مجلة دراسات إنسانية واجتماعية (Journal of Social and Human Science Studies) ج وهران2/ المجلد 10 ع 2 خ / 16 /03/ 2021
ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

السّياسة اللغوية في المدرسة المغربية رصد الاختلالات واستشراف الحلول

Language policy in the Moroccan school Monitoring imbalances and exploring solutions

يوسف أغراس Youssef agharass youssef.agharass@gmail.com	ديداكتيك اللغة العربية	تحليل النظم التربوية/ كلية علوم التربية/ جامعة محمد الخامس بالرباط/ المغرب

DOI : 10.46315/1714-010-002-041

الإرسال: 2020/06/01 **القبول**: 2020/10/23 **النشر**: 2021/03/16

ملخص:

يشكل هذا البحث دراسة في السياسة اللغوية، موضوعه هو رصد اختلالات واستشراف الحلول أمام السياسة اللغوية في المدرسة المغربي، وتكمن أهمية هذا البحث في كونه يشكل دراسة تقييمية لتجربة لغة التدريس في المجال التربوي، وينطلق من الإشكالية المركزية التالية: - كَيْفَ يُمْكِنُ تَأْهِيلُ لُغَةِ التَّدريسِ لِخِدْمَةِ حَاجِيَّاتِ المُتَعَلِّمِ المَغْرِبِيِّ اللُّغَوِيَّةِ/التَّوَاصُلِيَّةِ والمَعْرِفِيَّةِ/الفِكْرِيَّة؟

الكلمات المفاتيح: الكفاية اللغوية; الكفاية التواصلية; لغة التدريس; النظام التربوي

Abstract :

This research is a study in the language policy, the subject of which is to monitor the imbalances and the prospect of solutions in front of the language policy in the Moroccan school. The importance of this research is that it constitutes an evaluation study of the teaching language experience in the field of education. It stems from the following central problem: how can serve the needs of the Moroccan learner linguistic / communicative and cognitive / intellectual?

Keywords : Language proficiency ; Communicative sufficiency ; Language of instruction; educational system

تقديم

تحتل اللغةُ مكانةً متميزةً في الأبحاث اللغويةِ-الاجتماعية، ذلك أن النقاش حولها أصبح يتجاوز أبعادها النظرية، الفكرية والعلمية ليلامس الخلفياتِ المؤطِّرةِ لها ويُسائِلَ السياساتِ اللغويةَ والمخططاتِ المجسدةِ لها، ولا ريب أن هذه الأهمية البارزة والمكانة الرفيعة التي حظيت بها اللغة نابعة من كونها قد أصبحت مسألةً وجوديةً لمستقبل وثقافة الأمم والشعوب التي تتحدَّثُها. في ظل هذا الوعي المتنامي والاهتمام المتزايد بهذا المكون الحيوي طفت على السطح إشكالاتٌ لغويةٌ ناتجةٌ عن حركية المجتمعِ وتنوع ثقافاته وروافده، وهو ما أنتج تنوعا لغويا مطبوعا بالازدواجية أحياناً والثنائية أحياناً أخرى وتعددا لغويا في أحايين كثيرة، والمغرب لا يشكل استثناءً من ذلك، حيث إنه

يعيش منذ عقودٍ قديمةٍ وضعاً لغوياً متعدداً، يعكس الغنى والتنوعَ الثقافيَّ واللغويَّ الحاصلَ في المجتمع، والواقع أن ظاهرة التعدد هذه ظاهرة كونية مفروضة على كل المجتمعات، على اعتبار أن القضية اللغوية هي قضية لها خصائص عامة تشترك فيها المجتمعات، وفي خضم هذا الاشتراك نجد هذا التعدد الذي يبرز اختلاف الألسن بين لغة وطنية ولغات رسمية وأجنبية. كما هو الشأن الآن في المغرب (الفاسي الفهري، 1983) وفي كثير من بقاع المعمورة ف"ليس التعدد–خلافا لما يمكن للبعض أن يتصوره – وضعا خاصا ولا مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو سمة من سمات البلدان النامية التي نتصورها بداهة موزعة بين "لهجاتها" ولغاتها المحلية و"لغتنا"، فالتعددية قدر مشترك، وإن ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال" (CALVET، 1999)

لقد ألقى هذا الوضعُ المتنوعُ للُّغاتِ بظلاله على منظومةِ التربيةِ والتكوينِ فبدأ الفاعلون داخلها بالتفكير في خططٍ ومقارباتٍ إصلاحيةٍ قادرةٍ على استيعاب هذا التنوعِ واحتوائه، سواء تعلق الأمر بتعليم اللغة وتعلمها بوصفها غاية(تدريس اللغة)، أم بوصفها وسيلةً لحمل المعرفةِ وإيصالها (لغة تدريس)

فقد شهد المغرب منذ بزوغ فجر الاستقلال تياراتٍ متجاذبةٍ حول المسألةِ اللغويَّةِ في التعليم، وأصبح هذا المركّبُ يشكلُ بؤرة الأزماتِ التي تعيشها المدرسة المغربية، حيث ظل انخفاضُ المردوديةِ وضعفُ التمكنِ من اللُّغاتِ والمعارفِ مشهداً ملازماً للمتعلمِ المغربي، مع تنوع لأسبابِ ومسببات هذه الوضعيَّةِ ما بين اختلالِ الاختياراتِ الديداكتيكةِ والمقارباتِ المستخدمةِ في التدريسِ ومناهجِ وبرامجِ التعليمِ والتعلُّمِ تارةً، وانعدامِ التماسُكِ والانسجامِ في السياساتِ اللُّغويَّةِ والتربويَّةِ تارةً أُخرى، فضلاً عن اختلالِ الموازينِ وتنازعِ الرغباتِ ما بين حتمية تعزيز الهُويَّةِ، وضرورةِ الانفتاحِ إجباريتهِ في ظل القرية العالمية.

إنَّ اختلالَ التوازناتِ اللُّغويَّةِ في البلد، قد أثَّر دون شك وبشكلٍ كبيرٍ على اللُّغةِ وقوَّضَ دورها الأساسيَّ في نقلِ واكتسابِ المعارفِ والمهاراتِ وتوسيعِ الآفاقِ الفكريَّةِ للمتعلمِ وإقدارهِ على التواصل (الفاسي الفهري, عبد القادر، 2010)

ولا شك أن المتَتَبِّعَ للشأن اللُّغويّ/التَّربويّ في المغرب سيلاحظُ بلا ريبٍ اختلافَ التَّوجُّهاتِ الفكريَّةِ والعلميّةِ حول موضوعِ لغةِ التعليمِ والتَّدريس، والتي قد تنزلقُ في بعض الأحيانِ لتأخذَ طابعاً إيديولوجياً يُنادى بموجبهِ باعتمادِ العاميَّةِ في التَّدريس، أو إلى اعتمادِ اللُّغةِ العربيَّةِ بشكلٍ حصريٍّ في مختلفِ أسلاكِ التَّعليمِ مع تبني فكرة التَّعريبِ الشَّامل، أو حتى تبنّي موقفِ التَّدريسِ باللُّغَةِ الفرنسيَّةِ وتأهيلها لأن تكون لغةً تدريسيَّة، ونجد في المقابلِ تياراً أكثرَ وسطيةً وميلاً نحو الاتزان والنُّضجِ يدعو إلى استحضارِ اللُّغةِ العربيَّةِ مع دعمها باللغاتِ الأجنبيَّة الأكثرِ قوةً وتأثيراً في العالم،

والحقيقة أن تضاربَ المواقفِ لا يقفُ عند هذا الحدِّ بل يتجاوزه لأن يُؤهِّلَ اللُّغةِ الإنجليزيَّةِ لتكون وسيلةً لحمل المعارف والتواصلِ البيداغوجِيّ مستنداً إلى باعِها الطَّويلِ وشُهرتِها الواسِعةِ الإنتشارِ وحمولتها الفكريَّةِ والعلميَّةِ التي لا يستهانُ بها، ليجد المتعلمُ المغربيُّ نفسهُ تائهاً بين هذه الأطرافِ المتصارِعة.

الملاحظُ أنَّ لكلِّ هذه الأطرافِ حججاً وبراهينَ وأرضياتٍ تنطلق منها لبناءِ مواقفها، ما بين مستندٍ إلى البُعدِ الدِّينِيّ الرَّمْزِيّ العَقائِدِيّ للدِّفاعِ عن اختياراته، وبين مستندٍ إلى أرضياتٍ علميَّةٍ موضوعيةٍ سواءٌ لغويَّةٍ/ تربويَّة أم اجتماعيَّةٍ/ اقتصاديَّة، غالباً ما يتم إنتاجها في بيئاتٍ أجنبيَّةٍ لا تراعي الخصوصيَّةَ المحليّة، وبَيْنَ من يتخذُ هذا المعطى الأخير (الخصوصيَّة المحليَّة) ركيزةً لبناءِ مواقفهِ بالاحتكامِ إلى البُعدِ السُّوسِيُولوجِيّ/اللُّغوِيّ المغربِي، إضافةً إلى وجودِ مبرراتٍ طبقيةٍ سياسيَّةٍ أحياناً ومصالحَ إيديولوجيةٍ أحياناً أُخرى.

في ظلِّ هذا التَّجاذُبِ السيَاسِيّ والصِّراعِ الطَّبقيّ في شقِّه الإقتصادي/ الاجتماعي، وفي افتقارٍ صارخٍ للنَّظرةِ المتوازنةِ والاستراتيجيةِ ذاتِ الطَّابعِ المستقلِّ، يُضيّعُ المغربُ على نفسِهِ فرصةَ اللَّحاقِ بركبِ التَّقدمِ والإزدهارِ الفِكرِيّ والهُوِيَّاتِي، فيتأخرُ وصولهُ إلى محطاتِ التَّطورِ العِلمي والحضاري، ويتهدَّدُ تماسُكهُ الاجتماعي واستقرارهُ وأمنهُ اللغويْن.

إنّ الأعطاب التي ابتليَتْ بها اللغة والنظامُ التربوي كثيرةٌ ومتنوعةٌ، والمحاولات الاصلاحية لهما متعددة تعدد ألوان الطيف، لكن الملاحظ أن المتضرر يبقى واحدا، هو شخص التلميذ وبيئته ومحيطه ومجتمعه ووطنه.

من هنا فإنَّنَا سنحاولُ في سياق هذا البحث، التَّأملَ في المسألةِ اللُّغويَّةِ في التَّعليمِ وفَهمِها، بالإرتكازِ على الحُججِ والدَّلائِلِ والحقائِقِ والثَّوابتِ العلميّةِ والموضوعيَّة، التي تبرهن بما لا يدعُ مجالاً للشَّكِّ أَنَّ اعتمادَ لغةٍ أو لغات دونَ أُخرى في التَّعليمِ سيؤُدِّي إلى نتائجَ محمودةٍ كماً ونوعاً على المتعلم ومجتمعه ، والاستدلالَ على أن تبنِّي أَيَّ طرحٍ آخرَ سيؤدي إلى نتائجَ سلبيَّةٍ كماً ونوعاً، بالرغم من إقرارنا المسبقِ بصعوبةِ الوصولِ إلى هذا الهدفِ لكنه يبقى من الممكناتِ التِّي لا مُستحيلَ لها.

موضوع البحث، حدوده ومجاله

موضوع البحث هو "لغة التدريس في النظام التربوي: المغربي تشخيص الواقع واستشراف آفاق التطوير" حيث يركز على مناقشة وتحليل لغة التدريس في النظام التربوي، محاولاً فهم واقعها وتشخيص حالتها، ورصد التفاعلات القائمة بينها وبين السياسة اللغوية للبلد من جهة، وحاجيات المتعلم المغربي من اللغة تواصلياً، معرفياً، فكرياً، وجدانياً، وهوياتيا من جهة أخرى، وبالتالي فإن البحث الراهن يشكل وعاءً لانصهار حقلين معرفيْن أساسيْن وهما مجال السوسيولسانيات والديداكتيك، نظرا لارتباط موضوع البحث بالسياسة اللغوية التي تؤطر استخدامات اللغة في

البلد وتنظم أوضاعها واستعمالاتها، والتي يعد النظام التربوي مجالا لتدخلها من جهة، ومن جهة أخرى لكون موضوع البحث يرتبط بشكل كبير بالمتعلم ويقيم علاقات وثيقة بين تدريس اللغة ولغة التدريس ولا يمكن الفصل بينهما.

إشكالية البحث

نَنْطلِقُ في سياقِ هذا البحثِ من الإشكاليةِ المركزيَّةِ التَّالية:

- كَيْفَ يُمْكِنُ تَأْهِيلُ لُغَةِ التَّدريسِ لِخِدْمَةِ حَاجِيَّاتِ المُتَعَلِّمِ المَغْرِبِيّ اللُّغَوِيَّةِ/التَّوَاصُلِيَّةِ والمَعْرِفِيَّةِ/الفِكْرِيَّة؟

أسئلة البحث

- ما واقع السياسة اللغوية/ التربوية في المغرب؟
- كيف تتدخل السياسة اللغوية في تحديد لغة التدريس في النظام التربوي المغربي؟
- ما المحددات المتدخلة في اختيار السياسة اللغوية؟ ومنه في اختيار لغة التدريس؟
- ما حدود تلبية لغة التدريس لحاجيات المتعلم المغربي؟
- كيف يمكن إبراز العلاقة بين لغة التدريس ومحددات الهوية والفكر؟

فرضيات البحث

نفترض في سياق هذا البحث أن:

- لغة التدريس في النظام التربوي المغربي لا تستجيب لحاجيات المتعلم اللغوية/التواصلية والمعرفية/الوجدانية
- التردد في اعتماد سياسة لغوية واضحة في النظام التربوي يؤثر سلبا في هوية المتعلم وانتمائه
- الاهتمام بلغة التدريس داخل النظام التربوي المغربي يساهم في الحل النسبي للمشاكل التربوية (الهدر المدرسي، الفشل الدراسي، ضعف المردودية...إلخ)

أهداف البحث

- تشخيص واقع لغة التدريس في السياسة اللغوية والنظام التربوي المغربي
- تحديد الجوانب المتحكمة في توجيه السياسة اللغوية/ التربوية في المغرب
- التعرف على حاجيات المتعلم المغربي من اللغة والبحث في كيفية تلبيتها
- البحث في آلية تفكير المتعلم المغربي في اللغة والمعرفة
- تحديد اللغة/اللغات الملائمة لتفكير المتعلم المغربي القادرة على التعبير عن فكره وشخصيته وهويته.

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من راهنيته العلمية النظرية/التطبيقية ومبررات إجرائه لكونه يشكل مقاربةً للمسألة اللغوية في التعليم من خلال مناقشة السياسة اللغوية وعلاقتها بالنظام التربوي القائم عبر لغة التدريس، حيث ينبه إلى الاهتمام بهذا المكون الهام والأدوار الكبيرة التي يؤديها على المستوى اللغوي/ التواصلي وعلى المستوى المعرفي/ الفكري والوجداني للمتعلم وذلك بشكل علمي موضوعي صرف يبتعد عن الخطابات السياسية والفكرية، ويحاول في نفس الآن مساءلةَ عدة قضايا علميةٍ متلازمةٍ ومتداخلةٍ كالعلاقة بين اللغة ومحدداتِ التفكير والفكرِ والتعليمِ والهويةِ.

أما من الناحية التطبيقية، فإن هذا البحث يسعى إلى توفير مادة علمية حديثة تساهم مستقبلا في صياغة تصورات أكثر نضجا للسياسة اللغوية والتربوية بالشكل الذي يحقق تنمية الفرد وضمان نجاحه الدراسي وارتقاء مجتمعه وتحقيق تماسكه اللغوي.

مفاهيم البحث

يعتمد البحث على المفاهيم التالية:

- لغة التدريس: (Langue D'enseignement) توصف لغة التدريس- بوصفها مفهوما- بأنها من منظومة المفاهيم والمصطلحات التي استقرت حديثا لوصف اللغة وتصنيفها، وذلك ضمن مجموعة مفاهيم أخرى "لغة الأدب، لغة الدين، لغة العلم والتقنية، لغة التواصل الأكبر، لغة قومية، لغة الأم، لغة محلية، لغة كونية، لغة قديمة، لغة هامشية، لغة رسمية، لغة مصنوعة، لغة معيارية، لغة جماعية، لغة هجين...إلخ (حجازي، 2011) "

من الناحية الإجرائية، يعرف الباحثون لغةَ التدريس بوصفها مجموعة المفردات والرموز والتراكيب والأصوات والإشارات والمعارف والقواعد التي يتم الاعتماد عليها في المراحل التعليمية المختلفة كافة، بغية القيام بالمهام والأدوار والوظائف التعليمية والتربوية، فهي مجموع الأدوات التي يتواصل بها المدرس مع المتعلمين بهدف نقل الأفكار والمعارف والمعلومات والخبرات.

إنها اللغة التي يتلقى بها المتعلمون الدرس والعلم [...] فتشكل وجدانهم وأفكارهم ومشاعرهم وأنماط شخوصهم. فهي بمثابة منهج للتفكير، وطريقة للنظر، وأسلوبٍ للتصور. ولا تمارس لغة التدريس داخل المنزل فقط أو في ساحات التفاعل الاجتماعي، بل أيضا في جل مؤسسات التعليم الرسمي وغير الرسمي على السواء. (حسنين ، 2013)

يشير هذا التعريف إلى الطابع الممتد للغة التدريس، حيث تشكل سيرورةً متضمنةً لمعطى لغوي يشمل المفردات والتراكيب والأصوات ومعطى خارج-لغوي يضم الإشارات والمعارف والمعلومات التي تمتزج وتترجم بهذه اللغة، كما أن الطابع الامتدادي لها يجعلها وسيلة مستعملة في كافة أطوار

ومراحل التدريس منذ مرحلة التعليم الأولي (وأحيانا تسبق ذلك) مروراً بالابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي وصولاً إلى التعليم العالي والتقني.

إلى جانب هذا الامتداد العمودي نجد تدخلها أفقيا من خلال حضورها المباشر في المناهج والبرامج والمقررات الدراسية، فهي دائمة الحضور في شقها المكتوب أو المنطوق أو المرموز كما أنها تهم تعليم وتعلم كل المجالات الدراسية. (Mauriac-Vorsanger, 2011)

إن الاهتمام بحضور لغة التدريس نابع من الأدوار والمهام والوظائف التعليمية والتربوية التي تؤديها فهي تشكل وسيلة تواصل بين المدرس والمتعلم (بصيغة الجمع) ووسيلة ناقلة للمعارف والمعلومات والخبرات كما أنها قنطرة لتلقيها، لكنها أيضا تساهم في تشكيل شخصية المتعلم وفكره ومشاعره، ما يعني أن وظيفتها تتجاوز الطابع الإرسالي/ الاستقبالي للعلم والمعرفة إلى أن تصبح ذاتَ طابعٍ تصوريٍ لبناءِ هويةِ وانتماءِ شخصيةِ المتعلم.

يعرف كوست (Coste، 2007) لغة التعليم أو ما يسميه بلغات التربية المدرسية langues de l'éducation scolaire بأنها كل " كل اللغات والتنوعات اللسانية الحاضرة في المدرسة، سواء بوصفها تنتمي إلى منهاج دراسي (لغة تدريس، لغات أجنبية وفي بعض الأحيان لغة الأقليات أو اللغات الجهوية) أم بوصفها منتميةً إلى السجل الدراسي للمتعلمين" والواقع أن سياق اعتماد هذا التعريف راجع إلى كون الدول الأوروبية تحاول بناء إطار مرجعي للغات، يوحدها ويجعلها قادرة على تجاوز المشاكل اللغوية والثقافية التي قد تقع مستقبلا بفعل الهجرة المتزايدة لجنسيات مختلفة لا شك أنه سيكون لها أثر على المجتمع ككل إذا لم تعالج بطريقة انتقالية تدمج فيها لغة الوافد، وتذيبها داخل المدرسة ليستطيع المتعلم التدرج في بناء المعارف بغض النظر عن انتمائه وأصله اللغوي والثقافي.

إن لغة التدريس تشكل مكونا رئيساً في السياسة اللغوية المتبعة في البلد كما أنها تعتبر موضوعا من موضوعات اشتغالها كما سنرى لاحقاً.

النظام التربوي المغربي:(Système Educative Marocaine) يشير النظام التربوي أو التعليمي إلى مجموعة من المؤسسات ذات الطابع النظامي، تنتمي إلى أنظمة فرعية (تعليم أولي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، عالي، تقني، مهني، وتخضع للتبعية القانونية والإدارية إما لوزارة التربية الوطنية وإما لأجهزة رسمية أخرى وإما أن تكون تابعة للقطاع الخاص. (المروني، 1996)

يشير النظام التربوي إذن إلى مجموع القواعد والتنظيمات الإدارية والبيداغوجية والإنسانية الناتجة عن السياسة التربوية للدولة والتي تعبر عن متطلبات المجتمع من تربية وتعليم، من خلال تنفيذ إجراءات الأجهزة الفرعية للنظام بهدف إنتاج الأفكار والاتجاهات والنظام السائد.

إن النظام التربوي المغربي إذن، يحيل على مجموع المكونات والقواعد التنظيمية والبيداغوجية وفق مرجعية وطنية تم تأسيسها منذ الاستقلال (1956) وتثبيتها في مختلف الدساتير، متخذةً من نهج التعددية والانفتاح الاقتصادي والاجتماعي منهجاً وسبيلاً لتكوينِ مواطنٍ مغربيٍّ متمسكٍ بالثوابت الوطنية والمؤسساتية للمغرب، وبهويته في تعدد مكوناتها وتنوع روافدها، ومعتزٍ بانتمائه لأمته، وقادرٍ على الموازنة الذكية والفاعلة بين حقوقه وواجباته (الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015/2030، 2015)

إن نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية يهتدي بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوّن المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح, المتسم بالاعتدال والتسامح, الشغوف بطلب العلم والمعرفة, في أرحب آفاقهما, والمتوقد للاطلاع والإبداع, والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع. (اللجنة الوطنية للتربية والتكوين، 1999)

إنّ النظام التربوي يجسد فلسفة الدولة وتوجهها العام لتكوين المواطن المستقبلي الذي سيعيش فوق أرضها، إنه انصهار للأهداف والغايات التربوية والمناهج والمقاربات التدريسية والنظريات التربوية... وعموماً يمكن اختصار النظام التربوي في الخطاطة التالية:

خطاطة رقم 1: مكونات النظام التربوي:

حيث تضم المدخلات مكونات مادية وأخرى معنوية في شكل نظريات، معلومات، معارف، معتقدات، أفكار، وأساليب، طرائق ومناهج...إلخ، إضافة إلى المدخلات البشرية التي تشمل المدرس والمتعلم والجهاز الإداري، في حين تشكل الحلقة الثانية (العمليات) سيرورةً تمتد من مراحل التخطيط إلى التقييم مرورا بالتنفيذ، فهي باختصار كل ما يخضع له المتعلم ويؤثر في سلوكه ومكتسباته، لتُفضيَ هذه السيرورة المتلاحقة إلى مرحلة المخرجات التي تنتج بدورها مخرجات مادية في شكل منتوج مواطن متعلم حاصل على شهادة تثبت خضوعه لهذه السيرورة إضافة إلى منتوج لا مادي متعلق بشخص واعٍ متشبعٍ بالقيمِ الفكريةِ الحضارية، قادرٍ على إفادةِ محيطه وممارسة حقوقه وواجباته، وبالتالي فهو يشكل سيرورة لتلبية حاجيات البلد الآنية والمستقبلية.

إذن فالنظام التربوي يتشكل من جميع المكونات والفاعلين المتدخلين في التربية والتكوين (Lafontaine & Simon, 2009)، تتيح لنا دراسته فهم سيرورة اشتغاله ومعرفة الميكنيزمات المتحكمة فيه واكتشاف تأثير مكوناته الفرعية في فعاليته. (Lanfonaine & Baye, 2010)، إن السمة البارزة للنظام التربوي تتجلى في كونه ذا طابع دينامي حركي متجدد تبعا للتغيرات المحيطة به والحاصة في المجتمع، من هنا كان لزاما عليه استيعاب التنوع اللغوي كمظهر من مظاهر حركية المجتمع وهو ما نلمسه من خلال الإصلاحات المتواترة لنظامنا التربوي والتحديث المستمر للمناهج والبرامج التربوية والمقاربات البيداغوجية والديداكتيكية التي تعد آليات لاشتغال الأنظمة التربوية.

إلى جانب هذه المفاهيم هناك مفاهيم إجرائية لم نجد بُدًّا من تحديدها نجردها كالآتي:

- السياسة اللغوية: (Politique linguistique) هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحيات في الوطن، ويعد اتخاذ القرار بشأن تعريب التعليم خياراً في السياسة اللغوية، أما احتمال وضعه موضع التنفيذ في هذا البلد أو ذاك فيشكل تخطيطاً لغوياً. (CALVET، 1999)

- التخطيط اللغوي: (Planification linguistique) يشير إلى البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ، فاختيار قرار بفعل إجراء معين يشكل خياراً في السياسة اللغوية (كقرار التعريب مثلاً) أما احتمال وضعه موضع التنفيذ في ساحة معينة فيشكل تخطيطا لغوياً. (CALVET، 1999)

- ثنائية لغوية: (Bilinguisme) هي قدرة الفرد على استخدام لغتين أو مستويين لغويين مختلفين نظاماً وحرفاً ونحواً، والمقصود بالثنائية في التعليم هو استعمال لغتين في تعليم المواد الحضارية والعلمية، مثلا، استعمالاً شاملاً أو جزئياً. (الفاسي الفهري ع.، 2013)

ازدواجية لغوية:(Diglossie) هي العلاقة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد (CALVET، 1999) أحدهما تنوع أعلى والآخر أدنى، (الفاسي الفهري ع.، 2013) كالعربية الفصحى والعاميات أو الإغريقية الشعبية الحديثة والإغريقية المهذبة الصافية (كالفي، 2005)

- تعدد لغوي:(Multilinguisme) يشير هذا المفهوم إلى وضعيات تواصلية مختلفة، تختلف في اللغة المستعملة حسب الوضعية والسياق أو الحاجيات والغايات والأهداف...إلخ (كالفي، 2005) وهي باختصار استعمال أكثر من نظامين لغويين (ابن الراضي، 2009)

- لغة رسمية: (Langue officielle) هي لغة إدارة الدولة، ولغة المدرسة، ولغة الإعلام، مثالها اللغة العربية التي تمثل اللغة الرسمية في بلدان العالم العربي. (CALVET، 1999) وحسب التعريف المقدم من طرف اجتماع خبراء اليونيسكو سنة 1951 فإن اللغة الرسمية هي "اللغة المستخدمة في إطار الأنشطة الرسمية المتعلقة ب: السلطة التشريعية، التنفيذية والقضائية" (Groupes d'experts, 1951)

- لغة وطنية:(Langue nationale) هي اللغة التي تعترف بها الدولة لغةً لمواطنيها، ولكنها ليست بالضرورة اللغة الرسمية للدولة، مثال الفرنسية التي تشكل اللغة الرسمية في غينيا التي يوجد بها ثماني لغات وطنية، والبربرية لغة وطنية ولكنها ليست لغة رسمية في الجزائر، عكس العربية التي تعد لغةً رسمية ووطنية في نفس الآن، (CALVET، 1999) بصيغة أخرى يمكن اعتبار اللغة الوطنية هي اللغة المستخدمة داخل الحدود الجغرافية للوطن وهي اللغة المعبرة عن الهُوية الحضارية والثقافية للشعب والمجسدة لوحدته، ويشترط أن تحظى باعتراف الدولة بغض النظر عن الكثافة السكانية التي يمثلها المتحدثون بها.

منهج البحث

انسجاما مع الطابع التفسيري للبحث، فإننا قد اخترنا اعتماد المنهج الوصفي لأنه الأكثر انسجاما في نظرنا مع طبيعة البحث، وذلك للإمكانيات التي يتيحها في المزج بين الكم والكيف، ونظرا لملائمته للتقصي في الأوصاف والدقائق المدروسة وتحديد أبعادها، إضافة إلى الإمكانية التفسيرية التي يوفرها للتأويل وتحديد الدلالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية للظاهرة المدروسة، وبالتالي فهو يمثل وسيلة تزودنا كباحثين بخصائص تمكن من الاقتراب العلمي لفهم الظواهر المدروسة خاصة التي ترتبط باللغة وسياستها وتخطيطها فضلا عن ترجتها في شكل سياسات تربوية واعتمادها في التدريس، كما يتيح هذا المنهج إمكانية خلق نوع الشبكات والعلائق المترابطة -وهي السمة التي تطبع موضوع البحث- بين مكونات الموضوع من جهة وبين الفرضيات والتساؤلات المطروحة من جهة أخرى،

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي عُنِيَتْ بموضوع لغة التدريس مع اختلاف الأبعاد والمتغيرات التي تعتمدها، حيث تركز أحياناً على العلاقة الرابطة بين لغة التدريس والهوية الثقافية من جهة وأحياناً أخرى تهتم بدراسة العلاقة الرابطة بين لغة التدريس بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية...إلخ،

في دراسة لأحمد حسين (حسنين ، 2013)، قام الباحث بدراسةٍ اهتمت بلغة التدريس عنونها ب" لغة التعليم وتأثيرها في الهُوية العربية: دراسة ميدانية على عيّنة من الطلاب المصريين في ظل أنظمة تعليمية متباينة" حيث انطلق من إشكاليات مفصلية تروم فهم طبيعة العلاقة التفاعلية والجدلية بين متغيّرين رئيسين هما اللغة والهُوية في سياق المجتمع العربي، أي اللغة السائدة والمهيمنة في أنظمة التعليم وتأثيراتها على الهُوية، وبشكل أكثر دقة كيفية تأثر الهوية الوطنية والعربية لدى المتعلمين بلغة التعليم التي يدرسون ويتعلمون بها وذلك في مرحلة التعليم العالي.

تبنى الباحث فرضية تُفيد أن لغة التعليم باللغة الأجنبية يؤدي حتماً إلى الانفصال عن الهوية العربية وبضعف الارتباط بمقوماتها ويعيد بنية تشكيل الهوية بشكل يهدد الانتماء إلى الوطن. بعد تحديده للإطار النظري والمنهجي لبحثه متوسلاً بالمنهج الوصفي لجأ إلى دراسة ميدانية محاولا تمحيص فرضيته والإجابة عن إشكاليته معتمداً الاستمارة أداةً لجمع أكبر قدر للآراء الممثلة لمجتمع.

شملت عينة الدراسة 310 طالب وطالبة موزعة على نمطين من الجامعات التي تؤثث المجتمع المصري، النمط الأول جامعات حكومية وطنية تتبنى اللغة العربية كلغة أساسية للتدريس، أما

النمط الثاني فيتعلق بجامعات أجنبية تعتمد اللغة الإنجليزية لغةً للتدريس، مع الأخذ بالاعتبار تنوع التخصصات بين النظرية والتطبيقية العملية.

خلص الباحث إلى وجود فروق دلالية إحصائية قوية بين كلا النمطين من التعليم فيما يتعلق بشدة الارتباط بالهوية العربية، حيث إن الطلبة المتعلمون بلغتهم القومية هم الأشد ارتباطا وتمسكا بها، إضافة إلى وجود فروق دلالية إحصائية قوية بين الطلبة تبعا لنوع الدراسة لصالح طلبة التخصصات النظرية، فهم الأشد ارتباطا بهويتهم العربية، وبخصوص تأثير لغة التدريس في شدة الارتباط باللغة القومية للطلبة (اللغة العربية)، اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين من يدرسون باللغة العربية ونظرائهم الدارسين باللغة الأجنبية (الإنجليزية)، أما بخصوص الموقف من اللغة، فقد أثبتت الدراسة أن النسبة الأكبر من الطلبة (88,58%) تفضل الحديث باللغة العربية في حياتها اليومية، بالرغم من النظرة التي يرى بها الدارسون باللغة الأجنبية اللغة العربية وتصنيفها في رتبة لغة الدين والأدب فقط، أما فيما يخص تأثير لغة التدريس في شدة الارتباط بالأرض العربية، فقد تبين من خلال الدراسة وجود فروق دلالية إحصائية بين الطلبة الدارسين باللغة العربية ونظرائهم الدارسين باللغة الإنجليزية.

الملاحظ من خلال هذه الدراسة اعتمادها على مكونات متنوعة لقياس الارتباط بالهوية كالتاريخ المشترك، التراث، الدين، الأرض...إلخ، وهو الشيء المساعد على تكوين نظرة متكاملة الأبعاد لشخصية أفراد العينة الممثلة، لكن الملاحظ أيضا أن البيئة والواقع الذي أجري فيه البحث وهي البيئة المصرية غالبا ما ينطبق حالها على باقي بلدان العالم العربي، مع اختلاف في بعض الجزئيات التي لا تغير من القاعدة ولا تدحضها، فالتعليم المصري ومعه جل التعليم العربي الذي خضع لسيطرة واستعمار إنجليزي كرس لغته في المجتمع عبر الأنظمة التربوية والتعليمية وهي تركة الاستعمار في حين يختلف الوضع في البلدان المغاربية أو بلدان المغرب العربي التي خضعت جلها لاستعمار فرنسي ظلت تعاني من تبعاته إلى أيامنا هاته، والواقع أن حالة التأثير الكبير للغة التدريس الأجنبية على هوية المتعلمين المصريين، لا تختلف كثيرا عن المتعلمين المغاربة، حيث يشهد واقع الحال الذي نعيشه داخل مؤسساتنا التربوية بانسلاخ هوياتي مهول، وتبني لثقافة أجنبية تترجم في شكل سلوكات فعلية أو قولية.

نتائج البحث

إن النتائج التي توصل إليها الباحث، لا تختلف بل تتفق كثيرا مع التصورات الفكرية لكثير من المفكرين والباحثين وتؤيدها في أن التعليم بلغة أخرى غير اللغة الوطنية يؤدي إلى ضعف في بنية هوية هذه اللغة واغتراب متعلميها في أوطانهم. (الفاسي الفهري، عبد القادر، 2000)، كما تؤكد

هذه النتائج على أن التعليم باللغة العربية يمثل آلية لتمتين الهوية واستعادتها في ظل المحاولات المتكررة والدؤوبة لسلبها بشكل صريح أو ضمني. (الفاسي الفهري،عبد القادر، 2010)

إن ما يهمنا من هذه الدراسة هو تطرقها لمكون أساسي يدخل ضمن حاجيات المتعلم من لغة التدريس وهو المتعلق بتعزيز الهوية وتثمينها، فاللغة إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، تعكس حاجة الفرد إلى الشعور بالانتماء النفسي، الاجتماعي والثقافي إلى جماعته البشرية ورغبته في التعايش وتبادل المنافع والحفاظ على وجوده وكيانه وهويته. (المعتوق، 1996)

إلى جانب هذه الدراسات نجد جملة من الدراسات النظرية التي تدور في فلك اهتمامنا نورد منها دراسة لطيفة النجار (النجار، 2007) حيث اهتمت بدورها بإشكالية اللغة العربية والهوية بوصفهما ظواهر اجتماعية، حيث أشارت إلى التكامل الحاصل بين اللغة والهوية واعتبرتهما وجهات لعملة واحدة، كما بينت أن اللغة تجسد كيان الفرد وأسلوب فكره وتفكيره، فمن لا يفكر لا هوية له، وتؤكد في السياق نفسه أن الحديث عن اللغة والهوية هو حديث بالضرورة عن الولاء والانتماء والوحدة القومية، فهوية الفرد والجماعة تتحدد من خلال انتماء الفرد وولائه إلى أمة معينة، وقد أشارت إلى الطابع التلازمي للغة والهوية فكلما زادت معرفة الفرد وإتقانه للغته القومية إلا وازدادت معها هويته قوة ورسوخا، فزيادة المعرفة باللغة القومية والإمعان في فهمها وإتقانها تعني بشكل طردي ومباشر الزيادة في أمور عديدة كالتراث وتذوق الأدب واستيعاب التاريخ وفهم أعمق للدين (القرآن الكريم والسنة النبوية...) وبالتالي زيادة الارتباط بالهوية وترسيخ الانتماء لها، فلا يستقيم الحديث إذن عن لغة التدريس دون الرجوع إلى الهوية فهي محدد أساسي لا ينفصل عنها.

في دراسة أخرى ركزت على تحليل لغة الدريس انطلاقا من مضامين المقررات الدراسية وعلاقتها بالهوية العربية، قامت الباحثة بثينة عبد الرؤوف رمضان (رمضان، 2008) بتحليل المناهج الدراسية في النظامين التعليميين المصري والأمريكي في مصر، وقارنت مدى اتفاقها مع معطيات ومضامين النسق القيمي العام للمجتمع المصري، من خلال تحليل كتب الأدب الموجهة لتدريس المتعلمين في كلا النظامين إضافة إلى اعتمادها على المقابلات المباشرة مع المتعلمين والمسؤولين للكشف عن الممارسات والقيم السائدة، وكان من بين نتائج هذه الدراسة أن مناهج التعليم الأمريكية تتعارض تماما مع خصائص النسق القيمي التي يستهدفها التعليم المصري إضافة إلى تعارض القصص الواردة في المنهج الأمريكي مع المعايير التربوية التي يجب تقديمها إلى متعلمي هذه المراحل الدراسية، والسبب في هذا التعارض راجع بحسبها إلى الاختلاف الشديد في مرجعية أهداف النظامين التعليميين الأمريكي والمصري أي اختلاف المرجعية العربية الإسلامية بما تحتويه من قيم روحية واحترام للأديان السماوية وتقدير للعادات والتقاليد العربية الأصيلة ...إلخ، وأخرى نفعية

فردانية مادية تتبنى الفكر النقدي، والحرية الفردية والمسؤولية الذاتية، وبالتالي فإن المدارس التي تتبنى هذا المنهج تنقل المتعلم المصري العربي من بيئته المادية لتضعه في بيئة مجردة قوامها الولاء للقيم والثقافة الأمريكيتين وتعزيز الانتماء إليها، مستعملة سلاح اللغة للقضاء على هوية المتعلمين (من خلال تهميش اللغة الوطنية).

وفي دراسة لنادية ريما سعد الجرف (الجرف، 2004) اهتمت الباحثة بكشف انعكاسات التعليم بلغة أجنبية والانكباب على معرفة التفاوتات الموجودة في المستوى التعليمي للمتعلمين باللغة العربية ونظرائهم المتعلمين باللغة الإنجليزية، حيث كشفت أن التدريس باللغة العربية يزيد من نسب التحصيل والاستيعاب الدراسي، في مقابل انخفاض لمعدلات الرسوب، إضافة إلى إيجابيته في التقليص من الوقت والجهد المبذولين في الاستعداد للامتحانات والمراجعات ودوره في الرفع من معدلات المشاركة في النقاش أثناء المحاضرات، في حين يفتقد الدارسون باللغة الأجنبية إلى ذلك مع تسجيل نفس الملاحظة لمن يزاوجون في تدريسهم بين العربية ولغة أجنبية أخرى.

فيما يخص الدراسات النفسية والتربوية فهي كثيرة ومتنوعة (حسنين ، 2013)، منها الدراسات النفسية التي تهتم بتأثير التدريس بلغات أجنبية على النمو اللغوي (كفافي، 1986)، والأداء اللغوي (أبو غريب وجمال الدين، 2006)، والاكتساب اللغوي (حتاملة، 2006) لفئات عمرية متنوعة، كشفت عن وجود عدة مشاكل يواجهها المتعلم في التكيف اللغوي والثنائية اللغوية والازدواجية أو الصراع اللغوي، حيث غالبا ما يواجه المتعلم صعوبة في القدرة على الموازنة بين احتياجات كلتا اللغتين في بعض الأحيان أو ينشغل باللغة الأجنبية على حساب اللغة الوطنية، وبالتالي يتراجع مستواهم في اللغة العربية فتتراجع بذلك قدراتهم اللغوية والمهارات المرتبطة بها، إضافة إلى تشتت انتباه المتعلم بشكل لا يكون معه قادرا على إتقان أي من اللغتين، وبالرغم من ذلك تشير هذه الدراسات إلى تراجع هذه المشكلات مع تقدم المتعلم في العمر واكتمال ملكته اللغوية ونضجها، كما تفيد هذه الدراسات أن التعليم بلغة أجنبية يقوي شعور المتعلمين بقصور اللغة العربية عن استيعاب المعارف العلمية واللحاق بها، مما يكرس التبعية الثقافية واللغوية (المعموري، 1983)، ومنهم من يمضي إلى أبعد من ذلك ليؤكد أن لغة الطفل القومية، هي أفضل اللغات وأنسبها بالنسبة إليه في مراحل نموه الأولى، وبالتالي وجب الانطلاق منها في تدريس المواد الدراسية التي يتعلمها المتعلم، مع اقتراح تأجيل سن البدء في تعلم اللغة الأجنبية إلى مراحل لاحقة حتى يتسنى له التمكن من لغته القومية ومن مهاراتها الأساسية (يوسف كمال، 1997).

وبالرغم من تضارب الآراء حول السن المناسب لتلقي اللغات الأجنبية والتدريس بها، إلا أننا يجب أن نشير إلى أن محاولة ربط تعلم اللغات بمحدد السن وحده أمر مجانب للصواب، حيث ينبغي استدعاء محددات أخرى تؤثر بشكل أو بآخر على الحصيلة اللغوية، كما أن الأدلة التي قدمها

دعاة الانفتاح المبكر لا تصل حسب رأي معارضيهم إلى مرتبة الأدلة العلمية، نظرا لسقوطها في فخ التعارض، وذلك ما تؤكده النتائج المتباينة بين تحصيل اللغة الفرنسية والإنجليزية.

كما يؤكد معظم اللسانين وخبراء التربية إن تعلم لغة أخرى يتم في مراحل لاحقة، فتشومسكي يرى أن البرامج التعليمية التي تتبنى أسلوب التعلم باللغة الأولى ثم بلغة ثانية في ما بعد، اثبتت نجاحا ملحوظا في العديد من بلدان العالم، كما أن نتائجها تعدَّت مستوى التحصيل الدراسي إلى مستوى النجاح النفسي، الاجتماعي والتربوي. (Chomsky, 1977)،ويدعو الفاسي الفهري إلى "تلافي إدخال اللغات الأجنبية في سن مبكرة حتى لا يقع انقطاع واضطراب. (الفاسي الفهري, عبد القادر، 1998).

يمكن القول إن الدراسات الأجنبية المشجعة على الانفتاح المبكر على اللغات الأجنبية قد انطلقت من واقعها الذي يتحدث لغات ذات أصل واحد ومتقاربة فيما بينها من حيث الخصائص اللغوية، النحوية والصوتية في حين أن الوضع مختلف نسبيا لما يعيشه المتعلم المغربي، فالتنوع اللغوي الذي يعيشونه، يجعلهم مجبرين على التعامل مع عوالم لغوية متعددة; اللغات الأم، لغات المدرسة، لغات الاقتصاد والإعلام والتكنولوجيا. غير أن هذا التنوع لا يفسر لوحده هذه الوضعية (ضعف التمكن من اللغات) بل تجد تفسيراتها كذلك في ضعف نجاعة طرائق تدريس اللغات وفي محدودية استعمال اللغة خارج الفصل الدراسي وفي الأنشطة المدرسية" (حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول، 2008).

في دراسة ميدانية أخرى لجورج نحاس (نحّاس، 2000) بعنوان "دور اللغة في استيعاب المفاهيم العلمية" حاول من خلالها الباحث أن يستكشف دور اللغة في استيعاب التلاميذ للمفاهيم العلمية، وقد لجأ إلى اختبار ميداني للإجابة عن هذه الإشكالية معتمدا مبادئ نظرية النمو القريب (فيكوتسكي) مع اعتماد متغير لغة التدريس كأساس للمقارنة بين نتائج المدرسين الذين توزعوا على ثلاث مدارس مختلفة ومدى استيعاب المفاهيم العلمية الرياضية في صفوف الابتدائي الأول إلى غاية الابتدائي الرابع، وقد خلصت النتائج إلى تفوق التلاميذ الدارسين باللغة الأم (اللغة العربية) على الدارسين بلغة أجنبية في ناحيتين مهمتين في العملية التعليمية التعلمية: امتلاك العملية الإجرائية وقدرة التعبير عنها، وفي الصف الرابع ابتدائي الذي تبدأ فيه المشاكل اللغوية بالظهور (Habib, 1997)، يظهر الفرق بشكل واضح بين مستعملي العربية ونظرائهم من مستعملي الفرنسية، عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى من الأسئلة المتدرجة الصعوبة، وقد فسر الباحث ذلك استنادا إلى نظرية منطقة النمو القريب أن القدرات الإدراكية مرشحة للتوسع أكثر ممن يدرس الرياضيات باللغة العربية.

من خلال الدراسات السابقة يمكننا عموما أن نجمّع الإشكالات المدروسة كالآتي:

- علاقة لغة التدريس بهوية المتعلمين ودورها في تشكيلها
- علاقة لغة التدريس بالارتباط بالمقومات الأساسية للهوية (اللغة، الدِّين، التاريخ المشترك، التراث، الأرض...إلخ)
- علاقة لغة التدريس بالأبعاد الاجتماعية، التربوية والعلمية للشعوب
- انعكاسات لغة التدريس على المستوى التعليمي للمتعلمين
- مقاربات نفسية لدراسة تأثير لغة التدريس على النمو اللغوي، والأداء والاكتساب اللغويْن

لكن الملاحظ أن هذه الدراسات تقارب لغة التدريس ومعها الوضع اللغوي عموماً من ثلاث زوايا:

- زاوية أولى تقوم على الحرص على التدريس باللغة الوطنية في جميع مجالات الثقافة والمعرفة.
- زاوية ثانية تقوم على الجمع بين لغتين للتدريس تكون فيها اللغة الأولى لغةً وطنية والثانية لغة أجنبية غالبا ما تكون لغة المستعمر، مثالها الدول التي خضعت للاستعمار في محطات تاريخية مختلفة
- زاوية ثالثة تنفرد فيها اللغة الأجنبية بالتعليم وتصبح لغة تدريسيةً حصريّةً تنتقل في ظلها اللغة الوطنية إلى لغة تخاطب شفوي فقط.

لقد أفرز هذا الواقع اللغوي اختلافاً لتصورات الباحثين، بين من يرى أن التدريس بغير اللغة الوطنية (الفرنسية والإنجليزية بشكل خاص) يشكل ضرورةً حضاريةً حتميةً تفرضها متغيرات السياق العالمي المطبوع بالعولمة اللغوية والثقافية، وبالتالي فإن الأمم التي تستهلك العلوم والمعارف ولا تنتجها لا تستطيع إيصالها وتبليغها إلى ما وراء البحار والمحيطات، ومنه فإن الرجوع لِلُّغات الأصلية لهذه العلوم والتعليم بها يعدُّ أمراً حتمياً للّحاق بالأمم المنتجة لها. وعلى النقيض من ذلك يتبنى أصحاب التصور الثاني فكرةً مفادها أن أيَّ استعمالٍ لِلُغةٍ غير اللغة الوطنية في العملية التعليمية-التعلمية يكرّس تبعيةً حضاريةً لا تؤهل الشعوبَ لولوج عالم التنمية. (أيام دراسية، 2010)

و اقع السياسة اللغوية/التربوية في المغرب

يعيش المغرب منذ عقود قديمة وضعا لغويا متعددا، يعكس الغنى والتنوع الثقافي واللغوي الحاصل في المجتمع، والحقيقة أن ظاهرة التعدد هذه ظاهرة مفروضة على كل المجتمعات، على اعتبار أن القضية اللغوية هي قضية لها خصائص عامة تشترك فيها المجتمعات، وفي خضم هذا

الاشتراك نجد هذا التعدد الذي يبرز اختلاف الألسن بين لغة وطنية ولغات رسمية وأجنبية. كما هو الشأن الآن في المغرب على حد قول الفاسي الفهري (الفاسي الفهري، 1983)

فلا يمكن اعتبار المغرب استثناء لهذه القاعدة ولا ظاهرة خاصة به، ف"ليس التعدد –خلافا لما يمكن للبعض أن يتصوره – وضعا خاصا ولا مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو سمة من سمات البلدان النامية التي نتصورها بداهة موزعة بين "لهجاتها" ولغاتها المحلية و"لغتنا"، فالتعددية قدر مشترك، وإن ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال" (CALVET، la guerre des langues et les politiques linguistiques، 1999)

ولا شك أن هذا الواقع المجتمعي والثقافي ستكون له نتائج وانعكاسات كبيرة على ميدان التربية والتكوين، حيث تسعى السياسة اللغوية/التربوية المعبر عنها في الدعامة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى تجديد تعليم اللغة العربية وتقوية استعمالها مع إدماج تدريجي للأمازيغية في المدرسة وتنويع لغة تدريس العلوم والتكنولوجيا وإتقان اللغات الأجنبية، مما يعني أن المتعلم ومنذ بداية طفولته يجد نفسه محاطا بتنوع لغوي يعيشه في مجتمعه وينتقل معه إلى مدرسته ومحيطه التربوي، وفي هذا الصدد سنحاول في هذا الفصل التركيز على العلاقات القائمة والمتفاعلة التي تجمع المتعلم المغربي باللغات المحيطة به، ونخص بالذكر هنا العربية، الدارجة، الفرنسية والأمازيغية كما سنسلط الضوء على المكانة التي تحتلها اللغات في منظومة التربية والتكوين قبل أن نختم هذا الفصل بالتعرف على سياقات بروز الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015 وأهم المستجدات اللغوية التي أتت بها.

1. المتعلم والتنوع اللغوي

يشكل المغرب ملتقى لمجموعة من الحضارات والثقافات، فقد اعترف رسميا بالتعدد اللغوي، وجسد هذا التعدد في مناهجه التي تدرس اللغة العربية، الأمازيغية، الفرنسية، الإنجليزية والإسبانية...، وبالموازاة مع هذا التعدد يعيش المتعلم المغربي وسط تنوع لغوي ولهجي كبير في مجتمعه، يتميز باستخدام لغات مختلفة تجعل الفرد في احتكاك دائم معها وبالتالي فإن هذا التعدد لاشك أنه سينتقل معه إلى مؤسسات التربية والتكوين التي تعد مجالا مهما لتطوير هذا التعدد والتنوع اللغويين، كما يفرض على لغة التدريس أن تكون وسيلة مستوعبة لهذا التنوع، وذلك من خلال فلسفة مؤطرة تتماشى وتنسجم مع السياسات والاختيارات التربوية واللغوية في بلادنا حتى يتسنى بلوغ الجودة المنشودة في تعلمات التلاميذ.

1.1. المتعلم واللغة العربية

تعد اللغة العربية الفصيحة في المغرب لغة المدارس والكتب التعليمية والإدارة والصحافة المكتوبة، وبعض البرامج عبر وسائل الإعلام السمعي والسمعي البصري...

ويجد المتعلم نفسه أمام اللغة العربية منذ سن السادسة، أي بمجرد ما يلج المدرسة حيث يتلقى ما يقارب 1607 ساعة في تعلمها في التعليم الابتدائي وحوالي 408 ساعة في الإعدادي، قبل أن ينتقل إلى السلك الثانوي الذي تختلف فيه عدد ساعات تدريس اللغة العربية من شعبة إلى أخرى. (الكتاب الأبيض، الجزء الأول، 2000)

كما يكون المتعلم في اتصال مستمر مع اللغة العربية حتى خارج أسوار المدرسة، خاصة في وسائل الإعلام من خلال النشرات الإخبارية والبرامج التلفزيونية أو الجرائد والمطبوعات، وفي الرسوم المتحركة، كما يكون في اتصال معها في الشبكات الاجتماعية ومختلف الوسائط المعلوماتية (حاسوب، هاتف ذكي، لوحة إلكترونية). ولا تتوقف علاقة المتعلم المغربي بالعربية عند هذا الحد بل تتجاوزها إلى التعامل معها كوسيلة للتواصل في المساجد والمواعظ الدينية وفي قراءة القرآن الكريم ثم في الأنشطة الموازية أو انشطة العمل الجمعوي...

2.1. المتعلم والعامية

يصطلح على اللغة العامية باللهجة أو الدارجة. (نازلي، 1996)، وهي لغة البيت أو المنشأ، ويقابلها البعض باللغة الأم، وهي بالنسبة للمغربي، العامية المغربية. وتعد أول ما ينطق به الفرد وأول ما يصغي إليه. فلا يتعلمها بالدرس وإنما يكتسبها في بيئته منذ طفولته، ثم تزداد خبرته بها كلما تقدم في السن فتصبح لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعية كأداة للتخاطب اليومي وللتعبير عن حاجات الحياة اليومية.

والعامية "هي تركيب كلامي ينتمي إلى أصل لغوي معين، ويتميز عن غيره من المشتقات ذات الأصل اللغوي في النطق والمفردات وفي بعض التراكيب" (الفاسي الفهري، ملكة اللغة العربية ونموها في وضع الازدواج والتعدد، 1986)

وتنتمي العاميات في الوطن العربي تاريخيا إلى أصل واحد هو اللغة العربية الفصيحة، ويسري تعريف فرغسون للازدواجية اللغوية، على الازدواجية التي تربط بين الفصحى والدارجة المغربية، فهما معا ينتميان إلى نفس الأصل، أي نفس الأسرة اللغوية، ويتوزعان حسب وظائف سوسيولغوية متسمة بالتكامل والإقصاء. فاللغة العربية تهيمن على المجالات الرسمية كالمجال الديني والمؤسسات التربوية والإدارية، ومن هنا فهي تكتسب طابع النمط اللغوي "الأعلى". أما الدارجة المغربية فهي لغة الاستعمال اليومي، خاصة في الوسط الأسري وبين الأصدقاء، كما تستعمل في مجال الأدب الشفوي، وتكتسب من خلال هذه الاستعمالات طابع النمط اللغوي "الأدنى". بالإضافة إلى اللغتين المذكورتين، لابد من الاشارة إلى بروز لغة عربية ثالثة وهي العربية الوسيطة التي تحيل على استمداد خصائصها المعجمية من الفصحى، وخصائصها الصرفية والصوتية من الدارجة المغربية. (Boukous, 1995)

وتعتبر الدارجة لغة التواصل الأولى للمتعلم المغربي قبل أن يلج أسوار المدرسة وهي بالنسبة له اللغة الأم

3.1. المتعلم واللغة الأمازيغية

تعتبر الأمازيغية لغة محلية (vernacular)، وهي أخت للعربية وتنتمي إلى فصيلة اللغات السامية الحامية و"تمثل إلى جانب العربية أحد اللغات القليلة التي احتفظت بسمات النظام السامي/الحامي، وصمدت أمام التغلغل الأجنبي ومحاولات التهجين أو القضاء عليها " (الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، 1998).

فهي تمتاز بكونها ظلت حية رغم شفويتها، حيث انتقلت من جيل لآخر بطريقة شفهية أساسا، فلم تكن لها قواعد تركيبية، صرفية، معجمية، صوتية مدونة في الكتب.

بالرغم من اعتبار الأمازيغية لغة تفاعل شفوي أو لغة أقلية، فإنها أصبحت تحظى بمكانة مهمة داخل البلاد فهي حاضرة في مجال الإعلام (في نشرات الأخبار منذ 1994) وفي بعض المجالات الثقافية (السنيما والمسرح، الموسيقى والغناء). وتعتمد في الخطابات السياسية وفي اجتماعات المجالس القروية بالمناطق الأمازيغية، وأعلن رسميا عن تدريس هذه اللهجات في الخطاب الملكي في 20 غشت 1994، وأصبح الانفتاح على الأمازيغية ضمن الاختيارات اللغوية الأساسية المتضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. (الفاسي الفهري ، تعددات لسنية قاتلة، 2000)، حيث تم "إحداث في بعض الجامعات بدءا من الدخول الجامعي 2001/2000، مراكز تعنى بالبحث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي، وتكوين المكونين، وإعداد البرامج والمناهج الدراسية المرتبطة بها" (مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999) ، وفي 18 أكتوبر 2001 أعلن في خطاب ملكي عن تأسيس "المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية".

وبالنظر إلى الوظائف اللغوية والاجتماعية للغتين الدارجة المغربية والأمازيغية، فإنه من الملاحظ عدم وجود توزيع تكاملي بينهما، فهما يستعملان لأدوار تواصلية غير كتابية غالبا، وكلاهما لا تستعملان في المؤسسات الرسمية للدولة، بل توظفان في وضعيات التواصل غير الرسمي. (Boukous، 1995)

وقد قام المغرب بمراجعة مكانة الأمازيغية ابتداء من خطاب الحسن الثاني، في غشت 1994، وبعد ذلك الميثاق ثم مع خطاب أجدير وإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (الفاسي الفهري ، التعدد اللغوي يجب أن يكون مغنيا لا مفقرا، 2007)،

كما أعلن رسميا عن تدريسها وأصبح الانفتاح عليها ضمن الاختيارات الاساسية في الميثاق، قبل ان تكتسب الطابع الرسمي في دستور 2011، جنبا إلى جنب مع اللغة العربية وبالتالي أصبحت تحظى بمكانة أهَّلتها لتكون حاضرة في رؤية المجلس الأعلى للإصلاح 2030/2015.

فالأمازيغية بأنماطها الثلاث ما هي إلا تنوعات لغوية محلية ينحصر التواصل بها في مناطق جغرافية محددة، لكن الناطق بإحدى هذه التنوعات غالبا ما يهجر لغته الأم عندما يتواصل مع ناطق بتنوعات لغوية أخرى كالدارجة أو حتى الأمازيغيات الأخرى، بل يلجأ إلى الدارجة التي تلعب هنا دور "اللغة المتحركة" (Boukous، 1995)

4.1. المتعلم واللغة الفرنسية

يقدر الغلاف الزمني المخصص لتدريس اللغة الفرنسية بحوالي 808 ساعة في التعليم الابتدائي، وما يقارب 408 ساعة في التعليم الإعدادي (الكتاب الأبيض، الجزء الأول، 2000)، ويكون المتعلم المغربي في اتصال مباشر مع اللغة الفرنسية منذ سن السابعة من عمره، أي في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وقد اقترحت الرؤية الاستراتيجية تقديم تدريسها وإدراجها منذ السنة الأولى من نفس السلك، وقد ظل واقع اللغة الفرسية داخل المشهد اللغوي المغربي يتأرجح ما بين اعتبارها لغة ثانية تارة واعتبارها لغة أجنبية أحيانا أخرى.

كما يجد المتعلم المغربي نفسه في اتصال مع اللغة الفرنسية في التعليم العالي (في الشعب العلمية والتقنية على وجه الخصوص) نظرا لتوقف التعريب عند حدود التعليم الثانوي، حيث يصطدم المتعلم بواقع آخر تصبح فيه الفرنسية هي لغة التدريس الرئيسية مما يخلق له العديد من المشاكل التي تؤثر على دراسته وتحصيله العلمي، وتجعله مجبرا على بذل جهد مضاعف لإتقان لغة التدريس أولا ثم تحصيل المعارف، لكونه لم يألف التدريس بهذه اللغة ولم يعهد الاحتكاك بها كلغة حاملة للمعرفة قضى ساعات يسيرة في تعلمها مقارنة باللغة العربية التي يخصص لها وقت أكبر لتعلمها.

****

المراجع الأجنبية

Ahmed Boukous. (1995). société, langue et cultures au maroc. rabat.

D Lafontaine، و M Simon. (2009). l'évaluation des systèmes éducatifs، 2018 ,11 22 . تاريخ الاسترداد من Mesure et évaluation en éducation: http//:hdl.handle.net/2268/29039

D Lanfonaine، و A Baye. (26 aout , 2010). Education systems structures and their concequences on effectivness and equity2 nd Biennial meeting of EARLI Special Interest Group 18: Educational Effectiveness: Models, Methods and Applications. : http://hdl.handle.net/2268/5244 تاريخ الاسترداد 22 ,10 2018، من

Daniel Coste. (2007). langues de l'éducation et langues de scolarisation: perspectives pour un cadre de référence من 2018، 12 ,11 تاريخ الاسترداد. http://www.

Louis-jean CALVET. (1999). la guerre des langues et les politiques linguistiques. paris: Hachette litératures.

louis-jean CALVET. (1999). la guerre des langues et les politiques linguistiques. paris: Hachette litératures.

M Habib. (1997). Assimilation dse concepts linguistiques . mémoire de mastère soutenu à l'université de Balamand.

MF Mauriac-Vorsanger. (2011). le français langue étrangère, le français langue seconde et le français langue de scolarisation: définition et problématique . تاريخ الاسترداد 15 10, 2018، من http://www.ciep.fr/.../bibliographie_FLS.pdf

N Chomsky. (1977). Réflexions sur le langage.

UNESCO Groupes d'experts. (1951). Réunion d'éxperts chargés d'étudier l'emplois de la langue vernaculaires dans l'enseignement. 15 novembre - 5 décembre: unesco.

المراجع العربية

أحمد حسين حسنين . (2013). لغة التعليم وأثرها في الهوية العربية، دراسة ميدانية على عيّنة من الطلاب المصريين في ظل أنظمة تعليمية متباينة. تأليف عدة باحثين، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكالات التعليم والترجمة والمصطلح (صفحة 298). بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

أحمد محمد المعتوق. (1996). الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها. الكويت: عالم المعرفة.

الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015. (2015). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015. من أجل مدرسة الإنصاف ولجودة والارتقاء، 9. منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الفاسي الفهري، عبد القادر. (1998). اكتساب اللغة العربية والتعليم المتعدد. ضمن سلسلة وثائق وتقارير. الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

الفاسي الفهري, عبد القادر. (2000). عن التربية والتعليم واللغة عند علال الفاسي. الرباط: عرض بمؤسسة علال الفاسي يوم الجمعة 19 رجب 1420، الموافق ل 29 أكتوبر 1999، في إطار الاحتفاء بالفكر العلالي التي نظمتها المؤسسة.

عبد القادر الفاسي الفهري . (2007). التعدد اللغوي يجب أن يكون مغنيا لا مفقرا. مجلة آفاق العدد 71/70.

الفاسي الفهري, عبد القادر. (2010). أزمة اللغة العربية في المغرب، بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة (الإصدار الطبعة الخامسة). الرباط: دار الكتاب الجديد المتحدة.

الكتاب الأبيض، الجزء الأول. (2000).

اللجنة الوطنية للتربية والتكوين. (1999). مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط.

المكي المروني. (1996). الإصلاح التعليمي في المغرب 1956-1994 . الرباط: سلسلة بحوث ودراسات رقم 17.

أيام دراسية. (2010). لغة التدريس والنموذج التنموي: أي علاقة. وجدة: مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

بثينة عبد الرؤوف رمضان. (2008). مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية وقيم المواطنة والانتماء. القاهرة: دار الفكر العربي.

بدر ابن الراضي. (2009). التعليم التنموي للغة العربية، معيقات وحلول. مجلة علوم التربية، صفحة 59.

جورج نحّاس. (2000). اللغة والتعليم، الكتاب السنوي الثاني. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول. (2008). المجلس الأعلى للتعليم. الرباط.

ريما سعد الجرف. (1 mars, 2004). اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم. تاريخ الاسترداد 24.10.2018، من ترجمة منال شريدة: http://www.diwanalarab.com/spip.php?article748

عايدة أبو غريب، ونادية جمال الدين. (2006). تأثير التدريس باللغات الأجنبية على الأداء في اللغة القومية عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج.

عبد القادر الفاسي الفهري . (2000). تعددات لسنية قاتلة. في افتتاحية العدد 9 من نشرة التعريب . الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

عبد القادر الفاسي الفهري. (1983). ملكة اللغة العربية في وضع الازدواج والتعدد. الرباط: ندوة أكاديمية المملكة المغربية حول قضايا استعمال اللغة العربية.

عبد القادر الفاسي الفهري. (1986). ملكة اللغة العربية ونموها في وضع الازدواج والتعدد. ضمن قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب . الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.

عبد القادر الفاسي الفهري. (1998). اللغة والبيئة. في افتتاحية العدد 5 من نشرة التعريب . معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

عبد القادر الفاسي الفهري. (2013). السياسة اللغوية في البلاد العربية، بحثاً عن بيئة عادلة، ديموقراطية، وناجعة. بنغازي- ليبيا: دار الكتاب الجديدة المتحدة.

علاء كفافي. (1986). آثار التعليم بلغة أجنبية . ورقة قدمت إلى أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث.

لطيفة ابراهيم النجار. (2007). العربية وهوية الأمة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات. الأردن: ورقة قدمت إلى الندوة الأولى لمجمع اللغة العربية.

لويس جون كالفي. (2005). حرب اللغات والسياسات اللغوية (الإصدار المنظمة العربية للترجمة). (حمزة حسن، المترجمون) بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.

محمد المعموري. (1983). تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب المراحل الابتدائية والمتوسطة في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمود فهمي حجازي. (2011). علم اللغة الاجتماعي وتنمية الاستخدام اللغوي في المجتمع المدني المعاصر، تأليف ورقة قدمت إلى اللغة العربية ومؤسسات المجتمع المدني بندوة المجمع المصري للغة العربية (صفحة 8). ما بين 38 مارس إلى 04 أبريل القاهرة.

مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين. (1999).

معوض أحمد نازلي. (1996). التعريب والقومية العربية في الوطن العربي. مركز دراسات الوحدة العربية. القاهرة: سلسلة الثقافة القومية.

موسى رشيد حتاملة. (2006). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. تاريخ الاسترداد 24 11, 2018، من مجلة مجمع اللغة العربية الأردني:
/https://www.majma.org.jo/ojs/index.php/JJaa/article/download/490/140

نادية يوسف كمال. (1997). التعلم باللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية: توجهات غائبة واتجاهات غالبة. جامعة بنها: مجلة كلية التربية.