التقرير العالمي
لرصد التعليم

ورقة بشأن السياسات 24

شباط/فبراير 2016

إذا كنت لا تفهم فكيف لك أن تتعلَّم؟

النقاط الرئيسية:

1 - بينما ينبغي أن يتلقّى الأطفال التعليم بلغة يفهمونها فإن نسبة مَن لا ينالون التعليم بلغة يتكلَّمونها أو يفهمونها تصل حتى 40% من سكان المعمورة.

2 - تكلُّمُ الطفل في المنزل لغة غير اللغة التي يتكلَّم بها في صف الدراسة كثيراً ما يعوق تعلُّمَه، ولا سيما في حالة الأطفال الذين يعيشون عيشة فقيرة.

3 - يلزم ما لا يقل عن ست سنوات من التعليم باللغة الأم لتقليص الفجوات على صعيد التعلُّم في حالة الأطفال الذين يتكلَّمون لغات الأقليات.

4 - في المجتمعات المتعددة الإثنيات كثيراً ما يكون فرض لغة مهيمنة من خلال النظام التعليمي مبعثاً لمظلمة مرتبطة بمسائل أوسع نطاقاً على صعيد التفاوت الاجتماعي والثقافي.

5 - ينبغي أن يُقَرَّ في سياسات التعليم بأهمية التعلُّم باللغة الأم.

6 - تتأتى عن التنوع الثقافي مصاعب ضمن النظام التعليمي، ولا سيما في مجالات حشد المعلِّمين، ووضع المناهج، وتوفير المُعِينات التعليمية.

يستلزم اتّسامُ التعليم بالجودة توفيره باللغة الـمُتَكَلَّم بها في المنزل. والحال أنه لا يوفى بمعيار الحد الأدنى هذا فيما يخص مئات الملايين من الأطفال، ما يحدّ من قدرتهم على إرساء أسس تعلُّمهم. وبحسب أحد التقديرات تصل نسبة أهالي المعمورة الذين لا ينالون التعليم بلغة يتكلَّمونها أو يفهمونها حتى 40% منهم (Walter و2012، Benson).[1] وعلى الأغلب تسود المصاعب ذات الصلة في المناطق التي يتسِّع فيها التنوع اللغوي اتّساعه الأقصى مثل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا والمحيط الهادئ (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2004).

ويُضخِّم الفقرُ وعدمُ المساواة بين الجنسين ما للحرمان في مجال التعليم من أشكال ترتبط بالإثنية وباللغة. وبالنظر إلى خطة التعليم العالمية الجديدة، التي تولي الأولوية للإنصاف وللتعلُّم مدى الحياة للجميع، تُعتبر سياسة احترام الحقوق في مجال اللغات أمراً أساسياً وجديراً بالاهتمام الشديد.

ويحاجّ في هذه الورقة، التي تُصْدَر بمناسبة اليوم الدولي للّغات الأم، بأن تعليم الأطفال بلغة غير لغتهم يمكن أن يؤثِّر سلباً على تعلُّمهم. إنها تبيِّن أهمية تدريب المعلِّمين وإعداد الـمُعِينات التعليمية الجامعة لتحسين التجربة التعلُّمية للأطفال المعنيين، وتهيئة مسار متين للتحصيل في حياتهم.

1 – تشير دراسة أسبق إلى أن ثمة زهاء 221 مليون طفل يتكلَّمون في المنزل لغة غير لغة التعليم المستعملة في المدرسة (Dutcher، 2004).

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

تعليم الطفل بلغة غير لغته يؤثِّر سلباً على تعلُّمه

ثمة في كثير من البلدان أعداد كبيرة من الأطفال الذين يُعلَّمون ويخوضون الامتحانات بلغات لا يتكلَّمونها في المنزل، ما يعيق اكتسابهم المبكر لمهارات القراءة والكتابة التي تتسم بأهمية حاسمة. وقد يفتقر آباؤهم إلى مهارات القراءة والكتابة باللغات الرسمية المستعملة في المدرسة أو إلى الإلمام بهذه اللغات، الأمر الذي يمكن أن يوسِّع ما يوجد على صعيد فرص التعلُّم المتاحة من فجوات بين الفئات التي تتكلَّم لغات الأقليات والفئات التي تتكلَّم لغة الأغلبية.

وتؤكِّد عمليات تقييم التعلُّم التي أُجريت على الصعيدين الدولي والإقليمي أن اختلاف اللغة المتكلَّم بها في المنزل عن اللغة المتكلَّم بها في المدرسة يؤثِّر سلباً على درجات الأداء في الامتحانات. وتبيِّن قاعدة البيانات العالمية بشأن التفاوت في التعليم (WIDE) الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم مدى التفاوت ضمن البلدان بحسب ما إذا كان الأطفال يتكلَّمون في المنزل اللغة التي يجري بها التقييم أو لا يتكلَّمونها.

وفي كثير من النظم المدرسية في غرب أفريقيا، تظل الفرنسية أهم لغات التعليم، ما يجعل السواد الأعظم من الأطفال يُعلَّمون في صفوف الدراسة المبكرة بلغة ليس لهم بها إلا إلمام محدود. وذلك يحدّ على نحو خطير من فرص تعلُّمهم.

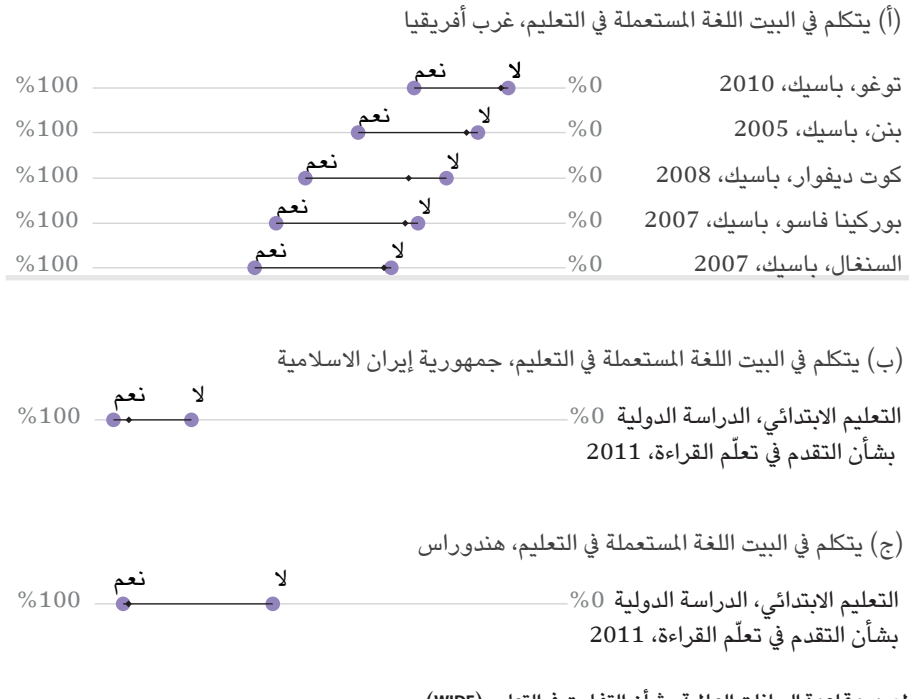
ففي كوت ديفوار بلغت نسبة الذين تعلَّموا مهارات القراءة الأساسية في عام 2008 من بين تلامذة الصف الخامس الذين يتكلَّمون في المنزل اللغة التي تُجرى بها الامتحانات 55% مقابل 25% فقط من التلامذة الذين يتكلَّمون في المنزل لغة أخرى والذين يمثِّلون أربعة أخماس مجموع التلاميذ الرسم (**الشكل 1 (أ)**).

وفي جمهورية إيران الإسلامية أفاد زهاء 20% من تلامذة الصف الرابع بأنهم يتكلَّمون في المنزل لغةً غيرَ اللغةِ الفارسية، لغةِ التعليم الرسمية في هذا البلد، ويخوضون الامتحانات بالفارسية. وبلغت نسبة من اكتسب مهارات القراءة الأساسية من بين هؤلاء التلامذة زهاء 80% مقابل أكثر من 95% لدى التلامذة الذين يتكلَّمون الفارسية في المنزل (**الشكل 1 (ب)**).

والحال مماثل في هندوراس عام 2011 حيث بلغت نسبة من اكتسبوا مهارات القراءة الأساسية في المدرسة الابتدائية من بين تلامذة الصف السادس الذين يتكلَّمون في المنزل اللغة المعلَّم بها 94% مقابل 62% فقط عند أولئك الذين لا يتكلَّمونها في المنزل (**الشكل 1(ج)**).

يمكن أن تقترن اللغة والإثنية لإيتاء أنماط معقَّدة من الحرمان المركَّب. ففي بيرو يُسجَّل اختلاف كبير ومتزايد في نتائج الاختبارات التي يخوضها تلامذة الصف الثاني من أطفال الأهالي الأصليين ومن أطفال سائر الأهالي.

الشكل ١: إن اختلاف اللغة المتكلم بها في المنزل عن اللغة المتكلم بها في المدرسة يؤثر سلباً على درجات الأداء في الامتحانات
النسبة المئوية لمن اكتسبوا الحد الأدنى من مهارات القراءة وفق المعايير الدولية من الأطفال الذين شاركوا في عمليات تقييم التحصيل



المصدر: قاعدة البيانات العالمية بشأن التفاوت في التعليم (WIDE)

ففي عام 2011 زاد عدد من كان يرجَّح أن يبلغوا مستوى مرضياً في الإلمام بالقراءة من الناطقين بالإسبانية عن سبعة أضعاف من كان يرجَّح أن يبلغوا مستوى مماثلاً من بين من يتكلَّمون لغات الأهالي الأصليين (Guadalupe وآخرون، 2013).

ولم تحظَ تركة التهميش الذي يواجه جماعات الأهالي الأصليين في البلدان ذات الدخل العالي، على الرغم من ظهوره بوضوح في عمليات تقييم التلاميذ، إلا بحد أدنى من العناية في المناقشات الدولية بشأن التعليم. فبحسب تحليل لبيانات «اتجاهات التحصيل في دراسة الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS)، قاربت نسبة من حققوا مؤشر أداء الحد الأدنى في الرياضيات من تلامذة الصف الثامن في الفترة الممتدة بين عامي 1994/1995 وعام 2011 من بين التلامذة من الأهالي الأصليين الثلثين مقابل ما يناهز 90% لدى أقرانهم من الفئات الأخرى في أستراليا (Thomson وآخرون، 2012).

فالعوامل المتمثلة في اللغة والإثنية والفقر يمكن أن تتفاعل لتجعل من المحتمَل بالغَ الاحتمال أن يبقى الطفل مخلَّفاً بعيداً على طريق التعلُّم. فالتلامذة المنحدرون من أسر فقيرة ويتكلَّمون في المنزل لغة من لغات الأقليات هم في عداد التلامذة الأردإ أداء. ففي تركيا، في عام 2012، اندرج في عداد أردإ التلامذةِ أداءً التلامذةُ البالغون 15 سنة من العمر الذين يتكلَّمون لغةً غيرَ التركية، هي الكردية غالباً. وقاربت نسبة التلامذة الفقراء الذين لا يتكلَّمون التركية والذين بلغوا في اكتساب مهارات القراءة مستوى الحد الأدنى 50% مقابل المتوسط الوطني البالغ 80%.

وفي عام 2006 لم تبلغ نسبة من اكتسبوا المهارات الأساسية في الرياضيات من بين التلامذة الفقراء في غواتيمالا الذين يتكلَّمون في المنزل لغةً من لغات الأقليات (من الأهالي الأصليين غالباً) إلا 38% مقابل 77% لدى التلامذة من الفئات الغنية الذين يتكلَّمون الإسبانية.

يوثِّر التعليم باللغة المتكلَّم بها في المنزل على التعلُّم أثراً إيجابياً من جميع النواحي

إذا تم تقييس المنهاج الدراسي ليتماشى مع سياسات الدولة ولم تؤخذ فيه بالاعتبار لغة الأهالي الأصليين وتقاليدهم وأعرافهم فإن ذلك يقيم حاجزاً يتعذر تخطيه على معظمهم.

– Natalee، معلِّمة، محافظة باي آيلاند، هندوراس

مصدر الصورة: نغويين ثان توان/اليونسكو

Nguyen، معلِّمة في قضاء موونغ كونغ بفيتنام: «في الصف ١٣ تلميذاً مختلفو الإثنية. وكلهم بنات من جماعة الهمونغ. وأحياناً يبدو لمن يعلِّمهن بالفيتنامية أنهن لا يفقهن ما يقول».

للتكفل باكتساب الأطفال مهارات أساسية متينة في القراءة والكتابة والحساب، يتعيَّن على المدارس أن تعلِّم المنهاج بلغة يفهمها الأطفال. فنهوج التعليم بلغتين (أو عدة لغات) المستند إلى اللغة الأم، التي يعلَّم بموجبها الطفل بلغته الأم إلى جانب لغة ثانية، يمكن أن تحسِّن أداءه في اللغة الثانية وفي سائر المواد.

ففي غواتيمالا يسجِّل التلامذة في المدارس التي تدرِّس بلغتين معدَّلات أعلى للحضور وللتقدُّم الدراسي ومعدَّلات أدنى لإعادة التلاميذ الدراسة في الصف نفسه ولتسربهم من المدرسة. كما أنهم يحصلون على درجات أداء أعلى في جميع المواد، بما في ذلك اللغة الإسبانية. ومن شأن الانتقال إلى تعليم مدرسي بلغتين أن يفضي إلى تحقيق وفورات طائلة نتيجة تقليص حالات إعادة التلاميذ الدراسة في الصف نفسه (Patrinos و Velez, 1996).

وقد انتهى الأطفال الذين بدأوا ارتياد المدرسة بتعلُّمهم بلغتهم الأم في إطار برنامج «التربية المتقاربة» (Pédagogie Convergente) الذي نُفِّذ في مالي إلى الإحاطة على نحو أفضل باللغة الرسمية، وهي الفرنسية. وفي الفترة الممتدة من عام 1994 إلى عام 2000 نال الأطفال الذين بدأوا دراستهم في المدرسة باللغة التي يتكلَّمون بها في المنزل، في اختبارات الكفاءة في الفرنسية المجراة عند نهاية تعليمهم الابتدائي، درجات أعلى بنسبة 32% من الدرجات التي نالها الدارسون في إطار برامج التعليم باللغة الفرنسية فقط (Bühmann و Trudell, 2008). وفي بوركينا فاسو سُجِّلت في عام 2005 في الاختبارات في اللغة الفرنسية التي خاضها أطفال من المدارس التي تعلِّم بلغتين نتائج تماثل أو تفوق النتائج التي حققها الأطفال الدارسون في المدارس التقليدية التي تعلِّم بالفرنسية (Nikiema, 2011).

إن منافع برامج التعليم باللغتين/عدة لغات تتخطى حدود المهارات المعرفية لتشمل تعزيز الثقة بالنفس والاعتزاز

بالنفس. ففي بوركينا فاسو سهَّل التعليم باللغة الأم تطبيق ممارسات تعليم فعالة في صفوف الدراسة وشجَّع الدارسين على أن يؤدوا دوراً نشطاً في دراسة المادة المعنية وأن ينخرطوا فيها (Nikiema, 2011).

فيما مضى هيَّأت بحوث سابقة وممارسات شائعة ما دعم عمليات الانتقال المبكر من التعليم باللغة المتكلَّم بها في المنزل إلى التعليم باللغة الرسمية. بيد أن ثمة أدلة حديثة تبيِّن أنه يلزم التعليم باللغة الأم لمدة لا تقل عن ست سنوات – تزداد إلى ثماني سنوات في الظروف المتميِّزة بموارد أقل جودة – لاستدامة تحسُّن التعلُّم في الصفوف اللاحقة فيما يخص من يتكلَّمون بلغة من لغات الأقليات ولتقليص الفجوات على صعيد التعلُّم (Heugh وآخرون، 2007؛ اليونسكو، 2011). والحال أن ثمة بين بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تدعم التعليم بلغتين بلداناً كثيرة تظل تفضِّل الانتقال المبكر إلى التعليم باللغة الرسمية، ما يجري عادة عند بلوغ الصف الرابع (Alidou وآخرون، 2006).

وفي الكاميرون طبَّقت 12 مدرسة في محافظة بويو في إقليم الشمال الغربي، بين عامي 2007 و2012، منهاجاً باللغة المحلية (لغة الكوم) لتلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث، ثم انتقلت إلى التعليم بالإنجليزية في الصف الرابع. وقد أبدى الأطفال الذين عُلِّموا بلغة الكوم تميزاً ملحوظاً من حيث تحصيلهم في القراءة والفهم قياساً إلى الأطفال الذين عُلِّموا بالإنجليزية فقط. كما أن الأطفال الذين عُلِّموا بلغة الكوم نالوا في اختبارات الرياضيات في نهاية الصف الثالث درجات أعلى مرتين من درجات الأطفال الذين عُلِّموا بالإنجليزية فقط. والحال أن هذه المكاسب التعلُّمية لم تُستدَم عندما انتقل التلامذة المعنيون إلى التعلُّم بالإنجليزية فقط في الصف الرابع. فخروجهم المبكر من نسق التعليم باللغة الأم حال دون استدامتهم هذا الأداء في شتى مراحل المنهاج (Walter و Chuo, 2012).

واستُعملت في مشروع التعليم الابتدائي البالغة مدته ست سنوات في إيف بنيجيريا لغة اليوروبا بصفتها لغة التعليم لسنوات التعليم الابتدائي الست. وقد بيَّنت عمليات تقييم المشروع أن التلامذة الذين انتقلوا إلى التعلُّم بالإنجليزية بعد ست سنوات من التعلُّم باللغة الأم أدوا أداءً أفضل في الإنجليزية وغيرها من المواد قياساً إلى التلامذة الذين قاموا بهذا الانتقال بعد ثلاث سنوات فقط من التعلُّم باللغة الأم (Bamgbose، 2000، 2004؛ Fafunwa وآخرون، 1989).

وذهبت إثيوبيا أبعد من بلدان كثيرة غيرها، ساعية إلى الجمع بين التعليم باللغة الأم مع التعليم بالأمهرية والإنجليزية في الصفوف من الأول إلى الثامن. وشهد تعلُّم الأطفال المشاركين في البرامج التي يدرَّس في إطارها بلغتين لمدة ثماني سنوات تحسناً في جميع مواد المنهاج لا في اللغة المدرَّس بها فقط. وكان تلامذة المدارس الابتدائية الذين يتعلَّمون بلغتهم الأم في الصف الثامن أفضلَ أداءً في الرياضيات والبيولوجيا والكيمياء والفيزياء من التلامذة الذين تعلَّموا بالإنجليزية فقط (Heugh, وآخرون، 2007).

لغة التعليم المختارة بموجب سياساته يمكن أن تكون مدعاة لمظالم أوسع نطاقاً

إن اللغة تجسِّد في آن معاً ثقافة المجتمع المحلي والهوية التي تنفرد بها الفئة الإثنية. وغالباً ما ينشأ عن اللغة (اللغات) التي يتعلَّمها المرء ويتكلَّم بها حس بهوية شخصية وبآصرة فئوية. بيد أن اللغة يمكن أن تكون سلاحاً ذا حدين: فهي إذ تعزِّز لدى الفئة الإثنية الناطقة بها حسَّ الانتماء والروابطَ الاجتماعية يمكن أيضاً أن تتحول إلى أساس لتهميش هذه الفئة.

فوفق تقدير وُضع في عام 2009، يتميَّز أكثر من نصف البلدان التي تمسُّها النزاعات المسلَّحة بتنوع كبير من الناحية اللغوية، ما يجعل القرارات بشأن لغة التعليم مسألة سياسية يمكن أن تنطوي على عامل مفرِّق (Pinnock, 2009). وأياً كانت وجوه تعقيد الحالات المعنية وديناميَّاتها السياسية فإنها تبيِّن الأشكال التي برزت بها السياسة المتعلقة باختيار لغة التعليم بمثابة مسعار للنزاع العنيف.

وفي البلدان المتعددة الإثنيات، مثلاً، كثيراً ما كان فرض لغة وحيدة بصفتها لغة التعليم في المدارس، على الرغم من أنه جاء في بعض الحالات بمثابة خيار تقضي به الضرورة، مبعثاً لتظلُّم مرتبط بمسائل التفاوت الاجتماعي والثقافي الأوسع نطاقاً. ففوالق النزاعات العنيفة غالباً ما ماشت خطوطَ التفاوت الفئوي المتفاقم بفعل السياسات المتعلقة باللغة المستعملة في التعليم. فعلى سبيل المثال كانت المنازعات بشأن استعمال الكردية في المدارس جزءاً لا يتجزأ من النزاع القائم في شرق تركيا (Graham–Brown، 1994؛ اليونسكو، 2010). وفي نيبال تمخَّض فرض اللغة النيبالية بصفتها لغة التعليم عن مجموعة أوسع من المظالم لدى الطوائف والأقليات الإثنية التي لا تتكلَّم هذه اللغة أجَّجت الحربَ الأهلية (Murshed و Gates, 2005). ورأى الأهالي الأصليون في غواتيمالا فرضها اللغة الإسبانية على المدارس جانباً لمنحى من مناحي التمييز الاجتماعي هو أوسع نطاقاً. وقد أدرجت المجموعات المسلَّحة التي تمثِّل الأهالي الأصليين

مطلب التعليم الذي تُستعمل فيه لغتان والجامع للثقافات ضمن ما قدَّمته من شروط للتسوية السياسية، وتضمَّن اتفاق السلام في هذا البلد تعهداً دستورياً لهذه الغاية (Marques و Bannon, 2003).

إن المنازعات بشأن اللغة غالباً ما تجسِّد قصصاً طويلة من الهيمنة والإخضاع، والتحرُّر من الاستعمار في بعض الحالات. فالاستعاضة عن الفرنسية بالعربية في المدارس الابتدائية والثانوية في الجزائر بعد نيلها الاستقلال في عام 1962 رمت إلى بناء شرعية الحكم الجديد لكنها همَّشت الأقلية البربرية التي لا تتكلَّم العربية (Brown, 2010).

وفي باكستان اعتمدت الحكومة التي قامت بعد الاستقلال لغة الأوردو بصفتها اللغة الوطنية ولغة التعليم في المدارس. وقد أصبح ذلك منشأً للاستلاب في هذا البلد الذي يمثِّل موئلاً لست مجموعات لغوية كبرى وثمان وخمسين مجموعة لغوية أصغر. وكان عدم الاعتراف بالبنغالية، لغةِ السواد الأعظم من أهالي شرق باكستان، واحداً من أهم بواعث النزاع ضمن البلد الحديث النشأة، مفضياً إلى الاضطرابات الطلابية التي شهدها عام 1952. وقد أفضت تلك الاضطرابات إلى ولادة «حركة اللغة البنغالية»، سليفة الحركة التي قاتلت من أجل انفصال شرق باكستان وقيام بلد جديد، هو بنغلاديش (Schendel, 2009).

وقد ظل كلا البلدين يواجه تحديات سياسية متصلة باللغة. ففي بنغلاديش، حيث تُعتبر البنغالية اللغة الوطنية، ساقت الفئات القبلية القاطنة في مرتفعات شيتاغونغ التي لا تتكلَّم هذه اللغة ما اعتبرته ظلماً اجتماعياً في مجال اللغات بصفته عاملاً يبرِّر مطالبها الانفصالية (Mohsin, 2003). أما في باكستان فأسهم في التوتر السياسي أيضاً الاستمرارُ على استعمال الأوردو بصفتها لغة التعليم في المدارس الحكومية على الرغم من أن نسبة المتكلِّمين بها في المنزل تقل عن 8% من السكان (Ayres, 2003؛ Winthrop و Graff, 2010).

ينبغي أن يُعترف في السياسات الوطنية المتعلقة بالتعليم بأهمية تعليم الأطفال باللغة التي يتكلَّمونها في المنزل

نادراً ما تجسِّد سياسات التعليم التنوع اللغوي. وقد بيَّن استعراض لخطط التعليم لأربعين بلداً أن أقل من نصفها فقط يقرّ بأهمية تعليم الأطفال باللغة التي يتكلَّمونها في المنزل، ولا سيما في مرحلة الدراسة المبكرة. وتُعتبر كمبوديا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية قدوتين في هذا المجال إذ أنهما تشجِّعان على حشد معلِّمين يتمتعون بمهارات لغوية معيَّنة. وتشجِّع ناميبيا إعداد الـمُعِينات التعليمية بلغات الأقليات (Hunt, 2013).

وشهدت بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى اتجاهاً عاماً نحو زيادة انتشار استعمال اللغات المحلية. فإبّان استقلال بلدان هذه المنطقة البالغ عددها 47 لم يكن بينها إلا 20 بلداً كانت تستعمل اللغات المحلية في التعليم الابتدائي، والآن بلغ هذا العدد 38، وذلك إلى حد كبير تحت تأثير النشاط الدعوي الذي قام به أطراف فاعلون محليون (Albaugh, 2015).

وتذهب عدة بلدان من بلدان أمريكا اللاتينية – مثل باراغواي وبيرو وغيّانا وكولومبيا – إلى أبعد من غيرها على صعيد استبانة الإصلاحات الكفيلة بتحسين تعليم الفئات المحرومة ولا سيما الأقليات الإثنية اللغوية والفقراء. ولئن كانت هذه الإصلاحات تركِّز رئيسياً على توسيع نطاق نوال التعليم فإنها تشتمل أيضاً على تكييف المناهج والممارسات التربوية مع احتياجات فئات معيَّنة. وفي باراغواي يشتمل ذلك على إعداد الـمُعِينات التعليمية بلغات شتى (وزارة التعليم في باراغواي، 2011).

المعلِّمون الجيدون يمثِّلون عنصراً بالغ الأهمية لمساعدة الدارسين الأكثر حرماناً

بدون معرفة كافية بالإنجليزية، يتعذر على المعلِّمين التفاعل مع التلاميذ، ما يُبقي التعليمَ منحصراً ضمن هيكله التقليدي القائم على التسطير والتلقين.

– إنغا، معلِّمة، كيغالي، رواندا

يستلزم تحقيق فعالية تطبيق نهوج التعليم بلغتين (أو بعدة لغات)، المستند إلى استعمال اللغة الأم، أن تحشد الحكومات معلِّمين من الفئات التي تتكلَّم لغة الأقليات. بيد أن تنفيذ السياسات المتعلقة بلغة التعليم قد يكون صعباً، ولا سيما عندما يتمثل في نفس صف الدراسة أكثر من فئة لغوية واحدة وعندما لا يكون المعلِّمون أكفاء في واحدة أو أكثرَ من اللغات المحلية (Alidou و Brock-Utne, 2011).

إن الأطفال الذين يتكلَّمون لغات الأقليات التي لا تُدرَّس في الصفوف المدرسية غالباً ما يدخلون المدرسة وهم قليلو الاعتزاز بأنفسهم وتكون لهم احتياجات إلى التعلُّم قد يشعر المعلِّمون بأنه ليس بوسعهم تلبيتها. ويمكن أن تؤدي المدارس دوراً هاماً في تغيير هذا الوضع. فتوظيف معلِّمين من الجماعات التي تتكلَّم لغات الأقليات يمكن أن يساعد على توسيع آفاق الأطفال وأن يرتقي بطموحاتهم.

لكن لـمّا كانت الأقليات الإثنية واللغوية غالباً ما تنال من التعليم النظامي أقلَّ مما تناله منه فئات الأغلبية فإن من يمكن توفُّرهم وتأهلُّهم للحشد بصفة معلِّمين من هذه الأقليات أقل. وفي الهند تطبِّق جميع الأقليات نظاماً طائفيَّ الأساس لحجز الوظائف بغية التكفل بتوفُّر المعلِّمين في المناطق والمدارس الأكثر حرماناً، لكن يُوظَّف لشَغل الوظائف المحجوزة معلِّمون ذوو مؤهِّلات أدنى مستوى. فلا يوجد عدد كاف من المعلِّمين الذين يتكلَّمون اللغات المحلية وليس هناك إلا عدد ضئيل من المعلِّمين من أبناء الأقليات الذين يتقنون لغتين، ما يفاقم الحرمان الذي يواجهه الأطفال عندما لا تكون اللغة التي يتكلَّمونها في المنزل هي اللغة التي يعلَّم بها (Chudgar و2013، Luschei).

يجب تدريب المعلِّمين على التعليم بلغتين والإحاطة باحتياجات الدارسين باللغة الثانية.

نادراً ما يكون المعلِّمون متأهبين لواقع صفوف التدريس بلغتين أو بعدة لغات. ففي السنغال، حيث تُبذل محاولات لاستعمال اللغات المحلية في المدارس، لا يُوفَّر التدريب إلا بالفرنسية، وبيَّنت دراسة استقصائية أن نسبة الـمتدرِّبين الذين أعربوا عن بعض الثقة بشأن تعليم القراءة باللغات المحلية لا تتعدى 8% منهم. أما في مالي فلم تبلغ النسبة المناظرة إلا 2% من المعلِّمين (Akyeampong وآخرون، 2013). وتشير دراسة ضيِّقة النطاق لتدريس الرياضيات في بوتسوانا إلى أن تدريب المعلِّمين بلغتين يخفق في بلوغ هدفه المتمثل في إعدادهم لصفوف التدريس المتعدد اللغات حيث يمكن أن تكون اللغة الأم للتلاميذ غيرَ اللغتين الوطنية والإنجليزية المستعملتين في تدريس الرياضيات (Kasule و2005، Mapolelo).

وفي بيرو ترمي برامج التعليم بلغتين إلى التكفل بتمكُّن الأطفال من التعلُّم بلغتهم وبالإسبانية. لكن الأطفال الذين يتابعون هذه البرامج يؤدّون أداء سيئاً في اللغتين. فعند بلوغ الدراسين في إطار برامج التعليم بلغتين الصف الرابع، لا يكون بينهم مَن بلغ مستوى مرضياً في لغته إلا عُشُرُ الناطقين بلغة الكويتشوا ونصفُ عُشْرِ الناطقين بلغة أخرى من لغات الأهالي الأصليين. كما يلاحَظ أن تحصيلهم بالإسبانية رديء. إن ذلك يسلِّط الضوء لا على مجرد أهمية توفير التعليم بلغة الطفل بل أيضاً على أهمية التكفل بكون نوعية المدارس جيدة إلى درجة كافية لضمان توفير التعليم. فقد بيَّنت إحدى الدراسات أن نصف المعلِّمين في المدارس التي يعلَّم فيها بلغتين في جنوب بيرو كانوا لا يتكلَّمون لغة الأهالي الأصليين (Cueto وآخرون، 2012؛ Guadalupe وآخرون، 2013).

إن برامج إعداد المعلِّمين يتعيَّن أن تدعم تمكُّنهم من تعليم الأطفال مهارات القراءة في مرحلة مبكرة من عمرهم بأكثر من لغة واحدة واستعمال المواد المعدَّة باللغة المحلية استعمالاً فعّالاً. وينبغي للمعلِّمين أن يحيطوا بالخلفيتين اللغوية والثقافية للأطفال، وبتطور اللغات، وبالترابط بين تطور اللغة الأم واللغة الثانية، وتطبيق الممارسات التعليمية المناسبة (Pinnock و2012، Nicholls).

ومن الأسباب التي مكَّنت من توفير التعليم الراسخ بلغتين في إكوادور أنها أنشأت خمس كليات متخصِّصة لتدريب المعلِّمين. وعلى نحو مشابه أنشأت دولة بوليفيا المتعددة القوميات ثلاث جامعات لتدريس لغات الأهالي الأصليين دعماً للتدريب على التعليم بلغتين (Lopez، 2010).

وفي أستراليا، حيث يخطئ المعلِّمون إذ يعتبرون المشكلات اللغوية مصاعب في التعلُّم ، يمثِّل مشروع «طرائق رائعة للتعلُّم» (Deadly Ways to Learn) محاولة لتغيير نظرة المعلِّمين إلى لغات الأهالي الأصليين. إنه أنشئ في 14 مدرسة من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والمدارس الكاثوليكية في شتى المناطق الريفية والحضرية في إقليم غرب أستراليا، وهو يشتمل على إعداد كتب لتعريف المعلِّمين بما تستمد منه لغة الأهالي الأصليين مكوِّناتها من ثقافة وهوية وتاريخ. ويقوم المسؤولون عن التعليم بلغة الأهالي الأصليين بتقديم الدعم والإرشاد للمعلِّمين في المدارس المنتقاة لتنفيذ المشروع فيها. ويُؤكَّد في المشروع على أهمية حصول جميع التلامذة على تعليم يُراعى فيه تاريخ الأستراليين المنحدرين من الأهالي الأصليين وثقافتهم ولغتهم، وتؤخذ فيه بالاعتبار خلفيات أبناء سائر فئات الأقليات (Biddle و2009، Mackay).

فعالية التعليم بلغتين المستند إلى اللغة الأم تتوقف على اتّسام مُعِينات التعلُّم بطابع جامع

يستلزم نجاح تعليم القراءة والكتابة والتعليم بلغتين في صفوف الدراسة المبكرة أن تتاح للتلامذة بلغة يُلِمّون بها مُعِيناتٌ للتعلُّم سديدة وذات طابع جامع. فالكتب المدرسية عند توفُّرها تكون أقل فائدة بكثير إذا صعُبت على الدارسين قراءتها، كما تبيَّن في تجربة لتوفير كتب مدرسية محرَّرة بالإنجليزية لتلاميذ كينيين. فلم يُسجَّل ارتفاع في درجات الأداء في الاختبارات إلا لدى من سبق لهم التحصيل العالي المستوى. وقد تعذَّر على تلامذة كثيرين قراءة الكتب، المناسبة للتلميذ القوي دراسياً الذي يكون أبواه مثقَّفَيْن. ونتيجة لذلك لم يتسنَّ للتلامذة ذوي التحصيل

الأدنى مستوى، وهم غالباً ذوو خلفيات فقيرة ومحرومة، الانتفاع من توسيع نطاق الحصول على الكتب المدرسية (Glewwe وآخرون، 2009).

إن الموارد التعليمية المتاح الانتفاع بها مجاناً والتكنولوجيا الجديدة يمكن أن تجعلا مُعِينات التعلُّم أوسع توفراً، بما في ذلك توفُّرها باللغات المحلية. وفي جنوب أفريقيا يوفر المشروع التفاعلي Breadbin [«صندوق الخبز»] سبيلاً ناجعاً بالقياس إلى تكاليفه لنشر مقادير كبيرة من المضامين الرقمية المتاح الانتفاع بها مجاناً انطلاقاً من قرص صلب عن طريق موزِّعات رقمية. ويمكن أن توصَل هذه الموزِّعات وصلاً مباشراً بالنظم الحاسوبية في المدارس أو أن توفَّر عن طريق الأكشاك الإلكترونية التي يجري فيها طبع المواد بحسب اللزوم. ولا تحتاج المدارس إلى توصيلات بشبكة الإنترنت للنفاذ إلى المواد الرقمية المعنية. لكن تلزم استراتيجيات إضافية لدعم توزيعها على المدارس القائمة في مناطق ريفية نائية، لأنه حتى العناصر الضرورية من البنية التحتية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات نادراً ما تتوفر فيها. وخارج نطاق صفوف الدراسة تدعم مبادرة «نَلَئيبالي» [«يحكى أن ...»] نواديَ للمطالعة يديرها متطوعون وذلك بإعداد ملحقات ملوَّنة بلغتين تنطوي على قصص وأفكار من أجل أنشطة تعلُّم القراءة والكتابة، وإرشادات بشأن المطالعة، تتاح باللغة الإنجليزية ولغة الخوسا أو لغة الزولو (Butcher، 2011؛ Nal'ibali، 2013؛ مشروع لدراسة التعليم البديل في جنوب أفريقيا، 2013؛ Welch، 2012).

يحتاج المعلِّمون إلى الدعم باستراتيجيات تعليم مناسبة

لتحسين تعلُّم جميع الأطفال يحتاج المعلِّمون إلى الدعم باستراتيجيات تقييم يمكن بها تقليص التفاوت في التحصيل المدرسي وإتاحة فرصة لجميع الأطفال والشباب لاكتساب المهارات القابلة للتناقل ذات الأهمية الحيوية.

وتتّسم أدوات التقييم التشخيصي والتقييم الإعدادي بأهمية حاسمة لتحسين نوعية التعليم وجعله أكثر إنصافاً.

فمن شأن عمليات التقييم التشخيصي والتقييم الإعدادي أن توفِّر في الوقت المناسب معلومات يمكن التعويل عليها ذات طابع إعدادي متعلقة بتحصيل التلاميذ وتقدُّمهم الجماعي فيما يخص مضامين المواضيع. وتفيد عمليات التقييم هذه في تشخيص الصعوبات التي تكتنف التعلُّم، ولا سيما لدى التلامذة المنخفضي مستوى التحصيل. ويحتاج المعلِّمون إلى أدوات تقييم يَسْهُل استعمالها ويمكن التعويل عليها ترتبط بالتعليم ارتباطاً بيِّناً، من أجل تحسين تقييم سبل تعديل دينامية التعليم والدراسة في الصف لتلبية احتياجات جميع الدارسين، بمن فيهم من تكون مهاراتهم الكتابية ضئيلة أو منعدمة. ويتسم تدريب المعلِّمين على الاستعانة بالتقييم التشخيصي والتقييم الإعدادي بأهمية حاسمة، لأن ذلك يمكِّنهم من تمييز الدارسين الضعاف ودعمهم على نحو هادف.

إن عمليات «تقييم مهارات القراءة في صفوف الدراسة المبكرة» (EGRA) مهيَّأة لكي تُجرى شفوياً باللغات المحلية وهي تتسم بالدقة البالغة عند الطرف الأدنى من نطاق معدَّلات التحصيل، إذ يمكن بها كشف الأداء على صعيد مهارات القراءة الناشئة (Gove و2011، Cvelich). وفي ليبيريا، أُحْدِثَ مشروعُ «التقييم المزيد لمهارات القراءة في صفوف الدراسة المبكرة» (EGRA Plus)، الذي دُرِّب في إطاره المعلِّمون على الاستعانة بأدوات التقييم المستندة إلى العمل في صفوف الدراسة ووفَّر موارد للقراءة وخطط دروس نموذجية يُسترشد بها في التعليم، أثراً هاماً إذ رفع من مستويات التحصيل القرائي التي كانت متدنية لدى تلامذة الصفين الثاني والثالث. وقد اشتمل هذا المشروع على عدة أنواع من التقييم المستمر. فطبَّق المعلِّمون تقييماً شفوياً بسيطاً مبيَّناً في خطط الدروس النموذجية للتحقق من فهم التلامذة خلال تعليم القراءة. وأتاح ذلك للمعلِّمين أن يقيِّموا الأجوبة سريعاً وأن يميِّزوا التلامذة الذين يحتاجون إلى مزيد من المساعدة. كما طبَّق المعلِّمون التدابير النظامية المستندة إلى المنهاج للتحقق من تقدم آحاد التلاميذ وحساب متوسطات درجات تلامذة الصف، وأفادوا الآباء أربع مرات في السنة على الأقل بالتقدم الذي حققه التلاميذ والتقدم الذي حققه الصف.

وأُرسلت إلى الآباء بطاقات إفادة ذات رموز ملوَّنة أتاحت لهم أن يعاينوا تقدم طفلهم بصورة سهلة طيلة السنة. وبالإضافة إلى ذلك تم تضمين المنهاج الدراسي اختبارات دورية للتحقق من اكتساب التلاميذ مهارات معيَّنة وتحديد احتياجاتهم التعليمية. وتمثَّل أحد التحديات في التحقق من إحاطة المعلِّمين بأهمية البيانات التي تُجمع في إطار عمليات التقييم ومن استعانتهم بالأدوات المعنية على نحو متّسق بغية العمل في ضوئها. ولمعالجة هذا الأمر كان مرشدون متمرِّسون يتفقدون المدارس بانتظام لتقديم الدعم للمعلِّمين والتكفل بجودة التعليم والتقييم (Davidson وآخرون، 2011).

من الأهمية بمكان توفير التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة ودعم الانتقال المبكر إلى مرحلة الدراسة اللاحقة

لا يقتصر شأن تحسين توفير التعليم الجيد من خلال مراكز التعلُّم في مرحلة الطفولة المبكرة على أنه يزيد مدى نجاح الأطفال في الانتقال إلى المدرسة الابتدائية بل يتخطّاه إلى تحسين تحصيلهم الدراسي اللاحق – ولا سيما في حالة الأطفال الذين يواجهون الحرمان.

وغالباً ما يصعُب بالغ الصعوبة على الأطفال من أبناء الأقليات اللغوية والإثنية أن ينالوا في مرحلة الطفولة المبكرة تعليماً عاليَ درجةِ الجودة يهيئهم للمدرسة الابتدائية. ويمكن أن تحسَّن نتائج تعلُّم الأطفال بفعل ما يوفَّر لهم إبّان انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية من البرامج المناسبة ثقافياً التي تهيئهم لها.

وقد نُفذ أحد هذه البرامج بنجاح في فيتنام ضمن إطار مشروع «التعليم الابتدائي للأطفال المحرومين». فبينما تـُستخدم اللغة الفيتنامية، وهي لغة فئة الكِنْه التي تشكل غالبية الأهالي، للتعليم في المدارس الابتدائية فإنها ليست اللغة الأم لسائر الفئات الإثنية البالغ عددها 53 والتي تشكل زهاء 15% من السكان. فالأطفال من أبناء الجماعات المؤلَّفة من أقلية إثنية واحدة والقاطنة في مناطق نائية، الذين يدرِّسهم معلِّم بلغة الكِنْه، قد يواجهون مصاعب في تحمُّل بيئة صفوف الدراسة، وفهم المنهاج، والاستمرار على الاهتمام بالمدرسة (Harris، 2009).

وفي عام 2006 شُرع في تنفيذ برنامج «تعليم المساعدين والتأهب للمدرسة» الذي طال أكثر من 100 000 طفل. فقد نُشر أكثر من 7 000 مساعد تعليم بلغتين في 32 مقاطعة لكي يقدِّموا الدعم لأطفال الأقليات الإثنية من أبناء الجماعات المعزولة إبّان انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية. وقدَّم هؤلاء المساعدون العون للأطفال في التأهب للمدرسة من خلال أنشطة تربوية خاصة بمرحلة الطفولة المبكرة لمدة شهرين قبل التحاقهم بالصف الأول ووفروا لهم تعليماً إضافياً بعد دخولهم المدرسة، منه مساعدتهم على تعلم اللغة الفيتنامية.

وبحسب دراسة أُجريت في عام 2009 على مدى سنتين، تبيَّن أن تلامذة الصف الأول الذين شاركوا في أنشطة التأهب للمدرسة نالوا معدَّلات أعلى بنسبة 20% و30% في القراءة والكتابة، وفي تمييز الأشكال والأعداد، من أطفال المدارس الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج. ويضاف إلى ذلك أن الآباء كانوا أكثر سعادة بإرسال أطفالهم إلى المدرسة وهم عالمون بأنه سيكون هناك من يفهم لغتهم وثقافتهم. ونتيجة لذلك أفاد مديرو المدارس بزيادة أعداد الملتحقين بها وزيادة المثابرة على ارتيادها (Harris، 2009؛ التعليم الابتدائي للأطفال المحرومين، 2010).

برامج الفرصة الثانية للتعلُّم المسرَّع باللغات المحلية تتيح للمحرومين تدارك ما فاتهم

عندما لا توفِّر المدارس التعليم الجيد، يكون من الأرجح أن يتسرَّب الأطفال من المدرسة في مرحلة مبكرة. ويمكن أن توفِّر برامج الفرصة الثانية، إذا أُحسن تصميمها، تعليم المهارات الأساسية من خلال دورة تعلُّم مسرَّع. فهذه البرامج يمكن فعلاً أن ترفع من مستوى التحصيل الدراسي للفئات المحرومة والأقليات اللغوية.

إن برامج التعلُّم المسرَّع توفَّر عادة في أسيقة غير نظامية وتستهدف الأطفال المحرومين الذين لا يرتادون المدارس. وغالباً ما تُنْتَج في إطار هذه البرامج موارد المنهاج الدراسي الخاصة بها. ويؤخذ في جدول مواعيد الدروس بواقع الأطفال والجماعات التي ينحدرون منها، ويهيئ مدرِّسون متمرِّسون جواً جامعاً. وفي هذه البرامج يُحْشَد المعلِّمون بوجه عام من الجماعات القاطنة في مناطق مجاورة، ما يضمن خلفية ثقافية ولغوية مشتركة ويعزِّز المساءلة تجاه أبناء الجماعات المعنية (Longden، 2013).

وتشمل برامج التعلُّم المسرَّع عادة تدريس مناهج صفَّيْن أو أكثر من صفوف المدرسة النظامية في سنة واحدة وترمي إلى الارتقاء بكفاءة المشاركين الدراسية إلى مستوى يتيح لهم أن يدخلوا من جديد إلى الصف المناسب من صفوف الدراسة النظامية. ويُركَّز في معظم هذه البرامج على المهارات الأساسية في الحساب والقراءة والكتابة، التي تُدرَّس عادة باللغة المحلية، على نحو يقترن بالتعلُّم العملي المنصبِّ على حياة الدارسين (Longden، 2013).

وقد تم في إطار برنامج التعليم الأساسي التكميلي في ملاوي حشد شباب وشابات دون الخامسة والثلاثين من العمر حاصلين على الشهادة الثانوية ويقطنون في القرى التي تقوم فيها مراكز التعلُّم أو حول هذه القرى. وأُشرك قادة المجتمع المحلي على نحو خاص في عملية الانتقاء (Jere، 2012). وفي جنوب السودان، يُحْشَد خرِّيجو المدارس الثانوية من الجماعات القاطنة في المناطق المجاورة ويوفَّر لهم بصفتهم معلِّمين إعداد أولي مكثَّف وتدريب منتظم خلال الخدمة. ويرى الدارسون إلى استعمال هؤلاء المعلِّمين اللغة المحلية لجعل دروسهم أوضح باعتباره جانباً إيجابياً هاماً من برنامج التعلُّم المسرَّع (Østergaard، 2013).

توصيات

1 **تعليم الأطفال بلغة يفهمونها:** ينبغي أن يُوفَّر تعليم باللغة الأم لمدة ست سنوات على الأقل في المجتمعات المحلية المتنوعة إثنياً بغية التكفل بعدم ترك من يتكلَّمون لغةً غيرَ اللغة المستعملة في التعليم يتخلَّفون على طريق التعلُّم. ويجب توفير برامج للتعليم بلغتين أو عدة لغات تسهيلاً للانتقال إلى تعليم اللغات الرسمية.

2 **تدريب المعلِّمين على التعليم بأكثر من لغة واحدة:** لتقديم الدعم الكامل لتنفيذ برامج التعليم بلغتين/عدة لغات المستند إلى استعمال اللغة الأم، ينبغي أن يتلقى المعلِّمون تدريباً على التعليم بأكثر من لغة واحدة سابقاً للخدمة وتدريباً عليه مستمراً.

3 **حشد معلِّمين من شتى الجماعات:** يتعيَّن على واضعي السياسات أن يركِّزوا اهتمامهم على توظيفِ وتدريبِ معلِّمين من أبناء الأقليات اللغوية والإثنية، لكي يعملوا في مدارس جماعاتهم.

4 **توفير مُعِينات تعليمية جامعة:** يجب أن يُهتم في المناهج بمسائل الاتسام بالطابع الجامع تعزيزاً لفرص التلاميذ ذوي الخلفيات المهمَّشة في التعلُّم على نحو فعّال. وينبغي توفير الكتب المدرسية بلغة يفهمها الأطفال. ويمكن أن تساعد أدوات التقييم المستندة إلى العمل في صفوف الدراسة المعلِّمين على تمييزِ ومتابعةِ ودعمِ الدارسين الذين يُحتمل أن يكون تحصيلهم الدراسي متدني المستوى.

5 **توفير برامج للتأهب للمدرسة مناسبة ثقافياً:** يمكن أن يدعم مساعدو التعليم بلغتين المحشودون محلياً الأطفال من أبناء الأقليات الإثنية من الجماعات المعزولة إبّان انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية، بوسائل منها تعليمهم بعد أن يتم التحاقهم بالمدرسة.

التقرير العالمي لرصد التعليم
عن طريق منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Tel: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

ورقة أعدها فريق مستقل ونشرتها منظمة اليونسكو.
إن التقرير العالمي لرصد التعليم مرجع مكين يُرمى منه إلى التنوير والتأثير واستدامة الالتزام الحقيقي بالغايات العالمية للتعليم ضمن الإطار الجديد لأهداف التنمية المستدامة

UNESCO ©
ED/GEMR/MRT/2016/PP/24

ED-2016/WS/5

ملاحظة

يمكن الاطّلاع على مراجع هذه الورقة المتعلقة بالسياسات على الرابط https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/language_paper_references.pdf