

# الموسوعة اللغوية

## AN ENCYCLOPAEDIA of LANGUAGE المجلد الثاني

تحرير

الأستاذ الدكتور ن. بي. كولنج

ترجمة

الدكتور محي الدين حميدي

الدكتور عبد الله الحميدان

جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع





## الفصل السادس عشر

### اللغة في التربية

مايكل ستبس Michael Stubbs

عنوان هذا الفصل عام للغاية. وسأحاول تقديم عرض تاريخي عام للغة في التربية على الرغم من أن تركيزي سينصب على العمل بعد الستينيات. وعلى أية حال، سأركز على العلاقة بين المعرفة المشتقة من علم اللغويات وتحويل هذه المعرفة (مع رؤى و بصائر من مواضيع أخرى) إلى شكل له قيمته في النظرية التربوية وممارستها. ويمكن صياغة ملخص مقتضب لهذا السؤال على النحو التالي: هل من المفيد التكلم عن نظرية تربوية في اللغة؟ وسأحتاج من أجل أن يكون الأمر كذلك.

#### (١٦، ١) اللغة والتربية والقيم الثقافية

إن حقل اللغة في التربية هائل ويضم مواضيع مثل: كيف يتعلم الأطفال الكتابة والقراءة؛ ولماذا تبقى مستويات الأمية عند الكبار مرتفعة في العديد من الأقطار الغربية؛ كيف يتعلم الناس الإنجليزية أو لغات أخرى؛ كيف تتصل اللغة بالتعلم، أو بنجاح الطفل أو فشله في المدرسة؛ ومكانة اللغات الأخرى - غير الإنجليزية في المدارس - هناك عدد كبير من اللغات يتكلمها الأطفال في بريطانيا والدول الأوروبية الغربية الأخرى، بسبب نمط هجرة يعود لمئات السنين، بشكل عام وبسبب التنقلات الكبيرة في الأيدي العاملة على نطاق واسع بعد عام ١٩٤٥م، بشكل خاص.

تتمتع مثل هذه الأمور كافة بأهمية اجتماعية كبيرة، وقد كانت مواضيع اللغة والتربية محل جدال ونقاش عبر مئات السنين ومغروسة بشكل عميق في الحياة الثقافية والمواقف العامة. وما على المرء إلا أن يفكر بالفنون الحرة الثلاثة في العصر الوسيط، التي جمعت دراسات القواعد، والبلاغة والمنطق، وعزوف المثقفين عن استخدام اللاتينية في أوروبا كلها، واستبدالها بالإنجليزية في العديد من الأغراض؛ والنقلة النوعية التي تبعت ذلك في الدول الناطقة بالإنجليزية من مقررات مدرسية تعتمد على اللغات الكلاسيكية إلى مقررات تعتمد على الإنجليزية، "اللغات" الحديثة (في الواقع، مجرد مجموعة ضيقة للغاية من هذه اللغات) والعلوم؛ وحقيقة الاعتراف بالإنجليزية بوصفها فرعاً أكاديمياً له مكانته في الجامعات في القرن الماضي فقط؛ وحقيقة أن التعليم العام أصبح هدفاً إلزامياً في المدارس البريطانية فقط منذ صدور القوانين التربوية في السبعينيات من القرن التاسع عشر؛ والطريقة التي يشير

فيها المفهوم البريطاني للمدارس "النموزجية" إلى علاقة مفترضة بين دراسة اللغة والتربية الرفيعة. وبوضوح تام يمكن رؤية عدم إمكانية فصل المواضيع اللغوية عن الافتراضات عما هو قيم اجتماعياً وثقافياً بشكل خاص في وجهات النظر المتغيرة تاريخياً حول أفضل اللغات استخداماً في النظام التربوي الإنجليزي. (ويناقش بيرن (١٩٨٣) Perren هذه النقطة بالتفصيل ؛ وتمثل أيضاً موضوعاً هاماً في تاريخ التربية الاجتماعي عند لوسن Lawson وسيلفر Silver (١٩٧٣).

وتختصر هذه القائمة القصيرة أكثر من ألف سنة من التاريخ في عدة مراجع فقط. إلا أنها تظهر بوضوح تام أن مواضيع اللغة، والتربية، والمقررات الدراسية، والمكانة الثقافية، والقوة الاجتماعية لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، وأن حقل اللغة في التربية لا يتطلب تحليلاً لغوياً فحسب، ولكن تحليلاً تاريخياً ثقافياً شاملاً أيضاً. ولا يمكن لهذا البحث سوى أن يعرض الخطوط العريضة لمثل هذه الدراسة أو التحليل.

### (١٦،٢) إطار/خطة عمل لتحليل لغوي - ثقافي

لقد عولجت بعض مظاهر اللغة في التربية في أمكنة أخرى في هذا الكتاب: تعليم الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية (الفصل الخامس عشر) ؛ والتنوع اللغوي (حيث يناقش الفصل الخامس والعشرون أهمية التنوع اللغوي وتنوع اللهجات في المدارس) ؛ والتخطيط اللغوي (يناقش الفصلان الرابع عشر والثالث والعشرون أهمية القرارات المتعلقة باللغات التي يجب أن تعلم ولن، وكيف يمكن الاهتمام بالثنائية اللغوية في المدارس ... الخ) ؛ أما اللغة والأدب (الفصل السابع عشر، فيناقش العلاقة بين اللغة والأدب في المناهج الجامعية والمدرسية: وتلك نقطة محط جدل ونقاش عنيفين منذ زمن بعيد). ومع كل ذلك، فإن المواضيع الباقية لموضوع "اللغة في التربية" ما تزال كبيرة، وتحتاج لإطار عمل تنظيمي.

ساقترح طريقة لتصنيف العمل المنجز حول هذه المواضيع وخصوصاً منذ الستينيات، وأمل أن يكون تصنيفي مفيداً وعقلانياً، ولكنه لن يكون بالتأكيد محايداً. فالتصنيفات لا تكون أبداً كذلك: إن إحدى ميزاتها، في الواقع، هي أنها تعرض محاباتها بشكل أوضح بكثير مما يمكن أن تفعله معالجة سطحية (فيها كثير من المعلومات غير الضرورية) أقل سبكاً. وعلى كل امرئ يصمم أو يكتب أو يقرأ الموسوعات أن يتذكر ذلك، حيث تقسم المعرفة وفق تصنيف معقد بيكوني<sup>(١)</sup>، يتضمن بدوره، بطريقة خفية، شكلاً لنظرية خاصة بالمعرفة: ما هو معروف، وما يمكن معرفته من حيث المبدأ. وأكثر من ذلك، تمثل مثل هذه التصنيفات سمات بعض الفروع العلمية الأكاديمية دون غيرها: فعلى سبيل المثال، اللغويات بشكل ملحوظ وليس الدراسات الأدبية. وما ملخصات المعرفة أو مسحها إلا تفسيرات، ولذلك فإن قسطاً من التشويه يعتريها. إلا أن مثل هذه التشوهات لا بد منها - وتصبح أكثر وضوحاً للعيان عندما يكون أساس التصنيف واضحاً.

(١) فرانسيس بيكون: ١٥٦١ - ١٦٢٦م، فيلسوف، وسياسي وكاتب مقالات إنجليزي. وصف الطريقة الاستقرائية في التفكير. تضم أعماله

"مقالات" عام ١٦٢٥م، و "تقدم التعلم" ١٦٠٥م و "Novum organon" عام ١٦٢٠م.



## الفصل (الساوس عشر)

### اللغة في التربية

مايكل ستبس Michael Stubbs

عنوان هذا الفصل عام للغاية. وسأحاول تقديم عرض تاريخي عام للغة في التربية على الرغم من أن تركيزي سينصب على العمل بعد الستينيات. وعلى أية حال، سأركز على العلاقة بين المعرفة المشتقة من علم اللغويات وتحويل هذه المعرفة (مع رؤى و بصائر من مواضيع أخرى) إلى شكل له قيمته في النظرية التربوية وممارستها. ويمكن صياغة ملخص مقتضب لهذا السؤال على النحو التالي: هل من المفيد التكلم عن نظرية تربوية في اللغة؟ وسأحتاج من أجل أن يكون الأمر كذلك.

#### (١٦, ١) اللغة والتربية والقيم الثقافية

إن حقل اللغة في التربية هائل ويضم مواضيع مثل: كيف يتعلم الأطفال الكتابة والقراءة؛ ولماذا تبقى مستويات الأمية عند الكبار مرتفعة في العديد من الأقطار الغربية؛ كيف يتعلم الناس الإنجليزية أو لغات أخرى؛ كيف تتصل اللغة بالتعلم، أو بنجاح الطفل أو فشله في المدرسة؛ ومكانة اللغات الأخرى - غير الإنجليزية في المدارس - هناك عدد كبير من اللغات يتكلمها الأطفال في بريطانيا والدول الأوروبية الغربية الأخرى، بسبب غط هجرة يعود لمئات السنين، بشكل عام وبسبب التنقلات الكبيرة في الأيدي العاملة على نطاق واسع بعد عام ١٩٤٥م، بشكل خاص.

تتمتع مثل هذه الأمور كافة بأهمية اجتماعية كبيرة، وقد كانت مواضيع اللغة والتربية محل جدال ونقاش عبر مئات السنين ومغروسة بشكل عميق في الحياة الثقافية والمواقف العامة. وما على المرء إلا أن يفكر بالفنون الحرة الثلاثة في العصر الوسيط، التي جمعت دراسات القواعد، والبلاغة والمنطق، وعزوف المثقفين عن استخدام اللاتينية في أوروبا كلها، واستبدالها بالإنجليزية في العديد من الأغراض؛ والنقلة النوعية التي تبعت ذلك في الدول الناطقة بالإنجليزية من مقررات مدرسية تعتمد على اللغات الكلاسيكية إلى مقررات تعتمد على الإنجليزية، "اللغات" الحديثة (في الواقع، مجرد مجموعة ضيقة للغاية من هذه اللغات) والعلوم؛ وحقيقة الاعتراف بالإنجليزية بوصفها فرعاً أكاديمياً له مكانته في الجامعات في القرن الماضي فقط؛ وحقيقة أن التعليم العام أصبح هدفاً إلزامياً في المدارس البريطانية فقط منذ صدور القوانين التربوية في السبعينيات من القرن التاسع عشر؛ والطريقة التي يشير



ولا تمثل هذه مجرد نقاط تمهيدية، بل بداية موضوع رئيس للغة في التربية إذ تمثل العلاقة بين أشكال الخطاب وأشكال المعرفة الشاملة الجامعة. ويمكن لأساليب تسمية العالم أن تركز اهتماماً كبيراً حول الطرق التي تتربك من خلالها المعرفة، وبالتالي يمكنها أن تصبح أدوات لتغيير العالم.

وسيولي التصنيف، عمداً، بعض السمات اللغوية في التربية أهمية خاصة وهي السمات الاجتماعية، والثقافية والمؤسسية والإيديولوجية. ومن الواضح للغاية أنه لا يمكنها تجاهل السمات الأخرى: حيث يعنى التعليم والتعلم، كما هو واضح من تعريفهما، بنفسية الأطفال، وتطور الفرد العقلي أو الإدراكي. إلا أن الأساليب الإدراكية ووجهات النظر حول تطور الطفل مصبوغة بدورها بشكل لا يمكن معالجته بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية والسياسية. فعلى سبيل المثال، هناك اعتقادات شعبية شائعة للغاية حول "الإنجليزية الجيدة" وعلاقتها بالتربية؛ هناك عدم وضوح وتشوش بين مفهومي "متعلم" و"مثقّف"؛ وبالمقابل، هناك إichاءات ضمنية "للأُمّي" تتعلق بالفقر، والجريمة، والمرض، في حين يرتبط مفهوم انتشار التعلم في عقول العديد من الناس بمفاهيم الديمقراطية والتطور الاجتماعي ومستوى الحياة ونوعيتها. وبغض النظر عن إمكانية تبرير مثل هذه المعتقدات أو عدمها، إلا أنها منتشرة جداً، وتظهر أن مفهوماً مثل "مثقّف" أو "متعلم" لا يتعلق بنفسية الفرد فحسب، بل بتصورات متأصلة عميقة الجذور، حول طبيعة المجتمع. ولم ينجح حتى الآن أي فرد في صياغة تعريف للتعلم لا يشير فيه ضمناً لأغراض ما، وبالتالي لظروف اجتماعية معينة، وبالنتيجة، لقيمة التعلم عند الفرد أو المجتمع. وهكذا، فإن التعلم مرتبط دائماً بالتطور العقلي عند الفرد أو بالتطور الاقتصادي - الاجتماعي في المجتمع. وينطوي التطور، عند الأطفال فرادى، أو في مجتمعات برمتها، على أمور تتعلق بالقيم.

والنظرية التربوية ككل متكامل تقنيّة (معياريّة) بالضرورة. إنها نظرية حول كيفية تطور الأطفال وحول أهداف التعليم التربوي، وحول أفضلية بعض الأنواع المحددة من المعرفة على غيرها (لوتون Lawton ١٩٧٧ :١٧١). وبالتالي يبدو أنه من المستحيل أن يكتب المرء بحثاً مثل هذا بدون الإدلاء ببعض الإرشادات والنصائح في مواضيع أو نقاط يناقشها العديد من الناس بدرجة عالية من التنافس والحدة.

إلا أنه لا يمكن لأي منها أن يعني أنه بإمكاننا أن نتجاهل الوصف اللغوي والاجتماعي. بل على العكس، علينا تجنب التوقعات الاجتماعية والسياسية التي لا تستند إلى دليل واضح حول كيفية استخدام اللغة، في الواقع، في البيوت والمدارس. وستمثل إحدى افتراضاتي الأساسية في أننا بحاجة إلى توازن بين التحليل اللغوي والاجتماعي.

وسيكون المنظور التاريخي مفيداً للغاية لمناقشة اللغة في التربية، لأننا سنرى عندئذ، أن العديد من الأشياء التي نحسبها مفروغاً منها في التربية هي، في واقع الأمر، نتاج ظروف اجتماعية وثقافية وتاريخية خاصة. فعلى سبيل المثال، إن وجهة النظر القائلة بأن الأطفال يختلفون في الأساس عن البالغين، ويتمتعون بطرق تفكير مختلفة، لوجهة نظر حديثة نسبياً في بريطانيا. وتبدلي المدارس الإعدادية والثانوية بشكل نموذجي بتصورات مختلفة تماماً حول كيفية تعلم الأطفال، وحول العلاقات بين المواضيع المختلفة في المنهاج الدراسي. ولقد صيغت عدة

مفاهيم  
التعلم  
للتعليم

النظرية  
للتربية



(ص. ١٠٠٠)

مفاهيم حول الطرق التربوية المناسبة للأطفال في تقرير بلودن (SO Plowden Report ١٩٦٣) الذي كان مؤثراً للغاية في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات. تضمن التقرير مفهوماً لمنهاج متقدم محوره الطفل، يعتبر الأطفال على أنهم فضوليون طبيعياً وقادرون على الاكتشاف بأنفسهم، ويعتبر المعلم على أنه مجرد مساعد في العملية التربوية. وكان ذلك، في عدة جوانب، رفضاً مباشراً لمفهوم اللوح الأملس للعقل (Tabula Rasa). وأصبح هذا المفهوم الذي يتمحور حول الطفل منذ ذلك الحين يمثل الموقف شبه الرسمي في تدريب الأساتذة، إلا أن كثيراً من الممارسة العملية تحتفظ بنموذج أكثر تقليدية بالنسبة للأطفال.

الفصل  
موريس  
التعليمية

لم يكن لدى مجتمع القرون الوسطى مفهوماً يعتبر الطفولة ممثلة لمرحلة خاصة منفصلة عن مجتمع البالغين. وحتى القرنين السابع عشر والثامن عشر في بريطانيا، تمت معاملة الأطفال بشكلي أو بآخر كبالغين صغار لا يحتاجون لأية معاملة خاصة لغوية أو تربوية. وتظهرهم رسوم ذلك الوقت، على سبيل المثال، يرتدون ملابس كالكبار أكثر مما هو مألوف الآن. وضمت غرفة الدرس أعماراً مختلفة، وأن مفهوم الفصل الدراسي على أنه مجموعة من الأطفال بأعمار متقاربة، ومستوى تربوي واحد، وربما بنفس القدرات أو من الجنس نفسه لمفهوم حديث نسبياً (أريس ١٩٦٢). ونتيجة لذلك، نرى أن دولاً مختلفة تعتنق تصورات مختلفة، مرة أخرى، حول العلاقة بين الأطفال، والتربية و الرسمية والانضباط والمعرفة. وتتغير وجهات النظر حول العلاقات بين الطفل والأسرة والدولة - أي أولئك المسؤولين عن الجوانب التربوية في تعليم الطفل ورثائه وسعادته - بشكل كبير عبر الزمن.

وتتعلق هذه النقاط العامة بجدلٍ محددٍ حول مفاهيم متباينة من أن الاكتساب هو عكس التعليم، وحول ظروف تعليمية المدرسة مقابل إسهام المنزل في تطور مقدرة الطفل اللغوية. وهل يكتسب الأطفال حقاً كامل مقدراتهم اللغوية بشكلٍ طبيعي كما يفعلون (ضمن بعض التأويلات) أثناء تعلمهم لغتهم الأم؟ هل المعلم مجرد مساعد؟ أم على الأطفال أن يتعلموا، ولذلك يجب تعليمهم الأشياء، ضمن ظروف مصطنعة؟

الأسرة  
ظروف  
تعليمية  
مقابل  
الظروف  
في المنزل

ويتمثل هدي في الأساسي حتى الآن في أن مثل هذه الأمور حول اللغة في التربية متضمنة في مجموعات أوسع من المعتقدات الاجتماعية حول طبيعة الأطفال والتعلم. ولذلك يتحتم على أي نقاش حول اللغة في التربية أن يربط تعلم اللغة، بمعنى أضيق نسبياً، بمواضيع الثقافة والمجتمع. فالتربية، بالضرورة، هي عملية هندسة وضبط اجتماعيين. ولا تروق مثل هذه الأفكار للعديد من المعلمين، ولكن من السذاجة بمكان أن نعتقد أن الأمر غير ذلك. وهذا هو السبب لفهم العلاقات بين اللغة والتطور، والتعلم والتعليم، والحقوق الفردية والالتزامات الاجتماعية.

### (١٦، ٣) اللغة والعدالة الاجتماعية: من الستينيات إلى الثمانينيات

سأخصص معظم هذا البحث الآن إلى الحقبة الممتدة من الستينيات وحتى الثمانينيات. ويتمثل تسويق مثل هذا التخصيص أو التقييد الحاد في أنه بدأ بوضوح تام منذ الستينيات أن موضوع اللغة في التربية مثل مزيجاً من



الدراسة الأكاديمية والفعل الاجتماعي، وتطور حول مسألة خاصة من الفشل التربوي. فقد بذلت عدة دول غربية، وخاصة بعد (١٩٤٥)، جهوداً مضيئة لتحديث أنظمتها التربوية. ولكن بحلول الستينيات، أدرك القائمون على الأنظمة التربوية أن نسب الرسوب عند أطفال الطبقة العاملة والأقليات العرقية ما تزال عالية. وقد نُظر إلى الإصلاحات المؤسساتية على أنها فاشلة، وقد أولى البحث الأكاديمي قدراً كبيراً من العناية والانتباه للبحث عن تفسيراتٍ حول نسب الرسوب العالية هذه مع الأخذ بعين الاعتبار خلفية الأطفال المادية والاجتماعية.

ولقد برز موضوع مهم حديث في نظام التربية البريطاني وهو العدالة الاجتماعية (لوتن Lawton ١٩٧٧). لقد افترض تفاؤل الأربعينيات والخمسينيات، الذي دعمه قانون التربية ١٩٤٤ (الذي أسس التعليم المجاني لكافة أطفال المرحلة الثانوية) أنه لو صرفت مبالغ أكبر على المدارس، والأساتذة والمواد اللازمة، عندئذٍ، سيكون كل شيء على ما يرام. إلا أن هذا التفاؤل أصيب بهزة عنيفة بحلول الستينيات. وتمثلت إحدى مصادر نقاط التركيز هذه بالبحث العملي والمحدد في المسح الديموغرافي، الذي أظهر عدم التكافؤ في ما يقدمه النظام التربوي وكذلك النجاح.

وشكلت المشكلة العامة والنظرية في علم الاجتماع الكلاسيكي مصدراً آخر: "كيف يمكن للخارج أن يصبح الداخل، وكيف يمكن للداخل أن يكشف عن نفسه ويشكل الخارج؟" (برنشتاين Bernstein ١٩٨٧). وما هي العلاقة بين الفرد والمجتمع؟ وبين ما يتعلمه الطفل في المدرسة وفي المجتمع الأوسع؟

وحاولت التغيرات الحاصلة في وجهات النظر الأكاديمية بأساليب متنوعة أن تفسر الفشل التربوي بالرجوع إلى IQ (من العشرينيات إلى الأربعينيات)؛ والطبقة الاجتماعية وخلفية البيت (في الخمسينيات والستينيات)؛ واللغة (في الستينيات والسبعينيات). واعتقد أن هناك الآن إدراكاً واسع الانتشار بخطور البحث عن أسباب بمفردها موجودة في الأطفال أو عائلاتهم. وعلى أية حال، فإن مجموعة الأطفال والطبقة الاجتماعية واللغة و IQ المقاسة كلها أسباب مترابطة ومتشابكة. وبالإضافة لذلك، إن وضع اللوم على الأطفال أو أسرهم ربما أغفل الأسباب المؤسساتية لعدم العدالة. وأصبح الناس مدركين الآن "للنزعة غير العادية... في وضع اللوم فيما يحدث للناس على الطريقة التي يتحدثون بها" (كاميرون Cameron ١٩٨٥ : ١٧٠). وأقل ما يمكن قوله، فإن مشكلة الفشل التربوي التفاضلي سببها ملاحظات أو وجهات نظر الآخرين حول اللغة، ولا ترتبط مباشرة أو حصراً باللغة نفسها.

ومثل مقال لآبوف Labov (١٩٦٩) مرحلة أساسية في الجدل القائم حول العدالة الاجتماعية. وفي هذا المقال المؤثر ذي الطبيعة الهجومية، يقف لآبوف ضد النزعة التي تحكم على الأطفال بأنهم غير منطقيين لأنهم يتكلمون لهجات غير قياسية من الإنجليزية. وقد كتب المقال رداً على برامج المتدخلين (في الولايات المتحدة الأمريكية أساساً) الذين اعتنقوا وجهة النظر القائلة بأنه لو علمنا الأطفال اللهجات الإنجليزية القياسية، فإن ذلك سيحل المشاكل التربوية لديهم. لقد أظهر لآبوف أن ذلك مبني على خلط مشوه للغاية حول مفهوم الإنجليزية "الجيدة". وأثار مقاله، بدوره، سيلاً من البحوث المناصرة تهدف إلى إظهار أن مفاهيم الحرمان اللغوي والثقافي

العدالة الاجتماعية



كانت خاطئة. وسرعان ما أصبح جدل الحرمان ساخناً وتوسع بشكل كبير، وليس لدي متسع لمراجعته مباشرة هنا، على الرغم من وجود بعض الإشارات إليه في أقسام أخرى من هذا الفصل (ولمراجعات: انظر ترديل Trudgill ١٩٧٥، إدواردز Edwards ١٩٧٩، ستبس Stubbs ١٩٨٠، غوردن Gordon ١٩٨١، وانظر أيضاً الفصل الرابع عشر القسم ٣.٣ أنفا).

#### (١٦، ٤) مسألة "المعايير"

هناك قلق في العديد من المناقشات حول اللغة في التربية، وخصوصاً في الصحافة الشعبية حول مسألة "المعايير"؛ والتصور العام أن المعايير متدنية أو تتدنى.

ومثل هذه المناقشات في العادة، تسلم جدلاً بالمعايير التي نهدف إلى إنجازها. ومع ذلك، فإن المعايير التي يشار إليها تتعلق في أغلب الأحيان بمعايير التهجئة أو إشارات التقييم، أو بعض مظاهر الكتابة السطحية الأخرى، أو بعض مظاهر القراءة التي يمكن تعريفها بشكل ضيق ويمكن تقييمها لهذا السبب فقط. وبعبارة أخرى، تفترض مثل هذه المناقشات بشكل مسلم به ما يجب مناقشته بدقة: وبالتحديد فيما إذا كان يجب مثل بعض هذه المظاهر السطحية نسبياً أن تمثل أهدافنا التربوية الأساسية. (انظر وليمز Williams ١٩٧٦ لمناقشة المعاني المتغيرة لمصطلح المعيار).

وبالإضافة إلى ذلك، يبدو أن مثل هذه المناقشات حول المعايير الهابطة أو المتدنية هي سمة أبدية للحالة الإنسانية، حيث نجد الشاعر الفرنسي فرنسوا فيلو Francois Villon عام ١٤٦٠ يسأل بحزن مسبقاً: "أين هي ثلوج العام الماضي؟" "Where are the snows of yesterday?"، ويشير تقرير بلوك Bullock (١٩٧٥ HMSO) بشكل أكثر واقعية وبساطة إلى أن الشكاوى حول المعايير الهابطة هي سمة ثابتة في أي نقاش حول اللغة في التربية. ولكن لو تكلمنا كلاماً منطقياً فإنه لا يمكن أن تكون المعايير هابطة دائماً.

وعلى أن أوضح: (أ) اعتقد أن التهجئة وبعض سمات تطور اللغة الأخرى هي مهمة للغاية ومفيدة جداً، و (ب) وأعتقد جازماً أن موضوع "الحفاظ على المعايير" هو موضوع مهم أيضاً. أما نقطتي فهي (أ) أنه لا يوجد أي دليل حقيقي على أن المعايير تتدنى، حتى في المواضيع التي يمكن تقييمها مثل التهجئة، و (ب) أن مفهوم "المعايير" معقد للغاية، وأن معظم المناقشات تتجاهل هذا التعقيد، وبالتالي فإنها تتجاهل مناقشة أكثر جوهرية حول أهداف التربية.

وتأتي هذه النقاط - القلق حول المعايير والقيم الثقافية - الاجتماعية المرتبطة بكافة المناقشات التربوية - مجتمعة مع بعضها بوضوح في القلق المعاصر حول معايير القراءة والكتابة (التعلم). فأولاً: لم تسجل نسب معرفة القراءة والكتابة في الدول الغربية إلا منذ مائة عام فقط. إن الطلب من أجل معرفة القراءة والكتابة على مستوى العالم، وبالتالي محاولة نشرهما من حوزة نخبة قليلة ليعما الشعب بكامله يرجع إلى بداية القرن التاسع عشر فقط، ولا غرابة إن لم تنجح المحاولة بعد أو أن هناك جدلاً حاداً حول المعايير المناسبة. وثانياً، يفترض بشكل عام هذه



الأيام أن معرفة الشعب برمته للقراءة والكتابة أمر مفيد وجيد. ولكن مرة ثانية، إن هذا الإجماع في الرأي حديث نسبياً. فقد ناقش العديد من الناس في القرن التاسع عشر أن نشر/تعلم القراءة والكتابة بين أفراد الطبقة العاملة شئ خطير: قد يؤدي في نهاية المطاف إلى نقص في اليد العاملة وإلى ثورات شعبية لو تمكنت الطبقة العاملة من الإطلاع على الأدب التحريضي. وبعبارة أخرى، إن المعادلة بين التعليم المدرسي ومعرفة القراءة والكتابة ليست واضحة بنفسها، لكنها تعتمد على تقييم لمخاطر وفوائد تعلم القراءة والكتابة. إن القول بأن معرفة القراءة والكتابة (حتى على مستوى ضيق) أمر ضروري من أجل التطور الاجتماعي - الاقتصادي قد كتب له النجاح، على الأقل في الوقت الراهن. ويناقش معظم الناس الآن بأن الإمام بأساسيات الكتابة والقراءة أمر صحيح: وببساطة، فليس من الأخلاق في شئ أن يعطى أطفال الطبقة العاملة مناهج تربوية تختلف عن تلك التي تعطى لأطفال الطبقة الوسطى. وثالثاً، وحتى الآن، على أية حال، ما زال هناك قدر كبير من الخلاف حول نوعية القراءة والكتابة التي تدرس. وقبل بداية القرن العشرين، كانت هناك أشكال مختلفة من تعلم القراءة والكتابة يتعلمها الناس بأشكال مختلفة في البيت وفي المجتمع. وما تطور حديثاً هو ظهور فكرة مفادها أن تعلم القراءة والكتابة في المدرسة هي مهارة منفردة واضحة بنفسها، يمكن تقييمها وفق معيار واحد. ورابعاً، فقد ظلت قوائم المرمى متحركة (ربما كناية عن عدم ثبات الأهداف). فلو ظلت معايير الإمام بالقراءة والكتابة تتدنى بأي معنى من المعاني، فإن ذلك مرجعه إلى ارتفاع مستوى الحاجات المتطلبات. فلربما كان أكثر خطراً على المرء ألا يلم بالقراءة والكتابة الآن عنه منذ مائة سنة خلت، لأن عليه أن يقرأ ويطلع على كمية كبيرة من المعلومات بشأن تنوع أكبر من المهن. وقد تضاءلت الأهمية النسبية للكتابة (مقابل القراءة)، إن رغب المرء في الوصول إلى المراكز الهامة في مؤسسات المجتمع.

إن الدليل المتوفر حول معايير تعلم القراءة والكتابة على مستوى الأمة حتى الآن تزودنا به وحدة تقييم الأداء (لقد أسست وزارة التربية والعلوم هذه الوحدة عام ١٩٧٤ لمراقبة المعايير في المدارس). وتشير اكتشافاتها، المعتمدة على مراقبة آلاف الأطفال، إلى أن معايير تعلم القراءة والكتابة قد ارتفعت قليلاً في السنوات العشرين الماضية، إلا أن هذه المستويات لم تزل متدنية للغاية، إذا ما أخذنا في عين الحسبان الحاجات والمتطلبات المتزايدة بثبات.

### (١٦،٥) هل الفشل التربوي فشل لغوي ؟

لو نظرنا إلى كيفية تعريف الأكاديميين لمثل هذه المواضيع منذ منتصف الستينيات، فإننا نجد أن الأسئلة التالية قد طرحت. كيف ترتبط اللغة والطبقة الاجتماعية والفشل التربوي مع بعضها البعض ؟ لماذا نجد أطفال الطبقة الوسطى، بشكل عام، أكثر نجاحاً في المدرسة من أطفال الطبقة العاملة؟ وباختصار، ما هي العلاقات الموجودة بين لغة الطفل (ومنزله/ومنزلها) ولغة المدرسة من جهة ونجاح الطفل التربوي أو فشله ؟

الفرقة  
التي  
تدرس



ويمكن، بعدئذ، توسيع هذه الأسئلة. فعلى سبيل المثال؛ يمكننا، منطقياً، أن ننظر إلى لغة المدرسة في عدد محدد من الأمكنة. يمكننا أن نعني لغة الكتب المدرسية المقررة: هل يسبب أسلوب هذه الكتب صعوبات بالنسبة للأطفال؟ أو لغة المقررات المدرسية بشكل عام: هل تؤدي اللغة الأكاديمية بحق وظيفة إدراكية أو عقلية صحيحة؟ هل تعلم مقرر مدرسي مكافئ لتعلم لغة ذلك المقرر؟ أو يمكن أن نعني لغة المعلمين: هل يتكلمون بطرق معينة لطلابهم؟ أو لغة الطلبة: هل يسمح لهم أن يتكلموا مع بعضهم البعض في غرفة الدرس قط؟ وإن سمح لهم، هل يساعد ذلك في تعلمهم؟ هل لغتهم المكتوبة مقيدة بطرق معينة؟ كيف يتصل ذلك بتعلمهم؟ ومرة أخرى، على الأقل لأغراض خطوط عريضة شاملة معقولة، هناك عددٌ محددٌ من الرؤى يمكن النظر إلى لغة الطلبة من خلالها. من المحتمل أن تكون العلاقة الأساسية هي العلاقة بين لغة المنزل ولغة المدرسة.

ومرة أخرى، على أية حال، لاحظ أن أي تصنيف هو إيديولوجي بشكلٍ موروث. وسيكون من المحتم علينا أن نبحث عن فروقات وتحولات أو نقلات بين المدرسة والمنزل، مع افتراض ضمني أن الانسجام أو التجانس هو الطبيعي وأن التباين هو مصدر المشاكل.

وهناك فكرة غالباً ما يستشهد بها، وهي ناشئة عن العمل الأكاديمي في الستينيات والسبعينيات مفادها أن "الفشل التربوي هو فشل لغوي". ويبدو هذا الشعار وكأنه شرح، ولكن ربما كان مجرد حشو، أي: تحصيل حاصل أو صحيح بالتعريف. تتطلب المدارس مستويات لغوية محددة من طلبتها، ولو فشلوا في تحقيق هذه المستويات أو المتطلبات، فإنهم، عندئذٍ، سيفشلون بشكلٍ كاملٍ. إن النظام التربوي الغربي شفوي ونصي صرف. إن مكانة النصوص المكتوبة، والكتابة والقدرة على الكتابة والقراءة احتلت دائماً مكانة رئيسية، واستخدمت "متعلم" و "ثقّف" كترادفتين في بعض السياقات. إلا أن القيمة العالية التي أوليت إلى اللغة المكتوبة هي سمة متأصلة في ثقافة الطبقة الوسطى الغربية: وليست سمة عالمية. وبشكلٍ أدق، إن مزيجاً خاصاً من السمات القياسية والمكتوبة الرسمية للغة شئ أساسي في نظام التربية البريطاني. ولأسباب تاريخية واجتماعية، تتصل هذه الأشياء الثلاثة مع بعضها البعض بشكلٍ وثيقٍ في بريطانيا، وعلى أية نظرية تربوية لغوية أن تحتوي على تحليل شامل لعلاقات هذه العناصر الثلاثة.

تعريف لغوي؟ يُعرف النظام التربوي والإنجليزية القياسية أو المعيارية كلا الآخر بشكلٍ متبادلٍ: تمثل الإنجليزية القياسية النوع المتوقع والمناسب في النظام التربوي الإنجليزي؛ وفي المقابل، لقد مثل النظام التربوي قوة معيارية أساسية ومصدراً أساسياً للسلطة المؤسساتية للإنجليزية القياسية. في الواقع، لا يمكن تعريف الإنجليزية القياسية بمعزل عن وظائفها في المدارس والمؤسسات أو المعاهد الأساسية الأخرى. (انظر ميلروي Milroy وميلروي Milroy ١٩٨٥، ستبس Stubbs ١٩٨٦ الفصل الخامس).



## (١٦، ٦) مكونات النظرية التربوية اللغوية

ولكي ننظم النقاش أكثر، نحتاج الآن لإطار عمل تنظيمي: وذلك ما سأسميه مكونات نظرية تربوية لغوية. وكما هو واضح من الإسهامات الأخرى في هذا الكتاب، هناك عدة نظريات للغة طورت لأغراض مختلفة. وما يهمنا الآن يتمثل في طريقة لتنظيم حجم هائل ومتباين من العمل حول اللغة بطريقة تساعد الأساتذة والتربويين.

لا يمكننا تفادي دراسة اللغة في المؤسسات: في المدارس بالتأكيد؛ ولكن تاريخياً، فإننا نجد معركة مستمرة طويلة الأمد حول مكانة اللغة في المؤسسات الدينية والعلمانية؛ والعامة والخاصة. إننا نتعامل مع نظرية التنوع اللغوي: كيف يتنوع الاستخدام اللغوي في مؤسسات مختلفة، في بيوت التلاميذ وفي المدرسة وفي حقول معرفية مختلفة، ولدى مجموعات اجتماعية مختلفة. وإننا كذلك نتعامل بالتأكيد مع سياسة اللغة وتخطيطها التي تنفذها المؤسسات: وكانت المدارس أساسية في صنع سياسة التخطيط، وساهمت نفسها في خلق الإنجليزية القياسية والحفاظ عليها، ولكن هناك بعض المؤسسات الأخرى التي يهتمها الموضوع مثل دور النشر والطباعة، واللجان الحكومية التي تصوغ الخطط التربوية واللغوية. وعلياً أن نتعامل مع طرق وأساليب التدريس في غرفة الدرس: كيف تمارس مفاهيم التخطيط اللغوي والتنوع اللغوي في غرف الدرس. ولكي نناقش كل هذه المواضيع، علينا أن نمتلك وصفاً لغوياً لكيفية استخدام التلاميذ والمعلمين للغة في المنزل، والمدارس، والكتب وما إليها. يوضح الشكل رقم (٢٨) هذه الفوارق بشكل مخطط، بالرجوع لبعض المواضيع في نظرية تربوية لغوية ستناقش لاحقاً. ويتمثل رأيي في أن أي موضوع حول اللغة في التربية يجب أن يُدرس من خلال وجهات النظر الخمس هذه. فلا يجب تفضيل الرأي الاجتماعي على حساب الرأي اللغوي أو العكس بالعكس. وفي الشكل رقم (٢٨) تشير العناوين الرئيسية من واحد إلى خمسة على طول الطرف الأعلى إلى وجهات النظر التي يجب على المواضيع اللغوية في التربية أن تُدرس من خلالها إذا أُريد للنقاش أن يحافظ على توازن بين النظرية اللغوية والاجتماعية، أما المواضيع الموجودة في الطرف الأيسر في الأسفل، فتشير إلى الأقسام الرئيسية في بقية هذا الفصل.

تحاول بقية هذا الفصل تصنيف الطبقة الواسعة من الأشياء المعروفة حول اللغة في التربية وتوحيدها، وتحديد مناطق تفتقر إلى المعرفة الأساسية بشكل كامل. ولن أتفحص كل عنوان فرعي بشكل آلي، ولكن توجد هناك تحت كل من العناوين الرئيسية تعليقات حول وصف أنماط لتنوع اللغوي، وطبيعة التنوع اللغوي، وموقع اللغة في المؤسسات، وحول التخطيط اللغوي، وكذلك الممارسات الفعلية لأصول وأساليب التدريس. ويجب إعطاء كل هذه الطرق بعداً عقلياً أو إدراكياً كي يمكن ربطها بتطور الطفل اللغوي.

فالمسألة ليست ما نعرفه فقط، ولكن فيما إذا كان بالإمكان تنظيم هذه المعرفة بشكل متماسك في طرق

تربوية مفيدة.

السرعة في القول

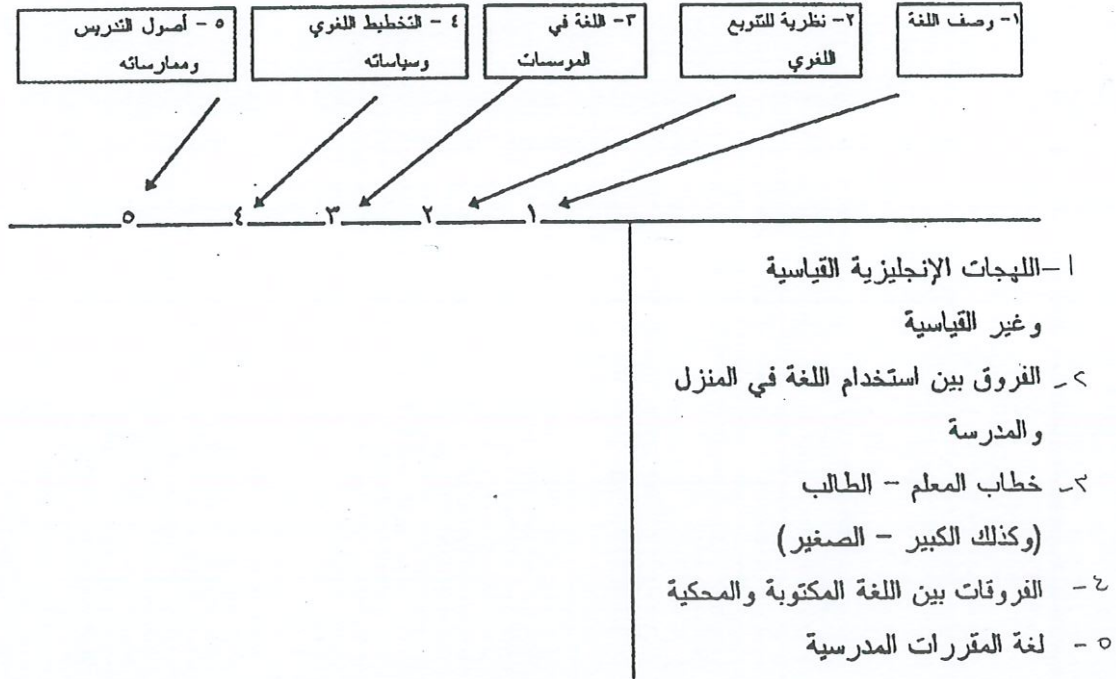


الوصف : ..... الشرح : ..... التدخل :

وصفي : ..... معياري ، ارشادي لغوي .....

اجتماعي .....

نفسي .....



الشكل رقم (٢٨)

### (١٦،٧) موضوع الإنجليزية القياسية

ستصبح بعض هذه النقاط حول الطريقة التي تقع اللغة فيها في مركز نظام التربية البريطاني ، والحاجة لتحليل لغوي ، وثقافي ، وتعليمي متماسك أكثر وضوحاً لو نظرنا بتفصيل أكبر إلى مفهوم الإنجليزية القياسية . فبادئ ذي بدء ، هناك خلط فكري / معرفي واسع الانتشار بين الإنجليزية القياسية ومفاهيم أخرى مثل الإنجليزية الجيدة ، والمناسبة ، والمؤثرة ، والقواعدية ، والأكاديمية ... إلخ ومثل هذه المواضيع هي موضوع رسائل متواصلة للصحف وهيئة الإذاعة البريطانية ، وتشير بوضوح إلى شيء رمزي متأصل في الحياة الثقافية البريطانية. وكما قال ج.ب. شو G. B. Shaw: "ففي كل مرة يفتح فيها إنجليزي فمه ، يجعل إنجليزياً آخر يحقره". إن التحيز الجنسي والجغرافي في هذا القول يمكن إزالته إن نحن تكلمنا عن شخص بريطاني غير محدد. إلا أن ملاحظة شو ، وفق مفاهيم التقسيم المعتمدة على الطبقة الاجتماعية التي تركز عليها ردة فعلنا نحو اللهجة واللكنة ، دقيقة.



فغالباً ما يعتبر الكلام "بشكل مناسب" بنفسه على أنه دليل في أن المرء مثقف للغاية: إن الأحكام التقييمية تبنى عادة على الأصوات النطقية التي يصدرها الناس.

ولذلك، فإنه من الواضح أنه لا يمكن تعريف الإنجليزية القياسية وفق شروط وصفية محضة. لقد دخلت المعيارية كجزء من تاريخها. إن أشكالها الحالية ووظائفها تركز على معايير الطبقة الاجتماعية وتهتم بالنشاطات ذات القيم العالية في اتجاهات الثقافة السائدة. ومع ذلك، فمن الممكن أن نصف ما قد فرض أو أمر به في الماضي. وهناك بعض الناس يتكلمون الآن الإنجليزية القياسية كلغتهم الأم؛ ويمكننا وصف استخدامهم للغة على ذلك النحو.

ليس من الصعب تعريف الإنجليزية القياسية، إلا أن التعريف تعقده عوامل مختلفة. فأولاً، يعتقد الناس أنهم يعرفون ما هي، ويفعلون ذلك، بمعنى أنهم يستطيعون تمييزها عادةً على الرغم من أنهم ربما يخلطون بينها وبين الإنجليزية "الصحيحة" ومفاهيم أخرى مشابهة. وثانياً، يعتمد تعريفها على مفاهيم سابقة منطقياً. فهي ليست لهجة أو أسلوباً، ولكنها تمثل نقطة تقاطع بين الاستخدامات الوظيفية واللهجية. كما يعتمد تعريفها على نظرية من التنوع اللغوي، ولذلك، فلا تمثل مفهوماً وصفاً بالدرجة الأولى، ولكنها تمثل مفهوماً نظرياً من ترتيب أعلى.

إنها مجموعة من الأشكال المعجمية والتركيبية (مثل Child وليس bairn، و We were وليس We was). وتظهر هذه الأشكال تنوعاً أسلوبياً كبيراً: يمكن لتكلمي القياسية الإنجليزية أن يكونوا رسميين أو عاديين، أو مهذبين أو فظين مثل أي فرد آخر. (أما الأشكال ذات الصلة بالموضوع فقد وصفت بالتفصيل في (تردجيل ١٩٨٤). ومن ناحية تاريخية، تستمد الإنجليزية القياسية كيانها وأهميتها من لهجة ذات قيمة واعتبار كان الناس يتكلمونها في جنوب شرق إنجلترا، إلا أنها غير مقيدة جغرافياً الآن أبداً: وبقليل من التنوع يتكلمها الناس في جميع أنحاء بريطانيا وفي العديد من الدول الأخرى. ولذلك، فإن الإنجليزية القياسية لا تمثل لهجة جغرافية (كما هو الحال في اللهجات الإنجليزية غير القياسية)، ولكنها لهجة اجتماعية. إنها اللغة الأم لمجموعة تمثل طبقة اجتماعية معينة: لتكلمي الطبقة الوسطى المثقفة في الأساس، على الرغم من أن بعض الناس يستخدمها لأغراض أخرى. ولكنها لا تمثل مجرد لهجة: فلها وظائف معينة، وفي نشاطات معينة (كالتربية والتعليم)، وفي الكتابة، (في حين تنحصر اللهجات غير القياسية باللغة المحكية بشكل كبير فقط) وفي الاستخدام الرسمي. من الواضح أن عملاً وصفاً كبيراً قد أنجز، ولكن يبقى هناك قدر مماثل لم ينجز بعد. فحتى الآن، لا نملك إلا وصفاً ضئيلاً للهجات الإنجليزية - الإنجليزية غير القياسية. وبالتأكيد فإن هذا الوصف ليس في شكل مناسب للمعلمين أو للتربويين الآخرين.

هناك علاقة منطقية بين المعيارية والتنوع اللغوي، وهناك أشكال متنوعة في اللغة، على الرغم من أن الناس يعتقدون أنه يجب ألا يكون الأمر كذلك، ويختارون فيما بينها. الإنجليزية القياسية هي نتاج اختيارات وقرارات اتخذها الرجال والنساء، وفي بعض الأحيان الأفراد مثل سامويل جونسون Samuel Johnson ونوح

نظر في اللغة  
القياسية



ويستر Noah Webster ، وأحياناً أخرى مجموعات كالمعلمين والناشرين والمعنيين بأعمال الطباعة. وقد نسي معظم الناس ، على أية حال ، الوسائل التي أنتجت الإنجليزية القياسية وحافظت عليها. إذ يتعامل الناس مع الإنجليزية القياسية وكأنها نتاج طبيعي ، وينسون الأسس الأيدلوجية لسلطتها ، على الرغم من أن انتشار الإنجليزية العالمية يتعلق بوضوح بحركات تاريخية واقتصادية وبالحقبة الاستعمارية أيضاً. ولا تعيد اللغات القياسية إنتاج نفسها على الرغم من أن جزءاً من إيديولوجيتها يميل لجعلها تغش الناس والاعتقاد بأنها تفعل ذلك ، ويمثل ذلك بدوره جزءاً من قدرتها للعمل كوسائل ضبط اجتماعية. إن البداية الحقيقية للإنجليزية القياسية قد جعلت غامضة أو كبحت أو تجاهلها الناس ، وينظر إليها الآن وكأنها سلعة جاهزة .

إن لهذا الكم الكبير من العمل اللغوي والاجتماعي استتبعات في أصول التدريس هامة : ولسوء الحظ ، فغالباً ما كانت هذه الاستتبعات غير واضحة. فنادر ما تستفيد ممارسة التدريس في غرفة الدرس بطريقة شفافة من البحث اللغوي الاجتماعي. هناك عدة دراسات ، على سبيل المثال ، تظهر أن اللهجات البريطانية غير - القياسية تعتبر أنماطاً من التنوع معقدة ومنتظمة. (انظر الفصل الرابع عشر آنفاً). إلا أن هذا الكم الهائل من العمل لم يكن قادراً على توليد مبادئ محددة ومتناسكة في أصول التدريس يمكن أن تزود المعلمين بخطوط توجيهية واضحة إلى مكانة الأنماط القياسية وغير القياسية في غرفة الدرس .

لقد فشلت بعض الممارسات التعليمية في غرفة الدرس ، مع أنها تبدو مرتكزة منطقياً على البحث اللغوي الاجتماعي. فعلى سبيل المثال ، كانت هناك محاولات (في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل أساسي) في السبعينيات لتزويد الأطفال الصغار بكتب قراءة بدائية مكتوبة باللهجات الإنجليزية غير القياسية. لقد بدا المسوغ السطحي معقولاً للغاية. وتمثلت الحجة في أنه يجب ألا نعلم الأطفال شيئين في وقت واحد: إذ أن تعلم القراءة بلهجة أصلية أسهل من القراءة بلهجة أجنبية. إلا أن المحاولة قد فشلت ، بشكل عام ، وهجرت بشكل كبير. وفي الأساس ، ينظر إليها الأطفال والآباء على أنها سطحية ومصطنعة. "فالكتب الحقيقية" لم تكتب في اللهجة غير القياسية ، وهناك إدراك قوي في أن اللهجة أو اللغة القياسية هي اللغة المناسبة للكتب الرسمية المكتوبة في النظام المدرسي .

لقد حدد ريتشموند Richmond (١٩٨٦) بشكل مفيد مواقع متنوعة اعتمدت ، إلى جانب بعض الإرباكات : لقد اقترح الناس على ما يبدو الممارسات التعليمية - التربوية نفسها في غرفة الدرس ، ولكن لإنجاز أهداف تحتية مختلفة ، وممارسات مختلفة لإنجاز الأهداف نفسها. (١) يمكن للمرء أن يناقش بأنه يجب عدم استخدام اللهجة غير - القياسية مطلقاً في غرفة الدرس : حيث يحتاج الطلبة لإمضاء أطول وقت ممكن للسيطرة على الإنجليزية القياسية كي يدفعوا بفرص نجاحهم في الامتحانات ومهتهم المستقبلية إلى أقصى حد. ووجهة النظر هذه متفائلة أساساً حول إمكانية تحريك الأطفال الاجتماعي المنحدرين من الطبقة العامة أو من أقليات عرقية. (٢) يمكن للمرء أن يطالب بالممارسات التعليمية - التربوية نفسها في (١) ولكن لإنجاز هدف سياسي - اجتماعي مختلف تماماً. فعلى الأطفال أن يتعلموا الإنجليزية القياسية إن أرادوا ألا يعانون من سياسة فرق تسد. (وأشكال متطرفة من هذه

١- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٢- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٣- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٤- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٥- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٦- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٧- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٨- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
٩- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة  
١٠- استخدام اللغة القياسية فقط داخل الصف للتحاقق في تعلمها بلهجة سليمة



الحالة يمكن رؤيتها بسهولة في جنوب أفريقيا سابقاً: إذ أن الشرارة الأولى لأعمال العنف في سويتو عام ١٩٧٦ بدأت عندما طالب الآباء أن يتعلم أطفالهم الإنجليزية بدلاً من لغة الأفريقانية Afrikaans، لأنه بتعلم الإنجليزية فقط، يمكنهم الاتصال بقنوات الاتصال العالمية (٣). يمكن للمرء أن يناقش أيضاً أن الإنجليزية القياسية هي نفسها شكل من أشكال الضغط أو القهر، وبالتالي يجب عدم اعتمادها. يجب أن يعلم الأطفال الثقة بالنفس والتفاخر بتعلم لغتهم الأم. ويتمتع هذا الموقف بالهدف نفسه كما في (٢)، ولكن بتأثيرات في غرفة الدرس مختلفة تماماً. (٤) ويمكن للمرء أن يعتمد موقفاً أكثر إنسانية وتحراً نسبياً بحيث يحق لكافة المجموعات البشرية أن تستخدم لغاتها ولهجاتها الخاصة. وليس من الواضح بعد ما يترتب على ذلك الموقف من ممارسات تعليمية وتربوية في غرفة الدرس.

تتلخص وجهة نظري كما يلي: الموقف (١) غير واقعي لغوياً: حيث لا يمكنك منع الطلبة من التحدث بلهجاتهم الخاصة؛ وإن ذلك لأمر مدمر نفسياً؛ ولو حاولت ذلك، فإنك تشوه أو تحتقر لغة آبائهم وأجدادهم. وهذا الموقف غير واقعي أيضاً حول إمكانية التغيير الاجتماعي السلس. أما الموقف (٢) فيعاني، بتعريفه، من بعض وليس كامل الاعتراضات الموجودة حول الموقف (١) أما الموقف (٣) فهو غير واقعي اجتماعياً بطريقة مختلفة: فلو لم يسمح للطلبة من تعلم لغة الثقافة السائدة، فلربما يحكم عليهم بموقف دائم من الإحباط وعدم القدرة. أما الموقف (٤) فهو، كما ذكرنا آنفاً، مبهم.

ونحن بحاجة لتوازن يعترف بأهمية كل من الأهمية التربوية والاجتماعية للإنجليزية القياسية، ويحترم أيضاً الخلفية اللغوية للأطفال. حاول بيرى Berry (١٩٨٦: ٩٦) صياغة هذا التوازن على النحو التالي: إنه شاعر أسود، ولد في جامايكا، وعاش في بريطانيا منذ عام ١٩٤٨ وهو منخرط بنشاط مكثف في أمور تدور حول اللغة في التربية. إنه يتكلم بشكل خاص حول الأطفال الأفرو - كاريبيين. إلا أن النقطة نفسها يمكن تطبيقها على كافة الأطفال الذين يتكلمون لهجات غير قياسية من الإنجليزية أو لغات تجمعاتهم السكانية:

يريد الآباء، وقد تطبعوا على الاعتقاد بأن لغتهم الأصلية هي "لغة الأذغال" و"سبئة" و"مدينة"، أن يستخدم أطفالهم اللغة التي تجلب لهم المؤهلات وتحقق لهم الإنجازات. ويجب ألا يجرموا من ذلك بالتأكيد، إلا أن الأطفال لا يريدون أن يجرموا من توازنهم أيضاً، لأن تلك الروح الأفرو - كاريبية التي ترغب في الإفصاح عن هويتها وأسلوب ثقافتها بشكل كامل ما تزال تحتفظ بزخم متزايد واحد.

يجب على الطفل أن يتكيف مع المدرسة. ولكن يجب على المدرسة بدورها أن تتكيف مع التلميذ أيضاً. ويحتاج موقف متوازن أن على التلميذ القبول بالواقع الاجتماعي للغة المدرسة، وعلى المدرسة أن تحترم لغة (لغات) التلميذ.

ويبدو أن موقفاً تدريسياً متماسكاً يمكن صياغته على النحو التالي: هناك مسؤولية تقع على عاتق الأساتذة كي يعلموا الإنجليزية القياسية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار مكانتها كلغة مسيطرة تغلق العديد من المهن أمام الأطفال بدونها. على أية حال، ينبغي أن تعلم بطريقة لا تحتقر من خلالها لغاتهم الأصلية. هناك فائدة محدودة في



تصويب لغة الأطفال المحكية. فأولاً: من غير المحتمل أن يكون لذلك كبير الأثر: حيث لا يمكن للأساتذة أن يغيروا كيفية تكلم الأطفال، مقابل الضغط الذي يلاقونه من منزلهم ومجموعات أصدقائهم. وثانياً، من المحتم أن الانتقادات الموجهة للغة الأطفال المحكية ستفسر على أنها انتقادات ورفض لعائلاتهم وأصدقائهم. تتمتع الإنجليزية القياسية بوظائف محددة كلغة رسمية مكتوبة، وإن هذه الأشكال المكتوبة هي ما يجب تعليمه. يجب، في أي حال من الأحوال، تعليمها للأطفال الذين تكون الإنجليزية - القياسية لغتهم الأم المحكية، لأنه توجد فروقات كبيرة بين الأشكال المكتوبة والمحكية للإنجليزية - القياسية. ولكن يجب ألا يطلب من الأطفال إصدار مثل هذه الأشكال المكتوبة الرسمية في وقت مبكر جداً وإلا فإنهم يعلمون لهجة غريبة في الوقت الذي ما يزالون يتعلمون فيه بعض السمات الأساسية للكتابة والقراءة. وسيصادفون، في أي حال من الأحوال، وبشكل ثابت أشكالاً قياسية فيما يقرؤون. يمكن أن يُعلموا بشكل فعال إصدار أشكال مكتوبة قياسية في اتصال مباشر عند تقديمهم الامتحانات الرسمية العامة. أما ما هو الوقت الكافي لذلك، فتلك مسألة قابلة للأخذ والرد وربما تركت للتقديرات الفردية عند الأساتذة. لا يكتسب الأطفال أشكالاً مكتوبة قياسية فجأة: إنها عملية تعليمية تستمر لسنوات. ولو حث الأولاد بشكل كاف، في مرحلة ما، لتعلم الأشكال القياسية المحكية، لأنهم يرغبون الانضمام إلى مجموعة اجتماعية (ربما لأنهم يريدون البحث عن نوع محدد من العمل)، عندئذٍ، فإنهم سيكتسبون أشكال الإنجليزية - القياسية المحكية بدون تعليم واضح.

وكما يجب أن يكون واضحاً من هذا القسم، فإن موضوع الإنجليزية القياسية غاية في التعقيد. إن تدريس الأشكال القياسية المكتوبة يجب أن يترافق مع فهم مصقول لتاريخها، ووظائفها وأشكالها. وستتناول هذه النقطة مرة أخرى في القسم المتعلق بدراسة اللغة في المدارس.

#### (١٦،٨) التحول بين المدرسة والبيت

لقد اهتمت معظم الأبحاث بإمكانية وجود عدم استمرارية أو عدم توافق بين تجارب الأطفال اللغوية في المدرسة وتلك التي في البيت. من الممكن أن نلقى اللوم على التلاميذ وخلفياتهم، ونحتاج بأنهم يعانون من نوع من القصور: إنهم يفتقرون لشيء هام للنجاح في المدارس. ولكن من الممكن أيضاً أن نعزو الفشل إلى المدارس، ونحتاج، (على سبيل المثال، مع هالدي Halliday ١٩٧٨) أن هناك خلفية لغوية - اجتماعية لأي شيء يحصل في غرفة الدرس، وأن الفشل التربوي ليس مشكلة لغوية، بل مشكلة سيميائية (رمزية، إشارية). تلام المدارس على عدم قدرتها على فهم العلاقات بين اللغة والمجتمع، ولعدم التوافق السيميائي بين التلاميذ والأساتذة: أي: يفسر الطرفان الأحداث نفسها بطرق رمزية مختلفة.

وتعد أعمال برنشتاين Bernstein (١٩٧١، ١٩٧٥، ١٩٨٧) من أهم الأعمال في هذا المجال. لا يمثل عمل برنشتاين مجرد نظرية لغوية - اجتماعية حول أنماط التنوع اللغوية (يحذر أتكينسون Atkinson ١٩٨٥ من مثل هذا التفسير). ولا يوجد أدنى شك في أن هذا العمل قد تعرض لكثير من سوء التفسير السخيف. من الصعب أن

المراد  
المنظر  
المنظر



نلخص عمل برنشتاين باقتضاب ودقة وخاصة أنه عرضة لسوء التفسير ومجرد للغاية: إنه نظرية للطرق والوسائل التي تحول فيها اللغة النظام الاجتماعي، وتحافظ عليه وتحوره. يتكلم برنشتاين عن نزعات ترميزية لغوية اجتماعية: هناك فروقات ثقافية فرعية في الممارسات التخاطبية والأسلوب الدلالي لدى المجموعات (البشرية). ويُنظر إلى الثقافة على أنها نظام للمعاني في أعماق مستوى: وتعبر عن أنماط من الميول المنتظمة في اختيار المعاني. إنه لا يتكلم عن أشكال التنوع اللغوي فقط، ولكن عن مبادئ التنظيم السيميائي (الرمزي، الإشاري) أيضاً. وهذه المبادئ عبارة عن شيفرات/رموز: وهذه الشيفرات/الرموز هي التي تنقل الثقافة. هناك ميل، على سبيل المثال، لربط أنواع مختلفة من المعاني بسياقات مختلفة، ولتشكيل تفسيرات مختلفة حول حجم الوضوح الذي تطلبه السياقات.

لا ينكر أحد أن هناك فروقات في السلوك واستخدام اللغة لدى المجموعات الاجتماعية: تمثل اللغة نفسها وسيلة هامة للحفاظ على كينونة أو هوية المجموعة الاجتماعية. والجدل يدور حول ما إذا كانت مثل هذه الفروقات تسبب صعوبات تربوية. إلا أنه من المهم أيضاً، على أية حال، أن ندرك أن التفسيرات الأكاديمية لمثل هذه الفروقات لا تؤدي بشكل آلي إلى طرق عادلة أو منصفة للتعامل مع مثل هؤلاء الأطفال في النظام التربوي. وهذا مثال عن القول المأثور عن الفلاسفة بأنه لا يمكن للمرء أن يستمد قيماً من حقائق.

تحليل لمجرد المناقشة، أن أولاد الطبقة العاملة وأولاد الطبقة الوسطى يختلفون في استخدامهم للغة بطرق مهمة بالنسبة لنجاحهم التربوي. إلا أنه لا ينتج عن ذلك أنه يجب الحفاظ عليهم مختلفين، أو أنه يجب جعلهم متشابهين. ولو اعتقدت أن الفروقات غير قابلة للتخطي، عندئذ، فلربما حاججت بأنه يجب إعطاء المجموعتين نظامين مختلفين من التربية بشكل معقول (كل مجموعة بنظامها). ولكن ربما ناقشت وبالقدر نفسه، بأنه يجب صرف مبالغ ضخمة من الضرائب المفروضة على المواطنين في محاولة لتعويض تلك الفروقات. إن الحقائق حول طبائع الناس لا تقرر نوعية التربية التي يجب أن يعطوها. إن الاعتقادات حول ذلك تعتمد على اعتقاداتنا حول المساواة الاجتماعية والعدالة. وعلى أية حال، يمكن للمرء أن يتخيل عدة طرق مختلفة لتحقيق الأهداف التربوية. (تتقدم رادكليف ريتشاردز Radcliffe Richards ١٩٨٢: ٦٣ بصيغة واضحة حول هذه المناقشة حين مناقشتها للفروقات بين الذكر والأنثى، وفيما إذا كان يجب التعامل معهما بشكل مختلف على أساس هذه الفروقات في طبائعهم - إذا ما سلمنا بوجود مثل هذه الفروقات بالفعل).

إن مفهوم المقارنة أو المقابلة بين المدرسة والبيت متجذر بعمق في المعتقدات الثقافية حول التربية: في التصورات، على سبيل المثال، حول المقارنات بين المعرفة اليومية والمعرفة الأكاديمية، وبالتالي حول إعطاء ضروب معينة من المعرفة قيمة واعتباراً أكثر من غيرها. ولا يعني هذا أن جميع أنواع المعرفة تتمتع بالقيمة نفسها: إن القول بذلك لقول عابث وتافه. إلا أن هناك بعض التفاهات والسخافات أيضاً في نظام تربوي يحاول - وليس بنجاح دائم - تعليم الطلبة الفرنسية أو الألمانية ولكن لا يعطي الطلبة (أو حتى أنه لا يعرف عن) الذين يتكلمون لغة هندية بطلاقة، أو يقرؤون الصينية أو اليونانية أي فضل أو مفخرة أو أي رصيد إيجابي لأن هذه اللغات هي



لغات الطلبة الأم. فمن ناحية، هناك بعض اللغات التي تتمتع بمكانة اجتماعية عالية في أنظمة التربية الغربية. ومن ناحية أخرى، هناك إيمان عميق في القيمة والمكانة الرفيعة للمعرفة المكتسبة بصعوبة تحت وطأة ظروف مصطنعة وليست المكتسبة بشكل طبيعي في المنزل.

ومن المهم أن ندرك أن لغة البيت بالنسبة للعديد من الطلبة - وتمثل نسبة كبيرة من طلبة المدارس في بعض المناطق - هي لهجة غير قياسية من الإنجليزية - الإنجليزية، نوع هجين من الإنجليزية، أو لغة تجمع بشري مثل الويلزية أو البنجابية.

إن الإحصائيات الأساسية حول اللغات غير الإنجليزية في بريطانيا (الكتابة عام ١٩٨٧) لم تجمعها إحصائيات الحكومة المركزية الرسمية التي تحدث مرة واحدة كل عشر سنوات على مستوى الأمة بكاملها. وقد اعتبرت هذه المسألة شديدة الحساسية لوضعها في الأوراق الخاصة بالإحصاء؛ على الرغم أنه من الصعب أن نرى كيف يمكن تأسيس أي نوع من التخطيط الواعي حول تزويد النظام التعليمي بالجانب اللغوي المطلوب بدون إحصائيات كهذه. وتأتي الإحصائيات المتوفرة إما من البحث الأكاديمي (روزن Rosen و بيرجس Burgess ١٩٨٠، مشروع الأقليات اللغوي ١٩٨٥)، أو من إحصائيات LEA الخاصة ببعض مناطق محددة من بريطانيا.

إن أكثر اللغات تحدثاً بين تجمعات الأقليات العرقية هي البنجابية، والأردية، والبنغالية والفوجارتيه (أي: لغات من شمال شبه القارة الهندية). والبولندية، والإيطالية، واليونانية، والاسبانية، والكانتونية أو الهاكية (تمثل اللغتان الأخيرتان ضرباً من اللغة الصينية الجنوبية). وبشكل عام، فإن توزيع هذه اللغات في بريطانيا غير متساو. وفي منتصف الثمانينيات، كان هناك أكثر من ٥٠,٠٠٠ طفل في مدارس لندن وحدها يتكلمون فيما بينهم ما مجموعه أكثر من ١٥٠ لغة. إلا أن لندن وبعض مراكز المدن الكبيرة الأخرى تتمتع بتنوع لغوي أكثر من المناطق الأخرى في بريطانيا. ومن بين هذه اللغات الـ ١٥٠، فإن معظم الأطفال يتكلمون لغة من عدد قليل نسبياً من اللغات: حيث تكلم ٨٠% من الأطفال الذين خضعوا للإحصاء واحدة من اثني عشرة لغة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن بعض مناطق لندن لديها تنوع لغوي أكثر من غيرها: هناك مدارس يتكلم طلابها أربعين لغة مختلفة، وهناك مدارس أخرى لا يتكلم طلابها سوى الإنجليزية أو الإنجليزية والبنغالية، على سبيل المثال. وتوجد في مناطق مختلفة من لندن كثافات مختلفة من المتكلمين يتكلمون لغات مختلفة، فمثلاً نجد أن اليونانية والتركية يتكلمها أطفال مناطق محددة في لندن، في حين نجد أن اللغة الجوارايتية منتشرة كثيراً بين أطفال منطقة محددة أخرى. ولهذا السبب، فغالباً ما تحتاج السلطات التربوية (وهي على حق تماماً) أنه لا يمكن التوقع منها أن تستطيع تجهيز ما يلزم لمئة وخمسين لغة مختلفة. إلا أن ذلك، في الواقع، ليس بيت القصيد. فلو أخذنا منطقة بعينها فلربما أدى تجهيز ما يلزم للغتين أو ثلاث بالغرض وغطى معظم الطلبة. أما مواضيع سياسة التعليم والتخطيط اللغوي في مجتمع متعدد اللغات ويؤمن بالمساواة الاجتماعية فهي كبيرة ومتشعبة بحيث لا يمكن معالجتها بشكل مفصل/شمولي هنا لضيق المكان. إنها تعنى بأمور تتعلق بإمكانية وجوب تدريس لغات التجمعات السكانية أو الأقليات العرقية في مدارس الدولة أو في مدارس تنظمها التجمعات السكانية نفسها، وأمر يتعلق بكيفية تعليم



وتفيد المبادئ الأساسية المستمدة من أمكنة أخرى في هذا الفصل إلى أن التنوع اللغوي، بما في ذلك ثنائية اللغة، هو القاعدة، ولا يمثل شكلاً منحرفاً من حالة سوية ممثلة بـ بلغة واحدة، وأن للأطفال الحق في أن تحترم المدرسة لغة أجدادهم، وأن يعلموا اللغة الإنجليزية القياسية العالمية؛ وأنه يمكن لثنائية الأطفال اللغوية أن تكون مصدراً إيجابياً هاماً وليس مشكلة؛ وغالباً ما يعرف الأطفال، بالمعنى الحرفي تماماً، عن اللغة أكثر من أساتذتهم.

هناك نزعة دائمة لمحاولة شرح نجاح الأطفال أو فشلهم في المدرسة بالرجوع إلى محددات أو مقررات خارجية، مثل خلفية الطفل الاجتماعية أو الذكاء الفردي. إلا أنه يمكن للأطفال، على أية حال، أن ينجحوا أو يفشلوا بسبب سمات يعاني منها النظام المدرسي نفسه، مثل اللغة المستخدمة في المدارس وقاعات الدرس.

ويمتثل مثل هذا المفهوم بنسبة عالية من العقلانية. حيث يتحتم على التعلم في أي مقرر دراسي أن يتعامل مع الاستيعاب والتفسير، ومع العلاقة بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة الحقيقية للعالم، ومع المقدرة على فهم نوع الحديث في النقاش الأكاديمي بشكل عام، وكذلك حديث المواضيع المتخصصة أيضاً. فعلى سبيل المثال، من الواضح أن مدرس اللغة الإنجليزية مهتم بالكتابة الثرية مقارنة بكتابة التقارير. إلا أن الأمر نفسه ينطبق على مدرس التاريخ، حيث يمكن تنظيم كتب التاريخ بترتيب زمني على هيئة نشر، على الرغم من إمكانية تمتعها بأشكال نصوص أخرى مختلفة أيضاً. ولكن ما هو الفرق بين الكتابة الأدبية وما يفترض أن يكون الكتابة عن



الحقائق ؟ لا توجد هناك مثل تلك الأشياء كـ "حقائق" لا مشاكل فيها يمكن للمؤرخ الرجوع إليها: إن الحقائق التاريخية هي نتاج الاختيار والتحرير، ويعبر عنها في اللغة، وبالتالي فهي عرضة للتأويلات أو التفسيرات المختلفة. والروايات التاريخية، تماماً مثل السرد الأدبي، يجمعها ويؤلفها كتاب. عندئذ، ما هي العلاقات المنطقية بين الإنجليزية اليومية والإنجليزية الأكاديمية، ولغة مقررات معينة ؟ من الواضح أن تعلم أي مقرر يعتمد على الكفاءة التخاطبية في تفسير كيفية استخدام اللغة - المحكية والمكتوبة - تقليدياً في ذلك المقرر.

٤٥٣٣  
لغة المكتبة

يمثل خطاب غرفة الدرس موضوعاً أساسياً في البحث التربوي الآن على الرغم من أنه لا يوجد أي بحث طبع قبل منتصف الستينيات يناقش أمثلة حقيقية لكلام الأستاذ والطالب. ومن بين الأعمال المبكرة في هذا الموضوع بيلاك وآخرون Bellack et al (١٩٦٦) في الولايات المتحدة، وبارنيز وآخرون Barnes (١٩٦٩) في بريطانيا.

وكان عمل بارنيز مهماً وحاسماً للأساتذة البريطانيين. حيث أوضح بجلاء تام كيف أن العديد من الأساتذة يسألون شبه أسئلة مغلقة يعرفون الإجابة عليها مسبقاً: أسئلة سميت في وقتها "أسئلة إحزر بما أفكر". ولذلك، فقد أظهر أن فرصة مشاركة الطلبة لغوياً وذهنياً في الدرس غالباً ما تكون مقيدة للغاية. لقد أدت هذه الملاحظات الحادة المتسمة بالتبصر إلى مناقشات أساسية حول طبيعة التربية، لأنها أدت إلى إدراك متغير للعلاقات بين الطالب والأستاذ، وأدت إلى وجهة نظر أساسها التعاون بين الطالب والأستاذ ضمن غرفة الدرس، وتقل فيها سيطرة الأستاذ. وبالتالي، فقد أدت إلى إدراك متغير عميق لعلاقات السلطة في غرفة الدرس. ولوقبل المرء تصور بارنيز حول الملاحظة العامة التي تقول بأن الناس يتعلمون عبر الكلام الاستكشافي. أي: أنهم يتعلمون من خلال مناقشة الأشياء وصياغة المواضيع بلغتهم الخاصة، عندئذ، يُقاد المرء إلى قبول فكرة التنظيم في غرفة الدرس الذي يشجع الطلبة على التكلم مع بعضهم بعضاً ضمن مجموعات صغيرة، ولا يعطى المعلم أهمية فريدة على أنه صاحب السلطة الوحيد، عقلياً ومعرفياً، في غرفة الدرس.

٤٥٣٤  
لغة المكتبة

٤٥٣٥  
لغة المكتبة

لقد أتى عمل بارنيز تقريباً في الوقت الذي بدأت فيه التطورات في اللغويات والأنثروبولوجية تشجع على دراسة الكفاءة التخاطبية. وبعض هذا العمل كان مهماً بوضوح بخطاب/حوار غرف الدرس، كما في دراسات استخدام اللغة في غرف الدرس الأمريكية عند كازدين وآخرين Cazden et al (١٩٧٢). أو في دراسة الكلام الرسمي نسبياً في غرف الدرس البريطانية عند سنكلير Sinclair وكلثارد Coulthard (١٩٧٥). إلا أنه كانت هناك تطورات أساسية في الأنظمة المعرفية الأكاديمية المرتبطة بالتربية، بما في ذلك العمل الإثنوغرافي في الأنثروبولوجية وعلم الاجتماع، والعمل الاجتماعي الدقيق حول التفاعل اليومي، ونظرية الحدث / الفعل الكلامي حول وظائف اللغة أثناء استخدامها، وفي انتقال اللغويات من دراسة تراكيب الجمل إلى ترتيب وتنظيم وحدات أكبر كالنص والخطاب.

هناك عدة أسباب مهمة مترابطة ومتداخلة لدراسة كلام الطلبة والأساتذة مع بعضهم بعضاً. يكون كلام الطالب والأستاذ، إلى حد كبير، الحقيقة التربوية الكبيرة: ففي كل أنحاء العالم، وعبر عصور التاريخ، وفي اختلاف قليل للغاية في شكل ما يحدث، كان المعلمون يتكلمون والطلبة يتعلمون. على الأقل هذا ما نتصور أنه



قد حدث بالفعل. أما العلاقة فيما بين ما يعلمه الأساتذة وما يتعلمه الطلبة فتتمثل، في الواقع، مسألة عويصة. حيث يعتبر الآن، على نطاق واسع، أن نموذجاً يعتمد على دخل وخرج (حيث نجد فيه أن ما يقوله الأساتذة مرتبط مباشرة بما يتعلمه الطلبة) غير معقول. ما زال الناس يتكلمون حتى الآن عن نقل أو تسليم الثقافة من جيل إلى آخر، إلا أن الأساتذة يعرفون أن طلبتهم لا يتلقون المعرفة المنقولة إليهم بشكلٍ سلبي: انهم يحولونها بشكلٍ فعال ويخلقون علاقاتهم الخاصة بالنسبة إلى ما تعلموه مسبقاً. ويعترف بذلك في التعابير اليومية: هناك شك وارتياح كبيران حول الطلبة الذين لا يفعلون سوى إعادة أو محاكاة ما ينقل إليهم. ولكي يظهر الطلبة فهماً حقيقياً، فإن عليهم أن يكونوا قادرين على تحويل المعلومات التي يتلقونها ويعبروا عنها بكلماتهم الخاصة. ولذلك، يتمثل أحد الأهداف الأساسية للعمل حول الخطاب أو الكلام في غرف الدراسة في دراسة الطرق التي يتم فيها التعامل مع المعلومات المقدمة وانتقالها بين الأستاذ والمتعلم.

وفي نهاية المطاف، فإن مقدرة الطالب الفردية هي الأمر المهم: هناك بعض الطلبة أكثر ذكاء من الآخرين. إلا أن هذه المقدرة، على أية حال، ليست مطلقة، وأكثر من ذلك لا يمكن تحديدها أو تقييمها في الفراغ أو بشكلٍ مجرد للغاية، ويمكن فعل ذلك في سياق متفاعل. وما هو مهم ليس القدرات التي يمتلكها الطفل، ولكن كيف يعرضها في التفاعل المكتوب أو المحكي. وهناك أساليب ثقافية مختلفة وتقاليد تعرض المعرفة التي يمكن أن تعتمد على المدرسة أو الطبقة الاجتماعية.

وباختصار، فإن اللغة ليست وسيلة شفافة. فاللغة والتعلم والمعرفة إنما هي مترابطة تماماً. ولذلك، يجب على الطلبة أن ينسقوا بين شكلين من أشكال المعرفة: محتوى الدروس الأكاديمي، وشكلها التفاعلي. وكما أظهر وليس Willes (١٩٨٣)، أنه يجب على الأطفال أن يتعلموا كي يصبحوا طلبة.

يشكل وصف خطاب/ حوار غرفة الدرس جزءاً من نظرية تنوع اللغة: ما هي السمة الخاصة باللغة المستخدمة في المؤسسة الاجتماعية لغرفة الدرس؟ ولا يمكن فصلها أيضاً عن دراسة أصول التدريس. لا يمكن للأساتذة أن يكونوا مجرد أساتذة: عليهم أن ينفذوا بعض الأفعال الكلامية، مثل: إلقاء المحاضرة، والشرح، وتوجيه الأسئلة وضبط الطلبة بطرق متنوعة مختلفة. ولا يمكن للطلاب أن يكون مجرد طالب أيضاً. إن الطلبة الذين يوصفون بأنهم سثمون، وقراء سيئون، ومتعلمون بطيئون، ولا يحصلون من المعرفة إلا القليل قد نعتوا بهذه الألقاب نتيجة تفسير الأساتذة لتفاعلهم الكلامي ضمن ظروف مختلفة، ومن الممكن أن يكون قد حدث ذلك تحت ظروف تخاطبية قاسية أو مجهدة. إن أنواع النعوت هذه، المألوفة لجميع الأساتذة، تمثل مفاهيم مجردة تحاول ترتيب كميات كبيرة من الملاحظات.

إن حديث الطالب و الأستاذ كما صاغه ادواردز Edwards وويست غيت Westgate (٢٧: ١٩٨٧) يسير عبر خطوط عميقة. فلقد حدد عدة باحثين تبادلاً تعليمياً أساسياً على شكل: سؤال الأستاذ - جواب الطالب - تقييم الأستاذ (ودراسة مفصلة حول ذلك موجودة في سنكلير وكولثارد (١٩٧٥) وهذا هو نوع التبادل الذي وصفه بيتراستينوف Peter Ustinov في صورة كاريكاتورية (ذكره ادواردز ويست غيت (١٩٨٧: ٩٨):



الأستاذ: خطأ، باخ

الأستاذ: خطأ، رمزي - كورساكوف .

- يعرض الأستاذ معلومات
- يعطى الأستاذ توجيهاً
- يستجيب الطالب للأستاذ
- يبدأ الطالب كلاماً مع الأستاذ .

إن مثل هذا العمل عرضة لصعوبات تفسيرية حادة ، ولا تتوافر هناك أي تفاصيل حقيقية عن اللغة المستخدمة من أجل التحليل. إلا أنه يمكن لمثل هذا العمل أن يكشف بشكلٍ مفيد عن أنماط واسعة من أسلوب الأستاذ: فيما إذا كان الأستاذ يسأل عدداً كبيراً من أسئلة تدور حول حقائق وتحتاج لأجوبة قصيرة ، أو أنها أسئلة تتمحور بشكلٍ أكبر حول الطالب أو حول مسألة معينة. لقد صاغ فلاندرز (١٩٧٠) قاعدة السبعين في المائة (٧٠%) : حيث يكون ٧٠% من وقت الحصة الدراسية مشغولاً بكلام شخص ما ، ويكون ٧٠% من هذا الوقت مشغولاً بكلام الأستاذ. فلو أمضى طفل عشر سنوات في المدرسة ، فلربما أمضى ١٠,٠٠٠ ساعة في غرف الدرس: وربما كان الأستاذ هو المتكلم في أغلب الأحيان في معظم هذا الوقت! ويظهر هذا بوضوح الاعتقاد الثقافي الراسخ في أن التربية هي

الحمد لله  
والصلاة  
والسنة  
والسنة  
والسنة

$50 \text{ مليمېټر} \times 25 = 1250 \text{ سائيز}$  ،  $1250 \text{ سائيز} \times 1.3 = 1625 \text{ سائيز}$  ،  $1625 \text{ سائيز} = 64.58 \text{ سائيز}$



عملية كلامية: أكثر من كونها عملية معتمدة على التجارب والعروض العملية، والمشاركة التي تخضع للمراقبة، والملاحظة والمحاولة والخطأ.

إن أهم عمل بريطاني يسمح بمقارنة حديث البيت بحديث المدرسة بدأه ويلز Wells عام (١٩٧٢، ١٩٨١، ١٩٨٥) في بريستول. وتكمن قيمة هذا العمل في تحليله اللغوي المنتظم للمادة البحثية الطبيعية. حيث سجل كلام مجموعة مؤلفة من مائة وثمانية وعشرين طالباً من الطبقة العاملة والطبقة الوسطى بواسطة آلة مسجلة في البيت على مدار سنتين ونصف. وثبتت مجموعة صغيرة أخرى من اثنين وثلاثين طالباً خلال تواجدهم في مدارسهم الابتدائية. ولم يكتشف العمل أي فروقات مطلقة بين استخدام اللغة في المنازل والمدارس. ولا يدعو ذلك للدهشة، لأنه يجب على المدارس، قبل أي شيء، أن تعتمد على استراتيجيات عامة للحديث. ولكن كانت هناك فروق توزيعية هامة. فقد وجدت تبادلات معنية بسلسلة السؤال والجواب والتقييم في أحاديث الطفل مع والديه في المنزل. إلا أن الاكتشاف الأساسي تمثل في حرية الطفل في منزله لبدء ومناقشة أي موضوع مع إنسان راشد مهتم بذلك. فلذلك، هناك فرص أكبر للطفل للتعلم في منزله منه خلال التكلم. وبالمقارنة فقد كان كلام الأستاذ والطالب فقيراً. ففي غرفة الدرس، قدم الطلبة عدداً قليلاً من الألفاظ، وتلقوا ألفاظاً أقل من البالغين الراشدين، وأصدروا واستقبلوا جملاً أقل تعقيداً نحوياً، وبدؤوا حالات من تبادل الرأي أقل.

وهذا العمل متشائم حول المدارس التي يمكن النظر إلى ممارسة أساتذتها على أنها عكس ما يعبرون، بشكل متكرر، عن تحقيقه من أهداف. ويقلب القول المتحجر القائل بفقر المحيط اللغوي في العديد من المنازل رأساً على عقب. وقام تيزارد Tizard وهيوز Hughes (١٩٨٤)، في دراسة أصغر من تلك ولكنها شبيهة بها، بتسجيل كلام بنات الطبقة العاملة والطبقة الوسطى مع أمهاتهم في بيوتهم. لقد وجدوا أيضاً مقاطع ونصوصاً موسعة قد بدأها الأطفال محوراً "البحث والتقصي الفكري" (بينما تمثل دراسة برايس هيث ١٩٨٣ Brice Heath دراسة إثنوغرافية رئيسية للتجمعات السكانية السوداء والبيضاء في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية من وجهات نظر مقارنة).

Learning ?

(١٠، ١٦) القراءة والكتابة والتعلمية

تمثل الكتابة والقراءة والتعليمية مناطق تخصص ضخمة، كل منها بما كتب عنها وحولها، ولا يمكنني تلخيص اختيار عادل منصف من هذا العمل هنا، لكنه بمقدوري أن أربط بعض المناقشات والمعالجات الأساسية بموضوع نقاشي أساسي.

ولإعطاء دلالة مباشرة عن كمية ما كتب حول هذا الموضوع وتنوعه يمكننا القول أن كلاً من هيث Heath (١٩٨٣)، وكوك - كمبرز Cook - Gumperz (١٩٨٦)، ليفن Levine (١٩٨٦)، وستريت (١٩٨٥) Street، وستبس Stubbs (١٩٨٠) يقدم تفسيرات اجتماعية واجتماعية - لغوية عن كيفية تفسير التعليم في أوقات وأمكنة مختلفة، بينما يقدم كل من كودي Goody (١٩٧٧) وسكرنر Scribner وكول Cole (١٩٨١) تفسيرات هامة



للعلاقات بين التعلمية والتطور الإدراكي والعقلي. ويزودنا فريير (Freire ١٩٧٢، أ و ب) بنقد قوي للمفاهيم المتعددة التي تنطوي عليها التعلمية في سياق عمله المعني بمحو الأمية عند الكبار في بلدان العالم الثالث. بينما يزودنا كل من كودمان Goodman (١٩٨٢) وسميث Smith (١٩٨٥) بوصف هام ومؤثر للعمليات اللغوية النفسية التي تنطوي عليها القراءة. وبالإضافة لئلا هذه الأعمال، هناك أدب كبير حول طرائق تعليم القراءة: الطريقة الصوتية، وطريقة قراءة الكلمات بكاملها الخ... وبدأ بريتون وآخرون Britton et al (١٩٧٥) طوفاناً من الأعمال حول العمليات الكتابية في المدارس؛ وتضم قائمة البحوث الهامة التي تبعت عمله هذا كلاً من كريفز Graves (١٩٨٣)، وكريس Kress (١٩٨٢)، وسميث Smith (١٩٨٢)، وولكنسن Wilkinson (١٩٨٦)، (محرر) والعديد من البحوث والدراسات الأخرى.

وربما وجب على أية مناقشة أن تبدأ من التأكد أن مصطلحات "القراءة" و"الكتابة" و"التعلمية" تعني الشيء نفسه لكافة الناس. هناك غموض أساسي يكتنف مصطلح "يقرأ". فلربما عنت جملة مثل: "قرأ الجملة"، إنه قرأها بصوت مرتفع، أو قرأها وفهمها، ولربما قرأت وثيقة قانونية لمحامٍ على التلفون: ولكن ربما كان المحامي هو الوحيد القادر على فهمها، وتفسيرها وترجمتها، وبالتالي يمكن أن أفهم، أنا بدوري، ما تعنيه. ويبدو أن مفهومي الترجمة والتفسير أو التأويل ينطبقان على لغات مختلفة، وعلى أنماط مختلفة من التنوع في اللغة الواحدة. ونادراً ما تدرس القراءة بعد سنوات المدرسة الابتدائية الأولى. ولو عنت القراءة نوعاً من التفسير والفهم أكثر مما هو سطحي أو ظاهري فإنها نادراً ما تدرس.

يقدم فريير Freire وصفاً ونقداً لعدة مفاهيم تتعلق بالتعلمية (فريير Freire وماسيدو Macedo قيد الطبع). ويعتمد المنهج الأكاديمي على وجهة نظر نخبة من الرجال والنساء المثقفين (في الغالب مجرد رجال) قادرة على دراسة المبدأ المقبول في أدب المجتمع. فهو مهتم بشكلٍ فطري بإعادة إصدار مجموعة القيم السائدة هذه. بينما ينظر منهج نفعي إلى التعلمية على أنها وسيلة تخدم أهداف المجتمع. إنها وجهة نظر اجتماعية اقتصادية مفادها أن الناس بحاجة للتعلمية كي يستطيعوا تحقيق دورهم بشكلٍ أفضل كمواطنين صالحين. (انظر عرض ليفن Levine ١٩٨٦) النقدي لفهوم التعلمية الوظيفية الذي تستخدمه اليونسكو (UNESCO). بينما يؤكد منهج تطوير القدرات العقلية الطريقة التي يبني من خلالها القراء المعاني. إنه يرى القراءة كعملية ذهنية، ونادراً ما تهتم بمواضيع إعادة الإنتاج الثقافي. بينما يهتم المنهج الرومانسي بالقراءة كعملية فردية، مؤثرة وممتعة لتطور الفرد، ولذلك فإنه يتجاهل التضمنات الاجتماعية للتعلمية. ويحاجج فريير أن هذه المناهج كافة تفشل في مناقشة الطرق التي يمكن للتعلمية أن تزود القارئ ببعض القوة (أو تعزلهم عن موقع القوة من خلال تقييد تعليميتهم بطرق محددة معينة). وتمثل وجهة نظره حول التعلمية التحريرية بتشجيع تفكير القراء النقدي حول النظام الاجتماعي.

بينما تسبب اللغة المكتوبة فرقاً جوهرياً في درجة تعقيد التنظيم الذي يمكن للناس إنجازه، لأنها تغير العلاقة بين الذاكرة والتصنيف، وتسمح بوجود عدة أشكالٍ من التنظيم (التسجيل، والتصنيف، والتأشير،



والإحالة) وبث المعلومات. وتعتمد المؤسسات البيروقراطية على السجلات المكتوبة بدءاً من الشركات الصغيرة وانتهاءً بالدول الحديثة (الفتية). إلا أنه يجب على أي نظرية تربوية، على أية حال، أن تلاحظ أن مصطلح "الكتابة" غامض أيضاً. إنه ينطبق على "نتاج" (مثل: هناك بعض الكتابة على الجدار؛ أو كتابات شيكسبير) بوظائف وأشكال محددة، وتتمتع بعض هذه الأشكال بقيمة اعتبارية عالية في النظام التربوي. إلا أن المصطلح ينطبق أيضاً على عملية (مثل: يعلم الأطفال الكتابة في المدرسة). وما النصوص إلا نتاج كتابات المسودات والتحرير. وأكثر من ذلك، تتمتع الكتابة بوظائف اجتماعية وفردية لأنها عملية ونتاج معاً. تتمثل الوظيفة الاجتماعية للكتابة في قدرتها على التواصل والتخاطب عبر المكان والزمان. ولكنها تمتلك أيضاً الوظيفة الشخصية والإدراكية والتفكيرية لتركيب أفكار المرء وتنظيمها: إنها تسهل أنواعاً معينة من التفكير والتعلم. وواضح من النظر إلى آراء الأطفال والكبار حول اللغة المكتوبة، أنه يوجد، في أغلب الأحيان، تفضيل للسماط الظاهرية مثل الترتيب والأناقة والتهجئة على مقدرة استخدام اللغة المكتوبة في صياغة الأفكار.

وتمثل الكفاءة في اللغة المكتوبة، بوضوح، مفتاحاً للنجاح في النظام التربوي والاجتماعي. وكما أشرت باقتضاب آنفاً، إنها الكتابة (وليس القراءة) التي يمكن أن تعطي الناس القوة. إنها القدرة على كتابة الإنجليزية القياسية الرسمية التي تسمح للناس أن يبادروا بعمل (التذمر ضد الظلم، على سبيل المثال) أو أن يستجيبوا للبيروقراطية.

هناك رغبة جامحة في الأبحاث الحديثة لتأكيد العلاقات بين القراءة والكتابة. فعلى سبيل المثال، يرى تيرني Tierney وبيرسن Pearson (١٩٨٣) أن كلاً من القراءة والكتابة مهمة بخلق المعنى، وتمثل كل منهما عمليات جوهرها التفاعل والتعاونية. من الواضح أن الكتاب يؤلفون، إلا أن القراء يفعلون ذلك أيضاً: يمكن للقراء أن ينقحوا أو يعيدوا النظر في تفسيراتهم للنص، تماماً كما يفعل الكتاب أثناء إعادة كتابة مسودات لنص ما. فكل منهما تمثل عمليات تشذيب للمعنى وصقل له.

ومن الشائع هذه الأيام الإشارة إلى أن كلمات "متعلم" و"غير متعلم" لا تكونان فئات مستقلة كلاً بذاتها. إنهما تشيران إلى استمرارية في المقدرات تعتمد على السياق. (ولربما ما زال الأكاديميون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الثقافة حتى الآن بحاجة لاستشارة محاميهم في بعض مهمات القراءة والتأويل). فعلى سبيل المثال، لا يمكنني قراءة صحيفة أو كتاب في الصينية، ولكنني أستطيع قراءة (دون الكتابة دائماً) عدد مفيد من العلامات الكتابية الدالة على كلمات مثل "مخرج" و"حمامات"، بالإضافة لبعض الأرقام، وبعض أسماء الأماكن وبعض الشعارات السياسية.

ومن المهم أن نتذكر أن العديد من الأطفال في المدارس البريطانية ثنائيو التعليم والثقافة، في الصينية، أو اليونانية أو الأردنية، على سبيل المثال، ويمكن أن يمتلكوا قدرات مختلفة في الإنجليزية وفي لغة التجمع السكاني.



### (١١، ١٦) اللغة المكتوبة والمحكية

لقد أنجز قدر كبير من العمل الوصفي مؤخراً وخصوصاً حول الفروقات النحوية (التركيبية) بين الإنجليزية المكتوبة والمحكية. من الواضح أنهما يتقاسمان القواعد نفسها وكذلك المفردات المعجمية، ولكنهما يختلفان بجدّة في العديد من التفاصيل. ويتعلق الكثير من العمل بالباحث على مثل تلك الفروقات في المعالجة النفسية اللغوية التي تتطلبها اللغة المكتوبة والمحكية على حد سواء. يمكن قراءة اللغة المكتوبة ثانية في أي وقت يشاء المرء ذلك، إلا أن اللغة المحكية تتطلب تنظيمًا يقال فيه شيء واحد ويفهم شيء واحد أيضاً في الوقت ذاته. ويقود هذا بدوره إلى تراكيب مؤلفة من موضوع (مبتدأ) وتعليق حوله (خبر) تحدد أو تمثل الإنجليزية المحكية وليس المكتوبة (براون Brown ١٩٧٨ ؛ وتانين Tannen وشيفر Chefe في اولسن وآخرين Olson et al ١٩٨٥).

إلا إننا لم نزل بحاجة لعمل الكثير من العمل الوصفي على أية حال. وقد نوقش نظام الكتابة الإنجليزية في مكان آخر من هذه الموسوعة (انظر الفصل ٢٠ القادم). ولكن بالإضافة إلى وصف تنظيم التهجئة الإنجليزية، فهناك عمل يدور حول كيفية تعلم الأطفال لابتكار أشكال تهجئة لأنفسهم: كيف يكتسبون حالات نظامية بطرق مماثلة لاكتسابهم للغتهم الأم في شكلها المحكي (بايسكس Bissex ١٩٨٠، وريد Read ١٩٨٧).

وفي بعض جوانب البحث، ما يزال هناك حاجة لعمل وصفي أولي بعد. وتتمثل إحدى المقولات المكررة حول الفرق بين اللغة المكتوبة والمحكية في أن الكلام مؤقت وزائل، في حين تبقى الكتابة دائمة. وبوصول عصر معالجة الكلمات أو النصوص، فمن الواضح أن هذه المقولة المكررة (ليست صحيحة بشكل كامل في أي حال من الأحوال) ليست صحيحة. وإن الاستقرار النسبي للسجلات الكتابية التقليدية تراجع أمام عرض شاشة ديناميكي، حيث يمكن تحرير النصوص المكتوبة، أو إعادة صياغتها أو كتابتها ثانية أو حذفها بسهولة تامة، دونما أي أثر لأي تغيير. لقد أصبح مفهوم النص المكتوب مختلفاً بشكل كبير. إنه مجرد واحدة من سلسلة من التحويلات، يمكن إجراء بعضها أوماتياً من خلال عمليات تحرير متكررة، أو مدققات تهجئة. ونحتاج لدراسات وصفية مفصلة كيفية تأثير مثل هذه التغييرات في التكنولوجيا على أشكال النصوص المكتوبة واستخداماتها، وعلى ما ينطوي ذلك من استتبعات بالنسبة للمتعلمين. إن الاستتباع الأساسي بالنسبة للمتعلمين ربما تمثل في التخلص من الضغط الذي يمثله الفعل الفيزيائي للكتابة، حيث لم تعد تمثل كتابة اليد، وإعادة كتابة المسودات وتدقيق التهجئة وما إليها مهاماً شاقة، ويمكن تركيز الانتباه حول المهمة الذهنية الأساسية المتمثلة في خلق نصوص ذات مغزى دلالي جيد.

ويتطلب تحليل اللغة المكتوبة وضعه ضمن تحليل الأنظمة الإشارية. إن مجرد كتابة شيء ما توحى بنقل رسالته الخاصة به، المتمثلة، على سبيل المثال، بديمومته وسلطته. ويكتب بعض الناس، وتكتب بعض الأشياء (على الرغم من أن هذه الأمور تتغير بسرعة كبيرة باللجوء إلى الحاسب الذي يعنى بمعالجة الكلمات). وتمثل اللغة المكتوبة في حد ذاتها توجهاً أو نزعة نحو الثقافة الأساسية السائدة؛ ويمثل ذلك وبدون أي شك أحد الأسباب لرفض العديد من الطلبة لها ضمن رفضهم العام لأنماط التربية والثقافة المسيطرتين والسائدتين.



إن الاستباعات التدريسية الناتجة عن مثل هذا العمل الضخم الذي أشرت إليه باقتضاب شديد عظيمة. اعتقد أننا ربما توقعنا موافقة واسعة مع وجهة نظر هالدي (١٩٧٨ : ٢٣٤) في أن التربية تنطوي على تعلم لهجات خاصة، وتمثل اللغة المكتوبة امتداداً لقدرة الطالب الدلالية الوظيفية الكامنة. حيث توسع اللغة المكتوبة مقدرة الطالب على التعبير عن معانٍ وإيصالها للآخرين، وتوسع أشكال التكنولوجيا الحديثة (مثل محلات النصوص/الحاسوبات) هذه القدرة بشكلٍ أوسع وأكبر. ويتضمن ذلك أن اللغة المكتوبة لا تنطوي على أشكال لغوية، ووظائف ومعانٍ فحسب، بل أيضاً على أشكال جديدة من العلاقات الاجتماعية، مع الأساتذة والطلبة الآخرين، وأيضاً مع حضور مفترض أو مجهول بعيد. ويناقش كثير من العمل حول اكتساب الأطفال للعمليات الكتابية كلاً من التطور الإدراكي الذي تنطوي عليه هذه العمليات، وكذلك، الأشكال الجديدة لعلاقات السلطة في المدارس حيث يشجع الأطفال على الكتابة لأغراض حقيقية ومشاهدين حقيقيين.

وتؤكد وجهات النظر المعاصرة حول القراءة والكتابة علاقاتهما بالكلام والاستماع. فعلى سبيل المثال، يكون القراء الناجحون في المدرسة في أغلب الأحيان أطفالاً لديهم الخبرة المتكررة في قراءة القصص في المنزل. واكتشف ويلز (١٩٨١ : ٢٦٢) في الدراسة المشار إليها أنفاً في بريستول، أن أفضل مؤشر ومتنبئ لمدى التحصيل في إنجاز التعلم بعد عامين من الدراسة تمثل في فهم الطفل لوظائف وآليات التعلمية عندما بدأ المدرسة. ويبدو أن أهمية الالتقاء المبكر مع الكتابة تكمن في تشجيع المواقف الإيجابية نحو اللغة المكتوبة، في مواقف وسياقات تتمتع فيها بأغراض حقيقية تخاطبية دلالية (ذات مغزى).

وبالإضافة إلى ذلك، فبمجرد أن يدرك الأطفال العلاقات بين القراءة، والكتابة والاستماع، والحديث يمكن أيضاً إدراك أنه عندما يكتسب الأطفال الكفاءة في اللغة المكتوبة، فإنهم لا يقومون بنقلة بمفردها من الكلام إلى الكتابة، بل إنهم يقومون بسلسلة من النقلات المترابطة التي لا تحدث كلها في الحال: فعلى سبيل المثال، من العادي إلى الرسمي، ومن التلقائي إلى الشكل المحرر، ومن الخاص إلى العام، ومن الممكن من غير المعياري إلى المعياري، وربما من اللغة الأولى إلى الثانية. وتتطلب هذه الملاحظة البسيطة نسبياً ربطها بالجدل القائم حول نقلات المدرسة والبيت، وكيف يمكن ربط نقلات اللغة هذه بالنجاح التربوي أو فشله.

#### (١٦، ١٢) لغة كتب المقررات المدرسية

ينبغي أن تمثل الكتب المستخدمة في المدارس فكرة هامة لنظرية تربوية لغوية. تتمتع اللغة المكتوبة، واللغة القياسية، وكتب المقررات الدراسية والأساتذة والمدارس كمؤسسة علمية بسلطة أو مرجعية مفهومة أو مدركة (لوك وآخرون Luke et al ١٩٨٣). ولذلك فإننا نحتاج لتحليل الطرق التي يعبر من خلالها عن هذه السلطة في اللغة، وبالتالي للعلاقة بين الاستخدامات اللغوية وقوة أو مرجعية المعرفة المقررة في منهاج الدراسة. ويبدو من الواضح أن هناك علاقات بين أشكال اللغة في المقررات المدرسية، والمؤسسات التي تستخدمها، والتحكم الاجتماعي والعقلي الذي تدعمه، والممارسات التدريسية التي تفترضها. وسيمثل مثل هذا التحليل جزءاً من تحليل أعم للعلاقات بين اللغة المكتوبة، والمعرفة والقوة (فوكو Foucault ١٩٨٠).



ويتعلق ذلك ، ثانية ، بالتحول بين لغة المنزل والمدرسة. يناقش ووكردين Walkerdine و سنهها Sinha (١٩٨١)، على سبيل المثال ، الإرتباكات التي يسببها استخدام الكلمات المستخدمة يومياً بمعان جديدة في المقررات المدرسية. فعلى سبيل المثال ، يجب إعادة صياغة السياقات التي تستخدم فيها كلمات مثل "مفرد" و "زوجي" في الرياضيات / أو "رجل ، إنسان ، عامل" و "سلوك" في الدراسات الاجتماعية. فهي تمثل أعضاء في أنظمة فئات مختلفة للغاية ، وسياقات مختلفة تماماً من الخطاب / الحوار. (ويمثل عمل بم Pimm ١٩٨٧ دراسة مفصلة للعلاقات بين الاستخدامات اليومية للغة والاستخدامات المتخصصة لها في تعليم الرياضيات).

وقد قامت ببريرا Perera (١٩٨٤) بدراسات مفصلة لتنظيم الخطاب ، والنحو والمفردات المعجمية في الكتب المدرسية المقررة وأسئلة الامتحانات أيضاً. وتشير إلى أمثلة مثل: التائبين أو النادمين أو الذين يشعرون بالأسف لاقتراهم فعلاً خطأ (من كتاب تاريخ). وفي الإنجليزية اليومية فإن تركيب A أو B يعني: إن لم تكن A مساوية لـ B. ولكن ضمن هذا النثر الأكاديمي ، فإن A أو B تعني: A ، أي B ؛ وكل من A و B. حيث تشير كلمة "أو" إلى علاقات مختلفة تماماً في أسلوبين من استخدام اللغة. وأكثر من ذلك ، يمكن لقارئ أن يعطي أي تفسير لـ "أو" فقط إن كان معنى كلمة "نادمين" معروفاً لديه مسبقاً. ولكن مثل هؤلاء القراء هم بالضبط أولئك الذين لا يحتاجون لمثل هذا التعريف .

ويتعلق قسم كبير من العمل بمفهوم "مقروئية" النصوص ، أي: تقييمات لصعوباتها بالنسبة لأطفال من أعمار وقدرات مختلفة. إلا أن معظم هذا العمل ضيق للغاية في مفهومه. إنه يتعلق ، على سبيل المثال ، بحقيقة أن الكلمات الطويلة (المقاسة بعدد الأحرف أو المقاطع) أو الجمل الطويلة تتناظر مع صعوبة في الفهم. ويمكن دمج مثل هذه المقاييس بسهولة نسبية في "صيغ المقروئية" (التي يمكن حسابها بواسطة تحليلات رقمية للنصوص). وتتمتع مثل هذه الصيغ بالتأكيد باستخدامات مفيدة للمعلمين الراغبين بالحصول على تقييم مدى متوسط صعوبة الكتب للاستخدام في غرفة الدرس ، إلا أن مثل هذه التناظرات تعاني من قصورات حادة. ومن السهل تماماً تركيب قطع من كلمات وجمل قصيرة يصعب فهمها. (يعرض هاريسون Harrison ١٩٨٠ ، مراجعة ممتازة لمزايا ومساوئ مثل هذه التحليلات). ويؤثر تنظيم النصوص الخطابي / الحوارية على المقروئية أيضاً ، إلا أن هذه لا تقاس بسهولة (مقارنة بسابقتها) بطرق اتوماتية (لونزر Lunzer و غاردنر Gardner ١٩٨٤).

إلا أنه من الواضح ، على أية حال ، أن المقروئية ليست سمة توجد "في" النصوص فقط. إن القدرة على الاستيعاب تعتمد على توازن بين معلومات قديمة وجديدة: أي ما يفترض النص أن القارئ يعرفه. إلا أن ذلك يعتمد بوضوح على القارئ بقدر ما يعتمد على النص.

وتتمثل فكرة أساسية بـ "كيفية إصدار تأثيرات الحقيقة أو الصدق ضمن أنواع الخطاب" (فوكو ١٩٨٠: ١٨١ ، قارن ١٣١). فغالباً ما تعرض الكتب المدرسية معلومات بشكل موضوعي ومحيد. ويفترض من الكتاب أن يكونوا "متحدين" مع النص أو مجهولين تماماً فيه. إننا بحاجة لرؤية عالمية غير كاملة (منقوصة) وشخصية. ويمكن لهذه أن تكون سمة للكتب نفسها أو للطريقة التي يستخدم الأساتذة فيها هذه الكتب ، إلا أن مؤلف الكتاب غالباً

نص  
المقروئية



لا يكون مهما للمعلم أو الطلبة. (لوك وآخرون ١٩٨٣). إلا أن الكتابة تعبر دائماً، على أية حال، عن أفكار ومقترحات من وجهة نظر محددة؛ ولذلك، فإننا نحتاج لوصف لغوي مفصل ونظرية تظهر كيف تستخدم اللغة لشرح موقف المؤلف من هذه الأفكار أو المقترحات: فيما إذا كان ينظر إليها على أنها تعبر عن مقولات صحيحة راسخة أم أنها افتراضية ومؤقتة، أم حيادية وموضوعية، أم شخصية وذاتية وهكذا دواليك. فعلى سبيل المثال، فقد انتقدني بشدة محرر أحد الكتب مرة حول البحث في نشاطات غرف الدرس لاستخدامي المتكرر لضمير المفرد المتكلم. فقد غير العديد من الجمل مثل: "سأناقش بأن..." إلى "سأناقش بأن..." ولحدا ما، فقد بقى المعنى نفسه. إلا أنه، على أية حال، قد غير العلاقة بين الكاتب وما يقوله في البحث، فقد أخفى وجهة نظر شخصية وأكد تفسيراً موضوعياً للمعرفة، وأوحى بهذه الطريقة أن لوجهات النظر قوة أكبر مما تحمله في الواقع. ويحتاج كل من الأساتذة والطلبة لطرق تركز بدقة على مثل هذه الاستخدامات التي تتعلق بالعلاقة بين الأشكال اللغوية، والتقاليد الأسلوبية الأكاديمية والمرجعية المنهجية المزعومة.

وتخضع الكتب المدرسية لعملية انتقاء على مستوى عالٍ وتضبطها المؤسسات مثل هيئات الامتحانات. يمكن للنصوص أن يختارها الأساتذة، وتوزع أثناء الدروس ويفسرهما الأساتذة أو بواسطة نص آخر (ملخصات دراسية على سبيل المثال)، وتسحب بعد ذلك. أما حجم التحكم بالمقررات الدراسية - أكان مركزياً أو محلياً، فيختلف بشكل كبير في دول مختلفة: قارن على سبيل المثال التحكم المركزي في فرنسا وألمانيا مقابل استقلالية المدرس في بريطانيا. وفي بريطانيا، يختلف الضبط بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وبين الهيئات التربوية المحلية المختلفة. إن توفر الكتب كأشياء مادية تحكمها أيضاً دور الطباعة والنشر: إنها تفرض ضبطاً على المحتوى والشكل، والتوزيع وإعادة الطبع. إننا نتعامل مع أشكال من المعرفة مقررة رسمياً وتجارية.

ولذلك، فإن نظرية تربوية حول الكتب المدرسية ستهتم بشكل، وإصدار، وتوزيع واستخدام النصوص في التربية الغربية. فقد أدى كل نوع تاريخي من النصوص المكتوبة وظائف تربوية ثقافية محددة: ترجمات الإنجيل، والروايات، والصحف اليومية والكتب التمهيدية الأساسية و الكتب المدرسية. وتوافر أشكال جديدة من اللغة المكتوبة، مثل برامج الحاسوب والبريد الإلكتروني، استخدمت هذه أيضاً لخلق أشكال جديدة من العلاقات الاجتماعية.

إن مرجعية الكتب المدرسية كمصدر للمعلومات المنهجية تتعلق بوجهة النظر القائلة بأن معنى الكتاب يقع في نصه. ولكن يمكن لتفسيرات الطلبة للنصوص أن تختلف بشكل كبير تحت ظروف ممارسات مختلفة في غرف الدرس. وتنقل وجهات نظر مختلفة عن المعرفة بواسطة المنهاج الدراسي المخفي مثل: الإملاء، والاستظهار عن ظهر قلب ودون فهم، والإلقاء الشفهي، والملخصات الدراسية، وشرح النص، والقراءة الصامتة، ومناقشات المجموعات الصغيرة وما يشابهها. وهناك فرق أساسي بين قراءة الطالب غير المعدلة مقابل استخدام نص يعدله شرح خبير "أي، شرح الأستاذ" أو ملخصات دراسية. ومرة ثانية إن استخدام النصوص وتفسيرها في غرف الدرس لا يمكن فصله عن العلاقات الاجتماعية.

وترتبط أشكال اللغة واستخداماتها بنظريات المعرفة (احذروا قراء الموسوعات!)، وبمفاهيم التعلمية: وسيلية (نفعية) وسيلية، أو نقدية أو فاعلة ونشطة.



### (١٣، ١٦) دراسة اللغة في تدريب المعلم

لقد تدنت المعرفة حول اللغة (بين الأساتذة والطلبة على حد سواء) في بريطانيا منذ الستينيات لعدة أسباب. وكان هناك انخفاض في تدريس اللاتينية واليونانية، ونتج عن ذلك تدن وانكماش في الأساليب الواضحة والتحليلية في التعليم حول القواعد والذي صبغ تعليم اللغة هذا منذ مئات السنين. حيث درست اليونانية واللاتينية على أنهما لغتان كلاسيكيتان ميتين، وبالتالي لم يكن هناك حاجة للمقدرة أو الكفاءة التخاطبية فيهما. ومن هنا، لم يكن أسلوب القواعد و الترجمة في التدريس غير منطقي بالضرورة: يمكن أن يؤدي إلى كفاءة مقبولة في القراءة مناسبة لقراءة النصوص الأدبية والتاريخية، على الأقل بالنسبة للنخبة القليلة العدد نسبياً الذين درسوا مثل تلك الكفاءة. وعندما يشكو الناس من أن انخفاض تدريس اللاتينية قد أدى إلى انخفاض في التفكير المنطقي والتحليلي بين الطلبة فإنهم ربما يعنون بذلك أن الأسلوب التدريسي قد أدى إلى نوع خاص من الوعي للتنظيم اللغوي السطحي، مقرون بقدرة في بعض أنواع التحليلات اللغوية - المنطقية. وضمن تدريس اللغات الحديثة، كان هناك تحول بعيد عن أسلوب القواعد و الترجمة: وتمثلت الحجة هنا في أن هذا الأسلوب غير مناسب لتدريس الكفاءة التخاطبية الفعالة، وخصوصاً في اللغة المحكية. وبعبارة أخرى، فقد رافق هذا التحول وجهة النظر القائلة أنه ربما أمكن تدريس اللغات بأساليب مختلفة لأغراض مختلفة. وفي تدريس الإنجليزية كلغة أم، كان هناك تحول بعيد عن التدريس بوضوح حول القواعد وتراكيب اللغة نحو تشجيع مقدرة الأطفال الإبداعية واستخدام اللغة. إن التحول من التركيب إلى الاستخدام كان له تأثير في جعل الكثير من الأساتذة يهجرون التعليم الظاهري والسطحي حول اللغة.

وكانت عشرون سنة من هذه الأساليب المختلفة كافية لتأسيس حلقة مفرغة. فلم يتعلم جيل من الطلبة أي شيء حول اللغة بوضوح: وبدورهم أصبحوا أساتذة لم يستطيعوا أن ينقلوا مثل هذه المعرفة لطلبتهم. ومن دواعي السخرية أن هذه التحولات حدثت تماماً في الوقت الذي احتلت فيه اللغويات الأكاديمية مكاناً هاماً ومميزاً في بريطانيا. إلا أن هذا التطور لم يفعل أي شيء لإصلاح فصل حاد، في أغلب الأحيان، بين تدريس اللغة والأدب على المستوى الجامعي. وبالإضافة إلى ذلك، فلم يكن الكثير من العمل اللغوي الأكاديمي مناسباً جداً كي يعتمد لتحقيق أغراض تربوية، لا في تدريب الأساتذة ولا في غرف الدرس. وفي ١٩٧٥ نصح تقرير بالوك Bullock مكتب جلالة الملكة للمطبوعات) بالآتي:

"يجب على منهج هام حول اللغة في التربية (بما في ذلك القراءة) أن يمثل جزءاً أساسياً في تدريب أي معلم في المدارس الابتدائية والثانوية، بغض النظر عن المادة التي سيدرسها أو عمر الطلبة الذين سيعلمهم"

إلا أن هذه التوصية لم تطبق أبداً بشكلٍ منظم في مناهج تدريب المعلمين في بريطانيا على أية حال. هناك الكثير من الأساتذة الذين يفتقرون لمعرفة كافية حول اللغة ببساطة، كيفما يمكن لأحدهم تعريفها. وكما يقول ثورنتون Thornton (١٩٨٦) إن المعلمين والمشرفين على النظام التربوي يفتقرون إلى إطار نظري لتقييم المعرفة والأقوال حول اللغة في التربية.



إن ما تقدم ونوقش في ما سبق قد تضمن عدة أسباب لماذا ينبغي على المعلمين أن يلموا بمعرفة منتظمة حول اللغة. إنهم يحتاجون لمعرفة عن تطور الطفل اللغوي، العادي وغير العادي. ويجب أن يكونوا مستعدين تماماً للتنوع اللغوي الذي سيجدونه بين طلبتهم وللتعاون بين أقسام اللغة المختلفة في المدارس، وفي الواقع للتعاون عبر المدرسة بكاملها إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن اللغة هي وسيلة التعليم في المواد الدراسية.

هناك معضلة حقيقية في تصميم مقررات بسيطة حول اللغة، لأن الحجة الأساسية يجب أن تتعلق بتعقيدات المعرفة حول اللغة. وهناك معضلة منطقية في محاولة إظهار طبيعة هذه التعقيدات في مقرر بسيط. وأكثر من ذلك، فإن معظم الجدل يدور حول العلاقة بين المعرفة اليومية والمعرفة المتخصصة، وهناك حجة قوية في أن القوالب اللغوية المستخدمة يومياً تقلل بشكل كبير حجم التعقيدات الموجودة فعلاً. ولأن معرفة المتكلمين بلغتهم متأصلة تماماً في نفوسهم، فإنهم خبراء في لغتهم إلى حد ما، ومع ذلك يمكن أن يفشلوا في رؤية الحاجة لشروحات بسبب هذه الكفاءة بالضبط. إن عمق هذه الكفاءة يقدم مصدراً ضخماً للتعليم عن اللغة: ولكن يمكن أن تكون اللغة قريبة جداً من شخصية الفرد وهويته الاجتماعية بشكل لا يمكن ملاحظتها بشكل موضوعي.

ولذلك يجب على أي نقاش أولي أن يميز بوضوح بين أنواع مختلفة من المعرفة: فعلى سبيل المثال: الوصفي مقابل الإرشادي (التقني)؛ والضماني مقابل الصريح؛ والواعي مقابل غير الواعي والصيغ الشعبية اليومية المتحجرة مقابل التعلم المعاصر، الكفاءة الثنائية (في لغتين) مقابل الكفاءة في لغة واحدة، والمعرفة المناسبة للمعلمين مقابل تلك المناسبة للطلبة.

وعندما يؤكد اللغويون درجة التعقيد الكبيرة في المعرفة عن اللغة، فإنهم يتحدثون عن الكفاءة اللاواعية التي يمتلكها المتكلمون في لغتهم الأم - وبالتالي عن درجة التعقيد الناتجة عن وصف هذه الكفاءة وشرحها. يحتاج المعلمون لمجموعة من المبادئ الثابتة تضمن أنهم لن يستخفوا بهذه الكفاءة، وكما وضع هذا البحث بالتفصيل؛ تكمن المشكلة في مدى اتساع أنواع مختلفة جداً من المعرفة المطلوبة، من اللغوية الضيقة إلى الاجتماعية الواسعة. من المهم أن ندرك أن إطار العمل الآنف يظهر بشكل تخطيطي التنظيم المنطقي لجزء من المعرفة: ولا يتضمن أي شئ حول كيفية وجوب إيصاله أو شرحه للمعلمين. إن الإطار الفكري الذي يستند إليه منهج ما لا يشبه مطلقاً تنظيم المواد بالفعل في سلسلة قابلة للتدريس أو التعليم. وبغض النظر عن أي شئ آخر، فإن المكون اللغوي سيكون مختلفاً تماماً في دبلوم تربوية يستغرق الحصول عليها عام دراسي واحد في الدراسات العليا، منه في شهادة الإجازة في التربية التي تستغرق الدراسة فيها أربع سنوات، أو منه في درجة الماجستير التي تستغرق سنة واحدة للأساتذة المتدربين. وافترض أن مبادئ العرض ستضمن الحاجة إلى البدء من تجربة الطلبة الخاصة في المدارس، وأنه ينبغي معالجة المواضيع من وجهات نظر مهنية على صلة بالموضوع. فعلى سبيل المثال، ربما يفضل اللغويون البدء بمفاهيم "نتاج" مثل اللغة المكتوبة واللغة المحكية، في حين يفضل الأساتذة البدء من "عمليات" مثل القراءة والكتابة.

#### (١٦، ١٤) دراسة اللغة كمقرر دراسي مدرسي

يتركز قسم كبير من الحكمة التربوية المعاصرة في أن معرفة الشيء أقل أهمية من معرفة كيفيته، وحتى أن الأمر الأول يمكن أن يتداخل مع الثاني. إلا أنه توجد، على أية حال، حجتان قويتان لدعم قيمة المعرفة الواضحة حول اللغة، بالإضافة إلى كفاءة في استخدام اللغة.



تتمثل الأولى في أن الناس مخلوقات تعرف أنها تعرف: وبالضبط إن هذه السمة التي تؤكد أن معرفتهم تتمتع ببعدها وحساس. يجب وضع اللغة في دائرة الضوء كموضوع للبحث والتقصي الواعي والنقدي. وهذا يعني ببساطة أن النظرية الأساسية في هذا الخصوص. وتتمثل الحجة الثانية في أن التربية الرسمية في الغرب تتطلب أن تعاد صياغة سياقات اللغة. فاستخدام اللغة بشكل كامل مقيد السياق، إلا أن هناك درجات. وتسمح قدرة التركيز بشكل دقيق على اللغة نفسها بالتمييز بين ما يعنيه الناس وما تعنيه الكلمات. إن القدرة على قلب اللغة على نفسها مطلوب من أجل النجاح التربوي: إذ يجب أن يتعلم الطلبة كيف يمكنهم تصور اللغة كنظام مستقل جزئياً يتسم بالذاتية والموضوعية. إن النقطة الأولى الأكثر سياسية بشكل واضح ناقشها فريير وماسيدو (قيد الطبع)، أما الثانية الأكثر تعبيراً عن مضامين نفسية فناقشها دونالدسون (1978).

وهناك سؤال واضح للغاية، تم تجنبه في المدارس البريطانية هو: ما الذي يجب تدريسه عن اللغة للطلبة؟ هناك عدة مقولات تقليدية وشبه تقليدية درست اللغة من خلالها للطلبة، ولكن كما يشير هوكنز (1984) فإنها تستمد مادتها من أنواع مختلفة من التراث، وتتمتع بآراء مختلفة حول أهدافها، وحول العلاقات بين اللغة والأدب والثقافة. وعلى الرغم من أنه قد يوجد عدد من الأساتذة في مدرسة يدرسون لغة ما، إلا أنه يمكن ألا يوجد أي أستاذ يدرس حول اللغة نفسها. وبشكل أكثر عمومية، ربما كانت هناك عدة مفاهيم مختلفة حول القراءة والكتابة ينقلها أساتذة المواد الدراسية المختلفة، أو وجهات نظر مختلفة حول الطريقة المناسبة التي يجب أن يستجيب من خلالها الطلبة لأسئلة أساتذتهم. ومن عدة وجهات نظر، يمكن لتنظيم المدارس ألا يكون متماسكاً تماماً من وجهة نظر الطالب. ولا يجب أن يكون ذلك شيئاً سيئاً بالضرورة: فلا يمتلك أي فرد بمفرده الحقيقة بكاملها حول اللغة. ولكن يجب على المرء أن يسأل، على الأقل، فيما إذا كان ممكناً تصميم منهاج دراسي متماسك وممتع حول اللغة نفسها.

لقد أشرت آنفاً إلى التدني المتعلق في التدريس حول اللغة في اللغات الكلاسيكية والحديثة والإنجليزية، وللآراء المتغيرة عن أهداف وطرائق تعليم اللغة. وتعتمد القرارات المتخذة جزئياً على القيمة الثقافية الموضوعية على اللغات المختلفة، ويعتمد ذلك على قرون من المواقف التربوية، وفي نهاية المطاف على كيفية فهم المجتمع لنفسه بما يتعلق باللغات الأخرى وثقافتاتها كما تعتمد القرارات على الآراء المتغيرة للمعرفة النافذة. وقد شعر العديد من المربين أن تعليم القواعد كان ضيقاً في أغلب الأحيان، وعديم الجدوى عند العديد من الأطفال، ويجب التخلي عنه لصالح تأكيد أكثر على كفاءة الأطفال اللغوية في طور التطور. ولكن بحلول عقد الثمانينيات من القرن العشرين بدأت أسئلة تتردد على نطاق واسع فيما إذا كنا بالفعل قد فقدنا شيئاً قيماً عندما نخلينا عن تدريس القواعد، وإذا كان ممكناً تطوير طرق تدريس أكثر قبولاً بما يتعلق بالقواعد اللغوية وأنماطها.

يعني مصطلح "اللغات الحديثة" بشكل عام عدداً محدداً من اللغات الأوروبية الغربية: على الأغلب مجرد الفرنسية، وبعض الأحيان الألمانية، أو الأسبانية، أو الإيطالية أو الروسية. ومرة ثانية، فإن اختيار مثل هذه اللغات يعتمد على قرون من التقاليد، وله علاقة ضئيلة بالاختيار المنطقي لمجموعة من اللغات الحالية ذات قيمة اقتصادية أو ثقافية لبريطانيا مثل العربية، أو الصينية أو اليابانية. هناك حلقة فارغة هنا. وبما أن الفرنسية كانت وما زالت اللغة الأجنبية الرئيسية التي تُدرس وتدرس في المدارس البريطانية، فإننا نجد عدداً كبيراً من أساتذة الفرنسية، وبالتالي فإن الفرنسية يستمر تدريسها بغض النظر عن قيمتها الحقيقية لطلبة المدارس البريطانية أو المجتمع البريطاني.

أهمية  
نظرية  
ول  
تدريس  
تواكب  
المفرد



ويعرض عدد متزايد من المدارس الآن منهاج " الوعي اللغوي " في المراحل المبكرة من المدارس الثانوية على الأغلب حيث لا يوجد هناك ضغط من الامتحانات الخارجية ( إلا أن هناك الآن دورات جديدة على صلة بالموضوع قيد المناقشة تمنح شهادات (على مستوى المدارس) تعتمد على اللغة أكثر من اعتمادها على الأدب). أما المصطلح فهو غريب إذ يمكن أن يتضمن أنه ربما كان كافياً أن يكون الطالب مدركاً لبعض مظاهر اللغة أو أن يكون واعياً لها دون أن يمتلك كفاءة فيها، أو أن يكون قادراً على تحليلها بانتظام. (تصور السخافة والعبث، في الرياضيات، في القول أنه يكفي أن يكون الأطفال واعين لعمليات الجمع والضرب دون أن يكونوا قادرين على الجمع أو الضرب، أو فهم ماذا يفعلون). وعلى الرغم من ذلك، ومهما سمى هذا الموضوع، فإننا نتعامل مع شكل من دراسة اللغة مختلف بشكلٍ متميز عن تعلم لغات معينة.

ونمت حركة الوعي اللغوي أساساً في بدايات الثمانينيات بين مدرسي اللغات الحديثة. فقد لاحظوا نقصاً متكرراً في فقدان البواعث الحقيقية والتحمس عند الأطفال لتعلم الفرنسية أو الألمانية. ولكن لو تعلموا حول اللغة بشكل عام، فلربما وضعهم ذلك، على سبيل المثال، في موقع أفضل فيما بعد في الحياة ليتعلموا لغة يحتاجونها حقيقة في مهنتهم. وبالإضافة لذلك، فإنهم يتعلمون عن جانب أساسي من جوانب المجتمع. وأدرك معلمو الإنجليزية أيضاً القدرة الكامنة في مثل هذه الدراسة. وهناك صلة كامنة أخرى مع لغات التجمع السكاني. فلقد أدرك عدد من الأساتذة القدرة الكامنة في المعرفة حول اللغة في مجتمع متعدد الثقافات، حيث يؤدي فهم المزيد عن اللغة إلى مزيد من التسامح اللغوي والتنوع الثقافي.

وهناك بواعث فرعية مختلفة لمثل هذه المناهج. فلربما اتبع الأطفال منهاج مكثفة خفيفة في لغات مختلفة: لنقل ستة أسابيع لكل من الفرنسية، والألمانية والعربية والأردية. سيتعلم الأطفال عن تعلم اللغة نفسها، وسيكونون في موقع أفضل لاختيار لغة واحدة للدراسة المفصلة. ولربما كان للمناقشة الواضحة للأشكال اللغوية ووظائفها نتيجة إيجابية في تطوير دراسة المهارات اللغوية، مثل القدرة على قراءة أنواع مختلفة من المواد بفهم دقيق.

إلا أن الموضوع الجوهرى، على أية حال، هو فيما إذا كان بالإمكان تصميم منهج متماسك حول اللغة نفسها: وليس مجرد دروس حول لهجة، أو لغة عامية أو سوقية أو أنماط من التنوع اللغوي، ولكن منهاجاً متماسكاً مفاهيمياً ومترابطاً علمياً يتطور مع طول الفترة التي يقضيها الطالب في المدرسة. اعتقد أنه بالإمكان تطوير مثل ذلك المنهج، وأن الإطار العام الذي اقترحته مسبقاً في البحث لدراسة اللغة يمكن، وبشكل مناسب، (انظر ستبس ١٩٨٦، الفصل الرابع) أن يشكل قاعدة للدراسة منتظمة حول اللغة في المجتمع.

وعلى مثل هذا المنهج أن يبدأ من كفاءة الطفل اللغوية نفسها. ويهدف إلى توضيح الكفاءة اللغوية الضمنية الكبيرة التي يمتلكها أي مستخدم عادي للغة؛ ويرتكز على عمل الأطفال الميداني، المتمثل في جمع وتصنيف المادة البحثية الخاصة باللغة، وبذلك يتعلم الأطفال أشياء تتعلق بمبادئ الأسلوب العلمي. ينبغي أن تعتمد دراسة اللغة كهذه على طبقة واسعة من الحقائق وأيضاً على مفاهيم متماسكة.

الوعي اللغوي  
في المدارس  
التي لا تتعلم  
اللغة

لنقل ستة أسابيع  
للكل من الفرنسية  
والألمانية والعربية  
والأردية. سيتعلم  
الأطفال عن تعلم  
اللغة نفسها، وسيكونون  
في موقع أفضل لاختيار  
لغة واحدة للدراسة  
المفصلة. ولربما كان  
للمناقشة الواضحة  
للأشكال اللغوية  
وظائفها نتيجة  
إيجابية في تطوير  
دراسة المهارات  
اللغوية، مثل  
القدرة على قراءة  
أنواع مختلفة من  
المواد بفهم دقيق.



إن حلقة الوصل الجوهرية بين معرفة الأطفال الواضحة حول عدد من أنماط التنوع اللغوي وكفاءتهم التي تتطور وفقها واضحة في موضوع الإنجليزية القياسية. وكما أشرت آنفاً، فللكافة الطلبة الحق في أن يتوقعوا من المدارس أن تطور كفاءتهم في اللغة القياسية الاعتبارية التي يتكلمها معظم أفراد التجمع السكاني. ولكن إذا ما أريد لهذا التعليم ألا يكون مجرد نمط من التنوع العشوائي بشكل واضح، ومختلف عن لغة أسرهم وأصدقائهم، فإنهم يحتاجون، عندئذ، لمعرفة الكثير عن الإنجليزية القياسية: أشكالها، ووظائفها، ومكانتها واستخداماتها في المؤسسات في بريطانيا وفي العالم. ولا يمكن التعامل مع كل هذا في بضعة دروس: فهو موضوع كبير ذو أبعاد تاريخية وجغرافية وسياسية ولغوية. وللأطفال الحق في معرفة الكثير حول الإنجليزية القياسية. إن تعليم الحقائق والمفاهيم أضحى أسلوباً قديماً في بعض المناطق، ولكن من المستحيل رؤية كيف يمكن للأطفال أن يكتشفوا بأنفسهم عدة جوانب للإنجليزية القياسية كلغة هامة ولغة عالمية. وبشكل عام، فللأطفال الحق في أن يشرح لهم لماذا يكتسي منهجهم أهمية كبيرة. فالتعليم إلزامي، ولذلك من حق الأطفال أن يتعلموا منهجاً جديراً بالتعلم وألا يضيع وقتهم في المدارس بدون فائدة (لوتن Lawton 1981: 130).

ويتأسف العديد من الناس عن التخلي عن التدريس حول القواعد الرسمية (إعراب الجمل وتحليلها وما إليها) بسبب أن ذلك التدريس كان يساعد الأطفال على الكتابة بشكل أدق وأفضل وهلم جرا. ومن الصعب تفسير الدليل البحثي حول هذه النقطة. إلا أنه من المشكوك فيه، على أية حال، إن كان مثل هذا التعلم قد ساعد العديد من الناس على الكتابة بشكل أفضل، إلا أنه من الواضح أنه قد أثنى العديد من الناس عن متابعة التعلم. إن العلاقة بين التحليل والفهم، وبين الفهم الواعي وإصدار لغة مؤثرة صعب إيضاها وإظهارها. إلا أنه من المعقول، على أية حال، أنه لو تمكن الأطفال من فهم أوسع لأشكال اللغة ووظائفها في المجتمع، عندئذ، سيتمكون فهماً أفضل وضبطاً أكبر على اللغة التي يسمعونها ويقرأونها، وسيتمتع فهمهم بتأثير أقل مباشرة ولكن أكثر شمولية على اللغة التي يصدرونها. وضمن هذا المعنى، فمن المعقول القول إن المعرفة حول اللغة سيتحسن استخدامها عند الأطفال.

#### (١٥، ١٦) مواضيع معاصرة ونتائج

وفي نهاية بحث طويل، يجب على المرء أن يسأل إن كان بالإمكان التنبؤ بالمواضيع الأساسية المحتملة في البحث والجدل المستقبلي. وربما بدت هذه القائمة ساذجة بشكل مربك وبعيدة عن مرمى الدراسات القادمة في غضون عقد أو عقدين من الزمن: إلا أن ذلك سيكون ممتعاً في حد ذاته، لأنه سيكشف أن ما يبدو الآن مواضيع حساسة وهامة ما هو إلا مجرد هواجس عابرة، وهذا ما سيجعل بعض التصورات التي ارتكز عليها هذا البحث واضحة:



١ - إن الجدل القديم حول التوازن المناسب بين الحقوق الفردية والمسؤوليات الاجتماعية في التربية ما زال يناقش بحدة وليس من المحتمل وجود حل له في المستقبل القريب (أنظر ويلمز Williams ١٩٦٥ وهارغريفز Hargreaves ١٩٨٢ لمناقشات طويلة).

٢ - وبشكل مشابه، فإنه من غير المحتمل حل الجدل القديم عن اللغات المناسبة التي يضمها المنهاج الدراسي. وتكمن نقطة تركيزها الحالية في التوازن المناسب بين اللغات التقليدية و اللغات الأجنبية الأخرى. وضمن هذا، يقع الجدل حول مكانة دراسة اللغة. وضمن هذا أيضاً، فمن غير المحتمل لتقلبات الجدل حول قيمة الدراسة الرسمية للغة أن تجد طريقها للحل.

٣ - إن محاولات إيجاد شروح لغوية للنجاح التربوي أو فشله قد فشلت بشكل أساسي، على الرغم من بحوث استمرت لعقدين من الزمن واعتقاد شائع بأن الطريقة التي يتكلم بها المرء تكشف عن مدى ثقافته. وعلى الرغم من أن الشروحات أضحت معقدة بشكل متزايد، إلا أنه لم يكشف أي شئ في اللغة يشرح الفشل التربوي عند مجموعات اجتماعية متعددة أو متنوعة. ويبدو أن فهم الناس للغة هو الأكثر أهمية. ولكن من المحتمل أن يبقى كثير من الجدل حول إمكانية أن تكون هذه الصيغة صحيحة. ويبدو أنه من الصعب إبعاد الناس عن الرأي القائل أن هناك مجموعة واحدة وبسيطة من الأسباب خلف الفشل التربوي.

٤ - وهناك أيضاً جدل مستمر حول المفاهيم الاختزالية مقابل المفاهيم الشاملة للتعليمية. هناك على ما يبدو اعتقاد شائع راسخ في أن القراءة والكتابة هي "مهارات أساسية" يمكن تقليصها إلى طرق يمكن تعليمها بأساليب مباشرة. ومقابل وجهة النظر هذه، نجد وجهة نظر أخرى يعتنقها العديد من التربويين الممارسين تقول بأن القراءة والكتابة تتضمنان في الأساس الفهم والاستيعاب، وغالباً ما يعتمد نجاح الطلبة على المواقف الثقافية تجاه التعلمية. ويتعلق هذا الجدل حول المفاهيم الأوسع أو الأضيق من التعلمية بالجدل حول المفاهيم المتغيرة التي تعنى بتعليمية المواد المطبوعة، ووسائل الإعلام والحاسوب. وتؤدي هذه المفاهيم بدورها إلى مفهوم حول التعلمية الأساسية أو الوظيفية مقابل مفهوم التعلمية النقدية كجزء من كفاءة الأطفال في فهم الثقافة التي يعيشون ضمنها.

وربما يتضح (كما يناقش برمفت Brumfit ١٩٨٥ : ١٤٨-٩) في أن مثل هذه الهموم والهواجس هي نتاج الأفكار المعاصرة في العلوم الاجتماعية، وهي المهمة ببناء المعنى والعمليات التفاوضية بشأنه، وباستقلالية الفرد (وبالتالي التربية المتمركزة حول الفرد)، ولكن أيضاً نتاج التنوع أو التعددية والثقافة الجماعية. ولكن يبدو أنها تعكس تغيرات على مستوى واسع في موقف المجتمع من المعرفة، والسلطة والتماسك الاجتماعي، وفي العلاقة بين حرية الفرد وسيطرة أو تحكم الدولة. وليس من المحتمل أن تنتهي مثل هذه المواضيع لأنها تهتم أو تتعلق بما نعني بالتربية.



هناك موضوعان مترابطان وأساسيان بالنسبة للتواصل بين الأستاذ والطالب في غرفة الدرس، سردا في هذا الفصل (أ): مفهوم أنماط التنوع اللغوي، و (ب) موضوع الفروقات الثقافية الفرعية حول كيفية تفسير العلاقات بين أنماط التنوع اللغوي والسياقات الاجتماعية. ويمثل النظام التربوي نقطة الاتصال الأساسية بين الناس الذين لا يتقاسمون اللغة أو اللهجة نفسها. وبما أن التعليم التربوي الزامي، وبما أن الخليط اللغوي والثقافي في المجتمع البريطاني قد تزايد بشكل كبير منذ الستينيات، فإن ذلك أمر حتمي. (وقد زدونا كمبيرز (1982) Cumperz بدراسات مفصلة عن حالة سوء فهم يحصل بين الناس في محيطات مؤسساتية بما في ذلك التربية. وناقش هاليدي (1978) عدم الانسجام أو التوافق السيميائي الذي نشأ في المجتمعات الحديثة، حيث لم تعد تشكل المدن الكبيرة تجمعات كلامية منسجمة). ولثل هذه الأسباب، يضع هاليدي "دراسة معمقة للتنوع اللغوي وأنماط التنوع اللغوي" في صميم دراسة التربية، ويعتبر القدرة على ضبط أنماط التنوع اللغوي مسألة أساسية في التربية اللغوية للأطفال والتي ما زالت تتطور. وتواجه أنظمة التربية الحديثة الغربية تنوعا وتباينا ثقافيا ولغويا بشكل متزايد. ولو فهم هذا التباين على أنه معضلة، عندئذ، سيصبح هذا الفهم نفسه جزءاً من المعضلة، ولكنه لو فهم على أنه مصير للكفاءة بين الطلبة، فعندئذ، سيصبح فرصة إيجابية.

إن موضوع اللغة في التربية برمته مشبع بمعرفة شعبية، وخرافات وأفكار متحجرة ما زالت تؤكد وجودها لعدة قرون، وفي بعض الأحيان تترافق هذه بتشويهات متعمدة للحقائق اللغوية والتربوية عبر وسائل الإعلام. وكما يحاجج ثورنتون Thornton (1986)، فقد تغلغل أفكار اللغويين إلى الوعي الثقافي في بريطانيا بطريقة ضحلة للغاية فقط، وهناك خط قوي ضد الآراء الفكرية في الكثير من الحياة الثقافية البريطانية. هناك عجز واسع الانتشار في فهم اللغة على أنها موضوع ذو انعكاس نقدي هام: وغالباً ما تعتبر على أنها واضحة للغاية لدرجة أنها لا تستحق الدراسة، أو أنها غامضة للغاية لدرجة أنه لا يمكن شرحها. وتبدو وجهات النظر الإرشادية (التقنية) حول "المعايير القياسية" واضحة تماماً، ويبدو أن "معضلات" اللغة سهلة الإذعان أو الانقياد للمعالجة السهلة والسطحية.

ومع ذلك، فإن معرفتنا حول اللغة في التربية قد نمت بشكل كبير منذ الستينيات. ويعرف الكثير الآن حول العمليات اللغوية والادراكية والاجتماعية التي ينطوي عليها بناء أو تشكيل الناس للمعنى في لغة محكية ومكتوبة. وأن متابعة الجدل التربوي والفعل الاجتماعي والمرء جاهل لهذه المعرفة لأمر يتسم بعدم المسؤولية.

### (١٦, ١٦) ملحق: تخطيط اللغة في منهاج الدراسة الوطني

وبما أن القسم الأكبر من هذا البحث قد كتب (في 1987)، فقد حصلت تغيرات هامة في النظام التربوي في إنجلترا وويلز. فقد نشرت وثيقة استشارية في تموز من عام 1987م حول منهج وطني موحد في إنجلترا وويلز (قسم التربية والعلوم والمكتب الويلزي 1987). وبعد سنة واحدة فقط، وللمرة الأولى في المملكة المتحدة، أصبح



المنهاج الوطني شرطاً قانونياً في مدارس الدولة وليعمل به ابتداءً من عام ١٩٨٩. وتعد هذه المتطلبات جزءاً من قانون الإصلاح التربوي الذي أصبح قانوناً نافذاً في تموز من عام ١٩٨٨. ويمثل هذا أعظم وأكبر تشريع تربوي منذ المرسوم التربوي عام ١٩٤٤، ويقترح تعديلات جوهرية في التعليم الابتدائي والثانوي وحقوق التعليم الأخرى القريبة منها. ومن الواضح أن التخطيط التربوي يتحرك بسرعة في بريطانيا في نهاية الثمانينيات.

وضمن منظور طويل الأمد، فإن هذه التغيرات تعلم أو تحدد ببساطة مرحلة في الجدل الدائم حول التعليمية واللغة القياسية، وحول طبيعة التربية والتعليم؛ تدريب مهني لعالم الكبار أو تطوير كينونة الفرد الروحية. ومع ذلك، فإن الجدل قد احتد وأخذ أشكالا لم تكن معروفة سابقاً في المملكة المتحدة، ويبدأ الآن أسلوب جديد من التخطيط اللغوي وسياسة تعليم اللغة.

وفي السبعينيات والثمانينيات، تعرض تعليم الإنجليزية لكثير من التحقيقات والتساؤلات الرسمية، والتقارير والاهتمامات الشخصية من الوزراء أكثر من أي مادة تدريسية أخرى. وتضم الوثائق الأساسية، التي تتعلق خاصة بالمنهاج الوطني، والتي تعطي فكرة جيدة حول الطريقة التي صيغت السياسات التربوية من خلالها الوثائق التالية: قسم التربية والعلوم ١٩٨٤، ١٩٨٦؛ مكتب جلالة الملكة للمطبوعات ١٩٨٨؛ قسم التربية والعلوم والمكتب الويلزي ١٩٨٨؛ وقيد الإعداد؛ المكتب الويلزي ١٩٨٨. وتتعلق هذه التقارير بتعليم الإنجليزية، والويلزية وإلى حد ما، بالثنائية اللغوية بشكل أعم، على الرغم من أن هذا الجانب الأخير لم يطور بالشكل المطلوب في هذه التقارير. ينبغي أن تعنى هذه التقارير بسياسة تعليم اللغة: طبقة اللغة واللغات التي تعتبر مناسبة للتدريس في المدارس البريطانية. ويمثل هذا التخطيط اللغوي جزءاً رمزياً على مستوى عال من التدخل الحكومي الدقيق في التربية والتعليم الذي يمثله قانون الإصلاح التربوي.

ولقد رافق نشر هذه التقارير حول تعليم الإنجليزية تغطية إعلامية واسعة النطاق، جامحة في بعض الأحيان، أظهرت الاستجابات المتأصلة والعاطفية التي يبدو أن قضايا ومسائل اللغة تثيرها دائماً في أي نقاش حول التعليم البريطاني. وإنها حقيقة مذهلة، على سبيل المثال، أن مقالات هيئات التحرير في الصحف البريطانية الرئيسية الوطنية اليومية قد علقت على تقرير كينغمان Kingman (مكتب جلالة الملكة للمطبوعات عام ١٩٨٨). ولكن من المؤسف أن الكثير من تعليقات وسائل الإعلام هذه لم تكن دقيقة وينقصها كثير من المعلومات. وتمركز معظم الخلاف وأشدّه حول ما ينبغي أن يعلمه الأطفال بوضوح عن اللغة. وكما صاغها تقرير قسم التربية والعلوم (١٩٨٦): هناك "انقسامات عميقة حول قضايا تتعلق بالمبدأ، والممارسة والمحتوى". وكما صاغها تقرير كوكس Cox (قسم التربية والعلوم والمكتب الويلزي ١٩٨٨: ١٠):

"تدخل اللغة في حياة الفرد والحياة الاجتماعية من عدة نقاط، إلا أن المجتمع غالباً ما تعوزه المعرفة

لكي يحدث أو يقوم بنقاش مستنير ومفتوح. ربما مثل ذلك أقوى مسوغ للمعرفة حول اللغة في

المدارس. تتطلب المواضيع الصعبة في اللغة في مجتمع متعدد الثقافات بشكل متزايد مواطنين

مضطربين ومزودين بالمعلومات الضرورية بشكل كاف.



## شكر

لقد زودني كل من ايفابيرن Eve Bearne و Tony Burgess وطوني بيرجس وهنريتا دومبي Henritta Dombey و غابي كيك Gabi Keck بتعليقات نقدية هامة وقيمة حول مسودات سابقة لهذا البحث وأبحاث أخرى تتعلق به. وقد اكتسبت أيضاً الكثير عن مفهوم النظرية التعليمية التربوية في اللغة من نقاش مع توني بيرجس.

## المراجع References

- Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood*, Penguin, Harmondsworth.
- Atkinson, P. (1985) *Language, Structure and Reproduction*, Methuen, London.
- Barnes, D., Britton, J. and Rosen, H. (1969) *Language, the Learner and the School*, Penguin, Harmondsworth.
- Bellack, A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. and Smith, F.L. (1966) *The Language of the Classroom*, Teachers College Press, New York.
- Bernstein, B.B. (1971, 1975) *Class, Codes and Control*, vols 1 & 2, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bernstein, B.B. (1987) 'Elaborated and restricted codes: an overview 1958-1985', in Ammon, U., Dittmar, N. and Mattheier, K. (eds) *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Berry, J. (1986) 'The literature of the Black experience', in Sutcliffe and Wong (eds): 69-106.
- Bissex, G.L. (1980) *Gnys at Wrk*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Brice Heath, S. (1983) *Ways with Words*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. and Rosen, H. (1975) *The Development of Writing Abilities (11-18)*, Macmillan, London.
- Brown, G. (1978) 'Understanding spoken language', *TESOL Quarterly*, 12, 3: 271-83.
- Brumfit, C. (1985) 'Creativity and constraint in the language classroom', in Quirk, R. and Widdowson, H.G. (eds) *English in the World*, Cambridge University Press, Cambridge: 148-57.
- Cameron, D. (1985) *Feminism and Linguistic Theory*, Macmillan, London.
- Cazden, C.B., John, V. and Hymes, D. (ed.) (1972) *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College Press, New York.
- Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986) *The Social Construction of Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DES (1984) *English from 5 to 16: Curriculum Matters 1*, London.
- DES (1986) *English from 5 to 16: The Responses to Curriculum Matters 1*, London.
- DES & Welsh Office (1988) *English for Ages 5 to 11 (The Cox Report)*, London.
- DES & Welsh Office (1989, in prep.) *English for Ages 11 to 16 (The Cox Report)*, London.
- DES & Welsh Office (1987) *The National Curriculum 5 to 16: a Consultation Document*, London.
- Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*, Fontana, London.
- Edwards, A.D. and Westgate, D.P.G. (1987) *Investigating Classroom Talk*, Falmer, London.
- Edwards, J. (1979) *Language and Disadvantage*, Edward Arnold, London.
- Edwards, J. (1985) *Language, Society and Identity*, Blackwell, Oxford.
- Flanders, N.A. (1970) *Analysing Teaching Behavior*, Addison Wesley, London.



- Freire, P. (1972a) *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Harmondsworth.
- Freire, P. (1972b) *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth.
- Freire, P. and Macedo, D. (in press) *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Goodman, K. (1982) *Language and Literacy*, 2 vols, Routledge & Kegan Paul, London.
- Goody, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, London.
- Gordon, J.C.B. (1981) *Verbal Deficit: a Critique*, Croom Helm, London.
- Graves, D. (1983) *Writing: Teachers and Children at Work*, Heinemann, London.
- Gumperz, J.J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold, London.
- Hargreaves, D. (1982) *The Challenge for the Comprehensive School*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Harrison, C. (1980) *Readability in the Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HMSO (1963) *Children and their Primary Schools* (The Plowden Report), Central Advisory Council for Education, London.
- HMSO (1975) *A Language for Life* (The Bullock Report), London.
- HMSO (1983) *Education for Equality* (The Swann Report), London.
- HMSO (1988) *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language* (The Kingman Report), London.
- Kress, G. (1982) *Learning to Write*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Labov, W. (1969) *The Logic of non-standard English*, Centre for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Lawson, J. and Silver, H. (1973) *A Social History of Education in England*, Methuen, London.
- Lawton, D. (1977) *Education and Social Justice*, Sage, London.
- Lawton, D. (1981) *An Introduction to Teaching and Learning*, Hodder & Stoughton, London.
- Lawton, D. (1983) *Curriculum Studies and Educational Planning*, Hodder & Stoughton, London.
- Levine, K. (1986) *The Social Context of Literacy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Linguistic Minorities Project (1985) *The Other Languages of England*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Luke, C., de Castell, S. and Luke, A. (1983) 'Beyond criticism: the authority of the school text', *Curriculum Inquiry*, 13, 2: 111-27.
- Lunzer, E. and Gardner, K. (1984) *Learning from the Written Word*, Oliver & Boyd, London.
- Lynch, J. (1986) *Multicultural Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Milroy, J. and Milroy, L. (1985) *Authority in Language*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Olson, D., Torrance, N. and Hildyard, A. (eds) (1985) *Literacy, Language and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Percera, K. (1984) *Children's Writing and Reading*, Blackwell, Oxford.
- Perren, G. (1983) 'English and other languages in English schools', in Stubbs, M. and Hillier, H. (eds) *Readings on Language, Schools and Classrooms*, Methuen, London: 39-49.



- Pimm, D. (1987) *Speaking Mathematically*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Printon, V. (ed.) (1986) *Facts and Figures: Languages in Education*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- Radcliffe Richards, J. (1982) *The Sceptical Feminist*, Penguin, Harmondsworth.
- Read, C. (1987) *Children's Creative Spelling*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Richmond, J. (1986) 'The language of Black children and the language debate in schools', in Sutcliffe and Wong (eds): 123-35.
- Rosen, H. and Burgess, T. (1980) *Languages and Dialects of London Schoolchildren*, Ward Lock, London.
- Scribner, S. and Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Sinclair, J.M. and Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, London.
- Smith, F. (1982) *Writing and the Writer*, Heinemann, London.
- Smith, F. (1985) *Reading*, 2nd edn., Cambridge University Press, Cambridge.
- Street, B. (1985) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Stubbs, M. (1980) *Language and Literacy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Stubbs, M. (1986) *Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford.
- Sutcliffe, D. and Wong, A. (eds) *The Language of the Black Experience*, Blackwell, Oxford.
- Thornton, G. (1986) *Language, Ignorance and Education*, Edward Arnold, London.
- Tierney, R.J. and Pearson, P.D. (1983) 'Toward a composing model of reading', *Language Arts*, 60, 5: 568-80.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning*, Fontana, London.
- Trudgill, P. (1975) *Accent, Dialect and the School*, Edward Arnold, London.
- Trudgill, P. (1984) 'Standard English in England', in Trudgill, P. (ed.) *Language in the British Isles*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Walkerdine, V. and Sinha, C. (1981) 'Developing linguistic strategies in young school children', in Wells 1981: 182-204.
- Wells, G. (1981) *Learning through Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wells, G. (1985) *Language, Learning and Education*, NFER-Nelson, Slough.
- Welsh Office (1988) *National Curriculum Welsh Working Group: Interim Report*, Cardiff.
- Wilkinson, A. (ed.) (1986) *The Writing of Writing*, Open University Press, Milton Keynes.
- Willes, M. (1983) *Children into Pupils*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Williams, R. (1965) *The Long Revolution*, Penguin, Harmondsworth.
- Williams, R. (1976) *Keywords*, Fontana, London.

### قراءات إضافية Further Reading

This list provides three general references which are closely related to the main theme of the chapter, then just one reference each on the main topics of classroom discourse, language and learning, language study in schools, community languages, Standard English, written language in schools, reading, literacy, and language at home and at school.

- Lawson, J. and Silver, H. (1973) *A Social History of Education in England*, Methuen, London.



- Stubbs, M. and Hillier, H. (ed.) (1983) *Readings on Language, Schools and Classrooms*, Methuen, London.
- Stubbs, M. (1986) *Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford.
- Edwards, A.D. and Westgate, D.P.G. (1987) *Investigating Classroom Language*, Falmer, London.
- Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*, Fontana, London.
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Linguistic Minorities Project (1985) *The Other Languages of England*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Milroy, J. and Milroy, L. (1985) *Authority in Language*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Perera, K. (1984) *Children's Writing and Reading*, Blackwell, Oxford.
- Smith, F. (1985) *Reading*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- Street, B. (1985) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning*, Fontana, London.



ردمك ٢٠٧-٢٠٧-٢٠٧ (مجموعه)

(٢٧) ٢٠٧-٢٠٧-٢٠٧-X

ISBN: 9960-37-207-3 (Group)

9960-37-209-X (Part 2)