الفصل السادس

بناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية من خلال كلام المعلم غير الناطق باللغة

Constructing Social Relationships and Language Knowledge Through Non-Native Speaking Teacher Talk

جوزيب ماريا كوتس - جوزسيب ماريا دياز - جامعة لايدا
Josep Maria Cots & Josep M. Diaz, Universitat de Lleida

١– المقدمة: دراسة كلام المعلم

Introduction: The Study of Teacher Talk

تركز هذه الدراسة على كلام مدرس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL من غير الناطقين باللغة (NNS) في بناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية في الصف. هدفت الدراسة في المقام الأول إلى استكشاف مدى إمكانية التعرف على الأساليب التفاعلية المختلفة التي ترتبط بالأفكار الخاصة بالمعاني semantic الخاصة بالأسلوب، ووصف المشارك في الحوار. وفي الدرجة الثانية، تهدف هذه الدراسة لتكون كمساهمة في مجمل الأبحاث الحديثة حول المدرسين الناطقين باللغة NS في مقابل المدرسين غير الناطقين بها NNS من خلال تبني مدخل التحليل الجزئي لكلام المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، النادر في الأدبيات نسبياً.

وبشكل عام تناولت الأبحاث كلام المعلم من زاويتين رئيستين: تعديلات الكلام والتفاعل بين الطالب – المعلم. و جرى في الغالب في هذه الأبحاث وصف التعديلات في كلام المعلم بالتركيز على الجوانب البنيوية structural وليس العملية pragmatic. وفي مراجعة شاملة للأبحاث حتى أواخر الثمانينات من القرن العشرين أوضح شاودرون (Chaudron, 1988) مجالات البحث الرئيسية فيما يتصل بالسلوك اللفظي للمعلم في الصف: معدل الكلام، العروض، الصوتيات، الوقف، المفردات، وبشكل خاص النحو. وفي هذا المجال الأخير، تركزت جهود الباحثين على طول الألفاظ، subordination، markedness، grammaticality، وأنواع الجمل.

ومن زاوية التفاعل بين المعلم- والطالب، كان التركيز على النوعين الأبرز من الحركة التي يتبناها المعلمون في حصة اللغة الأجنبية وهما: الأسئلة والتغذية الراجعة. واستمراراً للتقليد الذي ابتدأه سنكلير و كولتهارد (Sinclair & Coulthard, 1975)، يقدم جونسون (١٩٩٥) طريقة بديلة لتناول التفاعل بين الطالب والمعلم من خلال التركيز على الأنماط التفاعلية التي تنتج في الحصة ودرجة مساهمة هذه الأنماط في تعظيم الاستفادة من عملية تعلم اللغة. على سبيل المثال، يبين هال و والش (Hall & Walsh, 2002) أن هناك صورتين متكررتين من ثلاثية تجاذب الكلام في الصف في التفاعل بين المعلم – والمجموعة بأكملها وهي "بدء الكلام > الاستجابة > التقييم" و"بدء الكلام > الاستجابة > المتابعة"، وأنها تنتج بيئات مختلفة لتعلم اللغة من عملية النقل إلى عملية الاستقصاء.

إن التشديد على الوصف البنيوي الذي يمثله المدخلان السابقان لكلام المعلم تجاهلا حقيقة أن البشر يستخدمون الكلام لصياغة عمليات تمثيل للواقع وتفسيرات للخبرة. وبهذا المعنى فاللغة ليست مجرد "وسيلة" منيعة لنقل المعلومات ولكنها وسيلة للتأثير في العالم (Austin, 1962; Searle,1969;) وكما قال ميرسير (Mercer, 1959: 15) "أداة لتحويل التجربة إلى معرفة ثقافية وفهم". وبالتالي يمكن القول أن معرفتنا عن العالم مبنية اجتماعياً في الأحداث الاتصالية المختلفة التي نشارك فيها. وهذه العملية من بناء المعرفة، تحدث وسط مركب العلاقات الاجتماعية مع المشاركين الآخرين التي تنشأ ويعاد إنشاؤها بشكل متزامن مع بناء المعرفة (Habermas, 2001).

ويمكن اعتبار الحصة الصفية كأحد الأنواع الأكثر تمثيلاً لحدث الكلام (Cazden, 1988) في مجتمعنا، بهدف واضح وهو أن يكون بإمكان المشاركين بناء المعرفة. ومع ذلك، فإن الحصة هي مكان اجتماعي نربطه بأطر (Mnsky, 1975) ونصوص معينة (Schank & Abelson, 1977). وكما في أي نوع آخر من الممارسات الاجتماعية المألوفة، يأتي المشاركون إلى الدرس ومعهم توقعات محددة بشأن الوضع، والغايات، ومعايير التفاعل، والموضوعات، إلخ. وبعض هذه التوقعات ترتبط بالسلوك اللفظي؛ وأحياناً تكون صريحة وفي حالات أخرى تترك ضمنية. وبالرغم من هذه التوقعات، يمكن للمشاركين دائماً محاولة صياغة الواقع عن طريق اللغة، واقتراح طرق محددة لتأسيس العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وتمثيل العالم بطرق خاصة.

وفي حصة اللغة الأجنبية، كما في المواقف الاجتماعية الأخرى، توجد المعرفة والفهم إلى المدى الذي تكون فيه نتيجة لفعل التشارك (Mercer: 66). ويستخدم المعلم والطلاب اللغة ويتواصلون بالآخرين لتحويل خبرتهم إلى معرفة ومهارات لغوية تتيح للطلاب تعلم اللغة الأجنبية والتواصل بها. وخبرة المعلم الكبيرة وكذلك مركز القوة

الذي يشغله تخلق "تشاركاً غير متوازن" حيث يكون المعلم، وليس المتعلمين، هو الذي يشارك بشكل رئيسي بخبرته في اللغة والعالم وهو الذي يعرّف من خلال التفاعل نوع العلاقة الاجتماعية التي يرغب بوجودها معهم. ونظراً لأن كلام المعلم هو الخطاب العام السائد في الصف، فلا بد أن يكون ممكناً البدء في فهم المعرفة التي يتم بناؤها وكذلك العلاقات والأدوار الاجتماعية التي يخلقها التركيز على كلام المعلم.

إن الأدبيات التي تحلل السلوك الصفي للمعلم غير الناطق باللغة NNS بدقة نادرة جداً. وكما يمكن أن نرى في المراجعة التاريخية لبراين Brain للأبحاث حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNS (في هذا الكتاب)، فقد كانت غالبية الدراسات تقوم على تصورات المعلمين و/أو تصورات الطلاب التي يتم الحصول عليها من خلال الاستبانات. ويدعو ميدجايز (Medgyes, 1994) إلى شيء من الحذر في استخدام الاستبانات واعتبارها ممثلة لسلوك المعلم في الصف. وتمثل آرفا و ميدجايز (Arva & Medgyes, 2000) استثناءً مثيراً من هذه النزعة من حيث أنه، إلى جانب استخدام استبانه، أقام المؤلفون دراستهم على ملاحظة السلوك الصفي للمعلم. وعلى الرغم من أن دراسات عديدة ذكرها براين (في هذا الكتاب؛ انظر على سبيل المثال Sammy & Brutt-Griffler, 1999; Inbar-Lourie, 2001; and Cheung, 2002) تشير إلى علاقات المعلم- بالطلاب، فإنه لا توجد أي دراسة من الدراسات حول المعلمين غير الناطقين باللغة NNS حسب علمنا تبنت مدخل التحليل الجزئي الذي يركز على تفاصيل محددة من السلوك اللفظي للمعلم ونتائجه المحتملة سواء من وجهة نظر اجتماعية أو معرفية.

٢- إطار تحليلي
Analytical Framework

تقوم الدراسة الحالية على فرضية أن الطريقة الوحيدة لوصف كلام المعلم تكون من خلال التركيز على التعبير عن الذاتية من قبل المتكلم من خلال تقديم وسائل أسلوبية ومن خلال رسالة inscription المشاركين في الحوار. إن الإطار التحليلي الذي نتبناه يتمركز حول فكرة "الذاتية في الحوار" من نظرية التعبير المنظم theorie de enunciation (مثلاً، Benveniste, 1977; Ducrot, 1980; Kerbrat-Orecchioni,1980). وبحسب هذه النظرية تحتوي الألفاظ على قرائن لغوية يوزعها المخاطِب بشكل إستراتيجي بحيث يتمكن المخاطَب من تفسيرها بطريقة معينة (Calsamiglia & Tuson, 1999:135). وسنبدأ من منطلق أنه بافتراض العبارة المقترحة "ستصل سو اليوم"، يتمكن المتكلم من الاختيار بين إثباتها أو نفيها بطريقة مطلقة ("تصل سو/ لن تصل سو اليوم) وتقديم أنواع مختلفة من علاقات الذاتية بين المتحاورين والعبارة المقترحة" ("أنا/أنت تعرف أن سو تصل اليوم"، "لا بد ستصل سو اليوم"، "آمل أن تصل سو اليوم"، "أنت تريد أن تصل سو اليوم"، الخ.

وبحسب فيركلوغ (Fairclough, 1989) يتعلق الأسلوب بالتعبير عن سلطة المتكلم فيما يتعلق بالآخرين، وفيما يتعلق بالحقيقة أو احتمالية تمثيل الواقع. ويعرف النوع الأول كأسلوب علائقي relational modality وهو يقابل بوضوح النوع الأخلاقي deontic من المنطق الأسلوبي. والنوع الثاني من الأسلوب يعرف على أنه تعبيري ونظيره في المنطق الأسلوبي يعرف بالأسلوب المعرفي. وعن طريق الأسلوب العلائقي يعبر المتكلمون عن علاقات الالتزام بينهم أنفسهم أو مستمعيهم وبين الموضوع المقترح. وهو يشمل كافة تلك الأفعال اللفظية التي يقوم بها المتكلم من أجل تعريف (أو إعادة تعريف) علاقته الاجتماعية بالمحاور، ومن حيث اللغويات النظمية، يمكن أن يناظر

الوظيفة الشخصية البينية للغة. إن الأسلوب التعبيري يتعلق بتمثيل الواقع ومستوى فهم ومعرفة المتكلم به ؛ وهذا ما قد يعتبر في اللغويات النظمية الوظيفة التخيلية. وهذا هو المعنى الذي قصده فيركلوغ (Fairclough, 1992: 160) عندما قال إن الأسلوب هو "نقطة تقاطع في الحوار بين دلالة الواقع وتمثيل العلاقات الاجتماعية – أو من حيث اللغويات النظمية، بين الوظيفة التخيلية والوظيفية الشخصية البينية للغة".

وعلى الرغم من أن الجانب المحوري للأسلوب يرتبط بمعاني الالتزام واليقين، يقترح كالسامغليا و توسون (Calsamiglia & Tuson, 1999: 177) أن من الممكن أن تأخذ بالحسبان معاني ذاتية أخرى في الحوار يمكن التعبير عنها من حيث المقاييس التي تسمح للمتكلم أن يضع نفسه بالنسبة لمضمون الموضوع المقترح:

١- الالتزام (علائقي/أخلاقي): التزامي، جائز، اختياري، ممنوع.

٢- اليقين (تعبيري/معرفي): مؤكد، محتمل، مشكوك فيه، غير محتمل.

٣- التكرار: دائماً، لا، أبداً، أحياناً.

٤- الكمية: كل شيء، لا شيء، شيء ما.

٥- المكان: كل مكان، لا مكان، مكان ما.

٦- الإرادة: يريد، يرفض، يرغب، يحاول.

ويميز فيركلوغ (Fairclough, 1992) أكثر بين الأسلوب *الذاتي*، حيث يكون حضور المتكلم واضحاً (مثلاً، أظن أنه سيأتي غداً) والأسلوب *الموضوعي* حيث لا يكون واضحاً وجهة النظر الممثلة، ما إذا كانت وجهة نظر المتكلم أو وجهة نظر شخص آخر (مثلاً، قد يأتي غداً). إن تحليل السياقات اللفظية المختلفة التي يستخدم فيها الأسلوب الذاتي يعطينا إمكانية التعرف على الكيفية التي يرسم بها المعلم المشاركين اللذين يشملهم الموقف الصفي (المعلم ممثلاً بـ "أنا" أو الجمع بـ"نحن"،

والطلاب ممثلون بـ أنت" أو الجمع "أنتم") والعمليات، والصفات، والظروف المختلفة التي يربطها بهم.

إن الفكرة المهمة في تحليل البيانات هي فكرة إستراتيجية الحوار. ومتابعةً لدراسة جومبيرز (Gumperz, 1982) وتانين (Tannen, 1989) نعرف إستراتيجية الحوار بأنها استخدام المتكلم أو المستمع المنظم للمعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية – الاجتماعية العامة لتحقيق الأهداف التي يقصدونها عند إنتاج رسالة أو تفسيرها في سياق معين. ويمكن أن تتحقق إستراتيجيات الحوار عند مستويات مختلفة من إنتاج الكلام (العروض، اللغة غير اللفظية، اختيار الرمز، المفردات، والنحو، إلخ) وإدراجها من قبل المتكلم يعتمد على المعرفة الثقافية الاجتماعية واللغوية للمستمع من أجل البدء في عملية استدلال معينة.

الأداة الأخيرة المستخدمة في تحليل البيانات هي مفهوم الحدث *act* كما هو لدى كولتهارد (Coulthard, 1985) والذي يمكن تعريفه على أنه جزء من الكلام له وظيفة تفاعلية محددة. وبحسب المؤلف، تشكل الاحداث المستوى الأخير من المراتب الخمس المقترحة في تحليل التفاعل الصفي: وهي الدرس، والأداء، والتبادل، والحركة الحدث.

٣- تحليل البيانات
Data Analysis

ينقسم تحليل البيانات إلى جزأين: التحول الأسلوبي (٤.١) ووصف المشارك (٤.٢). بالنسبة للجزء الأول، يركز التحليل على نصوص مسجلة لحصتي لغة انجليزية كلغة أجنبية EFL من المستوى المتوسط يقوم بتدريسهما مدرسون غير ناطقين باللغة NNS في كاتالونيا (إسبانيا): "أ" (معلم في أواخر العشرينات من عمره) و"ب" (معلمة في أواخر الثلاثينات من عمرها). من وجهة نظرنا يمثل هذان المدرسان الأقطاب المتقابلة

في متصل أسلوب التدريس من حيث الطريقة التي يعرفان بها علاقتهما الاجتماعية بالطلاب وطبيعة المعرفة اللغوية.

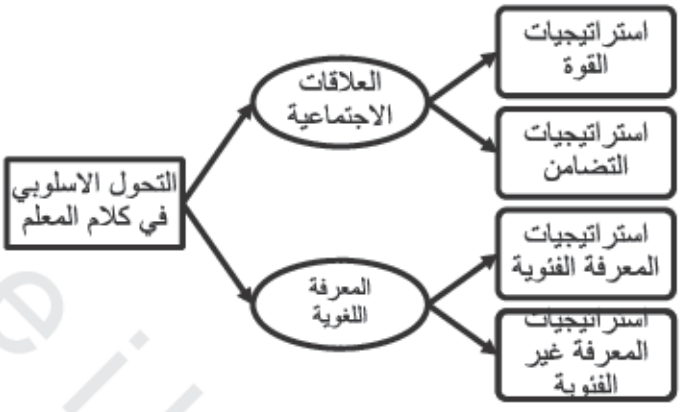
والجزء الثاني من التحليل يقدم وجهة نظر كمية تركز على وصف المشارك والعمليات المرتبطة بالمشاركين في الحوار. وفي هذه الحالة، تم توسعة البيانات من خلال حصتي لغة انجليزية كلغة أجنبية EFL من المستوى المبتدئ يقوم بتدريسهما مدرسون غير ناطقين باللغة: "ج" (معلم في بداية العشرينات من عمره)، و"د" (معلمة في بداية الأربعينات من عمرها) وحصتي لغة إنجليزية كلغة أجنبية EFL يدرسهما مدرسان ناطقان باللغة NS يقابلان المستوى المتوسط (E) والمستوى المبتدئ (F) ، وكلاهما معلمان في بداية الثلاثينات من العمر.

(٣,١) التحول الأسلوبي في كلام المعلم Modalization in teacher talk

يشمل تحليل التحول الأسلوبي في كلام المعلم، في المقام الأول، تصنيفاً للأفعال المختلفة اعتماداً على ما إذا كان حدوثها يساهم في بناء علاقة اجتماعية بين المعلم والطلاب أم في بناء المعرفة.

الخطوة الثانية في التحليل تشمل وصفا لكل نوع من الأفعال باعتباره يمثل إستراتيجية حوار معينة. وبالتالي، بالنسبة للأفعال التي تندرج تحت العلاقات الاجتماعية فإننا نميز بين إستراتيجيات "القوة" واستراتيجيات "التضامن" للتمييز بين تلك الأفعال التي من خلالها يكون مركز قوة المتكلم بالنسبة للمخاطَب واضحاً، وتلك الأفعال التي يقدم فيها المتكلم نفسه باعتباره نداً للمخاطَب. إن تحليل الأفعال التي تندرج تحت المعرفة اللغوية يقوم على درجة اليقين التي ينقل بها المعلم المعرفة ويقوم على تصنيف الإستراتيجيات إلى نوعين: "معرفة مطلقة" و"معرفة غير مطلقة".

ويمثل الشكل (١). الخطوتين الأولى والثانية من تحليلنا بشكل نسقي.



الشكل (١). إستراتيجيات التحول الأسلوبي في كلام المعلم غير الناطق باللغة

تشمل الخطوة الثالثة في التحليل تقسيماً فرعياً آخر للأفعال بحسب وظيفتها العملية (الأمر instructions، الرد feedback)، أو مضمونها (مثلاً أنماط الاستخدام، الصفة السلبية)، أو سمة شكلية (مثلاً فعل العلم بضمير المتكلم، الفعل/الظرف التقريبي modal verb/adverb. وفي هذه الحالة الأخيرة سنعتبر الرموز الآتية مصادر لغوية لتنميط الحوار:

- أفعال الرجحان modal verbs (وتشمل شبه الجملة الفعلية مثل يفترض أن supposed to).
- الضمائر الشخصية: ضمير المتكلم وضمير المخاطب.
- صيغة الفعل ومزاج الفعل verbal mode.
- أفعال الإرادة والعلم المسبوقة بضمير المتكلم المفرد (مثلاً، أفكر، أعلم، أريد، أحب، أخمن، أتخيل، أعتقد).
- ظرف "الرجحان" (مثلاً، حقاً، تماماً، ربما، قد، محتمل، فقط، يقيناً).
- علامات التفاعلية: الأسئلة الملحقة tag questions، تعرف you know.
- الصفات التقييمية (مثلاً مزعج، مضحك).
- السخرية.

(٣,١,١) العلاقات الاجتماعية Social relationships

يقوم تحليل بناء العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلاب على فكرة أنه من خلال دمج استراتيجيات معينة يكون ممكناً زيادة أو تقليل القوة الاجتماعية التفاضلية بينهم.

والمجموعة الأولى من الإستراتيجيات التي تم تحليلها تعرف باستراتيجيات القوة، وهي تشمل تلك الأفعال التي من خلالها يبرز المدرسون علاقة الاعتماد على الدور بينهم وبين الطلاب. ونميز بين نوعين رئيسيين من الأفعال المرتبطة بمركز قوة معين:

(أ) التعليمات الصفية (ب) المواجهة المباشرة مع المحاور.

ويلخص الجدول (١). الأنواع المختلفة من الأفعال، إلى جانب توافرها. والأرقام بين الأقواس تقابل الاقتباسات التي تمثل درجة التوافر.

الجدول (١). استراتيجيات القوة في كلام المدرس غير الناطق للغة NNS

١- التعليمات الصفية
(أ) الأوامر المباشرة (١، ٢)
(ب) الطلبات (٣)
(ج) إعلانات المهمات (٤، ٥)
٢- المواجهة المباشرة
(أ) الصفة السلبية للمخاطَب (٦)
(ب) الاستجواب (٧)
(ج) السخرية المهينة (٨)

إن كافة الأمثلة على استراتيجيات القوة قدمها المعلم A؛ لأنه يمثل نمطاً قوياً بشكل واضح.

١- التعليمات الصفية Class Instructions

التعليمات الصفية تهدد الوجه السلبي للمخاطَب (Brown & Levnson, 1987) من حيث أنها تحدد حقوق الشخص في ألا يفرض عليه شيء من قبل الآخرين. وفي بياناتنا، تتبنى هذه الإستراتيجيات ثلاثة أشكال مختلفة:

(أ) الأوامر المباشرة تم التعبير عنها إما من خلال إنشاء الطلب من ضمنها "أنا أريد.." (مثلاً، أريد صمتاً تاماً) أو فعل في صيغة الأمر.

اقتباس ١

المعلم: انتظر، انتظر، اش ش، صمتاً، أريد، أريد، أريد صمتاً تاماً، جوديث، قبل أن تسأل السؤال

اقتباس ٢

المعلم: الكل يخرس. ميريا تكلمي، تكلمي بوضوح

الطالب: "مسرحية الكنغ لير" افتتحت الأسبوع الفائت في مسرح لندن

(ب) الأوامر غير المباشرة في شكل طلب

اقتباس ٣

المعلم: مايكل، هل أنت مستعد؟ أولا وبنات؟ مايكل، هل يمكنك البدء؟ تذكر أن النص الأول عن _بلى، كتابة ___إنها تتعلق بعرض ومادة كتلك.

(ج) إنشاء طلب (proposition) يعلن إجراءات المهمة ويضم إنما فعل يعبر عن مستقبل أو أسلوب التزام.

اقتباس ٤

المعلم: الآن، سنأخذ اختبارا، الآن، إن استطعتم... الرجاء افتحوا صفحة ٧٣

اقتباس ٥

المعلم: طلبت منكم. طلبت منكم وضع خط تحت أدوات الربط، وعلامات الخطاب، أرى أن شخصاً ما – بعض الناس لم يفعلوا ذلك

من كتب ذلك؟

الطالب: جو [أنا]

المعلم: حسناً، يفترض بكم أن تكتبوا أسماءكم في الأعلى هكذا. يفترض بكم وضع خط تحت أدوات الربط، حسناً؟

٢– المواجهة المباشرة Direct Confrontation

نعرف الفعل بأنه "مواجهة مباشرة" عندما يهدد بإراقة ماء وجه "المخاطَب" (أي، الرغبة في أن يكون مقبولاً كشخصية اجتماعية محترمة وذات قيمة). وفي بياناتنا هذا النوع من الأفعال يتبنى الصور الآتية:

(أ) إنشاء طلب يعزو المعلم بشكل واضح صفة أو تصرفاً سلبياً للطالب.

اقتباس ٦

المعلم: لم تنته الحصة بعد، لذا علينا أن نقوم بتمرين. طلبت منكم أن تخرسوا. ولم تسكتوا. لم تتصرفوا بشكل لائق. الآن ليدنا تمرين لم ننته منه.

(ب) أسئلة "الاستجواب" حيث يتبنى المعلم نبرة تهديد.

اقتباس ٧

كان على الطلاب طرح أسئلة حول نص سبق لهم قراءته.

المعلم: لا، لا، لا. انتظر دقيقة، سنرى

الطالب: *Que van fer?* [ماذا فعلوا؟]

إذا لم تعرفوا، فأنتم لا تعرفون. هل تعرفون ذلك أم لا تعرفونه؟

(ج) استخدام السخرية المهينة التي تعزو صفة أو تصرفاً سلبياً للطالب.

اقتباس ٨

المعلم يعنف الطالب على عدم الانتباه.

L: مممم

الطالب: مارك، هل تستمتع بوقتك؟ كلما تكلمت أكثر___ بسببك الكل سينهي الفصل متأخراً اليوم.

المجموعة الثانية من الفئات التي تؤخذ بعين الاعتبار في تحليل العلاقات الاجتماعية تعرف باستراتيجيات التضامن. هنا نقوم بإدراج الأفعال التي يقوم بها المعلمون لتقليل الانطباع بقوتهم الاجتماعية على الطلاب. وكما يمثل الجدول (٢)، هذا النوع من الإستراتيجيات تحقق من خلال:

(أ) تقديم نبرة منخفضة (downtoners) (كويرك، جرينباوم، ليش آندسفارتفيك، ١٩٨٥) في الألفاظ التي من خلالها يمارس المعلم شيئا من الاستعلاء على الطلاب.

(ب) "أفعال الكشف الذاتي" التي من خلالها يتشارك المعلم مع طلابه جوانب من داخل نفسه. إن كافة الأمثلة على إستراتيجيات التضامن تجيء من كلام المعلمةB؛ لأنه يمثل القطب المقابل من النمط السلطوي لـ A.

الجدول (٢) استراتيجيات التضامن في كلام المعلم غير الناطق باللغة NNS

٣- نبرة منخفضة
(أ) أنا/ نحن لإعطاء تعليمات (٩)
(ب) علامات التفاعلية (١٠)
٤- الكشف عن الذات
(أ) أفعال الإرادة/ العلم بضمير المتكلم (١١، ١٢)
(ب) الصفات التقييمية (١٢)

٣- خفض النبرة Downtoning

من خلال تبني تعريف النبرة المنخفضة down toner لدى كويرك، جرينباوم، ليش، و سفارتفيك (١٩٨٥)، فإننا نعرف النبرة المنخفضة كمحاولة لتقليل الانطباع بالقوة، أو استعلاء اللفظ من خلال دمج رموز معينة في تركيبها. فالرموز التي تظهر في البيانات التي جرى تحليلها هي كالآتي:

(أ) استخدام ضمير الجمع بصيغة أنا/ نحن بدلاً من ضمير المخاطب أنت/ أنتم(you) لإعطاء تعليمات موجهة للطلاب. وبهذه الطريقة، يقدم المعلم نفسه كمجرد فرد آخر في المجموعة.

اقتباس ٩

المعلم: (...) حسناً، وبالتالي فسنـ حاول القيام بهذا. بدأنا بعمل ذلك شفهياً، واحداً واحداً، ثم أعطيكم بعض الوقت، حوالي بضعة دقائق للانتهاء ثم، أقوم بعمل نفس الشيء مع الأخرى، وبالتالي دعونا نبدأ معكِ هيلين رجاء.

(ب) علامات التفاعلية التي تطلب تعاون المخاطَب (مثلاً الأسئلة التقريرية، كما تعلم you know، أليس كذلك right؟، إلخ)

اقتباس ١٠

المعلم: حسناً، بالتالي أظن أن هذا الأخير الذي قمنا به معاً كان ٣٨، أليس كذلك؟

الطلاب: بلى.

٤- الكشف عن الذات Self-Disclosure

يمكن وصف هذا الفعل بـ

(أ) دمج أفعال العلم/الإرادة في ضمير المتكلم (مثلاً، أظن، أحب، أرجو، أتخيل)

(ب) الصفات التقييمية (مثلاً، مضحك، غريب، رديء، إلخ) وكلاهما يساهمان في عكس الحالة الذهنية للمعلم والتقدير الشخصي لبيئته.

اقتباس ١١

المعلم: بالتالي، إذا كان لديكم الوقت، أرجو أن تقوموا بذلك، أود أن أقوم بالإنشاء و... اليوم الآخر الذي عملنا فيه في الصف، قمنا بالعمل على الشروط. كان لدي نسخة إضافية لكن حسناً، هذه النسخة الإضافية أعطيتها للطلاب هناك، ونسيت عمل نسخة إضافية. لذا أظن، هيلين يمكنك أن تعيريها لها.

اقتباس ١٢

المعلم (...) هذا مضحك لأنني أتخيل نفسي كما لو أنني أقول أن (...)

(٣,١,٢) المعرفة اللغوية Linguistic Knowledge

وفي تحليل تلك الأفعال التي من خلالها يبني المعلم معرفة لغوية محددة، فإننا نميز بين المعرفة المطلقة وغير المطلقة، اعتماداً على درجة اليقين التي يتم بها تقديم المعلومات. وفي هذه الحالة، الأمثلة أخذت من دروس المعلم A والمعلم B.

إننا نعتبر أن المعرفة المطلقة مبنية من خلال تبني رؤية أن استخدام اللغة هو نتيجة التطبيق الصارم لقواعد لا تتغير. وكما يبين الجدول (٣)، في البيانات التي جرى تحليلها كانت المعرفة المطلقة مبنية في شكل نوعين من الأفعال: (أ) تغذية راجعة تصحيحية (ب) أفعال ذات مغزى توضح القواعد اللغوية.

الجدول (٣) المعرفة المطلقة في كلام المعلم غير الناطق باللغة NNS

١- التغذية الراجعة التصحيحية
فعل القبول/ التقييم (١٣)
٢- فعل ذو مغزى
(أ) حقائق موضوعية (١٤)
(ب) خيارات ملزمة (١٥)
(ج) علاقة واحد لواحد بين لغة الطلاب الأولى L1 والأشكال اللغوية المستهدفة (١٦)

أ) التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback

متابعةً لتصنيف كولتهارد (Coulthard, 1985) لـ "الأفعال" التي توجد عادةً في تحليل التفاعل الصفي، في بياناتنا قد تبدو المعرفة المطلقة كـ فعل "قبول" أو "تقييم" في حركة المتابعة، بعد "إجابة" الطالب على "استدراج" (elicitation) من المعلم.

اقتباس ١٣ (المعلم ب B)

المعلم: إنه بسيط ماضٍ ولن نستخدم النوع المستمر. خمس وأربعين (مشيراً إلى رقم الجملة في التمرين)

الطالب: إنها صديقة قديمة، أعرفها منذ سنوات.

المعلم: لسنوات؟ جيد، هذا صحيح. إنها صديق قديم. أعرفها لسنوات. تمام، رهيب، صحيح. جوان، التالية.

ب) الفعل ذو المغزى Informative act

تكون المعرفة المطلقة كذلك مبنية في شكل أفعال "ذات مغزى" والتي من خلالها يقدم المعلم استخدام اللغة إما كـ (أ) حقائق موضوعية لا شخصية (اقتباس ١٤) (ب) خيارات إلزامية (اقتباس ١٥) أو (ج) علاقة واحد لواحد بين اللغة المستهدفة وأشكال اللغة الأولى L1للطلاب (اقتباس ١٦).

اقتباس ١٤ (المعلم أ A)

(المعلم: (...) بالنسبة لأولئك الذين لا يقومون بها، ممن ليسوا متأكدين تماماً بشأنها لحد الآن عند هذا المستوى عليكم أن تعلموا هذا. أسئلة WH، الضمير الاستفهامي، الفاعل الثانوي، الفعل الرئيسي، الفعل الرئيسي والمكملات في الجملة complements. الأقواس تعني، كما تعلمون أنه إذا كان هناك سؤال WH اكتبه. إذا لم يوجد سؤال WH ابدأ بالفعل المساعد، وليس هناك مكملات جملة. اتركها كما هي، هكذا علامة السؤال في النهاية، صح؟

اقتباس ١٥ (المعلم ب B)

المعلم: جيد، "لا يجب أن أعمل غداً"، ذلك صحيح ليست هناك حاجة بالنسبة لي لأعمل غداً. لا يمكن أن أقول: "يجب" لأن ذلك قد يكون محظوراً. شخص لا يسمح لي بالعمل. جيد. أربعون، مار، رجاءً.

اقتباس ١٦ (المعلم أ A)

الطالب: عليك أن تكرس dedicate

المعلم Dedicate تعني dedicar باللغة الكاتالونية ولكن ــــــ

الطالب: ينفق، ينفق

المعلم: لا، لكن لا ــــ ينفق spend تعني passer temps

الطالب: يخصص

إن بناء معرفة لغوية غير مطلقة من قبل المعلم يتفق مع رؤية استخدام اللغة باعتبار متغيراً ويخضع لوجهة نظر المستخدم أو تفضيله. وتظهر المعرفة غير المطلقة في شكل أفعال ذات مغزى والتي من خلالها، بدلاً من تقديم اللغة كنتيجة لتطبيق صارم للقواعد، يمثل المعلم استخدام اللغة كـ (أ) أنماط مختلفة من الاستخدام (ب) خيارات متعددة للمتكلم (ج) قرارات تقوم على وجهة النظر الشخصية للمتكلم.

الجدول (٤) المعرفة غير المطلقة في كلام المعلم غير الناطق باللغة NNS

١- الفعل ذو المغزى
(أ) أنماط الاستخدام
(ب) خيارات متعددة
(ج) وجهة نظر شخصية

obeikandl.com

(أ) من خلال تقديم استخدام اللغة كأنماط استخدام، والتي يمكن وصفها من حيث تكرارها، يقوم المعلم بتعزيز رؤية اللغة كظاهرة متغيرة والتي تحتاج إلى تحليل من حيث الاستخدام الفعلي الذي يصنعه المتكلمون منه.

(ب) اقتباس ١٧ (المعلم ب B)

المعلم: "have" و"been"، هذا صحيح، لذا، "I have often been to America" "في الغالب كنت أذهب لأمريكا". "في الغالب" قد تكون بنفس المكان مثل"just"، أو "من قبل" "already"، ولكن مع المضارع التام. Maybe، just، أوalready هي الأكثر شيوعاً

(ج) الصورة الأخرى للمعرفة غير المطلقة من خلال الفعل ذي المغزى تشمل تقديم أكثر من خيار واحد للتعبير عن نفس المعنى.

اقتباس ١٨ (المعلم ب B)

الصف منهمك في فحص تمرين "املأ الفراغ"، في هذا الاقتباس بالذات، يناقش المعلم والطالب إحدى جمل التمرين حيث يقابل الفراغ الذي يجب ملؤه الجواب على السؤال "مِنْ هناك؟"

المعلم: والتالي، اليكس، رجاء

الطالب: من هناك؟ أنا

المعلم: حسناً: يمكن أن تقول "أنا"، لكن قد نقول "إنه أنا". الشخص الذي هناك هو أنا. لذا قد أقول "إنه أنا"، وليس "أنا" فقط. يبدو جيداً.

(د) النوع الثالث من الفعل ذي المغزى الذي نربطه بالمعرفة غير المطلقة يتصل بالإستراتيجية السابقة في تقديم علاقة "الخيار المتعدد" بين المعنى الشكل. وبسبب توافر

خيارات مختلفة، فإن المستخدم في النهاية هو الذي يختار. الاقتباس (١٨) (أعلاه، باللون الداكن والمائل) والاقتباس ١٩ (أدناه) يحتويان أمثلة على هذه الإستراتيجية.

اقتباس ١٩ (المعلم ب B)

المعلم: (...) بلى، في هذه الحالة "may" و"might" بينهما ذلك الفرق الطفيف، ولكنه قليل جداً؛ "could" قد يكون الفعل الذي قد أستخدمه في هذه الجملة، "could" هو الفعل الذي يبدو حقيقياً بالنسبة لي، أن شخصاً قد يقول. حسناً التالي.

(٣.٢) بروز المشارك في كلام المعلم Participant inscription in teacher talk

إن تحليل كلام المعلم والعمليات التي ترتبط بها لتحديد دور المعلم والطلاب، يهدف إلى الحصول على فكرة عن درجة شخصنة خطاب المعلم ووزنه بالنسبة للمشاركين في الموقف الاتصالي كطريقة خاصة لبناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة. في هذا الجزء الثاني من التحليل تم استخدام معيارا كمياً للبيانات، من خلال التركيز على تكرار استخدام ضمير المتكلم وضمير المخاطَب من قبل المعلم وأنواع العمليات التي تترابط بها تلك الضمائر في الكلام. ولتحليل العمليات، قمنا بتبني مدخل النحو الوظيفي (Halliday, 1985; Downinig & Locke, 1992)، والذي وفقاً له تمثل العبارة نمطاً من الخبرة، ويصاغ مفاهيمياً كنوع موقف. نوع الموقف له إطار معنوي (semantic) والذي يتألف من المكونات الآتية: العملية (التي تتحقق من خلال الفعل أو المسند predicator) المشاركون (وتتحقق من خلال(الفاعل، DO، وIO)، الصفات التي تنسب للمشاركين (وتتحقق من خلال مكملات الجملة)، والظروف المرتبطة بالعملية (وتتحقق من خلال الظروف Adverbials). ويهتم النحو الوظيفي بأربعة أنواع رئيسة من العمليات:

١- العمليات المادية (أو عمليات "الفعللة" "doing") مثلاً يضرب، يركض، يرسم.

٢- العمليات الذهنية (أو عمليات "الإدراك، والمعرفة، والانفعال) مثلاً، يرى، يعلم، يفكر

٣- العمليات العلائقية (أو عمليات "الكينونة" "being" أو الصيرورة "becoming")، مثلاً يكون، سقف، يدور

٤- العمليات اللفظية (أو عمليات "الكلام" و"الاتصال") مثلاً، يخبر، يسأل، يقترح.

(٣,٢,١) بروز المشارك Participant inscription

يشمل تحليل بروز المشارك في كلام المعلم، في المقام الأول، حساب حدوث ضمير المتكلم والمخاطَب التي تشير إلى المعلم "أنا"، وإلى طالب واحد أو أكثر (أنت، أنتم، you) وإلى كل من المعلم والطلاب ("نحن"). وبالنسبة لكل ضمير من الضمائر التي ندرسها فإن العدد المطلق للحدوث في الدرس كله، وبين الأقواس، نسبة (يعبر عنها بنسبة مئوية) بين هذا العدد والعدد الكلي لكلمات الدرس. وبالنسبة لهذا الجزء من الدراسة قمنا بإشراك أربعة مدرسين آخرين

(ج، د، هـ، و). نتائج التحليل يمثلها الجدول (٥).

الجدول (٥). برز المشارك في كلام المعلم.

	العدد الكلي للكلمات في الدرس			
المعلم أ ذكر غير ناطق باللغة NNS(مستوى متوسط)	٥٣٧٠	٤٥(٠,٨٣)	٢٢٥(٤,١٨)	٣٠(٠,٥٥)
المعلم ب معلمة غير ناطقة باللغة NNS(مستوى متوسط)	٦٧٣٦	١٠٣(١,٥)	١٢٠(١,٧٨)	٥٠(٠,٧٤)

تابع الجدول (٥). برز المشارك في كلام المعلم.

المعلـم C ذكـر غـير نـاطق باللغة NNS(مستوى مبتدئ)	٣٣٨٢	٤(٠,١١)	٤١(١,٢١)	١٥(٠,٤٤)
المعلـم ج أنثـى غـير ناطقـة باللغة NNS(مستوى مبتدئ)	٤٠٢٦	٩(٠,٢٢)	١٢٥(٣,١)	٣٠(٠,٧٤)
المعلـــم د ذكـــر نـــاطق باللغةNE (مستوى متوسط)	٧٠٤٦	٣٢(٠,٤٥)	١٨٢(٢,٥٨)	٦(٠,٠٨)
المعلـم (ه) ذكـر نـاطق باللغـة NS (مستوى مبتدئ)	٥٦٢٢	٦(٠,١)	٢٦(٠,٤٦)	٢(٠,٣)

من هذا الجدول نود أن نقدم الملاحظات الآتية، والتي قد يؤيدها أي تحليل آخر البيانات:

١- العدد الأعلى من حدوث (أنت/أنتم) (you) يظهر في كلام المعلمين (أ وهـ). وفي حالة المدرس أ، تتطابق هذه النتيجة مع نمط المواجهة السلطوي المبين في تحليل الطريقة التي يبني بها علاقاته الاجتماعية مع الطلاب (المبحث ٤,١,١). ومن المثير كذلك أن نشير أن هذين المدرسين ذكور. وبالتالي، في هذه الحالة قد يكون متغير الجنس أكثر ارتباطاً مما هو عليه متغير الأصالة nativeness.

٢- المعلم الذي لديه العدد الأعلى من الإشارة إلى ضمير المتكلم (المعلم ب) هو المعلم الذي يفضل استخدام إستراتيجيات المعرفة التضامنية وغير المطلقة بشكل واضح. وتشير هذه النتيجة إلى أن بروز المعلمة في كلامها يمكن أن يفسر كمحاولة لبناء الذات والتي يمكن أن تكون أقرب للطلاب من وجهة نظر دورها الاجتماعي وكذلك المعرفة التي تمتلكها.

٣- المدرسان الناطقان باللغة NS(هـ و و) يظهران بوضوح ميلاً متدنياً لاستخدام "نحن" الشمولية كما هم المدرسون غير الناطقين باللغة NNS. وفي الدراسات المستقبلية قد يكون مثيراً المتابعة في هذه الملاحظة لتوضيح ما إذا كان ممكناً الكلام عن

الأنماط الثقافية لتدريس اللغات الأجنبية أم لا ، اعتماداً على ما إذا كان المدرس يتشارك أو لا يتشارك في الخلفيات الثقافية للطلاب.

٤- باستثناء المدرس ب، يبرز المدرسون الطلاب في كلامهم (عن طريق إدراج أنت/أنتم"you") بشكل واضح بتكرار عالٍ أكثر من إبرازهم لأنفسهم (ممثلاً بإدراج "أنا")، بنسبة تتراوح بين ٥/ إلى ١/١٤. وعلى الرغم من أن هذا غير متكرر تماماً في المحادثة العادية، فإننا نفترض أنها شائعة في أي موقف اجتماعي اتصالي حيث يكون هناك نوع من الخدمات التي سيتم تقديمها. ففي أي موقف تعليمي، يكون لدى المعلم أو مقدم الخدمة كأحد أهدافه أن يشرك الطلاب في نشاطات التعلم، ولهذا السبب فإنه بحاجة لأن يتودد إليهم باستخدام شكل ضمير المخاطَب. هذا التوازن الذي يمكن ملاحظته في حالة المعلم ب يشير إلى مدخلها "الأكثر شخصية" للمواجهة في الدرس.

(٣,٢,٢) أنواع العمليات Types of processes

يقصد بتحليل الأنواع المختلفة من العمليات المرتبطة بخطاب المشاركين أن يكون خطوة ذات توجه نوعي في وصف عملية الشخصنة "personalization". إن دراسة نوع الفعل/ الحالة التي يربطها المعلم بنفسه أو بطالب واحد أو أكثر تعطينا فكرة حول الكيفية التي يعرف بها المعلم دور المشاركين في الحوار من حيث ما يتوقع منهم القيام به أو ما يتوقع منهم أن يكونوا عليه في بيئة معينة. ومن أجل هذا التحليل نركز تسلسل الجملة الفاعل + الفعل حيث تتحقق وظيفة الفاعل كـ "وكيل" من خلال ضمير المتكلم والمخاطب. من الأفعال التي نحصل عليها يتم تصنيفها لاحقاً بحسب معناها ضمن أربعة أنواع رئيسية من العمليات: المادية، الذهنية، العلائقية، واللفظية. إن اهتمامنا ليس فقط في عدد مرات الحدوث ولكن في تنوع العمليات التي يرتبط بها كل مشارك من المشاركين. وفي هذه الحالة، تركز التحليلات على ثلاثة مدرسين ممن يدرسون

المستوى المتوسط(أ و ب و ه) ؛ لأنهم كانوا الأكثر تضميناً لأكبر تنوع من العمليات في حوارتهم.

أ) العمليات المرتبطة باستخدام ضمير المتكلم "أنا"

Processes associated with the use of "I"

إذا نظرنا للأنواع المختلفة من العمليات التي يربطها المدرسون (أ و ب و هـ) مع ضمير المتكلم "أنا" "I"، كما يذكر الجدول (٦)، فيبدو واضحاً أن المستوى المرتفع من شخصنة حوار المعلم ب لا يقوم فقط على التراكم المحض لضمير المتكلم المفرد، ولكن له كذلك جانب نوعي، لأنها هي المعلمة التي تكشف أكبر قدر من تنوع العمليات المادية والذهنية التي تشارك فيها كوكيل.

وفضلاً عن ذلك، فإنها المعلمة الوحيدة من بين المعلمين الثلاثة التي يشمل كلامها استخداماً وصفياً (attributive) (في مقابل المكاني locative) للعملية العلائقية التي يمثلها الفعل "يكون" "be". إن الاستخدام الوصفي للفعل "يكون" "be" مع كون ضمير المتكلم يعمل كفاعل يتضمن أن حوار المعلمة ب أكثر شخصية من حوار المعلمين الآخرين لأنها الوحيدة التي تتكلم عن نفسها من حيث ما هي عليه أو ما تشعر به.

الجدول (٦). المعالجة المرتبطة باستخدام "أنا".

	مادية	ذهنية	علائقية	لفظية
المعلم أ		يرى see		يخبر tell
		يريد want		يقول say
		يهتم care		يعني mean
		يفترض suppose		يسأل ask
		يوافق agree		يذكر remind

تابع الجدول (٦). المعالجة المرتبطة باستخدام "أنا".

المعلم ب	يعمل/عمل do/did يعطي/أعطى give/gave يتخلص من get rid of يمتلك have يسمع hear يغادر leave يصنع make حضر prepared يستعمل use	نسي forgot يامل hope يعرف know يحب like يفضل prefer يتذكر remember يرى see يفترض suppose يعتقد think يريد want يتمنى wish يتساءل wonder		يشرح explain يقول say يخبر tell يعتقد think
المعلم هـ	يقطع Cut يعطي give يمتلك have يخترع invent يبدأ start يأخذ take	يهتم Care يحب like يريد want		يقول Say يتحدث talk

ب) العمليات المرتبطة باستخدام الضمير أنت

تقودنا النتائج المذكورة في الجدول (٧) (أسفل) للاستنتاج أن المدرسين يبرزون فقط طلابهم بشكل متكرر أكثر من أنفسهم في كلامهم (جدول ٥)، لكنهم كذلك يربطون طلابهم بتنوع أكبر من العمليات المادية واللفظية (انظرجدولي ٦ و٧).

كذلك يمكننا أن نرى أنه، باستثناء المعلم ب، الذي احتوى كلامه على أكبر عدد من تمييز الذات (من خلال إدراج ضمير المتكلم "أنا")، يربط المعلمان الآخران مع

طلابهم تنوعاً العمليات العلائقية والذهنية أقل مما يربطونه بطلابهم من العلاقات المادية. أحد أسباب ذلك قد يكون أن هذا النوع من العمليات يشير غلى جوانب أكثر حميمية وشخصية (التفكير، الشعور، الكينونة) ونظراً لأن بالضبط جانب من أنفسهم والذي نادراً ما يوجد في حوار المدرسين الرجلين (أ و هـ)، فإنهم قد لا يشعروا أن لديهم أحقية الطلب من طلبتهم أن يتكلموا عنها. وهنا، مرة أخرى، نحتاج أن نلفت الانتباه إلى حقيقة أن متغير الجنس قد يكون التفسير الأكثر قوة للاختلاف في درجة الشخصنة personalization مما هو متغير الأصالة nativeness.

الجدول (٧). العمليات المرتبطة بالضمير أنت

	مادية	ذهنية	علائقية	لفظية
المعلم أ	يعمل do	يرى see	be	يخبر tell
	يملك have	يعرف know		يغلق shut up
	يربط match	يفهم understand		يقرأ read
	يلعب play	يستنتج guess		يلفظ pronounce
	يبحث عن look up	يريد want		يكتب write
	يصنع make	يتذكر remember		يجيب answer
	يلتف turn	يعطي اهتمام pay attention		يترجم translate
	يعطي give			يقول say
	يستعمل use			يصغي listen
	يصمم design			يتصل ب call
	يأخذ get			يتحدث talk
	يغادر leave			يتذمر complain
	يذهب go			يهجي spell
	يعمل work			يعني mean
	ينهي finish			يتكلم speak
				يحلف swear

تابع الجدول (٧). العمليات المرتبطة بالضمير أنت

المعلم ب	يعطي give	يفكر think	Be يأخذ get	يخبر tell
	يضع put	يتأكد make sure		يكرر repeat
	يستخدم use	يرتبك confuse		يقول say
	يلتف turn	يتردد hesitate		
	يقرض lend	يفضل prefer		
	يملك have	يريد want		
	يأخذ get	يعرف know		
	يختار choose	يفهم understand		
	يقفز jump	يرى see		
		يتذكر remember		
		يجد find		
		يحب like		
المعلم هـ	يصل arrive	يعرف know	be	يقرأ read
	يشتري buy	يحب like		يكرر repeat
	يأتي come	يفضل prefer		يقول say
	يعمل do	يريد want		يخبر tell
	يجد find			يفهم understand
	ينهي finish			
	يذهب go			
	يملك have			
	يخبئ hide			
	يخترع invent			
	يعرف know			

obeikandi.com

	يصغي listen			
	يقطن live			
	ينظر look			
	يقابل meet			
	ينتقل move			
	يضع put			
	يتزلج skate			
	ينظر see			
	يجلس sit			
	يبدأ start			
	يتوقف stop			
	يدرس study			
	يسبح swim			
	يستعمل use			

إن العدد المرتفع نسبياً من العمليات المادية المختلفة التي تظهر في حالة المعلم E، يعود لحقيقة أنه جرى تقديمها كجزء من نشاط كان يمارس فيه الطلاب تركيباً نحوياً من خلال الاستجابة لأسئلة شخصية كان المعلم يطرحها عليهم.

اقتباس (٢٠)

المعلم: حسناً، ومتى بدأت لعب كرة السلة؟

الطالب: بدأت لعب كرة السلة العام الماضي

أخيراً، يمكن أن نعلق أنه في حين أن العملية العلائقية الممثلة بـ "يكون" "be" (الوصفية attributive) كان يتم ربطها فقط بضمير المتكلم المفرد في حالة المعلم ب، فإننا نجدها تربط بمضير المخاطب في حوار المدرسين الثلاثة. وبعبارة أخرى، في حين أن

المدرس ب فقط تعزو صفات لشخصها نفسها (أي، أنها تتكلم عما هي عليه أو كيف تشعر)، فإن المدرسين الثلاثة يشعرون بأحقية أن يعزو صفات لطلابهم (أي أن يقولوا ما هم عليه أو ما يشعرون به).

ج) العمليات المرتبطة باستخدام "نحن، ـــنـــا"

Processes associated with the use of "we"

من العدد المتدني لمرات حدوث ضمير المتكلم الجمع (نحن، ـنا)، كما هو مبين في الجدول (٨)، يمكن أن نرى أن المدرسين والطلاب ليسوا قائمين في حوار المدرسين باعتبارهم يشكلون جزءاً من مجموعة متجانسة. إن هذا التفسير يدعمه غياب العمليات العلائقية والذهنية. ويجدر بالملاحظة كذلك أن الكثير من العمليات المادية المذكورة تشير إلى الأفعال أو ألأحداث الصفية (مثلاً، يفعل، يبدأ، يصنع، يلعب، يعمل، يضع، ...)

الجدول (٨) العمليات المرتبطة باستخدام "نحن"

	مادية	ذهنية	علائقية	لفظية
المعلم أ	يبدأ start			يتحدث talk
	يصحح correct			يقول say
	يغادر leave			يقرأ read
	يعمل do			
	يذهب للأمام go forward			
	يقسم divide			
	يأخذ get			
	يملك have			

تابع الجدول (٨). العمليات المرتبطة باستخدام "نحن".

المعلم ب	يبدأ start يصحح correct يغادر leave يعمل do يذهب للأمام go forward يقسم divide يأخذ get يملك have	يريد want	be	يقول say يتصل ب call يكتب write
المعلم هـ	يعمل do يقابل meet يلعب play	يتخيل imagine		يصغي listen

٤– تعليقات ختامية Final Remarks

تشير هذه الورقة إلى دراسة هدفت لاستكشاف دور استراتيجيات حوار صفي محدد يقوم به مدرسون للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL غير ناطقين باللغة NNS في بناء استطرادي للعلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية. كان الهدف الأساسي من التحليل اختبار ما إذا كان عن طريق الأفكار المعنوية semantic من الأسلوبية modality وتمييز المشارك participant inscription كان ممكناً التعرف على إستراتيجيات حوارية محددة أم لا. وعلى الرغم من أننا لا نتجاهل أن التحليل الشامل للحوار الصفي يتطلب الأخذ بالاعتبار حوار كل من المعلم والطلاب، فيبدو بشكل لا يمكن إنكاره أن صوت المعلم

ثابت بسلطته التي لا يمتلكها الطالب، وبالتالي، فمن المبَرر أن نعطي لكلام المعلم تركيزاً رئيساً في التحليل.

إن المدخل النوعي الذي قمنا بتبنيه لتحليل التحول الأسلوبي للحوار discourse moralization سمح لنا التعرف على استراتيجيات محددة موزعة على طول خطين متصلين. الأول من هذين الخطين المتصلين يتصل بوصف العلاقات الاجتماعية ؛ وفي هذه الحالة كلام المعلم ينتقل بين حوار القوة وحوار التضامن. والمحور الثاني يتعلق بتمثيل المعرفة : وهنا تسير الخيارات من الحوار المطلق إلى الحوار غير المطلق. وإذا أخذنا بالاعتبار مربعات الحوار الأربعة التي تنشأ عن الخطين المتصلين، يمكننا بشكل مؤقت أن نصف كلام المدرسين أ و ب كما هو مبين في الشكل (٢).

الشكل (٢). العلاقات الاجتماعية والمعرفة كمعايير لتحليل كلام المعلم

إن تحليل تمييز المشارك الأكثر توجهاً بشكل نوعي، إلى جانب أنواع المعالجة المرتبطة بها، أثبتت أنها أداة تحليلية واعدة في تحليل كلام المعلم. ومن النتائج التي تم الحصول عليها من الممكن استخلاص بعض الفرضيات الأولية فيما يتصل بقضية المدرسين الناطقين مقابل غير الناطقين باللغة. وإحدى هذه الفرضيات هي أن الجنس

يمكن أن يكون المتغير الأكثر ارتباطاً من كون المدرس ناطق او غير ناطق باللغة، لتفسير درجة شخصنة حوار المعلم. والفرضية الأخرى التي يمكننا تقديمها من البيانات ترتبط بإدراج "نحن" الشاملة في حوار المعلم وعلاقتها بما إذا كان المعلم يشارك أو لا يشارك مع طلابه في الخلفيات الثقافية.

إن التحليل الجزئي للحوار الذي قمنا بتنفيذه يقدم مصادر أولية لدراسة المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ويقدم أساساً عملياً بديلاً يمكن استخدامه لاستكمال الأدبيات القائمة حول الموضوع، التي تقوم غالباً على استخدام الاستبيانات حول تصورات المدرسين وطلابهم. وفضلاً عن ذلك، يقدم التحليل أداة لزيادة تأمل المدرس من خلال ملاحظة السلوك الصفي لهم أنفسهم ولغيرهم. وكما يوضح ستابس (Stubbs, 1986) على الرغم من أن تحليل الحوار بالنسبة للعديد من المدرسين الجيدين يخبرهم، بعبارات مختلفة، شيئاً يعلمونه من قبل، فإن الدراسة المنظمة للحوار الصفي يمكن، في المقام الأول، أن تقدم العديد من الأفكار فيما يتعلق بفعالية أنشطة أو تقنيات محددة. وفي المنزلة الثانية، يمكن أن يساعد تحليل الحوار في الصف في ربط العمل الذي يقوم به المدرسون بنظرية مترابطة، الأمر الذي سيرشد ممارساتهم الخاصة وممارسات غيرهم من المدرسين لاحقاً. وفي هذه الورقة حاولنا ربط عمل المدرسين الذين جرت دراستهم بنظرية التعلم/والتعليم التي تنظر للصف ليس فقط كسياق تعليمي لكنه كذلك سياق اجتماعي، حيث يتم باطراد بناء المعرفة اللغوية والعلاقات الاجتماعية والتفاوض عليها من خلال تبني المتكلمين لإستراتيجيات محددة.

٥- قواعد النسخ
Transcription Conventions

المعلم T: دور المعلم

الطالب S: دور الطالب

Int ___: مقاطعة:

تعليقات الناسخ

هممم er : تردد

(...) : مقطع من الكلام تم إغفاله من الاقتباس

خط مائل : لغة كاتالونية

Courier [الترجمة باللغة الإنجليزية]

٦- المراجع

References

Arva, V. & Medgyes, O. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System, 28(3), 355-372

Austin, J. (1962). How to do things with words. Oxford: Clarendon Press

Benveniste, E. (1977). El aparato formal de la enunciacion, In problemas de linguistic general. Vol2 Mexico: Siglo XXI. 82-91

Brown, P. & Levinson, S. (1987). Politeness: Some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press

Calsamiglia, H. & Tuson, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de analists del discurso. Barcelona: Ariel

Cazden, C. (1988). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heineman

Chaudron, C. (1988)Second language classrooms: Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press

Cheung, Y. L. (2002). The attitude of university students in Hong Kong towards native and non-native teachers of English. Unpublished M. Phil. Thesis. Hong Kong. The Chinese University of Hong Kong.

Coulthard,M. (1985). An introduction to discourse analysis. London & New York: Longman

Downing, A. & Locke, P. (1992). A university course in English grammar. London: Pentice Hall.

Ducrot, O. (1980) Les mots du discours. Paris: Minuit

Fairclough, N. (1989). Language and power. London & New York: Longman

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity Press

Guperz, John J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University press

Habermas, J. (2001). Accion communicative razon sin transcendencia. Barcelona & Buenos Aires: Ediciones Paidos

obeikandl.com

Hall, J. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 186-203

Halliday, M. (1985). An introduction to functional grammar. London. Edward Arnold

Inbar-Lourie, O. (1999). The native speaker construct: Investigation by perceptions. Unpublished doctoral dissertation. Tel-Aviv University, Tel- Aviv Israel

Johnson, K. (1985). Understanding communication in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). La enunciacion. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Hachette

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

Mercer, N., (1995). The guided construction of knowledge. Clevedon: Multilingual Matters

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. Winston (Ed), The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill. 211-277

Quirk, R., Greenbaum, S. Leech, G. & Svartvik, J. (1985). A comprehensive grammar of the English language. London & New York: Longman

Samimy, K. & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or non-native speaker, perceptions of "non-native" students in graduate TESOL program. In G. Braine (Ed), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 127-144

Schank, R. & Abelson, R. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Searle, J. (1969). Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse. Oxford: Oxford University Press

Stubbs, M. (1986). Educational Linguistics: Oxford: Blackwell

Tannen, D. (1989). Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University press