الفصل الثاني

العولمة ومجتمعات الشتات وتعليم اللغة في إنجلترا

Globalization, diaspora and language education in England

روكسي هاريس وكونستانت ليونج وين رامبتون
Roxy Harris, Constant Leung and Ben Rampton

يهدف هذا الفصل[1] إلى:

- تحديد الأساليب التي غيرت من خلالها مفاهيم "العولمة" و"الشتات" لطرق فهمنا لقضايا اللغة، والعرق، والدولة.
- وصف رد فعل السياسة التعليمية تجاه هذه التغيرات خاصة فيما يتعلق بالطلاب الوافدين ومن لهم علاقة بقضية الشتات.
- إلقاء الضوء على بعض جوانب الحياة داخل المدارس وفشل السياسة الحالية في التعامل مع المشاكل المدرسية.

تمثل إنجلترا الإطار العام للمناقشات التي يدور حولها هذا الفصل، ولا تتعدى بعض العمليات التي يتناولها حدود السياق التاريخي الإنجليزي على المستوى المحلي. لكن الفشل الذي حاق بالسياسة التعليمية الإنجليزية في محاولة التعامل بشيء من التوازن مع قضية التعددية اللغوية في عصر العولمة لا يعني أنها الدولة الوحيدة التي

فشلت في ذلك؛ فكثيرة هي البلدان التي حُكِم على الناس فيها خطأ بسبب مفردات "المجتمع" و"المتحدث الأصلي" التي تُسلِّم بها السياسات التعليمية، وحقيقة الأمر أن ما نحاول طرحه في هذا الفصل يلخصه تعليق كاميرون ماكارثي (McCarthy, C 1998: 154- 5) على أمريكا الشمالية بقوله:

> ثمة نتائج هامة للفرض القائل إن الثقافة متعددة الجذور، وهي نتائج لها تأثيرها على المناهج الدراسية السائدة وقضايا التعددية الثقافية التي ما زالت تمثل الثقافة والهوية بشكل جامد وغير معتمد على نظرية صحيحة...لذا ينبغي على المنادين بالتعليم متعدد الثقافات أن يهتموا بواقع حياة الطلاب المعاصرين في عالم ما بعد الاستعمار الذي تهيمن عليه أفكار العولمة وثقافة السوق، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار أن التعليم المدرسي هو أحد المجالات التي اهتم الدارسون فيها بقضايا الهوية والثقافة.

ويمكن وضع إطار تاريخي لطرحنا في هذا الفصل يتناول فيه الجزء الأول ردود الفعل التعليمية تجاه التنوع العرقي واللغوي في النصف الثاني من ثمانينيات القرن العشرين قبل أن يعلو نجم العولمة في سماء القضايا الأكاديمية والحوارات اليومية، ثم نعرج بعد ذلك على عرض لبعض معوقات فهمنا للعلاقة بين اللغة والعرق والدولة المستقلة على مدار السنوات العشر أو الخمس عشرة المنصرمة التي فرضتها العولمة علينا. أما تأثير العولمة في السياسة التعليمية بصفة عامة وفي تدريس اللغة على وجه الخصوص فهو المحور الذي يدور حوله القسمان التاليان من الفصل، ثم نختم الفصل بعد ذلك بتقديم تصورين للفجوة بين ما يحتاجه الطلاب وما تضطر السياسة التعليمية إلى تقديمه لهم.

التعليم واللغة وقضايا العرق في الفترة من ١٩٧٠م- ١٩٨٥م: "تقرير سوان"

Education, language and ethnicity c. 1970- 1985: the Swann Report

يعد تقرير"سوان" المنشور عام ١٩٨٥م بعنوان "التعليم للجميع: تقرير لجنة تقصي الحقائق في واقع تعليم أطفال الأقليات العرقية" آخر تقرير حكومي مهم يُعنَى بالتنوع اللغوي والعرقي في ميدان التعليم، ويقدم عرضاً مفصلاً للقضايا المحورية والتدابير السياسية التعليمية في إنجلترا وقتئذ.

لقد اختلف توزيع السلطة في رسم السياسة التعليمية عما هو عليه الآن، فلم يكن للحكومة المركزية أية سلطة مباشرة على وضع المناهج التعليمية؛ لأن اتخاذ القرار في تحديد مواصفات المنهج كان من اختصاص المعلمين وإدارات المدارس التي نفذت ما فرضته عليها الإدارات التعليمية المحلية بحذافيره، في حين قدمت الحكومة المركزية الدعم المادي والتمويل اللازم لمعلمي الإنجليزية بصفتها لغة ثانية ومستشاري المناهج متعددة الثقافات الذين قدموا خدماتهم لإحدى جهات الإدارات التعليمية المحلية، أو وُزِّعوا على إحدى المدارس. كما أسندت الحكومة المركزية إلى الإدارات التعليمية المحلية مسؤولية التحكم في النظام التعليمي، والإنفاق عليه، بمعنى أن الخدمات التي تقدمها تلك الإدارة التعليمية المحلية، خرجت من عباءة الحكومة المحلية المتمثلة في مستشاري العاصمة، أو المقاطعة، أو حتى الإقليم، أو الحي، حيث شجع ما للعضو المحلي المنتخب من سلطات على وجود حوار مع ممثلي الأقليات العرقية ذوي التأثير الأعلى في سير الانتخابات بشأن القضايا التعليمية. ولقد اعتادت تلك الأقليات على التعبير عن اهتماماتها ومشكلاتها وآمالها التعليمية بشكل مباشر وصريح، بسبب ما تمتع به الكثيرون منهم من نفوذ اقتصادي، الأمر الذي ظهر في تعاطفهم مع مشكلات العمالة، ودعمهم للحركات العمالية، والضغط الذي مارسوه على الإدارات المركزية

فيما يتعلق بقضايا المساواة في الحقوق، الذي حقق نجاحاً ملحوظاً في كفاحهم من أجل الاستقلال في الآونة الأخيرة، فعملت تلك التدابير السياسية على أن تقوم سياسة تطوير التعليم على مبدأي الإقناع والحوار في أعقاب أحداث الشغب عام ١٩٨١م، فما كان من تقرير "سوان" إلا أن وضع نصب عينيه الوصول إلى نظرة للأقليات العرقية تجتمع فيها الحكومة المحلية والنقابات التعليمية وجمعيات الأقليات على كلمة سواء.

يحق لنا أن نسأل عن طبيعة وجهة النظر الموحدة هذه، فلقد عرض سوان رؤية تنتظم فيها المجتمعات، بشكل سليم، داخل نسيج الدولة ككل، ونظراً لأن بريطانيا تتألف من مجتمعات صغيرة داخل نسيج مجتمع أكبر[٢]، فقد حرصت تلك الرؤية على إحداث نوع من التوافق بينها في ضوء إرثها الاستعماري في الماضي، من ثم اعتبر التقرير في مجمله هذه الأقليات العرقية جماعات معروفة ومعترفاً بها، تتمتع بقدر من الاستقرار والثبات. كما ألقى التقرير الضوء على أية عُرىً تحاول من خلالها الأقليات العرقية الارتباط بالعالم الخارجي، وانصب اهتمام التقرير الأساسي على الأقليات المنحدرة من أصل كاريبي أو من جنوب آسيوي، انظر لجنة المعايير التعليمية (DES 1985: 649)، معتمداً في ذلك على الدراسات والتقارير البحثية التي أجريت على تلك الأقليات. (انظر: Taylor 1981، Taylor & Hegarty 1985). ومن الجدير بالذكر أن التقرير استبعد النظرة الأوروبية في تدريس لغات الأقليات بدعوى أنها جماعات بريطانية تعيش داخل حدود بريطانيا[٣]، ووصف ما رآه أفرادها من العيش في دول أخرى بأنه "خرافة البديل" myth of an alternative و"خرافة العودة" myth of return (انظر: لجنة المعايير التعليمية DES 1985: 20-1)، نظراً لأن أهمية إتقان لغة الأقلية تتجلى في الخدمات الاجتماعية المحلية فقط، وليس في الأسواق العالمية. (انظر: لجنة المعايير التعليمية 1985: 409-10)، علاوة على اقتصاره على وسائل

الإعلام البريطانية من تلفاز وصحافة دون غيرها. (انظر: لجنة المعايير التعليمية 1985: 16, 38-44).

تتكون الإستراتيجية التعليمية التي اقترحتها اللجنة من ثلاثة عناصر أساسية، أولها ضرورة التغلب على أي معوق ثقافي ولغوي تعاني منه الأقليات، مثل معاناتهم أثناء تدريس الإنجليزية كلغة ثانية. وثاني هذه العناصر هو ضرورة احترام *كل الأطفال، سواء كانوا من الأقلية أو الأغلبية*، إيماناً بثقافة الأقلية واعترافاً بغناها. أما ثالثها فهو ضرورة إزالة كل أشكال الفصل العنصري من نظام المدارس الحكومية، بأن يتم تدريس الإنجليزية لغةً ثانيةً دون أدنى تفرقة بين الدارسين، وأن تتاح الفرصة لدراسة لغات الأقليات للجميع في حضور هيئة تدريس ثنائية اللغة تمد يد العون للكل. (انظرْ لجنة المعايير التعليمية ١٩٨٥م، الفصل السابع). من هنا تمثل دور المدارس الحكومية في محو مظاهر العنصرية والنبذ التي تعرض لها طلاب الأقليات العرقية، وضمان اهتمام جميع الطلاب بما يتمتع به طلاب الأقليات من غنىً ثقافي بدلاً من محاولة البحث عن خلفيات ثقافية ولغوية محددة قد توجد لدى تلك الأقليات العرقية أو لا توجد لديهم البتة. خلاصة القول، أن ما رمى إليه تقرير سوان هو المحاولة الجادة لدمج الأقليات مع باقي أفراد المجتمع الإنجليزي ليشعر الكل بهوية قومية واحدة (وهو ما عبر عنه عنوان التقرير صراحة بشعار "التعليم للجميع").

صيغَ تقرير سوان في فترة ساد فيها الاعتراض على أنماط التمييز القائم على العرق والجنس، ونُشِرَ في فترة ذاع فيها صيت رئيسة الوزراء البريطانية مارجريت ثاتشر ذات التوجه نحو الاهتمام بقضايا العرق في أعقاب الحرب في جزر فوكلاند(*)

(*) هي الحرب التي قادتها إنجلترا ضد الأرجنتين عام ١٩٨٢م بعد غزو الأخيرة للجزر وإعلان ضمها للأرجنتين التي هزمت شر هزيمة.

Falklands جنوب المحيط الأطلنطي (يطلق عليها بالإسبانية اسم مالفيناس Malvinas) وما تلاها من انتصار ساحق لحزب المحافظين في انتخابات عام ١٩٨٣م، فكان التقرير بذلك نصاً تحررياً عظيم الشأن خاصة في اهتمامه الملحوظ بقضايا العنصرية وإصراره على فكرة أن الأقليات جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع البريطاني. وعلى الجانب الآخر، هناك مَن يحمل وجهة نظر مغايرة نوعاً ما، حيث يرى بعضهم أن التقرير قد غض الطرف عن أمور كثيرة، منها النقد الذي وجهه القائمون على تدريس لغات الأقليات لرفض النظام التعليمي القائم دعم تعميم التعليم ثنائي اللغة في جميع أنحاء بريطانيا (انظر: المجلس القومي لتدريس اللغة الأم NCMTT 1985). لكن هذا لا يعني أننا بصدد إيضاح نواحي القوة والضعف في تقرير سوان، بل يهمنا إلقاء الضوء على المناخ التعليمي والسياسي السابق لعملية التحول نحو السوق الرأسمالي المتحرر الحديث التي تمخضت عن العولمة.

العولمة
Globalization

ما زالت العولمة في طور النمو، ولم تصل إلى حد الاكتمال بعد، وهي وثيقة الصلة بتطور السوق الرأسمالي الحر ومتطلباته، كما يرى أبركرومبي وزميله وارد (Abercrombie, N and Warde, A):

> تنتقل كميات ضخمة من الأموال بين الأسواق الأجنبية في مختلف الدول (وهي كميات تزيد على حاجة التجارة الدولية)، الأمر الذي عاد على شركات ذات طابع عالمي بأموال طائلة تفوق ما يعود على شركات وطنية كبرى (مثل مايكروسوفت، ونايك، وفيرجن، وسوني، وماكدونالدز) وما تلا ذلك من إغراق الأسواق العالمية بطيف واسع من

منتجات دول مختلفة.... وفي حين تفتتح مصانع محلية وتغلق أخرى أبوابها، تعاني عدة دول من تخبط في سياساتها الاقتصادية القومية".

(انظر: Abercrombie *et al* 2000: 12-3)

أما أبادوراي (Appadurai, A. 1990) فيصف العولمة بأنها شبكة تتدفق مكوناتها عالمياً وبشكل مكثف، ذاكراً من مكوناتها أبعاداً عدة (انظر: Jameson: 2000) مثل "البُعد العِرقي" الذي يشير إلى تدفق حشود من البشر (كأن يكونوا في صورة سياح، أو مهاجرين، أو لاجئين، أو منفيين، أو عمال ضيافة)، و"البعد التقني" المتضمن التداول السريع للتقنية بمختلف أنواعها بين المنظمات والمؤسسات متعددة الجنسيات والمؤسسات القومية والحكومية، وكذلك "البعد التمويلي" الدال على تدفق وانتقال رؤوس الأموال بين أسواق العملة وتداولات البورصة، و"البعد الإعلامي" الذي يشير إلى تقنية المعلومات (بما في ذلك الصحف والتلفاز والأفلام السينمائية)، و إلى صورة العالم التي ترسمها هذه التقنية، وأخيراً "البعد الأيديولوجي"؛ أي التنظير الأيديولوجي لقضايا الحرية والديموقراطية ومثيلاتها من القضايا.

ظهر للعولمة تداعيات عدة على الدولة، فأصبح مثلاً من العسير على دولة ما، أن تفرض سلطانها وهيمنتها الكاملة على أراضيها بالمفهوم التقليدي، وذلك في ظل الأبعاد المُشار إليها آنفاً، التي ألغت بشكل عملي فكرة الحدود الجغرافية بين الدول.(انظر: Abercrombie *et al* 2000: 15)، وبعد أن كان طموح أي دولة هو تكوين الإمبراطوريات والهيمنة الاستعمارية على باقي الدول، باتت الدولة مجبرة على القيام بدور المضيف للأعمال التجارية العابرة للحدود الدولية التقليدية بهدف جذب الاستثمارات عن طريق ما توفره من بيئة آمنة ومستقرة لها، وما تقدمه من قوانين

منظمة لتلك الاستثمارات، وكذلك الأيدي العاملة الماهرة ذات الأجر الزهيد (انظر: بومان Bauman 1998، واتحاد الصناعة البريطاني CBI 2000).

كان لهذه التغيرات عظيم الأثر في شخصية العمالة المهاجرة؛ حيث شجعت بريطانيا على مدار عقود ثلاثة (هي خمسينيات وستينيات وسبعينيات القرن العشرين) تدفق أعداد غفيرة من العمالة ذات جنسيات مختلفة إليها، بل عملت على استقرارهم للعمل في قطاعات التصنيع، والنقل، والصحة، التي تعزف العمالة البريطانية عن الالتحاق بوظائفها. (انظر: روز وآخرين: Rose *et al* 1969)، مما أدى إلى ظهور طبقة عاملة مستقرة نسبياً تتألف من جماعات عرقية مختلفة وضعها سوان نصب عينيه في تقريره. وبالرغم من انخفاض أجورهم، إلا أن ما تمتعوا به من أمان واستقرار وانخفاض في أسعار تذاكر السفر، ساعدهم على ترسيخ سؤددهم في مناطق نشاطهم. لكن الملاحظ أن ذلك التوازن بين الفرص المقدمة والقوانين المنظِّمة قد اختل أو لنَقُل انقلب رأساً على عقب، جراء انتشار الفكر الرأسمالي العالمي الذي تغيرت على إثره نوعية التدابير المتخذة على النحو الذي يصفه مارجينسن Marginson:

> "من المتوقع زيادة معدلات السفر والسياحة داخل دول أوروبا في الفترة من ١٩٩٥م إلى ٢٠٠٥م بنسبة ٧٨٪. (انظر: منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD 1966a:30)، وخلافاً لما كانت عليه الحال من قبل، فقد أصبح بإمكان الأشخاص المنتقلين إلى بيئة عمل جديدة في دولة غير مسقط رأسهم، أن يبقوا صلتهم ببلدهم الأم قوية من خلال أنظمة ووسائل الاتصالات والإعلام، مما يعني كفاءة المهاجرين في المحافظة على هوياتهم في بلد الشتات، ونجاح مقاومتهم للاندماج والانخراط الكامل في الموطن الجديد".
>
> (انظر: Marginson 1999: 2)

سمحت هذه التطورات الجديدة بنمو "المجتمعات العابرة للقوميات" transnational communities" التي:

"تميزت بالتشابك والتعقيد في العلاقات الداخلة فيها، وألغت حدود المكان، وزاد في ظلها عدد الأشخاص الذين يمكن وصفهم بأنهم يعيشون حياتين (أي لهم أنشطة في بلدين مختلفين، ويتحدثون لغتين على الأقل)، كما ينتقلون بسهولة بين الثقافات المختلفة، وبالطبع يمتلكون أكثر من منزل في حِلهم وترحالهم؛ ليتمكنوا من متابعة مصالحهم الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، التي تتطلب وجودهم في كلا البلدين في آن واحد".

(انظر: Portes 1997:16)

ويرى بورت ملامح أساسية ثلاثة تعد العلامة الفارقة بين المجتمعات الدولية المعاصرة ومجتمعات فترات الهجرة السابقة: "أولها الاتصال الفوري والمباشر بشكل ألغى الحدود الجغرافية، وأصبح القاصي دانياً، وثانيها تنامي عدد الأشخاص المشاركين في هذه الأنشطة، وثالثها تحول هذه الأنشطة إلى عُرف متبع خاصة بعد زيادة أعداد المقبلين على نمط الاتصالات الحديث بشكل غير مسبوق" (Portes 1997:18)، وبذلك نقول إن الهوية الاجتماعية تواجه حالة من الاضمحلال المتزايد:

"فلقد سمح مدى العلاقات والتعاملات واسعة النطاق -التي تخطت حدود الدولة المعروفة في الماضي- لتحالفات الأقليات في بلد الشتات أن تتوسع أكثر وأكثر، وأن تلقى قبولاً أوسع؛ فلم يعد بلد المنشأ لشركة أو منظمة ما مستقراً وثابتاً، وكذلك لم تعد هناك نقطة انتهاء أو محطة وصول نهائية يتوجه لها الأفراد ورجال الأعمال عالمياً، علاوة على

انتهاء فكرة ضرورة التوافق بين الهوية الاجتماعية والهوية القومية للفرد.... إن دعاة القومية في القرن التاسع عشر الذين غرسوا فكرة "مكان" لكل "جنس"، بأن يكون لكل هوية اجتماعية مكان محدد على خريطة العالم لم يجنوا إلا سلسلة من المدن الكونية cosmopolitan cities، وازدياد مطرد من الهويات الدولية التي لا يمكن توافقها مع نظام الدولة ذات السيادة القديم بأي حال من الأحوال"

(انظر: Cohen 1997:175)

تتجلى هذه المدن الكونية التي يشير إليها كوهين في مراكز النفوذ المالي والنقل والاتصالات، ومن ثم يقطنها أشخاص على درجة عالية من التنوع والاختلاف الطبقي كما هي الحال في التنوع الإقليمي بإنجلترا، حيث وصلت نسبة الطلاب ذوي الأصول العرقية في المرحلة الابتدائية إلى ٢,٦٪ في مدارس الشمال الشرقي، و٢,٧٪ في مدارس الجنوب الغربي، بينما وصلت نسبتهم في لندن إلى ٦٥,٥٪

و٣١,٢٪ خارج لندن و١٥,٩٪ في منطقة الأراضي الوسطى الغربية West Midlands[٤]، مما كان له عواقبه على الصعيد اللغوي، مثلما ظهر في دراسة مسحية حديثة للغات التي يتحدثها أطفال المدارس بلندن (انظر: Baker, P and Eversley 2000:5) من أن عدد اللغات المتحدثة داخل المنازل في منطقة لندن الكبرى يزيد على ٣٥٠ لغة، تسود الإنجليزية عليها بنسبة ٦٧,٨٦٪ من إجمالي ٨٥٠,٠٠٠ تلميذ الذين شكلوا عينة الدراسة. وفي الوقت نفسه كان لمتغيريّ الثروة والدخل ظهور وتأثير كبيران على تلاميذ لندن دون باقي مناطق المملكة المتحدة الأخرى (انظر: Abercrombie *et al* 2000:126)؛ لأن لندن هي مقصد الصفوة والمتخصصين ورجال الأعمال من جميع أنحاء العالم، كما أنها -وهو الأمر الذي يثير العجب- موطن لأعداد غفيرة من العمالة

قليلة الخبرة الرخيصة فيما يسمى بالاقتصاد الخفي hidden economy[٥] (انظر: هانرز Hannerz 1966 129-31، وانظر أيضاً: Cohen 1997: 167-9).

ولا يقتصر هذا النوع من المدن على كونه مجرد "محطة أو عقدة فى شبكة"، بل هي أماكن تتقارب فيها وتختلط التقاليد الثقافية في أنماط متباينة ومختلفة ليتمخض عنها مزيج شديد المغايرة لهذه التقاليد في صورتها المنفصلة، ويبرز من ذلك الفروق العرقية والثقافية وما يرتبط بها من صور الحياة كالطعام، والملبس، والموسيقى، وأسلوب الحوار، التي تحولت إلى مصدر للقيم الجمالية، أو سلعة تباع وتشترى، أو كلا الخيارين معاً، فتظهر في شكل منتج فني أو تباع لعدد كبير من المستهلكين، وليس للصفوة من السياح ورجال الأعمال الدوليين فقط. وبوصف هذه المدن نقطة التقاء لحشود من يمثلون دولاً مختلفة تفرَّقت عن موطنها الأصلي، فهي بيئة خصبة لوجود مستويات عليا من التعليم والوعي تسمح بامتزاج عدد كبير من الثقافات المحلية لهذه الحشود (راجع: Hannerz 1996 135-137، وأيضاً Portes 1997)، وبالرغم مما ينتج عن ذلك الامتزاج من بُنىَ وعمليات متباينة في أماكن مختلفة من العالم، إلا أن تناول هول (Hall 1990:235-6) لتجربة السود في المملكة المتحدة تعكس الديناميكيات الثقافية للمدن العالمية بشكل عام حيث يقول:

> "يمكن تعريف تجربة الشتات بما يميزها الآن من امتزاج وتنوع لأنماط عدة من البشر، أي بمفهوم "الهوية" شديد الصلة بالاختلاف والتباين ليتولد عنها ما يسمى بالتعددية المتجانسة، وليس بوصفها عملية تشتت في جوهرها أو معناها الاصطلاحي، وبذلك تصبح هويات الشتات الهويات التي تدخل في عملية لا نهائية من إعادة إنتاجها من خلال ما يعتريها من تحول وتباين دائمين.... فها هم شباب السود الممارسون

للثقافة والنقاد في بريطانيا يعترفون ويستكشفون في أعمالهم هذه "القيمة الجمالية للشتات" diaspora aesthetic وأبعاد صورها المختلفة عقب تجربة فترة ما بعد الاستعمار".

كما يستشهد هول بقول ميرسر Mercer إن:

"ثمة عملية "مزج" ديناميكية قوية يتداخل فيها طيف واسع من الأشكال الثقافية، فيحدث تناسق بين عناصر من الثقافة المهيمنة ثم يُعاد تشكيل هذه العناصر بشكل يمحي ما كانت تحمله من إشارات لتعطي معناها الرمزي الجديد، وهو ما يتجلى على الصعيد اللغوي عندما تنقلب الأنماط اللغوية المعاد تشكيلها إلى خليط من اللغات creoles، أو إلى لغة الشارع الدارجة patois المغايرة للغة القياسية، أو إنجليزية السود المنقحة Black English decenter لتسحب بذلك البساط من هيمنة الإنجليزية بإدخال هذه الأنماط عليها (يقصد بالإنجليزية هنا اللغة القياسية السائدة في حوارات البريطانيين الأصليين) من خلال التعديل في نهايات الكلمات وبوادئها، أو صيغ إعادة التأكيد، أو التغييرات الأخرى التي تشمل دلالات المعنى أو التركيب اللغوي أو دلالات الألفاظ".

(انظر Mercer 1988:57)

وسوف نلقي الضوء على البعد اللغوي، والطرق التي شكلت ردة فعل السياسة التعليمية في أقسام لاحقة من الفصل، وذلك لما يستدعيه منطق التناول من التعرض لمفهوم العلاقات العرقية كما قدمها تقرير سوان فيما يلي.

لقد رسم تقرير سوان صورة للجماعات العرقية البارزة والمعترف بها في بريطانيا، بوصفها قلب الإمبراطورية البريطانية النابض، متخذاً على عاتقه مسؤولية

كشف اللثام عن مدى التلازم بين كلمة "أقلية" وفكرة الدونية سواء في الواقع أو الممارسة الفعلية، أو على مستوى التصور الشائع لحال هذه الجماعات (انظر: لجنة المعايير التعليمية DES 1985:212) حيث وضعتها الصحف والإذاعة في قالب الدونية الذي تتصف به أماكن وجودهم بكثرة في حواري وأزقة قلب المدينة حيث الحرمان والفاقة (انظر: لجنة المعايير التعليمية 1985:213). والحق أننا لسنا بصدد تفنيد كل جانب من جوانب تلك النظرة للأقليات، فما زالت ممارسات العنصرية والتفرقة على أشدها ضد كثير من ذوي الأصول العرقية من الأقليات، وإنما ينصب جل اهتمامنا على التحديات التي وضعتها العولمة أمام فهمنا لهذه الممارسات.

لقد أصبح لأبناء وأحفاد المهاجرين، في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، علاقاتهم ومصالحهم وآمالهم التي تختلف كماً وكيفاً عن مصالح وآمال آبائهم وأجدادهم (انظر: القسم التالي)، في حين تسببت القلاقل السياسية الحديثة كانهيار الاتحاد السوفيتي، و"المعسكر الشرقي" في زيادة نسبة الهجرة غير الشرعية خلال تسعينيات القرن العشرين سواء إلى بريطانيا أو أوروبا وآسيا (انظر: Papastergiadis 2000:48) ، ومن ثم زاد الطلب على الملاجئ في المملكة المتحدة[٦]، كما زادت نسبة العاطلين والمشردين منهم "إما محرومون من الخدمات التي يتمتع بها المواطنون كالحصول على وظائف، وإما أن تمنحهم الدولة بعض الاهتمام لطول بقائهم على أراضيها" (انظر: Fiddick 1999:13)، ناهيك عن عدم تمتعهم بأي وجود سياسي وكأن لسان حال الحكومة البريطانية هو: "لدينا جميعاً رغبة قوية في تجاهل هؤلاء المهاجرين غير الشرعيين قدر المستطاع خاصة على الصعيد السياسي، وعليهم في مقابل ذلك أن يتحاشوا الاحتكاك بالهيئات والمنظمات الحكومية" (انظر: Grabiner 2000:17).

وعلى النقيض من ذلك، يتمتع أفراد مجتمع الشتات بمزايا عدة في عصر التدفقات والحشود العالمية:

"يختص أفراد الجماعات، المشتتة بطبيعة الحال، بميزة هامة تتمثل في أنهم أكثر تحرراً في تنقلاتهم من المواطنين الأصليين الذين ترعرعوا على أرض أوطانهم، بمعنى أنهم أكثر مرونة وقابلية للحراك الدولي الذي يستلزم منهم تغيير محل إقامتهم وعملهم بشكل مستمر نوعاً ما. ويجول بخاطري تلك النظرة الدونية لرعايا أي دولة تمر بمراحل اضطرابات أثناء عملية بنائها في عصور غابرة، أو في بعض الأماكن حالياً، وبات هؤلاء المشتتون في مختلف بقاع الأرض ينظر لهم على أنهم مصدر لكل ما هو مشين، ثم أصبح الحال على خلاف ذلك في عصر العولمة؛ أي أن تلك النظرة تحولت من نظرة شك وريبة، إلى نظرة احترام وتقدير بسبب ما يمتلكه هؤلاء المشتتون من مهارات لغوية وقدرة على التكيف مع الثقافات الأخرى، بل تكوين علاقات في دول أخرى، الأمر الذي حمى معه وطيس المنافسة الدولية في أسواق العمالة والخدمات ورأس المال".

(انظر: Cohen 1997: 168-9; Bauman 1998: 2)

لقد أضحت المدينة الكونية تربة خصبة للإبداع الثقافي والفرص التجارية، وحينما يمل الناس مما تعرضه قنوات الاتصال والإعلام المحلية أو ما يسمى بالقنوات الأرضية من مواد مملة أو عنيفة، أصبح بإمكانهم متابعة وسائل الإعلام الفضائية حيث البرامج الأكثر تشويقاً وتوافقاً مع ثقافاتهم (انظر: Morley and Robins 1995). ويرى

بعض المحللين أن محاولة الدمج والترحيب التي حاول سوان الدفاع عنها كحقوق للأقليات في بريطانيا، أصبحت في ظل العولمة قيداً يحد من نشاطها (أي الأقليات)، كوصفنا مثلاً للمصادر اللغوية ذات البُعد الدولي الكبير بأنها "لغات محلية" [٧]، لذلك من المحمود ألا ننظر لبريطانيا على أنها المقر الدائم والأكثر جذباً في العالم، وهو ما يعلنه كوهين صراحة في معرض حديثه عن "الغربة المؤقتة" sojourning بقوله:

> "يتمتع أبناء الطبقات الجديدة ممن تعلموا واكتسبوا المهارات الحديثة، بقدرٍ من المرونة يمكنهم من الهجرة المتكررة، والتعامل بفاعلية مع مراكز القوى والثروة والفرص الجديدة المتاحة في قطاعي التجارة والصناعة...كما يتميز هؤلاء باللباقة والحساسية السياسية والدقة في اختيار مسكنهم... حيث ساعدت ثورة الاتصالات والتنقل العالمي وحاجة الأمم لجذب الاستثمارات الأجنبية للشركات متعددة الجنسيات، وكذلك الحماية والشرعية التي يحظى بها أبناء الأقليات في حلهم وترحالهم، وقدرة هؤلاء المغتربين على التكيف، ساعد كل ذلك على تغير النظرة لهم خاصة المهاجرين منهم إلى كندا والولايات المتحدة وأستراليا".
>
> (انظر: Cohen 1997: 164-5)

نخلص من ذلك بأن هناك مؤشرات قوية تدل على تشجيع العولمة على إعادة النظرة للجماعات العرقية سواء في إنجلترا أو في غيرها من البلدان، ولكن كيف انعكس ذلك على التعليم في إنجلترا وخاصة تعليم اللغة؟ وما مدى تأثر تلك النقلة التي حدثت منذ ١٩٥٨م على تعليم اللغة؟

التعليم واللغة في الفترة من ١٩٨٨م حتى ١٩٩٧م

Education and Language 1988- 1997

بعد مضي ثلاث سنوات من نشر تقرير سوان، شرعت حكومة المحافظين في تنفيذ برنامج رئيس لإصلاح التعليم، وهو ما تمخض عن ميثاق إصلاح التعليم Education Reform Act (ERA) عام ١٩٨٨م الذي توصف سياسته بطائرٍ جناحيه اقتصاديات السوق الحر الجديد والهيمنة الثقافية.

لقد مهدت سياسة الإدارة المحلية للمدارس بحيث أصبح ٨٢٪ من الإنفاق المدرسي في أيدي مديري المدارس ونظارها بحلول عام ٢٠٠٠م مقارنة بنسبة ٥٪ عام ١٩٩٠م. وقد أحدث ذلك نقلة نوعية في التعليم تخول لمدارس فردية إدارة نفسها بعيداً عن سلطة الإدارات التعليمية المحلية (انظر: هيئة المتابعة والمراجعة Audit Commission ٢٠٠٠م)، وبذلك انتقلت مسؤولية الإنفاق على برامج تدريس الإنجليزية كلغة ثانية من الإدارات التعليمية المحلية LEAs إلى المدارس ذاتها، بمعنى أن تقوم إدارة المدرسة بالتخطيط لهذه البرامج والإنفاق عليها من ميزانيتها الخاصة مقابل استقدام معاوني تدريس متخصصين، بدلاً من التقدم بطلب للإدارة التعليمية المحلية لإرسال مدرسين، وهي خدمة كانت مجانية قبل ذلك، مما مكن المدارس من توفير ما تراه مناسباً لسياستها التعليمية والإنفاق على تلك التدابير، بعد استجدائها للمدرسين وللتمويل الخاص بتدريس الإنجليزية كلغة ثانية وهو ما كان اختيارياً قبل ذلك. وبسبب كثرة أولويات الإنفاق الأخرى، لطالما قوبل طلب المدارس بالرفض وبالدعوة إلى تقليل الإنفاق على مثل تلك البرامج.

وفي الوقت نفسه الذي وجدت مبادئ السوق طريقها لأسلوب توزيع الموارد المتخصصة بشكل يخلق "سوقاً داخلية" تنافسية بين المدارس والإدارات التعليمية المحلية في التعليم الحكومي، اتسمت مسؤولية تصميم المناهج وتوصيفها للطلاب من سن الخامسة

وحتى السادسة عشرة بالمركزية، فلم يكن للمدرسين، كلٌّ على حدة، أو للمدارس سلطة اتخاذ قرار بشأن المناهج، لتحل بذلك سلطة القانون الجبرية محل ما نادى به تقرير سوان من إقناع وجدال. ثم تلا ذلك تأسيس سلسلة من الأحزاب القومية العاملة على وضع أسس لمناهج الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، وعدد آخر من المواد (لا يوجد بينها الإنجليزية كلغة ثانية)، ليتبلور جهدها في المنهج القومي الصادر في منتصف التسعينيات، الذي اتسم بجبريته القانونية على ما يزيد على ٨٠٪ مما يدرس يومياً، بالإضافة إلى نظام الاختبارات القومي للطلاب من أعمار السابعة، والحادية عشرة، والرابعة عشرة، مما أتاح عملية المقارنة بين أداء التلاميذ في مدارس مختلفة. وبالفعل تم الشروع في نشر نتائج هذه الاختبارات في جداول تقويم الأداء المدرسي بدعوى أن ذلك من الضرورة بمكان للسماح بإدخال عنصر جديد في السياسة التعليمية، ألا وهو "اختيار الآباء" للإمداد بنوع من "معلومات المستهلك"، إذا استخدمنا لغة السوق، مما يعطي للآباء حرية اختيار المدرسة التي يرغبون في إرسال أبنائهم إليها، طالما أن الطفل سيحصل على تمويل تعليمه من الدولة أينما حل، وفي أي مدرسة يشاء. ولم يكن ذلك الإجراء موجوداً في السياسة التعليمية قبل صدور ميثاق إصلاح التعليم عام ١٩٨٨م، حيث كانت الإدارة التعليمية هي الجهة المنوط بها توزيع الطلاب على المدارس الحكومية. وفي ظل هذه النقلة ظهر مزيج معقد من عملية التسويق والهيمنة المركزية، بمعنى أن تنجح المدارس في جذب الآباء إلى برامجها التعليمية المقدمة حتى تظل قادرة على المنافسة والحضور من خلال التعديل في أولويات الإنفاق على برامجها وفق رغبة أولياء الأمور، في حين فرضت الحكومة المركزية هيمنتها على اختيار المناهج كمدخل للعملية التعليمية وأسلوب لتقويم أداء تلك المناهج من خلال الاختبارات القومية كمخرج تعليمي (انظر: Heller *et al*. 1999: 89; Bernstein 1999: 252)

كان لهذه التدابير والتغييرات أثرها الحتمي في اتجاهات المدارس نحو دارسي الإنجليزية بصفتها لغةً ثانيةً، فما جاء في جداول تقييم الأداء المدرسي ليس إلا بيانات غير مفسرة؛ مما جعل وجود فوارق كبيرة بين المدارس في عدد الطلاب المقبولين في صفوفها وصمة عار على جبين المدرسة ذات الأعداد الأقل، ووضع الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية في مأزق، حيث بات يُنظَرُ لهم على أنهم تهديد لأداء المدارس الحكومية لما يسببونه من انخفاض في درجات الاختبارات تلك المدارس، ومن ثم يأفُل، نجمها وتقل شعبيتها بين أولياء الأمور، وينتهي الأمر بعدم حصولها على تمويل جيد. من هنا نرى التناقض بين ما دعا إليه تقرير سوان من ضرورة دمج طلاب الأقليات مع غيرهم من الطلاب الإنجليز ومعاملتهم على أنهم جزء من نسيج الوطن ككل، وما فرضته قوانين السوق الجديدة وأخلاقياتها التي أدت بالمدارس إلى إغلاق أبوابها أمام أبناء اللاجئين وغيرهم من الوافدين إلى إنجلترا.

صاحَبَ هذه التغييرات، التي تعد بمثابة ضربة ساحقة لتقرير سوان، عدد من التعديلات المتعلقة ببنود القضية محل الجدل، أهمها ما حدث في النظرة التقليدية للطبقة الاجتماعية، فلقد كان السبب الرئيس لفوز حزب المحافظين في انتخابات عام ١٩٨٧م العامة ما أسموه "تأثير لندن الغريب" Loony London effect الذي يدل على أن قادة حزب العمل في إنجلترا ما هم إلا ثلة من الخارجين المقيمين في لندن حيث التعددية الثقافية، وما يرتبط بها من عداء لقيم الإنجليز التقليدية، بمعنى أن ما سُمِّي بعد ذلك بالمدينة الكونية ليس إلا تهديداً سياسياً؛ ليصبح بذلك إقليم وسط إنجلترا، الهدف الرئيس للتنافس بين الأحزاب السياسية الكبرى، وتحل عبارة "وسط إنجلترا" محل عبارة "الطبقة الوسطى" لتعلن انتهاء زمن هيمنة الطبقة الاجتماعية على سير الأمور سياسياً.

إن ما تعرضت له الأفكار والموروثات التقليدية عن الطبقة الاجتماعية من أفول وعدم اكتراث لأهميتها لهو أحد منتجات إعادة التركيب الاقتصادي للمجتمع، الذي تمخضت عنه العولمة (كأفول نجم الصناعات القائمة على المنطقة الجغرافية مثل التعدين، وصناعة الصلب، وبناء السفن، وذيوع صيت قطاع الخدمات، وكذلك حدوث نقلة نوعية في التركيب الديموغرافي للأيدي العاملة بعد أن وصلت نسبة العمالة من النساء والسود إلى ٥٠٪ من إجمالي الأيدي العاملة (انظر: Apercrombie and Warde *et al.* 2000:167; Gilroy 1987:19; Reay 1998)، وسرعان ما انتشرت أيديولوجيتان جديدتان: أولاهما إبراز عدم التوافق بين أسس العصر الحديث القائمة على قيم الفردية، والاستهلاك، والسوق، والعلاقة التقليدية بين الطبقة الاجتماعية، والتآزر بين الأفراد، وما صاحب ذلك من اعتبار هوية العمالة محكًا للحكم عليهم، وكذلك من نقد وهجوم على الفكر الرأسمالي. أما الأيديولوجيا الأخرى فهي التناقض بين أفكار الصراع الطبقي والتمييز الأزليين، وبين الاهتمام المتنامي بالثقافة القومية السائدة بوصفها العروة الوثقى التي تجمع شتى عناصر المنهج القومي الجيد (مثال ذلك ما ذهب إليه تات Tate 1996)، الأمر الذي يعني، ببساطة، عدم إلقاء اللوم على الاقتصاد السياسي -الذي شمل الأفراد والهيئات الحكومية- في حال انخفاض مستوى الأداء المدرسي لأقليات بعينها، واللوم على الثقافة بدلاً من ذلك. لذا فالمشكلة تكمن في هؤلاء الأفراد أنفسهم وخلفياتهم الثقافية الضعيفة، فيتحول الأداء المتدني نسبياً لأبناء الطبقة العاملة إلى مشكلة تتعلق بالذكورة، وبات يُنظر إلى ضعف ولاء أبناء الطبقة العاملة من أصل كاريبي على أنه مشكلة عرقية.[٨] لذلك نود أن نلفت الانتباه إلى البون الشاسع بين ما جاء في تقرير سوان من إلقاء للضوء على أثر كلٍّ من الطبقة الاجتماعية والأصول العرقية في الإنجاز المدرسي

للطلاب (Des 1985: 71- 6)، وبين اعتراف جيلبرن Gillborn وجبس Gipps في المقالة المشتركة لهما بقلة البحث المنصب على الطبقة الاجتماعية. ومن النادر إيجاد دراسات لإنجاز طلاب الأقليات العرقية المَدَرسي تهتم بعاملي الطبقة الاجتماعية والجنس معاً بالرغم من الأهمية الواضحة لهذين المتغيرين. (انظر مقالة مشتركة لهما: 1996:16، وكذلك مقالة Gillborn 1997:377-80).

إن فصل الخطاب في ذلك كله هو وجود تغيرات وحدوث نقلات في النظام التعليمي بصفة عامة، لكن ما مظاهر ذلك في تعليم اللغة على وجه الخصوص؟ هناك عدة دراسات تفصيلية تناولت التغير الحادث في سياسة تعليم اللغة منذ أواخر الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات (مثل دراسات: Stubbs 1991; Cox 1995; Brumfit 1995; Cameron 1995: ch. 3; Rampton *et al.* 1997)، لكننا آثرنا الاقتصار على مناقشة أمرين يفيان بغرض ما نطرح من أفكار.

الأول هو كون اللغة وتدريسها أحد الموضوعات المحورية في تلك الحقبة (الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات)، وانقسام المنظرين والمتخصصين إلى فريقين، يمثل أحدهما الاتجاه التحرري للمعلمين والحكومة المحلية ونقابات المعلمين والباحثين والأكاديميين المعنيين بتاريخ تعليم الأطفال، والدعوة إلى النظرة المجتمعية لهذا النمط من التعليم ممثلة في تقرير سوان؛ والثاني يضم المنادين بالمحافظة على أسس تدريس اللغة من قواعد نحوية، وتراكيب معيارية، والعودة إلى طرائق التدريس التقليدية، (أمثال الحكومة المركزية، ومستشاري السياسة بها، وكثير من وسائل الإعلام القومية). وفي ظل تمتع المحافظين بالسلطة الشرعية والقانونية في النظام التعليمي المركزي الجديد، أصبح في مقدورهم توجيه مناهج تدريس اللغة كيفما يحلو لهم، وتهميش الآراء

المعارضة لرغباتهم تدريجياً بمرور الوقت، فأصبحت بذلك قضية التنوع اللغوي غير جديرة بالاهتمام.

أما الأمر الثاني فهو الاعتماد على الإنجليزية القياسية كرمز قومي شامل في هذا المضمار، لتكتسب بذلك احترام كلا الفريقين من المحافظين، أو المتحررين باعتبار الإنجليزية القياسية الأساس المعبر عن الهوية الوطنية الإنجليزية، ووسيلة نقل التقاليد القومية العريقة، والمطلب الأساسي لتحقيق الرخاء الاقتصادي القومي، وذلك من وجهة نظر المحافظين، أو النظر إليها على أنها نقطة الانطلاق لتحقيق الحراك الاجتماعي، وتكافؤ الفرص، والمشاركة الديمقراطية. ولكن بمرور الوقت تحول التنظير المعنيّ بالسياسة التعليمية نحو قولبة الإنجليزية في شفرة مستقلة بذاتها يمكن تحديدها ووصفها، وتقسيمها إلى وحدات صغيرة لتدرس لغةً أجنبيةً بالرغم من أنها في بلدها الأم، فترتب على ذلك أن أصبح اكتساب الإنجليزية القياسية مسألة اختيار شخصي، وإتقانها كفاءة فردية بعد أن كان اكتسابها معياراً للحكم على هوية الطلبة الاجتماعية ومدى انتمائهم للوطن والصورة التي يتمثلونها للمستقبل.

يمكن القول، بشكل عام إن واضعي السياسة التعليمية، قد يمموا وجوههم شطر الجوانب الاقتصادية للعولمة، مستقين منها فلسفة السوق الحرة الجديدة التي شكلت البعد الأيديولوجي العالمي منذ الثمانينيات وما بعدها، فدخلت قواعد السوق وآلياته إلى قواميس لجان تعليم اللغة والمدارس وأولياء الأمور، كما تلقت الإنجليزية القياسية دفعة إلى الأمام كعملة موحدة في أيدي الجميع، واجتثت شجرة العداء للطبقات الاجتماعية من فوق الأرض. لكن واضعي السياسة التعليمية أشاحوا بوجوههم عن ديناميكيات البعدين الإنساني والثقافي وثيقي الصلة بأبعاد العرق والشتات الملازمين للعولمة، ففرض المنهج القومي للغة قيم المجتمع البريطاني الثقافية،

غاضاً بذلك الطرف عن قضايا التنوع اللغوي، وواضعاً التمويل المقدم لدارسي الإنجليزية من الوافدين على المحك. وبالرغم من الإشارة قديماً إلى وجود فجوة بين واقع العولمة وصورة المجتمع، وهي الفجوة التي تسببت في صياغة تقرير سوان عام ١٩٨٥م، إلا أنها سَوَّقت لأفكار تعلم اللغة وللعرقية في عصر العولمة بشكل يفوق ما تلاها من سياسات.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ماذا حدث بعد إقصاء المحافظين من السلطة، ووصل حزب العمل الجديد إلى سدة الحكم عام ١٩٩٧م؛ أي بعد مرور سبعة عشر عاماً على شيوع اقتصاديات السوق الحرة بين أوساط العامة؟

تعليم اللغة منذ عام ١٩٩٧م وحتى الوقت الراهن

Language education 1997-

حين تولت الحكومة الجديدة مقاليد السلطة، عزمت على مواجهة مشكلة العزل الاجتماعي لطبقات أو أقليات بعينها، ومن ثم رسمت عام ١٩٩٨م إستراتيجية التعليم القومي National Literacy Strategy (NLS) بهدف قطع "دابر مستوى الأداء التعليمي المتدني في بريطانيا، وإيجاد حل للتأخر الدراسي لدى الطلاب ذوي القدرة التحصيلية المنخفضة" (انظر: Barber 1997:10). ولقد زعمت الحكومة نجاح الإستراتيجية في تحقيق مأربها رغم قضايا التقييم الشائكة التي لا ترتبط بموضوع المناقشة الحالي. فما هو جدير بالذكر وضع إستراتيجية العولمة نصب أعينها؛ لما رأته من دور محوري للمعرفة والمعلومات كمعياري النجاح والفشل في مجتمع القرن الحادي والعشرين، حيث جاء فيها: "لن يتسنى لنا جني ثمار هذا المجتمع الجديد، ولا توزيعها بشكل عادل إلا إذا توفر لكل فرد قدر كبير من المعرفة والقدرة على التعلم المستمر" (انظر Barber 1997:6)؛ لذلك خصص مبلغ مليار جنيه إسترليني لمدة سنوات ثلاث

حتى عام ٢٠٠٢م لاستثمارها في إطار "الخطة القومية للتعلم" التي تدخل ضمن برنامج تزويد كل المدارس بتقنية الحاسب الآلي المتصل بشبكة المعلومات الدولية كجزء من محاولة بناء "مدينة المعرفة...التي هي عنوان النجاح في العصر الرقمي الحالي" (تصريح لجوردون براون Gordon Brown وزير المالية البريطاني في ١٦ فبراير ٢٠٠٠م).

لا يعني الاهتمام بالتمييز الاجتماعي العودة إلى لتحليل الطبقي، وفي هذا الصدد يقر باربر Barber أنَّ: "هناك اتفاقاً على تحمل السياسة التعليمية المسؤولية عن تدني مستوى الأداء المدرسي في بريطانيا" (1997:10)، كما شاع القول بضرورة أن تحذو المدارس الحكومية حذو المدارس الأهلية. لقد استمرت "مبادئ السوق" في تشكيل العلاقة بين إدارات التعليم المحلي والمدارس وأولياء الأمور، الأمر الذي حكم بخصخصة المدارس والإدارات "الفاشلة" (مثل مناطق هاكني Hackney وإزلنجتون Islington بلندن) لتتولى الهيئات الإدارية والتعليمية الأهلية مسؤولية إدارتها.

كذلك لم تهدف إستراتيجية التعليم القومية إلى تزويد الأطفال بمهارات تقنية الاتصالات والمعلومات الجديدة، بل سعت إلى إلمامهم بأساسيات القراءة والكتابة (انظر: Barber 1997:6)، بالإضافة إلى تأكيد برنامج حزب العمل الجديد على رفض سابقيهم للديناميكيات الثقافية للعولمة.

تضم أنظمة الاتصالات الرقمية الجديدة عدداً ضخماً من الأنماط التعبيرية والقيم والاهتمامات والتصورات، وهي في جوهرها قوة جديدة تمثل تحدياً مهماً للأنماط التقليدية في الإدارة ، لذلك يقول كاسيلز Castells:

> "لا يخرج الاتصال الإلكتروني المتنامي يوماً بعد يوم (سواء أكان كتابياً، أم سمعبصرياً، أم باستخدام الحاسب الآلي)، عن كونه شكلاً من أشكال الاتصال... تأخذ فيه الرسالة المراد نقلها الشكل الاتصالي

والاجتماعي من خلال وجود الفرد داخل هذا النظام المتكامل، في حين تقتصر باقي الرسائل الأخرى على كونها مجرد خيال فردي أو حوارات ومقابلات مهمشة للثقافات الأقل وجوداً وأهمية subcultures... مما يضعف القوة الرمزية للمرسلين التقليديين من خارج النظام، التي ترسل رسائلهم من خلال العادات الاجتماعية الضارية في عمق التاريخ كالدين، والأخلاق، والسلطة، والقيم التقليدية، والأيديولوجيا السياسية".

(انظر: Castells 1996: 374-5 ؛ وانظر أيضاً: Sefton- Green 1998: 12)

يظهر لنا من بين هؤلاء "المرسلين التقليدين" المعلمون وأولياء الأمور، في حين تمثل السهولة المطلقة والاهتمام الشديد لفئة الشباب بوسائل الإعلام والاتصال الجديدة خطراً يقض مضجع هؤلاء "المرسلين" (انظر: Richards 1998; Russell 1999)، لكن الواضح أن إستراتيجية التعليم القومية صممت لتعيد تأكيد أهمية تلك القوة التقليدية المتمثلة في المعلمين وأولياء الأمور، التي تشعر الآن بالتهديد من قِبَل وسائل الاتصال الحديثة، فمحور هذه الإستراتيجية هو "ساعة التعلم" literacy hour، وهي ساعة يومياً يتم فيها تعليم كل أطفال المرحلة الابتدائية بإنجلترا القراءة والكتابة (DfEE 1998) بهدف زيادة مهارة الكتابة لدى الطالب وترسيخ قواعد اللغة المستخدمة في اللغة القياسية، وبذلك تغض الطرف عن كُلٍّ من التعددية البالغة التي تصطبغ بها نظم الاتصالات المتكاملة، والاهتمام بالآخر وتنوع لغاته، وهو ما يميز المدينة العالمية. وواقع الأمر أن تلك الإستراتيجية تفرض هيمنتها على محتوى التعليم، بل على أسلوب تدريسه أيضاً من خلال ما تزعمه من "اهتمام بتدريب المعلمين على استخدام أكثر الطرق فاعلية في تدريس القراءة والكتابة" (تصريح لوزير الدولة دافيد بلانكت David Blunkett بلجنة

التعليم والتوظيف ١٩٩٨م، وراجع: Barber 1997:13)، فقامت بوضع برنامج تفصيلي دقيق لما يحدث في كل دقيقة من ساعة التعلم هذه، شريطة أن يعير التلاميذ أبصارهم وأسماعهم للمدرس معظم تلك الساعة (أي ثلثيها).

بإمكانك -عزيزى القارئ- أن تقف على مزيد من الأطروحات التفصيلية المتعلقة برد الفعل التعليمي على مدار السنوات العشر أو الخمس عشرة المنصرمة تجاه الوافدين الجدد إلى إنجلترا، أو تجاه التلاميذ ذوي أصول تتعلق بالشتات في كتب أخرى مثل تلك التي تتناول تأكيد الحكومة وثقتها في مصداقية إستراتيجية التعليم القومي وملاءمتها لاحتياجات دارسي الإنجليزية كلغة ثانية، أو التي تتناول الافتراض السطحي المتحرر القائل إن وجود بيئة اجتماعية داعمة، وكذلك التعرض للغة المراد تعلمها، كفيلان وحدهما بتنمية اللغة الثانية، وكذلك التي تعرض لغياب البحث العلمي والأدلة الدامغة المبررة لهذه الآراء والتوجهات التعليمية. (Leung *et al.* 1997; Rampton *et al.* 1997; Tosi and Leung 1999; Leung and Cable 1997; Mohan *et al* 2001).

ولكن تبقى نقطتان لنا معهما وقفة في هذه المرحلة من الطرح. النقطة الأولى هي ضرورة تأكيد أن إنجلترا ليست الدولة الوحيدة العاجزة، أو الرافضة، أو الفاشلة، في التعامل بفاعلية، والتصدي -إن لزم الأمر- لآثار العولمة، وواقع المدينة الكونية، وعلاقات الشتات الجديدة؛ فهناك نماذج مماثلة لردود أفعال السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، تجاه هذه المحاور، أدرجها موهان وآخرون (Mohan *et al.* 2001) في دراستهم المقارنة بوضوح وجلاء.

أما النقطة الثانية فتتمثل في رغبتنا في عرض حالتين، إحداهما تصور وضع طالب كحالة فردية، والأخرى تتلمس أبعاد أو أنماط المشكلات التي يواجهها مدرسو وطلاب الإنجليزية كلغة ثانية، بهدف الوقوف على أبعاد عدم التوافق بين السياسات

التعليمية التي تعرضنا لها، وبين الواقع المعاصر لحال التعددية اللغوية في المدارس، وكذلك لإلقاء الضوء على بعض جوانب "الجلبة" المتعلقة بقضايا تعدد الأبعاد الثقافية والتنوع التاريخي والذاتية التي محيت في غالب الأمر من التنظيرات الداعمة للسياسة الحالية، أو المعارضة لها عند تعرضها لقضية التفرقة والتمايز العنصري racial inequality. (McCarthy 1998:52).

حالتان للدراسة
Two Vignettes

تقوم الحالة الأولى على المقابلات والأنشطة الصفية التي أدرجها هاريس في بحثه الحالي الذي يتناول فيه مظاهر العرقية واللغة بين طلاب صف تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة، ويبلغ عددهم واحداً وثلاثين طالباً في مدرسة ثانوية متعددة اللغات بإحدى ضواحي لندن.[٩] وتركز تلك الدراسة على العلاقات اللغوية والعرقية لأحد هؤلاء الطلاب، الذي نرمز له بالحرف "ت".

الحالة الأولى: الطالب (ت)

يبلغ (ت) من العمر خمس عشرة سنة، ولد في المملكة المتحدة لأم هندية تنتمي إلى طائفة السيخ، لكنها قضت معظم حياتها في بريطانيا، أما والده فيحكي (ت) عنه: "هجرنا والدي بعد ولادتي بقليل". والآن يعتنق والد (ت) الإسلام ويعيش في الولايات المتحدة، رغم إقامته مع الأسرة عند وجوده في المملكة المتحدة، أما أقرباء (ت)، فيقيمون في الهند ولقد زارهم مرتين من قبل.

تربط (ت) بالسيخ أواصر قوية، لكنه لا يؤثر أن يظهر ذلك على ملبسه أو مسكنه. وفي الوقت نفسه يعدُّ (ت) عضواً بارزاً في فرقة لقرع الطبول من البنجاب Punjabi dhol[١٠]، وغالباً ما يمارس (ت) ذلك في المدرسة. ويرتدي ثلاثة من أعضاء الفريق السبعة عمامة السيخ الشهيرة، ولكن حين سُئِل (ت) إن كانوا قد ارتدوا الملابس التقليدية للبنجاب، أكد أن ارتداءهم لها كان من قبيل إظهار ما جرى عليه العرف في جيل غابر فيقول: "آه...تقصد ملابس العصر البائد؟ نعم، إنهم يرتدون ملابسهم الهندية، فهكذا يكون عازف البانجرا Bhangra الصحيح... إننا الجيل الجديد لعازفي موسيقى البنجاب Dholis، لذلك لا نجد حرجاً في أن نرتدي ملابس من محلات رالف لورين Ralph Lauren، كالبدلة، والسراويل

ذات الخطوط الطولية مع قمصان زرقاء وأحذية سوداء". ولقد ظهر (ت)، وفريقه وهم يعزفون في الحفلات الهامة بلندن جنباً إلى جنب مع مشاهير مطربي وفناني البانجرا و نجوم السينما الهندية.

يفتخر (ت) بلغة البنجاب بشدة فيقول: "إن لغتي تهمني جداً، فلها مكانة خاصة جداً في قلبي"، ويؤكد أنه لم يتكلم سواها قبل ذهابه إلى المدرسة مع قليل من الإنجليزية. أما عائلته الحريصة على تنمية لغته الأصلية -أي البنجابية - وتعليمه المزيد عن طقوس السيخ وتاريخهم وثقافتهم وتقاليدهم، فقد أرسلته إلى مدرسة خيرية أيام السبت من كل أسبوع حين كان عمره بين السابعة والتاسعة، لكنه توقف عن الذهاب إلى تلك المدرسة بسبب تأففه من مادة الكتابة وطريقة تدريسها، على حد قوله: "لم أحب درس الكتابة، فلا أمي ولا أجدادي يستطيعون الكتابة بلغة البنجاب، وحتى لو كان جدي يعرف كتابتها بالكاد، فجدتي تجهل الكتابة بها، لذلك تراءى لي أن حضور مادة الكتابة ليس ذا أهمية كبيرة، بل يمكن الاستغناء عنها".

كما يجد (ت) صعوبة في قراءة النصوص المكتوبة بلغة البنجاب بحروفها المستقاة من النصوص الدينية للسيخ، الموجودة بدور عبادتهم، إلا أن بمقدوره ارتجال حوار مكتوب بها لكن بحروف لاتينية. حين كان في مدرسة بلاكيل Blackhill، تعلّم التحدث والقراءة والكتابة بالألمانية على مدار أربع سنوات، وبالرغم من أن مستواه في الكتابة بالإنجليزية القياسية ما بين متوسط وضعيف، إلا أن كفايته اللغوية تضع الإنجليزية أولاً، ثم تليها الألمانية، وتأتي البنجابية ثالثاً.

أما ما يخص اللغة المنطوقة، فنجد أن له باعاً طويلة في معرفة اللغة البنجابية بكل متغيراتها الحواريةvariations، حيث يقول في ذلك: "أتحدث لغة البنجاب العامية slang حين أكون برفقة أصدقائي، وحين أكون مع عائلتي أتحدث البنجابية القياسية، لكن حينما أذهب إلى الهند أجدها لغة غريبة عليّ؛ فهم ينطقون الكلام بشكل مختلف عما تعودت عليه".

كما أن (ت) على معرفة بلغة جاميكا (ما سُمي بلغة راستا Rasta talk)، فيقول إنه لا يلقي التحية بالإنجليزية (Hello)، بل يقولها بالراستا (Whagwan)، بسبب تفوق كثير من أقرانه في التحدث بالراستا. وهو ينتقد ذلك فيهم بقوله: "لقد أبحروا في بحر لغة الراستا، ولا يعرفون إلى العودة للغة البنجاب سبيلاً، مثلما حدث لزميلي بالصف - واسمه (ف) V- الذي يتحدث الراستا طوال الوقت بالرغم من أنه بنجابي، ولا أعتقد أنه يعرف الكثير عن طقوس دينه، فلقد انسلخ عنها".

من ناحية أخرى، ألمَّ (ت) بشيء من لغة جاميكا من صداقاته مع الأقليات الأخرى خارج المدرسة، بغض النظر عن مدى انتشار تلك اللغة، كما يعلن عن حبه لموسيقى الريجاي Reggae، معترضاً على الزعم السائد بأن الرجل الأبيض هو من ألفها أول مرة، فيقول: "لم يؤلفها الرجل الأبيض...بل السود هم أصحاب الفضل في ذلك... وإننا نحب موسيقاهم... فأنا لا أكترث بأغاني الإنجليز، بل أعشق ما يغنيه المطرب الأسود بوب مارلي Bob Marley، فكم اعتدنا على سماعها...".

تأتي الحالة الثانية من أبحاث ليونج على متخصصي دراسة الإنجليزية كلغة ثانية، التي تصف بعض ما أنجزوه لدعم المبتدئين من دارسي الإنجليزية في ساعة التعلم literacy hour[١١].

الحالة الثانية: السيدة روبرتس Mrs. Roberts وميريام Meryem وساعة التعلم

مدرسة "ساوث تاون" South Town هي إحدى مدارس لندن الابتدائية الصغيرة، بها مئتا تلميذ يتحدث ربعهم لغة أخرى غير الإنجليزية، أما السيدة روبرتس فهي معلمة لغة إنجليزية كلغة ثانية متنقلة[١٢]، وهي منتدبة في مدرسة "ساوث تاون" بمعدل يوم ونصف اليوم أسبوعياً. اهتمت السيدة روبرتس ومعلمة أحد صفوف العام الخامس، للطلاب البالغ أعمارهم العاشرة، بحالة الطالبة ميريام، التي بات واضحاً أنها لن تستفيد من أنشطة الأسبوع المقبل في ساعة التعلم؛ لأنها ذات خلفية تركية، ولا تتحدث الإنجليزية منذ أن التحقت بالمدرسة قبل شهرين. ولقد اشتملت الأهداف التعليمية لساعة التعلُّم في الأسبوع التالي على الأهداف الآتية:

- تحديد وجهة النظر التي تُروى من خلالها قصة ما، ومدى تأثير ذلك في رد فعل القارئ.
- تغيير وجهة النظر التي تروى من خلالها القصة، كأن يطلب من التلميذ رواية وقائع حادث، أو وصف موقف من وجهة نظر شخصية أخرى، أو من منظور آخر.
- الكتابة من وجهة نظر شخصية أخرى.
- التعرف على الجمل الكاملة من خلال التعرف على الجملة الرئيسية في عبارة طويلة، وتحديد العبارات التي تحتوي على أكثر من جملة كاملة، وكذلك فهم الطرق التي ترتبط بها الجمل (انظر لجنة التعليم والتوظيف ١٩٩٨م ص ٤٨).

كما اشتمل النص الذي اختارته معلمة الفصل لساعة التعلم في ذلك الأسبوع على الفقرة الآتية:

"ودّعَتنا أماندا Amanda، ثم عُدنا إلى قاعة الدرس، بعدها انتابني شعور بالندم لأني لم أخبرها بما قاله والدي عن والدها؛ ذلك لأنني لم أشأ أن أجرح مشاعرها؛ فهي صديقتي على أية حال. استمرت الظنون تساورني بشأن والد أماندا طوال الظهيرة، وتساءلت: ماذا سيحدث لو استشاط غضباً حين أدخل من الباب وأسبُّ والدي؟ أو أسبُّ أمي؟

ماذا سيحدث لو أرغيت وأزبدت مرة أخرى؟ وقتها كان أبي ينظف حوض السمكة الذهبية... لكني قلت لنفسي: لا بد من أن أعود إلى رشدي." (انظر: Gleitzman 1992:40).

لم يكن ثمة داعم لتعلم الإنجليزية كلغة ثانية في أثناء ساعة التعلُّم، لذا قررت المعلمتان التناوب

في تدريس ميريام اللغة بشكل مركز وبمفردها دون أقرانها في الأسبوع السابق على ساعة التعلُّم.

قررت السيدة روبرتس تدريس ميريام كيفية التعبير عن وجهة نظر الفرد باستخدام تركيبات لغوية مثل "أعتقد أن ساليل Salil لطيفة"، ثم الانتقال إلى التركيبات اللغوية الأطول، كإعطاء سبب لرأي الشخص، مثل "أعتقد أن ساليل لطيفة؛ لأن..."، في أثناء تلك الجلسة الخاصة استعانت المعلمتان بقاموس ثنائي اللغة لقراءة فقرات من سلسلة "العائلات السعيدة" Happy Families لمؤلفها ألان البرج Allan Ahlberg، وهي سلسلة مخصصة للأطفال الإنجليز، البالغة أعمارهم ما بين السادسة والثامنة، كما لجأت السيدة روبرتس إلى استخدام رسومات لشخصيات الكتاب والمربعات الحوارية "الفقاعية" speech bubbles بينها، مما أعان ميريام على استخدامها أثناء ساعة التعلُّم اليومية في الأسبوع التالي لهذه الجلسة الخاصة، خاصة عندما طلب من الصف الكتابة عن مختلف الآراء في قصة ما، كما أصبح بمقدورها أن تشارك، شفهياً مع باقي الطلاب، في فترة التغذية الراجعة بنهاية الساعة.

كان مما جاء في ملاحظات السيدة روبرتس بهذا الشأن ما يلي: "من الواضح جداً عدم قدرة (م) M على فهم نص مكثف يفتقر لوسائل الإيضاح البصرية... وكنت أعلم أني لا أحتاج إلى هذه التركيبات اللغوية اليى يجب أن يلم بها الطالب قبل ساعة التعلُّم، لكني آثرت أن أتلمس حاجات الطفلة وما يتناسب ومتطلبات الدرس، وأعتقد الآن أن هناك توازناً بين متطلبات ساعة التعلُّم وحاجات الأطفال التعليمية".

بالرغم من البون الشاسع بين متطلبات (ت) لتعلُّم اللغة ومتطلبات ميريام، إلا أنهما ليستا حالتين استثنائيتين، ولا يمثلان مختلف متطلبات تعلُّم الإنجليزية بصفتها لغة ثانية في المدارس الإنجليزية اليوم، فحسب ما جاء عن لجنة التعليم والتوظيف (١٩٩٧م ص ٣٤) "يشكل الأطفال ذوو الأصول العرقية عُشر طلاب المدارس". وعليه نقترح ثلاثة أنماط، على الأقل، للطلاب ثنائيي اللغة (انظر: Harris,R 1999 وMohan et al 2001:200-1)، أولها أنموذج الطلاب الوافدين الجدد أمثال ميريام، وثانيها أنموذج ثنائيي اللغة البريطانيين المبهمين أو غير المثقفين أمثال (ت)، وثالثها أنموذج الطلاب متعددي اللغة من ذوي الإنجاز العالي. لكن من الإنصاف عدم النظر لهذه الأنماط على

استقلاليتها وعموميتها، لما بداخلها من تنوع وطرائق قدداً تختلف فيما بينها من حيث خبرتها التعليمية السابقة والثروة والدخل (فبعض الطلاب أبناء للصفوة من عِلية القوم)، وفي الوقت نفسه نجد أن النمطين الأول والثاني هما الأكثر تعرضاً للغبن الحاصل لهما بسبب سياسة تعليم اللغة الحالية، فميريام تحتاج إلى تدريس اللغة لها بشكل مكثف ومنهج أكثر مرونة مما يسمح به النظام التعليمي لمن هم على شاكلتها، بالرغم من الجهود الرائعة التي قامت بها السيدة روبرتس طواعية وخارج التوصيف الزمني للمقرر. لذا يمكن وصف واقع تدريس اللغة الذي تمر به ميريام بأنه لا يدعو إلى التفاؤل إذا التمسنا الدبلوماسية في الوصف. أما في حالة (ت)، فنجده يفتقر إلى أصول الكتابة الأكاديمية بالإنجليزية القياسية مع مراعاة ضرورة توفر قدر أكبر من الفهم العميق لخلفيته اللغوية الاجتماعية عما هو وارد في وصف طلاب مثله باللفظ العام "دارسي الإنجليزية كلغة إضافية (كالوصف الوارد في لجنة توصيف المناهج ٢٠٠٠م ص٢٣، وRampton 1988)، وكما هو حال عدد هائل من الناس في إنجلترا وخارجها، نجد أن حديث (ت) الذي يتسم بالعامية، يعكس اشتراكه في الديناميكيات المدنية المعقدة لقضايا الطبقة الاجتماعية والعرقية والجنس (النوع)، وما تعكسه ملامح شخصيته وشخصية من يحذو حذوه، فاللغة لديه تعج بقضايا السياسة والهوية. (راجع Hewitt 1986، وRampton 1995، Rampton 2001 وBack 1996:123 وBrah 1996:209، وHarris 1997:25)، وهي قضايا لها من الأهمية ما يجعلها تتصدر اهتمام المنظرين والمسؤولين، إذا ابتغينا لطلاب مثل (ت) تحقيق مستوى عالٍ من إتقان الإنجليزية القياسية "المنمقة" القائمة على التمييز الطبقي. وعلى العكس من ذلك إذا ما استمرت السياسة التعليمية الخاصة بتدريس الإنجليزية القياسية في تبني موقف سلبي تجاه التنويعات في اللهجات العامية، ومعاملتها كظاهرة عابرة يجب اقتلاعها من جذورها

وتفادي ذكره، (انظر: لجنة التعليم ١٩٩٥م)، فستظل محكوماً عليها بالفشل والرفض من جهات شتى.

من ناحية أخرى تقدم السياسة التعليمية الشيء اليسير الذي تدعم به اللغات الأخرى التي تتحدث بها ميريام، و(ت)، وتمثل مخزونهما التعليمي، وإذا حالف ميريام الحظ والتحقت بمدرسة ثانوية للحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوي GCSE تدرس فيها مقررات لمن هم في سن الثالثة عشرة، وتختلف لغاتهم، أو بالأحرى إذا وجد بها عدد كبير من الأطفال متحدثي اللغة التركية لمدة ثلاث سنوات دراسية، وقتها فقط سيكون بمقدورها دراسة اللغة التركية في المدرسة لعدة ساعات أسبوعياً، كما سيمكنها ذلك من تنمية لغتها الأم بالبحث عن فصول تقوية خارج أسوار المدرسة الحكومية. وبالنسبة إلى حالة (ت) فقد أتاحت مدرسة بلاكيل أخيراً برنامجاً للحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوي باللغة البنجابية لمدة عامين دراسيين لطلاب أقل عمراً، لكن الوضع هنا يختلف في أنه حتى لو قُبل (ت) في هذا البرنامج، فمن غير المؤكد أنه سيختار الالتحاق به في ضوء المشكلات التي يواجهها بخصوص قراءة النصوص البنجابية كما عرضنا آنفاً. والشاهد من ذلك أن الاعتقاد السائد في بعض القطاعات الحكومية الإنجليزية بأن التنوع اللغوي في بريطانيا يقدم فرصاً تجارية مهمة في عالم اليوم الذي أصبح قرية صغيرة لا يعدو كونه محض ادعاء لا دليل عليه يشير إلى وجود جهد متناسق ومتكامل لتحقيقه.

لقد ظل اهتمام السياسة التعليمية ببريطانيا منصباً على تدريس الإنجليزية القياسية باعتبارها "العملة الموحدة" التي لا يختلف على جودتها ومصداقيتها اثنان، والحق يقال إن ذلك كان الاختيار الأسلم والأنسب لحالات مثل (ت)، وميريام؛ وإلا فكيف يتسنى لسياسة تعليمية قومية أن توفر مقرراً للغة يراعي كل الطلاب على

اختلاف مشاربهم الثقافية ولغاتهم؟ ومفاد هذا الطرح هو أن التعليم الحكومي يجب أن يقدم مقرراً محورياً يُحَلِّق وينْجَذِب الطلاب إليه على اختلاف لغاتهم الأم، كدوران الأرض حول الشمس بفعل الجاذبية التي تتميز بوجود ثوابت توجه عملها مهما اختلفت الظروف والأزمان. لكن ذلك التنظير يشوبه القصور في افتراضه ثبات وتحلق الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية والتنوع اللغوي شديد التباين بشكل ثابت وسرمدي بحيث يصل احتمال تصادم كوكبين إلى الصفر. والحقيقة أن هذا النمط من العرقية لا يعكس واقع ديناميكيات المدنية المعاصرة، وهو ما أقره غير واحد من المنظرين الثقافيين، و يتضح بجلاء من حالة (ت). ومما يعضد قولنا ما ذهب إليه بورت من أن وشائج الشتات والأنشطة التي تتخطى الحواجز الثقافية هي التي تصبح العُرف المتفق عليه عندما ينصهر الكل في بوتقة العولمة، ليتمخض عن ذلك نظريات اجتماعية جديدة لتفسير سلوكيات الأفراد، وتركيبات إنسانية جديدة يسعى الكل فيها للتواؤم مع فكرة الاختلاف وليس محاولة نفيها ومحو مظاهرها (راجع: Hall 1988، وMercer المرجع السابق)؛ لذلك نرى أن من العسير، إن لم يكن من المستحيل، إيجاد منهج أو خبرة مدرسية تستطيع أن تدعي الشمولية والحيدة والعدل في معاملة كل الطلاب في ظل ما رأيناه من بيئة العولمة الجديدة حيث الوعي الكامل بالثقافات الأخرى. خلاصة القول أنه إذا لم يتخلَ التعليم الحكومي عن سياسة إنكار الأقليات ولغاتهم وثقافاتهم، ليبدأ عهداً جديداً تتغلغل في نسيجه المبادئ الأخلاقية والثقافية والسياسية لعصر العولمة حيث الاندماج والوعي بظاهرة الشتات وأبعادها، فستكون العواقب وخيمة عليه؛ لأن أعداد الأقليات ومجتمعات الشتات في ازدياد دائم، مما سيجعلهم يوجهون اهتماماتهم لقنوات بديلة غير قناة التعليم الحكومي، خالقين بذلك حالة من الفوضى التعليمية وحالة شتات من نوع آخر.

ملاحظات

(١) ندين بالفضل في ذلك للمحررَين لما قدماه لنا من آراء نقدية بناءة وتغذية راجعة للمسودة الأولى، وكذلك لأماندا بيلشام ريفل Amanda Bellsham لمناقشتنا في الحالات الاستقرائية، وللطلاب والمعلمين بمدرسة بلاكيل لإتاحة الفرصة لنا لتنفيذ الدراسة الميدانية فيها. ويمكنكم الحصول على نسخة مطولة وأكثر تفصيلاً لهذه الورقة البحثية إذا راسلتمونا على البريد الإلكتروني ben.rampton@kcl.ac.uk.

(٢) يتضح ذلك من رؤيتها للغة الإنجليزية على أنها "قاسم مشترك بين كل من يحمل الجنسية البريطانية والمفتاح السحري الذي يفتح كل الأبواب الموصدة أمام التواصل بشكل كامل داخل قطاعات المجتمع، إلا أن ذلك لا ينفي وجود لغات أخرى متنوعة تتحدث بها عائلات بريطانية داخل منازلهم "(انظر: لجنة المعايير التعليمية ١٩٨٥م، الفصلين السابع والأول).

(٣) ورد عن لجنة المعايير التعليمية : "نعتقد أن التنظير الخاص بتمويل مناهج التعليم قد ألقى بظلاله على قضية تمويل تدريس اللغة الأم وأخذها إلى الوجهة الخطأ، لذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن القرار يهدف إلى ضمان تلقي أبناء العمال المهاجرين من دول شرق أوروبا تعليماً يمكنهم من العيش والتواصل حين عودتهم إلى مسقط رأسهم، ومن غير المنطقي حينئذ أن يطالب أحدهم بزيادة التمويل المقدم لأطفال الأقليات العرقية الذين ولدوا وترعرعوا على أرض هذا البلد (بريطانيا)، خاصة إذا علمنا أن احتمال عودة غالبيتهم لأوطانهم الأصلية ضعيف، ولا يرون أنفسهم، أو لا يريدون لأحد أن يراهم "عابري سبيل"، سيحين رحيلهم يوماً ما مهما طال بهم المقام في بريطانيا". (انظر لجنة المعايير التعليمية ١٩٨٥م فصول ٧، ٣، ٩).

(٤) وبالمثل تتراوح أعداد التلاميذ الدارسين للإنجليزية كلغة إضافية في المدارس الابتدائية والثانوية بين ما يقرب من ٥,٣٪ لمناطق الشمال الغربي وميرزيسايد Merseyside، و٣,٧٪ للجنوب الشرقي، في حين وصلت النسبة إلى ٢٩,٤٪ لمنطقة لندن الكبرى (انظر: لجنة التوظيف والتعليم ١٩٩٩م).

(٥) "من الطبيعي أن نجد أن العمل في الاقتصاد غير الرسمي منخفض الأجور ومرهق في الوقت نفسه، علاوة على الأعمال الموسمية أو غير المنتظمة مثل العمل في الخدمات المنزلية، وتجهيزات المنازل الداخلية، وسيارات الأجرة، والتسويق، والسياحة والفنادق، والتغذية الخاصة بالمؤسسات الكبرى، والزراعة، وصيد السمك، وصناعة الملابس والأزياء". (انظر: Grabiner,L 2000:4).

(٦) وصلت التطبيقات على دور الإيواء في المملكة المتحدة في الفترة من ١٩٨٥م إلى ١٩٨٨م إلى ٤٠٠٠ تطبيق في العام الواحد، في حين وصلت إلى ٤٦٠٠ عام ١٩٩٨م. (انظر: Watson وMcGregor 1988)، وصرح مكتب وزارة الداخلية البريطاني لشئون الوافدين بأن أعداد الباحثين عن دور إيواء قد وصلت في العام نفسه (١٩٩٨م) إلى ٩٣,٠٥ ممن لم يعثروا عليها حتى الآن. (انظر: Fiddick 1999:10).

(٧) توصف البنجابية في المملكة المتحدة بأنها "لهجة محلية" وليست "لغة أجنبية حديثة" بالرغم من وصول عدد المتحدثين بها في جميع أنحاء العالم إلى ستين مليون نسمة منهم ١٥ مليوناً في الهند ونصف المليون في بريطانيا. (انظر: Dalby 1998).

(٨) تشير آخر الإحصاءات القومية لعام ١٩٩١م إلى أن "التركيب الوظيفي للسود الرجال من أصل كاريبي قد تغير نحو الحرف اليدوية، حيث يعمل ثلثهم في هذه الأعمال مقابل نصف العمال الذكور ذوي البشرة البيضاء، وبالمثل نجد أن نسبة

المهن الاحترافية هي الأقل ممارسة من جانب الأقليات العرقية، (حيث بلغت نسبتهم ٢,٦٪ مقارنة بـ٧,١٪ للرجل الأبيض)". (انظر: Peach, C 1996:34).

(٩) بلغ عدد التلاميذ بمدرسة بلاكيل في العامين ١٩٩٦م، و١٩٩٧م أكثر من ١٤٠٠ تلميذ، كانت نسبة البيض منهم ٢٠٪، في حين وصلت نسبة التلاميذ من أصول آسيوية ٧٨٪. كما جاء في دراسة مسحية لإحدى المدارس أن "١٩٪ من طلابها يستخدمون الإنجليزية كلغة أساسية في منازلهم"، وأن ٢٧ تلميذاً لهم علاقات من جنوب آسيا وشرق إفريقيا، كما ذكر ١٦ تلميذاً أنهم تعودوا على استخدام البنجابية في الحديث مع عائلاتهم قبل التحاقهم بالمدرسة، وتسعة منهم استخدموا الجوجاراتية، وأن واحداً قال الكردية، وواحدً الفرنسية الموريتانية، وواحداً السواحلية، وواحداً الأوردية". (انظر أيضاً: Harris 1999).

(١٠) تستخدم طبلة الدول dhol كآلة موسيقية أساسية في عزف موسيقى البانجرا وهي الموسيقى التقليدية للبنجاب في الهند.

(١١) يعتمد ذلك على طريقة التدريس التي أعدتها آن مورجان Anne Morgan وأماندا بلشام ريفيل Amanda Bellsham-Revell والمزمع نشرها في الجمعية القومية لتطوير مناهج اللغة:

National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC).

(١٢) يفضل استخدام مصطلح "الإنجليزية كلغة إضافية" EAL في المملكة المتحدة في الوقت الحالي بدلاً من مصطلح "الإنجليزية بصفتها لغة ثانية" ESL.