الفصل الخامس عشر

مدرسو اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها ومخاوفهم: مكونات لتجربة في بحث إجرائي

Non-Native Speaker Teachers of English and their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research

مرحبا. أنا تايونية أعيش في هوالين. أحب البحر وقيادة الدراجة النارية بسرعة وأحب الموسيقى والنحت. أحب أن أصادق أي شخص ناطق باللغة الإنجليزية. إذا كنت ترغب أرسل لي رسالة إلكترونية.

استرجعت هذه الرسالة من الانترنت(http://fl.hfu.edu.tw/ss/_disc1/000000c.htm)

١- المقدمة: صدمة أن يكون المدرس من غير الناطقين باللغة

يعامل مدرسو اللغة من غير الناطقين بها كمواطنين من الدرجة الثانية في عالم تدريس اللغة . وهذا الأمر أكثر وضوحا في عالم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. والتفسير المحتمل لهذا الوضع غير الجيد ليس بعيد المنال فاللغة الإنجليزية ليست مجرد لغة ثانية فهي السلعة الأكثر سخونة في سوق تدريس اللغات الأجنبية. إن إلقاء نظرة متفحصة في

تاريخ وتوسع صناعة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)[1] منذ نهاية الحرب الثانية و ظهور النظام العالمي الجديد يبدو أن مليارات الدولارات تم إنفاقها على تسويق اللغة الإنجليزية لتصل إلى كل زاوية وركن من أركان هذا الكوكب الأرضي وتظهر كذلك درجة عالية من الرصد والمراقبة و التوجيه لتلك العملية من قبل أصحاب النفوذ لصالح بعض أصحاب المصالح الخاصة. (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994, 1997)[2].

أحد الأسباب الرئيسة في تعرض المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs للتهميش والتمييز أنه و منذ البداية، كانت هناك حملة منظمة و بشكل متزايد في الغالب متنكرة بزي أبحاث أكاديمية جادة لضمان "المتاجرة بالامتيازات" الخاصة بالناطقين من أصحاب اللغة في سوق اللغة التنافسي والآخذ بالتوسع على حساب غير الناطقين باللغة. لقد كان يقال أن الناطقين من أصحاب اللغة هم الأوصياء الحقيقيون على اللغة، وهم الوحيدون المخولون ليكونوا نماذج موثوقة لكل من يرغب باكتسابها كلغة ثانية أو كلغة أجنبية. وقد كانت الحملة فعالة جداً حتى وقت قريب، وإلى حد كبير كان المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs قد انسحبوا إلى مكانة المنبوذين بالرغم من حقيقة أنهم اليوم يشكلون ليس أقل من ٨٠٪ من مجموع القوى العاملة في

---

[1] بالطبع يمكن تصور أن يرفض الدارسون غير الناطقين للغة الذين يعيشون في دول قومية تسود فيها اللغة الإنجليزية الدوافع الاندماجية ويختارون عوضاً عن ذلك اكتساب اللغة الإنجليزية بنفس أسلوب الدارسين للغة أجنبية، الذين، مثلاً، يتابعون دراستهم للغة الإنجليزية في قلب أوروبا بدوافع مصلحية.

[2] هذا بسبب أن برامج تعلم اللغة الإنجليزية التقليدية صممت لزيادة المصالح الفئوية للناطقين باللغة. ولكي يصبح غير الناطقين باللغة متحررين من مكانة الهيمنة للناطقين باللغة، يجب أن يحدث رفض لتعريفات الناطقين باللغة حول الإنجليزية القياسية (انظر ميديانو، ١٩٩٩).

تدريس اللغة الإنجليزية (Canagarajah, 1999a). ولم يجد الكثيرون بديلاً إلا أن يعتادوا التعايش مع تقدير الذات المتدني والضغط المرتبط بالعمل.

تستكشف هذه الورقة الحاجة إلى مساعدة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs للتغلب على مركب النقص (وفي الغالب غير المعترف به) لديهم. وتقدم بيانات من أبحاث كمية ونوعية أجريت بهدف تقييم المدى الفعلي للمشكلات التي يواجهها المدرسون غير الناطقين للغة NNSTs، وبناء على التغذية الراجعة الأولية من مشروع لا يزال جارياً حالياً، تقترح طرقاً لمساعدة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs ليتمكنوا من التغلب على عدم الثقة بالنفس وتقدير الذات.

وقد تم تخصيص المبحث الأول لإلقاء نظرة سريعة إلى جذور التمييز الذي يواجهه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs وكذلك إلى المناخ الفكري الذي جعل من الممكن ظهور هذا التمييز القاسي والواسع الانتشار بدون أي معارضة عملية. ويقدم المبحث الثاني نتائج جزئية من استطلاع أجري في البرازيل، وهو بلد ينتمي إلى ما يسمى "الدائرة الموسعة""expanding circle" من حيث تقسيم كاشرو الشهير للبلدان بحسب المكانة الممنوحة للغة الإنجليزية (Kachru , 1985). ويناقش المبحث الثالث الخطوط العريضة والنتائج الأولية لتجربة في بحث إجرائي (والذي لا يزال في طور الإعداد) هدفت إلى تمكين المدرسين من غير الناطقين للغة NNSTs وتمكينهم من التغلب على مخاوفهم. أخيراً، سأقدم في المبحث الرابع آراء تتعلق بسبب اعتقادي بوجود حاجة ملحة لتنسيق الجهود للتخلص من أسطورة الناطق الأصيل native speaker، ومن بين أشياء أخرى، إدانتها باعتبارها إيديولوجية تماماً (Rajagopalan, 1997) والبحث عن أدوات مفاهيمية بديلة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وكذلك تقويم كفاءة المتعلم بها.

٢- كيف أصبح المدرسون غير الناطقين باللغة مهمشين؟

How the NNSTs came to be marginalized

لوقت طويل سادت هيمنة الناطق باللغة عالم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، الذين كان قابعاً في مركز سلطوي آمن ومتغطرس ومعصوم بشكل مطلق، استطاع من خلاله، حتى وقت قريب، أن يتأمل في العالم أسفل منه ويدعي بجرأة: "أنا سيد كل ما أبحث فيه وحقي في ذلك لا منازع له" وكما أشار ماي (Mey, ٧٠ :1981) بشيء من القلق: "الناطق باللغة هو المعيار النهائي لكل الأمور اللغوية: إن حكمه ينهي كافة النزاعات، سواء كانت بشأن الجمل، أو الاشتراطات اللغوية، أو الأفكار الأصيلة، أو أي شيء لديك. ومثل ملوك العصر القديم، لا يمكن للناطق باللغة ارتكاب أي خطأ، فهو فوق القوانين جميعاً: فهو نفسه القانون، قانون العالم".

أصبح تدريس اللغة بشكل عام، وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL بشكل خاص، ما بين الستينيات والثمانينات من القرن العشرين، تحت التأثير البالغ للغويات النظرية حيث تصادف أن يكون النموذج الشمولي paradigm المهيمن هو القواعد الاشتقاقية Generative Grammar. رفع تشومسكي وأتباعه من رمزية الناطق باللغة حرفياً إلى مكانة البداية والنهاية في كل التنظير الذي يتعلق باللغة. ومن مزود للمعلومات الأولية لعلماء اللغويات الميدانيين لكي يعملوا عليها، أصبح الناطق باللغة هو الموضوع الفعلي للنظرية اللغوية. وأن التنظير حول اللغة والغوص في عقل الناطق باللغة، لم يكن ذات قيمة وكان عبارة عن نقطة على السطر. وبالنسبة لأصحاب اللغة يعني أن يعرفوا لغتهم. وفيما يتعلق باللغوي المهتم في فهم أعمال القواعد grammar، كانت الرسالة بسيطة: "إنه كل ما تعرفه على الأرض وكل ما أنت بحاجة لمعرفته" وبهذا التأليه، أصبح الناطق باللغة العلامة التجارية القوية التي تضفي المهابة على صناعة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL التي تدر بلايين الدولارات حول

العالم، والتي بقيت هيمنتها الناعمة تحت الجلد غير ملاحظة إلى حد كبير، حتى بداية تسعينات القرن العشرين عندما تجرأ باحثون مثل فيليبسون (Phillipson, 1992) وبينيكوك (Pennycook, 1994, 1998) وبادروا بإطلاق الصافرة. لقد أصبحت اللغة الإنجليزية نفسها في ذلك الوقت سلعة، و تحولت فكرة النطق باللغة native-speakerhood إلى شهادة جودة، واعتماد، وصحة ١٠٠٪ للمنتج المطلوب المعروض للبيع (وكان بشكل روتيني يتم تحذير المشترين المرتقبين ألا تخدعهم النسخ المزيفة الرخيصة وطلبوا التحقق من ختم المصنع بالنسبة لأي انتهاك محتمل).

إننا لا نقصد تحميل تشومسكي نفسه المسئولية المباشرة عما فعله مدرسو اللغة والمختصون باللغة بأحد مفاهيمه العظيمة، ولكن تبقى الحقيقة أنه، في عالم تدريس اللغة بشكل عام وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بشكل خاص EFL، فإن أحد المفاهيم المتحكمة بالأمر (ولسوء الحظ، في مجالات عديدة، لا يزال موجوداً) الذي ينحرف عن إطار الثورة العظيمة في اللغويات كان ما أطلق عليه في مكان آخر "تأليه" الناطق باللغة" (Rajagopalan, 1997)، حيث الناطق باللغة، حسب التعريف، لا يخطىء أبداً (والذي أصبح هو نفسه يفكر فيه، كصفة إلهية حقيقية)، بافتراض الزعم البدهي أنه يجب اعتبار الناطق باللغة المصدر الوحيد الموثوق بالنسبة "لكافة الجمل القواعدية، بالنسبة للغة المختلف عليها. ومثلما قال مفيستوفيليس لـ فاستوس (Marlow Mephistopheles) في مارلو "أحيثما نكون توجد الجحيم، وحيث توجد الجحيم، لا بد أن نكون فيها"، فإن الناطق باللغة القدير تماماً ربما يقول: "إن ما أقوله هو اللغة [التي تلاحقونها] واللغة هي ما أتكلم به". وبالتالي تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية كان يعني تقليد الناطق باللغة بأفضل ما يمكن، وبمعرفة تامة أن كل ما يتمناه المرء كان أن يُفهم آجلاً وليس عاجلاً. وفي العصر الذهبي للأسس الاشتقاقية ومناهج التدريس التي

استلهمت منها (وبأسلوب منسق، مع ظهور ما سمي بمناهج التدريس الاتصالية التي جاءت في أعقابها)، لم يكن نادراً أن نعثر على مدرسين متلهفين صراحة لتدريس طلبتهم استراتيجيات التردد وترداد جمل في منتصف الكلام، وأبرزها تقنيات الهمهمة و"ممم"، "اووب"، "شيء من قبيل"، "كنوع من"، أقصد، وما إلى ذلك- والذي يشجع الدارسين المتمكنين من أن يلتقطوا ضمن العملية بعض الترنيمات اللفظية النشاز والمستفزة (Rajagoplan, 2001a:82). إن المبدأ الأساسي هو: إذا لم يكن ممكنا أن تكون ناطقاً باللغة، على الأقل حاول أن تكون مقبولاً لديهم. إن حقيقة أن تشومسكي نفسه، كان معظم الوقت تقريباً، يتكلم عن ناطق مثالي باللغة -والذين لا يختلطون بالبشر الطبيعيين الذين يمشون على وجه الأرض- لم يفعل إلا القليل لتثبيط أو منع أولئك الذين يتقيدون بحرفية مشهد الأصالة nativity، ممن يفضلون إغفال التفاصيل غير الملائمة.

وبالنسبة لمعظم مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNSTs، فإن الفكرة العامة لصفة الناطق باللغة عملت عبر السنوات ككابوس مخيف، وحلم مفزع. وبشكل عام، خلال تدريبهم المهني، يتم تعليم مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNSTs تقدير الناطق باللغة باعتباره "الحالة النهائية التي يمكن أن يصل إليها دارسو اللغة الأولى والثانية بعتباره الهدف النهائي في تعليم اللغة" (Van der Geest, 1981:317). وفي الحقيقة، ليس صعباً أن نعثر على مدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs ممن تعرضوا لغسيل دماغ تام معتقدين أن هدفهم الأسمى هو أن يصبحوا ماهرين في اللغة بحيث يرحب بهم في مجتمع الناطقين باللغة باعتبارهم "أعضاء عاديين". وبشكل مختلف عن الناطق الأصيل، فإن الناطق غير الأصيل كان بشراً - وفي الحقيقة، جميعهم بشر أيضاً، ليس إلا لسبب واحد أنه عرضة للخطأ وبالتالي كان

بشكل مطلق تحت رحمة الناطق باللغة الذي كانت لديه وحده سلطة الغفران. وبهذا المعنى أصبح مشروع اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL امتداداً للاستعمار الأوروبي في القرن التاسع عشر ووجهها الآخر يسمى الهيمنة (والتي للمصادفة، وبشكلها البدائي على الأقل، كانت قد سقطت في العار ولا زالت). وكما يحذر فيليبسون (Phillipson, 1992:1): "[...] و بينما حكمت بريطانيا العظمى البحار في الماضي، فان اللغة الإنجليزية تحكمها ألان. لقد أفسحت الإمبراطورية البريطانية الطريق أمام إمبراطورية اللغة الإنجليزية".

إن هذا البعد الإمبريالي المتنكر لمشروع اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL العالمي كان له نتيجة مباشرة في ربط الناطق غير الأصيل في منزلة "المواطنة من الدرجة الثانية" في مهنة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL والتي لم يكن هناك أمل للتخلص أو الانعتاق منها[٣]. إن غاية ما يمكن أن يرجوه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs في أن يصبحوا ناطقين أصيلين native هو تكريمهم بلقب الشرف "الناطق شبه الأصيل" (near native)، وهو المرادف اللغوي للفروسية التي تمنح بتعطف لأنصار الملكية المميزين.. ومع ذلك، فإن الناطق شبه الأصيل، وحسب التعريف، كان شخصاً يفتقر تماماً إلى صدق دماء في عروق الناطق الأصيل باللغة، ولهذا السبب، كان يصفه ميدجايز (Medgyes, 1994) بأنه "ناطق كاذب"، أي لنقل، محتال ذكي والذي بالرغم من ذلك يعمل حتى يتم اعتباره ناطق أصيل – على الرغم من أن ميدجايز (Medgyes, 1994: 17) نفسه شدد على حقيقة أن كفاءة "الناطق الكاذب" أحياناً "قد تفوق كفاءة الناطق الأصيل باللغة في جانب أو أكثر". وفي الحقيقة، فإن كونه غير ناطق أصيل

---

[٣] وبشكل طبيعي، مع التحفظ أن من المألوف في مثل تلك المجالات أن تميز ثقافتين مهيمنتين في تدريس اللغة الإنجليزية ELT، وهما الدوائر الأمريكية والبريطانية.

للغة، والأسوأ من ذلك، عدم قدرته على أن يصبح ناطقاً أصيلاً باللغة أبداً مهما حاول من جهد، أصبح ذلك غالباً مصدرا للقلق والإحباط الوظيفي، الذي يكدر حياتهم طوال الوقت ويجعل شعورهم الدائم الركض وراء إغراءات نموذج بعيد المنال[٤].

ولحسن الحظ، بدأت الأمور تتغير، فلم تعد اللغويات تعتبر مكاناً متميزاً يرجع إليه المدرسون من أجل أفكار جديدة وحديثة بشأن عملهم (Rajagopalan, 2003a)؛ وأن الصرف الاشتقاقي لم يعد كذلك النموذج الشامل paradigm المهيمن في اللغويات المعاصرة. وعلاوة على ذلك، وبفضل أعمال علماء مهمين مثل فيليبسون، بينيكوك، وغيرهم الكثيرين، فقد تزايد الوعي بين المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFLفي كافة أنحاء العالم بالدلالات الإيديولوجية للمشروع الذي ينخرطون فيه. وبعيداً عن كونه نقطة مرجعية نظرية بريئة في تدريس اللغة، فإنه يُنظر إلى رمز الناطق باللغة الأصيل اليوم كمفهوم بدلالات إيديولوجية، وغالباً عنصرية في الحقيقة. وكلما أصبح الناس أكثر وعياً بالاستخدام الإيديولوجي للمفهوم، لم يعد الناطق الأصيل نجماً في السماء ترنو إليه العيون، ولكنه في طريقه للانحدار باطراد (Rampton, 1990; Canagarajah, 1999a; Graddol, 1999). وفيما يتعلق باللغة الإنجليزية كلغة عالمية، أصبحت فائدة مفهوم الناطق الأصيل محل شك حتى كنقطة مرجعية (McKay, 2002) (وفيما يلي المزيد حول هذا الموضوع).

---

[٤] في عام ١٩٩٤، تغيرت السياسة التعليمية الحكومية الرسمية من اشتراط تدريس اللغة الإنجليزية البريطانية BrE القياسية إلى خيار التدريس بأي من الشكلين التعليميين سواء الإنجليزية البريطانية BrE أو الإنجليزية الأمريكية AmE (حيث تعامل الإنجليزية الأمريكية AmE من قبل العديد من المدرسين كشقيق غير مرغوب)

وفي حين أن هذه التطورات مرغوبة وكان ينبغي أن تحدث قبل وقت طويل، فلا يزال هناك الكثير من العمل الذي يجب القيام به عن طريق تمكين المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs وتشجيعهم على إعادة التفكير بأدوارهم في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وهنالك حاجة ملحة لمساعدتهم في التغلب على نموذج العجز المهلك الخطير في كفاياتهم المهنية والذي فرض عليهم كجزء من أجندة مغرضة، والتي أصبحت عبر سنوات عديدة، تتقبلها وبصمت تعلمت التعايش معها. إن جاذبية الوضع يمكن قياسها من خلال الحقيقة التي سلط الاستطلاع الأضواء عليها والذي سنشير إليه في المبحث أدناه – إن العديد من المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs يحاولون التعويض عن مركب نقصهم المزعج من خلال التظاهر (والتغرير بأنفسهم في العملية) بأنهم لا يجدون أي حرج مع حالتهم الوضيعة.

٣– نظرة في عقلية المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs ومخاوفهم المهنية

بهدف تقييم المدى الدقيق للضرر الذي حدث لمشروع تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL نتيجة للتملق غير المشروط للناطق الأصيل ولاحقاً تصنيف المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs كمواطنين من الدرجة الثانية، أجرى المؤلف الحالي استطلاعاً في البرازيل، وهي البلد الأكبر في أمريكا الجنوبية وواحد من اللاعبين الأساسيين في الجغرافيا لسياسية في المنطقة. وكما أشرنا من قبل، فإن اللغة الإنجليزية في هذا البلد هي لغة أجنبية إلى حد كبير، مع أنه وبفضل العلاقات المتشابكة بين الشمال- والجنوب التي تطورت عبر السنوات في الأمريكيتين، فإن الدور الدقيق للغة الإنجليزية ليس من السهل تحديده (Rajagopalan, 2003b; Rajagopalan forthcoming-2; Rajagopalan & forthcoming). تألف الاستطلاع من وسيلتي جمع البيانات الكمية

والنوعية. كان الجزء الكمي من الاستطلاع يقوم على استبانه تألفت من ٨- أسئلة طرحت باللغة البرتغالية ، وهي اللغة الوطنية للبلد واللغة الأولى للغالبية العظمى من المستجيبين. تم توزيع حوالي ٥٠٠ نسخة من الاستبانه، تم استرجاع ٩٠٪ منها في الوقت المحدد لمعالجتها واستخراج النتائج. شجع قرار استخدام لغة البلد الأصلية عليه قلق هام خلال مرحلة جمع البيانات: وهو جعل المستجيبين يشعرون بأنفسهم بشكل كبير، بالنظر إلى المكانة الخاصة للغة الإنجليزية في حياتهم المهنية واحتمالية أن تقلل النسخة الإنجليزية من الاستبانة من استدعاء استجابتهم بدون وعي منهم (انظر الملحق أ ، من أجل ترجمة للاستبانة الأصلية إلى اللغة الإنجليزية).

لقد كان مفهوماً بوضوح منذ البداية أن الهدف الأساسي للمرحلة الكمية الأولى من الاستطلاع تأكيدياً وليس استكشافياً. وبعبارة أخرى، كان هناك توقع واع لنوع النتائج التي سنحصل عليها. لقد شجع على استخدام الاستبانة الرغبة في التأكد من أن التوقعات الحدسية للباحث، التي تقوم على الخبرة في تدريس اللغة الإنجليزية في مدى واسع من سياقات التدريس، تتطابق مع آراء الشريحة الخاصة من المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs التي تم استهدافها بالدراسة. وتبين نظرة سريعة إلى النتائج تطابقهما إلى حد كبير.

ومع ذلك، فإن تحليلاً أولياً للنتائج يبرز بعض المفاجآت كذلك، فالسؤالين (٦)[٥] و(٧) استدرجا بشكل كامل ما بدا أنها إجابات غير متسقة. وفي حين أن نسبة

---

[٥] في مساق اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الأولى في جامعة جاقل يقرأ الطلاب الروايات الآتية: تشناو آتشيب، "أشياء متناثرة"، لندن: هاينمان ١٩٥٨، نادين جورديمر، "شعب جولاي"، نيويورك: مطبعة الفايكنغ ١٩٨١، جامايكا كينكايد، السيرة الذاتية لأمي، نيويورك، فارار شتراوس وجيروكس، ١٩٩٦، ماكسين هونغ كينغستون، المرأة المحاربة، لندن: بيكادور (١٩٧٥) ١٩٨١، آيي تان، نادي جوي لاك، لندن: فيناج (١٩٨٩) ١٩٩٨، آليس والكر، لون الأرجوان، كيمبريدج: مطبعة جامعة كيمبريدج (١٩٨٣) ٢٠٠٠.

كبيرة بشكل مدهش من المستجيبين (٨٨٪) أنكروا بشكل مطلق أن يكونوا في وضع شعروا فيه بالتهميش بسبب عدم كونهم ناطقين أصيلين باللغة التي يطلب منهم تدريسها (السؤالين٦ و٥)، كشفت الاستجابات العديدة التي قدمتها نفس المجموعة على السؤال (٧) أنهم يعتقدون أن إعدادهم لم يكن كافياً (الإجابة (42%-(a)، وكانوا تحت ضغط نفسي متواصل (الإجابة (35%-(b)، والتقليل من قيمتهم كمتخصصين (الإجابة (64%-(c)، ومتخلفين عندما يتعلق الأمر بالتقدم الوظيفي (الإجابة (-(d 52%)، وقدرهم الركض وراء مثال مستحيل (الإجابة (40%-(e)، أو حتى معاملتهم "كمواطنين من الدرجة الثانية" في الأماكن التي يعملون فيها (الإجابة (66%-(f). وتتضمن التفسيرات الممكنة لهذا التفاوت – فيما يتعلق بالسؤال (٦) – الخوف من أن "يفهموا) بأنهم يقبلون عدم الكفاية المهنية، وهو الجانب السلبي من السؤال نفسه، والإيحاءات غير المقبولة لكلمة (menosprezadoa) البرتغالية في الاستبانه، المستخدمة لتنقل فكرة "المهمش" في النسخة الإنجليزية.

باستثناء النتيجة المدهشة التي ذكرناها في الفقرة السابقة، فقد أكدت نتائج الاستطلاع عملياً "مشاعر الاستياء" لدى هذا الباحث فيما يتعلق بالمدرسين من غير الناطقين للغة NNSTS ومخاوفهم. كذلك أكد غالبية المستجيبين الفرضية التي كانت الأساس للسؤال (٥). إن تجربة العيش في بيئة ناطقة باللغة الأصيلة غالباً يعبر عنها المدرسون الناطقون باللغة NNSTs باعتبارها أثمن ما لديهم وأنها تحصنهم من الاتهام بعدم إتقان اللغة بشكل كافٍ (وهي حقيقة عكستها بصدق ممارسات التوظيف). والإجابة التأكيدية على الفرع (ج) من السؤال (٥) (تقريباً ١٠٠٪) لا بد بالتالي اعتبارها ليس بالضرورة كتأكيد حقيقي للسهولة الكبيرة التي يجدها المستجيبون مع اللغة ولكن كملاذ نفسي من الشبهات المزعجة فيما يتعلق بإعدادهم المهني.

كلما انتقلت التجربة إلى أسلوبها النوعي، جرى تأكيد عدد من هذه النتائج بشكل كلي، أو استبدلت بصور أخرى أكثر منها دقة وملائمة. وفي الحقيقة، فإن ما تثبته التجربة ولا يدانيه شك هو تفوق المدخل النوعي على المدخل الكمي في جمع لبيانات في سياق الأبحاث مثل البحث الذي نعرضه في هذه الورقة. ينجح المدخل النوعي، بتركيزه على المقابلات الشخصية، مفتوحة النهاية، وغير الرسمية، حيث تسود التبادلات الحوارية التفاعلية على السلسلة الجافة من السؤال - والجواب أحادية الاتجاه، في استدعاء استجابات أكثر عفوية من المقابلَين لسبب بسيط وهو جعلهم يشعرون كشركاء في المشروع كله وليس مجرد "أفراد في دراسة".

وبالتالي، أصبح واضحاً خلال المقابلات الشخصية التي أجريت للمتابعة خلال المرحلة النوعية من الاستطلاع، أنه لم تكن هناك علاقة ارتباطيه بين الزمن الذي قضي في بيئة ناطقة باللغة وإتقان المدرس للغة(٦). وبعض المدرسين الأكثر طلاقة، كما تبين، كانوا قد سافروا خارج بلدانهم، بينما البعض الآخر ممن زعموا أنهم عاشوا في بيئات ناطقة باللغة الإنجليزية أظهروا في الغالب قدراً معيناً من الصعوبة في التعبير عن أنفسهم بطلاقة باللغة الأجنبية. وهنا لدينا مؤشر واضح على أن ما يهم حقيقةً عند تقييم الثقة بالنفس لدى الدارسين ليس بالضرورة معرفتهم باللغة الفعلية القابلة للفحص علناً، ولكنها الطريقة التي يتصورون بها أنفسهم ويقيمون بها مستوى الطلاقة لديهم.

أخيراً، النتيجة المثيرة (بطريقة ما، متوقعة بعض الشيء —من حيث وجود الفكرة في الاستبانه) من الاستطلاع كانت تتعلق بعلاقة ارتباطيه محددة بين درجة تقدير الذات لدى المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs، من جهة، وطول أمد الخبرة التدريسية للمستجيبين؛ ومن جانب آخر بيئاتهم التدريسية. لقد تبين أن ذوي الخبرة

التدريسية القليلة (وكما هو مفترض من الجيل الأصغر سناً) كانوا أقل قلقاً بشأن كونهم غير ناطقين أصيلين ممن كانوا في المهنة عشر سنوات فأكثر. ويبدو أن هذا يشير إلى أنه مع التشديد الحديث على تعليم المعلمين والاتجاهات الريادية مثل التعليم بالتأمل، والأبحاث الإجرائية وما شابه، حيث يفترض أن الداخلين حديثاً للمهنة لديهم معرفة قليلة، كان المستجيبون الذين ينتمون إلى فئة عمرية أصغر سناً أقل اكتراثاً بأسطورة الناطق الأصيل مما هم زملاؤهم الأكبر سناً. وبالنسبة لارتباط البيئة التدريسية بالتقييم الذاتي للمعلم، كان مدرسو مدارس اللغة الخاصة يميلون للتقليل من تقدير إعدادهم المهني مقارنة بالإعداد المهني للمدرسين الناطقين باللغة (NSTs 95%)، بينما النتائج من استطلاع مشابه (يستخدم نفس الاستبانه) أجري بين مختصين يعملون في بعض الجامعات (واحدة خاصة، وواحدة حكومية)، أظهرت أن المستجيبين في هذه الفئة الأخيرة لم يكن لديهم مثل تلك المشاعر السلبية (٨٠٪)، لأنهم نظروا إلى تعليم المعلمين على نطاق أوسع بكثير، حيث كانت الكفاية اللغوية مجرد كفاية واحدة- ولم تكن بأي حال هي الاهتمام الغالب - من بين المتطلبات الأساسية.

٤- نحو تعليم التمكين

Towards a pedagogy of empowerment

لا تزال التجربة في الأبحاث الإجرائية التي سأكتب عنها في هذا الجزء في مرحلتها المبكرة جداً، ويتم إجراؤها كجزء من مشروع متواصل. وفي بداية عام ٢٠٠١، طُلب من الباحث الحالي تقديم استشارة لمعهد لغة إنجليزية مملوك للقطاع الخاص حول أمور تتعلق بالمدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs وخاصةً فيما يتعلق بمخاوفهم المرتبطة بالعمل. المعهد المسمى "الجمعية البرازيلية للثقافة الإنجليزية" (Sociedade Brazileira de Cultura Inglesa) (ويسمى فيما بعد معهد الثقافة

الإنجليزية)، وهو الأكبر من نوعه في ساو باولو، بالبرازيل، والذي لبعض الوقت كان يبحث عن طرق "لإعادة تأهيل" مدرسيهم في اللغة الإنجليزية الأربعمائة ونيف المتعاقدين معهم على أساس دوام كامل أو جزئي بطرق لا تشعرهم بالتهديد. تم استشارة المؤلف الحالي حول إمكانية العمل على المشروع، الموجه نحو أولئك المدرسين في المستويات العليا من التنظيم الداخلي للمعهد (ويشار إليه بـ "القسم الأكاديمي")، ومعظمهم يكرسون أنفسهم لضمان نوعية التدريس وتوحيد المعايير عبر فروع المعهد الستة عشر من خلال تقديم تدريب منتظم أثناء الخدمة وإعداد المدرسين لامتحانات مثل شهادة مدرسي اللغة الإنجليزية الأجانب (COTE)، ودبلوم تدريس اللغة الإنجليزية للكبار (DELTA) – الذي تديره عبر العالم رابطة الاختبارات المحلية في جامعة كمبريدج (UCLES). وبعبارة أخرى، شكل الأشخاص الذين أجري بينهم المشروع على أساس تجريبي نوعاً من "مراكز الدراسات" داخل المعهد.

ربما يجب قول كلمة أو اثنتين فيما يتعلق بممارسات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في البرازيل عند هذه النقطة وقد تساعدان في وضع معهد الثقافة الإنجليزية في بؤرة التركيز (والذي يوجد عملياً في كل مدينة هامة من البرازيل، مع أن الوحدات الإقليمية المختلفة مستقلة ذاتياً بعضها عن بعض). وإلى جانب بضعة معاهد مشابهة للغة، يشكل معهد الثقافة الإنجليزية استثناءً من القاعدة إلى المدى الذي تصل إليه معايير تدريس اللغة الإنجليزية في البرازيل (Rajagopalan & Rajagopalan forthcoming). وكما أشار فالك (Falk, 1991:8 cited in Consolo, 1996:8)، فإن معايير التدريس في المعهد الثقافي الإنجليزي "أعلى كثيراً من تلك المطلوبة لمدرسي المرحلة الثانوية". يحمل المرشحون لوظيفة التدريس في المعهد الثقافي الإنجليزي على الأقل شهادة الكفاءة في اللغة الإنجليزية (جامعة كمبريدج)، والكثيرون لديهم كذلك درجة الدبلوم أو الماجستير في

تدريس اللغة الإنجليزية ELT أو اللغويات التطبيقية، وفي الغالب من جامعات بريطانية أو أمريكية. وبشكل طبيعي، فإنهم من بين المدرسين الأفضل أجوراً في ميدان تدريس اللغة، ويشكلون أقلية في مهنة ليس لديها إلا النزر اليسير لتحتفي به في بلد مثل البرازيل، حيث في أحسن الأحوال بادرت الحكومات المتعاقبة- العسكرية والمدنية على حد سواء - لتحسين المعايير التعليمية الكلية. وفي البلد، معايير تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL ليست قريبة أبداً مما يمكن اعتباره في الحد الأدنى مرضياً. ويلاحظ كول وستوينوف (Kol & Stoyonoff , 1995:5) أن "المدرسين لا يحصلون على تعريف أساسي جداً باللغة الإنجليزية". ويكون المدرسون بشكل عام ذوي إعداد غير كافٍ وغالباً يحصلون على أجور متدنية، وبالتالي لديهم اهتمام قليل في الاستثمار في تطورهم المهني (Gimenez, 1994; Almeida Filho, 1998; Rajagopalan forth coming).

وسبق التوضيح، أن القلق الأساسي للمعهد الثقافي الإنجليزي-ساو باولو هو عمل شيء بخصوص الشكوى المتكررة من أفراد الكادر التعليمي فيما يتعلق بنقص ثقتهم بأنفسهم عند التعبير عن أنفسهم بحرية باللغة الإنجليزية، خاصة أمام جمهور آخر غير طلبتهم المعتادين. وكشفت مقابلة لتقصي الحقائق على أساس غير رسمي مع بعض أولئك المعنيين عدم سلاسة في حضور "الناطقين الأصليين". إن الخشية من ارتكاب أخطاء- أصبح واضحاً أن مخاوفهم من هذا الجانب كان مبالغاً فيها إلى حد كبير، لأن معظمهم كانوا ذوي طلاقة باللغة الإنجليزية بالفعل- في الغالب ثبطتهم، كما قالوا، خاصةً في المواقف التي تطلبت منهم الكلام أمام العامة أو تقديم عرض لأوراقهم في المؤتمرات الأكاديمية داخل البلد أو في الخارج، حيث شجعهم المعهد على أن يقوموا بذلك من حين لآخر (جميع المصاريف مدفوعة). وباختصار، إن ما أرادوه كان مشروعاً مصمماً لمساعدتهم الخروج من دائرة نقص الثقة بالنفس.

لماذا قرروا الطلب من كاتب هذه الورقة تقديم المساعدة لهم؟ لعدة أسباب: في البداية، وكطرف من خارج المعهد، حضور الكاتب الحالي لن يكون تهديداً لهم في أذهانهم. وكذلك، باعتباره شخصا ولد ونشأ في بلد ينتمي إلى "الدائرة الخارجية" عند كاشرو، فإن الكاتب الحالي (الذي شخصيته اللغوية ليست سهلة وصعبة المراس، ويتجاوز التصنيفات المفاهيمية مثل الناطق الأصيل native/ وغير الأصيل non-native) كان يعتبر محاوراً مثالياً. وإلى جانب ذلك، العديد من المشاركين المفترضين في المشروع كانت لديهم من قبل فكرة ما عن آراء المؤلف فيما يتعلق بمفهوم الناطق الأصيل native ودوره في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، والتي بثها من خلال أعماله المنشورة ومداخلاته في المؤتمرات.

يُنفذ المشروع الذي لا يزال جارياً حتى اللحظة (لحظة إعداد هذا الكتاب عام ٢٠٠٦)، من خلال مواجهات دورية مع المجموعة المستهدفة المذكورة أعلاه. وللبدء بالمناقشة، تم التوصية بالنصوص التي تثير إشكاليات في ممارسات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL عبر العالم كقراءات مسبقة. وكان الهدف الأساسي، كما وضعوه لأنفسهم بشكل تقريبي، هو "تحريك المياه الراكدة" للحكمة الموروثة في الأمور التي تتعلق بمجموعة من القضايا في اللغة وتدريس اللغة، وكذلك بعض المسائل الأوسع التي أثارها انتشار اللغة الإنجليزية عبر العالم ودلالاتها لصياغة السياسات اللغوية في البلدان المضيفة.

وكما قد نتوقع، فإن ردة الفعل الأولية من قبل مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL عند ما طلب منهم النظر إلى البعد الإيديولوجي من المشروع العالمي الذي يشاركون فيه شاءوا أم أبوا كانت الإشارة إلى نطاق فعلهم المحدود. وكمدرسي صف، على نفس النسق تمضي ردة الفعل السائدة، أن هناك نطاقا محدودا لما يمكنهم عمله.

ودلالة ذلك هي أنه ليس لهم أي رأي في اتخاذ القرار، والذي يتخذ في المستويات العليا ويمرر للمستويات الدنيا في سلسلة أوامر واحدة. إن التحدي الأكبر، بالتالي، هو إقناعهم أنه بينما صحيح تماماً أن سنونو واحد لا يأتي بالصيف، فإن واقع الحال بدرجة مساوية هو أنه ما لم يتخذ سنونو واحد أو آخر الخطوة الأولى، فإن بقية طيور السنونو قد تفضل الاسترخاء كذلك، متبعة غريزتها الطبيعية في التجمع سوياً، بتوقع متشائم أن الصيف الذي ينتظرونه بلهفة، كما تعلمون جميعاً، ربما لم يبدأ بعد. وبعبارة أخرى، فإن التخطيط اللغوي يعتبر مجرد أحد طرفي الخط المتصل الذي طرفه الآخر هو الممارسات الصفية الفعلية- حيث إن المدرس الذي ينحصر نطاق تأثيره ضمن الجدران الأربعة للصف فقط لا يمكن أن يلعب أي دور هام في البدء بعملية تربوية تؤدي في النهاية إلى تغييرات هامة في السياسة التربوية في قمة الهرم (Canagarajah, 1999).

وعلى الرغم من أن الدراسة نفسها هي مرحلة أولية، فمن الممكن اكتشاف بعض أشكال الاشتباك البارزة التي تنشأ عند تأسيس علاقة عملية مع مجموعة يختارها المعلم. إن النتيجة المبكرة والمشجعة جداً كانت تصور أن هؤلاء المدرسين يعرفون من صميم قلوبهم أنه كانت هناك مشكلة حقيقية يلزم تناولها. إن مركب النقص الذي عبر عنه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs واسع الانتشار جداً أكثر مما قد يبدو للوهلة الأولى. ولا يهم مدى الصعوبة التي قد يقنع بها المدرسون أنفسهم بصفاتهم الإيجابية كمختصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL- والتي تشمل، كما قد يخبرونا هم أنفسهم، تفوقهم الواضح في مقابل العديد من المدرسين الناطقين باللغة NSTs عندما يصل الأمر إلى التشديد على مصادر الخطأ البين – لغوية interlingual التي تنشأ من النقل السلبي بين اللغة الأولى (كما في عبارة "Thanks God!"* بدلاً من "Thank God"، والتي تقدم تفسيرات نحوية كافية من ناحية تعليمية لاستخدامات معينة

(كما في "... No sooner I had"* بدلاً من "No sooner had I..."، إلخ)-وفكرة أنهم لا يمكن أن يكونوا على قدم المساواة مع زملائهم الناطقين باللغة NS تجعلهم غالباً يدخلون في روح التماثل أو حتى الانهزامية، مما يمهد الطريق للإحباط وانعدام الحماسة للاستمرار في الاستثمار في أنفسهم.

ومن الواضح أن هذه النتائج السلبية لا يمكن تجنبها إلا إذا تم اتخاذ خطوات في الوقت المحدد لضمان أن الروح المعنوية للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs لا تسوء بحيث يصعب السيطرة عليها، مما يجعلهم غير قادرين على تحقيق قدراتهم المهنية بشكل كامل. وهذا بدوره يتطلب إستراتيجيات تمكين مخطط لها بعناية تهدف إلى إقناع المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs بالمساهمة الهامة التي يمكنهم تقديمها لمشروع التدريس بناء على الخبرات اللغوية الكبيرة التي مروا بها وما يدعوه كوك (١٩٩٩، Cook هذا الكتاب) الكفايات المتعددة التي اكتسبوها طوال السنوات. إن العديد من المدرسين من غير الناطقين باللغة NSTs ممن أقحموا إلى مربع الدفاع باستماتة، أو حتى أحياناً موقع الخضوع بتذلل، بحاجة لأن يعاد تأهيلهم من أجل إدراك أن العديد من محنهم المرتبطة بالعمل هي فعلياً نتيجة برنامج صمم بإحكام لضمان تميز فئات محددة من الناس على حساب الآخرين.

وبشكل واضح فإن أي جهد لإحداث تغييرات هامة في عقلية المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs (أو أي شخص بالنسبة لذلك الأمر) لن يكون بأي حال مهمة سهلة أو سيقود إلى نتائج إيجابية بين عشية وضحاها. وبشكل عام، إن ما نطلبه منهم هو تعلم السباحة بعكس التيار. إن السوق يرفع من قيمة الناطق الأصيل باللغة؛ و يريد الطلاب وأولياء الأمور وكل شخص تقريباً تعلم اللغة من فم الحصان مباشرة- وفي الحقيقة فإن المنطق السائد حول هذا الموضوع هو حرفياً منطق الحصان. وفي عالم ما بعد الصناعي وعالم الليبرالية الجديدة مَنْ سيجرؤ على تحدي ما يمليه السوق؟ الجواب

على ذلك هو أنه: بسبب أن السوق يتصرف بطريقة معينة ويتطلب أشياء محددة فذلك لا يعني أن السوق نفسه لا يمكن جعله يدرك الأشياء بشكل مختلف. وبعبارة أخرى، حتى الفارق الذي قيل بشأنه الكثير بين "رغبات" و"احتياجات" المتعلمين، فليس ساكناً أبداً، ويمنح مرة واحدة وللجميع، لكنه يخضع لرياح التغيير التي تهب من الخارج. وكما رأينا من قبل، بعض "الرغبات" اليوم كان منشؤها فعلياً على رقعة الرسم لأولئك الذين كانت مراهناتهم كبيرة في سوق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. إن العديد من "الرغبات" التي ترتبط بالطلب على مدرسين ناطقين باللغة NSTs المشهود على نطاق واسع، والمواد الحقيقية والكثير من المواد التعليمية التي يتم تسويقها باعتبارها تؤدي إلى تدريس "الكفاية الاتصالية" كانت قد بدأت حياتها فعلياً كـ "احتياجات" (ليس للمشترين المتوقعين، ولكن للباعة المعنيين)، والتي تحفظها بحماس بعيداً عن أعين العامة صناعة و احتكارها للسوق يعتمد بشكل حاسم على المحافظة على السر المصون. وكما يوضح كونسولو (Consolo, 1996: 7)، صناعة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL وقعت في دائرة مفرغة حيث يستخدم وجود مدرسين ناطقين باللغة NSTs – ممن المنافسة كبيرة عليهم في السوق- في كادر التدريس كنقطة بيع رئيسة من قبل معاهد اللغة وهو تتنافس لزيادة أعداد الطلاب المسجلين لديها. الآن، ارتفاع تكاليف استخدام مدرسين ناطقين باللغة NSTs (المرتفعة تماشياً مع تزايد الطلب) يجعل معاهد اللغة تستثمر في صورة المدرس الناطق باللغة NSTs وتحث الدارسين على "المطالبة" بمدرس ناطق باللغة NST أن يدرسهم وليس مدرس غير ناطق للغة NNST. إن هذا الطلب "العفوي" من السوق يستخدم كمبرر لممارسات التوظيف التمييزية. وبملاحظة أن العجلة قد شحذت زخمها بنفسها، بما يكفي لتحريكها ما دام أن العرض من المدرسين الناطقين باللغة NSTs لم ينته. ربما الشيء الوحيد الذي أخفق كونسولو في ملاحظته في مناقشته الرائعة للدائرة المفرغة وهي تعمل هو أن العجلة لا

يمكن أن تستمر في الدوران للأبد لكنها ستطحن حتى تتوقف إن عاجلاً أو آجلاً، ليس إلا بسبب أن العرض supply محدود ولا يمكن أن يلبي بشكل نهائي الطلب المتزايد.

وفي المبحث التالي سوف ننظر إلى بعض الآراء التي قد نجدها ونحن نواجه المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs على افتراض أن الطرق إلى الخلاص أمامهم وأنهم يجب ألا يلوموا إلا أنفسهم إن لم يسلكوه.

٥- بعض المسائل الرئيسة ذات الأهمية النظرية التي يلزم إثارتها في محاولة مساعدة المدرسين من غير الناطقين باللغة للتغلب على نقص الثقة بالنفس لديهم

Some Key Questions of the Theoretical Import that Need to be Brought up Trying to Help NNSTs Overcome their Lack of Self-Confidence

من النادر أن يتوقف الكثيرون في عالم تدريس اللغة عند الناطق الأصلي باللغة- حيث كافة الصفات التي تعزى بشكل خاص لهذا الطوطم التعليمي القوي جداً- ببساطة ليست موجودة في الواقع الذي نعيشه. إن الناطق باللغة الذي يلبي كافة متطلبات الصدق مائة بالمائة مثل وحش كيميرا Chimera لا يمكن أن يوجد إلا في الخيال الخصب لأي لغوي ينظّر من برج عاجي. وحتى لو نجحنا في استدعاء الناطق باللغة من العالم الآخر للخيال، واستثماره "باسم ومأوى محلي"، فإننا سنظل بحاجة إلى التوافق مع النتيجة المحيرة أنه، من منذ اللحظة الأولى للانطلاق إلى البراري من "بيئته الطبيعية" الشاعرية، كان الناطق باللغة محل إدانة بسبب فقدانه أصالته النفيسة بشكل تدريجي. وحتى يحافظ الناطق باللغة على "الجوهرة" من "تلوثها" باللسان الأعجمي، ليس له إلا التشبث بحدود صومعته والنأي بنفسه عن المجتمعات اللسانية الأخرى. وبعبارة أخرى، الناطق باللغة وهو التجسيد الحقيقي "للبربري النبيل"، الذي استند نبله، وبشكل ساخر، على بربريته الأصيلة جداً، أي لنقل، على عزلته (كشيء؟) عن كل ما هو خارجي، وأي تواصل متمدن.

وكما قد يفهم الجميع المفارقة الكبرى، فإن صدق المدرس الناطق باللغة (NST) لا يمكن ضمان وجوده إلى الأبد منيعاً من الاتصال باللسان الأعجمي وأن يثبت كذلك عدم التأثر به نتيجة لذلك، أو، إذا توسعنا في دلالات ذلك للحد الأقصى في سياق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، فلا يمكن للمدرس الناطق باللغة أن يبقى مدرساً ناطقاً باللغة بشكل حقيقي إلا إذا استمر في مقاومة الميل "لأن يكون أصيلاً" (لنتذكر شيبوليث من محاورة استعمارية) من خلال التواصل الودي المفرط مع الغرباء– والذي بعبارات أوضح يعني أن: صدق المدرس الناطق باللغة NST يتوقف على عدم بناء أي علاقة عن بعد مثل علاقة قوية عن بعد مع متعلمين ناطقين بلغة أجنبية، لئلا يحرمهم التواصل المستمر مع اللسان الأجنبي من نقاء أصالتهم أو براءتها. ولتبسيط الأمور: يمكن للمدرس الناطق باللغة أن يبقى مدرساً ناطقاً باللغة NST فقط إذا لم يقم بالتدريس، والذي قد يبدو تناقضاً في الظاهر، إذا استبعدنا الانخراط في أي تواصل ذي مغزى مع أناس من مجتمعات لسانية أخرى.

وبعبارة أخرى، من المهم "إعادة برمجة" أجيال مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL الذين نشاؤا على الاعتقاد أن الناطق باللغة هو كل من ولد في بيئة أصيلة، أو بشكل بديل، أصالة النطق هي موضوع يتعلق بحق المولد. وكما رأينا من قبل، فإن الناطق باللغة الاصيل authenticity يمكن أن يقول ذلك لكن مقابل التنازل عن مؤهلاته الخاصة في تدريس لغته إلى ناطقين بلغات أخرى؛ وذلك بسبب أن البيئة اللغوية التي سيعثر عليها بين أربعة جدران من صف تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL هي بيئة التزاوج اللغوي intermarriage (Selinker, 1972 ,1992). إن أوضاع التزاوج اللغوي هي أوضاع حيث تكون اللغة التي يجري استخدامها "لا تزال في مرحلة التكوين"، أو شيء من هذا القبيل. والمدرس الذي يكون تحت تلك الظروف يكون

إعداده المهني ضعيفا، وغير كفؤ تعليمياً إلى الحد الذي يفشل فيه من إدراك التحديات التي يفرضها سياق التزاوج اللغوي الخاص. وبعبارة أخرى، الناطق باللغة أحادي اللغة بشكل صارم (هذا إن وجد مثل هذا المخلوق الأسطوري في واقع عالم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL) هو النقيض تماماً للمستوى القياسي الذي زعمه لنفسه. وعلى كل حال، فإن المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs هم الذين كانت لديهم بداية مبكرة هنا، ليس إلا بسبب أنهم هم الذين خاضوا بالفعل تجربة التزاوج اللغوي التي يُطلب من دارس اللغة الثانية L2 تجربتها.

حالما يتم الكشف عن الدور المميز للمدرس الناطق باللغة NSTs في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL بنجاح أو على الأقل إثبات أنه يتوقف على سلسلة من العوامل الأخرى ذات الطبيعة الإيديولوجية، فإن المسرح قد يكون مهيأً من أجل مزيد من الدراسة والتي تهدف إلى إقناع المدرسين من غير الناطقين باللغة أنه ليس من السهل بالضرورة أن زملاءهم الناطقين باللغة NSTs لديهم بداية مبكرة بالنسبة لهم ويحتفظون بتلك الميزة طوال حياتهم المهنية. إن الجدل هنا بسيط نوعاً ما ومباشر. إن مما هو مسلم به أنه، مهما يكن المدخل إلى تدريس اللغة الأجنبية EFL الذي تتبناها في سياق معين(إلى جانب الأساليب والتقنيات التي تجيء معها خصيصاً)، فإننا جميعاً متفقون على أن الهدف من أي برنامج لتدريس اللغة هو مساعدة المتعلمين على تطوير كافة المهارات الأربع، ولنا الحق أن نتساءل إن كان الناطق باللغة الذي يدور الكلام حوله كثيراً "متقنا" بدرجة متساوية لكل المهارات الأربع بداعي حق المولد الذي ينسب إليهم على نطاق واسع. إن أي شخص يميل نحو الإجابة بتسرع على السؤال بالإيجاب لا بد أن يتوقف للاهتمام اللازم للحقيقة الحاسمة أن ما يسمى الناطق باللغة هو أصيل فقط في المحادثة، وذلك أيضاً ينطبق على مستوى المنفعة العملية بما لا يدهشنا كثيراً

(وفق أي معيار، بعيداً عن أي نوع من الكفاية يبحث عنه دارس اللغة الثانية L2 عادةً). وإذا تحدثنا عن جزء من التعلم فإن دارس اللغة الثانية L2 يجب أن يكون قاراً على فعل أمور بالكلمات، ومن بين الأشياء العديدة التي نحب عملها بالكلمات هي أشياء مثل إقناع الآخرين، إفحامهم، تهديدهم، امتداحهم، وما إلى ذلك، فمن المهم كذلك ألا نفقد الحقيقة الحاسمة أن مثل تلك المهارات لا يتم اكتسابها في المهد، ولكنها تكتسب خلال مغامرات الطفل في واقع الحياة. أو ما يسمى بنظرية أفعال الكلام speech acts التي تقوم عليها مناقشتنا حتى هذه النقطة، فإن العديد من النشاطات التي ننخرط فيها في واقع الحياة ونحن نتكلم تكون بين أسلوب الكلام التام perlocutionary وليس الكلام الناقص illocutionary، والأسلوب الأول في مقابل الثاني، يقبع على مفترق الطرق بين اللغة الصارمة والاستطرادي discursive جزئياً أو البلاغي (سمّه ما شئت). ولم يكن هذا هو الحال مع أناس مثل ديل كارينجي وباولو كويللو ما استطاعوا جني الملايين من خلال بيانهم للناس – ومن ضمنهم أبناء جلدتهم natives – كيف يعيشون حياة سعيدة "بالكلام" فقط.

مع ما تبقى من المهارات الثلاث، فإن المناقشة ستكون أكثر إثارة، وفي الحقيقة من المدهش أن نعرف عدد المرات التي اخفاها أي شخص ذكي بطريقة معينة في الماضي. أولاً، السماع، إن النموذج المثالي لـ تشومسكي، الذي نسجت حوله أسطورة تتعلق بصوره الأولية المجسدة كان "المتكلم- السامع" وليس "المتكلم- المستمع". ولابد أن تشومسكي عرف أن "المحاور – السامع" فقط يمكن أن ينسب إليه "الكنز اللامحدود في حجرة صغيرة"، حيث الحجرة هي الحيز الذي تحتويه جمجمة الناطق باللغة native والكنز هو كفايته والذي صفته المميزة هي توليد عدد لانهائي من الجمل، أو إلى حد

الإشباع ad nauseam. ولا يجب أن يكون المرء خبيراً مثل نيتشه ليعرف أن الاستماع listening أبعد مدى من السماع hearing.

وبالنسبة للقراءة والكتابة، فحتى اللغويين المختصين لن تأخذهم الدهشة في اعتبار أن هاتين المهارتين من الموهبة البيولوجية الأصيلة للفرد. وإلى جانب ذلك، فهنالك مجموعة متزايدة من أدلة الأبحاث التي تبين أن الكثير جداً من نوع الخبرة الذي نأتي به فعلياً للتأثير على مهمات محددة من القراءة والكتابة لا ترتبط بهذه اللغة أو تلك، إنما الخبرة التي تتقاطع عبر الحدود اللغوية. وكأمر واقع، فمن الأفضل أن تصنف كمهارات استطرادية discursive أو بلاغية rhetorical وليس لغوية، وبكلام دقيق- تكون لغوية فقط إلى المدى الذي تنفذ به في اللغة ومن خلالها؛ غير أنها بلاغية بسبب أننا لا نطيق تجاهلها، وتحديداً، لأنها اكتسبت عبر سنوات طويلة من الممارسة. وكما عبر عن ذلك دافيس (Davies, 2001: 277): [إن ما يفتقر إليه الكثير من (الناطقين باللغة) هو الطلاقة في الرمز الدقيق الكتابي"، والذي، كما يشير المصطلح البيرنشتايني Bernsteinian الذي يتبناه، يجب اكتسابه بطريقة شاقة، مما يترك الناطق باللغة عملياً على قدم المساواة مع غير الناطق، ربما باستثناء البداية المبكرة فيما يتعلق بالرمز code بالمعنى التشومسكي Chomskyan الأضيق للمصطلح. وفي الحقيقة، عرف مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL الذين اعتادوا تدريس المستويات المتقدمة منذ أمد طويل كيف تعتمد تلك المهارات على كفايات أخرى سوى الكفايات اللغوية الصرفة- وأبرزها، المعرفية، والبلاغية، والمنطقية، إلخ (والتي لا يحتكرها أحد، مهما كانت موهبته فيها منذ الميلاد).

وتلخيصاً للمناقشات حتى هذه النقطة: فيما يتعلق بأي مهارة من المهارات الأربع بالمعنى الذي يهتم دارس اللغة الثانية L2 اكتسابها به، فإن الممارسة كما يقول،

المثل القديم، هي التي تصنع الكمال- ليست الجينات ولا الوراثة. ومن التواصل الفوري وجهاً لوجه في حالة الكلام مع شخص غير معروف والمسافة النفسية في حالة الكتابة، يمكننا أن نجادل بالفعل أن ما نجده حقيقةً هو تغير تدريجي، حركة متدرجة تبتعد عن المهارة اللغوية وتقترب من المهارة البلاغية. ولكن تبقى الحقيقة أنه فيما يتعلق بالغالبية العظمى من دارسي اللغة الثانية L2، فإن ما يحتاجونه حقيقة هو شيء، الناطق باللغة، وبفضل كونه ناطقاً أصيلاً فقط، ليس الأفضل تأهيلاً لتقديمه.

وهذا يوصلنا إلى السؤال المهم جداً حول ما يحتاجه دارس اللغة الثانية L2 (في مقابل ما يريده، أو ما قد يقول أنه بحاجة إليه). لقد أوضحنا من قبل أنه في عالمنا وبالنسبة لكل المقاصد والغايات التي يسعى إليها خبراء التسويق، فإن التفريق بدقة بين الحاجات needs والرغبات wants قد لا يكون مفيداً كثيراً. ويمكن تغيير الحاجات بسهولة إلى رغبات (والعكس بالعكس)، بشرط أن نستخدم الإستراتيجية المناسبة لتسويقها. وطريقة تسويق أي منتج جديد هو بإقناع العملاء أن شراء ذلك المنتج في مصلحته.

ومن هذا المنطلق، فإن الوعي بتغير مكانة اللغة الإنجليزية في العالم المعاصر أصبح جزءاً هاماً من إستراتيجية تهدف إلى تمكين المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs (Rajagopalan, forthcoming- 1). إن فكرة اللغة الإنجليزية ال لا يزال يقاومها الكثيرون (Phillpson, 1992) مشددين على أن اللغة الإنجليزية لا تزال محتكرة من قبل أمم "الدائرة الداخلية" وأن احتكارها عبر صناعة النشر والشبكات الإعلامية ال – وصناعة الترجمة (انظر Venuti, 1996) – تكفله عمالقة الإعلام مثل سي أن أن CNN وال بي بي سي BBC. وفي حين أن مثل تلك الآراء منطقية لأقصى مدى، فمن الضروري

بدرجة مساوية إقناع أنفسنا أنه لا ضرورة مطلقاً لأن يفوز الجميع في اللعبة بالنسبة لأولئك الذين انطلقوا في السباق حتى الآن. ومع اللعب والمناورة السديدة، يمكن توزيع الأوراق الرابحة إن لم يكن بالتساوي (ربما هذا حلم طوباوي) على الأقل التأكد من أنها لا تنتهي في أيد معينة دائماً وليس غيرها. كذلك، بالنسبة لكل ممارسة مطردة discursive مهيمنة، من الممكن دائماً التوصل إلى حوارات مناقضة، بشرط وجود الإرادة (Canagarajah, 1999b).

والسؤال الآخر كذلك إلى أي مدى يمكن الزعم أن لغةً دولية ما قد أصبحت بشكل متزامن ملكاً لأي شعب أو أمة. وكما قال ويدوسون "من الفخر والرضا الكبيرين بالنسبة للناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية أن تكون لغتهم وسيلة دولية للتواصل. ولكن الفكرة هي أنها *لا تكون دولية إلا للمدى الذي لا تعود فيه لغتهم*" (الخط المائل من طرفي) (Widdowson, 1994: 385). والإحصاءات التي تؤكد هذه النزعة وشيكة، وكما يبدو، لا يمكن عكس اتجاهها. وحيث أن عدد مستخدمي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها يفوق عدد الناطقين باللغة، فيجب ألا نندهش أن نجد أن اللغة مستخدمة كثيراً للتواصل بين المتكلمين غير الناطقين بها في كافة أنحاء العالم في مسعىً منهم للتواصل مع بعضهم البعض بدلاً من الموقف النموذجي الذي تصوره معظم نظريات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL حتى اليوم، والتي تركز على المتعلم الأجنبي محاولاً البقاء في بيئة من الناطقين باللغة native ويحاول يائساً أن يكون مفهوماً لدى الناطقين باللغة. وعلى سبيل الفضول، لا يبدو ذلك اليوم بعيداً عندما يجد أولئك "الناطقون الأصيلون" "natives" الذين لم يعبأوا بتعلم لغة التواصل الدولية الجديدة المسماة "الإنجليزية ال" أنهم أنفسهم قد أصبحوا منبوذين.

وأخيراً، مع الهجرات الكبيرة من الناس (الهجرة من الريف في معظم البلدان، وحركة كتل بشرية عبر العالم، في اتجاهات من الشرق - للغرب، والجنوب - للشمال، فإن فكرة اللغات الموحدة (التي تقوم على شعارات قديمة من القرن التاسع عشر مثل "أمة واحدة، شعب واحد، لغة واحدة") أصبحت تمثالاً في المتحف. وسواء أحببنا ذلك أم لا، فإن الواقع اللغوي بالتأكيد سيسوده الحضور المتزايد "للغات المختلطة" مثل "الإنجلي إسبانية"، والإنجلي فرنسية"، "والبورتانول" "Portunol" الأمريكية الجنوبية. إن محاولات استبعادها أو وصفها بأنها ظواهر عابرة كفلته نفس الأجندة الإيديولوجية التي في الأيام الغابرة، كانت تبرر الإمبريالية الأوروبية سواء جيوسياسية أم لغوية، وإعادة إضفاء الشرعية عليه (Rajagopalan, 1999).

وهذه القضية الأخيرة تشدد على الحاجة لمساعدة المختصين في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في كل أنحاء العالم، وبشكل خاص المدرسين غير الناطقين للغة NNSTs المنخرطين في المشروع الضخم وهو تدريس اللغة الإنجليزية للعالم، والتغلب على مشاعر مركب الذنب التي من المحتمل أن تنشأ من تصور أنهم عن غير قصد كانوا يتصرفون كالمنافقين في خدمة مشروع منظم بعناية لتعظيم الذات بالطاقات الكائنة (Rajagopalan,1999 ،2000)، إن من المهم مساعدة المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs على إدراك أنه ما لم يأخذوا زمام سلوكهم المهني بأيديهم وتبني ما يشير إليه كرامش و سوليفيان (Kramsch and Sullivan, 1996) بـ "تخصيص التعليم" حيث يأخذ أولئك الذين يمارسون مهمة تدريس اللغة الأجنبية في البال دائماً "الحاجة للاحتفاظ بالسيطرة على استخدامها" (Kramsch and Sullivan, 1996: 211)، فلا

يمكنهم إدارة الأمور لمصلحتهم والعمل كوكلاء للمقاومة والتغيير (Canagarajah, 1999b; Rajagopalan, 2001b).

٦- تعليقات ختامية
Concluding Remarks

كما أوضحنا في بداية هذه الورقة، فإن تجربة تمكين المعلم التي تمت الإشارة إليها هنا لا تزال في مرحلتها الجنينية. ومن المبكر جداً التكهن بما سيكون عليه التأثير طويل الأمد للمشروع القائم. وإلى جانب ذلك، قد يكون من السذاجة توقع تحريك الجبال من خلال إجراء بضعة جلسات من "الكلام الحماسي" رجاء أن تساعدنا في توليد ما يكفي من التأثير الممتد على كل شيء. وكما أوضحنا من قبل، فإن مشروع تمكين المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs هو مشروع طويل الأمد، ولا ينبغي لأحد منهم توقع أن تظهر أي نتائج ملموسة بين عشية وضحاها. وبشكل عام، كان الهدف مما عملناه هو إنجاز مهمة التدخل الشاقة بشكل حاسم بعقلية جامدة، بفضل سنوات من غسيل الدماغ المنظم.

إذا كان هناك أي شيء واقعي يمكن تقديمه للقارئ أكثر من وعد صيغ بعبارات غامضة لنتائج مستقبلية تتضمنها الفقرة السابقة بعد طي صفحة هذه الورقة، فإنه سيكون ملاحظة تتعلق بقناعة شخصية أن هناك حاجة ملحة لمحاولة عمل شيء ما تجاه مشكلة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs في كافة أنحاء العالم. وعلاوة على ذلك، هنالك حاجة هامة بدرجة مساوية لإقناع أنفسنا أنه بالنظر إلى الطبيعة الإيديولوجية جداً لنوع التمييز الذي يواجهه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs حالياً، ومع وجود تدخل متأنٍ ووجيز في الواقع الراهن بهدف تمكين أولئك الذين يقفون على الجانب الضعيف من خط القوة، لا ينبغي توقع تغير أي شيء بشكل هام

أو في أي وقت قريب. و كما هو معروف منذ وقت طويل، فأن الأشياء المشبعة أيديولوجياً تميل جميعها نحو إعادة إنتاج نفسها و ظروف ديمومتها.

إن الكلام عن إعادة الإيديولوجيات إنتاج نفسها بشكل طبيعي يحضر إلى الذهن اسم كارل ماركس، والذي متابعةً لذكره قد نفترض أن يلخص الشعار التالي مناقشتنا لمعضلة المدرسين من غير الناطقين للغة NNSTs في كافة أنحاء العالم: "يا مدرسي العالم من غير الناطقين باللغة NNSTS اصحوا، فليس لديكم ما تخسرونه سوى مركب النقص الكريه".

٧- شكر وعرفان

Acknowledgement

أنا ممتن لـ CNPq (المجلس الوطني للأبحاث والتطوير)، وهو وكالة تمويل تعمل تحت إشراف وزارة العلوم والتكنولوجيا البرازيلية على تمويل أبحاثي (رقم المعاملة ٠-٣٠٦١٥١/٨٨).

٨- ملاحظات

Notes

١- أنا أفترض هنا أن عالم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL متباين لأميال بعيدة. إن العديد من البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL لديها معاييرها من الأصالة الذاتية endonormative بحيث أن الفارق بين المدرسين الناطقين باللغة NSTs والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs إلى حد كبير، إن لم يتم تحييده بالكامل، فإنه يتم التخفيف منه أو حتى إحلاله. وبعبارة أخرى، يُعتبر أن المدرسين المحليين (سمهم ما

شئت) أفضل في معالجة حصص اللغة، والأكثر أهمية، أن الأدبيات المنتجة محلياً باللغة الإنجليزية جرى التعاقد عليها في الخارج بعكس نظيرتها.

٢- إن فرضية البيمنة اللغوية أصبحت كذلك تحت النقد من عدة زوايا. أنا نفسي انتقدت افتراضها الأساسي أن وجود لسان غريب يؤسس للتفاوت في مجتمعات معينة، أو بشكل مساوٍ، فإنه إذا لم يكن بسبب انتشار اللغة الإنجليزية بينهم، فإن الشعوب التي تنتمي لتلك المجتمعات قد تكون أكثر سعادة بكثير. لقد كان رأيي بدلاً من ذلك، (Ragagopalan, 1999) أن تفاوت القوة موجود حتى في المجتمعات التي يفترض أنها "أحادية اللغة"، وذلك بفضل الانقسام الطبقي الاجتماعي، الخ. فيليبسون والصليبيون الآخرون المتحزبون ضد التقدم الإمبريالي للغة الإنجليزية في كافة أنحاء العالم مؤخراً أقحموا في المهمة من قبل باحثين مثل جانينا برات- جريفلر (Janina 2000 Brutt-Griffler,) بسبب الإخفاق في الأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن الواقع الراهن الذي ينددون به إلى حد كبير هو نتيجة التواطؤ- وفي بعض الحالات، التورط الفعلي — من قبل شرائح من الناس في الطرف المستقبل. وبعبارة أخرى، فإن الدور الإمبريالي للغة الإنجليزية ليس أحادي الجانب تماماً كما قد يبدو للوهلة الأولى/ لكنه مدعوم بشكل فعلي من قبل قلة قليلة من "المتسلقين" "quinslings" الذين يستفيدون من الوضع.

٣- لا شك أن تمجيد الناطق الأصيل للغة ليس خاصاً بمهنة تدريس اللغة الإنجليزية ELT، لأن نفس الظاهرة يمكن التحقق بسهولة من وجودها في تدريس اللغة الفرنسية، الإسبانية، اليابانية- حسناً، أنت قلتها (أنا ممتن لإنريك لوردا- الاتصال الشخصي- على هذا التنبيه المهام). وبالرغم من ذلك، وبافتراض الدور الذي لا يضاهى للغة الإنجليزية باعتبارها اللغة المشتركة الأولى في العالم ومدى المصالح

المستقرة تفعل التي فعلها في هذا المشروع المولد لعدة بلايين من الدولارات، فقد جرى استثمار الظاهرة بدلالات ربما لا نصادفها بسهولة في حالات أخرى مشابهة.

٤- تكون المشكلة أكثر حدة مع المدرسين غير الناطقين للغة NNSTs الذين يعملون في بلدان الدائرة الداخلية Inner Circle (McKay, 2002:43, Thomas, 1999)، يأتي بعدهم أولئك الذين يعملون في سياقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (Seidlhofer, 1999; Tang, 1997). وفي بلدان الدائرة الخارجية Outer Circle، تكون القصة مختلفة عادةً. وكما قال آغنيهوتري (Agnihotri, 1994)، في بلدان مثل الهند، في العادة لا يشعر الناطقون باللغة الإنجليزية كلغة ثانية بالحاجة من أي نوع لنمذجة عاداتهم في الكلام بحسب ما يسمى التنوعات الأصيلة native varieties ، وأن الاتجاه السائد هو الالتزام بمعايير الأصالة الذاتية endonormative الخاصة بهم وتطويرها.

٩- المراجع

References

Agnihotri, R. K. (1994). Sound patterns of Indian English: A sociolinguistic perspective. In R. K. Agnihotri & A. L. Khanna (Eds.), Second language acquisition: sociocultural and linguistic aspects of English in India. New Delhi: Sage. 235-246

Almeida, Filho, J.P. de. (1998). Dimensoes communicativas no ensino de linguas. Capinas, Brazil: Pontes Editores

Brutt-Griffler, J. (2002). World English: A study of its development. Clevedon: Multilingual Matters.

Canagarajah, A.S. (1999a). Interrogating the "native speaker fallacy": non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching, Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates. 77-92

Canagarajah, A.S. (1999b). Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford: Oxford University Press

Consolo,, D.A. (1996). Classroom discourse in language studies: A study of oral interaction in EFL lessons in Brazil. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Reading, UK

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

Davies, A. (2001). Review of Tony Bex and Richard J. Watts (Eds). Standard English: The widening debate. Applied Linguistics, 22(2), 273-282

Falk, K. (1991). Probationary teachers' needs in their first year at work. Unpublished MA thesis. University of Reading, UK

Gimenez, T. (1994). Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held be prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Unpublished Ph.D. dissertation. Lancaster University, UK

Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. In D. Graddol & U. H. Meinhof (Eds), English in a changing world. AILA Review. Oxford: Catchline/AILA. 57-68

Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literature. Cambridge: Cambridge University Press, 11-30

Kol., P. & Stoyonoff, S. (1995). A status report on English language teaching in Brazil. TESOL Matters, 5(1), 5

Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. ELT Journal, 50(3), 199-212

McKay, S.L. (2002)Teaching English as an international language. Oxford: Oxford University Press

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

الملحق أ

Appendex A

هذا الاستبيان جزء من بحث يهدف إلى تقييم إلى أي درجة من الثقة بالنفس يتمتع بها مدرسو اللغة الإنجليزية أثناء إعدادهم المهني. سوف تعامل البيانات والأمور الشخصية بكامل السرية (وسوف تستخدم لإغراض بحثية فقط). يرجى الإجابة على كل الأسئلة بكامل الصراحة.

اسم المعهد(المدرسة ، الجامعة ..... إلخ) : .....

المعلومات الشخصية : (ضع إشارة X أمام اختيارك)

الجنس	ذكر		أنثى	

العمر	من ٢٠ إلى ٣٠	من ٣٠ إلى ٤٠	من ٤٠ إلى ٥٠	من ٥٠ إلى ٦٠

معلومات شخصية

١- كم لك تدرس اللغة الانجليزية	

٢- ما هو المستوى الذي تفضل تدريسه؟	مبتدئ	متوسط	متقدم

٣- كم سنة درست اللغة الانجليزية قبل أن تصبح مدرسا؟	

٤- ماهي لغتك ألام؟

٥- هل درست أو سكنت في بلد ناطق بالإنجليزية؟ نعم .... لا .....

أ – ما اسم تلك البلد؟ ..... ب – كم المدة؟ .....

ج) هل تشعر بالامتنان لأنك قضيت مدة في بلد ناطق بالإنجليزية؟

٦-هل تشعر بأنك موضوع جانبا كونك تدرس الإنجليزية وأنت غير ناطق بها؟

نعم ..... لا .....

٧- ما أكثر شيء يقلقك كونك مدرسا للإنجليزية من غير الناطقين بها؟ (يمكن أن تختار أكثر من إجابة)	أ) عدم معرفة الإجابة الصحيحة	
	ب) الوقوع بالخطأ	
	ج) عدم إعطائي التقدير كمدرس	
	د) عدم التقدم بالمهنة	
	هـ) الشعور بأنك تحاول شيئا لا يمكن تحقيقه	
	و) معاملتي كمواطن من الدرجة الثانية في محيط العمل	

٨- هل تعتقد بأنه لا يمكن عمل شيء بخصوص عقدة النقص التي يشعر بها الكثير من مدرسي اللغة الإنجليزية لكونهم من غير الناطقين بها؟ إذا سمحت اشرح وضعك: (تستطيع استخدام الوجه الأخر من الصفحة إذا احتجت).