد تجاوز اعتماد الترجمة من اللغة الأولى والاستعاضة عنها بالصورة بديلاً دلالياً بين اللغتين، وبفضل أبحاث اللسانيات النفسية، أصبح من المسلم به أن استبعاد اللغة الأولى في تعليم اللغات الأجنبية هو تحد أقرب إلى المستحيل، لذلك لم تعد اللغة الأولى تشكل مثاراً للمخاوف أثناء تعلم اللغات الأجنبية، كما لا تعد بالضرورة مسبباً للأخطاء التي ترتكب في أثناء تعلم اللغات الأجنبية، بل اعتبرت مصفاة ضرورية لكل التعلّمات، وعلى هذا النحو أعيد تأهيلها لتعتبر وسيطاً لعبور الاتجاه للوصول إلى اللغة الأجنبية. (Gallisson, R., 1980, p. 97).

خلاصات:

مكننا استصحاب مختلف المقاربات السابقة من الوقوف على مجموعة الافتراضات التي أقامتها لإشكال تعليم اللغات الأجنبية، بالتركيز على التي تستحضر اللغة الأولى، ورصد الأسس التي تستند إليها واكتشاف القواسم المشتركة بينها.

يتحقق هذا الهدف بدراسة ظاهرة الأخطاء في إطار علمي يتفق مع النظريات اللسانية ونظريات التعلم وتحليل الأخطاء وتداخل اللغات، لأن هذه المقاربات جميعها، وإن اختلفت من حيث الافتراضات النظرية والمنهجيات والرؤية المقدمة من قبلها، فإنها تعنى بدراسة اللغة التي ينتجها متعلمو اللغات الأجنبية اعتماداً على أسس مشتركة لعل أهمها تبني فرضية النحو الكلي والمقارنة بين اللغات وتحليل العبارات.

أسهمت هذه المقاربات في بناء تصور جديد لتعلم اللغات الأجنبية. وبتعميق النظر في أطروحات هذه المقاربات نقف على استفادتها من الفعل الترجمي الذي يكمن بين ثنايا الإجراءات التي تعتمد عليها أغلب هذه المقاربات، والمتجلي أساساً في اعتماد اللغة الأولى أو عدم اعتمادها أثناء تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها.

يلاحظ أن القصور العميق في اللغة الأولى ينعكس على تعلم اللغات الأجنبية. وتعد المهارات الشفوية المتحققة في اللغة الأولى ذات قيمة إضافية، لأنها قابلة للإسقاط عبر تحويلها فوراً أثناء بدء التواصل باللغة الأجنبية. لذا لا ضير من إدماج تدريس اللغة الأولى مع اللغات الأجنبية عبر التذكير بمكتسبات المتعلم فيها، لأنه يصعب بناء اللغة الأجنبية من الصفر دون اعتبار اللغة الأولى، وبمقارنة اللغتين يتعلمهما المتعلم معاً.

يثبت وصف البنية العميقة من الناحية المنهجية، باعتبار كليتها وعدم تخصيصها بلغة معينة، الأساس النحوي على مستوى الخصائص الدلالية والصوتية، مما يسهل رصد أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين بطريقة موحدة. مما يستدعي التفكير في اعتماد الترجمة باعتبارها لغة واصفة بصيغة عرضية أثناء إنجاز درس تعليم اللغات الأجنبية، وأداة انعكاس للمقارنة بين اللغتين، حتى يتفكر المتعلم في أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التواصلية المتوافرة من جهة، والعلاقة بين معرفة اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية، وتحديد الجانب المرتبط بالقواعد النحوية من جهة ثانية.

Bibliography

- A.P.R., Howatt. (1984). A History of English Language Teaching. Oxford. Oxford: Oxford University Press.
- Boers, F., & Darquennes, J.R. (2007). Multilingualism and Applied Comparative Linguistics: Pedagogical Perspectives (1st ed.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Catford, J. C. (1965). A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Chau, T. (1975). Error Analysis, Contrastive Analysis, and Students' Perception: A Study of Difficulty in Second-Language Learning. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching , 13 (1- 4), pp. 119-143.
- Cook, V. (2010). The Relationship between first and second language learning. The continuum companion to second language acquisition. Bloomsbury: Bloomsbury Academic.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. International Review of Applied Linguistic. International Review of Applied Linguistic., 5(1), pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1973). Introducing Applied Linguistics. Hamondsworth: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford : Oxford University Press.
- Dulay, H. M. Burt, & Krashen, S. (1982). Language Two. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. (2005). Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching. Dans E. H. (Ed.) (Éd.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (pp. 653-670). Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fries, C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gallisson, R. (1980). D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme. Paris : Clé internationale.

- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Halliday, M., McIntosh, A., & Stevens, P. . (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Hoey, M., & Houghton, D. (1998). Contrastive Analysis & Translation, in Baker, M., & Malmkjær, K. *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. In M. & Baker, *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. (N. &. Pride, Ed.) *Sociolinguistics*.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London & New York: Routledge. London & New York: Routledge.
- Joseph, J. E. (2004). *From Whitney to Chomsky: Essays in the History of American Linguistic*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin.
- Krashen, S. . (3003). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krzeszowski, P. T. (1990). *Contrasting Languages: The Scope of Contrastive Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter.
- Lado, R. & Arbor, A. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Canada: Univ of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. USA: McGraw-Hill.
- Lavault, E. . (1998). *Fonctions De La Traduction En Didactique Des Langues : Apprendre une langue en apprenant à Traduire*. Paris: Didier érudition.
- Lee, W.R. (1968). *Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Foreign Language Teaching*. Washington D.C: Georgetown University Press.: D.C: Georgetown Unierity Press.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Niklove, M. (2009). *The Age Factor and Early Language Learning. Studies on Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Puren. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Nathan.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE international (première et deuxième parties)*. Paris: Nathan.
- Robinson, P., & Ellis, C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. NewYork: Routledge.

- Selinker, L. ((1971-b-)). A brief reappraisal of contrastive linguistics. In R. W. (eds.) (Ed.), Proceedings of the Pacific Conference. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Selinker, L. . (1992). Rediscovering Interlanguage. London: Longman.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. General linguistics, 9, pp. 67-92.
- Spada, N., & Lightbown, P, M. (2002). Second Language Aquisition. (N. Schmit, Éd.) An Introduction to Applied Linguistics.
- Stevens, P. S. (n.d.). Two Ways of Looking at Error Analysis. Washington: D. O : Centre for Applied linguistics.
- Wardhaugh, R. (1970, March 18-21). The Contrastive Analysis Hypothesis. The fourth annual TESOL, Convention. San Francisco. 4(2), pp. 123-130. California: TESOL Quarterly. doi:doi:10.2307/3586182
- Wolfgang, K. (1989). L'acquisition de la langue étrangère. Paris : Armand colin.