الفصل الرابع

# التدريس المعتمد على مستخدم اللغة الثانية

# Basing Teaching on the L2 User

فيفيان كوك، جامعة نيوكاسل
Vivian Cook , University of Newcastle upon Tyne

## ١ – المقدمة

تدعو هذه الدراسة بضرورة أن يكون المنطلق في تدريس اللغة هو الاعتراف بأن مستخدم اللغة الثانية L2 هو شخص ذات صفات خاصة يعرف اللغة الأولى (L1) واللغة الثانية (L2)، وليس شخص أحادي اللغة يعرف لغة ثانية L2 إضافية. إن مستخدم اللغة الثانية L2هو شخص يستخدم لغة أخرى لأي غرض وبأي مستوى (CooK, 2002a )، وبالتالي لا تشمله معظم التعريفات الخاصة بثنائيي اللغة أو دارسي اللغة الثانية L2. فهم قد يكونون مؤلفين مثل نابوكوف أو كونراد (Nabokov or Conrad) الذي يؤلف الروايات، أو أبناء أقلية إثنية يعملون كمترجمين لآبائهم في الاستشارات الطبية، أو سياحاً مسافرين في إجازات، أو إرهابيين يتدربون للقيام بعمل ما، أو صحافيين يمارسون مهنتهم، أو رجال أعمال يقومون بصفقات على الانترنت، أو مقدمي برامج يقدمون مقابلات تلفزيونية. إن بعض مستخدمي اللغة الثانية L2 اكتسبوا لغتهم الثانية من خلال الحياة العملية، والبعض الآخر اكتسبوها بعد دراسة طويلة في الصف ؛ والبعض يحتاجها من أجل حاجته اليومية وبقائه، والبعض الآخر يحتاجونها

للتسلية، ولذة التعلم. وباختصار يتنوع مستخدمو اللغة الثانية L2 كباقي البشر. فاحتياجاتهم واستخداماتهم للغة واسعة باتساع أحاديي اللغة، إن لم يكن أكثر.

## ٢- مفهوم مستخدم اللغة الثانية L2 والكفايات المتعددة

**The L2 User Concept and Multicompetence**

يقوم مفهوم اللغة الثانية L2 على مبدأ الكفايات المتعددة لاكتساب اللغة الثانية، والتي تطورت كمدخل كلي لتعلم اللغة الثانية L2 منذ كوك (Cook, 1991). وتعني الكفايات المتعددة المعرفة للغتين أو أكثر في عقل واحد. وبالتالي يتضمن المصطلح مفهوم التزاوج اللغوي interlanguage، والذي كان يستخدم فقط لمكون اللغة الثانية، ومكون اللغة الأولى. وهو يتعامل مع عقلية مستخدم اللغة الثانية ككل وليس على أن لديه لغة أولى منفصلة ومكونات لغوية متزاوجة. و يعتبر دراسة اكتساب اللغة الثانية تعني قبول هذه الشمولية، وليس مجرد المكون التزاوجي.

إن السؤال الرئيسي لأبحاث الكفايات المتعددة هو كيف ترتبط لغتان في نفس العقل؛ إذ عند مستوى معين يجب أن تتعايش اللغتان. السؤال عندئذ هو عن المستوى الذي تنفصلان عنده، وفيما إذا كانتا في الحقيقة تنفصلان أصلاً. وهذا ما ينظر إليه على أنه خط متصل متكامل" (Cook, 2002 a) والذي يسير من الانفصال الكامل بين اللغتين عند أحد الطرفين إلى تكامل تام عند الطرف الآخر. إن هذا الخط المتصل قد يمثل التطور عبر الزمن أو يشير إلى أن أفراداً معينين قد يكونوا متكاملين بدرجة اكبر أو أقل بغض النظر عن مدة تعلمهم للغة الثانية. وقد يمثل جوانب مختلفة من اللغة: فاللفظ والمفردات قد تكون أكثر احتمالاً لأن تتكامل، والنحو أقل احتمالاً. إن الموقع على الخط المتصل قد يتباين كذلك حسب مفهوم جروسجيان لـ اللحن اللغوي Language Mode، أي تكامل اللغتين اعتماداً على مدى إدراك المتكلم أنه يستخدم لحنا لغوياً

منفرداً monolingual mode (أي يستخدم لغة واحدة)، سواء اللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2، أو لحناً لغوياً مزدوجاً bilingual mode (يستخدم اللغتين معاً) (Grosjean, 2001).

ومن ثم فإن مصطلح "مستخدم اللغة الثانية L2" مهم جدا في هذا المدخل. ويشدد تشومسكي (مثلاً، Chomsky, 1986) أن على اللغويات أن تفسر المعرفة اللغوية للناطقين باللغة الكبار؛ وبعد أن يتم وصف ذلك فقط يمكن متابعة كيف تكتسب تلك المعرفة و شرح طبيعة هذه المعرفة. إن دراسة اللغة الأولى لا تبدأ بالنظر إلى كيفية اكتساب الأطفال لها: إن المهم هو مستخدم اللغة الأولى الناضج.

وعلى نحو مشابه، تتعلق أبحاث اللغة الثانية L2 بعقليات الناس الذين توصلوا بنجاح لمستوى عملي من اللغة الثانية L2 وليس مجرد كيفية تعلمهم لها. إن بعض مستخدمي اللغة الثانية قد يكونون كذلك متعلمي لغة ثانية L2 ممن لا يزالون في طور اكتساب اللغة: فالمهاجر الذي يستخدم لغة ثانية في الشارع يصبح طالباً يتعلم اللغة عندما يدخل باب غرفة الصف. ولكن لا نستطيع أن نبرر لأنفسنا القول أن مستخدم اللغة الثانية L2 هو متعلم دائم للغة الثانية L2 أكثر مما نبرر به قولنا أن الناطقين باللغة البالغين لا يزالون يتعلمون لغتهم الأولى. فعندما تتكلم أبحاث اللغة الثانية L2 عن كل ما يتعلق باللغة الثانية L2 "كاكتساب"اللغة أو التحدث عن الناس الذين يتكلمون لغة ثانية باعتبارهم "متعلمين للغة ثانية L2"، فيتضمن ذلك أنه لا أحد يستخدم لغة ثانية ينجح في الوصول إلى حالة أو درجة استخدام سليم اللغة الثانية. فإن الإنسان الخمسيني الذي استخدم اللغة الثانية طوال حياته لا يمكن أن يسمى متعلما للغة الأولى L1؛ فلماذا يعتبر استخدامه للغة الثانية لمدة ثلاثين سنة لا تزال تعتبر عملية تعلم؟ إن هناك القليل من الناس الذين يتخلصون من تذييلهم (تسميتهم) متعلم اللغة الثانية

حيث يصبحوا متحدثين بلغتين بشكل متوازن وشبيهين جدا في اللغتين بالناطقين باللغة بدل أن يكونوا مستخدمي لغة ثانية.

## ٣- مفهوم الناطق باللغة في اكتساب اللغة الثانية وتدريسها

## The Native Speaker Concept in Second Language Acquisition and Language Teaching

إن العلاقة الحاسمة التي تغيرت في الكفايات المتعددة هي بين الناطق باللغة والشخص الذي يكتسب أو يستخدم اللغة الثانية. إن أبحاث اللغة الثانية L2 منذ القرن المنصرم فصاعداً استخدمت مفهوم التزاوج اللغوي interlanguage لوصف اللغة المستقلة لمتعلم اللغة لثانية L2، وذلك بهدف وصف المتعلمين كما هم - دراسة القواعد لديهم، والأصوات، والمفردات الخاصة بهم كأشياء خاصة بهم. ومع ذلك فإن مناهج البحث المستخدمة تضمنت بشكل متسق قياس متعلم اللغة الثانية L2 مقابل الناطق باللغة NS، سواء من حيث تحليل الأخطاء (الأشياء التي يقولها الناطق باللغة)، تكرارات لازمة (وهي السياقات التي يستخدم فيها أهل اللغة أشكالا معينة)، أو أحكاما نحوية (وهي جمل يرفضها أهل اللغة). إن النموذج الذي كان يقاس المتعلم عليه هو الكيفية التي يتصرف بها الناطق باللغة NS.

قاد هذا إلى جو شامل من الفشل والكآبة: فالشيء المثير بشأن اكتساب أي لغة ثانية هو لماذا يكونون أسوأ فيها، و تحقق قلة قليلة مستويات في اللغة الثانية يمكن لأحادي اللغة تحقيقها في اللغة الأولى. لنأخذ بعض الاقتباسات التي تمثل لذلك، والتي يمكن مراجعتها في الحقيقة في أي كتاب عام عن اكتساب اللغة الثانية، "إن الفشل في استيعاب القواعد في اللغة المستهدفة أمر شائع" (Birdsong, 1992: 706)، بشكل عام يحقق الأطفال مستوى كاملاً من الكفاية (في أي لغة يتعرضون لها) بينما يفشل

البالغون عادةً في أن يصبحوا ناطقين باللغة كأهلها) (Felix, 1987:140)، و (لسوء الحظ، إتقان اللغة في الغالب ليس نتيجة لعملية اكتساب اللغة الثانية SLA) (Larsen-Freeman & Long, 1991: 153). ولا يوجد معيار مقترح لنجاح اللغة الثانية L2 غير أن تكون مثل الناطق الأصيل باللغة. ويعني النجاح الاقتراب قدر الإمكان من هذا الهدف. هل هدف الوصول لمستوى الناطق باللغة قابل في الحقيقة للتحقيق ؟ لقد وجد أن قلة من الناس يمكن أن يصبحوا ناطقين باللغة كأهلها NS، وبالتالي فقد يكون بالنسبة للبعض صحيحاً ، ولكن عددهم ضئيل جداً بحيث أنهم يرتبطون باكتساب اللغة الثانية SLA، كرتباط مهارات مايكل شوماخر في القيادة، لقيادتي لسيارتي إلى العمل يومياً. إن التعريف المعقول للناطق باللغة NS هو أنه شخص يتكلم اللغة التي تعلمها في بداية طفولته. وحسب هذا التعريف من المستحيل بالنسبة لأي متعلم للغة الثانية أن يصبح ناطقاً أصيلاً باللغة NS بدون العودة بالزمن إلى طفولته ؛ حيث لا شيء تتعلمه في الكبر يمكن أن يؤهلك كناطق أصيل باللغة NS.

إن المشكلة في استخدام هدف الناطق الأصيل باللغة هي مقارنة فئتين من الناطقين الأصليين باللغة NS مع مستخدمي اللغة الثانية L2 كما لو أن أحدهما يحاول بشكل أساسي أن يصبح الآخر. ومتابعةً لآراء لابوف القوية حول الفروقات اللغوية بين المجموعات وليس القصورات (Labow, 1969)، فإن المقارنة مقارنة مجحفة ؛ لأنه يتم تعريف مجموعة من حيث الأخرى، وهذا لا يحدث في مجالات أخرى من الدراسة اللغوية، وبالتالي لم نعد نشعر أن من المناسب الكلام عن لغة المواطنين السود في الولايات المتحدة بأنها قاصرة في مقابل لغة أطفال الطبقة الوسطى ؛ أو أن لغة النساء نسخة قاصرة من لغة الرجال، مع أن هذه جميعاً كانت في وقت من الأوقات مطروحة. فهل قياس مستخدمي اللغة الثانية L2 مقابل الناطقين باللغة L1 يصل إلى حد

الوقوع في نفس الشرك؟ ويصر البعض على أن اكتساب اللغة الثانية هو حالة فريدة حيث يكون مبرراً لنا أن ننظر إلى مجموعة من البشر من حيث مجموعة أخرى ؛ فبينما نحن لا نعامل النساء كرجال قاصرين، فإننا بشكل مشروع قد نعامل مستخدمي اللغة الثانية كناطقين قاصرين باللغة. وفيما يلي سنشرح مبررات أن مستخدمي اللغة الثانية L2 ينبغي معاملتهم على أنهم اناس مختلفون وليسوا قاصرين. إن من حق مستخدمي اللغة الثانية L2 التكلم باللغة الإنجليزية كمستخدمين للغة ثانية L2 وليسوا مقلدين للناطقين بها، كما تجسد ذلك عبارة صانع الخمور الفرنسي عندما قال: "أنا أتكلم الإنجليزية بشكل ضعيف جداً ولكن لغتي الفرنسية ممتازة". وينبغي الحكم على مستخدمي اللغة الثانية بما هم عليه، كمستخدمين للغة ثانية، وليس ما لا يمكن أن يكونوا عليه أبداً بحسب التعريف، أي ناطقين أصليين باللغة.

## ٤ – طبيعة مستخدم اللغة الثانية
## The Nature of the L2 User

إذا كان مستخدمو اللغة الثانية حقا مستخدمين فريدن للغة وقائمين بذاتهم و ليسو مقلدين للناطقين باللغة، فماهي خصائصهم؟

١ – معرفة مستخدم اللغة الثانية من غير الناطقين بها باللغة الثانية بالتأكيد ليست نسخة طبق الأصل عن معرفة الناطق الأصيل باللغة. لقد احتدم الخلاف حول إذا ما كان بإمكان نسبة ضئيلة من الناطقين باللغة أن يصبحوا بشكل كامل متماثلين مع الناطقين بلغة واحدة فقط. أشار البعض إلى أنه يمكن أن يكون هناك ثنائيين اللغة المتوازنين ممن لغتهم الثانية لا تزال مختلفة عن الناطقين باللغة في الأحكام النحوية (كوبيتر Coppieters, 1987) و أشار البعض الأخر إلى مجموعة ضئيلة من طلبة اللغة الثانية ممن لا يمكن تفريقهم عن الناطقين باللغة أحاديي اللغة (بونغارتس، فان

سوميرين، بلانكن و سجيل (Bongaerts, van Summeren, Planken & Schils 1997). وكما رأينا من قبل فإن حقيقة أن قلة غير مألوفة من الناس قادرة على الجري مائة متر في أقل من عشر ثوان لا يدلنا على سرعة الجري الطبيعي لدى الإنسان في السباق.

إن معرفة اللغة الثانية لدى الغالبية العظمى من المتعلمين تختلف عن معرفة اللغة الثانية للناطقين بها. إن معظم الجهود في أبحاث اكتساب اللغة الثانية كانت مكرسة لمعرفة سبب أن هذا هو الواقع سواء من خلال تحليل الأخطاء، الوصول إلى نحو عالمي، أو تدخل اللغة الأولى.

وبافتراض أن الكفايات المتعددة تعني وجود لغتين في نفس العقل، فليس مدهشاً أن معرفة اللغة الثانية لن تكون كمعرفة اللغة الأحادية: تكون اللغة الأولى حاضرة دائما لدى متعلم اللغة الثانية L2 عند اكتسابه للغة الثانية؛ فمستخدم اللغة الثانية L2 يحملها في ذهنه مهما كانت اللغة التي يعمل بها. إن مكون التزاوج اللغوي من الكفايات المتعددة يشكل جزءاً من نظام ذي لغة أخرى وبالتالي يميل إلى أن يختلف عن قواعد اللغة الأولى L1 لأحادي اللغة الذي لم تكن له طوال حياته إلا نظام واحد.

ولكن لا يعني هذا أن ذلك الاختلاف هو قصور؛ فلغة مستخدم اللغة الثانية L2 قد تكون لغة طبيعية تماماً لا تخرج عن جنسها؛ فلم ينبغي قياس هذه العقلية الأكثر تعقيداً بالمقارنة مع اللغة الأولى الأكثر بساطة لأحادي اللغة؟ فإذا لم يكن الهدف هو تقليد الناطق باللغة، فإن السؤال إذا ما كانت الحالة الفعلية ينبغي أن تكون مشابهة تماما للناطق باللغة أم لا، تصبح قضية هامشية، ولا صلة له بالموضوع أكثر من صلة مناقشة كم من الرجال يمكن أن يصبحوا نساء، حتى لو قدم الموضوعان نقاشات مثيرة وحكايات مدهشة.

ويعتقد أن الهدف السليم لمستخدم اللغة الثانية L2 هو التحدث باللغة الثانية L2 كمستخدم للغة الثانية L2، وليس كمستخدم للغة الأولى، باستثناء، لنقل، أولئك الذين يريدون أن يكونوا جواسيس ؛ وقول ذلك أسهل من تطبيقه. وحالياً ليس لدينا أي وصف لاستخدام اللغة الثانية L2 بنجاح. ويصف بيردو (Perdue, 2002) القواعد الأساسية التي يبدو أن كل دارسي اللغة الثانية L2 يكتسبونها في المراحل المبكرة، بغض النظر عن اللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2. وبينت جينكنز (Jenkins, 2000) ما ينبغي أن تكون عليه الخطة الدراسية والتي كانت تقوم على سهولة فهم اللغة الإنجليزية بين طلبة اللغة الثانية L2. وقد لا يكون هناك سقف واحد للنجاح في اكتساب اللغة الثانية L2 مثلما يوجد بالنسبة لإكتساب اللغة الأولى L1، وبالتالي يلزم وجود نماذج عديدة للاستخدام الناجح. ويمكن حاليا اتخاذ نموذج الناطق باللغة على انه السقف والمعيار إلى حين آن يتم تحديد توصيفات قواعد مستخدم اللغة الثانية L2، تكرار مستخدم اللغة الثانية L2، وفونولوجي مستخدم اللغة الثانية L2. ولكن هذا لا يغير حقيقة أنه لا ينبغي لنا توقع أن تقترب لغة مستخدم اللغة الثانية L2 من لغة الناطق بها ؛ وليس لنا أن نعاقب الطلاب على عدم مشابهتهم للناطق باللغة.

٢- لدى مستخدم اللغة الثانية **L2** استخدامات أخرى للغة تختلف عن أحادي اللغة. عند مستوى معين هناك استخدامات لكلتا اللغتين بشكل متزامن بدرجة أكبر أو أقل مثل الترجمة والتحويل الرمزي code-switching ؛ فالبعض يرى هذه كامتدادات لقدرة أحادي اللغة على إعادة الصياغة وتغيير الأسلوب ( برداييس Paradis, 1997) ؛ والبعض الآخر يرى استخدامات أحادي اللغة باعتبارها صوراً محدودة من المدى الكامل المتوافر لمستخدمي اللغة الثانية L2 (كوك Cook, 2002a). ولكن مستخدمو اللغة الثانية L2 يطبقون مدى أوسع من الوظائف اللغوية مما يستخدمه أحادي اللغة بالنسبة

لكافة احتياجاتهم الحياتية. ويمكن النظر إلى مستخدم اللغة الثانية L2 من حيث أل (*metissage*) – أي "الخلط بين مجموعتين اثنتين لتشكيل إثنية ثالثة" (كندا تري 1996 Canada Tree,).

في مستوى آخر، فإن في كل ما يقوم به المتكلم يسترشد باللغة الثانية، مهما كانت اللغة التي يستخدمها. إن قلة قليلة من مستخدمي اللغة الثانية L2 يمكنهم تقسيم لغاتهم بحيث يعطلون بشكل فعال الأولى ويعملون بالأخرى فقط. إن استخدامهم اليومي للغة يتبدل بشكل خفي حسب معرفتهم للغات أخرى. وفضلاً عن ذلك، فإن مستخدم اللغة الثانية L2 لا يعمل في نفس الموقف كمستخدم للغة الأولى L1 بسبب أن الحضور الفعلي لمستخدم اللغة الثانية L2 يغير من تصورات المشاركين. إن اللغة التي يستخدمها مستخدم اللغة الثانية L2 قد تكون أكثر تهذيبا من تلك التي يستخدمها أهل اللغة، فيقول "شكراً جزيلاً" بدلاً من "شكراً" (Cook, 1985) ولكنه قد يعكس توقعات الناطق الأصلي للغة: فنحن لا نتوقع من مستخدم اللغة الثانية أن يتكلم مثلنا ولا ننظر إلى اقترابهم من التمكن من اللغة الثانية بريبة أو تجسس. إن الناطقين باللغة لا يتكلمون بنفس الطريقة مع غير الناطقين باللغة مثلما يتكلمون مع الناطقين بها، جزئياً من حيث النحو، وجزئياً من حيث كيفية تقديم المعلومات. ومرة أخرى، فإن المواقف العملية مثل التسوق والذهاب إلى الطبيب تختلف عند وجود مستخدم اللغة الثانية L2. وبالتالي، فإن المواقف التي يتم عرضها في مقررات تدريس اللغة مضللة تماماً عندما تتضمن فقط كلام الناطقين باللغة أو كلاماً بين ناطق أصيل وناطق أصيل باللغة. وبالنسبة لغالبية المتعلمين فإنهم يعتبرون كلام مدرسيهم غير الناطقين باللغة يكون أكثر وضوحا عند تدريسهم لطلاب غير ناطقين باللغة.

٣- معرفة مستخدمي اللغة الثانية L2 بلغتهم الأولى من بعض الوجوه ليست نفس معرفة أحادي اللغة. في بحث حديث (Cook, 2003) تم تجميع مجموعة متنوعة من الأبحاث حول تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى. إن معرفة المتكلم بلغته الأولى بلا شك يتأثر باللغات الأخرى التي يتعلمها، سواء من حيث:

• النحو: إن الناطقين اليابانيين باللغة الإنجليزية أكثر ميلاً لتفضيل المواضيع المتعددة في الجمل اليابانية مقارنة باليابانيين الذين لا يعرفون اللغة الإنجليزية (كوك و لوريس و ستيلاكيس و توكومارو Cook, Iarossi, Stellakis & Tokumaru, 2003).

• المفردات. يستخدم الناطقون الروس المتمرسون بالعبرية مفردات روسية أقل ثراءً من وصفائهم الناطقين الروس المبتدئون في العبرية (لوفير Laufer, 2003).

• تعقيد الأسلوب. يستخدم الأطفال الهنغاريون الذين تعلموا اللغة الإنجليزية لغة هنغارية أكثر تعقيداً من ناحية أسلوبية (كسكيس و باب Kecskes & Papp, 2000).

• المعاني **Pragmatics**. يبدأ دارسو اللغة الإنجليزية الروس بالاعتماد على التعبير عن العواطف كحالات وليس كعملية (بافيلينكو Pavilenko, 2003 ).

• الأصوات: ينطق مستخدمو اللغة الإنجليزية الفرنسيون الصوت /t/ بالفرنسية بزمن بدء الصوت (VOT) أطول مما يبدأ به أحاديو اللغة (فليج Flege, 1987).

ويبدو واضحاً أن المعالجة النحوية للناس الذين يعرفون لغة أخرى لم تعد نفس معالجة أحاديي اللغة، حتى ولو كانت الاختلافات ضئيلة ويحتاج تحديدها إلى تقنيات معقدة. إن العلاقة بين اللغتين الموجودتين في عقل مستخدم اللغة الثانية L2 تسير في اتجاهين، وليس في اتجاه واحد فقط.

٤- لمستخدمي اللغة الثانية L2 عقليات مختلفة عن أحاديي اللغة. إن تأثير نظام الكفايات المتعددة الأكثر تعقيداً يمتد خارج نطاق اللغة. وقد أكدت الأبحاث خلال

الخمسين سنة الماضية تأثير اللغة الثانية L2 على عقول المستخدمين، مبشرة بالأهداف التقليدية لتدريس اللغة مثل تدريب الدماغ.

الأطفال الذين درسوا لغة ثانية:

- لديهم رؤية أدق للغة إذا تكلموا لغة ثانية (بياليستوك Bialystok, 2001).
- يتعلمون القراءة بشكل أسرع بلغتهم الأولى (ييلاند و بولارد و ميركوري Yelland, Pollard & Mercuri, 1993).
- لديهم "تطور مفاهيمي"، "وإبداع"، "قياس منطقي" أفضل (دياز ١٩٨٥ Diaz,).

إن الأبحاث الحديثة التي أجريتها أنا وأجراها طلابي إستكشفت ما إذا كانت مفاهيم أساسية محددة قد جرى تعديلها لدى أولئك الذين يعرفون لغة ثانية أم لا. وجد أثاناسوبولاس (Athanasopoulos, 2001) أن الذين يتكلمون اليونانية ويعرفون الإنجليزية كان تصورهم مختلفاً للكلمتين اليونانيتين اللتين تشملهما كلمة أزرق (blue) باللغة الإنجليزية، وتحديداً كلمة (yalasio) (غالازيو ghalazio "أزرق فاتح") وكلمة (mTlm3) (بلي، "أزرق غامق")، عن تصور الناطقين لليونانية أحاديي اللغة. ووجد باسيتي وآخرون (Bassetti, et al, 2002) أن اليابانيين الذين كان تعرضهم للغة الإنجليزية لمدة أطول اختاروا الشكل وليس المادة في تجربة التصنيف أكثر من أولئك الأقل تعرضاً. إن بعض المفاهيم من ثم قد تنتقل تجاه اللغة الثانية لمستخدمي L2، والبعض ربما قد لا يكون لها نفس شكل اللغة الأولى أو اللغة الثانية. وبالطبع هذا يفترض أن الذين يتكلمون لغات مختلفة يفكرون بطرق مختلفة إلى حد ما، وهو إحياء لفكرة النسبية اللغوية والتي تجذرت في السنوات الأخيرة (ليفنسون Levinson, 1996).

وفي الإجمال، فإن لمستخدمي اللغة الثانية معرفة وقدرات وطرق تفكير مختلفة عن تلك للناطقين الأصليين باللغة أحاديي اللغة. وبدلاً من تشجيع الطلاب الاقتراب قدر الإمكان من الناطقين الأصليين باللغة، ينبغي أن يحاول التدريس جعلهم مستخدمين مستقلين للغة الثانية L2 يمكنهم العمل من خلال لغتين بقدرات عقلية لا يمكن للناطق الأصلي أحادي اللغة محاكاتها.

## ٥- الدلالات لتدريس اللغة

## Implications for Language Teaching

### (٥,١) مستخدم اللغة والناطق باللغة The language user and the native speaker

لقد كان الهدف الضمني لتدريس اللغة هو الاقتراب قدر الإمكان من الناطق الأصلي باللغة، معترفين أن الناطق باللغة لديه الشكل الوحيد المقبول للغة. فإذا قبلنا الآراء أعلاه، فإن الهدف القابل للتحقيق عملياً هو جعل الطلاب مستخدمين ناجحين للغة الثانية. إن هدف الناطق الأصلي باللغة كان موضوع ممارسة نفوذ الناطق الأصلي باللغة أكثر منه اعترافا بما يحتاج إليه الطلاب فعلياً. إن المبرر الدائم هو أن الطلاب أنفسهم يريدون أن يكونوا مثل الناطقين باللغة. وكما يوضح جروسجيان (Grosjean, 1989)، فإن مستخدمي اللغة الثانية L2 هم جزء من نفس المناخ الاجتماعي لأحاديي اللغة وأصبحوا يقبلون تفوق الناطقين الأصليين باللغة. ولا يمكنني إحصاء كم مرة اعتذر لي مستخدم بارع تماماً للغة الثانية L2 بسبب مستواهم في اللغة الإنجليزية؛ بالرغم من أنهم كانوا يفعلون شيئاً ربما لم يكن بمقدوري عمله بلغتهم: ولم أكن لأعتذر. لأنني كناطق أصيل للغة كان لي الحق أن أفرض معاييري على الآخرين. إن الناس الذين قضوا حياتهم في تعلم اللغة في محاولة الكلام كالناطقين بها قدر الإمكان

يمتعضون عندما تقول لهم أن مثل ذلك الهدف لا معنى له: إن ما يريدون سماعه هو إطراؤهم على بلوغهم الهدف وقد يكونوا مخطئين بالنسبة للناطقين باللغة.

وبالتالي المطلوب هو وضع الوصف السليم لمستخدمي اللغة الثانية L2 لتكوين الأساس للتدريس. هنا تأتي المشكلة الكبرى وهي: عندما نحدد الهدف بعبارات مستخدم اللغة الثانية L2 فإنه لا يعد هدفاً واحداً وموحداً بشكل صرف مثل الناطق باللغة. إن ما قد يكون مستوى ناجحاً لاستخدام اللغة الثانية L2 بالنسبة لفرد معين أو بلد معين قد لا ينطبق على الآخرين. فالمهاجر الذي يرغب بممارسة مهنة الطب في بلد ناطق باللغة الإنجليزية يحتاج إلى استخدام مختلف للغة الثانية L2 عن، لنقل، الباحث الطبي الذي يريد الوصول إلى الأدبيات الطبية والشبكة العنكبوتية من خلال اللغة الإنجليزية. إن أي طفل في شنغهاي لم يلتق أبداً بأي ناطق باللغة الإنجليزية في حياته يحتاج إلى استخدام مختلف للغة الثانية L2 عن الطفل الصيني في فانكوفر. وهذه المعضلة نواجهها في اللغة الإنجليزية لأغراض ESP: فعندما تبدأ النظر إلى الاحتياجات الفردية من اللغة الثانية، فإنك تحتاج البحث عن أهداف متخصصة.

وبشكل واضح فإن العديد من المواقف تحمل يتم تعميمها من قبل أعداد كبيرة من مستخدمي اللغة الثانية L2: فالسفر في بلدان غير ناطقة باللغة الإنجليزية باستخدام اللغة الإنجليزية قد يكون مفيداً بالنسبة لأعداد كبيرة من المستخدمين ممن لم يسبق لهم المحادثة مع ناطقين باللغة. إن وصف مواقف الاتصال تلك قد يكون جانباً هام القيمة في الخطة الدراسية، بدلاً من المحادثة بين ناطق أصيل وناطق أصيل، أو بين ناطق أصيل وغير ناطق باللغة التي توجد عادة في المقررات. ووصف جنكنز (Jenkins, 2000) للاحتياجات الفونولوجية للطلاب متعددي اللغة للكلام مع بعضهم البعض في الصف هو مثال مثير لهذا المدخل، مع أنه يمتد إلى خارج البيئة الصفية. وفي الواقع قد تكون

لدينا توصيفات ناجحة للغة مستخدمي اللغة الثانية L2 والتي يمكن أن نبني التدريس عليها. وفي الأثناء، بسبب تقاليدها الطويلة وتوافرها، فإن توصيفات الناطق باللغة مثل كتب النحو، أو مراجع نصوص الناطقين باللغة قد تكون هي ما يجب أن نرجع إليه. ولكن هذا إجراء مؤقت؛ إن ما يلزم هو توصيفات سليمة لمستخدمي اللغة الثانية L2 بنجاح والتي يمكن أن تبين خصائصهم النحوية، والمفرداتية، واللفظية الفريدة، وليس وصمهم بالانحراف عن لغة الناطقين باللغة.

**(٥,٢) الأهداف الداخلية والخارجية لتدريس اللغة**

**External and internal goals of language teaching**

من المناسب تقسيم أهداف تدريس اللغة إلى أهداف خارجية ترتبط باستخدام الطلاب الحالي والمستقبلي للغة للثانية L2 خارج الصف وأهداف داخلية ترتبط بالنمو العقلي للطلاب كأفراد ( Cook to appear اطبخ لتعرف).

إن التخلص من هدف الناطق باللغة يغير من الأهداف الخارجية لتدريس اللغة. إن هدف الطلاب هو أن يكونوا قادرين على استخدام كل من اللغة الثانية L2 واللغة الأولى L1 في المواقف المناسبة وللأغراض المناسبة. وليس من الضروري أن يكونوا كالناطقين باللغة أو أن يختلطوا بالناطقين بها، حتى ولو كان ذلك هدفاً مناسباً بالنسبة لبعض الناس. إن أحد التأثيرات الجانبية السلبية للثورة الاتصالية في تدريس اللغة كان التشديد بطريقة سلوكية تقريباً على الأهداف الخارجية بدلاً من التركيز على التطور الداخلي لعقل المتعلم. وبالتالي لسنوات عديدة كانت المقررات والخطط الدراسية تهتم بكيفية استخدام الطلاب للغة في المحادثة وكيف يمكنهم نقل أفكارهم للآخرين – وظيفة وأفكار ويلكنز (Wilkins, 1976) وليس الاهتمام بالأهداف الداخلية.

ومع ذلك فإن إحدى المنافع التقليدية لتدريس اللغة كان تحسين عقلية الطالب ضمن تعليم إنساني. وكما رأينا سابقاً، فإن هناك في الحقيقة تغييرات معرفية في عقلية

مستخدمي اللغة الثانية L2 مقارنة بأحاديي اللغة، تكون غالباً لمصلحتهم. وعلى مستوى المناهج الوطنية، يتوقع منهاج اللغة الحديث في المملكة المتحدة (DfEE, 1999) من الطلاب "فهم وتقدير البلدان المختلفة، و"تعلم البنى الأساسية للغة"، وكيف يمكن "التعامل معها". ويقسم المنهاج الاسرائيلي (١٩٩٨ ) تدريس اللغة إلى مجالات: مجال تذوق الأدب والثقافة، "ويتناول أهمية تعزيز الفهم وتطوير الحساسية تجاه الشعوب من ثقافات متعددة"، ومجال "اللغة" ويساعد الطلاب على تطوير استخدامهم للغة وكذلك اكتساب استبصارات جديدة في طبيعة لغتهم الأم". وعلى مستوى الطلاب أنفسهم، وجد كولمان (Coleman, 1996) أن الأسباب العامة لتعلم لغة حديثة بين الطلبة الجامعيين في المملكة المتحدة كانت "لأنني أحب اللغة"، و"لكي أفهم بشكل أفضل طريقة الحياة في البلد أو البلدان الناطقة بها" - وهذه أهداف داخلية.

وبالتالي، فإن نتيجة مدخل مستخدم اللغة الثانية L2 بالنسبة لأهداف تدريس اللغة تعني من جهة صياغة الهدف بناء على الاحتياجات الخارجية لمستخدمي اللغة الثانية، ومن جهة أخرى التركيز على التغييرات الداخلية المرغوبة لدى الطلاب. ويمكن أن يضيف مستخدمو اللغة الثانية L2 القدرة على استخدام لغة ثانية إلى قدراتهم الموجودة بحيث يمكنهم التصرف بطريقة لا يستطيع أحادي اللغة التصرف بها. ويمكنهم تغيير مضامين عملياتهم العقلية بطريقة لا يمكن لأحاديي اللغة بلوغها.

إن على التعليم كما هو شأنه دائماً موازنة القيمة الخارجية لموضوع ما بالنسبة للاحتياجات المهنية والاجتماعية المستقبلية للطلاب مع القيمة الداخلية لطرق التغيير التي يمكن أن تعمل فيها عقول الطلاب.

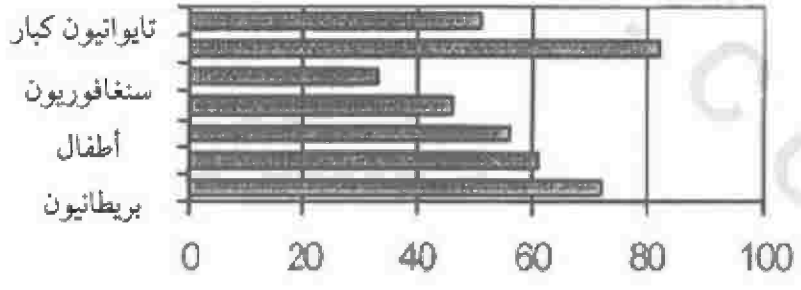
### (٥,٣) مدرس اللغة من الناطقين بها Native Speaker Teacher

إذا لم يعد الناطق باللغة هو المعيار الذي يقاس عليه مستخدمو اللغة الثانية L2، فكيف يؤثر ذلك على مكانة المدرس الناطق باللغة و المدرس غير الناطق بها؟ إن الطلاب الناجحين لن يكونوا أبداً مثل المدرس الناطق باللغة لأن الغالبية العظمى منهم لن تقترب من كلام الناطق باللغة ولن تفكر بطريقة أحادية اللغة إلا بطريقة مستخدم اللغة الثانية L2. وهم أكثر احتمالاً أن يصبحوا كالمدرسين غير الناطقين بها الذين يستخدمون لغة ثانية بكفاءة لغرض محدد. والميزة الوحيدة للمدرس الناطق باللغة تحديداً هي أنه ناطق باللغة: فإذا كان هذا لا يعني شيئاً لأهداف تدريس اللغة اليوم، فإنه لم يعد ميزة. وبالطبع هذه ميزة تقل تدريجياً لأن اللغة الأولى L1 تتغير بالتدريج لدى الناطق باللغة في بيئة غير ناطقة باللغة (Porte, 2003).

هذا المدخل يرتبط بالجدل حول جدارة المدرس الناطق باللغة وغير الناطق باللغة في تدريس اللغة (Cook, 1999). وفي أجزاء عديدة من العالم تؤخذ أفضلية الناطق الأصيل باللغة ببساطة كمسلمة، وتؤكد ذلك مؤسسات تدريس اللغة في إعلاناتها وفي سياسات التوظيف لديها. إن أي بحث في الويب سيكشف عن مدرسة في البرازيل بحاجة إلى "ناطق باللغة الإنجليزية، ثنائي اللغة، ودرجة جامعية)، ومدرسة في إيطاليا ترغب في "مدرسين ناطقين للغة الإنجليزية ذوي خبرة، ومؤهلين محترفين"، ومدرسة في إندونيسيا تحتاج إلى "مدرسين من الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية EFL"، ومدرسة في الصين تبحث عن "مدرسين ناطقين باللغة الإنجليزية ذوي دافعية". وبشكل واضح، فإن وجود ناطقين أصيلين للغة في المؤسسة هو ميزة تسويقية هامة.

إن الطلاب لا يتأثرون بالضرورة بالمدرسين الناطقين باللغة كما قد نفترض. لقد قمت بإجراء مسح باستبانه لطلبة اللغة الثانية L2 وهم في المعدل أطفال في سن أربع

عشرة سنة أو بالغون في ستة بلدان ؛ والهدف الرئيسي هو تقييم الاتجاهات نحو أحادية اللغة ، وفي نفس الوقت تطرقت في بعض الأسئلة لمواضيع أخرى. أحد الأسئلة كان عما إذا كانوا يوافقون أو يختلفون مع عبارة أن "الناطق باللغة هو أفضل مدرس". وكان الطلاب في الدول الست الذين تمكنت من الوصول إليهم دارسين بالغين للإنجليزية و إما دارسين أطفال أعمارهم اربع عشرة سنة في المعدل ، وبشكل واضح كانت العينة غير ممثلة للبلدان أو الأعمار. ومع ذلك ، كما تشاهد في الشكل (١)، مستوى الموافقة بالنسبة للمدرسين الناطقين باللغة جرى تحويله إلى علامات من مائة تتراوح من ٧٢٪ من الأطفال في انجلترا إلى ٣٣٪ من الأطفال في بلجيكا ومن ٨٢٪ بالنسبة للبالغين في انجلترا إلى ٥١٪ بالنسبة للبالغين في تايوان. وفي حين أن هذا يؤكد تفضيلاً للناطقين باللغة ، إلا أنه ليس تفضيلاً مطلقاً باستثناء انجلترا ؛ فطلبة اللغة الثانية L2 لا يشعرون بذلك بقوة تجاه وجود مدرسين ناطقين باللغة. وبافتراض أن الطلاب يعكسون مجرد ردة فعل عفوية للمجتمعات التي يعيشون فيها واعتقادات مدرسيهم وآبائهم فمن المدهش أن يكونوا بهذا الفتور تجاه المدرسين الناطقين باللغة.




**الشكل (١). معدل مستوى الموافقة على عبارة أن "الناطق الأصيل باللغة هو أفضل مدرس" من ١٠٠**

ومن ثم فإن إيجابيات وسلبيات المدرسين الناطقين وغير الناطقين باللغة من وجهة نظر مستخدم اللغة الثانية L2 هي:

● يقدم المدرسون غير الناطقين باللغة نماذج لمستخدمي اللغة الثانية L2 في عملهم الكفء داخل الصف. فهنا شخص يعرف لغتين ويستخدم اللغة الثانية بشكل فعال، مما يبين أن من الممكن القيام بذلك بلغة ليست لغته. إن المدرس الناطق باللغة الذي لا يعرف اللغة الأولى للطلاب هو مجرد نموذج لشيء غريب لا يمكن للطلاب الوصول إليه أبداً. وهنا كذلك شخص يمكنه التحدث عن تجربة شخصية حول الفرق الذي أحدثته اللغة الثانية L2 لحياتهم العقلية، ولتقديرهم للثقافات الأخرى، ولمشاعرهم نحو اللغة، وهو أمر لا يمكن للناطق الأصلي أحادي اللغة أن يقوم به وربما حتى لا يقدر أنه موجود.

● المدرس غير الناطق باللغة يقدم مثالاً لأشخاص نجحوا كمستخدمين للغة الثانية L2. لقد أصبح المدرس غير الناطق باللغة على نفس الطريق مثل الطلاب واكتسب لغة أخرى، وهو برهان حي على إمكانية ذلك بالنسبة للمتعلمين غير الناطقين باللغة؛ فهم قد شاركوا الطلاب خبراتهم الخاصة في وقت من الأوقات من حياتهم وتعلموا اللغة بنفس الطريقة التي يسلكها الطلاب. ولا يمكن للمدرسين الناطقين باللغة أن يقدروا خبراتهم ومشكلاتهم إلا بدرجة ثانية.

● في الغالب يكون لدى المدرسين غير الناطقين باللغة تدريباً وخلفيات أكثر ملاءمة. فالناطقين باللغة المغتربين يأتون من خارج البلد ولا يفهمون بالضرورة ثقافة الصف وقيم النظام التربوي بنفس الطريقة؛ وفي العادة لا يكون لديهم معرفة عميقة بالنظام التربوي كالمدرس الذي هو من أهل البلد. إن العديد من المدرسين الناطقين باللغة لم يحصلوا على نفس المستوى من تدريب المعلمين مثل الناطق الأصيل للغة ولم

يتم تدريبهم على النظم والأساليب في ذلك البلد. ومع أن هذه نتائج ثانوية - إذ ليس كل الناطقين الأصليين للغة يعوقهم تجاهل الوضع المحلي وافتقارهم للتدريب - فإن هذا بالتأكيد ينطبق على شريحة كبيرة من المغتربين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في أنحاء مختلفة من العالم.

● وقد يكون من سلبيات المدرسين غير الناطقين باللغة أن طلاقتهم اللغوية أقل، إلخ. إن ما سبق يستند إلى أن غير الناطق باللغة هو في الحقيقة مستخدم كفء للغة الثانية L2 والذي يمكنه التحدث بطلاقة والتواصل أثناء الحصة. ولسبب أو آخر قد لا يحقق بعض المدرسين هذا المستوى؛ وفي العديد من البلدان لا يشعر المدرسون أن إتقانهم للغة الإنجليزية كافٍ لمتطلبات مهمتهم. ولكن ليس لهذا القول أي معنى إلا إذا عكس عيوباً تتعلق بكون المدرس مستخدم لغة ثانية L2، وليس عيوباً لكونه مقلداً للناطق الأصيل للغة: فنوع اللغة الإنجليزية اللازمة للاستخدام الناجح من قبل مدرس لغة قد تختلف عن الإنجليزية الخاصة بالناطق بها؛ فقد سمعنا مرات عديدة عن تدريس ناجح من قبل مدرسين ممن كانوا يتقدمون في المساق بشكل فعال، ولا يبعدون في تعلمهم عن الطلاب أكثر من خطوة واحدة، مما يمنحهم ربما إحساساً أكبر بمشكلات الطلاب.

### (٥,٤) اللغة الأولى في الصف الدراسي The First Language in the Classroom

إذا كانت اللغة الأولى على الدوام جزءاً من الكفايات المتعددة لمستخدم اللغة الثانية L2، فعلينا أن نعيد دراسة دورها في تدريس اللغة. يحاول تدريس اللغة حديثا تقليل استخدام اللغة الأولى في الصف (Cook, 2001). إن الرأي النمطي في المنهاج الوطني للمملكة المتحدة (DFEE, 1999) - "أن الاستخدام الطبيعي للغة المستهدفة لأجل أي اتصال في الواقع هو بمثابة علامة أكيدة على أن مساق اللغة حديث وملائم"، وهو

رأي ساد خلال المائة عام الماضية – "ويفترض أن الحكم على نجاح المدرس يكون بقلة رجوعه إلى اللسان الأجنبي" (Thorley, 1918). فإذا كان لدى مستخدم اللغة الثانية L2 لغتان موجودتان في عقله، فإن على التدريس أن يستخدم بشكل منظم ومدروس اللغة الأولى، من خلال تطوير أساليب تضم كلتا اللغتين، و من خلال تقييم متى يمكن استخدام اللغة الأولى L1 بشكل فعال في نطاق حصة اللغة الثانية L2، سواء كجزء من موقف حقيقي لمستخدم اللغة الثانية L2 أو لمساعدة تعلم الطلاب. إن هذا يعني الاعتراف بالصف كموقف حقيقي لمستخدم اللغة الثانية L2، وليس كتقليد وكمحاكاة لموقف اللغة الأولى L1، بحيث يمكن استخدام اللغة الأولى:

● كطريقة لنقل معاني اللغة الثانية L2. ففي ظروف عديدة تكون اللغة الأولى وسيلة فعالة لنقل المعنى مثل أي وسيلة أخرى، بشرط ألا تقود إلى التعامل مع معاني اللغة الثانية كترجمة مرادفات اللغة الأولى.

● كطريقة مختصرة لشرح المهمات، الاختبارات، إلخ. فإذا كان مغزى نشاط تعليمي هو المهمة نفسها، وليس طريقة جعل الطلاب يقومون بالمهمة، فإن على المدرس أن يجد الطريقة الأسرع والأكثر فعالية لإنجاز المهمة، والتي قد تكون استخدام اللغة الأولى بالنسبة للطلاب، مثلاً دقيقة واحدة من التعليمات في اللغة الأولى L1 وتسع دقائق في إنجاز المهمة باللغة الثانية L2 بدلاً من تسع دقائق من التعليمات في اللغة الأولى، ودقيقة واحدة في إنجاز المهمة باللغة الثانية L2.

● كطريقة لشرح قواعد اللغة. إذا كان الهدف بالنسبة للطلاب هو فهم القواعد اللغوية نفسها وليس الاستفادة من اللغة العفوية التي يتضمنها الموقف، فإن على المدرس اختيار الوسيلة الأفضل لنقل فهم القواعد اللغوية، والذي قد يكون باللغة الأولى، حيث أن العديد من المدرسين يفضلون ذلك (Franklin, 1990). ولهذا الأمر

كذلك إيجابية من حيث البناء على النماذج النحوية والمصطلحات المألوفة للطلاب وليس البناء على المفاهيم والمصطلحات ذات الأصول اللاتينية الخاصة بتقاليد القواعد اللغوية المدرسية في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية.

● لممارسة استخدامات اللغة الثانية L2 مثل التحويل الرمزي code-switching. بالرغم من أن هذا الأمر غير محبذ غالباً في نطاق التدريس الاتصالي، فإن استخدام التحويل الرمزي code-switching في الصف بالرغم من ذلك لا خلاص منه عندما يكون الطلاب على معرفة باللغة الأولى لبعضهم البعض. فبدلاً من تجنب التحويل الرمزي code-switching، يمكن التحكم به بشكل هادف من قبل المدرس كإيجابية بالنسبة للطلاب كما توصي الطريقة التزامنية الجديدة New Concurrent Method (Jacobson & Faltis, 1990).

وبشكل واضح فإن استخدام اللغة الأولى في الصف لا ينبغي أن يذهب إلى مداه، فمن واجب المعلم تقديم مدخلات كثيرة باللغة الثانية L2 قدر الإمكان ببساطة لأن الحصة هي الوقت الوحيد الذي قد يستخدم فيه الطلاب اللغة الثانية وبشكل خاص عندما يتم استخدامها لوظائف اجتماعية وصفية حقيقية. ولكنه من الخطأ أن نحاول فرض حظر تام على استخدام اللغة الأولى L1 في الصف، جزئياً؛ لأن هذا يجعل المدرسين يشعرون بالذنب في عدم مراعاتها، ومن جهة أجرى فان فرض الحظر الكامل على استخدام اللغة الأولى يتجاهل الطرق الواقعية التي يمكن بها استخدام اللغة الأولى، ومن جهة أخرى بسبب أنه لا يأخذ بالاعتبار الصف كموقف حقيقي لاستخدام اللغة الثانية L2، أكثر من استخدام مقلد للناطق الأصيل للغة.

## ٦- الاستنتاجات

## Conclusions

رأينا أن الانطلاق من مستخدم اللغة الثانية L2 له نتائج عديدة بالنسبة لتدريس اللغة، التي قد لا ينسجم العديد منها مع السمات الأخرى للموقف التعليمي والخطة الدراسية أو حتى مع الاحتياجات المنظورة للطلاب وبالتالي يمكن استثناؤها حالما يتم أخذ الصورة الأوسع للتدريس بعين الاعتبار. وبالرغم من ذلك، هذا المدخل من خلال دراسة الافتراضات القائمة التي يأخذ تدريس اللغة بثقة قد تقود إلى تدريس أحدث، وأكثر سلامة، ونزاهة والذي يتعامل مع الطلاب كحالات نجاح وليس حالات فشل بسبب أنهم لن يحققوا الشيء غير الممكن بالنسبة لهم (طاووس وليس غراباً قبيحاً).

## ٧- المراجع

## References


Athanasopoulos, P. (2001). L2 acquisition and bilingual conceptual structure. MA thesis. University of Essex

Bassetti, B., Cook, V., Kasai, C. Sasaki, M., Takahashi, J. & Tokumaru, Y. (2002). Perception of form and substance in Japanese users of English. Paper presented at EUROSLA, Basel, September.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development. Cambridge: Cambridge University Press

Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. Language, 68(4), 706-755

Bongaerts, T., van Summeren, Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. Studies in Second Language Acquisition, 19(4), 447-465

Canada Tree (1996). Genealogy to history. http://users.rttinc.com/~canadatree/

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger

Coleman, J. A. (1996). Studying languages: A survey of British and European students: London: CILT

Cook, V. J. (1985). Language functions, social factors, and second language teaching. IRAL, 13(3), 177-196

Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Language Research, 7(2), 103-117

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209

Cook, V. J. (2001). Using the first language in the classroom. Canadian Modern Language Review, 57(3), 402-423

Cook, V. J. (2002a). Background to the L2 user. In V. J. Cook (Ed.), Portraits of the L2 user, Clevedon: Multilingual Matters. 1-28

Cook, V. J. (2002b). Portrasits of the L2 user. Clevedon: Multilingualism Matters

Cook, V. J. (Ed.) (2003). Effects of the L2 on the L2, Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. J. (to appear). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? In C. Davison & J. Cummins (Eds), Kluwer Handook on English Language Teaching I. Dordercht: Kluwer Academic Press.

Cook, V. J., Iarossi, E., Stellakis, N. & Tokumaru, Y. (2003). Efects of the second language on the systactic processing of the first language. In V.J. Cook (Ed.), Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters. 193-213

Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. Language, 63(3), 545-573

Department for Education and Employment-DfEE (1999). The National Curriculum for England: modern foreign language. http://www.nc.uk.net/download/cMFL.pdf

Diaz, R.M. (1985). The intellectual power of bilingualism. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 7(1), 16-22

Felix, S. ((1987). Cognition and language growth. Dordrecht: Foris

Flege, J. E. (1987). The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. Journal pof phonotics, 15, 47-65

Franklin, C.E.M. (1990). Teaching in the target language. Language Learning Journal, Sep, 20-24

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. Brain and language, 36, 3-15

Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), One mind, Two languages. Oxford: Blackwell. 1-22

Israel government (1998, revised). English-Curriculum for all grades. http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/engl.htm

Jacobson, R. & Faltis, C. (Eds.) (1990). Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon: Multilinual Matters

Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). Foreign language and mother tongue. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Labov, W. (1969). The logic of non-standard English. Georgetown Monographs on language and linguistics, 22, 1-31

Larsen-Freeman, D. & Long M. (1991). An introduction to second language acquisition research. London & New York: Longman

Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In V.J. Cook (Ed.), Effects of the L2 on the L1. Clevedon. Multilingual Matters. 19-31

Levinson, S.C. (1996). Relativity in special conception and description. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (Eds). Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge: Cambridge University Press, 177-202

Paradis, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. In A.M.B. de Groot & J. Kroll (Eds), Tutorials in bilingualism Psycholinguistic perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 331-354

Pavlenko, A. (2003). "I feel clumsy speaking Russian": L2 influence on L1 in narratives of Russina L2 users of English. In V.J. Cook (Ed.) Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters. 32-61

Perdue, C. (2002). Development of L2 functional use. In V.J. Cook (Ed). Portraits of the L2 user. Clevedon: Multilingual Matters. 121-144

Porte, G. (2003). English from a distance: code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers. In V.J. Cook (Ed.) Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters. 103-119

Thorley, W.C. (1918) A primer of English for foreign students. London: McMillan

Wilkins, D.A. (1976)National syllabuses. Oxford: Oxford University Press

Yelland, G.W., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993). The multilinguistic benefits of limited contact with a second language. Applied Psycholinguistics, 14, 423-444