

(التنقل اللغوي: أصوله، وماهيته، وتطبيقاته التعليمية)

أ.د. صالح بن ناصر بن صالح الشويرخ

قسم اللغويات التطبيقية العربية

معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

حاصل على الماجستير من جامعة ليدز في اللسانيات التطبيقية

حاصل على الدكتوراه من جامعة ليدز في اللسانيات التطبيقية

Salehnawaf222@yahoo.co.uk

الملخص:

موضوع البحث:

مفهوم التنقل اللغوي، الذي بدأ يكتسب أهمية كبيرة في أدبيات اللسانيات التطبيقية، وهو يعني التنقل الطبيعي التلقائي بين اللغات التي يتقنها مستعمل اللغة بهدف صناعة المعنى، وهناك نوعان من التنقل اللغوي: الأول هو التنقل اللغوي الذي يمارسه مستعملو اللغة في مختلف السياقات لتحقيق حاجاتهم التواصلية، أما النوع الثاني، فهو إستراتيجية تدريسية يلجأ إليها معلمو اللغة لإتاحة الفرصة للطلاب الذين يتقنون أكثر من لغة للاستفادة من مخزونهم اللغوي أثناء الدرس بأقصى درجة ممكنة.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على هذا المفهوم بنوعيه، مع مناقشة ماهيته وأصله وعلاقته ببعض المصطلحات، إلى جانب مناقشة طرق تطبيق إستراتيجية التنقل التعليمي والعوامل المؤثرة في ذلك، إلى جانب دور المعلم والمتعلم في تطبيق هذه الإستراتيجية.

منهج البحث:

هذه الدراسة دراسة نظرية تأصيلية هدفها تقديم صورة عامة تفصيلية عن التنقل اللغوي، وتعتمد منهجيتها على تتبع الأدبيات ذات الصلة، واستخلاص أبرز القضايا والمسائل في الموضوع وما يتصل بها من مصطلحات ومفاهيم ونظريات، ومن ثم صياغة مباحث الدراسة وفقاً لما سبق.

نتائج البحث:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أولاً: التنقل اللغوي ظاهرة طبيعية يمارسها الأفراد متعددو اللغات بهدف صناعة المعنى، كما يمارسها أيضاً أحاديو اللغة؛ حيث يتنقلون بين مختلف اللهجات والمستويات والخطابات اللغوية داخل اللغة الواحدة، ثانياً: للتنقل اللغوي فوائد متعددة، فهو مفيد لاكتساب اللغة ومسهّل للعملية التواصلية، ثالثاً: يعتمد تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي على المعلم، الذي يحتاج إلى تدريب متخصص ليتمكن

من توظيف هذه الإستراتيجية توظيفاً فاعلاً.

أهم التوصيات:

لعل أبرز توصيات هذه الدراسة تتمثل في ضرورة الاهتمام بهذه الظاهرة في سياقات استعمال اللغة العربية وتعليمها.

الكلمات مفتاحية:

التنقل اللغوي التلقائي، التنقل اللغوي التعليمي، التعددية اللغوية، التناوب اللغوي.



Translanguaging: its origins, definitions, and educational applications

The subject of the study:

The concept of Translanguaging has begun to gain great importance in the literature of applied linguistics, and it means the natural movement between languages mastered by the language user in order to make meaning. There are two types of Translanguaging, the first is Translanguaging practiced by language users in different contexts to achieve their communicative needs, and the second type is a teaching strategy that language teachers use to allow students who are proficient in more than one language to benefit from their linguistic repertoire during the lesson to the maximum extent possible.

The Aim of the Study:

To shed light on this concept of both types, with a discussion of its nature, origin, and relationship to some terms, in addition to discussing ways to apply the pedagogical Translanguaging strategy and the factors affecting it, as well as the role of the teacher and the learner in applying this strategy.

Study Methodology:

This study is an original theoretical study aimed at providing a detailed general picture of Translanguaging, and its methodology depends on tracking the relevant literature, extracting the most prominent issues in the subject and related terms, concepts, and theories, and then formulating the study topics according to the above.

The Results of the Study:

The study has three main results. First: Translanguaging is a natural phenomenon practiced by multilingual individuals with the aim of making meaning, as well as monolinguals, as they move between different dialects, and linguistic discourses within one language. Second: Translanguaging has multiple benefits, as it is useful for language acquisition and facilitates the communicative process. Third: The application of the Translanguaging strategy depends on the teacher, who needs specialized training to be able to employ this strategy effectively.

Study Recommendations:

The most prominent recommendation of this study is the need to pay attention to this phenomenon in the context of its application in teaching the Arabic language.

Keywords:

Spontaneous Translanguaging, Pedagogical Translanguaging, Multilingualism, Code-Switching.

مقدمة:

أصبح مفهوم التنقل اللغوي Translanguaging في العقدين الأخيرين مفهوماً بارزاً واسع الانتشار في أدبيات اللسانيات التطبيقية، وقد اكتسب أهمية كبيرة في بحوث التعددية اللغوية بوصفه مصطلحاً شاملاً يضم بين دفتيه جميع الوسائل التي يتم من خلالها دمج مجمل الذخيرة اللغوية عند مستعمل اللغة؛ وذلك بهدف تحقيق الأهداف التواصلية التي يسعى إلى تحقيقها في مختلف السياقات والقنوات التواصلية^(١)، وقد تسبب هذا المفهوم في توليد كمية هائلة من الأدبيات، وأجريت حوله عدد كبير من البحوث والدراسات النظرية والميدانية، التي حاول أصحابها استكشاف الجوانب والأبعاد النظرية والميدانية لهذا المفهوم بوصفه مدخلاً لغوياً تعليمياً غير إقصائي في تدريس اللغة وتعلمها، وبوصفه أيضاً ممارسة تحويلية ثنائية اللغة، تستلزم استعمال الذخيرة اللغوية لمستعمل اللغة دون الالتفات إلى الحدود الفاصلة بين اللغات^(٢)، كما يعتبر واحداً من أكثر المذاهب اللغوية/الاجتماعية الحديثة ديناميكية في دراسة التنوع اللغوي، وتتنوع سياقات التنوع اللغوي، فهو يُستعمل في القراءة والكتابة الأكاديمية، والتواصل عبر الإنترنت، والتفاعلات التحادثية بين الشباب، والأغاني، وتفاعل الأطفال، ولافتات الشوارع، والتدريس اللغوي^(٣) literacy.

إنّ هدف هذه الدراسة هو تسليط الضوء على هذا المفهوم الذي لم يلق اهتماماً في الأدبيات العربية؛ حيث سوف نناقش في هذه الدراسة ماهية هذا المفهوم وأصله وكيفية توظيفه في فصول تعليم اللغة. وتشتمل هذه الدراسة على ثلاثة مباحث رئيسية، وهي: أصل المصطلح والمفهوم، وتعريف التنقل اللغوي، وتطبيق التنقل اللغوي في فصول تعليم

(١) انظر: García, O. 2012. Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (eds.), Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. New York: The Graduate Center, The City University of New York، ص ٢

(٢) انظر: Otheguy, R., Garcia, O. & Reid, W. 2015. Clarifying Translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from Linguistics. Applied Linguistics Review، ص ٢٨٢

(٣) انظر: Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. Applied Linguistics Review، ص ٢



اللغة، علمًا بأن كل مبحث من هذه المباحث يشتمل على عدد من المباحث الفرعية. وقبل أن نخوض في مناقشة مفهوم التنقل اللغوي واستعمالاته التعليمية، لا بد أن نشير إلى مسألتين: المسألة الأولى هي أن تركيز أدبيات التنقل اللغوي كان منصبًا على لغة الكلام دون الكتابة^(١)، أما المسألة الثانية فهي أن التركيز كان مقتصرًا على استعمال أكثر من لغة عند متعددي اللغات، مع إهمال استعمال ظاهرة التنقل اللغوي داخل اللغة الواحدة، فمستعملو اللغة يتنقلون بين اللهجات والمستويات اللغوية المختلفة ضمن اللغة الواحدة^(٢).

(١) ناقش هذه المسألة (Canagarajah) الذي يرى أن بعض المتخصصين يعتقدون أن التنقل اللغوي غير مسموح به في الكتابة، حتى أولئك الذين يمارسون التنقل اللغوي في الكلام يشعرون أن التنقل اللغوي غير مناسب للكتابة. انظر: Canagarajah, ٢٠١١، ص ٧. ويرى (Barbour) في هذا الصدد أن الإشارات اللغوية الموازية التي تغطي على مهارة الكلام غير موجودة لتفسير الكتابة، ولذا يحتاج الكتاب متعددو اللغات إلى مساعدة المترجمين والمصححين لإزالة بعض الخصائص المحلية التي تظهر في لغتهم الإنجليزية، فعدم وجود التلميحات ودرجات الصوت والتفصيلات السياقية، في نظر Barbour، يقلل من فرصة تخمين المعنى في الكتابة. انظر: Barbour, S. 2002. Language, nationalism, and globalism: Educational consequences of changing patterns of language use. In P. Gubbins & M. Holt (eds.), Beyond Boundaries: Language and Identity in Contemporary Europe. Clevedon, UK: Multilingual Matters. ص ١٢. ويؤكد ذلك (Elbow)، الذي يشدد على أن التدارس اللغوي بوصفه ثقافة لا يقبل إلا لهجة واحدة وهو اللهجة المعيارية. كما أن منع التنقل اللغوي في الكتابة ناتج عن سيطرة التدارس اللغوي الاستقلالي (Street, B. 1984. Literacy in Theory and Practice. Cambridge University Press). فالنصوص وفقا لهذه الإيديولوجية منتجات ثابتة تحتوي على معنى بَيّن بذاته يمكن تمييزه من خلال القراءة المستقلة الموضوعية. ولهذا السبب، فمناقشات المعنى التي تغطي على التفاعلات الشفهية ليست ضرورية في الكتابة. وربما زاد الأمر تعقيدا أن الكتابة في السياقات التعليمية تعتبر نشاطا مرتعنا بشكل كبير، ففي الوقت الذي يسمح فيه المعلمون بالتنقل اللغوي في التفاعلات الصفية الشفهية، فهم لا يسمحون بذلك في الكتابة، التي تعتبر نشاطا رسميا يخضع للتقييم. انظر: Elbow, P. 2002. Vernacular literacies in the writing classroom? Probing the culture of literacy. In S. Christopher, H. Fox, & P. Bizzell (eds.), ALT DIS: Alternative Discourses and the Academy. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. ص ٢٨

(٢) تشيع هذه الظاهرة عند المتحدثين بالعربية في بعض السياقات شبه الرسمية مثل المقابلات التلفزيونية والإذاعية وبعض وسائل التواصل الاجتماعي؛ حيث ينتقل المتكلم بين الفصحى والعامية وبعض المستويات اللغوية الأخرى بطريقة تلقائية بهدف صناعة المعنى وإيصاله إلى المتلقي على أحسن وجه. وهناك إهمال في الأدبيات اللسانية لهذه الظاهرة في اللغة العربية، وهناك حاجة إلى تسليط الضوء عليها من جوانبها المختلفة، اللغوية والاجتماعية والثقافية وتلك المتصلة بالهويات والقيم والإيديولوجيات.

المبحث الأول: أصل المصطلح والمفهوم:

يعتبر التنقل اللغوي مصطلحًا جديدًا إلى حد ما في أدبيات اللسانيات التطبيقية^(١)، ويقصد به عملية التنقل بين لغتين أثناء استعمال اللغة من جهة، والمنهجية التدريسية التي تقف خلف ذلك من جهة أخرى، ويعود مصطلح التنقل اللغوي إلى العالم الويلزي (Cen Williams 1996) في الثمانينيات الميلادية، الذي استعمل مصطلح trawsieithu في اللغة الويلزية ليصف الممارسات اللغوية التي تتضمن استعمال لغتين في درس واحد استعمالًا منتظمًا ومخططًا له. فهي ممارسة تعليمية يقوم فيها الطالب باستعمال اللغة الأولى للدخل اللغوي واللغة الثانية للخرج اللغوي، كأن يتم فهم المقروء باللغة الإنجليزية، في حين تتم المهمة الكتابية باللغة الويلزية.

ف Williams هو أول من استعمل مصطلح التنقل اللغوي في السياقات التعليمية، ويقصد به النشاط التعليمي الذي يبادر به المعلم ويخطط له، وذلك بالاعتماد على الاستعمال المتزامن الهادف للغتين ضمن النشاط أو المهمة التعليمية، أي أن يقوم المعلم بتصميم مهمة (أو نشاط) تتضمن استعمال لغتين يجيدهما الطلاب استعمالًا هادفًا؛ بحيث يتمكن الطلاب من توظيف ما بحوزتهم من ذخيرة لغوية في إتمام المهمة. ويشدد Williams على أن التنقل اللغوي إستراتيجية قيمة يجب تشجيعها وتوظيفها في الفصول ثنائية اللغة، وذلك لتعزيز تطور كلتا اللغتين عند المتعلمين.

وقد تم في ما بعد ترجمة المصطلح إلى اللغة الإنجليزية ليصبح translinguifying،

(١) هناك عدد كبير من المصطلحات ذات الصلة بمفهوم التنقل اللغوي، وقد قام (Canagarajah) بتقسيمها إلى أربع مجموعات:

التعبير: تشبيك الرموز codemeshing، والتدريس المتقاطع ثقافيا transcultural literacy، والكتابة المتقاطعة لغويا translingual writing.

دراسات التدريس اللغوي الجديد: التدريس اللغوي المتعدد multiliteracies، ومتابعة التدريس اللغوي الثنائي conti-nua of biliteracy، والتدريس اللغوي الجمعي pluriliteracy.

اللسانيات التطبيقية: التعددية اللغوية plurilingualism، والفضاءات الثلاثة third spaces، واللغوية الحضرية metro-lingualism.

اللسانيات الاجتماعية: المحاضرات المرنة fluid lects، والتصوير المغاير hetero-graphy، والتلغوي المتعدد لغويا po-ly-lingual languaging. انظر: Canagarajah, ٢٠١١، ص ٢.

لكنه تحول إلى Translanguaging بواسطة Baker^(١). ومنذ ذلك الحين، شاع استعمال مصطلح التنقل اللغوي في الأدبيات العلمية للإشارة إلى كل من الممارسات اللغوية المعقدة التي يمارسها ثنائيو اللغة، والمذاهب التعليمية التي تشجع هذه الممارسات، وأصبح المصطلح يستعمل في ما بعد ليشمل صيغة هذه الممارسة اللغوية وهدفها. أما الآن فقد أصبح المصطلح يستعمل ليصف هذه الممارسة اللغوية التي تتضمن عملية التحول المتعمدة بين لغتين والاعتبارات النظرية التي تقف خلف ذلك.

وقد ظهرت في نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين ثلاثة مؤلفات وسّعت مفهوم التنقل اللغوي بشكل يتجاوز المفهوم الويلزي، الأول كتاب (التعليم ثنائي اللغة في القرن الواحد والعشرين: مدخل عالمي) لـ (Garcia, 2009)^(٢)، والثاني كتاب (التعددية اللغوية: منظور ناقد) لـ (Blackledge & Creese, 2010)^(٣)، والثالث مقالة لـ (Creese & Blackledge, 2010) أيضاً منشورة في (مجلة اللغات الحديثة) The Modern Language Journal، وتوالت بعد ذلك المؤلفات، وقد شارك في هذه المناقشات وساهم في تعميقها كل من Canagara-^(٤)، و Wei^(٥)، و Hornberger & Link^(٦)، كما استجاب Lewis, Jones & Baker^(٧) لهذه التطورات وقاموا بتحديث التعريف الأصلي لـ Williams وتطويره.

(١) انظر: Baker, C. 2001. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters. ص ١ وما بعدها.

(2) Bilingual Education in the 21st century: A global approach

(3) Multilingualism: A critical perspective

(٤) انظر: Canagarajah, 2011، ص ١ وما بعدها..

(٥) انظر: Wei, Li. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. Journal of Pragmatics، ٤٣ (٥): ١٢٢٢-١٢٣٥، ص ١٢٢٢ وما بعدها..

(٦) انظر: Hornberger, N. & Link, H. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism، ١٥ (٣): ٢٦١-٢٧٨، ص ٢٦١ وما بعدها.

(٧) انظر: Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. 2012. 'Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation', Educational Research and Evaluation, 18(7): 655-670، ص ٦٥٥ وما بعدها..

ويمكننا القول بأن الفرق بين الصيغة التعليمية (أو الصفية) من التنقل اللغوي، والصيغة التلقائية العالمية، أن الصيغة التعليمية متسقة مع الإطار الأصلي الذي جاء به Williams^(١)، ويقصد به إستراتيجية تدريسية مخطط لها من قبل المعلم تستند إلى توظيف مجمل الذخيرة اللغوية عند المتعلم. بالمقابل، التنقل اللغوي التلقائي قد يحدث داخل السياقات التعليمية أو خارجها، ويقصد به الاستعمال المتعدد اللغات في السياقات الطبيعية التي تكون فيها الحدود بين اللغات متداخلة^(٢).

وبناء على ما تقدم، فالتنقل اللغوي هو التنقل بين اللغات التي يتقنها المتحدث، وبين اللهجات والمستويات اللغوية والأساليب الخطابية داخل اللغة الواحدة، ويقصد به كذلك التنقل الطبيعي التلقائي بين اللغات واللهجات، وليس التنقل المتكلف الذي يمارسه بعض مستعملي اللغة^(٣). من ناحية أخرى، هناك نوعان من التنقل اللغوي في أدبيات اللسانيات التطبيقية، الأول هو ظاهرة التنقل اللغوي بوصفها ظاهرة لغوية طبيعية يمارسها مستعملو اللغة في مختلف السياقات لتحقيق حاجاتهم التواصلية، أما النوع الثاني فهو إستراتيجية التنقل اللغوي بوصفها إستراتيجية تدريسية يلجأ إليها معلمو اللغة لإتاحة الفرصة للطلاب متعددي اللغات للاستفادة من مخزونهم اللغوي للاستفادة القصوى أثناء الدرس.

ومن المتوقع التوسع في استعمال هذه الظاهرة في السنوات القادمة، وذلك بسبب انتشار استعمال وسائل التواصل الاجتماعي بشكل فاق كل التصورات والتوقعات، فوسائل التواصل الاجتماعي أتاحت للناطقين بلغات مختلفة التواصل في ما بينهم، سواء أكانوا من متعددي اللغات أم من أحاديي اللغات، فهي قنوات تمكّن متعددي اللغات من التواصل المباشر في ما بينهم، كما أنها تمكّن الناطقين بنفس اللغة ممن يتحدثون لهجات مختلفة (مثل

(١) انظر: Williams, Cen. 1996. Second education: teaching in the bilingual situation. In Cen Wil-

iams, G. Lewis & C. Baker (eds.), The Language Policy: Taking Stock. Llangefni: CAI ص ٣٩.

(٢) انظر: Cenoz, J. & Gorter, D. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: threat

or opportunity? Journal of Multilingual and Multicultural Development ٩٠١-٩١٢، ص ٩٠٥.

(٣) هناك ظاهرة في بعض المجتمعات (مثل بعض المجتمعات العربية) يتباهى فيها الأفراد باستعمال كثير من المفردات والعبارات الأجنبية، خاصة الإنجليزية، أثناء حديثهم باللغة العربية، ولا يمكن اعتبار ذلك تنقلا لغويا، لأن الأصل في التنقل اللغوي أنه ظاهرة تلقائية غير متكلفة.

اللهجات العربية) من التنقل بين هذه اللهجات حسب ما يقتضيه السياق.

المبحث الثاني: تعريف التنقل اللغوي:

سوف نلقي في هذا المبحث مزيداً من الضوء على ماهية التنقل اللغوي وخصائصه، إلى جانب مناقشة الأسس النظرية والأيدولوجية التي يستند إليها أنصار التنقل اللغوي^(١)، مع تسليط الضوء كذلك على أنواع التنقل اللغوي وصيغته المختلفة وعلاقته بالتناوب اللغوي. يعرف Canagarajah^(٢) التنقل اللغوي بأنه "قدرة متعدد اللغات على التنقل shuttle بين اللغات؛ بحيث يتعاملون مع اللغات المختلفة، التي تشكل مخزونهم اللغوي، كأنها نظام مدمج"^(٣). والنظام المدمج الذي يصفه Canagarajah يجعل الحدود بين اللغات متشظية، ويصبح هناك مخزون لغوي واحد مع تجاوز لغة أولى أو لغة ثانية، وهي مسألة في غاية الأهمية لأنها تخالف الفكرة التقليدية السائدة في أدبيات اللسانيات التطبيقية، التي مفادها أن لكل لغة مخزوناً خاصاً بها مستقلاً عن اللغات الأخرى التي يتقنها الفرد، وعلى الرغم من اتفاق كثير من المتخصصين والباحثين على هذه الخصائص لظاهرة التنقل اللغوي، فليس هناك إجماع على المقصود بالنظام اللغوي المدمج، ولا كيف يمكن فهم مفهوم اللغة في هذا الإطار النظري. ولتسليط الضوء على هذه المسألة، قامت Garcia & Lin^(٤) باقتراح تعريف يفرق بين صيغتين للتنقل اللغوي، الصيغة الأولى تسمى التنقل اللغوي القوي، والصيغة

(١) انظر: Canagarajah, 2011، ص ١ وما بعدها.

Canagarajah 2013، ص ١ وما بعدها.

Garcia, 2009، ص ١ وما بعدها.

Garcia, 2019، ص ٣٦٩ وما بعدها.

Wei, 2011، ص ١٢٢٢ وما بعدها.

(٢) انظر: Canagarajah, 2011، ص ٤

(٣) اعتمدت في ترجمة مصطلح Translanguaging بالتنقل اللغوي على Canagarajah الذي يستعمل كلمة shut-
tle في تعريفه للتنقل اللغوي.

(٤) انظر: Garcia, O. & Lin, A. 2016. Translanguaging in bilingual education. In O. Garcia, A. Lin. & S. May (Eds.), Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education).

Switzerland: Springer، ص ٤١

الثانية تسمى التنقل اللغوي الضعيف، وتعتبر الصيغتان عن رؤى مختلفة للأنظمة اللغوية ولعمليات تعلم اللغة، فالصيغة القوية لا تفرق بين اللغات، وإنما تتحدث عن نظام لغوي واحد وقواعد لغوية واحدة يختار منها مستعمل اللغة الخصائص التي يحتاجها أثناء تفاعله مع الآخرين. بالمقابل، تؤمن الصيغة الضعيفة بالحدود اللغوية التقليدية، لكنها تخفف من حدة هذه الحدود، مركزة على التداخل والتقاطع بين الأنظمة اللغوية المختلفة، والواقع أن الصيغة القوية أكثر انتشاراً من الصيغة الضعيفة.

وتعتبر Garcia^(١) من أكثر الباحثين اهتماماً بظاهرة التنقل اللغوي، وهي تُبرز في تعريفها للتنقل اللغوي الغرض من هذه الممارسة اللغوية؛ حيث تشدد على أن التنقل اللغوي هو ما يقوم به ثنائيو اللغة من النفاذ إلى الخصائص والأشكال والأساليب اللغوية المختلفة التي تعتبر مستقلة عن بعضها؛ وذلك بهدف تحقيق أقصى درجات الفاعلية التواصلية^(٢). فالتنقل اللغوي عند Garcia مذهب في الثنائية اللغوية لا يتمحور حول اللغات كما هو الحال غالباً، وإنما يتمحور حول الممارسات المشاهدة التي يقوم بها ثنائيو اللغة، وقد توسعت أعمال Garcia حول التنقل اللغوي بشكل كبير، وقامت بتوسيع مفهوم التنقل اللغوي ليشمل الممارسات اللغوية المتنقلة المتعددة التي ينهمك فيها متعدد اللغات داخل المدرسة وخارجها لصياغة الأفكار والتعبير عنها لفهم العالم المحيط به، علماً بأن هذه الممارسات التي يمزج فيها ثنائيو اللغة الخصائص اللغوية التي تنتمي لغوياً إلى لغة بعينها أو لهجة بذاتها، هي النمط الطبيعي في التواصل، ويستثنى من ذلك بعض أحاديي اللغة المعزولين، إن التنقل اللغوي يخلق فضاءً لاستعمال لغتين أو أكثر أثناء الدرس بهدف دعم المتعلم ليتعلم ويفهم من خلال التواصل التفاعلي مع المعلم ومع قرنائهم، وأعمال Garcia تمثل بداية توسيع مفهوم التنقل اللغوي ذي الأصول الويلزية، كما أنه يمثل بداية تشكل التنقل اللغوي التعليمي في الفصول ثنائية اللغة، وقد قام كثير من الباحثين باستعمال خطاب Garcia واعتناقه باعتباره

(١) انظر: García, O. 2009. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell; García, O. 2019. Translanguaging: A coda to the code? Classroom Discourse, 10(3-4): 369-373، ص ١ وما بعدها.

(٢) انظر: Garcia, 2009، ص ١٤٠.



طريقة جديدة لدعم المتعلمين في السياقات الصفية متعددة اللغات. ويعرف Baker^(١) التنقل اللغوي بأنه "عملية صناعة المعنى وتشكيل الخبرات واكتساب الأفهام والمعارف من خلال استعمال لغتين". وتتفق معه في ذلك Garcia^(٢) التي تشدد على أن التنقل اللغوي إستراتيجية يستعملها ثنائيو اللغة لصناعة المعنى، وتوجيه خبراتهم وتشكيلها، والحصول على المعارف والأفهام، وفهم عوالمهم ثنائية اللغة من خلال الاستعمال اليومي للغتين أو أكثر، كما أنه إستراتيجية تساعد الطلاب على صناعة المعنى والإبداع بأقصى درجة ممكنة، إلى جانب ممارسة النقد تجاه خبراتهم التعليمية؛ فالتنقل اللغوي في نظر Garcia آليه ذات قوة لبناء الفهم، وشمول الآخرين، وتحقيق الفهم المتبادل بين المجموعات اللغوية، ووسيلة للاندماج في ممارسات خطائية ثنائية أو متعددة اللغات، وتدخل ضمن مفهوم عملية التنقل اللغوي الظواهر اللغوية الأخرى مثل التناوب اللغوي والترجمة، لكن التركيز يكون على العملية التي يتبناها ثنائيو اللغة في فصولهم، وليس على اللغة نفسها. إن المتخصصين في التنقل اللغوي يسعون إلى تصحيح توجهات المدرسة التشومسكية ومعالجتها، التي تنظر إلى القدرة اللغوية على أنها أحادية اللغة وتنشأ في بيئة متجانسة؛ حيث قاموا باستحضار مفهوم القدرة المتعددة multicompetence الذي جاء به Cook^(٣)؛ لمواجهة سيطرة المدرسة التشومسكية، وهم يشددون أن القدرة المتعددة اللغات تختلف تماما عن مفهوم تشومسكي للقدرة أحادية اللغة، ويؤكدون أن متعددي اللغات يقومون بمعالجة مختلف اللغات التي بحوزتهم، حتى وإن كانوا يتفاعلون في لغة متجانسة. علاوة على ذلك، هناك توجه لدى المتخصصين في التنقل اللغوي بأن الاهتمام يجب أن يتحول من اللغات إلى الكلام والذخيرة اللغوية، وأنه لا ينبغي النظر إلى اللغات على أنها فئات مستقلة^(٤).

(١) انظر: Baker, 2001، ص ٢٨٨.

(٢) انظر: Garcia 2009، ص ١٤١.

(٣) انظر: Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quarterly، ص 185-209 (2)، 33، ص ١٨٨.

(٤) انظر: García, O. & Wei, Li. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Lon- don: Palgrave Macmillan، ص ١ وما بعدها.

من جانب آخر، يرى Canagarajah ^(١) أن التنقل اللغوي لا يعني استعمال الشخص للغات التي يتقنها فحسب، وإنما يتضمن أيضاً التنقل بين اللغات التي يستعملها المحاور لإعادة بناء المعنى، فهو في نظر Canagarajah منجز اجتماعي. إضافة إلى ذلك، فالتنقل اللغوي قدرة أدائية؛ حيث يشدد Khubchandani ^(٢) في هذا الصدد بأن التنقل اللغوي ليس نزعة لغوية، وإنما هو نوع من الارتجال الإبداعي حسب حاجات السياق والموقف، فهو منجز تفاعلي يعتمد على تنظيم مصادر المرء اللغوية بما يتناسب مع خصائص البيئة بهدف بناء المعنى؛ ولهذا السبب، يرى كثير من الباحثين ضرورة الاهتمام بالتنقل اللغوي بوصفه شكلاً من أشكال الممارسة الاجتماعية.

وبناء على ما تقدم، يُستعمل مصطلح التنقل اللغوي لوصف الاستعمال المرن للغة ضمن حدث تواصل واحد، وهو مذهب يتسم بالمرونة يسمح لمستعملي اللغة متعددي اللغات بالتنقل بين اللغات بطريقة تلقائية، وتشدد Tsiplakou ^(٣) على أن التنقل اللغوي يقدم موقفاً لغوياً ديناميكياً، ليس بوصفه نظاماً جامداً، وإنما نظام من التلغوي - language، يمثل سلسلة من الأداءات المتوقعة ضمن سياقات اجتماعية وثقافية كبرى وصغرى. ويمكن، ضمن سياق الأداءات العابرة لغوياً، استعمال عناصر مستقاة من ذخائر لغوية متنوعة، منتجة مجموعة متنوعة من المعاني الاجتماعية/الثقافية متعددة المستويات، ومنتجة كذلك هويات متعددة. وعليه، يسمح التنقل اللغوي للقيم بأن تُناقش، وبأصوات الأفراد أن تُسمع، ويخلق منصة واسعة تسمح للأيديولوجيات والسياقات اللغوية بأن تظهر للعيان. وبما أن التنقل اللغوي أصبح ممارسة تعليمية اجتماعية تسهم في تحقيق الإبداع اللغوي من خلال الجمع بين عناصر لغوية وثقافية متعددة الوسائط، فإننا نستطيع القول بأن

(١) انظر: Canagarajah, 2011، ص ٤.

(٢) انظر: Khubchandani, L. 1997. Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos. New Delhi, India: Sage، ص ٨٠.

(٣) انظر: Tsiplakou, 2016، ص ٢٠٦. Tsokolidou, R. & Skourtou, E. 2020. Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach: bi/multilingual educators' perspectives. In J. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (eds.), Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Wiesbaden, Germany: Springer، ص ٢٢١.

ممارسات التنقل اللغوي تعكس دائما الاستعمال اللغوي الناقد والإبداعي، وبالتالي يزودنا التنقل اللغوي بطرق بديلة للتفكير في التوزيع غير العادل للمصادر اللغوية^(١)، ومن ثم فهو يدفع باتجاه التغيير الاجتماعي الإيجابي^(٢)، كما يمكننا من خلال التنقل اللغوي التغلب على الثنائية اللغوية غير المرئية المتحققة اجتماعيًا وتعليميًا، التي يتم تجاهلها في كثير من المجتمعات.

إن مستعملي اللغة يستطيعون توظيف مصادر متعددة من مخزونها اللغوي بغرض التواصل مع الآخرين؛ فهم يستطيعون بطريقة مرنة التحول من لغة إلى أخرى في الدخول والخروج اللغويين، والتنقل اللغوي (بهذا المعنى) متناغم مع الاستعمال الأصلي للمصطلح بوصفه إستراتيجية تدريسية جاء بها Williams^(٣). من ناحية أخرى، التنقل اللغوي ظاهرة اجتماعية لا يقتصر استعمالها في البيئات ثنائية/متعددة اللغات فحسب، وإنما قد تحدث في البيئات أحادية اللغة، فأحاديو اللغة يقومون عادة بالتنقل بين مختلف اللهجات والمستويات اللغوية ضمن لغتهم الأم لصناعة المعنى بأقصى درجة ممكنة من الإتقان، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، كما أن التنقل اللغوي يشمل مجموعة من الممارسات اللغوية مثل الترجمة، ونقل العناصر، والتناوب اللغوي وغيرها، لكنه يتخطاها في نفس الوقت أيضا^(٤).

ومع تزايد عدد الباحثين الذين تناولوا مصطلح التنقل اللغوي، فقد تعرض أحيانا لشيء من الانحراف في معناه، ويحذر Flores^(٥) الباحثين من مغبة النظر إلى التنقل اللغوي على أنه منهجية بحثية أو تناوب لغوي أو ثنائية لغوية إضافية أو استجابة بسيطة للعولمة كما يعتقد كثير من الناس، بل هو كما يشدد على ذلك Flores، عمل له أبعادًا تتعلق بالقوة

(١) انظر: Pennycook, A. 2020. Translingual entanglements of English. World Englishes : ١٤-١٠، ص ٦.

(٢) انظر: Jenks, C. & Lee, W. 2020. Translanguaging and world Englishes. World Englishes : ٢١٨-٢٢١، ص ٢٢٠.

(٣) انظر: Williams, 1996، ص ٣٩

(٤) انظر: Tsokalidou & Skourtoy، ٢٠٢٠، ص ٢٢٣

(٥) انظر: Flores, N. 2014. Let's not forget that translanguaging is a political act. <https://educational-linguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>، ص ١

والنفوذ، رغم أن كثيرا من الباحثين لا يستعملون المصطلح بهذا المعنى، ويُستعمل مصطلح التنقل اللغوي في الولايات المتحدة، في الإطار الذي حدده Flores، لمواجهة الانعزال الثنائي الذي يميز البرامج اللغوية ثنائية اللغة. فاللغات في هذه البرامج، التي تسمى أحيانا برامج الانغماس ذات الاتجاهين two-way immersion، يتم فصلها عن بعضها بشكل صارم، وتسعى كثير من هذه البرامج إلى ضم طلاب يمثلون لغات الأغلبية ولغات الأقليات بشكل متوازن، ومع أن كثيرا من الناس والباحثين في الولايات المتحدة يعتقدون أن هذه هي الطريقة الوحيدة لتطوير الثنائية اللغوية، إلا أن هناك خلافاً حول مدى قدرة هذه البرامج على خدمة الطلاب من الأقليات^(١)، وقد بدأ العلماء يستعملون مفهوم التنقل اللغوي لوصف الممارسات اللغوية الفعلية في هذه الفصول، ولإعطاء مساحة لمختلف الاستعمالات اللغوية بهدف تدريس الطلاب الذين يمثلون لغات الأقليات.

ولعل سبب نفور كثير من الناس من ظاهرة التنقل اللغوي يعود إلى التاريخ الطويل للتحيز أحادي اللغة، الذي يعتبر مزج اللغات منقصة اجتماعية^(٢)، ويرى MacSwan^(٣) أن المنقصة اللغوية عُززت من خلال المعيارية التقليدية، التي تجعل لغة ما أو لهجة ما في منزلة أعلى من اللغات/اللهجات الأخرى، ويتم فرضها على الجميع للمحافظة على معايير التواصل. ويؤكد Creese^(٤) أن بقاء هذه المنقصة اللغوية وصمودها يعود إلى أن التعليم ما هو إلا ممارسة اجتماعية مؤدجلة؛ حيث أسهم التعليم بشكل كبير في ترسيخ هذه

(١) انظر: Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S. & Henderson, K. 2014. Reframing the debate on language separation: toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. The Modern Language Journal , ٩٨ (٣): ٧٥٧-٧٧٢، ص ٧٦٠

(٢) انظر: Pinker, S. 1994. The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: W. Morrow، ص ٢٥.

(٣) انظر: MacSwan, J. 2017. A multilingual perspective on translanguaging. American Educational Research Journal , ٥٤ (١): ١٦٧-٢٠١، ص ١٨٠.

(٤) انظر: Creese, A. 2017. Translanguaging as an everyday practice. In: B. Paulsrud; J. Rosen; B. Straszer & A. Wedin (eds.), New Perspectives on Translanguaging and Education. Bristol: Multilingual Matters، ص ٣.

الفكرة، فدمج لغتين أو أكثر في حدث تواصلية واحد يعتبر ضعفاً، فالمتحدث ثنائي اللغة يفتقر للكفاية اللغوية الكافية في كلتا اللغتين. وقد تسلت هذه الإيديولوجيا المعيارية إلى سياسات تعليم اللغة؛ مما نتج عنه حرص المعلمين على الفصل بين اللغات في الدرس خوفاً من التلوث المتقاطع^(١) cross-contamination. فالخلط بين اللغات يعتبر علامة على أن الطالب ثنائي اللغة ليس بارعاً بما فيه الكفاية في كلتا اللغتين، وهذا أدى إلى نعت المتكلم بأنه شبه لغوي^(٢) semi-lingual.

وقد بدأ بعض الباحثين (مثل: Hornberger^(٤)، Cummins^(٣)) في العقود الأخيرة من القرن العشرين في مواجهة هذه النظرة؛ حيث قاموا بتشجيع استعمال اللغات في الفصول؛ وقد أدى هذا (بالتزامن مع العولمة) إلى تحول في كيفية النظر إلى التنقل اللغوي في التعليم، وبدأت المناقشات، التي تناقش ما إذا كان ينبغي على المعلمين والطلاب الانهماك في هذه الممارسة، تتكاثر وتتوسع^(٥).

وبما أن التنقل اللغوي ظاهرة معقدة تتفاوت أنماطها وأشكالها وفقاً لمختلف السياقات، فهناك عدة محاولات في أدبيات اللسانيات التطبيقية لتصنيف ممارسات التنقل اللغوي. ولعل أهم نوعين من أنواع التنقل اللغوي، التي سبق أن أشرنا إليهما، التنقل اللغوي التلقائي Spontaneous Translanguaging، وهو استعمال اللغة داخل المدرسة وخارجها، والتنقل اللغوي التعليمي Pedagogical Translanguaging، وهو إستراتيجيات التدريس التي

(١) انظر: Jacobson, R. & Faltis, C. 1990. Language Distribution Issues in Bilingual Schooling. Cle- vedon: Multilingual Matters، ص ٤.

(٢) انظر: Baker, 2001، ص ٩.

(٣) انظر: Cummins, J. 2000. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters، ص ١ وما بعدها.

(٤) انظر: Hornberger, N. 2003. Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Education- al Policy, Research and Practice in Multilingual Settings. Bristol: Multilingual Matters، ص ١ وما بعدها.

(٥) انظر: Hornberger & Link, 2012، ص ٢٦١ وما بعدها. Wei, 2011، ص ١٢٢٢ وما بعدها.

تدمج لغتين أو أكثر^(١)، بعبارة أخرى، يقصد بالتنقل اللغوي التلقائي الممارسات التنقلية التي تستعمل من قبل متعددي اللغة وثنائيتها، في حين يقصد بالتنقل اللغوي التعليمي الإستراتيجيات التدريسية المطبقة في السياقات متعددة اللغات.

ورغم ذلك، يرى Canagarajah^(٢) أن الباحثين لم يقوموا بتطوير تصنيف لإستراتيجيات التنقل اللغوي أو تأطير هذه الممارسات نظرياً بالشكل المطلوب، وقد ابتكر Canagarajah^(٣) مصطلح الممارسة اللغوية العابرة translingual practice ليكون مظلة لمختلف المصطلحات التي تستعمل في وصف تداخل الممارسات اللغوية وتمازجها، مثل التلغوي المتعدد لغويًا poly-lingualism، واللغوية الحضرية metrolingualism، وتشبيك الرموز codemeshing، والتنقل اللغوي translanguaging. ويشدد Canagarajah على أن مصطلح الممارسة اللغوية العابرة يصور العلاقات اللغوية بصورة أكثر ديناميكية، فالمصادر السيميائية عند الفرد أو المجتمع تتفاعل في ما بينها، وتصبح جزءاً لمصدر مدمج يعزز بعضها بعضاً، فاللغات تتشابك في ما بينها بطريقة تحويلية وتولد معاني وقواعد جديدة. فمصطلح الممارسة اللغوية العابرة عند Canagarajah يركز على الممارسات الاجتماعية لمزج الأساليب والأنظمة الرسمية بوصفها عمليات ارتباطية إبداعية لتتكيف مع حاجات السياق والمواقف المختلفة، ولا تتفق Garcia & Lin^(٤) مع هذه الفكرة؛ حيث تصران على أن التنقل اللغوي ليس مجرد ممارسة اجتماعية، بل هو نظرية لغوية لها قواعد ذهنية تتشكل بواسطة التفاعل والنقاش الاجتماعي.

من ناحية أخرى، قام Wei^(٥) بتطوير مفهوم فضاء التنقل اللغوي Translanguaging Space؛ حيث إن التفاعل بين متعددي اللغات يكسر الحدود المصطنعة بين ما هو اجتماعي وما هو فردي، وبين ما هو اجتماعي وما هو نفسي في دراسة الثنائية والتعددية

(١) انظر: Cenoz & Gorter, 2017، ص ٩٠٤.

(٢) انظر: Canagarajah, 2011، ص ٢.

(٣) انظر: Canagarajah, S. 2013. Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge، ص ١ وما بعدها.

(٤) انظر: Garcia & Lin, 2016، ص ١١٩.

(٥) انظر: Wei, 2011، ص ١٢٢٢.



اللغوية، ويتيح فضاء التنقل اللغوي للأفراد دمج الفضاءات الاجتماعية التي عادة ما تُمارس بشكل منفصل في مختلف السياقات، والتنقل اللغوي عند Wei متحول بطبيعته، وهو يخلق فضاء اجتماعيًا متعدد اللغات من خلال استدعاء أبعاد مختلفة من هوياتهم التاريخية وخبراتهم وتوجهاتهم وقناعاتهم وأيديولوجياتهم، إلى جانب طاقاتهم الإدراكية والجسدية لتشكيل أداء واحدًا هادفًا يتسم بالتناسق، كما أن التنقل اللغوي عند Wei يتضمن شيئًا من الابتكار من خلال كسر قواعد الاستعمال اللغوي، ويتضمن كذلك شيئًا من الانتقاد من خلال استعمال الأدلة لطرح الأسئلة ومناقشة الأفكار والتعبير عن الآراء، وعليه؛ يرى Wei أن التنقل اللغوي يتضمن جانبًا ابتكاريًا، فهو يرى أن التنقل اللغوي وسيلة للإبداع والابتكار في الاستعمال اللغوي، فمستعمل اللغة يتخطى الحدود ولا يتقيد بالأعراف اللغوية والاجتماعية التي تقيد عادة مستعملي اللغة.

ويمكننا كذلك التفريق بين التنقل اللغوي أحادي الاتجاه one-way translanguaging والتنقل اللغوي ثنائي الاتجاه two-way translanguaging، وكذلك التنقل اللغوي المستقل independent translanguaging والتنقل اللغوي غير المستقل^(١) dependent translanguaging، إن المتعلمين ثنائيي اللغة المتفاوتين في كفاياتهم اللغوية يستعملون إستراتيجيات التنقل اللغوي لأغراض مختلفة، فمتعلمو اللغة من المبتدئين الذين لا يتقنون اللغة الثانية تمامًا يستعملون التنقل اللغوي بطريقة غير استقلالية، وبالتالي فهم يعتمدون كثيرًا على مهاراتهم في اللغة الأولى، وهذا النوع من التنقل اللغوي يعتبر أحادي الاتجاه، لأن متعلمي اللغة يستعملون لغتهم الأولى باعتبارها أداة مساندة ولغةً للتفكير. بالمقابل، يستعمل متعلمو اللغة من ذوي المستوى المتقدم في اللغتين صيغة أكثر استقلالية من التنقل اللغوي. كما أنهم يتبعون نمطًا ثنائيًا الاتجاه من التنقل اللغوي، مع قدرتهم على التنقل بين اللغات بسهولة وفقًا للموقف.

التنقل اللغوي والتناوب اللغوي:

لتبسيط مزيد من الضوء على ماهية التنقل اللغوي؛ من المهم التوقف عند أحد أهم المصطلحات ذات الصلة به، ألا وهو مصطلح التناوب اللغوي (أو تبديل الشفرة)

(١) انظر: Garcia & Wei, 2014، ص ١ وما بعدها.

code-switching. والواقع أن هناك شيئاً من التشويش عندما نحاول التفريق بينهما؛ وذلك بسبب تغير مفهوم التنقل اللغوي مع مرور الوقت؛ ففي الأعمال المبكرة (مثل: Garcia^(١)) كان ينظر للتنقل اللغوي على أنه يشمل التناوب اللغوي، في حين شهدت التفسيرات المتأخرة (مثل: Garcia & Wei^(٢)) تغيراً في المفهوم؛ حيث أصبح ينظر إليهما على أنهما يختلفان عن بعضهما بعضاً.

ويعرف Gumperz^(٣) التناوب اللغوي بأنه نوع من المصاحبة ضمن نفس المبادلة الكلامية تنتمي إلى نظامين نحويين مختلفين، فالتناوب اللغوي يفترض من جهة أن الفرد ثنائي اللغة يمتلك نظامين لغويين منفصلين، وأنه ينتقل من نظام إلى آخر من جهة أخرى. ويؤكد ذلك Garcia & Wei^(٤) اللذان يشددان على أن التناوب اللغوي ما هو إلا مجرد عملية يتم فيها تبادل لغتين، أي تبادل بين رموز أحادية اللغة منفصلة. بالمقابل، يركز التنقل اللغوي على الطريقة التي يستعمل بها مستعمل اللغة مخزونه اللغوي برمته بهدف صناعة المعنى من خلال التفاعل اللغوي، فأحد أهم خصائص التنقل اللغوي أنه يفترض استعمال لغات مختلفة ومستويات لغوية متنوعة استعمالاً مدمجاً وظيفياً وديناميكياً، فهو يختلف في ذلك عن التناوب اللغوي الذي يعتمد على نظرة أحادية للغة؛ بحيث ينظر لثنائي اللغة على أنهم يقومون بتوظيف نظامين لغويين منفصلين، أما التنقل اللغوي فيعبر عن رؤية تعددية تنظر للأنظمة اللغوية على أنها متداخلة لا حدود فاصلة بينها^(٥)، فالتنقل اللغوي يفترض أن ثنائي اللغة أو متعدد اللغات يملك نظاماً لغوياً واحداً مدمجاً يتسم بالتعقيد يضم الكفايات لجميع اللغات التي بحوزة المتكلم، كما أن التنقل اللغوي يأخذ بالحسبان الكفاية التداولية والمعايير الثقافية والاجتماعية والمفاهيم المجردة والأساليب والضروب اللغوية وكثير

(١) انظر: Garcia, 2009، ص ١ وما بعدها.

(٢) انظر: Garcia & Wei, 2014، ص ١ وما بعدها.

(٣) انظر: Gumperz, J. 1982. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press : ٥٩، ص ٥٩

(٤) انظر: Garcia & Wei, 2014، ص ١٩.

(٥) انظر: Nagy, T. 2018. On translanguaging and its role in foreign language teaching. Acta Universi-

tatis Sapientiat, Philologica، ١٠ (٢): ٤١-٥٣، ص ٤٤.



من الخصائص السيميائية وتلك المتصلة بالوسائط المتعددة.

علاوة على ذلك، يختلف التنقل اللغوي عن التناوب اللغوي في أصوله المعرفية والإدراكية، فالتنقل اللغوي، كما يؤكد ذلك Wei^(١)، يستند إلى المصادر اللغوية والإدراكية والسيميائية المختلفة لصناعة المعنى في أدواته التحليلية، فالتنقل اللغوي عملية يتم فيها بناء للمعرفة تتجاوز الحدود اللغوية، فمستعمل اللغة أثناء هذه العملية عبارة عن مشارك نشط يبني مخزوناً لغوياً ثنائي اللغة يتسم بالديناميكية من خلال إضافة خصائص جديدة إلى تلك التي يملكها من قبل، وتعتنق Garcia^(٢) نفس الفكرة؛ حيث ترى أن التنقل اللغوي عملية ديناميكية من صناعة المعنى، تتفاعل فيها جميع العناصر وتؤثر بعضها في بعض. وعليه، فالتنقل اللغوي عند Garcia أشمل من التناوب اللغوي، فهو (أي التنقل اللغوي) يشير إلى عملية يقوم من خلالها ثنائيو اللغة بأداء لغوي ثنائي اللغة في فصول تعليم اللغة التي تتضمن عدداً لا يحصى من استعمالات اللغة، وهي عملية تتضمن خصائص لغوية متداخلة، إلى جانب استعمال ممارسات متنقلة متعددة.

ومن جوانب الاختلاف المهمة بين التنقل اللغوي والتناوب اللغوي ما يتعلق بوظائف التنقل اللغوي^(٣)، فجزور التنقل اللغوي تعود إلى التدريس، فهو مرتبطٌ بالممارسات التدريسية على عكس التناوب اللغوي الذي يستعمل لوصف التبادلات اللغوية في جميع السياقات بمختلف أنواعها، فالتنقل اللغوي دورٌ مهم، خاصة في التعليم؛ إذ يُتوقع أن يتم تشكيل فضاء من التنقل اللغوي؛ حيث يتم خلق هذا الفضاء بواسطة ممارسات التنقل اللغوي؛ بحيث يستطيع المتعلم التنقل بين اللغات، واستعمال قدراته وكفاياته اللغوية بطريقة إبداعية، بهدف مناقشة المعنى وصناعته من خلال التفاعل اللغوي. بالمقابل، التناوب اللغوي غير مقبول من الناحية المؤسساتية، وغير مدعوم من الناحية التعليمية، على الرغم من أنه ممارسة

(١) انظر: Wei, Li. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. Applied Linguistics ٣٩(١): ١-٢٣، ص ٢.

(٢) انظر: Garcia, 2009، ص ٤٥.

(٣) انظر: Nagy, 2018، ص ٤٤.

تداولية^(١) شائعة^(٢).

المبحث الثالث: تطبيق التنقل اللغوي في فصول تعليم اللغة:

سوف نتناول في هذا المبحث مسائل تتعلق بتطبيق إستراتيجية (أو إستراتيجيات) التنقل اللغوي في فصول تعليم اللغة من خلال المحاور الآتية: مفهوم التنقل اللغوي التعليمي، واستعمال اللغة الأولى في التعليم، وفوائد التنقل اللغوي، ودور المعلم والمتعلم في تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي، والعوامل المؤثرة في تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي.

مفهوم التنقل اللغوي التعليمي:

يعتبر التنقل اللغوي التعليمي Pedagogical Translanguaging من المداخل الحديثة نوعاً ما في تدريس اللغة، فهو ممارسة لغوية تسمح لمتعلمي اللغة استعمال جميع المهارات والخبرات والقدرات اللغوية التي اكتسبوها في لغتهم الأولى واللغات الأخرى التي يتقنونها كذلك؛ وذلك لأغراض صناعة المعنى، وهو يمثل تحولاً من الطرق أحادية اللغة التقليدية، التي لا تقبل باستعمال اللغة الأولى عند تعلم اللغة الثانية، إذ هو ممارسة تفترض أن هناك تداخلاً بين الأنظمة اللغوية، وكذلك بين المهارات والقدرات اللغوية التي يمتلكها متعلم اللغة، وقد لعبت إستراتيجية التنقل اللغوي دوراً مهماً في تدريس اللغة من خلال ترويج تطبيع الممارسات اللغوية ثنائية اللغة، ومن ثم تحفيز استعمال مداخل تعليمية جديدة تستند

(١) انظر: Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. Modern Language Journal, ١٠٣: ١١٥-١٠٣. ص ٩٤.

(٢) قام Jacobson في نهاية الثمانينات بتطوير طريقة أطلق عليها اسم "المذهب المتزامن" concurrent approach يقوم فيها المعلم بالتناوب اللغوي بطريقة إستراتيجية داخل الجملة الواحدة، ولم يتم قبول هذه الطريقة على نطاق واسع. وسواء استعمل التناوب اللغوي تداولياً من قبل المعلم أو لتحقيق هدف تعليمي كما هو عند Jacobson، فإن التناوب اللغوي في الأدبيات التعليمية، مهما كانت قيمته، لا يركز على المحافظة على الثنائية اللغوية بحد ذاتها، وإنما يهدف إلى تدريس لغة ثانية. ولهذا السبب، فإن مفهوم التنقل اللغوي يقدم مساهمة مختلفة، فهو مفهوم مختلف من الناحية المفاهيمية/ المعرفية، لأنه يشكك في مسألة أن ما يقوم به ثنائيو اللغة هو مجرد الانتقال من لغة إلى أخرى، انظر:

Jacobson, R. 1990. Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. in R. Jacobson & C. Faltis (eds.), Language Distribution Issues in Bilingual Schooling. Clevedon, UK: Multilingual Matters. ص ٣.



إلى الاستعمال المرن للغات في فصول تعليم اللغة^(١).

وهناك اختلاف في مواقف المتخصصين في تعليم اللغة تجاه ظاهرة التنقل اللغوي، فهناك ثلاثة مواقف تجاه ظاهرة التنقل اللغوي في السياقات التعليمية^(٢): الموقف الأول يرى أصحابه أن التنقل اللغوي مشكلة، بل هو عائق قد يعوق تعلم اللغة الهدف، والموقف الثاني يرى أصحابه أن التنقل اللغوي عملية وممارسة لغوية طبيعية، يمارسها متعدد اللغات عند الحاجة، أما الموقف الثالث، فيؤمن أصحابه بأن التنقل اللغوي مصدر ذو قيمة كبيرة في الصف، يساعد في خلق بيئة تعليمية حاضنة لغويا تسهّل تعلم اللغة.

ومما يزيد من تعقيد هذه المسألة أن هناك توترًا بين موقفين نظريين تجاه التنقل اللغوي، فهناك من ناحية صيغة قوية من التنقل اللغوي، وهي صيغة ترى أن ثنائيي اللغة لا يتحدثون لغات، وإنما يستعملون ذخيرتهم اللغوية بطريقة انتقائية. بالمقابل، هناك صيغة ضعيفة من التنقل اللغوي تدعم الحدود والفواصل بين اللغات، لكنها في نفس الوقت تدعو إلى التخفيف من هذه الحدود، وقد كانت النسخة الضعيفة من التنقل اللغوي هي السائدة لفترة طويلة حتى ظهور العالم البارز في مجال التعليم ثنائي اللغة Cummins^(٣)، الذي تحدث عن الاعتماد اللغوي المتبادل، رغم أنه لم يتطرق للفصل بين اللغات في التدريس؛ وكان يرى أن الوقت الذي يُقضى في التدريس باستعمال لغة واحدة يؤثر سلبيًا على تطور اللغة الأخرى. وقد بدأ Cummins مع مرور الوقت يعيد النظر في إستراتيجيات التدريس أحادية اللغة في التعليم ثنائي اللغة، وأخذ في مواجهة ما يسميه العزلة المزدوجة two solitudes، خاصة في برامج الانغماس اللغوي ثنائية اللغة، وكثير من الباحثين الآن يسرون على خطى Cummins في الدعوة إلى تبني إستراتيجيات تدريسية مرنة في التعليم ثنائي اللغة

(١) انظر: Prada, J. & Turnbull, B. 2018. The Role of translanguaging in the multilingual turn: driving philosophical and conceptual renewal in language education. E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, ٥: ٨-٢٣، ص ٨ وما بعدها.

(٢) انظر: Prilutskaya, M. 2021. Examining pedagogical translanguaging: a systematic review of the literature. Languages, ٩: ١٨٠، ص ٩.

(٣) انظر: Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual class-rooms. The Canadian Journal of Applied Linguistics, ١٠(٢): ٢٢١-٢٤٠، ص ٢٢١ وما بعدها.

(انظر على سبيل المثال ^(١) Lin)، لكن بعضهم يستعمل مصطلح التنقل اللغوي لوصف استعمال الأطفال للغة، والإستراتيجيات المرنة المستعملة في الفصول. ومن المهم أن نتذكر أن التنقل اللغوي في أصوله الويلزية يشير إلى ممارسة تدريسية في التعليم ثنائي اللغة يتم فيها تغيير لغة الدخول والخروج اللغويين بطريقة مقصودة، على اعتبار أن الثنائية اللغوية أداة مهمة في تعلم الثنائية اللغوية المدججة ونموها، إلى جانب الاندماج الإدراكي المطلوب للتعلم بطريقة ثنائية لغويا، وعلى النقيض من الممارسات التدريسية ضمن الأيديولوجيات أحادية اللغة التي ترى أن اللغات ثابتة، تعتبر اللغة (من منظور التنقل اللغوي) مصدراً متعدد اللغات ومتعدد السيميائيات ومتعدد الحواس ومتعدد الموارد، يستعملها الإنسان في التفكير وفي إيصال الأفكار ^(٢)، إن التنقل اللغوي التعليمي يُوصى به كثيراً في البلدان الناطقة بالإنجليزية، لأن الاستعمال الحصري للغة الإنجليزية في الفصول يزيد من الفجوة بين الأيديولوجيات أحادية اللغة المثالية وممارسات التنقل اللغوي في ما يتعلق بالمتحدثين والذخائر اللغوية والسياقات الاجتماعية ^(٣).

إن التنقل اللغوي في التعليم يمثل مدخلاً تعليمياً يسمح، بل يشجع، تطبيق ممارسات لغوية متعددة؛ حيث ينظر للصف بأنه مجتمع ممارسة ^(٤) ^(٥) community of practice يعطي الطلاب والمعلمين على حد سواء الحق في استعمال جميع مهاراتهم اللغوية ومخزونهم اللغوي. ويشدد Williams ^(٦) على أن التنقل اللغوي في التعليم يعني استعمال لغة ما لتعزيز اللغة

(١) انظر: Lin, A. 2013. Towards paradigmatic change in TESOL methodologies: building plurilingual pedagogies from the ground up. TESOL Quarterly ٤٧(٣): ٥٢١-٥٤٥، ص ٥٢١ وما بعدها.

(٢) انظر: Wei, ٢٠١٨، ص ١٧.

(٣) انظر: Cenoz, J., & Gorter, D. 2020. Teaching English through pedagogical translanguaging. World Englishes, 39(2): 300-311، ص ٣٠٠ وما بعدها.

(٤) يعرف Wenger مجتمع الممارسة بأنه مجموعة من الناس يشتركون في شيء يولونه اهتماما، ويقومون بفعله بهدف تحسين مهاراتهم من خلال الممارسة المنتظمة. انظر: Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press، ص ١٢.

(٥) انظر: Wenger, 1998، ص ١٢.

(٦) انظر: Williams, Cen. 2002. A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of، ص ١٢.



الأخرى، بهدف زيادة الفهم وزيادة مشاركة الطلاب في اللغتين. بعبارة أخرى، يستطيع الطالب من خلال التنقل اللغوي استدخال الأفكار الجديدة التي يسمعوها، وربط ما يفهمه من معنى بالرسالة أو المفهوم المقدم له، ومن ثم استعمال الرسالة أو المفهوم المقدم له في اللغة أو اللغات التي يتقنها، من وجهة نظره. وبهذا، فهو يدعم ويتمم الرسالة من خلال المعالجة اللغوية المزدوجة.

وبناء على ما تقدم، فإن التنقل اللغوي في السياق الصفّي هو عملية ينهمك فيها الطلاب والمعلم في ممارسات متنقلة معقدة تشمل جميع الممارسات اللغوية عند الطلاب بهدف تطوير ممارسات لغوية جديدة مع المحافظة على القديمة وإيصال معارف مناسبة ومنح الوقائع الاجتماعية وتلك المتصلة بالقوة والنفوذ صوتاً من خلال التصدي لللا مساواة اللغوية^(١)، وهذا المذهب لا يجعل لغة أفضل من لغة أخرى في السلم الاجتماعي/ الثقافي، وإنما يشجع الطلاب الذين يتحدثون لغات تُنسب للأقليات في بيوتهم أن يشعروا بالحرية الكاملة لاستعمالها داخل الصف، ويرى Otheguy et al.^(٢) أن التنقل اللغوي هو توظيف كامل الذخيرة اللغوية عند المتكلم دون الالتفات إلى الالتزام بالحدود المحددة اجتماعياً وسياسياً للغات، وقد كان لهذا مضامين في العدالة الاجتماعية للطلاب ثنائيي اللغة، ففي الوقت الذي يسمح فيه للطلاب أحاديي اللغة باستعمال مصادرهم اللغوية في التعلم والقياس، لا يسمح بذلك للطلاب ثنائيي اللغة، وهذا يجعلهم صامتين وغير مندمجين في النشاطات التدريسية وتلك المتصلة بالقياس، وبناء على ذلك، أصبح ينظر للتنقل اللغوي على أنه ممارسة تدريسية تنطوي على تحول في أهداف التدريس والتعلم من متحدث أحادي اللغة إلى متحدث ثنائي اللغة، ومن الخصائص اللغوية إلى الممارسات اللغوية، وهو تغير يتمشى مع الانتقال من الإيديولوجية اللغوية التي تصر على الاقتصار على استعمال

age. Bangor: School of Education. <https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language>، ص ١٥.

(١) انظر: García, O. & Kano, N. 2014. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: J. Conteh and G. Meier (eds.), The multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges. Bristol: Multilingual Matters، ص ٢٩٤.

(٢) انظر: Otheguy et al. 2015، ص ٢٨٦.

اللغة الإنجليزية إلى مبادرة التنقل اللغوي التعليمي.

وقد استعرض Cummins^(١) الدراسات الأولية التي دججت التنقل اللغوي بوصفه مبادرة تدريسية منذ التسعينيات مروراً بالألفية في السياقات الأمريكية والكندية، ومع أن المتعلمين في هذه الدراسات كانوا من خلفيات ثقافية متنوعة، فإنهم يشتركون في هدف واحد وهو تعزيز لغاتهم المستهدفة بمساعدة لغاتهم الأصلية، وقد أسهم تفصيل Garcia^(٢) في الحوار النشط بين ممارسات التنقل اللغوي والممارسات التدريسية في توسيع النطاق النظري لهذا المفهوم، وتعكس نتائج هذه الدراسات تنفيذ المعلمين للمنطلقات التي تنادي بالتعرض الأقصى للغة الهدف، والتي تنادي كذلك بالعزل التام بين اللغة الأولى والثانية، فهي ترحب بتبني ذخيرة لغوية واحدة لتعزيز العدالة الاجتماعية.

من ناحية أخرى، قامت Prilutskaya^(٣) بإجراء دراسة مسحية لمجموعة من قواعد المعلومات بداية من ٢٠١١ حتى ٢٠٢١، وقد نتج عن ذلك ٣٠٠٠ دراسة، ثم قامت بعد ذلك بفحص هذه الدراسات لينتهي بها المطاف باختيار ٢٣٣ دراسة، تم إخضاعها للتحليل والمناقشة، وقد استهدفت Prilutskaya في دراستها البحوث الميدانية التي اعتمدت على التنقل اللغوي بوصفه إطاراً لتدريس اللغة الإنجليزية؛ حيث كان الهدف تقديم صورة إجمالية عن استعمال إستراتيجية التنقل اللغوي في السياقات التعليمية، وقد ركزت Prilutskaya في دراستها المسحية على البحوث التي استهدفت تطبيقات التنقل اللغوي في الفصول الدراسية، التي تستعمل فيها اللغات بطريقة وظيفية مرنة بهدف تطوير التدارس اللغوي في اللغات التي يتقنها الطلاب.

وقد أظهرت دراسة Prilutskaya المسحية أن الدراسات المشمولة بالدراسة توزعت على جميع المستويات الدراسية بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية وبرامج إعداد

(١) انظر: Cummins, J. 2019. The emergence of translanguaging pedagogy: a dialogue between theory and practice. Journal of Multilingual Education Research, 9: 17-36. ص ١٧ وما بعدها.

(٢) انظر: Garcia, 2009، ص ١ وما بعدها.

(٣) انظر: Prilutskaya, M. 2021. Examining pedagogical translanguaging: a systematic review of the literature. Languages, 9: 180. ص ٢ وما بعدها.



المعلمين وتدريبهم، كما شملت العينة فيها المعلمين والطلاب، ف ٥٥٪ من البحوث درست توجهات الطلاب وممارساتهم اللغوية، في حين ٢٧٪ من البحوث ركزت على المعلمين، أما بقية الدراسات التي مثلت ١٨٪ فقد شملت المعلمين والطلاب معا. علاوة على ذلك، كانت الموضوعات التي خضعت للدراسة في البحوث التي قامت Prilutskaya بمراجعتها كثيرة ومتنوعة ومتشعبة، ويمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات: أولا: فحص تصورات المعلمين والطلاب حول التنقل اللغوي، بما في ذلك قناعاتهم حول استعمال اللغة الأولى في الصف، ودراسة التفاعل بين إيديولوجيات المعلمين وممارستهم التدريسية، وأثر ذلك في التنقل اللغوي عند الطلاب. ثانيا: قياس أثر التنقل اللغوي في أداء الطلاب وتفاعلهم مع المعلم وفي ما بينهم، وفي تحسين الوعي اللغوي لديهم وفهم المقروء والمهارات الشفهية واكتساب المفردات عند الطلاب، وأثره كذلك في تحسين الحالة العاطفية عند المتعلم، والتخفيف من قلق تعلم اللغة والسلوكيات السلبية، وفي إعادة بناء هويات الطلاب ثنائيي اللغة، إلى جانب تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال تحقيق المساواة في التعليم. ثالثا: فحص السياسات اللغوية ودراسة مدى تأثيرها بالممارسات التدريسية المبنية على التنقل اللغوي، إلى جانب دراسة مدى صمود المذاهب المبنية على التنقل اللغوي في علاقتها مع ممارسات القياس اللغوي.

علاوة على ذلك، أجريت دراسات متعددة هدفت إلى توثيق استعمال إستراتيجية التنقل اللغوي وفوائدها؛ حيث قام Palmer et al. (١) بدراسة ممارسات اثنين من المعلمين من ذوي الخبرة في فصول تعليم اللغة المزدوجة، وقدموا أدلة على ممارسات التنقل اللغوي من قبل الطلاب، وإستراتيجيات التدريس المتعلقة بالتنقل اللغوي من قبل المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Gort & Sembiante (٢) كيف أن ممارسات التنقل اللغوي

(١) انظر: Palmer et al., 2014، ص ٧٥٧ وما بعدها.

(٢) انظر: Gort, M. & Sembiante, S. 2015. Navigating hybridized language learning spaces through translanguageing pedagogy: dual language preschool teachers' languageing practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. International Multilingual Research Journal, 9:1: 7-25، ص ٧ وما بعدها.

ساندت الأطفال ثنائيي اللغة المبتدئين في مرحلة ما قبل المدرسة في برنامج لغوي ثنائي اللغة (إسباني/ إنجليزي). لقد أسهمت هذه البحوث في توثيق قيام المعلمين بتجاوز هذه الحدود المفتعلة بين اللغات لضمان أن يتعلم الطلاب، رغم السياسات التي تشدد على الفصل بين اللغات، كما قام Cenoz & Gorter^(١) بإجراء دراسة في إقليم الباسك في إسبانيا حيث تُدرّس ثلاث لغات: لغة الباسك، والإسبانية والإنجليزية؛ بحيث يدرس الطلاب يوميًا في ثلاثة فصول، كل فصل مخصص لإحدى اللغات الثلاث، علما بأن كل فصل من هذه الفصول يُقسّم إلى أربع مجموعات ويعمل الطلاب في أربع مهمات بشكل تعاوني، وقد قام Cenoz و Gorter وفريقهما البحثي بإعداد مواد تعليمية قائمة على التنقل اللغوي لاستعمالها مع مجموعتين من المجموعات الأربع، فعلى سبيل المثال، طُلب من الطلاب في المجموعة التجريبية في الفصل الخاص بلغة الباسك مقارنة بعض التراكيب والمفردات والخطاب في لغة الباسك مع نظيراتها في اللغتين الإسبانية والإنجليزية، مع قياس تعلم الطلاب في كل لغة عند تقديم هذه المواد التعليمية.

وهناك دراسة إثنوقرافية قام بها Blackledge & Creese^(٢) في إحدى المدارس في المملكة المتحدة لتوثيق كيفية استعمال التنقل اللغوي من قبل المعلمين لإيصال الأفكار وتعزيز التقاطع اللغوي، على أساس أن ذلك شكل من أشكال الثنائية اللغوية المرنة بدون حدود قاطعة تضع المتحدث في قلب الحدث التفاعلي؛ حيث يؤكد الباحثان أن هناك حاجةً لكلتا اللغتين بشكل متزامن لتوصيل المعلومات؛ حيث تستعمل كل لغة في إيصال معلومات تختلف عن المعلومات التي يتم توصيلها بواسطة اللغة الأخرى؛ مما يساعد في إيصال مجمل الرسالة. كما لوحظ أن الطلاب يستعملون التكرار والترجمة، إلى جانب استعمال التدارس اللغوي المتزامن من قبل المعلم للمساعدة في إدماج الطلاب، ومساعدتهم في تأسيس هوياتهم، والمحافظة على استمرارية المهمة، ومناقشة المعنى، ويعتقد المؤلفان أن

(١) انظر: Cenoz, J. & Gorter, D. 2015 Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging. Cambridge: Cambridge University Press.

ص ١ وما بعدها.

(٢) انظر: Blackledge, A. & Creese, A. 2010. Multilingualism: A Critical Perspective. London: Continuum.

ص ١٠٨ وما بعدها.

استعمال مذهب التنقل اللغوي في هذه المدارس يهدف إلى تمثيل الهوية إلى جانب تعليم اللغة وتعلمها، فاللغة مجرد مصدر اجتماعي بدون حدود واضحة للجماعة والمجموعة الاجتماعية.

إضافة إلى ذلك، بدأ توظيف التنقل اللغوي إطاراً نظرياً يزداد في دراسة الممارسات ثنائية اللغة في البرامج ثنائية اللغة المخصصة للأطفال الصغار؛ ففي دراسة قام بها Schwartz & Asli^(١) في روضة ثنائية اللغة (العربية/ العبرية) في إسرائيل، أظهر الباحثان كيف يستعمل الأطفال ومعلموهم التنقل اللغوي، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Garrity et al^(٢). كيف أن الأطفال الرضع (تتراوح أعمارهم من ٦ أشهر إلى ١٥ شهراً) يستعملون اللغة الإسبانية والإنجليزية ولغة الإشارة المخصصة للأطفال، ويطلقون على هذه الممارسة اسم ممارسة التنقل اللغوي المتزامن simultaneous translanguageing practice. وأظهرت نتائج دراسة قام بها Swanwick^(٣) على الأطفال الصم، أن التنقل اللغوي للطلاب الصم قد يكون أكثر نفعاً من الممارسات أحادية اللغة، فقد تبين أن التنقل اللغوي وسيلة مفيدة في تأطير الممارسات اللغوية لهؤلاء الأطفال، وأنهم يستعملون ذخيرتهم اللغوية في مساحات مختلفة وفقاً لمدى تقدمهم.

استعمال اللغة الأولى في التعليم:

من القضايا الأساسية في مناقشات التنقل اللغوي قضية استعمال لغة الطلاب الأولى حينما يتعلمون لغة ثانية؛ فقد ظلت هذه القضية محل نقاش منذ أمد بعيد، وكان الموقف

(١) انظر: Schwartz, M. & Asli, A. 2014. Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew Kindergarten in Israel. Teaching and Teacher Education, 38: 22-32. ص ٢٢ وما بعدها.

(٢) انظر: Garrity, S., Aquino-Sterling, C. & Day, A. 2015. Translanguageing in an infant classroom: Using multiple languages to make meaning. International Multilingual Research Journal, 9(3): 177-196. ص ١٧٧ وما بعدها.

(٣) انظر: Swanwick, R. 2015. Scaffolding learning through classroom talk: The role of translanguageing'. In P, Spencer & M, Marschark (Eds.), The Oxford Handbook of Deaf Studies: Language and Language Development. New York: Oxford University Press. ص ٤٢٠ وما بعدها.

الذي يؤمن به كثير من المتخصصين في تعليم اللغة الثانية أن استعمال لغة الطلاب الأولى مضر، ويجب تجنبه تماماً في فصول تعليم اللغة أيًا كان السياق الذي تُدرّس فيه اللغات الثانية.

ويرى عدد من الباحثين^(١) أن اختيار الفرد للغة التي يستعملها في التعليم ما زالت قضية مهمشة في سياقات تعليم اللغة الثانية؛ وذلك بسبب الاعتقاد بأن استعمال اللغة الأولى في المدارس مسألة معيية، ويؤكد هؤلاء الباحثون أن الطلاب لا يشعرون بالثقة بسبب معاناتهم من محاولة التحدث باللغة الهدف بطلاقة، ولذا فهم يشعرون بالحزن لأنهم مطالبون بأن يهجروا لغتهم الأولى التي تعتبر أقل مرتبة من اللغة الثانية في السياقات ثنائية اللغة.

والوضع مع التنقل اللغوي مختلف تماماً، فالتنقل اللغوي التعليمي يستند في منهجيته إلى توظيف مجمل الذخيرة اللغوية المتعددة عند المتعلم التي تعتبر مصدراً مهماً. وهناك دعوات متكررة في أدبيات اللسانيات التطبيقية لتحرر من التدريس أحادي اللغة، أو من الممارسات التدريسية التي تمنع استعمال أي لغة غير اللغة الهدف، ويشدد Creese & Blackledge^(٢) على أن هناك حاجة ملحة في السياقات ثنائية اللغة لاستعمال اللغة الهدف واللغة الأولى للطلاب لإيصال المعنى وتبادل المعلومات والتعبير عن الهويات. وتؤكد نتائج الدراسات الحديثة أهمية اللغة الأولى بوصفها مصدراً للتعليم؛ حيث تعتبر طريقة جيدة لمواجهة التحديات التي يواجهها المتعلمون متعددو اللغات^(٣)، ويشدد Tian & Macaro^(٤) على أن المتعلمين الذين يستقبلون الدخل اللغوي بلغتهم الأولى يتفوقون

(١) انظر: Oihana, L., Cenoz, J. & Gorter, D. 2020. Developing morphological awareness across lan- guages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. Language Awareness, 29(1): 41-59. ص ٤١ وما بعدها.

Ferreira-Meyers, K. & Horne, F. 2017. Multilingualism and the language curriculum in South Africa: Contextualising French within the local language ecology. Stellenbosch Papers in Linguistics Plus ٥١: ٢٣-٤٠. ص ٢٣ وما بعدها.

(٢) انظر: Creese, A. & Blackledge, A. 2010. ص ١٠٦.

(٣) انظر: Oihana, L., Cenoz, J. & Gorter, D. 2020. ص ٤١ وما بعدها.

(٤) انظر: Tian, L. & Macaro, E. 2012. Comparing the effect of teacher code switching with English

على المعلمين الذين لا يحظون بذلك، كما يرى Cummins^(١) أن اللغة الأولى تمثل أساساً يمكن أن تُبنى عليها المعارف التي يستقبلها المتعلم، فلاستعمال اللغة الأولى مضامين تعليمية، لأن المتعلم إذا لم يستطع فهم ما يقدم له، فإنه سوف يواجه صعوبات تعليمية، ويؤكد Omi-dire^(٢) في هذا الصدد أننا إذا أردنا أن يتحقق التعلم، فهناك حاجة إلى أن يكون هناك تفاعل بين المعلمين في الصف، ويمكن تسهيل هذا التفاعل باستعمال لغة الطلاب الأولى، وذلك لتحقيق الاندماج وصنع الروابط التي تؤدي إلى زيادة معدلات الفهم، ويرى بعض الباحثين (منهم على سبيل المثال^(٣) Ferreira-Meyers & Horne) أن لغة الطلاب الأولى أداة مهمة لتطوير المعارف الأكاديمية والتفكير الناقد والإبداعي ولتشكيل هويات تتسم بالثقة، ويؤكد ذلك Owen-Smith\^(٤)، الذي يشدد على قيمة اللغة الأولى باعتبارها وسيلة للطلاب يعبر بها عن قدراته بأقصى درجة ممكنة، ويشير Hillman et al.^(٥) إلى أن المعلمين يستعملون لغة الطلاب الأولى لبناء العلاقات ولتشجيع تشكيل هوية مشتركة.

والحجة المقدمة هنا تلخص في أن لغة الطلاب الأولى ذات قيمة في التعليم، بل هي مؤثرة باعتبارها منصة عالمية تشكل أساساً للتعلم وتطور المعرفة، وبالتالي هناك حاجة لفسح المجال للغة الأولى في البيئة التعليمية حتى يتمكن المتعلم من مساندة تعلمه، ويتحقق

—only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students. Language Teaching Research, ١٦ (٣): ٣٦٧-٣٩١، ص ٣٨٢.

(١) انظر : Cummins, J. 2009. Multilingualism in the English-language classroom: K w Pedagogical considerations. TESOL Quarterly, 43(2): 317-321، ص ٣١٨.

(٢) انظر : Omidire, M. 2019a. Embracing multilingualism as a reality in classrooms: An introduction. In M. Omidire (ed.), Multilingualism in the Classroom: Teaching and Learning in a Challenging Context. Cape Town: Juta & Co. text. ص ٥.

(٣) انظر : Ferreira-Meyers, K. & Horne, F. 2017، ص ٣٥.

(٤) انظر : Owen-Smith, M. 2010. The language challenge in the classroom: A serious shift in thinking and action is needed. Focus, 56: 31-37، ص ٣٢.

(٥) انظر : Hillman, S., Graham, K. & Eslami, Z. 2019. Teachers' translanguaging ideologies and practices at an international branch campus in Qatar. English Teaching & Learning, 43(1): 41-63، ص ٤٣.

ذلك من خلال فهم المحتوى المدرس عن طريق اللغة الأولى، ومن خلال السماح للمتعلمين بالإبحار في تعلمهم ليس بالاعتماد على لغتهم الأولى فحسب، بل باستعمالها وسيطاً لتكثيف خبراتهم التعليمية، ولهذا السبب؛ يرى Lwanga-Lumu^(١) أن دمج اللغة الأولى قد يؤدي إلى الشعور بمزيد من التملك ضمن عملية التعلم، ومن ثم الشعور بهوية أقوى.

فوائد التنقل اللغوي:

يشدد Baker^(٢)، وهو أحد أهم الخبراء في الثنائية اللغوية، كما أنه هو من طور مصطلح التنقل اللغوي في اللغة الإنجليزية، على أن من أهم فوائد التنقل اللغوي في السياقات التعليمية أنه يؤدي إلى فهم الموضوع المدرس بشكل أفضل، فعندما يقوم الطالب بقراءة موضوع ما في لغة ما، ثم يكتب عن نفس الموضوع في لغة أخرى، فإن ذلك يعني أن الموضوع الهدف قد عُولج ونوقش أكثر. ويرى Baker أن التنقل اللغوي يؤدي إلى تطور اللغات الضعيفة، وتعزيز علاقة البيت بالمدرسة، ودمج الطلاب الذين يتصفون بالطلاقة اللغوية مع الطلاب ممن هم أقل طلاقة وكفاية لغوية؛ مما يساعد في تطور المستوى التعليمي لهؤلاء الطلاب، وتؤكد ذلك الدراسة التي قام بها Hassan & Ahmed^(٣)؛ حيث قام الباحثان بتقديم أمثلة على استعمال عدة لغات (العربية والإنجليزية والأوردية والسواحلية) بطريقة تبادلية في فصول تدريس المواد الدينية في مدرسة إسلامية خاصة في باكستان، ووجدوا أن هناك أثراً إيجابياً للتنقل اللغوي؛ حيث أدى إلى تعزيز بعض المفاهيم وتقويتها من خلال تكرارها بعدة لغات؛ وبالتالي أدى ذلك إلى فهم أكثر عمقا للموضوع المدرس. وهناك دراسات أخرى تؤكد نتائجها فائدة التنقل اللغوي في فصول تعليم اللغة الثانية/

(١) انظر: Lwanga-Lumu, J. 2020. Intercultural communicative component (ICC) in the English second language (EL2) curricula: trends and challenges of transformation in South Africa (SA) and the global world. Journal of Intercultural Communication, 20(1): 1-16. ص ١٢.

(٢) انظر: Baker, 2001، ص ٢٩٠.

(٣) انظر: Hassan, N & Ahmed, K. 2015. Exploring translanguaging: a case study of a madrasah in Tower Hamlets. Research in Teacher Education, ٥(٢): ٢٣-٢٨، ص ٢٣ وما بعدها.

الأجنبية، فعلى سبيل المثال، قام Portoles & Marti^(١) بتحليل السلوك اللغوي لمجموعة من المتعلمين الصغار (٥ سنوات) في سياق متعدد اللغات، وتبين أن المتعلمين الصغار يستعملون كل ما يملكون من مخزون لغوي أثناء تواصلهم بعضهم مع بعض، ويقومون ببناء مفاهيم جديدة بناء على معارفهم السابقة، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها Chukly-Bonato^(٢) من خلال ملاحظة السلوك اللغوي لعدة أساييع، أن التدريس بالتنقل اللغوي ساعد في تغيير سلوك الطلاب في فترة زمنية قصيرة؛ حيث ساعد تطبيق ممارسات التنقل اللغوي في تخفيف الضغط على الطلاب من ضرورة التحدث باللغة الإنجليزية، وبالتالي ساهم ذلك في خلق مناخ أكثر راحة داخل الصف؛ ومن ثم شجع ذلك الطلاب على المشاركة داخل الصف وتوظيف مهاراتهم اللغوية بشكل أكثر ثقة، وبالتالي أسهم التنقل اللغوي في تغيير هذه الرؤية أحادية اللغة، وفي لفت الانتباه إلى المعارف الثقافية للطلاب.

علاوة على ذلك، تشير Garcia et al^(٣) إلى أن التنقل اللغوي يمكن أن يخلق بيئة صفية يواجه فيها الطلاب الهرميات اللغوية، التي ترمز إلى السلطة والنفوذ والقوة، التي تضع لغة أقوى من لغة أو تفضل لغة على أخرى، بيئة يشعر فيها الطلاب بأنهم أعضاء ذوو قيمة في المجتمع الصفّي، مع تمكينهم من استعمال جميع المصادر التي بحوزتهم للمشاركة في النشاطات الصفية مشاركة كاملة، ويدعم كل من Canagarajah^(٤) و Paxton^(٥) هذا التوجه، فهو

(١) انظر: Portoles, L & Marti, O. 2017. Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as a additional language. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature , ١٠(١): ٦١-٧٧، ص ٦١ وما بعدها.

(٢) انظر: Chukly-Bonato, K. 2016. Transferring Knowledge through Translanguaging: The Art of Multilingualizing the Foreign Language Classroom. Montreal: McGill University Libraries، ص ٥٥ وما بعدها.

(٣) انظر: García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. 2017. The Translanguaging classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. Philadelphia, PA: Caslon، ص ٩٢.

(٤) انظر: Canagarajah, 2011، ص ٥.

(٥) انظر: Paxton, M. 2009. It's easy to learn when you using your home language but with English you need to start learning language before you get to the concept: Bilingual concept development in

يمنح الطلاب صوتاً ومكانةً أفضل، ويحسن وينظم الممارسات التدريسية المستقبلية التي يمكن أن تسهم في تحقيق المساواة في التعليم. لقد أصبح دعم المعلمين في الفصول متعددة اللغات من خلال تبني إستراتيجيات تمكن الطلاب من زيادة فرص تعلمهم -أولوية. إذاً هناك أدلة تبين أن التنقل اللغوي مفيد لاكتساب اللغة وتسهيل العملية التواصلية؛ لأن التنقل اللغوي يسمح للأفراد بالتعبير عن أنفسهم بحرية أكبر في البيئة الصفية، كما أن التعليم أحادي اللغة يحرم الأطفال ثنائيي اللغة من أن ينموا نمواً تاماً في الجوانب الإدراكية والاجتماعية واللغوية^(١). إن القدرة على التلفظ بعبارات معقدة متقاطعة اللغات مع المحافظة على مستوى من الفهم مع المحاور يتطلب درجة عالية من الكفاية اللغوية في كلتا اللغتين، وقد أظهرت نتائج دراسة قام بها Velasco & Garcia^(٢) أن الأطفال ثنائيي اللغة ينتجون أعمالاً كتابيةً فيها شيء من الإبداع عندما يسمح لهم بممارسة التنقل اللغوي، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Lewis, Jones & Baker^(٣) أن الطلاب يستعملون لغتين بطريقة ديناميكية وظيفية لتنظيم العمليات العقلية في الفهم والتحدث وممارسة التدارس اللغوي، إلى جانب أن التنقل اللغوي كان وسيلة لرفع مستوى الثقة بالنفس عند الطلاب ممن يتحدثون لغات تُنسب للأقليات وزيادة الاحترام الذاتي لديهم، كما أنه يوفر لهؤلاء الطلاب شعوراً بالطبيعة والفخر بخلفيتهم اللغوية والثقافية.

an English medium university in South Africa. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 30(4): 345-359, ص ٣٤٨

(١) انظر: Garcia, 2009, ص ١٤٠.

(٢) انظر: Velasco, P. & Garcia, O. 2014. Translanguaging and the writing of bilingual learners. Bilin-gual Research Journal, 37 (1): 6-23, ص ٦ وما بعدها.

(٣) انظر: Lewis, Jones & Baker, 2012, ص ٦٥٥ وما بعدها.

دور المعلم والمتعلم في تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي:

يعتمد تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي بالدرجة الأولى على المعلم، وتشدد Axelrod^(١) في هذا الصدد أن المعلم إذا كانت عنده نظرة إيجابية تجاه التنقل اللغوي، فإنه يخلق بيئة تدعم استعمال الطلاب للغة، وتشجعهم على استكشاف اللغات التي يتقنونها؛ مما يسمح لهم بجلب الممارسات اللغوية التي خبروها في بيوتهم ومجتمعاتهم إلى الصف. علاوة على ذلك، فإن إيمان المعلم بأن الثنائية اللغوية مصدر اجتماعي وإدراكي يساعد في تطبيق ممارسات التنقل اللغوي التعليمية بوصفها إستراتيجية مفيدة تعترف بالمصادر اللغوية التي يجلبها الطلاب إلى الفصل وتوظيفها. ويؤكد ذلك Carroll et al^(٢)، في دراستهم حول ممارسات التنقل اللغوي في إحدى الجامعات في بورتوريكو؛ حيث أظهرت نتائج دراستهم أن المعلمين إذا كانوا ينظرون إلى طلابهم على أنهم ثنائيو لغة ناجحون، فإن ذلك يجعلهم يثقون بقدرات طلابهم اللغوية.

وتقترح Garcia et al^(٣) ثلاثة مكونات في التنقل اللغوي يجب أن يقوم المعلم بالاهتمام بها لتمكين التدريس القائم عليه، وهي تشمل: الوضعية stance، والتصميم design، والتحويلات shifts. ويقصد بالوضعية أيديولوجيا المعلم وقناعاته المتصلة بالطلاب المبتدئين من ثنائيي اللغة وممارساتهم اللغوية، بصرف النظر عن نوعية هذه اللغات. ويقصد بالتصميم أن يقوم المعلم ببعض المخاطر أثناء تصميم الخبرات التعليمية لهؤلاء الطلاب، أما التحويلات فيقصد بها التغييرات والخطوات التي يتخذها المعلم للاستجابة لطلابهم.

(١) انظر: Axelrod, Y. 2017. "Ganchulinas" and "Rainbowli" Colors: young multilingual children play with language in head start classroom. Early Childhood Education Journal ١٠٩، ص ١٠٣-١٠٥.

(٢) انظر: Carroll, K., de Vries, A. & Muñoz, A. 2020. Future doctors in training: translanguaging in an evolution course. Critical Inquiry in Language Studies ١٣، ص ٤-٢٥.

(٣) انظر: García, O., Ibarra-Johnson, S. & Seltzer, K. 2016. The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. Philadelphia, PA: Brookes Publishing، ص ١١٥.

ويرى Kleyn & Garcia ^(١) أن وضعية المعلم تعني أن يكون المعلم مدرِّكًا للغة الطلاب الأولى، وأن يقبل بها مصدرًا تستعمل في التعلم، وأن يحاول اجتثاث البنى السابقة للهرمية والقوة والنفوذ، أما التصميم في نظرهما فهو أن يقوم المعلم بوضع تسهيلات لدعم التنقل اللغوي في الصف، في حين أنهما يعتقدان أن التحولات تعني الاهتمام بحاجات الطلاب، لأن هذا التحول هو الذي يسمح للمعلم بتبني إستراتيجيات مرنة تعزز التعلم والفهم. ومن المهم التأكيد على أن النظرة الإيجابية للتنقل اللغوي من قبل المعلم لا تعني بالضرورة استعمال المعلم لممارسات تدريسية تتمحور حول المتعلم ^(٢)، ولا أن المعلم قادر على توظيف التنقل اللغوي بطريقة مناسبة وفاعلة داخل الصف، ويحذر Ganuza & Hedman ^(٣) في هذا الصدد من استعمال مصطلح ممارسات التنقل اللغوي التعليمية في سياقات تستعمل فيها ممارسات متعددة اللغات من قبل المعلمين والطلاب دون القيام بعمليات تأمل في هذه الممارسات، وبدون تطبيق تلك الممارسات بهدف تسهيل عملية التعلم. وبناء على ذلك، يشدد الباحثان على ضرورة تدريب المعلم تدريبيًا نظريًا وتطبيقيًا صريحًا على كيفية توظيف ما يملكه الطالب من ذخيرة لغوية. ويؤكد ذلك Nikula & Moore ^(٤)؛ حيث يشددان على أهمية أن يدرك المعلم مفهوم التنقل اللغوي، لا على أنه إستراتيجية تدريسية لدعم التعلم فحسب، وإنما على أنه من خصائص الخطاب ثنائي اللغة الطبيعي، ويمكن للمعلم

(١) انظر: Kleyn, T. & García, O. 2019. Translanguaging as an act of transformation restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In L. de Oliveira (ed.), The Handbook of TESOL in K-12. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. ص ٧٥.

(٢) انظر: Mwinda, N, & van der Walt, C. 2015. From 'English-Only' to translanguaging strategies: exploring possibilities. Per Linguam-a Journal of Language Learning, 31: 100–118. ص ١١٣.

(٣) انظر: Ganuza, N, & Hedman C. 2017. Ideology versus practice: is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In B. Paulsruud, J. Rosén, B. Straszer & A Wedin (eds.), New Perspectives on Translanguaging and Education. Bristol: Multilingual Matters. ص ٢١٩.

(٤) انظر: Nikula, T. & Moore, P. 2019. Exploring translanguaging in CLIL. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, ٢٢: ٢٣٧–٢٤٩. ص ٢٤١.



والطلاب توظيفه حسب متطلبات السياق، ويرى Omidire ^(١) أن من عوائق تطبيق ممارسات التنقل اللغوي عدم حصول المعلمين على تدريب كافٍ للتعامل مع تعلم اللغة الثانية، وعدم قدرتهم على تكييف المنهج لدعم هذه الإستراتيجية بسبب ضيق الوقت خاصة في الفصول المزدحمة بالطلاب، إلى جانب قلة الموارد في كثير من المدارس. ونتيجة لذلك؛ هناك عدد كبير من الباحثين يشددون على أهمية أن تشمل برامج إعداد المعلمين وتطويرهم قبل الخدمة وأثناء الخدمة على أجزاء تركز على ظاهرة التنقل اللغوي وتوظيفها في فصول تعليم اللغة، وقد اختلف الباحثون في ما يجب أن تركز عليه هذه البرامج في ما يخص ظاهرة التنقل اللغوي، فعلى سبيل المثال، يرى Gorter & Arocena ^(٢) أن برامج التدريب يمكن أن تساعد في تغيير قناعات المعلمين تجاه التعددية اللغوية ومبادئ التنقل اللغوي. أما Gynne ^(٣) فيؤكد أن هناك مؤشرات تدل على أن التعرف على ممارسات التنقل اللغوي التعليمية وتطبيقها من قبل المعلمين يؤدي إلى تحولات في ممارسات المعلمين وفي هوياتهم كذلك. علاوة على ذلك، خلص ^(٤) Caldas، في دراسته مع مجموعة من المعلمين اللاتينيين، إلى أن تزويد المعلمين بمعلومات حول الأيديولوجيات اللغوية المختلفة مع ممارسة عملية لإستراتيجيات التنقل اللغوي يساعد في زيادة رغبة المعلمين المستقبلية في تقبل التناقضات والتعقيدات التي يتضمنها دور المعلم بوصفه معلمًا ثنائي اللغة، وفي إدراك متطلبات تعليم الطلاب الأمريكيين من أصول مكسيكية من ثنائيي اللغة في هذه البيئة المعقدة اجتماعيًا وسياسيًا، وبناء على ذلك؛ ينبغي أن يستهدف تدريب المعلمين قناعات

(١) انظر : Omidire, M. 2019b. Experiencing language challenges in a rural school: Implications for learners' life aspirations. Early Child Development and Care (ECDC), Special Issue: 1–19. ص ٥.

(٢) انظر : Gorter, D. & Arocena, E. 2020. Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. System, 92: 1–10. ص ٧.

(٣) انظر : Gynne, A. 2019. "English or Swedish please, no dari!"—(trans)Languaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden. Classroom Discourse, 10: 347–68. ص ٣٥٣.

(٤) انظر : Caldas, B. 2019. To switch or not to switch: bilingual preservice teachers and translanguaging in teaching and learning. TESOL Journal, ١٠ : ١٦٠–١٧٤. ص ١٤.

المعلمين وأيديولوجياتهم اللغوية وهوياتهم.

ويبدو أن هناك فجوة بين الممارسات والقناعات لدى المعلمين في ما يخص ظاهرة التنقل اللغوي، فمع أن ظاهرة التنقل اللغوي مثبتة في البرامج ثنائية اللغة ومتعددة اللغة من قبل الباحثين، فإنه يصعب على المعلمين المغموسين في الأيديولوجيات اللغوية أحادية اللغة قبول التنقل اللغوي. فقد درس Martinez, Hikida & Duran ^(١) مجموعة من المعلمين، الذين يعملون في فصول ثنائية اللغة (إسبانية/إنجليزية) في المرحلة الابتدائية، وتبين أنهم يستعملون كامل ذخيرتهم اللغوية، في حين أنهم بالمقابل يعبرون عن أيديولوجيات أحادية اللغة تشدد على ضرورة الفصل اللغوي مع إظهار شيء من القلق تجاه حماية لغة الطلاب من ذوي الأقليات. ولذا، هناك من يرى أن تدريب المعلم غير كاف، بل هناك حاجة إلى إثارة قضية التنقل اللغوي على مستوى السياسات والأيديولوجيات التعليمية المرتبطة بالسلطات التعليمية، فوظيفة قائد المدرسة في هذا السياق حاسمة في تشكيل بيئة التعلم والسياسات اللغوية، ومن ثم في الممارسات التدريسية؛ ولذا يجب أخذ هذا العامل بالحسبان عند مناقشة كيفية توظيف التنقل اللغوي في الفصول الدراسية ^(٢). فالمعلم قد تكون لديه الرغبة والقدرة كذلك على توظيف إستراتيجيات التنقل اللغوي داخل الصف، لكنه قد يواجه رفضاً مباشراً من إدارة المدرسة أو قد يُتهم بأنه يخالف سياسات المدرسة. وعليه، يجب على المعلم أو من لديه القدرة على ذلك مناقشة إدارة المدرسة في الموضوع ومحاولة إقناعها بضرورة إحداث بعض التغييرات في سياسة المدرسة بشكل يُمكن المعلم من استعمال ما يراه مناسباً لطلابه.

وهناك من يرى أن توعية المعلم بإستراتيجيات التنقل اللغوي وتدريبه عليها يمكن أن يتحقق من خلال تطبيق طريقة التعاون بين المعلم والباحث

(١) انظر: Martinez, R., Hikida, M. & Duran, L. 2015. Unpacking ideologies of linguistic purism: how dual language teachers make sense of everyday translanguaging. International Multilingual Research Journal, ٩(١): ٢٦-٤٢، ص ٢٦ وما بعدها.

(٢) انظر: Ascenzi-Moren, L., Hesson, S & Menken, K. 2016. School leadership along the trajectory from monolingual to multilingual. Language and Education, 30: 197-218، ص ٢١٤.



researcher-teacher collaboration؛ حيث يشدد Liu et al. ^(١) في هذا السياق أن هذه الطريقة إستراتيجية فاعلة في مساعدة المعلم أثناء الخدمة على التأمل في قناعاته وممارساته وتعديلها، وقد أظهرت نتائج الدراسة، التي قاموا بها في سياق تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية باستعمال هذه الطريقة، تحولاً كبيراً لدى عينة الدراسة في فهمهم وإدراكهم لإيجابيات التنقل اللغوي.

وقبل أن نختم هذا المبحث، لا بد أن نشير إلى أن خصائص المتعلم وقناعاته تلعب دوراً مهماً يؤثر في كيفية بناء التنقل اللغوي ومناقشته وتطبيقه، ويشدد Afitska ^(٢) في هذا الصدد على أن نجاح المذاهب التدريسية المبنية على التنقل اللغوي يعتمد على ثلاثة عوامل تتعلق بالطالب: أولاً: تمكّن الطالب من مهارات التدارس اللغوي في لغته الأم أو اللغات التي يتقنها، ثانياً: أن يكون الطالب على فهم عميق للموضوع الخاضع للنقاش مع تمكنه من المفردات اللازمة لذلك، ثالثاً: تمكن الطالب من المهارات الدراسية، وهناك من يركز على قناعات الطلاب وأهميتها في ممارسة التنقل اللغوي؛ حيث يرى Beiler ^(٣) أن هناك حاجة إلى أن ينهمك الطلاب في مساءلة الأيديولوجيات اللغوية التي تُجبر الطلاب على استعمال اللغات الرئيسية فقط في المدارس، وتجنب أي شكل لغوي مصنف غير أساسي داخل المدرسة، واعتباره نمطاً لغوياً غير محبب. بعبارة أخرى، يجب أن يكون من ضمن الإستراتيجيات المطبقة داخل الفصول تنظيم نقاشات بين المعلم والطلاب تتعلق بالأيديولوجيات الشائعة التي تقلل من أهمية التنقل اللغوي وتحد من الاستفادة منه في الفصول متعددة اللغات، وذلك بهدف تعديل قناعات الطلاب وتطويرها بما يتماشى مع النظريات الحديثة التي تدعم استعمال ممارسات التنقل اللغوي. من ناحية أخرى، ينبه

(١) انظر : Liu, J., Lo, Y. & Lin, A. 2020. Translanguaging pedagogy in teaching English for academic purposes: researcher-teacher collaboration as a professional development model. System, 92: 1–16. ص ٥.

(٢) انظر : Afitska, O. 2020. Translanguaging in diverse multilingual classrooms in England: oasis or a mirage? European Journal of Applied Linguistics and TEFL, 9: 153–81. ص ١٧١.

(٣) انظر : Beiler, I. 2021. Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. Multilingua, 40: 107–38. ص ١٢٢.

Mendoza^(١) إلى مسألة مهمة قد تخفى على بعض المعلمين والمتخصصين، وهي أن بعض الطلاب يختارون استعمال مصادرهم اللغوية داخل الصف بهدف إقصاء بعض الطلاب، والتضامن مع طلاب آخرين، ولذا يشدد Mendoza على أهمية التركيز على الطريقة التي تستعمل بها اللغات داخل الصف لتحقيق الاحتواء والمسؤولية الاجتماعية.

العوامل المؤثرة في تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي:

إن إستراتيجية التنقل اللغوي، رغم أنها تعتبر أداة مهمة تمكّن المعلم والطلاب ثنائيي اللغة من التواصل بفاعلية داخل الصف، تظهر في سياق من السياسات والأيدولوجيات والممارسات التي قد تقلل من شأنها وتحد من قوتها التعليمية والاجتماعية^(٢). وتؤكد ذلك نتائج الدراسة الإثنوقرافية التي قام بها Krause & Prinsloo^(٣) في مدرسة ابتدائية في جنوب أفريقيا؛ حيث تبين أن هناك صراعاً بين المعلمين والسياسيات المؤسساتية التي تُضعف جهود المعلمين في خلق بيئة تعليمية تتيح للطلاب الاعتماد على مجمل ذخيرتهم اللغوية في عملية التعلم، ومن الأمثلة كذلك التي تظهر أثر السياسات التعليمية وتعليمات المنهج الدراسي في إعاقه تطبيق ممارسات التنقل اللغوي في فصول تعليم اللغة الدراسة التي قام بها Costley & Leung^(٤)، وكان هدفها دراسة التحديات التي تواجه ممارسات التنقل اللغوي في المدارس الحكومية في بريطانيا، فقد قام الباحثان بفحص الوثائق المتعلقة بالسياسات التعليمية، وتحليل بعض البيانات الصفية، وإجراء مقابلات مع عدد من الخبراء التربويين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك احتفاء بالتعددية اللغوية في الوثائق، وهناك توجهات

(١) انظر: Mendoza, A. 2022. What does translanguaging-for-equity really involve? an interactional analysis of a 9th grade English class. *Applied Linguistics Review*, 13(6): 1055-1075. ص ١٠٦٦.

(٢) انظر: Allard, E. 2017. Re-examining teacher translanguaging: an ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40: 116-30. ص ١٢٠.

(٣) انظر: Krause, L. & Prinsloo, M. 2016. Translanguaging in a township primary school: policy and practice. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(4): 347-357. ص ٣٤٧ وما بعدها.

(٤) انظر: Costley, T. & Leung, C. 2020. Putting translanguaging into practice: a view from England. *System*, 92: 1-13. ص ١ وما بعدها.

إيجابية من قبل الخبراء تجاه التعددية اللغوية أيضاً، لكن بالمقابل، ونظراً لعدم وجود اندماج إيجابي وتشجيع على مستوى السياسات، فليس هناك ثقافة حقيقية تدعم التوسع في استعمال اللغات بوصفها مصادر مرنة يمكن توظيفها لأغراض التعلم والقياس، كما قد يواجه تطبيق التنقل اللغوي بوصفه إستراتيجية تدريسية ممانعة من بعض الأطراف، فعلى سبيل المثال يُنبّه Strauss^(١)، إلى أن غالبية الآباء والأمهات في جنوب أفريقيا يرغبون في تدريس أبنائهم بواسطة اللغة الإنجليزية وعدم استعمال اللغة الأولى، ويرى Jaspers^(٢) أيضاً أن التنقل اللغوي قد لا يكون مفيداً لبعض الطلاب الذين قد يشعرون أن التنقل اللغوي لا يساعدهم على التحرر.

ورغم كل ما تقدم، فهناك أدلة تؤكد استعمال ممارسات التنقل اللغوي في كثير من الأنظمة التعليمية حول العالم، فالتنقل اللغوي قابل للتطبيق في مختلف السياقات التعليمية. فعلى سبيل المثال، يؤكد Paulsru et al^(٣) وجود التنقل اللغوي في المؤسسات الإسكندنافية، ويؤكد ذلك أيضاً Krause & Prinsloo^(٤) في جنوب أفريقيا في الدراسة التي سبق أن أشرنا إليها، ومثلهما Cenoz & Gorter^(٥) اللذان ناقشا التنقل اللغوي في التعليم متعدد اللغات في إقليم الباسك، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Lopez et al^(٦) أن الطلاب ثنائيي اللغة من المبتدئين تمكنوا من التنقل بين الإنجليزية والإسبانية في دروس الرياضيات؛ حيث

(١) انظر: Strauss, 2016، مذكور في Omidire, M. & Ayob, S. 2022. The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua*, 41(1): 105–129. ص ١٠٩.

(٢) انظر: Jaspers, J. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58: 1–10. ص ٥.

(٣) انظر: Paulsru, B., Rosen, J., Straszer, B. & Wedin, A. 2017. New Perspectives on Translanguaging and Education. Clevedon: Multilingual Matters. ص ٢٢٦.

(٤) انظر: Krause & Prinsloo, 2016، ص ٣٤٧ وما بعدها.

(٥) انظر: Cenoz & Gorter, 2017، ص ٩٠١ وما بعدها.

(٦) انظر: Lopez, A., Guzman-Orth, D. & Turkan, S. 2014. A study on the use of translanguaging to assess the content knowledge of emergent bilingual students. Paper presented at the annual meeting of the AAAL Annual Conference, Portland, OR، ص ١ وما بعدها.

تمكنوا من إظهار مهاراتهم في الرياضيات مع أن كفايتهم باللغة الإنجليزية لم تكن مرتفعة. وقد أجرى Omidire & Ayob^(١) دراسة كان هدفها الكشف عن العوامل التي تساعد على تطبيق التنقل اللغوي والعوامل التي تعوق تطبيقه في المرحلة الابتدائية في جنوب أفريقيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المساعدة على تطبيق التنقل اللغوي هي وجود بيئة آمنة غير تهديدية، وتوجهات المعلمين الإيجابية، وتوفير مواد تعليمية مترجمة، وشعور المتعلمين بالفخر باستعمال لغتهم الأم. أما العوامل المعيقة فهي عدم توفر مصادر جيدة، وضيق الوقت في الدرس، وتعقيد بعض اللغات المحلية، وضعف خبرة المعلمين في استعمال هذه الإستراتيجية التدريسية، إلى جانب مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية، ويشير Garcia & Wei^(٢) إلى أنه على الرغم من أهمية استعمال لغات الأقليات إلى جانب اللغات الأساسية، فإنه يجب ألا يكون هناك تنافس بينهما، فليس الهدف أن تنصر لغة على أخرى، بل الهدف إعطاء الطلاب مساحة كافية لاستعمال ما بحوزتهم من مصادر لغوية أيا كانت، وعدم فرض نمط لغوي معين عليهم.

وتشير نتائج بعض الدراسات ذات الصلة بظاهرة التنقل اللغوي إلى أن للعوامل السياقية، مثل نوع البرنامج الدراسي، أو تصميم البرنامج الدراسي، أو اللغة نفسها، أو المواد التعليمية، تأثيراً في ممارسات التنقل اللغوي داخل الفصول الدراسية، فهي إما أن تساعد في تبني هذه الممارسات أو تعوقها. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Adamson & Yamauchi^(٣) بهدف تقصي ممارسات التنقل اللغوي وتصورات الممارسين في السياقات التعليمية التي تستعمل فيها اللغة الإنجليزية أداة للتدريس، وتلك التي تدمج تعليم اللغة بالمحتوى في اليابان، أن هناك تفضيلاً لممارسات التنقل اللغوي في هذه البرامج،

(١) انظر: Omidire & Ayob, 2022، ص ١٠٥ وما بعدها.

(٢) انظر: Garcia & Wei, 2014، ص ١٣٠.

(٣) انظر: Adamson, J, & Yamauchi, D. 2020. Translanguaging in the Japanese tertiary sector: exploring perceptions and practices of English medium content and English language instructors. In E. Mede, K. Dikilita & D. Atay (eds.), Pedagogic and Instructional Perspectives in Language Education: The Context of Higher Education. New York: Peter Lang، ص ٩٥ وما بعدها.



ويقرر الباحثان أن هناك تحولاً في التركيز في هذه البرامج من التشديد على تطوير الكفاية اللغوية إلى التشديد على تبني طريقة في تقييم الطلاب تعتمد على الاحتواء مع توفير مناخ آمن، ومنح الطلاب مزيداً من القوة والحماية، خاصة الطلاب من ذوي الكفاية اللغوية المتدنية، لكنهم متفوقون في الكفاية المتصلة بالمتنوع، علاوة على ذلك، وجد الباحثان أن المعلمين العاملين في سياق استعمال اللغة الإنجليزية لغة تدريس يشجعون نظراءهم في البرامج الأخرى على تطوير مهارات التنقل اللغوي عند طلابهم بهدف إعدادهم ليصبحوا معلمين في المستقبل.

والعامل الثاني الذي قد يؤثر في مدى توظيف ممارسات التنقل اللغوي، تصميم البرنامج الدراسي، ففي الدراسة التي قامت بها Lang^(١) حول خصائص أحد البرامج المصممة للقادمين الجدد في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، وجدت Lang أن الطلاب الجدد يُزودون بفضاءات آمنة يمارسون فيها التنقل اللغوي من خلال فصلهم عن زملائهم الآخرين لتخفيف القلق اللغوي لديهم، وقد انتقدت Lang هذا الإجراء، فهو في نظرها وسيلة لتجنب القلق بدلاً من رفع الكفاية اللغوية لدى هؤلاء الطلاب، وبالتالي فهو إجراء يقلل الفرص المتاحة لتطوير اللغة الإنجليزية عند هذه الفئة، ومن الدراسات الأخرى في هذا السياق، الدراسة التي قام بها Cenoz & Gorter^(٢) في إقليم الباسك؛ حيث يشير الباحثان إلى أن هناك سياسة صارمة في فصل اللغات في المدارس في هذا الإقليم بهدف حماية لغة الباسك، ولذا فقد استقبل أعضاء المجتمع وصناع السياسة التعليمية والمعلمين المذهب الجديد القائم على التنقل اللغوي بشيء من الشك، بل ربما الرفض. ويشدد الباحثان، بعد أن حللا بعض البيانات الصفية المستقاة من هذه السياقات، أن ممارسات التنقل اللغوي يمكن أن تتكامل مع سياسة حماية اللغات المحلية.

من ناحية أخرى، قد تشكل خصائص بعض اللغات عائقاً أمام ممارسة التنقل اللغوي،

(١) انظر: Lang, N. 2019. Teachers' translanguaging practices and "safe spaces" for adolescent new-comers: toward alternative visions. Bilingual Research Journal, 42: 73-89. ص ٧٣ وما بعدها.

(٢) انظر: Cenoz & Gorter, 2017، ص ٩٠١ وما بعدها.

ففي دراسة قام بها Carstens^(١) بهدف اكتشاف استعمال إستراتيجية التنقل اللغوي لدعم الطلاب متعددي وثنائيي اللغات في جنوب أفريقيا في اكتساب مهارات التدارس اللغوي الأكاديمية باللغة الإنجليزية، تبين أن متحدثي بعض اللغات المحلية يرون أن استعمال المعارف المكتسبة باللغة الأولى من خلال النشاطات المبنية على التنقل اللغوي أدى إلى تعقيد فهمهم المحتوى المفاهيمي في اللغة الإنجليزية، بسبب تفاوت معارفهم باللغة الأولى أو افتقارهم للمفردات المتخصصة.

ومن العوامل ذات الصلة بتطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي نوع النشاط أو المهمة التعليمية، فالمهام التعاونية تعتبر من النشاطات التي تساعد في تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي، نظراً للطبيعة التعاونية للتنقل اللغوي باعتبار أن التعاون من خصائص الخطاب ثنائي اللغة^(٢). ومما يؤكد ذلك الدراسة التي قام بها Ramchander^(٣)؛ حيث لاحظ بعض الطلاب في مرحلة ما قبل الجامعة في جنوب أفريقيا، وهم ينفذون مهمات باللغة الإنجليزية، واكتشف أن الطلاب متعددي اللغات عندما يعملون في مجموعات، فإنهم يميلون نحو التنقل اللغوي؛ مما ينتج عنه فهم الطلاب لأسئلة المهمة بشكل أكثر عمقا، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Banda^(٤) أيضا أن النقاشات الجماعية في اللغة الإنجليزية ولغة الهوسا ساعدت الطلاب على المشاركة وممارسة التنقل اللغوي لإيجاد حلول للمهمة، والأهم من ذلك أن الباحث يشير إلى أن هناك فائدة أخرى لهذه الأعمال الجماعية، فهي تزود بفرص

(١) انظر: Carstens, A. 2016. Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. Language Matters, 47: 203-22. ص ٢٠٣ وما بعدها.

(٢) انظر: Martin-Beltrán, M. 2014. "What do you want to say?" How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. International Multilingual Research Journal, 8: 208-30. ص ٢١٠.

(٣) انظر: Ramchander, M. 2020. Using group work to harness students' multilingual competencies for a better understanding of assignment questions. Critical Studies in Teaching and Learning, 8: 74-94. ص ٧٤ وما بعدها.

(٤) انظر: Banda, F. 2018. Translanguaging and English-African language mother tongues as linguistic dispensation in teaching and Learning in a black township school in Cape Town. Current Issues in Language Planning, 19: 198-217. ص ١٩٨ وما بعدها.



لممارسة تعلم الأقران؛ بحيث يتعلم الطالب صاحب الكفاية اللغوية المتدنية من الطالب الأكثر كفاءة.

وهناك عدة محاولات لتقديم مواد تعليمية تساعد الطلاب والمعلمين على توظيف التنقل اللغوي واستثماره في عملية التعلم؛ حيث يقدم Garcia, Ibarra-Johnson & Seltzer^(١) مجموعة من الإرشادات المتعلقة بتصميم المناهج وطرق التدريس والتقييم باستعمال التنقل اللغوي، كما يقدم Lopez, Turkan & Guzman-Orth^(٢) طريقة في تقييم المعارف المرتبطة بالمحتوى عند الطلاب ثنائيي اللغة من خلال التنقل اللغوي، فعن طريق استعمال منصة حاسوبية، يستطيع الطالب مشاهدة أو سماع أي عنصر في اللغتين الإنجليزية والإسبانية، ومن ثم يسجل أو ينطق الإجابات باستعمال ما يملكه من ذخيرة لغوية. إضافة إلى ذلك، ويهدف خلق مساحة لممارسة التنقل اللغوي وتشجيع التفاعل بين الطلاب، يُطلب من الطلاب اختيار صديق أو مساعد افتراضي. وبناء على ذلك، يساعد تقييم التنقل اللغوي متعدد الوسائط في خلق مساحة لممارسة التنقل اللغوي من خلال إثارة التفاعل بين الطلاب وتعزيز ما يطلق عليه Lopez وزملاؤه الاستقلالية ثنائية اللغة bilingual autonomy. ويمكن تطبيق التنقل اللغوي بطرق مختلفة وفي نشاطات مختلفة لممارسة جميع المهارات اللغوية. والهدف من التنقل اللغوي هو السماح لمعلمي اللغة باستعمال قدراتهم اللغوية بأقصى درجة ممكنة من خلال التخلص من متطلبات الالتزام بصيغة لغوية مثالية تطابق أسلوب الناطق الأصلي، ويقدم Pacheco^(٣) أمثلة على التنقل اللغوي في الصف، حيث تستعمل فيها اللغة الإنجليزية والإسبانية مع أفعال كلامية مختلفة؛ ويستعمل التنقل اللغوي من قبل المعلم والطلاب لتحقيق أغراض مختلفة مثل طلب معلومات، والتوضيح، وتقديم

(١) انظر: García, O., Ibarra-Johnson, S. & Seltzer, K. 2016، ص ١٢٠

(٢) انظر: López, A., Turkan, S. & Guzmán-Orth, D. 2017. Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrives emergent bilingual students. ETS Research Report Series, volume 2017 (1): 1-11، ص ١ وما بعدها.

(٣) انظر: Pacheco, M. 2016. Translanguaging in the English-Centric Classroom: A Communities of Practice Perspective. Nashville: Vanderbilt University، ص ٧٩.



إجابة معينة.

ويمكن تطبيق إستراتيجيات التنقل اللغوي في جميع النشاطات المرتبطة بالكلام والاستماع والقراءة والكتابة، ومن الاقتراحات قراءة نص بلغة ومن ثم تلخيص النص بلغة أخرى، وإجراء بحث بلغة ما ومن ثم كتابة تقرير البحث بلغة أخرى، والسماح للطلاب باستعمال اللغة الأولى في عمل المجموعات، وشرح شيء ما في اللغة الأولى إذا لم يفهم الطلاب ذلك في اللغة الثانية، وترجمة عناصر من اللغة الثانية إلى اللغة الأولى.

خاتمة:

إن هذه الدراسة دراسة تأصيلية، هدفها مناقشة مفهوم التنقل اللغوي وتطبيقاته في تعليم اللغة، وقد تبين من خلال استعراض أدبيات الموضوع أن التنقل اللغوي ظاهرة طبيعية يمارسها الأفراد متعددو اللغات بهدف صناعة المعنى، كما يمارسها أيضا أحاديو اللغة؛ حيث يتنقلون بين مختلف اللهجات والمستويات والخطابات اللغوية داخل اللغة الواحدة، رغم إهمال الباحثين لهذا النوع من التنقل اللغوي، والتنقل اللغوي مصطلح جديد في أدبيات اللسانيات التطبيقية يعود إلى العالم الويلزي Cen Williams، ثم قام Baker بترجمته إلى اللغة الإنجليزية ليصبح Translanguaging.

ويختلف التنقل اللغوي عن التناوب اللغوي في أن التناوب اللغوي نوع من المصاحبة ضمن نفس المبادلة الكلامية تنتمي إلى نظامين نحويين مختلفين، في حين أن التنقل اللغوي يركز على الطريقة التي يستعمل بها مستعمل اللغة مخزونه اللغوي برمته بهدف صناعة المعنى من خلال التفاعل اللغوي، فهو يختلف في ذلك عن التناوب اللغوي الذي يعتمد على نظرة أحادية للغة؛ بحيث ينظر لثنائي اللغة على أنهم يقومون بتوظيف نظامين لغويين منفصلين، أما التنقل اللغوي فهو يعبر عن رؤية تعددية تنظر للأنظمة اللغوية على أنها متداخلة لا حدود فاصلة بينها.

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في سياقات مختلفة أن للتنقل اللغوي فوائد متعددة، فهو مفيد لاكتساب اللغة ومسهّل للعملية التواصلية، ويؤدي إلى فهم الموضوع المدرّس بشكل أفضل، وإلى تطور اللغات الضعيفة، وتعزيز علاقة البيت بالمدرسة، ودمج الطلاب



الذين يتصفون بالطلاقة اللغوية مع الطلاب ممن هم أقل طلاقة وكفاية لغوية؛ مما يساعد في تطور هؤلاء الطلاب، ويساعد في خلق بيئة صفية يواجه فيها الطلاب الهرميات اللغوية، ويعتمد تطبيق إستراتيجية التنقل اللغوي على المعلم، الذي يحتاج إلى تدريب متخصص ليتمكن من توظيف هذه الإستراتيجية توظيفاً فاعلاً.

المراجع:

1. Adamson, J, & Yamauchi, D. 2020. Translanguaging in the Japanese tertiary sector: exploring perceptions and practices of English medium content and English language instructors. In E. Mede, K. Dikilita & D. Atay (eds.), *Pedagogic and Instructional Perspectives in Language Education: The Context of Higher Education*. New York: Peter Lang.
2. Afitska, O. 2020. Translanguaging in diverse multilingual classrooms in England: oasis or a mirage? *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 9: 153–81.
3. Allard, E. 2017. Re-examining teacher translanguaging: an ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40: 116–30.
4. Ascenzi-Moren, L., Hesson, S & Menken, K. 2016. School leadership along the trajectory from monolingual to multilingual. *Language and Education*, 30: 197–218.
5. Axelrod, Y. 2017. "Ganchulinas" and "Rainbowli" Colors: young multilingual children play with language in head start classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45: 103–10.
6. Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Banda, F. 2018. Translanguaging and English-African language mother tongues as linguistic dispensation in teaching and Learning in a black township school in Cape Town. *Current Issues in Language Planning*, 19: 198–217.
8. Barbour, S. 2002. Language, nationalism, and globalism: Educational consequences of changing patterns of language use. In P. Gubbins & M. Holt (eds.), *Beyond Boundaries: Language and Identity in Contemporary Europe*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
9. Beiler, I. 2021. Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua*, 40: 107–38.
10. Blackledge, A. & Creese, A. 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
11. Caldas, B. 2019. To switch or not to switch: bilingual preservice teachers and translanguaging in teaching and learning. *TESOL Journal*, 10: 1–16.



12. Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2: 1-27.
13. Canagarajah, S. 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
14. Carroll, K., de Vries, A. & Muñoz, A. 2020. Future doctors in training: translanguaging in an evolution course. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18: 4–25.
15. Carstens, A. 2016. Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. *Language Matters*, 47: 203–22.
16. Cenoz, J. & Gorter, D. 2015 *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Cenoz, J. & Gorter, D. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38: 901–912.
18. Cenoz, J., & Gorter, D. 2020. Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2): 300-311.
19. Chukly-Bonato, K. 2016. *Transferring Knowledge through Translanguaging: The Art of Multilingualizing the Foreign Language Classroom*. Montreal: McGill University Libraries.
20. Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2). 185–209.
21. Costley, T. & Leung, C. 2020. Putting translanguaging into practice: a view from England. *System*, 92: 1–13.
22. Creese, A. 2017. Translanguaging as an everyday practice. In: B. Paulsrud; J. Rosen; B. Straszer & A. Wedin (eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
23. Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94(1): 103-115.
24. Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
25. Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilin-

- gual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2): 221-240.
26. Cummins, J. 2009. Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, 43(2): 317-321.
 27. Cummins, J. 2019. The emergence of translanguaging pedagogy: a dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9: 17-36.
 28. Elbow, P. 2002. Vernacular literacies in the writing classroom? Probing the culture of literacy. In S. Christopher, H. Fox, & P. Bizzell (eds.), *ALT DIS: Alternative Discourses and the Academy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
 29. Ferreira-Meyers, K. & Horne, F. 2017. Multilingualism and the language curriculum in South Africa: Contextualising French within the local language ecology. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51: 23-40.
 30. Flores, N. 2014. Let's not forget that translanguaging is a political act. <https://educational-linguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>
 31. Ganuza, N, & Hedman C. 2017. Ideology versus practice: is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In B. Paulsruud, J. Rosén, B. Straszer & A Wedin (eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters
 32. García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
 33. García, O. 2012. Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: The Graduate Center, The City University of New York.
 34. García, O. 2019. Translanguaging: A coda to the code? *Classroom Discourse*, 10(3-4): 369-373.
 35. García, O. & Kano, N. 2014. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: J. Conteh and G. Meier (eds.), *The multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
 36. García, O. & Lin, A. 2016. Translanguaging in bilingual education. In O. Garia,



- A. Lin. & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (Encyclopedia of Language and Education). Switzerland: Springer.
37. García, O. & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
 38. García, O., Ibarra-Johnson, S. & Seltzer, K. 2016. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Brookes Publishing.
 39. Garrity, S., Aquino-Sterling, C. & Day, A. 2015. Translanguaging in an infant classroom: Using multiple languages to make meaning. *International Multilingual Research Journal*, 9(3): 177-196.
 40. Gort, M. & Sembiante, S. 2015. Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9:1: 7-25.
 41. Gorter, D. & Arocena, E. 2020. Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92: 1-10.
 42. Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
 43. Gynne, A. 2019. "English or Swedish please, no dari!"—(trans)Languaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden. *Classroom Discourse*, 10: 347-68.
 44. Hassan, N & Ahmed, K. 2015. Exploring translanguaging: a case study of a madrasah in Tower Hamlets. *Research in Teacher Education*, 5(2): 23-28.
 45. Hillman, S., Graham, K. & Eslami, Z. 2019. Teachers' translanguaging ideologies and practices at an international branch campus in Qatar. *English Teaching & Learning*, 43(1): 41-63.
 46. Hornberger, N. 2003. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Bristol: Multilingual Matters.
 47. Hornberger, N. & Link, H. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3): 261-278.

48. Jacobson, R. 1990. Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. in R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
49. Jacobson, R. & Faltis, C. 1990. *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
50. Jaspers, J. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58: 1–10.
51. Jenks, C. & Lee, W. 2020. Translanguaging and world Englishes. *World Englishes*, 39(2): 218-221.
52. Khubchandani, L. 1997. *Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos*. New Delhi, India: Sage.
53. Kleyn, T. & García, O. 2019. Translanguaging as an act of transformation restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In L. de Oliveira (ed.), *The Handbook of TESOL in K-12*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
54. Krause, L. & Prinsloo, M. 2016. Translanguaging in a township primary school: policy and practice. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(4): 347-357.
55. Lang, N. 2019. Teachers' translanguaging practices and "safe saces" for adolescent newcomers: toward alternative visions. *Bilingual Research Journal*, 42: 73–89.
56. Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. 2012. 'Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation', *Educational Research and Evaluation*, 18(7): 655-670.
57. Lin, A. 2013. Towards paradigmatic change in TESOL methodologies: building plurilingual pedagogies from the ground up. *TESOL Quarterly*, 47(3): 521-545.
58. Liu, J., Lo, Y. & Lin, A. 2020. Translanguaging pedagogy in teaching English for academic purposes: researcher-teacher collaboration as a professional development model. *System*, 92: 1–16.
59. Lopez, A., Guzman-Orth, D. & Turkan, S. 2014. A study on the use of translanguaging to assess the content knowledge of emergent bilingual students. Paper presented at the annual meeting of the AAAL Annual Conference, Portland, OR.



60. López, A., Turkan, S. & Guzmán-Orth, D. 2017. Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrives emergent bilingual students. ETS Research Report Series, volume 2017 (1): 1-11.
61. Lwanga-Lumu, J. 2020. Intercultural communicative component (ICC) in the English second language (EL2) curricula: trends and challenges of transformation in South Africa (SA) and the global world. *Journal of Intercultural Communication*, 20(1): 1–16.
62. MacSwan, J. 2017. A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54 (1): 167–201.
63. Martin-Beltrán, M. 2014. "What do you want to say?" How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8: 208–30.
64. Martinez, R., Hikida, M. & Duran, L. 2015. Unpacking ideologies of linguistic purism: how dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9(1): 26-42.
65. Mendoza, A. 2022. What does translanguaging-for-equity really involve? an interactional analysis of a 9th grade English class. *Applied Linguistics Review*, 13(6): 1055-1075.
66. Mwinda, N, & van der Walt, C. 2015. From 'English-Only' to translanguaging strategies: exploring possibilities. *Per Linguam-a Journal of Language Learning*, 31: 100–118.
67. Nagy, T. 2018. On translanguaging and its role in foreign language teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10 (2): 41-53.
68. Nikula, T. & Moore, P. 2019. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22: 237–49.
69. Oihana, L., Cenoz, J. & Gorter, D. 2020. Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1): 41–59.
70. Omidire, M. 2019a. Embracing multilingualism as a reality in classrooms: An introduction. In M. Omidire (ed.), *Multilingualism in the Classroom: Teaching and Learning in a Challenging Context*. Cape Town: Juta & Co.

71. Omidire, M. 2019b. Experiencing language challenges in a rural school: Implications for learners' life aspirations. *Early Child Development and Care (ECDC)*, Special Issue: 1–19.
72. Omidire, M. & Ayob, S. 2022. The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua*, 41(1): 105–129.
73. Otheguy, R., Garcia, O. & Reid, W. 2015. Clarifying Translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6: 281-307.
74. Owen-Smith, M. 2010. The language challenge in the classroom: A serious shift in thinking and action is needed. *Focus*, 56: 31–37.
75. Pacheco, M. 2016. *Translanguaging in the English-Centric Classroom: A Communities of Practice of Practice Perspective*. Nashville: Vanderbilt University.
76. Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S. & Henderson, K. 2014. Reframing the debate on language separation: toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3): 757–772.
77. Paulsrud, B., Rosen, J., Straszer, B. & Wedin, A. 2017. *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
78. Paxton, M. 2009. It's easy to learn when you using your home language but with English you need to start learning language before you get to the concept: Bilingual concept development in an English medium university in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(4): 345–359.
79. Pennycook, A. 2020. Translingual entanglements of English. *World Englishes*, 39(1): 1-14.
80. Pinker, S. 1994. *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: W. Morrow.
81. Portoles, L & Marti, O. 2017. Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as a additional language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature*, 10(1): 61-77.
82. Prada, J. & Turnbull, B. 2018. The Role of translanguaging in the multilingual turn: driving philosophical and conceptual renewal in language education. *E-Jour-*



- nALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, 5: 8–23.
83. Prilutskaya, M. 2021. Examining pedagogical translanguaging: a systematic review of the literature. *Languages*, 9: 180.
 84. Ramchander, M. 2020. Using group work to harness students' multilingual competencies for a better understanding of assignment questions. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 8: 74–94.
 85. Schwartz, M. & Asli, A. 2014. Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew Kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38: 22–32.
 86. Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
 87. Swanwick, R. 2015. Scaffolding learning through classroom talk: The role of translanguaging'. In P. Spencer & M. Marschark (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies: Language and Language Development*. New York: Oxford University Press.
 88. Tian, L. & Macaro, E. 2012. Comparing the effect of teacher code switching with English –only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students. *Language Teaching Research*, 16(3): 367–391.
 89. Tsokalidou, R. & Skourtou, E. 2020. Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach: bi/multilingual educator's perspectives. In J. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden, Germany: Springer.
 90. Velasco, P. & García, O. 2014. Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37 (1): 6–23.
 91. Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 92. Wei, Li. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5): 1222–1235.
 93. Wei, Li. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1): 1–23.

94. Williams, Cen. 1996. Second education: teaching in the bilingual situation. In Cen Williams, G. Lewis & C. Baker (eds.), The Language Policy: Taking Stock. Llangefni: CAI.
95. Williams, Cen. 2002. A Language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age. Bangor: School of Education. https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_