مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج
- تطبيق الحكامة في تدبير شؤون الثانويات
- الثقافة المدرسية مفهومها وأسلوب إرسائها
- التحكم اللغوي وتدبير اللغات بالمغرب
- الكتاب المدرسي: أيُّ قِيَم؟ لأي تلميذ؟

العدد الأربعون- ماي 2009

التحكم اللغوي وتدبير اللغات بالمغرب
ـ نموذج اللغة العربية الفصحى ـ

● د. بنعيسى يشو(*)

إن الوضع الاعتباري لكل لغة يتحدد بمدى استجابتها لتطلعات جماهيرية معينة، مما يجعل عملية تدبير اللغات أمرا بالغ الصعوبة إذ يجبرنا دوما على إعادة طرح الأسئلة القديمة/الحديثة: أي وضع ينبغي إعطاؤه للغات المحلية والأجنبية؟ أو بالأحرى هل الوضع الحالي الذي تتمتع به هذه اللغات هو الوضع الصحيح والطبيعي الذي ينبغي أن تحظى به؟ كيف يمكن استثمار مجموع اللهجات المحلية من أجل النهوض بتعليم وتدريس اللغات عامة (اللغة الرسمية واللغات الأجنبية خصوصا)، واكتساب المعارف واستغلالها على النحو السليم دون السقوط في المشاكل التي قد يتعرض لها المتعلم بسبب التداخلات اللغوية أو الصمم اللغوي....إلخ؟

إن طرح هذه الأسئلة وبهذه الدرجة من التعميم قد لا يسمح بمعالجتها بدقة وعمق. الأمر الذي يدعونا إلى التفكير في طرح أسئلة أكثر خصوصية ترتبط بشكل أساسي بتدريس اللغة العربية باعتبارها محور هذه الورقة. فأي وضع يميز هذه اللغة بالدرس التربوي والتعليمي المغربي بشكل عام وبالتعليم الابتدائي بشكل خاص؟ وكيف يتم تدبير تباين اللغات الأم لضمان تحكم جيد في اللغات الهدف بشكل عام واللغة العربية على نحو خاص؟

تفرض علينا الإجابة عن هذا التساؤل العودة إلى العديد من الخطابات التي تؤطر الممارسات التدريسية للغة العربية بالمدرسة المغربية. سواء تعلق الأمر بالتعليمات أو الكتب والمقررات الرسمية وكذا ما أنجز على مستوى الأبحاث والدراسات النظرية. التي تعنى أساسا بديداكتيك تدريس هذه اللغة.

---

* باحث في مجال ديداكتيك اللغة العربية. وإطار بالمركز الوطني للتقويم والامتحانات بوزارة التربية الوطنية.

يرى بعض الباحثين[1] أن العودة إلى واقع تدريس اللغة العربية بالتعليم الابتدائي المغربي والوقوف عند خصوصياته، أمر ضروري لمعرفة وضعية تدريس اللغة العربية، وبالتالي معرفة الأدوات التي تتدخل في عملية التدريس وما مدى انعكاسها على النتائج المتوخاة من هذه العملية بشكل عام.

من هنا، فإن كل ممارسة تدريسية لابد لها من الاستناد إلى خلفية نظرية صريحة أو ضمنية تؤطرها وتجعل منها عملية تهدف إلى إكساب المتعلم اللغة من خلال كل أبعادها؛ الصورية والنحوية والصرفية والدلالية والنصية والمعجمية كيفما كانت نقطة الانطلاق، في أفق تعرف الاستراتيجيات التي يعتمدها المتعلم في تعلم اللغة. وبالتالي فإنه من المفيد جدا أن نبحث عما إذا كان هناك تعالق بين الوضع الثقافي والاجتماعي للمتعلم، وبين الوضع المماثل للغة. وما حظ المتعلم المغربي الأمازيغي من إتقان استعمال اللغة العربية؟

إننا نروم من خلال طرح هذه الأسئلة استيضاح الهوة الفاصلة بين المجهودات المبذولة من قبل الأساتذة والمدرسين للغات أو لباقي التخصصات الأخرى وبين النتائج الملموسة في أفق الحصول على نتائج مرضية ومشجعة في الواقع سواء تعلق الأمر باللغة أو بمجال معرفي آخر، والتي غالبا ما تكون مخيبة للآمال.

إن ما يمكن أن نستشفه في هذا الإطار هو اللاتكافؤ بين التدريس أو التعليم من جهة والتعلم و التحصيل من جهة ثانية، الأمر الذي يضع جهود الأستاذ موضع تساؤلات مقلقة. وهذا ما أدى بالباحثين التربويين إلى التوجه نحو صياغة تصور « لا خطي » non linéaire للتعلم، وإلى إنتاج جملة من المفاهيم الجديدة المستعملة حاليا في حقل البيداغوجيا مثل: التمثلات، العوائق، حل المشكلات، الميتا- معرفة، نقل التعلمات، الكفايات، الإدماج، الملاءمة...إلخ .

وبالتالي، فإن هذا الجدل حول العوامل التي تساهم في نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية وتشخيص محددات النجاح، أدى إلى اكتشاف أسباب أخرى تساهم بقسط وافر في هذا النجاح أو الفشل، وهي أسباب قد تتجاوز الأستاذ والتلميذ لتشمل السياسة التربوية المتبعة من طرف الأنظمة التربوية ذاتها.

ومن أجل تخطي هذه الإشكالية فإن البحث التربوي يحاول أن يمسك بماهية مفهوم التعلم، رغم ما يطرحه هذا الأخير من صعوبات يتداخل فيها الذاتي بالموضوعي، هذا فضلا عن تعدد زوايا النظر والخلفيات المعرفية والإبستيمولوجية التي يتم الانطلاق منها عادة لصياغة تعريف لهذا المفهوم.

وفي ظل هذا الاختلاف يمكننا أن نؤكد أن التعلم هو سيرورة تجعل المتعلم يتغير ويغتني وجدانيا وفكريا من خلال بحثه عن المعلومات في محيطه. وهي السيرورة التي تمكنه كذلك من اكتساب كفايات يستعملها وفق متطلبات كل وضعية تعليمية تعلمية.

وبما أن عملنا يقتصر على جانب معين من التعلم، أي تعلم اللغة، فإننا لن نغفل دور هذا الأخير في تعلم الثقافات التي تحملها تلك اللغات؛ و مفهوم التعلم من زاوية النظر هذه يعتبر أيضا الأداة الفعالة الموصلة للثقافة عموما.

من تم فإن إهمال دور الثقافة في تعليم اللغة، يفضي إلى مواقف نفسية وعاطفية غير سوية تؤثر سلبا

في التعلم الطبيعي للغة. إن فهمنا للتعلم يأخذ بعين الاعتبار «العلاقة العضوية بين التعليم اللغوي والوسط الاجتماعي الذي يجري فيه» (الصوري عباس، 2004 . 11) وما يزخر به هذا الوسط من معطيات ثقافية.

بناء على ما سلف، فإننا نقول، وبشكل موضوعي: إن النظام التربوي المغربي الموسوم بالتعدد والتنوع اللغويين ظل يفتقر إلى تخطيط فعال وناجع يأخذ بعين الاعتبار تعالق تعليم اللغة بالوسط الذي يجري فيه هذا التعلم. وهو ما أسهم دون شك في خلق نوع من الارتباك والارتجالية في بلورة سياسة لغوية متوازنة حاضنة لهذا التنوع والاختلاف ومسهمة في تدبيره بشكل يخدم التنمية في هذا البلد، ويضمن الحق في تعلم يستحضر مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص. الأمر الذي يستدعي ضرورة التفكير في وضع تخطيط لغوي فعال وناجع يتيح إمكانية التحكم في اللغة العربية لعموم المغاربة.

بيد أن أي تخطيط لتعليم لغوي ناجع وفعال، في مثل هذه الحالات، لن يكون أمرا سهلا، نظرا لما يتطلبه ذلك من استحضار « للظروف النفسية والبيئية التي تمكن من تعليم لغوي فاعل، لا يؤدي إلى الانفصام والاضطراب، وإفساد الأهداف المتوخاة، بما في ذلك تعطيل إنضاج الملكة اللغوية (linguistic competence maturation) في اللغة الوطنية الرسمية، التي يؤول إليها دور الإنماء اللغوي والمعرفي والفكري/ التفكيري، وإيصال المعارف وتوطينها، وتوطين التقانة (بما فيها التقانة اللغوية)، والتفعيل الإجرائي والرمزي والانصهار المجتمعي للغة في محيط منسجم وموحد، لا ينفي التنوع.» (عبد القادر الفاسي الفهري، 2003، ص: 18).

من ثم، فإن قراءتنا لكيفية تدبير المشهد اللغوي المغربي لن تكون قراءة تاريخية صرفة تعتمد على معطيات التاريخ العام، المهووس دوما بسرد الأحداث والوقائع الكبرى التي ساهمت في تحديد الخريطة اللغوية المغربية العامة سواء قبل الحماية أو بعدها. كما أننا لن نعتمد على اللسانيات الوصفية التي تعنى أساسا بالوقوف عند أهم التغيرات التي تلحق باللغات في موطن معين من أجل تفسيرها، واستخلاص بعض القوانين التي تحكم عمليات النشأة والاستقرار والتطور وربما الانقراض الذي تعرفه هذه اللغات. أو اللجوء إلى اللسانيات الإثنية أو السلالية التي ترمي، من بين ما ترمي إليه، إلى المقارنة بين اللغات لمحاولة معرفة الأصل من الفرع.

بل إن المقاربة التي سنعتمدها لمعالجة مختلف القضايا التي يطرحها تدبير اللغة في المغرب، تستند في أغلب تحليلاتها على السوسيو لسانيات/ اللسانيات الاجتماعية أو ما يصطلح عليه ب «la Sociolinguistique» التي تعد من بين المباحث اللسانية التي» تأخذ بعين الاعتبار حالة المتكلم كمعطى اجتماعي من حيث أصله السلالي وجغرافية اللغة وعلم اللهجات...ووضعيته الاجتماعية ومستواه المعيشي والثقافي..إلخ...وربط هذه المعطيات بنمط اللغة التي يتكلمها» (المصطفى بوشوك، 1994. 97).

كما تبحث في التفاعلات التي تقع بين لغات متعددة ومتنوعة. وأثر ذلك على النسيج الاجتماعي وتهتم أيضا باكتشاف بعض القوانين أو التغييرات الاجتماعية الكفيلة بتحديد السلوك اللغوي داخل الجماعات اللغوية من جهة. وتسييج هذه السلوكات تجاه اللغة من جهة أخرى. دون إغفال دور القيم الرمزية التي توفرها المتغيرات اللسانية لمستعملي اللغة.

إن اللسانيات الاجتماعية[2] أو السوسيولسانية تهتم بشكل أساسي بالتفاعل داخل المجموعات اللغوية صغيرة كانت أم كبيرة، وكذا بمسألة الانتماء إلى المجموعة اللغوية، بأنماط الاستعمال اللغوي والمواقف اللغوية. كما أن هذه المقاربة تحرص على ضبط العلاقة التي قد تجمع بين حقل الديداكتيك وتدريس اللغات بصفة عامة، وكذا التحكم اللغوي، وبشكل أساسي لدى عينة من المتعلمين المغاربة انطلاقا من واقع لغوي سمته الأساس هي التعدد والتنوع.

رغم هذا التعدد والتنوع اللغوي، فإن ما يميز المشهد اللغوي المغربي هو التعايش بين مختلف مكوناته اللغوية واللهجية رغم تطور بعضها على حساب البعض الآخر بفعل عوامل تاريخية ولغوية، من ثم فإن طغيان لغة على حساب أخرى والتفكير في تطوير لغة وتهميش أخرى من شأنه أن يضعنا في صلب عملية التخطيط اللغوي التي تروم إلى:

- تغيير وضع لغة معينة مقارنة مع لغة أو لغات أخرى داخل نظام إيكولغوي معين؛
- تغيير ظروف استعمال متغير لغوي محدد؛
- الدفع إلى إحداث تغييرات في الاتجاهين معا.(محمد معموري، 2000)

يستنتج من كل ما سبق، أن التعامل الإيجابي مع هذا التنوع اللغوي لا ينبغي أن يتم بالتركيز فقط على إحدى الناحيتين اللسنية أوالديداكتيكية التعليمية المحضة، وما يمكن أن يترتب عن ذلك من نتائج على باقي المستويات الأخرى، أو ترجيح كفة جانب معرفي على حساب كفة الجانب الآخر، وإنما بدمج المقاربتين السالفتي الذكر أساسا، مع الاعتماد على ما توفره اللسانية الاجتماعية من معطيات علمية.

وحتى نتدرج أكثر سنحاول الوقوف عند الوضع الاعتباري لبعض هذه اللغات في المدرسة المغربية، وخاصة اللغة العربية التي هي مجال اختصاصنا.

ولمزيد من التركيز والتخصيص فقد صرفنا عنايتنا لسلك تعليمي محدد، هو سلك التعليم الابتدائي. ويجد هذا الاختيار مبرراته الموضوعية في كون الاكتساب اللغوي عند الطفل يتم في سن مبكرة كما أن هذا السلك يشمل تلاميذ من فئة عمرية لا تتجاوز الخمسة عشر سنة. ويتمتع أيضا بخصوبة وغنى اللغات التعلمية المدرجة فيه سواء أكانت لغات المنشأ أو لغات المدرسة والتعلم.

من ثم، تواجهنا أسئلة أساسية تصب كلها في تحديد ماهية هذه الوضعية ومميزاتها وأثرها في صيرورة التعلم في الأطوار اللاحقة. مع التفكير في أنجع السبل والطرائق الكفيلة بسن سياسة تخطيطية قادرة على مجابهة التحديات التي تواجه عملية التحكم في اللغات بالمغرب.

حظي التعليم الابتدائي بالمغرب، منذ زمن بعيد، باهتمام واسع من قبل العديد من الباحثين والدارسين. وكذا المتدخلين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المجال التربوي التعليمي بالمغرب منذ عقود من الزمن. وهكذا فإن الأبحاث التي أنجزت في هذا المجال عرفت تنوعا تبعا لتنوع الجوانب التي عالجتها وشكلت أرضية

خصبة للإصلاحات التي مست هذا المستوى التعليمي، الذي يبقى حلقة أساسية في كل سياسة إصلاحية للمنظومة التربوية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا السلك التعليمي شهد مؤخرا إصلاحات جوهرية ومراجعات شاملة مست كل الجوانب المرتبطة به، إن على مستوى تحديد الكفايات المتصلة به، أو على مستوى المضامين والمحتويات المبرمجة، أو على مستوى الفضاءات الدراسية والزمكانية وما يستلزمه ذلك من أساليب تشخيصية وتقويمية. وفي هذا السياق يأتي «الكتاب الأبيض» ليترجم هذه التوجهات الإصلاحية الكبرى انسجاما مع ما تنص عليه مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قبل أن يقرر هذا الأخير جل القضايا التي جاء بها الكتاب الأبيض والتي تجد الآن في المخطط الاستعجالي آفاقا رحبة من الأجرأة والتطبيق.

كما أن الإصلاحات التي همت النظام التربوي المغربي عموما ما تزال قائمة إذا استحضرنا جملة من الأهداف التي ترمي الأوراش الحالية المفتوحة، في إطار المخطط الاستعجالي، إلى تحقيقها مع تبني مقاربات جديدة في هذا الإطار، نخص منها بالذكر أساسا بيداغوجية الإدماج التي يتم حاليا تجريبها على مستوى أكاديميتي التربية والتكوين لجهة الشاوية وردیغة ومكناس تافيلالت. وما صاحب تبني هذه المقاربة من تنظيم لدورات تكوينية لمراجعة مختلف الأنظمة التقييمية المعتمدة وتطوير الممارسات السائدة في هذا المجال. تبعا لذلك فإن ما ميز تعليم وتعلم اللغة العربية بالسلك الابتدائي المغربي كلغة هدف بالنسبة لنموذجنا، هو تأثرها البالغ بعدة روافد أخرى كما هو الشأن بالنسبة لكل من اللهجة العربية العامية أو اللهجات المختلفة المتفرعة عن اللغة الأمازيغية.

إذا كانت المسلمة البيداغوجية في تعليم اللغة لأبنائها تنطلق «من لغة الطفل التي اكتسبها بشكل طبيعي في البيت، ومن وجود مجموعة من العلائق والأسباب الوثيقة التي تربط النسق اللهجي للطفل واللغة المراد تعليمها». (عباس الصوري، 2002، 47) فإن تحديد أبناء اللغة العربية الفصحى من المغاربة يعد أمرا بالغ الصعوبة، نظرا لكون هذه اللغة لا تمثل اللغة الأم لهؤلاء رغم وجود رصيد معجمي مشترك بين العربية العامية والعربية الفصحى.

غير أن تعليم اللغة العربية الفصحى يتأثر باللهجات التي يمتح منها الرصيد اللغوي للتلاميذ قبل ولوجهم المدرسة. ويهمنا استجلاء تأثير اللغة والثقافة الأمازيغية في تعليم وتعلم اللغة العربية. وهو تأثير يشبه إلى حد ما تأثير العامية المغربية في تعليم اللغة العربية الفصحى، مع وجود فروق هامة في درجة التأثير وطبيعته. فبالنسبة للعامية المغربية يكون لدى الطفل رصيد لغوي مشترك بين كل من لغة المنشأ، وبين اللغة العربية الفصحى التي تلقن داخل المدرسة. من ثم فإن الحمولة اللغوية التي يكتسبها الطفل في البيت قد تساهم دون شك في تقليص درجة الاختلاف بين النسقين اللغويين.

ولا ينسحب هذا الأمر على باقي اللهجات الأخرى، خاصة الأمازيغية التي تتفاعل مع تعليم العربية الفصحى بشكل سلبي. كما أكد ذلك بوشوك المصطفى (1994، 24، 26) إذ يرى أن هذا التأثير الذي لا يقتصر على العربية الفصحى بل يطال حتى اللهجة العامية المغربية ذاتها خاصة في القرى النائية التي

يجهل سكانها اللغة الدارجة إضافة إلى جهلهم التام للعربية الفصحى باستثناء ما تيسر لهم حفظه من القرآن لاستعماله في إقامة شعائر الصلاة.

يستخلص مما سبق، أن المتعلم الأمازيغي، ومنذ ولادته، لا يسبح في نفس المحيط اللغوي الذي يتعلم منه عند بلوغه سن التمدرس، مما يجعله يعيش في حالة «اللاأمن اللغوي»؛ فهو يستعمل لغته الأم داخل الأسرة، وإذا كان يعيش بالمدينة فهو مطالب باستعمال العربية الدارجة، ثم العربية الفصحى داخل المدرسة بالإضافة إلى اللغة الفرنسية، وهذا الوضع لا يخص المتعلم الأمازيغي فحسب، بل إن المتعلم الذي تشكل اللغة العربية الدارجة لغته الأم، ليس هو الآخر بمنأى عن هذه الوضعية نظرا لكونه مطالب بتجاهل الخصائص اللغوية للغته الأم منذ التعليم الابتدائي، حينما يطلب منه التخلي عن ذلك النسق اللغوي ومعانقة النسق اللغوي الفصيح والتعبير بواسطته (بوكوس أحمد، 1995 .96).

استنادا إلى هذه المعطيات، نخلص إلى التأكيد على كون لغة المنشأ والثقافة التي ترتبط بها تؤثر بشكل متفاوت في تحصيل اللغة الهدف، ومادام بحثنا يدور حول تحصيل مكون المعجم في اللغة العربية من قبل المتعلمين الأمازيغ، فإننا نفترض بداية وجود هذا التأثير في انتظار نتائج البحث الميداني.

أمام هذه الوضعية اللغوية المتسمة بالانفلات واللاضبط على مستوى التشريح، تنبع أهمية التفكير في نهج سبل تخطيطية ناجعة وفعالة، تأخذ بعين الاعتبار الواقع الذي لا يرتفع، وتستضمر، في الآن نفسه، تطلعات المتعلمين وحاجاتهم استنادا إلى وضعية مكتسباته اللغوية الفعلية وما تزخر به من تنوع واختلاف.

بيبليوغرافيا

المراجع باللغة العربية

1. الأوراغي محمد. 2002. التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. سلسلة بحوث ودراسات رقم 36.

2. بوشوك المصطفى؛ 1994؛ تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية؛ الطبعة الثانية؛ الهلال العربية للطباعة والنشر.

3. الصوري عباس. 1998. في بيداغوجية اللغة العربية. (البحث في الأصول) مطبعة النجاح الجديدة. البيضاء.

4. الصوري عباس. 2002. في بيداغوجية اللغة العربية الرصيد المعجمي الحي. مطبعة النجاح الجديدة.

5. الصوري عباس. 2004. في التلقي اللغوي والمعجمي. النجاح الجديدة. البيضاء.

6. الفارابي عبد اللطيف. 2000. « تعليم اللغة العربية بالمدرسة الأساسية: الوضع الراهن وآفاق التطوير». الندوة الوطنية حول اللغات» التي نظمتها وزارة التربية الوطنية خلال الفترة الممتدة من: 26 إلى 28 يونيو 2000.

7. الفاسي الفهري عبد القادر. 2003. اللغة والبيئة. منشورات الزمن. مطبعة النجاح الجديدة. البيضاء.

المراجع باللغة الأجنبية

1. Boukous, Ahmed. 1995. Societe, Langues et Cultures Au Maroc, Enjeux Symboliques Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat. Essais et Etudes N° :8.

2. Ennaji, Moha. 1991. Aspects of Multilinguism in the Maghreb. International Journal of Sociology of Language 87, pp. 7-26.

3. Fernand NATHAN. Sciolinguistique, 1971 , Edit : Labor Traduct :

4. Maamouri, Mohamed. 2000, Aménagement linguistique en contexte scolaire au Maroc « arabisation et aménagement linguistique de la langue arabe »

الهوامش:

. باحث في مجال ديداكتيك اللغة العربية. وإطار بالمركز الوطني للتقويم والامتحانات بوزارة التربية الوطنية.

1 . . نشير بهذا الخصوص إلى المداخلة التي خص بها الأستاذ عبد اللطيف الفارابي « الندوة الوطنية حول اللغات» التي نظمتها وزارة التربية الوطنية خلال الفترة الممتدة من: 26 إلى 28 يونيو 2000. وعنوان المداخلة: « تعليم اللغة العربية بالمدرسة الأساسية: الوضع الراهن وآفاق التطوير».

2 . وضح «فيشمان» بشكل مدقق ماهية وأهداف اللسانيات الاجتماعية في كتابه : . Sciolinguistique. 1971 Edit! Labor Traduct! Fernand NATHAN سيما التقديم الذي قدم به هذا الأخير كتاب فيشمان حيث تطرق فيه إلى مجموعة من الأعمال التي كانت بمثابة النواة الأساسية لظهور الكتاب .