الفصل الثالث

الدراسات الثقافية، وممارسات تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، والممارس للغة من غير الناطق بها

Cultural Studies, Foreign Language Teaching and Learning Practices, and the NNS Practitioner

ماركو موديانو – جامعة جافل
Marko Modiano, Gavle University

١ – المقدمة

في تناولها للغة الإنجليزية كلغة عالمية (EIL)، تتناول جنكنز (Jenkins, 2000) "الوضوح الفونولوجي التبادلي" من منظور غير الناطقين باللغة NNS. تشير جنكنز، وتنتقد التعليم والتعلم التقليدي للغة الإنجليزية ELT، أن البرامج التقليدية "تنطوي على عناصر غير ضرورية، وغير واقعية، وفي أسوأ الأحوال، تضر بإعداد المعلمين في إعداد طلابهم بمهارات اللفظ الملائمة لأي مستخدم عالمي للغة الإنجليزية" (٢٠٠٠، ١). إن تركيزها هو على الجوانب بين الثقافية لاستخدام اللغة الإنجليزية بين غير الناطقين باللغة الإنجليزية. وفضلاً عن ذلك، تضع جنكنز الأساس، ليس فقط لتقنين عادات اللفظ لدى غير الناطقين باللغة، ولكن كذلك لممارسات تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية التي

هي ذات توجه مشترك Lingua Franca. في هذا الفصل سنرى الإشارات الأولى للانفصال الهام بين ممارسات وإيديولوجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT التقليدية.

يشكك سيدلوفر Seidlhofer بالآراء التقليدية لتعليم اللغة الإنجليزية ELT، وتفسير بعض مدرسي اللغة الإنجليزية "أن مهمتهم ... تركز على جعل طلابهم ناطقين باللغة مقلدين بأدق ما يمكن، أو قولبتهم في أنماط من سلوك الناطقين باللغة، محملين بكل الأعباء الثقافية بلا سؤال، وحتى دون أن تلاحظ" (١٩٩٩، ٢٣٧). لسوء الحظ، الذين يدافعون عن استبدال المعايير التربوية وممارسات تعليم اللغة الإنجليزية ELT التقليدية بإطار اللغة الإنجليزية كلغة EIL أو إطار انجليزي – أوروبي يواجهون عقبتين أساسيتين (من أجل مراجعة أشمل انظر Modiano, 2000a; Seidlhofer, 2001)؛ الأولى، أن برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT التي تتبارى لتبرز المفهوم الدولي أو الأوروبي للسان في الجزء الأعظم من أوروبا مضطرة لأن تكون كذلك بدون معيار شرعي أو مقنن؛ وثانياً، لأنه لا يوجد حتى الآن أي قاعدة راسخة لأي فرع من "الدراسات الثقافية" في تعليم اللغة الإنجليزية ELT والتي تعتبر دولية أو متمركزة حول الناطقين باللغة NS. وبدون معيار تعليمي من اللغة المشتركة LINGUA FRANCA، فإن المنظور الدولي في "الدراسات الثقافية" كوحدة تعليمية لتدريس اللغة الإنجليزية ELT يتجاوز قليلاً تمثيل التنوعات المتعددة، ومن الممكن ربما تمثيل النصوص الأدبية في تلك التنوعات، ومراجعة "لانحراف" السمات اللغوية عن "الانجليزية القياسية"، وفحص دقيق "لثقافة المحيط" لأنها يمكن أن توصف بأنها "مختلفة" عن ثقافة المجتمعات الناطقة في المركز. إن التركيز غالباً ينصب على *الاستيعاب* في مقابل *القدرة اللغوية الاتصالية* (Llurda, 2000). فاستخدام المعايير التعليمية التي تقوم على تنوعات غير الناطقين باللغة مثل الإنجليزية كلغة عالمية EIL، مع ذلك، قد لا يجعل تعلم اللغة الإنجليزية

منسجماً مع البيئات اللغوية الفعلية والبيئات التي يقطنها غير الناطقين باللغة NNS، لكنه قد يمهد الطريق كذلك لفرع عالمي من الدراسات الثقافية.

إن برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT التي تقوم على معايير تعليمية ونظم الدراسات الثقافية التي تضعف من دور الناطقين باللغة NS وبدلاً عن ذلك تركز على تنوعات غير الناطقين باللغة NNS تضع الأساس لتطور منظور اتصالي عبر- ثقافي لتفاعل غير الناطقين باللغة NNS مع غير الناطق بالغة NNS. وهنا، يكون للممارس غير الناطق باللغة NNS مزايا يتفوق بها على المدرس الناطق باللغةNS- ليس فقط بسبب أن لديهم المعرفة بالتعقيدات اللغوية للغة الأم واللغة المستهدفة التي تحتك بها - ولكن الأكثر أهمية بسبب أن الممارس غير الناطق باللغة NNS هو الأكثر ملاءمة لتزويد الطلاب بمنظور ثقافي متعدد (انظر Braine, 1999; Cook, 1999; Davies, 1991; Kramsch, 1998; Llurda, 2004a; Medgyes, 1992; Modiano, 2001b; Paikeday, 1985; and Rampton, 1990). وبالمقارنة، فإن الممارس التقليدي الناطق باللغة NS "" ، في ترويجه للموروث الغربي، لا يدمج التعددية الثقافية من منظور الآخر(الذي يقع على المحيط بالطبيعة في فكرة براج كاشرو للدوائر متحدة المركز للغات الإنجليزية العالمية). إن إيديولوجيات الإنجليزية كلغة EIL، أي فكرة اللغة كملكية property للناطق بلغة ثانية L2، تفترض مسبقاً أنه ليس فقط الأفكار المتأصلة ذات الخصوصية الثقافية "للإنجليزية القياسية" تلعب دوراً مهيمناً في تطور معايير غير الناطقين باللغة NNS، ولكن ثقافات الناطقين باللغة NS كذلك أعطيت أقل من حجمها بالمقارنة بأهمية السياقات الثقافية التي يتواصل فيها الناطقون بلغة ثانية L2 عبر ثقافي.

إن جوهر وحدات الدراسات الثقافية التي تقدم في تعليم اللغة الإنجليزية من الممكن تمييزه، وهو شيء يبنى من خلال المواد التعليمية، والمنهجية التعليمية، وبالسياقات التي تتحقق فيها اللغة. على سبيل المثال، ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية

ELT في الدول القومية التي يسود فيها السكان من أصول أوروبية ويتكلمون اللغة الإنجليزية تختلف جذرياً عن قواعد تدريس اللغة الإنجليزية ELT بالنسبة للناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية الذين يعيشون في دول قومية لها تاريخ استعماري. إن دارسي اللغة الأجنبية الذين يعيشون في الدول المتقدمة، كذلك، يحتاجون ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية ELT، ومعايير تعليمية، وبرامج دراسات ثقافية والتي تصمم خصيصاً لتلبية احتياجاتهم. وبالنسبة للدارسين الذين يعيشون في دول قومية ناطقة باللغة الإنجليزية، فإن تعليم اللغة الإنجليزية التقليدي سيكون إجراءً بالنسبة للغالبية العظمى من الدارسين[١]. إن الدول في عهد ما بعد الاستعمار تتحول الآن إلى الإنجليزيات الجديدة بأعداد متزايدة. وبوجود أوروبيين من قلب أوروبا، مع ذلك، ففي حين أن هنالك دارسين يجدون أن الإنجليزية كلغة عالمية EIL أقل جاذبية، بسبب قبولهم وتفضيلهم لقواعد تدريس اللغة الإنجليزية ELT التقليدية، فإن الطلاب الذين يرفضون الإيديولوجيات التي تشكل الأساس لتدريس اللغة الإنجليزية التقليدية ELT ونتيجة لذلك يعتنقون التصور ألمفاهيمي المشترك lingua franca للإنجليزية لن يجدوا ما يحتاجون إليه في برامج تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية المؤسسية التقليدية[٢].

فإذا نظرنا إلى الإيديولوجيات التي يروج لها في برامج الدراسات الثقافية التي ترافق تعليم وتعلم لسان أجنبي في أوروبا EU، يتضح أن اللغات الأجنبية ترتبط في الغالب بتصور الدول القومية باعتبارها موطن اللسان، ودراسة أدب، وثقافة ومجتمع

---

[١] بالطبع يمكن تصور أن يرفض الدارسون غير الناطقين للغة الذين يعيشون في دول قومية تسود فيها اللغة.

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

تلك الكيانات السياسية هو مكون أساسي من تعليم اللغة. وفضلاً عن ذلك، فإن برامج اللغات الأجنبية التقليدية تتبع قواعد تعليمية راسخة ؛ فعلى سبيل المثال، المعيار التعليمي عرفي ويستهدف استخدام وسط كلامي مثالي وذات مكانة مرموقة كما هو مفترض. إن المدرسين الناطقين باللغة NS هم نماذج في الاستخدام الصحيح، ولذلك، فهناك إلحاح كبير على المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ليبدوا متكلمين ناطقين باللغة. ويجتهد الطلاب لتحقيق كفاءة قريبة من الناطقين باللغة ضمن المعيار الذي يقدم في التدريس. إن من المفهوم أن دراسة ثقافة وسط كلامي مستهدف، وكذلك التنظيم الاجتماعي، والجغرافيا، والتكوين الديني، إلخ ستؤدي إلى أديب يحقق كفاءة قريبة من مستوى الناطقين باللغة. وكما يشير لوردا (Llurda 2004b)، في مثل تلك السياقات لا يوجد سؤال "التصورات النمطية الثقافية التي قد تنتقل للطلاب الذين يتوقون ليصبحوا كالإنجليز English-like قدر الإمكان ؛ فالعديد من الطلاب الذين ينجحون في مثل تلك البرامج التعليمية يصبحون أعضاء (ثانويين) في الأوساط الكلامية التي يدرسونها.

وبالنسبة للبعض، فإن تجربة البرامج التعليمية التي تقوم على الممارسات التقليدية تعتبر غزواً ثقافياً، وتفتك بوجود الهويات الأصلية المتجذرة في لغة وثقافة الأسلاف. وبالنسبة لأولئك الذين يتكلمون لغات مهددة بالانقراض، وينتمون إلى ثقافات مهددة بالانقراض، فإن التوسع الكبير في اكتساب لغات يتم التواصل بها على نطاق واسع، مع أنه مفيد في بعض الجوانب، إلا أنه قد يكون الفعل الحاسم الذي يعجل في نهاية اللغات الضعيفة، وبالتالي التميز الثقافي للفرد والجماعة التي ينتمي إليها الفرد. ومن هنا، تعتبر الإمبريالية اللغوية كعملية تؤدي، من خلال تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، ليس إلى انقراض لغات وثقافات عديدة، ولكن كذلك إلى تحول في

الهوية الثقافية للمتعلم. إن دور اللغة الإنجليزية بشكل خاص مهم في هذه العملية (من أجل مناقشة الهيمنة اللغوية انظر Parakrama, 1995; Pennycook, 1998; and Philipson, 1992).

إن من الواضح أن البرامج التقليدية لتعليم اللغة الأجنبية بحاجة إلى مراجعة، بسبب أنها لا تشجع على التواصل البين ثقافي بين غير الناطقين للغة مع غير الناطقين بها (NNS to NNS). والأكثر أهمية، مع ذلك، أنها لا تقدم للمتعلمين فرصاً وافرة لبناء "هوية" في اللسان الأجنبي بما يعكس شخصيتهم في اللغة الأولى L1 (لكنها تشجع بدلاً من ذلك خلق نموذج الناطق باللغة NS المثالي). وبالتالي، لم يعد ممكناً افتراض أن وحدات الدراسات الثقافية التعليمية التي تدار ثقافياً في برامج تعلم اللغة الأجنبية، وتشكل الهوية الثقافية الذي يرافق تعلم اللغة في تلك السياقات، يمكن ترويجها في السياقات المؤسسية لتعلم اللغة بدون أن نتساءل أولاً عن إيجابيات وسلبيات مثل هذا العمل. في هذه الورقة سوف أناقش النقص الحالي في وجود أي قاعدة عملية لدراسة الثقافة في برامج تعلم اللغة الإنجليزية، مع وصفٍ للكيفية التي يمكن بها للتصورات المفاهيمية الجديدة للغة الإنجليزية أن تؤدي إلى ظهور ممارسات تعلم وتعليم اللغة التي تأخذ بالاعتبار الطبيعة المتعددة ثقافياً للغة الإنجليزية في العالم. إن هذه المكانة، علاوةً على ذلك، تشير أن الممارس غير الناطق باللغة NNS، له مزايا محددة على المدرس الناطق باللغة NS ليس فقط في الدراسات اللغوية ولكن كذلك في الدراسات الثقافية.

٢ – بنية الهوية في التنوعات غير الناطقة باللغة

The Construction of Identity in non-Native Varieties

في السياقات ما بعد الفترة الاستعمارية حيث تخدم اللغة الإنجليزية مجتمعات متعددة لغوياً، يشير ظهور تنوعات اللغة الثانية من اللغة الإنجليزية إلى أن اللسان الآن

تطور بأسلوب بعيد بعض الشيء عن رقابة وظائف المعايرة التي تقوم على الناطقين باللغة. وفي تأكيده لفكرة الإنجليزيات ال (world Englishes)، يناقش براج كاشرو بشكل مقنع أن الهويات الثقافية التي تميز أفراد المجتمعات الناطقة بلغة ثانية، مثل، نيجيريا والهند، تدعم الموائمة الاتصالية، وفي الغالب تكون أكثر ملاءمة، في السياق، بالمقارنة مع هويات اللغة الثانية L2 التي تطورت من خلال التدريب على إتقان اللغة الإنجليزية القياسية في شكل لغة انجليزية بريطانية (BrE) أو انجليزية أمريكية (AmE) عرفية (Kachru, 1982)؛ وهذا بسبب قيمة الحس المجتمعي الذي ينشأ من خلال استخدام رموز خاصة بثقافة موطنيه. وفضلاً عن ذلك، تؤسس منتديات اللغة الثانية، بعض أشكال اللغة، مثل الإنجليزية البريطانية (BrE) التي يتم تلقي ألفاظها، لتقسيمات طبقية مدمرة، وتثبت الإيديولوجيات الأجنبية بالإكراه.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للإنجليزية الأمريكية (AmE) عند استخدامها كمعيار تعلمي في أماكن مثل جنوب الباسيفيك، حيث تكون تلك العناصر الحاسمة في التحول لنمط الحياة الأمريكية Americanization سريعة في إبراز الطبيعة المربكة للإيديولوجيات الأمريكية المنقولة للطلاب فيما يدرسونه ومن خلال تعرضهم للغة الإنجليزية. وفي الحقيقة، فإن حركة ما بعد عهد الاستعمار الحالية، أدت الى ظهور حساسية أكبر اتجاه مسألة الهوية الثقافية وحقوق الإنسان اللغوية وقادت إلى فهم أفضل للدور الذي تلعبه تنوعات اللغة الثانية في خلق الهويات الثقافية. لقد آن الأوان لنبدأ بدقة أكبر دراسة مسائل مشابهة كما تنطبق على الناطقين بلغات أجنبية.

لقد جرى تعديل العديد من برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL نتيجة لتزايد الوعي بالدور الذي يلعبه استخدام اللغة لثانية في تطور الهوية الثقافية. فعلى سبيل المثال، بدلاً من دراسة الإنجليزية البريطانية (BrE) عن طريق تلقي النطق (Received

(Pronunciation RP، وقراءة أعمال شكسبير، والتعلم عن الحياة البرلمانية، وتنظيم تمرينات لعب الأدوار التي تستهدف الأنشطة السياحية في لندن، إلخ، فإن العديد من الناس في الشعوب النامية، وهم يسعون للكفاءة في اللغة الإنجليزية، يتلقون تعليماً في اللغة الإنجليزية بتنوعات خاصة بهم، ويعمل مدرسوهم بشكل حثيث على استقدام ما يملكونه من أفكار من بلادهم إلى التدريس. وبالتالي، فإن دراسة أعمال الكتاب لأعضاء مجتمع الدارسين، واستخدام مواد تعلم وتعليم منتجة محلياً، والتركيز على التاريخ المحلي، ودراسة الدولة القومية باللغة الإنجليزية ومن خلالها وجد أنها منطلقات عملية بالنسبة للعديد من الناطقين بالإنجليزية كلغة ثانية ممن يتشبثون باللغة المشتركة lingua franca لمسايرة واقع الحياة في أعقاب الحكم البريطاني. إن اللغة الإنجليزية، بتلك الصفة، كانت ملاءمة عملياً لسبب بسيط وهو أن العديد من الأمم النامية تتألف من عد كبير من التجمعات اللسانية المتنوعة. لقد كان وجود لغة يتم التواصل بها على نطاق واسع ضرورةً في عملية بناء الدولة القومية. فاللغة الإنجليزية باعتبارها لغة فوق- قومية تمنح الشعوب ذات الخلفيات اللغوية المتباينة الفرصة للتلاقي عند احتفائها بالهويات القومية. وبالتالي، فبدلاً من جعل اللغة في مكانة سامقة ؛ بسبب أنها يمكن أن تعمل كبوابة لأنماط الحياة والإيديولوجيات الغربية، يمكن للناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL التركيز بدلاً من ذلك على الملاءمة العملية للسان في وظائفه المتعددة كلغة مشتركة lingua franca.

ومن جانب آخر، يطوع قلب أوروبا اللغة الإنجليزية بأسلوب مختلف تماماً. فمعظم التمايزات الاجتماعية والثقافية للغة الإنجليزية هي منطقة مألوفة بالنسبة للأوروبيين الغربيين، ممن، في معظم الحالات، يتكلمون لغات لها انتشار واسع، مثل اللغة الإنجليزية، في العالم. وبالنسبة لسكان قلب أوروبا، فإن فرض تعلم اللغة

الإنجليزية إيديولوجياً كان أقل تشدداً بكثير. وبالرغم من ذلك، ففي حين أن هنالك وعياً أن اللغة الإنجليزية أصبحت سريعاً اللغة المشتركة lingua franca لأوروبا، فهناك اعتراف أقل بكثير بحقيقة أنه بالنسبة لقلب أوروبا تتطور اللغة الإنجليزية لتصبح متنوعة في ذاتها (انظر Jenkins, Modiano&Seidlhofer, 2001). إن ظهور هذا الشكل اللساني الأوروبي الجديد له دلالات بعيدة المدى بالنسبة لأساليب التدريس المستخدمة في سياقات التعلم- التعليم المؤسسية، وبالنسبة لإطار المواد التعليمية مثل المقررات، والقواميس، والقواعد، وبالنسبة لبرامج الدراسات الثقافية التي ترافق تعلم اللغة الأجنبية، وبالنسبة للهويات الثقافية المتشابكة في العملية.

٣- الازدواجية الثقافية، والتعددية الثقافية، وفوق – ثقافية
Transculturism, Interculturalism, and Biculturalism

في مناقشتها لتدريس اللغة والوحدة الأوروبية، تشير كارن ريزاقر Karen Risager أن تماهي الحدود الوطنية في الاتحاد الأوروبي "يقوض بالفعل من تدريس [اللغة الأجنبية] والذي لا يزال بشكل حاسم يتأثر بفكرة اللغة القومية والثقافة الوطنية" (١٩٩٨، ٢٤٢). وتتساءل: "كيف يستجيب تدريس اللغة في أوروبا لهذا التطور؟" (٢٤٢) وتشير ريزقار إلى اتجاهات تدريس اللغة الأجنبية في الدانمرك والتي تشير إلى أن استراتيجيات التعليم والتعلم قد انتقلت من مدخلٍ بين – ثقافات عديدة intercultural ولغة أجنبية إلى مدخلٍ بين – ثقافات متعددة multicultural ومدخل فوق – ثقافي transcultural. وتشير ريزقار إلى أن الأممية internationalization هي القوة الحاسمة في هذا التغيير. وفي رفضها لمدخل اللغة الأجنبية بسبب أنه يروج لانتقال التمحور الاثني ethnocentricism من ثقافة أجنبية مثلى إلى ثقافة المتعلم، تزعم ريزقار أن مثل تلك الإيديولوجيات في تدريس اللغة تراجعت منذ ثمانينات القرن العشرين. ولسوء الحظ،

مع ذلك، هناك من الممارسين ممن يصرون على ترويج رؤية لغة أجنبية، وثقافة أجنبية للغة المستهدفة في سياقات أحادية اللغة وأحادية الثقافة (وهذا يصدق بشكل خاص على اللغة الإنجليزية)[٣]. إن المدخل البين – ثقافي intercultural هو تطور بمعنى أن هناك نوعا من التركيز على التميزات الثقافية للمتعلم في التوصل إلى الثقافة واللغة المستهدفة، ولكن بسبب أن اللغة بالرغم من ذلك " تُدرّس كما لو أنها لغة أولى" (Risager, 244)، فإن برامج تعلم اللغة الأجنبية وجدت كذلك قاصرة.

إن التعددية الثقافية كأحد أبعاد الحياة الاجتماعية تعتبر طبيعية في التفاعل الإنساني عند تدريس اللغات الأجنبية من منظور اللغة المشتركة. وفضلاً عن ذلك، مع الفوق- ثقافية transculturalism يكون هناك البعد العالمي. ومن هنا يكون ممكناً وضع تعلم اللغة في مدى واسع لمهام تفاعل غير الناطقين باللغة NNS مع غير الناطقين باللغة NNS. وبالتالي، فإن السياق الثقافي لتعلم اللغة هو الميدان الذي يلتقي فيه عدد كبير من الممثلين الذين يمثلون اللغات والثقافات المتعددة، وكذلك المستويات المختلفة من الكفاية والقدرة الشاملة بأي عدد من التشكيلات. ومن هنا تسمح اللغة المشتركة lingua franca للأفراد ذوي الكفاية في اللغة الحق في الوصول والمشاركة. وفي حين أن من الواضح أن فئة الناطقين باللغة NS سيشاركون في هذا النشاط، فإن التميز الثقافي والأسلوب الخاص في استخدام اللغة الذي يميز الناطق باللغة ببساطة سيكون المنطلق الأول من بين منطلقات عديدة في الطيف العريض من الشعوب التي تستخدم اللغة المشتركة lingua franca.

---

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

يبني ماكاي Mckay في مناقشته للدراسات الثقافية في كتابه تعليم اللغة الإنجليزية ELT (٢٠٠٠) على آراء كرامش حول دور "الثقافة" في تعليم اللغة (Kramsch, 1993). ومن هنا، يتضح أن ماكاي وكرامش ملتزمان بفكرة أن تدريس اللغة والثقافة يتطلب احتراماً شديداً بالتوجه الثقافي للمتعلم. فمن وجهة نظرهما، الهدف الأول للتدريس هو تشجيع المتعلمين على تحديد مكانتهم كأعضاء ضمن ثقافتهم الخاصة ممن يفهمون المكانة الثقافية الخاصة بهم وبالآخرين، وليس كأعضاء مرتقبين يطلبون قبولاً واعترافاً من مجموعة من الناطقين بلغة أولى L1 أجنبية. ووجد ماكاي Mckay أن تمييز بايرم Byram (١٩٩٨) أن الثنائية الثقافية biculturalism تفترض مسبقاً التماهي مع، وربما قبول ثقافة اللغة المستهدفة، في مقابل البين – ثقافية interculturalism، والتي تدل فقط على الوعي بالثقافات الأخرى وبأهميتها. ولأن اللغة الإنجليزية تعرف بأنها لغة ، أي لغة يملكها أولئك الذين لديهم معرفة باللسان، فلا يمكن تمثيل الفوارق الثقافية بأي وسط لساني معين. وبالتالي، فإن البعد الثقافية لتعليم اللغة الإنجليزية ELT، من بين أشياء أخرى، لا بد أن يتم تقديمه بأسلوب يشجع المتعلمين على تفهم وتقدير الآخرين الذين يستخدمون اللغة الإنجليزية في تعاملهم، اخذين بعين الاعتبار تمايزاتهم الثقافية في اللغة الإنجليزية.

ويشدد ماركاي على "الحاجة إلى الاعتراف بقيمة دمج المعلومات التي تتعلق بالثقافة الخاصة بالطلاب" لأن مثل هذه المعلومات يحتاجها الطلاب الذين يريدون أن يكونوا قادرين على شرح ثقافتهم للآخرين (Mckay, 2000: 11). إن هذه نظرة جديدة ومتجددة لفرع الدراسات الثقافية من تعليم اللغة الإنجليزية ELT. إن تصميم المنهاج، وتطوير استراتيجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT، وتأليف مواد تعليم اللغة مع أخذ مثل تلك الأهداف في الحسبان سيصبح شيئاً مختلفاً تماماً بالمقارنة مع الاتجاه التقليدي

لنشاط تعليم اللغة الإنجليزية ELT الحالي اليوم. وفضلاً عن ذلك، إذا كان الهدف من التدريس هو تعزيز الهوية المميزة للمتعلم في اللغة الإنجليزية ومن خلالها، وإذا كان المبرر لذلك هو الاعتقاد الراسخ أن مثل هذا العمل سيؤدي إلي ناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو كناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL ممكن هم أفضل الأفضل إعداداً للانخراط في عالم متعدد ثقافياً، فمن الملائم بالتأكيد أن يقوم بالتدريب شخص لديه الخبرة للتعبير عن ثقافته الخاصة بلغة أجنبية. إن الممارس غير الناطق باللغة NNS ملائم بشكل خاص لمواجهة مثل تلك التحديات.

ومن جانب آخر، عند تدريب المدربين لإشراك الناطقين باللغة NS ضمن سياقات الناطقين باللغة، فيلزم أن تقدم برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT تدريساً في السياقات الثقافية لكيفية تفاعل غير الناطقين باللغة NNS مع غير الناطقين باللغة NNS، خاصة في السياقات التي يكون لدى المتعلمين دافعية للاندماج. وبالنسبة لأولئك الطلاب، فان الممارس الناطق باللغة NS ملائم بالتأكيد عندما يكون الهدف من التدريس هو البحث في البيئات التي يقطنها الناطقون باللغة NS. بالنسبة للطلاب الذين يحملون أفكاراً تقليدية حول تعلم لغة أجنبية، وممن مستوى كفاءتهم متقدم، يكون من المعقول توقع أن مثل هؤلاء الطلاب سيرغبون باكتساب المعرفة، على سبيل المثال، عن الثقافة الأمريكية والبريطانية، والممارس الناطق باللغة NS بلا شك سيستمر تقديره من بين المتعلمين. إن قيمة استخدام مثل هؤلاء المدرسين ذوي القدرات المشابهة، مع ذلك، لا يقلل من أهمية تعزيز الممارسين غير الناطقين باللغة NNS في البرامج التعليمية للغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL.

إن أي برنامج للغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL حسب التعريف يجب أن يشمل الفحص الدقيق للسياقات التي تستخدم فيها اللغة الإنجليزية في السياقات عبر – الثقافية

بين غير الناطقين باللغة NNS وغير الناطقين باللغة NNS. وفضلاً عن ذلك، ففي حين أن الهدف الأول لبرامج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL هو توعية الطلاب حول الكيفية التي يمكنهم بها تمثيل ثقافاتهم وهوياتهم الخاصة باللغة الإنجليزية ومن خلالها، فإنها تهتم بالدرجة الأولى كذلك بالحاجة إلى إعطاء الطلاب الفرصة لاكتساب المعرفة بالبيئة الأوسع التي سيعملون ضمنها. ومن هنا، فإن معرفة وفهم كافة الشعوب التي تستخدم اللغة الإنجليزية مفيد. إن مثل هذا التدريب والمعرفة لا يقوم على اعتقاد أن معايير الناطقين باللغة لها قيمة أكبر بالمقارنة مع المعايير البعيدة عن الناطقين باللغة de-nativised. وتماماً كما أن تنوعات اللغة الثانية هي أشكال الاتصال الأكثر ملاءمة في المجتمعات التي توصف بأنها ضمن "الدائرة الأبعد" في تصنيف كاشرو، فإن تنوعات اللغة الأجنبية ملائمة للناطقين باللغة الأجنبية الذين يطمحون تعلم اللغة الإنجليزية بدون إعطاء الانطباع للآخرين أنهم أفراد ثانويين في المجتمع الأنجلو – ساكسوني (انظر Kachru, 1985).

وفي حين أن العديد من الممارسين غير الناطقين باللغة NNS الذين يعملون في قلب أوروبا يؤيدون المعايرة بالناطقين باللغة NS، فإنه يمكن اعتبار أن للممارسين غير الناطقين باللغة NNS الملتزمين بنشر اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة lingua franca مزايا في كافة أشكال التدريب المؤسسي للغة الأجنبية. ولأسباب واضحة، يفهم الممارسون غير الناطقين باللغة NNS الأسلوب الذي يتصور به طلابهم "أجنبية" الآخر، والطريقة التي يمكن بها التوافق مع هذه المعرفة، بأسلوب مختلف كليةً عند مقارنتها بالممارس الناطق باللغة NS أحادي اللغة. وبالتالي، إذا افترضنا أن الهدف الأول للتدريس هو التشجيع إن لم يكن القبول أو على الأقل احترام ممارسات واعتقادات الآخرين، فإن الممارسين غير الناطقين باللغة NNS، الذين كانوا في الحقيقة يمثلون الآخر بالنسبة

للناطقين باللغة NS، ستكون مشاركتهم لاستراتيجياتهم الاتصالية المتعددة مع الطلاب أفضل من أجل التغلب على العقبات بين الشعوب ذات التوجهات الاجتماعية، والثقافية، واللغوية المختلفة. إن مثل عمليات التلقي والتفاوض هذه ربما يفهمها بشكل أفضل الممارس غير الناطق باللغة NNS لسبب بسيط وهو أنهم عايشوا عمليات تفكير مشابهة، ومثل هذه التجربة تساعدهم في جهودهم لمساعدة غيرهم من الطلاب في رحلتهم في عالم استخدام اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، لا بد من ملاحظة أن معايشة نفس العمليات لا يضمن درجة عالية من التساهل. ومع ذلك، أرى أنه حيث يشترك المدرس والطالب في أرضية مشتركة بينهما، سيقوم أساس قوي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL.

وبالتالي، فإن البين- ثقافية interculturalism كتصور مفاهيمي لأهداف المكون اللغوي والثقافي في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، تتحقق، برأيي، عندما يشارك الممارس في التوجهات الثقافية للمتعلمين. إن البديل هو الوقوع في شَرَك رفع الناطقين باللغة NS (والسياقات الثقافية للناطقين باللغة NS) على حساب الهويات المحلية. وبدون تشجيع الهويات المحلية في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، سيكون هناك خطر أن يستمر تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كأداة إمبريالية لغوية وثقافية. ومن جانب آخر، مع تشجيع الهويات الثقافية في تعلم اللغة الإنجليزية ELT، ستكون هناك إمكانية أن تصبح اللغة الإنجليزية لغة فرانكفونية lingua franca أكثر "ديمقراطية".

وتقدم كرمش تمييزاً مفيدا هنا في اقتراحها لتقارب الأسس الجوهرية لشعار حقوق الإنسان اللغوية كما اقترح سكوتناب - كانغاس وفيليبسون (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994) فكرة الكفاية الاتصالية. إن "تعليم الجوهر" كما اقترحت كرامش تنطوي على افتراض مسبق العلم بالسياقات الفعلية التي يستخدم فيها الدارسون اللغة

الإنجليزية (Kramsch, 1998:24). إن مثل هذا الموقف يشرح محاولة التوافق مع ما هو مفروض أو الوظائف الإمبريالية اللغوية لتعلم اللغة الأجنبية. ويضع إطاراً مرجعياً لدراسة إستراتيجيات الخطاب العديدة التي تميز غير الناطقين باللغة NNS عن الناطقين باللغة والفروقات الثقافية التي يعتقد أن شريحة الناطقين للغة تمثلها. وبالتالي، من المعقول، بالتأكيد، أن الممارسين غير الناطقين باللغة NNS سيتولون دوراً قيادياً في بناء منطلقات تقعيد، وتقنين، ومعايرة تنوعات غير الناطقين باللغة NNS التي تعكس عقلية غير الناطقين باللغة NNS الذين في استخدامهم للغة المشتركة lingua franca يدركون الوقائع الثقافية واللغوية التي تختلف بشكل متميز عن الأطر المرجعية التي تميز الناطق باللغة NS. وهذه هي الطبيعة الحقيقية لتصور اللغة الانجليزية مفاهيمياً كلغة مشتركة lingua franca. وفي حين أن غالبية الناطقين باللغة NS يستخدمون بشكل أساسي اللغة الإنجليزية في تواصلهم مع الناطقين للغة الآخرين، فإن شريحة غير الناطقين باللغة NNS هي التي تمثل الطليعة في تطور اللغة كوسيلة للاندماج اللغوي والثقافي العالمي.

٤- السويد ونشوء اللغة الإنجليزية-الأوروبية
Sweden and the Genesis of Euro-English

كان ينصب اهتمامي بشكل رئيسي على الأسلوب الذي يمكن لتصورات اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة lingua franca أن تفيد في تطوير استراتيجيات تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية بالنسبة لقلب أوروبا. وبالنسبة للمناقشة هنا حول سلسلة الدراسات الثقافية في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، والدور الذي يمكن أن يلعبه الممارس غير الناطق باللغة NNS في تدريس وحدات تعليمية من الدراسات الثقافية، فقد يكون من المفيد أن نتطرق إلى الظروف الخاصة لتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في قلب أوروبا.

وسبب تركيزنا على السويد ببساطة هو أنني أكثر معرفة بتعليم اللغة الإنجليزية في هذا البلد، وكذلك بسبب أن برامج اللغة الإنجليزية في هذه الدولة العضو في الاتحاد الأوروبي EU مشابهة كثيراً للبرامج التعليمية المستخدمة في شمال أوروبا كما أنها تمثل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL بالنسبة لهذه المنطقة من الاتحاد الأوروبي. ففي السويد، كانت تقاليد التعليم على كل المستويات، حتى بداية تسعينات القرن العشرين تشجع الإنجليزية البريطانية BrE و تعلم ألفاظها، وبالنسبة للطلاب كان التقليد العمل تجاه تحقيق كفاءة تقترب من الناطقين باللغة. فبرامج الدراسات الثقافية استهدفت التنظيم الاجتماعي والثقافة البريطانية، وأفردت حيزاً معيناً للدراسات الأمريكية.

ونتيجة لذلك، كان غالبية السويديين قبل تسعينات القرن العشرين يمتلكون اللهجة البريطانية ويتبعون قواعد النحو، والتهجئة، والمفردات في الإنجليزية البريطانية BrE. إن العديد من مستخدمي اللغة الإنجليزية من أجزاء أخرى من العالم عند تفاعلهم مع السويديين قد يصنعوا روابط مع السياق الاجتماعي والثقافي البريطاني. على سبيل المثال، في حين أن المدرسين السويديين في السابق كانوا يلتزمون بفكرة عدم قبول المزج بين سمات اللغة الإنجليزية البريطانية والأمريكية، وكان طلبتهم يظهرون علامات على التقيد بهذه الممارسة، فإنه بوجود الأمركة Americanization اللغوية، فقد شاع في السويد الشكل اللساني المحكي من اللغة الإنجليزية في وسط الأطلسي ربما أكثر انتشاراً من الإنجليزية البريطانية BrE أو الإنجليزية الأمريكية AmE على حد سواء (انظر Mobarg, 2002; Soderlund & Modiano Axelsson-Westergren, 2002;). إن الأمركة اللغوية، التي أصبحت تتزايد في السويد وأوروبا خلال فترة ما بعد الحرب، مع رواج حقيقي في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين، جعلت من التوافق على صورة واحدة شبه مستحيل. إن مجيء الإنترنت، والتطور في الاتصالات، وازدهار

الإعلام الأمريكي في مجالات عديدة (الأفلام، شبكات التلفزة ال، والتطبيقات الحاسوبية التفاعلية، الخ) جعل انتشار اللغة الإنجليزية الأمريكية AmE يتسارع، وكذلك انتشار الأسلوب الذي تؤثر به الإنجليزية الأمريكية AmE على التنوعات الأخرى. وفضلاً عن ذلك، في السنوات العشر الأخيرة كانت هناك دلائل على أن اللغة الإنجليزية البريطانية BrE نفسها لم تعد شاملة بما يكفي لتلبية احتياجات الطلاب سواء السويديين أو في قلب أوروبا[٤].

وبالتالي، فإن استخدام اللغة الإنجليزية بالنسبة للعديد من السويديين هو الآن أكثر تعددية، وأكثر انسجاماً مع التصور الذاتي للسويدي كمواطن منفتح عالميا يعتمد على اللغة الإنجليزية للتواصل عبر الثقافات. إن الابتعاد عن منظور الإنجليزية البريطانية BrE بالنسبة للغة الإنجليزية، مع ذلك، والاقتراب نحو فهم أكثر تعددية من الناحية الثقافية لم يتم الاعتراف به في العديد من السياقات المؤسسية لتعليم اللغة. وعندما كنا ندرس في مستوى الكلية رأينا تطور المنهاج الذي يبين الوعي بالتغيرات التي حدثت؛ فالمدارس الأساسية والثانوية، وبرامج تدريب المعلمين لم تكيف مناهجها بشكل كاف لتتوافق مع التغيرات في فهمنا لدافعية المتعلم، والسياقات الثقافية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. إن هذا أمر غير محمود، باعتبار أن الحاجة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة فرانكفونية lingua franca قد أصبحت حاجة ملحة في تلك السياقات التعليمية التي يفضل فيها الدارسون أنفسهم استخدام أشكال عالمية من اللغة.

---

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

٥- اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السويد
EFL in Sweden

في استقطاب المدرسين للمدارس الأساسية والثانوية (وفي بعض الحالات، في مؤسسات التعليم العالي)، كان المبدأ الأساسي للإداريين المسئولين عن التوظيف لمدة طويلة هو الإعلاء من شأن الناطقين باللغة الإنجليزية الذين ينتمون إلى مستويات اجتماعية "مرموقة" ؛ وعند عدم توافر الأفراد الذين لديهم مثل تلك القدرات، فإن الناطقين باللغة الذين يطمحون بتحقيق مثل تلك الأهداف يعتبرون الأفضل بعدهم، وبالتالي، فإن غالبية مدرسي اللغة الإنجليزية في السويد يتكلمون العامية البريطانية بأسلوب معين، وأحياناً بلكنة سويدية. وفي التدريس، فإن أسلوب تعليم اللغة الأجنبية التقليدي هو نظام اليوم. فالمعلم، النموذج، يدرب طلابه على القواعد النحوية، والالتزام، أخذا بالاعتبار السمات الخاطئة للغة التي قد تكون مقبولة في تنوعات لغوية أخرى، خاصة الإنجليزية الأمريكية AME. و هذا المعلم لديه الاعتقاد بتفوق الإنجليزية البريطانية BrE على غيرها من اللغات الانجليزية بالإضافة إلى الاعتقاد أن الملكية الفكرية البريطانية أكثر قيمة مقارنة مع ما هو معروض في مجالات أخرى للغة الإنجليزية.

وبشكل طبيعي، فإن الافتراض هو أنه يجري تدريب الطلاب للعمل في بريطانيا ؛ لنقل أن التمرينات تصمم لكي تلائم سهولة الاتصال بين الطالب والناطق باللغة الإنجليزية البريطانية BrE. وفي تلك السياقات، من المتوقع أن "يمثل" المدرس الناطق باللغة ، من أجل "إعادة خلق" البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها الناطق باللغة. إن العديد من الأعراف الاجتماعية القياسية، والسلوك المهذب يتم استحضارها إلى الواجهة في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية. إن استخدام الأسئلة التقريرية tag question والتلميحات، على سبيل المثال، تُدرس كوسيلة "لكسر الجليد" في المحادثة المهذبة.

وفيما وراء البروتوكولات الاجتماعية، يتم التشديد كثيراً على التصور السويدي للتاريخ، والثقافة، والمجتمع البريطاني. إن مثل هذه المعرفة من المفترض أنها مطلوبة من أولئك الذين يريدون أن يُنظر إليهم على أن "يعلموا" من قبل أن محاورا لهم بريطاني. إن البريطانيين أنفسهم يُختزلون في تصورات نمطية ؛ فالبرامج التعليمية التي تبلغ أوجها بين السويديين تنتقل بالفعل إلى المملكة المتحدة. وهذا "الاحتفاء الختامي" يعيدنا إلى قيمة معرفة اللغة الإنجليزية في أي سياق بريطاني ويعزز إيمان الطلاب بحكمة تعلم اللغة الإنجليزية البريطانية BrE. ويُعتقد أن مثل هذا التدريب عظيم القيمة كوسيلة لإعداد الطلاب ليس فقط لإشراك البريطانيين ولكن كذلك الشعوب الأخرى الناطقة باللغة الإنجليزية.

٦- التوجهات البريطانية في المواد التعليمية السويدية
British Orientation in the Swedish Educational Materials

إن المواد التعليمية المستخدمة في التدريس تعكس هذه النظرة المحافظة للغة ؛ فالقواميس البريطانية هي طبعة معيارية في السويد (أكثر انتشاراً لونغمان وأكسفورد)، لأنها المراجع والقواعد التي كتبها غالباً بريطانيون يعيشون ويعملون في السويد، أو من قبل سويديين درسوا بالطريقة البريطانية. وفي حين أننا نرى حيزاً أكبر في المواد مخصص لتنوعات أخرى من اللسان الإنجليزي، فإن هذه النشاطات في الغالب مشوهة بحيث أنها تفهم كأمثلة لفرد لديه توجه بريطاني يواجه شخصاً يمثل الآخر فعلياً. إن الناطقين بتنوعات أخرى من اللغة الإنجليزية، الناطق باللغة وكذلك الناطق بلغة ثانية يتم الاعتناء بهم على حساب المنظور البريطاني. وفي الغالب يتم التقليل من شأن الأمريكيين بينما يتم تصوير البريطانيين بشكل ثابت كأفراد يظهرون كل ما تعنيه اللغة الصحيحة والبروتوكولات الاجتماعية المناسبة. وبالتالي، فإن التصورات النمطية

زاخرة في المناقشات حول الأمريكي "النموذجي" باعتباره لا يخلو من العيوب، بينما الفرد البريطاني في التصورات النمطية يتم تصوره كشخص يعيش حياة بريطانية أكثر تطوراً ومثالية. وفضلاً عن ذلك، وفي حين أنه غالباً ينشأ جو ليبرالي ومتعدد ثقافياً في المواد وكذلك في التدريس، فالواضح أن اللغة تقدم كملكية للبريطانية، والسياقات التي تستخدم في معظم النصوص تشرح كيف يتصور الفرد العالم من وجهة نظر "آنجلو" Anglophile استعلائية.

إن هذا النظام يوجد في عملية التحليل كنتيجة للتغيرات الجارية داخل الصف وخارجه. على سبيل المثال، في السنوات الأخيرة شاهدنا تزايد استخدام المواد الأمريكية، ليس في المقررات، والقواميس والنحو بشكل خاص، ولكن بشكل بارز في الأعمال المرجعية. إن معظم تكنولوجيا المعلومات المتوافرة لأطفال المدارس السويديين مكتوبة بلغة إنجليزية أمريكية AmE، وتقدم بديلاً عن اتجاه الإنجليزية البريطانية BrE. إن هذه النقلة البعيدة عن منظور الإنجليزية البريطانية BrE تعززت من خلال قراءة كتب كتبها مؤلفون من البلدان النامية. إن ظهور "الأدب المكتوب باللغة الإنجليزية" في مقابل "الأدب الإنجليزي" يتحدى السياق الثقافي التقليدي لتعليم اللغة الإنجليزية ELT. فبينما تتطور ممارسات تعليم اللغة الإنجليزية ELT وكذلك المواد التعليمية من خلال تعرض الطلاب لمدى واسع من التنوعات اللغوية، فهي في نفس الوقت تشجع اللغة الإنجليزية البريطانية القياسية كنموذج في تدريس النحو، والمفردات، ومهارات المحادثة. وفي الحقيقة، أصبح واضحاً بشكل متزايد لعدد كبير من ممارسي تعليم اللغة الإنجليزية ELT في السويد أن الاعتقاد في أي برنامج للدراسات الثقافية والذي يركز بشكل تام على التصور المفاهيمي البريطاني للعالم هو أسلوب قديم تماماً. فإذا أخذنا بعين الاعتبار المواد الفعلية المستخدمة في التدريس، يتضح أن

الناطقين باللغة الإنجليزية البريطانية BrE، والممارسين غير الناطقين باللغة NNS الذين يعتمدون الإنجليزية البريطانية BrE المعيار لديهم لتدعم جهودهم في ترويج إيديولوجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT التقليدية. إن الممارس غير الناطق باللغة NNS في السويد الذي يطمح إلى تطبيق المداخل الجديدة على تدريس اللغة الإنجليزية سوف يبحث عن مواد أخرى، مواد تركز على التعددية الثقافية وعلى التنوع الثقافي.

٧- برامج الدراسات الثقافية والتعددية الثقافية
Cultural Studies Programs and Cultural Pluralism

من الواضح أن البرامج التقليدية كانت ولا تزال تهتم بشكل رئيسي بالظواهر الاجتماعية والثقافية البريطانية. وبالرغم من ذلك، يتم الترويج حالياً لعدد من الخطابات الجديدة. إن الانبهار بالاثنية والحركات ما بعد فترة الاستعمار، على سبيل المثال، حرفت بشكل كبير السياق الثقافي لتعلم اللغة الإنجليزية بعيداً عن التفسيرات التقليدية للقانون (من منظور بريطاني) تجاه الاهتمام بالخطابات التي يقدمها أناس يعيشون في بلدان نامية أقليات من أبنائها تعيش في الغرب. إن التركيز على الهويات الفرعية hyphenated identities، وعلى الناس تحت التمييز لأي سبب يجلب انتباهنا بينما الملكيات الفكرية للجمهور العام في بريطانيا وكذلك في الولايات المتحدة تفتقد أساسها. ومن المنطقي افتراض أن قراءة ودراسة أعمال مؤلفين مقننين هو عمل أكاديمي هام بالنسبة للناطقين باللغة أولى L1 الذين يطمحون إلى تعلم المزيد عن ثقافاتهم الخاصة. ومع ذلك، بالنسبة لمشروع تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، فإن مثل تلك النصوص أقل ملاءمة من الناحية التعليمية عند مقارنتها بالنصوص التي تركز على التواصل عبر- الثقافي، وهذا ينطبق بشكل خاص على استخدم أولئك المهتمون في

العمل على اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة lingua franca. ونتيجة لهذا التغير في الاهتمام، أصبح مقبولاً بين ممارسي تعليم اللغة الإنجليزية ELT استهداف التفاعل الاجتماعي بين غير الناطقين باللغة في مقابل وجهة النظر التقليدية أن المتعلم غير الناطق باللغة يقف في مواجهة الناطق باللغة. إن هذا السياق الثقافي، أي غير الناطق باللغة NNS مع غير الناطق باللغة NNS، يخلق بروتوكولاً اجتماعياً كحقل مثير للدراسة قائم بذاته. وبالتالي، في برامج الأدب والدراسات الثقافية في السويد التي صممت لدعم عملية تعلم اللغة، فإن البديل عن التوجه نحو اللغة الإنجليزية البريطانية BrE هو تصور استخدام اللغة الإنجليزية من منظور غير الناطق باللغة، وتشجيع الملكيات الفكرية للأقليات ولفترة ما بعد المستعمرات.

إن قراءة "الأدب باللغة الإنجليزية" في مقابل "الأدب الإنجليزي" يفترض دراسة كل الآداب من كل أنحاء العالم الذي يستخدم اللغة الإنجليزية. ففي جامعة جافل Gavle على سبيل المثال، يقرأ طلبة السنة الأولى الآداب ال باللغة الإنجليزية ويدرسون اللغة كوسط اتصال تعددي من الناحية الثقافية.. ولا بد من ملاحظة أن برامج الدراسات الثقافية، مع ذلك، لكي تكون فعالة، تتطلب معياراً تعليمياً للغة الإنجليزية كلغة دولية EIL من أجل التدريس الفعلي للغة. إن فرض معيار تعليمي في التدريس سواء انجليزية بريطانية BrE أو انجليزية أمريكية AmE، ومن ثم فرض تفسير "تعددي من الناحية الثقافية" للغة الإنجليزية في الوحدات الدراسية الأدبية والدراسات الثقافية لا ينسجمان، وفي حين أنها تتقدم على البرامج التقليدية، إلا أنها توصلنا فقط إلى منتصف الطريق في رحلتنا.

٨- الهوية، والدراسات الثقافية، وغير الناطقين باللغة ، وتعليم اللغة الإنجليزية
Identity, Cultural Studies, the NNS, and ELT

إن قضية الهوية الثقافية ذات أهمية أساسية، لأنها الجانب العملي من الصورة اللغوية المستهدفة بعبارات اتصالية. ومن أجل المحافظة والترويج لحقوق الإنسان اللغوية، يجب أن لا يقتصر تعليم اللغة الإنجليزية ELT على رؤية اللغات المشتركة للغة الإنجليزية القياسية، ولكن كذلك أن تصبح قاعدة للدراسات الثقافية التي تشجع على تطور هويات غير الناطقين باللغة (انظر Canagarajah, 1999; Modiano, 2001b; and Rajagopalan, 1999). وكخطوة أولى، ينبغي استخدام القواميس الدولية في التدريس، ومعرفة المفردات يجب أن تتجاوز الوصف البسيط للمعنى. وعوضاً عن ذلك، يجب أن تشمل المعرفة المفرداتية ليس فقط العلم أين تستخدم المصطلحات عادةً، ولكن كذلك أين يكون استخدامها غير معروف. وفيما هو أبعد من هذه المعرفة، سيرغب الطلبة في التجليات العديدة للغة الإنجليزية كلغة دولية EIL بتعلم الكلمات التي هي "في صميم اللغة الإنجليزية" ومستخدمة عادةً ومفهومة من قبل غالبية مستخدمي اللغة الإنجليزية. وكمثال، المصطلح الإنجليزي البريطاني BrE "مدرسة حكومية" لتعني "مدرسة داخلية خاصة" (public school for private boarding school) ومصطلح (عيار) stone ليعني مقياس وزن (٦,٣ كيلوغرام) هي مصطلحات ذات خصوصية ثقافية. إن عدداً كبيراً جداً من الناس في أمريكا الشمالية لا يعلمون بهذه الفوارق (وفي الحقيقة العديد من مستخدمي اللغة الإنجليزية عبر العالم لا يعرفون هذه المصطلحات بأي معنى). إن الطلاب الذين لديهم منظور عبر- ثقافي للغة الإنجليزية يتعلمون ليس فقط المصطلحات نفسها وكذلك أين تستخدم هذه المصطلحات، ولكن كذلك حقيقة أن مصطلح "مدرسة داخلية خاصة"، أو تسمية الوزن بالكيلو مستخدمة ومفهومة دولياً بشكل أسهل. وبالتالي، في دراسة المفردات، يتم توعية طلبة اللغة الإنجليزية كلغة

مشتركة لمثل تلك التعقيدات في استخدام المفردات. وبشكل بديل، تقديم تفسير للمفردات ذات خصوصية ثقافية، يكون أقل ملاءمة من الناحية الاتصالية وأكثر تعدياً من الناحية الثقافية. وفضلاً عن ذلك، فإن الممارس غير الناطق باللغة NNS، الذي ليس لديه ولاء نحو فئة من الناطقين باللغة NS سيكون في وضع أفضل لتغليب المصلحة في مثل تلك الأمور.

ويمكن أن يقال نفس الشيء بالنسبة للفظ؛ فسواء أخذ المتعلمون تدريساً بالإنجليزية القياسية، وكان متوقعاً منهم "إتقان" اللغة المنطوقة بذلك المستوى أو غيره فيمكن تشجيعهم على استهداف معايير لفظ أخرى. إننا نتصور أن طلبة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL يتعرضون ويقدم لهم تدريس في تنوعات لغوية عديدة. وفي مسعاهم لتعلم تنوعات اللغة الإنجليزية الكثيرة، يكتسب المتعلمون المعرفة بالطرق المختلفة العديدة التي يمكن بها لفظ الكلمات. ومع ذلك ومن أجل مساعدة المتعلمين تطوير لهجتهم إلى ملاءمة اتصالياً، سيلزم ممارس تعليم اللغة الإنجليزية ELT امتلاك معرفة خاصة بصعوبات "اللفظ" الخاصة بالفئة اللغوية التي ينتمي إليها المتعلم. وفضلاً عن ذلك، من المقبول بالتأكيد في إيديولوجيات اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL احتفاظ المتعلمين برواسب لكنة لغتهم الأم. ومن هذا الجانب، أجرت جينيفر جينكنز بحثاً شاملاً حول معايير اللفظ بالنسبة لغير لناطقين باللغة NNS وتقدم في بحثها توجيهات مقترحة للفظ بالنسبة لغير الناطقين باللغة NNS والتي لها قيمة وظيفية جوهرية في الفعل الاتصالي (انظر Jenkins, 2000). وبالتالي، يمكن تصور أن الناطق الكفء باللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL هو شخص أتقن اللغة الإنجليزية، ويتواصل بشكل فعال في السياق عبر – الثقافي، ولديه لهجة تكشف عن اللغة الأم للمتكلم. وأحياناً، مع ذلك، فإن التصورات المفاهيمية مثل "اللهجة غير المميزة مناطقياً أو غير المميزة

جغرافياً" والتي تفترض أن لفظ غير الناطق باللغة NNS له قدر كبير من القيمة في الفعل الاتصالي، ستصبح خياراً واعداً. إن هذا المعنى لاستخدام اللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 في كون أن من الصعب تحديد مكانه جغرافياً يمكن بسهولة ملاحظته في اللغة الإنجليزية التي يتكلم بها العديد من الأوروبيين في قلب أوروبا. إن مثل هذا الاستخدام إلى حد كبير هو ما حاولت أن أصفه في بحثي كشكل من الإنجليزية الأوروبية أو إنجليزية وسط – الأطلسي.

كناطق باللغة، مع ذلك، أجد صعوبة في تدريس طلبتي كيف يتكلمون لهجة غير مميزة مناطقياً أو جغرافياً. بالتأكيد، الأفراد الذين يتكلمون بدون لكنة الناطق باللغة يكونون أفضل استعداداً لتعليم الدارسين كيفية التكلم باللغة الإنجليزية بهذه الكيفية. ومرة ثانية، نرى أن الحكمة هي في تشجيع الممارس غير الناطق باللغة NNS في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، خاصةً في تلك السياقات التعليمية حيث تكون هيمنة ما يسمى صورة الناطق باللغة NS "المرموقة" هي في عملية إحلالها بإيديولوجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT الحساسة للضغط الثقافي في تعلم لغة أجنبية.

إن التركيز على التصور المفاهيمي للمفردات واللفظ في اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL يسير جنباً إلى جنب مع قراءة الآداب باللغة الإنجليزية حيث يتم تقديم النصوص في تدريس جذوره تمتد في مقاطع عريضة عبر المجتمعات التي تستخدم اللغة الإنجليزية. وفي تلك القراءات لا يكون للطلاب فقط الفرصة لملاحظة كيف تسلك اللغة الإنجليزية كلغة اتصال على نطاق واسع، لكن يمكن أن يشهدوا كذلك كيف تعمل الأشكال العديدة من البروتوكول الاجتماعي في السياقات الثقافية المتعددة. إن الإيديولوجيات الاجتماعية والثقافية التي تزدهر في الآداب المكتوبة باللغة الإنجليزية تمنح الطلاب فرصة الانخراط في عالم تعددي من الناحية الثقافية، وهو شيء يعمل

على موازنة الرؤية لأنجلو- أمريكية التي يتم الترويج لها كثيراً في الأدب الأمريكي والإنجليزي التقليدي. وبدلاً من قراءة شكسبير، وأوستن، وديكنز، والأخوات برونتيه، وهاوثورن، وبوي، يمكن أن يقرأ الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة فرانكفونية نصوصاً لمؤلفين مثل آتشيب، جورديمير، كينكايد، كينغستون، ووالكر[٥]. إن الممارس غير الناطق باللغة NNS والمتعلم على حد سواء في دراستهم لمثل تلك النصوص يكونون على قدم المساواة أمام تلك المواد. والبديل أن يكون غير الناطق باللغة NNS هو الآخر الذي يراقب من المحيط الأعمال الفنية الثقافية لشريحة الناطقين باللغة القابعين في المركز.

وفي دراسة اللغة الإنجليزية، يعطى الطلاب مقدمة عن اللغويات الاجتماعية حيث تتم الدراسة الدقيقة للغات الإنجليزية في العالم، والتنوعات اللغوية الرئيسة، ولهجاتها ولكناتها الإقليمية، والتنوعات اللغوية كلغة ثانية، واللغة الهجين pidgins، والكريولية Creoles. ويتعلم الطلاب أكثر كيف تعمل اللغة الإنجليزية في عدد متنوع من الدول القومية بحيث يكتسبون فهماً أفضل لمدى واسع من استخدام اللغة الإنجليزية. ومن هنا، يمكن أن نتصور أن دراسات اللغة الإنجليزية يمكن أن تكون الأساس لدراسة التنظيم الاجتماعي الأوروبي في قلب أوروبا، حيث قلب أوروبا، على سبيل المثال،

---

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

حازت على نوع الاهتمام الذي حصلت عليه المملكة المتحدة في البرامج التقليدية. وفضلاً عن ذلك، يمكن دراسة أعمال منظمات مثل الاتحاد الأوروبي EU، والصليب الأحمر الدولي، والأمم المتحدة، والبنك الدولي. إن مثل تلك النشاطات هي بدائل عن التشديد التقليدي على التنظيم الاجتماعي والمؤسسات الأمريكية والبريطانية.

إن برامج الدراسات الثقافية يمكن أن تركز كذلك على الأعمال الفنية لأي منطقة أو دولة قومية. إن مثل هذا التعرض، وكذلك الجهود لاستيعاب الإيديولوجيات بشكل أفضل التي تدعم الملكيات الفكرية التي ينتجها غير الناطقين باللغة NNS يمكن أن تعمل كطريق في الوعي العالمي، وهو شيء يدعم غير الناطقين باللغة NNS في مسعىً لبناء فهم للغة الإنجليزية كلغة مشتركة وليس كوسط للهيمنة الاجتماعية – الاقتصادية والثقافية الآنجلو – أمريكية. إن دراسة الثقافات (التي تتواصل) باللغة الإنجليزية تقدم للمتعلمين الوعي بأدوارهم في الاندماج العالمي وال. ومن هنا، وتحت توجيه الممارس غير الناطق باللغة NNS، يمكن للطالب والمعلم على حد سواء وضع أنفسهم بشكل مركزي في عملية تطوير اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة .

٩– الخاتمة

Conclusion

يتضح أن رؤية العولمة والاندماج الثقافي، ليس فقط بالنسبة لأوروبا ولكن كذلك بالنسبة للناس عبر العالم تعتمد على لغة يتم التواصل بها على نطاق واسع. بالنسبة للاتحاد الأوروبي EU هذه اللغة هي الإنجليزية، وفضلاً عن ذلك، غير الناطقين باللغة NNS الأوروبيون يطمحون للمشاركة في حراك العولمة، فإذا كان الأمر كذلك، فمن الملائم أن تقدم برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT للأوروبيين في قلب أوروبا الفرصة لتعلم اللسان الإنجليزي كلغة مشتركة وفي الحقيقة فإن البرامج التي

توالي المنظور الآنجلو – سكسوني للإنجليزية، مع هيمنة الناطقين باللغة NS في تحديد الاستخدام الصحيح والتوجه الثقافي، والبروتوكول الاجتماعي لن تعتبر سليمة إيديولوجياً في السنوات القادمة. وكبديل، فإن رؤى اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL، والإنجليزية الأوروبية، والإنجليزية وسط الأطلسي بالنسبة لقلب أوروبا هي الأفضل ملاءمة لدعم غير الناطقين باللغة NNS بهدف بناء الهوية من خلال اللغة المشتركة التي تمثل أفضل ما تمثل التوجه الثقافي الأوروبي في قلب أوروبا. إن مثل هذا الموقف يفترض أن الممارسين غير الناطقين باللغة NNS يلعبون دوراً هاماً في تطور اللغة الإنجليزية. والخطوة الأولى يجب أن تكون في تأسيس قواعد اللغة المشتركة للمعيار التعليمي، وفضلاً عن ذلك، تطبيق مكمل الدراسات الثقافية لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية التعددي من الناحية الثقافية بدل كونه موالياً للتصور المفترض لواقع الناطقين باللغة NNS.

١٠– ملاحظات

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

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

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

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

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

١١- المراجع

References

Axelsson-Westerngren, M. (2002). "Refined" or "Relaxed" English pronunciation: Usage and attitudes among Swedish university students. In M. Modiano (Ed.). Studies in Mid-Atlantic English. Gavle: HS Institutionens Skriftserie Nr 7. 132-146

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

Byram,M. (1998). Cultural identities in multilingual classrooms. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), Beyond bilingualism. Clevedon: Multilingual, Matters. 96-116

Canagarajah, A.S. (1999). On EFL teachers, awareness, and agency. ELT Journal, 53(3), 207-213

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

Davies, A. (1991). The native speaker in applied linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press

Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxfor: Oxford University Press

Jenkins, J. Modiano, M. & Seidlhofer, B. (2001). Euro-English. English Today, 17(4), 13-19

Kachru, B. (1982). Models of non-native Englishes. In Braj Kachru (Ed.), The other tongue. Urbana, Il: University of Illinois Press. 31-57

Kachru, B. (1985). Institutionalized second-language varieties. In S. Greenbaum (Ed.), The English language today. Oxford: Pergamon Press. 211-226

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press

Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.). Language Learning in intercultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press. 16-31

Llurda, E. (2000). On competence, proficiency, and communicative language ability. The International Journal of Applied Linguistics, 10(1), 85-96.

Llurda, E. (2004a). Non-native-speaker teachers and English as an international language. The International Journal of Applied Linguistics, 14 (3), 314-323

Llurda, E. (2004b). "native/Non-native speaker" discourses in foreign language university departments in Spain. In B. Dendrinos & B. Mitsikopoulou (Eds.), Policies for linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe. Athens, Greece: University of Athens Press: 237-243

McKay, S.L. (2000). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. TESOL Journal, Winter, 7-11

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? Englih language Teaching Journal, 46(4), 340-349

Mobarg, M. (2002). RP of GA? On Swedish school students' choice of English pronunciation . In M. Modiano (Ed.), Studies in Mid-Atlantic English, Gavle, Sweden: HS Institutionens Skriftserie Nr 7. 119-131

Modiano, M. (1999). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. English Today. 15(4), 3-13

Modiano, M. (2001a). Ideology and the ELT practitioner. The International Journal of Applied Linguistics, 11(2), 159-173

Modiano, M. (2001b). Linguistic imperialism, EIL, and cultural diversity. ELT Journal, 54(4), 339-346

Modiano, M. (Ed.) (2002). Studies sin Mid-Atlantic English. Gavle, Sweden: HS Intitutionens Skriftserie Nr 7

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

Parakrama, A. (1995). De-heemonizing language standards: Learning from (post) colonial English about "English". London: McMillan

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

Phillipson, R.. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the "native speaker": Expertise, Affiliation and inheritance, ELT Journal, 44(2), 97-101

Rajagopalan, K. (1999). Of EFL teachers, conscience, and cowardice. ELT Journal, 53(3), 200-206

Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), Language learning in intercultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press. 242-54

Seidlhofer, B. (1999). Double standards: Teacher education in the expanding circle. World Englishes, 18(2), 233-245

Seidlhofer, B. (2001). Closing the conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. The International Journal of Applied Linguistics, 11(2), 133-158

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (Eds.) (1994). Linguistic human right. Berlin: Mouton de Gruyter

Soderlund, M. & Modiano, M. (2002). Swedish upper secondary school students and their attitudes towards AmE, BrE, and Mid-Atlantic English. In M. Modiano (Ed.), Studies in Mid-Atlantic English, Gavle, Sweden: HS Institutionens Skriftserie Nr 7, 147-171

obeikandl.com