obeikandl.com

obeikandl.com

العولمة وتدريس اللغة

تحرير

دافيد بلوك و ديبورا كاميرون

ترجمة

د. محمد عطية الشرشابي

أستاذ اللسانيات المساعد- كلية اللغات والترجمة

جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

ح جامعة الملك سعود، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م

هذه ترجمة عربية مصرح بها من مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

Globalization and Language Teaching
Edited by: David Block and Deborah Cameron
© Routledge, London, 2002

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للطباعة والنشر

بلوك، دافيد

العولمة وتدريس اللغة./ دافيد بلوك؛ ديبورا كاميرون؛ محمد عطية الشرشابي.- الرياض، ١٤٣٣هـ

٣٤٠ ص؛ ١٧×٢٤سم

ردمك: ٧-٠٢٨-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

١- العولمة ٢- اللغة- طرق التدريس أ. كاميرون، ديبورا (مؤلف مشارك) ب. الشرشابي، محمد عطية (مترجم) ج. العنوان

ديوي ٣٢٧ ١٤٣٣/٥٦٥٠

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٥٦٥٠

ردمك: ٧-٠٢٨-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

حكمت هذا الكتاب لجنة متخصصة شكلها المجلس العلمي، وقد وافق المجلس على نشره في اجتماعه الحادي عشر للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ المعقود بتاريخ ١٤٣٣/٣/٦هـ الموافق ٢٠١٢/١/٢٩م

إدارة النشر العلمي والمطابع ١٤٣٣هـ

openkanal.com

مقدمة المترجم

هذه ترجمة كتاب "العولمة وتدريس اللغة" أضعها بين أيديكم، أساتذةً، وإخوةً، ورفاقاً على درب العلم والبحث.

لقد أضحى مصطلح العولمة على كل الألسنة، المتخصص منها وغير المتخصص، القاصي والداني. لكن المتأمل لهذا الانتشار يجد أن المصطلح يرتبط في معظم الأحوال بقضايا الاقتصاد بالدرجة الأولى ثم تأتي السياسة في المقام التالي، وقلما نسمع عن تطرق مجالات أخرى لمصطلح العولمة وأثره في الدراسات المتعلقة بها. لذلك أرى في كتاب "العولمة وتدريس اللغة" خطوة في اتجاه بعض المجالات الأخرى لبيان علاقتها بظاهرة العولمة، وطرحاً يغاير ما سبقه من تناول لكلا الموضوعين- أي العولمة وتدريس اللغة- فلقد قدم المحرران بين دفتيه تسع وجبات دسمة في محتواها الفكري من حيث حداثة التناول وأصالة الطرح المقدم في كل منها.

قد يبدو الكتاب للوهلة الأولى كأنه مجرد تناول لقضايا السياسة والاقتصاد داخل العملية التعليمية، إلا أن القراءة المتأنية لفصول الكتاب التسعة تفتح الآفاق على توجهات شديدة التخصص، وليست إغراقاً في قضايا الاقتصاد والسياسة؛ فلم يخرج الكتاب في مجمله عن المحور الأساسي الذي رسمه المحرران، ألا وهو تدريس اللغة في عالم اليوم المنفتح على كافة الثقافات والتوجهات، انطلاقاً من كون اللغة (كما يشير

المحرران في مقدمة الكتاب) "عنصر التواصل المحوري بين البشر على مختلف توجهاتهم وأشكالهم وألوانهم". ولقد وضع المحرران نصب أعينهما التوجه الأساسي للعولمة الذي ساد العالم وهو هيمنة أيديولوجية الغرب، وبالأخص بريطانيا وأمريكا الشمالية، على باقي دول العالم. ونظراً لأن المقصود بتدريس اللغة الإنجليزية تدريس نمطيها الأساسيين: الإنجليزية البريطانية والإنجليزية الأمريكية، فإن معظم الأطروحات- إن لم يكن كلها- قد اتخذت موقفاً من تدريس الإنجليزية، وجاءت تلك المواقف بين شد وجذب؛ فمنهم من يرى التسليم بهيمنة الإنجليزية كلغة دولية، ومنهم من ينظر للأثر السلبي الذي يتركه تدريس الإنجليزية في اللغات واللهجات المحلية المختلفة. لكن اللافت للنظر اتفاق كل الباحثين على ضرورة التمسك بالإنجليزية كلغة موحدة للناطقين بألسنة مختلفة، ولم يدع أحدهم إلى استبدالها بلغة أخرى. والدليل على ذلك أن الدعوة لمناهضة الهيمنة الغربية على باقي دول العالم كانت من خلال تدريس اللغة الإنجليزية، وهو توجه يتسم بالعقلانية والموضوعية وعدم الانقياد الأعمى وراء النزعات العنصرية الهوجاء.

كما يحمد للمحررَين إدراج مقالات وأبحاث تُعلي من شأن الجانب المحلي والإقليمي ثقافياً وأخلاقياً، وتحث على ضرورة مراعاة كلا الجانبين عند تدريس اللغة الإنجليزية؛ لأن ذلك الجانب أغفلته بشكل كبير المقررات العالمية في تدريس الإنجليزية. إلا أن دعوة الكتاب لمراعاة الثقافة المحلية آتت أكلها في كثير من الدول العربية التي ترسم طريقاً لواضعي مناهج اللغة الإنجليزية لا يحيدون عنه. وأخص بالذكر أنموذجي المملكة العربية السعودية ومصر.

تقوم مناهج اللغة الإنجليزية المقررة على طلاب المملكة العربية السعودية في كافة المراحل التعليمية على الثقافة الإسلامية العربية، لذلك تعمد إدارة مراجعة المناهج إلى

إجراء ما تراه من تعديلات على أي مقرر يخالف هذا الأساس، وأسوق مثالاً على ذلك كان لي معه تجربة شخصية؛ فلقد استجاب الناشرون لطلب وحدة اللغات -بكلية اللغات والترجمة- بتعديل بعض مكونات الكتب المقررة في تدريس اللغة الإنجليزية للأقسام غير المتخصصة بجامعة الملك سعود (مقررات ١٠١نجم، ١٢٦نجم، ١٢٧نجم، ١٢٩نجم) لتنسجم مع الثقافة والأعراف والتقاليد السعودية، فظهر ذلك التعديل في استبدال الصور التي تُظهر اختلاطاً للنساء بالرجال بأخرى تتناسب والثقافة الإسلامية للمملكة. ولم يقتصر الأمر على الصور، بل امتد ليشمل الموضوعات الواردة بالكتاب، فاختفت موضوعات الحفلات الصاخبة والرقص واحتساء الخمور لتظهر بدلاً منها موضوعات لا يجد المعلم السعودي تحرجاً من تدريسها لطلابه.

ولا يختلف الحال كثيراً في مصر حيث يقوم منهج اللغة الإنجليزية بمصر على الثقافة العربية بصفة عامة، وعلى التراث المصري بصفة خاصة (سواء من حيث الشخصيات أو الأماكن أو نصوص القراءة)، كما يتضح أمام المدقق للنظر فيما طرأ على تلك المناهج من تطوير خلال العقود الثلاثة الأخيرة أن هناك انفتاحاً محسوباً ومنظماً على آليات العصر الحديث وتقنياته، وعلى ثقافات العالم المختلفة (كاليابانية والإنجليزية والبيرونية وغيرها).

وأشارك المحررين الرأي في أن ظاهرة "تسليع اللغة"- أي تسويق الكتب كسلعة تدر الربح دون مراعاة للحساسيات الثقافية في البلدان المختلفة- ستختفي تدريجياً كأحد الجوانب الإيجابية للعولمة؛ لأن الواقع المحلي للبيئة التعليمية، وما يتعلق به من خلفيات ثقافية واجتماعية، لها من الأثر العظيم ما يجعل تخيل تدريس اللغة في قالب محدد بمعزل عن البيئة التعليمية التي تدرسها أمراً مستحيلاً، وهو نفس التوجه الذي أشار إليه مناهضو العولمة حين أوصوا بضرورة الأخذ بما يلائم الثقافة المحلية، وبما لا

يضر بالهوية الوطنية. وأعتقد أن السنوات الثمان التي تلت ظهور الكتاب (٢٠١٠م-٢٠٠٢م) تبرهن على قدرة العنصر المحلي على الصمود أمام هيمنة القوالب العالمية.

ثمة عدد من النقاط التي أود أن ألفت انتباه القارئ المتخصص لها، وتنصب كلها على النظرة الحديثة في تدريس اللغة الأجنبية:

١- التحرر من قيود طرائق التدريس المقولبة لتعلم اللغة الأجنبية وتعليمها (الفصل الثامن) فلطالما اهتم الباحثون في مجال اللغويات التطبيقية بطرائق التدريس العالمية. لذلك يأتي الفصل الثامن بإطلالة جديدة على فكرة هيمنة طرائق التدريس وعواقبها الوخيمة على الطالب والمعلم، مقدماً بديلاً أكثر فعالية من الناحية التربوية، يتمثل في الأخذ بإستراتيجيات التعلم والتعليم القائمة على التفاعل بين كلا الطرفين: المعلم والمتعلم، في ضوء احتياجات المتعلم، وظروف البيئة التعليمية، والأهداف التعليمية المحددة سلفاً.

٢- الدعوة إلى الانفتاح على تناول موضوعات أكثر واقعية، وعدم تقديم موضوعات لا تمت بصلة للبيئة التعليمية التي تتألف بالأساس من مزيج الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمعلم والمتعلم على حد سواء (الفصل التاسع) لكنني أود أن أؤكد على ضرورة الاختيار الواعي لتلك الموضوعات ونصوصها المدرجة في المقرر بحيث تتناسب مع الثقافة الإسلامية والعربية، فما يدعو إليه الفصل التاسع مثلاً من الشمولية الجنسية (أي إدراج موضوعات تتناول المثلية الجنسية كالسحاق واللواط) هو أمر مرفوض رفضاً باتاً، ولا يُقبل في مقررات اللغة بالدول العربية بأي حال من الأحوال، وإنِ افترضنا جدلاً وجود مثل تلك الموضوعات، فأقترح وجودها على سبيل الاستهجان- كما هي الحال لذكر القرآن لها وبيان أنها من عمل الشيطان وأتباعه- وجعلها مطروحة للمناقشة بين المعلم وطلابه داخل الصف حتى يؤكد لهم المعلم على موقف

الدين الواضح منها، محذراً إياهم من مغبة الانقياد الأعمى وراء ما يطلعون عليه في كافة وسائل الإعلام المنفتحة على ثقافات الغرب كالقنوات الفضائية ومواقع الإنترنت. فالدعوة لجعل محتوى مقرر اللغة أكثر واقعية أمر محمود لا يختلف عليه اثنان؛ لما في ذلك (كما أشار مؤلف الفصل التاسع) من إعداد للطالب الإعداد الجيد نفسياً وثقافياً قبل خوضه غمار الحياة وبحرها المتلاطم الأمواج.

٣- يقدم الكتاب فرصاً لموضوعات بحثية جديدة في مجالي تدريس اللغة والتربية المقارنة بما يقدمه من نماذج لنظم تعليمية وتربوية من بلدان مختلفة، مثل: اليابان (الفصل الأول)، وإنجلترا (الفصل الثاني)، وكندا (الفصل الثالث)، وسريلانكا (الفصل الثامن)، وإسبانيا (الفصل التاسع). لذلك أدعو المتخصصين في كلا المجالين لتناول موضوعات مشابهة ودراستها في ضوء الواقع المحلي، مثل: أثر العولمة في تدريس اللغة الأجنبية في الوطن العربي، أو مدى إفادة النظم التربوية بالدول العربية من ظاهرة العولمة، ومدى تضررها من نتائجها.

٤- هناك فرصة لدراسة بعض النماذج التعليمية الواردة بالكتاب- التي مر عليها المؤلفون مرور الكرام- فيمكن لنا دراستها بشيء من التفصيل. وأذكر من ذلك أنموذج الدراسة في دول الأطراف (أي الدول التي لا تلعب دوراً بارزاً في تشكيل مصير العالم) حيث تسود الطرق التقليدية في تدريس اللغة -كما أوضح المؤلف- بعكس دول المركز (أي دول أوروبا الغربية وأمريكا) التي تلعب دور المصدِّر لكل ما هو جديد في العملية التعليمية.

٥- أعجبني ما أشار إليه الفصل الأول من الخواء الفكري الذي تقوم عليه "خرافة المتحدث الأصلي للغة" native-speaker myth لأن السائد في بلادنا هو الإعلاء من شأن المتحدث الأصلي للغة الإنجليزية وكأنه المصدر الأوحد للُّغة الصحيحة، والمعلم الأقدر على تدريسها في كافة ربوع الأرض. لذلك أتفق مع

ريوكا كوبوتا (مؤلف الفصل الأول) في أنها مجرد خرافة، وأن الأجدر بتدريس اللغة الإنجليزية في البلدان العربية هم المعلمون العرب المؤهلون أكاديمياً وتربوياً. لأن المعلم الأجنبي (الذي لا نقدح في سلامة لسانه ودقة بيانه) يأتي إلى البلاد العربية جاهلاً لثقافتها المميزة لها، الأمر الذي قد ينجم عنه تعارض بين ثقافته وثقافتنا، وما يتبع ذلك من عواقب قد لا تحمد عقباها. ولا أريد أن يُفهم من ذلك أنها دعوة للتخلي عن المعلم الأجنبي الغربي بالكلية بل العكس هو الصحيح، حيث يمكن أن يقتصر دوره على ما يقدمه من الإرشاد والتدريب للمعلمين العرب، مؤديًّا بذلك-أي المعلم الأجنبي- دور همزة الوصل بين المعلم العربي واللغة الإنجليزية وثقافاتها، إضافة إلى تدريس مقرر المحادثة بشكل خاص.

٦- يدعو الكتاب صراحة إلى استخدام وسائل التقنية الحديثة وبالأخص الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في العملية التعليمية وبالأخص تدريس اللغة، مع الأخذ في الاعتبار المحاذير التي أشار إليها الفصل الخامس بناءً على أنموذج الاتصال الفرنسي الأمريكي الذي يعرض له، بالإضافة إلى ما قد تتفتق عنه قريحة الباحث العربي من محاذير لا ينتبه إلى مخاطرها إلا أهلها.

أود الإشارة إلى مشكلة صادفتني عند ترجمتي للكتاب، ألا وهي مشكلة ترجمة المصطلحات، خاصة الحديث منها، التي لم تألف الأذن سماعها، أو تلك التي اختلف اللغويون والنقاد في تعريبها، وهي مشكلة ليست بالهينة ؛ لما فيها من خطر "التغريب والغربة" اللذين يهددان "بإقصاء الناقد عن عملية الإبداع وعملية التذوق " (انظر عناني ١٩٩٥ : ص١٣). لذلك آثرت الأخذ بأحد اتجاهين حال ترجمتي للمصطلحات: إما الأخذ بما ذهب إليه الباحثون الأكثر دراية بكِلا اللغتين (العربية والإنجليزية) والذين تعرضوا للمصطلحات الحديثة في مؤلفاتهم، وأخص بالذكر هنا

محمد عناني (١٩٩٥، ١٩٩٦) وماري تريز (٢٠٠٩) وجلال أمين (٢٠٠٢)، أو الاجتهاد الشخصي في ترجمة المصطلح (وهو ما أستميح القارئ عذراً إن جانبني الصواب فيه). ولقد حاولت جاهداً أن يعبر المصطلح بعد تعريبه عن جوهر معناه في اللغة المصدر (الإنجليزية). لكنني لاحظت أن هناك نمطاً ما في ترجمة بعض المصطلحات ينتهجه من سبق ذكرهم من النقاد، ألا وهو التعريب بنفس نطق اللفظة في الإنجليزية (يطلق على تلك العملية مصطلح "الترجمة الصوتية" transliteration، كما يذكرنا بقضية "المُعَرَّب" الذي سمح القرآن نفسه باستخدامه) مع إدخال بعض التعديلات التي تتناسب مع اللغة العربية، فيذهب عناني مثلاً لترجمة كلمة modernism إلى "المودرنية" ليفرقها عن لفظة"الحداثة" modernity (١٩٩٥ : ص١٤، ١٤٤)، وكذلك ترجمة ماري تريز للفظة colonialism إلى"الكولونيالية" (٢٠٠٩ : ص١٢) وغيرها من الألفاظ الكثيرة التي لا يتسع المجال لذكرها.

لقد حاولتُ أن أحرر النص الإنجليزي من إنجليزيته وألبسه ثوب اللغة العربية المميزة لها، لما أرى في ذلك من مراعاة للثقافة العربية وحتى لا يشعر القارئ العربي بالغربة حال قراءته لنص مكتوب بلغته الأم، مع حرصي الدائم على الحفاظ على معنى النص الإنجليزي. وتظهر مراعاتي للثقافة العربية في الإشارات المتكررة لآيات من القرآن الكريم، أو لبعض الأقوال المأثورة في التراث العربي، أو للتصوير البياني الذي رأيت فيه مُعيناً للقارئ على تمثل ما يقرأ واستيعابه. وأهيب بالقارئ الكريم أن يأخذ في الاعتبار أن تلك الإضافات لم ترد في النص الإنجليزي بالطبع، فما هي سوى ترجمة للعبارات بتصرف مني، وما احتاج إلى إيضاح من مصطلحات أو أسماء أعلام فقد أدرجته في هوامش سفلية، كما وجدت من باب العون للدارس إدراج قائمة بالاختصارات الواردة في الكتاب ، وهو ما لم يرد في الأصل الإنجليزي.

وختاماً، أدعو المولى العلي القدير أن يتقبل هذا العمل وينفع به عامة المسلمين وخاصتهم، والله من وراء القصد، وهو نعم المولى ونعم النصير.

المترجم

مايو ٢٠١٠

الرياض

مراجع وردت بالمقدمة

أمين، جلال. (٢٠٠٢). "العولمة". *سلسلة "اقرأ" الثقافية*. العدد (٦٣٦). القاهرة: دار المعارف.

عبد المسيح، ماري تريز. (٢٠٠٩). "الثقافة القومية بين العالمية والعولمة". *سلسلة مكتبة الأسرة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

عناني، محمد. (١٩٩٥). *من قضايا الأدب الحديث*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ـــــــــــ. (١٩٩٦). *المصطلحات الأدبية الحديثة*. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون ش.ل.م.

obeikandl.com

قائمة اختصارات

AET = Assistant English Teacher	مدرس لغة إنجليزية مساعد
ALT = Assistant Language Teacher	مدرس لغة مساعد
CDA = Critical Discourse Analysis	تحليل الخطاب الناقد
CDA = Critical Language Awareness	الوعي بلغة النقد
CLT = Communicative Language Teaching	تدريس اللغة التواصلي
CMC = Computer Mediated Communication	التواصل عبر الحاسب الآلي
DES = Department of Educational Standards	لجنة معايير التعليم
DfEE = Department for Education and Employment	لجنة التعليم والتوظيف
EAL= English as an Additional Language	الإنجليزية بصفتها لغة إضافية (كلغة إضافية)
EAP English for Academic Purposes	الإنجليزية للأغراض الأكاديمية
EFL = English as a Foreign Language	الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية (كلغة أجنبية)
EIL= English as an International Language	الإنجليزية بصفتها لغة دولية
ELT = English Language Teaching	تدريس اللغة الإنجليزية
ERA = Education Reform Act	وثيقة إصلاح التعليم
ESL = English as a Second Language	الإنجليزية بصفتها لغة ثانية (كلغة ثانية)
ESP = English for Specific Purposes	الإنجليزية للأغراض المتخصصة
ICQ = I seek you	برنامج للمحادثة عبر الإنترنت
IMF = International Monetary Fund	صندوق النقد الدولي
JET = Japan Exchange and Teaching	البرنامج الياباني للتبادل والتعليم
LMS= Local Management of Schools	الإدارة التعليمية المحلية
NCMTT = National Council for Teaching Mother Tongue	اللغة الأم المجلس القومي لتدريس

NFM = Negotiating For Meaning

NGOs = Non-Governmental Organizations

NLS = National Literacy Strategy

NVQ = National Vocational Qualifications

OECD = Organization for Economic Co-operation and Development

QCA = Qualifications and Curriculum Authority

TBLT = Task Based Language Teaching

TEFL = Teaching English as a Foreign Language

TESL = Teaching English as a Second Language

TESOL = Teaching English to Speakers of Other Languages

التفاوض من أجل الوصول لمعنى موحد

منظمات غير حكومية

الإستراتيجية القومية لمحو الأمية

المعايير المهنية القومية

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

هيئة المناهج والمؤهلات التعليمية

تدريس اللغة القائم على المهام

تدريس الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية (كلغة أجنبية)

تدريس الإنجليزية بصفتها لغة ثانية (كلغة ثانية)

تدريس الإنجليزية لغير الناطقين بها

obeikandl.com

تعريف بالمشاركين

دافيد بلوك: محاضر في تدريس اللغات بمعهد التربية بجامعة لندن.

ديبورا كاميرون: استاذ تدريس اللغات بمعهد التربية بجامعة لندن.

أ. **سورش كاناجراجا:** استاذ مشارك بقسم اللغة الإنجليزية بكلية باروخ بجامعة سيتي بنيويورك.

جون جراي: محاضر في تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية بجامعة كوين ببلفاست.

روكسي هاريس: محاضر بمدرسة المعلمين ، في كنجز كوليدج King's College بلندن.

مونيكا هيلر: استاذ بمركز البحوث التربوية الفرنسي بأونتاريو، التابع لمعهد الدراسات التربوية بجامعة تورنتو.

كلير كرامش: استاذ اللغة الألمانية واكتساب اللغة الأجنبية بجامعة كاليفورنيا بولاية بيركلي.

ريوكا كوبوتا: استاذ مشارك بمدرسة المعلمين بجامعة نورث كارولينا بتشابل هيل

كونستانت ليونج: كبير محاضرين بمدرسة المعلمين في كنجز كوليدج بلندن

بن رامبتن: استاذ مشارك Readerبمدرسة المعلمين بكلية كنج بلندن.

ستيفن ل. ثورن: مدير مشارك بمركز اكتساب اللغة التابع لجامعة بنسلفانيا.

كاثرين والاس: كبير محاضرين في تدريس اللغات بكلية التربية بجامعة لندن.

obeikandl.com

شكر

نتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل المشاركين في هذا الكتاب على جودة مقالاتهم وأوراقهم البحثية، وعلى تمكنهم من أدواتهم، وسرعة استجابتهم، وصبرهم الدؤوب على العمل معنا. كما نود أن نشكر كل من مد يد العون لنا من زملاء وطلاب بكلية التربية، السابقين والحاليين. ونخص بالعرفان المشاركين في ندوة اليوم الواحد التي انعقدت عام ١٩٩٩م، والتي أشرفت كاثرين والاس على تنظيمها في إطار فعاليات الاحتفال باليوبيل الذهبي لبرنامج الماجستير في تدريس الإنجليزية لغير الناطقين بها MA TESOL. وبالرغم من أن الكتاب لا يعد سجلاً لوقائع تلك الندوة، إلا أنه يستكشف العديد من الموضوعات الواردة بها. والشكر موصول للورنا كارسلي Lorna Carsley التي لم تأل جهداً في إعداد نسخة الكتاب على الحاسب الآلي، وكذلك أعضاء لجنة التحرير والمراجعة بدار روتلدج على دعمهم المتواصل الذي لولاه ما رأى ذلك الكتاب النور.

obeikandl.com

مقدمة المحررَين

Introduction

دافيد بلوك وديبورا كاميرون
David Block and Deborah Cameron

العولمة مصطلح ذائع الصيت تعج به الخطابات السياسية المعاصرة، ويعدُّ أحد الألفاظ الأساسية في كلٍّ من الخطاب الأكاديمي المتخصص والخطاب العام في مجالات الاقتصاد، والمجتمع، والتقنية، والثقافة. وقد تبنت لغات مختلفة، منها اليابانية والإسبانية، هذا المصطلح وصاغته في صورة مقترضة، فنجده في اليابانية في لفظة gurobarizeshon، ويظهر المصطلح في الإسبانية بكلمة globalizacion، وحتى إذا لم توجد كلمة واضحة الاشتقاق من الأصل -كما هي الحال في المعادل اللفظي الفرنسي mondialisation – فالمصطلح أصبح جلياً لا يختلف على مدلوله اثنان، إذ يصفه جيدنز (Giddens 1990: 64) بقوله: "إن العولمة في جوهرها عملية لترسيخ الوشائج الاجتماعية العالمية التي تربط بقاعَ الأرض النائية، نتيجة لتأثر الأحداث المحلية في بلدٍ ما بما يحدث في بلدٍ آخر يبعد عنه بأميالٍ كثيرةٍ، والعكس بالعكس"؛ وكذلك ما أورده مالكوم ووترز Malcom Waters من أن: "العولمة عملية اجتماعية يتراجع فيها تأثير الحدود الجغرافية على التفاعلات الاجتماعية والثقافية بصورة مطردة، ويدرك الناس خلالها أثر ذلك التغيير في حياتهم".(Waters 1995: 3).

إن أي طرح أو تنظير يرمي إلى تحرير العلاقات الاجتماعية العالمية من "عوائق الحدود الجغرافية" لابد من أن يثير أسئلة تتعلق باللغة بشكل مباشر بوصفها الوسيط الأساسي الذي يُستخدم للتواصل بين البشر والتفاعل بينهم، كما أنها تدخل في تكوين العلاقات الاجتماعية المستمرة. وبالرغم من اتصاف معظم تلك العلاقات والتفاعلات بالمحلية طوال التاريخ الإنساني، إلا أن عدداً كبيراً من الناس في جميع أنحاء المعمورة يدخلون في الوقت الراهن في علاقات تتعدى حدود بلادهم بفضل تقنيات الاتصال الحديثة التي تتيح للأفراد التواصل مع أناسٍ لم يلتقوا بهم من قبل وجهاً لوجه. كما أن تجارب الناس وخبراتهم تتعمق نتيجة انخراط الكثيرين منهم في وسائل الإعلام الحديث عبر الأقمار الصناعية، مما يعني أنهم يتأثرون بذلك جراء إسهامهم بشكلٍ ما في فعالياتٍ ثقافيةٍ واجتماعيةٍ تتعلق بأناسٍ يقطنون أطرافاً أخرى من الكرة الأرضية. أضف إلى ذلك، الوقت المتزايد الذي يمضيه الصفوة من رجال السياسة والأعمال في التواصل فيما بينهم لدى إبرام صفقةٍ أو اتفاقٍ بشكلٍ لا تحدُّه أماكن وجودهم الفعلية، ولا الأسلوب الذي أُجريت من خلاله هذه الصفقات والاتفاقات، سواء أكان مكان التواصل في مدينة روما، أم طوكيو، أم سياتل الأمريكية.

ويعني ذلك أن البُعد المكاني لم يعدْ عائقاً أمام تلك الأنماط الجديدة من التواصل "اللامحلي" non-local، كما يدل، من ناحية أخرى، على استمرار الدور الفاعل للغة كوسيط فيه؛ ذلك أن الاتصال العالمي لا يقتصر على توافر قناة اتصال مشتركة فقط (كالشبكة العنكبوتية -الإنترنت- أو الاتصال الجماعي المرئي عن بُعد video conferencing)، بل يستلزم أيضاً وجود وسيط، أو شِفرةٍ لُغويةٍ مشتركةٍ، الأمر الذي يحتم على المشاركين في هذا التواصل العالمي أن يتعلموا الشفرة اللغوية المشتركة التي تحتاج إلى جهدٍ ومثابرةٍ لاكتسابها، بعكس التعلُّم أو الاكتساب الفطري للغة الأم.

لذا، فإنَّ كثيراً من المواقف التي تقوِّي العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الدولي تستدعي أيضاً تحسين قدراتهم اللغوية وتنميتها عن طريق الإلمام بلغة تواصلٍ عالميةٍ أو أكثر، مما يساعد أيضاً على الارتقاء بنوعية الاتصال، ويؤدي بدوره إلى تدعيم أواصر الوشائج الاجتماعية العالمية.

وتمثل الملاحظات السابقة نقطةَ البدءِ لهذا الكتاب، لنشرع بعد ذلك في دراسةٍ أكثر تفصيلاً لمضامين العولمة ومدلولاتها المتعلقة بتعليم اللغة الأجنبية وتعلُّمها. نبدأ ذلك باستعراضٍ للمعنى العام لمصطلح العولمة، ثم نُعرِّج بعده إلى استجلاء بعض نقاط الجدل التي تحيط بهذا المصطلح الذائع الصيت.

نبذة موجزة عن العولمة

Globalization: a brief survey

قد نتفق على أننا نعيش في عالم تزداد فيه ظاهرة "العولمة" ازدياداً ملحوظاً، إلا أن البداية الفعلية لهذا المفهوم –كما نفهمه في الوقت الراهن– غير واضحة، فبينما يرى كلمنستر (Kilminister 1997: 257) أن أول ظهور لكلمة العولمة كان في قاموس ويبستر عام ١٩٦١، يذهب الكثيرون للقول إن رونالد روبرتسن (Robertson 1992) هو أول مَنْ صاغ هذا المصطلح، حيث يرى روبرتسن أن العولمة ظاهرة سابقة على عصرنا الحديث فأرجع بدايتها إلى القرن الخامس عشر بأوروبا إبان ظهور ما يُعرف بمفهوم "الدويلات" المستقلة، وزيادة نفوذ الكنيسة الكاثولوكية عالمياً آنذاك، وما قام به بعض الرحَّالة من رسم خريطةٍ لكوكب الأرض، وما تبع ذلك من انتشار الاستعمار في العالم. أما أنتوني جيدنز (Giddens 1990) فيعود بظاهرة العولمة إلى القرن السابع عشر، في حين يميل روبرت كوكس (Cox 1996) إلى القول إن البداية الفعلية لظاهرة العولمة هي

فترة ما بعد أزمة البترول الكبرى الأولى عام ١٩٧٣، حين بدأت الدول الرأسمالية المتقدمة في التخلي عن:

> "... نظام (فورد) في الإنتاج القائم على وجود قوةٍ عاملةٍ تتقاضى أجوراً جيدةً تتيح لها القدرة على شراء منتجاتها، ويحميها نظام الصفقات الجماعية المؤسسية institutionalized collective bargaining وسياسات الدولة في إعادة التوزيع كعامل استقرار اقتصادي لإرساء دعائم ذلك النمط الاقتصادي، وإحلال إستراتيجياتٍ جديدةٍ تسعى إلى إضعاف قوة الاتحاد التجاري، وتقليص ميزانية الدولة (خاصةً فيما يتعلق بالسياسة الاجتماعية)، والتحرر التجاري، والخصخصة، وإعطاء الأولوية للتنافس الدولي." (Cox 1996: 22).

وبعيداً عن ذلك الجدل حول امتداد جذور العولمة أهو إلى ثلاثين عاماً أم إلى خمسة قرون مضت، يدور جدلٌ آخر حول وجودها -أي ظاهرة العولمة- على أرض الواقع؛ إذ يؤمن بعضنا بأنها ظاهرةٌ ذات انتشارٍ فعليٍّ يشعر بآثاره الجميع، في حين يرى آخرون أنها مجرد ظاهرةٍ مفتعلةٍ ومبالَغٍ فيها. ويلاحظ جيدنز (Giddens 2000) أن هذين الرأيين المتعارضين يقف وراءهما بعض المُنظِّرين من ذوي النزعة الاقتصادية فى تحليل الظواهر والأحداث، ففي حين يقول كينيشي أوهماي (Ohmae 1990, 1995) إن قوى السوق العالمية والشركات الدولية العابرة للقوميات هي التي تحكم العالم اليوم، وإن سلطة "الدولة" المستقلة nation-state واتحادات العمال قد تخلت عن دورها السابق ككيانات مؤثرة في المنظومة والبنية الاجتماعية، يتبنى بول هرست، وجراهام طومسون (Hirst and Thompson 1996/99) ما أطلقا عليه "الاتجاه المعتدل في الشك والنقد" moderate skepticism؛ لأنهما يريانِ أن الوقت ما زال مبكراً للحكم باستبعاد

تلك الكيانات العابرة للقوميات، ذلك لأن العولمة لم تصل في رحلة تطورها وانتشارها إلى الحد الذي يسمح لنا بوصفها على أنها ظاهرة قد استكملت عناصر نموها، خلافاً لما يحاول كاتبٌ مثل أوهماي، ومَنْ يحذو حذوه أنْ يقنعنا به. أما المنظِّرون المتشككون، أمثال بول سميث (Smith 1997) وإريك هوبسبوم (Hobsbaum 1994)، فيرون أن النظام الرأسمالي هو نظام عولمي بالأساس، وأن التغير الملحوظ الذي طرأ عليه في السنوات الأخيرة يتمثل في زيادة سرعة انتشاره في أعقاب انهيار النظام الشيوعي الاشتراكي، وكذلك التطور التقني الذي ساعد على وجود أنماطٍ من الاتصال أسرع، وأكثر كفاءة عما قبل. من ناحية أخرى يتبنى معظم علماء الاجتماع والمنظِّرون الاجتماعيون طريقاً وسطاً بين هذين الرأيين، فيتفقون على وجود ظاهرة تسمى "العولمة" يمكن اعتبارها علامةً فارقةً تميز بين الزمن الحاضر والماضي البعيد، لكنهم يقرون بعدم اكتمال ظاهرة العولمة في جميع أنحاء المعمورة، علاوة على اختلاف مظاهرها من مكان لآخر (انظرْ: Albrow 1996; Beck 1992, 2000; Giddens 1990, 2000; Held *et al*. 1999; Nash 2000; Robertson 1992; Tomlinson 1999).

ويتعلق جانب من الاختلاف والجدل الدائر حول العولمة بمدى قدرتها على تحقيق التناسق والتجانس بين الشعوب، ففي حين يرى بعض المحللين في العولمة نموذجاً يتبنى أسلوباً متطرفاً لتوحيد المعايير بين الشعوب (انظرْ: Gray 1998; Ritzer 1998)، يقدم لنا آخرون مصطلحات جديدة كالتهجينية hybridization (انظرْ: Pieterse 1995) و"المحل- عالمي" glocalization –أي تزاوج المحلي بالعالمي– (انظرْ: Roberts 1995)، وذلك لإثبات أن العولمة تسعى إلى وجود علاقة ذات تأثير متبادل بين العالمي والمحلي بعكس العلاقة السابقة التي اتصفت بسيطرة العالمي على المحلي. ويتصل بمسألة التجانس وتوحيد المعايير بين الشعوب، موضوع الأصول الجغرافية والسياسية لقوى العولمة. ففي حين يذهب بعضهم إلى القول إن العولمة ظاهرة غربيَّةُ المنشأ، وتعد في

المقام الأول امتداداً للنزعات الاستعمارية الأمريكية، (انظرْ: Ritzer 1998; Schiller 1985)، يعتقد آخرون بأن العولمة ظاهرة أكثر تعقيداً وتشعباً، مما قد يوحي به الجدل السابق (انظرْ: Friedman 1994; Robertson 1992)، لذا فمن غير الصواب قولبة النقاش حول قضية العولمة في إطار الهيمنة الغربية على "باقي دول العالم".

وهنا يُثار سؤال يتعلق بالأطروحات المتعلقة بفكرة الهيمنة الغربية مقارنة بالقوة النسبية لكل ما هو محلي، وما إذا كانت العولمة ظاهرة "إيجابية" أم "سلبية"، يرى جراي (Gray 1998) في الاقتصاد العالمي الجديد -بصورته التي ظهر بها في اتفاق واشنطن Washington Consensus (أي حسب سيناريو ما بعد نظام فورد الذي وصفه كوكس في كلامه السابق)- أداة تدمير تؤدي بالدرجة الأولى إلى الاختفاء التدريجي لحالة الرفاهية المميزة لدول العالم الصناعي المتقدمة في النصف الثاني من القرن العشرين، ويشترك ريتسر (Ritzer 1996, 1998) مع جراي في النظرة التشاؤمية اللاطوبوية dystopic المتوقع أن تفرزها العولمة، حيث يرسم صورة لثقافة الاستهلاك المنتشرة عالمياً وما يتبعها من تحول العالم إلى جسد مادي لا روح فيه، يسوده الإحباط وتحل فيه التجارب المعتمدة على خبرة تسويق البضاعة commodified experience محل الخبرة الصادقة والأصيلة.

وينحو بنيامين باربر Benjamin Barber المنحى نفسه، فيتنبأ بمقدم ثقافة عالمية واحدة يطلق عليها اسم "عالم ماكدونالدز للترفيه والتسوق" -McWorld- ويعرِّفها بأنها "خبرة ترفيهية وشرائية تجمع مجمعات التسوق، ودور العرض السينمائي الضخمة، والمتنزهات، والملاعب الرياضية، وسلاسل مطاعم الوجبات السريعة (وما تقدمه من هدايا ونشرات دعائية لأفلام سينمائية)، والتلفاز (وما يعرضه من حمى عروض التسوق المستعرة) تحت مؤسسة تجارية ضخمة واحدة" (Barber 1995: 97). كما يكتب لاتوش (Latouche 1996: 3) عن "قولبة العالم بالنمط الغربي" westernization

of the world والتزايد المطرد في عملية قولبة المعايير الحاكمة لسلوكيات العالم بأسره، بحيث تهيمن الثقافة والأيديولوجيا الغربية، متمثلة في أنماط المعيشة الحالية في الولايات المتحدة الأمريكية على جميع أنحاء العالم؛ فثمة إحساس بزحف عملية القولبة الغربية على كل جوانب حياتنا، ابتداءً من ملبسنا إلى أسلوب تناولنا للطعام، مروراً بأنماط الترفيه المحببة لنا، وطقوسنا في العمل، وتصميم مبانينا، وحتى آرائنا في مفهوم الحرية الشخصية.

ومن الناحية الإيجابية نجد من رجال الاقتصاد أمثال أوهماي (Ohmae 1990, 1995)، والمنظرين الاجتماعيين أمثال بيك (Beck 1992, 2000)، وجيدنز (Giddens 1990, 2000) من لا يخفي فرحته لمولد عصر من الإثارة المشحونة بتحديات الحياة المعاصرة، التي وسمها جيدنز بعالم الفرار runaway بحثاً عن عالم أرحب يجد فيه الإنسان ضالته وراحته. لكن بيك وجيدنز (وإن كانا يقرانِ بوجود بعض العواقب السلبية للعولمة كتزايد الفوارق الاقتصادية بين الدول، وكذلك زيادة مخاطر الكوارث البيئية)، إلا أنهما يدافعانِ عن قناعتيهما بأن العولمة تتيح فرص عمل أكثر في بيئة تنافسية محفوفة بشيء من المخاطرة؛ فلم يعدْ الفرد ذلك الإنسان الساذج الخاضع لسلطان الهياكل والأحداث الاجتماعية، بل أصبح عنصراً فاعلاً ومفكراً يشارك في عملية البناء المستمرة للواقع الاجتماعي الذي يعايشه، ويعبر جيدنز عن ذلك بقوله (Giddens 2000: 19):

> "يشعر الكثيرون منا بأنهم أسرى لقوى لا نستطيع التغلب عليها أو الفكاك من أسرها، أَمَا آن لنا أن نعيد فرض إرادتنا عليها؟ أعتقد أن ذلك ممكن؛ فالضعف الذي نمر به ليس دليلاً على عثراتنا، أو الفشل الشخصي من جانبنا، بل هو انعكاس للهزال الذي تعاني منه

مؤسساتنا، لذا فنحن بحاجة إلى إعادة هيكلتها، أو إنشاء مؤسسات جديدة؛ لأن العولمة ليست أمراً طارئاً وليد اليوم، بل هي نقلة في ظروف معيشتنا: إنها -ببساطة- الطريقة التي نحيا بها الآن."

تمثل العولمة، بالنسبة إلى جيدنز ومَنْ يشاركه الرأي، حقيقةً واقعةً لا يمكن تجاهلها، فبدلاً من الحنين إلى الماضي، يجدر بنا أن نشارك في تشكيل هذا النظام الجديد الذي يجسد مرحلة ما بعد التقليدية، ساعين بذلك إلى خلق هويات ومؤسسات جديدة واستحداث أساليب أفضل للحياة.

يرى بعض المنظِّرين أن العولمة مصطلح مكافئ لمصطلح ما بعد الحداثة، في حين يرفض آخرون تلك المساواة، وهو جدل اهتم به على وجه الخصوص المنظِّرون الاجتماعيون المعنيون بقضية الهوية الثقافية (أي ما معنى انتماء المرء لجنسية ما، أو أقلية ما، أو نِحلَة دينية معينة، أو حتى اهتمام تفضيل المعاشرة الجنسية على حساب آخر)؛ لذلك تعد الدراسة التي قام بها ماثيوز (Mathews 2000) مدخلاً مناسباً لدراسة قضية الهوية في مرحلة ما بعد الحداثة، حيث يقر بوجود اختلافات ثقافية وقومية شكلتها مجتمعات كاليابان، والصين، والولايات المتحدة الأمريكية، إلا أنه يعتقد في الوقت ذاته بوجود نوع آخر من التشكيل الثقافي لا يقتصر على الانتماء لثقافة معينة خاصة لدى أثرياء العالم على اختلاف بلادهم، (التي تبلغ نسبتهم حوالي ١٠ أو ١٥ في المائة من سكان الأرض)، ويتضح ذلك جلياً في تنوع اختيارهم للهويات التي تمثلهم في بيئاتهم الاجتماعية في أثناء تجوالهم في "السوق الثقافي" cultural supermarket (Mathews 2000: 5-6). وبالرغم من أن جيدنز يجد غضاضة في استخدام مصطلح "ما بعد الحداثة" ويميل إلى استخدام مصطلح "مرحلة الحداثة المتأخرة"late modernity، فإنه يوسع من نطاق اختيار هويات متعددة عند بعض الناس تتعدى حدود الصفوة الذين

اقتصر ماثيوز على ذكرهم ليشمل أيضاً مَنْ هم في أسفل السلم الاجتماعي، ويرجع ذلك إلى الانهيار المتزايد للتقاليد واضمحلال تأثيرها في الأفراد في مناطق عدة من العالم، إلى جانب زيادة فرص الحصول على مصادر المعرفة، الأمر الذي أتاح للسواد الأعظم من الناس فرصة أكبر لاختيار هوياتهم الخاصة بهم وتكوينها. وحتى إذا افتقر الفقراء والمعدمون للفرص الكثيرة المتاحة في السوق الثقافي الكبير، فإن عملية تكوين الهوية تظل أمراً ذاتياً بالنسبة إليهم يُشَكِّلونها وفق ما يتاح لهم من موارد.

عرضنا فيما مضى بعض الجدل المتعلق بالعولمة وتداخل قضايا الاقتصاد والثقافة والهوية والسياسة والتقنية في إطار ذلك الجدل، وآن لنا أن نعرض بشيء من التفصيل علاقة هذا الجدل بموضوع الكتاب: أي تداعيات العولمة وتأثيراتها في تَعلُّم اللغة وتدريسها.

العولمة وتدريس اللغة

Globalization and language teaching

أشرنا آنفاً إلى ما تُحدِثه العولمة من تغيير في المناخ الذي يتم فيه تعلُّم اللغة، وبطبيعة الحال يستأثر الجانب الاقتصادي من ذلك التغيير بنصيب الأسد، فلطالما اتجه الناس إلى تعلُّم اللغة بدوافع اقتصادية. لكن الملاحظ أن المهارات اللغوية للعمال على اختلاف مستوياتهم الثقافية قد زادت أهميتها في اقتصاد ما بعد الصناعة. (Cameron 2000; Cope and Kalantzis 2000; Gee *et al*. 1996) باتت "مهارات الاتصال" وما فرضته التقنية الجديدة من ثقافة، بالإضافة لإتقان لغة ثانية/ أجنبية أو أكثر بمثابة "رأس المال اللغوي" للفرد حسب وصف بيير بوردو (Bourdieu 1991). ويضيف بعض المعلقين أمثال هيلر (Heller 1999a) أن اللغات أصبحت في نظر الكثيرين سلعاً اقتصادية خلافاً للنظرة التقليدية التي ترى أن اللغات رمز للهوية الوطنية، مما كان له أثر كبير في

دوافع الناس عند اختيار تعلم لغةٍ ما بعينها، وكذلك الأمر عند اختيار المؤسسات (المحلية منها والقومية، العام منها والخاص) للغات أجنبية معينة تتعامل بها، وتخصيصها لمبالغ تحددها في ميزانيتها لدراسة تلك اللغة.

يرتبط التغير التقني بالتغير الاقتصادي نظراً لاعتماد الأسواق العالمية على التدفق السريع للمعلومات في ظل تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة، ولا يقتصر ذلك التغير التقني على البُعد الاقتصادي فقط، بل نراه جلياً في النمو السريع لأنماط ثقافية استجد ظهورها، مثل الانتشار السريع لأنشطة ترفيهية حديثة (كالدخول على ما يُسمى "بغرف الدردشة" على شبكة الإنترنت)، فلا عجب إذا تأثر التعليم بدوره بهذا التطور في التقنية ووسائل الإعلام الحديثة خاصة في مجال تدريس اللغة الثانية (Warschauer and Kern 2000)، وفي التنظير المتعلق بمدى قدرة التقنية على إحداث تغيير جذري راديكالي في خبرة تعلُّم اللغات.

وأخيراً، يثير التغير في الظروف السياسية تساؤلات مهمة لدى المتخصصين في تدريس اللغة، فمنذ أوائل تسعينيات القرن العشرين أُثير جدلٌ واسعٌ حول قضايا الهيمنة اللغوية، خاصة جدل الهيمنة اللغوية المُقترن بتدريس اللغة الإنجليزية (Canagarajah 1999a; Holborow 1999; Pennycook 1994, 1998; Phillipson 1992). وقد ذكرنا آنفاً الخلاف في تناول المحللين لظاهرة العولمة؛ إذ يرى بعضهم أنها تجسيد لامتداد الهيمنة الجيو-سياسية للغرب، وخاصة الولايات المتحدة على باقي دول العالم، وأنها أحد أسباب زعزعة النظام الدولي القديم وعدم استقراره، وما قد ينجم عنه من مقاومة العرقيات الضعيفة لذلك النظام العالمي. والأمر كذلك بالنسبة إلى قدرة العولمة على تشكيل محاور التنظير التي تناقش علاقة اللغة الأجنبية بمفهوم الهيمنة.

ويتضح مما سبق أن أثر العولمة وعلاقتها بتدريس اللغة يشكل أمراً معقداً، ويعدُّ مصدراً للخلاف، وأن تباين الآراء يصعب تناوله بشكلٍ وافٍ بين دفتي كتابٍ واحدٍ. لكننا حاولنا في هذا الكتاب أن نتجنب تقديم رؤية ضيقة لعلاقة العولمة بتعلم الإنجليزية فقط، وآثرنا بدلاً من ذلك إدراج مقالات تتناول تدريس لغات أخرى بالإضافة إلى الإنجليزية، وبالنسبة إلى المقالات التي تتناول تدريس اللغة الإنجليزية، فقد وقع اختيارنا على تلك التي تضع اللغة الإنجليزية في سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة (بالرغم من اقتصار ذلك على جانب صغير من قضية تدريس اللغة)، كما أننا لم نغض الطرف عن المقالات التي تناولت مدى تأثير العولمة في أنماط التدريس الذي يتلقاه أهل اللغة الأم. ولم يكن من بين أهدافنا التقريب بين وجهات النظر المختلفة، ولا أن نقتصر على مناقشة موضوعٍ واحدٍ، لكن هدفنا الأساسي هو عرض للطيف الواسع من الأطروحات حول معنى العولمة وأهميتها، ومظاهر تأثيرها في مجال اللغويات التطبيقية.

تنتظم فصول الكتاب التسعة، حسب موضوعها، في أبواب ثلاثة، تتناول فصول الباب الأول، الذي يحمل عنوان "العالمي والمحلي" دلالات العولمة في تدريس اللغة في ثلاث بيئات قومية مختلفة هي: اليابان، وإنجلترا، وكندا. فيناقش ريوكو كوبوتا Ryuko Kubota في الفصل الأول تدريس اللغة الإنجليزية واللغة اليابانية في مدارس اليابان، كما يتطرق إلى موضوع تدريس اليابانية كلغة ثانية. أما روكسي هاريس Roxy Harris، وكونستانت ليونج Constant Leung، وبن رامبتن Ben Rampton فيعطون جُل اهتمامهم في الفصل الثاني لقضية تدريس اللغة الإنجليزية كلغة إضافية للأقليات ثنائية اللغة والموزعة بطريقة مشتتة في أنحاء متعددة من إنجلترا، في حين تعالج مونيكا هيلر Monica Heller في الفصل الثالث دور تدريس اللغة الفرنسية في

كندا (علماً بأنها الدولة الوحيدة التي تتخذ من الإنجليزية والفرنسية لغتين رسميتين لها، خلافاً لليابان وإنجلترا).

ثمة سؤال يطرح نفسه: لماذا بدأنا بهذه القوميات الثلاث كحالات للدراسة؟ والإجابة عن ذلك تقتضي الإشارة إلى ما زعمه النقاد والمحللون لفترة طويلة من أن العولمة بوصفها ظاهرة "عابرة للقوميات" transnational تعمل على إضعاف الكيان الاقتصادي السياسي المتعلق بالدولة كأمة مستقلة. لكن الواقع الفعلي أظهر استمرار تلك القوميات في التأثير بوضوح في مَنْ يعيشون وينتمون إليها خاصة فيما يتعلق بخبرتهم كمستخدمين ومتعلمين للغة. وبالرغم من اختلاف طبيعة تدخل صناع القرار ومداه من دولة لأخرى، إلا أن اللغة والتعليم من أكثر المجالات التي لعبت فيها الهيئات الحكومية دوراً بارزاً في الآونة الأخيرة، على مستوى التخطيط ووضع السياسات. وهو ما عضدته العولمة، فما زال صناع القرار في هذه الهيئات ينظرون للتطورات العالمية (خاصة على المستوى الاقتصادي) على أنها تهديد للمصالح القومية؛ مما يحتم وجود رد فعل قومي منظم. لكن أي رد فعل من ذلك النوع سيتأثر -حتماً- بالخصائص التاريخية والثقافية والسياسية لكل دولة؛ بمعنى أن تختلف نتائج التفاعل بين ما هو "عالمي"، وما هو "محلي" باختلاف مكان حدوث ذلك التفاعل. وبذلك يعمل هذا الباب من الكتاب على إيضاح أن العولمة لا تقلل من شأن الاختلافات القومية والخصائص التاريخية التي أدت إلى تلك الاختلافات، ولا الصراعات التي تنبئ بها، وذلك من خلال ما قدمه المشاركون في هذا الباب من دراسات تفصيلية لثلاث حالات متباينة. كما تعمل الفصول الثلاثة، في الوقت نفسه، على تِبيان أن العولمة تُحدث تغييراً في مضامين كلمة "أمة" أو "دولة" ودور اللغة في تحديد ذلك التغيير.

تؤدي العولمة إلى ظهور أنماط جديدة تتعلق بانتقال الناس عبر الحدود الدولية، ومن ثم تؤدي إلى ظهور أشكال مختلطة من السكان غاية في التباين والاختلاف، مما يثير تساؤلاً حول فهمنا وتخيلنا للأشخاص الذين يمثلون مجتمعاً ما، خاصة إذا ما نظرنا للحالات التي يتكون المجتمع فيها من مجتمعات مختلطة من دول وأجناس مختلفة (Anderson 1983). مثال ذلك هيمنة النظرة التاريخية في اليابان، وكندا الناطقة بالفرنسية francophone Canada على الساحة الثقافية، حيث اعتمد الجدل الدائر حول الهوية الوطنية بشدة (بالرغم من البون الشاسع بين الدولتين) على فكرة تمايز "النمط الياباني"Japanese-ness، أو الكندي الفرنسي French Candian-ness، عن غيره من الثقافات الموجودة في اليابان وكندا. إلا أن هذا الشكل من تحديد الهوية القومية سرعان ما يتهاوى أمام وجود أعداد غفيرة من الكنديين الناطقين بالفرنسية ذوي أصول كاريبية، أو إفريقية ناطقين بالفرنسية. وكذلك الحال إذا ما أدركنا وجود نسبة متنامية من سكان اليابان ليسوا من أصول يابانية، علاوة على ما تقدمه الهجرة من تجربة مختلفة تماماً في بعض المجتمعات تختلف عما كان عليه الأمر منذ قرن مضى، ففي إنجلترا مثلاً، يسهل العثور على عدد كبير من الهويات الوطنية "الهجينة" – أي متعددة الهوية بسبب الهجرة من الوطن الأم إلى إنجلترا – نتيجة استمرار وازدياد التفاعل والتواصل المباشر بين الجماعات المهاجرة (ما يُعرف بمجتمعات الشتات diasporic communities) والمجتمعات الأم أو مجتمعات الأسلاف ancestral communities في أي مكان آخر في العالم، ويرجع ذلك كله إلى التطور الهائل في تقنيات الاتصال المصاحبة للعولمة.

اتسمت استجابة الأنظمة التعليمية القومية في إنجلترا واليابان للظروف الجديدة في مجملها بالتجاهل، حيث استمر الدعم المقدم لتدريس الإنجليزية كلغة إضافية في إنجلترا في قيامه على فرضيات تبسيطية ساذجة ومتحفظة تتعلق بطبيعة ازدواجية اللغة

ومعناها في المجتمعات المعاصرة. اتجهت الأنظار في اليابان مثلاً، نحو الغرب عند تناول ظاهرة "العولمة" *Kokusaiko* بدلاً من الاهتمام بالتنوع الاجتماعي واللغوي سريع النمو داخل اليابان نفسها، ومن هذه الفرضيات الساذجة، الاعتقاد بأنك "إذا حلمت بالإنجليزية فأنت شخص عالمي"، وهذا ما نراه واضحاً إذا ما ألقينا نظرة على الرسومات والكلمات المكتوبة على عربات مترو الأنفاق بمدينة طوكيو، في حين أنه إذا حلم الياباني بالكورية أو البرتغالية، فإن ذلك لا يحمل الدلالة نفسها، أي أن تحلم بالإنجليزية (علماً بأن الكورية أو البرتغالية هما اللغتان اللتان تتحدث بهما الأقليات المهمة في اليابان).

يرتبط ذلك بنتيجة أخرى للعولمة، وهي الميل للتعامل مع اللغات على أنها سلع اقتصادية، وهذا ما يبرر أن للغة الإنجليزية قيمة أعلى من الكورية أو البرتغالية في سوق السلع اللغوية. لذلك يشير كوبوتا إلى أن عبارة "لغة أجنبية" في اليابان تعني في الغالب الإنجليزية، لكن تُذكِّرنا مونيكا هيلر أن الإنجليزية ليست السلعة اللغوية الوحيدة ذات القيمة الأعلى في السوق العالمي، حيث تتمتع الفرنسية أيضاً بصفة العالمية، كما هو واضح من وضع ثنائية اللغة الإنجليزية والفرنسية في كندا. إن ثنائية اللغة ذاتها أصبحت سلعة، فالأشخاص الذين يتقنون لغتين يجدون فرصاً للعمل في الأسواق الكبرى، أو متعددة اللغات، لكن ثنائية اللغة التي تتطلبها تلك الأسواق تختلف عن الثنائية التقليدية الملحوظة في المجتمعات الفرانكفونية، التي يجب بالأحرى تسميتها "ازدواج وحدة اللغة" double monolinguals ، فالفرنسية المستخدمة لأغراض اقتصادية ليست نفسها الفرنسية المحلية التي كانت وما زالت المحدد الأساسي للعرقية والجماعية الفرنسية.

إن مناقشة قضايا اللغة من منظور اقتصادي في رأي هيلر لا تعني عدم اتصالها بالسياسة، فلطالما انصبت الصراعات بين الجماعات العرقية في كندا على أسباب تتعلق بالموارد الاقتصادية. وكلما زادت قيمة ثنائية اللغة كسلعة اقتصادية، ازداد الإقبال على الفرنسية استخداماً وتعلُّماً مما يسعِّر حدة المنافسة. إلا أن قضايا القومية التي أُثيرت منذ زمن لم تنسحب من الساحة، وهو ما يؤكده ريوكو كوبوتا بقوله إن أيديولوجيا العولمة في اليابان تحيا جنباً إلى جنب مع التنظير المتعلق بالقضايا القومية والأهمية الخاصة باللغة والثقافة اليابانية. من هنا ينظر الكثيرون إلى اللغة الإنجليزية على أنها الوسيلة التي يمكن من خلالها عرض تفرد الشعب الياباني وتميُّزه عن باقي شعوب العالم.

توضح حالات الدراسة القومية الثلاث جانباً من تعقد العلاقة بين ما هو "عالمي" وما هو "محلي"، والتأثير المتغير للعولمة في اللغة وتعليمها في مختلف الظروف المحلية. أما الباب الثاني – وعنوانه "نقاط التلاقي"– فيتناول أيضاً التفرقة بين العالمي والمحلي، لكن من منظور مختلف، حيث تعرض فصوله الثلاثة للمجالات التي يحاول مستخدمو اللغة ومتعلموها التواصل من خلالها عبر الحدود القومية وغيرها من الفواصل، مستمدين مهاراتهم البلاغية المكتسبة من روح العولمة وما يتصل بها من تقنيات الاتصال من التواصل المباشر والمكافئ بين الأشخاص المختلفين في هوياتهم وأماكن وجودهم. وبذلك لا ينصب الاهتمام في هذا الباب على اللغة كشفرة لنقل اللغة (الإنجليزية، أو الفرنسية، أو اليابانية... إلخ)، بل على قضايا اللغة كوسيط – مثل وسيط الرسالة المكتوبة أو المنطوقة – أو كنوع كلامي أو كنمط أسلوبي يتبعه الفرد أو الجماعة باختيار عناصر لغوية معينة دون غيرها. ويوضح المشاركون في هذا الباب أن هذه القضايا الأخيرة – وليس اللغة كشفرة لسانية فقط – هي القضايا الجوهرية التي يجب توجيه الاهتمام إليها عند تدريس اللغة في عصر عولمة التواصل.

تتناول ديبورا كاميرون في الفصل الرابع الجدل الدائر حول "مهارات التواصل" التي تيسر تدريس لغة الحديث والتخاطب -المحادثة- لمستخدمي اللغة، سواء لغة أولى، أو لغة ثانية فتتمخض أيديولوجيا عالمية "للتواصل الفعال" effective communication لا تقتصر على استخدام لغة بعينها، بل تتعدى ذلك لتشمل أنواعاً وأساليب معينة يميل إلى استخدامها بعض الناس عند التحدث. ومؤدَى ذلك أن يتعلم المرء تلك الأنواع والأساليب دون أن يتبنى الشفرة اللغوية اللازمة لها (مثل تعلُّم لهجة محددة من الإنجليزية الأمريكية)، وهو أمر ليس ببعيدٍ عن فكرة تعدد الثقافة (السمة السائدة حالياً في أوساط الرأسماليين الجدد)، التي تتخذ من عبارة "كلنا سواسية إذا ما ألقينا نظرة عميقة على الأمور لا تقتصر على مجرد النظر إلى لون البشرة" شعاراً لها؛ ففي ظاهر الأمر، تتباين اللغات التي يتحدث بها أطراف التواصل، ولكن الأهم أن تصبح تلك اللغات مجرد وسائط للتعبير عن القيم المتشابهة، والقيام بدورها في نشر الأفكار الذاتية المتماثلة والتعبير عنها.

غالباً ما يشار إلى الشبكة العنكبوتية cyperspace على أنها "نقطة اتصال" يتلاقى فيها الأشخاص المختلفون في هوياتهم وتبعد بينهم آلاف الأميال دون تمييز فيما بينهم، وهي وسيلة أقبل عليها معلمو اللغة للاستفادة من التواصل الحقيقي -كما يبدو من طبيعة الحوارات بين المتعلمين ومتحدثي اللغة الأصليين- لكن كلير كرامش Claire Kramsch، وستيفن ثورن Stephen Thorne لهما رأي آخر توصلا إليه بعد تحليل دقيق أجرياه على بعض المحادثات التي تمت على الشبكة العنكبوتية بين طلاب إحدى كليات الولايات المتحدة الأمريكية وأقرانهم في فرنسا، حيث يوضحان في الفصل الخامس أن هذا النوع من التواصل محاط بالعراقيل الناجمة عن فروق لا تقتصر على المستوى الظاهري اللغوي وحسب، ولكن على المستوى الأعمق لأنواع الكلام genres

discourse المستخدمة في عملية التواصل. مثال ذلك أن ما يجعل الحديث عن الظروف الاجتماعية في أحياء المدن الفرنسية صعباً، ليس عجز الطلاب الأمريكيين عن التعبير عن أنفسهم بشكل مفهوم بالفرنسية (أو العكس بالنسبة إلى الطلبة الفرنسيين في استخدامهم للإنجليزية)، بل السبب هو تباين مشاربهم وأيديولوجياتهم الخاصة بموضوع الحوار والأدوار والعلاقات الاجتماعية الداخلة فيه، لذلك لم يدرك الطلاب الأمريكيون- في سعيهم لإيجاد أرضية مشتركة بينهم وبين الطرف الفرنسي- خصوصية إيجاد تلك الأرضية بوصفها الهدف الأسمى للتواصل مع أناس يختلفون عنهم، كما أن كلا الطرفين لم يدركا تماماً طبيعة التأثيرات الخاصة باستخدام الواسطة اللغوية وما تفرضه هذه الواسطة على من يستخدمها عند التواصل.

أما كاثرين والاس Catherine Wallace فلا تجد في الفصل السادس إشكالية كبرى في فكرة إيجاد أرضية مشتركة يقوم عليها الحوار العالمي، فهي تنتقد، في هذا الفصل، ميل الباحثين ومعلمي اللغة ذوي النزعة السياسية، في نظرتهم إلى آثار العولمة الظالمة والمسيئة للبشر، التي تنعكس في تفضيلهم لاستخدام اللغات المحلية والآداب المنقولة باستخدام اللهجات الإقليمية، والطرق الشخصية في التحاور والحديث، على حساب الأنماط والقوالب الدراسية الأرقى في الحديث والكتابة. ولا تقلل والاس من القيمة الذاتية لما هو محلي، لكنها ترى أنه سيكون أجدى لأي مقاومة فعالة لأنماط الهيمنة العالمية الجديدة إتقان لغة توحيدية للجميع syncretic language، تعمل على تسهيل عملية الحوار الناقد بين المجتمعات المختلفة المشتتة هنا وهناك. وترى والاس أن "الإنجليزية الدراسية" literate English – أي الإنجليزية المتأصلة في المبادئ التعليمية لمهارة الكتابة المستخدمة إلى حدٍ بعيدٍ أيضاً في التواصل والتحاور الواعي- يمكن أن تكون الحل الأمثل للاضطلاع بهذا الدور؛ ففي عالم اليوم الذي يتصف معظم

مستخدمي الإنجليزية فيه بأنهم "متحدثون غير أصليين"، ولا يتحمس معظم دارسيها للتحاور مع المتحدثين الأصليين وجهاً لوجه، ترى والاس ضرورة التقليل من الاهتمام بقدرة الدارسين على الدخول في تفاعل حواري غير رسمي، وتوجيه مزيدٍ من الاهتمام لتطوير الإنجليزية الدراسية في أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.

من هنا يتضح أن والاس أكثر تفاؤلاً من كاميرون، وكرامش، وثورن في القول إن هناك قدرات كامنة لدى الناس يجب تفعيلها للارتقاء بالحوار وعملية التواصل العالمي على أسس من الندية اللغوية والثقافية. وفي حين ترى كاميرون أن المعايير المحددة "للتواصل الفعَّال" تشير -تلميحاً إنْ لم يكن تصريحاً- إلى نوعية اللغة الراقية التي تتصف بها بيئة إنجليزية ثقافية اجتماعية معينة حتى لو استخدمت المعايير المتعلقة بذلك عند تدريس اليابانية، ينصب تحليل كرامش وثورن بالأساس على "الفروق القومية". لكن من السهل على المرء أن يقول إن الفرضيات المسببة للتعارض بين الطلاب الأمريكين والفرنسيين -المشار إليه آنفاً- لا تقوم على الاختلاف فقط بل على التساوي أو الندية المفقودة بينهما، بمعنى أنه من المتوقع أن يستأثر الطلاب الأمريكيون بنصيب الأسد في هذا الحوار بسبب الانتشار الهائل للمنتجات الثقافية الأمريكية عالمياً.

يحتوي الباب الأخير الذي يحمل عنوان "طرائق التدريس ومواده" على مناقشة مماثلة تتناول دراسة علم التدريس والممارسات المتبعة في تدريس اللغة. وبالرغم من اهتمام دافيد بلوك David Block (في الفصل السابع)، وأ.سوريش كاناجاراجا A. Suresh Canagarajah (في الفصل الثامن) بقضية طرائق التدريس، إلا أن البون شاسع بين طرحيهما؛ فيلاحظ بلوك أن التدفق السريع للمعلومات كصفة مميزة للبنى العالمية في الآونة الأخيرة يساعد على خلق ظروف ملائمة تدعم الانتشار السريع لأطر الجدل المتعلق بتنظير الظواهر المعقدة، وعرض تصورات لها تتعدى مجرد عرض المعلومات

الخاصة بها، ويقدم لنا تصوره لإحدى هذه الأُطر يتمثل في فكرة الاتصال أو مفهومه كتبادل للمعلومات ترتكز عليه النظريات المهمة في اكتساب اللغة الأجنبية بوصفها لغة ثانية -بالإضافة إلى الطريقة الأخرى الخاصة بالتدريس القائم على المهارات- كإحدى تلك الأطر، مما يؤدي سلباً إلى أن يصبح تدريس اللغة في ظل قولبة التواصل جزءاً من تبرير الاتجاه نحو وضع معايير عامة تصطبغ بالصفة العالمية، وهو ما أطلق عليه جورج ريتسر (Ritzer 1996) "العالم على طريقة ماكدونالد" McDonaldization. ومنشأ ذلك الاتجاه هو ظهور مفاهيم مستحدثة في مجال اكتساب اللغة بوصفها لغة ثانية، ومنها مفهوما "تحقيق المهمة"، و"الوصول للمعنى من خلال الجدل والتفاوض عليه" negotiation for meaning، وهي مفاهيم وليدة فكر مجموعة من الباحثينَ الخبراء في ذلك المجال، المؤمنينَ بهيمنةِ الفكر الأمريكي دولياً كأساس للتوصيات الخاصة بطرائق التدريس ذات الفاعلية والتطبيق العالميين. وعلى عكس هذا التوجه يرى بلوك أن فكرة التواصل التي تقوم عليها هذه الطرائق تتسم بضيق الأفق الثقافي، والتعقيد؛ مما يجعلها غير مناسبة للتعامل مع جوانب مهمة أخرى في عملية تَعلُّم اللغة واستيعابها.

ويقدِّم لنا ريتسر فكرة "العالم على طريقة ماكدونالد" على أنها الضامن الوحيد لإنجاز مهمة التحديث العقلاني التقني في أشد صوره بهدف إعادة ترسيم حدود الفكر التقني للحداثة، لذا يرى مناصروها أن العولمة تمثل نقلة نحو "حالة ما بعد الحداثة "، لكن كاناجراجا يميل إلى وجهة النظر البديلة القائلة إن حالة ما بعد الحداثة في مجال تدريس اللغة، هي أيضاً حالة "ما بعد الالتزام بطريقة تدريسٍ ما" post-method التي تعني ضرورة التوقف عن تبني طريقة تدريس بعينها بوصفها الحل الأمثل لكل المشاكل، وبذلك لا يوجد تدفق للخبرة في اتجاه واحد ينبع من دول المركز المصدرة لطرائق التدريس، ويتجه إلى دول الأطراف المستهلكة لها، إذا ما استعنا بلغة الحاسب

الآلي للتعبير عن ذلك. وسيؤدي هذا الأمر –أي وجود تنوع أكبر في طرائق التدريس– إلى الاهتمام بخبرات معلمي اللغة في البيئات التعليمية الفرعية والنظر إليها على أنها خبرات ذات قيمة عالية، مما يتيح فرصاً جديدة للاهتمام بدول الأطراف، وعدم الاقتصار على دول المركز. كما أن انتهاء عصر هيمنة طريقة التدريس أحادية الاتجاه يوفر للمعلمين مناخاً مناسباً للتعرف على جوانب الاختلاف، والتنوع بين طلابهم داخل قاعات الدراسة، بل التعامل معها أيضاً على ضوء نتائج التقويم المحلي للإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في عملية التعلُّم بدلاً من الاتباع الأعمى للتعليمات العالمية الصادرة من هيئات ومرجعيات بعيدة كل البُعد عن المناخ التعليمي المحلي.

لقد اصطبغت الدراسات المتعلقة بطرائق التدريس في مجملها بالصبغة "الأكاديمية"، لا لأن تلك الدراسات تتم بين الأكاديميين فقط، بل لأن قرارات المعلمين داخل قاعات الدرس الفعلية تتأثر بعوامل شتى، تثبت أن الممارسة الفعلية قلما تشير إلى اتباع طريقة تدريس بعينها سواء في صورتها الأصلية أو التبادلية (أي بمعزلٍ تامٍ عن أي مؤثرات خارج نطاق تلك الطريقة). ويعدُّ نوع المواد التدريسية المتاحة للمعلمين أحد العوامل الحقيقية التي تؤثر في الطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس، وهو ما تناوله جون جراي في الفصل التاسع في معرض حديثه عن "المقرر العالمي" global coursebook، أي ذلك النوع من النصوص المصمم ليستخدم في تدريس اللغة الإنجليزية عالمياً. لقد قام جراي باستكشاف وجهة النظر "العالمية" التي انعكست في كثير من مقررات تدريس الإنجليزية الأكثر مبيعاً في الأسواق العالمية، معتمداً في ذلك على الدراسات التي شملت منتجي تلك المقررات ومستخدميها، مما مكن جراي من التعرُّف على الظروف المتناقضة التي أدت إلى شيوع المقررات ذات الصبغة "العالمية"،

وقد استخلصت الدراسة أن مقتضيات السوق، مدعمة بإمكانيات التقنية الحديثة، زادت من فرص الاختلاف وليس التجانس. إلا أن من الممكن أن تتسم المقررات الدراسية بصبغة "عالمية-محلية" فتجمع بذلك بين ما هو عالمي مفيد ويتميز بعمومية التطبيق، وما هو محلي يعكس خصوصية المحتوى وفق متطلبات الأسواق المحلية والإقليمية المختلفة. وقد كان لجراي تجربة مع بعض معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في كاتالونيا عبَّر خلالها هؤلاء المعلمون عن ارتياحهم إزاء انتهاج سياسة الجمع بين العالمي والمحلي كوسيلة أفضل في "بناء الجسور" بين عالم الإنجليزية والعالم المحلي الذي يعيشه الطلاب. لذا نتساءل: هل يتيح اتجاه "الدمج بين العالمي والمحلي" glocalization الفرصة للإعلاء من شأنِ ما هو محلي لدى المعلمين والطلاب، أم أنه مجرد بديل لهيمنة الرأسمالية المعاصرة يتمثل في ظهور حاضن جديد تحت مسمى اتساع نطاق الخيارات أمام المستهلك؟

لا يُقدِّمُ هذا الكتاب موضوعاً واحداً بسيطاً لأثر العولمة في تدريس اللغة، كما لاحظنا في العرض السابق لأبوابه، فما نحن بِصَددِه ليس حالةً مكتملة يمكن البت فيها برأي أو رؤية واحدة، بل هي عملية متغيرة تتصف آثارها بالتعقيد والتنوع المحلي، وتستمر نتائجها في إثارة المزيد من الجدل. لهذا تهدف الأطروحات والتحليلات في الأبواب التالية إلى إضاءة الطريق أمام الباحثين والقائمين على عملية تعلُّم اللغة الأجنبية وتعليمها للاستفادة من هذه الأطروحات في المستقبل من خلال إيضاح الكثير من جوانب ذلك التعقيد.

obeikandl.com

المحتويات

مقدمة المترجم ..... هـ

قائمة اختصارات..... م

تعريف بالمشاركين..... س

شكر ..... ف

مقدمة المحررَين: دافيد بلوك وديبورا كاميرون ..... ق

نبذة موجزة عن العولمة ..... ش

العولمة وتدريس اللغة..... ظ

قائمة الجداول ..... ق ق

الباب الأول: العالمي والمحلي

الفصل الأول: أثر العولمة في تدريس اللغة في اليابان: ريوكو كوبوتا ٣

التنوع العرقي واللغوي في اليابان..... ٦

قضية الجدل في التمازج الدولي..... ٩

التمازج العالمي وإصلاح التعليم فى الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين..... ١١

تعليم اللغة الأجنبية فى المدارس اليابانية..... ١٤

obeikandl.com

"اللغة الأجنبية" هي "الإنجليزية" ١٥
"أنموذج" الإنجليزية الأمثل هو الإنجليزية القياسية بأمريكا الشمالية
أو ببريطانيا ١٨
تعلم الإنجليزية يؤدي إلى التفاهم الدولي وفهم الثقافات ٢١
وجوب ترسيخ الهوية القومية من خلال تعلُّم الإنجليزية ٢٤
دور الثقافة اليابانية في تدريس اللغة اليابانية لغير الناطقين بها ٢٦
أشكال مقاومة الثقافة الإنجليزية والنقد الموجه لها ٣٠
ملاحظات ٣٣

الفصل الثاني: العولمة ومجتمعات الشتات وتعليم اللغة في إنجلترا:
روكسي هاريس وكونستانت ليونج وبن رامبتون ٣٥
التعليم واللغة وقضايا العرق في الفترة من١٩٧٠م- ١٩٨٥م: "تقرير سوان" ٣٧
العولمة ٤٠
التعليم واللغة في الفترة من ١٩٨٨م حتى ١٩٩٧م ٥٠
تعليم اللغة منذ عام ١٩٩٧م وحتى الوقت الراهن..... ٥٦
حالتان للدراسة..... ٦٠
ملاحظات ٦٧

الفصل الثالث: العولمة وتسليع ثنائية اللغة في كندا: مونيكا هيلر ٧١
الحراك الفرانكفوني وتغير أيديولوجيات ثنائية اللغة ٧٤
من الحداثة إلى العولمة: اختلاف النظرة للجمعيات والتعليم وبيئة العمل ٧٩
الجمعيات ٨١

openkandil.com

التعليم ٨٥
العمل..... ٩٢
دلالات العرض السابق فى تدريس وتعلم اللغة الفرنسية بكندا..... ٩٦
ملاحظات ٩٨

الباب الثاني: نقاط التلاقي

الفصل الرابع: العولمة وتدريس مهارات الاتصال: ديبورا كاميرون..... ١٠٣
"الاتصال" والسياسات الدولية للغة..... ١٠٦
الاتصال و"المهارات" و"نظام العمل الجديد" ١١١
الاتصال وثقافة التنمية الذاتية ١١٧
تدريس التحدث باللغة الأولى : أهي فكرة غريبة؟ ١٢١
الاتصال الفعال: من المعْنِي به؟ وما محتواه؟..... ١٢٧
ملاحظات ١٣١

الفصل الخامس: تعلم اللغة الأجنبية باعتبارها نشاطاً اتصالياً عالمياً:
كلير كرامش وستيفن ل ثورن ١٣٣
تدريس اللغة التواصلي: نقل المعلومات مقابل التواصل لبناء الثقة ١٣٤
تعلم اللغة والتقنية في سياق عالمي ١٣٧
الاتصال المتزامن عبر الإنترنت بين الطلاب الأمريكيين: البحث عن
قاسم مشترك..... ١٤١
الجزء الأول: موضوعات العصف الذهني..... ١٤٢
الجزء الثاني: تعالوا إلى كلمة سواء..... ١٤٤

openkandi.com

الجزء الثالث: ثقافة الشباب العالمية كعامل للمساواة..... ١٤٦
الاتصال اللامتزامن عبر الإنترنت بين الطلاب الأمريكيين وأقرانهم
الفرنسيين: صدام التوقعات..... ١٤٧
بين العالمي والمحلي: إشكالية نوع الحدث الكلامي ١٥٧
خاتمة ١٦٣
ملاحظات ١٦٤

الفصل السادس: أنظمة محو الأمية المحلية ونظامها العالمي: كاثرين والاس..... ١٦٥
محو الأمية: هل له نظام واحد أم أنظمة مختلفة ؟ ١٦٦
الإنجليزية الدراسية ومحو الأمية النقدية ١٧٣
تدريس اللغة الإنجليزية العالمية ومهنة تدريس الإنجليزية..... ١٨٠
خاتمة ١٩٢

الباب الثالث: طرائق التدريس ومواده

الفصل السابع: "قولبة الاتصال": معضلة في الإطار التنظيمي
لاكتساب اللغة الثانية: دافيد بلوك ١٩٥
العولمة والتأطير ١٩٦
إعادة تشكيل الإطار التنظيمى للتواصل..... ١٩٨
التواصل المقولب والتفاوض من أجل الوصول للمعنى..... ٢٠٢
هل لدينا إطار جديد للتواصل فى مجال اكتساب اللغة الثانية؟ ٢٠٨
اكتساب اللغة الثانية فى برشلونة: مسألة الحفاظ على الهوية وماء الوجه..... ٢١٤
خاتمة ٢٢٠

obeikandl.com

ملاحظات ٢٢٢

الفصل الثامن: العولمة وطرائق التدريس والممارسات التعليمية في قاعات الدراسة بدول الأطراف: أ سورش كاناجراج..... ٢٢٥
نماذج نقل طرائق التدريس..... ٢٣٠
مرحلة ما بعد هيمنة طرق التدريس ٢٣٦
آثار الأنموذج الجديد في الطلاب والمعلمين بدول الأطراف..... ٢٥٤
خاتمة ٢٥٧

الفصل التاسع: المقرر العالمي في تدريس اللغة الإنجليزية: جون جراي..... ٢٥٩
ظاهرة العولمة: أهي ظاهرة لعالم "لاطوبي"، لا مناص فيه من الاختلاف والخلاف، أم أنها الشكل الأمثل للمدنية الفاضلة؟..... ٢٦١
العولمة واللغة الإنجليزية ٢٦٤
الاتجار في كتاب المقرر العالمي..... ٢٦٧
محتوى المقررات ٢٧٠
الشمولية (جزء١)..... ٢٧١
عدم مراعاة مشاعر المشتري (جزء١) ٢٧٤
آراء المعلمين ٢٧٩
الشمولية (جزء٢)..... ٢٨٠
عدم مراعاة مشاعر المشتري (جزء٢) ٢٨٣
مراعاة العنصر المحلي ٢٨٥
خاتمة ٢٨٧

obeikandl.com

ملاحظات ٢٨٨

المراجع ٢٩١

ثبت المصطلحات

أولاً: (عربي- إنجليزي) ٣٠٥

ثانياً: (إنجليزي- عربي) ٣٢٠

كشاف الموضوعات ٣٣٣

obeikandl.com

قائمة الجداول

(١,١) مسقط رأس المقيمين من غير اليابانيين عام ١٩٩٩م..... ٧
(١,٢) المقيمون من غير اليابانيين حسب بلدهم الأم عام ١٩٩٩م ٧
(١,٣) عدد الطلاب من غير اليابانيين الدارسين للغة اليابانية، وعدد المدارس التي يدرسون بها عام١٩٩٧م ٨
(١,٤) عدد الطلاب من غير اليابانيين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الدارسين للغة اليابانية عام ١٩٩٧م مقابل لغتهم الأم ٩
(١,٥) عدد المدارس العليا التي تقدم برامج دراسية للغات أخرى غير الإنجليزية عام ١٩٩٩م (العدد الموجود بين قوسين يوضح بيانات عام ١٩٩٥م) ١٦
(٨,١) إستراتيجيات الكتابة التي استعان بها دارسو الإنجليزية بصفتها لغة ثانية وطلاب أمريكيون من أصل أفريقي ٢٤٧

obeikandl.com

الباب الأول

العالمي والمحلي

THE GLOBAL AND THE LOCAL

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول

أثر العولمة في تدريس اللغة في اليابان

The Impact of globalization on language teaching in Japan

ريوكو كوبوتا
Ryuko Kubota

توحي العولمة بزيادة التنوع المحلي نتيجة اتصال البشر بعضهم ببعض عبر الحدود الثقافية، وكذلك التبادل السريع للسلع والمعلومات. وليست اليابان استثناءً من هذا الاتجاه، ففي عام ١٩٩٩م نزح عن اليابان ما يزيد على ١٦ مليون ياباني، ونزح إليها ما يربو على الخمسة ملايين من غير اليابانيين (Ministry of Justice 2000a)، أي إن عدد المقيمين من غير اليابانيين أكبر من ذي قبل، مما يترتب عليه زيادة التنوع في كل ما يتعلق بالأقليات العرقية، ومثال ذلك توافرُ طيفٍ واسعٍ من الأطعمة الخاصة بتلك الأقليات في كثيرٍ من مطاعم المدن اليابانية. وبالإضافة إلى كون العولمة تجسيداً للتنوع، فهي تعني أيضاً خلق نوع من التمازج الثقافي الناتج عن ثبات المعايير العالمية للأنشطة الاقتصادية، وتدفق السلع الثقافية من المركز إلى الأطراف، وهو اتجاه يرتبط في جوهره بظاهرة الأمركة Americanization ، أي "انتشار القيم والسلع الاستهلاكية وأسلوب المعيشة الأمريكية في جميع أنحاء العالم" (Friedman 1994: 195). ولا يخفى على أحد انتشار كثير من سلاسل المحلات ومطاعم الوجبات السريعة الأمريكية بالمدن اليابانية، مما

يوحي بأن هناك زيادة في رغبة اليابانيين في تمثُّل نمط الحياة الأمريكية (خاصة بين أوساط ذوي البشرة البيضاء منهم)، وهو ما دلت عليه صراحةً عبارة دن فوجيتا Den Fujita، الرئيس والمدير التنفيذي لفرع سلسلة مطاعم ماكدونالدز باليابان في سبعينيات القرن العشرين، في حديث صحفي له قال فيه: "إذا ما استمر تناولنا لشطائر الهامبرجر والبطاطس التي يقدمها ماكدونالدز لألف عام قادمة، فسنصبح أطول قامة، وستتحول بشرتنا إلى اللون الأبيض وشعرنا إلى الأشقر". (Love 1986: 426).

علاوة على ذلك، تدعم العولمة فكرة الانتشار الدولي (internationalization)، أو ما يطلق عليه باليابانية (*kokusaika*)، لذلك صرح فوجيتا في منتصف الثمانينيات من القرن العشرين بأن الهامبرجر هو "السلعة الدولية" التي سيساعد تناولها اليابانيين على الانتشار الدولي (McDonald's Japan 2000). وبالرغم من سذاجة القول بأن تناول الهامبرجر يؤدي إلى تَحَوُّلٍ في لون البشرة والشعر، إلا أن الواقع يثبت تعوُّدَ اليابانيين على رؤية أعدادٍ أكبرَ من الشباب والشابات ذوي الشعر الأشقر في ميادين الحياة اليابانية كافة بنهاية القرن العشرين[1].

أما الوجه الآخر للعولمة فهو زيادة الحس القومي، وقد انعكس ذلك على ظاهرة انتشار رفع علمِ اليابان في الميادين العامة بشكل أكبر. ومن هذا المنطلق القومي وجدَ يوشينوري كوباياشي Yoshinori Kobayashi في كتابه الساخر "نظرية الحروب" Theory of Wars، أو *Sensoron* باليابانية – وهو أكثرُ الكتبِ مبيعاً عام ١٩٩٨م – مبرراً للعمليات العسكرية اليابانية في آسيا إبان الاستعمار الياباني. ويُقر منظرو العولمة بهذا التناقض في طبيعة العولمة، فيشير أبادوراي (Appadurai 1990: 295) إلى أن "المعضلة الكبرى في التفاعل العالمي اليوم هو الصراع بين التمازج الثقافي، والتعددية الثقافية، كما يذهب فردمان (Friedman 1994: 102) إلى القول إن: "الفواصل العرقية

والثقافية، من ناحية؛ والتمازج الحداثي، من ناحية أخرى، هما الاتجاهان المكونان للواقع العالمي".

يُقدِّمُ لنا الفصل الحالي تصوراً للجدلِ الدائرِ لقضايا العولمة، المتعلِّق بتعلُّم اللغة في اليابان وتدريسها، بوصفها ظاهرةً لها أركان ثلاثة هي كالآتي: (١) التنوع العرقي واللغوي والثقافي في المجتمع المحلي، و(٢) انتشار اللغة الإنجليزية، و(٣) النزعة القومية التي رسختها العوامل اللغوية والثقافية. ويمكن محاولة فهم هذه الأبعاد أو العناصر الثلاثة من وجهات نظرٍ مختلفة؛ فالعنصران الأول والثاني يمثلانِ تهديداً للهوية القومية، مما يجعل من البُعدِ الثالث حائط الصد أمام خطر المد الإنجليزي Anglicization، والتنوع العِرقي داخل المجتمع الياباني. ويمكن للبعدين الثاني والثالث أن يمثلا معاً نمطاً من أنماط التلاقي حول معيار ما، مقارنةً بالمكون الأول الذي يقف موقف الافتراق وليس التلاقي. كما تتصف هذه العناصر الثلاثة بالتناقض فيما بينها؛ فزيادة التنوع المحلي مثلاً – الذي يحتم على الناس تأكيد حسهم القومي – لا يتوافق مع اتباع النمط الأمريكي. وكما عرضنا سابقاً، أنموذج الاتصال الغربي يدعم أحياناً الآراء القومية داخل قاعة الدراسة، وكثيراً ما أدى هذا إلى ارتفاع الأصوات المنادية بدعم ما يسمى بالتمازج الدولي internationalization، الذي أصبح الشعار الأكثر رواجاً اقتصاديًّا وسياسيًّا وثقافيًّا، كما أثر في الإصلاحات التعليمية منذ ثمانينيات القرن العشرين. وهو مصطلح يدل على المزج بين اتِّباع النمط الغربي، والسماح بالنزعة القومية، بعد الفشل في تحقيق التعددية العالمية. أي إن التمازج الدولي يعمل على تدعيم التلاقي حول معايير سبق تحديدها بدلاً من الافتراق والتشتت في ظل التعددية الثقافية واللغوية للعولمة.

يتخذ هذا الفصل من تدريس اللغة في اليابان محور الارتكاز لاكتشاف العلاقة بين المحاور الثلاثة وعلاقتها بظاهرة التمازج الدولي (*kokusaika*) بدءاً من تقديم

معلومات ديموجرافية توضح التنوع العرقي واللغوي في اليابان، ومثنِّياً بإلقاء الضوء على حوار التمازج الدولي والإصلاحات التعليمية التي تحققت فيها، ثم يعرِّج على الدراسة الناقدة لتدريس الإنجليزية كلغة أجنبية، وتدريس اليابانية للناطقين بلغات أخرى. ويختتم الفصل بمظاهر مقاومة خطر الإنجليزية موجهاً أصابع النقد لهذه الظاهرة.

التنوع العرقي واللغوي في اليابان
Ethnic and Linguistic Diversity in Japan

خلافاً للتصور السائد لدى الناس، تفتقر اليابان إلى التجانس العرقي واللغوي (انظر: Noguchi and Fotos 2001) فبينما اشتملت التركيبة السكانية في اليابان دوماً على أقليات عرقية مثل الأينو Ainu، والأوكيناوا Okinawa، جلبت القوة الاستعمارية اليابانية منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى الحرب العالمية الثانية الكثير من الكوريين والصينيين إلى الجزيرة اليابانية، وقد اضطر الكثيرون منهم إلى البقاء في اليابان بالرغم من انتهاء ظروف الحرب. ولقد شجعت العولمة —خاصة منذ أواخر الثمانينيات من القرن العشرين— عدداً كبيراً من الأيدي العاملة والطلاب الأجانب على السفر إلى اليابان؛ فالبيانات الصادرة عن وزارة العدل (Ministry of Justice 2000b) تثبت الزيادة المستمرة في أعداد المقيمين من غير اليابانيين المسجلين لديها منذ سبعينيات القرن العشرين حتى وصل عددهم عام ١٩٩٩م إلى ١١٣، ١٥٥٩، ١، أي ما يعادل ١,٢٪ من إجمالي سكان اليابان ليرتفع معدل الزيادة إلى ٥٨,١٪ في الفترة من ١٩٨٩م إلى ١٩٩٩م. وبحسب الجدولين رقم (١,١) و(١,٢)، فإن النازحين المقيمين ذوي الأصول الآسيوية والأمريكية الجنوبية، يستأثرون بنصيب الأسد، ويشكل الكوريون العدد الأكبر من هؤلاء النازحين علماً بأن عدداً كبيراً منهم يحملون الإقامة الدائمة باليابان، بل أضحوا متوافقين لغوياً مع أقرانهم من اليابانيين (Ministry of Justice 2000b).

الجدول رقم (١,١). مسقط رأس المقيمين من غير اليابانيين عام ١٩٩٩م.

المنطقة	عام ١٩٩٩م	النسبة المئوية
آسيا	١,١٦٠,٦٤٣	٧٤,٦
أمريكا الجنوبية	٢٧٨,٢٠٩	١٧,٩
أمريكا الشمالية	٥٤,٨٨٢	٣,٥
أوروبا	٤١,٦٥٩	٢,٧
جزر المحيط الهادئ	١١,١٥٩	٠,٧
إفريقيا	٧,٤٥٨	٠,٥
مناطق أخرى (بلا جواز سفر أو جنسية)	٢,١٠٣	٠,١
الإجمالي	١,٥٥٦,١١٣	١٠٠

المصدر : Ministry of Justice 2000b

الجدول رقم (١,٢). المقيمون من غير اليابانيين حسب بلدهم الأم عام ١٩٩٩م.

الدولة	العدد	النسبة المئوية
كوريا الجنوبية وكوريا الشمالية	٦٣٦,٥٤٨	٤٠,٩
الصين	٢٩٤,٢٠١	١٨,٩
البرازيل	٢٢٤,٢٩٩	١٤,٤
الفلبين	١١٥,٦٨٥	٧,٤
الولايات المتحدة الأمريكية	٤٢,٨٠٢	٢,٨
بيرو	٤٢,٧٧٣	٢,٧
دول أخرى	١٩٩,٨٠٥	١٢,٩
الإجمالي	١,٥٥٦,١١٣	١٠٠

المصدر : Ministry of Justice 2000b

obeikandl.com

تمثل تلك الأرقام شقاً واحداً فقط من التنوع العرقي داخل اليابان، فكما أشرنا آنفاً، كانت الأينو والأوكيناوا أقليات عرقية لفترات طويلة باليابان، بالإضافة إلى عدم إدراج الأقليات الأخرى -ومعظمهم من الكوريين- الذين حصلوا على الجنسية اليابانية.

يوضح الجدول رقم (١,٣) التنوع العرقي واللغوي في المدارس الحكومية، فلقد ارتفع عدد الطلاب من غير اليابانيين الراغبين في تعلم اللغة اليابانية بنسبة ٤٦,٥٪ في الفترة ما بين ١٩٩٥م و١٩٩٧م، وهم من آسيا وأمريكا الجنوبية بشكل أساسي كما يظهر في الجدول رقم (١,٤).

تعضد تلك الإحصاءات فكرة أن التنوع العرقي واللغوي ظاهرة موجودة باليابان، بل يزيد معدلها يوماً بعد يوم، إلا أن ذلك لا ينعكس أثره -كما كان يفترض له- على تعليم اللغة بشكل كافٍ.

الجدول رقم (١,٣). عدد الطلاب من غير اليابانيين الدارسين للغة اليابانية، وعدد المدارس التي يدرسون بها عام ١٩٩٧م.

السنة	المرحلة الإبتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		الإجمالي	
	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس
١٩٩٧م	١٢,٣٠٢	٣,٤٠٢	٤,٥٣٣	١,٦٥٩	٤٦١	١٤٨	١٧,٢٩٦	٥,٢٠٩
نسبة الزيادة منذ عام ١٩٩٥م	٥٠,٢٪	٣٠,٣٪	٣٥,٣٪	٣٤,١٪	٧٤,٦٪	١٠٢,٧٪	٤٦,٥٪	٣٢,٨٪

المصدر: Shimuzu 1999

الجدول رقم (١,٤). عدد الطلاب من غير اليابانيين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الدارسين للغة اليابانية عام ١٩٩٧م مقابل لغتهم الأم.

اللغة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
البرتغالية	٧,٤٦٢	٤٣,١
الصينية	٥,٣٣٣	٣٠,٨
الإسبانية	١,٧٤٩	١٠,١
الفلبينية	٦١٨	٣,٦
الكورية	٤٨٢	٣,١
الفيتنامية	٤٧٥	٢,٨
الإنجليزية	٤٤٣	٢,٦
٤٦ لغة أخرى	٧٣٤	٤,٢
الإجمالي: ٥٣ لغة	١٧,٢٩٦	١٠٠

المصدر: Shimuzu 1999

قضية الجدل في التمازج الدولي

The Discourse of *Kukusaika*

أضحت فكرة التمازج الدولي ذات أهمية كبرى بعد أن فرضت اليابان هيمنتها الاقتصادية في ثمانينيات القرن العشرين. ويوحي مصطلح التمازج الدولي إلى أن هدفه فهم الشعوب وثقافاتها المكونة لنسيج المجتمع الدولي من خلال عدة محاور اجتماعية وثقافية وتعليمية، وإلى إحداث التواؤم المنشود بين الأسس الاجتماعية والمؤسسية، ومتطلبات هذا التمازج. ومن المُلاحظ أن مصطلح التمازج الدولي قد استبدله الكثيرون بمصطلح العولمة في تسعينيات القرن العشرين، وهذا الأخير ينبئ بوجود مجتمع أزيلت منه كل الحدود في عصر الاقتصاد العالمي وتقنية المعلومات (Nakamura 1999)، لكن المصطلحات التي يشتمل الكثير منها على كلمة "دولي" (*kokusai*) لا تزال تستخدم على نطاق واسع. وبالرغم مما يبدو من اشتمال فكرة

obeikandl.com

التمازج الدولي على مُثل وقيم سامية، إلا أن محورها الرئيس هو تمثُّل الأنماط السائدة في الدول الغربية وبالأخص الولايات المتحدة الأمريكية، على أن يمتزج ذلك بدعم وتقوية القيم القومية في النظام التعليمي. (انظر: Kubota 1998a, 1999، في حديث صحفي)، كما أن مصطلح التزاوج الدولي (*kokysaika*) يبدو كما لو كان ينظر إلى اللغة الإنجليزية على أنها اللغة الدولية الوحيدة التي لها المرجعية في التأثير على تعليم اللغة الأجنبية. لكن ما هي الظروف السياسية والاقتصادية التي تمخضت عنها فكرة التمازج الدولي؟

أدى نمو الاقتصاد الياباني، الذي وصل ذروته في ثمانينيات القرن العشرين إلى الإخلال بالتوازن التجاري بين اليابان والدول الغربية، فحاولت الحكومة اليابانية والمؤسسات الكبرى بها تفادي المزيد من المشاحنات الاقتصادية التي قد تؤدي إلى عزلة اليابان عالمياً مع الاستمرار في تطوير قواها الاقتصادية من خلال الاستثمار الدولي، فما كان منها، إلا أن سعت إلى الدخول في شراكات مع المجتمع الصناعي الغربي بدلاً من تأسيس هيمنتها بمعزلٍ عنه كإستراتيجية لتحقيق هذا المأرب. ولقد كانت هذه الإستراتيجية حتمية بالنسبة إلى اليابان بسبب اعتمادها العسكري على الولايات المتحدة وحلفائها بعد الحرب العالمية الثانية.

لكن ذلك لا يعني الانقياد الأعمى وراء الغرب، فقد كانت هناك محاولات جادة للحفاظ على الهوية اليابانية، ونقل الأفكار اليابانية المتميزة لباقي دول العالم جنباً إلى جنب مع الانفتاح على المجتمع الغربي، وهو ما ظهر في عدد من الكتيبات العابرة للثقافات المعدة خصيصاً للمغتربين والمسافرين اليابانيين كمحاولة لحماية هوية اليابان في أثناء الاستثمار في السوق العالمي (Yoshino 1992, 1997)، وتشتمل تلك الكتيبات –المطبوعة باللغتين اليابانية والإنجليزية– على الخصائص الثقافية والاجتماعية

المميزة لليابانيين عن الغرب، مما يعكس ويدعم الهوية اليابانية المتميزة ثقافةً وشعباً، وهو ما يطلق عليه باليابانية *nihonjinron* (Dale 1986; Sugimoto 1997).

خلاصة القول إن فكرة التمازج العالمي تعكس صراع اليابان لإثبات ذاتها أمام المجتمع الدولي من خلال اتِّباع النمط الغربي (الإنجليزي منه بخاصة)، وكذلك الحفاظ على الهوية اليابانية كبديلٍ للتنوع العرقي واللغوي، أي إنها تعمل على تحقيق التوازن بين تدعيم الإنجليزية وتدعيم الحس القومي كبعدينِ مهمينِ في المثلث الذي ذكرناه آنفاً. لكن التمازج العالمي الذي يقرب بين الأنموذج الإنجليزي والحس القومي يميل إلى تجاهل التنوع الداخلي الذي يُمَثِّلُه المقيمون من آسيا وأمريكا الجنوبية الذي ظهر في سياسات تعليم اللغة وممارساتها، كما أوضحنا في طرحنا من قبل.

التمازج العالمي وإصلاح التعليم في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين

Kokysaika and education reform in the 1980s and 1990s

ظهر أثر فكرة التمازج العالمي جلياً في إصلاح التعليم في الثمانينيات من القرن العشرين مدعماً بما أوصت به اللجنة الطارئة لإصلاح التعليم، التي جمعت أربعة تقارير حول إصلاح التعليم، في الفترة ما بين ١٩٨٥م و١٩٨٧م، أوصت فيها بأهمية اكتساب الأسلوب التواصلي السائد في الغرب، خاصة الأسلوب التواصلي الإنجليزي، وذلك من أجل التعبير بوضوح للعالم عن آراء اليابانيين والمحافظة على الهوية اليابانية في ذات الوقت (Morita 1988؛ وانظر أيضاً: Kubota 1998a, 1999) ولقد استمر هذا الاتجاه طوال التسعينيات من القرن العشرين وحتى وقتنا هذا.

شكلت إصلاحات التعليم المتأثرة بفكرة التمازج الدولي التطور في التعبير عن الذات الذي يدعمه تعلُّم الإنجليزية لأغراض التواصل، والتركيز على "الجانب

التعبيري"، وليس مجرد "التلقي" في تعليم اليابانية كلغة أولى L1، واستتبع هذا الأسلوب التواصلي تدعيم التفكير المنطقي كعنصر أساسي في التواصل الدولي، ولقد حدث ذلك في تعلُّم اليابانية كلغة أولى في مهارتي التحدث، والكتابة من خلال تعلُّم الترتيب المنطقي للفقرات ونقاط الجدل وفق ما جاء في نشرة مسار الدراسة course of study ضمن التوجيهات الخاصة بالمنهج القومي. ويعني هذا ضرورة تنمية التفكير المنطقي من خلال مهارة الكتابة وفهم التداخل بين الثقافات عند تدريس الإنجليزية، وقد استشهد وادا (Wada 1999) بالمخطط الذي عرضه كابلان (Kaplan 1966) في هذا الشأن، مشيراً إلى أن الإنجليزية تتبع منطقاً تسلسلياً مباشراً، في حين يتصف المنطق الياباني بالدوران والتعريض دون التصريح، ومن ثم فإن هناك حاجة لاكتساب المنطق الإنجليزي في التفكير بالرغم مما تعرض له هذا الرأي من نقد في الآونة الأخيرة (مثل: Kubota 1997, 1998b; Pennycook 1998). كما ظهر أثر تدريس الإنجليزية أيضاً في تطور التفكير المنطقي في تدريس اللغة اليابانية في الاقتراح القائل بتطبيق قواعد الكتابة الإنجليزية على اليابانية كلغة أولى (Watenabe 1995)، أضف إلى ذلك ظهور طريقة تعليمية تجمع بين التعبير عن الذات والتفكير المنطقي باستخدام المناظرة الجدلية debate، وهو أسلوب تعليمي اقتبسته اليابان من الغرب لدراسة عدد من المواد الأكاديمية.

لم يأتِ الاهتمام بتنمية القدرة على التعبير عن الذات بدون أي غموض، والتركيز على التفكير المنطقي على حساب الهوية اليابانية؛ إذ أصبح الهدف من تعلُّم أسلوب التواصل المنطقي المنظم حسب الأنموذج الإنجليزي، هو نقل تقاليد اليابان الفريدة وأسلوب حياتها للشعوب الأخرى في أصقاع الأرض مما يعني أن يسير كلا الاتجاهين -أي التركيز على التعبير عن الذات والتفكير المنطقي من ناحية، والحفاظ

على القيم القومية من ناحية أخرى- يداً بيد. فلقد أكد إصلاح التعليم على تنمية الشعور بحب الوطن والوعي بالهوية اليابانية داخل المجتمع الدولي، كما فرضت نشرة "مسار الدراسة" Course of Study الصادرة عن وزارة التعليم عام ١٩٩٨م استخدام العَلَم القومي والنشيد الوطني لليابان في الاحتفالات المدرسية، بالرغم من وجود أصوات تعارض هذه الرموز الوطنية التي تُذَكِّر بعهد الاستعمار الياباني البائد.

حذا الإصلاح التعليمي في التسعينيات حذو النهج السابق، فاستمرت نشرة مسار الدراسة المشار إليها في تأكيد ضرورة تعبير الفرد عن رأيه باللغة اليابانية بشكل منطقي، وضرورة تعليم وتعلم لغة أجنبية خاصة الإنجليزية. ولأول مرة يشترط صناع القرار التعليمي صراحة - في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية - أن تصبح اللغة الأجنبية مكوناً رسمياً في مناهج المدارس المتوسطة والثانوية، فوقع الاختيار على الإنجليزية لغةً أجنبيةً للمدارس المتوسطة، كما ورد في نشرة مسار الدراسة الجديدة اقتراح بتقديم حوارات اللغة الأجنبية -أي الإنجليزية في شكل محادثات- في المدارس الابتدائية، وهذا ما سنعرضه في القسم الآتي من هذا الفصل. كما ظهرت نزعة قوية لتأكيد الهوية القومية لليابانيين انعكست في تشريع قانون جديد باستخدام العَلَم القومي والنشيد الوطني لليابان.

كما ظهرت نزعة تأكيد الهوية القومية في حركة إصلاحية تتناول تعليم التاريخ، حيث شكل مجموعة من الأساتذة والنقاد جمعية أطلقوا عليها اسم "الجمعية اليابانية لإصلاح مناهج التاريخ" وذلك للدفاع عن النظرة "الليبرالية" للتاريخ الياباني التي تضفي صفة الشرعية على الهيمنة اليابانية العسكرية على آسيا والمحيط الهادئ في الماضي (Japanese Society for History Textbook Reform 1998). لكن المدقق للنظر يدرك أن في اهتمامهم بقضية تعلُّم "جدل المناظرة" واتباع الأنموذج التواصلي الغربي

للتوفيق بين الهوية القومية والعولمة شيئاً من التناقض. فقد تبنت اليابان هذا الأسلوب الغربي لغرس وجهات النظر القومية اليابانية وتدعيمها (انظر: Kubota in press– تحت الطبع حتى تاريخ إخراج هذا الكتاب).

يتضح مما سبق أن فكرة التمازج الدولي أدت دوراً في تحقيق التوازن بين اتباع النمط الغربي والتأكيد على الهوية القومية في إصلاح التعليم. لكن الركن الثالث في المثلث الذي ذكرناه آنفاً –أي زيادة التنوع الداخلي في اللغات والأعراق– لم يأخذ مكانه على خريطة الإصلاح التعليمي. فبالرغم من انتشار مصطلحات التعليم متعدد الثقافات multicultural education في البحث التعليمي الياباني في منتصف ثمانينيات القرن العشرين (Fujiwara 1995) إلا أن الدعوة للتعبير عن الذات، والتفكير المنطقي، وتعلُّم الإنجليزية، لم تنبع من الحاجة لتحقيق التفاعل بين سكان اليابان ذوي الأعراق المتنوعة وباقي بلدان العالم؛ لذا سأتناول في الأجزاء القادمة من هذا الفصل الاتجاهات الحديثة لتعلُّم اللغة الإنجليزية في اليابان.

تعليم اللغة الأجنبية في المدارس اليابانية
Foreign language education in Japanese schools

أكد التمازج العالمي وجوب تعليم لغة أجنبية وتعلمها وبالأخص الإنجليزية شريطة أن تضمن المقدرة على التعبير عن الذات بصورة تتميز بالوضوح والمنطقية داخل حدود المجتمع الدولي المتخيل؛ وهو مجتمع يفترض أن يحدث التواصل فيه مع ذوي السلطة والهيمنة العسكرية والاقتصادية الغربية لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي جعل الإنجليزية –التي كانت تعدُّ اللغة الدولية الوحيدة[٢]– المادة الأجنبية الجديرة بالدراسة، وتمخض عن فكرة التمازج العالمي، ضرورة الاهتمام بالفروض الآتية في تعلُّم اللغة الأجنبية: (١) يقصد باللغة الأجنبية "الإنجليزية"

(٢) أنموذج اللغة الإنجليزية المُتعلَّم هو أنموذج أمريكا الشمالية، أو الأنموذج البريطاني (٣) يؤدي تَعلُّم الإنجليزية إلى "التفاهم الدولي والثقافي بين الشعوب" (٤) يدعم تعلم الإنجليزية الإحساس بالهوية القومية. يتضح من ذلك وجود إجماع حول أهمية اللغة الإنجليزية القياسية وثقافات الشعوب الناطقة بها مع ضرورة المحافظة على الهوية القومية، غير أن كل هذا الاهتمام بالإنجليزية صاحبه الفشل من ناحية أخرى في تنمية الاهتمام بالتعددية اللغوية والثقافية.

"اللغة الأجنبية" هي "الإنجليزية"

"Foreign language" is "English"

أصبحت الإنجليزية مرادفة للغة الأجنبية، وذلك بسبب ذيوع فكرة التمازج الدولي، وانتشار استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، واعتبار الإنجليزية اللغة الدولية (Oishi 1990)، وبالرغم من تعالي الأصوات المنادية بضرورة الاهتمام بتدريس لغات أخرى غير الإنجليزية، إلا أن ذلك لم يخفض من الأصوات الداعية لزيادة الاهتمام بتعليم الإنجليزية بل دعمها بقوة، فظهر ذلك جلياً في: (١) زيادة الدعم المُقدم لتدريس اللغة الأجنبية في المدارس الثانوية (٢) الاتجاه الجديد نحو تعلُّمها في مدارس المرحلة الابتدائية (٣) زيادة عدد مدرسي اللغة المساعدين.

أولاً: لم تحدد نشرة "مسار الدراسة" -باستثناء الصيغة الأحدث الخاصة بالمدارس المتوسطة- "اللغة الأجنبية" الواجب تدريسها، لكن الإنجليزية كانت هي الخيار الوحيد في كثير من المدارس الثانوية، بالرغم من الزيادة الملحوظة في عدد المدارس العليا التي تقدِّم فرص تعلُّم لغات أخرى غير الإنجليزية، كما هو موضح في الجدول رقم (١,٥) (Ministry of Education 1999a; Shimizu 1999) وإذا علمنا أن عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس العليا عام ١٩٩٩م قد وصل إلى ٤،٢١١،٨٢٦ طالب

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2001)، فإن نسبة متعلمي لغة أجنبية أخرى غير الإنجليزية لم يتعدَّ ١٪، لذلك من المهم أن نرى إن كان التنوع اللغوي المحلي والعالمي، سينعكس على مناهج اللغات الأجنبية الأخرى المزمع إدراجها في الخطة المستقبلية، ومن التطورات المبشرة بالخير إضافة اللغة الكورية إلى جانب الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، والصينية، ضمن اختبارات القبول الوطنية الحالية للجامعات (*Asahi Shinbun*, 24 September 2000).

الجدول رقم (١,٥) عدد المدارس العليا التي تقدم برامج تعليمية للغات أخرى غير الإنجليزية عام ١٩٩٩م (العدد الموجود بين قوسين يوضح بيانات عام ١٩٩٥م).

اللغة	المدارس الحكومية		المدارس الأهلية		الإجمالي	
	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب
الصينية	٢٥١ (١٢٤)	٩،٦٨٤	١٢١ (٦٨)	٨،٧٥٧	٣٧٢ (١٩٢)	١٨،٤٤١
الفرنسية	١١٣ (٧٤)	٣،٩٤٢	٩٣ (٧٣)	٥،٤٩٢	٢٠٦ (١٤٧)	٩،٩٢٣
الكورية	٨٤ (٤٧)	٢،٣٦١	٤٧ (٢٦)	١،٦١١	١٣١ (٧٣)	٣،٩٧٢
الألمانية	٦٠ (٤٣)	١،١٥١	٤٩ (٣٢)	٢،٩٣١	١٠٩ (٧٥)	٤،٤٤٦
الإسبانية	٥٥ (٢٧)	١،٣٨٣	٢١ (١٦)	٩٤٢	٧٦ (٤٣)	٢،٣٢٥
الروسية	١٥ (١١)	٤١٤	٨ (٩)	٢٩٤	٢٣ (٢٠)	٧٠٨
الإيطالية	١ (صفر)	٢١	٦ (٥)	١٣٧	٧ (٥)	١٥٨
البرتغالية	٤ (صفر)	٥٢	٢ (٢)	١٣٧	٦ (٢)	٨٩

المصدر: Ministry of Education 1999a

ثانياً: يظهر الترادف بين "اللغة الأجنبية" والإنجليزية" جلياً في الجدل الدائر حول إدراج تدريس لغة أجنبية في مناهج المدارس الابتدائية ليبدأ التدريس فعلياً من عام

٢٠٠٢م، حيث حددت نشرة مسار الدراسة "حوارات باللغة الأجنبية" فقط كخيار لتدريس التفاهم الدولي kokusai rikai، الذي يعدُّ أحد الخيارات المطروحة "للدراسة الشاملة" في المنهج المعدل، ولا يذكر المنهج صراحة تدريس "حوارات باللغة الإنجليزية"، لكن جرت العادة على تفسير عبارة "لغة أجنبية" بأنها "الإنجليزية" كما ظهر في دليل المدرسين لتدريس مقرر حوارات "بالإنجليزية" الذي أعدته وزارة التعليم، بالإضافة إلى أن ما يتبادر لذهن العامة ليس تدريس "لغة أجنبية" في المرحلة الابتدائية على إطلاقها، ولكن تدريس الإنجليزية على وجه الخصوص (Higuchi 1997).

ثالثاً: أطلقت الحكومة اليابانية عام ١٩٨٧م برنامج اليابان لتبادل الخبرات والتدريس Japan Exchange & Teaching (JET)، واستعانت بشباب أجانب للعمل مساعدين لمدرسي اللغة الأجنبية في المدارس الحكومية، فوفدوا خلال العام الأول من الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وأستراليا، ونيوزيلاندا، وبلغ عددهم ٨٤٨ مدرساً مساعداً. وسرعان ما تغير هذا المسمى ليصبح مدرس لغة مساعداً (ALT) بدلاً من مدرس لغة إنجليزية من بلاد يتحدث أهلها الإنجليزية لغةً أولى AET للحد من هيمنة "الزميل الإنجليزي" على باقي معلمي اللغة (McConnell 2000). لكن العجيب في الأمر هو أن ٩٨٪ من مدرسي اللغة الإنجليزية المساعدين البالغ عددهم ٥،٠٩٦ عام ١٩٩٨م كانوا من حاملي الجنسيات الأربع المذكورة (Shimizu 1999).

كان لنظرة الياباني على أن الإنجليزية هي المرادف لمفهوم اللغة الأجنبية أثره في ذيوع فكرة أن الإنجليزية هي اللغة الدولية، وأن اكتسابها يعدُّ حجر الزاوية في التواصل الدولي، ويدلل على ذلك اشتمال كثير من المقررات الدراسية بالمدارس الثانوية العليا على موضوع يتناول دور الإنجليزية كأداة مهمة للتواصل الدولي، مما يجعل انتشار اللغة الإنجليزية في شتى بقاع الأرض أمراً طبيعياً ومفيداً (Pennycook 1994)، وهكذا

شاع حول الإنجليزية جو تشوبه النبرة الاستعمارية التي ترفع من شأن الإنجليزية وترقى بها إلى مستوى "اللغة الفذَّة شديدة الروعة" (Pennycook 1998).

وقد دعمت هذه القوة الرمزية المرتبطة بالإنجليزية على أنها هي اللغة الدولية الوحيدة الشعور بسمو مكانتها على غيرها من اللغات الأخرى لدرجة أنه لوحظ أن الطفل ثنائي اللغة الذي يتحدث اليابانية والإنجليزية يحظى بمدح الآخرين له، في حين لا يجد نظيره المتحدث لليابانية والبرتغالية أي اهتمام يذكر (Parmenter and Tomita 2000a) ومن ناحية أخرى أظهرت الدراسة العرقية التي قام بها ماتسودا عام ٢٠٠٠م (Matsuda 2000) الانطباع الإيجابي لدى طلاب المدارس الثانوية اليابانيين نحو اللغة الإنجليزية، ويجري على ألسنتهم وصفها بأنها لغة رائعة cool وعصرية fashionable، بل يذهب الأمر لدى الكثيرين ممن قابلهم ماتسودا إلى أن مفهوم "الدول الأجنبية" يقصد به دول الغرب -أو بالأحرى أمريكا الشمالية وأوروبا- وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية؛ مما يثبت القول بأن اللغة الأجنبية ترادف اللغة الإنجليزية، وهذا في حد ذاته يشير إلى بُعد الشُقة بين تدريس اللغة الأجنبية في اليابان -أي الإنجليزية- والتنوع اللغوي الثري والثقافي الموجود في مدارسها والجماعات العرقية المحلية الأخرى.

"أنموذج" الإنجليزية الأمثل هو الإنجليزية القياسية بأمريكا الشمالية أو ببريطانيا

The model for English should be standard North American or British varieties

على غرار ما رأينا من تلاقي الاتجاهات في النظر إلى الإنجليزية على أنها المرادف والمقصود باللغة الأجنبية، نجد أيضاً اتفاقاً على الأنموذج الذي يجب تبنيه عند اختيار اللهجة الأمثل من ضمن لهجاتٍ عدةٍ إنجليزية، ألا وهو الأنموذج المتمثل في لهجة

المثقفين في أمريكا الشمالية أو بريطانيا، بغض النظر عن لهجات الإنجليزية الأخرى التي يطلق عليها مصطلح "كافة لهجات الإنجليزية" World Englishes، وهو اتجاه ظهر في هُوِيَّاتِ مدرسي اللغة الإنجليزية المساعدين المشار إليهم من قبل عند تناولنا لتعلُّم اللغة الأجنبية في اليابان حيث بلغت نسبة الأمريكيين منهم ٤٨,٨٪، والبريطانيين ٢١,١٪، والكنديين ١٦,٢٪ من أصل ٥٠٩٦ مدرساً، أي ما يربو على ٨٦,١٪ أما باقي الناطقين بالإنجليزية المثقفين، الذين يمكن اعتبارهم ينتمون إلى دول الدائرة الداخلية الناطقة بالإنجليزية The Inner Circle، فوصلت نسبة القادمين منهم من أستراليا إلى ٥,٨٪، ومن نيوزيلاندا إلى ٤,٤٪، ومن أيرلندا إلى ١,٦٪ (Shimizu 1999). وبالرغم من فتح المجال حديثاً لثمانية مساعدي تدريس من دولة سنغافورة استطاعوا أن يزيدوا الوعي بلهجات الإنجليزية الأخرى المقبولة في دول أخرى (*Asahi Shinbun*, 5 July 2000)، إلا أن هذه النسب تعطي دلالة قطعية على التركيز الشديد على أنموذج الإنجليزية الموجود في دول بعينها، خاصة لهجة المثقفين في أمريكا الشمالية وبريطانيا. ومن جانب آخر جاءت فرص الاحتكاك بين الطلبة وغيرهم من الناطقين بالإنجليزية في دول العالم الخارجي نادرة بالرغم مما وعد به التنظير الهادف لتعلُّم الإنجليزية من أجل التواصل الدولي والثقافي بين الشعوب بعضها مع بعض.

تُظهر هذه الملاحظات مدى تأصل "خرافة المتحدث الأصلي للغة"، ويُقصد به المتحدث الأصلي النموذجي المتمكن من كل أسرار اللغة الدفينة وثقافتها بشكل يؤهله لأن يكون المعلم المثالي لها (Amin 1999; Auerbech 1993; Canagarajah 1999b; Phillipson 1992; Rampton 1990). كما تفرض أسطورة المتحدث الأصلي للغة هذه، فكرة السمو والرقي للدول الناطقة بالإنجليزية الراقية المتمثلة في الإنجليزية التي يتحدث بها المثقفون في أمريكا الشمالية

وبريطانيا. ودليل ذلك ما أورده ماتسودا (Matsuda 2000) من أن طلاب المدارس العليا يرون في الإنجليزية الأمريكية الأنموذج "النقي" و"الأصيل" authentic للغة مقارنة بنماذج الإنجليزية الموجودة في دول أخرى لا تحظى بأي اهتمام منهم ولا معرفة. يعضد هذا الاتجاه ما وجده كاتشرو (Kachru 1997) في منهج اللغة الإنجليزية في خمس عشرة جامعة يابانية من اهتمامٍ شديدٍ بالأعمال الأدبية المرجعية للطبقة الوسطى من ذوي البشرة البيضاء في أمريكا وبريطانيا مقارنةً بندرة تدريس الأعمال الخاصة بكُتَّابٍ من الأقليات العرقية بهاتين الدولتين أو غيرهما من الدول.

بالإضافة إلى ذلك، هناك تحيز واضح نحو نماذج ولهجات خاصة بمناطق جغرافية وأعراق بعينة، فكثيراً ما واجه مدرسو اللغة المساعدون الوافدون لليابان من دول غير أمريكا الشمالية والمملكة المتحدة مشاكل بسبب هذا التحيُّز اللغوي. حدث مثلاً أن طلب المدرسون اليابانيون من بعض مساعدي التدريس الأستراليين أن يعدلوا من لهجتهم بالاستماع إلى أشرطة تعليم الإنجليزية (Juppe 1995)، أو استخدام الإنجليزية الأمريكية فقط في التدريس (McConnell 2000) ناهيك عن التحيز الواضح نحو لغة ذوي البشرة البيضاء في برنامج اليابان لتبادل الخبرات والتدريس. مؤدى ذلك بالطبع أن يواجه مساعدوا التدريس السود مشاكل عنصرية في هذا البرنامج خاصة في سنواته الأُوَل، وأبرز مثال على ذلك، السؤال الذي طرحه المدرسون اليابانيون كثيراً على أحد مساعدي التدريس، وهو أمريكي من أصل أفريقي: "هل بإمكانك تحدث الإنجليزية القياسية؟" (McConnell 2000: 80). ويعود ذلك التمييز العنصري في برامج تدريس الإنجليزية باليابان إلى سبعينيات القرن العشرين، فلقد انتقد لوميس (Lummis 1976) الممارسات العنصرية في استقدام معلمي اللغة الإنجليزية، وكذلك التمييز في أجورهم، بل نجد هذا التحيُّز كذلك في إعلانات المدارس الأهلية للكبار التي

تركز على تعليم المحادثة الإنجليزية، وهذا ما أدى إلى انتقاد فكرة ضرورة أن يكون مدرس اللغة الإنجليزية أمريكياً أو بريطانياً أبيض (Tsuda 1990; Oishi 1990, 1993).

الشاهد من الأمر هو أن الإنجليزية التي تدرس بمدارس اليابان، تقتصر على أنموذج لهجة المثقفين البيض من أمريكا الشمالية وبريطانيا المنتمين للدائرة الداخلية للغة. وهنا تتضح الفجوة بين الحديث عن فكرة التمازج الدولي kokusaika وضرورة الانفتاح على الآخرين من جهة، وواقع الحال من جهة أخرى. فالواضح أنه بالرغم من وجود تنوع لغوي محلي وعالمي يمثل أطيافاً أخرى من اللهجات الإنجليزية، ما زال هناك انحياز وميل شديد لتبني لهجة أو لهجات معينة من لهجات الإنجليزية المتنوعة باعتبارها الأنموذج الأمثل للإنجليزية.

تعلُّم الإنجليزية يؤدي إلى التفاهم الدولي وفهم الثقافات

Learning English leads to "international/ intercultural understanding"

من جانب آخر هناك اتجاه يتبنى معادلة تبسيطية مبالغ في فرضياتها تحت مقولة إن تعلُّم الإنجليزية يؤدي إلى زيادة التفاهم الدولي أو زيادة التفاهم الثقافي بين الشعوب kokusai rikai، فلقد ذاع مفهوم أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الدولية القادرة على بناء جسور بين مختلف الثقافات مما يجعل تعلُّمها السبيل الأكيد لفهم شعوب العالم مهما تنوعت ثقافاتهم (Horibe 1998)، إلا أن هذا الاعتقاد يحمل في طياته مغالطة عجيبة تريد أن توحي إلينا أنَّ كُلَّ مَنْ يجيدُ الإنجليزية يكونُ على درايةٍ عاليةٍ وفهمٍ ثاقبٍ للعالم (Oishi 1993; Tsuda 1990).

لكن تعلُّم الإنجليزية -في ظل التأكيد على أنموذج اللهجات الصحيحة التي يتحدث بها المنتمون للدائرة الداخلية من ذوي البشرة البيضاء في أمريكا، أو بريطانيا- لا يضمن حدوث هذا التفاهم الدولي، بل هو شكل من أشكال النظرة الضيقة

لثقافات العالم تبرز اليابان ودولاً مثل الولايات المتحدة وبريطانيا (دول الدائرة الداخلية) بصور أنموذجية، مما كان له أكبر الأثر في التركيز على الفوارق الثقافية بين هذه الدول الناطقة بالإنجليزية واليابان فقط باعتبار أن أنموذج الإنجليزية بها هو الإنجليزية الأصيلة، ويحاول بعض المعلمين التوفيق بين هذين الرأيين قائلين إن الإلمام بكل ثقافات العالم ضربٌ من المستحيل رغم أهمية معرفة تلك الثقافات للإنسان، ومن ثم فيجب أن يكون هدفنا تحقيق التفاهم الدولي بين مختلف الثقافات، من خلال تنمية مهارات التواصل بالإنجليزية، دون الانحياز للثقافات المتعالية (Wada 1999). وهذا ما لا نجده في المادة الدراسية المقدمة لليابانيين، إذ نجد أن معظم الأمثلة المستخدمة مستقاة من ثقافات دولٍ -مثل الولايات المتحدة وبريطانيا (دول الدائرة الداخلية)- تختلف، بل قد تتعارض إلى حدٍ بعيدٍ مع أنماط الثقافة والهوية اليابانية nihonjinron.

إنَّ إعدادَ كُتَيِّبٍ لتدريس التفاهم الدولي ضمن مقرر الإنجليزية مثالٌ يجسد محاولة التوفيق هذه (Wada 1999) حيث تُعرض الفوارق والمتناقضات الثقافية بين كلتا الثقافتين الإنجليزية واليابانية، مثل تأكيد مراعاة التدرج الهرمي الاجتماعي في الثقافة اليابانية، مقابل المساواة بين الطبقات في الثقافات الإنجليزية، وبالمثل النظرة الجماعية لدى الياباني، مقابل الفردية لدى الثقافة الغربية، والثقافات ذات السياقات العالية -أي الصريحة والمعبرة بطريقة مباشرة عما يعتمل في النفس- مقابل الثقافات ذات السياقات المتدنية، أي التي تعبر عن نفسها بطرق غير صريحة وغير مباشرة. فمثل هذه الاختلافات بين الثقافة اليابانية والإنجليزية، يمكن أن تندرج ضمن أنشطة الحوار التواصلي وأسئلة التقويم المتعلقة بهذه الحوارات، مثال ذلك ما حدث بإدراج نصٍ لحوارٍ بين شخصيتين إحداهما تُدعَى هاناكو Hanako والأخرى تُدعَى بيتي Betty – الأولى يابانية من ثقافةٍ تعبر عن نفسها بطريقةٍ غير مباشرة، والثانية من ثقافةٍ أنجلو

أمريكية تتكلم بوضوحٍ وبطريقةٍ مباشرة- ويدور الحوار حول شراء بيتي لجهاز مسجل جديد، وتعتقد أن جارتها اليابانية المقيمة بالأعلى تحب الجهاز لأنها أخبرتها أنها استمتعت بالموسيقي ليلة البارحة. لكن هاناكو تخبر بيتي أنها أساءت فهم جارتها، وينتهي الحوار بعبارة لهاناكو تقول فيها: "حسناً، إذا أردتِ العيش في اليابان فيجب أن تأخذي حذركِ من *هذا*". بعد ذلك يشترك الطلاب في حوار تواصلي، يقومون فيه بإكمال الحوار وإعادة بنائه، وتتمثل معايير التقويم الخاصة بهذا الحوار في أن تسأل بيتي ماذا تقصد هاناكو باستخدام اسم الإشارة "هذا"، فتشرح لها هاناكو أن العبارات غير المباشرة هي الأكثر شيوعاً لدى اليابانيين (بمعنى أن الجارة اليابانية كانت تشكو -بشكل غير مباشر- من صوت المسجل العالي)، وبذلك يُتعامل مع الاختلافات الثقافية على أنها حقائق موضوعية ثابتة، يقوم باكتشافها الطالب ومن ثم محاولة تقديم الإجابة الصحيحة.

يتجلى تأكيد الفوارق الثقافية، بشكل أكبر، في الاختبارات، فيرى وادا (Wada 1999) أن الإلمام بالثقافات المختلفة أمر ضروري في اختبارات القبول بالجامعات، موضحاً أن زهاء الخمسين بالمائة من الجامعات الحكومية و٤٥ بالمائة من الجامعات الأهلية، قد وضعت قطعَ فهمٍ للقراءة باللغة الإنجليزية ذات موضوع ثقافي بحت كجزءٍ من اختبارات القبول بها عام ١٩٩٨م، الأمر الذي تمخض عنه ظهور دليل دراسي يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعرفة الأساسية عن الثقافات قبل تقدمهم لاختبارات القبول بالجامعات (Kotoh 1992)، ويحتوي هذا الدليل على فصول عن الثقافات الأمريكية والبريطانية واليابانية، كما يقدم المعتقدات الشائعة كحقائق يجب على الطلاب معرفتها لكي يجتازوا الاختبار.

تثبت الملاحظات السابقة أن تَعلُّم الإنجليزية لا يؤدي إلى "التفاهم الدولي" بمعنى التعايش الطبيعي مع التعددية العالمية، أو بشكل يضمن فهم التعددية الثقافية في بيئة نقدية (قارن: Kincheloe and Steinberg 1997)، بل يؤدي إلى تفرد كل ثقافة بما لديها cultural essentialism وتسليط الضوء على الفرق الشاسع بين الثقافة اليابانية ونظيرتها الأنجلو أمريكية، فالتفاهم الدولي -كما يوضح ماكونيل (McConnell 2000) في معرض تعليقه على برنامج اليابان للتبادل والتعليم -لا يوحي بإزالة الحواجز القومية بين الأفراد، بل يسعى إلى تحسين التفاهم بين مجموعات بشرية ستبقى مختلفة إلى الأبد. من هنا نرى أن مسألة التمازج الدولي تدعم الفكر الإنجليزي وأنماط حياته من ناحية، ولكنها أيضاً تعلي من شأن الثقافة القومية من ناحية أخرى من خلال بناء حواجز ثقافية تُميِّز "بيننا وبينهم".

وجوب ترسيخ الهوية القومية من خلال تَعَلُّم الإنجليزية

through learning English National identity ought to be fostered

يعتمد الإعلاء من شأن كل ما هو ياباني من خلال تدريس "التفاهم الدولي"، على مقدمة فرضية مؤداها أن تعلُّم الإنجليزية يدعم الحس بالهوية الوطنية، وهو ما اتضح في نشرة "مسار الدراسة" التي تشير بوضوح إلى ضرورة تعلُّم مادة علمية في مقررات الإنجليزية بالمدارس المتوسطة والثانوية، تعزز من وعي الطالب الياباني بأنه جزء من المجتمع الدولي (Ministry of Education 1999b)، ويعضد ذلك ما ورد في تقرير اللجنة القومية للمناهج (Ministry of Education 1998) من أن التعليم الهادف للتقارب بين الدول يعمل على تنمية القدرة على التعايش والتفاعل بدون تحيُّز بين شعوب ذات ثقافات وعادات مختلفة. لكن الخطوة الأولى نحو تحقيق هذا الهدف تتمثل في دعم مشاعر الفخر والانتماء الوطني لدى الفرد تجاه وطنه وكذلك فهمه لتاريخه وثقافته

وتقاليده. فالتركيز على فكرة ترسيخ الهوية الوطنية يعكس أيضاً فكرة التمازج الدولي التي تدعو إلى نقل أساليب التفكير اليابانية للعالم بأسره، أي إننا مازلنا نلاحظ هنا التمسك بهوية وطنية واحدة بدلاً من استكشاف الهويات المتعددة التي تعكس وتشمل وجهات النظر الآسيوية والعالمية (Parmenter and Tomita 2000b).

خلاصة القول إن حوار التمازج الدولي الذي يجمع الطراز الإنجليزي بالهوية الوطنية ينعكس بشكل ملحوظ في تعليم اللغة الأجنبية في اليابان، ويظهر في التأكيد على تدريس اللغة الإنجليزية دون غيرها من اللغات مع تفضيل لهجة وثقافة الطبقة الوسطى لذوي البشرة البيضاء في أمريكا الشمالية وبريطانيا دون سواها من اللهجات والثقافات لشعوب أخرى ناطقة بالإنجليزية، وفي الوقت نفسه تتمسك السياسة التعليمية في اليابان بضرورة ترسيخ الهوية الوطنية اليابانية عن طريق فرض قيم ومعايير لغوية وثقافية وطنية، وكذلك هوية وطنية واحدة بعينها دون الاهتمام الكافي بالتعددية الثقافية واللغوية واختلاف الأقليات العرقية الموجودة حالياً في اليابان ناهيك عن الموجودة في مختلف أقطار الأرض .

كان الهدف من وراء البرنامج الياباني لتبادل الخبرات والتدريس JET –كما ذكرنا آنفاً– تدعيم التمازج الدولي في المدارس عن طريق إتاحة فرص التواصل الثقافي بين الطلاب وشعوب أخرى، ويستلزم ذلك التواصل الواعي بأن الحوار بين مدرس من ثقافة إنجليزية وطالب ياباني لابد أن يسير في اتجاهين يساعدان على تسهيل التواصل وتعميق الحوار بين الثقافتين، وهو ما أوحى به عنوان البرنامج نفسه "برنامج اليابان للتبادل والتعليم"، حيث يفترض حدوث نوع من "التبادل"، لكن البرنامج لم يتحْ الفرصة الكافية أمام مساعدي التدريس الأجانب لتعلُّم اللغة اليابانية خلال السنوات الخمس الأولى له. في حين قُدِّمَتْ برامج لتعليم اللغة اليابانية بغرض تدريب

المشاركين في البرنامج الراغبين في أن يصبحوا مدرسي لغة يابانية في المستقبل بعد عودتهم لبلادهم، لم تبدأ مقررات المحادثة اليابانية بشكل جاد إلا عام ١٩٩٩م (McConnell 2000). الأمر الذي يشير إلى رغبة اليابانيين المعقدة في الحفاظ على هوية هؤلاء المشاركين من متحدثي الإنجليزية الأصيلة التي ينظر إليها اليابانيون بشيء من القداسة. (Nakamura 1989; Tsuda 1990; Oishi 1990, 1993) مع ضرورة الحفاظ على الهوية اليابانية والتقاليد اليابانية العريقة من أن تلوثها، أو تنال منها يد "الآخر" صاحب البشرة البيضاء الناطق بالإنجليزية. إن المحافظة على الأصالة اليابانية تتضح جلياً في عملية تدريس اللغة اليابانية كلغة إضافية، وهي النقطة التي سنتناولها في الجزء الآتي من هذا الفصل.

دور الثقافة اليابانية في تدريس اللغة اليابانية لغير الناطقين بها

Japanese culture and language in teaching Japanese to speakers of other languages

ساعدت القوة الاقتصادية اليابانية المزدهرة في ثمانينيات القرن العشرين، واهتمام اليابانيين بقضية التمازج الدولي على ذيوع شهرة اللغة اليابانية، وازدياد نسبة الإقبال على تعلُّمها كلغة ثانية، وبالرغم مما توحيه عولمة اللغة اليابانية من قبول اللغة لامتزاج بعض جوانبها مع عناصر أخرى من لغات أخرى creolization، وكذلك قبولها لتهجين كلماتها مع كلمات من لغات أخرى hybridity، وهي ظاهرة حدثت في الإنجليزية نفسها، إلا أن تدريس اليابانية كلغة ثانية، اهتم بالأشكال والأطر المميزة للغة والثقافة اليابانيتين بهدف إحداث تقارب بين سلوكيات المتعلمين، والوصول إلى أشكال وأُطر يتفق عليها الجميع ويتلاقون عليها: أي العمل على قولبة سلوك المتعلمين في قالب مثالي يتفق عليه الجميع، وهو اتجاه تسهل ملاحظته في الطريقة التي

تُعرض بها الثقافة اليابانية داخل قاعات الدراسة، وفي عملية إعداد المعلم وتدريبه. وحقيقة الأمر هي أن مفهوم الثقافة في تدريس اللغة اليابانية لغةً ثانيةً، يعكس مدى رغبة اليابانيين وحرصهم على الإعلاء من شأن الثقافة اليابانية وأصالتها وتميُّزِها.

أكد يوشينو في معرض نقده لمفهوم القومية الثقافية اليابانية التي عززها مبدأ التواصل بين الثقافات (Yoshino 1998) على أسس خمسة وافتراضات تتلاقى جميعها على مبدأ المحافظة والإعلاء من شأن كل ما هو ياباني. وهذه الافتراضات هي: الجماعية (روح الجماعة المتعاونة)، والتواصل غير اللفظي وغير المنطقي، والانسجام والتناسق الاجتماعي، والكفاءة الثقافية الأصيلة، والسمات الجغرافية المميزة لليابان، وغيرها من الجوانب الأخرى البارزة في حياة اليابانيين كالاحتفالات في موسم إنتاج الأرز مثلاً. ولقد جسدت المادة العلمية المستخدمة في تدريس اليابانية وتعلُّمها كلغة ثانية هذه الأسس الخمسة، حيث يرى يوشينو (Yoshino 1997, 1998) أن مقررات القراءة والكتابة باللغة اليابانية فرضت على طلاب المستوى المتقدم قراءة نصوص تُعلي من شأن الثقافة اليابانية، مثل نصوص ناكاني (Nakane 1967)، ودوي (Doi 1971).

ثمة نصوص أخرى كثيرة تتبين الثقافة اليابانية يمكن لمدرسي اليابانية الاستعانة بها كمواد تدريسية مثل ما أورده ماتسوي (Matsui 1991) في عرضه تاريخ الكتابات المهتمة بالثقافة اليابانية، وبعض الكتب الأخرى التي تسير على الدرب نفسه وشرحه لأبرز الأفكار التي تحظى بالإجماع على أنها مميزة لليابانيين مثل الانسجام الاجتماعي وتفضيل الغموض والميل إليه وغيرها من السمات المميزة للشخصية اليابانية. ويحضرني هنا كمثال بارز على هذه الكتابات مقرر إعداد مدرسي اللغة اليابانية (Matsui *et al*. 1994) وفيه تصريح يحذر ويستهجن ميل بعضهم إلى إصدار الأحكام مسبقاً على بعض الناس، على أساس أعراقهم أو ثقافاتهم، إلا أن الكتاب يؤكد – في

الوقت نفسه –ضرورة الإلمام بهذه الخصائص من أجل اجتياز اختبار الكفاية في تدريس اللغة اليابانية، كما أن معرفة هذه الأمور الثقافية مفيدة في حد ذاتها وتزيد رغبة الطلاب في فهم اللغة والثقافة اليابانية وتعلُّمها. ولقد صدر عام ١٩٩٧م أحد كتب التدريبات الخاصة بهذا الاختبار، وهو يحتوي على فصل موجز عن الثقافة اليابانية به نماذج لأسئلة تتطلب الإلمام بأفكار وتقاليد يابانية وغير يابانية، مثل ثقافة السياق العالي مقارنةً بالثقافة المتدنية، والجماعية (أي الميل لاتفاق الجميع على أمرٍ ما)، والكتابات الشهيرة المعنية بإعلاء الثقافة اليابانية. لكن المدقق يجد أن المواد التدريسية قد قدمت الثقافة اليابانية بشكل غير موضوعي وكأنها تنظيرات خيالية سبق الاتفاق عليها، بالرغم من تعارضها مع الواقع الياباني المعاش (Kawakami 1999)، وبالرغم من ذلك فإن هذه المقررات تجد طريقها للظهور عن طريق عرضها في مواد التدريس وإعداد المعلم.

لم يقتصر الاهتمام على الثقافة اليابانية فقط، بل امتد الأمر ليشمل اللغة اليابانية أيضاً، فمثلاً انعكس الرأي الراسخ بأن اليابانيين يقدسون مفهوم مراعاة التدرج الاجتماعي ومراعاة دور الجنسين في المجتمع في الممارسات التربوية التي تُعلِّم أنماط وأساليب الاحترام والتأدب polite registers ، واللغة التي تعكس جنس المتحدث (ذكر/أنثى) gendered language، ويظهر ذلك في اللغة اليابانية في إضافة الأداة المناسبة في نهاية الجملة. لكن أوكوموتو (Okomoto 1997, 1999) اكتشف من خلال ملاحظة اللغة الفعلية المستخدمة – بين الرجال والنساء متفاوتي الطبقة الاجتماعية والوظيفة– حياد عدد كبير من أساليب التأدب واللغة المبيِّنة لنوع أو جنس المتحدث عن الأنموذج الذي يحدده هذا الكتاب المقرر، ويُعلِّق أوكوموتو على ذلك بأن أساليب التأدب واللغة المبيِّنة للنوع لا تحددها المكانة الاجتماعية ولا الفوارق بين الجنسين فقط،

بل تقوم على مراعاة جوانب متعددة من السياق والمعتقدات أو المشاعر والاتجاهات التي يحملها المتحدثون تجاه استخدام اللغة (Okomoto 1997). وعلى أية حال وجد سيجال وأوكوموتو (Siegal and Okomoto 1996) أن المقررات الدراسية الخمسة في اللغة اليابانية التي كانت موضع الدراسة تصف -بشكل عام- استخدام أساليب التأدب واللغة المبيِّنة للنوع على أساس المكانة الاجتماعية الراسخة والأدوار الثابتة للجنسين.

وكما كان الحال في تدريس اللغة الأجنبية للطلاب اليابانيين، اتجه تدريس اللغة اليابانية للناطقين بلغات أخرى نحو إعلاء شأن المعايير والمعتقدات الثقافية واللغوية الخاصة باليابان، وغض الطرف عن التنوع والطبيعة الديناميكية المتغيرة للغة والثقافة، الأمر الذي أدى إلى عزل الطلاب وعجزهم عن اكتشاف أسلوب التفاعل الجيد في المواقف الاجتماعية الحية مما يعني أن صورة المجتمع الياباني المثالية التي رسمها الطلاب في خيالهم، وكذلك فكرة احترام التقاليد اليابانية والالتزام بها كانت هي العقبة الكؤود أمام قبولهم كأعضاء في المجتمع الياباني الفعلي. ويذكرنا هذا التناقض بسياسة التعليم الياباني الاستعمارية في الماضي التي فصَّل لها تاي (Tai 1999) في مقالاته التي يعبر فيها عن رؤيته باستمرارية الاستعمار الياباني للعقول في الماضي والحاضر.

وكما ذكرنا فإن هناك أصواتاً نقدية عدة تناهض الاتجاه نحو قولبة اللغة والثقافة اليابانية (انظر: Siegal and Okomoto 1996) منها دفاع كاواكامي (Kawakami 1999)، عن إمكانية تدريس الثقافة اليابانية القائمة على النظرة الديناميكية المتغيرة للثقافة -وليس النظرة الجامدة لها- كأنموذج ما بعد الحداثة لتنوع الثقافات وتداخلها، إلا أن هذه الفئة القليلة لا تقوى على مجابهة جبروت النظرة الجامدة للثقافة واللغة. وسأعرض في القسم الآتي للجانب الآخر المواجه للتفرد الياباني -أي للثقافة الإنجليزية- وسأناقش أشكال المقاومة وجوانب النقد الموجه لتعليم اللغة الأجنبية.

أشكال مقاومة الثقافة الإنجليزية والنقد الموجه لها

Resistance And Criticisms Against Anglicism

بالرغم من هيمنة الأنموذج الإنجليزي على برامج تدريس اللغة الأجنبية في اليابان، فقد واجهته عدة عوامل مقاومة وجهت له أصابع النقد. فلم يحفل كثير من معلمي الإنجليزية اليابانيين بأقرانهم من متحدثي الإنجليزية الأصليين في المدارس الثانوية الحكومية، ورأى بعض المعلمين المتحفظين في الوضع الراهن أفضلية للشخصية اليابانية على غيرها من الثقافات، الأمر الذي يعني أن مساعدي تدريس اللغة وما جاؤوا به من طرائق تدريس تواصلية ما هي إلا "فيروسات" قادرة على إلحاق الأذى بالنمو العقلي للطلاب والقيم الثقافية التقليدية (McConnell 2000).

وعلى الصعيد النظري، وجهت كثير من الكتابات الصادرة منذ تسعينيات القرن العشرين، أصابع النقد للهيمنة اللغوية للإنجليزية في اليابان (للوقوف على ملخص لها انظر: Kubota 1998a; Tsuda 1998)، علاوة على كتابات مُنظِّرينَ ناطقين بالإنجليزية –أمثال فيليبسن (Phillipson 1992) وبنيكوك (Pennycook 1994)– يرون أن النظرة للإنجليزية على أنها لغة مفيدة يشوبها الكثير من الخطأ، فهي لا توفر تواصلاً حقيقياً مكافئاً بين الطلاب اليابانيين وغيرهم من الناطقين بالإنجليزية بشكل طبيعي، ناهيك عن الأثر الذي تُحدِثه الإنجليزية في هوية الشعب الياباني وكيف تشكل نظرتهم للآخر، إلى جانب عرض المتحدثين الأصليين للإنجليزية في مسوح أسطورية مثالية. مثال ذلك ما وجهه المتخصصون من نقدٍ لاذعٍ لعلاقات الهيمنة غير المتكافئة بين معلمي الإنجليزية من الناطقين بها وغير الناطقين بها في منظمة أكاديمية عليا في اليابان (Oda 1999).

وفي أوائل عام ٢٠٠٠م، حدث تطور سياسي مهم حين قام مستشار بإعداد مقترح وقدَّمه إلى رئيس الوزراء من أجل تحديد أهداف ملموسة حتى يتمكن كُلُّ ياباني

من التواصل بالإنجليزية. وناقش المقترح أيضاً احتمالية جعل الإنجليزية اللغة الثانية رسمياً مستقبلاً في اليابان، الأمر الذي أدى إلى احتدام النقاش بين المنظرين وأوساط الرأي العام، الذي وجد طريقه للظهور على موقع جريدة مانيش شينبن Mainish Shinbun (وهي من أوسع الصحف اليابانية انتشاراً) حين نشرت استفتاءً بشأن إعطاء الإنجليزية الصفة الرسمية كلغة ثانية. وقد أظهرت الرسائل الإلكترونية الأربعمائة الخاصة بذلك الاستفتاء وجود آراء شديدة التعارض؛ فهناك مَنْ تبنى موقفاً متطرفاً بقوله إن الإنجليزية ينبغي أن تكون هي اللغة الرسمية الوحيدة لليابان، وهناك مَنْ يرى -على النقيض من الرأي الآخر- ضرورة أن تسود اليابانية كلغةٍ آسيا والعالم بأسره. وفي حين أيد بعضهم وجهة النظر الواردة في المقترح لِما رأوه من رسوخ لأقدام الإنجليزية كلغة دولية فعلياً، وأن التمكن من استخدامها يزيد من قدرة الفرد سياسياً وثقافياً، وانتقد آخرون هذا المقترح لما رأوه من تهديدٍ للغة اليابانية والهوية الثقافية اليابانية آنذاك، في حين ذهب فريق آخر من النقاد إلى أن الإنجليزية ما هي إلا إحدى لغات العالم، وأن إضفاء الصبغة الرسمية عليها، سيسبب إشكاليات على الصعيدين العملي والأيديولوجي.

يفسر تاكاو سوزوكي (Takao Suzuki 1999) -وهو أحد النقاد البارزين في مجالي تدريس اللغة والسياسة- جنوح الاتجاه الياباني عن تعلُّم اللغات الأجنبية بوجود شعور بعقدة النقص نحو الثقافات الأجنبية عموماً، مما دعم الإحساس بالاستعمار الذاتي self-colonization أي "هيمنة أسلوب الحياة الأمريكية علينا" self-Americanization، لذا يقترح سوزوكي تعلُّم الإنجليزية بغرض التعبير عن الشخصية اليابانية، ونقل الثقافة اليابانية للعالم كُلِّهِ بهدف تغيير هذا الشعور السلبي لدى اليابانيين، بدلاً من تعلُّم ثقافات الأمم الناطقة بالإنجليزية، والذي يمكن تحقيقه بشكل أكثر فاعلية من خلال

دراسة مواد أخرى كالدراسات الاجتماعية. لذا يقترح سوزوكي تبني المواد التدريسية الخاصة باليابان وتطليق فكرة "فهم العالم" من خلال تدريس الإنجليزية طلاقاً بائناً لا رجعة فيه. لكن الظاهر للعيان أن طرح سوزوكي يُعَدُّ نقداً تحررياً لاستعمار الذات يرمي إلى النظر للثقافة الاجتماعية الأمريكية وبروتوكولاتها على أنها أسس ثابتة دولياً، كما تعترف آراؤه بتداخل الثقافات في نسيج الإنجليزية وبضرورة تعلُّم لغات أخرى غير الإنجليزية. لكن اقتراحه المتعلِّق بنشر الثقافة اليابانية في العالم كله والاستعانة باللغة الإنجليزية (واللغات الأخرى) يعكس الجانب الوطني من حوار التمازج الدولي السابق عرضه في هذا الفصل، في حين يرى هوريب (Horibe 1995) أن مجابهة الهيمنة اللغوية للإنجليزية يجب أن يصاحبه تدعيم للنسيج الثقافي اللغوي المتداخل بدلاً من الإعلاء من شأن قومية بعينها، وهذا يوضح الاتجاهين البارزين لمقاومة الهيمنة الإنجليزية لغوياً وثقافياً، وهما الشعور بالقومية، والشمولية الكونية cosmopolitan pluralism، وهما اتجاهان يتوقع أن يزيدا من عدم استقرار أركان المثلث سالف الذكر، وهو شيء لا يمكن التنبؤ بعواقبه.

خاتمة

Conclusion

تأثرَ تَعلُّمُ اللغة الأجنبية في اليابان وتدريسها في عصر العولمة، بفكرة التمازج الدولي التي تدمج بين التأثر بالأنموذج الإنجليزي من ناحية، والحفاظ على الهوية الوطنية من ناحية أخرى. فجوهر اتباع الأنموذج الإنجليزي هو التركيز بشدة على تنمية التفاهم الدولي ومهارات التواصل الثقافي بين دول العالم، وذلك بإعطاء لهجة وثقافة الطبقة الوسطى من أصحاب البشرة البيضاء جل الاهتمام دون غيرها من اللغات والثقافات التي تشكل التنوع اللغوي والعرقي في اليابان وباقي أقطار العالم. وعلى

الجانب الآخر يظهر الإعلاء من شأن ثقافة اليابان من خلال إبراز الهوية الوطنية، وبناء صور مثالية نموذجية للُّغةِ والثقافةِ اليابانيتينِ المميزتينِ لها عمن يمثلون الثقافة الأنجلو-أمريكية. وربما يُذَكِّرُنَا هذا بصحة قول أوسيكي (Oseki 1999) بأن هالة النور المحيطة بقضية التعايش الثقافي بين شعبين أو حتى تعدد الثقافات لا تنفي أن الجوهر الكامن لها هو تدعيم التقاليد والثقافة والهوية الوطنية اليابانية، وكأن قوى الجذب والشد الثلاثية بين اتباع الأنموذج الإنجليزي وتأكيد الهوية الوطنية ودعم التنوع اللغوي والثقافي تمثل بالفعل مثلثاً متساوي الأضلاع تشد فيه زاويتان الزاويةَ الثالثة بقوة؛ بمعنى أن قوى الأنموذج الإنجليزي ودعم القومية اليابانية، تتمتعانِ بمعايير راسخة ومثالية، بالرغم من دعوى التمازج الدولي والاعتراف بالتنوع اللغوي الثقافي داخل اليابان. وعلى النقيض من ذلك لا تُظهِر برامج تعليم اللغة اهتماماً كافياً بالتنوع العرقي واللغوي المتنامي يوماً بعد يوم على الصعيدين المحلي والعالمي ولا بالحاجة للتعايش الديمقراطي بين عامة سكان اليابان والأقليات العرقية واللغوية الأخرى المكونة لنسيج المجتمع الياباني وباقي سكان العالم من ذوي المشارب المتباينة في سائر أصقاع الأرض. لذا فالوضع الحالي يبشر بشيءٍ من التفاؤل بسبب زيادة عدد المدارس الثانوية التي تدعم تدريس لغات أخرى غير الإنجليزية، وهو اتجاه يتوقع أن يستمر، وقد يصبح يوماً ما منافساً مكافئاً يستطيع مجابهة قوى الدعوة للقومية أو الدعوة لأمركة الحياة اليابانية عن طريق ترسيخ الإنجليزية، ليعتدل بذلك ميزان القوى المتفاعلة داخل المجتمع الياباني.

ملاحظات

(١) لا يعدُّ التحول الثقافي نحو الأنموذج الأمريكي الأبيض عملية مكتملة، لما يحتويه من عمليات التكيّف مع العادات المحلية، ووجود حالات من التزاوج والتهجين

الثقافي، فمثلاً يشير ريتسر (Ritzer 1998) إلى ما تقوم به سلاسل مطاعم ماكدونالدز من تنويع لمنتجاتها وظروف العمل بحيث تنسجم وتتوافق مع الظروف المحلية لليابان. كما أنَّ ما يذهب إليه بعضُهم من اتِّباعٍ لأساليب معينة في تجميل الجسم، كإقبال الكثيرين على صبغ الشعر باللونين البني والأشقر وإزالة الرجال للشعر من أجسادهم قد لا يعكس الرغبة في أن يتشبه اليابانيون بأصحاب البشرة البيضاء الأمريكيين والإنجليز من أصل قوقازي (على نحو ما سنرى في الفصل الذي كتبه ميلر Miller). صحيح أنه لا يمكن تفسير هذه الظواهر الاجتماعية من منظورٍ واحدٍ فقط، غير أني أؤيد الرأي القائل إنَّ عملية "الأمركة" تؤثر في الإعجاب بهذه الظواهر بكل تأكيد.

(٢) بالرغم من قولنا إن الإنجليزية لغة دولية English as an International Language (EIL) كباقي اللغات يُعَدُّ قولاً وسطاً وأمراً أكثر قبولاً واستساغةً (انظر: Pennycook 1994; 1998)، إلا أن وصف الإنجليزية بأنها اللغة الدولية الوحيدة في العالم، لهو أفضلُ دليلٍ على مدى تمسك اليابانيينَ بالإنجليزية والانتماءِ إليها.

الفصل الثاني

العولمة ومجتمعات الشتات وتعليم اللغة في إنجلترا

Globalization, diaspora and language education in England

روكسي هاريس وكونستانت ليونج وبن رامبتون
Roxy Harris, Constant Leung and Ben Rampton

يهدف هذا الفصل[1] إلى:

- تحديد الأساليب التي غيرت من خلالها مفاهيم "العولمة" و"الشتات" لطرق فهمنا لقضايا اللغة، والعرق، والدولة.
- وصف رد فعل السياسة التعليمية تجاه هذه التغيرات خاصة فيما يتعلق بالطلاب الوافدين ومن لهم علاقة بقضية الشتات.
- إلقاء الضوء على بعض جوانب الحياة داخل المدارس وفشل السياسة الحالية في التعامل مع المشاكل المدرسية.

تمثل إنجلترا الإطار العام للمناقشات التي يدور حولها هذا الفصل، ولا تتعدى بعض العمليات التي يتناولها حدود السياق التاريخي الإنجليزي على المستوى المحلي. لكن الفشل الذي حاق بالسياسة التعليمية الإنجليزية في محاولة التعامل بشيء من التوازن مع قضية التعددية اللغوية في عصر العولمة لا يعني أنها الدولة الوحيدة التي

فشلت في ذلك؛ فكثيرة هي البلدان التي حُكِم على الناس فيها خطأ بسبب مفردات "المجتمع" و"المتحدث الأصلي" التي تُسلِّم بها السياسات التعليمية، وحقيقة الأمر أن ما نحاول طرحه في هذا الفصل يلخصه تعليق كاميرون ماكارثي (McCarthy, C 1998: 154- 5) على أمريكا الشمالية بقوله:

> ثمة نتائج هامة للفرض القائل إن الثقافة متعددة الجذور، وهي نتائج لها تأثيرها على المناهج الدراسية السائدة وقضايا التعددية الثقافية التي ما زالت تمثل الثقافة والهوية بشكل جامد وغير معتمد على نظرية صحيحة...لذا ينبغي على المنادين بالتعليم متعدد الثقافات أن يهتموا بواقع حياة الطلاب المعاصرين في عالم ما بعد الاستعمار الذي تهيمن عليه أفكار العولمة وثقافة السوق، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار أن التعليم المدرسي هو أحد المجالات التي اهتم الدارسون فيها بقضايا الهوية والثقافة.

ويمكن وضع إطار تاريخي لطرحنا في هذا الفصل يتناول فيه الجزء الأول ردود الفعل التعليمية تجاه التنوع العرقي واللغوي في النصف الثاني من ثمانينيات القرن العشرين قبل أن يعلو نجم العولمة في سماء القضايا الأكاديمية والحوارات اليومية، ثم نعرج بعد ذلك على عرض لبعض معوقات فهمنا للعلاقة بين اللغة والعرق والدولة المستقلة على مدار السنوات العشر أو الخمس عشرة المنصرمة التي فرضتها العولمة علينا. أما تأثير العولمة في السياسة التعليمية بصفة عامة وفي تدريس اللغة على وجه الخصوص فهو المحور الذي يدور حوله القسمان التاليان من الفصل، ثم نختم الفصل بعد ذلك بتقديم تصورين للفجوة بين ما يحتاجه الطلاب وما تضطر السياسة التعليمية إلى تقديمه لهم.

التعليم واللغة وقضايا العرق في الفترة من ١٩٧٠م– ١٩٨٥م: "تقرير سوان"

Education, language and ethnicity c. 1970- 1985: the Swann Report

يعد تقرير"سوان" المنشور عام ١٩٨٥م بعنوان "التعليم للجميع: تقرير لجنة تقصي الحقائق في واقع تعليم أطفال الأقليات العرقية" آخر تقرير حكومي مهم يُعنَى بالتنوع اللغوي والعرقي في ميدان التعليم، ويقدم عرضاً مفصلاً للقضايا المحورية والتدابير السياسية التعليمية في إنجلترا وقتئذ.

لقد اختلف توزيع السلطة في رسم السياسة التعليمية عما هو عليه الآن، فلم يكن للحكومة المركزية أية سلطة مباشرة على وضع المناهج التعليمية؛ لأن اتخاذ القرار في تحديد مواصفات المنهج كان من اختصاص المعلمين وإدارات المدارس التي نفذت ما فرضته عليها الإدارات التعليمية المحلية بحذافيره، في حين قدمت الحكومة المركزية الدعم المادي والتمويل اللازم لمعلمي الإنجليزية بصفتها لغة ثانية ومستشاري المناهج متعددة الثقافات الذين قدموا خدماتهم لإحدى جهات الإدارات التعليمية المحلية، أو وُزِّعوا على إحدى المدارس. كما أسندت الحكومة المركزية إلى الإدارات التعليمية المحلية مسؤولية التحكم في النظام التعليمي، والإنفاق عليه، بمعنى أن الخدمات التي تقدمها تلك الإدارة التعليمية المحلية، خرجت من عباءة الحكومة المحلية المتمثلة في مستشاري العاصمة، أو المقاطعة، أو حتى الإقليم، أو الحي، حيث شجع ما للعضو المحلي المنتخب من سلطات على وجود حوار مع ممثلي الأقليات العرقية ذوي التأثير الأعلى في سير الانتخابات بشأن القضايا التعليمية. ولقد اعتادت تلك الأقليات على التعبير عن اهتماماتها ومشكلاتها وآمالها التعليمية بشكل مباشر وصريح، بسبب ما تمتع به الكثيرون منهم من نفوذ اقتصادي، الأمر الذي ظهر في تعاطفهم مع مشكلات العمالة، ودعمهم للحركات العمالية، والضغط الذي مارسوه على الإدارات المركزية

فيما يتعلق بقضايا المساواة في الحقوق، الذي حقق نجاحاً ملحوظاً في كفاحهم من أجل الاستقلال في الآونة الأخيرة، فعملت تلك التدابير السياسية على أن تقوم سياسة تطوير التعليم على مبدأي الإقناع والحوار في أعقاب أحداث الشغب عام ١٩٨١م، فما كان من تقرير "سوان" إلا أن وضع نصب عينيه الوصول إلى نظرة للأقليات العرقية تجتمع فيها الحكومة المحلية والنقابات التعليمية وجمعيات الأقليات على كلمة سواء.

يحق لنا أن نسأل عن طبيعة وجهة النظر الموحدة هذه، فلقد عرض سوان رؤية تنتظم فيها المجتمعات، بشكل سليم، داخل نسيج الدولة ككل، ونظراً لأن بريطانيا تتألف من مجتمعات صغيرة داخل نسيج مجتمع أكبر[٢]، فقد حرصت تلك الرؤية على إحداث نوع من التوافق بينها في ضوء إرثها الاستعماري في الماضي، من ثم اعتبر التقرير في مجمله هذه الأقليات العرقية جماعات معروفة ومعترفاً بها، تتمتع بقدر من الاستقرار والثبات. كما ألقى التقرير الضوء على أية عُرىً تحاول من خلالها الأقليات العرقية الارتباط بالعالم الخارجي، وانصب اهتمام التقرير الأساسي على الأقليات المنحدرة من أصل كاريبي أو من جنوب آسيوي، انظر لجنة المعايير التعليمية (DES 1985: 649)، معتمداً في ذلك على الدراسات والتقارير البحثية التي أجريت على تلك الأقليات. (انظر: Taylor 1981، Taylor & Hegarty 1985). ومن الجدير بالذكر أن التقرير استبعد النظرة الأوروبية في تدريس لغات الأقليات بدعوى أنها جماعات بريطانية تعيش داخل حدود بريطانيا[٣]، ووصف ما رآه أفرادها من العيش في دول أخرى بأنه "خرافة البديل" myth of an alternative و"خرافة العودة" myth of return (انظر: لجنة المعايير التعليمية DES 1985: 20-1)، نظراً لأن أهمية إتقان لغة الأقلية تتجلى في الخدمات الاجتماعية المحلية فقط، وليس في الأسواق العالمية. (انظر: لجنة المعايير التعليمية 1985: 409-10)، علاوة على اقتصاره على وسائل

الإعلام البريطانية من تلفاز وصحافة دون غيرها. (انظر: لجنة المعايير التعليمية 1985: 16, 38-44).

تتكون الإستراتيجية التعليمية التي اقترحتها اللجنة من ثلاثة عناصر أساسية، أولها ضرورة التغلب على أي معوق ثقافي ولغوي تعاني منه الأقليات، مثل معاناتهم أثناء تدريس الإنجليزية كلغة ثانية. وثاني هذه العناصر هو ضرورة احترام *كل الأطفال، سواء كانوا من الأقلية أو الأغلبية*، إيماناً بثقافة الأقلية واعترافاً بغناها. أما ثالثها فهو ضرورة إزالة كل أشكال الفصل العنصري من نظام المدارس الحكومية، بأن يتم تدريس الإنجليزية لغةً ثانيةً دون أدنى تفرقة بين الدارسين، وأن تتاح الفرصة لدراسة لغات الأقليات للجميع في حضور هيئة تدريس ثنائية اللغة تمد يد العون للكل. (انظرْ لجنة المعايير التعليمية ١٩٨٥م، الفصل السابع). من هنا تمثل دور المدارس الحكومية في محو مظاهر العنصرية والنبذ التي تعرض لها طلاب الأقليات العرقية، وضمان اهتمام جميع الطلاب بما يتمتع به طلاب الأقليات من غنىً ثقافي بدلاً من محاولة البحث عن خلفيات ثقافية ولغوية محددة قد توجد لدى تلك الأقليات العرقية أو لا توجد لديهم البتة. خلاصة القول، أن ما رمى إليه تقرير سوان هو المحاولة الجادة لدمج الأقليات مع باقي أفراد المجتمع الإنجليزي ليشعر الكل بهوية قومية واحدة (وهو ما عبر عنه عنوان التقرير صراحة بشعار "التعليم للجميع").

صيغَ تقرير سوان في فترة ساد فيها الاعتراض على أنماط التمييز القائم على العرق والجنس، ونُشِرَ في فترة ذاع فيها صيت رئيسة الوزراء البريطانية مارجريت ثاتشر ذات التوجه نحو الاهتمام بقضايا العرق في أعقاب الحرب في جزر فوكلاند(*)

(*) هي الحرب التي قادتها إنجلترا ضد الأرجنتين عام ١٩٨٢م بعد غزو الأخيرة للجزر وإعلان ضمها للأرجنتين التي هزمت شر هزيمة.

Falklands جنوب المحيط الأطلنطي (يطلق عليها بالإسبانية اسم مالفيناس Malvinas) وما تلاها من انتصار ساحق لحزب المحافظين في انتخابات عام ١٩٨٣م، فكان التقرير بذلك نصاً تحررياً عظيم الشأن خاصة في اهتمامه الملحوظ بقضايا العنصرية وإصراره على فكرة أن الأقليات جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع البريطاني. وعلى الجانب الآخر، هناك مَن يحمل وجهة نظر مغايرة نوعاً ما، حيث يرى بعضهم أن التقرير قد غض الطرف عن أمور كثيرة، منها النقد الذي وجهه القائمون على تدريس لغات الأقليات لرفض النظام التعليمي القائم دعم تعميم التعليم ثنائي اللغة في جميع أنحاء بريطانيا (انظر: المجلس القومي لتدريس اللغة الأم NCMTT 1985). لكن هذا لا يعني أننا بصدد إيضاح نواحي القوة والضعف في تقرير سوان، بل يهمنا إلقاء الضوء على المناخ التعليمي والسياسي السابق لعملية التحول نحو السوق الرأسمالي المتحرر الحديث التي تمخضت عن العولمة.

العولمة
Globalization

ما زالت العولمة في طور النمو، ولم تصل إلى حد الاكتمال بعد، وهي وثيقة الصلة بتطور السوق الرأسمالي الحر ومتطلباته، كما يرى أبركرومبي وزميله وارد (Abercrombie, N and Warde, A):

> تنتقل كميات ضخمة من الأموال بين الأسواق الأجنبية في مختلف الدول (وهي كميات تزيد على حاجة التجارة الدولية)، الأمر الذي عاد على شركات ذات طابع عالمي بأموال طائلة تفوق ما يعود على شركات وطنية كبرى (مثل مايكروسوفت، ونايك، وفيرجن، وسوني، وماكدونالدز) وما تلا ذلك من إغراق الأسواق العالمية بطيف واسع من

منتجات دول مختلفة.... وفي حين تفتتح مصانع محلية وتغلق أخرى أبوابها، تعاني عدة دول من تخبط في سياساتها الاقتصادية القومية".

(انظر: Abercrombie *et al* 2000: 12-3)

أما أبادوراي (Appadurai, A. 1990) فيصف العولمة بأنها شبكة تتدفق مكوناتها عالمياً وبشكل مكثف، ذاكراً من مكوناتها أبعاداً عدة (انظر: Jameson: 2000) مثل "البُعد العِرقي" الذي يشير إلى تدفق حشود من البشر (كأن يكونوا في صورة سياح، أو مهاجرين، أو لاجئين، أو منفيين، أو عمال ضيافة)، و"البعد التقني" المتضمن التداول السريع للتقنية بمختلف أنواعها بين المنظمات والمؤسسات متعددة الجنسيات والمؤسسات القومية والحكومية، وكذلك "البعد التمويلي" الدال على تدفق وانتقال رؤوس الأموال بين أسواق العملة وتداولات البورصة، و"البعد الإعلامي" الذي يشير إلى تقنية المعلومات (بما في ذلك الصحف والتلفاز والأفلام السينمائية)، و إلى صورة العالم التي ترسمها هذه التقنية، وأخيراً "البعد الأيديولوجي"؛ أي التنظير الأيديولوجي لقضايا الحرية والديموقراطية ومثيلاتها من القضايا.

ظهر للعولمة تداعيات عدة على الدولة، فأصبح مثلاً من العسير على دولة ما، أن تفرض سلطانها وهيمنتها الكاملة على أراضيها بالمفهوم التقليدي، وذلك في ظل الأبعاد المُشار إليها آنفاً، التي ألغت بشكل عملي فكرة الحدود الجغرافية بين الدول.(انظر: Abercrombie *et al* 2000: 15)، وبعد أن كان طموح أي دولة هو تكوين الإمبراطوريات والهيمنة الاستعمارية على باقي الدول، باتت الدولة مجبرة على القيام بدور المضيف للأعمال التجارية العابرة للحدود الدولية التقليدية بهدف جذب الاستثمارات عن طريق ما توفره من بيئة آمنة ومستقرة لها، وما تقدمه من قوانين

منظمة لتلك الاستثمارات، وكذلك الأيدي العاملة الماهرة ذات الأجر الزهيد (انظر: بومان Bauman 1998، واتحاد الصناعة البريطاني CBI 2000).

كان لهذه التغيرات عظيم الأثر في شخصية العمالة المهاجرة؛ حيث شجعت بريطانيا على مدار عقود ثلاثة (هي خمسينيات وستينيات وسبعينيات القرن العشرين) تدفق أعداد غفيرة من العمالة ذات جنسيات مختلفة إليها، بل عملت على استقرارهم للعمل في قطاعات التصنيع، والنقل، والصحة، التي تعزف العمالة البريطانية عن الالتحاق بوظائفها. (انظر: روز وآخرين: Rose *et al* 1969)، مما أدى إلى ظهور طبقة عاملة مستقرة نسبياً تتألف من جماعات عرقية مختلفة وضعها سوان نصب عينيه في تقريره. وبالرغم من انخفاض أجورهم، إلا أن ما تمتعوا به من أمان واستقرار وانخفاض في أسعار تذاكر السفر، ساعدهم على ترسيخ سؤددهم في مناطق نشاطهم. لكن الملاحظ أن ذلك التوازن بين الفرص المقدمة والقوانين المنظِّمة قد اختل أو لنَقُل انقلب رأساً على عقب، جراء انتشار الفكر الرأسمالي العالمي الذي تغيرت على إثره نوعية التدابير المتخذة على النحو الذي يصفه مارجينسن Marginson:

> "من المتوقع زيادة معدلات السفر والسياحة داخل دول أوروبا في الفترة من ١٩٩٥م إلى ٢٠٠٥م بنسبة ٧٨٪. (انظر: منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD 1966a:30)، وخلافاً لما كانت عليه الحال من قبل، فقد أصبح بإمكان الأشخاص المنتقلين إلى بيئة عمل جديدة في دولة غير مسقط رأسهم، أن يبقوا صلتهم ببلدهم الأم قوية من خلال أنظمة ووسائل الاتصالات والإعلام، مما يعني كفاءة المهاجرين في المحافظة على هوياتهم في بلد الشتات، ونجاح مقاومتهم للاندماج والانخراط الكامل في الموطن الجديد".
>
> (انظر: Marginson 1999: 2)

سمحت هذه التطورات الجديدة بنمو "المجتمعات العابرة للقوميات" transnational communities" التي:

"تميزت بالتشابك والتعقيد في العلاقات الداخلة فيها، وألغت حدود المكان، وزاد في ظلها عدد الأشخاص الذين يمكن وصفهم بأنهم يعيشون حياتين (أي لهم أنشطة في بلدين مختلفين، ويتحدثون لغتين على الأقل)، كما ينتقلون بسهولة بين الثقافات المختلفة، وبالطبع يمتلكون أكثر من منزل في حِلهم وترحالهم؛ ليتمكنوا من متابعة مصالحهم الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، التي تتطلب وجودهم في كلا البلدين في آن واحد".

(انظر: Portes 1997:16)

ويرى بورت ملامح أساسية ثلاثة تعد العلامة الفارقة بين المجتمعات الدولية المعاصرة ومجتمعات فترات الهجرة السابقة: "أولها الاتصال الفوري والمباشر بشكل ألغى الحدود الجغرافية، وأصبح القاصي دانياً، وثانيها تنامي عدد الأشخاص المشاركين في هذه الأنشطة، وثالثها تحول هذه الأنشطة إلى عُرف متبع خاصة بعد زيادة أعداد المقبلين على نمط الاتصالات الحديث بشكل غير مسبوق" (Portes 1997:18)، وبذلك نقول إن الهوية الاجتماعية تواجه حالة من الاضمحلال المتزايد:

"فلقد سمح مدى العلاقات والتعاملات واسعة النطاق -التي تخطت حدود الدولة المعروفة في الماضي- لتحالفات الأقليات في بلد الشتات أن تتوسع أكثر وأكثر، وأن تلقى قبولاً أوسع؛ فلم يعد بلد المنشأ لشركة أو منظمة ما مستقراً وثابتاً، وكذلك لم تعد هناك نقطة انتهاء أو محطة وصول نهائية يتوجه لها الأفراد ورجال الأعمال عالمياً، علاوة على

انتهاء فكرة ضرورة التوافق بين الهوية الاجتماعية والهوية القومية للفرد.... إن دعاة القومية في القرن التاسع عشر الذين غرسوا فكرة "مكان" لكل "جنس"، بأن يكون لكل هوية اجتماعية مكان محدد على خريطة العالم لم يجنوا إلا سلسلة من المدن الكونية cosmopolitan cities، وازدياد مطرد من الهويات الدولية التي لا يمكن توافقها مع نظام الدولة ذات السيادة القديم بأي حال من الأحوال"

(انظر: Cohen 1997:175)

تتجلى هذه المدن الكونية التي يشير إليها كوهين في مراكز النفوذ المالي والنقل والاتصالات، ومن ثم يقطنها أشخاص على درجة عالية من التنوع والاختلاف الطبقي كما هي الحال في التنوع الإقليمي بإنجلترا، حيث وصلت نسبة الطلاب ذوي الأصول العرقية في المرحلة الابتدائية إلى ٢,٦٪ في مدارس الشمال الشرقي، و٢,٧٪ في مدارس الجنوب الغربي، بينما وصلت نسبتهم في لندن إلى ٦٥,٥٪

و٣١,٢٪ خارج لندن و١٥,٩٪ في منطقة الأراضي الوسطى الغربية West Midlands[٤]، مما كان له عواقبه على الصعيد اللغوي، مثلما ظهر في دراسة مسحية حديثة للغات التي يتحدثها أطفال المدارس بلندن (انظر: Baker, P and Eversley 2000:5) من أن عدد اللغات المتحدثة داخل المنازل في منطقة لندن الكبرى يزيد على ٣٥٠ لغة، تسود الإنجليزية عليها بنسبة ٦٧,٨٦٪ من إجمالي ٨٥٠,٠٠٠ تلميذ الذين شكلوا عينة الدراسة. وفي الوقت نفسه كان لمتغيريّ الثروة والدخل ظهور وتأثير كبيران على تلاميذ لندن دون باقي مناطق المملكة المتحدة الأخرى (انظر: Abercrombie *et al* 2000:126)؛ لأن لندن هي مقصد الصفوة والمتخصصين ورجال الأعمال من جميع أنحاء العالم، كما أنها –وهو الأمر الذي يثير العجب– موطن لأعداد غفيرة من العمالة

قليلة الخبرة الرخيصة فيما يسمى بالاقتصاد الخفي hidden economy[٥] (انظر: هانرز Hannerz 1966 129-31، وانظر أيضاً: Cohen 1997: 167-9).

ولا يقتصر هذا النوع من المدن على كونه مجرد "محطة أو عقدة فى شبكة"، بل هي أماكن تتقارب فيها وتختلط التقاليد الثقافية في أنماط متباينة ومختلفة ليتمخض عنها مزيج شديد المغايرة لهذه التقاليد في صورتها المنفصلة، ويبرز من ذلك الفروق العرقية والثقافية وما يرتبط بها من صور الحياة كالطعام، والملبس، والموسيقى، وأسلوب الحوار، التي تحولت إلى مصدر للقيم الجمالية، أو سلعة تباع وتشترى، أو كلا الخيارين معاً، فتظهر في شكل منتج فني أو تباع لعدد كبير من المستهلكين، وليس للصفوة من السياح ورجال الأعمال الدوليين فقط. وبوصف هذه المدن نقطة التقاء لحشود من يمثلون دولاً مختلفة تفرَّقت عن موطنها الأصلي، فهي بيئة خصبة لوجود مستويات عليا من التعليم والوعي تسمح بامتزاج عدد كبير من الثقافات المحلية لهذه الحشود (راجع: Hannerz 1996 135-137، وأيضاً Portes 1997)، وبالرغم مما ينتج عن ذلك الامتزاج من بُنىَ وعمليات متباينة في أماكن مختلفة من العالم، إلا أن تناول هول (Hall 1990:235-6) لتجربة السود في المملكة المتحدة تعكس الديناميكيات الثقافية للمدن العالمية بشكل عام حيث يقول:

> "يمكن تعريف تجربة الشتات بما يميزها الآن من امتزاج وتنوع لأنماط عدة من البشر، أي بمفهوم "الهوية" شديد الصلة بالاختلاف والتباين ليتولد عنها ما يسمى بالتعددية المتجانسة، وليس بوصفها عملية تشتت في جوهرها أو معناها الاصطلاحي، وبذلك تصبح هويات الشتات الهويات التي تدخل في عملية لا نهائية من إعادة إنتاجها من خلال ما يعتريها من تحول وتباين دائمين.... فها هم شباب السود الممارسون

للثقافة والنقاد في بريطانيا يعترفون ويستكشفون في أعمالهم هذه "القيمة الجمالية للشتات" diaspora aesthetic وأبعاد صورها المختلفة عقب تجربة فترة ما بعد الاستعمار".

كما يستشهد هول بقول ميرسر Mercer إن:

"ثمة عملية "مزج" ديناميكية قوية يتداخل فيها طيف واسع من الأشكال الثقافية، فيحدث تناسق بين عناصر من الثقافة المهيمنة ثم يُعاد تشكيل هذه العناصر بشكل يمحي ما كانت تحمله من إشارات لتعطي معناها الرمزي الجديد، وهو ما يتجلى على الصعيد اللغوي عندما تنقلب الأنماط اللغوية المعاد تشكيلها إلى خليط من اللغات creoles، أو إلى لغة الشارع الدارجة patois المغايرة للغة القياسية، أو إنجليزية السود المنقحة Black English decenter لتسحب بذلك البساط من هيمنة الإنجليزية بإدخال هذه الأنماط عليها (يقصد بالإنجليزية هنا اللغة القياسية السائدة في حوارات البريطانيين الأصليين) من خلال التعديل في نهايات الكلمات وبوادئها، أو صيغ إعادة التأكيد، أو التغييرات الأخرى التي تشمل دلالات المعنى أو التركيب اللغوي أو دلالات الألفاظ".

(انظر Mercer 1988:57)

وسوف نلقي الضوء على البعد اللغوي، والطرق التي شكلت ردة فعل السياسة التعليمية في أقسام لاحقة من الفصل، وذلك لما يستدعيه منطق التناول من التعرض لمفهوم العلاقات العرقية كما قدمها تقرير سوان فيما يلي.

لقد رسم تقرير سوان صورة للجماعات العرقية البارزة والمعترف بها في بريطانيا، بوصفها قلب الإمبراطورية البريطانية النابض، متخذاً على عاتقه مسؤولية

كشف اللثام عن مدى التلازم بين كلمة "أقلية" وفكرة الدونية سواء في الواقع أو الممارسة الفعلية، أو على مستوى التصور الشائع لحال هذه الجماعات (انظر: لجنة المعايير التعليمية DES 1985:212) حيث وضعتها الصحف والإذاعة في قالب الدونية الذي تتصف به أماكن وجودهم بكثرة في حواري وأزقة قلب المدينة حيث الحرمان والفاقة (انظر: لجنة المعايير التعليمية 1985:213). والحق أننا لسنا بصدد تفنيد كل جانب من جوانب تلك النظرة للأقليات، فما زالت ممارسات العنصرية والتفرقة على أشدها ضد كثير من ذوي الأصول العرقية من الأقليات، وإنما ينصب جل اهتمامنا على التحديات التي وضعتها العولمة أمام فهمنا لهذه الممارسات.

لقد أصبح لأبناء وأحفاد المهاجرين، في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، علاقاتهم ومصالحهم وآمالهم التي تختلف كماً وكيفاً عن مصالح وآمال آبائهم وأجدادهم (انظر: القسم التالي)، في حين تسببت القلاقل السياسية الحديثة كانهيار الاتحاد السوفيتي، و"المعسكر الشرقي" في زيادة نسبة الهجرة غير الشرعية خلال تسعينيات القرن العشرين سواء إلى بريطانيا أو أوروبا وآسيا (انظر: Papastergiadis 2000:48) ، ومن ثم زاد الطلب على الملاجئ في المملكة المتحدة[٦]، كما زادت نسبة العاطلين والمشردين منهم "إما محرومون من الخدمات التي يتمتع بها المواطنون كالحصول على وظائف، وإما أن تمنحهم الدولة بعض الاهتمام لطول بقائهم على أراضيها" (انظر: Fiddick 1999:13)، ناهيك عن عدم تمتعهم بأي وجود سياسي وكأن لسان حال الحكومة البريطانية هو: "لدينا جميعاً رغبة قوية في تجاهل هؤلاء المهاجرين غير الشرعيين قدر المستطاع خاصة على الصعيد السياسي، وعليهم في مقابل ذلك أن يتحاشوا الاحتكاك بالهيئات والمنظمات الحكومية" (انظر: Grabiner 2000:17).

وعلى النقيض من ذلك، يتمتع أفراد مجتمع الشتات بمزايا عدة في عصر التدفقات والحشود العالمية:

"يختص أفراد الجماعات، المشتتة بطبيعة الحال، بميزة هامة تتمثل في أنهم أكثر تحرراً في تنقلاتهم من المواطنين الأصليين الذين ترعرعوا على أرض أوطانهم، بمعنى أنهم أكثر مرونة وقابلية للحراك الدولي الذي يستلزم منهم تغيير محل إقامتهم وعملهم بشكل مستمر نوعاً ما. ويجول بخاطري تلك النظرة الدونية لرعايا أي دولة تمر بمراحل اضطرابات أثناء عملية بنائها في عصور غابرة، أو في بعض الأماكن حالياً، وبات هؤلاء المشتتون في مختلف بقاع الأرض ينظر لهم على أنهم مصدر لكل ما هو مشين، ثم أصبح الحال على خلاف ذلك في عصر العولمة؛ أي أن تلك النظرة تحولت من نظرة شك وريبة، إلى نظرة احترام وتقدير بسبب ما يمتلكه هؤلاء المشتتون من مهارات لغوية وقدرة على التكيف مع الثقافات الأخرى، بل تكوين علاقات في دول أخرى، الأمر الذي حمى معه وطيس المنافسة الدولية في أسواق العمالة والخدمات ورأس المال".

(انظر: Cohen 1997: 168-9; Bauman 1998: 2)

لقد أضحت المدينة الكونية تربة خصبة للإبداع الثقافي والفرص التجارية، وحينما يمل الناس مما تعرضه قنوات الاتصال والإعلام المحلية أو ما يسمى بالقنوات الأرضية من مواد مملة أو عنيفة، أصبح بإمكانهم متابعة وسائل الإعلام الفضائية حيث البرامج الأكثر تشويقاً وتوافقاً مع ثقافاتهم (انظر: Morley and Robins 1995). ويرى

بعض المحللين أن محاولة الدمج والترحيب التي حاول سوان الدفاع عنها كحقوق للأقليات في بريطانيا، أصبحت في ظل العولمة قيداً يحد من نشاطها (أي الأقليات)، كوصفنا مثلاً للمصادر اللغوية ذات البُعد الدولي الكبير بأنها "لغات محلية" [٧]، لذلك من المحمود ألا ننظر لبريطانيا على أنها المقر الدائم والأكثر جذباً في العالم، وهو ما يعلنه كوهين صراحة في معرض حديثه عن "الغربة المؤقتة" sojourning بقوله:

> "يتمتع أبناء الطبقات الجديدة ممن تعلموا واكتسبوا المهارات الحديثة، بقدرٍ من المرونة يمكنهم من الهجرة المتكررة، والتعامل بفاعلية مع مراكز القوى والثروة والفرص الجديدة المتاحة في قطاعي التجارة والصناعة...كما يتميز هؤلاء باللباقة والحساسية السياسية والدقة في اختيار مسكنهم... حيث ساعدت ثورة الاتصالات والتنقل العالمي وحاجة الأمم لجذب الاستثمارات الأجنبية للشركات متعددة الجنسيات، وكذلك الحماية والشرعية التي يحظى بها أبناء الأقليات في حلهم وترحالهم، وقدرة هؤلاء المغتربين على التكيف، ساعد كل ذلك على تغير النظرة لهم خاصة المهاجرين منهم إلى كندا والولايات المتحدة وأستراليا".
>
> (انظر: Cohen 1997: 164-5)

نخلص من ذلك بأن هناك مؤشرات قوية تدل على تشجيع العولمة على إعادة النظرة للجماعات العرقية سواء في إنجلترا أو في غيرها من البلدان، ولكن كيف انعكس ذلك على التعليم في إنجلترا وخاصة تعليم اللغة؟ وما مدى تأثر تلك النقلة التي حدثت منذ ١٩٥٨م على تعليم اللغة؟

التعليم واللغة في الفترة من ١٩٨٨م حتى ١٩٩٧م

Education and Language 1988- 1997

بعد مضي ثلاث سنوات من نشر تقرير سوان، شرعت حكومة المحافظين في تنفيذ برنامج رئيس لإصلاح التعليم، وهو ما تمخض عن ميثاق إصلاح التعليم Education Reform Act (ERA) عام ١٩٨٨م الذي توصف سياسته بطائرٍ جناحيه اقتصاديات السوق الحر الجديد والهيمنة الثقافية.

لقد مهدت سياسة الإدارة المحلية للمدارس بحيث أصبح ٨٢٪ من الإنفاق المدرسي في أيدي مديري المدارس ونظارها بحلول عام ٢٠٠٠م مقارنة بنسبة ٥٪ عام ١٩٩٠م. وقد أحدث ذلك نقلة نوعية في التعليم تخول لمدارس فردية إدارة نفسها بعيداً عن سلطة الإدارات التعليمية المحلية (انظر: هيئة المتابعة والمراجعة Audit Commission ٢٠٠٠م)، وبذلك انتقلت مسؤولية الإنفاق على برامج تدريس الإنجليزية كلغة ثانية من الإدارات التعليمية المحلية LEAs إلى المدارس ذاتها، بمعنى أن تقوم إدارة المدرسة بالتخطيط لهذه البرامج والإنفاق عليها من ميزانيتها الخاصة مقابل استقدام معاوني تدريس متخصصين، بدلاً من التقدم بطلب للإدارة التعليمية المحلية لإرسال مدرسين، وهي خدمة كانت مجانية قبل ذلك، مما مكن المدارس من توفير ما تراه مناسباً لسياستها التعليمية والإنفاق على تلك التدابير، بعد استجدائها للمدرسين وللتمويل الخاص بتدريس الإنجليزية كلغة ثانية وهو ما كان اختيارياً قبل ذلك. وبسبب كثرة أولويات الإنفاق الأخرى، لطالما قوبل طلب المدارس بالرفض وبالدعوة إلى تقليل الإنفاق على مثل تلك البرامج.

وفي الوقت نفسه الذي وجدت مبادئ السوق طريقها لأسلوب توزيع الموارد المتخصصة بشكل يخلق "سوقاً داخلية" تنافسية بين المدارس والإدارات التعليمية المحلية في التعليم الحكومي، اتسمت مسؤولية تصميم المناهج وتوصيفها للطلاب من سن الخامسة

وحتى السادسة عشرة بالمركزية، فلم يكن للمدرسين، كلٌّ على حدة، أو للمدارس سلطة اتخاذ قرار بشأن المناهج، لتحل بذلك سلطة القانون الجبرية محل ما نادى به تقرير سوان من إقناع وجدال. ثم تلا ذلك تأسيس سلسلة من الأحزاب القومية العاملة على وضع أسس لمناهج الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، وعدد آخر من المواد (لا يوجد بينها الإنجليزية كلغة ثانية)، ليتبلور جهدها في المنهج القومي الصادر في منتصف التسعينيات، الذي اتسم بجبريته القانونية على ما يزيد على ٨٠٪ مما يدرس يومياً، بالإضافة إلى نظام الاختبارات القومي للطلاب من أعمار السابعة، والحادية عشرة، والرابعة عشرة، مما أتاح عملية المقارنة بين أداء التلاميذ في مدارس مختلفة. وبالفعل تم الشروع في نشر نتائج هذه الاختبارات في جداول تقويم الأداء المدرسي بدعوى أن ذلك من الضرورة بمكان للسماح بإدخال عنصر جديد في السياسة التعليمية، ألا وهو "اختيار الآباء" للإمداد بنوع من "معلومات المستهلك"، إذا استخدمنا لغة السوق، مما يعطي للآباء حرية اختيار المدرسة التي يرغبون في إرسال أبنائهم إليها، طالما أن الطفل سيحصل على تمويل تعليمه من الدولة أينما حل، وفي أي مدرسة يشاء. ولم يكن ذلك الإجراء موجوداً في السياسة التعليمية قبل صدور ميثاق إصلاح التعليم عام ١٩٨٨م، حيث كانت الإدارة التعليمية هي الجهة المنوط بها توزيع الطلاب على المدارس الحكومية. وفي ظل هذه النقلة ظهر مزيج معقد من عملية التسويق والهيمنة المركزية، بمعنى أن تنجح المدارس في جذب الآباء إلى برامجها التعليمية المقدمة حتى تظل قادرة على المنافسة والحضور من خلال التعديل في أولويات الإنفاق على برامجها وفق رغبة أولياء الأمور، في حين فرضت الحكومة المركزية هيمنتها على اختيار المناهج كمدخل للعملية التعليمية وأسلوب لتقويم أداء تلك المناهج من خلال الاختبارات القومية كمخرج تعليمي (انظر: Heller *et al.* 1999: 89; Bernstein 1999: 252)

كان لهذه التدابير والتغييرات أثرها الحتمي في اتجاهات المدارس نحو دارسي الإنجليزية بصفتها لغةً ثانيةً، فما جاء في جداول تقييم الأداء المدرسي ليس إلا بيانات غير مفسرة؛ مما جعل وجود فوارق كبيرة بين المدارس في عدد الطلاب المقبولين في صفوفها وصمة عار على جبين المدرسة ذات الأعداد الأقل، ووضع الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية في مأزق، حيث بات يُنظَرُ لهم على أنهم تهديد لأداء المدارس الحكومية لما يسببونه من انخفاض في درجات الاختبارات تلك المدارس، ومن ثم يأفُل، نجمها وتقل شعبيتها بين أولياء الأمور، وينتهي الأمر بعدم حصولها على تمويل جيد. من هنا نرى التناقض بين ما دعا إليه تقرير سوان من ضرورة دمج طلاب الأقليات مع غيرهم من الطلاب الإنجليز ومعاملتهم على أنهم جزء من نسيج الوطن ككل، وما فرضته قوانين السوق الجديدة وأخلاقياتها التي أدت بالمدارس إلى إغلاق أبوابها أمام أبناء اللاجئين وغيرهم من الوافدين إلى إنجلترا.

صاحَبَ هذه التغييرات، التي تعد بمثابة ضربة ساحقة لتقرير سوان، عدد من التعديلات المتعلقة ببنود القضية محل الجدل، أهمها ما حدث في النظرة التقليدية للطبقة الاجتماعية، فلقد كان السبب الرئيس لفوز حزب المحافظين في انتخابات عام ١٩٨٧م العامة ما أسموه "تأثير لندن الغريب" Loony London effect الذي يدل على أن قادة حزب العمل في إنجلترا ما هم إلا ثلة من الخارجين المقيمين في لندن حيث التعددية الثقافية، وما يرتبط بها من عداء لقيم الإنجليز التقليدية، بمعنى أن ما سُمِّي بعد ذلك بالمدينة الكونية ليس إلا تهديداً سياسياً؛ ليصبح بذلك إقليم وسط إنجلترا، الهدف الرئيس للتنافس بين الأحزاب السياسية الكبرى، وتحل عبارة "وسط إنجلترا" محل عبارة "الطبقة الوسطى" لتعلن انتهاء زمن هيمنة الطبقة الاجتماعية على سير الأمور سياسياً.

إن ما تعرضت له الأفكار والموروثات التقليدية عن الطبقة الاجتماعية من أفول وعدم اكتراث لأهميتها لهو أحد منتجات إعادة التركيب الاقتصادي للمجتمع، الذي تمخضت عنه العولمة (كأفول نجم الصناعات القائمة على المنطقة الجغرافية مثل التعدين، وصناعة الصلب، وبناء السفن، وذيوع صيت قطاع الخدمات، وكذلك حدوث نقلة نوعية في التركيب الديموغرافي للأيدي العاملة بعد أن وصلت نسبة العمالة من النساء والسود إلى ٥٠٪ من إجمالي الأيدي العاملة (انظر: Apercrombie and Warde *et al.* 2000:167; Gilroy 1987:19; Reay 1998)، وسرعان ما انتشرت أيديولوجيتان جديدتان: أولاهما إبراز عدم التوافق بين أسس العصر الحديث القائمة على قيم الفردية، والاستهلاك، والسوق، والعلاقة التقليدية بين الطبقة الاجتماعية، والتآزر بين الأفراد، وما صاحب ذلك من اعتبار هوية العمالة محكًا للحكم عليهم، وكذلك من نقد وهجوم على الفكر الرأسمالي. أما الأيديولوجيا الأخرى فهي التناقض بين أفكار الصراع الطبقي والتمييز الأزليين، وبين الاهتمام المتنامي بالثقافة القومية السائدة بوصفها العروة الوثقى التي تجمع شتى عناصر المنهج القومي الجيد (مثال ذلك ما ذهب إليه تات Tate 1996)، الأمر الذي يعني، ببساطة، عدم إلقاء اللوم على الاقتصاد السياسي -الذي شمل الأفراد والهيئات الحكومية- في حال انخفاض مستوى الأداء المدرسي لأقليات بعينها، واللوم على الثقافة بدلاً من ذلك. لذا فالمشكلة تكمن في هؤلاء الأفراد أنفسهم وخلفياتهم الثقافية الضعيفة، فيتحول الأداء المتدني نسبياً لأبناء الطبقة العاملة إلى مشكلة تتعلق بالذكورة، وبات يُنظر إلى ضعف ولاء أبناء الطبقة العاملة من أصل كاريبي على أنه مشكلة عرقية.[٨] لذلك نود أن نلفت الانتباه إلى البون الشاسع بين ما جاء في تقرير سوان من إلقاء للضوء على أثر كلٍّ من الطبقة الاجتماعية والأصول العرقية في الإنجاز المدرسي

للطلاب (Des 1985: 71- 6)، وبين اعتراف جيلبرن Gillborn وجبس Gipps في المقالة المشتركة لهما بقلة البحث المنصب على الطبقة الاجتماعية. ومن النادر إيجاد دراسات لإنجاز طلاب الأقليات العرقية المَدَرسي تهتم بعاملي الطبقة الاجتماعية والجنس معاً بالرغم من الأهمية الواضحة لهذين المتغيرين. (انظر مقالة مشتركة لهما: 1996:16، وكذلك مقالة Gillborn 1997:377-80).

إن فصل الخطاب في ذلك كله هو وجود تغيرات وحدوث نقلات في النظام التعليمي بصفة عامة، لكن ما مظاهر ذلك في تعليم اللغة على وجه الخصوص؟ هناك عدة دراسات تفصيلية تناولت التغير الحادث في سياسة تعليم اللغة منذ أواخر الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات (مثل دراسات: Stubbs 1991; Cox 1995; Brumfit 1995; Cameron 1995: ch. 3; Rampton *et al.* 1997)، لكننا آثرنا الاقتصار على مناقشة أمرين يفيان بغرض ما نطرح من أفكار.

الأول هو كون اللغة وتدريسها أحد الموضوعات المحورية في تلك الحقبة (الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات)، وانقسام المنظرين والمتخصصين إلى فريقين، يمثل أحدهما الاتجاه التحرري للمعلمين والحكومة المحلية ونقابات المعلمين والباحثين والأكاديميين المعنيين بتاريخ تعليم الأطفال، والدعوة إلى النظرة المجتمعية لهذا النمط من التعليم ممثلة في تقرير سوان؛ والثاني يضم المنادين بالمحافظة على أسس تدريس اللغة من قواعد نحوية، وتراكيب معيارية، والعودة إلى طرائق التدريس التقليدية، (أمثال الحكومة المركزية، ومستشاري السياسة بها، وكثير من وسائل الإعلام القومية). وفي ظل تمتع المحافظين بالسلطة الشرعية والقانونية في النظام التعليمي المركزي الجديد، أصبح في مقدورهم توجيه مناهج تدريس اللغة كيفما يحلو لهم، وتهميش الآراء

المعارضة لرغباتهم تدريجياً بمرور الوقت، فأصبحت بذلك قضية التنوع اللغوي غير جديرة بالاهتمام.

أما الأمر الثاني فهو الاعتماد على الإنجليزية القياسية كرمز قومي شامل في هذا المضمار، لتكتسب بذلك احترام كلا الفريقين من المحافظين، أو المتحررين باعتبار الإنجليزية القياسية الأساس المعبر عن الهوية الوطنية الإنجليزية، ووسيلة نقل التقاليد القومية العريقة، والمطلب الأساسي لتحقيق الرخاء الاقتصادي القومي، وذلك من وجهة نظر المحافظين، أو النظر إليها على أنها نقطة الانطلاق لتحقيق الحراك الاجتماعي، وتكافؤ الفرص، والمشاركة الديمقراطية. ولكن بمرور الوقت تحول التنظير المعنيّ بالسياسة التعليمية نحو قولبة الإنجليزية في شفرة مستقلة بذاتها يمكن تحديدها ووصفها، وتقسيمها إلى وحدات صغيرة لتدرس لغةً أجنبيةً بالرغم من أنها في بلدها الأم، فترتب على ذلك أن أصبح اكتساب الإنجليزية القياسية مسألة اختيار شخصي، وإتقانها كفاءة فردية بعد أن كان اكتسابها معياراً للحكم على هوية الطلبة الاجتماعية ومدى انتمائهم للوطن والصورة التي يتمثلونها للمستقبل.

يمكن القول، بشكل عام إن واضعي السياسة التعليمية، قد يمموا وجوههم شطر الجوانب الاقتصادية للعولمة، مستقين منها فلسفة السوق الحرة الجديدة التي شكلت البعد الأيديولوجي العالمي منذ الثمانينيات وما بعدها، فدخلت قواعد السوق وآلياته إلى قواميس لجان تعليم اللغة والمدارس وأولياء الأمور، كما تلقت الإنجليزية القياسية دفعة إلى الأمام كعملة موحدة في أيدي الجميع، واجتثت شجرة العداء للطبقات الاجتماعية من فوق الأرض. لكن واضعي السياسة التعليمية أشاحوا بوجوههم عن ديناميكيات البعدين الإنساني والثقافي وثيقي الصلة بأبعاد العرق والشتات الملازمين للعولمة، ففرض المنهج القومي للغة قيم المجتمع البريطاني الثقافية،

غاضاً بذلك الطرف عن قضايا التنوع اللغوي، وواضعاً التمويل المقدم لدارسي الإنجليزية من الوافدين على المحك. وبالرغم من الإشارة قديماً إلى وجود فجوة بين واقع العولمة وصورة المجتمع، وهي الفجوة التي تسببت في صياغة تقرير سوان عام ١٩٨٥م، إلا أنها سَوَّقت لأفكار تعلم اللغة وللعرقية في عصر العولمة بشكل يفوق ما تلاها من سياسات.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ماذا حدث بعد إقصاء المحافظين من السلطة، ووصل حزب العمل الجديد إلى سدة الحكم عام ١٩٩٧م؛ أي بعد مرور سبعة عشر عاماً على شيوع اقتصاديات السوق الحرة بين أوساط العامة؟

تعليم اللغة منذ عام ١٩٩٧م وحتى الوقت الراهن

Language education 1997-

حين تولت الحكومة الجديدة مقاليد السلطة، عزمت على مواجهة مشكلة العزل الاجتماعي لطبقات أو أقليات بعينها، ومن ثم رسمت عام ١٩٩٨م إستراتيجية التعليم القومي National Literacy Strategy (NLS) بهدف قطع "دابر مستوى الأداء التعليمي المتدني في بريطانيا، وإيجاد حل للتأخر الدراسي لدى الطلاب ذوي القدرة التحصيلية المنخفضة" (انظر: Barber 1997:10). ولقد زعمت الحكومة نجاح الإستراتيجية في تحقيق مأربها رغم قضايا التقييم الشائكة التي لا ترتبط بموضوع المناقشة الحالي. فما هو جدير بالذكر وضع إستراتيجية العولمة نصب أعينها؛ لما رأته من دور محوري للمعرفة والمعلومات كمعياري النجاح والفشل في مجتمع القرن الحادي والعشرين، حيث جاء فيها: "لن يتسنى لنا جني ثمار هذا المجتمع الجديد، ولا توزيعها بشكل عادل إلا إذا توفر لكل فرد قدر كبير من المعرفة والقدرة على التعلم المستمر" (انظر Barber 1997:6)؛ لذلك خصص مبلغ مليار جنيه إسترليني لمدة سنوات ثلاث

حتى عام ٢٠٠٢م لاستثمارها في إطار "الخطة القومية للتعلم" التي تدخل ضمن برنامج تزويد كل المدارس بتقنية الحاسب الآلي المتصل بشبكة المعلومات الدولية كجزء من محاولة بناء "مدينة المعرفة...التي هي عنوان النجاح في العصر الرقمي الحالي" (تصريح لجوردون براون Gordon Brown وزير المالية البريطاني في ١٦ فبراير ٢٠٠٠م).

لا يعني الاهتمام بالتمييز الاجتماعي العودة إلى لتحليل الطبقي، وفي هذا الصدد يقر باربر Barber أنَّ: "هناك اتفاقاً على تحمل السياسة التعليمية المسؤولية عن تدني مستوى الأداء المدرسي في بريطانيا" (1997:10)، كما شاع القول بضرورة أن تحذو المدارس الحكومية حذو المدارس الأهلية. لقد استمرت "مبادئ السوق" في تشكيل العلاقة بين إدارات التعليم المحلي والمدارس وأولياء الأمور، الأمر الذي حكم بخصخصة المدارس والإدارات "الفاشلة" (مثل مناطق هاكني Hackney وإزلنجتون Islington بلندن) لتتولى الهيئات الإدارية والتعليمية الأهلية مسؤولية إدارتها.

كذلك لم تهدف إستراتيجية التعليم القومية إلى تزويد الأطفال بمهارات تقنية الاتصالات والمعلومات الجديدة، بل سعت إلى إلمامهم بأساسيات القراءة والكتابة (انظر: Barber 1997:6)، بالإضافة إلى تأكيد برنامج حزب العمل الجديد على رفض سابقيهم للديناميكيات الثقافية للعولمة.

تضم أنظمة الاتصالات الرقمية الجديدة عدداً ضخماً من الأنماط التعبيرية والقيم والاهتمامات والتصورات، وهي في جوهرها قوة جديدة تمثل تحدياً مهماً للأنماط التقليدية في الإدارة ، لذلك يقول كاسيلز Castells:

> "لا يخرج الاتصال الإلكتروني المتنامي يوماً بعد يوم (سواء أكان كتابياً، أم سمعبصرياً، أم باستخدام الحاسب الآلي)، عن كونه شكلاً من أشكال الاتصال... تأخذ فيه الرسالة المراد نقلها الشكل الاتصالي

والاجتماعي من خلال وجود الفرد داخل هذا النظام المتكامل، في حين تقتصر باقي الرسائل الأخرى على كونها مجرد خيال فردي أو حوارات ومقابلات مهمشة للثقافات الأقل وجوداً وأهمية subcultures... مما يضعف القوة الرمزية للمرسلين التقليديين من خارج النظام، التي ترسل رسائلهم من خلال العادات الاجتماعية الضاربة في عمق التاريخ كالدين، والأخلاق، والسلطة، والقيم التقليدية، والأيديولوجيا السياسية".

(انظر: Castells 1996: 374-5؛ وانظر أيضاً: Sefton- Green 1998: 12)

يظهر لنا من بين هؤلاء "المرسلين التقليديين" المعلمون وأولياء الأمور، في حين تمثل السهولة المطلقة والاهتمام الشديد لفئة الشباب بوسائل الإعلام والاتصال الجديدة خطراً يقض مضجع هؤلاء "المرسلين" (انظر: Richards 1998; Russell 1999)، لكن الواضح أن إستراتيجية التعليم القومية صممت لتعيد تأكيد أهمية تلك القوة التقليدية المتمثلة في المعلمين وأولياء الأمور، التي تشعر الآن بالتهديد من قِبَل وسائل الاتصال الحديثة، فمحور هذه الإستراتيجية هو "ساعة التعلم" literacy hour، وهي ساعة يومياً يتم فيها تعليم كل أطفال المرحلة الابتدائية بإنجلترا القراءة والكتابة (DfEE 1998) بهدف زيادة مهارة الكتابة لدى الطالب وترسيخ قواعد اللغة المستخدمة في اللغة القياسية، وبذلك تغض الطرف عن كُلٍّ من التعددية البالغة التي تصطبغ بها نظم الاتصالات المتكاملة، والاهتمام بالآخر وتنوع لغاته، وهو ما يميز المدينة العالمية. وواقع الأمر أن تلك الإستراتيجية تفرض هيمنتها على محتوى التعليم، بل على أسلوب تدريسه أيضاً من خلال ما تزعمه من "اهتمام بتدريب المعلمين على استخدام أكثر الطرق فاعلية في تدريس القراءة والكتابة" (تصريح لوزير الدولة دافيد بلانكت David Blunkett بلجنة

التعليم والتوظيف ١٩٩٨م، وراجع: Barber 1997:13)، فقامت بوضع برنامج تفصيلي دقيق لما يحدث في كل دقيقة من ساعة التعلم هذه، شريطة أن يعير التلاميذ أبصارهم وأسماعهم للمدرس معظم تلك الساعة (أي ثلثيها).

بإمكانك -عزيزى القارئ- أن تقف على مزيد من الأطروحات التفصيلية المتعلقة برد الفعل التعليمي على مدار السنوات العشر أو الخمس عشرة المنصرمة تجاه الوافدين الجدد إلى إنجلترا، أو تجاه التلاميذ ذوي أصول تتعلق بالشتات في كتب أخرى مثل تلك التي تتناول تأكيد الحكومة وثقتها في مصداقية إستراتيجية التعليم القومي وملاءمتها لاحتياجات دارسي الإنجلزية كلغة ثانية، أو التي تتناول الافتراض السطحي المتحرر القائل إن وجود بيئة اجتماعية داعمة، وكذلك التعرض للغة المراد تعلمها، كفيلان وحدهما بتنمية اللغة الثانية، وكذلك التي تعرض لغياب البحث العلمي والأدلة الدامغة المبررة لهذه الآراء والتوجهات التعليمية. (Leung *et al*. 1997; Rampton *et al*. 1997; Tosi and Leung 1999; Leung and Cable 1997; Mohan *et al* 2001).

ولكن تبقى نقطتان لنا معهما وقفة في هذه المرحلة من الطرح. النقطة الأولى هي ضرورة تأكيد أن إنجلترا ليست الدولة الوحيدة العاجزة، أو الرافضة، أو الفاشلة، في التعامل بفاعلية، والتصدي -إن لزم الأمر- لآثار العولمة، وواقع المدينة الكونية، وعلاقات الشتات الجديدة؛ فهناك نماذج مماثلة لردود أفعال السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، تجاه هذه المحاور، أدرجها موهان وآخرون (Mohan *et al*. 2001) في دراستهم المقارنة بوضوحٍ وجلاء.

أما النقطة الثانية فتتمثل في رغبتنا في عرض حالتين، إحداهما تصور وضع طالب كحالة فردية، والأخرى تتلمس أبعاد أو أنماط المشكلات التي يواجهها مدرسو وطلاب الإنجليزية كلغة ثانية، بهدف الوقوف على أبعاد عدم التوافق بين السياسات

التعليمية التي تعرضنا لها، وبين الواقع المعاصر لحال التعددية اللغوية في المدارس، وكذلك لإلقاء الضوء على بعض جوانب "الجلبة" المتعلقة بقضايا تعدد الأبعاد الثقافية والتنوع التاريخي والذاتية التي محيت في غالب الأمر من التنظيرات الداعمة للسياسة الحالية، أو المعارضة لها عند تعرضها لقضية التفرقة والتمايز العنصري racial inequality. (McCarthy 1998:52).

حالتان للدراسة
Two Vignettes

تقوم الحالة الأولى على المقابلات والأنشطة الصفية التي أدرجها هاريس في بحثه الحالي الذي يتناول فيه مظاهر العرقية واللغة بين طلاب صف تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة، ويبلغ عددهم واحداً وثلاثين طالباً في مدرسة ثانوية متعددة اللغات بإحدى ضواحي لندن.[٩] وتركز تلك الدراسة على العلاقات اللغوية والعرقية لأحد هؤلاء الطلاب، الذي نرمز له بالحرف "ت".

الحالة الأولى: الطالب (ت)

يبلغ (ت) من العمر خمس عشرة سنة، ولد في المملكة المتحدة لأم هندية تنتمي إلى طائفة السيخ، لكنها قضت معظم حياتها في بريطانيا، أما والده فيحكي (ت) عنه: "هجرنا والدي بعد ولادتي بقليل". والآن يعتنق والد (ت) الإسلام ويعيش في الولايات المتحدة، رغم إقامته مع الأسرة عند وجوده في المملكة المتحدة، أما أقرباء (ت)، فيقيمون في الهند ولقد زارهم مرتين من قبل.

تربط (ت) بالسيخ أواصر قوية، لكنه لا يؤْثِر أن يظهر ذلك على ملبسه أو مسكنه. وفي الوقت نفسه يعدُّ (ت) عضواً بارزاً في فرقة لقرع الطبول من البنجاب Punjabi dhol[١٠]، وغالباً ما يمارس (ت) ذلك في المدرسة. ويرتدي ثلاثة من أعضاء الفريق السبعة عمامة السيخ الشهيرة، ولكن حين سُئِل (ت) إن كانوا قد ارتدوا الملابس التقليدية للبنجاب، أكد أن ارتداءهم لها كان من قبيل إظهار ما جرى عليه العرف في جيل غابر فيقول: "آه...تقصد ملابس العصر البائد؟ نعم، إنهم يرتدون ملابسهم الهندية، فهكذا يكون عازف البانجرا Bhangra الصحيح... إننا الجيل الجديد لعازفي موسيقى البنجاب Dholis، لذلك لا نجد حرجاً في أن نرتدي ملابس من محلات رالف لورين Ralph Lauren، كالبدلة، والسراويل

ذات الخطوط الطولية مع قمصان زرقاء وأحذية سوداء". ولقد ظهر (ت)، وفريقه وهم يعزفون في الحفلات الهامة بلندن جنباً إلى جنب مع مشاهير مطربي وفناني البانجرا و نجوم السينما الهندية.

يفتخر (ت) بلغة البنجاب بشدة فيقول: "إن لغتي تهمني جداً، فلها مكانة خاصة جداً في قلبي"، ويؤكد أنه لم يتكلم سواها قبل ذهابه إلى المدرسة مع قليل من الإنجليزية. أما عائلته الحريصة على تنمية لغته الأصلية -أي البنجابية - وتعليمه المزيد عن طقوس السيخ وتاريخهم وثقافتهم وتقاليدهم، فقد أرسلته إلى مدرسة خيرية أيام السبت من كل أسبوع حين كان عمره بين السابعة والتاسعة، لكنه توقف عن الذهاب إلى تلك المدرسة بسبب تأففه من مادة الكتابة وطريقة تدريسها، على حد قوله: "لم أحب درس الكتابة، فلا أمي ولا أجدادي يستطيعون الكتابة بلغة البنجاب، وحتى لو كان جدي يعرف كتابتها بالكاد، فجدتي تجهل الكتابة بها، لذلك تراءى لي أن حضور مادة الكتابة ليس ذا أهمية كبيرة، بل يمكن الاستغناء عنها".

كما يجد (ت) صعوبة في قراءة النصوص المكتوبة بلغة البنجاب بحروفها المستقاة من النصوص الدينية للسيخ، الموجودة بدور عبادتهم، إلا أن بمقدوره ارتجال حوار مكتوب بها لكن بحروف لاتينية. حين كان في مدرسة بلاكيل Blackhill، تعلّم التحدث والقراءة والكتابة بالألمانية على مدار أربع سنوات، وبالرغم من أن مستواه في الكتابة بالإنجليزية القياسية ما بين متوسط وضعيف، إلا أن كفايته اللغوية تضع الإنجليزية أولاً، ثم تليها الألمانية، وتأتي البنجابية ثالثاً.

أما ما يخص اللغة المنطوقة، فنجد أن له باعاً طويلة في معرفة اللغة البنجابية بكل متغيراتها الحواريةvariations، حيث يقول في ذلك: "أتحدث لغة البنجاب العامية slang حين أكون برفقة أصدقائي، وحين أكون مع عائلتي أتحدث البنجابية القياسية، لكن حينما أذهب إلى الهند أجدها لغة غريبة عليّ؛ فهم ينطقون الكلام بشكل مختلف عما تعودت عليه".

كما أن (ت) على معرفة بلغة جاميكا (ما سُمي بلغة راستا Rasta talk)، فيقول إنه لا يلقي التحية بالإنجليزية (Hello)، بل يقولها بالراستا (Whagwan)، بسبب تفوق كثير من أقرانه في التحدث بالراستا. وهو ينتقد ذلك فيهم بقوله: "لقد أبحروا في بحر لغة الراستا، ولا يعرفون إلى العودة للغة البنجاب سبيلاً، مثلما حدث لزميلي بالصف - واسمه (ف) V- الذي يتحدث الراستا طوال الوقت بالرغم من أنه بنجابي، ولا أعتقد أنه يعرف الكثير عن طقوس دينه، فلقد انسلخ عنها".

من ناحية أخرى، ألمَّ (ت) بشيء من لغة جاميكا من صداقاته مع الأقليات الأخرى خارج المدرسة، بغض النظر عن مدى انتشار تلك اللغة، كما يعلن عن حبه لموسيقى الريجاي Reggae، معترضاً على الزعم السائد بأن الرجل الأبيض هو من ألفها أول مرة، فيقول: "لم يؤلفها الرجل الأبيض...بل السود هم أصحاب الفضل في ذلك... وإننا نحب موسيقاهم... فأنا لا أكترث بأغاني الإنجليز، بل أعشق ما يغنيه المطرب الأسود بوب مارلي Bob Marley، فكم اعتدنا على سماعها...".

تأتي الحالة الثانية من أبحاث ليونج على متخصصي دراسة الإنجليزية كلغة ثانية، التي تصف بعض ما أنجزوه لدعم المبتدئين من دارسي الإنجليزية في ساعة التعلم literacy hour[١١].

الحالة الثانية: السيدة روبرتس Mrs. Roberts وميريام Meryem وساعة التعلم

مدرسة "ساوث تاون" South Town هي إحدى مدارس لندن الابتدائية الصغيرة، بها مئتا تلميذ يتحدث ربعهم لغة أخرى غير الإنجليزية، أما السيدة روبرتس فهي معلمة لغة إنجليزية كلغة ثانية متنقلة[١٢]، وهي منتدبة في مدرسة "ساوث تاون" بمعدل يوم ونصف اليوم أسبوعياً. اهتمت السيدة روبرتس ومعلمة أحد صفوف العام الخامس، للطلاب البالغ أعمارهم العاشرة، بحالة الطالبة ميريام، التي بات واضحاً أنها لن تستفيد من أنشطة الأسبوع المقبل في ساعة التعلم؛ لأنها ذات خلفية تركية، ولا تتحدث الإنجليزية منذ أن التحقت بالمدرسة قبل شهرين. ولقد اشتملت الأهداف التعليمية لساعة التعلُّم في الأسبوع التالي على الأهداف الآتية:

- ❖تحديد وجهة النظر التي تُروى من خلالها قصة ما، ومدى تأثير ذلك في رد فعل القارئ.
- ❖تغيير وجهة النظر التي تروى من خلالها القصة، كأن يطلب من التلميذ رواية وقائع حادث، أو وصف موقف من وجهة نظر شخصية أخرى، أو من منظور آخر.
- ❖الكتابة من وجهة نظر شخصية أخرى.
- ❖التعرف على الجمل الكاملة من خلال التعرف على الجملة الرئيسية في عبارة طويلة، وتحديد العبارات التي تحتوي على أكثر من جملة كاملة، وكذلك فهم الطرق التي ترتبط بها الجمل (انظر لجنة التعليم والتوظيف ١٩٩٨م ص ٤٨).

كما اشتمل النص الذي اختارته معلمة الفصل لساعة التعلم في ذلك الأسبوع على الفقرة الآتية:

"ودّعَتنا أماندا Amanda، ثم عُدنا إلى قاعة الدرس، بعدها انتابني شعور بالندم لأني لم أخبرها بما قاله والدي عن والدها؛ ذلك لأنني لم أشأ أن أجرح مشاعرها؛ فهي صديقتي على أية حال. استمرت الظنون تساورني بشأن والد أماندا طوال الظهيرة، وتساءلت: ماذا سيحدث لو استشاط غضباً حين أدخل من الباب وأسبُّ والدي؟ أو أسبُّ أمي؟

ماذا سيحدث لو أرغيت وأزبدت مرة أخرى؟ وقتها كان أبي ينظف حوض السمكة الذهبية... لكني قلت لنفسي: لا بد من أن أعود إلى رشدي." (انظر: Gleitzman 1992:40).

لم يكن ثمة داعم لتعلم الإنجليزية كلغة ثانية في أثناء ساعة التعلُّم، لذا قررت المعلمتان التناوب

في تدريس ميريام اللغة بشكل مركز وبمفردها دون أقرانها في الأسبوع السابق على ساعة التعلُّم.

قررت السيدة روبرتس تدريس ميريام كيفية التعبير عن وجهة نظر الفرد باستخدام تركيبات لغوية مثل "أعتقد أن ساليل Salil لطيفة"، ثم الانتقال إلى التركيبات اللغوية الأطول، كإعطاء سبب لرأي الشخص، مثل "أعتقد أن ساليل لطيفة؛ لأن..."، في أثناء تلك الجلسة الخاصة استعانت المعلمتان بقاموس ثنائي اللغة لقراءة فقرات من سلسلة "العائلات السعيدة" Happy Families لمؤلفها ألان البرج Allan Ahlberg، وهي سلسلة مخصصة للأطفال الإنجليز، البالغة أعمارهم ما بين السادسة والثامنة، كما لجأت السيدة روبرتس إلى استخدام رسومات لشخصيات الكتاب والمربعات الحوارية "الفقاعية" speech bubbles بينها، مما أعان ميريام على استخدامها أثناء ساعة التعلُّم اليومية في الأسبوع التالي لهذه الجلسة الخاصة، خاصة عندما طلب من الصف الكتابة عن مختلف الآراء في قصة ما، كما أصبح بمقدورها أن تشارك، شفهياً مع باقي الطلاب، في فترة التغذية الراجعة بنهاية الساعة.

كان مما جاء في ملاحظات السيدة روبرتس بهذا الشأن ما يلي: "من الواضح جداً عدم قدرة (م) M على فهم نص مكثف يفتقر لوسائل الإيضاح البصرية... وكنت أعلم أني لا أحتاج إلى هذه التركيبات اللغوية اليى يجب أن يلم بها الطالب قبل ساعة التعلُّم، لكني آثرت أن أتلمس حاجات الطفلة وما يتناسب ومتطلبات الدرس، وأعتقد الآن أن هناك توازناً بين متطلبات ساعة التعلُّم وحاجات الأطفال التعليمية".

بالرغم من البون الشاسع بين متطلبات (ت) لتعلُّم اللغة ومتطلبات ميريام، إلا أنهما ليستا حالتين استثنائيتين، ولا يمثلان مختلف متطلبات تعلُّم الإنجليزية بصفتها لغة ثانية في المدارس الإنجليزية اليوم، فحسب ما جاء عن لجنة التعليم والتوظيف (١٩٩٧م ص ٣٤) "يشكل الأطفال ذوو الأصول العرقية عُشر طلاب المدارس". وعليه نقترح ثلاثة أنماط، على الأقل، للطلاب ثنائيي اللغة (انظر: Harris,R 1999 وMohan et al 2001:200-1)، أولها أنموذج الطلاب الوافدين الجدد أمثال ميريام، وثانيها أنموذج ثنائيي اللغة البريطانيين المبهمين أو غير المثقفين أمثال (ت)، وثالثها أنموذج الطلاب متعددي اللغة من ذوي الإنجاز العالي. لكن من الإنصاف عدم النظر لهذه الأنماط على

استقلاليتها وعموميتها، لما بداخلها من تنوع وطرائق قدداً تختلف فيما بينها من حيث خبرتها التعليمية السابقة والثروة والدخل (فبعض الطلاب أبناء للصفوة من عِلية القوم)، وفي الوقت نفسه نجد أن النمطين الأول والثاني هما الأكثر تعرضاً للغبن الحاصل لهما بسبب سياسة تعليم اللغة الحالية، فميريام تحتاج إلى تدريس اللغة لها بشكل مكثف ومنهج أكثر مرونة مما يسمح به النظام التعليمي لمن هم على شاكلتها، بالرغم من الجهود الرائعة التي قامت بها السيدة روبرتس طواعية وخارج التوصيف الزمني للمقرر. لذا يمكن وصف واقع تدريس اللغة الذي تمر به ميريام بأنه لا يدعو إلى التفاؤل إذا التمسنا الدبلوماسية في الوصف. أما في حالة (ت)، فنجده يفتقر إلى أصول الكتابة الأكاديمية بالإنجليزية القياسية مع مراعاة ضرورة توفر قدر أكبر من الفهم العميق لخلفيته اللغوية الاجتماعية عما هو وارد في وصف طلاب مثله باللفظ العام "دارسي الإنجليزية كلغة إضافية (كالوصف الوارد في لجنة توصيف المناهج ٢٠٠٠م ص٢٣، وRampton 1988)، وكما هو حال عدد هائل من الناس في إنجلترا وخارجها، نجد أن حديث (ت) الذي يتسم بالعامية، يعكس اشتراكه في الديناميكيات المدنية المعقدة لقضايا الطبقة الاجتماعية والعرقية والجنس (النوع)، وما تعكسه ملامح شخصيته وشخصية من يحذو حذوه، فاللغة لديه تعج بقضايا السياسة والهوية. (راجع Hewitt 1986، وRampton 1995، Rampton 2001 وBack 1996:123 وBrah 1996:209، وHarris 1997:25)، وهي قضايا لها من الأهمية ما يجعلها تتصدر اهتمام المنظرين والمسؤولين، إذا ابتغينا لطلاب مثل (ت) تحقيق مستوى عالٍ من إتقان الإنجليزية القياسية "المنمقة" القائمة على التمييز الطبقي. وعلى العكس من ذلك إذا ما استمرت السياسة التعليمية الخاصة بتدريس الإنجليزية القياسية في تبني موقف سلبي تجاه التنويعات في اللهجات العامية، ومعاملتها كظاهرة عابرة يجب اقتلاعها من جذورها

وتفادي ذكره، (انظر: لجنة التعليم ١٩٩٥م)، فستظل محكوماً عليها بالفشل والرفض من جهات شتى.

من ناحية أخرى تقدم السياسة التعليمية الشيء اليسير الذي تدعم به اللغات الأخرى التي تتحدث بها ميريام، و(ت)، وتمثل مخزونهما التعليمي، وإذا حالف ميريام الحظ والتحقت بمدرسة ثانوية للحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوي GCSE تدرس فيها مقررات لمن هم في سن الثالثة عشرة، وتختلف لغاتهم، أو بالأحرى إذا وجد بها عدد كبير من الأطفال متحدثي اللغة التركية لمدة ثلاث سنوات دراسية، وقتها فقط سيكون بمقدورها دراسة اللغة التركية في المدرسة لعدة ساعات أسبوعياً، كما سيمكنها ذلك من تنمية لغتها الأم بالبحث عن فصول تقوية خارج أسوار المدرسة الحكومية. وبالنسبة إلى حالة (ت) فقد أتاحت مدرسة بلاكيل أخيراً برنامجاً للحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوي باللغة البنجابية لمدة عامين دراسيين لطلاب أقل عمراً، لكن الوضع هنا يختلف في أنه حتى لو قُبل (ت) في هذا البرنامج، فمن غير المؤكد أنه سيختار الالتحاق به في ضوء المشكلات التي يواجهها بخصوص قراءة النصوص البنجابية كما عرضنا آنفاً. والشاهد من ذلك أن الاعتقاد السائد في بعض القطاعات الحكومية الإنجليزية بأن التنوع اللغوي في بريطانيا يقدم فرصاً تجارية مهمة في عالم اليوم الذي أصبح قرية صغيرة لا يعدو كونه محض ادعاء لا دليل عليه يشير إلى وجود جهد متناسق ومتكامل لتحقيقه.

لقد ظل اهتمام السياسة التعليمية ببريطانيا منصباً على تدريس الإنجليزية القياسية باعتبارها "العملة الموحدة" التي لا يختلف على جودتها ومصداقيتها اثنان، والحق يقال إن ذلك كان الاختيار الأسلم والأنسب لحالات مثل (ت)، وميريام؛ وإلا فكيف يتسنى لسياسة تعليمية قومية أن توفر مقرراً للغة يراعي كل الطلاب على

اختلاف مشاربهم الثقافية ولغاتهم؟ ومفاد هذا الطرح هو أن التعليم الحكومي يجب أن يقدم مقرراً محورياً يُحَلِّق وينْجَذِب الطلاب إليه على اختلاف لغاتهم الأم، كدوران الأرض حول الشمس بفعل الجاذبية التي تتميز بوجود ثوابت توجه عملها مهما اختلفت الظروف والأزمان. لكن ذلك التنظير يشوبه القصور في افتراضه ثبات وتحلق الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية والتنوع اللغوي شديد التباين بشكل ثابت وسرمدي بحيث يصل احتمال تصادم كوكبين إلى الصفر. والحقيقة أن هذا النمط من العرقية لا يعكس واقع ديناميكيات المدنية المعاصرة، وهو ما أقره غير واحد من المنظرين الثقافيين، و يتضح بجلاء من حالة (ت). ومما يعضد قولنا ما ذهب إليه بورت من أن وشائج الشتات والأنشطة التي تتخطى الحواجز الثقافية هي التي تصبح العُرف المتفق عليه عندما ينصهر الكل في بوتقة العولمة، ليتمخض عن ذلك نظريات اجتماعية جديدة لتفسير سلوكيات الأفراد، وتركيبات إنسانية جديدة يسعى الكل فيها للتواؤم مع فكرة الاختلاف وليس محاولة نفيها ومحو مظاهرها (راجع: Hall 1988، وMercer المرجع السابق)؛ لذلك نرى أن من العسير، إن لم يكن من المستحيل، إيجاد منهج أو خبرة مدرسية تستطيع أن تدعي الشمولية والحيدة والعدل في معاملة كل الطلاب في ظل ما رأيناه من بيئة العولمة الجديدة حيث الوعي الكامل بالثقافات الأخرى. خلاصة القول أنه إذا لم يتخلَ التعليم الحكومي عن سياسة إنكار الأقليات ولغاتهم وثقافاتهم، ليبدأ عهداً جديداً تتغلغل في نسيجه المبادئ الأخلاقية والثقافية والسياسية لعصر العولمة حيث الاندماج والوعي بظاهرة الشتات وأبعادها، فستكون العواقب وخيمة عليه؛ لأن أعداد الأقليات ومجتمعات الشتات في ازدياد دائم، مما سيجعلهم يوجهون اهتماماتهم لقنوات بديلة غير قناة التعليم الحكومي، خالقين بذلك حالة من الفوضى التعليمية وحالة شتات من نوع آخر.

ملاحظات

(١) ندين بالفضل في ذلك للمحررَين لما قدماه لنا من آراء نقدية بناءة وتغذية راجعة للمسودة الأولى، وكذلك لأماندا بيلشام ريفل Amanda Bellsham لمناقشتنا في الحالات الاستقرائية، وللطلاب والمعلمين بمدرسة بلاكيل لإتاحة الفرصة لنا لتنفيذ الدراسة الميدانية فيها. ويمكنكم الحصول على نسخة مطولة وأكثر تفصيلاً لهذه الورقة البحثية إذا راسلتمونا على البريد الإلكتروني ben.rampton@kcl.ac.uk.

(٢) يتضح ذلك من رؤيتها للغة الإنجليزية على أنها "قاسم مشترك بين كل من يحمل الجنسية البريطانية والمفتاح السحري الذي يفتح كل الأبواب الموصدة أمام التواصل بشكل كامل داخل قطاعات المجتمع، إلا أن ذلك لا ينفي وجود لغات أخرى متنوعة تتحدث بها عائلات بريطانية داخل منازلهم "(انظر: لجنة المعايير التعليمية ١٩٨٥م، الفصلين السابع والأول).

(٣) ورد عن لجنة المعايير التعليمية : "نعتقد أن التنظير الخاص بتمويل مناهج التعليم قد ألقى بظلاله على قضية تمويل تدريس اللغة الأم وأخذها إلى الوجهة الخطأ، لذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن القرار يهدف إلى ضمان تلقي أبناء العمال المهاجرين من دول شرق أوروبا تعليماً يمكنهم من العيش والتواصل حين عودتهم إلى مسقط رأسهم، ومن غير المنطقي حينئذ أن يطالب أحدهم بزيادة التمويل المقدم لأطفال الأقليات العرقية الذين ولدوا وترعرعوا على أرض هذا البلد (بريطانيا)، خاصة إذا علمنا أن احتمال عودة غالبيتهم لأوطانهم الأصلية ضعيف، ولا يرون أنفسهم، أو لا يريدون لأحد أن يراهم "عابري سبيل"، سيحين رحيلهم يوماً ما مهما طال بهم المقام في بريطانيا". (انظر لجنة المعايير التعليمية ١٩٨٥م فصول ٧، ٣، ٩).

(٤) وبالمثل تتراوح أعداد التلاميذ الدارسين للإنجليزية كلغة إضافية في المدارس الابتدائية والثانوية بين ما يقرب من ٥,٣٪ لمناطق الشمال الغربي وميرزيساید Merseyside، و٣,٧٪ للجنوب الشرقي، في حين وصلت النسبة إلى ٢٩,٤٪ لمنطقة لندن الكبرى (انظر: لجنة التوظيف والتعليم ١٩٩٩م).

(٥) "من الطبيعي أن نجد أن العمل في الاقتصاد غير الرسمي منخفض الأجور ومرهق في الوقت نفسه، علاوة على الأعمال الموسمية أو غير المنتظمة مثل العمل في الخدمات المنزلية، وتجهيزات المنازل الداخلية، وسيارات الأجرة، والتسويق، والسياحة والفنادق، والتغذية الخاصة بالمؤسسات الكبرى، والزراعة، وصيد السمك، وصناعة الملابس والأزياء". (انظر: Grabiner,L 2000:4).

(٦) وصلت التطبيقات على دور الإيواء في المملكة المتحدة في الفترة من ١٩٨٥م إلى ١٩٨٨م إلى ٤٠٠٠ تطبيق في العام الواحد، في حين وصلت إلى ٤٦٠٠ عام ١٩٩٨م. (انظر: Watson وMcGregor 1988)، وصرح مكتب وزارة الداخلية البريطاني لشئون الوافدين بأن أعداد الباحثين عن دور إيواء قد وصلت في العام نفسه (١٩٩٨م) إلى ٩٣,٠٥ ممن لم يعثروا عليها حتى الآن. (انظر: Fiddick 1999:10).

(٧) توصف البنجابية في المملكة المتحدة بأنها "لهجة محلية" وليست "لغة أجنبية حديثة" بالرغم من وصول عدد المتحدثين بها في جميع أنحاء العالم إلى ستين مليون نسمة منهم ١٥ مليوناً في الهند ونصف المليون في بريطانيا. (انظر: Dalby 1998).

(٨) تشير آخر الإحصاءات القومية لعام ١٩٩١م إلى أن "التركيب الوظيفي للسود الرجال من أصل كاريبي قد تغير نحو الحرف اليدوية، حيث يعمل ثلثهم في هذه الأعمال مقابل نصف العمال الذكور ذوي البشرة البيضاء، وبالمثل نجد أن نسبة

المهن الاحترافية هي الأقل ممارسة من جانب الأقليات العرقية، (حيث بلغت نسبتهم ٢,٦٪ مقارنة بـ٧,١٪ للرجل الأبيض)". (انظر: Peach, C 1996:34).

(٩) بلغ عدد التلاميذ بمدرسة بلاكيل في العامين ١٩٩٦م، و١٩٩٧م أكثر من ١٤٠٠ تلميذ، كانت نسبة البيض منهم ٢٠٪، في حين وصلت نسبة التلاميذ من أصول آسيوية ٧٨٪. كما جاء في دراسة مسحية لإحدى المدارس أن "١٩٪ من طلابها يستخدمون الإنجليزية كلغة أساسية في منازلهم"، وأن ٢٧ تلميذاً لهم علاقات من جنوب آسيا وشرق إفريقيا، كما ذكر ١٦ تلميذاً أنهم تعودوا على استخدام البنجابية في الحديث مع عائلاتهم قبل التحاقهم بالمدرسة، وتسعة منهم استخدموا الجوجاراتية، وأن واحداً قال الكردية، وواحدً الفرنسية الموريتانية، وواحداً السواحلية، وواحداً الأوردية". (انظر أيضاً: Harris 1999).

(١٠) تستخدم طبلة الدول dhol كآلة موسيقية أساسية في عزف موسيقى البانجرا وهي الموسيقى التقليدية للبنجاب في الهند.

(١١) يعتمد ذلك على طريقة التدريس التي أعدتها آن مورجان Anne Morgan وأماندا بلشام ريفيل Amanda Bellsham-Revell والمزمع نشرها في الجمعية القومية لتطوير مناهج اللغة:

National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC).

(١٢) يفضل استخدام مصطلح "الإنجليزية كلغة إضافية" EAL في المملكة المتحدة في الوقت الحالي بدلاً من مصطلح "الإنجليزية بصفتها لغة ثانية" ESL.

obeikandl.com

الفصل الثالث

العولمة وتسليع ثنائية اللغة في كندا

Globalization and the commodification of bilingualism in Canada

بقلم: مونيكا هيلر
Monica Heller

تكشف التحولات الحالية على الصعيدين النظري والتطبيقي لثنائية اللغة في كندا اللثام عن حدوث نقلة فكرية نحو أيديولوجيا السوق والتسويق بعد هيمنة الفكر القومي لردح من الزمان، وليست كندا الأنموذج الأوحد في ذلك بعد أن انتشرت تلك التحولات في مختلف أنحاء العالم انتشار النار في الهشيم، وبخاصة في البلاد التي ارتبطت فيها اللغة بأفكار القومية والسيادة ارتباطاً وثيقاً، والمناطق التي شهدت تغيرات لغوية طفيفة منذ ستينيات القرن العشرين (مثل قطالونيا وويلز وبريتاني Brittany وكورسيكا). ويالها من نقلة معقدة تنطوي على تناقضات صعبة بين الأيديولوجيا القومية التي كانت محور الفرانكفونية (والأقليات اللغوية الأخرى) وحالات الحراك السياسي التي تمخضت عن تنوع وغنى لغوي، وكذلك عن الدخول في علاقات دولية لتصبح بذلك جزءاً من النسيج العالمي. علاوة على ذلك، تنطوي تلك النقلة على تناقض بين النظر إلى اللغة على أنها رمز للانتماء والولاء لهوية قومية معينة، وبين اللغة كمهارة تقنية وسلعة تسويقية، الأمر الذي شهد عدة عواقب لهذه الازدواجيات

على تدريس اللغة وتعلمها فيما يتعلق بنواحي الكفاءة اللغوية، ومَن الذي بوسعه الحكم على امتلاك تلك الكفاءة، ومن هم المهتمون باكتسابها، وما هو الأسلوب الأمثل لاكتسابها.

ينصب اهتمامي في هذا الفصل على رصد بعض هذه التحولات السياسية والاقتصادية على مدار الأربعين عاماً المنصرمة منذ الثورة الهادئة (Quiet Revolution) وظهور قومية كيبيك (Quebecois) في ظل النقلة الحالية من الاقتصاد القائم على القطاعين العام والخاص (حيث لا قيمة لثنائية اللغة ولا لمتحدثي الفرانكفونية بعد أن تعرضوا لعمليات تهميش واستغلال اقتصادي أثَّرَ في فرص نجاحهم الاجتماعي والثقافي واللغوي) إلى الاقتصاد القائم على قطاع الخدمات الذي لطالما جاء في المرتبة الثالثة وقطاع المعلومات (حيث تزداد قيمة ثنائية اللغة وتسليعها)، لكن ذلك لم يمنع وجود أنماط جديدة للتمايز الاجتماعي. كما يقوم الفصل بدراسة التغير الاجتماعي الحاصل في كندا الفرانكفونية كوسيلة للوصول إلى تصور لهذا المجتمع بما يسمح باندماج عدة رؤى ومنطلقات فكرية في نسيجه، لأن التغير الاجتماعي لهذا القطاع من المجتمع الكندي هو الذي فتح الباب على مصراعيه أمام التحولات في النظرية والتطبيق المتعلقين بثنائية اللغة في كندا بأسرها، علاوة على التوازي بين هذه الحالة موضوع المناقشة –أي كندا الفرانكفونية– وبين أقليات لغوية أخرى كثيرة.

لذا سيتمحور الفصل حول بعض أشكال الصراع بين اللغة الفرنسية بوصفها علامة الجودة التي يصطبغ بها المجتمع الأصيل، وبين ما آل إليه حالها بعد أن باتت سلعة يتم تبادلها في سوق العمل العالمي خاصة في قطاعي المعلومات والخدمات اعتماداً على ما توافر لدينا من بيانات ميدانية من كيبيك"Quebec" وأونتاريو "Ontario" وإقليم ماريتايم "Maritime" (ويشمل نيو برنزيك New Brunswick ، ونوفا سكوشا Nova

Scotia وجزيرة برنس إدوارد Prince Edward Island)، وهي البيانات التي عكفت على جمعها بمفردي، أو بمساعدة زملائي على مدار السنوات العشرين المنصرمة[١]. والمتأمل للأماكن سالفة الذكر يجدها بؤراً للصراع بين أنماط التعامل مع اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية وغيرهما من اللغات وأسلوب ذلك التعامل ومفهوم ثنائية اللغة. ونجد هنا استمرارية النظرة القائمة على أهمية "أحادية اللغة"، وأقصد بذلك الإعلاء من شأن ثنائية اللغة طالما تأخذ شكل "أحادية اللغة المزدوجة" double monolingualism، بحيث يتحدث المرء كل "لغة" كما لو كانت لهجة متماسكة ومتناسقة (وهو ما يشار إليه في مصطلحات علم النفس الاجتماعي "بثنائية اللغة المضافة" additive bilingualism (انظرْ: Landry 1982) الأمر الذي يتحول معه خلط اللهجات واللغات الشائعة في الأماكن الموجود بها ظاهرة ثنائية اللغة إلى شر يجب تفاديه، مثلما ظهر إبان هيمنة أيديولوجيا القومية العرقية ومحاولة مسايرة أيديولوجيات اللغة المواكبة لظهور الفكر القومي الأوروبي، وما زال الأمر كذلك في فهم اللغة من منطلق اقتصادي وليس من منظور سياسي. وبالرغم من سلامة التنظير الخاص بأحادية اللغة المزدوجة، إلا أن التطبيق يظهر خلاف ذلك لعدم توزيع السكان بالتساوي وفق هذا التوجه.

يندرج تحت السؤال الملح: "ما هي ثنائية اللغة "الجيدة" وما مكوناتها؟" أفكار تنصب على مكونات الإنجليزية الجيدة والفرنسية الجيدة. لكن تلك الأسئلة والأطروحات تنطوي على تناقض بين قيمة اللغات، أو اللهجات الإقليمية بوصفها عنوان الأصالة والشرعية، وبين كونها رمزاً تاريخياً للمهانة من خلال ما شهده المجتمع الكندي من ممارسات تهميش وفقر واضطهاد تحاول كندا الفرانكفونية الفرار منه اليوم، ويتمثل الجانب المظلم لهذا الموقف في بزوغ نجم "الفرنسية الدولية" التي تسعى للتواؤم مع باقي النسيج العالمي من أجل إدارة الثراء والتنوع الثقافي العرقي، وما

يصاحب ذلك من خوف على أن تكون مجرد لغة حالمة لا علاقة لها بالواقع المحلي، أو أن تعمل على إلغاء فكرة التميز القومي التي ما زال لها دورها في الصراعات المحلية الخاصة بموارد الاقتصاد الجديد.

سأتخذ من تلك المحاور بوصلة توجه الأقسام القادمة من أطروحتي، لكني آثرت أن أبدأ بإلقاء نظرة خاطفة على التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي شهدتها الأربعون سنة المنصرمة قبل أن أتناول الممارسات الحالية للتحول في مجالات العمل والجمعيات والتعليم.

الحراك الفرانكفوني وتغير أيديولوجيات ثنائية اللغة

Francophone mobilization and changing ideologies of bilingualism

لطالما ارتبطت أفكار الكنديين عما يشكل ثنائية اللغة، وهل هي ظاهرة صحية أم لا، بالأسس المادية لأيديولوجيات اللغة والهوية التي ظهرت جلياً في علاقات الهيمنة بين متحدثي الإنجليزية المنتصرين (الغزاة) ومتحدثي الفرنسية المقهورين. وبالرغم من حدوث ذلك الغزو منذ أمدٍ بعيدٍ (غزو أكاديا Acadia عام ١٧٥٥ وغزو باقي مناطق نيو فرانس New France عام ١٧٥٩)، إلا أنه عمل على إرساء أسس التمييز العرقي الذي تميز به المجتمع الكندي منذ ذلك الحين، فوجدنا التمييز العرقي في العمل، وفي توزيع الثروة والموارد الكندية، وغيرها من الأنشطة الاجتماعية الأخرى التي عانى الكنديون متحدثو الفرنسية ويلاتها. كما تمخض عن علاقات الهيمنة ظهور الصفوة من ذوي اللغتين بسبب احتكاكهم المباشر بأحاديي اللغة الناطقين بالإنجليزية والمسيطرين على مقاليد الاقتصاد والسياسة، وكذلك ظهور الطبقة العاملة ثنائية اللغة التي عانت ويلات التهميش. من هنا تميزت ثنائية اللغة بين الصفوة بأنها لغة قياسية

وأحادية مكتسبة من قنوات التعليم النظامي، في حين اتسمت ثنائية اللغة بين الطبقة العاملة باختلاط التراكيب والممارسات اللغوية المكتسبة شفهياً من بيئة العمل.

لم يواكب التحول الذي شهده المجتمع الكندي الفرانكفوني في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وظهور الطبقة الوسطى الفرانكفونية أي تغير في أيديولوجيات ثنائية اللغة، حيث استمرت الصفوة في تبني فكرة "أحادية اللغة المزدوجة"، مدعمين إياها بأفكار القومية وسيادة الدولة وتطور الأسواق المحلية أحادية اللغة.

لكن الأمور تبدلت الآن حيث أصبح للعولمة والتحررية الجديدة والاقتصاد الجديد القول الفصل في قضايا اللغة وثنائيتها بعد هيمنة أفكار القومية، فكفت الدولة يدها عن تلك القضايا من ناحيتين هما: أفول نجم دعاوى القومية من ناحية، وقلة التمويل الذي تقدمه الدولة للجمعيات والأنشطة الخاصة بقومية اللغة، مع ازدياد أهمية اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في قطاعي المعلومات والخدمات من اقتصاد العولمة الذي لا يقتصر على الأسواق المحلية الكندية، بل يشمل الأسواق العالمية التي تروج فيها اللغتان. وترتب على ذلك شيوع أيديولوجيات ثنائية اللغة بين طبقة الصفوة الجديدة حيث تلعب مفاهيم "الجودة" و"المعايير" في القطاع الخاص دوراً محورياً. علاوة على ذلك، هناك الكثير من الوظائف التي تتطلب ثنائية اللغة، وتخص الطبقة العاملة، وهي وظائف تحتاج إلى ثنائية اللغة بسبب ما يسمى بخدمة العملاء التي تنطوي على الاحتكاك المباشر بعملاء قد لا يتقنون اللغة السائدة، ويحتاجون مَنْ يتحدث معهم بلغتهم.

لقد وصف المنظرون هذه التحولات في أماكن أخرى (Heller & Budach 1999, Heller in preparation)، بأنها تحولات عشوائية بغرض الوقوف على فترة حدوثها، التي تفتقر إلى نظام صارم، بالرغم من ارتباط تلك التغيرات بمثيلاتها في الظروف

المادية الواقعية، وللتعرف على الأساليب التي تتغلغل من خلالها أفكار اللغة وثنائيتها في ظروف الواقع المعاش (Silverstein and Urban 1996)، بدلاً من استبدالها بقيم أخرى، مما يعين على تصنيفها في ثلاث طوائف هي: الرؤية التقليدية، والرؤية الحداثية (المودرنية)، والرؤية العولمية.

تقوم الرؤية التقليدية على ضرورة مجابهة هيمنة اللغة الإنجليزية بالحفاظ على تناسق اللغة الفرنسية وتجانسها (وهو ما ظهر في الاهتمام البالغ بالمحافظة على نقاء اللغة خاصة في النقاط التي تلتقي فيها الفرنسية والإنجليزية) والولاء الكامل للقيم التي كانت وما زالت راسخة وتقليدية مما يحتم وجود عروة وثقى تربط الممارسات المعاصرة بالماضي الراسخ (راجع: Hobsbawm and Ranger 1983; Crowley 1996).

أما الرؤية الحداثية المودرنية التي ظهرت بقوة بعد عام ١٩٦٠، فتنصب على الحراك السياسي للفرانكفونية من أجل التوسل بأجهزة الدولة لفتح الباب على مصراعيه لحدوث تطور اقتصادي ملموس لهم من خلال مشاركتهم في تولي مقاليد السياسة والاقتصاد الكندي، وهو ما يفسر استمرار النظرة للفرانكفونية كدولة بالمعنى الكلاسيكي مع بعض ملامح الحداثة القومية (كما هو الحال في كيبيك Quebec، والإطار المؤسسي في أماكن أخرى)، وأقصد بذلك أن لأصحاب الفرانكفونية حقوقاً عامة في أماكن أخرى من أهمها حصولهم على مكان يشعرون فيه باستقلاليتهم وتجانسهم فيما بينهم.

تشترك كلتا النظريتين التقليدية والحداثية في النظر لثنائية اللغة على أنها مصدر للقلاقل، وفي ربطهما للشمولية اللغوية linguistic holism بالتكامل الوطني national completeness، وتختلفان في نظرة التقليديين لفرنسا على أنها مصدر التشريع الأساسي وتعمل محاولة الحداثيين سن تشريعات خاصة بهم على إبراز استقلاليتهم، ورسم

الوجه الحديث لكندا الفرانكفونية (أو بالأحرى مناطق كيبيك Quebec وأكاديا Acadia وغيرها)، ولقد لاقت هذه الدعوة الحداثية ترحاباً من جانب كثير من علماء اللغة الذين سعوا في الآونة الأخيرة لإرساء دعائم الفرنسية في كيبيك Quebec (أمثال: Cajolet-Laganiere and Martel 1995)، وفي أكاديا Acadia (أمثال: Peronnet and Kasparian 1998)، بحيث تصبح تلك الدعائم المنهج الذي تستقي منه البرامج والأنشطة التدريسية خطوطها العريضة والسراج الذى تقتبس منه نورها.

من الجدير بالإشارة أن هذا التوجه الحداثي من جانب الفرانكفونيين في كيبيك Quebec على وجه الخصوص، أدى إلى رد فعل مقابل من جانب الحكومة الكندية التي تهتم بثنائية اللغة، حيث اعتبرت الأخيرة موقف كيبيك Quebec تهديداً لشرعية الدولة الكندية ولهيمنة متحدثي الإنجليزية على الأوضاع بها. ولقد انقسم رد الفعل الكندي إلى شقين يكمل كل منهما الآخر: الأول ينادي بضرورة تأكيد الهيمنة الإنجليزية، والثاني يؤكد الشرعية الكندية من خلال ترسيخ أيديولوجيا ثنائية اللغة (انظر: Heller 1999) التي تذكّر كيبيك Quebec بأن كندا دولة ذات سيادة (راجع: Breton 1984) تتمتع بالوحدة والثراء اللغوي والثقافي في الوقت نفسه (أي أنها دولة ثنائية اللغة متعددة الثقافات).

حدث في تلك الأثناء أن تواكب ظهور تيار الحداثة في كيبيك Quebec مع تطور ونمو سوق اقتصادية محلية قوية استطاع الفرانكفونيون فرض سيطرتهم عليها، وهو ما لم ينكره متحدثو الإنجليزية، الذين سرعان ما شعروا بتلك السيطرة المتنامية لأصحاب الفرانكفونية، مما حدا بهم إلى تعلم اللغة الفرنسية لضمان استمرار هيمنتهم على السوق الاقتصادي الكندي. أما الذين لم يتمكنوا من تعلمها فقد يمموا وجوههم شطر تعليم أولادهم إياها؛ لذلك لا تتعجب -عزيزى القارئ- من انتشار برنامج

الانغماس في اللغة الفرنسية[٢] French Immersion كرد فعل تعليمي لما استجد من أوضاع آنذاك، وبالأخص في المناطق التي أصبحت فيها الفرنسية خطراً يؤرق مضجع الإنجليزية بشدة مثل مونتريال Montreal، وأوتاوا Ottawa (وهي مناطق تمتع فيها ذلك البرنامج بشهرة كبيرة، بالرغم من ذيوع صيته في مدن كندا كلها). من هنا أصبحت ثنائية اللغة السمة الغالبة على الناطقين بالإنجليزية الساعين للحصول على مكانة اجتماعية متميزة بعد أن كانت سمة للناطقين بالفرنسية من الصفوة والطبقة الوسطى الصناعية الذين يحاولون إحداث توافق بينهم وبين باقي المجتمع. وحقاً لقد انقلب السحر على الساحر، فأصبح مَنْ يتباهى بالأمس بلغته الإنجليزية يسعى اليوم لتعلم الفرنسية!

صاحب ذلك التغير في الرؤى عملية فصل بين اللغة والهوية من خلال التنافس بين أفراد الطبقة الوسطى الناطقين بالفرنسية، والناطقين بالإنجليزية على ما تقدمه الفرنسية من فرص للتميز، الأمر الذي انتهى بثنائية اللغة الفرنسية والإنجليزية، خاصة بعد أن أدرك الناطقون بالفرنسية ضرورة تعلم الإنجليزية كشرط أساسي لتحقيق الازدهار الاقتصادي المنشود، انطلاقاً من قوة الإنجليزية في السوق المحلية والعالمية، إلا أن حركة الحداثة الفرانكفونية انطوت على عدة تناقضات نذكر منها (١) أصبح للإنجليزية ولغات أخرى أهمية كبرى على الصعيد الدولي، و(٢) انحاز الكثيرون ممن لا ينتمون لجماعات عرقية للتجمعات الفرانكفونية (مثل الناطقين بالإنجليزية الذين تعرضنا لهم آنفاً والمهاجرين وأفراد الأمم الأولى).

إننا نشعر بالألفة تجاه النظرة الحداثية، لذيوع صيتها بين مختلف الأوساط الكندية على مدار الأربعين عاماً المنصرمة، إلا أن الأساس الاقتصادي لهذا الاتجاه، شهد تحولاً في العقد الأخير بظهور النظرة العولمية كنتاج لما سبقها من أطروحات

مودرنية لدرجة أن نظرة العولمة الجديدة أزالت ملك سابقتها كلية، وهو توجه يؤكد ضرورة المشاركة الفاعلة في الأنشطة القومية والدولية على أساس من الهوية الفرانكفونية سياسياً واقتصادياً. وكما سنرى في القسم التالي بشيء من التفصيل، ينصب اهتمام التوجه العولمي على الاقتصاد، وليس السياسة في الإعلاء من شأن اللغة الفرنسية من أجل تلافي ما يشوب الاتجاه المودرني من تناقضات من خلال تنمية مهارات اللغة المستقلة عن الهوية القومية، أو إحلال فكرة المواطنة محل الهوية القومية.

لذلك آثرت أن أعرض فيما يلي للمحاور الثلاثة التي شهدت سجالاً بين الاتجاه المودرني والاتجاه العولمي، وهي الجمعيات، والتعليم، والعمل. ولا يعني ذلك تجاهل دور الدولة، ووسائل الإعلام (الذي يعد محوراً لكثير من الدراسات الحالية المتعلقة بحوار الثقافات والعولمة).

من الحداثة إلى العولمة: اختلاف النظرة للجمعيات والتعليم وبيئة العمل

Discourses of modernization and globalization in associations, education and work milieux

تقدم لنا محاور الجمعيات، والتعليم، وبيئة العمل المعلومات الكافية للوقوف على طبيعة ما حدث من تحولات[٣] في خضم صراع الفرانكفونية ضد هيمنة الإنجليزية في كندا، حيث لعبت الجمعيات على مختلف أنواعها دوراً بارزاً كمعادل موازٍ للمؤسسات السياسية والاجتماعية خارج حدود هيمنة متحدثي الإنجليزية في تجسيد حي لقدرة ناطقي الفرنسية على إقامة جمعيات وبُنَى موازية لمؤسسات الدولة شريطة توافر قدر كبير من غياب هيمنة الإنجليزية والناطقين بها على مقدرات الدولة (بالرغم من اتحاد هذه الجمعيات في أطر إقليمية أو قومية يتصف بعضها بالمركزية). تذكرنا تلك الجمعيات بأول ظهور لها على يد الكنيسة الكاثوليكية في الفترة "التقليدية"، ثم تحولها

إلى الاعتماد على دعم الدولة في فترة الحداثة، وينتهي بنا المطاف الآن في ظل العولمة وسيطرة الفكر الاقتصادي إلى ضرورة استقلالية تلك الجمعيات.

بالنسبة إلى المحور الثاني -التعليم- نجد أن النظرة التاريخية له تمثلت في كونه الشرط الأساسي لبقاء كندا الفرانكفونية المؤسسة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية، وبطبيعة الحال مارست الدولة سيادتها وهيمنتها على التعليم بسبب ارتباطه بالكنيسة والأسرة، كما زادت أهميته عندما اتسعت رقعة الأسر والتجمعات البشرية، وتنوعت طبيعة أفرادها. أما الوضع الحالي فيشهد تحول التعليم إلى إعداد الأيدي العاملة لتلبية حاجة سوق العمل في إطار من الاتجاه التحرري الجديد، مما جعله همزة الوصل بين توجه الحداثة وتوجه العولمة.

أما المحور الثالث، وهو العمل، فيعد بعداً أساسياً في علاقات الهيمنة، حيث اتسمت النظرة له طوال تاريخ كندا، إما بأنه الموفر لمتطلبات الحياة الأساسية لأفراد مجتمع الفرانكفونية، أو بأنه ميدان التعامل مع الناطقين بالإنجليزية بشكل مباشر أو غير مباشر انطلاقاً من هيمنتهم على الاقتصاد، وبذلك يتضح لنا أن النظرة التقليدية بكل ما اتصفت به من "يوطوبية" زراعية، كما وصفها دومون (Dumont 1993) قد دعت الناطقين بالفرنسية لتنمية المهارات العملية التي تؤهلهم للتعامل الجيد مع الاقتصاد الذي يهيمن عليه الناطقون بالإنجليزية. أما الاتجاه الحداثي المودرني فقد سعى للهيمنة على جزء واحد من القطاع العام، واتخذ من ذلك ضالته المنشودة، وهو ما بات يعرف بين العامة "باتحاد كبيك" Quebec Inc. وهو مصطلح يشير إلى اتحاد مؤسسات ذات أحجام مختلفة يديرها الناطقون بالفرنسية، وتخلق سوقاً وشبكة عمل خاصة بهم (راجع: Fraser 1987). وفي ذلك الصدد نجد أن الاتجاه العولمي يشترك مع الاتجاه الحداثي في هذا الاهتمام بسوق العمل كمحور لتنمية المجتمع الفرانكفوني، لكن يزيد

الاتجاه العولمي على ذلك بمناداته المستمرة بضرورة الاستعداد للتأقلم مع طبيعة ذلك السوق المتغير، الذي سيتغير معه بالتبعية معنى أن تكون فرنسياً، أو أن تتحدثها.

الجمعيات Associations

لقد تحاورنا في هذا البحث مع عددٍ كبيرٍ من أعضاء الجمعيات الفرانكفونية المختلفة في أونتاريو وضواحي ماريتايم Maritime بما في ذلك الجمعيات السياسية، والفرق الشعبية المحلية، وجمعيات البيئة، وناشطو مناهضة العنصرية، وهي جمعيات بدأت نشاطها في أوائل القرن العشرين، إلا أن معظمها تأسس في السبيعينيات والثمانينيات من القرن نفسه في أعقاب توسع مجالات الرفاهية وما صاحبها من ولاء لثنائية اللغة في كندا آنذاك. ولقد تبدل الحال الآن بسبب ما يواجه كل الجمعيات من تحديات قلة الإنفاق والتوجه نحو الفكر التحرري الجديد، فها هي المقدرات المالية التي كانت مخصصة للإنفاق على تلك الجمعيات تنضب، والجهود الداعية للمركزية تقلل من فرصة المنافسة على الموارد الشحيحة. علاوة على ذلك شهد جمهور المستهلكين تنوعاً وثراءً في رؤاهم ومتطلباتهم الفكرية، فأصبح من المألوف أن يحدث خلاف بين دعاة الحداثة المؤسسين للجمعيات ودعاة العولمة، وأسوق مثالاً يفسر ذلك لإحدى الجمعيات الأهلية بإحدى المدن الصغرى في أونتاريو.

لقد تأسست تلك الجمعية كرد فعل لناشطي الفرانكفونية الرافضين لسياسة التعليم في المدينة، حيث تمثل مطلبهم الأساسي في إنشاء مدرسة عليا يدرس فيها بالفرنسية، وقد قوبل مطلبهم هذا بالرفض من المسؤلين بالإدارة التعليمية، إلا أن الجمعية كسبت المعركة لصالحها عام ١٩٨٠ ؛ وذلك لعدة أسباب، لكن الأهم هنا هو سير العديد من جمعيات أونتاريو على النهج نفسه في السبعينيات من القرن العشرين،

وما زال نشاطها مستمراً في جميع أنحاء كندا حتى يومنا هذا (انظر: Heller 1994 لمزيد من التفاصيل). أدى ذلك الانتصار إلى نمو الوعي السياسي لدى بعض أفراد الجمعية الذين سعوا إلى إشهارها رسمياً على أسس من الخطوط العريضة لكفاحها ضد الإدارة التعليمية، وكان الهدف من وراء تأسيسها توفير مكان للناطقين بالفرنسية للاستمرار في الدفاع عن حقوقهم والحصول عليها، وكذلك بناء جمعية لها من الإمكانات ما يصعب على المدارس الوصول لها. لقد كانت جمعية تجمع في جوهرها بين الطابع الكلاسيكي والطابع المودرني الذي ينظر للمجتمع على أنه نسيج مترابط ومتجانس، ويشعر بالولاء والانتماء لتاريخه ووطنه، كما ينشد تدخل الدولة ودعمها لتحسين ظروف معيشتهم.

شهدت تلك الجمعية الكثير من التغيرات ما بين انتصار تارة وهزيمة تارة أخرى منذ نشأتها، وتمثلت العقبة الكؤود أمامها في كيفية تغيير التوجه الأيديولوجي لأعضائها الذين يرون الأمور بشكل مغاير، ويسعدون بإرسال أطفالهم لمدارس تتوسل بالإنجليزية كلغة التدريس بها، أو ممن لم يقتنعوا بنشاطها كلية. لكن التسعينيات من القرن العشرين، كانت تخبئ للجمعية تحدياً أصعب تمثل في انخفاض التمويل الرسمي المقدم من الدولة، وهو ما اعتبر كارثة لاعتماد الجمعية المباشر على دعم الحكومة.

لذلك آثرنا متابعة نشاط الجمعية منذ عام ١٩٩٧ وحتى عام ٢٠٠٠ عن كثب، فتحاورنا مع أعضائها ومع مجلس إدارتها (حيث يحق لأي ناطق بالفرنسية في تلك المدينة أن يدلي بصوته في انتخابات الجمعية العمومية)، كما درسنا جيداً ما يجري في كثير من اجتماعات المجلس الشهرية، وحضرنا عدداً من الأنشطة التى نظمتها الجمعية (كالمساهمة في معرض المدينة الشتوي)، واطلعنا على وثائقها، فظهر لنا جليًّا أن ردة

الفعل على تغير موقف التمويل الحكومي كانت الشغل الشاغل للمجلس لدرجة أن الأمر خرج عن نطاقه، وتشعب إلى موضوعات أخرى تتعلق بأسلوب إدارة الجمعية ونطاق نفوذها.

أتيح لنا في أثناء ذلك ملاحظة عدد من العمليات التي تتطور سوياً، أولها شروع مجلس الجمعية في إعادة النظر في ممارساته التنظيمية، ووضع الأسس التي تسير وفقها التعاقدات وتوظيف أفراده، وهو أمر غاية في الأهمية لما يعنيه من تحول العمل في الجمعية إلى عمل تجاري مادي وليس مهمة إنسانية، فتحول أفراد المجلس بذلك إلى عمال يمكن استبدالهم بآخرين حال تقصيرهم (وليسوا أبطالاً كما كان ينظر لهم سابقاً)، ولقد كانت تلك النقطة محل خلاف بين مجلس الإدارة ومدير الجمعية، فُصِل على إثرها المدير واستبدل بآخر ليعمل وفق القوانين البيروقراطية المعمول بها (مثل إعلانات الوظائف، والقوائم القصيرة، والمقابلات مع لجنة مفوضة من الجمعية).

أما المحور الثاني لتطور مجلس إدارة تلك الجمعية، فهو إعادة نظرته لرسالته التي طالما وصفت بأنها جمعية تسعى للحفاظ على اللغة الفرنسية وثقافتها في المنطقة، فأصبحت تلك الجمعية "منظمة داعمة تعمل على خدمة المجتمع الفرانكفوني"، وشتان بين الصياغتين، فلم يعد هناك محددات لما يحتاجه "المجتمع الفرانكفوني" من خدمات. ومن ناحية أخرى، تحول المجتمع إلى مجموعة من المستهلكين الذين تقدم لهم الخدمات خلافاً للنظرة الأولية له عندما تأسست الجمعية بادئ الأمر. من هنا نجد أن الجمعية غيرت نفسها، فبعد أن كانت المتحدث الرسمي لأعضائها أمام الحكومة والجهات الرسمية، يممت وجهها شطر أعضائها لتقف على احتياجاتهم ولتثبت، بما لا يدع مجالاً للشك، التحول من وجهة النظر المودرنية المنادية بالحقوق إلى وجهة النظر العولمية

القائمة على الفكر الاقتصادي، وبات التحدث عن الفرانكفونية مقتصراً في جانب منه على السلع والخدمات.

ثالثاً: أنشأت الجمعية مركزاً منفصلاً وأعطته صلاحيات القيام بمشاريع تنمية المجتمع، ويكمن التحول هنا في محاولة الجمعية إعادة تنظيم ما يسمى بتنمية المجتمع الذي لا يعد أمراً جديداً في حد ذاته، بل الجديد هو تنظيم ذلك بشكل مغاير له تمويل مستقل ووظائف منفصلة، والأهم من ذلك أن هذا المركز الجديد تولى المهام والأنشطة التي طالما خولت الجمعية القيام بها، ثم أعاد النظر فيها لتقوم على أساس اقتصادي، وهو ما نشرته إحدى الصحف المحلية عام ٢٠٠٠ صرح فيه المركز بأنه يهدف إلى "تنمية السلع، والخدمات الابتكارية، وإنشاء شركات، وتوفير وظائف تُعلي من قيمة الفرانكفونية وثنائية اللغة في المنطقة حتى يظهر ما لهما من تأثير بالغ". إن ما توحيه تلك العبارة هو التخلي عن النظرة الحداثية لتحل محلها النظرة العولمية الاقتصادية التي شملت القيمة الاقتصادية للمجتمع الفرانكفوني ولغته (لاحظ دخول ثنائي اللغة في ذلك أيضاً)، فأصبح الهدف هو تسويق ما للمجتمع من رأسمال لغوي لمن يستحق من أصحاب الأعمال لجذب فرص العمل، وفتح أبواب الرخاء الاقتصادي لتلك المنطقة المنكوبة اقتصادياً وخاصة فرص العمل التي تنحصر على الناطقين بالفرنسية من سكان المنطقة (لكن ذلك لا يستثني ثنائي اللغة الناطقين بالإنجليزية، أو ذوي المشارب الثقافية واللغوية المختلطة الذين شكلوا معضلة كبرى لأصحاب التوجه المودرني المنادي بالحقوق والتمييز الثقافي)، وهي وظائف تظهر جلياً في قطاعي السياحة والاتصالات في الاقتصاد الجديد.

الشاهد من ذلك المثال وغيره، أن الجمعيات الأهلية شهدت تحولاً من التوجه المودرني الحداثي الذي كان الناطق الرسمي بحقوقها في مجتمع متجانس يتحقق لها فيه

المحافظة على ما لهذا المجتمع من لغة وثقافة تقليدية راسخة، إلى التوجه الاقتصادي الذي ينظر لتلك الجمعيات على أنها مزودة خدمات ينصب اهتمامها على الوظائف والتدريب والاستقرار الاقتصادي. وقد تلحظ استمرار المناداة بوجود النظرة القديمة للفرانكفونية لأغراض مختلفة من أبرزها ضرورة المحافظة على هذا الوجود القديم لأفراد الفرانكفونية في البنية التحتية المؤسسية، وذلك للحفاظ على كثير من الوظائف التي يشغلونها، التي قد تذهب خيراتها لغيرهم إن هم استغنوا عن النظام القديم، إلا أن مفهوم المجتمع الفرانكفوني يقدم نوعاً من مراقبة الجودة لما يمكن تسميته بالموارد الاقتصادية اللغوية، أو قيمة اللغة كسلعة اقتصادية بجانب كونه مصدراً للهوية الأصلية لمتحدثي الفرنسية (في قطاع السياحة مثلاً أو الفنون والثقافة)، وبذلك توضع اللبنة الأخيرة في بناء الفصل بين اللغة والهوية (فليس ضرورياً أن تتحدث الفرنسية لكي تقدم سلعاً ثقافية "فرنسية")، وهي قضية يضيق المجال هنا عن تناولها بشيء من الإسهاب، لذلك آثرت أن أتناول قضية القيمة اللغوية للفرنسية ولثقافة الفرنسية-الإنجليزية في القطاعات التي يحتدم فيها الجدل وهما قطاعا التعليم والعمل.

التعليم Education

نال قطاع التعليم حظاً وافراً من اهتمام الناشطين التقليدين والحداثيين على حد سواء، وكان من ثمار ذلك الجهد، نجاح الناشطين الفرانكفونيين في تأسيس مدارس ابتدائية وثانوية تدرس باللغة الفرنسية في كافة ربوع كندا بجانب المؤسسات التعليمية بعد المرحلة الثانوية ورياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال بعد جُهدٍ جهيد مع مؤسسات الدولة، أو أمام المحاكم (بالرغم من وجود مناطق مازالت القضية فيها شائكة ولم تحل بعد)، فأصبحت بذلك المدارس الفرنسية (أي التي يدرس فيها باللغة

الفرنسية) مراكز إشعاع للمجتمع الفرانكفوني في مناطق الأقليات، ودليل ذلك ما يحدث في كيبيك Quebec من إصدار تشريع للغة (يعرف "بميثاق اللغة الفرنسية" الصادر عام ١٩٧٧) بهدف ضمان اختلاط المهاجرين الجدد في المجتمع الفرانكفوني من خلال حضور أطفالهم في المدارس الفرنسية، لذلك نقولها مدويةً إن مستقبل المجتمع الفرانكفوني في كيبيك Quebec، يعتمد على قدرة التعليم الفرانكفوني على إحداث التنشئة الاجتماعية السليمة للوافدين الجدد بشكل يعلي عندهم قدر اللغة الفرنسية كلغة للاتصال الجماعي بين عامة الناس.

إلا أن هذا النجاح، سواء كان في كيبيك Quebec أو مناطق الأقليات (الذي استطاع من خلاله دعاة التحديث تأسيس تعليم باللغة الفرنسية كوسيلة فاعلة للإعلاء من شأنها) أوجد تحديات للمفهوم الحداثي عن الفرنسية ومتحدثيها. خذ مثلاً ما حدث في كيبيك Quebec من إرسال الآباء من الطبقة الوسطى متحدثي الإنجليزية لأطفالهم إلى فصول برنامج الانغماس في اللغة الفرنسية، بل تعدى الأمر ذلك الحد فلم يجدوا غضاضة في إرسالهم إلى المدارس الفرنسية. أما أبناء المهاجرين الذين يحضرون تلك المدارس، بطبيعة الحال، فيتعلمون اللغة الفرنسية وكيفية استخدامها، لكن ذلك لا يتخطى حدود المدرسة وجدران قاعات الدراسة، حيث يتحدث الأطفال فيما بينهم الفرنسية تارة، والإنجليزية تارة أخرى، ولغات أخرى، أو مزيجاً منها كلها في بعض الأحيان، الأمر الذي يظهر وجود خلط وتشوش في فكرة التكامل والاندماج.

يدلل على ذلك بشدة التحول في المصطلحات التصنيفية، كالتصنيف العرقي الذي ظل واضحاً لفترة طويلة، تحدث الناس فيها عن الفرنسيين الكنديين وسكان كيبيك Quebec، ثم تلا ذلك ذيوع صيت الفرانكفونية في سبعينيات القرن العشرين كمصطلح محايد عرقياً يشير إلى كفاءة اللغة الفرنسية كمعيار جديد لانخراط أحدهم في

نسيج المجتمع. لكن سرعان ما ظهر مصطلح جديد لطالما اختفى من الكتابة ونادراً ما ورد على لسان الناس في أحاديثهم، ألا وهو "الفرانكفونيين القدامى" old stock francophones، حيث يميز بشكل واضح بين الفرانكفونيين على أساس عرقي، أي بين من ينحدر من أصل فرنسي، وبين من هم ليسوا من أصول فرنسية، مما فَعَّل النظرة المودرنية الداعية إلى الفصل بين اللغة والهوية؛ لذلك قد تجد أحدهم يذهب لمدرسة فرنسية ويتحدث الفرنسية، لكنه لا يزال غير واثق من معايير الحكم عليه كفرد في المجتمع الفرانكفوني. ويبدو أن المشكلة تكمن في كيفية المحافظة على فكرة القومية دون اللجوء لسياسة التمييز التي حاربتها الحركة القومية الحداثية، فالمدارس هي البؤرة الحقيقية التي تجد فيها تلك الصراعات بيئة خصبة.

أما في أماكن وجود الأقليات، فتفرض هذه القضايا نفسها على الساحة، بصورة أوضح، بسبب الوجود الأقوي الذي يتمتع به متحدثو الإنجليزية. ولقد أظهرت السنوات الطويلة التي قضيتها في البحث الميداني بالمدارس الفرنسية بجنوبي أونتاريو (راجع: Heller 1998, 1999) التحديات التي وضعها ذلك التنوع أمام فكرة الفرانكفونية الكندية الحداثية، وجاءت في شكل الحصول على حق المشاركة في بادئ الأمر، لكنها سرعان ما اشتملت على أمور تتعلق باللغة أيضاً.

تثير قضية المشاركة التساؤل عن طبيعة من له حق الحضور في المدارس الفرنسية، ومن ثَمَّ تُسهِم في تحديد سمات مَنْ يمكن أن يُطلَق عليه فرنسي من أونتاريو. وإذا ما انتقلنا إلى مناطق الأقليات غير كيبيك Quebec، نجد أن لموضوع اختيار لغة التعليم سمتاً مغايراً، فلقد ضمن الميثاق الكندي للحقوق والحريات (١٩٨٢) للمواطنين الحق في اختيار اللغة الفرنسية لغة للتعليم خارج كيبيك Quebec لصنف معين من السكان، مما يعني أن هناك أناساً يجب أن تقبلهم هذه المدارس، وما دون

ذلك للمدرسة مطلق الحرية في قبول آخرين إذا كان اختيارهم للمدرسة بمحض إرادتهم. وغالباً ما تضطر معظم المدارس لذلك حتى تحتفظ بعدد الطلبة المفترض وجودهم بها (سواء من الأغلبية أو الأقلية) والمخصصات المالية التي تحصل عليها، ناهيك عن رغبتها في تفادي سياسات التمييز العرقي حرصاً منها على تماسك نسيج المجتمع.

لكن ليس كل ما يتمنى المرء يدركه، فلقد نتج عن هذا التوجه صراع على المشاركة في مراكز القوى خاصة اختيار المنوط بتحديد قيم المدارس وأنشطتها. ويحضرني هنا ما قاله لي أحد الآباء من هاييتي في حوار أجريته معه في أوائل التسعينيات من القرن العشرين عن شعوره حين دخل في صراعات ومشاحنات مع المدارس الفرنسية المحلية وغيرها من الجمعيات، كما أعرب عن مخاوفه هو وآخرون مثله من دمج الناطقين بالفرنسية من غير أهل أونتاريو؛ لاعتقادهم أن ذلك سيضعف من مكانتهم وحججهم أمام خصمهم الناطق بالإنجليزية، الأمر الذي سيتمخض عنه شعور الآخرين بأنهم "منبوذون"، مما جعلهم يناضلون من أجل دمجهم مع غيرهم سواء بشكل رمزي كما ظهر في حواراتهم العامة، أو بشكل عملي بإدراج أسمائهم في قوائم مجالس الآباء بالمدارس، ولك أن تستمع إلى ما قاله صراحة:

> "لقد دب الخوف في نفوسهم من أننا سنعاملهم كأي أقلية أخرى (....)، لأننا أتينا من مكان آخر، مما جعلنا نشعر بالنبذ (....)، حيث ينطبق لفظ أهل أونتاريو الناطقين بالفرنسية على مَنْ وُلِد فيها، فتولَّد عن ذلك لغط كثير، ولم تمتد يد الترحاب لنا في ذلك المجتمع (....)، (لكننا) اتخذنا على عاتقنا العيش بالفرنسية في أونتاريو، وإرسال أطفالنا إلى مدارس فرنسية (....)، لقد اخترنا الطريق الشائك حتى ننال القبول في مجتمع أونتاريو

الفرانكفوني (....)، وهو ما يفسر تنظيم صفوفنا وإعداد قوائم المرشحين لمجالس الآباء بالمدارس بشكل يضمن نجاح مساعينا وبلوغنا مراميناً (....)".

يشير هذا الأب إلى قضية المشاركة في السلطة ومراكز القوى بكل ما يتضمنه ذلك من معانٍ، وكان مما صرح لي به في الحوار لاحقاً، قضية اللغة، زاعماً أن أمثاله من الوافدين يتمسكون بهدف إنشاء مؤسسات أحادية اللغة غير أقرانهم ممن يطلق عليهم أهل أونتاريو الفرانكونية Franco-Ontarians أنفسهم، لذلك لا يقتصر الأمر على ضرورة تحلي جميع الأطراف بالتسامح والمرونة وتفتح العقل، بل يتعدى ذلك إلى إسهاماتهم الحقيقية في دعم مطلبهم بأن تكون المدرسة مؤسسة قائمة على اللغة الفرنسية، واستقر الرأي حينئذٍ على أن ما يجب التخلي عنه لتحقيق هذا المأرب هو الثقافة والهوية الموحدة.

أتاحت لي فترة السنوات الثلاث في أوائل التسعينيات التي قضيتها في البحث الميدانى بإحدى المدارس العليا، أن ألمس ما وصفه هذا الأب على أرض الواقع، حيث أصر الطلاب الذين يشعرون بالتهميش على حقهم في المساواة بغيرهم في المشاركة، مطالبين المدارس بإعداد الطلاب لسوق العمل العالمي الحديث بدلاً من الاقتصار على مجرد المحافظة على الثقافة فقط، والنظرة لتنوع الطلاب على أنه تجسيد لطاقات كامنة يمكن استغلالها لتحقيق ذلك الهدف بدلاً من النظر إليه على أنه تهديد للتنسيق الثقافي في أونتاريو الفرانكفونية.

تحقق تلك النظرة المتوافقة مع الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للطبقة المتوسطة من الناطقين بالفرنسية والناطقين بالإنجليزية في هذه المدرسة نمطاً من التوازن الموجود في كثير من المدارس، وهو ما يظهر جلياً بشكل رمزي في التمثال والنصب

الذي كشفت المدرسة اللثام عنهما عام ١٩٩٤ في احتفالها بيوبيلها الفضي، فحين أنشئت المدرسة عام ١٩٦٩ أطلق عليها اسم رحالة فرنسي أرسلته الحكومة الفرنسية لفرض الهيمنة الفرنسية على بقعة من الأرض بكندا، مما حدا بالمدرسة أن تقيم له تمثالاً من الخشب، وهي المادة التي ترمز لارتباط الكنديين الفرنسين بالغابات الكندية، وتجارة الفراء، وصناعة الأثاث، وكذلك بالاستعمار. ثم قامت المدرسة بوضع التمثال في بهوها وأحاطته بمعلقات من تصميم الطلاب تمثل الدول المختلفة التي ينحدرون منها، وأمام التمثال وضع نصب يشرح الأهمية الرمزية للتمثال الذي يجسد شعار المدرسة "الوحدة في التنوع" unity in diversity ، لذلك نقول إن هذه الخطوة من جانب المدرسة، هي محاولة منها لتحقيق التوافق بين النظرة التقليدية والنظرة الحداثية وما تبعها من عواقب مختلفة من خلال الالتفاف حول رمز عام يقيم توازناً بين تاريخ المدرسة والتزامها التقليدي وتنوع طلابها الذين يفتقرون لوجود عرى تاريخية تلم شتاتهم.

اتضح في نهاية الأمر أن العروة الوثقى الوحيدة والأكثر فاعلية هي اللغة، حيث أجمع كل من في المدرسة أن اللغة الفرنسية ذات قيمة كبرى كلغة تواصل دولي، وأن إتقان الطلاب للفرنسية والإنجليزية يعد فرصة ذهبية تؤهلهم للحصول على مكانة مرموقة في الاقتصاد العالمي الجديد (وفق ما قاله أحد الطلاب: "إن النجاح في الحياة الحديثة يقوم على إتقان المرء للإنجليزية والفرنسية معاً").

أما بالنسبة إلى أولياء الأمور، فإن إتقان هاتين اللغتين، أتى بمعزل عن قضية الهوية التي ملأ بها الاتجاه الحداثي الأجواء لفترة طويلة، حيث تحولت اللغة في نظرهم إلى سلعة أو رأسمال اقتصادي، ولك أن تستمع لهذا الحوار بين أبٍ وأمٍ لتدرك حقيقة ذلك:

"**الأم**: أعتقد أن إتقان لغة أخرى يعد مكسباً كبيراً لم أدرك قيمته... حتى انتقلنا إلى تورنتو، لذلك أرى أن الوضع الحالي يجعل... ذلك أكثر أهمية عندما أجد بعض الناس يتحدثون لغات ثلاث أو أكثر ...

الأب: أتفق معك في ذلك، وهو ما شعرنا به في دولة يتحدث أهلها لغتين مثل دولتنا... أشعر بذلك بشدة، لكن أعتقد أن ذلك يشجعنا على تعلم الإسبانية أيضاً بسبب اتفاقية التجارة الحرة بين الشمال والجنوب (هنا إشارة إلى اتفاقية التجارة الحرة لدول أمريكا الشمالية، التي وقعت عام ١٩٩٠ بهدف تسهيل العلاقات بين كندا والمكسيك والولايات المتحدة الأمريكية)... ولكن ما رأيك أيضاً في تعلم اللغة الصينية، أو ما شابهها من لغات بسبب التوسع التجاري العالمي، لذلك أرى أن تعلمنا للغة ثالثة، أو رابعة، توجُه جدير بالدراسة...

الأم: تماماً، أرى مثلك أن تعلم اللغة يعد إضافة لممتلكات الشخص، وأقصد أنك عندما تدرس مادة أخرى يسهل عليك تعلم لغة أخرى، إنه رأسمال مفيد للفرد."

يعد هذا الاهتمام باللغة الفرنسية (والإنجليزية) من أجل سوق العمل، والنظر لها على أنها رأسمال للفرد في الاقتصاد الجديد، فصل المقال في قضية التمسك بالتاريخ التي شغلت الناشطين الفرانكونيين، خاصة فيما يتعلق بالمعايير والقواعد العامة، حيث أصبحت الفرنسية وسيلة للتواصل الدولي وليست رمزاً لتوحيد الأمة، مما يتطلب إعادة صياغة المعايير والقواعد الخاصة بذلك التواصل (أي وصف الأسلوب الذي سيتواصل به الأفراد من مختلف بقاع الأرض)، كما يتطلب ذلك تحديد أسس

"للجودة" حتى يتحقق التواصل الدولي بشكل جيد في ظل ما تفرضه اللغة الإنجليزية من سباق محموم على السوق العالمية. لكن الملاحظ أن النتيجة لا تختلف كثيراً بالرغم من حدوث تلك النقلة في الأيديولوجيات، وأقصد بذلك السعي الحثيث وراء لغة عامة تختلف عن الإنجليزية، إلا أن يد التغيير طالت جانبين آخرين؛ أولهما انتقال صلاحية مَنْ يحدد معايير الفرنسية الجيدة من أفراد الطبقة المتوسطة الوطنيين، إلى أفراد الطبقة المتوسطة المتعلمين ذوي المشارب الثقافية العرقية المتنوعة، وثانيهما النظر للغة على أنها سلعة وليس كمحدد للهوية، الأمر الذي يشير إلى تغير الأهداف المنوطة باللغة داخل المدرسة، فلم يعد استخدام الفرنسية مظهراً للتمسك بأجندة سياسية عامة، بل أصبح استثماراً حكيماً لملكات الفرد ومهاراته.

العمل Work

إن أوضاع سوق العمل (الواقعي منها أو المتخيل) هو ما يشكل اتجاه المدارس الفرنسية بأونتاريو (وغيرها) نحو اللغة، وكذلك قرارات الآباء والطلاب المتعلقة بلغة التعليم وتَعَلُّم اللغة language of education and language education، ولا يقتصر ذلك الطرح على الحياة اليومية فقط، بل يمتد إلى السياسة التعليمية الرسمية لأونتاريو التي ترى في المدرسة مركزاً لإعداد الطلاب لسوق العمل، وترى في التعليم تدريباً على الحياة العملية المستقبلية)، بالرغم من الخلط الشديد حول أهمية مهارات ثنائية اللغة، أو تعدديتها من عدمها، وهل هي كفيلة لجذب انتباه سوق العمل لها، أم لا. بالإضافة لذلك، لا يمكن تجاهل ما أشرنا إليه آنفاً من اهتمام الجمعيات الفرانكفونية التقليدية وغيرها من المؤسسات بقيمة اللغة الفرنسية في الاقتصاد الجديد كوسيلة للمحافظة على رأسمالها اللغوي، ولزيادة التقدم الاقتصادي لأفراد المجتمع.

تناول بحثنا في الآونة الأخيرة، في بعض جوانبه، مراكز محو أمية الكبار في اللغة الفرنسية المميزة للاقتصاد الجديد من أجل اكتشاف مدى التطابق بين الصورة التي رسمناها وواقعها الملموس (راجع: Labries *et al* 2000, Roy 2000, Budach *et al*, 2000)، حيث وجدنا قادة الفرانكفونية يمتدحون مجتمعاتهم بأن لها "قيمة مضافة" يسعى إليها أصحاب الأعمال والمستثمرون، فشرعوا في حث الناطقين بالفرنسية على إقامة مشروعات صغيرة، أو متوسطة، وتوقع الشباب أن تلعب ثنائية اللغة دور الكلمة السحرية التي ستفتح لهم أبواب العمل في قطاعي الخدمات والمعلومات، لكن ثمة سؤالان مهمان يجب الرد عليهما، أولهما: هل ستحقق تلك المهارات اللغوية فرقاً كبيراً في حياة الناس أم لا؟ وثانيهما ما هي المهارات اللغوية المطلوب توافرها لحدوث ذلك؟

ويبدو أن الإجابة التي توصلتُ إليها حتى الآن تشير مرة أخرى في اتجاه قيمة الصيغ المعيارية أحادية اللغة standardized "monolingual" forms للمهارات اللغوية في طرفي الهرم الاقتصادي، حيث أظهرت أهمية تلك المهارات اللغوية دوراً فاعلاً في الترقي بالوظائف في كيبيك على وجه الخصوص لدرجة أن كثيراً من مديري القطاع الخاص يعدون لانتقال مؤقت إلى أماكن تسود فيها الإنجليزية بهدف إتقانها وتحسين لغتهم الثانية (الإنجليزية) على أن تبقى لغتهم الفرنسية ذات أهمية كميزة تمنحهم حق الهيمنة على السوق الفرانكوفونية الإقليمية الموجودة في كيبيك Quebec وفروعها المنتشرة على الصعيدين المحلي والدولي، وبمجرد تحدثهم الإنجليزية يجعلهم قادرين على التمتع بمكانة جيدة. لكن المعلومات الاستقرائية المتوافرة عن دروبهم المتبعة لتحقيق ذلك قليلة، وأعتقد -بالإضافة لذلك- أن بعض تراكيب لغتهم الفرنسية تحتفظ بقيمتها بين هذا الصنف من الناس كوسيلة للحفاظ على ما تميزوا به في العصر الحديث، وأقصد بذلك قدرتهم على تفادي عواقب المنافسة مع ثنائي اللغة من

متحدثي الإنجليزية وغيرهم من متعددي اللغة الذين يضحون بالغالي والرخيص من أجل الهيمنة على وظائف سوق العمل (وما يتبع ذلك من آثار مشابهة كالانغلاق والاقتصار على لهجة بعينها، كاستخدام أصحاب المصارف السويسرية للألمانية السويسرية). وهناك منافسات مشابهة على المستوى الأعلى للخدمة الفيدرالية العامة، بالرغم من النجاح الذي حققه متحدثو الإنجليزية المهيمنون تاريخياً في استخدام ثنائية اللغة كوسيلة للحفاظ على مكانتهم المتميزة، فباتت لهم الغلبة على منافسهم الناطق بالفرنسية.

تمثل معظم الوظائف التي تتطلب ثنائية اللغة في كافة ربوع كندا المستويات الدنيا من السلم الوظيفي (يُعَد هارت وآخرون Hart *et al* 1990 من أول من أشار لذلك) بسبب الاحتكاك المباشر بين موظفي المؤسسة في تلك المستويات والعملاء، خاصة في قطاعي الخدمات والمعلومات كموظفي الخطوط الأمامية، وعمال الهاتف في مراكز الاتصالات، والاستعلامات في الفنادق، وعمال صالة القمار في الحانات، والبائعين في المتاجر. لكن ذلك لا يمتد ليشمل المديرين، وغالباً ما نرى الشركات تتخذ التدابير التنظيمية من أجل التأكد من إتقان موظفيها للغتين بشكل يتسم بالجودة والاستمرارية. لكن حقيقة الأمر هي أن بقاء هؤلاء الموظفين في أماكنهم أسفل السلم الوظيفي، يعد عقبة كؤوداً أمام حراكهم الوظيفي وترقيهم للمستويات الأعلى (انظرْ لابري Labries "الاتصال الشخصي").

بالإضافة لذلك أشار روي (Roy 2000) إلى أن هناك عدة ضغوط متناقضة تتعلق بطبيعة المهارات اللغوية المطلوبة لهذا النمط من الوظائف، فمن ناحية يتصل مزودو الخدمة بالعملاء، مما يتطلب تحدثهم بلغة هؤلاء العملاء نفسها، أو على الأقل يكون بمقدورهم فهمهم حتى ولو تحدثوا بلغة دارجة، في حين تسعى الكثير من الشركات إلى

إتقان موظفيها للغة القياسية من أجل تقديم خدمات ذات جودة عالية، تاركين موظفيهم في مأزق التعامل مع هذا التناقض.

تبدو لنا مهارات ثنائية اللغة ميزة كبرى للحصول على تلك الوظائف الدنيا، حيث أظهر البحث الميداني أن تلك الوظائف أفضل من بديلاتها التي لا تعد وظائف بمعنى الكلمة، لذلك تعد هذه الوظائف الدنيا مصدر حياة للمجتمع، إلا أن المشكلة الكبرى تكمن فيما يتعرض له هؤلاء الموظفون من تهميش اقتصادي بسبب النظرة الاجتماعية واللغوية والثقافية لهم، التي اتسمت بالدونية لفترات طويلة من تاريخهم، لكن لو نظرنا إلى نصف الكوب الممتلئ لوجدنا أن وجود علاقة طردية بين قيمة اللغة الفرنسية وسوق العمل، يعني زيادة قيمتها كسلعة، فتقل بذلك النظرة لها على أنها وسيلة لإحداث التماسك الاجتماعي القائم على توزيع الإمكانيات الأخرى للمجتمع.

فصل المقال هو اهتمام المجتمعات بإظهار أن ثنائية اللغة ميزة في ظل ما توليه الشركات الاقتصادية الجديدة من اهتمام بالغ بطبيعة تلك الثنائية اللغوية، كاهتمامها باللغة أو اللهجة النموذجية في لغة ما، مما يحرِم بعض الأفراد في هذه المجتمعات من الحصول على تلك الوظائف لتحدثهم لغتين بشكل مختلط ودارج وليس باللغة النموذجية. وتبقى المشكلة ذات اتجاهين: فمن ناحية يعاني مرشحو تلك الوظائف من الرفض أو الحرمان من العلاوات والترقيات، ومن ناحية أخرى تنفق الشركات كثيراً من جهدها ووقتها في البحث عن هؤلاء الأشخاص الذين يتحدثون لغتين أكاديميتين، ويرضون في ذات الوقت بهذه الوظائف الدنيا التي غالباً ما تتسم بعدم الاستقرار. وفي الحقيقة يكتنف الغموض مستقبل تلك الأزمة، فلا أحد يدري وجهتها، ولنضرب مثلاً الشركة التي انصب عليها بحث روي Roy حيث حاولت إيجاد أيدٍ عاملة (من كيبيك

Quebec أو من المهاجرين)، وقدمت فرص تعلم لغة والتدريب عليها، فكانت النتيجة أن التحق للعمل بتلك الشركة الطلاب والباحثون عن عمل جزئي يتسم بالمرونة (كبعض المتقاعدين والنسوة المطلقات اللاتي يعلن أطفالاً).

خلاصة الأمر أن سوق العمل أصبح محوراً للصراع اللغوي في كندا، حيث أظهرت تطورات السوق أن ثنائية اللغة الفرنسية والإنجليزية تتبادل فيما بينهما في الأهمية، فالفوز لهذه تارة ولتلك تارة أخرى بسبب ما طرأ على الاقتصاد الجديد من تغيرات تتصف بعضها بالمفاجأة. لكن تبقى أهمية هذه الثنائية مرتبطة بوجود الأسواق الفرنسية أحادية اللغة سواء في كندا أو غيرها من الدول، ويبقى سؤال: ما هو وضع أحادي اللغة في ظل هذا التنافس المحموم؟

دلالات العرض السابق فى تدريس وتعلم اللغة الفرنسية بكندا

Implications for the teaching and learning of French in Canada

لقد اقتصر تعلم الناطقين بالإنجليزية للفرنسية، وإقبال الناطقين بالفرنسية على تعلم الإنجليزية على عِلِّيَّة القوم لردح من الزمان في المدارس بهدف أن يستطيع الفرنسيون التحدث بالإنجليزية ليتباهى الإنجليز بأنهم متعلمون ومثقفون، لكن الملاحظ أن تعلم لغة الآخر، على اختلافها، قد حدث بشكل غير رسمي بين أفراد الطبقة العاملة في الطرقات والأزقة (مثلما حدث بين الأيرلنديين والفرنسيين)، ولذلك لم يرد ذكره في الكتابات البحثية، أو الصحف إلا بشكل عارض لا يتسم بالتفصيل، ولا يسمح بالتحليل العلمي.

من ناحية أخرى لعبت الحركة الحداثية المودرنية في ستينيات القرن العشرين دورها الفاعل في إرساء الدعائم الراسخة للفرانكفونية، مما زاد من قيمة الفرنسية في

نظر أصحابها، وكذلك في نظر الناطقين بالإنجليزية، ودعاهم لمطالبة المدارس بإعادة تنظيم البرامج المعنية بثنائية اللغة الفرنسية والإنجليزية بها، كما دعا المختصين من المترجمين والنحاة والكتاب والصحفيين ورجال السياسة للإدلاء بدلوهم في تحديد ماهية المهارات اللغوية الهامة والواجب تنميتها، لكن تلك الحركة الحداثية انطوت على تناقض ذاتي فمن ناحية نجدها تعلي من شأن الأنماط والممارسات اللغوية المتعلقة بقضايا الأصالة والهوية، ومن ناحية أخرى تهتم بالممارسات والأنماط اللغوية التي تعمل على دمج كافة أنماط السكان على تنوع مشاربهم الثقافية والعرقية من أجل دخول السوق العالمي الجديد.

نجم عن التغيرات الاقتصادية التي خرج الاتجاه الحداثي من رحمها آثاراً كرست من ذلك التناقض الذاتي رغم محاولات تلافيه، فبدلاً من أن تكون اللغة رمزاً لتماسك المجتمع أضحت شكلاً من أشكال السلعة التجارية أو رأسمال للفرد. إلا أن المجتمعات لم تكف عن صراعاتها بشأن البحث عن الصالح في ثنائية اللغة، والإعلاء من شأن اللغة الفرنسية، وما تقدمه من إمكانيات وفرص لمتحدثيها؛ لذلك دار جدل شديد في كافة قطاعات المجتمع الكندي حول عدة جوانب نذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر، ما إذا كان ممكناً إدخال تعليم اللغة الإنجليزية إلى المدارس الفرنسية؟ ومتى يمكن ذلك؟ وما هي الأهمية النسبية للغة الفرنسية مقابل اللغات الأخرى (كاليابانية، أو الإسبانية) في برامج تعليم اللغة بالمدارس الإنجليزية؟ وما أهمية الفرنسية الدارجة مقابل القياسية؟ وما طبيعة الفرنسية القياسية في حد ذاتها؟ وما هي أفضل الطرق لتحدث لغتين؟ وعلاوة على ذلك نجد أن تلك التغيرات كشفت عن وجودها في التنظير الخاص بمن يحق له المشاركة في هذا الجدل، ومن الذي يجب أن يسود رأيه واهتماماته على اهتمامات الآخرين.

لكن الجلبة التي واكبت شيوع معاملة المهارات اللغوية على أنها جانب تقني (وهو ما صاحب تحولها إلى سلعة) قد فشلت في تفسير ما يسود المجتمع من تصنيفات وتقسيمات حسب اللغة، التي لم نكن لنشعر بها لولا سوء توزيع ثنائية اللغة في المجتمع الكندي، وكذلك سوء توزيع فرصة إظهار تلك اللغات لمقوماتها وقيمتها بشكل يساعدها في تنظيم عملية انتشارها، وهو سوء توزيع غير عشوائي بالمرة، فلقد ارتبط بالتمييز والتصنيف القديم القائم على اللغة والعرق لمئات السنين، وما زال معياراً تقوم عليه سياسات التمييز وفق الجنس، والنوع، والطبقة الاجتماعية.

يدور الصراع بين تدريس اللغة وتعلمها حول ما لذلك من فوائد ومميزات تشمل الإلمام بالأنماط والممارسات اللغوية، فثمة تحولات في عصر العولمة في الأسلوب الذي تظهر به تلك الممارسات بشكل يتيح وصفها وتحليلها جيداً، الأمر الذي ربط قضايا اللغة بممارسات التمييز الاجتماعي، وعدم المساواة بين أفراد المجتمع، خلافاً لما حلم به منظرو العولمة الأوائل، وهو ربط تَمسَّح بقناع تنمية المهارات اللغوية، لكن عزاءنا الوحيد هو تخلي تدريس اللغة وتعلمها عن صبغتها السياسية التي طالما اصطبغت بها لعدة عقود، وباتت ذات صبغة اقتصادية محضة الآن.

ملاحظات

(١) مصدر تلك البيانات هو عدد من الأبحاث والدراسات التي مولتها الجهات الحكومية في كيبيك Quebec، وجمعية تعددية الثقافة بكندا، ووزارة التعليم بأونتاريو، ومنحة وزارة التعليم بأونتاريو المقدمة لمعهد أونتاريو لدراسات التعليم، ووزارة التدريب بأونتاريو (برنامج أونتاريو كيبيك للتبادل الثقافي)، ومؤسسة المجلس الأكاديمي الأمريكي الألماني، والمجلس الكندي لأبحاث العلوم الاجتماعية

والعلوم الإنسانية. وهناك من الباحثين الكثير ممن عملوا في ذلك المشروع ومازالوا، لذلك أتقدم بخالص شكري وعرفاني لكل من نورماند لابري Normand Labrie وجورجن إرفرت Jurgen Erfurt وآنيت بودرو Annette Boudreau وليز ديبوا Lise Debois وكلودين مويس Claudine Moise وباتريشيا لامار Patricia Lamarre وديردر منتل Deirdre Meintel وسيلفي روي Sylvie Roy وجابرييل بوداخ Gabriele Budach.

(٢) يطلق مصطلح الانغماس في اللغة الفرنسية "French Immersion" على عددٍ من المشروعات التعليمية التي تتخذ من الفرنسية لغةً لتدريس مواد غير الفرنسية بمدراس لا يتحدث طلابها الفرنسية كلغة أم.

(٣) لعبت الكنيسة الكاثوليكية دوراً فاعلاً على مر العصور، لكني آثرت ألا أتعرض لدورها الآن نظراً لما يكتنف هذا الدور من اضمحلال في فترة الحداثة. لكني لا أنكر أنها مؤسسة جديرة بالدراسة، ويعكف حالياً جورجن إرفرت على تحليل البيانات التي جمعت عن الكنيسة كجزء من مشروع بحثي تابع لدار "Prise de Parole" للنشر بأونتاريو.

obeikandl.com

الباب الثاني

نقاط التلاقي
ZONES OF CONTACT

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الرابع

العولمة وتدريس مهارات الاتصال

Globalization and the Teaching of "communication skills"

ديبورا كاميرون
Deborah Cameron

"أعتقد أنه من الضروري أن نكون قادرين على التواصل فيما بيننا في مجتمع العولمة الذي يزداد تقارباً فيما بينه يوماً بعد يوم بسبب التقدم الهائل في وسائل الاتصال كالشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وغيرها من الوسائل الإلكترونية الأخرى، لذلك ينبغي أن تتوافر لدينا طريقة واحدة وموحدة في التحدث لتحقيق أهداف الاتصال على الصعيد الاقتصادي والاتصال القومي وتبادل السياسات وحتى على مستوى الأفراد، وهو أمر له قواعده".

(جوديث كوريانسكي Judith Kuriansky وهي إخصائية في علم النفس والعلاج النفسي، نقلاً عن حديث لها لقناة بي بي سي BBC في أغسطس عام ١٩٩٩).

يتفق هذا الاستهلال، في بعض جوانبه، مع ما أشارت إليه خبيرة أمريكية شهيرة في مجال الاتصالات رداً على أطروحتي الخاصة بآثار العولمة على اللغة

obeikandl.com

واستخدامها[١]، وعند لقائنا كنت على وشك إنهاء كتاب عن الهوس السائد بمهارات الاتصال ومشاكله (انظر كاميرون Cameron 2000)، ولقد كان من بين ما توصلت إليه في هذا الكتاب أن العولمة قد صبغت الفكرة القديمة بأن التنوع اللغوي يعد إشكالية في حد ذاته بصبغة جديدة، ونحت به منحى جديداً يبعث فيه الروح ليصبح ذلك التنوع مقبولاً، بل مفيداً جنباً إلى جنب مع استمرار النظر للوحدة اللغوية كأنموذج يسعى الكل للوصول إليه. ولم تتجادل هذه الخبيرة معي في الشق الفعلي الحقيقي من هذا الموضوع، فلا خلاف عليه، وإنما وجهت سهام نقدها إلى موقفي السلبي تجاه التطورات التي أشارت إليها، وأصبحنا على طرفي نقيض فما تأسفت أنا عليه من انحصار نطاق التنوع اللغوي، مدحته هي واعتبرته خطوة هامة نحو التجانس العالمي والتفاهم المتبادل بين أرجائه. ليس ذلك الحوار الذي دار بيننا في الشهور الأخيرة من القرن العشرين في مجمله بالجديد على أسماع الناس، فها هو مصطلح "البحث عن اللغة الكاملة" بمفهومه العالمي الذي يرمز للوحدة الأسطورية بين شعوب العالم، الذي ألهم به إمبرتو إيكو Umberto Eco عام ١٩٩٥ الكثيرين وصار محوراً لعددٍ كبيرٍ من الحوارات التي استمرت حتى الألفية الجديدة، حيث أخذ البحث عن لغة واحدة كاملة في القرن التاسع عشر شكل اختراع لغات دولية مساعدة، مثل لغة إسبيرانتو Esperanto وفولابك Volapuk، ثم تطور الأمر في القرن العشرين ليصبح المحور الأساسي لهذا البحث هو اللغة الإنجليزية كلغة عامة في كافة أنحاء المعمورة، وما زال حتى وقتنا هذا منحى لكثير من المنظرين أمثال بعض مَنْ ساهم بمقالات في هذا الكتاب الذي بين أيديكم (خاصة كوبوتا Kubota في الفصل الأول وكذلك والاس Wallace في الفصل السادس)، لكن ذلك الطرح لم يكن محل خلاف بيني وبين د.كوريانسكي Kuriansky، فلم تقصد بدعوتها لتبني الناس "لأسلوب واحد في التحدث" في عالم اليوم أن يهجروا

لغاتهم الأم ويرتموا في أحضان لغة واحدة كالإنجليزية مثلاً، أو الصينية، أو إسبرانتو، كما لم تدعُ إلى أن تحل الإنجليزية القياسية -النموذجية- محل لهجاتها المختلفة (كاللهجات الأمريكية، أو الأيرلندية، أو الأسترالية)، وعندما تحدثت عن "القواعد" المنظمة لهذا الشكل اللغوي الموحد لم تقصد القواعد النحوية، بل قواعد الاتصال بالآخرين من خلال الحوار كقاعدة أفضلية الاتصال المباشر على الاتصال غير المباشر، وكقاعدة أفضلية التحدث الإيجابي الدائم على توجيه أصابع النقد للآخر، وأفضلية التفاوض للوصول لفكرة مشتركة على مجرد الجدل العقيم الذي لا طائل من ورائه، وأفضلية مشاركة المشاعر مع الآخرين على مجرد الصمت والتخاذل والانطواء على الذات.

وتشير د.كوريانسكي Kuriansky إلى شيوع هذه القواعد الحوارية في مختلف اللغات واللهجات والثقافات والبيئات، وإذا حدث وضرب بها أناس عرض الحائط، فستنشأ عن ذلك مشكلات جمة في تواصل هؤلاء الأشخاص فيما بينهم، لذلك زعَمَت (استناداً إلى خبرتها العملية مع المؤسسات اليابانية) أن وجود مستويات متعددة للحديث الرسمي في اللغة اليابانية، لا يقتصر على كونه مشكلة أمام الأجانب الذين يحاولون التواصل بها، بل تصبح تلك المستويات عائقاً أمام التواصل الجيد السليم بين اليابانيين أنفسهم. ثم انضم إلى حوارنا رجل دين بوذي سابق من منطقة التبت، وأشار إلى أنه كان يلتزم الصمت فترة معينة بالنهار، ولا ينبس ببنت شفة ليستمع لما يدور داخل عقله، فردت عليه د.كوريانسكي Kuriansky أن التأمل عامل مساعد للتواصل السليم، لما يحققه من صفاء في الذهن، ورقة في المشاعر، الأمر الذي يسهل مشاركتها بشكلٍ كاملٍ وأمينٍ مع الآخرين، (ولا أخفيكم سراً لقد أخبرني هذا الرجل أن د.كوريانسكي Kuriansky لم تفهم مقصده).

لكن السؤال الذي ينبغي طرحه هو: ما علاقة ذلك بموضوع العولمة وتدريس اللغة؟ وأجيب عن ذلك الآن بشكل مختصر، ثم أعود للتفصيل والإطناب لاحقاً بأننا نشهد طرحاً جديداً وقوياً ينمو أمام أعيننا حول اللغة والاتصال، وما لذلك من دلالات مهمة لتدريس اللغة ورسم سياساتها في ظل بزوغ نجم خبراء من أمثال د.كوريانسكي Kuriansky (ومعظمهم غير متخصص في اللغويات وتدريس اللغة، بل في علم النفس والعلاج النفسي والاستشارات النفسية)، وما يرِدُ على ألسنتهم في وسائل الإعلام العامة وأنشطتهم الاستشارية لعدة مؤسسات.

"الاتصال" والسياسات الدولية للغة

"communication" and the international politics of language

لقد هيمن مفهوم "الهيمنة اللغوية" في السنوات الأخيرة على التنظير الخاص بالسياسات الدولية للغة وتدريس اللغة

(راجع: Phillipson 1992; Pennycook 1994; Canagarajah 1999a)، ولا أنوي في هذا المقام أن أتناول مدى ارتباط هذا المفهوم وفائدته، وذلك لوجود الظواهر المتعلقة بها بيننا، لكني سأتناول الظواهر الأحدث التي لم يتطرق إليها الباحثون في إطار دراستهم لقضية الهيمنة اللغوية، فمثلاً تقوم الآراء الخاصة باللغة والتواصل التي عرضتها د.كوريانسكي Kuriansky على أسس عرقية طائفية، حيث تشير إلى صعوبة التوفيق بين الاختلافات الثقافية للطوائف العرقية، كما توحي ضمنياً بتفوق ثقافة هذه الخبيرة ولغتها، لكن المدقق للنظر لا يجد أن في ذلك اتصالاً مباشراً بالهيمنة اللغوية بمفهومها التقليدي الراسخ في أذهان الكثيرين، وأقصد بذلك هيمنة لغة على لغات أخرى، بل على العكس يسعى لإيجاد القواعد والأنماط والأساليب الحوارية التفاعلية الشائعة بين اللغات، لما تحققه من تعظيم فاعلية "الاتصال" بين الشعوب. وتسوق لنا

ريوكو كوبوتا Kubota (في هذا الكتاب) مثالاً آخر على ذلك في معرض حديثها عن بعض التغيرات الحديثة التي طرأت على المدارس اليابانية كاستيراد أنماط لغوية مثل "المناظرة" والجدل "المنطقي" للكتابة النثرية من النظم التعليمية الغربية بهدف رأب الصدع الموجود في عادات اليابانيين حال تفكيرهم أو تعبيرهم عن ذلك، لكن لم يسمع أحد بضرورة استبدال اللغة اليابانية ذاتها كوسيلة للتواصل والكتابة، فالهدف ليس استبدال لغة بلغة، بل هو تمكين الطلبة من اتباع أساليب "أفضل" للتعبير عن أنفسهم باللغة اليابانية.

من هذا المنطلق نرى أن حالة كوبوتا Kubota ومثيلاتها ليست إحلال لغة شخص محل لغة آخر، لكنها إدخال بعض السمات المقبولة أو المرغوب فيها المفهومه للغة أخرى. لذلك أرى من الضروري التمييز بين هذا الاتجاه، وبين الأنماط التقليدية للهيمنة اللغوية، ليس لأن تأثيرات كل منهما متباينة وحسب، ولكن للبون الشاسع أيضاً بينهما في النظرة للغة والثقافة. فالأمر ببساطة لا يخرج عن كونه رؤية التنوع من منظور إيجابي كجانب طبيعي ومفيد نتيجة لتبادل الخبرة البشرية (حتى ولو اقتصر ذلك على المستوى الظاهري)، مما يجعل من هذا التنوع عامل إثراء لهذه الخبرة وليس تهديداً لفكرة "الخبرة البشرية" العالمية المشتركة بين الشعوب (انظرْ أيضاً كرامش Kramsch وثورن Thorne في الفصل الخامس من هذا الكتاب)؛ لأن نبرة التهديد خفت شيئاً فشيئاً مع فكرة "الوحدة من خلال التنوع"، التي كان لها وقع السحر على الرأسمالية الجديدة، كما ظهرت في الإعلانات الخاصة بالعلامات التجارية الدولية، مثل: بنيتون Benetton وجاب Gap، التي يظهر فيها أناس من جنسيات مختلفة يرتدون السراويل وسترات الجينز نفسها؛ لتتحول بذلك الهوة التي طالما وصمت بالعميقة (بسبب دعاوى الهوية العرقية) إلى مجرد اختلاف هامشي يمكن التغلب عليه، فالشباب

الظاهرون بالملصق الإعلاني لتلك الشركات هم جزء من المجتمع الدولي الجديد الذي بات محكوماً بأهواء ورغبات الشباب في ملبسهم، بعد أن كان لسان حالهم ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ﴾(*).

تنطوي قضية "الاتصال العالمي" على اتجاهات مشابهة وتناقضات مماثلة نتج عنها صيغة من "الوحدة من خلال التنوع"، ولا ينبئ التنوع والاختلاف اللغوي في ظلها عن أي إشكاليات، بدلاً من غض الطرف عن عنصر التباين بينها بتبني لغة عالمية واحدة، فالإشكاليات تنبع فقط من مدى تجسيد هذه الفروق لرؤى عالمية شديدة الاختلاف فيما بينها. ولقد وجد أن هذه الاختلافات "الفارقة" هي ما يجب التغاضي عنه حتى يكون الاتصال العالمي فعَّالاً، ومثال ذلك توجيه الطلاب اليابانيين نحو تعلم الكتابة اليابانية وفق معايير "المنطق" الغربي، أو أن يتبنى رجال الأعمال اليابانيون أساليب التعامل "المباشرة"، أو "غير الرسمية" فيما بينهم، مما يبقي على التنوع اللغوي على المستوى الظاهري. لكن ذلك يحول كل لغة إلى أداة لتأكيد القيم والمعتقدات المتشابهة، وقيام أفراد المجتمعات على اختلافها بأدوار اجتماعية متشابهة، فتصبح اللغة منتجاً عالمياً متاحاً للجميع، كُلٌّ وفق ذوقه وهواه.

انصب اهتمامي فيما سبق على الأساليب التي تختلف فيها قضية الاتصال العالمي الجديد عن قضية الهيمنة اللغوية قديماً، لكن ذلك لا يلغي وجود بعض نقاط التشابه بينهما في المعرفة والخبرات في اتجاه واحد من الثقافة المسيطرة إلى الثقافات الأضعف subaltern، (وأتوسل هنا بهذين المصطلحين بدلاً من مصطلحي "المركز"، و"الأطراف")، نظراً لما توجهه العولمة من نقد لهما، ولمدى تطبيقها بالشكل اللذَين عرفا بهما، وأي جدل تفصيلي حول تلك القضية الاصطلاحية لا يعد أحد بنود

(*) سورة الزخرف، الآية ٢٣.

الطرح الحالي في هذا الفصل)، وهو يشبه إلى حد بعيد اتجاه نشر اللغات الدولية سابقاً. أضف إلى ذلك ما أوردته من المعايير التواصلية التي نادت بها جوديث كوريانسكي Kuriansky حيث يتشابه التواصل المثالي "الجيد" و"الفعَّال" مع عادات الحديث الأثيرة لدى أفراد الطبقة الوسطى المتعلمين من ذوي البشرة البيضاء بالولايات المتحدة الأمريكية (كما يعكس هذا الأنموذج الاتصالي الأسس التي يقوم عليها النشاط التواصلي والعلاج التواصلي الذي لا يقتصر على الولايات المتحدة وحدها، لكنه خرج من رحم المناخ الثقافي الأمريكي). ولم ينم إلى علمي حتى الآن وجود حالة واحدة قام فيها المعنيون بنشر معايير الاتصال الخاصة بمجتمع غير غربى، أو بالأحرى غير ناطق بالإنجليزية إلى غيره من المجتمعات، فلم يسبق أن أدار الفنلنديون ورش العمل لرجال الأعمال الإنجليز بأسلوب يقل فيه حديثهم ، كما لم يسبق أن وجهت الدعوة، لأن يتولى اليابانيون تعليم الأمريكيين التحدث بشكل غير مباشر، مما لا يدع مجالاً للشك في أن قضية الاتصال "العالمي" ليست مثالاً على ما صاحب "الهجينية" hybridity، أو ما بعد الحداثة من مصطلحات "الدمج".

تتجلى الوشائج التي تربط الطرح السابق بقضية تدريس اللغة في التطبيق العملي لنشر معايير التواصل "الفعال" "العالمية"، وهي عملية لا تعتمد بالضرورة على نشاط المتخصصين من أمثال جوديث كوريانسكي Kuriansky المعنيين بإنتاج نصوص تخاطب عقول الخاصة والعامة على حد سواء عبر وسائل الإعلام ليقدموا ما بوسعهم من خدمات استشارية للمؤسسات. وإذا دخلنا ميدان التطبيق العملي، نجد أن نشر معايير التواصل العالمية يتأتى بالتعليم والتدريب على بعض الممارسات اللغوية التى ذاع صيتها شيئاً فشيئاً في كافة المؤسسات المعاصرة التي جعلت من تنمية مهارات التواصل الفعال هدفاً لها بدءاً من المدارس الابتدائية إلى المؤسسات والهيئات متعددة الجنسيات.

وقد يعترض بعضنا على هذا التوجه قائلين إن هذا النمط من التعليم يختلف عن المقصد الأساسي وراء "تدريس اللغة"، وبالطبع يختلف عن نمط تدريس اللغة الذي هو عماد هذا الكتاب الذي بين أيديكم، وأقصد بذلك تدريس اللغة كلغة أجنبية أو لغة ثانية، فالتدريب على استخدام مهارات الاتصال لا يتوجه بالضرورة لدارسي اللغة كلغة ثانية، فمعظم المتدربين من متحدثي اللغة الأم أحاديي اللغة، أو متحدثين ثنائيي اللغة على قدرٍ عالٍ من المهارة للغة التي يتعلمون "التواصل" بها. وعلى النقيض من ذلك، هناك نمط تعليمي يندرج تحت ما يسمى بتعليم اللغة للأغراض المتخصصة أو للأغراض التجارية، ويشتمل على موضوعات مثل "أسلوب التفاوض والجدل" و"مهارات لقاء الآخرين" و"مهارات التقديم"، وغيرها من موضوعات التواصل المقدمة من خلال برامج تستهدف أصنافاً بعينها من متعلي اللغة الثانية، مثل مديري الشركات متعددة الجنسيات، ويبدو أن المستقبل يحمل فرصة تقديم مهارات التواصل هذه لطوائف المتعلمين الأقل شأناً من هؤلاء الصفوة، كالعاملين في قطاع الخدمات الدولي، أو من يطمحون للعمل بهذا القطاع (تشير مونيكا هيلر Heller في مقالتها بهذا الكتاب إلى أن موظفي الخطوط الأمامية في مجالات السياحة والسفر والترفيه والضيافة بحاجة لإتقان لغة أجنبية). الشاهد من ذلك أن العولمة تعد تحدياً للأفكار السائدة بشأن "الهيمنة اللغوية"، كما تفرض علينا مراجعة توجهاتنا وتنقيحها تجاه طبيعة ومدى "تدريس اللغة".

لكن إيضاح الأبعاد الكاملة لقضية مهارات الاتصال يتحتم أن نضعها في نطاق أوسع وأشمل مما أشرت إليه آنفاً، نظراً لأهمية وجود تعريف جامع مانع لمفهوم "المهارات" ودورها في قضايا التعليم والتعلم المعاصرة للوصول إلى تحليل يتسم بالجدة والأصالة "لمهارات الاتصال"، بالإضافة إلى ضرورة القيام بدراسة دقيقة لمفهوم

"الاتصال"، وكيف ارتقى لمستوى "المهارة"، لذلك أرى أن فهمنا الحالي لمصطلحي "المهارة"، و"الاتصال"، والعلاقة بينهما ليس إلا نتاجاً للعولمة، حيث يرتبطان من ناحية بالتغير الحادث في تنظيم العمل القائم على التنافس الاقتصادي المحموم، ويرتبطان من ناحية أخرى بالتغير الحادث في مفاهيم المعرفة في ظل ثورة المعرفة الحالية.

الاتصال و"المهارات" و"نظام العمل الجديد"

Communication, "skills" and the "new work order"

لقد أصبح مفهوم "الاتصال" من المصطلحات ذائعة الصيت في عصر العولمة مثلما كان ذائعاً إبان الثورة الصناعية مع اختلاف ما يوحيه من معانٍ في كلتا المرحلتين (انظر: Williams 1983: 72-73)، فكثيراً ما نسمع هذه الأيام عن تقنيات المعلومات والاتصالات، ووسائل الاتصال الجماهيري، وهي بالطبع من العلامات البارزة والسمات المميزة لعصر العولمة، حيث تعتمد الأسواق العالمية على السيل الهادر من المعلومات الناتج عن تقنيات المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى الدور الذي تضطلع به المؤسسات الإعلامية، مثل: (محطات ديزني Disney والأخبار الدولية News International) في هذه الأسواق من خلال منتجاتها التي تسهم إلى حدٍ كبيرٍ في تشكيل البعد الثقافي للعولمة. لكن نادراً ما يشير الجميع بين مصطلحي "الاتصال" و"المهارات" إلى استخدامها في مجالات الحاسب الآلي أو الإترنت أو القنوات الفضائية التليفزيونية، بل على العكس، يشير مصطلح "مهارات الاتصال" إلى قنوات الاتصال العتيقة، والأقل اعتماداً على التقنية، وأقصد بذلك الاتصال الشفهي، أو الحوارات اليومية.

للدلالة على ذلك نذكر أن أصحاب الأعمال يفرقون بين "مهارات الاتصال" و"المستوى التعليمي" و"مهارات استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات". وعندما قمنا

بإعداد الدراسات المسحية الخاصة بتقييم المهارات المطلوبة التي تزيد من فرص الفرد للتوظف وأداء الأعمال الموكلة إليه بكفاءة، وجدنا أن أصحاب الأعمال يفرقون بين "مهارات الاتصال"، و"محو الأمية"، و"مهارات استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات"، فهم يعلون من شأن "مهارات الاتصال" التي يجب على الموظفين الجدد التحلي بها، وإتقانها أكثر من إعلائهم لكفاءتهم الأكاديمية، أو سهولة تعاملهم مع تقنيات المعلومات والاتصال. وأحياناً أخرى يعبرون عن عدم شعورهم بالرضا نحو هذه المهارات، فمثلاً أظهرت دراسة مسحية نشرتها مجلة "بيبول مانجمنت People Management" في عدد نوفمبر ١٩٩٧ أن: "الاتصال الشفهي هو المحك الأساسي لدى أصحاب الأعمال في اختيار موظفيهم، إلا أن ذلك الاتصال هو ما يفتقر إليه الموظفون من ذوي المستوى التعليمي الأعلى، وفي حين استقر رأي ٩١٪ ممن أجروا الاستبانة على أهمية هذه المهارة، وأجمع ٣٢٪ منهم على تحليهم بها".

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: "لماذا يشغل الاتصال الشفهي بال الكثيرين؟ ولماذا يبدي رواد الاقتصاد الجديد من الساسة والمشرعين وأصحاب الأعمال، وغيرهم من ممثلي عالم الاقتصاد اهتمامهم البالغ بشيء لطالما اعتبروه نشاطاً ليس هاماً ولا يستدعي وجود "مهارة" خاصة، فهو مجرد حديث مع الآخرين من خلال اللغة المنطوقة؟ وتكمن الإجابة عن تلك الأسئلة فيما أسماه جي وآخرون Gee *et al* "نظام العمل الجديد"، الذي ظهر إبان الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، حيث النقلة النوعية في مفاهيم وخبرات العمل التي تعكس اقتصاد العولمة المعروف بافتقاره إلى القواعد المنظمة له، وبالتنافس المحموم في مرحلة ما بعد التصنيع، بالرغم من الجدل الدائر حول طبيعة هذه النقلة ومدى تأثيرها. فتمخض عن نظام العمل الجديد احتياج الأيدي العاملة لمهارات جديدة تقوم في معظمها على الجانب

اللغوي، وهو ما أشار إليه جي وآخرون Gee *et al* بوضوح (انظر أيضاً فيركلاف Fairclough، والمشاركين في كتاب من تأليف كوب وكالانزيس Kalantzis Cope 2000).

لقد ظلت القدرات اللغوية عاملاً مهماً في إحداث الرضا عن سوق العمل لفترة طويلة قبل رأسمالية العولمة الحالية، فلطالما حرم الكثيرون من وظائف بعينها لعدم قدرتهم على القراءة والكتابة، أو لعدم قدرتهم على استخدام اللغة القياسية بدلاً من اللهجة العامية، أو عدم قدرتهم على تحدث اللغة االنموذجية للمثقفين في مجتمع متعدد اللغات. وبينما تطلب الاقتصاد في الماضي أعداداً كبيرةً من العمال الذين أطلق عليهم "أيدٍ عاملة" لا حاجة لتمتعهم بمهارات لغوية، نجد أن ذلك الوضع قد اختلف في النظام الاقتصادي الجديد الذي أضحى استخدام اللغة فيه جزءاً لا يتجزأ من قيام العامل بما يُناط به من أعمال. ولقد أشار وزير العمل الأمريكي السابق روبرت ريتش Robert Reich في كتابه الرائع "عمل الأمم" The Work of Nations الصادر عام ١٩٩٢ أن التفرقة التقليدية بين العمل اليدوي (العضلي) وغير اليدوي (الذهني)، لم يعد لها مكان في عالم اليوم بعد بزوغ نجم التقسيم الجديد للوظائف الذي تسيطر فيه طبقة الصفوة من ذوي القدرة العالية على التحليل (بسبب ما لديهم من مهارات إبداعية وقدرة فائقة على استخدام الكلمات والأرقام والصور ومفردات العالم الرقمي الجديد) على من هم دونهم من العمالة الأقل تميزاً العاملين في قطاع الخدمات الروتينية سواء بالاحتكاك المباشر مع العملاء أو من خلال أجهزة الاتصالات الأخرى. وبالرغم من عدم احتياج هذا الصنف الأخير من العمال أو من نسميهم مزودي الخدمة) لقدرات إبداعية مثلما كان الحال في العمل العضلي التقليدي، إلا أن حاجتهم للتعليم أصبحت ملحة (حيث يشتمل العمل في قطاع الخدمات على إدخال بيانات بشكل متواصل وإمساك دفاتر) علاوة على حاجتهم لمهارات الاتصال (كأن يظهرون البِشْر في

وجوه عملائهم، ويضعون طلباتهم نصب أعينهم من خلال الاتصال المباشر وجهاً لوجه أو عبر الهاتف)، مما يدلل على ازدياد الحاجة لمستوى عالٍ من المهارات اللغوية التي تتطلبها قطاعات الخدمات والصناعات الابتكارية بشكل موسع خاصة في ظل أفول نجم الصناعات التقليدية في المجتمعات المتقدمة اقتصادياً، التي يسعى أفرادها سعياً حثيثاً لتحقيق الربح.

أدت هذه التطورات إلى الاهتمام بمهارات الحوار في العمل؛ فتحول الحوار في كثيرٍ من المؤسسات من مجرد نشاط اجتماعي بديهي يمارسه كل البشر إلى مهمة معقدة تحتاج إلى بذلِ جهدٍ خاصٍ لإتقان ما يلزمها من مهارات، وإتمامها على أكمل وجه، سواء على مستوى التنظير، أو على مستوى التطبيق، وشاع هذا التوجه الجديد نحو إتقان مهارات الحوار بين كافة أنماط العمال في مختلف قطاعات المجتمع. إليك مثلاً جانباً من "مواصفات المتقدم" لإحدى الوظائف بقطاع الخدمات الصحية القومي بالمملكة المتحدة (مقتبس من كتاب "المراقب الطبي The Medical Monitor " عام ١٩٩٤)، فجاء من بين الشروط الواجب توافرها في المتقدم المثالي المؤهل للحصول على تلك الوظيفة الصفات الآتية:

- القدرة على إنشاء علاقات صحية مع أقرانه والوعي التام باحتياجات العميل النفسية والعاطفية.
- الفهم الكامل لأهمية الاتصال الفعال اللفظي منه أو غير اللفظي.
- القدرة على خلق بيئة يشيع فيها روح التفاهم والود والتعاطف.

قد يظن أحدهم أن هذا الإعلان يستهدف أفراداً في "مهن الرعاية الطبية"، يطلب أحد المتخصصين في العناية الطبية أو الاجتماعية أو النفسية، نفسي، وقد يعتريك الذهول -عزيزي القارئ- إذا عرفت أن الوظيفة الواردة بالإعلان هي لعامل

نظافة في مستشفى، لكن ذلك سرعان ما سيتلاشى حين تفكر ملياً في وظيفة عامل النظافة الذي يتحتم عليه التحدث مع المرضى. والمدقق في هذه الشروط السابقة يلحظ تغيراً كبيراً فيما كان معروفاً من قبل بأنها سمات غير رسمية و"طبيعية" وعارضة قد تتوافر في العامل وقد لا تتوافر، إلى أن باتت خصائص أساسية احترافية للنجاح في أي وظيفة، فتغير تبعاً لذلك طبيعة النشاط المسمى بالاتصال، وكذلك المعايير الضابطة له، فلم يعدْ الاتصالُ مجردَ شيءٍ عابرٍ يقوم به العمالُ، بل مطلباً وظيفياً يتوقع أن يبرعوا فيه، وفق معايير تحددها المؤسسة التي سيلتحقون بها. ففي مثال عامل النظافة بالمستشفى السابق ذكره، ينبغي أن يتحلى عامل النظافة بعدة قدرات حوارية (مثل إظهار روح التعاطف والفهم)، وأن يكون قادراً على تقديم تفسير شبه نظري لأهمية هذه القدرات (الوعي بأهمية الاتصال الفعَّال سواء اللفظي منه وغير اللفظي)، لقد أثر تحديد أنماط وخصائص الحوارات التي يجب على الموظف أن يتقنها في طبيعة العمل الذي سيقوم به (مثل "إظهار روح التعاطف")، مما أدى إلى ظهور برامج مصممة خصيصاً لكل نمط حواري على حدة يدرب فيها العمال أو المتقدمين للعمل على المتطلبات الاتصالية لكل وظيفة.

من ناحية أخرى، زاد الإقبال على المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج للتدريب على مهاراتي المحادثة والاستماع، وليس ذلك لمجرد اهتمام الساسة والمشرعين بضرورة تلقي الطلاب لتعليم يؤهلهم لاحتياجات سوق العمل في ظل النظام الاقتصادي الجديد، ويعضد ذلك ما أشرت إليه آنفاً من أن أصحاب الأعمال يؤكدون على أن ما يميز المتقدم للعمل لديهم ليس ما حصل عليه من شهادات تعليمية فحسب، بل ما يتقنه من مهارات أساسية (من بينها مهارات الاتصال الشفهي التي تحتل مرتبة متقدمة بين تلك المهارات الأساسية). ولقد أشار نورمان فيركلاف Norman Fairclough

في معرض حديثه عن نتائج "الثقافة المؤسسية" التي نادت بها إدارة مارجريت تاتشر في ثمانينيات القرن العشرين ببريطانيا إلى "النقلة العامة والتوجه نحو إدراك المعرفة على أنها كفاءة، وبذلك يكون دور التعليم هو التدريب على المهارات" (راجع مؤلفه عام ١٩٩٥ ص٢٣٩). ومن هنا يمكن اعتبار ثقافة المؤسسة التاتشرية أحد إرهاصات العولمة التي بات التأكيد على عنصر المهارات العامل المحوري بها، وكلما تقدمت مراحلها، زاد هذا التأكيد وارتفعت معه الأصوات المنادية بضرورة إدماج الجانب المهاري بشكل أكبر في المناهج التعليمية خاصة في مراحل ما بعد التعليم الأساسي الإجباري (ويقصد به ما بعد سن السادسة عشرة، وهو النظام المتبع في المملكة المتحدة). وسيأتي اليوم الذي يصبح فيه على كُلِّ طالبٍ تخطى مقررات المستوى المتقدم التعليمية أن يعد وصفاً لقدراته ومهارته في الاتصال (الشفهي والتحريري)، وكذلك كفاءته في استخدام الأرقام وتطبيقها، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات قبل تقدمه للالتحاق بإحدى الجامعات، أضف إلى ذلك المكانة التي تحتلها مهارة الاتصال بين المواصفات المهنية القومية التي يقوم بعضها على احتياجات سوق العمل، والبعض الآخر على المتطلبات الأكاديمية، حيث تعد مهارة الاتصال كفاءة يُقيَّم الطلاب على مدى التمكن منها.

لكن النظرة لما طرحناه من اهتمام كبير بمهارات الاتصال على أنه انعكاس للتغيرات التي حدثت في الآونة الأخيرة وما زالت تحدث على الصعيد الاقتصادي، لهي نظرة يشوبها الكثير من القصور، وكذلك الحال بالنسبة إلى النظرة للتدريب على مهارات الاتصال الشفهي على أنها مطلب مهني يعمل على زيادة كفاءة المتقدمين لسوق العمل، بل على العكس، أرى أن الرأسمالية الجديدة كانت تابعة وليست متبوعة، حيث اشتقت كثيراً من أفكارها وآلياتها مما يمكننا تسميته "بثقافة التنمية

الذاتية" التي تعد محوراً لكثير من برامج التدريب على مهارات الاتصال الشفهي المقدمه من جهات غير مؤسسية أو غير رسمية، كأفراد متطوعين لأسباب شخصية وليست مهنية أو تخصصية، لذلك آثرت أن أفسح لثقافة التنمية الذاتية المجال حتى ألقي عليها مزيداً من الضوء نظراً لعدم قدرتنا على فهم الاتجاهات المعاصرة نحو "الاتصال" والأساليب الحديثة في تدريسه دون تلك النظرة عن كثب.

الاتصال وثقافة التنمية الذاتية

Communication and the culture of self–improvement

يندرج تحت ما أسميته "ثقافة التنمية الذاتية" طيفٌ من الممارسات والنظريات المعنية بقدرة الفرد على إقامة علاقات مع الآخرين، وخاصة فيما يتعلق بمشكلات الفرد في خضم الحياة الحديثة، ومن أشهر المصطلحات التي تمخضت عن تلك الثقافة مصطلح دعم الذات، وانتشار كتب علم النفس والبرامج الحوارية الإذاعية التي تأخذ شكل الاعترافات الشخصية حيث تتاح للناس فرصة التحدث عن خبراتهم الشخصية، ومشكلاتهم، والبوح بمشاعرهم التي أحياناً ترتبط بنصائح الخبراء في كيفية التعامل معها، مثل: (الطبيب، أو المستشار، أو المعالج النفسي)، الأمر الذي تحول معه هذا النوع من المواد الإعلامية إلى سلعة رائجة بين أعداد غفيرة من الناس، فيصير من يفشل في التآلف مع هذا النوع من الإعلام منبوذاً. أما أشهر أنماط التنمية الذاتية فهو التحاق الفرد بدورة تدريبية في جانب ما مثل التدريب على تأكيد الذات، أو التفكير الإيجابي، أو تحليل الصفقات، أو البرمجة اللغوية العصبية، أو دخول مجال العلاج، أو المشاركة في جماعات ذات أنشطة شبه علاجية كأحد البرامج الاثني عشر لحركة "الشفاء"، مثل: (حركة مدمني الخمور المجهولين alcoholics anonymous). ويرجع المراقبون بزوغ نجم ثقافة التنمية الذاتية كظاهرة بارزة إلى الستينيات والسبعينيات من

القرن العشرين حين توارت بعض أنشطتها عن الأضواء، مثل: (الاشتراك في حركات العلاج بهدف تحقيق النمو الشخصي وليس للمنفعة العلاجية ذاتها) وعلا صوت أنشطة أخرى، مثل: (قراءة كتب علم النفس الشهيرة).

يعتبر تأكيد عنصر الاتصال القاسم المشترك بين كل أشكال التنمية الذاتية السابق ذكرها (وليس ذلك الأمر بمستغرب فأصلها جميعاً هو "العلاج بالتحدث")، فأصبح الاتصال بالآخرين -أي قدرة المرء على التحدث بصراحة وأمانة عن خبراته، والبوح بمشاعره، وكذلك الاستماع لتجارب الآخرين وخبراتهم والإحساس بمشاعرهم دون إصدار حكم عليها، أو حتى مقاطعة حديثهم- الكلمة السحرية التي تفتح الأبواب الموصدة؛ لتحل المشاكل وتحسن علاقات الفرد بمن يهمهم أمره، وكثيراً ما تسعى أنشطة التنمية الذاتية لإكساب الأشخاص أساليب بعينها لتحقيق الاتصال النموذجي الفعَّال، فها هو التدريب على تأكيد الذات يكسب الفرد القدرة على التواصل مع الآخرين بالتعبير عن نفسه بصراحة وشفافية (كأن يبدي أحدهم اعتراضه بصراحة ودون حرج حال تسجيل حوار معه)، في حين يقوم التدريب على تحليل الصفقات على تنمية قدرة المتدربين على تحديد الرسائل "المتداخلة". أما برامج الخطوات الاثني عشر فيقدم أنموذجاً قصصياً لخبرات الفرد الحياتية (كالقصة التي تبدأ بقول أحدهم: "أنا (س) مدمن خمور").

تركت برامج التنمية الذاتية المعنية بالاتصال أثراً بارزاً في توجهات الرأسمالية الجديدة، سواء من الناحية النظرية، أو الناحية التطبيقية، حيث انتشرت الاتجاهات "العلاجية"، لاسيما برامج تأكيد الذات، وتحليل الصفقات في برامج تدريب سوق العمل انتشار النار في الهشيم، وأشهر مثال على ذلك ما أسماه نورمان فيركلاف Fairclough " تقننة الحوار" technologization of discourse (انظر كتابه عام ١٩٩٢)،

ويقصد به تجريد أساليب وآليات حوارية من غرضها أوسياقها الذي طالما استخدمت فيه لكي تخدم أغراضاً جديدة، ففي ظل ثقافة التنمية الذاتية يتعلم الناس أساليب إقامة علاقات يسودها الود والتفاهم مع الآخرين في نطاق الحيز الشخصي لكل فرد، وهنا نجد أن الاتجاه نفسه قد انتقل إلى عالم التجارة والعمال، حيث يتدرب العمال على إقامة علاقات وثيقة مشابهة مع العملاء؛ لتشجيعهم على الإقبال على المنتج المراد تسويقه لهم والعودة للمتجر نفسه، أو العلامة التجارية في المستقبل. أما المنادون بتدريس مهارات الاتصال الشفهي في المدارس، فيرون أنها ليست مجرد مهارات مهنية فقط، بل هي مهارات حياتية، حيث جاء على لسان أحدهم: "يستفيد الأطفال جميعهم من مهارات التعلم التي تؤهلهم لإقامة صداقات ناجحة، والعيش في أنماط حياة أفضل يتحسن معها أداؤهم الوظيفي؛ لتكون المحصلة النهائية أنهم بشر أفضل" (انظرْ: Phillips 1998: 7).

ترتبط فكرة قدرة إتقان مهارات الاتصال وقدرتها على الوصول بالبشر لحال أفضل، بما ذهب إليه المنظِّر الاجتماعي أنتوني جيدنز Giddens في كتابه "المودرنية والهوية الذاتية" (١٩٩١) من أن الذات الفردية أصبحت "مشروعاً انعكاسياً" reflexive project في المجتمعات التي تعيش مراحل الحداثة الأخيرة (ويقصد بها تلك المجتمعات التي قطعت شوطاً كبيراً من التقدم يبعدها عن النمط التقليدي، أو ما قبل الحداثي في الحياة)، بمعنى أن الذات أصبحت كياناً يمكن للفرد التفكير بشأنه وتطويره لحال أفضل، بدلاً من النظرة العقيمة للذات على أنها كيان ثابت في الجبلة يستعصي الارتقاء به، فيسلك الناس سَنَن آبائهم الأقدمين، ويصدق فيهم قول الشاعر " وينشأ ناشئ الفتيان منا عل ما كان عوده أبوه". إلا أن التغير السريع كماً وكيفاً في المجتمعات الحديثة، أثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن خبرة الأقدمين ليست المحجة البيضاء التي

تركوها لأبنائهم، وبذلك يمم جيل الأبناء المحدثين وجوههم شطر التجديد، والتخلص من ربقة الأقدمين، وبدلاً من تمثلهم لخبراتهم قاموا هم بنسج قصص حياتهم وفق أهوائهم، وبما يتلاءم مع متطلبات العصر الحديث. وليس ذيوع شهرة الأنشطة العلاجية وشبه العلاجية التي تقدم الإرشاد للأفراد لتحقيق هذه الغاية منا ببعيد. كما يشير جيدنز Giddens إلى وجود تحديات أمام جيل المحدثين حال إقامتهم لعلاقات وثيقة مع الآخرين، وذلك في ظل ثقافة الفردية والحراك السريع الذي انفصمت فيه كل العرى الوثقى التي لطالما ربطت كل أطراف المجتمع في الماضي. ففي عالم الغرباء هذا، لا يعرفك الآخرون إلا إذا أفصحت عن نفسك، وهو ما رأى فيه جيدنز Giddens سبباً وجيهاً وراء الاهتمام البالغ في الثقافات الحديثة بمهارات الاتصال، وخاصة مهارات التعبير عن الذات، وحوار الذات المتبادل.

لكن الاهتمام الحالي بقضية الاتصال (وبالأخص "التفاعل الحواري")، تحده مجموعة من العوامل المعقدة، كالأفكار الجديدة المتعلقة بطبيعة العمل ومتطلباته التي يجب توافرها في العمال، وكذلك الاتجاهات الحديثة نحو المناهج التعليمية القائمة على عنصر المهارات والكفاءة والأفكار العلاجية التي ترى الذات على أنها مشروع انعكاسي يحتاج إلى التطوير المستمر من أجل الوصول إلى أفضل حالاتها. ويضرب كل بعد من تلك الأبعاد بسهمٍ في زيادة الشعور بأن مهارتي المحادثة والاستماع بحاجة إلى اهتمام منهجي متزايد بعد أن سادت النظرة لهما على أنهما أمور بديهية يمكن لأي كان ممارستهما دون عناء، ودون الحاجة لمساعدة الآخرين في تعلم طرق ممارستها. وهنا ينعطف بنا مجرى الحوار إلى تناول الشكل الفعلي لهذا الاهتمام بمهارات الاتصال، وأقصد بذلك كم المادة التي تدرس بالفعل في مقررات مهارات الاتصال وطرائق تدريسها، والمشاكل الناجمة أو المصاحبة لذلك.

تدريس التحدث باللغة الأولى: أهي فكرة غريبة؟

Teaching talk in L1 – a curious enterprise ?

أشرت آنفاً، في هذا الفصل، إلى أن التدريب على مهارات الاتصال استهدف في الغالب مستخدمي اللغة الأولى وليس دارسي اللغة الثانية، فالأمثلة التي سقتها تقوم على مبدأ أساسي هو أن المتدربين سيصبحون يوماً ما أناساً بالغين يتحدثون الإنجليزية بطلاقة كمتحدثين أصليين لها، أو شبه أصليين native–like. لكن ذلك الأمر ينطوي على فكرة ربما تبدو متناقضة للوهلة الأولى، حيث تعرض لمجموعة من الأفراد الذين يفترض أن يصبحوا يوماً ما، ذوي كفاءة عالية، وإتقان لغوي، وتواصلٍ فعَّالٍ بلغتهم الأم (أي كمتحدثين أصليين لها) بشكل طبيعي دون تدخل على أنهم في حاجة ماسة لمساعدة الخبراء في تنمية نشاط يمارسونه منذ نعومة أظافرهم (وهو التخاطب اللفظي مع من حولهم)، وتلك الحالة يصفها جيدنز Giddens (١٩٩١) بأنها غزو "نظم الخبرة" للمجالات التي اعتاد الناس قديماً اكتساب مهاراتهم فيها بأسلوب غير رسمي من خلال الملاحظة والخبرة المباشرة. ومن أشهر الأمثلة التي ساقها جيدنز Giddens ظاهرة تربية الأبناء التي أصبحت محوراً لعددٍ هائلٍ من كتابات الخبراء والمتخصصين في هذا المضمار، بعد أن كانت المعرفة بها تجريبية يتم نقلها من جيل الآباء إلى جيل الأبناء (خاصة من الأمهات لبناتهن) بشكلٍ لا يحتاج إلى تنظير أو برامج متخصصة. ويدعم هذا النمو الواضح في نظم الخبرة الاتجاه القائل بأن المعرفة المكتسبة بمعزل عن الخبرة الأكاديمية المنظمة هي معرفة منقوصة لا يمكنها الوفاء بالمعايير المعاصرة (ويبرز هنا مثال تربية الأبناء دليلاً على ذلك). وإذا انتقلنا إلى مجال "الاتصال" وجدنا أن زيادة المعارف الأكاديمية الخبيرة فيه يؤدي إلى النظر لمتحدثي اللغة الأصليين، وكأنهم متعلمو لغة ثانية، حتى وإن كان ذلك لأغراض بعينها.

وبالطبع يتوافر تحت أيدينا عددٌ لا بأس به من الأعراف القديمة التي سار عليها تعليم استخدام اللغة الأولى في التحدث بها لأغراض معينة مثل الخطابة الكلاسيكية التي قصد بها إعداد مواطني اليونان وروما قديماً لخوض غمار المعارك السياسية والقانونية، وكذلك الدورات التي تلقاها المحامون في الآونة الأخيرة للتدريب على الدفاع عن موكليهم داخل ساحات القضاء، ورجال الدين للتدريب على الوعظ، والساسة للتدريب على الخطابة الجماهيرية، والمعالجون النفسيون للتدريب على أساليب إعطاء الاستشارات بشكل ودي، ولطالما كانت النظرة لهذه الأنشطة الحوارية -وما زالت- على أنها تربة خصبة ومَعِين لا ينضب للتعليم الرسمي، لأنها جزء من معارف خاصة بمهنة أو تخصص أكاديمي مستقل بذاته، فيصبح من العسير تعلمها من خلال الخبرة اليومية العارضة وغير المنظمة، إلا أن نوع التعلم المقدم في مهارات الاتصال التي هي محور أطروحتي الحالية يركز على أشكال التفاعل الشفهي المعتاد التي تعد من الجوانب الأساسية والأولية لمقدرة الاتصال.

لنأخذ مثلاً تدريس "مهارات الاستماع" الذي انتشر بشكل كبير (خاصة في قطاع تدريب الموظفين)، حيث اتضح من دراستي الميدانية (للمتاجر والأسواق ومراكز الاتصال) أن للاستماع أهمية ملحوظة[٢] أجمع عليها المديرون والمدربون ومؤلفو المواد العلمية التي تدرس للمتدربين الذين تحدثت إليهم، كما اتفقوا جميعاً على الصعوبة التي يكابدها كثير من الناس حال استماعهم للآخرين، وذلك لعدم تلقيهم أي تدريب منظم على تلك المهارة. ويدلل على ذلك ما جاء على لسان موظف بإحدى المؤسسات التي فرضت على موظفيها التدريب على ما يسمى "الاستماع الممتد" expanded listening أن: "هذا الاستماع الممتد لا يقل أهمية عن الاستماع ذاته ؛ فهي مهارة الاتصال الوحيدة التي لم يسبق لنا دراستها بشكل أكاديمي منظم"، كما ورد بكثير من

مواد التدريب التي تتوسل بها عدة مؤسسات أن "مستوى كفاءة الاستماع لدى السواد الأعظم من الناس لا يتعدى ٢٥٪ (بالرغم من تحفظي على هذه الإحصاءات ، لعدم وضوح الوسيلة التي وصل بها المؤلف إلى ذلك وغموض دلالاتها). ومن بين ما وجدت من تجارب المؤسسات تَبَنّي إحداها لأنموذج استماع رباعي المراحل ابتداءً بالسمع، ثم الفهم، ثم التفسير، وانتهاءً بالاستجابة للرسالة المسموعة، حيث طلب من المتدربين ممارسة كل مرحلة من خلال استجابتهم لمحفز تعليمي بالرد الكلامي عليه، كما توسل مدربو الاتصال بعدة أنشطة صفية أخرى للوصول إلى مستوى عالٍ من فهم الرسالة المسموعة، فأخبرني مثلاً أحد الموظفين بمركز اتصالات أن المتدربين انقسموا إلى أزواج، يقرأ أحدهم مجموعة من التعليمات شديدة التعقيد، ثم يقوم الطرف الثاني باسترجاعها بدقة من الذاكرة مرة أخرى.

يغطي التدريب على مهارة الاستماع القدرة على إظهار استعداد الفرد للإصغاء لمحاوِرِه وفهم ما يقوله، بالإضافة لما أوردناه من قدرته على تفسير المعلومات المسموعة بدقة واستظهارها ، وهو أمر له أهميتة الخاصة بعامل الهاتف في ظل غياب عنصر الرؤية البصرية عن نطاق عمله، مما جعل الاستماع لما هو منطوق أكثر أهمية. لكن المذهل هو أني وجدت الأهمية والاهتمام بمهارة الاستماع في مجالات أخرى، كالأسواق التجارية التي يعد فيها الاحتكاك وجهاً لوجه بين الموظفين والعملاء سيد الموقف. ويولي التدريب على مهارة الاستماع أهمية لتدريس إستراتيجيات بعينها، مثل: استخدام حوارات قصيرة محددة السؤال والرد عليه، وكذلك توجيه الأسئلة الإيضاحية، وصياغة ما يقال بمفردات أخرى توضح المعنى، ووضع علامات لتأكيد فهم الموظف لما يقوله العميل بدقة. ولقد توفرت لديَّ قائمة لتقييم مهارات الاستماع مقتبسة من دليل تدريبي لموظفي أحد مراكز الاتصالات، جاء فيها:

- اظِهرْ إصغاءك من خلال ردودك واهتمامك بما يقال عن طريق همهمات الاستماع، مثل: (نعم -أفهمك- حسناً- أنا أدوِّن ما تقول).
- اسْتَخدِمْ مهارات توجيه الأسئلة لإدارة الحوار مع مراعاة إعطائك العميل الفرصة الكافية ليوصل رسالته بشكل منطقي.
- اطرحْ أسئلة محددة.
- استخدمْ عبارات توضيحية، وقمْ بإعطاء العميل معلومات.
- أعِدْ ما فهمته على مسامع العميل، أو كَرِّرْ مطالبه.
- لخِّصْ ما جاء بالحوار الهاتفي، وَوَضِّحْ الموقف الإجمالي في ختامه.
- لا تُسهبْ في حديثك، ولا يمكنك التحدث والاستماع في الوقت نفسه.

يقدم هذا الدليل التدريبي شرحاً وتفصيلاً لبعض النقاط الواردة في هذه القائمة، فالبند الخاص باستخدام مهارات طرح الأسئلة لإدارة الحوار، يشير إلى باب سابق يتناول أنواع الأسئلة المختلفة في اللغة الإنجليزية، ووظيفة كل منها مثل الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام "هل"، والأسئلة المبدوءة بأسماء الاستفهام WH questions، وأسئلة التخيير المحتوية على كلمتي either-or، والأسئلة التأكيدية tag questions، والأسئلة الافتراضية hypothetical questions، وذلك انطلاقاً من فكرة أن كل نمط استفهامي يفترض أن يجيب عليه العميل بطريقة ملائمة ولكنها مختلفة عن تلك المستخدمة في الأنماط الأخرى. أما المرحلة التالية لدراسة المتدرب لهذه القائمة التي أورد جانباً منها، فهي مرحلة الممارسة العملية، كتوهم الرد على مكالمة هاتفية أو مقابلة أحد العملاء، بحيث يسعى المتدربون جاهدين لاستخدام إستراتيجيات الحوار التي تعلموها.

يقوم ذلك النوع من التعليم على افتراض افتقار المتدربين لمهارة الاستماع، وذلك لعدم تلقيهم أي تدريب أو تعليم يطور تلك المهارة لديهم، إلا أن هذا الافتراض يثير الحيرة في نفوس علماء اللغة لمخالفته الفكرة القديمة القائلة بعدم احتياج معظم الناس لتدريب أو تعليم يختص بمهارة الاستماع بلغتهم الأولى التي تمارس بشكل دائم منذ استماع الأطفال للمحيطين بهم، ومروراً بمراحل نموهم المختلفة التي تجعل هذا القدر من التعرض للغة الأولى كافياً لنمو هذه المهارة أو الملكة لديهم. وقد يظهر بعض الناس في مواقف محددة انخفاضاً في قدرتهم على الاستماع، لكن ذلك يمكن أن نعزيه إلى شعورهم بالملل أو نقص مستوى دافعيتهم، وليس لقصور في قدرتهم على استيعاب ما يقوله الآخرون وتفسيره. ومن ناحية أخرى لا يستبعد التشابه بين مشكلات فهم الرسالة التي تصادف مستخدمي اللغة الأولى وتلك التي تواجه متعلمي اللغة الثانية ذوي المعارف المحدودة بهذه اللغة.

ومع ذلك تذكرنا الطرائق التي يتبعها المدربون لتنمية مهارات الاتصال بتلك المتبعة في تعليم اللغة الثانية؛ حيث تشتمل الأنشطة التي أشرنا إليها على أمثلة كمهام فهم نص مسموع تتزايد نسبة صعوبته مع استمرار المتدرب في الاستماع، وقوائم التراكيب والتعبيرات المستخدمة لغرض الاتصال نفسه، مثل: (طرح الأسئلة)، التي يتبعها تدريب يقوم على تقمص الأدوار يمارس فيه المتدربون استخدام البدائل المتاحة أمامهم في الحوار بشكل سليم. وتقدم الإستراتيجيات التي يتعلمها المتدربون في موضوع "الاستماع النشط" (كتكرار ما سمعه المرء بكلام آخر paraphrasing، أو طرح الأسئلة التوضيحية، أو وضع علامات التأكيد على المعلومة المسموعة confirmation checks)أنموذجاً لما يسميه منظرو اكتساب اللغة الثانية "التفاوض حول المعنى"

negotiation for meaning، الأمر الذي حدا بمعلمي اللغات ومعلمي الاتصال لابتكار مهام تستثير همة المتدربين لاستخدام هذه الإستراتيجيات.

حين عكفت على المادة العلمية المستخدمة للتدريب على مهارات الاتصال باللغة الأولى لشد ما كانت دهشتي من التشابه بينها وبين نمط معين من نصوص تعليم اللغات الأجنبية ومقرراتها من حيث اشتمالها على موضوعات مثل "السفر" و"الذهاب إلى عيادة الطبيب"، وهي موضوعات يبدأ تدريسها بحوار توهمي في محطة للسكك الحديدية، أو عيادة طبيب، ويحتوي هذا الحوار على المفردات الجديدة المتعلقة بالموضوع نفسه، متبوعة بقواعد النحو وتراكيبه الواردة بالحوار (ففي موضوع "السفر" ينص التعلم على القواعد والتعبيرات الخاصة بالوقت والمكان لتعين المتدرب على تنظيم خط سير الرحلة). ولا تختلف المواد التعليمية الخاصة بتدريب الموظفين على الاتصال عن هذا النهج كثيراً، حيث تحتوي على أبواب تتناول موضوعات، مثل "التعامل مع شكاوى العملاء"، وتبدأ كل وحدة تعليمية بحوار توهمي متبوعاً بأقسام تشرح المفردات الجديدة والتراكيب النحوية وصيغ التأدب الخاصة بموقف الاتصال هذا.

ولا أود أن يفهم مما سبق عدم وجود فوارق تميز مواد تدريس الاتصال عن مقررات تعليم اللغة، لكني ألفت الانتباه إلى أن التشابهات الموجودة بينها تشير إلى قيام التدريب على مهارات الاتصال الموجه لمستخدمي اللغة الأولى على افتراض تدني مستوى كفاءة الاتصال لديهم؛ لعدم قدرتهم على اختيار الصيغ اللغوية المناسبة للموقف الذي تُقال فيه مع ضرورة جذب انتباه المتحدث لهذه الاختيارات المطلوبة، مما يحتم عليه الإلمام الكافي بالصيغ والتراكيب اللغوية المختلفة لضمان استخدامه للخيار "الصحيح"، وهو افتراض لا يكاد يخلو من الغرابة، لأن المتحدثين الكبار لا يحتاجون بطبيعة الحال لمن يذكّرهم بأهمية إظهار الاهتمام بما يقوله محاورهم على الهاتف من

خلال استخدام ردود محددة موجزة، ناهيك عن معرفتهم بالرد المناسب لما يسمعونه (مثل قولهم "نعم" أو "حسناً" أو "أفهم ما تقول"... إلخ)، وهي أمور يفترض تدريبهم عليها حال تنمية مهارات الاتصال لديهم، فهل يوجد بينهم من يحتاج أن تقول له إن الجمل الخبرية هي التي تعطي معلومة، وإن السؤال هو: ما يُستخدم للحصول على تلك المعلومة ممن يُوجه له السؤال؟ لذلك لا عجب إن وجدت من بين المتدربين من ينتقد بعض أجزاء المادة التدريبية المقدمة لهم، واصفاً إياها بأنها "تشرح ما هو بديهي وواضح وضوح الشمس في رابعة النهار، ويرون أن ذلك إضاعة لأوقات المتدربين".

إلا أن إضاعة وقت المتدربين في المهارات أولية المستوى ليس المعضلة الوحيدة، أو الأهم، فهناك ما يجب أن نوليه اهتماماً أكبر، ألا وهو الدلالات الأيديولوجية لما يُدرس في مقررات الاتصال ويمكن وصفه بأنه اتصال "جيد" و"فعال".

الاتصال الفعَّال: من المَعْنِـــي به؟ وما محتواه؟

Effective communication – effective for who/m and for what?

يعتمد أي نمط لتعليم اللغة على اختيار وقولبة المعايير اللغوية التي ستقدم للدارسين في شكل قواعد عامة، مثل: تحديد المحتوى النحوي، وقواعد النطق التي سيتألف منها الأنموذج التعليمي، و تحديد أسلوب اللغة الرسمية التي ستدرس ومستواها. لذلك نقول إن تدريس اللغة –خاصة ما يطبق على نطاق واسع– لا يقتصر على عملية صياغة المعايير اللغوية standardization، بل يسهم فيها أيضاً، وتلك العملية يعرفها ميلروي وميلروي (Milroy and Milroy 1998: 47) بأنها "تحديد وتقليص الخيارات المتنوعة" suppression of optional variability .

يتضح مما سبق أن تدريس "مهارات الاتصال" يؤثر على وضع الأسس والمعايير المنظمة له، مثله في ذلك مثل تدريس النحو أو البلاغة، فنجد أن بعض المؤسسات قد

حددت تقليل التنوع الحاصل في أساليب التفاعل بين موظفيها كهدف واضح لبرامج تدريبهم على مهارات الاتصال، كما هو الحال في اتجاه بعض المؤسسات الأخرى نحو تمتع موظفيها بسمات لغوية تشترك في معظمها مع نموذج لغوي محوري. ولا يختلف هذا التوجه عن إصرار هذه المؤسسات على ارتداء موظفيها لزي موحد أو الالتزام بنمط محدد في ملبسهم ؛ فأسلوب حديث الموظفين ومظهرهم الخارجي هما جزء لا يتجزأ من علامة الجودة التي تمنح للمؤسسات حال التزام موظفيها بمستوى معياري من أسلوب الحديث مع العملاء، الأمر الذي ينتج عنه شعور هؤلاء العملاء بالرضا تجاه هذه المؤسسات، مما يجعلها تفرض نصوصاً محددة على موظفيها تعلمهم أيّ الألفاظ يجب استخدامها في بيئة العمل، وأيها تعد من المحرمات التي يجب عدم التفوه بها.

قد يأخذ هذا المنحى المعياري أشكالاً أقل صرامة، ويحضرني هنا المثال الذي سقته آنفاً الخاص بإعلان وظيفة عامل النظافة للمستشفى، الذي جاء من بين الخصائص الواجب توافرها في المتقدم أن "يشيع جواً من التفاهم والتعاطف في بيئة العمل"، فهذه العبارات وما على شاكلتها (مثل معايير تقييم مهارات الاتصال في الاختبارات كاختبار المؤهلات المهنية الوطني NVQ المعمول به في بريطانيا)، تمثل حكماً على قيمةٍ ما، تُصاغ وفقها المعايير، والقواعد العامة، مثل: قيمة "إظهار روح التعاطف" كمحدد أساسي للاتصال الجيد. وهناك العديد من آليات الاتصال الأخرى التي غض الإعلان الطرف عنها، مثل: "القدرة على إلقاء النكات"، و"القدرة على تعضيد موقفك في حوار جدلي"، وقد يُعزى ذلك إلى قلة أهمية هذه الآليات مقارنة بالقدرة على "إشاعة روح التعاطف"، ويخال إليَّ أنه قد آن الأوان لإصدار شهادة ميلاد لهيئة رقابية تختص بوضع معايير "الاتصال الفعّال" في ظل إقبال المزيد من المؤسسات على تصميم برامج للتدريب على الاتصال الشفهي وتقييمه (خاصة

المؤسسات التجارية والمستشفيات والمدارس والكليات ولجان الامتحانات العامة وغيرها)، وهو إقبال يستدعي تحديداً أدق لمعايير الاتصال الفعال.

من المتوقع أن تفتقر هذه الهيئة الرقابية إلى النظرة المحايدة للظروف الاجتماعية، أو الثقافية، أو الأيديولوجية السائدة ، مثلما رأينا في هيئات تنظيم برامج تدريس النحو، أو النطق؛ فمعايير "الاتصال الفعَّال"، تقوم على عادات وقيم خاصة بثقافة بعينها، فلم نجد يوماً معايير عالمية تنطبق على كافة شعوب الأرض، الأمر الذي ينجم عنه نظرة عنصرية، فأصحاب كل ثقافة سيرون في معاييرهم السراج الهادي في ظلام الليل البهيم وفيمن سواهم الضالين المضلين.

إن السبب الرئيس وراء تلك النظرة العنصرية لمعايير "الاتصال الفعَّال" هو الاعتماد في صياغة المعايير على ما تفتقت عنه قريحة علماء النفس والمعالجين والاستشاريين فيما يتعلق باتصال الأفراد فيما بينهم، وبالرغم من الاختلاف البين في آراء هؤلاء الخبراء في شتى بقاع الأرض، الذي قد يصل إلى حد التخبط، إلا أن بواكيره قد خرجت من رحم الحداثة الغربية الداعية إلى قيم العقلانية وإنجاز الأهداف والفردية الشديدة، مما يحدث جلبة شديدة في الثقافات المغايرة للثقافة الغربية/الإنجليزية، فيما يتعلق بأيديولوجيات النظام الاجتماعي، ومكان الفرد فيه. وظهر ذلك جلياً في تطبيق إستراتيجيات اتصالية تحمَّس لها المنظرون الغربيون، وشهدوا لها بالفاعلية، مثل: التحدث بصراحة وشفافية، وهي (محور أساسي للتدريب على إثبات الذات). ولا يخفى البون الشاسع بين الثقافات على كثيرٍ منا؛ فكتابات المعنيين بدراسة الإنسان ethnographers، وعلماء اللغويات الاجتماعية، تعج بتلك الفوارق، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، اختلاف الشعوب في اتجاهاتهم نحو التحفظ، والاقتضاب في الحديث مقابل الثرثرة والإسهاب، وكذلك نحو مستويات

المباشرة في الحديث والعنف اللفظي وإلى أي مدى يصبح ذلك عادياً أو مقبولاً ولا يحدث حرجاً اجتماعياً، ونحو أسلوب التعبير عن المشاعر أو الإفصاح عن معلومات شخصية والظروف الملائمة لذلك، ونحو أسلوب تعامل الآباء مع أبنائهم، وغيرها من الفوارق.[٣] لكن الملاحظ بالرغم من كُل ما عرضه المنظِّرون من اختلافاتٍ، أنَّ غيرَ واحدٍ من المختصين في مجال الاتصال يصر على أن معاييره التي يرى ضرورة مراعاتها من أجل تحقيق الاتصال الفعَّال، هي المعايير العالمية البديهية التي لا يجب تجاهلها، غافلين أو متغافلين عن حقيقة أن تكون هذه المعايير التي نظَّروا لها ليست سوى صورة واحدة لما يجب أن يكون عليه الاتصال من أسس ثقافية وبيئية تختلف باختلاف الشعوب.

لكننا نجد في ظل تنامي نفوذ الهيئات والمؤسسات متعددة الجنسيات والمستشارين الغربيين، أن الأنموذج الغربي (وبالأخص الأمريكي) هو الذي يصدَّر لكافة دول العالم، حتى وإنْ لم يكن الغرض الأساسي تدريس اللغة الإنجليزية. ولنضرب مثالاً على ذلك بالمجر التي شهدت سيلاً هادراً من المؤسسات التجارية الغربية في أعقاب انهيار النظام الاشتراكي بها، ومما زاد الجدل بين الناس إصرار هذه المؤسسات متعددة الجنسيات، على مخاطبة العملاء (باللغة المجرية) بشكل غير رسمي وبأسلوب غير متكلف، وهو ما يتسم به النظام الغربي، خلافاً لما جرى عليه العُرف في المجتمع المجري الذي يعلي من شأن الأسلوب الرسمي المتكلف[٤]. أما في أوروبا الغربية، فمن الملاحظ حلول بعض أنماط الحديث المتبعة في نظام الخدمات الأمريكي محل ما رسخ من عادات في هذه المجتمعات الأوروبية، وأصبحنا نجد البريطانيين يستخدمون سؤال: (كيف أساعدك؟) How may I help you? وهو سؤال أمريكي الطابع بعد أن كان السؤال في الماضي Can I help you?، أما في الأسواق الفرنسية فنجد أن التجار يُنهون صفقاتهم

بعبارة (طاب يومك) bonne journeé (وعلى النقيض نجد أن الأسواق الأسكتلندية أقلعت عن طقسٍ كانت تقوم به، وهو تحية عملائها عند مدخل السوق، وإعطاؤهم سلة التسوق، متمنين لهم التمتع بالتسوق لديهم بقولهم "استمتع بتجربتك في التسوق" enjoy your shopping experience ، وذلك لما سببه ذلك من سخرية بعض الناس).

قد يقول قائل إن الأمثلة التي أوردتها هي مواقف غير ذات أهمية لاقتصارها على صيغ روتينية في بيئات خدمية، ولا أخالف من يقول ذلك في الرأي، لكن ما أراه مهماً هو أيديولوجية الاتصال التي تلجأ لعبارات سطحية خرجت من رحم صيغ التأدب في عصر العولمة، التي تقوم على "ضرورة وجود طريقة موحدة للتحدث، تحكمها قواعد راسخة". وأخلص من ذلك كله بعبارة واحدة: "إذا كان الاتصال" هو القيمة العظمى والهدف السامي من وراء تعليم اللغة سواء لمستخدمي اللغة الأولى أو لمتعلمي اللغة الثانية، فمن الضروري على منظِّري تدريس اللغة أن يعكفوا على دراسة أنواع الاتصال الجيدة والمفيدة، لما لذلك من أهمية سياسية لا تقل عن أهمية تحديد اللغة الفعلية الواجب استخدامها كوسيط للاتصال في عصر العولمة.

ملاحظات

(١) تعمل د.كوريانسكي Kuriansky طبيبة نفسية يعرفها قطاع عريض من الأمريكيين باسم د.جودي Dr. Judy، ولها العديد من البرامج الإذاعية والمؤلفات في مجال الاستشارات النفسية.

(٢) آثرت في هذا الفصل عدم ذكر اسم أو تفاصيل عن المؤسسات التي قمت بدراسة برامجها التدريبية، بعد أن رفضت كل المؤسسات ذكر اسمها الحقيقي فى كتاب

منشور، لما لذلك من عواقب تجارية قد لا تُحمد عقباها. وعلاوة على حصولي على بعض المواد التدريبية دون علم أو إذن أصحابها، وهنا تعهدت أمام مصادري ألا أبوح بأي تفاصيل عنهم أو عن مؤسساتهم، فحمايتهم مقدمة على الغرض البحثي.

(٣) لمزيدٍ من التفاصيل الخاصة عن أمهات الكتب المعنية بدراسة الشعوب، يمكنك الرجوع إلى كتاب بومان وشيرزر (Bauman and Sherzer 1974) (فهو كتاب يتناول موضوعات الاقتضاب، والصمت، والشفافية في الحديث)، وكتاب براون وليفنسون(Brown and Levinson 1987) (يتناول موضوع التأدب في مختلف الثقافات)، وكتاب لوتز وأبو لغد (Lutz and Abu Lughod 1980) (يتناول البوح بالمشاعر في مختلف الثقافات)، وأخيراً أحيلك إلى كتاب شيفلن وأوكس (Schieffelin and Ochs 1986) الخاص بالعلاقة بين الطفل ومَنْ يرعاه في مختلف الثقافات.

(٤) أتوجه بشكري لإيريكا سوليوم Erika Solyom لمعلوماتها القيمة في هذا الصدد.

الفصل الخامس

تعلم اللغة الأجنبية باعتبارها نشاطاً اتصالياً عالمياً

Foreign language learning as global communicative practice

كلير كرامش وستيفن ل. ثورن
Claire Kramsch and Steven L. Thorne

ساعدت سهولة الوصول لمتحدثي اللغات الأجنبية وثقافاتها، عن طريق أدوات الاتصال عبر الإنترنت، على تحويل تعلم اللغات الأجنبية من مجرد تدريب منعزل عن البيئة الفعلية لهذه اللغات، إلى استخدام حقيقي لها في سياق واقعي أصيل (انظر: Blyth 1998; Warschauer 1999; Warschauer and Kern 2000)، ورغم ذلك وجدنا من يقول إن نوع الاتصال الذي ينخرط فيه الطلاب عبر الشبكات الدولية كالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) قد لا يفي بالأغراض التقليدية التي قام عليها تعلم اللغة الأجنبية. ففي حين استند المدخل إلى تدريس اللغة الاتصالي على تبادل المعلومات الحقيقية، وتنمية التفاهم المتبادل عبر الثقافات (انظر: Breen and Candlin 1980; Savignon 1983)، يتميز التواصل باستخدام الحاسب الآلي بعرض السمات الاجتماعية للمتحدث وذاته الفردية (انظر: Kramsch *et al.* 2000; Thorne 1999). ويقر كيرن Kern بوجود تواصل ينخرط فيه الطلاب عبر الإنترنت (2000: 255)، لكن

السؤال الذي يجب أن نطرحه هو: "هل أدى هذا الاتصال إلى أي تفاهم من نوع جديد؟"

يتناول الفصل الحالي بالدراسة دلالات استخدام تقنيات الاتصال العالمية في تدريس اللغات الأجنبية واستخدامها، حيث نستهل ذلك بعرض موجز لدور الاتصال في تدريس اللغة، وإمكانيات الاتصال عبر الشبكات العالمية، ثم نعرج بعد ذلك على دراسة استخدام نمطي الاتصال المتزامن synchronous واللامتزامن asynchronous بين متعلمي اللغة الفرنسية من الأمريكيين في الولايات المتحدة الأمريكية ومتعلمي الإنجليزية من الفرنسيين في فرنسا، ونختم الفصل بتفنيد الاتجاه القائل إن الاتصال القائم على الحاسب الآلي computer–mediated communication (CMC) يساعد المتعلمين على فهم الظروف الواقعية المحلية التي تستخدم فيها اللغة المراد تعلمها بشكل طبيعي، مما يمهد الطريق لإيجاد أرضية عالمية مشتركة للتفاهم بين الثقافات.

تدريس اللغة التواصلي:
نقل المعلومات مقابل التواصل لبناء الثقة
Communicative language teaching: transmission of information versus ritual of engagement

احتل مفهوم "التفاوض من أجل الوصول للمعنى" مركزاً محورياً في برامج تدريس اللغة الأجنبية منذ سبعينيات القرن العشرين، حيث كثر الحديث عن كفاءة الاتصال التي عرفناها لأول مرة في كتابات سافِنون (Savignon 1972)، وبرين وكاندلين (Breen and Candlin 1980) بأنها القدرة على "المشاركة في التحاور أو التفاوض من أجل الوصول إلى المعاني والأفكار محل النقاش" (راجع: Breen and Candlin 1980: 92)، ثم قام كانالي وسوين (Canale and Swain 1980) بتحليل مكوناتها النحوية واللغوية الاجتماعية والإستراتيجية، وفي عام ١٩٨٣ قدم سافنون Savignon تعريفه للتفاوض

أو التحاور بأنه "عملية يتوسل فيها أحد أطراف الحوار بمصادر معرفية متعددة (مثل خبراته السابقة وسياق الحديث والطرف الآخر في الحوار) لتحقيق التفاهم بين أطراف الحوار"، ثم عرفها بيكا (Pica 1995: 200) بأنها "الحوارات التي يكيف متعلمو اللغة فيها ومحاوروهم ما يقال من حيث أصواتها ومفرداتها وكذلك التراكيب والأبنية من أجل تذليل كل العقبات التي قد تعوق التفاهم المتبادل بينهم، وتحول دون حصول اتصال جيد بينهم"، وهذا التعريف الأخير يعطي دلالة على انتشار مفهوم التفاوض بين أوساط البحث الأكاديمي الأمريكي الخاص باكتساب اللغة الثانية، بل تعدى الجانب النظري إلى حيز التطبيق العملي، كما يدل على قيام برامج تدريس اللغة الثانية بأمريكا، وخاصة ما يتعلق بكفاءة الاتصال، على النظام النفعي السائد في قطاعات عدة من المجتمع الأمريكي القائم على ربط المعنى بالمعلومات، أي بما يكتسبه كل طرف من معلومات، وكذلك ربط التفاهم بالأبعاد اللغوية للحوار أو الكلام (تنظر: Scollon and Scollon 1995: 94).

ترجع تلك النظرة الأمريكية للاتصال، على أنه نقل للمعلومات من طرف لآخر وبالعكس، إلى إيمان الأمريكيين العميق بقوة العلم والتقنية، وقدرتهما الكبيرة على بناء جسور التواصل بين المتحاورين، مثلما تحقق ذلك على يد الرواد الأوائل الذين غزوا المجهول من اليابسة "بالتوجه غرباً" محققين بذلك تواصلاً بين أوروبا والعالم الجديد، أو بمد خطوط السكك الحديدية المعروفة "بخطوط المحيط الهادئ التي أسهمت بقدر كبير في تواصل الأفراد لمسافات شاسعة (انظر كاري Carey 1988)، وتقوم هذه النظرة على فكرة فلسفية بسيطة مؤداها أن التواصل مع الآخرين المثقفين أمر محتمل الحدوث شريطة توافر حوار صادق قائم على الشفافية والحقيقة (انظر فوكو

Foucault 1971: 19) بغرض التواصل وتبادل الأفكار (انظر هابرماس Habermas 1970، وانظر أيضاً نقد هايمز Hymes لطرح هابرماس Habermas 1987: 225).

لكن ينبغي علينا ألا ننسى النظرة الأخرى للاتصال القائمة على رغبة الفرد في التوحد مع مجتمع ليشعر بالولاء والانتماء له، وهنا يصبح الاتصال نوعاً من الطقوس الموحِّدة لأفراد المجتمع، وهي تعرف بالتعاون والتكافل (انظر تانن Tannen 1984) حيث تحتل الثقة في الآخر مكانة أعلى من الحاجة لنقل الحقائق لهذا الآخر، لذلك نجد أن الاتصال عبر الحواسب الآلية قد حل محل اللقاء التقليدي بين متحدثين ذوي مشارب متباينة سواء من الناحية القومية أو الثقافية من خلال ما يسمح به من الاتصال بين أفراد لهم من الاختلاف القومي والثقافي ما يكفي لإظهار هذا الجانب بشكل جلي في فضاء الإنترنت اللامحدود زمنياً a-historical cyperspace. كما أتاح هذا الاتصال التقني الحديث الفرصة لحل المشاكل التي نشأت عن الاصطدام بالقوالب القومية والثقافية للمتحدثين، ويحضرني هنا وصف عالم الاجتماع جيمس كاري (James Carey 1988: 35) لهذا النمط من الاتصال بأنه "اتصال يتخذ من اللغة أداة لتجسيد الأحداث الدرامية بين الأفراد ولإثبات أن الأفكار تعتمد في جوهرها على الموقف الذي ظهرت فيه وكذلك الظروف الاجتماعية المصاحبة لها، وأخيراً لإعطاء الجانب الرمزي من الحوار شيئاً من الثقة نتيجة اشتراك أطراف الحوار في هذا الجانب "لذلك يركز هذا الاتصال على مشاركة الخبرات والأفكار والقيم والمشاعر مفسحاً المجال أمام نظرة ما بعد الحداثة للاتصال باعتباره وسيلة تبادل للثقة بعد النظرة الحداثية للاتصال على أنه نقل لحقيقةٍ ما انطلاقاً من الإيمان بأهمية بناء العلاقات الاجتماعية ليكتسب ثقة الآخرين فيه، أكثر من أهمية وصوله لكل الحقائق . وما زال تدريس اللغة الأجنبية الرسمي يغض الطرف عن كون الاتصال أحد الإجراءات المانحة للثقة، اللهم إلا فيما يتعلق بقواعد التأدب الاجتماعي

على الرغم من استخدام المتعلمين للغة الأجنبية كأداة لتبادل الخبرات لكن في سياق غير رسمي (انظر كرامش Kramsch 1997، ورامبتن Rampton 1999).

وفي مستهل القرن الحادي والعشرين، وضعت تقنيات الاتصال العالمية الجديدة، تحدياً أمام برامج تدريس اللغة الأجنبية في المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية بما أحدثته من تحول في مفهوم الفضاء الكوني الذي أصبح وسيطاً مثالياً ينفتح فيه متحدثو اللغة الأصليون على المتحدثين غير الأصليين لها، فتمتد جسور التواصل بينهم من خلال شاشة الحاسب الآلي بشكل لا تحده حدود الزمان أو المكان أو القومية أو الهوية، وهو ما راق للكثيرين لاتساع رقعة حرية الاتصال بين عدد ضخم من الأفراد مجهولي الهوية وبسرعة كبيرة (انظر: Lanham 1994; Turkle 1995; Jones 1995; Herring 1996)، فأتيحت بذلك فرص ذهبية لاستخدام اللغة الأجنبية على نطاق عالمي. لكن إلى أي مدى غيّر هذا الوسيط الجديد ظروف الاتصال وطبيعة استخدام اللغة (انظر لاتور Latour 1999)؟ وما طبيعة الحوار السائد عبر الإنترنت؟ أهو حوار لنقل الحقائق أم لتبادل الثقة؟

تعلم اللغة والتقنية في سياق عالمي

Language learning and technology in a global context

غالباً ما توصف العولمة بأنها شبكة من العلاقات (مثلما يرى كاسيلز Castells 1996) مع اتفاق الكثيرين على أنها مصطلح شائك (انظر جيمسون Jameson وميوشي Miyoshi 1999، وجيدنز Giddens 2000، وهارفي Harvey 2000)، وتلك الشبكة التي تربط أعداداً غفيرة من الناس بعضهم ببعض تعمل على حصر كافة أنواع البضائع الرمزية والمادية على صعيد التجارة الاقتصادية، وتوزيعها في كافة أنحاء العالم، وتبادل الأنشطة الثقافية في صورها المختلفة كالموسيقى والرقص والأفلام السينمائية واللغة.

ولقد حلت تقنيات الاتصال الحديثة في الآونة الأخيرة كالإنترنت، والهواتف النقالة، وأجهزة الإشعار، والمساعدات الرقمية الشخصية PDAs محل آليات الاتصال التقليدية كالمفكرة، والملاحظات، والرسائل نظراً لتوفر هذه التقنيات الحديثة وشيوعها في كل مكان بالعالم؛ يراها الكل، ويسهل الحصول على معلومات عنها في أي قسم تقنيات بالصحف القومية والمحلية والتقارير الإخبارية على شاشة التليفزيون، وبالطبع من آلاف المواقع على شبكة الإنترنت التي تتحدث بشكل غير مباشر عن الوسائل التي تعين الفرد على الوصول إليها (أي للمواقع)، ولذلك لا نرى في الفصل بين شبكات الاتصال العالمية وظاهرة العولمة أمراً محموداً، بل يجب تناولهما معاً، والنظر إليهما على أنهما مكملان أحدهما للآخر.

إلا أن شبكات الاتصال العالمية تنطوي على تناقض لتشجيعها على العزلة من خلال انخفاض فرص الاتصال المباشر وجها لوجه بين الأفراد، حيث تلعب شاشات الحاسب الآلي دور العازل، لكنها تقدم قناة للربط بين ملايين الناس وفرصاً للاحتكاك الاجتماعي وبناء التجمعات البشرية رغم جِدَّة أشكالها وحداثتها. ولا يمكن لعاقل في عصرنا هذا إنكار الوضع الحالي للاتصال عبر الإنترنت الذي أصبح شيئاً عادياً وجانباً أساسياً من أنشطة الاتصال على الصعيد الاجتماعي والأكاديمي والمهني. ولقد أوردت دراسة أن الطلاب الأمريكان وجدوا في هذا النوع من الاتصال فرصاً ذهبية للدخول في علاقات مع غيرهم (انظر بوفوا Beauvois 1998، وكيرن Kern 1995، ولي Lee 1998) مما يحتم علينا النظر لطرق الاتصال عبر الإنترنت، بنوعيه التزامني واللاتزامني، الذي حل محل وسائل التعليم المباشرة وجهاً لوجه في عدة مؤسسات تعليمية رسمية بالولايات المتحدة الأمريكية على أنها بيئات اجتماعية يطلق عليها كاسيلز (Castells 1996: 356) مصطلح "ثقافة محاكاة الواقع الافتراضي" culture of virtual reality،

وهي ثقافة التعايش مع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة لأنها تحافظ على خصوصية الفرد واتصاله بالآخرين في نفس الوقت، رغم وجود الفوارق الاجتماعية بشكل ملموس.

يرتبط استخدام الاتصال عبر الإنترنت في تعليم اللغة الأجنبية مباشرة بمدى الانتشار الهائل الذي حققه تعليم اللغة التواصلية، الذي ينادي بتطور اللغة من خلال الاتصال الاجتماعي بين المتعلمين، حيث يتيح استخدام اللغة عبر شبكات الاتصال فوائد عدة لا تتوافر في فصول تعلم اللغة الأجنبية داخل المدارس (انظر كونونلوس Cononelos و أوليفا Oliva 1993، و ورشور Warschauer 1996) نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر التفاعل المنتظم والاتصال المستمر بين متحاورين موجودين في أماكن مختلفة من العالم، وسهولة الوصول لخبراء التحدث باللغة المراد دراستها، وكذلك زيادة فرص التفاعل الثنائي بين الأفراد، وتنمية التجمعات الحوارية عبر الإنترنت (انظر ورشور Warschauer 1998)، والنمو الشامل في إجمالي المنتج اللغوي لدى الطلاب (انظر كيرن Kern 1995) من خلال انخراط الطلاب في نشاط كتابي تواصلي فيما بينهم، فيسمو تفكيرهم ومستوى إتقانهم لمهارة الكتابة داخل قاعة الدرس إلى صيغة أكثر تنظيماً من صيغ المعرفة (انظر: فيجلي Faigley 1992، وداي Day وباتسون Batson 1995، وبروس وآخرين Bruce *et al.* 1993). لذلك نقول إن تقنية الشبكات ساعدت على إحداث نقلة تعليمية هامة من الافتراضات المعرفية القائمة على أن المعرفة والتعلم ظاهرتان تقتصران على عمل المخ البشري إلى تبني كثير من معلمي اللغة للمدخل السياقي الاجتماعي التفاعلي لتطوير اللغة والأنشطة المتعلقة بها (انظر: فيرارا وآخرين Ferrara *et al.* 1991، وهويشر Hawisher 1994، ونوبليت Noblitt 1995، وأورتيجا Ortega 1997، وكيرن Kern 1998, 2000، وثورن Thorne 2000b).

يتضمن الاتصال عبر الإنترنت نوعي التفاعل المتزامن واللامتزامن، حيث يتطلب النوع الأول حضوراً آنياً للمتحاورين على شبكة الإنترنت متوسلين في ذلك ببرامج الاتصال كالمحادثة عبر الشبكة Internet Relay Chat و ICQ (وهي اختصار يعني "أنا أنشد الاتصال بك" I seek you)، وبيئات مختلفة تعتمد على الإنترنت، وبيئات متعددة المستخدمين، مما يتيح الفرصة لتفعيل دور الوسيط التقني في تنمية الأبعاد التفاعلية واللغوية لهذا الاتصال (انظر: ثورن Thorne 2000b) خلافاً لما هو عليه حال أدوات الاتصال اللامتزامن كالبريد الإلكتروني، ومنتديات المناقشة على هيئة رسائل تعتمد على مفاهيم الاتصال التقليدية (مثل فتح المنتدى أو البريد الإلكتروني وإغلاقه والإشارة الواضحة لنصوص سابقة)، ويمكنك الرجوع في هذا الصدد لكتاب هيرنج (Herring 1996) للوقوف على مزيد من التفاصيل بشأن "أسس الرسائل الإلكترونية". ولقد واكبت تقاليد كتابة الرسائل الإقبال الشديد على الاتصال عبر البريد الإلكتروني، ومن ذلك إدراج أجزاء من رسالة إلكترونية أو رسائل بأكملها في رد أحدهم على رسالة أخرى، كأسلوب يتيح قدراً كبيراً من الاتساق والتماسك في بنية الاتصال باستخدام تلك التقنية لتعين مستخدمها على تلك الطفرة الحادثة في الاتصال النصي الذي أتاحه البريد الإلكتروني. إلا أن الملاحظة الجديرة بالذكر هنا هي الخلط الحاصل في الأسلوب اللغوي المرتبط بالمواقف الاجتماعية المختلفة ما بين الاتصال المتزامن واللامتزامن، فنجد مثلاً في الاتصال اللامتزامن كماً كبيراً من الأساليب المكتوبة والمنطوقة منها ما يخص الرسائل الرسمية ومنها ما يخص المذكرات والمقالات في تقليد أعمى لنظيراتها المكتوبة على الورق، وعلى النقيض نجد في نفس النوع من الاتصال محاكاة افتراضية للحوارات الشفهية المؤكدة على دور التواصل اللغوي بهدف بناء الجسور phatic communion، أو هو أمر أكده الطلاب الأمريكيون المشاركون في

الدراسة الحالية حيث أكدوا استخدامهم للاتصال عبر الإنترنت ما يزيد على ساعتين يومياً لأغراض التواصل الاجتماعي واللغوي.

ننتقل الآن إلى دراسة حالات بعينها في استخدام آليَّات الاتصال عبر الإنترنت لتعليم اللغة الأجنبية، وهي أمثلة مستقاة من دراسة حالية على دارسي اللغة الأجنبية تتناول ربط طلاب في المرحلة الثانوية Lycee في فرنسا بنظراء لهم فى المرحلة الدراسية بالولايات المتحدة الأمريكية تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة عشرة والعشرين، نستهل ذلك بتحليل نشاط عصف ذهني للطلاب في أول الفصل الدراسي في مارس عام ١٩٩٧ استخدم فيه ثلاثة طلاب أمريكيون يدرسون الفرنسية تقنيات الاتصال المتزامن عبر الإنترنت، أو ما يسمى بغرف المحادثة لمناقشة قضايا عدة تتعلق بتواصلهم عبر البريد الإلكتروني في المستقبل مع أقرانهم الفرنسيين بمدرسة فيرناند ليجي الثانوية بمدينة إفري Ivry.

الاتصال المتزامن عبر الإنترنت بين الطلاب الأمريكيين: البحث عن قاسم مشترك

Synchronous CmC among Americans: seeking common ground

انحصرت الأهداف المعلنة لدورة تعليم اللغة الفرنسية (المستوى المتوسط) في زيادة التفاعل بين الطلاب داخل الصف intra-class من خلال استخدام تقنيات البريد الإلكتروني وبرامج المحادثة والانخراط في حوارات نقدية هامة مع الطلاب الفرنسيين المقيمين بأحد أحياء باريس (عن طريق البريد الإلكتروني)، وأخيراً للوصول لنتائج من وراء المشروعات البحثية القائمة على شبكة الإنترنت المعنية بالبحث الثقافي التعاوني للطلاب الفرنسيين والأمريكيين في آن واحد، وفيما يلي جزء من أول نشاط قام به الطلاب الأمريكيون الذين عملوا في مجموعات صغيرة العدد بعد مضي أسابيع عدة من

بدء الفصل الدراسي محل البحث، ولقد توسلوا ببرنامج Moo مع عميل Mac Moose الذي يظهر رسالة باسم المستخدم (يقول إريك Eric says: "....."، أو يقول مات Matt says: ".....") . ولاحِظ هنا أن البرنامج لا يسمح باستخدام علامات اللهجة الفرنسية، ومن ثم لم تتغير أي من الحروف أو قواعد النحو المتبعة والمتعارف عليها رغم حدوث بعض الحذف بسبب ضيق مساحة الكتابة، ولسهولة التناول آثرنا تقسيم هذا الجزء المقتبس من حوارات الطلاب إلى ثلاثة أجزاء. ولقد قدم المشرف على المقرر وصفاً موجزاً عن طلاب مدينة إفري على أنهم وافدون من شمال إفريقيا، أو أنهم مهاجرون جدد لفرنسا، كما علم الطلاب الأمريكيون أن عدداً من هؤلاء الطلاب الفرنسيين يعيش في مساكن الإيواء الشعبي أو في مساكن عامة.

الجزء الأول: موضوعات العصف الذهني

Section one: Brain storming topics

١- يقول إريك: "خطرت لي فكرة .... عقد مقارنة بين التنوع العرقي في مدينة إرفي وولاية بركلي الأمريكية ... من حيث مسقط رأس الوافدين وأعدادهم ..."

٢- يقول كين: " ثمة سؤال يجول بخاطري: هل تعتبر الأحياء الشعبية منفى لا يطاق العيش فيه؟"

٣- يقول إريك: "سؤال وجيه ... أضف إليه سؤالاً آخر: هل يعيش أبناء الأحياء الشعبية وآباؤهم في مساكن الإيواء الشعبي؟"[١]

٤- يقول مات: "احتمال قائم" .

٥- يقول إريك: "كما يجدر بنا أن نسأل عن عمر هذا النوع من المساكن، ومنذ متى وهي موجودة؟"

---

(١) مشروع حكومي دعت إليه الحكومة الفرنسية في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين لبناء مساكن لمنخفضي ومحدودي الدخل.

٦- يقول إريك: "متى أنشئت؟ ولماذا؟"

٧- يقول مات: "وهذا سؤال وجيه أيضاً".

٨- يقول كين: "لكن ذلك السؤال غير جدير بفتح باب النقاش".

٩- يقول مات: "أوافقك الرأي ، لكنه أمر أثار فضولي".

١٠- يقول إريك: "ليس ضرورياً أن يأخذ الحوار شكل المناقشة، بل يمكن أن يكون على شكل مشروع بحثي".

١١- يقول كين: "سيكون الأمر أيسر لو اتخذ الموضوع طابع مثيرات الجدل والنقاش".

لم يتفق الطلاب الأمريكيون مع أقرانهم الفرنسيين في أول جلسة عصف ذهني تتناول الغرض الأساسي لتبادل الرسائل الإلكترونية فيما بينهم، فيرى إريك أن الهدف الأساسي يجب أن يكون القيام بالمشروع البحثي (مداخلة رقم ١٠)، في حين يؤكد كل من كين ومات أهمية اختيار الموضوعات التي ستثري المناقشة والحوار (مداخلات ٨ و٩ و١٠)، و لهذين الهدفين مردود في مقياس المهمة الحوارية التي كلف بها الطلاب، حيث بات واضحاً أن تحقيق هدف القيام بمشروع بحثي أمر إجباري. وعلى النقيض، نجد مساحة من الحرية يختار فيها الطلاب أهدافهم النابعة من دوافعهم تتمثل في الاتصال بالطلاب الفرنسيين، والتعرف على أسلوب حياتهم. ولقدرة الطلاب على استخدام حواسبهم الشخصية والبريد الإلكتروني للتواصل مع أقرانهم الفرنسيين خارج قاعة الدرس دون رقابة أو وساطة من المعلم، يميل هؤلاء الطلاب إلى محو الخطوط الفاصلة بين ما هو أكاديمي منظم وما هو شخصي، ما هو عام وما هو خاص، مما يدل على عدم إدراكهم أن "الحوار"، و"المناقشة الأكاديمية"، "والمشروع البحثي" هي أنماط شديدة الاختلاف فيما بينها لاختلاف الأسس التعليمية والثقافية

لكل منها، وهي التي تحدد طبيعة المادة العلمية التي سيثمر عنها الاتصال بين الطلاب في المراحل التالية .

الجزء الثاني: تعالوا إلى كلمة سواء

Section two: "Je veux nous mettre au meme niveau"

١٢- يقول كين: "هل هناك ما نريد معرفته عن أولئك الذين يقطنون إرفي؟"

١٣- يقول مات: "أتوق لمعرفة آرائهم عن الحياة".

١٤- يقول إريك: "نعم ... وكذلك نظرتهم للمستقبل".

١٥- يقول مات: "وما إذا كان الالتحاق بالجامعة أحد مخططاتهم المستقبلية".

١٦- يقول إريك: "لكن كل تلك الموضوعات ... تتسم .. بالسلبية".

١٧- يقول مات : "نعم، إلا أن مقصدي هو الوقوف على مدى التشابه بيننا وبينهم في أسلوب التفكير".

١٨- يقول كيرن: "هل تقصد أنهم مثلنا أم يفكرون مثلنا؟"

١٩- يقول مات: "أقصد هل يفكرون بنفس الطريقة التي نفكر بها؟"

٢٠- يقول إريك: "ألا تعتقدون أنه لو سألنا أكثر الطلاب فقراً في أوكلاند Oakland ... عما إذا كان الالتحاق بالجامعة حلماً من أحلامهم لن نجد ما يعوق ذلك؟"

٢١- يقول إريك: "دعوتي لكم جميعاً هي : تعالوا إلى كلمة سواء".

وفي حين يحاول الطلاب الأمريكان الثلاثة الوصول "لنفس مستوى" محاوريهم الفرنسيين، نلحظ إدراكهم العميق للفوارق الاجتماعية والطبقية التي تحدد ملامح ما يرسمونه من صورة للآخر مقابل صورتهم أمام أنفسهم، حيث يصورون طلاب إفري على أنهم فقراء كادحون لا يرقى مستوى طموحهم للالتحاق بالجامعة، ومن ثم يعد مستقبلهم كبحر لجي، إلى جانب إيمانهم العميق بمسؤليتهم نحو تحقيق المساواة بينهم

وبين أقرانهم، وبقدرتهم على تحقيق ذلك وهو ما أوحت به هويتهم المعارضة للثراء، وعدم تكافؤ الفرص حتى لو كانت بيئة عدم المساواة هي ذاتها الواقع الذي ينشدون سبر أغواره. وللخروج من هذا التناقض، نعمد إلى أحد تفسيرين له يجسدهما الحوار التالي بين كاتبي هذا الفصل ستيف وكلير.

ستيف: من الواضح أن صور الواقع الذي يرسمه الطلاب الأمريكيون لأقرانهم الفرنسيين تتسم بالسلبية (كما هو واضح من قولهم "أكثر الطلاب فقراً في أوكلاند") بالإضافة إلى هيمنة فكرة الفوارق الاجتماعية والطبقية على مداخلات أطراف هذه المناقشة، إلا أني لا أشير بأصابع الاتهام للمشاركين فيها بأي حال من الأحوال، ولا أحمل آراءهم على مظنة السوء، بل أرى بعين التفاؤل أنهم يشككون في حساسية موضوعات كالالتحاق بالجامعة أو خطط المستقبل، بناءً على ما توفر لهم من معلومات عن إرفي. ويخال إليّ أن ذلك الجهد الرامي إلى فهم الأمور من وجهة نظر طلاب إرفي، يساعد على إحلال هذه الأفكار والتوجهات محل ممارسات التمييز وفق الثقافة والطبقة الاجتماعية (وهو الهدف المعلن للتواصل بين الطلاب) .

كلير: لا أرى أن الطلاب الأمريكيين مخطئون؛ لأن عذرهم هو نقص معارفهم عن الآخر فتنعكس رؤيتهم لمدن هارلم Harlem وشرق أوكلاند East Oakland على تصورهم لأحياء باريس ، وكذلك رؤيتهم لفقراء أمريكا القاطنين الأحياء الشعبية على سكان إرفي . ورغم إدراكهم للفوارق بينهم، نجد أنهم وضعوا نصب أعينهم الوصول إلى قاسم مشترك يربطهم بأقرانهم بعيداً عن هذه الفوارق . فماذا يقصدون إذن برغبتهم في فهم طريقة تفكير الفرنسيين؟ وما الذي يريدون فهمه بالضبط إذا استقر في أذهانهم أن ظروف المعيشة في أمريكا وفرنسا متشابهة، وأن العنف

والصراع الطائفي العنصري أمر وارد في كل المجتمعات، ولا يقتصر على مجتمع بعينه؟

ستيف: وربما يكون هذا الميل للوقوف على نقاط التشابه بينهم وتأكيدها خطوة ضرورية قبل استكشافهم لمناحي الاختلاف عنهم .

الجزء الثالث: ثقافة الشباب العالمية كعامل للمساواة

Section three: The great equalizer– global youth culture

٢٢- يقول كين: "أريد أن أعرف كيف يعيش الناس في إفري، فأنا أعرف أسلوب الحياة الباريسي، لكني أجهل كيف يعيش الطلاب في إفري".

٢٣- يقول إريك: "كيف يعيشون؟ هل تقصد نمط حياتهم اليومية؟"

٢٤- يقول كين: "نعم".

٢٥- يقول إريك: "ما الذي يقض مضاجعهم ؟"

٢٦- يقول كين: "هل تقصد قضايا العلاقة بالوالدين وتعاطي المخدرات والجنس ومرض نقص المناعة المكتسبة "الإيدز" وقضايا السياسة ؟"

٢٧- يقول إريك: "نعم، نعم، نعم! هذا بالفعل ما أقصده."

كلير: أي أنهم يلجؤون لموضوعات مألوفة كالأسرة والمخدرات والجنس والإيدز والسياسة من أجل الوصول إلى قاسم مشترك بينهم، وهي موضوعات عالمية الطابع ولن يتمخض عنها مشاكل تعوق سير الحوارات التي ستدور بينهم. لكن افتقار طلاب مدرسة بيركلي لمعلومات كافية عن فرنسا، يجعل من تلك الموضوعات أمراً هاماً قد لا يرى طلاب مدرسة إفري الفرنسية نفس الأهمية لها.

ستيف: أرى أن رغبة الطلاب الأمريكيين في مناقشة مشاغل الحياة اليومية وثقافة الشباب ليست إلا محاولة منهم لإيجاد محاور يمكن أن تقدم أسساً اجتماعية وثقافية

وحياتية مشتركة فيما بينهم، وبذلك تتطور موضوعات ثقافية مشتركة بين الشباب يمكن من خلالها التعبير عن ذواتهم على الصعيد الشخصي الذاتي أو العالمي الموضوعي حيث يهدف الطلاب الأمريكيون لتحقيق تفاعل مستقبلي مع أقرانهم الفرنسيين قوامه العدل والمشاركة والأمل في مد جسور الأواصر بينهم وفي فهم بعضهم بعضاً على بصيرة ووعي.

كلير: رغم النوايا الحسنة والمثالية التي ينطوي عليها هذا التوجه، إلا أن السبيل لتحقيق هذا النوع من الاتصال المثالي بمعزل عن الحقائق الأساسية، وفهم الظروف الاجتماعية والثقافية التي يخضع لها كل فريق، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار؛ لأني أرى أن هذا التوجه يخلو من معرفة حقيقية بالآخر، ويقوم على محاولات مشوشة لمد أواصر الثقة مع غيرهم وفق الفكرة المزعومة عن ثقافة الشباب المشتركة.

الاتصال اللامتزامن عبر الإنترنت بين الطلاب الأمريكيين وأقرانهم الفرنسيين: صدام التوقعات

Asynchronous CmC between American and French students: clashing frames of expectation

نعرض فيما يلي لمقتبسات من نشاط المتابعة اللاحق لحوارات التواصل المتزامن كالتي عرضنا لها آنفاً، ولقد قمنا بجمعها أيضاً في مارس من عام ١٩٩٧ بين مجموعة أخرى من طلاب البكالوريوس الأمريكيين الدارسين للفرنسية بالعام الدراسي الثاني بجامعة بيركلي، وأقرانهم الفرنسيين التابعين لمدرسة فريدريك مسترال الثانوية بمدينة[1] فرسنيه Fresnes الدارسين للإنجليزية حين تم أول اتصال بين معلمة اللغة الفرنسية بالولايات المتحدة الأمريكية ونظيرتها معلمة اللغة الإنجليزية بفرنسا (انظر كونتربوا Contrepois 1999). أما الطلاب الفرنسيون والأمريكيون فقد شاهدوا فيلم فيديو بعنوان

"الضغينة" La Haine الذي أخرجه ماثيو كاسوفيتش Mathieu Kassovitz عام ١٩٩٥، يتناول فيه قضايا العنصرية والعنف وثقافة العصابات وأثر الثقافة الأمريكية لثلاثة أولاد يعيشون في مشاريع الإسكان الخاصة بضواحي باريس. ويعد هذا الفيلم بداية نقاش وحوارات بين الطلاب وأقرانهم الفرنسيين حول عدد من الموضوعات طوال الفصل الدراسي بحيث يكتب الطلاب الأمريكيون مشاركاتهم أو ردودهم باللغة الفرنسية، ويرد عليهم الطلاب الفرنسيون باللغة الإنجليزية دون تدخل من معلميهم. إلا أن الطلاب الأمريكيين أرسلوا مشاركاتهم من حواسبهم الخاصة في منازلهم، في حين سلّم الطلاب الفرنسيون ردودهم لمعلمتهم التي أرسلتها بدورها من خلال حاسبها الشخصي. بدأ الاتصال اللامتزامن بمشاركة الطلاب الأمريكيين كما يلي:

إلى من يهمه الأمر:

اكتب إليك بالنيابة عن رفاقي في فصل ١٣ الدارسين للفرنسية على يد معلمتنا جولي سوفاج بكلية بيركلي. بعد مشاهدتنا لفيلم "الضغينة"، داخل قاعة الدرس، أصابنا الذهول من محتواه الذي يرسم صورة لفرنسا لم نعتد عليها هنا في الولايات المتحدة مما أصابنا بالحيرة، لذلك أرجو منك أو من رفاقك بالصف إيضاح الأمر لنا، ولتيسير الأمر قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة حول الفيلم هي:

١- هل هناك أية تشابهات بين الحياة في أحياء باريس التي ظهرت في الفيلم والواقع المعاش فعلاً؟

٢- هل ثمة مشاكل بين الشباب الفرنسي والشرطة؟

٣- هل تنشب أحداث الشغب في أحياء باريس؟

٤- هل من العسير اقتناء الأفراد لأسلحة في فرنسا؟

٥- هل يصعب الحصول على مخدرات (مثل الماريجوانا marijuana) في فرنسا؟

٦- لماذا برأيكم يجهل الشباب الأمريكيون مشاكل فرنسا الاجتماعية؟

٧- هل تعتقد أن الموقف في أحياء باريس أسوأ منه في العشوائيات العرقية بالولايات المتحدة؟

المرسل: نات تشادويك Nat Chadwick

تدل تلك القائمة التي أعدها الطلاب، والمعلومات التي طلبوها، بما لا يدع مجالاً للشك، على أن الاتصال في نظرهم هو نقل للحقائق الموضوعية الصحيحة المستقاة من مصادر موثوق بها، علاوة على ما يوحي به اعترافهم بالجهل (قولهم "أصابتنا بالحيرة")، وطلبهم العون، وكذلك تعاطفهم الوجداني مع أقرانهم الفرنسيين من حسن النوايا ورغبتهم في بناء أسس الثقة بينهم، نظراً لما رأوه في الطلاب الفرنسيين من مصدر موثوق به، ونافذة على القضايا الحساسة كالواردة في السؤالين السادس والسابع. أما الصيغة الكتابية كوسيط بينهم، وكذلك طبيعة الاتصال اللامتزامن فتفرض الطابع الرسمي على قائمة الأسئلة التي تعد أساس الحوار بينهم، رغم ما وشت به الفقرة الافتتاحية من إحساس الطلاب بالحيرة، وهو أمر شخصي غير رسمي. وينبع ذلك الاختلاف في الأسلوب البلاغي من استخدام الطلاب الخاطئ للمفردات الفرنسية القريبة المعنى false friends مثل كلمة choqué (وهي تعني في الإنجليزية "مصاب بالذهول" shockedفي حين تعني بالفرنسية "يشعر بالعار"scandalized)، وكلمة confusion (التي تعني في الإنجليزية "الحيرة" وتعني في الفرنسية "الحرج") الأمر الذي قد يؤثر سلباً على الجو الانفعالي emotional tone الذي يسود الاتصال، رغم ما قد يزعمه بعض منا من أن هذه الأخطاء البلاغية (مثل استخدام العبارة القانونية "إلى من يهمه الأمر" التي تدل على الرسمية الشديدة في موقف تواصل غير رسمي) لا تعوق نقل المعلومات، لكنها تقلل من مستوى المصداقية بين أطراف الاتصال خاصة عندما يعم الغموض اللغوي عبر البريد الإلكتروني نظراً لغياب التدقيق والتحرير اللغوي. ومثال ذلك ما نجده في الجملة الثالثة من الرسالة السابقة من غموض في سبب إحساس الطلاب

الأمريكيين "بالذهول" وهل هو أن الصورة التي يرسمها الفيلم لفرنسا تختلف عن الصورة التي اعتادوا عليها، أم أن هذا النوع من العنف غير مشاهد في المجتمع الأمريكي؟ ونخلص من ذلك إلى القول إن مثل هذا النوع من الاختلافات في الفهم والغموض اللغوي يسود الاتصال العالمي الحالي عبر الإنترنت، حيث يحاول مستخدمو الشبكة العنكبوتية فهم بعضهم بعضاً من خلال طلب معلومات يختلف الكثيرون في تقييمها وتقدير الأبعاد الدلالية لها، ومن ثم تختلف معها عبارات تقدير مصداقية هذه المعلومات، علاوة على قولبة الطلاب الفرنسيين في قوالب "المعلمين" الغامضين أو "المرشدين" أو "المحاورين" أو "أطراف في الحوار"، فمثل هذه الأسئلة التي طرحها الطلاب الأمريكيون تعد خروجاً عن حدود اللباقة، وغير مسموح بها في فرنسا على مستوى الحوار غير الرسمي (لاحظ عدم توجيه الطلبة الفرنسيين أي أسئلة لأقرانهم الأمريكيين)، في حين ينبع الغموض من رغبة الطلاب الأمريكيين في عدم إيذاء مشاعر الفرنسيين من خلال تحاشي المواجهة معهم (انظر: Cameron 2000)، ولا يبقى أمام الطلاب الفرنسيين إلا أن يتعاملوا مع هذه الأسئلة من منظور التدريبات الصفية الواجب على الطلاب أداؤها، أو كحوار رسمي رغم الأخطاء الأسلوبية والبلاغية التى أشرنا إليها، لذلك جاءت ردودهم في صيغة تقرير رسمي لتكون النتيجة في كلتا الحالتين أن يخرج أسلوب الحوار عن الغرض الذي أعد من أجله كما سنرى فيما يلي.

بعد مرور خمسة أيام من إرسال الطلاب الأمريكيين رسالتهم، جاء رد ثلاثة طلاب فرنسيين حريصين على نقل معلومات دقيقة وموثوق بها للمقارنة بين المجتمعين الفرنسي والأمريكي جاء فيها:

عزيزى نات:

ليس من المحمود أن تقع في خطأ التعميم، لأن في باريس أنماطاً ثلاثة من الأحياء على الأقل، فيقطن صديقنا ساندرين Sandrine مثلاً أحد الأحياء الراقية حيث الهدوء يعم الأجواء، في حين تسكن صوفي Sophie منطقةً تعلو فيها وتيرة العنف آناً بعد آخر، أما ديلفين Delphine فيعيش في حي تهيمن عليه أحداث الشغب والعنف بشكل كبير، ولك أن تتخيل أن أحد الباعة في مكتبة قُتِل بدون سبب منذ أربعة أشهر خلت. لكن يخال إليّ أن الموقف في فرنسا أفضل حالاً منه في أمريكا حيث يصعب على صغار المجرمين حمل السلاح في فرنسا خلافاً لما نسمعه عن الولايات المتحدة، علاوة على عدم وجود أحياء عشوائية تضم أقليات في فرنسا تشبه تلك الموجودة في أمريكا، فلن يقع بصرك في فرنسا بأكملها على منطقة تشبه حي هارلم Harlem التي لا يُسمع فيها إلا صوت العنف والشغب .... لذلك نؤكد لك أن البون شاسع بين ما رأيتموه في الفيلم والواقع المعاش.

المرسل: ساندرين وديلفين وصوفي

يتضح من الأسلوب البلاغى الذي كتبت به تلك الرسالة والذي يتميز بالمنطق خاصة في أدوات الربط (مثل "ولكن" و "مع ذلك") علاوة على الترتيب الثلاثي لأحياء باريس أن هناك محاولة من جانب الطلاب الفرنسيين للتعود على الإنترنت كوسيط اتصال إلكتروني، فجاءت رسالتهم الإلكترونية وكأنها خطاب رسمي يبعث في نفس قارئه الثقة فيما يرد فيه من معلومات. هنا تقمص الطلاب الفرنسيون (وهم متحدثون أصليون للفرنسية) دور المتحدث الرسمي نيابة عن المؤسسة التعليمية الفرنسية بما لهم من معرفة قوية بالظروف المحلية هناك؛ مما يجعلهم أهلاً للثقة فيما يقولون. وتدل عباراتهم الإنجليزية الخالية من الأخطاء على الهدف من وراء الرسالة وهو تأكيد المصداقية فيما يقولون، إلا أن خبرتهم المحدودة لم تمكنهم من رسم صورة أكثر تفصيلاً لموقف المهاجرين إلى فرنسا على الصعيدين السياسي والاجتماعي، وبالرغم من أسلوبهم البلاغي الأكاديمي إلا أن رسالتهم تتصف بالعنصر القصصي السردي الشخصي النزعة والقائم على ظروف كتابتها، مما يجعل بها ثغرات تؤدي لعدم الفهم،

فالتعبير الرسمي الفرنسي "لا يجدر بكم التعميم" il ne faut pas generaliser قد ترجمه الطلاب الفرنسيون إلى الإنجليزية you shouldn't generalize وهي عبارة لا تخلو من المضامين الشخصية فأصبحت اتهاماً للطلاب الأمريكيين. نظراً لهذا الغموض الذي يكتنف استخدام ضمير المخاطب (You) والذي يستخدم في الإنجليزية -كما هو معلوم- للدلالة على المفرد والجمع.

وبعد مضي أسبوعين صبّ نات وإريك جامّ غضبهما في رسالة جاء فيها:

أعزاءنا : ساندرين وديلفين وصوفي

لقد استهللتم خطابكم بعبارة: "لا يجدر بكم أن تقعوا في خطأ التعميم" التي أصابتنا بالدهشة؛ لأن المقصود من وراء الأسئلة التي طرحت عليكم كان الوصول إلى مستوى أفضل من فهم حقيقة الموقف في الأحياء الفرنسية، ولم تخرج إجاباتكم عن النعرات القومية! مثل: "الموقف في فرنسا أفضل حالاً من الموقف في أمريكا" و"لو ذهبتم إلى فرنسا لن تقع أعينكم على مظاهر العنف المستفحل في حي هارلم Harlem في نيويورك".

والسؤال موجه لكم الآن: هل سبق أن زرتم هارلم Harlem؟ هل أنتم على دراية كافية بمشكلات الولايات المتحدة الاجتماعية؟ هل سبق لكم العيش في هارلم Harlem أو بروكلين Brooklyn، أو برونكس Bronx بولاية نيويورك، أو أوكلاند، أو ريتشموند Richmond، أو كومتون Compton، أو لونج بيتش Long Beach أو هنا في بيركلي؟ كيف تسنى لكم الوقوف على حال الأوضاع في الأحياء العرقية بالولايات المتحدة دون سابق معيشة فيها؟ من أين استقيتم معلوماتكم- أمن الأفلام الأمريكية؟ وإذا لم أكن مخطئاً فأنتم من وقعتم في خطأ التعميم ولسنا نحن، لذلك اسمحوا لنا أن نصف ذلك بالنفاق.

ولكم أن تتخيلوا ما قالته كريستيل Christelle وهي طالبة أخرى أرسلت ردها الذي وصفت فيه الفيلم بأنه نعم العون لمن يرغب في فهم واقع الحياة بأحياء باريس. لذا فأي الفريقين أحق بالثقة: أنتم أم هي؟

المرسل: نات وإريك

إذا ما غضضنا الطرف عن حقيقة أن الطلاب الأمريكيين هم الذين طلبوا من أقرانهم الفرنسيين عقد مقارنة بين أحياء فرنسا وأحياء أمريكا (راجع الأسئلة السابقة) فإن الرسالة السابقة هي تعبير عن غضب نات وإريك، فما وصفوه بأنها أسئلة لمجرد الحصول على معلومات، باتت إهانات عندما جاء الرد بلغتهم الأم -الإنجليزية- لأن الفرنسيين يكتبون بلغة إنجليزية سليمة، لكن دون الاستناد على مصدر موثوق لمعلوماتهم عن حال المجتمع الأمريكي. الشاهد من ذلك أن ما حدث ليس سوء فهم ناتج عن اختلافات في الصياغة اللغوية، بل هو شكل من أشكال صدام الثقافات ناتج عن اختلاف أسلوب التعبير الخاص باللغتين الفرنسية والإنجليزية، وكذلك اختلاف فهم كلا الفريقين للأساليب المناسبة للتعبير باللغة الأخرى، فالحوار الأكاديمي الفرنسي المصاغ باللغة الإنجليزية، لم يلق قبولاً لدى الطلاب الأمريكيين على أنه قائم على الحقائق العلمية، بل على أنه مجرد "نعرات قومية"، أما الحوار الشخصي للطلاب الأمريكيين والذي حاولوا فيه قدر المستطاع نيل رضا الفريق الفرنسي، وتحقيق المساواة معهم (وهو باللغة الفرنسية بالطبع) لم يلق قبولاً لدى الطلاب الفرنسيين على أنه محاولة لتعزيز أواصر الثقة بين الفريقين، بل على أنه يفتقر للدقة العلمية (وهو واضح من قولهم "لا يجدر بكم التعميم"، وفي حين نرى الطلاب الفرنسيين يعبرون (بالإنجليزية) بأسلوب يناسب مكانتهم وموقفهم الأكاديمي كطلاب في مدرسة، نرى الطلاب الأمريكيين يعبرون (بالفرنسية) عن ذواتهم الفردية المستقلة وعن رغبتهم في التواصل مع أفراد مثلهم، فنجد مثلاً نات وإريك يفندون ما جاء على لسان الطلاب الفرنسيين بالتشكيك في خبرة الأفراد أنفسهم، ومن ثم مصداقيتهم، وليس بوضع دعواهم في إطارها الاجتماعي السياسي الصحيح (بقولهم: "كيف تقولون شيئاً عن

حي هارلم Harlem ولم يسبق لكم العيش فيه؟") ورغم الموضوعية التي تتسم بها الأسئلة الخمسة الأولى التي طرحها الطلاب الأمريكان على أقرانهم الفرنسيين، إلا أن مبتغاهم الحقيقي هو الخبرة الذاتية والشخصية للطلاب الفرنسيين، وليس التفسير العام للأنظمة المتبعة في فرنسا مثل حظر حمل السلاح في فرنسا مقابل شرعية ذلك في الولايات المتحدة.

إن ثورة الغضب التي قابل بها نات وإريك رد الطلاب الفرنسيين، يقوم على الانطباع السلبي للفظة "نعرة قومية" في الإنجليزية الأمريكية والتي ترجمت بالطبع إلى مقابلتها الفرنسية الإيجابية مؤمنين في قرارة أنفسهم بالصبغة الشخصية للاتصال عبر الإنترنت دون التقيد بأي ضوابط أو أيديولوجيات قومية أو مؤسسية، فالقول الفصل في مثل هذا النوع من الاتصال بين فرد وآخر هو للخبرات الإنسانية فقط، وبمجرد إدراكهما للبون الشاسع بين منطلقاتهم ومنطلقات أقرانهم الفرنسيين الذين لا يتصلون بهم كأفراد تصادف أن الفرنسية هي لغتهم الأم بل يمثلون مؤسسة تعليمية ثانوية كطلاب يحملون الهوية الفرنسية التي تميزهم عن الطلاب الأمريكيين (وهم، لذلك، في نظرهم تجسيد للهوية الأمريكية) أرغى كلٌ من نات وإيريك وأزبدا ثم قررا الثأر لنفسيهما.

ردت ديلفين بعد أسبوع على رسالة نات وإريك محاولة أن تعيد المياه إلى مجاريها ليسود مناخ الاتصال بين الفريقين من خلال النقد الهادئ لما ورد بهذه الرسالة، معتبرة هذه الأسئلة البلاغية التي تقطر سخرية وغضباً مجرد طلب معلومات عادي، فكتبت قائلة:

عزيزيَّ : نات وإريك

أرجو أن يتسع صدراكما لتسمعا ردي على رسالتكما التي أصابتني بالدهشة، فأنا أرى أنكما خرجتما عن جادة الصواب، فلم تفهما ما كتبناه جيداً. وها هي إجابتي عن أسئلتكم، فلم يسبق لي أن زرت أمريكا، وكل ما أعرفه عنها مصدره الكتب والأفلام السينمائية التي تعرض أمريكا في أقبح صورها حيث العنف، وتحوي الكتب الكثير من الصور كتلك التي أوردتها برسالتي الخاصة بـ.....، كما أرى أننا لسنا "منافقين" كما هو وارد برسالتكما، فما كتبناه لا يخرج عن تلك المعلومات المتاحة لدينا.

وختاماً، أنتظر ردكما على رسالتي هذه.

المرسلة: ديلفين

لا يبدو من رسالة ديلفين أنها تحاول إذابة الفوارق بين الفريقين ، بل على العكس تفند انتقادات الطلاب الأمريكيين لتبين تلك الهوة الفاصلة بينهما ، ولتظهر موقفها مما ورد برسالتيهما، إلا أنها لا تشير إلى قائمة الأسئلة الأولية ولا تسعى إلى فهم السبب وراء ثورة غضبهما ، واتخاذهما لموقع المدافعين . والآن مع آخر رسالة رد فيها الطلاب الأمريكيون بما يلي :

أعزاءنا : إميلي Emilie وإيزابيل Isabelle وصابرينا Sabrina

هل يتوافر لديكم أفلام أخرى غير "الضغينة" تعرض للحياة في فرنسا بشكل أفضل؟ ولماذا ترون أن العنف في فرنسا سببه العنف في أمريكا؟ نعتقد أنكم جانبتم الصواب لأن العنف والتمييز العنصري هي ظواهر عالمية ... ولا ندري أي الأفلام الأمريكية شاهدتم، بل ونجزم بأن الأفلام التي تعج بمشاهد العنف لا تعبر بصدق عن كل أوجه الحياة في الولايات المتحدة. لذلك نناشدكم إخبارنا عن أفلام أمريكية ترون فيها تجسيداً للعنف الأمريكي بحق، ومن ناحية أخرى نعترف بافتقارنا لمعلومات كافية عن الوضع في فرنسا، فهل تقترحون علينا موضوعات أخرى نتخذها نواة لسلسلة من الاتصالات والمناقشات بيننا؟

تقبلوا تحياتنا.

المرسل: إنريكو Enrico وبيث Beth وكاسي Cassie وبريسيلا Priscilla.

نلحظ في هذه الرسالة الأخيرة محاولة الطلاب الأمريكيين الأربعة رأب الصدع بين الفريقين باللجوء لبعض الإستراتيجيات التنظيمية مثل: (١) مضاهاة المثال بالمثال المقابل له، و(٢) طلب الأدلة الموضوعية الصحيحة على أي زعم ورد بالرسائل السابقة، و(٣) التوسل بالحقائق الفلسفية العامة، و(٤) الاعتراف بافتقارهم للخبرة المباشرة بالواقع الفرنسي الفعلي، و(٥) مواجهة النزعة التعميمية في مزاعم الطلاب الفرنسيين ، و(٦) اقتراح تغيير موضوع النقاش، فلا يسعى هؤلاء الأربعة إلى الخوض في الفوارق الثقافية مفضلين مناقشة دور مدينة السينما الأمريكية بهوليود ووسائل الإعلام والترفيه في رسم صورة أمريكا وتصديرها لباقي دول العالم. لكن الملاحظ مرة أخرى أن لهجة الرسالة دفاعية مثلما فعل الطلاب الفرنسيون في ردهم الأول، ولا ندري كيف نجح هذا الاتصال في تحقيق التفاهم المتبادل بين الطرفين حتى لو اعتبرنا أن فكرة الاتصال في حد ذاتها أمر في مجمله يعود بالنفع على كليهما.

تتميز الرسائل التي أرسلها الفريقان من الجانبين باختلاف أسلوب الحوار على المستوى القومي والمؤسسي والشخصي وذلك واضح جلي مما جاء على لسان إريك الذي شارك في الاتصال بنوعيه المتزامن واللامتزامن عندما تحدث عن الصدام الذي حدث بين أسلوبي الاتصال لكلا الفريقين:

> "يختلف البريد الإلكتروني كماً وكيفاً عن صيغ الكتابة المعتادة ... فعندما تقرأ رسالة بالبريد الإلكتروني، فأنت في حالة حوار في شكل كتابي يمكنك من الرجوع لها ومراجعتها، وهو أمر له من النفع الكثير، وهو ما حدث معي شخصياً مع أحد متحدثي الفرنسية كلغة أم وكانت تجربة متميزة، إلا أني آخذ على الاتصال بالفرنسية أنهم يكتبون رسائلهم كما لو كانوا بصدد كتابة مقالات يرسلونها لنا وليس مجرد حوار عبر البريد الإلكتروني.
>
> – يبدو أنكم ستطرحون أسئلة، أليس كذلك؟ ألم يصلكم الرد؟

- أحياناً يسير الأمر على ما يرام ... وأحياناً لا، لكن الواضح أنهم لا يقومون بنفس ما نقوم به، وأن منطلقاتهم الفكرية نحو الاتصال بنا تختلف عنا كثيراً، لقد بدا لي أننا بصدد إنهاء مهمة ما، في حين بدا أنهم ... لا أدري حقاً كيف أصف ما كانوا يقومون به (يضحك).

استمر إريك في سرد الصعوبات التي واجهت اتصالهم بطلاب مدرسة إفري، وأرجعها إلى اختلاف الطبقات الاجتماعية رغم عدم وضوح الرابط الذي وضعه بين الطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي، وبين القدرة على الاتصال والمضي قدماً في حوار مع الآخر حيث يقول:

"كانت الفوارق الاجتماعية والاقتصادية واضحة وضوح الشمس بيننا وبينهم، حيث كنا نقوم بنشاط تواصلي، لكن الواقع أثبت أن ما دار بيننا لا يرقى لمستوى النقاش أو الحوار، فعندما كنا نتحاور -نحن الأمريكيين- فيما بيننا كان للحوار طابع المناقشة والاتفاق لتسير عملية الحوار للأمام، أما معهم -أي مع الطلاب الفرنسيين- فلم يتعد الأمر حدود السؤال والإجابة ...".

بين العالمي والمحلي: إشكالية نوع الحدث الكلامي

Between global and local - genre

تعرض مجموعة الرسائل والحوارات السابقة لسيناريو عام حول إشكالية استخدام التقنية الرقمية بغرض تعلم اللغة الفرنسية في بيئة جامعية بأمريكا، ورغم تبادل الرسائل بين هؤلاء وأولئك، لكن هل هناك دليل على حدوث "اتصال" بالمعنى المتعارف عليه في تدريس اللغة الأجنبية؟

لقد ساعد عرض نوعي الاتصال المتزامن واللامتزامن للثقافتين الإنجليزية والفرنسية، جنباً إلى جنب، على إلقاء الضوء على توقعات الطلاب الأمريكيين من وراء اتصالهم بالطلاب الفرنسيين عبر البريد الإلكتروني، وعندما لاحت معوقات كالطبقة الاجتماعية أو الأصل العرقي أو المستوى الاقتصادي في الأفق مهددة سير

عملية الاتصال، لجأ الطلاب الأمريكيون للبحث عن قاسم مشترك فوجدوا في ثقافة الشباب العالمية ضالتهم المنشودة (إذ كان هدفهم الوقوف على أسلوب تفكير ومعيشة الطلاب الفرنسيين)، ولوهلة بدا الاتصال الإلكتروني كأنه يعلو على قضايا التمييز وفق الطبقة الاجتماعية أو الحالة الاقتصادية، وأنه يتخطى اللون المرتبط بالعرق، وأن به من المزايا ما يحقق المساواة بين طرفي الاتصال. لكن التجربة العملية أثبتت أن هذه الوسيلة تخفف قليلاً من وطأة تلك القضايا، ولا تلغيها كليةً. وعلى صعيد آخر، فإن الهدف من الاتصال الثقافي السابق ذكره لم يكن التعرف على مضامين ألفاظ بعينها (مثل كلمة ضاحية barlieue/suburb، وحيرة confusion/confusion، ومصاب بالذهول choqué/shocked في كلتا اللغتين) بل يتعدى ذلك ليتناول الأسس الأسلوبية والبلاغية للتواصل بهذا النوع من الوسائل (مثل جوانب الأسلوب الرسمي والودي أو المدقق لغوياً وغير المدقق لغوياً أو الأكاديمي والدارج للاتصال عبر الإنترنت) والأهم من ذلك هو دراسة نظام التواصل الذي ينتمي له هذا النوع من الوسائل (انظر سكولون وسكولون Scollon and Scollon 1995) . لكننا لم نلحظ من ذلك النشاط التفاوضي أو الحواري إلا النزر اليسير، سواء في مشاركات الجانب الأمريكي أو مشاركات نظيره الفرنسي رغم حدوث الاتصال بشكل تزامني، أي يجري فيه إرسال المداخلة والحصول على الرد عليها في نفس الوقت. ولم تشفع جوانب حسن النية وفرصة الاستثمار الجيدة للعلاقات الشخصية ووجود ضوابط للاتصال في تجنب عدم فهم الطرفين للإطار الثقافي الخاص بكل منها ومدى أهمية ذلك في نجاح عملية الاتصال برمتها.

إن محددات الاتصال في المثال السابق هي اختلاف ما يتوفر لدى كل طرف من معلومات متبادلة بينهما، ورغبة الدخول في حوار مع من يختلف عنا ثقافياً، فاتسمت

معظم مشاركات الطرف الفرنسي بتقديم الحقائق البعيدة عن الأهواء الذاتية مدركين في ذلك أنهم يمثلون بلدهم وهويتهم "كمتحدثين أصليين" للفرنسية حتى لو كانت لغة كتابتهم هي الإنجليزية، الأمر الذي منحهم ميزة رمزية إضافية في هذا المضمار اللغوي، فأصدروا أحكاماً بشأن الوضع في فرنسا مصححين بين الفينة والفينة ما قد يقع فيه الطلاب الأمريكيون من أخطاء في اللغة الفرنسية، وجاءت ردودهم كمعلومات من متحدث رسمي لما سأل عنه الطلاب الأمريكيون صراحةً، مما وضعهم في قالب من يكتب تقريراً مدرسياً حتى ولو اتضح أنهم يخاطبون الجمهور الخطأ، وأن أسلوبهم لا يتوافق مع تطلعات هذا الجمهور من وراء الأسئلة التي طرحها. لقد ظن الطلاب الفرنسيون أن مصداقيتهم تنبع من الحقائق الموضوعية التي يقدمونها للطلاب الأمريكيين، إلا أن ثمة احتمالاً آخر أن يكون الطلاب الفرنسيون قد حاولوا استخدام الأسلوب البالغ الصحة hypercorrect (وهو أسلوب يستخدم فيه الشخص اللفظة الخطأ أو النطق الخطأ في محاولة لإظهار إتقانه للغة)، والبالغ الحرص hypercautious وهو أسلوب يميز الاتصال الذي يتخطى الحدود الثقافية والاجتماعية، لذا ينطوي على مخاطرة (انظر بوردو Bourdieu 1991).

وعلى الجانب الآخر نجد أن معظم الطلاب الأمريكيين الذين شرعوا في هذا الاتصال بغرض "تحسين مستوى إتقانهم للغة الفرنسية، وتحقيق فهم أفضل" للحياة الفرنسية، وجدوا في الاتصال نشاطاً يدعم بناء جسور الثقة المتبادلة بين الطرفين، فقدموا أنفسهم في شكل مستثمرين لمعلوماتهم اللغوية، وبذلك يصبحون مسؤولين عن إيجاد حلول لما قد يطرأ من إشكاليات، فبرهنوا على خبرتهم السابقة بقضية العنف، وعبروا عن آرائهم الشخصية، وألجم الإحباط ألسنتهم عندما أحسوا بأن محاوريهم يصرون على تقمص الدور المؤسسي التعليمي القومي الذي تصرف الطلاب

الأمريكيون خارج نطاقه، وهو ما دل عليه الأسلوب الشفهي الانفعالي لمداخلاتهم المليئة بالأسئلة وعلامات التعجب. ويبدو أن الطلاب الأمريكيين توقعوا أن يعرفوا الحقيقة من خلال الاتصال المباشر بمحاوريهم الفرنسيين على أساس من الخبرة الشخصية المشتركة في سعيهم إلى فهم الحياة الفرنسية والعثور على نافذة لهم على "الواقع الفرنسي". إن الخطأ الذي وقع فيه هؤلاء الطلاب هو توهم أن هدفهم ممكن التحقيق نظراً لتوافر فرصة الاتصال الآني الذي تقدمه الإنترنت ويقوم على اشتراك كل الأطراف في الحوار، وليس مجرد السؤال عن معلومات عامة موضوعية أو حتى مناقشة المعاني والمعتقدات الأجنبية.

هل الأمر مقتصر على اختلاف أسلوب التعبير؟ يفرق باختين Bakhtin بين مصطلحي الأسلوب style (أي اختيار الفرد لألفاظ وعبارات الحوار) والنوع أو نوع الحدث الكلامي genre (أي السمات أو الأسس العامة التي يتبعها مجموعة من المتحدثين في الحوار، أو ما يسمى "بالخبرة التراكمية") (انظر: Morson and Emerson 1990: 292)، لذا فالنوع الحواري لمجتمع ما، هو مخزونه التاريخي المشترك والأسلوب الذي تفهم به اللغة والاتصال والعلاقات الشخصية، وكيفية رسم ذلك المجتمع صورة لمستقبله (انظر كرامش Kramsch 1998). ويرى باختين Bakhtin أن نوع الحدث الكلامي speech genre هو "مستودع لما اعتاد عليه أفراد المجتمع من سلوكيات طوال تاريخهم" (انظر: Morson and Emerson 1990: 290) ويتميز "بالثبات النسبي فيما يقوله الناس" (انظر: Bakhtin 1986: 60) مما يدل على أن النوع الكلامي هو "مجموعة من القيم وأسلوب التفكير بشأن أنماط الخبرات، وكذلك فطرة الناس التي جبلوا عليها في تحديد ما يناسب المواقف الاجتماعية المختلفة من عبارات وانفعالات" (انظر: Morson and Emerson 1990: 291)، ومؤخراً قال هانكس (Hanks 2000: 135) إن: "الأنواع يمكن

تعريفها بالتقاليد والمُثُل الضاربة بجذورها في أعماق التاريخ، التي تدور وفقها الحوارات بين الناس بشكل لا يختلف عليه اثنان".

لذلك نقول إن الصدام الذي عرضنا له آنفاً ليس اختلافاً حول اختيار أفراد لأسلوب "صحيح" أو آخر "خاطئ" في الكتابة يقوم على الحقائق أو على الثقة المتبادلة بين طرفي الاتصال، بل هو اختلاف بين نوعين محليين للاتصال تصادف تلاقيهما في بيئة اتصال عالمية، فالنوع هو الوسيط الأهم بين ما هو عالمي وما هو محلي نظراً لارتباطه بغرض الاتصال العالمي من ناحية (انظر: Swales 1990) والفهم العميق للعلاقات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي من ناحية أخرى، كما أن ذلك النوع هو المكون الأساسي لنسيج حواراتنا. فلا عجب إذا خلصنا في نهاية تحليلنا إلى أن النوع هو السبب الرئيس وراء مشكلة سوء فهم الآخر فيما يتم من اتصالات عالمية ؛ وذلك لأننا نتعامل مع نوع الحوار الذي اعتدنا عليه وتربينا على سماعه في الحوارات العامة على أنه الشكل الطبيعي والعالمي بين البشر كافة (انظر: Fairclough 1992) ولا ندرك بذلك وجود فوارق بيننا وبين غيرنا من المجتمعات في نوع الحوار مما يؤدي إلى الصدام في بيئة الاتصال العالمي.

وبالطبع تحدث بعض حالات الصدام داخل كل نوع من أنواع الحدث الكلامي genre حين الاتصال المباشر وجهاً لوجه، إلا أن للغة الإشارة دورها في فض بعض النزاعات وكشف غموض الرسالة المقصودة من التواصل الإشاري. أما على مستوى الفضاء الإلكتروني القائم على تنوع المعلومات والأساليب وارتباطها الشديد بنوع الحديث المتبع فالمشكلة أعوص، فلم يدرك أطراف الاتصال السابق أن الشفافية والوضوح التي يتسم بها الاتصال عبر الإنترنت قد يكون ذاته مصدر إحباطهم وتعثر عملية الاتصال، فقام كل طرف بقولبة نوعهم الكلامي في اللغة الأجنبية التي

يتعلمونها ويتواصلون بها عبر الإنترنت (انظر: Thorne 1999, 2000b). لكن الأنواع الكلامية جزء من النسيج المادي والاقتصادي للمجتمعات، مما يشيع الخوف في نفوس بعضنا من أن يفرض من يمتلكون حواسب شخصية وبريداً إلكترونياً نوعاً كلامياً جديداً على الآخرين بشكل عالمي، فيسود النوع الفردي غير المؤسسي القائم على الخبرات الشخصية والثقة المتبادلة على حساب النوع الأكاديمي الموضوعي القائم على نقل الحقائق، فتكمن الخطورة في أن يفقد من يقل تعاملهم مع الحاسب الآلي نوعهم الكلامي المميز لانتمائهم لمجتمع محلي وثقافة بعينها وليس لغتهم.

أما ما يخص تعليم اللغة الأجنبية فيرى كيرن (Kern 2000) أن للمعلم دوراً مفصلياً في استخدام المراسلة عبر الإنترنت لتعلم اللغة الأجنبية مع من أسماهم "أصدقاء لوحة المفاتيح" key-pal، حيث يفسر المعلم ما قد يصعب على الطلبة فهمه سواء من ناحية الأفكار أو الوعي الثقافي، ويقول كيرن Kern في هذا الصدد : "تتمثل مهمة المعلم الهامة في إدارة مناقشات التغذية الراجعة والمتابعة التي يتم من خلالها دراسة النصوص التي أرسلت عبر الإنترنت، ومن ثم يمكن استيعاب ما جاء بها داخل قاعة الدرس، أو من الردود التالية من المتحدثين الأصليين للغة محل الدراسة". ونحن نتفق مع كيرن Kern في قوله بأهمية دور المعلم في الاستفادة من المادة العلمية الخصبة المتاحة من خلال الاتصال مع المتحدثين الأصليين للغة عبر الإنترنت، وهي ما تسمى "لحظات التعلم" التي تشهد مناقشات الطلاب وجهاً لوجه. لكن ما يمكن تعلمه يعد أمراً معقداً في ضوء ما رأينا من صدام الأنواع الحوارية الذي عرضنا له آنفاً، فالمعلم في الماضي كان تجسيداً للمؤسسة الأكاديمية التي خولته مسؤولية التدريس، ومنحته الثقة في معارفه وخبراته الأكاديمية، وحددت نشاطه التعليمي بنظامها المحلي مما يضع تحدياً أمام المعلمين يتمثل في تأهيلهم لنقل الأنواع الكلامية المحلية إلى بيئات التعلم العالمية،

وكذلك إعداد الطلاب للتعامل مع أنشطة الاتصال العالمية التي تتطلب معارف أخرى غير كفاءة الاتصال المحلية.

خاتمة

تقدم التقنية العالمية الحديثة نمطاً من الاتصال يبدو للوهلة الأولى مناسباً، ومباشراً، وسريعاً، وموثوقاً به، خاصة فيما يتعلق بالاتصال بالمتحدثين الأصليين للغة الأجنبية وثقافتهم، ففي حالة متعلمي اللغة الأجنبية الأمريكيين، وهم مَنْ هم في استخدام الحاسب الآلي وأدوات الاتصال المتاحة عبر الإنترنت، يشجع استخدام الإنترنت لتعلم اللغة الفرنسية فكرة الاتصال بغرض بناء جسور الثقة المتبادلة، والتفاعل العالمي القائم على العدل، والمساواة، وتبادل الفرص، والأمل في مستقبل عالمي مشترك لكل شعوب الأرض، وليس مجرد نقل للمعلومات أو مناقشة لمعاني الكلمات والعبارات . لكن -كما رأينا- ليست تلك الطريقة التي رأى بها الطلاب الفرنسيون استخدام الإنترنت لتعلم اللغة الإنجليزية، فلم يدرك الطرفان الفرنسي والأمريكي أن الإنترنت كوسيلة اتصال عالمية تساعد على تفاقم مشكلة الصدام بين الأنواع الكلامية التواصلية المحددة بالتقاليد الاجتماعية والثقافية الخاصة بكل مجتمع والتي لن يحدث "فهم لحياة الآخر" دون المعرفة الكاملة والفهم العميق لها، ولذلك ستضيع فرصة إعادة النظر في النوع الكلامي الخاص بكل مجتمع.

إن العائق بين ما هو عالمي وما هو محلي هو النوع الكلامي الذي يعد الأساس الاجتماعي والتاريخي لحواراتنا وأفكارنا، وتتمايز به المجتمعات على صعيد الاتصال اللغوي، الأمر الذي يستدعي مزيداً من الاهتمام بالفهم العميق لهذا البعد الغائب عن أذهان الكثيرين في تدريس اللغة الأجنبية مفضياً لإعادة النظر فيما نقصده بكفاءة

الاتصال في عالم اليوم المنفتح على كافة الثقافات، وكذلك إعادة التفكير فيما سيؤول إليه حال الأنشطة التواصلية التي تمد جسور الثقة بين المجتمعات.

ملاحظات

(١) هذا الجزء مقتبس في بعض جوانبه من كتاب كيرن (Kern 2000: 252-254) لذلك يجدر بنا توجيه الشكر إلى ريك Kern Rick على السماح لنا بالاقتباس منه.

obeikandl.com

الفصل السادس

أنظمة محو الأمية المحلية ونظامها العالمي

Local literacies and global literacy

كاثرين والاس
Catherine Wallace

لقد استطاعت اللغة الإنجليزية أن توطد مكانتها بصفتها اللغة الأجنبية الأولى في عالم اليوم والمستقبل المرئي. وبالرغم من وجود لغات أخرى على الساحة الدولية، إلا أن الإنجليزية وحدها هي الأكثر استخداماً باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية (انظرْ: Graddol 1999)، مما دفع كثيراً من القائمين على تدريس اللغات والمنظرين له إلى مؤازرة ما هو محلي على ما هو عالمي أمام هذا التوسع الكبير، غاضين الطرف عن كل القيم والأيديولوجيات السائدة على الصعيد العالمي الآن، فأصبح لنظام تعليم اللهجات الدارجة والعامية، كلمة مسموعة (أو ما نسميه بمحو الأمية اللغوية بمعرفة القراءة والكتابة)، ومكانة تزداد قوة يوماً بعد يوم أمام اللغات أو اللهجة النموذجية المعتمدة في مؤسسات الدولة، انطلاقاً من مبدأ أن اللغات "الضعيفة" تحتاج إلى من يدافع عنها، تماماً مثلما ينشد ضعاف القوم من يتحدث بلسانهم ويدافع عن حقوقهم. وفي الوقت نفسه يكتسب هذا التوجه قوة من فكرة أن كل ما هو محلي يعد خير تمثيل للهوية "الأصيلة" والمقاومة السياسية التي تقوم بها الجماعات المهمشة. لذلك أود أن أتناول بين ثنايا هذا الفصل بعضاً من هذه التوجهات والأفكار، مؤكداً على ما تراءى لي من أن رد

فعلنا – كمعلمين للغة الإنجليزية – على قضية مستقبل الإنجليزية العالمية ليس مقاومة للغة التي نكتسب من ورائها أرزاقنا، وليس دفاعاً عنها واعتذاراً لموقفها، ولكنه إعادة تفكير في نوع الإنجليزية الذي يفي باحتياجات مستخدميها في القرن الحادي والعشرين.

محو الأمية: هل له نظام واحد أم أنظمة مختلفة؟

Literacy and literacies

تتمايز أنظمة محو أمية اللغات واللهجات المحلية على نظام محو أمية الإنجليزية مثلما كانت الحال في تمايز اللغات المحلية عليها بوصفها لغة الاستعمار في الماضي، كما ظهر في الأبحاث والدراسات الحالية المنصبة على محو الأمية اللغوية خاصة ما يتم منها في إطار دراسات محو الأمية الجديدة التي تُعنى باللهجات المحلية على حساب اللغات الأكثر انتشاراً كالإنجليزية، وهي لغات مغايرة للإنجليزية، كما ورد بدراسة مارتن جونز وبات (Martin-Jones and Bhatt 1998)، وقد تستخدم لهجات للإنجليزية ذاتها لأغراض محلية في مواقف الحياة اليومية، لكن اللافت للنظر في كلتا الحالتين هو التعامل مع الأمية اللغوية على أنه نشاط حياتي محدد بمواقف الحياة، وليس على أنه مهارة يمكن اكتسابها (انظر: Barton 1994; Baynham 1995)، لذلك نجد أن محو أمية اللهجات المحلية يتم في إطار بيئات خاصة كالأسرة مقابل قنوات التعليم العامة كوسائل الإعلام والهيئات التعليمية (انظر: Wallace 1988)، ونجد من بين المنظرين من اهتم بتوثيق ممارسات محو أمية اللهجات المحلية في مواقف الحياة اليومية لدى الأطفال والبالغين أمثال كتاب "نظم محو الأمية بالمدينة" لمؤلفيه جريجوري وويليامز (Gregory and Williams 2000) وكتاب "نظم محو الأمية المحلية" لمؤلفيه بارتون وهاميلتون (Parton and Hamilton 1998).

لقد أدى النظر لمحو الأمية على أنها نشاط سياقي موقفي بالدرجة الأولى إلى تعدد أنظمتها وتفرد كل نظام بسمات تميزه عن غيره، لذلك يؤكد جي (Gee 1990: 153) أن "نظام محو الأمية دائماً ما اختلف من مكان لآخر"، فبدلاً من وجود نظام موحد لذلك، يتوافر لدينا عدد من الأنظمة، وبذلك يصبح نظام محو الأمية بالمدارس النظامية "أحد تلك النظم المتعددة التي قد يتعرض لها الفرد في مشوار حياته بلغات مختلفة ومجالات متنوعة ولأغراض شتى" (انظر: Gregory and Williams 2000: 11) ويرجع أصل هذا التحدي الصارخ لنظام محو الأمية الموحد عالمياً إلى ما أورده برايان ستريت في كتابه الرائع "نظام محو الأمية بين النظرية والتطبيق" (Brian Street 1984) من وجود فرق كبير بين مفهومين رئيسيين لمحو الأمية هما نظام محو الأمية المستقل ونظام محو الأمية الأيديولوجية، حيث يمثل الأول المهارة والاستعداد أي القدرة على القراءة والكتابة، في حين يقوم الأخير على أن محو الأمية نشاط اجتماعي له من الخلفيات الثقافية والأيديولوجية ما يجعل منه نشاطاً مميزاً لمجتمع بعينه، ويعد بذلك فيصلاً بين المجتمعات، خلافاً للنوع الأول الموحد المستقل عن ثقافة المجتمع وسماته المميزة، وهو ما يبرر وجود صيغة جمع لكلمة محو الأمية في اللغة الإنجليزية.

كان للتشخيص الذي قدمه ستريت أثره الفعَّال في تفنيد الفهم الغربي لمحو الأمية، وكذلك في تنمية الوعي بالفوارق الثقافية بين المجتمعات، التي تتجلى في أنشطة محو الأمية التي اعتمد عليها كلٌّ من جريجوري وويليامز (Gregory and Williams 2000) في دراستهما لأنشطة محو الأمية اللغوية لأطفال الأقليات وعلاقتها بما يقدم لهم من أنشطة تعليمية بالمدارس النظامية، إلا أن استمرار وجود كلا المفهومين أدى إلى ظهور مشكلات عدة، أولها أن التأكيد على تعددية أنظمة محو الأمية قد يؤدي إلى التقليل من شأن بعضها على حساب الآخر، وتجاهل علاقات القوة التي تربط بعضها ببعض

مقابل نظم أخرى كالمتبعة في المدارس النظامية. ولا ينكر أحد أن موضوع "القوة" هذا يعدُّ موضوعاً محورياً في دراسات محو الأمية الجديدة، لكن مضامينه لا تتضح معالمها في أذهان الجميع، فهناك من يسأل مثلاً: "هل يقدم نظام محو الأمية المدرسي – والمرتبط عادة بتدريس الإنجليزية – مزايا ملموسة حقيقية، أم هل تقتصر قوة هذا النظام على رمزيته لدى العامة كنظام رسمي عام؟" أضف إلى ذلك العبارات المؤكدة على التمايز بين هذه الأنظمة مثل عبارة "تتطلب هذه الأنشطة مهارات متباينة... في أسلوب تعلمها" (انظر: Gregory and Williams 2000: 9)، مما يؤدي ببعضهم إلى التساؤل عن دور هذه الأنظمة المختلفة في إلغاء الحدود والفواصل الثقافية بين الأنظمة، وعن كيفية الحصول على نتيجة فاعلة من ورائها في بيئات مختلفة بما في ذلك بيئة المدرسة التي قلما ورد ذكرها في كثير من الدراسات المتعلقة بالأقليات العرقية، اللهم إلا ما ورد في كتاب جريجوري Gregory وويليامز Williams.

وأخيراً أرى أن هذا التصنيف الذي قدمه ستريت لنمطي أنظمة محو الأمية العام المستقل والأيديولوجي، أدى إلى النظرة لنظام محو الأمية العام المستقل على أنه مقتصر على المدارس، ويجب ألا يخرج عن نطاقها، وهو بذلك يساوي بين كلا النمطين. لكن المسلَّم به هو أن محو الأمية داخل قاعات الدراسة يقوم على أسس عامة محايدة سواء على مستوى التنظير أو التطبيق، حيث تدرس القراءة على أنها "مجموعة من المهارات المقسمة إلى وحدات قابلة للدراسة والتقييم" (انظر: Barton 1994: 162)، لذلك يميل المعنيون بهذا الأمر في الآونة الأخيرة إلى النظر إلى نظام محو الأمية اللغوية على أنه تدريس مجموعة من المهارات التي لا تسبب أية إشكاليات، وتغض الطرف عن البعد السياقي لذلك، وكذلك عن خبرات الدارسين ثنائيي اللغة ذوي المشارب الثقافية المتباينة، التي تشكل طريقتهم في فهم وتأويل ما يحدث في العالم من حولهم بناءً على

ما تعلموه في لغاتهم أو لهجاتهم الخاصة بهم، لكن لا ينبغي تفسير محو الأمية داخل المدارس على هذا النحو الذي يعزل ما يتم داخل قاعات الدرس عن واقع الدارسين المعاش في حياتهم اليومية، بل إن الأمر على خلاف ذلك كما يطلق عليه برنشتاين (Bernstein 1996) "إعادة تشكيل سياقي" للخبرات الحياتية والمعارف الشخصية. فبالرغم من التباين الواضح بين بيئة المدرسة وبيئة المنزل، إلا أنه ليس من الضروري أن يركز النظام المدرسي على المهارات فقط، في حين يمارس الطلاب الأنشطة الخلاّقة و"الأصيلة" خارج أسوار المدرسة، فتلك النظرة التعميمية ربما تغفل حقيقة أن نظم محو الأمية خارج المدرسة تعتمد في كثير من الأحيان على تعلم المهارات أو التدريب على أنشطة روتينية من نوع "استمع وتعلم وكرر ما تعلمته" مثلما ظهر في دراسة هيث (Heath 1983) التي تناولت ممارسات محو الأمية في بيئتين اجتماعيتين مختلفتين بالولايات المتحدة الأمريكية، فوجد أن ذلك النوع الروتيني هو الأثير لدى أولياء الأمور في رودفيل Roadville، وفي الوقت نفسه تستمر النظرة الخاطئة لمحو الأمية داخل المدارس على أنها آلية روتينية. لذلك آن الأوان لكي يضطلع المعلمون بدور فاعل في الاعتراف بالاختلافات بين الدارسين من ناحية، وبين كلا النمطين في محو الأمية اللغوية من ناحية أخرى، والشروع في بناء الجسور بين بيئة المدرسة وبيئة الحياة اليومية خارجها، ولا يعني ذلك، بأي حال من الأحوال، تغليب كفة أنظمة محو الأمية التي تعرض لها الدارسون في بادئ الأمر، ولا تبنى النظرة الضيقة لمحو الأمية داخل المدرسة على أنه مجرد تعلم للمهارات فقط.

تمخضت أفكار الأنواع الأولية والثانوية للمعرفة والخبرات والهوية عن وصف جي (Gee1990) لأنماط الكلام أو الخطاب الأولية والثانوية، ويقصد بمصطلح الخطاب discourse "طرق التعبير عن دور الفرد في العالم"، أي لا يقتصر على الجانب اللغوي

فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل طرق تعبير الفرد عن انتمائه لمجتمع أو فئة اجتماعية بعينها، ومن هذا المنطلق يعتبر التعلم داخل المدارس نوعاً ثانوياً خلافاً للخطاب الأولي الذي يتم في مراحل التنشئة الاجتماعية الأولى، لذلك يعدُّ انتقال الأطفال من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة انتقالاً من عوالم أسرية مألوفة لهم تمثل جزءاً من تنشئتهم الاجتماعية الأولية المميزة لهوياتهم وأنماط سلوكياتهم وطرق استخدامهم للغة. ولا تعد عملية محو الأمية خروجاً عن ذلك بل هي جزء أصيل منه، "فمحو الأمية هي عملية إتقان للخطاب الثانوي" كما يقول جي (Gee 1990: 153).

أما هاليداي (Halliday 1996: 353) فيعوِّل في تلك النقلة على جانب المعرفة أكثر من اهتمامه ببعد الهوية، فنراه يصف الفرق بين الحياة اليومية والحياة المدرسية بالفرق بين المعرفة الأولية والمعرفة الثانوية التي تتسم بالتعددية والالتزام بظروف تعليمية خاصة، وينحو برنشتاين (Bernstein 1996) منحى مشابهاً حيث تحدث عن نظم محو الأمية الأفقية والرأسية فتقوم الأخيرة على ممارسات ملموسة في الحياة اليومية لتحقق أهدافاً محددة، مما يجعلها تتسم بالجزئية فيسهل بذلك تعلمها بنظام التعليم المحلي القديم الذي طالما تعهد فيه المعلم عدداً من الصبية ليكسبهم مهنة ما. كان لنظم محو الأمية المحلية هذه دورها البارز في توجيه مسار الدراسات العرقية التي قدمنا لها آنفاً. أما الخطاب الأفقي، وما يتصل به من نظام محو الأمية، فيتخذ من المدارس مسرحاً له بحيث يقوم على التلقين وليس الاكتساب الذي يميز النمط الرأسي، ولا يعني ذلك التقليل من شأن نظم محو الأمية المدرسية (راجع: Street and Street 1995: 106)، فالفرق بين كلا النمطين هو فرق نوعي؛ لأن اللغة المدرسية تتسم بالطابع الأكاديمي الذي لا يعول بالضرورة على الكتب المطبوعة، وتعد (كما سأتناول في قسم لاحق من هذا الفصل بشيء من التفصيل) وسيلة للتعلم والتواصل على نطاق واسع وليست

للاستخدام اليومي. ومن ناحية أخرى يجب ألا يتبادر إلى الأذهان أن المعرفة الأولية، وبالأخص المعرفة باللغات المستخدمة في المنازل وأساليب محو الأمية المتعلقة بها يمكن الاستغناء عنها داخل نطاق نظام التعليم المدرسي، بل الأفضل أن نقول إن هذه المعرفة يعاد تشكيلها لتصبح جزءاً من نسيج أكبر شديد التنوع في الاتجاهات والخبرات، وهو ما يميز الانتقال إلى مرحلة التنشئة الاجتماعية الثانوية التي يصفها هاليداي Halliday بأنها "متشعبة ومتنوعة" تأخذ من لغة الكتابة قدراً، لذا فهي "تقوم على التفاعل بين لغة الحديث ولغة الكتابة" (انظر: Halliday 1996: 353)، ويشارك كومينز وسوين (Cummins and Swain 1986) هاليداي Halliday الرأي في معرض حديثهما عن الانتقال من أسلوب التعلم الأولي القائم على لغة المشافهة إلى بيئة المدرسة حيث أسلوب التعلُّم المتشعب المعتمد على اللغة الأكاديمية المكتوبة التي تسهم في تحقيق النمو التعليمي للفرد. لكن كيف يمكن للمرء دعم انخراط الدارسين الذين أظهروا نبوغاً في نظم محو الأمية المحلية في نظام الخطاب الرأسي الأكثر تعقيداً من الناحية الأكاديمية التي تضمن النجاح في بيئات التعليم المدرسية؟ وهي نقلة لا تمثل للأطفال الناطقين باللغات الأقلية مجرد لهجة جديدة بل قد تكون لغة أخرى كالإنجليزية.

ثمة تجاهل نسبي لقضية "المعالجة" بالممارسات التعليمية في البيئات غير المدرسية، مما يمثل تحدياً أمام الاهتمام البالغ بدراسات محو الأمية الجديدة، ويرجع السبب في ذلك لا إلى الرغبة في تنويع مجالات محو الأمية وحسب، بل في وسائل هذا التنويع أيضاً. وتلك نقطة تفرقة بين جي Gee وهاليداي Halliday ؛ لرغبة الأول في المساواة بين وسائل التعلم المطبوعة منها أو المعتمد على التقنية الحديثة وعدم تفضيل المواد المطبوعة، مما يفسر قلة اهتمامه بالمعالجة الخطية الثابتة المستقرة التي تتصف بها تلك المواد المطبوعة، وخلافاً لذلك يذهب هاليداي Halliday (وأشاركه نفس الرأي) إلى

تغليب كفة المواد المطبوعة على غيرها من الوسائل التعليمية، وذلك لتمتعها بالمزايا التعليمية التالية حسب قوله:

"إن العالم المكتوب written world عالم محسوس يعج بالأشياء المادية، ويجري ذلك أيضاً على ما يتوسل به من رموز ونصوص وقواعد نحوية تشكل خبرات القارئ والكاتب على حد سواء، أو بالأحرى تعينهم على إعادة النظر فيما لديهم من خبرات؛ لأنهم كانوا يوماً ما متحدثين ومستمعين في أولى مراحل محو أميتهم اللغوية، مما يجعل العالم المكتوب (المطبوع) مصدر تنشئتهم الاجتماعية الثانوي، ومن جانب آخر لا يمكننا إنكار أثر اللغة المستخدمة داخل قاعات الدراسة التي تكون لغة مطبوعة على فهمنا للخبرات والتجارب التعليمية".

(انظر: Halliday 1996: 353)

يبدو لنا جلياً استخدام هاليداي Halliday لمصطلحي "القُراء" و"الكتّاب" في سياق حرفي للإشارة لمفسري النصوص المطبوعة ومنتجيها، إلا أن المتابع للكتابات الاجتماعية والأنثروبولوجية المعنية بمحو الأمية يلحظ قلة الاهتمام بوسائل محو الأمية المطبوعة، فها هو كتاب "نُظم محو الأمية المتعددة" لمؤلفيه كوب ب. وكالانزيس Cope B. and Kalantzis عام ٢٠٠٠ يُسقِط من ثبت مصطلحاته لفظة "القراءة" وهو ما هو من كتاب مؤثر يحتوي على مجموعة جديدة من الدراسات المعنية بمحو الأمية، لكن ذلك لا ينفي استمرار نظر كثير من أفراد المجتمع لأنفسهم على أنهم قُراء وكُتّاب، ويعلون من شأن المهارات المتصلة بكلا النشاطين (القراءة والكتابة)، أي أن الكلمة المطبوعة لا تزال الوسيلة التعليمية الأكثر تداولاً فيما بيننا بالرغم من تنوع أشكالها كالبريد الإلكتروني، وصفحات المواقع الإلكترونية، وهي من أبرز الأمثلة على ذلك

في عصرنا الحالي. وفي حين تستند كثير من لهجات الأقلية في بريطانيا في عملية التنشئة الاجتماعية الأساسية على لغتها الخاصة بها داخل الإطار العائلي، نجد أن تعليم الكتابة في تلك البيئة يتوسل باللغة الإنجليزية كوسيط لتحقيق هذا الهدف.

الإنجليزية الدراسية ومحو الأمية النقدية
Literate English and critical literacy

يطيب لي كثيراً أن أوسع في نطاق موضوع محو الأمية بتناول قيمة التفاعل المستمر مع النص المكتوب، وليس مجرد إيضاح الدور البارز لمحو أمية الكتابة، وأنطلق في ذلك من فكرة بسيطة مؤداها أن بعض النصوص تمثل تحدياً لغوياً ومعرفياً أكثر من غيرها، لذلك ارتأى لي ضرورة توفير مثل تلك النصوص بالإنجليزية لأكبر عددٍ ممكنٍ من الطلاب، لما في ذلك من فتح نافذة لهؤلاء الطلاب الدارسين للغة أجنبية، أو لغة ثانية على الإنجليزية المتحدثة يومياً، التي يؤثرها الكثير من نظم تعليم اللغة المعاصرة، علاوة على ما ستقدمه هذه النصوص من جهدٍ يعمل على محو أميتهم في اللغة الإنجليزية.

ويحضرني في هذا الخصوص ما كتبه ناكاتا Nakata معلقاً على حاجة سكان جزيرة توري ستريت Torres Strait بأستراليا لمحو أمية اللغة الإنجليزية، وذلك من منظور ضرورة التغيير بعد مرحلة الاستعمار أو التوطن الاستعماري ، حيث يقول:

> "حين تتعالى الأصوات في الوقت الحالي منادية بمحو أمية سكان الجزيرة في اللغة الإنجليزية، نجد أصواتاً تناهض ذلك بدعوى أننا بحاجة إلى محو أميتنا في إحدى لغاتنا التقليدية أولاً، لذلك أجدني أتساءل متعجباً: ما الداعي وراء معرفتنا القراءة والكتابة بلغتنا الأولى (الأم) مع علمنا بمدى حضورها الطاغي وهيمنتها كلغة للحديث اليومي على ألسنة العامة؟

فيجيبني أحدهم قائلاً: "إن الأمر بسيط، وهو أن ذلك التوجه ليس بدعة مستحدثة، فلقد قام بذلك الكنديون عندما محوا أميتهم في الفرنسية!"، ويبدو أن هذا الرأي يفترض أن تعلُّم الإنجليزية في المدارس يمحو لغة الأطفال الأولى التي جاؤوا بها إلى المدارس، الأمر الذي تستحيل معه كل الجهود التي بُذلت وما زالت من أجل إكسابهم مهارات وكفاءات التواصل بلغتهم الأم إلى زَبدٍ يذهب جفاءً."

(انظر: Nakata 2000: 112)

تعكس وجهة نظر ناكاتا Nakata حول أهمية تعلُّم اللغات المحلية ما ذهب إليه هاليداي Halliday من وجود "عالم كتابي للتنشئة الثانوية" يختلف عن عالم المشافهة المميز لمراحل التنشئة الأولية، ولا يمثل أي تهديد له، كما يتماشى ذلك الاتجاه مع آراء جوزيف بيسونج (Joseph Bisong 1995)، الذي يؤكد القيمة اللغوية والعرقية للغات الأصلية في نيجيريا، التي لا تمثل الإنجليزية تهديداً لها بأي حال من الأحوال نظراً لاختلاف الدور الذي تقوم به كل منها سواء على الصعيد المحلي أو العالمي.

ويروق لي أن أوسع من نطاق رأي ناكاتا Nakata ليشمل "الإنجليزية الدراسية" English literate أي تلك التي ندرسها ونجدها في النصوص المكتوبة بالإنجليزية كالصحف والروايات والنصوص النثرية غير الروائية (التي قد تكون منطوقة في بعض الأحيان)، ولا أقصد بكلامي هذا الإنجليزية الرسمية أو لغة المتحدث الأصلي المثقف، لأن وصف الشخص من خلال لغته التي يتحدثها -كأن تقول إنه روسي، أو دانماركي، أو غاني- لا يتصل بطرحي الحالي في شيء، لأني أرى أن الأجدر بالاهتمام هو نوع الإنجليزية الذي يجب أن يدرس (هل هي إنجليزية بريطانيا أو أمريكا أو نيجيريا أو سنغافورة؟) خاصة إذا ما عرفنا أن الإنجليزية التي نعشقها لرونقها

وبلاغتها وجزالة ألفاظها لا نجدها في إنتاج من يتحدثون الإنجليزية بوصفها اللغة الأم أو الأولى. وأقولها صراحة إن تلك الإنجليزية التي تطرب آذاننا، وتعزف على قيثارة قلوبنا هي لغة عالمية تسمو على حدود الدول والقوميات، ولا تسود بالضرورة البيئة التي نشأت منها، أو فلنقل المركز الذي انبثقت عنه، كما يفضل أصحاب النظرة الثنائية للغة الذين يرون أن هناك إنجليزية المركز، وإنجليزية الأطراف. إن تلك الإنجليزية العالمية كفيلة بالقيام بعددٍ كبيرٍ من الأدوار والوظائف الفعَّالة حال استخدامها بشكل مكثف ودائم وليس داخل نطاق تجريبي كما هي الحال في الحوار الثانوي، وهي ما يصفها هابرماس (Habermas 1979) بأنها الحوار الواقعي الفعلي الذي نسمعه على ألسنة العامة، وليس الحوار المبرمج؛ لأنها تستلزم توفير قدر من الخلفية المعرفية لكل ما يقال، فالإنجليزية العابرة للقوميات لا تقوم في جوهرها على الاقتصار والتبسيط، أو حتى القولبة كما هو جلي في فهم بعض منا لدورها كلغة تواصل بين غير الناطقين بها، بل على العكس تقوم على فكر عولمي يرى أنها تقوم بوظيفة توضيحية لعرض الأفكار بشكل أكاديمي على الصعيد الرسمي، وبوظيفة التواصل عبر الثقافات لما توفره من معارف عالمية مشتركة من شأنها تحقيق هدف هذا التواصل.

بالإضافة لدور "الإنجليزية الدراسية" في الحوار بين ثقافات العالم، فإن لها قيمة كبرى في التعلُّم من خلال التحدث داخل قاعات الدراسة، وهو ما يطلق عليه كليج (Clegg 1992) حديث المثقفين الذي لا يرمي إلى تعلم المحتوى فقط، بل يتخطى ذلك ليشمل تعلم المزيد والمزيد عن اللغة ذاتها، مختبراً بذلك قدرة دارسي اللغة الثانية على استخدام لغتهم بأنفسهم وخارج القوالب التعليمية. ويبني كليج Clegg طرحه هذا على دراسات جوردون ويلز Gordon Wells، مؤكداً على ضرورة أن يشمل ذلك "الطلاب الساعين، لأن تطأ أقدامهم ساحات معرفية جديدة" (Clegg 1992: 17). إن

حديث المثقفين أو الإنجليزية الدراسية التي تشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء، ليست لغة عشوائية، بل تقوم على أسس ونظام، فهي تختلف عن الحديث غير الرسمي الدارج على ألسنة العامة في أنها توفر للدارسين الأسس الثقافية، والمشارب الفكرية لتقدم لهم بذلك جسراً يعبرون عليه إلى مستوى الإتقان في اللغة المكتوبة التي تمثل قمة الإنتاج اللغوي الذي يعبر فيه الدارس عن نفسه موضحاً مدى قدرته على استخدام اللغة، بمعنى أنه حديث استكشافي "يتناول أطرافه الأفكار بشكل منظم وبنَّاء" (راجع: Mercer 1996) خلافاً لنمط الحديث العفوي المتمرس الذي قد يفضله بعض الناس في دراسة اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. ولا يوحي ذلك بأن الفارق الوحيد يكمن في التركيب اللغوي لحديث المثقفين، الذي يجعله أكثر تعقيداً من الحديث العفوي؛ لأن في ذلك دلالة واضحة على خواء هذا النمط من الحديث التعليمي، ويصبح بذلك مجرد جلبة بلا طحين كما وصفه لابوف (Labov 1972) في معرض دفاعه الشهير عن منطق الإنجليزية الدارجة، ولهذا السبب يلوح لنا في الأفق احتياجنا لمصطلح "الإنجليزية الغنية" الذي دعا إليه جرانفيل وآخرون (Granville *et al.* 1998)، مشيرين بذلك إلى نموذج تدريس الإنجليزية كمادة مستهدفة لذاتها (وليست كوسيط تعليمي) في جنوب إفريقيا بعد فترة التمييز العنصري الغابرة، واتخاذه مثلاً يحتذى. ويحتاج منهج تدريس "الإنجليزية الغنية" إلى تحقيق التكامل بين أضلاع مثلث التركيب والمحتوى والوظيفة لإنتاج إنجليزية يتميز ناطقوها بالدور المؤثر والثقافة.

من الجدير بالذكر أن الإنجليزية كلغة، لا تتميز عن غيرها من اللغات بشيء يجعلها اللغة الأكثر تأهيلاً للاضطلاع بهذا الدور، ولم يقف جرانفيل وآخرون (Granville *et al.* 1998) على سبب لذلك إلا توافر الموارد الثقافية الجمة للإنجليزية نتيجة انتشار استخدامها في مجالات كثيرة، مما يضفي عليها الصبغة العالمية، ويتيح لها

الفرصة للقيام بأدوار ووظائف عامة مقارنة بالوظائف التي تقوم بها اللغات المحلية، والشاهد من ذلك أن الإنجليزية الدراسية هذه تواجه تحديات من الخارج، وليس من الداخل، سواء على مستوى مستخدميها في المركز أو الأطراف، وفي هذا الصدد يقول ناكاتا (Nakata 2000: 112)، مشيراً إلى سكان جزيرة توري ستريت (مع الأخذ في الاعتبار المضامين الكثيرة التي تنطوي عليها وجهة نظره): "سيُعيننا تعلم الإنجليزية على إظهار مكانتنا وقدرتنا على التصدي لهذه التأثيرات والتحديات الخارجية".

خلاصة القول أني أتخذ موقف المدافع عن الإنجليزية النموذجية العالمية global literate English التي يسميها تشيو (Chew 1999) "لغة عالمية مساندة" التي لا يجب بالضرورة أن تكون في صيغة قياسية لتحقيق ما تصبو إليه من أهداف، حيث سيتسع المجال للهجات ولغات محلية (وغالباً ما تكون لغة الأقليات) تختلف عن اللغة القياسية من الناحية الصوتية والمصطلحية والتركيبية لتفي باحتياجات عالمية وتقوم بأدوار مهمة أبرزها (كما سنرى لاحقاً في الفصل الذي بين أيدينا) استخدامها كأداة للمقاومة.

ستخضع "الإنجليزية العالمية" حتماً لتغيرات اشتقاقية بسبب اختلاف سياقات استخدامها، مثل ما سيتطلبه تعليم الأطفال الناطقين للغات أقلية في مدارس تستخدم الإنجليزية كوسيط للتعلم من مراعاة لمشاربهم الثقافية المختلفة، وهي حاجات متباينة عن حاجات البالغين من الدارسين للإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، إلا أن تلك الاختلافات لا ترقى في أهميتها لنقاط التلاقي الكثيرة الأخرى، فالإنجليزية الدراسية تعد جزءاً من خطاب رأسي وليس خطاباً أفقياً تهتم اللغات المحلية ونظم محو الأمية الخاصة بها بالقيام بأدواره التي تتسم في مجملها بالانعزالية والجمود، في حين تضطلع

الإنجليزية العالمية بأدوار شتى لها من الكفاءة ما يدعم استخدامها في طيف واسع من السياقات العالمية، مما يلبسها حلة الفخامة والتسيُّد.

لا غبار على أهمية الدراسات التي يقوم بها علماء محو أمية اللهجات أو اللغات المحلية، وذلك لحاجة المعلمين لفهم الهويات واللغات المختلفة للطلاب، لكن اهتمامنا الأساسي كمعلمي لغة ينصب على الصورة الأعم والأشمل للغة وتراكيبها الأكثر رواجاً واستخدامها، وليس التراكيب المنعزلة الجامدة، وذلك بهدف إعداد طلابنا لخوض غمار تحديات المستقبل في عصر تتنامى فيه قوى الرأسمالية بسرعة كبيرة، وتجهيزهم بأدوات مناسبة لمقاومة الأفكار التي وصلتهم عن طريق اللغة الإنجليزية عبر وسائل الإعلام والدعاية ومقررات تدريس اللغة الإنجليزية العالمية التي استحقت أن توصف بأنها أهم مصدر للثقافة البريطانية، وليس لمقاومة الإنجليزية ذاتها (انظر جراي Gray في الفصل التاسع في هذا الكتاب).

يشير بنيكوك (Pennycook 1994) إلى عملية "إعادة صياغة" دور الإنجليزية ليحقق أهدافاً جمالية وسياسية للأجيال الجديدة من مستخدميها خاصة في مرحلة ما بعد عصر الاستعمار -الكولونيالية- حيث يشاركون في تقييم التركة الكولونيالية للإنجليزية. ويعكس هذا التوجه إلى حد بعيد ما عرضه بيرس (Pierce 1989) من عدم استبدال مواطني جنوب إفريقيا، بعد انتهاء عصر التمييز العنصري، للغة الإنجليزية بوصفها لغة مشتركة للأجانب بلغة محلية محدودة، بل بنوع جديد من الإنجليزية يطلق عليه بيرس لفظ "إنجليزية الشعب" People's English المحملة بأنواع جديدة من المعاني، والأساس النظري الذي تقوم عليه أصول لغة ما وإعادة تشكيل الحوارات التي كونت نسيجها المتماسك هو تحليل الخطاب النقدي ومحو الأمية النقدية، وهو ما سأتناوله الآن.

إذا كان مصطلحا "محو الأمية" و"العولمة" محل صعوبة، فإن مصطلح "النقد" بصفة عامة، و"الأمية النقدية" بصفة خاصة، لا يقل عنهما صعوبة، ويعد باولو فرير (Paulo Friere 1972) من أبرز منظري دراسات محو الأمية النقدية، حيث يرى أن قوة محو الأمية وتأثيرها يكمنان في كونه أسلوباً يعكس أمام الدارسين خبراتهم الحياتية الخاصة بهم بشكل منظم وواضح، لكنه لا يتسم بالمباشرة والآنية في ذلك متوسلاً بالحوار كجزء من العملية التعليمية، فالقاسم المشترك بين معلمي التفكير النقدي الناهجين لأيديولوجيا أجنبية، هو اعتقادهم في قوة محو الأمية النقدية المتمثلة في جوانب عدة، فيراها لانكشير وآخرون (Lankshear *et al.* 1997) فيما تتيحه من فرصة مراجعة نظم محو الأمية الأخرى وإصدار أحكام بشأنها، وبذلك تلعب محو الأمية النقدية دوراً فيما يسميه جي بالخطاب الثانوي بمعنى أنها بذلك لغة غير مباشرة لا تقتصر على تناول نظام محو الأمية في حد ذاته كنشاط اجتماعي ثقافي، بل تتعدى ذلك لتدرس خصائص النصوص المقدمة للدارسين وجوانب عملية تدريس القراءة والكتابة، ومن ثَمَّ يتضمن محو الأمية النقدية وجود مسافة بيننا وبين ما ننتجه كتابياً أو ما نتلقاه من نصوص بالقراءة، تلك المسافة التي تجعل للتفكير الناقد مجالاً لإعادة ترتيب أوراقنا فيما نكتب أو نقرأ، لنُيمِّم وجوهنا شطر الظروف الاجتماعية المصاحبة لإنتاج النصوص وأسباب صياغتها بالكيفية التي وصلت إلينا بها، وبالمعاني والتأويلات المختلفة لها وفقاً للسياقات الثقافية التي تُقرأ أو تُكتب فيها تلك النصوص. من هنا نقول إن تلك المسافة النقدية تتيح الفرصة لإعادة النظر فيما اعتدنا عليه من أفكار واعتبرناه أمراً بديهياً لندرك بذلك أهمية الحوارات والتوجهات الأخرى التي من شأنها أن تحل محل التوجهات الحالية، بمعنى أن نجد إجابة عن سؤال: "كيف تتعذر كتابة هذا النص بشكل آخر؟" ومن ثَمَّ سنسأل أنفسنا عن أساليب قراءة النص وتفسيره بشكل يغاير القراءات السائدة له، أو الأثيرة لنا، أو للكاتب.

من الصعب الوصول لهذا المستوى من التحليل الناقد الذي قد يعجز عن الوصول إليه الكثير من متحدثي اللغة الأصليين، إلا أن قوة الإنجليزية ونفوذها كلغة عالمية ، يحتمان وجود مستوى عالٍ من التفكير الناقد إذا ما استخدمت لإنتاج نصوص تعبر عن فكر المقاومة، كتابياً ومشافهة، وهو مستوى لا يتاح ببرامج تعليم الإنجليزية النظامية كنموذج للغة التحدث الموحدة بين الجنسيات المختلفة، التي تصب اللغة صباً في قوالب وسياقات تواصلية محددة علق عليها إدوارد سعيد Edward Said يوماً ما، أثناء زيارته لإحدى جامعات الخليج العربي عام ١٩٨٥ بقوله إن الطلاب الدارسين للإنجليزية ينتهي بهم المطاف بالعمل في خطوط الطيران أو المصارف لتصبح بذلك الإنجليزية مجرد لغة تواصل، ويكمل مستطرداً أن تلك النظرة للإنجليزية:

> "قصرت على الاستخدام المقولب للغة بمعزل عن الخصائص والأبعاد البلاغية والجمالية والنقدية لتلك اللغة التي تتيح للدارس فرصة إدراك قيمتها، فأنت حين تتعلم الإنجليزية يكون ذلك بغرض استخدام الحاسب الآلي أو الاستجابة لما يطلب منك أو للرد على الرسائل أو لفهم فحوى دليل إرشادي وما على شاكلتها من الأغراض ولا شيء غير ذلك".
>
> (Said 1994: 369)

تدريس اللغة الإنجليزية العالمية ومهنة تدريس الإنجليزية
Global English teaching and the ELT profession

عرضت فيما سبق أن تدريس اللغة الإنجليزية يشبه ظاهرة العولمة في أن ثمارها ليست كلها "حنظل"، وأن عواقبها ليست كلها وخيمة، لكن ذلك لا ينكر تعامل عدد من هيئات تدريس الإنجليزية كسلعة يجري تسويقها، وهو ما حدا بفيلبسن Philipson وسكوتناب كانجاس (Skuttnab Kangas 1999) للقول إن أوروبا الشرقية أصبحت سوقاً

لما بعد عصر الاستعمار الجديد (راجع: Gray جراي في الفصل التاسع من هذا الكتاب)، وعندما طُلب من ويدوسون Widdowson إبداء رأيه في المشروعات الحديثة لتدريس الإنجليزية في وسط وشرق أوروبا، قال إن هناك جموعاً غفيرةً تفد من الخارج "حاملة البشارة" بوعي قليل بأهمية موروث التعليم المحلي" (نقل توماس Thomas هذا التصريح عن ويدوسون Widdowson في كتابه عام ١٩٩٩ ص ١٢٥). لكن مقاومتنا كمعلمي لغة إنجليزية يجب ألا تكون إعراضاً عن تدريس اللغة في حد ذاتها، فما ينبغي أن نقاومه هو أنماط الهيمنة اللغوية والثقافية التي ما زالت تهيمن على بعد أنشطة وبرامج تدريس الإنجليزية مما يقولب الإنجليزية في أغراض بعينها، قاطعةً بذلك كل السبل أمام تفكير الدارسين الناقد، فلا يستطيعون التعبير عن ذواتهم كتابة أو مشافهة، لذلك أرى أن الشكل الأفضل لمقاومة ذلك هو السعي الحثيث لتطوير مهمتنا كمعلمي لغة أو كقائمين على برامج إعداد المعلم، وليس التسليم بفشلنا من الجولة الأولى.

إذا سلمنا بضرورة التعامل مع واقع عولمة الإنجليزية، بالشكل الذي عرضت له آنفاً، فما هي المضامين المتعلقة بأنماط دارسي اللغة الثانية الذين ندرس لهم في سياقات مختلفة وطرائق ومواد التدريس التي قد نتوسل بها، أو نعدل عليها، أو نرفض انتشارها؟

من أبرز نتائج الاعتماد على أيديولوجيا عامة تؤثِر التخصيص والمحلية، هو تمييز الدارسين من أصول عرقية تشكل أقلية، ونمو الملكات الخاصة كالتي أشار إليها إدوارد سعيد Edward Said، وازدهار المجالات المتخصصة في تدريس اللغة الإنجليزية مثل الإنجليزية للأغراض الخاصة، والإنجليزية للأغراض الأكاديمية، وأخص بالذكر تدريس الإنجليزية في بريطانيا، الذي يفرق بين تدريس الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وتدريسها باعتبارها لغة ثانية، وفي حين يكون لذلك التقييم أهمية ومعنى في بيئة

المدرسة حيث يتلقى الأطفال من أبناء المهاجرين أو اللاجئين تعليمهم المدرسي باللغة الإنجليزية بوصفها الوسيط التدريسي، ولا يتعلمون الإنجليزية كمادة دراسية منفصلة عن باقي المواد الأخرى، تختفي تلك الأهمية في بعض برامج تدريس الإنجليزية للبالغين؛ لأن تلك التفرقة بين الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ولغة ثانية، تقوم في جوهرها على فكرة مؤداها أن هناك طائفتين متمايزتين إحداهما الطلاب قصيري الإقامة في بريطانيا، ويقصد بهم على الأخص أولئك الوافدون من دول أوروبية، والطائفة الأخرى هم اللاجئون الباحثون عن مأوى، وهؤلاء تختلف احتياجاتهم للتعليم بالرغم من أنهم قد أدرجوا في فترة سابقة بين طلاب المجموعة الأولى (الأوروبيين). ويؤكد كوك (Cook 2000) هذا الرأي حين وجد في دراسة حديثة أجراها على طلاب إحدى مدارس لندن العليا للتعليم التكميلي/ الإضافي Further Education أن من نسميهم بدارسي الإنجليزية بوصفها لغة ثانية هم من اللاجئين المشردين الوافدين لبريطانيا من أنحاء كثيرة من العالم الذين ظن الكثيرون خطأً أن مستواهم التعليمي متدنٍ، ومن ثَمَّ يعانون من قصور في محو أميتهم، فما كان من القائمين على برامج محو الأمية الموجهة إليهم، إلا أن اهتموا بتدريسهم موضوعات تقوم على القدرات أو المهارات الأربع للغة، وبذلك اقتصر تقييمهم على هذه الموضوعات. ويعتبر هذا الأنموذج تجسيداً عملياً لتنظير ستريت Street الخاص ببرامج محو الأمية المستقلة، وخلافاً لذلك نجد أن طلاب المجموعة الأوروبية من دارسي الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية يدرسون من مقرر عالمي يقولب اللغة بشكل آخر، حيث يقدم لهم ما يمكن تسميته بحروف "الدال" الثلاثة the three Ds لثقافة الإنجليزية كلغة أجنبية استهلاكية، وهي الثلاثة موضوعات المحورية لهذا الصنف من المقررات، التي تبدأ بحرف "D" في الإنجليزية وهي: حفلات العشاء dinner parties، واتباع الحمية الغذائية

dieting، والمواعدة الغرامية dating، وتعكس تلك الموضوعات، إلى حد بعيد، رؤى مؤلفي المقرر، وليس اهتمامات قرائهم، وفي الحقيقة أن ما يسمى بالمقرر "العالمي" يقوم على أفكار تناقض دلالات تلك التسمية فيتسم بما أشار إليه جراي Gray (في هذا الكتاب) من نظرة ضيقة لتدريس الإنجليزية تقولب اللغة هي الأخرى في حدود محلية. الشاهد من ذلك أن كلتا المجموعتين (دارسي الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ودارسيها بمثابة لغة ثانية)، لم تتلقيا إنجليزية عالمية الجودة من النوع الذي أرى أنه ضروري لهم يقوم على تقديم خلفيات ثقافية من شأنها إعداد الدارسين لاستخدام اللغة على المدى البعيد وما يصاحب ذلك من احتياجات غير متوقعة في ظل تعلمهم المستمر واستخدامهم للإنجليزية.

أما خارج بريطانيا فينقسم دارسو الإنجليزية إلى قسمين: الأول دارسوها بوصفها لغة أجنبية، والثاني دارسوها باعتبارها لغة ثانية في بيئة ما بعد الاستعمار، وفي هذا الصدد يذكر كاناجراجا (Canagarajah 1999a) أن حال تدريس الإنجليزية في سيريلانكا يتصف بالغرابة، حيث يدرس الطلاب نصوصاً عتيقة هجرها القائمون على تدريس الإنجليزية في بريطانيا (بلد المركز) لما تقدمه من أشكال غير واقعية لحياة الإنجليز، زاعمين بذلك أنهم يتبعون المدخل الاتصالي communicative approach في تدريس اللغة، ويقول كاناجراجا (Canagarajah 1999a: 87) مستطرداً: "إن ما نعجز عن الوقوف عليه بشيء من التأكيد هو إدراك مؤلفو وناشرو سلسلة كتب "أمريكان كيرنل ليسونز" American Kernel Lessons ومثيلاتها من سلاسل تعليم الإنجليزية، لعدم وجود علاقة بين ما تحمله مقرراتهم من رسائل تعليمية، وواقع حياة الطلاب، ومعلميهم في البيئات التعليمية الطرفية، بعيداً عن بيئة المركز الذي أُلِّفت فيه تلك المقررات"، وبناء على ذلك الرأي جاز لنا أن نضيف أن تلك الرسائل لا تمت بصلة

لأي آدمي على وجه البسيطة. أما الآن فنلقي نظرة عن كثب على مدى قدرة طرائق التدريس المعاصرة والذائعة الصيت على تمكين الدارسين من إتقان الإنجليزية الدراسية العالمية التي عرضت خصائصها آنفاً.

لقد انصب اهتمام الباحثين على محو أمية الإنجليزية كلغة ثانية للأطفال في المدارس أكثر من اهتمامهم بتدريسها بمثابة لغة ثانية أو أجنبية للبالغين، الأمر الذي جعل كليج (Clegg 1996: 3) يطالب بوضع أهداف لغوية يقوم عليها تعليم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية للأطفال، غير تلك الموجودة التي تتصف بضيق الأفق، ففي الوقت الذي هدف فيه تعلمهم للإنجليزية كلغة إضافية إلى تنمية قدرتهم على استخدامها بالشكل الذي يحقق نموهم المعرفي والأكاديمي والتعليمي" وجدنا أن طرائق التدريس المتبعة في تدريس الإنجليزية تنظر إلى القدرة التواصلية نظرة محدودة ضيقة تندرج في مجملها تحت ما نسميه بتدريس اللغة الاتصالي الذي هاجمه الكثيرون؛ لأنه يهدف إلى الحديث لمجرد الحديث، وليس لهدف تعليمي آخر، وهو ما ظهر جلياً في النصوص المستخدمة في تدريس الإنجليزية، ناهيك عن النصوص المستخدمة في اللغويات التطبيقية، انطلاقاً من فكرة أن الحديث يكفي لممارسة اللغة، وأن ذلك الحديث لا يحتاج إلى نصوص تعليمية مقننة، مما شجع بنيكوك (Pennycook 1994: 311) على تسمية تلك الظاهرة "التمتمة أو الكلام الأجوف الذي تتصف به اللغة التواصلية في قاعة الدراسة" empty babble of the communicative language class.

وبالرغم من تبني بنيكوك Pennycook ومن يحذو حذوه أمثال كوب وكالانزيس (Cope B. and Kalantzis 1993) لموقف مضاد للأيديولوجيا السائدة في تدريس اللغة، نجد أن هناك أشكالاً عدة لتدريس اللغة التواصلية لم تطلها يد النقد،

وأخص بالذكر هنا الافتراض القائل إن هدف تدريس اللغة هو تمكين الدارسين من التواصل مع المتحدثين الأصليين لها في بيئتها الطبيعية بما في ذلك قضايا الحياة اليومية التي أكدت عليها "دراسات محو الأمية الجديدة" بوصفها أكثر مصداقية مما أسماه جي (Gee 1990) "القضايا التعليمية المنمقة" التي يعدها المعلمون مسبقاً وتدخل في صميم عملهم، ولقد أشرتُ في كتاب والاس (Wallace 2001: 213) إلى أن المواقف والقضايا التعليمية هي قوالب ونماذج سابقة التجهيز، وبات مقياس كفاءة المعلم المهنية هو الأسلوب الذي يقدم فيه لطلابه فرصة التعرض لمواقف تعليمية لا تتوافر في الحياة اليومية. لكن الواقع يثبت أن هذا الهدف يفقد الكثير من مصداقيته في بعض طرائق تدريس اللغة التقدمية أبرزها التعلم القائم على المهام task-based learning الذي ازدهر في الآونة الأخيرة كأهم طرائق تدريس اللغة التواصلية (راجع بلوك Block الفصل السابع من هذا الكتاب)، ويقوم ذلك النوع من التعلم على التجريب والخبرات الحياتية للدارسين، كما يهتم بالنتائج الفورية لعملية التعلُّم كحل المشكلات أو تنفيذ تعليمات، مما حدا بكرامش (Kramsch 1995: 48) إلى وصفه "بالمحلية لأنه يعالج مشاكل محلية بحلول محلية".

إن ما أود تفنيده باختصار هو مدى إسهام تدريس اللغة التواصلية، والتعلم القائم على المهام، في تطور ما أسميته بالإنجليزية الدراسية طالما أن كلا الطريقتين تهدفان لإعداد الدارسين للتعامل مع أقرانهم في مواقف الحياة اليومية، كما هو الحال في الحفلات العائلية أو التجمعات المدرسية، أو في إطار بيئة العمل، أو حتى الانخراط في التعاملات اليومية. وقد نحيد بذلك عن الهدف الذي وضعه فان إيك Van Ek كأساس لبرامج تعلم الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية عندما تناول توزيع المنهج الدراسي للمستوى التمهيدي التحضيري Threshold Syllabus في العقد السابع من القرن

العشرين، الذي مازال محوراً لكثير من طرائق التدريس الحالية والمقررات الدراسية المستخدمة، إذ يصف إيك هذا الهدف بقوله: "سيتمكن الدارسون من إجراء اتصالات مؤقتة مع متحدثي اللغة الأجنبية في مواقف الحياة اليومية سواء حال زيارتهم لبلد أجنبي، أو حال زيارة أجانب لبلدهم" (Van Ek 1976: 24- 5).

ما هي البدائل المقترحة لهاتين الطريقتين في التدريس (أي تدريس اللغة التواصلية وتدريس اللغة القائم على المهام)؟ وما هي الطرق المثلى لتدعيم محو الأمية النقدية العالمية باستخدام الإنجليزية؟ وما هي الخيارات المتاحة أمام من لا يرغبون في اتباع سَنَن البريطانيين والأمريكان ومحاكاة ثقافتهم على الصعيد العالمي؟ لقد قدَّم لنا العديد من المنظرين مثل بنيكوك (Pennycook 1994)، وكاناجراجا (Canagarajah 1999a) أطروحات للتعليم الناقد بوصفه حجر الزاوية لأي مشروع يُعنى بتدريس اللغة الإنجليزية ذات الانتشار العالمي الواسع. لكن هناك تفسيرات عدة لما يسمى "بالتعليم الناقد" بعضها يؤكد على الجانب الإنساني المتمحور حول الطالب (مثل: Kanpol 1994)، بينما يشير بعضها الآخر إلى مخاطر الاعتماد الكامل على خبرات الدارسين من منظور رومانسي غير واقعي، فنجد من ينادي بضرورة مقاومة النظرة المضللة القائمة على تهميش معارضة الطالب وخطاب الأقليات بدعوى أنها ذات أسس تحررية وتقدمية على الدوام، وهي نظرة لها انتشارها بين أوساط منظري التعليم الناقد (انظر: Canagarajah 1999a: 97)، لكن المفارقة أن كاناجراجا Canagarajah نفسه يدعو إلى تمركز التعلم حول الطالب للحد الذي ذهب معه إلى المناداة بضرورة بذل المعلمين لجهد ملموس في سبيل "الكشف عن الثقافات الخفية للطلاب داخل قاعات الدراسة" (انظر: Canagarajah 1999a: 193) معتقداً أن "أساليب التربية الخاصة بالمقاومة، يجب أن تنبع من حياة الطلاب اليومية" (انظر: Canagarajah 1999a: 194). ولكني أخالف كاناجراجا

Canagarajah الرأي بعض الشيء ؛ فأنا أعترف بضرورة احترام "حياة الطلاب الخاصة" under life كما يسميها كاناجراجا Canagarajah والاعتراف بها، لكن لا أرى أن يصل ذلك إلى حد اقتحام ذلك النمط من الخبرات الحياتية في العملية التعليمية، فليس من أدوارنا كمعلمي لغة أن نتوغل في تلك الجوانب الشخصية على حساب اهتمامنا بالتحدي طويل المدى لمشكلة عدم المساواة الاجتماعية بمعناها الأشمل والأعم (انظر: Wallace 1999).

أما من الناحية التطبيقية فنجد أن هذه التربية الناقدة تقتضي تناول موضوعات ذات بعد محلي إلى جانب أهميتها من الناحية العلمية، وأقصد ما يتعلق بتدريس اللغة على وجه الخصوص من تنمية الإنجليزية االنموذجية كإحدى أولويات اللغة، وهو أمر غير مفروض من المركز، بل يتطلب اشتراك الجماعات الأقلية في العملية التعليمية، وليس مجرد التعرف على ظروفهم إذا ما كان لدينا إيمان راسخ بقدرة الإنجليزية على تجديد نفسها، والعمل على تحقيق أهداف تحررية وليس أهدافاً قمعية، وهي أهداف لا يمكن للإنجليزية المقولبة المحدودة أن تحققها بأية حال من الأحوال مقارنة بالإنجليزية النموذجية التي تتميز بالمرونة والإبداعية، أي أن استخدام الإنجليزية بشكل ناقد ومبدع على النحو الذي نادى به كاناجراجا Canagarajah هو خط النهاية، أو الهدف الأسمى، وليس نقطة البدء في التعليم الناقد.

إن المحك الأساسي في الحكم على تقدم الطلاب نقداً وإبداعاً، بفضل استخدام الإنجليزية النموذجية هو قدرتهم على المقاومة ورغبتهم فيها، الأمر الذي جعل كاناجراجا (Canagarajah 1999a: 182) يؤكد الدور المهم للمقاومة الواعية reflective resistance في ظل ملاحظته للطرق "غير الواعية" التي يعرض من خلالها الطلاب إستراتيجيات إتقانهم للغة، ويتصل ذلك بالتفرقة المهمة التي كان جيرو

(Giroux 1983) أول من أشار إليها بين "المعارضة" opposition و"المقاومة" resistance، حيث أوضح أن الأولى فعل غريزي ناتج عن الوقوع تحت هيمنة الآخر، أما الثانية فهي فعل عقلاني وموقف إرادي ناتج عن التحليل الواعي للاستجابات الغريزية للفرد تجاه هذا الشعور بالهيمنة.

نخلص من ذلك إلى القول إن الهدف هو حث الطلاب على الانتقال من مرحلة المعارضة إلى مرحلة المقاومة، أي من مرحلة العداء العفوي الغريزي إلى الحكم المتعقل الناتج من تحليل للمواقف، ويرى كاناجراجا Canagarajah أن السبيل لذلك هو التوسل بإنجليزية جديدة شاملة تجمع بين "قواعد النحو المعيارية، والخطاب الأساسي الراسخ في اللغة وقواعد النمو والسلوك الاجتماعي البديلة لها والموجودة في اللغات المحلية الطرفية" (175 :1999)، ويخال إليَّ أن الأفضل ليس فقط تلك "الشمولية" بل "العالمية"؛ لأن اللهجات المحلية على تعددها وشمولها لا تفي باحتياجات الطلاب بشكل موسع، كما أنها تتصف بالتعددية والتغير المستمر خلافاً لما تتسم به الإنجليزية الدراسية العالمية من صفات واسعة النطاق تتطلب أن تكون على درجة كبيرة من الثبات والاستقرار كلغة "تمزج بين مختلف لهجاتها" كما يحب أن يسميها سيرل (Searle 1983) فتلبي بذلك احتياجات متحدثيها في بلد المركز ولهجاتها المختلفة في الأطراف في مزج رائع بينها، مما يسمح بالاستخدام الناقد والخلاق، قاهرةً بذلك الأنماط والاستخدامات التقليدية للإنجليزية، التي اتصفت بالقولبة والجمود كما أوضحنا آنفاً.

إن تحويل الغريزة إلى فعل إرادي عقلاني، من خلال التحوُّل من حال المعارضة إلى حال المقاومة (بمعنى تحول الإنجليزية إلى أداة تحليلية ناقدة تخدم تلك الأهداف) لهو تحول جذري إذا ما قورن بطريقتي التدريس الأكثر انتشاراً: تدريس اللغة التواصلية

والتعلُّم القائم على المهام، لما تنطوي عليه هذه الإنجليزية الجديدة من تدريس نوع من اللغة لا يصلح للاستخدام الفوري في الشوارع والنوادي الاجتماعية، بل يخدم أهدافاً طويلة المدى.

يتمركز الطرح الذي أعرضه بين أيديكم حول محو الأمية الكتابية والحوار المثقف، وكلاهما خارج من عباءة الوعي باللغة الناقدة (مثل ما نادى به فيركلاف: Fairclough 1992) الذي يرمي إلى جعل اللغة ذاتها محور العمل النقدي سواء بوصفها نشاطاً اجتماعياً أو كشريك في عملية التنشئة الاجتماعية، ويظهر أثرها جلياً في القدرة على قراءة النصوص وكتابتها، فيزيد وعي الدارسين بإمكانية تشكيل اللغة على نحو مغاير ليلبي احتياجات أخرى غير تلك التي اعتادوا عليها بعد أن تفتحت عيونهم على هذه الأنشطة والعمليات الاجتماعية بالتعلُّم، وذلك أمر نتلمسه عملياً داخل قاعات الدرس في إمداد الدارسين بطيفٍ واسعٍ من النصوص المختلفة وفرص التحليل الناقد لتلك النصوص والتعبير عن ذلك فيما بينهم (انظر: Wallace 1992).

قد تبدأ المعلمة بتحليل نصوص داخل قاعة الدرس، ولا فرق في أن تحضر هي النصوص، أو تكلف طلابها بذلك، لأن الهدف الأسمى هو تشجيعهم على التفاعل مع النصوص مختلفة السياقات والموضوعات والاستخدامات اللغوية، مما يعني الوعي بوضع هذه النصوص ومعانيها خارج حدود قاعة الدرس، لذا يجب إعادة صياغة سياق النص داخل قاعة الدرس وتحديد ما ينطوي عليه من أبعاد ثقافية ارتأتها المعلمة أو طلابها مناسبة للدراسة، فيصف لنا كاناجراجا Canagarajah مثلاً كيف يتسنى للطلاب تكييف نصوص الإنجليزية التجارية وفق حاجاتهم التعليمية. لكن أي نص معد للدراسة داخل قاعة الدرس، أو مقتبس من مصدر خارجي، يمكن استغلاله بطرق شتى داخل قاعة الدرس. فأحد أهداف دراسة اللغة الناقدة هو قراءة النصوص

بشكل مغاير عما اعتاد الطلاب عليه، والخروج بنصوص الحياة اليومية عن سياقها المعتاد، ويحضرني هنا مثال من ذلك النوع من القراءة، ألا وهو "القراءة المسموعة" لمقالة عن سنغافورة تقوم بها إحدى طالباتي اليابانيات في مقرر القراءة الناقدة، وقد عبرت تلك الطالبة عن رد فعلها تجاه ما تراه في بعض مقالات المجلات التي تصور سكان الشرق الأقصى تصويراً دونياً بقولها: "لم ترق لي تلك المقالة كثيراً لأني أعتقد أن البريطانيين وغيرهم من شعوب أوروبا يتعمدون النظر لسكان الشرق الأقصى بشكل مغاير وكأنهم من كوكب آخر، أو كمجاذيب فقدوا صوابهم ويهيمون على وجوههم في الشوارع، وهو ما يظهر في هذا النوع من المقالات".

كلنا يفهم المقصود من القول بأن "النص منتج لغوي" في سياق تدريس اللغة الإنجليزية، حيث تفرغ النصوص من محتواها وخلفياتها الثقافية لدراسة تركيبها اللغوي فقط وهو منهج سار عليه تعليم القراءة لردح من الزمان، لذلك جاز لنا أن ننظر من هذا المنطلق للنصوص على أنها منتج ثقافي في تجسيدها للقيم والمعتقدات الخاصة بالمجتمع الذي وجدت فيه، مثلما اتضح من تطبيق طالبتي على نص سنغافورة السابق ذكره، ولا يفوتني في هذا الصدد أن أشير إلى ضرورة التعرض بالدراسة لنصوص متنوعة الصياغة والنوع والتوجه وعدم الاقتصار على النصوص المكتوبة بالإنجليزية القياسية فقط، فمن المفيد دراسة نصوص عابرة لحدود اللغة والثقافة، ومن ذلك دراسة الأسلوب الذي يختلف في تفسيره لأنواع النصوص باختلاف المناخ الثقافي الذي تقرأ فيه، ومن ثم يمكن إعادة النظر لهذا الوعي الشامل بالنصوص، ووضعه في سياق تحليلي أقل شمولية يتناول مختارات لغوية وخطابية من النوع الذي تدعمه اتجاهات تحليل الخطاب الناقد critical discourse analysis (راجع: Wallace 1992).

من الملاحظ حدوث تكامل بين الأمية الناقدة والحديث المثقف، بمعنى أن التعبير الشفهي عن النصوص المقروءة، يقدم فرصاً لمقارنة تفسيراتنا وقراءاتنا بقراءات الآخرين مما يهيئ المناخ لتعدد تفسيرات النصوص بناء على أسس تحليلية تسمح بالدفاع عن تلك التفسيرات أو تعديلها أو حتى التخلي عنها برمتها من خلال النقاش مع الآخرين. ويدعم ذلك النمط من الحديث الخلفية الناقدة والعين النافذة إلى بواطن الأمور، لذا فهو حوار ثقافي يشبه في بعض جوانبه الكتابة الأكاديمية في أنه يعمل على إيضاح موقف المتحدث علانية أمام الآخرين ويقبل تفنيدهم لحججه، وبذلك يكون حواراً حقيقياً كما يسميه هابرماس (Habermas 1979)، فهو لا يعني الحوار من منظور اجتماعي يسعى للقيام ببعض السلوكيات من خلال الكلام؛ وهو المفهوم الذي ساد تدريس اللغة لفترة طويلة، بل يعني "اكتساب البنى الذهنية والارتقاء بالعمليات المعرفية الأكثر تعقيداً" (Wells and Chang – Wells 1992: 55).

تسعى دروس الوعي باللغة الناقدة إلى تشجيع الطلاب على الانخراط في هذا الحديث المثقف؛ لنقد عدد من النصوص وذلك بإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم من خلال مناقشتها داخل مجموعات صغيرة من الطلاب، ثم يُعاد طرحها على باقي الطلاب الذين قد شاركوهم التوجه نفسه، أو يُعاد النظر في تلك الآراء فيما يشبه المنتدى الموسع wider forum مما يدع مجالاً للخطاب المنظم والموسع عما هو متاح للطلاب وفق أسلوب تدريس اللغة التواصلية الذي يقوم على الحوار غير الرسمي المقتضب. وقد يقول بعضهم إن الطلاب يتمتعون بتلك القدرات من واقع تعلمهم للغتهم الأم، فلا حاجة إذن لتضييع الوقت في تنميتها داخل برامج تعلم اللغة الأجنبية، ولا أقول إن هؤلاء مخطئون، لكن ما أود الإشارة إليه هو الترحيب والراحة

التي يشعر بها الطلاب إزاء إتاحة فرصة التعبير عن أنفسهم بشكل مغاير بلغة أجنبية مما يساعد على تطوير ما أسميته بالإنجليزية النموذجية أو الإنجليزية الدراسية.

خاتمة

ما أدافع عنه هو تدريس نوع خاص من الإنجليزية النموذجية الدراسية وليس تدريس الإنجليزية بصفة عامة، وهو نوع شامل لمختلف سياقات استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة بحيث تتعايش جنباً إلى جنب مع اللهجات المحلية، فكلاهما له دوره الذي يلعبه بعيداً عن الآخر، لذلك فهو يمثل نمطاً من أساليب التنشئة الاجتماعية الثانوية في عالم تستخدم فيه الإنجليزية بشكل موسع. ونود أن نضمن أن عالم اليوم المنفتح على كل الثقافات لا يمثله فقط إعلام مردوخ[1] Murdoch أو سي إن إن CNN أو النظرة التسليعية العالمية commodified world view لمقررات تدريس الإنجليزية، وأن دارسي الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أو لغة ثانية بإمكانهم الإسهام في عمليتي النقد والإبداع الناتجين عن استخدام اللغة، وأضيف إلى ذلك أن أشكال مقاومة الهيمنة الإنجليزية متاحة باستخدام الإنجليزية أيضاً، لكن من خلال اللغة الإنجليزية الناقدة التي تميز المثقفين، فنحن نقاوم الظلم العالمي بوسائل عالمية، بمعنى أن عالم اليوم قد فرض علينا أن نأخذ نصيحة فان إيك منذ ربع قرن مضى في الاتجاه المعاكس، بأن نقول إننا بحاجة اليوم لأن نساعد طلابنا على التعامل مع "غيرهم من مثقفي المجتمع العالمي، الذي يشكل غالبيتهم العظمى أناساً ليسوا من متحدثي الإنجليزية الأصليين خارج حدود بلادهم أو أي بلد آخر ناطق بالإنجليزية".

---

(١) هو الإعلامي الأسترالي المشهور روبرت مردوخ مؤسس ورئيس مؤسسة الأخبار الأسترالية، ووكالة الأخبار العالمية ببريطانيا، ومؤسسة أخبار أمريكا.

الباب الثالث

طرائق التدريس ومواده

METHODS AND MATERIALS

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السابع

قولبة الاتصال: معضلة في الإطار التنظيمي لاكتساب اللغة الثانية

"McCommunication": A problem in the frame for SLA

دافيد بلوك

David Block

بات تدريس اللغة القائم على المهام Task-based language teaching (TBLT) أكثر طرائق تدريس اللغة وتعلمها بحثاً، فمصطلح "المهمة" يجري على ألسنة كل من يحضر مؤتمراً عن تدريس اللغة في أي جزء من العالم. كما يعلن المصطلح عن نفسه في مقررات تدريس اللغة للحد الذي أصبح معه جزءاً أساسياً من حوار معلمي اللغة في شتى بقاع الأرض. لكن الأجدر بالذكر هو الدعم الذي تقدمه الأبحاث ذات القيمة العلمية لهذا التوجه في تدريس اللغة، وخاصة مجال اكتساب اللغة الثانية في الوقت الراهن المتمحور حول فرضية التفاعل Interaction Hypothesis بين عناصر العملية التعليمية (انظر: لونج Long 1996، وجاس Gass 1997 لمزيد من الإيضاح والتمثيل) القائم على فكرة مؤداها أن دارسي اللغة يتعلمونها في إطار تعليمي محدد، بينما ينهمكون هم في إكمال مهام تواصلية تتمثل في معظمها في حوارات تحاكي الحوارات اليومية الواقعية يتبادل فيها المتحاورون المعلومات، ويرتبط بتلك النظرة للتواصل على

أنه تبادل للمعلومات مفهوم التفاوض (التحاور) من أجل الوصول إلى المعنى، وهو الدافع وراء كتابة هذا الفصل؛ لأني وجهت اهتمامي هنا لتناول عواقب التوسل بأسلوب التفاوض من أجل الوصول للمعنى بغرض وضع "إطار" لعملية التواصل الذي بات شقاً أساسياً في ذلك الاتجاه العالمي العام نحو تنظير الحوار ودور التقنية الحديثة فيه.

العولمة والتأطير
Globalization and framing

يعد مصطلح العولمة من أشهر المصطلحات خلال العقدين الماضيين، لذلك آثرت أن أستهل هذا الكتاب بالتعريفات المختلفة له، محاولاً في نفس الوقت إيضاح العلاقة بين هذه التعريفات وتدريس اللغة. ومحور الفصل الذي بين أيدينا، هو فكرة أن العولمة (كما يرى هيلد وآخرون Held *et al*. 1999) تساعد على انتشار الثقافة (ويقصد بها هنا المفاهيم والمعارف والصور والأنشطة الخاصة بمجتمع بعينه) بشكل مكثف وموسع وسريع وعالي التأثير مفسحة المجال لفكرة "تأطير" عدة ظواهر مختلفة ضمن إطار معين، أي مزجها حسب تصور معين في إطار ما. وأنا هنا أستخدم مصطلح "الإطار" frame كما قصده دونالد شون Donald Schon في أعماله (مثل شون Schon 1979، وشون ورين Rein Shon &1994) التي يرى فيها أن أول خطوة نحو فهم حوار الأفراد عن أي عدد من الظواهر التي تحدث في العالم من حولنا، هو محاولة إعادة تنظيم الإطار الذي تنتظم وفقه الاستعارات الأساسية basic metaphors لهذا الحوار.

من أبرز الجوانب التي يُعنى بها هذا الفصل في تناول موضوع الإطار التنظيمي، هو الأسلوب الذي ينتقل من خلاله الإطار من مجال خبراتي إلى مجال آخر، وهكذا

يتاح لنا فهم مجال خبراتي من خلال علاقته بمجال آخر، مثلما جاز لنا أن نرى أن (أ) هو (ب) داخل مجال خبراتي واحد وهو الفكرة الاستعارية التي تمخض عنها مفهوم الأطر frames، حيث تتم تلك العملية في مستوى اللاوعي الجمعي collective subconscious على هيئة صورة تخيلية لمفهوم ما يستطيع مجموعة من الناس من خلالها استيعاب مجال خبراتي بشكل مغاير، سواء أكان ذلك الإدراك مفاجئاً أم تدريجياً. ولنضرب مثلاً على ذلك العلاقات الشخصية التي كان يحكمها العرف في المجتمعات الصناعية سابقاً (كالروابط الحميمة بين أبناء الأسرة الواحدة، أو جماعات تربط بينهم الأنساب) ثم باتت علاقات يحددها الأطراف المكونة لها بشكل عقلاني (فالزواج علاقة تحتاج إلى تعاون الطرفين والتفكير الواعي لتبعات كل منهما كما وصفه كوين Quinn 1987، وضرب به جراي المثل Gray 1992). أما جيدنز (Giddens 1991) فيرسم خطاً لهذا التحول الهام بوصفه تطوراً من الإطار البيولوجي المنظم للعلاقات الاجتماعية، إلى اتجاهات أكثر تمركزاً على دور الفرد وقدرته على إحداث تغيير جذري في الظروف والبيئة المحيطة به، وهو شعور يتزايد يوماً بعد يوم ويتحول إلى عدة مفاهيم جديدة تفسر الأحداث والظواهر، ولا يُعزى إلى شخص أو عامل واحد بعينه، بل نابع من امتزاج مجموعة من الأحداث والظواهر معاً، ونقصد في حالتنا هذه التقدم التقني الصناعي للمجتمعات فيما يسمى "بعصر ما بعد التصنيع" (أي العصر الذي يعتمد جل اقتصاده على التقنية والمعلومات أكثر من اعتماده على الآلات).

تخضع الأحداث والخبرات والظواهر في حياتنا اليومية لعمليات تحديد أطر معينة لها ثم إعادة تحديدها، وهذه العملية المستمرة تحدث على مستوى الشعور واللاشعور، وعلى مستوى الفرد والجماعة، مما يجعل من العسير، بل من المستحيل تحديد المصدر الأصلي الذي شكل الأطر الجديدة، لكن ما هو أجدر بالاهتمام ما أحدثته العولمة من

تغير في مفهومي الوقت والمكان مما يعني أن أطر التنظيم التي طالما اتسمت بالمحلية جاء اليوم الذي جابت فيه الآفاق شرقاً وغرباً بسرعة كبيرة، وينطبق ذلك على التغيرات اللاشعورية في روح العصر الحديث لأحد مجالات الحياة (مثل إطار تنظيم العلاقات الشخصية المشار إليه سابقاً) والممارسات السياسية المدروسة التي تمخضت عن مصادر ملموسة (مثل سعي الحكومة الأمريكية الحثيث لفرض ما أسمته "رقابة واشنطن" على كافة دول العالم).

إعادة تشكيل الإطار التنظيمى للتواصل
Reframing Communication

من أبرز الأمثلة على إعادة تشكيل الإطار التنظيمي، انتشار ما أسماه فيركلاف (Fairclough 1992, 1995) "دمج التقنية في الحوار" technologization of discourse للإشارة لعملية هيمنة إستراتيجيات وممارسات لم يعهدها الناس من قبل على أحد جوانب الحوار في إشارة منه للصراع الدائر بين ميل بعض المنظرين لإدخال أطر تنظيم المؤسسات والتسويق في عدد كبير جداً من ممارسات الحوار التي اعتدنا انتظامها وفق أطر تنظيمية مغايرة (مثل نظام التعليم في بريطانيا الذي انتقل من إطار "التعليم كخدمة عامة" إلى إطار "التعليم كميدان تسويقي") ومقاومة أطر أخرى لهذه القوى في محاولة للحفاظ على عناصر نمط الحياة المحلي التي لم تخضع لهيمنة إطار المؤسسات والتسويق، ومن أبرز الأمثلة التي ضربها فيركلاف Fairclough على إدماج التقنية في الحوار (Fairclough 1995: 100- 101) (وتناوله كاميرون Cameron 2000 بشيء من التفصيل، وكذلك الفصل الرابع من هذا الكتاب) ما أسماه "تأسيس الخطاب المؤسسي على مبدأ الحوار"، ويقصد به ميل مزودي خدمات البيع سواء البيع المباشر وجهاً لوجه، أو عبر الهاتف والشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لتبني أسلوب العلاقات

الشخصية التي تقيم روابط قوية مع العملاء. إلا أن ذلك التنظير لا ينفي اعتماده الكامل على التقنية الحديثة التي وضعها مزودو الخدمات نصب أعينهم كالإستراتيجية المثلى للبيع مما دفعهم لبذل الغالي والرخيص من أجل السيطرة على كل جوانب هذا الاتجاه الجديد في التعامل مع العملاء الذي سرعان ما أثمر عما أسماه كاميرون (Cameron 2000: 86-87) "النمذجة" styling في إشارة منه إلى "نوع من قولبة المظاهر الخارجية وتجميل السلوكيات التي لا تتطلب معرفة البواعث الخفية وأسس التفاعل اللفظي بين الأفراد، بل تركز على الالتزام بما يمكن تسميته بجماليات الحوار وفق تلك النمذجة". ويقصد كاميرون Cameron بجماليات الحوار هنا، عناصر نبرة الصوت مثلاً (كالتحدث بنبرة بشوشة) والأفكار النفعية الساذجة الأخرى مثل "تقمص دور البالغين" في الحوار (مثل حل المشاكل الناجمة عن التعامل مع زملاء العمل بأسلوب حاسم يقوم على المساواة والندية وليس بأسلوب التعالي أو المراوغة)، لكن هناك من يفسر هذه "النمذجة" بأنها الوصفات الجاهزة التي تضمن تناول المعلومات بنجاح عن طريق الحوار، حيث تحدد تلك الوصفات أو القوالب أفضل أساليب إدارة الحوار من أدوار التحدث إلى اختيار الألفاظ وإعادة الحوار إلى مجراه الطبيعي، وهو ما آليت على نفسي تناوله بالشرح والتحليل فيما يلي.

يتفق كاميرون Cameron وفيركلاف Fairclough في نقدهما لطرح هيمنة التواصل بين الأفراد الذي قدمه تايلورايزد Taylorized ويرى فيه أن الاتصال هو طائر جناحاه التقنية والنمذجة، وهي صورة تتفق مع ما رسمه جورج ريتسر Ritzer من صورة فوضوية لاطوبوية لحال كثير من سكان هذا الكوكب سواء قبل الألفية الثالثة أو بعدها، صورة كتبت للعولمة شهادة ميلادها، حيث يذهب ريتسر (Ritzer 1996, 1998, 1999) إلى أن ثمة عملية قولبة أو نمذجة لنمط حياة عدد كبير من سكان العالم وفق الأنموذج الأمريكي

الشديد التعقل والمادية واللإنسانية، مستخدماً مصطلح "القولبة وفق نموذج مطاعم ماكدونالدز" McDonaldization للإشارة "للعملية التي هيمنت من خلالها مبادئ مطاعم الوجبات السريعة على قطاعات كثيرة من المجتمع الأمريكي والعالم" (انظر: Ritzer 1996: 1). فتلك المطاعم وغيرها من الظواهر الاجتماعية مادية الجوهر كمجمعات التسوق وحدائق الملاهي theme parks، تمثل لريتسر Ritzer تجسيداً حياً "للبيروقراطية العنكبوتية" التي تتميز بخمس صفات هي: الكفاءة والقابلية للقياس الكمي والقابلية للتنبؤ وإمكانية التحكم فيها والخضوع لمعايير ثابتة. ويقصد بالكفاءة القدرة على إنجاز المهام على أكمل وجه وبأقل جهد بشري ودعم تقني وتكلفة مادية بوصف هذه المهام أهدافاً في حد ذاتها، أما القابلية للقياس الكمي calculability فتعني إمكانية قياس مدى النجاح في إنجاز المهام بشكل كمي يُقيَّم بعدد الوحدات المنتجة، وسعر التكلفة لكل وحدة انطلاقاً من فكرة أن الجودة يجب أن تقوم على الكم. وتعني القابلية للتنبؤ ضمان إنجاز المهمة بشكل موحد ثابت وبمنتج متماثل -إن لم يكن متطابقاً تماماً- في كل مرة، بغض النظر عمن يضطلع بإنجازها، في حين يقصد بإمكانية التحكم في هذه المعايير الثلاثة التصميم الدقيق لآليات إنجاز المهمة، والمراقبة التامة لها بشكل يؤدي إلى الخاصية الخامسة وهي نموذج ماكدونالدز (أي النمذجة وفق معايير ثابتة) نظراً لأن فكرة "البيروقراطية المصغرة" تسير على نمط ثابت يسري على كل الأشخاص في شتى بقاع الأرض وفي كل وقت وحين.

ويشير كاميرون Cameron وفيركلاف Fairclough إلى الاتجاه الذي ساد في الآونة الأخيرة نحو قولبة الاتصال بين الأفراد سواء على المستوى الشخصي، أو في بيئة العمل وفق عدد من المهارات الفنية القابلة للتحديد والتطوير والقياس الكمي والتنبؤ والعمل وفق معايير ثابتة، مطلقين على تلك العملية مصطلح "دمج التقنية في الحوار" أو

الأحرى "قولبة الحوار المؤسسي"، في حين يؤثر ريتسر Ritzer تسميتها "قولبة الاتصال" McCommunication مؤكداً بذلك على فكرة تسليع الاتصال وتصديره إلى جميع دول العالم ، وليس مجرد اعتماده على إطار محدد أو نموذج ثابت، وهو أمر ملموس في المبيعات العالمية للكتب (انظر: Gray 1992) المتعلقة بما أسماه كاميرون (Cameron 1996: 36) "الصحة اللفظية" verbal hygiene التي يقصد بها "مجموعة الممارسات والأنشطة اللغوية المعيارية normative القائمة على الاعتقاد بأن بعض أساليب استخدام اللغة تعد أكثر فائدة من غيرها من الناحية الوظيفية والجمالية والأخلاقية". لكن المتأمل لذلك التوجه يجد أنه يحمل في طياته نذيراً بأن النمذجة أو القولبة التي جعلت الناس يأكلون ويتسوقون وينظمون لرحلاتهم الترفيهية على نسق شديد التشابه في مناطق جغرافية شديدة الاختلاف امتدت لتشمل أساليب التواصل بين الأفراد سواء داخل المؤسسات الرسمية أو على المستوى الشخصي، ما دام أن هناك أنموذجاً يملي شروطه ويفرض شكلاً محدداً لما يمكن أن يقال وما لا يجب أن نتفوه به.

ولأن أبحاث اكتساب اللغة الثانية لا تتم بمعزل عن مجالات البحث الأخرى، فلقد تأثرت بهذا التوجه نحو نمذجة الاتصال وقيامه على أحدث التقنيات. إلا أنه حري بنا أن نأخذ بعين الاعتبار اختلاف الإطار التنظيمي أو الأنموذج الذي يتفق مع طبيعة البحث في اكتساب اللغة الثانية عن المجالات التي تطرق لها فيركلاف Fairclough وكاميرون Cameron، لكون اكتساب اللغة الثانية نوعاً من التواصل المرجعي أو الإشاري يقوم على تبادل المعلومات بشكل رسمي مؤسسي ويمثل أولوية للأفراد تبنى عليها تعاملاتهم مع الآخرين، ويقدم لنا يول Yule تعريفاً لهذا التواصل المرجعي المقولب بقوله:

"هو نوع الحديث الضروري للتواصل خارج إطار العائلة ممن نعرفهم ويعرفوننا ويدركون مقاصدنا وراء ما نقول ونعبر به عن ذواتنا، لذلك فهو جوهري لكل من يستخدم لغة ثانية للوصول إلى بغيته من التواصل مع الآخرين سواء أكان هدفاً تعليمياً أو تجارياً أو فنياً أو أي مجال تواصلي آخر تلعب فيه اللغة... دور اللغة الموحدة لمختلفي الألسنة lingua franca".

(انظر: Yule 1997: 14-15)

إن الاعتراف بوجود هذا الإطار اللغوي المرجعي، يعني هيمنته على كافة أنماط التواصل الجديرة بالدراسة، وخير مثال على ذلك أن مراجعتنا للأبحاث التي أجريت في ميدان اكتساب اللغة الثانية القائم على التفاعل التي نشرت في الدوريات والمؤلفات المعنية باللغويات التطبيقية على مدى العقدين الماضيين، ستفضي بنا إلى القول بأن نوع المهام التي قدمت كنماذج تعين الدارسين على اكتساب اللغة بشكل أمثل هي في مجملها مهام ذات طبيعة مرجعية[1] تعتمد على نموذج وقالب سابق، مما يعني أن التواصل الناتج عن ذلك هو تبادل مقولب للمعلومات أو ما أسميه "التواصل المقولب على طريقة ماكدونالدز" McCommunication.

التواصل المقولب والتفاوض من أجل الوصول للمعنى
McCommunication and negotiation for meaning

يوحي مصطلح التواصل المقولب بأنه تأسيس التواصل وفق نموذج أو إطار مسبق بوصف التواصل نشاطاً عقلانياً يهدف إلى نقل المعلومات بين الأفراد بأسلوب يتصف الكفاءة والقابلية للقياس الكمي والتنبؤ والالتزام بمعايير ثابتة باستخدام اللغة التي يقصد بها هي الأخرى الجوانب الشكلية لأي لغة (مثل علم النحو وبناء الجملة

syntax، وعلم الصرف والاشتقاق morphology، وعلم أصوات الكلام ونُظم التغيرات فيها phonology، وعلم الألفاظ lexis). أما صفة الكفاءة في التواصل فيؤكدها كثير من باحثي اكتساب اللغة الثانية الذين يرون أن الغرض الأساسي من التواصل هو نقل المعلومات بين المتحاورين أي ما يسمى بالتفاوض من أجل الوصول للمعنى، ويحضرني هنا تعريف لونج Long وبيكا وآخرون Pica *et al.* لمصطلح التفاوض من أجل المعنى حيث يعرفه لونج Long بأنه:

"عملية إرسال الإشارات الحوارية من الدارسين والمتحدثين الأكفاء إلى محاوريهم الذين يقومون بدورهم بتفسيرها وفق مستوى فهمهم مما يتضمن حدوث تعديلات على الصياغة اللغوية أو البنية الحوارية أو محتوى الرسالة الحوارية أو الجوانب الثلاثة مجتمعة حتى يصل الأطراف إلى مستوى مقبول من الفهم يرضونه فيما بينهم"

(انظر: Long 1996: 418)

أما بيكا وآخرون Pica *et al* فيعرفون التفاوض من أجل المعنى بقولهم:

"يحدث التفاوض بين الدارسين ومحاوريهم في أثناء دراستهم لمقرر المحادثة عندما يوجه أحدهم سؤالاً للآخر أو يخبره أنه لم يفهم رسالته السابقة، فيرد عليه الطرف الآخر إما بتكرار الرسالة كما هي أو بعد إجراء تعديلات عليها لإيضاحها للطرف الأول والتي قد تكون كلمة أو عبارة أو مقتطفاً مما قيل مسبقاً أو بإعادة صياغة الرسالة كلها أو باستبدال ألفاظ بمفردات مرادفة لها".

(Pica 1996 *et al.*: 61)

ولقد لاحظ عدد من الباحثين مؤخراً (أمثال: Yule 1997; G. Cook, 2000; Thorne 2000a) أن التواصل القائم على التفاوض من أجل الوصول لمعنى واحد هو اتصال

مقولب في جوهره يهدف إلى تبادل المعلومات، وهو نموذج قديم جاء به شانون Shannon وويفر (Weaver 1949) أصحاب نظرية المعلومات الرياضية Mathematical Information Theory القائلة إن الاتصال هو محاولة شخص ما توصيل رسالة إلى شخص آخر سالكاً في ذلك أحد سبل نقل المعلومات، فيقوم الأخير إثر استلامه للرسالة بفض فحواها وتفسيرها، لكن أصابع النقد سرعان ما طالت هذا الأنموذج عندما أشار ريدي (Reddy 1979) إلى قيامه على أربعة أسس لغوية هي:

١- اللغة عبارة عن قناة تسير فيها أفكار الأفراد ومشاعرهم وخواطرهم من المرسِل إلى المستقبِل.

٢- يقوم الأفراد بقولبة أفكارهم ومشاعرهم وخواطرهم في ألفاظ قد تكون شفاهة أو كتابة.

٣- تحتفظ الألفاظ بالمعنى الذي قصده المرسل (أو كما يقول المثل الدارج: "المعنى في قلب الشاعر").

٤- على المستقبل أن يفض فحوى الرسالة ليفهم محتواها الذي حملته الألفاظ.

يقوم المتحاورون وفقاً للتعريفات التي سقناها عن لونج Long وبيكا وآخرين Pica *et al.* "بإرسال إشارات حوارية وتفسيرها" (أو كما يسميها ريدي "التجميع" package و"الفك" unpack) وبذلك يكون للغة معنى شامل مستقل بذاته يمكن فهمه دون الرجوع لسياق اجتماعي ودون تدخل العوامل النفسية الاجتماعية، وكما يقول تارون (Tarone 1997: 139): "مازالت النظرة مستمرة للدارس على أنه عقل مفكر ينتج المُدخل اللغوي بمعزل عن أي سياق تفاعلي بين مستخدمي اللغة سواء في حالة وجود متحاورين أم لا"، كما يتصل بالتفاوض من أجل المعنى فكرة "التواصل الناجح" الذي يؤدي إلى إنجاز المهام بوصفها أهدافاً يتحدد وفقها المنتج النهائي

للتواصل (انظر: Cook 2000)، فثمة اعتقاد بأن الحكم على النجاح ممكن خاصة إذا ما ربط المهام خيط واحد (مثل الاتفاق على إجابة واحدة محددة)، إلا أن ذلك النجاح مرهون باهتمام أطراف الحوار، وكفاءتهم، ورغبتهم في الانخراط في الحوار، وكذلك قدرتهم على التعامل مع مشكلات الحوار فور تعرضهم لها، فها هو جاس (Gass 1997: 108) يقر بأن "... نجاح التفاوض مشروط بوجود تناسق ملحوظ بين عملية إرسال الرسالة واستقبالها ورغبة الطرفين في التغلب على أية صعوبة قد تعرقل سيرهم الحثيث نحو الوصول لمعنى واحد مشترك بينهما".

أما العنصر الثاني في قولبة التواصل وفق أنموذج ماكدونالدز فهو القابلية للقياس، حيث يرى كثير من المؤلفين أن الطريقة التي ينتظم وفقها التفاوض من أجل المعنى تعد ظاهرة يمكن تقسيمها إلى وحدات مستقلة لقياسها كمياً، ولنا فيما توصل إليه فوستر وآخرون (Foster *et al*. 2000)[٢] في بحث حديث لهم خير مثال على ذلك، فلقد قاموا بدراسة هذه الوحدات القابلة للقياس الكمي ثم تعهدوها بالتصنيف على مجموعات مثل وحدات المعنى (مثل الجُمل الافتراضية، ووحدات العبارات المعقدة c-units، ووحدات الأفكار)، ووحدات المعلومات (مثل العبارة ذات نبرة صوت معين ووحدة الأفكار والكلام المنطوق)، ووحدات بنية الجمل (مثل الجُمل ووحدات الأفكار ووحدات العبارات الكاملة❖ T-units)، ونظراً لعدم شعورهم بالرضا عما صاغوه من مصطلحات، فقد عمدوا إلى مصطلح خاص بهم فقدموا له شرحاً وتمثيلاً ألا وهو مصطلح وحدة تحليل الخطاب الذي يتميز بأنه "صالح من الناحية النفسية اللغوية، ويُعتمد عليه عند تطبيقه على نماذج حوارية... ويعد معياراً دولياً يمكّن

❖ العبارة المكتملة من مسند إليه ومسند، أو فعل وفاعل (ومفعول) بحيث يمكن اعتبارها جملة مستقلة بذاتها.

من عقد مقارنات بين البيانات المتاحة وكذلك بين اللغات المختلفة مهما بدا ذلك مثالياً أو محض تنظير" (انظر: Foster *et al.* 2000: 356). ويفترض أن تحل هذه الوحدة محل وحدات العبارات المعقدة وفقاً للتفسير التالي لإمكانية قياس الأداء الشفهي (الحديث):

> "... تقاس الدقة بقسمة عدد العبارات الصحيحة على إجمالي العبارات... كما تقاس درجة الصعوبة بقسمة إجمالي العبارات على إجمالي وحدات العبارات المعقدة... أما الطلاقة في الحديث فتقاس بإجمالي مرات السكوت لكل مهمة تحدث مدتها خمس دقائق"
>
> (انظر: Skehan 1998: 108)

كما يستخدم "النطاق أو المدى اللفظي" lexical range لقياس الأداء وذلك بمعادلة بسيطة نجد بها خارج قسمة عدد الكلمات المختلفة (أي أنواعها المختلفة) على إجمالي عدد الكلمات (أي الرموز)، في حين نجد في دراسات أخرى باحثين مثل إليس (Ellis 1997: 224-226) يشيرون إلى مشاركة الدارسين وفق عدد مرات تحدثهم وطول مدة كل منها حال انخراطهم في نشاط حواري جماعي. والشاهد من ذلك كله هو ميل الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية إلى قياس مدى إتقان الدارس للغة في صورة كمية، فيقاس مستوى الأداء المتميز بأكبر عدد لمشاركة الدارس في حوار ما بشكل يظهر ثراءه اللغوي واللفظي وخلو العبارات من الأخطاء في تركيب الجملة (ويحسب بخارج قسمة العبارات الصحيحة نحوياً على إجمالي عدد العبارات الواردة بالحوار) وقلة فترات الصمت.

يشير بعض الباحثين إلى المحور الثالث لظاهرة قولبة اكتساب اللغة الثانية وفق نموذج ماكدونالدز -أي القابلية للتنبؤ- بأنها "الآليات التي يتوسل بها المتحاورون حال

تفاوضهم للوصول لمعنى واحد، واتفاقهم على كلمة سواء (انظر: Long 1996 الذي يقدم فيه ملخصاً مفيداً في هذا الصدد) وتشمل تلك الآليات على حالات إعادة ترتيب الأفكار والتكرار والتوكيد وإعادة التركيب وإعادة الصياغة والمعني وتحديد مدى الاستيعاب وطلبات الإيضاح والإحلال اللفظي. ومؤدى هذا المحور هو قدرتنا على التنبؤ باستخدام تلك الآليات إذا انخرط طرفان في حوار للوصول لمعنى واحد مع استمرارهم في إنجاز مهام سابقة الإعداد، وتشير نتائج عدد من الأبحاث مثل ما قام به سكيهان (Skehan 1998: 134) إلى أن تلك الآليات "تفتح المجال أمام التوصل للمعنى من خلال التفاوض الحواري على افتراض أن ذلك توجه منشود في التفاعل القائم على المهام مما يترتب عليه الاشتراك الفعال من جانب الدارسين، وهو ما يبرهنه زيادة توسلهم بآليات طلبات الإيضاح، والتأكد من فهم المعلومات وغيرها، وكذلك جودة المدخل الحواري، وأنظمة التداخل اللغوي المرن".

أما المحور الرابع فهو السيطرة على مراحل الحوار والذي بات هاجس كثير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية، والمهتمين بتدريس اللغة القائم على المهام كمطلب تعليمي حيث تعج دراساتهم بالإشارة إلى أهمية التنظيم الجيد والصحيح للمهام التعليمية من أجل إنجاز حوار ناجح للتفاوض من أجل المعنى، ولعل من أبرز تلك الدراسات ما قام به لونج Long وسكيهان Skehan وغيرهما ممن يفهم القارئ من خلالها أن أفضل شكل من أشكال التفاوض من أجل المعنى يتم عندما يواجه أطراف الحوار من الدارسين مهام غريبة وغير مألوفة لهم (لكن ليست غريبة بالدرجة التي تعرقل الحوار الأساسي بسبب تخمة المعلومات المطروحة)، وتكون مهام ذات اتجاهين (أي تنطوي على تبادل المعلومات بين أطراف الحوار) وليس العكس (التي تقوم على نقل معلومات من طرف لآخر فقط)، ومن ثَمَّ يجب أن يكون جوهر المهمة هو "تعالوا

إلى كلمة سواء" (أي إنها تعمل على توحيد آراء المتحاورين وجمع شتاتهم) وليست الفرقة (كتلك التي تسمح بتعدد الآراء وتباينها)، ولا يتم ذلك إلا بالتنظيم الدقيق لمشاركات المتحاورين وعدم تركها للسليقة والارتجال.

إذا ما توافر للحوار الرامي للوصول لمعنى واحد أو ما نسميه بالتفاوض من أجل المعنى المحاور الأربعة السابقة، فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى خضوعه لمعايير ثابتة وهو المحور الخامس للقولبة وفق نموذج ماكدونالدز، ويعد بذلك نجاحاً لتنظير كثير من باحثي اكتساب اللغة الثانية المعنيين بتدريس اللغة القائم على المهام، لخروجهم بنموذج موحد يمكن السير على نهجه في تدريس اللغة مهما تباينت بيئات التدريس في العالم واعتباره الطريقة العالمية الجديدة لتدريس اللغة (رغم تحفظات ويليس Willis 1996 وسكيهان Skehan 1998 أن أطروحتهم التعليمية لا ترقى إلى مستوى الطريقة التدريسية الكاملة النضج).

هل لدينا إطار جديد للتواصل فى مجال اكتساب اللغة الثانية؟

A new frame for communication in SLA?

هنا يحق للقاريء طرح سؤالين: (١) ما العيب أو المشكلة في تبني النظرة للتواصل على طريقة ماكدونالدز التي تجسدت في أسلوب التفاوض من أجل المعنى NFM؟ و(٢) ما البديل الذي أقدمه لهذا التواصل المقولب؟ بادئ ذي بدء، أود أن أوضح أنني لا أرى ضرورةً إلى الإحلال الكامل للأنموذج النفعي بأنموذج آخر يكون أقل نفعية في منهجيته، لأني على قناعة بأنه أسلوب ناجح على مستوى تبادل المعلومات، ومن ثم فهو يفي بالغرض الذي صمم من أجله التواصل. لذا أجدني أتفق مع ثورن (Thorne 2000) في أن النقد الموجه لاتجاهات اكتساب اللغة الثانية لا يعني (ولا يجب أن يفهم على أنه) محاولة للاستغناء عن كل الأبحاث التي أجريت في هذا

المضمار على مدار الأعوام الثلاثين المنصرمة تاركين جهد الباحثين خلالها وراء ظهورنا، بل يجب اعتبار تلك الأبحاث جزءاً مكملاً لما نقوم به الآن من دراسات بهدف فهم عمليات اكتساب اللغة الثانية مما يُعينُنا على تطوير نموذج عملي أكثر دقة يجمع هذه العمليات والشروط تحت عباءته (انظر: Thorne 2000: 221).

أما تحفظي على أنموذج الاتصال المقولب، فيتمثل في كونه نظرة جزئية للتواصل لا تغطي كل جوانب عملية اكتساب اللغة، ففي جانب الكفاءة مثلاً، لا شك عندي في قدرة المتحاورين على الوصول للمعنى بالتفاوض حال تفاعلهم وجهاً لوجه، إلا أني أرى أن كل طرف يهتم بإثبات ذاته وهويته والحفاظ على ماء وجهه طوال مراحل الحوار. وإذا كنت أتفق مع جاس Gass في أن التحاور من أجل المعنى يتم في جو يعترف فيه أطراف الحوار بمعوقات التواصل وبرغبتهم في حلها، فإن ذلك لا يُسكِت سؤالاً يتردد بداخلي: "إلى أي مدى يمكن تحقيق هذا الشرط؟" فمن المؤكد أن الاعتراف بصعوبة الأمر يعد جانباً واحداً ربما يتوافر في عملية الحوار وقد لا يتوافر أصلاً، ورغم ما نادى به جرايس Grice من ضرورة توفر أساس موحد لإنجاح أي تفاعل، نجد أن نورتون (Norton 2000) ورامبتون (Rampton 1995) ومن يحذو حذوهما يرون أن تلك الشروط ليست أسساً جوهرية في كثير من بيئات الحوار، فها هو نورتون (Norton 2000: 8) يقولها صراحة: "إن كثيراً من دراسات اللغويات التطبيقية... تسلم بشروط للحوار والتواصل كمسلمات بديهية مثل قولهم إن من يتكلم يرى فيمن يستمع إليه أنه جدير بالاستماع إليه، وفي المقابل يرى من يستمع أن من يتحدث جدير بالحديث"، لكن تلك المسلمات يجب أن يعاد النظر فيها وهو ما سأعرِّج عليه لاحقاً.

أما ما يخص قابلية التواصل للقياس الكمي، فلا شك عندي في ضرورة التوصل لمكونات واضحة للحوار يمكن اللجوء إليها فيما يستجد من أبحاث، إلا أني

أجد غضاضة في النظرة إلى التواصل على أنه قابل للقياس وتحديد الكم معياراً للجودة، كأن يقاس أداء الدارس بعدد مرات المشاركة في الحوار واحتواء هذه المشاركات على ثراء لفظي (خارج قسمة العبارات الصحيحة على إجمالي عدد الجمل الواردة بالحوار) وقلة فترات الصمت. وبتطبيق نفس التوجه على مفهوم الطلاقة في الحديث مثلاً، فإن من يتحدثون بسرعة أطلق لساناً ممن يتميز حديثهم بالبطء، وأن الصمت يعد بذلك علامة على التعثر في الحديث، خلافاً لما قال به باسو (Basso 1972) وسافيل-ترويك (Saville-Troike 1989) وتانن (Tannen 1993) وبلم-كولكا (Blum-Kulka 1997) من أن الصمت يعد مكافئاً لعدم القدرة على التواصل.

ولا يقل معيارا القابلية للتنبؤ والتحكم في مراحل الحوار في وجود إشكاليات محيطة بهما عما تَقَدم من معايير الكفاءة والطلاقة، فأنا شخصياً لا أؤمن بأن في قدرة الفرد أن يقيم حواراً على أساس من مجموعة من المتغيرات تؤدي إلى أحداث مقولبة وفق أنموذجٍ ما خارج إطارٍ من القواعد الشكلية والسياقات المحددة بدقة التي ترسمها كثير من الأبحاث المعنية باكتساب اللغة الثانية (كإنجاز مهمة يترتب عليها استخدام أطراف الحوار للآليات سالفة الذكر)، ولست بدعاً في توجهي هذا حيث يتشكك سكيهان (Skehan 1998) في مدى فاعلية هذا الطرح مشيراً إلى دراسات قام بها آستون (Aston 1986, 1993)، وفوستر (Foster 1998) ووجد من خلالها أن آليات الحوار لا تظهر بشكل تلقائي إذا أحكم المعلم التخطيط للمهمة التعليمية التي يقوم إنجازها على هدى من تلك الآليات.

لذلك يرى رامبتون (Rampton 1997) أن اكتساب اللغة الثانية يجب ألا يسير وفق النماذج النفسية اللغوية الصارمة في تعلم اللغة، مؤثِراً في المقابل الأخذ بعين الاعتبار عدداً من العوامل النفسية والاجتماعية كالمقاومة والهوية اللغوية للأقليات العرقية

مشيراً إلى عائقين أمام هذا التحول: أولهما التمسك الشديد والإيمان الكامل الذي يكنه كثير من الباحثين لفكرة تشومسكي Chomsky عن العلاقة النموذجية بين المتكلم والمستمع في إطار من التواصل والتوافق، وثانيهما نظرة هؤلاء الباحثين للعلوم الطبيعية على أنها نموذج أمثل للبحث والاستقصاء. وحقيقة الأمر أن هناك مجموعة من الباحثين الذين اعترفوا بدور العامل الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية انطلاقاً من أن كل العمليات البيولوجية والمعرفية تتم في سياق اجتماعي:

> "لا يخرج اكتساب اللغة الثانية عن كونه عملية عقلية تتمثل في الحصول على معارف لغوية جديدة، وهي عملية محدودة بسياق اجتماعي كغيرها من العمليات التي تحدث داخل المخ مثل التعلم والتفكير والتذكر والإثارة الجنسية والهضم، لكن ذلك لا يعني الاستغناء عن تنظير وافٍ لتلك العمليات، أو اتخاذ السياق الاجتماعي محوراً للدراسة بدلاً من العمليات ذاتها".
>
> (انظر: Long 1998: 93)

ويشير رامبتون (Rampton 1997) إلى أن الإشكالية الحالية أمام اكتساب اللغة الثانية هي "التحديث الطارئ على هذا المجال" نظراً لضرورة تبني الرؤى الحديثة التي تكشف عن تعقيد شديد في حقائق الواقع التي درسها علماء الاجتماع وأسموه "الحداثة المتأخرة" (مثل: جيدنز Giddens 1991)، أو "ما بعد الحداثة" (مثل بومون Bauman 1992)، ويعني تبني النظرية الاجتماعية الحديثة في دراسة اكتساب اللغة الثانية أن هناك محاولة لفهم ظواهر "التجزئة" fragmentation، و"الاحتمال" contingency، و"التهميش" marginality، و"الانتقال" transition، و"الغموض والتداخل" indeterminacy، و"الحيرة" ambivalence، و"الهجينية" hybridity (انظر: Rampton 1997: 230) من

منظور "مفهومي" جديد، كما يعني "التخلي عن السعي المحموم اللاهث وراء الأسس العالمية الموحدة universals والمعنى المرجعي indexical meaning والمعرفة المستقلة عن أى تحيز disembedded cognition وحرية طلب المعلومات والتقدم كحالة طبيعية وتبني اللغة الأحادية المثالية في المملكة المتحدة أو الولايات المتحدة" (انظر: Rampton 1997: 330).

لم يبد كثير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية اعتراضهم على هذا التغير في التوجه والرؤية التي تحاول في جوهرها إنقاذ استخدام اللغة داخل السياق الاجتماعي من الأنماط العادية –بل والسطحية في بعض الأحيان– للاتصال المقولب، وأخص بالذكر هنا مناصري تدريس اللغة القائم على المهام من أمثال سكيهان Skehan الذي يعترف بأهمية الجانب الفني في التنظيم الدقيق للمهمة التعليمية في مقابل من يركزون اهتمامهم على المشاركين في المهمة، فيقول في ذلك:

> "هناك نقص ملحوظ في الدراسات التي تناولت المشاركين في المهام... ولم يكن محور تلك الدراسات متغيرات الشخصية أو الخلفية العرقية، بل انصب اهتمام الباحثين على كيفية إنجاز المهام بشكل فعال".
>
> (انظر: Skehan 1998: 112)

إلا أن الدعوة لدراسة اكتساب اللغة الثانية في سياقها الاجتماعي (أمثال: فيرث Firth وفاجنر Wagner 1997، ورامبتون Rampton 1997) لم تلق صدىً لدى آخرين (أمثال: لونج Long 1997, 1998، وجاس Gass 1998) ناهيك عن تحديات إثبات أن لذلك التوجه الجديد قيمة تذكر:

> "بدلاً من رفض كل الأبحاث السابقة ونعتها "بضيق الأفق" و"التصور"، ودعوة باحثي اكتساب اللغة الثانية لتغيير قاعدة بياناتهم وما يتوافر بين أيديهم من تحليلات وذلك للاهتمام بعناصر أخرى جديدة يجب على

النقاد تقديم بعض البراهين على أن الفهم العميق لهويات "الدارسين الاجتماعية أو أن النظرة العامة الأشمل للواقع الاجتماعى قد يحدث فرقاً فى فهمنا لعملية اكتساب اللغة وليس مجرد فرق فى تفسير هذا الجانب فقط من العملية برمتها".

(انظر: Long 1998: 92)

يخال إليَّ أن ما نحتاجه هو إطار تنظيمي أشمل وأعمق للتواصل مادام هدف الباحثين هو توثيق التفاعل والحوار كسياق لاكتساب اللغة بأسلوب متوازن وشامل بحيث يأخذ في اعتباره الجوانب الاجتماعية والنفسية اللغوية للتواصل مما يتيح فهم كل أنماط التفاعل التي تعد سياقات لاكتساب اللغة، سواء أكانت سياقات واضحة مباشرة أو ضمنية غير مباشرة.

ذلك المطلب هو بيت القصيد في أطروحتي الحالية، وهو أيضاً نقطة الخلاف بيني وبين نقاد أمثال جاس (Gass 1998) الذين يجدون من اليسير التفرقة بين اكتساب اللغة وسياقات استخدامها والتعامل مع كليهما على أنهما منفصلان تمام الانفصال. أما أنا فأرى أن التفاعل اليومي بين من يعيشون في بلاد المهجر سوياً يعد فرصةً ذهبية لاكتساب اللغة، حتى ولو حدث ذلك بعد خمسة أعوام أو عشرة أو خمسة عشر أو حتى عشرين عاماً من تعايشهم مع ما كان في الأصل ثقافة أجنبية عليهم، ولقد آثرت أن أعرض فيما يلي تحليلاً لحوارين جريا أثناء إقامتي كمهاجر في برشلونة على مدار ثمانية عشر عاماً[٣]، ولقد لاحظت في كلا الحوارين أنني ذو اليد السفلى في التحاور مع أناس ثنائي اللغة يتحدثون اللغة القطالونية Catalon كلغة أولى والإسبانية كلغة ثانية، كما لاحظت أن كليهما كانا سجالاً للتفاوض من أجل المعنى ولإثبات الهوية والحفاظ على ماء الوجه وهما بعدان لهما أهميتهما لمتحدث لغة أخرى.

اكتساب اللغة الثانية في برشلونة: مسألة الحفاظ على الهوية وماء الوجه

SLA in Barcelona: a question of identity and face saving

جرى الحوار الأول في يناير عام ١٩٧٩ بعد وصولي إلى برشلونة بفترة قصيرة، وكنت وقتها على دراية بالإسبانية ولا أفقه شيئاً من اللغة القطالونية، ومن بين المواقف التواصلية الأكثر حرجاً وتهديداً لماء وجهي كانت الحوارات الهاتفية التي لم أجرؤ وقتها على رفع سماعة الهاتف لأجيب على الطالب، رغم ثقتي في لغتي وإثبات ذاتي في الحوارات المباشرة وجهاً لوجه، وللأسف كان هذا الحوار على الهاتف حيث كنت بمفردي في شقة استأجرتها مع إحدى صديقاتي التي كانت -ولسوء حظي- من أصل قطالوني وتتحدث القطالونية والإسبانية. كانت صديقتي وقتها خارج المنزل برفقة بعض الأصدقاء، إحداهن تدعى دولرز Dolors حين دق جرس الهاتف، وكانت والدة دولرز هي المتصلة. والآن أترككم مع نص الحوار الذي دار بيننا، لكن أود أن أشير إلى أن ما كتب بخط بارز هو ترجمة ما قالته إلى الإنجليزية مع بعض التعليقات التي رأيت أنها ستعين القارئ على فهم ما يدور بالحوار.

دافيد: مرحباً.

(تقال كلمة Si بالإسبانية لافتتاح الحوار، لكن الرد عليها بالقطالونية هو نفس نطق الكلمة) Que hi es la Dolors, si us plau؟

الأم : هل يمكنني التحدث إلى دولرز من فضلك ؟

(قالتها بالقطالونية مما يدل على خلطها بين Si بالإسبانية وشبيهتها بالقطالونية).

دافيد : ماذا ؟ (قلتها بالإسبانية) Que؟

الأم: هل ماريا دوليرز موجودة؟ Que esta Maria Dolores؟

(نلاحظ هنا أن العبارة بالإسبانية مع استخدام أداة الاستفهام (Que) من القطالونية، كما نلاحظ تغيراً في الاسم من القطالونية Dolors إلى الإسبانية Dolores، وكذلك نطق الاسم بالكامل "ماريا دولرز" ربما للتأكيد!

دافيد: ماريا دولريز ؟

الأم: نعم، ماريا دولريز، هل هي موجودة؟

دافيد: لا. لقد خرجت للتو.

الأم: آه ! لقد خرجت. فهمت. هل بوسعك أن تطلب منها الاتصال بي حال عودتها، أنا أمها.

دافيد: ..... (صمت).

الأم: مرحباً. أمازلت تحادثني؟

دافيد: هلا تحدثتي بشيء من البطء؟ فلدي مشاكل في لغتي/ لساني.

(لاحظ أن كلمة "lingua" قد تعني "اللغة" أو "اللسان").

الأم: (على عجل) ألديك مشاكل في اللسان؟ لكن ماذا... اسمع يا هذا، سأتصل لاحقاً.

دافيد: ماذا؟

الأم: (تغلق الخط).

تجسد المحادثة الهاتفية السابقة عملية للتفاوض من أجل الوصول للمعنى، حاولتُ خلالها تبادل المعلومات مع محاورتي أم دولرز، كما تشهد المحادثة بوجود عدد من الآليات التي أشار إليها لونج (Long 1996) وغيرها من آليات الحوار التي تعين على الصياغة اللغوية المناسبة واكتساب اللغة، مثال ذلك التأكد من المعلومات (مثل تكراري للسؤال عن "ماريا دولريز" بعد أن طلبت الأم التحدث إليها) وطلب الإيضاح

(عندما توسلت بأدوات الاستفهام "ماذا" Que? Como؟، أو طلبي منها أن تتحدث ببطء)، والتأكد من استيعاب المحتوى (عندما تسألني الأم بعد فترة من الصمت ما إذا كنت مستمراً في المحادثة أم لا؟)، وإحدى أشكال إعادة تركيب الجملة عندما تنتقل الأم إلى التحدث باللغة الإسبانية بعد أن استهلت الحوار بالقطالونية. ورغم سعي كل منا الحثيث نحو الوصول لمعنى واحد من خلال التفاوض الحواري متوسلين بآليات التفاوض سالفة الذكر، إلا أننا فشلنا في إتمام تبادل المعلومات، والدليل على ذلك إنهاء المكالمة الهاتفية من جانب الأم المغتاظة تاركة إياي في حيرة مما أرادت إخباري به بالضبط.

إذا ما تفحصنا اللغة التي استخدمها كلانا، فلن نجد أية أخطاء نحوية سواء من ناحية تكوين الجمل أو الاشتقاق، رغم اعترافي بقصور جانب النطق وسوء اختياري للفظة "lingua" التي تعني "لغة" و"لسان" مما سبب بلبلة للأم التي توقعت أن يكون ردها: "لا أفهمك". أما المعضلة الكبرى، فتتمثل في استيعاب ما أسمعه عبر الهاتف، فلم أتمكن من متابعة ما تقول.

لكن الاقتصار على آليات التفاوض يفقد العوامل اللغوية ومهارات الحوار عنصرها المهم الذي شغلني أثناء الحوار ألا وهو محاولتي أن أكون محاوراً لبقاً أمام محاورتي مما يحفظ ماء وجهي، بمعنى أن محور تفاوضي هو إثبات ذاتي (انظر: Van Lier 2000) كمتحدث للإسبانية آنذاك، إلا أن ذلك لم يحدث لأن محاورتي لم تلق بالاً للكنتي الأجنبية الواضحة، مما يفسر تعجلها بإنهاء المكالمة دون الأخذ بعين الاعتبار استيضاح صعوبات اللغة لدي، ووفقاً لنموذج نورتون Norton، فإن أم دولرز لم تجد فيَّ "المتحدث الجدير بالاستماع إليه" أو الانخراط في الحديث معه، وخلافاً لما طرحه جاس Gass من وجود "اتفاق ما بين أطراف الحوار لتنسيق عملية نقل الرسالة

الحوارية واستقبالها"، يبدو أن أم دولرز "لم يكن لديها الرغبة في إيجاد حل لمعوقات الحوار".

إن ما حدث بعد إنهاء المكالمة طريف وجدير بالذكر، فقد عادت دولرز ورفاقها بعد عدة ساعات، وحدث أني نسيت إخبارها بمكالمة أمها، ولم أتذكر إلا عندما دق جرس الهاتف مرة أخرى، وطلبها أحدهم لترد على الهاتف. وبالفعل دخلت الغرفة المجاورة ثم عادت منفجرة في نوبة من الضحك، معللة ذلك بأن أمها قد أخبرتها بالمكالمة السابقة، وأن الشخص الذي رد عليها (تقصدني) بدا وكأنه "مخمور للغاية أو واقع تحت تأثير مخدر قوي" ، لذلك لم تستطع التحاور معه، فانفجر الجميع بالضحك وأنا معهم، لكن تردد داخلي شعور بغصة لفشلي في الحوار، مما تسبب في إحراجي أمام الجميع.

لقد تعلمت من هذا الموقف -الذي لا يخرج عن كونه مثالاً لاكتساب اللغة الثانية- شيئاً عن كيفية التعبير عن عدم استيعاب ما يقال، لكن تلك اللحظة التعليمية لم تكن نتيجة مباشرة لاستخدام آليات التفاوض، بل نتيجة شعوري بالمهانة الاجتماعية بعدها بساعات مما جعلني أتدارك الموقف وأعيد الصياغة اللغوية في الحوارات اللاحقة. وبالإشارة إلى تعليق لونج Long على اكتساب اللغة الثانية السابق عرضه، يمكنني القول إن تجربتي في التواصل مع هذه السيدة شكل بالضرورة محض عملية عقلية ما أدى حقيقة إلى "اكتساب معارف لغوية جديدة". لكنني أرى -خلافاً لما يقوله لونج Long- أن عدم الاكتراث بالموقف الاجتماعي، ورفض "تغيير هدف الاستفسار إلى التركيز على الظروف المصاحبة للحوار" يجعل من العسير وصف هذه العملية وتحليلها أو الخروج بأي معنى من ورائها.

أما الحوار الثاني الذي أسوقه إليكم، فقد جرى بعدها بثمان سنوات، وقد أصبحت متقناً للغتين القطالونية والإسبانية مع إيثاري للتواصل بالأولى حيث تصادف أن كان إجراء اختبارات القبول الشفهية للطلاب الجدد جزءاً من عملي بأحد مدارس اللغات الكبرى، فما كان مني إلا أن استهللت إحدى تلك المقابلات بالتحدث بالقطالونية رغبة مني في الانخراط في حوار ودي مع الطالب عن مشاربه، وخلفياته، واحتياجاته قبل أن أختبر إتقانه للغة الإنجليزية، ولم يكن إيثاري للبدء باللغة القطالونية وليس الإسبانية مجرد إظهار لوضعي باللغة القطالونية وحسب، ولكن يضاف على ذلك إدراك أن معظم الطلاب الجدد يتحدثون لغتين، الأولى فيهما هي القطالونية، ولخيبة أملي لم أستطع إثبات أني محاور قوي وكفء باللغة القطالونية. وإليكم نص الحوار الذي يبدأ بيدي ممتدة لمصافحة أحد الطلاب، ويدعى جوردي Jordi.

دافيد: (متحدثاً اللغة القطالونية) صباح الخير، أنا دافيد.

جوردي: أهلاً، أنا جوردي، أقصد خورخي.

(أضطر لتغيير "جوردي" Jordi التي تقابل جورج George الإنجليزية في اللغة القطالونية إلى خورخي Jorge المقابل الإسباني لها لأنه يتحدث بالإسبانية).

دافيد: (مازلت أتحدث القطالونية) أهلاً جوردي سررت بلقائك.

جوردي: (مازال يتحدث الإسبانية) آه! أرى أنك تتحدث القطالونية على نحو جيد جداً. عظيم! كيف ذلك؟

دافيد: (مستمراً في الحديث بالقطالونية) لقد عشت هنا لردح من الزمان.

جوردي: (مستمراً في الحديث بالإسبانية) نعم، لكن هناك عدد كبير من الناس لا يعرفون الإسبانية رغم طول معيشتهم هنا... إليك مثلاً اللاعبين الأجانب في صفوف فريق برشلونة لكرة القدم.

دافيد: (متحدثاً الإسبانية) نعم، أوافقك الرأي ، حسناً...

يمكن تقسيم الحوار السابق إلى: تحية تعارف وطلب معلومات متبوعاً برد ثم مزيد من التعليقات على نفس الموضوع. استمر الحديث بيننا عن خلفية جوردي الذي تمخض عنه سيل من المعلومات مدعماً بآليات التأكيد والتأكد من المعلومة وطلبات الإيضاح، إلا أن أبرز جانب في هذا الحوار هو تفاوضنا سوياً حول أي لغة سيستقيم بها الحوار (القطالونية أم الإسبانية)، وفي ظل إحساسي بإتقاني للقطالونية كان الأجدر بي أن أجري الحوار بها لاحتياجي لذلك أكثر من احتياج جوردي للتحدث بها ، لأنه معتاد على إجراء حواراته اليومية بها ، اللهم إلا إذا كان محاورهم متحدثاً للإسبانية فقط، أو أحد الأجانب الذين يفترض جهلهم للغة القطالونية. وقد يلحظ القارئ بعد التحية الافتتاحية والتعارف أن جوردي مدرك لإتقاني التحدث باللغة القطالونية، لكنه لا يرى في ذلك سبباً وجيهاً كافياً للتحدث بها معي متخلياً عن الإسبانية ليستمر بتلك الأخيرة حتى النهاية على خلاف موقفي حيث اضطررت للتحدث بالإسبانية في نهاية المطاف عندما أدركت أن جوردي أكثر صموداً مني، ولن يتحدث بغير الإسبانية معي، ولقد حدث ذلك رغم إدراك كلينا لكفاءة الآخر في التحدث باللغة القطالونية.

الشاهد من هذين الحوارين أن هناك شيئاً أبعد من مجرد التفاوض من أجل الوصول للمعنى في الحوارات التي تجري بين المتحدثين الأصليين للغة وغيرهم من المتحدثين غير الأصليين لها، وأن المهمة الواضحة للحوار، وهي تبادل المعلومات، تخضع لشروط عدة وظواهر اجتماعية ونفسية، وأخص بالذكر هنا شعوري المبالغ فيه

بضرورة إثبات ذاتي كمحاور مقبول من الطرف الثاني (للإسبانية في الحوار الأول وللقطالونية في الثاني) وكأنه الباعث الحقيقي وراء اختياري لتراكيب لغوية، واشتقاقات، ومفردات بعينها تعينني على المضي قدماً في الحوار، وكما يقول نورتون (Norton 2000: 13): "إن لغتي تحدد هويتي، والعكس بالعكس". ويمكننا إجراء تحليل جزئي لذلك إذا استثنينا السمات الخاصة بالحوارات التي كنتُ طرفاً فيها. لذلك أقولها صراحة إن التواصل وفقاً للإطار المنظم للتفاوض من أجل المعنى، لا يعمل على الوصول لهدفنا الأساسي، ألا وهو فهم التعقيد المتعلق بتطور لغتي.

خاتمة

تناولت في هذا الفصل الطرائق التي يتم من خلالها قولبة عدد من الظواهر وإعادة النظر في تلك القوالب التي تنتشر بسرعة عالمياً بسبب تدفق المعلومات وقلة الفاصل الزماني والمكاني بين كافة ربوع الكرة الأرضية، كما أوضح ذلك علماء الاجتماع أمثال جيدنز (Giddens 1990, 1991)، ولقد انصب جل اهتمامي على التوجه الحديث نحو قولبة الاتصال في بيئة العمل والعلاقات الشخصية بشكل نفعي جامد، كما حاولت الربط بين طرح كلٍّ من فيركلاف (Fairclough 1995) وطرح كاميرون (Cameron 2000) الخاص بدمج التقنية في الحوار وما طرحه ريتسر (Ritzer 1996, 1998, 1999) من رؤية للنفعية الشديدة أو ما أسماه بقولبة جوانب عدة من نمط حياتنا وفق أنموذج ماكدونالدزMcDonaldization، فقمت بصياغة مصطلح "قولبة الاتصال على نمط ماكدونلدز " McCommunication في إشارة إلى وضع إطار ثابت للتواصل، وما تلا ذلك من تأثير في الأبحاث المعنية باكتساب اللغة الثانية SLA التي ترى في التواصل مرجعاً أساسياً لها؛ لذا يجب أن يتصف بالكفاءة والقابلية للقياس الكمي والتنبؤ

والتحكم في جوانبه ومراحله مفضياً إلى خضوعه لمعايير ثابتة لا تتغير بتغير المكان أو السياق الحواري الذي يتم فيه التفاوض من أجل الوصول لمعنى واحد يتفق عليه طرفا الحوار، وتمثل تحفظي على هذا التوجه في نظرته القاصرة وعجزه عن تفسير تعقيدات التواصل المتغلغلة في عملية اكتساب اللغة الثانية، وليس لمجرد أنه تنظير خاطئ أو يفتقر إلى الدقة، فما كان مني إلا أن انضممت لفيرث وفاجنر (Firth. and Wagner 1997) ورامبتون (Rampton 1997) في المطالبة بدراسة التواصل المؤدي لاكتساب اللغة الثانية في سياقه الاجتماعي اللغوي، آخذين بعين الاعتبار سمات عدة للحوار أشار إليها علماء الاجتماع وعلماء علم اللغة الاجتماعي، ثم ضربت المثل بتجربتي الشخصية في اكتساب اللغة الثانية من خلال حوارين باللغة الإسبانية واللغة القطالونية لأوضح أن عنصريّ إثبات الذات وحفظ ماء الوجه كان لهما اليد العليا في تلك التجربة، ويتصلان بقوة بالتفاوض من أجل المعنى في مهام التواصل اليومية التي قمت بها.

لكن ما علاقة ذلك كله "بالعولمة وتدريس اللغة" موضوع الكتاب؟ يشير ريتسر Ritzer إلى أن قولبة حياتنا وفق نموذج ماكدونالدز ظاهرة عالمية تظهر فيما ندرس ونفكر فيه ويشكل وجودنا في هذا العالم (أو ما أشير إليه "بالثقافة") وترجع جذورها الأولى إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتشرت خارجها انتشار النار في الهشيم حتى هيمنت بشكل أو بآخر على كافة أنحاء العالم، ويجب ألا يفهم من ذلك أن التأثير ذو اتجاه واحد من الولايات المتحدة إلى باقي دول العالم، فهي الباعث الأول والناشر للثقافة العالمية الموجودة (انظر: ريتسر Ritzer المرجع السابق، وبيليج Billig 1995، ولاتوش Latouche). إن قولبة التواصل ودمج التقنية في الحوار ليس إلا أسلوباً لوضع إطار للتواصل كُتِب له شهادة الميلاد في الولايات المتحدة ابناً لثقافة المؤسسات التي سادت الولايات المتحدة منذ أواخر سبعينيات القرن العشرين واستمرت حتى يومنا هذا، وهو ما حدث في مجال أبحاث اكتساب اللغة الثانية بحذافيره، حيث ظهرت قولبة

التواصل كشكل من أشكال التواصل من أجل المعنى في الولايات المتحدة الأمريكية[٤] وانتشرت في كافة أنحاء العالم عبر أنظمة الاتصالات المرتبطة بالأكاديمية العالمية، والمميزة لكل حالات تدفق المعلومات (مثل الجمعيات الدولية والمنشورات الدولية وتقنية المعلومات). أليس هذا التوافق من الأمور التي يجب أن تسترعي اهتمامنا؟

ورغم عدم اقتناعي بنظرية المؤامرة وثقتي في أن أمثال لونج Long وبيكا Pica وجاس Gass لا يتواطؤون للدعاية لثقافة المؤسسات، أجدني أجزم بأن التفاوض من أجل المعنى هو توجه مؤسسي النزعة لاتصاله بإطار نفعي عام يقولب الوجود الإنساني وفق مبادئ الكفاءة والقابلية للقياس الكمي والتنبؤ والتحكم والخضوع لمعايير ثابتة، ولا أنفي دور ذلك الإطار في تسهيل البحث في اكتساب اللغة الثانية بحيث يصبح أكثر تنظيماً وإنتاجية (من حيث زيادة عدد الأبحاث المنشورة في هذا المجال والأطروحات التنظيرية له)، لكني أشير إلى أثره في الظواهر الاجتماعية والنفسية حيث يجردها من العنصر الإنساني لتبقى جسداً بلا روح، وهي ظواهر تحتاج إلى توجه أشمل. ما نحتاجه هو مراجعة إطار قولبة التواصل وتبني دراسات اكتساب اللغة الثانية التي (١) تقوم على إطار أشمل لعملية التواصل والظواهر المتعلقة بها (٢) وتحدث في سياقات تعليمية متنوعة، وهي دراسات قام بها فيرث وفاجنر (Firth and Wagner 1997) ورامبتون (Rampton 1997, 1999) وبعض الكتاب المشاركين في مجموعة دراسات هنكل (Hinkel 1999)، ولانتولف (Lantolf 2000) وهذا الكتاب الذي بين أيديكم، لذلك دعونا نأمل في مستقبل أكثر إشراقاً.

ملاحظات

(١) مثال ذلك عدد خريف ١٩٩٨ من دورية اللغة الحديثة Modern Language Journal الذي خصص للدراسات المعنية بدور المدخل المعلوماتي والتفاعل في اكتساب اللغة

الثانية، حيث قامت المهام التي توسل بها الكُتاب المنشورة أبحاثهم في ذلك العدد على مبدأ الفجوة المعلوماتية التي تجعل من تبادل المعلومات أمراً ضرورياً، وما يتصل به من مهام تعليمية كلغز السرد القصصي ومهمة اكتشاف أو تحديد الفوارق.

(٢) لا يرى الباحثون أمثال سكيهان Skehan وفوستر Foster أن أطروحاتهم تدخل في نطاق فرض التفاعل وإطار التفاوض من أجل المعنى، لما يعلونه من شأن الطلاقة والدقة والتعقيد أكثر من اهتمامهم بالحوار والتفاعل، لكني أجد ما يبرر وجود قاسم مشترك بينهم وبين لونج Long وجاس Gass وغيرهِم ممن أشرت إليهم، ألا وهو البعد النفسي اللغوي في أبحاثهم، وإيمانهم بأن المهام المتضمنة للحوار اللفظي هي جزء محوري في اكتساب اللغة الثانية (انظر: إليس Ellis 2000 لمعرفة رؤيته الشاملة، وبلوك Block (تحت الطبع) لتفسير وفهم أعمق لأطروحتي الحالية).

(٣) لا يعتمد هذان المثالان على تسجيلات للحوار وإعادة تفريغ ما جاء بهما على الورق، بل هي من واقع ما أذكره من خبرات وقصص شخصية، وأنا في ذلك التوجه أنتمي لمدرسة تنظيرية تضم شومان (Schuman 1997) وبافلنكو ولانتولف (Pavlenko and Lantolf 2000) في القول إن لتلك الخبرات الشخصية دورها الفاعل في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، فها هو شومان يرجع إلى عدد كبير من الخبرات المدونة في المفكرات اليومية (مثل: بيلي Bailey 1983) والقصص الذاتية مع دارسي اللغة (مثل هوفمان Hoffman 1989) لدعم نموذجه العصبي البيولوجي لاكتساب اللغة الثانية، في حين يرجع بافلنكو ولانتولف (Pavlenko and Lantolf 2000: 159) إلى عدد كبير من الكتب في علم النفس وعلم الاجتماع واللغويات الاجتماعية والأنثروبولوجيا للتوسل بالقصص الشخصية التي "تعد مصدراً أصيلاً وثرياً للبيانات مما يخدم طيفاً واسعاً من الفحوص والدراسات" قبل توسلهما بالخبرات

الشخصية للدارسين أنفسهم (مثل هوفمان Hoffman 1989) للتدليل على أن "الهدف الأسمى في تعلم اللغة الثانية يعتمد على ملكات الفرد وخبراته" (المرجع السابق ص١٦٩).

(٤) يرجع البحث في الحوار والتفاعل بوصفهما عنصراً جوهرياً في اكتساب اللغة الثانية إلى دراسات هاتش (Hatch 1978)، لكن من الجور تجاهل الدور الذي لعبه طالبهما النجيب لونج Long وغيره أمثال جاس Gass وبيكا Pica الذين يرجع لهم الفضل في تطور البحث في هذا المضمار.

obeikandl.com

الفصل الثاني

العولمة وطرائق التدريس والممارسات التعليمية في قاعات الدراسة بدول الأطراف

Globalization, methods, and practice in periphery classrooms

أ.سورش كاناجراجا
A. Suresh Canagarajah

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

obeikandi.com

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

نماذج نقل طرائق التدريس
Critiquing models of methods transfer

حاول كل من آدريان هوليداي (Adrian Holiday 1994) ومارثا بنينجتن (Martha Pennington 1995) في أحدث أبحاثهما المنشورة، أن يقدما نماذج تعرض لإمكانية نقل طرائق التدريس لمختلف أنواع البيئة الثقافية رغم تباينها، والفرق الأساسي بينهما هو عرض هوليداي Holiday لأنموذجه على أساس العلاقة بين المركز والأطراف، في حين يتميز نموذج بنينجتن Pennington بعمومية النظرة انطلاقاً من حرصها على تناول عملية تكيف المعلمين مع ما يستجد من تغير في الإستراتيجية التعليمية لأي بيئة تدريس، وبذلك تضمن تعامل معلمي دول الأطراف مع نموذجها بشيء من الجدية بوصفه عرضاً لطريقة جديدة تم اتباعها في بيئة تعليمية مغايرة . ومن الجدير بالذكر أنها هي الأخرى تزعم أن أنموذجها يفسر "تبني التجديد" (١٩٩٥ ص ٧٠٥) لقيامه على ما توصلت إليه في دراستها لبيئةٍ من بيئات تدريس الإنجليزية في إحدى دول الأطراف (حيث استخدمت أسلوب دراسة العمليات process- oriented بين المعلمين الصينيين وطلاب هونج كونج الذين اعتمدوا في السابق على أسلوب المنتج التعليمي product-oriented في تعليم مهارات الكتابة). إن ما يمنح هذين الأنموذجين أهميتهما هو استنادهما إلى كل ما كُتِب عن السياسات التعليمية لإثبات مدى الصعوبة التي تواجه أي تغيير بسبب التكيف الثقافي والتنافس الأيديولوجي، مما يميزها بالتفاعلية والحوار مع ثقافات دول الأطراف للوصول إلى أفضل أشكال التكيف

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bernstein) ، والسبب في ذلك الاختيار هو ما تتمتع به عملية التدريس من رواج بين أوساط الأكاديميين بدول المركز، لذلك استرعى انتباهى توصيف هوليداي (Holiday 1994: 54) للأنموذج المثالي في تعلم اللغة من واقع فهمه للتراث البحثي بقوله: "يحدد إنموذج التعلم المثالي الشروط الواجب توافرها من طريقة تدريس اللغة الإنجليزية التواصلية التفاعلية الاستنباطية القائمة على المهام التعليمية وعملية التعلم ، ويشير إلى ذلك الإنموذج المثالي بما عليه حال أبحاث تدريس اللغة الإنجليزية والأوساط الأكاديمية التي ترى فيه تجسيداً للظروف المثالية التي لابد من توفرها عند تعلم اللغة بقاعات الدراسة" (ص٥٤)، لذا لا أتعجب حين تسلم بنينجتن Pennington وفريقها البحثي بضرورة العمل في إطار التعلم الموجه نحو عملية التدريس، وفرض ذلك قسراً على بيئة التعلم التي اعتمدت على تعلم اللغة الموجه نحو المخرج التعليمي في السابق. إلا أن تلك النظرة المثالية تتناقض مع نتائج الأبحاث التي أجراها علماء اللغويات التطبيقية بدول الأطراف، خاصة ما أبداه بعض منظري الأقليات من المقاومة المستمرة لتطبيق طرائق التدريس الموجه نحو عملية التعلم في بعض مجتمعاتهم (انظر: Delpit 1995; Muchiri et al 1995) نظراً لافتقار طلاب الأقليات للقواعد والظروف الضرورية لتطبيق نفس طريقة التدريس، فيتمخض عن ذلك شعور دائم بالرفض والاستنكار؛ لأن طرائق التدريس المعتمدة على عملية التعلم تلبي الاحتياجات التعليمية لطلاب المجتمع الأم للغة المتعلمة (أي البيئة التعليمية لها كلغة أم) الذين تتوافر لديهم المهارات والإمكانيات المطلوبة للتعلم، لذلك يسعون إلى تنمية تلك المهارات لاستخدام اللغة على أكمل وجه من خلال التفاعل النشط والممارسات التعليمية الفعالة، ويلاحظ موخيري وآخرون (Muchiri *et al* 1995) أن طرائق التدريس الموجهه للمخرج التعليمي هي الأنسب لكثير من المجتمعات الإفريقية في ظل ذلك

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

مرحلة ما بعد هيمنة طرق التدريس
The pedagogy of postmethodism

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

١- الإستراتيجيات المتعلقة بالجانب النفسي والعاطفي affective strategies لتقليل الشعور بالقلق ولزيادة الدافعية الذاتية ومكافأة الذات.

٢- الإستراتيجيات الاجتماعية كطرح الأسئلة، والتعاون مع متحدثي اللغة الأصليين، وإدراك البعد الثقافي.

٣- الإستراتيجيات وراء المعرفية meta-cognitive strategies لتقييم تقدم الفرد والتخطيط للمهام التعليمية اللغوية والبحث عن فرص ممارسة اللغة، وجعل ذلك نصب الأعين، والتنبه للأخطاء التي يقع فيها المتعلم.

٤- إستراتيجيات التذكر مثل التجميع، والتصنيف، والخيال (التخيل) imagery، والقافية المشتركة rhyming، والحركة الجسدية، والتقييم المنظم.

٥- الإستراتيجيات المعرفية العامة كالتعقل والتحليل والتلخيص والممارسة.

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

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

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

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

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

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

- تكامل المهارات اللغوية.
- دعم استقلالية الدارس.
- تنمية الحس الثقافي.
- تأكيد مراعاة البعد الاجتماعي في التعلم.

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

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

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

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

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

٤- الاستفادة من اللغة الأم أو الثقافة الأم.

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

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

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

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

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

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

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

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

نمو الحس الناقد لديهم واستقلاليتهم في التعبير عن آرائهم من ناحية ويضمن إنتاجهم لنصوص جيدة من الناحية النقدية والبنيوية لما تحمله من أسس اجتماعية وأيديولوجية لمستخدميها، وتلك الإستراتيجيات التي أضعها بين أيديكم اكتشفتها من خلال تصنيف لأنشطة الكتابة التي قام بها طلاب أمريكيون من أصل إفريقي ودارسو الإنجليزية بصفتها لغة ثانية (انظر: Canagarajah 1997، وكتاب آخر له تحت الطبع) ويلخصها الجدول رقم (٨,١) التالي:

الجدول رقم (٨,١) إستراتيجيات الكتابة التي استعان بها دارسو الإنجليزية بصفتها لغة ثانية وطلاب أمريكيون من أصل إفريقي.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

آثار الأنموذج الجديد في الطلاب والمعلمين بدول الأطراف
Implications for periphery students and teachers

كيف يتسنى لإستراتيجيات التعلم التعامل مع مشكلة عدم مساواة المركز بالأطراف في عملية نقل الخبرات التعليمية؟ وكيف تطيح بهيمنة طرائق التدريس وما تفرضه من قوالب جامدة على العملية التعليمية؟ إن الميزة الأساسية لهذا الإنموذج الجديد، هي اعتماده الكلي على المناخ التعليمي الخاص بكل مجتمع، وبدلاً من الفرض القسري لطرائق تدريس جامدة، يعمل الإنموذج على تشجيع المعلمين والطلاب على التفكير الناقد في إستراتيجيات التعلم التي يجدونها مفيدة وتتفق مع الظروف التعليمية الخاصة بهم، وبذلك تستمر عملية تطور الطلبة أكاديمياً لما يمارسونه من تجريب واستغلال لإستراتيجيات تحقق أهدافهم، فكل مناخ تعليمي يتفرد بصفات مادية وثقافية وأيديولوجية، إضافةً إلى عوامل أخرى تتصل مباشرة بالعملية التعليمية ذاتها وتحدد اختيار إستراتيجيات التعلم مثل متطلبات المهام التعليمية، وعامل الكفاية، والاستعداد، والموقف التعليمي، والاتجاهات السائدة، والدافعية، وخبرات النجاح السابقة، والقلق، والثقة بالنفس، وعواقب استخدام إستراتيجية بعينها، والأهداف التعليمية، ومعايير النجاح (انظر: MacIntyr 1994). لذلك يتصف الإنموذج المعتمد على إستراتيجيات التعلم الذي يأخذ بعين الاعتبار تلك العوامل السياقية ويتكيف وفق الواقع التعليمي، بأنه يتبنى توجه محلي في التعلم يقوم على أساس قوي.

حريٌ بنا أن ندرك أن الاستغناء الكامل عن فكرة طرائق التدريس، يؤثر بطريقة إيجابية في معلمي دول الأطراف حيث يمنحهم مساحة من حرية الفكر. كما يتيح لهم فرصة مراجعة ما ساد من توجه بأن ما يرد من أبحاث وخبرات بدول المركز في الغرب هو أفضل وأكفأ طرائق التدريس. ففي غياب هيمنة طرائق التدريس وما تفرضه من قيود على المعلم، نجد أن ذلك المعلم، وقد عادت إليه الروح من جديد، ينطلق إلى

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

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

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

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

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

خاتمة

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

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

obeikandl.com

الفصل التاسع

المقرر العالمي في تدريس اللغة الإنجليزية

The global course book in English language Teaching

جون جراي
John Gray

"يعد بيل جيتس Bill Gates أغنى رجل في عالم اليوم، فبإمكانه شراء أي شيء على وجه الكرة الأرضية، وتتضاعف ثروته بمقدار عشرين مليون دولار أمريكي بين كل عشية وضحاها، وترجع تلك الثروة الطائلة لعائدات شركة "مايكروسوفت" Microsoft لبرمجيات الحاسب الآلي التي يملك ٣٩٪ من أسهمها حيث تقدر ثروته بما يربو على ١٨ مليار دولار، أي ما يزيد على العائد الاقتصادي لأكثر من مئة دولة".
(Soars and Soars, New Headway/ Upper Intermediate, 1998: 59)

" تُعرض الكثير من مقررات تدريس الإنجليزية في كل مكان "كأيقونات" للثقافة الغالبة التي يجب أن تسود، وأعتقد أنه لا يوجد نقد كافٍ لظاهرة انتشار تلك الكتب، ولنضرب مثلاً على ذلك بسلسلة هيدواي الجديدة التي تحوي نصاً عن بيل جيتس يتضمن عبارات مثل "الرجل الذي

obeikandi.com

يستطيع شراء أي شيء..." "أغنى رجل في العالم" "تزيد ثروته على العائد الاقتصادي لأكثر من مئة دولة" وغيرها من العبارات المشابهة التي تحتاج لإعادة النظر، فأنا لا أرى أنه بإمكانك استخدام الكتاب المقرر لتحقيق أية أهداف مهما اختلفت التوجهات، كأن يضربوا مثلاً بشخصيات أمريكية ثم يبالغون في التحدث عنهم. إن ذلك بحاجة إلى إعادة نظر ونقد بناء".

(عن مدرس لغة إنجليزية من أصل قطالوني)[١]

لقد ظهرت مجموعة من الكتب إبان تسعينيات القرن العشرين ذات توجهات ماركسية (انظر: Phillips 1992; Holborow 1999) وتوجهات ما بعد الحداثة post-modernist وما بعد البنيوية post-structuralist (انظر: Pennycook 1994, 1998; Canagarajah 1999)، ولعبت تلك الكتب دوراً في بث روح البحث عن الذات داخل مهنة تدريس اللغة الإنجليزية، فكان القاسم المشترك بينها هو الاعتقاد بأن الانتشار العالمي للغة الإنجليزية أدى إلى لعديد من المشكلات نظراً لارتباطه بقضايا سياسية على نطاق واسع، وبأن ممارسات تدريس الإنجليزية لم تتسم بالحيدة ولا التوافق الثقايى مع المجتمعات التي تدرس بها. من هذا المنطلق، يعد هذا الفصل جزءاً من نفس التوجه النقدي الذي أحاول من خلاله إلقاء الضوء على ظاهرة " كتاب المقرر العالمي global coursebook، ويقصد بها ذلك النوع من كتب تدريس اللغة الإنجليزية التي أنتجتها الدول الناطقة بالإنجليزية وصممتها لتستخدم في تدريس اللغة الإنجليزية بشتى المدارس في جميع أنحاء العالم[٢]، وبالرغم من تصميم تلك المقررات لتدريس اللغة الإنجليزية، إلا أن خلفياتها الثقافية لم تراعِ اختلاف ثقافات المجتمعات الأخرى، وأود هنا أن أتناول بمزيد من التفصيل السبل التي تعرض

فيها تلك النصوص للعالم الناطق بالإنجليزية لتحقيق أغراض تعليمية وتجارية في ظل تنامي ظاهرة العولمة.

ظاهرة العولمة: أهي ظاهرة لعالم "لاطوبي"، لا مناص فيه من الاختلاف والخلاف، أم أنها الشكل الأمثل للمدنية الفاضلة؟

Globalization: dystopia or utopia ?

ثمة مجموعة من العوامل تتصل بظاهرة العولمة من بينها انتشار المؤسسات العابرة للقوميات transnational corporations وما صاحب ذلك من تحدٍ لما كان يعرف بسيادة الدولة، وكذلك تنامي روح الترابط ووجود شبكة معقدة من العلاقات بين مختلف أنحاء المعمورة تزيل أية حواجز قومية، ناهيك عن التطور التقني الذي ألغى حاجزي الزمان والمكان ليجعل الاتصال العالمي أسرع ما يمكن، وتمتزج في ضوئه الثقافات المختلفة، إلا أن اتحاد تلك العوامل خلق رؤى يائسة للوضع الراهن والمستقبل، على رأسها رؤيتا جون برجر (John Berger 1998, 1999) وهارود برلمتر (Howard Perlmutter 1991) حيث تعرض أولاهما صورة عدمية لاطوبوية لواقع فوضوي، في حين تقدم الأخرى صورة للإنسانية على مشارف فجر جديد للحضارة البشرية.

يبدأ برجر Berger طرحه بالتفكير في لوحة "الألفية الثلاثية" Millenium Triptych لفنان القرن الخامس عشر بوش Bosch التي وجد أن إطارها الأيمن الذي يصور جزءًا من جهنم وحشود الأرواح الملعونة وهي تعذب، يوحي باستعارة لآثار العولمة والسياسات الاقتصادية التحررية الجديدة فيقول:

"إن الثقافة التي نحياها الآن تفرض علينا شعوراً مرضياً بأننا نحيا في مكانٍ ضيق يخنق الأنفاس، تماماً كما في لوحة جهنم لبوش التي لا نجد فيها متنفساً أو بديلاً عن العذاب، وتلك هي ثقافة العولمة".

(انظر: Berger 1998, 1999: 3)

يجد برجر Berger أن العولمة مكافئة لحركة التحرير الجديدة التي تقوم على سياسات اقتصادية تدعو إلى حرية التجارة وخصخصة مؤسسات الدولة والقضاء على هيمنة الدولة ومثاله الأشهر في ذلك ما قام به قادة ثوار الحركة التحررية القومية في جنوب المكسيك Zapatistas من مناهضة العولمة وعواقبها على مجتمعهم عام ١٩٩٤، فيرى برجر Berger أن الحكومات القومية فقدت سلطانها القديم وسيادتها، لتصبح مجرد حام لمصالح المؤسسات الرأسمالية العالمية، وشرطيٍّ يراقب حركات العاطلين عن العمل، خاتماً مقالته بدعوة تشبه إلى حد بعيد دعوة ماركوس Marcuse إلى:

"رفض صورة العالم التي زرعت في عقولنا وكل الوعود الكاذبة التي نسمعها في كل مكان لتبرير وتجميل صورة الرغبة الإجرامية والجامحة للبيع والتربح التجاري". (المرجع السابق ١٩٩٨ و١٩٩٩ ص٤)

وعلى النقيض، نجد أن هاوارد برلمتر (١٩٩١ص٩٠٢) لا يحمل للعولمة كل ذلك النقد اللاذع والرفض القاطع، بل يرى فيها شهادة ميلاد جديدة للعالم الذي سيتضح بعد حين أن كل ما أنجزته البشرية في السابق ليس إلا قدراً يسيراً من حضارة العالم الأولى التي تقوم على قيم "الدمج الديناميكي العالمي" (١٩٩١ ص٩١١) حيث تنفتح الأمم والثقافات بعضها على بعض في عملية مستمرة من التأثير والتأثر مع الاعتراف بتنوع الأشخاص والهويات في مختلف المجتمعات، وكذلك التجمع العرقي والدينى لكافة شعوب الأرض التي تتعاون وتتنافس في ظل تباين أيديولوجياتها وقيمها، لكن دون سيادة إحداها على الأخرى... ومن ثم تتميز الحضارة العالمية بهذا

الحس الشمولي العام... الذي تسوده روح المشاركة الفعالة للقيم مهما اختلف تأويلها (المرجع السابق ص ٨٩٨). والملاحظ أن برلمتر يمر مرور الكرام على الجانب الاقتصادي من العولمة مشيراً إلى أن مسؤلية رفاهية المستهلكين وراحتهم في كافة أنحاء العالم تقع على كاهل المؤسسات العابرة للأمم ذات الفروع في كل دول العالم.

تظهر لنا من بين هذين الأنموذجين المتناقضين تصورات أخرى للعولمة، فها هو نديرفين بيترس (Nederveen Pieterse 1995) يرى أن من الأحرى التحدث عن أنماط العولمة globalizations (أي العولمة الاقتصادية والعولمة السياسية والعولمة الثقافية والعولمة الدينية...إلخ) في ظل عوامل الدمج والتوحد التي تدعو إليها، ويسير شولت (Scholte 2000) على نفس النهج فيقول إن العولمة هي نتاج للنشاط البشري، ومن ثم يمكن أن يسري عليها ما يسري على البشر، لكنه يعود ويشير إلى الصراع المحتمل من جراء ذلك ، خاصة وأن ما تسبب فيه الفكر التحرري الجديد ما زال ماثلاً للعيان أمام الجميع، ولذلك يدعو إلى التخلي عن الاقتصاد الحر الجديد وتبني فكر الإدارة العالمية النشطة لحركة التغيير، فهو يرى في العولمة أموراً إيجابية جديدة مثل نمو "الأماكن المحايدة" (٢٠٠٠ص ٨)، ويقصد بذلك "إعادة تشكيل جغرافية العالم بحيث ينتهي تحديد الهوية الاجتماعية وفق مكان محدد على الخريطة له مساحته المعروفة وحدودة الثابتة" (٢٠٠٠ص ١٦)، ويضرب شولت Scholte لنا عدداً من الأمثلة على ظهور مجتمعات لا تحدها حدود مكانية ، وإنما يجمعها قاسم مشترك يتمثل في الجنس أو العرق أو الدين أو السياسة كنمو المنظمات غير الحكومية التي تمنح العضوية لأي فرد في العالم، وظهور جماعات المثلية الجنسية(*) والشواذ الذين يرون أنهم جزء من المجتمع العالمي، وكذلك ظهور الحركة النسائية العالمية.

(*)المثلية الجنسية أو الشذوذ الجنسي مصادم للفطرة البشرية السوية ؛ لهذا فإن الشريعة الإسلامية السمحة التي جاءت موافقة للفطرة تحرمه.

ولا يتسع بنا المقام في هذا الفصل لتقييم كل وجهات النظر السابقة كل على حده، لأني قصدت ضرب المثل لإظهار مدى تنوع ردود الفعل تجاه العولمة وتناقض رؤيتها للحاضر والمستقبل، علاوة على أن محور الفصل هو رؤية مقررات تدريس اللغة الإنجليزية العالمية لظاهرة العولمة.

العولمة واللغة الإنجليزية
Globalization and English

أود أن ألقي الضوء على قنوات رئيسة ثلاث ترتبط فيها العولمة باللغة الإنجليزية قبل أن أتناول قضية المقررات. أولها يتمثل في ظهور المؤسسات عابرة القوميات التي دعمت انتشار اللغة الإنجليزية من خلال فروعها الرئيسة في أوروبا وأمريكا الشمالية واليابان وغيرها من مراكز الإنتاج الموزعة جغرافياً على باقى دول العالم وتتصل كلها إلكترونياً، ويفسر لنا جرادول (Graddol 1997) كيف تقوم الإنجليزية بدور اللغة المشتركة للتواصل lingua franca بين للجنسيات المختلفة، عندما تواجه المؤسسات عابرة القوميات تحديات من جانب الشركات المحلية في الدول غير الناطقة بالإنجليزية ويظهر ذلك في التوثيق القانوني والتجاري للصفقات باللغة الإنجليزية وتدريب موظفيها على مهارات التواصل الشفهي والكتابي بالإنجليزية وعائدات صناعة السياحة والفندقة المحلية من جراء استخدام الإنجليزية بالإضافة إلى تدريس الإنجليزية في المدارس المحلية.

أما ثاني القنوات، فتتمثل في زيادة عدد المنظمات الدولية المنخرطة في شبكة العلاقات العالمية، ويعني ذلك ببساطة أن تظل اللغة الإنجليزية مطلب عالمي، ويشهد على ذلك استخدام الإنجليزية في كثير من الهيئات الدولية والمؤتمرات ودور النشر الأكاديمية العلمية منها وغير العلمية والصرافة الدولية والسياحة الدولية والتعليم

العالي والقانون الدولي وحقوق الإنسان وتقنية المعلومات والتواصل عبر الإنترنت (انظر: Graddol 1997 لمزيد من الأمثلة).

تتصل القناة الثالثة مباشرة بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) حيث اللغة الإنجليزية صاحبة اليد العليا (رغم ما تردد من إمكانية تغير ذلك الوضع)، فتزيد احتمالية أن تصبح الإنجليزية لغة المقاومة العالمية ضد الاستغلال والظلم على مستوى العالم (انظر والاس Wallace في الفصل السادس من هذا المؤلف). وعندما قرأت مقالة برجر (Berger 1998, 1999) وجدت نفسي مدفوعاً إلى الإنترنت للوقوف على عبارات قادة حركة التحرير بجنوب المكسيك Zapatistas التي كتبت بالإسبانية والإنجليزية، فقرأت فيما قرأت مقالة "الإعلان الأول من لا ريالياد La Realidad دفاعاً عن حقوق الإنسان، ومناهضة النظام التحرري الجديد" جاء في افتتاحيتها التي تخاطب "شعوب العالم"[٣]:

> "لقد وضع سلطان المال على مدار العام المنصرم قناعاً جديداً يخفي به وجهه الإجرامي الدميم الذي يتخطى به كل الحدود، ولا اعتبار لديه لأمور العرق واللون، فيذل أعزاء النفوس، ويسب الشرفاء، ويئد الآمال، وإن الجريمة التي لن يغفرها التاريخ والمسماة بالتحررية الجديدة تتمثل في تركز المزايا والثروات والحصانات في يد ثلة من رجال الاقتصاد، لتصبح بذلك الديمقراطية المزعومة ديمقراطية البؤس واليأس... فيتسترون وراء شعار العولمة لتبرير تلك الحرب الحديثة التي تغتال وتزوِّر"(١٩٩٦).

إن استخدام الإنترنت على هذا النحو، يجعلنا نعيد النظر في النظرة العدمية التي قدمها برجر Berger لعالم اليوم الذي تهيمن عليه العولمة، فبالرغم من الربط بين

العولمة والنظام التحرري الجديد، إلا أن حقيقة استخدام هؤلاء الثوار للإنترنت ليصبُّوا عبرها جام غضبهم، وليصل صوتهم إلى القاصي والداني، تعني أن الإنترنت (وهي الأداة التقنية الأولى للعولمة بلا منازع) يمكن لها أن تكون سلاحاً ضد مظاهرها الاقتصادية لينقلب بذلك السحر على الساحر.

لقد اتخذت الحملات التي شنت مؤخراً ضد شركتي نايك Nike وجاب Gap بالولايات المتحدة من الإنترنت منبراً لبث شكواها من فوقه في محاولة للضغط عليها لتحسين أحوال موظفيها بالدول النامية، نذكر من هذه الحملات تلك التي أطلقت على نفسها "التبادل العالمي" حيث وفرت مساحة منظمة على الإنترنت لمناهضة شركة جاب Gap، وأعدت "أسلحتها" اللازمة لذلك (انظر جريدة الإيكونومست The Economist عدد ٢٠٠٠/٩/٢٣ ص ١٢٦) مثل الخطابات الموجهة للشركة، وهي استمارات قابلة للتحميل والطبع، وكذلك المنشورات الدعائية والشعارات التي سيهتف بها المتظاهرون. وتسير معظم المظاهرات التي نراها الآن مصاحبة للقاءات التي يعقدها البنك الدولي أو صندوق النقد الدوليIMF فنجد تلك المظاهرات تتخذ من اللغة الإنجليزية والإنترنت ساحةً للتعبير عن نفسها، ومن السذاجة أن يذهب أحدهم للقول إن شبكة الإنترنت موزعة بالتساوي على كافة دول العالم، فمن البديهي أن تهيمن الإنجليزية على الإنترنت لأن غالبية أجهزة الحاسوب المتصلة بها في دول ناطقة بالإنجليزية، إلا أن دوام الحال من المحال، فلقد قدَّر المجلس التجاري الصيني البريطاني China-Britain Council Business الذي يجري أبحاث السوق وينشرها على باقي دول العالم عدد مستخدمي الإنترنت الصينين بما يربو على ٦٦ مليون مستخدم بحلول العام ٢٠٠٣ (يمكنك زيارة موقع www.cbbc.org لمزيد من التفصيل) وهي طفرة غير مسبوقة تصل نسبتها إلى ٥٠٠٪ عن عدد المستخدمين في إبريل عام ٢٠٠٠، فلا غرو أن نجد

السلطات الصينية تحث رعاياها على الاستفادة القصوى من تلك الأداة المتاحة عند أطراف أصابع الكل وليست حكراً على أحد.

يتضح أمامنا، في ضوء ما تقدم، سبب استمرار تعلم الإنجليزية بكافة الأنظمة التعليمية، وتزداد اليوم رغبة المهتمين بتقديم خدمات تدريس الإنجليزية في إعادة النظر لطبيعة تلك الخدمات والأدوات المستخدمة في ذلك.

الاتجار في كتاب المقرر العالمي
The commerce of the global coursebook

يعد النشر في كتب تدريس اللغة الإنجليزية من أكثر الصناعات نمواً وتنافسية، لكن من العسير تحديد المبيعات الدقيقة لسلاسل مقررات تعليم الإنجليزية، فيقدرها بنيكوك (Pennycook 1994) مثلاً بما بين سبعين إلى مائة وسبعين مليون جنيه إسترليني سنوياً لمقررات تدريس الإنجليزية البريطانية (رغم عدم إيضاحه الأسلوب الذي قدر به ذلك العائد)، أما ليتلجون (Littlejohn 1992) الباحث وأحد مؤلفي مقررات تدريس الإنجليزية فيعتقد أن المقرر الناجح قد يحقق مبيعات تفوق المائة ألف نسخة سنوياً، ويؤكد أحد الناشرين نفس الرقم أثناء تحاورنا سوياً، رغم ما يقره الكثيرون من أن بعض السلاسل الشهيرة تحقق مبيعات أكبر من ذلك.

كما تظهر أهمية هذه الصناعة فيما هو أبعد من عالم تدريس الإنجليزية، ففي عام ١٩٩٠ (الذي بدأت فيه قسمات ما يسمى بالطلب العالمي الجديد في كشف اللثام عن نفسها) أصدرت وحدة التحقيقات بجريدة الأكنومست The Economist تقريراً بعنوان "الإنجليزية في أوروبا الشرقية" جاء فيه آخر التطورات السياسية والاجتماعية في سبع دول، وحظيت سياسات تدريس اللغة الإنجليزية باهتمام خاص في هذا التقرير خاصة في قطاعات المدارس الحكومية، كما عني التقرير بحجم قطاع مدارس اللغة

الأهلية وإمكانية تطورها ومدى اختراق دور النشر البريطانية المعنية بمقررات تدريس الإنجليزية ومدى تدخل لجان الاختبارات البريطانية، ولقد أوضح التقرير أن الطلب على تعلم الإنجليزية قد أوجد "صناعة لها وزنها" (١٩٩٠ص ٢) على الصعيد العالمي، وبالأخص لدى قطاع "مدارس اللغات الأهلية، وناشري مقررات تدريس الإنجليزية"، ونظراً لعدم قدرة قطاع التعليم الحكومي في كثير من دول الكتلة الشرقية على التعامل مع الطلب المتزايد على تدريس الإنجليزية، فقد سنحت بذلك فرصة الاستثمار الذهبية للقطاع الخاص. وانتهى التقرير إلى أهمية توافر الكتب الدراسية التي تمهد الطريق أمام التوسع التجاري في ذلك المجال:

> "إن فرصة التسويق الذهبية سانحة أمام الصناعة البريطانية بصفة عامة والشركات العاملة في أوروبا الشرقية أو الناشئة هناك على وجه الخصوص، فيظل هذا الطلب المتزايد على تدريس الإنجليزية بتلك الدول وعدم قدرتها على تلبية احتياجات السوق من كتب تدريسها، لذلك نرى أن الدعم المقدم لهذه الشركات لتوفير كتب ومقررات تدريس اللغة الإنجليزية هناك من شأنه أن يعود بالخير الوفير عليها وعلى رعاتها من أموال ودعاية لعلامتها التجارية ومنتجاتها بين أوساط الشباب والهيئات التوظيفية فيما يقرب من سبع دول بأوروبا الشرقية".
> (التقرير ص ٩٦).

يصور لنا التقرير (رغم عدم اقتباس فيليبس Phillips 1992 منه) بدقة التوجه الحالي الذي أوحى له بفكرة أن الدعاية لتدريس الإنجليزية البريطانية ليست إلا تجسيداً لأيديولوجيا اقتصادية تهدف إلى النمو الاقتصادي والربح المادى من ناحية، والترويج لأفكارها ولغتها من ناحية أخرى، وبالرغم من عدم خروج التقرير من رحم هيئات

تدريس الإنجليزية البريطانية، إلا أنه يقر النظرة لتدريس الإنجليزية على أنه سلعة ذات رواج اقتصادي في سوق دول أوروبا الشرقية حديثة العهد بالاستقلال، مما يحدث انتعاشة في التجارة البريطانية.

وبالفعل شهدت الأسواق بدول أوروبا الشرقية انفتاحاً اقتصادياً في تسعينيات القرن العشرين فور صدور التقرير، فلقد أورد توماس (Thomas 1999) في دراسة الحالة التي قام بها على التغير التعليمي بسلوفاكيا، أن اختراق تدريس الإنجليزية البريطانية لإحدى دول أوروبا الشرقية قد تم على أكمل وجه، حيث أرسى ناشرو مقررات تدريس الإنجليزية دعائم نجاحهم بسرعة مذهلة، مما ينفي تهمة الاستعمارية من خلال تدريس الإنجليزية التي افترضها فيليبس (Phillips 1992)، ولقد ظهر ذلك في استبدال المقررات الاشتراكية التي لا ترقى لنظيراتها في أوروبا الغربية من حيث الرونق وقيم الإنتاج عالي التقنية، بمقررات أخرى لطالما تعارضت من الناحية المنهجية والخلفية الثقافية مع القيم والممارسات التعليمية المحلية بسلوفاكيا، فاستنتج توماس أن الناشرين:

> " نجحوا في تقييد حرية اختيار المعلمين السلوفاك باستخدام سلطتهم للضغط على وزارة التعليم، وضمان إقناع هؤلاء المعلمين باللجوء لمقرراتهم دون غيرها، كما دفعت المصالح التجارية بعض دور النشر إلى التسويق لمقرراتها بشكل جشع، وليس ذلك من واقع ملاءمة تلك المقررات للسوق المحلي، بل بدافع من تحقيق العائد المادي المنشود الذي فشلت دور النشر هذه في تحقيقه في مكان آخر".
>
> (انظر: Thomas 1999: 247, 248)

ولم يتوقف الأمر على تلك الممارسات التسويقية التي تدعو إلى العجب، فكلما زاد الطلب على تدريس الإنجليزية، اشتدت المنافسة بين مزودي خدمات تدريسها وحمي وطيسها يوماً بعد يوم، والدليل على ذلك أن بعض الدول الأوروبية والآسيوية التي كانت مستهلِكاً لمقررات تدريس الإنجليزية البريطانية، قد انتهزت الفرصة وجاء دورها في تصدير مواد تعليمية أو برامج لتدريس الإنجليزية خاصة بها إلى باقي دول العالم.

محتوى المقررات

من السذاجة والسطحية أن نفترض أن دور النشر القائمة على طباعة مقررات تدريس الإنجليزية تلهث وراء الربح المادي فقط، أو توسيع رقعتها التجارية في أسواق أخرى واعدة، لأن محتوى ما تنتجه من مقررات هو ثمرة التفاعل بين المصالح التجارية التي قد تكون متناقضة في بعض الأحيان والمصالح التعليمية والأخلاقية، لذلك يجوز لنا القول إن دور نشر مقررات تدريس الإنجليزية تقدم صورة للعالم من خلال ما تنتجه من نصوص مما يدفعني لدراسة طبيعة ذلك التصور.

من أبرز ملامح المقررات العالمية الحالية أسلوبها الرائع في إلغاء الحواجز الجغرافية ، فبعد أن استهلت سلسلة "إستراتيجيات" Strategies التعليمية التي بدأت عام ١٩٧٥ (لمؤلفيها آبس وآخرين Abbs *et al*) دروس تعليم الإنجليزية بالترحيب بالطلاب في مدينة لندن التي ستدور فيها أحداث الدروس، كما تصدرت خريطة للمدينة الصفحتين السابقتين لأول وحدة في الكتاب لإيضاح المعالم الرئيسية بها والشخصيات الأساسية التي سيقابلها الدارس بالكتاب، وجدنا الرؤية العالمية الجديدة في سلسلة هيدواي الجديدة (المستوى المتوسط) (New Headway Intermediate 1996)

التي اتخذت من العالم كله، بجانب بريطانيا، مسرحاً لأحداث الدروس بها، رغم أنها سلسلة بريطانية المصدر والمخبر. تلك هي النقلة من الاقتصار على بريطانيا إلى العالم كله مما يعكس إدراك هؤلاء الناشرين لدور الإنجليزية المتنامي كلغة عالمية، وأصبح الترحيب بالطلبة إلى العالم الرحب الفسيح وليس المكان المتصدرة خريطته لافتتاحيات الكتاب كما ذكرنا عن سلسلة "إستراتيجيات".

من اللافت للنظر أيضاً مدى التشابه الذي يزيد يوماً بعد يوم بين المقررات الحديثة، ليس في التصميم العام فقط، بل تعدى الأمر إلى المحتوى، ويرجع ذلك إلى أن ناشري مقررات تدريس الإنجليزية يلزمون مؤلفيها بمجموعة محددة من الإرشادات والتوصيات الخاصة باختيار المحتوى، بحيث يتوفر في أي مقرر صفتان أساسيتان، أولاهما الشمولية بعدم مخاطبة جنس دون غيره أو تفضيل الرجال مثلاً على النساء بل المساواة بينهما، وثانيهما تفادي إيذاء المشتري بتجنب الموضوعات التي تؤذي مشاعر المشتري والقارئ.

الشمولية (جزء١) Inclusivity

أوضحت الدراسات المسحية في السابق (مثل دراسات هِل Hill 1980، وبوريكا Porreca 1984) أن طيفاً واسعاً من المقررات البريطانية والأمريكية أساءت للمرأة بالتقليل من شأنها وتسفيه آرائها وتقديمها في صورة نمطية، إلا أن المتابع لما أصدر من المقررات العالمية الحديثة في المملكة المتحدة سيلحظ تغيراً جذرياً في هذا الأمر مرده إلى الجهود التي بذلتها الجمعيات المعنية بالمرأة مثل جمعيتي "المرأة في مقررات تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية"، و "المرأة في مقررات الإنجليزية كلغة أجنبية"، ونذكر من ذلك التوصيات التي أوردها صاندرلاند (Sunderland 1994) عن الجمعية الثانية تحت عنوان

"نحو المساواة: توصيات بخصوص صورة المرأة والرجل في مقررات تدريس اللغة الإنجليزية"، وهي توصيات لاقت قبولاً لدى "جمعية ناشري مقررات تدريس الإنجليزية البريطانية "، ولم أجد فرقاً كبيراً في هذا الخصوص بين الوثائق التي اطلعت عليها لأربع دور نشر شهيرة ببريطانيا سواء في التوجهات أو الصياغة عن تلك الواردة في توصيات "نحو المساواة" التي تعكس قضيتين: هما التجسيد السلبي للمرأة، وأثره في الطالبات (بأن يقلل من كفاءة تعلمهن ودافعيتهن للتعلم) وقضية التغير الذي حدث في الآونة الأخيرة على محتوى تدريس اللغة الإنجليزية ويبرهن على عدم التحيز لجنس بعينه، كما يحمد لهذه التوصيات إشارتها لضرورة التعامل مع قضايا المرحلة العمرية والطبقة الاجتماعية والأصول العرقية والإعاقة بمزيد من الإنصاف والمساواة.

انصب جل اهتمام التوجهات بوضع المرأة، وطريقة التعامل معها ومع قضايا نوع الجنس (ذكر- أنثى) gender في استخدام اللغة، حيث تذكر الوثيقة تحت عنوان "صورة المرأة" أن عدد النساء الذي يرد في أي مقرر لابد وأن يعكس نسبتهن الحقيقية في المجتمع وهي تزيد على نصف عدد السكان من خلال الرسوم الإيضاحية والأسماء الواردة بتدريبات القواعد النحوية وأصوات المتحدثين بالمواد الصوتية المصاحبة للكتاب والشخصيات الواردة بأي أفلام فيديو تعليمية، ويحضرني في هذا الصدد ما ذكره أحد الناشرين من أن التوازن أو الموازنة بين الرجل والمرأة لا تأتي من عرض صور فوتوغرافية ملونة للرجال في حين ترسم النساء بقلم رصاص بلا ألوان.

تشير التوصيات إلى أن ٥٤٪ من النساء في بريطانيا يعملن خارج المنزل، وأن ٤٢٪ من الأمهات عاملات، وأن ٢٠٪ من النساء العاملات هن العائل الوحيد لأسرهن، الأمر الذي يفرض على مؤلفي المقررات تقديم صورة صادقة عن واقع المرأة العاملة.

كما تخصص تلك الوثيقة مساحة لعملية تنميط صورة المرأة وسبل تفادي ذلك، فقدمت لمؤلفي مقررات الإنجليزية قائمة بالنواحي التي يتعين عليهم مراعاتها مثل إظهار المرأة في صورة القيادية المتمتعة بروح المبادرة والسيطرة على الذات، وإظهار الرجال في صورة مرهفي الإحساس وينشدون العون من النساء، لكن توجه معظم المؤلفين نحو الاستفادة مما يسمى بالنصوص الحقيقية (مثل مقتطفات من الصحف والمجلات والإعلانات) في مقرراتهم يعني أن الانحياز نحو الرجل يصعب تجنبه على الدوام، فما كان من التوصيات إلا أن اقترحت جعل ذلك الجانب جزءاً من مناقشة عامة داخل قاعة الدراسة ليعمل ذلك على تغيير تلك النظرة العنصرية، أو على الأقل إيضاح أن النصوص المقتبسة لا تعبر عن آراء المؤلفين الخاصة، كما يمكن التصدي لذلك التنميط بإدراج نماذج من الواقع لنساء استطعن كسر قيود التقاليد وتغيير تلك الصورة النمطية عن المرأة.

يشير كُتَّاب الوثيقة تحت عنوان "المرأة في اللغة" إلى الأبحاث التي تثبت أن متحدثي الإنجليزية قد يخفقون في التفرقة بين الرجل والمرأة عند ظهور لفظ الرجل man على إطلاقه في نصٍ ما، إذ يفكر الكثيرون منهم في جنس الرجل فقط، لذلك قدمت الوثيقة قائمة بالبدائل التي تتيح التغلب على ذلك التعميم الكاذب عند استخدام لفظة "رجل" على إطلاقها لتعني الرجل والمرأة، حتى لا يقع الطلاب في فخ ورف(❖) Whorfian trap ولضمان تجسيد المقررات لهذا التغير اللغوي، فبدلاً من استخدام كلمة البشرية mankind والتي تحوي كلمة man، قدمت الوثيقة ألفاظاً بديلة مثل (people, humans, humanity)، بالإضافة إلى التوصية بتفادي استخدام الضمير "هو" he وضمير الملكية العائد عليه his في تعليمات الكتب والاختبارات على إطلاقه ليشمل الذكر والأنثى، فيفهم من ذلك أن الطلاب كلهم ذكور على الدوام. كما

(❖)نسبة إلى عالم اللغة بنيامين لي ورف القائل بأن النسبية اللغوية تؤثر سلباً على فهم اللغة.

أوصت الوثيقة بتجنب التقليل من شأن المرأة في مسميات الوظيفة واستخدام كلمة "بنت" في حين أن استخدام لفظة "آنسة" هو الأنسب، بالإضافة إلى استخدام صيغ حديثة أكثر تأدباً في مخاطبة الآخرين على نحو رسمي مثل "السادة والسيدات" أو "السيدات والسادة" بدلاً من الصيغة القديمة "السيد الفاضل"، ولقد وصلت القائمة التي أعدها أحد الناشرين إلى ما يزيد على الثلاثين لفظة يجب تفادي استخدامها.

يوضح قرار الأخذ بالتغيير اللغوي (بدلاً من السعي لمحاربته) موقفاً سياسياً، لأن تدريس التغيير اللغوي يعني بالضرورة تشجيع ذلك التغيير ودعمه، إلا أن مقدمي التوصيات في وثيقة "نحو المساواة" ودور النشر التي رجعت إليها ترفض الاعتراف بذلك صراحة، فيقولون إن سياساتهم وتوجهاتهم "تعكس التغيير اللغوي ولكن لا تدعو إليه".

إن المتأمل في مقرر هيدواي الجديد (المستوى المتوسط) سيلحظ على الفور تمسك مؤلفيه بالتوصيات آنفة الذكر، حيث ازداد عدد النساء بشدة وظهرن وهن يقمن بأدوار عدة كصحفية، ومصممة رسومات ذات دخل مرتفع، وفنانة، وكاتبة، وراهبة جسورة، ومذيعة تليفزيونية، وعمة متوسطة العمر سعيدة رغم عدم زواجها، وسيدة أعمال، وقاضية، ومخرجة سينمائية. أما الرجال، فقد ظهروا بشكل مغاير أيضاً من حيث قيامهم بعدد من الوظائف المتنوعة، ووجودهم في مواقف جديدة يرتدون فيها مثلاً زي الطهي ويعدون الوجبات لزوجاتهم، وتظهر خبراتهم بشؤون المنزل وإدارته من خلال حواراتهم.

عدم مراعاة مشاعر المشتري (جزء١) Inappropriacy

هناك موضوعات عدة يُنصح مؤلفو المقررات بتجنبها بالإضافة إلى ما ذكرناه عن الشمولية، حيث يفرض بعض الناشرين عليهم قوائم بموضوعات محددة، في حين

يعمم ناشرون آخرون الأمر بعدم الكتابة عن موضوعات تجمعها كلمة PARSNIP (أي موضوعات السياسة Politics والكحوليات Alcohol والدين Religion والجنس Sex والمخدرات Narcotics والمذاهب Isms ولحم الخنزير Pork). ولقد اطَّلعت شخصياً على قائمة أعدها أحد الناشرين وصلت فيها الموضوعات الواجب على المؤلف تجنبها، أو على الأقل التعامل معها بحرص شديد، إلى ما يقرب من الثلاثين موضوعاً كان من بينها الكحول، والفوضى، ومرض نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) Aids، وإسرائيل ونجمة داوود السداسية، والسياسة والدين، والعنصرية، والجنس، والموضوعات العلمية المتعلقة بتغيير الطبيعة كالهندسة الوراثية، وموضوعات الإرهاب، والعنف.(٤)

تختلف التوصيات الخاصة بمراعاة مشاعر المشتري عن تلك التي عرضنا لها في الشمولية الجنسية وكيفية إظهار الرجال والنساء في مقررات تدريس الإنجليزية في اهتمام الأولى بمشاعر مشتري تلك المقررات الذي قد يرفض المادة العلمية لما يراه فيها من تعارض مع ثقافته وقيمه، وما قد يترتب على ذلك من عواقب، ذكر منها إريو (Ariew 1982) تشابه المقررات إلى حد بعيد في سوء تمثيل الثقافات التي تخاطبها تلك المقررات، وذلك لعدم مراعاتها لبعض خصائصها المميزة (التي قد لا تلائمها)، علاوة على التناول "المائع" المبالغ في تبسيطه للأمور لقيامه على فلسفة "المقاس الواحد الذي يناسب الكل" فتتكرر الموضوعات "الآمنة" مثل السفر للخارج، ولك أن تتخيل أن موضوعات الإجازات -العطلات- والسفر والسياحة تكررت في الطبعة الأولى من سلسلة هيدواي (المستوى المتوسط) الصادرة عام ١٩٨٦ في عشر وحدات من إجمالي أربع عشرة وحدة.

أي إن مقررات تدريس اللغة الإنجليزية تغيرت وفق منظور نسائي لأغراض أخلاقية من ناحية، ووفق الأغراض التجارية لدور النشرمن ناحية أخرى، فأصبحت

خالية من الملوثات الفكرية لمشتريها. أما ما اعتبره الكثيرون شموليةً صحية سياسياً فقد أضعفت شوكته الاتجاهات التجارية بتجنب التطرق إلى بعض المواضيع، فخرج المحتوى محايداً "مائعاً" يحول دون الخوض لغوياً في موضوعات بعينها. ولنأخذ مثلاً مقرر هيدواي (المستوى قبل المتوسط) الصادر عام ١٩٩١ الذي يتضمن بعض الشخصيات من السود، فهو يبدأ بداية لا بأس بها بتقديمه لقصة نجاح شاب أسود استطاع أن يؤسس مشروع حاسب آلي خاص به، وهو توجه يتماشى كثيراً مع الخطوط العامة للتوصيات سالفة الذكر، ثم نجد في درس لاحق من نفس المقرر تدريب استماع تتحدث فيه امرأة ورجل عن احتمالية أن يكونا جنساً ثالثاً أو جنساً مخلطاً، كما يسترجعان طفولتيهما حيث اهتمام الآباء بالتفرقة بين البنين والبنات حتى يصلا إلى رأي موحد هو أن ذلك التوجه أصبح ماضياً وقد تغير الآن، إلا أننا نلاحظ أن تدريبات الفهم المصاحبة لهذا التدريب قد غضت الطرف عن قضية العنصرية، ثم تلا ذلك نشاط يتبادل فيه الطلاب وجهات النظر فيما ورد بتدريب الاستماع من أفكار وقضايا، ويطلب منهم النشاط أن يبتكروا هوية جديدة لأنفسهم يتقمصون فيه شخصيات ذلك الجنس الثالث، وكأن نوع الجنس بتقمص نوع جنس ثالث أمراً يسهل العبث به، كمن يمارس لعبة سهلة يقوم فيها بخلط الأشياء ثم يوفق بينها ببساطة. أضف إلى ما سبق من توجهات حديثة، زيادة عدد الشخصيات الرحَّالة التي تجوب الأرض شرقاً وغرباً التي يعج بها الكتاب ليصبح بحق خير تجسيد لرؤية برلمتر (Perlmutter 1991) للعولمة.

لا عجب إذن في أن تسقط تلك المقررات فريسة النقد، حيث يشير ثورنبري (Thornbury 1999) إلى حاجة المقررات إلى مزيد من التعديلات، رغم اعترافه ببعض التغييرات التي أدخلت على طرح بوريكا (Porrecal 1984) الواضح الانحياز لقضية الجنس، فمازال الشواذ ودعاة المثلية الجنسية منبوذين من المقررات العالمية الأمر الذي

حدا به إلى الدعوة لتوسيع نطاق الشمولية الجنسية(*) ليضم هاتين الفئتين بجانب الاهتمام بصورة المرأة والرجل، وذلك بالإشارة إليهما بشكل غير متعمد، مثل تشارك أناس من نفس الجنس في غرفة واحدة، أو ظهور عدد من الأعمام غير متزوجين سوياً، أو استلام بطاقات معايدة من مناطق خيالية لا وجود لها يكثر بها الشواذ بدلاً من الإشارة الصريحة لعمل أهل الفحشاء والشذوذ الجنسي، كما هي الحال في بعض مقررات الإنجليزية كلغة ثانية الصادرة في أمريكا الشمالية. ويرى ثورنبري أن الفائدة من ذلك كبيرة تتمثل في السماح للمعلمين والطلاب الذين لا يجدون حرجاً من تلك الموضوعات بمناقشتها داخل قاعة الدرس، إن رغبوا ذلك، ناهيك عن تغيير النظرة العامة لهذين الصنفين من مجرد فئات ينبذها المجتمع عادة إلى أعضاء فيه يشملهم لفظ الإنسانية.

لكن قضية النبذ لا تقتصر على الموضوعات أو الشخصيات (رغم الغياب الواضح لفئات ذوي الإعاقة وكبار السن والفقراء)، بل تتعدى ذلك إلى قضية اللغة، فالإنجليزية المستخدمة في المقررات يصفها براون (Brown 1990: 13) بلغة أهل العاصمة الأثرياء التي:

> "تقوم على مجموعة من القيم المادية أبرزها السفر الدولي، والشعور بالبهجة والتسلية والترفيه، وفوق كل ذلك، إنفاق المال بإسراف بالغ دون اكتراث بإجمالي الإنفاق على تلك الغايات".

وأحيلك -عزيزي القارئ- إلى حوارات ممارسة اللغة الواردة بمقرر هيدواي الجديد (المستوى المتوسط) لتجد أمثلة حية على ماأشار إليه براون، منها على سبيل

(*) المثلية الجنسية أو الشذوذ الجنسي مصادم للفطرة البشرية السوية؛ لهذا فإن الشريعة الإسلامية السمحة التي جاءت موافقة للفطرة تحرمه.

المثال لا الحصر، ما طلب من الدارسين في الوحدة الأولى من محاكاة الحوارات الواردة بها والتي كانت كالتالي:

أ : ياله من معطف رائع! هل هو باهظ الثمن؟

ب: بالفعل، لقد كلفني مبلغاً ضخماً لكن خامته فخمة بالإضافة إلى البطانة الحريرية الداخلية.

أ : من أين حصلت عليه؟

ب: لقد رأيته معروضاً بواجهة إحدى المحال في المدينة، إنك تعرفه، اسمه "شيك" Chic.

أ : نعم أعرفه، إن لديهم سلعاً رائعةً حقاً، أليس كذلك؟ (ص ١٤)

يشير مَنْ تحاورت معهم من الناشرين إلى ذلك المحتوى بلفظ محتوى "الطامحين"، أي المحتوى الذي يطمح الطلاب أن يحققوه في حاضرهم ومستقبلهم، الأمر الذي يزيد مستوى اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم، ولا ينكر أحد أن لتلك الموضوعات أثرها في الطلاب، لكنهم بحاجة إلى التعرض لطيف واسع من الموضوعات التي تفوق هذه الموضوعات المعدودة، علاوة على وجود فوارق بين الطلاب في شتى المواقف التعليمية، فمنهم من لا يملك بطاقات ائتمان، ويسعى إلى العمل بجانب الدراسة، أو لا يملك ما يضمن لنفسه السكن الكريم، أو على الأقل لا يعرف كيفية الإطراء على ملابس الآخرين. لذلك انبرى عدد من النقاد للتصدى لمثل ذلك النمط من المحتوى الدراسي، يأتي في مقدمتهم رينفولوكري (Rinvolucri 1999)، وواجنريب (Wajnryb 1996)، حيث وجه الأول أصابع النقد لمقررات الأقليات ببريطانيا (UK Eflese 1999: 12) التي تصب اهتمامها على قطاع محدود جداً من الوظائف، في حين عكفت الثانية على دراسة مقررين لها من بعد أن عاشت لفترة في أستراليا (١٩٩٦) هما مقرر هيدواي (المستوى

المتوسط) طبعة عام ١٩٨٦ والمقرر الإنجليزى بأستراليا (لمؤلفيه لوكوود ونونان Lockwood and Nunan 1991)، وخلصت من ذلك إلى أن كلا المقررين يقدمان نموذجاً لشريحة صغيرة جداً من بيئة الأثرياء المرفهين "حيث الحياة اليومية المبسطة والحوار النموذجي المختصر إلى أبعد حد، مما يعوق إعداد الطلبة للسباحة في بحر عالم الواقع المتلاطم الأمواج، فلا يحيرون وقتها جواباً على أسئلة الحياة الصعبة".

وماذا عن المعلمين؟ ما هو رأيهم في المقررات التي صممت لمصلحتهم؟ إذا أخذنا بعين الاعتبار أن مؤلف المقرر يضع في حسبانه المعلم الذي سيقوم بتدريسه (وهو ما أقره الناشر الذي تحاورت معه)، فإن آراء هذا المعلم من الأهمية بمكان كعنصر مفصلي في أي جدل يخص محتوى المقرر.

آراء المعلمين
Teacher's Voices

لقد أجريت اثنين وعشرين حواراً مع معلمي الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية للكبار في عدد من مدارس برشلونة[٧] كجزء من دراسة استكشافية للطرق التي يقتفي بها المعلمون أثر المحتوى الثقافي في المقررات العالمية لتدريس اللغة الإنجليزية، حيث أخذت الحوارات طابع إنجاز المهام مثل تصنيف أنشطة، أو بالتعليق على جزء من مادة تعليمية أعرضها عليهم، أو التحدث معي حول مواد تعليمية أحضروها معهم، أو الرد على مجموعة من العبارات تتعلق بالثقافة وتدريس اللغة ومواد تدريس الإنجليزية، ولقد تراوحت خبراتهم التدريسية ما بين سبع سنوات وعشرين سنة، ويتحدث عشر معلمين منهم اللغة القاطالونية أو الأسبانية لغة أولى (رغم إتقانهم للإنجليزية وتحدثهم بها بطلاقة أثناء الحوار)، وتحدث اثنا عشر منهم الإنجليزية لغة أولى، ثلاث عشرة منهم امرأة وتسعة رجال. والحق يقال إن تلك الحوارات وضعت بين يدي كماً هائلاً

من البيانات، لكني سأقتصر في مناقشة القضايا سالفة الذكر على حوارين اثنين أحدهما مع رجل يدعى بير Pere، والثاني مع سيدة تدعى يولاليا Eulalia، وكلاهما من قطالونيا. أما سبب اهتمامي بحواريهما فهو مناقشتهما لقضايا جوهرية تمس الرأي العام المهتم بها.

الشمولية (جزء٢) Inclusivity

لقد أظهر كل المعلمين الذين حاورتهم وعياً بقضية الشمولية الجنسية في المقررات العالمية واعتبروها عنصراً إيجابياً، رغم تحفظ بعضهم على مدى فعالية هذا التغيير تماما مثلما رأى ثورنبري (Thornbury 1999)، فذكرت يولاليا Eulalia التي تصَدَّر اقتباسها الأسطر الأولى لهذا الفصل أن تمثيل النساء والرجال على النحو الذي ورد بالمقررات العالمية الحديثة أمر مُرضٍ؛ لأن من الضروري على المقررات أن تتصدى لمحاولات تنميط صورة المرأة ونمذجتها في صور بعينها، ثم همست إليَّ بسبب تفضيلها لصورة إيضاحية واردة بمقرر هيدواي (المستوى ما قبل المتوسط) طبعة ١٩٩١ ظهر فيها رجل يرتدي ملابس الطهي ويودع رفيقته المتجهة إلى عملها. وأترككم تستمعون إليها:

يولاليا: أعتقد أنها صورة مغايرة تماماً لما اعتدنا أن نراه في الماضي... وهذا أمر محمود. نعم، إنها تمحو الصورة النمطية للرجل وهو ذاهب إلى عمله والمرأة ترتدي زي الطهي، لذلك أرى أن هذا أمر جيد.

المحاور: حسناً، أتأذنين لي بسؤال في هذا الخصوص؟ ما الفائدة من وراء محو الصور النمطية عن الرجل والمرأة في رأيك؟

يولاليا: حسناً، يخال إلي أن المشكلة تكمن في النمط ذاته الذي يعني أنه أمر غير واقعي، فمن الأحرى إظهار النساء والرجال حال قيامهم بأمور شتى

حسبما يتفق والموقف الذي يوجد فيه كل منهما، وليس بالضرورة قيام كل جنس بنفس الشيء في كل موقف. تلك هي الصورة التي أرغب في تسيدها للموقف التعليمي.

يظهر لنا من هذا المقتطف أن المعلمة تعارض الصورة النمطية لما فيها من مخالفة صريحة للواقع الفعلي، وهو تفسير اتضح بشكل أفضل عندما علقت على ظهور السود في مقرر هيدواي:

" أعتقد أن ظهورهم في مقرر للغة الإنجليزية أمر جيد، أولاً لما فيه من الواقعية، وثانياً لمخالفته للاعتقاد بأن الثقافة الإنجليزية ثقافة بيضاء يهيمن فيها الذكور على مجريات الأمور، لذلك أفضل تلك الصورة التي ظهر بها السود في هذا المقرر، لأنهم وببساطة جزء من المجتمعين الإنجليزي والأمريكي، ولهم أدوار فيهما لا تختلف عما يقوم به ذوو البشرة البيضاء من أدوار".

من الواضح أن قضية الواقعية، لاسيما واقع اللغة المراد تعلمها، خاصة في المقتطف الثاني أمر ذو بال لهذه المعلمة.

انشغل المعلم الآخر -بير Pere- بقضية الواقعية في محتوى المقررات، إلا أنه انفرد عن باقي من حاورتهم في هذه الدراسة بأن عنصر الشمولية الجنسية أمر مبالغ فيه ومفتعل، خاصة فيما يتعلق بالصور الإيضاحية، فيظهر من خلال المقتطف التالي على أنه شخص متهم في المقام الأول بتعضيد موقف الطلاب وتقوية شوكتهم، رغم تبنيه لموقف معادٍ للاعتماد على الحاسب الآلي anti-pc ، علاوة على تحفظه من شمولية السود لما رآه فيها من مجرد شكليات بتطبيق ما جاء في توصيات المقررات وليس بتبني روح تلك التوصيات، ولنفسح له المجال ليعبر لنا عن رأيه:

"أرى أن المنطقة الوحيدة التي يعجز أي مؤلف عن تجسيدها في مقرر يتناول تنوع الثقافة الإنجليزية والأنجلوسكسونية هي كيفية التعرف على هوية الأشخاص من أصواتهم. نعم، يمكننا معرفة ملامحهم من خلال مشاهدة صورهم على شاشة التلفزيون، لكن التعرف على هوياتهم من خلال أصواتهم فقط هو الإشكالية الكبرى، لأن الكثير من طلابي لا يعرفون لهجات السود لعدم استخدامها داخل الصف، علاوة على ما يتضمنه ذلك من إلغاء لوجود الطلاب، والإضرار بمصالحهم التعليمية في رأيي، ويخال إلي أن ذلك شكل من أشكال العنصرية بعدم السماح للسود بالظهور أو الحضور حيثما يتطلب الموقف التعليمي حضورهم، ليس فقط على صورة ورقية في صفحة رقم (٩١)، لكن على المادة الصوتية المصاحبة للدرس أيضاً، فكثير من طلابي لا يكترثون بما إذا كانت الصورة في صفحة (٩١) لسيدة شقراء أم لسيدة سوداء بقدر اهتمامهم بفهم ما يقوله الصوت النسائي على المادة الصوتية، وذلك هو الجوهر الحقيقي لعملية التعلم، فما جدوى أن يسمع الطلاب لهجة مغايرة للّهجة الحقيقية؟"

كان هذا النقد الفريد من نوعه من بين كل البيانات التي خرجت بها من الحوارات، لذا لزم إدراجه هنا لإيضاح التوجه العام للمعلمين نحو قضية الشمولية (رغم اختلافه عن باقي المعلمين)، فهذا المعلم يرى أن الشمولية في تدريس اللغة لا تتضمن اللغة أواللهجة الحقيقية التي تتحدث بها الشخصيات الواردة بالمقرر، فلا يخرج الأمر برمته عن نطاق الخداع والسطحية التي قد تؤدي بدورها إلى مزيد من النبذ بدلاً من الشمولية المرجوة.

عدم مراعاة مشاعر المشتري (جزء٢) Inappropriacy

أظهر المعلمون أيضاً وعياً برغبة الناشر الملحة في تعظيم مبيعاته من المقرر، ولنستمع مثلاً إلى بير Pere:

" أعتقد أن أغلبيتهم من الناشرين يعدون سلاسل تعليمية بغرض تحقيق الربح المادي في شتى دول العالم، وكأن لسان حالهم يقول: "حسنا دعنا نعد هذا المقرر على هذا النحو لنتمكن من تسويقه جيداً في أوروبا الغربية أو أوروبا كلها"، فكان من مغبة ذلك أن "تميعت" الموضوعات حتى لا تؤذي مشاعر أحد قدر المستطاع".

رأى بير Pere أيضاً أن من العواقب الوخيمة للإخفاق في مراعاة مشاعر المشتري عدم اهتمام الطلاب بالدراسة وقلة دافعيتهم، لذلك ترى يولاليا Eulalia أن الناشرين يعتمدون أيما اعتماد على الأسماء البارزة " (مثل بيل جيتس، وبول نيومان، ومادونا، وميكي ماوس، وكوكاكولا) وهي رموز أسماء -أطلقت عليها اسم "الثقافة السائدة"- أقحمت قسراً على المقررات ليحدث التماشي المرغوب مع الاتجاه نحو الشمولية، كما تشير إلى أن غض الطرف عن موضوعات هامة يخلق إشكاليات جديدة للمعلمين الذين يقفون مكتوفي الأيدي حيال ذلك المحتوى الطموح، فلا يدري المعلم أيتخذ موقفاً معارضاً، أم يتماشى معه ويقبله على علاته وتمجيده للثقافة الأمريكية الإنجليزية؟

كما يلاحظ أن كلا المعلمين اتفقا على أن غياب العنصر المحلي يعد من أبرز نقاط ضعف المقررات العالمية، حيث يذهب بير Pere (الذي رأى أن المادة التعليمية الجيدة هي تلك التي تحظى بأقصى قدر ممكن من اهتمام الطلاب ومن ثم ارتفاع مستوى دافعيتهم نحوها) للقول:

"أعتقد أننا في أمسٍّ الحاجة لمقررات منتجة محلياً تتناول قضايا الساعة في البيئة التي يحيا فيها الطلبة ويلمسون واقعها، الأمر الذي يضمن اهتمامهم بالمقرر قلباً وقالباً".

وأضاف أنه اعتاد على تدعيم المقررات التي يقوم بتدريسها بمواد تعليمية أخرى محملة من الإنترنت تخص البيئة المحلية لطلابه الذين ألهبت فكرة التحدث عن عالم قطالونيا باللغة الإنجليزية حماسهم لتعلم تلك اللغة، وحين طرحت عليه سؤالاً بخصوص المحتوى الذي يجد فيه بغيته، أجابني قائلاً:

"أرى ضرورة التطرق للموضوعات المهمة المثيرة للجدل، إلى جانب الموضوعات الأكثر ارتباطاً بالواقع المحلي للطلاب وإلى أي مدى تتصل بالعالم الأنجلوساكسوني ، أو العالم الناطق بالإنجليزية، كأن يتناول المقرر موضوعاً مثل (لماذا يفضل السياح البريطانيون قضاء أجازاتهم في سالو Salou؟) وهو ما يعطي فرصة لمناقشة قضاء توم وزوجته جولي إجازة لمدة أسبوعين بأحد فنادق سالو: ما أحباه وما لم يعجبهما؟..... لما في ذلك من تجسير العلاقات بيننا وبينهم. ألا توافقني في ذلك؟ ولا أود أن تفهم من كلامي أنها رغبة للتحدث عنا أو عنهم، بل هي فرصة لمناقشة قنوات اتصالنا بهم، مما يشعرنا بالقرب من أوطاننا بدلاً من الاغتراب في ثقافة مغايرة لثقافتنا".

لقد استرعى انتباهي توسل المعلمين باستعارة بناء الجسور بين الثقافتين الإنجليزية والمحلية عبر المقرر أو موضوع الدرس، وتكمن بلاغتها في أنها تلخص كثيراً من الموضوعات التي تطرقوا إليها أثناء تحاوري معهم وأبرزها الحاجة في إيجاد عروة وثقى تصل عالم اللغة الإنجليزية بعالم الطلاب المحلي بلا انفصام، كما توحي استعارة

الجسر بالتبادل الثقافي بين كلا الطرفين وإدراك موقع الثقافة المحلية من الثقافة العالمية ككل.

يلعب العنصر المحلي دوراً بارزاً في مقررات تدريس اللغة الإنجليزية المقدمة للمدارس الإبتدائية والمدارس الثانوية، حيث أكدت وزارة التعليم أن سوق المدارس الابتدائية والثانوية لا يناسبه المقررات ذات "الحجم الواحد الذي يناسب كل المقاسات"، فوجدت في ذلك فرصة لأن أتحدث مع اثنين من كبار المحررين واثنين آخرين من مديري دور نشر مقررات تدريس اللغة الإنجليزية بالمملكة المتحدة لأقف على مدى مراعاتهم للعنصر المحلي في المقررات التي يعدونها.

مراعاة العنصر المحلي
Accommodating the local

يكشف ملخص ما أجريته من حوارات عن اتجاهين محوريين في إنتاج مقررات تدريس اللغة الإنجليزية للسوق المحلية، أولهما تبني بعض الدول كأسبانيا وإيطاليا إنتاج مقررات معدة خصيصاً لمدارسهم، مما يدل على أن حجم السوق المحلي هو الدافع وراء إقبال دور النشر على إنتاج مقررات تراعي الثقافة المحلية وعدد الساعات التي يدرس فيها الطلاب اللغة الإنجليزية وطرائق التدريس المستخدمة والموضوعات السائدة. أما الاتجاه الثاني فيقوم على مبدأ تجميع عدد من الدول التي يربطها قاسم مشترك، لذلك يجوز إنتاج مقرر موحد لها توجهه دور النشر إلى الدولة العظمى، ثم يصاحبه مواد تعليمية متنوعة تناسب باقي الدول، ويشرف على إعدادها مؤلفون محليون لضمان توافق ما بها من موضوعات مع الواقع المحلي، ويجتمع كلا الاتجاهين على هدف واحد هو إعطاء المعلمين "مقياس أنسب" (اعتماداً على استعارة المقرر "ذو

المقاس الواحد ويناسب كل البلدان" التي تكررت على لسان الناشرين الذين تحدثت إليهم).

إن أهم ما يميز هذه المقررات ويفصلها عن المقررات العالمية التي عرضت لها من قبل، هو مراعاتها للعنصر المحلي (سواء في المنهج أو في توزيع المقرر) واندماج الثقافة المحلية في محتوى المقرر (مثل الشخصيات وأسماء الأماكن والإشارات المرجعية الواردة بالمقرر) علاوة على التوازن بين الموضوعات الطموحة والموضوعات التعليمية.

ولقد اتفق الناشران والمحرران الذين تحدثت إليهم على أن المستقبل يحمل في طياته مزيداً من التوجه نحو المحلية في مجال إنتاج مقررات تدريس اللغة، ولا ينفي ذلك أن تستمر المقررات الموحدة، لكن الطلب على المقررات ذات "المقاس الأنسب" سيزداد وتزداد معه الإعلانات الدعائية لهذا الصنف من المقررات، ولا يجب أن يغيب عن ذهننا التطور التقني الذي أتاح الحصول من هذه المواد التعليمية ذات الموضوعات المحلية متاحة عبر الإنترنت.

ذهب بعض واضعي المقررات العالمية إلى نفس التوجه. يقول إنجريد فريبيرن (Ingrid Freebairn 2000: 5) أن الأمور تسير على أحد اتجاهين: الأول أن يتم إعداد "مقرر هيكلي" على اسطوانة مدمجة تحتوي على مواد تعليمية حديثة الموضوعات ذات توجه نحو اللغة المحلية، والأنشطة البديلة التي تناسب الصفوف ذات المستويات المختلطة بحيث تتاح على شبكة الإنترنت للجميع، والثاني مقرر إلكتروني من نوع "افعلها بنفسك" Do It Yourself (DIY) يتاح على شبكة الإنترنت يشترك في إعداده وتجميع مادته العلمية كلٌ من المعلم والطلاب وفق مستواهم التعليمي واهتماماتهم.

لقد استرعى انتباه الكثيرين ما تنطوي عليه العولمة من تناقض يتمثل في أن تلك الظاهرة التي تخاطب العالم بأسره من خلال التقنية الحديثة قد استطاعت إنتاج مقررات

محلية ذات نطاق محدود، ويشهد على ذلك ما قامت به الصحف القومية البريطانية من إعادة إخراج المقالات التحريرية لتنسجم مع توقعات القارئ المحلي والجمهور. من هنا يمكن القول بإن العولمة تتيح فرصاً أكبر للتنوع ولا تمثل تهديداً له بأي حال من الأحوال، لكن يتحتم على ناشري مقررات تدريس اللغة الإنجليزية البدء بشكل جدي في هذه العملية في ظل ذلك الوجود الدائم للسلاسل التعليمية الناجحة من خلال طبعاتها الجديدة التي تظهر بين الفينة والفينة في أمريكا الشمالية اعتماداً على فكرة أن تلك المقررات "ذات المقياس الموحد" تحقق أرباحاً مرضية، فلماذا نتخلى عنها بالكلية؟ وكما يقول المثل الدارج: "ما دام أن الشيء لم ينكسر، فلا داعي لأن تصلح شيئاً لم يكسر".

خاتمة

لقد نالت أقلام النقاد كثيراً من ناشري المقررات العالمية لتدريس الإنجليزية، فما كان مني إلا أن ناقشت من خلال هذا الفصل ازدياد اهتمام هؤلاء الناشرين بالبعدين الاجتماعي والأخلاقي، وهو ما ظهر في قوائم التوصيات التي أعدت بهذا الخصوص، وأهمها التوجه نحو الشمولية (شمولية المرأة والسود بالاهتمام في المقررات) رغم بقاء ذلك حبراً على ورق أكثر من انتقاله إلى الواقع العملي، لكن ذلك لا ينسينا أن تلك المقررات ما هي إلا سلع تُسوّق عالمياً لأسواق متباينة. وعلى خلاف المقررات التي تخاطب المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية، نجد أن فلسفة المقررات ذات "المقاس الموحد الذي يناسب الجميع" تعني عدم قدرة هذه التوجهات الأخلاقية التقدمية على الصمود أمام رغبة الناشرين في إنتاج مقررات ذات محتوى "نظيف" لا يؤذي مشاعر المشتري، فجاء المحتوى مقتصراً على عدد قليل من

الموضوعات العامة والتي تداعب طموحات الطلاب في حياة الرفاهية. وهذا المقرر الموحد يعني بالضرورة غض الطرف عن كل ما هو محلي، وتركز الأمل في الاهتمام بهذا الجانب على المقررات الموجهة للمدارس الإبتدائية

والمدارس الثانوية، حيث بذلت جهود لمحاولة بناء الجسور بين ما هو عالمي وما هو محلي.

هناك من النقاد (أمثال روبرتسن1995 Robertson) من يرى أن العولمة تعني أن المحلي دائم الصلة بالعالمي، لذلك يؤثرون وصف ذلك بمصطلح "المحلية العالمية" glocalization وهو مصطلح جديد قصد به محاولة دمج ما عرف عن العولمة من تعقيد في الشأن المحلي، وذلك واضح للعيان في رغبة من حاورتهم من المعلمين في إنتاج ما يمكن تسميته بالمقرر "المحل-عالمي" glocal الذي يضمن لهم "مقاساً أنسب" ويربط عالم الطلاب المحلي بعالم الإنجليزية الرحب في الوقت نفسه.

ملاحظات

(١) توسلت في هذا الفصل بمحاورات أجريتها في بحث سابق مع اثنين وعشرين معلماً للغة الإنجليزية بمدينة برشلونة واثنين من كبار محرري المقررات التعليمية واثنين من المديرين بإحدى دور النشر البريطانية الكبرى، حيث تناقشنا سوياً حول محتوى المقررات، كما استقيت بعض أفكار الفصل من توصيات محتوى مقررات تدريس الإنجليزية التي أعدها الناشرون ليلتزم بها واضعو تلك المقررات. لذلك أنتهز تلك الفرصة لأتقدم بخالص شكري لهم جميعاً على تعاونهم وصراحتهم، وأود أن أشير إلى أني لم أستخدم أسماءهم صراحة للحفاظ على خصوصياتهم.

(٢) ينصب اهتمامي على المقررات البريطانية الموجودة بسوق تعليم الكبار، لأن توجهاتها في تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية يدل على انتشارها وذيوع صيتها عالمياً أكثر من المقررات المنتجة في أمريكا الشمالية ذات التوجه نحو تدريس الإنجليزية كلغة ثانية.

(٣) يذكر الخطاب أيضاً عدداً من المجتمعات التي لا تنتمي لوطن محدد مثل المجتمعات المستقلة لأهل البلدان الأصليين، والعمال، وعلماء البيئة، والشواذ والشاذات جنسياً(❖)، وأنصار حركات السلام.

(٤) قد تتعارض تلك التوجهات فيما بينها ببعض الأسواق، ومثال ذلك ما ذكرته فلورنت ووالتر (Walter and Florent 1989: 184) التابعتين لجمعية المرأة في تدريس الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية من أن: "ثمة أماكن يستحيل تفادي التفرقة بين الرجل والمرأة فيها لأسباب تتعلق بجودة العملية التعليمية".

(٥) أورد كلارك وآخرون (Clarke *et al* 1996) في كتاب "قراءات مختارة" نصاً عن زوج من الشواذ الذكور وابنهما الذي تبنياه، ثم تعمد التدريبات التالية لتلك القصة إلى إيضاح مدى التنوع في أنماط العائلات الأمريكية في الوقت الحالي.(❖)

(٦) يذهب بيرك (Burke 2000) إلى ما هو أبعد من ذلك فيقول إن غياب الشواذ جنسياً من المقررات البريطانية يعد أحد أشكال العنصرية، ويتعارض مع تشريعات الاتحاد الأوروبي.(❖)

(٧) لقد وقع اختياري على مدينة برشلونة بسبب عملي بها كمعلم لسنوات عدة، ولرواج المقررات العالمية البريطانية في السوق الإسباني، علاوة على أهمية من

(❖)المثلية الجنسية أو الشذوذ الجنسي مصادم للفطرة البشرية السوية؛ لهذا فإن الشريعة الإسلامية السمحة التي جاءت موافقة للفطرة تحرمه.

حاورتهم من معلمي اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية للكبار في مدارس اللغات الأهلية بالمراكز المدنية، ولكونهم من أكثر مستخدمي المقررات العالمية، فيتسم رأيهم بالعمومية بعض الشيء.

obeikandl.com

المراجع

Abbs, B., Ayton, A. and Freebairn, I. (1975) Strategies, London: Longman.

Abercrombie, N and Warde, A. with R. Deem, S. Penna, K. Soothill, J. Urry, A. Sayer and S. Walby (2000) *Contemporary British Society* 3rd edn, Oxford: Polity.

Abraham, R. G and Vann, R. J. (1987) 'Strategies of two language learners: a case study', in A. Wenden and R. Rubin (eds) *Learner Strategies in Language Learning,* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Accion Zapatista/La Jornada (1996) 'The first declaration of La Realidad for humanity and against neoliberalism'. Online. Available HTTP:<http://www.utexas.edu/students/nave/>(24 October 2000).

Ahlberg, A. and Jaques, F. (1981) *Mr Buzz the Beeman,*

Middlesex: Penguin Books. Albrow, M. (1996) The Global Age: State and Society Beyond Modernity, Cambridge: Polity.

Amin, N. (1999) `Minority women teachers of ESL: Negotiating white English', in G. Braine (ed.) Non-native Educators in English Language Teaching, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, B. (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso.

Appadurai, A. (1990) 'Disjuncture and difference in the global cultural economy', in M. Featherstone (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity,* London: Sage.

Ariew, R. (1982) 'The textbook as curriculum', in T. Higgs (ed.) *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher,* Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Aston, G. (1986) 'Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier', *Applied Linguistics* 7, 2: 128-43.

___ (1993) 'Notes on the interlanguage of comity', in G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds) *Interlanguage Pragmatics,* Oxford: Oxford University Press.

Audit Commission (2000) *Money Matters: School Funding and Resource Management,* London: Audit Office. http: //www.audit -commission.gov.uk

Auerbach, E. (1993) 'Reexamining English only in the ESL classroom', *TESOL Quarterly* 27, 1: 9-32.

Back, L. (1996) *New Ethnicities and Urban Culture,* London: UCL Press.

Bailey, K. (1983) 'Competitiveness and anxiety in adult language second language acquisition: looking at and through diary studies', in L. Seliger and M. Long (eds) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition,* Rowley, MA: Newbury House.

Baker, P. and Eversley, J. (2000) *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies,* London: Battlebridge Publications.

Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson and M. Holquist (eds), trans. V. W. McGee, Austin: University of Texas Press.

Barber, B. (1995) *Jihad versus McWorld*, New York: Random House.

Barber, M. (1997) *A Reading Revolution: How We can Teach Every Child to Read Well*, London:

Institute of Education.
Barton D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Cambridge: Blackwell.
Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local Literacies*, London: Routledge.
Basso, K. H. (1972) ""To give up on words": Silence in Western Apache culture', in P. Gigholi (ed.) *Language and Social Context*, Harmordsworth: Penguin.
Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*, London: Routledge.
___ (1998) *Globalization: The Human Consequences*, Oxford: Polity.
Bauman, R. and Sherzer, J. (eds) (1974) *Exploration in the Ethnography of Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
Baynham, M. (1995) *Literacy Practices*, London: Longman.
Beauvais, M. H. (1998) 'Write to speak: the effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students', in J.A. Muyskens (ed.) *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*, Boston: Heinle and Heinle.
Beck, U. (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*, London: Sage.
___ (2000) *What Is Globalization?* , Cambridge: Polity Press.
Berger, J. (1998/99) 'Against the great defeat of the world', *Race and Class* 40, 2/3: 1-4.
Bernstein, B. (1996) *Pedagogy Symbolic Control and Identity*, London: Taylor & Francis.
___ (1999) 'Official knowledge and pedagogic identities', in F. Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, London: Continuum.
Billig, M. (1995) *Banal Nationalism*, London: Sage.
Bisong, J. (1995) 'Language choice and imperialism: a Nigerian perspective', *ELT journal* 49, 2: 122-32.
Block, D. (1999) 'Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process: Who framed SLA research?', in L. Cameron and G. Low (eds) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press.
___ (in preparation) *The Future of SLA*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
Blum-Kulka, S. (1997) *Dinner Talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Blyth, C. (1998*) Untangling the Web: St Martin's Guide to Language and Culture on the Internet*, New York: St Martin's Press.
Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, trans. R. Nice, London: Routledge & Kegan Paul.
___ (1991) *Language and Symbolic Power*, introduced by J. B. Thompson (ed.) trans. G. Raymond and M. Adamson, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Brah, A. (1996) *Cartographies of Diaspora*, London: Routledge.
Breen, M. and Candlin, C. (1980) 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching', *Applied Linguistics* 1, 1:89-112.
Breton, R. (1984) 'The production and allocation of symbolic resources: an analysis of the linguistic and ethnocultural fields in Canada', *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 21 ,2: 123-44.
Brown, G. (1990) 'Cultural values: the interpretation of discourse', *ELT Journal 4-4,1:* 11-17.
Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Use,* Cambridge: Cambridge University Press.
Bruce, B., Peyton, J. K., and Batson, T.(eds) (1993) *Network-Based Classrooms,* Cambridge: Cambridge University Press.
Brumfit, C. (ed.) (1995) *Language Education in the National Curriculum,* Oxford: Blackwell.
Budach, G., Roy, S. and Heller, M. (2000) 'Community and commodity in French Ontario', paper presented at the International Pragmatics Conference, Budapest, July 2000. Burke, H. (2000) 'Cultural diversity: Managing same-sex orientation in the classroom. Available HTTP: http: //www. developingteachers.com/articles_tchtraining/cultural-diversity_ henny.htm (11 June 2000).
Burke, H. (2000) Cultural Diversity: managing same sex orientation in the classroom. Available HTTP:http://www.developing teachers.com/articles_tchtraining/cultural-diversity_henny.htm (11June 2000).
Cajolet-Laganiere, H. and Martel, P. (1995) *La qualite de la langue au Quebec,* Quebec: Institut quebecois de recherche sur la culture.
Cameron, D. (1995) *Verbal Hygiene,* London: Routledge.
(1996) 'The language-gender interface: challenging co-optation', in V. Bergvall, J. Bing, and A. Freed (eds) *Rethinking Language and Gender Research,* London: Longman.

___ (2000) *Good to talk? Living and Working in a Communication Culture,* London: Sage.
Canagarajah, A.S. (1996) 'Non-discursive requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production', *Written Communication* 13, 4*:* 435-72.
(1997) 'Safe houses in the Contact Zone: Coping Strategies of African American Students in the Academy', *College Composition and Communication* 48/2: 173-96.
__ (1999a) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching,* Oxford: Oxford University Press.
(1999b) 'Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results', in G. Braine (ed.) *Non-native Educators in English Language Teaching*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
(forthcoming) *The Geopolitics of Academic Literacy and Knowledge Production*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
Canale, M. and Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics* 1, 1*:* 1-47.
Carey, J. W. (1988) *Communication as Culture. Essays on Media and Society,* Boston: Unwin & Hyman.
Casey, D. J. (1968) 'The effectiveness of teaching English as a foreign language to some Finnish secondary schools', unpublished report, University of Helsinki.
Castells, M. (1996) *The Rise of the Networked Society,* Oxford, UK: Blackwell.
Chamot, A. U and O'Malley, J. M. (1994) *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach,* Reading, MA: Addison-Wesley.
Chew P. G. (1999) 'Linguistic imperialism, globalism and the English language', in D. Graddol and U. Meinhof (eds) *English in a Changing World,* Guildford: AILA.
Clarke, M., Dobson, B. K. and Silberstein, S. (1996) *Choice Readings,* Ann Arbor: The University of Michigan Press.
Clegg J. (1992) 'The cognitive value of literate talk in small-group classroom discourse', *Thames Valley Working Papers* 1: 1-22.
___ (ed.) (1996) *Introduction in Mainstreaming ESL: Case studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum* Clevedon: Multilingual Matters.
Cohen, R. (1997) *Global Diasporas: An Introduction,* London: UCL Press.
Confederation of British Industry (CBI), Press Release 27 November 2000: 'Government gets CBI praise for measures to cut red tape'.
Cononelos, T. and Oliva, M. (1993) 'Using computer networks to enhance foreign language/culture education', *Foreign Language Annals* 26: 525-34.
Contrepois, S. (1999) *Vie de banlieue: Jeunes a Ivry,* Mouans -Sartoux, 06 France: PEMF.
Cook, G. (2000) *Language Play, Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.
Cooke, M. (2000) 'Wasted opportunities: a case study of two ESOL programmes in a Further Education College in central London', unpublished MA dissertation, Insitutute of Education, University of London.
Cope B. and Kalantzis, M (1993) *Cultures of Schooling: Pedagogies of Cultural Difference and Social Access,* Basingstoke: Falmer Press.
___ (eds) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures,* London: Routledge.
Cox, B. (1995) *Cox on the Battle for the English Curriculum,* London: Hodder & Stoughton.
Cox, R. (1996) 'A perspective on globalization', in J. M. Mittelman (ed.) *Globalization: Critical Reflections,* London: Lynne Rienner.
Crowley, T. (1996) *Language in History: Theories and Texts,* London: Routledge.
Cummins, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education,* London: Longman.
Dalby, A. (1998) *Dictionary of Languages,* London: Bloomsbury.
Dale, P. (1986) *The Myth of Japanese Uniqueness,* London: Croom Helm.
Day, M. and Batson, T. (1995) *The Network-based Writing Classroom: The ENFI Idea. Computer Mediated Communication and the On-line Classroom* Vol. 2, Cresskill, NJ: Hampton Press.
Delpit, L. (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom,* New York: New Press.
Department for Education (DFE). (1995) *English in the National Curriculum,* London: HMSO.
Department for Education and Employment (DfEE) (1999) *Minority Ethnic Pupils in Maintained Schools by Local Education Authority Area in England* — January 1999 (Provisional). DfEE Statistical First Release (SFR 15/1999), _ HYPERLINK<http://www.dfee.gov.uk>. Government Statistical Service.

(1997) *Excellence in Schools,* London: HMSO.
(1998) *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching,* London: DfEE.
Department for Education and Science (DES) (1985) *Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* - (Chair: Lord Swann), London: HMSO.
Doi, T. (1971) *Amae no kozo* (Anatomy of dependence], Tokyo: Kobundo.
Dumont, F. (1993) *La genese de la Societe quebecoise,* Montreal: Boreal.
Eco, U. (1995) *The Search for the Perfect Language,* trans. J. Fentress. Oxford: Blackwell.
Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching,* Oxford: Oxford University Press.
Ellis, R. (2000) 'Task-based research and language pedagogy', *Language Teaching Research* 4, 2: 193-220.
Emeneau, M. B. (1955) 'India and linguistics', *Journal of the American Oriental Society* 75: 143-53.
Faigley, L. (1992) *Fragments of Rationality: Postmodernity and the Subject of Composition,* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change,* Cambridge: Polity Press.
(1995) *Critical Discourse Analysis,* London: Longman.
Ferrara, K., Brunner, H., and Whittemore, G. (1991). 'Interactive written discourse as an emergent register', *Written Communication* 8, 1: 8-34.
Feyarabend, P. (1975) *Against Method,* London: Verso.
Fiddick, J. (1999) 'Immigration and Asylum', Research Paper 99/16, London: House of Commons Library.
Firth, A. and Wagner, J. (1997) 'On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research', *Modern Language journal* 81, 3: 286-300.
Florent, J. and Walter, C. (1989) 'A better role for women in TEFL', *ELT journal* 43, 3: 180-4.
Foster, P. (1998) 'A classroom perspective on the negotiation of meaning', *Applied Linguistics* 19, 1: 1-23.
Foster, P, Tonkyn, A. and Wigglesworth, G. (2000) 'Measuring spoken language: a unit for all reasons', *Applied Linguistics* 21, 3: 354-75.
Foucault, Michel (1971) L'ordre du discours. Paris: Gallimard, Engl. trsl. in M. Shapiro (ed.) *Language and Politics,* New York: NY Press, 1984.
Fraser, M. (1987) *Quebec Inc.: French-Canadian Entrepreneurs and the New Business Elite,* Toronto: Key Porter Books.
Freebairn, I. (2000) 'The coursebook — future continuous or past?', *English Teaching Professional Issue* 15: 3-5.
Freire P. (1972) *The Pedagogy of the Oppressed,* London: Penguin.
Friedman, J. (1994) *Cultural Identity and Global Process,* London: Sage.
Fujiwara, T. (1995) 'Gaikokujin rodosha mondai kara gaikokujin mondai e' [From issues of foreign workers to issues of foreigners], in T. Fujiwara (eds) *Gaikokujin rodosha mondai to tabunka kyoiku* [Issues of foreign workers and multicultural education], Tokyo: Akashi shoten.
Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
___ (1998) 'Apples and oranges: or why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth and Wagner', *Modern Language Journal* 82, 1: 83-90.
Gee J. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses,* Basingstoke: Falmer Press.
Gee, J. P., Hull, G. and Lankshear, C. (1996) *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism,* Boulder, CO: Westview Press.
Gidde.ns, A. (1990) *The Consequences of Modernity,* Cambridge: Polity Press.
___ (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age,* Cambridge: Polity.
(2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives,* London: Routledge.
Gillborn, D. (1997) 'Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: Racism, ethnicity, and variability in achievement', *Anthropology and Education Quarterly* 28, 3: 375-93.
Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils,* London: Office for Standards in Education.
Gilroy, P. (1987/1991) *There Ain't No Black in the Union Jack,* London: Routledge.
__ (1993) *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness,* London: Verso.
Giroux, H. (1983) 'Theory of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis', *Harvard Educational Review* 3, 53: 257-93.

___ (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education,* New York: Routledge.
Giroux, H. and McLaren, P. (eds) (1994) *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies,* New York: Routledge.
Gleitzman, M. (1992) *Blabbermouth,* London: Macmillan.
Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life,* Garden City, NY: Doubleday,
Grabiner, Lord (2000) *The Informal Economy,* London: HMSO.
Graddol, D. (1997) *The Future of English?,* London: The British Council.
___ (1999) 'The decline of the native speaker', in D. Graddol and U. Meinhof (eds) *English in a Changing World,* Guildford: AILA.
Graddol, D. and Meinhof, U. (eds) (1999) *English in a Changing World,* Guildford: AILA.
Granville, S., Janks, H., Mphahlele, M., Reed, Y., Watson P, Joseph M. and Ramani, E., (1998) 'English with or without g(u)ilt: a position paper on Language in Education Policy for South Africa', *Language and Educational Development* 12, 4: 2S4-72.
Gray, J. (1992) *Men are from Mars, Women are from Venus,* New York: HarperCollins.
Gray, J. (1998) *False Dawn,* London: Granta Books.
Gregory, E. and Williams, A. (2000) *City Literacies: Learning to ReadAcross Generations and Cultures,* London: Routledge.
Green, J.M and Oxford, R. (1995) 'A closer look at learner strategies, L2 proficiency, and gender', *TESOL Quarterly* 29, 2: 261-98.
Grossberg, L. (1994) 'Introduction: Bringin' it All Back Home — Pedagogy and Cultural Studies', ,in Henry Giroux and Peter McLaren (eds) *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies,* New York: Routledge.
Habermas, J. (1970) 'Towards a theory of communicative competence', *Inquiry* 13: 360-75.
___ (1979) *Communication and the Evolution of Society,* London: Heinemann.
Hall, S. (1988/1992) 'New ethnicities', in A. Rattansi, and J. Donald (eds) , *'Race', Culture and Difference,* London: Sage/The Open University.
___ (1990) 'Cultural identity and diaspora', in J. Rutherford (ed) *Identity: Community, Culture, Difference,* London: Lawrence & Wishart.
Halliday M. A. K. (1996) 'Literacy and linguistics: a functional perspective', in R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy in Society,* London: Longman.
Hanks, William (2000) *Intertexts. Writings on Language, Utterance and Context,* Lanham, MD: Rowman &Littlefield.
Hannerz, U. (1996) *Transnational Connections,* London: Routledge.
Harris, R. (1997) 'Romantic bilingualism: Time for a change?', in C. Leung and C. Cable (eds) *English as an Additional Language: Changing Perspectives,* Watford: NALDIC.
___ (1999) 'Rethinking the bilingual learner', in A. Tosi and C. Leung (eds) *Rethinking Language Education,* London: CILT.
Hart, D., Lapkin, S. and Swain, M. (1990) 'Prospects for immersion graduates: Bilingualism in the private sector', Final report submitted to the Ontario Ministry of Education, Toronto, Ontario.
Harvey, D. (2000) *Spaces of Hope,* Berkeley, CA: University of California Press.
Hatch, E. (1978) 'Discourse analysis and second language acquisition', in Hatch, E. (ed.) *Second Language Acquisition: A book of readings,* Rowley, MA: Newbury House.
Hawisher, G. (1994) 'Blinding Insights: Classification schemes and software for literacy instruction', in C. Selfe and S. Hilligoss (eds) *Literacy and Computers: The Complications of Teaching and Learning with Technology,* New York: MLA.
Hawisher, G. and Selfe, C. (eds) (2000) *Global Literacies and the World-Wide Web,* London: Routledge.
Heath S. B. (1983) *Ways with Words,* Cambridge: Cambridge University Press.
Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. and Perraton, J. (1999) *Global Transformations: Politics, Economics and Culture,* Cambridge: Polity.
Heller, M. (1994) *Crosswords: Language, Education and Ethnicity in French Ontario,* Berlin: Mouton de Gruyter.

___ (1999a) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography,* London: Longman.
___ (1999b) 'Heated language in a cold climate', in J. Blommaert (ed.) *Language Ideological Debates,* Berlin: Mouton de Gruyter.
___ (In preparation) *Elements d'une sociolinguistique critique,* Paris: Hatier.
Heller, M. and Budach, G. (1999) 'Prise de parole: la mondialisation et la transformation des discours identitaires chez une minorite linguistique', *Bulletin Suisse de linguistique appliquee,* 69, 2: 155-66.
Heller, M., Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. and Taylor, S. (1999) 'Working with/against globalization in education' *Journal of Education Policy* 14, 1: 85-97.
Herring, S. (1996) 'Two variants of an electronic message schema', in S. Herring (ed.), *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives,* Philadelphia: John Benjamins.
___ (1999) 'Interactional coherence in CMC', *Proceedings of the Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences* (CD-ROM), Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
Hewitt, R. (1986) *White Talk, Black Talk,* Cambridge: Cambridge University Press.
Higuchi, T. (ed.) (1997) *Shogakko kara no gaikokugo kyoiku* [Foreign language education from the elementary school], Tokyo: Kenkyusha.
Hill, P. (1980) 'Women in the World of ELT Textbooks', *EFL Gazette,* June/July.
Hinkel, E. (ed.) (1999) *Culture in Second Language Teaching and Learning,* Cambridge: Cambridge University Press.
Hirst, P. and Thompson, G. (1996/99) *Globalization in Question,* Cambridge: Polity.
Hobsbaum, E. (1994) *The Age of Extremes,* London: Abacus.
Hobsbawm, E. and Ranger, T (eds) (1983) *The Invention of Tradition,* Cambridge: Cambridge University Press.
Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context,* Cambridge: Cambridge University Press.
Hoffman, E. (1989) *Lost in Translation,* London: Longman.
Holborow, M. (1999) *The Politics of English,* London: Sage Publications.
Holmes, D. and Russell, G. (1999) 'Adolescent CIT use: Paradigm shifts for educational and cultural practices?' *British journal of the Sociology of Education* 20, 1: 69-78.
Horibe, H. (1995) 'Eigo teikoku shugi hihan o douketomeru ka: Aru rekishiteki pasupekutibu kara' [How do we understand criticisms of English linguistic imperialism?: From a historical perspective], *Gendai Eigo Kyoiku* [Modern English Language Education], December: 26-9.
Horibe, H. (1998) Kokusai rikai kyoiku, ibunka rikai kyoiku *e* no iron [A critique of teaching international understanding and intercultural understanding]. *Gendai Eigo Kyaiku* [Modern English Language Education], *December,* 22-5.
Hornberger, N. (1994) 'Ethnography', *TESOL Quarterly* 28, 4: 688-90.
Hymes, D. (1987) 'Communicative competence', in U. Ammon, N. Dittmar and K. Mattheier (eds) *Sociolinguistics/Soziolinguistik,* Berlin: Walter de Gruyter.
Jameson, F. (2000) 'Globalization and political strategy', *New Left Review* 4, July/August: 49-68.
Jameson, F. and Miyoshi, M. (1999) *The Cultures of Globalization,* Durham, NC: Duke University Press.
Japanese Society for History Textbook Reform (1998) *The Restoration of a National History: Why was the Japanese Society for History Textbook Reform Established, and What are its Goals?,* Tokyo: Japanese Society for History Textbook Reform.
Jones, S. G. (ed.) (1995) *Cybersociety. Computer-mediated Communication and Community,* London: Sage.
Juppe, R. Jr (1995) 'An incomplete *Perestroika:* Communicative Language Teaching in Japan', *Gendai Eigo Kyojku* [Modern English Language Education], June: 18-19.
Kachru, B. B. (1997) 'Past imperfect: The other side of English in Asia', in L. F. Smith and M. L. Foxman (eds), *World Englishes 2000,* Honolulu: University of Hawaii Press.
Kanpol, B. (1994) *Critical Pedagogy: An Introduction,* London: Bergin and Garvey.
Kaplan, R. B. (1966) 'Cultural thought patterns in inter-cultural education', *Language Learning* 16, 1: 1-20.
Kawakami, I. (1999) '"Nihon jijo" kyoiku ni okeru bunka no mondai' [Issues of culture in teaching

"Japanese culture"], *21 seiki no "nihon jijo": Nihongo kyoiku kara bunka riterashi e* ["Japanese culture" in the 21st century: From Japanese language education to cultural literary], 16-26.

Kennedy, C. (1987) 'Innovation for a change: Teacher development and innovation', *English Language Teaching Journal* 41, 4: 164-70.

Kern, R. G. (1995) 'Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production', *Modern Language Journal* 79,4:457-76.

___ (1998) 'Technology, social interaction, and FL literacy', in J. A. Muyskens (ed.) *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education,* Boston: Heinle and Heinle.

(2000) *Literacy and Language Teaching,* Oxford: Oxford University Press.

Kilminster, R. (1997) 'Globalization as an emergent concept', in A. Scott, (ed.) *The Limits of Globalization: Cases and Arguments,* London: Routledge.

Kincheloe, J. L. and Steinberg, S. R. (1997) *Changing Multiculturalism,* Buckingham: Open University Press.

Kotoh, K. (1992) *Janru-betsu eibun dokkai izen: Kiso chishiki Jyujitsu hen* [Foundations of English reading comprehension by genre: Building basic knowledge], Tokyo: Kenkyusha.

Kramsch, *C. (1993) Context and Culture in Language Teaching,* Oxford: Oxford University Press.

__ (1995) 'The applied linguist and the foreign language teacher: can they talk to each other?, in G. Cook and B. Seidlhofer (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics,* Oxford: Oxford University Press.

(1997) 'The privilege of the non-native speaker', *PMLA* May: 359-69.

(1998) *Language and Culture,* Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C., Van Ness, F. and Lam, E. W. S. (2000) 'Authenticity and authorship in the computer- mediated acquisition of L2 literacy', *Language Learning and Technology* 4, 2: 78-104. Online. Available <http: //llt. msu. edu>

Kubota, R. (1997) 'A reevaluation of the uniqueness of Japanese written discourse: Implications to contrastive rhetoric', *Written Communication* 14, 4: 460-80.

(1998a) 'Ideologies of English in Japan', *World Englishes* 17: 295-306.

(1998b) 'An investigation of Japanese and English L1 essay organization: Differences and similarities', *The Canadian Modern Language Review* 54: 475-507.

(1999) 'Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistic research and English language teaching', *TESOL Quarterly* 33, 1: 9-35.

____ (in press) 'Japanese identities in written communication: Politics and discourses', in R. T Donahue (ed.)*Japanese Enactments of Culture and Consciousness,* Norwood, NJ: Ablex.

Kumaravadivelu, B. (1994) 'The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching', *TESOL Quarterly* 28, 1: 27-48.

Labov, W (1972) 'The logic of non-standard English', in P. P. Giglioli (ed.) *Language and Social Context,* Harmondsworth: Penguin.

Labrie, N., Belanger, N., Lozon, R. and Roy, S. (2000) 'Mondialisation et exploitation des resources linguistiques: les defis des communautes francophones de l'Ontario', *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes* 57, 1: 88-117.

Landry, R. (1982) 'Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada', *Revue des sciences de l'education* 8, 2: 223 -44.

Lanham, R. A. (1994) *The Electronic Word: Democracy, Technology and the Arts,* Chicago: University of Chicago Press.

Lankshear C., Gee, J.P., Knobel, M. and Searle, C. (1997) *Changing Literacies,* Buckingham: Open University Press.

Lantolf, J. P. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.

Latouche, S. (1996) *The Westernizing of the World,* Cambridge: Polity Press.

Latour, B. (1999) *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies,* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lee, L. (1998) 'Going beyond classroom learning: Acquiring cultural knowledge via on-line newspaper and intercultural exchanges via on-line chatrooms', *CALICO Journal* 16, 2: 101-20.

Leki, I. (1995) 'Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum', *TESOL Quarterly* 29, 2: 235-60.

Leung, C. and Cable, C. (eds) (1997) *English as an Additional Language: Changing Perspectives,* Watford: NALDIC.

Leung, C., Harris, R. and Rampton, B. (1997) 'The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities', *TESOL Quarterly* 31, 3: 543-60.

Levin, L. (1972) *Comparative Studies in Foreign Language Teaching,* Stockholm: Almquist & Wiksell.

Littlejohn A. (1992) 'Why are ELT materials the way they are?', unpublished PhD thesis, Lancaster: Lancaster University.

Liu, D. (1995) '"Alternative to" or "addition to" method?' *TESOL Quarterly* 29, 1: 174-7.

Long, M. (1996) 'The role of linguistic environment in second language acquisition', in W. Ritchie and T. Bhatia (eds) *Approaches to Second Language Acquisition,* London: Academic Press.

Long, M. (1997) 'Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner', *Modern Language Journal* 81, 3: 318-23.

Long, M. (1998) 'SLA: Breaking the siege', *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 17: 79-129.

Love, J. F. (1986) *McDonald's: Behind the Arches,* New York: Bantam Books.

Luke, C. (2000) 'Cyber schooling and technological change: Multiliteracies for new times' , in B. Cope and M. Kalantzis (ed.) *Multiliteracies,* London: Routledge.

Lummis, D. (1976). *Ideorogi to shite no eikaiwa* [English conversation as ideology], Tokyo: Shobunsha.

Lutz, C. and Abu-Lughod, L. (eds) (1980) *Language and the Politics of Emotion,* Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, C. (1998) *The Uses of Culture: Education and the Limits of Ethnic Affiliation,* London: Routledge.

MacIntyre, P. D. (1994) 'Toward a social psychological model of strategy use', *Foreign Language Annals* 27: 185-95.

McConnell, D. L. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET Program,* Berkeley, CA: University of California Press.

McDonald's Japan (2000) 'Fujita Den Goroku' [Quotes of Den Fujita], Online. Available http://www.mcdonalds.co.jp/messe/denroom/2001. htm (11February 2001).

Marginson, S. (1999) 'After globalization: emerging politics of education', *Journal of Education Policy* 14, 1: 19-31.

Martin-Jones, M. and Bhatt, A. (1998) 'Literacies in the lives of young Gujerati speakers in Leicester', in A. Durgunoglu and L. Verhoeven (eds) *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-cultural Perspectives,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marx, L. (1962) *The Machine in the Garden. The Pastoral Ideal in America,* Cambridge, MA: MIT Press.

Mathews, G. (2000) *Global Culture/Individual Identity: Searching for a Home in the Cultural Supermarket,* London: Routledge.

Matsuda, A. (2000) 'Japanese attitudes towards English: a case study of high school students', unpublished PhD thesis, Purdue University.

Matsui, Y. (1991) *Nihonjin no kangae kata: "Nihonron"e no annai* [Japanese people's ways of thinking: A guide to the theory of Japan], Urawa: The Japan Foundation Japanese Language Institute.

Matsui, Y. Abe, Y. and Masuda, S. (1994). *Nihongo kyoshi yosei koza tekisuto: Nihon jijo* [Text for Japanese teacher training course: Japanese culture], Tokyo: Human Academy.

Mercer, K. (1988) 'Diaspora culture and the dialogic imagination', in M. Cham and C. Watkins (eds) *Blackframes: Critical Perspectives on Black Independent Cinema,* Cambridge, MA: MIT Press.

Mercer N. (1996) 'Language and the guided construction of knowledge', in G. Blue and R. Mitchell (eds) *Language and Education,* Clevedon: Multilingual Matters/ BAAL.

Miller, L. (forthcoming) `Men's beauty work in Japan', in J. Roberson and N. Suzuki (eds) *Men and Masculinities in Contemporary Japan: Beyond the Urban Salaryman Model,* London: Routledge.

Miller, T. and Emel, L. (1988) 'Modern methodology or cultural imperialism', paper presented at TESOL convention, Chicago.

Milroy, J. and Milroy, L. (1998) *Authority in Language,* 3rd edn, London: Routledge.

Ministry of Education (1998) 'Yochien, shogakko, chugakko, kotogakko, mogakko, rogakko, oyobi yogogakko no kyoiku katei no kijun no kaizen ni tsuite' [On the revisions of the curriculum guidelines for kindergartens, elementary schools, junior high schools, senior high schools, schools for the blind, schools for the deaf, and schools for the mentally/physically handicapped], Online. Availablehttp://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/980703.htm (11 February 2001).

___ (1999a) 'Heisei 10 nendo kotogakko ni okeru kokusai koryu no jokyu' [Current state of international exchange activities in high schools in 1998-9], Monbusho shoto chuto kyoikukyoku koto kyoikuka [Ministry of Education, Elementary and Secondary Education Bureau, High School Education Division].

___ (1999b). 'Gakushu shido yoryo' [Course of Study], Online. Available http://www.monbu.go.jp/printing/sidou/00000007/ (11 February 2001).

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2001) 'Gakko kihon chosa [Basic school survey], Online. Available <http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/kyouiku /kihon/hyou/ tk0100. gif> (11 February 2001).

Ministry of Justice (2000a) 'Heisei 11 nen ni okeru gaikokujin oyobi nihonjin no shutsunyuokusha tokei ni tsuite' [Statistics of Japanese and non-Japanese nationals leaving and entering Japan in 1999], Online.Available <http://www.moj.go.jp/PRESS/000321-1/000321-1.html (11 February 2001).

____ (2000b) 'Heisei 11 nen matsu genzai ni okeru gaikokujin torokusha tokei ni tusite' [Statistics of registered foreign residents at the end of 1999], Online. Available <http://www.moj.go.jp/PRESS/000530-1/000530-1.html> (11 February 2001).

Mohan, B., Leung, C. and Davison, C. (2001) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity,* London: Longman.

Morita, T. (1988) *Rinkyoshin to nihonjin, nihonbunkaron* [The Ad-Hoc Committee for Education Reform and the studies on the Japanese people and culture], Tokyo: Shin Nihon Shuppansha.

Morley, D. and D. Robins (1995) *Spaces of Identity: Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries,* London: Routledge.

Morson, G. S. and Emerson, C. (1990) *Mikhail Bakhtin, Creation of a Prosaics,* Stanford: Stanford University Press.

Muchiri, M. N., Mulamba, N.G., Myers, G. and Ndoloi, D.B. (1995) 'Importing composition: Teaching and researching academic writing beyond North America', *College Composition and Communication* 46, 2: 175-98.

Mukherjee, T. S. (1986) 'ESL: An imported new empire?', *Journal of Moral Education* 15, 1*:* 43-9.

Nakamura, K. (1989) *Eigo wa donna gengo ka* [What is the English language?], Tokyo: Sanseido.

___ (1999) 'Gengo, neishon, gurobarizeshon' [Language, nation, and globalization], *Kigogaku Kenkyu* [Studies in Semiotics] 19: 65-84.

Nakane, C. (1967) *Tate shakai no ningen kankei* [Human relations in vertical society], Tokyo: Kodansha.

Nakata, M. (2000) 'History, cultural diversity and English language teaching', in B. Cope and M. Kalantzis (eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures,* London: Routledge, pp. 106-20.

Nash, K. (2000) *Contemporary Political Sociology: Globalization, Politics and Power,* Oxford: Blackwell.

NCMTT (National Council for Mother Tongue Teaching) (1985) 'The Swann Report: Education for All?', *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 6: 497-508.

Noblitt, J. (1995) 'The electronic language learning environment', in C. Kramsch (ed.) *Redefining the Boundaries of Language Sudy,* Boston: Heinle and Heinle.

Noguchi, M. G. and Fotos, S. (eds) (2001) *Studies in Japanese Bilignualism,* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning,* London: Longman.

Nunan, D. and Lockwood, J. (1991) *The Australian English Course. Book 1,* Cambridge: Cambridge University Press.

Oda, M. (1999) 'English only or English plus?: The language(s) of EFL organization', in G. Braine (ed.) *Non-native Educators in English Language Teaching,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ohmae, K. (1990) *The Borderless World,* London: Collins.

(1995) *The End of the Nation State,* New York: Free Press.

Oishi, S. (1990) *"Eigo" ideorogi o tou: Seio seishin to no kakuto* [Questioning the ideology of "English": Struggle with the Western mind], Tokyo: Kaibunsha Shuppan.

___ (1993) '"Eigo shihai" shuen ni mukete no kojin teki sonen' [Personal thoughts on the termination of "English domination"], in Y. Tsuda (ed.) *Eigo shihai e no iron* [Oppositions to English domination], Tokyo: Daisan Shokan.

Okamoto, S. (1997) 'Social context, linguistic ideology, and indexical expressions in Japanese', *Journal of Pragmatics* 28: 795-817.

___ (1999) 'Situated politeness: manipulating honorific and non-honorific expressions in Japanese conversations', *Pragmatics* 9, 1: 51-74.

Ortega, L. (1997) 'Processes and outcomes in networked classroom interaction: Defining the research agenda for L2 computer- assisted classroom discussion', *Language Learning and Technology* 1, 1*:* 82-93.

___ (1999) 'Planning and focus on form in L2 oral performance', *Studies in Second Language Acquisition* 21: 109-45.

Oseki, K. (1999) 'Chikyu jidai no aidentiti: Gurobaru kyoiku kara no teigen' [Identity for the age of globalism: Suggestions from global education], *Kyoiku* November: 55-62.

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know,* New York:Newbury House.

Papastergiadis, N. (2000) *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity,* Cambridge: Polity Press.

Parmenter, L. and Tomita, Y. (2000a) 'Nihon de wa naze gaikokugo wa eigo dake na no?' [Why is a foreign language only English in Japan?], *Eigo Kyoiku* [The English Teachers' Magazine] 49, 1: 40-1.

Parmenter, L. and Tomita, Y. (2000b) 'Naze eigo kyoiku o okonau no ka? Part 1: Seito no hattatsu no tame no eigo kyoiku' [Why do we teach English? Part 1: English language teaching for student development], *Eigo Kyoiku* [The English Teachers' Magazine], 49, 2: 40-1.

Pavlenko, A. and Lantolf, J. P. (2000) 'Second language learning as participation and the (re)construction of selves', in J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.

Peach, *C.* (1996) 'Introduction', in C. Peach (ed.) *Ethnicity in the 1991 Census,* Volume Two, London: HMSO.

Pennington, M. (1995) 'The teacher change cycle', *TESOL Quarterly* 29, 4: 705-32.

Pennycook, A. (1989) 'The concept of "method", interested knowledge, and the politics of language teaching', *TESOL Quarterly* 23, 4: 589-618.

(1994) *The Cultural Politics of English as an International Language,* London: Longman.

(1998) *English and the Discourses of Colonialism,* London: Routledge.

Perlmutter, H. V. (1991) 'On the rocky road to the first global civilization', *Human Relations* 44, 9: 897-920.

Peronnet, L. and Kasparian, S. (1998) 'Le Français standard acadien: analyse des traits morphosyntaxiques' in A. Boudreau and L. Dubois (eds) *Le. Français, langue maternelle,* Moncton: Editions d'Acadie.

Phillips, A. (1998) *Communication: A Key Skill for Education,* London: BT Forum.

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

Phillipson, R. and Skuttnab-Kangas, T. (1999) 'Englishisation: one dimension of globalisation', in D. Graddol and U. Meinhof (eds) *English in a Changing World,* Guildford: AILA.

Pica, T. (1995) 'The textual outcomes of native-speaker-nonnative speaker negotiation: What do they reveal about second language learning?', in C. Kramsch and S. McConnell-Ginet (eds) *Text and Context. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study,* Lexington,

MA: D.C. Heath.

Pica, T. Lincoln-Porter, F., Paninos, D. and Linnell, J. (1996) 'Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners?', *TESOL Quarterly* 30, 1: 59-84.

Pierce, B. N. (1989) 'Toward a pedagogy of the possible in the teaching of English internationally: people's English in South Africa', *TESOL Quarterly,* 23, 3: 401-20.
Pieterse, J. N. (1995) 'Globalization as hybridization', in M. Featherstone, S. Lash and R. Robertson (eds) *Global Modernities,* London: Sage.
Porreca, K. L. (1984) 'Sexism in current ESL textbooks', *TESOL Quarterly* 18, 4: 705-24.
Portes, A. (1997) *Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities,* Oxford: ESRC Transnational Communities Working Paper WPTC-98-01. Online. Available http://www.transcomm.oxford.ac.uk
Prabhu, N. S. (1990) 'There is no best method — Why?', *TESOL Quarterly* 24, 2: 161-76. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2000) *A Language in Common: Assessing English as an Additional Language,* London: QCA.
Quinn, N. (1987) 'Convergent evidence for a cultural model of American marriage', in D. Holland and N. Quinn (eds) *Cultural Models in Language and Thought,* Cambridge: Cambridge University Press.
Rampton, B. (1988) 'A non-educational view of ESL in Britain', *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 6: 503-29.
___ (1990) 'Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance', *ELT Journal* 44, 2: 97-101.
(1995) *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents,* London: Longman.
___ (1997) 'Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner', *Modern Language Journal* 81, 3: 329-33.
___ (1999a) *'Deutsch* in Inner London and the animation of an instructed foreign language', *Journal of Sociolinguistics* 3, 4: 480-504.
___ (1999b) 'Dichotomies, difference, and ritual in second language learning and teaching', *Applied Linguistics* 20, 3: 316-40.
(2001) 'Critique in interaction', *Critique of Anthropology* 21 /1.
Rampton, B., Leung, C. and Harris, R. (1997) 'Multilingualism in England', *Annual Review of Applied Linguistics* 17: 224-41.
Reay, D. (1998) 'Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender', *Sociology* 32, 2: 259-75.
Reddy, M. (1979) 'The conduit metaphor - a case of frame conflict in our language about language', in A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought,* New York: Cambridge University Press.
Reich, R. (1992) *The Work of Nations,* New York: Vintage.
Richards, C. (1998) *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education,* London: UCL Press.
Richards, J. and Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis,* Cambridge: Cambridge University Press.
Rinvolucri, M. (1999) 'The UK, EFLese sub-culture and dialect', *Folio* 5, 2: 12-14.
Ritzer, G. (1996) *The McDonaldization of Society,* revised edn, London: Sage.
___ (1998) *The McDonaldization Thesis*, London: Sage.
___ (1999) *Enchanting a Disenchanted World: Revolutionizing the Means of Consumption,* London: Sage.
Robertson, R. (1992) *Globalization: Social Theory and Global Culture,* London: Sage.
(1995) 'Glocalization: time-space and homogeneity-heterogenity', in M. Featherstone, S. Lash and R. Robertson (eds) *Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage Publications.
Rose, E. (1969) *Colour and Citizenship: A Report on British Race Relations,* Oxford: Oxford University Press.
Roy, S. (2000) 'La normalisation linguistique dans une entreprise: le mot d'ordre mondial', *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des longues vivantes* 57, 1: 118-43.
Said, E. (1994) *Culture and Imperialism,* London: Vintage.
Sampson, G. P. (1984) 'Exporting language teaching methods from Canada to China', *TESL Canada Journal* 1: 19-31.
Savignon, S. (1972) *Communicative Competence. An Experiment in Foreign Language Teaching,* Philadelphia: Center for Curriculum Development.
___(1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice,* Reading, MA: Addison-Wesely.
Saville-Troika, M. (1989) *The Ethnography of* Communi*cation,* 2nd edn, Oxford: Oxford

University Press.
Schieffelin, B. and Ochs, E. (1986) *Language Socialization Across Cultures,* Cambridge: Cambridge University Press.
Schiller, H. I. (1985) 'Transnational media and national development', in K. Nordenstreng and H. I. Schiller (eds) *National Sovereignty and International Communication,* Norwood, NJ: Ablex.
Scholte, J. A. (2000) *Globalization,* London: Macmillan.
Schon, D. (1979) 'Generative metaphor: A perspective on problem setting in social policy', in A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought,* New York: Cambridge University Press.
Schon, D. and Rein, M. (1994) *Frame Reflection,* New York: Basic Books.
Schumann, J. (1997) *The Neurobiology of Affect in Language,* Oxford: Blackwell.
Scollon, R. and Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication,* Oxford: Blackwell.
Searle, C. (1983) 'A common language', *Race and Class* 25, 2: 65-74.
Sefton-Green, J. (ed.) (1998) *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia,* London: UCL Press.
Shannon, C. and Weaver, W. (1949) *The Mathematical Theory of Communication,* Urbana, ILL: University of Illinois Press.
Sheen, R. (1994) 'A critical analysis of the advocacy of the Task-Based syllabus', *TESOL Quarterly* 28, 1: 127-53.
Shimizu, K. (1999) *Kyoiku deta rando 1999-2000* [Education Data, 1999-2000], Tokyo: Jiji Tsushin Sha.
Siegal, M. and Okamoto, S. (1996) 'Imagined worlds: Language, gender and socio-cultural "norms" in Japanese language textbooks', in N. Warner, J. Ahlers, L. Bilmes, M. Oliver, S. Wertheim and M. Chen (eds) *Gender and Belief Systems. Proceedings for the Fourth Berkeley Women and Language Conference,* Berkeley, CA: Berkeley Women and Language Group, University of California.
Silverstein, M. and Urban, G. (eds) (1996) *Natural Histories of Discourse,* Chicago: University of Chicago Press.
Skehan, P. (1998) A *Cognitive Approach to Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.
Smith, P. (1997) *Millennium Dreams,* London: Verso.
Smith, P.D., Jr (1970) 'A comparison of the cognitive and audio-lingual approaches to foreign language instruction', in *The Pennsylvania Foreign Language Project,* Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
Soars, J. and Soars; L. (1986) *Headway/Intermediate,* Oxford: Oxford University Press.
(1991) *Headway/Pre-Intermediate,* Oxford: Oxford University Press.
(1996) *New Headway English Course/Intermediate,* Oxford: Oxford University Press.
(1998) *New Headway Course Upper Intermediate,* Oxford: Oxford University Press.
Street B. (1984) *Literacy* in *Theory and Practice,* Cambridge: Cambridge University Press.
Street B. and Street, J. (1995) *The Schooling of Literacy in Social Literacies,* Longman: London.
Stubbs, M. (1991) 'Educational language planning in England and Wales: Multicultural rhetoric and assimilationist assumptions', in F. Coulmas (ed.) *Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries,* Berlin: Mouton de Gruyter.
Sugimoto, Y. (1997) *An Introduction to Japanese Society,* Cambridge: Cambridge University Press
Sunderland, J. (1994) (ed.) *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education,* Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
Suzuki, T. (1999) *Nihonjin wa naze eigo ga dekinai ka* [Why cannot Japanese people function in English?], Tokyo: Iwanami Shoten.
Swales, J. (1990) *Genre Analysis,* Cambridge: Cambridge University Press.
Tai, E. (1999) *'Kokugo* and colonial education in Taiwan', *Positions: East Asia Cultures Critique* 7, 2: 503-40.
Tannen, D. (1984) *Conversational Style. Analyzing Talk Among Friends,* Norwood, NJ: Ablex.
__ (1993) 'The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender and dominance', in Tannen, D. (ed.) *Gender and Conversational Interaction,* Oxford: Oxford University Press,
Tarone, E. (1997) 'Analyzing IL in natural settings: a sociolinguistic perspective on second-language acquisition', *Culture and Cognition* 30: 137-49.
Tate, N (1996) 'Cultural values and identity', speech made at SCAA Conference on Curriculum, Culture and Society Conference, 7 February 1996.

Taylor, M. (1981) *Caught Between: A Review of Research into the Education of Pupils of West Indian Origin,* Windsor: NFER-Nelson.

Taylor, M. and Hegarty, S. (1985) *The Best of Both Worlds? A Review of Research into the Education of Pupils* of *South Asian Origin,* Windsor: NFER-Nelson.

The Economist (2000) 23 September Issue. London: The Economist Newspaper Limited.

The Economist Intelligence Unit (1990) 'English in Eastern Europe', Special Report No. 2075, London: The Economist Intelligence Unit.

Thomas, D. (1999) 'Culture, ideology and educational change: the case of English language teachers in Slovakia', unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London.

Thornbury, S. (1999) 'Window-dressing or cross-dressing in the EFL sub-culture', *Folio* 5, 2: 15-17.

Thorne, S. (1999) 'An activity theoretical analysis of foreign language electronic discourse', unpublished PhD dissertation, University of California, Berkeley, CA.

___ (2000a) 'Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity', in J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.

___ (2000b) 'Beyond bounded activity systems: heterogeneous cultures in instructional uses of persistent conversation', *Proceedings of the Thirty-Third Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (CD-ROM), IEEE Computer Society, Los Alamitos, CA.

Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture,* Cambridge: Polity.

Tosi, A. and Leung, C. (eds) (1999) *Rethinking Language Education,* London: CILT.

Tsuda, Y. (1990) *Eigo shihai no kozo* [Structures of English domination], Tokyo: Daisan Shokan.

(1998) 'Eigo shihai kenkyu: Sono duku to hokosei' [Studies on the domination of English: Its past and future directions], in Y. Tsuda (ed.) *Nihonjin to eigo: Eigo-ka suru nihon no gakusai-teki kenkyu* [The Japanese People and English: Japanese academic studies being Anglicized], Kyoto: International Research Center for Japanese Studies.

Turkle, S. (1995) *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet,* New York: Simon & Schuster.

Van Ek, J. A. (1976) *Significance of the Threshold Level in the Early Teaching of Modern Languages,* Strasbourg: The Council of Europe.

van Lier, L. (2000) 'From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective', in J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* Oxford: Oxford University Press

Von Elek, T. and Oskasson, M. (1973) *Teaching Foreign Language Grammar to Adults: A Comparative Study,* Stockholm: Almquist & Wiksell.

Wada, K. (1999) 'Eigo-ka ni okeru kokusai rikai kyoiku' [Teaching international understanding in teaching English], *Eigo Koiku, Bessatsu* [The English Teachers' Magazine: Special Issue] 48, 3.

Wajnryb, R. (1996) 'Death, taxes, and jeopardy: systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair', ELICOS plenary delivered in Sydney, Australia.

Wallace, C. (1988) *Learning to Read in a Multicultural Society: the Social Context of Second Language Literacy,* Hemel Hempstead: Prentice-Hall.

___ (1992) 'Critical literacy awareness in the EFL classroom', in N. Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness,* London: Longman.

___ (1999) 'Critical language awareness: key principles for a course in critical reading', *Language Awareness* 8, 2: 98 -110.

___ (2001) 'Critical literacy in the second language classroom: power and control', in B. Comber and A. Simpson (eds) *Negotiating Critical Literacies in Classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warschauer, M. (1996) 'Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom', *CALICO Journal* 13, 2: 7-26.

___ (1998) 'Online learning in sociocultural context', *Anthropology and Education Quarterly,* 29/1:68-88.

___ (1999) *Electronic Literacies. Language, Culture, and Power in Online Education,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warschauer, M. and Kern, R. (eds) (2000) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice,* Cambridge: Cambridge University Press.

Watanabe, K. (1995) 'Wagakuni ni okeru gaikokugo (eigo) ka kyoiku no genjo to kadai' [The current

status and issues in foreign language (English) education in Japan], *Nihongogaku* [Japanese Language Studies], 14 June: 66-73.

Waters, M. (1995) *Globalization,* London: Routledge.

Watson, M. and McGregor, R. Asylum Statistics United Kingdom (1998) *Home Office Statistical Bulletin* 10/99.

Watson- Gegeo, K. A. (1988) 'Ethnography in ESL: defining the essentials', *TESOL Quarterly* 22, 4: 575-92.

Wells, G. and Chang-Wells, G. L. (1992) *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy,* Portsmouth NH: Heinemann.

Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy,* New York: Prentice-Hall.

Wickramasuriya, S. (1981) 'James de Alwis and second language teaching in Sri Lanka', *Navasilu* 4, 11-29.

Williams, R. (1983) *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society,* London: Fontana.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-based Learning,* London: Longman.

Yoshino, K. (1992) *Cultural Nationalism in Contemporary Japan,* London: Routledge.

__ (1997) *Bunka nashonarizumu no shakai gaku* [Sociology of cultural nationalism], Nagoya: Nagoya Daigaku Shuppan Kai.

___ (1998) 'Gurobaru-ka to nashonarizumu: Ibunka komyunikeshon o megutte' [Globalism and nationalism: On cross-cultural communication], in Y. Saeki, I, Kurosaki, M. Sato, T. Tanaka, S. Hamada and H. Fujita (eds) Iwanami *koza gendai* no *kyoiku: Kiki to Kaikaku 11, Kokusaika jidai no kyoiku* [Iwanami Seminar Series, Contemporary Education: Crisis and reform, 11, Education for the age of internationalization], Tokyo: Iwanami Shoten.

Yule, G. (1997) *Referential Communication Tasks,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

obeikandl.com

ثبت المصطلحات

أولاً: عربي – انجليزي

أ

ابتكاري/خلاق	Innovative
اتجاهات	Trends
اتحادات عمالية	Trade unions
اتصال	Communication
انغماس (استخدام اللغة الهدف طوال الوقت)	Immersion
إجباري	Compulsory
احتكاك باللغة	Exposure
اختبارات القبول	Entrance examinations
أخصائي اجتماعي	Social worker
استثمار	Investment
ما بعد مرحلة الاستعمار	Post-colonialism
استعمار لغوي (هيمنة لغوية)	Linguistic imperialism

obeikandl.com

أسلوب	Style
إصلاح التعليم	Education reform
أطراف حوار	Interlocutors
افتراض	Assumption
أقران	Peers
أقلية	Minority
اكتساب اللغة	Language acquisition
أمر معتاد\معيار قياسي	Norm
أمركة (قولبة على الأنموذج الأمريكي)	Americanization
إنجليزية قياسية\نموذجية	Standard English
أنشطة ترفيهية	Leisure activities
أيديولوجية	Ideology

ب

بدل (بدل نقدي، عادةً)	Allowance
برمجة عصبية لغوية	Neurolinguistic programming
بريد إلكتروني	Email
بُنى اجتماعية	Social structures
بيانات	Data
بيروقراطية	Bureaucracy

obeikandl.com

ت

تأمُل	Meditation
تبادل	Exchange
تجارة	Trade
تجانس	Homogeneity
تجريد نص من سياقه	Decontextualisation
تجزئة	Fragmentation
تحامُل	Prejudice
تحت الهيمنة الأمريكية	US-dominated
تحديث	Modernization
تحول	Transformation
تحيُّز	Bias
تدفق المعلومات	Information flows
تراكيب نحوية	Structures
تشبيه تمثيلي	Analogy
تشريعي	Legislative
تعايش	Coexistence
تعبير عن النفس	Self-expression
تعدد اللغات وثقافاتها	Multilingualism
تعليم إلزامي	Compulsory education
تعليم حكومي	State education

obeikandl.com

Higher education	تعليم عالي
Schooling	تعليم نظامي
Instruction	تعليم/تدريب
Pedagogy	علم التعليم وممارساته
Social interaction	تفاعل اجتماعي
Negotiation	تفاوض
Uniqueness	تفرُّد\تميُّز
Inequality	تفرقة (عدم مساواة)
Traditions	تقاليد
Progressivist	تقدمي
Communication technologies	تقنيات الاتصال
Assessment	تقييم
Convergence	تلاقي
International competitiveness	تنافس دولي
Dichotomy	تناقض (انقسام وتنافر في الفكرة)
Paradox	تناقض ذاتي
Socialization	تنشئة اجتماعية
Intellectual development	تنمية عقلية
Linguistic diversity	تنوع لغوي
Enlightenment	تنوير
Oral communication	تواصل شفهي

obeikandl.com

Ideological orientation	توجه أيديولوجي

ث

Static	ثابت (إستاتيكي)
Uniformity	ثبوت المعايير
Cross-cultures	ثقافات متداخلة
Enterprise culture	ثقافة المؤسسات
Bilingualism	ثنائية اللغة (ازدواجية اللغة)
Information revolution	ثورة المعلومات

ج

League tables	جداول تقويم الأداء
Debate	جدل
Aesthetic	جمالي
Associations	جمعيات
Gender	جنس (ذكر/أنثى)

ح

Case-studies	حالات دراسة
Modernity	الحداثة/المودرنية

obeikandl.com

Social mobility	حراك اجتماعي
Personal freedom	حرية شخصية
Reap	حصاد
Discourse	حوار (كلام)

خ

Myth	خرافة
Privatization	خصخصة
Heterogenization	خلط (دمج وتهجين)

د

Vernacular	دارج (لغة\ لهجة دارجة)
Survey	دراسة مسحية
Training manual	دليل تدريبي
Inclusion	دمج (تضمين)
journal	دورية علمية

ر

Linguistic capital	رأسمال لغوي
Capitalism	رأسمالية
Digital	رقمي

opeikandi.com

س

سائد/عام	Mainstream
سِلَع	Commodities
سلم اجتماعي	Social ladder
سمع- بصري	Audio-visual
سوق عالمية	Global market
سياسة تعليمية	Educational policy
سياق	context

ش

شبكات محلية	Local networks
شتات	Diaspora
شفرة	Code
شك (حيرة\ضياع)	Limbo
شمولية (التنوع والبعد عن رؤية أحادية)	Pluralism

ص

صفقة تجارية	Transaction
صفوة المجتمع (النخبة)	Elite

obeikandl.com

ض

ضعف الأداء	Underachievement

ط

طبقة عاملة	Working class
طبقة وسطى	Middle class
طرف	Periphery
طريقة تدريس	Method
طلاقة	Fluency

ظ

ظهور/تسيُّد	Emergence

ع

عادات\تقاليد	Customs
عالم اجتماع	Sociologist
عالمي	Worldwide
عرقي	Ethnic
عصف ذهني	Brainstorming
علاج	Therapy

obeikandl.com

Morphology	علم الصرف
Phonology	علم الأصوات وتغيراتها
Semantics	علم المعنى\الدلالة
Lexis	علم المفردات
Syntax	علم النحو
Social process	عملية اجتماعية
Racism	عنصرية
Consequences	عواقب
Globalization	عولمة
Disadvantages	عيوب

ف

Hypothesis	فرض علمي
Elocution	فصاحة
Cyberspace	فضاء رقمي (الإنترنت)
Intuition	فطرة (حدس)
Folklore	فن شعبي

ق

Predictability	قابلية التنبؤ
Service sector	قطاع الخدمات

obeikandl.com

Satellite	قمر صناعي
Conventions	قوانين/أعراف
Workforce	قوة عاملة
Nationalist	قومي

ك

Environmental disaster	كارثة بيئية
Booklet	كُتيب
Hospitality	كرم الضيافة
Efficiency	كفاءة
Speech	كلام
Keywords	كلمات مفتاحية

ل

Asynchronic	لامتزامن (نوع من الاتصالات)
Refugee	لاجيء
Examination boards	لجان امتحان (هيئة تشرف على الامتحان)
Applied linguistics	اللسانيات التطبيقية
Native tongues	اللغات الأم
Creoles	لغات مختلطة (لغة مكونة من لغتين أو أكثر)

openkandl.com

First language	لغة أولى (اللغة الأم)
Lingua franca	لغة تواصل عامة في حال وجود لغات متعددة
Dialect	لهجة

م

Post-modernism	ما بعد الحداثة
Post-colonial	ما بعد كولونيالي (ما بعد مرحلة الاستعمار)
Native speaker	متحدث أصلي للغة
Dynamic	متحرك (مرن\ديناميكي)
Synchronic	متزامن (للاتصالات)
Sympathetic	متعاطف
Multi-ethnic	متعدد الأعراق
Multilingual	متعدد اللغات
Variables	متغيرات
Integral	متكامل
Idealism	مثالية
Utopianism	مثالية (أفكار مثالية يوطوبية)
Pedagogical impetus	مثير\محفز تعليمي
Coterminous	مجاور/محاذي

opeikandl.com

Community	مجتمع
Borderless community	مجتمع بلا حدود
Trustees	مجلس إدارة (مجلس الأمناء)
Advisory council	مجلس مستشارين
Neutral	محايد
Local	محلي
Literacy	محو الأمية (الارتقاء بمستوى التعلم)
Adult education	محو أمية الكبار (تعليم الكبار)
Nexus	محور
Risk	مخاطرة
Private school	مدارس أهلية
Pedagogical approach	مدخل تعليمي
High school	مدرسة ثانوية
Public school	مدرسة حكومية
School governor/manager	مدير مدرسة
Improvised	مرتجل
Egalitarianism	مساواة
Autonomous	مستقل
Terminology	مصطلحات (علم الاصطلاح)
Criteria	معايير
Dispossessed	مُعدم/محروم

obeikandl.com

Memos	مفكرات
Essays	مقالات
Resistance	مقاومة
Coursebook	مقرر دراسي
Portfolio	ملف إنجاز
Practices	ممارسات
Anti-racist	مناهض للعنصرية
Logic	منطق
Curriculum	منهج دراسي
Emigrants	مهاجرين
Communication skills	مهارات الاتصال
Listening skills	مهارات الاستماع
Task	مهمة
Marginalized	مُهَمَّش
Confrontation	مواجهة
Economic resources	موارد اقتصادية
Institutionalized	مؤسسي

ن

Anglophone	ناطق بالإنجليزية
Francophone	ناطق بالفرنسية

obeikandl.com

Exclusion	نبذ/استبعاد
Pronunciation	نطق
Expert systems	نُظُم الخبرة
Utilitarian	نفعي
Linguistic purism	نقاء اللغة
Shift	نقلة
Stereotyping	نمذجة
Genre	نمط كلام/نوع كلامي
Lifestyle	نمط حياة
Vignette	نموذج توضيحي

هـ

Social hierarchy	هرم اجتماعي
Identity	هوية
Western dominance	هيمنة الغرب
Corporations	هيئات/شركات ضخمة
Transnational corporations	هيئات/شركات عابرة للقوميات

و

Social reality	واقع اجتماعي
Ministry of education	وزارة التعليم

obeikandl.com

Ministry of justice	وزارة العدل
Media	وسائل الإعلام
Medium	وسيط
Status quo	وضع راهن
Awareness	وعي/ادراك

ي

Adopt	يتبنى
Adapt	يتأقلم
Paraphrase	يُعَبر بكلام آخر

obeikandl.com

ثانياً: إنجليزي– عربي

A

Adapt	يتأقلم
Adopt	يتبنى
Adult education	محو أمية الكبار (تعليم الكبار)
Advisory council	مجلس مستشارين
Aesthetic	جمالي
Allowance	بدل (بدل نقدي، عادةً)
Americanization	أمركة (قولبة على الأنموذج الأمريكي)
Analogy	تشبيه تمثيلي
Anglophone	ناطق بالإنجليزية
Anti-racist	مناهض للعنصرية
Applied linguistics	اللسانيات التطبيقية
Assessment	تقييم
Associations	جمعيات
Assumption	افتراض
Asynchronic	لامتزامن (نوع من الاتصالات)
Audio-visual	سمع– بصري
Autonomous	مستقل
Awareness	وعي/ادراك

B

Bias	تحيُّز

obeikandl.com

Bilingualism	ثنائية اللغة (ازدواجية اللغة)
Booklet	كُتيب
Borderless community	مجتمع بلا حدود
Brainstorming	عصف ذهني
Bureaucracy	بيروقراطية

C

Capitalism	رأسمالية
Case-studies	حالات دراسة
Code	شفرة
Coexistence	تعايش
Commodities	سِلَع
Communication	اتصال
Communication skills	مهارات الاتصال
Communication technologies	تقنيات الاتصال
Community	مجتمع
Compulsory	إجباري
Compulsory education	تعليم إلزامي
Confrontation	مواجهة
Consequences	عواقب
Context	سياق
Conventions	قوانين/أعراف
Convergence	تلاقي

obeikandl.com

Corporations	هيئات/شركات ضخمة
Coterminous	مجاور/محاذي
Coursebook	مقرر دراسي
Creoles	لغات مختلطة (لغة مكونة من لغتين أو أكثر)
Criteria	معايير
Cross-cultures	ثقافات متداخلة
Curriculum	منهج دراسي
Customs	عادات/ تقاليد
Cyberspace	فضاء رقمي (الإنترنت)

D

Data	بيانات
Debate	جدل
Decontextualisation	تجريد نص من سياقه
Dialect	لهجة
Diaspora	شتات
Dichotomy	تناقض (انقسام وتنافر في الفكرة)
Digital	رقمي
Disadvantages	عيوب
Discourse	حوار (كلام)
Dispossessed	مُعدم/محروم
Dynamic	متحرك (مرن\ ديناميكي)

openkandl.com

E

Economic resources	موارد اقتصادية
Education reform	إصلاح التعليم
Educational policy	سياسة تعليمية
Efficiency	كفاءة
Egalitarianism	مساواة
Elite	صفوة المجتمع (النخبة)
Elocution	فصاحة
Email	بريد إلكتروني
Emergence	ظهور/ تسيُّد
Emigrants	مهاجرين
Enlightenment	تنوير
Enterprise culture	ثقافة المؤسسات
Entrance examinations	اختبارات القبول
Environmental disaster	كارثة بيئية
Essays	مقالات
Ethnic	عرقي
Examination boards	لجان امتحان (هيئة تشرف على الامتحان)
Exchange	تبادل
Exclusion	نبذ/استبعاد
Expert systems	نُظُم الخبرة
Exposure	احتكاك باللغة

obeikandl.com

F

First language	لغة أولى (اللغة الأم)
Fluency	طلاقة
Folklore	فن شعبي
Fragmentation	تجزئة
Francophone	ناطق بالفرنسية

G

Gender	جنس (ذكر/أنثى)
Genre	نمط كلام/نوع كلامي
Global market	سوق عالمية
Globalization	عولمة

H

Heterogenization	خلط (دمج وتهجين)
High school	مدرسة ثانوية
Higher education	تعليم عالي
Homogeneity	تجانس
Hospitality	كرم الضيافة
Hypothesis	فرض علمي

I

Idealism	مثالية
Identity	هوية
Ideological orientation	توجه أيديولوجي

openkandil.com

Ideology	أيديولوجية
Immersion	انغماس (استخدام اللغة الهدف طوال الوقت)
Improvised	مرتجل
Inclusion	دمج (تضمين)
Inequality	تفرقة (عدم مساواة)
Information flows	تدفق المعلومات
Information revolution	ثورة المعلومات
Innovative	ابتكاري/خلاق
Institutionalized	مؤسسي
Instruction	تعليم/تدريب
Integral	متكامل
Intellectual development	تنمية عقلية
Interlocutors	أطراف حوار
International competitiveness	تنافس دولي
Intuition	فطرة (حدس)
Investment	استثمار

J

journal	دورية علمية

K

Keywords	كلمات مفتاحية

obeikandl.com

L

Language acquisition	اكتساب اللغة
League tables	جداول تقويم الأداء
Legislative	تشريعي
Leisure activities	أنشطة ترفيهية
Lexis	علم المفردات
Lifestyle	نمط حياة
Limbo	شك (حيرة/ضياع)
Lingua franca	لغة تواصل عامة في حال وجود لغات متعددة
Linguistic capital	رأسمال لغوي
Linguistic diversity	تنوع لغوي
Linguistic imperialism	استعمار لغوي (هيمنة لغوية)
Linguistic purism	نقاء اللغة
Listening skills	مهارات الاستماع
Literacy	محو الأمية (الارتقاء بمستوى التعلم)
Local	محلي
Local networks	شبكات محلية
Logic	منطق

M

Mainstream	سائد/عام
Marginalized	مُهَمَّش

opeikandi.com

Media	وسائل الإعلام
Meditation	تأمُل
Medium	وسيط
Memos	مفكرات
Method	طريقة تدريس
Middle class	طبقة وسطى
Ministry of education	وزارة التعليم
Ministry of justice	وزارة العدل
Minority	أقلية
Modernity	الحداثة/المودرنية
Modernization	تحديث
Morphology	علم الصرف
Multi-ethnic	متعدد الأعراق
Multilingual	متعدد اللغات
Multilingualism	تعدد اللغات وثقافاتها
Myth	خرافة

N

Nationalist	قومي
Native speaker	متحدث أصلي للغة
Native tongues	اللغات الأم
Negotiation	تفاوض
Neurolinguistic programming	برمجة عصبية لغوية

obeikandl.com

Neutral	محايد
Nexus	محور
Norm	أمر معتاد/ معيار قياسي

O

Oral communication	تواصل شفهي

P

Paradox	تناقض ذاتي
Paraphrase	يُعَبِر بكلام آخر
Pedagogical approach	مدخل تعليمي
Pedagogical impetus	مثير\محفز تعليمي
Pedagogy	علم التعليم وممارساته
Peers	أقران
Periphery	طرف
Personal freedom	حرية شخصية
Phonology	علم الأصوات وتغيراتها
Pluralism	شمولية (التنوع والبعد عن رؤية أحادية)
Portfolio	ملف إنجاز
Post-colonial	ما بعد كولونيالي (ما بعد مرحلة الاستعمار)
Post-colonialism	ما بعد مرحلة الاستعمار
Post-modernism	ما بعد الحداثة
Practices	ممارسات

obeikandl.com

Predictability	قابلية التنبؤ
Prejudice	تحامُل
Private school	مدارس أهلية
Privatization	خصخصة
Progressivist	تقدمي
Pronunciation	نطق
Public school	مدرسة حكومية

R

Racism	عنصرية
Reap	حصاد
Refugee	لاجيء
Resistance	مقاومة
Risk	مخاطرة

S

Satellite	قمر صناعي
School governor/manager	مدير مدرسة
Schooling	تعليم نظامي
Self-expression	تعبير عن النفس
Semantics	علم المعنى\الدلالة
Service sector	قطاع الخدمات
Shift	نقلة
Social hierarchy	هرم اجتماعي

obeikandl.com

Social interaction	تفاعل اجتماعي
Social ladder	سلم اجتماعي
Social mobility	حراك اجتماعي
Social process	عملية اجتماعية
Social reality	واقع اجتماعي
Social structures	بُنى اجتماعية
Social worker	أخصائي اجتماعي
Socialization	تنشئة اجتماعية
Sociologist	عالم اجتماع
Speech	كلام
Standard English	إنجليزية قياسية\نموذجية
State education	تعليم حكومي
Static	ثابت (إستاتيكي)
Status quo	وضع راهن
Stereotyping	نمذجة
Structures	تراكيب نحوية
Style	أسلوب
Survey	دراسة مسحية
Sympathetic	متعاطف
Synchronic	متزامن (للاتصالات)
Syntax	علم النحو

obeikandl.com

T

Task	مهمة
Terminology	مصطلحات (علم الاصطلاح)
Therapy	علاج
Trade	تجارة
Trade unions	اتحادات عمالية
Traditions	تقاليد
Training manual	دليل تدريبي
Transaction	صفقة تجارية
Transformation	تحول
Transnational corporations	هيئات/شركات عابرة للقوميات
Trends	اتجاهات
Trustees	مجلس إدارة (مجلس الأمناء)

U

Underachievement	ضعف الأداء
Uniformity	ثبوت المعايير
Uniqueness	تفرُّد\تميُّز
US-dominated	تحت الهيمنة الأمريكية
Utilitarian	نفعي
Utopianism	مثالية (أفكار مثالية يوطوبية)

V

Variables	متغيرات

obeikandi.com

Vernacular	دارج (لغة/ لهجة دارجة)
Vignette	نموذج توضيحي

W

Western dominance	هيمنة الغرب
Workforce	قوة عاملة
Working class	طبقة عاملة
Worldwide	عالمي

obeikandl.com

كشاف الموضوعات

أ

اتحاد الصناعة البريطاني، ٤٢
الاتصال الجماعي المرئي، ر
الاتصال القائم على الحاسب الآلي، ١٣٢
اتصال إلكتروني، ١٤٩
الاتصال اللامتزامن، ١٤٥-١٥٥
الاتصال المتـــزامن، ١٣٢، ١٣٩-١٤١
اتفاق واشنطن، خ
اتفاقية التجارة الحرة، ٩١
أحادية اللغة المزدوجة، ٧٣-٧٥
أحادية اللغة، ٧٣، ٧٥، ٩٣،٩٥
اختبار المؤهلات المهنيـــة الـــوطني، ١٢٦
الإدارات التعليمية المحلية، ٣٧، ٥٠
الإدارة المحلية للمدارس، ٥٠
أزمة البترول الكبرى، ت
إسبيرانتو، ١٠٢
إستراتيجيات التعلم، ٢٢٦، ٢٣٩-٢٤١، ٢٤٤-٢٥١
إستراتيجيات المتعلم، ٢٣٩-٢٥١
إستراتيجية التعليم القومي، ٥٦-٥٩
الاستماع الممتد، ١٢٠
الاستماع النشط، ١٢٣
أصدقاء لوحة المفاتيح، ١٦٠
إصلاح التعليم، ١١-١٢، ٥١-٥٢
الاقتصاد الخفي، ٤٤-٤٥
اقتصاديات السوق الحر، ٥٠، ٥٥-٥٦

obeikandl.com

الأقليات العرقية، ٣-٨، ١٤٠
اكتساب اللغة الثانية، ط ط، ١٢٣-١٢٤، ٢٢٠-٢٢٢، ٢٣٥
الأمركة، ٣، ٣٤
الأمم (كتاب"عمل الأمم")، ١١١
الإنجليزية الدراسية، ز ز، ح ح، ١٧٥، ١٨٣، ١٨٦، ١٩٠
الإنجليزية العالمية، ١٦٤، ١٧٢-١٩٠، ٢٦١
الإنجليزية الغنية، ١٧٤
الإنجليزية القياسية، ١٥، ١٨-٢١، ٦٤، ١٠٣، ١٨٨
الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، ١٧٩، ١٨١
الإنجلزية بوصفها لغة ثانية، ١٢، ١٣٩-١٧٩، ١٤١، ١٨٠
الإنجليزية كلغة إضافية، أ أ، ٦٤، ٦٩
الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، ١٧٩
الإنجليزية للأغراض المتخصصة/الخاصة، ١٠٨، ١٧٩
الإنجليزية والشذوذ والإباحية، ٢٦١، ٢٧٢-٢٧٥
الإنجليزية والمقرر العالمي، ى ى، ١٩٦-٢١٠، ٢٥٨
الإنجليزية والهيمنة الغربية، خ
الإنجليزية وبناء الثقة المتبادلة، ١٥٧-١٥٩
الإنجليزية وتأطير سلوك الآخرين، ١٩٤
الأنشطة الصفية، ٦٠، ٢٤١
الانغماس في اللغة الفرنسية، ٧٨، ٩٩
الأنماط التعبيرية، ٥٧
أنماط التعلم/إستراتيجيات التعلم/المتعلم، ٢٣٩-٢٥١

ب

برامج المحادثة والحوار، ١٣٩
البرمجة اللغوية العصبية، ١١٠-١١٥
برمجة لغوية عصبية ، ١١٥

obeikandi.com

برنامج اليابان لتبادل الخبرات والتدريس، ١٧،٢٠، ٢٤-٢٥

ت

تاتشر (ضرورة تعلم مهارات الاتصال)/ السياسة التعليمية لمارجريت تاتشر، ١١٣-١١٤
تأثير لندن الغريب، ٥٢
التجمعات الحوارية عبر الانترنت، ١٣٧
تجمعات حوارية عبر الانترنت، ١٣٧
تحليل الخطاب النقدي، ١٧٦
التحليل الناقد، ١٧٨، ١٨٧
تحليل ناقد، ١٧٨، ١٨٧
تدريس/تعليم اللغة التواصلية، ١٣٧، ١٨٦، ١٨٩، ٢٣٠، ٢٣٢
تسليع الاتصال، ١٩٠-١٩١
تسليع ثنائية اللغة، ٧١-٧٤
تشومسكي، ٢٠٩
التعددية الثقافية/اللغوية، ٤، ١٥، ٣٥، ٥٩- ٦٠، ٢٢٣، ٢٢٥
تعددية ثقافية/لغوية، ٤، ١٥، ٣٥، ٥٩- ٦٠، ٢٢٣، ٢٢٥
التعلم القائم على المهام، ١٨٣، ١٨٧
التعلم المثالي/الأنموذج المثالي في تعلم اللغة، ٢٢٣
التعلم المستمر، ٥٦
تعلم القائم على المهام، ١٨٣- ١٨٧
تعليم الإنجليزية وتفضيل تعلمها على غيرها، ١٥، ٢٠ ، ٤٩-٦١، ١٧٨، ٢٦٨
التعليم الناقد، ١٨٤
التفاعل القائم على المهام، ٢٠٥
تفاعل قائم على المهام، ٢٠٥
التفاوض من أجل الوصول للمعنى، ١٣٢، ٢٢١
التفكير الناقد، ١٧٨، ٢٥٢
تفكير ناقد، ١٧٨، ٢٥٢

obeikandl.com

تقرير سوان، ٣٧، ٣٩-٤٠، ٤٦، ٥٠-٥٦
التكاملي/المنهج التكاملي، ٢٣٢
التكيف الثقافي، ٢٢٨، ٢٤٩
تكيف ثقافي، ٢٢٨، ٢٤٩
التمازج الثقافي، ٤-٥
التمازج الدولي، ٩- ١٢، ١٤-١٥، ٢١، ٢٤-٢٦، ٣٢
تمازج ثقافي، ٣-٤
تمازج دولي وإصلاح التعليم، ١١-١٤
تمايز عرقي/عنصري، ٦٠
التمييز العرقي، ٦٠
التنافس الأيديولوجي، ٢٢٨
تنافس أيديولوجي، ٢٢٨
التنوع العرقي واللغوي، ٦-١٠
تنوع عرقي ولغوي، ٦-١٠
التهجينية، ث
تهجينية، ث
التواصل/التفاهم عبر الثقافات، ١٣١، ١٧٣
التواصل غير اللفظي وغير المنطقي، ٢٧
التواصل/الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ١١٣

ث

ثقافة التنمية الذاتية، ١١٥-١١٧

ج

جداول تقويم الأداء المدرسي،٥٢-٥٣
جماليات الحوار، ١٩٦
الجمعية القومية لتطوير مناهج اللغة، ٦٩
الجمعية اليابانية لإصلاح مناهج التاريخ، ١٣

ح

الحداثة المتأخرة، ١٥٩

obeikandl.com

الحداثة|ما بعد الحداثة|الحداثة والعولمة
٥ ، ٦، ١٣ ، ٣٥ ، ٦٨-٦٩ ،
٧٠-٧١ ، ٨٣ ، ٩١ ، ٩٧ ،
١٠٤ ، ١٠٩ ، ١٥٩ ، ١٦٩ ،
١٧١ ، ١٧٧ ، ١٨٩ ، ١٩٢
حديث المثقفين، ١٣٥
حراك سياسي، ٦٥، ٦٨
حوار الذات المتبادل، ٩٨

خ

خبرة تراكمية وأنواع الكلام، ١٥٨
خرافة البديل واتقان الإنجليزية، ٣٨
خرافة المتحدث الأصلي للغة، ١٩
خطة قومية للتعلم، ٥٧
الخطة القومية للتعلم، ٥٧

د

دمج التقنية في الحوار، ١٩٦-١٩٨، ٢١٩
دورة تغير المعلم، ٢٣١

س

ساعة التعلم، ٥٨-٥٩، ٦٢-٦٣
سماع/الاستماع الممتد، ١٢٠
سماع/الاستماع النشط، ١٢٣
السواحلية، ٦٩
السود(وتعلم الإنجليزية القياسية) ، ٢٠، ٢٨٠، ٢٨٥
السوق الثقافي، ض

ش

الشركات الدولية العابرة للقوميات، ت

ص

صدام الثقافات لاختلاف التطور الدلالي للكلمات المتشابهة، ١٥١-١٥٢
صدام الثقافات، ١٥١
صديق/أصدقاء لوحة المفاتيح، ١٦٠

obeikandl.com

ط

طرائق التعلم التواصلية الاستنباطية، ٢٣٣-٢٣٤
طريقة التدريس المثلى(لا وجود لها)، ٢٣٥
طريقة التدريس المحايدة، ٢٤٠

ع

العزل الاجتماعي (والأداء المتدني)، ٥٦
العصف الذهني، ١٤٠
العلاج بالتحدث، ١١٦
العنف اللفظي، ١٢٨
عولمة/العولمة والتنوع العرقي، ٥-٨، ٣٣، ٣٦ ، ١٤٠
عولمة والعمل، ٧٩، ٩٢-٩٦
عولمة والتنمية الذاتية، ١١٥-١١٧
عولمة/العولمة وتدريس اللغة، ٢١٩، ٢٢٣-٢٦٢
عولمة ومفهوم التنمية الذاتية،١١٥-١١٧
عولمة ومفهوم المدنية \المدينة الفاضلة،٢٥٩-٢٦٢
عولمة ومهارات الاتصال، ظ، ١٠١-١١٨

غ

الغربة المؤقتة، ٧٣

ف

الفرانكفونية، ٩، ٦٥-٧٩

ق

قدرات حوارية، ٩٤
قولبة الاتصال، ١٤٩- ١٦٥

ل

اللاوعي الجمعي، ١٥٠

obeikandi.com

اللجنة الطارئة لإصلاح التعليم، ٢٣
لجنة المعايير التعليمية، ٤١، ٤٧، ٥١، ٦١
لحظات التعلم، ١٢٧
اللغة الأم، ٧، ٤٢، ٦١، ٩١، ١٣٥، ١٨٢
اللغة الكاملة، ٨٧
اللغة الإنجليزية للأغراض المتخصصة، ١٣٩، ٢١٠

م

ما بعد الحداثة، ٥، ٦، ١٣، ٣٥، ٩١، ١٠٩، ١٥٩، ١٦٩، ١٨٩، ١٩٢
ما بعد الكولونيالية، ١٣٧
المجلس التجاري الصيني البريطاني، ١٩٦
المجلس القومي لتدريس اللغة الأم، ٤٢
محاكاة الواقع الافتراضي، ١١٠، ١١٢
المحل-عالمي، ٤، ٢١٠
محو الأمية اللغوية، ١٢٩-١٣١
محو الأمية النقدية، ١٣٤، ١٣٧، ١٣٨، ١٤٢
مدينة المعرفة، ٥٣
مفهوم ماء الوجه واكتساب لغة ثانية، ٦١-٦٥
منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ٤٤
مهارات الاتصال، ٦، ٨٧، ٩١-٩٩، ١٠١ - ١٠٣
مهارات حياتية، ٩٧
مهارات ما وراء اللغة، ١٨٥
المودرنية والهوية الذاتية"، ٩٧
الميثاق الكندي للحقوق والحريات، ٧٥
ميثاق اللغة الفرنسية، ٧٤

ن

نشرة مسار الدراسة، ٢٣-٢٤، ٢٧

obeikandl.com

نظام فورد مقارنة بنظام تحرر التجارة، ٣
نظرية الحروب، ١٨
نظرية المعلومات الرياضية، ١٥٤
نظم الخبرة، ٩٨
نقاء اللغة، ٦٨
النمذجة، ١٥١-١٥٣، ١٦٩
نمذجة، ١٥١-١٥٣، ١٦٩

هـ

الهجينية، ٤ ، ٩١ ، ١٥٩
هجينية، ٤ ، ٩١ ، ١٥٩
هوية ذاتية و مودرنية "، ٩٧
هيئة المتابعة والمراجعة ، ٤٩
هيمنة الأنموذج الإنجليزي، ٣٦
الهيمنة الثقافية، ٤٦ ، ٤٩
هيمنة ثقافية، ٤٦ ، ٤٩

و

وحدة تحليل الخطاب، ١٥٥
وسائل الاتصال الجماهيري|الإعلامي، ٩٢، ٩٩

obeikandl.com