

## المحتويات

### الصفحة

### تقديم

- 1- اللغة في الفكر الفلسفي الحديث والمعاصر/مقاربة فلسفية و سسيولوجية .....4  
د- محمد أعراب
- 2- تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية: الإكراهات والرهانات ..... 10  
د – عبد الله بربزي
- 3- تعليم اللغة العربية في غير موطنها : قراءة في التجربة الفرنسية – المغربية ..... 22  
د- لحسن تفروت
- 4- "التناوب اللغوي بين " أصالة المفهوم ومآلات الاستعمال ..... 38  
د- رضوان بوخالدي
- 5- رهان تدريس الاقتصاد باللغة العربية .....51  
الطالب الباحث: أنس ملموس
- 6- دور الاستدلال في تدريس اللغات،مقاربة معرفية .....62  
الطالب الباحث: السعيد الخيز
- 7- المدرسة المغربية بين تدريس اللغات وسؤال الهوية والقيم .....79  
الطالب الباحث : محمد كركوب

## تقديم

حظيت مسألة اللغة بالدارسة والنظر والتأمل من قبل الفلاسفة وعلماء اللغة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع....، واهتم بها أصحاب القرار السياسي، ومن هذا المنطلق عرف تدريس اللغات ولغات التدريس نقاشات وجدالات وتجاذبات وصراعات بين مختلف الفاعلين، سياسيا واقتصاديا وعلميا ولسانيا وبيداغوجيا.

وفي هذا السياق توقف الأستاذ الباحث محمد أعراب عند أهم النظريات الفلسفية المعاصرة في اللغة راصدا للنقاشات الدائرة حول هذه القضية بين ثلاثة مواقف فلسفية فرنسية معاصرة، ساهمت في مقاربة أسئلة اللغة من منظور فلسفي سوسيوولوجي وهي مواقف كل من "روسو" و "هنري برغسون" و "بيير بورديو"، مبرزنا أوجه الاختلاف بينها، ومبيننا لمختلف الأبعاد الفلسفية والسوسيوولوجية للغة.

وفي ارتباط بمشكلات تدريس اللغتين الرسميتين بالمدرسة المغربية، قدم الأستاذ الباحث بربزي عبد الله ورقة بحثية موسومة بـ "تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية، الاكراهات والتحديات" منطلقا من مسلمة لسانية تؤكد على أن اللغة تتأثر وتتشعب بخصائص ثقافية تحمل فهما مسبقا للعالم والأشياء. لهذا لا توجد لغة عاجزة بذاتها إلا بما أهلها ووضعها الإنسان حسب مستوياته الوجودية، واللغة كائن حي يدوم بحياة أفراد وجماعاته، وحاول رصد أهم سمات السياسة اللغوية بالمغرب ومعالمها بصفة عامة،

وقدم تشخيصا لواقع تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية، وابرز أهم العوائق والاكراهات التي حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها. وحاول اقتراح جملة من الإجراءات والتدابير والسبل والوسائل الكفيلة بضمان تدريس اللغة الأمازيغية وتعلمها بمواصفات الجودة. في إطار التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية.

ولقد أسهم الأستاذ الباحث لحسن نفروت بدراسة معمقة حول تعليم اللغة العربية في الدول الناطقة بغيرها، وذلك بعرض أهم الإشكاليات المطروحة في هذا الباب، سواء على مستوى السياسة اللغوية والتهيئة والهندسة اللسانية، أو المقاربات المعتمدة وحتى طرائق التدريس والبرامج والمناهج بما فيها المعينات الديداكتيكية، ومنها الكتاب المدرسي المخصص لهذا النمط من التعليم. ولتوضيح ذلك ميدانيا استرشد بتجربة فرنسا.

وسعيا لإزالة قلق العبارة التي يطرحها مصطلح "التناوب اللغوي" باعتباره مفهوما مفهوما مركزيا ومحددا، حاول الأستاذ الباحث رضوان بوخالدي تناول مختلف المترادفات المحيطة له، وتوقف عند استعمالاتها وامتداداتها في سياقات تربوية وسياسات لغوية وتعليمية خاصة. من أجل تعقيده بعد ذلك بما يضبط مفهومه ووظائفه، ويسمح بتعميمه باعتباره حلا لبعض الإشكالات السوسيوولوجية، وذلك في أفق إرساء تعايش مستدام بين متعددي اللغات داخل المجتمع الواحد.

وارتباطا بإشكالات تدريس العلوم باللغة العربية في الجامعة المغربية، قدم الطالب الباحث أنس ملموس ورقة بحثية تعنى برصد مدى إمكانية تدريس العلوم بشكل عام، والاقتصاد بشكل خاص، باللغة

العربية حيث عمل على إبراز أهم الآليات والخصائص التي تتوفر عليها اللغة العربية في نسقها اللساني والتي يمكن أن تؤهلها وتمكنها من النجاح في تحدي تدريس الاقتصاد. وتوقف الوقوف عند أهم التحديات التي يمكن أن تعيق عملية تدريس الاقتصاد باللغة العربية، مع اقتراح بعض الحلول لتجاوز هذه التحديات.

وفي السياق ذاته تقدم الطالب الباحث السعيد الخيز بدراسة حول كيفية بناء الاستدلال في تدريس اللغات وفق خلفية نظرية تستقي أسسها من المقاربة المعرفية كومبيون Nicolas Campion وروسي Jean-Pierre Rossi ، و قدم نموذجا مبسطا للاشتغال البيداغوجي على نص قصصي قصير للأطفال ما دون الثامنة من العمر يمكن استعماله لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

كما تطرق الطالب الباحث محمد كركوب إلى طبيعة العلاقة القائمة بين التدريس باللغات الأجنبية والهوية والقيم بالمدرسة المغربية، من خلال رصد أثر التدريس باللغات الأجنبية على القيم الفردية، وكشف معالم الهوية التي تشكلها المدرسة المغربية في عالم الانفتاح على اللغات الأجنبية.

أعراب  
بربزي عبد الله  
محمد

عن لجنة تنسيق نشر أعمال الكتاب الجماعي  
مدير مجلة المجلة المغربية  
للفكر المعاصر

تدريس اللغات و/ أو لغات التدريس: رهانات وتحديات

## 1- اللغة في الفكر الفلسفي الحديث والمعاصر/مقاربة فلسفية و سسيولوجية

محمد أعراب استاذ التعليم العالي- علوم التربية والسسيولوجيا-

المدرسة العليا للتكنولوجيا- جامعة مولاي إسماعيل مكناس

### مقدمة

إن إشكالية اللغة والبيداغوجيا وما تطرحه من أسئلة جوهرية مرتبطة بديداكتك اللغات وإشكالية تدريس اللغات ولغات التدريس ، تقتضي منا أن نقارب اللغة ليس فقط من منظور البيداغوجيا وعلم التدريس، بل نحتاج إلى مقارنة أكثر عمقا- فاللغة ليست أداة ووسيلة للتواصل فحسب، بل هي في ذاتها قضية فلسفية وايدولوجية ذات حمولات سياسية واجتماعية- لهذا فاللغة ليست أداة للتواصل بل هي فكر حي ودينامي يتمظهر في أنساق وتيارات وتصورات فلسفية- ولقد أكد الفيلسوف الفرنسي هذه الأطروحة عندما وصف اللغة أنها صراع طبقي على مستوى نظري- فاللغة ليست محايدة- لهذا من الضروري الكشف عن الخلفيات والأصول الفلسفة للغة- وهذا ما نتوخاه في هذه المقالة.

اذن كيف فكر الفلاسفة في اللغة؟ ماهي اهم النظريات الفلسفية المعاصرة في اللغة؟ وماهي الأبعاد الفلسفية والسسيولوجية للغة؟

حظيت مسألة اللغة باهتمام الفلاسفة منذ فجر الفلسفة اليونانية- أرسطو- سقراط والسفسطائيين- وظلت موضوعا للدراسة والتفكير الفلسفي عبر مراحل تطور الفلسفة. واهتم الفلاسفة الفرنسيون بمعالجة ومسائلة الأسئلة الفلسفية التي تثيرها اللغة في علاقتها بالواقع، والسلطة والحقيقة والوهم والايديولوجيا وغيرها من المفاهيم الفلسفية الأخرى. وفي مداخلتنا ومشاركتنا في أعمال هذه الندوة العلمية التي ينظمها فريق البحث في "التواصل" بالتعاون مع فرق بحث أخرى تنتمي إلى جامعة مولاي إسماعيل مكناس – المغرب، سأتناول بالدرس والمقاربة ثلاثة مواقف فلسفية فرنسية معاصرة حاولت وساهمت في مقارنة أسئلة اللغة من منظور فلسفي سوسيولوجي وهي مواقف كل من "روسو" و "هنري برغسون" و "بيير بورديو- H- Bergson-P-Bourdieu- J- J- Rousseau- J- J- كيف عالج هؤلاء الفلاسفة الفرنسيون اللغة؟

سنتعرف ونحلل في البداية موقف جون جاك روسو باعتباره أحد الفلاسفة الفرنسيين المنتمين لعصر الأنوار والذي تميز موقفه من اللغة باعتبارها ليست فقط مسألة فلسفية، ولكنها ظاهرة إنسانية اجتماعية ثقافية بامتياز.

### 1. أصل اللغة عند ج-ج روسو Rousseau:

يقدم روسو وصفا "لحالة الطبيعة"، وهي مرحلة أولى سابقة عن وجود "حالة الثقافة" ووجود

المجتمع: أنها حالة مفترضة. إنه يفترض ويتخيل وجود زمن سابق، كان الإنسان أثناءه يعيش في الغابة والطبيعة حراً طليقاً شأنه في ذلك شأن سائر الحيوانات. ويرى أنه لا يمكن للإنسان أن يحقق أي تقدم أو تطور دون لجوئه واستعماله للتواصل مع الآخرين ومع محيطه. لهذا اضطر الإنسان أن يكتشف وأن يلجأ إلى إبداع أداة للتواصل والتي تتحدد في "اللغة". إن الصراخ والعويل كان هو أول ما يصدره الإنسان طلباً للنجدة والإنقاذ من الأخطار التي كانت تحدث به من كل جهة، فكان يلجأ إلى الصراخ لكي يستجدي دفاع الآخرين، فالصراخ كان هو الشكل الأول البدائي للغة والتواصل. إنه صوت الطبيعة للتعبير عن الخطر والشر الذي يداهم الإنسان.

ونجد "روسو" في مقطع آخر من خطابه يؤكد ويقول "أصوات وصراخ غير مترابط وحركات كثيرة مع بعض الضجيج أحياناً، كان يشكل النمط الأولي من اللغة. وعاد مرة أخرى في مؤلفه في التربية المعنون بـ"إميل" ليصرح ويعتقد إن بكاء الطفل يعتبر شكل من أشكال اللغة الطبيعية العامة والمشاركة بين جميع الناس. حيث يقول "من هذا البكاء، الذي كنا لا نعيده إي اهتمام أو انتباه، نشأت وظهرت العلاقة الأولى للإنسان بما يحيط به، وبمحيطه. هنا بالضبط تشكلت العقيدة الأولى، اللبنة الأولى في تشكل النظام الاجتماعي."

إذا كان النص في لغة الخطاب حول أصل التفاوت يعتبر مجرد قوس 'فتحه روسو للحديث عن اللغة' فإنه على العكس من ذلك 'لقد كان بحثه الذي كتبه حول أصل اللغات خلال المدة المتراوحة ما بين سنتي 1745-1761 ويقدم ويعرض فيه روسو نظريته في نشأة وتطور اللغات. بعد الصراخ إذن "تتبعه لغة الحركات" ثم يظهر فيما بعد الصوت، وهي علامات حساسة للتعبير عن الفكر. وفي هذا الصدد يقول "الوسائل العامة التي بواسطتها يمكن التأثير على حواس الآخر هي الحركة والصوت." ولكن اللغة تحرك وتهز القلب والوجدان كما أنها تلهب العواطف. إن لغة الحركات تبقى لغة بكاء لا أهمية لها، في حين يعتبر الصوت بكل تعابيره أفضل وأحسن بكثير من لغة الحركات والإشارات. فالمصدر الحقيقي للغات عند الإنسان لا يكمن في الحاجات بقدر ما يرجع بالدرجة الأولى إلى العواطف والانفعالات التي تدفع الناس إلى التعاطف والتقارب فيما بينهم (في حين تعمل الحاجات على التبعاد والتنافر بينهم) "ليس الجوع أو العطش، ولكن الحب والكراهية هو الذي دفع الإنسان إلى الصراخ وبالتالي إلى نشأة اللغة عنده. إن تطور اللغة عند "روسو" لا يتوقف هنا. لقد كان "روسو" يملك تصوراً ثلاثي الأبعاد. البعد الأول يقوم على أساس الحاجات، والثاني على أساس العواطف والانفعالات، والثالث يقوم على أساس العقل.

خارج لغة الحركة/ الإشارات نجد نوعين من اللغة: الصنف الأول الذي يهدف إلى الإقناع حيث تكون الأصوات متمفصلة وواضحة وتكون بسيطة وممنهجة وهي ترمي إلى تبليغ المعنى والدلالة الحقيقية بدل المجازية. وهي تحاول الاستجابة للعواطف وإن تكون اللغة الطبيعية أو اللغة الأم، إنها لغة ترتبط بالعواطف والوجدان.

تكمن أصالة "روسو" في كونه حاول أن يكشف العلاقة بين الكلام والعاطفة من جهة، والحركة أو الإشارة والحاجة من جهة أخرى. اللغة الحقيقية هي لغة شاعرية وموسيقية وبعيدة عن لغة الإشارات البدائية والصراخ المرتبط بالطبيعة. أن روسو 'بتصوره هذا' وكغيره من الشعراء يود أن يطبع اللغة بسمه الشفافية والوضوح ومجال الإحساس والعاطفة.

## 2. هنري برجسون: اللغة والواقع: اللغة تعمل على تزييف وتشويه الواقع

عاش "هنري برغسون" وعرف مسارا جامعيًا وأكاديميًا كبيرًا وحافلًا، حيث أصبح مبرزا سنة 1881 ودرس في العديد من الثانويات الفرنسية، ثم درس بالمدرسة العليا للأساتذة والتحق أخيرًا للتدريس بـ"كوليج دو فرانس" ونال جائزة نوبل للآداب سنة 1927. والواقع في نظر "برغسون" هو "تطور وتغير مستمر" و"إبداع وخلق بصفة مستمرة" وتجلي غير منقطع لأشكال جديدة. والوعي هو تدفق لعناصر يندمج بعضها ببعض؛ لكن هذا الواقع يبقى عصيا عن الفهم والإمساك به: لماذا؟ لأننا نعبر بالضرورة باللغة بواسطة الكلمات ونفكر غالبًا في المكان والمجال (بحث في المعطيات المباشرة 1888) المكان والمجال واللغة يعني إننا ننقل من المتصل إلى المنفصل.

يتجه الناس بداية إلى الفعل، وما يهمهم، هو تحويل وتغيير العالم، من أجل إشباع وتحقيق رغباتهم وحاجاتهم. لكن ما يعرفونه عن أنفسهم هو بكل بساطة، ما يبدو على السطح مما يقودهم إلى الفعل. إن النزوع نحو إشباع الحاجات حال دون معرفة الأشياء في فرادتها وأصالتها 'وحقيقة شكلها وألوانها، ويتم تعزيزها بواسطة اللغة. وهذه الأخيرة تتحدد وظيفتها العملية في تسهيل التواصل. إن الكلمات تدل على الأنواع فالكلمة التي لا تسجل من الشيء إلا وظيفته ومظهره الأكثر تفاهة. فهي تفصل بيننا وبين الأشياء، وتحول دون معرفتها في حقيقتها.

فاللغة إذن تشوه وتزييف الواقع الخارجي، فهي لا تحتفظ من الأشياء إلا بما هو مشترك بينها وبين أشياء أخرى، تنتمي إلى نفس النوع أو الصنف. إن ما اعرفه من خلال اللغة ليس تلك الوردية الموجودة في حديقتي، ولكن فقط الوردية بصفة عامة 'وليس وردتي' أو وردة أخرى موجودة في الواقع. كل ما اعرفه هو فقط فكرة الوردية، وما تعنيه كلمة وردة بصفة عامة. لهذا فالكلمة واللغة، لا تدرك كنه الشيء وحقيقته، بقدر ما تعمل على تشويهه، بل تزييفه. وهذا لا ينطبق على الأشياء الخارجية عن ذواتنا فقط، بل يشمل أيضا عالمنا الباطني. اعني أحاسيسنا وعواطفنا وكل ما يتعلق بذاتنا في أصالتها وتميزها وحقيقتها. تصبح اللغة والكلمات عاجزة عن التعبير عنها بصدق وشفافية، بقدر ما تعمل على تشويهها.

عندما يتم تحويل حالتنا النفسية إلى كلمات وتعابير مجردة، حينها تعمل اللغة على تركيز وتوجيه اهتمامنا إلى ما هو مشترك ومتشابه مع حالات وأشياء أخرى من نفس النوع أو الصنف، وبالتالي تفقد حالاتنا حقيقتها وأصالتها. إن اللغة لا تشوه الواقع، وتموضعه، وتفقد تفردته وتجعله يفقد هويته، بل إنها تجزؤه وتعمل على تزييفه.

لقد عمل "برغسون" في مؤلفه على تعرية ونقد اللغة من خلال الكشف عن نواقصها وثغراتها وعيوبها. ومن ثمة الكشف عن قصور الفكر التحليلي. فاللغة والفكر التحليلي هما نتاج لحاجات واکراهات عملية. إذن ما هي اللغة؟ أليست اللغة في الواقع غير تجاور للكلمات وترتيب لها؟ إن "برجسون" في منجزه وعمله، عمل جاهدا على كشف عيوب اللغة وهفوات الفكر التحليلي. فكلاهما نتاج لمتطلبات الواقع وحاجاته. إن الواقع المطلق هو حياة مستمرة وفعل وحرية. وليست هناك طريقة أخرى من أجل معرفتها غير أن نتوحد، وأن نندمج في الحياة ومعها. إن هذه العودة إلى الأشياء في ذاتها هي ما يدعو "برجسون" بالحدس. تكمن قيمة "برغسون" في كونه أثار انتباهنا واهتمامنا إلى نظرة جد قلقة وإنسانية. فنحن لا ننظر لكي نرى، ولكن من أجل أن نفعل ونعمل. إننا نفرط في كلية الأشياء ووحدتها، ومن ثمة نصبح عاجزين عن إدراك ومعرفة كنه الأشياء وتفردا وأصالتها وصيرورة الإبداع. إن "برغسون" في حقيقة الأمر يدعونا إلى أن نقطع مع طرقنا وأساليبنا الجاهزة في الإحساس وفي التفكير. فالانتباه والاهتمام الجدي بالأشياء، بل والانتباه إلى ذواتنا، هي الطريقة

الوحيدة الكفيلة بإحداث يقظة في انفعالنا ووجداننا المبدع، وإن تجعل منا، فاعلين حقيقيين في هذا العالم.

### 3. اللغة والسلطة عند بيير بورديو:

اشتغل "بيير بورديو" أستاذاً بـ"كوليج دو فرانس" منذ سنة 1982، إذا كان انجازه وعمله يتحدد بصفة خاصة كعالم اجتماع، فإنه يحمل أيضاً ويتسم بحمولة وأبعاد فلسفية. سواء درس النظام المدرسي أو الذوق أو الطبقات الاجتماعية. كان "بورديو"، في دراساته هذه يعمل ما في وسعه لكي يفكر في الإنسان والعلوم الاجتماعية. في كتابه المعنون بـ"ماذا نعني بالكلام؟ ce que parler veut dire"، 1982، يتساءل بورديو حول سلطة الكلام واللغة". يمكن لنا أن نقرا فيه ما يلي: "نحاول أن نفهم لسانيا سلطة التعابير اللغوية وأن نبحث في اللغة عن مبدأ المنطق، وعن نجاعة وفعالية اللغة. هذا يعني أننا نغفل وننسى أن سلطة اللغة تأتي من الخارج. لقد أثرت وطرحت مسألة سلطة الكلمات قديما منذ القرن الخامس قبل الميلاد، وذلك خلال حقبة الحضارة الإغريقية. كمناورين يبدون ويظهرون انتقد أفلاطون السفسطائيين الذين كانوا بمهاراتهم البلاغية وقدراتهم الخطابية.

كان يعتبر أقوالهم وكلامهم مجرد محاولة لخداع الناس والإيقاع بهم، وعاجزين عن التعبير عن الوجود والواقع. كما كانت أقوال "بروتاغوراس" و"جورجياس" تحاول إثارة انتباه واهتمام الناس؛ وذلك بواسطة أساليب الحجاج المستعملة في خطاباتهم، التي كانت تتوخى إقناعهم. على خلاف اللسانيين يؤكد بورديو أن الاعتقاد بسلطة اللغة والكلمات يعتبر نوعاً من السذاجة في الحقيقة. إن خطأ اللغويين عامة يتحدد في كونهم اعتبروا اللغة "كموضوع مستقل". وعملوا على تجريد اللغة دون الاهتمام بالشروط الاجتماعية عند استعمال الكلمات وتوظيفها.

إن سلطة اللغة لا تكمن في الكلمات ذاتها، ولكنها تنبع وتأتي من الشروط الاجتماعية التي تمنحها الشرعية وتكسبها السلطة. إن القول إن اللغة تستمد قوتها وسلطتها من خارجها، يترتب عنه اعتبار الكلام بكل بساطة الوجود له، فالكلام يوجد دائما في إطار طقوس وسياقات اجتماعية، هي التي تمنحه نجاعته وفعاليته.

نستخلص من هذه المواقف الفلسفية الثلاثة السابقة أن كل فيلسوف أو مفكر يفسر اللغة ويفكر فيها انطلاقاً من نسقه الفلسفي ومرجعياته النظرية. لهذا تميزت كل موقف من اللغة عند كل واحد من هؤلاء له أسسه ومفاهيمه وتفسيره الخاص. فروسو مثلاً يفسر اللغة من منظور اجتماعي ثقافي على اعتبار إن اللغة كانت مرتبطة بالتطور الثقافي الفكري الذي عرفته الإنسانية التي انتقلت من مرحلة

الطبيعة إلى مرحلة الثقافة، وبالتالي فاللغة تعبر عن لحظة تطور وتقدم في النسق الاجتماعي والثقافي والفكري للإنسان. بمعنى إن اللغة مظهر من مظاهر تمدن وتقدم الفكر الإنساني وإبداعه.

أما "برغسون" فقد اتجه اتجاهها مغايرا في تفسيره وفهمه للغة، حيث اعتبرها عاجزة عن التعبير عن الذات الإنسانية في أصالتها وتفردتها، وفي حقيقتها. فاللغة تفقد الذات هويتها أن لم نقل إنها تشوهها وتزييف جوهرها، لأنها لا تنفذ إلى باطن الشيء والذات والوجود. وتبقى مرتبطة بما هو جزئي وسطحي وعرضي. لهذا من أجل فهم الواقع، سواء الإنساني أو الطبيعي، وإدراك حقيقته، فمن الضروري تجاوز اللغة، والاستعاضة عنها بأداة أخرى أكثر نجاعة، تمكننا من الدخول إلى عمق الوجود والإنسان، بكيفية مباشرة دون وساطة اللغة والكلمات التي تدجن الحقيقة. لهذا يقترح علينا برجسون اللجوء والاعتماد على الحدس للقبض والإمساك بكنه الأشياء والواقع والإنسان.

إذا كان الموقفين السابقين من اللغة يتميزان باستنادهما على مرجعية نظرية فلسفية، الأولى انتربولوجية –اجتماعية وثقافية فإن الموقف الأخير للفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو قد شيد تصوره وتفسيره للغة انطلاقا من منظور سسيولوجي- سياسي يعطي الأسبقية فيه، للموقع الاجتماعي، والوضع السياسي، والعلاقة بالسلطة. فاللغة والخطاب اللغوي، يكتسب قوته، ويمارس فعله وتأثيره، انطلاقا من علاقته بالسلطة. فاللغة بهذا المعنى هي أداة وسلاح في يد من يملك السلطة والنفوذ السياسي والاقتصادي والإيديولوجي. لهذا فاللغة لا ترتبط فقط بالثقافة والهوية والذات، بقدر ما ترتبط بالسياسة والسلطة والعلاقات الاجتماعية، وبالإيديولوجية. فاللغة ليست بريئة ولا محايدة، إنها أداة إيديولوجيا تدافع وتبرر واقعا اجتماعيا وانتماءا سياسيا وطبقيا. إنها تدخل في إطار العلاقات الاجتماعية، وبالتالي هي أداة من أدوات الصراع الاجتماعي.

## المراجع

1 - Jean-Jacques Rousseau ( 2007) : Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité entre les hommes .(Classiques & Cie. Philosophie) Salle J– philosophie ROUS 4d Œuvres complètes 5 : Paris، Hatier.

2- Bourdieu, P (1982) : Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques Éditeur Fayard.

3-Bourdieu ,P( 2014) : Langage et pouvoir symbolique Édition du seuil, Paris , France



2- تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية: الإكراهات والرهانات

د- بربزي عبد الله

أستاذ باحث في علوم التربية

## جامعة مولاي إسماعيل مكناس

يقول كونفوشيوس : في الإصلاح يجب البدء باللغة، لأنه إذا فسدت، فإن الفكر يفسد ، وإذا فسد الفكر بطل العمل، وإذا بطل العمل بطل الاقتصاد.

تطرح إشكالية اللغة المعتمدة في التدريس، نقاشات مختلفة ومتعددة المرجعيات (إيديولوجية، وسياسية، واقتصادية، وغيرها ..)، إلا أن العديد من النصوص الرسمية للوزارة الوصية (دستور 2011، الميثاق الوطني، القانون الإطار 17-51) تدعو بشكل صريح إلى تحصين اللغات الوطنية الرسمية وتطويرها ، ومن جهة أخرى إلى ضرورة الانفتاح على لغات وثقافات أجنبية، قصد خلق سبل للتكامل الوظيفي مع اللغات الوطنية.

وينطلق هذا المقال من مسلمات لسانية مفادها اعتبار اللغة وعاء محايدا قادرا على أن يحمل وينقل بإخلاص أي نوع من المعرفة و الثقافات، كما أن اللغة تتأثر وتتشبع بخصائص ثقافية تحمل فهما مسبقا للعالم والأشياء. لهذا لا توجد لغة عاجزة بذاتها إلا بما أهلها ووضعها الإنسان حسب مستوياته الوجودية<sup>1</sup>، واللغة كائن حي يدوم بحياة أفرادهِ وجماعاتهِ، ولا تخلوا لغة في عصر من الدخيل والمشتق والمنحوت.

وفي هذا السياق تروم هذه الورقة من حيث أهدافها العامة، إلى رصد أهم سمات السياسة اللغوية بالمغرب ومعالمها بصفة عامة، وذلك بعرض منزلة تدريس اللغات داخل الإصلاحات التربوية التي شهدتها النظام التربوي المغربي منذ الاستقلال إلى اليوم.

ومن الأهداف الخاصة التي تسعى هذه الورقة إلى تحقيقها، تشخيص دقيق لواقع تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية ، وإبراز أهم العوائق والاكراهات التي حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها. وسنحاول استكشاف السبل والوسائل الكفيلة بضمان تدريس اللغة الأمازيغية وتعلمها بمواصفات الجودة. ارتباطا بما سبق؛ تُساعِلُ هذه الورقة السياسات اللغوية بالمغرب ، وتسلط الضوء على الرهانات والتحديات التي تطرحها تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية

## المحور الأول : وضعية تدريس اللغات ولغات التدريس في السياسة اللغوية المغربية

- كما هو الأمر بالنسبة للغة الصينية واليابانية والألمانية والعبرية...ولقد سبق أن كانت اللغة العربية لغة العلوم فتعاملت مع المصطلحات<sup>1</sup> والمعارف الكونية تعريبا وترجمة ونحتا.

يمكن القول إن السياسة اللغوية جزء لا يتجزأ من السياسة العامة للدولة، باعتبارها وعاء يضم اختيارات واستراتيجيات ومشاريع وغايات وأهداف، ويمكن الانطلاق من مسلمة يكاد يجمع عليها العديد من الباحثين المتخصصين في هذا المجال<sup>2</sup>، مفادها إن الواقع اللغوي المغربي أصبح ساحة تجاذب ونزوعات ثلاثية الأقطاب: القطب العربي بجميع تلويناته، والقطب الأمازيغي بجميع أطيافه، والقطب الفرنكوفوني بتمثلاته المهيمنة، والقطب الأنكلوفوني ببعده العولمي، مع تراجع القطب الإسباني<sup>3</sup>.

بتعبير آخر هناك فوضى لغوية تؤثر سلبا على تفكير الأفراد والجماعات وتهدد الهوية والانتماء، مما يطرح صعوبة في التوفيق بين لغات الوجدان (العربية والأمازيغية)، ولغات التفتح والمواكبة كالإنجليزية والفرنسية وغيرها.

لا نختلف في القول إن الدولة لا تمثل إلا فاعلا واحدا ضمن فاعلين متعددين، والسياسة اللغوية ليست إلا محددا ضمن محددات أخرى، تشمل سوق الشغل، الإعلام والاتصال والفضاء العمومي، والثقافات المتداولة، كل هذه العوامل وغيرها تسهم في تحديد القيمة الرمزية والمادية التي ترتبط بلغة ما، كما تتأثر اللغة بتطور وسائل تكنولوجيا الاتصال والمواصلات، القائمة على إعطاء الأولوية للسرعة والتلخيص والاقتصاد على حساب احترام القواعد اللغوية.

وفي هذا السياق عالج اللساني المغربي الفاسي الفهري موضوع "البيئة السياسية وصنع القرار اللغوي"، انطلاقا من العلاقة الوثيقة بين السياسة اللغوية والتوجهات اللغوية التي يخطط لها. فالسياسة اللغوية، في نظره، سياسة أولا. لذلك ينبه إلى أن: "التوجهات أو الإجراءات اللغوية التي قد تعتمد إليها الحكومات لا يمكن أن تقفز أو تستغني عن آليات السياسة الديمقراطية، التي تتطلب مشورة الشعب أو استفتاءه في شؤونه اللغوية"<sup>4</sup>. إن إقرار سياسة لغوية ديمقراطية مطلب ملح وحيوي نظرا لأهمية اللغة في المجال المجتمعي لأن "تقوية الديمقراطية في المجتمع ونشرها متوقف على تنفيذ سياسة لغوية ديمقراطية منسجمة"<sup>5</sup>. ومن جهة أخرى توجد علاقة تفاعل بين اللغة والسلطة من يتلك السلطة والنفوذ يضفي الشرعية على اللغة التي يريد، ويؤثر على قرارات الدولة في توزيع مواردها لصالح لغة دون أخرى<sup>6</sup>.

2-Ahmed Boukous (2018) : Essais de politique et d'aménagement linguistiques, Institut royal de la culture amazighe , Institut royal de la culture amazighe l'Institut Royal de la Culture Amazighe. Série : Etudes et recherches N° 64.

<sup>3</sup> - Ahmed Boukous (2018) : Ibid

<sup>4</sup> - عبد القادر الفاسي الفهري (2013): السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديمقراطية، وناجحة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ص 82

- المرجع نفسه ص 116<sup>5</sup>

- هيمنة التيار الفرنكوفوني في الاقتصاد والسياسة والادارة والتربية والتكوين<sup>6</sup>

توجد علاقة تفاعل بين الاقتصاد واللغة : الاقتصاد المهيكل في المغرب مجال فرونكوفوني بامتياز وهو مصدر قوة وحضور وهيمنة اللوبي الفرونكوفوني، تظل اللغة الفرنسية بالمغرب في ظل هذه التنافسية ثلاثية الأقطاب، لغة الهيمنة الرمزية والاقتصادية. وهذا مرده تنامي الاعتقاد بتماهي الفرونكوفونية مع مشروع الهيمنة السياسية والثقافية الفرنسية، ما يخلق ارتباكاً في المواقف؛ فهناك من يعتبر الفرنسية عنصر إثراء وغنى، وهناك من يعتبرها استيلاً وتبخيساً؛ وهذا ما سيوجه المواقف إما في اتجاه الانكماش والاختزالية الهوية، أو الاندماج والذوبان في مجموعات كبرى (الفرونكوفونية – الأنكلوفونية...)، ما يعكس منطق التحرر في مقابل منطق التبعية، وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة الشارع والفرنسية لغة النخبة والمصلحة والقرار<sup>7</sup>.

إن السياسة اللغوية تأثرت كثيراً ببقايا ونزوعات المرحلة الاستعمارية من جهة، ومقاومة وتوغل الرمزية الإيديولوجية الوطنية من جهة أخرى. إلا أن هذه الأخيرة تظل الأكثر أهمية بالنظر إلى أن منظومة الإيديولوجيا اللغوية أضحت أكثر وقفاً على واقع التوجهات العامة للسياسة اللغوية على اعتبار أن الإيديولوجيا اللغوية في الحالة المغربية اعتمدت خطاب شرعنة التعريب، ليس فقط من باب لغة المشترك العربي والإسلامي، ولكن كذلك من باب أنها لغة الحداثة في مقابل أن الأمازيغية لغة بدائية.

ما أود التأكيد عليه هو أن الأمازيغية تأثرت بموجة التعمير التي عرفها المغرب، والتي أفضت إلى أقطاب حضرية، كان لها الدور الأساس في تراجع الأمازيغية من خلال تعمير لغوي لصالح العربية ولهجاتها، ما خلق هويات لغوية جديدة على أساس ترابي حضري (رباطي – مكناسي – وزاني- مراكشي...). يقر الباحث المغربي - أحمد بوكوس أن الدفع بالأمازيغية كلغة رسمية للبلاد، يقتضي أن تتمكن التهيئة اللغوية من رفع ثلاثة تحديات: التحدي الدستوري والتحدي المؤسسي والتحدي التفعيلي<sup>8</sup>.

## المحور الثاني : تدريس اللغة الأمازيغية بين المرجعيات الرسمية والخطاب التربوي

اسهمت الاتفاقيات والمعاهدات الدولية التي وقعها المغرب، في الدفع بأصحاب القرار السياسي والمجتمع المدني والباحثين والمثقفين والمهتمين بالثقافة الأمازيغية عامة،

- عبد القادر الفاسي الفهري (2012): لغة الهوية والتعلم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تنوعي وتحدي، مجلة تبين، العدد 1، السنة 7 الأولى، المجلد الأول، قطر من ص 41 إلى ص 62.

<sup>8</sup> - أحمد بوكوس (2017): أسئلة حول التهيئة اللغوية، سلسلة مناظرات حول دراسات وأبحاث حول اللغة الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

واللغة الأمازيغية خاصة، إلى إحداث تغييرات ومراجعات وإصلاحات في الحقل التربوي منذ العقد الأول من الألفية الثالثة، طالت مختلف القوانين والمراسيم والمنهاج والبرامج والمقاربات البيداغوجية وهندسة تكوين المدرسين ... أسفرت هذه العوامل وغيرها في رد الاعتبار للغة الأمازيغية، والمناداة بضرورة تبوئها المنزلة التي تستحقها في المدرسة والجامعة، ووسائل الاعلام، وفي الإدارة وفي الحياة العامة، ومن أهمها:

## 1- المرجعيات الرسمية

### 1-1 - الخطب الملكية

1-1-1- خطاب الملك الحسن الثاني 1994 : إعلان الحسن الثاني في خطاب 20 غشت 1994 عن ضرورة تدريس اللغة الأمازيغية للطفل المغربي...إذ يقول: «يتعين الدعوة إلى إدخال اللهجات في البرامج التعليمية باعتبارها أسهمت إلى جانب العربية "اللغة الأم" التي نزل بها القرآن في صياغة تاريخ المغرب وأمجاده».

1-1-2- خطاب الملك محمد السادس 30 يوليوز 2001 الذي اعتبر اللغة الأمازيغية مكونا أساسا لثقافة وطنية متعددة تقتضي نهج سياسة لغوية جديدة تستوجب العناية اللائقة.

1-1-3- خطاب أجدير 17 أكتوبر 2001 الذي وضع بمناسبته الظهير المحدث للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وفي هذا الإطار تقول الباحثة خديجة عزيز<sup>9</sup>، أن خطاب أجدير شكل منعطفًا مهمًا في تاريخ المغرب، لاسيما بالنسبة للأمازيغية كلغة وثقافة، إذ نص الخطاب على مبادئ أساسية اعتبرت خطوة مهمة نحو الديمقراطية اللغوية والثقافية في المغرب<sup>9</sup>.

## 2- منزلة اللغة الأمازيغية في الدستور المغربي 2011

نص الدستور على ترسيم اللغة الأمازيغية "تظل العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها. تعد الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة، بدون استثناء"<sup>10</sup>.

## 3- دور جمعيات المجتمع المدني في النهوض باللغة الأمازيغية

أسهمت الجمعيات والحركات الأمازيغية التي تعنى باللغة والثقافة الأمازيغيتين في رد الاعتبار لهما والضغط على أصحاب القرار السياسي بضرورة الاعتراف الرسمي باللغة

- خديجة عزيز (2018): جوانب من الثقافة الأمازيغية المعاصرة"، سلسلة "دراسات وأبحاث 69، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية<sup>9</sup>  
10- المملكة المغربية، دستور 2011 ، الفصل الخامس ص

الأمازيغية باعتبارها ثقافية وحضارة الإنسان الأمازيغي وليست فقط لهجة أو لهجات<sup>11</sup>، وتعد الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي أول جمعية أمازيغية تأسست سنة 1967<sup>12</sup>

2000 - صدور البيان الأمازيغي بلوغ الحوار ذروته بصور بيان محمد شفيق الذي سمي "بالبيان الأمازيغي" والذي وقعه أكثر من مائتي مثقف من المثقفين المغاربة، و تم إيداعه لدى الحكومة المغربية.

### 3- منزلة اللغة الأمازيغية في الخطاب التربوي المغربي الرسمي

#### 3-1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999

جاء في الدعامة التاسعة ما يلي: تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها واستعمال اللغات الأجنبية والتفتح على اللغة الأمازيغية، يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية للاستئناس، وتسهيل الشروع في تعلم اللغة الرسمية في التعليم الأولي وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي<sup>13</sup>."

3-2 : صدور الكتاب الأبيض سنة 2002 حول المناهج التعليمية الذي قرر إحداث حصة لتعلم اللغة الأمازيغية في التعليمين الأولي والابتدائي.

#### 3-3 - الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015\_2030:

أفردت الرؤية الاستراتيجية مجموعة من المواد 84، 58، 87، 128 للحديث عن التمكن من اللغات<sup>14</sup>

#### 3-4- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

تنص المادة الثانية حرفياً على أن التناوب اللغوي هو "مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي مندرج يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين

<sup>11</sup> -Didier Le Saout (2017) : Les associations amazighes au défi de l'institutionnalisation au Maroc et en Algérie Entre logique consensuelle et logique protestataire, Centre Jacques-Berque, Maroc

<sup>12</sup> -إن الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، خلال أزيد من نصف قرن (1967-2022) كانت تطالب بالانتقال بالأمازيغية من الوضع الشفوي إلى وضع الكتابة والمأسسة، كما طالبت، إلى جانب الحركة الثقافية الأمازيغية بالمبادئ الأربعة : التوحيد، الإلزامية، التعميم الأفقي والعمودي واعتماد حرف تيفيناغ كحرف لكتابة الأمازيغية)، إلى جانب مجموع ما طالبت وتطالب به المنظمات والهيئات النسائية والحقوقية والأمازيغية ضمن تحالف "المبادرة المدنية من أجل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية" المكونة من أزيد من 800

- المملكة المغربية(أكتوبر 1999): الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة التاسعة ص36<sup>13</sup>

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ( 2017 ) : الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015\_2030، الرافعة 13 ص 37<sup>14</sup>

الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولا سيما العلمية والتقنية منها أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية".<sup>15</sup>

### 3-3 - إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية - 2003

" تم إنشاء هذا المعهد بأجدير" بالأطلس المتوسط للاستماع إلى خطاب ملكي يبشر بإحداث مؤسسة "المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية"، وبعد هذا الخطاب تمت تلاوة الظهير الشريف القاضي بتأسيس هذا المعهد، هذا الظهير الذي يعتبر أول نص قانوني يتم عبره الاعتراف باللغة والثقافة الأمازيغيتين وأحقيتها في النماء والصيانة...<sup>16</sup>.

### 3-4 - صدور الكتاب المدرسي الأمازيغي

-بشراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قامت وزارة التربية الوطنية بإعداد الكتاب المدرسي ، إذ تم إعداد عدة كتب من المستوى الأول من التعليم الابتدائي إلى المستوى السادس مثل « تيفاوين أتمازيغت أي صباح الخير أيتها الأمازيغية، إضافة إلى تأليف دليل الأستاذ للمستويات المذكورة ،ومعاجم وكتب القواعد وقصص وكتب ترفيه<sup>17</sup>.

يلاحظ من خلال جرد لمحطات إصلاحات المنظومة التربوية ببلادنا، أن الأمازيغية كانت؛ منذ بداية الاستقلال إلى بداية الألفية الثالثة؛ لم تكن ضمن اهتمامات وأولويات تلك الإصلاحات؛ هذا إذا ما استثنينا ما دعا إليه الخطاب الملكي ل 20 غشت 1994 حول "تدريس اللهجات"، إلا أن تلك الدعوة نفسها لم تجد طريقها إلى التفعيل.

إذا كانت الدولة قد قررت الاعتراف الرسمي بالأمازيغية لغة وثقافة وهوية وحضارة؛ منذ خطاب 30 يوليوز 2001، مروراً بخطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001 الذي وضع بمناسبة الظهير المحدث للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وانتهاءً بترسيم الأمازيغية لغة وثقافة وهوية وحضارة في دستور 2011، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قد حقق رسيدا مهما من المكتسبات في كل مجالات المهام اللغوية والثقافية والتربوية والبيداغوجية والتكوينية والتقنية، وغيرها من المهام المنوطة به، والتي من شأنها تأهيل الأمازيغية لتقوم بدورها مستقبلا كلغة رسمية؛

- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 3 ص 4 <sup>15</sup>  
<sup>16</sup> تجدر الإشارة إلى إنجازات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية منذ تأسيسه إلى 2022 في مجالات معيره اللغة الأمازيغية، وتهيئة حرف كتابتها، وإنتاج الدعائم البيداغوجية والديداكتيكية لتدريس اللغة الأمازيغية، ووضع الكتب المدرسية، وتكوين مختلف الأطر التعليمية والتربوية والإدارية، وإصدار معاجم، وبحوث ودراسات في مختلف مجالات وحقوق اللغة والثقافة والهوية والحضارة الأمازيغية تقدر بأزيد من 300 إصدار في ظرف عقد من الزمن؛ إضافة إلى ما يقرب من 80 إصدار من قبل الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، وأزيد من 100 إصدار إبداعي من قبل "رابطة تيزا" بأكادير وأزيد من 10 أعمال دورات الجامعة الصيفية منذ 1980 إلى 2016، دون الحديث عن مئات الإصدارات من طرف جمعيات ومنظمات ثقافية وأشخاص ذاتيين. أنظر الموقع الإلكتروني الرسمي للمعهد <https://www.ircam.ma/ar>

غير أن المخطط الاستعجالي (2009-2012) والتدابير ذات الأولوية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، والرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي" (2015-2030) لم تأخذ بعين الاعتبار هذه المكتسبات التي تحققت سواء على المستوى النظري والعلمي والأكاديمي، أو على أرض الواقع في التعليم الأساسي أو التعليم الجامعي. بل تم تسجيل مجموعة من التراجعات عن المبادئ الأربعة التي طالب بها المجتمع المدني الأمازيغي، وقامت عليها الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، وهي : التوحيد، الإلزامية، التعميم الأفقي والعمودي واعتماد حرف تيفيناغ لكتابة الأمازيغية؛ وقد بدأ هذا التراجع منذ 2007 ليتبعه توقف التكوين في 2011.

**المحور الثالث : تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية : الاكراهات والمعوقات**

إن الاطلاع على التقارير و الاحصائيات الرسمية للوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين، مكننا من رصد جملة من المعوقات التي حالت دون تحقيق الأهداف المتوخاة من ترسيم الأمازيغية، كما نص على ذلك دستور 2011 ، سواء على مستوى تكوين الأطر الكافية لتدريس اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، أو على مستوى الإشراف التربوي، وكذلك إعداد الكتب المدرسية و البرامج التربوية ،بالإضافة إلى إشكالية الكتابة بحرف تيفيناغ، ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى بعض المعطيات التي تؤكد هذا القول من قبيل:

-النقص الحاد في الأطر التربوية المؤهلة لتدريس اللغة : قدر عدد الأساتذة الذين يتولون تدريس الأمازيغية خلال الموسم الدراسي 2014 - 2015 ب 5400 أستاذ وأستاذة ،منهم فقط 480 متخصص، مما يشكل 4 في المائة فقط من مجموعة أساتذة التعليم الابتدائي

-تراجع عدد التلاميذ الذين تعلموا اللغة الأمازيغية بشكل تدريجي، إذ انتقل من 517000 إلى 312000،

-انخفض عدد المفتشين من 80 إلى 15 سنة 2016،

-حذف حصص تدريس اللغة الأمازيغية في بعض المؤسسات التعليمية

- إشكالية الكتابة بحرف تيفيناغ

لقد حول الأستاذ الباحث محمد شفيق بسط قواعد اللغة الأمازيغية نحوا وصرفا واشتقاقا من خلال لقاء دروس ومحاضرات جمعها في مؤلف بأسلوب بيداغوجي ميسر



<sup>18</sup>، وفي سياق آخر وفي معرض حديثه عن إشكالية الكتابة في اللغة الأمازيغية، طرح الباحث محمد شفيق تصوره الشامل حول الموضوع، هذا التصور الذي يهيب فيه بالمتخصصين إلى أن يضعوا أمامهم أربع اعتبارات قبل الحسم في أية كتابة سوف تدرس بها اللغة الأمازيغية:

أ- الاعتبار الأول: هو الاعتبار المستقبلي الذي نجيب فيه على سؤال: ما هي الكتابة التي سوف تستطيع مواكبة عهد الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة؟ أفلا يمكن القول بأن الكتابة اللاتينية هي الأقرب إلى المنطق لأنها لا تحتاج إلى كثير من التنميط أثناء اختيار الأبجدية؟ ولأنها المستعملة اليوم في الأنظمة الإلكترونية على الصعيد العالمي...؟

ب- الاعتبار الثاني: هو الاعتبار التاريخي الذي نجيب فيه على سؤال: ما هي أهم الأبجديات التي كتبت بها الأمازيغية عبر التاريخ؟ وفي هذا الصدد سنجد أن اللغة الأمازيغية كتبت قديما بأبجدية تيفيناغ، ثم كتبت بعد الحروف اللاتينية، وبعد مجيء الإسلام بدأ الأمازيغيون يكتبون بالأبجدية النبطية، فأى من هذه الأبجديات قد صمدت من الناحية التاريخية؟ إذا حينما بقيت أبجدية تيفيناغ صامدة لدى الطوارق، نجد البعض من الأمازيغيين فضلوا الكتابة بالأبجدية اللاتينية.

ج- الاعتبار الثالث: الاعتبار الوجداني الذي نجيب فيه على سؤال: أية أبجدية تترتاح لها النفسية الأمازيغية وتلبي نداء الهوية؟ أليست هي ابجدية تيفيناغ؟ ولكن ألا يوجد من بين الأمازيغيين من ينتصر وجدانيا للأبجديتين الأخرتين لاعتبارات دينية وإيديولوجية؟

د- الاعتبار الرابع: الاعتبار الجمالي الذي نجيب فيه على سؤال: ما هي الكتابة التي تترتاح لها الأذواق وتمتاز بالجمالية لدى الكاتب والقارئ؟

ن- الاعتبار الخامس: الاعتبار العلمي البيداغوجي الذي نجيب فيه على سؤال، ما هي الكتابة التي سوف يسهل بها تعلم اللغة الأمازيغية لدى الطفل المغربي؟ وما هي المشاكل التي سوف تخلفها كل أبجدية أثناء التدريس سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلم؟ وعلى ضوء هذا التصور وعلى أثر نقاش طويل حول أي من الاعتبارات السابقة، يتضح بقوة، اتفق الحاضرون على دعم أبجدية تيفيناغ لكي تتطور وتواكب الأبجديات الأخرى، كما تنميط الأبجديتين العربية واللاتينية وترك الحرية للمواطن المغربي لكي يكتب بأية أبجدية يشاء إلى أن يتم الحسم وبطرق علمية في هذه المعضلة...

و لتأكيد النتائج السابقة يمكن الاستئناس بالنتائج التي توصلت إليها الدارسة التي أنجزتها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة سوس، بغية استقرار واقع تدريس

اللغة الأمازيغية، وتم تشكيل لجنة من المشرفين ميدانيا على تدريس الأمازيغية، والهدف هو الوقوف على مكانم الضعف والقوة في إدراج هذه اللغة ضمن المناهج المقررة. ووقع اختيار فريق البحث على عينة تتكون من 248 مدرسا للغة الأمازيغية ويمكن ايجاز النتائج المحصلة كما يلي:

- 737% من الأساتذة لا يهيئون دروسهم بالحرف الرسمي تيفيناغ.
- 44% من التلاميذ هم فقط من يتوفرون على الكتاب المدرسي الأمازيغي.
- 30 % من المبحوثين راضون عن تدريس اللغة الأمازيغية.
- 51% من المبحوثين يجدون صعوبة في التعامل مع الدروس والمراجع.
- 20% منهم لم يسبق لهم أن استفادوا من أي تكوين يهتم تدريس الأمازيغية.
- 80% من المدرسين المبحوثين ناطقين بالأمازيغية.
- ضعف الإقبال على ملأ الاستمارات الخاصة بتدريس الأمازيغية من طرف الأساتذة الناطقين بها.
- إسناد التأطير إلى مفتشين غير متخصصين في اللغة الأمازيغية.
- صعوبة التعامل مع المراجع والتمارين والمصطلحات الواردة فيهم لعدم التمكن من الأمازيغية من طرف الأستاذ.

#### المحور الرابع : إجراءات عملية لتدبير التعدد اللغوي بالمغرب

عرف مفهوم التعدد اللغوي ( plurilinguisme ) تحولات وتغيرات سواء على مستوى اللغوي الاشتقاقي، أو على مستوى الاصطلاحي ، أو على مستوى الخطاب التداولي بين الباحثين والدارسين في مجال اللسانيات أو في خطاب المدرسين والمكونين، حيث انتقل من مفهوم الازدواج اللغوي سنة 1976 إلى استعمال مفهوم التعدد اللغوي سنة 2003 ، بمعنى آخر الانتقال من التعريف الجغرافي المرتبط بالازدواج اللغوي، إلى التعريف النفسي الاجتماعي المرتبط بالأفراد والجماعات<sup>19</sup>. ويفيد التعدد اللغوي استعمال

<sup>19</sup> - Michèle Verdelhan-BOURGADE : Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010. URL : [journals.openedition.org/trema/302](http://journals.openedition.org/trema/302). p. 5 - 16 Consulté le 15/02/ 2022 / Heure : 16h45mn.

وتوظيف لغات متعددة (ثلاث لغات فأكثر) في بلد واحد ، وقدرة الفرد على الاستعمال الفعال لعدة لغات <sup>20</sup>.

ومن الإجراءات العملية التي نراها بمثابة مداخل أساس للنهوض بتدبير التعدد اللغوي بالمغرب سياسيا وعلميا وبيداغوجيا و اجتماعيا وسيكولوجيا نقترح مايلي:

- ربط حكمة السياسة اللغوية بالمحددات الإيكولوجية التي تتبني على عدة عناصر، منها السياسي والاقتصادي والديمقراطي والجيوسياسي والديني والتعليمي والإعلامي والاجتماعي (التمثلات)، وليس فقط ما هو وظيفي محض. ولأن السياسة اللغوية ترتفع كذلك بواقع لغات الأقليات (ليس الأقليات العرقية ولكن أقليات الحقوق )، فمن أدوارها الأساسية تطوير وتشجيع وتعزيز هذه اللغات وحمايتها من الاندثار.

- العمل بمبدأ التعدد اللغوي وانفتاحه على نحو تدريجي في مختلف المستويات والأسلاك الدراسية

- العمل على وضع أطر مرجعية للكفايات اللغوية حسب الكفايات، بمراعاة مبدأ التدرج من التعليم المدرسي إلى التعليم الجامعي إلى التعليم المهني، بناء على النظم الدولية للجودة التي تعتمد على معايير ومؤشرات واضحة ودقيقة.

- الاستفادة من التجارب الدولية في حقل التهيئة اللغوية، فتطرق لحالة العبرية والفرنسية والعربية.

فالعبرية تمثل حالة إحياء اللغة ميتة لتصير لغة معيارية التي تحيل على إشكال التحديث اللغوي.. وحالة الفرنسية تشكل نموذج لغة التنافسية، لاسيما في منافستها للإنجليزية من خلال اعتماد تدابير التخطيط المصطلحي والإصلاح المعجمي.

- إن الإشكال اللغوي يرتبط بالحقوق، وفي كلتا الحالتين يبقى تفعيل المؤسسة اللغوية أهم ضمانة للوحدة الوطنية أمام مخاطر التفكك والانفصال والاستقلال، وتلاشي الشعور بالانتماء المشترك وتوترات الرابط الاجتماعي والتماسك الاجتماعي.

- إن المسألة اللغوية تقحم ليس فقط الدولة والطبقة السياسية، بل تهم المجتمع برمته؛ لهذا فالتفاوض حول الراهن اللغوي في شقه الأمازيغي هو تفاوض من أجل ضبط تفاعلات وترددات الوحدة والتنوع والديمقراطية.

<sup>20</sup> - CUQ, J. - P. (Dir.) (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: ASDIFLE - CLE International, p195.

-مدخل البحث العلمي : إنشاء مراكز للبحث والدراسات تهتم بالتهيئة اللغوية والهندسة اللغوية والمعاجم وتحيين المصطلحات ....بالتشخيص والتقييم والمواكبة والنقد

- الانفتاح على علوم اللغة والاشتغال في إطار فريق من العلماء والباحثين المتخصصين في علم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي والأنثروبولوجيا، واللسانيات والمنطق والرياضيات وفلسفة اللغة والعلوم العصبية والفنون والآداب....وهندسة اللغة.

## قائمة المراجع المعتمدة

### بالعربية:

- المملكة المغربية، دستور 2011
- المملكة المغربية(أكتوبر 1999): الميثاق الوطني للتربية والتكوين،
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ( 2017 ) : الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030\_2015.
- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- الفاسي الفهري عبد القادر (2013): السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديموقراطية، وناجعة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،
- الفاسي الفهري عبد القادر (2012): لغة الهوية والتعلم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تنوعي وتعددي، مجلة تبين، العدد 1، السنة الأولى، المجلد الأول، قطر.
- بوكوس أحمد (2017): أسئلة حول التهيئة اللغوية ، سلسلة مناظرات حول دراسات وأبحاث حول اللغة الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- عزيز خديجة (2018): جوانب من الثقافة الأمازيغية المعاصرة"، سلسلة " دراسات وأبحاث 69، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- شفيق محمد (1990): أربعة وأربعون درسا في اللغة الأمازيغية، نحو وصرف واشتقاق، دار النشر تاوالت المغرب .

### بالفرنسية

-Boukous Ahmed (2018) : Essais de politique et d'aménagement linguistiques, Institut royal de la culture amazighe l'Institut Royal de la Culture Amazighe. Série : Etudes et recherches N° 64 .

-Didier Le Saout (2017) : Les associations amazighes au défi de l'institutionnalisation au Maroc et en Algérie Entre logique consensuelle et logique protestataire, Centre Jacques-Berque, Maroc.

- Michèle Verdelhan-BOURGADE : Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010. URL : [journals.openedition.org/trema/302](http://journals.openedition.org/trema/302).

- CUQ, J. - P. (Dir.) (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: ASDIFLE - CLE International.

### 3- تعليم اللغة العربية في غير موطنها: قراءة في التجربة الفرنسية – المغربية

#### تفروت لحسن (21)

ملخص:

تطرح مسألة تعليم اللغة العربية في الدول الناطقة بغيرها عدة إشكالات سواء على مستوى السياسة اللغوية والتهنية والهندسة اللسانية، أو المقاربات المعتمدة وحتى طرق التدريس والبرامج والمناهج بما فيها المعينات الديداكتيكية ومنها الكتاب المدرسي المخصص لهذا النمط من التعليم.

وتعتبر فرنسا البلد الذي يقدم لنا شواهد على هذه التجربة. وبالفعل يتميز تعليم العربية في فرنسا بتباين التوجهات، حيث مازال النقاش مستمرا حول هذه الاختيارات، حيث نجد اللغة العربية كلغة حية، والعربية كلغة أصلية والعربية كلغة أجنبية. وهذا التباين يستتبع الاختلاف في التوجهات سواء من الحكومة الفرنسية أو الشركاء من المجتمع المدني من أصول عربية قاطنة بالمهجر.

- أستاذ باحث بجامعة القاضي عياض، المدرسة العليا للأساتذة، مختص في علوم التربية والديداكتيك.<sup>21</sup>

سيحاول هذه القول تناول بعض وجوه تعليم العربية في الموطن الفرنسي، من حيث البرامج ومقاربات التدريس، مع الكشف عن بعض الجوانب التي تخص هذا التعليم، مع استحضار المساهمة المغربية في هذا المجال. مع استحضار المساهمة المغربية في هذا المجال.

كلمات مفتاحية: اللغة العربية، فرنسا، الأصلية، الحية، الأجنبية، التهيئة اللغوية، تعليم.

## **Résumé:**

La question de l'enseignement de la langue arabe dans les pays non arabophone pose plusieurs problèmes, que ce soit au niveau de la politique linguistique et l'aménagement ou sur le niveau des approches adoptées, voire des méthodes d'enseignement, des programmes et curricula, y compris des outils didactiques, dont le manuel scolaire consacré à cet enseignement.

La France est le pays qui témoigne de cette expérience. En effet, l'enseignement de l'arabe en France se caractérise par des tendances différentes, le débat se poursuivant sur ces options, Où l'on retrouve l'arabe comme langue vivante, l'arabe comme langue d'origine ou l'arabe comme langue étrangère. Cette multiplicité entraîne une différence d'attitudes, que ce soit de la part du gouvernement français ou des partenaires de la société civile d'origine arabe ; les immigrants résidant et naturalisés.

Cette intervention tentera d'aborder certains aspects de l'enseignement de la langue arabe en France, en termes de programmes et d'approches pédagogiques, tout en révélant certains aspects propres à cet enseignement, avec la présentation des efforts du Maroc.

**Mots clés :** l'arabe, France, d'origine, vivante, étrangère, aménagement , enseignement.

أعلن الرئيس الفرنسي إيمانويل ماكرون *Emmanuel MACRON* وقف نظام الدورات الاختيارية باللغات الأجنبية *elco*، ومنها اللغة العربية، التي يقدمها المعلمون القادمون من دول أخرى في إطار اتفاقيات ثنائية بداية من العام الدراسي 2018 – 2017.

يبدو، للوهلة الأولى، أن هذا خبر صحفي عادي، لكن وضعه في سياقه العام وسياقه السياسي اللغوي خصوصا، يولد عدة قضايا تستلزم الكشف عن خلفياتها وتوجهاتها. وبالفعل، فالرئيس الفرنسي إيمانويل ماكرون أكد تأييده تعليم اللغة العربية في فرنسا، محذرا من بعض معاهد تعليم العربية، التي تستغل هذه الغاية لنشر أيديولوجيا انفصالية "إسلاموية".<sup>(22)</sup>

في هذا السياق وقع المغرب على اتفاق بين حكومة المملكة المغربية وحكومة الجمهورية الفرنسية بشأن تدريس اللغة العربية في إطار التعليم الدولي للغات الأجنبية<sup>(23)</sup> بفرنسا، الموقع بتاريخ 6 أكتوبر 2020.

وبموجب هذا الاتفاق، يجوز تنظيم تعليم دولي للغات الأجنبية يتعلق باللغة العربية بمدارس التعليم العمومي بفرنسا، وذلك بشراكة مع حكومة المملكة المغربية، على أن يتم هذا التعليم في إطار احترام المبادئ العامة للتربية الوطنية الفرنسية.<sup>(24)</sup> وبموجب هذه المبادرة، التي هي الأولى من نوعها، ستبدأ المدارس الفرنسية في تدريس اللغة العربية بمنظور جديد، له خصوصياته، حيث سيطرح أمام التلاميذ الفرنسيين إمكانية اختيار اللغة العربية كلغة أجنبية بعد إقرار وزارة التربية الفرنسية إدراج اللغة العربية في المناهج التعليمية الرسمية، وهي سابقة في تاريخ فرنسا.

وإذا كان موضوع تعليم اللغة العربية على التراب الفرنسي، بهذه الصيغة، قد أسال مداد جمهور المعلقين والصحفيين والأخصائيين والسياسيين...، فإن تناول هذا الموضوع يعود لفترات زمنية سابقة، مثلا: تنظيم المؤتمر السنوي الثامن لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، لسنوات 2012 - 2015، بفرنسا، حيث تم تخصيصها لتطوير منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لكل مستويات التعليم الابتدائي، من المستوى الأول حتى المستوى

اليوم مع هذا " - وقال ماكرون في مدينة مولوز على هامش ندوة مخصصة لمحاربة التطرف الإسلامي والسياسي<sup>22</sup> إن التعليم الوطني ليس له أي اعتبار. النظام تتمثل في أننا لدينا المزيد من المعلمين الذين لا يتحدثون اللغة الفرنسية (...). وهذا ما يجعلنا لا نستطيع التواصل معهم لمعرفة ما يقدمونه خلال دورات التكوين اللغوية التي يقدمونها".

<sup>23</sup> - هناك فرق بين تعليم العربية كلغة أصلية وتعلم العربية كلغة حية وتعلم العربية كلغة أجنبية.

<sup>24</sup> - يعتبر هذا التعليم اختياريا ويسمح بولوجه لكافة التلاميذ، من السنة الأولى حتى الخامسة. ويجب أن يحترم هذا التعليم الإطار الأوروبي الموحد للغات

الخامس، حيث تم رصد واقع تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ونظراً لأهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في المجتمعات الأوروبية وتشعبها وتضارب مرجعياتها، فإن واقع تدريسها لغير الناطقين بها ينقسم إلى:

- التعليم المندمج في المنظومات التربوية : ويقوم على تنفيذ ذلك مدرسون نظاميون إما مبعوثون من دول عربية أو من جامعات أوروبية، وهؤلاء، مع إيجابيتهم، إلا أن منهم من يستخدم عامية بلده في تدريس اللغة العربية، ومنهم مدرسون غير ناطقين بالعربية ويفتقرون إلى الأداء اللغوي المتمكن الذي يستطيع معه النطق الصحيح للأصوات أو التداخل بين اللغة العربية ولغته الأم.

- لتعليم غير النظامي: الذي يتم من خلال المراكز والجمعيات الثقافية التي تعنى بتعليم اللغة والثقافة العربية ويقوم بتنفيذها مجموعة من المعلمين غير المتخصصين ويمارسون التدريس باجتهادات شخصية ومستندين على مبدأ أن كل ناطق بالعربية قادر على تدريسها.

- التعليم عن بعد : التعليم عن بعد من التقنيات الحديثة في العمل التربوي التي اعطت حلة جديدة للعملية التعليمية التعليمية نظراً للأساليب الجديدة التي اضيفتها على هذه الأخيرة مقارنة مع الأساليب التقليدية المتبعة سلفاً. ما مقاربتنا لمسألة تعليم اللغة العربية في غير موطنها، فسيتم عبر مثال التجربة الفرنسية مع استحضار الأعمال المغربية في هذا المجال. وننطلق من المعطيات التالية:

فقد فتحت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بالمغرب نقاشاً عمومياً حول تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج منذ مطلع شهر أكتوبر 2015. وكان من المنتظر أن يتم هذا النقاش يتم عبر منتدى إلكتروني بالاستناد إلى وثيقة تتكون من 143 صفحة، وتحمل اسم " الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج "، حيث أعلنت الوزارة أن الهدف من هذا النقاش هو إشراك كل المتدخلين في التفكير في هذا النمط التعليمي، خاصة جوانبه البيداغوجية والديداكتيكية المتضمنة في هذه الوثيقة - الإطار.

ويتبين من خلال ارتسامات المنتدى، على قلتها، أنها تتناول بشكل عام ملاحظات حول وضعية المدرس. بل هي غالباً عبارة عن ردود أفعال كلامية مضادة لسياسة الدولة المغربية في تعاملها مع الأطر التربوية المشرفة على هذا التعليم.

لتجاوز هذا النقاش، رغم مشروعيته، سنحاول أن تقدم في هذه الورقة بعض الملاحظات حول الوثيقة المعتمدة من طرف الوزارة، أي " الإطار المرجعي ". أما مقصدنا من ذلك فهو تبيان جوانب مغفورة



في المشروع وكشف بعض مفارقاته المستورة. فنحن ندعي في سياق هذا القول أن مشروع الوثيقة الوزارية مجرد، فهو لا يطابق الواقع. ومؤسس على مقدمات باطلة تضاد في جوهرها الفلسفة العامة للدولة المغربية في اعتمادها تدريس العربية لأبناء جاليتها.

التدليل على مقصدنا يقتضي الإفصاح عن الأمور الموالية :

## 1 – ELCO ( تعليم اللغة والثقافة الأصليتين ) : السياق والدلالة

يشار بالمختصر اللفظي " ELCO " إلى تعليم اللغة والثقافة الأصليتين، وهو نوع من التعليم موجه إلى أبناء الجاليات بأوروبا، ومنها تلك المنحدرة من المغرب العربي، أو تركيا أو إسبانيا أو البرتغال ... وهو تعليم يشرف عليه طاقم تربوي يوضع رهن إشارة الدول المستقبلية تبعا للاتفاقيات الثنائية بين الدول المعنية. وإذا كان هذا التعليم عرف انتشارا واسعا في فرنسا وبلجيكا، فإنه انتشر في السنوات العشر الأخيرة بدول أخرى مثل : إسبانيا، إيطاليا، ألمانيا والدانمارك. ويعد المغرب واحدا من الدول التي أولت كبير العناية والاهتمام لتعليم العربية والثقافة المغربية لأبناء جاليتها في الدول الأوروبية، باستثناء هولندا التي منعت هذا النوع من التعليم منذ نهاية الثمانينات من القرن الماضي .

فمنذ بداية الثمانينات من القرن الماضي دخل المغرب في هذه التجربة، إما عن طريق إنجازها في المؤسسات الرسمية، وهذا ما يعرف بالتعليم المندمج أو المؤجل، وفق اتفاقيات ثنائية، كما الحال في فرنسا أو بلجيكا. وإما أنه ينجز بشكل موازي بإشراك جمعيات المجتمع المدني، كما هو الأمر في باقي الدول. وإذا كان المشرف سابقا على العملية هو وكالة التعاون الدولي، فإن مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج أصبحت منذ 1989 هي المشرف الفعلي على هذا العمل، علما أن وزارة التربية الوطنية هي التي توفر الأطر التعليمية المنتدبة لهذه المهمة، دون أن ننسى أن وزارة الأوقاف هي التي كانت سباقة إلى إرسال البعثات التعليمية الأولى.

وتبين جينيالوجيا الموارد البشرية أن أجيال القائمين على هذا التدريس غير متجانسة في تكوينها واهتماماتها، فهي تضمنت فسيفساء نوجز بعض روافده في الفئات التالية :

- فئة الأطر المنحدرة من وزارة الأوقاف، وهم ليسوا مدرسين في الأصل، بل هم أشبه بالقيمين أو المرشدين تم انتدابهم لاحقا للتدريس بأوروبا. وهم يتقاضون أجورهم من مؤسسة الحسن الثاني. وهذه الفئة في طريقها إلى الانقراض بحكم عامل السن.

- فئة المعلمين المتوفرين على شهادة البكالوريا وما تحتها. وهم الأطر الذي تم إرسالهم على أفواج ابتداء من وسط الثمانينات إلى حدود نهاية التسعينات، والذين كانوا في وضعية إلحاق. وهذه الفئة انقرضت إما سنة 2005 بالاستفادة من المغادرة الطوعية، أو سنة 2013 بسبب التقاعد النسبي، بعد إنهاء مهمتهم بشكل مفاجئ سنة 2013 !!!

- أساتذة التعليم الابتدائي الحاصلون على الإجازة، والذين تم وضعهم كملحقين- فوج 2002 و 2004 – أو رهن الإشارة – فوج 2005- والذين تم إنهاء مهمتهم على التوالي سنة 2014 و 2015.

- أفواج 2008 و مافوق ، أساتذة الابتدائي المجازون، وما فوق والذين طبقت في حقهم قاعدة أربعة سنوات.

أما الطاقم المشرف على العملية برمتها ومسارها، فيتكون- إلى حدود اليوم - من مفتشي التعليم الابتدائي. هؤلاء الذين كانوا يشتغلون بتنسيق مع السفارة والقنصلية والسلطات التربوية لدول الاستقبال.

صحيح أنه لم يتم إلى حدود اليوم إصدار برنامج دراسي رسمي وخاص لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية. لكن لا ينبغي أن نفهم أن العملية التعليمية- التعلمية كانت عفوية. بل العكس هو الصحيح. فرغم غياب برنامج دراسي محدد، فإننا نصادف اجتهادات بيداغوجية وديداكتيكية أشرفت عليها الفرق التربوية بالسفارات والقنصليات، فنجد ووثائق وإبداعات تربوية كانت تسعف في الممارسة التعليمية. لكن رغم هذه المجهودات الفردية والجماعية، فإن عملها كان غير كاف لتحقيق كل الأهداف المنتظرة من هذا التعليم. هنا يمكن أن نقر بالحاجة إلى وثيقة - إطار لتنظيم الفعل التربوي، وتحديد المرتكزات والمبادئ والبرامج والطرق... والتي تحفظ هذا التعليم من العشوائية وتضمن جودته ومردوديته المرجوة. ربما لهذه الأسباب أصدرت الوزارة الوصية مشروعها، وفتحت النقاش للعموم. لكن قراءة الوثيقة تولد لدى متصفحها التساؤلات التالية : ما هي الأسس التي استند لها المشروع ؟ و ما حدود مطابقته للواقع ؟ وما هي المغالطات والمفارقات التي تشوبه ؟

ستحاول هذه الورقة مقارنة هذه الإشكاليات عبر هذه المحاور :

## 2 - فكرة المشروع : سياق وكرونولوجيا الولادة

إذا كانت الوزارة قد حددت تاريخ صدور مشروعها في شتنبر 2015، فإن الصفحة الأخيرة تبين أن ثمة صياغة لنفس المشروع غير مكتملة، والتي أنجزت سنة 2009. لكن أول ملاحظة تترتب عن تأمل تاريخ الإصدار هي كونه متقدما، بل لا يساير مستجدات الإصلاح التربوي المغربي. والحق أن عدم مواكبة أصحاب المشروع للأحداث الكوبرنيكية التي شهدتها المغرب في هذه السنة يصدد لدى القارئ. فالمعلوم أن المغرب عرف نقاشا وسجالا تربويا عميقا تولدت عنه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والمعتبرة خريطة للطريق لإصلاح التربية والتكوين بالمغرب. وللأسف لا نجد في وثيقة الوزارة أية إشارة ولو عابرة لما تضمنته الرؤية الاستراتيجية رغم راهنتها و تدخلها المباشر في صلب تعليم اللغة العربية. وهذه الملاحظة كافية للحكم على المشروع بكونه متجاوزا مادام لا يساير السياسة العامة ومستجداتها على الساحة الوطنية.

الغريب في الأمر هو أن الوثيقة الوزارية لم تتداول في فضاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المؤهل دستوريا لإبداء الرأي في كل إصلاح تربوي يهم المتعلم المغربي، داخل وخارج الوطن. فالمجلس الأعلى هو القوة، بل السلطة الاقتراحية التي تهتدي بتوصياتها الوزارة الوصية في كل إصلاح للبرامج والمناهج.

الأغرب هو أن رئيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين هو نفسه الرئيس المنتدب لمؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمة بالخارج، وهي المؤسسة المشرفة بشكل مباشر، ماديا وإداريا وتربويا، على تعليم العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية منذ 1989. فكيف تم إخراج مشروع تربوي من هذا الحجم دون إشراك المجلس، ولا حتى الإشارة إليه ؟ لا يتوقف الأمر عند هذه الجوانب الشكلية، رغم فائدتها. فولادة المشروع يخفي عدة حقائق ولا يصحح بها. هذا المسكوت عنه هو ما سنشير له عبر هذه الوقائع.

- تصرح الوثيقة في آخر صفحة بالقائمين على إنجازها، فتذكرهم بالاسم والصفة. بل تضيف لهم نعت "الخبراء". لكن السؤال العالق هو : هل فعلا يتعلق الأمر بخبراء في هذا الصنف من التعليم ؟ وهل ما ضمنوه في الوثيقة يعتبر إبداعا تربويا جديدا ؟ وما هي شروط لقب خبير في مثل هذا النظام التربوي والتكويني؟

ليس الغرض من هذه التساؤلات، المشروعة، التشكيك في مجهودات الفريق الساهر على الإنجاز ولا التقليل منه، ولا القدح فيه ولا حتى تجريحه. لكن القصد هو كشف بعض الجوانب المغمورة التي صاحبت ولادة الوثيقة، والتي لم يتم التصريح بها، سهوا أو قصدا.

- تحدد الوثيقة التي تعتبر نفسها مرجعا رئيسيا لتعليم العربية لأبناء الجالية ( ص 5 ) مرجعياتها في العناية الملكية بشؤون المهاجرين المغاربة، وبالسياسات العمومية للدولة المغربية في شؤون الهجرة، إضافة إلى الحقوق الدستورية والتحوليات في السياقات الدولية. لكن يتبين أن هذه المبررات العامة لا تحمل جديدا، فالمغرب منذ استقلاله أولى كبير العناية لتعليم أبناء الجالية. وكمثال نذكر أن الضاحية الباريزية كانت تتوفر على أكبر مدرسة مغربية مستقلة لتعليم العربية والثقافة المغربية- أكثر من 1000 متر مربع -، وهي مدرسة كانت تستقطب الكثير من التلاميذ الذين كانوا يحضرون الدروس عبر التنقل بواسطة حافلات مغربية تشرف السفارة المغربية على دعمه ماديا. بل لا بد أن نشير إلى أن الدولة المغربية كانت ومازالت تنفق ما يقارب سنويا ملايين الدراهم لإنجاح هذا المشروع، فهي توفر حوالي 500 إطار تربوي مغربي. لهذا فإن ولادة الوثيقة محكومة بعوامل أخرى.

- فعلا، بدأت فكرة المشروع تتبلور منذ 2007، بل أصبحت ضرورة صدور إطار مرجعي تطفو على السطح منذ صيف 2008. وللتوضيح نورد القرائن الملازمة لولادة الوثيقة كآلاتي :

1- بعد صدور الإطار المرجعي الأوروبي للغات، سارعت عدة دول أوروبية على صياغة الوثائق المنظمة لتعليم " اللغات الحية ". وكانت فرنسا بالخصوص هي الأكثر تدقيقا في مواصفات تعليم هذه اللغات. لكن حظ تعليم اللغة العربية، خاصة بالتعليم الابتدائي، كان سيئا. فلقد قامت الجهات الوصية على تعليم العربية بإصدار مذكرة تنظيمية منشورة في الجريدة الرسمية الفرنسية تحت عدد 08 بتاريخ 20 غشت 2007. هذه المذكرة اعتبرت أن تعليم العربية يجب أن يتم في إطار ' اللغات الحية " وليس " اللغات الأصلية ". والأدهى أن المذكرة دعت إلى تدريس الدارجة أو العربية العامية في التعبير الشفوي بمبرر أن اللغة العربية متعددة وأن هناك سجلات لغوية للعربية. ولهذا الغرض تم استدعاء المشرفين على تدريس العربية كلغة أصلية، خاصة من السفارات : المغربية والجزائرية والتونسية، لمناقشة الموضوع. وقد نظمت لقاءات كثيرة بوزارة التربية الفرنسية للحسم في الفكرة، أي تدريس العربية العامية.

2- مشروع الدولة الفرنسية قوبل بالرفض، بل كان فرصة لخلق اتحاد مغاربي تربوي هو الأول من نوعه، حيث خصصت السنة الدراسية 2008 لهذا الموضوع. فتم توحيد التصورات بين المغرب والجزائر وتونس حول تدريس العربية، العربية المعيارية الميسرة. وتم خلق الإطار المغاربي الموحد لتعليم العربية. وهو الوثيقة الرسمية الوحيدة المعتمدة حاليا، ومنذ 2010، من طرف السلطات الفرنسية. وهو المعروف ب " MEN(Fr), DGES, juin 2010

3- بعد هذه الواقعة، وفي صيف 2008، نظمت وزارة التربية الوطنية، ممثلة بمديرية التعاون والتعليم الخصوصي، وبشراكة مع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج أياما دراسية حول تعليم العربية والثقافة المغربية. هذا اللقاء الذي حضره وزير التربية الوطنية ومفشون وبعض أساتذة

العربية بالخارج، حضره أيضا بعض القائمون على إنجاز الوثيقة الحالية، سواء في صيغتها الأولية أو النهائية. هنا ولدت الفكرة، وهنا تبلور المشروع. لكن السؤال الحارق هو : كيف تم تحويل المشروع من لجنة أولى 2009 إلى لجنة أخرى 2015 رغم أن منسق الفريق هو نفسه ؟ ولماذا لم يشر أصحاب المشروع، وهم الملقبون بـ "الخبراء"، إلى كل الأطراف المتدخلة، منها مديرية التعاون و المشرف على الإطار المغربي الموحد و مصلحة التعليم بمؤسسة الحسن الثاني ... ؟ !!! فوثيقة الوزارة تضع الوثيقة المغربية في المراجع دون ذكرها في الإحالات.

4- منذ ظهور " الإطار المرجعي الأوربي للغات " أبدت عدة مؤسسات كبير الاهتمام بتعليم العربية وفق هذا الإطار الأوروبي. والمغرب كان من بين الجهات المتدخلة بكثافة، ماديا وعلميا، في هذه المبادرات. يتعلق الأمر بـ " معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية " الذي نظم عدة مؤتمرات علمية كبرى حول إعداد برامج اللغة العربية وفق الإطار المرجعي الأوربي. علما أن الدولة المغربية كانت حاضرة رسميا في كل المؤتمرات من خلال " وزارة الجالية والهجرة " كما كانت ممثلة علميا بعضو محسوب على وزارة التربية الوطنية المغربية وبباحث من جامعة محمد الخامس السويسي. ووثائق المؤتمرات تشهد على ذلك. ومن محاور تلك المؤتمرات نذكر الفترات التالية :

- " ما هو مستقبل تعليم اللغة العربية في أوروبا " - الفترة بين 2- 4 شعبان لعام 1433 هـ الموافق 22- 24 حزيران/يونيو لعام 2012 و القاضي بتشكيل لجنة فنية متخصصة من الخبراء في مناهج تعليم اللغة العربية وتقنيات القياس والتقويم لوضع منهاج لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق الإطار المرجعي. " ما هي طرق تصميم برامج تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟ "

- الفترة بين 28- 29 رجب لعام 1434 هـ الموافق 8-9 حزيران/يونيو لعام 2013م. و خاصة البند المتعلق بإتمام المنهاج التعليمي لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق الإطار المرجعي للمستويين الأول والثاني. - A1/A2.

- " تطوير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات للمستويين الثالث والرابع " B2 – B1 في الفترة بين 9-10 شعبان لعام 1435 هـ الموافق 7-8 حزيران/يونيو لعام 2014م.

- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المنهج المتكامل في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (المستويين الخامس والسادس C2- C1 في الفترة ما بين 26- 25 يوليوز 2015 موافق ل 9- 10 شوال 1436 هـ.

ويتبين من خلال كل وثائق هذه المؤتمرات أن الحضور المغربي، المؤسساتي والفردية، كان بارزا. وهذا أمر طبيعي ومحمود. لكن الغريب هو تغافل أو تجاهل الوزارة ومعدو وثيقتها لكل الجهود والتوصيات التي تولدت عن هذه المؤتمرات، خاصة أن الأمر يتعلق بإنجاز برنامج دراسي لتعليم العربية وفق الإطار المرجعي الأوروبي. وهذا هو نفس الهدف الذي تسعى إليه الوثيقة المغربية المعروضة للنقاش.

ولما كانت وثيقة وزارة التربية الوطنية المعروفة بـ "الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج 2015" لم تصرح بمحددات إنتاج الوثيقة سواء تعلق الأمر بالاختيارات الكبرى أو بالهندسة البيداغوجية، فإننا سنخصص الجزء الثاني من هذا النظر لمناقشة الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية للوثيقة وفحص مدى ملاءمتها لحاجات المتعلم من أبناء الجالية.

### 3 – مضامين الوثيقة : معضلات بيداغوجية

قبل تفصيل القول في بعض المضامين المتضمنة في هذه الوثيقة نشير إلى أن وثيقة " الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج" تتكون من تسعة فصول ، يتناول الفصل الأول منها التعريف بالإطار المرجعي ومبادئه ووظيفته ومكوناته والفئات المعنية به ومجال تطبيقه وكذا المنهجية التي تم اعتمادها في إعدادها؛ ويتناول الفصل الثاني الاختيارات والأهداف في مجال العناية بتعليم أبناء الجالية المغربية بالخارج؛ ويحدد الفصل الثالث الكفايات والمواصفات المستهدفة لدى المتعلم المغربي المستفيد من تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية؛ ويتناول الفصل الرابع الهندسة البيداغوجية وتنظيم الدراسة حسب الأسلاك التعليمية والمستويات المرجعية للتمكن من الكفايات اللغوية وما يعادلها من أسلاك ومستويات في التعليم النظامي؛ ويحدد الفصل الخامس طبيعة اللغة العربية والثقافة المغربية ونوعية المضامين اللغوية والثقافية في هذا البرنامج؛ ويختص الفصل السادس بتوصيف البرامج الدراسية؛ ويحدد الفصل السابع المقاربة البيداغوجية والمقاربات الديداكتيكية المعتمدة في تعلم اللغة العربية والثقافة المغربية وتدريسها؛ ويتناول الفصل الثامن طرائق التدريس والوسائل التعليمية وكفايات استعمالها في الدروس؛ ويقدم الفصل التاسع والآخر التقويم والدعم وإجراءاته ."

مشروع يتكون من 143 صفحة، تتطلب قراءته الكثير من الصبر والأنفة. وإذا كانت نظرة القارئ العادي وغير المطلع على هذا الصنف من التعليم يمكن أن تولد لديه نوعا من الطمأنينة المعرفية، فإن القارئ المعين لهذا التعليم يجد نفسه ملزم بعرض الملاحظات التالية :

- يجب أن تكتب الوثيقة بلغتين على الأقل، فإضافة للعربية لابد من لغة دول الإقامة : الفرنسية، الأسبانية، الإيطالية، الألمانية ... فمادما نجد من بين عناصر الفئة المستهدفة الآباء، وهم اليوم أبناء الجيل الثاني والثالث، ومديرو المدارس بدول الإقامة، فإن هذه العملية ضرورية.

- حول " مجال الاختيارات الاستراتيجية " لم يأت مشروع الوثيقة بأي جديد، فعلى امتداد عشرات الصفحات ( من الصفحة 12 إلى الصفحة 20 ) لم يعمل سوى على نقل أو اجتثاث ما سبق أن تقرر في مدخل وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين وبعض فقرات الكتاب الأبيض. علما أن هذه الاختيارات تهم بالخصوص المتعلم المغربي في وضعية التعليم النظامي. بل إن الميثاق نفسه يصنف في المادتين 89 و 90 تعليم العربية لأبناء الجالية ضمن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- أما بخصوص المواصفات والكفايات، فقد شحنت الوثيقة بزخم كبير من القدرات العامة والفضفاضة، والتي نجد أنها لا تنطبق على متعلم الجالية. فمثلا خصصت الصفحتان 23 و 24 لسرد ما يناهز 40 قدرة تكوينية، وهذا العدد لا يتحقق حتى في وضعيات التعليم العادية والنظامية.

- أما بخصوص الكفايات اللغوية، فيتبين أنها – في الصفحات 26 و 27 و 28 – مجرد تحصيل الحاصل لما تقرر في نظريات التواصل. بل إن الوثيقة لم تدرك عمق المقصود بالقدرات اللغوية، ففي تناولها لكفايات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة تتغافل أم لم تدرك آليتي الفهم والتعبير وعلاقتهما بالتواصل الشفهي والكتابي. فالإنصات، وليس الاستماع، والقراءة هما وسيلتين للفهم، وبدون فهم يصبح المسموع والمقروء مجرد لغو وبلبل. لكن الفهم وحده لا يحقق المقصود بالتواصل الحقيقي، فبعد الفهم لا بد من التعبير، سواء عن طريق الكتابة أو عن طريق المحادثة. وباختصار، فالكفايات التواصلية تتم بشكل جدلي وتلازمي بين اللغة والفكر. الانتقال من اللغة إلى الفكرة عن طريق طرق الإنصات أو القراءة – حيث تؤخذ العلامة بالمعنى السيميولوجي –، والانتقال من الفكرة يتم عبر اللغة بالجوء لآليتي التعبير الكتابي أو الشفهي.

- إذا كان الفصل الرابع قد خصص للهندسة البيداغوجية، فإن تصورات مشوبة باللبس والغموض، في الاختيار والتصور. فالمشروع انطلق من فرضية مغلوطة في تصوره لمستويات التعليم الأول والمتوسط والمتقدم المعتمدة في الإطار الأوروبي. فهذا الأخير يستند إلى تعليم العربية كلغة حية، يتم تعليمها بشكل نظامي وبطريقة اختيارية من بين عدة لغات. والحال أن تعليم العربية لأبناء الجالية يتم في إطار اللغات والثقافات الأصلية. علما أن اختيار المناهج للعربية كلغة حية يخالف العربية كلغة أصلية، سواء من حيث المستويات التعليمية أو المقاربات البيداغوجية أو التقويم، وخاصة في المضامين الثقافية. ويكفي للتدليل على هذا الزعم الإحالة

إلى تدريس العربية في الابتدائي بالمدارس الفرنسية، حيث نجد توجهها ثقافيا مغايرا لما تقصده العربية الأصلية. ويكفي أن نجد في الجذاذة المقترحة في المذكرة التنظيمية المنشورة في الجريدة الرسمية الفرنسية تحت عدد 08 بتاريخ 20 غشت 2007، عبارة " الكلب فالصالون كا ينس" – " الكلب كينس فوق الفراش ". وهذه الثقافة مضادة للقيم الدينية والثقافية للمغاربة، كما هي مناقضة لفلسفة الدولة المغربية التي يؤكد المشروع أن الغرض من " تدريس اللغة العربية المخصصة للتعليم في إطار برنامج "إلكو ELCO " هي اللغة العربية المعيارية المعاصرة الميسرة، التي تتميز بكونها ذات طبيعة وظيفية وعملية، يكتسب بواسطتها المتعلم المعارف والمهارات والاستراتيجيات التي تمكنه من التواصل باللغة العربية ومن الاطلاع على الثقافة المغربية والإنتاج الأدبي وغير الأدبي المكتوب بها. وتعتمد في ذلك أهم قواعد النحو والصرف العربية الوظيفية والأكثر تداولاً وما توافق مع الاستعمال المعاصر " .

- إن الاقتراحات المقدمة من طرف مشروع الوثيقة حول المقاربات البيداغوجية، خاصة المقاربة بالكفايات، و آليات التقويم بأنواعه وطرق استخدامه لم تضيف جديدا لما هو متعارف في أدبيات البيداغوجيا وعلوم التربية والديداكتيك. فنجد أن تضمنته الوثيقة من اقتراحات في هذا المجال لا يعدو أن يكون نقلا وتلخيصا لمعارف بيداغوجية عامة، تلك المعارف التي توطنت في السوق البيداغوجية المغربية منذ سنة 2000، سنة بداية أجراة الميثاق.

- تصدر الوثيقة على وهم في تصورها للزمن الدرس وإيقاعات التمدرس، فهي تشير إلى " تخصص ثلاث ساعات أسبوعيا لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية على مدى سنة دراسية كاملة، أي ما يعادل تسعين ساعة من التعلّيمات الفعلية ( ص 34 ). وهي تراهن في ذلك على إنجاز الدرس إما بالتعليم المندمج أو المؤجل أو الموازي. تبدو المقاربة في ظاهرها سهلة، لكن المعاينة والإطلاع عن قرب يفيد العكس. فالزمن المعتمد في الواقع غير واقعي. ومن أدلة ذلك، نلمح إلى أن السلطات المغربية بالسفارات والقنصليات بالخارج تضع رعن إشارة السلطات التربوية لدول الإقامة الأطر التعليمية الوافدة من المغرب. وهذه السلطات تقوم بتعيين أكاديمي لهذه الأطر بالمؤسسات الفرنسية. وهذه الأطر تشتغل وفق إمكانييتين هما : التعليم المندمج والتعليم المؤجل.

فبالنسبة للصنفين لا يمكن الحديث عن غلاف زمني من ثلاث ساعات؛

- إذ في حالة أولى يبدأ درس العربية ابتداء من الساعة الرابعة والنصف بعد الزوال، أي بعد نهاية الحصص الرسمية، ويستمر إلى غاية الساعة السادسة. فيكون الغلاف الزمني هو ساعة ونصف. علما أن المؤسسات تفتح " إلكو " من جاليات أخرى : تركية وتونسية وجزائرية وبرتغالية ... ويمكن أن نظيف إلى أن هذا الغلاف الزمني يتقلص. فالمدرس المغربي يحضر إلى المؤسسة في الساعة المحددة، وهو الوقت الذي يغادر فيه التلاميذ حجرات الدراسة. لهذا يظل ينتظر تجمع



التلاميذ المعنيين باللغة العربية والذين يفدون من كل المستويات الدراسية ليشكلوا جماعة غير متجانسة. وهنا يظهر تأخر التلاميذ الذين يتناولون وجبة خفيفة ويستريحوا قليلا، ليتمكنهم استئناف الدرس المغربي بعد يوم كامل من التحصيل الدراسي الرسمي. فتنقلص الساعة والنصف إلى أقل خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عامل الدخول والخروج وطبيعة الطقس في الأيام الباردة.

- في الحالة الثانية تقدم دروس العربية المغربية يومي الأربعاء، صباحا في مؤسسة ومساء أخرى، ومساء يوم السبت في مؤسسة ثالثة. وهي الأيام التي تتوقف فيها الدراسة الرسمية. صحيح أن المدرس يبرمج الحصة بالنسبة لهذه الإمكانية في ثلاث ساعات، لكن ظروف العمل تقلص هذا الزمن. فالمدرس الذي يدرس صباح الأربعاء في مؤسسة يكون ملزما بالاشتغال في مدرسة أخرى بعيدة. كما أن مساء السبت يصادف نهاية الأسبوع. حيث يحضر التلاميذ بشكل متقطع وغير منظم.

وكل هذا يبين أن الحديث عن ثلاث ساعات التي يصادر عليها المشروع هي تصور طوباوي.

وحتى التعليم الموازي الذي تشرف عليه فعاليات المجتمع المدني، خاصة الجمعيات، ومنها جمعيات المساجد والأحياء، فإن تنفيذ البرنامج المشار له في الوثيقة باحترام إيقاع ثلاث ساعات، فإنه بعيد عن الواقع، لأن غالب هذه الجمعيات تراهن على التربية الإسلامية الممنوعة في عدة من الدول التي يكون فيها التعليم علمانيا. ولهذا فزمن الدرس داخل هذه الجمعيات يعطي الأهمية للدرس اللغوي الديني. وهو غير معني بما هو تعليم رسمي.

- يشدد مشروع الوزارة على فضاء التعلم لجماعة قسم اللغة العربية. ولذلك نجده يلح على أن تدبير فضاء القسم يقتضي " ، مراعاة شروط النمو الذي يتطلب السماح للتعلم بالحركة، وتنظيم العمل في وضعيات جلوس ملائمة ومريحة. وفي هذا الإطار يمكن تنظيم فضاء القسم باعتماد :

□ الجلسة الدائرية أ و على شكل خذوة الفرس ( U ) مما يسمح بالتواصل بين أعضاء جماعة القسم الكبرى؛

□ العمل بالمعاينة والممارسة خلال الأنشطة التي تقتضي وضعيات أخرى غير الجلوس؛

- خصيص ركن للوسائل الديداكتيكية والأرشفة أدوات ومواد وإنتاجات متنوعة تساهم في تقريب مضامين التعلم؛

□تنوع أشكال الأنشطة المعتمدة واللجوء من حين لآخر إلى بعض التطبيقات والأنشطة المسلية لتحفيز المتعلمين على إبداء الاهتمام، والتركيز على الأركان التربوية ( ص 35 و 36 ).

لا جدال في أن تنظيم فضاء التعلم أمرا محمودا ومحبوفا في كل التجارب التعليمية، لكن فضاء تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية ببلدان الإقامة له خصوصيات وتطرح مشاكل. ومن ذلك مثلا :

- تخضع عملية إسناد الحجرة المخصصة لدرس " إلكو " إلى مزاج وشخصية مدير المؤسسة الفرنسية، فنجد فئة من المديرين، وهي قليلة جدا، تتفهم وضع " إلكو " وتوفر، حسب إمكانيات المؤسسة حجرات مقبولة، لكن نجد فئات أخرى، وهي كثيرة، تنتهرب من المسؤولية، خاصة أن التعليم المندمج والمؤجل يتم خارج أوقات العمل الرسمية. ولهذا نجد أن فضاءات هذا التعليم تتم في قاعات مؤقتة، إما قاعات المطالعة أو المطعم المدرسي أو ... وحتى في حالات إسناد حجرة دراسية خاصة لهذا التعليم يصعب على المدرس تنظيم فضاءها، لأنها في الغالب تكون مشتركة. كما أن السماح للمدرس المغربي باستغلال قاعات خاصة للدرس الفرنسي يمنع عليه تغيير أي شيء فيها.

- تشكل جماعة قسم " إلكو "، في ثوبها المغربي، جماعة غير نظامية وغير متجانسة بالمعنى المعتمد في دينامية الجماعة، فهي تضم في عضويتها متعلمين من أعمار متباينة ومستويات متفاوتة. بل نجد منهم المبتدئ والمتقدم والمتوسط، وكلهم يتجمعون في زمان واحد وفضاء موحد. فهذه الجماعة تشبه في بنيتها ما يعرف في الوسط القروي المغربي بالقسم المشترك أو القسم متعدد المستويات.

واستنادا لهذه المعطيات يتبين أن تبني تقنيات الفضاء بالشكل الذي تتصوره وثيقة الوزارة يبقى بعيد التحقق، حتى ولو تعلق الأمر بالتعليم الموازي الذي ترعاه الجمعيات.

- تلمح وثيقة الوزارة إلى عميلة إنجاز الكتاب المدرسي، فهي تصرح إلى أنه " اعتمادا على مقتضيات الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج، تعد المصالح المكلفة رسميا بالإشراف على تأطير تعليم أبناء الجالية بإعداد برامج دراسية مفصلة وملاحق تكميلية كلما اقتضت الضرورة ذلك. و تراعى في هذه البرامج متطلبات الإرساء والتفعيل بكل بلد من بلدان الإقامة لأجل استيعاب الجوانب التي لم يتسع لها المجال في هذا الإطار. علما بأن هذه الملاحق ينبغي أن تكون ذات طابع إجرائي وتنفيذي لهذا الإطار المرجعي وأن تنطلق من المبادئ والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين " ( ص 87 ). بل تومئ الوثيقة إلى إمكانية خلق وسائط أخرى. هذا ما نفهمه من قولها : " وينتظر أن تتم أجراة هذا الإطار في بلدان إقامة الجالية من خلال كتب مدرسية من الجيل الجديد، تفاعلية وذات جودة وقابلة للتحيين، تستوفي الشروط التربوية والتقنية وتسمح لمستعمليها بتعلم اللغة العربية والثقافة المغربية سواء حضوريا في فصول الدراسة

النظامية أو عبر أنظمة أخرى للدراسة والتعلم عن بعد ". لكن إذا كانت عملية تأليف الكتاب المدرسي والوثائق الموازية تتم وفق سياسة الدولة المغربية، وفق المادتين 107 و 108 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث نجد دعوة إلى تعددية الكتاب المدرسي وتشجيع التنافس بين المؤلفين والناشرين.

وذلك اعتمادا على مضامين الكتاب الأبيض، الذي له منزلة دفتر التحملات، علما أن مديرية المناهج هي التي تمنح تأشيرة المرور من خلال مصادقتها على الكتب المقبولة، فإن السؤال المطروح : ما حدود احترام الوثيقة للمادتين 107 و 108 من الميثاق ؟ و هل تعتبر الوثيقة نفسها ملحقا للكتاب الأبيض ؟ !!

هذه بعض الملاحظات التي تولدها قراءة مشروع الوثيقة، وهي ملاحظات تبقى جزئية وغير كافية، فتعليم العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية هي قضية بنيوية تتدخل فيها عدة عوامل منا الموارد البشرية و طبيعة المتعلمين والإرادة السياسية... ولهذا، فإن تفكيك الظاهرة يستدعي تعميق النظر والدرس العلمي. وبما أن مقام هذا القول لا يسمح بهذه الإمكانية، فإن نقترح بعض التأملات التي نعتقد أن لها علاقة بالإصلاح الحقيقي لمنظومة تعليم العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج. ومن بين المقترحات نذكر :

- ضرورة تجديد الاتفاقيات الموقعة بين المغرب ودول الإقامة، فلا يعقل أن يبقى تعليم الكو " خاضعا لاتفاقيات تعود لسنة 1983.

- ضرورة التحرك الدبلوماسي الفعال في هذه القضية، أي تعليم العربية. فالدولة المغربية ملزمة اليوم بالتدخل الفعال لدى دول الإقامة لاجل إيجاد المكانة اللائقة بهذا التعليم.

- تحسين الاهتمام بالشأن الثقافي عامة والتربوي خاصة، وبتعليم العربية خصوصا من طرف القنصليات المغربية بدول الإقامة.

- تفعيل الشراكة الحقيقية مع فعاليات المجتمع المدني المهتم بشؤون الجالية. وتشجيع الجمعيات للإقبال على " الكو " المغربي.

-اشراك المجلس الأعلى للتربية والتكوين في دراسة مشكل " إلكو". فهو المؤهل دستوريا  
لاقتراح كل إصلاح تربوي. والاعتماد على دراسات علمية حقيقية قبل المجازفة بفرض قرارات  
بيداغوجية متسارعة.

- لا بد للدولة المغربية من بناء مراكز ثقافية ومدارس خاصة لإنجاز هذا التعليم بشكل مواز، كما  
هو حال التجربة الجزائرية والتونسية بباريس.

- العمل على التنسيق بين كل الجهات المعنية بشؤون الهجرة، فلا يعقل أن تدعم وتشارك  
وزارة الجالية المغربية في مؤتمرات معهد ابن سينا حول هذا الموضوع في غياب المؤسسات  
الأخرى، ومنهم القائمون على " إلكو"

- توفير الظروف الجيدة والتكوين الضروري والكافي لأساتذة " إلكو" وإيجاد الحلول المناسبة  
لمساعدتهم في تحسين المردودية والجودة لهذا التعليم.

## 4 - "التناوب اللغوي" بين أصالة المفهوم ومآلات الاستعمال

الأستاذ رضوان بوخالدي  
المدرسة العليا للأساتذة بمكناس (ENS)

إذا كان تدريس اللغات الأجنبية خيارا دستوريا، يميز مغرب الانفتاح على ثقافات العالم ولغاته الحية، ويحظى بالإجماع الوطني رغم بعض الاختلافات التي تطرحها آليات التنزيل؛ فإن لغات التدريس تطرح تساؤلات وإشكالات حقيقية، ذلك أن تدريس المواد غير اللسانية (DNL)، كالعلوم والتقنيات والاقتصاد بلغة أجنبية، مسألة مختلفة تماما، لا يجوز الخلط بينها وبين المسألة الأولى المتعلقة بتعلم اللغات الأجنبية.

وقد حرصت الأوراق الرسمية بمختلف مستوياتها على مقاربة الإشكالية اللغوية في التعليم المغربي، سواء تعلق الأمر بتدريس اللغات أو بلغات التدريس. نجد ذلك في الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تحدث في الدعمة التاسعة عن "تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية"<sup>25</sup>، وتتضمن هذه الدعمة عدة بنود تفصل القول في الوضع المتميز للغة العربية، وذلك من خلال تطوير تدريس العلوم والبحث العلمي بها، كما تشير إلى إتقان اللغات الأجنبية والانفتاح على الأمازيغية.

وستتم الإشارة لأول مرة إلى إمكانية العودة إلى التدريس باللغات الأجنبية في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، مع إعمال مبدأ التناوب اللغوي، والذي ظل مفهوما غامضا إلى أن تم بيان المقصود به في القانون الإطار 17-51، كما سيأتي بيانه.

وفي هذا السياق، يعتبر مصطلح "التناوب اللغوي" مفهوما مركزيا ومحددا، وهو الترجمة المقترحة لعدة اصطلاحات غربية، منها (l'alternance linguistique)، و (l'alternance des langues)، و (l'alternance codique). وهي مترادفات تم استعمالها بتواتر في سياقات تربوية وسياسات لغوية وتعليمية خاصة. ليتم تعييده بعد ذلك بما يضبط مفهومه ووظائفه، ويسمح بتعميمه باعتباره حلا لبعض الإشكالات السوسiolغوية، وذلك في أفق إرساء تعايش مستدام بين متعددي اللغات داخل المجتمع الواحد.

1- "التناوب اللغوي": المفهوم والاستعمال.

1-1- مفهوم التناوب اللغوي:

<sup>25</sup> الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط 1999، ص: 38-39-40. نسخة PDF محملة من موقع (taalim.ma)، تاريخ التصفح والتحميل: 2021/01/25.

التناوب اللغوي "نهج تربوي يقبل بالتوظيف الدينامي النشاط للموارد من لغات عديدة بوصفه شكلا طبيعيا من أشكال التواصل لدى متعددي اللغات، قد برز بوصفه طريقة لبناء موارد جديدة من الموارد التي يقدمها طلاب من مشارب متنوعة إلى غرفة الدراسة"<sup>26</sup>.

بتأمل هذا التعريف للتناوب اللغوي يمكن تلخيص أهم العناصر المكونة لهذا المفهوم في النقاط التالية:

- التناوب اللغوي هو التوظيف النشاط لموارد من لغات متعددة لتدريس مضمون معين.
- يؤدي هذا النمط من التعليم وظائفه المرجوة داخل الأقسام التي يؤمها تلاميذ متعددي اللغات.
- يشكل التناوب اللغوي حلا وسطا لتقريب الفجوة بين المتعلمين القادمين من مشارب لغوية مختلفة، وذلك في الدول التي تعرف تعددا لغويا، فتتعايش لغتان أو أكثر بشكل رسمي ومعترف به.
- اغتناء المضمون المدرّس بموارد جديدة، وبرؤى متنوعة، تبعا للحمولة الثقافية التي تتمتع بها اللغة الجديدة المعتمدة في التدريس.
- اللغة ليست ناقلا محايدا للمعارف، بل إنها تطبع الموضوع المدرس بطابعها الخاص، وتقدمه وفق الخصوصية الثقافية للجماعة اللسانية، ورؤيتها للكون والحياة والمصير.

لا يتصل مفهوم "التناوب اللغوي" بتنويع لغات التدريس ابتداء، أي أن منشأ وبداية إرساء هذا المفهوم لا علاقة له بنقل مضامين المواد غير اللسانية (DNL) بلغتين أو أكثر، وإنما يتعلق بحل معضلة تدريس اللغات، سواء كانت لغات أجنبية إلى جانب لغة رسمية، أو كانت لغات متنوعة لأمة واحدة. بالنسبة للحالة الأولى يكون "الهدف هو الارتكاز على اللغة الأولى من أجل تسهيل اكتساب لغة أجنبية أولى، ليتم بعد ذلك، الاستناد إلى هاتين اللغتين من أجل اكتساب لغة أجنبية ثانية"<sup>27</sup>.

أما في الحالة الثانية، أي عندما نكون أمام لغات متنوعة لأمة واحدة، حيث تتعايش اللغات الأم واللغات الرسمية، ففي الأقسام المختلطة يتم تدريس اللغة (ب) انطلاقا من اللغة (أ)، أي انطلاقا من ذخيرة حيوية ومخزون لساني موجود سلفا لدى المتعلم، ذلك أن "كل متكلم للغة طبيعية قد قرّر قراره على مخزون ذاكري غير واع يجلي معرفته لتلك اللغة وملكته فيها"<sup>28</sup>، ومن ثم، يعتبر التناوب اللغوي مقاربة بيداغوجية تمكن من استثمار هذه الميزة الأساسية، والتي تتمثل في أن "الرجوع إلى ذخيرة المتعلم يتيح إمكانية الاعتماد على لغته الأم أكثر من الاعتماد على معارفه في لغات أخرى. فأدوار وإمكانات اللغة الأولى في اكتساب واستعمال لغة ثانية يطرح بعض أهم الرهانات النظرية لمفهوم التعلم"<sup>29</sup>.

يدل ذلك على أن التنظير التربوي اكتسب مرونة واضحة في هذا الاتجاه، فصار يقبل بتدريس لغة انطلاقا من أخرى، وذلك بالاعتماد على الذخيرة اللغوية التي يأتي المتعلم محملا بها إلى قسمه، مما يفتح المجال واسعا أمام إمكانات الشرح وتقريب المفاهيم وعقد المقارنات بين نسقين رمزيين

<sup>26</sup> دادلي رينولدز : تدريس اللغات في السياقات المعولمة، الناشر: مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز)، الدوحة 2019، ص: xii.

<sup>27</sup> Christian OLLIVIER : Enseigner pour aider à apprendre les langues : Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre, Cnesco, Paris, Avril 2019, P : 4.

<sup>28</sup> عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية: نماذج لسانية وتركيبية، الكتاب الأول، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة 1993. ص: 7.

<sup>29</sup> Danièle Moore : Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? Études de linguistique appliquée (Éla), n 121, Janvier 2001, pages 74.

مختلفين، في أفق الاكتساب الأمثل والأسرع للنسق الرمزي الجديد. ولرصد معالم هذا التطور في الممارسة البيداغوجية اللغوية تؤكد الدراسات على وجود ثلاث رؤى مختلفة ومتنافسة، كما يلي:

"\*رؤية لتعلم اللغات كما لو أنها مجموعة من القدرات أحادية اللغة (monolingue). فاللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية واللغة الأم تشغل عبر قنوات متوازية، لكنها متباينة.

\*رؤية تعلي من شأن المخاطر التي يطرحها تعلم اللغة الأجنبية الجديدة من خلال معارف النسق السابق (وخاصة اللغة الأم)، والتي تؤدي إلى الخوف من المشوشات. فاللغات [حسب هذه الرؤية] تبدو متعارضة.

\*رؤية مضادة تدرك أهمية تكامل اللغات في التعلم، عبر التكوين اللغوي (l'interlangue)، والذي يعتمد كثيرا على اللغة الأم، لقد فتح مفهوم البليغة الطريق للقدرات ثنائية ومتعددة اللغات"<sup>30</sup>.

لم تحظ الرؤية الثالثة في العقدين الأخيرين بالقبول فقط، بل صارت لها الهيمنة على حقل تدريس اللغات، مما سمح لمفهوم التناوب اللغوي بالانتشار وأعطاه شرعية واسعة، وقد عرف تنزيل هذا المفهوم داخل الممارسات البيداغوجية والصفية "ثلاثة أشكال هي:

- الماكرو-تناوب (macro-alternance)، ويتجلى على المستوى البنيوي، الذي يهتم بالبرمجة العامة للدروس.
- التناوب المتسلسل (alternance séquentielle)، وهو نوع من التناوب المتوسط (mésomicro-alternance)، الذي يتخذ مكانه على طول الوحدة اليداكتيكية، وهو الأكثر صعوبة بلا شك.
- الميكرو-تناوب (micro-alternance)، ويتم على مستوى الممرات القصيرة بين لغة وأخرى، دون أن يكون مبرمجا، وبالتالي فإنه يؤدي وظيفة الربط..."<sup>31</sup>.

## 1-2- الاستعمال المغربي لمفهوم التناوب اللغوي:

ورد اصطلاح "التناوب اللغوي" لأول مرة في التشريعات التربوية المغربية في إطار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، كما يلي:

"الرافعة الثالثة عشرة: التمكن من اللغات المدرسة وتنويع لغات التدريس اللغة العربية لغة التدريس الأساس ويتم تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بالتدرج على أساس تدريس بعض المضامين والمجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، والإعدادي على المدى المتوسط، وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط"<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Michèle Verdelhan-Bourgade : Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010. URL : [journals.openedition.org/trema/302](http://journals.openedition.org/trema/302). Consulté le 30/01/2021.

<sup>31</sup> Jean Duverger : Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010. URL : [journals.openedition.org/trema/302](http://journals.openedition.org/trema/302). Consulté le 30/01/2021.

<sup>32</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء". ص: 37-38. (نسخة PDF محملة من موقع المجلس الأعلى للتربية والتكوين [csefrs.ma](http://csefrs.ma)، تاريخ التصفح 2020/09/10).

أما القانون الإطار 51-17 فقد تحدث بوضوح على أن إتقان اللغات الأجنبية يمر عبر جعلها لغات تدريس، وذلك باعتماد هندسة لغوية قائمة على "التناوب اللغوي" بالمعنى المنصوص عليه في المادة 2 من هذا القانون كما يلي: "التناوب اللغوي: مقارنة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية"<sup>33</sup>. وهو مفهوم مختلف عن المعنى المتداول لهذا المصطلح في الأوساط التربوية والأكاديمية.

يتم الحديث إذن عن تنويع لغات التدريس، وليس اللغات المدرّسة، دون الحديث عن الأهداف المتوخاة، ولا عن دراسات جدوى تبرز مردودية هذا الخيار. وذلك رغم خطورة القرار، والذي يعد تراجعاً عن سنوات من اعتماد خيار التعريب، والاستثمار فيه من حيث تعريب المقررات، وتكوين الأساتذة، وإرساء السياسات التعليمية على مدى عقود من الزمن. وإذا كان إقرار لغة ثانية يتطلب دراسة وافية وتقييماً للحاجيات والآفاق، فـ"من المعلوم أن تعقيدات الوضعيات التعليمية التعليمية للفرنسية باعتبارها لغة ثانية، يتطلب بالضرورة تحديد الأهداف المتوخاة بأكثر دقة ممكنة"<sup>34</sup>.

يرجع القانون الإطار إلى الحديث عن التعددية اللغوية في المادة 31 منه، ليحدد مجموعة من المبادئ بلغة إنشائية تحوم حول العموميات، دون أن تبين مواطن الخلل، ولا أسباب فشل المنظومة التربوية، وخاصة في مسألة تدبير اللغات في علاقتها بسياسة التعريب، ودون أن تُشَرِّح الواقع اللغوي المغربي ومتطلبات الارتقاء به، وذلك من خلال التحديد الدقيق للحاجات الحقيقية للمجتمع المغربي في أفق مدى زمني محدد. وتختتم هذه المادة بتحديد الهدف الإجرائي من التعددية اللغوية، تركز على عدد اللغات التي يتحتم على خريج المدرسة المغربية أن يكون ملماً بها، فتحدث عن "إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة تهدف إلى جعل المتعلم الحاصل على البكالوريا متقناً للغتين العربية والأمازيغية، وامتلاكاً من لغتين أجنبيتين على الأقل"<sup>35</sup>.

إن الوقوف عند الهدف الإجرائي دون تحديد الغايات والمآلات ليس إلا دليلاً على التسرع في اتخاذ قرارات ترهن السياسة التعليمية لسنوات طويلة، دون تمحيص مخرجات هذا القرار وتبعاته المحققة والمحتملة. وهو أيضاً نوع من تهريب النقاش بصدد قضية وطنية مصيرية تتطلب تداولاً مجتمعياً واسعاً وتقليباً لوجهات النظر المختلفة، وإشراكاً حقيقياً للمختصين في المجال، بعيداً عن تقلبات رياح السياسات المحلية وموازن القوى الدولية.

### 1-3- مقارنة واستنتاجات:

يتبين من خلال هذا التحليل أن تعريف التناوب اللغوي الذي اعتمده واضعوا القانون الإطار أبعد ما يكون عن المفهوم المتعارف عليه عالمياً، بل يقع في تناقض جلي معه.

لقد جاء ابتكار مفهوم التناوب اللغوي في إطار البحث عن حل بيداغوجي يلائم "المجتمعات ثنائية اللغة (diglossiques)"، وذلك عندما تكون هناك لغة ذات مكانة رفيعة تؤمّن التواصل المؤسّساتي

<sup>33</sup> قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين: الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 - 19 أغسطس 2019، المطبعة الرسمية، الرباط. ص: 5631-5632.

<sup>34</sup> Jean-Pierre Cuq : Le français langue seconde «Origines d'une notion et implications didactiques», Hachette, Paris 1991, P : 193.

<sup>35</sup> قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين: الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 - 19 أغسطس 2019، المطبعة الرسمية، الرباط. ص: 5632.



والدستوري تتعايش مع لغة أو لغات أخرى تخص التواصل العادي"<sup>36</sup>. وذلك في أفق القضاء على أي إقصاء قد يتعرض له أي جزء من المجتمع مهما تضاءلت نسبة تمثيلته.

تبعاً لهذا المفهوم المبتكر، فإن المجال الحيوي لتطبيق التناوب اللغوي في بلد مثل المغرب هو المساهمة في التعايش المنشود بين العربية والأمازيغية، وتقريب الفحوة بين اللهجات المختلفة. وهو التطبيق الذي يمكن أن يتخذ صيغتين:

- الصيغة الأولى: التناوب بين اللغة العربية والأمازيغية بلهجاتها الثلاث حسب المناطق، وذلك باعتبارهما لغتين دستوريتين.
- التناوب بين اللغة العربية ودارجتها، وذلك في أفق الارتقاء بالمتعلم إلى الاستعمال السلس للغة العربية المعيار. وهو أمر واقع بالفعل في عدة مواد دراسية.

ومن ثم، يتبين الفرق بين مفهوم التناوب اللغوي باعتباره حلاً بيداغوجياً إبداعياً، وأداة لتحقيق الانسجام والتوافق داخل المجتمعات متعددة اللغات؛ وبين الاستعمال المغربي لشعار التناوب اللغوي استعمالاً يخرج عن مفهومه العلمي، ومقاصده التربوية.

لا ينم هذا الاختزال المعيب عن سذاجة دعاة الفرنكوفونية، بقدر ما ينبئ عن استراتيجية التغطية على الأهداف الكامنة وراء هذا الاختيار. وتفادياً لما قد تثيره الدعوة إلى الفرنسة الشاملة في مجتمع حديث التخلّص من ربة الاستعمار من حساسيات واتهامات. وخاصة عندما يرتفع منسوب "الوعي بأساليب إسهام اللغة في تمكين بعض الناس من الهيمنة على البعض الآخر"<sup>37</sup>.

ولعل المراجعة اللغوية لصيغة البند المتعلق بإقرار سياسة التناوب اللغوي كفيلة بالكشف عن الحرج الكبير الذي يستشعره هؤلاء. إن إعمالاً بسيطاً لمبادئ الإحصاء من أجل تحليل هذا البند، يكشف عن تواتر مبالغ فيه لصيغ التبعية مثل: "تدريس بعض المواد"، "منها"، "بعض المضامين"، "في بعض المواد"؛ وذلك في جمل لا تتجاوز السطر الواحد إلا بقليل، والتي جاءت كالتالي: "وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين أو المجزوعات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية"<sup>38</sup>.

يستند هذا الاختيار البيداغوجي على اختزال وظيفة اللغة في الجانب التقني المحض، فهي مجرد ناقل للمعارف والمعلومات. دون النظر إلى خصائصها الأصيلة باعتبارها معطى حضاري وثقافي، يشكل شخصية الفرد ويعزز انتماءه، ويصنع هويته ويبنى فكره، ودون الانتباه إلى أدوارها الخطيرة في كشف الوجود (هايدغر)<sup>39</sup>، وبناء الاعتقاد (نتشه)<sup>40</sup>، وتماسك المجتمع كما يقول بنفينست: "اللغة من

<sup>36</sup> Ntahonkiriye, M. Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. Revue québécoise de linguistique, Volume 27, numéro 1, 1999, P :89.

<sup>37</sup> نورمان فيركلف: اللغة والسلطة، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى 2016. ص: 307.

<sup>38</sup> - قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين: الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 - 19 أغسطس 2019، المطبعة الرسمية، الرباط. ص: 5631-5632.

<sup>39</sup> - يقول هايدغر: "مهمة اللغة هي أن تجعل من الموجود وجوداً منكشفاً في حالة فعل، وأن تضمنه بوصفه كذلك، وبواسطة اللغة يمكن التعبير عن أنقى الأشياء وعن أوغلبها في الغموض [...] فاللغة ليست مجرد أداة يملكها الإنسان إلى جانب غيرها من الأدوات، وإنما اللغة هي بوجه عام وقبل كل شيء، ما يضمن إمكان الوجود، [...] إنها تضمن أن يكون في استطاعة الإنسان الوجود بوصفه كائناً تاريخياً".

أهم الركائز التي يقوم عليها المجتمع وتضمن بها المجتمعات الاستمرار والتماسك، لا يمكن أن يكون هناك مجتمع إلا بوجود لغة<sup>41</sup>. وببساطة إنها خزان يلخص التاريخ والجغرافيا بصفتها ملكا لجماعة بشرية يوحد بها الحال والمآل، ويوثق رابطتها المصير المشترك.

## 2- السياسة اللغوية وخيار التناوب:

### 2-1- من الازدواجية اللغوية إلى التعدد اللغوي:

تتحدث الرؤية الاستراتيجية للإصلاح عن "جعل المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي متمكنا من اللغة العربية؛ قادرا على التواصل باللغة الأمازيغية؛ متقنا للغتين أجنبيتين على الأقل؛ وذلك ضمن مقاربة متدرجة تنتقل من الازدواجية اللغوية (العربية + لغة أجنبية) إلى التعدد اللغوي (العربية + لغتين أجنبيتين أو أكثر)<sup>42</sup>.

التعدد اللغوي خاصية لصيقة بالوجود الإنساني، ومُعاندة هذا التعدد وقوف في وجه السنن الكونية الحاكمة للاجتماع الإنساني القائم على اختلاف الألسن والمشارب والثقافات، "فالعالم متعدد اللغات، تلك حقيقة واقعة. والتاريخ اللغوي الذي هو مظهر من مظاهر تاريخ العالم، ليس في جزء كبير منه سوى إدارة لهذا التعدد اللغوي"<sup>43</sup>.

ولذلك فإن إساءة تدبير هذه التعددية لن يؤدي على المديين المتوسط والبعيد إلا إلى تنافس غير محمود بين اللغات الوطنية، مما سيؤدي حتما إلى إضعافها، في مقابل تسييد اللغة الفرنسية وهيمنتها على المجالات الحيوية. لنصير أمام وضع تراتبي يحتقر اللغات الوطنية ويزيحها إلى الهامش، رغم أنها لغة الأكثرية، ويرفع من قدر اللغة الأجنبية القمينة بالعلم والمعارف الراقية، وبالتالي فهي محجوزة لنخبة أقلية، لكنها نافذة ومؤثرة. وهو ما سيكرس ذلك التمايز المعيب الذي عبر عنه (لويس جان كالفي - Louis Jean, Calvet) بقوله: "يتميز بلدان من بلدان المغرب العربي (هما الجزائر والمغرب) بوجود أربع لغات تؤدي وظائف شديدة التنوع، [...] فالفرنسية الموروثة عن الاستعمار، والتي ظلت لفترة طويلة اللغة الرسمية قبل أن تصبح لغة أجنبية بعد سياسة التعريب، حكرا على الطبقات البرجوازية. وهي لغة مرجعية في الثقافة، وورقة رابحة للنجاح الاجتماعي في مقابل اللغة الوطنية، أي العربية"<sup>44</sup>.

---

(هايدغر: اللغة أخطر النعم، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دفاثر فلسفية 5، ملف "اللغة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة 2005، ص: 18).

<sup>40</sup> - يقول نيتشه: "تكمن أهمية اللغة، بالنسبة إلى تطور الحضارة في أن الإنسان أودع فيها عالما خاصا به، إلى جانب العالم الآخر، وهو موقف اعتبره من المثانة بما يكفي حتى يكشف عن كوامن ما بقي من العالم، وينصب نفسه سيذا عليه".

(نيتشه: الاعتقاد في اللغة، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دفاثر فلسفية 5، ملف "اللغة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة: 2005، ص: 17).

<sup>42</sup> - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، م.س، ص: 37.

<sup>43</sup> - لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 2008، ص: 77.

<sup>44</sup> نفسه، ص: 88-89.

إن مقارنة منظوق نص الرؤية الاستراتيجية للإصلاح -الهادف إلى إرساء تعدد لغوي - بما يتم تكريسه على مستوى البرامج والمناهج تؤكد استمرار هيمنة الفرنسية، بل وتعاظم حضورها كما ونوعا، ليظل التناوب اللغوي رغم نقائصه شعارا بعيد المنال. ذلك أن تطبيق التناوب في أدنى تجلياته يفرض تدريس المادة غير اللسانية (DNL) بلغتين (L1) و (L2) على سبيل التعاون والتكامل، كأن نقدم درس الرياضيات مثلا باللغة الفرنسية (L2)، ثم ننقل إلى التدريس باللغة العربية (L1) في حصة التمارين، ونعكس العملية بصدد درس آخر مثلا. أو تقديم درس مادة العلوم الطبيعية بالعربية (L1)، ثم ننقل إلى اللغة الفرنسية (L2) أثناء إجراء التجارب المخبرية، وهكذا...

يتضح جليا أنه لا علاقة للسياسات العملية بشعارات التعدد، أو إجراءات التناوب، ولو في أدنى مستوياته، أي التناوب بين اللغة العربية باعتبارها لغة حيوية رقم 1 (LV1) واللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية رقم 1 (LE1)، أما الحديث عن تناوب بين العربية (LV1) والأمازيغية باعتبارها لغة حيوية رقم 2 (LV2)، والإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية رقم 2 (LE2) فأمر غير مطروح ولو على المستوى النظري، فكيف ومتى سيجد طريقه على المستوى العملي؟

إننا بصدد تحول لغوي من الناحية العملية، وليس التناوب اللغوي بالمعنى العلمي للمصطلح. مبتغى هذا التحول هو الانغماس اللغوي للتعلم في لغة أجنبية، وهي الفرنسية، والتي تُدرّس كمادة مستقلة، مع أفضلية من حيث عدد الساعات وقيمة المعامل. وهي أيضا لغة تدريس مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والطبيعات والاقتصاد والمواد التقنية. إنها وضعية تعزز "النظرة إلى اللغات باعتبارها ظواهر إقصائية مغلقة تتنافس على المساحات الجغرافية"<sup>45</sup>.

## 2-2- مآلات الفرنسية الشاملة:

كثيرا ما يتحجج دعاة الفرنسية الشاملة بدوافع العدالة اللغوية، ونبذ الطبقية في الولوج إلى اللغات العالمية الذي ظل حكرا على النخب البرجوازية، التي تؤمّن لأبنائها تعليما أجنبيا توفره مدارس البعثات، أو المدارس الخاصة "المصنفة". غير أن النظر المتأنّي يقضي بانطواء هذا الخيار على مخاطر جمة، من بينها:

- إقصاء عموم أبناء المغاربة — الذين لا يملكون الوسائل الكفيلة بتملك لغة الأجنبي — من متابعة دراستهم في الشعب والمسالك العلمية والاقتصادية، ودفعهم قسرا إلى التخصصات الإنسانية والأدبية، أو تلك التي تتطلب تقنيات بسيطة وتعتمد مهارات يدوية، وهو ما سيؤدي إلى تعميق الفوارق الطبقية، وتوريث البؤس داخل الطبقات الاجتماعية الدنيا. لأن ما سيتم الاحتكام إليه في حسم خيارات التوجيه الدراسي ليس مدى ضبط التلميذ لمادة التخصص، وقدرته على مجاراة نظرياتها وتطبيقاتها، وإنما مدى تحكمه في لغة التدريس، والتي لن تكون سوى الفرنسية.
- القضاء المبرم على الأمل في تعليم متعدد ومنفتح، ذلك أن التخطيط للنشط والممارسات العملية تؤكد على أن شعار الانفتاح ليس إلا مدخلا لاحتكار السوق اللغوية لصالح ثقافة فرنكوفونية افتراضية. تزيج العربية وتقصي الأمازيغية وتمنع الإنجليزية -وهي اللغة العالمية - بوسائل ضغط ظاهرة وخفية لا علاقة لها بمعطيات العلم واستراتيجيات التخطيط اللغوي السليم.
- تعميق الاعتقاد بموت اللغة العربية، فهي لغة موروث وتراث، لا حق لها في الاقتراب من ساحة العلم والتقنية ولا طاقة لها بذلك، تلك هي الخلاصة الضمنية التي ستشكل رؤية جيل يدرس كافة العلوم والمعارف بلغة تدريس أجنبية وحيدة. بينما كان هذا مستحيلا بالنسبة لجيل درس

الرياضيات ومعادلاتها، والفيزياء وقوانينها، والطبيعات وكشوفاتها، بلغة عربية فصيحة هي أقرب إلى فكره وروحه ووجدانه.

- سحب اللغة الوطنية الأولى من مجال التداول العلمي والتقني يؤدي إلى تبديد الجهود الكبيرة التي بذلت في إغناء المعجم العربي، كما يسبب أعطاب مزمنة لمؤسسات وطنية لا زالت قيد التشكل، ذلك أن المادة 12 من القانون التنظيمي رقم 04.16 المتعلق بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية تتحدث عن المهام الموكولة لأكاديمية محمد السادس للغة العربية، ومن بينها السهر على تطوير النظام النحوي والمعجمي والتوليدي للغة العربية، والقيام من أجل ذلك بالبحوث والدراسات اللسانية الضرورية، [أيضاً] القيام لفائدة قطاع التربية والتكوين بمختلف مستوياته بالدراسات والأبحاث الهادفة إلى تيسير استعمال اللغة العربية وضبطها وإصلاح مناهج تدريسها، وتطوير الوسائل التعليمية المتعلقة بها والإسهام في تعريب المواد الدراسية<sup>46</sup>. ألا تعد الفرنسية الشاملة اعتداء على هذه المؤسسات الوطنية، وإجهازاً على هذا المسار.

### 3- بين الفرنسية والترجمة:

إذا كان الجانب القانوني من القضية يبرز افتئات دعاة الفرنسية على مجموعة من المؤسسات الدستورية، وتقزيم دورها المنصوص عليه في قانون تنظيمي مفسر للدستور المغربي، فإن الجانب العلمي المحض يقضي بأن الترجمة كانت ولا تزال العنصر الأساس في التبادل الثقافي عبر التاريخ الحضاري للبشرية، والمقدمة الطبيعية لنهضة الأمم عبر التاريخ. وذلك هو البديل الأسلم عن الإحلال الثقافي الذي يؤدي إليه الاغتراب في لغة الآخر.

يقتضي إرساء حوار ثقافات فعال منتج للمعرفة ومساهم في تطوير العلوم اعتماد الترجمة، وذلك باعتبارها "أساس المجتمعات المتناقفة عبر عملية نقل المعرفة، وهذا النقل ليس رديفاً للهوية، ولا هو مقوِّض لها، بل هو جوهر البناء، فإنما يُنقل تراثٌ لآخر بقصد بناء أسس فكرية وثقافية متعايشة وراهنّة، ولكنها غير منقطعة عن أصولها في الوقت نفسه"<sup>47</sup>. وهو ما يسمح بإعادة تدوير المعارف والعلوم بدل الاستيراد الجاهز.

إن التراجع عن مسار التعريب، وما نتج عنه من تخلي الجهات الرسمية عن خيار الترجمة دليل على ضعف الوعي بالأهمية الاستراتيجية للترجمة في تملك المعرفة الإنسانية، وإدماجها في النسيج الثقافي والحضاري المغربي، ذلك أن "أبرز معوقات النهوض بالترجمة في العالم العربي غياب الوعي بأهميتها، وبالمعوقات المنهجية التي تنجم عن هذا الغياب"<sup>48</sup>.

يرجع منشأ أغلب إشكالات التخطط اللغوي الذي نعيشه اليوم إلى الكبح القسري لمسلسل الترجمة والتعريب عند المستوى الثانوي في مرحلة أولى، والإبقاء على الفرنسية لغة وحيدة لتدريس الاقتصاد والعلوم في التعليم العالي، وهو ما سيؤخذ حجة لإغلاق قوس التعريب في المرحلة الراهنة، وإهدار كم هائل من الجهود والدراسات والأوقات والأموال، دون دراسة حقيقية لتقييم النتائج، وتحديد المكاسب والإخفاقات.

<sup>46</sup> القانون التنظيمي رقم 04.16 المتعلق بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية، الجريدة الرسمية عدد 6870، 8 شعبان 1441 / 2 أبريل 2020م، ص: 1826.

<sup>47</sup> حالة اللغة العربية ومستقبلها، تقرير صادر عن وزارة الثقافة والشباب، الإمارات العربية المتحدة، دبي 18 دجنبر 2020، ص: 229.

<sup>48</sup> نفسه، ص: 230.

إن النكسة التي يعرفها مبدأ التعريب في مغرب اليوم ليس إلا استمرارا لسيرورة تاريخية تكرست منذ الاستقلال، يقول عابد الجابري مستعرضا مختلف القرارات والبداءيات والتراجعات والمآزق التي واجهت التعريب: "ففي كل مرة يتسلسل فيها التعريب بعض الدرجات في سلم تعليمنا إلا وكانت الخطوة التالية هي الرجوع إلى الوراء بأسرع ما يمكن. إن أسطورة «سيزيف» الخيالية قد وجدت أخيرا تحقيقها الواقعي المشخص فيما يدعى عندنا بـ«مشكلة التعريب»»<sup>49</sup>.

نعم، الفرنسية جزء من تاريخ المغرب، وستظل مكونا من مكونات الثقافة المغربية المتنوعة. لكن ما جرى ويجري تنزيله من قرارات يجعل منها لغة فوق العادة، تمارس سطوتها على الإدارة والاقتصاد، والعلم والثقافة، والمعتقدات والهوية، والتربية والتعليم. وهو نفوذ لم تعد تتمتع به الفرنسية في عقر دارها وموطن نشأتها.

يتم ذلك في تجاهل كامل للجهود المبذولة في تعريب التعليم الجامعي، والدعوات المتتالية للأطر العلمية والطبية والاقتصادية التي تعبر عن إمكانية ذلك، بل وتقدم إنجازات مشهود لها بالجدية والرصانة العلمية، مع القفز على النصوص التشريعية كلما تعلق الأمر بالتمكين للغة العربية<sup>50</sup>، وهو ما يسائل بحدة السيادة اللغوية للبلدان حديثة الانعتاق من سطوة الاستعمار.

يستلزم كل تخطيط لغوي رشيد حفظ مكانة اللغات الوطنية المرسمة دستوريا في إطار تناوب لغوي عادل ومتوازن، ثم انفتاحا متبصرا على اللغات الأكثر انتشارا وتأثيرا في المجالات الحيوية لعالم اليوم. وذلك من خلال سياسة لغوية ناجعة، تكسب رهان التنوع والتعدد والانفتاح دون أن تفرط فيما يحفظ اللحمة الوطنية والتماسك المجتمعي، لتكون المحصلة تعددا لغويا مدروسا وتابعا للمصلحة العليا للوطن والمواطن، أعني المصالح الاجتماعية والمعرفية والتواصلية وكذا العائد المادي والمردودية الاقتصادية. إنه تعدد ناجع وفعال يغني المجال الثقافي بدل أن يورطه في مزيد من التخبط والارتجالية.

بناء على ذلك، يؤكد عبد القادر الفاسي الفهري على أن "الحاجة ماسة إلى القيام بدراسات اقتصادية دقيقة للاختيارات اللغوية، تمكن من التقييم الواضح للسياسات المترددة التي اتخذتها الدولة، والتي، غالبا ما تلجأ، بالقول أو بالمسكوت، إلى تحميل المسؤولية فيها للتعريب، علما بأن الفرنسية التي كانت سائدة قبل الثمانينات، لم تعط أكلا، ولا أشفت داء"<sup>51</sup>.

خلاصة القول، تعاني المسألة اللغوية في المغرب من إقصاء ذوي الاختصاص العلمي اللساني، والتربوي الديدانكي، لتتجاذبها السياسات الظرفية، والقرارات الارتجالية. ثم يُلقى على عاتق

<sup>49</sup> محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم في المغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، طبعة 1985، ص: 77.

<sup>50</sup> انظر مثلا القانون 01.00 الخاص بمبادئ التعليم العالي، الجريدة الرسمية، عدد 4798، 21 صفر 1421 (25 ماي 2000). ظهير شريف 1.00.199 بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي. ص: 1194.

والذي ينص في ديباجته على:

"يرتكز التعليم العالي، موضوع هذا القانون على المبادئ الآتية:

[...] يعمل على مواصلة تطوير التدريس باللغة العربية في مختلف ميادين التكوين، وتسخير الوسائل الكفيلة بالدراسة والبحث اللغوي والثقافي الأمازيغي وإتقان اللغات الأجنبية وذلك في إطار برمجة محددة لتحقيق هذه الأهداف".

<sup>51</sup> عبد القادر الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديموقراطية، وناجعة. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت 2013. ص: 19.

المختصين بعد ذلك تدبير المسألة في الميدان العملي، وتكييف الواقع التربوي ليتماشى مع مخرجات تلك القرارات العجلى.

يؤدي هذا المسار بمجمله إلى حصيلة لغوية غير متوازنة، فتصدر لغة الأجنبي لتهيمن على التعليم والإعلام، والإدارة والاقتصاد، ضدا على مقتضيات الدستور ومقومات الدولة الوطنية الموحدة المستقلة. والحصيلة المتوقعة إذن لهذا الارتجال والتخبط هي الفوضى اللغوية.

خاتمة:

إن ما يتم تنزيله اليوم من قرارات وبرامج في تدريس اللغات ولغات التدريس لا ينطبق عليه مفهوم التناوب اللغوي وما يحيل عليه من عدالة لغوية، كما لا تنطبق عليه رحابة أفق التعدد اللغوي، إننا أمام ازدواجية لغوية هي في طريق الانقراض لصالح توحيد لغوي بلسان فرنسي أعجمي. توحيد يفقر مصادر الثقافة المغربية، ويؤدي إلى الانغلاق على نموذج أوحده هو النموذج الفرنسي، ويجهز على الترجمة وهي الخيار الاستراتيجي لكل نهضة علمية حقيقية. وباختصار، إنه توحيد في اتجاه معكوس.

إننا لا ندعو هنا إلى الانغلاق اللغوي، أو اعتماد لغة وحيدة للدراسة والتدريس، فلا أحد ينكر أهمية الانفتاح على الآخر ولغاته الحية. إنما نطرح سؤال تدبير هذا التعدد، وفق رؤية تسعى إلى عقلنة المشهد اللغوي، وتؤسس لمعايير واضحة، قائمة على النجاعة والمردودية والمصلحة الوطنية، وتراعي أفق العدالة اللغوية دون إقصاء لأي مكون من المكونات الأصيلة للهوية الوطنية.

لا يسعنا في الختام إلا أن نردد مع هايدغر: "اللغة نعمة بمعناها الأشد أصالة. أما أنها نعمة وضمن لهذا العالم وهذا التاريخ، فمعناه أنها تضمن أن يكون في استطاعة الإنسان الوجود بوصفه كائنا تاريخيا. فليست اللغة أداة طيعة، ولكنها -على العكس من ذلك- هي هذا «التاريخي» نفسه الذي يتصرف في الإمكانية العليا لوجود الإنسان"<sup>52</sup>.

## البibliوغرافيا

### المراجع العربية:

- محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم في المغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، طبعة 1985.
- عبد القادر الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية، عدالة، ديموقراطية، ونجاعة. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت 2013.

<sup>52</sup> مارتن هايدغر: اللغة أخطر النعم، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دفاتر فلسفية 5، ملف "اللغة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة 2005. ص: 18.

- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية: نماذج لسانية وتركيبية، الكتاب الأول، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة 1993.
- دادلي رينولدز: تدريس اللغات في السياقات المعولمة، الناشر: مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز)، الدوحة 2019.
- حالة اللغة العربية ومستقبلها، تقرير صادر عن وزارة الثقافة والشباب، الإمارات العربية المتحدة، دبي 18 دجنبر 2020.

#### المراجع المترجمة:

- مارتن هايدغر: اللغة أخطر النعم، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دفاتر فلسفية 5، ملف "اللغة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة 2005.
- لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 2008.
- فريدريك نيتشه: الاعتقاد في اللغة، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دفاتر فلسفية 5، ملف "اللغة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة 2005.
- نورمان فيركلف: اللغة والسلطة، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى 2016.

#### المراجع الأجنبية:

- Michèle Verdelhan-BOURGADE : Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010. URL : [journals.openedition.org/trema/302](http://journals.openedition.org/trema/302). Consulté le 30/01/ 2021.
- Jean-Pierre CUQ : Le français langue seconde «Origines d'une notion et implications didactiques», Hachette, Paris 1991.
- Jean DUVERGER : Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010. URL : [journals.openedition.org/trema/302](http://journals.openedition.org/trema/302). Consulté le 30/01/ 2021.
- Ntahnkiriye MELCHIOR. Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. Revue québécoise de linguistique, Volume 27, numéro 1, 1999.
- Danièle MOORE : Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? Études de linguistique appliquée (Éla), n 121, Janvier 2001.

- **Christian OLLIVIER : Enseigner pour aider à apprendre les langues : Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre, Cnesco, Paris, Avril 2019.**

**التشريعات والنصوص القانونية:**

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط 1999. نسخة PDF محملة من موقع (taalim.ma)، تاريخ التصفح والتحميل: 2021/01/25.
- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء". إصدار: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (نسخة PDF محملة من موقع المجلس الأعلى للتربية والتكوين [csefrs.ma](http://csefrs.ma)، تاريخ التصفح 2020/09/10).
- قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين: الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 - 19 أغسطس 2019، المطبعة الرسمية، الرباط.
- القانون التنظيمي رقم 04.16 المتعلق بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية، الجريدة الرسمية عدد 6870، 8 شعبان 1441 / 2 أبريل 2020م.
- القانون 01.00 الخاص بمبادئ التعليم العالي، الجريدة الرسمية، عدد 4798، 21 صفر 1421 (25 ماي 2000). ظهير شريف 1.00.199 بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي.



## 5- رهان تدريس الاقتصاد باللغة العربية

الباحث: أنس ملموس

جامعة مولاي إسماعيل بمكناس

[malmousanas@gmail.com](mailto:malmousanas@gmail.com)

### الملخص:

تنشغل ورقتنا هذه برصد مدى إمكانية تدريس العلوم بشكل عام، والاقتصاد بشكل خاص، باللغة العربية، علاوة على أنها تحاول أيضا إبراز أهم الآليات والخصائص التي تتوفر عليها اللغة العربية في نسقها اللساني والتي يمكن أن تؤهلها وتمكنها من النجاح في تحدي تدريس الاقتصاد. كما تسعى ورقتنا أيضا الوقوف على أبرز التحديات التي يمكن أن تعيق عملية تدريس الاقتصاد باللغة العربية، مع اقتراح بعض الحلول لتجاوز هذه التحديات. استنادا إلى ما سبق، فإن ورقتنا هذه تتأسس على جملة من التساؤلات المترابطة نوردتها تباعا

### كالاتي:

- هل يمكن تصور اللغة العربية لغة لتدريس الاقتصاد؟
- ما الآليات التي ستعدها العربية لخلق وإنتاج مصطلحاتها الاقتصادية المتخصصة؟

الكلمات المفتاحية: لغة التدريس - اللغة العربية - تدريس الاقتصاد - المصطلحات المتخصصة - المصطلحات الاقتصادية.

**Abstract:**

**This paper is concerned with monitoring the extent to which science in general, and economics in particular, can be taught in Arabic, in addition to trying to highlight the most important mechanisms and characteristics of the Arabic language in its linguistic system, which can qualify it and enable it to succeed in the challenge of teaching economics.**

**Our paper also seeks to identify the most prominent challenges that could hinder the process of teaching economics in Arabic, with proposing some solutions to overcome these challenges. Based on the foregoing, our paper is based on a number of interrelated questions, which we present successively as follows:**

- Is it possible to imagine the Arabic language as a language for teaching economics?**
- What mechanisms will Arabic use to create and produce its specialized economic terms?**

**Keywords: language of instruction - Arabic language - teaching economics - specialized terms - economic terms.**

## تقديم:

تؤدي اللغة كما هو معروف عدة وظائف في حياة الأفراد، باعتبارها تشكل الوسيلة المثلى التي تسعفهم في التعبير ونقل مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم...، ومن خلالها أيضا يقضون أغراضهم ومطالبهم في المجتمع.

وتحضر اللغة في جميع مجالات الحياة وهي تعكس استعاريا المجال أو القطاع الذي توظف وتتداول فيه، وتحظى كذلك بأهمية بالغة في ميدان التعليم والتعلم كونها تعد الوسيلة الفعالة لنقل وتداول المعارف والمعلومات باختلاف مجالاتها.

وبخصوص اللغة العربية فلطالما خُلِقَ جدل بشأن أحقيتها في التدريس عموما، وفي تدريس العلوم خصوصا، وتم اتهامها بالقصور وعدم المسايرة وتم جعلها في مواقع التبخيس والضعف، فضلا عن حصرها في الممارسات الدينية لا غير...، وفيما يخص تدريس الاقتصاد في المغرب فإننا نجده محصورا في اللغة الفرنسية، وأن لغة الاقتصاد في المغرب لا يمكن تصورها غير الفرنسية، رغم أنها ليست لغة رسمية للبلاد، وعلاوة على أنها ليست لغة الاقتصاد الرائدة عالميا.

بناء على ما تقدم، فإننا ننطلق في ورقتنا هذه من عدة تساؤلات يمكن تقديمها كالتالي:

- هل يمكن تصور اللغة العربية لغة لتدريس الاقتصاد؟
- ما الآليات التي ستعدها العربية لخلق وإنتاج مصطلحاتها الاقتصادية المتخصصة؟
- وما أبرز التحديات التي قد تواجه العربية في التعبير عن القضايا الاقتصادية ونقلها؟
- وإلى أي حد ستكسب العربية رهان تدريس الاقتصاد؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، سنقوم في خطوة أولى بالحديث عن اللغة العربية وتدريس العلوم والاقتصاد، ثم سننتقل بعد ذلك لإبراز أهم الآليات والوسائل التي تتوفر عليها اللغة العربية في نسقها اللساني الداخلي والتي تمكنها من خلق وإنتاج المصطلحات المتخصصة المعبرة بما فيها المصطلحات الاقتصادية، وفي خطوة أخيرة، سنقوم بعرض بعض التحديات التي قد تواجه وتعيق عملية تعليم الاقتصاد باللغة العربية مع اقتراح بعض الحلول الممكنة.

## 1- اللغة العربية وتدريس الاقتصاد

ننطلق في هذا المحور من الطرح اللساني المعروف القائل بأنه « لا تفاضل بين اللغات » ، وبناء عليه نصرح ونؤكد على أن اللغة العربية لا تختلف عن باقي اللغات الأخرى إذ أنها تتوفر على العديد من الخصائص التي تؤهلها لتكون لغة معتمدة في تدريس العلوم بشكل عام وتدريس الاقتصاد على وجه الخصوص، لكن العائق الذي تواجه به العربية هو اتهامها الدائم بالقصور والضعف...، علاوة على اعتماد لغة / لغات أخرى بدلها في إنجاز مهام التواصل والتدريس في الإدارة والسياسة والاقتصاد، علما أن هذه اللغات ليست رسمية ولا ترقى إلى مصاف اللغات الرائدة عالميا.

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة العربية تنطوي على عدة مزايا وقدرات تتيح لها إمكانية تدريس العلوم بمختلف تخصصاتها، وتضمن لها النجاح في مهمتها، ولعل خير مثال لهذا تلك التجارب التي خاضتها بعض الدول العربية في تمكين وتوظيف اللغة العربية في جميع المجالات والقطاعات ونذكر هنا سوريا ومصر...، إذ نجحتا في جعل اللغة العربية لغة علم وعمل على حد سواء، وكانت نتائج تمكين العربية من جميع المجالات جد إيجابية ومشرفة ما يؤكد أن نهضة وتقدم الدول محصور ومرهون بتوظيف لغاتها الوطنية التي تعتبر لبنة من لبنات التنمية ومحركها.

وفي حقيقة الأمر، فاللغة العربية يمكن تبنيها واعتمادها لتكون لغة لتدريس العلوم الاقتصادية نظرا لعدة اعتبارات من أهمها أنها اللغة الوطنية والرسمية...، فضلا عن كونها لغة حية ودائمة التطور، خصوصا وأنها العربية برهنت وأكدت لأكثر من مرة على قدرتها ونجاحاتها في نقل ووصف المستجدات والوقائع الطارئة التي تنتمي لمجالات وتخصصات متنوعة (جائحة كوفيد-19 على سبيل المثال)، وبالتالي فيمكن تصور اللغة العربية لغة لتدريس الاقتصاد وتبليغ معارفه المتخصصة، شرط أن تسخر لها الجهود، وأن يتم الاهتمام بالشق العلمي فيها والعمل على تأهيله، ونقصد هنا اللغة العربية العلمية أو الخاصة أو المتخصصة.

## 2- آليات اللغة العربية في إنتاج المصطلحات الاقتصادية

تتوفر اللغة العربية في نسقها اللساني الداخلي على مجموعة من الآليات التي تختص بإنتاج وخلق المفردات والمصطلحات المتخصصة بما فيها الاقتصادية، والمقصود بآليات اللغة العربية في توفير المفردات، هي مجمل السيرورات التي تعتمدها في خلق وتجديد ألفاظها، وتتمثل في كل الطرق والعمليات التي تسلكها اللغة لتجديد وإنماء معجمها، وما التوليد اللغوي بحسب الصادق خشاب (2016) إلا حركة نمو متصلة تكاد لا تنقطع في زمن من الأزمنة<sup>53</sup>، وبهذا تكون هذه العملية كلية (Universal)، أي أن سائر اللغات العالمية الحية تخضع لها وتعتمدها من أجل إغناء وإثراء وتوسيع

الصادق خشاب، (2016) التعريب وصناعة المصطلحات، دراسة تطبيقية في القواعد والإشكالات، دار الكتب الحديث، إربد، الأردن، ص 104<sup>53</sup>.

معجمها. ويمكن القول إن الإمكانيات التي تتيح للغة العربية توسيع شبكة مفرداتها وتجديدها، تنقسم إلى:

- إمكانيات داخلية: تكون خاصة باللغة نفسها، كالاشتقاق والنحت.

- إمكانيات خارجية: تعنى بالجانب العلانقي للغة كالاقتراض والتعريب...

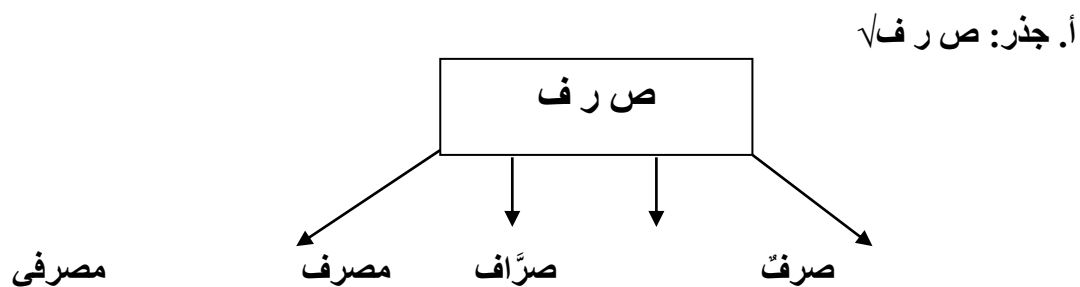
وتتمثل وظيفة التوليد اللغوي المعجمي أو الخلق المعجمي بحسب عبد العزيز المطاد (2015) في اعتماد الوسائل المولدة في اللغة من اشتقاق ونحت ومجاز...، من أجل إنتاج تراكييب أو دلالات جديدة، حتى تغطي اللغة عجزها التعبيري<sup>54</sup>.

عموما، تعد آليات ووسائل التوليد اللغوي أداة تقوم اللغة أو اللغات بموجبها بإنتاج وخلق مفرداتها ووفقها أيضا يتم إثراء اللغة وإغناء معجمها، لتكتسب بعد ذلك قدرة وصفية وتعبيرية مهمة، علاوة على أنها تعد مظهرا يشهد على حيوية وتطور اللغة أو اللغات.

وتنطوي اللغة العربية كغيرها من اللغات على العديد من الآليات والوسائل التوليدية التي تعمل على تسخيرها وقتما دعت الحاجة إلى ذلك، أي أنها تعتمد على إنتاج وخلق المفردات والمصطلحات المتخصصة بما في الاقتصاديات منها، ومن بين هذه الآليات نذكر الاشتقاق والتعريب والتركيب.

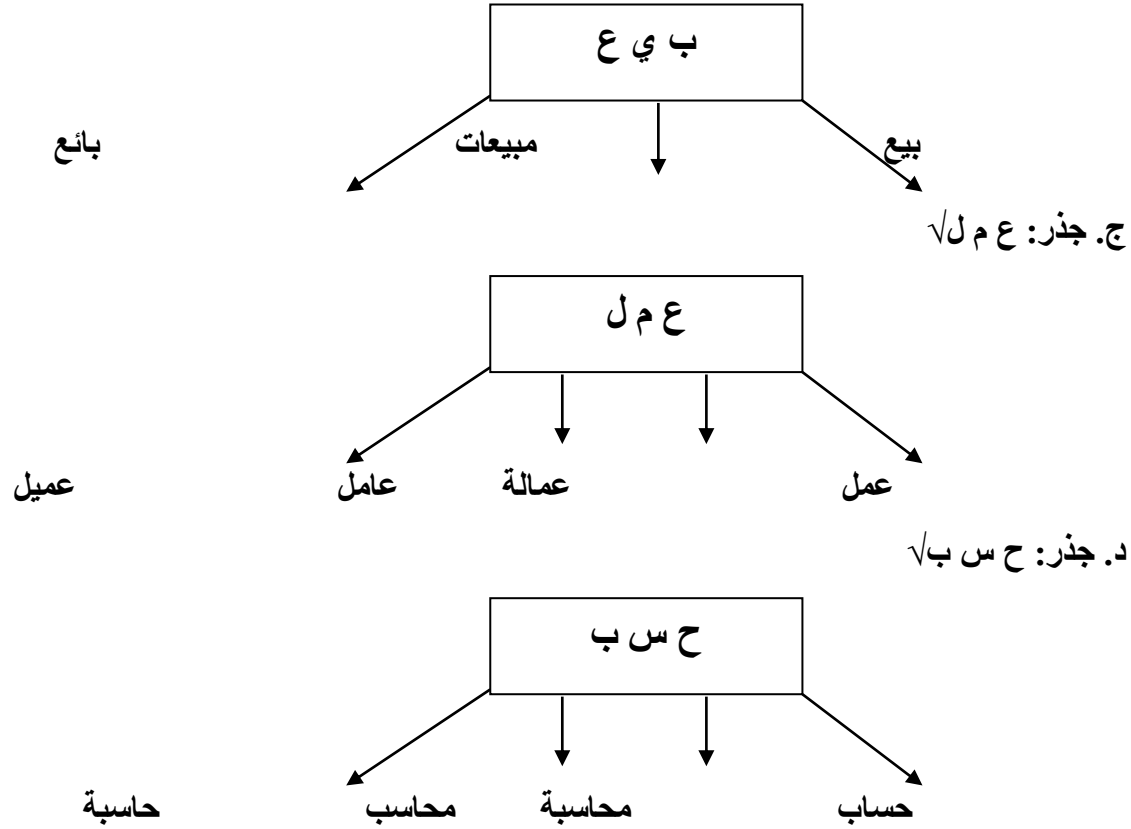
## 2-1-آلية الاشتقاق:

تعد آلية الاشتقاق واحدة من الآليات والخصائص التي تختص بها اللغة العربية وتمتاز بها، وهي آلية توليدية تسعف اللغة العربية في توسيع معجمها الواصف، وذلك عبر الانطلاق من جذر بسيط للوصول إلى مشتقات كثيرة له، تتمثل آلية الاشتقاق وتتمثل في جوهرها وعمومها، في أن تجيء بألفاظ يجمعها أصل واحد في اللغة<sup>55</sup>، ومن أمثلة تسخير آلية الاشتقاق لخدمة اللغة العربية في خلق المصطلحات والمفردات الاقتصادية نذكر:



عبد العزيز المطاد، (2015)، اللسانيات وقضايا المصطلح العربي، منشورات الرباط نت، الرباط، ص 60<sup>54</sup>.  
عبد العزيز المطاد، (2015)، اللسانيات وقضايا المصطلح العربي، ص 71<sup>55</sup>.

ب. جذر: ب ي ع√



د. جذر: ح س ب√

2-2- آلية التعريب:

يعتبر التعريب من أهم الآليات التي تمتاز بها اللغة العربية، وتعينها في خلق وتجديد ألفاظها، وهو يهتم الجانب الخارجي للغة، معنى هذا هو أن التعريب ناتج عن حوار اللغات وتواصلها نتيجة لمبدأ التأثير والتأثر الذي يحدث بين اللغات، كما يعمل التعريب بحسب علي القاسمي (2019) على نقل الكلمة الأجنبية ومعناها إلى اللغة العربية، كما هي دون تغيير فيها، أو مع إجراء تغيير وتعديل عليها لينسجم نطقها مع النظامين الصوتي والصرفي للغة العربية، ولتتفق مع الذوق العام للسامعين<sup>56</sup>. ولا يمكننا إنكار الدور الذي لعبه التعريب في إمداد اللغة العربية بأحدث المصطلحات العلمية من لغاتها الأصلية، وهذه بعض الأمثلة المتعلقة ببعض المفردات التي تم تعريبها للدلالة على الاقتصاد ووقائعه:

اللفظ الأجنبي	مقابله العربي المعرب
---------------	----------------------

<sup>56</sup>. علي القاسمي، (2019)، علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ط2، مكتبة لبنان ناشرون، ص145

البيتكوين	Bitcoin
بورصة	Bourse
دولار	Dollar
أورو / يورو	Euro
الفوركس	Forex
اللوجيستيك	Logistique
ترانزيت	Transit
ين	Yen

### 3-2- آلية التركيب:

تعد آلية التركيب من الآليات التي تعتمدها اللغة العربية لإثراء معجمها وتحديثه، ويصرح عبد الصبور شاهين (1986) بأن للتركيب مفهوم محدد في اللغة العربية يتمثل في ضم كلمة إلى أخرى بحيث يكون في مجموعهما عبارة واحدة ذات مفهوم موحد<sup>57</sup>، وعليه، فالآلية التركيب تتأسس على التأليف والإلصاق بين كلمتين، ومن أمثلة اعتماد آلية التركيب في خلق المصطلحات الاقتصادية المتخصصة نذكر:

أ. التراكيب الوصفية أو النعتية: تتشكل من موصوف وصفة تعود عليه.

- حساب + مغلق.
- مبيعات + مرتفعة.
- أزمة + خانقة.
- انتعاش + اقتصادي.
- صفقة + رابحة.
- أزمة + خانقة.
- سياسة + اقتصادية.
- ركود + اقتصادي.

ب. التراكيب الإضافية:

- فتح + حساب.
- كشف + حساب.

<sup>57</sup> عبد الصبور شاهين، (1986)، العربية لغة العلوم والتقنية، ط2، دار الاعتصام للنشر والتوزيع، مصر، ص290

- تداول + الأسهم.

- علم + المحاسبة.

- مبيعات + السيارات.

- دفتر + الشيكات.

ج. تراكيب عطفية:

- الإنتاج والاستهلاك.

- البيع والشراء.

- الاستيراد والتصدير.

عموما، فالنماذج الممثلة أعلاه والتي تخص باقة من المفردات والمصطلحات الاقتصادية التي تم استقطابها أو توليدها واستعمالها في اللغة العربية بناء على الآليات التوليدية التي تتمتع بها اللغة العربية، تبرز كما تؤكد قدرة اللغة العربية على توظيفها في تدريس الاقتصاد ونقل معارفه المتخصصة، كما أنها لا تترك لنا مجالا للتشكيك في قدرة اللغة العربية التعبيرية، فضلا عن كونها تمنح للغة العربية حقها ونصيبها التوظيف في تدريس العلوم المتخصصة بما فيها الاقتصادية.

3- تحديات في تدريس الاقتصاد باللغة العربية

إن أبرز تحدي يمكن أن يعترض عملية تدريس الاقتصاد باللغة العربية هو تعدد المقابلات والترجمات الخاصة بالمصطلحات الاقتصادية المتخصصة، وهذا الإشكال نجده مشتركا بين جميع التخصصات العلمية الدقيقة، ومن الأمثلة التي يمكننا أن نقدمها في هذا الإطار ما يلي<sup>58</sup>:

المصطلح الأجنبي	المقابل العربي الأول	المقابل العربي الثاني
Advertising	إعلان	دعاية
Bank	بنك	مصرف
Brand	علامة تجارية	ماركة
Consumation	استهلاك	اهتلاك
Customs Clearance	تعشير	جمركة
Delivery	تسليم	توصيل
Depression	ركود	انكماش
Discount	خصم	تخفيض

<sup>58</sup> أنس ملموس، (2021)، "إشكالات في ترجمة المصطلحات الاقتصادية"، المصطلح ورهانات الفعل الترجمي، ط1، المركز الديمقراطي العربي برلين، ألمانيا، ص47 و48



حوكمة	حكمة	Governance
سعر	ثمن	Price
نقل	تحويل	Transfer

وتتمثل أبرز أسباب هذا الإشكال في:

- غياب التنسيق والحوار بين مختلف الجهود الساعية إلى توحيد المصطلحات المتخصصة.
- الثنائية اللغوية، أي أن لكل منطقة مرجعيتها اللغوية التي تعتمدها.
- غياب الفكر الجماعي وسيادة الفكر الفردي.
- ومن بين الاقتراحات التي يمكن تقديمها في هذا السياق، والرامية إلى العمل على توحيد المقابلات العربية للمصطلحات المتخصصة عموماً، والاقتصادية خصوصاً، ما يلي:
- اعتماد ونهج سياسة تعريب واضحة ومضبوطة.
- ضرورة تنسيق الجهود بين المجامع اللغوية.
- ضبط عملية إنتاج وتوليد المصطلحات.

خلاصة

في الأخير، لا يسعنا سوى الإقرار والتأكيد بأن اللغة العربية يمكن الاعتماد عليها في تدريس الاقتصاد وتكسب رهانه، لأنها لغة حية ومواكبة وليست قاصرة كما يزعم البعض، لأنها تتوفر على مجموعة من الإمكانيات والطرق التي تجعلها كذلك، وتتيح لها إمكانية توفير الألفاظ وتجديدها بناء على حاجة متكلميها من جهة، وما يفرضه العصر من جهة ثانية. وما تحتاج إليه اللغة العربية فقط هو انفتاح وثقة أهلها فيها، فضلاً عن تسخير الجهود الرامية إلى النهوض والارتقاء بها، وما ندعم به فكرتنا القائلة بأن العربية ليست قاصرة هو ونجاحها في وصف الأخبار ونقل وإيصال المعلومات الدقيقة الخاصة بمستجدات العصر المستمرة.

لائحة المراجع المعتمدة:

- خشاب الصادق، (2016)، التعريب وصناعة المصطلحات، دراسة تطبيقية في القواعد والإشكالات، دار الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- شاهين عبد الصبور، (1986)، العربية لغة العلوم والتقنية، ط2، دار الاعتصام للنشر والتوزيع، مصر.
- القاسمي علي، (2019)، علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ط2، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان.
- المطاد عبد العزيز، (2015)، اللسانيات وقضايا المصطلح العربي، منشورات الرباط نت، الرباط.
- ملموس أنس، (2021)، "إشكالات في ترجمة المصطلحات الاقتصادية"، المصطلح ورهانات الفعل الترجمي، ط1، المركز الديمقراطي العربي برلين، ألمانيا.

## 6- دور الاستدلال في تدريس اللغات، مقارنة معرفية

الباحث: السعيد الخيز

طالب دكتوراه

مختبر الأدب واللسانيات وتحليل الخطاب

كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس

جامعة مولاي إسماعيل. المغرب.

ملخص:

يعتبر الاستدلال أهم عملية يقوم بها الانسان لفهم العالم. ولا يكاد يخلو نشاط ذهني من عملية استدلال مهما كان بسيطاً. والاستدلال المعرفي الذي ندرسه هنا لا يهدف إلى فهم النص فقط بل هو سيرورة ذهنية تشتغل أيضا على فهم كيفية فهم النص. ومن هنا أهميته التدريسية فهو يعلمنا كيف نتعلم.

تقدم الدراسة إذن تحليلاً لكيفية بناء الاستدلال في تدريس اللغات وفق خلفية نظرية تستقي أسسها من المقاربة المعرفية كومبيون Nicolas Campion وروسي Jean-Pierre Rossi. من خلال الاشتغال بالترجمة والتفسير على مقالتهما عن الاستدلال وفهم النص. وذلك وفق تصميم يبدأ ببيان أهمية الاستدلال وبعض صنفاته ثم ينتقل إلى الخوض في رؤية كومبيون وروسي لكيفية فهم النص عن طريق الاستدلالات. وفي الأخير يقدم نموذجاً مبسطاً للاشتغال البيداغوجي على نص قصصي قصير للأطفال ما دون الثامنة من العمر يمكن استعماله لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تمهيد

يعتبر الاستدلال أهم عملية يقوم بها الانسان لفهم العالم. ولا يكاد يخلو نشاط ذهني من عملية استدلال مهما كان بسيطاً. والاستدلال المعرفي الذي ندرسه هنا لا يهدف إلى فهم النص فقط بل هو

سيرورة ذهنية تشتغل أيضا على فهم كيفية فهم النص. ومن هنا أهميته التدريسية فهو يعلمنا كيف نتعلم. ولعل هذا أهم ما قد يحصل في عملية تدريس اللغات عبر النصوص القصصية القصيرة لغير الناطقين بها.

### 1- أهمية الاستدلال وصناعاته الكبرى.

تعتبر القراءة في نظر ميشيل فايول Michel fayol سيرورة هدفها بناء تمثلات وتأويلات تحترم في نفس الوقت ما أراد الكاتب قوله فعليا في النص، وتجبر القارئ على استدعاء معارفه ومفاهيمه وحمولته اللغوية والتي توظف حسب الهدف المنشود. وبذلك تعرف الاستدلالات على أنها تأويلات لا يمكن الوصول إليها بطريقة حرفية، إنها ذات علاقات غير مباشرة، إن القارئ هو الذي يبني هذه التأويلات التي لا يمكن الولوج إليها مباشرة. كما يقول إن الدلالة غير معطاة في النص بحيث يسهل استخراجها، إن الدلالة تبنى من طرف القارئ بالاعتماد على استدعاء معارفه واستراتيجية القارئ الفاهم التي تثيرها المعلومة المقدمة.

وهذا الاستدعاء هو بحث عما يشكل عمليات انسجام النص في كليته وهذه العمليات تتخذ أشكالا متعددة منها ما ناقشه براون ويول في مؤلفهما "تحليل الخطاب"<sup>59</sup> وهي:

- 1- المعرفة الخلفية: وترتبط بما يملكه القارئ من معارف سابقة تعينه على تلقي النص.
- 2- الأطر: وهي التمثيلات النموذجية الجاهزة لوضعية ما.
- 3- المدونات: وهي متوالية معيارية من الأحداث تصف وضعية ما يتم استدعاؤها في وضعيات مشابهة.
- 4- السيناريوهات: التي تشكل كل سيناريو تأويلي سابق لنص ما.
- 5- الخططات: بنيات معرفية تزود القارئ بطرق لتفسير وتأويل الخطاب.
- 6- الاستدلال كرابط تجسيري.
- 7- الاستدلال كرابط مفقود.
- 8- الاستدلال كرابط غير آلي.
- 9- الاستدلال كملء للفراغ أو التقطع في التأويل.

في الوقت الذي يرفض فيه يول وبراون -في كتابهما Discourse analysis 1983<sup>60</sup> الاعتماد على العمليات الأولى يحتفظان بالعملية الأخيرة ويعرفان الاستدلالات على أنها: "الترابطات

<sup>59</sup> محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل لانسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، 2012، ص 61.

<sup>60</sup> نفسه، ص 20.

التي يقوم بها الناس حين يحاولون الوصول إلى تأويل لما يقرؤونه أو يسمعون... بقدر ما يبذل القارئ جهدا في العمل التأويلي بقدر ما يكون محتملا بأن هناك استدلالات ينبغي القيام بها" نلاحظ إذن أن الاستدلال هو العملية المركزية التي يتم بها تشييد المعنى أثناء القراءة. وقد اقترح الباحثون طرقا لمراقبة اشتغال هذه العملية أثناء فهم نصوص سردية قصيرة في إطار أبحاث تربوية. كما سنرى عند كل من كومبيون وروسي، قبل ذلك سنحدد بعض الصنفات التي تفصل في أنواع الاستدلال.

#### الصنفات الكبرى للاستدالات:

##### البعد الأول:

- استدلالات مبنية على النص: وهي استدلالات منطقية.
- استدلالات مبنية على معارف أو خطاطات القارئ.

##### البعد الثاني:

- استدلالات ضرورية: يجب أن تبني وإلا كانت عانقا للفهم.
- استدلالات وظيفية: تعطي الكثير من التفاصيل من أجل إغناء الفهم.

##### البعد الثالث:

- استدلالات استلزامية: تربط بين عنصرين يوضح أولهما الثاني.
- استدلالات اقتضائية: تربط عنصرين يوضح ثانيهما الأول.

##### البعد الرابع:

- استدلالات تركيبية: تنبني برفع الإبهام التركيبي داخل النص.
- استدلالات معجمية: تنبني برفع الإبهام المعجمي داخل النص.
- استدلالات دلالية: تنبني بعد فهم المقروء في كلية واستيعابه.

##### البعد الخامس:

- استدلالات أونلاين وتكون أثناء القراءة.
- استدلالات أوفلاين وتكون بعد الانتهاء من القراءة.

وهناك صنفات كثيرة للاستدالات تتخذ أبعادا نفسية وتربوية، وتفصل في أنواع الاستدالات حسب المعلومة التي توصل إليها السيرورة في نص سردي، المكان، الزمن، السببية، الحدث، النتيجة... وغيرها من المعلومات التي يمكن أن يستضمرها النص السردية كما يمكن أن تستضمرها المحادثات العادية.

وتحتاج عملية الاستدلال إلى كفايات يجب توفرها في المتلقي وهي التي حددها كيربرات وأرشيوني Kerbrat-Orecchioni في أربع كفايات أساسية:

1- الكفاية اللغوية: وترتبط بمعارف القارئ حول اللغة والقواعد الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية والبراغماتية المرتبطة بها.

2- الكفاية الموسوعية: مجموع المعارف التي يمتلكها القارئ حول العالم سواء أكانت عامة أو خاصة، موضوعية أو ذاتية، مشتركة أو غير مشتركة.

3- الكفاية المنطقية: وهي القدرة على تحقيق الروابط بين الأفكار في ملفوظ معين أو داخل نص.

4- الكفاية الخطابية-التداولية: يعرفها "كيربرات" على أنها مجموع المعارف التي يمتلكها المتكلم عن اشتغال مبادئ الخطاب المرتبطة بالقواعد التي حددها غرايس للتواصل الفعال.

سنحاول الآن مناقشة رؤية عالمين وتربويين هما كومبيون وروسو وقد اهتمتا بتصنيف الاستدلالات وتفسير كيفية اشتغال عملية الفهم أثناء تلقي النص.

2- مفهوم الاستدلال عند كومبيون وروسو.

سنعتمد في تحليلنا للاستدلال عند كومبيون N. Champion وروسي Jean-Pierre Rossi على مقالة مشهورة لهما، وستكون مصدر أغلب الأفكار الواردة فيما تبقى من الدراسة.

يعود الاستدلال إلى المعلومات التي يضيفها القارئ إلى المحتوى المباشر للنص لكي يفهمه، إن بناء الاستدلال عنصر أساسي في فهم النص داخل ما يسمى بالاتجاهات البنيوية التي تهيمن في الوقت الحاضر. حسب هذه الرؤية ففهم النص يركز على مجموعة من السيرورات المعرفية التي تدمج المعلومات المقروءة مع معارف القارئ لإنتاج تمثيلات معرفية لمحتوى النص. هذا الإدماج يعتمد أساسا على إمكانية بناء الاستدلالات. (N. Champion، 1999)<sup>61</sup>

2-1- أنواع الاستدلالات.

2-1-1 موجات الأبحاث التي تناولت موضوع الاستدلال

الموجة 1: قبل 1975 اهتمت بالاستدلالات التي لا تستدعي سوى الكفايات اللسانية للقارئ حيث يتم التأكيد على قدرة القراء على المعالجة الصحيحة لنوعين من الاستدلالات: الافتراضات والآثار.

<sup>61</sup> N. Champion Jean-Pierre Rossi : Inférences et compréhension de texte In : L'année psychologique. 1999 vol. 99, n°3. pp. 493-527.

الموجة 2: 1975-1977-1989 اهتمت أساسا بالمحادثات، وتعتمد على دراسة المعيقات التي تؤثر على الوضعية التواصلية ومعرفة قصدية المتكلم التي يمكن أن تكون مصدرا للاستدلالات ذات الطابع التداولي.

الموجة 3: 1990 تدرس الاستدلالات المنطقية التي تبني بالاعتماد فقط على القدرات المنطقية للقارئ، فيمكننا إنجاز استدلالات صحيحة أولية من خلال المقدمات التي نجدها في النص السردى المعالج.

هذه الدراسات التي تبحث في الشكل المنطقي للاستدلالات ليست مركزية في فهم النص، هي على العموم بسيطة ومعقولة ولكنها لا تظهر كيفية بناء الاستدلال بشكل عفوي وتلقائي، لأن ما يهم هو كيفية استعادة المعارف الضرورية للبرهنة، ووظيفة الاستدلال في علاقته بالهدف الذي هو فهم النص. وهذه الدراسات التجريبية لا تهتم بالتمييز بين الاستدلالات الجاهزة والاستدلالات التي يتم بناؤها حقيقة أثناء فهم النص أي أثناء القراءة وليس أثناء إنجاز مهمة تجريبية خارجية، وهنا الإشكال المنهجي الذي هو تحديد المؤشرات أثناء عملية القراءة.

ولكن هذه الدراسات أظهرت نقطة أساسية وهي أنها تضع الاستدلالات التي لا يمكن للقارئ بناؤها إلا انطلاقا من معرفته بالعالم المرجعي للنص في عمق فهم النص.

## 2-1-2- محددات الاستدلالات المبنية على المعرفة بالعالم:

### 2-1-2-1- المعرفة بالعالم:

يشترك القراء في كمية كبيرة من المعارف المختلفة لفهم النص، هذه الثقافة الأساس التي نسميها "معرفة العالم" تتضمن المعلومات البسيطة المتعلقة بحياتنا وهي مصدر ضروري للمعلومات التي لا بد منها لبناء الاستدلالات عند KINTCH 1993<sup>62</sup> وتكون مخصصة ومحينة وتوظف لتجاوز عقبات الفهم.

### 2-1-2-2- تشغيل المعرفة بالعالم:

يتم تشغيل الذاكرة الدائمة للمعارف المرتبطة بالمعلومة المعالجة في إطار بنيات دلالية كالخطاطات المعرفية، الشبكات المفاهيمية وخطاطات الأعمال الروتينية. وتشغيل هذه المعرفة يتم

<sup>62</sup> N. Campion Jean-Pierre Rossi. Cit. pp. 493-527.

بالربط بين المعرفة داخل النص ربطا قويا بالمعرفة بالعالم. ويتم التمييز بين المفاهيم المركزية والمفاهيم الفرعية في كل سيناريو على حدة.

### 3-2-1-2-3- الانسجام المحلي والانسجام الموضوعي:

تضمن الانسجام المحلي والموضوعي تلك الاستدلالات الرابطة بين المعلومات المتقاربة في النص، والتي تبني أثناء القراءة، والاستدلالات المحلية أو الموضوعية تضمن الانسجام الموضوعي بين الوحدات النصية والمعلومات المخزنة داخل الذاكرة القريبة المدى ومنها: استدلالات الربط، الاستدلالات السببية، الاستدلالات المرجعية.

### 4-2-1-2-3- الانسجام الإجمالي أو الكلي:

فهم النص يستوجب مستوى عاما من الانسجام تضمنه الاستدلالات الإجمالية التي تربط قضيتين متباعتين داخل النص، وهي استدلالات مدمجة، وأغلبها في النصوص السردية عبارة عن علاقات سببية أو مكانية.

### 3-2-1-3- أنواع الاستدلالات عند كومبون وروسو

#### 1-3-2-1- الاستدلالات المتبلورة: les élaborations:

يدل مصطلح "بلورة" على أنها معلومات منشأة حديثا على قاعدة معارف حول العالم، وهي معارف مضافة لتمثيل محتوى النص، فهي إذن لا تختزل في إنشاء علاقة مفهومية بين معلومتين من النص، كما هو الحال غالبا بالنسبة للاستدلالات المؤسسة لاتساق محتوى النص. ومع ذلك فمصطلح "بلورة" ليس دقيقا، ذلك أن بعض الثغرات في اتساق نص ما قد تتطلب بلورات معقدة مستمدة من عالم القارئ. ولتفادي الخلط، نفضل أن نُجَوِّدَ الوضعيات التي لا تخدم إنشاء الاتساق بين معلومات صريحة من النص، عكس الاستعمال الشائع الذي يعيِّتها بكل بساطة بـ "البلورات" أو "الاستدلالات المبلورة".

تعتبر نظرية سانجر، كراسر و تراباصو- 1994Singer, Graesser et Trabasso

بتطبيقها على الإنشاءات الوظيفية – أكثر محدودية من تصور ماكون وراتكليف . McKoon et Ratcliff (1992) فبحسب سانجر وآل، فإن الاستدلالات المساهمة في إنشاء اتساق محتوى النص هي استدلالات ذات أولوية، وهي الاستدلالات الوحيدة المنتجة عموما. بالتالي فالبلورات الوظيفية لا تستنتج خلال الفهم، إذا ما استثنينا الحالة الخاصة التي تسهم فيها – بشكل غير مباشر – في الاتساق العام لمحتوى النص. هذا الأمر ضروري بالنسبة للبلورات الوظيفية الآتية، لأنه بحسب هذه النظرية،



فإن راهنية الاستدلال للوصول هو شرط ضروري متعلق بفئة من الدلالات، لكنه يظل شرطا غير كاف في كل الحالات.

تأتي نظرية ماكون وراتكليف حسب كومبيون حول هذه النقطة الأخيرة مخالفة لما سبق، لأنها ترى أن كل استدلال، مهما تكن وظيفته المعرفية، قابل للتوليد، نظرا لأن المعارف التي تشكل محتواه تكون قابلة للتفعيل. هذه النظرية الثانية إذن لا تضع حدودا إزاء البلورات الوظيفية إلا بشرط وحيد محدد: السهولة التي يمكن بها لمكونات الاستدلال أن تصبح مفعلة أو مشغلة. وعلى هذا الأساس كان يُتنبأ بأن تصير البلورات الوظيفية قابلة للاستدلال بكميات جد محدودة خلال فهم النص. رغم ذلك، نرى أن الحقائق النظرية لهذه النتيجة متشعبة، وأن وحده اختبار شروط فئة الإنشاءات الوظيفية هو ما يسمح بالفصل وتأييد إحدى هذه النظريات.

### 2-1-3-2 les particularisations التخصيصات

لا تصف المعلومات المستخرجة من نص سردي جزئيا سوى الوضعيات العائلية التي لأجلها يضع القارئ رهن الإشارة معارف بالعالم. هكذا تكون للقارئ الفرصة حتى يخصص بعض عناصر هذه الوضعيات، وذلك بتوليد استدلالات متعددة حول أساس هذه المعارف. ومن وجهة النظر الإنشائية، فإن القارئ يغني التمثيل الذي يقيمه في ذهنه بهذا النوع من التخصيص. مثلا، يعتبر فانشركيفر أن القراء لا ينشئون تمثيلا للمحتوى المستخرج من النص فقط، وإنما أيضا ينشئون نموذجا للوضعيات التي يصفها النص.

لقد أثبتت دراسات <sup>63</sup> dosher 1982 أن تخصيصات الأدوات والأعمال وبعض الحالات الخاصة بالأفعال لا تولد بطريقة فورية، بل إن وجود سياق خاص هو ما يدفع القارئ لبناء استدلالات تخصيصية.

السياق هو الذي يدفع إلى تشغيل المكونات الدلالية المرتبطة بمفهوم معين. وتكون بذلك آثار المعنى محددة. إن النص الذي يتحدث عن شخص يبحث عن صباغة لتلوين الطماطم يحيلنا على اللون الأحمر الذي يكون حاضرا في الذاكرة لارتباطه بلون الطماطم. الكلمات التي يصنع منها السياق تحدد لنا الحقل الدلالي الذي ستشتغل فيه الذاكرة. وهذا نوع من التخصيص أو التحديد الذي يدفع بالعملية الاستدلالية إلى الوصول للهدف بدقة وبسرعة.

<sup>63</sup> N. Campion Jean-Pierre Rossi. Cit. pp. 493-527.

استدلالات التخصيص تعتمد على تشغيل التخصيصات المتعلقة بالأشياء، الأحداث أو الحالات الموضوعية وهي على العموم أنواع منها:

#### - تخصيص الأداة: particularisation de l'instrument

لا يستدل القراء عفويا على الأدوات بقراءتهم لأوصاف الحدث، وإنما بالتوجيه، إن عملية تحديد أداة داخل نص تكاد تكون شرطا يسمح بأن تصبح قابلة للاستدلال عليها أبعد وأبعد داخل النص، انطلاقا من الحدث الذي تقوم بتخصيصه.

مثال: "جون يقطع اللحم" وهذا يعني أنه استخدم سكيناً.

مثال ثان: من النص الذي سندرسه لاحقا: أين يضع مسعود الزيتون؟

يتم الاستدلال على الأداة لتخصيص حدث ضمن شرط مزدوج: أن تكون مشارا إليها قبلا في النص، وأن تكون نوعية في الحدث المعتبر. إن العامل النوعي يعكس قوة التداخلات المفهومية التي يجب أن تكون بين الحدث والأداة. في هذا الطرح، تأخذ تلك التداخلات بعين الاعتبار دور المسارات لإحياء معارف العالم. إن دور الإشارة الظاهرة في الأداة بإمكانه أن يؤوّل كمسهّل للإحياء السابق لتلك الأداة انطلاقا من فعل الحدث. التأويل المنافس هو أيضا صادق، بحسب هذه الأخيرة، عندما تكون الأداة قد سبقت الإشارة إليها، فإن الاستدلال على الأداة ينطلق من الحدث المساهم في اتساق الوضعية، ذلك أن الاستدلال يسمح بربط الحدث بالمرجع الممهّد له سابقا كإشارة للأداة.

نجد مثلا أن جملة "يحرك جون بعناية مشروبه قبل تجرعه" تسهل القرار المعجمي للأداة "الملعقة" بالمقارنة مع كلمة الضبط "كونطور". إن الفرق السابق لم يكن معتبرا كشرط إلا إذا تعلق الأمر بوصف الحدث السابق للجملة الممهّدة للنوع: "فوق الكونطور ثمة ملعقة نظيفة حديثا"، هذا يعني الإشارة الصريحة لأداة الفعل السابقة. نسجل أن كلمة الضبط تظهر أيضا في الجملة التمهيدية، وأن البحث تحقق من أن هذه الجملة الواحدة لا تكفي لإثارة تسهيل اسم الأداة بالمقارنة مع كلمة الضبط داخل القرار المعجمي. نشير مرة أخرى إلى أن هذه الأمثلة أوردها كومبيون وروسي في مقالته سابقة الذكر.

#### - تخصيص الفاعل: particularisation de sujet

في حالات البناء للمجهول كما في المثال: "أنزلت الطائرة" فالتخصيص هنا ينصب على الفاعل الذي هو الربان، فلا بد أن هناك شخص قام بإنزالها. مثال آخر: من قام بجني الزيتون؟ فالنص

يحدد لنا أن القردة تقلد الفلاح في جني الزيتون وبالتالي فالعملية قام بها الفلاح والقردة معا. وهو استدلال يهدف إلى تعرف الفاعل.

- تخصيص الحقل الدلالي للكلمة: *particularisation du champs sémantique*  
حين أقول مثلا أن حبة الطماطم تدحرجت، فإني أستحضر حالة حبة الطماطم الكروية الشكل. أو حين أريد وضع تعريف لشيء مجرد خصوصا مع أطفال صغار يجب وضع المفهوم في سياق دلالي يعطيه معنى ملموسا. ما هو الحب؟ هذا السؤال لا يوجد له جواب مباشر داخل النصوص السردية مثلا، لكنه يحدد انطلاقا من المسارات الحكائية. فالفلاح مثلا يعمل ليجمع المال ويساعد زوجته المريضة بأخذها عند الطبيب.

#### تخصيص حدث خاص يدخل في إنشاء حدث عام

الحدث العام هو ذلك البرنامج السردى الأساسي في الحكاية، وتحتة تندرج مجموعة من الأحداث الخاصة. في المثال الذي اتخذناه، نجد أن حدث مرض الزوجة أساسي لأنه أوقف العمل في الحقل وعطل الحياة الأسرية والعملية. أما هجوم القردة، جني الزيتون، وضعه في الأكياس، بيعه في السوق، ما هي إلا أحداث خاصة لكنها تصب في الحدث العام.

#### 2-1-3-3 توقع الأحداث: *les prédictions*

أعطيت أهمية خاصة للتنبؤ بالأحداث في الأبحاث التي أجريت حول فهم النص؛ بمعنى تلك الاستدلالات التي تسمح بتوقع الأحداث الموائية في رواية ما، ذلك أن عملية التنبؤ تتعلق بخصائص النص وعملية الاستدلال نفسها. إذ يمكن اعتبار حدث ما نتيجة لسلسلة من الأحداث على سبيل المثال: "التقرير احترق" هذا الحدث يستنتج بعد فهم الجملة التوقعية "رمى الجاسوس التقرير بسرعة في المدفئة" لكن الأمر هنا يحتاج إلى مبدأ الانسجام ليكون حدث "احترق التقرير" استنتج من فهم الجمل: "رمى الجاسوس التقرير بسرعة داخل المدفئة فتطاير الرماد داخلها" ومنه نستنتج أن نفس الحدث استحال استنتاجه من وضعية تنبئية، بينما استنتج من وضعية انسجام، وبذلك سيكون تحقيق الانسجام السببي الجزئي بين الجملة التنبئية والجملة اللاحقة ضرورة تعود إلى الاستدلال.

إن استنتاج الأحداث المتوقعة خلال عملية فهم النص يشمل أخذ القرار المعجمي المناسب للكلمات المحورية، ولو أن بعض الأبحاث خلصت إلى أن التنبؤ لا يمكن أن يستنتج خلال الفهم، بل هو

فقط نسبي في انسجام محتوى النص، وعموما لا يمكن فصل عملية الفهم والاستنتاج عن الانسجام النسبي الجزئي بين الجمل. يعتمد تعميم التوقعات على خاصيات النص ودينامية العملية الاستدلالية.

إذن هناك فراغات تملأ داخل النص. انطلاقا من نظرية التوقع توجد علاقة بين الفكرة المحورية والنص المقروء. نلاحظ إذن أن التنبؤ جزئي فقط باعتباره توليد جزئي لحظي لا يخدم فهم النص في كليته.

حين أسأل التلاميذ: هل باع الفلاح المحصول؟ فسيكون الجواب هو نعم، أولا لأنهم يتوقعون بيع المحصول الذي تم جنيه في وقت قياسي، وسيتوقعون أن الفلاح سيأخذ الزوجة للعلاج لأنه الأمر الذي دفع بالفلاح إلى بيع المحصول في الأصل.

أ- توقعات الأحداث ليست لها استدلالات أثناء الفهم:

لا تأتي التوقعات قبل إنهاء الفهم، نجد دائما جملة توقعية ونجد النتيجة الناجمة عنها، يتم التصريح بالسبب ليتم توقع النتيجة واستنتاجها، من هنا تظهر لنا ضرورة بناء تناسق سببي محلي يبين محتوى الجملة التوقعية والجملة الموالية لها، وهو ما يوضحه الاستدلال.

إن توقعات الأحداث عملية استدلالية ولو بطريقة جزئية، نصل عن طريق التوقع إلى الكلمة المستهدفة الغير مصرح بها، والكلمة المستهدفة هنا تمثل توقعا استدلاليا.

تتعلق التوقعات إذن بالنتائج غير المباشرة للأحداث المرتبطة بالنص. وهذه التنبؤات تتعلق بثلاثة أنواع:

### 1- الحالات : Etats

السبب المصرح به: "اكتشف وفاة أمه"

النتيجة المتوقعة: إنه يشعر بالحزن

### 2- الأحداث : Evénements

السبب المصرح به: "أدفع السيارة نحو الوادي"

النتيجة المتوقعة: سوف تصطدم بالحجارة وتنكسر.

### 3- الأعمال : Actions

السبب المصرح به: "سقط القلم أرضا"

النتيجة المتوقعة: سوف ينحني لأخذه من الأرض.

#### ب- شروط تصميم توقعات الأحداث:

توجد عدة شروط تسمح بالمرور من توقع جزئي الى توقعات كاملة، وهذا يقتضي النظر في دينامية مسار التوقع والعوامل التي تعطي أولوية للتوقعات. وهذه الشروط هي:

- تركيز معلومات النص بالنسبة للحدث القابل للتنبؤ.
- القراءة وفق إيقاع متائي من أجل إنتاج التوقع.
- ضرورة وجود كلمات مرتبطة بالحدث المتوقع في الذاكرة الدلالية للقارئ.

#### ت- دينامية المسار التوقعي:

تعتبر التوقعات غير فعالة عندما تكون بقية أجزاء النص غير مرتبطة بها، لأن التوقع لا يخدمنا في فهم النص ككل، وهذا يظهر عندما تكون هناك جملة توقعية متبوعة بجملة محايدة ليس لها علاقة بسيرورة الاستدلال، والعمل على هذه الجملة المحايدة يجعل التوقع دون أهمية.

يجب أن يستدل على التوقعات بطريقة مستمرة وكاملة؛ تكون الجملة التوقعية متبوعة بمعلومات تتماشى مع مسار الاستدلال.

#### ث- العوامل المساعدة على بناء وتوليد توقعات الأحداث

تم تحديد عاملين لبناء التوقعات<sup>64</sup>: العلاقات السببية التي تربط أحداث النص بالحدث المتوقع، والربط الدلالي لمحتوى النص بالتوقع بالنسبة لماير وموراي Murray, Klin et Myers 1993، فالجمل التوقعية تجعلهم يبحثون في الأسباب الإضافية للتوقع، فعلى سبيل المثال في النص القطعة المتوقعة: " رفعت صحن المعكرونة فوق رأس الزبون" مسبقة بمعلومات مفادها أن الخادمة كانت مشينة في عملها. فانتقدها الزبون فهذه المعلومات من شأنها أن تقوي تحديد سبب التوقع "إرجاع الصحن". مقارنة مع إمكانية توقع أن النادلة يمكنها التحكم في الصحن. ففهم النصوص التوقعية يستفاد من خلال الكلمات الأهداف.

لا يتم الاستدلال بشكل صحيح إلا إذا كان هناك انسجام سببي بين التوقع ومحتوى النص، والعلاقة السببية بينهما (الانسجام السببي ومحتوى النص) المثال أعلاه يعتبر السبب هو إلحاق الأذى بالزبون.

هناك وسيلة أخرى للاستدلال من أجل بناء التوقع. تكمن هذه الوسيلة في إدخال المعلومات الخاصة بالقارئ؛ حيث أن القارئ يضيف نصوصا جديدة من شأنها أن تقوي محتوى التوقع. عندما

<sup>64</sup> N. Campion Jean-Pierre Rossi. Cit. pp. 493-527.

تحتوي النصوص على روابط دلالية قوية مع التوقع، بقدر ما يسهل الفهم والاستيعاب والاستدلال، والعكس صحيح مما يسمح ببناء وتوليد كامل للتوقع.<sup>65</sup>

يتجلى لنا من خلال ما سبق الغنى الذي تمنحه الاستدلالات كمسارات لفهم معنى النصوص بصفة عامة، والنصوص السردية بصفة خاصة. ويتضح أيضا أن الأبحاث انصبّت على الاستدلالات التي تهم الجمل أو متتالية قصيرة من الجمل وكذلك على النص السردى الذي يحتاج تمثلا خاصا لا يربط بين جملة وأخرى أو معلومة وأخرى داخل النص فقط، بل يستوجب النظر إلى المعرفة التي يحتويها النص في كليته والعمل على تفكيكها وربطها بمعارفنا حول العالم من أجل الاقتراب من المعنى المراد تبليغه.

### 3- نص تطبيقي

سنعمل على هذه القصة الموجهة للأطفال وهي مدرجة بالكتاب المدرسي للمستوى الثانى من المرحلة الابتدائية. وسنبين من خلال الأسئلة كيفية اشتغال الاستدلالات من أجل فهم نص سردي وفق مراحل تقديم بيداغوجية:

#### قصة محمد الحمري:

##### الفلاح والقردة

كان فلاح اسمه مسعود يعيش مع زوجته «يطو» في قرية جبلية. تساعد يطو زوجها في أعمال الحقل الكثيرة. ويساعد مسعود زوجته في أعمال البيت.

ذات يوم مرضت يطو، فأصبح مسعود يعمل وحيدا في الحقل يحرق ويزرع، وفي البيت يطبخ ويكنس. تعب كثيرا.

زاد تعب مسعود مع حلول موسم جني الزيتون. لم يجد من يساعده. يسرع كل الفلاحين في جني زيتونهم قبل مجيء العواصف.

في أحد الأيام، وبينما كان مسعود يجني زيتونه، رأى قردة على أطراف الغابة المجاورة. خاف وبدأ يصرخ. فصرخت القردة. لأن القردة تقلد ما تسمعه. تعب مسعود من الصراخ فجلس القرفصاء. جلست القردة القرفصاء أيضا. القردة تقلد ما تراه. استلقى على ظهره. فاستلقت القردة على ظهرها.

<sup>65</sup> Cit.

القردة تقلد ما تراه. نهض مسعود مسرعا، وبدأ يجني الزيتون ويضعه في الكيس. أسرعت القردة نحو الأشجار وبدأت تقلد مسعودا.

حل المساء، وعادت القردة إلى الغابة. فرح مسعود كثيرة، لم تبقى شجرة واحدة بدون جني. عاد إلى منزله، حكى لزوجته ما حدث. وقال لها: «غدا سأبيع المحصول ونذهب إلى المدينة لزيارة الطبيب»

### 1-3- المرحلة الأولى: بناء التوقعات

يسعى الأستاذ في البداية إلى دفع المتعلمين إلى إقامة علاقة وجدانية إيجابية مع الحكاية، ومن وسائل ذلك اختيار فضاء مناسب ووضعية جلوس مخالفة لما اعتادوا عليه. ويقوم تذكير المتعلمين بمجال الوحدة وهذا التذكير هو اشتغال على انسجام الأطر العامة للنصوص المدروسة. وكأننا نضع القارئ في السياق هو الذي يدفع إلى تشغيل المكونات الدلالية المرتبطة بمفهوم معين كما قلنا سابقا.

- طرح أسئلة تمهيدية لتهيئة المتعلمين لاكتشاف موضوع الحكاية، من مثل:

✓ هل تحبون حكايات الإنسان وعلاقته بالحيوانات؟

✓ هل تريدون سماع قصة عن فلاح وزوجته؟

- بناء التوقعات انطلاقا من العنوان وملاحظة الصور المصاحبة وطرح أسئلة من قبيل:

✓ ما هو الحيوان الذي نتحدث عنه الحكاية؟ هنا سيقوم التلميذ باعتماد السماع

لاستخراج الحيوان المعني الذي هو القردة، وهو أمر ليس سهلا بالنسبة لطفل.

التمييز بين كلمة فلاح وكلمة قرد، ثم استدعاء المعرفة العامة عن الفرق بين الإنسان

والحيوان.

✓ ماذا تتوقعون فيما يخص العلاقة بين الفلاح والقردة، هل هي علاقة صداقة أم عداوة؟

هذا التوقع لا يدخل في فهم النص بل يسمح فقط ببناء افتراضات سيتم التخلص منها

أثناء الفهم. ويتم تسجيل هذه التوقعات على السبورة.

يتم التحقق من التوقعات باستعمال الجدول التالي:

التوقعات	نعم	لا
.....		

### 2-3- المرحلة الثانية: مرحلة الفهم

- يسمع النص مرتين مصحوبا -إن أمكن - بمؤثرات صوتية، ويلقى بأسلوب مؤثر، مشوق ومثير للاهتمام. طرح أسئلة الفهم الأولى للحكاية، من مثل:

✓ من يساعد مسعود في أعمال الحقل؟ زوجته

✓ من يساعد يطو في أعمال المنزل؟ مسعود

✓ ماذا حدث ليطو ذات يوم؟ مرضت

✓ ما هي المشكلة التي واجهها مسعود؟ جني المحصول

✓ لماذا يريد بيع المحصول؟ ليعالج زوجته

✓ كيف ساعدته القردة دون أن تعلم؟ ساعدته بتقليده في كل ما يقوم به

هذه الأسئلة تحتاج استعمال الذاكرة من أجل اكتشاف المعلومات التي يمكن استعمالها لبناء الفهم. فالفلاح وزوجته يشتغلان معا داخل الحقل وغياب أحدهما يشكل مشكلة كبيرة. المشكلة هي علاج الزوجة وليس جني الزيتون. وهذا ما سيتوصل إليه التلميذ بعد أسئلة تتطلب إعمال الاستدلال المنطقي كما تتطلب الإحاطة بقيم العائلة والتعاون والحب الأسري.

بعد ذلك يتم الرجوع إلى التوقعات وقراءتها ومناقشتها. قصد حذف التوقعات البعيدة عن المضمون. وهذا يعزز الانسجام الموضوعي داخل النص.

تطرح عدة أسئلة لتعرف عناصر الحكاية عبر استدلالات خاصة:

#### استدلالات الشخصيات:

✓ عن يتحدث النص؟ فالأداة من تشير إلى الشخصيات في النص: مسعود وزوجته والقردة.

#### استدلالات الزمان:

✓ متى مرضت يطو؟ ذات يوم.

✓ ومتى تعب مسعود؟ مع مرور الأيام.

✓ متى حدثت القصة؟ في موسم جني الزيتون.

#### استدلالات الأمكنة:

✓ أين يعيش مسعود وزوجته؟ في القرية.

✓ أين وجد القردة؟ في الحقل.

✓ أين سيعالج مسعود زوجته؟ في المدينة.



### 3-3- المرحلة الثالثة: مرحلة التحليل

#### - تخصيص الفاعل: particularisation de sujet

- ✓ من يقوم بأعمال الحقل عادة؟
- ✓ حين مرضت يطو من عليه القيام بأعمال الحقل؟
- ✓ هل يستطيع مسعود وحده جني الزيتون؟
- ✓ لماذا جاءت القردة؟
- ✓ هل كان في نيته مساعدة مسعود؟
- ✓ هل أنهى مسعود جني الزيتون؟
- ✓ ما هي شخصيات هذه الحكاية إذن؟

#### - تخصيص الأداة: particularisation de l'instrument

- ✓ كيف استغل مسعود الموقف لصالحه؟ استغله بجعل القردة تقلده في جني الزيتون.
- ✓ أين وضعت القردة الزيتون؟ في الأكياس.

#### - تخصيص حدث خاص يدخل في إنشاء حدث عام:

- ✓ لماذا يريد مسعود بيع المحصول؟ كي يعالج زوجته
- ✓ ولماذا يريد أن يعالج زوجته؟ لأنها مريضة
- ✓ ولماذا يريد علاج زوجته المريضة؟ لأنه يحبها ويجب عليه أن يساعدها.

#### - تخصيص الحقل الدلالي للكلمة: particularisation du champs sémantique

- ✓ ما هو الحب حسب القصة؟ هو أن يساعد شخص شخصا آخر في حاجة إليه. وأن يقف معه في السراء والضراء.
- هنا يتم تمرير القيم الإيجابية المبنوثة في النص، وهي غاية النص السردي. فالوصول لهذه المضمرات النصية يعني الفهم العميق للنص. ولا يتم ذلك إلا بالمرور من مراحل عدة.

### 3-4- المرحلة الرابعة مرحلة التقويم:

- ✓ يطالب المتعلم باستخراج بعض التراكيب المتحركة في بنية الحكاية وإعادة توظيفها في سياقات مشابهة:

ذات يوم ..... أصبح .....

في أحد الأيام وبينما كان .....

✓ يطالب المتعلم باستثمار أسلوب الوصف: وصف الحقل، وصف القرية، وصف السوق الأسبوعي.

استنتاجات:

إن فهم نص سردي يحتاج تشغيل فعاليات ذهنية ترتبط بإعمال كل أنواع الاستدلالات. فالمعرفة التي نمتلكها حول العالم والاستدلالات المتبلورة أثناء وبعد القراءة هي التي تعطي معنى للنص. كما أنها تساعد على تدريس اللغات من خلال ضبطها لمدى فهم واستيعاب المتعلم للجمل والنص الذي يتلقاه. وذلك من خلال استدلالات تركز على الحدث والشخصيات والزمان والمكان وكل مكونات النص السردي والتي يسميها كومبيون وروسي بالتخصيصات.

المراجع:

- Jean-Pierre Rossi N. Champion. (1999). L'année psychologique. Inférences et compréhension de texte ،99(3)527 -493.

- محمد خطابي. (2012). لسانيات النص، مدخل لانسجام الخطاب. المركز الثقافي العربي.

## 7- المدرسة المغربية بين تدريس اللغات وسؤال الهوية والقيم

محمد كركوب<sup>66</sup>

تقديم:

---

<sup>66</sup> - باحث في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مختبر الإنسان، المجتمعات والقيم، القنيطرة.  
- mohamedkarkoubb@gmail.com

يشهد العالم في الراهن العديد من المستجدات والتحوليات التي تقتحم المجتمعات بشكل كبير، ويأتي في مقدمتها تلك المستجدات التي تفرضها العولمة، والتي تحمل في طياتها العديد من المتغيرات التي لا يمكن تجاهلها والتعامل عنها؛ لما لها من أثر كبير على المجتمعات العربية بشكل عام، وعلى النظام التعليمي بشكل خاص، فقد أدت العولمة في المجال التعليمي إلى فرض الانتقال بالتدريس باللغة الأم إلى الاعتماد على لغات عدة في النظام التعليمي المغربي على سبيل المثال، مما أدى إلى تنامي إشكالات مرتبطة بالمعرفة والمنهج والبيداغوجيا المتعلقة بتدريس اللغات ودرجة اعتمادها في المنظومة بشكل عام.

أدى التدريس باللغات الأجنبية من قبيل الفرنسية والإنجليزية والألمانية وغيرها، إلى بروز الاغتراب وضعف الانتماء، بل وإلى تنامي نزعات العنف والتطرف، وتعميق الثقافة الاستهلاكية، والتسطيح الفكري، وزيادة الفوارق الطبقية، مما حتم على بروز فوارق وانتماءات متعددة تارة تدعو إلى ضرورة إعادة بناء اللغة العربية في المؤسسة التعليمية قصد إعادة تشكيل المواطن القادر على مواجهة تلك المستجدات دون نسيان الأصالة المجتمعية التي تحدد الفرد وتعطيه هوية مبنية على قيم تربوية قوامها الدين الإسلامي، والتراث الثقافي، وتاريخ البلد، وتارة تدافع على أطروحة مساهمة المستجدات الحضارية الجديدة المبنية على اللغات الأجنبية القوية خاصة الإنجليزية التي تعتبر حسب هذا التصنيف، لغة العلم والتكنولوجيا، وهذا ما جعلنا نقف عند هذه الإشكالية التي ترتبط بلغات التدريس وبتدريس اللغات، وعلاقتها بالهوية والقيم، فقد أضح التمكن من اللغات الأجنبية لدى غالبية الأفراد بمثابة مصدر للتباهي والتفاخر، بل أضحت في مناحي عديدة من الحياة مجالا للرقى الاجتماعي، يظهر ذلك في مواقف كثيرة وفي تغير سلوكيات الأفراد ومدى تأثيرها عليهم.

يمكن القول إن كل هذه الاعتبارات نجد لها مكانا في السياسة اللغوية التعليمية التي تتبناها المنظومة التربوية في مذكراتها ومقرراتها ومناهجها البيداغوجية والمعرفية على مر الإصلاح التربوي الذي رافق المدرسة المغربية، وكان آخرها الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ومن هذا المنطلق كان لا بد من الوقوف عند تساؤلات منهجية يمكن أن تحاول الوقوف عن علاقة التدريس باللغات الأجنبية بالهوية والقيم؟ فماذا نقصد بالمدرسة المغربية؟ وهل التدريس باللغات الأجنبية له أثر على القيم الفردية؟ ما الهوية التي تشكلها المدرسة المغربية في عالم الانفتاح على اللغات الأجنبية؟

#### أولا: المدرسة المغربية والخطاب اللغوي

إن المتأمل في النظام التعليمي المغربي في فترات عديدة من التاريخ الذي تشهده السياسة التعليمية، يرى بأنه هو الدعامة الأساس التي يراد منها لإخراج الاختيارات الوزارية النظرية إلى الممارسة الميدانية عبر أطرها ومؤسساتها المختلفة، ولكون المدرسة تعد مؤسسة تربوية يناط بها العمل على ترسيخ أهداف المؤسسات الرسمية نظرا لأنها تتمتع بقدر كبير من الأهمية لتفعيل غايات المجتمع وفلسفته، فقد توضع في حساباتها الطرق والآليات البيداغوجية والمعرفية لتحقيق كل هذه المؤشرات، ولعل ما سطرته الرؤية الاستراتيجية 2030-2015 حول الخطاب والسياسة التعليمية اللغوية للمدرسة

المغربية خير دليل على الغايات الكبرى التي تسعى من خلالها الدولة لتحقيقها عبر تبني سياسة لغوية تقف عند اللغات الأم والانفتاح على اللغات الأجنبية، خاصة لما يتعلق الأمر بالأبحاث الفكرية والعلمية.

ركزت السياسة اللغوية في المغرب في الفترة التي تلت الاستقلال على الدعوات نحو تبني اللغة العربية كمطلق أساس في المدارس قصد تنمية المجتمع، والحفاظ على هويته وتراثه التاريخي التعليمي، خاصة وأن المغرب في هذه الفترة كان يعتمد بشكل كبير على الكتابات القرآنية، فقد رسم علال الفاسي هذا الجانب لما سار إليه المغرب عندما صرح كون " إن لغة التعليم في المغرب يجب أن تكون واحدة، ويجب أن تكون هي اللغة العربية، فإذا أخذت لغتنا مركزها من كل المدارس لم يعد علينا بأس بعد ذلك إذا أضفنا لغة أو لغات حية تفتح لنا آفاق الاتصال بالعالم الغربي الذي نتطلع الاقتباس من تجاربه وفلسفاته"<sup>67</sup>، كما أن الانتقال إلى المعاملات الإدارية بعد الاستعمار باللغة العربية مطلب وطني من لدن الهيئات العلمية اللسانية من باحثين وأكاديميين، فضلا على المتطلبات الحزبية التي نهجتها الحركة الوطنية بغية التخلص من المد اللغوي الاستعماري وفك الارتباط بالسياسة اللغوية الاستعمارية في المدرسة المغربية خاصة بالمدن الكبرى من قبيل مدينة الدار البيضاء وفاس وغيرها.

لقد لعبت الدساتير المغربية المتعاقبة على الإصلاحات في المغرب دورا فعالا في تبني مناهج ومعارف متعددة تراعي الطلب الاجتماعي في اللغة التي يتلقى بها أبناء المغرب معلوماتهم في المدرسة المغربية، إذ لقيت السياسة اللغوية مقاومة كبيرة من طرف رواسب الاستعمار أو من طرف أشخاص ينتصرون لثقافة الخارج وقيم الآخر على حساب الثقافة المغربية، ونحن لن نقف في هذا الشأن بشكل مستفيض كونه ليس ما يوتر هذه الورقة، كما أنه قيل فيه الشيء الكثير.

كانت ملامح العودة للغة الأم مع فلسفة التعريب التي توجت بـ إحداث معهد الدراسات والأبحاث للتعريب والذي كلف بحمل مشعل النهوض باللغة العربية وتنفيذ سياسة التعريب في التعليم والإدارة، ف "اللغة الأم تتموضع في نقطة الالتقاء بين استعداد المرء لاكتساب نظام الرموز، من جهة، وتأثير محيطه الاجتماعي واللساني فيه، من جهة أخرى. والواقع أن هذا التأثير يبدأ منذ الولادة، ويستمر في سن الطفولة، ولا تمحي آثار اللغة الأم مهما تغيرا الألسن التي يستعملها المرء عندما يتخطى مرحلة المراهقة"<sup>68</sup>. لكن سرعان ما تبخرت أهداف معهد التعريب الذي لم يستطع أن يصل إلى الغايات المرسومة فتعالت أصوات المثقفين والمفكرين والمهتمين بالشأن اللغوي في المدرسة التي تنشد وتنتصر للغة العربية في الطرح الفكري والبيداغوجي، بغاية العودة للغة الفرنسية كونها تنشد الحداثة ومجالا لترك الروابط الثقافية مع البلدان التي تتحدث بهذه اللغة.

67 - علال الفاسي، النقد المزدوج، المطبعة العالمية، ط1، 1952، ص 333-334.

68 - مجموعة من المؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكالية التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسة، ط1، بيروت 2013، ص27.

إن المتأمل في المشهد اللغوي للتعليم المغربي يقف مشدودا أمام تنامي اضطرابات عديدة نتيجة الزخم الكبير للغات التي أضحت تتمحور في المنظومة دون الوقوف عند رؤية واضحة للوزارة المعنية بالتعليم للغة التي يمكن أن تكون محورا للعملية التعليمية، رغم الإشارات التي جاعت بها الرؤية الاستراتيجية بعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومخلفات المخطط الاستعجالي، إذ نجد إلى جانب اللغة الرسمية العربية، اللغات الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والإيطالية والألمانية، ونتيجة هذا التراكم اشتد النقاش بين المهتمين بالشأن اللغوي في المغرب سواء على قبة البرلمان أو بين الأكاديميين حول المدرسة ولغات التدريس خاصة المواد العلمية.

بعدما كانت منابر تنادي بتعريب اللغة العربية اختارت الوزارة خيار الفرنسية والانفتاح مستقبلا على الإنجليزية وتحديدًا بالثانوي التأهيلي، وهو ما تصوره لنا الرؤية الاستراتيجية بشكل مفصل في الرافعة الثالثة عشر حيث أن "اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، ولغة معتمدة في تدبير الشأن العام، ومقوم أساس من مقومات الهوية المغربية، علاوة على كونها اللغة الأساس والأولى للمدرس، وأن تعزيزها وتنمية استعمالها (الدستور -الفصل 5)، في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة والحياة...، واللغة الأمازيغية هي أيضا لغة رسمية للدولة، ورصيد مشترك لجميع المغاربة بدون استثناء (الدستور)، ولغة مدرجة في منذ 2003، يتعين تطوير وضعها في المدرسة ضمن إطار عمل متناغم مع مقتضيات الدستور، وقائم على توطيد وتطوير المكتسبات التي تحققت في تهيئتها اللغوية...، في حيث تعد اللغات الأجنبية الأكثر تداولًا في العالم وسائل للتواصل، والانخراط مع مجتمع المعرفة والانفتاح على مختلف الثقافات وعلى حضارة العصر (الدستور)، يتعين تنمية تدريسها وتعلمها في أسلاك التعليم والتكوين، وكذا توظيف المقاربات البيداغوجية الكفيلة بتعلمها المبكر"<sup>69</sup>.

هكذا يظهر على أن حضور اللغة في المدرسة المغربية اتضح من خلال هذا الطرح باعتماد العربية لغة التدريس الأساس، مع ضرورة الحرص على مسألة التناوب وتفعيل مبدأ التدرج على أن يتم تدريس بعض المواد ونقل المعارف البيداغوجية باللغة الفرنسية بالتعليم الثانوي التأهيلي ثم الإعدادي فالتعليم الابتدائي، من خلال ما تجسده المذكرات المنظمة لهذا الشأن، والاعتماد على اللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط، كما ركزت على تكوين مزدوج لأطر التدريس بتكوينات مزدوجة تراعي الهندسة اللغوية التي يراود تحقيقها ضمن الغايات الكبرى للرؤية الاستراتيجية المذكورة.

#### ثانيا: لغات التدريس والقيم المجتمعية

تعد اللغة أساس الوجود البشري وعامل مهم في حياة البشرية، وعامل هام في تمكين الأفراد والشعوب من التعبير عن أفكارهم وقيمهم، وتمثل هويتهم بكل أشكالها وأبعادها ومستوياتها النفسية والسيكولوجية والحضارية الشاملة، إذ بفضلها يتواصل الإنسان مع الذات والآخر، وعلى ضوءها يفكر الفرد في تحديده للعالم والداخلي والخارجي،

<sup>69</sup> - الرؤية الاستراتيجية لإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، المملكة المغربية، ص37.

إذ بفضلها أيضا تتشكل الهوية والقيم المجتمعية من خلال المراحل الأولى للطفولة بعملية التنشئة الاجتماعية التي تسهر عليها في هذه البدايات الأسرة والمدرسة بشكل أكثر تأثيرا، ولذلك عرفها البعض على أنها "التواصل من خلال التواصل مع الآخر، كما أنها تمثل الكون لأنفسنا في عقولنا بحيث نستطيع تصنيف وتمييز الأشياء من خلال ما توفره لنا لغتنا"<sup>70</sup>.

ما لا يدعو للشك على أن المسألة اللغوية تحتل مكانة مرموقة في النظام التعليمي المغربي، فكلما تم الحديث عن منظومة الإصلاح التربوي يفتح النقاش حو اختيار لغة التدريس الملائمة لبعض المواد المدرسة في التعليم، خاصة وأن المدرسة المغربية انخرطت اليوم في عالم التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتعددة، هذا الاختيار الذي ينخرط فيه المجتمع بشكل تلقائي أو منظم سيؤسس في النهاية إله الحفاظ على قيم مجتمعية بموارد ومصادر تاريخية ودينية وسوسيوثقافية ينخرط فيها الفرد قبل المؤسسة بناء على مرتكزات وأسس يمكن أن تنتج مواطن قادر على تبني مرجعيات متعددة تكون في مخرجاتها شخصية واعية بهذا التحولات المجتمعية.

إن المدرسة من أهم وسائل ترسيخ التربية الوطنية، فلا يقتصر دورها على تنمية الاتجاهات الإيجابية، والقناعات الوطنية لدى الأفراد، بل يتعدى ذلك إلى تزويدهم بالمعارف، والمفاهيم الثقافية والسياسية والاجتماعية المرتبطة بالمؤسسات الوطنية في المجتمع، ولابد من الاهتمام بمرتكزاتها الرئيسية، وهي: المعلم، والإدارة المدرسية، والمتعلم، والمنهاج، والبيئة المدرسية. ولها أهمية كبرى في عملية التنشئة الوطنية، لأن معظم المعارف الوطنية تنقل إلى الطلبة عبر المعلم الذي يقوم بتحويل تلك المعارف إلى قيم واتجاهات وسلوك، إذ يتطلب من المعلمين العمل على تنمية المشاعر الوطنية لدى الطلبة، ووقايتهم من الجريمة، وحثهم على فعل الخير والتعاون<sup>71</sup>.

تعد المدرسة من أهم الوسائط التي يعتمد عليها في مجال التربية الوطنية الصالحة لأنها تأتي في أهم السنوات التي تتكون فيها الاتجاهات والقناعات الوطنية، فهي تقدم القدر المعرفي اللازم؛ ليتعرف الفرد على المفاهيم والمؤسسات السياسية، وتنقل القيم والمثل الوطنية السائدة في المجتمع إلى المتعلم، وذلك من خلال تبني معارف وأفكار بشكل غزير تلعب فيه اللغة ناقلا للثقافات المختلفة إلى جانب ثقافة البلد، كون أن للمدرسة دور كبير في ترسيخ القيم حيث يتشابه دورها إلى حد كبير مع دور الأسرة فتبدأ مرحلة الدراسة في معظم دول العالم ما بين الخامسة والسادسة، وتنتهي في سن السابع عشر أو الثامن عشر، وتعد هذه السنوات مهمة جدا في تنمية الذات السياسية لدى الأفراد. كما تعمل المدرسة على تعميق شعور الانتماء للمجتمع وتسهم في بناء شخصية الفرد، وتنمية قدراته لفهم العادات والتقاليد التي تجعله عضوا فاعلا في المجتمع<sup>72</sup>.

70 - بطاح، جمال، جدلية اللغة والهوية، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر، الفرات، دمشق، 2008، ص

71 - العناقره، م. والبواغنة، ل. والمدنهور، التربية الوطنية، دار جنين للنشر والتوزيع، ط 2، الأردن 2008، ص101.

72 - القاضي، قمره محمد، دور المدرسة في ترسيخ القيم الوطنية والقومية في ظل العولمة لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة دراسات-العلوم التربوية، المجلد 45، العدد4، دار المنظومة، الجامعة الأردنية، 2018، ص 46.

تبنت المدرسة المغربية في الرؤية الاستراتيجية كما أشرنا سابقا اللغة العربية كلغة أساسية في التمدريس يجب تنميتها، غير أنه جاءت صريحة في تدريس بعض المواد بلغات أجنبية والقصد هنا بالدرجة الأولى حسب تقديرنا اللغة الفرنسية التي نجدها في المناهج التربوية بشكل كبير حينما يتعلق الأمر بتدريس المواد العلمية والمهنية والاقتصادية بالفرنسية، وه ما تؤكدته المذكرات الوزارية التي تنظم هذا الباب وهو ما أعاد إشكالية اللغة والقيم والهوية إلى الواجهة العلمية، خاصة وأن من بين المرتكزات الأساسية في منظومة التعليم إلى جانب الكفايات والتربية على الاختيار، نجد التربية على القيم، لكن عن أي قيم نتحدث إذا ما تحدثنا عن صعوبة ضبط المفهوم من داخل التربية والتكوين والذي نرى من جانبنا على أن هذه القيم هي الأساس المتين الذي تؤسس عليه الهوية بكل أسسها ومرتكزاتها، وتبني عليه الشخصية بكل أبعادها ومرجعياتها وآفاقها، وفي هذا الجانب إذ لا غرابة أن نجد فاليدي يحدد اللغة في سبع وظائف أساسية وهي<sup>73</sup>:

- الأداء : تمكن اللغة الطفل من إشباع حاجاته والتعبير عن رغباته وعن كل ما يريده.
  - وظيفة الضبط : وهدفها مراقبة سلوك الآخرين من خلال إصدار الأوامر مثلا.
  - وظيفة التفاعل: تستعمل اللغة لتحقيق تفاعل الطفل مع الآخرين.
  - وظيفة شخصية: يعبر الطفل بواسطة اللغة عن آرائه، أحاسيسه الخاصة واتجاهاته إذ
  - خلال اللغة يستطيع الطفل بلورة هويته.
  - وظيفة الاستكشاف: بعد بدء تمييز الطفل نفسه عن محيطه يأخذ في استعمال اللغة لاستكشاف محيطه وفهمه.
  - وظيفة التخيل: تمكن اللغة الطفل من الهروب من واقعه وإنشاء عالم خاص به
  - وظيفة الإعلام :يستطيع الأطفال تبادل المعلومات الجديدة وتوصيلها بواسطة اللغة
- من خلال هذه الوظائف التي تحملها اللغة بصفة عامة يمكننا أن نتحدث عن قيم ومرتكزات مؤسسة في صفوف الأطفال بالتحديد، حيث يمكن أن تبني لديه صورة واضحة عن ثقافة بلده وعن ثقافة العوالم الأخرى التي تختلف عنه، وإذا كانت المدرسة المغربية على المستوى الرسمي تؤكد على مبدأ القيم، فإنه على المستوى الاجتماعي والفردى نجد توتر في فهم الفلسفة التي تنزل بها الوزارة هذه القيم خاصة إذا ما تحدثنا عن التدريس باللغات التي تعد وسيلة النقل لمعارف والثقافات التي من شأنها أن تضعنا أمام قيم ومبادئ وفلسفة مغايرة يمكن أن تكون في جانب من جوانبها أثر على المتعلمين كما يرى في ذلك أصحاب النظرية التقليدية التي تتأسس على الأصالة والطرح المتمركز عن التراث في شتى تجلياته، خاصة إذا ما لاحظنا على أن هذا التعدد اللغوي واللساني بقدر ما هو مطلب معرفي وتنموي قصد التعرف على الثقافات الأخرى، إلا أنه يجعل المتعلم منذ بدايات طفولته يجد نفسه أمام زخم لغوي بتنوع لساني يعيشه في فضاء المدرسة وينبغي منه أن

<sup>73</sup>- مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الامة، الجزائر، 1991، ص84.

يوظفه داخل المجتمع ضمن سياقات مختلفة، إذ ينتقل معه نحو محيطه التربوي في المعاملات الخارجية، بل أضحت اللغات الأجنبية تؤسس الفضاء الرقمي، ولذلك يجد المتعلم نفسه أمام حضارات وثقافات مغايرة بقيم مختلفة وبمعايير مختلفة تشكل جزء من قيمه كذلك تجاه نفسه والمجتمع وتجاه العالم الخارجي.

انخرط المغرب بدوره رسميا في نهج التعدد اللغوي نتيجة الطلب المجتمعي والاقتصادي الدولي، وهو ما جسده المدرسة المغربية من خلال تتبع التعددية في المناهج ولغات التدريس التي أضحت تدرس بها العديد من المواد خاصة العلمية والتقنية والاقتصادية، فإلى جانب اللغة العربية واللغة الأمازيغية، نجد في الدرجة الثانية الفرنسية والحديث أيضا عن الإنجليزية والألمانية والإسبانية... وهو ما سمح للمتعليم بأن ينتقل إلى اختيارات متعددة بين الثقافات، فمن المؤسسة الحاضنة بشكل رسمي إلى عوالم افتراضية وواقعية تفسح له المجال لتطوير ملكة اللغات الأجنبية، كما تجعله أمام فلسفات تربوية وثقافية أخرى، تجده يبذل جهد مفروض عليه لإتقان هذه اللغة الثانية من جهة، وتفكيك رموز هذه اللغة الحاملة لمعاني مغايرة من جهة ثانية.

ثالثا: المدرسة المغربية بين تدريس اللغات وقلق الهوية

تعرف المدرسة في الأدبيات السوسولوجية والأنثربولوجية بكونها أوجدتها المجتمع لتحقيق أهدافه وأغراضه التي سطرها للوصول إلى مرتبة عالية بين مصاف الأمم والمجتمعات الأخرى. وكما يقول جون ديوي " تعد المدرسة المنزل الثاني أو المجتمع المصغر للتلاميذ، وهي أيضا الأداة الرسمية للتربية والتعليم، أوجدتها المجتمعات حينما تعقدت ثقافتها وتوسعت وتنوعت، واتسعت دائرة المعارف الإنسانية، ونشأت المدارس منذ البداية لتهيئ الفرد للعيش في المجتمع وهي جزء لا يتجزأ من المجتمع القومي، فتتأثر بثقافته وقيمه ومعتقداته ومبادئه وأفكاره التي يؤمن بها، وفي نفس الوقت تؤثر هي أيضا على ثقافة المجتمع"<sup>74</sup>

إن الناشئ في كثير من الدول يدرس لغته الأم في بداية مراحل التعليم دراسة وافرة تمكنه من التواصل والتعبير بها وعن أفكارها، إذ بفضل ما تلقاه من الأسرة والمدرسة ومختلف المنابر التنشئية، كما تكون له سند ووعاء لازم ومسائر لحياته، خاصة وأنه يستخدمها في منابر ومواقف عدة، لكن هذا لا يجعله حبيس هذه اللغة الأم، فقد يلجأ إلى التعرف على لغات أخرى من خلال ما تنهجه المدرسة عندما تتبنى لغات مغايرة في التدريس، وهو حال ما تنهجه المؤسسة التعليمية بالمغرب، فكما تناولنا سابقا كونها تعتمد على اللغات الأجنبية في التدريس من قبيل الفرنسية والإنجليزية.

أصبحنا نسجل تراجعاً للغة العربية في صفوف المتعلمين نتيجة تمثلات ورواسب ذاتية وموضوعية يجدها المتعلم أمامه، ففي الآونة الأخيرة نجدها أقل المواد تحصيلاً من قبل التلاميذ، بعكس غيرها من المواد الأخرى؛ إذ ثمة علاقة جدلية شديدة بين تشكل هوية المجتمع، وإعادة تشكيلها أو إنتاجها، واللغة الأم التي بها يتحدث سكانه. فالعلاقة بين اللغة

<sup>74</sup> - تركي رايح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990، ص186-189



والهوية هي علاقة الخاص بالعام، فالهوية أعم من اللغة؛ لأن الهوية لها تجليات عديدة غير "اللغة" إذ إنها (الهوية) ببساطة متناهية ليست سوى تلك القواسم المشتركة أو القدر المتفق عليه بين مجموعة من الناس، ذلك الذي يميزهم ويوحدتهم، وليست اللغة وحدها التي تقوم بهذه المهمة، وهذا يعيدنا إلى المقومات الأخرى للهوية.

فإذا كانت اللغة هي الأساس الصلد الذي تنهض عليه قصة الأمة كما يقول أندرسون- فإن الهوية هي حقيقة الأمر بناء لماهية هذه الأمة. وبلغ من أهمية اللغة بالنسبة إلى الهوية أن أكد بعض الباحثين أن اللغة هي التي تولد الهوية، وأن الهوية هي في جوهرها وعمومها مسألة لغوية أو ظاهرة لغوية<sup>75</sup>.

ينطوي تعريف الهوية على معان رمزية وروحية وحضارية جماعية تمنح الفرد إحساسا بالانتماء إلى جسد أكبر، وتخلق لديه الولاء والاعتزاز بهذا الجسد. لكن لا يقل أهمية عن هذه الوظيفة الرمزية الحضارية للهوية وظيفة أخرى، عملية وإجرائية، هي فاعلية المجتمع أو المجتمعات التي تحمل هذه الهوية، وتروج لها، وتحافظ عليها، وتدافع عن أراضيها وتنمي اقتصادها، كما تشجع الحاجات الأساسية لمواطنيها، وتقر العدالة الاجتماعية بين أفرادها وجماعاتها<sup>76</sup>.

ارتبط مفهوم الهوية منذ ظهوره بمصطلح اللغة التي كانت ولا تزال أبرز مكونات الوجود البشري، وأهم مظاهر التعبير عن الجماعة، واتفق معظم الدارسين في مختلف التخصصات أن اللغة من أهم العناصر المشكلة للهوية الاجتماعية الثقافية الوطنية، حيث ينظر إلى اللغة في هذا الجانب ليس فقط وسيلة للتواصل بين الفرد وجماعة الانتماء أو مع الجماعة الخارجة عن ذاته وثقافته، بل هي رمزا من رموز الجماعة، كما أنها ضامن لحماية الجماعة وضمان استمراريتها، وهو ما يقوله أحد الباحثين حينما اعتبر اللغة " منظورا إليها من زاوية الهوية، ليست مجرد أداة تواصلية محايدة وسلبية، بل هي كائن إيجابي وفاعل في إعادة إنتاج ذات الهوية، وتطويرها، أو على العكس من ذلك تدهورا وتحللها، فضلا عن كونها أحد أركانها وأنحائها الكبرى"<sup>77</sup>، لذلك ففي غالب الأحيان نجد بأن الهوية في علاقتها باللغة تمثل وعي الأفراد لمسألة اللغة وأهميتها في تشكيل الجماعة في الماضي والحاضر والمستقبل، وهو الأمر الذي شكل منطلق البحث عند إيميل دوركايم في تحديداته المفاهيمية للتربية التي يقول عنها على أنها " الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ذلك ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه"<sup>78</sup>

كلما قويت الهوية اللغوية زاد وعي الجماعة بأهمية اللغة واعتزازهم باستعمالها والعمل على تطويرها، وكلما ضعفت الهوية اللغوية لدى أعضاء الجماعة ضعف اعتزازهم بها وقل استعمالهم لها في مناحي الحياة المختلفة واستعاضوا عنها بالغات الأجنبية،

75 - جون جوزيف، اللغة والهوية، ترجمة عبد النور الخرافي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2007، ص 30.

76 - سعد الدين إبراهيم، مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، ط 2، عمان، 1988، ص 332.

77 - رمزي منير بعلبكي، آخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالية تاريخية وثقافية، ص 52

78- Emile Durkheim, *éducation et sociologie*, 4ème ed de la nouvelle ed, 1982, Puf, p 47

وتتأثر الهوية اللغوية بالهويات الأخرى كالهوية الدينية إيجابا وسلبا، وتؤثر بدورها في الهوية الاجتماعية كلها إيجابا وسلبا، وبما أن اللغة خاصة بكل مجموعة على حدة، وبما أن لكل مجموعة خصوصيتها، فإن هذا النظام لا يمكن أن يكون مجرد وسيلة اتصال محايدة، بل إنه يصدق عليه تعليق كريستين فريشات (Christine Fréchette)، التي تقول "إن اللغة حاملة لهوية، وقيم، ومعنى، إنها تحقق التلاحم الاجتماعي، وتعم تنامي الإحساس بروح الانتماء إلى المجموعة" وهذا نجده يفتقد شيئا فشيئا في المجتمعات العربية بشكل كبير حيث تدني مستوى اللغة العربية في العديد من المنابر الإعلامية والثقافية، وهو الأمر الذي تواجه المملكة المغربية في ظل تنامي الإحباط اللغوي إن شئنا القول، فيتعلم المتدريس بلغات أجنبية بشكل كبير، فضلا على النمطية والتمثلات التي أضحت تنتشر في صفوف التلاميذ، بل وحتى بين من يدرسون باللغة العربية على أن هذه الأخيرة لا تواكب التطورات الحاصلة في ميدان التكنولوجيا والعلوم الصناعية وغيرها من المعارف الحديثة التي تركز على الرقمنة وعالم الديجيتال، مما قد يولد للفرد اغتراب داخل البلد.

إن المتعلم المغربي شأن المتعلم العربي له رغبة كبيرة في تعلم لغة أجنبية، لكي تتيح له التواصل الحضاري مع الحضارات الأخرى والإلمام بالثورة المعلوماتية المحيطة بالمجتمع، ومع أن تعليم اللغات الأجنبية ضرورة إلا أنه سلاح ذو حدين إذا إن اللغة الأجنبية يمكنها أن تكون أداة تواصل مع الآخرين أو أداة لطمت الهوية والغزو الثقافي. والاحتمال الثاني هو المرجح الآن كون إن تعليم اللغة الأجنبية يبدأ في سن مبكرة وربما يبدأ مع اللغة الأم أيضا مما أدى إلى درجة أن العديد من الدارسين بدورهم ونتيجة متطلبات مؤسسة الانتماء، وما تفرضه التحولات الآنية في شتى المجالات جعلت منهم أفراد حبيسي اللغات الأجنبية.

فالمؤسسات التربوية (المدرسة) مطالبة بالحفاظ والتأكيد على الهوية الوطنية ، لأن التعليم يشكل حجر الزاوية في تشكيلها و تعزيزها والحفاظ عليها لكل شعب من الشعوب في بلدان عدة مسارات مؤلمة، بفعل تحوله إلى شكل من أشكال العنف السياسي والثقافي حالة الجزائر، في حين أن الحالة المغربية تعكس مساراً شاقاً لصياغة الهوية لم يتعد حدود السجال الفكري والإيديولوجي<sup>79</sup>. حيث أن الهوية لها مؤشرا وأبعاد تتأسس على قيم ومبادئ محلية داخلية وخارجية وأبعاد كونية تلعب فيها المؤسسة التعليمية دورا فعلا من خلال توظيفها في معرف وسياقات مختلفة؟. وهذا يحيلنا للقول إن الهوية داخل المؤسسة التربوية ينبغي أن ترتبط بأبعاد يمكن حصرها كالآتي:

- اتباع خط استمراري متموقع في الزمان والمكان من خلال إدراك المقطع التاريخي الذي توجد فيه والحيز الجغرافي بحدود الذهنية.
- القدرة على الاندماج وتحقيق التجانس الداخلي، أي ظهور شخصية فردية ومدى قدرة تلك الشخصية

79 - فوزي لوحيدي، الأسود منال، دور المدرسة الجزائرية في تشكيل هوية الفرد (قراءة تحليلية لبعض الدراسات الخاصة بالهوية في المدرسة الجزائرية ) مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد 3، عدد 2، 2019، ص 53.

- الهوية نسق موحد وإذا ديمومة ينبغي تحقيقها في كل مرة بالانفصال والتميز عن الآخر ذهنيا ووجدانيا.

- إثبات الذات حيث الهوية في حد ذاتها قيمة القيم، وهو ما يجسده الفرد من خلال إظهاره للالتزام بالقيم داخل المجتمع لفظا وسلوكا<sup>80</sup>.

اللغة هي أساس الأمة وهي التي تربط الحضارات بعضها ببعض، وهي التي تخلد الأمم، فكانها مفتاح الغد الذي يختزل الماضي وإرثه؛ فالثقافات تتحاور وتتداخل وتتلاقح، بل هناك أيضاً لغة تهيم على الأخرى؛ يقول (ابن خلدون): إن المغلوب مولع أبداً بالاقتراء في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده، والسبب في ذلك أن النفس أبداً تعتقد الكمال فيمن غلبها وانقادت إليه، إما لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي إنما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتصل لها حصل اعتقاداً فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به، وذلك الاقتراء، أو لما تراه، والله أعلم، من أن غلب الغالب لها ليس بعصبية ولا قوة بأس، وإنما هو بما انتحلت من العوائد والمذاهب تغالط أيضاً بذلك عن الغلب<sup>81</sup>.

في عصر المعلومة السريعة السهلة، أصبح التداخل الثقافي وتضخم وتضارب المعلومات والأفكار وانتشارها بسرعة هائلة بحاجة إلى إعادة بناء مجتمعاتنا وعقول أبنائنا وحماية هويتنا ولغتنا، فالثقافة واللغة هما الحلقة المكمل والمحافظة على الهوية. وتختلف الآراء والاجتهادات حول ماهية الثقافة، إلا أن أنها لابد أن تكون واضحة وتخدم الشؤون اللغوية ممتدة للهوية، وقد عرف الفيلسوف الألماني هيجل الثقافة بأنها: مفهوم يحمل معنى واسعاً يمتد ليشمل كل ما ينتجه الإنسان، ابتداء من التقنية حتى الشعر بما في ذلك السياسة والدين والفلسفة<sup>82</sup>. واللغة مثلما هي وسيلة للتمييز بين الأمم، فإنها كذلك وسيلة للتمييز بين الأشخاص والمفاضلة بينهم، ووسيلة للتمييز بين أبناء العصور والأزمنة المختلفة.

إن السجل حول الهوية بالمغرب ظهر بشكل أساسي مع تطور الحركة الفكرية والثقافية بعد مرحلة الاستقلال، إذ أضحت الدعوات بين المثقفين والمفكرين يدقون ناقوس الخطر حول التعبئة الخارجية لجعل اللغة الفرنسية على وجه التحديد تستمر بشكل كبير في المغرب رغم خروج فرنسا من الوطن، وهو ما قابله نقاش كبير حول علاقة اللغة والهوية، لذلك كانت هذه الوقفة الفكرية في وجه المستعمر الفرنسي في هذه الفترة بمثابة نضال آخر من أجل إعادة الاعتبار «للهوية الأصلية» للمغاربة، لمواجهة التأثيرات الخارجية في صياغة وبلورة الهوية الوطنية، بيد أنه من المهم الإشارة إلى أن النقاش حول الهوية اتخذ فيما بعد مسار آخر داخل الوطن من الصراع الأيديولوجي المبني على العرقية والانتساب المجتمعي الذي خلق شرخاً آخر حول اللغات واللهجات التي تؤسس ثقافة المجتمع المغربي، فاشتد الأخذ والرد بين اللغة والعربية والأمازيغية والثقافة الحسانية وغيرها من

<sup>80</sup>- محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية وقضايا اللسان و الهوية، بتصرف، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص54

<sup>81</sup> - ابن خلدون: المقدمة، الدار التونسية، 1984، ص258-259

<sup>82</sup>- علي ، نبيلز " الثقافة العربية وعصر المعلومات "ص: 228.

الخطابات اللسانية التي يشهدا المغرب، "وفي وقت كنا نعتقد فيه أن مجتمعاتنا العربية قد تجاوزت مرحلة العصبية القديمة من ولاءات طائفية ومذهبية وعرقية...، راحت لتظهر لنا من جديد حيث دخلت الكثير من الدول العربية في نفق مجهول وصل لحد رفض الآخر والاقتتال الداخلي بداعي من الدواعي الدينية او العرقية او المذهبية"<sup>83</sup>

تشكل قضية الهوية محور اهتمام المفكرين والسياسيين كونها تشكل حماية للوطن والفرد والمجتمع، على اعتبار أنها مشترك جمعي بين كل الفئات المجتمعية، إذ يراعي الخصوصيات الوطنية، فالهوية تستمد قوتها من التنوع الثقافي الموجود في البلد، كما أنها تعبير اجتماعي وثقافي لانتماء وبقاء الأمم مرهون ببقاء هويتها. وأبرز الدوافع نحو تأكيد الهوية الثقافية الوطنية العربية والإسلامية هو ما يشهده عالم اليوم المتغير في كثير من أحداثه، والمتمثل في الانفتاح والنمو والتقدم التكنولوجي الذي يكون له تأثيراته على الهوية الثقافية للمجتمع<sup>84</sup>، وتحديدًا على الأجيال الجديدة الصاعدة من أبناء المجتمع حيث مع بروز مفاهيم جديدة ومفردات غريبة على اللغة العربية، إذ بات الشباب العربي يرددها ويدافع عنها، بل صار مكنم الخطورة يتمثل فيما يمكن أن تتعرض له قيم الانتماء والاعتزاز بالوطن والعروبة والإسلام من تهديد، وأضحى من الواجب على مؤسسات المجتمع أن تتحمل مسؤولياتها لاستعادة التوازن المفقود والدفاع عن هويتنا وثقافتنا<sup>85</sup>.

من جانب آخر على المستوى المغربي أوصى المجلس الأعلى للتربية والتعليم بضرورة إيلاء التربية على القيم العناية المستحقة في بناء المناهج والبرامج منذ المراحل الأولى للتعليم وحتى المراحل العليا منه، وترك المجال لمدرسة بكل مكوناتها تبني خيارات لإدماج هذه القيم وفق آليات التفعيل والتتبع والتقييم، شريطة العمل على التدقيق بطريقة مستمرة للغايات الكبرى الرسمية للرؤية الاستراتيجية في ضوء المستجدات الوطنية والدولية، فمن خلال الوقوف على مضامين الهوية والقيم في هذه الوثيقة يظهر منذ البدايات الأولى للرؤية على أنها تحث على ضرورة أن تقوم بالمدرسة على تنمية السلوك المدني بناء على الخطابات الملكية التي تروم تكوين مواطن متشبث برموز وقيم الثقافة المغربية لاسيما الثقافة الأمازيغية والتمسك بهويته الوطنية، حيث تسعى المدرسة على المستوى الرسمي إلى "تدقيق أهداف التربية على المواطنة وتنمية السلوك المدني في ضوء المستجدات التي يعرفها هذان المفهومان على صعيد المجتمع المغربي (الدستور، الاستراتيجيات التنموية وإدماج التربية الأسرية والتربية الجنسية بمواصفات علمية)،

83 - فوزي لوحدي، الأسود منال، مرجع سابق، ص 53.

84 - الحربي، سهيل سالم سلمان، دور مناهج التربية الفنية بالملكة العربية السعودية في تعزيز القيم و إبراز الهوية الثقافية، قدم إلى المؤتمر العلمي العشرون " مناهج التعليم والهوية الثقافية، بدار ضيافة جامعة عين شمس، مجلد4 ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 2008، ص5

85 - الدوسري، نادية، بعض مسؤوليات المدرسة الثانوية تجاه تعزيز الهوية الثقافية لطلابها، قدم إلى المؤتمر العلمي العشرون "مناهج التعليم والهوية الثقافية، بدار ضيافة جامعة عين شمس، مجلد4 ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 2008، ص196

وعلى الصعيد الدولي (حوار الحضارات، قضايا البيئة الكونية، قضايا الحرب والسلام، التنمية البشرية العالمية)<sup>86</sup>.

يتضح إذن على أن اللغة والتربية والهوية من المنظور الرسمي للقائمين على التربية والتكوين تقتصر على التصور العم الذي يمكن أن تتأطر في علاقة العربية باللغات الأجنبية في المنهاج الدراسي المغربي الذي ينبغي أن تتخذ المدرسة المغربية، وذلك من خلال استدماج قيم تعبر عن الوطنية مع الانفتاح وتنمية اللغات الأجنبية في ضوء التحولات الدولية والكونية على مستويات عدة.

### خلاصة

يتضح من خلال الحديث عن المدرسة المغربية بين اللغات وترسيخ قيم الهوية الوطنية التي تعد من مرتكزات النظام التعليمي، ليس بالأمر اليسير، وإنما تبقى هذه المحاولة التي تقدمت أمامنا اسهاما يكشف اللثام عن الصعوبات التي تواجه المدرسة المغربية للمزاوجة بين اللغات والحفاظ على الهوية الوطنية، خاصة مع التردّي الحاصل في الحديث باللغة العربية الأم، وهو ما جعل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والتعليم العالي والبحث العلمي يوصي في وثيقة "الرؤية الاستراتيجية" بإعادة النظر في هذه المسألة، إلى جانب تنويع لغات التدريس في بعض المضامين أو المجزوءات الدراسية، وهذا الوضع سيجعلنا أمام محك حقيق يروم الحفاظ على اللغة العربية وتثمينها، وبالتالي الاسهام في ترسيخ القيم التي تعبر عن الهوية الدينية والثقافية والاجتماعية، بالمقابل الانفتاح على اللغات الأجنبية بمختلف تلاوينها.

القيم والهوية في المدرسة المغربية، يعني الحديث عن بيئة متكاملة، عن عناصر مناحي وأبعاد تتكامل ويدعم بعضها بعضا، وليس وليدة بيانات خارجية تفرض على أفراد وجماعة الحياة المدرسية، إذ لا يمكن أن تنجح المنظومة التعليمية في مسألة القيم بعيدا عن مجالها المجتمعي بمختلف مجالاته، وهو الامر الذي يجعلنا نقر بتأثير الأسرة والجماعة والمجتمع، ووسائل الإعلام، وغيرها من المؤثرات الخارجية التي تتكامل في بناء القيم، ولعل المناهج المتعلقة بتطوير اللغة العربية وتدريس اللغات الأجنبية في جزء من جوانبها بغية اصلاح المنظومة التربوية في شموليتها، يضعنا أمام أنصار لا يرون مانعا في تدريس لغات أجنبية في المدرسة المغربية، لكنهم يرفضون أن تتحول إلى لغات للتدريس، وفي تبريرهم لذلك أنها تشكل خطرا على الهوية الوطنية للمغاربة التي يختزلونها في العروبة والإسلام ولغة القرآن



## المراجع والمصادر

- ابن خلدون: المقدمة، الدار التونسية، 1984، ص258-259
- بطاح، جمال، جدلية اللغة والهوية، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر، الفرات، دمشق، 2008.
- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990.
- جون جوزيف، اللغة والهوية، ترجمة عبد النور الخرافي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2007.
- رمزي منير بعلبكي، آخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالية تاريخية وثقافية.
- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، المملكة المغربية.
- سعد الدين إبراهيم، مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، ط2، عمان، 1988.
- علال الفاسي، النقد المزدوج، المطبعة العالمية، ط1، 1952.
- الغنقره، م. والبواعنة، ل. والدمنهوري، التربية الوطنية، دار جنين للنشر والتوزيع، ط2، الأردن 2008.
- فوزي لوحدي، الأسود منال، دور المدرسة الجزائرية في تشكيل هوية الفرد (قراءة تحليلية لبعض الدراسات الخاصة بالهوية في المدرسة الجزائرية) مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد 3، عدد 2، 2019.
- القاضي، قمره محمد، دور المدرسة في ترسيخ القيم الوطنية والقومية في ظل العولمة لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة دراسات-العلوم التربوية، المجلد 45، العدد4، دار المنظومة، الجامعة الأردنية، 2018.
- مجموعة من المؤلفين، مناهج التعليم والهوية الثقافية، المؤتمر العلمي العشرون، بدار ضيافة جامعة عين شمس، مجلد4، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 2008.
- مجموعة من المؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكالية التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسة، ط1، بيروت 2013.
- محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، بتصرف، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
- مصطفى عشوي : المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الامة، الجزائر، 1991.

