الفصل الأول

أثر العولمة في تدريس اللغة في اليابان

The Impact of globalization on language teaching in Japan

ريوكو كوبوتا
Ryuko Kubota

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

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

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

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

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

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

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

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

التنوع العرقي واللغوي في اليابان
Ethnic and Linguistic Diversity in Japan

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

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

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

المصدر: Ministry of Justice 2000b

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

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

المصدر: Ministry of Justice 2000b

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

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

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

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

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

المصدر: Shimuzu 1999

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

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

المصدر: Shimuzu 1999

قضية الجدل في التمازج الدولي

The Discourse of *Kukusaika*

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

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

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

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

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

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

التمازج العالمي وإصلاح التعليم في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين

Kokysaika and education reform in the 1980s and 1990s

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"اللغة الأجنبية" هي "الإنجليزية"

"Foreign language" is "English"

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

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

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

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

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

المصدر: Ministry of Education 1999a

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تعلُّم الإنجليزية يؤدي إلى التفاهم الدولي وفهم الثقافات

Learning English leads to "international/ intercultural understanding"

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

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

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

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

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

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

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

وجوب ترسيخ الهوية القومية من خلال تَعَلُّم الإنجليزية

through learning English National identity ought to be fostered

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

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

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

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

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

دور الثقافة اليابانية في تدريس اللغة اليابانية لغير الناطقين بها

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أشكال مقاومة الثقافة الإنجليزية والنقد الموجه لها
Resistance And Criticisms Against Anglicism

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

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

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

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

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

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

خاتمة

Conclusion

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

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

ملاحظات

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

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

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