

العولمة وطرائق التدريس والممارسات

التعليمية في قاعات الدراسة بدول الأطراف

Globalization, methods, and practice in periphery classrooms

أ. سورش كاناجراجا

A. Suresh Canagarajah

اهتم معلمو اللغة وعلماء اللغويات التطبيقية في مجتمعات العالم الثالث منذ فترة، باستخدام طرائق التدريس والنماذج التعليمية التي أنتجها الغرب، فسرعان ما أثير جدل حول قضايا الربط الثقافي ومدى ملاءمة تلك الطرائق لعادات هذه المجتمعات وثقافتها (انظر: Mukherjee 1986; Sampson 1984; Miller and Emel 1988)، وتعالى الأصوات المنادية بضرورة تطوير طرائق تدريس قائمة على التقاليد التعليمية المحلية خاصة أصوات المؤرخين للأصول العرقية المعنيين بتدريس اللغة الإنجليزية (انظر: Watson-Gegeo 1988; Hornberger 1994)، إلا أن ذلك الفكر القائم على الازدواجية (الشرق في مقابل الغرب، والوطني في مقابل الأجنبي) لاقى من العراقيل والتحديات الكثير مثل زيادة التهجين الثقافي أو التعددية الثقافية cultural hybridity والهجرة والتوسع الإعلامي، وليس بجديد علينا الآن أن ثقافات كثيرة من أمم العالم الثالث كانت مستعمرة في الماضي، قطعت شوطاً طويلاً على طريق إحياء قوميتها، على أن

الواقع أثبت أن تحديد طرائق التدريس القومية ليس بالأمر اليسير؛ لأن التراث الفكري القومي لم يتطور بمعزل عن غيره من الثقافات والمجتمعات الأخرى، وخير مثال على ذلك التعليم المؤسسي الذي بدأ مع عصر التنوير وانتهج طريقاً واحداً في كافة البلدان التي وجد فيها، ناهيك عن عزوف طلاب العالم الثالث عن التعرف على طرائق التدريس والمواد التدريسية للغة الأجنبية غير مدركين أنه سيأتي عليهم اليوم الذي يهاجر بعضهم فيه إلى هذه المجتمعات الأوروبية وأمريكا الشمالية لإكمال مشوارهم الدراسي، ومن ثم الانخراط في حياة تلك المجتمعات.

يبالغ منظرو ما بعد الحداثة أحياناً في الواقع الجغرافي السياسي للعولمة، فيسخرّون من السيناريوهات البالية للهيمنة اللغوية والتعليمية، ويرسمون بريشتهم السحرية عالماً وردياً لأشكال العلاقات الاجتماعية متحدين بذلك الطرق الجامدة والديباجات العتيقة لماهية اللغة والثقافة والهوية، ويقولهم إن الهويات لا تخضع للقبولية أو النمذجة، فهم يعنون أن أنموذجاً أو اتجاهاً واحداً في الفكر والسلوك يملئ علينا ما يجب فعله مسبقاً، وينطبق المفهوم نفسه على عدم خضوع الثقافات لعمليات النمذجة والقبولية، بمعنى أن الثقافات القوية لا تستطيع الهيمنة على أنشطة مجتمعات الأقليات لسبب بسيط، ألا وهو أن تلك الثقافات القوية سينتهي بها المطاف إلى فقد هوياتها التي ستذوب في الثقافات الأقلية ذات التوجه المتباين عنها، بل المناقض لها في كثير من الأحيان، أما ما يخص اللغات، فيقصد بعدم خضوعها للقبولية أن النظام اللغوي يمر بعملية دائمة من الهدم أو التفكيك الذاتي بانفتاحه على طيف شاسع من المعاني والأيدولوجيات، وهو بذلك يفترق لصفة الاستقرار الضرورية، ليتمكن بها من الهيمنة على اللغات أو المجتمعات الأخرى. لكن اللافت في هذه الافتراضات أنها تسمح بتأويل مغاير تماماً لها، فقد يفهم منها أن ذلك توجه نبيل وسام نحو الهيمنة،

فيتمخض عنها رؤى لبيئة عالمية ديمقراطية عمادها المشاركة المتبادلة، لذلك نقول إن تلك التوجهات تعطي دعماً لإنتاج وتسويق طرائق ومواد تدريس اللغة التي باتت تجارة رابحة فتحت باب احتكار الدول المتقدمة لتلك البضاعة الرائجة على مصراعيه.

إذا كانت هناك أصوات ترى في الثقافات المختلفة ومعارفها إثراء للإنسان كمثقف واعٍ في عالم اليوم، فلا يجب أن نتوقع أو نتصور أن العملة ستعود علينا بحربة أكبر. فلا يعني انصهار الهويات وامتزاجها أن المجتمع والأمم المهيمنة ستقلع عن وسم طلاب الأقليات بهويات سلبية، كما أن امتزاج الثقافات لا يعني عدم وجود حزمة من القيم والممارسات تمثل رأس المال الثقافي الذي يضمن لأفراده النجاح في عالم المؤسسات الحالي والذي يعد التعليم أحد معالمه. فلا تعني التعددية اللغوية اختفاء ما يسمى برأس المال اللغوي المتمثل في التمكن من اللغة القياسية (حيث تُقيم أنواع الحديث واللهجات والحوارات) التي تؤهل الفرد للتمتع بالاحترام المجتمعي والمكانة التعليمية الراقية. خلاصة الأمر، أن القرية العالمية لا تزال تحت نير التفرقة وعدم المساواة بسبب عوامل القوة والموارد المادية (انظر: Luke 2000).

يعادل الاتجار في طرائق التدريس العلاقات التجارية التقليدية الحاكمة للمنتجات الصناعية في السوق الدولي إلى حد بعيد، وأعني بذلك احتكار دول الغرب المتقدمة تقنياً واقتصادياً (التي تسمى دول المركز) لسوق المنتجات الصناعية في الدول الأقل تقدماً (التي تسمى دول الأطراف) فمن الطبيعي أن تسيطر دول المركز على نفس النهج مع الدول الأطراف في تسويق طرائق تدريس اللغة، وتتجلى هيمنة الدوائر الأكاديمية المعنية باللغويات التطبيقية في دول المركز، فيما يجدونه من موارد وتقنية متقدمة تسهل إجراء الأبحاث القيمة المتقدمة، ومن ثم تكتسب الشهرة العالمية من خلال هيئات النشر والمؤسسات الأكاديمية الموجودة بتلك الدوائر (انظر:

Canagarajah 1996)، فليس من المستغرب أن يسلم كثير من المعلمين بدول الأطراف بأن طرائق التدريس التي تدعو لها الدوائر المعنية باللغويات التطبيقية في دول المركز عبر مقرراتها الدراسية والدوريات البحثية وبرامج تدريب المعلمين والمنظمات المهنية هي الأكثر فاعلية وكفاءة بحيث يمكن الاعتماد عليها بشكل رسمي يفي بالأغراض المرجوة من ورائها، وكما هو متبع في الفكر التجاري سوق رجال الأعمال في مجال تدريس الإنجليزية الطرائق الجديدة (وأحيانا نفس الطرائق) تحت مسمى مختلف لبث فكرة الاحتياج لمثل تلك المنتجات لدى المستهلك، وبذلك حقق رجال الأعمال أرباحاً طائلة من وراء خبراء تدريس اللغة الداعمين لطرائق التدريس الجديدة عبر وسائل الإعلام المختلفة بعد إعطائها صبغة الحداثة والثورية والنجاح منقطع النظر فتلقى رواجاً لدى معلمي اللغة، والمؤسسات التعليمية في دول الأطراف ملتزمة بذلك المقدرات المالية الضئيلة لتلك المؤسسات التعليمية. ليس ذلك فحسب، بل تضطر هذه المؤسسات المسكنة إلى تدبير التمويل اللازم لتدريب أفرادها على كيفية استخدام تلك الطرائق، وتكون النتيجة الحتمية هي دخول هذه المؤسسة في دوامة التواكل على دعم بيوت الخبرة الخارجية التي لا تستطيع الفكك من أسرها.

بالإضافة لذلك فقد بات واضحاً لنا (بفضل الفلاسفة أمثال فيارابند Feyarabend 1975) أن طرائق التدريس ليست أدوات مجردة عن الهوى نابعة من البحث التجريبي empirical لخدمة أغراض التدريس العملية فقط، فحقيقة الأمر أن طرائق التدريس تقوم على أسس ثقافية وخلفيات أيديولوجية محددة وموجهة لتحقيق أهداف اقتصادية وسياسية بعينها، فهي تجسد العلاقات الاجتماعية وأنماط التفكير السائد في مجتمع ما، وإستراتيجيات التعلم التي وجد فيها أصحابها الأداة الأكثر ملاءمة لظروف المجتمع التي ستستخدم فيه، ولا يُستثنى من ذلك التوجه طرائق تدريس اللغة (انظر:

(Pennycook 1989)، وقد وجد أن طرائق التدريس التي تروج لها دول المركز، تشن هجوماً على بدائل أنماط التفكير والتعلم والتفاعل التي تقدمها المجتمعات الأخرى الأمر الذي ينجم عنه ضيق في الأفق النقدي، ويفرض قيماً وممارسات بعينها، وهو خطر نبه إليه الداعون إلى قيام العلاقات التعليمية في الماضي، فهذا هو فيليبسن (Phillipson 1992: 238) يصف هيمنة فكر دوائر تدريس اللغة في دول المركز قائلاً: "تقدم لنا المؤسسات المعنية باللغويات التطبيقية في دول المركز مهاراتها على أنها الأصلح للعالم كله، وهو توجه محوري في قضايا الهوية والصورة الاحترافية التي تقدمها تلك المؤسسات لدول الأطراف، أما ويدوسن Widdowson فيوجز الهدف من وراء تطبيق الأنشطة التعليمية التي أنتجتها دول المركز داخل مؤسسات دول الأطراف قائلاً: "يتحتم على المؤسسات المحلية أن تكيف ظروفها وفق مجموعة المفاهيم التي تستوردها، وليس وفق دراسة قضايا الواقع العملي والأيدولوجي المرتبطة بإمكانية تطبيق تلك المفاهيم في البيئة التعليمية المحلية من عدمه ومدى التجديد المسموح به بناءً على ذلك" (نقلاً عن: Phillipson 1992: 260).

حاول بعض منظري اللغويات التطبيقية بدول المركز ابتكار أساليب لنقل طرائق التدريس بشكل يلائم الظروف الاجتماعية والتعليمية ويتسم بالحيادية والطبيعية في ظل هذه الحساسية المفرطة بين رجالات تدريس اللغة الحاليين، ونظراً لأهمية تلك المحاولات، فقد آثرت أن أعرض أنموذجين منهما يعملان على النقل الفعال لطرائق التدريس إلى مجتمعات الأطراف، قبل أن أعرج على الفكرة الآخذة في الانتشار الآن من عدم وجود ما يسمى "بالطريقة المثلى" في التدريس وأن فكرة "طريقة التدريس" ذاتها لم تثبتها الأبحاث التي أجريت داخل قاعات الدراسة، وهي فكرة لها من الجدة ما يجعلها مؤشراً على بدء مرحلة "ما بعد هيمنة طريقة التدريس" مما يفسح المجال أمامنا

للتفكير في العلاقات والممارسات التعليمية بشكل جديد يشجع معلمي اللغة وطلابها بدول الأطراف على إدارة برامج تعلم اللغة بأسلوب أكثر إبداعية ونضجاً من الناحية النقدية .

نماذج نقل طرائق التدريس

Critiquing models of methods transfer

حاول كل من أدريان هوليداي (Adrian Holiday 1994) ومارثا بنينجتون (Martha Pennington 1995) في أحدث أبحاثهما المنشورة، أن يقدموا نماذج تعرض لإمكانية نقل طرائق التدريس لمختلف أنواع البيئة الثقافية رغم تباينها، والفرق الأساسي بينهما هو عرض هوليداي Holiday لأنموذجه على أساس العلاقة بين المركز والأطراف، في حين يتميز نموذج بنينجتون Pennington بعمومية النظرة انطلاقاً من حرصها على تناول عملية تكيف المعلمين مع ما يستجد من تغير في الإستراتيجية التعليمية لأي بيئة تدريس، وبذلك تضمن تعامل معلمي دول الأطراف مع نماذجها بشيء من الجدية بوصفه عرضاً لطريقة جديدة تم اتباعها في بيئة تعليمية مغايرة . ومن الجدير بالذكر أنها هي الأخرى تزعم أن أنموذجها يفسر "تبني التجديد" (1990 ص 705) لقيامه على ما توصلت إليه في دراستها لبيئة من بيئات تدريس الإنجليزية في إحدى دول الأطراف (حيث استخدمت أسلوب دراسة العمليات process-oriented بين المعلمين الصينيين وطلاب هونج كونج الذين اعتمدوا في السابق على أسلوب المنتج التعليمي product-oriented في تعليم مهارات الكتابة). إن ما يمنح هذين الأنموذجين أهميتهما هو استنادهما إلى كل ما كُتب عن السياسات التعليمية لإثبات مدى الصعوبة التي تواجه أي تغيير بسبب التكيف الثقافي والتنافس الأيديولوجي، مما يميزها بالتفاعلية والحوار مع ثقافات دول الأطراف للوصول إلى أفضل أشكال التكيف

مع التغيير؛ أي إن كلا الباحثين لا يجد غضاضة في إجراء أي تعديلات على طريقة التدريس التي يتم فيها تعديل رؤى وممارسات معلمي مجتمع الأطراف، وهنا تكمن عبقرية أنموذج بنينجتون Pennington الذي يسمح بالتعديل في كلا الجانبين في طريقة التدريس الجديدة وبيئة التدريس الطرفية.

لا يمكن إنكار أن نموذجي بنينجتون Pennington وهوليداي Holiday هما محاولة جريئة لتصحيح مسار المهمة التعليمية لهيئات دول المركز في قاعات الدراسة بدول الأطراف، إلا أن المشكلات الناجمة عنها لا تقل أهمية، لذلك أرى أنه من الضروري أن نفهم وجهة نظر كل منهما، وما يميز كل نموذج على حده قبل أن نشرع في نقد الأسس العامة التي تميزهما. يعمل هوليداي Holiday على استكشاف أساليب الوصول لطرائق تدريس تثبت فعاليتها وتتسق مع البيئة التعليمية في دول الأطراف، ويطلق على عمله محاولة تطوير "طريقة تدريس مناسبة" (تستقي أفكارها من ميادين الصناعة والهندسة والزراعة لإنتاج تقنيات تتناسب مع مجتمع الأطراف)، لكن هذا الحل السحري يخال إلي أن به أوجه قصور، حيث يرى من الممكن تعريف أسلوب تدريس اللغة التواصلية على نحو يلائم غرضه البحثي رغم أنه يعترف مبدئياً أن هذا الأسلوب هو أحد الأساليب التي قدمتها مؤسسات دول المركز، إلا أن ذلك لا يمنعه من التعامل معه على أنه أسلوب محايد ثقافياً (أي أنه أسلوب عالمي)، فعمد إلى مختلف التعريفات التي قدمها باحثو اللغويات التطبيقية لأسلوب تدريس اللغة التواصلية وجمعها في تعريف موحد وعام يسمح بفهم شامل لها. لكن بعضهم ينظر أحياناً إلى أنموذج هوليداي Holiday على أنه نموذج تفصيلي ثابت ذو تطبيق توظيفي مرن emic model في مختلف البيئات الثقافية، وأحياناً أخرى يظهر ذلك الأنموذج وكأنه طريقة تدريس محايدة لا تتطلب إجراء تعديلات ثقافية جذرية لأنها تناسب كل المواقف، وبعد أن

صاغ هوليداي Holiday تعريفه الشامل لطريقة تدريس اللغة التواصلية، فلا داعي للخوض في تفسير كيفية حدوث عملية التكيف المعقدة التي تصاحب تطبيق طريقة التدريس الجديدة.

لقد وقع اختيار هوليداي Holiday على طريقة تدريس اللغة التواصلية لما رآه فيها من تطور غير مسبوق في طرائق تدريس اللغة، وهو بذلك يتبنى النظرة التطورية خلافاً للنظرة "التسلسلية" التي تقول إن كل طرائق التدريس متساوية في الكفاءة، ويجوز استخدام المعلم لإحداها حسبما يرى مناسباً، أي إن هوليداي Holiday يرى أن كل طريقة تضيف تغيراً كيفياً للوضع الحالي، ومن المستحيل الرجوع تاريخياً لطريقة قديمة دون إحداث تواءم بينها وبين منطلقات الفرد التعليمية والفلسفية الجديدة.

أما الخصائص الرئيسية لأنموذج بنينجتن Pennington فتتمثل في تفسير العمليات التي يستوعب من خلالها المعلمون طرائق التدريس الجديدة، وهو بذلك أنموذج نفسي يحاول إلقاء الضوء على العمليات العامة المصاحبة لتبني طرائق تدريس جديدة والتكيف معها، ويقوم على أساس من البحث التجريبي الذي يسمح بالتعديلات الكافية التي تأخذ بعين الاعتبار ما يواجهه المعلمون من تحديات في كل محطة من محطات إدراكهم العميق لطريقة التدريس، كما يستوعب الأنموذج احتمال ظهور مقاومة للطرائق الجديدة من جانب بعض المعلمين، ويتخذ من قيم المعلم واهتماماته وسماته الشخصية الوسيط المؤثر في عملية استقبال طريقة التدريس الجديدة، وتذكر الباحثة أن استيعاب الطريقة الجديدة مشروط بما يلاقيه المعلمون من معوقات في البيئة التعليمية (مثل مستوى دافعية الطلاب وأثر الثقافة على البيئة التعليمية وتوفر الوسائل المعينة على تطبيق الطريقة).

بالرغم من المرونة التي يبدو عليها نموذج بنينجتن Pennington للوهلة الأولى ، إلا أنه لا يحول دون حدوث عواقب غير مرجوة ، ويفترض سير المعلمين على نفس الوتيرة التعليمية رغم تغير طريقة التدريس ، بمعنى أن يتضمن الاتجاه التعليمي الذي ينتهجه المعلم أي تغييرات يجربها على طريقة التدريس التي بدأ بها بما يتناسب مع أغراضه المرجوة والبيئة التعليمية التي يعمل فيها ، لكن السؤال الذي يفرض نفسه هو موقف الأنموذج من المعلمين الذين يرغبون عن هذه الطريقة بالكلية ميممين وجوههم شطر طريقة أخرى مغايرة تماماً للطريقة السابقة؟ تحتاج بنينجتن Pennington إلى رسم طرق تتيح لنزعات المعارضة أن تجد بديلاً خارج نطاق ما أسمته "دورة تغير المعلم" أحادية الاتجاه ، وعلاوة على ذلك ، يفترض أنموذجها حدوث تقدم نحو معدلات أعلى وأنضج من حيث الكفاءة التدريسية ، لذلك فهو نموذج يغفل عن احتمال وقوع صراعات وفشل في توظيف طريقة التدريس ، بل إنه كلما تعرضت بنينجتن Pennington لفكرة تعرقل المعلمين عند مستوى ما ، اقترحت بسرعة أن الدعم الإضافي ومواد التدريس والبحث وأشكال التشجيع كفيلاً بدفع المعلمين دفعاً نحو المراحل الأنضج لفهم وتطبيق طريقة التدريس. كذلك يفتقر الأنموذج إلى إدراك حاجة المعلمين لمعرفة كيفية معالجة ما يجدونه من شك وحيرة ومعارضة وعدم رغبة في الاستمرار (مثلما ظهر في دراسات عرقية أخرى داخل قاعات الدراسة مثل: Kennedy 1997; Canagarajah 1999: 104-124) فليس ثمة ما يحفز المعلمين على تطوير أنموذجهم التعليمي الخاص بظروف بيئاتهم التعليمية على أساس من رؤاهم النقدية للطرائق المستخدمة.

تشابه نواحي القصور في كلا الأنموذجين - إلى حد بعيد - رغم ما يظهر لنا من أن أنموذج الأول أكثر تفصيلاً وأشد تعقيداً من أنموذج الآخر ، ففي حين يعترف

كلاهما بوجود قيم ثقافية متعارضة تدفع لاستخدام طرائق تدريس اللغة البديلة لا يريان في ذلك شكلاً من أشكال الهيمنة الأيديولوجية والسياسة لأن فهمهما للثقافة يقوم على النظرة الإيجابية للعرق التي تخلو من أي توجهات للهيمنة، من ناحية أخرى فإن كلا النموذجين يعتمدان على الاستنباط، حيث يبدأان بطريقة التدريس قبل فهم طبيعة البيئة التدريسية التي ستطبق فيها تلك الطريقة، وهما بذلك يفرضان اتجاهاً من أعلى إلى أسفل في تطبيق طريقة تدريس جاهزة قسراً على بيئات تدريسية محلية، ثم يأتي بعد ذلك استكشاف ما قد يستجد من تعقيدات ومشاكل داخل قاعة الدرس، لكن هناك نقاط متاحة للبدء في ابتكار ممارسة تدريسية تتوافق مع بيئة تعليمية محددة، كأن يبدأ أحدهم بدراسة مسحية لخصائص بيئة الدراسة المحلية والمجتمع ككل، أو أن يتخذ من بعض المبادئ التعليمية العامة حجر الأساس لبناء كيان خلاق من إستراتيجيات التدريس الملائمة لظروف البيئة التعليمية المحلية، وهنا تكمن المفارقة في نموذج هوليداي Holiday، فرغم زعمه تبني المنهج الاستقرائي بالبدء بملاحظة ظروف البيئة التعليمية، ومن ثم تطوير أنظمة تعليمية تتوافق مع الواقع الفعلي (يطلق عليها دورة البحث الفعلية action research cycle)، رغم ذلك كله يفاجئنا بتوسله بأنموذج أو قالب موجود بالفعل (أي أنموذج تدريس اللغة التواصلية CLT) الذي يفرض على من يطبقه تكييف ظروف البيئة مع متطلباته، مما يحد من عملية التحوار الثقافي والتعليمي داخل قاعة الدراسة.

من ناحية أخرى أرى أن اختيار كلا الباحثين لطرائق تدريس اللغة القائمة على عملية التدريس ذاتها أمر يحتاج إلى مزيد من التأمل والتفسير (يضع هوليداي Holiday طريقة تدريس اللغة التواصلية في إطار "التحول نحو عملية التدريس، وليس المخرج التعليمي" product-oriented والمنهج التكاملي "integrationalist curriculum" لبرنشتاين

(Bernstein)، والسبب في ذلك الاختيار هو ما تتمتع به عملية التدريس من رواج بين أوساط الأكاديميين بدول المركز، لذلك استرعى انتباهي توصيف هوليداي (Holiday 1994: 54) للنموذج المثالي في تعلم اللغة من واقع فهمه للتراث البحثي بقوله: "يحدد إنموذج التعلم المثالي الشروط الواجب توافرها من طريقة تدريس اللغة الإنجليزية التواصلية التفاعلية الاستنباطية القائمة على المهام التعليمية وعملية التعلم، ويشير إلى ذلك الإنموذج المثالي بما عليه حال أبحاث تدريس اللغة الإنجليزية والأوساط الأكاديمية التي ترى فيه تجسيدا للظروف المثالية التي لا بد من توفرها عند تعلم اللغة بقاعات الدراسة" (ص ٥٤)، لذا لا أتعجب حين تسلم بنينجتون Pennington وفريقها البحثي بضرورة العمل في إطار التعلم الموجه نحو عملية التدريس، وفرض ذلك قسراً على بيئة التعلم التي اعتمدت على تعلم اللغة الموجه نحو المخرج التعليمي في السابق. إلا أن تلك النظرة المثالية تتناقض مع نتائج الأبحاث التي أجراها علماء اللغويات التطبيقية بدول الأطراف، خاصة ما أبداه بعض منظري الأقليات من المقاومة المستمرة لتطبيق طرائق التدريس الموجه نحو عملية التعلم في بعض مجتمعاتهم (انظر: Delpit 1995; Muchiri et al 1995) نظراً لافتقار طلاب الأقليات للقواعد والظروف الضرورية لتطبيق نفس طريقة التدريس، فيتمخض عن ذلك شعور دائم بالرفض والاستنكار؛ لأن طرائق التدريس المعتمدة على عملية التعلم تلبي الاحتياجات التعليمية لطلاب المجتمع الأم للغة المتعلمة (أي البيئة التعليمية لها كلغة أم) الذين تتوافر لديهم المهارات والإمكانات المطلوبة للتعلم، لذلك يسعون إلى تنمية تلك المهارات لاستخدام اللغة على أكمل وجه من خلال التفاعل النشط والممارسات التعليمية الفعالة، ويلاحظ موخيري وآخرون (Muchiri et al 1995) أن طرائق التدريس الموجه للمخرج التعليمي هي الأنسب لكثير من المجتمعات الإفريقية في ظل ذلك

الافتقار للوسائل التعليمية الذي تعاني منه دول الأطراف، ناهيك عن عدم توافر الوقت والموارد والمواد التعليمية اللازمة لإعداد مهام تعليمية تخدم طرائق التعلم الاستنباطية، مما يدفعهم دفعاً نحو الاختصار على تدريس القواعد النحوية وهو أسلوب يتمحور حول المعلم الذي يشرح تلك القواعد، ويقوم الطلاب بممارستها، وثمة فريق آخر من باحثي دول الأطراف، الذين أبدوا تحفظهم على قدرة طرائق التدريس الموجهة نحو عملية التعلم، على ضمان اكتساب فعال للغة، وكذلك اعتراضهم على فكرة أن يكون لتلك الطرائق الموجهة نحو مخرجات التعلم أي فائدة تعليمية في مجتمعات بعينها (انظر: Casey 1968; Levin 1972; Smith 1970; Von Elek and Oskasson 1973)، يتضح مما سبق مدى تعقد الظروف الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي يتحدد وفقها استخدام هذه الطريقة أو تلك في تدريس اللغة ليقف هذا التعقيد حائلاً أمام تسليمنا بأن طريقة التدريس الموجهة نحو عملية التعلم هي الطريقة المثلى التي تناسب كل البيئات التعليمية.

مرحلة ما بعد هيمنة طرق التدريس

The pedagogy of postmethodism

لم يخرج هوليداي Holiday وبنينجتون Pennington عن إطار التنظير التعليمي الحالي الذي يقضي بضرورة التوسل بطريقة تدريس ما، لكن ما نجده الآن بين أوساط الأكاديمين يعد بحق نقلة نوعية في تنظير أساليب التدريس، فلقد خرج علينا عدد من الأبحاث والنظريات التي لا تلقي بالاً لمفهوم طريقة التدريس وكل ما ارتبط بها من موروث بحثي فيما يمكن تسميته بمرحلة ما بعد هيمنة طريقة التدريس، حيث تفتقت قريحة كثير من الباحثين عن أن ما يمارسه المعلمون فعلياً داخل قاعات تدريس اللغة، قد لا يمت بصلة لما هو محدد في طريقة التدريس المفترض اتباعها، فمن البديهي أن

يختلف تطبيق معلمين لنفس طريقة التدريس، وقد يختلف تطبيق نفس المعلم لنفس طريقة التدريس من صف دراسي إلى آخر وفقاً لما تفرضه الخلفيات الثقافية للطلاب والقواعد المؤسسية من تعديلات على أسلوب تطبيق طريقة التدريس (انظر: Sheen 1994)، كما لوحظ عدم توافق واقع التدريس داخل الصفوف وأي طرائق تدريسية (التي تنتجها دور النشر في شكل مجموعة تعليمية) اللهم إلا في حالات نادرة، وحتى إذا بدأ المعلم التدريس وفق طريقة ما، فإنه سرعان ما يضطر لإجراء تعديلات جذرية عليها أثناء تقدم عملية التدريس حسبما يقتضيه الواقع داخل الصف. وعلاوة على ذلك، يعترف علماء اللغويات التطبيقية بعدم وجود ما يسمى طريقة التدريس المثلى (انظر: Prabhu 1990; Kumaravadivelu 1994) ويبدون استعدادهم لإنهاء سعيهم الحثيث بحثاً عن القول الفصل في عملية اكتساب اللغة الثانية فما هو شين (Sheen 1994: 127) يعلنها صراحة أن "التحولات التي شهدتها مجال تدريس اللغة الثانية واللغة الأجنبية لم تؤت أكلها المرجوة من تحقيق تقدم ملحوظ في تعلم الطلاب للغة. ويرجع الخطأ في ذلك إلى النقد المبالغ لأساليب التعلم الحالية وفشله في جني أي فائدة من عمليات إحلال طريقة محل أخرى". ويستمر شين Sheen في نقده لفكرة طريقة التدريس ذاتها فيعمد إلى تحليل الأبحاث المقارنة بين طرائق التدريس المختلفة لإثبات أن طريقة التدريس "المثلى" هي محض خيال لا وجود له في الواقع العملي داخل قاعات الدراسة ولا يمكن إثباتها استقرائياً، فمنتهى ما توصلت إليه تلك الأبحاث هو مدى كفاءة كل طريقة وفعاليتها في تدريس اللغة في بيئات تعليمية متباينة، مما أدى إلى تدهور الموقف التعليمي، واتجاه المعلمين إلى عدم الاكتراث لتلك القوالب الجامدة المسماة بطرائق التدريس لينطلقوا بذلك في فضاء الابتكار الرحب فقدموا إستراتيجيات

تدريسية تتخذ من الواقع التعليمي نقطة انطلاقها نحو صياغة نظريات تعليمية تتسق وظروفهم الخاصة داخل قاعة التدريس (انظر: Kumaravadivelu 1994).

كيف ستسير الأمور داخل قاعات الدراسة في بيئة لا تسير وفق طريقة تدريس جامدة؟ يخال إليّ أن تلك هي اللحظة الذهبية التي تلعب فيها معارف المعلمين المحليين وخلفياتهم الثقافية وخبراتهم التدريسية وحكمتهم وفطرتهم دورها في عملية التدريس بما يحقق الفائدة العظمى لطلابهم. ورغم عدم اتصاف ألفاظ الحكمة والفطرة والخبرة بالعلمية القابلة للقياس، إلا أننا نشعر بالارتياح إليها وبفائدتها في قاعة الدراسة في فترة ما بعد التنوير. خلاصة القول إن البحث التجريبي empirical research لم يخرج لنا بأفضل طرائق التدريس التي تقدم العلاج الناجع لكل التحديات التي تواجه تعلم لغة أخرى. وعلى النقيض من ذلك نجد أن تدريس اللغات أمر معروف ومشهود له بالنجاح في كثير من المجتمعات قبل عصر الحداثة والثورة العلمية، ومازال هؤلاء المعلمون يعملون في أماكن نائية من العالم في مدارس صغار القرى أو تحت ظلال الأشجار بالمزارع والحقول بعيداً عن أعين الأكاديمين ببلاد المركز الذين قد لا يعرفون بوجود مثل هذا النوع من تدريس اللغة الذي لا ينتهج طريقة ولا ينظر لها، بل يناط تدريس الإنجليزية لكبار السن في القرية أو الآباء أو رجال الدين ذوي القدر البسيط من الإمام بالإنجليزية حيث لا مجال للتدريب المهني المتقدم (اللهم إلا التدريب الذي يتلقونه بعد تخرجهم من التعليم الجامعي) لذلك لا أجد حرجاً إذا قلت أن من ألبس حماسي لتعلم اللغة التي حققتُ من خلالها مكانة علمية مرموقة توجت بحصولي على درجة الدكتوراه في لسانيات الإنجليزية، وحصولي بعد ذلك على مناصب تدريسية بقسم اللغة الإنجليزية في إحدى الكليات هو مدرس ريفي من سريلانكا ذو حضور تدريسي منقطع النظير، رغم أن ما تَبَلَّغ به هذا المدرس من معرفة بطرائق

التدريس ومجال اللغويات التطبيقية ونظرياتها هو النزر اليسير. ولكن هذا المدرس الريفى البسيط تمكن من بناء قاعدة راسخة للإنجليزية بداخلي، فلقد استطاع بأسلوبه الساحر أن ينمي لدي الفضول اللغوي والقدرة على استنباط قواعد اللغة من خلال ملاحظة الاستخدام الفعلي لها، وكذلك الوعي العميق بالبنية الأساسية المشتركة للغات، والقدرة على المناقشة الخلاقة للأفكار والأطروحات سواء من خلال الحوار أو من خلال النصوص المكتوبة. وأقولها بصراحة، إن تلك هي أسرار اكتساب اللغة الناجح التي أفشاها لي مدرسي الريفى، وشكلت خبرتي الراسخة بإستراتيجيات التعلم التي مازلت أستعين بها في اكتشاف قواعد الحوار والنحو لكل من لغتي المحلية واللغة الإنجليزية، وذلك هو النمط السائد لتدريس اللغة في كثير من المناطق النائية من العالم، وتمخض عنه تطور في الكفاية اللغوية لكثير من طلاب اليوم، بغض النظر عما قد يقرره الأكاديميون بدول المركز مما يجب اتباعه عند تدريس اللغة وما لا يجب.

وأعترف أن نظام التعليم الرسمي قد اتبع أسلوباً في تدريس اللغة يشبه، إلى حد بعيد، طريقة التدريس المعتمدة على النحو والترجمة grammar-translation method بجانب ما غرسه ذلك المعلم من اتجاهات وإستراتيجيات في عقولنا حيث اعتدنا على ترجمة فقرات من لغة إلى أخرى وحل تدريبات نحوية واستظهار المفردات الجديدة وصيغ الأفعال وحل أسئلة تقيس فهم ما قرأناه، ولسبب ما، شعرنا بالارتياح حيال هذا النمط الانفصالي من أنماط تعلم اللغة، ويبدو أن هذا المعلم قد أدرك الأسلوب الذي تعلم به أجيال من طلبة التاميل الذي يتسم بأنه صوري تأملي تحليلي لانطوائي، وأن ذلك الأسلوب له جذور تاريخية في مجتمعنا ترجع إلى أثر الموروث الهندي اللغوي على اللغويات الغربية الوصفية الذي أشار إليه الباحث والعلامة إمنيو (Emeneau 1995: 145-149) ذو الأصول المنتمية لمنطقة جنوب الهند وسيريلانكا

Dravidian حين قال: "إن الشمولية الفكرية والدعوة للتفكير المنطقي والتعقل والتصنيف من أهم مميزات الثقافة الهندوسية السائدة... التي أخرجت للعالم نحة تعلموا النحو لذاته وليس لخدمة أغراض لغوية أخرى"، ويشهد على ذلك ما ساد إبان الحقبة الاستعمارية هناك من تدريس اللغات المحلية للمسؤولين الأوروبيين من خلال دراسة واستظهار عدة كتيبات في قواعد النحو (انظر: Wickramasuriya 1981). وأما ما يخص افتقارنا للطلاقة في التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية، فلم تكن إشكالية كبرى لعدم وجود فرص التواصل بالإنجليزية في مواقف الحياة اليومية داخل المجتمع، نظراً لاقتصار استخدامها على الأغراض التعليمية والرسمية داخل أروقة المؤسسات التعليمية. نستخلص من ذلك كله تمتع معلمنا الريفي بقدر كبير من الاتساق اللافت للنظر بين معرفته بواقع المجتمع المحلي وثقافته والممارسات التدريسية التي يتبعها.

لكن من غير المعقول أن تُترك عملية تدريس اللغة للموروث الشعبي (الفلكلور) للمعلمين في شتى أنحاء المعمورة دون نظام أو تنظيم؛ لأن ذلك النظام هو الذي يضمن تماسك بناء العملية التعليمية حتى لو كانت المادة المتعلمة هي المعرفة بواقع المجتمع المحلي التي قد تبدو للكثيرين بديهية ولا تحتاج إلى تنظير فلسفي. ومن ناحية أخرى، فإن النماذج العملية والإيضاحية تفيد في عقد مقارنات بين مختلف المعارف المحلية مما يتيح تأسيسها على أساس عملي منظم يخدم المناخ التدريسي بصفة عامة. وثالثاً، أرى أنه من المحمود أن نطلع على أنظمة التعليم الأخرى بما في ذلك الأنظمة الغربية حتى يتسنى لنا الوقوف على أرضية نقدية صلبة، لذلك تحذوني الرغبة في تفسير الكيفية التي تعمل بها فكرة إستراتيجيات التدريس كوسيلة لتنمية خبراتنا ومعارفنا المحلية لخدمة أغراض التدريس لما وجدته من نماذج لإستراتيجية المتعلم غير النماذج التي أشار إليها أكسفورد Oxford وشاموت Chamot وغيرهما من النماذج

الشهيرة التي تسعى لاكتشاف إستراتيجيات مفيدة في مختلف البيئات الجغرافية والتدريسية.

وقبل أن أشرع في تناول بعض تلك النماذج بالشرح والتحليل، يجدر بنا أن نفهم الفرق بينها وبين الطرق الجامدة الأحادية المنطق التي تناولناها آنفاً؛ فأنا أرى أن طرائق التدريس ليست إلا توجهات تدريسية تصاحب مجموعة متكاملة من النظريات والأساليب التعليمية (انظر: Richards and Rodgers 1986) المقبولة والمحددة سلفاً لتستخدم بشكل عام دون التقيد بظروف دراسية بعينها، ورغم ما يدخله المعلمون من تغييرات طفيفة على تلك الطرائق، إلا أنها تظل محافظة على طبيعتها الأساسية كقوالب جامدة تشكل وفقها أدوار المعلم والدارس والأنشطة التعليمية المنوطة إليهم وفق نظام محدد، أما نماذج إستراتيجيات المتعلم فتحاول فهم الإستراتيجيات العامة التي يتوصل بها المتعلم في حياته اليومية من أجل دراسة أساليب اكتساب اللغة في ضوء التوجهات الأكثر استكشافية في تعلم اللغة، ويقوم هذا التوجه على مبدأ أساسي مؤداه أن مساعدة الطلاب على التعرف على إستراتيجيات التعلم، والأخذ بأيديهم لتعلمها له من الأثر المحمود في إثارة دافعيتهم نحو استكشاف أنماط التعلم المعتادة، الأمر الذي من شأنه تعظيم عملية اكتساب اللغة لديهم، ويساعدهم على أن توجيه أنفسهم بأنفسهم وأن يكونوا مستقلين مما يحقق لهم تمكن أفضل من جوانب التعلم، وطالما أن إستراتيجيات التعلم تختلف من طالب لآخر وفق صفاته الشخصية ومشاربه المجتمعية، فإن المجال مفتوح أمام ابتكار نمط لتدريس اللغة يقوم على القابلية للتكيف مع البيئة التعليمية وواقع المجتمع الذي سيستخدم فيه، وذلك هو جوهر الفرق بين إستراتيجيات التعلم وطرائق التدريس، فلا تعتمد الأولى على قوالب وقواعد محددة سلفاً يجب الالتزام بها، مهما اختلف المناخ التعليمي الذي تطبق فيه، كما هي الحال في طرائق

التدريس ، لتصبح بذلك -أي إستراتيجيات التعلم- أداة محفزة للوصول إلى نمط تعليمي مناسب يبدأ من أسفل الهرم التعليمي (واقع الطلاب داخل الصفوف) إلى أعلاه (حيث مستوى التنظير العام) كما يوضحه كومارافاديفلو Kumaravadivelu في معرض حديثه عن رؤيته للمدخل الإستراتيجي الكبير في تعلم اللغة حين يقول: "لا يعني مصطلح طريقة التدريس المحايدة عدم وجود طريقة بالأساس ، بل يفيد بأن إطارها غير مشروط بأسس ومنطلقات نظيرية أو أنشطة صفية ترتبط بطريقة تدريس بعينها" (١٩٩٤ ص ٣٢) .

يمكن وضع تقسيم لإستراتيجيات المتعلم على النحو التالي (وهي أنماط قدمها شاموت وأوماللي Chamot and O'Malley 1997 ، وأكسفورد Oxford 1990 ، وويندن Wenden 1991):

- ١- الإستراتيجيات المتعلقة بالجانب النفسي والعاطفي affective strategies لتقليل الشعور بالقلق ولزيادة الدافعية الذاتية ومكافأة الذات.
- ٢- الإستراتيجيات الاجتماعية كطرح الأسئلة، والتعاون مع متحدثي اللغة الأصليين، وإدراك البعد الثقافي.
- ٣- الإستراتيجيات وراء المعرفية meta-cognitive strategies لتقييم تقدم الفرد والتخطيط للمهام التعليمية اللغوية والبحث عن فرص ممارسة اللغة، وجعل ذلك نصب الأعين، والتنبه للأخطاء التي يقع فيها المتعلم.
- ٤- إستراتيجيات التذكر مثل التجميع، والتصنيف، والخيال (التخيل) imagery، والقافية المشتركة rhyming، والحركة الجسدية، والتقييم المنظم.
- ٥- الإستراتيجيات المعرفية العامة كالتعقل والتحليل والتلخيص والممارسة.

٦- الإستراتيجيات التعويضية (أي التعويض عن الجهل بالمعلومات) كتخمين المعنى من السياق، واستخدام المترادفات، والإشارات البدنية لتوصيل المعنى (انظر: Green and Oxford 1995: 294- 295).

وقد يختلف اختيار الإستراتيجيات وفق أنماط التعلم المختلفة التي تشكل خلفيات الطلاب (مثل النمط المرئي visual، السمعي auditory، العملي اليدوي hands-on، أو النمط التأملي reflective، أو الانفعالي impulsive، أو النمط التحليلي introverted، أو النمط المنفتح extroverted في مقابل النمط الانطوائي الانعزالي introverted وغيرها من الأنماط).

يتحتم على الدارسين إدراك الإستراتيجيات المتاحة أمامهم وانتقاء ما يتناسب منها مع احتياجاتهم التعليمية حتى يؤدي ذلك الاتجاه التعليمي أكله، فمعرفة هؤلاء الدارسين لإستراتيجيات التعلم واستخدامها لمصلحتهم له من الأثر العظيم في تنمية الوعي بما وراء العملية التعليمية وأهدافها غير المباشرة، ولقد أثبتت الأبحاث المتاحة بين أيدينا وعي دارسي اللغة الثانية الناجحين بالإستراتيجيات التي يتوصلون بها وأهميتها بالنسبة إليهم (انظر: Abraham and Vann 1987)، فحين يصل الدارسون إلى مستوى متقدم من ذلك الوعي، تتاح الفرصة أمام المعلمين لتنمية ذلك الوعي بين طلابه من خلال تدريبهم المستمر الذي يصفه أكسفورد (Oxford 1995: 264) بقوله: "يشمل أفضل تدريب للدارس على الإدراك الواضح والمباشر لإستراتيجيات بعينها، ويتيح فرصاً متعددة لممارسة هذه الإستراتيجيات، ويدخل في صميم الأنشطة الصفية المعتادة ليعين الطلاب على إعادة استخدام الإستراتيجيات في مواقف جديدة"، وأثبت الواقع العملي أن الطلاب يمارسون التعلم الذاتي بشكل مستمر من خلال إدراكهم لنوعية

الإستراتيجيات التي تحقق لهم أفضل النتائج ومن ثم تطبيقها في مراحل اكتساب اللغة التالية.

لكن علينا أن نهتم في نفس الوقت بإحداث توازن بين ما تقدمه إستراتيجيات التعلم من فوائد تعليمية على مستوى الدارسين والأسس التعليمية العامة، وإلا صارت تلك الإستراتيجيات كالعربة الطائشة التي لا يدرى راکبها وجهتها ولا متى تتوقف، فبالرغم مما توحيه فكرة طرح كل الخيارات ثم اختيار المناسب منها eclecticism من فوائد قيمة تعليمية، لا يمكن لأحدهم أن يدعي إمكانية الاستغناء كلية عن الأسس الواضحة التي تنير الطريق أمام الدارسين للاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التعلم وفق ما يمليه المناخ التعليمي وخصائص الدارسين. لذلك حاول كومارافاديفلو Kumaravadivelu تحديد مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية العامة التي عدّها الباحثون خير تجسيد للإطار العام التي يجب تطبيق إستراتيجيات المتعلم في ضوءها، ويعرفها كومارافاديفلو (Kumaravadivelu 1994: 32) بأنها "الخطوط العامة التي تمكن المعلمين من تحديد إستراتيجيات التعلم المحددة بظروف الموقف التعليمي، واحتياجات الطلاب أو الأساليب التعليمية الصفية". نذكر من تلك الخطوط العامة ما يلي:

- تعظيم فرص التعلم.
- تسهيل الحوار والتفاعل.
- تقليل حالات سوء التوافق الناتج عن قصور في الإدراك.
- إطلاق العنان لمحفزات الإبداع الحدسي intuitive heuristics.
- دعم الوعي اللغوي.
- تكيف المدخل اللغوي مع المناخ التعليمي.

• تكامل المهارات اللغوية.

• دعم استقلالية الدارس.

• تنمية الحس الثقافي.

• تأكيد مراعاة البعد الاجتماعي في التعلم.

تبدو تلك الإستراتيجيات العامة وكأنها أمور بديهية لا يختلف عليها اثنان ؛ لأن السماح للمعلمين بالاهتمام بها وفق أنماط التعلم لدى طلابهم لا يقوّل عملهم كما هي الحال في تطبيق طرائق التدريس التقليدية.

من ناحية أخرى يحاول معلمون آخرون تحديد الإستراتيجيات التي تناسب طلابهم من خلال دراستهم للمناخ التعليمي الذي يعملون فيه ، ومن ذلك ما توصلت إليه إلونا ليكي (Ilona Leki 1995) من تصنيف عرقي للإستراتيجيات قائم على دراسة حالة لخريجي إحدى الجامعات الأمريكية الذين درسوا الإنجليزية بصفتها لغة ثانية ، حيث بحثت في الأساليب التي تمكن من خلالها هؤلاء الطلاب تحقيق التطور التعليمي من خلال الإنجليزية ، إلى جانب التزاماتهم الأخرى كباقي المقررات الدراسية والشؤون الأسرية والعمل وأسلوب الحياة ؛ فوجدت أن تلك الإستراتيجيات المتبعة هي كالاتي :

١- إستراتيجيات إيضاحية (مثل التحدث مع المعلمين أو رفاق الصف لفهم طبيعة التدريبات والأعمال الصفية بشكل أفضل).

٢- إستراتيجيات التركيز (مثل إعادة قراءة التدريب المراد القيام به عدة مرات ، أو إعادة قراءة الكتب لتحديد العناصر الأساسية بالتدريب).

٣- الاعتماد على خبرات الكتابة السابقة (مثل استراتيجيات التقييم المستخدمة في الماضي ، وإيجاد أى علاقة بينها وبين التدريب الحالي).

٤- الاستفادة من اللغة الأم أو الثقافة الأم.

٥- استخدام الخبرة الحالية أو التغذية الراجعة لإدخال ما يتناسب من تعديلات على الإستراتيجيات.

٦- البحث عن نماذج (مثل الرجوع للدليل، أو مقالات بحثية، أو تقييمات الكتب للعثور على الأشكال والتراكيب اللغوية المناسبة للتدريب التعليمي).

٧- الاستعانة بالتدريب الحالي أو السابق على الكتابة بالإنجليزية كلفة ثانية.

٨- تلبية احتياجات المعلمين (كمحاولة إرضاء المعلم وتنفيذ المشروع كله وفق اهتماماته وأرائه).

٩- مقاومة رغبات المعلمين (كإتمام المشروع وفق اهتمامات الطالب).

١٠- إدارة المطالب المتعارضة والتوفيق بينها (كتعارض أعباء المقررات والأعمال الصفية والمتطلبات الحياتية)، وذلك بإجراء تعديلات على المشروع وفق الالتزامات الأخرى).

لقد قدمت ليكي شرحاً استقرائياً لهذه الإستراتيجيات التنظيمية دون الحكم على مدى فعاليتها في تعلم اللغة، حيث تعين هذه الإستراتيجيات الطلاب على التوفيق بين المطالب التعليمية المتعارضة ومواجهة تحدياتها، وتساعد المعلمين على تشجيع طلابهم لاختيار أنماط التعلم الأثيرة لديهم دون إجبارهم على طرائق تدريس لا تراعي حاجاتهم أو المناخ التعليمي.

من الضروري على المعلم أن يشرح لطلابه مضامين وخلفيات استخدامهم لإستراتيجيات بعينها ليدركوا عواقب ذلك على صورتهم عن هويتهم ومنطلقاتهم الفكرية وأرائهم، لذا خطر ببالي أن أوجه اهتمام طلابي لعدد من الإستراتيجيات التي أثبتت جدواها أثناء تدريسي لأحد مقررات الكتابة، حيث أوضحت لهم قيمة هذه الإستراتيجيات ومدى قدرتها على مساعدتهم في التواصل كتابياً مع الآخرين بما يحقق

نمو الحس الناقد لديهم واستقلاليتهم في التعبير عن آرائهم من ناحية ويضمن إنتاجهم لنصوص جيدة من الناحية النقدية والبنوية لما تحمله من أسس اجتماعية وأيديولوجية لمستخدميها، وتلك الإستراتيجيات التي أضعها بين أيديكم اكتشفتموها من خلال تصنيف لأنشطة الكتابة التي قام بها طلاب أمريكيون من أصل إفريقي ودارسو الإنجليزية بصفتها لغة ثانية (انظر: Canagarajah 1997، وكتاب آخر له تحت الطبع) ويلخصها الجدول رقم (٨.١) التالي:

الجدول رقم (٨.١) إستراتيجيات الكتابة التي استعان بها دارسو الإنجليزية بصفتها لغة ثانية وطلاب أمريكيون من أصل إفريقي.

الإدراك النصي	الأيديولوجيا	الرأي	الإستراتيجية
متربط	غير ناقد	أحادي	التكيف
غير مترابط	غير ناقد	أحادي	التفادي
غير مترابط	لديه استعداد ناقد	أحادي	المعارضة
متربط	ناقد	ثنائي	تغيير الوضع
متربط	ناقد	ثنائي	الادخار

ماذا يفعل طلاب الأقليات لتنمية تعبيرهم عن آرائهم الخاصة من خلال كتابة مقالات باللغة الإنجليزية حيال ما يعانونه من صدام بين آراء مجتمعهم والمجتمع الأكاديمي؟ ينحاز من يلجأ لإستراتيجية التكيف إلى الآراء السائدة في المجتمع إثارةً للسلامة باعتبار أن تلك هي أفضل الإستراتيجيات للحصول على أعلى الدرجات في هذا التدريب ولإنتاج نص كتابي سليم، لكن ذلك يؤثر سلباً في آرائهم، واستقلاليتهم، ويؤدي إلى هيمنة الآراء النمطية المعتادة التي لا تسمن ولا تغني من

جوع، أما الطلاب الذين وجدوا في إستراتيجية التفادي بغيتهم فقد تجنبوا الخوض في صراع التوجهات دون إبداء رأيهم الخاص بغرض إنجاز التدريب بأسلوب سطحي، فتأتي نصوصهم مفككة تتصارع فيها المواقف والآراء دون الانحياز لأحدها فتكون النتيجة نصاً ضعيف التأثير في قارئه. وبالنسبة إلى من توسل بإستراتيجية المعارضة، فقد طرحوا الآراء والتوجهات السائدة في المجتمع وراء ظهورهم تماماً ليعبروا عن القيم والتوجهات السائدة في مجتمعهم الأصلي (أي مجتمع الأقليات)، ورغم ما يظهر من دافعية هؤلاء الطلاب العالية وتحمسهم الأيديولوجي لقضايا بني جلدتهم، إلا أن تلك الإستراتيجية يشوبها أوجه قصور، منها ضرورة مراعاة الفرد للقواعد الراسخة، مادام أنه يخاطب قراء بعينهم، الأمر الذي من شأنه إفساح المجال أمام اهتمامات الآخرين لتجد في النص صدىً لها، أي أن فشل الطالب في مراعاة التوجهات المهيمنة على الساحة الأكاديمية ومناقشتها وتفسيرها يكتب لهذا النص شهادة وفاته إذ سيتلقاه باقي أفراد المجتمع بالفرض لأنه لا يمت إليهم بصلة ولا يعالج قضاياهم، فتكون محصلة ما كتبه الطالب صفراً. أما الإستراتيجيتان الأخيرتان فهما أسلوبان مغايران في تعبير الطالب عن اهتماماته كتابياً من خلال معالجة التوجهات المتناقضة والمتصارعة من حوله، حيث تؤدي إستراتيجية تغيير الوضع إلى اكتشاف "حالة ثالثة" يحاول فيها التوفيق بين تلك التوجهات ليتكون منها رأي ثالث خاص بالكاتب الذي قد يستقي بعض حججه من تصارع تلك التوجهات، لكنه يؤثر في النهاية تبني موقفاً ناقداً من كلا الطرفين مستفيداً من حالة الانفصال التي حققها من خلال تعدد لغاته (ولنا في كتابات ول سوينكا Wole Soyinka خير مثال على أولئك الكتّاب الذين تبنا موقفاً ثالثاً من صراع الكولونيالية والقومية مستمداً مما كتب عن كليهما). أما آخر تلك الإستراتيجيات فهي إستراتيجية الاستفادة من المواقف السائدة appropriation أي

استغلالها للتعبير عن اهتمامات الكاتب كما هو جلي في استغلال شينوا أتشيبي Chinua Achebe لآراء الغرب وأفكاره الأدبية السائدة في الشكل الروائي الإنجليزي لنقد النزعة الاستعمارية الكولونيالية والاحتفاء بثقافة أهل البلاد الأصليين.

بناء على التصنيف السابق للإستراتيجيات، يتوافر لديّ عدد من الخيارات عندما أتولى تدريس مقرر الكتابة لدارسي الإنجليزية بصفتها لغة ثانية، فإذا انحاز الطلاب للإستراتيجيات الثلاث الأولى، فإنني أحذرهم من عواقب ذلك على المخرج النهائي لما سيكتبونه، مما يجعلني أُلجأ إلى عدد من الأساليب التي تملئها أنماط التعلم الأثيرة لدى الطلاب بغرض مساعدتهم على التعامل مع الآراء المتصارعة من منظور ناقد، ومن ثم إنتاج نصوص إبداعية متميزة. فلو بدا لي أن الطلبة يفضلون النمط التحليلي المرئي الانفتاحي التأملّي هو النمط المفضل لدى الطلاب، فإنني أيمم وجهي شطر الأنشطة التعليمية الموجهة للمنتج النهائي لعملية التعلم (مثل التدريبات النحوية وقراءة نماذج لمقالات ونقد البنية الكتابية) حتى أصل بهم إلى الإستراتيجيتين الأخيرتين تغيير الوضع ونقله إلى حالة أفضل أو استغلال الموقف للوصول إلى الهدف. أما إذا أظهر الطلاب ميلاً نحو النمط الشمولي العملي الانعزالي، فسرعان ما أُلجأ إلى أنشطة نقد الأقران والمراجعة المسلسلة والمؤتمرات واستكشاف المحتوى التعاوني. وأعود وأكررها، إن الخيار متروك للطلبة للتوسل بإحدى الإستراتيجيتين الأخيرتين حسبما يتوافق مع اهتماماتهم وأخلاقهم.

لا يرمي مشروع تدريس اللغة إلى استبدال الطلبة للغتهم الأم باللغة المراد تعلمها أو ثقافة "المضيف" (أي ثقافتهم) بثقافة "الضيف" في ظل ما يشهده العصر الحديث من تغير مستمر وتفاعل بين الثقافات واللغات، بل بالأحرى الجمع بين الثقافات والمجتمعات في مزيج متجانس مما يستدعي توفر قدر من التجديد الفكري

بسبب ما نتوقعه من تطور وعي الطلاب بما وراء اللغة والثقافة لقواعد اللغة وتوجهات المجتمع بعد أن باتت ثنائية اللغة والثقافة مجرد قصة من الماضي لم يعد لها وجود في عصرنا هذا، وصار من الضروري مناقشة تعدد اللغات والقيم لما في ذلك من فوائد جمة تعود على الطالب من جراء إكسابه مهارات التعامل مع هذا التعدد اللغوي الثقافي بدلاً من الاقتصار على لغة واحدة في كل مرة تكون بصدد تدريس اللغة، أضف إلى ذلك اعترافنا بعدم جدوى أن يكون المرء متحدثاً للغة أخرى كما يتحدث أهلها؛ لأن لغتنا وثقافتنا ستلعب دور الوسيط في أي حوار بيننا وبين الآخر مما يساعد على إتمام عمليات الفهم والتناغم بنجاح، فقد ازداد اهتمامنا بإعطاء الطلاب قدراً كبيراً من الثقة في قدرتهم على الانخراط في المجتمعات الأخرى على كافة الأصعدة اللغوية والثقافية، لذلك أجد الفرق شاسعاً بين طرائق التدريس وإستراتيجيات التعلم، حيث تقوم الأولى على افتراض أن الطالب يستبدل لغة بأخرى حال تعلمه لغة جديدة وتلعب دور الأداة الموضوعية التي تعين الطلبة والمعلمين على الوصول للهدف المنشود بدلاً من الاهتمام بالأسلوب الأجدر بالاتباع لتحقيق التعلم الأفضل مما يتسبب في تشوش إدراكهم للأسس والعمليات المتعلقة بعملية التعلم، بينما تتسم الثانية بالقابلية للتنقل بين اللغات والمجتمعات والثقافات وتنمية مهارات ما وراء اللغة الداعمة للتعاور.

ومن ناحية أخرى، يجب تأكيد ضرورة عدم الاقتصار على مجرد استخدام الطلاب للإستراتيجيات التي يشعرون حيالها بالارتياح؛ لأن استخدام غيرها من الإستراتيجيات يمكن الطلاب من اكتساب مهارات وكفايات لغوية مختلفة، إذ يتيح هذا التوجه من الفاعلية الفرصة لتزكية وعي الطلاب بما وراء العملية التعليمية وبما هو متاح من الإستراتيجيات المختلفة المحلية، نظراً لاحتياج الطلاب إلى التنقل بين الإستراتيجيات ورؤية إحداها من منظور الآخر، وما قد يقدمه ذلك من تدعيم

لفهمهم لحدود كل إستراتيجية ومميزاتها من خلال عقد المقارنات بينها. وفي حين يحاول نموذجاً هوليدياي Holiday وبيننجتن Pennington الوصول إلى حالة مستقرة يشعر فيها المعلمون والطلاب بالراحة النفسية، نجد أن هذا الاتجاه الجديد سيولد حالة من التوتر طوال الوقت، لذا نسعى جاهدين لأن نناقش كيفية رفع مستوى الشعور بالراحة والاستقرار وفق ما توصل إليه جرين وأكسفورد (Green and Oxford 1995: 289) من خلال أبحاثهما أن الناجحين من الدارسين "أقروا باستخدام عدد من الإستراتيجيات أكثر من غيرهم من الطلاب، بالإضافة إلى دمجهم لعدد من الإستراتيجيات الأخرى مع ما استخدموه بادئ الأمر، وهي الإستراتيجيات التي توصل بها باقى الطلاب في كل المستويات بشكل متكرر.

إن السماح للطلاب بالمشاركة في اختيار أنماط أو إستراتيجيات التعلم المناسبة لهم، يمنحهم القدرة على التحكم في خبرات التعلم وتحمل مسؤولية ما يتعلموه وفق حاجاتهم اللغوية والاجتماعية، وهي رؤية عادلة توفر فرص المساواة بين الطلاب، خلافاً لما قدمه هوليدياي Holiday وبيننجتن Pennington اللذان لا يقيمان وزناً لدور الطلاب في كيفية تحقيق التكيف الثقافي (اللهم إلا ما يقدمونه من تغذية راجعة بشأن طرائق التدريس التي يطبقها المعلم داخل الصف)، ففي الوقت الذي وجه كثير من النقاد أصابع الاتهام لهيمنة المعلم على مجريات الأمور داخل قاعة الدرس، ظل التمسك بطرائق التدريس آخر الأطلال التي يتشبث بها المعلمون للدلالة على قوتهم، لكن الوقت قد حان ليتحمل الطلاب مسؤولية اختيار إستراتيجيات التعليم مثلهم في ذلك مثل المعلم تماماً فيتوفر بذلك المناخ الديمقراطي لتعلم اللغة بالمدارس، ولا يعني ذلك البتة أن يشعر المعلم أنه منبوذ داخل قاعة الدرس أو أن سلطانه يزول تدريجياً كزوال ظلام الليل ببزوغ فجر يوم جديد؛ لأن سلطة المعلم داخل قاعة الدرس أمر

مكتسب (انظر: 19: 1994 Grossberg) يمارسه المعلم من خلال التحوار مع طلابه وفقاً لما يطرأ على المناخ التعليمي من تغيرات وليس أمراً مفروضاً في كل الأحوال.

قد يفهم بعضنا من أسلوب التدريس الذي أقدمه هنا أن إستراتيجيات التعلم لا يمكن أن تحل محل طرائق التدريس، مثلما فهم ذلك ليو (Liu 1995) من ثلة الإستراتيجيات التي قدمها كومارافاديولو Kumaravadivelu، فما كان من ليو إلا أن تسأل: "هل تعد إستراتيجيات التعلم بديلاً أم إضافة لطرائق التدريس؟" فوجد في نفسه ميلاً نحو الخيار الثاني نظراً لانتهاج المعلمين توجه نفسه، فيقع اختيارهم على طرائق التدريس الملائمة للاحتياجات التعليمية داخل الصف، إلا أنني أرى أن التواكل على نفس إطار عمل طرائق التدريس، قد يحد من إمكانيات المعلم لما يجده من قيد القوالب المعدة سلفاً مع طريقة التدريس، لذلك أدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار حاجات الطلاب وواقع المناخ التعليمي داخل الصف قبل تحديد أي الممارسات التعليمية التي ستطبق، علاوة على ضرورة التخلص من ريقه طرائق التدريس التي تقوّل العملية التعليمية، فللمعلم الخيار في اختيار الأساليب الناجحة النابعة من خبراته التدريسية والتي باتت تراثاً معرفياً ومخزوناً يلجأ إليه وقت الحاجة.

ولنا أن نسأل: "هل تعد إستراتيجيات التعلم صيغة أخرى للنموذج التعليمي ذائع الصيت حالياً في الغرب؟" والإجابة ستكون حتماً بالنفي، فنحن نرى فيما سلف من أمثلة أن المعلمين قد يتبنون الأساليب التعليمية الموجة نحو المخرج التعليمي إذا ما رأوا فيها توافقاً مع إستراتيجيات التعلم الأثيرة لدى طلابهم، كما نعترف بأن دارجي الإنجليزية من الكبار يظهرون ميلاً نحو الأساليب الموجهة نحو المخرج التعليمي مقارنة بالأطفال الذين يلائمهم أسلوب التعلم التفاعلي الشامل القائم على المشاركة والانغماس في تفاصيل عملية التعلم. ومن ناحية أخرى، تلعب هوية الدارس (مثل

الجنس والثقافة والمستوى التعليمي... إلخ) في اختياره لإستراتيجيات بعينها تهتم بالمخرج التعليمي أو لعملية التعلم ذاتها، مما يعطينا الدليل الدامغ على أن اتجاه إستراتيجيات التعلم يتصف بالحييدة كونه عاملاً حفازاً يتحدد في ضوءه أي الأساليب التعليمية سيؤتي أكله في مناخ تعليمي بعينه.

قد يتوهم بعضهم من خلال ما ذكرناه في هذا المقال من أسماء نقاد ومدارس تنظيرية غربية أن أنموذج ما بعد هيمنة طرائق التدريس ليس في جوهره إلا شكل آخر من أشكال هيمنة دول المركز، لكن الأمر على خلاف ذلك. فلقد ظهر جلياً مما أوردته آنفاً عن معلمي الرفي أن تلك الإستراتيجيات ليست حكراً على دول المركز، بل تستخدم في دول الأطراف بشكل دائم، وإشكاليتهم الوحيدة هي عدم وجود من يوثق لمثل تلك الممارسات التعليمية بدول الأطراف مثلما هو متاح في دول المركز التي تتوفر لها دور النشر العلمي المتقدمة، فتوثق ما يتم داخل قاعات الدراسة، على عكس تناقل الخبرات التعليمية بدول الأطراف الذي يتم شفاهة بين المعلمين. لذا لم نجد بين أيدينا ما نعتمد عليه من أبحاث عن نماذج الإستراتيجيات التعليمية إلا ما نشر في الغرب كتلك التي قام بها أكسفورد وليكي (وحتى كومارافاديفلو Kumaravadivelu وكاناجراجا Canagarajah لم يجدا مناصاً من نشر نموذجيهما في الغرب رغم ما يقومون عليه من خلفيات تعليمية تلقياها في الهند وسريلانكا مسقط رأسيهما)، ولقد أوضحت آنفاً أهمية التناول النقدي للثقافات التعليمية المختلفة بغرض إعادة النظر في ممارساتنا التعليمية داخل قاعات الدراسة. لذلك أعود وأكرر أن ما أجد غضاضة في تقبله هو فرض طرائق التدريس قسراً من جانب واحد يهيمن على تنظير وتوجيه العملية التعليمية. وما أتمسك له هو الدخول في حوار بين مختلف الموروث التعليمي للمجتمعات للاستفادة منه وتكييفه وفق ما نصبو إليه وما هو متاح في واقعنا التعليمي.

آثار النموذج الجديد في الطلاب والمعلمين بدول الأطراف

Implications for periphery students and teachers

كيف يتسنى لإستراتيجيات التعلم التعامل مع مشكلة عدم مساواة المركز بالأطراف في عملية نقل الخبرات التعليمية؟ وكيف تطيح بهيمنة طرائق التدريس وما تفرضه من قوالب جامدة على العملية التعليمية؟ إن الميزة الأساسية لهذا النموذج الجديد، هي اعتماده الكلي على المناخ التعليمي الخاص بكل مجتمع، وبدلاً من الفرض القسري لطرائق تدريس جامدة، يعمل النموذج على تشجيع المعلمين والطلاب على التفكير الناقد في إستراتيجيات التعلم التي يجدونها مفيدة وتتفق مع الظروف التعليمية الخاصة بهم، وبذلك تستمر عملية تطور الطلبة أكاديمياً لما يمارسونه من تجريب واستغلال لإستراتيجيات تحقق أهدافهم، فكل مناخ تعليمي يتفرد بصفات مادية وثقافية وأيديولوجية، إضافةً إلى عوامل أخرى تتصل مباشرة بالعملية التعليمية ذاتها وتحدد اختيار إستراتيجيات التعلم مثل متطلبات المهام التعليمية، وعامل الكفاية، والاستعداد، والموقف التعليمي، والاتجاهات السائدة، والدافعية، وخبرات النجاح السابقة، والقلق، والثقة بالنفس، وعواقب استخدام إستراتيجية بعينها، والأهداف التعليمية، ومعايير النجاح (انظر: MacIntyr 1994). لذلك يتصف النموذج المعتمد على إستراتيجيات التعلم الذي يأخذ بعين الاعتبار تلك العوامل السياقية ويتكيف وفق الواقع التعليمي، بأنه يتبنى توجه محلي في التعلم يقوم على أساس قوي. حريّ بنا أن ندرك أن الاستغناء الكامل عن فكرة طرائق التدريس، يؤثر بطريقة إيجابية في معلمي دول الأطراف حيث يمنحهم مساحة من حرية الفكر. كما يتيح لهم فرصة مراجعة ما ساد من توجه بأن ما يرد من أبحاث وخبرات بدول المركز في الغرب هو أفضل وأكفأ طرائق التدريس. ففي غياب هيمنة طرائق التدريس وما تفرضه من قيود على المعلم، نجد أن ذلك المعلم، وقد عادت إليه الروح من جديد، ينطلق إلى

قاعات الدراسة ليكتشف أفضل الأساليب التعليمية ، ويدخل هو وطلابه في حوار بشأن جدواها وفق ما يتلاءم مع المناخ التعليمي الخاص بهم. وبدلاً من النظر إلى قاعات الدراسة بعيون الآخرين ، يعتمدون على أنفسهم في دراسة واقعهم التعليمي ، متحررين بذلك من رق خبرات المركز ، ليصبحوا أكثر حساسية ووعياً بطروفهم المحلية التعليمية في ضوء واقعهم الاجتماعي والثقافي ، وأكثر إبداعية لتكامل الخبرات وخصوصية الخيال وتوافر المعرفة لديهم ، مما يتيح لهم فرصة ابتكار إستراتيجيات تعلم لطلابهم ، وإشراك طلابهم في ذلك. من هنا تنبع أهمية ما أسماه هوليداي Holiday "دائرة البحث المثالية" حيث يبدأ المعلمون بالدراسة الاستنباطية للواقع التعليمي داخل قاعات الدراسة لابتكار طرائق التدريس المناسبة. ولا يختلف هذا النموذج المثالي عما أقدم له في هذا الفصل ، فمن شأنه أن يزيد من مستوى احترافية معلمي دول الأطراف وخبراتهم. ولا أخفيكم سرّاً إذا قلت إن ذلك النموذج الجديد يحتاج إلى توفر أيديولوجيا بحثية وتعليمية جديدة بعد أن انفتح باب البحث أمام المعلمين على مصراعيه ليدرسوا أموراً كثيرة مثل الإستراتيجيات الأثيرة لدى طلابهم ومدى فعالية الإستراتيجيات المصطفاة والنتائج الاجتماعية والتعليمية لاختلاف الإستراتيجيات المستخدمة ، كما يتحتم عليهم إدراك أن الخبرة المهنية ليست حكراً على من هم خارج البلاد ، بل تتطور من واقع التعليم المحلي وثقافة المجتمع. ورغم استفادتهم من اطلاعهم على أبحاث منشورة بدول المركز ، والتي تتناول استخدام إستراتيجيات التعلم في مناخ تعليمي مغاير ، فلا يعني ذلك حتمية اتباع سنن هؤلاء الباحثين الغربيين شبراً بشبر وذراعاً بذراع.

ومن الجدير بالذكر أن هذا التوجه التعليمي يغني المعلمين المبعوثين للتدريس بدول الأطراف عن التسلح بأحدث طرائق التدريس الموجودة بالغرب ، فحالهم في

ذلك حال من يتكئ على زوج من العصي ليساعده على المشي بعد إصابته في حادث ، معتقداً أن بإمكانه أن يسير بهما في أي مكان وتحت أي ظروف. فما أكثر المعلمين الذين يعتقدون أن ما تعلموه من أساليب وطرائق تدريس في دول المركز هو جواز سفرهم للتدريس بأي دولة أجنبية (ناهيك عن سلاحهم الأقوى وهو أنهم متحدثون "أصليون" للغة المراد تدريسها) ، وبدلاً من أن تنير تلك الطرائق والأساليب بصيرتهم يصابون بالعمى عن العوامل الثقافية والاجتماعية للنظام التعليمي الذي سيعملون وفقه. إلا أن ذلك لن يحدث في ظل أنموذج ما بعد هيمنة طرائق التدريس ، حيث سيضطر هؤلاء المبعوثون للوعي بالعوامل التي تميز كل مناخ تعليمي عن غيره إذا ما ابتغوا تنفيذ مهمتهم على أكمل وجه ، علاوة على اضطرابهم لإشراك طلابهم معهم في استكشاف أي إستراتيجيات التعلم وأنماطه الأنسب لهم. وأقولها صراحة إن الوضع الحالي لما بعد هيمنة طرائق التدريس يفرض على المعلمين المبعوثين لتدريس اللغة بدول الأطراف أن يبذلوا جهداً أكبر لفهم الواقع المحلي للنظام التعليمي الذي سيعملون فيه.

يتمتع المعلمون في ظل الأنموذج الجديد الذي يتيح إجراء البحوث والتدريس بأسلوب مكثف ومتربط وثرى ، بفرصة تنمية الجانب النقدي للعملية التعليمية بما يفرضه عليهم من ضرورة دراسة الإستراتيجيات التي يؤثرها الطلاب والوعي بالعواقب من الناحيتين اللغوية والتعليمية. وذلك الحس النقدي هو ما يعطي المعلم الثقل ، والكفاءة ، والقدرة على بحث ما يجري داخل قاعة الدرس ، وكلها أمور تفيده بشكل كبير في حياته العملية. ويؤكد جيرو Giroux ذلك بقوله : "سيتمكن المعلمون من إزالة الحواجز بينهم وبين طلابهم في ظل ما يمارسونه من تفكير ناقد وحوار دائم معهم ، فتتضح أمامهم الصورة كاملة ويدركون ضرورة وجود الفروق الفردية التي هي عماد فهم محدودة معارف كل فرد فينا (انظر : Giroux 1992: 34-35). فاستفادة

المعلمين من السماح لطلابهم باختيار إستراتيجيات التعلم اليومية يعطي الفرصة لهؤلاء المعلمين للدراسة النقدية وإعادة النظر في أيديولوجياتهم وممارساتهم التعليمية في ضوء تعدد الحدود الثقافية والاجتماعية والتعليمية بينهم وبين طلابهم التي يتعين عليهم طمسها ، ولتحقيق تفاعل معهم بشكل يضمن حصولهم على خبرة تعليمية قيمة في عالم ما بعد الحداثة.

خاتمة

بالعودة إلى المحاولات المستميتة من جانب علماء اللغويات التطبيقية بدول المركز لإقامة علاقات تعليمية أكثر ديمقراطية على الصعيد العالمي ، يظهر أمامنا أنموذج ما بعد هيمنة طريقة التدريس ليحقق بعض ما يصبو إليه هوليدي Holiday من إيجاد "طريقة تدريس أكثر تلاؤماً مع هذه المحاولات"، حيث يتخذ هوليدي Holiday موقفاً (لا يحققه للأسف الأنموذج الذي قدمه) يحاول الوصول إلى اتجاه تدريس مناسب في ظل التغير المستمر للظروف والأغراض التعليمية، وفي ظل التزامه بطرائق التدريس المقبولة، يصبح من العسير تبني ممارسات تعليمية استكشافية تأملية تتيح التغير والتفاعل المنشودين بين المعلمين وطلابهم خلافاً لأنموذج ما بعد هيمنة طريقة التدريس ؛ لأن هؤلاء الطلاب سيدركون استخدامه لإستراتيجيات تعليمية بعينها مما يسمح بوصولهم إلى مرحلة من النضج الأكاديمي الذي سيستدعي بدوره إيجاد إستراتيجيات جديدة ، وتلك العملية تحل إشكالية هامة في أنموذج ما بعد طريقة التدريس ، تمثلت في تحول الأسس التعليمية الراسخة التي يقوم عليها الأنموذج إلى طريقة تدريس مقبولة. وبإمكان المعلمين الغيورين الإغلاء من شأن الأسس التي يقوم عليها توجهات ما وراء العملية التعليمية لابتكار طريقة تدريس جديدة تعرف فيما

بعد بأنها "الطريقة الأنسب" والتي يمكن تسويقها في شتى أرجاء العالم، إلا أن مثل ذلك المنحى سيتعارض مع القوى التحريرية التي أطلقها أنموذج ما بعد طرق التدريس the postmethod paradigm. إن فكرة المناقشة والتفاوض بُغية استكشاف إستراتيجيات للتعلم تُعقَّب عصر ما بعد هيمنة طريقة التدريس، لاتعني إقالة طريقة معينة لاكتساب أو تعلم اللغة واستبدالها بطريقة تدريس أخرى، بل إلى إعادة صياغتها وتطورها في إطار مجموعة من اختيارات التعليم والتعلم قابلة للتطور بشكل مستمر.