

الأبعاد الحضارية في إشكال تعلم اللغة الانجليزية في المدارس العربية

سناء أبو صالح

مدرسة للغة الإنجليزية، حاصلة على اللقب الثاني في تدريس اللغة الإنجليزية من كلية أورنيم

مقدمة:

من منا لا يعرف كم هي شيقة كتب اللغة الانجليزية، كتب غنية بصور شتى، منها الأدبية ومنها الفولكلورية. صور محلية وأخرى عالمية. أما الصور الشمسية فهي غاية في الروعة. أنا متأكدة أنه لا أجمل من هذا الكتاب في حقبة الطالب! العيب الوحيد في هذه الكتب أنه لا شيء فيها تقريبا يخص الطالب العربي. ألا يمكن إيجاد ولو صورة واحدة تمت لطالبنا بصلة؟ وكأن الأدب العربي لم يدخل العالمية بعد! فمع أن قصص ألف ليلة وليلة وعلي بابا والسندباد، وجدت طريقها إلى العالم أجمع، إلا أنها لم تجد طريقها إلى الطالب العربي في إسرائيل!

جميع كتب تدريس اللغة الإنجليزية تتألف من خمس إلى تسع وحدات تعليمية. كل وحدة تتناول موضوعا واحدا بعدة أشكال. فمرة، يدور الحديث حول الطبيعة ومرة عن كوارثها. تارة، يتحدث عن الرياضة بشتى أنواعها وطورا عن أبطالها. إلا أن هذه الكتب تتجاهل الطالب العربي، كأنه غير موجود، لا على الساحة المحلية، ولا العالمية. حتى يكون الطالب شريكا في العملية التعليمية، عليه أن يشغل ما لديه من مخزون للمعلومات والتي تحفز بدورها وتشجع الطالب على التفاعل أكثر مع موضوع الدرس.

مع احترامي لمن وضعوا منهاج اللغة الانجليزية بمبادئه الأربع (التي سنأتي على شرحها لاحقا) يبدو أنهم نسوا مبدءاً أساسيا لوجود الإنسان وهو الانتماء والهوية، خاصة هوية الطالب العربي، الذي وجد في إشكالية غريبة في سيرورة تعلم اللغة

الانجليزية. كما أن من يعملون مع دور النشر من العرب ليسوا على المستوى الكاف من الدراية باللغة العربية. لذلك نرى الكثير من الأخطاء الإملائية واللغوية، حتى أن ترجمة الكلمات إلى العربية محفوفة بالكثير من الأخطاء.

محددات تعليم اللغة الانجليزية في المناهج

منهج تعليم اللغة الانجليزية يطرح المجالات الأربع: التفاعل الاجتماعي، سهولة الوصول إلى المعلومات، عرض وتقديم المعلومات والأفكار والتعرف على الأدب والثقافة واللغة وتقدير كل منها (English Curriculum, 2002). ومن هذه المجالات تبنشق المعايير والمعاليم والمقاييس ومستويات التقدم كلها معروضة بشكل مرتب وأنيق. وكلها مجتمعة تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية بإدراك المعلم لأهمية كل قضية يدرّسها. ومن هذه المعايير، تشجيع الطالب على تطوير تصوّر ذاتي إيجابي، البناء على الخلفية الثقافية وتشجيعها عند الطالب، كلها أهداف سامية تعزز أهمية درس اللغة الانجليزية في نفس الطالب بشكل عام. ولكن، ماذا عن تفعيل هذه الأهداف وتقريبها للطالب العربي من خلال كتب تدريس اللغة الانجليزية؟

يتناول المنهج المبادئ الأولية لاختيار المضامين (منهج التعليم، 2002)، كأن تكون غير منحازة وخالية من الأفكار المسبقة وتأخذ بالحسبان تشكيلة واسعة من الخلفيات الدينية والثقافية والإثنية، وتثير اهتمامات الطلاب بالمطالعة الخارجية (ص 15). ومن المبادئ الأولية لاختيار المهام أن تتصل بتجارب التلاميذ



كثيرون من ممثلين ورياضيين في المجتمع اليهودي الإسرائيلي. كما تحدث عن العائلات عند قبائل الهنود والقبائل الاسترالية القديمة ومصر القديمة وكذلك العائلات في المجتمع اليهودي.

• كتاب (Go For It 1995)، موضوعه عن المراهقين. ورد ذكر لأسمي عمر من مصر صفحة 9 ورفيق صفحة 24 في حديثه عن مدرسته في مصر، كما ترد قصة مصورة عن الألعاب الرياضية في مصر القديمة صفحة 38. كما أن هناك وحدة تعليمية عن رواية القصص تذكر فيها ليلي الحمراء صفحة 76 وقصة عن الملك هنري في شمال ويلز صفحة 69. كما توجد في هذا الكتاب وحدة تعليمية عن إسرائيل حيث تظهر صورة لبنات عربيات ولشيخ عربي مسن يلبس العقال في سوق الدالية - عسفايا صفحة 142. كثيرا ما يرد في كتب التدريس الإنجليزية موضوع كتابة الرسائل. نرى أحيانا، ذكرا للأسماء والأماكن العربية كما في كتاب (Highlight) في الصفحات 17، 116، 117 إلا أن السواد الأعظم لأسماء هذه الرسائل هو الأسماء الغربية. من خلال تفحص كتاب "Highlight" وجدت أن إحدى القصص (Too-Tall Tammy P. 74) مقتبسة عن قصة (قد تكون عربية) (Too-Tall Tawyla)، حيث بدلوا أسم البطلة من طويلة إلى تامي، زيادة في إهمال وإقصاء الطالب العربي من النص.

• كتاب (On Track, 2006)، يتحدث عن الاحتفالات الشعبية في حضارات شتى كاحتفال الجينة في المملكة البريطانية واحتفال الزبدة في التيببت واحتفال الماء في أميركا- مينوسوتا واحتفال التوموتينا في إسبانيا (صفحة 8-9)، لكن لا يوجد أي ذكر لأي احتفال عربي. كما يتناول الكتاب الحديث عن بعض المشاهير مثل ألفيس بريسلي وجون لينون (صفحة 20) ويل سميث (صفحة 35) والمشاهير المحليين مثل سريت حداد وغيرها صفحة 22. كما ويرد ذكر فتاتين عربيتين مشتركيتين في أولاد السلام (صفحة 124-125) (أمل وفاديه إلا أن أسم فاديه (Fadga) كتب خطأ ولولا الموضوع لما ورد ذكرهما.

• في كتاب (Move Ahead, 2007)، نرى سميرة صفحة 15 مع برنامجها اليومي كما ونرى هبة ولينا وموسى صفحة 117 مع أحلامهما. نجد في الكتاب وحدة كاملة تتحدث عن مصر القديمة والفراعنة صفحة 66-85.

• في كتاب (Horizons, 2002) توجد قصة تتحدث عن فتاه صومالية صفحة 40-44 تهرب مع أمها وأخيها إلى بريطانيا. كما وتذكر بعض الكلمات العربية في أحرف انجليزية حفزت الطلاب لأن يتفاعلوا مع الدرس أكثر. كذلك في

السابقة لكي يشتركوا ويتفاعلوا مع هذه المهام بشكل ناجح. كما تقوم في هذه الحالة ملاءمة بين مواد التعليم ومجالات اهتمام التلاميذ وتجاربهم ومعلوماتهم، وهي تتيح المجال بدورها لتواصل شيق وذو معنى (منهج التعليم، 2002، ص15).

• لا نرى لهذه المبادئ مجتمعة أي ذكر في كتب التدريس. بالرغم مما ذكر سابقا، فإن وزارة المعارف توافق سنويا على نشر عدد من الكتب التي لا تأخذ بالحسبان العناصر السابقة فيما للطلاب العرب الحق في كتب تتحدث إليهم بما يتوافق مع خلفياتهم الثقافية والحضارية. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه، لماذا توافق وزارة المعارف على نشر عدد ليس بقليل من الكتب سنويا التي لا تتوافق مع المعايير التي تضعها نصب أعينها؟

أمثلة عينية على تغييب الطالب العربي من كتاب التدريس

سأخص بالنقد هنا مجال التعرّف على الأدب والثقافة واللغة وتقييم كل منها في منهاج اللغة الإنجليزية. والهدف هو رفع الوعي لطبيعة اللغة وفهم طريقة بناء اللغات والوقوف على الفوارق بينها، حيث أن مثل هذا الوعي من شأنه أن يساهم في تطوير القدرة اللغوية وفي تعميق التفهم لطبيعة لغة الأم (English Curriculum, 2002). وأول الغايات التي يرقى منهاج الحديث (ص 9) للوصول إليها هي "التواصل والتفاعل بشكل ناجح مع الأحوال الاجتماعية المختلفة".

• من خلال بحثي للكتب الموجودة في متناول يدي، رأيت الكثير من الحضارات العالمية من أستراليا حتى إفريقيا في مضامين الحصص. هنالك الكتب القديمة والحديثة إلا أن معظمها من مكتبة أيريك كوهين التي تأخذ حصّة الأسد من نشر الكتب في الوسط العربي. وعلى سبيل القصر لا الحصر نذكر ما يلي مما ورد من رموز حضارية في بعض الكتب.

• كتاب (Signal C.Q.) الذي صدر سنة 1991، تناول أستراليا من ناحية جغرافية وتاريخية وفلكلورية. كتاب شيق للغاية يأتي ذكر الطالب العربي فيه في قصة واحدة من الفلكلور العربي عن الحج صفحة 233 (The Chain of Beads and the Diamond). لقد تناول هذا الكتاب الكثير من المواضيع المتعلقة بالحضارات الاسترالية القديمة والحديثة منها، كما عرض أكثر من قصة من شتى الحضارات.

• كتاب (Take The Lead 1993) تناول موضوع أهمية الوقت عند الإسلام لإقامة الصلاة. كذلك، يوجد رسم مبسط لمسجد صفحة 106. تناول هذا الكتاب مواضيع مشاهير

فمن الصعب على الطالب العربي أن يتفاعل مع أحداث سبتمبر (ص27-29) كما يتفاعل الطالب اليهودي لأن الطالب العربي يعيش في بيئة تعتبرها الثقافة الغربية "شريرة:evil" (Jubran,2005) وكون الحضارة الغربية معادية للشرق (Ellis,1997), يعتبر هذا الموضوع وغيره حاجزا منيعا أمام الطالب العربي الذي يشعر بأنه لا يستطيع أن يتجاوب مع كلاهما: الحضارة الغربية وموضوع النص. مثل هذه المواضيع السياسية منها أو الدينية تمنع الطالب من أن يذوّت الثقافة التي ذكرها النص التعليمي. على سبيل المثال هناك الكثير من الكلمات المتشابهة في لغتين أو أكثر (cognates) مثل: radio, video, circus وهي موجودة في الكتب الابتدائية خاصة وحتى الإعدادية منها, كموضوع تعليمي أساسي أو ثانوي, ولم يؤخذ بالحسبان ولا في أي كتاب وجود الكلمات العربية العريقة المستقرضة (loan words) في اللغة الانجليزية -Al-Akad, 1960. Barfield, لها استعمالها ودلالاتها في حياة الطالب مثل: "جبر, كحول, قهوة, كهف, صندل, قنديل, فردوس...." (وافي, 1983). جميعها كلمات أنتجت في البيئة العربية وتعتبر من الكلمات الشائعة والمستعملة في اللغة الانجليزية. لماذا هذا الانتقاص من قيمة اللغة العربية؟ هذا يؤدي إلى الحط من قيمة اللغة العربية في نظر الطالب العربي (أمارة, 2010), وينمي الإحساس بالإقصاء (Jubran, 2005) لدى الطالب العربي. فأين التفهم لطبيعة لغة الأم عند التلاميذ التي يتحدث عنها المنهج لتدريس اللغة الانجليزية؟! هناك مرجعيات بسيطة لاستعمال اللغة أو الثقافة العربية في كتب التدريس ولكنها غير دقيقة, مثل كتابة الأسماء بطرق خاطئة, أسم "فادية" كتب Fadga ص 124 (On Track, 2006) أو ذكر معلومات بسيطة لا تتجاوز السطر أو السطرين (Explorer,2003) حيث يتناول موضوع "الصلحة" في الوسط العربي ولا يتجاوز الحديث السطرين (ص 40).

ماهية العلاقة بين الحضارة والعملية التعليمية

الحضارة هي رموز تحوي الأخلاق, اللباس, اللغة, والدين ومسلّمات سلوكية. إنها معيار الاستقامة وحالة من الفهم لتجاربنا وتغييرها لما يتماشى مع الحضارة السائدة (Williams,1961). تعطي منظمة اليونسكو (2004) الحضارة التعريف التالي: "هي مجموعة من المميزات العاطفية, العقلية, المادية والروحية التي تخص مجموعة اجتماعية" مثل العادات والتقاليد والاعتقادات والفنون والأدب وأسلوب الحياة. إنها

صفحة 97 تتحدث راية عن مشاكلها كفتاه عربية.

- كتاب Thumbs Up, 2009 يتحدث عن الكثير من المشاهير مثل جينيفر لوبيز, بيونسي صفحة 126, وعن نينيت تايب الإسرائيلية صفحة 91 وعن برنامج "كوخاف نولاد" صفحة 92. ولكن في الحديث عن أصدقاء المراسلة على الانترنت وردت فقرة عن الطالب علي من الأردن مع أولاد من الصين واليابان وبريطانيا وإيطاليا والبرازيل.
- كتاب Explorer, 2003, يتناول الحديث عن شتى المشاهير أمثال جيم كاري وميل جيبسون ومايكل جوردان وهيلاري كلنتون وعن شتى المواضيع. لكننا لا نرى فيها أي أسم عربي وهنالك وحدة كاملة عن الكتب والقراءة وأهميتهما والكثير من صور الكتب.
- لا ترد أي أسماء عربية إطلاقا في الكتب التالية: (New Mosaic 2008, Connectors (2007), Navigator (2006) Mind Matters (2006) Get Together (2006) كتاب (إلا أن كتاب) (Get Together (2006), تناول أسماء محايدة تستعمل في لغات عدة مثل: ياسمين و سوزان صفحة 61 وأمير وسارة صفحة 62 وإيميلي صفحة 62. موضوع الرسائل يعود مرة أخرى ولا يظهر أسم عربي في كتاب (Frontiers (2008). نرى فيه أسم داني, إيلان, طالي, إيلانة, كرميت, رامي في الصفحات 55-58. وكذلك ملاحظات من الأهل صفحة 108 كلها أسماء يهودية مثل رون, إيلانا بن, راحيل كوهين, دافيد مزراحي, سيليا زفيت, أفير آشي, يوسي البوين.
- في كتاب (Live And Learn (2011 الذي صدر حديثا, ترد أسماء رون وشيلي صفحة 57, وليثور, رونا, رامي, ودانا.
- إن جميع هذه الكتب تقريبا تتناول موضوع المشاهير الغربيين عامة والإسرائيليين اليهود خاصة (Mind Matters, Get Together, On Track, On Track-Alternative, Explorers). لا يوجد أي ذكر لأي فنان عربي - لا محليا ولا على صعيد العالم العربي.
- مثال آخر موجود في كتاب "On Track, Alternative" طبع لأجل الطلاب الضعفاء وغالبيتهم من المدارس العربية وفي هذه الطبعة تتغير بعض المواضيع وطريقة عرضها لكي تتناسب مع هؤلاء الطلاب لتسهيل العملية التعليمية, إلا أن الطالب العربي يبقى مغيبا ولا توجد له أي حصة في هذه النصوص.
- كثيرا ما تحمل كتب اللغة الإنجليزية في طياتها مواضيع لا تعالج اللغة عينا ولا تمت لتعليم اللغة بصلة. على سبيل المثال موضوع 11\9 وأحداثه في كتاب (Explorer,2003),

الحضارة الهدف (Target Culture) أي حضارة اللغة الثانية كخلفية للنص التعليمي (Cortazzi & Lixian, 1999). ومن ناحية تطبيقية فإن وجود الحضارة في النص العلمي يجب أن يسهل ويدعم العملية التعليمية لا أن يُعيقها (Valdez, 1987). فاللغة الانجليزية لوحدها تصدم الطالب (Williams, 1961)، فكم بالحري عندما نجد اللغة مجتمعة مع البعد الثقافي الآخر. وحسب كورتيزي، يجب أن تساهم الحضارة في تعليم اللغة لجعل المتعلم في حالة من المشاركة المتغابرة في تجارب متغيرة لكي نرقى الى حالة المتعلم الذي يتحدث عنه "ليب" (The situated learner) (Lave 1996).

هوية الطالب العربي مركبة جدا لأنه وجد في صراع دائم مع هويات أخرى في دولته (Jubran, 2005)، فعندما يصادف الطالب العربي أي من الرموز اليهودية فهو لا يعرفه لأنه لا يشاركه ذات الهوية، الأسم، الموسيقى أو الكلمات. وفي النهاية لن تكون هنالك أي قاعدة للبناء عليها والتعلم منها. هنالك حد أدنى للتأقلم أو للتبادل الثقافي ويجب على الطالب أن يعبره لكي يستطيع أن يتماشى مع اللغة الثانية. وبكلمات أخرى، أن يبقى على المسار التعليمي اللغوي (Acton & Defelix, 1987). إذا تقبل الطالب الحضارة الهدف فقد تقبل لغتها (Valdes, 1987). لذلك في حالة الطالب العربي الذي يشعر بالعداء نحو الحضارة الأمريكية أو الانجليزية فمن الصعب على الطالب أن يتقبل اللغة أو الحضارة (Ellis, 1997) ولن تكون لديه الرغبة والقابلية للتداخل مع الحضارة الأخرى. وبهذا فهو لن يذهب بعيدا في تعلم تلك اللغة (Acton & Defelix, 1987).

على ضوء ما ذكر أعلاه، فإن النص المبني على قيم حضارية مألوفة تجعل الطالب مهتما أكثر للمشاركة والتفاعل. فالطالب بحاجة لأن يفاوض المعنى مع الهوية (Ali, 1994) وعلى المعلم أن يساعد الطالب لكي يجد نفسه في النص. إن استعمال القصص والتاريخ والأماكن التي اختبرها الطالب في مكان سكناه تتداخل فيما بينها لتشكيل النسيج الحضاري والذي بدوره يرتبط بالمعرفة التي تؤثر على نظام عمل الشخصية (Spencer & Blades, 2006). ويزوّد هذا النسيج الطالب بالإحساس بالارتباط والانتماء (Larzen, 2005) والتي تتداخل فيما بينها لتشكيل الهوية. أما إذا غابت الهوية فقد الطالب معنى خبراته وتجاربه الحميمة.

اقترحت منظمة اليونسكو (2004) برنامجا متعدد الحضارات للتدريس في جميع أنحاء العالم والذي يعزز فهم الفرد لهويته الحضارية والقومية حين يتعلم لغة أجنبية. يؤكد Rod Ellis (1997) على عدة عوامل متداخلة تعمل على تسهيل أو إعاقة تعلم اللغة الثانية ومنها الهوية (identity) والمثاقفة

ترجع إلى نماذج من النشاطات البشرية والمباني الرمزية التي تعطي دلالة معينة لبعض الفعاليات. فالحضارة هي النظام الرمزي لمجتمع معين (Williams, 1961) الذي يحوي جميع مجالات الحياة الذي انتقل ولا زال ينتقل من جيل إلى آخر. الحضارة هي طريقة حياة وتفكير (Larzen, 2005) لذلك فالحضارة هي القوة التي تجمع الناس مع بعضها. العلاقة فيما بين الحضارة واللغة معقدة حيث أن اللغة جزء لا يتجزأ من الحضارة فكلاهما: الجوهر والمبنى (substance & medium) يتطوران معا ويتعلق أحدهما بالآخر (Larzen, 2005) ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. يبين تقرير اليونسكو (2004) أهمية احترام الاختلاف والاعتراف بالاختلاف الحضاري. فمن المهم لجميع الأفراد أن تكون لهم هويتهم والانتماء لمجموعة تشاركهم القيم الحضارية ذاتها، وأن تعترف بهم الدولة وبهويتهم. بما أن الحضارة جزء لا يتجزأ من تعليم اللغة (Valdes, 1987, Williams, 1961, Larzen, 2005)، يجب احترام حضارة المجموعة والإبقاء على خصوصيتها (UNESCO, 2004).

الوعي الحضاري هو عملية مستمرة. فالمتعلم يقوم بشكل مستمر بدمج المادة الحضارية المستجدة مع الشبكة الثقافية الحالية والسابقة لمعرفة كنه الحضارة نفسها (Spencer & Blades, 2006, Valdes, 1987) ولكي يخلق معنى للحضارة. الامبريالية الحضارية هي ظاهرة استعملت عندما حكمت الدولة القوية وفرضت قيمها الثقافية عنوة على شعوب أخرى (Bianco, 2003). يعتقد البعض أن توحيد المقاييس الثقافية والحضارية هو مركب إيجابي لكل العالم بينما يعتبره البعض الآخر تهديدا حيث انه لكل فرد وفي كل مكان الحق في التعبير عن قيمه الثقافية. إن توحيد المعايير الثقافية يؤدي إلى انقراض بعض الحضارات، حيث أن الطبيعة البشرية لا تختلف من حضارة لأخرى. وهنالك الكثير من القيم المشتركة العابرة للحضارات. النسيج المعقد للحضارات المختلفة حول العالم هو حجر الأساس، حيث يسمح لكل فرد أن يحافظ على قيمه الحضارية. لذلك، من المهم إيجاد صمام أمان لحماية الحضارة /الثقافة / اللغة الأم (protective filter) (Bianco, 2003). لذلك، من المهم إيجاد صمام أمان لحماية الحضارة / اللغة الأم (protective filter) (Bianco, 2003). والذي يساعد على إبقاء وصمود الحضارة بوجه هيمنة الامبريالية الحضارية. لذلك فإن التداخل والتفاهم فيما بين الحضارات بدلا من غزو الحضارة الغربية يساهم في رفع صورة الذات عند الطالب .

أهمية الحضارة في المنهاج

اللغة والحضارة مرتبطتان مع بعضهما (Stapleton, 2000) (Valdes, 1987)، فمن ناحية نظرية، تركز كتب الانجليزية على

الفعاليات والنصوص التي تناسب جيل وخبرات الطالب الاجتماعية والحضارية.

على المعلم أن يهتم لتحفيز الطلاب للانخراط في التجربة التعليمية. والا، فسنرى كثيرا من الطلاب خارج إطار التعليم. الدافعية من أهم العوامل التي تجعل الطالب يهتم بالدرس والدراسة. لذلك، فمن المهم أن لا يُحبط النص الطالب (Huitt, 2001). على سبيل المثال، عندما يكون الطالب متحمسا فيمكنه أن يقرأ ويتمتع بالقراءة لوحده. أي، أن على المنهاج أن يضع الطالب في تجربة ناجحة تحفزه لأن يقرأ أكثر (Huitt, 1998 & Cunningham & Stanovich, 2001) للدافعية تأثير إيجابي على رغبة الطالب لكي يقرأ بشغف (Cunningham & Stanovich, 1998) لذلك من المهم أن نشير إلى العلاقة التبادلية (Mathew Effect) عندما ينجح القارئ في القراءة فهو يتحمس ليقراً أكثر. وعندما يفشل، فإنه سيتجنب القراءة لكي لا يفشل مرة أخرى. لذلك من المهم أن ينخرط الطالب في تجارب تعليمية ناجحة تقوي الدافعية لديه وتعزز الثقة بالنفس لينجح أكثر.

هذا الفشل المتواصل يدخل الطالب في أنشطة الدافعية المنخفضة (low motivation loop) التي تحدث عنها هيوت (2001) حيث يقول يجب أن تتوفر عوامل ثلاث لكي يدخل الطالب في أنشطة الدافعية المرتفعة (high motivation loop) وهي التوقع والأمل (expectancy) الفائدة (instrumentality) والقيمة أو الأهمية (value). وهذه المركبات الثلاث هي المسؤولة عن الدافعية لدى الطالب بشكل عام. فعندما تجتمع تولد الطالب ذي الدافعية للتعلم (motivated learner). وعلى نفس الأساس نذكر تأثير ماثيو (Mathew Effect) (Cunningham & Stanovich, 1998) حيث أن النجاح يولد نجاحاً أكبر والفشل يولد فشلاً آخر. وكل هدفنا كمعلمين أن نتجنب الأثر السلبي لقانون ماثيو ندخل الطالب في إطار الدافعية المرتفعة.

خلاصة الحديث

أن أي كتاب يتناوله معلم اللغة الإنجليزية يجد فيه خضم هائل من المواضيع الشيقة إلا أنها تحوي الكثير من الإحباط والتجاوز بحق الطالب العربي. يحتاج الطالب إلى مجهود أكبر ليتعرف على الرموز الغربية من جهة، وبخاصة إلى أقصى كم من التسهيلات ليتفاعل مع النص المعروض في كتاب التدريس، من جهة أخرى.

لذلك، كان لزاماً على معلم اللغة الإنجليزية أن يبذل مجهوداً لكي يتغلب على هذه العوائق الحضارية والثقافية منها، ويجعل حضارة الطالب العربي مهمة في نظره، إن لم تكن في المركز.

(acculturation). فيقول عن استحضار الثقافة بأنها جزء من تدريس اللغة الإنجليزية. أما Schumann فيقول بان الطالب يفشل في تدويت اللغة الثانية ويعزف عن الاستمرار في التعلم عندما يكون غير قادر على تبني الثقافة الأخرى. لهذا، فإن الطالب العربي يفشل في التبادل الثقافي، أي المتأقفة، بسبب البعد الاجتماعي والجغرافي بين حضارته وحضارة اللغة الإنجليزية بينما تُعادي كلا الحضارتين إحداهما الأخرى (Ellis, 1997). وهذا ما قد يؤدي إلى إعاقاة النشاط التعليمي القائم (The situated learning activity). (Lave, 1996)

أهمية دور المعلم في خلق الحضارة المناسبة

لذلك، على المعلم أن يجد المواد التعليمية اللازمة التي تتناسب وميول وقدرات ومستوى الطالب وقيمه الحضارية. تتناول هذه المواد الحديث عن حضارته وبقاها الحضارات. وبهذا، يشغل الطالب ويستحضر الشبكة المعلوماتية (scheme) الموجودة لديه (Ali, 1994). إن تناول المواضيع المناسبة التي تتعلق بالمخزون الحضاري عند الطالب تساهم بإنجاح العملية التعليمية (Cortazzi & Lixian, 1999). عندما يتحدث الطالب للغرباء عن حضارته فإنه ينمي الوعي تجاه هويته الثقافية والحضارية. إن التحدث عن الحضارات بشكل عام وعن حضارته بشكل خاص في الصف، يعزز التأثير المنشود من الحضارة المحلية للطالب في العملية التعليمية. ولكن، عندما تغيب الحضارة المحلية فمن الممكن أن يكون التعلم عن حضارة أخرى غير مجد بل ومضر. لأن الهوية الحضارية للطالب غير متينة بعد (Cortazzi & Lixian, 1999). حتى أن القيم الحضارية والثقافية المشابهة التي يعيشها القارئ هي بيئة خصبة لتعلم الطالب ومشاركته. كما أن الدافعية ومفهوم الذات (Huitt, 2001) تزودان الطالب بأساليب معنوية تؤدي إلى استقلالية الطالب في خلق المعنى للأشياء (meaning making) (Ali, 1994).

يسهل المعلم البيئة التعليمية عن طريق إيجاد التوازن بين العرض والطلب (balance of demand and support). (Cameron, 2001)، ولكن التحدي الأكبر هو في إقامة هذا التوازن والإبقاء عليه (Crawford, 2002)، من حيث تزويد الخبرات التعليمية وإيجاد الاستراتيجيات المناسبة التي تأخذ بالحسبان الفروقات الفردية. يجب على المعلم أن يكون مدركاً لاحتياجات الطلاب الضرورية. فالمعلم هو المسؤول الأول والأخير عن العملية التعليمية في الصف (Cameron, 2001; Crawford, 2002). ولذلك، فإن نجاح عملية التدريس بحاجة ماسة إلى انسجام ديناميكي (dynamic congruencies) (Cameron, 2001). وبمعنى آخر، هناك حاجة لاختيار



Bibliography

1. أمارة، محمد (2010). اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل
2. وافي، على عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. شركات مكنتات عكاظ ط 4، المملكة العربية السعودية
3. Acton, W.R. and de Felix, J.W. (1987). Acculturation and mind. In: Valdes, Joyce M. (1987). Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Ali, S. (1994). The Reader-Response Approach: An alternative for teaching literature in a second language. Journal of Reading; Jan. 1994; 37, 4; Children Module.
5. Bianco Lo, J. (2003). A Site for Debate, Negotiation and Contest of National Identity: Language Policy in Australia. Council of Europe, Strasbourg.
6. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 2135-)
7. Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language teaching. TESOL QUARTERLY, vol. 33, No. 2. University of Essex
8. Cortazzi, M. & Lixian, J. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In Hinkel, E. (Eds). Culture in Second Language and Learning (pp. 196219-). Cambridge: Cambridge University Press.
9. Crawford, J. (2002). The Role of Material in the Language Classroom: Finding the Balance. In Richard, J. C. & Renandya, W.A. (Eds). Methodology in Language Teaching (pp8491-). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Cunningham, Anne, E. & Stanovich, Keith, E. (1998). What Reading Does for The Mind? American Educator/ American Federation of teachers.
11. Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Pres.
12. Jubran, H. (2005). Learning English as a Fourth

هنالك ضرورة ملحة لإدخال نصوص تخص الطالب العربي لكي يجد نفسه حاضرا في النص، مستعدا لتلقيه لا رافضا له، وبالتالي رافضا للعملية التعليمية بأجمعها. عندما نردم الفجوة الثقافية التي يعيشها الطالب العربي فسوف يصبح راغبا في تعلم خبرات جديدة لا مشيحا عنها ويكون مشاركا تاما في العملية التعليمية لا مشاركا بشكل جزئي أو مغيبا. عدا عن ذلك، فإنه يعزز هويته وتصوره عن نفسه.

لا بد أن يتحدث النص مع الطالب وإليه، وأن يتوجه إليه مع كل ما يحمله من نسيج حضاري. لا بد من أن تكون، ولو نافذة تعليمية، تطل على شخصيته كطالب عربي لتربطه مع العوالم اللغوية الجديدة. وهذا مما يعزز رغبة الطالب في سبر غور النص الذي يتعلمه. بهذه الطريقة، يدخل الطالب في تجربة تعليمية ناجحة تستسهل عملية دخوله في تجربة أخرى، وهكذا دواليك. فالإحساس بالنجاح يولد نجاحا آخر ويشجعه على الاستمرار (Cunningham and Stanovich, 1998). بالمقابل، يؤدي الفشل إلى تجنب الطالب للعملية التعليمية لكي لا يدخل في تجارب أخرى فاشلة، ثم تهبط لديه الدافعية للتعلم (Huitt, 2001) وبالتالي ينسحب من الدراسة. وجل هدفنا أن نجذب الطالب مثل هذا المنحى.

لاحظت من خلال تجربتي أن الطالب العربي يعتبر اكتساب اللغة الانجليزية صعبا للغاية. كما أن نتائج المتدنية للطلاب العرب في اختبارات "المتساف" تشير إلى تلك الصعوبة. (هأرتس، 2007. تقرير سيكوي، 2003-2004. وزارة المعارف والثقافة، 2006). فالطالب العربي يشعر انه لا حاجة أن يجتهد في دراسة موضوع اللغة الانجليزية لأنه سيفشل حتما وأن جميع محاولاته ستذهب أدراج الرياح.

آن الأوان للتضافر معا ككوادر عربية للأخذ بزمام الأمور والعمل على تأليف كتب لتدريس اللغة الإنجليزية بما يتوافق مع متطلبات المنهج واحتياجات الطالب العربي. فكما لاحظنا أنفا تكون التجارب التعليمية هادفة ومفيدة عندما يكون المتعلم شريكا كاملا وراغبا بشكل فعال في التعلم (Huitt, 2001). إقصاء الطالب ثقافيا وتغيبه عن موضوع النص له الأثر السلبي في العملية التعليمية حيث أن الثقافة العبرية مثل الثقافة الغربية، لهما حصة الأسد في النص التعليمي. وهو ما يصعب الارتقاء بالحافز التعليمي وتذويت النص أو حتى تزويد الطالب العربي بتغذية مرتدة مناسبة (Jubran, 2005).

الأوروبية (The Impact of Arabs on the European Culture). دار المعارف بمصر.

A list of textbooks which are used in the Arab schools:

1. Assis, Edna. (2002) Horizons. ECB.
2. Ben Zion, Maggie. (2007). On Track: Alternative. ECB.
3. Coddington, Harriet. (2003) Explorer. ECB
4. Coddington, Harriet. (2006) Get Together. ECB.
5. Dubkins, Judy & Spielman, Gloria. (2006) Navigator. ECB.
6. Ezra, Evelyn. (2006) Mind Matters, ECB.
7. Partouchi, Debi. (2006) On Track. ECB.
8. lhighlight

Language: The Case of the Arab Pupils in Israel. Anglia Polytechnic University. Unpublished PhD.

13. Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>
14. Larz'en, E. (2005). In Pursuit of Intercultural Dimension in EFL-Teaching: Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Abo Akademi University Press.
15. Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. Mind, Culture and Activity. Vol.3, 1996
16. Spencer, C. and Blades, M. (2006). Children and their Environments: Learning, Using and Designing spaces. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Stapleton, P. (2000) Culture's Role in TEFL: An Attitude Survey in Japan. Language Culture and Curriculum. Vol.13
18. The Sikkuy Report 20032004-.
19. www.sikkuy.org.il/english/2004/report%202003-4_education.pdf as seen on 2009-02-01
20. UNESCO (2004). Human Development Report: Cultural Liberty in Today's Diverse World. UNDP. USA
21. Valdes, Joyce M. (1987). Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Williams, R. (1961). Culture and Society 1780-1950. Penguin Books
23. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/Hesegim/DochotMeitzav.htm> as seen on 2009-01-31
24. <http://www.haaretz.com/hasen/spages/929083.html> as seen on 2009-02-01
25. Barfield, O. (???) History In English Words. Faber and Faber. London
26. Abbas, M. Al-Akad. (1960). أثر العرب في الحضارة.