الفصل الخامس

التحويل الرمزي في حصة اللغة الثانية L2: إستراتيجية اتصال وتعلم

Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy

أرنيستو ماكارو، جامعة أكسفورد
Ernesto Macaro , University of Oxford

١ – المقدمة

Introduction

يحدث التحويل الرمزي codeswitching (أي الانتقال بين لغتين أو أكثر) في الخطاب الطبيعي عندما يتشارك المتكلم ومحاوره في أكثر من لغة أو لهجة واحدة. ويحدث ذلك بسبب أن المتكلم يجد أن الأسهل أو الأكثر ملاءمة، في سياق لغوي و/أو ثقافي، أن يتواصل من خلال التحويل بدلاً من الاستمرار في الألفاظ بنفس اللغة كلياً. ويحدث التحويل الرمزي بشكل متكرر وهو واسع الانتشار في المجتمعات ثنائية اللغة في العالم. إن حقيقة أن بإمكان ثنائيي اللغة القيام بالتحويل الرمزي هي ميزة وإضافة نفيسة لمجموعة استراتيجيات الاتصال لديهم.

وفي الخطاب الصفي، بالمقارنة، لا يعتبر التحويل الرمزي من قبل الكثيرين ميزة أو إضافة نفيسة. وهذا قد يبدو مدهشاً بافتراض أن المدرسين في المداخل الحديثة للتعليم

والتعلم يحاولون غالباً جعل حصة اللغة الثانية مرآة للعالم الخارجي. فلماذا إذاً يوجد هذا الاختلاف في الاتجاهات نحو التحويل الرمزي؟

لقد أجريت أبحاثي حول التحويل الرمزي في سياقات صفية رسمية تماماً بين متعلمين مراهقين. وفضلاً عن ذلك، على الرغم من أنني سأقوم بمراجعة مجموعة متنوعة من السياقات الصفية الأخرى، فقد كانت أبحاثي في صفوف يتشارك فيها المتعلمون إلى حد كبير بنفس اللغة الأولى L1. ومع أن المدرس في هذه الصفوف قد لا يشارك المتعلمين نفس اللغة الأولى L1 بالضرورة (مثلاً، قد لا يكونون من نفس الجنسية)، إلا أنه، في الحد الأدنى، سيكون كفؤاً في اللغة الأولى L1 للمتعلمين مثلما هم في اللغة التي يتعلمونها (وعادةً تكون اللغة الأم للمعلم). وبالتالي هذا سياق مختلف عن السياق الذي يعمل فيه المدرس الناطق الأصيل باللغة أحادي اللغة (عادةً اللغة الإنجليزية) وقد تم شرحه في مكان آخر من هذا الكتاب (مثلاً من قبل كوك). ولهذا السبب سوف أستخدم مصطلح المعلم أحادي اللغة والمعلم ثنائي اللغة بدلاً من مصطلحات الناطق باللغة وغير الناطق بها.

إن التحويل الرمزي codeswitching، حسب التعريف متاح فقط بالنسبة للمعلم ثنائي اللغة. وكما سأشرح لاحقاً، فبينما يتوجب النظر إلى قدرة المعلم ثنائي اللغة على القيام بالتحويل الرمزي كإيجابية، فإنه كذلك تحمل معها عدداً من المشكلات والقضايا.

إن الهدف من هذا الفصل هو محاولة الإجابة عن ثمانية أسئلة تتعلق بالتحويل الرمزي في صفوف اللغة الثانية L2:

- لماذا يكون التحويل الرمزي في صفوف اللغة الثانية L2 قضية إشكالية؟
- هل التحويل الرمزي إشكالي كسلوك صفي بالنسبة للمعلم فقط أم بالنسبة للمتعلمين كذلك؟

- ما هو اعتقاد مدرسي اللغة بشأن ممارسة التحويل الرمزي؟
- لأجل أية أغراض (أو وظائف اتصالية) يقوم مدرسو اللغة بالتحويل الرمزي وما حجم التحويل الرمزي الذي يجري؟
- ما هو اعتقاد المتعلمين بشأن التحويل الرمزي أثناء الحصص؟
- ما هو تأثير التحويل الرمزي أو عدم التحويل الرمزي على التفاعل الصفي؟
- ما هو تأثير عدم التحويل الرمزي أو عدمه على تطور إستراتيجية المتعلم؟
- هل يمكن أن يكون التحويل الرمزي جزءاً منظماً، ومنهجياً ومخططاً له في منهاج اللغة الثانية L2؟

٢- لماذا يكون التحويل الرمزي في صفوف اللغة الثانية L2 قضية إشكالية؟

Why is codeswitching in the L2 Classroom such a contentious issue?

في إصدارات أخرى (ومن ضمنها إصداراتي) أحياناً تستخدم عبارة "النكوص إلى اللغة الأولى L1" بالإضافة إلى أو عوضاً عن "التحويل الرمزي"، وهذا يتضمن "أولوية" بحيث يكون التحويل الرمزي في الصف غير مرغوب فيه أو يجب الاعتذار عنه. فلماذا يحدث هذا، بافتراض أن التحويل الرمزي يحدث طبيعياً بين ثنائي اللغة؟ سوف نلاحظ أنه، كما أشرت في الفقرة التمهيدية، أن ثنائيي اللغة يقومون بالتحويل الرمزي لأنهم يجدون أن ذلك أكثر سهولة أو أكثر ملاءمة لغايات الاتصال. وقلت كذلك في مكان آخر (Macaro,1997, 2001a) أن استراتيجيات الاتصال، في حين أنها ذات فائدة بالغة غير مباشرة بالنسبة لمستخدمي اللغة الثانية L2 (من حيث أنها تحافظ على استمرارية التفاعل، وتجذب مداخلات نوعية أكثر، إلخ)، فإنها بذاتها لا تقود بشكل مباشر إلى كفاية لغوية أكبر. على سبيل المثال، فإن نحت الكلمات لا يزيد من المفردات الذهنية والتجنب النحوي لا يقود إلى توسعة نظام قواعد اللغة الثانية L2. وبالتالي، إذا

كنا سنعتبر ممارسة المعلم للتحويل الرمزي كإستراتيجية اتصال، فيجب أن يكون وصف الحال أن الفوائد غير المباشرة للمتعلمين تساوي على الأقل، إن لم تكن أكبر، فوائد عدم التحويل الرمزي. فإذا قبلنا أن قيام المعلم بالتحويل الرمزي هو (أو على الأقل يمكن أن يكون) إستراتيجية اتصال، فلا بد أن تكون إستراتيجية اتصال عند نقطة معينة من الدرس أفضل من، لنقل، التكرار أو التعبير بطريقة مطولة وغير مباشرة.

وهكذا قد نبدأ في مدى ارتباط الطبيعة الإشكالية للتحويل الرمزي في الصف بطبيعة كون المدرس ناطقا أصيلا باللغة أو مدرسا غير ناطقا باللغة وإذا م كان الغير ناطق باللغة يصنع متعلما ممارسا للغة بشكل أفضل أم لا. وفي هذا الجانب من المناقشة ليس صعباً تتبع القوى السياسية والاقتصادية وهي تعمل. فمن مصلحة الثقافات المهيمنة (المملكة المتحدة والولايات المتحدة) الترويج لفكرة أن التحويل الرمزي ممارسة سيئة في صفوف تدريس اللغة الإنجليزية ELT. ومع ذلك، فإن التوافق بين عقلية المعلم ثنائي اللغة وعقلية متعلم اللغة الثانية L2 يكون أقرب من التوافق بين المعلم أحادي اللغة ومتعلم اللغة الثانية L2. وبالتالي، فإن فهم المعلم ثنائي اللغة لحالة التزاوج اللغوي لدى المتعلم، من المحتمل أن يكون أكثر ثراءً من فهم المعلم الناطق باللغة الذي بالضرورة سيكون مضطراً "لتجاوز" تطور التزاوج اللغوي لكونه غير قادر على الكشف عن قدر كبير من الانتظام فيها. وفضلاً عن ذلك، فإن المعلم الذي درس أكثر من لغة واحدة قادر على إثبات أن هدف تعلم واستخدام اللغة الثانية سهل المنال ومفيد سواء لهم أنفسهم أو لغيرهم.

إن التحويل الرمزي كان إشكاليا كذلك في الماضي لان شكل ثنائية اللغة الذي كان مرغوبا فيه هو الشكل الذي لا يظهر فيه الفرد أي تداخل في استعمل أي من اللغتين من قبل اللغة "الأخرى". وهذا الأمل كان يقوم على افتراض أن البناء المفرداتي

في الدماغ يقوم على نموذج ثنائية اللغة الإحدائية *co-ordinate bilingual model* (Weinreich, 1953)حيث يطور ثنائيو اللغة مفردات خاصة بلغتين منفصلتين. وكما يجادل ليبين (Libben, 2000) الآن ، فإن أبحاث علم الأعصاب تشير أن البناء ألتجانسي أكثر احتمالاً بكثير، حيث يتم تفعيل جميع التمثيلات المترابطة بشكل وثيق بمثير معين ، بغض النظر عما إذا كانت ناشئة في الأصل من خلال لغة أو لغة أخرى.

إن التحويل الرمزي من قبل المعلم ثنائي اللغة إشكالي لأنه يصطدم بفكرة المداخلات المفهومة comprehensible input (كراشن Krashen, ١٩٨٧). فإذا كان المتعلمون يتعلمون من خلال الإضافة ، إلى مخزونهم المعرفي ، ذلك القدر الضئيل جداً من اللغة الجديدة من خلال الاستدلال (i+1) ، فلماذا هم بحاجة إلى معرفة ما هو العنصر اللغوي المكافئ بلغتهم الخاصة؟ فإذا لم يتمكن دارسو اللغة الثانية L2 من تعلم الأنماط الجديدة للغة من تسلسل اكتساب اللغة الثانية L2 بترتيبها الطبيعي (دولي و بورت ، بيالي و مادن و كرشين Dulay & Burt, 1974; Bailey, Madden & Krashen, 1974) فإن التحويل الرمزي قد يقود إلى التركيز على بنى "فوق عتبة التعلم بكثير" والذي بدوره قد يقود إلى الإفراط في استخدام "المراقب" (كراشن و تيريل ١٩٨٨ Krashen & Terrel, 1988). ويرتبط بذلك حقيقة أن التحويل الرمزي ، يصطدم بالتفاوض على المعنى. فقد سعت دراسات لا حصر لها (انظر للمراجعة بيكا ، ١٩٩٤ Pica,) ، سعت لإثبات أن المتعلمين لا يفهمون فقط اللغة بشكل أفضل ، ولكنهم كذلك يكتسبونها من التفاوض على الثغرات الإشكالية في المحادثة. إن حقيقة أن هذه الثغرات كانت ذات علاقة نحوية بشكل كامل تقريباً (أي ترتبط بالاسم ، والصفات ، ومعاني الأفعال) ، فإن ذلك لم يوصلنا إلى مجموعة من التساؤلات حول الكيفية التي يتم بها اكتساب ما تبقى من قواعد اللغة المستهدفة. إنني قد أجادل أن من الاعتقاد

الـذي لا يتزعـزع في متصـل المـداخلات المفهومـة- أي التفـاوض علـى المعنـى- والمخرجات المفهومة كان بالكامل بسبب حقيقة أن المدافعين عن هذه النظريات والفرضيات ببساطة لا يتكلموا اللغة الأولى لمبحوثيهم أو طلابهم.

إن التحويل الرمزي في الغرفة الصفية يعتبر إشكالية بسبب أنه يذكر الباحثين والممارسين بطريقة "الترجمة - و القواعد" في تدريس اللغة وهذه الطريقة، مع أنها لا تزال مستخدمة في أشكال قليلة، إلا أنها حالياً ليست رائجة.

والتحويل الرمزي الذي يقوم به مدرس ثنائي اللغة يعتبر اشكالية كذلك بناء على الاعتقادات انه يقلل من كمية تعرض المتعلم للغة الثانية L2 الواجبة. ومع ذلك، زعم البعض أن كمية التعرض للغة الثانية L2 ليست مهمة إنما نوعية التعرض (دكسون Dickson, ١٩٩٢). وفي أي من الحالتين، فإن الفرضية التي يجب اختبارها هي أن الكميات الكبيرة من المدخلات لا تقود بالضرورة إلى اكتساب المتعلم للغة.

وأخيراً، التحويل الرمزي أمر إشكالي بسبب أن بعض المؤسسات الوطنية تحاول التحكم بما يفعله المدرسون في الصف. وبسبب أن الاستقلال الذاتي للمعلم، لسوء الحظ، لم تدعمه في السابق أدلة قوية من الأبحاث، فقد حاول الذين لديهم السلطة فرض منهجيات معينة بغض النظر عن عدم وجود أدلة على ما يروجون له. أحد الأمثلة على تلك المحاولات للتحكم بالمدرسين حدث في إنجلترا في بداية تسعينيات القرن العشرين، عندما زعمت المؤسسات الحكومية، وهي تقدم منهاجاً وطنياً للغات الحديثة، أن "الاستخدام الطبيعي للغة المستهدفة لأي اتصال فعلي هو العلامة الأكيدة على جودة مساق اللغات الحديثة" (وزارة التربية والعلوم، ٥٨ : ١٩٩٠). وهذا الزعم نال دعماً من المفتشين الذين قالوا إن "على المدرسين التشديد على استخدام اللغة المستهدفة في الدرس من كافة جوانبه" (OFSTED، ١٩٩٣ : الجزء ٣٧) وأن الطلاب لم

تكن لديهم صعوبة في فهم الدروس التي كانت تقدم إليهم باللغة المستهدفة بشكل كامل (OFSTED, 1995)، ومن ثم كانت الاختبارات التي تقدم تتضمن اللغة المستهدفة كطريقة وحيدة للتأكد من الاستيعاب وإنجاز المهمات. إن مبررات هذا الأمر لا بد أن تستوقفنا للتفكير؛ إذ أنها استندت إلى الزعم أن تلك هي الممارسة الناجعة تماماً في عالم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL (بيذر وآخرون ١٩٩٥ Neather, et al,). وبهذه الطريقة تم قطع الطريق أمام أي نقاش حول قيمة التحويل الرمزي وفي نفس الوقت أعطت للمفتشين معياراً بسيطاً للحكم على كفاية المعلم، وأصبح مقياس النجاح هو مدى قدرة المعلم ثنائي اللغة على التغلب أو تجاهل ثنائيته اللغوية.

٣- هل التحويل الرمزي إشكالي كسلوك صفي بالنسبة للمعلم فقط أم بالنسبة للمتعلمين كذلك؟

Is codeswitching contentious as classroom behavior just for the teacher or also for the learners?

إن التحويل الرمزي الذي يقوم به الطلاب إشكالي كذلك. فالتحويل الرمزي بين المتعلمين شائع في صفوف اللغة الثانية حيث يتشارك المتعلمون بنفس اللغة الأولى L1 وهذا يفسر سبب أن الآباء، بالرغم من التكلفة العالية، يرسلون أبناءهم إلى إنجلترا وأمريكا للالتحاق بصفوف لا يشتركون معها بنفس اللغة الأولى L1. إنني لا أعلم أي نتائج أبحاث تشير إلى ما إذا كان الطلاب يتعلمون بشكل أفضل أم أسوأ في بيئة صفية من نوع "يستحيل فيه التحويل الرمزي".

في الغالب يشتكي المدرسون من أن طلبتهم ينتقلون إلى لغتهم الأولى L1 في النشاطات التعاونية ويهاجمون بشكل خاص النشاطات الشفهية القائمة على أساس

مهمة معينة مثل العمل الزوجي. وتشير الأبحاث إلى أن التحويل الرمزي لا يحدث في موضوع المهمة ولكن في إدارة المهمة (ماكارو Macaro, ١٩٩٧) أو عند مناقشة كلمات مجهولة من اللغة (نايت Knight, ١٩٩٦) أو لغايات التفاعل الاجتماعي (تارون و سوين Tarone & Swain, ١٩٩٥). وبالتالي، يجادل بعض الباحثين أن الهدف المهم هو تحقيق الأهداف اللغوية للمهمة حتى لو كان ذلك على حساب التحويل الرمزي (ماكارو Macaro, 2001b). ويعتقد آخرون أن الأهداف اللغوية للمهمة يجب ألا تشمل اللغة اللازمة لإدارة المهمة (مثلاً براهبو و اشير Prahbu, 1987; Asher, ١٩٩٣). لقد لاحظت (ماكارو Macaro, ١٩٩٧) أنه في حين يبدو أن هناك أسلوب تعليم واضح نوعاً ما بالنسبة للغة الموضوع نفسه، فإن أسلوب التعليم لزيادة لغة إدارة المهمة يقتصر على عبارات مكتوبة على جدار الصف أو في دفاتر الطلاب. وليس أمرا مدهش بل طبيعي تماماً أن على الطلاب القيام بالتحويل الرمزي من أجل إنجاز المهمة التي لم يدرسوا "لغة إدارتها". وفي النهاية، يتفاوضون على المعنى من خلال استخدام إستراتيجية اتصال للتعويض على النقص في المعرفة اللغوية.

إن التحويل الرمزي في النشاطات التعاونية أمر إشكالي لأن بعض المدرسين يعتبرونه دليلاً على سلوك بعيد عن المهمة، وفي حالة المراهقين، يعتبرونه سلوكاً منحرفاً ومزعجاً.

والتحويل الرمزي الذي يقوم به الطلاب بشكل فردي يعتبر دليلاً كذلك على أنهم عدم تفكيرهم باستخدام اللغة الثانية L2 لأكبر حد من استطاعتهم. على سبيل المثال، بعض المؤسسات الوطنية تدافع عن منع استخدام الطلاب للغة الأولى في الصف "للحد من الرغبة لدى الطلاب للانخراط في عملية الترجمة" (وزارة التربية لإيرلندا الشمالية، ١٩٨٥). ومرة أخرى، فإن الفكرة هي أن على دارسي

ومستخدمي اللغة الثانية L2 أن يقوموا بكبت ثنائيتهم اللغوية. إن العديد من أصحاب النظريات يجادلون اليوم (انظر للمراجعة كوهين Cohen,١٩٩٨) أن لغة التفكير بالنسبة لجميع دارسي/مستخدمي اللغة الثانية L2 هي حتما لغتهم الأولى L1. ومع ذلك، يتمسك العديد من المدرسين بالاعتقاد أنه بافتراض الظروف الملائمة، يمكن للدارسين في صفوفهم "التفكير" باللغة الثانية L2 عند القيام بمهمة معينة. و هذا الاعتقاد ليس حصراً على المعلم أحادي اللغة.

٤- ما اعتقاد مدرسي اللغة بشأن ممارسة التحويل الرمزي؟

What do language teachers think of the practice of codeswitching?

لقد تطرقنا إلى هذا الموضوع في محاولة للإجابة عن الأسئلة السابقة. الآن دعنا نحاول الإجابة عن هذا السؤال بتعمق أكبر. في مراجعة الأبحاث حول اعتقادات المعلمين (Macaro,2000a) عبر المراحل العمرية والسياقات التعليمية، وجدت ماكارو تشابهاً مثيراً للاعتقادات على المستوى المقطعي للغة. وإلى حد كبير يعتبر غالبية المدرسين ثنائيي اللغة التحويل الرمزي غير محبذ ومؤسف لكنه ضروري. أي أنهم يتصورونه ليس كتحويل رمزي codeswitching ولكن كتكوص recourse للغة الأولى L1. ويشير المدرسون إلى أن التكوص للغة الأولى L1 يحدث في كافة مواقف التعلم التي يكون فيها مجال لاستخدام اللغة الأولى.

وفي كل الدراسات يحصل المرء على انطباع كامل أن المدرسين ثنائيي اللغة يعتقدون أن اللغة الثانية L2 ينبغي أن تكون لغة التفاعل المهيمنة في الصف. ومن جانب آخر، لم أعثر في أي دراسة من الدراسات على أن أغلبية المدرسين يفضلون إقصاء اللغة الأولى L1 كلية. ومع ذلك، فإن تفضيل دمج اللغة الأولى L1 لا يستند إلى إدراك قيمتها من حيث النمو المعرفي ولكن بسبب أن المدرسين يعتقدون أن الظروف المثالية

التي قد تسمح بالإقصاء الكامل للغة الأولى L1 غير موجودة. وبشكل مثير، لم أعثر على أي دراسة تستطلع آراء المدرسين أحاديي اللغة، أي أنني لم اعثر على سؤال مثل: "هل ترغب لو كنت قادراً على الاستفادة من اللغة الأولى L1 للمتعلم"؟

إن المتغيرات الرئيسة في نكوص المعلم (المشار إليه) إلى اللغة الأولى L1 هي "قدرة" المتعلمين، وعمر المتعلمين. تشير النتائج أن مدرسي المرحلة الثانوية يستخدمون اللغة الأولى L1 مع متعلمين ذوي "قدرة أقل" إذ يجد هؤلاء المتعلمون أن من الصعب الاستدلال و تفسير المعاني، على المعنى، وبالتالي يقعون محبطين بسهولة. وبعبارة أخرى، النكوص للغة الأولى L1 هو قضية استيعاب comprehension بشكل تام تقريباً وليس قضية اكتساب acquisition.

وفي سياق الأبحاث التي عملت فيها، لم تكن جنسية المعلم متغيراً دالاً عند دراسة اعتقادات المدرسين حول قيمة التحويل الرمزي. فالمدرسون من جنسيات أجنبية، مثل زملائهم الإنجليز، أصبحوا مقتنعين سريعاً أن التحويل الرمزي مؤسف لكنه ضروري.

وأخيراً، يشير العديد من المدرسين إلى شعورهم بالذنب عند لجوئهم لاستخدام اللغة الأولى L1، وهذه النتيجة ليست بالنتيجة السليمة لما سبق من الجدول حول أساليب التعليم.

٥- لأجل أية أغراض (أو وظائف اتصالية) يقوم مدرسو اللغة بالتحويل الرمزي وما حجم التحويل الرمزي الذي يجري؟

For what purposes do language teachers codeswitch and how much codeswitching goes on?

عبر سياقات التعلم، يشير المدرسون (Macaro, 2000a) أن المجالات التي يستخدمون فيها اللغة الأولى L1 هي:

١- بناء علاقة شخصية مع المتعلمين (دور الراعي الذي يتخذه المعلمون يتطلب مستويات مرتفعة من تطور الخطاب).

٢- إعطاء تعليمات إجرائية معقدة لتنفيذ النشاط.

٣- التحكم بسلوك الطلاب.

٤- الترجمة وفحص الفهم من أجل تسريع التعلم بسبب ضغوط الوقت (على سبيل المثال الامتحانات).

٥- تدريس النحو بشكل واضح.

لقد أكدت بيانات الملاحظات النحوية (في دراسة ماكارو Macaro, 199 لصفوف المرحلة الثانوية في انجلترا) بعض هذه التقارير الذاتية للمدرسين. لقد تمت ملاحظة استخدام اللغة الأولى L1 بشكل خاص عندما كان المعلم يعطي تعليمات إجرائية معقدة. وبالإضافة إلى ذلك، في هذا السياق، كانت تستخدم اللغة الأولى L1 عند إعطاء الطلاب تغذية راجعة. ونقصد بذلك التغذية الراجعة التي تركز على جوهر الموضوع، على سبيل المثال، في المهمة التي تم إنجازها، وليس التغذية الراجعة السريعة في التسلسل المعياري المعروف بستهلال المدرس بسؤال - استجابة - تغذية راجعة (Teacher Initiation-Student Response-Teacher Feedback: I-R-F) لطرح الأسئلة.

إن المثير في النتائج أعلاه هو أن اللغة الأولى L1 تستخدم بشكل كبير في الوظائف التراسلية (message-oriented functions). وهذا مدهش لأننا قد نفترض أن اللغة الأولى L1 قد تستخدم بشكل رئيسي للوظائف الوسطية (medium-oriented functions) التي يتم فيها إجراء مقارنات بين اللغة الأولى L1/واللغة الثانية L2. ويمكن أن أشير أن سبب ذلك هو أن كمية تعديل المدخلات اللازمة لألفاظ تراسليه محددة لكي تكون ناجحة تتجاوز قدرة معظم المدرسين في الوقت المخصص لهم مع خشية أن

ينحرف الطلاب في التحويل. وبالتالي، يصبح التحويل الرمزي إستراتيجية اتصال مفيدة.

وجدت دراستان كميتان (Macaro, 2001b; Macaro & Mutton, 2002) أن نسبة التحويل الرمزي الذي كان يحدث في الصفوف الابتدائية والصفوف المتوسطة الدنيا كان ضئيلاً تماماً. ففي الدراسة الأولى، بوجود ستة من المدرسين ما قبل الخدمة (اثنان منهم كانا من جنسيات أجنبية) لم تكن نسبة استخدام اللغة الأولى L1 من قبل المدرسين، كنسبة من كامل الدرس ، أكثر من ٤,٨٪ (المتوسط) وكنسبة من التفاعل الشفهي كان الاستخدام فقط ٦,٩٪ بدون أن يسجل استخدام اللغة الأولى L1 أكثر من ١٥,٢٪ (Macaro, 2001b: 537). وفي الدراسة الثانية (Macaro & Mutton, 2002) التي اشتملت على مدرسين إضافيين ذوي خبرة (كلاهما من جنسيات أجنبية)، كانت النتائج مشابهة جداً (٥,٥٪ كنسبة من زمن التفاعل و٥,٠٪ من وقت الدرس الكلي). إن هذه الأرقام متواضعة جداً ومتدنية جداً بالنسبة لتلك التي قدرها تشاودرون (Chaudron,1988) الذي قدر استخدام اللغة الأولى L1 بحوالي ٣٠٪. إن البيانات النوعية التي تم جمعها في الدراسة أشارت إلى أن الدافع لتدني مستويات التحويل الرمزي فرضه إلى حد كبير ضغوط المنهاج الوطني في إنجلترا (انظر أعلاه). وبالإضافة إلى ذلك، وبسبب أن الكلام باللغة الأولى L1 يمكن توصيلة بسرعة نسبياً، فإن حيز الخطاب المخصص له كان ضئيلاً تماماً. وبعبارات أخرى، يمكن للمدرسين التواصل باللغة الأولى L1 كثيراً في زمن قصير جداً ومع ذلك يظلون يخصصون حيزاً وافراً من الخطاب للغة الثانية L2.

٦- ما اعتقاد المتعلمين بشأن التحويل الرمزي أثناء الحصص؟

What do learners think about teachers codeswitching during lessons?

إن الأدلة التي تقدمها الأبحاث حول هذا الموضوع قليلة ومختلطة. وفي سياق جامعي، وجد دوف و بوليو (Duff & Polio, 1990) عدم إجماع بشكل مثير (وآراء غير قوية تحديداً) بين المتعلمين فيما يتعلق بما إذا كان على المدرسين استخدام اللغة الأولى أم لا. وجد هوبكنز (Hopkins, 1989) أن ٧٦٪ من المتعلمين الكبار اعتبروا أن اللغة الأولى L1 مفيدة. ومرة أخرى، لا توجد دراسة من هذه الدراسات سألت إن كان الطلاب يفضلون مدرساً أحادي اللغة والذي قد يكون غير قادر تماماً على العودة إلى اللغة الأولى L1 أم لا.

لقد ركزت الدراسات الحديثة على التفاعلات السلبية الممكنة للمتعلمين (مراهقين بشكل خاص) الذين يواجهون حقيقةً كافة مداخلات معلم اللغة الثانية L2. ففي السياق المدرسي، تشير الأدلة التي لدينا أن من الممكن تقسيم المتعلمين إلى فئتين بحسب تفضيلاتهم الفردية (Macaro, 1997). ويصبح بعض المتعلمين محبطين عندما لا يتمكنوا من فهم مداخلة المعلم باللغة الثانية L2 ويريدون أن يعرفوا المعنى الدقيق للألفاظ والعبارات. وهذا عادي بسبب عاقبة عدم الفهم - على سبيل المثال ألا يكون قادراً على إنجاز مهمة الواجبات البيتية. ويشعر الآخرون بالراحة بأسلوب التدريس للمعلم، أو على الأقل يسايرونه. بالنسبة لهذه الفئة من الطلاب على الرغم من أنه قد يكون من الأسهل بالنسبة للمعلم أن يقوم بالتحويل الرمزي، فإنهم يشعرون أنهم على المدى الطويل سيتعلمون أكثر لو لم يقم بالتحويل الرمزي. ولا توجد أدلة تشير إلى شعور المتعلمين ذوي التحصيل العالي (أو الأسرع تعلماً) إلى السهولة في التعامل مع اللغة الثانية l2 بشكل خاص؛ إذ أن الأمر يتعلق أكثر بالتفضيلات الفردية. فالبعض

يفضلون أن يقوم المعلم بعمل ربط مباشر وواضح بين اللغة الأولى L1/L2، بينما يشعر البعض الآخر أن هذا ضروري.

لكن هناك بعض الأدلة على أن الذكور المراهقين يستجيبون بشكل أقل إيجابية على استخدام المعلم للغة الثانية L2 (حصراً Stables, A. & Wikeley, 1999; Jones, ET AL, 2001) ويريدون أن يعرفوا بالضبط ما الذي يجري. ومن الممكن أن تتأكد علاقات القوة المتفاوتة بين المعلم والطلاب التي توجد في معظم الصفوف في حصة اللغة الثانية L2 حيث يقوم المعلم ثنائي اللغة بإقصاء اللغة الأولى بشكل كامل تقريباً مما يؤثر سلباً على الذكور أكثر من الإناث. ووجدت دراسة جوتز وآخرون أنه عندما لم يفهم بعض الطلاب، كان الاستخدام الحصري للغة الثانية L2 مشكلاً:

"أحياناً يتكلمون بالفرنسية ولم أفهم عن أي شيء تتحدث ولكن بقية الطلاب فهموا...والبعض الآخر تمكنوا من إنجاز العمل ولكني لم أتمكن منه ... علي أن أسأل" (op cit: 24)

"الإصغاء للمعلم يستمر حول مختلف الأشياء.. وبعد برهة يصبح الأمر مملاً وتفقد تركيزك، وتشرد وتعمل أشياء أخرى... (op.cit:37)".

ومع ذلك لم يكن ذلك محصوراً بالأولاد كما تشير هذه الفتاة في دراسة كلارك و ترافورد (Clark & Trafford, 1994: 44):

"إنها تتكلم بسرعة، ويصبح الأمر مملاً"

المشكلة في هذه الدراسات هي أنها صيغت من حيث ردود الفعل السلبية على أنماط الخطاب للمدرس ثنائي اللغة، فهي لا تحاول إثارة مسألة: إلى أي مدى تساعدك اللغة الأولى L1 فعلياً في التعلم؟ وربما لا يثار السؤال بسبب افتراض أنها لا تساعد في التعلم. وسنعود لاحقاً إلى التأثير المباشر للغة الأولى L1 على تعلم اللغة الثانية L2. وفي

هـذه اللحظـة دعنـا ننظـر إلى أنـواع بيئـات الخطـاب الـتي ينشـئها التحويـل الرمـزي codeswitching . تقوم هذه المناقشة على افتراض مسبق أن كلام الطلاب باللغة الثانية L2 هو أمر حسن ويرتبط بأحد تقاليد أدبيات البحث حول التفاعل التي بدأها لونغ (Long, 1981).

٧- ما تأثير التحويل الرمزي أو عدمه على التفاعل الصفي؟

What are the effects of codeswitching or not codeswitching on classroom interaction?

فيما عدا أبحاثي التي ذكرتها أعلاه، لم أجد أي دراسة كمية حول تأثيرات التحويل الرمزي من قبل المعلم على التفاعل العام. لقد بينت دراساتي على مدرسي ما قبل الخدمة ومدرسين ذوي خبرة (على التوالي Macaro, 2001B & Macaro, E. & Mutton, 2002) أنه عند المحافظة على التحويل الرمزي عند مستوى أقل بحوالي ١٠٪ لم تكن هناك أي زيادة ذات دلالة في استخدام المتعلمين للغة الأولى L1 في التفاعل الجماعي الكلي. وبعبارة أخرى لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين استخدام المعلم للغة الأولى L1 واستخدام المتعلم للغة الأولى L1. وبالعكس، لم يتم الكشف عن أي زيادة ذات دلالة في استخدام الطلاب للغة الثانية عند استخدام المعلم للغة الثانية L2 بشكل حصري أو شبه حصري. وفي الدراسات أعلاه، قد يبدو من التحليل الكمي والنوعي للبيانات أن التحويل الرمزي codeswitching من قبل المعلم ليس له تأثير سلبي على كمية إنتاج الطلاب باللغة الثانية L2 "وأن التحويل الرمزي بفاعلية" بالفعل قد يزيد ويحسن من كمية إنتاج الطلاب باللغة الثانية L2. وبالرغم من ذلك، قد يكون هناك نوع من "العتبة" التي يصلها المعلم الذي يستخدم اللغة الأولى L1 حيث يشبه التحويل الرمزي CODESWITCHING إستراتيجية اتصال وليس مجرد خطاب يتم بشكل كامل

باللغة الأولى L1 مع إشارة هامشية إلى اللغة الثانية L2. إن القرائن التي تشير إلى كيفية تعيين ووصف هذه العتبة بدقة ربما تكمن في نظرية تحليل الخطاب (Sinclair, J. ١٩٨٢ & Coulthard, 1975; Sinclair, J. & Brazil). وقد يكون مفيداً أن نتابع فكرة أن التعامل TRANSACTION هو الذي يحدد قصد المعلم ثنائي اللغة في خطابه. وبالتالي إذا كان سيتم نقل القصد التعاملي من خلال اللغة الثانية L2، فإن التحويل الرمزي لن يصل بكمية استخدام اللغة الأولى L1 فوق مستوى العتبة. فوظيفة التحويل الرمزي هو إصلاح استراتيجي.

الآن سأقترح فرضية أنه إذ لم يكن هناك تحويل رمزي يقوم به المعلم، ومسموح بقليل جداً منه بالنسبة للمتعلم، فإن عدد سمات التحكم بالخطاب قد تصبح مؤثراً يعالجها المعلم بشكل كامل، ومن الممكن أن تكون ضارة بالنسبة للمتعلم.

أولاً: تجنب التحويل الرمزي يقود إلى استخدام أكبر لتعديل المدخلات. وفي الحقيقة، في السياقات الطبيعية، تجنب تعديل المدخلات هو السبب الأول لاستخدام التحويل الرمزي. فالذين يتحدثون باللغة يريدون الاستمرار في التواصل بدون الحاجة لوجود وقت مستقطع لتعديل المدخلات. وفي القائمة أدناه بعض خصائص تعديل مدخلات المعلم وتأثيرها على التفاعل الصفي. وينبغي أن أوضح أنني لا ألمح إلى أنه ليس لهذه الخصائص تأثيرات مفيدة، لمجرد أنه يمكن أن يكون لها بعض التأثيرات السلبية مثل زيادة نسب كلام الطلاب إلى كلام المعلم.

إن أحد التأثيرات المحتملة لتعديل المدخلات هو أنه يمكن أن يقلل التفاعل. ينشأ تعديل المدخلات من موقف المدخلات المفهوم الذي يزعم أنه لن يكون للطلاب مشكلة في فهم الدروس التي يتم تقديمها باللغة الثانية L2 بشكل كامل بشرط أن يتم تقديمها بشكل كفء (انظر الاقتباس أعلاه) ولم تكن هناك حاجة للطلب من الطلاب

الكلام حتى يكونوا مستعدين. إن ما يفعله تعديل المدخلات فعلياً هو تزويد الطلاب بتمرينات استغلال ونصوص سماعية كلها في مهمة واحدة- مهمة فهم المسموع. إن أحد وظائفه هو تقليل الحاجة لطلبات التوضيح، وهذا هو السبب في عدم وجود الكثير من الأدبيات حول تعديل التفاعل في فترة ما بعد كراشن Krashen.

خصائص تعديل المدخلات من قبل المعلم التكرار	الأثر السلبي على التفاعل زيادة الفراغات في خطاب المعلم
الكلام ببطء شديد	زيادة الفراغ في خطاب المعلم (وفيما بعد سنسميها ITDS)
إدراج وقفات طويلة	ITDS
التشديد على كلمات أو عبارات معينة مما يؤدي إلى تغيير عروضي Prosodic	ITDS : تقديم نماذج غير طبيعية لإنتاج الكلام
استبدال كلمات بسيطة بكلمات معقدة	تقليل التنوع المفرداتي
استبدال كلمات ذات أصل مشترك cognate بكلمات غير ذات أصل مشترك	يقلل من التنويع المفرداتي وقد يشجع على استراتيجيات التحليل النصي الضعيف مع الإفراط في استخدام البحث عن أصل مشترك cognate (انظر ماكارو، ٢٠٠١أ)
تجسيد أن (الأسبوع=الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء)	ITDS زيادة الفراغات في خطاب المعلم
إعادة الصياغة	ITDS : كذلك قد يقلل من التنوع المفرداتي
التعديل النحوي (باستخدام أشكال قواعدية)	يقلل من التعرض لتراكيب نحوية معقدة وقد يؤثر على درجة تعقيد الاستجابة.
التعديل النحوي من خلال العبارات التبعية	يقلل من إمكانية إسهاب النقاش

و أريد ألان أن أشدد مرة أخرى على أنني لا ألمح إلى أن تعديل المدخلات أمر خاطئ أو لا ينبغي استخدامه. حيث انه يمكن أن يكون لكل واحدة من هذه الخصائص تأثير إيجاب على التعلم، مثل مهارات الاستدلال. في حين أن الحوار الطبيعي بين شخصين ثنائيي اللغة يكون غالباً غنياً بالمفردات (بسبب بديل التحويل الرمزي)، ففي

حصة اللغة يكون له وظيفة تعليمية واضحة. ومع ذلك، فإنه يؤدي غالباً إلى أن يتجاوز المعلم الفراغ في الحوار، وإذا استُخدم بشكل غير دقيق، قد يقود إلى "إضعاف الحوار الصفي" إن تعديل المدخلات ليس هو الجانب الوحيد من عدم التحويل الرمزي الذي له تأثير سلبي على التفاعل. مرة أخرى سأشدد على صفوف المراهقين هنا. فمن أجل تجنب التحويل الرمزي يستخدم المدرسون الحركات لإضافة مفردة لغوية إلى المعنى. وهذا ليس بنوع من أنواح التحويل الرمزي - حيث يصبح بمثابة تحويل من رمزي لفظي إلى رمز إشارة. وعلى الرغم من أن هذا قد يفيد في التواصل، إلا أن التركيز سيبتعد بعيداً عن اللغة في التفاعل. وفي الحقيقة، إذا تكررت نفس الحركات لمدة طويلة وكافية، قد يتوقف الطلاب على الاستماع إلى اللغة المنطوقة كلياً وسيفهمون فقط من الحركات.

ومن أجل تجنب التحويل الرمزي يشرح المعلم للطلاب ما عليهم القيام به. على سبيل المثال، قد يضعون المتعلمين بطريقة معينة لكي يبينوا لهم كيف يتغافلون عن معلومات بعضهم البعض في أي نشاط فيه معلومات شاغرة. ومرة أخرى هذا بديل عن اللغة والذي يساعد على التواصل لكنه لا يساعد على اكتساب لغة جديدة.

٨- ما تأثير عدم التحويل الرمزي على تطور إستراتيجية المتعلم؟
What are the effects of not codeswitching on language learner strategy development?

إن الأبحاث حول المعرفة، بغض النظر عن أي نموذج للذاكرة العاملة يتم تبنيه (للمراجعة انظر مایاك و شاه، Myake & Shah, 1999)، تشير إلى المشكلات المرتبطة بمحددات مكونات الذاكرة العاملة؛ على سبيل المثال، في نموذج باديلي و لوجي (Baddeley& Logie, 1999) فإن محددات النظام الصوتي وقاعدة الرسم البصري-

المكاني (الملاحظة من حيث محددات القدرة ومحددات المدة) هما ما يمكن أن يعيق أو يسهل الترميز والمعالجة في الذاكرة العاملة والتخزين والاسترجاع من وإلى الذاكرة طويلة الأمد. أريد أن أقول أن التحويل الرمزي يستخدم من قبل المتعلمين المبتدئين والمتوسطين (وإلى حد ما يستخدم كذلك من قبل المتعلمين المتقدمين) من أجل تخفيف مشكلات العبء المعرفي في الذاكرة العاملة. إن إستراتيجية تخفيف العبء المعرفي هذه يمكن أن تفعل من خلال عدد من مهمات تعلم لغوية.

حاول كيرن (Kern, 1994) على سبيل المثال، استدعاء لغة التفكير خلال مهمة استيعاب القراءة واستنتج أن المتعلمين كانوا يستخدمون لغتهم الأولى L1 كلغة تفكير، بما ينفعهم في :

- تقليل القيود على الذاكرة العاملة
- تجنب الانحراف عن معنى النص
- تثبيت المعنى في الذاكرة طويلة المدى
- تحويل المدخلات إلى عبارات مألوفة أكثر (وبذلك تقليل القلق)
- توضيح الأدوار النحوية لمفردات معجمية معينة

وبالتالي كان الطلاب يستخدمون اللغة الأولى L1 لتخفيف العبء المعرفي وهم يحاولون معالجة النص. فإذا تمكنا من اعتبار الحوار الصفي نص يجب تحليله وفهمه، يمكننا أن نتصور كيف يمكن للتحويل الرمزي الذي يقوم به المعلم أن يفيد في مواجهة القيود المعرفية التي تفرضها محددات الذاكرة العاملة. فالتحويل الرمزي يمكن أن يقلل الانتباه الانتقائي الموجه لخلل اتصالي واحد، مما يحرر قدرة الذاكرة العاملة للعمل على معنى الأجزاء الكبرى من المداخلات بينما تقدم في نفس الوقت للسامع فرصة التخزين السريع لمرادفات اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2 التي لم يكونوا يعرفونها من قبل.

إن المدرسين الذين يجردون من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم، لا يستطيعون العمل كقاموس ثنائي اللغة بالنسبة للمتعلمين. وفي الحقيقة، فإن القاعدة التي تقول إنه لا ينبغي أن يكون هناك نكوص إلى اللغة الأولى L1 من قبل المعلم يجعل المدرسين ثنائيي اللغة يتصرفون كقاموس أحادي اللغة. ويشير معظم المتعلمين إلى أنهم يجدون أن القاموس ثنائي اللغة (Bishop, 2000) أداة مفيدة في تنفيذ مهمات القراءة والكتابة. صحيح أن بعض المتعلمين يستخدمون القاموس كثيراً (خاصة في الاختبارات) وبالتالي استباق إمكانية تطبيق استراتيجيات هامة أخرى ، على سبيل المثال، المعالجة من أعلى لأسفل في استيعاب القراءة. وبالرغم من ذلك، استبعاد حق المعلم ثنائي اللغة في القيام بالتحويل الرمزي يشبه استبعاد حق الطالب في استخدام قاموس ثنائي اللغة. إن استخدام قاموس ثنائي اللغة في مهمة استيعاب القراءة هو طريقة للتخفيف من العبء المعرفي، على سبيل المثال من خلال تقليل عدد العناصر المجهولة التي يطلب القارئ من الذاكرة العاملة أن تبقيها نشطة في أي وقت. وفي الحقيقة يمكن القول أن استخدام المعلم للتحويل الرمزي بحكمة هو طريقة، ضمنية، لنمذجة استخدام القاموس بحكمة، وفي نفس الوقت التخفيف من العبء المعرفي الذي يسببه الاستدلال المستمر بسرعة كبيرة في الوسط المنطوق. وبالإضافة إلى نمذجة إستراتيجية معرفية، يقدم المعلم ثنائي اللغة، بالتالي، للمتعلم إستراتيجية تعلم ما وراء معرفية: أي تقييم متى يكون من المناسب بذل جهد معرفي للاستدلال من النص.

إن المدرسين المجردين من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم لا يستطيعون تقديم الترجمة للمتعلمين كمهمة تعلم. فالمدرس أحادي اللغة، بالطبع، لا يستطيع تقديم هذا النوع من المهمات. ومنع الترجمة من حصة اللغة الثانية L2 يحرم المتعلمين من إمكانية تطوير مهارة لغوية قيمة والتي من المحتمل جداً أن يحتاجوا إليها في العالم

خارج الصف، خاصة عالم العمل. وفضلاً عن ذلك، ومتابعةً للفقرة السابقة، فإن منع الترجمة يحرم المعلمين من إمكانية نمذجة إستراتيجيات القراءة (لمزيد من الشرح انظر ماكارو، Macaro, 2001a)، وتدريب الطلاب على استخدامها. إن منع الترجمة لا ينمذج فقط الاستخدام الملائم للقاموس كإستراتيجية، ولكنه كذلك يلفت انتباه المتعلمين إلى كيفية البحث عن القرائن السياقية، والقرائن النحوية، وقرائن تصميم السياق، وكيفية اتخاذ قرارات حول أية أجزء من اللغة سيتم تخطيها ومتى يجب الرجوع إليها مرة أخرى عندما يتم الحصول على دليل من النص. وهذه وسيلة مناسبة يمكن بها إعطاء المتعلمين أدلة سلبية على إمكانية تحويل تراكيب اللغة الأولى L1 إلى تراكيب اللغة الثانية L2 (Spada, N. & Lightbown, 1999). وفعلياً يمكن للمعلم استخدام الترجمة الشفهية للنص حيث يكون الصف نوعاً ما مجموعة تمثل إجراء التفكير بصوت عال حيث يتم استدعاء الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لفهم النص والتشارك فيها وتطويرها وتقييمها. إن المدرسين الذين لا يقدمون أبداً هذا النوع من الترجمة الجماعية عليهم اللجوء إلى مهمات الاستيعاب باللغة الثانية L2 فقط: صح/خطأ، اختيار من متعدد، وتحديد المترادفات في النص. إن هذه المهمات بشكل أساسي تركز على الناتج؛ فهي تعرف المعلم ما الذي يعرفه المتعلم أو ما يمكنه عمله. وبشكل عام فإنه تفشل في أن تبين للمعلم ما هي توليفة الاستراتيجيات الملائمة أو غير الملائمة التي يستخدمها المتعلم خلال عملية الاستيعاب. وظاهرياً، فإن تجنب تقديم مترادفات اللغة الأولى L1/واللغة الثانية L2 يقود إلى الإفراط في الاعتماد على البحث عن الجذور المشتركة (cognates) في النص (Macaro,2000b) بما يضر بالاستراتيجيات الأخرى التي لها نفس الدرجة من الأهمية. إن الإستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون لها إمكانية

جعل تعلمهم أسرع، وأكثر شخصانية، وأكثر فعالية (Oxford, 1990). غير أن منع التحويل الرمزي يقلل من هذه الإمكانية.

إن المدرسين المجردين من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم يجدون أن من الصعوبة بمكان أن يقدموا لطلابهم نشاطات ما قبل الاستماع والتي تساعد على إطلاق التوليفات المناسبة من استراتيجيات الاستماع. إن نشاطات ما قبل الاستماع تهيئ السياق للنص بما يساعد المتعلم على تفعيل الأنساق الخاصة به (SHONG, 1999). إن نشاطات ما قبل الاستماع تستدعي الكلمات المفتاحية التي تعمل على تفعيل الربط بين الأنساق في دماغ المتعلم وكذلك تعمل على فلترة كافة المعلومات التي من الممكن أن يستمعوا إليها. فإذا كانت اللغة التي سيستمع إليها الطلاب في نشاط الاستماع تحتوي على قدر كبير من اللغة الجديدة، فقد يكون من الصعب جداً أن يقدم المعلم القرائن السياقية في اللغة الثانية L2 لأنها ستكون "جديدة" مثل اللغة التي سيستمع إليها الطلاب في النص السماعي الفعلي. كذلك تهدف نشاطات ما قبل الاستماع إلى خفض مشاعر القلق بشأن مهمة الاستماع. فمن المحتمل أن يستجيب المتعلمون بشكل ايجابي أكبر للنص المباشر لو تمت طمأنتهم في لغتهم الأولى L1 جزئياً على الأقل. فلو كان مسموحاً للتحويل الرمزي أن يتطور خلال فترة منية في الصف كأداة تدريس، فإنه لن يكون هناك مبرر ألا يكون الطلاب قادرين على القيام بالتحويل الرمزي بشكل منفتح وفوري – أي أن يهيئوا عقولهم للغة الثانية L2 القادمة بالرغم من أن المدرس قد استخدم شيئاً من اللغة الأولى L1 في ما قبل الاستماع.

إن المدرسين الذين يتجنبون التحويل الرمزي يميلون إلى الابتعاد بخجل عن نوع التعلم القائم على المهمات الذي يروج له مؤلفون معينون (Di Pietro, 1987; Skehan, 1998). وفي دراستين حول المدرسين المتمرسين (Macaro, 1997) وحول المدرسين

المبتدئين (Macaro, 2001b) على حد سواء كانت هناك شواهد قوية على أن الممارسين كانوا يتجنبون الأنشطة القائمة على المهمات بسبب صعوبة إعدادها بشكل كامل باللغة الثانية L2. إن هذا يساهم في أن تميل كافة المهمات الصفية إلى أن تكون معيارية بدرجة عالية (وبالتالي يمكن تمييزها بسهولة بدون اللغة الثانية المعقدة)، وتكرارية، وذات تحد معرفي قليل وفي الغالب من نوع العرض، والممارسة والنتاج السلوكي (PPP:PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION TYPE). إن العرض والممارسة والنتاج السلوكي (PPP) تتيح للمعلم أن يستمر على اللغة الثانية L2 من خلال إبعاد المتعلمين بأسلوب منظم عن التعرض للعناصر اللغوية الجديدة، في استخدامها في مهمات حقيقية. إنني لا أدافع عن ترك العرض والممارسة والنتاج السلوكي (PPP) كلياً كسلسلة تعلم. ومع ذلك فإنها ليست الطريقة الوحيدة التي تقود إلى استخدامها في مهمات حقيقية. حيث يمكن إعطاء مجموعات الطلاب مهمات لإنجازها حتى بدون وجود مدخلات وتمرين من قبل المعلم. على سبيل المثال، يمكن إعطاؤهم موقفاً يكون عليهم فيه كمجموعة إنتاج حوار من خلال: العصف الذهني الأولي لكلمات معلومة، والرجوع للقاموس، واستخدام المعلم كمصدر ... الخ. ومن أجل الإعداد لهذا النوع من النشاط التفاعلي، سيشجع التحويل الرمزي من قبل المعلم توليد محتوىً من مرتبة أعلى. وبدورهم، قد يضطر المتعلمون للقيام بالتحويل الرمزي من أجل استخدام المعلم كمصدر وإدارة مهماتهم.

ومرة أخرى، أريد أن أوضح أن آثار عدم التحويل الرمزي ليست ضارة بعملية التعلم نفسها. إن الفكرة التي أقوم ببنائها ببطء هي أن التحويل الرمزي يضيق من المدى الكلي للنشاطات الصفية الممكنة وبالتالي تقليل تطوير إستراتيجية المتعلم من حيث المدى، والتوليفة، والتقييم الذاتي لاستخدام الإستراتيجية. وبدلاً من تطبيق

ممارسات صفية سيئة (إنني فعلياً أشك إن كان يوجد منها الكثير على كل حال)، فإن تجنب التحويل الرمزي يعيق استخدام أنشطة صفية محددة تعتبر مفيدة بدرجة عالية.

إن المدرسين المجردين من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم سيجدون أن من الصعوبة بمكان خلق سلسلة إستراتيجيات لدى المتعلمين عند الطلب منهم تنفيذ مهمة كتابية معينة. نعلم من الدراسات التي حاولت قياس فعالية أو بطريقة أخرى التفكير باستخدام اللغة الأولى L1 عند الكتابة (Kobayashi & Rinnert, 1992; Friedlander, 1990; Cohen, 1998; Cohen, A.D. & Brooks-Carson, 2001) أنه سواء تم تنفيذ الاستعداد المتقدم للمهمة الكتابية باللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2 فإن نتائج مختلفة ستنتج في مرحلة صياغة المهمة (عندما يتم وضع الأفكار فعلياً على الورق). إن التفكير باللغة الأولى L1 ينتج محتوىً أكثر إسهاباً ومجازفة أكبر من التفكير باللغة الثانية L2 مع أن الأخيرة تنتج دقة أكبر. إن هذا قد يبدو واضحاً لأن المخزون من اللغة الأولى L1 أكبر بكثير. فإذا استدعى المعلم الأفكار باللغة الثانية L2 فقط (لنقل في نشاط العصف الذهني)، وبشكل خاص إذا شجع المعلم المتعلمين على تجنب الترجمة الذهنية، فإنهم سيصلون إلى مخزون لغوي محدود جداً مما لو قاموا بالتحويل الرمزي وسمحوا للمتعلمين القيام بالتحويل الرمزي (على سبيل المثال، من خلال السؤال: كيف تقول كلمة كذا باللغة الثانية L2؟). في دراسة ل لالي (Lally, 2000) حصلت على نتائج مختلفة بعض الشيء في دراستها باستخدام تقنية مشابهة. وعلى الرغم من أنه لم توجد فروقات ذات دلالة في استخدام المفردات، فإن الطلاب الذي استعدوا للمهمة باللغة الأولى L1 كانت علاماتهم أعلى في "التنظيم" "والانطباع العام". وفي دراسة كوهن و بروكس – كارسون (Cohen, A.D. & Brooks-Carson 2001) أشارت المجموعة دائماً تقريباً أنه كان لديها عدد أكبر من الأفكار والتفكير بشكل أوضح باللغة الأولى L1 مع

أنه بشكل عام المجموعة التي تم تشجيعها على عدم التفكير باللغة الأولى L1 كانت كتابتها أكثر دقة.

إن براعة المعلم هي في تشجيع المتعلمين على وضع إستراتيجيات تقييمية مثلاً : متى من المحتمل أن أكون الأفضل في التقيد باللغة التي أعرفها أصلاً (مثلاً التعبيرات المقولبة ؛ أي، جمل كاملة استخدمتها في الماضي) بدلاً من خلق جمل جديدة من خلال الترجمة. وفي مقابل هذا علي أن أحاول تناول المهمة بشكل كامل ومبدع بأقصى ما أستطيع".

لقد درسنا كيف يمكن للمعلمين ثنائيي اللغة الذين لا يقومون بالتحويل الرمزي تجريد المتعلمين من إستراتيجيات تعلم محددة. دعنا ننظر إلى التحويل الرمزي وتطوير الإستراتيجية مرة أخرى ولكن بعمق أكبر، وهذه المرة مع مهمة للشرح. دعنا نأخذ مثالاً افتراضياً. يرغب المعلم في حصة لغة إنجليزية لمتعلمين إيطاليين تقديم المعلومات الآتية التي صيغت من خلال جملة مثل :

[نشأ ايميستو ماكارو في الحارات" "gutter" لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة]

الخيار الأول : "يتوقع" المعلم أن الطلاب لا يعرفون معنى "نشأ في الحارات"، ويستبق الأمر بالتحويل الرمزي :

emesto e stato cresciuto nel fango but he managed to avoid a life of crime

[وتعني حرفياً نشأ إيميستو ماكارو في الوحل *(emesto e stato cresciuto nel fango)*

وفي الوضع الطبيعي للتحويل الرمزي هذا يمكن أن يحدث وقد يسهل التواصل وربما في الحقيقة يمكن استخدامه لنقل معنى ثقافي إضافي! وبشكل واضح، في الموقف

الرسمي للصف، هذا الخيار يحرم المتعلمين من إمكانية تعلم معنى "نشأ في حارة"، كما تحرم المتعلمين من الاستفادة من "بذلهم للجهد" في الاستنباط من النص.

الخيار الثاني: هو "توقع" ألا يفهم المتعلمون عبارة "نشأ في حارة" ويتم استباق الأمر من خلال إعادة الصياغة مثلاً "نشأ نشأة رثة لأبوين فقيرين". وهذا أيضاً يحرم المتعلمين من تعلم عبارة "تربى في حارة".

الخيار الثالث: لا يقوم المعلم بعمل استباقي سواء بالتحويل الرمزي أو إعادة الصياغة، لكنه بدلاً من ذلك يستخدم العبارة الأصلية ثم يتلفت لينظر إن كان هناك عدم فهم. إن "عبارة تربى في حارة"، إنْ جوبهت بعدم فهم من قبل المتعلمين، فإنها الآن ستمنح المعلم الخيار إما تكرار الجملة سواء بالتحويل الرمزي أو بإعادة الصياغة- أي القرار بين إستراتيجية اتصال أو إستراتيجية تعلم معينة.

الفرع الأول من الخيار الثالث: يقرر المعلم التكرار بإعادة الصياغة:

"emesto mcaro was "brought up badly by parents who were poor".. but he managed to avoid a life of crime"

[نشأ إيميستو ماكارو "نشأة رثة لأبوين فقيرين"... لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة]

الفرع الثاني من الخيار الثالث: يقرر المعلم التكرار مع تحويل رمزي ربما مع نوع من سمة شبه لغوية مثل ابتسامة التحدي:

Emesto Macaro e stato cresciuto nel fango but he managed to avoid a life of crime

إن الاستراتيجيات الاستدلالية التي سيحاول المتعلم استخدامها للتوصل إلى المعنى الدقيق لعبارة "تربى في حارة" تحابي الفرع الأول من الخيار الثالث.

وقد يقوم المتعلم بتفعيل عدد من الروابط بين اللغة الأولى L1/واللغة الثانية L2 التي لن تكون شفافة تماماً: تربى (brought up) = نشأ (raised)؛ حارة (gutter) = أبوين فقيرين.ومن أجل أن يكون الربط "مفهوماً" لا بد أن يكون للمتعلم وقت معالجة بدون

إزعاج و/أو تكون له فرصة طلب توضيح (من خلال التفاعل) – وهو أمر غير ممكن لو استمرت مداخلات المعلم. ويتطلب الفرع الثاني من الخيار الثالث استدلالاً قليلاً، ولكن سيكون الإلحاح المعرفي شديداً نوعاً ما في الحاجة إلى الرجوع إلى الخلية السمعية التي تم تنشيطها أول مرة عندما تم نطق عبارة "تربى في حارة" لأول مرة.

الخيار الرابع : هو التكرار من خلال التحويل الرمزي بالإضافة إلى عبارة إشكالية. فهنا سيقوم المتعلمون بتفعيل الروابط بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2 بناء على العلاقات الثقافية التي بناها الطلبة الإيطاليون خلال عدد من السنوات :

[تربى إيميستو ماكارو في حارة، *Emesto Macaro e stato cresciuto nel fango*، لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة]

إننا نعلم أن هذه الروابط الثقافية متجذرة بقوة في دماغنا كجزء لا يتجزأ من أنساقنا. إن وصولنا إلى هذه الأنساق سيصبح أكثر سرعة باستخدام اللغة الأولى L1 كمثير لأن تلك هي الطريقة التي تم بها تخزينها وتفعيلها في الماضي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الروابط المباشرة بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2 سيؤدي إلى حدٍ أدنى من عبء المعالجة على الذاكرة العاملة وبالتالي السماح بتفعيل إستراتيجيات ربط المخزون المستقبلية بالنسبة لعبارة "تربى في حارة"، لكن السلبية هي عدم تطوير إستراتيجيات الاستدلال.

وللمعلم بالطبع خيار خامس وهو اختيار التكرار، وإعادة الصياغة والتحويل الرمزي. هنا سيقوم المعلم بتفعيل العدد الأقصى من الروابط وتعزيزها لتذكرها في المستقبل :

نشأ ارنستو ماكارو في حارة (زمن المعالجة الأولي على النموذج الذهني الحالي) "نشأة رثة لأبوين فقيرين" (زمن معالجة ثانوية على النموذج المعدل) ... *e stato*

cresciuto nel fango (زمن معالجة نهائية) ... لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة (مخزنة من خلال توليفة من الإستراتيجيات).

كما يمكن أن نرى، فإن الاستخدام المنضبط للتحويل الرمزي في هذه الحالة يضع على المعلم أحادي اللغة عبءً كبيرا من حيث اتخاذ القرار، وهذا الامر يجب ان لا ينازع فيه المدرس أحادي اللغة. ومع أن كافة هذه الخيارات تبدو للمعلم ثنائي اللغة ذات جدارة، قد يبدوا أن هناك مبادئ تعليمية يلزم استكشافها وترشيدها من خلال الأبحاث. إن الأساس بالنسبة لاتخاذ القرار (أعلاه) يكمن فيما إذا كان المقصود من العبارة الإشكالية توصيل رسالة فقط أم الاستظهار كذلك من أجل استخدامها لاحقاً. إننا لا نعلم على وجه اليقين ما إذا كانت العناصر اللغوية الجديدة سيتم تذكرها بشكل أفضل من خلال الاستدلال أم من خلال الربط المباشر بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2. إن الاحتمال هو أن ذلك يشتمل على:

أ) درجة تعقيد العنصر اللغوي

ب) عدد السمات الشكلية والمعنوية semantic المشتركة بين اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2.

ج) الظروف (بيئة التعلم) التي تم فيها تقديم العنصر أول مرة.

وعلى الرغم من ذلك، توجد مجموعة من الأبحاث التي تشير إلى قيمة عمل روابط بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2 – أي الأبحاث حول إستراتيجيات حفظ المفردات. وجد بروان و بيري (Brown & Perry, 1991) أن الطلاب كانوا قادرين على تذكر المفردات الجديدة بشكل أفضل عند تعلمها من خلال توليفة من إستراتيجيات الربط المعنوية semantic (مثلاً gutter في اللغة الثانية L2 – تعني مزراب) وتقنيات الكلمات المفتاحية التي تشتمل على التخيل البصري للغة الأولى L1 وبين لوتو و دي

جروت (Lotto& de Groot, 1998) ميزة طريقة التعلم لكلمة من اللغة الأولى L1 – اللغة الثانية L2 على طريقة تعلم كلمة اللغة الثانية L2 المصورة عند التذكر. ومن جانب آخر، وجد برنس (Prince, 1996) أنه على الرغم من أن تعلم المفردات كان أفضل من خلال تقديم مرادفات باللغة الأولى L1، فقد استُخدمت في السياق بشكل أفضل عندما تم تعلمها في السياق من خلال الاستدلال. جميع هذه الدراسات احتوت على نص مكتوب حيث كان للمتعلمين الكثير من زمن المعالجة. ويلزم أن تؤكد الأبحاث المستقبلية على ما إذا سوف يتم تعلم المفردات والمصطلحات، في التفاعل الشفهي، بشكل أفضل من خلال الاستدلال أم من خلال مرادفات اللغة الأولى L1.

٩- هل يمكن أن يكون التحويل الرمزي جزءاً منظماً، ومنهجياً ومخططاً له من منهاج اللغة الثانية L2؟

Can codeswitching be systematic, principled and planned part of the L2 curriculum?

سوف أحاول الإجابة عن هذا السؤال على سبيل الاستنتاج والتلخيص لما مر معنا واقتراح العمل الذي يجب القيام به قبل أن نتمكن من الإجابة عن السؤال بشكل أشمل.

إن المتعلمين المحرومين من التحويل الرمزي في الحوار لا يمكنهم تطوير أية إستراتيجية اتصال هامة . إن العديد من الحوارات "المستقبلية"، في الواقع سيقوم بها متحاورون يتشاركون في نفس اللغتين "إلى حد ما". وهذا الأمر يتزايد في عالم التجارة كلما تزايدت عولمة مواقع العمل. ولهذا السبب بالذات لا بد أن يكون التحويل الرمزي جزءاً لا يتجزأ من حصة اللغة الثانية L2، وينبغي أن يصبح أحد أهداف تخطيط المنهاج.

ولا يوجد أي شيء غير طبيعي أو "مريك من الناحية اللغوية النفسية" بشأن وجود التحويل الرمزي في حصة اللغة الثانية L2. إنه مجرد انعكاس لعملية طبيعية تحدث

في حوار طبيعي. ومع ذلك، وبشكل مختلف عن ذلك الحوار، يصمم التفاعل الصفي ليؤدي أشياء أخرى كذلك: ليس مجرد توصيل المعلومات ولكن كذلك تعلم اللغة وتعلم كيفية تعلم اللغة. فإذا كان التحويل الرمزي، فعلياً، هو إستراتيجية المعلم ثنائي اللغة للتعويض عن نقص المعرفة باللغة الثانية في المتعلمين فلا بد أن يتم التحويل الرمزي بناءً على قرار مبدئي مفاده أن فوائد ذلك التحويل على الأقل تساوي، إن لم تكن أكبر من فوائد عدم التحويل الرمزي. وبالتالي، ليس مقبولاً الدفاع عن الحرية الكاملة "في التحويل كما نشاء". وفضلاً عن ذلك فإن عبارات مثل "استخدم اللغة الثانية L2 كثيراً قدر الإمكان" أو "الاستخدام الحكيم للغة الأولى" لا تعني الكثير، خاصةً بالنسبة للمدرسين المبتدئين. إن علينا التوصل إلى أسلوب تعليم للتحويل الرمزي يقوم بنفسه على نظرية الأمثل في استخدام اللغة الأولى L1- أي متى وكيف يقود استخدام التحويل الرمزي إلى أفضل تعلم للغة، وتعلم كيفية التعلم، وتطوير مهارات الاتصال؟

إن المتعلمين يوسعون من مخزون مفرداتهم والنماذج النحوية من خلال الاستدلال - أي من خلال العمليات الضمنية. وهذا ممكن تحقيقه فقط من خلال التعرض الشامل للغة المستهدف. ومن جانب آخر، فاستنباط المعنى الصحيح للكلمة في سياق معين لا يعني بالضرورة أن هناك احتفاظا للمعنى المستنبط لأن الحاجة الاتصالية المباشرة تكون قد تحققت. فقد يحتاج المتعلمون توجيهاً "لملاحظة" سمات المفردات والنحو في المدخلات. وفي حالة التفاعل الشفهي، لا نعلم لحد الآن ما إذا كانت الملاحظة تصبح أكثر سهولة بالتحويل الرمزي أو باستمرار المحافظة على اللغة

الثانية L2. وإلى أن توجد لدينا مزيد من الأدلة سيرغب المدرسون بالاستمرار في الموازنة بين استنباط اللغة الثانية L2 ومرادفات اللغة الأولى L1/ اللغة الثانية L2.

ولكن كيف ستكون الموازنة؟ ومتى وكم مرة ينبغي للمدرسين القيام بالتحويل الرمزي؟ وكما رأينا، فإن لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء "شعوراً داخلياً أن التحويل الرمزي يرتبط بلحظات في الدرس عندما تبدو اللغة الأولى L1 ملائمة أكثر كوسيلة تجاه غاية معينة. وبالتالي هناك إشارة من الأبحاث أن بإمكاننا وضع إرشادات منظمة ومنضبطة تقوم على الاستخدام "الوظيفي" للغة الأولى L1. وللقيام بذلك، قد نحتاج لإعادة التأكيد على مبدأ أن تعلم اللغة الثانية يتم بشكل أفضل من خلال التفاعل الاتصالي – أي، حيث يستخدم المدرسون والمتعلمون اللغة الثانية L2 بشكل غالب غير أنهم يقومون بالتحول إلى اللغة الأولى لضمان التواصل. ومع ذلك، فإن التحويل لا يضمن الاتصال فحسب، إذ أن وظيفته كذلك هي ضمان أن تعلماً سيحدث أكثر مما لو لم يحدث التحويل. وينبغي أن تقود التحويلات، إن كان ممكناً، إلى تعلم مميز معين في اللغة الثانية L2 وكذلك في تسهيل الحوار الصفي. وفي حين أن التحويل الرمزي قد يسهل المهمة أو التفاعل في المستقبل القريب، فإن على مستخدم التحويل الرمزي تصور أنه في لحظة ما على المدى الطويل لن يكون التحويل الرمزي ضرورياً لأن المخزون اللغوي سيكون قد زاد.

إن المدخل الوظيفي للإجابة على السؤال السابق في هذا الفصل قد يكون المبدأ الموجه فيه هو أنه يكون التحويل الرمزي مفيدا عندما يسهل ذلك التفاعل بين المعلم و الطلاب أو يحسن من تعلم اللغة الثانية L2 أو كلاهما. ومع ذلك، إذا سلكنا المدخل الوظيفي فحسب للإجابة عن السؤال فإنه ليس لدينا مفهوم حول الحجم الذي نتكلم

عنه، والسبب هو أن الوظيفة التي تتصدى لها اللغة ستختلف بحسب المهمات التي خطط لها المعلم. ومن جانب آخر، إذا سلكنا المدخل الكمي فإننا ببساطة سنرجع إلى فكرة "الهيمنة" "predominantly" في اللغة الثانية L2. فما الذي تعنيه الهيمنة في اللغة الثانية L2؟ وهل يمكن أن نحسبها؟ في هذه اللحظة قد يكون من الصعب بناء أسلوب التعليم بالتحويل الرمزي على مقاييس كمية، إذ لا يمكننا القول "آه، استخدام اللغة الأولى L1 ١٠٪ تمام". إن الدراسات التي أجريت حول كمية وتأثير التحويل الرمزي في الصفوف الرسمية غير كافية. إن الشواهد من أبحاثي، إلى مدى محدود، بدأت تشير إلى أن أكثر من ١٠- ١٥٪ من التحويل الرمزي يتغير، أي أن المعلم يتجاوز حد العتبة التي وصفناها سابقاً. ومع ذلك، سنحتاج إلى دراسات أوسع بكثير (سواء وصفية أو تدخلية)، وفي مختلف سياقات التعلم، حول أثر التحويل الرمزي على التفاعل وبالتالي على تعلم اللغة قبل أن نتمكن من تقديم توجيهات آمنة ذات أساس كمي.

وبالتالي قد يكمن الجواب في التفاعل الديناميكي بين التحويل الرمزي ذي الأساس الوظيفي ("على استخدام اللغة الأولى L1 كوسيلة من أجل غاية أفضل") وتحويل رمزي كمي ("إذا زدت استخدامي للغة الأولى L1 بالتدريج وباستمرار ففعلياً لن يعود الدرس حصة لغة أجنبية"). إن هذا التفاعل الديناميكي الذي يقوم على شواهد وتأملات، سوف يقوي مكانة المعلم ثنائي اللغة بدلاً من أن يكون ضحية تطورات تاريخية لتعلم اللغة، أو ألعوبة في يد آخر صيحات الأساليب التعليمية، أو كبش فداء لسياسات حكومية غير راشدة.

١٠- المراجع
References

Asher, C. (1993). Using the target language as the medium of instruction in the communicative classroom: the influence of practice on principle. Studies in Modern Languages Education, 1, 53-71

Baddeley, A.D. & LOgie, R.H. (1999). Working memory: the multiple-component model. In maintenance and executive control. Cambridge: Cambridge University Press

Baily, N. Madden, C. & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? Language Learning, 24(2), 235-243

Bishop, G. (2000). Dictionaries, examinations, and stress. Language Learning Journal, 21, 57-65

Brown, T.S. & Perry, F.L. (1991). A. comparison of the three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. TESOL Quarterly, 25(4), 655-670

Chaidron, C. (1988). Second language classroom: Research on teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press

Chung, J.M. (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study. Foreign Language Annals, 32(3), 295-308

Clark, A. & Trafford, J. (1996). Return to gender: Boys' and girls' attitudes and achievements. Language learning Journal, 14, 40-49

Cohen, A.D. (1998). Strategies in learning and using a second language. London: Longman

Cohen, A.D. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. Modern Language Journal, 85(2), 169-188

Department of Education and Science (1990). National curriculum modern foreign languages working group: Initial advice. London: HMSO

Department of Education for Northern Ireland (1985). Good practice in education. Paper 2. Modern languages teaching in Northern Ireland. Bangor, Northern Ireland: Department of Education for Northern Ireland

Di Pietro, R.J. (1987). Strategic interaction. Cambridge: Cambridge University Press

Dickson, P. (1992). Using the target language in modern foreign language classrooms. Slough: NFER

Duff, P.A. & Polio, C.G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? Modern Language Journal, 74(2), 154-166

Dualy, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning , 24(1), 37-53

Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), Second language writing:

Research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 109-125

Harley, B. (2000). Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? TESOL Quarterly, 34(4), 769-777

Hopkins, S. (1989). Use of the mother tongue in the teaching of English as a second language to adults. TESOL Quarterly, 2(1), 18-24

Jones, B., Jones, G., Demetrious, H., Downes, P. & Ruddock J. (2001). Boys' performance in modern foreign languages: Listening to the learners. London: CILT

Kern, R.G. (1994). The role of mental translation in second language reading. Studies in Second Language Acquisition, 16(4), 441-61

Knight, S. (1996). Dictionary use while reading: The effects on comprehension vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. Modern Language Journal, 78(3), 285-299

Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. Language Learning, 42(2), 183-215

Krashen, S.D. (1987). Principles and practice in second language acquisition. Hemel: Prentice Hall

Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1988). The natural Approach. London: Prentice Hall

Lally, C.G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. Foreign Language Annals, 33(4), 428-432

Libben , G. (2000). Representation and processing in the second language lexicon: The homogeneity hypothesis. In J. Archibald (Ed.), Second language acquisition and linguistic theory. Oxford: Blackwell. 228-248

Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 259-278

Lotto, L. & de Groot, A. M. B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. Language Learning, 48(1), 31-69

Macaro, E. (1997). Target language collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.

Macaro, E. (2000a). Issues in target language teaching. In K. Field (Ed.), Issues inmodern foreign language teaching. London: Routledge, 17(1-189

Macaro, E. (2000b). Learner strategies in foreign and second language classrooms. London: Continuum

Macaro, E. (2001b). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. Modern Language Journal, 85(4), 531-548

Macaro, E. & Mutton , T. (2002). Developing language teachers through a co-researcher model. Language Learning Journal, 25, 27-39

Myake, A. & Shah, P. (Eds.) (1999). Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control. Cambridge: Cambridge University Press

Neather, T., Woods, C., Rodriguez, I, Davis, M. & Dunne, E. (1995). Target language testing in modern foreign language . Report of a project commissioned by the School Curriculum and Assessment Authority. London: SCAA

Office for Standards in Education-OFSTED (1993). Handbook. Inspection Schedule, London: HMSO

Office for Standards in Education-OFSTED (1995). Modern foreign languages: A review of inspection findings 1993/1994.London: HMSO

Oxford, R.L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes. Language Learning, 44(3), 493-527

Prahbu, N.S. (1987). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press

Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: the role of context versus translations as a function of proficiency. Modern Language Journal, 80(4), 478-493

Qi, D.S. (1998). An inquiry into language switching in second language composing processes. Canadian Modern Language Review, 54(3), 413-435

Sinclair, J. & Brazil D. (1982). Teacher talk. Oxford: Oxford University Press

Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). Towards an analysis of discourse. Oxford: Oxford University Press

Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press

Spada, N. & Lightbown, P.M. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. Modern Language Journal, 83(1), 1-22

Stables, A. & Wikeley, F. (1999). From bad to worse? Pupils' attitudes to modern foreign languages at ages 14 and 15. Language Learning Journal, 20, 27-31

Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. Modern Language Journal, 79(2), 166-78

Weinreich, U. (1953) (Cited in Libben). Languages in contact: Findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York