المقاربة التواصلية عبر الثقافات

A communicative approach across cultures

د. خولجة فقيه

د. فريخ بوتعني

تاريخ النشر: 2018/12/31

تاريخ قبول النشر: 2018/11/27

تاريخ الاستلام: 2018/12/19

ملخص:

ليس التدريس عملية كونية، فلا يمكن نقل إجراءات تدريسية معينة من ثقافة إلى أخرى، فهذا اعتقاد حمله المدرسون لفترات طويلة، ولكن تتبع ما أنتجه الغرب من نظريات وممارسات واختباره إنتهى إلى ضرورة إعادة تقييم التدريس وبنائه وفقا لثقافة المدرس والسياق الذي يمارس فيه وظيفته. كانت المقاربة التواصلية من أكثر التقلبات التي سادت تعليمية اللغة الإنجليزية عبر العالم، إلى أن تغيرت النظرة مع أمثال باكس (2003) Bax، معلنا نهايتها وداعيا إلى مقارنة سياقية تستجيب للمتغيرات التي يصطحبها المدرس والمتعلم على السواء.

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية، الثقافات المحلية.

Abstract:

Teaching process is not universal; it has been transform teaching practices from culture to another. This firm belief has been discarded, and exported Western theories of teaching is under research, to reevaluate and produce practices more responsible to cultural context where teaching is conducted.

Keywords: communicative approach, local cultures.

مقدمة:

ابتكر تشومسكي " Chomsky " نوعا من القواعد التي إذا أتقنها المتعلم استطاع أن يكون عددا غير منته من الجمل في اللغة المتعلمة، وهو ما سماه بالكفاءة اللغوية (linguistic competence) أي المعرفة بالنظام اللغوي وقواعده والقدرة على إنتاج الجمل وفهمها، وهي قدرة فطرية غير مكتسبة، وسمى القدرة على استخدامها بالأداء اللغوي (linguistic performance) حيث يتأثر بالعوامل النفسية كالدافعية ومحدودية الذاكرة (Munby, 1998) مفترضا أن الفرد يولد مستبطنًا في جيناته البنى اللغوية (Chierchia, 1999) وعرفت باسم النظرية التحويلية أو التوليدية.

واعترض عليه هايمز (1972) Hymes بأنها قواعد تصف اللغة ككائن مستقل بذاته (خرما وحجاج 1988)، مقطوع الصلة عن سياقه الاجتماعي الذي تأخذ فيه اللغة دلالاتها، والتركيز عليها وعلى الجمل المتنوعة المستنبطة هو منهج عقيم (Richards & Rodgers) (1995) يملأ أذهان المتعلمين بعدد هائل من القواعد والأنماط والتراكيب، لكن دون أن يقدروا بالضرورة على توظيفها في التواصل بفعالية. ومن خلال هذا النقد جاء برؤية بديلة، مفادها أن اللغة أداة للتواصل، تظهر دلالتها وقيمتها عند تعبير الأفراد بما عن حاجاتهم

وأغراضهم ضمن سياقات الحياة اليومية، فلبّ التواصل عنده هو استعمال اللغة للطلب أو الشكر أو المدح أو القبول أو الرفض أو الدعوة أو الترجي أو الشكوى أو السؤال أو الأمر أو الإذن أو التوبيخ... وتلك هي المهمة الأساسية للغة ككائن اجتماعي، وسطه الفعلي هو المجتمع.

وبنية اللغة تعكس بنيتها التواصلية والتفاعلية بين الأفراد، كوظيفة هي الأولى والأهم (Richards & Rodgers, 1995)، مع ذلك يُحفظ لتشومسكي النقلة النوعية التي أحدثتها في فهم وتفسير تعلم اللغات، حيث يعدّ أول من انتقد النظرة التقليدية لتعلمها، كما يذكر ستريكلانند Strickland (2001)، وذلك عندما انتقد النظرة السلوكية القائمة على مثير-استجابة، وقال بالنظرة المعرفية في تعلم أي لغة، وهو أساس لا يزال معمولاً به إلى تاريخنا هذا. هذا في العموم بعض أهم ما في المقاربة التواصلية في صورتها الأولى كما طبقت أو أريد لها أن تنطبق في السياق الغربي.

فرضيات المقاربة التواصلية:

إن نشوء المقاربة التواصلية في السياق الغربي جعلها تحمل في عمقها ما يدل على منشئها؛ وبعد فترة من التدريس وفقها، وفي ضوء نتائج البحوث حولها راجع باحثون افتراضاتها الأساسية. وتقوم أهم فرضياتها على ضرورة ارتباط تعلم اللغة الإنجليزية بثقافة دولها الأصلية، واعتبار نموذج الناطق الأصلي لها معياراً يقاس عليه (McKay, 2003)

مرجعية الناطق الأصلي:

ضعف مفهوم الناطق الأصلي: منذ أن صاغ تشومسكي نظريته اللسانية ظل الناطق الأصلي هو المرجع في قياس كفاءة متعلمي اللغات (Chomsky, 1965)، وعلى مدى تاريخ تعليمية اللغة الإنجليزية عُلّت مكانة الناطق الأصلي المثالي على نموذج الناطق غير الأصلي، بحيث تتحدد كفاءة المتعلم بمدى اقترابها من كفاءة الناطق الأصلي أو يُعدها عنه (Llurda, 2004; McKay, 2014; Selvi, 2011)، وغدى أيديولوجية (native speakerism) واسعة الانتشار في تعليمية اللغة الإنجليزية (Holliday, 2006)، وإحدى المعتقدات الراسخة للمقاربة التواصلية (Alptekin, 2002)، يؤمن بها جمع غفير من المتعلمين.

لم ينته بحث مفهوم الناطق الأصلي إلى نتيجة شافية، لذلك يعتبره باحثون مفهومًا مضللًا ومثيرًا للجدل (Andreou, 1992; Galantomos, 2009; Medgyes, 2009)، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن تفضيل لغة على أخرى لا يقوم على عوامل لغوية، بل على أساس من القيم الاجتماعية، حيث يتصرف الأفراد ويفسرون سلوكيات الآخرين بالرجوع إلى النظام التواصلية المتاح، وإن فرض معايير الإنجليزية المتداولة في الدول الأصلية على دول تتداولها كلغة ثانية، أو على دول تعتبرها لغة أجنبية، هو أمر لا يستقيم لسانيا (Alptekin, 2002) لأن لكل مجتمع معايير الخاصة في تحديد الصحيح من الخاطئ.

ولقد أشارت دراسات إلى عدم مناسبة الناطق الأصلي نموذجًا للإحتداء، "وتكمن المشكلة في اتخاذ (ه) نموذجًا في أنه صار هدفًا مستحيلًا، ينتهي السعي إلى تحقيقه إلى إحباط محتوم" (Coperías Aguilar, 2007)، و"لا يمكن للناطق غير الأصلي أبدًا أن يحقق كفاءة الناطق الأصلي" لأن كلا منهما يعتمد بطريقة عفوية على قيمه الخاصة (Medgyes, 1992) في التواصل؛ ما يثير مشكلة الثقافة ويلقي بها في قلب نقد النموذج المرجعي.

فك الارتباط بين الثقافة واللغة: إن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة تكوينية، بحيث لا يمكن تصور إحداها أو فهمها بمعزل عن الأخرى. ولقد لزم عن استخدام اللغة الإنجليزية لأغراض مختلفة في سياقات جغرافية بعيدة عن دولها المنشأ ضرورة نموها

مستقلة عن ثقافتها الأصلية في سياقات ثقافية أخرى عديدة عبر العالم، ولم تُعد بعد ذلك حكراً على الناطق الأصلي (Kuo, 2006) لأن نقل المعايير الثقافية للناطق الأصلي إلى أقسام الناطقين غير الأصليين أمر مستحيل (Savignon, 2002) وعليه، فليس الناطق الأصلي سوى واحد من مجموعة كبيرة تستخدم اللغة الإنجليزية حيث صارت لغة عالمية (Llurda, 2004)

إن أهم خاصية للإنجليزيات العالمية هي أنها تعكس الثقافات والمعايير البراغماتية المحلية، فعندما يعبر الياباني عن إعجابهِ مستخدماً اللغة الإنجليزية، فإنه يفعل ذلك وفقاً للمعايير المتواضع عليها يابانياً، فمثلاً عليه أن يتوخى الحذر لأن التعبير عن الإعجاب يعتبر تصرفاً مخرجاً وغير مؤدب في بعض المواقف ضمن الثقافة اليابانية؛ ويجب أن يُقدّم الطلب في الثقافة الصينية بسببه الذي يبرره، فيفهم قبل عرض الطلب نفسه، وفي بعض الثقافات الأخرى يمكن أن يقدم صريحاً ومباشراً دون مقدمات أو مبررات، ويمكن أن يُليّن الطلب ببعض العبارات الملطفة مثل "رجاء" في الثقافة الإنجليزية. لقد تُجوهل أن الثقافة مفهوم إجتماعي ينتج عن إدراك الذات وإدراك الآخرين (Kramersch, 2010) لما هو معيش ومشارك، وعندما تأخذ لغة ما الوظيفية المساعدة كما هو الحال عند استعمال الإنجليزية للحصول على المعلومات عبر الوسائل التكنولوجية، فإن الثقافة الأصلية لها تصير بلا أهمية بل غير مرغوب فيها، وتعلم المعايير الثقافية للمتحدث الأصلي هدف غير مجد، بل إنه يستحيل تعلم الظواهر غير اللفظية، لأن الطفل يكتسب لغته بشكل بديهي كمعنى إجتماعي، أما المتعلم الأجنبي فإنه لن يبلغ مستوى تلك البداهة وإن تمكن في اللغة (Saville-Troike, 2010).

يجسد وتقتضيان العلاقة التكوينية بين اللغة وثقافتها أو بين الثقافة ولغتها في المقولة التي اقتبستها عنه سادهورف (2010) Sudhoff نصها "حدود لغتي تعني حدود عالمي" (p.31)، فقد تعددت أسماء الجُمَل لدى العربي لأن معارفه حول وظائفه وصفاته وسلوكياته الخاصة متنوعة، فتنوعت لغته واتسعت حدودها باتساع عالم مفاهيمه، على خلاف الروسي الذي لا يطلق على الجُمَل إلا اسماً واحداً، بينما يطلق على الثلج مختلف الأسماء لأنه قد خبره خبرة عميقة وطويلة عبر تاريخه فيكون بذلك "الدخول إلى لغة جديدة يعني الدخول عالم جديد" (ibid.:31)، لقد أدت كل هذه النتائج إلى إسقاط مرجعية الناطق الأصلي، لأنه من الصعوبة بل من الإستحالة المطلقة أن تعيد التعليمية بناء البنيات المعرفية الأساسية التي لا يدرك الفرد إلا بها، والأساليب التي لا يسلك إلى وفقها، واستحالة تبني المتعلمين لأساليب التواصل التي يستخدمها الإنجليزي طبيعياً بدل أساليبه الموروثة جعل كورباتريك (2010) Kirkpatrick يعتبر عكس الإنجليزية العالمية للمعايير الثقافية المحلية لمتحدثيها أمراً طبيعياً؛ فأمكن مع هذه الرؤى أن يتحدث المتعلمون الأجانب الإنجليزية لكن بأساليبهم التي ورثوها واكتسبوها ضمن ثقافتهم، وهذا مقتضى النظرة السوسiolسانية أن اللغة حسب تعبير هايمز سلوك إجتماعي، وحيثما استخدمت تفاعلت مع ظواهر مختلفة عن الظواهر المتحدرة في ثقافتها الأصلية، وبطرق مختلفة، مثاله فترتبط بمجويات جديدة.

اللغة الإنجليزية واختلافها:

إن النظرة السوسiolسانية لتغاير variation اللغة كشفت المعتقد الخاطئ المتمثل في الاهتمام بكفاءة الناطق الأصلي، لأن معايير استعمال اللغة أمر متعلق بالهوية وبالسياق الذي تستخدم فيه اللغة، فالسياق الاجتماعي أو سياق نص ما هو الذي يمنح المتعلم المعاني والتعبير حسب ما يناسب السياق، وخلالها يكتسب الإنجليزية الخاصة بذلك المجتمع variation، وبهذا الاعتبار فإنه لا ضرورة في الارتباط بشبيهه الناطق الأصلي (Savignon, 2007)؛ ثم إن استخدام الإنجليزية خارج إطارها الثقافي كآسيا وأفريقيا يعدد استخداماً وينوعها على خلاف الاستخدام المتداول في الولايات الأمريكية أو المملكة المتحدة، لذلك فإن الكثير من المتعلمين لا يصبون إلى اكتساب كفاءة الناطق الأصلي، بل يجب أن ندع الإنجليزية تتغير وفق الثقافة التي

تستخدم خلالها، ولم يعد على المدرسين تعليم الثقافة الأجنبية لمتعلمين ذوي ثقافات مختلفة عنها، وبالتالي تصير مراجعة المناهج المستوردة من الغرب مطلباً ضرورياً (McKay, 2003)، واللغة الإنجليزية نفسها على "لهجات"، ولن يكون من المناسب للمدرس أن يوحى إلى الطلاب بأفضلية إنجليزية على أخرى (الأمريكية على البريطانية مثلاً)، وسيُخرَج هذا الإجراء طلاباً أو "أفراد ملحقين" بالثقافة المتعلمة، في حين قد لا تنسجم البتة مع الصورة الذاتية للمتعلمين (ذات علاقة بالهوية) لأن الإنجليزية عندهم ليست سوى وسيلة للدخول بها إلى القرية الكونية، وليست طريقاً إلى تبني تلك الثقافة أو تقمصها، وحتى ينفي المدرس عن نفسه هذه التهمة عليه أن يبين للطلاب أن الإنجليزية هي "ملك من يتحدثها" مهما كانت ثقافته (Modiano, 2001)، وأن الإنجليزية ليست واحدة في العالم وليست الأمريكية أو البريطانية إلا إحدى الإنجليزية الأخرى (المتعلم الأجنبي)، ولا يمكن الحكم على إحداهن بالصحة أو على أخرى بالخطأ (Farrell & Martin, 2009).

إن تغيرات اللغة الإنجليزية واعتبار كل إنجليزية صحيحة على معاييرها الخاصة يُصعّب على مدرس اللغة الأجنبية أيّ إنجليزية عليه أن يدرس؟ هل يدع المتعلم الأجنبي يكتسب اللغة على سجيتهما الأصلية فينتهي به التعلم إلى إنجليزية لا يمكن أن يتواصل بها مع الأجانب (كما في سنجليزية Singlish وهي الإنجليزية التي ينطقها السنقابوريون لكن لا يفهمها إلا السنقابوري في Farrell & Martin, 2009 عن McArthur 2004).

يقترح فارل ومارتين مقارنة توازن بين الإنجليزية كما يستطيع المتعلم الأجنبي أن يتمكن فيها وفق سياقه الثقافي، على أن يتعرض للتغيرات الأخرى لدى الشعوب المختلفة، ويهتم المدرس على تنمية الكفاءات الإستراتيجية وعبر الثقافية (إحالة شرحها)، ويمنح فرصة ليبر عن ما جعله يختلف ثقافياً عن المستخدمين الآخرين للإنجليزية، ويدرك أن الإنجليزية التي يتعلمها ليس الوحيدة وبين له قيمتها، وهذا مما يحفظ لهم اختلافهم الثقافي، ويساعدهم على ألا يسيئوا فهم الآخرين، وذلك تهيئة لهم كي يتواصلوا عبر ثقافياً (Farrell & Martin, 2009).

كان نموذج المتحدث الأصلي النموذج الذي بني عليه تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعالمية، ولما اعتبر مفهومه مبهماً وغير دقيق، بل إمبالياً وينتشر على حساب الثقافات الأخرى، عكس ذلك على الممرسات التدريسية، إذ رأى لوردا 2004 أن مدرس الإنجليزية لم يعد سفيراً للثقافة الإنجليزية وليس عليه أن ينقل الثقافة والأيدولوجيا إلى جانب اللغة، ولا يجب أن تقدم لهم مادة تعليمية أصيلة مستقاة من المجتمع أحادي اللغة (الناطق الأصلي) بل توفر لهم ظروف ليمارسوا مهارات اللغة، ويجب أن يعلم أن جعل المتعلم يقارب المتحدث الأصلي لم يكن هدفاً يرجوه متعلم اللغة الأجنبية، ويجب أن تتسم طرق التدريس بالمرونة وتأخذ في الحسبان اختلاف الخلفيات الثقافية للمتعلمين وكفاءاتهم وأهدافهم، وتعطى لهم فرصاً للأداء حسب إمكاناتهم ويتوجب إيجاد نموذج بديل يعترف باستقلالية المتعلم بطريقة مختلفة عن الأحادي اللغة، كما أن مراجعة أهداف تعلمها أمر لا بد منه، وتحليل الحاجات هي الوسيلة إلى ذلك، (Andreou & Galantomos, 2009)، وحتى نخرج الإنجليزية من سياقها إلى سياق المتعلم يجب أن يستقي المدرس المحتوى الثقافي للدروس من الثقافة المحلية المألوفة ليعزز خبرته في تعلم اللغة الإنجليزية، ومن السياقات العالمية كوسيلة للتواصل عبر ثقافياً، وتزال النظرة الأحادية للناطق الأصلي (Alptekin, 2002) (تنقل إلى حيث الحاجة: لم تعد فاعلية التدريس تعتمد في شيء على كون المدرس أصيلاً أم لا).

قدم كورباتريك Kirkpatrick 2010 نموذجاً يأخذ في حسبانته تعدد لغات متعلم اللغة (على الأقل لغته الأم واللغة الإنجليزية)، قال فيه بضرورة مراجعة أهداف تدريس اللغة الإنجليزية حسب تعدد لغات المتعلم وثقافتهم وعليه لم يصير استهداف معايير المتحدث الأصلي هدفاً مرغوباً، ولم يعد مما أن يبدو مثل الناطق الأصلي بل أن يبدو كما هو متعلماً متعدد اللغات، أي أن يبدو للعربي الذي يتحدث اللغة الإنجليزية عربياً يتحدث اللغة الإنجليزية، ويتضمن المنهاج الدراسي محتوياتاً ثقافياً محلياً وليس أمريكياً

أو بريطانيا، وعليه فالمدرس (المحلي) المتعدد اللغات أنسب من المدرس الأصلي في أن يقدم نموذجاً لسانياً مناسباً للتدريس (Kirkpatrick, 2010) لأنه أكثر خبرة بالثقافة المحلية واختلاف معايير التواصل.

إقتضى نموذج متعدد الكفاءات التركيز على إمكانيات المتعلم وقدراته واستخداماته الآنية للغة لكن بتركيز أقل على الناطق الأصلي لأن نموذج مترسخ في أذهان المتعلمين والمدرسين، ولا يجب أن يتجاهل المدرس اللغة الأم للمتعلم، ويمكن أن يترجم المعاني النحوية ويستخدمها للتواصل وشرح ما صعب على المتعلمين، بل يمكن أن يسمح لهم باستخدامها معاً جانب اللغة المتعلمة، أو يقدم هو أنشطة تستخدم كلا اللغتين الأم والمتعلمة (V. Cook, 1999).

وترى مكاي 2014 أن المدرس مطالب بأن يتفحص الاستخدامات الخاصة بالمتعلمين للغة الإنجليزية في مجتمعاتهم كأساس لتحديد أهداف التعلم، ويترك جانباً المقارنة بالناطقين الأصليين.

أسباب تعلم اللغة الإنجليزية: الإمبرالية، وأهميتها العلمية والاقتصادية

منذ أن توسعت رقعة استعمال اللغة الإنجليزية، وأصبحت لغة عالمية، صار متحدوئها غير الأصليين يفوقون ناطقها الأصليين عدداً (Llurda 2004; Savignon 2007)، ومنذ أن غدت الولايات المتحدة الأمريكية أهم مركز للعلم ونشره حظيت لغتها بامتياز استخدامها في مجال العلوم، ونتج عنه تهميش اللغات الأخرى (Graddol, 2003) حيث اشتغلت اللسانيات التطبيقية (إلى وقت قريب) باكتساب واستخدام اللغات الأجنبية (عموماً) والإنجليزية خصوصاً (Knapp, Seidlhofer & Widdowson 2009) ينظرون إليها كأداة للتواصل أو الدراسة أو السفر (Kuo, 2006).

لقد انتشرت اللغة الإنجليزية بدافع السيطرة بمختلف أشكالها. ويرى سبولسكي (2010) أن العوامل العسكرية والسياسية أهم عوامل انتشار اللغات، وارتباط الإنجليزية بالتكنولوجيا المعاصرة ونمو الإقتصاد والعمولة دفع الأفراد عبر العالم لتعلمها، والنجاح في تعلمها يمنحهم فرصاً أعظم للحصول على القوة والسيطرة، ولقد نتج عن هذا الوضع هيمنة لسانية للغة الإنجليزية وضرراً على اللغات الأخرى.

لقد كانت مراجعة أثر تعلم اللغة الإنجليزية على الثقافات واللغات المحلية أثراً عميقاً على تدريسها نظرياً وإجرائياً. وإنه لمن الصعب تعلم لغة أجنبية دون التأثير بأيدولوجيتها وثقافتها، "وهناك وفرة من الأدلة المقنعة على أن تعلم اللغة الإنجليزية يحتمل أضراراً على ثقافة المتعلمين ولغاتهم" ويضر بالتعدد الثقافي، حيث يُدرس الطلاب أفضلية إنجليزية على أخرى، وحتى يُجَدَّ من اتساع الإمبرالية اللغوية (الإنجليزية تحديداً) يقترح مونديانو أن يبين المدرس للمتعلمين أن الإنجليزية هي خاصة بمن يتحدثها مهما اختلفت ثقافته، حتى تتحقق بذلك المساواة الثقافية، (Mondiano, 2001). تكتسب اللغة الإنجليزية بريقاً وهيلماناً، لأنها اللغة الأولى التي تهمين على العلوم والتكنولوجيا والسياسة والإقتصاد، لذلك فإنه لا مناص من تعلمها، وسيستمر عليها الطلب.

إن فك ارتباط اللغة الإنجليزية بالثقافة الأجنبي. أمريكية، سيدفعها حتماً إلى إنشاء علاقة جديدة بالثقافة التي ستحل فيها، لذلك ترى مكاي أن متعلمي اللغة الأجنبية إنما يتعلمونها للتعبير عن ثقافتهم وإيصالها إلى الشعوب الأخرى، والنفوذ إلى الحركة الكونية والمشاركة فيها (Mondiano, 2001).

وعلى كل فإن الإنجليزية لا تعتبر دائماً وسيلة للهيمنة الإمبريالية، فقد انتشرت في الأرجنتين حتى صارت لغة متداولة ليس فقط في المدرسة ولكن أيضاً في الأسرة، وليس هناك غور أعمق من الأسرة يمكن أن تنوغل فيها اللغة، فكانت في نظر الأرجنتينيين إضافة لا تنقيصاً (Porto, 2014).

اقتبس من مكاي معتقد القوة في الإنجليزية. ويفترض أن تعلم اللغة الأجنبية جزء من اكتساب الرأس المال الثقافي الضروري لتحقيق النجاح في عصر ما بعد الصناعة والاقتصاد المعولم، ولقد فرض هذا المعتقد على الدوائر الصانعة للسياسية بأن تعلم اللغة الأجنبية بالخصوص الإنجليزية ذو صلة بتكوين الرأس المال البشري (Byram, 2013).

يرى كوما را أن المتعلم في حاجة إلى تنمية وعي نقدي حول اللغة ليدرك تطبيقاتها الأيديولوجية التي تستخدم اللغة بطريقة متوارية (deceptively) بغرض الإبقاء على بنية القوة السياسية والاجتماعية.

مصدر المحتوى الثقافي لتعلم اللغة الإنجليزية:

لم يكن اقتباس المحتوى الثقافي في تعليمية اللغة الإنجليزية من ثقافة الناطق الأصلي أمراً معتاداً فقط، بل يفترض المدرسون ومصممو المناهج والباحثون في هذا المجال أن المحتوى الثقافي الإنجليزي عنصر لا يتم التعلم إلا به (McKay, 2003; Alpetkin, 2002)، حتى انتشر اعتقاد بأن الذي يريد أن يتعلم اللغة الإنجليزية يتوجب عليه أن يتخلى عن أساليبه في التصرف والسلوك (Cook, 2014).

إن المقتضى التدريسي لما سبق هو أن تراجع الوسائل التعليمية التي تستورد من الغرب، وبمنح الحق في استخدام مناهج مثمرة وتستجيب للخصائص الثقافية للمتعليم (McKay 2003) مادامت تصنع وفق معايير لا تُمت إلى ثقافة المتعلم الأجنبي وحاجاته بصلة.

المقاربة التواصلية عبر الثقافات:

من البديهيات المسلم بها في العلم وعلى الأخص العلوم المرتبطة بالإنسان، أن النظريات وتطبيقاتها تحمل في طياتها المحتوى الثقافي للبيئة التي نشأت فيها، وقد تتوقف فعاليتها على تلك الخصائص الثقافية، ولا يبدو أن المقاربة التواصلية في منأى من هذا التحيز الثقافي، إذ يقول بعض الباحثين (Savignon 1991) أن تطبيق المقاربة التواصلية خارج المجتمع الغربي في غاية الصعوبة، والكثير من الثقافات تفضل طريقة القواعد - ترجمة لأنها تتمحور على المدرس، ويهتم بها الذين لا يريدون أن يتقنوا التواصل باللغة ويهتمون بالترجمة وتحصيل المعارف اللغوية أكثر مما يهتمون بالممارسة (Sapargul & Sartor 2010).

وحسب Sauvignon & Wang فإن غالبية التايوانيين ومدرسيهم ميالون إلى القواعد - ترجمة لأنها الأولى تخفض اتجاههم نحو التعلم، وتوصل إلى نفس الاتجاه لدى الطلبة الأتراك حيث انخفضت ثقتهم بأنفسهم بإمكانية التحدث بالإنجليزية، وفي حين كانوا ميالين إلى التحدث بها فإن ذلك لم يتجاوز نشاطات التكرار الأصم drilling وهو الذي ينسجم مع طريقة القواعد - ترجمة، وحسب ديكرت (2004) Deckert فإن أغلب الدراسات ترد هذا الفشل إلى ثقافة المتعلم ذاتها وتتركز على القيم الثقافية، كالقيم الكنفوشيسية في الصين مثلاً التي تعلي مقام المدرس كمصدر للمعرفة، ويوضح بينتر (2006) Pinter أن المتعلمين الأجانب يتعجبون من سؤال مدرس اللغة لهم عما يريدون أن يدرسوا وما لا يريدون، وكانوا يظنون أن المدرس يفترض به أن يكون عارفاً بذلك؛ أما في مصر فيتصور المتعلمون دور مدرس اللغة في قراءة النص وشرح كلماته وقواعده النحوية، ويضجرون ولا يشعرون بالرضا عندما يطلب منهم القيام بتلك المهام بأنفسهم. أما في اليابان فيشعر المتعلمون أن المدرس غير جدي ولا محضر ويجهل دوره كمدرس عندما يطلب منهم الاعتماد على أنفسهم في تنفيذ المهام التعليمية؛ ويذكر هارمر أن بعض المدرسين البريطانيين والأمريكيين وفدوا إلى دول أخرى ودرّسوا فيها الإنجليزية، وكانوا يرددون "ليس لدى المتعلمين ما يقولونه"، والقضية ليس في ضعف الذكاء أو المعرفة أو القدرة الإبداعية، بل في الثقافة التربوية (Harmer, 2004; Williams & Burden, 2001).

ونتائج الدراسات التالية حسب الثقافات تعرض المشكلات التي اعترضت عولمة المقاربة التوافقية:

البلاد العربية:

درّس ديكرت (2004) Deckert في الخليج الإيراني، وأجرى دراسة على مدرسي اللغة الانجليزية، فأشار إلى أن معتقداتهم حول تدريسها لا تنسجم مع المقاربة التوافقية كضرورة تصحيح معظم الأخطاء وتمضية جل وقت التدريس في الشرح والتمثيل، ويرون أن هذا صميم التدريس، كما وافقت نسبة قليلة (%36.6) على أن يقود المتعلمون بأنفسهم أنشطة تحسين كفاءاتهم، ولقد علل قلة التواصل اللفظي داخل الصف بالمعتقدات السلبية التي يستبطنها المدرس، وتكررت الأنشطة التي تصوب الأخطاء وتدعم شروحات المدرس.

المغرب: وفي هذا الصدد يذكر أهيلال (1993) Ahellal مقاومة المدرسين المغريين لإجراءات المقاربة الجديدة (التوافقية)، وميلهم إلى التركيز المفرط على قواعد اللغة كما في المناهج التقليدية.

تونس: وعندما انتقل شومان (cited in Allwright & Bailey 2000) إلى تونس لم يستطع أن يُدرس على الاستراتيجيات التي كان يفضلها في إيران إذ كان المتعلمون يتوقعون أن التعلم يتم بالسماع إلى المدرس وليس بممارسة اللغة كالتحدث والتواصل معه كما كان يفعل في إيران حيث كان الطلاب أكثر إيجابية؛ وعلى الرغم من ذلك فإن بن عافية توصلت إلى نتائج مختلفة في المرحلة الابتدائية، حيث تدرس الانجليزية في الصف الخامس (11) سنة في شكل نوادي وليست أقسام رسمية، وليس الغرض منها التعلم ذاته إنما تكوين اتجاه إيجابي نحوها واكساب المتعلم الجهاز الصوتي، وتكوين حس تجاهها) تنمية الأذن اللغوية (sensitize to English) وتوصف بالنجاح لأسباب منها أنها بنيت على الاحتياجات المحلية وحسب الظروف الداخلية، وكون مضمون المنهاج أهدافا ممكنة التحقيق وحسب الوسائل المتاحة، والبرامج غير كثيفة وتحقق في أعوام، ولا تعتمد نشاطاتها على الورقة والقلم بل على أنشطة فيزيقية ومعرفية ألعاب اللصق، الدماء، الصور. (Ben Afia, 2006)

لبنان: تبين أن الطلبة الجامعيين يحملون معتقدات خاطئة حول التعلم كضرورة أن تقل أخطاء المتعلم، ويولون أهمية أكبر للنحو أكثر من الجوانب الأخرى في الكتابة، ويعتقد بعض المدرسين بضرورة أن تصح الكتابة منذ المحاولة الأولى، ويرى أغلبهم ألا يجب تصحيح كل الأخطاء الكتابية. (Diab 2006)

الثقافات الشرق آسيوية:

اليابان:

تمكن المنظومة التربوية اليابانية من رفع الكفاءة التوافقية لدى المتعلمين، وذلك بتوظيف الثقافة المحلية، من ذلك أغاني الهايكو haiku أغنية قصيرة تحتوي على 17 مقطعا صوتيا syllable في ثلاث أشطر 5-7-5 يعبر فيها الطالب عن أفكاره ومشاعره بغض النظر عن المستمع وما يحيط به (ونجحت الطريقة المطبقة في رفع مستوى المتعلمين في المهارات الأربع، وعمل المجموعات، والنقاشات المثمرة،" وهي عناصر التدريس التوافقي للغة، كما استطاع المتعلمون أن ينتقلوا وناقشوا آراءهم الخاصة وآراء الغير بكفاءة عالية جدا أي ويطوروا أسلوبا تعبيريا خاصا به (Iida 2010).

الصين:

وأشارت دراسة كان " Kun " (2010) أن مناهج تكوين المدرسين في الصين غير كافية وتنعاني الانفصال بين النظري والتطبيقي بسبب الإفتقار إلى الخبرة العملية، وتنقلب حصص التحدث إلى حصة استماع، ويكثر تطبيق القواعد النحوية.

ويرى زونق Zhang 2009 أن الطلاب الصينيين لم يتقنوا الحديث بالإنجليزية كون فرص استعمالها خارج المدرسة تكاد تنعدم. كما يقرر لياوك Liaoq (1996) أن المناهج الصينية مبنية على أساس المقاربة التوافقية، لكن الوسيلة لذلك هو دمج بعض تقنيات قواعد - ترجمة، ويفتقر مدرسي الريف إلى فرص الاستماع والتحدث الجيد للإنجليزية، وينسجم معظم المدرسين الصينيين مع المنهجية القديمة، ويجدون صعوبة في تقبل الأفكار الجديدة، واقترح توليفة أصلها المقاربة التوافقية ويضاف إليها إيجابيات الطرق السابقة، وأيضا إيجابيات التدريس الصيني التقليدي، وبما أن الصيني يتعلم اللغة الإنجليزية عند 12 وفي هذه السن يكون المتعلم قادرا على تحليل المدخلات التعليمية، فأراد أن يستفيد منها بأن يدرج في المنهاج ما يزيد إدراك المتعلم ببنية اللغة إضافة إلى الممارسة، فأطلق مصطلح منهاج المعرفة التوافقية.

الترك:

وفي دراسة ل أردا Arda (2011) ضمن فيها بنودا متعلقة بالطريقة التوافقية وأخرى بالتقليدية التي تعتمد الحفظ والتكرار، فدلّت نتائجها على أن عينة الدراسة أظهر ميولات غالبية نحو انتهاج الطريقة التقليدية أما المتعلقة بالطريقة التوافقية فحصلت على متوسطات متدنية كالمشاريع وقص الحكايا، الشعر، الكتابة الحرة والمبدعة، والإستماع إلى الأشرطة والأقراص، ومشاهدة أشرطة الفيديو للأغراض التعليمية، كما أشارت إلى التقصير الإداري، ويتصح في صغر حجم الأقسام، وعدم توفير التكنولوجيا المساعدة على التدريس كأجهزة الطباعة.

الفيتنام:

كما نجد في دراسة " Le " أن المدرسين الفيتناميين يميلون إلى الإجراءات التقليدية المعتادة؛ وتشير نفس الدراسة أن المعلومات المتوفرة تدل أن أقسام اللغة الإنجليزية في الصين تقليدية أكثر منها متوافقة مع المقاربة التوافقية (Heip 2005) .

وتشير دراسة هونغ Hong 2008 إلى أن المتعلم الفيتنامي سلبى حجول ومتردد ويعتقد أن عليه أن يتواضع ولا يظهر كفاءاته إلا إذا طلب منه ويعتبر المدرس أبا له، ويرى أن التعلم تلقى واستماع، والمدرس والمتعلم على السواء يفضلون وسيلة التعلم بالكتاب ويعني النفرة من التفاعل المباشر، وهم محافظون لا يجذبون التجديد، وهذه الفروقات يمكن أن تقلل من فعالية أنشطة التدريس والتعلم، ويعلل لسي Le 2005 ذلك بأسباب ذكر منها الوضع الثقافية والسياق التربوي للبلاد.

اليونان:

ونجد في اليونان على خلاف الدول الأوروبية الأخرى دراسات تتحدث عن إخفاق المقاربة التوافقية في تحقيق أهدافها كدراسة كارافاز دوкас Karavas-Doukas (1996) التي ردت ذلك إلى عدم فهم المدرس لطبيعة المقاربة التوافقية، وحتى الكتاب المدرسي المصمم توافيقا بتقنيات تتمركز حول المدرس، أي يزيد نشاط المدرس ويقل نشاط المتعلم ويصير سلبيا ومتلقيا في التعلم، وهي الإجراءات التي تختلف مع المقاربة التوافقية فلسفة وتطبيقا.

كل ذلك لا يعني أن المقاربة التوافقية لم تحقق أي نجاح، بل قد نجحت حتى في بعض البلاد التي تشتكي الضعف في تعليمية اللغة الإنجليزية، وأرى أن مرّد ذلك يعود إلى عدم تحقق المتطلبات القبلية لدى المتعلمين خصوصا منها: الإستقلالية، والمبادرة، والمعتقدات الخاطئة التي يستتبطنها المدرس والمتعلم، وهي مفاهيم تخضع في اكتسابها للعوامل الثقافية.

المراجع:

1. Arda, A. (2011). A small-scale study of primary school English language teachers' classroom activities and problems.
2. Ben Afia, J.(2006). English Clubs Introducing English to Young Learners, *English Teaching Forum*, 44(2), 20-23.
3. Deckert, G. (2005). The communicative approach: addressing frequent failure, *English Teaching Forum*, 43(4), 12-17.
4. Diab, R. D. (2006). Error correction and feedback in the EFL writing classroom in the EFL writing classroom
5. Hendricks, M. (2010). Consciousness-raising and prepositions, *English Teaching Forum*, 48(2), 24-29.
6. Hiep, P. H. (2005). "Imported" Communicative Language Teaching implications for local teachers.
7. Hong, P. T. T. (2008). How Vietnamese culture influence on learning and teaching English.
8. Iida, A. (2010). Developing voice by composing Haiku: A Social-expressivist approach for teaching haiku writing in EFL contexts, *English Teaching Forum*, 43(2), 28-34.
9. Kun, S.(2010). Teacher development in China: A study of pedagogical training in TCFL.
10. Le, N. T. C. (2005). From passive participant to active thinker a learner-centred approach to materials development, *English Teaching Forum*, 43(3), 2-10.
11. Liaoq; Xiaoqing: 1996
12. Mckay, S, L & Hrnberger, N, H (1998). Sociolinguistic & language teaching (4th ed), Cambridge: Cambridge University Press.
13. Mirici, I. H. (2005). Some communicative activities based on overhead projectors, *English Teaching Forum*, 43(4), 46-48.
14. Munby, J (1998): Communicative syllabus design (12th ed), Cambridge: Cambridge University Press..

15. Pinter, A (2006): Teaching young Language learners, Oxford: Oxford University Press.
16. Richards, J, C & Schmidt, R et al (2002): Dictionary of language teaching & applied linguistics,(3ed ed), New York: Longman.
17. Savignon, S, J (2002) : Communicative curriculum design for the 21 st century, *English teaching forum*, 40(5), 2-7.
18. Strickland, B (2001): The gale encyclopedia of psychology, (2nd ed), USA: Gale Group.
19. خرما، نايف و حجاج، علي (1988): اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة رقم 126، يونيو 1988، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.