

تحديات العولمة في مواجهة تعليم اللغة العربية

للطفل العربي في هولندا

أهيمه كورز - نور^(*)

مَهَيَّنْد:

أطلق الاتحاد الأوروبي والمجلس الأوروبي على سنة ٢٠٠١ اسم (عام اللغات)؛ وذلك إشارة واحتفالاً بالتعدد اللغوي داخل أوروبا. كان شعار الاحتفال هو أن: "ما تعلمته صغيراً سيبقي معك وأنت كبير". كان لذلك الاحتفال أربعة أهداف، أولها: نشر الوعي بأهمية الشراء اللغوي الذي تتمتع به دول الاتحاد الأوروبي.

ثانياً: جذب اهتمام أكبر عدد ممكن من الناس لإدراك المزايا المتعددة لإتقان أكثر من لغة، مما يساهم في نمو وتطور الشخصية وتفهم التعدد الثقافي، ومما ييسر للمواطنين الحصول على حقوقهم كأفراد وكشركات وكمجتمع بصفة عامة. وكان الهدف الثالث هو تيسير تعلم اللغات الأوروبية لكل المقيمين رسمياً في الاتحاد الأوروبي، بغض النظر عن أعمارهم أو خلفياتهم أو خبراتهم أو إنجازاتهم في التعليم. أما الهدف الرابع والأخير فكان جمع ونشر كل المعلومات الخاصة بتعليم وتعلم لغات الاتحاد الأوروبي والمناهج والوسائل والمهارات المساندة لتعلم تلك اللغات.

وامتداداً لذلك، فقد تم تكليف المجلس الأوروبي في سنة ٢٠٠٢ باتخاذ ما يلزم لتشجيع التعدد اللغوي، بحيث يتم تعليم الطفل على الأقل لغتين أجنبيتين منذ سن صغيرة جداً إلى جانب لغة الدولة التي يعيش فيها.

ولكن، هل كانت دول الاتحاد الأوروبي ومنها هولندا تحتفل أيضاً بالتعدد اللغوي داخل حدودها؟ ولماذا ينكر بعض الساسة في هولندا حق المواطنين المهاجرين من خارج أوروبا في تعلم لغاتهم الأصلية؟ وكيف يمكن لهؤلاء المواطنين الذين هاجروا من أوطانهم للمساهمة في بناء اقتصاد هولندا الحفاظ على تراثهم ولغاتهم الأصلية؟ لماذا تم حرمان الأقليات من المهاجرين من حقهم في تعلم لغتهم الأصلية؟ وهل تنطبق على هولندا صفة المجتمع المتعدد الثقافات والمتعدد

(*) مترجم حلف - محكمة مدنية رورموند - لمحافظة ليمبورخ - هولندا.

اللغات؟ وهل تنتهج سياسة تضع تلك التعددية في اعتبارها؟ هل حقاً أن تعدد اللغات والثقافات يعتبر تهديداً لتماسك واستقرار المجتمع الهولندي كما يدعي المناهضون لتعلم غير الأوروبيين للغاتهم الأصلية؟

إن تعدد اللغات وتعدد الثقافات ليس بظاهرة مؤقتة أو مشكلة طارئة لا بد من حلها أو استئصالها سريعاً ليسود المجتمع السلام، أو ليصبح المجتمع متجانساً تسوده لغة واحدة وثقافة واحدة كما يدعي البعض، وإنما تعدد الثقافات واللغات هي صفة مميزة أن وجدت في مجتمع ما فله أن يفخر بها. ولا يمكن أن نتصور أن يكون المجتمع متعدد الثقافات من ناحية وغير متعدد اللغات من ناحية أخرى، فترى البروفيسور "إكسترا" الأستاذ بجامعة مدينه تلبورخ العريقة بهولندا يشير آسفاً أن سياسة الدولة في هولندا تعتبر تعدد اللغات لدى المهاجرين مظهراً من مظاهر التخلف وعدم الاندماج؛ مما يهدد تماسك المجتمع. إن ما يسعى بعض الساسة لتحقيقه في عدة دول أوروبية، ومنها هولندا، هو تحجيم تداول اللغات غير الأوروبية. فيحلمون في القرن الواحد والعشرين بأن تسود هولندا لغة واحدة فقط - هي اللغة الهولندية - بينما توجد في هولندا عدة ثقافات تنتمي للغات متعددة يمكن أن تكون مصدر إثراء للمجتمع الهولندي ووسيلة للوصول لوضع اقتصادي أفضل، من خلال تواصل أفضل يحقق تبادلاً تجارياً ورواجاً اقتصادياً أكبر مع دول العالم. إن التواصل مع العالم الخارجي أصبح الشاغل الأكبر في عصر العولمة؛ ولذلك فمن الغريب أن نجد دوله صناعية مثل هولندا تصب كل اهتمامها في العمل على إذابة الثقافات المهاجرة في ثقافة الأغلبية تحت مسمى "الاندماج" Integration في المجتمع الهولندي، وهو في الحقيقة ذوبان Assimilation أقرب إلى المحو لثقافة المهاجر غير الأوروبي.

إن النقاش المطروح على الساحة في أوروبا، وخاصة في هولندا الآن ينادي فيه اتجاه المحافظين بضرورة أن يسعى المهاجر للاندماج integration؛ حتى يمكن تحقيق التماسك الاجتماعي social cohesion في المجتمع. ويؤمن مؤيدو هذا الاتجاه المحافظ بأن التعدد الثقافي يهدد تماسك المجتمع وانسجامه. وقد استحوذت تلك الأفكار على مؤيديها؛ حتى إن محافظ مدينة روتردام قرر في العام الماضي وضع كود اجتماعي، يلزم أهالي مدينة روتردام بعدم التمازج في الأماكن العامة بلغات أخرى سوي الهولندية!! بمعنى أنه أصبح من غير اللائق أن يتحدث صديقان باللغة العربية في مكان عام! أو أن يتحدث أم مع أطفالها باللغة العربية في الحديقة العامة!! وكأن الحوار بلغة سوي الهولندية أصبح ذنباً. والمؤسف أن وزيرة شؤون الاندماج أثنت على المبادرة وأرادت تعميمها في جميع أنحاء هولندا فلم تفلح في ذلك؛ إذ ووجهت برفض من التيارات الليبرالية واليسارية. وعلى المستوي الدولي نجد لبعض الساسة والإعلاميين دوراً كبيراً في خلق صورة سلبية عن المهاجرين غير الأوروبيين تملأ المواطنين بالخوف والقلق؛ مما أدى لتولد نظرة عدائية من المجتمع نحو فئات بعينها

ولغات محددة؛ وخاصة في خضم الأحداث الجارية والحملات التي تتوجس، بل أحياناً تجرم كل ما له علاقة بالإسلام مثل اللغة العربية مثلاً. .

سنوجه اهتمامنا في هذه الدراسة نحو السياسة التعليمية بالنسبة للمهاجرين العرب في هولندا، من خلال طرح تاريخي وتحليلي لمحورين، هما:

- ١- تعليم اللغة العربية للأطفال أبناء المهاجرين من ناحية.
- ٢- تعليم اللغة العربية للمهاجرين البالغين من ناحية أخرى.

كيف بدأ هذا التعليم؟ وما العقبات التي عرقلت مسيرته؟ وكيف تطورت الأمور بحيث وصلت لأن تصدر الحكومة الهولندية قراراتها التدريجية بإلغاء تعليم اللغة العربية كوسيلة مساعدة للكبار ولمحو أمية الكبار في منتصف التسعينيات ثم اتجهت تدريجياً لإلغاء تعليم اللغة العربية للأطفال بشكل تدريجي حيث أصبح جزء من ساعات تعليم العربية يُقدم خارج المدرسة وجزء آخر في أثناء الساعات المدرسية، وبعد سنوات قليلة لم يبق سوى إمكانية تعليم اللغة العربية خارج المدرسة وبإشراف متطوعين غير متخصصين من أهالي التلاميذ، حيث تم في سنة ٢٠٠٤ إلغاء كل تمويل للمدارس الابتدائية والثانوية لتعليم مائة ألف طالب؛ لغات المهاجرين الأصلية، ومنها اللغة العربية. وفقد بذلك حوالي ١٤٠٠ معلم وظيفتهم أو استبدلوا بها أخرى لتوفر الدولة بذلك ٢٩ مليون يورو كانت تُخصص سنوياً لتعليم أبناء المهاجرين لغاتهم الأصلية، ومنها اللغة العربية. وكان تعليل الحكومة الهولندية لقرار إلغاء تعليم اللغة العربية من المدارس هو أنه من الضروري توجيه كل الجهود لإتقان أبناء المهاجرين للغة الهولندية.

سيوضح عند المقارنة وجود فروق بين الحقوق التي نصت عليها المواثيق الدولية والأوروبية في مجال حق تعلم اللغة والثقافة الأصليين للمواطنين الهولنديين الأصل، وسيوضح أيضاً غياب تلك الحقوق لدى الأقليات من أصل غير أوروبي مثل الأقليات العربية. وسنطرح توقعات مستقبل اللغة العربية في ظل السياسات والاتجاهات الراهنة، وما يمكن اتخاذه من خطوات لإعطاء اللغة العربية مكانتها على خريطة تعليم المهاجرين. .

ولكي نعيد للغة العربية مكانتها سيتحتم علينا أن نبحث في الأخطاء التي تسببت في إلغاء تعليم اللغة العربية، وأيضاً عن سبل تفادي مثل تلك الأخطاء مستقبلاً.

ثم سنعرض بعض التجارب النموذجية في الدول الغربية في مجال تعليم اللغة العربية مثلما في مدارس فكتوريا بأستراليا، وهي تجارب يمكن الاقتداء بها في تعليم اللغة العربية في الدول الأوروبية؛ وفي النهاية نطرح بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساهم في خلق مبادرة لإحياء تعليم اللغة العربية على مستوى منظمات المجتمع المدني وبجهود المهاجرين العرب من

ناحية، ومن ناحية أخرى من خلال القنوات الرسمية للدولة وبتعبئة جهود الساسة والمهتمين باللغة العربية على المستوى الأكاديمي؛ لتكون جماعات ضغط يمكنها تغيير مسار تعليم اللغات في المدارس الهولندية.

ما مستقبل تعليم اللغة العربية الآن وبعد مرور عامين على إلغائها من المناهج المدرسية؟ وممن نتوقع المبادرة بتنظيم تعليم اللغة العربية؟ هل هي مسئولية المهاجرين العرب آباء التلاميذ؟ وهل هم من ينبغي أن يأخذ زمام المبادرة لتنظيم تعليم اللغة العربية؟ أم هي مسئولية الحكومة الهولندية؟ أم كلاهما؟ وما علاقة اللغة العربية وما مكانتها بالمقارنة باللغة الهولندية وبلغات الأقاليم المحلية بهولندا؟ إننا نجد أنه ليس من العدل مثلاً أن يتمتع أهل إقليم فريسلاند في هولندا بفرص لتعليم أطفالهم لغتهم الفرنسية التي لا يتقنها سوى ٣٥٠ ألفاً، بينما لم يعد بإمكان المهاجرين تعلم اللغة العربية بمساندة من الحكومة الهولندية، رغم أنها لغة ما يقارب ربع مليون مهاجر من المغرب العربي وحده وأكثر من مائة ألف مهاجر من أصول عربية أخرى، مثل تونس والجزائر والسودان وسوريا ولبنان ومصر من المقيمين في هولندا؟.. وهنا نتساءل: أين مسئولية الحكومة الهولندية نحو حقوق مواطنيها في مجال تعليم اللغة العربية للمواطنين الهولنديين من أصل عربي؟ وهل تتفق سياسات هولندا مع احتياجات العولمة والتي تطالب دول العالم الجديد بضرورة تعليم النشء عدة لغات استعداداً لما ينتظرنا في المستقبل في ظل العولمة؟ وما الحد الأدنى من الأهداف الحتمية لكل دولة في ظل العولمة في مجال تخطيط مناهج تعليمية تستوعب متطلبات عصر العولمة من مرونة ومقدرة على الحوار مع ثقافات أخرى وإتقان للغات عديدة؟ سيصبح حتماً على كل دولة أن توجه طاقات هائلة وأموالاً طائلة للعمل على تخطيط تعليم قادر على إعداد شباب يتقن عدة لغات ويفهم عدة ثقافات وحضارات أخرى، ويمكنه التحاور معها بنجاح في عالم أصبح أشبه بالقرية الصغيرة يستوجب على السكان ليس فقط إتقان لغتهم الأصلية، وإنما إتقان لغات أخرى بالضرورة. إن إتقان لغة واحدة فقط وتقديس ثقافة واحدة دون غيرها سوف يمثل في المستقبل الانغلاق بعينه، وسوف يعني الفقر الحقيقي في زمن العولمة. وأعني بذلك الفقر الفكري الذي يتولد نتيجة تمييز ثقافة دون غيرها ولغة دون غيرها، ويؤدي بالضرورة لفقر ثقافي يتبعه بالضرورة فقر اقتصادي.

مقدمته تاريخية:

إن البروفيسور إكسترا أستاذ قسم اللغات والأقليات بجامعة تيلبورخ الهولندية ومدير مركز بايبلون لدراسات المجتمع المتعدد الثقافات يُعتبر من أكثر المتحمسين لتحسين مكانة لغات الأقليات المهاجرة على خريطة التعليم الهولندية، وقد عالج الموضوع كظاهرة من عدة نواح فدرس مثلاً العلاقة بين اللغة وهوية المواطن في أوروبا وبالتحديد الهوية غير الأوروبية؛ وذلك في مقابل تعدد

الثقافات واللغات ووجهة نظر صناع القرار الحكومي بهولندا وموقفهم من هوية أهل البلد الأصليين وهوية المهاجر غير الأوروبي . كما عالج موقف المواثيق والاتفاقيات الأوروبية التي تركز على حقوق الأقليات من أهل البلد الأصليين ولغاتهم ، وتستثني حقوق الأقليات المهاجرة في تعلم لغتها الأصلية . وقبل أن نخوض في تفاصيل أكثر ، ينبغي التمييز بين نوعين من الأقليات أشار لهما إكسترا في الدراسات التي قام بها :

الأقليات المهاجرة **Minority Language** ، وهي مثل الأقليات التي هاجرت من دول أخرى مثل الآسيويين الذين هاجروا ليعيشوا في الخليج ، فهم لا يتمتعون بمواطنة كاملة مثل أهل البلد . ومثلهم الأتراك والمغاربة ممن هاجروا لهولندا وكل العرب ممن هاجروا إلى دول الاتحاد الأوروبي للعمل ، فهم أقليات مهاجرة ، ولغاتهم هي لغة أقلية مهاجرة .

أما الأقليات الإقليمية **Regional minority** ، فهي تمثل السكان الأصليين في أي دولة ولكنهم يتمتعون بلغة وثقافة وتقاليد خاصة بهم ، مثل البربر في المغرب أو الأكراد في العراق .

ونجد بالتالي لدينا نوعين من لغات الأقليات :

النوع الأول : لغة الأقليات الإقليمية **Regional Language** وهي لغة إقليم محدد بهولندا أهلها من المواطنين الأصليين والمولودين هم وآبائهم بهولندا . وللتوضيح يمكننا تشبيه لغة الأقلية الإقليمية مثلاً بلغة أهل النوبة بمصر ، فهم سكان أحد الأقاليم في مصر ولكن لهم لغة خاصة بهم وثقافة وتقاليد مميزة ولغتهم غير اللغة العربية واللهجة المصرية . أو يمكننا أيضاً تشبيه لغة الأقلية الإقليمية بلغة البربر في المغرب بالنسبة للغة السائدة وهي اللغة العربية واللهجة المغربية .

والنوع الثاني : لغة الأقليات المهاجرة **Immigrant minority Language** وهم مثل من هاجروا لهولندا من العرب والأتراك والأفغان والصوماليين ولغاتهم تختلف تماماً عن اللغة الهولندية أيضاً ؛ ولكنهم ليسوا من السكان الأصليين لهولندا .

الفارق هنا هو أن دول الاتحاد الأوروبي قد وقّعت على اتفاقيات تكفل للأقليات الإقليمية ، أي للمواطنين الأصليين ، حقوقاً كثيرة في مجال الاحتفاظ باللغة والثقافة الأصليتين . ولكننا نلاحظ أن تلك الحكومات حرمت عند التطبيق أقليات المهاجرين من تلك الحقوق ، بل حتى أطلقت عليهم لفظ "مقيمون غير قوميين" **Non national residents** .

كما أطلقت على لغاتهم لفظ " لغة غير أوروبية " أو لغة لا تنتمي لمقاطعه أو إقليم **non territorial** ؛ وذلك لتمييزها عن لغات أهل البلد الأصليين في المقاطعات . ويلاحظ أن هناك تناقضاً حاداً بين مطالبة الحكومات الأوروبية هؤلاء المهاجرين بالعمل على الاندماج وبين

أسلوب التعامل مع لغة هؤلاء المهاجرين المهمشة والمستثناة. إن هذا التهميش في التعريف بلغات الأقليات المهاجرة نابع من تفسير جامد أو محافظ لمعني المواطنة .

أثبتت الدراسات التي قام بها البروفيسور إكسترا بجامعة تيلبورخ الكاثوليكية⁽¹⁾ (اليونيسكو ٢٠٠٣) والدراسات التالية لها في ٢٠٠٤ و ٢٠٠٥ أن تعامل الحكومة الهولندية مع الهولنديين الأصليين سكان إقليم فريسلاند يختلف تماماً عن معاملتها للغات الهولنديين المهاجرين من أصل غير أوروبي، وأن هناك فروقاً شاسعة بين الفرص والإمكانات المعطاة لأهل الوطن الأصليين لتعلم لغتهم الأصلية (مثل حق أهالي منطقته فريسلاند في تعلم لغتهم الفرنسية وتعليمها رسمياً لأطفالهم وهي لغة تختلف تماماً عن الهولندية) وبين الفرص المعطاة للمهاجرين لتعلم لغتهم الأم (مثل العرب والأتراك، فقد أعطيت لسنوات ثم ألغيت تماماً فلم يعد مسموحاً للكبار منهم منذ سنة ١٩٩٦ أن يتعلموا لغتهم، كما لم يعد مسموحاً لأطفالهم منذ ٢٠٠٤ أن يتعلموا اللغة العربية أو التركية في المدارس الابتدائي أو الثانوية). ولنستوعب ما حدث سنستعرض تاريخ تعليم اللغة العربية كيف بدأ وكيف انتهى .

تاريخ بدء وإلغاء تعليم اللغة العربية في هولندا:

في الستينيات من القرن الماضي، أدركت الكثير من الدول الأوروبية إبان الثورة الصناعية وجود نقص كبير في الأيدي العاملة مما قد يهدد اقتصاد تلك الدول ويعرقل نموها؛ الأمر الذي ما دفع الكثير من دول أوروبا الغربية مثل فرنسا وألمانيا وبلجيكا وهولندا أن تفتح باب العمالة الأجنبية لاستضافة العمال الأجانب من عدة دول، مثل إيطاليا وإسبانيا والبرتغال واليونان وأخيراً تركيا والمغرب والجزائر. وكان ترحيب تلك الدول الصناعية بهؤلاء العمال الفقراء ترحيباً كبيراً حيث استضافتهم بكرم يفوق الوصف، إذ كانوا بمثابة المنقذ الأساسي لاقتصاد دول أوروبا الغربية والذي كان مهدداً بالركود الاقتصادي. وأشادت الصحف بأن مشاركة هؤلاء العمال الأجانب تُعتبر حجر أساس يضمن ازدهار المستقبل الاقتصادي لدول أوروبا الغربية التي استضافت العمال المهاجرين .

لم تدرك الدول المضيفة احتمال بقاء هؤلاء العمال الأجانب في بلد غريب غير وطنهم الأصلي، ولذلك لم تحرص تلك الدول على تقديم برامج تعليمية أو تدريبية لإعداد هؤلاء العمال الأجانب وتعريفهم بجوانب الحياة في البلد المضيف مما يمكنهم من الاندماج فيه والتواصل مع مواطنيه، إذ ساد الاعتقاد بأن وجود العمال الأجانب سيكون مؤقتاً وأنهم عائدون لا محالة لموطنهم الأصلي خلال بضع سنوات. ولكن ما حدث لم يتوقعه الدول المضيفة، فإن الاستقبال

(1) language diversity in multicultural Europe. MOST Discussion and policy Paper Series no.63
2 G.Extra: Babylon aan de Noordzee. Bulaq 2001.

الحافل لهم والترحيب بهم من ناحية ، والتدهور الاقتصادي المتزايد في أوطان هؤلاء العمال المهاجرين من ناحية أخرى دفعهم إلى أن يقرروا البقاء نهائياً في الدول التي هاجروا إليها . وعندما أدركت الدول الأوروبية تلك الحقيقة وأن هؤلاء العمال ليس في نيتهم العودة لأوطانهم ، قررت السماح ببقائهم بعد قيام بعض الأحزاب المتعاطفة معهم بمساندتهم سياسياً وإعلامياً ، ومن خلال المؤسسات التي أنشئت لمساعدة العمال المهاجرين على التأقلم في المجتمع الجديد .

العوامل المحفزة لبقاء العمال الأجانب في أوروبا:

مناخ التسامح وقبول الآخر:

لا يمكن تجاهل حقيقة أن المناخ الفكري والاجتماعي والسياسي في السبعينيات في أوروبا الغربية كان يتميز بالتسامح وقبول الآخر ، وخاصة في ضوء الآثار النفسية لما وقع إبان الحرب العالمية الثانية ومآسي النازية واضطهاد اليهود وملاحقتهم للقضاء عليهم بشكل جماعي . إذًا ، فقد استفادت دول أوروبا الغربية وتعلمت من تاريخها في ذلك الوقت أهمية عدم التعصب وعدم التمييز على أساس عرقي أو ديني أو على أساس اللون ، وتم نبذ وإدانة مشاعر التفوق على الآخر . كما كان للثورة الطلابية في فرنسا في الستينيات أثرها في نشر الفكر الحر . إذًا تمخضت آثار الحرب العالمية الثانية والثورة الطلابية في الستينيات عن خلق مناخ يسوده التسامح في السبعينيات ، في دول أوروبا الغربية التي أصبحت ترحب لإدانة كل ما يميل للتمييز العنصري أو رفض الآخر أو تأجيج الشعور بالتفوق أو العصبية القومية والشعوية .

لذلك رحبت أغلب فئات الشعب ببقاء العمال الأجانب في البلد المضيف ؛ مما دفع بالسلطات في عدة دول أوروبية مثل هولندا وبلجيكا بأن تسمح في السبعينيات للعمال الأجانب باستقدام أسرهم من أوطانهم في إطار ما سُمي التجمع العائلي **Family reunion** .

وهنا بدأت آلاف الزوجات والأبناء في السفر للمحاق برب الأسرة في الدولة الأوروبية التي يعمل بها ، ومن بين تلك الدول : هولندا والتي ستكون محور اهتمامنا في هذه الدراسة .

العامل الاقتصادي:

ولكن ، هل كان المناخ المتسامح وغير المتعصب هو العامل الوحيد الذي أسهم في تشجيع هؤلاء العمال على استقدام أسرهم واتخاذ قرار البقاء في أوروبا؟ بالطبع لا ، فإن هناك عاملاً آخر أكثر أهمية ألا وهو العامل الاقتصادي . فما كان يمكن لتلك الدول الأوروبية أن تعرض اقتصادها للركود أو للانهار ؛ ولذلك سعت لإزالة كل العقبات التي قد تقف حجر عثرة في طريق النمو الاقتصادي ، فقدمت كل ما يمكن من تسهيلات وتجاوزت عن الكثير من أجل جذب الأيدي العاملة والمحافظة على بقائها لضمان استمرار دوران عجلة الصناعة ؛ مما يضمن استمرار النمو الاقتصادي .

التغيرات الديموغرافية واللغوية وحتمية تعديل الخريطة التعليمية للصغار والكبار من المهاجرين :

سنعرض فيما يلي لموجات قدوم المهاجرين إلى هولندا، كما سنركز اهتمامنا بالطبع على حالة اللغة العربية في هولندا. ولكن هذا لا يعني أنه لا توجد لغات أخرى للمهاجرين في هولندا، فهناك الإسبانية واليونانية والبرتغالية والإيطالية واليوغوسلافية والتركية... إلخ، وكل جالية من أصحاب تلك اللغات بذلت الكثير من الجهد ليحصل أبنائها على قرصهم في التعلم بلغة آبائهم وأمهاتهم. ووصل عدد اللغات في هولندا إلى ٣٢ لغة، ولكن كان للغتين العربية والتركية نصيب الأسد في تمويل تعليم أطفال المهاجرين العرب والأتراك لغتهم العربية والتركية بتمويل حكومي؛ تمهيداً لعودتهم لأوطانهم.

موجات ثلاث للهجرة:

يمكننا تقسيم هجرة العمال من المغرب إلى هولندا لثلاث موجات. بدأت أول موجة من موجات هجرة العمال المغاربة إلى هولندا في الفترة من عام ١٩٦١ إلى ١٩٧٣؛ حيث حضر آلاف الرجال تاركين أسرهم في الوطن الأصلي للعمل في أوروبا والعودة لموطنهم من وقت لآخر. ثم توقفت حملات استقدام العمال من الخارج في سنة ١٩٧٣.

ثم بدأت الموجة الثانية في عام ١٩٧٣، حيث بدأ قدوم الكثير من الأطفال والشباب من أبناء العمال الأجانب في إطار "التجمع العائلي" family reunion مع رب الأسرة، وكانت هذه هي الموجة الثانية.

أما الموجة الثالثة فقد بدأت مع وصول أبناء العامل الأجنبي لسن الزواج؛ مما دفع الشباب من الجيل الثاني لاستقدام عروس أو زوج المستقبل من البلد الأصلي. وقد أدى ذلك إلى وصول الآلاف من الشباب والشابات للزواج من أبناء العمال الأجانب والحياة في هولندا ممن أطلق عليهم اسم "القادمين الجدد" newcomers. وكانت هذه هي الموجة الثالثة والأخيرة. وجدير بالذكر، أن الكثير من الشباب المغربي الذي هاجر لهولندا للحاق بشريك أو شريكه الحياة كان يتمتع بتعليم وثقافة عالية؛ مما أفاد الجالية كثيراً في المستقبل.

من أي الأماكن في المغرب قدموا؟

أثبتت نتائج بحث مكتب الإحصاءات المركزي CBS بهولندا لسنة ١٩٨٤ والذي أجري على حوالي ألفي أسرة مغربية أن ٦٠٪ من العمال المهاجرين من المغرب قد هاجروا من شمال المغرب وخاصة من منطقة الريف فيما بين الحسيمة والناضور، وأن ١٥٪ هم من سكان جنوب المغرب، وأن ١٠٪ من وسط المغرب و٨٪ من الشمال الشرقي وأن ٧٪ من منطقة الأطلس. كما أثبتت

اللغة والطفل وبعض المتغيرات

إحصاءات سنة ١٩٩٩ أن العدد الكلي للمهاجرين من المغرب وصل إلى ٢٥٢٤٩٣، أي تعدي الربع مليون نسمة. كما أوضحت إحصاءات سنة ٢٠٠٠ أن المهاجرين المغاربة أصبحوا يمثلون واحداً وستة من عشرة في المائة من سكان هولندا (٦, ١٪).

وفيما يلي سوف نستعرض عدد بعض الأقليات المهاجرة لهولندا فيما بين عام ١٩٩٠ وعام ١٩٩٩، حتى يمكننا تصور مدي حدة التغير الديمغرافي في عدد المهاجرين في هولندا في هذه السنوات التسع؛ مقارنة بالعدد الكلي لسكان هولندا. ورغم تعدد جنسيات المهاجرين ليصل عددها لأكثر من ثلاثين جنسية، إلا إننا سنقتصر على أكبر مجموعتين من المهاجرين وهما المقاربة والأترك؛ حيث إنهما أكثر من استفاد من تعليم اللغة الأصلية بالمدارس الابتدائية.

مكان الميلاد	تعداد مكتب الإحصاء المركزي ١٩٩٠	تعداد مكتب الإحصاء المركزي ١٩٩٩	نسبة الزيادة
تركيا	٢٠٦,٠٠٠	٣٠٠,٠٠٠	٤٦٪
المغرب	١٦٨,٠٠٠	٢٥٢,٠٠٠	٥٠٪

جدول رقم ١: نلاحظ هنا أن تعداد سنة ١٩٩٩ يمثل أعلى زيادة وصل لها عدد المهاجرين من المغاربة والأترك.

أما بالنسبة للأقليات العربية من دول أخرى سوي المغرب فقد وصل تعداد المصريين والعراقيين واللبنانيين والسوريين والسودانيين وبقية متكلمي العربية لأكثر من مائة ألف شخص على أقل تقدير؛ حيث إن الإحصاءات الرسمية تغفل تعداد من تنجسوا بالجنسية الهولندية مما يؤدي للوصول لأعداد أقل من الواقع.

لذلك سنعرض فيما يلي لمشكلة أسلوب التعداد ومعيار اعتبار المواطن مهاجراً أم لا. حيث سنقارن بين التعداد الذي يعتمد على جنسية المهاجر كمعيار لتحديد الهوية، ومن ناحية أخرى المعيار الذي يعتمد على مكان ميلاد المهاجر ومكان ميلاد والديه كمعيار لتعريف هويته عند التسجيل في البلدية. وسنجد في كندا وأستراليا مثلاً أن التعداد يتمثل في المعيارين اللذين أشرنا لهما إلى جانب معيار اللغة المستخدمة في البيت؛ مما يحقق دقة أكثر في النتائج. ومن هنا نري مدي اختلاف المعايير ومدي موضوعيتها ونتائجها.

المجموعة	التعداد بمعيار بلد الميلاد	التعداد بمعيار الجنسية	الفارق
المواطنون هولنديو الأصل	١٣,٠٦١,٠٠٠	١٥,٠٩٧,٠٠٠	٢,٠٣٦,٠٠٠
المهاجرون من أصل تركي	٣٠٠,٠٠٠	١٠٢,٠٠٠	١٩٨,٠٠٠
المهاجرون من أصل مغربي	٢٥٢,٠٠٠	١٢٩,٠٠٠	١٢٣,٠٠٠

جدول رقم ٢ : هنا تتضح أهمية اختيار معيار موضوعي ثابت لتحديد هوية المهاجر ؛ حيث نرى فارق نتائج التعداد بمعيار بلد الميلاد مرة وبمعيار الجنسية مرة أخرى فنجد أن من حصل على الجنسية الهولندية لا يُحسب مهاجرًا . لذلك فإن معيار مكان ميلاد المهاجر ومكان ميلاد والديه يُعتبر أكثر موضوعية وأقرب للصواب ، وإذا أُضيف لهما معيار اللغة التي يستخدمها المهاجر في المنزل فسوف تصبح النتائج أكثر دقة .

لغات ولهجات المغرب:

يتميز المغرب بالتعدد اللغوي حيث تُعتبر اللغة العربية اللغة الرسمية ومنها تفرعت عدة لهجات يسهل التواصل بينها . من ناحية أخرى توجد اللغة البربرية وهي أقدم لغة في المغرب ، وكانت هي لغة التواصل قبل دخول العرب للمغرب . وللأسف ، فقد عانت البربرية تحجيماً كبيراً لمكانتها فأصبح لها وضع متدنٍ في المجتمع المغربي منذ دخول اللغة العربية للمغرب . ولكن بدأت في السنوات الأخيرة مبادرات لتحسين وضع البربرية ، فتمت المطالبة باستخدامها كلغة أو وسيلة للشرح في المدارس الابتدائية . .

وتتفرع من البربرية ثلاث لغات مشتقة:

- ١- الريفية في شمال المغرب بمنطقة الريف .
- ٢- التمازيغت والمنتشرة في وسط الأطلس .
- ٣- الشلحة والتي نجدها في منطقة سوس بجنوب المغرب .

ويوجد داخل المغرب تنافس بين اللغتين العربية والفرنسية وخاصة في وسائل الإعلام . من ناحية أخرى نجد أن اللغات البربرية تحظى بمكانة وتشجيع من طرف الحكومة الهولندية ، وإن العديد من الآباء والشباب يسعى لتعلم الكتابة والقراءة بالبربرية . وتمول الحكومة الهولندية مجلة شهرية باسم أمزين توجه اهتمامها لهذه الفئة من المغاربة .

أيضاً ينتشر استخدام اللغة الإسبانية التي يتقنها عدد كبير من أهل المغرب القاطنين على الحدود الإسبانية .

المطالبة بتعليم أطفال المهاجرين واللاجئين لغتهم الأصلية:

بدأت أسر العمال الأجانب منذ السبعينيات تدرك أهمية أن يتعلم أبنائهم لغتهم الأصلية . وفي الحقيقة ، لم يكن مطلبهم أكثر من مطلب مشروع وعادل ، بل حق يكفله لهم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق الدولية التي وقعتها أغلب دول أوروبا الغربية التي استقدمت هؤلاء العمال الأجانب من بلادهم ليسهموا في بناء اقتصاد دول أوروبا الغربية ، مثل هولندا وبلجيكا

وفرنسا وغيرها من الدول . وبعد قدوم هؤلاء العمال المهاجرين بدأ توافد فئات أخرى بسبب الحروب ؛ حيث ازدادت أعداد اللاجئين النازحين من أوطانهم التي طحتهم رحي الحروب في عدة دول ، مثل إيران وأفغانستان ويوغوسلافيا والصومال ولبنان والعراق . وأصبح من المحال تجاهل حقوق هؤلاء العمال المهاجرين وأسرههم واللاجئين ؛ خاصة وأن الاتفاقات والمواثيق الدولية التي وقعتها الدول المضيفة تؤمن لهم الكثير من الحقوق في مجال حق استخدام وتعلم لغتهم الأصلية .

لذلك أصبح لزاماً على صانعي القرار في الدولة السعي نحو تحقيق التكامل السياسي والاقتصادي من ناحية ، وتطوير التنوع اللغوي والثقافي من ناحية أخرى دون أن يؤدي ذلك لزعزعة التكامل والتوافق في المجتمع بجميع أطيافه وثقافته المختلفة . واعتبر السياسة ذوو الاتجاه الليبرالي في المجتمع أن التنوع والتعدد الثقافي مصدر إثراء للمجتمع .

إذاً بدأت حكومات الدول الأوروبية المضيفة منذ بدء التجمع العائلي في السبعينيات من القرن الماضي تدرك ضرورة إدخال تعديلات في البرامج التعليمية المستخدمة في مراحل التعليم المختلفة ، وحمية تصميم برامج تعليمية جديدة تتواءم واحتياجات أسر هؤلاء العمال الأجانب سواء في المدارس الابتدائية والثانوية من ناحية ، أو لزوجاتهم من ناحية أخرى في برامج تعليم الكبار .

فتم فتح فصول مكثفة للغة الهولندية لاستقبال أطفال العمال الأجانب لدي وصولهم وتعليمهم اللغة الهولندية في أقصر وقت ممكن ؛ حتى يمكنهم الالتحاق بالفصول المناسبة لسنة في المدارس الحكومية .

بدأت الحكومة بعد ذلك فتح فصول تعليم اللغة الأصلية لأطفال العمال المهاجرين بعد التحاقهم بالمدارس الحكومية . فكانت هناك فصول لتعليم العربية والتركية والإسبانية واليوغوسلافية وغيرها من لغات أبناء العمال المهاجرين .

وكان الآباء هم أول من بدأ المبادرة بفتح تلك الفصول والإشراف عليها ؛ مما دفع الحكومة لتبني تلك المبادرات فيما بعد . ولم يكن جديداً على الحكومة الهولندية أن تقوم بفتح فصول لتعليم لغة أخرى لأطفالها ، فقد تم الاعتراف بحق أهل بعض المناطق من سكان هولندا ممن يتحدثون لغة أخرى عدا الهولندية - وهي الفرنسية الموجودة في منطقة فريسلاند - في تعلم هذه اللغة . إذاً لم تكن التجربة جديدة بالنسبة للحكومة الهولندية والتي سنت من قبل ما يلزم من قوانين لتنظيم تعليم لغة أخرى غير الهولندية .

التطور من ١٩٧٤-١٩٩٨ ثم من ١٩٩٨-٢٠٠٤:

لم تسع الأقليات لأن يتعلم أبناؤها اللغة الأصلية فقط، وإنما أيضاً الثقافة الأصلية. فالعامل الإسباني أو الإيطالي أو المغربي يعتز ليس فقط بلغته، وإنما أيضاً بثقافته وتراثه ويحلم بأن يتوارث أبناؤه عنه هذا الحب والتقدير. ومن هنا بدأت مبادرات فتح فصول لتعليم اللغة والثقافة الأصلية لأبناء العمال المهاجرين واللاجئين السياسيين ممن التحق أطفالهم بالمدارس الابتدائية بهولندا، وكان أول من بدأ تلك المبادرات هم الإسبان والبرتغاليين وذلك منذ سنة ١٩٧٠؛ حيث تم فتح فصول لأطفالهم وتلاههم أبناء العمال من اليونان وإيطاليا واليوغوسلاف. وفي منتصف السبعينيات، بدأ فتح فصول لتعليم اللغة العربية لأبناء المغاربة والتونسيين.

نصت سياسة وزارة التعليم الهولندية على أن تعليم اللغة والثقافة الأصلية أمر مؤقت لا بد منه، انطلاقاً من الاعتقاد السائد بأن العمال المهاجرين سيعودون لأوطانهم بعد عدة سنوات، وأن تعليم أبنائهم لغتهم وثقافتهم الأصلية سوف يساعد على تسهيل عودة أطفال المهاجرين لأوطانهم. وبالفعل، فقد عاد كثير من العمال مع أبنائهم لأوطانهم، ولكن سوء الحالة الاقتصادية في الوطن الأصلي دفعت غالبية العمال المهاجرين لأن يقرروا البقاء في هولندا. وهنا انبري المعارضون لتعلم اللغة الأصلية والعربية للمطالبة بإلغاء كل تمويل لتعليم اللغة الأصلية لأن السبب الرئيس وراءه انتفي، بينما رأي المؤيدون لتعليم اللغة والثقافة الأصلية أن ذلك التعليم يمثل حقاً لكل مواطن وكل مهاجر، وأنه السبيل الوحيد لاندماج المهاجرين.

واستمر تعليم اللغة والثقافة الأصلية في المدارس الابتدائية، وأصبحت الفلسفة الجديدة المتبعة في ضوء بقاء العمال المهاجرين نهائياً في هولندا. أصبحت السياسة الجديدة تنطلق من: أن تعليم اللغة والثقافة سوف يعمل على تنمية ثقة الطفل بنفسه وتكوينه صورة إيجابية عن أصله؛ مما يسهل اندماجه في المجتمع الجديد.

وعلى هذا تم سن قانون ينظم تعليم اللغة والثقافة الأصلية سنة ١٩٨٤، والذي نص على أن تعليم اللغة والثقافة الأصلية سيكون من حق أبناء العمال المهاجرين كالإسبان واليوغوسلاف والبرتغاليين والمغاربة والتونسيين، وكذلك أبناء مواطني الاتحاد الأوروبي وأبناء اللاجئين. كانت الفلسفة وراء تعليم اللغة الأصلية بعد تقنينها هي جعلها حلقة وصل ما بين البيت والمدرسة، ومن ناحية أخرى ليصبح تعليم اللغة الأصلية وسيلة لمحاربة التأخر التعليمي.

إمكانات فتح الفصول وعدد ساعات الدراسة:

كان الحد الأدنى للسماح بفتح فصل لتعليم اللغة العربية أو التركية هو ثمانية تلاميذ يطلب أبائهم من المدرسة الابتدائية التي التحق بها أبناؤهم أن تفتح لهم فصلاً وتعين معلماً مؤهلاً يقوم بالتدريس.

كان الحد الأقصى لساعات تدريس اللغة والثقافة الأصليتين هو خمس ساعات في الأسبوع، منها ساعتان ونصف لتعليم اللغة العربية أثناء اليوم الدراسي، وأما الساعتان والنصف الباقية فكان يتم إعطاؤها بعد انتهاء اليوم الدراسي، وكانت توجه لتدريس كل ما يتعلق بالثقافة والحضارة التي ينتمي لها الطفل المهاجر.

ومع الوقت بدأت جماعات تنتمي لحكومات الدول التي ينتمي لها المهاجر تتدخل في صياغة مضمون التعليم الخاص بالثقافة الأصلية، وذلك لاستقطاب مشاعر التلاميذ وتقوية شعورهم بالانتماء لأوطان آبائهم. وكان ذلك التعليم يتم خارج الساعات المدرسية. وبسبب ذلك فقد منعت الحكومة تدريجياً تمويلها لذلك النوع من التعليم الثقافي وصارت تمول تعليم اللغة الأصلية فقط. على أن يصبح هدف تعليم اللغة العربية مسانداً للطفل في تعلمه للغة الهولندية. إذاً لم يعد تعليم اللغة العربية هدفاً في حد ذاته، ولكنه أصبح وسيلة ومُعبراً من أجل تسهيل تعلم اللغة الهولندية. وسمي الشكل الجديد: بتعليم اللغة الأصلية OET.

جذب المعلمين من المغرب:

كان من الصعب العثور على معلمين مؤهلين للقيام بتعليم الأطفال العرب للغتهم العربية؛ إذ لم ينل أغلب العمال المهاجرين أي قسط من التعليم، وهذا ما دفعهم للهجرة من أوطانهم بحثاً عن مستقبل أفضل. لذلك فقد شكل النقص الواضح في المعلمين والمعلمات المؤهلين عقبة أمام الحكومة للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية أو في معاهد تعليم الكبار، مما أصبح حجر عثرة في طريق تطوير ورفع مستوى ذلك التعليم الجديد. وقد تقدم بعض العمال المهاجرين للعمل في وظيفة معلم لغة عربية ممن حصلوا مستوي دراسياً لا بأس به في موطنهم الأصلي. وبعد أن اتضح عدم جدوى الاستعانة بمعلمين من بين العمال المهاجرين اتجهت جهود البحث نحو الوطن الأصلي، فتم استقدام معلمين مؤهلين من المغرب لضمان كفاءة معلم اللغة العربية في القيام بمهمة فأصبح هناك نوعان من المعلمين: معلمون من العمال المهاجرين، ومعلمون تم استقدامهم للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية.

وفي منتصف التسعينيات، لوحظ أن المدرسة لا يمكنها التواصل مع المعلم وبالتالي لا يمكنها تقييم عمله أو تقديم تأهيل إضافي لتطوير كفاءاته في القيام بمهمة التعليم. إذاً كان إذن يصعب على إدارة التفيتش القيام بمهمتها، وأصبح من الصعب عليها القيام بعملها والحكم على ارتفاع أو نقص جودة وكفاءة تعليم اللغة العربية وما يلزم من تعديل في الخطط التعليمية.

وبسبب ذلك كله فقد فرضت الحكومة في منتصف التسعينيات على معلمي ومعلمات اللغة الأصلية شرط إتقان اللغة الهولندية. قام " مجلس الوزير كيمينادا " عام ١٩٩٢ بإصدار مذكرة ركزت على أهمية تعلم اللغات الحية التي تُستخدم في هولندا ومنها العربية والتركية، ثم تم

إصدار قانون ينظم ذلك التعليم سنة ١٩٩٨ وسمي : " نظام تعليم اللغات الحية " OALT . وقد استند ذلك المجلس في توصياته إلى الحقوق التي نصت عليها المادة ١٥ من الاتفاقية الأوروبية للوضع القانوني لحقوق العمال المهاجرين ، والمادة الثانية للبروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية لسنة ١٩٧٧ ، حيث تعهدت الدول المشاركة بأن تقدم تعليمًا لأبناء المهاجرين يسهل عملية المواطنة وأن يتم تشجيع تعليمهم للغتهم الأم . ورغم أن الاتفاقيات الدولية تشير لأهمية اللغة الأم لأبناء المهاجرين إلا أنها ما زالت لا تعتبر تعلم المهاجرين لغتهم الأصلية حقًا مشروعًا لهم .

ووصل عدد المعلمين سنة ٢٠٠٠ إلى ١٤٠٠ (ألف وأربعمائة) معلم في ١٧٧ بلدية هولندية . كما أصبح تعليم اللغة العربية منذ سنة ٢٠٠٠ خاضعاً للبلديات بعد أن كان تحت الإشراف المباشر لوزارة التعليم الهولندية ، مما أسهم في إضعاف وضع معلم اللغة العربية بسرعة كبيرة وإضعاف مكانة اللغة العربية بالتالي .

ولكن التواصل بين إدارات المدارس وهؤلاء المعلمين لم يكن سهلاً؛ مما أدى إلى عدم تمكن إدارات التفتيش من القيام بعملها؛ فأصبح من الصعب الحكم على جودة تعليم اللغة العربية أو التركية .

تضافرت كل تلك العوامل في تعطيل رسم خطة تعليمية ومنهج لتدريس اللغة العربية في المدارس الهولندية . بينما كان من الضروري أيضاً أن يتضح الهدف من تعليم اللغة العربية ودورها في مساندة الطفل في تعلمه اللغة الهولندية وفي الاندماج في المجتمع الهولندي . وهنا بدأت تظهر خلافات حادة ما بين اتجاهات مؤيدة وأخرى مناهضة لتعليم اللغة الأصلية لأطفال العمال المهاجرين ، وبدأت تشتد حدة الصراع بينهما . وكان المعيار الذي تحكم له القوي المؤيدة هو مدي مساهمة تعلم اللغة العربية في تدعيم قدرة الطفل العربي على الاندماج في المجتمع الهولندي ، أو مدي قدرتها على تقويض تلك القدرة على الاندماج .

وكان رأي المعارضين أن تعلم اللغة الأصلية ، سواء العربية أم التركية أو الأوردية ، يعطل التقدم المدرسي للطفل ويعرقل اندماجه في المجتمع واستيعابه للغة الهولندية ، وأن أفضل أساليب تعلم اللغة الهولندية هو ما يُعرف بمنهج الإغراق ، أي تعليم الطفل الهولندية دون السماح له بسماع أو استخدام أية كلمة من لغته الأصلية ، وإنما إغراقه تماماً في مناخ تعليمي لا يُسمح فيه بالاستماع لأية لغة سوي اللغة الهولندية؛ مما يضطره لتعلمها دون الاستعانة بلغته الأم . لكن المؤيدين لتعلم الطفل المهاجر للغته الأصلية - وهي العربية في حالة الطفل العربي - رفضوا هذا

المنهج وأكدوا على أهمية دور اللغة الأم في تعلم الهولندية وفي خلق ثقته بنفسه واحترامه لجذوره الأصلية؛ وبالتالي سرعة اندماجه .

ملخص ملاحظات تعليم العربية واستنتاجات:

- صعوبة العثور على معلمين مؤهلين وأكفاء ، حيث كان أغلب من هاجروا قد حصلوا على تعليم غير مناسب أو كانوا من الأميين .
- عدم وجود منهج لتعليم العربية يربط بينها وبين الهولندية ، مما يعمل على ترسيخها في ذهن الطفل وربطها بالهولندية .
- صعوبة التواصل بين إدارات المدارس والمعلمين العرب .
- تضارب العوائق في تعطيل رسم خطه تعليمية لتعليم اللغة العربية .
- تضارب وجهات نظر القائمين على التعليم حول أسلوب تعليم اللغة الهولندية : هل يكون أفضل من خلال أسلوب الإغراق أم بمساندة اللغة العربية؟
- وقبل أن نتطرق لطرح مقترحات قد تتولد عنها خطة لبث الحياة في تعليم اللغة العربية في هولندا ، ينبغي أن نوضح مكانة اللغة العربية واتجاهات المجتمع الهولندي نحوها ؛ وذلك من خلال استعراض دراستين حول ذلك الموضوع :
- نظرة الإعلاميين وساسة المجتمع الهولندي للمهاجرين ولغاتهم وخاصة العربية .
- وأثر ذلك في اتجاهات الطفل العربي نحو لغته العربية .
- إننا نجد أن نظرة المجتمع الأوروبي وبالتحديد الهولندي للمهاجرين ولغاتهم هي نظره فوقية تقلل من قيمه تلك الثقافات ولغاتها . يؤكد ذلك ما نقرؤه في دراسات البروفيسور إكسترا الأستاذ بجامعة تلبرورخ الهولندية ومدير مركز دراسات المجتمع متعدد الثقافات ، حيث أوضح في كتابه (بابيلون على بحر الشمال) النظرة السائدة عن صورة المهاجرين وصورة لغاتهم لدى المواطن الأوروبي . وكذلك نقرأ دراسات نفس البروفيسور إكسترا ^(١) (اليونيسكو ٢٠٠٣) والدراسات التالية لها في ٢٠٠٤ و ٢٠٠٥ ؛ حيث يتضح لنا أن تعامل الحكومة الهولندية مع لغة أبناء الوطن يختلف تماماً عن معاملتها للغات المهاجرين ، وأن هناك فروقاً شاسعة بين الفرص والإمكانات المعطاة لأبناء هولندا الأصليين ليحافظوا على لغتهم المحلية وبين فرص وإمكانات المهاجرين لتعلم لغتهم الأصلية ، سواء العربية أم غيرها من لغات المهاجرين .

كما يوضح البروفيسور إكسترا تلك الفروق في كتابه "بابيلون على بحر الشمال" ؛ حيث يشير إلى أن مكانة لغة المهاجرين والمسميات التي تُطلق عليها أدت لتكوين نظرة محافظة نحو لغة المهاجر فيطلق عليها اسم لغة أقلية غير محلية أو أقلية مهاجرة أو لغة أقلية غير أوروبية . ونرى أثر ذلك في

الكتيب الذي أصدره المجلس الأوروبي حول " لغات المقاطعات ولغات الأقليات " . ورغم أن هدف ذلك المنشور هو حماية وتقوية اللغات الإقليمية ولغات أقليات المهاجرين ، إلا أنه يشير بوضوح إلى أن الهدف هو خدمة والإشارة للغات التي تُستخدم في منطقة أو ولاية معينة ، وأنه لا يقصد به حماية حقوق لغات المهاجرين . ويدعو البروفيسور إكسترا للعمل على نشر إصدارات جديدة عن المجلس الأوروبي للتعليم ، حيث إن آخر إصداراته بخصوص تعليم الأقليات يرجع لسنة ١٩٧٧ ويلزم تجديده ليوأكب مطالب الساعة التي لا تتوقف عند حد تعلم لغتين ، بل تتجه بقوة نحو تعليم يشمل التعدد اللغوي خاصة في ظل العولمة ومطالبها المتعددة ، ويشمل التلاميذ من أصل غير أوروبي من أبناء العمال المهاجرين .

ويتساءل الكاتب يرونيوموس في مقالة كتبها عن إلغاء تعليم اللغات الأصلية : ما هي يا تري المعايير التي تحدد قيمة ومكانة أية لغة ؟ هل هو تاريخ تلك اللغة في المنطقة ؟ بالطبع لا ، فرغم أن اللغة اللاتينية تم تداولها في أوروبا ، إلا أنه لا يمكننا المطالبة باعتبارها اللغة الرسمية . هل تكتسب اللغة مكانتها إذاً من عدد متحدثيها ؟ أيضاً لا يُعتبر هذا مقياساً ، فلغة أهل إقليم فريسلاند لا يتقنها سوى ثلاثمائة وخمسين ألف مواطن هولندي (٣٥٠ ألفاً) من مجموع سكان هولندا . ورغم أن أكثر من ٣٤١ ألف مهاجر من أصل مغربي وتركبي يسكنون نفس المنطقة ، إلا أن ذلك لم يؤدِّ للاعتراف بلغتهم ، رغم أن عددهم مقارب لعدد سكان فريسلاند .

إن الاعتراف بلغة ما أمر معقد من الناحية القانونية فلا القانون الهولندي ولا حتى الدستور الهولندي ينص على أن اللغة الهولندية هي اللغة الرسمية ، كما أوضح يرونيوموس في مقالته . وحيث إن القانون الهولندي يعترف بحق أهل فريسلاند في تعلم لغتهم وتعليمهما لأطفالهم ، فقد فكر مواطن هولندي من أصل تركي أنه من هذا المنطلق يمكن الحصول على الاعتراف باللغة التركية كحق للهولنديين من أصل تركي . قام هذا المعلم التركي واسمه " أنفار جول بصر " وكان قد دخل مضمار السياسة وأصبح عضواً في بلدية ليواردن الهولندية ، قام بكتابة عريضة للحكومة الهولندية يطالب فيها بالاعتراف باللغة العربية التركية مثلما تم الاعتراف باللغة الفرنسية ولهجات أخرى في هولندا ؛ ولكن طلبه قوبل بسخرية ورفض شديد اللهجة رغم أنه لا يوجد ما يمنعه قانوناً . وإن كانت مطالبة " جول بصر " الشجاعة بالاعتراف باللغة العربية والتركية قوبلت بالرفض والاستهجان ، فإنه يكفيه شرف المحاولة نيابة عن كل تركي وكل عربي ، ومن هنا نحن نحية لهذا المعلم الذي قرن القول بالفعل ودافع عما يؤمن به وترجمه لتحرك ، رغم أن اللغة العربية ليست لغته .

من ناحية أخرى ، نجد أن النظرة الضيقة التي أشار بها الاتحاد الأوروبي للغات الأقليات المهاجرة قد أثرت في اتجاهات المجتمعات الأوروبية نحو لغات المهاجرين غير الأوروبيين ونظرتهم لها . فعندما لا ينظر المجتمع بتقدير للغة من اللغات ، فسوف يؤثر ذلك بالطبع في نظرة واتجاهات

أهل تلك اللغة وأطفالهم نحو لغتهم فتصبح نظرهم للغتهم سلبية ويقل احترامهم للغتهم؛ نظراً لعدم تقدير المجتمع المحيط بهم ومؤسساته لتلك اللغة.

أثر اتجاهات المجتمع نحو اللغة العربية على اتجاهات الطفل العربي نحو لغته العربية:

من هذا المنطلق، فإن الأستاذ/ محمد الغزاوي المدرس بجامعة تلبورخ الهولندية قام في سنة ٢٠٠١ بدراسة اتجاهات الأطفال العرب نحو اللغة العربية في مدرستين؛ إحداهما مدرسة إسلامية (تعملها الحكومة الهولندية وتدرس بها نفس مناهج المدارس الهولندية إلى جانب الإسلام واللغة العربية) والأخرى مدرسة عمومية لا تدرس بها اللغة العربية أو الإسلام.

وتكمن أهمية تلك الدراسة في أنها توضح المناخ الفكري في هولندا والقيم السائدة حول اللغة العربية؛ مما يوضح التيارات الفكرية المؤيدة أو المعارضة لتعليم اللغة العربية بحيث يمكن وضعها في الحسبان عند وضع خطة لإعادة بث الحياة في تعليم اللغة العربية. إن فهم مكانة اللغة العربية لدى الأسرة العربية والطفل العربي وأيضاً لدى صناع القرارات الخاصة بصياغة المناهج التعليمية سيساهم في تحديد الاستراتيجية المناسبة، وتجنب استخدام مفاهيم مرفوضة في الخطة المستقبلية لتعليم اللغة العربية. بالرغم من صغر عينة الدراسة، إلا أن النتائج أوضحت بجلاء مدى التفاوت في قدرات التلاميذ في اللغة العربية من قراءة وكتابة العربية كنتيجة لاختلاف نظرة المحيط الأسري والمدرسي وتقييمهما للغة العربية. فقد اتضح أن أغلب تلاميذ المدرسة الإسلامية يقرؤون ويكتبون باللغة العربية ويشاهدون البرامج العربية في التلفاز. بينما أشار ما يقرب من ثلاثة أرباع عدد أطفال المدرسة العمومية إلى أنهم لا يقرؤون كتباً باللغة العربية. ويرى حوالي ٤٤٪ من تلاميذ المدرسة الإسلامية أن تعليم اللغة العربية مهم، بينما بلغت النسبة في المدرسة الإسلامية حوالي ٣٥٪. كما يرى ٧٢٪ في المدرسة الإسلامية أن اللغة العربية يجب أن تحتل مكانة عالية في هولندا، بينما نسبة من يؤمن بذلك في المدرسة العمومية لا تزيد على ٢٣٪. وفي رأي التلاميذ حول السؤال: هل للغة العربية مكان في العالم الحديث يجب ٩٤٪ من المدرسة الإسلامية بنعم، بينما النسبة في المدرسة العمومية ٥٢٪. أوضحت الدراسة أيضاً أهمية إتقان الوالدين للغة العربية مما يساهم في التواصل بالعربية في المنزل، وفي مساندة الوالدين أو أحدهما للطفل في تعلم لغته العربية.

ورغم كل العقبات، فإننا نتساءل: هل حصل تعليم اللغة العربية للأطفال والكبار في هولندا على فرصته العادلة والكاملة لثبت حضوره وأهميته في خلق طفل يصبح مواطناً فتمتعاً بالتوازن النفسي قبل أن يخلق طفلاً "مندمج" لدرجة الذوبان في المجتمع الهولندي؟ وهل لو افترضنا أن تعليم اللغة العربية قد فشل فعلاً بسبب نقص المستوى التعليمي للمعلمين وآباء الأطفال المهاجرين في السنوات الأولى حين كان مقرراً في المدارس الابتدائية بهولندا وحتى ٢٠٠٤، أليس من الممكن

أن تتوقع أن الجيل الثاني من أبناء العمال المهاجرين يمكنه القيام برعاية ذلك التعليم، من منطلق أن شباب الجيل الثاني قد نال قسطاً وافراً من التعليم يمكنه بلا شك من تحقيق إنجازات أفضل لا تقل عن إنجازات المدارس الهولندية؟ إن مستوى تعليم شباب الجيل الثاني والثالث لن يمكنه فقط من تقديم عرض تعليمي لائق يتناسب مع مستوى التعليم ومتطلباته في عصر العولمة، وإنما سوف يصبح في إمكان شباب الجيل الثاني والثالث الذي نشأ في المدارس الهولندية التفاوض ببراعة حول حقوقهم كأباء وكمعلمين، بل سيمكنهم التفاوض بنجاح حول حقوق أبنائهم في المستقبل القريب.

تعليم اللغة العربية للكبار:

من التقنين إلى الإلغاء:

لنلق نظرة على تاريخ تعليم الكبار (من تعدت سنهم ١٨ سنة) لنرى كيف تم سن قانون يعطي المهاجرين حق تلقي التعليم بلغتهم الأصلية أي العربية في حالتنا، بل حق نحو الأمية لمن لا يمكنه القراءة والكتابة بالعربية.

مع بدء احتفال اليونسكو بالعام الدولي للمطالبة بمحو الأمية في سنة ١٩٩٠ تم توجيه الاهتمام نحو محاربة الأمية في العالم، فظهرت إحصائيات جديدة حول أعداد الأميين في هولندا وكانت تشير لنسبة الأمية بين الهولنديين وبين المهاجرين، وأن عدد من لا يمكنهم القراءة والكتابة في هولندا وصل للمليون ونصف المليون نسمة ما بين مواطن هولندي الأصل ومواطن هولندي مهاجر.

كانت الحكومة الهولندية قد بدأت في منتصف الثمانينيات الاهتمام بتعليم من فاتتهم فرصة الدراسة لسبب أو آخر وتعدوا سن الثامنة عشرة أو لا يمكنهم الالتحاق بفرصة التعليم الإلزامي. وتم سن قانون مؤقت للتعليم الأساسي يعطي لكل دارس حق متابعة دورات دراسية لمدة ألف ساعة بما يؤهله للقيام بالمعاملات الضرورية لحياته اليومية بنجاح. وكان العرض التعليمي يشمل ثلاثة محاور:

١- تعلم القراءة والكتابة باللغة الأصلية ثم باللغة الهولندية.

٢- تعلم الحساب.

٣- المهارات الاجتماعية (من حوار وتفاوض وتفهم للمجتمع ومتطلباته).

بدأ تعليم الكبار من الهولنديين والمهاجرين يأخذ شكلاً رسمياً منذ نهاية الثمانينيات وعرف باستقدام التعليم الأساسي للكبار (أو من تعدوا سن الثامنة عشرة). أثبتت البحوث وجود نسبة كبيرة من الأميين بين أفراد الشعب الهولندي من لا يمكنهم الكتابة بالفرنسية والحساب إلا بصعوبة

شديدة، فيما يُسمى بالأمية الوظيفية (أو القدرة على قراءة متفهمة لنص بسيط مثل تعليمات الطبيب أو القيام بحسابات بسيطة في الحياة اليومية) وكانت الأمية الوظيفية تمثل أحد معايير قياس الأمية وحق الدارس في الحصول على الألف ساعة للدراسة. وكان المجموع الكلي للأمينين في هولندا سنة ١٩٩٠ قد تعدي المليون ونصف المليون نسمة من مجموع عدد السكان الذي وصل إلى ١٥ مليون نسمة حينئذ. بدأت الحكومة في تقنين نظام مؤقت لتعليم الكبار من الهولنديين والأجانب على حد سواء كل حسب احتياجاته. وتصادف أن تقنين التعليم الأساسي للكبار قد تزامن مع احتفالية الأمم المتحدة بالعام العالمي للمطالبة بمحو الأمية في ١٩٩٠.

اتضح أن نسبة كبيرة من المشاركين في التعليم الأساسي للكبار هم من المهاجرين البالغين ممن هم في حاجة ماسة لتعلم القراءة والكتابة، أو في حاجة لمحو الأمية الوظيفية. ووصلت نسبة الدارسين من المهاجرين البالغين في التعليم الأساسي للكبار إلى ٤٠٪ من العدد الكلي للدارسين في ١٩٨٩ و ١٩٩٠. وكان من الواضح ارتفاع نسبة الأمية بين الأتراك والمغاربة وحتى النساء؛ إذ وصلت نسبة الأمية بشكل عام إلى ٦٠٪ بين المغاربة و ٤٠٪ بين الأتراك. وكانت نسب أمية النساء عالية بدرجة ملفتة للأنظار؛ حيث وصلت بين المغربيات إلى ٧٠٪ وبين التركيات إلى ٦٠٪، وكانت الأمية الوظيفية تمثل أحد معايير قياس الأمية.

ورغم أن الأمم المتحدة احتفلت بعام ١٩٩٠ باعتباره عام محاربة الأمية، إلا أن فكرة محاربة أمية الكبار من المهاجرين العرب اصطدمت بمعارضة شديدة من طرف الجناح اليميني والمؤيد لضرورة ذوبان المهاجرين *assimilation* في ثقافة المجتمع الجديد الذي هاجروا إليه، بحجة أنه من الأفضل استثمار كل تمويل ممكن في تعليمهم اللغة الهولندية. لكن المؤيدين لحق المهاجر في تعلم لغته قاموا بتوضيح أنه من الصعب أن يتعلم الشخص الأمي كلمات لغة غريبة عنه، أصواتها وحروفها غريبة بالنسبة لجنسيته، بينما لا يمكنه كتابة أو قراءة لغته الأم التي سيكون من الأسهل أن يتعلمها أولاً لأنه يعرف معنى كلماتها على الأقل.

ورأي المتخصصون أن السبب ينحصر في عدة أمور:

أولاً: أن نطق حروف اللغة الهولندية ذات الأصوات غير المألوفة للعربي سوف يستلزم استخدام أحبال صوتية لم يعتد العربي على استخدامها؛ مما يسبب إحباطاً نفسياً للدارس بما يؤديه العملية التعليمية.

ثانياً: أن الدارس الذي ظل سنة أو سنتين ليتعلم العربية تعود على الكتابة من اليمين لليساار والعكس سيعيق تعليمه.

ثالثاً: إن محاولة أن يقوم المتعلم بما سبق في آن واحد سيتسبب في إحباط الدارس نفسياً؛ مما سيؤدي

لأن تستغرق العملية التعليمية وقتاً أطول . حيث يجب عليه تعلم نطق أصوات لم يعتدّها من ناحية ، وكتابة كلمات من اليسار لليمين بدلاً من اليمين لليساار من ناحية أخرى ؛ مما لن يكون ميسراً لكل أُمّي لم يتقن لغته العربية أصلاً .

استمر تعليم الكبار للغتهم العربية من خلال التعليم الأساسي ، وكان الهدف من تعليم العربية في البداية هو محو أمية المهاجر في لغته الأصلية ، وبعد أقل من خمس سنوات أصبح الهدف هو تيسير تعليم اللغة الهولندية وأن يتم شرح دروس المعرفة والمهارات الاجتماعية باللغة العربية . وكان الإعلان عن تلك الدروس في أضيّق الحدود ؛ حيث كانت الكثير من المؤسسات تفضل أن يغفل الدارس دروس اللغة العربية ويبدأ مباشرة في تعلم الهولندية .

ورغم ذلك ، فقد استفاد الكثير من المهاجرين المغاربة من دروس اللغة العربية وحتى في مساعدة أطفالهم لتعلم اللغة العربية في مدارس العطلة الأسبوعية ، حيث يتوجه أغلب الأطفال لمؤسسة ما أو للمسجد لتعلم اللغة العربية والقرآن أو يتعلمون العربية في المنزل من أحد والديهم . وللأسف ، توقفت دروس اللغة الأصلية لأطفالهم من بضع سنوات ، وبعد أن قامت الوزارة بتمويل موظفين على المستوي الوطني لمساندة معلمي اللغة العربية تم وقف هذه المساندة .

آثار وقف تعليم الكبار:

كان لي شرف العمل ثماني سنوات كمنسقة على الصعيد الوطني لتعليم الكبار ، وقد طالب فريق عملنا بحماية حق المهاجرين في الحصول على ذلك النوع من التعليم ، ولكن علت أصوات كثيرة وتوالى حملات مهاجمة حق المهاجر في التعلم بلغته ليتمكن التأقلم في المجتمع الهولندي . وللأسف ، نجحت تلك الحملات في تحقيق مآربها وتوقفت مؤسسات تعليم الكبار عن تقديم أول تعليم باللغة العربية لمن يطلب ذلك .

كان من الممكن أن يسهم محو الأمية بين آباء وأمهات الأطفال المهاجرين العرب في تدعيم وتقوية الاندماج الواعي بين المهاجرين ، وتفهمهم للحياة الاجتماعية وأسلوب التعامل وما يتوقعه المواطن الهولندي ممن يتعامل معهم .

وكان من الممكن لو استمر تعليم اللغة العربية للكبار أن يفتح ذلك باب الاطلاع للأمهات المهاجرات ، فيمكنهن القراءة حول تربية الطفل ومعاملته وكيفية التعامل مع مدرسته ومعلميه ومع المجتمع ككل مما كان سيرفع من مستوي الطفل في نهاية الأمر . إذًا كان لا بد من البدء بمحاربة أمية النساء والرجال ، بدلاً من حصر كل الاهتمام في تعلم اللغة الهولندية فقط ووتر كل صلة بالجذور الأصلية للمهاجر وأطفاله . ولكن تعليم الكبار اللغة العربية لم يدم طويلاً فبدأ تقنين تعليم الكبار في ١٩٨٧ ، وتوقف تعليم اللغة العربية ومحاربة الأمية في اللغة العربية سنة ١٩٩٥ .

وللأسف، فإن إغلاق آخر باب لتعليم الأميين من المهاجرين قد أدى لحدوث تصدعات وتفكك في الأسرة المغربية؛ مما أدى لحدوث انفصال حاد بين الطفل والديه مع تحبط الطفل في تعامله مع معلميه وزملائه في المدرسة بسبب معاناته من صراعات نفسية، حيث يعيش في البيت ثقافة تختلف تماماً عن ثقافة المجتمع الذي يتعامل معه خارج البيت. ويعاني الكثير من الشباب صغار السن الصراع بين ثقافتين. معاناة وصلت لحد ترك آلاف التلاميذ العرب مدارسهم قبل الحصول على أول مؤهل، واتجه الكثير منهم لعالم الجريمة أو الإدمان. والآن وبعد أن أصبحت السجون مليئة بأنباء المهاجرين من المغرب وغيره من الدول غير الأوروبية، نجد الصحف تطالب بتعليم الآباء كيفية تربية أطفالهم والتعامل مع مدارسهم. وهو ما طالبنا به كمسؤولين عن تعليم الكبار في بداية التسعينيات حين علت الأصوات منادية بإلغاء تعليم الكبار بلغتهم العربية، رغم أن ذلك كان يمكن أن ينقذهم من التخبط عند تربيته أبناءهم في بلاد المهجر.

تجربة نموذجية في تعليم اللغة العربية في مدرسة فكتوريا في ملبورن بأستراليا:

يشير البروفيسور إكسترا لتجربه في مدارس فكتوريا بأستراليا، وهي أكثر ولايات أستراليا من حيث التعدد الثقافي. أصبحت أستراليا تستثمر أموالاً طائلة من أجل تعليم تلاميذ المدارس الابتدائي أكثر من لغة إلى جانب اللغة الإنجليزية. ويشير إكسترا إلى أن اختيار أستراليا كان اختياراً ذكياً في المدى البعيد، فمثلاً اللغة الصينية هي أكثر لغات العالم تداولاً. ويمتدح سلبية أستراليا التعليمية، حيث تسعى لوضع سلبية تعلم تخدم جميع التلاميذ دون التمييز بينهم وفق ثقافتهم وأصولهم العرقية. وتسعى أستراليا في سياستها التعليمية نحو تحقيق عدة أهداف، وهي:

- 1- معرفة وإدراك التعدد الثقافي الموجود في المجتمع الأسترالي وبناء قدرات تسهم في تطوير مهارات التواصل مع تلك التعددية الثقافية والكاملة.
- 2- تطوير مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية.
- 3- تطوير مهارات لغة ثانية أو أكثر من لغة عدا اللغة الإنجليزية (وتكون لغة اختيارية).

ويتم تدريس تلك اللغة الثانية أو أكثر من لغة داخل ساعات الدراسة النظامية أو في مدارس فإننا أو في مدارس عرقية بعد الساعات المدرسية.

إن مدرسة فإننا للغات هي مدرسة مركزية تقوم بتدريس اللغات على مستوى الابتدائي والثانوي. تقدم الدراسة لمثل هذا النوع من تدريس اللغات وسائل متعددة لتسهيل التعليم، مثل: معامل اللغات وتسهيلات التعليم عن بعد. ويقدم قسم التعليم تقريراً دورياً عن إنجازات تلك المدرسة (www.sofweb.vic.edu.au/lem/lot)؛ ففي سنة ٢٠٠٠ تم تدريس ٤١ لغة أجنبية في التعليم الابتدائي والثانوي. وكانت اللغات الست المفضلة هي: الإندونيسية

والإشارة واليابانية والألمانية والحياة والصينية . ومن المثير للتأمل أن اختيار الدارسين للغة الهولندية قليل جداً بالمقارنة للعدد الكبير من الهولنديين في فإننا بأستراليا .

ويتنقد إكسترا سياسة هولندا التي تعتبر أن التعدد اللغوي نوعٌ من التخلف ؛ مما دفع بالحكومة الهولندية لوضع سياسة حقيقة بالقضاء على التخلف . وكأن التخلص من التخلف يتحقق فقط بالتخلص من تعدد اللغات وإتقان لغة واحدة فقط هي الهولندية .

ويشير إكسترا لتناقض هذه السياسة مع الاتجاه الأوروبي ، حيث أعلن وزراء التعليم في أكثر من مناسبة أنه ينبغي على مواطني الاتحاد الأوروبي ترقية معرفتهم باللغات الحالية للاتحاد الأوروبي ، وأنه على كل دولة أن تشجع مواطنيها أن يتعلم أبناءهم في المدارس على الأقل لغتين أجنبيتين وأن تكون إحدى تلك اللغات على الأقل هي إحدى اللغات الرسمية لإحدى دول الاتحاد الأوروبي . وحيث إن البرلمان الأوروبي قد قبل عدة قرارات أوصت بتطوير لغات الأقليات الإقليمية ، فقد أدى ذلك لإنشاء المكتب الأوروبي للغات قليلة الاستخدام في سنة ١٩٨٢ . وقد أشارت التوصيات لاندماج البدء في تعليم اللغات في سن صغيرة جداً ، اتباعاً للمثل الأوروبي الذي أصبح شعاراً للغات الست والقائل بأن " ما تتعلمه صغيراً يبقى معك كبيراً " . ثم يشير البروفيسور إكسترا إلي أن هذا الإعلان بأهمية تعلم اللغات لم يضع لغات الأقليات من المهاجرين في الاعتبار . وينادي إكسترا بتقديم عرض تعليمي يضع في الاعتبار أهداف التعددية الثقافية والكتابة كما يلي :

هذا النموذج الذي اقترحه إكسترا ، يبقى فيه الاهتمام موجهاً للغة الهولندية باعتبارها اللغة المتداولة لهولندا واللغة الأولى للتلميذ . إلى جانب ذلك يتم تدريس اللغة الإنجليزية لآخر سنتين في صفوف المختلفة الابتدائية ، وهما : الصف السابع والثامن . وإلى جانب ذلك يتم تدريس لغة اختيارية يتم تقديمها لنصف يوم في الأسبوع . يختار التلاميذ من قائمة لغات تحددها كل بلدية على أساس اللغات الأصلية المتداولة بين سكان تلك البلدية ، فقد تكون هناك لغة إيطالية أو عربية في بلدية ما ولكنها لا توجد في بلدية أخرى . وهكذا يكون العرض التعليمي منطلقاً من احتياجات سكان كل بلدية .

ويري البروفيسور إكسترا أن هذا العرض التعليمي الذي اقترحه لتقديم ثلاث لغات لتلاميذ المدارس الابتدائية سيحقق الفوائد التالية :

* أن هذا العرض يتناسب والواقع العملي واحتياجات المجتمع متعدد الثقافات حيث تتعدد الثقافات واللغات .

* أن هذا العرض لا يميز بين التلاميذ فيقدم لغة اختيارية لكل التلاميذ ، بغض النظر عن اللغة التي يستخدمونها في البيت .

- * يؤدي هذا العرض لتحقيق ما ينادي به علماء التربية من صعوبة جعل التعليم عالمياً .
- * يتعامل هذا العرض مع اللغات الأخرى سوي الهولندية والإنجليزية ، بشكل عادل .
- * إن هذا العرض يعيد هولندا لتحمل موقعاً متقدماً بين الدول الأوروبية بدلاً من وضعها المتأخر .

التوقع بعد الخمسة عشر سنة القادمة:

ويؤكد البروفيسور إكسترا أن مناداة الساسة في هولندا الآن بالتركيز فقط على اللغة الهولندية ستؤدي حتماً لتكوين جماعات تقوم بالتعليم خارج المختلفة وبعيداً عن الإطار الرسمي ؛ مما سيؤدي لمشاكل مادية ونقص حتمي في جودة العرض التعليمي ، بل وربما تكوين جماعات منغلقة على نفسها . ولكن في النهاية لابد وأن يحدث تحول في الاتجاهات السياسية لتصبح هولندا أكثر تعدداً ثقافياً وأكثر تعدداً لغوياً حقيقة في إطار متطلبات العولمة .

ويختتم البروفيسور إكسترا بقوله : سوف نتعلم أن نتصالح . إن المجلس الأوروبي يشير لهذا الاتجاه حين يؤكد أن التعدد اللغوي يُعتبر رأس مال اجتماعي وثقافي . إن المناداة باستخدام لغة واحدة فقط في هولندا وهي اللغة الهولندية سيؤدي إلى أن نرى أمماً تركية تقف مع طفلها في فناء المختلفة ولا تجرؤ على الحوار معه بالتركية . إن مثل تلك الصور المساوية لا يمكن أن تؤدي بنا لأي مكاسب مستقبلية .

التوصيات:

نحو نظرة مستقبلية لإحياء تعليم الكبار لمساندة الطفل في تعلم اللغة العربية :

كما رأينا فيما سبق ، فإن الظروف المحيطة بالأسرة العربية في المهجر ليست دائماً مواتية ، ولذلك فإن وجود برنامج تعليمي للطفل العربي في المهجر يستلزم دراسة كافة الظروف المحيطة بالطفل في المهجر ، سواء الظروف الاجتماعية كمرعاة متطلبات الحكومية إليها وضيق وقت الفراغ من ناحية ، وأهمية اللعب والعلاقات الاجتماعية للطفل وضرورة عدم استغراق كل وقته في تعلم العربية حتى لا يكرهها . كما ينبغي النظر بعين الاعتبار للظروف الاقتصادية للأسرة والأوضاع السياسية المتفاقمة والقيود المفروضة ، أو الأفكار والاتجاهات التي قد تعيق مسيرة تعليم الطفل أو التي قد تسهل العمالة التعليمية . إذًا ما علينا هو وضع كل تلك الظروف في الاعتبار قبل وضع الخريطة التعليمية ، مع تطويع كل الإمكانيات المتاحة .

وينبغي العمل في اتجاهين :

أولهما : الانطلاق من صعوبة تغيير الوضع الحالي من خلال دراسة متطلبات الطفل العربي ومتطلبات والديه ، وخلق عرض تعليمي ينظمه الآباء ويكون متنوعاً يستجيب للاحتياجات

المحاولة والمستويات المتفاوتة في التعليم الذي حصل عليه الوالدين . فقد يكون أحد الوالدين قد تابع دراسته كلها في هولندا أو في المغرب أو بلد عربي آخر ، وهذا مما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع الخريطة التعليمية في المستقبل . من ناحية أخرى ، يجب أن ينفذ الآباء عن أنفسهم فكرة الاعتماد على تمويل الدراسة بل ينبغي القيام بمبادرات من الثورة نفسها حتى تتيح تغيير المناخ السياسي المضيف بوضع أفضل .

أما الاتجاه الثاني : فيهدف للتأثير على صناع القرار السياسي في العاصمة الهولندية ، ويسعى لخلق لوبي داخل أروقة الأحزاب السياسية ، وكذلك لحشد آباء وأمهات الأطفال العرب من أجل انتزاع قرار يعترف بحقوقهم في تعلم اللغة العربية .

تغيير السياسة العامة:

ويتركز هذا الاتجاه على تنسيق واضح بين الآباء والممثلين السياسيين لهم في البلديات والمحافظات والبرلمان ، والمتخصصين في مجال حقوق الأقليات المهاجرة في تعلم لغتها الأصلية والاستفادة من مقترحاتهم ، مثل تجربة أستراليا التي أشار لها البروفيسور خوس إكسترا وبني على أساسها اقتراحه السالف الذكر ، والذي نوصي به كنموذج يُقتدي به .

الممثلون السياسيون للعرب:

إن وجود عدد لا بأس به من العرب ممن تم انتخابهم في مجالس مختلفة في بلديات هولندا يتيح فرصة للتعاون فيما بينهم ، من خلال تكوين لوبي قوي يؤثر في قرارات البرلمان الهولندي بحيث يتم الاعتراف بحقوقهم في تعلم اللغة العربية .

مجلس استشاري وطني لآباء التلاميذ العرب:

من ناحية أخرى ، فإنه يمكن للآباء المهتمين بأمر تعليم أطفالهم اللغة العربية العمل على تكوين مجلس استشاري يمثل مصالح آباء وأمهات الأطفال العرب ، ويصبح متحدثاً رسمياً مع الحكومة الهولندية . يمكن لمثل هذا المجلس أن يجذب المتخصصين الهولنديين والعرب في علوم التربية والتعليم ليرفع مستوى الأداء ، ويمكنه أن يصبح نداءً في الحوار .

وبالنسبة للاتجاه الأول ، فينبغي فيه التركيز على :

تدريب والدي الطفل:

كما اتضح من دراسة الأستاذ / الغزاوي حول اتجاهات الطفل العربي نحو اللغة العربية ، فإن للأب وللأم دوراً كبيراً في استمرار تواصل الطفل باللغة العربية وتشكيل اتجاهاته ، وتقديره أو عدم تقديره للغته العربية .

من هنا نوصي بضرورة تصميم دورات قصيرة لإعداد البالغين بصفة عامة، وحثمية وجود والدَي الطفل العربي (حتى وإن كان أحدهما غير عربي الأصل).

يكون هدف تلك الدورات ذا شقين:

أولهما: تبصير الوالدين بالأساليب المحببة التي يمكن انتهاجها من أجل تنشئة الطفل محباً للغة العربية. يستلزم ذلك بالطبع تطوير وسائل وألعاب يمكن للوالدين ممارستها مع الطفل ومواد أخرى مشوقة تسهل على الوالدين مهمتهما، مثل الأناشيد المنظومة على ألحان شعبية معروفة للطفل من مدرسته في البلد الذي هاجر له.

ثانيهما: تشجيع الوالدين ليتعلما اللغة العربية بالقدر الذي يتيح لهما تعليم طفلهما الحد الأدنى من اللغة العربية.

* الاستفادة من طاقات الجيل الثاني:

ظهر في السنوات الأخيرة الميل الواضح لدي الكثير من شباب الجيل الثاني نحو البحث عن مؤسسات لتعليم اللغة العربية. وما التحاق مئات من شباب الجيل الثاني بالجامعات لدراسة اللغة العربية إلا دليلاً على هذه الرغبة العارمة في البحث عن أصولهم وجذورهم من جديد. إن الاستعانة بالشباب من الجيل الثاني ممن تعلموا تصميم المواد التعليمية بيداً غوجياً، إلى جانب تمكّنهم من اللغة العربية، وتشجيعهم ليقوموا بتصميم خطة تعلم اللغة العربية لشباب مثلهم من الجيل الثاني، يمكن أن يؤدي لخلق عرض تعليمي مناسب للجيل الثاني.

* التواصل مع المدارس:

يعاني الوالدان صعوبة التواصل الوالدين مع مدرسة الطفل لتوضيح اهتمام الوالدين بطفلهم عامة وبتعلمه اللغة العربية حقيقة، على أمل أن تشارك المدارس المختلفة في تكوين اتجاه إيجابي لدي الطفل نحو لغته. كما يمكن للآباء استئذان إدارة المدارس المختلفة في استخدام بعض قاعاتها لتدريس العربية في غير الساعات المدرسية.

* التواصل عالمياً مع الجاليات العربية في دول أخرى:

لابد من التواصل مع جاليات أخرى لتبادل التجارب والمعرفة مع الجاليات العربية في بلاد المهجر بأوروبا وأمريكا.

قد لا يلزم أن يقوم كل ثلاثة بتصميم وسائل تعليم اللغة العربية كل على حدة، بل يمكن من خلال التواصل عبر منتديات الإنترنت أن تستفيد بعض الجاليات من إنتاج جاليات أخرى.

التعليم من بُعد:

تخصيص جائزة لمبادرات المعلمين العرب في مجال تأصيل تعليم اللغة العربية للطفل العربي في المهجر .

بدأت تظهر مبادرات من شباب مغربي في شكل تقديم دورات حماية في تعليم اللغة العربية عن بعد ، مما يبشر بالخير ويتيح حتى للأباء من غير العرب تعلم اللغة العربية . حيث قام أحد أساتذة جامعه تلبورخ وآخر من جامعه أمستردام بتصميم برنامج لتعليم اللغة العربية عن بعد ، وتوجد حالياً مساع لتوسيع هذه التجربة لتشمل مدناً أكثر . ويتم تصميم برامج أكثر تشويقاً للطفل وبرامج أخرى يقوم بها الطفل مع والديه .

*** التعليم من خلال الموسيقى والأناشيد:**

إن الدخول إلى قلب الطفل العربي يختلف باختلاف ميول كل طفل ، ولكن أغلب الأطفال يتأثر بالأصوات والنغمات الرقيقة ، ومن المؤكد أن الكثيرين منا قد تعلموا لغة من اللغات عن طريق تعلم أغان وأناشيد معروفة . إن هذا الأسلوب يوفر الكثير من الوقت والجهد . وجدير بالإشارة أن أحد المعلمين المصريين قد نظّم قواعد اللغة العربية كاملة على شكل زجل يسهل على الأطفال حفظه ، ولا ينقصنا سوي وضع اللحن المناسب له .

المراجع:

- (1) 1G. Extra: Language diversity in multicultural Europe. MOST Discussion and policy Paper Series no.63 .
التنوع اللغوي في أهالي المتعاطفة الثقافات . دراسة حول الساعة المادة في متفهمة موسـت ، العدد ٦٣ - بروفيـسور إـكـسـتـرا .
- (2) Guus Extra : Babylon aan de Noordzee. Bulaq. 2001
بـابـيـلـون عـلى بـحـر الشـمـال - النـاشـر : بـولـاق بـهـولـنـدا ، ٢٠٠١ .
- (3) Pedagogiek : j.jeronimus: Afschaffing OALT leidt tot taalstrijd in onderwijs 2001.
بـيـداغـوج الهـولـنـديـة : إـلـغـاء تـعـلـيـم لـغـات الحـيـاة لـلـمـهـاجـرـيـن سـيـؤـدي لـصـراع بـيـن اللـغـات . ي .
يـروـنـيـمـوس ، ٢٠٠١ .
- (4) Laghzaoui. Language en linguistics. M.Laghzaoui. 15 - 2005
مـحـمـد الغـزـاوي : الـاتـجـاهـات نـحو اللـغـة العـربـيـة فـي المـدارس الإـسـلامـيـة بـهـولـنـدا . ٢٠٠١
(٥) الـكـلمـة الـآن لـمـعـلـمي اللـغـة الأـصـليـة : أمـيـمة كـورز-نـور ، مـجـلـة " لـيس " الهـولـنـديـة .
O. Korz –Noor. Nu is het woord aan de docenten eigen taal”les” 1989.
- (6) Monique Tukerburg Onderwijs in Allochtone levende talen
تـعـلـيـم اللـغـات الحـيـاة لـلـأقـلـيـات - مـونـيـك تـورـكـنـبرـخ - المـكـتـب الـاجـتـمـاعي واثـقـافي لـلـتـخـطـيـط بـهـولـنـدا .
- (7) G.Extra.De andere talen van Nederland : thuis en op school. 2003
بـروفيـسـور خ . إـكـسـتـرا : " اللـغـات الأـخـرى فـي هـولـنـدا " النـاشـر : بـولـاق بـهـولـنـدا .