الفصل السادس

أنظمة محو الأمية المحلية ونظامها العالمي

Local literacies and global literacy

كاثرين والاس
Catherine Wallace

لقد استطاعت اللغة الإنجليزية أن توطد مكانتها بصفتها اللغة الأجنبية الأولى في عالم اليوم والمستقبل المرئي. وبالرغم من وجود لغات أخرى على الساحة الدولية، إلا أن الإنجليزية وحدها هي الأكثر استخداماً باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية (انظرْ: Graddol 1999)، مما دفع كثيراً من القائمين على تدريس اللغات والمنظرين له إلى مؤازرة ما هو محلي على ما هو عالمي أمام هذا التوسع الكبير، غاضين الطرف عن كل القيم والأيديولوجيات السائدة على الصعيد العالمي الآن، فأصبح لنظام تعليم اللهجات الدارجة والعامية، كلمة مسموعة (أو ما نسميه بمحو الأمية اللغوية بمعرفة القراءة والكتابة)، ومكانة تزداد قوة يوماً بعد يوم أمام اللغات أو اللهجة النموذجية المعتمدة في مؤسسات الدولة، انطلاقاً من مبدأ أن اللغات "الضعيفة" تحتاج إلى من يدافع عنها، تماماً مثلما ينشد ضعاف القوم من يتحدث بلسانهم ويدافع عن حقوقهم. وفي الوقت نفسه يكتسب هذا التوجه قوة من فكرة أن كل ما هو محلي يعد خير تمثيل للهوية "الأصيلة" والمقاومة السياسية التي تقوم بها الجماعات المهمشة. لذلك أود أن أتناول بين ثنايا هذا الفصل بعضاً من هذه التوجهات والأفكار، مؤكداً على ما تراءى لي من أن رد

فعلنا – كمعلمين للغة الإنجليزية – على قضية مستقبل الإنجليزية العالمية ليس مقاومة للغة التي نكتسب من ورائها أرزاقنا، وليس دفاعاً عنها واعتذاراً لموقفها، ولكنه إعادة تفكير في نوع الإنجليزية الذي يفي باحتياجات مستخدميها في القرن الحادي والعشرين.

محو الأمية: هل له نظام واحد أم أنظمة مختلفة؟

Literacy and literacies

تتمايز أنظمة محو أمية اللغات واللهجات المحلية على نظام محو أمية الإنجليزية مثلما كانت الحال في تمايز اللغات المحلية عليها بوصفها لغة الاستعمار في الماضي، كما ظهر في الأبحاث والدراسات الحالية المنصبة على محو الأمية اللغوية خاصة ما يتم منها في إطار دراسات محو الأمية الجديدة التي تُعنى باللهجات المحلية على حساب اللغات الأكثر انتشاراً كالإنجليزية، وهي لغات مغايرة للإنجليزية، كما ورد بدراسة مارتن جونز وبات (Martin-Jones and Bhatt 1998)، وقد تستخدم لهجات للإنجليزية ذاتها لأغراض محلية في مواقف الحياة اليومية، لكن اللافت للنظر في كلتا الحالتين هو التعامل مع الأمية اللغوية على أنه نشاط حياتي محدد بمواقف الحياة، وليس على أنه مهارة يمكن اكتسابها (انظر: Barton 1994; Baynham 1995)، لذلك نجد أن محو أمية اللهجات المحلية يتم في إطار بيئات خاصة كالأسرة مقابل قنوات التعليم العامة كوسائل الإعلام والهيئات التعليمية (انظر: Wallace 1988)، ونجد من بين المنظرين من اهتم بتوثيق ممارسات محو أمية اللهجات المحلية في مواقف الحياة اليومية لدى الأطفال والبالغين أمثال كتاب "نظم محو الأمية بالمدينة" لمؤلفيه جريجوري وويليامز (Gregory and Williams 2000) وكتاب "نظم محو الأمية المحلية" لمؤلفيه بارتون وهاميلتون (Parton and Hamilton 1998).

لقد أدى النظر لمحو الأمية على أنها نشاط سياقي موقفي بالدرجة الأولى إلى تعدد أنظمتها وتفرد كل نظام بسمات تميزه عن غيره، لذلك يؤكد جي (Gee 1990: 153) أن "نظام محو الأمية دائماً ما اختلف من مكان لآخر"، فبدلاً من وجود نظام موحد لذلك، يتوافر لدينا عدد من الأنظمة، وبذلك يصبح نظام محو الأمية بالمدارس النظامية "أحد تلك النظم المتعددة التي قد يتعرض لها الفرد في مشوار حياته بلغات مختلفة ومجالات متنوعة ولأغراض شتى" (انظر: Gregory and Williams 2000: 11) ويرجع أصل هذا التحدي الصارخ لنظام محو الأمية الموحد عالمياً إلى ما أورده برايان ستريت في كتابه الرائع "نظام محو الأمية بين النظرية والتطبيق" (Brian Street 1984) من وجود فرق كبير بين مفهومين رئيسيين لمحو الأمية هما نظام محو الأمية المستقل ونظام محو الأمية الأيديولوجية، حيث يمثل الأول المهارة والاستعداد أي القدرة على القراءة والكتابة، في حين يقوم الأخير على أن محو الأمية نشاط اجتماعي له من الخلفيات الثقافية والأيديولوجية ما يجعل منه نشاطاً مميزاً لمجتمع بعينه، ويعد بذلك فيصلاً بين المجتمعات، خلافاً للنوع الأول الموحد المستقل عن ثقافة المجتمع وسماته المميزة، وهو ما يبرر وجود صيغة جمع لكلمة محو الأمية في اللغة الإنجليزية.

كان للتشخيص الذي قدمه ستريت أثره الفعَّال في تفنيد الفهم الغربي لمحو الأمية، وكذلك في تنمية الوعي بالفوارق الثقافية بين المجتمعات، التي تتجلى في أنشطة محو الأمية التي اعتمد عليها كلٌّ من جريجوري ووليامز (Gregory and Williams 2000) في دراستهما لأنشطة محو الأمية اللغوية لأطفال الأقليات وعلاقتها بما يقدم لهم من أنشطة تعليمية بالمدارس النظامية، إلا أن استمرار وجود كلا المفهومين أدى إلى ظهور مشكلات عدة، أولها أن التأكيد على تعددية أنظمة محو الأمية قد يؤدي إلى التقليل من شأن بعضها على حساب الآخر، وتجاهل علاقات القوة التي تربط بعضها ببعض

مقابل نظم أخرى كالمتبعة في المدارس النظامية. ولا ينكر أحد أن موضوع "القوة" هذا يعدُّ موضوعاً محورياً في دراسات محو الأمية الجديدة، لكن مضامينه لا تتضح معالمها في أذهان الجميع، فهناك من يسأل مثلاً: "هل يقدم نظام محو الأمية المدرسي - والمرتبط عادة بتدريس الإنجليزية - مزايا ملموسة حقيقية، أم هل تقتصر قوة هذا النظام على رمزيته لدى العامة كنظام رسمي عام؟" أضف إلى ذلك العبارات المؤكدة على التمايز بين هذه الأنظمة مثل عبارة "تتطلب هذه الأنشطة مهارات متباينة... في أسلوب تعلمها" (انظر: Gregory and Williams 2000: 9)، مما يؤدي ببعضهم إلى التساؤل عن دور هذه الأنظمة المختلفة في إلغاء الحدود والفواصل الثقافية بين الأنظمة، وعن كيفية الحصول على نتيجة فاعلة من ورائها في بيئات مختلفة بما في ذلك بيئة المدرسة التي قلما ورد ذكرها في كثير من الدراسات المتعلقة بالأقليات العرقية، اللهم إلا ما ورد في كتاب جريجوري Gregory وويليامز Williams.

وأخيراً أرى أن هذا التصنيف الذي قدمه ستريت لنمطي أنظمة محو الأمية العام المستقل والأيديولوجي، أدى إلى النظرة لنظام محو الأمية العام المستقل على أنه مقتصر على المدارس، ويجب ألا يخرج عن نطاقها، وهو بذلك يساوي بين كلا النمطين. لكن المسلَّم به هو أن محو الأمية داخل قاعات الدراسة يقوم على أسس عامة محايدة سواء على مستوى التنظير أو التطبيق، حيث تدرس القراءة على أنها "مجموعة من المهارات المقسمة إلى وحدات قابلة للدراسة والتقييم" (انظر: Barton 1994: 162)، لذلك يميل المعنيون بهذا الأمر في الآونة الأخيرة إلى النظر إلى نظام محو الأمية اللغوية على أنه تدريس مجموعة من المهارات التي لا تسبب أية إشكاليات، وتغض الطرف عن البعد السياقي لذلك، وكذلك عن خبرات الدارسين ثنائيي اللغة ذوي المشارب الثقافية المتباينة، التي تشكل طريقتهم في فهم وتأويل ما يحدث في العالم من حولهم بناءً على

ما تعلموه في لغاتهم أو لهجاتهم الخاصة بهم، لكن لا ينبغي تفسير محو الأمية داخل المدارس على هذا النحو الذي يعزل ما يتم داخل قاعات الدرس عن واقع الدارسين المعاش في حياتهم اليومية، بل إن الأمر على خلاف ذلك كما يطلق عليه برنشتاين (Bernstein 1996) "إعادة تشكيل سياقي" للخبرات الحياتية والمعارف الشخصية. فبالرغم من التباين الواضح بين بيئة المدرسة وبيئة المنزل، إلا أنه ليس من الضروري أن يركز النظام المدرسي على المهارات فقط، في حين يمارس الطلاب الأنشطة الخلاّقة و"الأصيلة" خارج أسوار المدرسة، فتلك النظرة التعميمية ربما تغفل حقيقة أن نظم محو الأمية خارج المدرسة تعتمد في كثير من الأحيان على تعلم المهارات أو التدريب على أنشطة روتينية من نوع "استمع وتعلم وكرر ما تعلمته" مثلما ظهر في دراسة هيث (Heath 1983) التي تناولت ممارسات محو الأمية في بيئتين اجتماعيتين مختلفتين بالولايات المتحدة الأمريكية، فوجد أن ذلك النوع الروتيني هو الأثير لدى أولياء الأمور في رودفيل Roadville، وفي الوقت نفسه تستمر النظرة الخاطئة لمحو الأمية داخل المدارس على أنها آلية روتينية. لذلك آن الأوان لكي يضطلع المعلمون بدور فاعل في الاعتراف بالاختلافات بين الدارسين من ناحية، وبين كلا النمطين في محو الأمية اللغوية من ناحية أخرى، والشروع في بناء الجسور بين بيئة المدرسة وبيئة الحياة اليومية خارجها، ولا يعني ذلك، بأي حال من الأحوال، تغليب كفة أنظمة محو الأمية التي تعرض لها الدارسون في بادئ الأمر، ولا تبنى النظرة الضيقة لمحو الأمية داخل المدرسة على أنه مجرد تعلم للمهارات فقط.

تمخضت أفكار الأنواع الأولية والثانوية للمعرفة والخبرات والهوية عن وصف جي (Gee1990) لأنماط الكلام أو الخطاب الأولية والثانوية، ويقصد بمصطلح الخطاب discourse "طرق التعبير عن دور الفرد في العالم"، أي لا يقتصر على الجانب اللغوي

فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل طرق تعبير الفرد عن انتمائه لمجتمع أو فئة اجتماعية بعينها، ومن هذا المنطلق يعتبر التعلم داخل المدارس نوعاً ثانوياً خلافاً للخطاب الأولي الذي يتم في مراحل التنشئة الاجتماعية الأولى، لذلك يعدُّ انتقال الأطفال من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة انتقالاً من عوالم أسرية مألوفة لهم تمثل جزءاً من تنشئتهم الاجتماعية الأولية المميزة لهوياتهم وأنماط سلوكياتهم وطرق استخدامهم للغة. ولا تعد عملية محو الأمية خروجاً عن ذلك بل هي جزء أصيل منه، "فمحو الأمية هي عملية إتقان للخطاب الثانوي" كما يقول جي (Gee 1990: 153).

أما هاليداي (Halliday 1996: 353) فيعوِّل في تلك النقلة على جانب المعرفة أكثر من اهتمامه ببعد الهوية، فنراه يصف الفرق بين الحياة اليومية والحياة المدرسية بالفرق بين المعرفة الأولية والمعرفة الثانوية التي تتسم بالتعددية والالتزام بظروف تعليمية خاصة، وينحو برنشتاين (Bernstein 1996) منحى مشابهاً حيث تحدث عن نظم محو الأمية الأفقية والرأسية فتقوم الأخيرة على ممارسات ملموسة في الحياة اليومية لتحقق أهدافاً محددة، مما يجعلها تتسم بالجزئية فيسهل بذلك تعلمها بنظام التعليم المحلي القديم الذي طالما تعهد فيه المعلم عدداً من الصبية ليكسبهم مهنة ما. كان لنظم محو الأمية المحلية هذه دورها البارز في توجيه مسار الدراسات العرقية التي قدمنا لها آنفاً. أما الخطاب الأفقي، وما يتصل به من نظام محو الأمية، فيتخذ من المدارس مسرحاً له بحيث يقوم على التلقين وليس الاكتساب الذي يميز النمط الرأسي، ولا يعني ذلك التقليل من شأن نظم محو الأمية المدرسية (راجع: Street and Street 1995: 106)، فالفرق بين كلا النمطين هو فرق نوعي؛ لأن اللغة المدرسية تتسم بالطابع الأكاديمي الذي لا يعول بالضرورة على الكتب المطبوعة، وتعد (كما سأتناول في قسم لاحق من هذا الفصل بشيء من التفصيل) وسيلة للتعلم والتواصل على نطاق واسع وليست

للاستخدام اليومي. ومن ناحية أخرى يجب ألا يتبادر إلى الأذهان أن المعرفة الأولية، وبالأخص المعرفة باللغات المستخدمة في المنازل وأساليب محو الأمية المتعلقة بها يمكن الاستغناء عنها داخل نطاق نظام التعليم المدرسي، بل الأفضل أن نقول إن هذه المعرفة يعاد تشكيلها لتصبح جزءاً من نسيج أكبر شديد التنوع في الاتجاهات والخبرات، وهو ما يميز الانتقال إلى مرحلة التنشئة الاجتماعية الثانوية التي يصفها هاليداي Halliday بأنها "متشعبة ومتنوعة" تأخذ من لغة الكتابة قدراً، لذا فهي "تقوم على التفاعل بين لغة الحديث ولغة الكتابة" (انظر: Halliday 1996: 353)، ويشارك كومينز وسوين (Cummins and Swain 1986) هاليداي Halliday الرأي في معرض حديثهما عن الانتقال من أسلوب التعلم الأولي القائم على لغة المشافهة إلى بيئة المدرسة حيث أسلوب التعلُّم المتشعب المعتمد على اللغة الأكاديمية المكتوبة التي تسهم في تحقيق النمو التعليمي للفرد. لكن كيف يمكن للمرء دعم انخراط الدارسين الذين أظهروا نبوغاً في نظم محو الأمية المحلية في نظام الخطاب الرأسي الأكثر تعقيداً من الناحية الأكاديمية التي تضمن النجاح في بيئات التعليم المدرسية؟ وهي نقلة لا تمثل للأطفال الناطقين باللغات الأقلية مجرد لهجة جديدة بل قد تكون لغة أخرى كالإنجليزية.

ثمة تجاهل نسبي لقضية "المعالجة" بالممارسات التعليمية في البيئات غير المدرسية، مما يمثل تحدياً أمام الاهتمام البالغ بدراسات محو الأمية الجديدة، ويرجع السبب في ذلك لا إلى الرغبة في تنويع مجالات محو الأمية وحسب، بل في وسائل هذا التنويع أيضاً. وتلك نقطة تفرقة بين جي Gee وهاليداي Halliday؛ لرغبة الأول في المساواة بين وسائل التعلم المطبوعة منها أو المعتمد على التقنية الحديثة وعدم تفضيل المواد المطبوعة، مما يفسر قلة اهتمامه بالمعالجة الخطية الثابتة المستقرة التي تتصف بها تلك المواد المطبوعة، وخلافاً لذلك يذهب هاليداي Halliday (وأشاركه نفس الرأي) إلى

تغليب كفة المواد المطبوعة على غيرها من الوسائل التعليمية، وذلك لتمتعها بالمزايا التعليمية التالية حسب قوله:

"إن العالم المكتوب written world عالم محسوس يعج بالأشياء المادية، ويجري ذلك أيضاً على ما يتوسل به من رموز ونصوص وقواعد نحوية تشكل خبرات القارئ والكاتب على حد سواء، أو بالأحرى تعينهم على إعادة النظر فيما لديهم من خبرات؛ لأنهم كانوا يوماً ما متحدثين ومستمعين في أولى مراحل محو أميتهم اللغوية، مما يجعل العالم المكتوب (المطبوع) مصدر تنشئتهم الاجتماعية الثانوي، ومن جانب آخر لا يمكننا إنكار أثر اللغة المستخدمة داخل قاعات الدراسة التي تكون لغة مطبوعة على فهمنا للخبرات والتجارب التعليمية".

(انظر: Halliday 1996: 353)

يبدو لنا جلياً استخدام هاليداي Halliday لمصطلحي "القُراء" و"الكتّاب" في سياق حرفي للإشارة لمفسري النصوص المطبوعة ومنتجيها، إلا أن المتابع للكتابات الاجتماعية والأنثروبولوجية المعنية بمحو الأمية يلحظ قلة الاهتمام بوسائل محو الأمية المطبوعة، فها هو كتاب "نُظم محو الأمية المتعددة" لمؤلفيه كوب ب. وكالانزيس Cope B. and Kalantzis عام ٢٠٠٠ يُسقِط من ثبت مصطلحاته لفظة "القراءة" وهو ما هو من كتاب مؤثر يحتوي على مجموعة جديدة من الدراسات المعنية بمحو الأمية، لكن ذلك لا ينفي استمرار نظر كثير من أفراد المجتمع لأنفسهم على أنهم قُراء وكُتّاب، ويعلون من شأن المهارات المتصلة بكلا النشاطين (القراءة والكتابة)، أي أن الكلمة المطبوعة لا تزال الوسيلة التعليمية الأكثر تداولاً فيما بيننا بالرغم من تنوع أشكالها كالبريد الإلكتروني، وصفحات المواقع الإلكترونية، وهي من أبرز الأمثلة على ذلك

في عصرنا الحالي. وفي حين تستند كثير من لهجات الأقلية في بريطانيا في عملية التنشئة الاجتماعية الأساسية على لغتها الخاصة بها داخل الإطار العائلي، نجد أن تعليم الكتابة في تلك البيئة يتوسل باللغة الإنجليزية كوسيط لتحقيق هذا الهدف.

الإنجليزية الدراسية ومحو الأمية النقدية
Literate English and critical literacy

يطيب لي كثيراً أن أوسع في نطاق موضوع محو الأمية بتناول قيمة التفاعل المستمر مع النص المكتوب، وليس مجرد إيضاح الدور البارز لمحو أمية الكتابة، وأنطلق في ذلك من فكرة بسيطة مؤداها أن بعض النصوص تمثل تحدياً لغوياً ومعرفياً أكثر من غيرها، لذلك ارتأى لي ضرورة توفير مثل تلك النصوص بالإنجليزية لأكبر عددٍ ممكنٍ من الطلاب، لما في ذلك من فتح نافذة لهؤلاء الطلاب الدارسين للغة أجنبية، أو لغة ثانية على الإنجليزية المتحدثة يومياً، التي يؤثرها الكثير من نظم تعليم اللغة المعاصرة، علاوة على ما ستقدمه هذه النصوص من جهدٍ يعمل على محو أميتهم في اللغة الإنجليزية.

ويحضرني في هذا الخصوص ما كتبه ناكاتا Nakata معلقاً على حاجة سكان جزيرة توري ستريت Torres Strait بأستراليا لمحو أمية اللغة الإنجليزية، وذلك من منظور ضرورة التغيير بعد مرحلة الاستعمار أو التوطن الاستعماري ، حيث يقول:

> "حين تتعالى الأصوات في الوقت الحالي منادية بمحو أمية سكان الجزيرة في اللغة الإنجليزية، نجد أصواتاً تناهض ذلك بدعوى أننا بحاجة إلى محو أميتنا في إحدى لغاتنا التقليدية أولاً، لذلك أجدني أتساءل متعجباً: ما الداعي وراء معرفتنا القراءة والكتابة بلغتنا الأولى (الأم) مع علمنا بمدى حضورها الطاغي وهيمنتها كلغة للحديث اليومي على ألسنة العامة؟

فيجيبني أحدهم قائلاً: "إن الأمر بسيط، وهو أن ذلك التوجه ليس بدعة مستحدثة، فلقد قام بذلك الكنديون عندما محوا أميتهم في الفرنسية!"، ويبدو أن هذا الرأي يفترض أن تعلُّم الإنجليزية في المدارس يمحو لغة الأطفال الأولى التي جاؤوا بها إلى المدارس، الأمر الذي تستحيل معه كل الجهود التي بُذلت وما زالت من أجل إكسابهم مهارات وكفاءات التواصل بلغتهم الأم إلى زَبدٍ يذهب جفاءً."

(انظر: Nakata 2000: 112)

تعكس وجهة نظر ناكاتا Nakata حول أهمية تعلُّم اللغات المحلية ما ذهب إليه هاليداي Halliday من وجود "عالم كتابي للتنشئة الثانوية" يختلف عن عالم المشافهة المميز لمراحل التنشئة الأولية، ولا يمثل أي تهديد له، كما يتماشى ذلك الاتجاه مع آراء جوزيف بيسونج (Joseph Bisong 1995)، الذي يؤكد القيمة اللغوية والعرقية للغات الأصلية في نيجيريا، التي لا تمثل الإنجليزية تهديداً لها بأي حال من الأحوال نظراً لاختلاف الدور الذي تقوم به كل منها سواء على الصعيد المحلي أو العالمي.

ويروق لي أن أوسع من نطاق رأي ناكاتا Nakata ليشمل "الإنجليزية الدراسية" English literate أي تلك التي ندرسها ونجدها في النصوص المكتوبة بالإنجليزية كالصحف والروايات والنصوص النثرية غير الروائية (التي قد تكون منطوقة في بعض الأحيان)، ولا أقصد بكلامي هذا الإنجليزية الرسمية أو لغة المتحدث الأصلي المثقف، لأن وصف الشخص من خلال لغته التي يتحدثها -كأن تقول إنه روسي، أو دانماركي، أو غاني- لا يتصل بطرحي الحالي في شيء، لأني أرى أن الأجدر بالاهتمام هو نوع الإنجليزية الذي يجب أن يدرس (هل هي إنجليزية بريطانيا أو أمريكا أو نيجيريا أو سنغافورة؟) خاصة إذا ما عرفنا أن الإنجليزية التي نعشقها لرونقها

وبلاغتها وجزالة ألفاظها لا نجدها في إنتاج من يتحدثون الإنجليزية بوصفها اللغة الأم أو الأولى. وأقولها صراحة إن تلك الإنجليزية التي تطرب آذاننا، وتعزف على قيثارة قلوبنا هي لغة عالمية تسمو على حدود الدول والقوميات، ولا تسود بالضرورة البيئة التي نشأت منها، أو فلنقل المركز الذي انبثقت عنه، كما يفضل أصحاب النظرة الثنائية للغة الذين يرون أن هناك إنجليزية المركز، وإنجليزية الأطراف. إن تلك الإنجليزية العالمية كفيلة بالقيام بعددٍ كبيرٍ من الأدوار والوظائف الفعَّالة حال استخدامها بشكل مكثف ودائم وليس داخل نطاق تجريبي كما هي الحال في الحوار الثانوي، وهي ما يصفها هابرماس (Habermas 1979) بأنها الحوار الواقعي الفعلي الذي نسمعه على ألسنة العامة، وليس الحوار المبرمج؛ لأنها تستلزم توفير قدر من الخلفية المعرفية لكل ما يقال، فالإنجليزية العابرة للقوميات لا تقوم في جوهرها على الاقتصار والتبسيط، أو حتى القولبة كما هو جلي في فهم بعض منا لدورها كلغة تواصل بين غير الناطقين بها، بل على العكس تقوم على فكر عولمي يرى أنها تقوم بوظيفة توضيحية لعرض الأفكار بشكل أكاديمي على الصعيد الرسمي، وبوظيفة التواصل عبر الثقافات لما توفره من معارف عالمية مشتركة من شأنها تحقيق هدف هذا التواصل.

بالإضافة لدور "الإنجليزية الدراسية" في الحوار بين ثقافات العالم، فإن لها قيمة كبرى في التعلُّم من خلال التحدث داخل قاعات الدراسة، وهو ما يطلق عليه كليج (Clegg 1992) حديث المثقفين الذي لا يرمي إلى تعلم المحتوى فقط، بل يتخطى ذلك ليشمل تعلم المزيد والمزيد عن اللغة ذاتها، مختبراً بذلك قدرة دارسي اللغة الثانية على استخدام لغتهم بأنفسهم وخارج القوالب التعليمية. ويبني كليج Clegg طرحه هذا على دراسات جوردون ويلز Gordon Wells، مؤكداً على ضرورة أن يشمل ذلك "الطلاب الساعين، لأن تطأ أقدامهم ساحات معرفية جديدة" (Clegg 1992: 17). إن

حديث المثقفين أو الإنجليزية الدراسية التي تشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء، ليست لغة عشوائية، بل تقوم على أسس ونظام، فهي تختلف عن الحديث غير الرسمي الدارج على ألسنة العامة في أنها توفر للدارسين الأسس الثقافية، والمشارب الفكرية لتقدم لهم بذلك جسراً يعبرون عليه إلى مستوى الإتقان في اللغة المكتوبة التي تمثل قمة الإنتاج اللغوي الذي يعبر فيه الدارس عن نفسه موضحاً مدى قدرته على استخدام اللغة، بمعنى أنه حديث استكشافي "يتناول أطرافه الأفكار بشكل منظم وبنَّاء" (راجع: Mercer 1996) خلافاً لنمط الحديث العفوي المتمرس الذي قد يفضله بعض الناس في دراسة اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. ولا يوحي ذلك بأن الفارق الوحيد يكمن في التركيب اللغوي لحديث المثقفين، الذي يجعله أكثر تعقيداً من الحديث العفوي؛ لأن في ذلك دلالة واضحة على خواء هذا النمط من الحديث التعليمي، ويصبح بذلك مجرد جلبة بلا طحين كما وصفه لابوف (Labov 1972) في معرض دفاعه الشهير عن منطق الإنجليزية الدارجة، ولهذا السبب يلوح لنا في الأفق احتياجنا لمصطلح "الإنجليزية الغنية" الذي دعا إليه جرانفيل وآخرون (Granville *et al.* 1998)، مشيرين بذلك إلى نموذج تدريس الإنجليزية كمادة مستهدفة لذاتها (وليست كوسيط تعليمي) في جنوب إفريقيا بعد فترة التمييز العنصري الغابرة، واتخاذه مثلاً يحتذى. ويحتاج منهج تدريس "الإنجليزية الغنية" إلى تحقيق التكامل بين أضلاع مثلث التركيب والمحتوى والوظيفة لإنتاج إنجليزية يتميز ناطقوها بالدور المؤثر والثقافة.

من الجدير بالذكر أن الإنجليزية كلغة، لا تتميز عن غيرها من اللغات بشيء يجعلها اللغة الأكثر تأهيلاً للاضطلاع بهذا الدور، ولم يقف جرانفيل وآخرون (Granville *et al.* 1998) على سبب لذلك إلا توافر الموارد الثقافية الجمة للإنجليزية نتيجة انتشار استخدامها في مجالات كثيرة، مما يضفي عليها الصبغة العالمية، ويتيح لها

الفرصة للقيام بأدوار ووظائف عامة مقارنة بالوظائف التي تقوم بها اللغات المحلية، والشاهد من ذلك أن الإنجليزية الدراسية هذه تواجه تحديات من الخارج، وليس من الداخل، سواء على مستوى مستخدميها في المركز أو الأطراف، وفي هذا الصدد يقول ناكاتا (Nakata 2000: 112)، مشيراً إلى سكان جزيرة توري ستريت (مع الأخذ في الاعتبار المضامين الكثيرة التي تنطوي عليها وجهة نظره): "سيُعيننا تعلم الإنجليزية على إظهار مكانتنا وقدرتنا على التصدي لهذه التأثيرات والتحديات الخارجية".

خلاصة القول أني أتخذ موقف المدافع عن الإنجليزية النموذجية العالمية global literate English التي يسميها تشيو (Chew 1999) "لغة عالمية مساندة" التي لا يجب بالضرورة أن تكون في صيغة قياسية لتحقيق ما تصبو إليه من أهداف، حيث سيتسع المجال للهجات ولغات محلية (وغالباً ما تكون لغة الأقليات) تختلف عن اللغة القياسية من الناحية الصوتية والمصطلحية والتركيبية لتفي باحتياجات عالمية وتقوم بأدوار مهمة أبرزها (كما سنرى لاحقاً في الفصل الذي بين أيدينا) استخدامها كأداة للمقاومة.

ستخضع "الإنجليزية العالمية" حتماً لتغيرات اشتقاقية بسبب اختلاف سياقات استخدامها، مثل ما سيتطلبه تعليم الأطفال الناطقين للغات أقلية في مدارس تستخدم الإنجليزية كوسيط للتعلم من مراعاة لمشاربهم الثقافية المختلفة، وهي حاجات متباينة عن حاجات البالغين من الدارسين للإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، إلا أن تلك الاختلافات لا ترقى في أهميتها لنقاط التلاقي الكثيرة الأخرى، فالإنجليزية الدراسية تعد جزءاً من خطاب رأسي وليس خطاباً أفقياً تهتم اللغات المحلية ونظم محو الأمية الخاصة بها بالقيام بأدواره التي تتسم في مجملها بالانعزالية والجمود، في حين تضطلع

الإنجليزية العالمية بأدوار شتى لها من الكفاءة ما يدعم استخدامها في طيف واسع من السياقات العالمية، مما يلبسها حلة الفخامة والتسيُّد.

لا غبار على أهمية الدراسات التي يقوم بها علماء محو أمية اللهجات أو اللغات المحلية، وذلك لحاجة المعلمين لفهم الهويات واللغات المختلفة للطلاب، لكن اهتمامنا الأساسي كمعلمي لغة ينصب على الصورة الأعم والأشمل للغة وتراكيبها الأكثر رواجاً واستخدامها، وليس التراكيب المنعزلة الجامدة، وذلك بهدف إعداد طلابنا لخوض غمار تحديات المستقبل في عصر تتنامى فيه قوى الرأسمالية بسرعة كبيرة، وتجهيزهم بأدوات مناسبة لمقاومة الأفكار التي وصلتهم عن طريق اللغة الإنجليزية عبر وسائل الإعلام والدعاية ومقررات تدريس اللغة الإنجليزية العالمية التي استحقت أن توصف بأنها أهم مصدر للثقافة البريطانية، وليس لمقاومة الإنجليزية ذاتها (انظر جراي Gray في الفصل التاسع في هذا الكتاب).

يشير بنيكوك (Pennycook 1994) إلى عملية "إعادة صياغة" دور الإنجليزية ليحقق أهدافاً جمالية وسياسية للأجيال الجديدة من مستخدميها خاصة في مرحلة ما بعد عصر الاستعمار -الكولونيالية- حيث يشاركون في تقييم التركة الكولونيالية للإنجليزية. ويعكس هذا التوجه إلى حد بعيد ما عرضه بيرس (Pierce 1989) من عدم استبدال مواطني جنوب إفريقيا، بعد انتهاء عصر التمييز العنصري، للغة الإنجليزية بوصفها لغة مشتركة للأجانب بلغة محلية محدودة، بل بنوع جديد من الإنجليزية يطلق عليه بيرس لفظ "إنجليزية الشعب" People's English المحملة بأنواع جديدة من المعاني، والأساس النظري الذي تقوم عليه أصول لغة ما وإعادة تشكيل الحوارات التي كونت نسيجها المتماسك هو تحليل الخطاب النقدي ومحو الأمية النقدية، وهو ما سأتناوله الآن.

إذا كان مصطلحا "محو الأمية" و"العولمة" محل صعوبة، فإن مصطلح "النقد" بصفة عامة، و"الأمية النقدية" بصفة خاصة، لا يقل عنهما صعوبة، ويعد باولو فرير (Paulo Friere 1972) من أبرز منظري دراسات محو الأمية النقدية، حيث يرى أن قوة محو الأمية وتأثيرها يكمنان في كونه أسلوباً يعكس أمام الدارسين خبراتهم الحياتية الخاصة بهم بشكل منظم وواضح، لكنه لا يتسم بالمباشرة والآنية في ذلك متوسلاً بالحوار كجزء من العملية التعليمية، فالقاسم المشترك بين معلمي التفكير النقدي الناهجين لأيديولوجيا أجنبية، هو اعتقادهم في قوة محو الأمية النقدية المتمثلة في جوانب عدة، فيراها لانكشير وآخرون (Lankshear *et al.* 1997) فيما تتيحه من فرصة مراجعة نظم محو الأمية الأخرى وإصدار أحكام بشأنها، وبذلك تلعب محو الأمية النقدية دوراً فيما يسميه جي بالخطاب الثانوي بمعنى أنها بذلك لغة غير مباشرة لا تقتصر على تناول نظام محو الأمية في حد ذاته كنشاط اجتماعي ثقافي، بل تتعدى ذلك لتدرس خصائص النصوص المقدمة للدارسين وجوانب عملية تدريس القراءة والكتابة، ومن ثَمَّ يتضمن محو الأمية النقدية وجود مسافة بيننا وبين ما ننتجه كتابياً أو ما نتلقاه من نصوص بالقراءة، تلك المسافة التي تجعل للتفكير الناقد مجالاً لإعادة ترتيب أوراقنا فيما نكتب أو نقرأ، لنُيمِّم وجوهنا شطر الظروف الاجتماعية المصاحبة لإنتاج النصوص وأسباب صياغتها بالكيفية التي وصلت إلينا بها، وبالمعاني والتأويلات المختلفة لها وفقاً للسياقات الثقافية التي تُقرأ أو تُكتب فيها تلك النصوص. من هنا نقول إن تلك المسافة النقدية تتيح الفرصة لإعادة النظر فيما اعتدنا عليه من أفكار واعتبرناه أمراً بديهياً لندرك بذلك أهمية الحوارات والتوجهات الأخرى التي من شأنها أن تحل محل التوجهات الحالية، بمعنى أن نجد إجابة عن سؤال: "كيف تتعذر كتابة هذا النص بشكل آخر؟" ومن ثَمَّ سنسأل أنفسنا عن أساليب قراءة النص وتفسيره بشكل يغاير القراءات السائدة له، أو الأثيرة لنا، أو للكاتب.

من الصعب الوصول لهذا المستوى من التحليل الناقد الذي قد يعجز عن الوصول إليه الكثير من متحدثي اللغة الأصليين، إلا أن قوة الإنجليزية ونفوذها كلغة عالمية ، يحتمان وجود مستوى عالٍ من التفكير الناقد إذا ما استخدمت لإنتاج نصوص تعبر عن فكر المقاومة، كتابياً ومشافهة، وهو مستوى لا يتاح ببرامج تعليم الإنجليزية النظامية كنموذج للغة التحدث الموحدة بين الجنسيات المختلفة، التي تصب اللغة صباً في قوالب وسياقات تواصلية محددة علق عليها إدوارد سعيد Edward Said يوماً ما، أثناء زيارته لإحدى جامعات الخليج العربي عام ١٩٨٥ بقوله إن الطلاب الدارسين للإنجليزية ينتهي بهم المطاف بالعمل في خطوط الطيران أو المصارف لتصبح بذلك الإنجليزية مجرد لغة تواصل، ويكمل مستطرداً أن تلك النظرة للإنجليزية :

> "قصرت على الاستخدام المقولب للغة بمعزل عن الخصائص والأبعاد البلاغية والجمالية والنقدية لتلك اللغة التي تتيح للدارس فرصة إدراك قيمتها، فأنت حين تتعلم الإنجليزية يكون ذلك بغرض استخدام الحاسب الآلي أو الاستجابة لما يطلب منك أو للرد على الرسائل أو لفهم فحوى دليل إرشادي وما على شاكلتها من الأغراض ولا شيء غير ذلك".
>
> (Said 1994: 369)

تدريس اللغة الإنجليزية العالمية ومهنة تدريس الإنجليزية
Global English teaching and the ELT profession

عرضت فيما سبق أن تدريس اللغة الإنجليزية يشبه ظاهرة العولمة في أن ثمارها ليست كلها "حنظل"، وأن عواقبها ليست كلها وخيمة، لكن ذلك لا ينكر تعامل عدد من هيئات تدريس الإنجليزية كسلعة يجري تسويقها، وهو ما حدا بفيلبسن Philipson وسكوتناب كانجاس (Skuttnab Kangas 1999) للقول إن أوروبا الشرقية أصبحت سوقاً

لما بعد عصر الاستعمار الجديد (راجع: Gray جراي في الفصل التاسع من هذا الكتاب)، وعندما طُلب من ويدوسون Widdowson إبداء رأيه في المشروعات الحديثة لتدريس الإنجليزية في وسط وشرق أوروبا، قال إن هناك جموعاً غفيرةً تفد من الخارج "حاملة البشارة" بوعي قليل بأهمية موروث التعليم المحلي" (نقل توماس Thomas هذا التصريح عن ويدوسون Widdowson في كتابه عام ١٩٩٩ ص ١٢٥). لكن مقاومتنا كمعلمي لغة إنجليزية يجب ألا تكون إعراضاً عن تدريس اللغة في حد ذاتها، فما ينبغي أن نقاومه هو أنماط الهيمنة اللغوية والثقافية التي ما زالت تهيمن على بعد أنشطة وبرامج تدريس الإنجليزية مما يقولب الإنجليزية في أغراض بعينها، قاطعةً بذلك كل السبل أمام تفكير الدارسين الناقد، فلا يستطيعون التعبير عن ذواتهم كتابة أو مشافهة، لذلك أرى أن الشكل الأفضل لمقاومة ذلك هو السعي الحثيث لتطوير مهمتنا كمعلمي لغة أو كقائمين على برامج إعداد المعلم، وليس التسليم بفشلنا من الجولة الأولى.

إذا سلمنا بضرورة التعامل مع واقع عولمة الإنجليزية، بالشكل الذي عرضت له آنفاً، فما هي المضامين المتعلقة بأنماط دارسي اللغة الثانية الذين ندرس لهم في سياقات مختلفة وطرائق ومواد التدريس التي قد نتوسل بها، أو نعدل عليها، أو نرفض انتشارها؟

من أبرز نتائج الاعتماد على أيديولوجيا عامة تؤثر التخصيص والمحلية، هو تمييز الدارسين من أصول عرقية تشكل أقلية، ونمو الملكات الخاصة كالتي أشار إليها إدوارد سعيد Edward Said، وازدهار المجالات المتخصصة في تدريس اللغة الإنجليزية مثل الإنجليزية للأغراض الخاصة، والإنجليزية للأغراض الأكاديمية، وأخص بالذكر تدريس الإنجليزية في بريطانيا، الذي يفرق بين تدريس الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وتدريسها باعتبارها لغة ثانية، وفي حين يكون لذلك التقييم أهمية ومعنى في بيئة

المدرسة حيث يتلقى الأطفال من أبناء المهاجرين أو اللاجئين تعليمهم المدرسي باللغة الإنجليزية بوصفها الوسيط التدريسي، ولا يتعلمون الإنجليزية كمادة دراسية منفصلة عن باقي المواد الأخرى، تختفي تلك الأهمية في بعض برامج تدريس الإنجليزية للبالغين؛ لأن تلك التفرقة بين الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ولغة ثانية، تقوم في جوهرها على فكرة مؤداها أن هناك طائفتين متمايزتين إحداهما الطلاب قصيري الإقامة في بريطانيا، ويقصد بهم على الأخص أولئك الوافدون من دول أوروبية، والطائفة الأخرى هم اللاجئون الباحثون عن مأوى، وهؤلاء تختلف احتياجاتهم للتعليم بالرغم من أنهم قد أدرجوا في فترة سابقة بين طلاب المجموعة الأولى (الأوروبيين). ويؤكد كوك (Cook 2000) هذا الرأي حين وجد في دراسة حديثة أجراها على طلاب إحدى مدارس لندن العليا للتعليم التكميلي/ الإضافي Further Education أن من نسميهم بدارسي الإنجليزية بوصفها لغة ثانية هم من اللاجئين المشردين الوافدين لبريطانيا من أنحاء كثيرة من العالم الذين ظن الكثيرون خطأً أن مستواهم التعليمي متدنٍ، ومن ثَمَّ يعانون من قصور في محو أميتهم، فما كان من القائمين على برامج محو الأمية الموجهة إليهم، إلا أن اهتموا بتدريسهم موضوعات تقوم على القدرات أو المهارات الأربع للغة، وبذلك اقتصر تقييمهم على هذه الموضوعات. ويعتبر هذا الأنموذج تجسيداً عملياً لتنظير ستريت Street الخاص ببرامج محو الأمية المستقلة، وخلافاً لذلك نجد أن طلاب المجموعة الأوروبية من دارسي الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية يدرسون من مقرر عالمي يقولب اللغة بشكل آخر، حيث يقدم لهم ما يمكن تسميته بحروف "الدال" الثلاثة the three Ds لثقافة الإنجليزية كلغة أجنبية استهلاكية، وهي الثلاثة موضوعات المحورية لهذا الصنف من المقررات، التي تبدأ بحرف "D" في الإنجليزية وهي: حفلات العشاء dinner parties، واتباع الحمية الغذائية

dieting، والمواعدة الغرامية dating، وتعكس تلك الموضوعات، إلى حد بعيد، رؤى مؤلفي المقرر، وليس اهتمامات قرائهم، وفي الحقيقة أن ما يسمى بالمقرر "العالمي" يقوم على أفكار تناقض دلالات تلك التسمية فيتسم بما أشار إليه جراي Gray (في هذا الكتاب) من نظرة ضيقة لتدريس الإنجليزية تقولب اللغة هي الأخرى في حدود محلية. الشاهد من ذلك أن كلتا المجموعتين (دارسي الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ودارسيها بمثابة لغة ثانية)، لم تتلقيا إنجليزية عالمية الجودة من النوع الذي أرى أنه ضروري لهم يقوم على تقديم خلفيات ثقافية من شأنها إعداد الدارسين لاستخدام اللغة على المدى البعيد وما يصاحب ذلك من احتياجات غير متوقعة في ظل تعلمهم المستمر واستخدامهم للإنجليزية.

أما خارج بريطانيا فينقسم دارسو الإنجليزية إلى قسمين: الأول دارسوها بوصفها لغة أجنبية، والثاني دارسوها باعتبارها لغة ثانية في بيئة ما بعد الاستعمار، وفي هذا الصدد يذكر كاناجراجا (Canagarajah 1999a) أن حال تدريس الإنجليزية في سيريلانكا يتصف بالغرابة، حيث يدرس الطلاب نصوصاً عتيقة هجرها القائمون على تدريس الإنجليزية في بريطانيا (بلد المركز) لما تقدمه من أشكال غير واقعية لحياة الإنجليز، زاعمين بذلك أنهم يتبعون المدخل الاتصالي communicative approach في تدريس اللغة، ويقول كاناجراجا (Canagarajah 1999a: 87) مستطرداً: "إن ما نعجز عن الوقوف عليه بشيء من التأكيد هو إدراك مؤلفو وناشرو سلسلة كتب "أمريكان كيرنل ليسونز" American Kernel Lessons ومثيلاتها من سلاسل تعليم الإنجليزية، لعدم وجود علاقة بين ما تحمله مقرراتهم من رسائل تعليمية، وواقع حياة الطلاب، ومعلميهم في البيئات التعليمية الطرفية، بعيداً عن بيئة المركز الذي أُلِّفت فيه تلك المقررات"، وبناء على ذلك الرأي جاز لنا أن نضيف أن تلك الرسائل لا تمت بصلة

لأي آدمي على وجه البسيطة. أما الآن فنلقي نظرة عن كثب على مدى قدرة طرائق التدريس المعاصرة والذائعة الصيت على تمكين الدارسين من إتقان الإنجليزية الدراسية العالمية التي عرضت خصائصها آنفاً.

لقد انصب اهتمام الباحثين على محو أمية الإنجليزية كلغة ثانية للأطفال في المدارس أكثر من اهتمامهم بتدريسها بمثابة لغة ثانية أو أجنبية للبالغين، الأمر الذي جعل كليج (Clegg 1996: 3) يطالب بوضع أهداف لغوية يقوم عليها تعليم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية للأطفال، غير تلك الموجودة التي تتصف بضيق الأفق، ففي الوقت الذي هدف فيه تعلمهم للإنجليزية كلغة إضافية إلى تنمية قدرتهم على استخدامها بالشكل الذي يحقق نموهم المعرفي والأكاديمي والتعليمي" وجدنا أن طرائق التدريس المتبعة في تدريس الإنجليزية تنظر إلى القدرة التواصلية نظرة محدودة ضيقة تندرج في مجملها تحت ما نسميه بتدريس اللغة الاتصالي الذي هاجمه الكثيرون؛ لأنه يهدف إلى الحديث لمجرد الحديث، وليس لهدف تعليمي آخر، وهو ما ظهر جلياً في النصوص المستخدمة في تدريس الإنجليزية، ناهيك عن النصوص المستخدمة في اللغويات التطبيقية، انطلاقاً من فكرة أن الحديث يكفي لممارسة اللغة، وأن ذلك الحديث لا يحتاج إلى نصوص تعليمية مقننة، مما شجع بنيكوك (Pennycook 1994: 311) على تسمية تلك الظاهرة "التمتمة أو الكلام الأجوف الذي تتصف به اللغة التواصلية في قاعة الدراسة" empty babble of the communicative language class.

وبالرغم من تبني بنيكوك Pennycook ومن يحذو حذوه أمثال كوب وكالانزيس (Cope B. and Kalantzis 1993) لموقف مضاد للأيديولوجيا السائدة في تدريس اللغة، نجد أن هناك أشكالاً عدة لتدريس اللغة التواصلية لم تطلها يد النقد،

وأخص بالذكر هنا الافتراض القائل إن هدف تدريس اللغة هو تمكين الدارسين من التواصل مع المتحدثين الأصليين لها في بيئتها الطبيعية بما في ذلك قضايا الحياة اليومية التي أكدت عليها "دراسات محو الأمية الجديدة" بوصفها أكثر مصداقية مما أسماه جي (Gee 1990) "القضايا التعليمية المنمقة" التي يعدها المعلمون مسبقاً وتدخل في صميم عملهم، ولقد أشرتُ في كتاب والاس (Wallace 2001: 213) إلى أن المواقف والقضايا التعليمية هي قوالب ونماذج سابقة التجهيز، وبات مقياس كفاءة المعلم المهنية هو الأسلوب الذي يقدم فيه لطلابه فرصة التعرض لمواقف تعليمية لا تتوافر في الحياة اليومية. لكن الواقع يثبت أن هذا الهدف يفقد الكثير من مصداقيته في بعض طرائق تدريس اللغة التقدمية أبرزها التعلم القائم على المهام task-based learning الذي ازدهر في الآونة الأخيرة كأهم طرائق تدريس اللغة التواصلية (راجع بلوك Block الفصل السابع من هذا الكتاب)، ويقوم ذلك النوع من التعلم على التجريب والخبرات الحياتية للدارسين، كما يهتم بالنتائج الفورية لعملية التعلُّم كحل المشكلات أو تنفيذ تعليمات، مما حدا بكرامش (Kramsch 1995: 48) إلى وصفه "بالمحلية لأنه يعالج مشاكل محلية بحلول محلية".

إن ما أود تفنيده باختصار هو مدى إسهام تدريس اللغة التواصلية، والتعلم القائم على المهام، في تطور ما أسميته بالإنجليزية الدراسية طالما أن كلا الطريقتين تهدفان لإعداد الدارسين للتعامل مع أقرانهم في مواقف الحياة اليومية، كما هو الحال في الحفلات العائلية أو التجمعات المدرسية، أو في إطار بيئة العمل، أو حتى الانخراط في التعاملات اليومية. وقد نحيد بذلك عن الهدف الذي وضعه فان إيك Van Ek كأساس لبرامج تعلم الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية عندما تناول توزيع المنهج الدراسي للمستوى التمهيدي التحضيري Threshold Syllabus في العقد السابع من القرن

العشرين، الذي مازال محوراً لكثير من طرائق التدريس الحالية والمقررات الدراسية المستخدمة، إذ يصف إيك هذا الهدف بقوله: "سيتمكن الدارسون من إجراء اتصالات مؤقتة مع متحدثي اللغة الأجنبية في مواقف الحياة اليومية سواء حال زيارتهم لبلد أجنبي، أو حال زيارة أجانب لبلدهم" (Van Ek 1976: 24- 5).

ما هي البدائل المقترحة لهاتين الطريقتين في التدريس (أي تدريس اللغة التواصلية وتدريس اللغة القائم على المهام)؟ وما هي الطرق المثلى لتدعيم محو الأمية النقدية العالمية باستخدام الإنجليزية؟ وما هي الخيارات المتاحة أمام من لا يرغبون في اتباع سَنَن البريطانيين والأمريكان ومحاكاة ثقافتهم على الصعيد العالمي؟ لقد قدَّم لنا العديد من المنظرين مثل بنيكوك (Pennycook 1994)، وكاناجراجا (Canagarajah 1999a) أطروحات للتعليم الناقد بوصفه حجر الزاوية لأي مشروع يُعنى بتدريس اللغة الإنجليزية ذات الانتشار العالمي الواسع. لكن هناك تفسيرات عدة لما يسمى "بالتعليم الناقد" بعضها يؤكد على الجانب الإنساني المتمحور حول الطالب (مثل: Kanpol 1994)، بينما يشير بعضها الآخر إلى مخاطر الاعتماد الكامل على خبرات الدارسين من منظور رومانسي غير واقعي، فنجد من ينادي بضرورة مقاومة النظرة المضللة القائمة على تهميش معارضة الطالب وخطاب الأقليات بدعوى أنها ذات أسس تحررية وتقدمية على الدوام، وهي نظرة لها انتشارها بين أوساط منظري التعليم الناقد (انظر: Canagarajah 1999a: 97)، لكن المفارقة أن كاناجراجا Canagarajah نفسه يدعو إلى تمركز التعلم حول الطالب للحد الذي ذهب معه إلى المناداة بضرورة بذل المعلمين لجهد ملموس في سبيل "الكشف عن الثقافات الخفية للطلاب داخل قاعات الدراسة" (انظر: Canagarajah 1999a: 193) معتقداً أن "أساليب التربية الخاصة بالمقاومة، يجب أن تنبع من حياة الطلاب اليومية" (انظر: Canagarajah 1999a: 194). ولكني أخالف كاناجراجا

Canagarajah الرأي بعض الشيء ؛ فأنا أعترف بضرورة احترام "حياة الطلاب الخاصة" under life كما يسميها كاناجراجا Canagarajah والاعتراف بها، لكن لا أرى أن يصل ذلك إلى حد اقتحام ذلك النمط من الخبرات الحياتية في العملية التعليمية، فليس من أدوارنا كمعلمي لغة أن نتوغل في تلك الجوانب الشخصية على حساب اهتمامنا بالتحدي طويل المدى لمشكلة عدم المساواة الاجتماعية بمعناها الأشمل والأعم (انظر: Wallace 1999).

أما من الناحية التطبيقية فنجد أن هذه التربية الناقدة تقتضي تناول موضوعات ذات بعد محلي إلى جانب أهميتها من الناحية العلمية، وأقصد ما يتعلق بتدريس اللغة على وجه الخصوص من تنمية الإنجليزية االنموذجية كإحدى أولويات اللغة، وهو أمر غير مفروض من المركز، بل يتطلب اشتراك الجماعات الأقلية في العملية التعليمية، وليس مجرد التعرف على ظروفهم إذا ما كان لدينا إيمان راسخ بقدرة الإنجليزية على تجديد نفسها، والعمل على تحقيق أهداف تحررية وليس أهدافاً قمعية، وهي أهداف لا يمكن للإنجليزية المقولبة المحدودة أن تحققها بأية حال من الأحوال مقارنة بالإنجليزية النموذجية التي تتميز بالمرونة والإبداعية، أي أن استخدام الإنجليزية بشكل ناقد ومبدع على النحو الذي نادى به كاناجراجا Canagarajah هو خط النهاية، أو الهدف الأسمى، وليس نقطة البدء في التعليم الناقد.

إن المحك الأساسي في الحكم على تقدم الطلاب نقداً وإبداعاً، بفضل استخدام الإنجليزية النموذجية هو قدرتهم على المقاومة ورغبتهم فيها، الأمر الذي جعل كاناجراجا (Canagarajah 1999a: 182) يؤكد الدور المهم للمقاومة الواعية reflective resistance في ظل ملاحظته للطرق "غير الواعية" التي يعرض من خلالها الطلاب إستراتيجيات إتقانهم للغة، ويتصل ذلك بالتفرقة المهمة التي كان جيرو

(Giroux 1983) أول من أشار إليها بين "المعارضة" opposition و"المقاومة" resistance، حيث أوضح أن الأولى فعل غريزي ناتج عن الوقوع تحت هيمنة الآخر، أما الثانية فهي فعل عقلاني وموقف إرادي ناتج عن التحليل الواعي للاستجابات الغريزية للفرد تجاه هذا الشعور بالهيمنة.

نخلص من ذلك إلى القول إن الهدف هو حث الطلاب على الانتقال من مرحلة المعارضة إلى مرحلة المقاومة، أي من مرحلة العداء العفوي الغريزي إلى الحكم المتعقل الناتج من تحليل للمواقف، ويرى كاناجراجا Canagarajah أن السبيل لذلك هو التوسل بإنجليزية جديدة شاملة تجمع بين "قواعد النحو المعيارية، والخطاب الأساسي الراسخ في اللغة وقواعد النمو والسلوك الاجتماعي البديلة لها والموجودة في اللغات المحلية الطرفية" (175 :1999)، ويخال إليَّ أن الأفضل ليس فقط تلك "الشمولية" بل "العالمية"؛ لأن اللهجات المحلية على تعددها وشمولها لا تفي باحتياجات الطلاب بشكل موسع، كما أنها تتصف بالتعددية والتغير المستمر خلافاً لما تتسم به الإنجليزية الدراسية العالمية من صفات واسعة النطاق تتطلب أن تكون على درجة كبيرة من الثبات والاستقرار كلغة "تمزج بين مختلف لهجاتها" كما يحب أن يسميها سيرل (Searle 1983) فتلبي بذلك احتياجات متحدثيها في بلد المركز ولهجاتها المختلفة في الأطراف في مزج رائع بينها، مما يسمح بالاستخدام الناقد والخلاق، قاهرةً بذلك الأنماط والاستخدامات التقليدية للإنجليزية، التي اتصفت بالقولبة والجمود كما أوضحنا آنفاً.

إن تحويل الغريزة إلى فعل إرادي عقلاني، من خلال التحوُّل من حال المعارضة إلى حال المقاومة (بمعنى تحول الإنجليزية إلى أداة تحليلية ناقدة تخدم تلك الأهداف) لهو تحول جذري إذا ما قورن بطريقتي التدريس الأكثر انتشاراً: تدريس اللغة التواصلية

والتعلُّم القائم على المهام، لما تنطوي عليه هذه الإنجليزية الجديدة من تدريس نوع من اللغة لا يصلح للاستخدام الفوري في الشوارع والنوادي الاجتماعية، بل يخدم أهدافاً طويلة المدى.

يتمركز الطرح الذي أعرضه بين أيديكم حول محو الأمية الكتابية والحوار المثقف، وكلاهما خارج من عباءة الوعي باللغة الناقدة (مثل ما نادى به فيركلاف: Fairclough 1992) الذي يرمي إلى جعل اللغة ذاتها محور العمل النقدي سواء بوصفها نشاطاً اجتماعياً أو كشريك في عملية التنشئة الاجتماعية، ويظهر أثرها جلياً في القدرة على قراءة النصوص وكتابتها، فيزيد وعي الدارسين بإمكانية تشكيل اللغة على نحو مغاير ليلبي احتياجات أخرى غير تلك التي اعتادوا عليها بعد أن تفتحت عيونهم على هذه الأنشطة والعمليات الاجتماعية بالتعلُّم، وذلك أمر نتلمسه عملياً داخل قاعات الدرس في إمداد الدارسين بطيفٍ واسعٍ من النصوص المختلفة وفرص التحليل الناقد لتلك النصوص والتعبير عن ذلك فيما بينهم (انظر: Wallace 1992).

قد تبدأ المعلمة بتحليل نصوص داخل قاعة الدرس، ولا فرق في أن تحضر هي النصوص، أو تكلف طلابها بذلك، لأن الهدف الأسمى هو تشجيعهم على التفاعل مع النصوص مختلفة السياقات والموضوعات والاستخدامات اللغوية، مما يعني الوعي بوضع هذه النصوص ومعانيها خارج حدود قاعة الدرس، لذا يجب إعادة صياغة سياق النص داخل قاعة الدرس وتحديد ما ينطوي عليه من أبعاد ثقافية ارتأتها المعلمة أو طلابها مناسبة للدراسة، فيصف لنا كاناجراجا Canagarajah مثلاً كيف يتسنى للطلاب تكييف نصوص الإنجليزية التجارية وفق حاجاتهم التعليمية. لكن أي نص معد للدراسة داخل قاعة الدرس، أو مقتبس من مصدر خارجي، يمكن استغلاله بطرق شتى داخل قاعة الدرس. فأحد أهداف دراسة اللغة الناقدة هو قراءة النصوص

بشكل مغاير عما اعتاد الطلاب عليه، والخروج بنصوص الحياة اليومية عن سياقها المعتاد، ويحضرني هنا مثال من ذلك النوع من القراءة، ألا وهو "القراءة المسموعة" لمقالة عن سنغافورة تقوم بها إحدى طالباتي اليابانيات في مقرر القراءة الناقدة، وقد عبرت تلك الطالبة عن رد فعلها تجاه ما تراه في بعض مقالات المجلات التي تصور سكان الشرق الأقصى تصويراً دونياً بقولها: "لم ترق لي تلك المقالة كثيراً لأني أعتقد أن البريطانيين وغيرهم من شعوب أوروبا يتعمدون النظر لسكان الشرق الأقصى بشكل مغاير وكأنهم من كوكب آخر، أو كمجاذيب فقدوا صوابهم ويهيمون على وجوههم في الشوارع، وهو ما يظهر في هذا النوع من المقالات".

كلنا يفهم المقصود من القول بأن "النص منتج لغوي" في سياق تدريس اللغة الإنجليزية، حيث تفرغ النصوص من محتواها وخلفياتها الثقافية لدراسة تركيبها اللغوي فقط وهو منهج سار عليه تعليم القراءة لردح من الزمان، لذلك جاز لنا أن ننظر من هذا المنطلق للنصوص على أنها منتج ثقافي في تجسيدها للقيم والمعتقدات الخاصة بالمجتمع الذي وجدت فيه، مثلما اتضح من تطبيق طالبتي على نص سنغافورة السابق ذكره، ولا يفوتني في هذا الصدد أن أشير إلى ضرورة التعرض بالدراسة لنصوص متنوعة الصياغة والنوع والتوجه وعدم الاقتصار على النصوص المكتوبة بالإنجليزية القياسية فقط، فمن المفيد دراسة نصوص عابرة لحدود اللغة والثقافة، ومن ذلك دراسة الأسلوب الذي يختلف في تفسيره لأنواع النصوص باختلاف المناخ الثقافي الذي تقرأ فيه، ومن ثم يمكن إعادة النظر لهذا الوعي الشامل بالنصوص، ووضعه في سياق تحليلي أقل شمولية يتناول مختارات لغوية وخطابية من النوع الذي تدعمه اتجاهات تحليل الخطاب الناقد critical discourse analysis (راجع: Wallace 1992).

من الملاحظ حدوث تكامل بين الأمية الناقدة والحديث المثقف، بمعنى أن التعبير الشفهي عن النصوص المقروءة، يقدم فرصاً لمقارنة تفسيراتنا وقراءاتنا بقراءات الآخرين مما يهيئ المناخ لتعدد تفسيرات النصوص بناء على أسس تحليلية تسمح بالدفاع عن تلك التفسيرات أو تعديلها أو حتى التخلي عنها برمتها من خلال النقاش مع الآخرين. ويدعم ذلك النمط من الحديث الخلفية الناقدة والعين النافذة إلى بواطن الأمور، لذا فهو حوار ثقافي يشبه في بعض جوانبه الكتابة الأكاديمية في أنه يعمل على إيضاح موقف المتحدث علانية أمام الآخرين ويقبل تفنيدهم لحججه، وبذلك يكون حواراً حقيقياً كما يسميه هابرماس (Habermas 1979)، فهو لا يعني الحوار من منظور اجتماعي يسعى للقيام ببعض السلوكيات من خلال الكلام؛ وهو المفهوم الذي ساد تدريس اللغة لفترة طويلة، بل يعني "اكتساب البنى الذهنية والارتقاء بالعمليات المعرفية الأكثر تعقيداً" (Wells and Chang – Wells 1992: 55).

تسعى دروس الوعي باللغة الناقدة إلى تشجيع الطلاب على الانخراط في هذا الحديث المثقف؛ لنقد عدد من النصوص وذلك بإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم من خلال مناقشتها داخل مجموعات صغيرة من الطلاب، ثم يُعاد طرحها على باقي الطلاب الذين قد شاركوهم التوجه نفسه، أو يُعاد النظر في تلك الآراء فيما يشبه المنتدى الموسع wider forum مما يدع مجالاً للخطاب المنظم والموسع عما هو متاح للطلاب وفق أسلوب تدريس اللغة التواصلية الذي يقوم على الحوار غير الرسمي المقتضب. وقد يقول بعضهم إن الطلاب يتمتعون بتلك القدرات من واقع تعلمهم للغتهم الأم، فلا حاجة إذن لتضييع الوقت في تنميتها داخل برامج تعلم اللغة الأجنبية، ولا أقول إن هؤلاء مخطئون، لكن ما أود الإشارة إليه هو الترحيب والراحة

التي يشعر بها الطلاب إزاء إتاحة فرصة التعبير عن أنفسهم بشكل مغاير بلغة أجنبية مما يساعد على تطوير ما أسميته بالإنجليزية النموذجية أو الإنجليزية الدراسية.

خاتمة

ما أدافع عنه هو تدريس نوع خاص من الإنجليزية النموذجية الدراسية وليس تدريس الإنجليزية بصفة عامة، وهو نوع شامل لمختلف سياقات استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة بحيث تتعايش جنباً إلى جنب مع اللهجات المحلية، فكلاهما له دوره الذي يلعبه بعيداً عن الآخر، لذلك فهو يمثل نمطاً من أساليب التنشئة الاجتماعية الثانوية في عالم تستخدم فيه الإنجليزية بشكل موسع. ونود أن نضمن أن عالم اليوم المنفتح على كل الثقافات لا يمثله فقط إعلام مردوخ[1] Murdoch أو سي إن إن CNN أو النظرة التسليعية العالمية commodified world view لمقررات تدريس الإنجليزية، وأن دارسي الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أو لغة ثانية بإمكانهم الإسهام في عمليتي النقد والإبداع الناتجين عن استخدام اللغة، وأضيف إلى ذلك أن أشكال مقاومة الهيمنة الإنجليزية متاحة باستخدام الإنجليزية أيضاً، لكن من خلال اللغة الإنجليزية الناقدة التي تميز المثقفين، فنحن نقاوم الظلم العالمي بوسائل عالمية، بمعنى أن عالم اليوم قد فرض علينا أن نأخذ نصيحة فان إيك منذ ربع قرن مضى في الاتجاه المعاكس، بأن نقول إننا بحاجة اليوم لأن نساعد طلابنا على التعامل مع "غيرهم من مثقفي المجتمع العالمي، الذي يشكل غالبيتهم العظمى أناساً ليسوا من متحدثي الإنجليزية الأصليين خارج حدود بلادهم أو أي بلد آخر ناطق بالإنجليزية".

---

(١) هو الإعلامي الأسترالي المشهور روبرت مردوخ مؤسس ورئيس مؤسسة الأخبار الأسترالية، ووكالة الأخبار العالمية ببريطانيا، ومؤسسة أخبار أمريكا.