الفصل العاشر

وجهات نظر عملية حول إعداد مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية: وضع الجدل حول الناطقين باللغة NS/ وغير الناطقين بها NNS ضمن السياق

Pragmatic Perspectives on the Preparation of Teachers of English as Second Language: Putting the NS/NNS Debate in Context

تراسي م. ديروينغ ، جامعة البيرتا Tracey M. Derwing, University of Alberta

موري ج. مونرو ، جامعة سيمون فرازير Murray J. Munro, Simon Fraser University

١- المقدمة

Introduction

طوال أكثر من عقد من الزمان، كان الكثير من النقاش يدور حول بناء "الناطق الأصيل" في تعليم اللغة الثانية ، وتعليم المعلمين، وأبحاثها. بعض الكتاب يجادلون أن التمييز الاصطلاحي بين الناطق باللغة وغير الناطق بها هو بذاته إشكالي لأنه لا يمكن تعريفه بشكل وافٍ، وقلة من الباحثين ذهبوا بعيداً في ادعاء "وفاة" الناطق الأصيل باللغة (Paikeday, 1985). وأوضح باحثون آخرون (Cook, 1999) أن بالإمكان استخدام هذه الاصطلاحات للتشديد على الفارق بين فئتين من الناس، إحداهما يتم وضعها أحياناً في مرتبة دنيا بدون أي سبب إلا لنوع التعرض اللغوي الذي تلقته خلال الطفولة.

إن الكثير من هذه المناقشات ركزت على اتجاهات المدرسين والإداريين الذين قد يعتبرون أن مستخدمي اللغة الثانية L2 يقصرون بطريقة ما عن المستوى المطلوب. وبالفعل يعلق ميدجايز (Medgyes, 1994) على عدم استعداد بعض الإداريين لتوظيف الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 ذوي الكفاءة العالية كمدرسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (انظر كذلك Arva & Medgyes, 2000), (Cook, 1999)، بشكل خاص، أشار إلى أن غير الناطقين للغة تتم مقارنتهم أحياناً بشكل غير ملائم بالناطقين باللغة (Natives)، و يعارض الحكم الجائر على مستخدمي اللغة الثانية L2 من حيث معيار لا يمكنهم تحقيقه أبداً (أي، في الحقيقة لا يمكنهم أبداً أن يصبحوا ناطقين أصليين باللغة Native، بغض النظر عن مدى كفاءتهم في اللغة الإنجليزية).

إن المؤلفين الذين علقوا على هذه الأمور زادوا من وعي القارئ بالتصور النمطي واستصغار غير الناطقين باللغة وقدموا حجة قوية لاستمرار الدفاع ضد أي معاملة أو وصف غير عادل للناطقين باللغة الثانية L2. وفي نفس الوقت، باعتبار الموضوع خاص بمستخدمي اللغة الثانية L2 كمدرسين للغة الإنجليزية، فمن المهم إدراك أن معظم المواد المنشورة حول هذا الموضوع تمثل سلسلة ضيقة نسبياً من وجهات النظر، وأن بعض التعليقات تبدو استجابة للظروف في أجزاء من العالم حيث يمنح الناطقون باللغة تلقائياً مكانة عالية كمدرسين للغة الإنجليزية، حتى ولو كانوا يفتقرون للمؤهلات التعليمية المناسبة.

إن سلسلة أكثر تنوعاً من الشواهد يمكن أن تظهر، مع ذلك، وعند دراسة ظاهرة مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها على مدى أوسع من السياقات. على سبيل المثال، عندما يقدم ميدجايز (Medgyes, 1994) نتائجه التي بحثها بدقة حول مدرسي اللغة الإنجليزية في هنغاريا، نرى تفريقاً مثيراً بين مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة

ثانية TESLers ""قليلي الخبرة" الناطقين الأصليين باللغة NS الضعيفين تعليمياً وغير الناطقين باللغة NNS الذين أحياناً ينظر إليهم على أنهم يمتلكون كفاءة ناقصة في اللغة الإنجليزية. ولكن تبقى الحقيقة أن ما يصدق في بلد (أو حتى مدينة) لا يمكن أن نفترض أن يصدق تلقائياً في بلد آخر. وفي الحقيقة، عندما يسعى الباحثون لتقديم عبارات عامة حول ما يبدو عليه المدرسون الناطقون باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS، فإنهم أنفسهم يقعون فريسة الإفراط في التعميم، والتصور النمطي، والوقوع في الخلافات.

الأمر الأول الذي يجب مراعاته هو تدريس مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية غير الناطقين باللغة NNS ESL في بلدان الدائرة الضيقة. وللمساعدة في تطوير رؤية أوسع لقضية المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، نقدم هنا حالة دراسية غير رسمية لمدرس لغة إنجليزية كلغة ثانية يقوم بالتدرب في كندا. وكمدرسين للمعلمين، فإن نظرتنا لأدوار مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS، بالضرورة، هي نظرة عملية، حيث إننا نعتبر أن الكثير من مخاوفنا تتجاوز الجدل حول الكيفية التي يمكن بها تعريف الناطقين باللغة أو وصف المدرسين غير الناطقين باللغة NNS. وبدلاً من ذلك، تواجهنا عادةً أسئلة عملية تتطلب التركيز على جدارة مقدمي الطلبات كأفراد وعلى مخرجات عملية التدريب:

١- مَنْ سيتم قبوله في برامج تدريب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TEST؟

٢- كيف سيتم تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب؟

٣- ما المعايير التي سيتوجب على المرشحين تلبيتها من أجل التخرج؟

وفي محاولة العثور على إجابات لتلك الأسئلة، فإن قضية مكانة الناطق باللغة NS في مقابل غير الناطق باللغة NNS تكون غير ذات صلة بذاتها ولذاتها. وبدلاً من ذلك، لا بد من التركيز على ضمان امتلاك المدرسين في المستقبل

لمستوى ملائم من الكفاءة في اللغة الإنجليزية، وأنهم يكتسبون المهارات والمعرفة اللغوية الأساسية للتدريس الصفي، وأنهم قادرون على استخدام المبادئ السليمة تعليمياً في الصف. هذه الرؤية تتسق مع رأي ميلاميلينغ (milambilng, 2000) الذي يقول أن "الكفايات المتعددة.. يجب أن تكون الهدف لكافة مدرسي اللغة" (٣٢٦)، سواء كانوا ناطقين باللغة NS أو غير ناطقين بها NNS. وفي السياق الكندي، من ثم، من المحتمل أن تكون الإجابات على الأسئلة الرئيسة الثلاث خاصة بالسياق وليست عامة، وغالباً تنشأ من مبادرات مدربي المدرسين أنفسهم وليس من تأمل فئات المدرسين والحيثيات الافتراضية لكل منها.

٢- تدريب المعلم المحدد بالسياق
Context-Specific Teacher Training

من أجل تقييم فعالية مدرسي اللغة، علينا أن ندرس السياق الذي يعملون فيه. إن التقييمات المختلفة تماماً للمعايير التي يجب على المدرسين تلبيتها قد تضر اعتماداً على الظروف المحلية. وهنا، يجدر بنا دراسة تدريب معلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL البالغ في مدينتين كنديتين، فانكوفر وإدمنتون، على خلفية البيئة الكندية العامة.

(٢,١) طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في كندا ESL students in Canada

طوال أكثر من عقد من الزمان، كانت معدلات الهجرة الكندية مرتفعة، بافتراض الحجم السكاني للبلد (الهدف هو ٢٥٠ ألف مهاجر سنوياً في بلد عدد سكانه ٣١ مليون). وإلى حد كبير كان يتم الإحساس بالأثر في المدن الرئيسة حيث تقيم الغالبية العظمى من المهاجرين. وبحسب السياسات الحكومية، فإن المهاجرين يندرجون ضمن ثلاث فئات: المستقلون (الرواد والمهنيون)، وفئة الأسرة (أقرباء مهاجر سابق)، واللاجؤون. والمستوى التعليمي للمهاجرين البالغين يتراوح بين من المستوى الضئيل أو

اللامستوى إلى مستوى متقدم ما بعد الثانوية.، ولكن بشكل عام، عملية القبول تحابي المتعلمين. وغالبية القادمين الجدد لا يتكلمون اللغة الإنجليزية أو الفرنسية عند وصولهم. وبالنسبة للقادمين إلى الجزء الناطق باللغة الإنجليزية من كندا الذين يأتون ولديهم معرفة قليلة أو عدم معرفة باللغة الإنجليزية، تسهل الحكومة الفيدرالية الحصول على ما يصل إلى ١٢٠٠ ساعة من اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESLفي برنامج تدريس اللغة للقادمين الجدد إلى كندا (Language Institute for Newcomers to Canada: LINC). وعلى الرغم من أن هناك بعض الاختلافات في تقديم البرنامج من مقاطعة لأخرى، فإن معظم المهاجرين البالغين في الأجزاء الناطقة باللغة الإنجليزية من البلد يمكنهم حضور حصص تدريس اللغة للقادمين الجدد إلى كندا (LINC). وفي بعض الأماكن هناك تقدم بعض المقاطعات فرص دراسة اكبر للغة الانجليزية تتجاوز المستوى الأساسي (مثلاً، يقبل المهاجرون إلى ألبيرتا لسنة واحدة من برنامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الممول من قبل الحكومة، وللتطور الأكاديمي بعد استكمال برنامج تدريس اللغة للقادمين الجدد إلى كندا (LINC). وبالتالي، بالإضافة إلى العديد من المدارس الخاصة والبرامج المتخصصة، تتوافر أعداد كبيرة من برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL العامة للقادمين الجدد.

(٢,١,١) فانكوفر Vancouver

تعد تورنتو ومونتريال فإن فانكوفر (عدد السكان أكثر من ٢ مليون) أكثر الأماكن شعبية التي يقصدها المهاجرون إلى كندا. وعلى سبيل المثال، كانت المكان المفضل للمهاجرين الآسيويين، وخاصة خلال الخمس سنوات قبل تسليم هونغ كونغ للصين. والتغييرات الناتجة حدثت بسرعة كبيرة. ففي غضون سنتين، بعض المدارس الحكومية التي فيها عدد قليل جداً من الطلبة المسجلين في برنامج اللغة الإنجليزية كلغة

ثانية ESL أصبحت شريحة طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL تمثل ٧٠٪. وبسبب أن فانكوفر تقع على طرف المحيط الهادئ وهي مشهورة كمقصد سياحي، فإنها كذلك موطن للعديد من مدارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانيةESL للكبار بالنسبة للزوار الأجانب.

يوجد في فانكوفر عدد من البرامج التدريبية للغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL. والبرنامج موضوع الدراسة هنا (في جامعة سيمون فرازر) يقدم شهادة علمية على مستوى البكالوريوس وهو موجه بشكل أساسي إلى الطلاب الذين ليس لديهم إلا خبرة قليلة في التدريس. ويشمل البرنامج مساقات في الصوتيات، واللغويات العامة، وقواعد اللغة الإنجليزية، واكتساب اللغة الثانية، وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. والطلاب بشكل رئيسي من فانكوفر، والكثير منهم من نفس خلفيات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. وفي الحقيقة، أكثر من نصف المتقدمين يصنفون أنفسهم على أنهم غير ناطقين باللغة NNSs. وتستلزم عملية التقدم بطلب ليس فقط كتابة خطاب أهداف ولكن كذلك مقابلة شفهية لتقييم مهارات الاتصال والملاءمة الكلية للبرنامج. وبسبب أن كل المتقدمين تقريباً محليوون، فمن المناسب إجراء مثل تلك المقابلات. وبشكل مدهش، تحدد عملية المقابلة عدة متقدمين كل سنة ممن كفاءتهم في اللغة الإنجليزية تقتصر على المدى الذي يكونون فيه غير قادرين على العمل بشكل فعال كمدرسين لصفوف اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL المتوسطة العليا أو المتقدمة.

(٢,١,٢) إدمنتون Edmonton

إدمنتون مدينة تضم حوالي مليون نسمة وتستقبل عددا أقل من المهاجرين في المجموع، ولكنها تستقبل نسبة من المهاجرين اللاجئين ومهاجري فئة الأسرة أكثر من فانكوفر. يقدم برنامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في إدمنتون الذي جرى

وصفه هنا دبلوما ما بعد الدرجة الجامعية الأولى بما يشبه البكالوريوس في فانكوفر، وكذلك ماجستير في التربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL. والعديد من مساقات اللغويات ومقدمة إلى تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL هي متطلبات سابقة لبرنامج الماجستير. ويدرس الطلاب تصميم البحث ومناهجه، وحد أدنى أربعة مساقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESLعلى مستوى الدراسات العليا (والتي تتراوح من موضوع في محتوى قائم على المهارات، مثل النحو التعليمي، واللفظ، والقراءة باللغة الثانية L2، الخ إلى مساقات ذات طبيعة اجتماعية سياسية). وبالإضافة إلى ذلك، يأخذ الطلاب تدريباً عملياً وإجراء مشروع بحث. إن العديد من الطلبة الناطقين باللغة NS درّسوا اللغة الإنجليزية في الخارج وعادوا إلى كندا للحصول على تدريب مهني، بينما البعض الآخر هم مبتدئون في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. ومع ذلك، البعض الآخر هم طلبة دوليون غير ناطقين باللغة NNS يخططون للعودة إلى بلدانهم الأصلية عند الانتهاء من البرنامج؛ وقلة قليلة هم غير ناطقين باللغة NNS ممن جعلوا من كندا موطنهم. وفي برنامج إدمنتون ما يقرب من ٢٥٪ من ألطلبة طلبة ماجستير تربية MEd وهم من غير الناطقين باللغة NNSs. ويتم قبول المتقدمين للبرنامج على أساس المعدل العام (وعلامة التوفل ٢٣٧/٥٨٠ كحد أدنى)، وعلامة اختبار TSE (٥٠ كحد أدنى)، ورسائل من معرفين، ورسالة هدف. حالياً، لا توجد مقابلات بسبب أن العديد من المتقدمين لهذا البرنامج هم من خارج ألبيرتا في وقت تقديمهم للطلب.

(٢,١,٣) السمات المشتركة بين البرنامجين Features common to both programs

على الرغم من أن بعض الطلاب الذين يسعون للقبول في برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في فانكوفر وإدمنتون، يتوقعون تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في الخارج، ولكن البعض منهم يخططون لتدريس اللغة ألإنجليزية كلغة ثانية ESL في كندا، وجميعهم يجب أن ينهوا مساق تدريب عملي في صف كندي لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL للكبار. ويركز التدريس بشكل رئيسي، من ثم، على إعدادهم لتدريس الكبار في سياق ناطق باللغة الإنجليزية. وفي كل من فانكوفر وإدمنتون مدارس لغة خاصة تعتمد على الرسوم الدراسية وعلى التمويل الفيدرالي لبرنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL للكبار، وكذلك مؤسسات ذات تمويل مختلط من حكومات المقاطعات ومصادر خاصة. وتباينت سياقات مستويات التدريب العملي: ففي كلتا الحالتين فإن مدى برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL المتاحة تمتد من مساق مبتدئ إلى مساق متقدم جداً في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. وهنالك كذلك مساقات لغة انجليزية مهنية وبرامج لغة إنجليزية أكاديمية (EAP).

وكما يجادل آستور (Astor, 2000) أنه "لا يوجد شيء اسمه مدرس عادي للغة الإنجليزية أو أي مبحث آخر، فلا يمكن أن يكون هناك تمايز مهني بين مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها NS وغير الناطقين NNS بها. إن الفارق الحقيقي الوحيد بين مدرسي اللغة الإنجليزية أو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL يكمن في مؤهلاتهم، وليس في "أصلهم" Nativity" (ص١٩)، ونقترح أن من المستحيل حقيقة القيام بأي تعميمات ذات مغزى حول الفروقات بين المتقدمين الناطقين NS وغير الناطقين باللغة NNS إلى برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL تلك. وبالتأكيد ليست هناك فروقات متسقة في الخلفيات التعليمية بسبب أن معظمهم لا خبرة لديهم؛ وقلة قليلة لديهم

تدريب رسمي في نظرية اكتساب اللغة الثانية SLA أو الممارسات التعليمية، بالرغم من أن هناك أقلية هامة من المدرسين المحليين ممن يطورون مهاراتهم.

إن المتغير الذي يقدم تحديات هو الاختلاف الواسع في الكفاءة في اللغة الإنجليزية بين الطلاب. وبالإضافة إلى الناطقين باللغة NSs، الذين يظهرون اختلافاً في مهاراتهم الخاصة، بعض الطلاب الذين يعرفون أنفسهم على أنهم غير ناطقين باللغة NNSs جاؤوا إلى كندا منذ الطفولة المبكرة وربما لا يعتبرون في المجتمع مستخدمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية L2. وبالمقارنة، يجد المتقدمون الآخرون صعوبات جدية في اللغة الإنجليزية الشفهية والتحريرية، إلى حد كبير بحيث أنهم غير قادرين على العمل بشكل فعال كمدرسين لدروس اللغة الإنجليزية المتقدمة كلغة ثانية ESL أو حتى أحياناً المتوسطة العليا في كندا بسبب أن معرفتهم للغة الإنجليزية قد تكون بالفعل أقل من معرفة الطلاب في تلك المساقات. إن هذا الاختلاف في الكفاءة اللغوية يثير صعوبات بالنسبة لتحديد المستويات في مساقات التدريب العملي.

(٢,٢) متطلبات التدريب العملي Practicum Requirements

تتشابه مساقات التدريب العملي في فانكوفر وإدمنتون إلى حد كبير، فكلاهما يتضمنان مكوناً أساسياً في الحرم الجامعي يقصد منه تركيز اهتمامات الطلاب وتوجيه المدرسين الطلاب إلى مستوياتهم، بالإضافة إلى مكون ميداني مع إشراف. وفي كلا البرنامجين، يلتقي مشرف التدريب العملي مع الهيئة التدريسية في برنامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL لمناقشة المستويات الممكنة ومن ثم يتصل مع المؤسسات والمدرسين والأفراد لإعداد قائمة بالمواقع المحتملة.

وبعد تطبيق تلبية المعايير الشاملة (انظر أدناه)، تم توزيع كل طالب على معلم تعاوني. يلاحظ الطلاب حصة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL لبضعة أيام، ثم

ينفذون مع المعلم خطة تدريب عملي آخذين بالاعتبار المتطلبات والجدول الزمني لحصة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. يقوم الطالب بإبلاغ المسهل الجامعي حالما يتم تحديد الجدول الدراسي. ويكون مطلوباً من طلبة التدريب العملي حضور يومين في الأسبوع على الأقل كل جلسة لمدة ساعتين على الأقل. وفي معظم الحالات، يقضي الطلاب ٢٥ ساعة كحد أدنى في الصف، ويدرّسون لمدة ١٠ ساعات على الأقل من تلك الساعات، بالرغم من تشجيعهم على قضاء وقت أكبر في الصف، إذا كان ممكناً. ويتابع المعلمون التعاونيون طلبة التدريب العملي ويعطونهم مسؤوليات متزايدة؛ وفي نفس الوقت يقدمون للطلاب تغذية راجعة حول أدائهم. وبالإضافة إلى ذلك، يقوم المسهل الجامعي بزيارة المؤسسة لملاحظة الطالب وهو يدرّس ولكي يلتقي بالطالب والمعلم التعاوني. وفي حال نشأت أي مشكلة خلال التقييم التكويني formative evaluation، يتم إصدار إشعار "لفت نظر" لطالب التدريب العملي، خطياً وشخصياً على حد سواء، والذي يوضح المشكلات الملاحظة، إلى جانب مقترحات لمعالجة العيوب. ويتم التخطيط لملاحظات إضافية بحيث يتم تمديد فترة التدريب العملي؛ (وإذا لم يكن ممكناً حل المشكلات، يتم إنهاء حضور التدريب العملي. وخلال التدريب العملي تكون أمام الطلاب فرص للالتقاء لمناقشة خبراتهم، وفي نهاية التدريب العملي، يتم إجراء ملاحظة ختامية، وتعبئة نموذج تقييم من قبل المعلم التعاوني.

(٢,٣) التوقعات المجتمعية Community Expectations

لا بد أن يمتلك خريجو برامجنا لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL المعرفة ومهارات التدريس في أي مؤسسة كندية. وبالتالي، يجب أن يمتلكوا الفهم الشامل للممارسات التدريسية والفلسفة السائدة في هذا البلد. وفضلاً عن ذلك، يجب أن

يمتلكوا مستوى مرتفعاً من الكفاءة في مختلف صور اللغة الإنجليزية التي تكون مفهومة لأفراد المجتمع المحلي. ولا يعني ذلك أنهم يجب أن يتكلموا "بدون لكنة"، ولكنه يعني، على سبيل المثال، أن عليهم أن يتكلموا صورا مختلفة من اللغة الإنجليزية (سواء كانت أصيلة native أو غير أصيلة non-native) والتي تكون مفهومة بسهولة لدى أفراد المجتمع. إن الإنجليزية المطلوبة من خريجي برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL تفرضها احتياجات طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. إن على الطلاب المهاجرين والدوليين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في فانكوفر وإدمنتون أن يعيشوا، ويعملوا، ويلتحقوا بالمدرسة في تلك الأماكن المحلية وبالتالي يتوقعون بشكل معقول تماماً التعرض لصور محلية من اللغة الإنجليزية من أجل العمل بنجاح في المجتمعات الأوسع. ولا بد من توضيح أن هنالك الكثير من المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ضمن الكادر الوظيفي لكليات مشهورة في كلتا المدينتين: وقد تم توظيفهم بسبب تفوقهم اللغوي ومهاراتهم التدريسية. ونفس المعيار ينطبق على مشرفي التدريب العملي الذين قد يكونوا كذلك غير ناطقين باللغة NNS.

(٢,٤) توقعات المعلم المتعاون Cooperating Teacher Expectations

وفي استفتاء غير رسمي، طلب من المدرسين التعاونيين في مؤسسة تدريس للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ممولة من المقاطعة في إدمنتون التعليق على حالة المدرسين الطلاب كناطقين باللغة NS/ وغير ناطقين بها ممن جرى تعيينهم هناك. أشار المدرسون التعاونيون إلى أن المدرسين الطلاب، بغض النظر عن حالتهم، سيكونوا قادرين على تصميم المهمات الصفية، وتقديم تفسيرات واضحة، والإجابة عن الأسئلة بنجاح. وبشكل عام وافقوا على أن المدرسين الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين بها NNSs يمكن أن يكونوا مدرسين مقتدرين، فقط إذا كانت لديهم كفاءة لغوية كافية، ومعرفة

ما وراء لغوية إلى جانب وجود مهارات تدريسية. إن الطلاب الأكثر ضعفاً في ذاكرتهم اشتملوا على أفراد ناطقين باللغة NSs وغير ناطقين بها NNSs على حد سواء. وتراوحت الشكاوي من نقص المعرفة النحوية (ناطقين باللغة NSs)، ونقص كلي للكفاءة (NNSs)، وضعف المهارات التدريسية (ناطقين NSs وغير ناطقين باللغة NNSs على حد سواء). إن هذه النتائج تذكرنا بالآراء التي عبر عنها مشرفو التدريب العملي في استطلاع لوردا (Llurda, 2003)، هذا المجلد) ؛ فعند سؤالهم ما إذا كانوا يعتقدون أن المهارات اللغوية أو التدريسية كانت أكثر أهمية لنجاح التدريس، ٢٨٪ شعروا أن المهارات اللغوية كانت بالغة الأهمية و٢٥٪ آخرون أشاروا أن المهارات التدريسية كانت الأكثر أهمية، بينما ٤٤٪ أشاروا أن كلاهما ضروريين.

(٢,٥) الاعتبارات العملية Pragmatic Considerations

عند تعيين أي من طلبتنا الراغبون في العمل في التدريس نأخذ بعين الاعتبار توقعات المجتمع، واحتياجات دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، وطبيعة مؤسسات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ، فنحن ملزمون بمراعاة الخبرات العملية بشكل كبير؛ فنربط بين الطالب والمعلم التعاوني فقط بعد مراعاة المعايير الآتية: مستوى الكفاءة اللغوية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ؛ وشخصية كل من المعلم التعاوني وطالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL ؛ والخبرات السابقة للمعلم التعاوني ؛ ومهارات الاتصال لطلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL (الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين باللغة NNSs على حد سواء) ؛ والجنس ؛ وما إذا كانت مدارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL خاصة أم ترعاها الحكومة ؛ والخلفيات الثقافية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

(٢,٥,١) مستوى كفاءة ومعرفة طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL بطلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL

بشكل عام، لا يتم وضع طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL ذوي الكفاءة اللغوية الضعيفة في صفوف تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL المتقدمة. وبالنسبة لأولئك المدرسين، يمكن أن تكون خبرة التدريب العملي رهيبة؛ إذ قد يقلقون من أن طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL سيطرحون عليهم أسئلة لا يمكنهم الإجابة عنها، وفي بعض الحالات، يقلقون من أن تتجاوز كفاءة طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL كفاءتهم هم أنفسهم. وفي الحقيقة، أحياناً يجدون أنهم يفتقرون بعض الجوانب الهامة من المعرفة الضمنية باستخدام اللغة الإنجليزية، على الرغم من أن وعيهم بالقواعد النحوية الصريحة قد يتجاوز وعي العديد من الناطقين باللغة NS. ومن جانب آخر، فإن طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL الآخرين قد يمتلكوا ثغرة في المعرفة الصريحة الأمر الذي قد يعيقهم من الأداء الفعال في مساق التحضير للتوفل TOEFL، على سبيل المثال. إن أداء الطلاب في مساقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL فيما يتعلق بالمعرفة الماورائية ومهارات الإلقاء (presentation)، بشكل خاص، تكون معتبرة عندما يتم تحديد المستويات من أجل تسهيل أكبر خبرة إيجابية قدر الإمكان. ومتابعة للملاحظات التي أجراها مشرف التدريب العملي والمعلم التعاوني، يتم توضيح الثغرات اللغوية، سواء ضمنية أم صريحة، للطلاب كمجالات من أجل مزيد من العمل فيها.

(٢,٥,٢) شخصية طالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL والمعلم التعاوني
Personalities of TESL student and cooperating teacher

في العادة يتم وضع الطلاب الخجولين والقلقين مع المدرسين التعاونيين المربين، في حين أن الأكثر إيجابية يتم وضعهم مع المدرسين الذين يتوقعون درجة استقلالية

عالية. ويحافظ كلا البرنامجين الجامعيين على علاقة مع مجموعة من المدرسين التعاونيين الذين يتطوعون لتعهد طلبة التدريب العملي على أساس منتظم. إن مشرفي التدريب العملي على معرفة بصفوفهم وبأنماطهم الشخصية، وبالتالي فهم في مركز يؤهلهم لتقديم توصيات بالتشاور مع المدرسين ضمن برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL، ممن لديهم فهم لطبيعة الطلاب الذين سيتم تعيينهم.

(٢,٥,٣) الخبرات السابقة للمعلم المتعاون Past experience of cooperating teacher

أحياناً يتم مزاوجة المدرسين مع طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL ممن أداؤهم ضعيف جداً، وفي الحقيقة ممن يجب تكييف خبرتهم العملية. إننا نعتبر أن من المهم المحافظة على علاقات طيبة مع البرامج التعاونية. ولضمان أن المدرسين الذين كانت لديهم خبرة سيئة مؤخراً لن يرفضوا تعهد طالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في المستقبل، فإننا نعدهم أننا سنحاول توزيع واحد أو أكثر من طلبتنا الواعين على صفوفهم في الجلسة التالية. وفي حالة عدم تقديم المدرس المتعاون مستوى الإشراف والإرشاد الذي يحتاجه الطلاب، نحاول في تلك الظروف استثناء صنف أولئك المدرسين التعاونيين من التعيينات المستقبلية.

(٢,٥,٤) الجنس Gender

على الرغم من عدم وجود سياسة رسمية للمقارنة على أساس الجنس، فيجب أن نهتم بقضايا الجنس عند تعيين الطلاب. قد يشعر بعض طلبتنا الدوليين بالضيق من معلم من الجنس الآخر. ولتجنب أية صعوبات محتملة، سنأخذ الجنس بعين الاعتبار؛ ومع ذلك فإن هذه القضية بالتأكيد لا تمنع التعيينات المختلطة. إن تمثيل المدرسات أكبر بكثير من الرجال في صفوف اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، وبالتالي جرى توزيع طلبتنا الذكور على مدرسات، للضرورة العملية.

(٢,٥,٥) الخلفيات الثقافية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية

Cultural backgrounds of ESL students

ومع أننا لا نتساهل مع أي نوع من التمييز، إلا أننا ندرك أن العديد من القادمين الجدد إلى كندا يحملون معهم قيما تتعارض مع سياسة التعددية الثقافية الرسمية. وهذه التحيزات أحياناً يتم التعبير عنها صراحةً من الطلاب في صفوف اللغة لإنجليزية كلغة ثانية ESL. إن الخشية الرئيسة هي ألا يتعرض طلبتنا في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL إلى معاملة عادلة عندما يكونون مبتدئين. إن التجربة المريرة مع صف مشاكس قد يكون لها تأثيرات تدوم طويلاً. وقد ينشأ نوعان من المشكلات ينطويان على التمييز على أساس الخلفيات الثقافية.

أولاً: قد يرفض طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أن يضطلع بتدريسهم فرد لا يقبلونه بسبب خلفيته الإثنية. على سبيل المثال، كانت هناك حالات نشأ فيها التوتر بسبب استقواء بعض طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL من أوروبا الشرقية على طلبة التدريب العملي الآسيويين. ويقتبس أمين (Amin, 1997) شواهد تثبت أن بعض دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في الدراسة التي أجرتها في تورنتو رفضوا المدرسين الذين ينتمون إلى أقلية مميزة (أي، يتم التعرف عليهم بسهولة على أنهم من خلفيات غير قوقازية non-Caucasian). وعلى الرغم من أنه ليس باستطاعتنا إزالة هذا النوع من الاستجابات بالكامل، فقد تشاورنا مع المدرسين التعاونيين أقصى ما هو ممكن فيما يتعلق بتقبل صفوفهم من وجهة نظر معينة.

ثانياً: هناك قضية الإخلال بالحصة بسبب الصراعات الإثنية أو السياسية بين طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. مما يضطر مدرس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الخبير إلى التعامل مع مثل تلك الخلافات لضمان عدم تفاقمها فتصبح أحداثاً مؤسفة. ويجد المدرسون المبتدئون في التدريس بذاته تحدياً كافياً، بدون إضافة وسيط إلى

مسؤولياتهم. وبشكل طبيعي، وفي الأثناء، سوف يضطر طلبة التدريب العملي على التعامل مع مثل تلك القضايا في صفوفهم، وسوف نناقش مطولاً أنواع الصعوبات التي يمكن أن تنشأ في مساقاتنا، ولكن لغايات التدريب العملي نرى من الضروري الترتيب للخبرة التدريسية بشكل أمثل قدر الإمكان.

(٢,٥,٦) المؤسسات الخاصة مقابل العامة Private versus public institutions

في بعض مدارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية التي يدفع فيها الطلاب رسوماً دراسية مرتفعة، قد يعتقد الإداريون أن طلبتهم لن يقبلوا بأقل من تدريس مثالي. وهذه الفكرة لا يسندها دليل. غير أننا نكون حذرين من إرسال طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL الذين لديهم خبرة سابقة قليلة ودلائل واضحة على مهارات تدريس قوية إلى تلك البرامج. إن المدرسين في المؤسسات العامة أكثر احتمالاً لأن يعتبروا قبول المدرسين الطلاب كجزء من واجبهم بسبب شعورهم أن لديهم مسؤولية تجاه التطور المهني لمجال تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

(٢,٥,٧) القيود العملية Pragmatic constraints

لا بد كذلك من أخذ عدد من العوامل العادية لكنها مهمة بعين الاعتبار عند تعيين طلبة التدريب العملي، والتي تتضمن، ليس على سبيل الحصر، خطط المساقات الخاصة بهم، وجداول العمل ذات الدوام الجزئي، ومحل الإقامة، وتوافر النقل، والأمور الشخصية الأخرى.

ومن المهم ملاحظة أن كل الاعتبارات السابقة تنطبق على الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS على حد سواء. إن مسألة حالة الناطق للغة ليست جوهرية. إنما القضية المهمة هي ما إذا كان المعلمون الطلاب يحققون متطلبات السياق الذي يعينون فيه أم لا ؛ فإذا كان الجواب بلا، فإننا نعدهم للفشل.

٣- الخاتمة

Conclusion

عبر عدد من المؤلفين عن خشيتهم بشأن الاتجاهات السلبية تجاه غير الناطقين باللغة NNSs التي تنشأ ببساطة بسبب حالتهم كغير ناطقين باللغة. ولا يوجد سؤال أن التمييز ضد مستخدمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 قد حصل أو أن حدوثه مستمر. وفي الحقيقة، هناك تقليد في البحث طويل نوعاً ما في كندا والذي يشير غلى أن الناطقين باللغة السائدة أحياناً يحملون آراء سلبية عن مستخدمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 (Lambert, Frankel & Tucker, 1966; Kalin & Rayko, 1978; Sato 1998). وكذلك جرى توثيق تمييز اللهجة في قضايا حقوق الإنسان (مثلاً ، Munro, 2003) والتمييز على أساس العرق أحياناً يؤثر على الطلاب الذين ينتمون إلى أقلية مميزة. ومع ذلك، وباعتبار شرعية المخاوف حول تلك القضايا، من المهم إدراك أن مشكلة التمييز منفصلة عن مسألة ما إذا كان طالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL لديه القدرة على أن يكون مدرساً فعالاً للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أم لا. وتلزم سلسلة من المعارف والمهارات من كافة المدرسين، بغض النظر عن حالة اللغة الأولى L1 لديهم. وبالنسبة لنا، ولغيرنا من مدربي المعلمين، فإن قضية التمييز على أساس العرق هي الهاجس الأكبر الذي يجب الابتعاد عنه في استقطاب وتعليم مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

ويشير ميدجايز (Medgyes, 1999) بشكل ملائم السؤال حول ما يشكله المعلم المثالي، فيقترح أن "القدرات، والخبرة، والسمات الشخصية، والدافعية، وحب الطلاب" (ص١٧٨) جميعها حاسمة في النجاح. وأبعد من ذلك، يجادل أن تعليم المعلم، والذي يتضمن التدريب على اللغة الإنجليزية ضروري لضمان الكفاية في حصة اللغة الإنجليزية. ومن الواضح من خبرتنا أن النقطة الأخيرة هي الأكثر إقناعاً. في

الغالب يحتاج طلبتنا دعماً إضافياً لتطوير مهاراتهم اللغوية و/ أو وعيهم اللغوي. وهذا هو المصدر الرئيسي للفرق بين الطلاب الناطقين باللغة NS والطلاب غير الناطقين باللغة NNS. فبعض الطلاب غير الناطقين باللغة NNS قد يحتاجون إلى تطوير المفردات، وفي الغالب يكونون غير مطمئنين للجوانب العملية من استخدام اللغة الإنجليزية وفي نفس الوقت، قد يكون لديهم فهم ممتاز للمفاهيم والمصطلحات الماوراء لغوية. وبعض الناطقين الأصليين للغة، من جانب آخر، قد يفتقرون إلى للمعرفة الواضحة بالتراكيب النحوية وحتى قد يجدون صعوبة في فهم لم تلك المعرفة مهمة. ومع ذلك، تكون معرفتهم الضمنية غالباً غير مرضية. ولكن لا حاجة من هذه الاحتياجات يمكن افتراضها بشكل تلقائي بالنسبة لكل طالب من الطلاب، ومن كافة الوجوه تقريباً، جميع الطلاب بحاجة إلى إعداد مشابه من أجل التدريس في السياق الكندي. وبالإضافة إلى المتطلبات الشاملة لمعرفة اللغويات الأساسية ، واكتساب لغة ثانية، والمداخل التعليمية، والمحتوى الخاص بالمهارة، فإننا بحاجة إلى فهم الكيفية التي يتم تقديم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في المؤسسات الكندية الخاصة بالكبار، والخلفيات الثقافية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، والتشعبات الاجتماعية السياسية للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. إن هذه القضايا معقدة؛ ومن أجل فهم مساقاتهم الجامعية، التي تدرس جميعها باللغة الإنجليزية، يحتاج طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية درجة عالية من التطور اللغوي، بغض النظر عن لغتهم الأولى.

(٣,١) العمل مقابل التفكير Acting versus thinking

بالنسبة لأولئك الذين تواجههم تلك الأنواع من المشكلات العملية، واليومية التي قمنا بوصفها هنا، فإن الجدل حول وصف الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين باللغة NNSs أو حول الكيفية التي "ينبغي" التعامل معهم بها، يمكن أن يبدو أحياناً

محبطاً. فمن جانب، من المهم إدراك الحاجة إلى النقاش المفتوح لقضايا مثل التمييز والتحيز. ومن المربك كذلك مراعاة مقترحات مثل رأي كوك (Cook,١٩٩٩)، أن الأفكار الخاصة بكفاءة اللغة الثانية L2 يمكن تعريفها من حيث معايير غير الناطقين باللغة NNS وليس الناطقين باللغة NS. ومع ذلك، لا توجد مثل تلك المعايير حالياً. إن أولئك الذين ينخرطون في جدل حول المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS قد يرون أنفسهم باعتبارهم من يضعون التعريفات أو يفرضون السياسات. وفي الإجابة عن الأسئلة حول مَنْ هو المقبول وما يجب تناوله في برامج تعليم المعلمين، وكيفية تحديد المعايير (اللغوية والتعليمية) التي يجب أن يلبيها الطلاب، فإن معظم المخاوف المتوقعة بشأن الناطقين باللغة NSs مقابل غير الناطقين باللغة NNSs لا تفيدنا. وفي الحقيقة، لو أننا توقفنا مطولاً عند مثل تلك الأمور، ما كنا قادرين على إدارة برامجنا. فبدلاً من التركيز على النماذج ذات التوجه المثالي، فإننا نعتقد أن الناس المعنيين بحالة الناطق باللغة NS مقابل غير الناطق باللغة NNS ينبغي أن يلتفتوا أكثر لمبادرات المدرب المعلم الحالية التي يبدو أنها تناولت من قبل بعض القضايا الأساسية الواقعية. ومن وجهة نظرنا، لا بد أن تقوم سياسة برامج تدريب المعلمين في كندا على احتياجات طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، الذين يريد غالبيتهم تعلم اللغة الإنجليزية الكندية بأسرع ما يمكن من أجل تسهيل اندماجهم في المجتمع الكندي. إن العبارات المبطنة والإدانة للمدرسين الناطقين باللغة NS أ غير الناطقين باللغة NNS غير مناسبة. فلا بد من اعتبار كل سياق تدريسي بشكل مستقل، آخذين بعين الاعتبار متطلبات الطلاب الذين سنقوم بتدريسهم. وبالتالي فإن تعريف المعلم "الأفضل" في سياق معين سيتحدد من خلال تلك الاحتياجات.

(٣,٢) نظرة ختامية Final consideration

وكما بينا هنا، فإننا نحاول التوفيق بين المدرسين الطلاب الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS في نطاق سياق مجتمعنا. وهناك عامل آخر فيما يتعلق بالنمو المهني لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ ومدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL والذي قد يساهم في التصور في البلدان غير الناطقة باللغة الإنجليزية أن الناطقين باللغة NSs غالباً يكونون مدرسين ضعفاء. وهذا بسبب تكاثر الدورات التدريبية الخاصة بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL/وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL التي يتم التسويق لها عبر الإنترنت أو تقدم في "حلقات دراسية" مكثفة لمدة أسبوع واحد أو أقل (انظر Watt & Taplin, 1997 ؛ و Thomson تحت الطباعة). إن مثل هذه الدورات تخضع لإشراف حكومي محدود جداً ولا تقدمها مؤسسات مشهورة مع أنها في بعض الحالات تحاول الظهور بمظهر الاحترام من خلال استئجار مرافق جامعية من أجل دروسها ومن خلال الإعلان في موادها الترويجية أنها عضو في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في كندا. إن أياً كان يمكن أن يكون عضوا في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في كندا بمجرد دفع الرسوم السنوية. في العادة لا يوجد لمثل تلك الدورات شروط قبول ومن المحتمل أن يقوم بتقديمها أناس ليس لديهم أي مؤهلات في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL. ومعدلات الرسوب في تلك الدورات صفر، بشرط دفع رسوم التسجيل، وشهادة "الدبلوم" من إحدى تلك الدورات لا تعني عادة أكثر من شهادة حضور للدورة. إن وجود مثل تلك البرامج قاد إلى تزايد الضغوط على المسئولين الكنديين استخدام مدرسي لغة إنجليزية كلغة ثانية ESL ممن لديهم مؤهلات تدريس معترف بها. وبالرغم من ذلك، فإن المسئولين في بلدان أخرى قد لا يكونون على علم بالطبيعة الاحتيالية لتلك الشهادات. إن أحد

طلبتنا، في الحقيقة، الذي التحق ببعض تلك البرامج في البداية، سافر للخارج للتدريس، ثم عاد، فقط لأجل أن يسجل في برامج تدريس الإنجليزية كلغة ثانية TESL معترف بها، لأنهم أدركوا وجود قصور كبير في تدريبهم. إن تصور أن الناطقين للغة غير مدربين وغير قادرين على التكيف مع احتياجات طلبة اللغة يمكن أن يتأكد أكثر من خلال الاتصال مع الأفراد ممن إعدادهم المهني غير كافٍ وثقتهم بأنفسهم مبالغ فيها.

٤- ملاحظات

١- في وقت كتابة هذا الموضوع، كانت هناك خطط لتقديم شروط التوفل TOEFL وTSE.

٥- المراجع

References

Amin, N. (1997). Race and the identity of the non-native ESL teacher. TESOL Quarterly, 31(580-583)

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

Astor, A. (2000). A qualified non-native English-speaking teacher is second to none in the field, TESOL Matters, 10(2), 19

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

Kalin, R., & Rayko, D. (1978). Discrimination in evaluative judgments against foreign-accented job candidates. Psychological Reports, 43, 1203-1209

Lambert, W. E. Frankel, H. & Tucker, G. R. (1966). Judging personality through speech: A French-Canadian example. Journal of Communication, 16, 305-321

Llurda, E. (2003). The professional skills and beliefs of non-native speakers in English language teaching. Unpublished PhD Dissertation. Universitat de Lleida, Lleida Catalonia

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

obeikandi.com

Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching> Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 177-195

Milambiling, J. (2000). Comments on Vivian Cook's "Going beyond the native speaker in language teaching". TESOL Quarterly, 34, 324-332

Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. TESL Canada Journal, 20(2), 38-51

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

Sato, K. (1998). Evaluative reactions towards "foreign accented" English speech: the effects of listener's experience on their judgments. Unpublished master's thesis. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Watt, D. & Taplin, J. (1997). The least a TESL program should be. TESL Canada Journal, 14(2), 72-74

Thomson, R.I. (in press). Buyer beware: Professional and TESL certificate programs in Canada. TESL Journal.

obeikandl.com