

Globalization and the Relationship between Identity and the Language of Education

A Theoretical and Empirical Approach in the Light of Pierre Bourdieu's Arguments of the Reproduction Theory

Suhair S. Abduljied

Abstract: The study sets off from a pivotal issue which says that education, through its language, is one of the entries of the formation of identity. Building that identity assumes a state of harmony and equality among the people of the same country, which can be realized by the principle of democracy that is adopted by the educational institution. To analyze this issue, we carry out a field study based on Bourdieu's reproduction theory. The study focuses on the alienation role of education through its language in the new capital system in the era of globalization. The study will also deal with the class function of its covert approach manifested in the symbolic violence and silent messages as a force that targets the humanitarian aspects in the school and tries to destroy them.

The study aims at answering an important question, namely: What are the limitations of the relationship that holds between language and identity in the age of globalization? It is a question that implies the existence of such relationship between them, and this question and its implication recall a number of issues and inquiries which the study tries to answer.

The study reached several conclusions, the most important of which are the following: in the age of globalization the relationship between the language of education and the identity has become commercial promoting the marketing of identity as a commodity and marketing the language independently of the identity under a practical (pragmatic) law providing that the public never keep two languages eternally when one of them is considered adequate enough for all contexts.

Keywords: Globalization, Identity, The language of education.

العولمة والعلاقة بين الهوية ولغة التعليم مقاربة نظيرية وإمبريقية في ضوء مقولات نظرية إعادة الإنتاج لبير بورديو

سهير صفوت عبدالجيد(*)

ملخص: تنطلق الدراسة من قضية محورية مفادها؛ أن التعليم عبر لغته هو أحد مداخل تشكيل الهوية، وأن بناء الهوية يفترض حالة من التجانس والمساواة بين أبناء الشعب الواحد، تتحقق عبر مبدأ الديمقراطية الذي تتبناه المؤسسة التعليمية. ولتحليل هذه القضية فإننا نلجأ إلى دراسة ميدانية نستند فيها إلى نظرية إعادة الإنتاج عند بورديو؛ حيث تركز الدراسة على الدور الاستلابي للتعليم عبر لغته في النظام الرأسمالي الجديد في عصر العولمة، وتتناول الوظيفة الطبقية لمنهجه الخفي الذي يتجلى في صيرورات العنف الرمزي والرسائل الصامتة؛ بوصفها قوة تستهدف الجوانب الإنسانية في المدرسة وتدمرها. وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤل مهم، هو:

ما حدود العلاقة بين اللغة والهوية في عصر العولمة؟

وهو سؤال يستبطن في داخله إقراراً بأن ثمة علاقة بينهما، والسؤال وما استبطنه يستدعيان مجموعة من النقاط والأسئلة التي تحاول دراسة الحالة الإجابة عنها. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج؛ من أهمها: أصبحت العلاقة في عصر العولمة بين لغة التعليم والهوية علاقة تسويقية، تبدو تسليعاً للهوية، وتسويقاً للغة وانفصالها عن الهوية في ظل قانون عملي (ذرائعي) نصه: الناس لا يبقون على لغتين إلى الأبد حين تكون إحداها كافية في جميع السياقات.

المصطلحات الأساسية: العولمة، الهوية، لغة التعليم.

(*) مدرس علم الاجتماع، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

الإطار العام للدراسة :

1 - موضوع الدراسة:

الهوية ليست مجرد انتساب إلى عرق أو دين أو إلى ثقافة معينة، بل هي صفات وأحاسيس، ونمط حياة، هي في كل شيء، في الملبس والمأكل، والموسيقا، والفن والثقافة، في الحرية، والمقاومة، والصمود، ويجب أن نعتزف كذلك بأنها نمط معيشي يتفاعل مع المتغيرات المحيطة به، دون أن يذوب فيه، يتأصل بداخله لكنه يكتسب الجديد دائماً، الهوية - إذن - هي الشخصية الوطنية، فلا مكونات للشخصية الوطنية، لمن ليس له هوية في ظل عولمة بلا حدود. (الجسمي، 2005: 22).

ولاشك في أن ثمة علاقة إيجابية بين الهوية واللغة والثقافة؛ فاللغة نظام اجتماعي يمثل طرائق التفكير في عقل الجماعة، والهوية تعني جوهر الشيء، فالإنسان في جوهره ليس سوى لغة وهوية، واللغة فكره ولسانه في الوقت نفسه وهويته وانتماؤه؛ فاللغة والهوية والتفاعل الثقافي ثالوث يستدعي بعضه بعضاً، وتتشابك هذه المفاهيم؛ بحيث يفضي كل منها إلى الآخر، فاللغة تنمهي مع الثقافة وتصبح مقوماً أساسياً من مقوماتها؛ فهي تحمل كل خصائص مجتمع ما إلى كل فرد من أفراده؛ فهي بمنزلة شبكة التواصل وقنوات النقل للتراث والمعرفة الوافدة إلى الذات أو الناقلة من الذات إلى الآخر؛ فلا جرم أن يعتصم كل مجتمع بهويته الثقافية من خلال تنشئته بلغته؛ أي إن اللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأمة وهويتها القومية، فتصبح أساساً مميزاً لها، وقد تموت هوية الأمة بموت لغتها. (مجاهد، 2006: 267).

وعندما نتناول العلاقة بين لغة التعليم وتشكيل الهوية في عصر العولمة تبدو إشكالية الحفاظ على البنية الرمزية المشكلة لجوهر الهوية، فتعاظم القلق من الأخطار التي تحدق بهويتنا، ولا يأتي من فراغ خاصة في ظل التحولات السياسية والاجتماعية التي تحدثها العولمة والتي يشهدها مجتمعنا المصري.

فالفلسفة الاجتماعية التي تعد الوسط الذي تتحرك العملية التعليمية في إطارها مشوشة وهشة، كما أن الفلسفة السياسية منقسمة على ذاتها، وتتناحر على مكتسبات، وإن كانت عابرة، وهذا كله يصب في صميم "الأمن القومي"، وتتدخل فيه الاعتبارات السياسية بقوة؛ فلم يعد التعليم عملية فنية، ولكنه أضحي قضية سياسية

بالدرجة الأولى؛ إذ يُسهم في تشكيلها أبعاد خارجية وداخلية على حد سواء. بل تزايد اختراق وتأثير "الخارجي" بدرجة غير مسبقة، أصبحت فيه الأدوات الثقافية والحضارية أدوات فاعلة للسياسات الخارجية للقوى الكبرى تجاه دول العالم النامي، وعلى النحو الذي يخدم الأهداف الإستراتيجية الكبرى لها؛ فلم تعد التدخلات الخارجية السافرة سياسية أو اقتصادية أو عسكرية فقط، ولكنها أصبحت جلية واضحة في المجال التعليمي والثقافي أيضاً. (مصطفى، 2005: 5). ففي عصر العولمة فرضت سياسة لغوية لتحقيق المصالح وتدعيم موازين القوة القائمة، لقد غدا تعليم اللغة الإنجليزية يكتسي طابعاً إيديولوجياً، ولاسيما بعد اقتران انتشار اللغة الإنجليزية بتحقيق غايات وبرامج ومناهج محددة ترى في الإنجليزية مهارة عملية و"أداة" للتعليم والعمل، وهو ما يؤثر على تشكيل الهوية. (الهرماسي، 2001: 111).

ويتعلق جوهر موضوع الهوية بإشكالية تحديد الانتماء، سواء للفرد أو الجماعة؛ لقد كانت العوامل الثقافية - ومن أهمها الدين واللغة - تعمل على تشكيل وإعادة تشكيل المجتمعات، دون أن تنفك عمليات التشكيل هذه عن الإطار السياسي ومؤثراته - وقد تمثل بصفة أساسية - في مؤسسة الدولة. وإذا كانت الدولة تمثل مستوى فوقياً والتفاعلات والتشكيلات الاجتماعية والثقافية تمثل مستوى قاعدياً فى هذا السياق - (مع ملاحظة أن العامل الاقتصادي متضمن هنا في العوامل الاجتماعية) - فإن التأثير بين المستويين الفوقي والقاعدي يكون متبادلاً ومتداخلاً غير أنه لا بد من الإشارة إلى اختلاف الفلسفات والإيديولوجيات حول ذلك. (لارين، 2002: 246)، على سبيل المثال، ترى الماركسية زيف كل الإيديولوجيات التي ترى في غير الانتماء الطبقي - وهو اقتصادي اجتماعي فى الأساس - انتماء حقيقياً وواقعياً وتعتبرها أدوات في يد الطبقات المهيمنة لتزييف الوعي الطبقي الذي يدل على حقيقة الانتماء الواقعي - أي إنها تخلق شعوراً وهمياً بانتماء زائف لأسباب وظيفية، تؤدي إلى استمرار الهيمنة التي تمارسها الطبقات الحاكمة، وتقف الفيدرالية موقفاً منتقداً لهذه النظرة، وتضفي قدراً من التجريبية على النظرة إلى الإيديولوجيا، ومن ثم إلى الهوية؛ فتعتبرها ذاتاً حقيقية نسبية، وإن قامت على غير الانتماء الطبقي، كما أن ذلك يتغير بتغير الزمان والمكان والمجتمع المعنى، بينما يرى بيار بورديو أن الأفراد والجماعات يستثمرون كينونتهم الاجتماعية كلها في صراعات التصنيف، وكل ما يحدد الهوية التي يكونونها عن أنفسهم، وكل ما لا

يمكن التفكير فيه، ومن خلاله يتشكلون كـ "نحن"، في مقابل "هم" و "الآخرون"، ويتمسكون بهذا الذي لا يمكن التفكير فيه عن طريق التحام شبه جسدي، وهو ما يفسر القوة التعبوية الاستثنائية لكل ما يمس الهوية.

لقد ساعد المنهج البنيوي التكويني ببير بورديو على النظر إلى الصراعات الاجتماعية داخل الحقول الاجتماعية، لا بوصفها احتداماً بين الطبقات من أجل السيطرة على وسائل الإنتاج المادية وعلى ملكية رأس المال الاقتصادي، وما يرافق ذلك من عنف فيزيائي مادي، بل النظر إليها كنزاع حول رأس المال الثقافي، بوصفه رأس المال الرمزي، ومن أجل التمايز الاجتماعي وما يستوجب ذلك من عنف رمزي داخل الحقل الحيوي والمحتوى الثقافي ومن إعادة إنتاج لا واعية للمنزلة الطبقة للفاعلين. (بورديو ، 1996: 202).

في هذا الإطار - إنن - علينا أن نأخذ خصوصية العلاقة بين العولمة والهوية، فالاختراق الثقافي الذي تمارسه العولمة لا يقف عند حدود تكريس الاستتباع الحضاري بوجه عام، بل إنه سلاح خطير يكرّس الثنائية والانشطار في الهوية الوطنية القومية، ليس الآن فقط، بل على مدى الأجيال الصاعدة والقادمة أيضاً، ويعد التعليم ولغته من أبرز هذه الوسائل.

2 - إشكالية الدراسة:

إذا كانت الهوية في تشكلها تفترض حالة من التكافؤ بين أبناء المجتمع الواحد، فإن التعليم هو الحقل الذي من خلاله تبث اللغة وتشكل الهوية، وإذا افترضنا ماسبق يعبر عن الصورة المثالية لعلاقة اللغة بالتعليم ودورها في تشكيل الهوية وصياغتها، فإن الصورة الواقعية ترسمها العولمة التي أسهمت في إرباك الهوية وتشتيتها عبر تعليم يسوق للغتها، ويُقصي لغته الأصلية مشكلاً رأسماً ثقافياً يحدث فجوة بين من ينتمون للغة العولمة ومن ينتمون للغة محلية، لقد أسفر المزج بين العولمة وفكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة عن تغييرات ومستجدات عديدة في قطاع التعليم على مستوى العالم، وفي مصر؛ حيث تزايدت أهمية الأبعاد التجارية والسوقية، وغيّرت من الطبيعة الاجتماعية والتنموية للتعليم. فتراجع اعتبار التعليم - كخدمة عامة - من أجل عائد ومنافع اجتماعية، وتقلّصت إتاحتها لكل من يقدر عليه من أجل تهيئة أفراد المجتمع، وتعزيز قدراتهم للإسهام في تحقيق الأهداف الوطنية والتنموية. وصارت أهمية التعليم تنصبّ - بشكل أكبر - على كونه استثماراً يحقق عائداً مادياً كغيره من

أشكال الاستثمار في السلع والخدمات، وفي ظل الاتفاقية العامة للتجارة (GATS) أصبح التعليم بجميع مراحله أحد قطاعات تحرير التجارة في الخدمات، واستقراء المشهد المصري يوضح تغلغل اللغة الأجنبية من خلال انتشار التعليم الأجنبي، الذي أصبح نغماً غير قليل من أبناء المجتمع المصري يتبنونه ليس لمجرد تكثير الكلمات الأجنبية في أثناء الحديث، ولكن يتبنون المنظومة الأجنبية بفلسفتها من حيث التوجه والمقصد لدرجة أن أصبح الأمر مشابهاً لما يجري في التوكيلات التجارية؛ فمثل ما يوجد توكيل للسيارة كذا أو الثلاجة كذا، فإن تعليمنا بدأ يعرف الطريق إلى التوكيلات التعليمية، ولعل أبرزها هذا الذي أصبح يعرف باسم الشهادات المعادلة. (إسماعيل، 2007: 27).

لقد أصبحت هذه الشهادات المعادلة بمنزلة الأداة الإستراتيجية للعولمة في نقل قيمها عبر التعليم؛ فالتعليم يمثل قناة مهمة من قنوات العولمة وتهديد الهوية؛ فعن طريق نظام التعليم المختزن من خلال المدارس الدولية وأقسام التعليم باللغات الأجنبية، والمراكز الثقافية الأجنبية تنشأ أجيال غير منتمة لثقافتها الأصلية بقدر انتمائها للثقافة الأجنبية ذات الهيمنة الكونية. (خضر، 2008: 60).

وفي إطار ما سبق، علينا تأمل الهوية الثقافية التي أصبحت تتباين بتباين المدارس ونوعها، فبعد أن كانت هوية جامعة أصبحت هوية مانعة، وهي مانعة للوحدة والاستقلال في ظل التشبث باللغة الأجنبية والتكرار للهوية الثقافية، والاعتزاز بثقافة الغير والمشاركة في نمط الحياة الغربي ونمط التفكير، وهو ما ينبئ بأزمة تعليم، وهي - في جانب كبير منها - أزمة هوية وأزمة حضارية؛ إذ شكلت لغة التعليم لتشويه الهوية الثقافية بل تشويه الوعي بهذه الهوية الثقافية.

وعلى الرغم من تباشير النقلة التربوية والحضارية التي يعد بها التعليم الأجنبي الخاص فإنه يتوجب اليوم الأخذ بعين الاعتبار ما يفرضه هذا التعليم من مخاطر وتحديات؛ حيث أصبح هذا التعليم عبر لغته يمثل إشكاليتين؛ إحداها طبقية، والأخرى ثقافية، وكلتا الإشكاليتين تشكل فضاء مفعماً بالصراع الذي يعوق الهوية؛ فالمدارس الأجنبية ترتبط جوهرياً بوضعية التمايز الاجتماعي وهي تمثل المجال الحيوي لأبناء الطبقات الاجتماعية العليا في المجتمع. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الثقافة التي تبثها هذه المدارس والقيم التي تؤصلها ترتبط إشكالياً - في أغلبها - بالواقع الثقافي والأيدولوجي للدول الغربية، وهو ما يطرح تساؤلاً رئيساً مؤداه:

في دائرة هذا الفضاء المفعم بالصراع الاجتماعي مالمسبيل لصياغة تصور للهوية مبني ومؤسس على هذا الواقع ذاته ؟ وكيف يمكن التوفيق بين مقتضيات السيادة الوطنية ومتطلبات العولمة؛ بل كيف يمكن للتعليم في ضوء هذا التعسف الثقافي تشكيل هوية جامعة تحقق الاندماج الاجتماعي ؟

3 - أهمية الدراسة:

أ - تشتق الدراسة أهميتها من موضوع الدراسة ذاته؛ فهي على المستوى الأول تنبع أهميتها من أهمية اللغة العربية، التي هي الرابطة المعنوية وآلة التفكير الخالقة للوعي، كما تنبع أهميتها من نظرية بورديو الذي قام برحلة استكشافية احتجاجية في أروقة العولمة المتوحشة، لقد تطفن بورديو إلى معاناة الناس من الكبت والحرمان والهيمنة التي تحدثها العولمة.

ب - وعلى المستوى الثاني تنبع أهمية الدراسة من مفهوم الهوية، الذي بات يحتل اليوم مساحة واسعة من التفكير والخطاب بعد أن أثارت العولمة وبدايات ما بعد الحداثة تساؤلات عديدة، في مقدمتها إشكالية الثقافة والهوية على نطاق محلي وعالمي.

ج - وهي على المستوى الثالث تنبع أهميتها من إشكاليات مهمة تثيرها قضية العلاقة بين الهوية ولغة التعليم، من أهمها: تزايد الفجوة النوعية بين التعليم المجاني وبين التعليم الخاص، والتعليم الأجنبي؛ مما دعم الفجوة ليس بين أغنياء المجتمع الواحد وفقرائه، ولكن بين من أضحوا عولميين ومن ظلوا محليين؛ لأن الخاص أضحى هو الأجنبي الدولي.

د - وهي على المستوى الرابع : تمثل جرس إنذار للمسؤولين والقائمين على المؤسسات الثقافية والتعليمية، بضرورة إعادة اللغة العربية إلى بعض ما كان لها من مكانة في حفظ الثقافة والعزة القومية.

4 - أهداف الدراسة:

أ - وصف العلاقة بين لغة التعليم في عصر العولمة وتشكيل صورة الذات عبر الهوية الثقافية.

ب - تحديد دور العولمة بالنظر للغة التعليم في رسم نمط الحياة.

ج - استكشاف علاقة العولمة بالهوية الوطنية من خلال لغة التعليم.

5 - تساؤلات الدراسة:

- أ - هل تسهم لغة التعليم - كرأس مال ثقافي - في تشكيل الوعي المميز بالذات بما يؤكد الخصوصية الثقافية؟
- ب - هل نستطيع أن نفصل بين العولمة وتقليص الهويات القومية والدينية للشعوب أو القضاء عليها، بما تتضمنه تلك الهويات من ثقافة، ولغة، وتقاليـد، وأنماط حياة؟
- ج - إلى أي مدى تسهم لغة التعليم في تعزيز الهوية الوطنية ودعم الهوية الثقافية، وتعميق الإحساس بالانتماء والمواطنة في عصر العولمة؟
- د - ما موقع اللغة العربية في خريطة توازنات اللغات الدولية؟

6 - مفاهيم الدراسة:

أ - الهوية Identity:

الهوية كلمة تتمحور دلائلها حول الذات والحقيقة والماهية؛ فقد تمّ توليدها من النسبة إلى "هو"، أو "الهو"، فالهوية مأخوذة من (هو)، وهو بمعنى إنها جوهر الشيء وحقيقته؛ لذا نجد الجرجاني يعرفها بأنها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتغال النواة على الشجرة في الغيب. (الجرجاني، 1987: 314).

وللهوية تعريفات عديدة يمكن حصرها في الحقيقة والماهية والذات، والوحدة والاندماج، والانتماء والتساوي والتشابه. (أبو زيد، 2004: 385)؛ فهوية الإنسان هي جوهره وحقيقته، ولما كان في كل شيء من الأشياء - إنساناً أو ثقافة أو حضارة - الثوابت والمتغيرات فإن هوية الشيء هي ثوابته التي تتجدد ولا تتغير، تتجلى وتفصح عن ذاتها دون أن تخلي مكانها لنقيضها، ما بقيت الذات على قيد الحياة. (عمارة، 1999: 6). إن هوية أي أمة هي صفاتها التي تميزها عن باقي الأمم لتعبر عن شخصيتها الحضارية. (المنير، 2000: 164)

والهوية جماع ثلاثة عناصر: العقيدة التي توفر رؤية للوجود، واللسان الذي يجري التعبير به، والتراث الثقافي الطويل المدى. (الجابري، 1999: 25).

وتستعمل كلمة (هوية) في الأدبيات المعاصرة لأداء معنى كلمة Identity، التي تعبر عن خاصية مطابقة الشيء لنفسه أو مطابقته لمثيله؛ فالهوية هي حقيقة الشيء المشتملة على صفاته الجوهرية، التي تميزه عن غيره وتسمى وحدة الذات؛ أي

خصوصية الذات. (زايد، 2005: 33)، وتتغذى الهوية من مصدرين، هما: التراث، وهو المصدر الثابت أو الجوهر الذي يشكل الذهنية التي تقوّل الشخصية النموذجية التي تنبثق عنها الهوية، والمجتمع الذي يشكل المصدر الثاني الطارئ والمتغير من الهوية، والذي يؤثر تأثيراً كبيراً. (الغزي، 2010: 113).

ويشير أحمد زكي بدوي، إلى أن الهوية هي التي تميز الفرد نفسه عن غيره؛ أي تحدد حالته الشخصية. ومن السمات التي تميز الأفراد بعضهم عن بعض الاسم، والجنسية، والسن والحالة العائلية، والمهنة. (بدوي، 1997: 411)، وبحسب رأي آلان تورين يمكن تعرف الهوية من خلال مواقف الفرد الراضة للتحديد الاجتماعي للأدوار التي يجب أن يؤديها، ومن خلال مطالبته بالحياة والحرية والإبداع؛ أي أن الهوية تظهر من خلال التحدي في مواجهة تفرض على المشاعر من الخارج أو من داخل النفس باتخاذ موقف ما أو القيام بعمل معين. وعليه، فإن مفهوم الهوية يمكن تحديده فيما يلي:

- الاستمرارية والتحول؛ لأنه لا توجد هوية دون تغير.
 - في الهوية يلتحم الذاتي مع الموضوعي من خلال تبادل كل من الأنا والآخر النظرة إلى هويتهما.
 - الهوية نشطة وحركية.
 - الهوية كلية؛ أي مركبة تنقسم إلى عناصر، وأجزاء مترابطة.
 - الهوية المرآة العاكسة لرسم الذات والآخر؛ خشية الذوبان والاضمحلال.
- ومن هذه العناصر نستطيع استخلاص التعريف الإجرائي للهوية، وهو أن الهوية الثقافية والحضارية لأمة من الأمم هي: القدر الثابت والجوهري والمشارك من السمات والقسمات العامة، التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات، والتي تجعل للشخصية الوطنية والقومية الأخرى سمتها.

ب - العولمة Globalization:

مفهوم كثر الجدل حول تعريفه وإن حسم الموقف حول تصنيفه فهي ظاهرة رأسمالية تتفق في معطياتها مع النظام الرأسمالي في فلسفته وتوجهاته وقيمه، ويحكمها منطق ومنظوراته ودينامياته، لذا فهي ابنة شرعية ولدت من رحم هذا النظام، نمت وترعرعت لتخدم مصالحه وتحقق مآربه. (صفوت، 2007: 25)، وتشير

العولمة - لغة - إلى تعميم الشيء وتوسيع دائرته وقد أخذت هذه الكلمة من Global، وهو ما يترجمه البعض إلى الكونية، وهذا يعني أن العولمة تعني تعميماً للخط السائد في البلد الذي انطلقت منه، وعلى ذلك يرى البعض أن العولمة مرادفة للأمركة. (3: Dawkins, 2006) وترجع جذور العولمة التاريخية إلى أكثر من خمسة قرون منذ اكتشاف أمريكا وغزوها وكونية عصر التنوير على نحو ما يذهب مؤلفا فح العولمة. (هانيز مارتين وآخرون، 2003: 9)، وهو ما يؤكد ولادتها كفكرة منذ ذلك التاريخ إلا أنها كوجود فعلي يؤرخ لها في عام 1989 الذي تزامن معه انهيار الاتحاد السوفيتي، وتفكك الدول الاشتراكية، وسيادة القطب الواحد بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية نحو ما يؤكد " Roberts ". (Roberts, 2005: 17).

وفي إطار هيمنتها القطبية استندت الولايات المتحدة إلى إستراتيجيات تفكيكية اقتصادية، وسياسية، وثقافية، وكانت القيادة الجامعة هي القيادة الثقافية، وهي المدخل الأساسي لإعادة صياغة الشعوب، ولذلك تبنت الولايات المتحدة إستراتيجية ثقافية تبنى على إيديولوجيا الاختراق، وخلق وتنمية لغة اصطلاحية واحدة (الإنجليزية)، يتم استخدامها كلغة عابرة للقوميات، والهدف هو تمجيد الثقافة الأمريكية (Taylor, 2002: 44)، ويشير البعض إلى العولمة بوصفها كل العمليات التي بها تكتسب العلاقات الاجتماعية نوعاً من عدم الفصل بين (سقوط) الحدود، وتلاشي المسافات، حيث تجري الحياة في العالم كمكان واحد. ويشير مصطلح العولمة إلى تطورين مهمين، هما: التحديث، والاعتماد المتبادل، وترتكز على التقدم المعلوماتي، والتكنولوجي والروابط المتزايدة على الساحة الدولية (Jemeswell, 2006)، بينما يشير تعريف آخر إلى وصول نمط الإنتاج الرأسمالي منذ منتصف القرن العشرين إلى نقطة الانتقال من عالمية دائرة التبادل والتوزيع والسوق والتجارة إلى عالمية دائرة الإنتاج وإعادة الإنتاج ذاتها وهي بهذا المعنى رسمة العالم على مستوى العمق بعد أن كانت رسمته على مستوى النمط، وهي حقبة التحول الرأسمالي العميق في ظل هيمنة دول المركز وسيادة نظام عالمي للتبادل غير المتكافئ. (العظم، 2000: 104).

ويتضح مما سبق أن :

- 1- العولمة بها بعد تاريخي، وآخر زمني، وثالث مكاني.
- 2- التقدم التكنولوجي، والشركات متعددة الجنسيات هي آليات العولمة.

3- العولمة تنتمي إلى فكر ما بعد الحداثة، الذي يتسم بصياغة تفكيكية على مستوى الدول في المجتمع، والثقافة.

4- إن اندماج العالم ليس اندمجاً مكانياً بل هو اندماج فكري في ظل سياسة الترميم الثقافي، وتوحيد الأفكار، والأذواق، والمعايير.

وعليه، فالتعريف الإجرائي للعولمة هو أنها " اتجاه متعاظم نحو تخطي الحدود القومية، وهي تتضمن النشاط المتسارع عبر القومي لرأس المال، والتكنولوجيا والثقافة، ستؤديان إلى تسليع كل جوانب الحياة من خلال الترويج لثقافة فردية وتنافسية وتحويل مسار الحياة الاجتماعية إلى الاستهلاك الشخصي " .

الإطار النظري للدراسة :

- نظرية إعادة الإنتاج : " المقولات، القضايا المفسرة لإشكالية الدراسة " :

بيير بورديو (1930- 2002) ليس مجرد عالم اجتماع متمكن من العديد من المهارات المنهجية في تخصصه، وباحث متعمق في الإنسانيات، ترك العديد من الكشوفات البارعة والدراسات السوسيولوجية الدقيقة بل هو من فئة المثقفين الملتزمين الذين حركوا المشهد الثقافي الغربي، وتركوا بصماتهم على مجال المعرفة الاجتماعية بعد الحرب العالمية الثانية؛ ففي الستينيات من القرن الماضي - وهي الفترة التي شهدت نوعاً من التوجهات النقدية للتكوينات الاجتماعية الحديثة الموروثة من النظام البرجوازي الذي تقوم على أساس من التقسيم الطبقي وهرمية الوظائف الاجتماعية وفقاً لأهلية الفرد وكفاءته - انطلق بيير بورديو Pierre Bourdieu & Passeron في مسيرة الكتابة والتنظير في قضايا النظام المدرسي وإيديولوجياته ووظائفه الطبقية، وتنطلق الفكرة المحورية لنظرية بورديو من عملية إنتاج علاقات القوة بوصفها آلية اصطفاية؛ وتأسيساً على هذه الرؤية ينطلق بورديو في بناء نظريته حول الدور الطبقي للتعليم؛ فالمدرسة - كما يراها - قائمة على علاقات الهيمنة والسيطرة الواضحة بين الطبقات الاجتماعية التي تتباين بدرجات كبيرة بمستوياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. ويتضح في نسق هذه الرؤية وجود تكامل بصيغة التآمر بين النظام التربوي والنظام الاجتماعي في توليد إيديولوجيا الهيمنة؛ حيث تقوم الأسرة والمدرسة معاً في عملية إنتاج البنى الاجتماعية المتفاوتة طبقياً (Bourdieu, 1985: 723-724).

وتتميز نظرية إعادة الإنتاج بثلاث مقولات أساسية، هي :

1 - الرأسمال الثقافي Cultural capital :

يعني بورديو بالرأسمال الثقافي للفرد القدرات والكفاءات والمهارات الثقافية والتربوية التي حصلها الفرد في مجال حياته، عبر المؤسسات والنشاطات والاهتمامات والفعاليات الثقافية المختلفة. يدعونا بورديو إلى التفكير في رأس المال الثقافي بالطريقة نفسها التي نفكر بها في رأس المال الاقتصادي، وخاصة ما يتعلق بتراكم رأس المال. فالمؤسسات الاقتصادية مبنية لمساندة من يحوزون بداية رأس المال الاقتصادي، وكذلك فالمؤسسات التعليمية مبنية لمساندة من يحوزون بداية رأس مال ثقافياً، وتتم هذه المساندة من خلال اعتبار النظام التعليمي هابيتوس- الجماعة المسيطرة - هو الهابيتوس الطبيعي والمناسب، وتعتبر عن ذلك في المقررات والمناهج وفي تقويم الطلاب (Harker,et al, 1990: 87).

فالمجتمع - كما يراه بورديو - يشكل وحدة اجتماعية وظيفية، ومن ثم فإن نمط التضامن الذي يحافظ على وحدة المجتمع يخفي نسقاً من علاقات القوة والهيمنة التي توضع في خدمة الطبقة السائدة، وفي هذا المستوى من التضامن الاجتماعي يعمل أصحاب الامتياز على فرض رؤيتهم وهم يمتلكون الوسائل التي تمكنهم من الاحتفاظ بالمناطق العليا من الفضاء الاجتماعي في المجتمع. والغاية الأساسية للمدرسة في فضاء هذا التفاعل والصراع، لا تكمن في تحضير الأفراد وإعدادهم لأداء أدوار اجتماعية محددة فحسب، بل تعمل على تحضير الأفراد لقبول اللامساواة الاقتصادية الاجتماعية بوصفها ناجمة عن تباينهم في مستوى كفاءاتهم وقدراتهم الذاتية والمدرسية، فبمقدور الرأسمال الثقافي إسباغ الشرعية التي تعمل المؤسسات على تنظيمها وإدارتها داخل المجتمع. في هذه الحالة، لا تتولى الحكومة بل المؤسسات التعليمية والفنية مهمة تنظيم هذه المشروعات وإدامتها (بورديو، 1997: 72).

ويبدو ضرورياً هنا الانتباه إلى حقيقة أن تعريف الطبقة ليس حكراً على رأس المال الاقتصادي، بل يشاركه في ذلك رأسمال الثقافي، ولذا للحفاظ على مشروعية رأسمال الثقافي وضمان قابليته على التحول وعلى إعادة إنتاج ذاته، عمل النظام التعليمي على خلق سوق رأسمال ثقافي يتخذ من الشهادات المصدقة العملة الرئيسية له.

وتتمثل الأهمية الاستثنائية للرأسمال النظري عند براديم بورديو في الدور الفاعل الذي يؤديه في استمرار الصراع بين الطبقات المهيمنة والتابعة، بناءً على ذلك، تضمن الطبقات بوساطة اعتمادها تقنيات حيازة رأس المال، وتوظيف رأس المال الرمزي لمحافظة على مشروعيتها وعلى قدرتها على إعادة إنتاج ذاتها.

وعلى غرار ماركس، يعتقد بورديو أنه كلما أوغلت عملية العنف الرمزي في التخفي عن الأنظار وفي البقاء طليقة دونما رادع، تعاظمت قدرتها على إعادة إنتاج هيمنة الطبقة المهيمنة. لقد فسر بورديو حدوث أزمات في المشهد التربوي بنظرية التعسف الثقافي وارتباط النجاح بامتلاك رأس المال الرمزي والثقافي، وكشف عن وجود علاقة بين لاتكافؤ الفرص بين المتعلمين وآليات إعادة إنتاج البناء الهرمي نفسه في المجتمع، والتراتبية التقليدية في الميدان السياسي (بورديو، 1997: 73).

2 - الهابيتوس Habitus:

من اللافت للنظر أن حجر الزاوية في النظرية الاجتماعية الجذرية عند بيير بورديو هو الهابيتوس الذي يقف وراء وعي الأفراد بتكويناتهم الطبقية، ومكانتهم الاجتماعية ويتحكم في أعمالهم وأفكارهم، ويوجه سلوكياتهم ومواقفهم ويحدد ردود أفعالهم، ونظرتهم إلى الكون من خلال مرجعية لاواعية، ويدل مفهوم الهابيتوس على منظومة الاستعدادات البعدية التي يكتسبها المرء عبر التجارب التاريخية وتتضمن جملة تصورات الإدراك والتقويم والفعل التي طبعها المحيط الاجتماعي بمرور الزمن في الشخصية (Bourdieu, 1977: 78).

أما نظام التمثلات التي يرجع إليها الفرد وتوجه ممارساته وسلوكه وطموحه ومشاريعه، فهو نظام من استعدادات دائمة؛ لأنها مكتسبة في مرحلة كافية لتصبح مستبطنة ويعتبرها الفرد طبيعية، فهي قدرة مكتسبة اجتماعياً للتفكير في العالم، في اللباس، والكلام، والتصرف، هي رد الفعل بطريقة تناسب المحيط، طرق التفكير والتصرفات المكتسبة في أثناء سيرورة التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة أولاً ثم داخل المدرسة لاحقاً (Bourdieu, 1992: 52-66).

وإذا كان الهابيتوس يتوسط الأفعال الفردية والعلاقات الجماعية فإنه يتحول إلى شرط لازم ينتج عمليات التقويم، ويضيف المشروعية على البناء الهرمي للمجتمع، والتراتبية الطبقية والتمايز في المكانة والقيم، ولأنه لا يمكن التحليل

الاقتصادي الماركسي وفرضية صراع الطبقات على رأس المال المادي من تفسير إستراتيجية إعادة إنتاج النسق الاجتماعي - يلجأ بورديو إلى توظيف فروض رأس المال الثقافي والعنف الرمزي والهيبيتوس؛ من أجل الكشف عن الصراع الطبقي الرمزي للتنافس على فائض القيمة وامتلاك الرأسمال المادي والرمزي، ويعد رأس المال الثقافي من الشروط المولدة للتكرار وإعادة إنتاج المدى الحيوي نفسه والبناء الهرمي نفسه. هكذا يعرف بيير بورديو الطبقة الاجتماعية وتمايزها عن غيرها وفق حجم وبنية الرأسمال الثقافي الذي تمتلكه، ومن ثم فهناك طبقة اجتماعية تكون قادرة على امتلاك نظرية مجردة، في حين تحوز طبقات شعبية أخرى منتجات معينة ومعطيات تجريبية لا تدوم، بل تنقضي بمجرد استهلاكها من قبل المتلقين (Bourdieu, 1992:87).

3 - العنف الرمزي Symbolic violence:

يمكن القول في هذا السياق إن العنف الرمزي هو نوع من العنف الثقافي الذي يؤدي وظائف اجتماعية كبرى، ويمكن تلمسه في وضعية الهيمنة التي يمارسها أصحاب النفوذ على أتباعهم بصورة مقنعة وخادعة؛ إذ يقومون بفرض مرجعياتهم الأخلاقية والفكرية على الآخرين من أتباعهم، ويولدون لديهم إحساساً عميقاً بالدونية والعطالة، والشعور بالنقص ويخضعونهم لنسق من المعايير والرموز التي تؤكد دونيتهم ووضعياتهم الثانوية، عبر عمليات ومشاعر النقص والضعف والافتقار إلى الجدارة والموهبة والشرف والكرامة وضعف تقدير الذات، فالهيمنة الرمزية تمثل في جوهرها عملية تطبيع الآخر على الشعور بالدونية، وضعف الإحساس بالقيمة الذاتية، وازدراء الأنا، كما تمثل في جوهرها عملية تمويه وتورية واختفاء ومواربة في تحقيق أهدافها وغاياتها السلطوية (بورديو، 1990: 76).

والعنف الرمزي سواء أكان مقترناً بالعنف الفيزيائي أم لا فإنه يولد آلاماً كبيرة تنال العمق الأساسي للهوية وتستلبيها، وهذا يتشكل بتأثير التصورات الرمزية التي تأخذ صورة نسق من المعارف والمقولات والمفاهيم والتصورات التي تحدد هوية جماعة ما مقارنة مع الجماعات الأخرى، ومن ثم فإن هذه التصورات الرمزية حول الذات التي يستبطنها الفرد رمزياً تعمل على تشكيل هويته الفردية والاجتماعية، وهذه التصورات - كما أشرنا - تكون نتاجاً للعنف الرمزي الذي يمارس بصورة مباشرة أو عبر فعاليات ثقافية (بورديو، 1995: 131).

وبناء على ما سبق وبالنظر إلى الدراسة الحالية فإنه إذا كان المجتمع قد أصبح مع بورديو حقل لعب حر بين الفاعلين الذين يُراهنون على مصالح فردية ومشتركة، وإذا كان الهابيتوس هو نسق من الاستعدادات المنسجمة مع قواعد اللعب في هذا الحقل - فإن المطلوب من الفاعلين هو الانخراط في الحقل الاجتماعي، وحفظ قواعد اللعبة والتعود على ممارستها واستثمار هذا اللعب من أجل تحقيق أقصى حد من المنافع الممكنة بالنسبة إلى الذات والمجتمع على السواء. كما يتدخل الهابيتوس في شروط الكسب والملكية ورأس المال و جلب المصلحة وتجنب المضرّة عند الفاعلين داخل شبكة اجتماعية معينة، بل إنها تحدد النسيج اللغوي والفكري الذي يمكن أن يتشكل منه الرأي، وإذا كان الرأسمال الاقتصادي هو مجموع العائدات والثروات الاقتصادية للفرد وإذا كان الرأسمال الاجتماعي هو الثروات الناتجة من إقامة شبكة مستقرة من العلاقات التفاعلية والتعارفية فإن الرأسمال الثقافي هو رأسمال رمزي، يحظى بتقدير معنوي من قبل أفراد المجتمع ويتكون من المؤهلات والقدرات التي يحصل عليها الفرد نتيجة التعليم. واعتماداً على تلك الرؤية فإن التعليم في عصر العولمة يعلي من شأن ثقافة الطبقة البرجوازية، ويعمل على تعزيزها وترسيخها عبر لغته الأجنبية، دون أن يأخذ بعين الاعتبار أن ثقافة الطبقة المهيمنة ليست سوى واحد من عدة خيارات ثقافية طبقية ممكنة في المجتمع. ومن هنا فإن الوظيفة الداخلية للمدرسة بوصفها طبقياً برجوازياً، تتكامل مع وظيفتها الخارجية التي تتمثل في تأكيد هيمنة الطبقة البرجوازية في المجتمع، وإنتاج علاقات القوة التي تربط هذه الطبقة بالطبقات الاجتماعية الأقل حضوراً ونفوذاً فيه، وبعبارة أخرى تنتج المدرسة وتعيد إنتاج علاقات القوة والنفوذ الطبقي في المجتمع عبر أولوياتها وفعاليتها التربوية الاصطفائية؛ مما يربك مفهوم الهوية التي يفترض تشكلها تفوق المساواة الاجتماعية على التفاوت الاجتماعي.

لنأخذ مثلاً على تأثير الحقل الرمزي في تكوين الهوية من خلال اللغة نجد أن التلميذ الغني يختزن في ذاكرته رصيذاً لغوياً هائلاً بالمقارنة مع التلميذ الفقير. فالأول يستعمل لغة تجريدية وله بروتوكول وإتيكيت عالي المستوى، وله اهتمامات ثقافية ومدى اجتماعي واسع من العلاقات ورصيد من السلوكات والخبرات لم تكن متاحة لزميله الفقير، هذا الواقع ينطوي على تعسف ثقافي مشروع يعترف به الجميع دون أن يدركوا ظلمه وفداحته.

وبناء على ذلك نستطيع صياغة إطار تفسيري لإشكالية العلاقة بين لغة التعليم وبناء الهوية في عصر العولمة، يدور حول عدد من القضايا :

أ - إذا اعتبرنا الحقل التعليمي سوقاً يمكننا القيام بتحليل مزدوج له من جهة "العرض"، وذلك بتحديد الآليات الموجودة في المؤسسة التي تضمن إعادة الإنتاج الاجتماعي، ومن جهة "الطلب" نقوم بتحليل نتائج الاستعمالات المتميزة للمؤسسة من طرف الطبقات الاجتماعية المختلفة - فهو حقل قوي محدد، في بنيته، بحالة علاقة القوة بين أشكال من السلطة أو أنواع مختلفة من الرأسمال. وهو حقل صراعات من أجل السلطة والسيطرة والهيمنة بين مالكي سلطات متباينة؛ فقد أصبحت اللغة فضاءً للعب، يتواجه فيه فاعلون ومؤسسات، يشتركون في امتلاك كم معين من الرأسمال الخاص (ثقافي، اقتصادي.. إلخ.)، والغاية من تلك المواجهة، هي تحقيق الرغبة في احتلال أوضاع مهيمنة في حقولهم الخاصة والعمل على تحريرها (الحقل الاقتصادي، والحقل السياسي، الحقل الأكاديمي، الحقل الفكري)، كما تهدف تلك المواجهة إلى الاحتفاظ بعلاقة القوة، أو محاولة تحويلها، والهدف من صراع القوى السابق هو فرض مبدأ السيطرة (سيطرة المهيمن)، الذي يمكن أن يصل في أية لحظة إلى حالة من التوازن؛ ليتمكن - من ثم - من اقتسام السلطة بينه وبين المتنازع الآخر؛ أي تقسيم عمل السيطرة، وهو أيضاً صراع، ونزاع من أجل فرض مبدأ الشرعية (المشروعية)، أي إضفاء المشروعية والمصادقية على وضعية السيطرة المنفذة، وهو في كل ذلك يعول على اللغة كسلطة رمزية، وقوة ناعمة.

ب - يكون للغة دوماً بعد اقتصادي؛ أي أن المالكين لكفاءة معينة يدافعون عن ملكيتهم الخاصة كمنتجين لغويين، من خلال الدفاع عن سوق معينة تلائم منتوجاتهم اللغوية الخاصة؛ أي إن النظرية التي يقترحها بورديو تسمح لنا بفهم أن للصراعات اللغوية قواعد اقتصادية؛ مما يسهم في إرباك الهوية، وتغيير الدور الفاعل للتعليم.

وهنا تبدو قوة اللغة الأجنبية التي تظهر بطريقتين: البرجماتية والرمزية، أما إبراز القوة بالطريقة البرجماتية فيشير إلى المدى الذي تمتلك به اللغة القوة وسيلة اتصال، وحتى تكتسب مثل هذه القوة لابد للناطقين بها التمتع بقوة اقتصادية وسياسية مرموقة ليتسنى استخدام هذه اللغة في الأغراض العامة؛ إذ إن اقتصار استخدام اللغة على نطاق الخصوصيات ليس ذا قيمة من وجهة النظر البرجماتية، أما قوة اللغة من الناحية الرمزية فتستمد مكانتها كرمز للحضارة أو الدين أو العلوم.

ج - إن تصرفات الفاعلين تربط بينهم عروة وثقى واحدة، وهي الأسلوب المشترك الذي يركز على مواقع طبقية مختلفة، وممارسات اجتماعية متنوعة، واستعمالات ثقافية للجسد والفكر، وإستراتيجيات لواعية تتكون من خلال استعدادات الفاعلين عند تقمصهم للهابيتوس، ومن ثم فهي ثقافة قسرية، ليست محايدة بل هي طبقية، وإذا كانت المسافة بين الثقافة المدرسية وثقافة وسط الانتماء قصيرة فإن ثقافة العولمة أسهمت في صياغة لغة أكثر تلاؤماً مع متطلبات العصر، وهذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال؛ كتباً، أعمالاً فنية، سفرات، كل هذه العناصر محيط للهيمنة والطبقية في الحقل التعليمي؛ مما يشكل عبئاً على صياغة الهوية، ويمنحنا سبباً للإشكالية المثارة بين لغة التعليم والهوية في عصر العولمة.

د - كل ممارسات الفاعلين تحددها مصالحهم أو منفعتهم، وبذلك ينفي وجود أفعال مجانية أو بلا غرض، وبناء عليه يصبح تبني اللغة الأجنبية في المؤسسة التعليمية لأغراض نفعية برجماتية يفرضها الواقع ومتطلباته في عصر العولمة، وهو ما يشير إلى الركن المادي للغة، وهذا يتعلق باللغة الإنجليزية ووظيفتها كأداة للحراك الاجتماعي والاقتصادي، فمتعلم اللغة الإنجليزية يستطيع أن يرتقي السلم الاجتماعي والاقتصادي؛ بسبب إجادته لهذه اللغة؛ إذ إنها لغة العمل للمنظمات العالمية والمؤتمرات الدولية؛ فما يقرب من 85% من المنظمات العالمية يستخدم الإنجليزية وأقل من 10% يستخدم العربية، أو الإسبانية، أو الألمانية، هذا فضلاً عن أنها لغة رئيسة للمؤسسات المالية، وهو ما يسبب انفصاماً للهوية التي يصعب تشكيلها على خلفية مجتمع انقسم وفقاً لامتلاك منطق القوة.

هـ - إن السلطة الرمزية هي سلطة لا مرئية؛ لهذا فتأثير السلطة الرمزية يكون أعمق وأخطر، بسبب استهداف البنية النفسية والذهنية للمتلقين لها، ومن ثم فهي - أي السلطة الرمزية - تمارس فعلها العميق، وتخطط من أجل فرض الأهداف المرسومة والمتوخاة وتحقيقها، وإنتاج الأدوات والآليات والمعايير المناسبة والناجعة، لتثبيت وإيجاد واقع ووضع إنساني مرغوب فيه ومخطط له. وتمارس سلطة الرمز كل هذه الأعمال بطريقة منظمة وبنائية، وتحت غطاء الخفاء والاختفاء، خلف أنظمة التقليد والقانون والخطابات الشائعة بين الناس. وهو ما يشير إلى الوجه

الخفي للقوة أو القوة المستترة، وهي اللغة في شكلها الإمبريالي، التي تبدأ بفرض واقعها على الناطقين باللغات الأخرى، وعندما تقع هذه الممارسات فإن المظاهر الخفية للغة تحمل في ثناياها ممارسات المكر والخداع، التي تبدو في تشكيل الأفكار والمعرفة والخيارات المفضلة؛ مما يربك الهوية ويضعها في موقف متأزم.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1 - نوع الدراسة:

تدخل هذه الدراسة في إطار الدراسات الوصفية الاستكشافية، التي تسعى إلى استكشاف تأثير اللغة الأجنبية على الهوية في المجتمع المصري في عصر العولمة.

2 - منهج الدراسة:

تجرى الدراسة وفقاً لمنهج البحث الوصفي، بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية ومنهجية، تتمثل في "فحص الموقف المشكل، ومن ثم تحديد المشكلة ووضع الفروض، واختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها، وتقنين أساليب جمع البيانات، وأخيراً وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها" (قاسم، 2003: 292)، وغني عن البيان أن هذا المنهج يستجيب لطبيعة القضية المطروحة، وسوف تعتمد هذه الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي ذي الطابع الكيفي؛ حيث يتضمن أسلوب التحليل الكيفي ما يعرف بمستوى تحليل الوحدات الصغرى أو التحليل محدود النطاق، وذلك من خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية المتعمقة، ومحاولة تعرف رأي الطالب كحالة للدراسة المفردة وردود أفعاله فيما يتعلق بملامح الهوية الثقافية، وذلك من خلال الاستناد إلى منهج دراسة الحالة، هذا إلى جانب تحليل العوامل التي ربما تكون مسؤولة عن أزمة الهوية الثقافية في المجتمع المصري، والوقوف على أبرز مظاهر هذه الأزمة في إطار من التفسير والتحليل، والمقارنة بين الطلاب وفق المنهج المقارن في المدارس الدولية والمدارس الحكومية؛ حيث تجرى المقارنات بين حالات الدراسة للوقوف على الفروق في تأثير لغة التعليم على الهوية، ثم التنبؤ بالدور الذي يمكن أن تسهم به لغة التعليم في تدعيم الهوية الثقافية للمجتمع المصري والحفاظ عليها.

3 - أدوات جمع البيانات:

تمثلت أدوات جمع البيانات التي استخدمت في هذه الدراسة في أداتين، هما:

أ - أداة الملاحظة : وهي وسيلة فعالة في جمع البيانات للمساعدة في رصد أثر لغة التعليم على الوعي بالهوية، وفي هذا السياق لوحظت الشواهد الآتية :

- اللغة العربية في الخطة الدراسية للمدارس الدولية ذات الأقسام الأمريكية والبريطانية لا تدرس مقررات اللغة العربية المقررة على المدارس العامة والخاصة، سوى في نهاية الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، وعادة على شكل ملخصات يقوم القائمون على تدريسها بإعدادها، ويتضح لمن يتابع الخطة الدراسية لمادة اللغة العربية في مدارس التعليم الدولي أنّ نسبة مادّة اللّغة العربيّة تتّجه في الغالب نحو النقصان.

- الاختلاف بين مناهج التعليم الأمريكي والإنجليزي والتعليم المصري؛ من حيث مرجعية الأهداف، وطبيعة الموضوعات ونوعية القيم التي تناقش سياقاً تاريخياً وثقافياً مختلفاً، مما يؤدي إلى اختلاف الشخصية المستهدفة لكل من النظامين على اعتبار أنها نتاج العملية التعليمية.

- إن المدارس الدولية تعمل بشكل منفصل تماماً عن المجتمع المصري، ولا تقع تحت طائلة أي قانون، (فهي دولة داخل دولة لها نظمها الخاصة)، وإن كان هناك إشراف على المرحلة الثانوية فهو إشراف صوري، وتخضع هذه المدارس لإشراف هيئات أمريكية تطبق عليها مقياسها وأهدافها؛ مما يمثل مظهراً من مظاهر التدخل الأجنبي في الشؤون الداخلية للدولة.

- المدرسة الدولية تقوم بنقل ثقافة مجتمعتها؛ مما يؤدي إلى تكوين فئات من النشء ترتبط ارتباطاً وثيقاً بثقافة وافدة، ويعمل ذلك على عدم وجود وحدة في الفكر والعمل بين فئات المجتمع؛ مما يسهم في قلة التفاعل الاجتماعي وضعف تماسك أفراد المجتمع وارتباطهم، ويؤدي ذلك إلى تفكك النسيج الاجتماعي.

ب - دليل دراسة حالة في موقف مقابلة متعمقة: قامت الباحثة بدراسة متعمقة على عدد من الحالات (قوامها خمسون حالة)، وقد راعت الدراسة التساوي بين الذكور والإناث كإجراء للمقارنة وبيان أثر لغة التعليم على الهوية، وقد اتخذت خمساً وعشرين حالة كممثل للتعليم الدولي، ومثلها في التعليم الحكومي؛ وذلك من خلال دليل مقابلة مفتوح يتيح للحالة الحديث بحرية في الإدلاء برأيه.

ج - دليل المقابلة وأقسامه : تكون الدليل من ثلاثة محاور أساسية، بالإضافة إلى المحور المتعلق بالبيانات الأساسية، يتعلق البند الأول بلغة التعليم وتشكيل

الوعي المميز للذات، ويرتبط البند الثاني لغة التعليم ونمط الحياة، والبند الثالث بعلاقة بلغة التعليم وتشكيل الوعي بالهوية الوطنية.

د - مراحل صياغة الدليل : لقد مر الدليل في صياغته بعدد من المراحل، من أهمها: مرحلة الصياغة المبدئية في ضوء أهداف الدراسة، ثم مرحلة التحكيم، ثم التعديل بعد التحكيم بإضافة بنود وحذف أخرى، وتفسير الصياغات غير الواضحة، وتجريب الدليل للتأكد من صلاحيته ثم التطبيق الفعلي.

4 - مجالات الدراسة:

أ - المجال المكاني : اتخذت الدراسة محافظة القاهرة مجالاً مكانياً للدراسة، وانطلقت من منطقة التجمع الخامس كمكان للمدارس الدولية، واختصت بالمدارس الدولية الأمريكية والإنجليزية على وجه الخصوص؛ نظراً لأن اللغة الإنجليزية هي لغة التداول فيها، والتعامل باعتبارها لغة العولمة، وقد اتخذت الدراسة: المدرسة الأمريكية، المدرسة الإنجليزية الحديثة مجالاً مكانياً للمدارس الدولية، في حين اتخذت منطقة الزيتون مجالاً للمدارس الحكومية، وكانت أسماء المدارس التي تعاملت معها الدراسة هي: مدرسة الجامعة الإسلامية الإعدادية للبنين والبنات، مدرسة القبة الثانوية للبنين، إنصاف سري الثانوية - بنات.

ب - المجال البشري : اتخذت الدراسة الطالب وحدة تحليل في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، وقد اقتصر على مرحلة إتمام الشهادة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية؛ نظراً لأن الطالب في هذه المرحلة يستطيع أن يبرز مظاهر الهوية على خلفية ما اكتسبه من مواد تعليمية.

ج - المجال الزمني : تم تطبيق دليل دراسة الحالة في الفترة من شهر يناير إلى شهر مارس 2014م.

5 - اختيار حالات الدراسة :

أ - إجراءات اختيار الحالات : نظراً لأن متطلبات الدراسة ومتغيراتها تقتضي المقارنة بين استجابات الحالات، فقد اختيرت 50 حالة مقسمة بالتساوي بين الذكور والإناث، وكان الطالب وحدة التحليل الأساسية بطريقة عشوائية طبقية؛ وذلك لعدم التجانس بين فئات العينة، من حيث النوع، والتعليم، والسياس الاجتماعي، والاقتصادي في سمات وصف الحالات وملامحها العامة، واتخذت الدراسة 25 حالة

في الطبقة العليا، وستاً وثلاثين حالة في الشريحة المتوسطة من الوسطى، و14 حالة في الشريحة الدنيا من الطبقة الوسطى.

ب - مبررات اختيار الحالات :

- اختيار طلاب مرحلة التعليم الأساسي؛ لأنها تعد مرحلة أساسية في زرع بذور الهوية والاهتمام بتدعيمها من خلال مؤسسات التعليم التي تولي هذه المرحلة أهمية خاصة.

- روعي في الدراسة اختيار الفئة العمرية من 12 - 17، وهي الفئة التي توجد في الصف السادس الابتدائي؛ لأنها من المراحل الحاسمة في تطور وعاء الشخصية ويبرز فيها الوعي بمفردات الهوية في أبعادها المختلفة، وكانت مرحلة إتمام التعليم الأساسي هي الفئة الثانية؛ لأنها المرحلة التي نستطيع عبرها قياس نواتج التعلم، كما أن طالب المرحلة الإعدادية طالب يتسم بخصائص وسمات ثقافية واجتماعية معينة؛ فهو - على أعتاب المراهقة - مولع بالتغيير واكتشاف العالم واكتساب أنماط جديدة جذابة تلائم المرحلة العمرية التي يمر بها. وكانت المرحلة الثانوية هي المرحلة الثالثة التي يمارس فيها ما اكتسبه من صور الهوية، خاصة أن هذه المرحلة على أعتاب الشباب، وهي مرحلة تجريب واختبار ما اكتسبه في الفترات السابقة.

ج - سمات وصف الحالات وملامحها العامة :

تشير البيانات الكمية بالتركيبيات النوعية والعمرية والاجتماعية والتعليمية لعينة الدراسة إلى ما يلي:

1 - انقسمت حالات الدراسة بالتساوي إلى خمس وعشرين حالة للذكور، ومثلها للإناث. (جدول 1).

جدول (1)
توزيع حالات الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	عدد الحالات	%
ذكور	25	50
إناث	25	50
المجموع الكلي	50	100

2 - بينت الدراسة أن فئات العمر لعينة الدراسة تركزت في المرحلة العمرية من 12:17، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، وهما المرحلتان اللتان يتم فيهما الوعي بمفردات الهوية والقدرة على التعبير عنها بما تم غرسه (جدول 2).

جدول (2)
توزيع حالات الدراسة وفقاً لمتغير العمر

فئات السن	ك	%
12	14	28
14	16	32
17	20	40
المجموع الكلي	50	%100

3 - اتخذت الدراسة المستوى الاقتصادي والاجتماعي كمتغير يعكس القدرة على التعامل مع العصر والالتحاق بنوع معين من التعليم والارتباط بثقافة معينة. (جدول 3).

جدول (3)
التوزيع وفق الشريحة الاقتصادية

نوع الشريحة	عدد الحالات	%
العليا	25	50
وسطى من الطبقة المتوسطة	18	36
الدنيا من الطبقة المتوسطة	5	14
المجموع الكلي	50	100

4 - راعت الدراسة تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ووقفت عند الطبقة العليا، والشريحة المتوسطة، والدنيا من الطبقة المتوسطة، وذلك وفق عدد من المحكات: (نوعية عمل الأب، الأم، مستوى تعليم الأبوين، المستوى السكني للطلاب، نوع النادي) (الجدولان: 4، 5).

جدول (4)
توزع حالات الدراسة وفقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية نوع الشريحة	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	%
عليا	8	8	9	50
وسطى من الطبقة المتوسطة	4	6	8	36
الدنيا من الطبقة المتوسطة	2	2	3	14
المجموع الكلي	14	16	20	100

جدول (5)
توزع الحالات وفقاً لتعليم الوالدين

حالة التعليم	ك	%
أمي	1	1
يقرأ ويكتب	2	2
ما قبل الثانوي	2	2
أتم الثانوي / أتم التعليم المتوسط	4	4
فوق المتوسط	17	17
جامعي	46	46
دراسات عليا	28	28

5 - تناولت الدراسة السياق الحضري، وتمثل في محافظة القاهرة، واختير حي التجمع الخامس كمجال للمدارس الدولية بالنظر إلى الطبقة العليا، وحي الزيتون كمجال للمدارس الحكومية، ويرجع الاختيار إلى اختلاف التركيبة الطبقيّة والسكانية في مناطق الدراسة.

تحليل البيانات للإجابة عن تساؤلات الدراسة:

1 - لغة التعليم و تشكيل الحقل الرمزي المحدد لمسار وحدود المرجعيات الثقافية للهوية:

في المقام الثقافي والخصوصي تحدد قضايا الانتماء والهوية وإعادة تعريف

الذات، وكذلك إعادة تعريف الآخرين وتفاعلات الذات في الداخل ومع الخارج فالفرد يكوّن جوهر هويته ويشكلها في مختلف مراحل التنشئة الاجتماعية تحت تأثير فعالية رمزية مكثفة تنطلق من تشكيلات ثقافية سائدة في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه. وهنا - في هذا الحقل الرمزي - ترسم أنماط التجاوب مع التحديات في سياق درامي في مختلف المستويات الحياتية عبر أسئلة تتعلق بالهوية، مثل: من أكون؟ أو من أنا بالتحديد؟ ما معتقداتي؟ ما ولاءاتي الأساسية؟ في هذا النسق من الأسئلة يرتسم الحقل الرمزي المشكل للهوية والأنا، بمعنى تأخذ فيه الرموز دورها في تشكيل هوية الفرد والجماعة. وهذه التحديات الرمزية الخاصة بالهوية تنطوي على رؤية شمولية، يمكنها أن تتجلى وفقاً لتنوع الحالات والمواقف التي يواجهها الفرد في مسار حياته الإنسانية. (وطفة، 2009: 22).

وفي هذا الصدد كشفت الدراسة الميدانية عن اختلاف لغة التعليم، وأسهمت في وجود حالة من الانقسام في المرجعية الثقافية لحالات الدراسة خاصة على مستوى المدارس الدولية، فيما يخص تقديم إجابات واضحة حول قضايا حيوية توضح علاقة الحالة بالوسط والآخر، فيما يتعلق بعدد من الأسئلة التي تشكل نواة الوجود والهوية والإحساس بالأنا والتمايز الثقافي، وكان ذلك على النحو الآتي:

أ - مدى اعتزازه بانتمائه إلى الأمة العربية:

اتضح من خلال الدراسة وجود فجوة كبيرة بين طلاب المدارس الدولية وطلاب المدارس الحكومية؛ حيث اتضح أن طلاب المدارس الحكومية أكثر اعتزازاً بانتمائهم إلى الأمة العربية على الرغم من كل ما يعدونه من سلبيات، وقد اختلفت آراؤهم حول أسباب اعتزازهم بالأمة العربية وتنوعت بين أسباب عاطفية وانفعالية ودينية؛ حيث نجد من الأسباب الدينية للاعتزاز بالانتماء للأمة العربية أنها مهد الرسالات، وأشارت الاستجابات من جانب طلاب المدارس الحكومية إلى أن الاعتزاز بمصر على وجه الخصوص كان لأنها مذكورة في القرآن، بينما كان الاستياء من قبل طلاب المدارس الدولية الذين نظروا إلى الأمة العربية على أنها متخلفة، وأنها ليس لديها موارد بشرية مؤهلة وسلبية، وأبناؤها لا يعملون بجدية ولا ينمون اقتصادهم، واتضح أن طلاب المدارس الدولية لا يعتزون بالانتماء إلى العروبة. ونستطيع تفسير هذه الاستجابات بالنظر إلى أن طلاب المدارس العربية تغلب عليهم الروح الوطنية والتشبث بالوطن والنظرة الدينية، وهناك مجموعة المقررات

التي تدعم ذلك وتغيب عن طالب المدارس الدولية، الذي يدرس بيئة غير بيئته، بل إن مدرسه لا تهتم بالقدر الكافي بتدريس اللغة العربية ولا بشكل مفصل وواضح، ومن ثم عانى الطلاب في هذه المدارس قصوراً في المعلومات حول السياق الاجتماعي والتاريخي؛ مما يجعل اللغة فارقة؛ حيث تسهم في نزع الفرد من ثقافته والتشكيك في مرجعيته، فلا يمكن فصل الثقافة عن التواصل؛ لأنها هي التي تحدد: من يتحدث إلى من؟ وعمّ يتحدث؟ وكيف يستمر التواصل؟ وكيف تتكون الرسالة وما تحمله من معانٍ؟ وما الحالات والظروف التي يمكن إرسالها من عدمه؟

ب - تخير القدوة: اتضح أن استجابات الطلاب قد اختلفت؛ ففي المدارس العربية كانت القدوة شخصية مصرية أو عربية بل وكان من بين الطلاب من يرى أن قدوته تاريخية في حين كانت نسبة استجابات طلاب نصف العينة تدور حول لاعب كرة معين، أو أحد الممثلين، وكان أحد الطلاب يرى أن صلاح الدين الأيوبي هو قدوته وأنه يتمنى أن يكون مثله في يوم من الأيام.

بينما كانت استجابات الطلاب في المدارس الدولية تدور حول شخصيات أجنبية؛ مما يربط بين لغة التعليم وتشكيل المرجعية الثقافية؛ حيث شكلت اللغة ثقافتهم فجعلتهم ملمين بالثقافة الغربية أكثر من ثقافتهم الأصلية، وفي هذا الصدد تشير حالات من المدارس الدولية إلى قدوتهم من خلال حكاياتهم عن الأبطال والرموز القوميين في مجالات عدة، وقد كان من المثير للانتباه اختيار إحدى الشخصيات التي لها دور بارز في التاريخ اليهودي للحديث عنه من قبل إحدى الحالات (نكور)، وهو أوسكار شندلر رجل الأعمال الألماني والذي تم بفضل شجاعته - بحسب روايته - إنقاذ عدد كبير من اليهود من المحارق النازية في ألمانيا، ومن العذاب والمعاناة والألم، ليعد بطلاً تاريخياً تجب الإشادة به. وقد تكرر الأمر عند الحديث عن الرموز الوطنية؛ فذكر طلاب المدارس العربية أحمد زويل، نجيب محفوظ، مصطفى حسني، معز مسعود، في حين كان طلاب المدارس الأجنبية - على الرغم من معرفتهم بهذه الأسماء - أكثر إلماماً بمسميات أخرى؛ إذ إنه عند الحديث عن جائزة نوبل - على سبيل المثال - كان الرد بأنه مارتن لوتر كنج، وغيرها من الرموز التي يبتها كتابهم وتعليمهم؛ فهم أبناء تراث ثقافي يعبر عن لغته. وكلتا الاستجابتين تعد معبراً صادقاً عن البيئة التعليمية والأسرية التي تمت فيها التنشئة "الهابيتوس" وهكذا فإن اللغة هي وعاء الثقافة وعندما يتعلم الفرد لغة ما فإنه يتعلم لغة وثقافة معاً ويتعلم مفاهيم وطريقة تفكير وقدرة على التعبير

وخاصة أن اللغة العربية المحكية تختلف عن اللغة المكتوبة، وإذا ركز على اللغة الإنجليزية منذ الصغر فستصبح هي لغة الاستخدام اليومي وهي لغة الثقافة، وسيكون المتعلم أكثر انتماء واعتزازاً وتبجيلاً للغة الإنجليزية من اللغة العربية وثقافتها.

ج - المناسبات والأعياد القومية: كشفت الدراسة على مستوى المدارس الدولية أن الطلاب غير ملمين بالأعياد القومية الوطنية بقدر إلمامهم بالأعياد القومية الأمريكية، وهي التي يتعلمونها في كتبهم الدراسية، وتذكر إحدى الحالات في الصف السادس عن مناسبة قومية في أمريكا وتقول: "عيد ميلاد الأمة الإسرائيلية The Passover، ويتم تعريف التلاميذ من خلال مواد شيقة ورسومات جرافيك بتاريخ هذا العيد ومالاقاه اليهود من عذاب وقهر حتى الخروج الكبير، هذا إلى جانب الاحتفال برأس السنة العبرية، وكيفية الاحتفال، وصور عديدة للأسر اليهودية وأطفالهم يوقدون الشموع ويصلون".

في هذا السياق وبالنظر إلى استجابات الحالات نستنتج ما يأتي:

- الدور الكبير الذي يمارسه الحقل الرمزي في علاقته مع التحديات التي يواجهها الفرد عبر مسارات الحياة اليومية؛ فالفرد يرسم نفسه عبر تجاربه الحية في الحياة وعبر علامات راسخة ونقاط أساسية توجه مسار حياته نفسياً ورمزياً، وهنا، فإن كل المعايير والدلالات التي يتعلمها تشكل محوراً أساسياً للهوية؛ مما يؤكد أن عملية اكتشاف الهوية وتنميتها ترتبط جوهرياً باللغة.

- أن الهوية الثقافية أصبحت تتباين بتباين لغة التعليم؛ إذ شكلت لغة التعليم أداة لتشويه الهوية الثقافية بل لتشويه الوعي بهذه الهوية عبر تدمير المرجعيات الثقافية وخلخلتها، وهو ما سيؤدي - بالضرورة - إلى عملية هدم للهوية ذاتها، وهذا يتم تحت تأثير مجموعة من العوامل والتأثيرات المقصودة وغير المقصودة، التي تشكل نوعاً من العنف الرمزي المدمر للهوية.

- أن المدارس الأجنبية تسهم بطريق مباشر وغير مباشر في نقل، وتدعيم القيم المتفق عليها في المجتمعات الأجنبية التابعة لها هذه المدارس، كما تؤكد قيم الانتماء والولاء للمجتمعات وثقافتها؛ مما يضعف الانتماء لثقافة المجتمع المصري. وإنتاج جيل يعاني الضياع الثقافي بين الثقافة الأجنبية الوافدة إليهم، وتشربوها، وبين الثقافة التي يعيشون في كنفها.

- أن اكتساب تعليم اللغة الإنجليزية للطابع الإيديولوجي هو نوع من الانفصال بين الإيديولوجية الرأسمالية مضافة لها الإيديولوجية المحلية المرتبطة بالطبقات الاستيعابية المنفصلة عن الواقع المرتبط بالخارج ضد الداخل، وهذا يولد انفصلاً طبقياً داخلياً، وفي الوقت نفسه يولد اتصالاً بين المنفصل الداخلي والمتصل الخارجي؛ مما يعيد الاتصال بين الطبقات المتنفذة وأدوات العولمة لتعمل على تهميش الطبقات الدنيا وربط التعليم بالقنوات الأساسية الغربية فيكون التقدير خارجياً والهوية ممنوحة وليست منجزة.

وهو يتفق مع دراسة كل من (Ljosa, 2002)، (Douy, 1990: 795) التي تشير إلى:

- أن العولمة ستفرض نفسها على العالم مذلة ومخضعة نسيجه الحضاري، وسيفقد الناس هويتهم وروحهم عبر لغتها التي ستسج طرق التفكير والأحلام والمعتقدات.

- أن الجماهير - وبخاصة النشء - تجل الإنجليزية؛ لأنها لغة الثراء. وفي ظل إقصاء اللغة الأم واحتواء لغة الثراء يصبح الوعي بالهوية الثقافية مشوشاً ولا سيما مع الإصرار على التعليم الحديث باللغة الأجنبية.

2 - العولمة وتقليص الهوية القومية:

تحدد الهوية في مجموعة من المقومات الأساسية المتجسدة في: اللغة الوطنية، و اللهجات المحلية المرتبطة بوجود شعب ما، القيم الدينية والوطنية المتكونة عبر العصور، العادات والتقاليد والأعراف النابعة من تلك القيم والحاملة لها، والعاكسة لمستوى الشعب حامل الهوية، الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي، والتاريخ النضالي الذي ينسجه ذلك الشعب - حامل الهوية -؛ من أجل المحافظة على هويته أرضاً وقيماً، وعادات وتقاليد وأعرافاً (عرسان، 1999: 225).

وبتحليل البيانات الكيفية التي تم الحصول عليها من دراسة الحالات كشف ما يأتي:

أ - دور اللغة الأجنبية وأهميتها:

إن السلطة - السلطة اللغوية - التي تتميز بتفوقها تأخذ طابعاً شرعياً، فكما يرى بورديو وباسرون أن النظام التعليمي يعمل على إعادة إنتاج المجتمع بطريقة يعتقد فيها كل فرد أنه يحقق مصالحه؛ حيث تأخذ المصالح الخاصة بالطبقة

المهيمنة دوراً مركزياً أكبر في عملية الإنتاج ومعاودة الإنتاج، وفي هذا المستوى يلاحظ أن الفعل التربوي يتجلى في صورة عنف رمزي، وهو العنف الذي يسمح للطبقة المهيمنة أن تفرض على الطبقات الأخرى هيمنتها الثقافية - لغتها - بوصفها النموذج المثالي الوحيد الذي يكتسب مشروعيتها. ويطلق بورديو على هذه العملية الرمزية للعنف مفهوم الاعتباط الثقافي أو التعسف الثقافي، وهو ما يؤكد الحضور التعسفي للثقافة الطبقيّة - اللغة الأجنبية - التي تبقى في إطارها الثقافة الأخرى غير جديرة بالأهمية. (بورديو وآخرون 2007: 135).

وفي هذا السياق نجد استجابات الحالات المعبرة جداً عن ذلك، ومنها - على سبيل المثال - الحالات في التعليم الحكومي: أن اللغة العربية "مابتاكلش عيش" على حد قول إحدى الحالات، "وأنة مهما كان مجموعك أو تقديرك في الجامعة فأى وظيفة تتطلب اللغة الإنجليزية". وتشير حالة أخرى (ع / ح) إلى أنه يتمنى أن يكون مثل الطلاب في المدارس الدولية لكن العامل المادي يعد معوقاً له، ويقول "يا بختهم عشان أهاليهم قادرة تدخلهم مدارس غالية وعاوزين يعلموهم كويس"، مما يشير إلى سيادة عقدة النقص والشعور بالدونية لدى الحالات، وهي - بلا شك - إيديولوجية تم تسريعها عبر آليات العولمة الثقافية؛ مما يدل على أن بمقدور رأس المال الثقافي إسباغ الشرعية التي تعمل المؤسسات على تنظيمها وإدارتها داخل المجتمع. في هذه الحالة، لا تتولى الحكومة بل المؤسسات التعليمية مهمة تنظيم هذه المشروعات وإدامتها. فالمؤسسات التعليمية مبنية لمساندة من يحوزون بداية رأس مال ثقافياً، وتتم هذه المساندة من خلال اعتبار النظام التعليمي هابيتوس الجماعة المسيطرة، هو الهابيتوس الطبيعي والمناسب، وتعبر عن ذلك في المقررات والمناهج وفي تقويم الطلاب، كما كشفت الدراسة عن استخدام اللغة الإنجليزية لغة للتعامل خاصة بين طلاب المدارس الدولية، وهو ما يعكس شعور الحيرة لدى الحالات بين المحلي والعالمي، وهو شعور - بلا شك - يسهم في إرباك الهوية؛ حيث تسعى العولمة إلى التذويب الكلي أو الجزئي للهوية الثقافية ذات الخصوصية الشديدة لدى المجتمعات التي تكونت لدى كل منها حتى أصبحت نسيجاً يميزها عن الأخرى.

وتحليل هذه الاستجابات يكشف عن النتائج الآتية:

- في عصر العولمة أصبحت العلاقة بين لغة التعليم والهوية علاقة تسويقية تبدو في تسليع للهوية، وتسويق للغة وانفصالها عن الهوية في ظل قانون عملي

(ذرائعي) نصح: النَّاس لا يبقون على لغتين إلى الأبد حين تكون إحداها كافية في جميع السياقات؛ فالولاء للغة يبقى ما دامت الظروف الاقتصادية والاجتماعية تمثل عوامل مساعدة لها، ولكن إذا أثبتت لغة أخرى أنها تملك قيمة أعظم، فإنَّ تحولاً إلى اللغة الثانية سيبدأ، فالإخلاص للغة متجذّر في أرضية اقتصادية قويّة أكثر ممّا هو مرتبط بأبعاد حضارية أو تراثية مستقلة.

- أن العنف التعليمي الرمزي يتجلى في صورته الأولى في عملية اختيار لغة التعلم؛ حيث يمثل هذا الخيار الحامل الأساسي للدلالات الرمزية والإيديولوجية للطبقة التي تسود وتهيمن؛ مما يؤكد أن الصراع الطبقي في الحقل التعليمي يأخذ طابعاً ثقافياً رمزياً، وهنا يجب تأكيد أن اللغة لا تعني مجرد أداة تواصل بل هي نظام تفكير وطريقة في الحياة والتأمل والنظر. ولذلك فإن اللغة - بوصفها إطاراً رمزياً للوجود الاجتماعي - تشكل أكثر أدوات الصراع الرمزي خطورة وأهمية في الحقل التعليمي.

- أنه لا يستطيع الالتحاق بلغة العولمة إلا أبناء الطبقة الغنية، وهي الطائفة التي تريدها تلك المدارس؛ لأنها النخبة أو الصفوة، وإذا كانت هذه الصفوة هي التي تقود المجتمع فيما بعد فكيف تكون رؤيتها لحقوق الآخرين لمن هم دونها وهو ما يشير إلى تجلي العنف الرمزي في أكثر صوره الاستلابية في أوضاع التقييم العملي؛ حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الفقراء أنفسهم، مع الأقوياء من أبناء الأغنياء، في صراع مميت في داخل حلبة سوق العمل؛ مما يؤكد أن لغة التعليم تؤدي دوراً واضحاً في ضياع الهوية عبر التمايز الطبقي في المجتمع المصري الذي ينحاز منهجاً وإدارة ونظاماً وقبولاً وسياسة لصالح الأغنياء على حساب الفقراء، ومن ثم فهو يسعى إلى تكريس التفاوت الاجتماعي داخل المجتمع؛ مما يجعلنا نتساءل عن أي هوية جامعة نتحدث في ظل استقطاب حاد أحدثته العولمة داخل بنية المجتمع.

ب - فيما يخص لغة التعليم ونمط الحياة:

إن جوهر أي ثقافة هو دين الأمة ومعتقداتها ولغتها، وتاريخها وعاداتها، ولا شك أن للمأكّل والمركب والزي، والموضة والتقاليع تأثيراً على نفوس المقلدين وعقولهم؛ فمع الزمن تفقد الهوية وتمحى ثقافتها، وفي هذا الصدد نكتشف عمق السلطة الرمزية للغة الإنجليزية؛ فهي تخطط لفرض أهدافها المرسومة وإنتاج

الأدوات والآليات و المعايير المناسبة لإخضاع من تستهدفهم؛ وذلك لتثبيت وإيجاد واقع ووضع إنساني مرغوب فيه ومخطط له، وتمارس هذه السلطة الرمزية فعاليتها بطريقة منظمة و بنائية متكاملة تحت غطاء التخفي والاختفاء، وهو ما نطلق عليه العنف الرمزي الذي تمارسه العولمة، وهو عنف ناعم خفي هادئ كما يعرفه بورديو ويؤدي وظائف اجتماعية كبرى، ويمكن تلمسه في وضعية الهيمنة التي يمارسها أصحاب النفوذ على أتباعهم بصورة مقنعة وخادعة؛ إذ يقومون بفرض مرجعياتهم الأخلاقية والفكرية على الآخرين من أتباعهم، ويولدون لديهم إحساساً عميقاً بالدونية والعطالة، والشعور بالنقص ويخضعونهم لنسق من المعايير والرموز التي تؤكد دونيتهم ووضعياتهم الثانوية عبر عمليات ومشاعر النقص والضعف، والافتقار إلى الجدارة والموهبة والشرف والكرامة وتقدير الذات. فالهيمنة الرمزية تمثل - في جوهرها - عملية تطبيع الآخر على الشعور بالدونية، وضعف الإحساس بالقيمة الذاتية، وازدراء الأنا، كما تمثل في جوهرها عملية تمويه وتورية واختفاء ومواربة في تحقيق أهدافها وغاياتها السلطوية. (بورديو، 1995: 137).

وفي هذا الصدد كشف تحليل البيانات عن تكوين سلوكيات لها طابع عصري معولم عند جميع الحالات وإن كانت تبدو النسبة الكبرى في حالات التعليم الأجنبي وتبدو في شكل الشعر واتباع الموضات العالمية من حيث إطالة الشعر، الاهتمام بالملابس (الكاجول) بالنسبة إلى البنين والضيقة بالنسبة إلى البنات والاهتمام بإبراز معالم الأنوثة، ووضع الوشم، وألوان المكياج الصارخة والاهتمام بالجسد ومواكبة الموضة العالمية - خاصة في الشريحة العليا - مع شيوع الفاست فود، هذا فضلاً عن شيوع أنماط استهلاكية عليا تميل إلى البذخ، من شراء بعض الأطعمة أو الإكسسوارات المبالغ فيها، كذلك الإباحية في علاقات الصداقة وعدم التفرقة في حدود العلاقة بين الذكور والإناث، هذا فضلاً عن الاهتمام بسماع الأغنيات الأجنبية.

ذهب 80% من الحالات إلى أن لغة الحوار اليومي يجب أن تكون سهلة، كما تؤكد الحالات أن كل إنسان حر في مظهره مادام لا يضايق غيره، وتذهب حالة أخرى إلى أنه لا يوجد شيء اسمه روشنة ولكن هناك شخصاً ملتزماً وآخر غير ملتزم (شريحة متوسطة)، في حين تشير استجابة لإحدى الفتيات (شريحة عليا) إلى أن استخدام تقاليع في شيء ما يعيد عادة تتعلق باستخدام طريقة معينة في الكلام واللبس، وتقول (إحدى الفتيات): "أنا بحب أشعر إني حرة في مظهري وأن أرتمي ما

أشياء وأعمل شعري بالطريقة اللي تريحنى حتى أتماشى مع الموضة وليس لمجرد التقليد، وأحب أن أكون متميزة عن غيري في كل شيء حتى المظهر وطريقة الكلام ومش مهم الناس .. دي حرية ". هذه النزعة التغريبية التي تكشف عن الانصياع لقيم العولمة المادية وتغليب الحياة العاجلة على أية قيم مطلقة اكتسبتها هذه الأجيال، في ظل وسائل إعلامية لمختلف السلع المادية والثقافية التي تشع في مجملها مظهراً ونمط حياة، وإن كانت تخاطب ذوي القدرة الشرائية المرتفعة فإنها سرعان ما تتجلى في طبقات شعبية من ذات السلع لذوي الدخل المحدودة، وهنا نرى أن ثقافة العولمة استطاعت تشكيل الهيباتوس لدى هذه الشريحة؛ بحيث استطاعت أن تترك بصمات من نمط اجتماعي على شخصية الأفراد تحت تأثير مختلف التشكلات التي تحدث لهم في النظام الذي يندمجون فيه. بمعنى آخر استطاعت تشكيل طريقة دائمة في الإحساس والتفكير والفعل، حتى في التعامل مع الكون والغير، ويبرهن بورديو على ذلك بأن تصرفات الفاعلين تربط بينهم عروة وثقى واحدة، هي الأسلوب المشترك الذي يركز على مواقع طبقية مختلفة وممارسات اجتماعية متنوعة واستعمالات ثقافية للجسد والفكر وإستراتيجيات لاواعية، تتكون من خلال استعداداتهم عند تقمصهم للهيباتوس.

وفي مقابل تلك الشواهد الإمبيريقية كانت شواهد أخرى على مستوى الشريحة المتوسطة في مدارس اللغة العربية، وإن انصاع بعض منها إلى متغيرات العولمة ونمط الغربي فإن 70% منها يحتمي بخصوصيته؛ إذ تصرّ الأسرة على تعليم الأبناء القرآن إما من خلال المسجد في صورة دروس أسبوعية، وإما باصطحاب شيخ إلى البيت، هذا فضلاً عن الإصرار على ارتداء الفتيات الحجاب، وهو ما يدل على أنه كما هو حال الأفراد - الذين يحافظون على رأسمالهم وزيادته - تعمل الطبقات الاجتماعية وتتبنى كل طبقة إستراتيجية محددة لإنتاج وإعادة إنتاج رأسمالها الثقافي والمحافظة عليه كما يرى بورديو. وترتبط هذه الإستراتيجيات - غالباً - بالمدرسة والمؤسسات التربوية التي ترسم حدود وأبعاد الرأسمال الثقافي للطبقات الاجتماعية.. فمستقبل الطفل ووضعيته الاجتماعية في المجتمع يتحددان بطبيعة "الهيباتوس" (نظام التطبيع) العائلي والطبقي والمدرسي، ومن المهم في ذلك أن "الهيباتوس الطبقي (التطبيع الطبقي) تحدده الطبقات التي تسود وتهيمن في المجتمع. (Bourdieu, 1985.: 723-724).

ونستطيع من خلال ما سبق أن نصل إلى نتائج، منها:

- بقدر ما يزداد التغريب في المجتمع وتنتشر القيم الغربية والعادات الغربية - خاصة عند الصفوة التي بيدها مقاليد الأمور - يزداد تباعد الجماهير عنها واتجاهها إلى ثقافتها وتمسكها بتقاليدها، فالفعل يولد رد فعل مضاداً؛ فتنشأ الأصولية دفاعاً عن الأصالة وتمسكاً بالهوية، وبهذا ينشق الصف الوطني إلى فريقين، كل منهما يُقصي الآخر إن لم يكفره أو يخونه، والسبب لغة التعليم؛ فاللغة في حركتها الموحية لا تميز فحسب بل تتسم بفاعلية أولية في تحديد طريقة وجودنا في الحياة وطريقة منهجنا للمعرفة وطريقة تشكيل وعينا.

- تجلب العولمة التباين الاجتماعي، وتكوين الهوية الجديدة عن طريق الردود المتباينة من الجماعات المحافظة، والمتحررة المعاصرة، فانتشار القيم الغربية والأساليب الحياتية الغربية أدى إلى تغريب في الظاهر، وأصولية في الباطن، وانبهار بالغرب عند الأبناء، ورجوع إلى التراث عند الآباء، وهو ما يشير إلى أن التعليم عبر اللغة يُسهم في نقل وتدعيم القيم المتفق عليها في المجتمعات الأجنبية التابعة لها هذه المدارس كما تؤكد قيم الانتماء والولاء لهذه المجتمعات وثقافتها؛ مما يضعف الانتماء لثقافة المجتمع المصري، ويوجد جيلاً يعاني الضياع الثقافي بين الثقافة الأجنبية الوافدة إليهم والتي تشربوها، وبين الثقافة العربية الإسلامية التي يعيشون في كنفها؛ فينشأ جيل لا يستطيع صوغ ذاته وشخصيته، ولا يقدر على رسم حدود الانتماء؛ فهو ابن الهوية والحضارة والجغرافيا والزمان، ولكنه يستعير لساناً آخر غير قادر على إعادة تشكيله؛ إذ إن اللسان في منزلة (تفوق) منزلة الهوية، والذات ترغب هذا اللسان، واللسان يأبى ذلك؛ فتحدث عندئذ حالة المسخ التي تمثل صيغة موحشة للذات، التي تشعر بالاغتراب، فلا هي ابنة اللسان ولا هي ابنة الهوية.

- إن التعليم الأجنبي سيعمل بازدياد - في الظروف الحاضرة - على توسيع تيار الاستغراب وتعميقه، ولا سيما لاقتترانه بالعوامل التعليمية الأخرى التي تدفع الشعوب الإسلامية في الطريق نفسه، وهو ما تؤكد الدراسة؛ حيث تبين ضعف الولاء لدى خريجي هذه المدارس، سواء على مستوى الدين أو على مستوى الدولة، أو على مستوى المجتمع؛ مما يشكل استعماراً ثقافياً يعرف بالاستلاب العقدي، وهو أخطر من الاستعمار السياسي والاقتصادي؛ لأنه يجعل الإنسان يدور في فلك وإطار حياتي رسم له ولا يرى له وضعاً غير وضعه، ويلجأ إلى ما يسمى بالتماهي؛

وهو انبناء الشخصية تبعاً لأنموذج معين حتى يصبح الشخص هو الآخر بأن يكتسب صفاته وهويته دون إدراك منه.

- أن المعيار الثقافي المرتبط باللغة يولد شيئاً من الانفصال الطبقي بما يولد شيئاً من الانقطاع بين الماضي والحاضر؛ فعزل الطبقة عن ماضيها يجعل مستقبلها غير واضح وحاضرها مشوشاً، مقياسه خارج إطار المجتمع، وهذا يفقد الاندماج الاجتماعي وجوده مما يخلق العداء والاقتتال نيابة عن الآخر.

وهناك العديد من الدراسات التي تدعم نتائج هذا المحور، وتتفق معه، منها دراسة (Robert, 1992) الذي يؤكد أن الطالب العربي يتمتع بدافعية عالية تمثيلية تجاه الإنجليزية؛ فهو يعجب بها كلغة وبحضارتها لحد يجعله يرغب في الانضمام لهذه الحضارة ليصبح جزءاً منها. ودراسة (Said, 1987) تتناول الدور المتنامي للغة الإنجليزية، التي تتمتع بقوة تعد مؤشراً لما أسماه الخطاب الحضاري الغربي، وهي قوة يساء فهمها على أنها تزيينية على السطح وخارج البنية. ودراسة (Orozco, 19: 2004) الذي يقول: لقد نتج مما يسمّى بعولمة التعليم، "انسحاب حضاري" للعناصر الجوهرية التي تشكّل هوية المتعلمين وخصوصيتهم التاريخية والقومية والإنسانية. وأصبح المتعلمون أنفسهم لا يشعرون بأهمية هذه العناصر ودورها في تشكيل شخصياتهم ومستقبلهم. إن العولمة تتجه بالعالم نحو ما يسمّى بالتجانس الثقافي الذي تتلاشى فيه الفروقات والخصوصيات الثقافية للشعوب، وتطغى فيه صورة وحيدة للثقافة تصدرها الولايات المتحدة الأمريكية لكل الشعوب.

3 - لغة التعليم وتعزيز الهوية الوطنية ودعم الهوية الثقافية:

مثلاً يوجد هابيتوس في المفرد بالنسبة إلى المجتمع ويحتم على الأفراد الخضوع له بشكل معين، يوجد أيضاً هابيتوس في الجمع بالنسبة إلى الأفراد ويجدر بالمجتمع تنظيم هذه الكثرة وصياغة وحدة ناظمة. الهابيتوس الفردي ثمرة التجربة الخصوصية التي يعيشها الإنسان في سيرته الذاتية ومن خلال تفاعل عالمه الشخصي بالمحيط الخارجي فإن الهابيتوس الجماعي هو جماع مؤثرات الظروف التاريخية والجغرافية والثقافية التي تشكل في وحدة ناظمة يطلق عليها الوطن. (بورديو، 1996: 202، 203)

فالهابيتوس الوظيفي عند الطالب - مثلاً - هو رأسمال رمزي ناتج من لغة ومجموع من الإحالات والمرجعيات والمعتقدات. وقد أشارت الحالات فيما يخص

دور لغة التعليم في تشكيل الهوية الوطنية: عن استجابات تعبر عند تحليلها عن الحيرة والصراع على إثبات الهوية الثقافية على مستويات، أنا والذات، أنا ونحن، أنا والآخر؛ فعلى مستوى أنا والذات/ كانت نظرة فوقية طبقية في رؤيته لنفسه تجسدت في عبارات وألفاظ على لسان الحالات، مثل هما، نحن/ الحديث بالإنجليزية...؛ لأنها أسهل عليهم، ولأن بعضهم ينظر إليها نظرة احترام أكثر. يحتقرون لغتهم العربية (رؤيته أنه أفضل من المدارس التي بتعلم عربي لأنه مواكب العصر).

أ - دور لغة التعليم في تشكيل الوعي القومي ما يأتي:

تباينت آراء الحالات فيما يخص رؤيتهم للإنسان العربي؛ فبينما إجابات الحالات في المدارس الأجنبية على أنه كسول، متخلف، غير إيجابي، وهو ما يشير إلى تزعزع الثقة في الإنسان العربي كمدخل لفقد الاعتزاز بالشخصية العربية، ومن ثم عدم الرغبة في الانتماء إلى هذه الشخصية، بينما وصفته الحالات الأخرى بأنه إنسان كريم، متدين، طيب، لديه كرامة وكبرياء لكن الظروف المحيطة به تعوقه، وهو مؤثر على أن البيئة التي نشأ فيها هؤلاء الطلاب تعزز العروبة؛ فالتنشئة معنية بصياغة الهيباتوس الخاص بهم.

ب - الأنا والآخر في المجتمع :

وتشير استجابات الطلاب في رؤيتها لذاتها مقابل الآخر في نفس المجتمع إلى استخدام كلمة هما /نحن أمامهم؛ فقد أشار بها طلاب المدارس الحكومية عند سؤالهم عن مدى رضاهم عن المدرسة من حيث اللغة وإذا كانوا يحبون أن يتعلموا في مدارس أجنبية، وقد أظهر الطلاب شعوراً بالدونية وأنهم لا يملكون ما يتنعم به أولئك الطلاب في المدارس الدولية، بينما كان تضخم الأنا والإحساس بالعظمة من قبل طلاب المدارس الأجنبية؛ حيث قالت إحدى الطالبات: إنهم أعلى تعليم في الدولة؛ ولذلك فهم الأفضل؛ وهو ما يعني الإحساس بالتفاوت الطبقي والصراع بين من يملك لغة القوة ومن لا يملكها؛ مما يؤكد أن الهيمنة اللغوية ترتبط بنوع من العنف الرمزي الذي يمارس على الطالب من خلال رؤيته للآخر وموقعه في نوعية التعليم، وإعادة إنتاج البنى التقليدية نفسها في النشاطات العملية فيما بعد، والتفاوت في التمتع بالأرباح والخيرات وفي قيمة الأجور. هذا العنف الذي يقصم مفهوم المواطنة القائم على العدالة والمساواة على هذا النحو تمارسه البنية الاجتماعية نوعاً من

العنف الرمزي على الأفراد؛ لأنها مخفية عن الوعي الجماعي وغير مدركة من قبلهم، ويكون مصدر شعور بالدونية والغبن والازدراء واللامعنى وفقدان الدلالة بالنسبة إليهم. (بورديو، 1994: 83)، فالاندماج والمشاركة هو مضمون الانتماء ومحوره في المجتمع، لذا يمكننا القول إن التعليم ليس منهلاً رئيساً من المناهل الثقافية للمواطنة فحسب وإنما هو ركن أساسي من أركان المواطنة الحديثة أيضاً.

ج - الموقف من الإنسان الغربي والإسرائيلي :

دلت النتائج على تكوين صورة إيجابية للإنسان الغربي في مدارس التعليم الأجنبي؛ من حيث إنه المخترع وقائد الحضارة، والمتصف بالذكاء والانضباط واختلف معهم في تكوين هذه الصورة طلاب التعليم الحكومي الذين وصفهم البعض بأنهم لا إيجابيات لهم وأن لديهم مشكلات في الدين وعلاقتهم مع الله.

د - الموقف من دولة إسرائيل وموقعها في الوطن العربي :

ومن حيث آراء الطلاب في دولة إسرائيل فقد وصف طلاب المدارس الأجنبية أبناءها بأنهم شعب مسالم. ومن حيث الانتماء فقد وصفت إسرائيل بأنها دولة عربية من قبل طلاب المدارس الأجنبية، وهو ما يُعد مؤشراً خطيراً لتكوين فكرة لدى الطلاب بأنه ما دامت إسرائيل تحتل دولة عربية فهي تنتمي للعرب.

هـ - معرفة التاريخ والرموز التاريخية :

تبين من خلال الدراسة عدم إلمام طلاب المدارس الأجنبية بتاريخ المجتمع العربي والإسلامي والمصري، في حين أنه ملم بتاريخ أمريكا وأوروبا الغربية، وأمريكا اللاتينية والرموز الوطنية فيها.

وتشير الاستجابات السابقة إلى النتيجة التالية :

- أسهمت لغة التعليم المختلفة في سيادة حالة من الحيرة والصراع على إثبات الهوية الثقافية على مستويات: أنا والذات، أنا ونحن، أنا والآخر؛ فعلى مستوى أنا والذات / كانت نظرة فوقية طبقية في رؤيته لنفسه، وعلى مستوى أنا ونحن ظهرت تفرقة متعمدة مثل هما - نحن /، وعلى مستوى أنا والآخر كانت هناك نظرة تغريبية في التعليم الدولي مقابل نظرة دونية للنفس في التعليم الحكومي؛ الأمر الذي يصعب معه تشكيل هوية جامعة لأبناء وطن واحد بالنظر للغة التعليم؛ فالانتماء للوطن يتطلب - في أحد وجوهه - تذوق ثقافته والشعور بهموه وتخلفه والتعاطف مع قضاياها، وهو ما لا يكون إلا عبر تربية وتنشئة وطنية تؤسس لذلك

عبر اللغة الأم التي هي مفتاح ذلك؛ بعبارة أخرى إن غياب اللغة الواحدة يعني أزمة هوية.

ويتفق ما سبق مع دراسة (عطية الرؤوف) الذي يقول: "إذا كانت المناهج الدراسية تؤدي دوراً كبيراً ومؤثراً في تشكيل الهوية الوطنية، فإن اللغة هي قلب الهوية الوطنية وروح الأمة، إن عملية بناء الهوية الوطنية وتدعيمها بحاجة إلى: عوامل فردية، واجتماعية، وسياسية، وبيئية جغرافية وتاريخية، وثقافية، تستطيع بناء هذا القالب وليس ثمة عامل قوي ينمي مفهوم الهوية الوطنية أفضل من لغة التعليم. (الرؤوف، 2009: 51)

كما تتفق مع دراسة (عباد مسعود وآخرين: 2009) التي تقرر أن لنظام العولمة تأثيره في حياتنا السياسية والفكرية والخلقية؛ بحيث أصبح هناك شرخ كبير وواضح بين شرائح المجتمع العربي؛ الأمر الذي يهدد لحياتنا الوطنية ومن ثم يؤدي إلى تشويه الهوية وضياعها.

ودراسة (Okada, 2009) التي حاول فيها أن يكتشف مدى تأثير التعليم بالمدارس الدولية على اللغة والهوية الثقافية لدى عينة تتكون من ثلاثة طلاب يابانيين (ولدين، وبنت) تراوح أعمارهم بين (12-17 سنة)، يدرسون في مدارس دولية إنجليزية باليابان، وقد استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية ودراسة الحالة، ووصلت إلى أن التلاميذ على الرغم من تكيفهم داخل المدرسة وعدم وجود مشكلة نتيجة تحدثهم بالإنجليزية فإنهم يواجهون مشكلات خارج المدرسة مع هويتهم الجديدة التي اكتسبوها دون مغادرة اليابان.

الخاتمة:

موقع اللغة العربية على خريطة توازنات اللغات الدولية في عصر العولمة
(تقرير دراسة الحالة)

لا أحد ينكر أن وضعية اللغة العربية في العالم العربي تختلف من بلد إلى آخر تبعاً للخصوصية المحلية والسياسة اللغوية المعتمدة وللتوازنات الإيديولوجية، لكن زحف العولمة، الذي بدأ منذ الربع الأخير من القرن العشرين أربك اللغة العربية، وجعلها تعاني صراعاً مع اللغات في عصر العولمة. وفي هذا السياق نلمس العديد من التحديات والتشويهاة التي تحدثها العولمة في اللغة العربية خاصة أنها تواجه صراعات ثلاثية الأبعاد؛ فهي لم تمتلك قاعدة تحتية معرفية، ولم يكتمل بعد بناؤها

التحتي الرقمي، كما أنها لغة تعاني ضعفاً في استخدام تقنية الترجمة الآلية. لذا فإن هذه الدراسة تخلص إلى صياغة مبادرة استباقية لولوج اللغة العربية للقرن الحادي والعشرين (في صورة توصيات)، وهي مبادرة تحمل بعداً اختراقياً، وآخر تمكينياً. ويشير **البعد الاختراقي** إلى: التصدي لتيار العولمة التمنيطي الذي يبتغي تحويل النشء إلى أدوات للاستهلاك عبر إفراغه من جانبه القيمي والأخلاقي، وذلك عبر برامج تربوية وتعليمية تستند إلى اللغة العربية والاهتمام بطريقة تدريسها للنشء، والعناية بتصعيد قيمة الرموز الثقافية والعربية التي تعكس مفردات الهوية، وترسخ تجذر النشء في تربة حضارته. وأما **المبادرة التمكينية** فهي: بعث الروح القومية في المدارس الأجنبية بعثاً يحول دون طغيان الطابع الأجنبي على التلاميذ أو إضعاف الروابط القومية العربية، وهذا يقتضي أن تكون دراسة المواد الثقافية بالمدرسة الأجنبية دراسة مثمرة حتى تؤثر في سلوك الطالب؛ بحيث تجعل منه مواطناً صالحاً محباً لبلاده معتزلاً بقوميته، وتوزع ساعات الثقافة على اليوم المدرسي وعلى أيام الأسبوع توزيعاً عادلاً، وأن تطابق هذه المواد المناهج المصرية المقررة على مدارس التعليم العام، وتدرس باللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية (التعليم الأساسي)، ولا يسمح باستعمال كتب غير الكتب المدرسية المقررة لهذه المواد، بالإضافة إلى إلقاء الأناشيد وتحية العلم، لغرس الانتماء لدى الطلاب مع العناية بالتربية الدينية وصقلها بالآيات والعبادات والمعاملات التي تصقل عقيدة الطلاب وتعزز هويتهم الدينية.

المراجع:

- أحمد أبو زيد. (2004). **هوية الثقافة العربية، الهيئة العامة لقصور الثقافة. القاهرة.**
- أحمد زايد. (2005). **عولمة الحداثة وتفكيك الثقافات الوطنية. مجلة عالم الفكر، 1 (33)، الكويت.**
- أحمد زكي بدوي. (1997). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.**
- أسامة أحمد مجاهد. (2006). **اللغة والهوية والتفاعل الثقافي قراءة في الجدل الدائر حول جدوى اللغة العربية الفصحى، في أمجد أحمد جبريل (تحرير)، اللغة والهوية وحوار الحضارات، مركز حوار الحضارات، القاهرة، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.**
- بورديو، وفاكونت. (1997). **أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي. ت: عبد الجليل الكور، (1)، الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.**
- بيير بورديو. (1990). **الرمز والسلطة. ت: عبد السلام بنعبد العالي، (2)، الدار البيضاء: دار توبقال.**

- بيير بورديو. (1994). **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**. ت: نظير جاهل، الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- بيير بورديو. (1995). **أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزي**. ت: إبراهيم فتحي، القاهرة، مصر: دار العالم الثالث.
- بيير بورديو. (1996). **أسباب عملية**. ت: أنور مغيث، طرابلس: الدار الجماهيرية للطبع والنشر.
- بيير بورديو وجان كلود باسرون. (2007). **"إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم"**. ت: ماهر تريمش. (1)، منشورات المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية.
- جورج لارين. (2002). **الإيديولوجية والهوية الثقافية: الحداثة وحضور العالم الثالث**. ت: فريال حسن خليفة. القاهرة: مكتبة مدبولي، (1).
- سعيد إسماعيل علي. (2007). **ثقافة الإصلاح التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.
- سمير المنير. (2000). **العولمة وعالم بلا هوية**. مصر: دار الكلمة، المنصورة، (1).
- سهير صفوت. (2007). **القضايا النظرية لفكر العولمة مع دراسة لواقع الثقافة المصرية**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، ج. عين شمس، القاهرة.
- سويم الغزي. (2010). **علم النفس السياسي**. (1)، الأردن: الثراء للنشر.
- الشريف الجرجاني. (1987). **التعريفات**. (1)، بيروت: دار عالم الكتب.
- صائق جلال العظم. (2000). **ما هي العولمة**. (2)، سوريا: دار الفكر المعاصر.
- عباد مسعود، وجمال طوبال. (2009). **الأبعاد التاريخية لنظام العولمة، الماهية والصور، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية 31 (3)**. سوريا.
- عبد الله الجسمي. (2005). **الهوية وثقافة العولمة**. مجلة العربي، (56)، الكويت.
- عطية محمد عبد الرؤوف. (2009). **التعليم وأزمة الهوية الثقافية**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- علي أسعد وطفة. (2009). **إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**. بيار بورديو وجان كلود باسرون، **المجلة العربية لعلم الاجتماع**. إضافات (5)، مركز دراسات الوحدة العربية.
- علي عقلة عرسان. (1999). **العولمة والثقافة**. مجلة الفكر السياسي، (4)، دمشق.
- محسن خضر. (2008). **مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محمد صالح الهرماسي. (2001). **مقاربة في إشكالية الهوية**. المغرب العربي الكبير. (1) دمشق: دار الفكر.
- محمد عابد الجابري. (1999). **العولمة ومسألة الهوية بين البحث العلمي والخطاب الإيديولوجي**. فكر ونقد، (3). المغرب.

- محمد عمارة. (1999). *مخاطر العولمة الهوية الثقافية*. القاهرة: دار نهضة مصر، (1).
- محمد محمد قاسم. (2003). *المدخل إلى مناهج البحث العلمي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- نادية محمود مصطفى. (2005). *التعليم العالي والتحدي الحضاري*. قراءة في أعمال مؤتمر التعليم العالي بالتعاون مع مؤسسة الفكر العربي والإيسيسكو والأليكسو، بيروت.
- هانيز مارتين، هارولد شومان. (2003). *فخ العولمة الاعتداء على الديمقراطية*، ترجمة عدنان عباس، سلسلة عالم المعرفة، (295)، الكويت.
- Bourdieu, P. (1992). *The logic of practice*. London: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups, *Theory and Society*, Vol. 14, No. 6.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- Dawkins, R. (2006), *Globalization Analysis*, <http://www.globalenvisionorg.net>.
- Douy, H. (1990). The Unspoken Curriculum - or ho language Teaching, Carrless cultural and Ideological Message in B. Harrison (ed.) *Culture and the language class room* London, Modern English puplication and the British Council >
- Harker, H., and Wilkes, C., (1990). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. London. Macmillan,.
- Jemeswell, V. (2006). *Globalization*. <http://www.globalenvisionorg.net>
- Ljosa, N. (2002). *The culture of Liberty*. www.mtoomey.com/book_languagehtml
- Okada, H., (2009). Somewhere in between languages and Identities of three Japanese International School Students, PhD Disserlation, Temple University, Washington.
- Orozco, S., & Marcello, M., (editor). (2004). *Globalization. Culture and education in the new millennium*. University of California Press
- Robert, P. (1992). *Linguistic Imperialism*. London: Oxford University Press.
- Roberts, J. (2005). *Amy Helittle from Modernization to Globalization, Perspectives on development and social change*. USA: Blockwell Publishers.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. NewYork: Penguin.
- Taylor, P. (2002) *The new world American hization modernization and globalization*: Inc, Hay and D Marcheeds, Demysist, Fying Global, Zaton, Macmillan Besing Ka,.

قدم في: مايو 2014

أجيز في: يناير 2015



