الفصل 8

نحو أنموذج مدمج لتعليم اللغة الإنكليزية وتعلمها ضمن السياق الصيني

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

تعليم مدمج

مارتين إيست Martn East

كلية الدراسات اللغوية، يونيتيك نيوزيلندا Unitec New Zealand

مقدمة

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

obeikandl.com

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

تعليم اللغة التواصلي:

البيئة والصعوبات

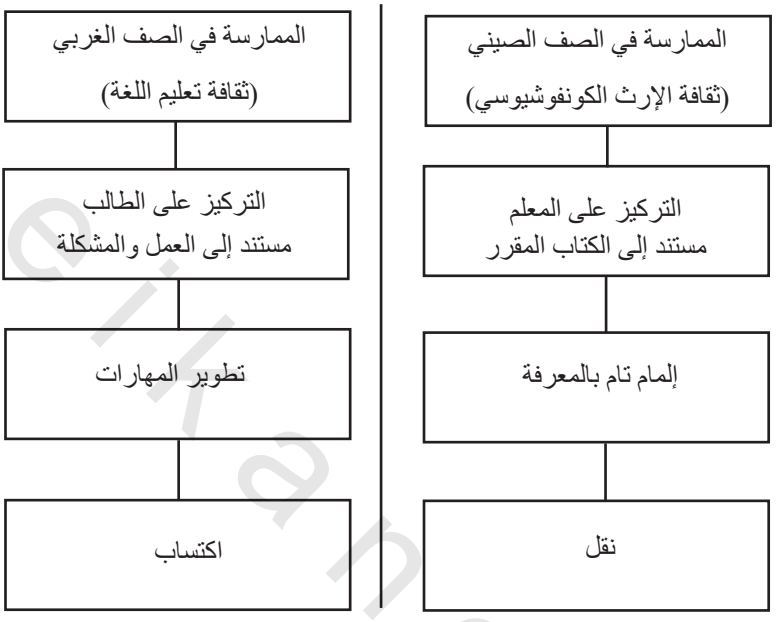
حمل الموقف البديهي تجاه تعليم اللغة التواصلي طموحاً في أن يكون النموذج التمهيدي الغربي لتعليم وتعلم اللغة مناسباً، حتماً، ودون أدنى شك، للعديد من السياقات التي يجب فيها تعليم اللغات واختبارها؛ وهذا يثير مشكلات مختلفة. يلاحظ كاناغاراجا Canagarajah (2002) أن مدرسي اللغة واللغويين التطبيقيين خارج البيئات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

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

الوضع الصيني كمثال

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

من الأعراف والمفاهيم والمثل». ويمكن بيان هذه الأساليب المختلفة لتعليم اللغة وتعلمها على نحو بياني (الشكل 8. 1).



الشكل 8. 1 ممارسات تعلّم اللغة في الصفوف الصينية والغربية (من جين وكورتازي (1998)، الصفحات 102 – 103) (2).

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

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

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

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

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

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

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

الأنموذج الدمجي

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

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

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

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

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

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

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

المفردات وقواعد اللغة

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

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

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

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

القراءة والإصغاء

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

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

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

المحادثة والكتابة

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

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

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

خاتمة

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

الملحوظات

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

2- من الجدير بالملاحظة أن اختبار اللغة التواصلي CLT هو واحد من النماذج الثقافية الغربية لتعليم اللغة، حتى إن كان الأبرز بينها. وهو لا يتوازى تماماً مع هيكل العمل الثقافي ـ الاجتماعي الأكثر عموماً، والمتمثل بالإرث الثقافي الكونفوشيوسي.

3- من الجدير بالملاحظة أن وزارة التعليم لم توافق على هذه الترجمة، وأنه لا يمكن استخدامها إلا لأغراض تعليمية.

المراجع:

Bachman, L. F. (1990) Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford: Oxford University Press.

(2000) 'Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts', Language Testing, 17(1): 1- 42.

Benson, P., and Voile; P. (eds 1997) Autonomy and Independence in Language Learning, London: Longman.

Biggs, J. (1996) 'Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture', in D. A. Watkins and J. Biggs (eds) The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences (25- 42), Hong Kong: CERC and ACER. Bjorning-Gyde, M. and Doogan F. (2003) 'IELTS Preparation and the CHC Learner', paper presented at the 38th RELC international seminar, Singapore, 3- 5 November.

(2004) 'Teaching Listening through Phonology: An Alternative Approach for Chinese Learners of English', paper presented at the 4th international symposium on ELT in China, Beijing, 21- 25 May.

Bond, M. H. (1999) Beyond the Chinese Face: Insights from Psychology, Oxford: Oxford University Press.

obeikandi.com

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

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

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

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

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

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

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

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

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

obeikandi.com

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

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

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

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

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

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

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

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

obeikandl.com

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

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

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

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

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

Sampson, G. P. (1984) 'Exporting Language Teaching Methods from Canada to China', TESL Canada Journal, 1: 19- 3 1.

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

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

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

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

obeikandl.com

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

Watkins, D. A., and Biggs, J. B. (eds.) (1996) The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences, Hong Kong: CERC and ACER. Watson-Gegeo, K. A. (1988) 'Ethnography in ESL: Defining the Essentials', TESOL Quarterly, 22(4): 575- 592.

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

Willis, D. (1996) 'Accuracy, Fluency and Conformity', in J. Willis and D. Willis (eds) Challenge and Change in Language Teaching, 44 - 5 1, Oxford: Heinemann.

Oberkandl.com