أهمية نظرية اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات

نصر الدين بوحساين
جامعة سعد دحلب، البليدة.

Résumé

Tout en proposant un nouveau modèle pouvant expliquer les processus cognitifs d'apprentissage de la langue arabe pour un public d'apprenants adultes, cette étude vise aussi à délimiter avec exactitude les champs sémantiques de certains termes cités en didactique des langues notamment le terme **approche** qui se confond souvent avec le terme méthode.

Il me semble nécessaire, à priori, de distinguer le sens spécifique de chacun afin d'éviter cet amalgame.

En outre, la délimitation des significations exactes de certains autres termes tels que : compétence linguistique, capacité et habilité m'a semblé capitale pour la compréhension du modèle de l'interlangue.

Le modèle de l'interlangue est à mon avis et c'est ce que j'essaie de défendre tout au long de mon étude le plus adéquat pour **expliquer** de la manière la plus plausible, la plus logique certains phénomènes inhérents aux processus d'apprentissage employés par un apprenant d'une langue cible donnée; phénomènes que les études contrastives, et études des fautes ont souvent éludés ou ignorés tels que: la surgénéralisation, la temporisation les stratégies de répétition, ou de questions répétées ...etc.

Le modèle de l'interlangue se propose de donner une explication cohérente de tous ces phénomènes nonobstant les fautes dans un cadre psycholinguistique partant du continuum qu'utilise un apprenant dans la construction d'une capacité linguistique dans la langue arabe.

لقد عرفت تعليمة اللغات تطورا عميقا ابتداء من منتصف القرن العشرين حيث كانت حينذاك تعد فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية[1] ومختبرا لنظرياتها وروادها، نتيجة اعتبار الكثير من الباحثين والمنظرين فيها أن تعليم اللغة هو بالضرورة جزء لا يتجزأ من اللسانيات العامة بالنظر في الموضوع الملقن الذي يفترض-منطقيا- جهيدة باللغة المراد تعليمها، ويستعين عند تطبيقه بالمنهجية وليدة علم النفس التربوي.

انطلاقا من هذا المبدأ كانت التعليمية لا تعدو أن تكون مستوى من مستويات علم هو بدوره عروة تصل بين علم اللسان ومنهجية التعليم، تكيف فيها النظريات اللسانية ونظريات علم النفس التربوي لتصب في قالب تعليمي. ولعل أحسن مثال على ذلك المنهج البنوي السمعي والشفاهي (أو كما يحلو للعامة تسميته بالطريقة الأمريكية) الذي كان محصلة للنظرية التوزيعية الأمريكية، ونظرية الاشتراط الإجرائي النفسية حينما اعتبره الكثير[2] مخبرا للفكر اللساني الأمريكي في توجهه البنوي من جهة والقاعدة السلوكية النفسية بمختلف تفريعاتها .

لم تبدأ التعليمية في شق دربها وتحديد حروفها إلا في بداية الثمانينيات من القرن العشرين بشعور ثلة من الباحثين والمفكرين بالأهمية المتنامية التي غدت تكتسيها والأفنان المتنوعة التي انبثقت من صلبها وأصلها حيث اتجه الكثير إلى اعتبارها علما قائما بذاته له أصوله الابستمولوجية وتطبيقاته الميدانية بحيث لا يمكن تقديره فرعا لعلم أعم منه لأنه يأخذ من علوم مختلفة وأحيانا -وهي تبدو للناظر غير الحصيف- متباعدة تنصهر في بوتقته لتأخذ شكل قالبه الذي يسمه.

لم يكن هذا الاستقلال دون عسر ولا أناة حيث نجم عن موجات متلاحقة ودفعات متتالية من الأبحاث و التحريات كانت كلها تجنح إلى إبراز أهمية هذا العلم الجديد وإلى تفتيق جليل قدره وعظيم فائدته التي لا يمكن أن تنبجس إلا في استقلاله بما يحمل ذلك من نتائج أهمها وضوح المعالم والآفاق ودقة الأهداف

وكذا تنوع الروافد والقواعد إضافة إلى جلاء الحدود والحروف. إن أهم الحقائق التي توصلت إليها هذه الأبحاث تتمثل فيما يأتي :

1. مهما يكن وصفنا للغة دقيقا، وبياننا لدقائقها مركزا ومفصلا وتجليتنا لمكنوناتها رصينا متناسقا وتعليلنا لظواهرها وآلياتها المختلفة الظاهرة منها والباطنة محكما فإن تعليمنا لها وإيصال وحداتها في مختلف المستويات إلى أذهان المتعلمين لن يعني حتما أن يكون بنفس الدقة والجودة وثبات الخطى، فمهما بلغت الدراسة النظرية للغة شأوا، وارتقى البحث في أصولها وفروعها عزا، واستخراج مكنوناتها بهرجا فإن ذلك لن يستلزم البتة يسرا في تعليمها وتلقين أصولها وفروعها -المتوصل إليها من قبل- ثم استعمالها فعليا في وسط متكلميها وممتلكي ناصيتها ، فالدرس العلمي للشيء شيء ، وتلقين كيفية تداوله واستخدامه شيء مغاير تماما .

2. يترتب عن العنصر الأول بالضرورة أن تعليم اللغة يجب ألا يقتصر على تبليغ الرصيد الباطني للغة باعتبارها نظاما ذهنيا مجردا تتحكم فيه جملة من القواعد الباطنية فحسب بل يتخطي ذلك إلى مستوى التأدية وجملة العناصر الخارجية المحيطة والمؤثرة فيه باعتبارها هي أيضا وحدات ذات وظيفة لها خصائص تمييزية فالكلام بمختلف تنوعاته وأنساقه شق جوهري في عملية التعليم لا مناص من حصر مكوناته وعناصره الداخلة في عملية التبليغ والتواصل والتي تشكل -شئنا أم أبينا- أركانا في دورة التخاطب يستغلها المخاطب تعبيرا عن أفكاره وتدعيمها.

وإذا كان ذلك كذلك فإن تعليمية اللغات لا تقتصر في أسسها المعرفية والعلمية على اللسانيات العامة -بمختلف نظرياتها وتوجهاتها- أو علم النفس بمختلف فروعه وعلوم التربية أو حتى علم الاجتماع، إنما هي البوتقة التي تنصهر فيها جميع هذه العلوم فتنسكب في اتجاه واحد غايته واحدة تنحصر في إيصال المتعلم إلى استخدام اللغة الهدف بالكيفية التي تدنو من الاستعمال الفعلي للمتكلمين الأصليين فالتعليمية بهذا المنحى تتصف بجملة من المميزات أهمها :

أ. **نفعية عملية** : فهي لا تأخذ في مجال اهتمامها وفي مدى حسبانها ما تأخذه اللسانيات العامة -مثلا- عند دراستها اللغة ، فإذا كانت هذه الأخيرة تهتم بتحليل نظام اللغة أو تفسيره[3] مجملا بجميع مستوياته وبقواعده المختلفة وأضربه المتباينة دون أي حصر-فكلما كان استقراء الظاهرة النحوية أوسع كانت النتائج أجدى وأغور- فإن التعليمية لا تعتد فيما تأخذه من اللغة إلا بما يساير احتياجات المتعلمين وما يكثر دورانه من الأساليب والمصطلحات ،أي ما هو وظيفي نفعي يحتاج إليه المتعلم باستمرار[4].

ب. **تصفوية اختيارية** : والمقصود بذلك أن التعليمية بمسايرتها لاحتياجات المتعلمين وأهدافهم تضطر التركيز على مستويات لغوية دون غيرها والاقتصار على مجالات من اللغة (في نظاميها الشفاهي والكتابي) دون سواها حرصا منها على شد انتباه المتعلم ورغبته في التعلم[5].

ههنا يبدو جليا دور الموجه -المتمثل في الرغبة والاحتياجات المعبر عنها- في انتقاء المستوى اللغوي وكذا طبيعة الوحدات اللغوية المقدمة .

تختار التعليمية من المستويات اللغوية -التي حللتها اللسانيات دون الاضطرار لسبر الأغوار والبحث في العلل والغور في الأسباب بل الاقتصار على الوصف والتصنيف- وكذا من النظريات النفسية والاجتماعية ما يحقق أهداف المتعلمين والأغراض العامة للمنهج المطبق، تضبطها في ذلك صفة النفعية التي تسمها وتحدد خطاها[6].

ج. **التحيين** : والمراد بذلك مسايرتها لما يمكن أن يستجد في مختلف المجالات العلمية التي تنصهر في بوتقتها -وهو الأصل- واستعانتها بمجالات تبدو لأول وهلة نائية عنها كالتكنولوجيات بوجه عام وما استعمال الحاسوب كوسيط مادي (وسيلة) في التعليم بشكل مباشر حينما تبرمج فيه دروس متناسقة في تعليم اللغة مقروءة مسموعة ومنطوقة أو بشكل غير مباشر بتسييره الآلي لمخابر اللغات وكذا

الاتخاذ من شبكة الأنترنيت وسيلة للإلقاء والشرح أو "الساتل" لبث الدروس في عمليات تبادلية نشطة (interactive) إلا دليل على هذا التماشي وتلك المسايرة.

تشكل مناهج تعليم اللغات أحد المكونات الجوهرية لتعليمية اللغة إذ من خلالها قامت كعلم مستقل بذاته وبواسطتها عرفت النمو والتطور الذي تعرفه، فلابد إذن -بل النظر في موضوع اللغة الانتقالية التي حاولت مختلف مناهج تعليم اللغات معالجتها من مختلف الزوايا ووفقا لخلفيات علمية متباينة أحيانا- أن نعرفها ونحصر حروفها إذ كثيرا ما وقع الخلط بين جملة من المصطلحات[7] تبدو في ظاهرها متشابهة إلا أن أصلها وماهيتها وأهداف كل واحدة منها تختلف عن الأخريات.

يقصد بالمنهج أو كما يسميه البعض بالمقاربة[8] جملة أو مجموعة التصورات والإجراءات الموجهة إلى تنظيم وتحسين عملية تعلم اللغة. فهو تصور وتخمين نظريين أساسها ملاحظة مقتضيات وسيرورات عملية التعلم ثم إجراءات وكيفيات عملية التعليم تدعمها عمليات ذهنية متسلسلة مترابطة تسير وفق منطق معلوم وصولا إلى نتيجة معرفية كنهها مثل مجردة صالحة -حسب تصور المنظر على الأقل- للتعميم وفقا لمختلف الحالات التعليمية. فالمنهج نظام عام ترتبط مختلف مستوياته -النظرية منها والتطبيقية الميدانية- بجملة من العلاقات والقواعد الضابطة -مجردة وعملية نفعية- مما دفع ببعض الباحثين[9] إلى اعتباره مصفوفة ذات مركبتين متلازمتين يمثل الأولى (المركبة الأفقية) المستوى النظري أو القاعدة النظرية المحددة والموجهة بينما تمثل المركبة الثانية (العمودية) المستوى العملي التطبيقي والميداني بحيث نجدها تتكون من العناصر الجوهرية التي تتركب منها الحالة التعليمية على وجه التقريب[10].

فإن نظرنا في المستوى العمودي فإننا سنجده يتكون من جملة من الفئات أو المستويات تربطها عرى وثيقة التواصل والربط وتتكون مما يأتي :

1. **الوسط العام** : ويقصد به المجال الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي أو المجال الاجتماعي الذي يتفاعل فيه المتعلم. إن اعتبار هذا المستوى يحتم أن نأخذ بعين الاعتبار جملة العوامل والمؤثرات المتحركة داخل هذا الوسط التي تدخل بوجه مباشر أو غير مباشر في التركيب المعرفي والسلوكي للمتعلم، باعتباره العنصر المحوري، سواء أتعلق الأمر بالآليات العامة المتحكمة في مجريات التفكير من تمايز أو تكامل أو تفاضل أم تشمل المركبات الدنيا من أهداف واتجاهات وقيم. وما يعنينا في هذا المقام هو السلوك اللغوي الظاهر من جهة والسيرورات الباطنية المتحكمة فيه من جهة أخرى سواء ارتبط بالمتعلم خارج القسم الدراسي حينما يستعمل لغة أو مستوى لغويا ينأى به عن اللغة التي يتعلمها (لا أستعمل في هذا المقام مصطلح الاكتساب خشية الالتباس الذي يمكن أن يحصل في ذهن القارئ بين مفهومين يبدوان لأول وهلة أنهما متقاربان لكن حقيقتهما متباينة) أم تعلق بجملة الملابسات الاجتماعية، الاقتصادية وحتى السياسية التي تتجاذب مناحي المجتمع فتؤثر بوجه المباشرة في السلوك اللغوي العام .

إن الوسط العام بمختلف مكوناته يمثل حقلا علميا ذا أهمية علمية أكيدة فهو عنصر من عناصر العوامل الخارجية الداخلة في المركبات الوسطية المشكلة للتركيب المعرفي للمتعلم حينما يتفاعل واللغة الهدف في وسط تعليمي نظامي.

2. **الوسط الدراسي** : والمقصود به في مقامنا هذا الوسط الدراسي النظامي (لا المجتمع العام كما كان يتمثله أصحاب المنهج الطبيعي[11] حيث يشمل مجموع الوسائل المادية المسخرة لعملية التعليم من أقسام دراسية مهيئة لهذا الغرض بحيث تحفظ الإسماع الجيد والرؤية السليمة بتناسق الإنارة الطبيعية والاصطناعية والتهوية الجيدة، وكذا مخابر اللغات وما تتطلبه من معدات تكنولوجية ذات تصنيع متناه في الدقة –فقد أصبحت مخابر اللغات الحديثة تعج بالآلات الإلكترونية من مسجلات

رقمية يتحكم فيها حاسوب مركزي يقوم بإدارته الأستاذ بمساعدة تقني متخصص في الإعلام الآلي -ضف إلى ذلك المكتبات وما تحويه من كتب ومؤلفات ودعامات مادية تقرب المتعلم من المواد المتعلمة فهما وإدراكا لمكنوناتها.

يشكل الوسط الدراسي بهذا التصور نظاما متلائم المستويات متناسقا يعمل فيه كل جزء خدمة للأجزاء الأخرى، وإن قولنا بأنه نظام فذلك يعني بالضرورة تعاضد بين المستويات والعناصر المكونة له وفق قواعد وقوانين مضبوطة محكمة بحيث يؤدي كل جزء وظيفته المميزة من جهة والمكملة لغيره من العناصر في ذات المستوى والمستويات الأخرى من جهة ثانية في اتجاهين أحدهما أفقي في ذات المستوى والآخر عمودي ينتقل من مستوى إلى مستوى يعلوه أو يدنوه ، فنقصان أحد العناصر المكونة للوسط الدراسي أو اعتراء أحدهما بعارض ينقص من مفعوله ويثني من مردوده سواء أتعلق الأمر بالأقسام الدراسية أم الساحة أو الوسائل التعليمية وأجهزة صيانتها أم التأطير الإنساني الساهر على حسن استغلالها يثلم من تناسقه ويؤدي إلى نقص نفعه ونجاعته وفشله خدمة للعملية التعليمية. وهو الأمر الذي يلاحظ -مع الأسف الشديد- في الكثير من مؤسساتنا التعليمية بمختلف أطوارها ومستوياتها وكأن التعليم والتعلم ما هو إلا برنامج دراسي وجدران وأساتذة وتلاميذ وكتب ومطبوعات مدرسية لا يربط بينها رابط حيث لا يعتنى فيها بما يوفر الراحة والارتياح لأولئك التلاميذ -تأثير ظروف المجال في المركبات النفسية للمتعلم- فيركزّ على الظاهر ويهمل الباطن وكأن المدرسة بهذا المنطق ووفق هذا التصور لا تعدو أن تكون "محضنة" وجدرانا يحبس فيه المتعلم لأن لا يلتقمه الشارع، والمعلوم أن الكثير من المناهج التعليمية المعاصرة -التي انتبه فيها أصحابها إلى الأهمية البالغة للعامل النفسي- تركز كثيرا على عامل الطمأنينة.[12]

3. **الموضوع** : والمقصود بذلك مادة العملية التعليمية متمثلة في اللغة الهدف.[13] التي هي مناط أي منهج تعليمي. يقتضي الموضوع تسخيرا لجملة من القدرات الذهنية والبيوعصبية التي تخدم في عملها بناء الملكة اللغوية بمختلف مستوياتها.[14] ملكة يتأسس بناؤها لبنة لبنة في فكر متعلم هو العنصر الأساسي في هرم المنهج التعليمي من جهة وهو المكون الذي يتفاعل بالدرجة الأولى مع اللغة الهدف داخل الفوج الدراسي، يدرك وحدتها في مختلف المستويات يعالج ما أدركه وفقا لنموذج ومثل قبلية كامنة في مناطق الذاكرة الغائرة (الذاكرة ذات المدى البعيد) ثم يخزن ما عالجه في أحد المجالات المخصصة لذلك وهو إما أن يكون ذاكرة آنية أو كما يسميه المختصون في علم الأعصاب وعلم الأعصاب اللغوي[15] بذاكرة العمل أو في ذاكرة غائرة لا تحوي البنى والتراكيب كما هي إنما تختزلها وفقا لنماذج عامة ومثل مجردة يمكن تكديسها بسهولة والعودة إليها بيسر ودون أناة وفقا لآليات ذهنية عامة تخضع بدورها لقواعد عامة تشكل شبكة معرفية وعصبية متكاملة (تحاول مضاهاتها الشبكات المعلوماتية الحديثة).

ههنا يجدر التنبيه إلى أن تعليم الموضوع لا يعني بالضرورة إكساب البنى والتراكيب اللغوية بالمعنى الضيق (in stricto-sensu) بقدر ما يعني تعليم كل النظم الحالية المصاحبة للخطاب اللغوي في خضم دورة التخاطب .

وهكذا فإن تحديد الموضوع لا يمكن أن يكون له أثره المحمود والجدوى المقصود إلا إذا أحس المتعلم-بما يخزنه ذهنه من ملكات وقدرات ذهنية-[16] فيوظف ذات الرصيد كما يتصوره هو بما يكفل له تلبية حاجاته وتحقيق مآربه. هذا ما دفع بالمشتغلين بمجال تعليمية اللغات إلى اختيار الموضوع وفقا لجملة من العوامل والمؤثرات أساسها الوسط الاجتماعي والدراسي للمتعلمين معتنين باستعداداتهم وتوجهاتهم -وما يتطلبه ذلك من حصر ممعن ودقيق للمعارف المسبقة (prérequés)

وكذا البناء المعرفي بتفاعل مختلف مستوياته سواء أتعلق الأمر منها باللغة أم بالعوامل غير اللغوية الفاعلة- سواء أكانوا فرادى أم أعضاء داخل الأفواج الدراسية.

يعتمد اختيار الموضوع في كنهه على الانتقاء والتنظيم فالتقديم والإخراج. وأما الانتقاء فهو اختيار النصوص اللغوية وفقا لمعايير الملائمة والتوافق والطبع والمقصود بالملائمة تماشي المضامين والمعاني التي تحويها النصوص مع المركبات المعرفية العامة للمتعلمين بخاصة ما يرتبط منها بالمقومات الاجتماعية والأخلاقية والدوافع النفسية الداخلية، والمراد بالتوافق مدى احتواء هذه النصوص على البنى والتراكيب -وما يترتب عن ذلك من مثل ذهنية مجردة- التي يحتاجها المتعلمون في مرحلة معينة من مراحل التعليم، مما يستوجب بالضرورة ويستلزم حتما العنصر الثالث الذي يجيب عن السؤال هل نقدم نصوصا أصلية (طبيعية) أم نصوصا يتحكم ويتدخل فيها بالتصرف؟

أما التنظيم فيراد به ترتيب هذه النصوص -ههنا يمكن للترتيب أن يخضع لعدة مقاييس يرتبط البعض منها بالمركبات اللغوية المحضة كاتصال الترتيب بتوالي الأبواب النحوية العامة أم بمعاني الوحدات اللغوية الافرادية المراد تلقينها، ويمكن له أن يخضع لمقاييس غير لغوية لعل أهمها المقياس الاجتماعي حيث يتماشى فيه ترتيب النصوص وفق محيط المتعلم أو يخضع لأولويات مجالات اهتمام المتعلمين -المحددة مسبقا- أو المقياس النفسي الذي تراعى فيه رغبات المتعلمين من جهة ومتوسط الفروق الفردية.

إن لاختيار النصوص وترتيبها باعتبارها وحدات كبرى لا تحمل معان لغوية فحسب بل تضم بين جنباتها زخما من القيم والمثل أهمية بالغة الخطورة، فإن كان للمعاني اللغوية وقع شعوري في ذهن المتعلم فإن للمقومات الثقافية والأخلاقية التي تحويها وترتبط بها -بما سبق وما يلي من النصوص- أثر في لا شعور المتعلم "بقولبة" فكره وفقا لسيرورة الترتيب العامة أما التقديم فيتم

باختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع هذه النصوص بحذف -أو على الأقل بإنقاص- عوامل التشويش والتداخل[17] بحيث يصل مردود تواصل المتعلم والموضوع إلى حد التمام، يمكن أن يتم ذلك باختيار وسائل سمعية شفاهية (كالأشرطة والأقراص المضغوطة والأفلام) أو وسائل كتابية (كالمطبوعات والكتب.....). ويراد بالإخراج تنظيم الكيفية التي يقدم بها الموضوع من طرق تربوية متنوعة تضمن تفاعل المتعلم والموضوع واضح المسلك يسير النهج بحيث تبدو له المقاصد جلية والمعاني قريبة المأخذ دانية من مداركه ومدونته المعرفية.

4. **المعلم** : وهو أحد العناصر الفاعلة في العملية التعليمية باعتباره متغيرا -بالمفهوم الرياضي للمتغير- يؤثر في المتعلم ويتفاعل معه داخل الفوج الدراسي بما يقدمه له من توجيهات وتصويبات وما يجيب عليه من تساؤلات واستفسارات تجعله إما في حالة توافق والفوج[18] أو في حالة تنافر تعيق من علاقة التواصل الرابطة بينهما، ويؤثر أيضا في الموضوع (المادة اللغوية المعلمة) بما يتخذه من طرق لتحليلها وتكييفها وفقا للمكونات المعرفية للمتعلمين وما يكتنزه من قدرات وموارد فكرية.

وإذا كان ذلك فإنه يتعين أن ينظر إلى المعلم من زوايا ورؤى مختلفة سواء أتعلق الأمر بالتحصيل العلمي العام الذي يستلزم إلماما وجهبذة باللغة أم تمكنا من القدرات التبليغية في اللغة الهدف -لأن العلم بالشيء لا يعني بالضرورة اتقان استعماله ناهيك عن القدرة على تعليمه وتمكين الغير منه. أم من حيث السن والجنس ثم التكوين النفسي والقدرة على نقل المعلومات بما يستوجب نموا ملحوظا لجملة من المكنات الذهنية والوجدانية.

5. **الفوج الدراسي** : إن المراد بالفوج الدراسي مجموع المتعلمين داخل الحالة التعليمية. والفوج نوعان عام وخاص، أما العام فيتمثل في المتعلمين يضاف إليهم المعلم بينما يراد بالخاص جملة المتعلمين فقط.

تبدو مزية الفوج في عمومه أو خصوصه في مدى تلائم قطبيه على العموم من حيث التواصل المعرفي والترابط الوجداني فهو من هذه الحيثية عنصر فاعل في نجاح العملية التعليمية عموما أو فشلها، أما باب النجاح فيطرق حين حصول التفاعل الإيجابي بين القطبين -اندماج المعلم مع المتعلمين أو تقبلهم له- يترجمه تواؤم وتناسق في السلوك العام وتفاعل والمضامين المقترحة، أما سبيل الفشل فيسلك حين حصول الانفصال بين الطرفين نتيجة عوامل نفسية واجتماعية أو ثقافية تؤدي إلى قطع دابر كل تواصل مجد، وتفاعل يسهل إلى حد بعيد من التعلم الانسيابي.[19]

إن مناط تجانس الأفواج الخاصة عموما جملة من الشروط نوجزها فيما يأتي:

- متابعة المتعلمين لأهداف تعليمية واحدة أو متقاربة التوجهات.
- اتحاد في الاستعدادات الشخصية والمعارف السابقة التي تؤدي بالضرورة إلى تقارب في الفروق الفردية.

فالفوج الدراسي بهذا المنحى هو محصلة لأهداف فردية مشتركة ولتوافقات مزاجية عاطفية كثيرا ما يكون لها الأثر العميق في العملية التعليمية عموما حين التلاؤم المسهل للتواصل والانسياب صنو النجاح أو الانفصال الفاصم لعرى التواصل مؤسس الدفاع والانغلاق.

6. **المتعلم** : هو أحد الأطراف الفاعلة في الحالة التعليمية[20]، بحيث يمكن اتخاذه معياراً نسبيا لتقييم المنهج المطبق باستطلاع مدى تحقيق الأهداف المشتركة عند نهاية العملية التعليمية ورسوخ تلك الأهداف في سلوكه اللغوي الظاهر وفي تفكيره وإدراكه (أي في كل من المُدْخل والمُخْرَج)[21]. وهو يعتبر طرفا أيضا لأنه عندما يقدم مقاعد الدراسة يأتي وقد وجهته دوافع جعلته يحس بحالة من الاضطراب

وعدم الاتزان يجنح إلى استتبابها وتوازنها، يأتي وقد رسخت في ذاكرته (بمختلف أنواعها ومستوياتها) جملة من الخبرات السابقة والآليات والمثل الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات المتناسقة -ههنا يتدخل عامل النضج والذكاء في حقل هذه الملكات وكذا عامل السن- حاكها فكره في سيرورة بنائية مستمرة (ههنا، وفقط ههنا، سيتجلى نموذج اللغة الانتقالية كمسلك في تفسير الأنشطة الذهنية التي تتفاعل داخل خلد المتعلم حينما يتعامل مع اللغة الهدف، وجملة الاستراتيجيات والحيل التي يستغلها بناء لنظام لغته الجديدة) حاكها فكره من خلال احتكاكه بالوسط الذي يتفاعل فيه. فما من شيء يقدم له أو يطرح عليه إلا وفحصه بعين حذرة ومحّصه، يعمل فيه كافة قدراته العامة من تفاضل وتكامل وتعميم وتجريد (وتبقى درجة الإعمال ودقته مرتبطة ارتباطا وثيقا بعوامل غير لغوية كالسن والنضج والذكاء).

إن للمتعلم فكرا يستطيع أن يستكشف به، يحلل فيبوب ثم يخزن أية معلومة يريدها أو يبغي الوصول إليها وفي هذا المقام يتدخل عامل الرغبة بما تحركه من مركبات عاطفية باطنية كثيرا ما يؤثر في العوامل الوسطية للاكتساب، فالمتعلم -بهذا التصور- كائن معقد الميزات ومناحي التفكير له سلوك كتلي لا يمكن تحليله إلى مكونات أساسية -رغم وجود سلوك جزيئي- في أغلب وجوهه فإذا ما جنح إلى التعلم فإن ذلك ما هو إلا بحث عن إحداث لتوازن ولدته رغبة باطنة أو حاجة ملحة.

أما إذا نظرنا، في المستوى الأفقي من المصفوفة فإنه يحوي جملة الأدوات العلمية والمعرفية العامة التي تسمح للباحث في مجال تعليمية اللغات والمشتغل باستجلاء مكنوناتها بدراسة الفئات المبينة أعلاه وفق منهجية مضبوطة واتجاه دقيق واضح المعالم والحروف لا يعتوره زيغ أو شطط[22]. يتكون هذا المستوى من مركبتين أساسيتين تضم الأولى التصور النظري العام المجلي لأسس بناء المنهج وقواعده المعرفية وكذا منطلقاته العلمية والإبستمولوجية أما الثانية فإجرائية عملية تهتم

بتطبيق المبادئ العامة في حقل تعليم اللغات آخذة بعين الاعتبار جملة النتائج المستقاة من التطبيقات المختلفة حسب الفئات التربوية في عملية مد وجزر يتجاذبها كل من التنظير والتطبيق في ارتجاع واقتراح.

إن غرض هذا المقال لا يكمن في بيان مكونات هاتين المركبين وتأثير كل ذلك في مجال تعليم اللغات إنما ، القصد إبراز اهتمام التعليمية الإجرائية بظاهرة كثيرا ما عجزت النماذج السابقة عن تفسيرها تفسيرا متكاملا ناجعا (لأن الحلول المقترحة من تلك التفاسير كانت قاصرة) ألا وهي ظاهرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون على مختلف المستويات وفي مختلف المراحل التعليمية يضاف إليها ظواهر أخرى قلما اهتم بها الباحثون أو أعاروها كبير اعتبار كالتلعثم والتزحر والتردد أثناء عملية التواصل اللغوية. اقترحت نماذج وفق منطلقات علمية مختلفة لعل أهمها النموذج التقابلي ذو الأساس البنوي -في جانبه اللغوي- والسلوكي في جانبه النفسي الذي اهتم بالمقارنة والإحصاء ثم تقديم التفسير المتمثل في النقل والتداخل والتشويش ثم اقتراح الدراسات اللغوية المقارنة لتوقع مواطن التشويش لتلافيها ثم التركيز عليها في مراحل لاحقة، لكن النموذج التقابلي أثبت -بمرور الوقت وكثرة التطبيق باستغلال نتائج التحريات العلمية الميدانية المتحرجة- قصوره وقلة فائدته لاستمرار الأخطاء المرتكبة ثم لبروز أخطاء لم تكن متوقعة في نتائج المقارنة فظهر إذ ذاك نموذج اللغة الانتقالية الذي لم يحصر اهتمامه في المجال اللغوي المحض بل وسعّه إلى المجال النفسي والنفسي اللغوي ليفهم ظاهرة الخطأ فيعتبرها ظاهرة طبيعية تعتري سيرورة التعلم -حيث كان يعتقد منظرو المناهج البنوية ومطبقوها أنها ظاهرة شاذة يجب علاجها على التوّ أو على مراحل دون إغفالها أو إهمالها- أولا ثم يحاول تفسيرها تفسيرا يستنجد بالمركبات النفسية للمتعلم -إدراكا ومعالجة ثم إخراجا- من خلال نموذج اللغة الانتقالية ليحاول أخيرا تقديم الحلول التي تراعي نفسية المتعلم داخل الفوج ومركباته المعرفية والاجتماعية.

أ. مفهوم اللغة الانتقالية[23]:

إذا أردنا أن نقدم تعريفا ابتدائيا نقول إنها نظام باطني ينبني شيئا فشيئا في ذهن من يتعلم لغة هدفا (جديدة) ما دون أن يكون هناك تلاق بين رصيده اللغوي السابق (ل1 إن وجدت) والعناصر والقواعد الجديدة في (ل2)[24]، وإن دورها ومميزاتها وخصوصياتها الذهنية مرتبطة ارتباطا جوهريا بمجموعة المركبات الفردية والاجتماعية التي تؤثر في سيرورة التعلم والحالة التعليمية عموما. فاللغة الانتقالية بهذا الشكل نظام -بمعنى أنها جملة من المستويات تحكمها قواعد تسيرها وفق تنظيم مخصوص يضمن تناسق المستويات وتآلف العناصر المشكلة لها- ذهني أي أنه يخضع لجملة المركبات الفكرية والمعرفية الفردية بما يضفي عليه طابع التجريد، تنشأ أثناء تعلم لغة هدف ما بمعنى أن نواة اللغة تبدأ في النشوء حينما تلتقي (ومنه تتفاعل) جملة المعارف المتصلة باللغة الأولى (ل1) بمركبة المعارف التي أدركها ثم عالجها المتعلم من اللغة الهدف (ل2).

إذا قلنا في بداية هذه الفقرة أن اللغة الانتقالية هي نظام ذهني مجرد، فهل هذا يعني أنها لغة طبيعية مثلها مثل اللغة الأولى أو اللغة الهدف ؟

ردا على هذا التساؤل يمكن القول منذ البداية أن اللغة الانتقالية تحمل من الخصائص والمميزات ما تنأى به عن اللغات الطبيعية من حيث الجوهر والطبيعة فلا تعدو أن تكون بناء (منوالا) متميزا يتراوح استمراره طولا أو قصرا ويمكن أن نجمل الفروق بينها وبين اللغات الطبيعية فيما يأتي :

1. لا تتكون اللغة الانتقالية من صيغ مقبولة وقواعد سليمة (يتوفر فيها شرط الاستقامة) وفقا لمعايير اللغة الهدف فحسب بل تحتوي أيضا على عدد كبير من الصيغ والتراكيب غير المقبولة ومن القواعد والنماذج التي تمرق عن المثل والأصول الضابطة للغة (ل2).

2. لا يمكن اعتبار اللغة الانتقالية مجالا للتعليم لوجوب اقتصار وانحصار موضوع العملية التعليمية في نصوص من اللغة الهدف فقط فذاك هو غرض كل منهج تعليمي.

3. يصعب إلى حد بعيد وضع معايير وقواعد عامة توصف من خلالها اللغة الانتقالية مقارنة بما يمكن وضعه -بعد التحرى والتعليل والتعميم- من قواعد تمثل آليات اللغات الطبيعية، لكن القول بالصعوبة لا يعني البتة التقريبية في الدراسة والاستنباط إذا ما تعلق الأمر باللغة الانتقالية فدراستها تخضع للضوابط العلمية الصارمة وتبقى الدقة في تحديد ملامحها نسبية، نسبية التغيرات التي تطرأ فيها وعدم ثباتها.

4. لا يمكن تصور وجود لغة انتقالية دون وجود لغتين طبيعيتين.

5. إن اللغة الانتقالية فردية لا يشترك فيها أفراد مجتمع معين -على الأقل في جانبها الإجرائي الإنتاجي- خلافا للغات الطبيعية التي تمثل أرصدة مستودعة في أذهان الأفراد المشكلين للمجتمعات.

استعمل مفهوم اللغة الانتقالية خلال فترة السبعينات والثمانينات من القرن العشرين نتيجة التطور المستمر الذي عرفه علم النفس وعلم النفس اللغوي وكذا اللسانيات العامة ومناهج تعليم اللغة (التي تشكل البوتقة التي تنصهر فيها هذه العلوم كما سبق بيانه) ونتيجة اختلاف الرؤى وتباين الأسس النظرية والمقاربات المنهجية فقد أطلقت على هذا المفهوم عدة مصطلحات من بينها "النظام التقريبي" و"الملكة الانتقالية" و"النظام البيني" واللهجة ذات البنية الخاصة إلى غير ذلك من المصطلحات التي عجت بها كتب الباحثين[25]. وعلى ما قد يبدو للمتتبع من تباين بين هذه المصطلحات والاتجاهات التي أخذتها الدراسات التي حوتها إلا أن ذلك لا يمنع من القول أن جميع هذه البحوث كانت تلتقي في الهدف المتوخى وفي الموضوع أما الهدف فيكمن في تفسيرها لآليات الاكتساب اللغوي التي

يوظفها متعلم ما حينما يكون الموضوع لغة تختلف في بنائها عما عهده أو أخذه مباشرة عن محيطه سواء أتعلق الأمر بتعليم نظامي موجه أم تعلم طبيعي غير مشروط فيه النظامية يضم كل ذلك شعاع موجه يتمثل في المنهج اللغوي المطبق أو الأساس النظري الذي يتأسس عليه.

فاللغة الانتقالية إذن قد ارتبطت دوما بتعليمية اللغات بوجه عام والمناهج التي كانت تهتم نظريا وعمليا بالمشكلات التي تعتري تعليم اللغات وتعلمها وتنظر في مختلف العناصر المكونة للحالة التعليمية وتستجلي العلاقات التي تربط مختلف أقطابها و تتجلى عرى التواصل فيما يأتي:

1. تدور كل من مناهج تعليم اللغات وتحليل اللغة الانتقالية في فلك المتعلم حيث يرتبط الوصف والتحليل فيهما بالكيفيات (التمثيل، الاستراتيجيات، الإدراك) التي يستغلها المتعلم تحقيقا لأغراضه وأثر ذلك التسخير في بناء قدرات تبليغية تحقق أهداف النمط التعليمي الذي كرسه المنهج من جهة وتثبت شعورا بالتوازن ينتاب المتعلم من جهة ثانية بحيث يحس بالارتياح وتحقيق الذات .

2. تعتني كل من مناهج تعليم اللغات وتحليل اللغة الانتقالية بعمليات الاكتساب والإنتاج اللغويين وجملة العوارض التي تعترى مسارهما إضافة إلى اهتمامهما بالأخطاء ودراستها من وجهات مختلفة لغوية بحتة ونفسية لغوية .

3. يعتمد كل من مفهوم اللغة الانتقالية ومناهج تعليم اللغات على بناء إندماجي يقوم على أسس مختلفة مداخل الروافد العلمية يتطلب تظافر تخصصات علمية تبدو لأول وهلة متباينة كاللسانيات العامة وعلم الأعصاب اللغوي وعلم النفس اللغوي وعلم التربية وعلم الاتصال لاستجلاء تلافيف اللغة وفهم آليات التعليم والتعلم اللغويين.

ب. تطور المفهوم :

لقد ساعد على ولوج مفهوم اللغة الانتقالية ساحة مناهج تعليم اللغات والتعليمية بشكل عام بروز عدة نظريات اهتمت بكيفية اكتساب لغة ثانية بحيث افترضت وجود روابط بين الكيفية التي تكتسب بها اللغة الأولى والنمط المتخذ عند تعلم لغة ثانية[26] وقد انحصرت نظرتها على دراسة الإنتاج اللغوي متأثرة في ذلك بالتصور السلوكي من جهة وتحديدها السابق لعملية الاكتساب اللغوي من جهة ثانية انطلاقا من مبدأ احتمال حدوث الاستجابة فكانت المعالم الموجهة لها تتمثل فيما يأتي :

1. وجود كليات تتحكم في آليات الاكتساب اللغوي.

2. عدم الأخذ بمبدأ النقل بنوعيه الإيجابي والسلبي والاستعانة بميكانزمات لغوية صرفة تعتمد على التعميم والاختزال والتجريد.

3. الاهتمام فقط بالإنتاج اللغوي حيث تنحصر الدراسة ويتحدد التحليل على المُخْرَج إبرازاً لجملة الثوابت في مختلف مستويات التعلم دون إمعان للنظر في الأسس المعرفية للتعلم في حد ذاته .

4. الاعتناء فقط بالآليات المتحكمة في اكتساب الوحدات الإفرادية والتركيبية دون الاهتمام بالعمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم لحل مشكلات التبليغ التي تواجهه حيث يتخذ جملة من الحيل والاستراتيجيات يحقق من خلالها أغراضه في التواصل.

لقد كان للدراسة التقابلية أثر لا ينكر في وضع لبنات اللغة الانتقالية وقد بدأت مع آراء فريز (FRIES.C.C) التي عمقها وطورها العالم لادو (LADO.R) في بناء متوازن متناسق فبعد أن كان الغرض من الدراسات التقابلية تحقيق نجاعة أكبر لعملية التعليم دون تحديد للأبعاد والآماد غدا مع التمحيص نظرية ذات قواعد واضحة المعالم والحدود جلية الأغراض والأهداف تتمثل أهم مبادئها فيما يأتي :

أ. تمثل النماذج الوصفية التي تقترحها اللسانيات البنوية (التوزيعية على وجه الخصوص) لمختلف اللغات أفضل الأدوات للتعليم .

ب. تتيح مقابلة ومقارنة الأنظمة اللغوية للمختص توقع المجالات والمستويات التي تحوي مشكلات في التعلم ومنه للتعليم (ما يطلق عليه بمصطلح حقول التشويش).

ج. يمنح اعتماد هذه المقابلات فرصة وضع تدرج يأخذ بعين الاعتبار مجالات التشابه والاختلاف، وتتخذ فيه الاحتياطات اللازمة لمعالجة الصعوبات والمشكلات التي يحتمل (يتوقع) وقوفها عائقا للمتعلم عند تعامله والمادة الجديدة.

إذا أمعنا النظر في هذا التوجه فحاولنا سبر أغوار قواعده النظرية وجدناه يرتكز على نظرية التداخل اللغوي[27] (ذات البعدين السلوكي النفسي والبنوي الاستغراقي اللغوي) التي تعتمد بدورها على المبدأين الآتيين:

1. يجنح كل متعلم للغة ثانية إلى نقل معايير لغته الأولى بما تحويه من معان وتصورات إلى اللغة الهدف سواء أكان ذلك على مستوى الإدراك أم أثناء الإنتاج.

2. يسهل انتقال المجالات المتشابهة من النظامين اللغويين بينما يصعب انتقال المختلف منها -أي ما يختص وينفرد به كل نظام لغوي وهو ما يسمى بالنقل السلبي- فتتولد عن ذلك الأخطاء اللغوية التي تشكل أمارات وعلامات ذلك النقل والمشكلات التي تعترض اكتساب السلوك الجديد .

لقد اعتمدت الدراسات التحليلية التقابلية على الاستغراقية عند توظيفها لجملة الأدوات التحليلية والنماذج التصنيفية التي وضعها -أو استلهمها- التوزيعيون عند تحليلهم لمختلف المدونات اللغوية[28] إلا أن الدراسات والتحريات الميدانية أظهرت عددا من الثغرات كانت المولد الفاعل لسلسلة من الانتقادات أسسها أصحابها على شقين الأول نفسي لغوي والثاني ينظر في جدوى التطبيق ونفعيته.

أما الانتقاد الأول فقد انصب على الملاحظة التي مفادها أن أغلبية الدراسات التقابلية قد اهتمت بالدرجة الأولى بآليات النقل المتعلقة بالعادات اللغوية البسيطة وندر اهتمامها بالآليات المعقدة يضاف إلى ذلك أنها تذهب دوما إلى اعتبار أن تعلم ميكانزمات لغوية جديدة يمحي أو يعوض على أبعد تقدير العادات التي اكتسبت من قبل، وهو رأي يعتوره سوء في التقدير حيث لا يمكن أن نتصور أن لغة جديدة تمحو أو تطمس معالم اللغة الأولى، وعليه فإن نفس آليات النقل يمكن أن تسهل إلى حد بعيد إدراك وإنتاج سلاسل لغوية جديدة (مستقيمة ومقبولة) أو الوقوع في أخطاء مردها عناصر بيئية لا يمكن إدخالها في ظاهرة النقل.

أما الانتقاد الثاني فيتمثل في أن النقل وحده لا يكفي تفسيرا لإنتاج نصوص في اللغة الهدف حيث يمكن أن تتدخل عوامل الحالة (الطبيعية أو النظامية)، فلا يمكن اعتباره (أي النقل) النمط الوحيد لتفسير آليات التعلم بما يعتريها من تشويش ما دامت العناصر المشكلة للظروف العامة والخاصة للحالة التعليمية تختلف اختلافا كبيرا عما هو حاصل فعليا في الوسط الطبيعي (وسط الاستعمال الفعلي للغة).

أما الانتقاد الثالث فإنه يدور حول إغفال البعد المعرفي للغة، فإن سلمنا أن هناك نقلا فإنه يستحيل حصره في التمكن من سلوك لغوي والدربة فيه واكتساب لجملة من العادات اللغوية بعيدا عن التجربة المعرفية الضمنية وفقا للمركبات الذهنية الكامنة في فكر المتعلم وذاكرته، فالظاهر إذن أن الدراسات التقابلية كانت محدودة الآفاق نسبية الدقة، اهتمت بتجليتها وإبراز عمقها مجموعة من الدراسات الميدانية كان غرضها تأكيد الشق الثاني من الانتقادات وتكمن نتائج هذه الدراسات فيما يأتي:

أ. رغم توقع المواطن التي تقع فيها الأخطاء إلا أن الكثير منها لا يرد إلا قليلا في مستويات التعلم المختلفة سواء أتعلق الأمر بمرحلة الفهم (إدراك ومعالجة) أم مرحلة الإنتاج (إعادة ترتيب وإخراج).

ب. رغم تنوع لغات المتعلمين الأولى فقد لوحظت أنواع متشابهة من الأخطاء المرتكبة يمكن أن تجمع في فئات موحدة.

ج. هناك الكثير من الأخطاء يرتكبها المتعلمون- بمعنى أنه يمكن ردها إلى مفهوم التداخل اللغوي- يقع فيها مستعملو اللغة الهدف الأصليون (الفصحاء) فيما يسمى بالأغلاط والتوهم في القياس بما يخرج عن معايير الاستقامة والحسن.

رغم هذه الانتقادات المؤسسة على الملاحظات الميدانية فقد ظهرت في بداية الستينات من القرن العشرين ما يعرف "بتحليل ودراسة الأخطاء اللغوية" -حيث كان يعتبر في بدايته مكملا للدراسات التقابلية- الذي "انفرد بدراسة لغات لا يمكن الوصول إليها من خلال الدراسات التقابلية نتيجة عدم الاهتمام بها أو عدم وجود دراسات لغوية (لسانية) تصفها وصفا دقيقا"[29].

لقد أفضت الدفعة الأولى من الدراسات التي شملت الأخطاء إلى جرد عام شمل الأخطاء الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية، وقع الاختلاف عند اختيار المعايير لتصنيفها وتبويبها وفق فئات أو أقسام أو نماذج فكانت الأخطاء النسبية تقابل الأخطاء المطلقة، وكانت الأخطاء بالزيادة في مقابل الأخطاء بالنسيان (النقصان)... إلخ تشفعها دراسات إحصائية وجداول تحوي النسب المئوية وكذا البيانات (بمختلف أنواعها) التي تترجم قيمة التردد والدوران ومدى الشمول والاتساع الذي بلغته تلك الأخطاء. كان ذلك العمل كله تحضيري لأهداف تعليمية عامة تنصب في بوتقة إعداد المناهج أو تقويمها أو تحضير نماذج جديدة من التمارين- لا تخرج في أساسها عن التصور العام السائد في تلك الفترة- أو اتخاذ تقنيات جديدة للتصحيح...إلخ.

إن تحديد المقاييس التي يُجَلّى -وربما يُفَسَّر- من خلالها الانزياح الكامن بين الخطأ في حد ذاته والبناء السليم في اللغة الهدف كثيرا ما يقود إلى اختلاف في

الرؤى وفي الكيفية المعتمدة لإيجاد التسلسل المنطقي يضعه الباحث سبيلا لتفسير الأخطاء وتصنيفها وفق قواعد ومثل اللغة (ل2) مما يؤكد عمق وتعقيد الأسباب المنتجة، ويفضي بالضرورة إلى بروز نموذج لا يقتنع فيه أصحابه بالإحصاء ووضع النسب المئوية ثم التفسير السطحي (الميكانيكي) لعوامل الإنزياح بل بوضع هيكل عام يكشف للمتتبع "النظام" الذي يحيك على منواله المتعلم إنتاجه من جهة ويتخذه مصفاة يدرك فيحلل ثم يخزن ما يستقبله من عناصر لغوية وعوامل محيطة بها أطلق على هذا الهيكل مصطلح اللغة الانتقالية الذي يستعين بالضرورة بالدرس النفسي والتفسير اللغوي لانطلاقه من المتعلم باعتباره المكون الجوهري لأي منهج ووصولا إليه لأنه يمثل معيار التحكيم والتقويم.

ج. فرضية اللغة الانتقالية :

انطلاقا من المبدأ الذي مفاده أنه لا مناص من ارتكاب الأخطاء عند تعلّم أية مهارة من المهارات، وإن الخطأ دليل قاطع على وجود نشاط ذهني وتغير مستمر للمركبات المعرفية- و اعتمادا على جملة من الأبحاث والتحريات أجريت على متعلمين كبار[30]، يعتبر أصحاب هذا التصور اللغة الانتقالية نظاما لغويا منفصلا (separate linguistic system)[31] تمثل جملة العوامل النفسية والوراثية هيكله الباطني فيما يمكن تسميته بالبنية النفسية الباطنية، بنية تحوي جملة من الدلائل والخصوصيات تبدأ في البروز عندما يحاول المتعلم التعبير عن معان مختلفة في اللغة الهدف تدفعه إلى إنتاج مجموعة من السلاسل اللغوية تستعير الكثير من ملامحها من كلا النظامين بمعنى أنها تأخذ من نظام اللغة الأولى ومن نظام اللغة الهدف وفقا لجملة من العمليات الذهنية المجردة مثل النقل اللغوي والنقل في التمرن (ويكون عموما في المراحل الأولى من التعلم)، ثم استخدام الاستراتيجيات من تعميم وإفراط فيه والتحاشي إلى غير ذلك من السيرورات التي تشكل الهيكل المتجدد للغة الانتقالية.

لقد منح هذا التفسير-على عمومه- وجهة نظر جديدة تخالف في بنائها وفي معالجتها لظواهر التعلم اللغوي ما كان معهودا ومتداولا، استغلها الباحثون من بعد تنقيبا وتمحيصا في العناصر النفسية والنفسية اللغوية لآليات التعلم بسبر أغوارها اكتشافا لعناصرها المكونة وكيفية تفاعلها ومآلها، لأن آراء "لاري سلينكر" (selinker) ومن شاركه هذا التوجه[32] ظلت عامة -على الأقل عند بداية الطرح أي في بداية السبعينات من القرن العشرين- يكتنفها الكثير من الغموض عندما يتعلق الأمر باستجلاء كنهها والوشائج التي تربط بينها بحيث لا نستطيع أن نفرق بين طبيعتي كل من السيرورة والاستراتيجية ثم لا ندري أيها شعوري أو لا شعوري لأن التحديد لم يتم بوجه الدقة يتخذ المتعلم أساسا للنظر والتمحيص، فقد كانت الافتراضات والاقتراحات تتم كلها من خارج المتعلم لا تعطي إلا فكرة تقريبية عما يجري في خلده، وإن ما يصدر عنه من إنتاج لغوي لا يمثل إلا جزءا بسيط من النشاط الذهني الكامن وعليه فإن الوصف والتحليل لا يكونان بالدقة والعمق المطلوبين إلا إذا تمّا من مبدأ المتعلم، فالعبرة لا تكمن في النتائج فقط لكن في إعادة صياغة كيفية البناء التي يتخذها المتعلم حينما يدرك فيحلل فيخزن ثم يعيد الترتيب فينتج سلاسل صوتية في اللغة الهدف.

لقد فتح "سلينكر" وجملة الباحثين الذين التفوا حوله آفاقا جديدة وخصبة تعالج موضوع التعلم اللغوي والآليات المتحكمة فيه عموما والأخطاء على وجه الخصوص، ومع توالي الأبحاث والتجارب والتحريات، تطور المفهوم ليصبح فرضية متكاملة متماسكة لا تحتاج إلا للتطبيق الواسع والتجريب المستمر لتكون منفذا علميا يستطيع من خلاله أي باحث فهم ميكانزمات التعلم اللغوي.

د. مبادئ اللغة الانتقالية :

لا يحدث التعلم إلا إذا توفرت شروط عامة ترتبط في جوهرها بالمتعلم من حيث كيفية اكتسابه للغة الهدف من الوسط التعليمي وما يفترضه ذلك من إدراك فمعالجة ثم تخزين ومن حيث كيفية إنتاجه لذات اللغة وما يحتمله ذلك من إعادة توظيف ما تَمّ تخزينه وفق استراتيجيات تخضع بدورها لآليات ذهنية عامة.

د.1. الاكتساب :

لا يمكن أن نتصور التعلم كعملية استقبال سلبية تتحكم فيها جملة من المنبهات الخارجية تؤجج آليات تنبه برامج فطرية دون تدخل واع للمتعلم يغير في مسارها أو في ترتيب مُجراها، فالتعلم عملية ذهنية بالدرجة الأولى يلعب كل من الإدراك والفهم دورا بالغ الأهمية يستغلها المتعلم لبناء معارفه لبنة لبنة -التصور البنائي أو النشوئي واضح المعالم ههنا- حيث نجده يمحص كل ما يلج في مُدْخَله- وهو العنصر الأول للاكتساب- فيبنى عليه سلسلة من الافتراضات التي يجريها لينقلها إلى نظمه المعرفية الذاتية فيصنفها ثم يخزنها في ذاكرته بمستوياتها. إن التعلم ظاهرة نظامية منظمة تخضع لجملة من القواعد الدقيقة تمتد جذورها إلى بنى معرفية عامة -تشبه إلى حد ما الكليات اللغوية التي افترضها "تشومسكي"- يمكن أن نتصور أن تشترك بين البشر، وإن الاختلافات الحاصلة بين المتعلمين من حيث امتلاك القدرات اللغوية في اللغة الهدف -سواء أكانت لغة أولى أم ثانية- مردها مجموعة من المتغيرات تنتمي إلى الكيفية التي يُتعامل بها والمادة اللغوية أو السرعة في إدراكها وتحصيلها وفقا للأحوال المحيطة بها سواء أتعلق الأمر بتعلم عفوي طبيعي أو بتعلم نظامي يخضع لمنهج مؤسس وفق خلفية ابستمولوجية وفئات تربوية مضبوطة.

د.1.1. المُدْخل : لا يمكن حصر المُدخل في المحيط اللغوي بالمعنى الضيق للمصطلح بل هو الكيفية التي يدرك فيعالج بها المتعلم المعطيات اللغوية بالظواهر غير اللغوية المصاحبة أو المعوّضة لها ، فالمُدْخَل كل معقد التكوين تتداخل فيه حزمة من العوامل اللغوية والعناصر الاجتماعية والنفسية يتعين على المتعلم أن يدرك في وسطها عناصر اللغة فيحلل وفق مركباته المعرفية ليستنبط بعدها المثل العامة والقواعد الباطنية -أو على الأقل ما يعتقد أنه يمثل القوانين العامة المسيرة لمختلف مستوياتها- ليخزن كل ذلك في ذاكرته المعنوية فيعيد استعمال تلك المثل أو الأصول وفق مسارات جديدة يشكل تلاقيها لبنات لغته الانتقالية .

يتأثر المُدْخل إذن بجملة العوامل المعرفية والإدراكية الكامنة في ذهن المتعلم ويدخل في هذا الصدد تعامله واللغة الهدف التي عاد لتعلمها (اللغة الانتقالية المترسبة في الذاكرة التي عزم على إعادة بعثها وتنشيطها) يبرز في هذا المقام دور الرغبات والدوافع الكامنة في نفس المتعلم الموجهة لإدراكه والكيفيات التي يوظف بها آليات التحليل اللغوي أي آليات فهم ما يزخر به المُدْخل ليلبي أغراضه النفعية فالفهم جوهري —وهذا المبدأ ليس جديدا حيث يمثل أساس النظرية المعرفية بمختلف اتجاهاتها وتطبيقاتها في مجال تعليم اللغات— عند بناء مختلف الفرضيات المؤدية إلى إثراء مدونة اللغة الانتقالية . يتخذ الفهم جملة من المظاهر والوجوه نجملها فيما يأتي :

1. باعتباره سيرورة متأجّجة : حيث يتشكل من تسلسل من المراحل المترابطة يستطيع من خلالها المتعلم حصر سلاسل البنى السطحية الموصلة إلى المعاني المؤدية بدورها إلى القواعد الأساسية التي تتضمنها البنية العميقة. يتوصل إلى ذلك باستخدام مختلف استراتيجيات الفهم كتتبع السياقات المتكررة أو توزيع الوحدات داخل السياق أو الاستعانة بالأدلة غير اللغوية (العلامات) المصاحبة للخطاب.

2. يستعين المتعلم أثناء عملية المعالجة والتحليل بجملة من المصادر غير العناصر المتوفرة بالمُدْخل حيث يلجأ إلى رصيده اللغوي في لغته الأولى -عند بداية التعلم على الأقل- وإلى تجاربه العامة ومعارفه الظرفية المركبة أساسا من عناصر الحال التي ينتج فيها الخطاب.

3. يتأسس الفهم على العلاقة الرابطة بين المُدْخل والتركيب المعرفي للمتعلم. علاقة ليست تقابلية -بالمفهوم الرياضي للمصطلح- في المجال العملي الميداني، وهي نتيجة توصلنا إليها بعد معايناتنا لفئات مختلفة من متعلمي اللغة العربية من الكبار يجليها سوء التفاهم وقلة التركيز الناتجين عن جملة من العوامل المشوشة التي تعتري عناصر المُدْخل (سلاسل مبهمة، استعمال المجاز...) أو ما يعتور المتعلم ذاته مما يقلل من تركيزه أو اهتمامه.

د.2.1. **المتعلم** : المتعلم كائن شديد التعقيد تدخل في تكوين نظامه الفكري مركبات يصعب حصرها، وقد تناطحت النظريات التي حاولت فهم وتفسير عملية التعلم التي تمثل وجها بارزا من أوجه هذا الفكر، فمن نظرية لا تنظر إلى التعلم إلا من خلال المظهر الخارجي المتمثل في السلوك الظاهر المعاين باعتباره المعيار الموضوعي الوحيد إلى نظرية تغوص في ثنايا الفكر بحيث تعتبر التعلم تنظيما ذهنيا محضا بشيء من التعديل.

والواقع فإن التعلم نشاط ذهني باطني يتجلى من خلال السلوك الظاهر الذي يمثل عنوانه والدليل الذي يثبته. ومهما قيل فمما لا مراء فيه هو أن العوامل المرتبطة بشخص المتعلم تتحكم بوجه أم بآخر في كيفية تعامله وتفاعله واللغة الهدف بما يؤثر بشكل مباشر في رصيد اللغة الانتقالية الناشئة في ذهنه وذاكرته وما يساعد في تغيير نظامها وتطورها. يمكن أن نذكر من بين هذه العوامل : السن والاستعدادات والدوافع والرغبات ثم الموقف الذي يتخذه المتعلم من اللغة الهدف بما يحمله من مقومات ثقافية واجتماعية وعقائدية مما يطول شرحه في هذا المقام وربما احتاج إلى مقال آخر.

د.3.1. اللغة الأولى (لغة المتعلم) : بمجرد اكتسابه للغة الأولى تتشكل في التكوين المعرفي للمتعلم هوية اجتماعية ورصيد لغوي يضاف إليها مجموعة من المثل النحوية والمعاني الخاصة وكذا جملة من الأساليب، والحيل المستغلة حال التعلم استنبطها عندما احتك بلغته الأولى فإذا ما شرع في تعلم لغة ثانية كان لابد له -في المراحل الأولى على الأقل- من الخضوع للتأثيرات التي تباشرها العناصر المشكلة للغته الأولى وما يرتبط بها من مركبات معرفية عامة حينما يحاول معالجة عناصر المدخل وترصد وحداته المختلفة (لغوية ، فوق المقطعية، علامات) أو يرنو إلى إعادة استعمالها، فكلما أحس بالنقص يعتور لغته الانتقالية تلبية لحاجاته التبليغية فإنه سيستنجد لا محالة بما استودعته ذاكرته من بنى وتراكيب وصيغ من لغته الأولى ليسد بها الثغرات ويحافظ على دورة التخاطب .

وهي الظاهرة التي لاحظناها في المستوى الشفاهي من اللغة العربية حيث لاحظنا عند الكثير من متعلميها يستعينون بالمستوى العامي أو باللغة الفرنسية عندما يتعلق الأمر بسد الثغرات وهو أمر عاد طبيعي يدل على التغيرات الحاصلة في اللغة الانتقالية.

لا ينحصر دور اللغة الأولى في سد الثغرات ودرء الفجوات فحسب بل يتعداه إلى تكييف للوجهة الاستكشافية للمتعلم -وهو أمر في اعتقادنا أخطر- إذ تتيح اللغة الأولى للمتعلم فرص اكتشاف الخصائص البنائية والهيكل التنظيمي للغة الهدف بأن تمنح له المثل الإجرائية التي سيقولبها بتوظيف قدرته على تجريب فرضيات يختبر تلاؤمها فيعتمدها إن تطابقت ونموذج الهدف أو يستخلفها بغيرها حتى يصل إلى البناء الفعلي للغة الهدف.

يتجلى تأثير اللغة الأولى المتعلمة حسب معايناتنا الميدانية في الأخطاء أو في صعوبة التعلم أو في سرعته.

د.2. الاستعمال :

يلجأ المتعلم الذي يريد استعمال اللغة الهدف إلى جملة المعارف التي حوتها ذاكرته إضافة إلى محصلة تجاربه النابعة من تفاعله والمحيط الذي يتفاعل داخله، تحلل هذه التجارب لتستخلص مثلها فتُرَتب وفقا لقوالب جاهزة داخل الذاكرة بمختلف أنواعها تتحكم في تخزين نماذج ومثل التجارب بأنواعها قدرات معرفية عامة كالتعميم والتجريد والتفاضل والتكامل والقياس والتصنيف فتكيفها في قنوات الذاكرة.

إذا ما نظرنا في اللغة الانتقالية في مرحلة الاستعمال فإننا سنضع نصب أعيننا قبل البدء في درسها المبدأ الذي مفاده أن فهم معاني النصوص والروابط المعنوية التي تجمع بين مختلف الوحدات المشكلة لها يخضع بالضرورة إلى قواعد النظام متمثلا في المستوى النحوي إضافة إلى جملة من القواعد غير اللغة تساهم في تنظيم وتبويب المعاني اللغوية في بناء مخصوص وكأننا بصدد صنفين من القواعد : قواعد نحوية لغوية بحتة وقواعد أخرى معرفية تساهم في التحليل وإعادة البناء تتفاعلان لتعطيننا لغة انتقالية تختلف من متعلم إلى آخر رغم وحدة النظام اللغوي (لغة أولى ولغة ثانية).

وقبل دراسة الآليات الباطنية المنظمة لعمليات إعادة تركيب المعارف الخاصة باللغة الانتقالية نتفحص أولا التنظيم الذي تخضع له المفاهيم المخزنة في ذاكرة المتعلم أو ما يمكن تسميته بالنظام المرجعي الداخلي الذي يتخذه المتعلم لإنتاج لغة انتقالية.

د.1.2. معارف المتعلم :

تخضع عملية التخزين داخل الذاكرة إلى جملة من الآليات المجردة بحيث تحول المعطيات المعالجة إلى فئات مفهومية عامة تستغل للإنتاج اللغوي وغير اللغوي إن احتاج المرء إلى ذلك لا تحوي مكونات الذاكرة الصيغ المفهومية المنطقية فحسب بل تحوي أيضا نظاما من المعارف التصورية غير اللغوية في شكل صور

ذهنية يدعم تنظيم المعارف التقريرية (اللغوية وغير اللغوية) الذي يضم مجموع التجارب التي عاشها الفرد من خلال تفاعله والواقع المحيط دونها يستحيل عليه معالجة (ومنه فهم) خطاب لغوي وإنتاجه، فهي معارف عامة بناها الفرد طوال حياته يلجأ إليها كلما دفعته الضرورة إلى ذلك- وفي مقامنا هذا تكون نواة لغته الانتقالية وصولا إلى التمكن من اللغة الهدف ، يضاف إلى ذلك معارف إجرائية هي الاستراتيجيات التي تسمح للمرء بالتأليف والنظم وأخيرا العمليات العامة المتمثلة في الاستنتاج والتعميم والتجريد والتكامل...إلخ.

تعمل هذه المعارف الكلية على تكييف المعارف التقريرية بما يسمح للمتعلم بتعويض النقص اللغوي الذي يمكن أن يعتري ذهنه حال تحليل النصوص وتتيح له فرص التخطيط السليم عند بنائه نصوصا في لغته الانتقالية بأن يتحاشى الفلول كالتلعثم والتزحر في المستوى الشفاهي والنقص عند وضع العبارة الملائمة والتركيب المواتي في المستوى الكتابي فيعوض النقص على الأقل في المراحل الأولى من التعلم.

ينجر عما سبق ذكره وجود استقلال بين المعارف العامة والمعارف اللغوية بما يسمح بتواصل اللغة الانتقالية بالمعارف العامة دون المرور بالمعارف اللغوية في اللغة الأولى (ل1)، فهما كيانان مستقلان لكنهما متقاربان يعملان تناسقا تنظمهما آليات ذهنية عليا. فالمعارف المرتبطة باللغة الانتقالية تخضع للمبادئ الفكرية العامة المتحكمة في بناء الأرصدة داخل الذاكرة ونحن نعني بذلك أنها نفس المبادئ التي نظمت المعارف اللغوية في اللغة الأولى وكذا المعارف غير اللغوية فتأثير المعارف العامة اللغوية أمر لا محيد عنه عند تعلم لغة ثانية. يتجلى هذا التأثير في نظام مزجي يتجلى فيه التشويش ببروز الأخطاء وارتفاع فترات التزحر وزيادة تردد التلعثم والتباطؤ ينتقل شيئا فشيئا إلى نظام توفيقي ينقص فيه التشويش وتتراجع عمليات النقل.

د.2.2. الإنتاج :

إن تحصيل المعارف اللغوية الانتقالية يتجه دوما نحو معايير ومثل اللغة الانتقالية وفقا لجملة من المتغيرات الوسطية التي ترتبط بدورها بالمتعلم ذاته وبطبيعة ونوعية المعارف الراسخة في ذهنه وذاكرته ثم بطبيعة اللغة المتعامل معها (لغة الهدف) ثم تمثل ذهنه من معارف لغوية وغير لغوية ترتبط بلغته الأولى.

وإذا كان ذلك كذلك فإنه يمكن أن نمثل المعارف اللغوية الانتقالية في منحنى بياني صورته (بالمعنى الرياضي للمصطلح) تتعلق بالبعد الآلي في الاستعمال (الإنتاج) بينما تتمثل السابقة في البعد النظامي حال التوظيف.

إن اعتبار الآلية النظامية لا يلغي تأثير الأخرى البتة ويبدو تأثير اللغة الأولى في بناء اللغة الانتقالية داخل كل من المركبتين فكلما كان التبليغ مزجيا داخل اللغة الأولى الانتقالية كانت عناصر الآلية منخفضة والأمر نفسه بالنسبة للنظامية لأن التناسب بينهما طردي من الشكل آ= ط ن حيث تمثل (ن) العناصر النظامية أما (آ) فتمثل الآلية بينما يمثل (ط) الوسيط يمثل جملة المركبات الأخرى التي تؤثر في تطور ونمو الانتقالية.

إن الانخفاض الذي يعتري المنحنى البياني للغة الانتقالية في نظاميها يكون عادة في بداية مراحل التعلم حيث يركز المتعلم على القواعد اللغوية والمعارف العامة المرتبطة باللغة الهدف حيث إن سمة هذه المرحلة هي التركيز والتريث قبل الكلام وما يترتب عن ذلك من أخطاء وتلعثم وتزحر وتكرار وتباطؤ، وكلما تقدم في مراحل التعلم، وفي بناء نظام لغوي (لغة انتقالية) يدنو من نظام اللغة الهدف زاد تكامله ونظاميته وبالتعدى آلية استخدامه لقواعده بتركيز أقل مما كان عليه من قبل، فينقص عامل الإنتباه -تتدنى مدته- إلى حد بعيد.

فالعبرة لا ترتبط بمدى تأثير اللغة الأولى ولا بالظواهر غير النظامية (الأخطاء التي تعتري اللغة الانتقالية بل ترتبط بدرجة التعميم والتجريد اللذين يتعلقان باللغة الهدف فبناء نظام متناسق لا يتطابق بالضرورة مع نظام اللغة الهدف، وفي هذا المقام تبدو أهمية فرضية اللغة الانتقالية التي لا يعنى فيها بالأخطاء التي تمثل ظاهرة عرضية بقدر ما يهتم فيها بجوانب قل الاهتمام بها كالآلية والنظامية والحيل التي يتخذها المتعلم حين التواصل والتعبير عن أغراضه.

خاتـــــمة

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن اللغة الانتقالية هي بناء ذهني يتنامى داخل خلد المتعلم نتيجة لجملة المعطيات المرتبطة باللغة الهدف ومجموع المعطيات المتصلة باللغة الأولى ثم الفروق الفردية والعناصر المكونة للحالة التعليمية.

وعليه فإن أهمية وخصوصية اللغة الانتقالية تناميان قبالة اللغات الطبيعية بحيث يمكن اعتبارها نموذجا نظريا إذ تتعدى دراستها حدود التحليل التقابلي أو دراسة الأخطاء.

قائـــــمة المراجع

1. إذا بحثنا في أصلح مصطلح تعليمية اللغات نجده قد اقترن من الناحية التاريخية بمصطلح اللسانيات التطبيقية ولعل ذلك يرجع بالضرورة إلى المصطلح الأمريكي "Applied linguistics to teaching a second language" أي اللسانيات المطبقة في تعليم لغة ثانية، وقد أطلق هذا المصطلح في بداية الأربعينات من القرن العشرين (1943 بالضبط) حينما عزمت هيئة أركان الجيش الأمريكي بتطبيق برنامج سري هدفه تعليم الجنود الأمريكيين لغات أجنبية مختلفة بخاصة لغات دول المحور (وقد كان عدد اللغات خمس عشرة 15 لغة).

2. نذكر من بينهم Hymes (D), sharon (L), swain (M), porquier (R) galisson (R), py (B) وغيرهم من العلماء الذي لا يكفي المقام لذكرهم جميعا.

3. هذا وفق التصور أو المنطق العلمي الذي تتخذه النظرية فإذا كان اتجاه البنويين ينحصر في الوصف والتصنيف فإن بغية التوليديين ترنو إلى التفسير والتعليل وهو الاتجاه نفسه الذي اتخذه علماء العربية الأوائل.

4. لقد كان للبريطانيين السبق في هذا المجال حينما حصر West (M) أول قائمة جرد عامة للوحدات الافرادية في الإنجليزية ذات الاستعمال الواسع وكان ذلك سنة 1953 تلته أعمال فريق البحث الفرنسي الذي كان يديره Gougenheim (G).

5. لقد غدت المناهج الحديثة في التعليمية تولي اعتبارا خاصا لأهمية الرغبة والدافعية (la motivation) في التعلم فبعد أن كانت لا تهتم إلا السلوك الظاهري في عملية التعلم أصبحت العوامل النفسية هي التي تحتل الصدارة في الاهتمام.

6. يعد كتاب "الضروري في النحو" وكذا "الرد على النحاة" لابن القرطبي من النماذج الواضحة لمعنى الاختيار.

7. Germain (C) : *évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire clé international*, Paris , 1993, P 13.

8. Richards (J.C) and rodgers (T.S) : *approchs and methods in language teaching*, Cambridge, P 4 1986.

9. انظر على وجه الخصوص : Galisson (R) : *ou va la didactique du français langue étrangère*

10. يختلف مفهوم الحالة التعليمية كما تصورها legendre وحذا حذوه Germain وغيره ومفهوم المصفوفة كما تصورها galisson، رغم التقارب الذي يبدة لأول وهلة، لكننا لن نخوض في مقامنا هذا في المقارنة بينهما لأن ذلك ليس غرض البحث من جهة ولن يخدمه بشكل مباشر ودقيق.

11. كان لكل من (Krashen S. D) و (Terrell .T) السبق في إرساء دعائم هذا المنهج.

12. ونخص بذكر المنهج الجماعي لـ : GATTEGNO.C.

13. يشمل مصطلح اللغة الهدف اللغة الأولى أو اللغة الثانية أو لغة ثانوية حسب الأهداف المسطرة ورغبات المتعلمين وجملة العوامل الأخرى التي تدخل في بناء الحالة التعليمية.

14. كثيرا ما يقع الخلط بين جملة من المفاهيم تبدو ولأول وهلة أنها مترادفة لكنها غير كذلك تماما كالملكة والقدرة والمهارة والمعروف أيضا أن للملكة مستويات متداخلة متناسقة لا يسعنا المقام لذكر كل ذلك تفصيلا.

15. أنظر على وجه الخصوص : Eustache (F) : *manuel de neuro-psychologie*, Dunod ,paris ,2000

16. كما سبقت الإشارة إليه أعلاه يقع خلط بين الملكة والقدرة والمهارة إذ الملكة هي المثل العامة الغائرة في التجريد تحققها في مستوى أدنى منها القدرة التي يثبت مجال مخصوص منها في المهارة للإستزادة يمكن الرجوع إلى Jonnaert (P) : competences et socio- constructivisme و de boeck bruxelles 2003.

17. المراد بعوامل التشويش جملة العناصر التي يمكن أن تنقص من مردود التواصل بين طرفي عملية التعلم.

18. المقصود بالفوج مجموع المتعلمين وهو إما عام يشمل المعلم والمتعلمين أو خاص ينطوي على المتعلمين فقط.

19. وهو نقيض التعلم الدفاعي.

20. CHAST AIN (K) : *la Théorie de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes in E.L.A*, N 77 Jan / Mars 1990 p 22.

21. المدخل = input ، المخرج = output.

22. ليست العبرة عند المناداة بتغيير منهج من المناهج المطبقة في مضاهاة الغير أو تطبيق تصور أعطى نتائج مشجعة في مجتمعات أخرى تختلف اختلافا جوهريا في مركباتها الثقافية والإيديولوجية عن المجتمع الهدف (المراد تطبيق المنهج فيه) إن لم يكن مبنيا على قواعد ابستمولوجية رصينة ودراسات أكاديمية ميدانية متحرجة تبين نواحي القصور وتدلل في نتائجها على ضرورة التغيير إذ الأمر يتعلق بصقل العقول وتكوين الأجيال!!.

23. يترجم كل من عبده الراجحي وعلى علي أحمد شعبان مصطلح interlangue بمصطلح "اللغة المرحلية" عند ترجمتهما لكتاب دوغلاس براون، "أسس تعليم اللغة وتعلمها" وإن الترجمة رغم احتوائها على الكثير من خصائص اللغة الانتقالية إلا أنها لا تبرز الجانب الافتراضي منها من جهة وارتباطها بسيرورات التعلم من جهة ثانية وسأقتصر في هذا المقام على هذا التدليل المستعجل خشية الإطالة المملة.

24. يرمز للغة الأولى (الأم) بالرمز (ل1) بينما للغة الثانية أو اللغة الهدف بالرمز (ل2).

25. BESSE (H) et porquier (R) : *Grammaires et didactique des langues*, LAL Credi F-HATIER 1984 P 216 انظر

26. دوجلاس براون : "أسس تعليم اللغة وتعلمها"، مرجع سابق ، ص 61.27.

27. Germain (c) : *le point sur l'approche communicative* انظر ص 58 وما بعدها

28. لقد حاول البعض سكب النموذج التوليدي التحويلي -بعد أن ذاع صيته فغدا موضة يتباهى بالتشدق ببعض مصطلحاتها ومفاهيمها- في القالب التقابلي حيث كانوا يرون أن الدراسة التقابلية تتيح إمكانية الوصول إلى الكليات اللغوية الجامعة بين مختلف اللغات أي بين لغات تبدو بناها السطحية وحتى بعض مركباتها القاعدية متباينة، وصولا إلى ذلك الغرض فإنه يتعين أن تكون بداية التحليل من البنيتين الخاصتين باللغة الأولى واللغة الهدف لتستنبط نقاط التشابه بين القواعد الأساسية والمعجمية والتحويلية لكلتا اللغتين وصولا إلى البنيتين السطحيتين.

29. أنظر : مرجع سابق ص 206.

Besse (H) et parquier (R) : *grammaires et didactique des langues*

30. يعتبر "لاري سلينكر" (LARRY SELINKER) من الباحثين الأوائل الذين حاولوا اعتماد نظرة جديدة عند التعامل مع ظاهرة الأخطاء بعيدا عن مفهوم النقل والدراسات التقابلية حيث حاول تطبيق نموذج نفسي تأثر فيه على وجه الخصوص بآراء المعرفيين (خاصة ما يرتبط بالمركبات المعرفية وآليات الاكتساب) وتأثر أيضا بآراء شومسكي فيما يتعلق بالبناء الباطني والقواعد المجردة إضافة إلى التفسير والتعليل عوض الوصف والتصنيف ويعتبر من ضمن العلماء الأوائل الذين استعلموا مصطلح اللغة الانتقالية في مقاله الصادر بمجلة (IRAL) عدد 10 سنة 1972 تحت عنوان "interlanguage" وقد ظل يدافع عن نموذجه زهاء العشرين عاما حيث يمثل عمله الموسوم بعنوان : *A long the way: interlenguage systems in second language acquisition* لسنة 1991 خير دليل على ذلك.

31. لاري سلينكر، نفس المرجع ص 220.

32. أمثال swain (M) و Dumas (G) و Lamendella (J.T) وغيرهم.