

## نحو أنموذج مدمج لتعليم اللغة الإنكليزية وتعلمها ضمن السياق الصيني

ماريا بجورنينغ Maria Bjorning - غايد وفرانسيس دوغان Gyde and Francis Doogan

تعليم مدمج

مارتين إيست Martn East

كلية الدراسات اللغوية، يونيتيك نيوزيلندا Unitec New Zealand

### مقدمة

قال كل من بينسون Benson وفولير (Voller 1997: 10): «إن تعليم اللغة التواصلية Communicative language teaching» غدا «إحدى بديهيات طرائق تعليم اللغة». ثم إن تعليم اللغة التواصلية هو نموذج سائد لتعليم الإنكليزية بوصفها لغة أجنبية (لغير الناطقين بالإنكليزية) في السياقات الغربية، على الأقل، وأن تطوير المقدرة التواصلية عند الطلاب قد غدا هدفه الرئيس. وقد تم تعزيز الموقف البديهي من هذا التعليم والقبول العالمي الواسع النطاق به، عن طريق الاختبارات العالمية للغة الإنكليزية، مثل IELTS، التي أثرت تأثيراً شاملاً، دون شك، في سياقات التعليم على نطاق العالم. لقد تم شرح مختلف الأطر النظرية للمقدرة التواصلية (باتشمان 1990، Bachman، كانيل 1983، Canale، كانيل وسوين 1980، Swain، هايمس 1971، 1972، 1982، سافينغنون 1997 - 1983، Savignon، ويداوسون 1978، Widdowson)، مع جعل النماذج اللاحقة تكييفاً للأطر السابقة أو تطويراً لها.

يتضح إذن، أن ثمة مفهوماً سائداً على الصعيد العالمي يقول: إن الطريقة «الأفضل» لتعليم اللغات تكون وفقاً لما غدا يعرف بـ«الطريقة التواصلية». في هذا الفصل، نقض هذا الجانب بالإشارة إلى أن النموذج التواصلية يمكن أن يكون معدوماً في بعض السياقات. وبالتركيز على متعلمي اللغة الإنكليزية من الصينيين في السياقات الصينية، نقول: إن «دمج» الأساليب الغربية في الصينية غالباً ما يكون أكثر تأثيراً. ونبدأ باستعراض بعض الصعوبات التي نعتقد أنها تقف في طريق نموذج تعليم اللغة التواصلية، ثم نتابع لتحدث عن الثقافة التي جلبها المتعلمون الصينيون معهم إلى الصف، وأخيراً نتحدث بإيجاز عن الكيفية التي سيعزز عبرها «نموذجنا الدمجي» المقدرة اللغوية لدى المتعلمين الصينيين.

### تعليم اللغة التواصلية:

#### البيئة والصعوبات

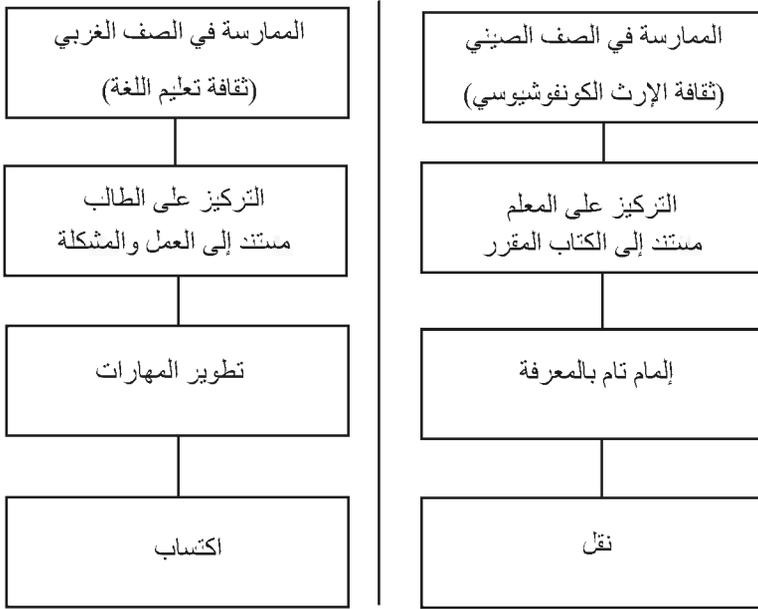
حمل الموقف البديهي تجاه تعليم اللغة التواصلية طموحاً في أن يكون النموذج التمهيدي الغربي لتعليم وتعلم اللغة مناسباً، حتماً، ودون أدنى شك، للعديد من السياقات التي يجب فيها تعليم اللغات واختبارها؛ وهذا يثير مشكلات مختلفة. يلاحظ كاناغارا جا (2002) Canagarajah أن مدرسي اللغة واللغويين التطبيقيين خارج البيئات الغربية اهتموا، مدة من الزمن، باستخدام أساليب التدريس الغربية والنماذج المتعلقة بطرائق التدريس. وقد قاد هذا إلى تساؤلات عن الملاءمة الثقافية لهذه الطرائق وموافقته في السياقات المحلية (هوليدي 1994 Holliday، ميلر Miller وإيميل 1988 Emel، مخرجي Mukherjee 1986، سامبسون 1984)، والحاجة إلى إيجاد أساليب تدريسية تستند إلى تقاليد محلية متعلقة بطرائق التدريس (هورنبرغر 1994 Hornberger، واطسون- جيجيو 1988 Watson – Gegeo). لكن كاناغارا جا (2002: 134) يقول: إن هذا «مجرىً للتفكير الثنائي (شرق مقابل غرب؛ محلي مقابل أجنبي) [الذي] يتعقد بتزايد التهجين الثقافي، والهجرة البشرية، وتوسع الإعلام». بمعنى آخر، المسألة التي يناقشها كاناغارا جا هي أن أساليب التعليم الغربية وطرائق التدريس يتم النظر إليها من منظور ما يدعوه روبرتسون (1994: 37) Robertson مشكلة الانقسام العالمي- المحلي، التي تشير مباشرة إلى التعددية.

يقول إيست (في الصحافة): إن النظرة الثنائية إلى «العولمة» مقابل «المحلية» غير مناسبة لشرح القوى المعقدة، التي غالباً ما تكون متناقضة، وتسيطر اليوم على الأفراد والجماعات والمجتمعات. ثمة حاجة «من أجل تجاوز التفكير المتعارض الذي يضع العالمية مقابل المحلية» إلى التفكير في أن «العالمية تتضمن المحلية، ثم إنها متضمنة فيها، وبذلك فإن العالمية والمحلية متداخلتان» (ماولانا 1994: 17). ويقول إيست: إن المصطلح الأفضل لوصف حقيقة التفاعل الاجتماعي في بداية القرن الحادي والعشرين هو «العولمة/ المحلية»<sup>(1)</sup>. فإذا ما قبلنا هذا الاقتراح، يغدو التفكير «المتعارض» غير مناسب. ثمة حاجة إلى «الدمج» بين طرائق التدريس الغربية وغيرها من أساليب التدريس، والنماذج المتعلقة بطرائق التدريس، والتطور الناتج عن النماذج الحديثة لعلم طرائق تدريس اللغة في سياقات معينة.

### الوضع الصيني كمثال

إن حالة متعلمي الإنكليزية من الصينيين هي مثال على ذلك. فقد مثل المتعلمون الصينيون، حتى وقت متأخر، جزءاً أساسياً من الطلاب متعلمي الإنكليزية في البلدان الناطقة باللغة الإنكليزية. وعند إقدامهم على تعلم الإنكليزية، كان عليهم الاندماج في الأساليب الغربية المتعلقة بطرائق التدريس والخاصة بالتأهيل التواصلي، وفيها فرضيات الموثوقية، والتركيز على الطالب، والتفاوض. إضافة إلى ذلك، جلب المتعلمون الصينيون معهم مجموعة كاملة من أنماط الفهم المتعلقة بالتعليم والتعلم، المؤطرة بما هو معروف بثقافة الإرث الكونفوشيوسي (CHC)، التي تتعارض مع النقاط الأساسية للأفكار الغربية، أو تختلف معها. يقول كل من جين Jin وكورتازي (Cortazzi 1998: 98) إن لهذا النوع من الصدام الثقافي أثراً جوهرياً في الممارسات التي تتم في الصف؛ لأنه «عامل مهم في فهم المدرسين والطلاب تعلم اللغة، وكيفية تقويمهم أدوار بعضهم والأداء داخل الصف». وبالرغم من إقرار جين وكارتوزي أن الحديث عن ثقافة التعلم «الغربية» أو «الصينية» هو ضرب من التعميم، إلا أنهما يُقرّان (1998: 101 - 102) أن «المتعلمين الصينيين يتقاسمون بعض الخلفيات الثقافية العامة، وفيها اللغة والمفاهيم الثقافية القديمة عن معنى أن تكون صينياً وكيف تتعلم. وفي المقابل، تتقاسم ثقافات التعلم «الغربية» مجموعة مختلفة

من الأعراف والمفاهيم والمثل». ويمكن بيان هذه الأساليب المختلفة لتعليم اللغة وتعلمها على نحو بياني (الشكل 8.1).



الشكل 8.1 ممارسات تعلم اللغة في الصفوف الصينية والغربية (من جين وكورتازي (1998)، الصفحات 102 – 103) (2).

لقد تم تأسيس التعليم الصيني بناء على تقاليد كونفوشيوسية كان الطلاب مطالبين بحفظها غيباً وتسميعها وشرحها (تينغ 1999 Ting)، مع حفظ المفاهيم الأربعة الأساسية للتعلم في التقاليد الكونفوشيوسية، وفهمها والتفكير فيها ملياً ودراستها (تشو 1990). إن الاستظهار هو عنصر له أهمية استثنائية في النموذج (بيغز 1996). لذلك يمكن القول: إن «النقل» هو الأمر الأهم في النموذج الثقافي الصيني لتعلم اللغة، وهو يعتمد على الإلمام بالمعرفة وعلى الاستظهار في تعلم القواعد والمعاني. أما الأمر الأهم في النموذج الغربي، في المقابل، فيوصف بأنه «الاكتساب»، إذ يركز هذا النموذج، الذي يدور حول الطالب، على المشاركة التفاعلية، واستقلال المتعلم، وتطوير المهارات التواصلية. وكما يشرح كل من جين وكورتازي (1998: 103):

من شأن هذه التوجهات الثقافية المختلفة لتعلم اللغة أن تغدو حدوداً. إذ قد توجد آراء مختلفة تماماً عن أدوار المدرسين والطلاب. وقد توجد آراء مختلفة عن ماهية التعليم الفاعل. وقد تكون الأحكام التي يطلقها الفريق الآخر غير صحيحة، أو أن تكون آراء جاهزة، عملت ثقافة التعلم لدى المشاركين على تنقيتها بشدة.

ثمة استجابة واحدة لهذا الصدام بين الثقافات وهي السماح لنموذج التواصل الغربي بالتسلل إلى تعليم الإنكليزية في السياقات الصينية والتأثير فيه. ويقول تشين (Chen 2006) إن استخدام مهام التقويم الغربية يتزايد لتقويم المهارة في تعلم اللغة الإنكليزية للأجانب في الصين، كبديل للاختبارات الأكثر تقليدية التي هيمنت على جامعات الصين ومدارسها سنوات طويلة، بالرغم مما يؤدي إليه استخدام هذه المهام من «صدامات ثقافية». ويقول تشين إن سبب إحداث هذه التغييرات لا يقتصر على تزايد اتفاقيات الشراكة بين الجامعات الغربية والصينية، التي يتم وفقاً لها منح الطلاب شهادة في «الإنكليزية للمتعلمين الأجانب» بعد قضائهم، لنقل، سنتين في جامعة صينية، وسنتين نهائيتين في الخارج (نموذج 2 + 2)، بل، أيضاً، بسبب التحسين الثقافي في الصين. في الحقيقة، عملت وثيقة المنهاج الوطني الإنكليزي، التي صدرت عن وزارة التعليم الصينية، على لفت النظر إلى ذخيرة علم الطرائق التواصلية، إذ جاء فيها:

يجب أن يفضي تصميم منهاج اللغة الإنكليزية وتثفيده إلى تحسين إستراتيجيات تعلم الطلاب. يمكن للطلاب، عبر طرائق التعلم الفاعلة، مثل: الملاحظة، والتجريب، والاكتشاف أن يبرزوا كل إمكانياتهم، الأمر الذي يجعلهم يطورون إستراتيجيات تعلم فاعلة، واستقلالية المتعلم. ويجب إعطاء الطلاب فرصة استخدام مصادر متنوعة للمعلومات... وتطوير طرائق وأساليب تعلم فردية<sup>(3)</sup> (وزارة التعليم 2003: 3. من تأكيداتنا).

إن التحسينات المذكورة هنا ليست بالضرورة غير مطلوبة، إذا ما تم النظر إليها في ضوء العولة.

لكن، حين يتم النظر إلى «العالمية/ المحلية» على أنها فضاء التأثير الذي يتم فيه إحداث التطورات في طرائق تعليم اللغة، يمكن القول: إن الإطار الأفضل المتعلق بطرائق

التدريس الخاصة بتعلم اللغة في السياقات الصينية سيكون ذلك الذي يجمع نموذجي الثقافة الصينية والثقافة الغربية على حد سواء، بصفة أن ثقافات التعلم المختلفة ليست منفصلة عن بعضها، بل يمكن أن تتوافق وتتداخل (كورتازي وجين 1996). ولهذا الأمر أهمية استثنائية لدى المتعلمين الصينيين، بصفة أن طلاب ثقافة الإرث الكونفوشيوسي لديهم أرقام قياسية مثبتة في النجاح الجامعي عالمياً (فوليت 1999 Volet)، واتكينز (Watkins وبيغز 1996)، وسيتابون، دون شك، جني المنافع من الطرائق التقليدية التي ألفوها في تعلم اللغة. ويقدم كل من جين وكورتازي (1998: 114) «أنموذجاً للتأزر الثقافى» «يقترح الحاجة إلى فهم متبادل بين الثقافات المختلفة، وأساليب التواصل، والثقافات الجامعية».

### الأنموذج الدمجي

يعرض الأنموذج الدمجي، الذي نقدمه، أسلوباً في حقل علم طرائق تعليم اللغة. ويمكن تعريف النموذج بأنه «تأزر بين نظرية مختارة وحديثة النشوء وبين تقنيات التعليم. وتعود أسباب هذا التأزر إلى حاجات المدرسين والطلاب الصينيين» (بجورنينغ- غايد Bjorning – Gyde ودوغان 2003 Doogan). إنه مبني على الاعتقاد أن اتحاد الأسلوب الصيني مع الأسلوب الغربي يقود إلى تعليم وتعلم أكثر فاعلية، ومستويات أعلى من الطلاقة تفوق تلك التي نحصل عليها لدى اعتماد واحد فقط من الأسلوبين. والمطلوب اتخاذ النموذج كطريقة تجعل الأسلوب التواصلى أكثر نزوعاً إلى التحليل وأكثر تركيزاً على الذاكرة، وكلما ازداد اعتماد التحليل على النموذج، ازداد دمج المهارات، وكان أكثر فاعلية من الناحية التواصلية. ولاختيار الأساليب والتقنيات دمجها، تم إجراء تقويم شامل لكل من مواطن القوة ومواطن الضعف في كل من الأسلوبين؛ الصيني التقليدي والغربي، وذلك باستخدام دراسة متأنية للاختلافات في العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في اختيار المتعلمين أسلوباً تفاعلهم. ويظهر الشكل 8-2 موجزاً عن هذا النموذج.

و	و
الممارسة في الصف الغربي	النموذج الدمجي هو دمج بين
التركيز على المتعلم	الممارسة في الصف الصيني
تعلم استقرائي يعتمد على «الاكتشاف»	التركيز على المدرس
تفاعلي وتشاركي	أسلوب يعتمد على قاعدة الاستنتاج
عالمي، أسلوب أعلى - أسفل	تلقي المعلومات من المدرس
تركيز على الطلاقة والقدرة التواصلية	تحليلي، أسلوب أسفل - أعلى
رفع مستوى الإدراك و«الملاحظة»	تركيز على الدقة
تحليل عميق وتعلم ذو معنى	استخدام نماذج وترجمة
دمج وسياق ولغة متكاملة	تكرار واستظهار وفهم
تركيز على العملية	مهارات ومواد فردية
إدراك المهارات والإستراتيجيات	تركيز على المنتج
تطوير المهارات الشاملة، والاستقلالية	تمهيد وتحضير للصف
	نتائج كمية وكيفية رفيعة

الشكل 8 - 2 دمج ممارسات تعلم اللغة عند الثقافتين الصينية والغربية

لقد وجد مزودو اللغة الإنكليزية المتعددة الجنسيات في الصين أن الطلاب الصينيين قد مزجوا طلبات المدرسين. حيث درج مدرسو اللغة الإنكليزية الصينيون، على مستوى البيئة «التقليدية»، على التعليم المباشر وتصحيح الخطأ، وفقاً لأسلوب أعلى - أدنى، والتوجه بالشرح إلى طلاب الصف كلهم. مع ذلك، وبالرغم مما يبينه كل من سينيور Senior وزو (Xu 2002) أن الموقف التقليدي للمدرس يلقي تقديراً واحتراماً عاليين، إلا أن الطلاب في الصين اليوم يريدون لأجواء صفهم أن تكون حيوية قدر الإمكان، ويرغبون في المشاركة في تعلم يستند إلى الفاعلية. لذلك، على المدرس العامل في التعليم المتعدد الجنسيات أن يكون شخصاً يحافظ على أسلوب يعتمد التركيز على المدرس في التقديم، مع زيادة الوقت المبذول من الحصة الدراسية من أجل المهام المرتكزة على الطالب، التي تزيد التفاعل والاكتساب.

وقد وجد كل من كورتازي وجين (2001) أن مشاركة المتعلم في سياق ثقافة الإرث الكونفوشيوسي تكون كبيرة لاستخدام سلسلة من الفاعليات السريعة والمحضرة التي تدرب فيها الطلاب على عادات مناسبة للصف وطرائق للتفاعل. وهكذا، يدل الصف

الذي تم التنظيم له بعناية، والذي يستطيع المدرس أن يقود فيه تعلماً فاعلاً، على دور أكثر تقليدية. أما التوقعات أن يكون المدرس مفعماً بالحيوية وممتعاً، فيمكن أن تأتي من تنوع الأنشطة التي تركز على الطالب، ومن وجود مستوى عال من التفاعل.

ما يأتي لاحقاً هو شرح موجز ومختار عن كيفية تصميم النموذج الدمجي ليناسب اكتساب القواعد والمفردات والمهارات.

### المفردات وقواعد اللغة

يعمل الدمج على رفع درجة الوعي بوصفه عاملاً إضافياً من عوامل التعليم الواضحة لقواعد اللغة. يتاح للطلاب فرص وافرة لكي «يلاحظوا» مقومات اللغة التي يراود تعلمها، وما الثغرات الموجودة في تلاحهم اللغوي، والاختلافات والتشابهات بين اللغة 1 واللغة 2. يحصل المدرسون، عبر مثل هذا «الإدراك»، على فرصة توسيع تقنيات تقليدية مثل استخدام نماذج أو ترجمة؛ لكي يقوم الطلاب بتحليل نتائج عملهم عن طريق مقارنة النحو والقواعد والأسلوب. يعمل هذا على رفع وعي المتعلم اللغة المراد تعلمها، والثقافة التي تُستخدم فيها هذه اللغة.

وكما هي الحال في قواعد اللغة، فإن تعلم المفردات في الصف الصيني التقليدي لا يزال حتى اليوم يستند، على نحو أساسي، إلى الترجمة والتحليل والاستظهار والمراجعة، مع الدعم الإضافي لقوائم المفردات. ولهذا الأسلوب فوائد مهمة، ولكن يبدو أن ضغوط الاختبارات قد قادت عدداً كبيراً من المدرسين والطلاب إلى الحرص على تعلم القواعد الذي يعتمد على الاستظهار والمجرد عن السياق. ومن المهم لدى المزودين المتحدرين من ثقافة الإرث الكونفوشيوسي إيجاد سياق محكم للمعنى (براون Brown ويول Yule 1983)؛ كي يظهروا للقارئ الفوارق الدقيقة التي يمكن أن تضيع ما لم يفعلوا ذلك. من شأن الترجمة والتحليلات المتقابلة أن تلقي الضوء على الاختلافات والتشابهات في المعنى، وعلى السياقات الثقافية التي من شأنها ربما أن تُوجد هذه الفروقات. إن استخدام تحويل الرموز يعني أيضاً أن اللغة المستخدمة في الصف أشبه ما تكون بعالم حقيقي يتكرر فيه حدوث هذا الأمر على نحو دائم (سينيور وزو 2002). وبالرغم من الفوائد التي يجنيها

الطلاب من هذا الأسلوب، عليهم أن ينتبهوا أن الاعتماد على الترجمة في تعلم قواعد اللغة ينطوي على تأثيرات تضر بتطور الطلاقة، إذ ينزع إلى إيجاد اعتماد على اللغة 1 كوسيط للتعبير (براون 1994).

يجبر الاستظهار الطلاب على الانتباه لكل التفاصيل الواردة في النص، وكيفية ارتباط الكلمات ببعضها، وعملها كوحدات معنى (تينغ 1999 Ting). ويقول مايلز وآخرون (Myles et al 1998) إن المتعلمين غالباً ما يدمجون المادة التي تعلموها في طريقة الاستظهار فيجعلونها على شكل مقاطع كبيرة، ثم يفكونها فيما بعد ليقوموا بتحليلها. ومع المفهوم الحالي أن اكتساب اللغة يعتمد على مجموعة غنية من التعابير المصاغة، يتضح أن استظهار القوانين وتحليلها ينطوي على فائدة كبيرة. ففي الدمج، يعد استظهار النص، بهدف ضبط اللغة، تقنية داعمة لتعليم اللغة التواصلية، جنباً إلى جنب مع التقنيتين الأخرين اللتين تتيحان التقدم خطوة نحو التطور على صعيد الطلاقة والضبط في آن معاً.

### القراءة والإصغاء

يتيح تحضير النصوص اكتساب تعلم يناسب حاجات الفرد وخبرته، حين يصرف المدرس معظم وقت الحصة الدراسية في الشرح والإيضاح. لكن زيادة تأكيد تحضير الدروس والتحليل النهائي تعني أن الطلاب لا يطورون سوى مجال ضيق من إستراتيجيات القراءة. يتم تحقيق التوازن في النموذج الدمجي بين التحضير وبين أساليب أعلى-أسفل، وذلك عبر تنشيط الخطط وزيادة الوعي عن إستراتيجيات القراءة بوصف ذلك جزءاً من معطيات الصف التي تسبق تحليل القوانين والتراكيب.

يستخدم النموذج الدمجي أسلوباً يستند إلى علم أنظمة الإصغاء الصوتية، وذلك لسد حاجات طلاب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي (بجورنينغ - غايد ودوغان 2004). حيث يأخذ الطلاب جزءاً من النص ويقومون بتحليل الملامح الصوتية فيه، مثل التغيرات في سرعة الصوت، والنغمة، وأدوات الربط، وما إلى ذلك. ثم يقلدون، بتوجيه من المدرس، الصوت المسجل ويقارنون ما قاموا به بالتسجيل الأصلي. وتعمل مرحلة الإصغاء هذه

بوصفها أساساً لحل رموز اللغة المحكية. إن الإصغاء الذي يركز على المعنى، والملاحظات يدعمان استخدام إستراتيجيات الإصغاء كالتنبؤ والإصغاء للوصول إلى المعنى. وتستخدم النسخة المسجلة، إذن، لزيادة وعي الأصوات الكلامية، وتعزيز القدرة على تمييز الصوت المرتجل، وتحليل المواد ذات الأهمية المفردية والوظيفية.

### المحادثة والكتابة

يقدم التركيز على الأصوات الكلامية للمتعلمين تقنية تعزز طريقة لفظهم عندما يقلدون النموذج الصوتي ويضعون الملاحظات على نتائجهم. وتتضمن تقنيات تعزيز اللفظ الأدق تسجيل حديثهم أو حديث أهلهم وتدوينه وتنقيحه، ثم الاستظهار وتكرار المهمة. وقد لاحظ كل من ريتشاردز (Richards 2002) وويليز (Willis 1996) أن الطلاب لا يجدون سوى القليل من الوقت، في أثناء الحديث العفوي الذي يركز على الطلاقة، لتدقيق اللغة، وأن النتائج التي يحرزونها تسجل مستويات دنيا من الدقة اللغوية. إنهما يقترحان التخطيط السابق كطريقة للتوفيق بين الطلاقة وبين الاهتمام بتحقيق مستويات مقبولة من الدقة القواعدية. يقول كيم (Kim 2002) إن طلاب شرق آسيا ليسوا معتادين على حل المشكلات والحديث في آن معاً، لذلك فهم يستفيدون من «وقت التفكير» الذي يسمح بالتخطيط وإرجاء النتائج.

في الإرث الثقافى الكونفوشيوسى، يتم التواصل بين المجموعات، لا فرداً لفرد، فتظهر الصفات المشتركة والتوافق بسرعة، ما يسمح بتفادي المواجهة والنقاشات (بوند Bond 1999). من المهم لدى مزودي التعليم المتعدد الجنسيات أن يأخذوا هذا الأمر بالحسبان لدى التخطيط لأنشطة المجموعات، حين يتم الطلب من طلاب الإرث الثقافى أن يعبروا عن مشاعرهم ووجهات نظرهم بصراحة وعفوية، وأن يتم تكليفهم بمهام إيجاد حلول جذرية للمشكلات، وتقديم أجوبة طوعية ومقترحات. وفي هذا السياق، يُصح المزود باكتشاف الإطار الثقافى الغربى، الذي يعزز خوض النقاش والتبادل المفتوح للأفكار، بحيث يكون الطلاب مدركين الآمال والفوائد المرجوة من الإبداع وحل المشكلات، وتكون لديهم إمكانية تسويق وجهة نظرهم والدفاع عنها، والعمل على نحو جماعي للوصول إلى اتفاق.

ومن أجل تطوير القراءة، يؤيد الدمج التحليلات المتباينة الواردة في المقالات التي تتناول الموضوع ذاته، والمكتوبة باللغتين الإنكليزية والصينية، بوصفها وسائل لإيضاح الاختلافات الثقافية لدى خوض نقاش ما ودعمه. وقد تم تمديد التحليل المعاكس ليشمل النحو، ويزداد الاهتمام بالدقة عبر التنقيح وفاعليات رفع الوعي. في عرف التعلم المستند إلى النموذج، يتم تحليل المقالات المعتمدة بوصفها عينات، واستظهارها وإعادة صياغتها لتكون أساساً لنتاج الطلاب. ويتم تعزيز الطلاقة الكتابية عبر عمل دوري تجري فيه فاعليات كتابية تتم ضمن وقت محدد. وتركز مرحلة كتابة المسودة في عملية الكتابة هذه على الفاعلية التواصلية للمضمون.

### خاتمة

لقد ساعدت العولمة على تأطير طرائق تدريس اللغة -تدريس اللغة التواصلية- التي أصبحت تحظى بأهمية كبيرة. وقد قلنا في هذا الفصل إن ثمة أسئلة تم طرحها عن مدى الملاءمة والموافقة الثقافية للطرائق التواصلية في السياقات المحلية. وأشرنا إلى ضرورة تطوير طرائق تدريس تركز على أعراف تدريسية محلية. واقترحنا وجوب «الدمج» بين طرائق التدريس الغربية وغيرها من الطرائق، وبين النماذج المستخدمة في سياقات معينة. وتعير طريقة الدمج التي اقترحناها للسياقات الصينية اهتماماً للسياق الأكثر تركيزاً على المدرس، الذي يتم اتخاذه على نحو أساسي في نموذج الإرث الكونفوشيوسي، وكذلك للأسلوب الأكثر تركيزاً على الطالب والمأخوذ عن النماذج التواصلية. وينصب اهتمامنا على قابلية تطبيق نموذج الدمج بطريقة ناجحة في مجالات تعلم المفردات والقواعد، وكذلك في اكتساب المهارات الأربع؛ القراءة، والإصغاء، والمحادثة، والكتابة. أضف إلى ذلك، إمكانية تعزيزه القدرات التواصلية عند الطلاب الصينيين، وهو أمر لا يمكن إحراره بالتركيز المحدود على أحد الأسلوبين؛ أسلوب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، وأسلوب تعليم اللغة التواصلية، كل على حدة.

### الملاحظات

1- يتم ترسيخ «العولمة/ المحلية» بصفتها وسيلة لوصف القوى المؤثرة، حيث يتم استخدامها في لغة العمل منذ ثمانينيات القرن العشرين (روبرتسون 1994 Robertson).

- 2- من الجدير بالملاحظة أن اختبار اللغة التواصلي CLT هو واحد من النماذج الثقافية الغربية لتعليم اللغة، حتى إن كان الأبرز بينها. وهو لا يتوازي تماماً مع هيكل العمل الثقافي - الاجتماعي الأكثر عموماً، والمتمثل بالإرث الثقافي الكونفوشيوسي.
- 3- من الجدير بالملاحظة أن وزارة التعليم لم توافق على هذه الترجمة، وأنه لا يمكن استخدامها إلا لأغراض تعليمية.

### المراجع:

- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- (2000) 'Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts', *Language Testing*, 17(1): 1- 42.
- Benson, P., and Voile; P. (eds 1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.
- Biggs, J. (1996) 'Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture', in D. A. Watkins and J. Biggs (eds) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (25- 42), Hong Kong: CERC and ACER.
- Bjorning-Gyde, M. and Doogan F. (2003) 'IELTS Preparation and the CHC Learner', paper presented at the 38th RELC international seminar, Singapore, 3- 5 November.
- (2004) 'Teaching Listening through Phonology: An Alternative Approach for Chinese Learners of English', paper presented at the 4th international symposium on ELT in China, Beijing, 21- 25 May.
- Bond, M. H. (1999) *Beyond the Chinese Face: Insights from Psychology*, Oxford: Oxford University Press.

Brown; H. D. (1994) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brown, G. and Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*, New York: Cambridge University Press.

Canagarajah, A. S. (2002) 'Globalization, Methods, and Practice in Periphery Classrooms', in D. Block and D. Cameron (eds), *Globalization and Language Teaching*: 134- 150, London: Routledge.

Canale, M. (1983) 'On Some Dimensions of Language Proficiency', in J. W. J. Oiler (ed.), *Issues in Language Testing Research*: 333- 342, Rowley, MA: Newbury House.

Canale, M., and Swain, M. (1980) 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing', *Applied Linguistics*, 1: 1- 47.

Chen, S. (2006) 'Cultural Conflicts: Imposing Western Assessment Tasks to Replace EFL Examinations in China', paper presented at the 31st annual congress of the Applied Linguistics Association of Australia - *Language and Languages: Global and Local Tensions*, University of Queensland, Brisbane, 5 - 8 July.

Chu, H. (1990) 'Learning to be a Sage: Selections from the Conversations of Master Chu, Arranged Topically', trans. D.K. Gardner, Berkeley: University of California Press.

Cortazzi, M., and Jin, L. (1996) 'Cultures of Learning: Language Classrooms in China', in H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*, 169- 206, Cambridge: Cambridge University Press.

(2001). 'Large Classes in China: 'Good' Teachers and Interaction', in D. Watkins and J. Biggs (eds) *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, 115- 34, Hong Kong: CERC.

East, M. (in press) 'Moving Towards «Us-Others» Reciprocity: Implications of Glocalization for Language Learning and Intercultural Communication', *Language and Intercultural Communication*, Clevedon: Multilingual Matters.

Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, N. (1994) 'Ethnography', *TESOL Quarterly*, 28(4): 688 - 90.  
Hymes, D. (1971) 'Competence and Performance in Linguistic Theory', in R. Huxley and E. Ingram (eds) *Language Acquisition: Models and Methods*, 3- 28, London: Academic Press.

(1972) 'On Communicative Competence', in J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Socio linguistics*, 269- 293, Harmondsworth: Penguin.

(1982) *Toward Linguistic Competence*, Philadelphia, PA: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.

Jin, L., and Cortazzi, M. (1998) 'The Culture the Learner Brings: A Bridge or a Barrier?', in M. Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, 98- 118, Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, H. S. (2002) 'Talk Before we Think? A Cultural Analysis of the Effect of Talking on Thinking', *Journal of Personality and Social Psychology*, 83: 828 - 842.

Miller, T., and Emel, L. (1988) 'Modern Methodology or Cultural Imperialism?', paper presented at the TESOL convention, Chicago.  
Ministry of Education (2003) *English National Curriculum Document for Senior High School*, Beijing: People's Education Press (Experimental).

Mowlana, H. (1994) 'Shapes of the Future: International Communication in the 21st Century', *Journal of International Communication*, 1(1): 14- 32.

Mukherjee, T. S. (1986) 'ESL: An Imported New Empire?' *Journal of Moral Education*, 15(1): 43- 49.

Myles, F., Hooper, J, and Mitchell, R. (1998) 'Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning', *Language Learning*, 48: 323- 363.

Richards, J. C. (2002) 'Addressing the Grammar Gap in Task Work', in J.C. Richards and W.A. Renandya (eds) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 153- 166, Cambridge: Cambridge University Press.

Robertson, R. (1994) 'Globalization or Glocalization?', *Journal of International Communication*, 1(1):33- 52.

Sampson, G. P. (1984) 'Exporting Language Teaching Methods from Canada to China', *TESL Canada Journal*, 1: 19- 31.

Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, MA: Addison-Wesley.

(1997) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Senior, R. and Xu, Z. (2002) 'East Meets West: Language Teachers from Different Contexts Discover Similar Goals', *EA Journal*, 19(1): 65- 74.

Ting, Y. (1999) 'Traditional Language Learning and Chinese Students', *Amnity Project Handbook*. Online. Available at: <http://www.amityfoundation.org/page.php?page=511> (accessed 5 November 2006).

Volet, S. (1999) 'Learning Across Cultures: Appropriateness of Knowledge Transfer', *International Journal of Educational Research*, 31(7): 625- 643.

Watkins, D. A., and Biggs, J. B. (eds.) (1996) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong: CERC and ACER.

Watson-Gegeo, K. A. (1988) 'Ethnography in ESL: Defining the Essentials', *TESOL Quarterly*, 22(4): 575- 592.

Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

Willis, D. (1996) 'Accuracy, Fluency and Conformity', in J. Willis and D. Willis (eds) *Challenge and Change in Language Teaching*, 44 - 51, Oxford: Heinemann.