الفصل الرابع عشر

التفكر في الثغرات: الهويات الذاتية والمتصورة للناطقين باللغة لدى مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Mind the Gap: Self and Perceived Native Speaker Identities of EFL Teacher

أوفرا إنبار- لوري - كلية بيت بيرل
Ofra Inbar-Lourie , Beit Berl College

١- الخلفيات

Background

تعتبر اللغة كعلامة فارقة في الهوية الجماعية. فالمحافظة على الهوية الاجتماعية والإثنية إلى حد كبير تتم من خلال اللغة، والعضوية في الجماعة، والهوية الجماعية التي تخلق التمايز بين "نحن" و"هم" (قوميز(Gumperz, 1982). إن الأفراد غير الراضين عن الصفات الحقيقية أو المفترضة للقوة أو مصادر المجتمع اللغوي التي ينتمون إليها، قد يحاولون الانصهار ضمن مجموعة لغوية أخرى، والتي في الغالب يتم اختيارها؛ لأنه يبدو أنها تقدم هوية جماعية أكثر إيجابية للفرد (Giles & Johnson, 1987).

وقد تكون هناك حالات حيث تنشأ فجوة بين الجماعة التي ينتمي لها الفرد والمكانة التي تعزى للفرد من قبل الآخرين، أي، بين الهوية الذاتية للفرد مقارنة

بالهوية المتصورة للفرد (Louw Potgieter & Giles, 1987). يمكن ملاحظة هذه الظاهرة في حالة الناطقين وغير الناطقين باللغة الذين يصفون أنفسهم باعتبار أنهم ينتمون إلى مجموعة ناطقة أو غير ناطقة باللغة من مجتمع لساني معين بينما يتصورهم أفراد ذلك المجتمع بشكل مختلف (Davies, 2003). إن أسباب هذه الثغرة متباينة: فبعضها قد تكون ذات علاقة بالناطقين باللغة ككل، بينما بعضها الآخر قد يكون خاصاً بالناطقين الذين ينتسبون إلى فئة اجتماعية أو مهنية خاصة. ونظراً لأن تسمية الناطق/غير الناطق باللغة ذات ارتباطية بالغة الأهمية بمدرسي اللغة، ستتطرق هذه الورقة إلى الأبحاث التي تناولت هوية الناطق باللغة وغير الناطق للغة الذاتية والمتصورة لدى مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ونطاق وطبيعة فجوة الهوية.

(١,١) الهوية اللغوية–الذاتية والمتصورة Language identity-self and perceived

تعرف الهوية بشكل عام على أنها تشير إلى "مَن أو ما هو شخص معين، أي المعاني العديدة التي يمكن لشخص معين أن يعطيها لنفسه أو المعاني التي ينسبها الآخرون لذات شخص معين (Beijaard, 1995: 282) . ويُنظر للهوية الجماعية أو الجمعية باعتبارها "تعريفات ذاتية متجذرة في الثقافة للأفراد من حيث ارتباطهم بالآخرين- سواء من حيث الدمج أو الإقصاء- التي من خلالها يفسرون حالتهم" (Ben-Rafael, 1996:188).

اللغة والهوية مترابطان، لأن اختيار اللغة يدل على العضوية في مجتمع إثني، أو سياسي، أو اجتماعي، أو ديني، أو مهني أو لغة وطن ويسمح للأفراد التشارك بثقافاتهم، وقيمهم، ومكانتهم الاجتماعية التي تمثلها اللغة (Kramsch, 1998). ونظراً لأن العديد من المجتمعات في العالم متعددة اللغات، فإن مفهوم الهوية الفردية، أو الجمعية، أو المتعددة لغوياً يعتبر حالياً أساسياً لفهم الظاهرة الاجتماعية الفردية. إن بناء

الهوية تعتبر عملية ديناميكية معقدة ، والتي ترتبط بشكل وثيق بالعمليات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية وتتأثر بها

. (Leung,Harris & Rampton, 1997; Ogulnick, 2000; Uchida & Duff, 1997)

ويعرف نورتون (Norton, 2000) الهوية بأنها "الكيفية التي يفهم بها الفرد علاقته بالعالم، وكيف تبنى تلك العلاقة عبر الزمان والمكان، وكيف يفهم الشخص الامور الممكنة في المستقبل" (٥). ويمكن أن نجد مثالاً على ما سبق في لوفوفيتش (1997 ,Lvovich) التي تقدم وصفاً بيلوغرافياً (من خلال رواية السيرة الذاتية) لظهور هوياتها متعددة اللغات وتأثيرها على وجودها الشخصي.

ونشأت أبحاث الهوية اللغوية من نظريات الهوية السيكولوجية الاجتماعية وعمليات العضوية الجماعية، خاصةً من تاجفيل (Tajfel, 1978) الذي ينظر للهوية باعتبارها تتطور من العضوية الجماعية. وفي الحالات التي تكون فيها العضوية في مجموعة معينة لا تحقق الهوية الاجتماعية التي يعتنقها الأفراد، قد تحدث محاولات لتغيير الهوية الجماعية. وهذا التغيير قد يتحقق أو لا يتحقق، وبذلك يؤثر على إعادة تفسير الفرد للهوية الاجتماعية للمجموعة. ويقدم جايلز وكوبلاند (Giles & Coupland, 1997) تحليلاً شاملاً للدور الذي تلعبه اللغة في تشكيل الهوية الإثنية والثقافية ؛ وبتقعيد آرائهم على نظريات الهوية الاجتماعية لـ تاجفيل، يشددان على التقارب بين اللغة والاثنية وعدم الاستقرار المحتمل للهوية اللغوية الإثنية.

إن الأفراد الساخطين على الصفات الحقيقية أو المفترضة للقوة أو مصادر المجتمع اللغوي الذي ينتمون إليه قد يحاولون التماهي في مجموعة لغوية أخرى، حيث المجموعة التي من المحتمل أن يختارونها ستكون المجموعة التي يبدو أنها تقدم هوية جماعية أكثر إيجابية (Clement & Noel, 1992; Giles & Johnson, 1987). وقد توجد حالات حيث

تنشأ فجوة ملاحظة بين الهوية الفردية والهوية الجماعية مع المكانة المنسوبة للفرد من قبل الآخرين، مما يدل على علاقات القوة بين "الحاكم" و"المحكوم عليه". وفي مثل تلك الحالات قد يكون "للذات" أي الفرد، و"المهيمن" أي المجتمع آراء متعارضة فيما يتعلق بالهوية الإثنية للمعرَّف مما يؤدي إلى معضلة "المعرف داخلياً" و"المعرف خارجياً". تقدم دراسة ماك نامارا (McNamara, 1987) للمهاجرين اليهود إلى أستراليا الذين عرفوا أنفسهم بأنهم إسرائيليون ولكن تصورهم الآخرون بأن انتمائهم يهودي وليس إسرائيليا مثالاً لمثل هذا الوضع.

إن نموذج "المهيمن عليه كما يعرف من قبل الذات والمهيمن" لـ لاوبوتجايتر و جايلز (Louw-Potgieter & Giles, 1987) يصور هذه المعضلة (الجدول ١ أدناه). وفي حالة التمييز بين الناطق باللغة: وغير الناطق للغة، فإن الافتراض الأساسي هو أن الفرد قد يكتسب، أو يكون عرضةً لخطر فقد مصادر من نوع معين نتيجة لمنحه هوية الناطق باللغة أو غير الناطق باللغة.

الجدول (١). المهيمن عليه كما يعرف من قبل الذات والمهيمن

تعريف الذات (كما يقدمه المهيمن عليه)	تعريف آخر (كما يقدمه المهيمن)	
	معرف داخلياً	معرف خارجيا
معرف داخلياً	A	B
معرف خارجياً	C	D
المصدر: Louwe Potgieter & Giles, 1987: ٢٦٣		

ومع ذلك، فإن قبول أو رفض ادعاءات الانتساب لمكانة الناطق باللغة من قبل أعضاء المجتمع اللساني يمكن أن يعيقه الإخفاق في تمييز الناطقين باللغة وغير الناطقين باللغة على تلك الشاكلة. وذلك بسبب أن المتكلم يظهر صفات "قريبة من الناطق

الأصيل" "near native" (Coppieters, 1987)، أو سمات "الناطق الأصيل الكاذب" "pseudo native speaker" (Medgyes, 1994)، والتي تنطوي على عناصر مثل اللفظ شبه الأصلي، والقدرات اللغوية عالية المستوى (خاصةً فيما يتعلق باللغة الاصطلاحية) والاستخدام الواثق للغة. وبالعكس، قد يحدث خلط كذلك بين الناطقين الأصيلين باللغة الذين يعزون أنفسهم ذاتياً نتيجة للأعراف الاجتماعية فيما يتعلق بمن هو المؤهل لمكانة الناطق الأصيل باللغة. والأسباب الأخرى التي قد تفسر هذا الخلط هي تدني مستوى المعرفة اللغوية للمتحاورين والتوقعات اللاحقة من حيث قدرة المتكلم، والثغرات في المعرفة المفاهيمية بين الأطراف المتفاعلة، وعلاقتهم، ومكانتهم التبادلية، كما في مثل حالة مدرسي اللغة ودارسيها (Medgyes, 1994).

وفي السنوات الأخيرة كان هناك نقاش كثير حول ارتباطية قضايا القوة بتشكل الهوية في تعلم اللغة. ويبين نورتون (Norton, 1997) أن "علاقات القوة تلعب دوراً حاسماً في التفاعلات الاجتماعية بين دارسي اللغة والناطقين باللغة المستهدفة" (٣)، لأنه من خلالها يكتسب المتعلم حرية الوصول للشبكات الاجتماعية وبذلك التفاوض على هويتهم. واعتماداً على نظرية بورديو (Bourdieu, 1977) يرى نورتون (1997 ; norton, 2000) الهوية من حيث استثمار المتعلم، والذي يتغير عبر الزمن اعتماداً على السياق الاجتماعي وعلاقات القوة التي تصوغه. فالقوة ترتبط بالمصادر. وبحسب بورديو (Bourdieu, 1991) المصادر هي "رأس المال" الذي يصل الأفراد إليه. ورأس المال هذا قد يكون اقتصادياً، أو ثقافياً، أو اجتماعياً أو رمزياً، وله قيمة معتمدة على السياق. إن سهولة الوصول إلى مثل تلك الموارد تقدم فرصاً للتطور المستقبلي وبالتالي التأثير على رغبة الفرد في الانتساب والتماهي مع لغة معينة وليس أخرى (Heller, 1988; Goldstein, 1995). ونظراً لأنه مؤخراً جرى الدفاع عن فكرة اكتساب مكانة

الناطق الأصيل باللغة في وقت متأخر من الحياة (Davies, 2003; Skutnabb-kongas, 2000)، فإن الخيار لأن تصبح ناطقاً أصيلاً باللغة والانتساب إلى مجتمع لساني معين يعتبر خياراً واعداً.

(١,٢) الهوية اللغوية بين مدرسي اللغة

Language identity among language teachers

إن تطبيق قضايا القوة التي ناقشناها أعلاه على مدرسي اللغة مثير للاهتمام ووثيق الصلة بشكل خاص، لأن كونهم جزءاً من مجتمع اللغة المستهدفة قد يمنح المدرسين وسيلة للوصول للمصادر بالمعنى الذي أشار إليه بورديو (Bourdieu, 1991). وهذه تشمل أولاً وقبل كل شيء الكفاية اللغوية المعترف بها التي تستلزم فرصاً وظيفية أفضل، وزيادة الأجور، وتحسين المكانة الاجتماعية. إن تعارضاً محتملاً، مع ذلك، قد ينشأ بين الهوية التي يختارها مدرسو اللغة مقابل هويتهم من وجهة نظر طلابهم و ناطقون آخرون باللغة- سواء كانوا ناطقون أصيلين باللغة أو غير أصيلين- وكذلك طلابهم. وبالتالي قد يعرف مدرسو اللغة أنفسهم إما كناطقين أصيلين أو ناطقين غير أصيلين باللغة التي يقومون بتدريسها بينما يعتبرهم عامة الناس بخلاف ذلك. لقد وجد أن الهوية المتصورة تلعب دوراً هاماً في بناء الهوية الذاتية للمدرسين، لأن افتراضات مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL فيما يتعلق بالكيفية التي يتصور بها الآخرون هويتهم كناطقين أصليين للغة الإنجليزية كانت أحد المبررات التي تشكل الأساس للعزو الذاتي لصفة الناطق باللغة وغير الناطق باللغة (Inbar-Lourie, 1999).

ونظراً لأن اللغة الإنجليزية لغة مشتركة lingua franca فإنها تسمح لمدرسي اللغة الإنجليزية الوصول إلى المكانة والحوافز المادية (Penny Cook, 1998). وبالتالي، فمن المحتمل كثيراً أن يكافح المدرسون من أجل الانتساب للناطقين باللغة، كما يتضح على سبيل المثال في صراع الناطقين للهجات الانجليزية العالمي من أجل الاعتراف بها كناطق

أصيل باللغة (Nayar, 1994). وفضلاً عن ذلك، في حالة اللغات ذات المكانة الرفيعة، تكون أحكام المدرسين الناطقين باللغة فيما يتعلق بمؤهلات زملائهم غير الناطقين للغة أكثر جموداً بسبب نفورهم من مشاركة الآخرين لهم في المصادر الثرية (Inbar- 1999 ,Lourie).

وبالعكس، فإن التركيز على الاتجاهات الإيجابية للمدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية من حيث معرفة اللغة والثقافة المحلية وعملية اكتساب اللغة كذلك جرى ملاحظتها (مثلاً Seidlhofer & Wddowson, 1998).

(١,٣) فجوة الهوية بين مدرسي اللغة The identity gaB between language teachers

بشكل واضح يعلم مدرسو اللغة الأهمية البالغة للتسمية بالناطق و غير الناطق باللغة بالنسبة لمكانتهم المهنية وكذلك الفجوة المحتملة بين الهوية الذاتية والهوية المتصورة. طُلب من سبعة متخصصين في TESOL بخلفية اللغة الأولى L1 والذين يدّرسون في برنامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الجامعي في الولايات المتحدة مقارنة كيفية تصورهم لأنفسهم في مقابل الكيفية التي يعتقدون أن طلبتهم تصوروهم بها (Liu, 1999). وتبين النتائج أنه لم يتم الكشف عن أي ثغرات في ثلاث حالات من غير الناطقين باللغة من وجهة نظرهم، ولكن في الحالات الأخرى، اعتقد المدرسون أن تصور طلبتهم اختلف بسبب السمات الخارجية (المعلم من أصل آسيوي تصوره طلبته بغير ناطق باللغة بعكس ما نسبه لنفسه)، أو بسبب الخلفية ثنائية اللغة. كذلك تم تفسير النتائج من حيث علاقات القوة التي تصورهم ضمن ثنائية الناطق /وغير الناطق باللغة.

المتغيرات الأخرى التي لوحظ أنها تؤثر على هوية الناطق باللغة وغير الناطق باللغة لمدرس اللغة كما يتصورها الآخرون هي اللفظ، ومعرفة اللغة المستهدفة

وثقافتها، والكفاءة الذاتية في تدريس مكونات المباحث المختلفة، والتصورات فيما يتعلق بمن هو المؤهل كناطق باللغة (Amin,1997; Braine, 1999; Greis, 1985; Medgyes, 1999). وبالإضافة إلى ذلك، قد تنبثق فجوة الهوية من عوامل تنشأ من سياق محدد خاص بالتعلم والتعليم وكذلك من متغيرات ترتبط بالمدرسين والدارسين والتفاعل بينهم: معرفة الدارسين باللغة، والعمر، والخلفية الاجتماعية الاقتصادية، وتعرضهم أو مواجهتهم لناطقين بالغة؛ ومكانة المعلم في الطبقات الاجتماعية لسياق التعلم، والمعلم كنموذج وكخبير في مجال المبحث.

وذكر أن اللفظ يلعب دوراً حاسماً في تحديد هوية الناطق باللغة: "قد يقدم اللفظ لشكل واضح جداً قرائن حول حالة غير الناطق باللغة لأنها تتشكل في سن مبكرة وقد تكون العنصر الأقل ظهوراً في الكلام" (Gimson in Paikeday, 1985:23). كذلك فإن اللفظ هو المؤشر الأوضح للعضوية الجماعية سواء داخل وخارج المجتمع اللساني (Paikeday, 1985)، وتمت الإشارة إليه باعتباره "مقياس اللكنة" (Kachru, 1982). لقد أشار المدرسون المتدربون الأجانب إلى المسجلين في برنامج تأهيلي في أونتاريو أن اللكنة غير الإنجليزية هي واحدة من المعيقات الأكثر صعوبة التي يواجهونها. والمدرسون الذين يفترض بهم تبني نطق كندي سليم، يعبرون عن سخطهم، ويجادلون أن التخلي عن لهجتهم يحرمهم من هويتهم (Mawhinney & Xu, 1997).

ومعايير تحديد المقاييس المستخدمة للحكم على الكلام "شبه الأصيل" أو مقاييس الوضوح، مع ذلك، سواء كانت بريطانية، أو أمريكية، أو نيوزيلندية، أو هندية لم يتم حسمها بعد .... (Eayrs, 1994; Taylor 1991). وبالإضافة إلى ذلك، في سياقات اللغة الأجنبية التي لا يتم فيها التكلم باللغة المستهدفة، فإن جهل الدارسين بما

يشكل لفظاً "سليماً" شبيهاً باللفظ الأصيل قد يقلل من ارتباطه بتحديد هوية المدرس الناطق باللغة native/ أو غير الناطق باللغة non-native المتصورة.

كذلك اعتبرت الفروقات فيما يتعلق بهوية المعلم الناطق للغة المتصورة أنها تعتمد على عمر المتعلمين. ففي بحث حول مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في إسرائيل (Inbar-Lourie, 1999)، (ايه) ، وهو مدرس غير ناطق باللغة كان قد ولد في روسيا يقول: "لا يمكن للأطفال الصغار أن يوضحوا الفرق بين لهجتي ولهجة المدرسين الناطقين باللغة. ويسألني الطلاب الأكبر سناً أين تعلمت الكلام باللغة الإنجليزية بهذا الشكل الجيد" (١٤٧). إن مجرد وظيفة التدريس، مع ذلك، ترسخ المكانة المتصورة لمدرس اللغة باعتباره خبيراً يعرف كل شيء، والذي لا يمكن التشكيك في قدرته اللغوية (من ضمنها النطق "السليم") (Medgyes, 1994).

يمكن أن تؤثر معرفة ثقافة اللغة المستهدفة كذلك على الهوية المتصورة لمدرس اللغة. ويشير Greis (١٩٨٥)، مع ذلك، إلى أن الطلبة غير الناطقين باللغة وآبائهم ربما يرفضون مدرسي اللغة غير الناطقين باللغة نهم لا يمثلون بصدق الثقافة المستهدفة وشعبها بالرغم من جهدهم الذي يبذلونه. والمدهش أن هذا ينطبق أيضاً على مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها الذين لا يعتبر مسقط رأسهم "أصلياً" "NATIVE" في بعض سياقات اللغة الأجنبية. وعند الطلب منهم التعريف بمدرسيهم مدرسي الإنجليزية كلغة أجنبية EFL باعتبارهم ناطقين باللغة/ أو غير ناطقين باللغة الإنجليزية، قال ٩٩٪ من الطلاب المشاركين في الاستطلاع في سلوفاكيا أن المدرسين المولودين في الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة فقط يمكن تصنيفهم دائماً بأنهم ناطقون باللغة. و١٠٪ فقط أضافوا المدرسين الهنود إلى المجموعة الخاصة الناطقة باللغة (Thomas, 1995).

لوحظ كذلك إن القضية العرقية تؤثر على الأسلوب الذي يتصور به الطلاب هويات مدرسيهم. يقدم ميدجايز (Medgyes, 1997) نتائج بحث تبين أن الكنديين كمدرسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL يفترضون أن طلبتهم الكبار يعتقدون أن "البيض فقط يمكن أن يكون ناطقين باللغة الإنجليزية" (٥٨٠). وبالتالي يستنتج الباحث: أن بناء "الطلاب" للأقلية من بين مدرسيهم باعتبارهم غير ناطقين باللغة وبالتالي يكونون أقل قدرة من المدرسين البيض له تأثير على تشكل هويتهم" (٥٨١).

ونظراً لأن الكفاءة اللغوية مكون هام في معرفة المبحث لتدريس اللغة (مدجايز Medgyes, 1999)، فإن تقدير المدرسين للمعرفة التي يمتلكونها في اللغة وقدرتهم على استخدام تلك المعرفة لمختلف الأغراض ذو أهمية أساسية. ويعلق جريس (Greis, 1985) على مستوى القلق المرتفع الذي قد يمر به المدرسون غير الناطقين باللغة بسبب نقص الكفاية اللغوية لديهم كما يتصورونها. لقد تبين أن مدرسي اللغة سيختلفون في مشاعر الثقة فيما يتعلق بكفاءتهم اللغوية في اللغة المستهدفة اعتماداً، من بين أشياء أخرى، على خلفيتهم كناطقين أو غير ناطقين باللغة (Reves&Medgyes, 1994). وبالتالي، فإن المدرسين اللذين يظهرون كفاءة ذاتية في المبحث قد يخطئون بالنسبة لناطقين باللغة والعكس صحيح.

إن هوية الناطق باللغة المتصورة بين مدرسي اللغة قد تتشكل بعوامل خاصة بهذه الفئة تحديداً. ونظراً لأن هوية الناطق الأصيل / غير الأصيل باللغة والعزو الذاتي لها نتائج ذات مغزى على سلوكهم الشخصي وكذلك سلوكهم الصفي (Norton, 2000)، وأن افتراضات المعلمين فيما يتعلق بهوياتهم المتصورة تؤثر بشكل هام على تشكل البهوية، فمن المهم إجراء مزيد من البحث حول العلاقة بين هويتهم الذاتية والمتصورة. وبالتالي تنطلق هذه الدراسة لفحص الفجوة المحتملة بين هوية الناطق باللغة

الإنجليزية الأصلية native وغير الأصلية non-native من وجهة نظر ذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والهوية التي يعتقدون أن الآخرين يعزونها إليهم.

٢- المنهجية

Method

(٢,١) عينة البحث والإجراءات Research sample and procedure

طُلب من مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL أن يعزو لأنفسهم صفة الناطق الأصيل أو غير الناطق باللغة الإنجليزية، وأن يبينوا ما إذا كانوا يعتقدون أن الآخرين يتصورونهم كناطقين أصيلين أو غير ناطقين باللغة الإنجليزية. وبالتحديد تم ذكر تصور ثلاث مجموعات: الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية، و غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وطلبة المبحث. وفي حالة عدم التطابق بين الهويات، كان يطلب من المستجيبين تقديم مبررات لهذا الاختلاف في التصورات.

تألفت عينة البحث من (١٠٢) مدرس للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) غالبيتهم إناث في الجهاز المدرسي في إسرائيل، بمعدل خبرة في التدريس تبلغ (١٢) سنة. كان المدرسون يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في المراحل الأساسية، والمتوسطة والثانوية (جميعها مدارس حكومية) في مدينة كبيرة وغير متجانسة في الجزء الأوسط من البلاد. كان المستجيبون قد ولدو في (١٧) بلداً مختلفاً: ٣٩٪ في بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية، و٣٩٪ ولدوا في إسرائيل، و٩٪ في الاتحاد السوفياتي السابق، و١٣٪ في بلدان أخرى. وأربعة وخمسين من المستجيبين (٥٣٪) عزو لأنفسهم صفة غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وثمانية وأربعين (٤٧٪) عزو لأنفسهم صفة الناطقين باللغة الإنجليزية.

أجري البحث كجزء من دراسة أوسع حول عزو مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL صفة الناطق أو غير الناطق باللغة الإنجليزية. تم جمع البيانات باستخدام استبانة التقرير الذاتي وأسئلة مفتوحة النهاية تتعلق بالتاريخ اللغوي للمستجيبين وهوية الناطق باللغة الإنجليزية كما يتصورونها ويعزونها لأنفسهم. ومن حيث الهوية المتصورة، طُلب من المدرسين أن يحددوا ما إذا كانوا يعتقدون أن الآخرين، أي، الناطقون باللغة الإنجليزية، و غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وطلابهم، يتصورونهم كناطقين أصليين أو ناطقين غير أصليين باللغة الإنجليزية. وفي حالة وجود تفاوت بين الهوية الذاتية والهوية المتصورة، كان يطلب من المشاركين محاولة تفسير ذلك التفاوت.

٣- النتائج
Results

أجري تحليل مربع كاي Chi-square بين الهوية الذاتية والهوية المتصورة الأصلية native/ وغير الأصلية non-native لكل مجموعة من المجموعات المتصورة (الناطقون باللغة، غير الناطقين باللغة، والطلبة المدرسين). وفي كل الحالات، وجد أن العزو الذاتي لصفة الناطق الأصيل/غير الأصيل يختلف بشكل ذي دلالة عن الهويات المتصورة ($P<.001$). ومع ذلك، في حين لم نجد أي فرق بين المستجيبين الذين عزوا لأنفسهم صفة الناطق باللغة وعزوهم المتصور، ظهر تفاوت كبير بين الهوية المتصورة والهوية الذاتية غير الأصلية non-native، خاصةً عندما كان المتصوِّرون المفترضون هم طلبة المستجيبين. وفيما يلي نذكر النتائج بالنسبة لكل مجموعة من المجموعات المتصورة.

(٣,١) الهوية الأصلية/غير الأصلية المتصورة من قبل الناطقين باللغة

Perceived native/non-native identity by native speakers

بينت النتائج أنه في ٤٦ حالة (٩٥,٨٥٪)، اعتقد الناطقون باللغة الذين قاموا بالعزو الذاتي أن الناطقين الأصليين الآخرين يتصورونهم بنفس الطريقة، أي، كناطقين باللغة، وفي حالتين، بشكل مختلف، كغير ناطقين باللغة. وشعر غير الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي أنه في ٤٣ (٨٢.٧٪) من الحالات تصورهم الناطقون الأصليون باللغة بنفس الطريقة، أي، غير ناطقين باللغة، وفي ٩- حالات تصوروهم بشكل مختلف كناطقين أصليين باللغة، $X^2(1, N=100)=62.19$ (P<.0001) (الجدول ٢).

الجدول (٢).العزو المتصور والذاتي للناطق الأصيل/ وغير الأصيل من قبل ناطقين أصليين باللغة الإنجليزية.

الهوية المتصورة	هوية الناطق الأصيل بالعزو ذاتياً	هوية غير الناطق الأصيل بالعزو الذاتي	مجموع الصف	P
الهوية المتصورة	٤٦	٩	٥٥	٦٢.١٩◆◆◆◆
كناطق أصيل	٩٥,٨٪	١٧,٣٪	٥٥٪	
الهوية المتصورة	٢	٤٣	٤٥	
كناطق غير أصيل	٤,٢٪	٨٢,٧٪	٤٥	
العمود	٤٨	٥٢	١٠٠	
المجموع	٤٨٪	٥٢٪	١٠٠٪	

◆◆◆◆ P<.001 (١) حالات مفقودة= ٢

(٣,٢) هوية الناطق الأصيل/ غير الأصيل المتصورة من قبل غير الناطقين باللغة

Perceived native/non-native identity by non-native speakers

تشير النتائج في الجدول (٣) أنه في كل الحالات (٤٨) اعتقد الناطقون الأصليون اصحاب العزو الذاتي أن الناطقين غير الأصليين باللغة بشكل عام يتصورونهم بنفس الطريقة، أي، كناطقين أصليين ($X^2(1, N=100)=32.43$ (P<.001. وشعر غير الناطقين باللغة اصحاب العزو الذاتي أنه في ٢٦ حالة فقط(٥٠٪) من الحالات تصورهم غير الناطقين باللغة بنفس الطريقة، أي، باعتبارهم غير ناطقين أصليين باللغة، بينما بنفس عدد الحالات (٢٦، ٥٠٪) كانت هويتهم المتصورة من قبل غير الناطقين الأصليين هي أنهم ناطقون أصليون، بعكس عزوهم الذاتي.

الجدول (٣). العزو المتصور والذاتي الأصيل/ وغير الأصيل من قبل الناطقين غير الأصليين باللغة الإنجليزية (١).

الهوية المتصورة	هوية الناطق الأصيل بالعزو ذاتياً	هوية غير الناطق الأصيل بالعزو الذاتي	مجموع الصف	P
الهوية المتصورة	٤٨	٢٦	٧٤	٣٢.٤٣◆◆◆◆
كناطق باللغة	٪١٠٠	٪٥٠	٪٧٤	
الهوية المتصورة	٠	٢٦	٢٦	
كغير ناطق باللغة	٪٠	٪٥٠	٢٦	
العمود	٤٨	٥٢	١٠٠	
المجموع	٪٤٨	٪٥٢	٪١٠٠	

◆◆◆◆ P<.001 (١) حالات مفقودة=٢

(٣,٣) هوية الناطق و غير الناطق باللغة المتصورة من قبل طلابي

Perceived native/non-native identity by my students

علق المستجيبون على الكيفية التي يتصور بها الطلاب الذين يدرسونهم (من المستوى المبتدئ في المرحلة الأساسية إلى المستوى المتقدم في المرحلة الثانوية)هويتهم كمعلم. بينت النتائج أنه في كل الحالات إلا حالة واحدة (٤٧ حالة، ٩٧,٩٪)، اعتقد الناطقون باللغة ذوو العزو الذاتي بتطابق تصورهم مع تصور طلابهم. ومن جانب آخر، شعر غير الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي أنه في ١٨ – حالة (٣٤,٦٪) تصورهم طلابهم بنفس الطريقة مثل تصورهم، بينما في غالبية الحالات (٣٤، ٦٥,٤٪) تصورهم طلبتهم كناطقين أصليين باللغة بخلاف ما عزوه لأنفسهم $X^2(1, N=100)=17.2(P<.0001)$، ويبين الجدول (٤) النتائج.

الجدول (٤). العزو الذاتي والمتصور لصفة الناطق باللغة/ وغير الناطق بها من قبل طلبة المستجيبين.

الهوية المتصورة	هوية الناطق الأصيل بالعزو ذاتياً	هوية غير الناطق الأصيل بالعزو الذاتي	مجموع الصف	P
الهوية المتصورة	٤٧	٣٤	٨١	١٧.١٦٤❖❖❖❖
كناطق أصيل	٩٧,٩٪	٦٥,٤٪	٨١٪	
الهوية المتصورة	١	١٨	١٩	
كناطق غير أصيل	٢,١٪	٣٦,٤٪	١٩٪	
العمود	٤٨	٥٢	١٠٠	
المجموع	٤٨٪	٥٢٪	١٠٠٪	

❖❖❖❖ P<.001 (١) حالات مفقودة=٢

وعند مقارنة العزو المتصور (الجدول ٥)يتضح أنه بالنظر إلى غير الناطقين باللغة، تشير استجابات المشاركين إلى تدرج في التفاوت بين العزو المتصور والعزو الذاتي: تصور الطلبة أكثر من المدرسين غير الناطقين ، وناطقين غير أصليين أكثر من المدرسين الناطقين الأصليين، مدرسي اللغة الإنجليزية الذين يعزون لأنفسهم صفة غير الناطق باللغة الإنجليزية بشكل مختلف. وبعبارة أخرى، كان الطلاب الأكثر احتمالاً لأن يتصوروا مدرسيهم كناطقين باللغة، حتى ولو يتصور المدرسون أنفسهم كذلك، يتلوهم غير الناطقين باللغة. وفيما يتعلق بهوية الناطق باللغة، تبين النتائج اتفاقاً عاماً في كل الحالات تقريباً بين الهوية المتصورة والهوية الذاتية للمدرسين الناطقين باللغة. وبالتالي، يميل كافة المراقبين المعنين نحو الاتفاق مع الهويات الخاصة للمدرسين ما دام أنهم يزعمون أنهم ناطقون أصليون باللغة.

الجدول (٥). مقارنة نتائج العزو الذاتي لصفة الناطق باللغة/غير الناطق باللغة مع العزو المتصور من قبل الناطقين وغير الناطقين باللغة الإنجليزية والطلاب (العدد=١٠٠).

الهوية المتصورة من قبل:	العزو الذاتي للناطق باللغة NS				العزو الذاتي غير للناطق باللغة NNS			
	متشابه		مختلف		متشابه		مختلف	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
ناطق باللغة NS	٤٦	٩٥.٨	٢	٤.٢	٤٣	٨٢.٧	٩	١٧.٣
غير ناطق باللغة NNS	٤٨	١٠٠	٠	٠	٢٦	٥٠	٢٦	٥٠
طلابي	٤٧	٩٧.٩	١	٢.١	١٨	٣٤.٦	٣٤	٦٥.٤

(٣,٤) التفاوت بين العزو الذاتي والمتصور

Gap between self-and perceived ascriptions

طُلب من المستجيبين تفسير التفاوت بين هوية الناطق باللغة وهوية غير الناطق باللغة المتصورة والمعزوة ذاتياً، وما إذا كان هذا التفاوت موجوداً أم لا. تم تقديم سبعة أسباب، أربعة منها وجد أنها تفسر ٩٠,٣٪ من الحالات. والسبب الذي ذكر باستمرار كان قلة المعرفة من جانب المراقبين (٣٤,٣٪ من الحالات). والعبارات التي ارتبطت بطلبة المستجيبين كانت: "لا يدرك الطلاب حقيقةً الفرق بين الناطق باللغة وغير الناطق بها"، "ومع أنني ولدت في أوكرانيا فإن الطلاب في مدرستي يظنون أنني أتيت من انجلترا". إن مثل هذه العبارات تم تقديمها مرات كثيرة من قبل مدرسي المرحلة الأساسية الذين يدرسون المبتدئين وليس مدرسي الطلبة ذوي المستوى المتقدم والأكبر سناً، ومن قبل المدرسين الذين يدرسون في أحياء ذات خلفيات اجتماعية اقتصادية متدنية، حيث يكون التعرض للناطقين باللغة الإنجليزية محدوداً. وبالنظر إلى عامة الناس غير الناطقين باللغة بشكل عام، فإن التعليق الشائع من قبل المدرسين غير الناطقين باللغة (الذين يتم تصورهم كناطقين بها) كان: "يتصورني الناس بحسب معرفتهم الخاصة".

والتفسير الثاني الأبرز الذي ذكر في ٢٤,٥٪ من الحالات كان لهجة المتكلم، سواء كان ناطقاً باللغة أم غير ناطق باللغة. والعبارات التي تم تقديمها كانت: "يندهش الناس بلهجتي" والتي تفسر الهوية الأصيلة المتصورة والعزو الذاتي غير للناطق باللغة، في مقابل "تبدو لهجتي غريبة لأنني في الأصل من باكستان"، عند تفسير التفاوت في العزو الذاتي للناطق باللغة والهوية المتصورة لغير الناطق باللغة.

كانت تعتبر الطلاقة اللغوية السبب الرئيسي الآخر للتفاوت المحتمل في الهوية حيث افتُرض أن غير الناطقين باللغة هم ناطقون أصليون (٢٣,٥٪ من الأسباب). والسبب الرابع الذي ذكره ٨٪ من المشاركين ينبثق من المكانة المهنية للمشاركين:

"لأنني مدرس للغة الإنجليزية!" كان التوضيح التفسيري الأبسط الذي قدمه أحد المستجيبين.

وكانت الأسباب الأخرى التي تم ذكرها هي: الدراسات في مدرسة ذات وسط إنجليزي والثقة في استخدام اللغة - كلاهما يفسران هوية الناطق باللغة المغلوطة؛ سمات الشخصية - الشخصية المنفتحة من جانب تعتبر تفسيرا للتفاوت بين العزو الذاتي لغير الناطق باللغة مقابل الهوية المتصورة للناطق الأصيل، وخصائص الخجول الانطوائي (أنا متواضع جداً") تعتبر تفسيراً للوضع المعاكس.

وبالتالي، يمكن أن تنشأ أسباب التفاوت بين الهوية الذاتية والمتصورة للناطق باللغة من المعرفة اللغوية للناطق ومكانته المهنية، وكذلك من قلة وعي المتصور perceiver فيما يتعلق بالكفايات اللغوية للناطق باللغة.

٤- دراسة الصدق: الهويات المتصورة للناطق الأصيل باللغة

A Validation Study: Perceived native Speaker Identities

نظراً لأن النتائج المشار إليها أعلاه فيما يتعلق بطبيعة التفاوت بين الهوية الذاتية والمتصورة كانت تقوم فقط على افتراضات المدرسين فيما يتعلق بالكيفية التي يتصورهم بها الآخرون، فقد تم إجراء دراسة التحقق من الصدق من أجل دراسة الكيفية التي يتم بها تصور مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في الواقع.

(٤,١) المنهجية Method

تم جمع البيانات من عدد كبير من أفراد كادر تدريس اللغة الإنجليزية في مدرسة ثانوية وثانوية متوسطة حضرية (العدد=١٦)، وكذلك من عدد من طلبة المدرسين

الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢- ١٧ سنة يدرسون ما بين الصف السابع إلى الصف الحادي عشر في نفس المدرسة (العدد=٣١). بالنسبة للمدرسين كانت أداة جمع البيانات استبانة تقرير ذاتي باللغة الإنجليزية تطلب من مدرسي اللغة الإنجليزية أولاً أن يعزو لأنفسهم صفة الناطق أو غير الناطق باللغة الإنجليزية، ثم يعزون تلك الصفات لزملائهم بنفس الطريقة. أجاب الطلاب (١-٣ - لكل معلم) الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي على استبانة أخرى (باللغة العبرية) حيث سئلوا ما إذا كانوا يعتقدون أن مدرسهم للغة الإنجليزية هو ناطق أو غير ناطق باللغة الإنجليزية (وهو شرط تم تقديمه باللغتين).

تم تحليل النتائج لكل معلم، بمقارنة هوية الناطق باللغة/ غير الناطق باللغة بالعزو الذاتي مع هوية المعلم كما يتصورها (أ) مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL الزملاء ضمن كادر تدريس اللغة الإنجليزية الذين يعتبرون أنفسهم إما ناطقين أو غير ناطقين باللغة الإنجليزية و(ب) طلبة المدرسين.

(٤,٢) النتائج Results

بينت النتائج (التي تم عرضها في الجدول ٦) أن الاتفاق بين العزو الذاتي وعزو الزملاء كان واضحاً في ٨٧٪ من الحالات، بينما العزو الذاتي وعزو الطلاب كان متطابقاً في ٧٥٪ من الحالات. وكان الاتفاق الكلي ظاهراً في حالة الهوية المتصورة والعزو الذاتي للناطق باللغة. إن الخط المتصل الهرمي المشار إليه في الدراسة السابقة فيما يتعلق بالترتيب التنازلي لأحكام المجموعات الثلاث يمكن ملاحظته في هذه المجموعة من البيانات كذلك: يميل المدرسون الناطقون الأصليون لتسمية الزملاء غير

الناطقين كناطقين باللغة مرات أقل مما يفعله المدرسون غير الناطقين باللغة، الذين كانوا بدورهم أقل ميلاً لذلك من الطلاب.

الجدول (٦). العزو الذاتي، عزو الزملاء، وعزو الطلاب الزملاء: العدد=١٦، الطلاب: العدد=٣١).

المعلم	الذات	تصور ناطقين باللغة NS	تصور غير ناطقين باللغة NNS	تصور الطلاب
H1	ناطق باللغة	(العدد=٣)	(العدد=١٢) ناطق باللغة	الصف اثاني ٩ ناطقين باللغة
V	غير ناطق باللغة	(العدد=٤) غير ناطق باللغة	(العدد=١١)غير ناطق باللغة	الصف الأول ٧ – ناطقين باللغة
D1	ناطق باللغة	(العدد=١) ، ناطق (العدد=٢) غير ناطق	(العدد=١١) ناطق باللغة	الصف الأول – ثمانية غير ناطقين باللغة
H2	ناطق باللغة	(العدد=٣) ناطق باللغة	(العدد=١٢) ناطق باللغة	الصف الثاني – احد عشر ناطقين باللغة
S	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الثاني – ثمانية ناطق باللغة الصف الثاني
L	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤)غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الأول – احد عشر غير ناطقين باللغة
D2	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الأول – ١٠ غير ناطقين باللغة
I	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الأول –٧– غير متأكد

الجدول (٦). العزو الذاتي، عزو الزملاء، وعزو الطلاب الزملاء: العدد=١٦، الطلاب: العدد=٣١).

N1	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الأول - - ٨ غير ناطقين باللغة
N2	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=٩)غير ناطقين باللغة	الصف الثاني - ٧ - غير ناطقين باللغة
H3	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=٢)غير متأكد	الصف الأول - ٩- غير ناطق باللغة
O	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الأول ٧ غير ناطقين باللغة
N4	ناطق باللغة تقريبا	(العدد=٢) غير ناطقين باللغة	(العدد=٢)غير ناطقين باللغة	الصف الأول ٨ غير ناطقين باللغة
	غير ناطقين باللغة	(العدد=١)ناطق باللغة	(العدد=٩)ناطق باللغة	الصف الثاني-٨- ناطقين باللغة
M	غير ناطق باللغة	(العدد=٣) ناطق باللغة	(العدد=١٢)ناطق باللغة	الصف الأول - ٨ غير ناطقين باللغة
B	غير ناطقين باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الثاني - ٩ غير ناطقين باللغة
T	ناطق باللغة	(العدد=٤) غير ناطقين باللغة	(العدد=١١)غير ناطقين باللغة	الصف الأول- ٨ غير ناطقين باللغة

الظاهرة تشرحها حالة N2، التي تعزو لنفسها صفة غير الناطق باللغة الإنجليزية، ووصفها بتلك الصفة كذلك ١٠٠٪ من الزملاء الناطقين الأصليين باللغة. ومع ذلك، اثنان من الزملاء كانا من غير الناطقين باللغة الأحد عشر غير متأكدين من الهوية الأصيلة لهذه المعلمة، بينما اثنان من الطلاب الثالثة وصفوا معلمتهم بأنها ناطقة أصيلة باللغة. وتقدم الحالات المتقاربة صعوبة بالنسبة لكافة الأطراف المشاركين: فالمعلم N4 تعزو لنفسها هوية الناطق شبه الأصيل (nearly native) . والزملاء الناطقون الأصيلون أو غير الأصيلين باللغة لم يكونوا حاسمين كذلك بشأن الطريقة التي يتصورون هويتها بها. ومع ذلك اتفق الطالبان فيما يتعلق بعزو النطق الأصيل لمعلمتهم.

تتفق هذه النتائج مع افتراضات المعلمين فيما يتعلق بكيفية تصورهم من قبل المجموعات الثلاث من حيث هوية الناطق باللغة و غير الناطق بها، وتثبت النمط السلوكي المفترض بين الملاحظين. إن مدى الفجوة المتقارب بعض الشيء الموجود في هذه الدراسة بين العزو الذاتي للهوية، والهوية المتصورة بين المدرسين ربما يمكن نسبته إلى إطلاع المشاركين وإلى حساسيتهم باعتبارهم متخصصين في اللغة تجاه الناطقين باللغة والتنوعات اللغوية. ومن حيث الطلاب، فإن الميول في الوصف الذي تم ملاحظته في التقارير السابقة تظهر بوضوح في هذه الدراسة كذلك.

(٤,٣) المناقشة Discussion

تؤكد النتائج وجود فجوة كما هو مفترض بين الهوية الذاتية والمتصورة بين مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. وهذه الفجوة تكون أشد وضوحاً في حالة غير الناطقين باللغة الإنجليزية، الذين غالباً يتصورهم غير الناطقين الآخرين وطلابهم باعتبارهم ناطقين أصيلين باللغة. إن المبررات التي قدمها المدرسون لتفسير هذه الفجوة

والأنماط النظامية بين المتصورين تقدم استبصاراً فيما يتعلق بتشكل هوية غير الناطق الأصيل باللغة native non-native identity بين مدرسي اللغة. وتؤكد نتائج دراسة الصدق تخمينات المدرسين فيما يتعلق بهويتهم المتصورة والسمات الملازمة لها، مما يضيف مصداقية لتلك الافتراضات.

إن الظاهرة الأبرز الملاحظة التي تظهر في الدراسة هي واقع تعدد الهويات الذي يعمل فيه المدرسون ويتقبلونه كجزء طبيعي من وجودهم المهني. ومن المثير كذلك ملاحظة أن حساسية المدرسين ووعيهم للقوة الممنوحة لهم كجزء من مكانتهم المهنية تتجلى فيما يفترضون أنه تصورات لدى طلابهم. وفي نفس الوقت، كان المدرسون كذلك على وعي بمحددات هذه السلطة المعتمدة على السياق، وبحقيقة أن مكانة الناطق الأصيل native speaker الممنوحة لهم تكون أكثر بروزاً بين الأفراد الأقل علماً.

ولا حاجة للقول أن هوية الناطق الأصيل/ وغير الأصيل للغة الإنجليزية هي مجرد واحدة من بُنى الهويات التي يحملها أولئك الأفراد وعليهم التشبث بها: إن مجرد فحص المجال اللغوي لن يكشف ربما إلا أن الناطقين وغير الناطقين باللغة الإنجليزية يوصفون كذلك بأنهم ناطقون أو غير ناطقين للغات أخرى، سواء للغة السائدة (العبرية) أو أي مجموعة من اللغات الأخرى. إن هذه الظاهرة أكثر شيوعاً في المجتمعات المتعددة لغوياً المهاجرة كما في حالة بيئة البحث، وبشكل واضح لها تشعبات ذات دلالة لكل فرد.

ونظراً لأن الدراسة تركز على الهوية الذاتية والمتصورة للناطق باللغة / وغير الناطقين باللغة، فيلزم اعتبار النتائج ضمن الطيف الأوسع لمفهوم الناطق باللغة. وبافتراض الآراء المختلفة وغالباً المتعارضة فيما يتعلق بما يشكل هوية الناطق باللغة

(انظر على سبيل المثال الدر و ديفيز، Elder 1997, & Davies, 2000)، فليس غريباً عدم وجود اتفاق عام كما لوحظ في الدراسة فيما يتعلق بتصنيف الناطق باللغة وغير الناطق باللغة.إن التسمية ناطق باللغة/ وغير ناطق باللغة بشكل خاص بين غير الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي كان يعتبر متذبذباً بحسب المتصور perceiver، والسياق، وصفات المتكلم.

بالإضافة إلى ذلك، يبين تحليل الأسباب التي تم تقديمها للتفاوت أنه مع أن الأسباب الأكثر تكراراً (اللهجة والمعرفة اللغوية) قد تكون ذات علاقة بالهويات المغلوطة بشكل عام، فإن بعض التفسيرات التي تم تقديمها بالرغم من ذلك كانت خاصة بعينة بحث مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. إن هذا الجانب يدعم النتائج السابقة فيما يتعلق بالحاجة لدراسة مجتمعات أخرى محددة والخصائص الملازمة لها عن دراسة ظواهر الناطقين باللغة.

ولم يتم ملاحظة أي تفاوت بين الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي فيما يتعلق بهوياتهم الخاصة والهويات المزعومة ذاتياً لغير الناطقين باللغة. وبالتالي، فإن الالتزام بالتقسيم الثنائي للناطقين باللغة/ وغير الناطقين باللغة الإنجليزية واضح تماماً بين الناطقين بها، الذين لا يقبلون في وسطهم أفراداً لخصائص الناطق الأصيل باللغة من وجهة نظرهم. ونظراً لكونك ناطقاً أصيلاً باللغة الإنجليزية فإن ذلك يستلزم وصولاً للمزايا النفيسة، فإن الحماية من الناطقين "الكاذبين" "pseudo" من قبل الذين يزعمون أنهم ناطقون أصليون يمكن تفسيره باعتباره حماية للمصادر النفيسة التي يتمتع بامتيازاتها الناطقون الأصليون. وقد نفترض، مع ذلك، أنه مع الانتشار الواسع للغة الإنجليزية فإن المعايير المقبولة حالياً لصفة الناطق الأصيل باللغة سيتم إعادة النظر فيها

وربما تعديلها لتشمل شرائح مستثناة من المجتمع اللساني الناطق الأصيل باللغة. إن مثل هذه العملية سوف تعيد تموضع مركز القوة ومركز الضبط بين الناطقين باللغة الإنجليزية، من خلال تحويل وإعادة تنظيم الأفكار الخاصة بهويتي الناطق الأصيل وغير الأصيل المتصورة.

ومن حيث نموذج "المهيمن عليه و تعريف الذات والمهيمن" (Louw - 263 :Potgieter & Giles,1987)، فإن هذه النتائج تبين أنه عندما يعرف المدرسون أنفسهم كجزء من مجموعة، أي، العزو الذاتي لصفة الناطق الأصيل، فإنه بشكل عام "يعرفون داخلياً" من قبل الآخرين. ومن جانب آخر، بينما يتم تصور مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL "معرفين خارجياً" (أي العزو الذاتي لصفة الناطق غير الأصيل)بنفس الأسلوب من قبل الأعضاء الشرعيين في المجتمع اللساني ("المهيمن")، فإنهم غالباً ما يُنظر إليهم بشكل مختلف "ويعرفون داخلياً" من قبل غير الأعضاء(الطلاب والناطقين غير الأصيلين). إن هذه الشرائح الأخيرة من الحكام "Judges" مستثناة، مع ذلك، من النموذج لأنه يقتصر على المتصورين perceivers الذين ينتمون إما إلى المجتمع اللساني المهيمن عليه أو المجتمع اللساني المهيمن، وليس الاعتراف بوظيفة طرف ثالث (أو أطراف) في صياغة الهويات اللغوية. وعليه، يلزم إيجاد نموذج أكثر شمولاً يأخذ بالاعتبار أفراداً آخرين ممن يعملون كحكام وملاحظين وثيقي الصلة في الإطار السياقي تحت البحث.

ولذلك، فإن الهوية المتصورة للناطق الأصيل باللغة ليست ظاهرة قابلة للتعميم، ولكنها ثمرة التفاعل بين الحكم "judge" والشخص الذي نحكم عليه "judged" والمعرفة ذات الصلة التي يحضرها الأطراف إلى المواجهة المشتركة.

٥- ملاحظات

١- حوالي ٨٠٪ من المدرسين في المدارس الحكومية اليهودية الإسرائيلية إناث (وزارة التربية، ٢٠٠٣).

٦- المراجع

References

Amin, N. (1997). Race and identity of the non-native ESL teacher. TESOL Quaterly, 31, (580-583

Beiaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1(2), 281-294

Ben-Rafael, E. (1996). The paradigm of Jewish identities. In Y. Kashti, F. Eros, D. Sekers & D. Zisenwine (Eds.). A quest for identity-post-war Jewish biographies. Tel Aviv University. 187-203

Boudieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. Social Science Information, 16, 645-668

Boudieu, P. (1991). Language and symbolic power. Oxford: Polity Press

Braine, G. (Ed.) (1999). Non-native educators inEnglish language teaching. Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates

Clement, R. & Noels, K.A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. Journal of language and social psychology, 11, 203-232

Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. Language, 63(3), 544-573

Davies, A. (2000). What second language learners can tell us about the native speaker: identifying and describing exceptions. In R. L. Cooper, E. Shohamy & J. Walters (Eds), New perspectives and issues in educational language policy: A festschrift for Bernard Spolsky. Amesterdam: John Benjamins, 91-112

Davies, A. (2003). The native speaker: Myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters

Eayrs, M. (1994). Teaching correct pronunciation. IATEFL, Newsletter, 125, 15-17

Elder, C. (1997). The background speaker as learner of Italian, modern Greek and Chinese: Implications for foreign language assessment. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Applied Linguistics, University of Melbourne.

Giles, H. & Coupland, N. (1991). Language: contexts and consequences. Milton Keynes: Open University Press

Giles, H. & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. International Journal of the Sociology of Language, 68, 66-99

Goldstein, T. (1995). Nobody is talking bad. In k. Hall & M. Bucholtz (Eds.). Gender articulated: Language and the socially constructed self. New York: Routledge. 375-400

Greis, N. (1985). Towards a better preparation of the non-native ESOL teacher. In on TESOL languages. Washington DC: TESOL. 317-324

Gumperz, J.J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press

Heller, M. (1988). Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives, New York: Mounton de Gruyter.

Inbar-Lourie, O. (1999). The native speaker construct: Investigation by perceptions. Unpublished doctoral dissertation. Tel-Aviv University, Tel-Aviv, Israel

Kachru, B.B. (1992). The other tongue: English: English across cultures. Oxford: Pergamon

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press

Leung, C. Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. TESOL Quarterly, 31(3), 543-560

Liu, J. (1999). From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals on their studies. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 159-176

Louw-potgieter, J. & Giles, H. (1987). Imposed identity and linguistic strategies. Journal of language and Social Psychology, 6, 261-286

Lvovich, N. (1997). The multilingual self: An inquiry into language learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mawhinney, H. & Xu, F. (1997). Reconstructing the professional identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. TESOL Quarterly, 31(3), 632-639

McNamara, T.F. (1987). Language and social identity: Israelis abroad. Journal of Language and Social Psychology, 6(3&4), 215-228

Medgyes, P. (1994). The nonnative teacher. London Macmillan. (1999) 2nd edition. Ismanning: Max hueber Verlag

Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English Language Teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 177-196

Ministry of Edcuation, Culture and Sports. (2003). The Economics and Budgeting Division. http://207.232.9131/minhal_calcala/misparima2003.htm#4

Nayar, P.B. (1994). Whose English is it? TESL_EJ, l(1), 1-5

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31 (3), 409-429

Norton, B. (2000). Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change. London: Longman/Pearson Education

Ogulnick, K. (2000). Language Corssings: Negotiating the self in a multicultural world. New York: Teachers' College Press

Paikeday, T. M. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Pennycook, A. (1998). English and the discourses of colonialism. London: Routledge

Revers, T.& Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking ESL/EFL teacher's self images survey. System, 22(3), 353-367

Seidlhofer, B. & Widdowson, H.G. (1998). Applied linguistics, pragmatics and language pedagogy. In R> Beaugrande, M. Grosman & B. Seidhofer (Ed.). Language policy and anguage education in emerging nations. Stamford, CN: Ablex, 3-13.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistics genocide in education or whole world diversity andhuman rights? Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates

Tajfel, H. (1978). The Social psychology of minorities (Minority Rights Group Report No. 38). London: Minority Rights Group.

Taylor, D.S. (1991). Who Speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication. System, 19(4), 425-435.

Thomas, D. (1995). A Survey of learner identities towards native speaker teachers and non-native speaker teachers of English in Slovakia (part2) http://cksr.ac.bialystok.pl/flattic/ptt/apr95/thomas.html.

Uchida, Y. & Duff, P.A. (1997). The Negotiation of teachers' sociacultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. TESOL Quarterly, 31 (3), 451-486.