اللغات في الهجرة:
التحولات والرهانات الجديدة

أشغال الندوة الدولية
المنظمة من قبل مجلس الجالية المغربية بالخارج بالرباط،
يومي 24 و 25 يونيو 2010

عنوان الكتاب : اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة
الإيداع القانوني : 2012 MO/0358
ردمك : 978-9954-1-0372-2
© مجلس الجالية المغربية بالخارج
منشورات : © A. Retnani Les Editions la Croisée des Chemins
Rue Essanâani, Bourgogne - Casablanca 2050
الهاتف : 0522-27-99-87
البريد الإلكتروني : editionslacroiseedeschemins@gmail.com
www.editionslacroiseedeschemins.com

اللغات في الهجرة:
التحولات والرهانات الجديدة

أشغال الندوة الدولية
المنظمة من قبل مجلس الجالية المغربية بالخارج بالرباط،
يومي 24 و 25 يونيو 2010

العناوين التي صدرت في مجموعة
مجلس الجالية المغربية بالخارج

لدى منشورات مرسم

– الفضائل القذرة، مصطفى كبير عمي. الترجمة العربية. 2010.

– أمريكا اللاتينية بعيون مغربية، عبد الرحمن بكار، مترجم من الإنجليزية إلى الفرنسية. 2010

– الوضع القانوني للإسلام في أوروبا، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة الفرنسية. 2010.

– الوضع القانوني للإسلام في أوروبا، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة العربية. 2010.

– الإسلام في أوروبا: أي نموذج؟ كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة الفرنسية. 2011.

– الإسلام في أوروبا: تكوين الأطر والتربية الدينية وتدريس الظواهر الدينية، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية. النسخة الفرنسية. مجلس الجالية المغربية بالخارج. 2011.

– أنطولوجيا الهجرة في الرواية العربية، حسن نجمي وعبد الكريم الجويطي. العربية. 2011.

لدى منشورات «لاكروازي دي شومان»

– أنطولوجيا الكُتاب المغاربة من الهجرة، سليم جاي. فرنسية. 2010.

– اكتشاف باريس، محمد باهي. العربية. 2010.

– الرياضيون المغاربة عبر العالم، التاريخ والرهانات الحالية، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية. النسخة الفرنسية. مجلس الجالية المغربية بالخارج. 2011.

– الرياضيون المغاربة عبر العالم، التاريخ والرهانات الحالية، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية. النسخة العربية. مجلس الجالية المغربية بالخارج. 2012.

– اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة الفرنسية. 2011.

– اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة العربية. 2012.

– لا أحد ينتظر الأجنبي، عبد اللطيف شاويت. فرنسية. 2011.

– أكثر من كتب. سجلات الأدب المغربي باللغة الفرنسية، عبد الله بيضا. فرنسية. 2011.

– الآداب المتوسطية وآفاق الهجرة: أنطولوجيا، سليم جاي. فرنسية. 2011.

– الإسلام في أوروبا: أي نموذج؟ كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة العربية. 2012.

– الإسلام في أوروبا: تكوين الأطر والتربية الدينية وتدريس الظواهر الدينية، كتاب جماعي. أشغال الندوة الدولية. النسخة العربية. مجلس الجالية المغربية بالخارج. 2012.

– الهجرات والهوية والحداثة في البلاد المغاربية، كتاب جماعي، أجزاء ثلاثة . أشغال الندوة الدولية بشراكة مع المجلس الوطني لحقوق الإنسان ومركز جاك بيرك للدراسات في العلوم الإنسانية بالمغرب، مجلس الجالية المغربية بالخارج. النسخة الفرنسية. 2012.

لدى منشورات الفنك

– كندا، ذهاب عادي، رشيدة المفضل. فرنسية. 2010.

– الرغبة في المغرب، جمال بلحرش. فرنسية. 2010.

– غفوة الخادم، ماحي بنبين. الترجمة العربية. 2010.

– أكره الحب، طه عدنان. عربية/فرنسية. 2010.

– من خلال الآخر نعرف ذواتنا، يميلة الإدريسي وتيسا فيرميراين. مترجَم من الهولندية إلى الفرنسية. 2010.

– في فكر عبد الملك صياد، كتاب جماعي. أشغال ندوة. فرنسية. 2010.

– عُلبة من 4 عناوين لمحمد نيد علي: قطع مختارة، غراميات متعلم جزار (عربية/فرنسية) – بفضل جان لا فونتين!– سعادة العصافير. فرنسية. 2010.

لدى منشورات دار الورد (سوريا). العربية

ـ شاعر يمر، عبد اللطيف اللعبي. 2010.

ـ عُلبة من 4 عناوين لعبد اللطيف اللعبي: تجاعيد الأسد – قاع الخابية – مجنون الأمل – يوميات قاعة المنفى. 2010.

لدى منشورات لا ديفيرونس (فرنسا). بالفرنسية

ـ شاعر يمر، عبد اللطيف اللعبي. 2010.

ـ عُلبة من 4 عناوين لعبد اللطيف اللعبي: العين والليل – تجاعيد الأسد – مجنون الأمل – يوميات قاعة المنفى. 2010.

الكتب الجميلة

ـ التراث العالمي لليونسكو: المواقع المغربية. منشورات جيلبار (فرنسا). فرنسية. 2009.

ـ المغرب وأوروبا: ستة قرون في نظرة الآخر. منشورات مليكة (النسخة العربية) ومنشورات سُوموجي (النسخة الفرنسية). 2010.

ـ سوف ترى بكل الألوان... مسار رائد في الفن التشكيلي المعاصر بالمغرب، لأندري الباز. منشورات لاكروازي دي شومان. فرنسية. 2011.

الكلمات الافتتاحية

أحمد أخشيشن

وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

السيدة كاتبة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي،

السيد الوزير المنتدب المكلف بالجالية المغربية في الخارج،

السيد الرئيس المنتدب لمؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج،

السيد رئيس مجلس الجالية المغربية بالخارج،

الضيوف الكرام،

حضرات السيدات و السادة،

أود في البداية أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى الأستاذ إدريس اليازمي رئيس مجلس الجالية المغربية بالخارج على دعوته الكريمة لنا من أجل المساهمة في هذا الملتقى الدولي حول « اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة »، وأود بصفة خاصة أن أهنئه ومن خلاله إدارة المجلس وكافة أعضائه، على هذا الاختيار الموفق لإشكالية اللغة في سياق الهجرة ، كموضوع لندوة دولية مفتوحة للحوار وتبادل الرأي.

نعم إننا نعتبره اختيارا موفقا، أولا من حيث خصوصية موضوعه وراهنيته القصوى، ثانيا من حيث نوعية مقاربته وعمق أسئلته، وثالثا من حيث صيغة التداول بشأنه، التي ارتأيتم أن تكون صيغة ندوة دولية تتلاقح في ظلها الأفكار والتجارب من مختلف الآفاق

والمرجعيات، مما يعكس جليا إرادة المغرب في الحوار والتفكير مع شركائه، وفي استشراف الآفاق معهم، لأن الموضوع يندرج أساسا في صلب الشراكة، وفي صميم العمل المشترك.

ومما لا شك فيه أنكم في مجلس الجالية المغربية بالخارج، وأنتم تبادرون إلى تنظيم هذه الندوة، كنتم مدركين تمام الإدراك أن موضوعها، برهاناته وتشعباته، يتصدر اليوم أكثر من أي وقت مضى مطالب الجالية وأجندة الدولة المغربية على السواء.

بل كنتم مدركين مثل كافة المتدخلين في هذا المجال، كم نحن محتاجون اليوم إلى معرفة أفضل وأكثر دقة بالأثر المترتب عن تعليم اللغة العربية لأبنائنا في المهجر، وكم نحن محتاجون اليوم إلى تجديد معرفتنا بنوعية الحاجيات المعبر عنها في هذا المجال، و كم نحن محتاجون اليوم إلى التعرف على أفضل الممارسات الممكن اعتمادها لضمان أجود الملاءمات بين العرض والطلب.

إن هذه المعرفة الملحة، هذه المعرفة المتجددة و المتفتحة، هي التي نتوخى تقاسمها اليوم جميعا، مسؤولون حكوميون وباحثون وخبراء من خلال هذا اللقاء العلمي الهام.

إننا نعتبر في وزارة التربية الوطنية، وفي قطاع التعليم المدرسي بصفة خاصة، أن تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية في بلاد المهجر، ليس مجرد برنامج قطاعي يحتاج للتدبير الإداري، وليس مجرد مخطط تنفيذي لاتفاقيات شراكة مع حكومات دول الاستقبال، وليس فقط موارد مالية وبشرية معبأة، أو آليات تنسيقية وتشاورية محكمة، إنه فضلا عن كل ذلك وقبله مشروع تربوي.

مشروع تربوي يحتاج إلى مرجعية مضبوطة وهندسة محكمة، ويحتاج إلى إرساء وتأطير ومتابعة، ويحتاج بصفة أخص إلى انتباه مستدام لكل ابتكار وتجديد في عالم التربية وفي مجال تدريس اللغات، وفي ميدان تفاعل الثقافات.

حضرات السيدات والسادة،

تجسيدا للتوجيهات الملكية السامية، الرامية إلى النهوض بأوضاع المغاربة المقيمين بالخارج، يشكل تمدرس أبناء هذه الفئة من الشعب المغربي وتفوقهم الدراسي وحسن اندماجهم، هاجسا لا يقل أهمية عن انشغالات وزارة التربية الوطنية بقضايا التمدرس داخل أرض الوطن.

في هذا السياق يحظى برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية بالخارج بمكانة متميزة في إستراتيجية عمل هذه الوزارة، حيث إنها تتولى إرساء وتتبع الشراكات مع السلطات التربوية بدول المهجر، وتشرف من خلال مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم الخصوصي على رئاسة اجتماعات اللجان الثنائية السنوية، المكلفة بمتابعة تنفيذ الاتفاقيات المبرمة بخصوص برامج تعليم اللغة العربية في الخارج.

كما تسهر على تعبئة مواردها البشرية بهذا الخصوص، حيث تنتقي أجود أطرها التدريسية والتأطيرية وفق معايير بيداغوجية دقيقة، لتضعها رهن إشارة برامج تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية في الخارج.

و لا أخفي عنكم أن أهم ما يستوقف الوزارة بنوع من التأني في أداء هذه المهمة النبيلة، هو موضوع إعداد البرامج والمناهج البيداغوجية ، وعيا منها بأن الأمر يحتاج إلى مجهودات استثنائية وإلى خبرة تربوية رفيعة، تماشيا مع خصوصيات الفئات المتلقية، وانسجاما مع سياقات الاندماج المختلفة.

وبطبيعة الحال فإن الوزارة تسهر على تدبير هذا البرنامج من خلال التنسيق والتشاور مع باقي المتدخلين من القطاعات العمومية، وبانفتاح تام على مختلف مبادرات شركائها الوطنيين والدوليين من أجل الارتقاء بهذا النوع من التعليم.

إن برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية في الخارج، هو على غرار باقي البرامج والمشاريع التي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية، برنامج له مرجعيته

ومرتكزاته في المبادئ الكبرى للسياسة التعليمية للدولة، والتي نستلهمها أساسا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، خاصة الدعامة الرابعة التي أوصت بأن «توضع رهن إشارة الجاليات المغربية في الخارج الراغبة في ذلك، الأطر والمرجعيات التعليمية اللازمة لتمكين أبنائها من تعلم اللغة العربية والقيم الدينية والخلقية والوطنية، وتاريخ المغرب وجغرافيته وحضارته، مع مراعاة ما يطبعها من تنوع وتكامل »

كما أننا كنا حريصين على تعزيز هذه المرجعية من خلال البرنامج الاستعجالي الذي وضعناه لتسريع وتيرة الإصلاح التربوي؛ والذي أفردنا ضمن مشاريعه السبعة والعشرين، مشروعا خاصا بتعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية بالمهجر، باعتبارهم ضمن فئة الأطفال ذوي الحاجيات الخاصة.

جدير بالذكر أيضا أننا نستوحي المبادئ التوجيهية لهذا البرنامج من المرجعية الدولية لحقوق الإنسان، حيث نجسد وفاء المغرب بالتزاماته في هذا الشأن، خاصة منها المعاهدات والاتفاقات الدولية ذات الصلة بحقوق الطفل وحقوق المهاجرين المصادق عليها من لدن المغرب.

ومعلوم أن برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية بالخارج هو برنامج تشاركي بامتياز، وذلك باعتباره تجسيدا لاتفاقيات ثنائية موقعة مع حكومات دول الاستقبال، التي تربطها علاقات صداقة وتعاون مع بلادنا.

كما أنه ثمرة عمل مشترك بين وزارة التربية الوطنية ومؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، بالإضافة إلى وزارة الشؤون الخارجية والتعاون والوزارة المنتدبة المكلفة بالجالية المغربية في الخارج .

حضرات السيدات والسادة،

بعد حوالي ثلاثة عقود من انطلاق البرامج الأولى لتعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية في المهجر، بدأت تبرز بعض المؤشرات الدالة على اهتزاز الانسجام

في التصور العام لهذا النوع من التعليم سواء في أبعاده القانونية أو التدبيرية أو التربوية.

والحال أنه كان من المنطقي أن يعتري برنامجا استراتيجيا من هذا المستوى، عدد من الصعوبات إن لم نقل الاختلالات، بعد فترة زمنية طويلة من إرساء دعائم تطبيقه في دول المهجر.

لقد عرفت بلادنا كما عرفت بلدان الاستقبال، تحولات كبرى في منظوماتها التربوية وسياساتها التعليمية، وشهدت الأوضاع القانونية والسوسيوثقافية للهجرة تحولات جذرية أفرزت أجيالا جديدة من أبناء المهاجرين، تختلف بدون شك في نوعية حاجاتها ومتطلبات نجاحها عن الأجيال السابقة عليها.

لعل هذه التحولات المتراكمة على مر السنين، لم تكن تحظى دائما بالعناية الكافية من لدن صانعي القرار من أجل استحضارها في مجال التخطيط والتدبير، سواء من أجل الارتقاء بتعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية في الخارج، أومن أجل التحكم في الإشكالات المترتبة عن توتر العلاقة بين الهوية واللغة، وعن تنوع الرهان بين التعليم النظامي والعرض الخصوصي، وعن اتساع الهوة بين الغايات المعلنة والوسائل المسخرة .

حضرات السيدات والسادة،

عندما انطلقت البرامج الأولى لهذا النوع من التعليم مع منتصف السبعينات، كانت تستند في عدتها ومنطقها على باراديغم في غاية الوضوح والانسجام، وهو تمكين أبناء المهاجرين المغاربة بالخارج من دروس لتعلم اللغة العربية والثقافة الأصلية من أجل تيسير اندماجهم في النظام التعليمي المغربي في حالة عودتهم.

لقد كانت الإقامة في ديار المهجر تعتبر مؤقتة، والعودة إلى أرض الوطن جد واردة، وتعلم اللغة العربية أمر لا مناص منه لتسهيل التمدرس و ضمان حسن الاندماج.

لكن ما أن استقرت أحوال المهاجرين وتبددت آفاق العودة، حتى بدأ المشروع يبحث لنفسه عن غاية أخرى، توفق في صياغة مدلولها، وإن بتنويعات مختلفة باختلاف السياقات والرهانات.

وهكذا أصبحنا أمام تعليم للغة العربية والثقافة الأصلية يهدف إلى صيانة الهوية الوطنية للأطفال المغاربة، وتوطيد تشبعهم بالقيم الروحية والحضارية لبلادهم مع احترام خصوصيات البلدان المضيفة.

أو تعليم يهدف إلى تمكينهم من التحكم في لغتهم الأم، بما يساعدهم على تحقيق النجاح الدراسي في مشوارهم التعلمي، وتسهيل اندماجهم في الوسط الذي يعيشون فيه.

من البديهي أن هذا التحول في غائية البرنامج كان يستلزم ملاءمة شاملة في هندسته البيداغوجية ومقاربته التعليمية، غير أن التطورات المتسارعة التي كانت تعرفها النظم التربوية في بلدان الاستقبال لم تكن تسمح بالاستقرار الكافي لمواجهة المعضلات التربوية.

فسرعان ما بدأ البرنامج يصطدم بخصوصيات بعض الأنظمة التعليمية لدى بعض دول المهجر، حيث لا تمتد صلاحيات السلطات التربوية المركزية الموقعة لاتفاقيات الشراكة، إلى مناطق الحكم الذاتي التي تتمركز بها جاليات مغربية ، مما بات يحول دون الانتشارالمجالي لبرنامج تعليم اللغة العربية (مثال ألمانيا، إسبانيا...)، هذا فضلا عن بروز توجهات سياسية معادية للهجرة ورافضة لاستضافة هذا النوع من التعليم في إطار شراكة مؤسساتية.

ثم إن تعدد أنواع التعليم (تعليم مندمج، تعليم مفارق، تعليم غير نظامي موازِ) ساهم أكثر في تفكيك الانسجام بين العرض والطلب، واتساع الهوة بين الهاجس التربوي والرهان الهوياتي.

حضرات السيدات والسادة،

لاشك أن تفاعل هذه العوامل كلها أدى إلى إرباك ملحوظ لبرنامج تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية في الخارج وإلى تقليص مجال انتشاره، ولاشك أنكم كباحثين وخبراء ومسؤولين إداريين ستنكبون خلال هذه الندوة على دراسة ومناقشة كل هذه التحولات والإشكالات المرتبطة بموضوع لقائنا، وستطرحون خلاصات أبحاثكم وتجاربكم من أجل التبادل واستشراف الآفاق.

غير أني أود أن أشير في هذا السياق إلى أن الوزارة انطلاقا من كل هذه الاعتبارات بادرت إلى فتح حوار صريح مع هيئة التدريس والتأطير بالخارج، ومع كافة المسؤولين الإداريين والخبراء التربويين والشركاء الأجانب، من أجل تجديد رؤيتها لهذا البرنامج وتمكينه من نفس جديد لمواصلة تحقيق الأهداف المتوخاة منه.

ومما ساعد الوزارة أكثر على الانخراط في هذه المراجعة الهادئة والمتأنية، ذلك السياق الإيجابي العام الذي اتسم بعدة مراجعات في مجال السياسة العمومية والتوجهات التنموية بالمغرب، والتي تجسدت أساسا في تقرير الخمسينية حول التنمية، وتقرير حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها 2007، والتقرير الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني للتحصيل الدراسي 2008.

لقد شكل إحساسنا في هذه الوزارة بمسؤوليتنا المباشرة في الارتقاء بهذا البرنامج باعتباره مشروعا تربويا قبل كل شيء، حافزا قويا جعلنا نتجه إلى تجديد التفكير عبر جملة من الأولويات أهمها:

أولا: العمل على إدماج هذا المشروع ضمن المسار الإصلاحي والتحديثي للمنظومة التربوية الوطنية في إطار الانفتاح على التوجهات العالمية الجديدة في مجال تدريس اللغات وبيداغوجية التفاعل الثقافي.

ثانيا: إعادة هيكلة برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية في الخارج من حيث تدقيق أهدافه التربوية وملاءمة عدته البيداغوجية وتأهيل موارده البشرية.

ثالثا: الانخراط في تفعيل قرارات اللجنة الوزارية المكلفة بالهجرة المنعقدة تحت رئاسة السيد الوزير الأول بتاريخ 29 أكتوبر 2009، والتي أكدت على جملة من التوصيات الهامة، في مقدمتها إقرار مراجعة شاملة وجذرية للتدبير العمومي لملف تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأطفال المهجر.

رابعا: اقتراح مقاربة تشاركية لاستئناف الحوار مع شركائنا في دول الاستقبال حول آفاق تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء الجالية المغربية في المهجر.

حضرات السيدات والسادة،

أرجو أن تشكل تجربة هذه الوزارة، وكذلك أسئلتها ورؤيتها، رافدا من روافد الحوار في هذا اللقاء العلمي، ومسلكا من مسالك استشراف الآفاق بالنسبة لهذا المشروع المشترك، مشروع تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية في المهجر.

أتمنى لأشغال ندوتكم كامل التوفيق، ولكم جزيل الشكر على حسن الانتباه.

محمد عامر

وزير منتدب لدى الوزير الأول، مكلف بالجالية المغربية المقيمة بالخارج

سيداتي، سادتي،

أود أولا أن أهنئ مجلس الجالية المغربية بالخارج والأشخاص الذين سهروا على تنظيم هذا الملتقى المخصص لموضوع بالغ الأهمية ويسعدني بشكل خاص المشاركة في مناقشته.

سيداتي، سادتي،

تشكل اللغة جزءاً من ثقافتنا. وهي مفتاح إدراكنا للعالم، خصوصا من خلال كونها وسيلة للتعليم والتعلم. ذلك أن اللغة هي الوسيلة التي تنقل عادات الجماعة الأصلية وتقاليدها ومعتقداتها. وتوجد اللغة في صلب القضايا المرتبطة بالهوية.

تشكل هوية المهاجرين، خصوصا بعد قضائهم لفترات طويلة في بلد الاستقبال، إحدى المشاكل الرئيسية للبعد الإنساني للهجرة. وبهذا المعنى، ينبغي تشجيع نماذج مفتوحة للإدماج تجمع بكيفية متوازنة ما بين الحرية والحق في المحافظة على سمات الهوية الثقافية الخاصة، مع احترام قيم بلد الاستقبال.

تمثل الهوية المتعددة، وهي اليوم مبدأ عام لأية شخصية أساسية، ثراء يفتح الأبواب لمثل هذه المشاركة. وهي تتطلب بكيفية مسبقة أن يكون المرء على بينة بثقافته الأصلية. فهي لا تكون ممكنة وتعاش بكيفية كاملة ومطمئنة إلا بالنقل الكامل لثقافته الأصلية.

ولا تأخذ باقي مكونات ثقافة بلد الاستقبال مكانها إلا بالثقافة الأصلية. ومن ثم الأمر الذي تم تسجيله والمتمثل في أن الأشخاص الأكثر اندماجا هم أولئك الذين لم يديروا الظهر لثقافتهم الأصلية والذين جعلوا منها، على العكس من ذلك، رافعة لإدراك ثقافتهم الجديدة وإدماجها.

سيداتي، سادتي،

يندرج هذا الملتقى في بيئة تتعولم بوتيرة مؤكدة انخرط فيها المغرب. واختياراته هي الآن اختيارات واضحة ومحددة المعالم، وتتطلب انخراط الجميع.

وبهذه الصفة، ينبغي أن يكون احترام التنوع اللغوي مبدأ مؤسِّساً في عالم معولَم تسوده تكنولوجيات الإعلام. حيث تمثل هذه الأخيرة فرصة حقيقية للنهوض بالتنوع اللغوي وحوار الثقافات، مع احترام الهويات.

تقوم أية ثقافة بترويج القيم والمعتقدات الخاصة بمجتمعها. والحال أن خطر التخلي عن التنوع الثقافي في عصر العولمة لفائدة هذه الأخيرة يهدد مجتمعاتنا. ويتمثل البديل الآخر في أن نجعل من الحوار بين الثقافات أداة في خدمة الإثراء المتبادل للثقافات. وعلى هذا البديل وقع اختيار المغرب.

ما فتئت جاليتنا المستقرة بالخارج، الواعية بفائدة هذا الاختيار، تعبر عن مطلب «ثقافي» قوي إلى درجة كبيرة، مطلب يختلف حسب القارات وعلينا أن نستجيب له بكيفية ملائمة لنستجيب لانتظارات هؤلاء وأولئك.

استجابة منها إذن لهذا الطلب، قامت حكومتنا بإحداث فضاءات ثقافية بشراكة مع بلدان الاستقبال.

سيداتي، سادتي،

يتمثل هاجسنا من خلال هذه المشاريع، بالتأكيد، في تقوية تعلق المواطنين المغاربة القاطنين بالخارج ببلدهم الأصلي والنهوض بالثقافة المغربية لدى الأجيال الجديدة، لكنه

يتمثل كذلك في النهوض بالتفاعل الثقافي باعتباره عامل اندماج في بلدان الاستقبال والحوار وتبادل القيم مع الجاليات الأخرى ومع بلد الاستقبال.

ستكون تلك المراكز وسيلة لإغناء الحوار بين ساكنتنا المغتربة وساكنة بلدان الاستقبال بواسطة الثقافة بكل أبعادها، اللغوية والفنية والحضارية. وسيكون حضورنا الثقافي في تلك الفضاءات مناسبة لإبراز ثراء كافة مكونات ثقافتنا، العربية والأمازيغية واليهودية.

ونحن على اقتناع بأن مواجهة تحدي التنوع الثقافي والمشاركة في نفس القيم بكيفية مناسبة يقتضي بناء مجتمعات متفاعلة الثقافات من شأن تماسكها وانسجامها الاجتماعي أن يكونا مترابطين، لا أقول بالرغم من الاختلافات الثقافية، وإنما بفضل هذه الاختلافات. وتشكل اللغة المدخل لرفع كل هذه التحديات.

سيداتي، سادتي،

أعدت الحكومة، معتمدة على هذه الملاحظات، مخططا استعجاليا لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية يندرج ضمن استراتيجيتها للنهوض بالثقافة المغربية.

تتمثل ملاحظة المنطلق في أن الجهاز الحالي لا يستجيب بالكامل للأهداف المسطرة لهذا التعليم. فهو ما زال يقوم على مقاربة بيداغوجية لا تتلاءم مع تعليم لغة أجنبية، وليس موضوع رؤية موحدة الشكل وتتلاءم مع تطور المقاربات المعتمدة في كل بلد ومن طرف المجلس الأوروبي في أيامنا هذه. وعلى هذا النحو يُطرح السؤال التالي: كيف يتسنى النهوض بإدماج التلاميذ من أصل مغربي إذا لم تكن للتعليم معرفة دقيقة ببلد الاستقبال ورؤية تتماشى مع مقاربته البيداغوجية الخاصة؟ وأكثر من ذلك، كيف نحقق ارتباطا بالبلد الأصلي ونحسس صغار التلاميذ بثقافتهم الأصلية إذا لم يتم التفكير، بتشاور مع السلطات المختصة، في العناصر الأكثر ثراء من حيث التاريخ وقيم وهوية المغرب، التي من شأنها أن تخلق لديهم إحساسا بالانتماء؟ ففي هذا الاتجاه، يُلاحظ نقص مؤكد في الوسائل البيداغوجية والأدوات الديداكتيكية الموضوعة رهن إشارة المدرسين المعينين بالخارج. وحتى إن كان بإمكان العديد من المبادرات التي يطلقها المدرسون أن تساهم في اقتسام

وتنمية إحدى مكتسبات تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية فإنها تظل مع ذلك غير كافية.

وقع الاختيار على 6 محاور للتحليل شكلت موضوع تشخيص معمق:

- الحكامة.
- الموارد البشرية.
- البيداغوجيا.
- الملاءمة بين العرض والطلب.
- الحياة المدرسية.
- أدوات التدبير.

سيداتي، سادتي،

لا أريد أن آخذ من وقتكم حصة أكبر، وإنما سأحاول أن أطلعكم بسرعة على التوجهات الرئيسية الموصى بها:

- اقتراح مجموعة من الإجراءات لتحسين الجهاز الرسمي الحالي لكل واحد من المحاور الستة التي قد يكون تعدادها لكم أمرا مملا؛
- اقتراح إجراءات لتحسين وتوسيع التعليم المسمى بالتعليم الموازي من خلال تقوية كفاءات الجمعيات؛
- اقتراح إدراج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية في صلب توجه المراكز الثقافية التي هي قيد الإنشاء في بلدان الاستقبال:

- إدماج فضاءات لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية في المراكز الثقافية.

لطيفة العابدة

كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مكلفة بالتعليم المدرسي

حضرات السيدات والسادة،

يسعدني أن أعبر لكم عن سعادتي بحضور اختتام أشغال هذه الندوة الدولية التي شكلت فرصة طيبة لتعميق التفكير والتحليل بخصوص مختلف الإشكالات والآليات المرتبطة بتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج.

وأغتنم هذه المناسبة، لأتقدم ببالغ الشكر والامتنان إلى السيد إدريس اليزمي، رئيس مجلس الجالية المغربية بالخارج، على هذه المبادرة القيمة، وإلى كافة المساهمين من باحثين جامعيين وخبراء ومسؤولين إداريين ، في إثراء جلسات هذه الندوة بعروض علمية قيمة رفعت النقاش حول القضايا الكبرى المرتبطة بهذا النوع من التعليم إلى مستوى عال من الجودة وبعد النظر.

لقد أوضحت مساهماتكم وأفكاركم كم كنا محتاجين إلى فتح الباب على مصراعيه لنقاش هادئ ومسؤول حول التحولات العميقة التي تعرفها أوضاع الجالية المغربية المقيمة بالخارج، والمستجدات التي تعرفها المنظومة التربوية، سواء داخل أرض الوطن أوبالدول المعنية بهذا النوع من التعليم.

ولعل ما أضفى على هذا المنتدى مزيدا من التألق والنجاح هو تلك الاقتراحات والتصورات التي تقدمتم بها مشكورين، والتي من شأنها إعطاء نفس جديد لبرنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية بالخارج، وربما نموذج جديد لهذا التعليم.

حضرات السيدات والسادة،

إن تنظيم هذا الملتقى يأتي في ظرفية تتسم بتضافر الجهود بين كافة القطاعات الحكومية من أجل تعزيز المقاربة التشاركية التي تبنتها هذه الوزارة في معالجة مختلف القضايا المرتبطة بهذا البرنامج، وذلك من خلال التنسيق والعمل المشترك والمتكامل مع كافة الشركاء والمتدخلين في الملف.

ولعل ما يدعو للارتياح والابتهاج هو أن الأفكار المطروحة في مختلف العروض والمداخلات المقدمة خلال هذه الندوة، تتقاطع بشكل كبير مع خطة العمل التي أعدتها هذه الوزارة للارتقاء بتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء جاليتنا المقيمين بالخارج.

بل إننا نعتبر أن انعقاد هذا الملتقى هو التفعيل الأمثل للتوصيات الصادرة عن اجتماع اللجنة الوزارية المكلفة بالهجرة، وخاصة التوصية الداعية إلى إقرار مراجعة جذرية شاملة لهذا التعليم.

ولذلك فإن هذا اللقاء يأتي في وقته المناسب، ليس فقط، لتعزيز المجهودات التي تقوم بها هذه الوزارة في مجال تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج، ولكن أيضا لاستشراف آفاق المستقبل، والبحث عن أنجع السبل للارتقاء بهذا النوع من التعليم، انطلاقا من الايجابيات المتراكمة، ومن الآفاق المحتملة.

حضرات السيدات والسادة،

لا يخفى عليكم كذلك، أن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، تولي أهمية بالغة لمختلف الدراسات التي تساهم في إغناء الحقل التربوي ببلادنا، والتي تساعدنا في فهم تعقيدات الواقع التعليمي، وفي اتخاذ القرارات المناسبة،

لذلك فإن خلاصات هذه الندوة موضوع لقائنا اليوم، ستشكل أرضية غنية توفر لنا مزيدا من المعطيات والمؤشرات الواقعية التي يمكن أن نستثمرها في الارتقاء بتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية بالخارج، من أجل تعميق النقاش، وتقريب الرؤى، حول إشكالية تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية بالخارج.

في هذا السياق، وانطلاقا من المرجعيات والمرتكزات المؤطرة لنظام التربية والتعليم بالمغرب، أعدت هذه الوزارة خطة عمل محكمة استعجالية للنهوض بهذا النوع من التعليم، شملت مختلف الجوانب المرتبطة بالحكامة والبيداغوجيا وتدبيرالموارد البشرية والمناهج والإشراف التربوي ، وأسفرت نتائجها الأولية عن إعداد إطار مرجعي موحد لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج.

ويقدم هذا الإطار تصورا شاملا لهذا النوع من التعليم، حيث يرمي إلى توفير تعليم ملائم ومتنوع ومنفتح للغة العربية والثقافة الأصلية، يسهم في المحافظة على الهوية المغربية، ويدعم التمثل الواعي لثقافة البلد المضيف وقيمها الحضارية.

هذا فضلا عن الوظيفة البيداغوجية الأساسية لهذا الإطار والمتمثلة في تأطير تدريس اللغة العربية والثقافة الأصلية ببلدان المهجر، وتحديد الملامح الرئيسة لبناء مناهجها وطرق تدريسها وتقويمها.

وانسجاما مع محتويات هذا الإطار المرجعي، ستسهر هذه الوزارة على وضع مناهج تربوية ملائمة، تحدد بدقة المضامين الدراسية، والطرق والوسائل الديداكتيكية، والأدوات الكفيلة بتقويم التعلمات.

حضرات السيدات والسادة،

لقد شكلت اجتماعات فرق العمل التربوية المشتركة، المكلفة بتتبع برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية بكل من فرنسا وبلجيكا وإسبانيا، مناسبة لفتح آفاق جديدة لتطوير البرنامج من خلال تمكين الأساتذة العاملين بإسبانيا من الاستفادة من البرامج التكوينية ،

وإيجاد صيغ مناسبة للتأطير والتقويم التربوي يأخذ بعين الاعتبار الأنظمة التربوية المعمول بها بإسبانيا.

كما أدرجت هذه الاجتماعات تعليم اللغة العربية في إطار شراكات مابين الأكاديميات المغربية ومثيلاتها الفرنسية، في أفق إرساء تجارب نموذجية تضمن استمرارية مسارات تعلم اللغة العربية من خلال الشعب الدولية والشعب المزدوجة اللغة، بالإضافة إلى اعتماد خطة عمل جديدة لاستلهام الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في تعليم اللغة العربية .

وعلى مستوى بلجيكا طرحت إمكانية فتح مركز للموارد البيداغوجية، من شأنه أن يشكل فضاء للقاء بين الأساتذة المغاربة العاملين في إطار البرنامج ومختبرا لتصور وإعداد الوسائل الديداكتيكية.

إنني على يقين أن كل هذه المبادرات الجديدة سوف تتعزز بمختلف الأفكار التي تداولتم بشأنها خلال هذه الندوة، وسنكون أيتها السيدات، أيها السادة، في هذه الوزارة حريصين على استثمار خلاصات نقاشاتكم وعلى استلهام مختلف تجاربكم من أجل الارتقاء بهذا النوع من التعليم، ومن أجل جعله في خدمة التلميذ ولفائدة نجاحه المدرسي وحسن اندماجه الاجتماعي.

وشكرا على انتباهكم

القسم الأول:
تعليم اللغة العربية: الإطار والمرجعيات والغايات

اللغات والهجرة: التمثلات والهويات

عبد اللطيف الفلق
عالم اجتماع، المغرب

« من أجل أن يتمكن كل واحد من البقاء في بيته، وُجِد هذا العالم الفسيح...»
ر. و. إميرسون «R.W.Emerson».

«عندما كنت طفلا، لم تكن لي رؤية عامة عن هذا التعدد، لكنني كنت أستشعر آثاره باستمرار» إلياس كانيتِّي «Elias Canetti».

يتمثل الهدف من هذا النص في دراسة ثلاثة مجالات مفاهيمية باختصار: الهويات الثقافية واللغات والهجرة. ويتعلق الأمر بالإحاطة بسياسة الهجرة في مجالات تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية في لحظة مطبوعة ببروز شتات مغربي معوْلَم. ولا يسمح مجال هذه المساهمة بالحديث بتفصيل عن تطور هذه السياسة[1]. وسيتم التركيز بالمقابل على الترسانات الديداكتيكية والبيداغوجية المخصصة وعلى «السياسة الثقافية». وسنعرض بإيجاز، ختاما لهذه المداخلة، لمسألة التعدد اللغوي ومسألة التعدد الثقافي. وهما قضيتان أثارهما النقاش حول الوضع القانوني للمهاجرين وإعادة النظر في «نموذج الاندماج متعدد الثقافات».

العولمة

الهجرة والحركية الدولية هما عاملان للتنمية. وأغلب البلدان المعنية هي اليوم بلدان مصدّرة، بلدان عبور ومقصد[2] في نفس الوقت. فلا الأزمة العالمية ولا «إجراءات الضبط» توقف عولمة تيارات الهجرة[3].

تشكل الهجرات محفزا للتغيير الثقافي والمجتمعي بفعل تبادل السكان واختلاط الإثنيات وتمازج الثقافات واللغات وأنماط العيش. فعلاوة على الشغل ونقل الثروات المادية، تجعل «عمليات النقل اللامادية» للأفكار ونماذج السلوك والقيم المعنوية والجمالية، من المهاجرين «أداة لتمرير » الثقافات. ذلك أن مفهومي الهوية الفردية والجماعية يتعرضان للتغيير في المجتمعات الأصلية وفي مجتمعات الإقامة. فالتنوع يخلط المعالم ويرجرج الخطاطات التقليدية.

تضفي حدة التيارات والمبادلات بين الثقافات (الهجرات، التنقلات، الشبكات) طابعا نسبيا على الانتماءات، وتزعزع الولاءات الوطنية. فأنماط الارتباط بالأصول تنحل أوتتلاشى. وفي النهاية، يتأكد الاستقلال الذاتي بالنسبة للمجتمع الأصلي من خلال تفرد القيم[4]. ونلاحظ، على العكس من ذلك، انتفاء واقعية الأصول باستحضار «التقاليد» الممتزجة بالأساطير. فهل يتعلق الأمر بعلامة على قلق مرتبط بالهجرة (؟)، مع توترات تؤثر على أنظمة التمثيل والتجليات الثقافية والأخلاق والعلاقات الاجتماعية في المعيش اليومي. والأمثلة على ذلك عديدة[5]. وتترجم اللغة هذه التوترات التي تعيد إنتاجها الأجيال الشابة.

تأكيد التنوع (الثقافي والإثني والديني) هو موضوع تمثلات متناقضة. ويشهد النقاش حول الهوية الوطنية في العديد من البلدان الأوربية على الشعور بانزعاج حقيقي[6]. ذلك أن المهاجرين الذين كانوا محصورين في الوضع القانوني ل«العمال المقيمين المؤقتين» يستقرون الآن. فمعايير الانتماء، في البلدان الأصلية، من حيث اللغة و«الثقافة» والجنسية

والمواطنة والقانون، الخ. كلها أمور يجب أن تخضع لإعادة تقييم؛ إذ أن لعولمة الحركية تأثير «أنثروبولوجي» يغير الإدراكات ومعايير التمثل. والحق في الحركية يفرض ذاته في عالم يسود فيه التنقل الحر للمال وللبضائع. وتمثل الهجرة إلى أوربا، بالنسبة لسكان جنوب البحر الأبيض المتوسط، وللمهاجرين من المغرب الكبير على وجه الخصوص، «حقا على الغرب» استبطنته الأجيال الشابة[7]. وتسهم في ذلك الذاكرة والتاريخ. ويسهم في ذلك الواقع الاستعماري وراء كل جدل[8].

لنذكر بمقدار ملازمة المنظور المقارن للتجربة المتعلقة بالهجرة. فهو يولِّد توترات تحث على«مراجعة» الهويات والممارسات والروابط بالمجموعات الأصلية والعلاقة بالدولة[9].

للعولمة، في ما يتعلق باللغة، تأثيرات متغيرة[10]. ذلك أن اللغات ليست وسيلة مفضلة للتواصل وحسب، وإنما تجسد رؤية العالم لدى الناطقين بها ومخيالاتهم وكيفية ترويجهم للمعرفة ونمط تمثلهم. وفي الوقت الذي تفتقر فيه «خارطة عالم التنوع اللغوي» مع مرور الزمن لتنحو إلى التجانس، يتأكد تعدد اللغات، وهو ليس عائقا أمام المبادلات ونشر المعرفة.

تمكنت بعض الأبحاث، حول اقتصاد اللغات وحول التهيئة اللغوية، أن تبين أن الفعل الحر لقوى السوق يمكن أن يساهم بالتأكيد في هيمنة لغة ذات قدرة كبيرة على التواصل (مثل اللغة الإنجليزية)، غير أنه يساهم في نفس الوقت في تقوية الحضور والاستعمال المثمَّن والمثمِّن للغات أخرى، خصوصا منها اللغات الأصلية، ويساهم بذلك في المحافظة على التنوع اللغوي. (مثلا: لغة الكيبيك والكطلانية والباسكية والأمازيغية، الخ.).

شتات مغربي في طور البروز

تعود بدايات الهجرة المغربية إلى قرن ونيف، وقد اتسعت في الستينات. وتضاعفت أعدادها وأكثر خلال العقود الثلاثة الأخيرة. ولم تفلح القيود التي فرضها الاتحاد الأوربي (بعد اتفاقيات شينغن والسياسات الانتقائية) في إيقاف التدفقات التي يغذيها التجمع العائلي والطلبة والهجرة غير الشرعية.

تعرف جالية «مغاربة العالم» تحولات عميقة. وهي تتنظم على شكل شتات[11]. ويميزها، بالإضافة إلى الاستقرار في بلدان الإقامة، جانبان جديدان: ذلك أنها «تعولمت» وغيرت وجهها (الأعداد والتوزع في العالم والخصائص، الخ).

تتجاوز جاليات مغاربة العالم، بأزيد من 3.3 مليون، 10% من السكان المغاربة، قادمة من مختلف مناطق المغرب. وقد انضافت إلى المناطق الكبرى التقليدية المصدرة: سوس وتافيلالت (نحو فرنسا وبلجيكا بأعداد كبيرة) والريف الشرقي (نحو هولندا وألمانيا بصفة خاصة)، تادلة والسهول الأطلسية والأطلس المتوسط والأطلس الكبير، الخ. ويترجَم هذا التوزع باختلاف في مستويات التأكيد والاستقلال الذاتي النسبي.

تنوعت مؤهلات المهاجرين مع مشروع هجروي لا يعتبر فيه الشغل محفزا وحيدا[12]. وتفد تيارات المهاجرين، التي كانت أساسا من أصل قروي إلى غاية السبعينات، (ابتداء من سنوات 90 و2000) من المدن ومن التجمعات السكنية المتوسطة التي يستخدم بعضها مكانا للعبور. وهم، بالنسبة لما يربو على النصف، سكان شباب من الجنسين، حضريون ويزداد تكوينهم أكثر فأكثر.

نصف الأسر المغربية معنية مباشرة بالهجرة وتستفيد من مساهمتها. وعلى المستوى الاقتصادي، تشهد تحويلات جاليات مغاربة العالم للعملات نموا قارا وتمثل حوالي 10% من الناتج الداخلي الخام[13]. وتستقبل ستة بلدان من الاتحاد الأوربي أزيد من 80% من جاليات مغاربة العالم. ففرنسا وإسبانيا وإيطاليا وبلجيكا وهولندا وألمانيا تستقبل قرابة 2.750.000. وقد «تعولمت» الهجرة المغربية بأزيد من نصف مليون خارج أوربا. وفي ما يتعلق بالأعداد، تحتل إسبانيا وإيطاليا المرتبتين الثانية والثالثة بعد فرنسا. وتأتي بعد ذلك هولندا وبلجيكا وألمانيا. وخارج هذه البلدان، يتوزع المغاربة بين البلدان العربية (8%)؛ والقارة الأمريكية (5%) – توفر كندا نموذجا خاصا للهجرة. وأخيرا، أقل من 1% بالنسبة لإفريقيا جنوب الصحراء وآسيا وجزر أوقيانيا[14].

وراء هذا التنوع، مع استثناء البلدان العربية وبلدان جنوب الصحراء، يمكن استخلاص بعض الثوابت.

يتراوح وضع الإقامة من التجنيس إلى الهجرة غير الشرعية. ويتطور الاستقرار في كل مكان نحو إدامة الإقامة. ويوفر التجمع العائلي والزيجات المختلطة والاندماج المهني والولادات في بلد الإقامة وما إلى ذلك، الظروف المناسبة لاندماج يسبق الاستقرار النهائي. ويتوفر أزيد من نصف جاليات مغاربة العالم على جنسية مزدوجة.

تتضمن هذه الوضعية حاجيات ونقطا هشة. وهي متغيرة حسب الفئات العمرية والجنس والمستوى التعليمي والفئات المهنية–الاجتماعية وبلدان الإقامة. وإلى جانب مشاكل الهشاشة والأوضاع القانونية والحقوق، تعتبر المسألة الثقافية حاسمة بالنسبة لأغلب جاليات مغاربة العالم.

تبرُز بعض النخب في مجالات متنوعة (الفنون، الرياضات، المقاولة، التمثيل السياسي، والبحث العلمي والمالية، الخ). وبما أنهم «مطلوبون بإلحاح» في بلدهم الأصلي وفي بلدان الإقامة، فإنهم يمثلون رهان استراتيجيات تأثير متنامية. وتشهد نخبة «الكفاءات» هذه، الدينامية والمتحلية بروح المبادرة، ارتقاء مرموقا على المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي[15]. وبما أنها ذات توجه دولي، فإنها تعيش العولمة بمثابة فضائها المفضل لتحركها.

أمام هذه «التحولات»، تتم مساءلة سياسة الهجرة بقوة؛ خصوصا في ما يتعلق بمسألة اللغات و«الثقافات» الأصلية.

ذلك أن الهوية الثقافية والدينية التي تعاش حسب وضعية أقلية تتعرض لتوترات عديدة في سياق الهجرة. فبين عمليات التحويل والمحاكاة والاستبطان، «تتعرض للتغيير» بكيفية تدريجية. وبمرور الأجيال، يمهد الاندماج للاستيعاب، وهو ما «يضفي طابعا نسبيا» على الروابط مع البلد الأصلي[16]. والجيل الثالث والجيل الرابع معنيان مباشرة بهذا التطور الذي تعاين أجيال مغاربة العالم أنه «أمر لا مفر منه». ومن ثم، ضرورة القيام بمراجعة شاملة للسياسة الثقافية وللوضع القانوني للغات.

النزعة المحافظة للمقاربات

يشكل النقاش حول اللغة والثقافة الأصلية سمة للهجرة المغربية موزعة بين معاينات متباعدة وطلبات إيديولوجية تتعلق بمسألة الهوية والتنوع اللغوي، والعلاقة بين اللغة العربية والجنسية والدين. وفي مقابل ذلك، يتم حجب الأبعاد البيداغوجية والديداكتيكية كما لو أن تعليم اللغة العربية مسألة بديهية. وسنعود إلى ذلك لاحقا. وليس بإمكان التعليم الرسمي للغة العربية والثقافة المغربية أن يستجيب لطلب متنوع ومتنام. والعرض «الخصوصي» للتعليم يستجيب لذلك متسببا في «تحويل اللغات إلى بضاعة» بدون ضابط. غير أنه يوفر تربة خصبة لازدواجيات الإيديولوجيات والمذاهب في المجالات الثقافية والدينية، دونما اهتمام في غالب الأحيان بالجودة في مجال تكوين المدرسين والشروط البيداغوجية.

تكتسي العلاقة باللغة وبالثقافة الأصلية، بالنسبة لمغاربة العالم قيمة رمزية بالرغم من الاندماج في بلد الاستقبال. فاللغة بالنسبة للمهاجر هي الرمز الكبير للغيْرية في أبعادها المتعددة. ذلك أنها تعوض الغياب[17] وتقي من تأثيراته المنحرفة ومن التغيرات، ومن خطر أن يصبح المغترب «بدون لغة ثابتة». ذلك أن اللغة تحيط بالمعيش الفردي ومعيش المجموعة، وتطبع وضع «المهاجر- الأجنبي» الواقع بين لغتين أو عدة لغات، الملزم بأن «يتدبر أمره» ليتواصل. فالمهاجر «المُزاح» من لغته يصبح «مالكا غير شرعي» للغات بلد الاستقبال[18].

التنوع اللغوي والثقافي هو رمز للثقافة المغربية التي عرفت كيف تستقبل و«تستوعب» لغات مختلفة على امتداد تاريخها برمته[19]. وقد قوَّى الاستعمار هذا الرمز مع ترسيخ اللغة الفرنسية واللغة الإسبانية. وهو ما يفسر انفتاحا مرموقا نحو اللغات. أما مبدأ وحدة اللغة فهو مبدأ حديث، تأسس بعد الحماية من طرف دولة ما بعد الاستعمار، وهو مستوحى من عقيدة الوطنية و/أو الإيديولوجيا العروبية. وقد لاحظ كلود هاجيج «Claude Hagège» بهذا الصدد أن اللغات تُصنع من طرف السلطة، وهو ما يفرض، ضمن أشياء أخرى، تمييز اللغات واللهجات[20]. ولنُذكِّر بأن الأدب اللساني يَعتبر، من

الناحية النظرية، أن اللهجة لغة. بتمييز ثلاثي، مع ذلك: من مستوى سياسي (أداة السلطة السياسية)، وثقافي (وجود أدب مكتوب) ومؤسساتي (أكاديمية أو هيئة للإصلاح اللغوي).

التعدد اللغوي هو واقع أول بالنسبة للأطفال من أصل مغربي ومغاربي. وبالنسبة لأولئك الأطفال الذين يولدون ويتمدرسون في بلد المهجر، اللغة الأولى هي اللغة الأم (العربية الدارجة، إحدى اللهجات الأمازيغية، لغة بلد الاستقبال)؛ ولغة الحياة الاجتماعية هي لغة بلد الإقامة. إنهم أطفال «بلغتين»[21] أو أكثر يترعرعون في التنوع ويواجهون صعوبات في النقل اللغوي. ويُنظَر إلى شباب الجيلين الثاني والثالث، الذين هم أكثر عرضة للتمييز، على أنهم شباب ذوو هوية ضبابية في بلد الاستقبال وفي البلد الأصلي. ف «هويتهم الثقافية المزدوجة» تجسد أشكالا جديدة من الغيْرية[22].

اللغة الأصلية: بين الرغبة فيها وفرضها

يواجه شباب الشتات المغربي التعدد اللغوي والتنوع الثقافي[23]. وينضاف إلى التعدد الأصلي التساكن في أماكن الإقامة مع مجموعات مختلفة، مغاربية وعربية وإفريقية وآسيوية ومن أوروبا الوسطى ومن أوروبا الشرقية الخ. واللغة الأصلية في هذا الوسط هي طابِع عرضاني للهوية .

تتمثل الفرضية في أن من شأن التعليم المبكر للغة الأصلية أن يقي من الأزمات المتعلقة بالهوية. ومع التقدم في السن يناقض الوعي بالانتماء إلى مجموعة محرومة «الاستيعابَ العفوي» في المجموعة الممثلة للأغلبية، ويشبع صورة الذات بالتناقضات والمفارقات. وقد لا تكون المسافة بين معيش الصغار والعالم المدرسي والاجتماعي هي السبب، أكثر من التراتب المحيط الذي يفرض نفسه في الواقع الاجتماعي والثقافي–الاجتماعي. وبالنسبة للصغار الذين يولدون في بلد الإقامة، يمكن ألا تُطرح مسألة «اللغة الأصلية». كما يمكن أن تظهر فجأة إبان بناء الشخصية والهوية الفردية. فاللغة تحتل مكانة مهمة باعتبارها حاملا وإطارا للتجربة المَعيشة، إبان المراهقة التي هي مستهل حاسم ل«الدخول في الحياة[24]» الاجتماعية. ولا يُطرح البحث عن اللغة الأصلية من حيث الثراء اللغوي بنفس صفة

«اللغات الحية» الأخرى، وإنما باعتبارها عنصرا للتحديد الذاتي ولتمثل الذات. وقد أقيم الدليل على أن هذا البحث «المرتبط بالمراهقة» يختلف في تجلياته وفي حدة تعابيره حسب الجنس وتربية الفرد وتجربته الأسرية والمدرسية. وهو أمر يدل، بهذا الخصوص، على مدى تأثير دروس اللغة الأصلية المفروضة في سن مبكرة داخل المؤسسة المدرسية أو خارجها، الذي يمكن أن يطبع التطور الشخصي للطفل وإدراكه لذاته وللآخرين وللعالم.

بالنسبة لأجيال الكبار، ترتبط مسألة اللغة الأصلية بقلق النقل والقطيعة الثقافية بين الأجيال. سيما وأن اللغة هي الحامل الرئيسي لنقل الإيمان ومبادئ الممارسة والطقوس الدينية.

رهانات أخرى مضمَرة

تتقاطع المسألة اللغوية والثقافية مع رهانات أخرى ذات طبيعة اقتصادية–اجتماعية وسياسية. ويتعلق الأمر بالعلاقة بالمواطنة والمشاركة السياسية وبدور مجموعات الشتات المغربي. وكانت السياسات في هذا المجال تندرج في ما مضى في «رؤية رسمية» للوقاية من الاندماج ومن الاستيعاب في بلدان الإقامة. ومن ثم، وعلى سبيل المثال، فإن قلة من مهاجري الأجيال الأولى انخرطت في دروس اللغات المنظمة للكبار الوافدين لأول مرة. ذلك أنهم كانوا يعيشون إحساسا مفارقا بالمؤقت والإهانة المرتبطة بالأمية[25].

المهاجر الذي يواجه الغيرية «يعيد التفكير» في العلاقة باللغة. وقد تمكن الباحثون من تَبيان أن عدم القدرة على الإلمام بلغة الآخر يمثل عقبة عرْضية لتجربته الإنسانية[26]. وهي عقبة تضعف وتعيق مسلسل الاندماج في مجتمع الاستقبال. ويمثل تحقير الذات والحط من المرتبة الاجتماعية عامل شعور بعدم الارتياح بالنسبة للأجيال الشابة.

يبيِّن وصف العلاقات بين اللغة الأم ولغة بلد الإقامة أنه ليس هناك فقط تأثيرات ناتجة عن تغيرات اللغة (التناوب اللغوي). فهناك أيضا رهانات رمزية مرتبطة بالاستعمالات الاجتماعية للغات بكيفيات تضفي طابع الأقلية، كيفيات تشتغل وفق حركة مزدوجة تبعا

للسياقات. وينتظم الإلمام باللغة السائدة بالنسبة للمهاجر بإلغاء كلامه انطلاقا من احتقار لغته. ويُختزل المهاجر، من جهة أخرى، إلى أن يكون موضوع كلام الآخر[27]. وتؤثر هذه الحركة المزدوجة على مشروعية الكلام والشخص الحامل له. وبهذا المعنى، فإنه ليس لتعليم اللغة والثقافة المغربية، كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك من قبل، وظيفة تملك معرفي وإنما له دور عاطفي واجتماعي- نفسي. ولا يتعلق الأمر من جهة أخرى بالمحافظة على اللغة الأم، وإنما بضمان وضع قانوني «للمساواة الرمزية» بين اللغة الأصلية (من المفترض أن الأمر يتعلق هنا باللغة العربية المعيارية أو لغة أخرى) ولغة بلد الاستقبال، وضع يمكن الطفل من أن يعيش انتماءه المزدوج بدون صراع.

من هذه الزاوية، يمكن أن نرى أن تعلم اللغة والثقافة الأصلية عامل إيجابي يمنح إحساسا باحترام الذات في مواجهة مسلسل إلغاء المثاقفة، شريطة أن يتوفر على وسائل الانتظام حول هدف بيثقافي يضمن الاعتراف بالغيرية.

تم تنظيم تعليم اللغة والثقافة المغربية/تعليم اللغة والثقافة الأصلية[28] منذ الستينات لفائدة الأطفال المهاجرين من أصل مغربي. وهو يشكل جزءا من الأجهزة التي وضعتها سلطات بعض بلدان الاستقبال في المدارس الابتدائية لتوفير دروس اللغة الأصلية للأطفال من جنسيات مختلفة في إطار اتفاقيات ثنائية. وتضفي تحولات الجاليات المغربية المقيمة بالخارج على الحوار حول تعليم اللغة الأصلية بعدا ثقافيا- سياسيا جديدا.

يتميز جهاز تعليم اللغة والثقافة المغربية/تعليم اللغة والثقافة الأصلية بعدة اختلالات. وسوف لن نعود إلى ذلك محيلين القارئ، فيما يخص ذلك، إلى «التقييم التشخيصي» الذي أنجزناه سنة 1999[29] والذي تأكدت خلاصاته بتقييم آخر أحدث[30]. وقد أنكرت بعض بلدان الاستقبال في الواقع الاتفاقيات الثنائية المبرمة مع المغرب، متعللة بطابعها غير الملائم، وذلك بتعليق تعاونها على إثر قيامها بعدد من التقييمات[31]. ولم تثر نتائج هذه الأعمال، القابلة للجدل حسب بعض المسؤولين المغاربة، ردود فعل عملية. وقد فتح تعليق هذا التعاون الباب أمام مبادرات خصوصية (جمعوية أو مركنتيلية) تشهد ازدهارا كبيرا.

لا تمنع معاينة الأزمة (النقص، الحكامة السيئة، عدم الملاءمة، الأداءات الضعيفة، الخ) تعليم اللغة والثقافة المغربية من أن يعرف نموا مرموقا مقارنة مع تعليم اللغة والثقافة الأصلية لبلدان أخرى[32]. ويوفر هذا البرنامج في فرنسا، ب 000 23 تلميذ و286 مدرس، مشتلا يغذي التعليم الرسمي للغة العربية في الإعداديات. ويستفيد منه من جهة أخرى أطفال ينحدرون من بلدان أخرى (تونسيون على وجه الخصوص). وهو، نتيجة لذلك، موضوع استدلالات متناقضة لدى مسؤولين مغاربة ولدى فاعلين في بلدان الإقامة (فرنسا، بلجيكا الناطقة بالفرنسية، إسبانيا وإيطاليا) على حد سواء.

وتتمثل إحدى مفارقات هذا التعليم، وهو نشاط يحظى بالأولوية في مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين في الخارج والمصالح القنصلية في بلدان الاستقبال، في كونه لا يخضع في الواقع لأية مراقبة لوزارة التربية الوطنية التي ينحصر دورها في «توفير» المدرسين[33].

يقدر عدد الأطفال من أصل مغربي القابلين للتمدرس بحوالي 000 400. ويرى المسؤولون عن برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية أن 000 60 فقط (من بينهم 17 % من غير المغاربة) يستفيدون من الدروس التي يقدمها حوالي 600 مدرس، كلهم معلمون للغة العربية من المغرب، يؤطرهم 5 مفتشين لا يتوفرون على الوسائل الضرورية، 3 منهم في فرنسا[34]. وتقوم الجمعيات و«المراكز الثقافية والدينية» ب «استقطاب» المدرسين الموجَّهين لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية رسميا. وهذه الأرقام لا تعكس الواقع بكيفية أمينة، وتخلق طلبا يتسع خارج أي اعتبار آخر. ولا يشكل ذلك حلا في حد ذاته. ويصعب تقدير عدد المتدخلين «غير النظاميين» الذين يمارسون التدريس بدون تكوين في إطار الجمعيات المغربية أو المختلطة. غير أن عددهم مهم بكل تأكيد.

تتم ممارسة هذا التعليم، المجبر على التكيف مع خصوصيات كل بلد، وفق صيغ مختلفة[35]. وعموما يشتغل هذا التعليم، في حالة وجوده، بشكل منعزل مفصولا عن الأنشطة المدرسية المؤسساتية وبدون تفاعل مع التعليم الرسمي للغة العربية في بلدان الإقامة. وتُبرز كافة التقييمات وجود سلسلة من مظاهر العجز، من حيث تصميم البرامج

بالنسبة إلى الإطار المدرسي لحياة بلدان الإقامة؛ ومن حيث ملاءمة مناهج التعليم؛ ومن حيث الأدوات والوسائل الديداكتيكية؛ ومن حيث الانتقاء والتكوين الأولي والمستمر للمعلمين[36].

ومع ذلك، يؤكد بعض مدرسي بلدان الاستقبال، بالرغم من كل شيء، على المزايا البيداغوجية- السيكولوجية لبرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية التي قد يكون من شأنها الإعلاء من قيمة أصل الأطفال. وهم جميعا يرْثون، مع ذلك، حالة تصور وتنظيم تلك الدروس والتي تجعل منها «غيتو» جماعي يشوش علاقة الأطفال المغاربة مع التلاميذ الآخرين ويضيع عليهم وقتا وطاقة ضروريين لتحسين أداءاتهم المدرسية. وهو أمر يُلحق بهم ضررا، سيما وأنهم يعانون في غالب الأحيان من صعوبات في التعلم في المجال اللغوي[37] بصفة خاصة. ويوضح هذا التأثير «المنحرف» لتعليم اللغة العربية للجالية المغربية الذي «يدعو من جهة أخرى إلى الاندماج والنجاح المدرسي للأطفال» باعتباره إحدى الغايات التي يسعى إلى تحقيقها، يوضح عدم ثقة الآباء المنشغلين بتمدرس أطفالهم وبراحتهم.

هناك بعض الملاحظات تستحق الذكر. أولا حول المضامين البيداغوجية وفيما يتعلق بالمقاربة المسماة بالمقاربة «البيثقافية» بصفة خاصة. ذلك أن ملاحظة الأقسام الدراسية تبين أن هذه المقاربة تُختزَل عموما إلى استحضار فلكلوري ل «العادات والتقاليد المغربية» (الطبخ، الأعياد الدينية، إحياء المناسبات، الخ). ويتم التذكير بالبعد الديني الباطني لبعض تلك العادات ب «الضرورة». ولا يمكن الحديث عنه و«معالجته» بدون رأي قبلي ولا تحفيز إلا إذا تلقى المدرس تكوينا خاصا يمكنه من التمييز بين الواقع الثقافي في العمل البيداغوجي وترسيخ التعاليم الدينية. وتلك ليست هي الحال أبدا، ماعدا بعض الاستثناءات النادرة.

بعد ذلك، هناك الزبائن المدرسيون لدروس تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية. وقد سبق وأن تحدثنا بهذا الخصوص عن بعض بواعث التحفظ. والواقع أن أغلب التلاميذ المسجلين، ماعدا بالنسبة لبعض الأسر، ينتمون إلى مجموعات قليلة الاندماج أو تعيش

على الهامش ثقافيا. فالهاجس الأول هو المحافظة على السلطة الممارَسة على الأطفال مع الرغبة في تلقينهم تعليما دينيا، والاثنان يتكاملان ولا يمكنهما النجاح إلا بإخضاع الطفل لنمط تربية سلطوية من الصنف التقليدي. وعندما يتم تنظيم نمط التربية هذا «المعتدل» بفعل تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية المندمج تحت رقابة المؤسسة الرسمية «يسير من تلقاء ذاته» ولا يخضع لأية مراقبة في الصيغ الأخرى.

ولنسجل أخيرا أن بعض المعلمين أصبحوا، بعد إقامة طويلة «وسطاء اجتماعيين» حقيقيين في أوساط الجاليات المهاجرة التي يعملون فيها.

اختيار «سياسي»: «اللغة العربية»

ينبع اختيار العربية المعيارية لتعليم العربية والثقافة المغربية، المؤكد بدون استشارة أي كان بمثابة «لغة أم»، من رؤية إيديولوجية وسياسية أكثر من كونه اختيارا بيداغوجيا؛ من دون أن تؤخذ بعين الاعتبار تطورات الممارسات الشفوية ولا التوترات اللغوية الناجمة عن تنوع اللهجات العربية في وضعية المهجر. والمشكل ليس هو مشكل اختيار اللغة، وإنما تسخير هذا التعليم والانحراف به نحو أهداف غير بيداغوجية وغير لغوية (المحافظة على الرابطة ب «الوطن الأم» والدين) والتركيز على بيداغوجية محافِظة وعلى مناهج عفا عنها الزمن. وليس من المدهش أن هذا التعليم يظل غريبا عن ثورة التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي حولت ديداكتيك اللغات تحويلا جذريا[38].

ضمن نفس المنظور، نجد أن العربية الدارجة التي لا غنى عنها في أي تعلم هي موضوع تحقير مفارق مبدئيا، تحت ذريعة الفروق الموجودة بين لهجات مختلف بلدان المغرب الكبير والمشرق.

تظل اللغات الأمازيغية لغات «عائلية» ويقل الطلب على التعليم بها. على الرغم من أننا نرى في السنوات الأخيرة بروز «عرض خصوصي» لتعليم اللغة العربية بصفة خاصة

والأمازيغية بدرجة أقل[39]. وتتميز جودة هذا التعليم الذي يعرف ازدهارا كبيرا بكونها متفاوتة في مجال البيداغوجيا والتأطير وبنية الاستقبال. وبما أنه ينظم في غالب الأحيان من لدن جمعيات ثقافية ودينية، فإنه يواكب تأطيرا دينيا. ويتم التمييز بين أصناف مختلفة من المبادرات، منها المساجد وأماكن العبادة التي تعد بالآلاف (حوالي 1865 في فرنسا بمفردها). ويتم تعليم اللغة العربية فيها عموما بناء على النموذج العتيق للكتاتيب القرآنية. وتعليم جمعوي تقوم به مجموعات من الآباء، تابع هو الآخر لمرجعية دينية بكيفية قوية. وأخيرا مؤسسات خاصة تسعى إلى الكسب المادي تقدم تعليما وظيفيا يلبي طلبا متزايدا منذ حوالي عشر سنوات.

تستدعي بعض أصناف التعليم هذه بعض الملاحظات. فهي أصناف يهيمن عليها عموما المحفز الديني، مع تأثير منظمات وجمعيات لائيكية ذات طابع ثقافي أو جمعيات إسلامية ذات طابع ديني في فروع مختلفة. و«المستخدمون المدرسون » الذين يتم تشغيلهم كيفما اتفق هم عموما بدون تكوين أولي. والكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية هي عبارة عن خليط من العناصر التي تفتقر إلى الانسجام. وأخيرا ليست هناك بنيات للمراقبة وتقييم الجودة.

بغض النظر عن هذه الملاحظات، هناك جانب يستحق أن نبرزه. حيث تضم هذه المبادرات أعضاء من الشتات الإسلامي من أصول وجنسيات مختلفة (مغاربيين، شرق أوسطيين، أفارقة، من جزر القمر، الخ.).

الوضع القانوني للغة العربية في بلدان الاستقبال

يوجد تعليم اللغة العربية باعتبارها «لغة حية» في عدة بلدان أوروبية منذ عقود، خصوصا في فرنسا وفي الأراضي المنخفضة و ألمانيا[40]. وقد أبان عن نجاعته بِبيداغوجيا وبمناهج ديداكتيكية فعالة. فلماذا لم تؤخذ هذه المكتسبات بعين الاعتبار؟

أدى توسيع الاتحاد الأوروبي إلى تغيير تمثلات الهوية الثقافية واللغوية للأوروبيين. ذلك أن إقرار لغات أوروبا حصر حدود هوية المجموعة الأوربية التي تضم تنوع الثقافات والتعدد اللغوي. وقد أدى هذا التطور إلى تنميط بيداغوجي من خلال إحداث الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات من طرف مجلس أوروبا[41].

وفي مقابل ذلك يتفاقم وضع لغة الأقليات الذي هو وضع اللغات غير الأوروبية، ومن بينها اللغة العربية، حتى وإن كانت بعض المقتضيات القانونية تخولها بعض الصلاحيات.

الآفاق

تندرج العلاقات بلغات مغاربة العالم في إطار إرادة الاندماج في المجتمع المسمى بمجتمع الاستقبال. وهو أمر لا يقصي لا الروابط مع «البلد» ولا الرغبة في «اللغة الأصلية». إنه سعي فردي وتعبير عن انتماء مزدوج تتوحد فيه اللغة الأصلية، التي تطبع الهوية، مع التنوع الثقافي واللغوي. وقد تم تصور ووضع مشاريع تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية/ تعليم اللغة والثقافة الأصلية في سياق تم تجاوزه اليوم، فأصبحت بالية. وأكثر من ذلك فإن الإلزامات والمفارقات التي تتضمنها لا تشكل عاملا إيجابيا للإدماج. فالعلاقات الجديدة لمغاربة العالم باللغات تستدعي، داخل رؤية شاملة ومراجعة استراتيجية في مجال البيداغوجيا والحكامة، «إعادة ترتيب» للموارد والوسائل. وبهذه الصفة، من المستعجل القيام، في إطار التشاور، بإعداد عرض جريء وجديد كلية في مجال اللغات والثقافة المنفتحة، بدون تردد إزاء الفرص التي تتاح في عالم معولم، للتوفيق بين البحث المشروع عن الخصوصية وأصالة منفتحة على الغيرية.

هوامش

1. لنشر بهذا الخصوص إلى إحداث مجلس الجالية المغربية بالخارج سنة 2007.

2. المغرب، البلد المصدر للمهاجرين، هو أيضا بلد عبور واستقبال لسكان منحدرين من إفريقيا جنوب الصحراء والشرق الأدنى وأوربا وآسيا.

3. انظر بهذا الخصوص أعمالا مختلفة لكاترين ويتول ذي ويندن Catherine Wihtol de Wenden

4. انظر
L'individualisation des valeurs. Sous la direction de Pierre Bréchon et Olivier Galland. Armand Colin. 2010

5. الأزياء، العلاقات بين الرجال والنساء، الممارسات الدينية، الممارسات الغذائية، الخ.

6. لنذكِّر بالنقاش الوطني الذي تم تنظيمه سنة 2010 في فرنسا حول الهوية الوطنية؛ والتصويت في سويسرا؛ والمساجلات في الأراضي المنخفضة، الخ. قضايا أخرى: المناقشات الكبرى حول إصلاح الجنسية والمواطَنة في أغلب البلدان الأوربية خلال التسعينات. انظر أعمال ويتول ذي ويندن Wihtol de Wenden، ود شْنابَّر D. Schnapper، الخ. وانظر كذلك المؤلف الرائع والمركَّز لمرسيل ديتْيين Marcel Detienne:
L'identité nationale. Une énigme. Folio. 2010.

7. بّيتر سلوتردييك Peter Sloterdijck
Le palais de cristal. A l'intérieur du capitalisme planétaire. Pluriel. 2008.

8. انظر النقاش الحديث حول الاستعمار في أعقاب مراجعة برامج تعليم التاريخ في الإعداديات بفرنسا.

9. انظر بهذا الخصوص: إ طود E. Todd
Le destin des émigrés. Seuil 1994 et Points 1997.

10. ي. كافي Y. Calvet
Le marché aux langues. Editions Plon 2002 ; Pour une écologie des langues du monde Plon. 1999.

11. لنقدم على سبيل التذكير هذا التعريف: «لتشكل شتات، يجب على الجاليات المهاجرة التي انتزعت من أوطانها أن تحافظ على ارتباطات بالبلد الأصلي وعلى ممارسات وعادات خاصة، مع مستوى ارتباط متغير. ويمكن أن تكون الروابط اقتصادية أو سياسية أو ثقافية». وتتوفر الجماعات المشتتة في غالب الأحيان على منظمات أو ناطق بلسانها أو طقوس تمكنها من المحافظة على الرابطة. ففضاء شتات ما هو فضاء منتشر عابر للأوطان و،... بدون تراتب صارم. وتتوطد الرابطة الجماعية ... الأساسية لدوام الشتات ... انطلاقا من ترسيخات مختلفة تلعب فيها الذاكرة والموطن الأصلي دورا أساسيا (العائلة، مكان الإقامة، مكان العبادة، مقرات الجمعيات، الخ.)».

12. بلغت التحويلات المباشرة 18.273،6 مليون درهم في نهاية 2009، بمعنى أنه كانت هناك زيادة بقيمة 2.006،7 مليون درهم. ومقارنة مع متوسط الخمسة أشهر من سنوات 2005 إلى 2009، أي 18.441،5 مليون درهم، تزايدت تلك المداخيل ب 10%، أي بزيادة 1.838،8 مليون درهم. وفي شهر أبريل 2010، تزايدت تلك المداخيل ب 11،9% إلى 1،630 مليار درهم. وتشكل التدفقات المالية التي يدرها المغاربة المقيمون بالخارج موردا مهما بالنسبة للاقتصاد المغربي. فهي لا تشكل حسب المركز المغربي للظرفية دعما لدخل الأسر ونفقاتها وحسب، وإنما تشكل كذلك مساهمة

أساسية في العملات الصعبة.

13. مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2007. مرصد الجالية المغربية بالخارج.

14. انظر، ضمن مراجع أخرى
C. Withol de Wenden et R. Leveau، La beurgeoisie. CNRS éditions، 2007

15. انظر إيمانويل طود، مصدر سبق ذكره

16. انظر بهذا الصدد:
A. Sayad، La double absence. Seuil. 1999

17. الكلمة هي لجاك بيرك. انظر
Dépossession du monde، Seuil ; Mémoire des deux rives. Seuil

18. لنذكُر مقتصرين على اللغات التي ما تزال مستعملة اللغات الأمازيغية والعبرية والعربية بصيغها الدارجة والعربية المعيارية والفرنسية والإسبانية.

19. كلود هاجيج، 1998
Discours d'ouverture. In CHAKER (Éd.). Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient. 1998. Paris : EDISUD

20. كلود هاجيج L'enfant aux deux langues. Odile Jacob

21. كلود هاجيج L'enfant aux deux langues. Odile Jacob

22. أ. صياد (A. Sayad). مرجع سبق ذكره. وأيضا
L'immigration et les paradoxes de l'altérité. T. 1 et 2. Raison d'agir.

23. كلود هاجيج، مرجع سبق ذكره.

24. الكلمة هي لجورج لَبَّساد (George Lapassade)
L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Edition de Minuit.1963.

25. أ. صياد. مرجع سبق ذكره

26. لنذكِّر بالطاهر بن جلون،

La plus haute des solitudes.

27. جياكومي (أ) (A.) Giacomi وآخرون
Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille : bilan d'une recherche، Aix-en-Provence، Editions de l'Université de Provence، 2000 ;

محمد (أ)
Langues et identités : les jeunes maghrébins de l'immigration، Fontenay-sous-Bois، SIDES، 2003. Villanova de Roseline، « La circulation des langues dans les familles portugaises »، in Vermès (G.) & Boutet (J.) (dir.)، France، pays multilingue، Tome 2:، Pratiques des langues en France، Paris، L'Harmattan، 1987، p. 128-140. 23 Bulot (T.) (dir.)، Lieux de ville et identité. Perspectives en sociolinguistique urbaine، vol. l، Paris، L'Harmattan، 2004.

28. تشير هذه التسمية المزدوجة إلى وجود ثنائية في الرؤية بين الفاعلين في بلدان الإقامة والفاعلين في البلدان الأصلية.

29. عبد اللطيف الفلق وبشير الديوري
Evaluation diagnostique de L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine. 1999. Inédit.

30. الوزارة المنتدبة لدى الوزير الأول المكلفة بالجالية المغربية المقيمة بالخارج.
Assistance à l'élaboration d'un plan d'urgence de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine. Rapport de présentation du diagnostic de l'ELACM. Valians. Mai 2009.

31. نقصد هولندا سنة 2004 وألمانيا.

32. انظر تقرير المفتشية العامة للتربية الوطنية.
L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale. de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport n° 2005-090. Rapporteurs : Jean David & Bruno Levallois. Mars 2006.

تعليم اللغة والثقافة الأصلية. تقرير إلى السيد وزير التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث. التقرير رقم 090-2005. المقرران: جون دافيد Jean David وبرونو لوفالوا Bruno Levallois. مارس 2006.

33. 80% من ميزانية المؤسسة مخصصة لرواتب مدرسي اللغة العربية والثقافة المغربية. وعلى سبيل البيان، يُظهر مثال فرنسا أن المدرسين والتلاميذ المغاربة لتعليم اللغة والثقافة الأصلية هم الأوفر عددا (286 مغربي من مجموع 986 أستاذا أو معلما بالتعليم الابتدائي (174 تركيا، 135 تونسيا، 145 جزائريا، 126 برتغاليا، 80 إيطاليا، 35 إسبانيا، و5 صربيين)، و23.000 تلميذ من أصل 64.800 تلميذ يشملون كافة الجنسيات (على سبيل المقارنة، الجزائر: 9528، تونس: 4712). تقرير جون دافيد Jean David وبرونو لوفالوا Bruno Levallois.

34. من الصعب التأكد من الأرقام المتعلقة بأعداد التلاميذ المتمدرسين في تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية التي تقدمها المصالح البيداغوجية التابعة للسفارات المغربية في بلدان الإقامة.

35. التعليم «المندمج»: يتعلق الأمر ببرنامج يشكل جزءً من المسار المدرسي للمؤسسات التي يدرَّس فيها. ويعطَى التعليم «المؤجَّل» خارج مواقيت الدراسة الرسمية وخارج المدارس، حيث يقدَّم على نطاق واسع. ويتم تنظيم التعليم «الموازي» بصفة عامة من قبل الجمعيات خلال عطل نهاية الأسبوع.

36. انظر مساهمة السيدة رشيدة دوما.

37. يوجد بخصوص هذا الجانب المتعلق بدروس تعليم اللغة والثقافة الأصلية/تعليم اللغة والثقافة المغربية العديد من الأعمال الميدانية في فرنسا وألمانيا وهولندا.

38 .انظر مساهمتي رشيدة دوما وسوزان طاردي.

39. تأكد ذلك باستطلاع الرأي الذي قامت به BVA/ مجلس الجالية المغربية بالخارج. انظر كذلك الأعمال المنجزة في هولندا.

40. انظر، بالنسبة لفرنسا مساهمة برونو لوفالوا وأيضا، من بين مساهمات أخرى: Charles Pellat : Une vie d'arabisant. Ed. de la Librairie d'Abencérage. 2007.

41. انظر مساهمة السيدة ج. بّانتييه J. Panthier

غايات تدريس اللغة العربية: ديناميات الهجرة وعرض القطاعين العام والخاص

فريد العسري

مساعد البحث، الجامعة الكاثوليكية للوفان، بلجيكا

مقدمة

توجه تطوير تدريس اللغة العربية، سواء بالنسبة للذين يعيشون وضعية الهجرة، أو الذين استقروا بشكل دائم ببلدان المهجر، نحو شباب ولدوا في أوروبا أساسا. ويمكن ملاحظة هيمنة هذه الفئة من الشباب، على الأقل، بسلك التعليم الأساسي. أما في التعليم العالي فإن تدريس اللغة العربية يتسع ليشمل جمهورا أقل تجانسا.

تتعدد مؤسسات التعليم، وتقدم دروسا ذات مستوى عال جامعي، وأخرى للارتقاء الاجتماعي للبالغين، كما تقدم دروسا للأطفال في أوقات غير أوقات الدراسة العادية؛ وهي الفئة التي يتمحور حولها مقالنا هذا.

ما زالت العديد من أجيال الهجرة تسعى إلى تعلم اللغة خلال أوقات التعليم الموازي. ويكمن الهدف الرئيس من هذا في الحفاظ على هوية ثقافية ودينية واستعمال اللغة كرابط مع الأصول. وتعكس الرغبة في نقل الرصيد اللغوي والثقافي نتيجة تجربة فاقت ربع قرن من الزمن.

تتميز معظم العروض التعليمية بكونها لا تتوفر على بوصلة تنير طريقها. كما تخضع طرق التعليم والأساليب البيداغوجية لمنطق التجريب والمراجعات المستمرة.

ويختلف تقييم نتائج هذه التجارب بشكل قوي بين هذا الطرف أو ذاك؛ إذ يعتقد البعض أنها حققت نجاحا لا نظير له. ويقيس أصحاب هذا الرأي النجاح انطلاقا من بساطة الوسائل المتاحة، ويعزز هذا الرأي نفسه بأخذه تطوع العاملين في هذا المجال بعين الاعتبار. في حين تدق تحليلات أخرى ناقوس الخطر، بل وتتحدث عن الفشل. وينطلق هذا التقييم السلبي للحصيلة من ضعف نتائج التلاميذ من حيث التحكم في اللغة.

لا يمر التفكير في تدريس العربية في أوروبا في جو من اللامبالاة. بل غالبا ما يكون هذا الحقل الهام موضوع نقاش ساخن. حيث يتم التفاوض، بشكل غير مباشر، حول ملامح هوية ساكنة تشكل أقلية على المستوى الديمغرافي.

يسمح الرجوع إلى الماضي بوضع حصيلة نوعية شاملة لهذه الأنواع من التعليم. ويمكن محورة مقاربتنا على المنتجات والعروض غير المتجانسة مثلا. إذ تختلف بشكل جوهري من حيث الأهداف (أهداف دينية، ثقافية، الخ) والقدرات التأطيرية، وأماكن المزاولة (مدارس الجمهورية، المساجد، الخ) ومن حيث طول المدة (ما بين التجارب التي تعود إلى أكثر من 25 سنة، والتجارب التي لا تتعدى ثلاث سنوات).

بيد أن بالإمكان النظر إلى هذه الحصيلة انطلاقا من الأهداف المنشودة من هذه التكوينات. أي انطلاقا من المستوى اللغوي للأجيال التي ترددت على أقسام تدريس العربية هذه ولفترة غالبا ما تمتد على عدة سنوات.

هكذا، تتبادر إلى الذهن العديد من الأسئلة: هل يتقن الأطفال الذين استفادوا من تدريس العربية بأوروبا الحديث باللغة العربية فعلا ؟ وهل يستطيعون إجراء حوار أساسي باللغة العربية؟ هل يفهمون فحوى نشرة أخبار أو شريط مصور بالعربية؟

كلها نقط حاسمة لأنها تسمح بالتفكير في ما ينبغي اعتماده من استراتيجيات للتجارب المستقبلية.

1. اقتفاء لتواجد

خلال الستينيات من القرن الماضي، استقرت يد عاملة مغاربية بأوروبا. ولم يكن هذا الحضور المؤقت يتوق إلى الاستقرار بالمدن الأوروبية في المستقبل، على الأقل خلال السنوات الأولى. وقد كان المهاجرون، أساسا، شبابا من الذكور منحدرين من أوساط قروية، يكدون بقوة تحضيرا للعودة إلى البلد.

غير أن هذه الساكنة بدأت تعرف حضورا نسائيا تدريجيا ابتداء من السبعينيات. ويعود ذلك إلى عمليات الزواج والتجمع العائلي. وهكذا، ستؤدي هذه الزيجات في الهجرة إلى تشبيب الساكنة بقوة بسبب ازدياد الأطفال. كما شكل هؤلاء بدورهم، سببا في تأخير العودة إلى البلد، بل دفعوا إلى إعادة النظر في حركات الهجرة. وبذلك سيزيد هؤلاء الأطفال الذين ولدوا في أوروبا أسرهم انغراسا في هذه القارة. ولم تشكل عودة بعض الأسر إلى بلدانها الأصلية سوى استثناء، وذلك إما بمبادرة منها أو بمساعدة السلطات العمومية التي مكنتها من منحة المغادرة.

وساهم حلم العودة، الذي طالما راود الآباء، في استدامة وضع غير مريح لهوية توجد بين منزلتين. ووقفت عقلية الحضور المؤقت، لدى الآباء من الجيل الأول أساسا، وراء إذكاء الطابع الملح للحفاظ على الذات. كما أصبح مستقبل الأطفال (الديني، والثقافي الخ)، خارج سياق البلدان الأصلية، مصدرا للقلق.

هكذا، كان من الضروري التحرك على وجه السرعة من أجل الحفاظ على الهوية مهما كان الثمن. فبدأت مزاولة التربية على تقاليد وعادات البلد الأصلي محليا. ولبلوغ ذلك، كان من الطبيعي المرور عبر وسائل الإعلام الناطقة بالعربية. كما اعتمدت الواديات والجمعيات والمساجد على الكتب المدرسية والمقررات المتبعة في البلدان الأصلية للحد من

الفوارق في المستوى التي قد تنشأ بين أطفالهم والأطفال بالبلدان الأصلية. وبذلك، كان الشعار الضمني يقوم على التحضير للعودة الوشيكة ولو في المخيلة.

وبموازاة مع محاولات التأطير الأولى هذه، بدأ التطبيع مع تمدرس الأطفال بالمدرسة العمومية. بل شكل ذريعة لتجذر العائلات. كما أتاح، أساسا، فرصة للشروع في التفكير الجدي، حتى لا نقول أزمة، في مخاطر التثاقف.

شعر الآباء بأنهم متجاوزون نظرا لسرعة فقدان أبنائهم لقدراتهم على رد الفعل الثقافي واللغوي. فتدرجت اللغة الأم وردود الفعل الثقافية واللغوية، لتصبح شبه دخيلة وغريبة. ولم يؤثر تبخر مدخلات البلد الأصلي في الارتباط العاطفي المتين به، بل صار ال»هناك» يحيل على بلدان العطلة المدرسية بالنسبة للشباب.

في هذه التربة المتسمة بأزمات الانتقال الهوياتي، أنشئت مؤسسات لتدريس العربية على امتداد القارة. وامتدت هذه الدورة التعليمية إلى نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي.

2. جيل معرب؟

بعد الوعي بأن الإقامة في أوروبا أضحت أمرا واقعا بقوة الأشياء، ستتخلص المقاربات التعليمية تدريجيا من الارتجال البنيوي الذي كانت تعيشه. وهكذا، رأى النور حقل للغة العربية في السياق الأوروبي خلال الثمانينيات من القرن الماضي. ومازال يؤطر، سنة بعد أخرى، معيش الآلاف من التلاميذ.

خلال هذه المرحلة، شكلت الأقسام امتدادا للأسر ولبلدان المنشأ. وكان التعلم يتم عبر الحفاظ على ذاكرة اللهجة الأصلية وعبر ضخ قوي للعربية. لينتقل، تدريجيا، نحو اكتشاف العربية كلغة شبه أجنبية: إذ بدأ الأطفال يطلعون على اللغة العربية كلغة أجنبية.

ونجم إنشاء المؤسسات التعليمية عن اتفاقيات سياسية بين بلدان الإقامة وبلدان المنشأ، كما حدث في فرنسا وبلجيكا. وسمحت هذه الاتفاقية المبرمة بإدراج العربية داخل المدارس العمومية منذ الثمانينيات من القرن العشرين.

غير أن هذه المبادرات ارتبطت أيضا ببروز البنيات الجمعوية المحلية. ويمكن، إجمالا، اعتبار عروض القطاع الخاص، آنذاك، بمثابة انتقال من عمليات استنساخ التعليم، كما هو بقرى البلدان الأصلية، إلى بنيات التأطير المتطابق مع ما يجري في المدارس العمومية.

يمثل التعليم الخصوصي 80% من عروض سوق تعلم اللغة العربية، سواء بالنسبة للأطفال أو اليافعين. ويتجاوز عدد الأطفال المسجلين في بعض المدارس العربية ألف طفل. وقد يحدث، بسبب عدم توفر المواقع، أن يضطر الآباء لتسجيل أبنائهم في لوائح الانتظار أو التنقل بعيدا نحو مدارس أخرى. ارتفع الطلب كثيرا، كما ارتفعت الاستثمارات، حتى لا نقول التضحيات (دروس نهاية الأسبوع، ثمن التكوين، التخلي عن التسلية وممارسة الرياضة....)، لتصل إلى مستويات هائلة.

وأمام هذه التعبئات الهامة، طرحت النقاشات المتعلقة بالغايات والطرق البيداغوجية والمضامين مسألة مدى ملاءمة اللجوء إلى تعليم العربية في الوقت الراهن. إذ بدأ يتساءل البعض لماذا لا يتم تدريس الأمازيغية أو القبايلية. هكذا يقيم هذا الخلاف المتكرر التعارض بين تدريس اللغة العربية الفصحى وبين القوة الهوياتية التي تمثلها اللهجات الشفوية.

يعلل المدافعون عن الاختيار الأول رأيهم بالحوافز الدينية (الولوج إلى مصدر الدين الإسلامي)، أو يرون إمكانية استعمال اللغة على المستوى الشمولي (فهم محتوى القنوات الفضائية، والصحافة العربية، والسفر في العالم العربي، الخ). أما بالنسبة للآخرين فإنهم ينطلقون من منظومة المطالبة بالخصوصية ونقل اللغة الوجدانية إلى الأطفال. فقد يساهم التواصل مع واقع الأسرة والقرية بشكل أفضل في الحفاظ على الهويات. كما قد تتجاوز اللهجة العامية، بخصوصياتها الجهوية في البلدان الأصلية، بحكم الأمر الواقع، إطار اللغة العربية.

ويتواجد خلف هذه المطالبة نسيج المؤسسات الجمعوية التي تميل إلى النضال من أجل المحافظة على التراث الثقافي واللغوي لبلدان المنشأ.

ومع ذلك، يبيّن المسح السريع لمضامين التعليم أن حقل التعلم ليس مهيكلا بشكل متساو بين الرأيين. حيث يكشف الرسم الموضوعي لحقل التعليم هيمنة اللغة العربية الفصحى، إلى جانب تجارب متفرقة ومتأخرة في تعليم لهجات الأصول الإثنوغرافية.

3. حالة تدريس اللغات والثقافات الأصلية

خلال النصف الأول من ثمانينيات القرن العشرين، وصل أساتذة للعربية إلى المدارس العمومية خاصة بفرنسا وبلجيكا. ويستند إرسالهم من طرف المغرب أو الجزائر على توقيع اتفاقية ثنائية تهدف إلى مواكبة تمدرس أطفال المهاجرين. وتبيّن مذكرة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية، موجهة إلى رؤساء ومفتشي الأكاديميات، الغاية من هذا الإجراء.

لقد تكفل أساتذة من البلدان الأصلية بوجود الشبيبة المنحدرة من الجاليات المغاربية بالهجرة على المستوى الثقافي واللغوي، وذلك من أجل "التخفيف من تهميش التلاميذ"[1]. حيث يتم تخصيص ميزانية هامة سنوية من طرف البلد الأصلي. أما بلدان الإقامة، فما زالت تسمح بمزاولة هذه الأنواع من التعليم في المدرسة العمومية بغرض تسهيل الاندماج.

ويكمن السؤال الرئيسي المطروح، في نظر الإرادات الراغبة في تخفيف التهميش، في شروط تعلم التلميذ. فإذا كان هذا الأخير يُواجه صعوبة في تتبع درس باللغة الفرنسية، أليس من الملائم أن نضيف له حصصا للدعم في اللغة الفرنسية عوض العربية. أليس هناك خطر تصعيد التهميش؟

كما يتم تدبير دروس العربية وفق تنظيم مزدوج لاستعمال الزمن. حيث تفصل عن المقرر أو تدمج فيه. ويمكن النظر إلى الدروس المنفصلة، أي التي تتم في إطار التعليم

الموازي، كوسيلة ضابطة للهوية. بمعنى أن المتعلم يجد فيها اعترافا بخصوصياته في سلك التعليم العمومي. إذ لا توجد، نظريا، قطيعة بين ما هو موجود في القطاع الخاص والقطاع العمومي. وهكذا، يطمح إدماج هذه البرامج في المدرسة إلى جعل الأطفال يقبلون عليها. ويمكن تبني هذه القراءة إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار،للهدف المتمثل في "التخفيف من تهميش" هؤلاء الشباب.

من الصعب أكثر إبراز الجوانب الإيجابية عندما يتعلق الأمر بدروس مندمجة في المقرر العام. عمليا، تتعلق هذه المنهجية بأخذ التلميذ من قسمه واستبعاده مؤقتا من متابعة الدروس وعن زملائه في القسم. وقد يفضي تمييز التلميذ، بواسطة درس إضافي، إلى نوع من التهميش، والانزياح عن أهداف "تعليم اللغات والثقافات الأصلية".

إضافة إلى هذه الاعتبارات العملية، المتعلقة بموقع دروس العربية في استعمالات الزمن، ما زالت قضايا جوهرية مطروحة. فمن حقنا قياس مدى فعالية تعلم لا يتعدى ساعتين في الأسبوع. خاصة وأن مقرر الدروس يسعى، إضافة إلى النهوض باللغة العربية، إلى تدريس ثقافات البلدان الأصلية. وهكذا، تطرح ضرورة وضع حصيلة حول المكتسبات اللغوية والثقافية لتلاميذ تدريس اللغات والثقافات الأصلية بعد عشرين سنة من تطبيقها بالميدان.

ويفرض إنجاز المقرر نفسه، أيضا، بالتواجد الفعلي لحوالي مائة أستاذ من الخارج: "فكما هو الشأن بالنسبة لتعليم الثقافات واللغات الأصلية، في المدرسة الأولية، يزاول الأنشطة الاختيارية أساتذة أجانب وضعوا رهن الإشارة من طرف حكومتهم"[2].

ولا يجد هؤلاء الأساتذة، الذين يعملون أحيانا في عدة مدارس، الوقت الكافي لنسج علاقات مهنية مع زملائهم، بل لا يستطيعون حتى إقامة علاقات مجاملة كما هو متعارف عليه داخل الهيئات المهنية. هكذا، نجد أنفسنا أمام أساتذة يعيشون تناقضا بفعل تنقلاتهم المنتظمة وحضورهم المؤقت بأوروبا. بمعنى أنه من المفروض أن يخفف هؤلاء المدرسون، الذين يتواجدون على هامش المنظومة المدرسية، من تهميش تلاميذ مزدادين بأوروبا.

4. حقل المدارس العربية الخصوصية

يمثل النسيج الجمعوي المغاربي وشبكة المدارس العربية الملحقة بالمساجد وأماكن العبادة الحصة الأكبر من سوق تعليم العربية.

ولا شك أن عشر سنوات من تعليم العربية لكل تلميذ، بمعدل 4 إلى 6 ساعات في الأسبوع (أيام السبت والأحد والأربعاء) تمنحنا فكرة واضحة عن الميزانيات والجهود التي يتطلبها هذا التكوين.

تلقن الدروس لأطفال من سن الخامسة إلى السادسة من عمرهم، ويمكن أن تمتد إلى سن 14-15 سنة على العموم. وبعد هذه الفترة، يميل منحنى المشاركين إلى الانخفاض بقوة. ويعود تفسير ذلك، بالتأكيد، إلى سن المراهقة، كما تعلمنا سوسيولوجية الحس السليم. بيد أن هذا يرجع بالأساس إلى غياب بنيوي للحماس لدى المتعلمين والذي يعبر عن نفسه في آخر المطاف بعد تراكم دام مدة طويلة. فبمجرد ما يشعر المراهق بأنه أصبح قادرا على التعبير عن وجهة نظره وتطبيقها تكون النتيجة إحداث القطيعة مع الدروس. كما يستعمل البعض حيلا للوصول إلى مبتغاهم، مثل ضرورة ممارسة رياضة معينة أو تسلية، في حين يفرض آخرون رأيهم بالتعبير المباشر عن رغبتهم في الكف عن متابعة هذه الدروس.

ويبدو أن تحفيز التلميذ يجب أن يتم قبل الانقطاع، بل في تنظيم الدروس نفسه. إذ يجب أن يكون النواة التي يتشكل حولها وضع البرامج واختيار المدرسين، بل وتهيئة الأقسام. غير أنه من الواضح أن التواصل بين واضعي البرامج والمستهدفين المعنيين يكون في اتجاه واحد. في حين يعتبر أن التحفيز يتم من تلقاء ذاته، بل تعتبره الإدارات والأساتذة وحتى الآباء أمرا سلبيا.

هكذا، قد يتجلى الاهتمام باللغة العربية في الاستهلاك في سن مبكر والتحفيز انطلاقا من سن الرشد، حيث تقترن الرغبة في التعلم بهدف معين. وانطلاقا من سن العشرين يرغب العديد من الشباب، بالفعل، في العودة إلى تعلم العربية. وقد يسمح ترصيد تدريس

العربية في الطفولة، من خلال التحفيز، بالعودة إلى ما تم اكتسابه من قبل في سن الرشد. فبعد عشر سنوات من التعلم، يمكن للشاب الذي أصبح راشدا أن يفتخر، على الأقل، بأنه يتقدم إلى الأمام عوض العودة إلى تعلم المعارف الأساسية.

هكذا يضع التحفيز، كموضوع مركزي، أسئلة ذات طابع هيكلي: ما مدى جودة المدرسين؟ وجودة تهيئة أماكن التعلم؟، وجودة المناهج البيداغوجية؟ الخ.

فعلى الرغم من الانتقال الجذري من منظومة التربية التقليدية نحو تعليم أكثر ملاءمة، فإن العمل ما زال يتطلب جهدا كبيرا. ولا شك أن الانتقال المقبل، والذي سيكون بدوره انتقالا جذريا، سيتمثل في تكييف المادة مع المتعلم، حيث سيتم أخذ الوسط الثقافي للطفل بعين الاعتبار. فإذا ما رصدنا تمثلات الشخصيات الواردة في الكتب المدرسية الخاصة بالعربية سندرك أن العمل ما زال في بداياته الأولى. فحتى الكتب المدرسية التي ينتجها مختصون تربويون من أوروبا ما زالت تتضمن سياقات لا يجد فيها الطفل نفسه بشكل مباشر.

وإذا ما أخذنا في الاعتبار تعقيد شروط العمل، التي تخضع لها المدارس العربية، سندرك المجهودات الخارقة التي تم بذلها. ويشكل الاكتظاظ، والتصدع الهيكلي لأطر التدريس (التحفيز، الاستقرار الاجتماعي، الكفاءة والتفاوت الثقافي و/أو بين الأجيال، والتطوع أو العمل التكميلي، الخ)، والصعوبات المالية (استحالة توظيف مختص في البيداغوجيا أو مكون، واستحالة تأهيل الفضاءات حيث يمكن إدماج الجانب الترفيهي في التعليم – ساحات الاستراحة، استحالة تنظيم أقسام جديدة لتجاوز الاكتظاظ...) عوامل تعيق الآليات التي من شأنها أن تضمن التقدم إلى الأمام.

على المستوى البيداغوجي، تعاني هذه الهياكل من سوء فهم مضاعف حول غايات التعليم. ماذا ننتظر كشبكة للكفاءات في نهاية المطاف؟ ويكمن الأمل بالنسبة للآباء في أن يتمكن أطفالهم من التحدث بطلاقة باللغة العربية أو قراءة كتاب عربي بسهولة وخاصة القرآن.

ويجتهد المدرسون بدورهم في ابتكار شروط التعبير الشفوي، من أجل الوصول إلى هذه الغاية. بيد أن المنهجية القائمة على النحو والصرف ما زالت مهيمنة. إذ تنتصر البيداغوجية البرهانية على الطريقة الاستقرائية.

ويقوم سوء التفاهم الأول حول تحديد المداخل الأساسية نحو اللغة. حيث لا يوجد فصل بين الغايات التي تروم الوصول إلى العربية الشفهية وتلك الساعية إلى إتقان العربية المكتوبة. مع أن المنهجيات تختلف كثيرا من حالة إلى أخرى. وتشكل محاولة الوصول، بالحيلة، إلى الهدفين معا مجازفة. إذ من المفيد الاختيار بينهما. علاوة على ذلك، فإن شروط التدريس لا تسمح ببلوغ أقصى ما يمكن في مجال التعبير الشفهي. وحتى إذا ما توفرت هذه الشروط، فإن الفرص التي تسمح بالتحدث باللغة العربية الفصحى نادرة. إلا إذا ما تم توفير المزيد من الفضاءات الاصطناعية.

ويتعلق سوء التفاهم الثاني بغياب التمييز بين العربية، كلغة وظيفية تسمح بالتواصل الأساسي والولوج إلى الأدب العربي، وبين العربية كأداة للولوج إلى المصادر الإسلامية المقدسة.

هكذا، تتراكب أنواع التعليم، في حين يمكن تحديد الأهداف بدقة. وسيكون تنظيم التعليم حسب الأسلاك، حيث يتم المرور من الكتابي نحو الشفوي، ومن المداخل العامة إلى اللغة والثقافة نحو التوجهات الدينية، ذو فائدة بالنسبة للحقل برمته.

وقد يساهم هذا التنوع في المقرر والفصل بين الغايات وبالتالي بين المناهج، بالتأكيد، في التحفيز. ولنتذكر أن الحجة التي يتم ترديدها والتي تقف وراء غياب الحماس، يمكن أن تتلخص في القول: "إننا نقوم دائما بنفس الشيء".

خلاصة

بلغ تدريس اللغة العربية مرحلة التقييم ووضع الحصيلة. وتوجد السلطات المختصة المكلفة بهذه المواد وجها لوجه أمام تعاقد يضع جدوى استمرارها على المحك. فالأوروبيون من أصل مغربي هم هولنديون وفرنسيون وبلجيكيون، وينتظرون تعليما يساير سياقات هويتهم الجديدة.

وفي التعليم الخصوصي، تتمحور الرهانات حول مستقبل المؤسسات، وحول إدماج مقترحات تهم دروس حول اللهجات والثقافات الأصلية. فمن غير المطروح الاختيار بين هذا وذاك. إذ سيجد الآباء، ثم الأطفال، أنفسهم في سوق تحفل بعروض متعددة. غير أنه يبدو، في الوقت الراهن، أن تواجد النزعة الإسلامية، كمؤثر هام في الانتظارات، سيستمر في توجيه جمهور معيّن نحو المدارس العربية والمساجد.

وتواجه هذه الأخيرة تحديا يكمن في أن تأخذ بعين الاعتبار التحفيزات التي ترافق حدوث انقلاب جوهري في آليات التعليم.

هوامش

1-المذكرة رقم 83-165 بتاريخ 13 أبريل 1983، وزارة التربية الوطنية DCRI

2-نفس المرجع

القسم الثاني:
السياقات والممارسات الميدانية

التحدي البَيْثقافي للنموذج الإسباني الخاص ببرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية (ELCO/LACM) : الحكامة والتهيئة المؤسساتية والتهيئة البيداغوجية والاندماج

أنخيل فرير- فرير

المنسق الوطني السابق لبرنامج اللغة العربية والثقافة المغربية بوزارة التربية الوطنية الإسبانية

I. مقدمـــة

1. اعتبارات أولية

من المناسب، من وجهة النظر السوسيولوجية – السيكولوجية، التذكير من حين إلى آخر، بأن السياق المدرسي والاجتماعي الجديد لوضعية المهاجر الشاب يطبع بكيفية خاصة ومتسامية هويته وتطور شخصيته واندماجه التربوي–الاجتماعي، وهي جميعها تكتسي أهمية قصوى بالنسبة لمشروعه في الحياة، وبالنسبة للمجتمع نتيجة لذلك.

من المناسب أن نشير، من جهة أخرى كذلك، إلى أن عددا من المهاجرين الشباب الذين يتابعون اليوم دراستهم بالمدارس في بلدان المهجر سيعودون إلى بلدانهم الأصلية، وسيبقى آخرون باعتبارهم مواطنين أصليين للبلدان التي ترعرعوا فيها مدرسيا واجتماعيا، في حين سيختار آخرون وجهات مختلفة.

أمام هذا الواقع والتنوع الثقافي الذي يترعرع ويتكون فيه المهاجر، أعتقد أن العمل اليوم من أجل تحقيق التفاعل الثقافي ضرورة تربوية لمواجهة وضعيات مثل التعصب والعنصرية والخوف من الأجانب والتهميش، والوقاية منها.

لذلك أعتبر أن ما يكتسي أهمية قصوى، في مسلسل إدماج التلاميذ المهاجرين الذين لا تكون لغتهم الأم هي لغة مدرسة بلد الاستقبال، أن تُولَى أهمية خاصة لتعليم اللغة والثقافة الأصلية، وبأن الهدفين اللذين يكتسيان الأولوية، سواء في مدرسة بلد الاستقبال أو، في هذه الحالة، في برامج اللغة العربية والثقافة المغربية، يجب أن يكونا هما:

إعطاء التلاميذ تكوينا يمكنهم من المحافظة على هويتهم والحفاظ على لغتهم والعيش في ثقافتهم، مع احترام ثقافة بلد الاستقبال، ويمنحهم الثقة في أنفسهم وفي مستقبلهم، مع التخلي عن الجوانب السلبية التي قد تترتب عن الهجرة.

تحقيق تكيفهم مع المدرسة ومع حياتهم الجديدة، بتنمية قيم التسامح والتضامن تحقيقا لهذه الغاية.

2. الإطار السياسي- القانوني والاندماج البَيْثقافي

باعتبارنا بلدا خبر ظاهرة الهجرة، فإننا نعلم جيدا، في إسبانيا، بأن هدف الاندماج يكتسي أولوية، وأنه يتوافق مع هدف تيسير المحافظة على سمات الهوية الثقافية

للمهاجر، وهو السبب الذي يجعلنا نراهن على سياسات الاندماج البَيْثقافي التي تحظى في هذه السنوات الأخيرة بعناية خاصة وتُخصص لها الوسائل لبلوغ أهدافها.

تندرج هذه السياسات في إطار سياسي عام كبير، هو إطار «تحالف الحضارات» الذي يعرفه الجميع، وفي إطار قانوني إسباني، والذي أؤكد فيه على «القانون التنظيمي للتعليم لسنة 2006» و«المخطط الاستراتيجي للمواطنة والاندماج لسنة 2007»، الذي خُصِّصت له ميزانية هامة.

من بين مقدمات المخطط الاستراتيجي للمواطنة والاندماج، يبرز مفهوم الاندماج باعتباره مسلسلا ثنائي التوجه للملاءمة المتبادلة، ومن بين مبادئه مبدأ التفاعل الثقافي، حيث لا مجال لإمكانية مقارنته مع النماذج الثقافية السائدة (النماذج الاستيعابية) ولا لمجرد تجاور لثقافات يجهل بعضها البعض الآخر(النماذج الفسيفسائية)، وحيث يجب أن توجه التحديات البيداغوجية-الاجتماعية بواسطة «الحوار البَيْثقافي». فهذا الأخير يستلزم الاعتراف بالاختلافات واحترامها، مع السعي إلى تحقيق التواصل والحوار النقدي والعلاقة المتبادلة والتفاعل بين الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، على أساس القيم الأساسية المشتركة.

وقد يترتب عن ذلك إنتاج واقع ثقافي جديد يمكن أن يتحول فيه كل الأشخاص والمجموعات وأن يغتنوا من خلال اكتساب كفاءات بَيْثقافية.

3. التحديات البيداغوجية-الاجتماعية لبرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/ اللغة العربية والثقافة المغربية

في هذا السياق، يمكن، بل ويجب أن تضطلع برامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية بدور يكتسي أهمية بالغة، إذا توجهت وتطورت انطلاقا من مبدإ الاندماج ثنائي التوجه ومبدإ التفاعل الثقافي بالمعنى المستعمل هنا.

II. الترسانة المؤسساتية للنموذج الإسباني، التحديات الجديدة لتعليم العربية والثقافة المغربية

إدماج برامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية، التحديات التربوية البَيْثقافية

ينبغي، نتيجة لذلك، إدماج برامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية بتوافق مع المقدمات والمبادئ البَيْثقافية المعروضة آنفا، على جميع المستويات وفي كافة العناصر: حكومات وإدارة البلدين المشاركين (في هذه الحالة، المغرب وإسبانيا) مع آليات التعاون القانونية الملائمة. ذلك أن الأمر يتعلق بالإدارات والمؤسسات المسؤولة عن إحداث هذه البرامج وتطبيقها، وعن تدبيرها وتسييرها، وتقييمها وتحقيق نتائج مثلى، وعن النهوض بها وتجديدها، وبمسلسل التعيينات وإسناد المناصب وإدماج المدرسين، وبالمرجعية المناهجية للدروس؛ وبتقييم مسلسل تعليم- تعلم التلاميذ؛ الخ.

2. النموذج الإسباني للتهيئة المؤسساتية

1.2. حكامة برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية في بلد يعتمد اللامركزية

من المهم أولا، أن نؤكد على أن إسبانيا بلد يتميز بالتعدد والاختلاف واللامركزية- لغويا وثقافيا وسياسيا-. بلد توجد فيه، علاوة على الحكومة المركزية 17 حكومة لجهات تتمتع باستقلال ذاتي (CCAA) لها صلاحيات مهمة في المجال التربوي فوتتها لها الدولة المركزية. وإذا كان هذا الأمر يوفر بالتأكيد امتياز الاتصال بشكل أكثر مباشرة بالأشخاص المعنيين، فإنه يطرح كذلك صعوبة أكبر على مستوى تدبير وحكامة برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية.

يجب أن نؤكد مع ذلك أننا نعمل خلال السنوات الأخيرة؛ بالرغم من الصعوبات الملازمة لهذا التحدي التربوي البَيْثقافي الطموح، والصعوبات الخاصة بدولة لامركزية؛ انطلاقا من المقدمات والمبادئ البَيْثقافية المعروضة آنفا، بكيفية مُرضية بما فيه الكفاية، ومع تحقيق نتائج مهمة على جميع المستويات وفي كافة عناصرها.

ينبغي أن نعترف بأنه لا شيء كان ممكنا أو أنه كان من الممكن تحقيق النزر اليسير فقط بدون المساعدة الفعالة التي قدمتها سفارة المملكة المغربية وسفيرها السيد عمر عزيمان وملحقتها التربوية، السيدة زبيدة بن حداد، وبدون مساعدة وترحاب وتعاون الإدارات التربوية لحكومات الجهات المستقلة ذاتيا باعتبارها مسؤولة عن تطبيقه، وأخيرا بدون الإرادة السياسية ودعم وزارة التربية لحكومة إسبانيا.

2.2. الأساس القانوني وطابع برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/ اللغة العربية والثقافة المغربية

وُضع برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية تطبيقا للمادة IV.2 من اتفاقية التعاون الثقافي المبرمة بين حكومة إسبانيا وحكومة المملكة المغربية بتاريخ 14 أكتوبر 1980، وهي الاتفاقية التي حددت أسس البرنامج.

يتعلق الأمر، بالتالي، ببرنامج للدولة، لم يتم تفويت صلاحياته إلى الإدارات المكلفة بالتعليم في حكومات الجهات المستقلة ذاتيا. برنامج يتميز بجذور عميقة ومهمة في العلاقات المغربية الإسبانية ويكتسي أهمية خاصة في إطار الاتفاقيات المبرمة على مستوى كافة الاجتماعات رفيعة المستوى بين المغرب وإسبانيا.

ومن المناسب أن نبين أنه قد بدا من الضروري، إضافة هدف النهوض بالتربية البَيْثقافية إلى الأهداف الخاصة ببرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية.

3.2 . التهيئة المؤسساتية

انطلاقا من مبدإ الاحترام الصارم لاختصاصات كل واحدة من الإدارات المعنية (وزارة التربية لحكومة إسبانيا، المغرب وسفارته بمدريد، والإدارات المكلفة بالتعليم التابعة لحكومات الجهات المستقلة ذاتيا)، تم ابتداء من السنة الدراسية 2004–2005، بمبادرة من إدارة وزارة التربية، وباتفاق بين الطرفين بالتهيئة المؤسساتية للبرنامج، كما وضعت موارد بشرية ووسائل اقتصادية ومادية رهن إشارته.

هكذا لم نيسر بكيفية فعالة وناجعة، تدبيره وتنسيقه وتسييره فحسب، وإنما يسَّرنا كذلك إدماجا تدريجيا للبرنامج ولمدرِّسيه في النظام التربوي الإسباني وفي المؤسسات المدرسية.

4.2. التنسيق والإدارة والتتبع

يندرج تنسيق البرنامج وإدارة تسييره، سواء في ما يتعلق بطبيعة البرنامج بمعنى حصري، أو باعتبار إسبانيا دولة لامركزية في المجال التربوي، في ثلاثة مستويات:

أ)وزارة التربية: توجه وضع البرنامج وتطبيقه وتسييره وتتبعه وإحصائياته بتنسيق مع سفارة المملكة المغربية بمدريد ومع الإدارات المكلفة بالتعليم التابعة لحكومات الجهات المستقلة ذاتيا. ويتحمل منسق وطني لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية، تعينه وزارة التربية في حكومة إسبانيا مسؤولية كل ذلك.

يمر أي تدبير أو مبادرة أو مقترح يرتبط بالبرنامج من خلال التنسيق الوطني.

ب) سفارة المملكة المغربية في إسبانيا/المصالح المكلفة بالتعليم: تنسق عملها مع وزارة التربية، بالنسبة لكافة القضايا المتعلقة بالبرنامج، على مستوى اقتراحات التهيئة والإدماج المؤسساتي والمدْرَسي والبيداغوجي، وفي ما يخص مقترحات تعيين أساتذة جدد

والتنقيلات وتبادل المناصب وحالات التوقف عن مزاولة العمل، وفي ما يخص التنبيهات والإنذارات والمشاكل التي تطرأ على تسيير دروس اللغة العربية والثقافة المغربية، وفي ما يتعلق بمعايير المعادلات وتحقيق أمثل النتائج في ما يخص أوقات التعليم المباشر والتوقيت التكميلي وإعادة تجميع التلاميذ، وإعداد الأدوات البيداغوجية، وعلى مستوى اجتماعات تنسيق البرنامج وتتبعه، والإحصائيات الخ.

ج) قطاعات التعليم في الجهات المستقلة ذاتيا: تطبِّق البرنامجَ، وفقا لاختصاصاتها في مجال التعليم، وتقوم بوضعه في مؤسساتها المدرسية. ويتحمل مسؤولية كل ذلك المنسقون المستقلون الذين تعينهم، لهذا الغرض، إدارتهم التربوية التي تنسق بدورها مع المنسق الوطني لوزارة التربية. ويقوم منسق إقليمي أو جهوي، في الجهات المستقلة ذاتيا متعددة الأقاليم، بمساعدة المنسق المستقل ذاتيا في تسيير قطاعه التربوي.

د) المجموعة المختلطة للخبراء المغاربة والإسبان: يجب أن تضاف إلى هذه المستويات الثلاثة، المجموعة المختلطة للخبراء المغاربة والإسبان التي أُحدثت سنة 1992 وتم تكوينها من طرف السلطات التربوية الإسبانية والمغربية. وتجتمع هذه المجموعة بشكل متناوب في مدريد وفي الرباط، وتحدد الخطوط العامة للتعاون.

وعلاوة على ذلك، ينعقد بمدريد كل سنة اجتماع المنسق الوطني مع المنسقين المستقلين لتقييم وضعية البرنامج والقيام، عند الاقتضاء، بحل مشاكل التسيير وتقديم مقترحات للتحسين و/أو التسيير والتجديد التربوي، الخ. ويُدعى لحضور هذا الاجتماع دائما ملحق التربية بسفارة المملكة المغربية باعتباره المسؤول والمنسق لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية في إسبانيا تمثيلا للطرف المغربي.

5.2. مسلسل تعيين المدرسين وإدماجهم

أ) الانتقاء والتعيين. انتقاء أساتذة اللغة العربية والثقافة المغربية وتعيينهم هو من اختصاص المغرب، كما تنص عليه اتفاقية التعاون الثقافي بين حكومة إسبانيا وحكومة المملكة المغربية.

ب) اقتراحات التعيين وإسناد المناصب والتنقيلات وحالات التوقف عن مزاولة العمل... يتم تمرير اقتراحات تعيين الأساتذة، وإسناد المناصب والتنقيلات وحالات التوقف عن مزاولة العمل والتحذيرات، الخ.، عبر وزارة التربية التي تنقلها، حسب مَصْدرها، إما إلى الجهة المستقلة المعنية أو إلى سفارة المغرب.

ج) رسائل المهمة والتعيين ومحضر إسناد المنصب– تنصيب المدرسين. في إطار هذا البروتوكول، تقدم سفارة المملكة المغربية للمدرس الذي تم تعيينه في مهمة تربوية بإسبانيا «رسالةُ المهمة»، وبعد تقديم هذه الوثيقة، تسلمه الإدارة المكلفة بالتعليم في الجهة المستقلة المكلفة بالتعيينات وثيقة اعتماده أستاذا في برنامج « تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية « (التعيين ومحضر إسناد المنصب–التنصيب) مع تحديد المؤسسات المدرسية التي يتم فيها التعيين. وعند اطلاع إدارة المؤسسات المدرسية المكلفة بإسناد المناصب على هذه الوثيقة، تضع رهن إشارة المدرس قاعات الدرس وجدول الحصص الدراسية والوسائل المتعلقة بدروس برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية.

بهذه الكيفية وانطلاقا من اعتبارات مؤسساتية، يحاول المسؤولون العمل بكيفية يكون معها الأستاذ المغربي مماثلا للأستاذ المحلي. وهو أمر تطلب القيام بخطوة مهمة لتوفير الحماية القانونية للأشخاص المعنيين، والإدماج المنظَّم للبرنامج ولهيئته التعليمية في النظام التربوي الإسباني وفي تحسين تسييره.

6.2. التمويل

يتكفل المغرب بشكل كلي، طبقا لاتفاقية التعاون الثقافي المبرمة بين المغرب وإسبانيا، بانتقاء المدرسين وبأداء أجورهم.

تتكفل الإدارات الإسبانية المكلفة بالتربية بتوفير الوسائل المادية والاقتصادية، وكذا الموارد البشرية التي تجعل من الممكن تخطيط برنامج ودروس تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية وتنظيمه ودعمه وإدماجه في المؤسسات المدرسية. ولهذه الغاية، رصدت ميزانية خاصة للمؤسسات المدرسية التي تعطى فيها هذه الدروس.

ومن جهة أخرى، تقدمت الإدارات المكلفة بالتعليم في بعض الجهات المستقلة ذاتيا باقتراح، بمبادرة شخصية يفترض، إذا نجح، إمكانية تمويل جديدة وخلاقة، تتمثل في ضمان أداء أجور المدرسين المغاربة في برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية مقابل ضمان تدريس مواد أخرى لكل تلاميذ المؤسسة.

3. النموذج الإسباني للتهيئة البيداغوجية البيثقافية

1.3. إدماج برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية ومدرسيه في النظام التربوي وفي المؤسسات التعليمية وفِرَقها البيداغوجية

تقليديا، كان تنظيم دروس برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية منحصرا في خطاطة تتضمن كيفيتين، الكيفية (أ) أو الدروس خارج أوقات الدراسة العادية للمؤسسة (دروس في غير الأوقات العادية) والكيفية (ب) أو الدروس المدمجة في التوقيت الدراسي العادي للمؤسسة (في إسبانيا، 56 % من المدرسين و59 % من مجموعات التلاميذ، حسب المعطيات الإحصائية للسنة الدراسية 2008–2009).

للكيفيتين معا مزاياهما ومساوؤهما، غير أنهما كانتا تشكوان عموما من تهميش واضح ولم تكونا تأخذان بعين الاعتبار عمليا ما نسميه بالاندماج البَيْثقافي.

لهذا السبب، وفي إطار السياسات التعليمية لهذه السنوات الأخيرة، نحاول أن نصل في إسبانيا إلى إدماج أكبر للبرنامج ولهيئته التعليمية في النظام التربوي الإسباني، في المؤسسات المدرسية وفي الفِرَق البيداغوجية من خلال تهيئة بيداغوجية انطلاقا من معايير مجدِّدة، بَيْثقافية وتعمل على الوصول بالموارد إلى مستوى أمثل.

تم القيام في هذا المنحى، بتوسيع أهداف برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية من خلال الأدوات التالية:

أ) البرمجة السنوية لدروس اللغة العربية والثقافة المغربية المدمجة في البرمجة العامة السنوية والمذكرة السنوية للمؤسسة المدرسية. انطلاقا من المبدأ المتمثل في القول بأن الأستاذ المغربي مثيل للأستاذ المحلي، على غرار كل مُدرِّسي المؤسسة الآخرين، يجب على المدرس أن يسلم البرمجة السنوية للغة العربية والثقافة المغربية إلى إدارة المؤسسات التي تم تعيينه فيها والتي يمارس بها قصد إدماجه في البرمجة العامة السنوية التي يجب أن يصادق عليها مجلس المؤسسة باعتباره أعلى هيئة للمراقبة واتخاذ القرار في المؤسسة، والتي هي إلزامية حسب التشريع التربوي الإسباني.

بهذه الكيفية، يصبح من الممكن القيام بما يلي: التقييم المستمر لمسلسل تعليم/تعلم التلاميذ دروس اللغة العربية والثقافة المغربية، وتقييم المدرسين كذلك. كما يصبح من الممكن تضمين نتائجها، وفق الجذاذة- النموذجية الإسبانية- العربية التي تسلمها المصالح التربوية التابعة لسفارة المغرب، في نشرة تقييم المؤسسة التي ترسَل بصفة دورية إلى آباء التلاميذ؛ والمذكرة السنوية للمؤسسة، التي هي إلزامية كذلك في التشريع التربوي الإسباني.

ب) المرجعية المناهجية لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية. يتعلق الأمر بوثيقة بيداغوجية، أتت استجابة لضرورة ترتيب المراجع البرامجية لدروس برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية، وهي ثمرة للتعاون المغربي- الإسباني على كافة المستويات.

ج) التوقيت التكميلي لأساتذة اللغة العربية والثقافة المغربية. نطمح بهذا التوقيت إلى الاستجابة، بكيفية أكثر فعالية وتخصصا، لضرورات الاستدراك التربوي للتلاميذ المغاربة من خلال أنشطة مبرمجة خصيصا لهذه الغاية.

2.3. الدليل العملي لأساتذة اللغة العربية والثقافة المغربية

تم تصميم هذه الوثيقة البيداغوجية باعتبارها مقترحا منهاجيا مرجعيا مشتركا لتدريس اللغة العربية والثقافة المغربية في إسبانيا انطلاقا من وجهات نظر بَيْثقافية.

يقوم هذا الدليل، الذي صادقت عليه المجموعة المختلطة للخبراء المغاربة والإسبان وتم نشره بالعربية والإسبانية، على التشريعين التربويين الإسباني والمغربي، مع أخذ التغيرات التي طرأت خلال السنوات الأخيرة على النظاميين التربويين بعين الاعتبار. وهو يحدد مستويات التعليم وأسلاكه؛ ويبلور المبادئ المنهجية التي يجب أن توجه الممارسة التربوية لهذه الدروس؛ ويُحدد ويبلور سلسلة متتابعة من الأهداف، والمضامين ومعايير للتقييم، -عامة وخاصة وحسب الأسلاك-، لغوية وثقافية وبَيْثقافية، أدمجت فيها كذلك التربية المدنية والشأن الديني.

نحاول بهذه الوثيقة التنظيم والإدماج بكيفية بيداغوجية لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية في البرمجة العامة السنوية وفي المذكرة السنوية للمؤسسات المدرسية، وتوحيد معايير البرمجة، وتيسير الاستقلال الذاتي البيداغوجي

للمدرس وجعل تقييم النتائج ممكنا، لمسلسل التعليم–التعلم وللبرنامج بحصر المعنى على حد سواء.

وهو كذلك نتيجة للتعاون المغربي–الإسباني على كافة المستويات: الإعداد من طرف مجموعة عمل مغربية–إسبانية تتكون من مدرسين مغاربة من برنامج اللغة العربية والثقافة المغربية ومن مدرسين إسبان من المؤسسات المدرسية التي يدرس فيها البرنامج؛ الإجماع، الإدارة والتنسيق المشترك لوزارة التربية الإسبانية والمصالح التربوية/مصالح التنسيق التابعة للبعثة الثقافية المغربية في إسبانيا لسفارة المملكة المغربية بمدريد؛ وفي آخر المطاف المصادقة من طرف المجموعة المختلطة للخبراء المغاربة والإسبان.

3.3. الاستراتيجيات البيداغوجية الإدماجية للنجاح المدرسي والاندماج المهني

أمام واقع نسبة مقلقة للرسوب أو التخلي المبكر عن المدرسة في صفوف التلاميذ المغاربة بإسبانيا ونسبة مئوية ضعيفة لمن يصلون إلى الباكالوريا أو ينجحون فيها أو إلى التكوين المهني من مستوى عال، ارتأينا أنه من الضروري ومن المناسب القيام، على نحو ما قلناه سابقا، بتوسيع الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/ اللغة العربية والثقافة المغربية، من خلال تخصيص توقيت إضافي للأساتذة حتى يكون البرنامج ومدرسوه كذلك وسيلة تكميلية خاصة بالاستدراك التربوي للتلاميذ المغاربة.

يقوم الأستاذ المغربي للبرنامج، خلال هذا التوقيت التكميلي، بالأنشطة التالية: تقديم الدعم باعتباره وصيا، التعاون مع مصلحة التوجيه، تدارك النقص المدرسي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، الوساطة المدرسية والأسرية، استراتيجيات تقريب الأسر من المدرسة، المشاركة في أنشطة بَيْثقافية، تعليم اللغة العربية لأساتذة المؤسسة الإسبان، الخ.

4.3. الانعكاسات الأسرية– الاجتماعية والمهنية

ليست العربية التي تدرس للتلاميذ في المدرسة هي العربية التي يتم الحديث بها عموما، لا بين أفراد الأسرة ولا بين الأصدقاء، وهو أمر يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ما دامت العربية في حاجة إلى العديد من المفردات التي لا يتم تحديثها في غالب الأحيان. ولذلك فإن الهدف الرئيسي لبرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية يجب أن يتمثل، في رأيي، في تعليم التواصل مع الآخرين.

بالفعل، وبالرغم من أن العلاقة بين الدارجة والعربية هي علاقة جد عميقة، فإن التأثير الأسري- الاجتماعي والمهني لما قد يترتب عن تعليم العربية العصرية يمكن أن يكون حاسما، لا فيما يخص أُسر التلاميذ، ولا فيما يخص التأثير المهني والوظيفة اللغوية- الاجتماعية التي يجب أن تقوم بها اللغة العربية في مواجهة عولمة اللغات.

ومن جهة أخرى، فإن العلاقة بين الأسرة المهاجرة والمدرسة عموما تكاد تكون منعدمة، اعتبارا لصعوبات التواصل ولعدم تناسب ساعات العمل مع أوقات المدرسة، الخ.

وبما أن لهذه العوامل عموما تأثير على التحفيز المدرسي للتلاميذ الصغار المهاجرين، وبالتالي على تكوينهم ومستقبلهم المهني، فإن أحد الأهداف المحددة في التوقيت التكميلي للمدرسين كان هو بالضبط الهدف المتمثل في الوساطة بين الأسرة والمدرسة، هدف تقريب الأسر من المؤسسة المدرسية ومشاركتها، باستراتيجيات تم تصورها ووضعها بكيفية ملائمة.

وفي إطار هذا الهدف بالتحديد، كان أحد المعايير الذي أُخذ بعين الاعتبار عند وضع الدليل العملي لأساتذة اللغة العربية والثقافة المغربية هو مواجهة التفاعل الثقافي انطلاقا من الأهداف والمضامين والأنشطة البَيْثقافية، التي تتركز على مواضيع ملموسة وعلى البيئة

والسياق المدرسي والأسري والمحلي، الخ. لكل تلاميذ المؤسسة مع محاولة إبراز الجوانب الإيجابية للاختلافات الثقافية بقصد تهيئ الظروف المناسبة للتشبع بروح التسامح.

4. آفاق التقويم والاندماج البَيْثقافي

كان برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية في إسبانيا، قبل ثلاث أو أربع سنوات منحصرا في تعليم اللغة والثقافة الأصلية، أي أن أهدافه ومضامينه ومنهجيته كانت مجرد نقل للمدرسة المغربية إلى سياق آخر مختلف اختلافا كبيرا، مثل سياق بلد الاستقبال، وكان للعديد من مضامينه ومنهجيته تصور ذو نزعة طقوسية.

مع ذلك، وبالنسبة للنموذج الإسباني، كان الأمر يتعلق بوضعية تستلزم تقويمات يجب أن تتوجه نحو النماذج التربوية البَيْثقافية ونحو إدماج أكبر لبرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية في النظام التربوي لبلد الاستقبال. ولتحقيق ذلك كان من الضروري وضع استراتيجيات تربوية مجدِّدة ذات هدف بَيْثقافي بكيفية يكون معها الشباب قادرين على الاختيار بين مشروع العيش في البلد الأصلي أو في بلد الاستقبال، و مؤهلين إنسانيا ومهنيا لمواجهة تحديات المستقبل وأن يتمكنوا من خلال كفاءاتهم البَيْثقافية، من النهوض بروح التسامح والقيم والحقوق الكونية و»تحالف الحضارات».

في إطار هذا الهدف البَيْثقافي بالضبط يجب أن نضع تقويمات التهيئة المؤسساتية والتهيئة البيداغوجية لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية التي تحدثنا عنها آنفا. لكن يبدو أنه من الضروري منطقيا، في سياق هذا التحدي المتعلق بالاندماج البَيْثقافي، القيام كذلك بتقويمات أخرى.

على هذا النحو، وفي إطار هذا العمل المتعلق بالاندماج البَيْثقافي التدريجي، نحاول من جهة في الوقت الراهن العمل بكيفية يحضر معها في دروس تعليم اللغة والثقافة الأصلية/ اللغة العربية والثقافة المغربية، علاوة على التلاميذ المغاربة، التلاميذ الإسبان والتلاميذ من

جنسيات أخرى، الذين يقدمون طلبا بذلك (يظل عددهم ضئيلا في الوقت الراهن)؛ ونحاول كذلك، من جهة أخرى، التوصل إلى إنجاح مشروع إدماج اللغة العربية والثقافة المغربية كمادة اختيارية في مخطط الدراسات للتربية الثانوية الإجبارية (12-16 سنة) التي تقدمها المؤسسة المدرسية (حاليا، في مرحلة الدراسة والموافقة). وفي هذا المنحى أقترح، في إطار التعاون المغربي الإسباني، إحداث فروع دولية للغة العربية والثقافة المغربية.

أخيرا، وبالنسبة لما يمكن أن يعنيه هذا الأمر في إطار تنوع ديني وتربية بَيْثقافية، طبقا للاتفاقيات التي وقعت عليها الحكومة الإسبانية واللجنة الإسلامية لإسبانيا، تعطى في المؤسسات المدرسية الإسبانية – بنفس الكيفية التي يتم بها التعامل مع الديانة الكاثوليكية ومع ديانات أخرى – دروس في الديانة الإسلامية للتلاميذ الذين تطلب أسرهم ذلك، بحرية ووفقا لقناعاتها. ومع ذلك، ليست هناك أية علاقة لهذه الدروس مع دروس برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية. وتتحمل وزارة التربية الإسبانية أجور المدرسين الذين يقدمون دروس الدين الإسلامي.

5. تكوين هيئة المدرسين

بهدف تشجيع وتيسير إدماج أكبر لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية ولهيئته التعليمية في النظام التربوي لبلد الاستقبال، في المؤسسات المدرسية وفي فرقها البيداغوجية، من المستحسن ومن الضروري القيام، من جهة بوضع تكوين نوعي وإلزامي للمدرسين المغاربة قبل إدماجهم في مناصب تعيينهم (إسبانيا، في هذه الحالة)، ومن جهة أخرى، بتخطيط وبرمجة أعمال تكوينية لهذا الغرض ذات طابع بَيْثقافي، موجهة بكيفية مشتركة للمدرسين المحليين والمغاربة على حد سواء.

وقد نتقدم، بهذا الصدد، بطلب مساعدة بلدان الاستقبال، سواء فيما يخص التمويل أو في ما يخص المكونين.

III. خلاصات

1. الانعكاسات الدولية لهذا النموذج

في إرساء دعائم هذا النموذج، يجب القول بأن ما تم تحقيقه هو ثمرة للتعاون المغربي-الإسباني وللتعاون بين إدارات إسبانيا المتعددة والمتميزة باللامركزية، وهذه النتيجة هي قيمة في حد ذاتها.

ورغم أنه من الممكن أن تبدو النتائج المحققة متواضعة، فإن النموذج المعتمد في إسبانيا بالنسبة لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية أثار اهتماما متزايدا من طرف مختلف المؤسسات الدولية مثل المجلس الأوروبي واليونسكو ومنظمة الأمن والتعاون في أوروبا (OSCE)، واهتمام مختصين في الجامعات الإسبانية والأجنبية، والمصالح الثقافية والتربوية لمختلف سفارات مدريد – من المناسب أن نذكر من بينها سفارة الولايات المتحدة الأمريكية –، ومؤسسات من العالم العربي والإسلامي، الخ. وقد أبدت لجنة توجيه التعليم التابعة للمجلس الأوروبي هي أيضا اهتمامها بهذا النموذج وأدمجته في «مجموعة الممارسات الجيدة» التي تحمل عنوان «التنوع الديني والتربية البَيْثقافية: كتاب مرجعي للمدارس ».

2. النتائج في العالم بأسره

تشكل حركات المهاجرين في الوقت الراهن واقعا اقتصاديا وسوسيولوجيا وديموغرافيا وسياسيا وإعلاميا بالغ الأهمية في العالم بأسره، والأزمات والتقلبات التي نعيشها حاليا هي، بدون شك، علامات واضحة على أننا نتجه نحو نموذج جديد. ولذلك، أنا مقتنع بأن الأمر المتمثل في قدرة عالم الغد بأسره على التطور بكيفية أو بأخرى يرتبط إلى حد كبير بسداد التصرف اللائق أو بغيابه فيما يتعلق بمجال التعليم، وبصفة خاصة مع الشبان المهاجرين المنحدرين من الهجرة الاقتصادية.

لأجل ذلك، ولأجل كل ما حاولت أن أقوله عن الضرورة الاندماجية وعن التصور البَيْثقافي لبرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية، وعن الحفاظ على سمات الهوية الثقافية للمهاجر، فإن التعليم في فترات الشك والتقلب هو تحدٍّ، لكنه يمثل فرصة في نفس الوقت. وبرامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية، في هذا السياق ضرورية أكثر من أي وقت مضى، لكنه من المؤكد أنه يجب تجديدها انطلاقا من (التجديد) المسؤولية وانطلاقا من التعاون.

وأخيرا أقدم بعض المواقع الإلكترونية لوزارة التربية الإسبانية ووزارة الشغل والهجرة الإسبانية ذات الصلة بالمواضيع التي تم عرضها في هذه المداخلة:

http://www.mtas.es/es/sec_emi/IntegraInmigrantes/PlanEstrategico/index.htm

http://www.educacion.es/cide/

https://www.educacion.es/creade/index.do

http://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/hispanomarroqui/files/LACM.pdf

تاريخ تدريس اللغات والثقافات الأصلية في هولندا: موقعها في النظام التربوي

جوديث بينيتا ريشترس
مستشارة، هولندا

مقدمة

لبرنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية (ELCO) في هولندا تاريخ طويل. فبعد أن بدأ في السبعينيات لفائدة المجموعات الكبيرة من أبناء المهاجرين، اختفى من المنظومة التربوية الهولندية سنة 2004. ولم تعد هناك إمكانية اختيار دروس في اللغة العربية، على غرار اللغات الأجنبية الحديثة الأخرى، سوى في التعليم الثانوي.

ومنذ سنة 2004 ظهرت إلى الوجود مبادرات متعددة في التعليم الخصوصي لتعويض غياب تعليم اللغة العربية للأطفال الصغار.

يتطرق هذا المقال لوضعية اللغة العربية في هولندا في الماضي والحاضر، وموقعها المتغيّر في النظام التربوي.

التاريخ

بدأ تدريس اللغة العربية للأطفال من أصل مغربي (عرب وأمازيغ) في سبعينيات القرن الماضي، نتيجة للتجمع العائلي الذي عرفته الأسر المغربية (خاصة) في هولندا. في البداية، اتخذت بعض المبادرات الخاصة من الآباء المهاجرين، غير أن وزارة التربية الوطنية تولت، منذ سنة 1974، تدريس اللغات والثقافات الأصلية في التعليم الابتدائي، لفائدة فئات مختلفة من أبناء المهاجرين، من بينهم المغاربة.

وتمثل الهدف من برنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية، آنذاك، في إعداد الأطفال المغاربة للعودة إلى المغرب. ومنذ السبعينيات، عرفت أهداف برنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية، شأنها شأن اسمه ومحتواه تغيرا مستمرا. ففي الثمانينيات على سبيل المثال تحددت أهداف هذا البرنامج في:

- تطوير الهوية؛
- إمكانية الولوج إلى ثقافة الأصل والبقاء على اتصال مع العائلة في البلد الأصل؛
- تسهيل إعادة الاندماج في النظام التربوي في حالة العودة إلى البلد الأصلي.

يوظف أساتذة العربية من قبل السفارة الهولندية في المغرب، ويتعلق الأمر بأساتذة تكوّنوا بالمغرب وتلقوا دروسا تطبيقية في هولندا يتم توظيفهم من قبل البلديات الهولندية أو مباشرة من قبل المدارس، وكان لديهم نفس الوضع القانوني للأساتذة الهولنديين.

وإلى حدود سنة 1998، تم تدريس مادة العربية خلال الساعات الدراسية العادية بمعدل ساعتين ونصف في الأسبوع. وكان العديد من المدرسين يشتغلون في عدة مدارس. وعادة ما يستعملون مواد قادمة من الدول العربية، لم تكن مناسبة للأطفال الذين يعيشون في هولندا. ولتجاوز هذه المشكلة، كانوا يعدون هذه المواد بأنفسهم لكنها غالبا ما تكون دون المستوى .

بعد عدة سنوات من تدريس كان ناجحا إلى هذا الحد أو ذاك، قررت كاتبة الدولة سنة 1995 مراجعة تنظيم تدريس اللغات والثقافات الأصلية في التعليم الابتدائي، حيث تغير اسم هذا النوع من التدريس إلى «تدريس اللغات الحية المحلية» ELVA. من بين التغييرات التي أدخلت على هذا البرنامج سنة 1998 يمكن الإشارة إلى أنه:

- لم يعد تنظيم تدريس اللغات الحية المحلية ضمن اختصاصات السلطات الوطنية، بل البلديات؛
- مبدئيا، أصبح من الممكن اقتراح جميع اللغات الأم (من بينها اللهجات واللغة الأمازيغية)؛
- أصبح هدف تدريس اللغات الحية المحلية لأطفال 7-4 سنوات هو استعمال العربية كدعامة لتدريس اللغة الهولندية؛
- أصبح تدريس اللغات الحية المحلية لأطفال 12-8 سنوات مادة مستقلة تدرس خارج أوقات الدراسة العادية.

نجمت عن هذه التغييرات انعكاسات كثيرة على الأساتذة والتلاميذ:

- تطلب تدريس اللغات الحية المحلية، كدعامة، الإتقان المحكم للغة الهولندية، مما طرح مشكلة للعديد من الأساتذة المغاربة؛
- يتم تدريس اللغات الحية المحلية كمادة يقال إنها «مستقلة» في نهاية اليوم الدراسي بعد أن يعود التلاميذ الآخرون إلى منازلهم.

احتج الآباء والأساتذة كثيرا ضد هذه التغييرات دون جدوى؛ وفي سنة 1998، دخلت الصيغة الجديدة لتدريس اللغات الحية المحلية حيز التنفيذ في التعليم الابتدائي.

انطلاقا من سنة 1998، أصبحت دروس العربية، التي كانت تهدف إلى تعليم العربية الفصحى لأطفال فئة 12-8 سنة، تبرمج خارج التوقيت المدرسي العادي، لكنها بقيت ضمن المنهاج الدراسي الرسمي. أما بالنسبة لتعليم أطفال 7-4 سنوات، فقد كانت العربية

مجرد دعامة؛ حيث تستعمل العربية الدارجة أو اللغة الأمازيغية كوسيلة تساعد الأطفال على تعلم اللغة الهولندية. وأجبر جميع أساتذة برنامج تدريس اللغات الحية المحلية، الذين لم يسبق لهم أن اجتازوا امتحانا في الهولندية كلغة ثانية، على القيام بذلك قبل شهر غشت 2002. وكل من لم ينجح في هذا الامتحان كان يفقد الحق في تدريس العربية كدعامة بالأقسام الأربعة الأولى بالتعليم الابتدائي. وكان بإمكان هؤلاء المدرسين الاستفادة من المساعدة الاجتماعية الضرورية. وفي سنة 2004، تمكن جزء كبير من الأساتذة من النجاح في الامتحان الخاص باللغة الهولندية فبات بإمكانهم التدريس في مختلف الأقسام.

(عبرت)(أبدت) عدة مدارس، (ومعها) أساتذة هولنديون ومغاربة، رضاها عن تدريس الدعامة في المستويات الأربعة الأولى: واضطر الأساتذة الهولنديون والمغاربة للتعاون بشكل وثيق حول محتوى ما كان يدرس للأطفال. وكان العديد من الأساتذة المغاربة يحضرون أو يعيدون الدروس الهولندية في لغتهم الأصلية (الدارجة، أو الأمازيغية). لم يكن أغلب التلاميذ المغاربة الذين يلتحقون بالمدرسة قادرين (بعد) على الحديث بالهولندية، لذلك كان من الضروري تلقينهم الهولندية في أقرب وقت ممكن. وفي جميع الحالات، لعب الأساتذة دورا أكثر وضوحا في هذا النوع من التعليم الابتدائي. وعلى الرغم من أنه لم يتم الاهتمام كثيرا بنتائج هذا الصنف من التعليم، فإن بعض المدارس تؤكد[1] أن نتائج امتحان المعهد الوطني لتطوير الاختبارات الدراسية «سيتو» (وهو نوع من الامتحان للانتقال من الابتدائي إلى الثانوي) تحسنت بسبب تعليم الدعامة، غير أنه ليست هناك بيانات رسمية.

أما بالنسبة لتدريس اللغة العربية «المستقل»، فقد كان الاتفاق حوله أقل؛ حيث تابع الدراسة عدد أقل من الأطفال، فضلا عن أنهم لم يكونوا متحمسين جدا لذلك. و في نهاية اليوم، يشعرون بالتعب ويرغبون في مغادرة المدرسة في نفس الوقت مع أصدقائهم الهولنديين[2]. كما لم يتحقق تقدم كبير في تعلم اللغة العربية الفصحى، إذ لم يكن الأمر

يتعدى ساعة ونصف من الدراسة أسبوعيا، فضلا عن اضطرار التلاميذ لتعلم الحروف الأبجدية العربية في سن الثامنة.

كان من الصعب قياس آثار هذا النوع من التعليم، لأن جزءا من الأطفال كانوا يتابعون، أيضا، دروس اللغة العربية في المسجد.

ونتيجة إجراءات التقشف التي اتخذت آنذاك، قررت وزيرة التربية الوطنية سنة 2003 إلغاء برنامج تدريس اللغات الحية المحلية في جميع اللغات وفي جميع مستويات التعليم الابتدائي (12-4 سنة) ابتداء من شهر غشت 2004. وفي الوقت نفسه، قررت تسهيل تعليم لغة أوروبية ثانية (إلى جانب اللغة الإنجليزية) في الابتدائي، أي الفرنسية أو الألمانية أو الإسبانية. وبذلك منعت صراحة أن تكون هذه اللغة هي اللغة العربية أو لغة أقلية أخرى.

نتجت عن هذه القرارات عواقب وخيمة بالنسبة لأساتذة اللغة العربية في المقام الأول. ولم يبق أمام غير المتحكمين منهم في اللغة اللازمة لممارسة مهنة التدريس بشكل «نظامي» سوى القيام بعمل أقل «تأهيلا» (ومؤدى عنه بأجر أقل) أو البطالة.

لم تنفع كل احتجاجات المدارس، وكل الحجج العلمية، وجميع المقترحات الداعية إلى الاحتفاظ على الأقل ببرنامج تدريس اللغات الحية المحلية كدعامة. وفي غشت 2004، اختفت العربية (وغيرها من لغات الأقليات) من التعليم الابتدائي الرسمي.

التعليم الثانوي

عرف تطور تدريس اللغة العربية في الثانوي مسارا مختلفا.

لم تتح وزارة التربية الوطنية فرصة متابعة دروس اللغة العربية كلغة أجنبية حديثة في التعليم الثانوي إلا في سنة 1987. تلقى أساتذة اللغة العربية بالثانوي تكوينهم في المدرسة العليا بأمستردام؛ وهو التكوين نفسه بالنسبة لجميع اللغات الأجنبية الحديثة.

قامت وزارة التربية الوطنية بتمويل تطوير الوسائل الضرورية لأقسام الثانوي، عملا على الارتقاء بمستوى اللغة العربية إلى نفس مستوى اللغات الأجنبية الأخرى الحديثة التي تدرس في المدرسة. وهكذا، تم إنتاج كتب مدرسية مختلفة، وقواعد نحوية مدرسية، كما تحدد اختبار الولوج، فضلا عن المقررات الدراسية، الخ...

وتقترح دروس اللغة العربية في الثانوي على جميع التلاميذ (بمن فيهم الهولنديون)، لكن التلاميذ المغاربة هم الذين يتابعون هذه الدروس أساسا (إلى جانب بعض التلاميذ المسلمين من جنسيات أخرى). ومع ذلك، فإن الديداكتيك الذي كان يتبع في تعليم اللغة العربية هو ديداكتيك تدريس اللغة الأجنبية الحديثة، إذ لم يعد الأمر يتعلق ببرنامج «تدريس اللغات والثقافات الأصلية».

ومنذ 1991، شرع المعهد الوطني لتطوير الاختبارات الدراسية، في وضع اختبارات لمادة العربية في جميع مستويات التعليم الثانوي (انظر مقال السيدة اغراف).

وللأسف، نجمت عن إلغاء برنامج تدريس اللغات الحية المحلية انعكاسات سلبية على العربية في الثانوي. فلأن تمويل تدريس العربية (على الرغم من أن الأمر يتعلق بلغة أجنبية حية) كان يحمل اسم «تدريس اللغات الحية المحلية – بالثانوي»، قررت وزيرة التربية الوطنية قطع هذه الاعتمادات بعد سنة 2004. بيد أنه، وعلى عكس ما كان يجري بالتعليم الابتدائي، استمرت إمكانية تنظيم دروس العربية في الثانوي.

ومع ذلك، يمكن أن نستنتج من الآن الانعكاسات المباشرة لهذه الإجراءات التقشفية. وتتجلى في كون العديد من المدارس قد ألغت دروس العربية في الثانوي، كما اضطر الأساتذة لتلقي تكوين في مواد أخرى (في الغالب مادة الفرنسية أو الرياضيات).

الوضع الحالي

منذ غشت 2004، وكما تمت الإشارة إلى ذلك من قبل، لم يعد هناك وجود لبرنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية / تدريس اللغات الحية المحلية في التعليم الابتدائي، مع وجود العديد من المشاكل في التعليم الثانوي. فماذا حدث منذ سنة 2004؟

- بدأ الآباء يوجهون أطفالهم الصغار (12-6 سنة) إلى المساجد والجمعيات لتعلم اللغة العربية الفصحى. ولم تعد السلطات الهولندية تملك السيطرة على جودة أو مضمون هذا التعليم «الخصوصي».

- بدأ الآباء يرسلون أطفالهم الصغار (12-4 سنة) إلى المدارس الابتدائية الإسلامية حيث تدريس اللغة العربية إجباري. وتوجد 43 مدرسة إسلامية تستقبل حوالي 9300 تلميذ في التعليم الابتدائي. وتخضع هذه المدارس للسلطات الهولندية، ولكن هناك الكثير من الانتقادات والحذر تجاه هذا النوع من التعليم. ففي سنة 2009 فقدت مدرسة ابتدائية إسلامية في أمستردام جزءا من التمويل، لأن عملية تفتيش ضبطت أن المدرسة لا تبذل الجهد الكافي لتدريس المواطنة كما تريد السلطات.

- شرع الآباء في إرسال أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 و18 سنة إلى الثانويات حيث تعطى دروس في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية حديثة. غير أنه لم تفضل منها، لسوء الحظ، سوى 3 مؤسسات. فمع إلغاء تمويل برنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية، في المؤسسات الثانوية أيضا، توقفت معظم المدارس التي كانت تعطي دروسا في اللغة العربية عن القيام بذلك. ومن ضمن هذه الثانويات الثلاث توجد مؤسستان إسلاميتان، أجبرت السلطات إحداهما على الإغلاق خلال الموسم الدراسي المقبل 2011-2010. وبذلك لم تبق سوى مدرستين. ولتحسين الوضع، تقع على عاتق الآباء و/ أو الشباب مسؤولية ممارسة الضغط على المدارس لتنظيم دروس في اللغة العربية. فمن جهة، ما زال الكثير من الآباء والأمهات المغاربة

يجهلون وجود فرصة تعلم اللغة العربية في الثانوي، أو يعتقدون أن الأمر يتعلق بنوع من أنواع «تدريس اللغات والثقافات الأصلية». ومن جهة أخرى، فإن المدارس هي التي تقرر تدريس أو عدم تدريس اللغة العربية؛ ويخشى الكثير منها القيام بذلك، لأن تدريس العربية تنجم عنه العديد من المظاهر السلبية، كما أن العربية مرتبطة بالنزعة الإسلامية، وتجذب أكثر أطفال الهجرة، إلى آخره. لكن، لن يتغير شيء على الفور ما لم يلح الآباء على تدريس العربية في المدرسة.

- في المدارس العليا، نلاحظ أن الطلبة من أصل مغربي يختارون أكثر فأكثر العربية كمادة اختيارية، علما أن مستواهم غالبا ما يكون منخفضا في البداية.

المبادرات الخاصة

يتابع عدد كبير من الطلبة المغاربة، في مختلف أنحاء هولندا، دروس اللغة العربية في المساجد والجمعيات المغربية. تعطى هذه الدروس، التي يؤدي ثمنها الآباء، يومي السبت والأحد وتهم تلقين القرآن في معظم الحالات.

لا يعرف عدد التلاميذ المسجلين في هذه الدروس، وقد صرحت جمعية لأساتذة اللغة العربية AGOEC[3] أنها تعمل لفائدة 8000 تلميذ في ما بين 30 و35 جمعية ومسجدا في المدن الأربع الكبرى. ويتراوح سن التلاميذ ما بين 6 سنوات و16 سنة.

غالبا ما تستعمل في هذه الدروس كتب مغربية مبرمجة للتعليم الابتدائي، والتي غالبا ما لا تتناسب مع الواقع الهولندي. فالنصوص أدبية أساسا ولا تقوم على التواصل. ولا نعرف الكتب الجديدة التي تم إصدارها مؤخرا في المغرب[4].

لا توجد كتب مدرسية، ولا دلائل للعمل. كما أن الديداكتيك الذي ينهجه المدرسون ضعيف: يدرسون المحتوى، ويتعلم الأطفال كل شيء بالاعتماد على الذاكرة؛ حيث يجهل المدرسون الديداكتيك الذي ينشط التلاميذ أو لا يستعملونه[5].

لا توجد التزامات رسمية لمدرسي هذه الدروس؛ إذ يتعلق الأمر، في الغالب، بمتطوعين مغاربة، تابعوا دراستهم الجامعية في المغرب، أو حصلوا على الأقل على شهادة البكالوريا. وكما سلفت الإشارة إلى ذلك، كان في هولندا تكوين خاص بأساتذة الابتدائي والثانوي، لكنه أغلق لعدم وجود الطلبة.

يمكن أن نستنتج مما سلف، أن الأمل الوحيد، حاليا، في توفير تعليم جيد للغة العربية يكمن في دروس التعليم الثانوي (والعالي). وتبذل كل الأطراف الملتزمة (المركز البيداغوجي CPS، المعهد الوطني لتطوير الاختبارات الدراسية، وجمعيات أساتذة العربية) كل ما في وسعها لإقناع المدارس. لكن الآباء والتلاميذ هم المعنيون، في آخر المطاف، ببذل جهود كبيرة إن كانوا يرغبون في تحسين موقع اللغة العربية في التعليم الرسمي.

هوامش

1. H. Kooijman & J. Richters. 2002. Rapportage naar aanleiding van het evaluatieonderzoek 'OALT in Utrecht 1999-2002'. Amersfoort: CPS

2. نفس المرجع

3. للمزيد من المعلومات: www.agoec.nl

4. معلومة أدلى بها رئيس الجمعية عبد القادر لطفي

5. نفس المرجع

وضعية اللغة العربية والناطقين بها في هولندا

محمادي لغزاوي وأسماء لحلاح

جامعة تيلْبورغ ، هولندا

ملخص

نحاول في هذه الدراسة فحص وضعية اللغة العربية في هولندا. ونبدأ بتقديم الإطار العام والتاريخي. وسيتناول التحليل بعد ذلك بُعدين: يعالج الأول وضع الناطقين بالعربية في هولندا. وسيتم استجلاء ذلك بفحص الإطار التاريخي- الاجتماعي لمسلسل هجرة الناطقين بالعربية وما ترتب عنه، بالإضافة إلى موقع وتوزيع هؤلاء الناطقين بالعربية في التعليم وفي سوق الشغل الهولندية. ويعالج المستوى الثاني وضْع العربية كلغة في هولندا. ولفهم هذا الوضع سيتم التركيز على موقع اللغة العربية في مختلف الميادين، مثل التعليم في إطار برنامج تعليم اللغة الأصلية (Home Language Instruction program ‹HLI›) والديانة والمنظمات الثقافية–الاجتماعية ووسائل الإعلام والأدب. وسنقوم في الأخير بفحص بعض المتغيرات، مثل الحفاظ على المعارف اللغوية المكتسبة واللغة السائدة واللغة المفضلة واختيار اللغة وتغيير اللغة والمواقف اللغوية للناطقين بالعربية المولودين بهولندا.

1. مقدمة

وجود اللغة العربية في هولندا قديم للغاية، ويعود إلى نهاية القرن السادس عشر؛ حيث تم إدخالها وتدريسها بجامعة لايدن Leiden، أقدم جامعات هولندا، منذ إحداثها سنة 1575. وتعتبر العربية بمثابة إحدى اللغات الأكثر أهمية في العالم، باعتبار أنها لغة شعائر الإسلام منذ القرن السابع وأنها تشكل لغة رسمية في كل البلدان العربية. وهي علاوة على ذلك إحدى اللغات الرسمية لمنظمة الأمم المتحدة. واليوم يخول حضور مجموعات إثنية أقلية وافدة من بلدان عربية عديدة، ومن المغرب بصفة خاصة، للغة العربية وضعا خاصا على الساحة اللغوية الهولندية.

بدأ الاهتمام بدراسة العربية والعالم العربي، في أوربا وفي هولندا بصفة خاصة، في العصور الوسطى لغايات تتعلق بالتبشير. وفي هولندا، تعود العلاقة الملموسة مع العالم العربي إلى القرن السادس عشر. و كان العالم الهولندي الرائد الذي قضى عمره في دراسة وتدريس اللغة العربية هو المستشرق طَوماس فان إرْبَّه Thomas van Erpe (1584-1624) الذي عُيِّن أول أستاذ للعربية وللغات شرقية أخرى. وقد اشتغل مترجما وفي مجال الترجمة الفورية لفائدة أقاليم ومحافظات هولندا آنذاك وشجع ذلك العالم سياسيين هولنديين على احتضان طلبة وجامعيين لتعلم لغة الشرق، التي كانت آنذاكَ إحدى الوسائل الضرورية في مجالات التجارة والعلاقات الدولية. ومنذ ذلك الحين كانت اللغة العربية تدرس في جامعتين هولنديتين باعتبارها لغة للعلوم (الرياضيات، الفلك، الطب، الفلسفة،...). واليوم، جعل حضور أقليات وافدة من بلدان عربية، ومن المغرب بصفة خاصة، من العربية لغة أكثر أهمية. فالعربية تعتبر، بالنسبة لهذه المجموعات، لغة الدين والتراث والمدرسة. وتعتبَر العربية، علاوة على ذلك، إلى جانب الإغريقية واللاتينية والعبرية بمثابة إحدى لغات المصادر للحضارات الأوربية والمتوسطية.

2. اللغة العربية

تنتمي العربية إلى فصيلة اللغات السامية التي هي مجموعة من اللغات التي تتقاسم درجة معينة من تماثل البنية في صواتتها ومورفولوجيتها وتراكيبها (هولز Holes، 1995: 7). ويتم الحديث بالعربية في منطقة شاسعة، بما في ذلك شبه الجزيرة الإيبيرية وإفريقيا الشمالية والشرق الأوسط وبعض المناطق من آسيا. وهي اللغة الدينية لكل المسلمين. ويميز اللغويون عموما فترات مختلفة في تاريخ اللغة العربية. ومن تم، فإن العربية الكلاسيكية ترتبط بالشعر الجاهلي وباللغة المستعملة في القرآن. وفي الآونة الأخيرة أُدخِل مصطلح 'العربية الحديثة المعيارية' للدلالة على اللغة المستعملة في الصحافة ووسائل الإعلام. ويتميز هذا النوع بالنحو الإعرابي. وتعتبر العربية الحديثة المعيارية بمثابة اللغة الرسمية للمغرب وهي تستعمل كوسيلة تكوين في التعليم، وتشكل، مع الفرنسية اللغة المستعملة في الإدارة وفي وسائل الإعلام. وهي علاوة على ذلك لغة الدين الوحيدة.

عرفت اللغة العربية، خلال العقود الأخيرة من القرن السابع و بداية القرن الثامن، انتشارا سريعا للغاية في إسبانيا، بالغرب، وفي فارس بالشرق. وتعتبر اللغة العربية بمثابة عامل توحيد للدول العربية وتوجد ضمن اللغات الرسمية لمنظمة الأمم المتحدة إلى جانب الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والصينية. والعربية هي، علاوة على ذلك، اللغة الرسمية لحوالي عشرين دولة مستقلة من الشرق الأوسط ومن إفريقيا (هولز Holes، 1995: 1)، وهو ما يجعل منها اللغة الأكثر حظوة في كافة أنحاء العالم العربي. وتوجد، علاوة على ذلك، أشكال مألوفة من اللغة العربية يتم الحديث بها في أجزاء مختلفة من العالم العربي، بعضها غير مفهوم بشكل متبادل.

3. وضع الناطقين بالعربية

في ما يتعلق بالوضعية المغربية، فإن النوع السائد أكثر من غيره والأكثر استعمالا هو العربية الدارجة المغربية التي تستعمل بمثابة lingua franca أو لغة التواصل بين الناطقين

بالعربية والناطقين بالأمازيغية، مع بعض التغييرات الطفيفة الجهوية على مستوى المعجم والمورفولوجيا والصواتة. وتعتبر العربية المغربية ولهجات أخرى يجري الحديث بها بالنسبة للغالبية مفهومة بشكل متبادل. وفي ما يتعلق باكتساب اللغة في المغرب، تكتسب العربية المغربية باعتبارها اللغة الأم، تماما كما هو الشأن بالنسبة للأمازيغية، في حين يتم تعلم العربية الحديثة المعيارية في المدرسة.

بالرغم من أنه يتم الحديث بالعربية في مجموع العالم العربي، فإنها ترتبط في السياق الهولندي بالمغاربة بسبب حضورهم المكثف والمهم منذ الستينات من القرن العشرين. وبطبيعة الحال فإن هناك مواطنين عرب آخرين، مثل المصريين والتونسيين والجزائريين، لكن بنسبة أقل بكثير من المغاربة. وفي دراسة برودر وإكسترا Broeder & Extra (1999: 45) عن وضع واستعمال اللغات الأكثر تواترا في هولندا، قدما بعض الإحصائيات عن بلد ميلاد الأطفال وآبائهم. حيث يبين الجدول 1 بلد ميلاد مجموعة اللغة العربية.

بلد الازدياد	تلميذ		أم		أب	
هولندا	587	73%	16	2%	34	4%
المغرب	160	20%	669	83%	671	84%
مصر	-	-	17	2%	1	-
العراق	7	1%	13	2%	10	1%
تركيا	1	_	9	1%	8	1%
تونس	-	-	8	1%	1	-
الجزائر	-	-	6	1%	8	1%
لبنان	-	-	5	-	5	-
سوريا	2	-	5	-	5	-
الصومال	6	1%	6	1%	6	1%
آخر/غير معروف	40	5%	49	6%	54	7%
المجموع	803	100%	803	100%	803	100%

الجدول 1. بلد ميلاد الأطفال الناطقين بالعربية وآبائهم بهولندا (المصدر: برودر وإكسترا، 1999: 45)

تتكون هذه المجموعة، كما يبين ذلك الجدول، من 803 تلميذا وأغلبية آبائهم ولدوا بالمغرب (83% من الأمهات و84% من الآباء).

1.3. لمحة تاريخية والتطور الد يموغرافي

أصبحت العلاقات بين هولندا والمغرب متينة بكيفية خاصة في القرن السابع عشر. ذلك أن العداء المشترك إزاء إسبانيا في تلك الحقبة قوى العلاقات بين المغرب وهولندا. لكن جامعيين وباحثين كانوا قد بدأوا قبل تلك الحقبة في تعلم ودراسة لغة الشرق وثقافته. وكانت اللغة العربية تدرس في عدة جامعات هولندية باعتبارها لغة العلم. وفي العقود الأخيرة، كان حضور جماعات إثنية قادمة من بلدان عربية واحدا من الأسباب التي دفعت المختصين إلى دراسة اللغة العربية بهدف فهم السياق التاريخي والثقافي لأولئك المهاجرين. ولفهم الوضعية اللغوية للمغاربة المقيمين بهولندا، تم تناول الإطار التاريخي الاجتماعي لمسلسل الهجرة ومخلفاتها، بالإضافة إلى اعتماد قوانين وتدابير لتعليم الأطفال المنحدرين من الهجرة.

التعدد اللغوي والتعدد الثقافي اللذان يطبعان المجتمع الهولندي ليسا ظاهرتين حديثتين. ذلك أن هولندا عرفت الهجرة منذ ما يسمى بالقرن السابع عشر «الذهبي». ففي تلك الحقبة كان قرابة 10% من السكان من أصل غير هولندي. ومنذ ذلك العهد، كانت الهجرة نحو هولندا تقوم على أسباب سياسية واقتصادية. ففي النصف الثاني من الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي، ومع تزايد الطلب على العمال، بدأ المشغلون الهولنديون يبحثون عن يد عاملة رخيصة وغير مؤهلة في البلدان النامية. وقد تم جلب أولئك العمال المهاجرين للقيام بعمل غير مؤهل والعودة إلى بلدانهم الأصلية. مع ذلك، وبالرغم من كافة التوقعات، أصبح مقامهم دائما إلى حد ما (أميرسفورت Amersfoort، 1982). وقد تم تشغيل العمال المغاربة، ضمن آخرين، وقدِموا بمفردهم من أجل العمل والإقامة بصفة مؤقتة في هولندا باعتبارهم gastarbeiders، وهو ما يعني عمالا ضيوفا. وأحدثت

تلك الهجرة الاقتصادية ما يمكن أن نسميه بالهجرة الاجتماعية؛ أي أن أعضاء الأسرة التحقوا، في إطار ما يسمى بالتجمع العائلي، بآبائهم. وقد حمل المهاجرون الجدد معهم تراثا هائلا من اللغة ومن الثقافة.

أغلب المغاربة الذين يعيشون في هولندا، أي حوالي 70% قدموا من شمال المغرب ومن منطقة الريف بصفة خاصة، كما تبين ذلك أغلب الدراسات (أميرسفورت، 1982). وقدم آخرون من جنوب المغرب أو من مدنه الكبرى. وبالرغم من أن أصل غالبية المغاربة يعود إلى البادية فإنهم يتمركزون أساسا في المدن الكبرى مثل أمستردام وروتردام ولاهاي وأوتريخت، في الجزء الغربي من هولندا. ومنذ بداية الهجرة نحو هولندا، عرف عدد المغاربة تزايدا متواصلا. فقد بلغ عدد المغاربة، حسب الإحصائيات الوطنية لسنة 1971، 22.000 وفي سنة 1987، بلغ هذا الرقم 130.000، بسبب التجمع العائلي بصفة خاصة (السعيدي، 2001، 11). وفي سنة 1990، ارتفع مجموع المغاربة إلى 167.810 (سميتس وآخرون Smeets et al، 1998). وفي سنة 2010، بلغ العدد الرسمي للسكان من أصل مغربي 349.270 (Centraal Bureau voor de Statistiek 'CBS'، 2010).

2.3. وضعية الناطقين بالعربية في التعليم الهولندي

أغلب المهاجرين المغاربة قدموا من منطقة الريف، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. وتتميز هذه المنطقة من شمال المغرب بنسبة مئوية عالية من الأمية (لغزاوي، 2005: 114). وأغلب المهاجرين المغاربة من الجيل الأول لم يذهبوا إلى المدرسة أو تلقوا تعليما أوليا، خصوصا في الكتاتيب القرآنية ببلدهم، في الوسط القروي على وجه الخصوص. وتبين الأبحاث أن حوالي75% من النساء و60% من الرجال أميون (AMREC، 2000 : 38).

بينت دراسات مختلفة أن الأطفال المغاربة يسجلون بعض التأخر مقارنة مع مثلائهم الهولنديين في النتائج المدرسية (تيسير وآيديما Tesser & Iedema، 2001: 58). والأطفال المغاربة ممثلون بوفرة في الفئات الدنيا لمؤسسات التعليم مثل المدارس المهنية، وممثلون

بقلة في التعليم العالي. وهناك، علاوة على ذلك، نسبة مئوية عالية وغير متناسبة من الانقطاع عن الدراسة. ولإدراك هذه الظاهرة، تُذكَر عدة عوامل تفسر هذه النتائج الهزيلة. وتتمثل هذه العوامل على وجه الخصوص في خصائص التلاميذ وأصلهم، ومدة الإقامة بهولندا، والإلمام باللغة الهولندية، ومستوى تعليم الآباء والوسط العائلي، علاوة على جودة المدارس والمدرسين بصفة عامة (بّينينكس وآخرون Penninx et al، 1998: 354). جدير بالذكر أن نسجل بهذا الصدد أن هناك تحولا إيجابيا في المشاركة التعليمية الحالية للمغاربة. حيث تم، حسب الإحصائيات الوطنية، تسجيل 2630 طالبا في التعليم العالي خلال السنة الأكاديمية 1995/1996. فيما بلغ مجموع عدد الطلبة المغاربة، بالنسبة للسنة الأكاديمية 2006/2007، 9680 طالبا، أي بزيادة 268%. وفي ما يخص الطلبة الهولنديين الأصليين، لم تبلغ نسبة النمو سوى 16% بالنسبة لنفس الفترة (CBS، 2007).

3.3. وضعية الناطقين بالعربية في سوق الشغل

قدمت الحكومة الهولندية، حسب ما ورد في مشروع القانون حول الأقليات "Minderhedennota" لسنة 1983، مخططات مختلفة لتشجيع الاندماج الاجتماعي للأقليات في هولندا (إنْطْسينغر Entzinger، 1984: 131). ويتمثل أحد هذه المخططات في محاربة الفوارق الاقتصادية– الاجتماعية ضمن مجموعات الأقليات. وقد أكدت الحكومة الهولندية على ما يسمى بالثلاثية: السكن والتعليم والشغل. و ليست مشاركة المغاربة في سوق الشغل الهولندية سائغة هي الأخرى بسبب عدة عوامل نذكر من بينها وضعية التعليم التي تطرقنا إليها من قبل. وعلاوة على ذلك، فإن النساء والأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 45 سنة يشاركون بكيفية ضئيلة في سوق الشغل. ويمكن أن تعزَى الظاهرة الأولى إلى الأحكام المسبقة الثقافية في ما يتعلق بوضع المرأة ودورها، في حين ترتبط الثانية بالعدد الكبير من الأشخاص غير المؤهلين بين صفوف العمال المهاجرين. ومع ذلك، لم يعرف المهاجرون عموما، والمغاربة بكيفية خاصة، حتى بداية السبعينات، مشكل البطالة لأن الاقتصاد الهولندي كان في حاجة إلى الكثير من اليد العاملة غير المؤهلة.

لكن نسبة البطالة بين صفوف الجالية المغربية، حسب الأرقام الحديثة، مرتفعة بكيفية مهمة مقارنة بالسكان الأصليين. ففي سنة 2010، بلغ مجموع عدد الأشخاص المغاربة النشيطين المسجلين في البطالة 18.000، أي ما يقارب 15،2% من السكان النشيطين. وخلال نفس السنة، بلغ مجموع عدد الأشخاص الهولنديين الأصليين المسجلين في البطالة 318.000، وهو ما يمثل 5،1% من السكان النشيطين (CBS، 2010).

4. وضعية اللغة العربية في هولندا

1.4. اللغة العربية في إطار برنامج تعليم اللغة الأصلية (HLI)

في البداية، تميزت السياسة الهولندية تجاه المهاجرين من البلدان المتوسطية بالاقتناع بأن هذه المجموعات ستقيم بصفة مؤقتة فقط بهولندا. وقد كان على السلطات الهولندية، في حمأة الأحداث، أن تضمن مساواة في المعاملة على مستوى التعليم وسوق الشغل والتجهيزات الاجتماعية، بغض النظر عن البلد الأصلي.

في سنة 1979، نشر المجلس العلمي للسياسة الحكومية «تقريرا عن الأقليات الإثنية» أوصى الحكومة باتخاذ إجراءات معقولة وبلورة سياسة واضحة إزاء الأقليات بهولندا (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid، 1979). وفي هذا السياق، أدخلت وزارة التعليم «برنامج اللغة الأصلية» الشهير [Home Language Instruction program]. وكان الهدف الرئيسي ل«برنامج تعليم اللغة الأصلية» يتمثل في تحضير أطفال المهاجرين للتكيف مع النظام التعليمي لبلدانهم الأصلية في حالة ما إذا عادوا إلى بلدانهم. ومع ذلك، تبين بعد مضي النصف الثاني من الثمانينات أن أغلب المهاجرين اختاروا الاستقرار بهولندا لمدة طويلة أو بصفة دائمة. وقد تم بالتالي استعمال «برنامج اللغة الأصلية» بمثابة وسيلة لمحاربة الأداءات الضعيفة للتعليم لدى أطفال المهاجرين ولملء الهوة بين الوسطين العائلي والمدرسي، وتحضير أولئك الأطفال لمشاركة تامة في المجتمع الهولندي بفضل التعليم البيثقافي. وعلاوة على ذلك، يساعد تعلم اللغة الأم الأطفالَ

على فهم تراثهم الثقافي واللغوي بكيفية أفضل. وهو أمر يساهم كذلك في تنمية القدرات المعرفية للأطفال.

من المناسب أن نشير هنا إلى أن سياسة الحكومة كانت قد بدأت، خلال العقد الأخير من القرن الماضي في مجال «تعليم اللغة الأصلية»، تؤكد على أهمية اللامركزية. وحيث إن المجتمع متعدد الثقافات يختلف من بلدية إلى أخرى في هولندا، فإن صياغة السياسات واتخاذ القرارات المتعلقة بأولويات التعليم وغيره من الأشياء يجب أن تتم على المستوى المحلي. وقد استفادت الجالية المغربية، كغيرها من المجموعات المشكلة للأقليات من برامج «تعليم اللغة الأصلية» التي توفرها المدارس الهولندية. وكان المدرسون الذين يكوَّنون بالمغرب ويتلقون مزيدا من التكوين بهولندا يدرسون اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمقتضى اتفاقيات مبرمة بين المغرب وهولندا. و نسجل هنا أن الأهداف المتوخاة والمحفزات الكامنة وراء إدخاال «تعليم اللغة الأصلية» تختلف اختلافا مهما بين الآباء والإدارات المدرسية. فالآباء يعتبرون «تعليم اللغة الأصلية» بمثابة وسيلة أساسية بالنسبة للأطفال للمحافظة على لغتهم الخاصة وحماية قيمهم ومعاييرهم الإسلامية (دريسَّنْ وبيزيمر Driessen & Bezemer، 1999: 99). والمدرسون والمجالس المدرسية الهولندية يأملون من جانبهم أن يندمج الأطفال عاجلا أو آجلا في النظام المدرسي الهولندي. وهم يعتبرون أن «تعليم اللغة الأصلية» الذي يتعلم فيه الأطفال لغتهم الأولى بمثابة عنصر دعم لتعلم الهولندية باعتبارها لغة ثانية والاندماج في التعليم الذي توفره هولندا. ومع ذلك، قررت الحكومة الهولندية سنة 2004 إلغاء قانون «تعليم اللغة الأصلية». يتمثل الدافع الرئيسي في أنه كان من الضروري التركيز على تعلم الهولندية التي تساهم في اندماج أطفال الأقليات. وعلاوة على ذلك، يؤكد المدافعون عن هذا القرار أنه ليست هناك أية حجة علمية تبرهن على أن من شأن التعليم باللغات الأصلية أن ييسر مسلسل تعلم الهولندية.

2.4. استعمال اللغات داخل الجالية المغربية

اللغة الأولى التي يكتسبها الأطفال المغاربة عموما في هولندا باعتبارها اللغة الأم هي العربية المغربية أو الأمازيغية. وبعد بداية اتصالهم بالعالم الخارجي، في السن الدراسية على وجه الخصوص، يواجهون الهولندية باعتبارها لغة ثانية. أما اللغة المعيارية فلا تدرس لهؤلاء الأطفال إلا في إطار «تعليم اللغة الأصلية»، كما سبقت الإشارة إلى ذلك أعلاه، خارج البرنامج الدراسي، في عطلة نهاية الأسبوع، بالمساجد والمراكز الإسلامية على العموم. وكان قرار تدريس اللغة العربية المعيارية للأطفال المغاربة قد اتخذ بموجب اتفاق بين السلطات الهولندية والمغربية، زيادة على اختيار الآباء الذين يعتبرون أن العربية المعيارية تشكل تواصلا مع الهوية الإسلامية. وتنحصر وظيفة العربية المعيارية لدى المغاربة الذين يعيشون بهولندا في قطاعات مثل المدرسة ووسائل الإعلام والدين. بيد أن اللغات السائدة المستعملة هي، من جهة، العربية الدارجة المغربية والأمازيغية لدى الجيل الأول بصفة خاصة، والهولندية لدى الجيل الثاني من جهة أخرى. ذلك أن عمال الجيل الأول كانوا يستعملون أساسا العربية المغربية والأمازيغية، في حين كانت الهولندية تستعمل بكيفية محدودة. ويعود ذلك إلى ضعف مستوى إلمامهم بهذه اللغة. وفي أبحاثه حول العمال المغاربة في هولندا يبين شديد (1979: 206) أن 50% من مجموع 280 مغربيا، تتراوح أعمارهم بين 19 و59 سنة عاشوا في هولندا خلال 6 سنوات على الأقل، لا يتحدثون الهولندية تقريبا أو لا يتحدثونها على وجه الإطلاق. وقد يكون ذلك راجعا إلى كونهم لا يتابعون دروسا في اللغة الهولندية، إضافة إلى ضعف المشاركة في مسلسل الاندماج.

الوضعية اللغوية، في ما يخص الجيل الثاني، مختلفة عن آبائهم. ذلك أن الأطفال البالغين سن التمدرس يدخلون، بصفة خاصة، في اتصال مع اللغة الهولندية في سن مبكرة ويستعملونها أكثر من استعمالهم للغتهم الأصلية. وقد قام دي راوتر De Ruiter (1989) بدراسة استعمال الأطفال المغاربة للغة في هولندا. وفي هذه الدراسة تم طرح السؤال على من شملهم البحث حول اللغة التي يستعملونها مع آبائهم وإخوتهم وأخواتهم وأصدقائهم

المغاربة. فتبين أن الأطفال يستعملون لغتهم الخاصة في 80% من الحالات مع آبائهم، في حين يستعملون الهولندية أساسا مع إخوتهم وأخواتهم وأصدقائهم. وتبين كل الدراسات المنجزة تقريبا في هذا المجال أن هناك انتقالا من العربية المغربية إلى الهولندية. ذلك أن هناك نزوعا في أغلب الحالات لدى المراهقين المغاربة إلى استعمال الهولندية في العديد من الوضعيات على حساب لغة آبائهم. ويعود اختيار اللغة الهولندية من أجل التواصل في أغلب الحالات إلى عدة عوامل، من بينها سهولة التعبير. وعموما، يبدي الأطفال المغاربة، بعد سن العاشرة، إلماما أفضل بالهولندية من لغتهم (لغتيهم) الأم.

وفي دراسة أخرى، درس برودر وإكسترا Broeder et Extra (1999: 47-43) وضع واستعمال اللغات الأكثر تواترا في هولندا. وفي ما يخص اللغة العربية، أعلن كل الأفراد تقريبا من مجموعة تضم 803 تلميذا من المجموعة اللغوية العربية أنهم يفهمون اللغة العربية (94%) ويتحدثونها (96%). أما بخصوص القراءة والكتابة، فإن النسب المئوية أضعف. ذلك أن 40% فقط من المجموعة يستطيعون قراءة اللغة العربية و42% بإمكانهم كتابتها. وقد تمت أيضا دراسة جانب اختيار اللغة. حيث أعلنت غالبية الأطفال (70%) أنهم يتحدثون بالعربية مع أمهاتهم وآبائهم، في حين أن أغلب هؤلاء الأطفال يستعملون الهولندية مع إخوتهم وأخواتهم. وتمثل أحد المعايير الذي استعمل في هذه الدراسة في اللغة المفضلة. حيث تبين أن 52% من الأطفال الأصغر سنا (السنوات الأولى والثانية والثالثة) أنهم يفضلون العربية، في حين أن أطفال الأقسام العليا (السنوات الخامسة والسادسة والسابعة) يميلون إلى تفضيل الهولندية (62%) أكثر من العربية. وبالنسبة للمجموعة الأمازيغية تم تسجيل نفس النتائج تقريبا على مستوى الإلمام باللغة وعلى مستوى اللغة المفضلة. فأغلب الأطفال يفضلون الحديث باللغة الأمازيغية وينتقلون بعد ذلك نحو الهولندية.

3.4. اللغة العربية في الدين، المنظمات الثقافية– الاجتماعية ووسائل الإعلام

كانت اللغة العربية في عهد ما قبل الإسلام تستعمل من طرف القبائل الرحل لشبه الجزيرة العربية في المعاملات اليومية أو في شكل شعر شفوي. وبعد الوحي الإسلامي، أصبحت هي اللغة الرسمية لإمبراطورية مترامية الأطراف كانت تمتد من إسبانيا إلى بلاد فارس. ولم يتم انتشار اللغة العربية لتصبح إحدى اللغات الرئيسة للعالم إلا بداية من القرن السابع. وتعتبر اللغة العربية في كافة أرجاء العالم الإسلامي بمثابة لغة الدين وتشكل بالنسبة للعديد من المسلمين قيمة أساسية للهوية الثقافية. وفي عدد معين من الآيات القرآنية، تمت الإشارة صراحة إلى أن العربية هي لغة القرآن، على نحو ما نرى في هذا المثال:

«إنا جعلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون» (السورة 43، الآية 3).

والنتيجة، هي أن كل الممارسات الطقوسية تتم باللغة العربية، مثل الصلوات اليومية وخطب الجمعة أو قراءة القرآن في حفل ديني. وقد أصبحت اللغة العربية والإسلام، بداية من الوحي متلازمان واعتمدت الكثير من اللغات الكتابة العربية، مثل الفارسية والأوردية والماليزية والبّاشطو والكردية وغيرها كثير. وفي السياق الهولندي، يتوفر مسلمو مختلف الأقليات الإثنية، مثل المغاربة والأتراك والصوماليين والسورناميين على مساجدهم الخاصة ومنظماتهم الدينية. وبينما يستعمل أعضاء هذه الجاليات لغاتهم الخاصة في الأحاديث غير الرسمية واليومية، تظل اللغة العربية لغة الدين بامتياز، وتستعمل في العديد من المناسبات الدينية.

هناك مجال آخر يتم فيه تمثيل اللغة العربية وهو مجال الجمعيات الاجتماعية والثقافية. ذلك أن الإقامة النهائية للعديد من الناطقين بالعربية في هولندا أفضى إلى إحداث منظمات اجتماعية وثقافية من كافة الأنواع. فعلى المستوى الوطني، تم تأسيس العديد من الجمعيات والمنظمات لدعم موقع اللغة العربية (لَنْدمان Landman، 1992: 60). وغالبا ما تنظم

تلك الجمعيات أنشطة مثل دروس اللغة العربية لمجموعات من أعمار مختلفة، بالإضافة إلى اجتماعات أخرى تعليمية وثقافية وأنشطة يتم فيها التواصل باللغة العربية أساسا.

على مستوى وسائل الإعلام، ينحصر موقع اللغة العربية في البرامج الإذاعية والتلفزية وفي الجرائد. ففي بداية السبعينات، شرعت Dutch Network Corporation في بث أول برنامج إذاعي لها للمغاربة بالعربية وبالأمازيغية (كْرال وهيلسوم Kraal & Heelsum، 2002: 47). وكان هدف مثل ذلك البرنامج يتمثل في تقديم أخبار ووقائع للمغاربة وللجاليات الأخرى الناطقة بالعربية في موضوع بلدانها باعتبار أن إقامتهم في هولندا خلال تلك الفترة لم تكن سوى إقامة مؤقتة. وبعد الثمانينات، تم تخصيص مزيد من الوقت للبرامج الإذاعية حول مواضيع ترتبط بالإقامة طويلة الأمد للمغاربة ولمشاكلهم الاقتصادية- الاجتماعية. ولتشجيع مسلسل الاندماج، شرعت Dutch Network Corporation ابتداء من سنة 1995 في بث برنامج آخر يركز على دعم مشاركة المهاجرين المغاربة في المجتمع الهولندي وتشجيعها. أما اللغات المستعملة في هذا البرنامج فهي أساسا الدارجة المغربية والأمازيغية (تاريفيت). بيد أنه تم تقليص زمن بث هذا البرنامج وأصبح يبث مرة في الأسبوع في أعقاب الجدال السياسي في موضوع إخفاق المجتمع متعدد الثقافات ومتعدد اللغات. (لغزاوي، 2006: 73). وفي ما يتعلق بالتلفزيون، تُستعمل اللغة العربية بشكل متواتر في بعض البرامج التي تبثها Dutch Muslim Broadcasting Corporation وDutch Islamic Corporation . وتبث هاتان المحطتان الإذاعيتان برامج متلفزة وإذاعية ذات طابع ديني وثقافي استجابة لحاجيات كل الجاليات المسلمة بهولندا. والهولندية هي اللغة المستعملة بشكل رئيسي في هذه البرامج. أما العربية فتستعمل بصفة خاصة في الحوارات التي تُجرَى مع أشخاص من الجيل الأول ومع بعض الباحثين الذين تتم دعوتهم والذين لا يتحدثون بالهولندية. وخلال السنوات الأخيرة، أصبح بإمكان الجاليات الناطقة بالعربية، بسبب التطور الذي عرفه البث الرقمي، التقاط العديد من البرامج بواسطة اللاقطات المعروفة بالصحون المقعرة.

في ما يتعلق بالجرائد والمجلات، ما تزال اللغة العربية ممثلة بشكل هزيل في هذا المجال. وهناك بعض المبادرات التي أفضت إلى ظهور بعض الجرائد مثل جريدة «الجسر» في التسعينات. بيد أن تلك الجريدة لم تتمكن من الاستمرار في الصدور بسبب عدم وجود عدد كاف من القراء. ومن المناسب مع ذلك أن نسجل وجود بعض الجرائد العربية اليومية في هولندا، وهي جرائد تطبع بالخارج، مثل «الحياة» و«الشرق الأوسط» اللتان تصدران في إنجلترا. وفي ما يتعلق بالكتب، تضم أغلب الخزانات العمومية الهولندية قسما للكتب العربية. وأغلب هذه الكتب مكتوب باللغة العربية المعيارية وتتراوح مواضيعها من أدب الأطفال إلى الروايات الأدبية الموجهة للكبار.

4.4. اللغة العربية في هولندا: محافظة، تغيير أم ضياع؟

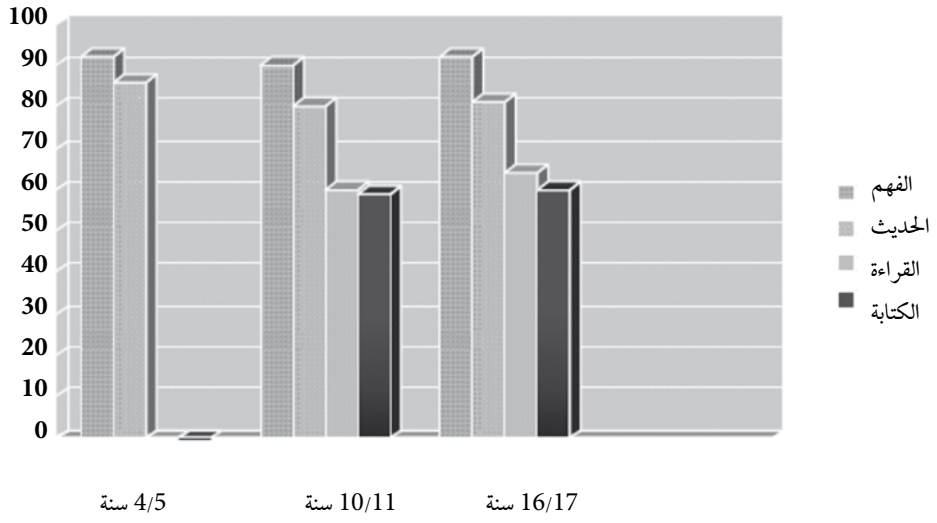
تم إنجاز العديد من الدراسات في العقود الأخيرة بهدف سبر أغوار وضعية اللغة العربية ومتكلميها. ففي الدراسة التي قام بها كل من نارين وفيرهوفن Narain et Verhoeven (1993: 39) عن تطور الازدواجية اللغوية لدى الأطفال الصغار، تتبعا مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين أربع وثمان سنوات في دراسة طولية. وتبين النتائج، في ما يخص الأطفال المغاربة، أن العربية المغربية سائدة مقارنة مع الهولندية، في السن الأولى بصفة خاصة. ومع ذلك، هناك في المراحل اللاحقة تزايد ملموس في الإلمام بالهولندية يفضي إلى هيمنة الهولندية على حساب اللغة العربية. وفي بحث آخر، قامت بوص Bos (1997) بدراسة طولية على أطفال مغاربة مزدوجي اللغة تتراوح أعمارهم بين أربع وعشر سنوات. ودرست اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية. فاستخلصت نفس النزوع، أي أن العربية المغربية، اللغة الأم، تسود لدى الأطفال حتى سن الثامنة. وبعد هذه السن أصبحت الهولندية هي اللغة السائدة لدى أغلب الأطفال الذين شاركوا في الدراسة. وتكمن إحدى الخلاصات المهمة لهذه الدراسة في الدعوة إلى استعمال برامج لتدريس اللغة الأصلية في المدارس لدعم اكتساب الهولندية بمثابة لغة ثانية.

ولكي نفهم كيف يحدث تغير اللغة لدى الناطقين بالعربية والمغاربة منهم بصفة خاصة، ينبغي أن نفحص أولا الأسباب الرئيسية التي تفضي إلى إعادة توزيع مختلف اللغات/ اللغات المتفرعة على مجالات مختلفة. ويرى جيلس (1977) أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية، هي المكانة والدعم الديموغرافي والمؤسساتي. فهذه العناصر تشكل مجتمعة ما يسمى ب «الحيوية اللغوية- الإثنية» التي يقترحها جيلس (1977: 308) وهي تعرَّف كما يلي:

«حيوية مجموعة لغوية- إثنية هي ما يجعل بإمكان مجموعة أن تتصرف مثل كيان جماعي متميز ونشيط في وضعيات مشتركة بين المجموعات. وانطلاقا من هذه المعاينة، نؤكد أن الأقليات اللغوية-الإثنية التي تتوفر على قليل من حيوية المجموعة أو لا تتوفر عليها إطلاقا تنتهي إلى التوقف عن الوجود باعتبارها مجموعات متميزة. وعلى العكس من ذلك، كلما كانت حيوية مجموعة لغوية مهمة، إلا وكانت حظوظها راجحة للاستمرار في الحياة والتفتح مثل كيان جماعي في سياق مشترك بين المجموعات» (جيلس، 1977: 308).

تحيل المكانة إلى العوامل التاريخية-الاجتماعية، وإلى مكانة اللغة والتقديرالذي تحظى به من طرف المجموعة. فمجموعات الأقليات، خصوصا تلك التي يكون موقعها الاقتصادي-الاجتماعي ضعيفا، كما هو الحال بالنسبة للمغاربة، تنزع إلى التنقل في غالب الأحيان نحو الأغلبية، أي نحو اللغة السائدة. وتقوم العوامل الديمغرافية على أعداد مجموعة المتكلمين وتوزيعها الترابي. وعندما يعيش أعضاء مجموعة أقلية بالقرب من بعضهم البعض فإنهم يميلون إلى استعمال لغتهم الخاصة، وهو ما يترجم بالحفاظ على اللغة. وفي ما يتعلق بالمغاربة في هولندا، أولئك الذين استقروا وتمركزوا في المدن الكبرى، يبدوا أنهم يستعملون لغتهم الخاصة بشكل أكثر تواترا من الهولندية (العيساتي، 1996: 30). ويرتبط العامل الثالث، أي الدعم المؤسساتي، بحضور لغة الأقلية في مختلف قطاعات بلد الاستقبال، مثل التعليم ووسائل الإعلام والمؤسسات الحكومية. وبهذا الخصوص، أنجز العيساتي (1996) دراسة حول ضياع اللغة لدى المراهقين المغاربة في هولندا؛ حيث طرح أسئلة على 25 مراهقا مغربيا في موضوع تمكنهم من اللغة واستعمال اللغة مع أفراد أسرهم وأصدقائهم. وبخصوص كفاءاتهم اللغوية، أورد أولئك المراهقون أن إلمامهم باللغة الأم،

العربية المغربية، كان أدنى من معرفتهم بالهولندية. وفي ما يتعلق باستعمال اللغات، بينت هذه الدراسة أن السياق والمتكلمين عوامل حاسمة؛ إذ تبين أن أولئك المراهقين يستعملون العربية المغربية في أزيد من 80% من الوقت في محادثاتهم مع آبائهم. كما أشاروا من جهة أخرى إلى أنهم يستعملون الهولندية في أغلب الأحيان مع إخوتهم وأخواتهم وأصدقائهم (العيساتي، 1996: 40). ويتمثل أحد الأسباب التي توضح عملية تغيير اللغة هذا نحو لغة البلد المضيف في الوضعية المعقدة للغتهم الأم. فيستعمل المغاربة في هولندا، كما بينا ذلك من قبل، لغات ولهجات مختلفة في بيوتهم، مما يدفعهم إلى استعمال الهولندية باعتبارها لغة للتواصل. وفي دراسة حديثة، أجرى إكسترا Extra وآخرون (2002) بحثا حول اللغة لدى الأطفال المغاربة في هولندا؛ حيث تناولت هذه الدراسة 6000 طفلا مغربيا تتراوح أعمارهم بين 4 و17 سنة ب 13 بلدية في مدارس ابتدائية وثانوية على حد سواء. ويبين الرسم البياني 1 النتائج على مستوى التمكن من اللغة.

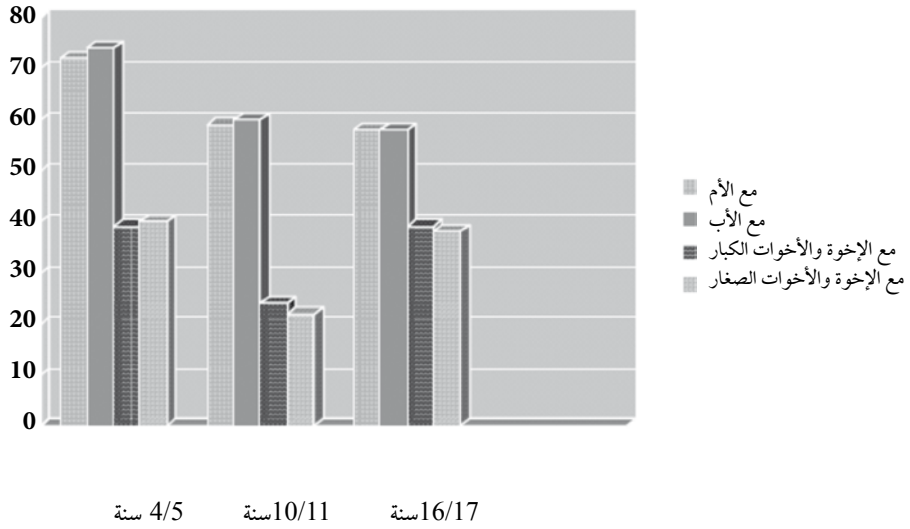


الرسم البياني 1. الكفايات اللغوية في العربية

أجاب كل الأطفال تقريبا، كما يوضح ذلك الرسم البياني، أن بإمكانهم فهم اللغة

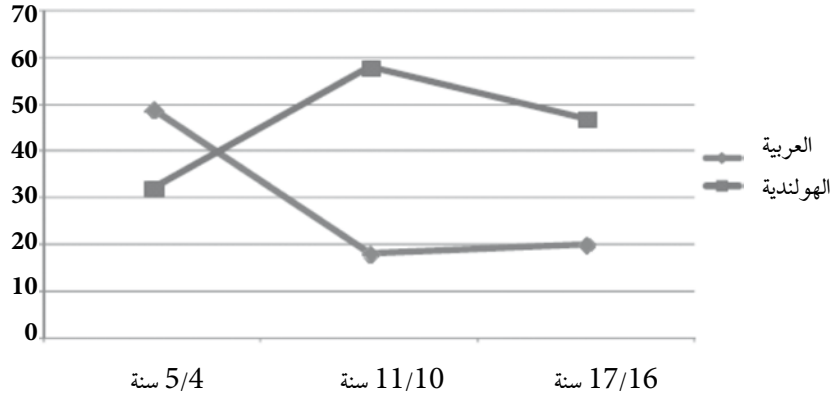
العربية، لكن مع بعض التراجع في سن 11/10 سنة. وفي ما يتعلق بالتعبير الشفوي، 86% من الأطفال في سن 4/5 سنوات قادرون على الحديث بالعربية. وكلما كبر الأطفال انخفضت النسب المئوية (80% في سن 11/10 سنة و81% في سن 17/16 سنة). وفي ما يتعلق بالكفايات في القراءة، الأطفال في سن الخامسة غير قادرين على قراءة العربية. وفي سن 11/10 سنة، قال 60% ممن شملهم البحث إن بإمكانهم قراءة العربية و64% ممن هم في سن 17/16 سنة. ونفس المعاينة تقريبا تصدق على الكتابة. ففي سن 5 سنوات، لا يكون بإمكان الأطفال كتابة العربية وفي سن 11/10 و17/16، كانت النتائج هي 59% و60% على التوالي.

تم ذكر البيت في غالب الأحيان في الأدبيات والمراجع اللسانية باعتباره عنصرا أساسيا في المحافظة على اللغة (برودر وإكسترا Broeder et Extra، 1999). واختيار اللغة في الوسط الأسري هو مظهر آخر للسلوك اللغوي الذي تم اعتباره في هذه الدراسة. ذلك أن تفاعل الأطفال مع أعضاء الأسرة يمكن أن يتم في مختلف اللغات. وقد تم طرح أسئلة على التلاميذ حول اللغة /اللغات التي يستعملونها مع أمهم/أبيهم/أخيهم الكبير (إخوتهم الكبار) أو أختهم الصغيرة (أخواتهم الكبيرات)/أخيهم الصغير (إخوتهم الصغار) أوأختهم الصغيرة (أخواتهم الصغار). والنتائج مبينة في الشكل 2.



الشكل 2. الاختيار اللغوي بالنسبة للعربية

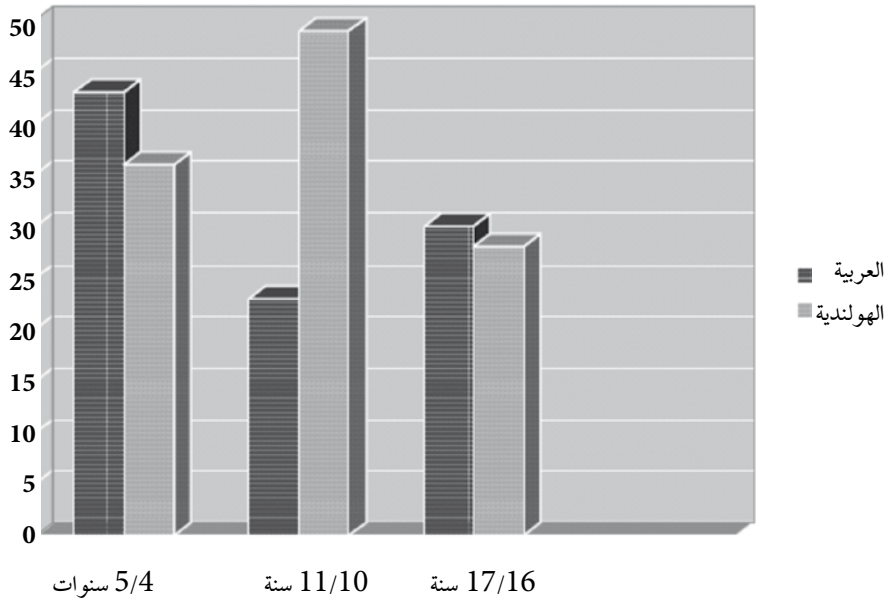
في سن 5/4 سنوات، يقول 72% من الأطفال إنهم يتحدثون دائما بالعربية مع أمهم و74% منهم يقولون إنهم يتحدثون دائما بالعربية مع أبيهم. بيد أن 59% من الأطفال في سن 11/10 سنة يقولون إنهم يتحدثون دائما اللغة العربية مع أمهم و60% مع أبيهم. وعندما يبلغ الأطفال سن 17/16 سنة تحدث تغيرات طفيفة حيث يتحدث 58% من بينهم اللغة العربية مع أمهم ومع أبيهم على حد سواء. فالأب والأم يأتيان إذن في المرتبة الأولى في ما يخص استعمال اللغة العربية من طرف الأطفال. وفي ما يتعلق بالتفاعل مع الإخوة والأخوات، يؤكد أغلب الأطفال بأنهم يتحدثون أحيانا أو في أغلب الأحوال اللغة العربية معهم. وقد أعلن 39% من الأطفال في سن 5/4 سنوات أنهم يتحدثون دائما العربية مع إخوتهم وأخواتهم الصغار و40% مع إخوتهم وأخواتهم الكبار. وفي ما يتعلق بسن 11/10 سنة، بين 24% أنهم يتحدثون دائما العربية مع إخوتهم وأخواتهم الصغار و22% مع إخوتهم وأخواتهم الكبار. ويمكن أن يجد هذا الانخفاض تفسيره في كون الأطفال يتصلون بالهولندية عندما يذهبون إلى المدرسة. وهناك جانب آخر تمت دراسته في هذا البحث هو جانب هيمنة اللغة. حيث اعتبرت هذه الأخيرة بمثابة عامل حاسم من أجل الحصول على معلومات عن الكفايات اللغوية والمواقف إزاء لغة معينة. وقد سُئل التلاميذ عن اللغة التي يعتبرون أنهم يتحدثونها أفضل. ويقدم الشكل 3 بنية هيمنة اللغة.



الشكل 3. الهيمنة اللغوية للغة العربية والهولندية

في ما يتعلق بالأطفال الأصغر سنا (5-4 سنوات)، تم تسجيل رتبة مهيمنة في العربية (50 %)، في حين بين 30% من الأطفال من نفس السن فقط أن الهولندية هي اللغة التي يتحدثونها أفضل. ومن سن 6 إلى 17 سنة، تمت الإشارة إلى الهولندية بمثابة اللغة التي يتحدثونها بشكل أفضل، مقارنة باللغة العربية. ومع ذلك تمت، معاينة ازدواجية لغوية متوازنة أكثر فأكثر ابتداء من 11 سنة.

وباتباع نفس الطريقة المعتمدة عندما يتعلق الأمر بهيمنة اللغة، سُئل الأطفال عن اللغة التي يحبون الحديث بها أكثر من غيرها. ويوضح الشكل 4 اللغة المفضلة.



الشكل 4. اللغة المفضلة بالنسبة للغة العربية والهولندية

43% من الأطفال الصغار (4-5 سنة) أعلنوا أنهم يفضلون الحديث باللغة العربية و35% من بينهم فقط يفضلون الهولندية. وفي سن 10-11 سنة أعلن نصف الأطفال تقريبا أن الهولندية هي لغتهم المفضلة و 22% من بينهم فقط يميلون إلى العربية. ولا وجود في سن 16-17 سنة لفوارق مهمة بين اللغتين. تجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن نسجل أن عدد الأطفال الذين لا يعبرون في هذه السن عن أفضلية لغوية يتزايد.

2. خلاصة

يمكن أن نستخلص أن استعمال اللغة العربية ما يزال منحصرا في مجالات عائلية للناطقين بالعربية، بالنسبة للجيل الأول بصفة خاصة. وعلاوة على ذلك، وبالرغم من الدعم المهم والمواقف الإيجابية داخل الجاليات الناطقة بالعربية إزاء لغتها، فإن ذلك لا يمنع اللغة السائدة (الهولندية) من التقدم في مختلف المجالات. ويعيش الناطقون بالعربية في سياق لغوي تسود فيه الهولندية ولا تساهم فيه العربية سوى بنزر يسير، وهو أمر يقود

إلى ظواهر مثل ضياع اللغة. وفضلا عن ذلك فإن عدم وجود دعم من طرف الحكومات المحلية والوطنية، وبالتحديد بعد إلغاء برنامج تعليم اللغة الأصلية في التعليم ، يسرع مسلسل تغيير اللغة الذي يحدث لدى الصغار الناطقين بالعربية.

مراجع

Aissati، A. El (1996). Language loss among Native speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University Press.

Amersfoort، H. van (1982). Immigration and the formation of minority groups: the Dutch experience 1945-1975. Cambridge: Cambridge University Press.

AMREC. (2000). Tamazight dans la charte de l'education et de la formation ou la politique de la discrimination linguistique. Rabat : Publication de l'AMREC.

بدوي م. (1973). مستويات العربية المعاصرة في مصر. القاهرة، دار المعارف.

Bos، P. (1997). Development of bilingualism: a study of school-age Moroccan children in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University Press.

Broeder، P. & Extra، G. (1999). Language، ethnicity and education: case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages. Clevedon: Multilingual Matters.

CBS. (2007). Allochtonen in Nederland. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS. (2010). Allochtonen in Nederland. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Driessen, G. & Bezemer. J. (1999). Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit? Nijmegen: ITS.

Entzinger, H. (1984). Het minderhedenbeleid: dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa. Meppel: Boom.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. Words, 15, 325-340. Giles, H. (1977). Language, ethnicity and intergroup relations. London: Academic Press.

Holes, C. (1995). Modern Arabic: structure, functions and varieties. London: Longman Group Limited.

Kraal, K. & Heelsum, A. (2002). Een dynamisch mozaïek: nieuwe trends bij Marokkaanse organisaties. Utrecht: SMT.

Laghzaoui, M., & Lahlah, A. (2009). Emergent academic language in Moroccan-Berber children in the Netherlands challenges in dealing with Berber corpus. In. Proceedings of 1er Symposium International sur le traitement automatique de la culture Amazighe (pp. 84-98). Agadir: Agadir University-ENCG.

Laghzaoui, M. (2008). Développement de la langue académique chez des enfants marocains amazighes aux Pays-Bas. In J.J. de Ruiter (Ed.). Langues et cultures en contact: Le cas des langues et cultures arabe et turque en France et aux Pays-Bas. (pp.123-147) Paris: l'Harmattan, Espaces discursifs.

Laghzaoui، M. (2006). Berber in the Netherlands: A minority language in a multilingual society. In: A. Abel، M. Stuflesser، & M. Putz (Eds.). Proceedings of the conference: Multilingualism Across Europe، pp. 69-76. Bolzano: EURAC.

Laghzaoui، M. (2005). Language attitudes towards Arabic in Islamic elementary schools in the Netherlands. In: Languages and Linguistics; an international journal of linguistics، 15&16، pp.111-132.

Landman، N. (1992). Van mat tot minaret. Amsterdam: VU uitgeverij. Narain، G. & Verhoeven، L. (1993). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. Tilburg: KUB.

Netelenbos، T. (1995). Lokaal onderwijsbeleid. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs، Cultuur en Wetenschappen.

Penninx، R. et al. (1998). Etnische minderheden en de multiculturele samenleving. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ruiter، J.J. de. (1989). Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch. Utrecht University: PhD thesis.

Saidi، R. (2001). The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands: a study on proficiency status and input.Tilburg University: PhD thesis.

Shadid، W. (1979). Moroccan workers in the Netherlands. Leiden University: PhD thesis. Smeets، H. et al.، (1998). Jaarboek Minderheden 1998. Houten: Bohn Stafleu Loghum، Koninklijke Vermande.

Tesser، P. & Iedema، J. (2001). Rapportage Minderheden 2001. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Versteegh، K. (1997). The Arabic Language. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Yusuf، A. (1998). Translation of the Koran. MT. Holly NJ: Islamic Educational Services. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (1979). Rapport etnische minderheden. 's Gravenhage: SDU

المنظومات البيداغوجية التي تم وضعها لفائدة التلاميذ المنحدرين من الهجرة في المجموعة الفرنسية ببلجيكا. جذور وأجنحة!

ماريان تيلو

ملحقة بديوان وزيرة التعليم الإجباري والنهوض الاجتماعي للمجموعة الفرنسية ببلجيكا

لا يمكن للمرء أن يهب أبناءه سوى شيئين اثنين: جذور وأجنحة، على حد قول مَثل يهودي؛ جذور وأجنحة لأنه ليس بالإمكان العيش بدون هذا ولا ذاك. فالتكامل هو مصدر القوة.

أود قبل الدخول في صلب الموضوع، أن أقدم لكم بعض التدقيقات في ما يخص السياق: المجموعة الفرنسية سلطة اتحادية داخل بلجيكا. ويعود اختصاص التعليم إلى الجماعات الفرنسية والفلامانية والناطقة بالألمانية، وهي تتمتع بالسيادة في مجال التعليم. وينتج عن ذلك كون المدارس الفلامانية والناطقة بالفرنسية والناطقة بالألمانية تابعة لمراسيم ووزراء مختلفين. وسأتحدث هنا عن المدارس الناطقة بالفرنسية فقط.

المذكرة التوجيهية 77/486/CEE – 25 يوليوز 1977

تمدرس أطفال العمال المهاجرين

يشكل هدفان رئيسيان خلفية هذا التقنين الأوربي الذي يؤسس للبرامج التربوية لفائدة الأطفال المنحدرين من الهجرة.

- تشجيع اندماج هؤلاء الأطفال في الوسط المدرسي بتمكينهم من التوفر على تعليم مناسب يتضمن لغة بلد الاستقبال.
- تطوير اتفاقيات ثنائية للتعاون بين بلدان الاستقبال وبلدان الهجرة قصد النهوض بتعليم اللغة الأم وثقافة البلدان الأصلية لهؤلاء الأطفال.

منظومات مختلفة في المجموعة الفرنسية

توجد في المجموعة الفرنسية عدة منظومات للتثمين، مالية وبيداغوجية، لتمدرس الأطفال المنحدرين من الهجرة:

- الأقسام الدراسية – المعابر – بالنسبة للتلاميذ «الوافدين لأول مرة» الموجودين منذ أقل من سنة في بلجيكا
- دروس التكيف مع لغة التعليم بالنسبة للأطفال المنحدرين من الهجرة والموجودين منذ ثلاث سنوات على الأقل في بلجيكا
- دروس اللغات والثقافات الأصلية

الأقسام الدراسية – المعابر

يتعلق الأمر بمنظومة لاستقبال وإدماج الأطفال الوافدين لأول مرة في مدارس المجموعة الفرنسية لبلجيكا

وهو أمر منصوص عليه في المرسوم الصادر بتاريخ 14 يونيو 2001 الهادف إلى استقبال وتوجيه وإدماج أمثل للتلاميذ الوافدين لأول مرة في التعليم الأساسي والثانوي.

30 مدرسة قريبة من مراكز الاستقبال في المناطق القروية والمناطق المحيطة بالمدن، و30 مدرسة ببروكسيل، سنة 2010-2011

الهدف المزدوج للقسم الدراسي– المعْبَر هو التالي: من جهة التعلم المكثف للفرنسية، لغة التعليم؛ ومن جهة أخرى التأهيل في المواد الدراسية ليتمكن التلميذ من الالتحاق بأسرع ما يمكن بأترابه في الفصل الدراسي «العادي».

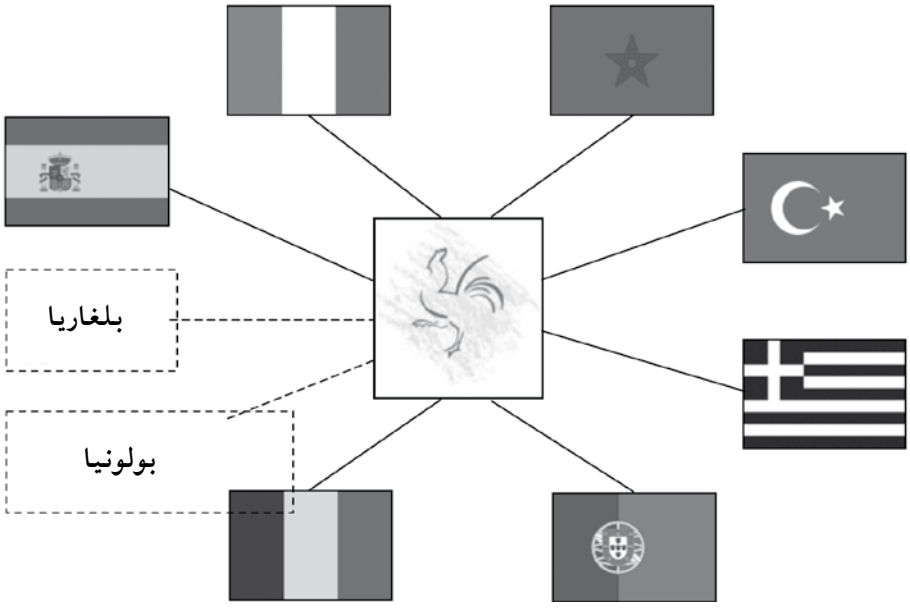
نتحدث عن قسم دراسي ـ معْبَر لأن الأمر يتعلق بالعبور من ضفة... إلى الأخرى. ويتم استقبال الوافدين لأول مرة في القسم الدراسي – المعْبَر في أي وقت من أوقات السنة. ويسجلون فيه لمدة تتراوح بين أسبوع وسنة، حسب ما تمليه الضرورة. وبمجرد ما يصبح الاندماج ممكنا، يغادر التلميذ القسم الدراسي – المعْبَر، حتى خلال السنة الدراسية.

ما هي خصائص التلاميذ في قسم دراسي – معْبَر؟ هم في الغالب صغار يتميزون بالهشاشة وبعدم التوازن، جمهور متباين إلى حد كبير وذو احتياجات متنوعة. وعدد التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد متقلب. ذلك أن الصغار، في الأقسام الدراسية ـ المعابر، يلتحقون ويغادرون طيلة السنة. ففيها نجد صغارا مصدومين، اجتثوا من جذورهم، ظروف عيشهم صعبة، ولهم معيش وأصول ولغات وثقافات وأعمار مختلفة. والإلمام باللغة الفرنسية والتمدرس السابق ومستوى الدراسة المستهدف أمور تختلف من تلميذ إلى آخر.

اللغات والثقافات الأصلية

يتعلق الأمر بشراكات بين المجموعة الفرنسية وبلدان تفد منها أعداد مهمة من المهاجرين.

يبلغ اليوم عدد البلدان الشريكة للمجموعة الفرنسية لبلجيكا في برنامج اللغات والثقافات الأصلية 7 بلدان هي: إيطاليا والمغرب وتركيا واليونان والبرتغال ورومانيا وإسبانيا. وهناك مشروع لعقد اتفاقيتين مع بولونيا وبلغاريا.



ميثاق الشراكة مع المغرب

تم التوقيع على أول ميثاق سنة 1997.

وهو يخص اليوم 49 مدرسة و26 مدرسا و2400 تلميذا.

يسجل الميثاق الاتفاقيات المبرمة بين المجموعة الفرنسية والبلد الشريك، ويحدد المبادئ والإجراءات الملموسة للأنشطة المقترحة، ويقدم للمدارس وللأسر مزايا إطار متفق عليه وتراقبه المجموعة الفرنسية.

يضم الميثاق صنفين من الدروس:

- دروس العربية لتعلم اللغة والثقافة/الثقافات الأصلية
- دروس الانفتاح على الثقافات الأصلية ليقتسم التلميذ ثقافته/ثقافاته مع الآخرين

توجد اليوم، 46 مدرسة لدروس اللغات و8 مدارس لدروس الثقافة و7 مدارس للإثنين معا.

يركز درس اللغة العربية على تعلم اللغة والأبعاد الثقافية المرتبطة بها. ويتوجه أساسا إلى الأطفال الذين تنحدر أسرهم من المغرب، لكنه مفتوح كذلك أمام التلاميذ المنحدرين من بلدان أخرى. وهو درس اختياري، فالتسجيل فيه رهين باختيار الأبوين. ويعطى خارج الدروس وأوقاتها الإلزامية، أي بعد أوقات الدراسة العادية.

أما درس الانفتاح على الثقافات الأصلية فهو يتناول الأنشطة الهادفة إلى التربية على التنوع الثقافي. وهو يندرج في أوقات الدروس الإلزامية ويُدمَج ويدرَّس بالفرنسية. ذلك أنه يلقن لكل تلاميذ الفصل الدراسي مهما كانت أصولهم. ويتم تنظيمه في قسم أو أقسام دراسية وفق إرادة المدرسة. ويقتضي تعاونا بين أستاذ اللغة والثقافة الأصلية والمدرس المغربي.

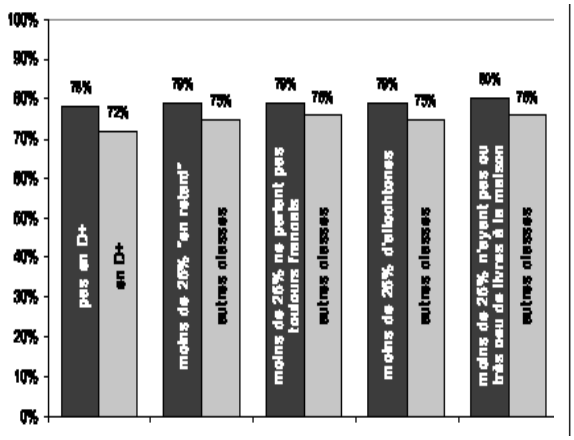
يبلغ عدد مدرسي اللغة والثقافة الأصلية المغاربة 26، وظفهم الشريك المغربي ويتقاضون أجورهم من البلد الأصلي. وهم يخضعون، لمسطرة قبول من جانب المجموعة الفرنسية تقوم على الإلمام باللغة الفرنسية وبالسياق المؤسساتي والبيداغوجي. وهم يستفيدون لهذه الغاية من إعلام ومن تكوين توفره لهم المجموعة الفرنسية ومجموعة من الخبراء.

تجتمع لجنة ثنائية مرتين في السنة وتضمن الاحترام الجيد لمقتضيات ميثاق الشراكة.

آراء الخبراء بخصوص هذه المنظومات

ما هي تأثيرات هذه المنظومات على استقبال الأطفال المنحدرين من الهجرة وعلى اندماجهم ونجاحهم في المدرسة؟

لنأخذ واحدا من مؤشرات 2009 للتعليم بالمجموعة الفرنسية يبين النتائج المتوسطة للفصول الدراسية المسماة بفصول اليقظة (العلوم، الجغرافيا، التاريخ)، حسب خصائص تلاميذها؛ القسم الخامس من التعليم الابتدائي (أطفال يبلغ عمرهم 10 سنوات).



+D: فصول دراسية بتمييز إيجابي أو تأطير تفاضلي.

LF: لغة عائلية

من المهم أن نبرز هنا متغيرة «الكتب بالمنزل» بالعمود الأخير: الأطفال الذين يتوفرون على كتب بالمنزل يحصلون على نتائج أفضل. وهي متغيرة ذات تأثير مهم نسبيا.

لم يُطلب من الطفل ذكر لغة الكتب التي يتوفر عليها...

هكذا، سواء أكان الكتاب مكتوبا باللغة العائلية أو بلغة بلد الاستقبال أو المدرسة، فإن ذلك لا يهم، وما يؤثر على النجاح هو كون المتعلم يطلع على كتب.

انظر بخصوص هذا الموضوع كذلك الدراسة الحديثة التي أنجزتها أنّا شيلَه أوتريشت (Anna Scheele Utrecht) «Eigen taal is goed voor kleute » والتي تبين فيها أن ما يهم هو مستوى اللغة التي يتم الحديث بها في البيت وليس اللغة في حد ذاتها.

إذا تعود التلميذ على الكتب، مهما كانت لغتها وثقافتها، فإنه ينجح بكيفية أفضل. ويتم الحديث كذلك عن محو الأمية. وهي فكرة مهمة عندما ننقلها إلى مسألة المؤلفات والمراجع البيداغوجية، والكتب في دروس اللغة والثقافة الأصلية.

يعبر المختصون عن آراء يمكن أن تُعتبر بمثابة آراء مختلفة:

- «يتعين على التلميذ أن يتعلم الفرنسية وأن يندمج في ثقافة المدرسة من دون أن تؤخذ، لا لغته ولا ثقافته الأم، بعين الاعتبار» ناتالي أوجي (Nathalie Auger)

- «يعود عدم تكيف بعض الأطفال مع المدرسة إلى كون المؤسسة تفرض تغييرا للهوية الاجتماعية والثقافية» دانيال كروتزين (Danielle Crutzen)، أو:

- «لغة التعليم، وإذن اللغة التي سيتعين على الطفل أن يتعلم فيها القراءة والكتابة، هي قطيعة مع اللغة العائلية، فاللغة الأجنبية الحقيقية هي اللغة المكتوبة» سيلفيا لوتشيني (Silvia Lucchini).

نفضل الإلحاح على التكامل بين المقاربات وعلى تمفصلها، لأن هذه المنظومات لا تُقترح مثلا في نفس الوقت الذي يتم فيه تمدرس التلميذ الصغير المهاجر.

يجب تجنب وضعياتُ شبهِ الازدواجية اللغوية. ذلك أن الأطفال المتعلمين عندما ينخرطون في شبه– لغات فإن لغاتهم تصبح متقلبة وتغلب عليها مظاهر الضعف. وهو أمر لا يعني أفراد الجيل الأول وحسب، وإنما يعني كذلك أفراد الجيل الثاني. ثم إن هذه اللغة الوسيطة تصبح في فترة ثانية هي اللغة الأم للأجيال الجديدة.

أي مستقبل بالنسبة لهاتين المنظومتين؟

تعود إلى أصحاب القرار السياسي مهمة الحفاظ عليها وتحسينها وإعادة توجيهها، واكتشاف مسالك جديدة.

أية توجهات يجب أن تؤخذ، عند الاطلاع على المعاينات الدولية وعلى آراء الخبراء التي هي آراء متناقضة في بعض الأحيان؟

هل ما هو بيثقافي هو ما وراء التعدد الثقافي؟

بما أن حركية الهجرة ظاهرة تاريخية ثابتة، فإننا نريد بلورة حلول مربحة للجميع، حيث يستفيد كل واحد من انفتاح الفكر، نريد تطوير معارف عن العالم وعن اللغات لرفض القوالب النمطية، نريد الإلمام بما هو مشترك بين الثقافات باعتباره معطى في حد ذاته لمدارسنا ولمجتمعنا. والإحاطة به باعتباره ثروة لكل واحد منا.

هل يتعلق الأمر بمقاربة نسقية؟

من أجل أن تصبح المدرسة بمثابة مؤسسة من مؤسسات المجتمع الأساسية، مؤسسة نموذجية وفاعلة، لكنها واحدة من بين مؤسسات أخرى، وليست هي الوحيدة.

هل هو عمل فريق في المدارس؟

يعود إلى السياسيين أمر ضمان الاختلاط الاجتماعي والثقافي في كافة المدارس، لكن على المدرسة أن تقوم بتشييد مشروع يكون فيه كل واحد فاعلا، بمن فيهم مدرسي اللغة والثقافة الأصلية.

هل يتعلق الأمر بالمراهنة على التكوين؟

ليكون [المدرسون] مؤهلين، فور تسلمهم لمهامهم، قادرين على تدبير وتثمين غنى لا تجانس التلاميذ، على المستوى البيثقافي والثقافي والأسري.

هل الآباء شركاء؟

عندما تقلَّص المسافة بين الثقافة المدرسية والمراجع الأسرية، لا يشعر الطفل بأنه محاصر بين عالمين، بين لغتين وثقافتين. وإن لم يحدث ذلك تحدث صراعات ولاء يجب تدبيرها.

من المهم خلق حوار بين المدرس والأبوين حول الطفل وخلق علاقة ثلاثية للتكامل ولمعرفة أدوار كل واحد.

أشارك بكلّ إعتزاز واهتمام في هذه المبادلات
تعليم الأطفال تحدّ راشد لكلّ مجتمع متأهّل للمستقبل
نريد مدارس تتباهى بكلّ تلامذتها
نريد تلامذة معتزين بمدارسهم
نريد معلّمين وأسر مسؤولين ومستأمنين.

وثائق ومواقع مرجعية بالنسبة للمجموعة الفرنسية ببلجيكا

دروس اللغة والثقافة الأصلية (LCO) W

– بوزارة المجموعة الفرنسية:

http://www.enseignement.be/index.php?page=24435&navi=1932

– مركز بروكسيل للعمل البيثقافي

http://www.cbai.be/?pageid=57&idrevue=139

مجلة الأجندة البيثقافية «Raconte-moi ta langue »، نونبر 2009

الفصول الدراسية– المعابر

– بوزارة المجموعة الفرنسية

http://www.enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117&rank_navi=117

مؤشرات التعليم، وزارة المجموعة الفرنسية

http://www.enseignement.be/index.php?page=25930&navi=2264

مؤشرات 2009، 2008، 2007، 2006

- مؤسسة الملك بودوان

http://www.kbs-frb.be/index.aspx?LangType=2060

يظل المصعد الاجتماعي معطلا، أداءات التلاميذ المنحدرين من الهجرة في المجموعة الفرنسية وفي المجموعة الفلامانية، مايو 2009

- البيانات العامة لبروكسيل

http://www.brusselsstudies.be

التعليم في بروكسيل، المذكرة التركيبية رقم 5، ر. يانسنْس (R. Janssens)، د. كارليي (D. Carlier)، ب. فان دي كراينْ (P. Van De Craen)، يناير 2009

دراسة اللغة والثقافة العربية في إيطاليا

فرنشيسكا ماريا كورّا و

جامعة نابولي «الشرقية» بإيطاليا

من المعروف تاريخيا أن إيطاليا تعتبر مهد الدراسات العربية والإسلامية في أوربا، لذا فإن الاهتمام باللغة والثقافة العربية والإسلامية له جذور طويلة وقديمة مرت عبر التاريخ والجغرافيا لمنطقة حوض المتوسط. فقد بدأ مع التواجد العربي في صقلية (830-1047) واستمر حتى بعد الهيمنة والاحتلال النرماندي. فمن خلال مجلس وحاشية فرديريك الثاني تمت ترجمة موسوعات علمية وفلسفية مهمة إلى اللغة الإيطالية.

استمرت العلاقات مع العالم العربي فيما بعد بسبب ازدهار التجارة بين العالم العربي والجمهوريات البحرية. ليوناردو فيبوناشي (1170-1240) أحد أبناء مسجل عقود في مدينة بيزا تعلم الجبر في الجزائر وأدخل الأرقام العربية إلى إيطاليا.

فيما بعد يظهر أن عائلة ميديشي الحاكمة في مدينة فلورنسا قد طورت علاقات مهمة مع العالم العربي، وهنا يمكن أن نشير إلى الرحلة التي قام بها مسجل العقود بروونتا لانتيني معلم دانتي إلى إسبانيا حيث تعرف على كتاب (معراج محمد) وأخبره عنه.

العلاقات بين الفاتيكان والكنائس الشرقية حافظت على استمرار الاهتمام باللغة في القرون التالية. ففي القرن الثامن عشر ازدهرت معرفة الثقافة واللغة العربية والإسلامية بفضل أعمال مثل ميشيل عمري صاحب كتاب (تاريخ المسلمين في صقلية) وأعمال الأمير ليونه كايتاني الذي ألف بالإيطالية كتاب تاريخ الإسلام من ثمان مجلدات حول أخبار الخلفاء الأوائل.

في بداية القرن التاسع عشر ظهر أساتذة كبار نظموا أبحاثا وترجمات مهمة من أشهرهم للعد وليس للحصر شيليستيلوا سكاباريللي الذي ترجم ديوان ابن حمديس الصقلي (القرن الحادي عشر)، كارلو ألفونسو نالليno ومن تم تلميذه فرنشيسكو كاستو خبير الفقه الإسلامي، فرنشيسكو جابريللي وباولو منجانتي في الأدب العربي، لاورا فيشا فالييري للنحو العربي، ريناتو تراييني محرر المعجم العربي الإيطالي واليساندرو باوزاني دارس ومترجم القرآن الكريم.

اليوم هناك العشرات من الباحثين والخبراء في مجالات عديدة ففي الفقه نجد مثلا (اغستينو تشرالدو، جان ماريا بشينيللي وماسيمو بابا)، في التاريخ نجد(بيانكا ماريا سكارشا اموريتي، كلاوديو لوياكونو وماسيمو كامبانيني)،في الفلسفة نجد (كارميلا بافيوني)، والأدب (انجيلو أريولي، إزابيلا كاميرا دافليتو، جوفاني كانوفا، ميكيله فاللارو، وفرنشيسكا كوراو). وفي الاقتصاد نجد (إرسيليا فرنشيسكا)، وفي علم الاجتماع(ليا كيايتسي وأرماندو سالفاتوري)، كما في الدراسات الإسلامية نجد (البرتوفينتورا، أنجيلو سكارابيل، ورؤبيرتو توتولي)،وفي تاريخ الفن (ماريا فيتوريا فونتانا). لقد ذكرنا البعض للعد وليس للحصر، كما علينا الأخذ بعين الاعتبار أهمية المساهمات التي يقوم بها كثير من الزملاء والباحثين ومساعدي تدريس اللغات.

من بين الجامعات الأولى التي درست اللغة العربية نجد جامعة نابولي «الشرقية» وجامعة كافوسكاري في البندقية وجامعة روما سابينسا.

تدرس اللغة العربية اليوم في خمسة وعشرين جامعة وعليها إقبال كبير جدا، علما بعدم قدرة كل الجامعات على تقديم مجموعة من الاختيارات المتكاملة حول الدراسات العربية والإسلامية كتلك التي لها تقاليد تاريخية في ذلك.

الجامعة « الشرقية» في نابولي تأسست عام 1732 ومنذ البداية تميزت بالاهتمام والدراسة وتطوير العلاقات مع الشرق. ففي نهاية القرن التاسع عشر بدأ تدريس اللغة العربية وفي نفس الوقت الدين والثقافة الإسلاميان. ومن أجل تطوير البحث والدراسة حول العالم الإسلامي تم إنشاء مدرسة الدراسات الإسلامية والتي تحولت مع الوقت إلى كلية الدراسات العربية والإسلامية.

اللغة العربية تدرس في الكليات الأربع: كلية اللغات تتخصص في إعداد المترجمين، كلية الآداب تهتم بالآداب المقارنة، كلية الدراسات الإسلامية تتعمق في مادة الإسلام الكلاسيكي، وفي النهاية كلية العلوم السياسية تدرس الاصطلاحات السياسية وقضايا العلاقات الدولية في المجتمعات الحديثة.

«الشرقية» تقدم لطلابها مجموعة واسعة ومتكاملة من المناهج المتعلقة بالعالم الإسلامي والتي تذهب من الدراسات الإسلامية إلى الأدب، من الإقتصاد إلى القانون، ومن الفلسفة إلى تاريخ الفن. الجامعة تنشر مجلتين علميتين مهمتين هما: الحوليات «gli annali» «ودراسات مغربية» Studi maghrebini ، كما تقوم بتقديم وإعداد جامعة صيفية، مؤتمرات ومحافل علمية دولية.

إعداد الطلبة يذهب من الشهادة الأولى BA البكالوريوس حتى الدكتوراه.

كل عام هناك حشود كبيرة من الطلبة الراغبين في معرفة الثقافة العربية والتوسع في مساقاتها المتعددة من أجل إكمال إعدادهم للعمل في المجالات المختلفة مثل التجارة والإعلام والسلك الدبلوماسي.

لقد وقعت الجامعة اتفاقيات مع العديد من الجامعات العربية مما يسمح لها بتبادل المدرسين والطلبة دعما لتحفيز البحث والمعرفة العلمية المتكاملة في الاهتمامات المشتركة.

نحن الآن في الطريق إلى تطوير التعاون مع جامعة محمد الخامس أكدال من أجل الإعداد لمشروع مشترك يتبنى أبحاثا للحصول على الدكتوراه يسمح للطالب بالحصول على شهادة ثنائية المصدر يمكن استخدامها في البلدين.

إن جامعة نابولي «الشرقية» تؤمن بعولمة المعرفة وتعتبر تبادل المدرسين والطلبة خير فرصة للإجابة عن ضرورة مقارنة المعارف المختلفة وخلق أدوات جديدة للبحث مبنية على مراجع تولد من خلال أوجه تشابك للثقافات ضروري لتحفيز تبادل المعرفة الفكرية والاقتصادية في منطقة الحوض المتوسطي.

برامج مساق الدكتوراه لدينا تضمن تواجد الطلبة غيرالإيطاليين، والآن مع تبادل المدرسين هناك سيل مستمر ومنظم في الدروس والمحاضرات مع مجالات الدراسة الأدبية والسياسة الدولية.

على طول السنوات الماضية استطعنا عمل برنامج ماجستير لإعداد خبراء في مجال الوساطة الاقتصادية والقانونية، كما وقد نظمنا ورشات تعليمية لإعداد خبراء في علم الآثار.

بالإضافة إلى هذه المجالات، تنشر الجامعة نتاج أعمال ومساهمات باحثين ذوي شهرة عالمية، كما تنشر رسائل الدكتوراة على شبكة الانترنيت (e-book).

في السنوات الأخيرة بدأنا برنامج تدريس عن بعد والذي أدى إلى نتائج مهمة: مثل استعمال التكنولوجيا الحديثة في برمجة مواد تدريسية منسوخة على أقراص وعلى الورق. نحن الآن في الطريق إلى إدخال نظام المؤتمرات المرئية لتسهيل عملية تبادل المعرفة عن بعد.

هناك دعوى عامة لدعم قضية التواصل بين الحضارات لترسيخ احترام كرامة الشعوب، الجامعات في هذا المجال لها دور مهم جدا، فنحن في الجامعة الشرقية نرى أن

لنا دور ورسالة خاصة في تسهيل عملية تبادل المعرفة بين الحضارات الشرقية والحضارات الغربية.

إن التطور التكنولوجي في علمنا الحاضر قد استطاع اقتلاع فوارق الزمن والمسافة: فشكرا لشبكة المعلومات العلمية ووسائل المواصلات الحديثة، فقد أصبح التبادل التجاري والمعلوماتي أكثر سرعة، بينما نفتقد إلى ذلك في التبادل الثقافي والتشارك في الخبرات. إن فقدان المرتكزات الثقافية والحضارية قد خلق التقوقع والانعزالية والأصولية، مما أدى إلى نمو حالات من عدم التسامح والعنصرية. الجامعة هي المكان الأفضل لتشابك الفكر بالممارسة من أجل إعداد أشخاص قادرين على العمل في مجال المعرفة العلمية ونشرها (باحثين ومعدين، عاملين في المجال القانوني والاقتصادي والإعلامي).

مع سهولة الحركة للأفراد بين الدول، في كثير من الأحيان لا نجد إجابات مناسبة ومماثلة لإعداد هذه الحشود حول ثقافة وحضارة بلد الوصول، وفي البعض الآخر علينا مواجهة فقدان تلك الثقافة الأصلية. لذا فإن وسائل الإعلام تنقل لنا الأخبار عن صراعات صغيرة داخل المحيط العائلي أو الجغرافي. فبدون انتظار صراع الحضارات الممشوق ممن ينشر بذور العداء، هناك يوميا تنافس قيم وتقاليد متضادة قد تؤدي إلى انعكاسات عنيفة. لذا على المؤسسات الحكومية بمساهمة المجتمع المدني إيجاد وبرمجة إجابات مناسبة للتدخل من أجل إصلاح ورعاية أزمات جيلية صغيرة قبل أن تتفاقم وتصبح موجات احتجاج عارمة.

لقد علمنا التاريخ بأن التقاء الحضارات والثقافات ينتج استراتيجيات ومعارف جديدة وأن تجربة الإسلام في العصور الوسطى ماهي إلا مثال على ذلك، لذا فإن التحدي الكبير الذي علينا مواجهته اليوم هو: خلق معارف مفتوحة وقادرة على الإجابة عن الإحتياجات الجديدة بمخزون ثقافي مناسب.

نحن على يقين بأن التعاون بين الجامعات يخدم ويشجع على نمو التفاهم ويساعد على بناء مستقبل من السلام بين الشعوب.

برنامج اللغة العربية والثقافة المغربية في مراكز التعليم بكطالونيا

مايْطي رويداس

مستشارة تقنية للتعليم في وزارة التربية بحكومة كطالونيا

منذ السنة الدراسية 92-1991 وإلى غاية 2008-2009، انتقل عدد التلاميذ الوافدين من بلدان أجنبية الذين يدرسون في فصولنا الدراسية من 20.000 إلى 160.000، من بينهم 30.000 من أصل مغربي.

ثقافتنا وثقافتهم، مشكلا، أو أن تشكل، على نحو ما تم تقريره، بديلا جديدا وتحديا تربويا جديدا. فاللغة والتفاعل الثقافي والتماسك الاجتماعي هي جوانب أساسية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار ومفاهيم استخدمت في إعداد «مخطط اللغة والتماسك الاجتماعي».

تقوم حاليا وزارة التعليم التابعة للحكومة المحلية لكطالونيا ببلورة « مخطط اللغة والتماسك الاجتماعي (LIC)»، موجه نحو جماعة قد تكون فيها الكطلانية (لغة البلد المحلية) حجر الزاوية لمجتمع إدماجي، ليتمكن مواطنو اليوم ومواطنو الغد قاطبة من ممارسة حقوقهم اللغوية من خلال تشكيلة عريضة من الخيارات والكفايات.

يتمثل أحد المحاور ذات الأولوية لهذا المخطط في الاهتمام الذي أولي، في مجال التعليم، للتلاميذ الوافدين من بلدان أخرى، بتهيئ الظروف المناسبة لتمدرسهم الأمثل بكيفية يتم معها تيسير تعايش جيد بين مختلف الثقافات التي تندمج في المجتمع الجديد المركب والمعولم لكطالونيا.

يتعلق الأمر بنقطة الانطلاق لتيسير اندماج جيد، على قدم المساواة وحق الجميع في الاستفادة من الفرص. وقد تم تصور مخطط اللغة والتماسك الاجتماعي وإعداده وضبطه بكيفية يتم معها ضمان الكفايات المطلوبة التي تمكن من الاندماج في مجتمعنا. ذلك أن الدروس والأنشطة مبرمجة لتعلم الكفايات اللغوية الأساسية مع التركيز على كل ما يتوجب على التلاميذ معرفة القيام به وقوله وفهمه، كما يوصي بذلك الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات (CECR). ويحدد هذا الأخير المراحل الاستراتيجية التي يجب إتقانها للإحاطة بمختلف مراحل الإدراك والتعبير.

أفضت العروض اليومية للتواصل ومواكبة تقدم التلاميذ والتعليم الشامل والبحث عن أشكال جديدة ملائمة للتنوع الثقافي، أفضت إلى ضرورة تحديد أهداف أوسع وعلى مدى أبعد: التعدد الثقافي والتعدد اللغوي.

لكل التلاميذ، بغض النظر عن أصلهم، الحق في النجاح المدرسي والامتياز في أنماط التعلم. وتقوم مراكزنا في الوقت الراهن، من أجل التقدم في بلوغ هذه الثقافة الجديدة القائمة على الاحترام وقبول كل التلاميذ مهما كان البلد الذي قدموا منه، ببلورة استراتيجيات دينامية للاندماج، وموقف منفتح على تكنولوجيات الاتصال الجديدة وعلى المساهمة اللغوية للتلاميذ المنتمين لثقافات أخرى، على حد سواء. ذلك أن تعلم اللغات الأجنبية يصبح، بالنسبة لهم، اختيارا يفتح أبوابا على العالم بأسره ويمكننا من التواصل مع عالم أكثر تعقيدا، لكنه يزخر بإمكانيات واستراتيجيات التعايش.

يجب الدفاع دفاعا شاملا عن هذه المقاربات الجديدة في مجال التعليم التي تعترف بمساهمة الفروق الثقافية واللغوية وتثمينها باعتبارها عناصر إغناء جماعي إبان تكوين مواطنين ومواطنات جدد سيشكلون لحمة المجتمع الجديد الذي نحن بصدد بنائه جميعا.

تشكل معرفة مختلف اللغات الأصلية للتلاميذ الوافدين حديثا باعتبارها سمة للهوية الشخصية ومعرفة اللغة الكطلانية باعتبارها لغة مشتركة للتواصل في بلدنا، عناصر يجب أن تيسر تعلما جيدا وتعايشا أفضل بين كل التلاميذ.

بهذه الكيفية يصبح إدماج اللغات، الكطلانية باعتبارها لغة ناقلة، لغة التعايش والتواصل والمشاركة، ولغات البرامج (الإنجليزية والفرنسية والإيطالية والألمانية) ولغات المواطنين الجدد (العربية، الأمازيغية، الصينية، الرومانية...)، يصبح واقعا، وذلك في إطار المشروع اللغوي الخاص بكل مركز.

يمكن الإطار القانوني لمخطط اللغة والتماسك الاجتماعي من إبرام اتفاقيات بين السفارات والقنصليات والجمعيات التي تساهم في إعمال البرنامج. وفي هذا الإطار بالضبط أمكن لوزارة التعليم التابعة للحكومة المحلية لكطالونيا الانضمام إلى اتفاقية برنامج اللغة العربية والثقافة المغربية (LACM). ويقوم هذا البرنامج بكيفية تدريجية بتيسير بلورة دروس اللغة والثقافة العربية خارج الأوقات الدراسية بالنسبة لكل التلاميذ الراغبين في ذلك، بغض النظر عن أصلهم.

يجب أن تضمن لنا هذه الاتفاقية مستوى جيدا من التواصل بين الأساتذة والمراكز والتلاميذ والأسر، وهي تضمن لنا ذلك. والتسجيل في درس اللغة العربية مفتوح لكل تلاميذ المركز، حيث تشكل هذه الأقسام الدراسية بيئة إضافية للتعايش والتجريب البيثقافي. وفي الوقت الراهن، مكّن تعيين 18 أستاذا بكطالونيا، في إطار التقارب بين المؤسسات والأسر، من إعطاء دروس في 80 مركزا للتعليم ومن استقبال أزيد من 2.000 تلميذا.

يتمثل أحد أعمال المخطط في تنشيط المشروع اللغوي متعدد اللغات للمركز، باعتباره عملا للتربية والاندماج من أجل التعايش والتماسك الاجتماعي. وفي إطار الحوار البيثقافي هذا، يمثل التعدد اللغوي للتلاميذ اختيارا استراتيجيا للمستقبل يستفيد منه كل المواطنين؛ ومن الضروري النهوض بالعمل التنافسي، طبقا للمشروع التربوي لكل مركز، الذي يجب أن يمكِّن، من التخطيط لدروس اللغة العربية وإنجازها لفائدة كل التلاميذ، وهو يمكن من ذلك. وتعطَى الدروس في مختلف مراكز كطالونيا المهتمة بالنهوض بالاندماج متعدد الثقافات، وفق معايير أوسع تم إدخالها في سياق معين.

لا يمكن أن يكون التعليم البيثقافي مجرد «إضافة» إلى برنامج التعليم العادي؛ إذ يجب أن يشمل البيئة البيداغوجية باعتبارها كلا غير قابل للتجزيء. ويجب أن يمكننا استعمال برامج للدراسة، مثل برنامج اللغة العربية والثقافة المغربية ومواد بيداغوجية ملائمة، من الاستفادة من مختلف الأنظمة المعرفية ومن تجارب الأساتذة والتلاميذ على حد سواء.

تتمثل الأهداف الرئيسية لدروس اللغات العائلية، التي لا تعطَى في مراكز التعليم الكطلانية في تيسير اكتساب استراتيجيات لتنمية اللغة وكفاياتها العرْضية (التواصلية، اللغوية، المنهجية، الرقمية، الخ.)، والعادات الدراسية الأساسية في ما يتعلق بالمواظبة والالتزام بالوقت ودوام مجهود التعلم (التعلم من أجل التعلم) من جهة، ومن جهة أخرى، في تحسين الكفايات الاجتماعية والتماسك في التنوع في إطار التربية البيثقافية مع مبدأي التعايش والتضمين.

تقدم وزارة التربية ومختلف المصالح الترابية التي تشكلها المعلومات وتنشط البرنامج بهدف تيسير مشاركته وتضمينه في أنشطة المراكز (الألعاب الزهرية، الاحتفال بيوم اللغات الأم، المشاركة في مباراة الخطابة، الدورات الثقافية...)، وتشجع الاهتمام بتبادل الممارسات الجيدة (مصلحة الويب للغات، مجموعة اللغات الأصلية...) بين كل المدرسين الذين تم تعيينهم بالبرنامج.

هناك تنسيق للعمل بين المدرسين والمستشارين في برنامج اللغة والتماسك الاجتماعي ومديري المراكز ومصلحة اللغات التابعة لوزارة التربية، يمكن من جمع المعطيات ومقترحات التحسين ومقترحات التجديد وتدابير التخطيط.

تحدد كل مصلحة المراكز التي طلبت خدماتها مسبقا حيث يتم إعمال البرنامج وتواكب الأساتذة في مهمتهم بواسطة منسق ومستشار مخطط اللغة والتماسك الاجتماعي.

يقوم المركز الذي يطبق برنامج «اللغة العربية والثقافة المغربية» بإدماجه في الأنشطة التشاركية للجماعة المدرسية بأكملها: الألعاب الزهرية (مباراة أدبية تقام يوم 23 أبريل)، دورات ثقافية، الاحتفال بيوم اللغة الأم باعتباره عنصرا تكميليا لمشروعه التربوي.

يمكن، انطلاقا من البرنامج، المشاركة في المباراة الخطابية، وهي مباراة تنظمها مصلحة اللغات تتمثل الغاية منها في تقوية الكفايات الشفوية للتلميذ في اللغة الأجنبية. وقد تم منذ بضع سنوات تضمين لغات المواطنين الجدد في القانون المنظم لهذه المباراة. وعلى هذا النحو يكون بإمكان كل تلاميذ السنة الخامسة والسنة السادسة من التعليم الابتدائي والثانوي الذين يحضرون درس اللغة العربية الذي يعطى في مركزهم للتربية المشاركة فيها.

انفتح البرنامج حاليا على محيطه بتنظيم ورشة اللغة العربية والثقافة المغربية الموجهة للكبار الذين أنهوا دراستهم الإجبارية والذين لم يتمكنوا بعد من الاندماج في عالم الشغل. ويجب ألا ننسى عمل دعم الوساطة الذي يقوم به الأساتذة المعينون بالبرنامج الذي أصبح نقطة مرجعية للأسر مع إقامة جسور للتواصل والتعايش بين الجاليات.

ستمكن كل هذه المقاربة تلاميذنا من اكتساب عدة لغات، لأن «المستقبل ملك لمن يتكلمون عدة لغات»، كما قال دافيد كريسطال، و هذه بالضبط هي الطريق التي نوجه تلاميذنا إليها، لأنهم هم الذين يمثلون المستقبل.

الامتحانات النهائية للغة العربية في التعليم الثانوي بهولندا

أنيك دو غراف

مستشارة، المعهد الوطني للأبحاث وإعداد الاختبارات (CITO) ،هولندا

ملخص

1. مقدمة

جرت العادة في هولندا على إنهاء التعليم الثانوي بإجراء امتحانات. وهذه الامتحانات هي عبارة عن مزيج من التقييمات الوطنية والمدرسية (على مستوى المؤسسات)، تتضمن عددا من المواد. وتتمحور هذه المساهمة حول وضعية الامتحانات الوطنية للغة العربية.

تبدأ هذه الوثيقة بوصف مقتضب للنظام التربوي الهولندي والمكانة التي تحتلها اللغة العربية في هذا النظام، متبوعا بتقديم لمحة سريعة عن نظام الامتحانات وعن الاختلافات بين الامتحانات الوطنية وامتحانات المدارس. وسنتطرق بعد ذلك لبناء الامتحانات الوطنية للغة العربية. وسنقدم أخيرا نتائج البحث التي تم فيها ربط الامتحانات الهولندية للغة العربية ب «الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات: التعلم، التعليم، التقييم» (CECR) الذي أعده المجلس الأوروبي.

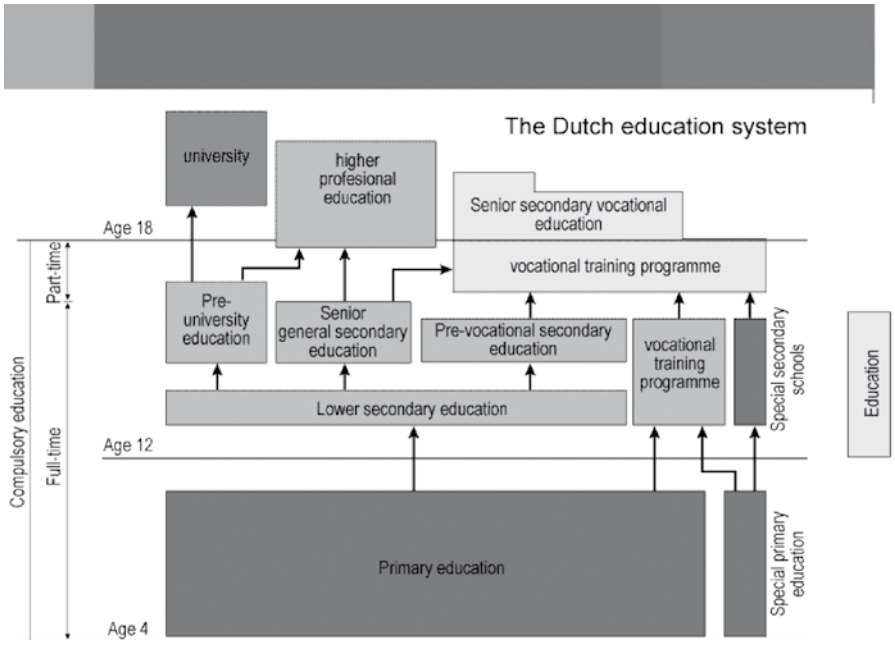
2. نظرة عامة عن مكانة اللغة العربية في نظام الامتحانات الهولندي

نظام التعليم الثانوي الهولندي انتقائي للغاية؛ وهو نظام يقوم على التتبع. فبعد إنهاء المدرسة الابتدائية حوالي سن الثانية عشرة، يكون بإمكان التلاميذ الاختيار بين هذه الأصناف الثلاثة من المدارس:

– التعليم الثانوي ما قبل المهني (VMBO): دراسة لمدة 4 سنوات؛

– التعليم الثانوي العام العالي (HAVO): دراسة لمدة 5 سنوات؛

– التعليم قبل الجامعي (VWO): دراسة لمدة 6 سنوات.



الشكل 1. نظام التعليم الهولندي

تنتهي كل الدراسات الثانوية بامتحانات. وبعد النجاح في هذه الامتحانات، يكون للتلاميذ الحق في الالتحاق بأشكال مختلفة من التعليم التكميلي. ويشتمل النظام الدراسي الثانوي الهولندي على ثلاثة أصناف من المدارس (انظر الشكل 1). حيث ينتهي كل صنف من أصناف المدرسة بامتحانات تتضمن امتحانات على الصعيد الوطني، وامتحانات على مستوى المدارس. والعربية، في مجموع أصناف المدرسة الثلاثة هذه، هي مادة رسمية لها نفس وضع اللغات الأجنبية الأخرى في نظام التعليم الهولندي، باستثناء الإنجليزية. ذلك أن وضعية اللغات الأجنبية في مختلف أصناف المدارس هي التالية: الإنجليزية إلزامية بالنسبة لكل التلاميذ. ويتعين على التلاميذ في جل أصناف المدارس اختيار لغة أجنبية ثانية. ويمكنهم الاختيار بين الفرنسية والألمانية والعربية والإسبانية والتركية والروسية (في التعليم الثانوي العام العالي والتعليم قبل الجامعي فقط) والإيطالية.

يتم إعداد امتحانات اللغة العربية للتلاميذ الذين تبلغ أعمارهم:

- 16 سنة: التعليم الثانوي قبل المهني (VMBO: ثلاث مستويات فرعية)؛

- 17 سنة: التعليم الثانوي العام العالي (HAVO)؛

- 18 سنة: التعليم قبل الجامعي (VWO).

3. الامتحان النهائي للغة العربية

ينقسم الامتحان النهائي للغة العربية إلى قسمين: امتحان بالمدرسة وامتحان وطني. وعناصر اللغة العربية التي يتم اختبارها في كل امتحان محددة في برنامج الامتحانات، كما صادقت عليه وزارة التربية والثقافة والعلوم. ويحدد البرنامج كذلك عدد ومدة الاختبارات التي تشكل الاختبار الوطني.

للحصول على شهادة نهاية الدروس في ما يتعلق بمستوى معين من التعليم، يتعين على المترشح أن يكون قد حصل على نقطة الانتقال في عدد من المواد يمكن أن تشكل العربية فيها لغة أجنبية.

الامتحان المدرسي للغة العربية

تعتبر المدارس مسؤولة عن تحضير الامتحان المدرسي للغة العربية. والمدارس ملزمة، كل سنة، بعرض برنامجها الخاص للامتحانات المدرسية على أنظار المفتشية، مع بيان عناصر البرنامج التي ستكون موضوع امتحان والتواريخ ونمط احتساب النقط، بما في ذلك موازنة تلك الاختبارات وإمكانيات الاستدراك. وبخصوص اللغة العربية، يجب اختبار كفايات التعبير الشفوي والكتابة والفهم السمعي باعتبار أنها امتحانات مدرسية.

يتم إعداد هذه الامتحانات المدرسية من طرف مدرسي اللغة العربية بالمدارس ذاتها أو من طرف معاهد الامتحانات. ويتم تصحيح الامتحانات المدرسية وتنقيطها من طرف مدرس التلميذ نفسه. ويجب إنهاء الامتحان وعرض النتائج على المفتشية قبل بداية الامتحانات الوطنية.

الامتحان الوطني للغة العربية

يتمثل الامتحان الوطني للغة العربية في اختبار فهم القراءة لمدة ساعتين ونصف، مع أسئلة مفتوحة وباختيارات متعددة، بالإضافة إلى عدد من النصوص الواقعية التي تتحدث عن كل بلدان العالم العربي. ويجب على التلميذ تطبيق استراتيجيات مختلفة في القراءة ليكون قادرا على الإجابة عن الأسئلة.

يمكن اجتياز هذا الامتحان الوطني في ثلاث دورات خلال السنة الدراسية – في مايو ويونيو وغشت. وكل التلاميذ يجتازون الامتحان في مايو. ذلك أن دورتي يونيو وغشت

تخصصان للتلاميذ الذين يجتازون الامتحان مرة ثانية أو لأولئك الذين لم يتمكنوا من اجتياز الامتحان في مايو. ويتم تصحيح أوراق الامتحانات من طرف المدرسين أنفسهم، كما تتم مراجعتها من لدن مدرس يمارس بمؤسسة أخرى.

بناء الامتحان الوطني للغة العربية والمصادقة عليه

تشارك عدة هيئات في مسلسل الامتحانات. فهناك أولا اللجنة الهولندية الوطنية للامتحانات التي تمثل وزارة التربية. وتتحمل هذه اللجنة المسؤولية العامة للامتحانات. ويشتغل المعهد الوطني للأبحاث وإعداد الاختبارات باعتباره طرفا متعاقدا في الامتحانات. ويتم إعداد الامتحان من طرف متخصص في اللغة العربية تابع للمعهد الوطني للأبحاث وإعداد الاختبارات وفريق يتكون من متخصصين في المادة ومن مدرسين للغة العربية يمارسون في التعليم الثانوي.

يتم القيام بجزء مهم من العمل من طرف مجموعة الإعداد هذه، وهي فريق يتكون من ثلاثة مدرسين يحررون أسئلة الامتحان. وهم يستمرون في مزاولة عملهم كمدرسين للغة العربية في التعليم الثانوي، لكنهم يخصصون في المتوسط يوما في الأسبوع لتحضير الأسئلة. ونحن نرى أن المشاركة النشيطة للمدرسين مهمة، لأنهم يعرفون جيدا محتوى المادة ومستويات قدرة التلاميذ. ويعمل فريق إعداد الامتحانات تحت مسؤولية المختص التابع للمعهد الوطني للأبحاث وإعداد الاختبارات.

تتم المصادقة على الامتحان من طرف مجموعات المصادقة التي تتكون من خبراء في اللغة العربية ومن ممثلين عن التعليم العالي (اللجنة الهولندية الوطنية للامتحانات). وتراقب مجموعة المصادقة التابعة للجنة الهولندية الوطنية للامتحانات مسلسل إعداد امتحانات اللغة العربية. وبعد موافقة المجموعة على الامتحان المقترح، تتحمل مسؤوليتها في ذلك.

2. الإطار الأوربي المشترك المرجعي وامتحانات اللغة العربية

تطور الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات الذي أصدره المجلس الأوروبي سنة 2001 ليصبح إطارا مهما لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية في أوربا. وقد شكل في هولندا الأساس بالنسبة لعدد من التطورات المجدِّدة في مجال تعلم اللغات الأجنبية، مثل إعداد محفظة أوراق اللغات ومواصفات الملامح اللغوية.

جَعل مفهوم ومستويات الوصف المشخَّص للقدرات اللغوية في اللغات الأجنبية من «الإطار الأوروبي المشترك المرجعي» إطارا مرجعيا مفيدا للغاية بالنسبة للبرامج الهولندية للامتحانات الوطنية وامتحانات الدولة في اللغات الأجنبية.

يمكِّن استعمال الإطار الأوروبي المشترك المرجعي من الاستجابة للضرورات التالية:

(1)- جعل تعليم اللغة العربية في هولندا أكثر تركيزا على الكفايات؛

(2) -جعل ظروف امتحانات اللغة العربية بهولندا أكثر شفافية بالنسبة للمدرسين وللتلاميذ؛

(3) -جعل المكتسبات اللغوية للتلاميذ الهولنديين في اللغة العربية قابلة للمقارنة على المستوى الدولي.

قام المعهد الوطني للأبحاث وإعداد الاختبارات، بطلب من وزارة التربية والعلوم الهولندية سنة 2008، بإنجاز دراسة نقل برامج الامتحانات، بصفة عامة، وامتحانات اللغة العربية إلى «الإطار الأوروبي المشترك المرجعي».

وكان مشروع المزاوجة هذا يروم تحقيق الأهداف التالية:

أ – إقامة روابط بين الامتحانات الموجودة للغة العربية والإطار الأوروبي المشترك المرجعي (المجلس الأوروبي، 2001)، باتباع المراحل المذكورة في الكتاب الذي نشره

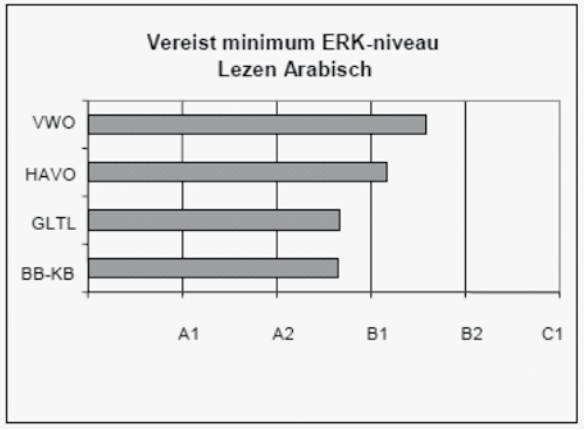
المجلس الأوروبي. ففي هذا الكتاب، تم وصف عدة مناهج لإعطاء قاعدة علمية لمزاوجة امتحان ما مع الإطار الأوروبي المشترك المرجعي؛

ب– دراسة إمكانيات إعداد يتميز بشمولية أكبر لامتحانات اللغة العربية تكون مطابقة للإطار الأوروبي المشترك المرجعي.

يتعلق البحث المذكور هنا بامتحانات الدولة (على المستوى الوطني) لفهم القراءة بالعربية، فقط على نحو ما حددتها اللجنة الوطنية للامتحانات (CvE). ويدخل مضمون الامتحانات المدرسية (للاستماع والتعبير الشفوي والكتابي) ضمن صلاحيات المدارس، كل واحدة من جانبها، ويمكن أن يتغير إلى درجة يكون معها من غير الممكن وضع مساطر عامة.

خلاصات وتوصيات

تبين الأبحاث حول المزاوجة مع الإطار الأوروبي المشترك المرجعي النتائج التالية:



الشكل 2. المستوى الأدنى المكتسب من العربية

من المناسب أن نسجل أن BB-KB وGLTL يشكلان معا مستوى التعليم الثانوي قبل المهني VMBO.

يبين وضع معايير لامتحانات الدولة لفهم القراءة بالعربية أن امتحانات الدولة للغة العربية تحيل أكثر فأكثر، ابتداء من المستوى الأدنى VMBO (التعليم الثانوي قبل المهني) وحتى المستوى الأعلى VWO (التعليم قبل الجامعي) إلى المستويات العليا للإطار الأوروبي المشترك المرجعي. فالإطار الأوروبي المشترك المرجعي يفترض مسبقا بأن المستويات العليا ستبرز تزايدا في التعقيد اللغوي والمعرفي لقراءة النصوص التي يتوجب على المتعلمين أن يكونوا قادرين على فهمها.

ينطبق هذا الافتراض المسبق كذلك على مهام القراءة التي يتعين على المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بإنجازها. وهذا التطور موصوف بكيفية خاصة في جداول التنقيط الخاصة بالكفايات التواصلية.

يتزايد التغير في مهام القراءة التي يتوجب على المرشحين إنجازها كلما انتقلنا من امتحانات المستوى الأدنى إلى امتحانات المستوى الأعلى.

ليس توزيع امتحانات اللغة العربية عبر الواصفات الأربع العامة للإطار الأوروبي المشترك المرجعي توزيعا متوازنا. فالمكونات التي تؤكد على القراءة من أجل الحصول على المعلومات تظهر في أغلب الأحيان. وتجد هذه المعاينة تفسيرها في القواعد المطبقة على نماذج الامتحان التي تعطي الأولوية لهذا الصنف من القراءة. ويمكن التفكير في إعادة توزيع الأهداف البيداغوجية الحالية من أجل تحقيق مزيد من المزاوجة مع الأهمية النسبية المخولة لكل واحدة من واصفات الإطار الأوروبي المشترك المرجعي في مختلف المستويات. ونقول بعبارة أخرى إن التوزيع الحالي للأهداف البيداغوجية لا يعكس الإطار الأوروبي المشترك المرجعي بما فيه الكفاية.

يتبين، عند فحص معايير المضمون، أن التأكيد على امتحانات الدولة لفهم القراءة تم على الواصفة العامة ل «القراءة من أجل الحصول على المعلومات». وعندما نأخذ الواصفات الخاصة للإطار الأوروبي المشترك المرجعي، نلاحظ أن هذه الواصفات الخاصة ممثَّلة بما فيه الكفاية في الامتحانات. ويمكن التفكير في إدماج بعض النصوص الإضافية في

الامتحانات، تتعلق بالقراءة من أجل المراسلات وقراءة التعليمات، في المستويات الدنيا بصفة خاصة.

يبدو، بالرغم من أن مجموع الواصفات الأربع العامة غير ممثلة بكيفية متساوية في الامتحانات، أن الكفايات الموصوفة في الواصفات المفصلة ممثَّلة بأكملها في امتحانات اللغة العربية. وتُبرز الكفايات في القراءة الموصوفة في الواصفات العامة وجود الكثير من التداخل. ذلك أننا عندما نخلص على سبيل المثال إلى أن القراءة من أجل المراسلات ليست متواترة، فإن ذلك لا يعني أن الكفايات الموصوفة في الواصفات المفصلة المتعلقة بالقراءة من أجل المراسلات غير ممثَّلة في الامتحانات. ويجب على المترشحين أن يكونوا قادرين على فهم الأفكار الرئيسية والمعلومات المفصلة في النصوص، سواء في ما يتعلق بالقراءة من أجل المراسلات أو القراءة من أجل الحصول على المعلومات. والراجح أنه عندما يكون مترشح ما قادرا على إبراز هذه الكفاية عند قراءته لمقال مستخلص من مجلة —كما هو مشار إليه بالنسبة للقراءة من أجل الحصول على المعلومات— يكون بإمكانه أوبإمكانها كذلك إظهار امتلاكه (امتلاكها) لهذه الكفاية عند القراءة من أجل المراسلات. فالفرق لا يكمن إذن على مستوى فهم ما يُقرأ وإنما يكمن في صنف النص.

البرنامج الحالي للامتحانات والنماذج المتفرعة عنه هي في الواقع جد عامة، في ما يخص النصوص والمهام. ويقابل تنوع المصدر التنوع الكبير للنصوص التي يمكن أن تستعمل لامتحانات اللغة العربية. وهذا التنوع أمر أكده كون نصوص الامتحانات تمثل تنوعا كبيرا لما هو موصوف في الإطار الأوروبي المشترك المرجعي، في ما يتعلق بصنف النصوص ومصادر النصوص ومواضيع التواصل. فامتحانات اللغة العربية تتضمن تنوعا في مصادر النصوص وأصناف النصوص والمواضيع، على نحو ما أوصى به الإطار الأوروبي المشترك المرجعي.

وعند استعراض نماذج الامتحانات، يمكن التفكير مع ذلك في ضرورة العمل بكيفية تظهر معها الواصفات المفصلة الناقصة بكيفية أكثر صراحة في الامتحانات. حيث يمكن

التفكير على سبيل المثال في المراسلات المرتبطة بالعمل والقراءة من أجل التوجيه وقراءة التعليمات بالنسبة لامتحانات التعليم الثانوي قبل المهني (VMBO).

تظهر الواصفة العامة «القراءة من أجل الحصول على المعلومات» بشكل أكثر تواترا في الامتحانات. والواصفة المفصلة لقراءة النصوص من أجل المتعة التي تنسجم مع الواصفة العامة بصفة خاصة لا تظهر أبدا في امتحانات الدولة.

مراجع

Alberts، R.& Kremers، E. (2008) National examinations in the Netherlands: standard-setting procedures and the effects of innovations. Arnhem: Cito

CEVO (2006)، Syllabus voor het Centraal Examen Moderne Vreemde Talen، Utrecht.

Council of Europe (2001)، Common European Framework of Reference for Languages: Learning، Teaching، Assessment. Cambridge University Press، Cambridge.

Council of Europe (2001)، Common European Framework of Reference for Languages: Learning، Teaching، Assessment. Cambridge University Press، Cambridge.

Council of Europe (2003)، Language Policy Division، Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning، Teaching and Assessment. Manual Preliminary Pilot Version. Council of Europe، Strasbourg.

Liemberg، E.، Meijer، D. (ed.) (2004)، Taalprofielen. NaB-MVT، Enschede.

Noijons، J.& Kuijper، H. (2006). Mapping the Dutch Foreign Language State Examinations onto the Common European Framework of Reference. Arnhem: Cito.

تدريس العربية بفرنسا: الواقع، الرهانات والآفاق

برونو لوفالوا

مفتش عام بوزارة التربية الوطنية، رئيس المجلس الإداري لمعهد العالم العربي، فرنسا

1. تقليد عريق

ارتبط تدريس اللغة العربية والثقافة العربية بفرنسا بتقليد أصيل يعود إلى القرن السادس عشر، حيث عرفت سنة 1530 إحداث كرسي للغة العربية في كوليج دي ليكتور روايو، الذي أسسه فرنسوا الأول، ليصبح يحمل اسم كوليج دو فرانس. ويستند هذا الاهتمام الذي تم إيلاؤه منذ تلك الحقبة، وعلى أعلى مستوى من الحياة السياسية والثقافية الفرنسية، لحضارة توجد بما وراء البحار، على خلفية مدهشة تعود إلى العصر الوسيط الأعلى، حيث جلب العالم العربي الإسلامي إلى أوروبا ليس فقط التطورات العلمية والتقنية ، بل النظريات الثقافية الكبرى في مجالات علوم الدين، والفلسفة، والقانون. وقد سمحت هذه المساهمات للحضارة الأوروبية بتوطين مختلف أنواع التقدم التي حققتها في البداية الهند والصين، وكذا بلاد ما بين النهرين، ومصر، واليونان القديمة؛ والتي تتبعها وطورها العرب.

وتواصل هذا التقليد العريق والعظيم في عهد النظام القديم، وخاصة مع إحداث كولبير لمدرسة الشباب للغات التي تحولت إلى مدرسة اللغات الشرقية الحيّة، لتصبح حاليا تحمل اسم المعهد الوطني للغات والحضارات الشرقية. وقد تخرج من الجامعة الفرنسية علماء تمخضت أعمالهم عن توجهات ومناهج في مجال البحث سمحت بتجديد الدراسات العربية سواء في الغرب أو في العالم العربي الإسلامي نفسه: حيث قام الكبار القدامى مثل سيلفستر دي ساسي (المتوفى سنة 1838) وكاترمير (المتوفى سنة 1857)، وإرنيست رينان (المتوفى سنة 1892) وبعدهم لويس ماسينيون وريجيس بلاشير، وروبير برونشفيك، وهنري لاوست، وكلود كاهين، وجورج فاجدا، وجاك بيرك، وشارل بيلا، وجمال الدين بن الشيخ، وأندري ميكيل، ومحمد أركون وآخرون، بتكوين العديد من المستعربين الفرنسيين، وكذا الأجانب وخاصة العرب منهم. وتجدر الإشارة إلى الإشعاع الدولي لأعمال جامعيينا في مجال الدراسات العربية . كما تم رصد ومساءلة والتعليق على أبحاث وأعمال وتدريس المستعربين، وكذا الشأن بالنسبة للوضعية القانونية للدراسات العربية وأنواع التعليم.

2. الوضع الحالي

لا تقتصر الدراسات العربية في فرنسا على البحث العلمي والتدريس الجامعي. بل عرفت امتدادا طبيعيا في التعليم الثانوي، وخصوصا بعد إحداث مباريات للتوظيف في الثانوي: التبريز في العربية وشهادة الكفاءة، في سنة 1906 ، ثم شهادة الأهلية للتعليم الثانوي للعربية، سنة 1975، وفي الأخير مباراة الحصول على شهادة الأستاذية بالثانويات المهنية للآداب العربية.

واليوم، يستفيد تعليم اللغة والثقافة العربيتين بفرنسا من تحفيزات هامة. ويتعلق الأمر، أولا وقبل كل شيء، بتلبية الحاجيات المعبر عنها من طرف التلاميذ والطلبة من أصول عدة، الذين يرغبون في اكتساب المعرفة في التخصصات المرتبطة بالعالم العربي، والتي تتراوح

بين الأركيولوجيا، والتاريخ القديم، وآداب القرون الوسطى، وعلوم الدين الإسلامي وبين المهن الجديدة المنبثقة عن صناعات اللغة والتي تتضمن على الخصوص الترجمة التجارية والصحفية والأدبية، والنشر ومهن التنشيط الاجتماعي والثقافي، والصحافة، والصناعة والتجارة، فضلا عن التعليم والدبلوماسية. فاللغة العربية، ومنذ الازدهار الذي سمح لها بالتحول التدريجي إلى لغة عصرية بعد أفول الإمبراطورية العثمانية، تمكنت من استعادة مكانتها كلغة كبيرة ناقلة عالمية. وبغض النظر عن الحاجة الماسة لتلبية التطلع المشروع للتلاميذ والطلبة إلى تعلم اللغة العربية حيث يعيشون، فإن عرض تعليم هذه اللغة يستجيب الآن لحاجيات حقيقية وملحة في العالم غير العربي، وخصوصا في فرنسا، وذلك لأن بلدنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالعالم العربي، من خلال علاقات عديدة وهامة على المستويات السياسية والثقافية والاقتصادية والتجارية.

وتعود إلى السلطات العمومية مسؤولية أن توفر للجميع تعليما جيدا للعربية، علمانيا ومنفتحا، ويستجيب للحاجيات المشتركة للبلاد برمتها. ويشكل هذا العرض، الذي يجب أن يضع في متناول عموم المتمدرسين والجامعيين كونية مضمون دراسات العربية في تنوعها (اللغة، اللسانيات، الأدب، التاريخ، الحضارة) وأن يستجيب بذلك لتقاليدنا، برهاناً على الفائدة التي تمثلها هذه الدراسات بالنسبة لضيوف منظومتنا التربوية.

وتعتبر فرنسا البلد الأوروبي الوحيد، بل والبلد غير العربي الوحيد الذي يمنح هذه المكانة، بقوة القانون، للغة العربية في كل مستويات التعليم المدرسي (المدارس الابتدائية، الإعداديات والثانويات) والجامعي، على غرار باقي اللغات الأجنبية الكبرى. ويمكن تقديم اللغة العربية في جل مباريات التوظيف بالمدارس العليا. وتسمح شهادة الأهلية للتعليم الثانوي وشهادة التبريز للتربية الوطنية بتوظيفات مراقبة وتخضع لشروط ذات مستويات عالية.

في الابتدائي، يهم التعليم المبكر للغة العربية، الذي انطلق شأنه شأن تعليم اللغات الحية الأخرى، منذ حوالي خمس عشرة سنة، ويتولاه أساتذة تابعون لوزارة التربية الوطنية

تحت مراقبة مفتشي التربية الوطنية، عددا قليلا جدا من المدارس والتلاميذ، في حين تهم أنواع تعليم العربية التي يقوم بها أساتذة برنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية في إطار الاتفاقيات المبرمة مع المغرب والجزائر وتونس حوالي 40.000 تلميذا. وسيتم التطرق لهذه النقطة من طرف السيدة ر. دوما في مداخلتها.

وفي الثانوي، تدرس العربية في حوالي 215 مؤسسة إعدادية وثانوية، ويستفيد من ذلك زهاء 8000 تلميذا، من المدرسة الابتدائية إلى أقسام ما بعد الباكلوريا (الأقسام التحضيرية للمدارس العليا، وشهادة التقني العالي)، وذلك كلغة أجنبية أولى أو ثانية في الإعدادي وكلغة ثالثة في الثانوي، في حين ما زالت تمثيليتها ضعيفة في الثانوي التقني والمهني. ويتكون أطر التدريس من حوالي 220 أستاذا رسميا تم توظيفهم بعد النجاح في مباراة (حاصلون على التبريز أو على شهادة). كما نتوفر على هيئة تفتيش مع ثلاثة مفتشين تربويين جهويين، يتواجدون كلهم معنا، وسيتدخلون أمامكم، فضلا عن مفتش عام هو الذي يحدثكم حاليا.

وتشمل المقررات الرسمية للغات الحية تعليم العربية من التعليم الأولي إلى ما بعد الباكلوريا.

وتجدر الإشارة إلى تواجد شبكة المؤسسات التعليمية الفرنسية بالعالم وخاصة في البلدان العربية. حيث تقدم وكالة التعليم الفرنسي بالخارج، ومجموعة مدارس OSUI (التابعة للبعثة العلمانية الفرنسية) في المدارس التابعة لها عدة كاملة لتدريس العربية، لفائدة عدد كبير جدا من التلاميذ. كما تتوفر، على الخصوص، على شعب دولية فرنسية –عربية، في شراكة وثيقة مع السلطات المغربية، والتي تتوج بالحصول على باكلوريا دولية. وتضع السلطات المغربية الأساتذة رهن الإشارة في إطار اتفاقيات للتعاون. ويحظى هذا الجهاز بدعم مركز الدراسات العربية التابع لمصلحة التعاون والعمل الثقافي الفرنسي، وتشرف عليه أستاذة مبرزة في العربية مع مجموعة صغيرة من الأساتذة، وثلاثة مفتشين مغاربة تم وضعهم رهن الإشارة، لتتبع تعليم اللغة العربية ومقررات التاريخ والجغرافية، وانتقاء

وتكوين الأساتذة، وإنتاج الدعامات البيداغوجية. ويسعدني أن أحيي بحرارة هذا الفريق المتواجد معنا على جودة العمل الذي يقوم به.

وبموازاة مع ذلك، توجد بفرنسا شعبتان دوليتان فرنسية عربية (فرنسية – مغربية) بثانويتين، الأولى بثانوية بلزاك بباريس والثانية بالثانوية الدولية بغرونوبل.

وتضم الجامعة عددا أكبر نسبيا من العدد الذي يتواجد في التعليم المدرسي.

شمل تدريس العربية سنة 2003-2004، تاريخ إجراء آخر تحقيق من طرف مصالح الوزارة، 3،5% من مجموع عدد المسجلين في اللغات الحية، خلف اللغة الإيطالية (6%)، أمام الروسية (2،3%) واليابانية (2،4%) والصينية (2،5%)، بعدد متزايد بلغ 3376 طالبا، ب 18 مؤسسة (جامعات والمعهد الوطني للغات والحضارات الشرقية).

يتواجد أكبر عدد من المسجلين في العربية بجهة باريس، أي في المعهد الوطني للغات والحضارات الشرقية (بأكثر من 15000 طالب)، وجامعات باريس 8، وباريس3 وباريس 4؛ تليها المراكز الكبرى بالجهات: ليون (جامعة لوميير– ليون 2 وجان مولان ليون 3، وإيكس/مارسيليا (جامعة بروفانس)، وبوردو 3 (مونتين)، وليل (شارل دوغول)، وستراسبورغ مارش بلوش)، وتولوز لو ميراي. وتقدم هذه المراكز تكوينات في كل المستويات ومسارات دراسية متكاملة (من مستوى المبتدئ إلى الدكتوراة). كما تتواجد العربية في المدارس العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية بباريس–أولم وليون.

وفتحت شعب هامة للعربية في نانت، ورين 2 وغرونوبل 3. وتدرس اللغة العربية في كليرمون فيران 2، ومونبولييي 3، ونانسي 2 وباريس 10 نانتير، بشكل حصري، ضمن اللغات الأجنبية التطبيقية.

وسيقدم السيد غرافي عرضا شاملا متكاملا عن الوضعية بالتعليم العالي.

3. قضايا ديداكتيكية

عرف ديداكتيك تدريس اللغة العربية في السلكين الابتدائي والثانوي تطورات هامة لا يمكن التطرق إليها بتفصيل هنا. فقد تخلى العديد من الأشخاص عن متابعة دراساتهم في العربية لأن هذا الديداكتيك كان يوصف لمدة طويلة بأنه متخلف. غير أنه لم يعد كذلك الآن، على الرغم من أنه ما زال بالإمكان، ومن الضروري، بذل المزيد من الجهد لتطويره. حيث تم الانتقال بشكل سريع من أساتذة تم تكوينهم في مدارس شرقية بلاغية، ومن بيداغوجية تقليدية متجاوزة إلى هيئة تدريس متمكنة من التطورات الحاصلة في مجال ديداكتيك اللغات، مسايرة للتحولات العميقة التي عرفها النظام التعليمي، وتستعمل بيداغوجية مجددة (بما في ذلك استعمال التكنولوجيات الحديثة). فبعد أن شهد تعليم العربية في الثانوي تطورا سريعا منذ سنة 1975، كان عليه بلورة ديداكتيك للعربية كلغة أجنبية، يأخذ بعين الاعتبار مكاسب ديداكتيك اللغات الأجنبية الحالي الذي تم قبوله وتقعيده منذ بضع سنوات من طرف المجلس الأوروبي من خلال الإطار المرجعي الأوروبي. وسيتمحور تدخل السيد م. نييرنوف حول هذه النقطة. أما السيدة طاردي، فستتطرق من جهتها، إلى بعض الإنتاجات الديداكتيكية التي تمخضت عن هذا التفكير العميق.

ومع ذلك، سأشير إلى ثلاث نقط رئيسية تمحور حولها التفكير بالأساس:

- يجب معالجة النظام الخطي في خصوصياته نفسها بما يجعله نظاما مناسبا بشكل واضح، اقتصادي وفعال: نظام صوتي أساسا، يقوم على الحروف الصامتة (بما فيها حروف العلة) حيث يمكن عدم كتابة الصائتات القصيرة–الداخلية (الصرفية) أو الخارجية (التركيبية)– لكونها قابلة للتنبؤ بها، دون الإخلال بالمعنى، وهو حال جميع الإنتاجات المعاصرة، بما فيها الإنتاج الصحفي. وتسمح العلاقة الوثيقة القائمة بين هذا النظام الخطي والمنظومة اللغوية، القائمة على نماذج ثابتة، وإذا ما تم استغلال ذلك بالشكل الصحيح، بتعلم سريع ومضمون أكثر.

- التمييز بين النحو التعليمي – الوظيفي– والنحو الوصفي – ذي الهدف النظري؛ حيث يجب بذل مجهود خاص في هذا الباب نظرا للوزن الهائل للتقليد النحوي العربي. فقد قدم فقهاء اللغة، والنحاة، والبلاغيون العرب خلال الفترة الكلاسيكية، وخاصة بعد المدرسة السفسطائية، أكبر مساهمة تاريخية لعلوم اللغة. وما زال وصفهم، وتحاليلهم، ونظرياتهم اللغوية تثير إعجاب لسانيي اليوم. كما من الضروري التمييز بين فكر لساني ذي مدى نظري، والأسلوب الديداكتيكي المطبق على لغة حية أجنبية.
- المشاكل الحرجة المرتبطة بالتغير اللساني، في لغة تتميز بحالة نموذجية للازدواجية اللسانية، بل والتعدد اللساني: حيث توجد من جهة لغة التواصل المكتوبة الناقلة، أي لغة التواصل الرسمية والإدارية والإعلامية والعلمية والتقنية والأدبية، كما توجد، من جهة أخرى، المنوعات اللغوية الشفهية الخاصة بالتواصل التلقائي (أنظر على الخصوص "التعدد اللغوي في العربية" ج. ديشي، في نشرة الدراسات الشرقية XLVI، 1994، المعهد الفرنسي للدراسات العربية بدمشق). وتنم هذه الوضعية، التي غالبا ما يتم وصفها بالإعاقة أو علامة على عدم القدرة على التطور بشكل طبيعي أو علامة على الانحطاط، وعلى عكس كل ما يقال، عن لغة حية كبيرة وحضارية. بل تشكل هذه الوضعية ثراءها الاستثنائي. وتجمع المجموعة العلمية الفرنسية المستعربة، تقريبا، على اعتبار هذه اللغة مجموعة معقدة ينتشر داخلها عدد كبير من المنوعات اللغوية الكتابية والشفهية، تستجيب لطيف واسع من الاستعمالات الاجتماعية من أكثرها معرفة إلى أكثرها شعبية، وعلى كونها عرفت تطورا تاريخيا لمدة طويلة فوق رقعة جغرافية ممتدة. وللمجتمعات العربية شعور حاد بأنهم ينتمون إلى مجموعة لغوية موحدة رغم تنوعها. والواقع أن التفاهم المتبادل والتواصل يشتغلان داخلها بفعالية ملحوظة. وتسود نفس الوضعية داخل الجاليات العربية المهاجرة بفرنسا وأوروبا؛ حيث تقيم هذه الأخيرة علاقات وثيقة ببلدانها ولغتها الأصلية، وخاصة عن طريق الجرائد والمحطات الإذاعية، من بينها راديو الشرق أو RMC الدولية التي تبث برامجها من باريس، فضلا عن العديد

من القنوات التلفزية الفضائية، منها حاليا فرانس 24 أو عبر شبكة الأنترنيت. وتهم هذه الوسائط الإعلامية مختلف منوعات العربية الشفهية منها والمكتوبة، في العالم العربي برمته، مع ميل واضح إلى استعمال عربية "متوسطة". وتؤثر التطورات التي تعرفها هذه المجتمعات في العصر الحديث، المتمثلة، على الخصوص، في النسبة العالية للتمدرس، وانتشار وسائل الإعلام، وتشكل التجمعات الحضرية الكبرى، في تسريع حركة التجانس اللغوي هذه.

- وإذا كانت هذه الازدواجية اللسانية جلية في العربية، فإنها ليست اللغة الوحيدة التي تعرف ذلك. بل من المرجح أن تكون هذه الازدواجية عامة في كبريات اللغات عبر العالم، والتي تعرف، في ذات الآن اختلاف بين المنوعة العالية– أو المنوعة المعيار– والمنوعات المنخفضة، والاسترسال اللغوي. ومثال اللغة اليونانية، القديمة والحديثة، مفيد في هذا الإطار. فالتمييز الذي نقيمه بين العربية الفصحى من جهة، والعربية العامية (اللهجات) من جهة أخرى، وعلى الرغم من أنه ملائم للتحليل، فإنه، كما رأينا، اختزالي، ولا يأخذ في الاعتبار الاسترسال اللغوي. ولا يمكن أن يفضي هذا التمييز، بأي حال، إلى اعتبار أن هذين القطبين يشكلان لغتين متميزتين ومستقلتين. فأينما يتم استعمال هذه اللغة يتولى الواقع الجمع بين مكوناتها الأساسية بشكل وثيق. ويمكن لمفهوم العربية "المتوسطة" أن يأخذ في الحسبان الظواهر المتحركة للتداخل المتبادل. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الوضعية، القديمة جدا، تقوم على نظام يتميز باستقرار داخلي كبير (من خاصيات منظومة اللغات السامية)، كما له قدرة كبيرة على التأقلم. ويسمح لعدد كبير من البلدان بالتواصل بشكل فعّال ضمن المنوعة التي تسمى العربية "المعيار" (الفصحى)، والسماح في ذات الآن لاندفاع الحياة أن يعبر عن نفسه في العدد اللامتناهي من المنوعات اللغوية ذات الاستعمال اليومي والمحلي.
- يكمن الاختيار الذي قامت به المؤسسة التعليمية، وهو اختيار صعب بالتأكيد ولكنه أكثر خصوبة وملاءمة للواقع اللساني، في الأخذ بعين الاعتبار، بدون مخاتلة،

هذين القطبين اللغويين، في ارتباطاتهما العضوية، وبدون التضحية بأي منهما. وقد تم التعبير عن هذا بوضوح في المقررات والتعليمات الرسمية. وبذلك، تصبح العربية، على هذا المستوى، في قمة ديداكتيك اللغات بفرنسا. وينعكس هذا في مباريات التوظيف حيث يخصص لها امتحان شفهي. وتشتمل مقررات شهادة الأهلية للتعليم الثانوي، والتبريز، بانتظام، على سؤال يتعلق بمؤلف باللهجة العامية (مسرح، فيلم، زجل..).

- وتبين الأعمال حول الفرنسية، التي فتحت هذا الحقل منذ س.ب بينفنيست، أن الفوارق بين منوعات اللغة، وخاصة بين سنني الكتابي والشفوي، فوارق شاسعة، وتسمح بالتفكير في الموضوع من وجهة نظر أشمل، ومن تنسيب هذه المسألة بالنسبة للعربية. ويمكن أن تستوحي العربية من الحلول التي تم إيجادها لهذا المشكل بالنسبة لتعليم اللغة الفرنسية بفرنسا، وخاصة بالمدرسة، حيث يتم اكتساب اللغة. فقد اعتمدنا، على كل حال، هذه الحلول ونحاول تطبيقها ما أمكن في أقسام العربية. ويكمن المبدأ في عدم إقامة تعارض بين السنين، أوإقصاء أحدهما، بل على العكس في منح كل منهما المكانة التي يحتلها في المجال اللساني الفعلي: فالكتابي يشتغل حسب قواعده، ونفس الشيء بالنسبة للشفهي. وتختلف مستويات الشفوي حسب الأوضاع التواصلية، من أكثرها حميمية إلى أكثرها رسمية. ويكمن الرهان بالنسبة للعربية، كما بالنسبة للفرنسية أو أي لغة أخرى، في أن يتعلم التلاميذ كيف التعرف على هذه المنوعات والمستويات، والتحكم فيها واستعمالها عن دراية.

4 . خلاصة

يبدو واضحا أن آلية تعليم اللغة والثقافة الأصلية لا تشتغل في حقل بكر داخل المنظومة المدرسية الفرنسية. بل تشكل خاصية تبدو واضحة، عكس الأوضاع والتجارب الأخرى التي تم تناولها خلال هذا اللقاء من طرف شركائنا الأوروبيين. ولتدريس اللغة والثقافة العربية تاريخ في هذه المنظومة، نفتخر به، ويعود الفضل فيه إلى الروابط التاريخية التي تربطنا بهذا الجزء من العالم والذي يعمل كل منا على صيانتها وتطويرها.

كما يبدو واضحا أن هذا التعليم ليس قضية "جالية"، ولا يمكن أن يكون كذلك بتاتا؛ حيث يتوفر الحقل الفرنسي هنا أيضا عل ميزة خاصة به. إذ لا يمكن للمدرسة الفرنسية أن تتوجه إلى هذه الجالية أو تلك، كما أنها لا تعترف بالهويات الثقافية. بل على العكس من ذلك، تنهض المدرسة، أولا، بوظيفة رئيسية تتجلى في "تفكيك" الهويات، لتمنح لكل واحد إمكانيات التحرر من ارتباطاته، ليبني اختياراته بشكل أفضل. لغتها لغة المعارف، الكونية بالتعريف، التي تمثل أقوى دعامة لمواجهة العالم. لغة متطلبة، صارمة وطموحة، تسمح وتضمن الانفتاح على الآخر، كما أنها اللغة المشتركة. ويندرج تعليم اللغة والثقافة العربية بفرنسا في إطار هذا التقليد الإنساني الجوهري. يكتسب بعده الخلاق بعمق من كونه يتوجه نحو الجميع وليس في ملك أحد.

تدريس اللغة العربية في فرنسا:
بين الاختيار المؤسساتي والإحالة على الهوية

ميلود غرافي

أستاذ محاضر بجامعة تولوز 2 ومدارس سان سير كويط كيدان ، فرنسا [1]

يعود تدريس اللغة العربية في فرنسا إلى ثلاثة قرون خلت. لقد أصبح يُشكل تقليدا ومكتسبات تستحق التأكيد عليها : يعود التبريز في اللغة العربية إلى سنة 1906 وإحداث مباراة شهادة الأهلية للتعليم الثانوي إلى سنة 1975 ، كما تم تكوين عدة أجيال من المستعربين ـ الباحثين والمدرسين ـ في الثانويات الكبرى والجامعات بفرنسا. ومع ذلك ورغم الجهود المبذولة، من لدن مختلف المتدخلين في هذا التعليم (مفتشو التربية الوطنية والمدرسون والباحثون ـ المدرسون والجمعية الفرنسية للمستعربين)، لم تنجح هذه التقاليد بعد في وضع تدريس اللغة العربية على نفس الطريق التي تسلكها اللغات الأجنبية الأخرى في البلاد.

تجد هذه المفارقة تفسيرها، بدون شك، في كون اللغة العربية نادرا ما يتم اعتبارها خارج الجانب الديني والهوياتي الذي يُنسب لها. ذلك أن تدريس اللغة العربية غالبا ما

كان يُبرر، منذ إحداثه في الثانوية الملكية (كوليج روايال) في القرن السابع عشر بباريس، بقضايا دينية في مرحلة أولى وبقضايا استعمارية في المرحلة الثانية وبقضايا الهوية في أيامنا هذه.

حسب هنري لوران، الذي يشغل كرسي التاريخ المعاصر للعالم العربي بكوليج دي فرانس، «شكلت المسألة الدينية نقطة انطلاق الدراسات العربية في سياق الجدل بين الكاثوليك والبروتستان»[2]. ففي النزاع، الذي كان يتعارض فيه الكاثوليك والبروتستان، انصب اهتمامهم على اللغة العربية من أجل فك ألغاز النصوص الدينية للكنائس الشرقية والعثور على الحجج الضرورية لاتهام بعضهما البعض بالزندقة والمروق.

رأى النور، في القرن التاسع عشر، جيل آخر من المستعربين تم تكوينه للاستجابة لحاجيات الإمبراطورية الاستعمارية بالجزائر. وكان على مكاتب العرب (بيرو عرب) بارتباط مع غزو الجزائر أن تقوم بإحداث الوحدات العسكرية والمدنية (الإداريون الاستعماريون) الذين يُلمون بالدارجة وثقافة اللغة العالمة (العربية الفصحى) أيضا. وبهذا الصدد يؤكد هنري لوران :»مع مرور الزمن، سيُصبح عدد من هؤلاء الإداريين الاستعماريين علماء كبارا»[3]. ويذكر من بين الأسماء المنحدرة من هذا السلك الاستعماري أسماء شارل بيلا وجاك بيرك.

بعد المرحلة الاستعمارية، وابتداء من السبعينات، تطور تدريس اللغة العربية بفرنسا بارتباط مع مسألة الهجرة. وكما يذكر بذلك برونو هالف (مفتش عام شرفي لوزارة التربية الوطنية):»كان يوجد بفرنسا ضغط اجتماعي، قوي جدا ومُنتشر، وهو ضغط حقيقي غير أنه من الصعب تقديره، تولد عن وجود العديد من التلاميذ من أصل عربي في الإعداديات والثانويات»[4]. وسيعطي إحداث شهادة الأهلية في سنة 1975، انطلاقة لا يُستهان بها لهذا التعليم. غير أن هذا «الضغط الاجتماعي»، الذي تتزايد قوته في أيامنا هذه، يبقى دائما عرضة لتأويل خاطئ، كما أن الأجوبة التي تقدمها التربية الوطنية غير ملائمة للوضعية، حيث يتم من جهة اختزال اللغة العربية في بعدها المرتبط بالهوية ، على

الرغم من طلب التعلم الصادر عن الأطفال الفرنسيين «الأصليين»؛ ومن جهة أخرى أصبح فتح أقسام لتعليم اللغة العربية نادرا، خوفا من أن يكتسي هذا التعليم طابعا مرتبطا بمجموعة.

تُمكِن الأرقام التي نتوفر عليها من الإلمام بشكل أفضل بهذه التناقضات. فعدد التلاميذ؛ في الإعداديات والثانويات بفرنسا المتروبولية إلى غاية سنة 2006 والتي تتوفر على تعليم في الأقسام؛ بلغ 5500 من المسجلين. لكن المركز الوطني للتعليم عن بعد (CNED) يضم في نفس التاريخ 1800 من المسجلين. إنهم تلاميذ يتابعون دراستهم في المؤسسات التي لا تتوفر على تدريس للغة العربية. ويُشكل ذلك دليلا على وجود طلب قوي لكن العرض يعرف ركودا. وعلينا أن نعلم أن فتح وإغلاق قسم لتدريس اللغة العربية في فرنسا رهين، إلى حد كبير، بقرار رئيس المؤسسة.

أمام وضعية من هذا القبيل، فإن التعليم في الإطار الجمعوي، هو الذي سيستقطب عددا كبيرا من التلاميذ الخواص المحرومين من دروس اللغة العربية في المؤسسات العمومية. ففي سنة 2003، بلغ عدد التلاميذ الذين يتعلمون اللغة العربية في إطار الجمعيات، التي تختزل أغلبها اللغة العربية في بعدها الديني، حوالي 6500.

وكما يؤكد ذلك عن حق، تقرير اللجنة البيجامعية للدراسات العربية، خلال الذكرى المئوية للتبريز في سنة 2006: «تعبر هذه الأرقام، في الواقع، عن استقالة المصالح العمومية»[5].

وبالفعل، كان إدراجُ – أو عدم إدراج – تعليم اللغة العربية داخل المؤسسة (المؤسسات المدرسية والجامعية)، في كثير من الأحيان، نتيجة لرد فعل سياسي إزاء أحداث تربط فرنسا بالعالم العربي. ويؤكد برونو لوفالوا، مفتش عام لوزارة التربية الوطنية لتعليم اللغة العربية؛ «اعتقدت السلطات، لمدة طويلة، أن الهجرة المغاربية ستكون عابرة. وعندئذ فتحت السلطات أقساما لتعليم اللغة العربية حتى لا يفقد الشباب ارتباطهم مع ثقافة سيعاد إدماجهم فيها كليا، في يوم ما، حسب اعتقاد السلطات. لكن السلطات العمومية أدركت

أن الهجرة، على العكس من ذلك، ستستقر؛ وتم قصدا إغلاق الأقسام باسم مستلزمات الاندماج، في حين أن الطلب لم يضعف»[6].

قلما كانت التدابير الرامية إلى تنمية هذا التعليم تستهدف تلبية حاجيات علمية صرفة، تدابير يكون فيها اقتراح وإدراك تعلم اللغة العربية، في إطار مؤسساتي، باعتبارها لغة دولية ولغة للثقافة ولغة مهنية. وبهذا الصدد، نُسجل أن إحداث شعبتين دوليتين للغة العربية (في باريس وغرو نوبل) يندرج كليا في إطار هذا الاختيار المؤسساتي كما كان ذلك موجودا في مؤسسات من المستوى الرفيع: بوليتكنيك وسان سير والمدرسة الوطنية للإدارة والمدارس العليا للأساتذة ومدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية.

تُعتبر الوضعية في التعليم العالي أقل إثارة للقلق. حيث يتم تدريس اللغة العربية في عدة جامعات فرنسية (باريس 3 وباريس 4 والمعهد الوطني للغات والثقافات الشرقية وليون وإيكس/مارسيليا وستراسبورغ وتولوز 2 وبوردو 3 وليل 3 ونانسي ورين ونانت ولوهافر، الخ...). وتتوفر جل هذه الجامعات على شعبة مستقلة للدراسات العربية؛ شعبة تقوم بتكوين الطلبة المبتدئين وغير المبتدئين من السنة الأولى إلى مستوى الماستر. أما في غيرها فإن العربية حاضرة كاختيار أو كلغة أجنبية تطبيقية .وتُشكل جامعات باريس 4 وليون 3 وإيكس/مارسيليا ثلاثة مراكز تحضيرية لمباراة شهادة الأهلية للتعليم الثانوي والتبريز.

لا مندوحة لنا من الإقرار بأن وجود قطيعة بين التعليم الثانوي والجامعي، في مجال تعليم اللغة العربية، أمر مدهش. فلئن كانت عدة جامعات مضطرة- لتكوين مبتدئين حقيقيين لمواجهة الطلب- فإن مرد ذلك هو كون تعليم اللغة العربية ليس حاضرا بما يكفي في التعليم الثانوي.

نُسجل أيضا أن تصور تعليم اللغة العربية، الذي يتم في بعض الجامعات، يبقى إلى حد كبير مطبوعا بالإحالة إلى الهوية، سواء في نظر المُسيرين أوفي صفوف العديد من المدرسين على حد سواء. أسوق هنا واقعة تكتسي دلالة بهذا الصدد: خلال اجتماع مع رئاسة جامعة تولوز 2، مُخصص لشعبة اللغة العربية التي كنت أديرها (بين 2004 و2006)،

عبر نائب رئيس مجلس الإدارة عن رغبته في أن تضاعف جهودنا المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية لأن جامعتنا، حسبه، «توجد في حي صعب»، ولأنه علينا، في إطار هذه الشعبة،الاضطلاع بدور «أكثر أهمية مما هو عليه الأمر بالنسبة للغات الأخرى». أليست هذه أيضا رؤية اختزالية، بل وحتى خاطئة للغة العربية؟ وهي رؤية تُسنِدُ إلي كمدرس اللغة العربية، ، مهمة حل المشاكل الاجتماعية في الأحياء الصعبة !

وقعت البلدان المغاربية الثلاثة (الجزائر والمغرب وتونس)، في الثمانينات، اتفاقية مع فرنسا لتعليم اللغة العربية في إطار تعليم اللغة والثقافة الأصليتين (ELCO)، وذلك للرد، جزئيا، على هذا التصور الإيديولوجي للغة العربية ولأسباب ترتبط دائما بالهوية. وهو رد فعل يبقى مع ذلك رد فعل مرتبط بالجماعة. وأمام تنامي تيارات الهجرة نحو فرنسا، منذ نهاية السبعينات، اعتبرت هذه البلدان الثلاثة من الضروري تلقين اللغة والثقافة العربيتين لأبنائها المقيمين في فرنسا. وفي الأصل، كان تعليم اللغة والثقافة الأصليتين (ELCO) إعدادا لهؤلاء الأطفال للعودة إلى بلدهم الأصلي. وهي عودة لم تتم أبدا. وهنا أيضا، تبقى المفارقة مثيرة للحيرة: ففرنسا والبلدان المغاربية الثلاثة، مع وعيها بأن الأسر المهاجرة لن تعود أبدا إلى بلدانها الأصلية، استمرت مع ذلك في الإبقاء على تعليم اللغة العربية في إطار تعليم اللغة والثقافة الأصليتين. وحسب تقرير ل CIDEA يبلغ عدد التلاميذ الذين يتابعون دروس اللغة العربية في هذا الإطار حوالي 37.000، منهم 22679 بالنسبة للمغرب و9528 بالنسبة للجزائر و4172 بالنسبة لتونس.

لم يبق صالحا على المستوى الثقافي، من بين الأهداف المتوخاة من نهج سياسة تعليم اللغة والثقافة العربيتين، سوى الهدف المتمثل في الروابط الهوياتية والثقافية التي ترغب البلدان الأصلية في المحافظة عليها مع أبنائها المهاجرين. لكن، هل العربية الفصحى كافية للقيام بهذه المهمة؟ ما هي وضعية اللهجات واللغة الأمازيغية؟

يتعيّن على هذه الدروس، لكي تكون مفيدة، أن تأخذ بعين الاعتبار في نفس الوقت التحولات الجديدة لواقع الهجرة وتنوع المشهد اللغوي في المغرب الكبير، وبالتالي العمل

من أجل إنجاز مهمة متوازنة تتمثل في تحسيس الأطفال المنحدرين من الهجرة بثقافة بلدهم الأصلي من دون أن يتم اقتلاعهم من ثقافة البلد الذي يعيشون فيه. وبدون هذا، ستكون النتائج كارثية.

فكما نتبيّن ذلك، إن تدريس اللغة العربية في فرنسا، خاصة في الابتدائي والثانوي يُعكس، منذ مدة طويلة، صورة فشل سياسة الهجرة. وإن تصورا جديدا يتم تخليصه من جميع الأفكار المسبقة التي تختزل اللغة العربية في بعديها الديني والهوياتي، لهو التصور الوحيد الكفيل بتمكين تعليم اللغة العربية بفرنسا، من الازدهار والتطور إلى جانب اللغات الدولية الأخرى.

هوامش

1. شهادة الأهلية للتعليم الثانوي.

2.Henry Laurents، l'orientalisme en France، mise en perspective، dans le centenaire de l'agrégation d'arabe، les Actes de la DGESCO، CRDP، Versailles، 2008، p. 23.

3. نفس المصدر المذكور، ص 25.

4. Bruno Halff، Les concours de recrutement du secondaire en arabe، dans le centenaire de l'agrégation، op.cit.، p. 59.

5- Luc-Deheuvels et Joseph Dichy، la « masse manquante » : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA)، dans le centenaire de l'agrégation، op.cit.، p. 90.

6- Dans Le Figaro Magazine، 25 juin 2005.

تعليم اللغة العربية في فرنسا: سبل نقلها

يحيى الشيخ

أستاذ مبرز في اللغة العربية، أكاديمية باريس، فرنسا

تقديم

أصبح نقل اللغة العربية في فرنسا تقليدا متجذرا في تاريخ البلد. وإذا كانت خلال مدة طويلة مجالا مخصصا لوزارة التربية الوطنية، فإن الأمر لم يعد كذلك اليوم. ذلك أنها تنفلت اليوم من مراقبة الدولة لأن العديد من المدارس الجمعوية تتطور خارج النظام المدرسي، وتبلور بيداغوجياتها الخاصة وتقوم بوضع تصور كتبها المدرسية التي يزداد أداؤها أكثر فأكثر. وهذه المؤسسات التي تحدَث في كافة أرجاء فرنسا وتصبح بمثابة الفاعلين الأوائل لنقل اللغة العربية إلى صغار الفرنسيين المنحدرين من الهجرة تستحق منا مزيدا من الاهتمام، سيما وأن المراجع التي تتطرق لها نادرة.

لكن ماذا تعني لفظة «نقل» عندما يتعلق الأمر بالعربية، هذه اللغة «المهاجرة»، التي تمثل أقلية في فرنسا وفي أوروبا، والتي هي «أكثر غرابة إلى حد ما من اللغات الأخرى»، حسب تعبير ميشيل وبونوا ديلاند[1]؟ هل هي إرث وجداني ينتقل أبا عن جد؟ هل هي انعكاس لهاجس يتعلق بالهوية؟ هل هي موضة؟ أم أنها مناورة إيديولوجية؟ ولماذا لا تتوقف هذه

اللغة، من جهة أخرى، عن احتلال فضاءات جديدة؟ هل الأمر يتعلق بملء فراغ أم بسد ثغرات ومظاهر نقص تتعلق بالكيفية التي تم نقلها بها لحد الآن؟

يمكن تصنيف الهيئات التي تسهر على نقل اللغة العربية في فرنسا، حسب أوضاعها القانونية ونمط تسييرها وبيداغوجياتها وبرامجها، في خمس فئات: 1– وزارة التربية الوطنية، 2– الجمعيات الدينية، 3– الجمعيات الثقافية (الجماعية أو اللائكية)، 4– تعليم اللغة والثقافة الأصلية، 5– بنيات أخرى (دُور البلديات[2]، مراكز التكوين[3]، مدارس بيجماعية[4]، الخ).

يصعب علينا، نظرا لتعقيد المسألة أن نعالج بكيفية شاملة موضوعا يتميز بمثل هذا الاتساع والصعوبة. ولذلك، سوف لن نتناول سوى بكيفية إجمالية مختلف المشاكل، خصوصا الديداكتيكية والبيداغوجية، المرتبطة بتعليم اللغة العربية في هياكل النقل هذه. ولتحقيق ذلك سنتناول خمس قضايا:

I. تعليم اللغة العربية في فرنسا

II. أية لغة عربية ولأي جمهور

III. المؤسسة المدرسية ومسألة أعداد المدرسين والتلاميذ!

IV. اللغة العربية في صيغتها الجمعوية

V. الخروج من المأزق

I. تعليم اللغة العربية في فرنسا

غالبا ما طرحت على نفسي ،في ما يتعلق بتعليم اللغة العربية في فرنسا ،وحتى قبل أن أصبح مدرسا لهذه اللغة في إطار وزارة التربية الوطنية ،هذا السؤال الذي هو مع ذلك سؤال مبتذل : « بأي تعليم يتعلق الأمر؟».

اللغة العربية، موضوع التعلم، هي القاسم المشترك بين كل الفاعلين المذكورين أعلاه. لكن، بأية عربية يتعلق الأمر؟ بالعربية الفصحى أم بالعربية الدارجة؟ بلغة التواصل، أم بلغة التبحر في المعرفة أم بلغة الثقافة الدينية؟ بالعربية المشكولة أم بالعربية غير المشكولة؟ وأية أدوات بيداغوجية وأية برامج نقترحها على المتعلمين؟

علمتنا التجربة في مجال تعليم اللغة أن توافقا ما لا يكون مستداما، خصوصا في حالة اللغة العربية، بل وأكثر من ذلك، عندما تتعلق المسألة بتعليم اللغة العربية في فرنسا.

نعرف جيدا أن هذه اللغة ليست هي فقط تلك المعتمَدة رسميا من طرف الاثنين وعشرين بلدا في الجامعة العربية، وإذن التي تتنازعها الاثنتى وعشرون جنسية التي تشكل الجالية العربية في فرنسا، وإنما هي اللغة التي تشكل مرجع الهوية (اللغة/الدين) للعرب المهاجرين ولأطفالهم الفرنسيين المنحدرين من الهجرة. وهو أمر يتطلب دروسا متنوعة في مقارباتها البيداغوجية وفي برامجها.

توضح الأصول الجغرافية للناطقين بالعربية أيضا، بكيفية جزئية، تعقيد هذا التعليم. ذلك أن النزعة الإقليمية والنزاعات في العالم العربي والصراعات التاريخية بين المشرق والمغرب، وكذا النزاعات بين بلدان عربية متجاورة (الجزائر/المغرب، سوريا/لبنان)، غيرت بكيفية مهمة وضع اللغة العربية، من لغة «وحيدة» و«مشتركة» بين كل الناطقين بالعربية، نحو لغة «متعددة» و«مخوصَصة».

هل يتوجب علينا أن نرى في هذا التنوع وفي هذه المتناقضات بين مختلف «أصناف تعليم اللغة العربية في فرنسا»، ثراء حقيقيا أم بوادر أزمة؟

II. أية لغة عربية ولأي جمهور

هي أول نقطة اختلاف بين عدد من المستعربين. فإذا كانت غالبيتهم في فرنسا تدافع عن تعليم العربية الفصحى، فإن المدافعين عن العربية الدارجة ليسوا قلة. وليست الحجج

هي ما يعوز هؤلاء وأولئك. ذلك أن الأوائل يرون أن العربية الفصحى لا تمكن فقط من تشكيل قاعدة صلبة للتواصل مع أي مستعرب وفهم باقي اللهجات بنفس المناسبة، وإنما تتيح كذلك فهم كل التراث الثقافي العربي الذي يمثله إرث أدبي كبير. والآخرون يعتبرون، على العكس من ذلك، أن تعلم العربية الدارجة وحده يتيح التواصل فعليا لأن الناطقين بالعربية لا يعبرون سوى بالعربية الدارجة[5]. والحال أنه لا توجد لهجة عربية واحدة، وإنما توجد بالأحرى فئات من اللغات: المغاربية والمصرية والسورية– الفلسطينية– اللبنانية. ويظل هذا الحوار الذي تواجَه فيه، في وقت معين، مدرسون بالمعهد الوطني للغات الشرقية، يظل هامشيا في فرنسا، ويعود ذلك لسببين اثنين: أولا لأن مشكل العربية الفصحى في مقابل العربية الدارجة لا يُطرَح بحدة داخل المجموعة الفرنسية للمستعربين. وثانيا، لأن العربية الفصحى، كما هو الشأن في البلدان العربية[6]، هي التي تدرَّس في المؤسسة المدرسية الفرنسية. وفي جامعات فرنسا، باستثناء المعهد الوطني للغات الشرقية، ليست هناك شُعَب حقيقية تدرس فيها اللهجات العربية. والراجح أن التقليد الاستشراقي الفرنسي، تقليد هنري بّيريس Henri Pérès وشارل بِّيلا Charles Pellat وريجيس بلاشير Régis Blachère قد تفوق على الرواد الفرنسيين في مجال علم اللهجات العربية، مارسي Marçais وكولان Colin وميرسيي Mercier.

بخصوص هذه المسألة، تتفق بالإجماع مختلف الهيئات التي تم تعدادها أعلاه على اختيار الفصحى في تعليم اللغة العربية بفرنسا. وإذا كان اختيار المؤسسة المدرسية، اللائكية قد وقع على الفصحى، لماذا يتم اختيار شيء آخر عندما تكون المدرسة مدرسة جمعوية أودينية أو وبكل بساطة مدرسة جماعية حرة في أن تختار هذا السجل اللغوي أو ذاك؟

III. المؤسسة المدرسية ومسألة أعداد المدرسين والتلاميذ!

يؤكد كل من يدافعون عن النهوض باللغة العربية في فرنسا على تجذر تعليم هذه اللغة في المشهد الثقافي الفرنسي من خلال التذكير بوقائع تاريخية لا يمكن لأي كان تجاهلها[7].

واليوم، هناك صفحة جديدة قيد الكتابة: إلغاء شهادة الأهلية البيداغوجية للتعليم Capes بالنسبة للدخول المدرسي 2010-2011، والإغلاق المبرمج للأقسام الدراسية للغة العربية، وتراجع عدد الأساتذة، والانخفاض المتواصل في عدد التلاميذ، الخ. وإذا ما نحن انتبهنا للأمر، انطلاقا من هذا الواقع، فإننا سندرك أن تعليم اللغة العربية من طرف وزارة التربية الوطنية يستوفي كافة الشروط ليُنعت في المستقبل القريب بكونه تعليما رمزيا! وهل كان بإمكانه أن يكون بخلاف ذلك في الوقت الذي يوجد في فرنسا أقل من 200 مدرسا للغة العربية لتغطية البلد بأسره[8] والذي توجد فيه مقاطعات لا تدرَّس فيها اللغة العربية إطلاقا.

انخفاض أعداد العاملين في المؤسسة المدرسية هو واقع لا يمكن أن يجادل فيه أحد[9]. فما هي أسباب ذلك؟ هل هي الظرفية الدولية: صورة الإسلام والعرب في العالم؟ هل هو الوضع القانوني للعربية، «لغة الأقليات والهجرة»؟ هل هو اهتمام التلاميذ باللغات الأخرى (الإسبانية، الألمانية) المقترحة في المدرسة العمومية؟ هل هي منافسة «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» ومدارس الجماعات من كل نوع التي تتميز بجاذبية أكبر بالنسبة للجمهور المعني، المنحدر أساسا من الهجرة المغاربية؟

من الممكن دائما اعتبار سبب أو أكثر مسؤولا من بين الأسباب التي قمت بتعدادها منذ هنيهة. لكن كل هذه الأسباب كانت موجودة دائما منذ إحداث شهادة الأهلية البيداغوجية للتعليم، من دون أن يمنع ذلك تعليم اللغة العربية من التجذر في عدة أكاديميات، ليعود القهقرى بعد ذلك بكيفية مهمة منذ 2003-2004.

أعتقد أن انخفاض أعداد المدرسين والتلاميذ الذي يبرَّر به إغلاق الأقسام الدراسية يعود، أولا وقبل كل شيء إلى تدبير تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات العمومية (الإعداديات والثانويات). فالعربية، التي نادرا ما تُقترَح على التلاميذ، لا تخضع حتى لتوصيات العمداء والمفتشية الأكاديمية الذين يوافقون، مع ذلك على هذا التعليم ليصبح من اختصاص رؤساء المؤسسات والمستشارين البيداغوجيين في التوجيه[10].

تساهم كيفية توجيه التلاميذ، هي أيضا، في الانخفاض الممنهج لأعداد المدرسين والتلاميذ. وبخصوص المنافسة الجمعوية التي يطرحها البعض[11]، فإنه ليس من المؤكد أن «اللغة العربية استُبعدت من الأقسام الدراسية»، حسب ما ورد على لسان بريجيت بِّيروكا (Brigitte Perucca)[12]،لأنها تدرَّس في أماكن أخرى. وينبغي، على العكس من ذلك، النظر إلى هذه المدارس الجمعوية، في الحالة الراهنة للأشياء، بمثابة إثراء باعتبار أن وجودها كان دائما مفيدا لتقوية تعليم اللغة العربية في المؤسسة المدرسية. أفلا يأتي العديد من تلامذتنا المستعربين، بإعدادية الجمهورية وثانويتها، من مراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية ومن المدارس الجمعوية؟

نشاطر حجج أولئك الذين يطلبون من الدولة الاهتمام باللغة العربية في المؤسسة المدرسية حتى لا ينفلت منها هذا التعليم تماما في البلد. وهي وجهة نظر الجمعية الفرنسية للمستعربين وأعضاء مجلس الشيوخ الذين يدافعون عن هذه القضية[13].

IV. العربية في صيغتها الجمعوية

الجمعيات التي يتعلق بها الأمر في هذه الفقرة، على نحو ما تم تحديده أعلاه، هي تلك التي توفر تعليم اللغة العربية للكبار أو للأطفال. فهي إذن الجمعيات الدينية والثقافية، لكنها أيضا تلك التي تم إنشاؤها في الأحياء أو الملحقة بالبلديات. وأغلب هذه الهيئات التي أسميها «مدارس جمعوية» تعمل حسب قانون 1901. ويُستثنى من مجموع هذه الهيئات مراكز «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» التي لها وضع قانوني خاص ومراكز التكوين والمؤسسات الإسلامية التي تسعى إلى الاعتراف بها[14].

اعتبارا لعدم التوفر على معلومات بخصوص المدارس الجمعوية، فإن الأسئلة الأولى تتعلق بعددها وتسييرها ومستخدميها من المُدرسين (الأصل والتكوين) وجمهورها (الأعداد والفئات العمرية) ومقارباتها البيداغوجية وبرامجها وكتبها المدرسية. وبما أن مواقع الإنترنيت غير موجودة أو غير محيَّنة والنشرات السنوية الإسلامية[15] والجرائد

الرسمية لا تُظهر دائما نشاط الجمعية، فإنها ليست من شأنها تقديم أجوبة على تساؤلاتنا. ولذلك، سنحجم عن الخوض في معركة الأرقام المتعلقة بعدد التلاميذ المتمدرسين في تلك المدارس الجمعوية: 100.000، 200.000، 300.000 [16]؟ ومهما كانت درجة مصداقية هذه الأرقام، فإنها أرقام بالغة الدلالة. بل ويمكن أن تكون صحيحة، علما بأن ست مدارس جمعوية فقط في باريس وضواحيها تقدم دروسا في اللغة العربية ل 14.000 تلميذا (أي ضعف عدد التلاميذ الذين يتلقون دروسا في اللغة العربية في مؤسسات وزارة التربية الوطنية): المستقبل في لاكورنوف La Courneuve (93) (2000 تلميذا)، النجاح بأَسنيير Asnières والإحسان بفال– أرجونتوي Argenteuil'd-Val (95) (حوالي 1000 تلميذ لكل واحدة منهما)، الأمل بفيتري– سور– سين Vitry-sur-Seine (94)، و«المدرسة» بباريس (4000 لكل واحدة منهما) والمعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بسان دوني Saint-Denis (93) (2000 تلميذا). ومن المؤكد، بغض النظر عن كل هذه الأرقام، أن المدارس الجمعوية عديدة، وبأنها تتكاثر منذ سنة 1994 بسرعة كبيرة لأن الطلب المتعلق بتعليم اللغة العربية يزداد حجما أكثر فأكثر، مثله مثل السعي إلى تأكيد الهوية في فترات الأزمات السياسية والاجتماعية.

1. الصحوة الجمعوية

عندما كنت أسيِّر مدرسة النجاح للغة العربية ب Asnières (92)، بين سنتي 1988 و1996، كان عدد الجمعيات التي تعطي دروسا في اللغة العربية بباريس وضواحيها محدودا للغاية. بل وكانت تستقبل عددا من التلاميذ أقل بكثير من مراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية[17]. وخارج هذا الجهاز، كانت الفضاءات الدينية (المساجد)[18] وبعض وداديات العمال المغاربيين هي التي تتكفل بمفردها تقريبا بهذا التعليم، متَّبعة حرفيا تقريبا مناهج التعلم المعمول بها في البلدان الأصلية (المغرب، الجزائر، تونس). وكان هذا التعليم الذي يعطى أيام الأربعاء والسبت والأحد يَقترح دروسا للاستئناس باللغة العربية وبعض المفاهيم الأولية للديانة الإسلامية. وفيما بعد، ستطبع سنوات 2000، بسبب وقوع أحداث

غير مسبوقة على الصعيد الدولي (حرب الخليج الأولى والثانية) بداية عهد جديد بالنسبة للتعليم الجمعوي للغة العربية في المتروبول، مع توسيعه ليشمل مجموع تراب البلد. وفي فرنسا، ساهمت عدة أحداث وقعت منذ نهاية التسعينات في الانطواء على الهوية، انطواء جلي بما فيه الكفاية بين صفوف الأطفال المنحدرين من الهجرة. ومن بين تلك الأحداث الأخيرة، نشير إلى مسألة الحجاب (كروي Creil، 1989)، والموجة العارمة من الاحتجاجات التي وقعت على إثر نشر «آيات شيطانية لسلمان رشدي» (باريس، منشورات Bourgeois Christian، 1989)، وقانون باسكوا Pasqua (1993)[19].

«استفادت» تلك الحَمية المتعلقة بالهوية، ذلك الظمأ إلى الثقافة الأصلية الذي لم يكن يسعى سوى إلى إشفاء الغليل بالاستقاء من ينابيعه الثقافية (اللغة والإيمان) الأكثر عمقا، من ثلاث مساهمات مهمة:

1) قدوم عدد من المثقفين المغاربيين والمعارضين السياسيين، جزائريين وتونسيين، منذ سنة 1991 إلى فرنسا، وهم الذين أصبحوا، في قدر كبير، المؤسسين للمعاهد والمدارس الجمعوية لتعليم اللغة العربية الأكثر شهرة[20].

2) تغير النظرة إلى الجالية الإسلامية– العربية في أعقاب اعتداءات 11 شتنبر 2001 التي كانت تُستشعر بمثابة تحقير وبعض الخطابات الواضحة بما فيه الكفاية ضد الهجرة المغاربية، أمور ساهمت كلها في تقوية الانطواء على الهوية لدى العرب وأمثالهم، في الوقت الذي كان من المفترض أن يخدموا بالأحرى قضية الحوارات الداعية إلى الاندماج.

3) المكانة المتنامية للهجرة وللإسلام في وسائل الإعلام منذ قضية سلمان رشدي وحرب الخليج و11 شتنبر، والكاريكاتورات الدانماركية منذ زمن قريب.

فيما يخص النشر المتخصص في الشؤون «الإسلامية– العربية»، مر وقت لم تكن فيه سوى منشورات السندباد لبيير برنار Bernard Pierre التي كانت تقدِّم للقارئ الناطق

بالفرنسية أعمالا مترجمة إلى اللغة الفرنسية. وقد ولت تلك الحقبة لأن كل دور النشر الفرنسية الكبيرة (Gallimard، Robert Laffont، Seuil، Grasset، Actes Sud) تنشر عن الإسلام والهجرة والعالم العربي، قديمه وحديثه.

من الجانب الإسلامي، تم إحداث مكتبات ودور للنشر، وتطورت في كافة أرجاء فرنسا. ففي الدائرة 11 بباريس وحدها يبلغ تعدادها حوالي ثلاثين، تنشُر أغلبها كذلك أدبا جماعيا وكتبا مدرسية.

تلك إذن هي عوامل الصحوة الجمعوية العربية التي يتم استشعارها في فرنسا منذ بداية هذا العقد. وقد رأت النور تلك الصحوة في نفس الوقت الذي تأسس فيه معهد العالم العربي الذي لا يمكن إنكار مساهمته، لأنه ساهم على نطاق واسع، هو أيضا، في النهوض بالثقافة وباللغة العربية في فرنسا.

2. المدارس الجمعوية

لم يعد تعليم اللغة العربية اليوم في فرنسا متمركزا، كما كان عليه الحال في السابق، بين أيدي الجمعيات الدينية (المساجد والكتاتيب القرآنية المرتبطة بها)، وفي بعض المراكز الثقافية (سوريا، مصر، الجزائر)، والمدارس العربية الأجنبية لباريس (العراق، ليبيا، العربية السعودية)، وإنما امتد على نطاق واسع إلى عدة مئات من الجمعيات الثقافية (قانون 1901)، التي أصبحت تتوفر أكثر فأكثر على استقلال ذاتي، وتحررت من الوصاية القائمة تقليديا بين المهاجرين من أصل مغاربي وبلدانهم الأصلية.

زرنا منذ سنة 2002 حوالي خمسين معهدا ومدرسة جمعوية وأقمنا علاقات مع مسؤولي ومسيري عدد منها بهدف تحضير دراسة شاملة عن هذا العالم الذي نشاركه بعض الأنشطة المشتركة والذي لا نعرفه بما فيه الكفاية[21].

وانطلاقا من نفس المنظور، يقوم فريق من الباحثين المستقلين حاليا بإنجاز نفس العمل. ويتعلق الأمر ب «المرصد الأوروبي لتعليم اللغة العربية» (المرصد)[22] الذي بدأ، منذ إحداثه سنة 2007، في تكوين الأساتذة للجمعيات، في كافة أرجاء أوروبا، وفي إحصاء مدارس اللغة العربية في فرنسا.

اليوم، نحن على معرفة بمساجد فرنسا بكيفية أفضل[23]. لكن تعوزنا الوثائق التي تُحصي المدارس الجمعوية المتخصصة في تعليم اللغة العربية فقط. ذلك أن الفضاءات العقائدية، التي هي أولا وقبل كل شيء أماكن للعبادة، لا تتحدث في غالب الأحيان عن أنشطتها التعليمية. وأحيانا، تلجأ المعاهد إلى هذه البنيات، كما هي حالة مسجد باريس (الدائرة الخامسة) الذي يضم معهد الغزالي المكلف بتكوين الأئمة وبتعليم اللغة العربية[24].

يتركز أكبر قدر من هذه المدارس الجمعوية، حسب بحثنا، في باريس وضواحيها وفي كبريات المدن مثل مرسيليا وليون وليل وتولوز وستراسبورغ. وقد دأبت بعضها على إقامة أروقة في التجمع السنوي للجمعيات الإسلامية ببورجي Bourget (93).

إذا كانت كل مدارس اللغة العربية تتشابه من حيث تسييرها الجمعوي وأوقات الدروس التي تعطيها (الأربعاء، السبت، الأحد)، والدروس المسائية بالنسبة للمعاهد العليا «اللسان» (94) و« المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية» (93)، ومُدرسيها الذين هم من أصل عربي، ومغاربي على وجه الخصوص[25]، ومن حيث برامجها وكيفية عملها التي تسير باتجاه معاكس للمقاربات البيداغوجية التي توصي بها وزارة التربية الوطنية، فإن ذلك لا يمنع من وجود اختلاف كبير بينها جميعا: جودة التعليم. ذلك أن بعض المدارس تبذل جهدا هائلا لتحسين مستواها، وأخرى مازالت تبحث عن الفعالية التي تتأخر بسبب عدم التوفر على الوسائل.

3. الجمهور والمدرسون

الجمهور الذي يرتاد هذه المدارس الجمعوية هو جمهور ينحدر أساسا من الهجرة المغاربية. ونجد فيه كذلك أطفالا أفارقة يدينون بالإسلام وأتراكا وبعض العرب من الشرق (لبنان، سوريا، مصر) وصغارا باكستانيين استأنسوا سلفا بالألفبائية العربية، خصوصا منهم أولئك الذين تعلموا المبادئ الأولى للأوردو. ويتم توزيع التلاميذ في الأقسام الدراسية، خلافا للمعاهد العليا لتعليم اللغة العربية، حسب الفئة العمرية، ونادرا ما يتم توزيعهم حسب المستوى. ولهذا السبب تشير الكتب المدرسية المهيَّأة للجمعيات إلى السن على غلاف الكتاب[26].

وخلافا لمراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية[27]، يتم قبول كافة التلاميذ الذين يطلبون ذلك في المدارس الجمعوية لتعليم اللغة العربية، مهما كان جنسهم وأصلهم.

أما بخصوص اللائكية، فهو مشكل لا يُطرح في هذه الجمعيات. حيث تحافظ أغلبها على التقليد المغاربي في مجال التعليم، أي دروس في اللغة العربية لمدة ساعة ونصف (النحو، الصرف، التعبير والفهم الشفوي والكتابي) ودروس في التربية الإسلامية لمدة نصف ساعة (المبادئ الأولى للديانة الإسلامية وحفظ بعض السور). ويكتفي بعضها الآخر بالعمل بكتاب مدرسي يتناول اللغة أولا، وهي تستعين أحيانا بتوضيحات دينية. وتحذِف بعض المدارس النادرة الجزء الديني ولا تدرس سوى اللغة العربية. وهي حالة جمعية ابن رشد بمدينة دْرُوه Dreux التي يوجد من بين تلاميذها عدد من الأطفال المنحدرين من زواج مختلط.

تشتغل المعاهد التي تقوم أساسا بأنماط من التكوين لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا باللغة العربية، لكنها تشتغل أيضا في مجال العلوم الدينية، مثل المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية، وفق برنامج أكثر كثافة مستوحى من جامعات أجنبية بالقاهرة والعربية السعودية والزيتونة بتونس.

ووعيا من بعض الأشخاص من بين مسؤولي مدارس اللغة العربية بفوائد التعاون الثقافي بين المغاربيين، فإنهم تخلوا طواعية عن انتماءاتهم الجغرافية أو السياسية أو المذهبية ليقوموا جميعا بإعداد برامج مشتركة.

4. الكتب المدرسية

إذا كان تعليم اللغة العربية داخل المؤسسة المدرسية قد سار دائما وفق برامج محددة بدقة، فإنه لم يتوفر مع ذلك أبدا على كتب مدرسية مبرمجة. وقد حاول بعض الزملاء ملء هذا الفراغ جزئيا باقتراحهم على مدرسي اللغة العربية مجموعة من النصوص مثل حالة المجلة البيداغوجية TextArab «نصوص عربية» (1999–1990)، أومناهج في اللغة مثل Du Golfe à l'Océan « من الخليج إلى المحيط» (1993)، و»بالعربي الفصيح» (1999)، و»مع مُنيرة» (معهد العالم العربي، عدة طبعات)، و»المنهج» (2004)، و»كلُّو تمام» (Delagrave، 2005)، و»مسالك» (معهد العالم العربي، 2005)، و»بدر الدين وجميلة» ومنشورات أخرى للمركز الجهوي للتوثيق البيداغوجي (CRDP).

يُستعمل الكتاب المدرسي للعربية العصرية (L'Asiathèque، عدة طبعات) لمؤلِّفه لوك–ويلِّي دوفيلس Luc-Willy Deheuvels كذلك في المؤسسات المدرسية بالرغم من أنه وُضع لجمهور الكبار. والحال أنه إذا كان كتاب «مع منيرة»، الذي استعمل أولا في معهد العالم العربي قد لقي نجاحا كبيرا بالإعدادية والثانوية، فإن أغلب أساتذة اللغة العربية يختارون الحوامل البيداغوجية التي يعتبرونها مفيدة بالنسبة لطلبتهم، باللجوء في غالب الأحيان إلى نصوص واقعية مقتطفة من الصحافة أو من الأدب العربي الحديث.

في ما يتعلق بالمدارس الجمعوية لتعليم اللغة العربية، توجد مسألة البرامج والكتب المدرسية والاختيارات البيداغوجية على طرفي نقيض مع ما يتم عادة داخل مدارس وزارة التربية الوطنية. وعلى سبيل المثال، فإن الوثائق المكتوبة المقترحة على التلاميذ، في الإعدادية كما في الثانوية، ليست مشكولة. أما التعليم الجمعوي فهو يفرض، سواء في

مدارس الأطفال أو في المعاهد، أن تكون كل الوثائق مشكولة تيسيرا للقراءة. حيث يرى القيمون عليه أن إضافة علامة الشكل لا تثقل النص في شيء.

وبنفس الكيفية، تختلف كذلك المقاربات البيداغوجية وكذا المواضيع التي يتم تناولها في التعليم الجمعوي اختلافا كبيرا عن مقاربات ومواضيع مدارس وزارة التربية الوطنية. ويكفي أن يقوم المرء بتحليل الكتب المدرسية للطرفين حتى يقف على ذلك.

بخصوص الكتب المدرسية المستعملة في المدارس الجمعوية، يمكن الحديث عن فئتين: 1- الكتب المدرسية المستوردة من الخارج، والكتب المدرسية التي توضع في فرنسا وفي أوروبا.

أ. الكتب المدرسية المستوردة

قبل سنة 2000، قلة هي المدارس التي كان لها برنامج تعليمي، وإذن لم تكن هناك كتب مدرسية. وأوفرها حظا كانت تستعمل المناهج المعمول بها في البلدان الأصلية. وتلك هي أيضا حالة مراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية التي مازالت تعاني الأمرين حتى أيامنا هذه لتتميز عن الكتلة بتوفرها على كتاب مدرسي حقيقي[28]. وترجع المدارس العربية الباريسية للعراق وليبيا (التي أغلقت خلال مدة معينة) والمملكة العربية السعودية، المشهورة بجودة تعليمها، إلى البرامج المدرسية لوزاراتها في التربية والتعليم التي تغطي كافة أسلاك التعليم، من الروض إلى البكالوريا. وكانت كل جمعية أو مدرسة ترجع إلى بلد أجنبي. حيث كان يتم الحديث عندئذ عن مدرسة عراقية وأخرى ليبية، وسعودية ومغربية وجزائرية وتونسية، الخ. وكانت كل واحدة منها تستعين بالكتب المدرسية المستعملة في البلدان الأصلية. فمدرسة محمد الخامس بأسنيير كانت تستعمل الكتب المدرسية المغربية[29]، التي ما زالت تباع في المكتبات الجماعية؛ وكانت بعض الجمعيات الجزائرية تشتغل على الكتب المدرسية المجلوبة من الجزائر والتي وزعتها قنصليات هذا البلد بين 1992 و1996.

ظهرت الكتب المدرسية السعودية والإماراتية، التي وزعت بالمجان في أول معرض للكتاب في معهد العالم العربي[30]، خلال فترة معينة في مدارس باريس وضواحيها، خصوصا في أسنيير، من دون أن تجد مع ذلك النجاح المنشود لدى المدرسين، وكان نجاحها أقل بين صفوف صغار الفرنسيين المنحدرين من الهجرة المغاربية. وقد كانت تلك الكتب المدرسية تعاني بالفعل من عدة عيوب: حجم ضخم، مضمون منفر وساذج، وثائق عفا عنها الزمن، وفرة مبالغ فيها في القواعد النحوية، والكل مصحوب بتعليمات جد معقدة.

ب. الكتب المدرسية التي توضع في فرنسا وفي أوروبا

ما يشهد على عافية تعليم اللغة العربية في المدارس الجمعوية، علاوة على الأعداد المدهشة، هو بدون شك وفرة الكتب المدرسية وتنوعها وجودة النشر وعدد النسخ التي يتم سحبها (أزيد من 150.000 نسخة بالنسبة لبعضها، حسب أصحاب المطابع). وقد وصل بعضها، كتب «الأمل» إلى طبعتها الثامنة سنة 2009. وأعيد طبع بعضها الآخر عدة مرات وتم توزيعها في أوربا وكندا. وهذا الفوران حديث العهد. فهو يعود إلى سنة 2000، لأنه قبل هذا التاريخ لم تكن هناك حقيقة سوى قلة من الكتب المدرسية الجمعوية الموضوعة في فرنسا للأطفال المنحدرين من الهجرة، ومن الهجرة المغاربية على وجه الخصوص. والكتاب المدرسي الوحيد الذي كان موضع أكبر طلب والذي كان يوزع على أوسع نطاق هو كتاب حفيظ جويرو المتكون من أربعة مستويات تحمل عنوان «أتعلم العربية»، وقد تم طبعها لأول مرة سنة 1999 بفيلوبران Villeurbanne من طرف المركز الثقافي «الرحمة»، ثم أعيد طبعها سنة 2003 بمدينة ليون (منشورات L'Univers du savoir). وقام نفس المؤلف بنشر مجموعة من الكتب مزدوجة اللغة في التربية الإسلامية لدى نفس الناشر (ليون، 2003). ولا تستعمل المدارس اللائكية عموما سوى الكتب الأربعة المتعلقة باللغة.

في نفس السنة (1999)، قام حبيب عفاس، وهو دكتور في علوم التربية، بتصميم مجموعة من الكتب المدرسية لتعلم اللغة العربية، وهي مجموعة جد متكاملة تتكون من عدة سلسلات تحمل هي أيضا عنوان «أتعلم العربية» (3 مستويات: 1-3)؛ «أحب العربية وأتعلمها» (5 مستويات: 8-4)؛ «اللغة العربية للصغار» (4 مستويات: 1-4)، إضافة إلى كتب أخرى في الكتابة القويمة والإملاء. ويتكون كل كتاب مدرسي من كتابين (كتاب التلميذ وكتاب التمارين) ومن قُرص مدمج CD. وعند نشر هذه الكتب المدرسية لأول مرة من طرف Jeunesse sans frontières (باريس 1999)، تم طبعها في إسبانيا وأعيد نشرها لآخر مرة سنة 2008 بالإنجليزية والألمانية كذلك.

سلسلة الكتب المدرسية «الأمل» التي لا تقل أهمية عن السابقة وضعتها مدرسة الأمل، إحدى كبريات المؤسسات الجمعوية لتعليم اللغة العربية في فرنسا (فيتري- سور- سين Vitry-sur-Seine) هي الأكثر انتشارا في المتروبول وفي أوروبا، بنفس الصفة التي طبعت كتب حبيب عفاس. ونشير على سبيل الإخبار إلى أن الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى 1 وصل إلى طبعته الثامنة (2009). ويتم نشر سلسلة «الأمل»، المتكونة من كتابين بالنسبة لكل مستوى (كتاب القراءة والتعبير وكتاب التمارين) ومن قُرص مدمج CD، في باريس من قبل منشورات غرناطة وتستفيد من دعم المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإسيسكو) التي يوجد مقرها بالرباط.

وضع معهد التكوين «المستقبل» (93) كتبه المدرسية الخاصة لتلاميذه البالغ عددهم 2000 والذين هم في تزايد مستمر. ويتعلق الأمر باثنى عشر كتابا مدرسيا من تحرير سوسن صدْقي (منشورات l'Institut ابتداء من سنة 2002)، مديرة للمدرسة إلى جانب شخص آخر، والكتب موضوعة لستة مستويات: كتاب للغة وآخر للتربية الدينية. وتكمل الكتب مجموعة من الأناشيد والتسجيلات. وقد كون المعهد جوقة كورال وأنتج أشرطته السمعية الخاصة.

نجد بالسوق كذلك الكتب المدرسية المغربية، خصوصا كتاب أحمد بوكماخ (1 إلى 3) الذي استعمل في مدارس البلد بعد مرور فترة وجيزة على الاستقلال. ونجد كذلك كتب

القراءة الجديدة للوزارة المغربية للتربية والتعليم والسلسلة التي تحمل عنوان «لغتي العربية» (دار الثقافة، الدار البيضاء، بدون تاريخ).

V. الخروج من المأزق

لا ضرورة للتذكير بأن اللغة العربية توجد اليوم أكثر من أي وقت مضى في وضع هش بسبب الصورة التي تكونت عن الناطقين بها، هنا في أوروبا وفي مناطق أخرى من العالم.

إذا لم تتدخل السلطات العمومية في الوقت المناسب لإنعاش هذه اللغة التي تخبو اليوم في المؤسسة المدرسية، فإنه سيأتي اليوم الذي يتم فيه التخلي عنها، فتبقى في دائرة الخواص وتختفي من المدرسة العمومية.

وإذا كانت عدة أصوات تتعالى اليوم دفاعا عن اللغة العربية[31]، مع التذكير بوعود السيد كسافيي داركو حول النهوض بتعليمها، في الجلسة الأخيرة (09 أكتوبر 2008)[32]، فلأن الأمر يكتسي طابع الاستعجال. لذلك يجب الخروج من المأزق بالانكباب فعليا على المسألة قصد إيجاد الحلول الأكثر ملاءمة لوضعية الأزمة هذه. وقد قمنا، داخل الجمعية الفرنسية للمستعربين بتحرير عشرة اقتراحات وجهناها إلى السيد الوزير. ونحن نعتقد تماما بأنها ما زالت تحتفظ براهنيتها[33].

مراجع

- Affes (Habib), « Langue et intégration des jeunes d'origine maghrébine », in Éducation plurielle Euro-Arabe (De la réflexion à l'action), Actes des deux colloques internationaux organisés par l'AFAFE à l'UNESCO en 1998 et au Palais de l'Europe en 1999, Paris, éd. Jeunesse sans frontières, pp. 41-56.

- Ammar (Sam), L'enseignement de l'arabe en France : enquêtes et analyse, thèse de doctorat d'état sous la dir. de M. Arkoun, Université de Paris III, 1988, 2 t. (inédite).

- Bendjillali (Mimoun), L'interculturel : langues et cultures arabes en France, préface Guy Berger, Paris, éd. al-Qalam, 1999, 204 p.

- Deheuvels (Luc-Willy), Dichy (Joseph), « La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA), in Le Centenaire de l'agrégation d'arabe, Actes du colloque organisé par l'IMA/La Sorbonne les 17 et 18 novembre 2006, CRDP de l'Académie de Versailles, 2008.

- Midad, Magazine d'information et de documentation sur l'arabe et sa didactique, CRDP, Académie de Paris (34 numéros), 2009.

- Mohamed (Ahmed), Langues et identité : Les jeunes maghrébins de l'immigration, Paris, Sides édition/IMA, 2003, 210 p.

- Perucca (Brigitte), « L'arabe chassée des classes », in Le Monde du 09 septembre 2009.

- Reig (Daniel), Homo orientaliste (La langue arabe en France depuis le XIXe siècle), Paris, Maisonneuve & Larose, 1995.

- Tilmatine (Mohammed) (dir.), Enseignements de langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : Langue maternelle ou langue d'État, Paris, Inalco/CEDREA-CRB, 1997, 237 p.

هوامش

1. فَليب ميشيل وبونوا ديلاند Falip Michèle et Deslandes Benoît
« Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures », in Dabène Louise (coord.), LIDIL, Les langues et les cultures des populations migrantes: un défi à l'école française, no 2, 1989, PUG, pp. 51-89.

2. تقترح بعض البلديات في برامج تعليمها للغات الحية، مثل بلدية باريس، دروسا في اللغة العربية، لكن لا يمكن إلا للقاطنين في المقاطعات العشرين الباريسية الاستفادة منها.

3. توجد العديد من مراكز التكوين في فرنسا التي تقترح أيضا اللغة العربية على المتدربين. والمراكز التي لا تكوِّن إلا

بالعربية نادرة. وتلك هي حالة معهد اللسان بكريملين بيسيتر (94) Kremlin Bicêtre الذي له وضع مقاولة ويعطي دروسا في إطار لائيكي.

4. نقصد هنا مدرستين جمعويتين لائكيتين قمنا بتأسيسهما، يتم فيهما تعلم اللغة العربية والغة العبرية: Parler en » Paix « و« Apprenons ensemble».

5. انظر أبحاث السيدة دومنيك غوبي Dominique Caubet حول العربية المغاربية
1- « Vitalité de l'arabe maghrébin et création artistique en France » in *Langues et cité;* numéro consacré à *l'arabe en France*, Publications de la Délégation générale à la langue Française et aux langues de France, octobre 2009, no 15, pp. 4-5 ; « L'arabe maghrébin à l'Inalco : enseignement et recherches », *ibid.,* p. 9.

6. خلافا للناطقين بالعربية في بلدان عربية أخرى، يلجأ المصريون إلى الدارجة أكثر مما يلجأون إلى العربية الفصحى، في المحاضرات التي تلقى بالجامعات كما في التلفزيون، وحتى في البرامج الأدبية. وفي بلدان أخرى، خصوصا في بلدان المغرب الكبير، يتم بالأحرى تفضيل العربية الفصحى في الحرم الجامعي وفي وسائل الإعلام. ويتعلق الأمر بتقليد تدعمه دساتير هذه الدول الحساسة دائما لمسألة التماسك الوطني. وفي المعركة من أجل الاستقلال كذلك، كان الوطنيون المغاربيون، الذين تشبع أغلبهم بالأفكار الإصلاحية القادمة من الشرق، يدافعون ضمن أشياء أخرى عن عروبة وإسلام الأمة العربية.
انظر: علي مراد
Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940, Paris-La Haye Mouton, 1967 ; Aussi : « Islâh, Réforme, réformisme », E.I (N.E), vol. 4, pp. 146-179.

7. انظر دانيال ريغ Daniel Reig
Homo orientaliste (La langue arabe en France depuis le XIXe siècle), Paris, Maisonneuve & .Larose, 1995

8. يتعلق هذا الرقم فقط بأساتذة اللغة العربية الذين تم تعيينهم في الإعداديات والثانويات.

9. انظر، فيما يتعلق بالحالة الراهنة للغة العربية في المؤسسة العمومية: لوفالوا برونو
Levallois Bruno

« L'enseignementdel'arabedansl'Institutionscolairefrançaise »,inLanguesetcité,op.cit.pp.6-7.

10. هي حالة إعدادية روبسبّيير Robespierre بغوسَّنفيل (95) Goussainville التي رُفضت فيها الاستثناءات التي منحتها المفتشية الأكاديمية للتلاميذ الذين طلبوها للالتحاق بهذه المؤسسة لأن العربية تدرس فيها. وفي ما يتعلق بالمشاكل المرتبطة بدور المستشارين البيداغوجيين في التوجيه، انظر: بنتامينا ناس
Maghrébinologie générale et systématique (Citoyen de troisième classe), Paris/Beyrouth, éd. al-Bouraq, 2004, pp 174-195.

11. انظر ديهوفيلس، ل- و Deheuvels, L.-W وديشي، ج Dichy. J .
« La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA), in Le centenaire de l'agrégation d'arabe, op. cit. pp. 87-99.

12. انظر:
« L'arabe chassée des classes », in Le Journal Le Monde du 09 septembre 2009

13. يتعلق الأمر بالسادة جاك لوجندر JacquesLegendre ودنيال غولدبيرغ DanielGoldberg ويانيك بوادان Yannick Bodin وإيفان رونار YvanRenar. انظر أسئلتهم على موقع الجمعية الفرنسية للمستعربين الإلكتروني: http://afda.123.fr.

14. نشير هنا إلى الإعداديات الإسلامية الخاصة خارج العقد التي تعمل من أجل الحصول على الوضع القانوني لمؤسسات تعاقدية. وهي اليوم حالة الإعدادية الإسلامية لفتري- سور- سين Vitry-sur-Seine (94).

15. عموما، النشرات السنوية المعنية هي عبارة عن منشورات إشهارية يتزامن وصولها مع الملتقيات السنوية للجمعيات المسلمة بفرنسا في معرض بورجي Bourget (93). وقد تم طبع أول نشرة سنوية من هذا النوع سنة 2000.

16. حسب تقديرات وزارة الداخلية: «في سنة 2003، تابع حوالي 65.000 من الأطفال في سن التمدرس دروسا في اللغة العربية في القطاع الجمعوي». انظر:
ديهوفيلس، ل- و Deheuvels، L.-W وديشي، ج Dichy، J. « ... La masse manquante »، مرجع سبق ذكره

17. على سبيل المثال، في السنة الدراسية 93-1992، كان هناك 55.000 تلميذ مغاربي يتابعون دروس اللغة العربية في إطار مراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية: 32.000 مغربي، 15.500 جزائري و8.000 تونسي؛ انظر
Affes Habib, « Langue et intégration des jeunes d'origine maghrébine », in *Éducation plurielle Euro-Arabe* (*De la réflexion à l'action*), Actes des deux colloques internationaux organisés par l'AFAFE à l'UNESCO en 1998 et au Palais de l'Europe en 1999, Paris, éd. Jeunesse sans frontières, pp. 41-56.

18. بصفة عامة، كانت كل المساجد التي تستقبل أزيد من 500 مؤمن تتوفر على مكان كاف لاقتراح دروس في اللغة العربية. وكان ينظر إلى تعليم اللغة، بالنسبة لبعضها، بمثابة واجب ديني. وبالفعل فإن كافة كتب السيرة تتضمن فصلا يتعلق بفضائل التعلم والعلم. انظر
Bokhârî, Les Traditions islamiques, trad. Houdas O. et Marçais W., Paris, éd. Maisonneuve, 1977. (1è éd. I. N. Leroux, 1903), chap. « De la science », t. I, pp. 33-65

19. هو القانون رقم 1927- 93 الصادر في 24 غشت 1991، المسمى ب «قانون باسكوا» وهو قانون يجعل الدخول إلى فرنسا والإقامة بها أكثر صرامة، مقارنة بقانون 1986. وخلال تلك الحقبة، تم طرد شبان مغاربيين منحدرين من الهجرة نحو بلدانهم الأصلية.

20. عندما يتعلق الأمر باللغة العربية فإن المعاهد العليا لا تعني أنها «مخصصة حصريا للحاصلين على شهادة البكالوريا». ذلك أنها تقترح، على العكس من ذلك، في أغلب الحالات، تعليما مخصصا لمن هم أصغر منهم سنا، بل وحتى للأطفال الصغار.

21. هذه الدراسة هي دائما قيد الإنجاز ويمكن أن تنشر لاحقا.

22. يتعلق الأمر بجمعية (قانون 1 يوليوز 1901) تتمثل أهدافها في: -1 دراسة المعلومات ذات الصلة بواقع ومستقبل اللغة العربية في أوروبا. -2 المساهمة في الازدهار العلمي والبيداغوجي للغة العربية. -3 التعريف بأفضل المناهج البيداغوجية في مجال تعليم اللغات الأجنبية بهدف تطبيقها على تعليم اللغة العربية. -4 التحضير لإحداث معهد لتكوين الأطر المتخصصة في تعليم اللغة العربية، باعتبارها لغة أجنبية. الخ. (مقتطب من القانون الأساسي للجمعية).

23. انظر كذلك النشرات السنوية ومن بينها:
Annuaire des mosquées, Paris, éd. Association La Boussole, 2000 (1ère éd.) ; *L'Annuaire musulman,* Paris, éd. *Orientica,* 2008.

24. انظر برنامج المعهد. الوثائق متوفرة بعين المكان.

25. هناك مدارس جمعوية لتعليم اللغة العربية، لبنانية وسورية ومصرية تشغل أساتذة شرقيين. ونادرة هي المدارس الجماعية التي تطلب مدرسين من أصول مختلفة.

26. تلك هي حالة «مدرستي أنا» 5-4 سنوات، باريس، Hatier International، يونيو 2007.

27. كل تعليم للغة والثقافة الأصلية محدَث على إثر التوقيع على اتفاقيات ثنائية بين فرنسا والبلد المعني هو تعليم موجه فقط، كما يدل على ذلك اسمه، إلى أطفال جالية الدولة الموقعة. وهذا الإجراء هو واحد من أكثر الأشياء إثارة لمعارضة آباء التلاميذ، في جهاز تعليم اللغة والثقافة الأصلية.

28. قيل لنا إن مراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية المغربية ستتوفر ابتداء من الدخول المدرسي 2011-2010 على كتب مدرسية.

29. سيتم ذكر هذه الكتب في نهاية الفصل.

30. كان المعرض الأول للكتاب العربي الذي أقيم بعد فترة وجيزة من تأسيس معهد العالم العربي أهم الأحداث الثقافية لهذه المؤسسة. وإنه لأمر مؤسف أن يتم التخلي عن هذا التقليد بصفة نهائية.

31. هم أعضاء مجلس الشيوخ الذين ذكرناهم آنفا ومثقفون وصحفيون. وآخر مقال يدافع عن اللغة العربية هو مقال فيرونيك سودي الذي يحمل عنوان «Sarkozy a oublié son discours sur l'enseignement de la langue arabe» «ساركوزي نسي خطابه عن تعليم اللغة العربية» انظر جريدة Libération بتاريخ 20 يوليوز 2010.

32. انظر الموقع الإلكتروني للجمعية الفرنسية للمستعربين Afda. سبق وأن ذكرناها آنفا.

33. نفس المصدر.

تعليم اللغة العربية في المدارس الخاصة بضواحي باريس: معاينة واقتراحات

عمر المرابط

رئيس «شبكة مغرب التنمية»، باريس، فرنسا

مقدمة

تشكل الرابطة اللغوية أقوى رابطة ينسجها الناس فيما بينهم في المدينة، لكونها تؤسس الإحساس بالانتماء إلى جماعة ما.

تشهد فرنسا منذ حوالي عشر سنوات ولعا لم يسبق له مثيل للجالية المغربية بتعلم اللغة العربية. ذلك أن هذه الأخيرة تشكل، ولا ريب، مكونا أساسيا لهويتنا المغربية. وقد رأت النور عدة جمعيات تتمثل مهمتها الرئيسية في التكفل بجزء من هذا التعليم.

هذه الوثيقة هي حصيلة سلسلة اجتماعات عمل نظمتها جمعية المغرب للتنمية حول هذا الموضوع. ويتمثل الهدف من ذلك في تبني وجهة نظر الجمعية حول المعاينة الحالية ومختلف المقترحات التي يجب إعمالها للرفع من مستوى تعليم اللغة العربية في فرنسا.

محفزات تعلم اللغة العربية

أدى ارتفاع الطلبات داخل جمعيات تعليم اللغة العربية بمجموعة الدراسة إلى القيام بعمل تحليلي للسياق الراهن.

وتمخض عن ذلك إبراز النقط التالية:

- تعتبر الجالية المغربية في فرنسا اللغة العربية بمثابة مكون أساسي للهوية الوطنية
- تشكل اللغة العربية أداة لا غنى عنها لتعميق المعارف الدينية
- تعتبر اللغة العربية بمثابة لغة للأعمال التجارية، خاصة مع بروز بلدان الخليج
- اللغة العربية هي أيضا قناة للتواصل
- اللغة العربية هي لغة حضارة كبرى

الإكراهات البيداغوجية لتعلم اللغة العربية

تتميز المعاينة الراهنة بإكراهات بيداغوجية نقدمها كما يلي:

1. تكوين المدرسين

ظل تكوين المدرسين، باستثناء تجربة حديثة لتكوين مدرسي اللغة العربية، غائبا خلال مدة طويلة عن الحقل البيداغوجي في فرنسا.

وقد قمنا بمعاينة ما يلي:

يجب أن تتوفر الجمعيات المهتمة بتعليم اللغة العربية على بنية قادرة على القيام بالتكوين الأولي والمستمر للمدرسين. ومن شأن بنية من هذا القبيل أن تمكن من ضمان استمرارية جودة التعليم.

2. تنوع المسارات الجامعية لمدرسي اللغة العربية

يمكن أن يشكل تنوع المسارات الجامعية لمدرسي اللغة العربية عاملا معيقا في غياب تكوين وثيق الصلة بالموضوع

3. تعدد مستويات التلاميذ

يظل تعليم اللغة العربية محدودا في إطار غير نظامي مطبوع بعدم انسجام (السن، المستوى،...) التلاميذ داخل نفس الفصل الدراسي. وبدون هذا الانسجام، يستحيل تحديد بيداغوجيا مثالية قادرة على ضمان جودة التعليم الملقَّن.

4. الافتقار إلى إطار بيداغوجي كفء قادر على القيام بتكوين ميداني وضمان استمرارية التكوين.

لا يمكن للجمعيات التي تقوم بتعليم اللغة العربية أن تضمن التتبع البيداغوجي للمدرسين.

5. عدم وجود أداة بيداغوجية مرجعية: الكتاب المدرسي

تقترح عدة مراكز لتكوين مدرسي اللغة العربية برامج مختلفة ومتنوعة. واليوم، تكتسي الأداة البيداغوجية (الكتاب المدرسي) طابع الأولوية.

6. الطلب المتنامي للجالية المغربية من أجل تعلم اللغة العربية.

أمام هذا الشغف بتعلم اللغة العربية، يُطرح سؤالان:

أ – هل الجمعيات قادرة على القيام بتعليم اللغة العربية أم أن المدارس الخاصة ستتجاوزها؟

ب – ما هي الآليات التي ينبغي وضعها لتلبية الطلب الحالي؟

7. الإكراهات الإدارية

أ– عدم تجانس كبير في الأوضاع القانونية للمدرسين

ب- تعدد المحاورين (وزارة التربية الوطنية، مؤسسة الحسن الثاني، السفارات والقنصليات...).

مقترحات جمعية المغرب للتنمية

لقد مكنت مختلف النقط المعروضة أعلاه من تقديم المقترحات التالية:

إحداث بنية للإرشاد والدعم التقني:

انبثقت فكرة إحداث بنية من خلال الربط بين مختلف حاجيات الفاعلين في تعليم اللغة العربية بالإكراهات التي يعملون فيها. ويتمثل دور هذه البنية في تمكين المجلس من الموارد البشرية ودعائم التكوين ومن الوسائل التقنية والأدوات البيداغوجية التي لا غنى عنها.

وتعكس فكرة إحداث مثل هذه البنية انتظارات الفاعلين في مجال تعليم اللغة العربية:

- اختيار الأداة البيداغوجية (الكتاب المدرسي) بالقياس إلى سياق بلد الاستقبال (غير ناطق بالعربية)
- إحداث تكوين خاص للمدرسين
- توحيد البرامج أمام تعدد البرامج المقترحة
- جودة تعليم اللغة العربية أمام تعدد أصحاب الطلب
- تحسين مسلسل تشغيل المدرسين
- تعيين مسؤولين بيداغوجيين لتتبع جودة التعليم الملقن
- تحسين وضعية المدرسين وظروف عملهم
- مستقبل المدرسين الممارسين في المدارس والإعداديات بفرنسا (لهذا السبب، يجب مراجعة بنود العقد الموقع بين بلدان المغرب الكبير وفرنسا)

يجب تمكين هذه البنية من الوسائل المادية ومن الوضع القانوني الإداري الذي يمكنها من أن تكون فاعلا إجرائيا.

تكوين وتأهيل المتدخلين في مجال تعليم اللغة العربية قصد مواكبتهم في مسلسل التكيف مع السياق المحلي (الإلمام بشكل جيد بلغة بلد الاستقبال وثقافته). وفي هذا الإطار، يجب استثمار المهارة والتجربة اللتين راكمهما المتدخلون في الميدان.

وضع نظام اتفاقية ثلاثية الأطراف، حيث تختار مؤسسة الحسن الثاني على هذا النحو الجمعيات التي ستقوم بدور الوساطة مع الجمعيات العاملة في مجال التعليم. ويتمثل دور هؤلاء الوسطاء في السهر على احترام دفتر التحملات الذي حددته المؤسسة.

تنظيم أسفار لفائدة التلاميذ لتعلم اللغة بالمغرب.

تشجيع المبادلات الثقافية والحضارية.

تنظيم برنامج على شكل مباراة تتعلق بالإلمام باللغة العربية بشكل جيد، وذلك بشراكة مع قناة التلفزة المغربية.

إعادة تعيين مدرسين عاملين في إطار برنامج «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» لدى هذه الجمعيات الوسيطة أو وضعهم رهن إشارتها.

تحسين وضعية المدرسين المغاربة بفرنسا الممارسين في إطار الاتفاقية المغربية الفرنسية. إذ يجب مراجعة هذه الأخيرة لضمان ظروف عمل أفضل ولضمان النتائج التي يمكن قياسها ميدانيا.

التفكير في ميثاق مشترك جديد:

- يعطي الأولوية لتشغيل مدرسين من بين أبناء المهاجرين حملة الشهادات المؤهلين.
- ينص كذلك على وجوب إدماج تعليم اللغة والثقافة الأصلية في فريق بيداغوجي محلي ويؤكد على مفهوم تفاعل الثقافات.

إحداث مندوبية عامة في الرباط لتدريس اللغة العربية بالخارج تقوم بإعداد السياسة اللغوية للحكومة بتنسيق مع الوزارات الأخرى.

تسوية الوضعية الإدارية والمالية للمعلمين العاملين بالخارج لتحفيزهم على القيام بمهمتهم في ظروف جيدة (تعيين محاور وحيد).

إحداث مركز لتعليم اللغة العربية داخل المراكز الثقافية المغربية (المدرسة المغربية).

يجب أن يحدث بلدنا بعثات مغربية في بلدان الاستقبال، على غرار البعثات الفرنسية بالمغرب.

إعادة هيكلة نفقات الدولة في مجال تعليم اللغة العربية.

الاعتراف بدور الجمعيات (من بينها المساجد) العاملة في الميدان والتي تحقق نتائج لا تناقش ومنحها وسائل بشرية ومالية (إلحاق معلمين، إعانات، تكوين...).

التنظيم والممارسات البيداغوجية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية «إلكو» بفرنسا، حصيلة الملاحظات وتفكير ديداكتيكي

رشيدة دوما

مفتشة تابعة للأكاديمية، مفتشة بيداغوجية جهوية، فرنسا

عناصر التحليل المقدمة في هذا النص هي ثمرة لزيارات ميدانية ولزيارات الفصول الدراسية عند القيام بعمليات التفتيش المشتركة في الفصول الدراسية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية المغربية. وقد تم القيام بعمل الرصد هذا في مقاطعات بوش دي رون (Bouches du Rhône) وفوكليز Vaucluse والغارون العُلْوِي (Haute-Garonne) وطارن Tarn.

يتعلق الأمر بالانطلاق من وجهة نظر بيداغوجية، أي ملاحظة البنيات المقترحة لهذا التعليم، وكذا الممارسات البيداغوجية الفعلية قصد تقييم درجة اندماجه في إطار تعليم اللغات في فرنسا والرهانات المعرفية المطروحة، وفعاليته في النهاية.

ولنُذكِّر بأن اتفاقية التعاون الموقعة سنة 1983 مع المغرب في موضوع تعليم لغة وثقافة البلد الأصلي في فرنسا تندرج في إطار يشمل بلدي المغرب الكبير الآخرين، الجزائر (1981) وتونس (1986)، لكنها تضم كذلك البرتغال (1977)، ومنذ عهد قريب، صربيا

وتركيا. وقد تم إحداث هذا التعليم لإقامة صلة وصل مع البلد الأصلي ضمن منظور العودة إلى بلد العائلات. ويتم هذا التعليم داخل المؤسسات التعليمية العمومية.

يقدَّر اليوم عدد التلاميذ الذين يتابعون تعليم اللغة والثقافة الأصلية المغربية في فرنسا بحوالي 000 22 تلميذا، وعدد المدرسين الملحقين التابعين لوزارة التربية الوطنية المغربية ب 286. وهي أعلى الأرقام بالنسبة لتعليم اللغة والثقافة الأصلية للبلدان الأخرى.

ويرتبط هذا التعليم ارتباطا وثيقا بطلب الأسر التي يتم التوجه إليها كل سنة قصد تمكينها من التعبير عن حاجتها في الموضوع، وهو الطلب الذي يعتبر إحداث هذا التعليم رهينا به.

ظروف التعليم:

يتم هذا التعليم اليوم، في أغلب الأوقات في توقيت لاحق، أي بعد الدراسة، من الرابعة والنصف إلى السادسة بعد الزوال أو يوم الأربعاء صباحا أو يوم السبت صباحا. وإذا كانت الاتفاقيات تنص على ثلاث ساعات، فإن التوقيت الفعلي يتراوح عموما بين ساعة ونصف وساعتين.

ومجموعات التلاميذ هي مجموعات غير متجانسة، من حيث المستوى ومن حيث السن على حد سواء.

يتم الجزء الأكبر من هذا التعليم في المدارس الابتدائية، في حين أن عدد الإعداديات أقل من ذلك بكثير.

جمهور التلاميذ

هم التلاميذ المنحدرون في جزء كبير منهم من الجيل الأول للهجرة المغربية، وأقل منهم في غالب الأحيان من الجيل الثاني، وكلهم غير ناطقين بالعربية. وبعضهم من الناطقين بالأمازيغية. ولا يجيد هؤلاء الأخيرون عموما الحديث بالدارجة المغربية. وفيما يتعلق بالتلاميذ الناطقين بالعربية، يلاحظ لديهم إلمام غير كامل بالدارجة، يُختزَل في أفضل الأحوال في لغة «البيت» المطبوعة بالرطانة في غالب الأحيان، وهي عبارة عن دارجة تصبح ممزوجة بفرنسية جد مبتذلة بمجرد ما يتعلق الأمر بالتعبير عن فكرة معقدة بعض الشيء. وهؤلاء التلاميذ في حاجة بالتأكيد إلى تزويدهم بإنتاجات أكثر تنوعا في الدارجة لتوسيع كفاياتهم وتعميقها. وغالبا ما يتم توفير تعليم اللغة والثقافة الأصلية في المؤسسات التابعة للتعليم الذي يحظى بالأولوية.

المدرسون

مدرسون رسميون من التعليم الابتدائي تابعون لوزارة التربية الوطنية المغربية. وهم عموما يتحدثون الفرنسية. وقد وفر لهم تكوينهم الأولي لتعليم العربية باعتبارها لغة أولى، وكذا تجربتهم المهنية، قدرة أكيدة على هيكلة حصص الدروس المتميزة بتحضير دقيق وبتناوب أنشطة من مستوى جيد.

ويبدو أن بعضهم، المتوفرون على تكوين مزدوج، والمؤهلون للتدريس بالفرنسية وبالعربية، أكثر قدرة على تدبير هذه الأصناف من التعلم، لأنهم واعون بطرق تدريس لغة أجنبية، هي الفرنسية. لكن، وبصفة عامة، لم يتلق أي واحد منهم تكوينا لتدريس العربية كلغة أجنبية.

في فرنسا، لا يتم إدماجهم إلا نادرا في مخططات التكوين المتعلقة بالمقاطعات المخصصة للغات الحية. وعند التوجه إليهم بالسؤال، يعبرون عن رغبة قوية في التكوين.

بعضهم يعيشون في فرنسا منذ مدة طويلة، أزيد من عشرين سنة بالنسبة للبعض، ولم يستفيدوا أبدا من التكوين أو من أي شكل آخر من أشكال المواكبة.

وعندما تتم زيارتهم، يتم ذلك عموما من طرف مفتش التربية الوطنية بمفرده أو مصحوبا بالمفتش البيداغوجي الجهوي للعربية.

ونقول بكل صدق إن هؤلاء المدرسين يضطلعون بدور اجتماعي هو دور الوسيط مع الأسر التي يعرفونها عموما حق المعرفة.

وعلاقاتهم مع التلاميذ هي علاقات جيدة للغاية بصفة عامة.

إعمال البرامج والممارسات البيداغوجية

– اللغة التي يتم تدريسها هي العربية المعيارية. وفي الممارسة، يتحدث المدرسون، بكيفية تلقائية بالدارجة، عندما يتعلق الأمر بوضعيات التواصل الاعتيادية مع التلاميذ، ويخصصون العربية المعيارية للأمور التي تدخل في نطاق المكتوب. ويجري الحديث في وضعيات الشفوي المرتبطة بوثيقة النص المدروسة بالعربية المعيارية، ولا يتم التساهل في ذلك أبدا، مما يزيد في عمق التفاوت مع وضعيات التواصل العادية.

– على مستوى الأنشطة البيداغوجية، يلاحظ وجود أنشطة شفوية «مدرسية» إلى حد كبير مرتبطة حصريا بالوثيقة المدروسة، ويتم الأمر عموما على شكل حوار مهيإ، في إطار علاقة وجه لوجه، سؤال – جواب، لا تفسح المجال لأي إنتاج يتميز بحرية أكبر. والأنشطة الكتابية هي المهيمنة على وجه الخصوص، القراءة والكتابة، القائمة على مقاربة ألفبائية. حيث يتم الانطلاق من الحرف لقراءة الكلمة. وغالبا ما تنحصر القراءة والكتابة في الكلمات بمفردها على حساب الجملة والكتابات الوظيفية.

– يلاحَظ أيضا أنه لا يتم اقتراح أي نشاط إنصات على التلاميذ الذين لا تتاح لهم الفرصة على هذا النحو أبدا ليكونوا في وضعيات شفوية حقيقية.

لا يتوفر المدرسون، لا على كتب مدرسية، ولا على أدوات بيداغوجية. وفي غالب الأحيان يتم استنساخ الوثائق عن كتب مدرسية وطنية. وباستثناء ما تمت ملاحظته في أفينيون، لم يسجل أي استعمال لأدوات مثل جهاز التسجيل أو الجهاز العاكس للكتابة والصور أو أدوات تستعمل في تقنيات الإعلام والاتصال.

أية مكانة للثقافة؟

إنها الجانب المهمل في هذا التعليم. فباستثناء بعض ملصقات المناظر الطبيعية للمغرب ومآثره، وخريطة جغرافية في بعض الأحيان، ليس هناك، فيما يتعلق بالممارسة، تعلم للثقافة، وأقل من ذلك تعلم لغوي مقرون بتعلم ثقافي. كما لو أن الثقافة أمر بديهي أو أنها مكتسبة بالفعل من لدن التلاميذ.

لا يستثمر حتى المجال الحامل للأغنية. ذلك أن أغلب الأناشيد التي يتم تعلمها هي أناشيد مدرسية يتم اختيارها بكيفية عشوائية، في حين أن التراث الشفوي والموسيقي المغربي غني جدا في هذا المجال.

أخذ عدم التجانس بعين الاعتبار:

يبيّن واقع المجموعات عدم تجانس فعلي في المستوى، وهو أمر يعيه المدرسون عموما، غير أن التكفل البيداغوجي بعدم الانسجام هذا ليس دائما مقنعا. ولذلك لا يتقدم العديد من التلاميذ إلا قليلا، ويتعلمون كل سنة ما تعلموه سابقا.

الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات

أصبحت الإحالة إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات إلزامية في التعليم المدرسي الفرنسي منذ صدور قانون التوجيه حول مستقبل المدرسة سنة 2005، لكنه يظل مجهولا من لدن مدرسي تعليم اللغة والثقافة الأصلية.

أحدَثت مديرية التعليم المدرسي مجموعة تفكير مغاربية- فرنسية في مارس 2009 قصد التفكير في أخذ الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات بعين الاعتبار في تعليم اللغات والثقافات الأصلية. وينبغي أن تمكن هذه البرامج الجديدة التي يتم إعدادها بالشراكة من التأثير على إحداث تعليم لغة التواصل.

التقييم

يتميز التقييم بتسرعه وطابعه الرسمي. فلا وجود للتقييم بالكفايات، وهو أمر يترتب عنه عدم إمكانية الإحاطة بتقييم مكتسبات التلاميذ.

من المؤسف ألا يتم وضع بروتوكول للتقييم من صنف وطني قصد «إظهار» مكتسبات التلاميذ. إذ أنه من الأكيد أن بإمكان أداة مثل الإطار المشترك المرجعي للغات أن تفضي إلى إعداد بروتوكولات تقييم ملائمة.

تركيب الملاحظات

من المؤكد أن تعليم العربية هو عامل إثراء وتطور شخصي بالنسبة للتلاميذ المنحدرين من الهجرة المغاربية، وبالنسبة لكل التلاميذ. ذلك أنه يمكِّن الطفل من القيام بالمباعدة اللغوية والعقلية الضرورية مع ما يعيشه في البيت أو في وسطه، ومن فهم الأغيار المحيطين به بكيفية أفضل. وهو يمكن كذلك من إدخال ثقافة الآخر داخل المدرسة، وأن يعطيها على هذا النحو قيمة أكيدة. ومع طرحنا لهذا الأمر، تظل هناك مع ذلك أسئلة تطرح نفسها علينا:

– كيف نهيئ الظروف المناسبة لإدماج هذا التعليم، ولإدماجه البيداغوجي بصفة خاصة في إطار المدرسة الفرنسية الجمهورية اللائيكية، للوصول بنتائجه إلى المستوى الأمثل وبناء كيان متماسك لا محيد عنه في بناء أنماط التعلم والأفراد؟

– ما هي القيم المشتركة التي ينبغي أن نفضلها قصد تهيئ الظروف المناسبة لبناء هوية متوازنة؟

يجب طرح عدة شروط للتفعيل:

– وضع تعليم اللغة العربية هذا في إطار منظور متفتح وأوسع. منظور لا يُدمج البلد الأصلي وحسب، وإنما يدمج كذلك الفضاء المغاربي والعربي بنقط تقاربه وتباعده، قصد إدراجه في النهاية في منظور كوني.

– تجاوز تعارض الدارجة/اللغة المعيارية ووضع تصور لتعليم اللغة العربية باعتبارها كلا يضم مختلف مستويات اللغة، متمفصلة بعناية.

– الرفع من مستوى تكوين وتأطير المدرسين بشكل ملموس.

– تطوير أدوات وموارد ملائمة، رقمية بصفة خاصة، واستعمال الموارد التي تنتجها التربية الوطنية والوكالة الفرنسية للتعليم في الخارج (A.E.F.E).

– تقييم مكتسبات التلاميذ.

–تطوير مناهج تشجع على تواصل فعلي مع أنشطة محفزة ووضعيات تواصل تكتسي مدلولا.

العمل بتكامل مع تعليم العربية في الثانوي وتصور تعليم اللغة والثقافة الأصلية، كلما كان ذلك ممكنا، باعتباره عنصرا في مسار لغوي يستمر إلى الإعدادية، ثم إلى الثانوية وما بعد الباكلوريا.

القسم الثالث:
الانفتاح والبدائل

استراتيجيات تعلم اللغات في عالم معولم: التفاعل الثقافي

لورا أ. بويْض

وزارة التربية بحكومة كاطالونيا

يجب أن تكون الأجيال الجديدة واعية بأنه لا توجد ثقافات أفضل أو أسوأ من أخرى، بل هي وبكل بساطة مختلفة عن بعضها البعض. وبِرهانِنا على التفاعل الثقافي، نراهن على الاحترام والتعايش.

تتمثل إحدى الوسائل للنهوض بالتفاعل الثقافي في الاستفادة من اللغات التي توجد من حولنا لنتمكن من التواصل على نحو أفضل ولنكتشف بالتالي ثقافات أخرى. وبهذا الصدد، يُعتبر تعلم اللغة العربية في النظام التربوي الكطلاني إغناء لغويا.

عندما نزود أطفالنا بموارد وأدوات ملائمة، فإننا نساعدهم على تنمية حس فهم الغنى الثقافي المحيط بهم. و يطرح على المدرسين والمدارس والآباء والجماعة المدرسية بأكملها تحدٍّ يجب رفعه لمساعدة أطفالنا على أن يصبحوا مواطنين مسؤولين في هذا العالم: يوفر المستقبل الأوروبي الذي يضم التراث المتوسطي بأكمله توسيعا لأفق الأمل.

في كطالونيا، تمت بلورة استراتيجيات مختلفة لتناول التفاعل الثقافي بواسطة اللغات التي تدرَّس بالمدرسة، وهي الكطلانية والإسبانية، ولغة أو لغتان أجنبيتان مثل الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية.

تتم معالجة هذه الاستراتيجيات على مستويات مختلفة: أوروبا وكطالونيا والمدرسة والفصل الدراسي.

الاستراتيجيات في أوروبا

تركز هذه الاستراتيجيات على تنمية جانبين أساسيين لدى التلاميذ:

- كفايات جديدة لمناصب شغل جديدة بواسطة التعلم عبر الكفايات، من خلال تهييئهم لسوق الشغل وبتحسيسهم بأهمية برامج التعليم المستمر قصد تجنب الانقطاع عن الدراسة قبل نهاية التمدرس الإجباري، وليكونوا مستعدين لمواصلة دراساتهم.
- شباب نشيط للنهوض بالحوار بين الثقافات وتوسيع التنوع وتقوية التماسك الاجتماعي.

الاستراتيجيات في كطالونيا

تنصب هذه الاستراتيجيات على الأهداف الاستراتيجية للتنمية الهادفة إلى تقوية التعدد اللغوي والتفاعل الثقافي على ثلاثة مستويات:

- التلاميذ: بإغناء النظام اللغوي. فالتلاميذ في كطالونيا يتقنون لغتين على الأقل، لأن الكطالانية والإسبانية لغتان رسميتان. وتتم أيضا دراسة لغة أجنبية تشكل جزءاً من مجموعة الدروس، وهذه اللغة هي الإنجليزية بصفة عامة. وغالبا ما يتعلم التلاميذ كذلك لغة أجنبية ثانية، هي الفرنسية عموما، غير أن بإمكانهم أن يختاروا كذلك

الألمانية أو الإيطالية. وفي إطار الأنشطة الدراسية الموازية، يمكنهم دراسة اللغات الأصلية وتنمية كفاياتهم البيثقافية على هذا النحو.

- المجتمع المحلي: توسيع الجماعات بفضل مواطنين قادرين على تقليص الفوارق البيثقافية لحوض البحر الأبيض المتوسط.

- الجماعة العالمية: تستوعب الأجيال الجديدة كفايات لغوية متعددة ومواطَنة بيثقافية. وكذلك الشأن بالنسبة للغة العائلية لبعض الوافدين الجدد والتي قد تصبح اللغة المرجعية في بعض الميادين (الاقتصاد، العمل،...).

الاستراتيجيات في المدارس

تضع بعض المؤسسات، مثل وزارة التربية أو المجلس البلدي أو غيرها من هيئات التنسيق، مشاريع موجَّهة للمدارس ينخرط فيها الجميع: المدرسون والتلاميذ والجماعة المدرسية.

- مشاريع بتعاون مع المجلس البريطاني «British Council » (2010-2011):

  - أوروبا التي نتقاسمها OSE– (Our Shared Europe) –

يتمثل الهدف من هذا المشروع في الفهم والاعتراف بمساهمة الثقافة والديانة العربيتين في أوروبا، قصد إنعاش الأفكار والمناقشات، والنشر والالتزام، والتخيل والإبداع، والتربية والمعرفة، والشباب والرِّيادة. ويمكن تحقيق هذه الأهداف بفضل فهم التنوع، والتعدد اللغوي والمرونة وتنمية كفايات التواصل. ويُشرِك هذا البرنامج الذي يمتد على فترة ثلاث سنوات 14 بلدا، وشركاءُ المشروع النموذجي هم بريطانيا العظمى وإسبانيا والمغرب.

http://www.oursharedeurope.org

o إقامة روابط بين الفصول الدراسية

يتمثل الهدف في خلق شراكات مستدامة بين مدارس المملكة المتحدة ومدارس أخرى عبر العالم، قصد تهييء الظروف المناسبة لعالم أكثر أمنا ومرتبط بالمستقبل على نحو أفضل. وتشكل مشاريع التعاون بين المتعلمين والتطوير المهني للمدرسين عنصرين يجب النهوض بهما. وترتكز برامج التعليم على التضمين. وقد انعقد اجتماع بخيرونا (مدينة بشمال كطالونيا) وسينعقد الاجتماع المقبل بلندن في شهر أكتوبر.

http://www.britishcouncil.org/learning-connecting-classrooms.htm

- **المشاريع بالمدرسة**

يتعلق الأمر أساسا بمشاريع متعددة اللغات مثل تلك التي تم إعدادها في أقسام الانغمار المبكر، والأسبوع الثقافي، وبرامج الخزانة، والبرامج الإذاعية، والمشاريع الفنية، حيث يمكن أن تكون كل لغات وثقافات تلاميذ المدرسة المعنيين موضوع تفكير، وأن يتم تناولها ونشرها في المدرسة بأكملها وفي الجماعة المدرسية. وتحتاج مثل هذه المشاريع إلى تنسيق مشترك متين وإلى جهود تعاونية وأنشطة مدرسية عرْضية.

توأمة مدارس من مختلف البلدان عن طريق بيئات افتراضية وعن طريق التشبيك بفضل تكنولوجيات الإعلام والاتصال: الويكيات (les wikis)، التداول عن طريق الفيديو، المحادثات عبر شبكة الإنترنيت (التشات)، الخ... وكلها استراتيجيات مستعملة لتقاسم مختلف الثقافات.

الاستراتيجيات في الفصول الدراسية

- التشجيع على تعلم اللغات والنهوض بموارد التفاعل الثقافي:

– المحفظة الأوروبية للغات قصد التفكير في أهمية كل اللغات من خلال التطرق إلى السيرة الذاتية (البيوغرافيا) أساسا.

– التعلم حسب المشروع لتفعيل مشاريع ثقافية.

– غرف البحث (cyberquêtes)[1]، للقيام بأبحاث حول بلدان وثقافات أخرى.

• تضمين لغات لا تشكل جزءاً من البرنامج الدراسي في مشاريع المدرسة:

– مباراة خطابية يمكن للتلاميذ من خلالها التعبير بثلاث لغات: الكطلانية ولغة أجنبية من برنامج الدراسات ولغة أصلية. ويمكن للفائزين أن يستفيدوا من إقامة لمدة أسبوعين في بلد من اختيارهم لممارسة اللغة.

التشبيك وزيارة بلدان أخرى:

– لنهوض بالتعلم الفعال للغة: تنجز مجموعة من الفصل مشروعا عن موضوع مرتبط بثقافة أخرى و/أو بلد وترفعه إلى وزارة التربية، ويكون بإمكان أولئك التلاميذ الحصول على منحة لزيارة البلد الذي وقع عليه اختيارهم لمدة أسبوعين ليتمكنوا من مواصلة مشروعهم عند حلولهم به.

ومن المهم، عند نهاية هذه المشاريع، أن يقوم التلاميذ بتبليغ نتائج كل الأعمال والأبحاث إلى بقية الجماعة المدرسية باستعمال كتيبات ومعارض وعروض والتدوين بمواقع خاصة (بلوغات blogs) ومواقع إلكترونية وأشرطة فيديو.

من المهم في عالم معولم إيجاد أرضية للتفاهم ووضع قيم مشتركة وآفاق وسلوكات تنبني على الإثراء المتبادل. ومن الضروري كذلك تأسيس فهم عالمي للتنوع المشترك في جو يسوده الاحترام والحوار والالتزام بفضل مبادرات تمد جسورا وتقلص التوترات وتنهض بالقيم الإيجابية وبرؤية تضمينية لعالم مترابط في خدمة مستقبل مشترك.

هامش

1. ملاحظة المترجم إلى الفرنسية: (Webquest: نشاط بحث مهيكل على شبكة الإنترنيت، يقوم به المتعلمون).

تدريس اللغة العربية في أفق تربية متعددة اللغات وبين ثقافية

جوهانا بانتيي

مسؤولة إدارية، قسم السياسات اللغوية بمجلس أوروبا بستراسبورغ

يعتبر مجلس أوروبا أقدم منظمة سياسية في أوروبا، تأسست سنة 1949 تضم، حاليا، 47 دولة عضو، يوجد مقرها الدائم في ستراسبورغ، فرنسا.

يتعلق الأمر بمنظمة لا تعتمد عضويتها على معايير اقتصادية أو مالية، بل على معايير سياسية، تتمثل في التزام الدول بعدد من القيم المشتركة: السلام والديمقراطية واحترام حقوق الإنسان ودولة القانون.

قبل أن تصبح الدول أعضاء في مجلس أوروبا تصادق على عدد من الاتفاقيات مثل الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية ،والميثاق الاجتماعي الأوروبي والاتفاقية الثقافية الأوروبية.

من تدريس اللغات من أجل التواصل إلى تدريس اللغات من أجل التماسك الاجتماعي.

اللغات الأجنبية

انطلق التعاون بين الدول الأعضاء في مجال اللغات بسرعة بعد المصادقات الأولى على الاتفاقية الثقافية (1954)، إذ تنص المادة الثانية من هذه الاتفاقية على تعهد الدول بتشجيع مواطنيها على دراسة اللغات، وتطوير دراسة لغاتها في أراضي الأطراف الأخرى المتعاقدة، وتمكين مواطني هذه البلدان من مواصلة هذه الدراسات على أراضيها.

فبعد عقود من الحرب، كان من الضروري ضمان السلام في أوروبا من خلال فهم المواطنين لما يجري بشكل أفضل، عبر وسائل متعددة من بينها تحسين التواصل مع المواطنين الذين يتواجدون وراء الحدود الوطنية عن طريق اكتساب كفايات في اللغات الأجنبية ومعرفة الثقافات المرتبطة بهذه اللغات.

من أهم نتائج خمسة عقود من العمل في مجال اللغة الأجنبية توجد العديد من الكتب والأدوات مثل سلسلة «مستويات العتبة» (Niveaux seuil) ، و«الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: التعلم والتدريس والتقييم» Cadre (Européen Commun de référence pour les langues : apprendre، enseigner، évaluer)، و «الحقيبة الأوروبية للغات» (Portfolio européen des langues)، و«السيرة الذاتية للقاءات بين ثقافات» ووثيقة «من التنوع اللغوي إلى التربية متعددة اللغات: دليل النهوض بالسياسات اللغوية التربوية في أوروبا» (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques liguistiques éducatives en Europe).

لغات التمدرس

حدد رؤساء الدول، خلال القمة الثالثة لمجلس أوروبا سنة 2005، أولويات جديدة للمنظمة، اعتبارا لتطور مجتمعاتنا، من بينها الاندماج والتماسك الاجتماعي.

وأخذا منه لهذه الأولويات في الاعتبار، أطلق قسم السياسات اللغوية مشروعا حول لغات التدريس، باعتبار أن من حق التلميذ التحكم في لغة التدريس حتى يكون قادرا على ممارسة حقه في الحصول على تعليم جيد يؤهله للمشاركة النشيطة في المجتمع، خاصة اللغة «الأكاديمية» التي تستعمل في مختلف التخصصات.

لا يمكن الفصل بين التمكن من اللغة والمادة المدرسة، إذ يجب التمكن منهما بشكل متواز، وعن وعي، باعتبار أن ذلك لا يمكن أن يتم «بشكل تلقائي». ولا يقتصر المشكل على اكتساب المفردات المتخصصة في هذه المادة أو تلك، بل يجب أيضا تعلم استخدام الخصائص البلاغية لمختلف أنواع الخطاب فضلا عن اللغة المهيكلة – الصورية والمجردة – للتعليم والتعلم.

تمت المحافظة في مشروع قسم السياسات اللغوية الحديث المتعلق بلغات التدريس على المقاربة التواصلية والتنشيطية التي اعتمدها «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: التعلم والتدريس والتقييم» (CECR) وتركيزه على المتعلم كفاعل اجتماعي. ومع ذلك، فإن واصفات[1] مستوى «ألف» و«باء» تتوافق أكثر مع مسارات تعلم كفاية التواصل بين الأشخاص أكثر من كفايات المنظومة «الأكاديمية» التي يحتاجها التلاميذ لبناء المعارف (راجع التمييز بين BICS وCALP ج كومنز[2]).

ولتحديد أوصاف الكفايات في هذه اللغة «الأكاديمية»، قامت مجموعات من الخبراء الذين يعملون لفائدة مجلس أوروبا بتحليل عدد كبير من المناهج الدراسية لمختلف البلدان الأعضاء لتحديد الكفايات اللغوية التي تمت الإشارة إليها ضمنا أو صراحة في العملية التعليمية التعلُمية لمواد التاريخ، والعلوم والرياضيات، ولغة التعليم التي تدرس كمادة منفصلة. وأظهر التحليل أن المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي تبرز بوضوح كاف الكفايات اللغوية اللازمة لكل هذه التعلمات؛ أما بالنسبة للثانوي، فإن مراعاة البعد اللغوي أكثر وضوحا في بعض البلدان من غيرها.

وبفضل استبيان وضعه قسم السياسات اللغوية، تمكن عدد من البلدان الأخرى من تحديد مواصفات الكفايات اللغوية في المناهج الدراسية الحالية التي تتواجد في عدد كبير من المواد الدراسية. وتوجد نتائج هذه التحليلات متاحة على «أرضية الموارد والمرجعيات لتربية متعددة اللغات والثقافات» .(www.coe.int/lang/fr).

وفي المقابل، أظهر هذا العمل أن لغات التعليم أكثر تجذرا في محيطها التربوي مقارنة مع اللغات الأجنبية، وبالتالي، فإن مواصفات الكفايات الخاصة بلغات التدريس، وعلى الرغم من طابعها الضروري لتحديد أهداف واضحة وشفافة لتعليم وتعلم جميع المواد الدراسية ولعمليات التقويم، فإنها مرتبطة، بالضرورة، بسياقاتها التربوية. وتساهم لغات التدريس بالفعل، قبل اللغات الأجنبية، إسهاما كبيرا في التنمية المعرفية للتلاميذ الصغار وفي تفتحهم، كما تساهم في تنمية هوياتهم الشخصية والجماعية. ولا يمكن «معيرة» أهداف لغات التدريس لأن من شأن ذلك أن يهدد التنوع اللغوي والثقافي الذي يشكل جزءا من القيم الأساسية لمجلس أوروبا.

هكذا، قرر قسم السياسات اللغوية أن يضع رهن إشارة الدول الأعضاء، وخاصة المسؤولين عن بلورة المناهج الدراسية، مساطر لإعداد المناهج الدراسية التي تأخذ بعين الاعتبار، بشكل كامل، البعد المعرفي واللغوي في كل تعلم. تنطلق من القيم الأساسية التي يجب نقلها إلى التلاميذ من خلال تدريس المواد المعنية، وتقترح لوائح الكفايات اللغوية والمعرفية العامة، والتي ينبغي ملاءمتها حسب اللغات. وتوجد المناهج الدراسية الخاصة بالتاريخ والعلوم متاحة في «أرضية الموارد والمرجعيات لتربية متعددة اللغات والثقافات» www.coe.int/lang/frوتتعلق الأعمال المقبلة في هذا المجال بالأدب والرياضيات.

وبخصوص التلاميذ أبناء الأسر المهاجرة، تبين الدراسات المنبثقة عن نتائج تحقيقات البرنامج الدولي لتتبع المكتسبات الدراسية للتلاميذ «بيزا»[3] أن مقررات المواكبة اللغوية التي تعطي أفضل النتائج هي تلك التي تعبر بوضوح عن متطلباتها استنادا إلى مرجعيات تنمية اللغة وشبكات التقييم. ويتمثل أحد أهداف مجلس أوروبا المتعلقة بلغات التعليم،

بالضبط، في الصياغة الواضحة للكفايات اللغوية التي يحتاجها المتعلم للاستفادة من تربية جيدة ووضعها في علاقة مع تجارب التعلم التي تسمح له باكتسابها (والتي تشكل، بالتالي، حقا).

أبناء الهجرة ولغات التدريس

يشكل المشروع المتعلق ب « الإدماج اللغوي لأطفال ومراهقي الهجرة » جزءا من هذا المشروع الكبير المتعلق بلغات التدريس. ولا يكمن هدفه في تثمين لغات المنزل، بل في الارتكاز على الرصيد متعدد اللغات الذي يصل المتعلم به إلى المدرسة لمساعدته على اكتساب الكفايات الضرورية في لغة /لغات التدريس (بما في ذلك المتغيرات الداخلية لهذه الأخيرة)

تندرج هذه المقاربة ضمن رؤية شاملة للتربية على اللغات في أوسع معانيها. ويدافع مجلس أوروبا عن مفهوم كلي ومنهجية شاملة، متسقة ومندمجة لتربية متعددة اللغات والثقافات، تتضمن جميع اللغات (بكل منوعاتها) وجميع الثقافات الموجودة في المدرسة. ويعالج الحق في التربية سواء من حيث الكفايات والقيم، مع الأخذ في الاعتبار الدور الذي يمكن أن تلعبه تربية جيدة على اللغات في النهوض بمواطنة فاعلة ومسؤولة، وفي حوار الثقافات والتعلم مدى الحياة.

ومن جهة أخرى، يحدد الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات (2008) الاندماج باعتباره «عملية ذات اتجاهين و(باعتباره) استعدادا للأشخاص على العيش معا في الاحترام الكامل لكرامة الفرد، والملك العام، والتعددية والتنوع، ونبذ العنف والتضامن، فضلا عن قدرتهم على المساهمة في التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية»[4].

يقيم الفرد، باعتباره فاعلا اجتماعيا، علاقات مع عدد متزايد من الفئات الاجتماعية تتداخل مع بعضها، وتساهم في تحديد هويته. في مقاربة بين الثقافات، ويكمن الهدف الرئيسي من تدريس اللغات، ضمن مقاربة بين ثقافية، في تعزيز التنمية المتناسقة لشخصية المتعلم وهويته في تجاوب مع التجربة الغنية للغيرية في مجال اللغة والثقافة.

ولدعم تطوير الكفايات المابين ثقافية، أعد مجلس أوروبا «السيرة الذاتية للقاءات بين الثقافات » (Autobiographie des rencontres interculturelles)، الذي يشكل أداة شخصية موجهة للمتعلم تمت بلورتها على شكل امتداد «للحقيبة الأوروبية للغات»، وعلى أساس الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات لمجلس أوروبا، الذي يحمل عنوان «من أجل العيش معا متساوين في الكرامة» (vivre dans l'égale dignité).

لغات الهجرة

تشكل لغات الهجرة كما هو مشار إليه في "أرضية الموارد والمرجعيات لتربية متعددة اللغات والثقافات"، جزءا من مشروع قسم السياسات اللغوية "لغات التربية، واللغات من أجل التربية".

وتشكل ندوة «اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة» انفتاحا جيدا في مجال لغات الهجرة، الذي لم يستكشفه مجلس أوروبا بالشكل الكافي، إلى حد الآن، والذي لم يكن هدفه يوما ما النهوض بلغة معينة، بل منح إطار وتوجهات سياسية من أجل مقاربة شاملة لكل لغات التربية واللغات من أجل التربية.

تمت بلورة « الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: التعلم والتدريس والتقييم» المتاح في 37 صيغة لغوية منها اللغة العربية، أساسا، انطلاقا من أشغال مجلس أوروبا في مجال اللغات الأجنبية. ولا شك أنه من الضروري القيام بعدد من الملاءمات لواصفات الكفايات في اللغات من أجل الأخذ بعين الاعتبار خاصيات اللغات غير الأوروبية، وخاصة منها كفايات القراءة والكتابة بالنسبة للغة العربية؛ كما يجب تعميق التفكير في التمفصل الخاص جدا القائم بين اللهجات واللغة المعيارية. ويمكن تكييف مقاييس واصفات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك من خلال إتباع المنهجية التي استعملت من طرف مشروع البحث، والتي تم عرضها في فصل يحمل عنوان «بلورة، معايرة وملاءمة

الواصفات»[5]؛ ومن جهة أخرى، فإن البنية الشجرية للمقاييس تسمح بتحسين المستويات من أجل تكييفها مع حاجيات السياق.

أكيد أنه من الضروري القيام بتكييف أهم لمقاييس الواصفات عندما يتعلق الأمر بتعليم لغة ليست أجنبية تماما، كما هو الحال بالنسبة للأطفال واليافعين أبناء الهجرة.

وضعية اللغة العربية

تدرس اللغة العربية في فرنسا، كما في عدد من الحالات المحددة ببلدان أوروبية أخرى، كلغة أجنبية في التعليم الثانوي، شأنها شأن لغات أجنبية أخرى. في هذه الحالة، يكون الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات – مع بعض الملاءمات – أداة مفيدة.

أكثر من ذلك، تدرس اللغة العربية في أوروبا، في أغلب الأحيان، في إطار برنامج تدريس اللغات والثقافات الأصلية.

ولذلك، عندما يصل كثير من أطفال المهاجرين إلى هذه الدروس، يكون لديهم بالفعل بعض الإلمام بالكفايات اللازمة لاستعمال اللغة العربية في الاتصالات الشخصية (BICS). ومن أجل ترسيخ هذه الكفايات، يمكن لواصفات المستويين «ا» و«ب» — مع بعض التكييف دائما– أن يفيدوا في المساهمة في وضع المناهج، والدروس، والكتب المدرسية والوسائل الديداكتيكية الأخرى فضلا عن أدوات تقييم كفايات التلميذ.

أما بالنسبة لاستعمال أكثر أكاديمية للغة العربية، فإن أدوات المشروع المتعلقة بلغات التدريس قد تكون مفيدة أكثر.

ومع ذلك، ألا يمكن أن يكون لتعلم العربية الفصحى، بالنسبة لأغلب الأطفال الذين يتحدثون عادة اللهجات العامية، نقط مشتركة مع تعلم لغة «أجنبية»؟

التعاون مع مجلس أوروبا

تقدم « أرضية موارد ومراجع التربية متعددة اللغات والثقافات» (Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle) وثائق توجيهية من أجل بلورة سياسات لغوية منسجمة وشاملة تتضمن لغات التدريس، واللغات الأجنبية، والكلاسيكية، والإقليمية ولغات الأقليات والهجرة. ومع ذلك، فإن الأدوات العملية أكثر تتوفر، في الوقت الراهن، للغات الأجنبية ولغات التدريس أساسا.

ويمكن أن يرى النور، مستقبلا، مشروع حول لغات الهجرة إذا أعربت دول مجلس أوروبا عن رغبتها في ذلك. وبناء على عمله في مجال اللغات الأجنبية ولغة التدريس، يمكن لقسم السياسات اللغوية، بتعاون مع الشركاء المعنيين، بلورة أدوات أخرى لدعم تدريس لغات الهجرة وإدماجها بشكل كامل في السياسات اللغوية المنسجمة والشاملة.

دليل لتطوير وتنفيذ مناهج التربية متعددة اللغات والثقافات (وبين ثقافية)

تتمثل مبادرة أخرى لقسم السياسات اللغوية للنهوض بمقاربة فعلية ومندمجة لجميع اللغات في/من أجل التربية في صياغة دليل لتطوير وتنفيذ مناهج التربية متعددة اللغات والثقافات، وسيكون هذا الدليل متاحا على شبكة الإنترنت www.coe.int/lang/fr في أكتوبر 2010.

ويندرج إعداد ومناقشة ونشر هذا الدليل ضمن الالتزامات التي اتخذت خلال المنتدى السياسي الحكومي حول «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وإعداد السياسات اللغوية: التحديات والمسؤوليات» الذي انعقد من 6 إلى 8 فبراير 2007 (أنظر تقرير المنتدى).

لقد أكدت النقاشات والتبادلات التي عرفها هذا المنتدى النجاح التام للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على المستوى الأوروبي، مشددة على ضرورة بذل المزيد من الجهد لتنفيذ عدد من القيم والتدابير التي يقترحها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك،

وخاصة فيما يتعلق بالتربية متعددة اللغات والثقافات، التي تشكل أحدى الغايات الرئيسية للإطار الأوروبي المرجعي المشترك. كما تمت الإشارة إلى هذه الغاية ومعالجتها في كتاب «التنوع اللغوي في التربية متعددة اللغات: دليل لإعداد السياسات اللغوية التربوية في أوروبا»، الذي نشره قسم السياسات اللغوية سنة 2007. ومهدت هاتان الأداتان لأداة أخرى كرست بالكامل للمناهج الدراسية؛ فبما أن التربية متعددة اللغات والثقافات تمثل خيارا أساسيا يتطلب مقاربة شاملة، ويهم كل الفريق التربوي والمتعلمين، فإن هذا التوجه يصبح نافذ المفعول على مستوى وضع وتنفيذ المناهج الدراسية. وستواكب هذا الدليل مجموعة من الدراسات الملحقة، من بينها ما يهم تكوين الأساتذة والتقييم في التربية متعددة اللغات والثقافات.

تشير هذه الوثيقة إلى نتيجة أولى تؤكد أن «أهداف منهاج ما أصبحت تحدد اليوم على شكل كفايات يجب اكتسابها».

ورغبة في الأخذ في الاعتبار التنوع الكبير في الكفايات اللغوية والثقافية للمتعلمين والتوسع المتزايد للمواد الدراسية في المدرسة، يقترح الدليل مفهوم الاقتصاد المنهاجي. ودون إعادة النظر في الأهداف المحددة لكل مادة دراسية، يشجع هذا المفهوم على فك العزلة بين المواد وتجميعها في فضاءات تخصصية من أجل تنسيق تطور الكفايات من خلال التعليم؛ هكذا يجب صياغة الكفايات بشكل أفقي في المنهاج، يسمح بالانسجام بين التعلمات وإعداد التلاميذ لعمليات النقل المفيد للكفايات من مادة دراسية إلى أخرى.

يهم الاقتصاد المنهاجي جميع تمفصلات المنهاج الدراسي: بين اللغات كمواد (بين اللغات الأجنبية الحية والكلاسيكية، ولكن أيضا بين لغة (ات) التدريس، واللغات الأجنبية الحية والكلاسيكية ولغات الأقليات والهجرة)، وأيضا بين المواد اللغوية والمواد الأخرى.

يعتبر مجلس أوروبا أن المنهاج يوضع اعتمادا على مبادئ وقيم آخذا في الاعتبار الحقائق السوسيو لسانية للمتعلمين. لذلك، من المهم إجراء تحليلات دورية لهذه الحقائق، لأنها تشكل أساسا ملموسا لاتخاذ القرار.

ويجب أيضا أن تأخذ الوضع التربوي في الاعتبار، خاصة وأن تربية متعددة اللغات والثقافات تفترض تنفيذ المبادئ وملاءمة الطرق المجددة، كما ينبغي أن تميز الثقافات التربوية، لأن لها تمثيلية على مستوى الفلسفات التربوية وتقاليد التعليم والعادات السلوكية التي تنظم حياة المدرسة. وعلى المستوى الديداكتيكي، يتم الاختيار بين أشكال التعليم العامة والتفضيلية؛ كما يختلف دور الأستاذ والمتعلم من ثقافة تربوية إلى أخرى. وفيما يتعلق بالأبعاد اللغوية، فإن أنواع الخطاب التي تميّز مجموعة التواصلات، والسلوك اللفظي واللغة الواصفة الطبيعية هي التي تميز الوضعيات التربوية عن بعضها.

وتكمل هذا الدليل ملاحق تسمح بتحليل الحقائق السوسيو لسانية، والثقافات التربوية، والحاجيات المجتمعية والفردية في مجال اللغات. ومع ذلك، إذا كانت التحليلات ضرورية لاتخاذ قرارات عن إطلاع، فإن هذا لا يعني أن على الحاجيات أو التقاليد أن تلعب دورا رائدا في صياغة المناهج الدراسية. فللمدرسة مسؤوليات تربوية يجب أن تظل حاسمة وتتجاوز الحاجيات أو التقاليد.[7]

اللغات في مجلس أوروبا

يعتمد هذا النص، أساسا، على أشغال قسم السياسات اللغوية، غير أنه تجدر الإشارة إلى وجود ثلاثة كيانات تتكامل مع مجلس أوروبا تشتغل في مجال اللغات وتشكل جميعها مصلحة السياسات اللغوية والتكوين في اللغات:

يقود «قسم السياسات اللغوية» (Division des politiques linguistiques) البرامج الحكومية الموجهة نحو بلورة السياسات. وقد أصبح رائدا في مجال التعاون الدولي في مجال تعليم اللغات منذ سنة 1960 وما زالت برامجه، التي تركز على إعداد السياسات اللغوية التربوية، تشكل حافزا على الابتكار، كما توفر منتدى أوروبيا فريدا حيث تتم معالجة الأولويات السياسية لجميع الدول الأعضاء.

يشكل «المركز الأوروبي للغات الحية» (Centre européen pour les langues vivantes)، وهو اتفاق جزئي لمجلس أوروبا يوجد في غراتس، بالنمسا، مركزا مفتوحا لانضمام البلدان غير الأوروبية. تساهم مشاريعه المتعددة في تنفيذ السياسات اللغوية من خلال تكوين الأساتذة وتشجيع الحوار والتبادل بين الأشخاص النشيطين في مجال اللغات.

يشكل «ميثاق اللغات الإقليمية أو الأقلية» (Charte pour les langues régionales ou minoritaires) اتفاقية تسعى لحماية اللغات الإقليمية أو لغات الأقليات والنهوض بها كجزء مهدد من التراث الثقافي الأوروبي من جهة، ولتشجيع استخدام اللغات الإقليمية أو الأقلية في الحياة الخاصة والعامة. ولهذا الميثاق هدف ثقافي أساسا. وتحترم المقاربة التي اعتمدها الميثاق مبادئ السيادة الوطنية والوحدة الترابية. ونتيجة لذلك، لا ينظر إلى العلاقة بين اللغات الرسمية واللغات الإقليمية أو الأقلية كعلاقة منافسة أو تناقض، كما لا يجب أن تعيق تنمية هذه الأخيرة النهوض بالأولى وتشجيعها. واختار الميثاق، عن قصد، مقاربة بين ثقافية ومتعددة اللغات، حيث تأخذ كل فئة لغوية مكانها الملائم. غير أن الأمر يتعلق بمراعاة الواقع الثقافي والاجتماعي في كل دولة.

مراجع

السيرة الذاتية للقاءات بين الثقافات: www.coe.int/lang/fr

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات : التعلم والتدريس والتقييم، مجلس أوروبا، 2001، www.coe.int/lang/fr: 37 صيغة لغوية

دليل لبلورة السياسات اللغوية التربوية في أوروبا، مجلس أوروبا، 2007 (طبعة منقحة)، ج- ك بياكو و م. بيرام www.coe.int/lang/fr :

. صيغة كاملة

. صيغة تركيبية

دليل لتطوير وتنفيذ مناهج التربية متعددة اللغات والثقافات، مجلس أوروبا (متاح في أكتوبر)

ج–ك بياكو، م. بيرام، م. كافالي، د. كوست، م. إكلي كوينات، فكوليي وج بانتيي

(سكرتارية قسم السياسات الغوية)

الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات

أرضية الموارد والمرجعيات لتربية متعددة اللغات والثقافات، www.coe.int/lang/fr، خاصة:

. التربية متعددة اللغات والثقافات كحق

. التربية متعددة اللغات والثقافات كمشروع

. مجتمعات متعددة الثقافات وأفراد متعددو الثقافات: مشروع التربية البين ثقافية

المركز الأوروبي للغات الحية: www.ecml.at

ميثاق اللغات الإقليمية أو الأقلية www.coe.int/fr- التربية، الثقافة والتراث، الشبيبة والرياضة

هوامش

1. توجد مجموع واصفات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وتلك التي تمت بلورتها أو التي تمت ملاءمتها من أجل التقييم الذاتي على موقع www.coe.int/portfolio/fr ، بنك الواصفات

2. BICS : Basic Interpersonal Communication Skills : كفايات التواصل ما بين الأشخاص

CALP. : Cognitive academic language competence: التحكم المعرفي في اللغة الأكاديمية

3. منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، «نقط قوة التلاميذ المنحدرين من الهجرة : تحليل أداء والتزامات التلاميذ في «بيزا» 2003، باريس، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2006

4. الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات، «من أجل العيش معا متساوين في الكرامة»1.4، ص 10

5. الفصل 6 من دليل على استعمال مفاهيم الحقيبة الأوروبية للغات، كونتر شنايدر وبيتر لينز، 2001، مجلس أوروبا،www.coe.int/portfolio/fr---التوثيق

6. www.coe.int/lang/fr---- أحداث 2007

7. دليل لتطوير وتنفيذ مناهج التربية متعددة اللغات والثقافات/ الفصول 1.1.4، 2.2 و2.3.1 ، مجلس أوروبا، 2010

نتائج إعمال الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات بالنسبة لتدريس العربية

ميشيل نايرونوف

مفتش بالأكاديمية، مفتش بيداغوجي جهوي للعربية، فرنسا

أود أولا أن أعود إلى السؤال الوجيه الذي طرحه رئيس هذه الجلسة السيد بن عبد القادر. حيث تساءل عن الهدف الدقيق للجهاز الذي وضعه المغرب في خدمة الأطفال بالخارج: هل يتعلق الأمر بنشاط أم بتعليم حقيقي؟ وبأي تعليم يتعلق الأمر في هذه الحالة: تعليم اللغة الأم؟ أو تعليم اللغة الوطنية؟ أو تعليم لغة أجنبية؟ يتطلب هذا السؤال تقديم جواب واضح، غير أن الطرف المغربي هو الذي يتحمل مسؤوليته كاملة. ومن جهتي، قد أحدد موقفي هنا في هذه المداخلة في إطار الاتفاقية الثنائية المغربية الفرنسية على نحو ما هي مطبقة حاليا: تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية.أصل الآن إلى مدخل الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات في برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية المغربية في فرنسا للتذكير بالجوانب التاريخية لهذه المقاربة ولأحاول بصفة خاصة أن أستخلص النتائج من حيث الجوانب البيداغوجية.

أدخَل قانون التوجيه والبرنامج لمستقبل المدرسة لسنة 2005 الإطارَ الأوروبي المشترك المرجعي للغات باعتباره مرجعا لتعليم اللغات الحية من المدرسة الابتدائية إلى الثانوي مرورا بالإعدادي. حيث تمت إعادة كتابة برامج اللغات الحية (2005 بالنسبة للإعدادي، و2007 بالنسبة للمدرسة الابتدائية، و2010 بالنسبة للثانوي) وتحديد المستويات الواجب بلوغها بالنسبة لكل طور من أطوار التعليم (المستوى A1 بالنسبة لنهاية المدرسة الابتدائية). وفيما يتعلق بالمدرسة الابتدائية والإعدادي، تم تقديم البرامج على النحو التالي: ديباجة مشتركة صالحة لكل مستويات اللغات المدرّسة وذكر المضامين حسب اللغة. ويوجد على هذا النحو برنامج للغة العربية بالنسبة للابتدائي يحتل موقعه إلى جانب برامج 7 لغات أخرى يمكن أن تدرس بالمدرسة (الألمانية، الإنجليزية، الصينية، الإسبانية، الإيطالية، البرتغالية، الروسية). ويقدم كل واحد من هذه البرامج بنفس الكيفية: تم، بالنسبة لكل واحد من الأنشطة اللغوية (التفاعل الشفوي، فهم الشفوي، تناول متواصل للكلمة ، القراءة، الكتابة)، وضع قوائم كفايات اقترحت بشأنها صياغات ومعارف (ثقافية ومعجمية ونحوية). وبعد ذلك تمت العودة بكيفية مقتضبة إلى المضامين الثقافية والمعجمية والصوتية والنحوية. وقد تم إذن التحقق مما إذا كان «الإطار» الذي كان يوصف بكونه أوروبيا (باعتبار أن المجلس الأوروبي هو الذي أصدره)، كان يطبق بدون صعوبات على لغات غير أوروبية مثل العربية أو الصينية.

أعربت الإدارة العامة للتعليم المدرسي عن رغبتها في أن تتم إعادة كتابة مختلف برامج[1] تعليم اللغة والثقافة الأصلية وفق الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات حفاظا على التماسك. وقد تقررت، باقتراح من الطرف المغربي، محاولة كتابة برنامج واحد للعربية من شأنه أن يكون صالحا لتعليم اللغة والثقافة الأصلية الجزائرية والمغربية والتونسية.

لماذا لا يتم اللجوء من جديد إلى برنامج اللغة العربية الذي أصدرته الوزارة سنة 2007 حتى وإن اقتضى الأمر تكييفه في ما يتعلق بالمضامين الثقافية على وجه الخصوص؟ غير أننا نسقط هنا من جديد في جدل معروف: اقترحت صياغات البرنامج الفرنسي بالدارجة[2] في حين أنها يجب أن تكون بالعربية الفصحى بالنسبة للأطراف العربية الثلاثة. وأخيرا

تم الاتفاق على إعادة استعمال هيكل البرنامج الفرنسي مع تغيير الصياغات (التي هي الآن بالفصحى) وبتكييف المضامين الثقافية مع بؤر لكل واحد من البلدان الثلاثة المعنية (المغرب والجزائر وتونس)[3]. وقد أرسل الطرف الفرنسي رسميا، منذ مدة وجيزة، تلك البرامج من أجل الموافقة عليها إلى المسؤولين المختصين في بلدان المغرب الكبير الثلاثة.

ما الذي يمكن أن ننتظره من هذا التفعيل للإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات في برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية للعربية؟ أولا، تماسك أكبر بالنسبة للتلميذ الذي سيتعلم لغتين بالمدرسة (في أغلب الأحيان الإنجليزية بمعدل ساعة و30 دقيقة في الأسبوع والعربية في إطار تعليم اللغة والثقافة الأصلية) بنفس المقاربات والمنهجيات. وسيكون بإمكان هذين التعليمين أن يدعم أحدُهما الآخر بسهولة وبكيفية متبادلة، وهو ما من شأنه أن ييسر تعلم التلميذ.

بعد ذلك، يكون بإمكان التلميذ الحصول في نهاية الطور 3 على شهادة في اللغة العربية من المستوى (A1) بناء على نفس معايير الشهادة التي سيحصل عليها في اللغة الأخرى التي درسها. ويمكن أن تدرج هذه الشهادة في دفتر كفايات التلميذ الذي سيكون بإمكانه على هذا النحو التموقع بوضوح في مسار يمكن أن يتواصل إلى غاية المستويين A2 و B1، الخ. لكن يبدو لي أن أكبر ثورة يجب أن ننتظرها هي ثورة الممارسات البيداغوجية، خصوصا في ما يتعلق بالنقط الخمس التالية:

1. الأولوية للشفوي

من أصل الأنشطة اللغوية الخمسة التي يتعين على التلميذ الإلمام بها للحصول على شهادة المستوى، تدخل ثلاثة في نطاق الشفوي: فهم الشفوي، وتناول الكلمة بكيفية مستمرة، والتفاعل الشفوي. ويجب أن تترجم هذه الأولوية التي تُعطى للشفوي في ممارسا ت القسم الدراسي:

- يجب أن يجد التدريب على فهم الشفوي مكانته انطلاقا من حوامل متنوعة

وواقعية تمكن التلميذ من مواجهة أصوات ووضعيات متنوعة. وسيعتمد هذا النشاط الشفوي بالأحرى على حوامل شفوية (صنف mp3) لا يتم نقلها كتابيا إلا بكيفية استثنائية، في السنوات الأولى على وجه الخصوص.

- يتم تجنب اللجوء إلى النصوص المسجلة، لأن الأمر لن يتعلق في هذه الحالة بشفوي أصيل وواقعي وإنما بمكتوب مشفه، إلا إذا تعلق الأمر بمضامين مناسبة مثل الحكاية أو الشعر. وفي هذه الحالة يتم اللجوء إلى تسجيلات ممسرحة وتعبيرية .

- لا نعتبر الشفوي بمثابة «ذريعة» لاكتشاف النص المكتوب. ويمكن أن يكون التعبير الشفوي (المستمر أو التفاعلي) نشاطا مستقلا يستند إلى شيء آخر غير ما هو مكتوب (أوضاع بالقسم الدراسي، التمثيليات، الحوامل الأيقونية، الخ.). ونقول باختصار إن الأمر يتعلق بإعادة إعطاء الشفوي كامل مكانته واستقلاله ووضع حد « للتحرش النصي».

- يكون الشفوي أيضا النشاط المفضل لاكتساب المعجم وصيغ التراكيب الرئيسية، في السنوات الأولى على وجه الخصوص. وستولى عناية خاصة للتمييز عن طريق السمع (الفونيمات غير الموجودة في الفرنسية، إيقاع المقاطع اللفظية) ليتمكن التلميذ من «النطق بالكلمة» وإعادة استعمالها عدة مرات في السياق. ذلك أنه فقط عندما تكون الكلمة «معروفة» معرفة جيدة (في الشفوي) يمكن «التعرف عليها» في الكتابي في ما بعد (باعتبار أن القراءة هي أساسا فعل للتعرف في ارتباط مع المعنى، وإلا فإننا نكون أمام فعل لفك الرموز).

يجب الشروع في عمل مهم يتعلق بالبحث وبجعل الحوامل الواقعية الملائمة مشتركة، إذا ما نحن أردنا أن نعيد الشفوي إلى مكانته في الأقسام الدراسية الخاصة باللغة العربية. وسيواجه هذا البحث بالتأكيد مشكل الحقوق، وهي صعوبة إمكان السلطات المغربية أن تساعد في حلها في ما يتعلق بوسائل الإعلام العمومية بالمغرب.

2. إضفاء معنى على الأنشطة اللغوية بواسطة المقاربة المعتمدة على الحركة

توجد المقاربة المعتمدة على الحركة في صلب «الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات». وينطلق هذا المفهوم (القريب بما فيه الكفاية من السيناريو البيداغوجي أو من بيداغوجيا المشاريع) من المبدإ القائل بأننا في الحياة اليومية لا نمارس مختلف الأنشطة اللغوية لذاتها، وإنما توضع اللغة والتواصل في خدمة «مهمة» (اجتماعية في غالب الأحيان) يجب إنجازها. فأنا مثلا أمامكم الآن، أمارس تناول الكلمة بكيفية متواصلة لا باعتبار ذلك تمرينا لغويا، وإنما لكوني أحاول أن أبلغكم وجهة نظري بخصوص إحدى القضايا ولكوني أسعى إلى إقناعكم. ذلك أن المرء عندما يقرأ فإنه يفعل ذلك ليجد معلومة ترشده (دليل، موسوعة) أو ليتمكن من تحقيق هذا الشيء أو ذاك (وصفة تحضير وجبة، قاعدة لعبة، طريقة استعمال)، أو للاطلاع على الأخبار (جريدة، موقع إلكتروني، الخ.) أو بكل بساطة، بحثا عن المتعة (رواية، قصيدة شعرية، الخ).

يعني تغيير موقع أغلب الأنشطة اللغوية في إطار مهام نهائية يجب إنجازها، إعطاء معنى لأنماط التعلم هذه وتشغيل المرء للغة من دون أن ينتبه إلى ذلك.

بعد تحديد المهمة والإعلان عنها للتلاميذ (إنجاز تسجيلات لتقديم أنفسهم لمراسلين، خلق لعبة «الأُسَر السبع»، تكييف لعبة مونوبولي مع مدينة الرباط، الخ)، يمكننا تفصيل كافة العناصر التي سنكون في حاجة إليها لنصل إلى المنتوج النهائي، سواء في ما يتعلق بالمعجم أو التراكيب أو المعطيات الثقافية، الخ...[4]. وستأخذ عندئذ مختلف الحصص المنجزة لأنماط التعلم هذه كامل معناها، وستوجه كلها نحو تحقيق المهمة النهائية.

3. سجلات ومستويات اللغة المحددة حسب الأنشطة اللغوية والقدرات

يتميز المستوى A1 بكونه يقع في سجل المعتاد واليومي، وإذن في لغة قريبة من الدارجة. ومع ذلك فإن مختلف القدرات هي التي تحدد سجل اللغة المستعملة. فعندما يتعلق الأمر

بقدرة التلميذ على تقديم نفسه ورواية حكاية، يتم بطبيعة الحال تفضيل صيغ الدارجة. غير أننا ننتقل، لفهم فروض الفصل الدراسي أو لقراءة خريطة مدينة ما، إلى العربية الفصحى المعيارية. ويكون الأمر كذلك عندما يتعلق بإلقاء قصيدة شعرية أو بالتعبير عن موقف أوإحساس. ولا يتعلق الأمر بتعليم لغة «دُنْوية»، عبارة عن «طقم للاستمرار في الحياة» تلقن لكل التلاميذ، وإنما بإدخالهم في طريق للانتقال (من A1 إلى B2) يمكّنهم (بالنسبة لأولئك الذين سيواصلون) من قراءة نصوص محمد شكري ومحمد برادة أونجيب محفوظ والاستماع إلى وسائل الإعلام المغربية أو العربية، بل ومن المشاركة في نقاش بالعربية.

4. لغة عربية حية ومعاصرة

ينبغي أن تمكن محاولة استعمال حوامل واقعية، بأقصى ما يمكن ومنذ البداية، من تجنب اللجوء إلى صيغ عتيقة أو لا معنى لها. ونفس الشيء بالنسبة للشفوي، حيث يجب تفضيل العربية الحية وإلغاء الشكل النحوي الذي يضاف في غالب الأحيان، وهو شكل لا يُسمع عندما يتعلق الأمر حقيقة بشفوي أصيل وواقعي (باستثناء ما يتعلق بالشعر).

هكذا يجب أن يتعلم الطفل نطق بابْ وليس بابٌ و«ذهب محمدْ إلى المدرسهْ» وليس ذهبَ محمدٌ إلى المدْرَسة (بدون الوقف النهائي (ة) الذي غالبا ما يتم إبرازه). ولنذكّر هنا بالقواعد المتعلقة ب «الوقف» التي تمنع (ما عدا بالنسبة للشعر الفصيح) نطق الحركة الأخيرة عند الوقف وبأن العربية الحية تتميز، في الشفوي على وجه الخصوص، بتخفيف الوقفات، حتى في وسط الجملة[5].

5. تقييم الأداءات (القدرات) وليس المعارف

يجب أن تتم المصادقة على مستوى ما (A1 مثلا) في الأنشطة اللغوية الخمسة على القدرات التي يجب أن تحقق هذا الأداء أو ذاك (فهم تعليمات، كتابة بطاقة بريدية، قدرة الطفل على تقديم نفسه والحديث عن أذواقه، الخ...) وليس على المعارف (المعجمية، النحوية، الخ.). ولا يعني ذلك بطبيعة الحال أنه لم تعد هناك معارف يجب اكتسابها، وإنما

يعني أن تلك المعارف تكون غير مفيدة إذا لم تكن للتلميذ القدرة على تعبئتها من أجل التواصل. فلن نقيم التلميذ إذن بأن نطلب منه مثلا تصريف فعل ما في كافة ضمائر المضارع المنصوب، وإنما بالاستماع إليه وهو يتحدث عما يريد القيام به لاحقا (وضعية سيكون فيها في حاجة بدون شك إلى استعمال صيغة نصب الفعل). وستكون هناك دائما، بطبيعة الحال، أوقات مهمة إلى حد ما للتمرين ولاكتساب تلك المعارف، لكنها لا تشكل صلب الهدف من التكوين. وفي مقابل ذلك، يكون التصحيح النحوي والغنى المعجمي عناصر (من بين أخرى) تؤخذ بعين الاعتبار في تقييم الأداء الذي حققه التلميذ. فالنحو ليس غاية في حد ذاته (لا يتعلق الأمر بتكوين نحاة أو لسانيين)، وإنما يظل في خدمة التواصل.

تلك هي في نظري النتائج المهمة التي ينبغي أن تكون وراء تفعيل «الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات» في برنامج العربية المتعلق بتعليم اللغة والثقافة الأصلية. فالأمر يتعلق بثورة حقيقية في الممارسات. وهو أمر لن يتأتى إلا إذا تم وضع برنامج طموح لتكوين المدرسين.

من جانبي، وأنا أفترض أن الأمر سيان بالنسبة لزميلَيَّ الآخرَين IA-IPR للعربية، فأنا مستعد تماما للتكفل بحصتي كاملة.

هوامش

1. يتعلق «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» في فرنسا بالعربية (الجزائر والمغرب وتونس) والتركية والصربية والبرتغالية والإسبانية والإيطالية.

2. يجب أن نسجل أن اختيار الدارجة يطرح أيضا العديد من الصعوبات، خصوصا في بلد يواجه فيه التلميذ متكلمين ووسائل إعلام عربية (راديو Beur، راديو الشرق، فرنسا 24، قنوات فضائية) من كل الأصول.

3. انظر برامج اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية (ومن بينها برنامج العربية) على العنوان التالي:
http:/www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm

4. انظر بالموقع الأكاديمي لمدينة ليل (http://www2.ac-lille.fr/arabe/10_des_monuments_et_des_villes.htm) مثالا مفصلا للغاية عن إعمال المقاربة المعتمدة على الحركة «Des monuments et des villes» «مآثر ومدن».

5. انظر بهذا الخصوص الملحق N (الحركة الأخيرة والوقف) «Voyelle finale et pause» في
« Grammaire active de l'arabe » de Michel Neyreneuf et Ghalib Al-Hakkak – Les Langues Modernes (Livre de Poche) – Paris 1996 – page 293.

تقوية وضع اللغة العربية في النظام التعليمي: إعادة النظر في دور برامج تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية في إسبانيا

لورا ميخاريس مولينا

أستاذة بجامعة كومبلوتينسي بمدريد، إسبانيا

أعطيت الانطلاقة الرسمية لبرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية[1]، الموجه للتلاميذ المغاربة المقيمين في إسبانيا سنة 1995. وفي ذلك الوقت كان المغاربة هم المقيمون الأكثر عددا، من غير المنتمين إلى المجموعة الأوربية، بحضور قوي في المراكز الدراسية، بحوالي 9000 طالب. ومع ذلك فإن الشروع في العمل بهذا البرنامج اللغوي الذي يركز على تعليم اللغة العربية بالابتدائي وفي بعض مراكز التعليم الثانوي لم تكن تربطه أية علاقة بعدد المقيمين والأطفال الممدرسين المغاربة. والواقع أن أسسه تقوم على اتفاقية التعاون الثقافي بين إسبانيا والمغرب التي تم التوقيع عليها سنة 1980. وقد تم تطويره بفضل البرنامج التطبيقي للاتفاقية الثقافية المغربية- الإسبانية لسنة 1992[2]. أي قبل الوصول بكثير إلى حجم الهجرة الذي سيؤثر على النظام التعليمي الحالي.

في حمأة الاتفاقيات المبرمة منذ السبعينات مع بلدان أخرى من شمال أوروبا مثل هولندا أو فرنسا أو ألمانيا، وضعت إسبانيا تلك الأقسام الدراسية لتعليم اللغة العربية انطلاقا من نموذج مماثل للنموذج الأوروبي، لكن مع بعض الفوارقالمرتكزة على ملاءمة

مبادئها مع الواقع الجديد لهجرة يفضل أفرادها البقاء في بلد الاستقبال بدلا من العودة إلى بلدانهم الأصلية.

إذا كان الهدف الرئيسي لدروس اللغة العربية، في البرامج الأولى لتعليم اللغة والثقافة الأصلية، يتمثل في مساعدة الأطفال المغاربة على التكيف أو إعادة التكيف عند عودتهم إلى المغرب، فإن هذا الهدف يختفي في الحالة الإسبانية ويتم إدراج أهداف جديدة في البرامج مرتبطة أساسا بالنهوض والمحافظة على ما يسمى ب «اللغات المهاجرة الممثلة للأقليات»[3]. وهذه المهمة الجديدة مرتبطة بالمقدمة القائلة بأن تعليم اللغة والثقافة الأصلية يجب أن يساهم في تحسين الاندماج التربوي- الاجتماعي للتلاميذ المنحدرين من البلد الجار. وبالرغم من أن تغيير الأهداف هذا كان من الممكن أن يغير أيضا الدور الذي لعبه المغرب لحد الآن، باعتباره المسؤول المباشر عن البرنامج، فإن الواقع يتمثل في أن تدبيره يستمر في التركيز على تشغيل الأساتذة ودفع أجورهم وإعداد المواد البيداغوجية الضرورية. واليوم، وبالرغم من كوننا نعرف سلفا بأن عودة المهاجرين يدخل في باب الأمر الخارق للعادة، فإن المغرب يستمر في تعليم أطفال المهاجرين أن يكونوا مغاربة[4] في الوقت الذي تتجنب فيه الحكومات الإسبانية نهج سياسات لغوية كاملة تحترم الاختلافات وتطابق الواقع متعدد اللغات ومتعدد الثقافات للمجتمع عموما وللمراكز التعليمية بصفة خاصة.

يتمثل الهدف الأساسي لهذا المقال، انطلاقا من المقدمات المذكورة، في عرض وضعية اللغة العربية في إطار السياسة اللغوية التي تنهجها الحكومة الإسبانية أمام الهجرة وبرنامج «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» باعتباره البرنامج الرسمي الوحيد الذي يمكن إدماجه في برامج «الاعتراف اللغوي».

وتحقيقا لهذا الهدف، قمت بتقسيم المقال إلى أربعة أجزاء. والجزء الأول هو عبارة عن تقديم مقتضب للقوانين وللتوصيات الأوروبية المتعلقة بإعداد السياسات اللغوية، خصوصا في ما يتعلق ب «اللغات المهاجرة». ويقدم الجزء الثاني نظرة عامة عن خصائص المدرسة الإسبانية في علاقتها مع الهجرة، وبالتالي للبرامج التربوية الموجهة لهذه الفئة.

والجزء الثالث يحلل بعض التناقضات التي يواجهها جزء كبير من السياسات اللغوية، بالإحالة بصفة خاصة إلى حالة العربية في جهة مدريد، حيث نقف على تخل ممنهج عن اللغات الأخرى، في نفس الوقت الذي يُستثمر فيه في برامج التعليم المزدوج المتعلق بالإنجليزية/الإسبانية. ويقدم الجزء الرابع بعض الخلاصات المقتضبة.

1. تغيير السياسات اللغوية في أوروبا

حدث في أوروبا تغير أساسي، خلال العشر سنوات الأخيرة، في ما يتعلق بالتوصيات المرتبطة بإعداد ونهج سياسات لغوية تحترم التنوع. وفي هذا المنحى، تتمثل الفكرة التي ما فتئت تنتشر في أنه من الضروري تجاوز المرحلة التي هيمنت إلى حد الآن، والمتمثلة في وضع سياسات لغوية أحادية اللغة؛ أي سياسات تقوم على فكرة مفادها أن كل واحد يمتلك لغة أولى وأنه لاكتساب لغة ثانية أو لغات أخرى يتوجب عليه أن يمر بالضرورة عبر تعليم من صنف مدرسي. ويتم، انطلاقا من الهيئات الأوروبية، مثل المجلس الأوربي، من خلال قسم السياسات اللغوية، النهوض بمناهج جديدة لفهم اللغات وتعلمها. وهي مناهج أقل اختزالا تقوم على منظور متعدد اللغات للمعرفة والتعلم اللغويين. مثلا إدخال مقولات لغوية جديدة يمكن بها الرجوع إلى تجليات الواقع في أوروبا وتقديم توصيات لا بخصوص الأعمال المتعلقة باللغات الوطنية في المدارس وحسب، وإنما بخصوص لغات الأقليات مثل اللغات الجهوية واللغات المهاجرة.

لم يكن تطور المسألة اللغوية في إطار المجلس الأوربي سريعا، لكن كانت له نتائج ملموسة في التشريع قبلها عدد كبير من البلدان. وقد ابتدأ المسلسل، في ما يخص اللغات الجهوية، سنة 1982 بإحداث المكتب الأوربي للغات الأقل انتشارا الذي يتمثل الهدف منه في دعم التنوع اللغوي في أوروبا. وفي سنة 1987 تم إحداث الشبكة الأوربية «ميركاتور» MERCATOR المكلفة بتشجيع البحث بخصوص الوضع القانوني واستعمال اللغات الجهوية أو التي تتحدث بها أقليات. وفي سنة 1992، تم أخيرا تحرير الميثاق الأوربي للغات

الأقليات أو اللغات الجهوية. وهو يعدد سلسلة من الإجراءات الهادفة إلى تيسير والنهوض باستعمال بعض اللغات الجهوية أو لغات الأقليات، حتى في مجال التعليم.

من المناسب أن نأخذ بعين الاعتبار، بخصوص التشريع المتعلق بلغات الهجرة، أن هذا التشريع مرتبط ارتباطا وثيقا بحركية العمال الأجانب في أوروبا. ولهذا السبب، أوصت إحدى أولى تعليمات المجموعة الاقتصادية الأوربية، بخصوص تمدرس أطفال العمال المهاجرين، سنة 1977، بتعليم لغة الأم لأطفال العمال الأجانب [5]. حتى وإن كان لهذا التقنين، في واقع الأمر، تأثير ضئيل وكان يجب انتظار السنوات الأولى من القرن الجديد للتوصل إلى تغيير حقيقي للوضع القانوني للغات المهاجرة. وقد ابتدأت المقاربة الجديدة لهذه المسألة، وهي مقاربة أكثر شمولا وتضمينا، على نحو ما ورد ذكره أعلاه، سنة 2003 عندما قدمت اللجنة عرضها الذي يحمل عنوان: «النهوض بتعلم اللغات والتنوع اللغوي: خطة العمل 2004-2006.

نقطة انطلاقه هي تشجيع المواطنين لا على تعلم اللغات الوطنية للدول الأعضاء وحسب، وإنما على تعلم لغات أخرى من بينها اللغات الجهوية ولغات الأقليات ولغات المهاجرين على حد سواء. وخلال نفس السنة، سنة 2003، أعد المجلس الأوروبي دليلا – دليل إعداد السياسات اللغوية التعليمية في أوروبا: من التنوع اللغوي إلى التعليم متعدد اللغات – تم فيه، بكيفية أكثر شمولية، إعادة تحديد مجموع اللغات التي ينبغي على الأوروبيين تعلمها. وعلاوة على ذكر اللغات الوطنية للدول الأعضاء، تمت الإشارة إلى لغات أخرى، من بينها ولأول مرة لغات غير أوروبية.

يجب البحث عن سبب التغيير نحو توجه أكثر شمولا بخصوص التعلم اللغوي في دور الإنجليزية باعتبارها لغة دولية، ومعاينة الخبراء لانعكاس ذلك على الواقع اللغوي الأوروبي. ففي هذا المنحى، صحيح أن العديد من الخبراء يشيرون إلى أنه من الضروري التوفر على لغة للتواصل، وهم يلاحظون كذلك أن هذا التفوق يساهم حاليا بكيفية فعالة في تقليص التنوع اللغوي في بعض مناطق العالم.

يمكن القول، حسب ما تم عرضه لحد الآن، بأن هناك من الناحية النظرية على الأقل، وعيا بضرورة تقوية أو تأهيل اللغات الأوروبية الأخرى كذلك [6]، اللغات الجهوية ولغات المهاجرين على حد سواء. ويشكل تفعيل تشريع يذهب إلى أبعد من الإنجليزية وأو اللغات الوطنية دليلا على ذلك. وهذه الكيفية في فهم دور اللغات الأخرى هي، انطلاقا من العديد من وجهات النظر، أكثر صحة ومطابقة لواقع يتبين فيه أن التعدد اللغوي أكثر دينامية وأكثر تثمينا في مجتمعنا.

2- الهجرة، اللغة والتعليم

أصبحت إسبانيا، خلال التسعينات، تشكل جزءاً من مجموعة البلدان الأوربية المستقبلة للمهاجرين. وقد تأثر النظام التعليمي بصفة خاصة بهذه المسألة، بزيادة مهمة في عدد أطفال العمال المهاجرين المسجلين في المدارس. حيث انتقلنا من 80.587 تلميذا سنة 1998/1999 إلى ما مجموعه 743.696 خلال الموسم الدراسي 2008/2009. ويتعلق الأمر بنسبة مئوية تقترب من 10% من الشريحة المتمدرسة. والإحصائيات الرسمية المقدمة من طرف وزارة التربية في ما يخص المسألة اللغوية، لا تعكس هذا الواقع الجديد. بيد أن بإمكاننا أن نستنتج بعض الخلاصات بأخذ بعض المعطيات المتوفرة عن الجنسيات بعين الاعتبار [7]. ويتعلق الأمر في المرتبة الأولى، وحسب عدد التلاميذ الوافدين من بلدان أمريكا اللاتينية بحوالي 314.000 طفلا متمدرسا (أي 42% من مجموع التلاميذ الأجانب) يستعملون إحدى صيغ الإسبانية الأمريكية- اللاتينية. وفي المرتبة الثانية يصل العدد في المراكز المدرسية الإسبانية إلى حوالي 205.000 (أي 29% من مجموع الأجانب) مع وجود مهم لمن يتحدثون اللغات الأوروبية. وهم لا يتحدثون فقط لغات تحظى بالاعتبار مثل الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية، وإنما يتحدثون لغات تحظى باعتبار أقل مثل الرومانية أو البلغارية أو الأوكرانية. وفي المرتبة الثالثة قد نصل إلى عدد مهم يتحدث صيغا مختلفة للغة العربية واللغة الأمازيغية، حوالي 127.000 (أي17% من مجموع الأجانب) من المغرب والجزائر أو تونس. وأخيرا، تأتي في المرتبة الرابعة مختلف صيغ الصينية التي قد يكون لها تمثيل

مهم إذا ما نحن أخذنا بعين الاعتبار أن المجموعة المتمدرسة الصينية تمثل 3% من مجموع التلاميذ الأجانب في إسبانيا.

في مدريد، تفوق النسبة المئوية للتلاميذ الأجانب المسجلين في النظام المدرسي، والتي بلغت 14%، المتوسط الوطني الإسباني. وانعكاس هذا الواقع، الجديد نسبيا، على مجالات مثل المجال اللغوي حاسم، لأن الطابع أحادي اللغة التقليدي لجهة مثل جهة مدريد يتأثر بتسجيل هؤلاء التلاميذ في المدرسة. وقد كشف البحث الذي أجري خلال سنة 2001/2000 في المدارس الابتدائية بمدريد عن استعمال التلاميذ لأزيد من 50 لغة مختلفة[8]. وعلى الرغم من أن الباحثين كشفوا كذلك عن استعمال لغات وطنية أخرى مثل الكطلانية والباسكية والغاليسية، فإنه من المؤكد أن عددا مهما يستعمل اللغات الأوروبية مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية. ويجب أن نضيف كذلك إلى هذه اللغات تلك التي تتحدثها المجموعة المهاجرة، العربية والصينية والرومانية والبرتغالية والبولونية بصفة خاصة. ومع هذا البحث، تم لأول مرة الوقوف على أن الجماعة المستقلة لمدريد، التي هي تقليديا جماعة أحادية اللغة، تحولت إلى جهة متعددة اللغات. وقد بينت المعاينة، علاوة على ذلك، أن المراكز التعليمية تعكس تماما التغيرات اللغوية المذكورة أعلاه، وأن الهيئات الأوروبية بدأت تأخذ ذلك بعين الاعتبار في إعداد مقترحاتها وتوصياتها.

اليوم، يحافظ عدد ما فتئ يكبر من المهاجرين، من أصول مختلفة، على علاقات عابرة للأوطان. وتفترض هذه المعاينة تغيرا آخر يتعلق بالواقع الراهن للهجرة. وبالفعل فإن الجماعات المهاجرة اليوم أكثر حركية بكثير مقارنة بالأجيال السابقة. وإذا كان الاتصال خلال القرن العشرين بالبلدان الأصلية محدودا بكل تأكيد، فإن هذه الاتصالات أصبحت متواترة نسبيا. وفي إطار عابر للأوطان مثل الإطار الحالي، لا يورَث التعدد اللغوي وتتم المحافظة عليه لأسباب وجدانية فقط؛ ذلك أنه يشكل اليوم مؤهلا اقتصاديا وضروريا لمواصلة الاتصال بمختلف «الأوطان» والجماعات المهاجرة.

من المؤكد، بالرغم مما قيل إلى حد الآن، أن الإيديولوجيات التي تقوم عليها البرامج اللغوية الموجهة للطلبة من أصول مختلفة تنبني على تحديد الفوارق الثقافية واللغوية باعتبارها عجزا يجب سده أكثر مما تقوم على إمكانياتها الفاعلة. ويترتب عن ذلك سياسة تعليمية ولغوية يعتبر فيها الاستيعاب بمثابة السبيل الوحيد تقريبا للوصول إلى الاندماج[9]. وتساهم هذه الرؤية في بناء التلاميذ المهاجرين في وضع إجحاف اجتماعي لعدم تثمين معارفهم السابقة، ومن بينها المعارف اللغوية، ولعدم أخذها بعين الاعتبار بل ولتجاهلها. وتبين التحليلات التي تم القيام بها في جماعة مدريد، حيث تنحصر الإجراءات اللغوية التي تستهدف التلاميذ المهاجرين، عمليا، في تعليم الإسبانية من خلال برنامج أقسام الربط «مرحبا بكم في المدرسة» Aulas de Enlace [10]، تبين بوضوح هذه المقاربة الاستدراكية[11]. ذلك أن الإشارات إلى اللغات الأصلية في التشريع الإسباني، هي إشارات ثانوية، وعندما تكون صريحة فإنها تحيل أساسا إلى الأمر المتمثل في الترخيص للجاليات المهاجرة بأن تدبر هي نفسها برامج المحافظة على اللغة. سيما وأن برامج مثل البرنامج المغربي «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» هي ثمرة اتفاقيات حكومية مع البلدان الأصلية[12].

بإمكاننا أن نؤكد، حسب التحليل الذي قام به رويث (Ruiz) [13] الذي يفحص مختلف المراحل تبعا للتوجيه الذي تعطيه السياسات للغات داخل المجتمعات – اللغة باعتبارها مشكلا واللغة باعتبارها حقا واللغة بمثابة مورد – بأن البرامج اللغوية، بمدريد وبأغلب الجهات الإسبانية، التي يتم إنجازها وتوجيهها إلى المهاجرين تقوم على فكرة مفادها أن التلاميذ الذين يعرفون ويستعملون لغة أو عدة لغات مختلفة عن لغة المدرسة، يعانون من مشكل يجب العمل على حله. ويمكننا أن نؤكد كذلك، تبعا لتحليل هذه السياسات، أو لغياب هذه السياسات، أن حل هذا «المشكل» يستلزم أن توفَّر لهم، فقط وحصريا، دروسا في لغة (لغات) التواصل. وفي إطار مثل هذا، لا يعتبر استعمال اللغة (اللغات) الأم في المراكز التعليمية بمثابة حق يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار. فالأمر يتعلق إذن بسيناريو يبين بوضوح العادات والممارسات وحيدة اللغة [14] التي تشجع استعمال وحضور اللغات السائدة وتنتهي بفرض رؤية سلبية عن اللغات الأخرى، مثل لغات المهاجرين.

3. وضع اللغة العربية: حالة مجموعة مدريد

من غير الممكن إدراك وضع اللغة العربية في النظام التعليمي الإسباني بدون القيام بتحليل البرنامج المغربي «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» المستوحى، كما سبقت الإشارة إلى ذلك آنفا، من برامج مماثلة تم إعدادها بشمال أوروبا خلال السبعينات، بهدف يتمثل في تقديم المعارف الضرورية، للتلاميذ المغاربة، من أجل عودتهم المفترضة. ذلك أن إحداثه منذ سنة 1995 لم يفض مع ذلك إلى تغيير المقدمات الاستيعابية التي ما زالت سائدة في جزء كبير من التشريع الإسباني في مجال التعليم، والتي تؤثر بوضوح على وضع اللغات المهاجرة. فمن وجهة نظر التشريع، لم يتم اتباع العديد من توصيات المجلس الأوروبي المذكورة أعلاه التي تتعلق بتطوير البرامج التعليمية للمحافظة على اللغة. ولا يمكن أن ننسى أن تدبير البرنامج المغربي «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» يتم انطلاقا من المغرب، وهو ما يمكن مختلف الحكومات من التنصل من مسؤوليتها إزاء اللغات المهاجرة. ويمكّن التشريع والملاحظة كذلك من الوقوف على أن تعليم اللغات يشكل كذلك موضوع مقاربة استدراكية وبأن المستوى اللغوي- الاجتماعي للمدرسة ما زال يقيم تراتبية تفضي إلى وضع اللغة العربية في إحدى المراتب الأخيرة. وبالرغم من أن المستوى اللغوي- الاجتماعي بالمدرسة هو نتيجة لمستوى لغوي-اجتماعي أعلى، فإن «تعليم اللغة والثقافة الأصلية»، كما نعرفه، يشجع بناء العربية باعتبارها لغة مهاجرة، وهو ما يحول دون احتلاله لمرتبة أخرى.

تبين تحاليل البرنامج المغربي أن هناك استمرارية في تفضيل توجُّهٍ يهدف بصفة خاصة إلى إنعاش شعور بالانتماء إلى الجماعة لدى المهاجرين[15]. ويساهم في هذه الوضعية الأمر المتمثل في أن سياسة الهجرة الإسبانية في مجال التعليم ما زالت قائمة على اللامبالاة وعدم تحمل مسؤولية البرامج اللغوية التي تثمن وتشجع استعمال لغات أخرى علاوة على الإنجليزية. وإذا كان من الممكن اعتبار الإبقاء على البرنامج المغربي «تعليم اللغة والثقافة الأصلية»، في الظروف الراهنة، بمثابة أمر إيجابي، فإنه من المؤكد كذلك أنه يمكّن مختلف وزارات التعليم من التملص من المسألة اللغوية، وهو ما يوضح غياب الالتزام من أجل

مجتمع يزداد تعدده اللغوي وتعدده الثقافي باستمرار. ويترتب عن غياب هذا الالتزام لصالح التعدد اللغوي غياب سياسات لغوية شاملة، وبالتالي الإبقاء على أطفال العمال المهاجرين في وضعية دونية لا تغير في شيء التراتبية اللغوية السائدة. وعلى أساس هذه التراتبية، يتم إضفاء قيمة على بعض اللغات أكبر من تلك التي تضفى على لغات أخرى. وما زالت العربية، باعتبارها لغة مهاجرة، تحتل كما سبق قوله إحدى المراتب الأخيرة.

حدثت هذه الوضعية في الوقت الذي شهدت فيه هذه السنوات الأخيرة بروز وتطور وتشجيع ما يسمى بالبرامج مزدوجة اللغة: إنجليزية / إسبانية، خصوصا في المراكز العمومية التابعة لجماعة مدريد. ذلك أن هدفها المتمثل في تحسين إلمام الطلبة بالإنجليزية مرتبط بالدور الذي لا محيد عنه لهذه اللغة باعتبارها لغة للتواصل العالمي. ويعتبر بعض المؤلفين من أمثال فليبسون (Phillipson) [16] بأن نجاح هذا الصنف من البرامج مزدوجة اللغة هو نتيجة لإمبريالية لغوية تتعارض مع جزء مهم من المبادئ التي تشجعها هيئات مثل المجلس الأوروبي واللجنة الأوروبية. مثلا، تسائل الوثيقة التي أعدتها اللجنة الأوربية: تشجيع تعلم اللغات والتنوع اللغوي: خطة العمل: 2004-2006 [17]، تسائل بالضبط الأهمية المبالغ فيها التي يوليها النظام التعليمي للإنجليزية، على حساب اللغات الأخرى. وفي هذا المنحى يعبر المؤلف عن رأيه بالتذكير بأن تعلم لغة تواصل وحيدة غير كاف. واليوم، يُنظَر إلى الإنجليزية بمثابة اللغة الأكثر أهمية وبأنه يجب تدريسها في المدارس في سن مبكرة. ولا شك أن هذه الفكرة تهيمن تماما على النقاش حول التكوين اللغوي، خصوصا في الجهات أحادية اللغة مثل جهة مدريد.

4 . خلاصات

إذن، ينحصر التكوين اللغوي الموجه للتلاميذ المهاجرين، عمليا، في برامج تدريس الإسبانية أو تدريس باقي اللغات الرسمية، كما رأينا، في برامج تدريس الإسبانية أو باقي اللغات الرسمية. وبإمكاننا القول إن الأمر يتعلق بنموذج أحادي اللغة وأحادي الثقافة يعطي الأولوية للاستيعاب اللغوي والثقافي على حساب القضايا الأخرى مثل الاعتراف

اللغوي. وفي الحالة الخاصة لجماعة مدريد، يقول الباحثون بأن شعار «بالإسبانية فقط» يهيمن في الدروس التي تُلقَى في برنامج «مرحبا بكم في المدرسة» مانعا بذلك استعمال أية لغة أخرى [18]. وهذا الواقع يتناقض تناقضا عميقا مع سياسة لغوية تعطي الأولوية، كما بينا ذلك من قبل، في السنوات الأخيرة، لتحويل الإعداديات والمعاهد إلى مراكز ثنائية اللغة، وبالتالي تحويل التلاميذ إلى تلاميذ مزدوجي اللغة. فالأمر يتعلق بسياسة متناقضة، لأنها لا تعترف بالتلاميذ الذين يتحدثون العربية أو الرومانية بمثابة تلاميذ مزدوجي اللغة. ذلك أنه لا يتم تثمين لغاتهم، بل يبدو أن الهدف يتمثل في النجاح في تحويلهم إلى تلاميذ أحاديي اللغة. حيث تصبح لغة المدرسة، إلى جانب الإنجليزية اللغة الوحيدة المشروعة واللغة الوحيدة الضرورية لتحقيق الاندماج. ونقول باختصار إنه يبدو أن الازدواجية اللغوية محصورة في مجموعة محددة من التلاميذ لا وجود فيها لأطفال العمال المهاجرين.

يبدو من البديهي، في ما يتعلق بالتعليم اللغوي للتلاميذ المغاربة أن تجديدا عميقا يفرض ذاته. تجديد يمكن من تقوية اللغة العربية وتأهيلها، ومن شأنه بالتالي أن يمكن الطلبة المغاربة من رسملتها. فكون الأمر يتعلق، على الأرجح، باللغة غير الأوروبية الأكثر تداولا في المراكز التعليمية، علاوة على أهميتها التاريخية في بعض جهات الدولة الإسبانية، ينبغي أن يكون سببا كافيا لتغيير الوضع اللغوي–الاجتماعي الذي لا يخول للغة العربية أية سلطة. ويقتضي تحويل وضع التلاميذ المغاربة إعادةَ الاعتبار لكفاءاتهم – ومن بينها قدرتهم على الإلمام بلغات متعددة – وليس مَواطن عجزهم وحسب. فمن الضروري أن تبتعد السياسات التعليمية الإسبانية بكيفية تدريجية عن هذا الموقف الذي يعطي الأسبقية لتعلم الإسبانية ويعاقب على استعمال لغات أخرى في الأقسام الدراسية. ذلك أن التلاميذ في حاجة إلى إيجاد فضاءات اجتماعية تضفى فيها قيمة على لغاتهم، وهو ما يتضمن عدم المعاقبة على استعمال اللغة العربية في الأقسام الدراسية. فقد تبين أن البرامج اللغوية الأكثر مراعاة للتنوع الثقافي واللغوي أكثر فعالية، لا في ما يتعلق بالتعلم وحسب، وإنما في ما يتعلق بالاندماج المدرسي كذلك.

ويجب أن ينطلق هذا التجديد بالضرورة من تغيير التراتبية اللغوية التي يجب أن تكون مصحوبة بتغيير المقاربات الموصوفة والسائدة في أغلب الجهات الإسبانية. وفي هذا السياق، يكتسي تفعيل برامج لغوية أكثر مراعاة للتنوع على نحو ما توصي به منظمات مثل المجلس الأوروبي، كما سبق وأن رأينا من قبل، يكتسي طابعا استعجاليا.

هوامش

1. يسمى حاليا ببرنامج اللغة العربية والثقافة المغربية (LACM).

2. بالرغم من أن دروس العربية، في إطار برنامج «تعليم اللغة والثقافة الأصلية» ابتدأت خلال السنة الدراسية 1994/ 1995، فإنه قد تم الشروع في هذا التعليم، خلال السنوات الفارطة، على سبيل التجريب في مراكز جهة مدريد. وذلك بفضل اتفاقية التعاون المشار إليها أعلاه.

3. «اللغات المهاجرة» حسب المصطلحيات المستعملة من طرف ماك باك McPake وآخرين هي اللغات المستعملة من طرف المهاجرين واللاجئين الذين استقروا في أوروبا حديثا. انظر:

McPake et. al. (2007) Valoriser toutes les langues en Europe. Graz: European Centre for Modern Languages.

متوفر على الويب:

http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/4/language/fr-FR/Default.aspx.

4. انظر:

Laura Mijares (2006) Apprendre à être marocain. Immigration, diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée.

5. التعليمة 77/486/CEE، المادة 3.

6. انظر:

Extra, Guss & Gorter, Durk (ed.) (2001) The Other languages of Europe. Clevedon : Multilingual Matters.

7. ليس من المناسب، ونحن واعون بالمشاكل المترتبة، أن نحدد جنسية على أساس لغة معينة.

8. انظر:

Broeder، Peter& Mijares، Laura (2004) Multilingual Madris. Languages at home and at school. Amsterdam : European Cultural Foundation.

9. انظر:

Relaño Pastor، Ana M. (2009) « Policy and practice in Madrid multilingual schools". Theory and Practice، volume 48، issue 4: 258-268.

10. ابتدأ جزء من برنامج «مرحبا بكم في المدرسة» سنة 2003 على سبيل التجربة لتحسين اندماج التلاميذ الأجانب في جهة مدريد. ويتعلق الأمر بدروس في الإسبانية من 5 إلى 6 ساعات في اليوم، موجهة للتلاميذ الوافدين حديثا والذين لا يتحدثون الإسبانية. ويتمثل الهدف في أن يصل هؤلاء التلاميذ إلى مستوى كاف في اللغة الإسبانية يمكنهم من الاندماج في الأقسام الدراسية المرجعية، خلال مدة سنة دراسية على أكبر تقدير.

11. Martín Rojo، Luisa (2010) Constructing inequality in multilingual classrooms. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

12. Laura Mijares (2006) Apprendre à être marocain. Immigration، diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée op. cit.

13. Ruiz، R. (1984) 'Orientations in language planning'. NABE Journal 8 (2): 15-34.

14. Bourdieu، Pierre (1982) Ce que parler veut dire. Paris، Fayard.

15. Laura Mijares (2006) Apprendre à être marocain. Immigration، diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée op. cit.

16. Phillipson، R. (1992) Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

17. Commission des Communautés européennes (2002) Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006. Bruxelles: Commission des Communautés européennes.

18. Martín Rojo، Luisa y Mijares، Laura (2007) 'Seulement en espagnol": une réflexion sur la norme monolingue et la réalité multilingue dans les centres scolaires'. Revue d'Education 343: 93-112.

الموارد البيداغوجية لتعلم اللغة العربية: رهانات جديدة ومتطلبات جديدة

صوفي طاردي

مفتشة بيداغوجية جهوية للعربية، مكلفة بمهمة بمعهد العالم العربي، فرنسا

قبل التساؤل عن الموارد البيداغوجية لتعلم اللغة العربية لا بد من القيام، بطبيعة الحال، بتقديم عرض تاريخي وحصيلة لما هو موجود. ولذلك أدعوكم للاطلاع على برنامج الندوة التي انعقدت بالخزانة الوطنية الفرنسية حول هذا الموضوع في شتنبر 2009، والتي جمعت العديد من الباحثين والفاعلين في مجال التربية. وبالتالي فإن مداخلتي ستهتم بالأحرى بموارد المستقبل التي يجب أن تستجيب للرهانات الجديدة وللمتطلبات التي تطمح هذه الندوة الدولية إلى أن تعكس صداها. إن إحداث موارد بيداغوجية جديدة ينبغي أن يكون متماشيا مع الرهانات المرتبطة باللغة العربية، وبإمكانه المراهنة على مستقبلها.

عالم ولغة في تحول

غيَّر التطور السريع للتكنولوجيات الجديدة وظهور وسائل إعلام جديدة، والقنوات الفضائية العربية النشيطة بصفة خاصة، كيفية تصور تعلم اللغة العربية وتعليمها. فالحصول

على المعلومات والمعرفة أصبح متيسرا إلى حد بعيد بواسطتها. وقد ساهمت وسائل الإعلام هذه كذلك في بروز عربية حديثة، هي عبارة عن لغة تواصل واسعة انتشرت في مجموع العالم العربي. واكتسبت هذه اللغة الحاملة لثقافة هائلة كذلك مشروعية باعتبارها أداة للتواصل بين العرب من خلال البريد الإلكتروني والمراسلات الآنية. واليوم، يتحدث العالَمُ العربيةَ وتتحدث العربية عن العالم وتتحدث إلى العالم. فتعلم هذه اللغة، البعيد إذن عن أن يشكل أي تهديد للهوية الثقافية لأي كان، ييسر التبادلات ويعطي المكانة الكاملة للتعبير بمستويات أقل شكلية، تيسر المعرفة والاحترام المتبادلين.

وراء مسألة اللغة، ينبغي أن تأخذ هذه الموارد الجديدة كذلك متطلبات الجمهور الجديد بعين الاعتبار. والواقع أن للشباب الذين يتابعون دروس العربية ظروفا معيشية شديدة الاختلاف وأن معارفهم اللغوية تتميز بعدم تجانس كبير. ومن المناسب أن نتساءل أولا عما يمكن أن يوفره لهم هذا التعلم.

تشكل اللغة العربية، بالنسبة للتلاميذ الصغار من أصل مغربي، مرجعا ثقافيا هاما مكوِّنا لهويتهم، وحلقة تمكنهم من ربط الصلة مع تاريخهم، ومن ثم الانخراط في المستقبل. ويجب ألا ننسى بأنها يمكن أن تكون، علاوة على ذلك، لغة تعرف انتشارا بارزا، وتأتي لتلبية انتظارات وحاجيات متنامية وتشكل أداة عمل وقيمة مضافة تمكن من اندماج مهني أفضل. وينبغي أن نكون قادرين اليوم على الرهان بأنه سيتعين على هؤلاء الشباب مستقبلا التواصل والتفاعل مع محاورين من بلدان عربية مختلفة في حياتهم الشخصية والمهنية، ومن يدري، إن نحن نظرنا إلى الأمد البعيد، مع أشخاص ولدوا في اليابان أو في كوريا أو في إيطاليا أو في هولندا، يشتغلون مع البلدان العربية ويستعملون العربية باعتبارها لغة للتواصل على غرارالإنجليزية أو الإسبانية في الوقت الراهن.

الأجوبة البيداغوجية والثقافية الملائمة

تجعلنا هذه الأصناف المعيشية المختلفة وهذه المعارف اللغوية المختلفة، بالنظر إلى عدم وجود أجوبة بيداغوجية وثقافية ملائمة، تجعلنا نشاهد حالات من التشنج. فكل تلميذ

يشعر بأن الآخر يراقبه. ولذلك يلجأ بعض التلاميذ، رغم كفاءتهم، خوفا من الوقوع في الخطإ أو الاختلاف، إلى الصمت أو يكبحون ذواتهم، ويلجأ البعض الآخر إلى مواقف رافضة، أو إلى وضع استراتيجيات للموارابة واللف والدوران.

ينبغي إذن، من حيث التحفيز، أن تكون لدينا القدرة على أن نثير لدى التلاميذ الرغبة في التحدث بالعربية وأن نخلق لديهم الحاجة إلى استعمالها بدلا من إلزامهم بذلك.

يجب إذن القيام باختيارات، ومن بينها في مجال وسائل الإعلام البيداغوجية اختيارالمحيط الرقمي الذي يمكن أن يشكل جوابا مهما، لأنه ينسج رابطة من خلال ممارسات من قبيل الكتابة التشاركية، من جهة، ولأنه يوفر مقاربة مشخصة من جهة أخرى. إذ يمكن أن نفكر على سبيل المثال في انتشار أجهزة الاستماع المحمولة (بالادور)؛ حيث يكون بإمكان التلميذ التمرن بالوتيرة التي تناسبه، بما يكفي من المرات، وإلى حين الحصول على النتيجة المرجوة في منأى عن نظرة الآخر وعن العقاب. فالتلميذ يمكن أن يجد في ذلك عنصرا محفزا لأنه أمام أداة يتحكم فيها أو استأنس بها. ذلك أن هذه الآلة تهيؤ له ظروف البحث الشخصي وتشجعه على الاستقلال الذاتي. وأخيرا فإن تكنولوجيات الإعلام والاتصال البيداغوجية متى أدمجت في بيداغوجيا فاعلة للمشروع، تشجع الممارسات التشاركية التي يشعر فيها كل واحد بأنه مكلف بمهمة، وحيث يكون بإمكان أي تلميذ أن يتعلم وأن يشارك.

إعادة تموقع الأستاذ ضرورية كذلك. فأستاذ العربية يظل، شأنه في ذلك شأن أساتذة اللغات الأخرى، ناقلا أساسيا للمعرفة، غير أنه لم يعد ناقلها الوحيد. فهو يقتسم هذه المهمة مع الموسوعات المساعدة ومحرِّكات البحث وتطبيقات أخرى حالية ومستقبلية. ولم تعد العربية من جهة أخرى موضوع تعلم في ذاتها، باعتبار أننا لم نعد نتعلم اللغة من أجل اللغة وإنما لنتحدث ونفكر ونتصرف بالعربية، ولنفهم الأخبار.

إذا أردنا أن يعبر التلاميذ بالعربية في أنشطة ذات معنى، يجب أن تكون المضامين الثقافية

في صلب تعلم اللغة العربية؛ حيث نقوم بإدخال العالم العربي إلى الفصل الدراسي. فالأمر يتعلق بإبراز ثقافة معيشة، دينامية وبعيدة عن القوالب الجاهزة، تبين العلاقات القائمة بين هذه الثقافة والثقافات الأخرى، وتثير الرغبة والحاجة إلى التصرف والتحدث باللغة. ذلك أن تعلم اللغة العربية يعني تعلم فك رموز العالم العربي كما يتجلى في المعيش اليومي. يعني فهم اللوحات الإشهارية وأسماء الأزقة وعناوين الكتب والجرائد والكتابات المصاحبة للمعالم الأثرية، من أجل الإعداد لسفر لغوي وثقافي مثلا. وبعد ذلك القدرة على قراءة الصحافة والروايات. فالتعبير الشفوي معناه اكتساب معارف عملية وثقافية–اجتماعية يمكن استثمارها من جديد، وتؤدي بالتالي إلى ممارسة اللغة في وضعيات واقعية أو ذات معنى، وبالممارسة نتعلم مزيدا من اللغة. ذلك أن المشافهة تهيؤ للتفاعل مع أُناس العالم العربي ذوي اللهجات المختلفة والمتنوعة بالشكل الذي نعرفه. ففهم الشفوي هو من الآن فصاعدا فهم المحاورين، مع أخذ اصطلاحاتهم الثقافية بعين الاعتبار. لم يعد الأمر يتعلق بمحاورة التلميذ مع أستاذه وهو جالس في مكانه، وإنما بتغيير مركزه بكيفية يتمكن معها من تكييف خطابه مع محاوريه. ولم يعد التعبير الكتابي متمثلا في سرد التلميذ لأحداث عطلة مختلَقة لأستاذه وإنما في تبادل الأفكار مع مراسل من العالم العربي (نوجه نداء إلى السلطات المغربية لتساعدنا على إقامة شراكات مع مؤسسات بالمغرب)، أو كتابة مقال أو حكاية بالعربية بأسلوب تشاركي.

ينبغي كذلك أن يأخذ تصور واختيار الأدوات البيداغوجية الضرورية لهذا التعلم بعين الاعتبار عددا من الثوابت ومن بينها النظر إلى انتظارات التلاميذ وحاجياتهم ومحفزاتهم بكيفية فردية. وقد يكون من المستحسن أن تكون هذه المسألة ماثلة في الأذهان باستمرار: في ما ستساهم الوثيقة المقترحة في فهم أفضل لثقافة الأبوين، وفي المساعدة على معرفة البلدان العربية بكيفية أفضل، وكيف تمكِّن كذلك من استعمال اللغة العربية في سياق شخصي ومهني؟

قد يكون بالإمكان تصور المنظومات بكيفية تتم معها خدمة حاجيات التواصل المعاصر على نحو أفضل، بانفتاحها على جمهور أكثر تنوعا، وبالعمل على تطوير كل فرد وفق

وتيرته الخاصة، وبالانخراط في زمن التلميذ الذي يعبر عن ذاته بين مرتفعات ومنخفضات، مع لحظات تعلم عليا ودنيا ينبغي أن يكون المدرس قادرا على فهمها وقبولها لأنها تشكل جزءا من مسلسل التعلم. ومن الممكن كذلك التفكير في تنظيم آخر لأنماط التعلم ولأدواته، بفترات مكثفة وتوسعية.

البيداغوجيا هي في قلب مثل هذه المنظومة وتتطلب الانخراط بعزم في مقاربة دينامية للمشروع تركز على الكفايات التي يجب تطويرها لدى التلاميذ والاستراتيجيات التي يتعين وضعها. ومن المناسب أن نتساءل عما يريد الأستاذ أن يعرفه التلميذ. فالتعلم يقتضي عندئذ، بطبيعة الحال، إنجاز مهام هي مهام لغوية واجتماعية في نفس الوقت، وتقود التلميذ نحو الاستقلال الذاتي بكيفية يتمكن معها من تدبر أمره في وضعيات يقل توقعها أكثر فأكثر، حيث يكون قادرا على تعبئة المعارف اللغوية الضرورية في الأوضاع الواقعية، وهو أمر يعني تقليص الفارق بين وضعية التعلم وواقع الاستعمال.

لا يمكن تصور وثائق التكوين دون القيام بتحليل قبلي، للطلب المتعلق بمنتوجات التكوين والأجهزة البيداغوجية المتوفرة، وتحديد الجمهور والمستويات المستهدفة، ومستويات الحاجيات واختيار الدعامات والمنظومات الأكثر ملاءمة. ويجب الشروع بعد ذلك في التفكير في المسائل البيداغوجية التي تُطرَح، خصوصا بالنسبة لتصميم أدوات متعددة الوسائط مثل النشاط التفاعلي ومكانة التلميذ في إطار المنتوج، وأنماط سيره وتدخلاته وإمكانيات التصحيح الذاتي بالرجوع إلى أجوبته، وبخصوص الاستغلال الأمثل للدعامة التي وقع عليها الاختيار وشكل الوثيقة (مغامرة، سفر، لعب، مهام بيداغوجية يجب إنجازها)، ونوع الاستراتيجيات التي تم اختيارها (اكتشاف، أبحاث، حلول مشاكل، عمل تشاركي) وأنواع الأنشطة المطلوبة، وأساليب الكتابة (الكتابة الخطية أو التفاعلية)، وفعالية وضوح التعليمات والإرشادات، ودرجة حرية إبحار التلميذ داخل المنتوج، ومفهوم الوقت (عدد النقط المسجلة، العودة إلى القائمة الأصلية، عرض المسار المنجز)، وتقنيات ترسيخ المعلومات في الذاكرة (الجمع بين الصوت والمكتوب، الجمع بين الصورة والصوت...)، والعديد من الأشياء الأخرى.

سأقدم إليكم إذن على سبيل التبيان وبسرعة كبيرة بعض الإنتاجات الحديثة لتعلم اللغة العربية. وسوف لن أقدم المنتوجات ذات الجودة العالية لمركز الدراسات بالرباط، الذي أظن أنكم تعرفونه حق المعرفة. وقد اخترت إذن أن أقدم لكم في بضع كلمات أحدث الإنتاجات التي اعتمدت الإطار الأوروبي المشترك المرجعي.

الكتاب المدرسي «كلو تمام»[1] الذي هو كتاب مجدِّد لأنه يمكن من تفريد المسارات ومن تطويع كفايات الشفوي، بصفة أخص، في إطار بيثقافي من خلال مغامرات شبان من جنسيات مختلفة يقيمون بدبي.

«مغامرات المفتش علي بفاس وبالقاهرة وببيروت»[2] وهي عبارة عن كتيبات للتعلم تستند إلى الإطار الأوروبي وتعتمد مقاربة تحريكية. والطفل مدعو فيها إلى القيام بمهام: تنظيم الاستعدادات لحفل زواج مغربي مثلا؛ حيث يتم الطبخ باستعمال العربية الدارجة وتحرير الدعوة في مستوى اللغة المناسبة وبالأشكال الضرورية. والإطار الأوروبي هنا مفيد للعربية بصفة خاصة، ذلك أنه يمكِّن، بإشارته إلى وضعيات تواصلية، من طرح الأسئلة الجيدة.

سأتوقف أكثر عند القرص المدمج «مراحل، سفر بمراحل لقراءة العالم العربي وكتابته»[3] الذي حصل سنة 2008 على علامة الجودة الأوروبية للغات التي تميز في الاتحاد الأوروبي بأكمله المشاريع الأصيلة التي يمكن نقلها، وعلامة RIP (معترف بفائدته البيداغوجية) في يونيو 2010.

هذا القُرص المدمج هو ثمرة تعاون طويل بين «le CNED» أول فاعل أوروبي في التعليم عن بعد ومعهد العالم العربي الذي يعمل على تطوير وتعميق معرفة العالم العربي وفهمه في فرنسا.

يقترح هذا القرص المدمج تعلما تفاعليا لكتابة العربية وقراءتها انطلاقا من دعامات غنية ومتنوعة: صور معاصرة، وثائق ذات طباعات مختلفة، مخطوطة أو بحروف

حاسوبية، طباعات لأيقونات حضرية من العالم العربي الحديث، أساليب نسخية قديمة لكتابات من التراث. وبإمكان المتعلم أن يختار مساره الثقافي والبيداغوجي بالذهاب على نحو افتراضي إلى أحد البلدان العربية الثلاثة المقترحة. وهو يشكل علاوة على ذلك أداة تكملة بالنسبة للمدرسين الذين يمكنهم أن يستقوا منه موارد متعددة يمكن الوصول إليها عبر الفهرست أو علبة الأدوات أو خزانة وسائل الإعلام. وهذه المرونة الكبرى في الإبحار (الخطي أو حسب مركز الاهتمام) يمكن أن تقابل العديد من مستويات المستعملين (المبتدئين أو الحاصلين على قدر من المعلومات، بمفردهم أو مؤطرين بغيرهم). وهو يمكن من إدراك ثراء الطباعة الكبير لمحيط ما هو مكتوب في العالم العربي بتقاليده النسخية والاستعمالات التي يمكن أن تتنوع من منطقة إلى أخرى. وتقترح المقاربة المعتمدة القيام بتعلم القراءة والكتابة، ليس انطلاقا من حوار تعلم أو قاعدة شفوية، وإنما من كتابات العالم العربي التي تحيط بنا (شاخصات، لوحات إشهارية، ملصقات، مقتطفات من روايات). حيث تؤخذ الكتابة العربية بعين الاعتبار في كافة أبعادها وامتداداتها بالجمع بين المحارف الحاسوبية والنساخة والكتابة الأثرية وكتابة المخطوطات. ويوجد «مراحل» في 3 مسارات، وهو ما يمكن من الاستجابة لانتظارات تلك المجموعات المختلفة من الجمهور ذات الحوافز المهنية والشخصية المتنوعة. ويقدم ترسيخا في أنماط واقعية ثقافية مختلفة وثراء كبيرا: المغرب بعين طالبة شابة تزور أسرتها (دائرة خصوصية: الأسرة، البيت، الحياة اليومية، اللوحات الإشهارية)؛ لبنان، بعين صحافية تقوم بتحقيق في المنطقة (دائرة مهنية: وسائل الإعلام، الإبداع المعاصر، تنوع فن الطباعة، الطباعة الإيقونية الحضرية)؛ مصر، بعين عالم آثار يقوم بمهمة (دائرة ثقافية أو «عالمة»، تراث ثقافي، أساليب نسخية). وقد تم وضع مجموعة من التكنولوجيات المختلفة في خدمة تعلم القراءة والكتابة: تحريك الحروف، أشرطة فيديو، ملْمَس افتراضي، تسجيلات صوتية ورسوم توضيحية. ذلك أن تناوب المقاربات البيداغوجية المتنوعة يمكِّن من أخذ مختلف كيفيات التعلم بعين الاعتبار.

نحو موارد خام «قابلة للتحويل إلى سيناريوهات»

سيمكن تفرد كل وضعية من وضعيات الفصل الدراسي، وتفريد المسارات والتكيف الضروري للأستاذ مع وضعيات التعليم الجديدة ومع مجموعات من الجمهور ستكون متنافرة ومتنوعة أكثر فأكثر، من تهيئ الظروف المناسبة لبروز حاجيات جديدة من الموارد الرُّحَّل (غير المستقرة في مكان واحد): صوتية، أشرطة فيديو، طباعات أيقونية خام، «قابلة للتحويل إلى سيناريوهات» بكيفيات متعددة.

تبرز اليوم الحاجة لهذا الصنف من الموارد. وينبغي إذن أن نتوفر، لتحقيق غايات بيداغوجية، على حقوق استغلال أفلام في نسخها الأصلية وبرامج ثقافية سمعية بصرية أو متوفرة على الإنترنيت. والقدرة كذلك على استعمال الترجمة الكتابية العربية المصاحبة للأفلام. وأنا أتوجه من جديد إلى أصدقائنا المغاربة الذين يمكنهم أن يقدموا لنا مساهمة قيمة في هذا الصدد.

تحمل إمكانية نقل وملاءمة المنظومات وتبادل الممارسات الفضلى وتشبيك الأساتذة والموارد (إدخالهم في شبكات) إجابات عن هذه الرهانات الجديدة التي يتعلق الأمر بها في الوقت الراهن. ومن المهم إذن المراهنة كذلك، وبقوة، على تكوين المدرسين بخصوص هذه المجموعات الجديدة من الجمهور وهذه الممارسات المتعلقة بتبادل الأفكار والخبرات وعلى «تحويل التعلم إلى تعلم ديداكتيكي» وعلى إدماج هذه الموارد في المسارات المشخصة بالنسبة للتلميذ الذي يكون بإمكانه أن يستقي منها، هو نفسه، تبعا للحاجيات المحدَّدة بمعية الأستاذ، وسيصبح حقا فاعلا في تعلمه الشخصي.

هوامش

Kullo Tamam (Tout va bien) - Arabe Palier 1– Delagrave – 2005; Kullo Tamam-. 1 Arabe niveau 2 – Delagrave 2007.

تم إنجاز المؤلفين تحت قيادة بريجيت طهان Brigitte TAHHAN.

2. مغامرات المفتش علي بالقاهرة (المستوى الوسيط 2)، ببيروت (المستوى المتوسط 1)، وبفاس (المستوى المتوسط 2)، معهد العالم العربي 2009–.

3. DVD Rom « Marahil، un voyage par étapes pour lire et écrire le monde arabe » - Cned/IMA- 2008

من أجل «مقاربة جودة» لتعليم اللغة والثقافة العربيتين لشباب مغاربة الخارج

عبد القادر الزاكي

أستاذ جامعي وخبير في التربية، المغرب

1. بمثابة مقدمة: تاريخ «دكاكين اللغات»

في منتدى إلكتروني مخصص لجودة التربية في المغرب، كتب أحد المشاركين قائلا: «اندهشت للخفة التي يعالَج بها تعليم اللغات في بلدنا. يشهد على ذلك تعدد مراكز اللغات التي تنشأ دونما اهتمام بالعناصر الأساسية للجودة. ولا تتوفر تلك المراكز في غالب الأحيان سوى على شقة أو حتى على قاعة في محل متعدد الوظائف، وعلى تجهيز متخلف وبعض المدرسين (غير رسميين في الغالب) أو متطوعين بدون تكوين، ومكتب صغير للكاتبة أو للمدير أو حتى للمالك نفسه. أما بالنسبة للبرنامج، فإنه يختزل إلى سلسلة من الكتب المدرسية المحلية أو المستوردة من بلد اللغة المستهدفة. فكيف يمكن الحديث عن جودة التعليم في دكاكين اللغة هذه؟».

تطمح هذه المداخلة، على إثر الاهتمام الذي أثارته الشهادة الواردة أعلاه، إلى تحليل أسس 'مقاربة جودة' ' تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج'. وتبين هذه المداخلة، انطلاقا من مقاربة تربوية براغماتية، القضايا الرئيسية التي يجب أن تسترعي اهتمام واضعي برامج اللغة وتحاول أن تقدم بعض عناصر الجواب.

2. ما هو السياق المعتبر في هذه المداخلة

السياق التربوي–الاجتماعي الذي يشكل خلفية هذه المداخلة وتعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج هو بالضرورة سياق متنوع اعتبارا لتعدد خصائص المتعلمين والظروف التي يمكن أن يقدم فيها التعليم. ومع ذلك، يمكن الاحتفاظ ببعض الأوصاف بالنسبة لأغلب النصوص المستهدفة:

1.2. في الشكل السلبي: اللغة المستهدفة ليست هي العربية باعتبارها لغة أجنبية أو العربية لغير الناطقين بها (كما هي حال الإنجليزية بالنسبة للمغاربة أو العربية بالنسبة للأوروبيين)، لأنه، وبالرغم من أن المتعلم لا يتقن هذه اللغة، فإنها تشكل جزءاً من هويته ومن مكتسباته اللغوية، بالرغم من محدوديتها في غالب الأحيان.

- ليست اللغة المستهدفة لغة ثانية بحصر المعنى (كما هو حال الفرنسية في المستعمرات الفرنسية القديمة)، لأنها لا تستعمل بالضرورة في ثقافة المتعلم ووسطه الاجتماعي الموسع.
- ليست اللغة المستهدفة لغة الأم بحصر المعنى، لأنها لا تُستعمل في التنشئة الاجتماعية الكاملة للمتعلم.
- اللغة المستهدفة ليست متجانسة وليست موضوع إجماع من أجل تعليم نظامي موحد. فالبعض يستهدف العربية المعيارية، والبعض الآخر يستهدف العربية الدارجة، في حين يُلحُّ آخرون على عربية هجينة تجمع بين الاثنتين.

2.2. في الصيغة الإثباتية: علاوة على هذه الأوصاف المحدِّدة (ما ليس هو اللغة المستهدفة)، يمكن اقتراح أوصاف أخرى، في الصيغة الإثباتية هذه المرة.

- اللغة المستهدفة – أو تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج مطلوبة في أغلب السياقات التربوية – الاجتماعية، ولو جزئيا، لأسباب تتعلق بالهوية والارتباط بأرض الأجداد. ويمكن إذن أن توصف بمثابة «لغة الهوية» أو «المنشأ».

- اللغة المستهدفة – أو تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج موجهة عموما إلى مجموعات تشعر بحاجات في مجال الكفاءات المتعلقة بالتواصل بهذه اللغة. وبالتالي يمكن وصف هذه الوضعية باعتبارها وضعية «كفاءات محدودة في العربية»، ما يقابل الوصف الأمريكي ل «Limited English Proficiency» أو LEP.

- تأتي اللغة المستهدفة لتنْضاف أو لتندمج في رأس مال لغوي أو معرفي اكتسبه المتعلم سلفا. وقد تم اكتساب رأس المال هذا، بكيفية غريبة، في نظام لغوي 'أجنبي' واللغة الجديدة التي يجب تعلمها هي، في الحالة الطبيعية، تلك التي ينبغي أن تكون اللغة الأم.

- عموما، يتم السعي إلى اكتساب اللغة المستهدفة – أو تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج لتلبية حاجيات تتعلق بالتواصل العام. والاحتمال ضعيف في أن يكون السعي إلى التعلم راجعا إلى حاجيات خاصة (علمية أو تقنية مثلا).

تشتمل هذه البيانات، باستثناء دلالتها المفهومية، على مضامين بيداغوجية لا يستهان بها. ومن بين هذه المضامين، يمكن أن نحتفظ على سبيل المثال بالتوجهات البيداغوجية التالية:

- الحاجة إلى عدم الاعتماد على الوسط الثقافي – الاجتماعي لتقديم الدعم اللغوي الذي نجده عموما في تعلم لغة أم أو لغة ثانية.

- ضرورة تخصيص مكانة مهمة للمضامين الثقافية والتواصلية التي يمكن أن تلبي الحاجيات الثقافية– الاجتماعية للمتعلمين.

- الحاجة إلى إقامة التعليم، بدرجات متغيرة بطبيعة الحال، على مبادئ بيداغوجيا الكبار (الأندراغوجيا)، ومن ضمنها (أ) استغلال مكتسبات المتعلمين المعرفية وتلك المتعلقة بتجاربهم، (ب) أخذ اهتمامات المتعلمين وحاجياتهم بعين الاعتبار، (ج) التأكيد على التعلم الذاتي، و(د) استعمال أنشطة اللعب.

3. ماذا نفهم من «جودة» في برنامج تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج؟

يمكن تعريف برنامج تعليمي ذي جودة بأنه ذلك البرنامج الذي يخضع لمعالم مقبولة من طرف رواد المهنة. ويمكن أن تكون تلك المعالم ' ضوابط' أو 'معايير' تشمل مجموع الجوانب، من المنهج إلى التدبير، مرورا بمناهج التعليم والأدوات البيداغوجية وتقييم عمليات التعلم والبرنامج في مجموعه. وقد جرى تطويرها نموذجيا بكيفية دقيقة من قبل منظمات متخصصة مثل الجمعيات المهنية (مثلا: ACTFL، TESOL، CELP)[1]، لكن يمكن تطويرها كذلك من قبل واضعي البرامج هم أنفسهم على أساس خبرتهم الخاصة أو على أساس الأدب المتخصص. وفي مستوى آخر (وهو مستوى أقل دقة وأكثر مرونة)، يمكن تبيان المعالم على شكل ما يسمى عادة ب 'الممارسات الجيدة' على نحو ما تمت معالجتها وتوثيقها في الأدب التربوي أو ترويجها في برامج تكوين رجال التعليم[2]

4. ما هو مسلسل تطوير تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج وتفعيله؟

يمكن تقسيم مسلسل إعداد برنامج لغة، بما في ذلك تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج، إلى أجزاء مختلفة وتقديمه على شكل خطاطات مختلفة. وسنقوم في الوصف الموالي

بإشراك عدة نماذج، وسنقوم بالاحتفاظ بخمس فئات عامة للأنشطة أو مكونات تلخص وتلتقط مجموع أنشطة المسلسل. _

وبالرغم من أن هذه الفئات تعيد إنتاج حدود واحد من النماذج (ADDIE)[3]، فإن العناصر التي يشملها كل واحد من العناصر ليست هي بالضبط نفس عناصر هذا النموذج. وهي مستوحاة بالأحرى من نماذج لغوية- سيكولوجية[4].

مكوِّنة التحليل: يشكل هذا الجزء من المسلسل مكونة كاملة في نموذج ADDIE، لكنه يتضمن عنصرين من النموذج اللغوي- السيكولوجي. فهي تتضمن تحليل الحاجيات وتحليل السياق: المعلومات عن الجمهور المستهدف، الكفاءات التي يجب استهدافها، الوضعية الحالية والوضعية المرغوب فيها، الكيفيات المفضلة (الشفوي والكتابي)، أصناف مستويات اللغة الواجب استهدافها، أساليب التعلم المفضلة، ملمح المتعلمين، الأطراف المشاركة، الأدوات والموارد المتوفرة، كفاءات المدرسين الواجب توظيفهم، الخ.

2.4. مكونة التصميم: يشمل هذا الجزء، الذي يظهر في نموذج ADDIE بمثابة مكونة كاملة، 5 أجزاء من النموذج اللغوي- السيكولوجي. وهذه المكونات الفرعية هي:

أ) **صياغة الأهداف**:

- من حيث الجوانب اللغوية، الجوانب اللغوية التي يجب ضبطها؛
- من حيث الجوانب المعرفية، المعرفة والاستراتيجيات، الخ. التي يجب تطويرها لدى المتعلم؛
- من حيث الجوانب الوجدانية– العاطفية، المواقف والعلاقات التي يجب تنميتها لدى المتعلم؛
- من حيث الجوانب المسطرية: الأنشطة والمهام البيداغوجية؛
- من حيث الجوانب السلوكية: السلوكات الواجب تطويرها لدى المتعلم.

ب) **تحديد الفلسفة التربوية**: اختيار المقاربة، اختيار المبادئ البيداغوجية ومناهج التعليم، تحديد تصور لغة المتعلم وفعل التعليم والتعلم، تحديد المكانة التي يجب إعطاؤها للمضمون الثقافي وللغة التي يجب تفضيلها (المعيارية أو الدارجة)، الخ.

ج) **تنظيم البرنامج**: اتخاذ القرار في ما يخص:

- المبدأ المنظم للبرنامج وللأدوات (الموضوع، الكفاءة، المهمة، الوضعية، المهارة اللغوية، الخ.)؛
- الوحدات التي تكون البرنامج؛
- تتابع الوحدات؛
- المضامين الرئيسية لكل وحدة؛
- تنظيم الوحدة.

3.4. مكونة التطوير: يوجد هذا الجزء الذي يشمله جزء نوعي واحد في النموذج الأول ل ADDIE، مفصلا في النموذج الثاني حول ثلاثة أنشطة هي التالية:

أ) **تطوير المضمون**: يتعلق الأمر هنا بإنتاج الأدوات الديداكتيكية التي سيتم اختبارها واستعمالها مع المتعلمين. ويمكن أن يأخذ هذا الإنتاج شكل إحداث من لدن واضعي البرنامج؛ لكن من الممكن أن يكون كذلك مجرد ملاءمة للأدوات الموجودة سلفا (مقالات من الجرائد، مقتطفات من الكتب، برامج إذاعية وتلفزية، أدوات مستخلصة من الإنترنيت، الخ). وفي الحالتين معا تجب مراعاة بعض القواعد، ومن بينها تلك المتعلقة باحترام خصائص المتعلمين، وكذا تلك التي تتعلق بالمطابقة مع القرارات المتخذة في المكونات الأخرى (الأهداف، تنظيم المضمون، الخ.).

ب) **تطوير مخطط للتقييم**: يتعلق الأمر في هذه المرحلة باتخاذ قرارات في موضوع أهداف التقييم الخاصة (التشخيصي، المكوِّن، المنبِّه) والتواتر والأشكال والأدوات المناسبة.

ج) **تجريب الأدوات التي تم تطويرها مجددا**: يتعلق الأمر باختبار جودة الأدوات والحصول على الفيدباك (الارتجاع المعرفي) الضروري قبل القيام بالتطبيق الموسع.

4.4. مكونة التقييم: تمثل هذه المكونة الفترة التي ينكب خلالها المسؤولون عن البرنامج على تقييم ممنهج للبرنامج في مختلف مكوناته. ولا يدخل في هذه المكونة (الفيدباك) المحصل عليه على مستوى التجريب، وإنما تدخل فيها كذلك المعطيات الأخرى التي يمكن الحصول عليها بكيفية أكثر مباشرة ووضوحا (الاستمارة، التقارير، الملاحظات، الخ.).

5.4. مكونة الترسيخ:

يشكل هذا الجزء نهاية المسلسل بأكمله. ومع ذلك، تظل هذه النهاية مؤقتة لأنها ستكون

مصدر تكملة للفيدباك وستقود إلى عمليات تغيير وضبط مستمرة، وذلك في أعقاب الفيدباك المحصل عليه لدى المتعلمين.

5. ما هي «الممارسات الجيدة» في تفعيل برنامج تعليمي؟

1.5. على المستوى الاستراتيجي:

يتعلق الأمر، في هذا المستوى، بتطوير أو إدراج البرنامج التعليمي في نظام تربوي ينخرط في اختيارات استراتيجية. ويكشف استعراض للأدبيات في هذا المجال أن الاختيارات الاستراتيجية الأكثر إنتاجا لنتائج مقنعة هي الاختيارات التي تدور حول جودة المدرسين والفعل البيداغوجي في الفصل الدراسي. وفي التقرير الشهير لماكينزي (McKinsey) (2007)[5] حول الأنظمة التربوية الأكثر أداء والأقل أداء، درس هذا الأخير 25 نظاما تربويا عبر العالم، بما فيها العشرة الأفضل. وقد كشفت تلك الدراسة عن أن هناك ثلاثة عوامل هي الأكثر تأثيرا:

- مدرسون منتقوْن بعناية، مكوَّنون ويتوفرون على تكوين وخبرة مؤكدين (إشهاد بهذا الخصوص). ويخْلُص التقرير بهذا الصدد إلى أن «جودة نظام تربوي ما لا يمكن أن تتجاوز جودة مدرِّسيه».

- منهج وتعليم موجه نحو تعلم ذي جودة: يوضح التقرير بهذا الخصوص الأمر المتمثل في أن «الوسيلة الوحيدة لتحسين النتائج هي تحسين التعليم».

- العناية بكل المتعلمين: «الوسيلة الوحيدة بالنسبة لنظام ما لتحقيق مستوى أداء عال هي الرفع من مستوى كل متعلم.

2.5. على مستوى المناهج

- استهداف كفاءات المتعلم وثيقة الصلة بالموضوع. بالنسبة للمجموعات المهتمة

بالتواصل، يجب تركيز الاهتمام على الوظائف التواصلية وتجاوز الأشكال النحوية (الكفاءة اللغوية) – التي تشكل من جهة أخرى هاجسا متواصلا لدى مدرسي العربية عموما – وذلك من أجل إعطاء مكانة مهمة للكفاءات الأقل حضورا بصفة عامة في برامج تعليم اللغات. وتضم هذه الكفاءات، على سبيل المثال، المهارات اللغوية–الاجتماعية (استعمال الأشكال الملائمة للسياق الاجتماعي)، الاستدلالية (القدرة على استعمال رموز واتفاقات النص، الشفوي أو الكتابي، في شموليتها) والاستراتيجية (القدرة على استعمال وسائل تعويض عدم التحكم في بعض القواعد أو العناصر اللغوية، مثل الجملة الموازية والموارية في الكلام أو المعنى)[6].

• الاهتمام الذي يولَى للمضمون: لا يمكن أن يتم تعلم لغة ما بكيفية فعالة بأدوات خالية من أي مضمون موضوعاتي: علمي أو ثقافي أو غير ذلك. ويجب، على العكس من ذلك، أن يتجاوز الأشكال اللغوية لتمرير معرفة تحمل قيمة مضافة (أفكارا، معلومات، الخ.) وإعطاء معنى 'meaningfulness' بهذه الكيفية للتعلم وضمان تحفيز المتعلمين. وليس من قبيل الصدفة أن برامج اللغة الثانية أوالأجنبية الأكثر شهرة في أيامنا هذه هي تلك التي تقوم على التعليم المرتكز على 'content-based instruction'[7].

• استعمال المبادئ الموجِّهة ل 'مقاربة طبيعية' في التعليم المطبق على أنشطة التلقي. فتطبيق هذه المقاربة (القراءة، الإنصات) يركز على مهام 'الاكتساب' (في مقابل مهام 'التعلم') التي تجعل المتعلم أمام أدوات لغوية 'مكثفة' مثل نصوص القراءة والإنصات الطويلة التي لا تكْمُن قيمتها في تطبيق قواعد نحوية، وإنما تكمن بالأحرى في تنمية إلمام طبيعي باللغة. وبطبيعة الحال فإن الدراسة المكثفة للنصوص وتفسير القواعد أمر لا مناص منه؛ غير أنها لا يمكن أن تكون كافية للإلمام باللغة المستهدفة إلماما جيدا. ومن المهم، علاوة على ذلك، أن تكون أدوات التلقي 'صادقة' بقدر الإمكان، بمعنى أن تكون مستخلصة من العالم الواقعي (مقالات من الجرائد، حوارات إذاعية أو تلفزية، الخ) لجعل المقاربة مقاربة 'طبيعية' على نحو أكبر. ذلك أن تكييف النصوص

بشكل مبالغ فيه أو إعداد أدوات اصطناعية 'بطريقة بيداغوجية مبالغ فيها' يقلص بشدة، لا من أصالتها اللغوية وحسب، وإنما من جاذبيتها البيداغوجية كذلك. وعلى مستوى أنشطة الإنتاج الكتابي والشفوي، تستلزم 'المقاربة الطبيعية' جوا بيداغوجيا يكون فيه 'الإكسير الوجداني' مستوى القلق عند المتعلم) منخفضا إلى المستوى الأدنى، مع تشجيع الانسياب 'fluency' في الإنتاج (في مقابل الدقة -- 'accuracy' وغياب الأخطاء)[8].

• التركيز على المتعلم: في عدة سياقات، ولعدة أسباب تتعلق بتعليم المراهقين والكبار، تكون بيداغوجيا اللغات الناجحة هي تلك التي تأخذ حاجيات وانتظارات الجمهور المستهدف مأخذ الجد. وهي أيضا بيداغوجيا تأخذ بكثير من الجدية الأصناف المتعددة لذكاء المتعلمين: معطى يمرَّر بواسطة البحث السيكولوجي إلى واضعي برامج التعليم، يتمثل في توفر المتعلمين على أصناف مختلفة من الذكاء (الرياضي- المنطقي، اللغوي-الكلامي، المجالي ـالبصري، الحسي ـ الحركي- الجسدي، الإيقاعي الموسيقي، داخل الشخص، بين عدة أشخاص، ذو علاقة بالطبيعة، متعلق بحياة الإنسان)[9]. وهذا التغير في أصناف الذكاء هو الذي يقود إلى استعمال أساليبِ تعلُّم مختلفة في السياق المدرسي أو غير النظامي. ويقتضي أخذ هذا التغير في المناهج بعين الاعتبار، الذي يشكل أحد المبادئ الأساسية ل 'البيداغوجيا المركزة على المتعلم'، يقتضي ضرورة إعداد أشكال مختلفة من الأدوات الديداكتيكية وأصناف مختلفة من الأنشطة البيداغوجية وعدم الاعتماد بشكل كامل على وسيط أو صنف مهمة وحيد (المهام اللغوية بكيفية محض)[10].

• الاستعمال الأمثل للتكنولوجيات: يلجأ تعليم كافة المواد في أيامنا هذه – وليست اللغات أقلها – إلى الاستعمالات المتعددة لتكنولوجيات الإعلام والاتصال. ذلك أن هذه الأداة، التي أصبحت أداة لا مناص منها والتي تعِدُ بالكثير، تمكن واضِعَ الأدوات الديداكتيكية من أن يجمع، عبر شبكة الإنترنيت، مجموعة من النصوص الصادقة،

من أشكال مختلفة (إذاعية، سمعية- بصرية، مقالات) يمكنه أن يؤسس عليها المهام الملائمة للأهداف اللغوية والتواصلية والثقافية. وهو ما يمكِّنه كذلك من وضع أدوات رقمية مشخصة 'home-made' يمكِنه أن يبعثها بطريقة إلكترونية إلى المتعلمين ليتعلموا عن بعد. وبالنسبة للمتعلم، تيسِّر له هذه الأداة، علاوة على الأنشطة التي يقوم بها المدرس، الوصول إلى أدوات متنوعة، وحتى إلى مهام بيداغوجية متنوعة تمكنه من التعلم في استقلال ذاتي. ولا يتم تقديم ذلك من خلال الإنترنيت وحسب، وإنما بواسطة الأقراص المدمجة التجارية كذلك. ويجب، بطبيعة الحال، استعمال هذه المصادر بمثابة دعم وليس بمثابة بديل عن البرنامج التعليمي، ويجب أن يكون موضوع توجيه بيداغوجي يتم القيام به بكيفية مسؤولة ومندمجة مع باقي الأنشطة البيداغوجية[11].

3.5. على المستوى الديداكتيكي في الفصل الدراسي: الشروط الواجب توفرها من أجل تحقيق تعلم فعال

اهتم عدد من المختصين في البيداغوجيا السيكولوجية بمسألة شروط التعلم الفعال، باعتبار أن التعلم الفعال يكمن أساسا في تحسين تعلم التلاميذ. وفي هذا السياق، حدد كامبورن (Cambourne، 1988)[12] ثمانية شروط لتحقيق تعلم ناجح[13]. ونقدم في ما يلي هذه الشروط ملخصة على النحو التالي:

- الالتزام: يعرض هذا الشرط لمستوى تركيز المتعلم على نشاط التعلم. ويتمثل مؤشر هام لهذا الشرط في متوسط الوقت الذي يتم قضاؤه فعليا في ما يتعلق بمهمة التعلم 'time on task'. ولضمان تحقيق هذا الشرط، يحتاج المدرسون إلى استعمال أنشطة محفزة وإلى خلق جو داخل الفصل الدراسي يتميز بالجدية والمرح في نفس الوقت.

• الانغمار: يوجد الطلبة في وسط (فصل دراسي) يوفر مؤثرات ومصادر للتعلم، بدءا بالوثائق الجدارية التربوية وحتى مكتبة الفصل، مرورا بالحصول بسهولة على مساعدة المدرس أو الوصي.

• البرهنة: يتعلق الأمر هنا ببناء نموذج السلوك الذي يجب تعلمه والطريقة التي يجب استعمالها لتحقيق ذلك السلوك. فدور المدرس لا يتمثل في أن يتحدث عن الإجابة المبتغاة فقط، وإنما في أن يظهر، بسلوكه الخاص، كيف تتم بلورة هذا الجواب. ففي درس من دروس القراءة مثلا، لا يكفي طرح أسئلة تستهدف بعض أصناف الاستراتيجية أو الحديث عن هذه الاستراتيجية؛ وإنما يتعين على المدرس، علاوة على ذلك، أن يبرهن على كيفية استعمال تلك الاستراتيجية في الواقع.

• التملك: يتعلق الأمر هنا بالشرط الذي يمكِّن المتعلمين من تملك مهمتهم المتعلقة بالتعلم أو إنتاجهم البيداغوجي (الكتابي أو الشفوي أو غير ذلك). ذلك أن جودة مشروع الطالب مثلا (من حيث المضمون والتعلم المحقق) تكون أفضل عندما يحسس المدرسُ المتعلمَ بأن المشروع هو مشروعه وبأنه نتيجة مجهوده الخاص. وهكذا فإن إنتاج المتعلم الذي يخلق هذا الإحساس، حتى وإن كان ذا جودة متوسطة، أكثر قيمة من الناحية البيداغوجية، من عمل آخر أكثر خضوعا للمراقبة (للتصحيح الدقيق) من طرف المدرس، حتى وإن كان في النهاية ذا قيمة أفضل.

• انتظارات من مستوى عال : يتحدد مردود التلاميذ على نطاق واسع بانتظارات مدرسيهم بالنسبة لأدائهم. فكلما اعتبر المدرس أن تلميذه مجِدٌّ في عمله، كان مردود هذا الأخير مُرضيا. والعكس صحيح كذلك: كلما حط المدرس من قيمة قدرات المتعلم ومستواه، قل أداء هذا الأخير.

• الممارسة: لا يمكن الوصول إلى التمكن من كفاية لغوية إلا بعد مرور وقت مخصص للتمرين. وهو أمر لا يصدق على تطوير الآليات اللغوية المطلوبة وحسب، وإنما يصدق كذلك على تعميق الفهم 'depth of processing'.

- قبول الأجوبة التقريبية: لا يتم تعلم أغلب المضامين الجديدة بإتقان منذ المرة الأولى. ذلك أن العروض الأولى لتعلم جديد تأخذ في غالب الأحيان شكلا غير كامل وتقريبي بالنسبة للكفاية المستهدفة. ويجب قبول هذه المحاولات الأولى لتشجيع المتعلم على تقديم إجابات تقريبية تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف.

- الأثر الارتجاعي (Feedback): يتعلق الأمر هنا برد فعل المدرس بالنسبة للعمل الذي أنجزه المتعلم. فرد الفعل هذا هو الذي يساهم في تقوية السلوكات المرغوب فيها ويأتي بالتصحيحات وبالإرشادات المفيدة لتحقيق التقدم في برنامج التعلم.

6. ما هي إجراءات ضمان الجودة؟ مسألة المعايير

يتطلب السعي إلى تحقيق الجودة في برنامج للتعليم معايير مرجعية، وذلك من أجل الوصول إلى تصور وإنتاج أدوات ديداكتيكية والتعليم بحصر المعنى والتقييم.

تقوم المعايير، على نحو ما يوحي به تصنيفها إلى فئات (الوارد بعده)، بوظائف مختلفة يمكن أن نذكر منها الوظائف التالية:

- التقاط مستلزمات البرنامج؛
- التمكن من التركيز على رؤية مشتركة وإجماع حول مهمة البرنامج وتسييره؛
- توفير توجهات عملية لمختلف مكونات البرنامج، بما في ذلك الإدارة والتعليم والتقييم؛
- تيسير تدبير البرنامج ومراجعته؛
- تيسير التقييم في مختلف جوانبه، بما في ذلك التقييم المؤسساتي الذاتي؛
- تقوية جهاز ضمان الجودة والمساهمة في السعي إلى تحقيق الامتياز، بما في ذلك التفويض أو الإشهاد الذي طالما تم التطلع إلى تحقيقه.

يمكن التمييز بين ستة أصناف من المعايير:

1.6 المعايير المؤسساتية: يتعلق الأمر هنا بمعالمِ المهمةِ وبالوضع القانوني وتدبير الموارد البشرية والمادية (التجهيز، المالية، الخ.). أمثلة عنَ ذلك:

- يتوفر البرنامج أو المؤسسة على تصريح مكتوب عن مهمته وعن أهدافه الاستراتيجية؛
- يمتلك البرنامج أو المؤسسة البنيات التحتية والتجهيزات واللوازم المدرسية التي تدعم تحقيق الغايات والأهداف؛
- يتوفر البرنامج أو المؤسسة على بنية إدارية فعالة ونظام للحكامة مطابق للمهمة التي يقوم بها؛
- يتوفر المدرسون على تأهيل وتجربة مطابقين لحاجيات الطلبة ولأهداف البرنامج.

2.6. المعايير التنظيمية: تعود المعايير إلى الجوانب المرتبطة بتنظيم البرنامج. وهذه بعض الأمثلة:

- يبين الجدول الزمني عدد الفصول في السنة، وعدد الأسابيع في كل فصل، وعدد الساعات في الأسبوع.
- تنظيم البرنامج مع مهمته وأهدافه.

3.6. المعايير البيداغوجية المتعلقة بالمضامين (الكفايات التي يستهدفها التعليم): ترتبط هذه المعالم بفعل التعليم/التعلم، بمعنى أنه يتوجب أن يكتسب المتعلمون المعرفة وأن يشتغلوا باللغة التي يجب عليهم تعلمها. وهذه بعض الأمثلة: (في نهاية المستوى الأول، يجب أن يتمكن المتعلمون من الكفايات التالية:)

- محاورة شفوية حول موضوع بسيط من المواضيع المتداولة كل يوم؛

- تأكيد الفهم السمعي لحوار بسيط يتضمن 10 جمل على الأقل حول موضوع من المواضيع المستأنس بها؛
- قراءة مقطع قصصي يتضمن أحداثا مألوفة وفهمه؛
- تحرير رسالة تشتمل على 10 جمل بسيطة على الأقل حول تجربة شخصية.

4.6. المعايير المنهجية:

تعالج هذه المعايير، التي هي بدورها معايير بيداغوجية بالأساس، مقاربات ومناهج وتقنيات التعليم والتعلم التي يجب تقديم المضامين بواسطتها. وهذه بعض الأمثلة:

- الأدوات الديداكتيكية مناسبة لتحقيق أهداف البرنامج؛
- المدرسون يستعملون مناهج تعليمية فعالة (القيام بأدوار مسرحية، محاكاة مجموعة من الوقائع، مناقشات، مشاريع فردية وجماعية، الخ.)؛
- تنبني الأدوات الديداكتيكية على وثائق متنوعة ومستخلصة من مجالات الحياة الواقعية أو من الأدب المعاصر.

5.6. معايير تقييم التعلم:

أمثلة:

- يتم حصر معايير الأداء بالنسبة لكل مستوى (مبتدئ، وسيط، متقدم، عال)؛
- يتم تبليغ المتعلمين والمدرسين بمناهج تقييم التعلم ووتيرتها وأدواتها؛
- يتم تحديد الكفايات التي يجب تقييمها في صفوف المتعلمين بالنسبة لكل مستوى؛
- الكفايات التي يجب تقييمها في صفوف المتعلمين متطابقة مع كفايات التعليم.

6.6. معايير تقييم البرنامج في شموليته:

أمثلة:

- يتم تقييم البرنامج داخليا (مرة واحدة في السنة على الأقل) على أساس الآراء التي يقدمها المتعلمون والمدرسون والشركاء؛
- يتم تطوير أدوات تقييم البرنامج وفق القواعد المعتمدة في هذا المجال؛
- يبلَّغ المهتمون بوضوح بمعايير الأداء الجيد للمدرسين.

1. خلاصة

يتبين من هذا التقديم أن السعي إلى تحقيق الجودة في برنامج تعليم اللغة العربية لمغاربة الخارج يحتاج، كما هو الشأن في أية مقاولة تربوية تطمح إلى التميز، إلى تحديد وتبني منهجية يتم القيام فيها بكيفية ممنهجة ببناء تدريجي للبرنامج، من التحليل إلى الإنشاء، مرورا بوضع التصميم والتطوير والتقييم. ومفهوم بطبيعة الحال أن هذه الأنشطة لا تشكل مسلسلا خطيا وأنها تتفاعل، على العكس من ذلك، في ما بينها بكيفية مستمرة. ويجب أن يكون المسلسل برمته خاضعا لمراجعات متكررة.

مقاربة الجودة في برنامج تعليم اللغة هي أيضا مقاربة تنخرط بقوة في 'الممارسات الجيدة' على المستوى المؤسساتي ومستوى المناهج والمستوى البيداغوجي والديداكتيكي. وتشكل هذه الممارسات، التي هي ثمرة للبحث التربوي وللتنظير في مجال علوم التربية والتجربة الميدانية، مرجعية بالنسبة لمختلف مهام المسؤولين عن البرنامج، بمن فيهم المدرس. ويجب أن نسجل هنا، بصفة خاصة، أهمية الظروف التي يجب أن تُخلَق من أجل تعلم يتسم بالجودة 'effective learning' على نحو تلك التي حددها كامبورن (Cambourne، 1988).

أخيرا، قد تتم تقوية السعي إلى تحقيق الجودة بالتوضيح والانخراط في نظام معايير تعمل بمثابة معالم بالنسبة لمختلف جوانب البرنامج: المؤسساتية والإدارية والبيداغوجية وغيرها. فهذه المعالم هي التي تضمن، داخليا، السير الجيد للبرنامج، بما في ذلك تحقيق أداء مقبول وخدمات تربوية مرغوب فيها. وتمكن هذه المعالم، خارجيا، من خلق وتقوية 'صورة علامة متميزة' تضمن احتراما مؤسساتيا، خصوصا إذا كان البرنامج المعني يطمح إلى استعمال تلك المعايير من أجل اعتراف مهني عن طريق الحصول على شهادة إثبات أواعتماد لدى هيئات مختصة. وبدون هذا السعي إلى تحقيق الجودة، يمكن أن يساهم المرء في التكاثر المقرف ل 'دكاكين اللغات' التي عرضنا لها من خلال الشهادة المقدمة في بداية هذه المداخلة.

مراجع:

Armstrong، T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Brinton D، M. Snow، M. A. & Bingham Wesche، M. (1989). Content-Based Second Language Acquisition. New York: Newbury House.

Canale، M. &. Swain، M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. Vol. 1، Nº 1.

Canale، M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards، J. & Schmidt، R. (eds.) Language and Communication. London: Longman.

Cambourne، B. (1988). The Whole Story: Natural Learning & the acquisition of Literacy in the Classroom. Missouri: Scholastic، Inc.

اللجنة الأوربية (1999)

Indicateurs et repères de qualité relatifs à l'éducation scolaire.

مؤشرات ومعالم الجودة المتعلقة بالتعليم المدرسي

مؤتمر وزراء التعليم لأعضاء الاتحاد الأوربي وبلدان أوربا الوسطى والشرقية ومالطا وقبرص وتركيا (بودابيست، 24-26 يونيو 1999)

الزاكي ع. (2009) التعلم الوجيه بالنسبة للحياة : الأسس المفاهيمية والمنهجية، الرباط (المغرب): وزارة التربية الوطنية ومشروع ALEF – الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (بالعربية).

الزاكي ع. (2000) التعليم المركز على التلميذ: المبادئ والتطبيقات الرباط (المغرب): وزارة التربية الوطنية ومشروع MEG – الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (بالعربية).

فورو و شاكورناك، ج. (Fauroux، R. &Chacornac، G.) (1996). Pour l'école

«من أجل المدرسة». باريس: La Documentation Française

غاردنير، ه. (Gardner، H.) (2008)

Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Paris : Retz.

أصناف الذكاء المتعددة: النظرية التي تثير أفكارنا التي تلقيناها. باريس Retz.

Graves، K. (2000). Designing Language Courses: A Guide for Teachers. New York : Heine and Heine.

McKinsey & Company (2007). Comment les systèmes éducatifs les plus performants sont-ils arrivés au sommet. http://McKinsey.com/clienservice:socialsector/resources//pdf/Worlds_School_Systems_Final/pdf

هوامش

1. ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages؛
TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages "تدريس الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى»؛
CELP: Council of English Language Programmes

2. انظر مثلا، الزاكي ع. التعلم الوجيه بالنسبة للحياة : الأسس المفاهيمية والمنهجية، الرباط (المغرب): وزارة التربية الوطنية ومشروع ALEF (بالعربية).

3. ADDIE: A: Analyse (تحليل)؛ D: Design (تصميم)؛ D: Développement (تطوير)؛ E: Evaluation (تقييم)؛ I: Implantation (إنشاء).

4. انظر على سبيل المثال Graves, K. (2000). Designing Language Courses: A Guide for Teachers. New York: Heine and Heine

5 McKinsey & Company (2007). Comment les systèmes éducatifs les plus performants sont-ils arrivés au sommet.
«كيف وصلت الأنظمة الأكثر أداء إلى القمة» /http://McKinsey.com/clienservice/socialsector resources//pdf/Worlds_School_Systems_Final/pdf

6. لمناقشة هذه الفئات من الكفاءات، انظر:
Canale, M. & M. Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. Vol. 1, N° 1.
Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. . (eds.), Language and Communication pp. 2-27 : Longman.

7. لمناقشة هذه البيداغوجيا، انظر:
Brinton D, M. Snow, M. A. & Bingham Wesche, M (1989) Content -Based Second La - guage Acquisition, Newbury House, New York

8. للمزيد من التوضيحات، انظر
Terrell, T. and Krashen, S. (1983) The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. New York: Potomac Books, Inc.

9. للاطلاع على مزيد من التفاصيل عن هذه النظرية، انظر:
Gardner, H. (2008). Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz.
أصناف الذكاء المتعددة: النظرية التي تثير أفكارنا التي تلقيناها. باريس Retz.

10 . للاطلاع على تقديم لهذه المقاربة بتفاصيل أوفر، انظر: الزاكي ع. (2000) التعليم المركز على التلميذ: المبادئ والتطبيقات الرباط (المغرب): وزارة التربية الوطنية ومشروع MEG – الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (بالعربية).

11. للاطلاع على بيبليوغرافيا حول الموضوع، انظر مثلا: www.educnet.education.fr/.../langues/biblio3.htm.

12. Cambourne. B. (1988). The Whole Story: Natural Learning & the acquisition of Literacy in the Classroom. Missouri: Scholastic, Inc.

13. انظر بخصوص هذا الموضوع، الزاكي ع. (2009) التعلم الوجيه بالنسبة للحياة. المجزوءة 1 (الأسس المفاهيمية والمنهجية)، الرباط: وزارة التربية الوطنية ومشروع ALEF – الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (بالعربية).

التحسيس الثقافي في تدريس اللغة العربية

عبد الله الشكيري

أستاذ مشارك بجامعة الأخوين بإفران، المغرب

1. مقدمة[1]

من مميزات المجتمعات العربية الازدواجية اللغوية. كل مواطن عربي، فضلا عن لسان أمه العامي المكتسب بالسليقة عبر التواصل الطبيعي، ملزم في المدرسة باكتساب لغة معيارية تسمى «العربية الفصحى»؛ وهي لغة مكتوبة ومقعدة تُستعمَل لتناقل المعرفة المشتركة بين أبناء الأمة العربية على أوسع نطاق جغرافي وزمني بما أنها تُفهم في كل أنحاء العالم العربي وعلى امتداد أحقاب تاريخية تعد بالقرون.

هذه اللغة «الراقية» هي التي تدرَّس عموما لغير الناطقين بها في الجامعات، في العالم العربي وخارجه على حد سواء؛ بخلاف الدارجة[2]، التي تستعمل في التواصل اليومي مع الأهالي الناطقين بها. ومن الراجح أن دروسها تكون أكثر تفاعلا في غالب الأحيان مع حاجيات الطالب(ة)[3] الحياتية المباشرة. لذا يعتبر تدريس الدارجة (العامية) أكبر فائدة ومردودا عندما يحصل في بلد عربي يستقبل متعلميها. العلة؟ بإمكان الطلاب أن يمارِسوا ما تعلموه بالفصل الدراسي مباشرة لدى مغادرتهم قاعة الدرس ومواجهة الحياة اليومية. ولعلّ ما يساهم في دعم محلّية تعليم اللهجات هو تنوعها من بلد لآخر، بل ومن

منطقة لأخرى داخل نفس القطر. هل يعني ذلك أن الأسباب قد انقطعت بين العاميات والفصحى؟ أو هل يمكن الاستغناء عن إحداها في عملية التلقين؟

لتسليط الضوء على ما يمكن أن يُستخلَص من تفاعل الدارجة والفصحى في تحسين أوتعويق اكتساب العربية، سنعالج في الجزء الأول من هذه المقالة الوضع السوسيو– لساني في العالم العربي وفي المغرب بصفة خاصة، ثم سنناقش في الجزء الثاني منها مسألة تقعيد الدارجة من أجل إتاحة الانتقال الطبيعي الميسر والتدريجي بين الدارجة والفصحى في مسار تعليم العربية.

2. ميول وتوقعات المتعلمين

من أجل فهم دوافع ومطامح طلاب اللغة العربية، يجدر تحديد مجالات العمل بدقة والوسائل التي يجب توفيرها بغرض بلوغ الأهداف التعليمية بكيفية موضوعية ومباشرة. للإحاطة بالموضوع بما يكفي من الوضوح لا بد من إيجاد أجوبة وجيهة على الأسئلة التالية :

- ما هي حاجات وانتظارات طلبة اللغة العربية من غير الناطقين بها؟
- كيف يمكن تحديد مستويات الكفاية في اللغة العربية من دون سقوط في التقويم والمعيارية ؟
- هل يمكن تحقيق إتقان اللغة العربية دون إدماج واحدة من اللهجات العربية في برامج التكوين؟
- أصحيح أن المقاربة التواصلية تفضل تعليم اللهجات على حساب العربية الفصحى \ الكلاسيكية التي هي لغة القرآن؟[4]

بغاية الفحص الموضوعي لمدى وجاهة الاختيارات التربوية – من أجل تلبية طموحات الطالب الذي يرغب في إتقان العربية باعتبارها أداة للتواصل وللبحث – أُجرِي بحث غير منشور بجامعة الأخوين بإفران (المغرب) سنة 2008. كان من أهداف البحث تحديد المحفزات التي تحرك طلاب اللغة العربية. وأسفرت نتائج البحث[5]، الذي شارك فيه 89 طالب وطالبة، على ما يلي:

1. اكتساب المهارة العامة (الفهم والكلام والقراءة والكتابة) بالعربية	86
2. قراءة و/أو تتبع وسائل الإعلام العربية (الجرائد، التلفزيون، الخ.)	74
3. قراءة النصوص العربية المعاصرة بلغتها الأصلية	50
4. قراءة وفهم القرآن وبعض النصوص الدينية الأخرى	48
5. قراءة النصوص العربية الكلاسيكية	46
6. العمل في مجال الترجمة/ الترجمة الفورية	40
7. معرفة بنية العربية الداخلية (نحو، صرف، أصوات،...)	31
8. التواصل مع الأصدقاء والعائلة	25

يبدو بديهيا، عند قراءة نتائج هذا البحث، أن الطلاب غير الناطقين باللغة العربية يتقاسمون، عموما، نفس الانشغالات والحاجيات التي يمكن تلخيصها في تحقيق الإلمام العام باللغة العربية: إنصاتا، وحديثا، وقراءة، وكتابة. فالطلاب يسعون إلى اكتساب القدرة على التواصل والحديث مع الناطقين بالعربية، وعلى القراءة والكتابة باستعمال اللغة بنفس الكيفية التي يستعملها الناطقون بها.

بعدما تم تحديد حاجيات الطلاب غير الناطقين بالعربية بوضوح، ماذا عن الوسائل التقنية لتلبيتها وتحقيق الاستجابة المثلى للمعنيين بها؟ لننظر إلى الأمر من جانب المناهج المعتمدة لتلبية ما عبر عنه الطلاب من حاجات.

3. تلقين المهارات

عرف مجال تعليم العربية كلغة أجنبية تطورات عديدة منذ ستينيات وسبعينيات القرن الماضي. لقد كان اعتماد المقاربة الشفوية/السمعية بصفة عامة يستلزم من الطالب حدا أقصى من الفهم/الإنتاج الشفوي. وفي بداية التسعينيات، بدأ تعليم العربية يتأثر إلى حد كبير بالمنهجية المعروفة باسم «التعليم عبر الكفايات اللغوية» التي تعترف بأهمية تكوين الطلبة في الكفاية الشفوية (موازاة مع كفايتَيْ القراءة والكتابة). وقد ترتَّب عنها تركيز جديد على التمارين الهادفة إلى تطوير المهارات بكيفية فعّالة. كما نتج عن هذا التطوير تحقيق نتائج مهمة بخصوص تعليم اللغة العربية، الفصحى والدارجة على السواء.

في هذا السياق، يتجلى أن القضايا المتعلقة بالمنهجية تتحدد بدقة كبرى : أي سِجِلٍّ ينبغي اعتماده في التعليم؟ العربية الفصحى، أو الدارجة، أو الاثنتين معا، وَوِفْق أي نظام أو تراتب؟ كيف نجعل المرور من الفصحى إلى الدارجة مرورا تدريجيا وفي الاتجاهين معا ؟

4. الوضع السوسيو– لساني

تعبير الطفل(ة) الطبيعي والتلقائي يتم بلغة أمه(ا)، أي باللغة (الدارجة) التي بها يتحقق التفاعل مع أعضاء الأسرة أولا ومع الأصدقاء بالبيت بعد ذلك، ثم داخل الجماعة المباشرة... وهذه الدارجة، حسب يونغ (Young) وهيلو (Hélot) (2003: 235) «وسيلة تعبير عن الذات في الوسط القريب والشخصي الذي هو في آن واحد موروث مشترك ذو غنى ثقافي، مشحون بالانفعالات ومرتبط بشعورهم بالهوية ».

في المغرب، كما في باقي العالم العربي، يبلغ الطفل المتكلم بالعربية العامية المدرسة في سن 6 أو 7 سنوات، وهو يحمل معه معرفة غنية عن ذاته، عن جسمه وبيئته (حيوانات، نباتات، تضاريس، جغرافيا)، وعن وسطه الاجتماعي (علاقات اجتماعية، علاقات الجوار، تصنيف الأشخاص حسب النشاط، بالنسبة له ولأسرته، وحسب الخصائص

الجسدية والمعنوية)، وعن العالم الذي يحيط به، وعن تصور معين للعالم[6].

بيد أن لغة التعليم في المدارس الابتدائية في هذه البلدان هي العربية الفصحى. الظاهر أن اختيار الفصحى لغة للتدريس في البرامج التعليمية نابع أولا من كون مُدَرِّسي التعليم الابتدائي تكوَّنوا بهذه اللغة، وثانيا لأن تقرير الفصحى لغةً للتدريس أقلُّ إثارة للجدال، لأن تعميمها وجعلها في متناول الجميع صار بالتجربة الاختيار الأفضل. إلاّ أن اختيار التعليم بالعربية الفصحى يكاد يلغي، بشكل مفارق، كل معرفة الطفل الغنية التي جاء يحملها قبل التمدرس، ويبخس ثراءه الوجودي بأكمله منذ اليوم الأول للمدرسة، إذ يَكبح قدرة الطفل على التعبير ويعيق فهم عالم المدرسة انطلاقا من عالمه الخاص.

يُشكّل هذا الاختيار المقصود، حسب ما يراه العميد الدهبي (2007: 43): «إخلالا بالمبادئ الأولية للبيداغوجيا ومساسا بأقدس حقوق الفرد «. هكذا، يحصل لدى الأطفال الناطقين بالعربية منذ أول عهدهم بالمدرسة اقتناع بأن العربية الفصحى والدارجة بمثابة لغتين متباعدتين من شأنهما إعاقة الفهم. واعتمادا على هذا التقويم المقصود أو غير الواعي تنال العربية الفصحى حظوة أكبر مقابل الدارجة التي تنزلق إلى الدونية ثم التهميش.

أول ما يثيره هذا الصنف من التقويم المجحف بشأن السلمية المفترضة بين الفصحى والدارجة : أحقاَ يمكن اعتبار اللغات الأم أقل قدرا من تلك التي تدرَّس في المدرسة؟ تعلق بهذه المعاينة سلسلة من التساؤلات: من أي سجل تستمد اللغة معطياتها: من اللغة الأم أمْ من لغة أخرى مختلفة ؟ كيف حلّت بلدان العالم إشكال الانتقال من اللغة الأم، التي هي اللغة الشفوية، إلى اللغة المكتوبة، أي اللغة الأكاديمية؟ كيف يتم تقعيد وتوحيد لغة ما : على أساس اللغة الأم أو على أساس لغة مختلفة؟ ألا تنتمي اللغة العربية (الفصحى والدارجة) إلى فئة اللغات الإنسانية التي تنقل الأشكال الشفوية بالدارجة والأشكال الكتابية بالفصحى؟ هل ازدواجية اللغة سمة مميزة تنفرد بها اللغة العربية أم أنها ظاهرة كونية تعرفها كافة اللغات بدرجات متفاوتة؟ كيف بنت الحكومات جسورا بين لغاتها الفصيحة والعامية؟ لو كانت اللغات الأم غير فصيحة فلماذا يدرس بها الناطقون بها من

المستوى الابتدائي إلى المستويات الجامعية في جميع أنحاء العالم؟

إن توزيع وظائف التواصل بين صيغتي اللغة الواحدة (الكتابة في مقابل الكلام) خاصية لا تقتصر على اللغة العربية وحدها وإنما تشترك فيها اللغات الإنسانية. فالعربية المكتوبة تستعمل وسيلةً للتعبير الأدبي، في الدين وفي العلوم المختلفة؛ وهو ما يجعل من اللغة العربية الفصحى ناقلة للهوية القومية وللتقاليد الدينية. هذا الانقسام الثنائي التقليدي إلى ما هو مكتوب وما هو شفوي له تأثيره على وضع كل لغة وعلى الدور الذي يحدد أي واحدة لأي سياق (اللغة أم الدارجة) ولأية أغراض (انظر Youssi 2011).

المشكل الرئيسي بخصوص المقارنات مع العربية الفصحى يتعلق بدينامية تطورها بأكملها. فالعربية الفصحى تشكل جزءا مُهما من الحياة التواصلية الرسمية لكل العرب المتعلمين، في حين، قد تكون أية مبادرة للحديث بها في المواقف العادية وغير الرسمية إمّا مثيرة للاستغراب والتندر أو الاستهزاء وهي في كل الأحوال ليست في متناول المواطن البسيط غير المتعلم.

أما اعتماد العربية الفصحى لغة للتدريس فمن الواضح أنه لا يمكِّن غير الناطقين بها من الانغماس في ثقافتها. بتعبير آخر، يتعين على المتعلمين الأجانب، لبلوغ مستويات متقدمة من الكفاية الشفوية، أن يستأنسوا بالوسائل الملائمة ثقافيا ليتوجهوا إلى الناس ليعبروا عن امتنانهم أو لتقديم طلباتهم، وللتعبير عن اتفاقهم أو اختلافهم مع شخص ما. يجدون أنفسهم في حاجة إلى أن يعرفوا أن تعلم العربية، الفصحى أو الدارجة، أمر أكبر من تعلم رموز/شفرة لغوية. لهذا، بعد مدّة من تعلم العربية الفصحى، يجد غير الناطقين بالعربية أنفسهم يتعلمون، من باب المنفعة وتكملة تكوينهم، صيغة من صيغ الدارجة تيسر لهم التفاعل مع المحيط الناطق بالعربية.

تتميز كل لغة باستعمالات/اصطلاحات ضمنية تميز الكلمات والتعابير و/أو البنيات الأكثر ملاءمة للكتابة، وأخرى تبقى أكثر ملاءمة وارتباطا بالكلام. لا تستثنى اللغة العربية في ذلك عن اللغات الإنسانية. لذا، من الطبيعي أن تُـقرّ البرامج التعليمية بأن العربية، باعتبارها لغة إنسانية طبيعية، نظام واحد ومتماسك، لكن بوجهين: جانب متعلق بالكلام،

أي الجانب التواصلي الذي يمارسه الناطقون بالعربية وهو متعدد الوظائف، والجانب الثاني متعلق بالكتابة، أي اللغة «الفنية» التي تدرَّس في الإطار الأكاديمي وتستخدم في سائر المجالات التي تقتضي نسبة عالية من الضبط التعبيري والدقة في صياغة وتسجيل المعارف ذات الأثر القانوني على العلاقات بين المتعاملين، هذه الواجهة تشغلها العربية الفصحى. فهذا النظام يمثل إذن وجهين لنفس العملة. إنهما غير منفصلين ولا يستقل أحدهما عن الآخر، ومتكاملان بشكل بنيوي لتشكيل متَّصَل (هيكل) لغوي لا يستغني عنه الإنسان العربي في خدمة أغراضه المتنوعة.

وباعتبار الازدواجية ظاهرة شاملة في المجموعات العربية، تمثل عربية المتعلمين المتداولة مزجا بين بنيات العربية الفصحى والدارجة يسعى للتقريب بينهما بغية ردم الهوة بين السجلَّيْن والمواضعة على مبدإ لغة «منتصف الطريق»، الذي انبثق منه اسم «العربية الوسطى». من جملة ما تتمثل فيه هذه الدينامية أساسا الاستعارة الغالبة لمفردات الفصحى عند الخوض في مواضيع تقتضي استخدام التجريد والمفاهيم ذات الطابع الاصطلاحي، وهو ما يتلاءم قليلا مع نطق ومورفولوجيا الدارجة (انظر Chekayri 2009، واليوسي 2011).

في هذه المرحلة، من المناسب أن نختم هذا الجزء بإبداء الملاحظة التالية : الاختلافات الفونولوجية والصرفية والتلفظية والمعجمية بين مختلف اللهجات ظاهرة عادية، بديهية، بل وضرورية حتى، لاسيما أن العربية الدارجة والعربية الفصحى مترابطتان فيما بينهما، ومتكاملتان لبناء متّصل لغوي متعدد الوظائف.

بتعبير آخر، يجب أن يُترجَم هذا الواقع اللغوي في برامج المدرسة التي يعود لها دور إعطاء المثال، حتى تبين للمتعلم بأنه وإن كانت الفصحى هي لغة التمدرس (اكتساب المعارف ذات الطابع التجريدي والتقني)، فإن ذلك لا يعني أن الحديث بالدارجة (التعبير عن الأغراض الحياتية المباشرة بحمولاتها النفسية والإحالية المحلية خاصة) مع الناطقين بها أثناء التخاطب اليومي يشكل ابتعادا عن العربية.

من هذا المنطلق ـ قاعدة المعاينة – نستشعر الحاجة لوضع قاموس مجمَّع للعربية الدارجة والفصحى في آن من أجل تحقيق تعليم فعّال ومتبصر للغة العربية سواء للناطقين أو غير الناطقين بها. وبعد ذلك، سيؤطَّر النقاشُ حول الحدود الفاصلة بين ما هو دارجة وما هو فصحى بصيغة أوضح، وذلك في ضوء معطيات هذا القاموس.

سيكون من مساهمات مثل هذا القاموس مساعدة غير الناطقين بالعربية في مجال اكتساب الكفايات والمعرفة العامة بالعربية الدارجة كتابةً وكلاماً وإنصاتاً وقراءة. وسيمكن المدرسة من وضع الأسس البيداغوجية للمعرفة التي بقيت لحد الآن نظرية بخصوص الثقافة الشفوية، لفائدة التلاميذ منذ نعومة أظافرهم. وسيقدم القاموس المجمَّع المذكور للمدرسين وسائل مضبوطة لعرض البنيات المشتركة بين العربية الدارجة والعربية الفصحى. وسيمثل بذلك مرجعا صحيحا ونفعيا للمتعلمين الراغبين في إثراء تعلم العربية وإتقانها.

لا مانع من أن تطبَّق نفس الاستراتيجيات المستعملة مع المتعلمين غير الناطقين بها في تلقين المتعلمين من أصول عربية. وبما أن هؤلاء يتوفرون على معارف غنية من حيث الدارجة والثقافة، فإن المدرسة ستفيد مكتسبهم الغني والمتنوع لتطوير التعلم وحماية إرثهم الوجودي وتعميقه منذ اليوم الأول للدراسة. وسيكون المتعلمون ذوو الأصل العربي قادرين على فهم عالم المدرسة والتعبير عنه انطلاقا من عالمهم الذاتي. وستكون المدرسة هي المختبر الذي ينصهر فيه العالَمان (العربية الفصحى باصطلاحاتها وتجريداتها والعربية الدارجة بتعبيريتها ووظائفها) في عالم ليس في واقع الأمر إلا عالم العربية لغة وثقافة.

سيكون كذلك من باب الفعالية التربوية استعمال اللهجات العربية كمراجع لتطوير موادّ ومضامين دروس محو الأمية كما كانت عليه تجربة تونس مثلا في برامج محو الأمية بين صفوف الكبار (المعموري 1983)، أو في البرنامج التلفزي المغربي «ألف، لام» الذي كان يبث على القناة الأولى (في بداية سنوات 2000). وقد يكون من المهم كذلك قبول المربّين والمعلّمين لفكرة انتقال تدريجي من الدارجة المغربية إلى العربية الفصحى في تعليم كل الكفايات (بنجلون 1990، الجماري 1997). وتكمن القيمة المضافة لمثل

هذه الممارسات في جعل لغة تعليم الأطفال في المدارس الابتدائية أو لغة دروس محو الأمية للكبار أقرب إلى لغة المتعلم اليومية. ويمكن كذلك تيسير تعليم العربية الفصحى باستعمال الاستراتيجيات التي طورها الأطفال في اكتسابهم للهجات العربية (الزاكي وفاغنر 1992، بدري 1983).

هكذا تبدو العربية الوسطى، عربية المتعلمين، بمثابة سجلّ مركّب يتم التحدث به في المواقف الرسمية. وبها تناقش المواضيع المجردة أو العالِمَة. عملياً، هذا المستوى الوسطي هو أيضا النوع المفضل في وسائل الإعلام السمعية البصرية الذي تروّجه الحوارات التلفزية، والبرامج الاجتماعية، والسياسية، الخ.

حسب علمي، لم يسبق أن خضعت العربية الدارجة أو العربية الوسطية لأي تقعيد صوري ورسمي حتى الآن. وهو أمر يجعل التمكن من هذا النوع يتأرجح بين الكفايات اللغوية الأساسية للمتكلمين غير المتعلمين وكفايات المتعلمين المعرَّبين. و«نحن إذن بهذا النوع المتوسط في وضعية ثلاثية لغوية يتعين علينا معالجتها : الدارجة والعربية المتوسطة والأشكال الكلاسيكية. وفي جميع الحالات، تشكل السجلات الثلاثة مكونات لغة واحدة هي نفس اللغة، أي العربية». (اليوسي 2011).

5. العربية الدارجة بين الثقافة والتوظيف السياسي

يرى البعض، على أساس الحدس وبدون دعامة تحليلية، أن تعليم اللهجات خلال السنوات الأولى من التمدرس أمر يناهض العروبة، لاسيما أنه قد يصير مصدرا لتدمير لغة القرآن (انظر Haeri 2003 : 113). الردّ على هذا القول، بكل بساطة، يكمن في الإحالة على واقع البلدان الإسلامية التي ليست اللغة العربية فيها لغة التواصل اليومي ولا لغة التعليم. في هذا الإطار، يبدو كأنما القرآن والإسلام في مأمن من التهديد فقط في العالم العربي بخلاف أماكن أخرى من العالم وهذا يتعارض مع روح الإسلام ذاته.

عدم التسامح هذا الذي يصل إلى درجة الصفر وحساسية العرب المرتفعة تجاه التنوع اللغوي، حسب ما يراه المعموري (1998: 37)، يعتبر بمثابة انعكاس رمزي لـ «التفرقة السياسية» التي كانت، وما تزال، موقفا مميزا للسياسة العربية.

شكل اعتماد العربية الفصحى خلال مدة طويلة حجة السياسيين القوية في العالم العربي خلال الفترة الاستعمارية وما بعد الاستعمارية. وقد مكنتهم من ترويج جوهر الهوية العربية والإسلامية عبر مسلسل التعريب. لكن، بالرغم من الضغوط الإيديولوجية للسياسة ومن استراتيجيات الدول للنهوض بدور العربية الفصحى في تفاعل أفراد المجتمع، فإن هذا السجِلّ لم يحقق تقدما في التكفل بالوظائف الأساسية للتواصل الحي (انظر اليوسي (2011)).

اللهجات تتقدم في كافة الأزمان نحو ميادين جديدة، حتى في الدوائر التي كانت فيها العربية الفصحى لغة التواصل بامتياز؛ ويكفي أن نلاحظ الحوارات التلفزية والمداخلات بالبرلمان وخطب الجمعة بالمساجد واللوحات الإشهارية، الخ. حيث لم تبق لغة الخطاب والتواصل حكرا على الفصحى فحسب بل صارت الدارجة فيها أكثر حضورا ممّا كانت عليه في الماضي. يضاف إلى ذلك أن هذه الوضعية لا تعود إلى الأمس القريب. فكُتب التاريخ تنبؤنا بأن حقبة ما قبل الإسلام كانت تعرف العديد من اللهجات العربية، حيث كان يتم تسليط الضوء تارة على الاختلافات في النطق، وتارة أخرى على قواعد النحو أو على المعجم. وكُتب النحاة القدامى مليئة، بل غاصة بالأمثلة المقنعة في هذا المجال (انظر ابن الجزري 2009، وابن السكّيت، وابن قتيبة).

بعبارة أخرى، لم يعد النقاش حول الازدواجية (العربية الفصحى/ الدارجة) من المحرمات أو طابوها. وقد بدأت تطفو على السطح من جديد بداية من التسعينيات. مع اقتحام التكنولوجيات الحديثة عالم الاتصال: الهواتف النقالة، الإنترنيت، الخ، تقوّى استعمال الدارجة باعتبارها وسيلة للتواصل بكيفية سريعة ومباشرة. موازاة مع ذلك، بدأت معالم جديدة للترميز تأخذ مكانتها وتتوحد في الرسائل الهاتفية القصيرة (sms). على سبيل المثال، تمّ بسرعة تعويض غياب حروف الحلق والحنجرة في الكتابة اللاتينية

بالأرقام التالية: 7 = ح، 3 = ع، 9 = ق، الخ. وليس ذلك سوى بداية ترميز بالرغم من أنه ما يزال في حالة الحدس التلقائي (غير الخاضع للمراقبة)، لكنه بدأ يعرف نوعا من الانتشار، ليس في المغرب وحسب، وإنما في سائر أرجاء العالم العربي.

تقتضي منا الكيفية التي تطورت بها مختلف اللهجات الآن بموازاة الفصحى أوالكلاسيكية أن ننكب على التفكير في أصناف أخرى لاتخاذ القرار. إذا كان الأمر كذلك، فإنه لا بد من التساؤل عن مصير الدارجة اليوم بالنسبة للعربية الفصحى. هل هناك رؤية واضحة لتطوير السياق السوسيو- لساني المحلي؟ ما هي الاستراتيجيات التي وضعت لمواجهة حاجيات تعليم العربية واستعمالها في المدارس (العربية الفصحى والدارجة) ؟ هل للحكومات آفاق براغماتية نفعية لإعمال مثل تلك الاستراتيجيات؟

يكشف لنا التاريخ المعاصر أن المغاربة لم يُعدموا التبصر وبُعد النظر في هذا المجال. فقد كان الحسن الثاني، ملك المغرب الراحل، وعيا منه بالدور الذي قد تلعبه اللهجات في التعليم وبمدى قيمتها المضافة في إصلاح المنظومة التعليمية، أوصى في خطابه[7] بتاريخ 20 غشت 1994 باستعمال اللهجات في أولى سنوات التعليم الابتدائي: «فإذا كان لا مناص من الخلط، فالخلط واجب ومستحب وضروري بين العربية ولهجاتنا». ويضيف بعد ذلك قائلا: «وإذا كان من الضروري والواجب محاربة هذا الخلط الذي أعتبره مسخا، فلا بد أن تقدم في التعليم الابتدائي على الأقل حصص لدراسة لهجاتنا حتى ننبذ كشيء غريب من ذاتنا وتفكيرنا وأصالتنا اللغات الأجنبية في بيتنا وفي تعليم أبنائنا وبناتنا.»

من أجل مقاومة لهذا «المسخ»، في الوقت الذي انطلق فيه "تفكير وطني" حول التعليم وبرامج التعليم، كان من الضروري، تبعا للخطاب الملكي أن: «ندخل تعليم اللهجات، علما منا أن تلك اللهجات قد شاركت اللغة الأم ألا وهي لغة الضاد ولغة كتاب الله سبحانه وتعالى ولغة القرآن الكريم في فعل تاريخنا وأمجادنا»

صرح إسماعيل العلوي، وزير التربية الوطنية السابق، بتاريخ 30 مارس 1998، جوابا على سؤال حول التعريب بأنه «ينبغي تحديد أفضل وسيلة للتوفيق بين هاتين اللغتين لنرى

كل المغاربة يتحدثون، بفضل التمدرس الشامل والمعمم، لغتهم العربية ويحسنونها... عربية أرقى من العربية الدارجة، غير أنها لا تحترم قواعد العربية الفصحى النحوية مائة في المائة. وأنا أرى أن مشكل اللغة العربية يكتسي طبيعة تقنية وسوسيولوجية وأنه يجب علينا دراستها بعناية قبل أن نكون قادرين على إصدار حكم نهائي بخصوص التعريب.»

تعطينا هذه التصريحات فكرة عن وعي العديد من المسؤولين المغاربة بالدور الذي يمكن أن تلعبه اللهجات في التعليم وضرورة إدخالها في النظام التربوي. ذلك أن هذا الإصلاح الذي تجب دراسته بعناية في ضوء التغيرات التي طرأت في مناطق مختلفة من العالم حيث يُعتبر سياقها السوسيو- لساني مماثلا للسياق نفسه بالعالم العربي (انظر شيفمان (Schiffman) 1998).

في الجزء الثاني من هذا المقالة، سنتطرق للإشكالات العامة بخصوص كتابة الدارجة، والقرارات المهمة التي يجب اتخاذها بخصوص إملائها، وأخيرا كيف تصبح «قواعد الإملاء» بمثابة الجسر الذي يُيَسّير الولوج إلى العربية الفصحى انطلاقا من الدارجة.

6. الكتابة الصوتية أو الكتابة الإملائية

يقدم النقل الإملائي جردا لوسائل الكتابة التي تمكن أعضاء جماعة لغوية معينة من كتابة مكونات المنطوق الشفوي بكيفية مضبوطة إلى حد ما (فاشيك (Vachek) 1991). ويميل نظام الإملاء من جهة أخرى إلى فرض نفسه كنظام ملموس، مستقل بذاته ومستقل نسبيا من الناحية اللغوية، في مقابل نظام اللغة المنطوقة (المتحدث بها) (المدلاوي 1999: 13-14).

تتم كتابة الدارجة المغربية إما:

أ) بالحروف اللاتينية (مثلا، هاريل (Harrell) (1965)، عبد المسيح (1973))،

ب) بالحروف العربية (دلائل محادثة بالعربية المغربية، مسرحيات، أشعار زجلية، كُتيِّب مدونة السير لتعليم السياقة، إلخ.)،

ج) بالإملاء العربي، مثلا، اخْبار بْلادْنا[8] والْأَمَلْ[9] ونيشان[10]، أو

د) بالحروف العربية مع أخذ خصوصيات الدارجة المغربية بعين الاعتبار (اليوسي 2009، الشكيري 2011).

وبالنسبة لبعض الباحثين (انظر نورتْيي (Nortier) 1989: 40)، تكمن مبررات الأطروحة القائلة باستعمال الحروف اللاتينية لتمثيل كلمات وجمل العربية المغربية في ما يلي:

1. للعربية المغربية عدة أصوات تفوق تلك التي تتوفر عليها العربية الكلاسيكية. ويتم إغفال شكل هذه الأخيرة، في حين تتم كتابة المصوتات (الحركات القصيرة وحروف العلة) في الألفباء اللاتينية.

2. عندما يتم استعمال الألفباء العربية، يمكن أن تَطرح ترجمة كلمة إلى الفرنسية أو إلى الإنجليزية إشكالا لأن العربية تكتَب من اليمين إلى اليسار، في حين تُكتَب الفرنسية والإنجليزية في الاتجاه المعاكس. وهو أمر يمكن أن تترتب عنه أمور لا معنى لها.

3. من أجل تحقيق ولوجية مُثلَى، خصوصا بالنسبة لأولئك الذين لا يعرفون العربية، تفضَّل الألفباء اللاتينية على الكتابة العربية.

4. تمكن الألفباء اللاتينية من تسلسل المصوتات (حروف العلة) والحروف الصوامت تسلسلا منطقيا على نفس المستوى، وهو ما يمكِّن من ترئية التغيرات الصواتية للوقائع. في مقابل ذلك، تميز الألفباء العربية مستويات منفصلة بالنسبة للمصوتات (حروف العلة) والحروف الصوامت، وهو ما يجعل التوضيحات اللغوية أقل بداهة بخصوص هذه المستويات المختلفة.

رغم أن هذه الحجج لا تقوم على أسس ذات حجّية أكاديمية عالية لاختيار النقل الأصواتي (الكتابة)، فإننا نشير إلى أن مختلف اللكنات تجعل ترميز النقل الأصواتي للدارجة المغربية أكثر تعقيدا. ذلك أنه من الممكن أن يتولد عن نطق نفس الكلمة، بكيفيات مختلفة، كتابات مختلفة ؛ وهو ما يشكل مصدر لبْس بالنسبة لمتعلمي العربية الفصحى. ويفترض اختيار الحروف اللاتينية أن العربية المتكلم بها مستقلة عن العربية الفصحى ولا ترتبط فيما بينها بجسور القرابة، ويقتضي بالتالي عدم وجود رابطة اشتقاقية بين الاثنتين. علاوة على ذلك، لن يكون بإمكان متعلمي/ متكلمي العربية المغربية استثمار معرفتهم بالقواعد الإملائية للعربية الفصحى. وقد لا يعير المتعلم، من وجهة النظر اللسانية والثقافية، أي اهتمام للمكون الثقافي الذي يعد على قدر كبير من الأهمية، وهو فن الخطاطة العربية الحاضرة الذي لا يكاد يخلو منه فن أو معمار عربي – إسلامي. وواضح أن كتابة الإشارات وأسماء الأماكن لا تخضع للنقل الصواتي، وإنما لقواعد الإملاء العربي. بينما الواقع الحالي والتاريخ يثبتان أن العربية المغربية قريبة بقدر يكفي لفرض النظام الإملائي العربي الفصيح للأسباب التالية :

أ) تزامن العربية الفصحى والعربية الدارجة دائم في العالم العربي، ومن المنطقي إذن تيسير الولوج المتبادل إلى العربية الفصحى بواسطة الدارجة؛

ب) تعكس القواعد الإملائية العربية نفس أصل الدارجة، الذي هو أساسا اللغة العربية (العربية الفصحى).

ج) يجب إيثار سهولة تصنيف العربية المغربية بالنظر لانتمائها إلى فصيلة اللغات السامية[11] (اللغات الاشتقاقية، أنظمة الشكل، الخ)؛

د) من الضروري وجود «قواعد الإملاء» التي تكون بمثابة جسر بين العربية الفصحى والدارجة لتجنب اللبس الذي يمكن أن يولده استعمال نظامين مختلفين بالنسبة للغتين تشتركان في العديد من الأشياء المتماثلة؛

ه) قد تكون قواعد الإملاء العربي مفيدة أساسا لتعلم العربية الفصحى لاحقا ؛ وأخيرا

و) يجب أن تمثل اصطلاحات قواعد الإملاء العربي الأصوات المتماثلة أو المتباينة بالنسبة للعربية الدارجة أو العربية الفصحى على حد سواء.

من أجل توضيح الأهمية التي يكتسيها ترميز كتابة الدارجة، يجد القارئ عينات من نصوص عربية مغربية كتبها مؤرخون وشعراء وصحفيون و/أو أساتذة. وقد خُصصت تلك الوثائق لتستخدم بمثابة أساس لمناقشة تنميط كتابة العربية الوسطى. وهناك ملاحظة مهمة يمكن إبداؤها تتمثل في أنه ليس بالأمر الهين بالنسبة للناطقين بالعربية أن يبقوا في غنى عن النقل الأصواتي عندما يستعملون الحروف العربية. وهم لا يكتبون بشكل كامل وفق قواعد الإملاء العربية، وإنما يستعملون مزيجا من النقل اللغوي الأصواتي وقواعد الإملاء العربية كما هو حال الكتابة المستخدمة اليوم في التواصل الرقمي المباشر عبر الإنترنيت.

أول وثيقة وصلتنا تعد من أقدم الوثائق التي نتوفر عليها في الدارجة المغربية. وقد كتبها كفيف الزرهوني في منتصف القرن الثامن الهجري (الرابع عشر الميلادي). وتسمى هذه الوثيقة « ملعبة، ج. ملْعبات». وهي بالملموس أطول قصيدة أصيلة من الزجل المغربي وتتكون من 497 بيتا. فالأمر يتعلق بنموذج فريد حسب معرفتنا بفن «الملعبات». وهي وثيقة لغوية رائعة تعكس استعمال العربية المغربية في عهد بني مرين.

تحتل الملعبة، من حيث الفصاحة، مرتبة وسطى بين العربية الفصحى والموشح، وهو شكل من الشعر العربي ما بعد الكلاسيكي في الشرق الأوسط والملحون، الشكل الفني للسَّجع الدارج بالمغرب الكبير. وهذه بعض النماذج من الملعبة (بنشريفة 1987: 55):

11. فانقَطْعوا الخَيْل واتَبَعَه كســـرا	حتـــى حـــر النهـــار عَليه وَلْيـــان
12. واقبل – قالوا – لروضة خضرا	واجْمَع رأيو يقِل)يقيل(في ذا البستان
13. أتـــاه بالرحب صاحِب الرَّوضـــا	واذا شـــاب مْليح مـــن الطـــاعه

14. نَزَل كِسْرى في روضَة غَضا(غضَّة) ماشراها لا مَليك ولا باعَه (باعة ج بائع)
15. حين راح واسْتَراح وطاب ورضا(رضى) نَظر رمـــــان مْليـــح في فـــــراعـه
16. قـالُّوا: يا فتـى هـات مـن التمـرا فـــاقطفها لو (لَهُ) وجا بها عجـــــلان

أولى الملاحظات التي يمكن أن نستخلصها من قراءة الملعبة هي كالتالي: يستعمل كفيف الزرهوني اللاحقة المتعلقة بضمير المفعول به بكيفيتين مختلفتين. مرة بمثابة حرف علة ممدود [رأيو، لو] ومرة بمثابة [هاء]، مثلا [فراعه]. ولا تعليل هناك للاستعمال المزدوج لنفس اللاحقة المتعلقة بالضمير. ذلك أنه لتحقيق التماسك يجب أن يكون المفعول به [هاء] كما هو الشأن في العربية الفصحى. فعندما تنتهي الكلمة التي تسبق المفعول به بحرف صامت مثلا (اتبعه، فراعه، الخ.)، تُسمَع اللاحقة [هاء] أُو [ضمّة]. و[الهاء]لاحقة عائمة تظهر في سياقات مختلفة (مثل التاء المربوطة [ة] التي تُسمَع فقط في سياق الإضافة. وعندما تنتهي الكلمة بحركة يُسمَع المفعول به [هاءً]، مثلا [شْراها]، [مْعَهْ].

النص التالي مقتطف من جريدة الأمل التي توقف صدورها بعد فترة وجيزة من ظهورها. ويتمثل الهدف من اختيار هذا النص في القيام بتمرين بيداغوجي يتوخى تحديد ما إذا كانت الكلمات المكونة لهذا النص كلها كلمات خاصة بالدارجة المغربية أم أنها تنتمي إلى العربية الفصحى وإلى الدارجة في نفس الوقت.

مؤخرا، في المغرب ولاّت أغلبية الإشهارات كا تفضّـل الدارجة كلغة. من التلفزات، الراديوات، حتى البّانوات في الشوارع، الدارجة قدرت تفرض راسها في هاد المجال.

ببساطة الناس اللي كا يبغيوا يشهروا منتوجاتهم، اقتنعوا أنهم باش يمسوا طبقة كبيرة من الكليان، خصهم يخاطبهم مباشرة بلغة كا يهدر بها المغاربة كاملين ويوميا وما كا يلقوا شي صعوبة باش يفهموها.

في هاد الإشهارات الأخيرة، ماركات ديال منتوجات معروفة في المغرب بدلت لغة

الإشهار ديالها من العربية الفصحى للدارجة. ولات الإشهارات كا تصور الواقع المعاش هادا كا يخلي المشاهد يشوف راسه فيها. كا يستقبلها بكل سهولة حيت حاجز اللغة اللي هي أهم وسيلة باش يكون التواصل مزيان ما بين مول الإشهار والمتلقي ما بقى شي مطروح. بهاد الاختيار للدارجة، المستشهرين المغاربة ما كا يكونوا شي داروا سبق ولكن تبنّـوْا واحد التجربة طبقتها دول أخرى هادي أعوام وتبتت النجاح ديالها بحال في مصر، ولبنان..لكن الدارجة ما خصها شي تبقى غير لغة الإشهار.

جريدة الأمل، عدد 8، ص. 6، شتنبر 2006

من السهل أن نلاحظ، من أول قراءة، أنه من أصل 146 كلمة المكونة لهذا النص، 13 كلمة فقط – الكلمات المسطر تحتها – تبدو كلمات خاصة بالعربية الدارجة. يشكل هذا نسبة تشابه تتجاوز 90 % مع كلمات العربية الفصحى وخصوصية الدارجة التي لا تتجاوز 9 %. ومن الضروري، لإبداء الرأي في ما يخص الكلمات المسطر تحتها، القيام بدراسة إيتيمولوجية لهذه الكلمات للحسم في ما يتعلق بأصلها الدارجي المتفرد.

هذا لا يمنع من إبراز أهمية استعمال قاعدتي «القطع» و«النحت» في توليد الكلمات الدارجة من مثيلاتها الفصيحة (هاد من هذا) (باش من بأيش من بأي شيء) (ولات من ولّت) وهما قاعدتان كانتا منتجتين حتى في عربية ما قبل الإسلام ؛ وبما أن استخدامهما كان وما يزال يعتبر من الترخيصات اللغوية فإنه ليس من المستغرب أن نجدهما واردتين في مجموع الدوارج (العاميات) العربية بنسب مختلفة، وقد يقوم مقامهما «الإدغام» ؛ وهي كما ترون نفس القواعد المعتمدة في تطوير العربيات القديمة نفسها.

النص الموالي معاصر هذه المرة وهو مستخلص من كلمات أغنية من تلحين وأداء المغني نعمان الحلو: «الدار د المدينة القديمة».

واش عقلت على داك الدار د المدينة القديمة؟
والدنيا وشحال كان عليها د القيمة
والحومة والجيران والنخوة د ناس زمان
كانت الحياة بسيطة، وكانت الفرحة ديما
هاديك الصورة مازالت في عيني غير البارح
دكريات، كيف كانت المدينة وكيف ولّت!

يتضمن هذا الجزء من الأغنية 36 كلمة خضعت 6 منها لتغييرات فونولوجية ومورفولوجية وبالتالي أثرت في إملائها. وهذه التغييرات هي كما يلي:

1. تم استبدال الحرف الصامت الأسناني (ذ) بالحرف الصامت ما بين الأسناني (د) الذي لم يعد يستعمل في العربية المغربية (دكريات بدلا من ذكريات- داك بدلا من ذاك)؛

2. تم تعويض أدوات الاستفهام في العربية الفصحى بشكل شبه كلي (واش بدلا من هل، شحال بدلا من كم). ومع ذلك لا ينبغي إغفال الأصل الفصيح للبدائل الدارجة (واش من وأيش) (شحال من أيش حال)؛

3. أسماء الإشارة تعوض تلك التي في العربية الفصحى، هديك بدلا من تلك وهو نحت لاسمي الإشارة هاته وتلك)؛

4. تغيير في الشكل (ديما بدلا من دائما على سبيل تسهيل الهمز الذي هو أيضا من الترخيصات الفصيحة المستعملة حتى في تجويد القرآن).

تبلغ نسبة التشابه بين كلمات النص المكتوبة بالعربية الدارجة وبالعربية الفصحى أزيد من 83 %. وقد خضعت 16 % من تلك الكلمات لتغييرات فونولوجية لها أصولها في العربيات القديمة فكان لها تأثير على قواعدها الإملائية.

وبالرغم من أن هذه النصوص ليست شمولية لمقارنة التشابه بين العربية الدارجة والعربية الفصحى فإنها تقدم لنا مع ذلك فكرة عن الطريق التي ينبغي أن نسلكها لتقعيد العربية الدارجة.

تتمثل أهم القضايا التي تستلزم بالضرورة تفكيرا جادّا وعميقا بخصوص تقارب نظامي الإملاء في الدارجة والفصحى، في التأمل في روابط الاشتقاق بين الألفاظ العامية والفصيحة مع أخذ خصوصيات الدراجة المغربية بعين الاعتبار، كالإشارة إلى مواضع التأثر بالنظام الصوتي الأمازيغي الذي يتصف باختزال الحركات القصيرة وبتبعات التخلي عن النظام الإعرابي الفصيح وباستيراد بعض الأدوات الرابطة («ديال» أو «متاع» لتحقيق الربط الإضافي عند الاحتفاظ بالمضاف معرفا). لهذه الاعتبارات نتساءل التساؤل الأكبر التالي:

من أجل تقعيد الدارجة المغربية تقعيدا طبيعيا يسيرا ودون خلفيات أيديولوجية أومصلحية، هل ينبغي أن نبحث عما يجمعها بالعربية الفصحى أم من الضروري أن نركز على ما يفرق بينهما؟

5. خلاصة

ينبغي، من وجهة نظر التخطيط اللغوي، بذل جهود عملية صادقة لتحقيق الإجماع بخصوص اعتماد وتقعيد عربية حديثة وسطى تمثل المشترك اللغوي وتوحد المقاييس. يعني هذا من بين ما يعنيه أن تقويم الاختلافات الصوتية والصرفية والمعجمية بين اللهجات أمر ضروري. وينبغي أن يأخذ المسلسل التدريجي للتنميط بعين الاعتبار ما يلي:

أ) قرب العربية الوسطى المنمطة من دارجة الناطق بالعربية ،

ب) تحديد الأشكال التي يجب تنميطها حسب الحاجيات والتواتر والتأثير الثقافي-الاجتماعي على الجماعة، وأخيرا،

ج) في إطار المنظومة المتجانسة يجب ترك المجال للتنوع والتغيرات والتطوّر. (انظر بوكوس 2003).

مراجع

- Badry، F. 1983. Acquisition of lexical derivational rules in Moroccan Arabic: Implications for the development of Standard Arabic as a second language through literacy. Berkeley، CA: University of California. Ph. D. Diss.
- Benjelloun، S. 1990. Acquisition of Lexical Derivational Rules in Moroccan Arabic: Implications for the Development of Standard Arabic as a Second Language through Literacy، Berkeley، CA: University of California، Ph. D. dissertation.
- Boukous، A. 2003. La standardisation de l'amazighe : quelques prémisses، in Standardisation de l'amazighe، (eds.) M. Ameur and A. Boumalk، Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique، Rabat، 8-9 décembre 2003، Publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe، Rabat 2004.
- Chekayri، A. 2011. An Introduction to Moroccan Arabic and Culture، Georgetown University Press. Washington D.C.
- Dahbi، M. 2007. Les arts de la langue: ce que toute langue scolaire doit enseigner، in Attarbiya wa ttakwin، no. 3 pp.40-50.
- Elmedlaoui، M. 1999. Principes d'orthographe berbère : en graphie arabe ou latine، Publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines، n° 25، Université Mohamed Premier، Oujda.
- Ezzaki، A. and D. Wagner، 1992. Language and Literacy in the Maghreb، Annual Review of Applied Linguistics 12، USA: Cambridge University Press، pp. 216-229.
- Haeri، N. 2003. Sacred Language، Ordinary People، Palgrave Macmillan.

- Jamari، A. 1997. Les langues et la réforme del'université. in The Idea of the University: Publications of the Faculty of Letters and Human Sciences، Series: Conferences and Colloquia، no. 72 Ed. By T. Belghazi، 369-377.

- Maamouri، M. 1998. Arabic Diglossia and its Impact on the Quality of Education in the Arab Region، Mediterranean Development Forum، September 3-6.

- Maamouri، M. 1983. Illiteracy in Tunisia. In P. M. Payne (ed.) Language in Tunisia. Tunis: Bourguiba Institute of Languages. 203-226.

- Notier، J. M. 1989. Dutch and Moroccan Arabic in Contact: Code Switching among Moroccans in the Netherlands، University of Amsterdam.

- Schieffelin، B. B. and Doucet، R. C. 1998. The "Real" Haitian Creole، Ideology، Metalinguistics، and Orthographic Choice، in Language Ideologies، Practice and Theory، (Ed. By Schieffelin، B. B.، K A. Woolar، & P. V. Kroskrity، Oxford University Press، 285-316.

- Schiffman، H. F.، 1998. Standardization or restandardization: The case for "Standard" Spoken Tamil، Language in Society 27، 359-389.

- Vachek، J. 1991. "On Spoken Directives for Building Up Written Utterances"، Sbornik Praci filozoficke Fakulty Brenenske Univerzity، Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunesis K 13 (1991)- BRNO Studies in English 19

- Young، A. and C. Helot 2003. Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools Today، Language Awareness، Vol. 12، No. 3&4.

- Youssi، A. 2011. Introduction to the sociolinguistic situation in Morocco، in Chekayri، A. 2011. An Introduction to Moroccan Arabic and Culture، Georgetown University Press. Washington D.C.

مراجع باللغة العربية

- ابن الجزري، محمد بن محمد الدمشقي ابن الجزري، **النشر في القراءات العشر**، تحقيق علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى، طبعة 2009.
- ابن السكيت، **إصلاح المنطق**، تحقيق أحمد شاكر وعبدالسلام هارون، الطبعة الرابعة، دار المعارف
- ابن قتيبة، أبي عبدالله بن مسلم ابن قتيبة، **أدب الكاتب**، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، دار المطبوعات العربية، بيروت
- أنطوان دو سانت إيكزوبيري: الأمير الصغير، منشورات عيني بنايي، ترجمة عبدالرحيم يوسي 2009.
- جريدة خبار بلادنا، طبعة مارس، طنجة
- جريدة الأمل، عدد 8، ص. 6، شتنبر 2006
- ملعبة الكفيف الزرهوني (طبعة 1987)، تقديم وتعليق وتحقيق محمد بن شريفة، المطبعة الملكية، الرباط
- منشورات وزارة الإعلام. خطب وحوارات جلالة الملك الحسن الثاني (مارس 1994–مارس 1995)، مارس 1995.
- نعمان لحلو: أغنية «الدار دِ المدينة القديمة»
- http://www.youtube.com/watch?v=fZlXPPdHUsg

هوامش

1. أتوجه بشكر خاص لأستاذ اللغويات محمد الشكيري بخصوص الملاحظات والتعليقات الاحترافية التي أغنت مضمون هذا المقال.

2. في هذا المقال نستعمل لفظ «دارجة» مرادفا لـ « لهجة» و»عامية».

3. لم يشرع في تعليم اللهجات العربية، ضمن البرامج الجامعية، إلا بعد عقود على نهاية الحرب العالمية الثانية. فصيلة

هذه الدروس لم تكن موجودة قبل ذلك، لا في العالم العربي ولا خارجه، باستثناء تلك التي كانت تعقد لفائدة الضباط المكلفين بتنوير القوى الاستعمارية الراغبة في إتقان التواصل مع أهالي الأراضي العربية المستهدفة.

4. انظر Haeri 2003: 131 وAbdalla: 2006: 319.

5. كان الطلبة مدعوين في ذلك البحث إلى أن يضعوا علامة على أكثر من جواب إن هم رغبوا في ذلك.

6. (انظر الدهبي 2007 : 43)

7. خطب وحوارات جلالة الملك الحسن الثاني (مارس 1994–مارس 1995)، مارس 1995، ص. 128.

8 . جريدة توزع مجانا في طنجة

9 . جريدة توزع في سلا.غير أن نشرها توقف بعد مرور زمن يسير على صدورها

10. أسبوعية مجموعة تيل كيل Telquel.

11. لابد من الإشارة إلى هنا إلى مجال بحث يجب الاستثمار فيه مستقبلا ألا وهو الدراسات السامية المقارنة. فإذا كانت هذه الدراسات تقرب ما بين اللغات السامية من عبرية، وعربية، وسريانية، ولغات إثيوبيا من أمهارية واكعاز، وجنوب عربية، فمن المفروض من باب تحصيل الحاصل أن تكون العربية الدارجة أكثر قربا من العربية الفصحى منها إلى اللغات السامية الأخرى.

تعلم اللغات: ثراء جماعي من أجل مستقبل مشترك

ماريا نيبيس لورينزو غاليس

مسؤولة قسم التعليم بحكومة كاطالونيا

1. التحديات الدولية والأولويات الأوربية

تواجه أوربا، في عالم يشكل فيه الاقتصاد المعولم والتطور السياسي للارتباطات الدولية تحديات كبرى، قرارات مرتبطة بالتوسيع وبالاستمرارية سيكون لها تأثير على مستقبلها المباشر وعلى الأمد البعيد. فالمسؤولية تجاه الجيل القادم تتطلب إعداد استراتيجيات للتغلب على وضعيات صعبة، وهذه الاستراتيجيات يجب أن تقوي الاستقلال الذاتي للأطفال والشباب من مختلف الأصول. ذلك أن أوروبا تتكون من المواطنين المحليين ومن السكان المهاجرين.

بالنسبة للفترة 2014-2020، تتمحور الأولويات الأوروبية على جعل السكان الأوربيين مستقلين ذاتيا بفضل كفاءات ومهارات تمكن من تحقيق تنافسية أكبر ومن موارد اقتصادية أهم بالنسبة للمستقبل. وفي نونبر 2009، تم تحديد التحديات الرئيسية من لدن رئيس اللجنة الأوروبية، خوسي مانويل باروزو، كما يلي:

- تنشيط النمو الاقتصادي وضمان الاستمرارية والتنافسية على الأمد البعيد؛
- محاربة البطالة وتقوية تماسكنا الاجتماعي؛
- جعل التحدي المتمثل في أوروبا قابلة للاستمرارية والحياة امتيازنا التنافسي؛
- تقوية مواطنة ومشاركة الاتحاد الأوربي؛
- ضمان أمن الأوروبيين.

لا ترتكز هذه الأولويات على تشجيع مقاولات الدولة فقط، وإنما ترتكز كذلك على وضع الأطر الرئيسية للتعليم والأنظمة الدراسية في أوروبا بأكملها. فللتعليم إذن تعود في المقام الأول مهمة إيجاد استراتيجيات لتنمية مجتمع أكثر تضمينا وجيل مهيإ على نحو أفضل لمواجهة تلك التحديات الدولية بحلول أكثر فعالية:

- إعداد برامج لتنمية الكفاءات الأساسية واستراتيجيات تربية دائمة ومناهج جديدة للتعليم والتعلم في عالم تكنولوجي، قصد تنمية الكفاءات والقدرات المهنية للمستقبل؛

- خلق الظروف المواتية لمدارس أكثر قدرة على الإدماج، بهدف مساعدة التلاميذ القادمين من أية جهة كانت على إدماج أصولهم بفضل جذع مشترك أوروبي وفي إطار التعددية والاحترام؛

- فتح خطوط بديلة ومجددة لتقوية المعارف ومواد دراسية جديدة لخلق الظروف المواتية لاستراتيجيات تعلم جديدة، وكذا أدوات معرفية ووسائل تواصل بديلة؛

- تشكيل شبكات جماعية واجتماعية تمكن التلاميذ الأصليين والمهاجرين على حد سواء من تنمية هويتهم التعددية والمركبة. ويتمثل الهدف في أن يصبحوا مواطنين في عالم مركب وفي تطور دائم، بهويات ستتغير وتبرز من ثقافات مركبة وتفاعلية، ومن السوابق العائلية، ومن الوسط الاجتماعي والرؤية الشخصية للمستقبل؛

- تنمية حس المسؤولية والالتزام لدى التلاميذ، في جماعة للتعلم ستتطور وستغير شبكاتهم الشخصية، في إطار مسلسل للتعلم الدائم.

بكطلونيا، وهي واحدة من الأقاليم التسعة عشر المستقلة في إسبانيا التي تتوفر على اختصاصات لا مركزية بشكل كامل في مجال التعليم، تلك هي الأهداف التي تمثل الرؤية الرئيسية للتنافسية والاستيعاب والهوية التعددية والالتزام من أجل مستقبل مشترك.

وزارة التربية بكطلونيا واعية تمام الوعي بأن المدرسة هي المؤسسة التي يمكن أن تمد مواطني المستقبل بتشكيلة عريضة من الكفاءات والاستراتيجيات التي تمكنهم من رفع التحديات الحالية. فالتعليم هو المفتاح لتعلم العيش معا في إطار التنوع وتعلم كيفية العمل معا من أجل تحقيق مستقبل أفضل.

2. التعليم هو المفتاح: اللغات في كطلونيا

بما أن إسبانيا هي مجتمع تعددي، يجب اعتبار التنوع بمثابة إثراء للبلد. وفي رؤيتنا للمستقبل، سينغمر المجتمع الكطلاني التعددي في الحوار بين الثقافات للرفع من الإمكانيات وتوسيع مجالات العمل الاقتصادية. ومن الحيوي في هذا السياق تنمية تعلم اللغات باعتبارها استراتيجية تمكن من توفير كفاءات وأدوات التواصل لتقليص الفوارق الثقافية. وذلك هو التبرير الرئيسي لمشاركة كطالونيا في «البرنامج المغربي– الإسباني لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية». ولا يقدم مُدرس دروس اللغة العربية نماذج لغوية وحسب، وإنما يقدم كذلك نماذج عن سلوك الكبار. فالمدرس هو نموذج للمواطن الدولي والمهني متعدد اللغات الذي يشجع التلاميذ على إضفاء القيمة على تعلم اللغات باعتبارها مصدرا للتعلم الدائم.

تُدمج كطالونيا في البرنامج الرئيسي للدراسة لغتين رسميتين للإقليم، هما الكطلانية والإسبانية، وتوصي بتعليم لغة أجنبية بالنسبة لكل تلاميذ المدرسة الابتدائية والثانوية (من

3 إلى 16 سنة).

يُمكن لأي تلميذ كذلك أن يدرس لغة أجنبية ثانية، وبإمكان كل المدارس طلب المشاركة في عدة برامج تدرس كذلك لغات الأسرة لتلاميذ متطوعين. والنتيجة هي أن كل تلميذ بالمدرسة يتعلم الإسبانية والكطلانية والإنجليزية خلال 10 سنوات، ويمكنه إضافة الفرنسية أو الإيطالية أو الألمانية إلى مسار تعلمه الشخصي.

مكن تضمين اللغات الأصلية ولغة العائلة بصفة تطوعية من توسيع التعدد اللغوي لمدارسنا، وهو يساعد على طرق باب الحوار ما بين الثقافات والتنوع الاجتماعي بكيفية أفضل.

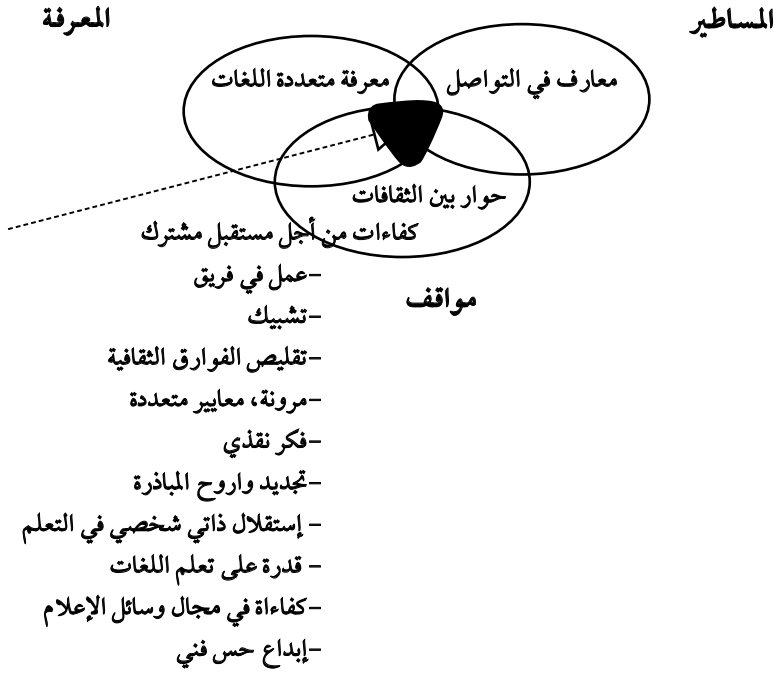
بالنسبة للأطفال الكطلانيين والمهاجرين، يمكن للمدارس أن تقوم بإعداد استعمال للزمن يمكن من تعليم العربية أو الأمازيغية أو الرومانية أو الأوكرانية أو البرتغالية أو الصينية أو الأوردو. ويتعلق الأمر ببعض اللغات التي تستفيد من برامج خاصة في كطالونيا والتي يمكن تعلمها وتدريسها بالمدرسة في وسط المتكلمين بالمنشإ.

تتوفر كل مدرسة، من أجل المساهمة في تنمية برامج تعلم اللغات هذه، على مدرس مكلف بتنسيق برامج اللغة والتماسك الاجتماعي التي تهيؤ الظروف المناسبة للتعدد اللغوي وتستقبل أسر المهاجرين. ويمكن لهذا المدرس أن يلعب دور منعش للأحداث الثقافية وللبرامج الدولية وأنشطة اللغة، حيث تعتبر العربية ولغات أصلية أخرى بمثابة مزيد من الثراء ومن القيم المضافة، ذلك أن تعلم لغات متعددة يمكّن من نمو مواطنين أكثر كفاءة.

3. تنمية الكفاءات من أجل مواطنة جديدة

يقتضي تعلم لغة ما مضمونا لغويا وكفاءات للتواصل والحوار بين الثقافات. فهو إذن الجذع المشترك لهذه الميادين الثلاثة، وهو ما يفتح الطريق أمام متكلمين مؤهلين بكيفية أفضل (الشكل 1).

يُمكِّن تعلم عدة لغات من التوفر على مواطنين أكثر كفاءة



(الشكل 1)

من المعروف تماما أن تعلم لغة ما يفتح آفاقا على ثقافة مختلفة، وبأن المعارف اللغوية تسير جنبا إلى جنب مع التقاليد والقيم الاجتماعية المندمجة في مسلسل التعلم. وتُشكل المعارف اللغوية والثقافية على حد سواء المضمون الأساسي الذي ينبغي التأكيد عليه في الفصل الدراسي، تماما كما هو الشأن بالنسبة للبرنامج المغربي- الإسباني لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية.

بيد أن المعرفة اللغوية تتطلب كفاءات للتواصل تجعل اللغة مفيدة بالنسبة للمتكلمين. والتواصل يتطلب الأداء والممارسة. وهو يربط اللغة الأكثر صورية بمدونة المحادثة المشتركة الأكثر استئناسا، مطبِّقا في الممارسة الهدف الرئيسي للمسلسل برمته: التفاعل والمشاركة والانتماء والالتزام تجاه بقية جماعة متكلمي اللغة المتعلمة.

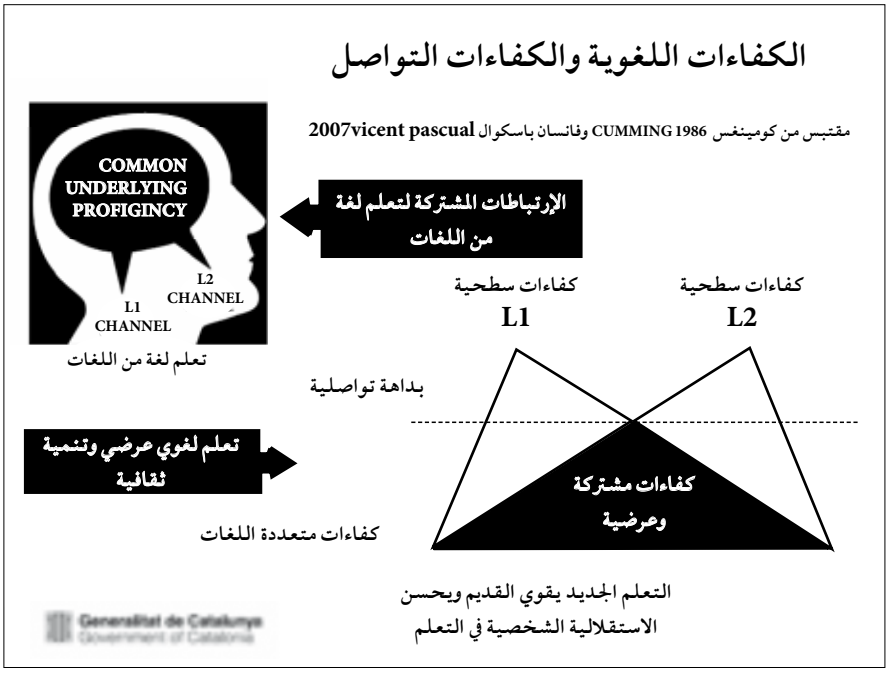
بغض النظر عن مفهوم صحة اللغة واللغة المعيارية، يمكِن إدراج لغة المحادثة في الدروس إلى جانب بنيات أكثر كلاسيكية استجابة لحاجيات تتعلق بالمقارنة والمصادقة. ويجب أن يستخدم هذا التفاعل كذلك مرجعا لإعداد استراتيجيات الاتصال ولخلق حوار سليم بين التلاميذ بهدف تحديد واستثمار مختلف السجلات، بل ومختلف اللهجات. وفي وضعية التكامل، تساهم كل من اللغة الصورية واللغة المتداولة في تنمية حس أقوى بالتنوع باعتباره قيمة، وتهيئان الظروف المناسبة لاحترام الآخرين وللفكر النقدي ومعرفة الذات والمعايير الشخصية للتمييز.

السبب الأخير لتعلم إحدى اللغات، سواء أكانت عائلية أو اجتماعية، هو تحقيق سياق آخر يمكن أن يصبح المرء فيه مشاركا وأن يعبر عن حضوره وأن يحين ذاته ويطور مواقف وعلاقات ليعيش مع مجموعات أخرى وكائنات بشرية أخرى. وعندما يتعلم تلاميذ كطالونيا اللغة العربية يمكنهم المحافظة على جوهرهم الأصلي والتقليدي. وإذا كان هذا هو الحال، يمكنهم اكتشاف ثقافة جديدة يسبرون أغوارها ويتذوقونها.

يمكن أن نحدد عدة كفاءات تبرز من تعلم اللغات ومن الأداء التواصلي وتطوير المواقف، في أفق بناء مستقبل مشترك:

- العمل في فريق
- التشبيك
- تقليص الفوارق الثقافية
- المرونة، المعايير التعددية
- الفكر النقدي
- التجديد وروح المبادرة
- الاستقلال الذاتي الشخصي في التعلم
- القدرة على تعلم اللغات
- الكفاءات في مجال وسائل الإعلام
- الإبداع، الحس الفني

تساهم كل لغة جديدة في توسيع حقل المعارف والقدرات على التواصل والمواقف ما بين الأشخاص. وكل مضمون جديد وكل مسلسل معرفي جديد يمكنان من إغناء المضامين والمسلسلات السابقة ومن تحسين الاستقلال الذاتي الشخصي في التعلم، وهو ما يؤدي إلى استقلالية مسلسل التعلم ذاته (الشكل 2).



(الشكل 2)

يمنح التعدد اللغوي للتلاميذ كفاءات عرْضية تكون مفيدة عندما يتحدث المرء أو يتعلم أية لغة أخرى: إنه يشجع على اكتساب قدرات ل «تعلُّمِ التعلم» في المستقبل.

يشجع المجتمع الكطلاني الآن تعلم عدة لغات باعتباره وسيلة استراتيجية تمكن المرء من الاستعداد لمواجهة عالم معقد ومعولَم. فالسكان وحيدو اللغة، أي أولئك الذين لا يتحدثون سوى لغة واحدة ليسوا مستعدين كغيرهم للتغير والتكيف، وليسوا مهيئين بما فيه الكفاية لمواجهة التحديات الدولية. وبقبول أوربا لواقعها التعددي ولمجتمعها متعدد اللغات، يتوجب عليها أن تشجع تعلم الجيل الجديد لعدة لغات باعتباره نشاطا ديناميا

يمكن من تقليص الفوارق بين الناس والجماعات والثقافات.

ليس من الصعب أن ندرك أن امتلاك لغة واحدة لن يكون بالتأكيد كافيا في أوروبا متعددة اللغات، وأن المواطنين الأفضل إعدادا سيكونون هم الأطفال المنحدرون من أسر مهاجرة الذين يتقنون عدة لغات في نفس الوقت، وربما بنفس المستوى من المعرفة.

يشكل الأشخاص الذين يتحدثون عدة لغات نماذج لأجيال المستقبل، الآن وقد أصبحت التكنولوجيات الجديدة تركز على إنشاء شبكات اجتماعية في العالم بأسره. فأدوات الإعلام والاتصال توفر بيئة مثالية لممارسة اللغات وتبادل التجارب. وبإمكان مواقع التدوين الإلكترونية والشبكات المدونة بلغات مختلفة من قبل متكلمين يمكنهم التواصل بالإنجليزية والعربية والإسبانية والفرنسية والأمازيغية أو بلغات أخرى، أن تشكل أداة بيداغوجية يمكنها أن تستهدف الشباب حسب مجال اهتماماتهم.

في كطالونيا، التلاميذ الذين يعرفون عدة لغات هم المكيفون والمهيؤون أفضل من غيرهم لمساعدة الآخرين على مواجهة التحديات الجديدة، وهي بناء مستقبل مشترك في إطار التعددية والتنوع.

هوامش

1. اللجنة الأوربية، الوثائق IP/09/183، بروكسيل، 27 نونبر 2009. النص الكامل متوفر بهذا العنوان: http://cot.ag/dcownc

2. وزارة التربية الكطلانية http://www20.gencat.cat/portal/site/**educacio**

تدريس اللغة العربية في فرنسا : مقترحات لوضع استراتيجية جديدة للتعليم

بوعزة العتيق
أستاذ محاضر بالمدرسة الوطنية للإدارة، ستراسبورغ، فرنسا

سيتناول هذا العرض لموضوع تدريس اللغة العربية من خلال محورين: سيتطرق الأول إلى الوضع الفعلي لتدريس اللغة العربية بفرنسا ومكانتها بين تعليم اللغات الأخرى.

أما المحور الثاني فسيعالج إشكالية هذا التعليم: أية لغة عربية يتم تدريسها ؟ كيف؟ ما هي الصعوبات والتحديات التي يجب رفعها؟ ما هي الاستراتيجيات البيداغوجية المطبقة وما هي أهدافها ؟ وما مدى ملاءمتها – حتى نكون أكثر دقة–؟

تدرس اللغة العربية بفرنسا في أكثر من خمس عشرة جامعة، يمكن أن نشير من بينها إلى جامعات باريس، وستراسبورغ، وليل، ونانسي، وليون، وآيكس أونبروفينس، وبوردو، الخ... ويشمل هذا التعليم، طبعا، عدة مستويات: التمهيدي، الإجازة، الماستر، والدكتوراه. كما تشمل مقررات الدراسة والبحث مختلف مجالات الأدب، واللسانيات والفلسفة والحضارة والتاريخ. أما الفترات التي تتم دراستها فتبدأ من عصر الجاهلية إلى الأزمنة المعاصرة. ويناهز عدد الطلاب والباحثين المتخصصين وغير المتخصصين 6000. ويحتل

تدريس اللغة العربية المكانة الرابعة بفرنسا بعد الإنكليزية والإسبانية والألمانية. كما تجدر الإشارة، أيضا، إلى أن اختيار اللغة العربية كلغة حية أولى أو ثانية يندرج في جل مباريات المدارس العليا الفرنسية مثل المدرسة الوطنية للإدارة، البوليتكنيك، والمدرسة المركزية الخ... وبالطبع، يمكن اختيار اللغة العربية من قبل المترشحين إلى امتحان الباكلوريا شأنها شأن باقي اللغات الحية الأخرى.

تدرس اللغة العربية في الإعداديات والثانويات الفرنسية كلغة حية أولى أو ثانية أو ثالثة على غرار اللغات الحية الأخرى. وغالبا ما يكون المدرسون حاصلين على شهادة الأهلية للتدريس بالثانوي، أو شهادة التبريز. ويدعو وزير التربية الوطنية الفرنسي كل سنة أساتذة مساعدين أجانب للتدريس في مختلف مؤسسات التعليم الثانوي أو العالي.

تدرس اللغة العربية، أيضا، من قبل الجامعات الشعبية بمختلف أنحاء البلاد. ويتوجه هذا النوع من التعليم إلى المبتدئين، وخاصة الأوروبيين منهم، وذلك في سلك من أربع سنوات. ويتابعه أكثر من 4000 متعلم.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى تدريس اللغات والثقافات الأصلية. ويتعلق الأمر بآلية تهدف إلى تعليم اللغة والثقافة الأصلية للأطفال من آباء مهاجرين. ويعود إنشاء هذه الآلية إلى 1970 ويهم ثلاثة بلدان مغاربية: المغرب والجزائر وتونس. فمنذ سنة 1970، قامت فرنسا بتوقيع اتفاقيات ثنائية مع كل من هذه البلدان، حيث يتم استقدام الأساتذة من البلدان الأصلية لمزاولة هذا التعليم. ويهم المدارس الابتدائية، ويتم خارج الدروس الرسمية، وغالبا ما يكون ذلك يوم الأربعاء أو بعد ظهر يوم السبت. وقد تم إنشاء هذا التعليم لتلبية حاجيات الأطفال المغاربيين المتمدرسين بفرنسا.

وغالبا ما تكون هذه المدارس في ضواحي المدن حيث يتواجد المهاجرون بكثرة. وعادة ما يكون المستوى السوسيو- اقتصادي منخفضا بهذه الأحياء، الأمر الذي يترجم بمستوى تعليمي منخفض بالمدارس الابتدائية والإعدادية. وبذلك يصبح من السهل، لكن بدون براءة، الانتقال من القول إن الإعداديات التي تتسم بكثافة عالية من المهاجرين مؤسسات

صعبة، حيث المستوى التعليمي ضعيف، إلى القول بأن المهاجرين هم الذين يثيرون المشاكل، لكونهم أجانب، ويؤدون إلى انخفاض المستوى التعليمي، وبذلك يتم التهرب بسهولة من إثارة المشاكل الفعلية.

أما بالنسبة لتعلم اللغة العربية، فأقترح عليكم ثلاثة مسالك للبحث:

1. في العربية كما في باقي اللغات توجد منظومتان مرجعيتان

يتعلق الأمر بمنظومتين مرجعيتين للغة الحية في وضعياتها التواصلية .منظومتان متباينتان بالشكل الكافي الذي يسمح بطرح مسألة أخذهما بعين الاعتبار في التعليم.

والواقع أن العرب وغير العرب اختاروا ألا يدرسوا سوى اللغة العربية الفصحى كلغة للثقافة ولغة ناقلة .ويمكن أن نفهم بسهولة ،في هذا الصدد ،كون وضع اللغة العربية الفصحى، كلغة للكتابة وكملكية مشتركة في العالم العربي في مجمله ،يحجب وضع مختلف اللهجات ،كلغات شفهية وذات استعمال محدود ،دون أن تتدخل الفصحى ،مع ذلك ،في مجالات التواصل حيث ما زالت اللهجات وظيفية وتستعمل باستمرار.

إذا كان من الطبيعي أن يقوم العرب بتعليم العربية الفصحى ،فإنه يحق لنا ،مع ذلك ،أن نتساءل لماذا لا يجعلون من المنظومة المرجعية اللغوية الثانية ،المتمثلة في اللغة الأم ،موضوعا للدراسة.

فعند الالتحاق بالمدرسة ،يكون الأطفال قد اكتسبوا ،منذ فترة طويلة ،بنيات لغتهم الأم .ويمكن للمدرسين مساعدة التلاميذ على الوعي بهذه البنيات ،وتحسينها، وإثرائها بشكل يمكنهم من التقدم التدريجي والسريع نحو التحكم اللساني في الفصحى. ويبدو أن الهوة القائمة اليوم بين اللغة المستعملة في المنزل والشارع واللغة الفصحى ما زالت قائمة ولم يتم التقدم في ردمها إلى حد الآن.

وفي فرنسا ،وعلى غرار البلدان العربية ،تعتبر معرفة العربية الفصحى كافية

للتكوين الأساس للمعربين أو الناطقين باللغة العربية.

وفي ما يلي بعض أسباب ذلك:

أولا ،لأن المدرسين يكونون تحت تأثير إغراء مطابقة سلوكهم مع مواقف زملائهم في البلدان العربية .وهو إغراء من القوة بقدر ما تشكل العربية الفصحى منظومة مرجعية ناقلة ،يؤمل أن تقصي مستقبلا المنظومة المرجعية للهجة العامية ،علما بأن هذه الأخيرة لم تضعف حاليا في أي مكان وبأي شكل من الأشكال.

ومن جهة ثانية ،فإن من المناسب ،أيضا ،حصر الهدف من تعلم اللغة في منظومة مرجعية معينة ،خاصة إذا كان الأمر يتعلق بالمنظومة المرجعية التي كانت موضوع دراسات بشكل أفضل من قبل المعجميين والنحاة.

وأخيرا ،قد يخشى المدرسون غير العرب ،مثلهم مثل زملائهم العرب ،إضاعة وقت تلاميذهم سدى في بذل جهد لا لزوم له في دراسة خصوصيات وتفاصيل اللهجات العامية التي تصبح غير قابلة للاستعمال تقريبا ما وراء حدود البلاد.

2. المسلك الثاني الذي أود عرضه أمامكم يتعلق بمشكلة مكانة النحو في تعلم اللغة

من البديهي أن كل تعلم للغة معيّنة يعني تعلم القواعد النحوية لهذه اللغة بالمعنى العام لكلمة النحو. فالنحو ليس سوى ما يسمح بقوله في لغة معينة. والأمر لا يتعلق بنحو «واع» و» قابل للصياغة» في اللغة. إذ أنه لا يتجاوز تعلم ما يمكن قوله وما لا يمكن قوله في لغة معيّنة. بهذا المعنى، نحن لا نتعلم النحو إلى جانب التعبير، والتراكيب والمفردات الخ. وبالمثل، فإننا لا نتعلم اللغة أولا ثم قواعدها النحوية بعد ذلك. فبنفس الحركة التي نتعلم بها لغة ما نتعلم قواعد نحوها.

إذا كان تعليم النحو هو تعليم ما يمكن قوله وما لا يمكن قوله في اللغة العربية، فإن اللغة المستعملة في التدريس لا يمكن أن تكون سوى اللغة العربية نفسها. إذ من غير

الممكن إطلاقا أن يتم هذا التدريس بلغة أخرى، كاللغة الفرنسية مثلا.

لقد اعتمدت التجارب البيداغوجية الحديثة، على نطاق واسع، اختيار التعليم المتضمن للقواعد النحوية؛ أي تعليم، حيث من المفروض في ممارسة اللغة، والتي من الأفضل أن تكون ممارسة شفهية، إقامة بنية أو ميكانيزم خاص بها. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن تدريس قواعد النحو بشكل ضمني يلعب دورا مطمئنا في تعلم اللغة.

ومن زاوية هذه الاعتبارات، فإن مشكل التطور في التحكم في القواعد النحوية، في معناه العام، أي بمعنى التطور الخطي الذي يطرح إن كان يجب البدء بالجملة الإسمية أم الجملة الفعلية؟ بالجملة التأكيدية أو بالجملة الاستفهامية؟ وفي أي وقت يمكن إدراج تعليم الجمل النسبية؟ الخ، مشكل مغلوط.

أكيد أن التطور الخطي ضروري. باعتبار أنه لا يمكن الشروع في الاشتغال مع مبتدئين على تراكيب معقدة، مثل التراكيب الشرطية. غير أنه يجب توخي الحذر من نهج أسلوب معين بشكل ممنهج في تعلم هذه الجمل. إذ أن الاشتغال بشكل ممنهج على الجمل التأكيدية يخلق حالات مصطنعة للتعلم ويحرم التلاميذ، من جهة أخرى، من القدرة على طرح الأسئلة بأنفسهم داخل القسم.

ولا يجب تكريس كل الاهتمام للجملة الإسمية قبل التطرق في ما بعد للجملة الفعلية، والعكس صحيح أيضا. فالتطور في تعلم القواعد النحوية لن يكون ناجحا إلا إذا كان تطورا حيا.

كما يجب أن يكون التطور في تعلم القواعد النحوية تطورا مرنا يترك المجال لإبداع التلاميذ، أي لقدرتهم على توقع أشكال صرفية وتراكيب نحوية أخرى انطلاقا مما تعلموه من قبل.

إن الهدف الأول من التعليم يكمن في تعلم اللغة المكتوبة. وبالطبع، فإن اكتساب القراءة والكتابة يجب أن يسبقه تعلم شفهي، تتم ممارسته في أفق الوصول إلى الكتابي.

3. المسلك الثالث يتعلق بالمشكل المنهجي

من المفيد أن نضع تصميما للسنة الأولى من تعليم اللغة للتلاميذ على شكل برنامج ينقسم إلى ثلاث مراحل منفصلة.

المرحلة الأولى

يجب تكريس هذه المرحلة لتعلم شفهي للتراكيب الأساسية للغة من جهة، وتمهيد المتعلم للكتابي من جهة ثانية.

أ . التعلم الشفهي

سيتم هذا التعليم على شكل حوارات بسيطة وقصيرة جدا، يمكن تخزينها في الذاكرة بدون عناء. أما التراكيب المستعملة فهي بالأساس الجمل الفعلية والإسمية (في صيغ التأكيد والنفي والاستفهام)، والأفعال في صيغة المفرد، والضمائر المنفصلة، والإضافة والنعت. وكل هذه العناصر يتم تدريسها في إطار تراكيب لغوية بسيطة.

ب . التمهيد للكتابي

يتم هذا التمهيد في أربع مراحل:

1. مرحلة الكلمة

نختار بعض الكلمات التي تم استيعابها شفويا، لشرح كيف يشتغل نظام الكتابة، فيشرع التلاميذ في تعلم كتابة هذه الكلمات وهم واعون ماذا تعنيه كل العلامات المستعملة.

نأخذ كلمة «كتاب» على سبيل المثال، فنشرع في التعريف بالتعارض القائم بين الحروف المدودة وغير المدودة، كما يمكن الإشارة إلى وجود حروف منفصلة عن باقي الحروف في نفس الكلمة. وإذا استعملنا كلمة «باب»، نعلم التلاميذ كيف تغير الحروف أشكالها حسب موقعها من الكلمة. وبتقدم ذكي في الكلمات التي يتعلمها التلاميذ يمكن الاطلاع، اعتمادا على حوالي عشرة حروف الأكثر استعمالا، على طريقة كتابة اللغة العربية دون المرور من مرحلة التهجي.

2. مرحلة الجملة

ثم ننتقل فيما بعد إلى مرحلة الجمل – التي تتكون دائما من الكلمات التي تم التعرف عليها بشكل جيد شفهيا–، حيث نؤلف مجموعات من الجمل مع الحرص على تكرار نفس الكلمات مرات عديدة، وإعادة استخدام بعض الكلمات التي تمت كتابتها في المرحلة السابقة.

3. مرحلة النص

يتم في هذه المرحلة تقديم نصوص وحوارات للتلاميذ تم استيعابها شفهيا من قبل. وتتم برمجة النصوص بشكل يتم فيه التعرف على جميع الحروف الأبجدية بمعدل حرف أو اثنين في كل نص.

4. مرحلة الأبجدية

وفي نهاية التعلم، وفي نهايته فقط، نقوم بالتذكير بالحروف الأبجدية، ودراستها مرتبة، والتمرن على تفكيك الكلمات وتهجيتها، بشكل يمكننا من اكتساب تمثل خطي ذهني لها، قبل الشروع في كتابتها عمليا.

المرحلة الثانية

يتعلق الأمر هنا بالعودة إلى تراكيب تم التعرف عليها من قبل، من خلال دراسة متأنية ومتعمقة جدا لقواعد الكتابة. ويتم الاشتغال في هذه المرحلة بقوة على التعريف (إذ يجب أن يصبح بديهيا بالنسبة لجميع التلاميذ أن كلمة « سوق»، عندما أملي عليهم جملة «يذهب مراد إلى السوق» تكتب بالألف واللام)، كما يجب الاشتغال على الإعراب، ليصبح التلاميذ مدركين أن كلمة «كتابا» في جملة « أشتري كتابا» تكتب بالتنوين وليس بالنون.

المرحلة الثالثة

نصل في هذه المرحلة إلى الاشتغال على جمل أكثر تعقيدا وإلى توسيع القاموس بشكل كبير. ويجب القيام بتمارين في القراءة من جديد ليس بهدف تنمية القدرة الإدراكية للعين فقط، بل إلى ضمان اكتساب المفردات.

لقد قدمت بعض نماذج المنهجية الممكنة لتدريس اللغة العربية، مقرونة بأفكارها النظرية. وإذا ما كانت قيمة التعليم تكمن أيضا، إضافة إلى الهدف الرئيسي المتمثل في التحكم في اللغة، في تمكين المتعلمين من إمكانية التفكير بأنفسهم، فإن الفائدة التي يمكن جنيها مما تمت الإشارة إليه هنا ليست منعدمة القيمة.

شكرا لكم.

أية سياسة للمغرب في مجال الهويات والثقافات واللغات؟

محمد بردوزي

متخصص في العلوم السياسية، مساهم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب

مقدمة:

تتعلق جودة العرض الثقافي واللغوي بالمغرب، الموجه لساكنته المهاجرة، بإشكالية ذات طابع حضاري وسياسي قبل أن تكون ومع محافظتها على طابع بيداغوجي وديداكتيكي.

لقد تمت كتابة كل مفهوم من المفاهيم الثلاثة، وهي الهويات والثقافات واللغات، بصيغة الجمع عن قصد في عنوان هذه المداخلة. وكانت النية هي التأكيد على الطابع التعددي والدينامي لتلك المفاهيم. وهو طابع يفرض نفسه حالما يندرج في الإطار العابر للجنسية الملازم لظاهرة الهجرة. غير أنه ينبغي أيضا أخذ هذا الطابع بعين الاعتبار حتى عندما نُفكر على صعيد أمة ما أو شريحة اجتماعية بل وحتى على مستوى فرد بعينه.

يبدو أن أنسب مدخل لتفسير هذا القول هو عرض مفهوم الهوية للنقاش. ذلك أن تمثل الهوية يشمل ويُشكل مفهوم الثقافة الذي يضم الدين واللغة. وبالمقابل، تُستعمل

هذه الأخيرة بمثابة مراجع واضحة للدلالة على المفهوم الأول. ومن هنا تأتي الفائدة في «إماطة اللثام» أو «تعرية» التمثل الهوياتي [نسبة للهوية[الذي يُشكل خلفية النقاش حول الثقافة واللغة.

سنشير بإيجاز، بعد هذه اللفة «الفلسفية»، إلى بعض المعالم الموجهة لسياسة عمومية مغربية في المجال الذي يشكل موضوع هذه الندوة الدولية.

1. فرضيات يتولد عنها عَرَضٌ هوياتي:

من الأكيد أن مفهوم الهوية يبدو، للوهلة الأولى، مفهوما بسيطا وبديهيا وثابتا لا يتغيّر. لكنه يتبيّن أنه معقد وتعددي وديناميي عند تحليله. ذلك أن مظهره الخداع ينتج عن الميل المؤسف للفكر إلى فرض اعوجاجين اختزاليين على هذا المفهوم وهما التجريد المتمسك بالشكليات والتعلق المفرط بالماضي.

1.1. حكم مطلق شكلاني صرف:

على المستوى الصوري، هناك ميل إلى حصر الهوية في التعابير الضيقة للمنطق القديم البدائي: إذا كان هناك «أ» فهو بداهة «أ» (مبدأ الهوية)؛ وبالتالي لا يمكن أن يكون «عدم أ» (مبدأ عدم التناقض) وأخيرا لا يمكن أن نوجد في منزلة بين المنزلتين (مبدأ لا وسط بين الوجود وعدم الوجود أو مبدأ الثالث المرفوع).

ترتكز الإيديولوجيات المتشددة أو الكليانية على هذه التجريدات البديهية «الرسوخ». فالهوية الفريدة والمطلقة والقسرية والخاصة بأمة أو عرق أو دين أو طبقة أو أخرى يتم الدفع بها عندئذ إلى حد نفي الآخر أو تصفيته الرمزية أو الجسدية. وتجري، في إطار هوية من هذا القبيل، مطاردة كل من يُشتبه في كونه مختلفاً أو متغيراً. وعلى هذا النحو، يتضاعف بدون حسيب، عدد العناصر الداخلية الموصوفة بالمدنسة و المشار إليها بكونها: كفرة وخونة مارقون وأعداء طبقيون...

والحال أن الهوية الطاهرة أو المطلقة لم يعُد معمولا بها حتى في المنطق الصوري الحديث.

فمنذ سنة 1931، أثبت عالم المنطق كوديلس Goëdels، بكيفية صارمة منطقيا، أنه لا يمكن لأي نسق صوري، مهما كانت صياغته مضبوطة وجيدة، أن يثبت عدم تناقضه إلا باللجوء إلى نسق أوسع أي من خلال تجاوز ذاته. وإذا كانت الأمور تجري على هذا النحو في عالم الأفكار والأشكال المجردة؛ كيف يمكن أن تسير الأمور في عالم الكائنات الحية والمتداخلة والمتحركة؟

تكون سجلات الهوية أو ببساطة أكبر معرفاتها تعددية ومتحركة ومتنافسة بل ومتنازعة في الواقع وذلك بغض النظر عن فكرة «الطهارة» التي يمكن أن يكونها عن نفسه فرد أوأمة أو فئة ما. وفضلا عن ذلك، فكل مُحدد متفرد للهوية يشهد هو ذاته صيغاً وتعارضات داخلية ولحظات حيوية ولحظات سُبات أو انتظار. وتلك هي الحال مثلا بالنسبة لمحددات الهوية الدينية أو اللغوية أو الإثنية أو المتعلقة بالإقامة الخ... فكل واحد منها يتميّز بنغمات وتعبيرات وتلوينات بل وحتى تبدلات وانتقالات مهمة.

هناك محددات للهوية تضمينية تتركب وتتراتب بكيفية متغيرة حسب الأفراد والسياقات. حيث يمكن للمرء أن يكون، أمازيغياً وعربياً ومسلماً ومغربياً وفرنسياً وكندياً، في نفس الوقت. ويمكن إعمال استراتيجيات للعبة بالنسبة لهذا السجل أو ذاك حسب مصالح موضوعية أو حالات نفسية متغيّرة حسب السياقات.

من الأكيد أن محددات أخرى للهوية تبدو إقصائية، حيث لا يمكن للمرء أن يكون في نفس الوقت مسلماً ويهودياً أو مسيحياً أو ملحداً. وهنا، يمكن مع ذلك إما نسبنة الإقصاء أو الذهاب به إلى مداه الأقصى، وذلك حسب درجة التسامح أو التعصب التي يتم اعتمادها. حيث يمكن العمل على تفاقم الاختلافات واحتدامها وخوض حروب دينية، كما يمكن، على عكس ذلك، التموقع في «وسط» غير إقصائي. وفي هذا الموقف «المعتدل» يتم التأكيد على ما هو مشترك مع الآخر (التوحيد، أهل الكتاب بل وحتى

الأصل المشترك المزعوم والإنسية الكونية)؛ وعندئذ تتم الدعوة إلى العيش في وئام بين المعتقدات وإلى الحوار بين الديانات.

2.1. تعلق يائس بالماضي

لا بد من الإشارة أيضا إلى أن التفكير في الهوية يرتبط، عموما، بعودة «إلى الأصول» إن لم تكن العودة إلى مصدر أصلي، وهو ما يقتضي اللجوء إلى التاريخ... أو بالأحرى إلى تاريخ معين. كما يؤدي، نوعا ما إلى التعلق المفرط بالمرآة الارتدادية، وعند الاقتضاء بكيفية مطولة واستحواذية إلى حد التسبب في حوادث مأساوية.

ويعاني هذا التعلق بفكرة ماضوية من انحراف مزدوج.

إذ يُحيل الهوية بكيفية تعسفية إلى بعض أرشيفات التاريخ على حساب الحاضر والمستقبل من جهة؛ ويجعلها حبيسة الذاكرة التي تسترجع التاريخ على حساب الذكاء الذي يتأقلم والمخيال الاستشرافي. من الأكيد أن للمرء كل الحرية ليُعرف ذاته بماضيه المركب (بل وحتى ماضيه البسيط). لكن المرء يخلع عن نفسه عندئذ بعده الحي وكينونته الحاضرة والمستقبلية. من الأكيد أنه بالإمكان ترجيح أمجاد ماضية حقيقية أو مزعومة والافتخار بها. لكنه من الممكن بل يجب أيضا بنفس القدر، أو بكيفية أفضل، أن يُحدد المرء هويته بالأعمال الراهنة التي يتم إنجازها وبالمشاريع المستقبلية التي يتم بناؤها. ذلك أن أوراش المستقبل، وصفات أو إنجازات الحاضر تشكل هي أيضا محددات للهوية لا مناص منها. ولذلك لا يجب أن تُضفى عليها بكيفية تعسفية قيمة هوياتية أقل من القيمة التي تُضفى على الذكريات والمآثر المادية أو الرمزية للماضي. ذلك أن النهوض بالحاضر واستشراف المستقبل ومواجهة حلّ المشاكل التي تطرحها الحياة، باستعمال الذكاء والخيال، بالإضافة إلى الذاكرة، تشكل هي أيضا محددات كبرى لهوية كل مقدرات ثقافية بالمعنى الواسع لهذه العبارة.

تفرض الهوية الدوغمائية والماضوية على الثقافة اختزالاً تكون صدمته ثقيلة، وذلك من خلال «انتقاء» شذرات مختصرة؛ غالبا ما تُستمد من الجوانب الأكثر محافظة وجمودا في التراث؛ من التاريخ الذي هو دائما معقد و»متعدد الألوان»، كما أن تلك الهوية تجعل اللغة حبيسة في شكلها الأكثر قدماً. وعلى هذا النحو تتم مثلا المطاردة المنهجية لكل الكلمات الأجنبية التي تعتبر دخيلة وغير مرغوب فيها، في حين أن جميع اللغات تقوم بإغناء معاجمها وبملاءمة هياكلها من خلال إدماج مساهمات وافدة من لغات وثقافات أخرى.

بعد هذه الاعتبارات الأكاديمية إلى حد ما، حان الوقت لنستمد منها بعض الخلاصات المتعلقة بوضع إطار للسياسة الثقافية واللغوية بالمغرب فيما يخص المغاربة المقيمين بالخارج.

2. بعض المعالم الموجهة لسياسة لغوية منفتحة ودينامية

تكمن المسألة في معرفة كيف يمكن عرض رؤية لهوية منفتحة ودينامية وتعددية ومُتكيّفة في سياسة عمومية ملائمة في هذه المجالات؟

وبهذا الصدد، يفرض نفسه على التفكير وعلى التشاور الدولوي والعمومي القيام بحركة مزدوجة تتمثل في:

- إعادة النظر في عمق ما تريد البلاد عرضه و
- ملاءمة العرض مع الانتظارات المشروعة والمتنوعة للمستهدفين.

نقدم هنا بعض المقترحات التي تسير في هذين الاتجاهين معاً:

1.2. تحمل تبعات الاعتراف بالتنوع الثقافي للبلاد، بكيفية كاملة:

يؤكد المغرب، بقوة، «وحدته في تنوعه» وتعددية «الروافد السخية» لحضارته. ذلك هو ما تُعلنه بغزارة وثائق وطنية مرجعية ومنها عدة خطب ملكية والميثاق الوطني للتربية والتكوين وتقرير خمسين سنة من الاستقلال حول التنمية البشرية وكذا الوثائق التوجيهية

لعدد من الأحزاب السياسية والفاعلين من المجتمع المدني.

ويقتضي هذا الاعتراف ضرورة أخذ الإسهامات الأمازيغية والعربية والجنوب صحراوية والأندلسية واليهودية والأوروبية... بعين الاعتبار. كما يستلزم اعتبار أن «الجالية» (الدياسبورا) المغربية المقيمة بالخارج، بما فيها الأجيال الصاعدة، تُشكل، بحكم تفاعلاتها مع البلد، ليس فقط مجرد «وعاء» لمُخرَجات الثقافة المغربية وإنما أيضا مساهما في مُدخلات هذه الثقافة ذاتها نتيجة امتزاجها اللغوي والثقافي وكذا مساهماتها من حيث القيم والفنون والمعارف والمهارات وآداب السلوك الجديدة والمتنوعة.

يتعيّن على العرض الثقافي واللغوي المغربي أن يعرض تصميم صورة غنية وتعددية ومعقدة وديناميةللروافد المكونة للماضي وللحاضر وللطموحات المستقبلية للبلاد. وعليه أن يخصص مكانة بارزة تُضفي قيمة على كافة المكونات التي سبق ذكرها والتي يجب أن يجد الكل ذاته فيها فيمتلكها ويطورها.

كما ينبغي لهذا العرض أن يأخذ بعين الاعتبار ويعكس ثمار المجهودات المبذولة حاليا من أجل إعادة كتابة التاريخ القديم والمعاصر للمغرب. وعلى العرض أن يعيد الاعتبار للعديد من الأحداث والإسهامات التي تم طمسها لحد الآن من طرف نوع من التاريخ شبه الرسمي والمدرسي، وعليه أن يعكس أيضا المجهودات التي بُذلت في مجال الإنصاف والمصالحة بارتباط مع التاريخ الحديث، وهي مجهودات يعتز بها المغرب وتُحسب له باعتبارها إنجازا هاما من لدن شركائه الدوليين والعالم بأسره.

2.2. تحمل كامل لتبعات الانضمام إلى منظومة حقوق الإنسان وإلى القيم الكونية:

لقد حقق المغرب في هذه المجالات خطوات جبارة وهائلة، وبفضل هذه الخطوات اكتسب المغرب جزءا مهما من المصداقية التي يحظى بها على الصعيد العالمي. وإذا ما سارت الأمور على ما يرام وإذا ما تعمقت الدينامية المجددة التي تم إطلاقها، في هذا

الاتجاه، فإن المغرب سينخرط، بكيفية لا رجعة فيها، في محفل الأمم والدول الديموقراطية والعصرية، أمم ودول الحق والقانون. ذلك أن خصوصية المغرب هي التي تُشكل أساسا، كونيته كما أن كونيته لن تكون سوى الإشعاع ذي الطابع الكوني لتفرده.

يجب على العرض الثقافي واللغوي للمغرب، في إطار هذه الخطوة، أن يضع في المقدمة منجزاته ومشاريعه الرامية إلى ترسيخ ثقافة الحقوق الكونية للإنسان وقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح ومحاربة، بالاعتمادا على القانون والبيداغوجيا، كل أشكال التمييز والكراهية أو العنف الديني والعرقي والإثني والوطني والمعادي للأجنبي أو للنوع الاجتماعي، وأن يثبتها في كيانه وفي مستقبل هويته.

وبهذا الصدد، يمكن ذكر مثال ورشين هما:

تمت خلال السنوات الأخيرة في المغرب عدة مراجعات للبرامج المدرسية، وتم إدراج دروس حول حقوق الإنسان. وجرى «تنظيف» مضامين الكتب المدرسية من بعض المضامين التمييزية أو المعادية للأجنبي. ويندرج ذلك في إطار توجه عالمي، توجه من الأكيد أنه ملتو ومتعرج غير أنه حقيقي؛ توجه يستهدف «تطهير» الثقافات الخاصة وأدوات إعادة إنتاجها من كل ما تحمله في طياتها من مضامين معارضة للتقدم وعنصرية وتمييزية واستعبادية وعدوانية إزاء الآخر. وفي هذا المجال، وعلى الرغم من التقدم الذي حققه المغرب، ما زال علينا أن نقطع طريقا طويلا بما في ذلك في مجال تجديد البرامج التربوية الموجهة للمتعلمين المغاربة في الداخل والخارج على حد سواء.

يتعلق المثال الآخر بإشكالية النهوض باللغة العربية وباستعمالها في الحياة العامة، بما في ذلك وسائل الإعلام والتعليم. ولقد أوصى الميثاق الوطني للتعليم والتكوين، الذي تم اعتماده في سنة 1999، بفتح ورش طموح يستهدف إحداث هيئة ذات كفاءات عالية من أجل السهر على تطوير بنيات اللغة العربية ومعجمها في اتجاه الحداثة والبساطة والوظيفية. وعلى غرار ما قامت به بلدان أخرى لتجديد لغاتها العتيقة التي لم تتطور إلا قليلا، يتمثل الهدف، ويبقى، في التأهيل التدريجي للغة العربية التي تسمى «كلاسيكية» (الفصحى)

لجعلها في متناول أكبر عدد من الناس ولتيسير استعمالها في الكتابة وفي الحديث اليومي المتداول، على حد سواء. وقد بقي هذا المشروع الهائل والطويل المدى بدون نتائج لحد الآن، وذلك لربما نتيجة التخوفات السياسية والحصار الذي يُمارسه نوع من «العربقراطية» [العربوكراسيا] الذي يتبجح بأصولية لغوية تعارض بشراسة أي تكييف للغة لأن ذلك سيؤدي، في نظره، إلى تدنيس الطهارة الأصلية للغة تكاد تكون مقدسة. فالجدل حول اللغة «الفصحى» ضد «الدارجة» أو ضد «العربية المغربية» ما زال يحتدم ويتسعُ متخذا أحيانا مظاهر تبسيطية للغاية، بل وحتى كاريكاتورية. ولا بد، في المستقبل القريب، من الانكباب على هذه الإشكالية بكيفية مؤسساتية ومهنية وتشاركية هادئة.

3.2. تحرير العرض الثقافي من الأوامر التي تفرضها جماعات الضغط [اللوبيات]المحافظة والمتعصبة:

يجب أن تكون السياسة العمومية موضوع تشاور مفتوح وواسع، ذلك أنه لا يجب أن تتمكن أية مؤسسة أو أي لوبي سياسي أو ديني أو من أي نوع آخر أن يُملي نموذجه الهوياتي ويفرضه للتصدير. كما أنه ينبغي الوقاية من إضفاء طابع الوظيفة [العمومية] والبيروقراطية على العرض اللغوي والثقافي.

ينبغي أن تقود الحركة المزدوجة لنقاش وطني هادئ ولعمل يقوم به خبراء أذكياء إلى اعتماد كيفيات مجددة لوضع تصور وتسليم مضامين مجددة قابلة للتطوير باستمرار؛ وذلك بالاعتماد أكثر ما يُمكن على التعاقد المرن، غير أنه مبني على قواعد، مع الفاعلين المنظمين الجمعويين ومن القطاع الخاص العاملين بعين المكان على مقربة من الفئات المستهدفة، ولهذه الغاية، فإن الضرورات التي لا مناص منها والتي تبدو بديهية هي التالية:

أ- السهر على ضمان معرفة للحاجيات والانتظارات الحقيقية للمستهدفين، تكون ذات

مصداقية ويتم تحيينها باستمرار، وفي المقام الأول حاجيات وانتظارات الشباب الذين تكون مراكز اهتمامهم المعاصرة والمصالح المستقبلية لاندماجهم ونجاحهم الاجتماعي والمهني في بلدان الاستقبال مسألة جوهرية؛

ب- احترام، قدر الإمكان، الطابع الوظيفي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والديني للعرض اللغوي مع تنويعه ووضعه في مقطوعات؛

ج- الانخراط بانسجام تام مع التشريعات والقواعد المنظمة للحياة العامة في بلدان الاستقبال؛

د- عرض تصميم صورة غنية ومنفتحة وتعددية ومركبة للثقافات المغربية؛

هـ- عرض التزام المغرب باحترام حقوق الإنسان الكونية ونبذ جميع أشكال التمييز العنصري والديني والإثني والوطني أو المبني على النوع الاجتماعي.

القسم الرابع:
مائدة مستديرة: الفاعلون الجدد والمبادرات الخاصة

تجربة أكاد يمية ابن خلدون بواشنطن في تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية

بوبكر أبي السرور

رئيس أكاديمية ابن خلدون، الولايات المتحدة الأمريكية

أود في البداية أن أشكر مجلس الجالية المغربية بالخارج، وعلى رأسه السيد اليازمي، على تنظيم هذا اللقاء الهام, ودعوتي للحضور إليه في واشنطن.

. أشكر كذلك الجميع على المداخلات القيّمة التي استمعنا إليها خلال أمس واليوم.

. وأود كذلك أن أعلن من هذا المنبر أنه خلال ما يزيد على 30 سنة التي قضيناها في الولايات المتحدة الأمريكية لم أر قط أيٌّ دولة تُولي هذا الاهتمام البالغ لجاليتها بالخارج. وبالأخص بمثل هذه المبادرات الشجاعة في السٌّعي لتعليم أجيالها الصاعدة لغة آبائهم وثقافة بلدهم وتعاليم دينهم السمح الإسلام.

فهذا يزيدنا اعتزازاً وافتخاراً بانتمائنا للمغرب وارتباطنا به. وهذا لن يعود إلا بالخير علينا جميعاً إن شاء الله.

فهنيئاُ لحكومة صاحب الجلالة نصره الله بما تبذله تجاهنا بالخارج.

نحن بالولايات المتحدة الأمريكية نُؤمن بروح المبادرة الحرة، لكنّنا نؤمن كذلك بأن «أهل مكّة أدرى بشعابها»، وأن للأفراد والجمعيات في الخارج دوراً هامّا وكبيراً في مواجهة حاجياتها وحاجيات أبنائها.

. و من هنا أتت فكرة «أكاديمية إبن خلدون»، فتزايد المغاربة في الولايات المتّحدة الأمريكية، ورغبتهم في تعليم أبنائهم لغة بلدهم الأصلي، العربية، والإبتعاد عن التطرّف في التعليم الدّيني، ومساعدتهم في الإرتباط بثقافة أجدادهم، استلزمت إنشاء هذه المؤسسة بمنطقة واشنطن الكبرى.

فبعد سنتين من التفكير والتحضير، والإستشارة مع أساتذة ومفتشين بالمدارس العمومية بالمغرب، وأصحاب مدارس خاصّة هناك، وكذلك أساتذة مغاربة وغيرهم بأمريكا، فتحت إبن خلدون أبوابها و الحمد لله.

. المقرر

مغربي محض، اشترينا كل الكتب الموجودة في السوق المغربية باختلاف أكاديمياتها، وهي حوالي 40 كتابا. ثمّ اقتنينا منها الكتب الّتي رأيناها ملائمة وبالأخصّ «مجموعة الميثاق» و« المفيد في اللّغة العربية».

فكرة البرنامج المغربي ترتكزعلى أمرين:

. هذه الكتب تحتوي على صور وقصص وأناشيد مغربية، وبالتّالي ستساعد الطّفل على التّعرّف على التاريخ والجغرافية والثّقافة المغربية.

.في حالة زيارة الأطفال للمغرب أو دخولهم النّهائي سيجدون أنّهم يستعملون نفس الكتب.

. الأساتذة

كلهم مغاربة ذوو خبرة طويلة في التّعليم بالمغرب و بالولايات المتّحدة الأمريكية كأساتذة بثانويات أمريكية. خبرتهم تتراوح بين 10 و 30 سنة في التدريس.

. عاشوا في أمريكا فترة طويلة ولديهم أطفال في سنّ التمدرس، و بالتّالي لديهم خبرة كبيرة في التعامل مع أبناء نشأوا في المجتمع الأمريكي، و هذا شيء مهم جدّا.

. لا نعتمد على متطوعين أو من هم دون المستوى. كلّ الأساتذة حاصلون على الإجازة، وأغلبهم يحملون شهادة الماجستير ويتقاضون أجوراً تنافسية مقارنة مع منطقة واشنطن الكبرى.

. البرنامج:

التوقيت المحدد بالاختيار:

أربع ساعات في الأسبوع:

ساعتان عربية، ساعة تربية إسلامية وساعة فرنسية.

هناك اختيار ما بين الحصص التالية:

- السبت صباحا: 10 - 14
- السبت بعد الظهر: 15 - 19
- الأحد صباحا: 10 - 14
- الأحد بعد الظهر: 15 - 19
- أو أيام الأسبوع بعد المدرسة: 18 - 20

خيارات البرامج:

يمكن اختيار البرنامج الكامل أو العربية والتربية الإسلامية فقط دون الفرنسية.
قسّمنا البرامج إلى قسمين.

. البرنامج الأساسي:

يستغرق 3 سنوات، بعد انتهائه سيتمكّن التلاميذ من القراءة والكتابة والتّحدّث بالعربية، علاوة على حفظ بعض سور القرآن الكريم ومبادئ الإسلام. نفس الشّئ بالنّسبة لمن يختار الفرنسية.

. بعد هذا البرنامج، سنشتغل على التّعليم الابتدائي لمدّة سنتين.

الهدف من هذا التّقسيم هو التّخفيف والتّسهيل على الآباء والتّلاميذ، لكي يشعروا أنّ هناك تقدّما وأنّ هناك هدفا نسعى إلى تحقيقه، أي أنّ للبداية نهاية.

. التلاميذ:

لدينا فصول للصّغار: من 4 إلى 7 سنوات

فصول للأطفال: من 8 إلى 12 سنة

ثم الفئة المتوسّطة: من 13 إلى 17 سنة

وكذلك للكبار: 18 فما فوق.

لدينا ما يزيد عن 100 تلميذا أغلبهم مغاربة. لكن كذلك من حوالي 15 دولة من المغرب العربي، الشّرق الأوسط، دول الخليج، إفريقيا وآسيا. وكذلك أمريكان غير عرب وغير مسلمين. وهذا شيء مهمّ جدّا لأننا لا نريد أن ينعزل أبناؤنا عن أفراد المجتمع الذي ينتمون إليه.

. المكان:

توجد الأكاديمية في تقاطع أهمّ شارع مع الحزام. والوصول إليها سهل من ولايتي فرجينيا وميريلاند، وعلى بعد ربع ساعة فقط من واشنطن العاصمة.

المدرسة نظيفة جدّا، تتوفرعلى تجهيزات جديدة: كراسي، طاولات، سبّورة، جهاز تلفازمع فيديو، إلى غير ذلك. أقسام واسعة، ساحة كبيرة للاستراحة والأنشطة.

وهذه أمور مهمّة جدّا لكي لا يشعر التلاميذ أن مدرسة اللغة العربية أقلّ قيمة من مدارسهم العادية، حينها يسقطون هذا النّقص على اللغة العربية والثقافة المغربية.

فبدون استثناء، كل التلاميذ يحبّون المجيء إلى المدرسة، بل هم الذين يحثّون آباءهم على أخذهم إليها في عطلة الأسبوع.

. التّكلفة:

ثمن مناسب جدّا.

125 دولاراً في الشّهرلمن يريد البرنامج الكامل، أي 4 ساعات في الأسبوع.

100 دولارا في الشّهر لمن يريد العربية والتّربية الإسلامية، أي 3 ساعات في الأسبوع.

. الشراكة مع الوزارة:

تشرّفت الأكاديمية بزيارة السّيد محمد عامر، الوزير المكلّف بالجالية، في 30 شتنبر 2009، تعرّف خلالها على المدرسة والبرنامج والمقرّر والأساتذة وأبدى ارتياحه لكلّ هذا والحمد لله. ثمّ أعرب عن استعداده لإقامة شراكة مع ابن خلدون.

وبهذه المناسبة أشكركذلك السّيد إدريس اليازمي، رئيس المجلس الإستشارى للجالية، على زيارته للأكاديمية فى أكتوبر 2009.

وفي العاشر من مارس 2010 وقّعت الاتفاقية بيني وبين السيّد عامر بالرّباط.

هنا يكمن سرّ النّجاح، عندما يلتقي القطاع الخاصّ مع القطاع العام. فالقطاع الخاصّ يقود والقطاع العام يدعم.

. أهمّ بنود الاتفاقية

تشمل هذه السنة 200 تلميذا مغربيا في منطقة واشنطن الكبرى، وبالأخصّ المنحد رين من العائلات ذات الدّخل المحدود.

. 3 ساعات في الأسبوع، عربية و ثقافة مغربية، دون الفرنسية.

. تخفيض الأكاديمية تكلفة كل تلميذ ب 25 دولارا أي من100 إلى 75 دولارا. ثم تدفع الوزارة 40 بالمائة من 75 أي 30 دولارا لكل تلميذ. بمعنى 45 دولارا في الشّهر فقط بدل 100 دولار.

. توفر الوزارة 4 كتب لكل تلميذ.

. تنظم رحلة ثقافية إلى المغرب ل 25 من التلاميذ المتفوقين بالأكاديمية وتدفع الوزارة من 10 إلى 20 بالمائة من ثمن تذكرة السّفر من أمريكا إلى المغرب وكل تكاليف الإقامة والنقل لمدة أسبوعين.

. تنظم الأكاديمية احتفالا بعيد الفطر وآخر بعيد المسيرة.

. الاتفاقية قابلة للتّجديد لمدّة 10 سنوات. وإذا أنشأت الأكاديمية فروعا لها بمدن وولايات أخرى ستحظى تلك الفروع بنفس الامتيازات حسب الإمكانيات.

. يمكن تطوير الاتّفاقية خلال السّنوات المقبلة إن شاء الله.

فالمهمّ أنّ الأكاديمية تلتقي الوزارة عند الطفل المغربي.

. توسيع الأكاد يمية

المقرّ الرّئيسى يوجد بولاية فرجينيا بضواحي العاصمة واشنطن.

. بعض التلاميذ يقطعون مسافة 80 كلم للوصول إلى الأ كاديمية، ولذلك قرّرنا فتح

فروع في أي منطقة في ضواحي واشنطن يجتمع فيها 12 إلى 15 تلميذا. نؤجّر هناك فصلا بمدرسة حكومية أو ناد أو غيره و نُرسل إليهم أُستاذا.

. كثيرمن الإخوة والأخوات أبدوا استعدادهم لفتح فروع تابعة لأكاديمية ابن خلدون في ولايات أخرى كنيويورك و نيودجيرزي وفلوريدا وكليفورنيا وتكساس ونيو مكسيكو وغيرها. وسنبحث معهم هذا الأمر قبل بداية السّنة الدراسية المقبلة إن شاء الله، في إطار علاقة «فرانشايز».

. سنشرع كذلك في البحث عن أنجع السّبل وأسهلها لكي نوفّر دروس الأكاديمية على شبكة الإنترنت حتّى يستفيذ منها الجميع، أينما كانوا إن شاء الله.

. الاعتزاز بالبلد واللغة والدّين

نذكّر أطفالنا أنّه رغم وجودهم في بلد العلم والتقدم، إلا أنّ أكثر العلوم الحديثة أصلها من علماء عرب ومسلمين

. أنّ بلدهم الأصلي المغرب هو أوّل دولة اعترفت ببلدهم الحالي.

. رغم انتشار واشتهار المطاعم الأمريكية في العالم، إلا أنّ الطبخ المغربي يأتي في المرتبة الثانية في العالم.

. الولايات المتّحدة بلد الرّياضة، والمغرب أيضا له أبطال دوليّون في شتى الرّياضات.

. سمعة المغرب ممتازة في العالم. فهو وجهة مفضّلة للسّواح، مشهور بالضّيافة، ويمتاز بجباله وشواطئه وغاباته وصحرائه...

. وأخيرا أنّ الإسلام يدعو إلى السّلم، واحترام الآخر وعدم التّعدّي عليه أوعلى حقوقه، حرّية التّعبد، احترام وطاعة الوالدين، الجدّ في العمل، الخ...

. برامج وأنشطة أخرى زيادة على العربية

نريد للطّفل المغربي أن يتفوّق في كلّ المواد التي يدرسها بالمدرسة، ولذلك سنشرع في الموسم الدّراسي المقبل 2010.2011 في السّاعات الإضافية في الرّياضيات و الفيزياء، العلوم الطّبيعية، التّاريخ، الجغرافية، الإ نجليزية، تحضير الإمتحانات، إلى غير ذلك في كل المستويات: إبتدائي وثانوي.

. مباريات رياضية.

.رحلات.

. مخيّم صيف،

. اعتراف وتوزيع الهدايا لمن قام ب:

ـ أحسن بحث في موضوع ما حول المغرب.

ـ أحسن مشروع علمي.

ـ أحسن لاعب رياضي.

ـ أحسن نتيجة مدرسية في آخر السّنة الدراسية في مؤسّسة ابتدائية أو ثانوية، في كلّ مستوى من 1 إلى 12.

. وكذلك مسابقة في تحفيظ القرآن وخاصّة في شهر رمضان.

. سنسعى كذلك لاحتضان فريق مسرحي أو فلكلوري من المغرب لزيارتنا حتى يتعرّف التّلاميذ على الفنّ المغربي.

. الأكاديمية في خدمة الجالية وكمركز ثقافي.

باب الأكاديمية مفتوح لكل من يريد استعماله لندوة أو لقاء أو حفل.

اللغة العربية في بلدان المهجر والبيداغوجيا المعاصرة

دليلة حياوي
كاتبة، بوبولي نيوز، إيطاليا

السيد رئيس مجلس الجالية المغربية بالخارج،

السيد الأمين العام،

السيد رئيس جلستنا المباركة بإذن الله،

السيدات والسادة الحضور، مهتمين ومشاركين وساهرين على ترتيبات هذا الملتقى الذي آمَل له السؤدد بكم ومعكم.

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته.

أبدأ بتحديد تعريف خاص بالبيداغوجية كيلا أتبنى عن عمى آراء الرواد الفرنكوفونيين أمثال جان بول سارتر (Jean-Paul Sartre) أو أوفيد دو كرولي (Ovide Decroly) ومن سبقوهما أو عايشوهما من الأنجلوساكسون أمثال دجون ديواي(john dewey)؛ أو حتى الإيطاليين كمريا مو نتيسوري (Maria Montessore) ، لأقول عن معايشة وتجرُبة قائمة بالميدان. إنها فن العلم والتعليم. إنسانيا ومعرفيا. بمعنى التعليم وفق سياق

إنساني بالأساس. حيث لا مجال بالمرة لتجريدها من طابعها الإنساني الذي تندرج ضمنه مظاهر وظواهر قد أجملها في مفردات: العولمة، الحرب الفكرية، الفقر بتداعياته، من مخدرات وتجارة أجساد، لدى الجنسين بالطبع، لأن هذه الأخيرة لم تعد حكرا على بنات حواء فحسب. وعمالة بمفهومها القدحي ألا وهي العمالة السياسية. إيديولوجيا ضد الهُوية ومصالح البلد الأم طمعا في حفنة ريالات. يجود بها نبع لا علاقة له بمذهبنا الوسطي المالكي الأشعري. أو طمعا في سحر كرسي بقبة برلمان ما. أو حتى التعجيل بتحصيل جنسية البلد المضيف، ناهيكم عن الظلم، الاستغراب، والعنصرية... خاصة لو تعلق الأمر ببيداغوجيا التعليم بالغرب الذي هو محور ملتقانا هذا.

وبما أن لكل عصر خصائصُه، وكلُّ خصائصٍ، كما نعلم جميعُنا، لها ما لها وعليها ما عليها سَلبا وإيجابا بالطبع.. فمن البديهي ألاّ يشذّ عن هذه القاعدة المترسخة عبر التاريخ. عصرُنا الحالي. بطفرته التكنولوجية التواصلية التي جعلت منه على سِعة رُقعة جغرافيته واختلاف الانتماءات العرقية والعقائدية لأفراده. قريةً. أو الأسلم بستانا بقرية صغيرة. به ما به من أشجار نافعة بثمارها. وحشائش ضارة في مجملها. وقطعا لا يتجادل اثنان على أن هذه الطفرة التكنولوجية تلبي متطلبات. اختلقها «العالم المتقدم» وشاء لنا كمنتمين لعالم نامٍ أو نائم في نموه. أن نقاسمه إياها استهلاكا بلا هدف في معظم الأحيان. أينما تواجدنا سواء بعالمنا كمواطنين أو بعالمه كمهاجرين. مع العلم أنه بالإمكان فعل الأعاجيب.باعتماد ركائز التواصل الثلاث: التبادل، التبليغ والتأثير.

نعم بالإمكان فعل الأعاجيب ولا غرابة. نشدانا للتصحيح. لأننا مُلاّك حضارة سادت العالم يوما بلغتها العربية إشعاعا وتطويرا. تلك اللغة التي جاءت بها ثورة تصحيحية لتتمم مكارم الأخلاق باللين وليس القوة منذ ما يزيد عن الأربعة عشر قرنا آمرة بالتعلّم. وبما أن المالك عادة يدافع عما يملُك. فأكاد أجزم بأن المنوط بالعاملين في الحقل التعليمي بالمهجر خاصة شق اللغة العربية العمل.. على التوظيف الذكي للمقومات المشرقة من تلك الحضارة والإرث. وما توارثناه عنهما من فن وتاريخ وأدب. توظيفا عصريا باعتماد وتسخير التكنولوجيا بغية تعميم الإفادة والتحفيز والترغيب أيضا. فلا أحد ينكر التأثير

القوي للصوت والصورة في التحفيز على الاستيعاب والفهم والتذكر أيضا. وما أحوج اللغة العربية باعتبارها مفتاح حضارة كاملة إلى التحرر من ربقة النمطية منهجا وفضاءً. وليس فقط لفائدة الجيل الثاني أو الثالث من أبناء الجالية أو أبناءِ البلد المضيف أنفُسِهِم.. الراغبين في الانفتاح على الثقافات الأخرى للأعراق التي تشاركهم العمل والعيش والسكن ومختلف حيثيات الحياة اليومية. وبالتالي تجاوز حواجز التوجس والخوف والأحكام المسبقة. أو اللقيطة الجاهزة للتبني من ملاجئ الإعلام المغلوط التي أشرفت على تعميدها ومباركتها أقلام ذات توجهات يمينية متطرفة. أو نزعات فاشية خاصة بعد الحادي عشر من سبتمبر. والأدهى أنها تأتي أحيانا عبر أفواه مغربية .. لكن حتى لفائدة المهاجرين وأقصد غير المتمدرسين منهم أو ذوي المستوى التعليمي المنخفض.

وهنا يحضرني كاستدلال مشروع قانون الجنسية بالنقط الجديدة، والذي ينوي عرضَه على البرلمان نواب حزب رابطة الشمال المعروفين بعدائهم لكل ما يمت للإسلام والعروبة بصلة؛ ومن بين أولى بنوده إجادة اللغة العربية الفصيحة قبل الإيطالية بالنسبة للعرب، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على كون المجتمع المضيف بإيطاليا قد ضاق ذرعا بعدم تمدرس البعض منا ببلده الأم. وما يترتب عليه من نتائج غير محمودة كالتطرف الديني وسهولة الاستيلاب الفكري والمذهبي الناجمين عن الجهل المطلق بالقواعد والأسس التي جاء بها ديننا الحنيف وطبعا بلغة عربية كلاسيكية كانت وظلت وستظل المعجزة بالنسبة لنا كأمة الإسلام. وأقول جيدا المعجزة التي لا يجب ألا يُعجزَنا إعجازُها. بل يحفزَنا على تعلمها وتعليمها بدل جعل الغرب يفكر في تلقيننا إياها. «آجي آمّي نورّيك دار خوالي».. وفي هذه الخانة أكاد أدرج وهذا رأي لا يخص أحدا ما عداي. الدروس التلفزيونية : أتعلم اللغة العربية ـ كنز الحروف. التي أشدّد على كوني لست بصدد الترويج أوالإشهار لها كما أشيع في معرض الكتاب الأخير. لأن المنطق يفيد بأنني لن أستفيد شيئا من الترويج حتى وإن راودتني نفسي عليه. لسببين، أولهما أن رئيسة جامعتنا الرقمية الدولية بروما ووزير الخارجية الإيطالية الحالي «فراتيني» قاما بإهداء ال150 حلقة من نسخة البرنامج التي تعتمد العامية المعيارية المغربية كلغة وسيطة إلى وزارة التربية الوطنية والشركة الوطنية

للإذاعة والتلفزة بمقتضى توقيع بروتوكول تعاون دولي بالرباط السنة الماضية. وأضع أكثر من خط تحت تعبير الإهداء. وثانيهما أن النسختين العربية والإيطالية مبرمجتان أساسا في الموسم الحالي والقادم بمشيئته بقناتي الجامعة والراي الإيطالية وعليه فأمة ربها لن تجني أرباحا تذكر ــ وعودة إلى الإهداء. أراه بمنظوري البسيط والمتواضع لم يأت حبا في المغاربة لكن حبا في أمن وسلامة إيطاليا التي هي بحاجة ماسة إلى تهييء أعدادنا كأول جالية من حيث العدد للاندماج. بجعلنا نتشبع بقيمنا الروحية والثقافية أولا. لأن فاقد الشيء لا يعطيه. أو كما يقال. لا تنتظر أبدا فروعا ممن لا جذور له. وكأني بهم يقولون: ها كو. ها العار غير قرّيو ناسكم.

ولكم أن تتصوروا، مع كامل الأسف، مدى الانفصام الذي يرزح تحته عدد ليس بالهين من النساء والأطفال بعد أن تُحشر رؤوسهم فقط بالحرام والحرام ثم الحرام أمام شاشات فضائية تكفّر الفكر ومن يفكّر. أو بين جنبات أقسام بكّراج تحت مسمى مركز إسلامي. في غياب أية ضوابط. سواء من البلد المضيف أو التمثيليات الدبلوماسية أو إعلام البلد الأم. أمام زحف إيديولوجي غريب اختزل مع كامل الأسف ثورة تصحيحية غيرت مجرى التاريخ «زمان» في قطعة قماش على الرأس وبضعة شعيرات على الوجه «دابا».

وتثمينا لما ذكر واستحضارا لسابقة بيداغوجية رائدة طبعت التلفزيون الإيطالي في أواخر الخمسينات وبداية الستينات وقضت على الأمية في زهاء عشر سنوات. ووحّدت إيطاليا لغويا وعمّمت الإيطالية المعيارية المتداولة الآن على يد البروفيسور مانزي وبرنامجه الحي أبدا: لم يفت الأوان بعد (non e mai troppo tardi) فالجامعة الدولية بروما ومن خلفها وزارة الخارجية الإيطالية أعدّتا الدروس التي أشرت إليها وكان لي فخر الإشراف عليها مع الزميلة هند عكي مع الحرص كل الحرص على جعلها جسر تواصل يربط ما بين المتلقي الصغير والكبير. ذكرا وأنثى وموروثنا الحضاري، عبر عوالم افتراضية تنضح بروح العصر ووسائل سمعية وبصرية تعتمد النموذج البسيكوبيداغوجي\ التعليمي، الذي وضعت أسسَه الأولية رئيسة الجامعة البروفيسور "ماريا أماتا غاريتو". بينما أضفينا

عليه ـ زميلتي هند وأمة ربها ـ الروح المغربية الأصيلة. راصدتين أدق خصوصيات الحياة اليومية للفرد المغربي كداعم للذاكرة المرئية في الكتابة من خلال التراث الشفوي والمكتوب على نحو حكائي يجمع ما بين المتعة والإفادة وتقريب المتتبعين من مختلف الفنون الغنائية أو الحرفية المتداولة أو تلك التي طالها النسيان... الشيء الذي أعطى غنىً من نوع خاص للنموذج التعليمي البسيكوبداغوجي المعتمد في هذه الدورة المصورة: **أتعلم اللغة العربية: كنز الحروف**، والتي أجمع النقاد وذوو الاختصاص بإيطاليا والقطاع المكلف بوزارة التربية الوطنية بالمغرب على كونها تجمع على حد سواء ما بين سحر الأصالة وآخر ما توصلت إليه الدراسات العالمية البسيكولغوية والبسيكوتكنلوجية.

ومن ثم خضنا تجرُبة ثانية خرجنا من استوديوهاتها منذ أسابيع فقط. تتكون دائما من 150 حلقة لكن مخصصة هذه المرة للإيطاليين والأجانب المقيمين بإيطاليا الراغبين في تعلم اللغة العربية باعتماد الإيطالية كلغة وسيطة في الشرح لتقريب المتلقي من قواعد النحو والصرف وغيرهما بيُسر. ودائما باعتماد العوالم الافتراضية ل"السكند لايف" وشخصيات "الأفاتار" ضمن منظومة حياة مغربية نموذجية. تُهدي في كل حلقة بعضا مما يزخر به عُمراننا الحضاري المغربي بحكم موقعه الجغرافي المتميز والذي جعل منه بلد الحفظَة للعمران الإسلامي بلا منازع. تراثا وفكرا وعقيدة ولغة. أبى من أبى وشاء من شاء. لأنه وحسب الإخصائيين اللغويين وبدون مزايدات ذات نزعات مشرقية. تبقى حتى عاميتنا المغربية متى سلمت من الحشو الفرنسي أو الإسباني أقرب العاميات بِنية ونطقا إلى العربية الفصحى. ولنا الأسوة كل الأسوة بفن الملحون الذي يقال ظلما على مبدعيه من "المعلمين" الحرفيين في القرنين 17 و18 إنهم أميون. أميون أتوا بحربة قصيدة كهاته:

أصاح زارني محبوبي
يامس كنت صايم
شهدة قطفت
وجنيت الورد
قالو كليت رمضان.

"إلى كان سيدي محمد بن سليمان الفاسي أمّي. غير الله يعطيني شوية من أميتو. قولوا آمين. فالأمية الحقة هي ما نعيشه يوميا من بخس وانتقاص من لغتينا العربية والأمازيغة".

بقي أن أشير أنه في هذه الأثناء بالذات هناك العشرات من الإيطاليين وعرب الجيل الثاني بإيطاليا. 28 طالبا من طلبتي والعديد من طلبة زملائي المدرسين المنتسبين إلى المركز الثقافي الإسلامي لإيطاليا بتوجيه ومباركة من الدكتور عبد الله رضوان. يخوضون غمار التدريبات النهائية لما سيعرضونه غدا السبت بحوله وقوته بخشبة القاعة الكبرى، من قراءات شعرية لشاعرات زاهدات وعاشقات ربانيات وحكايا شعبية عن نساء أثرى حضورُهن التاريخ الإنساني كزينب النفزاوية والعودة السعدية وخناثة بنت بكّار وفانّو المرابطية وفاتي بنت المختار وثريا الشاوي وماما الكغاطية. عدا الموشحات الدينية والمسرحيات المستوحاة من تراثنا. وكل ذلك بلغة عربية فصيحة بحضور سياسيين إيطاليين وأعضاء الهيئات الدبلوماسية المعتمدة بروما. وطبعا إعلاميّين محليين بالإضافة إلى مندوبي قناة النيل الفضائية ولن أزيد أي تعليق. فكم من حاجة قضيناها بتركها.

لأعود وأشدد على أن تسخير التكنولوجيا لخدمة التعليم وتعميم الثقافة عبر الأقراص المضغوطة منفردة أو مرفوقة بكتب مدرسية. أو عبر الفصول الافتراضية عن بعد بالمؤسسات المتخصصة : (le aule virtuale) أو المواقع الالكترونية. أو السياحة الثقافية بالجامعات الصيفية لم يعد ترفا في هذا الزمان. فوا أسفاه [على] اضطراري وزملائي بعد شقاء وكد سنة أكاديمية كاملة في تلقين اللغة والثقافة العربية لغير الناطقين بها بإيطاليا. إلى البعث بمجموعات طلابنا على مضض إلى فصول صيفية بجامعات كدمشق وبورقيبة واليرموك وحلوان. أمام الارتفاع الفاحش لكلفة مصاريفنا المغربية سواء على مستوى الجامعة أو الرحلات أو المعيشة. ليعودوا في سبتمبر مبادرين بالتحية هكذا: سْباح الخير.. كيفك خيتو؟

ختاما لا يفوتني شكرُ فضل مجلس الجالية المغربية بالخارج في لمّ شمل شتاتنا ذاك المتناثر

عبر القارات. ولو دوريا لتبادل الرؤى والخبرات والتجارب وتعميمها على اختلافها. لأن الاختلاف يَبني ولا يُقوّض. كما نعلم.

ودمتم في رعاية الله.

المسجد الكبير لإيفري: 20 سنة من تعلم اللغة العربية

زكريا بن صبيح

مستشار في المعلوميات، فرنسا

مدرسة الهدى: التقديم والأهداف

مدرسة الهدى من أقدم تجارب تعلم اللغة العربية في باريس وضواحيها. وهي تعرف طلبا كبيرا في بداية كل سنة دراسية، وبوسائلها المتواضعة تتمكن من تلبية حاجيات متزايدة تتطلب هيكلة جديدة للمدرسة، إن على المستوى الهيكلي أو على المستوى الاستراتيجي.

ما هي مدرسة الهدى بالأرقام؟ ما هي أصولها؟ وما هي أهدافها وغاياتها؟ وما هي بنيتها الحالية وما هي آفاقها؟

فتحت مدرسة الهدى أبوابها سنة 1982 تحت اسم جمعية الرشاد (قانون 1901) بمدينة كورباي (Corbeil). وفي مرحلة أولى، كانت تزاول نشاطها في أقسام المدارس الابتدائية لمدينة كورباي، وعلى إثر حدوث ظرفية خاصة استقرت أخيرا في المركز الثقافي الإسلامي لإيفري. ويضع المركز رهن إشارة الهدى 10 أقسام مجهزة، بمساحة متوسطة تبلغ 20م2.

وتتمتع مدرسة الهدى باستقلال ذاتي «شبه تام» في التدبير، وتمثل إحدى الأنشطة الرئيسية لمركز إيفري الثقافي.

شهد عرض مدرسة الهدى تطورا ملموسا منذ إحداثها، حيث انتقلت من مجرد عرض تعليم المبادئ الأولى للغة العربية إلى عمل بيداغوجي يتميز بالجودة. وقد تجسد ذلك التطور من خلال عدة تغييرات:

تطور التفكير البيداغوجي: تعمل الهيئة البيداغوجية للمدرسة في الوقت الراهن على تحديد الأهداف الخاصة لكل مستوى، وتحديد الأدوات الديداكتيكية الملائمة، وجودة الكتب المدرسية؛

- تغيير الحصص الدراسية: انتقلت الحصص الدراسية من ساعتين، مرتان في الأسبوع إلى ثلاث ساعات في الأسبوع و – أخيرا – إلى حصتين تستغرقان ساعتين؛
- عدد التلاميذ في تزايد مستمر؛
- أقسام دراسية خاصة أو أقسام دروس تحضيرية في اللغة العربية تستقبل فيها المدرسة أطفالا صغارا ابتداءً من 5 سنوات.

شرعت إدارة مدرسة الهدى، الواعية بمجموع التغيرات المشار إليها أعلاه، في التفكير حول إعادة صياغة غاياتها التي تكمن في ما يلي:

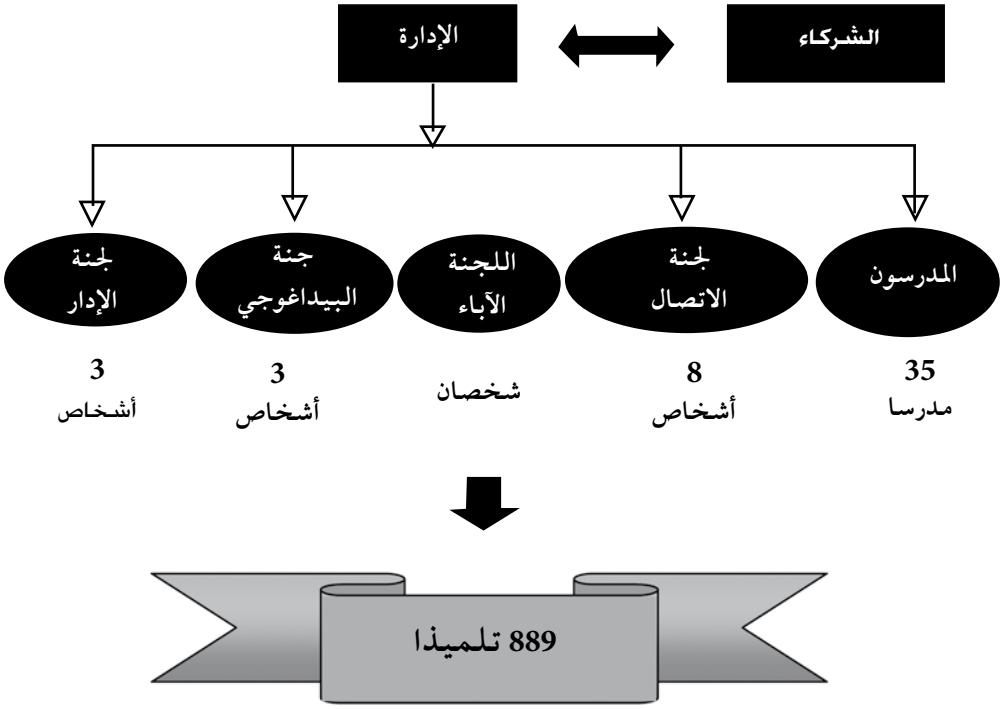
1– تعليم اللغة العربية باعتبارها وسيلة تمكن من انفتاح الفكر؛

2– تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغض النظر عن جنسيتهم وعن دينهم؛

3– التربية الدينية الأولية لمن يرغبون في ذلك.

البنية والتنظيم

مدرسة الهدى مهيكَلة على النحو الذي يوضحه المبيان التنظيمي التالي:



يمكن أن يتغير عدد المشاركين في مختلف اللجان من سنة إلى أخرى. ويقابل الرقم 889 عدد المسجلين والذين تابعوا دروس الهدى إلى متم سنة 10-2009.

سنتحدث لاحقا بتفصيل عن دور لجان المدرسة الأكثر نشاطا.

الإدارة

تقوم بدور المحاور بين مختلف المتدخلين في المدرسة، أساسا آباء التلاميذ والتلاميذ أنفسهم، وكذا مختلف الشركاء الذين يتدخلون في عمل المدرسة. وتقوم الإدارة أيضا بتدبير الموارد البشرية للمدرسة من حيث فوترة المتدخلين وتخطيط الدروس، واختيار التوجهات الاستراتيجية للمدرسة بصفة خاصة. ويشرف على الإدارة مدير تساعده لجنة استشارية. ويتم اختيار المدير بالانتخاب داخل مجلس إدارة المدرسة.

المدرسون

يفد مدرسو المدرسة من مسارات جامعية مختلفة، وقد تم تكوين القدامى منهم بعين المكان، في حين يفد القادمون الجدد من مدارس أخرى تابعة للتعليم الابتدائي. وخلال السنة الدراسية 2009-2010 بلغ عدد «المدرسين والمتدخلين» الذين تلقوا تعويضات 35. ويتراوح عدد الساعات الأسبوعية التي يكلف بها كل مدرس بين 4 و12 ساعة كحد أقصى.

اللجنة الإدارية

يتعلق الأمر بلجنة محدودة العدد داخل مدرسة الهدى، تضطلع بدور استراتيجي، حيث تقوم بدور المحاور بين آباء التلاميذ والشركاء، وعلى وجه التحديد الجمعية الثقافية لمسلمي باريس وضواحيها (ACMIF) التي تدير مقرات المركز الثقافي لإيفري. وحضور أحد أعضائها خلال حصص الدراسة يكاد يكون إلزاميا، فهو الذي يقوم بتتبع الاشتراكات المالية وسلامة التلاميذ عند الخروج من الدروس. وللأسف فإن عدد العاملين بها يتناقص باستمرار؛ لأنه عمل يستلزم حضورا دائما وهو تطوعي في أغلب الحالات.

اللجنة البيداغوجية

تتكلف بالهيكلة وبتحديد الحاجيات البيداغوجية للمدرسة: هي المكلفة من قبل الإدارة بدراسة واختيار البرامج التي ينبغي وضعها في المدرسة بالنسبة لطور دراسي ما.

وهذه اللجنة هي التي تقوم بالمواكبة والتتبع البيداغوجي وتخطيط الدورات التكوينية للمدرسين، وهي التي تقدم رأيها الحاسم بخصوص المرشحين المحتملين للتدريس بمدرسة الهدى. وتقوم هذه اللجنة أيضا بتوجيه التلاميذ وتتبعهم، ويكثر عليها الطلب خلال فترة الدخول المدرسي.

لجنة الآباء

تكون كل مؤسسة مدرسية في حاجة إلى ربط الصلة مع الآباء، فهو أمر يمكن من مشاطرتهم مختلف الصعوبات ووجهات النظر التي تواجهها المهمة التعليمية.

تتوفر مدرسة الهدى، مثل أية مؤسسة مدرسية أخرى، على لجنة للآباء يتمثل دورها في دعم الفريق الإداري. وهي تقوم بمداومات خلال فترات الاستراحة وتصطحب التلاميذ خلال الرحلات وحفلات المدرسة. وتمثل هذه اللجنة الآباء في مختلف هيئات المدرسة، ولها حق الإعلام وحق الاجتماع. ويبلغ عدد أعضائها اثنان يتم انتخابهم من لدن آباء التلاميذ.

الشركاء

الهدى هي ثمرة عمل تشاركي يدوم منذ عقدين، ولا يمكن أن ننسبها إلى متدخل أو هيئة بعينها، لأن من شأن ذلك أن يشكل حيفا تجاه أولئك الرجال والنساء المتطوعين الذين قاموا بإحداث المدرسة وتتبعها إلى يومنا هذا.

ونذكر، على سبيل البيان، الهيئات التي تشارك في مدرسة الهدى من دون ذكر أسماء الأشخاص:

- جمعية الرشاد، المؤسسة لمدرسة الهدى التي ما يزال ظلها حاضرا داخل المدرسة عبر أعضائها المؤسِّسين.
- جمعية المغرب للتنمية التي تعمل على تفتح مغاربة فرنسا داخل المجتمع الفرنسي، من خلال أعمال تتمثل في الإرشاد والتعليم والتكوين والتضامن والتآزر، بروح التعاون والأخوة والحوار والانفتاح والاحترام.
- جمعية فرنسا التعددية التي تقوم بنشاط مهم في مجال التعليم.

- الجمعية الثقافية لمسلمي باريس وضواحيها ،وهي جمعية تقوم بتدبير مقرات المسجد الكبير لإيفري ،وتتكلف أساسا بالجانب المالي ،من خلال تسديد تعويضات المدرسين.

- جمعية الكشفية المسلمة بفرنسا التي يشارك فرعها بإيسّون (Essonne)بكيفية نشيطة في الترفيه عن أطفال مدرسة الهدى بتنظيم رحلات حسب المجموعات.

- منشورات غرناطة التي هي المزود الرسمي بالكتب المدرسية.

منهجية التدريس

تتمثل المنهجية التي تعتمدها مدرسة الهدى حاليا في ساعتين من دروس اللغة العربية، متبوعة بساعة و45 دقيقة من دروس التربية الإسلامية من طرف مدرسيْن مختلفين. وقد جاء اختيار مدرسيْن مختلفين بعد تفكير وتروٍّ. وكان هدف المدرسة المتوخى يتمثل في تمكين التلاميذ من اكتساب نفس جديد، جديد تماما في سياق جديد.

البرنامج الذي اعتمدته المدرسة بالنسبة للتربية الإسلامية هو برنامج منشورات غرناطة. ويتعلق الأمر بمقاربة أولية لأسس الإسلام، حيث يتعلم الطفل عناصر الإسلام الأساسية مع احترام معارفه ووسطه الأوروبي الذي يعيش فيه.

تتمثل المنهجية، بالنسبة للأقسام الدراسية لأقل من 6 سنوات التي هي في طور الإعداد، في دروس تعتمد اللعب إلى درجة كبيرة. ويقوم بتلقينها مدرسان في كل قسم دراسي. فالأطفال يتعلمون في هذه الحالة بعض الأناشيد ويشاهدون برامج مسجلة على الأقراص المدمجة (DVD) ويقومون بأعمال يدوية، وبتمارين تدخل في نطاق تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

إلى غاية سنة 2008، كانت البرامج المعتمدة هي برامج الدكتور الحبيب عفاس، لكن المدرسة تشتغل منذ آنذاك وحتى أيامنا هذه بالكتب المدرسية الصادرة عن منشورات

غرناطة. وهي دائما قيد الملاءمة و«الممارسة في الأقسام الدراسية».

تجمع اللجنة البيداغوجية أقصى ما يمكن من ردود الفعل حول تطبيق هذه البرامج داخل المدرسة لتستنتج منها الخلاصات الأولى بعد سنتين من وضعها.

لماذا وقع الاختيار على منشورات غرناطة أو على مجموعة «الأمل» على وجه التحديد؟ النقط التي كانت وراء هذا الاختيار سنة 2008 هي التالية:

- كان البرنامج متوفرا في كتاب مدرسي واحد للقراءة والتمارين، وهو ما كان يقلص فاتورة الآباء؛
- وجود حامل معلومياتي في قرص مدمَج عن كل كتاب، وهو ما كان يوفر للتلاميذ حاملا لمراجعة دروسهم، وإمكانية التدرُّب بعد ذلك؛
- ترخيص الإيسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم)؛
- برامج التربية الإسلامية كانت في نفس مستوى برامج اللغة العربية؛
- تغطية 6 مستويات دراسية في نفس السلسلة.

ومع ذلك، تسعى المدرسة دائما إلى الحصول على منشورات أفضل وعلى كتب مدرسية تلبي حاجيات التلاميذ. والمعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار هي التالية:

اكتمال البرامج وملاءمتها مع التلاميذ غير الناطقين بالعربية، وبساطة إعمالها واختراقها لسوق التعليم في فرنسا أو في البلدان الأوروبية أو الأمريكية.

النتائج: التحليل الكيفي

تتمثل غايتنا في هذا المقطع في تقديم تحليل كيفي لمدرسة الهدى، مع إبراز نقط قوتها ونقط ضعفها.

نقط قوة مدرسة الهدى

نعرض في هذا الموضوع عددا من النقط التي تشكل قوة مدرسة الهدى.

العمل التعاوني والمتنوع

مدرسة الهدى هي، أولا وقبل كل شيء، عمل تعاوني تساهم فيه عدة هيئات، حيث يشكل تنوع الأصول والمسارات الجامعية للأطر الذين يسهرون على التدبير اليومي للمدرسة مسألة ضرورية. وقد عرفت المدرسة كيف تنغرس في بيئتها التي تمكنت فيها من اكتساب سمعة إيجابية لدى آباء التلاميذ والمدرسين.

تكاليف التمدرس

تكاليف التسجيل هذه تنافسية بما فيه الكفاية مقارنة مع مدارس خصوصية أخرى في باريس وضواحيها. ونقدم على سبيل البيان الأسعار المطبقة بالنسبة للسنة الدراسية 10–2009 و11-2010.

	طفل واحد	طفلان	3 أطفال	4 أطفال
السعر السنوي	250 أورو	425 أورو	500 أورو	525 أورو

تسجيل الطفل الخامس بالمجان.

برامج حديثة

البرامج المستعملة داخل مدرسة الهدى هي من بين أحدث البرامج على الصعيد الأوروبي. وهو أمر لا يحول دون التفكير باستمرار في اختيار البرامج الملائمة.

تقييم التلاميذ

تولي المدرسة أهمية كبرى للمراقبة المستمرة باعتبار أنها توفر الظروف المناسبة لتقييم تكوين التلاميذ.

السلامة

تشكل السلامة نقطة حساسة للغاية داخل مدرسة الهدى، حيث يكون هناك شخصان على الأقل حاضران عند خروج التلاميذ. ولا يمكن الخروج من المدرسة إلا للتلاميذ المتوفرين على عبارة «مرخص له» في دفتر المراسلة ، أما الباقون فلا بد من مرافقتهم قبل الخروج.

هيئة التدريس

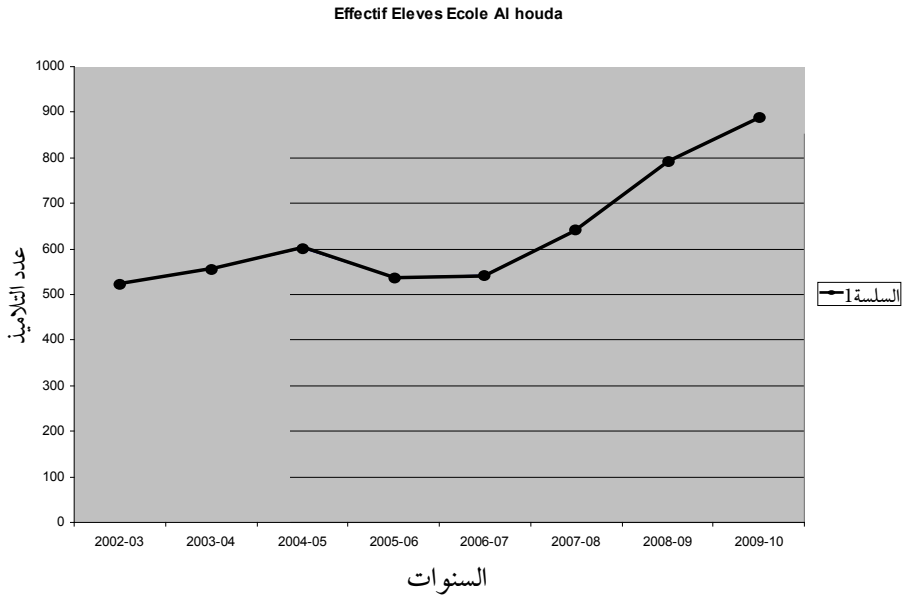
اكتسبت هيئة المدرسين، مع مرور السنين، تجربة كبيرة تشكل مزية أساسية بالنسبة للمدرسة. ومن شأن الاستثمار في عدد من ساعات التكوين البيداغوجي لهذه الهيئة التدريسية أكبر بقليل من المعمول به حاليا أن يفضي إلى نتائج ممتازة.

متوسط عدد التلاميذ في القسم الدراسي

يظل اكتظاظ الأقسام الدراسية هاجسا كبيرا. ذلك أن على المدرسة أن تواجه طلبا متزايدا وعددا محدودا من الفصول الدراسية، وأخيرا من الموارد البشرية الإدارية المحدودة.

يجب أن نسجل أن الطلب على الدروس يتركز أساسا على أوقات الدروس ليومي السبت والأحد، وليس وسط الأسبوع. وللأسف فإنه ليس بإمكان مدرسة الهدى أن توفر مقعدا دراسيا لكل التلاميذ، فطاقة استقبالها تظل محدودة في المكان وفي الزمان.

عدد تلاميذ مدرسة الهدى



ومن ثم، برزت فكرة مدرسة الهدى المتمثلة في عقد شراكات مع مؤسسات مختصة بالنسبة لفئات عمرية محددة. وهو أمر سيمكن من تخفيف بنية المدرسة وسيتيح تخفيف الضغط على عدد التلاميذ في الفصل الدراسي. ويبين الرسم البياني «عدد تلاميذ مدرسة الهدى» أعلاه تطور عدد التلاميذ المسجلين الذين أنهوا السنة الدراسية.

ومنذ السنة الدراسية 2002 إلى 2010 كان النمو مهما منذ تطبيق عرض التخصص: «4 ساعات» من الدروس في الأسبوع.

نقط ضعف مدرسة الهدى

تتخلل تجربة مدرسة الهدى، كما هي حال أية تجربة إنسانية، نقط ضعفها. حيث يكون التحسين، بل وإعادة النظر بكيفية دورية، ضروريا لمصلحة المشروع.

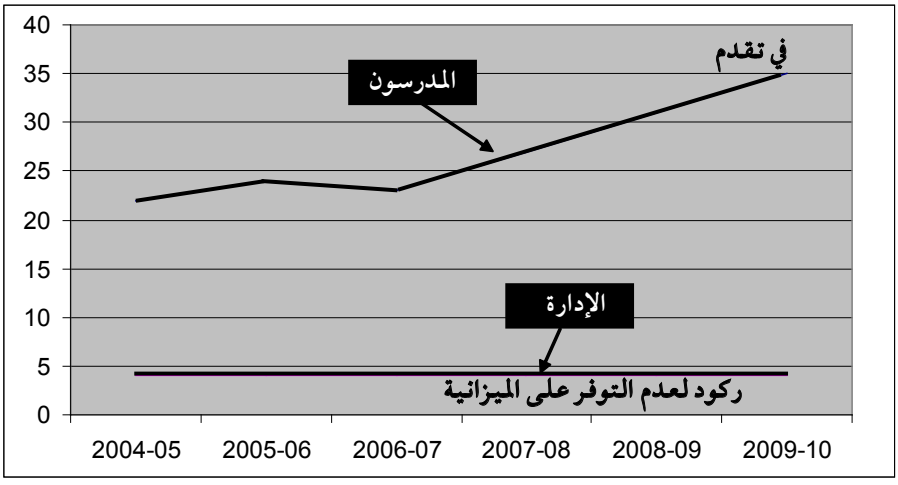
الجانب القانوني

يمثل الجانب القانوني أحد نقط الضعف الكبرى لهذه التجربة. فمدرسة الهدى بلغت منذ زمن بعيد حجما لا يمكن تدبيره باعتباره مجرد لجنة تربوية. والمدرسة في حاجة إلى استقلال ذاتي حقيقي للتدبير المالي والاستراتيجي.

لم تتمكن المدرسة، منذ إحداثها، من التطور في قانونها الأساسي، فقد كانت هنالك دائما كوابح تاريخية تحد هذا التطور، ويا للأسف.

الموارد البشرية

يفد مدرسو مدرسة الهدى من مسارات جامعية متنوعة، ذلك أنهم لم يتلقوا تكوينا خاصا للتدريس. ولسد هذه الثغرة، تنظم المدرسة دورات تكوينية بكيفية دورية، غير أن ذلك يظل أمرا غير كاف. ونشير على سبيل المثال إلى أن ستة مدرسين من أصل 35 استفادوا خلال السنة الدراسية 2010-2009 من يوم تكوين واحد (أي 17 %)، وهو ما يظل غير كاف من أجل التوفر على تعليم ذي جودة.



يبين الرسم البياني أعلاه تطور أعداد المتدخلين الذين تلقوا تعويضات وكذا المستخدمون

الإداريون الذين هم متطوعون والذين تظل وضعيتهم راكدة وتشيخ بسبب عدم التوفر على بنية مجددة.

الجانب البيداغوجي

اعتمدت مدرسة الهدى منذ سنة 2008 مجموعة «الأمل». وحتى وإن كانت هذه البرامج من بين أحدث البرامج في السوق الأوروبية، فإنها تعرضت لانتقادات بخصوص تطبيقها من طرف هيئة التدريس.

تظل نتائج المدرسة غير واضحة بالنسبة للأقسام الدراسية الصعبة، وأقسام المراهقين منها بشكل خاص، لكون تحفيز تلاميذ هذه الفئة العمرية قد يكون منعدما. غير أن انعدام التكوين الخاص بهذا الصنف من الفئة العمرية يبقى، مرة أخرى، مسألة ضرورية بالنسبة للمدرسة.

الجانب المالي

تقوم مالية المدرسة على مساهمات الآباء، ولا تتلقى المدرسة أية مساعدة مالية من الخارج. ويتم حساب السعر المتوسط للدروس تبعا لعدد الأسر وللحاجيات إلى الأقسام الدراسية التي يجب فتحها كل سنة دراسية. والزيادة في مصاريف التمدرس أمر غير مرغوب فيه في زمن الأزمة الاقتصادية هذا.

يظل مجموع رقم المعاملات الذي تدره مساهمات الآباء دون المتوسط لتسديد التكاليف الفعلية للنشاط. ومن شأن زيادة كبرى في الأسعار لتؤخذ هذه التكاليف أيضا بعين الاعتبار (بعامل اثنين على الأقل) أن يجعل أغلب الأسر التي لا تتوفر على إمكانيات عاجزة عن أداء المصاريف السنوية للمدرسة.

التجهيزات

تجهيزات المدرسة متقادمة. وهناك نقص في الأدوات البيداغوجية الحديثة وفي الأدوات اللوجيستيكية أيضا.

الفرص

تمتلك مدرسة الهدى عدة مزايا يتوجب عليها أن تعرف كيفية المحافظة عليها والدفاع عنها.

كلفة المقرات

يجب أن تُفهم كلفة المقرات باعتبار أنها تمثل الفرق بين رقم المعاملات الذي تدره مساهمات الآباء وتكاليف تعويضات المدرسين. وإذا ما قارنا هذا الرقم بسعر كراء مكاتب مجهزة في القطاع الخاص بالنسبة لنفس المساحة في مدينة إيفري، فإن مقرات مركز إيفري تظل نسبيا أقل كلفة.

ثقة الآباء

اكتسبت مدرسة الهدى سلطة وسمعة مؤكدتين. ذلك أن ما لا يقل عن 1600 أسرة من جنسيات مختلفة استفادت من خدماتها منذ سنة 2002 وحتى أيامنا هذه.

الموقع الاستراتيجي

تقع مدرسة الهدى في ملتقى عدة مدن جنوب باريس، مع وجود سكان مسلمين بأعداد غفيرة، حاجتهم إلى تعلم اللغة العربية أمر لا يحتاج إلى بيان.

تفاني الفرق العاملة

يمثل تفاني الفرق العاملة واحدة من المزايا الكبرى التي تستفيد منها مدرسة الهدى. إنه «الجيش الصامت»، الجيش الذي ليس حاضرا في رسميات المركز، لكنه موجود هناك ويعمل بتفان. ومن خلال هذا المقال نحييه بحرارة، إذ لولاه لما وجدت مدرسة الهدى. فبدون هذا التفاني، قد تكون كلفة المداومات وتتبع الدروس باهظة، ولولا ذلك لما تمكنت المدرسة أبدا من توفير دروس في اللغة العربية بسعر متوسط قدره 250 أورو/ سنة لعدد من الساعات يبلغ 172 ساعة في السنة، ولكل تلميذ في المتوسط.

أوقات الدراسة غير المستغلة

ليست هناك، لحد هذا اليوم، أوقات دراسية تظل غير مستغلة على صعيد المركز خلال الأسبوع. ومن شأن تهيئة خاصة أن تمكن من توسيع عرض مدرسة الهدى.

شبه الاستقلال الذاتي في التدبير

الاستقلال الذاتي في التدبير أمر جيد، تجب المحافظة عليه وتحسينه وتقويته من خلال تمكينه من عناصر الوجود، ولا يجب تقييده.

الرهانات

ما هي رهانات هذا المشروع التربوي إذا لم تؤخذ إعادة النظر في المعوقات بعين الاعتبار؟

تثبيط همة الفرق العاملة

يشكل تثبيط همة الفرق المتطوعة أمرا ملموسا، نظرا لعدم وجود بنية قانونية خاصة وموحدة تتجدد بوافدين جدد ونظرا لانعدام نظام تصويت ديموقراطي ومسؤول، وبدون هذه الفرق العاملة سترتفع بالضرورة كلفة الدروس. وهناك أيضا فقدان الثقة بين مختلف الشركاء عندما يسعون إلى أن ينسبوا لأنفسهم عمل المدرسة من دون أن يشاركوا فعليا في المجهودات اليومية التي يتطلبها المشروع.

انخفاض جودة عرض التدريس

تكون جودة الخدمة المقدمة للآباء وللتلاميذ دون المستوى، في ظل القيود المفروضة على الميزانية والرغبة في القيام بكل شيء بكيفية تطوعية من خلال الاحتفاظ بفريق إداري محدود العدد لا يمكنه أن يتجدد ذاتيا بكيفية ديموقراطية.

منافسة المؤسسات الخصوصية والمنافسة المحلية

على إثر الطلب المتزايد والمتنوع باستمرار، رأت النور تجارب أخرى في محيط مدرسة الهدى، ونذكر من بينها على سبيل المثال مدرسة مسجد السلام ومعهد الامتياز.... وتشكل هذه الأماكن الجديدة منافسين مباشرين. وفي المستقبل القريب سيتم الحسم في كل شيء بناء على جودة التعليم والوسائل المالية والبشرية التي ستوفَّر لمشروع مدرسة الهدى.

الآفاق

ما هي آفاق مدرسة الهدى؟

هذه الآفاق رهينة بجرأة وشجاعة الشركاء، خصوصا الجمعية الثقافية لمسلمي باريس وضواحيها التي تقوم حاليا بتدبير مقرات المركز الثقافي.

إما أن تظل المدرسة مجرد لجنة للتعليم بنفس نمط التسيير الذي كانت عليه منذ عشرين سنة خلال العقد المقبل، وإما تجديد المدرسة بإعطائها انطلاقة جديدة، قانونية وبيداغوجية ومالية وتسييرية.

الجانب القانوني

ينبغي تمكين المدرسة من بنية قانونية ملائمة بدلا من لجنة تربوية تهرم أكثر فأكثر، جمعية ثقافية متخصصة، وهو أمر سيمكن من جعل المتدخلين أكثر مسؤولية ومن التدقيق في مؤهلات المستخدمين الذين يودون المشاركة في المشروع، وستكون للجمعية حساباتها الخاصة مع الالتزام بشفافية تامة تجاه الآباء وتجاه المركز الثقافي. وستتحمل الجمعية مسؤولياتها في إطار تشغيل المتدخلين، ولن تكون لها أية عقدة في الإعلان عن حسابات تسييرها والحصيلات عند نهاية كل سنة دراسية، ويتمثل الهدف في ضمان جودة المشروع واحترام قوانين الجمهورية.

الجوانب المالية

ينبغي أن يتوفر مدرسو المدرسة ومتطوعوها على وضع قانوني يخولهم الحق في تقاضي أجور أو في نظام للفوترة بدلا من التعويضات (نصل بسرعة إلى حدود العتبات التي تسمح بها السلطات الضريبية وتقبلها).

- إما بوضع قانون أساسي للمتدخلين المؤقتين.
- وإما بوضع قانون أساسي للأجراء الذين يشتغلون حصة جزئية (كلفة الساعة + 23% من التحملات العائلية على الأقل).
- وإما بوضع قانون أساسي للمستقلين، وأصحاب المقاولات الذاتية (نظام الفوترة).

يجب أيضا إعادة النظر في نظام مسك الأداء الحالي الذي يتم بواسطة شيك في أغلب الحالات، وهو أمر تشوبه بعض الثغرات بالنسبة للتتبع والاستيفاء.

ويفضل إضافة إمكانية الأداء ببطاقة بنكية. والتتبع الممنهج للشيكات بالنسبة لكل ملف من ملفات الآباء (هذا الحل هو قيد الإنجاز في إطار مشروع MSBH).

الشراكة

يجب تقوية نسيج الشراكة، أولا مع المركز الثقافي بهدف تخفيض تكاليف التسيير إلى حد أدنى والإبقاء على امتياز استقبال المركز لمدرسة الهدى، وتقديم مزيد من الوسائل للترفيه الجماعي والرحلات المدرسية والتنشيط... ويجب كذلك إيجاد شركاء جدد، مؤسسات وجمعيات متخصصة.

الموارد البشرية

يتوجب على المدرسة، لتحسين جودة التعليم، أن تنظم حصصا دورية للتكوين لفائدة مدرسيها. ذلك أن طور تكوين المدرسين الحالي يظل غير كاف. ويجب التوفر على تأطير مستمر ودائم للمدرسين. إذ لا يجب أن يحس المدرسون بأنهم وحيدين أمام المهمة المنوطة بهم. ولحسن الحظ فإن اللجنة البيداغوجية للمدرسة هي التي تقوم بهذا الدور في الوقت الحاضر.

خلاصة

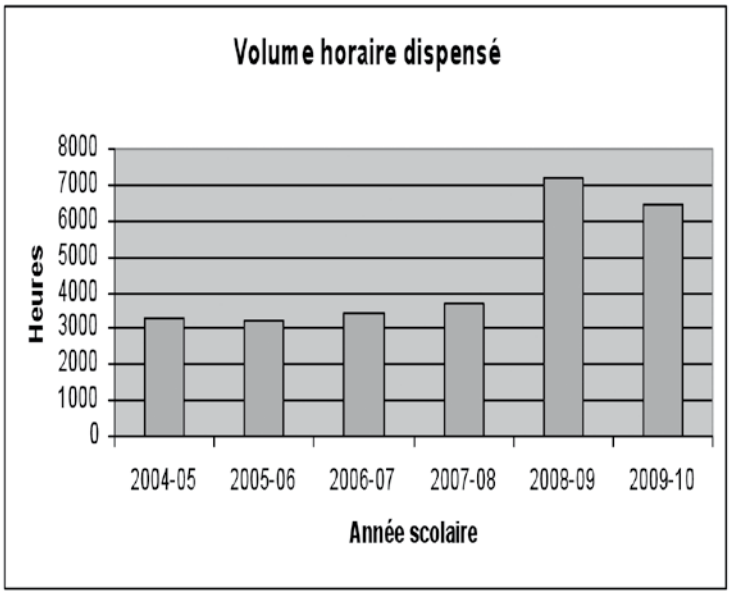
تتمكن مدرسة الهدى، بوسائلها الخاصة، من ملء فراغ تعلم اللغة العربية على التراب الوطني، غير أنها تظل هشة أمام ثقل المهمة والطلب المتنامي باستمرار. فهي في حاجة إلى دعم مادي وبيداغوجي وتظل منفتحة على أي اقتراح يسير في هذا الاتجاه.

ملاحق

نقدم في هذا الجزء بعض أرقام مدرسة الهدى وبعض منجزات الفرق العاملة داخل المدرسة.

بعض أرقام مدرسة الهدى

عدد الساعات التي تم فيها تلقين الدروس



السنة الدراسية

يقدم هذا الرسم البياني تطور عدد الساعات التي تم فيها تلقين الدروس داخل المدرسة منذ سنة 2004 وإلى نهاية السنة الدراسية 10-2009. ويعود الانخفاض الملاحظ في الحجم بين 09-2008 و10-2009 أساسا إلى نهاية السنة الدراسية 10-2009 التي توقفت أسبوعا قبل نهاية السنة التقليدية.

تبلغ التوقعات، بالنسبة للسنة الدراسية «11-2010»، 7216 ساعة من الدروس

منجزات مدرسة الهدى

مشروع Gac

- وضع واستغلال حل معلومياتي خاص
  - Architectures 3 tiers – مع قاعدة للمعطيات
  - تحديد الأُسر حسب ملفها
  - يمكن من تدبير التسجيلات والتغيبات والنقط والأداء....

المحفظة المدرسية

صور وحروف توضيحية، بالعربية بالنسبة للأقسام الأولية.

كتاب مدرسة الهدى

كتاب المستوى «1» «الهدى»، وهو مشروع تم التخلي عنه للأسف سنة 2006؛ فوضعه يتطلب كلفة مرتفعة، وقد تعرض لانتقادات عديدة في صيغته الأولى.

يوضح الشكل أعلاه التفاعل مع مشروع Gac

تقديم جمعية دار ابن رشد (La maison d'Averroès)

نعيمة مْفَضَّـل
رئيسة جمعية دار ابن رشد، دروه، فرنسا

تقوم جمعية دار ابن رشد بتلقين دروس في اللغة والحضارة العربية للأطفال والشبان من 7 إلى 18 سنة.

يتكون المكتب من:

نعيمة مْفَضَّـل، (مندوبة الوالي Préfet)، رئيسة،

رشيد بنزين (جامعي وكاتب)، رئيس شرفي،

لطيفة بوطاهر (جامعية)، نائبة الرئيس،

أوليفيي رْوا (Olivier Roy)، مختص في العلوم السياسية (مدير للبحث بالمركز الوطني للبحث العلمي وكاتب)، أمين،

حفيظ انتظام (جراح)، نائب الأمين،
فيرونيك كاريط (Véronique Carette) (محاسبة)، أمينة المال،

الإدارة البيداغوجية موكولة إلى السيد يحيى الشيخ، أستاذ مبرز في اللغة العربية.

جاء إحداث هذه الجمعية نتيجة عدة معاينات تم القيام بها بمدينة دروه (Dreux):

هناك، من جهة طلب قوي على تعلم اللغة ومعرفة الثقافة العربية والمغربية يعبر عنه الأطفال/الشباب المنحدرون من الهجرة المغربية. ذلك أن الأطفال/الشباب هم في حاجة إلى نقل قيم ذات دلالة قوية، مما يدل على أنهم في حاجة إلى نقط مرجعية أساسية لبناء ذواتهم وتحديد هويتهم. وكل ما يدخل في نطاق اللغة والحضارة العربية يدرس عموما في إطار ديني. ولا يتم إدراج دروس العربية في الابتدائي، في إطار برنامج تعليم اللغات والثقافة الأصلية، في كافة المدارس.

نحن مقتنعون أنه يجب على هؤلاء الأطفال والشباب، ليصبحوا مواطنين مسؤولين، مبادرين ومفيدين لبلديْهم، ليس فقط أن يكونوا متمكنين من الثقافة الفرنسية وحسب، وإنما أيضا من ثقافة بلدهم الأصلي كذلك، بلد آبائهم أو أجدادهم.

وذلك هو أصل رغبتنا في تقديم صيغة بديلة منفتحة، تعطي الأولوية لتعلم، في إطار المواطنة وفي صيرورة مشتركة، صيغة تمكن، من جهة، من قبول الثقافة المزدوجةً باعتبارها امتيازا وليس باعتبارها عائقا، وتمكن من جهة أخرى من تفضيل مقاربة ثقافية في إطار مسعى يقبل بالغيرية.

يمكن، من خلال فتح تعلم العربية خارج السياق الديني، أن نستقبل أطفالا من أصول مختلفة ومن كافة الأوساط الاجتماعية وأن نخلق فضاءا للاختلاط الاجتماعي، للتسامح والانفتاح الثقافي والديني؛ وهو أمر قد يساهم في تقويض جدران عدم التفهم وعدم التسامح التي تقوم أسسها على الجهل وعلى الخوف من المجهول.

نعتقد كذلك أن معرفة شبابنا معرفة جيدة باللغة العربية والحضارة المغربية قد يُمكّن من مد الجسور وهو أمر بالغ الأهمية بالنسبة لفرنسا والمغرب في نفس الوقت، من حيث إنه يساهم في تكوين أطر مزدوجة اللغة قادرة على المساهمة في تقوية الروابط الوجدانية والثقافية والاقتصادية بين هذين البلدين.
تتمثل أهداف دار ابن رشد إذن في:

- تهيئ الظروف المناسبة لتعلم اللغة العربية ومعرفة الثقافة المغربية في إطار مفتوح للجميع؛

- إثارة الاهتمام بالثقافة العربية: غناها وتنوعها، بتقديم المعارف إلى جمهور عريض، وبتقويض بعض التمثلات التي لا أساس لها من الصحة؛

- معرفة الثقافة المغربية في تعددها وتنوعها.

يتم تناول البرنامج العام لتعليم العربية بالنسبة للمستوى الأول والمتوسط والمتقدم وفق الأهداف التالية:

الأهداف البيداغوجية

يهتم تعليمنا، في السنة الأولى، بالكفايات النحوية والمعجمية لتمكين التلاميذ من اكتساب مزيد من الكفايات على المستوى الشفوي والكتابي على حد سواء. وبإمكانهم ممارسة العربية في المعيش اليومي، لكن بإمكانهم كذلك التطرق إلى مواضيع متنوعة. ونقول باختصار إن الدروس الملائمة لهذا المستوى من الدراسة تحاول تحقيق الأهداف التالية:

– اكتساب التعبير الشفوي وتعلم القراءة والكتابة: التعرف على الأبجدية العربية وتعلم الكتابة وإتقان القراءة تدريجيا.

– اكتساب معجم وظيفي يمكِّن من فهم اللغة العربية ومن استعمالها.

– إغناء معارف التلاميذ حول اللغة العربية (التمكن من التعرف على الخط والكتابة والصواتة والصوتيات).

– تحسين قدراتهم على التعبير الشفوي والكتابي حول مواضيع الحياة اليومية.

المقاربة البيداغوجية:

– يكون التلاميذ متشوقين إلى المعرفة عندما يتعلق الأمر بثقافة أجنبية ويودون أن يُثار

اهتمامهم. ويمكن بالتالي استعمال المساهمة الثقافية كوسيلة للتحفيز والإثارة. ولذلك سنخصص مكانة مهمة للحضارة لتمكين التلاميذ من إغناء مستوى ثقافتهم العامة. أما بخصوص النحو والقواعد اللغوية الأخرى، فستتم دراستها انطلاقا من الوثيقة المقترحة. وسنقترح على التلاميذ، في جميع الأحوال، مقاربة دينامية للنحو.

– اعتبارا لهذه الضرورة الثقافية، وللمتطلبات اللغوية التي يتعين علينا احترامها داخل مدرستنا، ستوفر دروسنا مكانة عريضة للغة باعتبارها كذلك، وللمصطلحات اللغوية المستعملة في الواقع الثقافي للعالم العربي في بعده الاقتصادي والثقافي– الاجتماعي في نفس الوقت. وهكذا سيتم تقسيم كل حصة إلى ثلاث سلاسل متتالية:

1. دراسة وثيقة مكتوبة أو صوتية أو مرسومة؛

2. الاستغلال البيداغوجي للوثيقة لاكتساب الكفايات الأربع (الفهم والتعبير، الشفوي والكتابي)؛

3. اكتساب الكفاية الثقافية.

تقوم هذه المراحل (الأنشطة) على الاعتبارات النحوية والمورفولوجية والثقافية المشار إليها أعلاه.

الدعامات/الوسائل المستعملة

– اللغة العربية هي لغة غريبة تماما بالنسبة لأغلب تلاميذ دار ابن رشد. فمن الضروري إذن أن تكون الانطلاقة جيدة منذ الدروس الأولى لتمكين التلاميذ من النجاح في استئناسهم بهذه اللغة، ومن اكتساب الاستجابة الجيدة فيما يتعلق بتعلم الخط وضبط مخارج الحروف والنطق الصوتي.

ونحن نتوفر، من أجل تحقيق هذا الهدف، على عدة دعامات، هي:

أ. الكتب المدرسية المشار إليها في البيبليوغرافيا؛
ب. وثائق ذات صلة متينة بالواقع مقتطفة من الصحافة المتخصصة؛
ج. وثائق صوتية (سمعية، بصرية، الخ.).

تعطى الدروس أيام الأربعاء والسبت عدَا العطل المدرسية، بوتيرة ساعتين في الأسبوع. وتختلف هذه الدروس حسب مستويات التلاميذ. ونحن نستقبل حاليا 45 طفلا. إذ إنه ليس بإمكاننا في الساعة الراهنة أن نستقبل عددا أكبر لعدم توفرنا على الوسائل المالية.

نقترح خلال العطل المدرسية تداريب لغوية بمعدل ساعتين في اليوم. ويتمثل الهدف الرئيسي منها في تشجيع المتعلمين على ممارسة التواصل الشفوي.

كما نقترح ورشات للكتابة تهدف إلى استئناس الأطفال بالكتابة وبما هو مكتوب.
يكتسي البعد الثقافي في نظرنا أهمية بالغة: المشاركة مرة كل ثلاثة أشهر في الورشات التي ينظمها معهد العالم العربي من أجل الوقوف على التنوع الاجتماعي والثقافي والجغرافي للعالم العربي؛ وتمثل أمسيات ابن رشد لحظات سفر إلى قلب الثقافة الإسلامية– العربية. وتقوم ورشات الحضارة المغربية بمقاربة الحضارة المغربية في تعددها وتنوعها.

متمنياتنا:

نتمنى أن تكون للأطفال/الشباب المسجلين في هذه الدروس إمكانية الذهاب في مسلسل تعلم اللغة العربية إلى نهايته.

نتمنى أن نصبح قادرين على توفير تعلم اللغة الأمازيغية بفتح فرع ل«اللغة الأمازيغية». وبذلك سنثمن تعدد المغرب الذي يمثل امتيازا وثراء.

الإقامة اللغوية والثقافية بالمغرب.

تعزيز أعمالنا، تصدير ومواكبة هذا النوع من المبادرات إلى مدن أخرى وإلى بلدان أخرى.

مقترحاتنا

إبرام عقد هدف مع المغرب: على أساس معايير للاختيار، والحصول على ترخيص لمدة 3 سنوات.

- وضع أستاذ رهن إشارتنا وتقديم مساعدة من أجل التسيير؛
- تقديم الجمعية لحصيلة سنوية؛
- تفتيش سنوي للأطفال من أجل الانتقال من مستوى إلى آخر؛
- تدريب لغوي بالمغرب.

دور ومساهمة منظمات آباء التلاميذ غير الحكومية في النهوض بتعليم العربية

محمد مريزيقة

أستاذ باحث، مستشار في الهندسة الثقافية، فرنسا

ليس نقل ثقافة (بالمعنى الذي تعطيه إياها اليونسكو: «مجموع السمات المميزة، الروحية والمادية، العقلية والوجدانية، التي تميز مجتمعا أو مجموعة اجتماعية»[1] عملية هينة ومحايدة. إنها «ليست مجرد إعادة إنتاج للماضي»[2].

وبالفعل فإن لكل نقل هدفا وغاية، ويظل رهينا بالسياق الذي تم فيه وبمحفزات ونوايا الوسطاء الذين يتكفلون بإنتاج مضمونه أو بضمان تفعيله.

في المجتمعات التقليدية[3] كان نقل الثقافة (الأعراف، المعتقدات، المهارة، الخرافات، الأساطير، رؤية العالم المحيط) شأنا يهم الجميع وكان يتم بكيفية طبيعية. وكانت الأسرة، والشعراء، وساحر القرية وحكيمها، والمتقن لفنون المسايفة، ورواة الحكايات (الحكواتيون) الذين هم «ضامنو التقاليد الذين يستعملون صلة وصل بين الماضي والحاضر»،[4] يضطلعون بدور مركزي في هذا النقل الذي كان توجهه الأساسي يتمثل في توفير الاندماج الاجتماعي للشبان الأصغر سنا.

كان من الممكن أن يكتسي هذا النقل، في ظروف خاصة واستثنائية طابعا حيويا، طابع حياة أو موت، خصوصا عندما كان يتعلق الأمر بالنسبة للمجموعة أو العشيرة (بالمعنى الأنثروبولوجي للكلمة- المصطلح) أو الأسرة بحماية أفرادها من محاكاة قسرية أو من خطر أو من تهديد وشيك (فعلي أو مفترض)، وبضمان استمراريتها على هذا النحو.

تزداد مسلسلات نقل الثقافة في أيامنا هذه، أكثر فأكثر، تعقيدا برهانات وتأثيرات مهمة[5]. فتوحيد شكل الثقافة وتصنيعها البارز، وتسارع التغير الاجتماعي وعولمة المبادلات، وسرعة التدفقات المالية والبشرية ومجيء تكنولوجيات جديدة في الإعلام والاتصال، والاستقرار الدائم والمكثف للسكان المهاجرين القادمين من الجنوب في فضاءات ثقافية غربية مختلفة عن ديارهم، كلها عوامل تساهم في هذا التعقيد.

ليس الحوار حول التنوع الثقافي والاهتمام الذي يثيره تعليم التفاعل بين الثقافات[6]، والمخاوف التي يولدها هذيان «صدام الحضارت»[7]، والنتائج الانتخابية المسجلة من طرف أحزاب يمينية ومعادية للأجانب في أوروبا[8]، سوى البعض من العديد من جوانب وتأثيرات تلك التغيرات والتطورات التي تؤثر على المجتمعات المعاصرة في العمق.

مسألة نقل اللغة العربية والثقافة الأصلية إلى أرض الاستقبال، إلى المهجر، هي مسألة تابعة لهذا السياق الدولي العام. وهي تُطرَح اليوم بمصطلحات حادة وجديدة اعتبارا في بداية الأمر لمضمونها (الثقافي والطقوسي)، وللسياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي تلقَّن فيه، وللرهانات المرتبطة بها، واعتبارا كذلك للإكراهات المرتبطة بالوضع القانوني للوسطاء التقليديين الذين يقومون بعملية النقل (المساجد، المدارس الخاصة، الجمعيات، الآباء) المكلفين بالقيام بها أو بالسهر على دوامها واستمراريتها[9].

في أرض المهجر، يتضافر بالفعل العديد من الإكراهات لتجعل من هذا النقل الثقافي نقلا إشكاليا، بل ومصدرا للنزاعات. وتتميز الوسائل والظروف (التقنية والاجتماعية والاقتصادية) المعبأة لضمان سيرها في غالب الأحيان بالهشاشة وبعدم كفايتها. أما بخصوص

مضمونها، فالرأي العام الغربي ينظر إليه بصفة عامة بكثير من الحيطة والحذر[10].

تنضاف إلى هذه الصعوبات عوامل بشرية يولدها سلوك ونوايا الفاعلين (الآباء، المنظمات غير الحكومية، الأئمة، المعلمون...)[11] المكلفين بضمان نقل لغة وثقافة تستمد مبادئها من مصادر خارجية.

من بين هذه العوامل، هناك عامل يبدو أنه يفرض نفسه في مسلسل النقل المعني: حوافز الآباء المنحدرين من الهجرة وانتظاراتهم.

من المناسب بالتالي إيلاء عناية خاصة بهذا البعد والتساؤل عن تداعيات وتأثيرات هذه الحوافز والانتظارات:

- إلى أي مدى يمكن أن تشكل عائقا أمام نقل اللغة والثقافة الأصلية في بلد المهجر؟
- كيف نقرب تلك الحوافز من حاجيات مجتمعات الاستقبال؟
- كيف نحقق مستوى أمثل لدور الآباء وأن نجعل مساهمتهم في النهوض بتعليم اللغة والثقافة الأصلية أكثر إفادة؟
- أي صنف من المبادرات والأعمال يجب تفعيله لإضفاء قيمة على هذه اللغة وعلى هذه الثقافة؟
- في أي إطار يجب القيام بالعمل المتعلق بإعلام الآباء وتحسيسهم؟
- هل الإطار الجمعوي هو الإطار الأنسب للتكفل بمهمة تأطير الآباء باتجاه تثمين دورهم ومساهمتهم؟

I. تحفيزات الآباء ومتطلبات مجتمعات الاستقبال

ما زال بإمكان الآباء المنحدرين من الهجرة، أحق الممثلين للأجيال الأولى[12]، بالرغم من كل شيء (الأزمة الاقتصادية، هشاشة وضعهم القانوني، التحولات العديدة)، الاضطلاع بدور أساسي في ما يتعلق بنقل الثقافة. فهم يحملون قيما ومبادئ ومعتقدات ومشاريع تربوية يؤمنون بها، وما زالوا مرتبطين بها بشكل متين.

يتم في غالب الأحيان، اختيار اللغة الأصلية (العربية أو الأمازيغية) كأداة لتعليم المنظومة الثقافية الأصلية ونقلها، وهي أداة لا يتم التحكم فيها دائما، من وجهة نظر الآباء لاعتبارات ومقاصد خاصة:

– يعتبر أغلب الآباء نقل العناصر المكونة لهويتهم الخاصة المستمدة من الجذور الثقافية والدينية والوطنية بمثابة القيام بواجب،

– تمثل المحافظة على الروابط الثقافية والوجدانية مع البلد الأصلي ودعمها، في نظرهم، أفضل وسيلة ل «يكونوا مستعدين» لعودة محتملة، عودتهم هم وعودة أطفالهم (التي أصبحت عودة إشكالية أكثر فأكثر)،

– تمكين الطفل من الإلمام بكتابة اللغة الأصلية وقراءتها، ومن تم الاطلاع على ما ورد في القرآن هو بمثابة تبرئة للذمة إزاء ما يقتضيه الدين.

رغبة المرء هذه في نقل هويته الخاصة[13] وهذه الرغبة في دعم الروابط الوجدانية والتاريخية التي يحملها الآباء بكيفية مشروعة ليست دائما في توافق تام مع انتظارات مجتمع الاستقبال. بل ويُنظر إليها، لأسباب عديدة ومتنوعة (سياسية وإيديولوجية وانتخابية)، بمثابة تهديد (كيف سيكون عليه الأمر بالنسبة لأطروحة صدام الحضارات وحجج إيديولوجيا اليمين المتطرف الأوروبي) وأقصر طريق يقود إلى انطواء جماعة

والإقصاء، مع كل ما يتضمنه ذلك من انحرافات وعواقب[14].

تترجَم هذه الحوافز التي تثير داخل مجتمع الاستقبال ولدى رأيها العام (نزوع كشفت عنه استطلاعات الرأي والنتائج الانتخابية) الحذر والريبة على شكل تشريعات مقيِّدة (قانون دخول الأجانب وإقامتهم، التجمع العائلي) وإجراءات تمييزية (الطرد، التسريح،...)[15].

لهذه الحوافز كذلك انعكاسات مباشرة وذات عواقب وخيمة تفعل فعلها على مستوى آخر: مستوى الطفل.

II. حوافز الآباء ومصلحة الطفل

إنه أمر واقع. ذلك أن البواعث التي تحدد اختيار الآباء في ما يتعلق بتعليم اللغة الأصلية تدخل أكثر فأكثر في صراع مع انتظارات وطموحات الطفل نفسه[16]. بل ويمكن أن تؤدي إلى ما يخالف حقوقه ومصلحته الخاصة.

وبما أن النجاح الدراسي للطفل وتفتحه السيكولوجي والاجتماعي وتنشئته الاجتماعية واحترام حقوقه وحاجياته وإيقاعه البيولوجي هي إحدى الأولويات والانشغالات الأولى للمدرسة (الجمهورية)، فإن السؤال يطرح على النحو التالي: ما هو موضع هذه الاعتبارات ضمن أولويات الآباء المنحدرين من الهجرة؟

ينتمي حافز الآباء، على المستوى النظري، وبالنسبة للغاية الأولى، إلى «حافز للهجرة» بالمعنى الذي يعطيه إياه بعض الاختصاصيين (غاردْنَر ولامبير (Gardner et Lambert)، 1974)[17]، في مقابل «الحافز الموظَّف». غير أن لهذا الحافز، وهو أمر مهم، خاصية أساسية تتمثل في عدم استهداف إدماجه الفعلي بكيفية ذات أولوية في مجتمع الاستقبال (الذي أصبح مجتمعه)، وإنما في تهييئه ذهنيا وثقافيا ليجد (يوما ما؟) موقعا في المجتمع الأصلي للآباء. وباعتبار أن ما هو مهم بالنسبة للآباء هو تمكين الطفل من قراءة وكتابة اللغة (العربية) التي تم تقديسها، من أجل الاطلاع على نص مقدس (القرآن) والتواصل مع الأقرباء الذين بقوا في البلد.

هذا الطفل الذي وُلد في مجتمع مختلف ثقافيا عن مجتمع آبائه وأقربائه الذين يلتقي بهم لماما بكيفية دورية غالبا ما تكون في فصل الصيف، يوجد في مضمون مشترك بين نظامين مختلفين من الناحية الفكرية والمرجعية يتباعدان في ما يخص النقط الأساسية. حيث يعكس النظام الأول الذي تنقله المدرسة (لكن تنقله أيضا وسائل الإعلام والفنون والكتب والنوادي الرياضية والشارع) انتظارات وتطلعات مجتمع الاستقبال الذي يفضل قيما قوية مثل العلمانية والمواطنة والديمقراطية وحرية التعبير. وينقل الثاني، الذي هو نظام الأبوين والأسرة المهاجرة، قيم بلد بعيد، قيم دين وحضارة ولغة بإمكانيات رمزية قوية بالتأكيد، بل وكونية، غير أن صورتها تظل باستمرار فاقدة لقيمتها وذات طابع كاريكاتوري.

من بين الأسئلة التي يبدأ الطفل في طرحها بإلحاح في هذه المرحلة تلك المرتبطة بهويته، بأصله الثقافي وبتعلم لغة لا يتقنها أقرباؤه (أولئك الذين بقوا في البلد) وأمه ورب البيت ذاته (الأب) في غالب الأحيان، وهي أسئلة تحتل مكانة مركزية. وفي الوقت الذي يتعلم فيه زملاؤه ورفاقه في النادي الرياضي أو في المدرسة العزف على الكمان أو على البيانو ولغة غوته وشكسبير أو سرفانتس، يكون هذا الطفل ملزما بالذهاب يوم السبت صباحا أو يوم الأحد لتعلم اللغة الأصلية لآبائه (العرب أو الأمازيغ) في أماكن غير ملائمة وفي أوقات مستحيلة.

بما أن اللغة العربية (أو الأمازيغية) لا تستفيد دائما من ظروف ممارسة مواتية ومن وضع قانوني[18] امتيازي، على غرار بعض اللغات اللاتينية أو الجرمانية، فإنها لا يمكن أن تثير لدى الطفل الانجذاب المتوخى أو أن تقود الآباء المهاجرين إلى تفضيل الحوافز ذات الطابع النفعي والاستراتيجي. ذلك أن «الحافز الأداتي»، الذي يكتسي طابعا نفعيا باعتبار أن اختيار اللغة يتم لسبب نفعي وعملي (الحصول على عمل أفضل، القيام بدراسات عليا، السفر أو ممارسة التجارة الدولية)، لا يدخل في نطاق قراراتهم وحساباتهم.

ومن المرجح أن يكون هذا الاختيار أحد أسباب التوتر والصراع الذي تعيشه مؤسسة الأسرة التقليدية في المهجر.

III. الآباء والنظام التربوي (حالة فرنسا)

شرعت المجتمعات الأوروبية الأعلى أداء في مجال التعليم والتكوين منذ مدة طويلة في التفكير بعمق وبجدية في مدرستها. ذلك أن هذه الأخيرة تواجه اليوم مشاكل حادة (العنف في المدرسة، الرسوب المدرسي، إغلاق الفصول الدراسية، انخفاض أعداد المدرِّسين...) وهي موضوع حوارات صاخبة[19].

مسألة دور ومكانة الآباء في النظام التربوي ليست غائبة عن هذه المناقشات وهذا التفكير، سيما وأن مشكل السلطة الأبوية يطرح بحدة[20].

تم إحداث منظومات قانونية مختلفة لتجاوز هذه الصعوبات ولتمكين الآباء وأولياء الأمور من الاضطلاع بدور فعلي وبناء في النظام التربوي.

في فرنسا، تنص المادة L 111-4 من قانون التربية على ما يلي: «آباء التلاميذ أعضاء في المجموعة التربوية. ومشاركتهم في الحياة المدرسية والحوار مع المدرسين والمستخدمين الآخرين مضمونة في كل مدرسة وفي كل مؤسسة». (انظر المنشور الصادر بتاريخ 25 غشت 2006، المتعلق بدور ومكانة الآباء في المدرسة) وقانون التربية (المادة D111-1 إلى D111-15).

تمكنهم التسهيلات المادية وضمانات الحياد والمساواة والتعدد الممنوحة لجمعياتهم، المجمعة داخل فيدراليات كبرى[21]، من العمل بكيفية مفيدة وفعالة داخل المؤسسات المدرسية (الطور الثاني أو في مجالس التربية الوطنية).

ما هي مكانة الآباء من أصل أجنبي في هذه المنظومات القانونية وفي النظام التربوي لبلدان الاستقبال؟

بما أن علاقة الآباء المهاجرين بالمؤسسة المدرسية هي علاقة غير منتظمة، فإنهم لا يحصلون على أية فائدة من المنظومات القانونية المحدَثة. ذلك أن هذه العلاقة تنحصر في

غالب الأحيان في ذهاب الأب أو الأم أو الولي، إلى المؤسسة المدرسية إثر تلقي استدعاء بمبادرة من المدرسين أو لحضور مجلس للوقاية أو مجلس تأديبي. وصحيح كذلك أن العديد من الآباء يتابعون باهتمام دراسة أطفالهم ويحضرون بصفة منتظمة اجتماعات الآباء–الأساتذة. غير أن حضورهم إجمالا في مختلف المجالس بصفة مندوبين أو ممثلين وفي الفيدراليات بصفة أعضاء غير ذي دلالة. ومساهمتهم في حياة المدرسة وفي القرارات الملزمة للمؤسسات هي بالتالي مساهمة بدون مفعول حقيقي.

هل يعوض هذا القصور بوفرة الجمعيات الثقافية والدينية التي يحدثها وينشطها إخوانهم في المواطنة ؟

IV. دور ومساهمة المنظمات غير الحكومية لآباء التلاميذ المغاربة في النهوض بتعليم اللغة والثقافة الأصلية

هذا الدور وهذه المساهمة ليسا في مستوى التحديات المطروحة اليوم. ومع ذلك، من الممكن أن يكون هذا الدور حاسما في مجال وضع وتجديد وتكييف المنظومات القانونية، العمومية والخصوصية، لتعليم اللغة والثقافة الأصلية.

للوسط الجمعوي المغربي[22] تاريخ مليء بالتوترات والحذر. بيد أنه تمكن خلال السنوات الأخيرة من تجديد نفسه ومن قطع الصلة مع ذلك الماضي الصعب. فهناك مبادرات عديدة ومتنوعة (المساعدة الإنسانية، التعليم، النهوض بالاستثمار في البلد، الدفاع عن المصالح الوطنية) ترى النور في كل مكان تقريبا وتعرف بعض النجاح.

في مجال النهوض بتعليم اللغة العربية وتلقينها، رأت النور جمعيات (ثقافية ودينية) يؤطرها وطنيون وهي تحاول سد الفراغ الموجود بين طلب الآباء المتزايد وعرض يظل مجزأ. والحلول التي تقترحها هي حلول جديرة بالاحترام، لكنها تظل بصفة عامة غير كافية، بل وغير ملائمة (المناهج، المضمون، الأدوات، تأهيل المدرسين)[23].

مع ذلك، يمكن أن تضطلع هذه الجمعيات، لو أنها كانت مهيكلة ومؤطرة ومساعَدة، بدور أكثر أهمية في عقلنة وتحديد الأولويات الحقيقية وتقليص، على هذا النحو، الفارق الموجود بين مختلف الحوافز: حوافز الآباء بالنسبة لحوافز مجتمعات الاستقبال من جهة، وحوافز الآباء والأطفال من جهة أخرى.

يبدو إذن من المناسب، بل ومن المستعجل الانكباب بجدية أكبر على قضايا دور وتأهيل وفعالية ومنفعة المنظمات غير الحكومية لآباء التلاميذ المغاربة لتفعيل الأدوات والاستراتيجيات والوسائل الأكثر نجاعة لتمكينها من القيام بمهامها بكيفية مشرفة. وهذه بعض المقترحات التي تسير في هذا الاتجاه:

- تهيئ الظروف المناسبة لشراكات استراتيجية مع جمعيات آباء التلاميذ المغاربة الأكثر انخراطا في مجال التعليم والتربية لتيسير وضع سياسات عمومية وطنية؛

- المساعدة على بروز مبادرات جديدة، أصيلة ووجيهة، ذات طبيعة من شأنها التشجيع على النهوض بالتراث المغربي؛

- إقامة البنيات الاجتماعية والثقافية الأكثر ملاءمة في بلد الاستقبال لتمكين أكبر عدد ممكن من المغاربة من الاستفادة من تجهيزات حديثة (وسائط إعلامية، خزانة، قاعة للمحاضرات)؛

- تهيئ الظروف المناسبة لوجود تأطير جمعوي جيد على أساس تشكيلات قانونية بهدف لا يتمثل في ضمان تطبيق القرارات السياسية في هذا المجال وحسب، وإنما يتمثل كذلك في التفكير والشروع في أعمال وجيهة وملائمة لمستلزمات بلد الاستقبال؛

- تهيئ الظروف المناسبة لبروز بنيات جمعوية ذات مصداقية، قوية وذات أبعاد فيدرالية، قادرة على القيام بدور إعلامي وتوعوي في مستوى التحديات والرهانات الحالية، لدى الآباء والسلطات المغربية في نفس الوقت، ولدى سلطات بلد الاستقبال (البلديات، العمالات) على وجه الخصوص.

V. آباء التلاميذ والمنظومة القانونية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية

إلى أي حد تظل المنظومة القانونية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية، من وجهة نظر الآباء والتلاميذ المغاربة راهنية؟

تعليم اللغة والثقافة الأصلية منظومة قانونية تعود إلى سنة 1983. وهو نتيجة اتفاقية ثنائية مغربية– فرنسية تم التوقيع عليها بباريس في 14 نونبر ونتيجة لدواعي سياسية بأهداف محددة بدقة.

تضع ديباجتها المبادئ التالية:

«حكومة المملكة المغربية و حكومة الجمهورية الفرنسية

- اللتان ترغبان في توطيد أواصر الصداقة وتعميق التفاهم بين الشعبين الفرنسي والمغربي، وتكثيف تعاونهما في مجال التربية،
- تعتبران أن تعليم الفرنسية بالمغرب والعربية في فرنسا ذو طبيعة من شأنها تشجيع المبادلات المرجوة بين الحضارات،
- مقتنعتان بأن بقاء الأطفال الذين يعيشون بالخارج على معرفة بلغتهم وبثقافتهم يشكل عاملا أساسيا في تفتح شخصيتهم وتكيفهم مع وسط عيشهم وعاملا مهما لاندماجهم من جديد في بلدهم الأصلي،
- اتفقتا على المقتضيات التالية...»

تلي ذلك 17 مادة وملحقا تحدد دور وصلاحيات كل واحد من الطرفين المتعاقدين في مختلف المجالات: إعداد الكتب المدرسية والأدوات الديداكتيكية، إدماج المدرسين المعينين في الفريق التربوي للمدرسة، تكوينهم ومراقبتهم من لدن المفتشية، حجم توقيت الدروس وطبيعتها (دروس مؤجلة أو مدمجة). ويتضمن النص كذلك مبدأ المعاملة بالمثل ودور الأسرة (المادة 1)، ومصلحة الطفل.

اليوم، وبعد مرور 27 سنة، يوجد تعليم اللغة والثقافة الأصلية في لحظة أساسية من تاريخه. ذلك أنه يعطي الانطباع بأنه فقد عناصر مهمة من المشروع التربوي الذي يحمله منذ سنة 1983، خصوصا التنشئة الاجتماعية للأطفال المنحدرين من الهجرة وفكرة عودتهم إلى بلد آبائهم الأصلي.

مضمونه وأدواته ومناهجه موضوع انتقادات ويلاقي تسييره صعوبات من كافة الأنواع. وبالفعل فإن إقامة درس لتعليم اللغة والثقافة الأصلية في جماعة، وضمان سير الدروس في ظروف مادية حسنة، وإعطاءها الاستمرارية الضرورية، هي قضايا تتكرر وتطرح على الآباء في ظروف صعبة عند كل دخول مدرسي.

الجهود التي تبذلها السلطات المغربية المكلفة بهذا الملف، ومؤسسة الحسن الثاني في المقام الأول، للتغلب على هذه الصعوبات هي جهود مهمة بالفعل. فعدد المدرسين المكلفين بتعليم اللغة والثقافة الأصلية في تزايد مستمر وعدد التلاميذ يتقدم باستمرار. وذلك بالرغم من الانتقادات التي هي انتقادات متواترة[24] (انظر تقرير لجنة اسْتازي Stasi المسلم للرئيس جاك شيراك بتاريخ 11 دجنبر 2003) ومحاولات زعزعة (النائب الفرنسي لفوكلوز Vaucluse، تيري ماريايني Thierry Mariani التي تقترح إحداث لجنة برلمانية للتقصي)[25] حول تطبيق الاتفاقيات الثنائية المتعلقة بتنظيم دروس تعليم اللغة والثقافة الأصلية أو تقترح حتى الإلغاء التام لتعليم اللغة والثقافة الأصلية.

هذه الجهود والمبادرات لم تذهب سدى، لأن الطرف الفرنسي يبدي اليوم تفهما واهتماما أكبر بالمنظومة القانونية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية. فاعتباره بمثابة «غيتو ثقافي» (حسب تعبير أحد المتدخلين) ليس شططا في استعمال اللغة وحسب، وإنما هو عدم تقدير وعدم احترام لكل أولئك (المدرسين، الآباء، المنظمات غير الحكومية، التلاميذ) الذين يعملون ويشتغلون تطوعا في الميدان بهدف تهيئ الظروف المناسبة لوضعه ولتسييره. وقد تم إحداث «جمعيات لآباء التلاميذ المغاربة» (APEM)[26] في كل مكان من فرنسا تقريبا للقيام بهذه المهمة، مع الميل إلى تشجيع تركيز المنظومة القانونية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية على المستوى المحلي والسهر على صيانتها وعلى تسييرها. ومن أجل إعطاء

الأعمال التي تقوم بها هذه الجمعيات مدى أوسع أحدثت لنفسها مجلسا جهويا يضم عدة عشرات من جمعيات باريس وضواحيها.

لا بد وأن نلاحظ إذن أن تعليم اللغة والثقافة الأصلية اليوم هو المنظومة القانونية الوحيدة التي تقدم للآباء المطالبين الذين يزداد قلقهم أكثر فأكثر إجابة على حوافزهم الأولى: نقل لغة وثقافة خاصتين.

وتعطي هذه المعلومات والأرقام (المستخلصة من مذكرة إخبارية أعدتها سفارة المملكة المغربية بفرنسا) فكرة عن حجمها:

- تعليم اللغة والثقافة الأصلية حاضر في 22 أكاديمية فرنسية (+ الأندور) ويهم (في سنة 2009) حوالي 87 مقاطعة،
- يقدم في 1855 مؤسسة مدرسية (مقابل 1805 سنة 2008، أي بزيادة قدرها 2،77%)،
- بلغت أعداد التلاميذ المسجلين في هذا التعليم 39240 (من بينهم 20305 فتاة)،
- ما فتئت أعداد التلاميذ، منذ 2005/2004، تتزايد: انتقلت من 33750 تلميذا إلى 39240 سنة 2009، أي بزيادة بلغت 4،07%،
- تتغير النسبة من قنصلية إلى أخرى: رين بأزيد من 72 % وباريس بحوالي 17،24 % (هي أضعف نسبة)،
- تلقى الدروس من طرف 314 مدرس من بينهم 39 امرأة...

تضم مراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية المغاربية (تونس والجزائر والمغرب)[27] اليوم حوالي 70.000 تلميذ. وهو رقم يفوق بكثير ما يقترحه المتدخلون الآخرون[28] (الجمعيات، المساجد أو المدارس الخصوصية). وتعطى دروس تعليم اللغة والثقافة الأصلية– المغاربية من طرف 750 مدرسا وتلقَّن في 2500 مؤسسة موزعة على 88 مقاطعة.

والمغرب هو البلد الذي يتفوق على غيره بكثير في ما يخص بذل الجهود (المدرسون والميزانيات) الأكثر أهمية في هذا المجال.

مميزات أخرى لتعليم اللغة والثقافة الأصلية: تولي هذه المنظومة لمسألة النجاح المدرسي للطفل ولتنشئته الاجتماعية وتفتحه السيكولوجي والشخصي مكانة لا يستهان بها. وذلك خلافا لما يدعيه خصومه. وللأسف فإن الإكراهات والصعوبات (السياسية والمادية) التي يواجهها بصفة دائمة تجعل تسييره صعبا ولا تسمح بتثمين صورته بكيفية أفضل.

الوقت مناسب إذن تماما للشروع، باتفاق مع الطرف الفرنسي، في الإصلاحات الأكثر جرأة والأكثر فاعلية لإعطاء هذه المنظومة دفعة جديدة وديناميةجديدة. وهذه بعض مسالك العمل:

- إعداد الخريطة المدرسية للغات على أساس التشاور والنقاش المفتوح الذي يجمع الطرف الفرنسي (المفتشية الأكاديمية، مديرو المدارس، السلطات المحلية) والطرف المغربي (أو المغاربي)،
- تثمين صورة اللغة العربية وتيسير تعلمها (إعادة صياغة المناهج والمضامين)،
- تهيئ الظروف المناسبة للتوقيت المندمج لإعطاء تعليم اللغة والثقافة الأصلية من جديد مكانتها داخل مدرسة الجمهورية (حالة فرنسا)،
- تثمين مكانة ودور مدرس تعليم اللغة والثقافة الأصلية داخل المدرسة وفي مجتمع الاستقبال،
- الحرص على ألا تكون برامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية مع انتظارات بلد الاستقبال ومتطلباته،
- تهيئ الظروف المناسبة للتعاون بين مدرسي تعليم اللغة والثقافة الأصلية وزملائهم؛
- ضمان تكوين المدرسين وتحديد كيفيات مراقبتهم؛

- إدخال بعد التفاعل بين الحضارات في برامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية لتشجيع اندماج الأطفال في مجتمع الاستقبال،
- تقريب وجهات نظر البلدان المغاربية في ما يتعلق بتعليم اللغة والثقافة الأصلية،
- الحرص على انسجام برامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية مع برنامج اللغات الحية (برامج المستوى 1 على وجه الخصوص)،
- العمل بكيفية يمكن أن تفسح معها دروس تعليم اللغة والثقافة الأصلية المجال لامتحانات تتوج بالحصول على شهادات معترف بها،
- إقامة تفتيش مشترك يجمع الطرفين معا،
- التجديد بتوظيف مدرسين بعين المكان، في بلد الاستقبال،
- إحداث «أقطاب لغوية» على غرار الشعبتين الدوليتين للعربية المقامتين بباريس وبغرونوبل.

يحمل تعليم اللغة والثقافة الأصلية مهمة تربوية تتعلق بالتنشئة الاجتماعية[29]. وقد آن الأوان إذن لنوليه الاهتمام والمكانة التي يستحقها داخل النظام التربوي وداخل الخريطة المدرسية للغات الحية. ويبدو كذلك أن إشراك الآباء وجمعياتهم غير الحكومية في هذا العمل المتعلق بتطوير تعليم اللغة والثقافة الأصلية وتكييفها وتجديدها، أصبح أمرا ضروريا. ذلك أن بإمكان هذه الجمعيات غير الحكومية أن تقوم بالفعل، علاوة على مهمتها الإعلامية، بتحسيس الآباء ومختلف الفاعلين في مجال حقوق الطفل بدوره ومكانته في مجتمع الاستقبال، والمساهمة بالتالي في تفتحه الشخصي وفي تطوير قدراته الخاصة.

خلاصة

يظل الآباء في أرض المهجر، بالرغم من الإكراهات العديدة والمتنوعة (الوضع القانوني

الهش، الصعوبات الاقتصادية والاجتماعية، الرفض، أزمة السلطة الأبوية)، فاعلين لا محيد عنهم في مسلسل نقل اللغة (العربية، الأمازيغية) والثقافة الأصلية. فانتظاراتهم في هذا المجال مشروعة وحوافزهم ونواياهم جديرة بالاحترام.

إذن، من واجب السلطات العمومية المكلفة بتدبير ملفاتهم (الاجتماعية والثقافية والدينية) وبإعداد السياسات العمومية الموجهة إليهم، أن تجد الصيغ الأكثر ملاءمة وأن تفعل المنظومات القانونية الأصيلة والفعالة القمينة بملاءمة طلباتهم مع متطلبات مجتمعات الاستقبال، مبددة على هذا النحو توجساتهم (تهديدات تتعلق بالهوية، صدام الثقافات، الإسلاموية)، دون إغفال مصلحة الطفل الذي يجب أن يجد هناك مكانته كاملة.

يمكن للجمعيات غير الحكومية أن تضطلع في هذا العمل، المتعلق بالتجديد والتكييف والتحسيس، بدور رئيسي. ومن المؤكد أنه ليس بإمكانها أن تدعي اليوم رفع التحديات الكبرى الحالية، بكيفية قوية وحاسمة، في ما يتعلق بالتكوين والتربية. ذلك أن تنظيمها ومناهج عملها وتأطيرها ومشاريعها التربوية وقدرتها على التصرف والتأثير ما تزال في بداياتها الأولى. وبإمكانها مع ذلك أن تقدم منذ الآن، ضمن شروط أساسية (إعادة التنظيم، تنسيق الأعمال...) مساهمة مفيدة في تطوير المنظومة القانونية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية، بل وفي وضع أي منظومة جديدة أخرى للتعليم ترمي إلى تحقيق نفس الأهداف (النجاح في الدراسة، التنشئة الاجتماعية، التفتح الشخصي للطفل...).

الجهود (السياسية والبشرية والمالية) التي يبذلها المغرب لضمان تعليم اللغة والثقافة المغربية والنهوض بها هي جهود معتبرة[30]. ومع الأسف، ما يزال هناك الكثير مما يجب القيام به في هذا المجال. فالتفاوت بين العرض (غير الكافي والطلب (القوي)، وبين الوسائل المبذولة والنتائج المحصل عليها، وبين انتظارات البعض ومتطلبات البعض الآخر، بلغ مستويات مقلقة.

تعدد المتدخلين[31] في هذا الملف الحساس والاستراتيجي للتعليم لا يساهم في تحسين هذه الوضعية. بل ويشكل عامل لبس (من يقوم بماذا؟) وعامل عرقلة. ويتبين اليوم أن التنسيق بين المبادرات وإضفاء الانسجام على الأعمال، سواء أكان ذلك بين السلطات

المكلفة بتدبير شؤون الجالية المغربية بالخارج نفسها أو بين هذه الأخيرة والمنظمات غير الحكومية، أو بين هذه الأخيرة والسلطات (البلدية والعمالاتية) الموجودة ببلد الاستقبال، ضروري أكثر من أي وقت مضى.

تبين هذه الجالية التي تتعرض عند اتصالها بمجتمعات تختلف عنها ثقافيا ودينيا لتحولات عميقة عن وفاء لا تشوبه شائبة لقيمها الدينية والثقافية، وتظهر في كل الظروف تعلقها المتين بمؤسساتها العليا. ذلك أنها تمتلك وعيا فعليا بالرهانات المرتبطة بهذا الملف الاستراتيجي بشكل بارز الذي تضعه في قمة أولوياتها. فهي في حاجة إلى الدعم وتنتظر الشيء الكثير من بلدها الأصلي لتعطي لهذا الملف الدفعات الضرورية. وهو أمر يصدق على دوام وجودة علاقات الأجيال الراهنة والمستقبلية مع بلد الآباء والأجداد.

ونقول في ما يتعلق بمسألة دقة علاقة نفس هذه الأجيال مع بلد الاستقبال بأنها مسألة أخرى ذات حجم يُطرح سلفا على الآباء المنحدرين من الهجرة بكيفية حادة وحرجة[32]. ويجب أن تثير بالتالي، في البلد الأصلي، كما في بلد الاستقبال اهتماما خاصا، وإلا!!!

هوامش

1 . انظر

Cf. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. Unesco, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, rapport final, doc. CLT/MD/1 (novembre 1982), «Rapport général», p. 4. Le Dictionnaire de l'Académie française, 9e édition définit la culture comme l'« Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation, Académie française, Paris, éd. Fayard, 2005.

2. Bourdieu P., « La transmission du capital culturel », in Darras, Le partage des bénéfices, Minuit, 1966 ; Régis Debray, Transmettre, Paris, éd. Odile Jacob, 1997 ; «Qu'est-ce que transmettre ? Savoir, Mémoire, Culture, Valeurs «, Sciences humaines, Hors-série n° 36, mars-avril-mai-2002.

3.Claude Lévi-Strauss, La Vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara, Paris, Société des américanistes, 1948. Aussi : La Pensée sauvage, Paris, Plon, 1962

4.Claude Lévi-Strauss, La Vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara, Paris, Société des américanistes, 1948. Aussi : La Pensée sauvage, Paris, Plon, 1962

5. انظر

Dominique WOLTON, L'identité culturelle française face à la mondialisation de la communication, Paris, Académie des sciences morales et politiques, 28 mai 2001, p. 2. de la communication.

6.Jacques Demorgon, « Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques », Economica, 2010.

7.-Jim Cohen, « Samuel Huntington dans l'univers stratégique américain », Mouvements, n° 30, 2003, pp. 21-30.

8.Jim Cohen, « Samuel Huntington dans l'univers stratégique américain », Mouvements, n° 30, 2003/5, pp. 21-30.
9.BERGER P. et LŒCKMANN T., La Construction sociale de la réalité, (1966), trad. par Taminiaux P., Paris, A. Colin, 2003.
10.Thomas Deltombe, L'Islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France :1975-2005, Paris, éd. La Découverte.

11.انظر ندوة «Savoirs & Pouvoirs : figures de la transmission » «المعارف والسلط: أوجه النقل»، الأيام الدراسية بمركز الدراسات العربية، CREA، EA 1734، جامعة باريس 3 (السربون الجديدة)، IEP، Lumière Lyon2/Gremmo، 2007.

12. Gérard Noiriel, Le creuset français - histoire de l'immigration, XIX-XX è siècles, Paris, éd. du Seuil, 1988, p. 53.

13. François Déroche, «Maîtres et disciples : la transmission de la culture calligraphique dans le monde ottoman», Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée.

14. François Déroche, «Maîtres et disciples : la transmission de la culture calligraphique dans le monde ottoman», Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée.

15. Roxane Silberman et Irène Fournier, « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps », Revue française de sociologie, 47-2, 2006.

16. Collectif, Les Droits de L'enfant : Une perspective européenne. Conseil de l'Europe, 1996.

17. Gardner, R.C. & Lambert, W.E, Motivational Variables in Second Language Acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 1959, pp.266-272.

18. على سبيل المقارنة (مقتطف من: Osez l'arabe، كريستوف بوركيي Christophe Porquier، مستشار رئيسي في التربية بأميانس Amiens): حوالي 4.5 مليون تلميذ يتابعون تعليما بالإنجليزية و1.7 مليون بالإسبانية. وتمثل هاتان اللغتان بالإضافة إلى الألمانية والإيطالية 99% من التعليم اللغوي بالإعداديات والثانويات الفرنسية، ولا تمثل العربية سوى 0.1% من المجموع؛ F. Lagrange et Luc-Willy Deheuvels، «La langue arabe، un enjeu social»، مقال في جريدة ليبيراسيون بتاريخ 16 مارس 2004.

19. R. Establet, L'école est-elle rentable ?,Puf, 1987

20. في فرنسا، عدل القانون رقم 2002-305 الصادر بتاريخ 4 مارس 2002 المادة رقم 371-1 من القانون المدني بالتنصيص على أن «السلطة الأبوية هي مجموعة من الحقوق والواجبات غايتها مصلحة الطفل».

21. الفدراليات الرئيسية المعتمدة من قبل التربية الوطنية هي: 1) في التعليم العمومي:

فدرالية مجالس آباء تلاميذ المدارس العمومية (FCPE) ؛ فدرالية آباء تلاميذ التعليم العمومي (PEEP) ؛ الفدرالية الوطنية لجمعيات آباء تلاميذ التعليم العمومي FNAPE))؛ الاتحاد الوطني للجمعيات المستقلة لآباء التلاميذ (. (UNAAPE 2) في التعليم الخصوصي: الاتحاد الوطني لجمعيات آباء تلاميذ التعليم الحر (UNAPEL) .

22. Abdellatif SAIDI, Les stratégies des associations marocaines bruxelloises: une comparaison avec les Noirs Américains et les Franco-Maghrébins, mémoire non publié, Namur, juin 1997 ; El Fouladi Abderrahman, Les marocains du Canada : entre intégrisme montant et associations en déclin. Maghreb, Canada express, Vol IV, (page 6), N°11 Novembre 2006 ; Zakya Daoud, Marocains des deux rives, Ed. L'Atelier, 1997 ; Ibid., « Marocains de France et d'Europe », un numéro de la revue Hommes & Migrations, mars 2003 ; Marie Cegarra, La mémoire confisquée : Les mineurs marocains dans le Nord de la France, Septentrion, 1999

23 . انظر يحيى الشيخ،
« L'enseignement de l'arabe en France : les voies de transmission », in Hommes et migrations, numéro consacré à l'arabe en France, Publications du ministère de la Culture, Délégation générale à la langue Française et aux langues de France (à paraître).

24. انظر تقرير لجنة استازي Stasi المسلم للرئيس جاك شيراك بتاريخ 11 دجنبر 2003.

25. انظر المقترح رقم 1414 بتاريخ 3 مايو 2004 للنائب الفرنسي عن فوكلوز، تيري مارياني.
يذكر مفتش عام للتربية الوطنية سلسلتين من الأسباب للإبقاء على المنظومة القانونية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية:
(أ) أسباب معرفية و (ب) أسباب سياسية- اجتماعية:
أ) يشكل تعليم اللغة والثقافة الأصلية «رأس مال لغوي وثقافي مهم»، يجب تثمينه،
ب) إلغاء تعليم اللغة والثقافة الأصلية، معناه إحداث فراغ سيتم «ملؤه بتكاثر أنشطة الجمعيات التي يمكن أن تكون أهدافها أبعد ما يكون عن أهداف
التربية الوطنية من أهداف تعليم اللغة والثقافة الأصلية»،
I.G.E.N., Évaluation de l'enseignement des langues et cultures d'origine dans le premier et le second degrés, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education .Nationale, septembre 1991

26 . تم إحداث العشرات من جمعيات آباء التلاميذ المغاربة خلال الست سنوات الأخيرة يتمثل الهدف منها في مواكبة تعليم اللغة والثقافة الأصلية والنهوض به والدفاع عنه. ويوجد ما يربو على خمسين جمعية منها في باريس وضواحيها. وتم إحداث مجلس جهوي في يونيو 2005 لتنسيق مبادراتها (أول رئيس لهذا المجلس هو م. مريزيقة).

27. وقعت فرنسا، منذ بداية السبعينات، سلسلة اتفاقيات ثنائية مع ثمانية بلدان هي إيطاليا وبلدان المغرب الكبير (المغرب، تونس، الجزائر) وإسبانيا والبرتغال وتركيا ويوغوسلافيا السابقة. وفي ما يتعلق بالمغرب، انظر الفلق عبد اللطيف Enseignement et éducation au Maroc «التعليم والتربية بالمغرب»، في: www.afkar.idées.com. وانظر كذلك
Evaluation diagnostique de la langue et culture d'origine marocaine en Europe: cas de la France et de la Belgique, Enquête coordonnée par Abdellatif Felk, publiée, site de la Fondation Hassan II: www.alwatan.ma

28. تغطي التربية الوطنية، حسب تقديرات مختلفة (يناير 2006)، فقط 15 % من طلبات تعلم اللغة العربية. وتتوزع ال 85 % المتبقية بين الهياكل الخصوصية والجمعيات ومراكز تعليم اللغة والثقافة الأصلية ويتراوح عدد تلاميذ التعليم الثانوي بين 50 و100.000. وتقدم جمعية المعربين رقم 60.000. وفي سنة 2004-2003 قُدر عدد التلاميذ الذين يمارسون العربية كلغة أولى أو ثانية أو ثالثة ب 7446. وف سنة 2005، ألغيت دورة الكفاءة CAPES في العربية. ويدرس العربية 214 أستاذ في 259 ثانوية. لكن، وبصفة عامة، «تأثر» تعليم العربية «بشدة» بتقليص مستمر على مدى أربع سنوات قسمت عدد المناصب المقترحة للتباري إلى أربعة (20 منصب سنة 2002، 5 سنة 2006). انظر
Luc-Willy Deheuvels, Intervention intitulée « La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui. Actes du séminaire publiés par la direction de l'Enseignement scolaire en collaboration avec le .«CRDP de Versailles - collection «Les Actes de la DGESCO

29. تعرَّف التنشئة الاجتماعية باعتبارها «مسلسل التعلم الذي يمكن الفرد من اكتساب النماذج الثقافية للمجتمع الذي يعيش ويعمل فيه»؛ انظر
Dominique Bolliet et Jean Pierre Schmitt, La socialisation, éd. Bréal, collection Thèmes & Débats Sociologique, 2002

30 . حوالي 85% من ميزانية مؤسسة الحسن الثاني مخصصة لتعليم اللغة والثقافة المغربية.

31. تتدخل في هذا الملف الثقافي والديني هيئات وزارية مختلفة ومجالس المؤسسات: مؤسسة الحسن الثاني، الوزير المكلف بالمغاربة المقيمين بالخارج، مجلس الجالية المغربية بالخارج، وزارة التربية، وزارة الشؤون الإسلامية... ويأسف العديد من الملاحظين على غياب التنسيق بين هؤلاء المتدخلين.

32. Belguendouz Abdelkrim, « Le nouveau Ministère Chargé de la Communauté Marocaine Résidant à l'étranger : Quelle stratégie ? » *CARIM, Rapports de recherche 2009/2 ; Ibid. Marocains du pays et marocains de l'extérieur : Fracture citoyenne,* Imprimerie Beni Snassen, 2006.

الكلمات الختامية

خلاصة الأشغال

عبد اللطيف الفلق
عالم اجتماع، المغرب

أصحاب المعالي، سيداتي سادتي، صديقاتي وأصدقائي الأعزاء،

بعد قضاء يومين تميّزا بكثافة التفكير وتبادل الآراء حول إشكالية مُعقدة. إشكالية تُعتبر مركزية في نظر السكان المهاجرين والحكومة المغربية وبلدان الإقامة وفي مجتمعاتها: إنها قضية اللغات في المهجر، وتحديدا تعليم اللغات والثقافات الأصلية لأبناء الجاليات مغربية الأصل والمقيمة بالخارج.

من البديهي أن هذا التقرير الموجز لا يدعي لنفسه أنه محضر شمولي، ولن يكفي كل الاعتذار لكل الذين لن تعكس بعض الفقرات، التي أقدمها لكم، مساهماتهم..

يُشكل تعليم اللغات والثقافات الأصلية مطلبا قديما للمهاجرين وما يزال؛ سواء تعلق الأمر باللغة العربية أو اللغة الأمازيغية التي تُمثل طلبا يبرز أكثر فأكثر. وهذا الطلب يتسع باستمرار، على الأقل، نتيجة التوسع الديموغرافي التي شهدته الجالية المغربية في ظرف ربع قرن. حيث كانت هذه الأخيرة تقدر بحوالي 1.5 مليون نسمة في منتصف التسعينات وتجاوزت اليوم ثلاثة ملايين ونصف. وتَعتبر مئات الآلاف من الأسر أن هذا التعليم بمثابة الحامل المركزي للرابطة مع أرض الأجداد ومع تراثها الديني والثقافي.

وقد استهدف هذا اللقاء العلمي؛ المُكرَّس بصفة خاصة لمسألة «اللغات في الهجرة: تحولاتها وتحدياتها الجديدة»، وهو أول لقاء من نوعه يُعقد في بلدنا؛ فتْح مجال التفكير لتناول القضايا المطروحة بكل تعقيداتها الإنسانية. ذلك أنه من المفيد الوصول إلى معرفة جيدة للإشكالية ولوضعها الراهن وآفاقها الجديدة من أجل إنجاح عمل السلطات العمومية.

ولهذه الغاية تمثل أحد الأهداف الرئيسية لهذا المؤتمر في الوقوف، بأقصى قدر ممكن من الموضوعية، على الحالة الراهنة لهذا المجال قصد اقتراح آفاق لوضع استراتيجية عمل المستقبل، إستراتيجية منسجمة ومستدامة وسياسة تشاورية، وللشراكة بين كافة الفاعلين العاملين في هذا المجال.

ولهذه الغاية أيضا، جمع هذا المؤتمرطيفا واسعا من المشاركين من الباحثين والمسؤولين العموميين، الوطنيين والأوروبيين، والعديد من الفاعلين في المجتمع المدني بالمغرب وفي تسعة من بلدان الإقامة. ونتقدم بالشكر لهؤلاء وأولئك على تلبيتهم لدعوتنا.

السادة الوزراء، سيداتي سادتي،

تم خلال هذين اليومين تنظيم الأشغال والتفكير حول أربعة مراكز تستأثر بالاهتمام. وتناول المحور الأول موضوع أطر تعليم اللغة العربية ومراجعه وغاياته، والثاني السياقات والممارسات في وضعية بلدان الاستقبال، في حين تطرق المحور الثالث للانفتاحات والبدائل، وأخيرا تناول الرابع الفاعلين الجُدد والمبادرات الخصوصية؛ وجرى ذلك على شكل مائدة مستديرة ضمت حوالي اثنى عشر من المشاركين.

تميّزت المناقشات، حول كل لحظة من هذه اللحظات، بثراء كبير كما مكّنت من إثراء التفكير المشترك.

غير أنه من الممكن، مع ذلك، تلخيص عصارة المناقشات في النقط التالية:

1 . مكنت المناقشات من قياس مدى تعقيد الإشكالية اللغوية والثقافية والتنوع والتعددية الملازمة التي تميّز الهويات الثقافية واللغوية في وضعية الهجرة.

وفي إطار هذا التفكير تم إبراز جانب سياقي مهم يتعلق باللغة العربية:

- اللغة العربية، وهي لغة تقاليد وحضارة عريقة، حاضرة في بعض بلدان الاستقبال وخاصة منها فرنسا. وحضورها قديم تاريخيا لا سيما في الثقافة والبحث وفي التكوين وفي مختلف مستويات التعليم. غير أن ذلك لا يحول، في السياق الخاص بالهجرة، دون وجود تراتبية لغوية مطبوعة بصورة منحطة للغة العربية في السوق الرمزية للغات.

وتؤثر هذه الصورة، الدقيقة والضمنية في آن واحد، بكيفية سلبية على الوضع الثقافي والمجتمعي للأشخاص الحاملين لهذه اللغة أنفسهم، وخاصة منهم الساكنة المهاجرة. ولا بد لنا أن نتساءل ما هي تأثيرات انعكاسات هذه الوضعية على الطلب على تعلُم اللغة العربية وعلى تحفيز المتعلمين.

- من جهة أخرى، ولأسباب قد يطول هنا عرضُها، من الأكيد أن هناك طلبا كبيرا بدأ يبرز في ما يخص تعلم اللغة العربية؛ ومن الممكن أن تكون وتيرة هذا الطلب قد تسارعت أكثر منذ مطلع هذا القرن. فاللغة العربية، التي يتكلمها مئات الملايين من الناس، يتزايد حضورها في عالم الاقتصاد والإنترنيت وفي الحقل الدولي في سياق مُعوْلم باعتبارها لغة للاتصال والتبادل الاقتصادي والثقافي والإبداعي. ونقول إنها، بهذه الصفة «لغة تتوجه بالحديث إلى العالم وتتحدث عن العالم، في العالم»، حسب التعبير البليغ لإحدى المحاضِرات. ولهذا السبب تتزايد جاذبية اللغة العربية.

- نسجل، على الفور، أن إحدى المشاكل التي تطرحها مسألة تعليم اللغات هي بالذات علاقتنا مع اللغة. لأننا نفكر في العربية وننسى التعدد اللغوي الذي يُميّز تعددية مجتمعنا؛ وهي التي صانت على مر القرون تنوعا ثقافيا وافر الغنى، وطابعا

ملائما للانفتاح والتسامح وتعايش الاختلافات.

- غذت نقطة أخرى، بالإضافة إلى مسألة التنوع، نقاشنا، ألا وهي تعايش مستويات مختلفة للغة يعتبرها البعض بمثابة استمرارية والبعض الآخر بمثابة قطيعة ينبغي «تدبيرها». ويتخذ النقاش حول اللغة العليا واللغة الدنيا، الفصحى ضد الدارجة خارج اعتبارات البيداغوجيا والتعلُم، طابعا جداليا، وفائدة هذا الجدال ليست بديهية دائما.

2. نلاحظ أيضا، في سياق تعددية اللغات وتنافسها، تنوع العرض العمومي والخاص في مجال اللغات والثقافات وتعليم اللغات الأصلية، خاصة منها اللغة العربية، وكذلك اللغة الأمازيغية في بلدان الإقامة. ما يعلن عن بروز سوق حقيقية للغة بالمعنى التجاري، حيث يتميز العرض بتغير كبير في الأوضاع والجودة والتطور. وقد أثرت هذه الجوانب النقاشات إلى حد بعيد.

3. يُوضِّح بعض جوانب هذه التغييرات تعليمُ اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية الذي يتم تنظيمه بشراكة بين المغرب وبعض بلدان الاستقبال. وقد أفضت هذه المشاريع إلى تقديم عروض مفصلة وذات جودة عالية. وبما أن الحيز المخصص لهذا التقرير لا يتسع لعرضها بالكامل، فإنه سيتم نشرها ضمن أشغال الندوة. غير أنه من الممكن استخلاص بعض جوانبها الأكثر بروزا، بإيجاز:

- تبيّن المقارنة بين الوضعيات في بلدان مختلفة وجود تفاوتات كبرى. وعلى سبيل المثال بين فرنسا التي يتركز فيها أكبر عدد من هذه المشاريع ومن وسائلها، وهولندا التي وضعت حدا لهذه المشاريع منذ سنة 2004، وبلجيكا التي وضعت جهازا متطورا للمواكبة، وإسبانيا التي يتميز العمل فيها بحداثة العهد وبطابعه اللامركزي. وهكذا يُبيّن واقعُ تعليم اللغة الأصلية؛ وهو تعليم تُهيمن فيه اللغة العربية عندما يتعلق الأمر بالتعليم الرسمي للغة والثقافة الأصلية؛ وجودَ أوضاع جد مختلفة.

• لقد أكد المتدخلون، من جانب آخر، على وجود مفارقة بين الأهمية التي تكتسيها هذه البرامج بالنسبة للسكان من أصل مغربي لأسباب ثقافية ودينية والانشغال بصون التراث والهوية من جهة، والمحدودية والقصور البيداغوجي والاختلالات على الرغم من الوسائل المسخرة والجهود المبذولة من جهة أخرى.

• ألح عدد من المتدخلين بقوة، وانطلاقا من نفس المنظور، على عدم الملاءمة بين العرض في مجال اللغة وتعليم اللغة العربية بالنسبة للديناميات الجديدة لساكنة تتنظم أكثر فأكثر باعتبارها جالية مغربية في العالم. ويكشف مسار تعليم اللغة الأصلية، منذ السبعينات، أن هذا التعليم يظل إلى حد بعيد «حبيس» الغايات التي بلورها لفائدة جالية كانت تعيش بفكرة العودة إلى البلد الأصلي باعتباره أفقا لمشروع حياتها.

• لكن في نفس الاتجاه، ومن منظور مختلف تماما، طرح أحد المشاركين سؤالا، لا ينبغي التقليل من قيمته، من أجل التذكير بنقطة حاسمة، ألا وهو: كيف يجب التعامل مع المشاكل التي تقتضي تدخلا في بلدان أخرى؟ وهي مسألة بالغة الأهمية يجب التفكير فيها.

4. احتل البعد البيداغوجي، بالمعنى الواسع للكلمة، حيزا مهما في المناقشات.

• أثيرت مسألة مهمة تتعلق بالوضع البيداغوجي لتعليم اللغة والثقافة الأصلية وموقعه في البرامج الدراسية: هل اللغة التي تدرس في هذا الإطار هي لغة تعلُّم أم هي لغة حية؟ وليس الجواب عن هذا السؤال بالسهُولة التي تفترض. إن الجواب يكشف أحد أبعاد تعقيد مشروعي تعليم اللغة والثقافة الأصلية وتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية، و قد تم تجاهلها لحد الآن عن قصد؟ وهي أثارت تساؤلات تخللت التحاليل، ضمنيا أو صراحة، على امتداد أشغال الندوة. ونكتفي هنا بالتذكير بذلك.

• شكل تقديم الإطار الأوروبي المرجعي للغات، الذي وضعه المجلس الأوروبي، لحظة غنية للتفكير ولفتح آفاق جديدة حول التوجهات العملية والبيداغوجية في

مجال التعلُم والتعليم والتقييم وللمدرسين والبيداغوجيين، الذين يديرون برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية، ويحاولون إعماله في فرنسا على وجه الخصوص.

- قدم عدد من المتدخلين، انطلاقا من نفس المنظور، مقاربات ونماذج بيداغوجية، بل وحتى أدوات وكتب مدرسية لتدريس اللغة العربية، باعتبارها لغة حية، من أجل تحقيق أمثل النتائج في التعلم ولتقييم المكتسبات.

- قدمت هذه المناهج باعتبارها مقاربات مفيدة لتدريس اللغات الأصلية لساكنة لم تعد تتحدثها أو لا تتقنُها.

5. حظي بروز عمل الجمعيات المدنية والمبادرات الخاصة بجزء هام من اهتمام المشاركين.

هذه المبادرات؛ التي يتقاسمها التدريس في المساجد والتدريس الذي ينظمه فاعلون جمعويون متطوعون أو غير متطوعين وإحداث مشاريع مدارس حقيقية مهيكلة ومنظمة؛ تستجيب لطلب مؤكد ما فتئ يتسع. كما أنها تسُد فراغاً وتستجيب لطلب يدُل على الحاجة المتزايدة لدى الأسر والآباء والتلاميذ. غير أن تسارع هذه المبادرات واتساعها يثيران في نفس الوقت، ثلاثة أصناف من الأسئلة المتعلقة بجودة أنواع التدريس والتعلُم وبكفاءة المدرسين، وأخيرا بتوجهات المناهج ومضامينها.

أود التذكير، في نهاية هذا التقرير، بأنه لا يمكن للأطفال الذين ازدادوا في المهجر، أن يحققوا اندماجا سعيدا في المجتمع الذي يعيشون فيه إلا بنجاحهم في المسار المدرسي والمهني، و لكن أيضا بإقامتهم لعلاقة إيجابية وهادئة مع كافة البلدان التي ينتمون وينتسبون إليها.

بإصْلاح وإحياء الرابطة والهوية المنفتحة، يُمكن للغة والثقافة أن تساعدا، ليس فقط الأفراد على التموقع في مساراتهم الخاصة، وإنما أيضا أن تساهم، على المستوى الجماعي،

في إعادة الاعتبار للأصل وفي الكشف عما يتضمنه الأصل من كونية. ويتمثل التحدي حقاً في التفكير في عرض لغوي وثقافي يأخذ بعين الاعتبار، في نفس الوقت، تنوع أصناف الجمهور وتنوع السياقات والتقاليد الوطنية للبلدان التي أصبحت بلدانهم أيضا.

المخاطرة بالحرية

إدريس اليزمي
رئيس مجلس الجالية المغربية بالخارج

انعقدت الندوة التي نظمها مجلس الجالية المغربية بالخارج حول موضوع «اللغات في المهجر» في نفس الوقت الذي يشهد فيه المغرب نقاشا مكثفا وحاميا حول الإشكالية المزدوجة المتعلقة بالمدرسة واللغة. ويتعلق هذا النقاش العمومي الواسع، الذي يأخذ كذلك صبغات جدلية، أداءات التعليم العمومي ودور القطاع الخاص والوضع القانوني للغات الأجنبية، وللعربية والأمازيغية، ... ويعكس هذا النقاش كذلك انقسام الرأي العام بين مناصري النهوض ب«الدارجة» والمدافعين عن العربية الفصحى. وهو أمر صحي وسليم تماما، لأن النقاش العمومي حول المدرسة، كما يجدر أن نذكر به، يخترق العديد من المجتمعات، بما فيها الأكثر تقدما، لأسباب ثلاثة على الأقل.

في عالم اليوم المعولم الذي يؤجج المنافسة بين جميع البلدان والذي يعتبر فيه وضع أي اقتصاد غير مؤتمن عليه بصفة دائمة، يقوم التعليم والتكوين بدور مركزي، والاهتمام المنصب منذ سنوات على تصنيف الجامعات تصنيفا دوليا هو أمر يكشف عن ذلك بوضوح. وبإمكاننا أن نخمن بسهولة بأن دور المدرسة أساسي في مواجهة تحديات التنمية (محاربة الفقر، إدماج مئات الآلاف من الشباب في سوق الشغل،...). ونقول أخيرا بأن

الروابط المعقدة بين التفتح الشخصي والهوية الجماعية والتعدد واللغات هي روابط بديهية، لكن من شأنها كذلك أن تخلق انفعالات وتوترات وتشنجات اجتماعية وسياسية.

لكل هذه الأسباب، أود أن أعرب عن امتناني لكل أولئك الذين قبلوا دعوة مجلس الجالية المغربية بالخارج للمساهمة في هذين اليومين المنصبين على المعرفة والتداول وتوضيح الآفاق، كما يشهد على ذلك هذا المؤلف.

جمعت هذه الندوة الأولى من نوعها في المغرب، كما تبين ذلك الإسهامات، طبقا لتقاليدنا، باحثين وكل المؤسسات العمومية والخاصة المغربية المعنية بالإشكالية وسلطات بلدان الإقامة، وبقدر المستطاع، عددا من الفاعلين الجمعويين المنخرطين في هذا المجال.

يشكل جمع كل هؤلاء الفاعلين وإتاحة الفرصة لمقارنة وجهات نظرهم بكيفية هادئة ودقيقة قناعة عميقة لمجلسنا الذي يعتبر أن ذلك هو الشرط الأول لنجاح مهمته باعتباره مؤسسة استشارية واستشرافية.

يتمثل العنصر الثاني لفلسفة عمل مجلس الجالية المغربية بالخارج في اعتبار أن إشراك السلطات العمومية المغربية في مسلسل إعداد الآراء الاستشارية معطى أساسي.

أود أن أؤكد مرة أخرى بكيفية رسمية، حتى ولو أدى بي الأمر إلى التكرار: تشكل السلطات العمومية بالنسبة للمجلس حليفا لا يمكن الاستغناء عنه. أقول بكل تأكيد لا يمكن الاستغناء عنه. ونحن فعلا واعون بأن البلد يعاني من عدد من الإكراهات وأن عملية إصلاح هذا القطاع، كما هو الشأن بالنسبة لقطاعات أخرى، لا يمكن أن تكتفي بشعارات وتحليلات متسرعة، دون اعتبار ما تم إنجازه.

بذل المغرب، في مجال تعليم اللغة والثقافة الأصلية بالخارج وفي أوربا على وجه الخصوص، في وقت جد مبكر، جهودا كبرى بتعبئة ميزانيات مهمة وموارد بشرية وازنة. ونحن لا نشك ولو لحظة واحدة في إخلاص أي شخص (أقول وأؤكد: كل شخص،

مهما كان موقعه التراتبي) يعمل في الميدان. ونحن لا نتوفر على حل سحري لهذا المشكل ولمشاكل أخرى، بل نريد القيام بمهمتنا مع هؤلاء الفاعلين، خصوصا منهم المدرسين الذين تم إرسالهم إلى بلدان المهجر والمؤسسات التي تعبئهم.

لا يمكن تصور القيام بإصلاح في هذا المجال مع إغفال الرهان الأساسي: مصلحة الطفل. وبهذا الصدد، هناك إشكالية كانت في نفس الوقت حاضرة وغائبة خلال هذه الندوة، كانت تمثل بمعنى ما خلفية الندوة، ولا ضير في التذكير بها، وهي ضخامة الإخفاق الدراسي في صفوف أطفال المهجر، الذي يوصف في إيطاليا، على ما يبدو، بعبارة قوية ومرعبة في نفس الوقت: الوفيات المدرسية. ففي كل المجتمعات يعادل التكرار والتغيب والانقطاع عن المدرسة والتوجيه إلى مسالك دونية موتا اجتماعيا وسياسيا.

يجب إذن إعادة التفكير في تعليم اللغات انطلاقا من هذا الانشغال المركزي: نجاح الأطفال. والمسؤولية الأولى بهذا الخصوص هي مسؤولية حكومات بلدان الإقامة التي يجب عليها ضمان معاملة جميع الأطفال على قدم المساواة، مهما كان أصلهم وموقعهم الاجتماعي، ونهج سياسات فعالة تقوم على تكافؤ الفرص. لكن إشراك فاعلين في الجاليات المغربية في جمعيات آباء التلاميذ ضروري كذلك، ما دام ثقل التمثيليات وإكراهات الميزانية وأنماط المنطق الخاصة بالمؤسسة المدرسية، هي أمور فعلية وتفرض نفسها.

سجلت هذه الندوة ثلاث ملاحظات رئيسية.

تكشف المساهمات أولا عن وجود توتر دائم بين العرض العمومي والخاص المغربي في مجال تعليم اللغات وتحولات الهجرة؛ والأمر برمته يدفع إلى الاعتقاد بأن هذا التوتر سيدوم طويلا، حتى وإن اعتبرنا فقط أن حركية المغاربة لن تتوقف، وأن التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على السكان هي في تجدد مستمر. وعلى كل الفاعلين العموميين والخواص مواجهة هذا التوتر والتكيف معه باستمرار؛ وهو أمر يستلزم بذل مجهود دائم للتقييم وللتحليل القائم على أساس علمي والحوار مع الفاعلين.

أكد المشاركون من جهة ثانية على بداهة تنوع السكان والسياقات التي لا يجب تجاهلها والتي تتأكد باستمرار. ولا يمكن لتنوع مسارات الهجرة والأجيال والتواريخ الوطنية الخصوصية لبلدان الإقامة والأجهزة المؤسساتية والمناهج والفاعلين،... أن تتحمل لا معالجة موحدة الشكل ولا جهازا متحجرا غير مرن. ولا يمكنها القيام بذلك، سيما إذا اعتبرنا معطى آخر أساسيا، وهو تنوع انتظارات الآباء التي لا تتفق دائما مع انتظارات الأطفال.

تتعلق الملاحظة الثالثة بالوضعية المفارقة للغات المهجر التي تتعرض للتحقير والتي هي في نفس الوقت موضوع انتظارات قوية واستراتيجيات النهوض بها وتنميتها. ويعقِّد الوضع الاجتماعي والسياسي للسكان المهاجرين والتوظيف الحزبي لقضية الهجرة والحوار الأوروبي، الذي غالبا ما يكون حوارا مانويا حول الإسلام، مهمة كل الفاعلين، ومن بينهم السلطات المغربية، وبجعل مسألة اللغات في المهجر موضوع سجال وليس مجرد إشكالية بيداغوجية يتمثل انشغالها المركزي في التركيز على مصلحة الأطفال وحق الآباء. ولنذكر بهذا الصدد بعنصر منسي في غالب الأحيان يتمثل في أن القانون الدولي لحقوق الإنسان كرس منذ زمن بعيد حق الآباء في منح ذريتهم التربية التي ينشدونها.

هذا إذن هو السياق ، متعدد المتغيرات، الذي يتم فيه نهج السياسات العمومية المغربية في مجال تعليم اللغات بالخارج، في ذات الوقت الذي تتبلور فيه مبادرات الفاعلين الخواص الهادفة إلى الكسب المادي وغير الهادفة إلى ذلك.

إن مجلس الجالية المغربية بالخارج واع بهذا الصدد بإكراهات وتحديات مختلف الشركاء، ولا يعتقد بوجود حل بسيط.

بالمقابل، وكما تبين ذلك المساهمات التي يتضمنها هذا المؤلَّف، هناك تساؤلات، لم يعد بالإمكان تجاهلها، ومسالك تطور يتوجب علينا أن نأخذها معا بعين الاعتبار. وبالمثل، يبدو أن كل شيء يدفعنا إلى التفكير في حلول تراكمية وغير حصرية ولا علاقة لها بحلول العرض الوحيد والشكل الواحد.

هناك أولا ضرورة تعميق التفكير حول غايات وكيفيات تفعيل العرض العمومي المغربي في نفس الوقت الذي يأخذ فيه الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات مكانه بإضفاء نوع من الانسجام على البرامج والشهادات. ولا يمكن لأية شراكة مستقبلية مع حكومات بلدان الإقامة أن تتجاهل هذه الدينامية، سيما وأنها تتيح فرصا إضافية لتوسيع عرض بيداغوجي متجدد.

والراجع أنه يجب أيضا مساءلة الوضع ذاته للغة التي ينبغي تدريسها لأجيال تترعرع في بيئة لم تعد هي مجتمعهم الأصلي. وذلك هو السبب الذي كان وراء تقديم تجارب خلال هذه الندوة عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. فهناك اليوم عرض وطني للانغمار في العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، وهو عرض قد يكون من الراجح إدراجه وتعزيزه في الاستراتيجيات المستقبلية.

وكما نرى فإن التحديات والتساؤلات عديدة والصعوبات متعددة في مسلسل التجديد الطويل هذا. وهو أمر يستلزم مواصلة المجهود الجماعي للتفكير التعددي. بدون طابوهات. وبكل حرية. وتتمثل مساهمتنا في عقد هذه الندوة الدولية ونشر أعمالها. ونحن نتقدم مرة أخرى بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في جعل ذلك ممكنا.

الفهرس

الكلمات الافتتاحية

أحمد أخشيشن
وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.....13

محمد عامر
وزير منتدب لدى الوزير الأول، مكلف بالجالية المغربية المقيمة بالخارج.....21

لطيفة العابدة
كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مكلفة بالتعليم المدرسي.....25

القسم الأول:
تعليم اللغة العربية: الإطار والمرجعيات والغايات

اللغات والهجرة: التمثلات والهويات،
عبد اللطيف الفلق، عالم اجتماع، المغرب.....33

غايات تدريس اللغة العربية: ديناميات الهجرة وعرض القطاعين العام والخاص،
فريد العسري، باحث، الجامعة الكاثوليكية للوفان، بلجيكا.....51

القسم الثاني: السياقات والممارسات الميدانية

التحدي البَيْثقافي للنموذج الإسباني الخاص ببرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية/اللغة العربية والثقافة المغربية (ELCO/LACM) : الحكامة والتهيئة المؤسساتية والتهيئة البيداغوجية والاندماج،

أنخيل فرير– فرير منسق وطني سابق لبرنامج ELCO/LACM

بوزارة التربية الإسبانية.....65

تاريخ تدريس اللغات والثقافات الأصلية في هولندا: موقعها في النظام التربوي،

جوديث بينيتا ريشترس، مستشارة، هولندا.....83

وضعية اللغة العربية والناطقين بها في هولندا،

محمدي لغزاوي وأسماء لحلاح، جامعة تيلْبورغ (Tilburg) ،هولندا.....93

المنظومات البيداغوجية التي تم وضعها لفائدة التلاميذ المنحدرين من الهجرة في المجموعة الفرنسية ببلجيكا. جذور وأجنحة،

ماريان تيلو، ملحقة بديوان وزيرة التعليم الإجباري والنهوض الاجتماعي للمجموعة الفرنسية ببلجيكا.....117

دراسة اللغة والثقافة العربية في إيطاليا،

فرنشيسكا ماريا كورّا و، جامعة نابولي «الشرقية».....127

برنامج اللغة العربية والثقافة المغربية في مراكز التعليم بكطالونيا،

مايْطي رويداس، مستشارة تقنية للتعليم في وزارة التربية بحكومة كطالونيا.....133

الامتحانات النهائية للغة العربية في التعليم الثانوي بهولندا،

أنيك دو غراف، مستشارة، المعهد الوطني للأبحاث وإعداد الاختبارات (CITO)،

هولندا.....139

تدريس العربية بفرنسا: الواقع، الرهانات والآفاق،
برونو لوفالوا، مفتش عام بوزارة التربية الوطنية، رئيس المجلس الإداري لمعهد العالم العربي، فرنسا.....151

تدريس اللغة العربية في فرنسا: بين الاختيار المؤسساتي والإحالة إلى الهوية،
ميلود الغرافي، أستاذ محاضر بجامعة تولوز 2 و مدارس سان سير كويط كيدان، فرنسا.....161

تعليم اللغة العربية في فرنسا: سبل نقلها،
يحيى الشيخ، أستاذ مبرز في اللغة العربية، أكاديمية باريس، فرنسا.....167

تعليم اللغة العربية في المدارس الخاصة بضواحي باريس: معاينة واقتراحات،
عمر المرابط، رئيس «شبكة مغرب التنمية»، باريس، فرنسا.....187

التنظيم والممارسات البيداغوجية لتعليم اللغة والثقافة الأصلية «إلكو» بفرنسا، حصيلة الملاحظات وتفكير ديداكتيكي،
رشيدة دوما، مفتشة تابعة للأكاديمية، مفتشة بيداغوجية جهوية، فرنسا.....193

القسم الثالث: الانفتاح والبدائل

استراتيجيات تعلم اللغات في عالم معولم: التفاعل الثقافي،
لورا أ. بويْض، وزارة التربية بحكومة كاطالونيا.....203

تدريس اللغة العربية في أفق تربية متعددة اللغات وبين ثقافية،
جوهانا بانتيي، مسؤولة إدارية، قسم السياسات اللغوية بمجلس أوروبا، ستراسبورغ.....209

نتائج إعمال الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات بالنسبة لتدريس العربية،
ميشيل نايرونوف، مفتش بالأكاديمية، مفتش بيداغوجي جهوي للعربية، فرنسا.....223

تقوية وضع اللغة العربية في النظام التعليمي: إعادة النظر في دور برامج تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية في إسبانيا،
لورا ميخاريس مولينا، أستاذة بجامعة كومبلوتينسي، بمدريد، إسبانيا.....231

الموارد البيداغوجية لتعلم اللغة العربية: رهانات جديدة ومتطلبات جديدة،
صوفي طاردي، مفتشة بيداغوجية جهوية للعربية، مكلفة بمهمة بمعهد
العالم العربي، فرنسا.....243

من أجل «مقاربة جودة» لتعليم اللغة والثقافة العربيتين لشباب مغاربة الخارج،
عبد القادر الزاكي، أستاذ جامعي وخبير في التربية، المغرب.....253

التحسيس الثقافي في تدريس اللغة العربية،
عبد الله الشكيري، أستاذ مشارك بجامعة الأخوين بإفران، المغرب.....273

تعلم اللغات: ثراء جماعي من أجل مستقبل مشترك،
ماريا نيبيس لورينزو غاليس، مسؤولة قسم التعليم بحكومة كاطالونيا.....297

تدريس اللغة العربية في فرنسا : مقترحات لوضع استراتيجية جديدة للتعليم،
بوعزة العتيق، أستاذ محاضر بالمدرسة الوطنية للإدارة، ستراسبورغ، فرنسا.....305

أية سياسة للمغرب في مجال الهويات والثقافات واللغات؟
محمد بردوزي، متخصص في العلوم السياسية، مساهم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين،
المغرب.....313

القسم الرابع:

مائدة مستديرة: الفاعلون الجدد والمبادرات الخاصة

تجربة أكاديمية ابن خلدون بواشنطن في تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية،
بوبكر أبي السرور، رئيس أكاديمية ابن خلدون, الولايات المتحدة الأمريكية.....325

اللغة العربية في بلدان المهجر والبيداغوجية المعاصرة،
دليلة حياوي، كاتبة، بوبولي نيوز، إيطاليا.....333

المسجد الكبير لإيفري: 20 سنة من تعلم اللغة العربية،
زكريا بن صبيح، مستشار في المعلوميات، فرنسا.....341

تقديم جمعية دار ابن رشد (La maison d'Averroès)،
نعيمة مْفَضَّل، رئيسة جمعية دار ابن رشد، دروه، فرنسا.....361

دور ومساهمة منظمات آباء التلاميذ غير الحكومية في النهوض بتعليم العربية،
محمد مريزيقة، أستاذ باحث، مستشار في الهندسة الثقافية، فرنسا.....367

الكلمات الختامية

خلاصة الأشغال،
عبد اللطيف الفلق، عالم اجتماع، المغرب.....389

المخاطرة بالحرية،
إدريس اليزمي، رئيس مجلس الجالية المغربية بالخارج.....397