العدد الثالث والعشرون - يونيو - 2025 - السنة الخامسة

مجلة علمية فصلية محكمة

المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

American International Journal of Humanities and Social Sciences

الالكتروني (3085 - 4806) (ISSN) / الورقي (3085 - 4830) (ISSN)

رقم الايداع القانوني في المكتبة الوطنية المغربية (2025 Pe00006)

رقم الايداع القانوني في دار الكتب والوثائق العراقية (2735)

تصدر عن الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING

www.iajphss.us / الموقع الرسمي للمجلة

بسم الله الرحمن الرحيم

رئيس التحرير-أ.د.نزهة إبراهيم الصبري - نائب رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب- المملكة المغربية

نائب رئيس التحرير : أ.د. حاتم جاسم الحسون، رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

مدير التحرير- أ.د. هند عباس على الحمادي-أستاذ بقسم اللغة العربية وعلومها-كلية التربية للبنات-جامعة بغداد، جمهورية العراق) مدقق اللغة العربية).

سكرتارية التحرير

1. أ .م.د. محمد حسن أبو رحمة . وزارة التربية – فلسطين .
2. أ.سكينة إبراهيم الصبري - الشؤون الإدارية - الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

أعضاء هيئة التحرير

1. أ.م.د.حقي إسماعيل إبراهيم ، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية ،. جمهورية العراق - المدقق العام.
2. أ.د. خالد ستار القيسي ،عميد كلية الإعلام ، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.
3. د. مجدي عبد الله الجايح،كلية اللغات والعلوم الإنسانية ، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب. (مدقق اللغة الإنكليزية)
4. أ. خالد الأنصاري، كلية علوم التربية،جامعة محمد الخامس ،الرباط، المملكة المغربي. (التنضيد)
5. م.م. محمد تايه محمد بخش - وزارة التربية/ المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الاشرف/ العراق. (تصميم).

أعضاء الهيئة العلمية

1. .د. أبكر عبد البنات آدم - مدير جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم - جمهورية السودان.
2. أ.د. إلهام شهرزاد روابح - كلية الحقوق والعلوم السياسية - جامعة البليدة 2 - الجمهورية الجزائرية.

3. أ.د. آمال العرباوي مهدي - رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية - جامعة بورسعيد، جمهورية مصر العربية.

4. أ.د. أمل مهدي جبر - رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية للبنات - جامعة البصرة، جمهورية العراق.

5. أ.د. ناهض فالح سليمان - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم اللغة الإنجليزية - جامعة ديالى - جمهورية العراق.

6. أ.د. نبيل محمد صالح العبيدي - عميد كلية الدراسات العليا - الجامعة اليمنية - الجمهورية اليمنية.

7. .أ.د.نزهة إبراهيم الصبري نائب رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب - المملكة المغربية.

8. أ.د. نصيف جاسم أسود سالم الأحبابي - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم الجغرافية - جامعة تكريت - جمهورية العراق.

9. أ.د. نورة محمد مستغفر - أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المملكة المغربية.

10. أ.د. هاله خالد نجم - رئيس قسم الترجمة - كلية الآداب - جامعة الموصل – جمهورية العراق.

11. أ.د. وسن عبد المنعم ياسين - أستاذ الأدب العربي – كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ديالى - جمهورية العراق

12. أ.د. محمد نبهان ابراهيم رحيم الهيتي – علوم اسلامية – جامعة الانبار – العراق

13. أ.د. إيمان عباس على حسن الخفاف - عميد كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية، جمهورية العراق.

14. أ.د. برزان ميسر حامد أحمد الحميد - كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة الموصل - جمهورية العراق.

15. أ.د. تارا عمر أحمد - كلية العلوم السياسية - جامعة السليمانية - جمهورية العراق

16. أ.د.تحرير علي حسين علوان – كلية الفنون الجميلة – جامعة البصرة – جمهورية العراق.

17. أ.د. حسين عبد الكريم أبو ليله - وزارة التربية والتعليم - فلسطين.

18. أ.د. خليفة صحراوي - رئيس قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة باجي مختار عنابة - الجمهورية الجزائرية.

19. أ.د. داود مراد حسين الداودي - دكتوراه العلوم السياسية - مدير وحدة البحوث والدراسات - جامعة القادسية - كلية القانون - جمهورية العراق.

20. أ.د. راشد صبري محمود القصبي- أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم بكلية التربية - جامعة بورسعيد - جمهورية مصر العربية.

21. أ.د.صفاء محمد هادي - الجامعة التقنية الجنوبية - الكلية التقنية الإدارية – البصره الاختصاص العام دكتوراه ادارة الأعمال.

22. أ.د. سندس عزيز فارس الفارس- خبير تربوي- عميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي في الاكاديمية الأمريكية- جمهورية العراق.

23. أ.د.عدنان فرحان الجوراني - أستاذ الاقتصاد - جامعة البصرة - جمهورية العراق.

24. أ.د. غادة غازي عبد المجيد- أستاذ في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى - جمهورية العراق.

25. أ.د. ماجدولين محمد النهيبي- كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - الرباط، المملكة المغربية.

26. أ.د. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف- أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ، رئيس رابطة التربويين العرب - كلية التربية - جامعة بنها - جمهورية مصر العربية.

27. أ.د. ماهر مبدر عبد الكريم العباسي - نائب عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ديالى - جمهورية العراق.

28. أ.م.د. محمد ماهر محمود الحنفي - رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة بور سعيد - جمهورية مصر العربية.

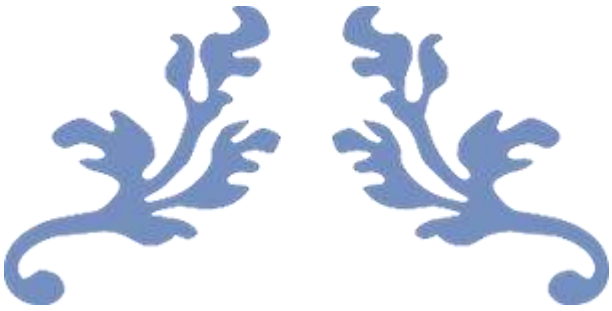
29. أ.م.د.عبد الباقي سالم – تدريسي في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة بابل- جمهورية العراق.

30. أ.م.د.آوان عبد الله محمود الفيضي - دكتوراه قانون خاص - كلية الحقوق - جامعة الموصل - جمهورية العراق.

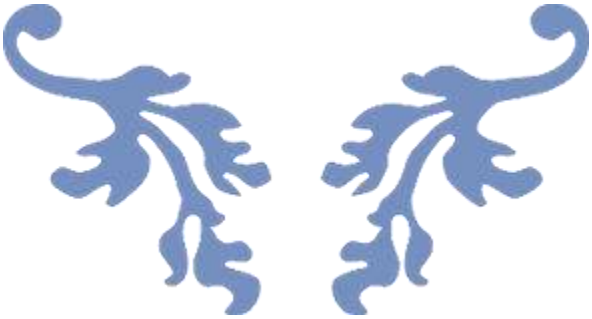
أعضاء الهيئة الاستشارية

1. أ.م.د.آرام نامق توفيق ـ كلية العلوم ـ جامعة السليمانية ـ جمهورية العراق.
2. م. د. بلال حميد داوود- أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين– مدير المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث- المملكة المغربية.
3. د. جميلـة غريّب ـ قسم اللّغة العربيّة و آدابها ـ جامعة باجي مختار- عنابة ـ الجمهورية الجزائرية .
4. أ.د. حورية ومان ـ أستاذ التاريخ المعاصر ـ جامعة محمد خيضر- بسكرة الجمهورية الجزائرية.
5. أ.د. خالد عبد القادر التومي- باحث في المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية ـ ليبيا.
6. أ.د. رائد بني ياسين- عميد كلية الأعمال ـ قسم نظم المعلومات ـ الجامعة الأردنية- فرع العقبة ـ المملكة الأردنية الهاشمية .
7. أ.م.د. رشيدة علي الزاوي- أستاذ التعليم العالي ـ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ـ الرباط ـ المملكة المغربية.
8. أ. م.د. رضا قجة- علم الاجتماع – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة محمد بوضياف – المسيلة – الجمهورية الجزائرية.
9. د. صفاء محمد هادي هاشم- معاون عميد الشؤون الادارية والطلبة ـ كلية التقنية الإدارية ـ جمهورية العراق.
10. أ.د. كامل علي الويبة- رئيس جامعة بنغازي الحديثة – ليبيا .
11. أ.د. علي سموم الفرطوسي ـ كلية التربية الأساسية ـ الجامعة المستنصرية ـ جمهورية العراق.
12. د. حدة قرقور ـ كلية الحقوق ـ جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة ـ الجمهورية الجزائرية.
13. أ.د. مازن خلف ناصر- كلية القانون ـ جامعة المستنصرية ـ جمهورية العراق .
14. د. محمد عيد السريحي ـ مستشار وعضو مؤسس لجمعية البيئة السعودية ـ المملكة العربية السعودية.
15. أ.م.د. محمد عبدالفتاح زهرى- رئيس قسم الدراسات الفندقية- كلية السياحة والفنادق – جامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية.
16. م.د. محمد مولود امنكور ـ كلية العلوم الإدارية والمالية والاقتصادية ـ الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.
17. م.د.مروة إبراهيم زيد التميمي ـ كلية الكنوز ـ الجامعة الأهلية ـ جمهورية العراق .

18. أ.م.د. هلال قاسم أحمد المريسي ـ عميد الشؤون الأكاديمية الأميريكية للتعليم العالي والتدريب ـ جامعة العلوم الحديثة ـ الجمهورية اليمنية.
19. أ.د. نادية حسين العفون، كلية التربية للعلوم الصرفة- ابن الهيثم- جامعة بغداد، جمهورية العراق.



مقال العدد



بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ، الحمدّ لله على فضله ونعمته ، والصلاة والسلام على رسوله الكريم وآله ، أمّا بعد

يسرّنا أن نقدم لكم العدد 23 من المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الذي يضم مجموعة من البحوث العلمية المتميزة التي شارك بها باحثون من مختلف دول العالم. يشتمل هذا العدد على أعمال بحثية مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي التاسع عشر، بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات التي جاءت خارج نطاق المؤتمر، مما يعكس تنوعًا علميًا وثراءً في المواضيع المطروحة.

لذ دأبت هيئة التحرير على تطبيق معايير التقييم العلمية شأنها بذلك شأن المجلات الرصينة المثيلة في حقل التخصص والنشر العالمي ، فعرضت البحوث على محكمين لهم مكانتهم العلمية في فضائهم العلمي ، ويعودون لجنسيات مختلفة ، ومن جامعات متباينة ، منها الجامعات الحكومية التي ترجع بمرجعيتها إلى بلدان العالم المختلفة ، فضلا عن الاستعانة بخبراء من جامعات خاصة اثبتوا بشكل علمي أنهم أهل للتحكيم واطلاق الحكم على علمية البحث المقدم للمجلة ، وصلاحيته للنشر.

حرصت هيئة التحرير على عرض البحث المقدم من لدن كاتب البحث على محكمين اثنين ، وتقديمه لهما ، بتوقيتات زمنية محددة ، فأن اتفق المحكمان على صلاحية البحث ، تم تحويله إلى مرحلة التنضيد والنشر ، بعد التأكد من دقة تطبيق تعليمات النشر الخاصة بالمجلة . وإن اختلف المحكمان في التقييم المطلق على البحث المقدم ، حول البحث لمحكم ثالث ، فأن قبله ، تم تحويله للمرحلة الثانية التنضيد والنشر ، وإن رفضه ، عندئذ يرفع البحث من قائمة البحوث المعدة للنشر.

لم يختلف منهج هيئة التحرير في آلية قبول البحوث ، وعدّها للنشر عن غيرها من المجلات العلمية ؛ لأن الرصانة العلمية هو هدفها الذي تسعى للوصول إليه ، واعتمدت نظاما دقيقا في استقبال البحوث ، وتقديمها للمقومين ، واشعار الباحثين بقبول النشر ، وفقا لأمر إداري يصدر عن المجلة ، يعد مستندا في صحة نشر البحث في المجلة ، مع تثبيت العدد الذي نشر فيه مذيلا بإمضاء رئيس التحرير.

احتوى هذا العدد في طياته مجموعة من البحوث ، والتي تحمل موضوعات متنوعة ، ذات الطابع الإنساني والاجتماعي ، ضمن تخصص المجلة ، وكل الأفكار التي طرحت تحمل الرؤى العلمية وأبعادها ، والنظرية التي يؤمن بها أصحاب تلك الأفكار ، لذلك كانت المجلة دقيقة ؛ لأجل عرض تلك الأفكار من دون التدخل فيها ، مع متابعة كونها لا تؤدي إلى خلق الفوضى العلمية ، أو تحريض للعنف ، أو للتطرف العلمي والمجتمعي.

نحن فخورون أيضًا أن هذا العدد يصادف حدثًا مميزًا في مسيرة المجلة، حيث تم اعتمادنا من قبل المكتبة الوطنية المغربية للحصول على الاعتماد القانوني، ومنحنها التسلسل الرقمي الدولي (ISSN) للنسخة الإلكترونية وأيضًا للنسخة الورقية. هذا الإنجاز يعكس التزامنا بتقديم محتوى علمي رصين ومتنوع، ويسهم في تعزيز مكانة المجلة كمصدر مرجعي معترف به عالميًا.

14/06/2025 الرباط ـ المملكة المغربية هيئة تحرير المجلة

الملاحظة القانونية

البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر عن وجهة نظر المجلة ، بل عن رأي كاتبها

فهرس الموضوعات

تحليل لمتغيرات البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية واهميتها في حل مشكلات المجتمع
أستاذ دكتورة : الطاف ياسين خضر.....11

ميكانزمات الدفاع النفسي في رسوم الفنان فان كوخ
أ.د. دلال حمزة محمد / م. قاسم خضير عباس.....23

مهارات التعلم الرقمي
د. اشرف الجياطي / ذ. حسن بوشكور.....43

تمهيد نحو تطوير التعليم العالي المستدام في ليبيا من خلال الإدارة الابتكارية المدعومة بالقيم الأخلاقية
د. مريم المبروك علي فريعيس.....64

موقف الجمهورية العربية اليمنية من حرب الخليج الثانية - 1990-1991
م .د شهد علي عبدالله الامارة.....81

كتاب (فتوح البلدان) للبلاذري (ت: 279 هـ) مصدراً لدراسة النقود العربية الإسلامية
م.م. نغم حميد رشيد عبد النبي الطائي/ آ. م. محمد جاسم علوان الكصيرات.....92

أثر استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة
م.م. رقيه لؤي محمد شمس الدين.....106

انعكاسات التسويق الفندقي في التنمية السياحية المستدامة
(دراسة ميدانية لعينة من السياح في مدينة كربلاء المقدسة)
المدرس المساعد / احمد مكي محمود.....120

الذكاء الإصطناعي وتاثيره على مستقبل الوظائف الإدارية " محطة تحلية مياه _ زوارة أنموذجاً "
الباحث: إسراء عبدالباسط يخلف دهان.....132

اثر القرارات التسويقية على سلوك السائح
" دراسة تحليلية لآراء سياح فنادق الدرجة الاولى والممتازة في مدينة كربلاء"
المدرس المساعد / رسول مصطفى علي.....162

الفن والإدماج: الموسيقى نموذجا
الطالب دكتوراه: سرحان توفيق.....175

تدريس اللغة والثقافة الأصليتين وأثره في بناء الهوية الثقافية للمهاجرين المغاربة بأوروبا
-نموذج فرنسا وإسبانيا-
الباحث منير عزمي / الدكتور محسن إدالي.....190

Specifications of a good university class from the point of view of students In the College of Basic Education
BY / Prof.Dr. Raghed Z. Ghayadh.....219

The theory of argumentation in Arab thought: a critical examination of its features and their implications for the evolution of discourse From controversy to communication
Prof. Dr. Salma Saleh Mohammed Al-Amami.....245

تدريس اللغة والثقافة الأصليتين وأثره في بناء الهوية الثقافية للمهاجرين المغاربة بأوروبا -نموذج فرنسا وإسبانيا-

الباحث منير عزمي

الدكتور محسن إدالي

مختبر دينامية المشاهد، المخاطر والتراث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المملكة المغربية

az.mounir34@gmail.com

00212701290509

الملخص:

يؤدي انتقال السكان من بلدلآخرإلى اختلاط أنماط العيش واللغات والثقافات، لذلك فالهجرة تعد عاملا محفزا للتغير المجتمعي والثقافي، سواء تحدثنا عن مجتمعات الإقامة أو المجتمعات الأصلية، وبالتالي فالروابط بالبلد الأصلي يمكن أنتتعرض للانحلال أو قد تتلاشى، خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار وضع المهاجرين الذي تحولوا من وضع مؤقت ببلدان الاستقبال إلى مهاجرين مستقرين. والهوية لها ارتباط وثيق بالانتماء، بالإضافة لارتباطها بالتفاعل بين الثقافات (أليكس مكشليللي، 1993)، وهذا يؤكد على ارتباطها الوثيق بالهجرة، والتي تزعزع روابط الانتماء عند المنتقلين، خصوصا بعد توالي الأجيال بديار المهجر، والعجز عن إنشاء روابط انتماء جيدة معها، في حين تضعف روابط الانتماء لبلدان الآباء. لذلك فالمغرب ينهج سياسات تحافظ على ارتباط مغاربة المهجر ببلدهم الأم عبر إطلاق برامج لتدريس اللغة والثقافة الأصليتين لأبناء الجالية المغربية، والحرص على تنشئتهم على العادات والتقاليد والقيم التي عاشها آباءهم وأجدادهم.من خلال هذه الورقة، وبناء على دراسة ميدانية، سنجيب على عدد من التساؤلات حول ثنائية هجرة /هوية من جهة، وثنائية لغة/ ثقافة من جهة أخرى، وذلك من خلالقياس مدى أثر برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصليتين لأبناء الجالية المغربية المقيمة بفرنسا وإسبانياعلىتشبتهم بلغتهموثقافتهم الأصلية، وارتباطهم بوطنهم الأم.

الكلمات المفتاحية: الهجرة، الثقافة، اللغة، الهوية الثقافية، التعليم، فرنسا، إسبانيا

Teaching the original language and culture and its impact on building the cultural identity of Moroccan immigrants in Europe --France and Spain as a model

Researcher Mounir Azmi

Dr. Mouhsine Idali

Laboratory for Dynamics of Scenes, Risks, and Heritage, Faculty of Arts and Humanities, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Kingdom of Morocco

Abstract:

The movement of populations from one country to another leads to the blending of lifestyles, languages, and cultures. Migration, therefore, catalyzes societal and cultural change, both in host societies and in countries of origin. Consequently, ties to the homeland may weaken or even disappear, especially considering that migrants often shift from a temporary status in host countries to that of permanent residents. Identity is closely linked to a sense of belonging, as well as to intercultural interaction, which underscores its strong connection to migration. Migration disrupts the sense of belonging among migrants, particularly across generations in the diaspora, as they struggle to establish meaningful bonds with host countries while connections to their parents' homeland fade. In response, Morocco has adopted policies aimed at preserving the link between its diaspora and the home country. These include programs that teach the original language and culture to the children of Moroccan expatriates, emphasizing the transmission of traditions, values, and customs inherited from their ancestors. Based on a field study, this paper explores several questions related to the migration/identity dichotomy, as well as the language/culture dichotomy. Specifically, it assesses the impact of language and cultural education programs on the children of Moroccan communities in France and Spain, measuring how these initiatives influence their attachment to their original language, culture, and homeland.

Keywords: migration, culture, language, cultural identity, education, France, Spain.

تقديم

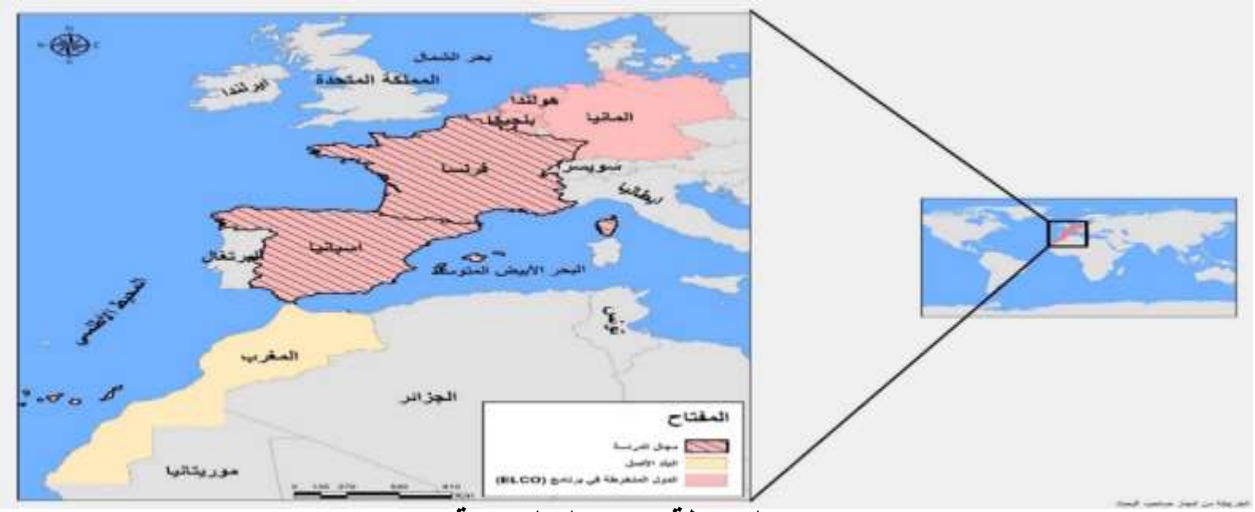
عرفت المجتمعات البشرية منذ القدم تنقلات السكان من منطقة إلى أخرى لأسباب عديدة ومتعددة، هذه الهجرات تكون بشكل جماعي أو فردي، وقد تكون مؤقتة أو دائمة، وكذلك يمكن أن تكون دائرية، ويعرف حوض البحر المتوسط دينامية هجرية متزايدة، خصوصا من ضفته الجنوبية نحو الضفة الشمالية لعدة اعتبارات سياسية واقتصادية وتاريخية.وعلى غرار باقي الدول جنوب البحر الأبيض المتوسط فإن المغرب عرف هجرة لمواطنيه نحو الضفة الأخرى، وخصوصا نحو فرنسا وإسبانيا، هذه الهجرة مرت عبر عدة مراحل قبل أن تصل إلى شكلها وحجمها الذي نعرفه عليها اليوم. إن هذه الهجرة – التي تحولت من هجرة العمل إلى الهجرة العائلية – هي أيضا اليوم واحدة من أكثر الهجراتتنوعا من الناحية الاجتماعية،ويفسح الجيلان الأول والثاني المجال أمام جيل جديد ينتمي إلى جميع الطبقات الاجتماعية (Abderrahim Lamchichi, 1999).

هذه الحركية وتعاقب الأجيال من عائلات مغربية بأوروبا وضعها أمام عديد من التحديات، من بينها الاندماج بهذه البلدان، ونسج روابط ثقافية بالبلد الأصلي. ففي الوقت الذي تكون فيه الهجرة موضوعًا لجميع اليقينيات السياسية، فإنه سيكون من المفارقة أن نسمع "عبد المالك صياد" يصرح أنه لا يوجد شيء أقل تعقيدًا من اقتراح "تعريف اجتماعي"، وذلك لأن الهجرة، كعملية، كفئة أو كـ "وعي بـ..." هي وهم مشترك بين البلد الأصل للهجرة، وبلد الاستقبال، والمهاجرين أنفسهم. ويوضح أن مكونات هذا الوهم مرتبطة باعتقاد ثلاثي ينكر باستمرار حقيقة الظاهرة(Cardon, 1991). حيث أثرت تحولات داخلية وخارجية عميقة على هياكل هذه الهجرة، خصوصا بعد أن أصبحت هجرة دائمة ومختلفة نوعيا، حيث أدى هذا التحول إلى استقرار دائم للأسر المغربية ببلدان المقصد،والتي حصل أطفالها -في معظم الحالات- على جنسية هذه البلدان، التي ولدوا وتعلموا ونشأوا اجتماعيا بها (Abderrahim Lamchichi, 1999). وفي هذا السياق، تصبح الهوية الثقافية لهؤلاء المهاجرين وأبنائهم وأحفادهم على وجه الخصوص موضع توقعات وتخمينات وأسئلة عديدة، وقد تصبح في بعض الأحيان، موضع شك (Simon. P & Tiberj. V, 2012).هذه التحولات تدفعنا للتساؤل حول علاقة هذه الأجيال بلغتهم الأم وثقافة آبائهم الأصلية، فممارسات الهجرة الجديدة وكذلك أشكال التنقل المعاصرة تتطلب نظرة جديدة على ظواهر لغات الاتصال والتعددية اللغوية إلى الحد الذي تنشئ فيه ديناميات جديدة يجب أخذها بعين الاعتبار ووصفها ودراستها(Nathalie THAMIN, 2007).

1. مجال الدراسة

من المعروف أن المهاجرين المغاربة نحو أوروبا يمثلون النسبة الأكبر من بين المهاجرين المغاربة عبر العالم، وذلك لعدة اعتبارات نذكر منها القرب الجغرافي للقارة الأوروبية من المغرب، وكذلك

اعتبارات تاريخية مرتبطة بفترة الاستعمار التي شهدها المغرب سواء الفرنسي أو الإسباني. إلا أن الملاحظ هنا هو أن بعض البلدان عرفت استقبال لهجرة المغاربة منذ فترة طويلة نظرا للطفرة الاقتصادية التي عرفتها هذه البلدان وحاجتها لليد العاملة بكثافة، ونظرا للاتفاقيات التي أبرمتها هذه الدول مع السلطات المغربية حول انتقاء المهاجرين المغاربة، وكذا لم الشمل الأسري، ومن هذه البلدان نذكر كل من فرنسا، هولندا، بلجيكا. وبلدان أخرى لم تعرف توافد المهاجرين المغاربة عليها بكثافة إلا أواخر الثمانينيات وبالخصوص إسبانيا وإيطاليا. وتبين الخريطة رقم (1) مجال الدراسة الذي تم اعتماده خلال هذه الدراسة.



الخريطة 1: مجال الدراسة

المصدر: إنجاز الباحث

لذلك ارتأينا أن نقسم مجال الدراسة بين بلدين أوروبيين هما فرنسا كنموذج لبلدان المقصد الكلاسيكية للهجرة المغربية نحو أوروبا، وإسبانيا كنموذج لبلدان الهجرة الحديثة، من أجل الوقوف على مدى تأثير المدة الزمنية وتعاقب الأجيال ببلدان المقصد في الحفاظ على الهوية الثقافية المغربية، ومدى تأثير دروس اللغة والثقافة الأصليتين في هذه المعادلة. ويضاف إلى ذلك أن فرنسا وإسبانيا تضمان أكبر عدد من أبناء الجالية المغربية المستفيدة من هذا البرنامج بأوروبا، كما يوضح الجدول رقم (1).

الجدول 1:أعداد المستفيدين برسم سنوات الدراسية (2021/2020-2020/2019-2019/2018)

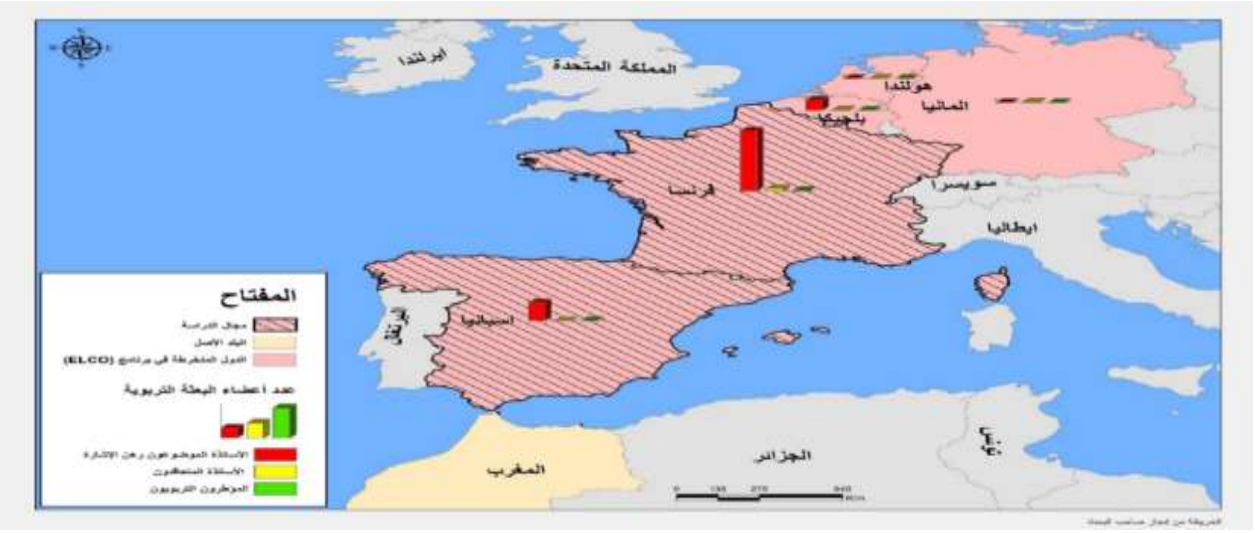
البلد	2019/2018	2020/2019	2021/2020
فرنسا	49769	34498	39916
إسبانيا	9560	6237	6445

بلجيكا	7932	6354	6778
ألمانيا	1655	693	693
المجموع	69793	48122	54180

المصدر: موقع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج

وبالتبعية فإن هذين البلدين يضمان أكبر عدد من المدرسين والمؤطرين المشرفين على هذا البرنامج من بين باقي الدول المستفيدة منه، كما هو مبين بالخريطة رقم (2).

خريطة2:تعداد أعضاء البعثة التعليمية حسب بلدان التعيين (2021/2020)



المصدر: إنجاز الباحث

من خلال المعطيات المقدمة بالجدولرقم (1)، والخريطتين (1) و (2)، فالجالية المغربية بفرنسا تستفيد من الحصة الأكبر من هذا البرنامج، تليها إسبانيا من حيث حجم الاستفادة، وبالتالي، وإضافة للأسباب السابق ذكرها، فإن اعتمادهما كمجال للدراسة ستكون له جدوى أكبر.

2. إشكالية وأهداف ومنهجية الدراسة

1.2 إشكالية الدراسة

تعتبر الهجرة من أهم المحفزات على التغيير الثقافي والمجتمعي، وبالعودة للتحولات التي أصبحت تعرفها الهجرة المغربية، والمتمثلة أساسا في تلاشي أسطورة العودة للوطن، حيث أصبحت الهجرة دائمة عوض الهجرة المؤقتة، ضف إلى ذلك أن الدول الأوروبية أصبحت تعرف اليوم تواجد أجيال من أبناء الجالية المغربية وُلدت ونشأت ببلدان الاستقبال، وتلقت تنشئتهاالاجتماعية بها، وبالتاليفهذه الأجيال اليوم تعيش تجربة مختلفة عن تلك التي عاشها أباءهم وأجدادهم من مهاجري الجيل الأول، بين هوية وطنية مستمدة من ثقافة مجتمع الاستقبال الذي يوفر ظروف العيش والتنشئة والترقي المجتمعي، وهوية عرقية

تشكلت من خلال التنشئة الاجتماعية لهؤلاء المهاجرين من الجيل الثاني والثالث داخل الأسرة، والنابعة من لغةوثقافة الآباء الأصلية. وفي هذا الإطار من التجاذبات تبرز مكانة اللغة الأم كآلية من آليات بناء هوية ثقافية متوازنة تعمل على خلق الاندماج المطلوب ببلدان الاستقبال دون التخلي عن الروابط الثقافية للبلد الأصلي، وتأتي اللغة بوصفها أداة تعليم العناصر المكونة للهوية ونقلها ووسيلة للمحافظة على الروابطمع البلد الأصلي، حيث تكتسي العلاقة باللغة وبالثقافة الاصلية قيمة رمزية بالنسبة لمغاربة العالم، ذلك أنها تعوض الغياب وتقي من تأثيراته، ومن خطر أن يصبح المغترب بدون لغة ثابتة، كما أن التعليم المبكر للغة الأم منشأنه أن يقي من الأزمات المتعلقة بالهوية. وبعيداً عن كونه عائقاً أمام الاندماج، ينبغي اعتبار تعدد اللغات في الأسر المرتبطة بالهجرة مورداً محتملاً، لأن ممارسة اللغات المختلفة في الأسرة ومستوى إتقانها ناتج عن التفاوض بين تعلم لغة الأغلبية والمكانة الممنوحة للتراث اللغوي للبلد الأصليبالنظر لدور اللغة في عمليات النقل الثقافي بين الأجيال وفي بناء الهوية (Stéphanie Condon & Régnard Corinne , 2010).وفيما يتعلق بالمهاجرين، من الواضح أن إتقان لغة الأغلبية في بلد الهجرة يشكل عاملاً في الاندماج المهني والاجتماعي، ثم، بالنسبة لأبنائهم الذين ولدوا ونشأوا في هذا البلد، بالإضافة إلى أهميته في الحياة الأسرية، فإن نقل اللغات الوالدين يمكن أن يمثل موردا يمكن تعبئته في سوق العمل، وفتح مجال الإمكانيات المهنية والاجتماعية والثقافية (Stéphanie Condon & Régnard Corinne , 2010).هذا يدفعنا لإعادة النظر في مفاهيم المواطنة والبلد المضيف والبلد الأصلي التي لا تتوافق إلا جزئيًا مع الواقع الحالي، بالإضافةلاختبار مفاهيم "الولاء اللغوي" و"الوضع الرمزي" للغة الأولى للمهاجرين، سواء في بلد المنشأ أو في "سوق اللغة"، والتشكيك أيضًا في فكرة منفعة لغة ما بالنسبة إلى لغة أخرى (Michel Alessio, Olivier Baude, & Jean Sibille, 2010).هذه الظواهر المختلفة لها تأثيرات لغوية واجتماعية لأنها تقودنا إلى ملاحظة ديناميكيات لغوية وثقافية جديدة تدعو إلى التشكيك في النموذج الاستيعابي الذي من شأنه أن يؤدي إلى أحادية اللغة والثقافة. ومع ذلك، لا ينبغي أن تجعلنا ننسى الهجرة المستمرة، والتي تتخذ أيضًا أشكالًا جديدة بسبب زيادة التنوع وبسبب اختلاط السكان وتسليط الضوء على أنماط النقل اللغوي والثقافي بين الأجيال من منظور جديد (Nathalie THAMIN, 2007).

من أجل هذا، تسعى الدول التي يعرف مواطنوها حركة هجرية نحو الدول المستقبلة للهجرة إلى نهج سياسات تحافظ على ارتباط أبنائها ببلدهم الأصلي وخلق الجسور والروابط بينهم وبين هذا البلد، من خلال إنشاء برامج لتدريس اللغة والثقافة الأصليتين لأبناء الجالية المقيمة بهذه البلدان، والحرص على تنشئتهم على العادات والتقاليد والقيم التي عاشها آباءهم وأجدادهم، حتى تغرس في نفوسهم هذا الارتباط بأرض الآباء والأجداد، وحتى تحافظ على انتمائهم وولائهم لبلدهم الأصلي، ولعل الوسيلة أو الأداة التي يتم من خلالها تحقيق هذا الهدف، هي تعليم الأطفال اللغة الأم لبلدهم الأصلي وثقافة آبائهم الأصلية، حيث

أن اللغة ليست رموز وحسب، إنما هي حمولة ثقافية وفكرية تترجم فكر وتمثل حاملها للعالم من حوله. وخلال هذه الدراسة سنحاول قياس أثر هذاالبرنامج على تشبث أبناء المهاجرين بلغتهم وثقافتهم الأصلية، وارتباطهم بوطنهم الأم.لذلك فإن إشكالية الدراسة كانت على الشكل التالي:

إلى أي حد ساهم برنامج تعليم اللغةوالثقافة الأصليتين في بناء الهوية الثقافية لدى أبناء المهاجرين المغاربة بأوروبا؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة الفرعية التالية:

- ✓ ماهي برامج عمل السياسة التربوية التكوينية للشباب المغاربة في المهجر لاستثمار ثقافتهم الأصلية بمكوناتها وروافدها المتعددة؟
- ✓ ماهي دوافع المستفيدين من هذا التعليم، وما مدى رضاهم عنه؟
- ✓ ما مدى تأثيره في حياتهم الثقافية، وفي استعمالهم اللغة الأم كأداة للتواصل؟

2.2. منهجية الدراسة

حسب تقديرنافإن دراسة الموضوعتطلبت منا العمل على ثلاثة مستويات تحليلية من أجلإبراز الملامح الأساسية للموضوع، حيث شكلت هذه المستويات بناء عضويا للدراسة، لأن كل مستوى منهايعتبر إطارا أساسيا في عملية البحث من شأنه أن يساعدنا على الربط المنطقي بين مختلف عناصر ومكونات الموضوع.وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

المستوى الأول: يرتبط بالتحديد المفاهيمي للدراسة، حيث توقفنا عند البحث في عدد من مفاهيم،كاللغة، والهوية، والثقافة، والهجرة... وغيرها، وعملنا على محاولة ضبطها، فضلا عن تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بها، والتي تتداخل معها، وذلك في انسجام مع السند النظري الذي اعتمدناه والمتمثل في التفاعلية الرمزية، مع الوقوف على بعض الدراسات السابقة التي قاربت الموضوع.

المستوى الثاني:على صعيد هذا المستوى من التحليل قمنا بتحديد مختلف الارتباطات بين هذه المفاهيم ومختلف العلاقات التي يمكن أن نقيمها بينها، وكيفية تأثير كل واحد منها على الأخر داخل مجتمع معين باعتباره عنصر أساسي ومهم، وكذلك وصف علاقة اللغة والثقافة بالمجتمع، من خلال التطرق إلى مجموعة من النقاط الجوهرية التي تمس كل من اللغة والمجتمع في علاقاتهما، وتتمثل في دراسة وظائف اللغة والثقافة في المجتمع، فضلا عن التطرق إلى علاقة اللغة بكل من الهوية والثقافة، بالإضافة إلى تحديد طبيعة هذه العلاقة من وجهة نظر سوسيولوجية.

المستوى الثالث:قام على دراسة ميدانية قمنا بها على عينة تمثل المغاربة المقيمين بفرنسا وإسبانيا، والذين سبق لهم الاستفادة من برنامج تدريس اللغة والثقافة الأصليتين، بالاعتماد على جمع المعطيات عن

طريق استمارة إلكترونية وأخرى ورقية، من أجل قياس مدى تشبث هؤلاء المهاجرين المغاربة بهويتهم وثقافتهم الأصلية، وارتباطهم بوطنهم الأم، وكذا الدور الذي يلعبه هذا النوع منالتعليم في هذا الارتباط.

خلال هذا البحث اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال المقاربة الكمية، وذلك لعدة اعتبارات أولها، قلّت الدراسات بخصوص هذا الموضوع، الشيء الذي لم يساعد على خلق تراكم معرفي بهذا الخصوص من أجل تحديد الإشكالات الحقيقة المرتبطة به، وبالتالي كان الهدف هو تحصيل أكبر قدر ممكن من المعطيات بهذا الخصوص، من أجل استخلاص النتائج، ومن أجل تعميق البحث فيها لاحقا.ومن أجل القيام بهذه الدراسة ونظرا لطبيعة الموضوع والعينة التي تتكون من مهاجرين مغاربة بفرنسا وإسبانيا والذين سبق لهم أن تلقوا دروس اللغة العربية ببلدان الإقامة والذين يفوق سنهم 18 سنة، وبما أن المقاربة الكمية ستكون هي المؤطرة لهذه الدراسة الميدانية، فإن الأداة المناسبة كانت هي الاستمارة، لذلك تم وضع استمارة إلكترونية وأخرى ورقية، من أجل جمع معطيات الدراسة، والتي مرت من المراحل التالية:

أ- مرحلة التصديق:

تميزت هذه المرحلة بتمرير الاستمارة على المحكمين، وهم أستاذة جامعيون وبعض الطلبة الباحثين والطالبات الباحثات، وكذا بعض أساتذة البعثة التعليمية بفرنسا وإسبانيا.

ب- مرحلة ما قبل الاستمارة –التجريب-

حيث قمنا بتمرير الاستمارة على خمسة أفراد من عينة الدراسة، والذين تم استبعاد إجاباتهم من المعطيات المجمعة.

ت- مرحلة التمرير النهائي:

بعد إجراء التعديلات اللازمة على الاستمارة، قمنا بالتمرير النهائي للاستمارات على عينة الدراسة.

وبعد جمع المعطيات وتفريغها في برنامج SPSS تم قياس صدق وثبات هذه الاستمارة عن طريق بعض الاختبارات وأهمها اختبار "ألفا كرونباخ" الذي يقيس ثبات أدوات البحث وجمع المعطيات، وجاءت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (2)

الجدول(2):اختبار ألفا كرونباخ للثبات

عدد بنود الاستمارة	قيمة الاختبار
133	0.836

من خلال نتائج ألفا كرونباخ للثبات، والتي وصلت إلى 0.836 وهي نتائج جيدة بما أنها تقترب من 1، وبالتالي فإن الأداة التي قمنا من خلالها بجمع المعطيات هي أداة ثابتة.وبالنسبة للصدق أو الاتساق الداخلي للأداة قمنا بقياسه عن طريق معامل الارتباط لبيرسون، والذي جاءت نتائجه جيدة بالنسبة لبعض الأسئلة،

ومقبولة بالنسبة للبعض الأخر، وعلى العموم يمكن القول إن نتائج صدق أداة البحث لا بأس بها، وبالتالي فإن الأداة يمكنها أن تقيس ما وضعت لقياسه.

3. نتائج الدراسة

1.3برامج عمل السياسة التربوية والتكوينية للشباب المغربي في المهجر

يشار بالمختصر اللفظي ELCO إلى برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصليتين، هذا البرنامج التعليمي يستفيد منه أبناء الجاليات المقيمة بأوروبا، ويشرف عليه أطر تربوية توضع رهن إشارة الدول المستقبلة انطلاقا من اتفاقيات ثنائية تجمع بينها وبين الدول المعنية. والمغرب يعتبر من الدول التي اهتمت كثيرا ببرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصليتين لأبناء جاليتها بهذه الدول،وانخرطت الدولة المغربية في هذه التجربة بصيغ مختلفة، بالنسبة للصيغة الأولى، والمعروفة بالتعليم المندمج، والصيغة الثانية المعروفة بالتعليم المؤجل، يتم إنجازهما داخل المؤسسات الرسمية للدول المستقبلة، بناء على اتفاقيات ثنائية، أما الصيغة الثالثة، فمن خلالها يتم إنجاز هذا التعليم بشكل موازي عن طريق جمعيات المجتمع المدني، وتتكفل وزارة التربية الوطنية المغربية بتوفير الأطر التعليمية التي يتم انتدابها من المغرب من أجل هذه المهمة.

وبالنسبة للجالية المغربية فهي تحتل موقعا ذو أهمية بالغة ضمن الاختيارات الاستراتيجية للدولة المغربية فيما يتعلق بمجال السياسات العامة المعنية بتدبير شؤون الهجرة والمهاجرين، ويأتي على رأسها الاهتمام بتعليم أبناء مغاربة العالم. وفي هذا السياق نذكر التوجهات الكبرى المؤطرة لهذا الاهتمام والمتمثلة أساسا في(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2015):

- ✓ الاهتمام البالغ بتمكينهم من كل حقوق والتزامات المواطنة الكاملة، حيثما كانوا؛
- ✓ التأكيد على تفعيل الإرادة الراسخة في توثيق الأواصر المتينة، التي تربطهم بوطنهم المغرب؛
- ✓ التجاوب مع متطلبات النمو السريع والمتزايد للمغاربة بالمهجر؛
- ✓ بلورة السياسات المتعلقة بالهجرة وشؤون الجالية المغربية بالخارج.

وبالنسبة للصيغ الثلاث المذكورة، فإن حصصها الدراسية تنتظم كالآتي(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2015):

التعليم المدمج (Intégré):وفق هذا النموذج تقدم الدروس ضمن المسار التعليمي الاعتيادي حسب حصص دراسية مضمنة في استعمال الزمن الأسبوعي للمتعلم بتنسيق مع السلطات التربوية لبلد الاستقبال وحسب البرمجة الأسبوعية المنتظمة الخاصةبكل مؤسسة تعليمية.

التعليم المؤجل (Différé): تقدم الدروس وفق هذه الصيغة داخل مؤسسات وفضاءات تضعها إدارة المؤسسة التعليمية رهن إشارة البعثة التربوية المغربية، لكن خارج الحصص الدراسية الاعتياديةللمتعلمين.

التعليم الموازي (Parallèle) : هذا النوع من التعليم تقدم دروسه عادة في مراكز لغوية وثقافية يتم اعتمادها من طرف بلدان الاستقبال.

وتنتظم مستويات تعليم اللغة والثقافة الأصليتين لأبناء الجالية المغربية وفق التنظيم الجاري به العمل في الأنظمة التربوية ببلدان الإقامة، حيث تتوزع المستويات الدراسية وفق ثلاثة أسلاك: التعليمالابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي. ويقابل كل مستوى من هذه المستويات الدراسية طور من الأطوار المرجعيةالمعتمدة في الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات CEFR[1]: مبتدئ ومتوسط ومتقدم، وتتوزع كالآتي (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2015):

الطور المبتدئA1 وA2: ويتكون من مستويين مرجعيين للتعلم:

أ.مستوى الاكتشاف: A1 ويقابله سلك التعليم الابتدائي إلى حدود السنة الخامسة؛

ب.المستوى البيني: A2 وتقابله المرحلة الأولى من التعليم الإعدادي.

الطور المتوسط:B1-B2 ويقابله على التوالي سلك التعليم الثانوي الإعدادي وسلك التعليم الثانوي التأهيلي .ويتكون من مستويين هما:

أ.مستوى العتبة B1:وتقابله المرحلة الثانية من التعليم الإعدادي؛

مستوى الاستقلال: B2 ويقابله التعليم الثانوي التأهيلي.

الطور المتقدم:C1-C2 يتكون هذا الطور من مستويين هما:

أ.مستوى التحكم: C1 ويعادل ما بعد الباكالوريا (سلك الإجازة)؛

ب.مستوى الخبرة :C2 ويعادل ما بعد الإجازةDLM

ومن خلال هذا البرنامج بمختلف صيغه وأطواره، تروم السياسة التربوية المغربية تحقيق مجموعة من الأهداف اللغوية والثقافية، والتي ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا، والفصل بينها هنا هو فصل منهجي فقط.

الأهداف اللغوية(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2015):

[1]الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) هو معيار دولي معروف لوصف مدى إتقان اللغة. وهو معيار معتمد على نطاق واسع في أوروبا، يعد هذا المعيار طريقة تستخدم لوصف مدى قدرتك على فهم لغة أجنبية والتحدث بها. وهناك عدة أطر ذات أهداف مماثلة بما في ذلك إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والمعايير اللغوية الكندية (CLB)، ومقياس المائدة المستديرة للغة بين الوكالات (ILR). علماً بأن معيار CEFR لا يرتبط باختبارات لغة معينة.

- تحفيز المتعلم على تعلم اللغة العربية بأساليب وأدوات حديثة؛
- إقداره على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية؛
- تزويده برصيد لغوي ومعجمي يمكنه من فهم النصوص القرائية ومن التواصل الشفهي والكتابي؛
- تمكينه من التحكم التدريجي في القواعد اللغوية والتداولية (الصوتية والإملائية والصرفية والنحوية والبلاغية)؛
- إقداره على تلقي وفهم وإنتاج الخطابات الأكثر تداولا في مجالات التواصل المختلفة (الإخبار والوصف والسردوالتفسير والتوجيه والحجاج)؛
- تشجيعه على البحث والمطالعة الحرة بما يضمن توظيفه للغة العربية ومواصلة تطوير مستواه فيها.

الأهداف الثقافية(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2015)**:**

بالنسبة للأهداف الثقافية الخاصة بمكون الثقافة المغربية تنتظم وفق أربعة مجالات أساسية،وهي: المجال الذاتي والمجال العام والمجالالتربوي والمجال المهني. وتهدف إلى**:**

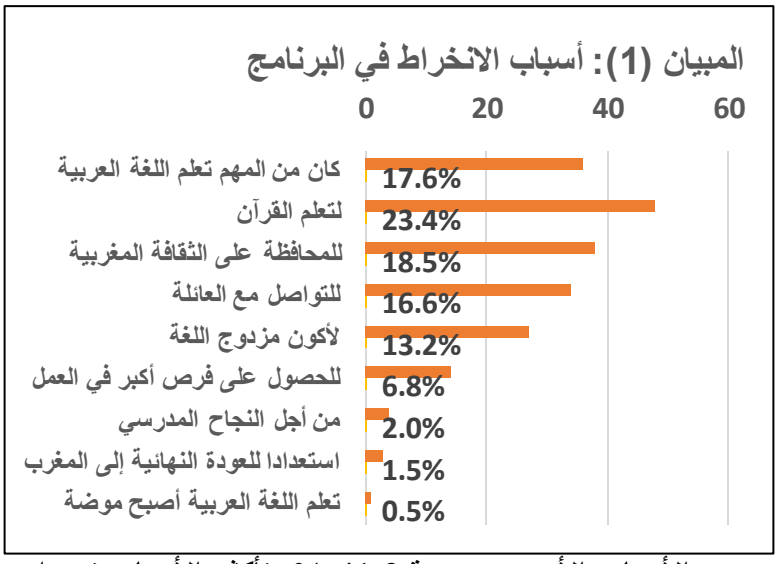
- إطلاع المتعلم على القيم والثوابت الوطنية والمقومات الثقافية والحضارية للمغرب؛
- تعزيز الهوية الثقافية المغربية متعددة الروافد لدى المتعلم؛
- تعميق اعتزازه بوطنه المغرب من خلال تعرف محطات مشرقة من التاريخ وتنوع عاداته وتقاليده؛
- تعريفه بمقومات ومؤهلات وطنه المغرب الطبيعية والبشرية والاقتصادية؛
- تعريفه بثقافة بلد الإقامة من خلال القيام بمقارنات للتقريب بين بلده الأصلي وبلد الإقامة؛
- تربيته على احترام الاختلافات الثقافية والدينية في إطار ثقافة حقوق الإنسان في أبعادها الكونية

فالطفل المغربي المقبل على برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية، ينتظر منه أن يكون قد وصللسن ونضج يمكنانه من ولوج هذا النوع من التعليم، كما أن هذا الطفل ينحدر من إحدى البيئات الأسرية الناطقة بإحدىالتنويعات اللهجية المنتشرة في المغرب، كالعربية الدارجةأو الأمازيغية بمختلف تشكيلاتها (تامزيغت، تاشلحيت، تاريفيت)، أو الحسانية المنتشرة بجنوب المملكة، أو إحدىاللغات المتحدث بها في بلدان الإقامة، ولغة أو لهجة أو أكثر من اللهجات المغربية. كما أن مواصفات المتعلم المغربيالمقيم بالخارج تتحددانطلاقا من عدة محددات، من بينها المدة التي قضاها كل جيل من هذه الأجيال في المهجر، ودرجة الاختلاط والاندماج (زواج أب مغربي وأم أجنبية أو أم مغربية وأب أجنبي)، ووتيرة الزيارات

إلى أرض الوطن، وشبكة العلاقات الاجتماعية في محيط العمل والسكن، ومدى حرص الأسرة على تعليم أبنائها وبناتها وتربيتهم على قيم الهوية المغربية (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، 2015).

برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية بالخارج يهدف إذنإلى تحقيق حزمة من المواصفات العامة لدىالمتعلم المغربي بالخارج، ليكون مواطنا مسؤولا قادرا على الانخراط في تنمية مجتمع ديمقراطي متضامن وتعددي ومنفتح على الثقافاتالأخرى، ومن جهة أخرى يهدف للحفاظ على تلك الروابط التي تقوي انتماءه إلى أصوله المغربية وتيسر اندماجه الإيجابيفي بلد الإقامة، حيث يتم الالتزام بضمان تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال المغاربة المهاجرين البالغين سن التمدرس في الاستفادة من تعليم جيد للغة العربية والثقافة المغربية، ويتضافر المدخل اللغوي والمدخل الثقافي ويتكاملان في رسم ملامح أهم المواصفات المتوقع تحقيقها لدى المتعلم.

2.3دوافع المستفيدين من هذا التعليم وحوافزهم ودرجة رضاهم عنه

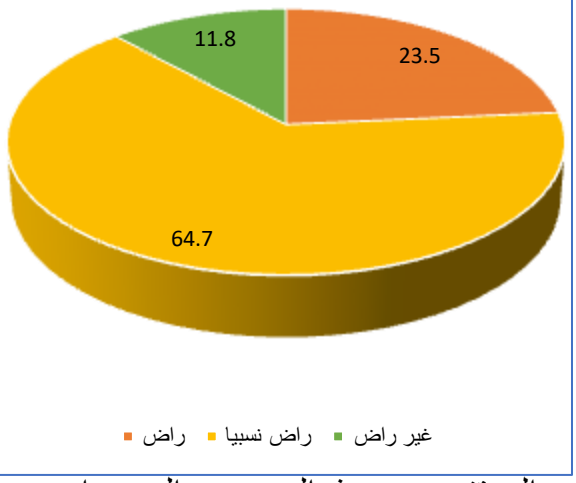


هناك عدة أسباب قد تدفع الآباء لتسجيل أبنائهم من أجل الاستفادة من برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصليتين، ومن خلال الدراسة، سجلنا أن هناك سببين يتعلقان مباشرة بالهوية العرقية لهؤلاء المهاجرين، وهما "لتعلم القرآن" و"للمحافظة على الثقافة المغربية"، والملاحظة هي أن هذين السببين احتلا المرتبة الأولى والثانية على التوالي من بين الأسباب الأخرى، بنسبة 41.9 %. فأكثر الأسباب ترددا بين عينة الدراسة هو "لتعلم القرآن"، بنسبة 23.4 %، ويأتي بعده "المحافظة على الثقافة المغربية" بنسبة 18.5 %. فيما تأتي باقي الأسباب بنسب مختلفة. وبالتالي فإن الدافع الأول الذي يدفع الآباء لتعليم أبنائهم اللغة العربية هو الدافع الديني، على اعتبار أن الدين الإسلامي هو مكون أساسي من مكونات الهوية المغربية، إن لم يكن هو أقوى هذه المكونات وأشدها مقاومة للتغيير والتحول، نظرا لمركزية الدين والمحافظة عليه خصوصا عندما يتعلق الأمر بالمهاجرين في بلد غير إسلامي حيث يصبح التهديد أكبر بالنسبة للأبناء الذين قد يبتعدون عن دين آبائهم، أو قد يفهمونه فهما خاطئا، نظرا لانتشار تيارات متعددة ومختلفة من حيث تبنيها لأفكار وفهم خاص

للجانب الديني، وبالتالي فالآباء يلتجؤون لهذا النوع من التعليم من أجل تربية أبنائهم على تعاليم الدين الإسلامي المعتدل كما تتبناه السياسة الدينية في المملكة المغربية.

ومن خلال الدراسة اتضح أنه ليست هناك فروقات دالة إحصائيا بين المهاجرين المقيمين بفرنسا والمقيمين بإسبانيا، بحيث أن 100 % من المقيمين بإسبانيا صرحوا أن "تعلم القرآن" من بين الأسباب التي دفعت والديهم لتعليمهم اللغة العربية، وبالنسبة للمقيمين بفرنسا فالنسبة وصلت 90 % بالنسبة لهذا السبب، وبالنسبة "للمحافظة على الثقافة المغربية" فإن النسبة هي 80 % لفرنسا و66.7 % لإسبانيا. وبالتالي فإن متغير بلد الإقامة ليس له أي تأثير على الأسباب التي تحفز الوالدين لتعليم أبنائهم اللغة والثقافة الأصليتين ببلاد المهجر. كذلك الأمر بالنسبة لمتغير الجنس، بحيث لم نجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص هذه الأسباب.

المبيان (2): درجة الرضا عن البرنامج



بالنسبة لدرجة رضا المبحوثين عن برنامج تعليم اللغة والثقافة الأصليتين، وكذلك درجة رضا والديهم، اتضح أن أغلبية المبحوثين صرحوا بأنهم راضون نسبيا بنسبة 64.7 % بالنسبة للمستفيدين، و60.8% بالنسبة للوالدين، ثم يأتي من صرحوا أنهم راضون عن هذه الدروس بنسبة 23.5 % بالنسبة للمستفيدين، و27.5 للوالدين، وأخيرا نسبة عدم الرضا والتي جاءت متساوية بين المستفيدين ووالديهم ب 11.8 %. وعلى العموم يمكن القول إن المستفيدين من هذه الدروس ووالديهم راضون نسبيا عن الدروس التي تقدم لهم ولأبنائهم بديار المهجر من أجل تعلم اللغة والثقافة المغربية. لذلك وجب تعميق الدراسة بهذا الخصوص من أجل الوقوف على مختلف النقاط التي جعلت المستفيدين من هذا البرنامج لا يعبرون عن الرضا التام بخصوص هذا البرنامج والعمل على الرفع من درجة الرضا لديهم من خلال الاستماع لاقتراحاتهم بخصوص هذا النوع من التعليم.

وبهذا تتحقق الفرضية البحثية الأولى التي انطلقت منها الدراسة، والتيافترضت أن "هناك عدة أسباب تدفع المهاجرين لتعليم أبنائهم اللغة العربية، لكن يبقى الدافع الأول هو الدافع الديني"، بحيث أن أغلبية المبحوثين صرحوا لصالح سبب "لتعلم القرآن"، وجاء في المرتبة الثانية سبب آخر له علاقة بالثقافة والهوية، وهو سبب "للمحافظة على الثقافة المغربية". وعموما يمكن القول إن أسباب انخراط المهاجرين المغاربة في دروس اللغة العربية، تختلف من بلد لآخر (نموذج فرنسا وإسبانيا)، لكن الثابت هو أن الأسباب الرئيسية التي تدفع الآباء لتدريس أبنائهم اللغة العربية هي أسباب دينية (لتعلم القرآن)

وأسباب ثقافية (للمحافظة على الثقافة المغربية)، وبصيغة أخرى الأسباب المتعلقة بما هو هوياتي، باختلاف بلد الإقامة.

فبناء الهوية الثقافية لدى المهاجرين يتأسس على سيرورتين، الأولى ذاتية تتشكل عبر اختياراتهم الخاصة، وهنا اختار الآباء المغاربة أن ينخرطوا في هذا البرنامج عبر تعليم أبنائهم اللغة والثقافة الأصليتين، ويتعزز هذا الاختيار بالأسباب المعبر عنها من أجل هذا الاختيار، وهي تتعلق بجزء مهم من الهوية العرقية لهذه الفئة، وهو الدين الإسلامي الذي يعد ركيزة أساسية للثقافة المغربية، وبالتالي فتعلم اللغة العربية يأتي من أجل خدمة تعلّق هذه الفئة بثقافتها وتكريسا لانتمائها العرقي للمجتمع المغربي. والثانية خارجية تُفرض على المهاجرين، لأن هوية المهاجر الثقافية لا تتشكلوتُبنى عبر نظرته لذاته فقط،ومن خلال أوضاع قام هوباختيارها وحددها لنفسه، بل تتم هذه العملية عن طريق نظرة الآخرينأيضا، وكذلك الأوضاع التي يقومون بتحديدها له، وبهذا فهوية المهاجرين الثقافية هي منتوج يتشكل ويتطور من خلال تفاعل الذات الفرديةوالجماعية مع الغير، وهذه العلاقة تتجلىفي جدليةالصراعوالتفاعل بين صورتينللمهاجر،صورة يرسمها الآخرون بناء على انتمائه إلى إثنية أو ديانة أو لغة...الخ، والصورة التي يرسمها المهاجر حول نفسه، إما عن طريق مقاومة هذه الصورة أو استدماجها وتبنيها(الصديق الصادقي العماري و عبد العزيز اجدي، 2024).

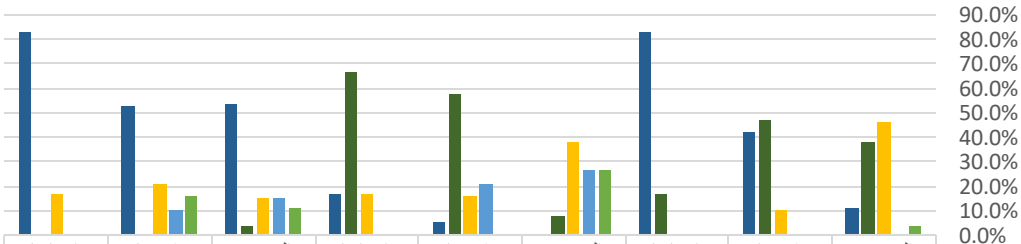
3.3 تأثير البرنامج في استعمال المهاجرين للغتهم الأم أداة للتواصل

حسب أليكس مكشليللي(1993)، فإن التجارب الانفعالية الوجودية تؤثر على بنية الأفراد النفسية وتترك طابعها على هؤلاء الأفراد، وأن عملية إدراكهم للعالم تتحدد من خلال هذه الآثار الانفعالية، والتيتتدخل أيضا في تحديد سلوكياتهم. كما يمكن أن يتم تشكيلهذه الآثار تحت شكل مبادئ الحياة، والتي تتمظهر كخلاصات نفسية ستضمرها الفرد ويبنيها عبر وضعيات نفسية يعيشها من خلال واقعه اليومي. ويعتقد "لاينغ" أن عمليةتحديد الانا بواسطة الآخر تتم بشكل أساسي خلال مرحلة الطفولة، ويؤكد على أن النظام العائلي هو في واقع الأمر نظام من الأدوار لا يمكن فيه التحديد الدقيق للأدوار الخاصةبكل فرد من هذا النظام، وهذا لأن الطفل من خلال وضعية التبعية التي يعيشها لا يستطيع ولا يمكنه أن يحدد دوره بنفسه، بل ينتظر من هذا الطفل أن يؤدي نشاطا ما، وبالتاليفهويته تتحدد من قبل الراشدين الذين يهيمنون. فالنظامين العائلي والتعليمي مثلا يقدمانللطفل دورا عليه القيام به، كما يقترحان شخصية يتمثلهاحتى يصبح مقبولا من طرف الأسرة، ومن طرف المجتمع، والطفل حسب هذا التصور لا يتوفر على خيارات، بل هوخاضع للأوامر والتعليمات التي تملى عليه حتى يتمكن من ممارسة دوره الذي يرسم له، وانطلاقا من هذا تظهر أهمية بناء الهوية عن طريق تحديد الأنا باعتباره معطى من معطيات بيئة ومحيط الطفل،

ويمكن اعتبار لغة التواصل من أهم وأغنى مكونات محيط هذا الطفل،والتي تستطيع أن تحقق دورا مهما في عملية تحديد هوية الفرد وانتماءه.

وبخصوص تمكن عينة الدراسة من اللغة الأصلية لآبائهم، والتي تعتبر حامل لثقافة بلدهم الأصلي، فقد جاءت النتائج متباينة، وهذا ما يوضحه المبيان رقم (3):

المبيان رقم (3): التمكن من اللغة وعلاقته ببلد المولد



	إسبانيا	فرنسا	المغرب	إسبانيا	فرنسا	المغرب	إسبانيا	فرنسا	المغرب
ممتاز	0.0%	15.8%	11.5%	0.0%	0.0%	26.9%	0.0%	0.0%	3.8%
جيد	0.0%	10.5%	15.4%	0.0%	21.1%	26.9%	0.0%	0.0%	0.0%
متوسط	16.7%	21.1%	15.4%	16.7%	15.8%	38.5%	0.0%	10.5%	46.2%
ضعيف	0.0%	0.0%	3.8%	66.7%	57.9%	7.7%	16.7%	47.4%	38.5%
منعدم	83.3%	52.6%	53.8%	16.7%	5.3%	0.0%	83.3%	42.1%	11.5%

ممتاز جيد متوسط ضعيف منعدم

اللغة العربية الفصحى: نسبة المبحوثين الذين صرحوا أن مستواهم ممتاز في اللغة العربية الفصحى لا يتعدى 2 %، في حين أن 27.5 % صرحوا أن مستواهم متوسط، و39.2 % صرحوا أن مستوى تحكمهم ضعيف، و31.4 أجابوا أن مستوى تمكنهم منعدم. وإذا أردنا تفيئ هذه النتائج إلى ثلاث فئات يمكن أن نقول إن نسبةالمتحكمين في اللغة العربية الفصحى هي 2 %، بينما المتحكمين نسبيا في اللغة العربية الفصحى نسبتهم هي 27.4 %، في حين غير المتحكمين في اللغة العربية الفصحى هي 70.6 %. وبالتالي فإن درجة التحكم في اللغة العربية الفصحى عند أبناء الجالية المغربية المقيمة بفرنسا وإسبانيا حسب عينة الدراسة، يمكن القول عنها أنها ضعيفة.

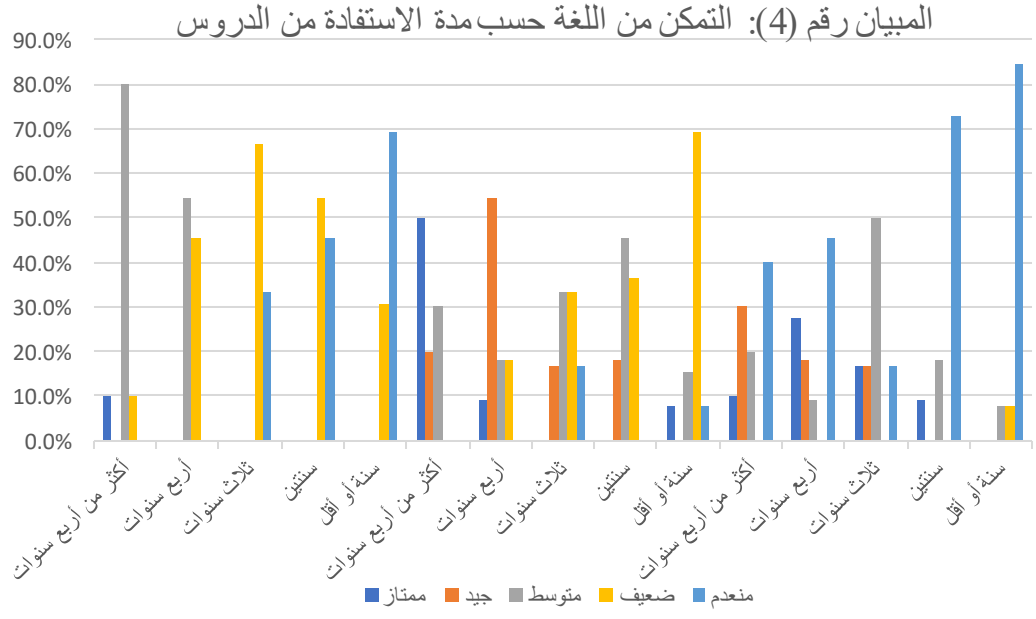
اللغة العربية الدارجة: وصلت نسبة المبحوثين الذين صرحوا أن مستواهم ممتاز في اللغة العربية الدارجة ل 13.7 %، بينما الذين صرحوا أن مستواهم جيد وصلت نسبتهم ل 21.6 %، وذوي المستوى المتوسط 27.5 %، في حين ذوي مستوى التحكم الضعيف 33.3 %، وأصحاب المستوى المنعدم نسبتهم مثلت 3.9 %. وبالتالي يمكن القول إن نسبةالمتحكمين في اللغة العربية الدارجة هي 35.3 %، بينما المتحكمين نسبيا في اللغة العربية الدارجة هي 27.5 %، أما غير المتحكمين في اللغة العربية الدارجة نسبتهم 37.2 %. وبالتالي فإن درجة التحكم في اللغة العربية الدارجة عند أبناء الجالية المغربية المقيمة بفرنسا وإسبانيا حسب عينة الدراسة، يمكن القول عنها أنها متوسطة إلى لا بأس بها.

الأمازيغية: بالنسبة للغة الأمازيغية 11.8 % صرحوا أن مستواهم ممتاز باللغة الأمازيغية، ومثلهم صرحوا أن مستواهم جيد، بينما 17.6 % صرحوا أن مستوى تحكمهم متوسط، في حين 2 % قالوا إن مستواهم ضعيف، 56.9 % صرحوا أن درجة تحكمهم بالأمازيغية منعدمة. ويمكن القول إن نسبةالمتحكمين في اللغة الأمازيغية هي 23.6 %، المتحكمين نسبيا في اللغة الأمازيغية هي 17.6 %، غير المتحكمين في اللغة الأمازيغية هي 58.9 %. وبالتالي فإن درجة التحكم في اللغة الأمازيغية عند أبناء الجالية المغربية المقيمة بفرنسا وإسبانيا حسب عينة الدراسة، يمكن القول عنها أنها ضعيفة إلى متوسطة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة لم تأخذ بعين الاعتبار أصول المبحوث واللغة الأم التي تتحدث بها الأسرة.

وبينت الاختبارات عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين التمكن من اللغة الأم عند أبناء المهاجرين بفرنسا، وأبناء المهاجرين بإسبانيا.في حين توصلنالوجود فروق دالة إحصائيا بين درجة التحكم في اللغة العربية الفصحى، واللغة العربية الدارجة، تبعا لمتغير بلد المولد (المغرب، فرنسا، إسبانيا) لصالح المهاجرين الذين ولدوا بإسبانيا، بينما لا وجود لفروقات ذات دلالة إحصائية بين درجة التحكم في اللغة الأمازيغية تبعا لمتغير بلد المولد.

أما بالنسبة لدرجة التحكم في اللغة الأصلية في علاقتها بمدة تلقي دروس اللغة والثقافة الأصليتين فجاءت كما هي موضحة بالمبيان رقم (4):

المبيان رقم (4): التمكن من اللغة حسب مدة الاستفادة من الدروس



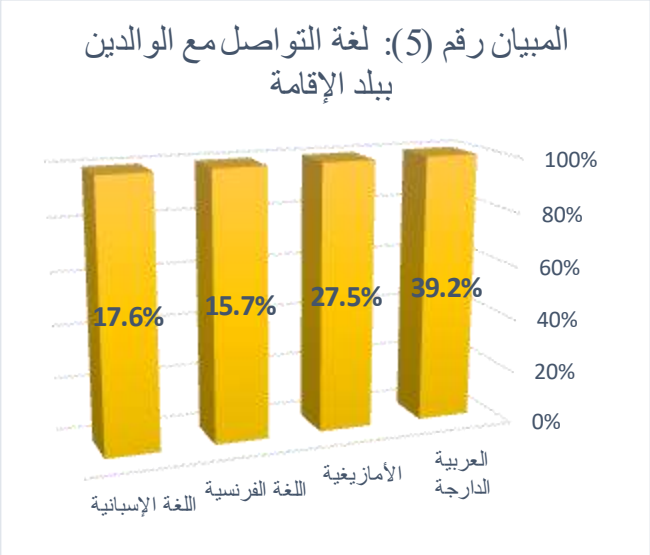
فالاختباراتبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة التحكم في اللغة الأصلية تبعا لمتغير مدة تلقي دروس اللغة والثقافة الأصليتين، فكلما كانت مدة الاستفادة من هذه الدروس أطول، كلما كان تمكنه من اللغة الأم يتجه نحو مستوى التمكن الممتاز، وكلما كانت مدة استفادته من هذه الدروس أقصر

كلما كان مستوى تمكنه من اللغة الأم يتجه نحو المستوى المنعدم، وبالتالي فهذا المتغير له تأثير كبير على مستوى تمكن أبناء المهاجرين من اللغة. وبهذا فبرنامج تدريس اللغة والثقافة الأصليتين يلعب دورا مهما في تمكين الشباب المغاربة من لغتهم الأم في حالة التزاهم بالاستفادة من هذه الدروس لأكبر مدة ممكنة، إلا أنه يجب تعميق البحث بخصوص الأسباب العقبات التي تدفع بعض هؤلاء الشباب إلى عدم الاستفادة من هذه الدروس بشكل أكبر ومحاولة تجاوزها.

1.3.3.دوائر استعمال اللغة ببلد الإقامة

تتعدد دوائر استعمال اللغة من طرف المهاجرين ببلد المهجر، كما تختلف اللغة المستعملة داخل كل دائرة، وتتعدد المحددات التي قد تدفع المهاجر إلى استعمال لغة معينة دون أخرى، سنحاول خلال هذه الفقرة التعرف على مختلف خصائص هؤلاء المهاجرين، والدوائر التي تستعمل فيها اللغة من خلال الدراسة.

أ.المحيط العائلي



المبيان رقم (5): لغة التواصل مع الوالدين ببلد الإقامة

لغة التواصل مع الوالدين: من خلال نتائج الدراسة، توصلنا إلى أن اللغة الأكثر استعمالا مع الوالدين هي اللغة الأم، بنسبة 66.7 %، سواء العربية الدارجة بنسبة 39.2 %، أو الأمازيغية بنسبة 27.5 %، ثم تأتي لغة بلد الإقامة بنسبة 33.3 %، منها 17.6 % بالنسبة للإسبانية، و15.7 % بالنسبة للفرنسية. ومن خلال هذه النتائج فالتواصل مع الوالدين يغلب عليه استعمال اللغة اللأم، مع حضور للغة بلد الإقامة الفرنسية أو الإسبانية. كما سجلنا أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المغاربة المقيمين في فرنسا وإسبانيا.

لغة التواصل مع الإخوة: من خلال نتائج الدراسة، نلاحظ أن اللغة الأكثر استعمالا مع الإخوة هي اللغة الأم بنسبة 56.9 %، سواء العربية الدارجة بنسبة 35.3 %، أو الأمازيغية بنسبة 21.6 %، ثم تأتي لغة بلد الإقامة بنسبة 43.1 %، فالتواصل مع الإخوة إذن يغلب عليه استعمال اللغة الأم، مع حضور للغة بلد الإقامة الفرنسية أو الإسبانية. مع ملاحظة أن نسبة استعمال اللغة الأم تراجعت مع الإخوة مقارنة مع الوالدين.

لغة التواصل مع الأبناء: بالنسبة للغة التواصل مع الأبناء، أظهرت الدراسة أنها انقسمت إلى نصفين متساويين بين اللغة الأم بنسبة 50 %، ولغة بلد الإقامة بنفس النسبة، فيما يخص اللغة الأم توزعت بين العربية الدارجة بنسبة 36.4 % والأمازيغية بنسبة 9.1 % واللغة العربية الفصحى بنسبة 4.5 %.

بالنسبة للمحيط العائلي كمجال للتواصل، يمكن أن نسجل عددا من الملاحظات، أهمها أن لغة التواصل مع الوالدين تهيمن عليها اللغة الأم، سواء العربية الدارجة أو الأمازيغية، ويمكن تفسير هذا بكون أن أغلبية المبحوثين صرحوا أن أمهاتهم لا يتجاوز مستواهن التعليمي الابتدائي أو بدون مستوى تعليمي، بالإضافة لذلك فإن الآباء كذلك عدد مهم منهم لا يتوفر على مستوى تعليمي جيد. ومن الملاحظات كذلك أن نسبة التواصل باللغة الأم تقل إذا انتقلنا للتواصل مع الإخوة، حيث المستوى التعليمي أفضل والاختلاط بأبناء البلد أكبر. وبالانتقال للتواصل مع الأبناء تنقسم لغة التواصل بالتساوي بين اللغة الأم ولغة بلد الإقامة، كما يوضح الجدول رقم (3).

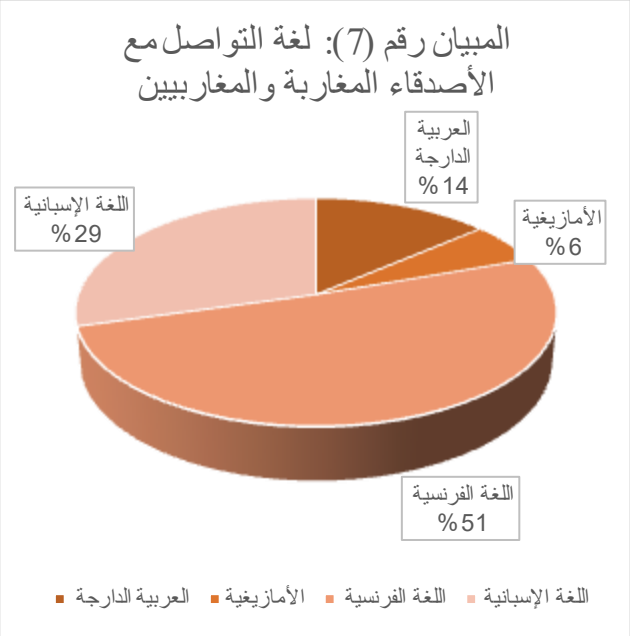
الجدول (3): لغة التواصل داخلة الدائرة العائلية

	مع الوالدين	مع الإخوة	مع الأطفال
اللغة الأم	**% 66.6**	**% 56.9**	**% 50**
لغة بلد الإقامة	**% 33.4**	**% 43.1**	**% 50**

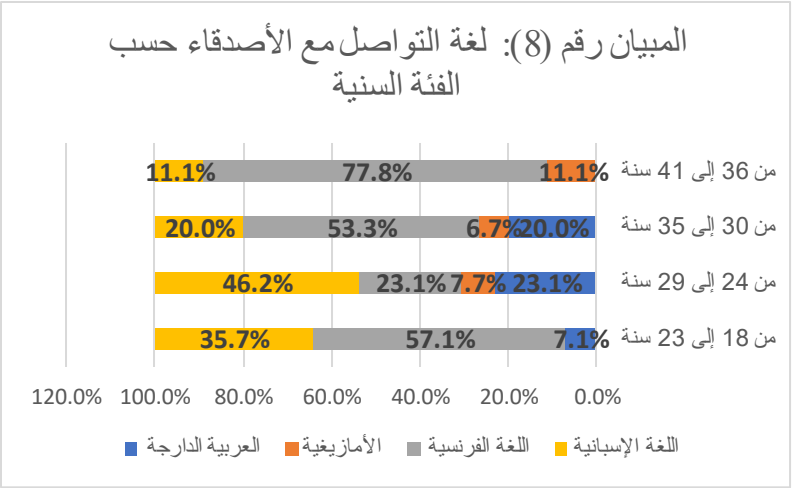
المصدر: البحث الميداني.

فكلما انتقلنا من التواصل مع الوالدين نحو الأطفال مرورا بالإخوة تتناقص نسبة التواصل باللغة الأم لصالح لغة بلد الإقامة.

ب.دائرة الأصدقاء المغاربةوالمغاربيين

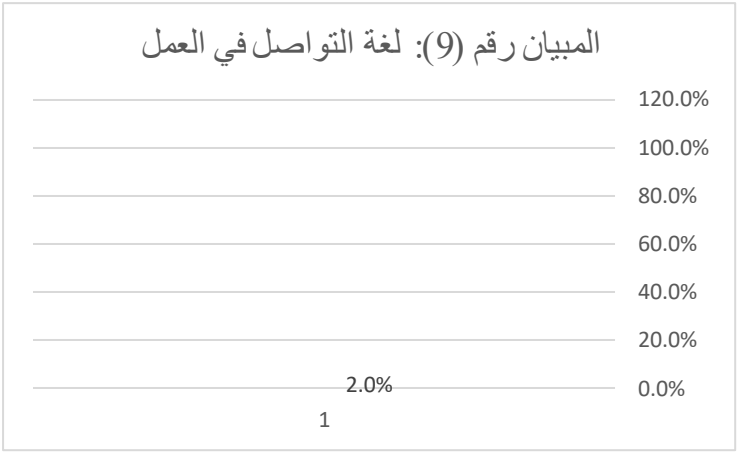


توصلنا من خلال الدراسة إلى أن لغة التواصل المهيمنة بين المبحوثين وأصدقائهم المغاربةوالمغاربيين هي لغة بلد الإقامة بنسبة 80 %، فيما وصلت نسبة التواصل باللغة الأم 20 % فقط، وبالتالي فإن هذه الدائرة التواصلية تعرف سيطرة للغة بلد الإقامة على حساب اللغة الأم. واتضح من خلال الاختبارات وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التواصل بالعربية الدارجة، واللغة الفرنسية، واللغة الإسبانية، تبعا لمتغير بلدالمولد، فبالنسبة للغة العربية الدارجة يتواصل بها 26.9 % ممن ولدوا بالمغرب، في حين أن الذين ولدوا ببلد الإقامة لا يتواصلون أبدا مع أصدقائهم المغاربة باللغة العربية الدارجة. أما بالنسبة للغة الأمازيغية يتواصل بها 7.7 % ممن ولدوا بالمغرب، و5.3 % ممن ولدوا في فرنسا، أما من ولدوا بإسبانيا فلا يتواصلون أبدا مع أصدقائهم باللغة الأمازيغية. بالنسبة للغة الفرنسية فإن 30.8 % ممن ولدوا بالمغرب يتواصلون بهذه اللغة، في حين 94.7 % ممن ولدوا بفرنسا يتواصلون مع أصدقائهم المغاربةوالمغاربيين بهذه اللغة. أما اللغة الإسبانية ف 34.6 % ممن ولدوا بالمغرب يتواصلون بها مع أصدقائهم المغاربة، و100 % من ولدوا بإسبانيا يتواصلون مع أصدقائهم المغاربة باللغة الإسبانية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التواصل بالأمازيغية، واللغة الإسبانية، تبعا لمتغير الفئة السنية،في حين لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في علاقة مع بلد المولد بالنسبة للتواصل بالعربية الدارجة واللغة الفرنسية في دائرة الأصدقاء المغاربةوالمغاربيين.

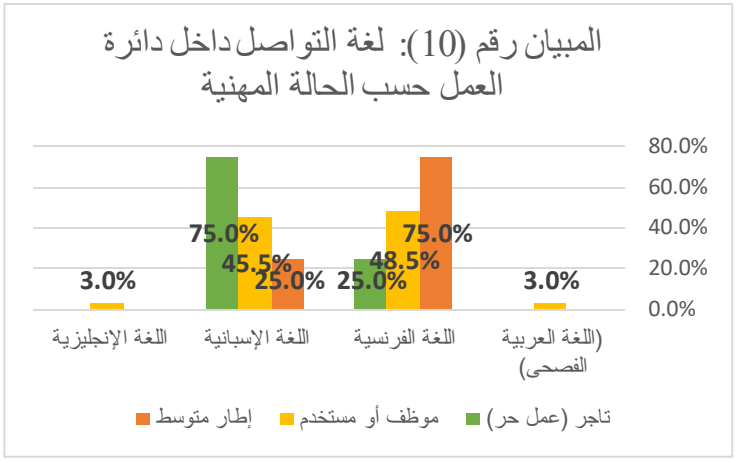


ونلاحظ من خلال المبيان رقم (8) أن الفئة السنية الأكثر استعمالا للغة الأم في التواصل مع الأصدقاء المغاربة والمغاربيين هي الفئة من 24 إلى 29 سنة بنسبة 30.8 % (23.1 % للعربية الدارجة، و7.7 % للأمازيغية)، تليها الفئة السنية من 30 إلى 35 سنة بنسبة 26.7 % (20 % للعربية الدارجة، و6.7 % للأمازيغية)، ثم الفئة السنية 36 إلى 41 سنة بنسبة 11.1 % تمثل كلها الأمازيغية كلغة للتواصل، وأخيرا الفئة السنية من 18 إلى 23 سنة بنسبة 7.1 % تمثل العربية الدارجة كلغة للتواصل مع الأصدقاء المغاربة.

ج.دائرة العمل



بالنسبة لدائرة العمل، نلاحظ غياب تام للغة الأم كلغة للتواصل، بحيث 2 % صرحوا أنهم يتواصلون في العمل باللغة العربية الفصحى، و96 % صرحوا أنهم يتواصلون بلغة بلد الإقامة، و2 % صرحوا أنهم يتواصلون باللغة الإنجليزية. من خلال هذه المعطيات يمكن القول إن اللغة الأم



كلغة تواصل، غير حاضرة ضمن دائرة العمل. ووجدنا أن الفروقات في لغة التواصل داخل دائرة العمل حسب الحالة المهنية، كانت دالة إحصائيا بالنسبة للغة الفرنسية فقط، في حين باقي اللغات لم نجد أي فروق دالة إحصائيا. كما سجلنا غياب العربية الدارجة والأمازيغية عن دائرة العمل بالنسبة لجميع الفئات المهنية، كما نلاحظ أيضا أن لغة بلد الإقامة هي لغة التواصل داخل دائرة العمل من طرف جميع الفئات المهنية، فبالنسبة لفئة الإطار المتوسط تستخدم

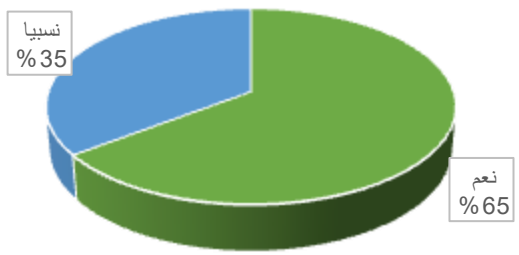
اللغة الفرنسية بنسبة 75 % واللغة الاسبانية بنسبة 25 %، أما بالنسبة لفئة التجار فتستعمل اللغة الاسبانية بنسبة 75 % واللغة الفرنسية بنسبة 25 %، في حين أن فئة الموظفين أو المستخدمين فتستعمل اللغة الفرنسية بنسبة 48.5 % واللغة الإسبانية بنسبة 45.5 % واللغة الإنجليزية بنسبة 3 % واللغة العربية الفصحى بنسبة 3 % .

من خلال ما سبق نلاحظ أن لغة التواصل ببلد الإقامة تختلف من دائرة تواصلية إلى أخرى، بل داخل الدائرة الواحدة أيضا، وهنا نتحدث عن الوضعية التي يتواجد فيها الفرد والتي تتطلب منه التفاعل معها، على اعتبار أن الذات فاعل اجتماعي وأن الأدوار محل تفاوض، ويتم تحديدها بصورة جماعية، حيث أنه تبعا لكل موقف وتبعا للآخرين فإن الفرد يصوغ أداءه لدوره استجابة لما تتطلبه الوضعية، بمعنى أن الشخص بوسعه امتلاك ذوات مختلفة باختلاف المجموعات التي يتفاعل معها، وهنا حسب كل دائرة من الدوائر التواصلية فإن المهاجر يتواصل إما باللغة الأم أو لغة بلد الإقامة. ويحدد "إرفينغوفمان" من خلال نموذجه "الفني المسرحي" مختلف استراتيجيات "تقديم الذات" التي يبتكرها ويلتجئ لها الفاعل من أجل ترك انطباعات لدى الآخر، واعتبر أن الذات تتحرك بين منطقتين مختلفتين باستمرار: "مقدمة المسرح" حيث يلعب الفرد دور الشخصية الاجتماعية المرئية علنا، و"الكواليس" التي يحتفظ الفرد داخلها بأدوات هويته (جون سكوت، 2009). وبالتالي فمن الممكن تأويل هذا الدور الاجتماعي وتأديته بعدد غير محدد من الطرق، اعتمادا على وضعية الفرد وخبراته. من هنا تتحدد أهمية إدراك الطفل المغربي بالمهجر لمفهومه عن ذاته، وحتى يتمكن من التوافق الاجتماعي من ناحيتين، الأولى باعتباره مواطن مغربي ينتمي لبلده الأم، وبالتالي تقبل ثقافة هذا البلد والحفاظ على ثقافته الأصلية، مما ينعكس على سلوكياته وتصرفاته. والثانية باعتباره مواطن أو مقيم ببلد المهجر الذي يتطلب منه أيضا الاندماج في هذا البلد واحترام خصوصياته الاجتماعية.

2.3.3.درجة مساهمة البرنامج في المعرفة بالبلد الأصليوالحفاظ على التقاليد والثقافة المغربية

تتخذ معرفة البلد الأصلي عدة أشكال، وحاولنا قياسها اعتمادا على عدد من المؤشرات، كمعرفة أصول الوالدين، معرفة اقتصاد البلد الأصلي، معرفة الإنجازات الحالية بالمغرب...وغيرها.

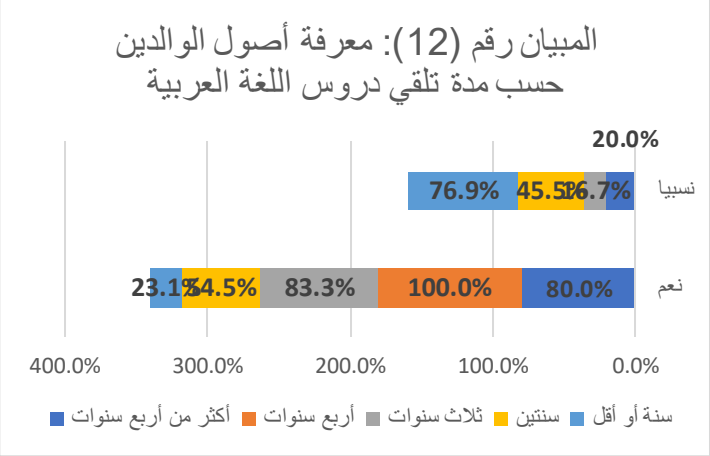
المبيان رقم (11): معرفة أصول الوالدين



من خلال المبيان رقم (11)، نلاحظ أن النسبة الأكبر صرحت أنها تعرف أصول الوالدين ب 65 %، و35 % صرحوا أن معرفتهم بأصول والديهم نسبية، ولم يصرح أي مبحوث أنه لا يعرف أصل والديه، وبالتالي فإن 100 بالمئة من المبحوثين يعرفون أصول والديهم، إما معرفة تامة أو معرفة نسبية.73.3% من الإناث يعرفون أصول والديهم معرفة تامة،

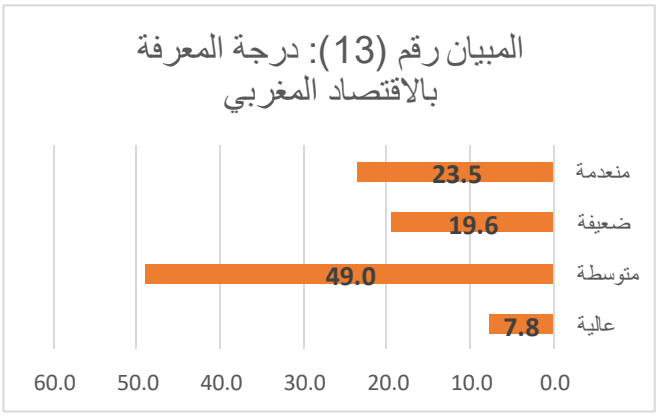
و61.1 % من الذكور، 62 % منهم مقيمون بإسبانيا، 66.7 % مقيمون بفرنسا.

كما توصلنا إلى أن المهاجرين المولودين بالمغرب هم الأكثر معرفة لأصول والديهم، بحيث أن 80.8 % منهم صرحوا أنهم يعرفون أصول والديهم معرفة تامة، يليهم المهاجرون المولدون بفرنسا بنسبة 52.6 %، ثم المولدون بإسبانيا بنسبة 33.3 %. وبالتالي فإن بلد المولد يؤثر في درجة معرفة أصول الوالدين، بحيث أن المولدين بالبلد الأصلي لهم معرفة أكبر بأصول الوالدين من المولدين ببلد الإقامة. كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص معرفة أصول الوالدين، تبعا لمتغير مدة تلقي دروس اللغة العربية،ويوضح المبيان رقم (12) أن الفئة التي تلقت دروس اللغة العربية لمدة سنة أو الأقل، هي الفئة الأقل معرفة بأصول الوالدين، فنسبة 23.1 % فقط من هذه الفئة هي التي صرحت أنها تعرف أصول والديها، بينما 76.9 % صرحت أنها تعرف أصول والديها نسبيا، وهذا عكس الفئات الأخرى التي درست مدة أطول، فمثلا الفئة التي درست لمدة أربع سنوات صرحت 100 % أنها على معرفة بأصول والديها، والفئة التي درست لمدة تزيد عن أربع سنوات صرحت بنسبة 80 % أنها على معرفة بأصول والديها. وبالتالي فالمتغير المستقل هنا له أثر على المتغير التابع، فكلما كانت مدة تلقي دروس اللغة العربية أطول، كلما كانت المعرفة بأصول الوالدين أكبر.



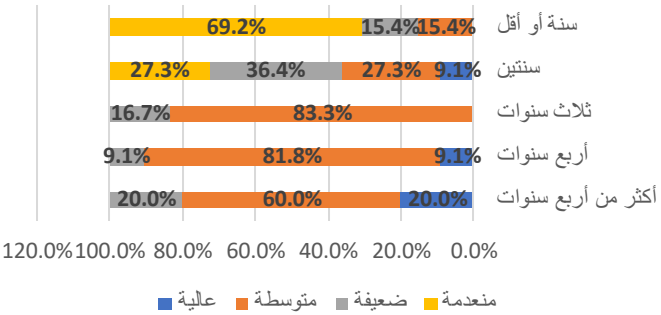
ومن بين المؤشرات التي اعتمدناها في قياس درجة ارتباط المهاجرين المغاربة ببلدهم الأصلي، درجة معرفتهم لاقتصاد بلدهم. وجاءت النتائج كما هي مبينة بالمبيان رقم (13):

من خلال المبيان يظهر لنا أن الفئة الأكبر من أفراد العينة درجة معرفتها بالاقتصاد المغربي متوسطة، حيث بلغت نسبتهم 49 %، تليها الفئة التي معرفتها بالاقتصاد المغربي منعدمة بنسبة 23.5 % من أفراد العينة، ثم الفئة التي معرفتها ضعيفة بنسبة 19.6 %، والفئة التي صرحت أن معرفتها بالاقتصاد المغربي عالية بلغت نسبتها 7.8 % من العينة. وبالتالي يمكن القول إن درجة معرفة المهاجرين المغاربة للاقتصاد المغربي متوسطة إلى ضعيفة.وأثبتت الاختبارات وجود فروقات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين المقيمين بإسبانيا والمقيمين بفرنسا بخصوص درجة معرفة



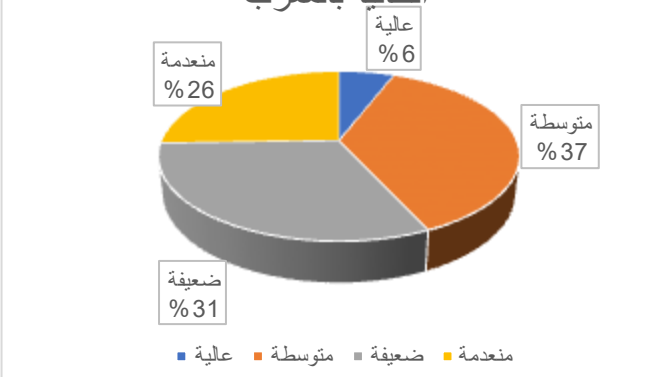
الاقتصاد المغربي، بحيث أن 14.3 % من المقيمين بإسبانيا درجة معرفتهم بالاقتصاد المغربي عالية، بينما هذه النسبة بالنسبة للمقيمين في فرنسا هي 3.3 % فقط، كذلك بالنسبة للفئة التي معرفتها بالاقتصاد المغربي منعدمة فهي تمثل 36.7 % بالنسبة للمقيمين في فرنسا، بينما تمثل 4.8 % فقط من المقيمين بإسبانيا. ومن هنا يمكن القول إن المقيمين بإسبانيا درجة معرفتهم للاقتصاد المغربي أكبر من نظرائهم بفرنسا.

المبيان رقم (14): درجة معرفة الاقتصاد المغربي تبعا لمدة متابعة دروس اللغة العربية



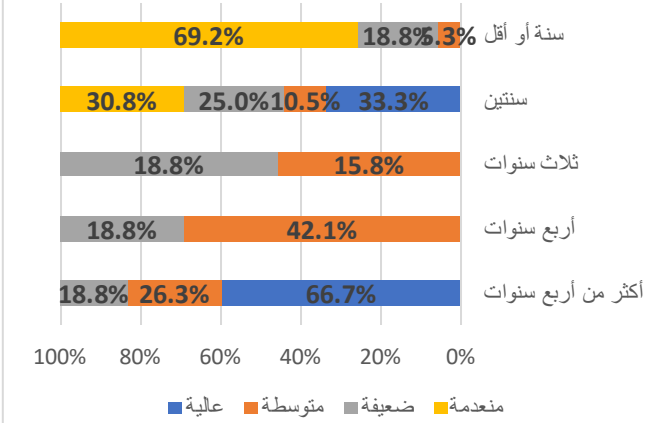
كما اتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة الاقتصاد المغربي، تعزى لمتغير مدة تلقي دروس اللغة العربية، بحيث نلاحظ أن 20 % من الذين تابعوا دروس اللغة العربية لأكثر من أربع سنوات درجة معرفتهم بالاقتصاد المغربي عالية، بينما هذه النسبة هي 0 % بالنسبة للذين تابعوا هذه الدروس لمدة سنة أو أقل، كذلك بالنسبة للفئة التي معرفتها بالاقتصاد المغربي منعدمة فهي تمثل حوالي 70 % من الذين تابعوا دراسة اللغة العربية لمدة سنة أو أقل، بينما تمثل 0 %لدى الذين تابعوا الدراسة لأكثر من أربع سنوات. ومن هنا يمكن القول إن الذين تابعوا دروس اللغة العربية لمدة أطول درجة معرفتهم للاقتصاد المغربي أكبر من نظرائهم للذين تابعوا دروس اللغة العربية لمدة أقل. وبالتالي فإن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة مطردة، فكلما زادت مدة تلقي دروس اللغة والثقافة الأصليتين كلما زادت درجة المعرفة بالاقتصاد المغربي.يمثل المبيان رقم (15) درجة معرفة المهاجرين المقيمين بفرنسا وإسبانيا للإنجازات الحالية التي يعرفها المغرب في السنوات الأخيرة. من خلال المبيان نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد العينة معرفتها للإنجازات الحالية التي يعرفها المغرب متوسطة ب 37 %، تليها الفئة التي درجة معرفتها لهذه الإنجازات ضعيفة ب 31 %، ثم الفئة التي درجة معرفتها منعدمة ب 26 %، بينما الفئة التي درجة معرفتها لهذه الإنجازات عالية تمثل 6 % فقط من عينة الدراسة. بالنسبة لهذه الفئة الأخيرة

المبيان رقم (15): درجة معرفة الإنجازات الحالية بالمغرب



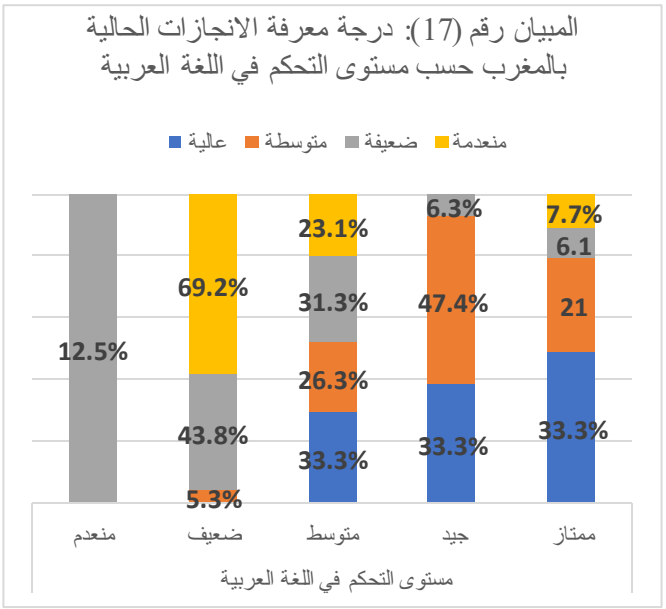
تتكون 100 % من الذكور، وبالتالي فالذكور يمتلكون درجة معرفة بالإنجازات الحالية بالمغرب أكثر من الإناث، وثلثي هذه الفئة يقيمون بإسبانيا، بينما الثلث يقيم بفرنسا، و92.3 % من الفئة التي درجة معرفتها بالإنجازات الحالية بالمغرب منعدمة يقيمون بفرنسا.

المبيان رقم (16): درجة معرفة الانجازات الحالية بالمغرب تبعا لمدة تلقي دروس اللغة والثقافة الأصليتين



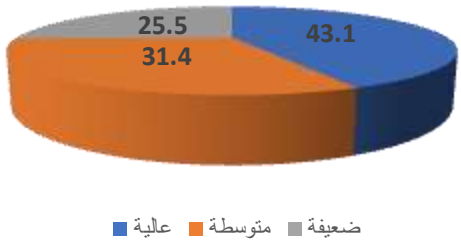
بالنسبةللفروقاتبين درجة معرفة الإنجازات الحالية بالمغرب، تبعا لمتغير مدة تلقي دروس اللغة العربية، بينت الاختبارات أنها دالة إحصائيا، وجاءت النتائج كما يوضحها المبيان رقم (16)، حيث نلاحظ أن المهاجرين الذين تابعوا هذه الدروس لمدة تزيد عن أربع سنوات 66.7 % منهم درجة معرفتهم للإنجازات الحالية بالمغرب عالية و26.3 % منهم درجة معرفتهم للإنجازات الحالية بالمغرب متوسطة، بينما الذين تابعوا دروس اللغة العربية لسنة أو أقل 69.2 % منهم درجة معرفتهم للإنجازات الحالية بالمغرب منعدمة، ونلاحظ أن جميع المبحوثين الذين تابعوا دروس اللغة العربية لمدة ثلاث سنوات أو أكثر لم تكن درجة معرفته للإنجازات الحالية بالمغرب منعدمة. وبالتالي فإنه كلما زادت مدة متابعة دروس اللغة العربية كلما ارتفعت درجة معرفة المهاجرين بالإنجازات الحالية بالمغرب.كما أن العلاقة بين درجة المعرفة بالإنجازات الحالية بالمغرب ودرجة التحكم باللغة العربية جاءت دالة إحصائيا. ومن خلال المبيان رقم (17) تتضح الفروقات بين أفراد العينة حسب مستوى التمكن من اللغة العربية، بحيث نرى أن الفئة التي درجة معرفتها بالإنجازات الحالية بالمغرب عالية توزعت على الذين مستواهم ممتاز وجيد ومتوسط في اللغة العربية بنسبة الثلث لكل مستوى، وكذلك بالنسبة للفئة التي ترى أن درجة معرفتها بالإنجازات الحالية بالمغرب متوسطة توزعت على الممتازين من حيث التمكن من اللغة العربية بنسبة 21.1 % والجيدين بنسبة 47.4 % والمتوسطين بنسبة 26.3 %والضعاف بنسبة 5.3 %.

المبيان رقم (17): درجة معرفة الانجازات الحالية بالمغرب حسب مستوى التحكم في اللغة العربية



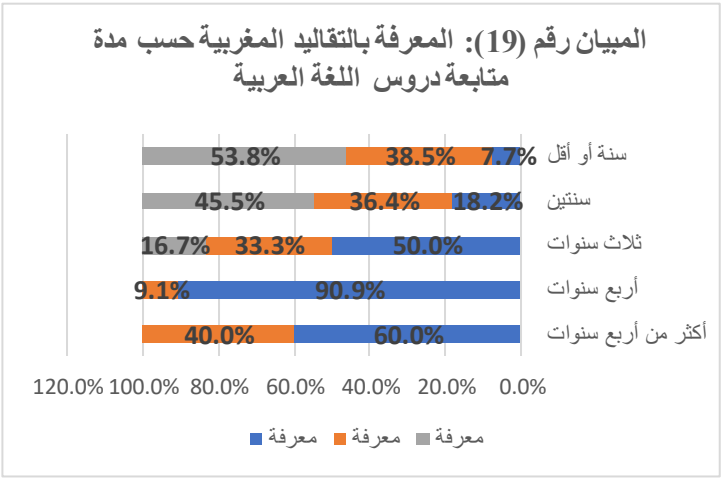
في حين أن حوالي 70 % من الذين يرون أن درجة معرفتهم بالإنجازات الحالية بالمغرب منعدمة، مستوى تحكمهم في اللغة العربية ضعيف، وأكثر من 56 % من الذين يرون أن درجة معرفتهم للإنجازات الحالية بالمغرب ضعيفة مستوى تحكمهم في اللغة العربية إما ضعيف أو منعدم. وبالتالي فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية طردية بين درجة معرفة المهاجر المغربي للإنجازات الحالية بالمغرب ومستوى تمكنه من اللغة العربية، فكلما ارتفع مستوى التمكن من اللغة العربية ارتفعت درجة معرفته بالإنجازات الحالية بالمغرب، والعكس بالعكس.

المبيان رقم (18): درجة معرفة التقاليد المغربية



وبالنسبة لدرجة معرفتهم بالتقاليد المغربية، فأغلبية المستجوبين صرحوا أن درجة معرفتهم للتقاليد المغربية عالية بنسبة 43.1 %، في حين صرح 31.4 % بأن درجة معرفتهم بالتقاليد المغربية متوسطة، بينما ربع المستجوبين صرحوا أنها ضعيفة، ونلاحظ أنه لا أحد صرح أنها منعدمة. وجدنا كذلك أن 64 % من الإناث درجة معرفتهم بالتقاليد المغربية عالية، مقابل 36% من الذكور، و52.4 % من المقيمين بإسبانيا درجة معرفتهم بالتقاليد المغربية عالية، مقابل 36.7 % من المقيمين بفرنسا. وبالتالي يمكن القول إن درجة معرفة المبحوثين للتقاليد المغربية عالية إلى متوسطة. كما سجلنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعرفة بالتقاليد المغربية تعزى لمتغير بلد المولد، بحيث أن 53.8 % من المهاجرين الذين كان مولدهم بالمغرب درجة معرفتهم بالتقاليد المغربية عالية، 42.3 % معرفتهم متوسطة، 3.8 % فقط من صرحوا أن معرفتهم ضعيفة، في حين 16.7 % ممن ولدوا بإسبانيا صرحوا أن درجة معرفتهم بالتقاليد المغربية عالية، و33.3 % صرحوا أنها متوسطة، و50 % صرحوا أن درجة هذه المعرفة ضعيفة.

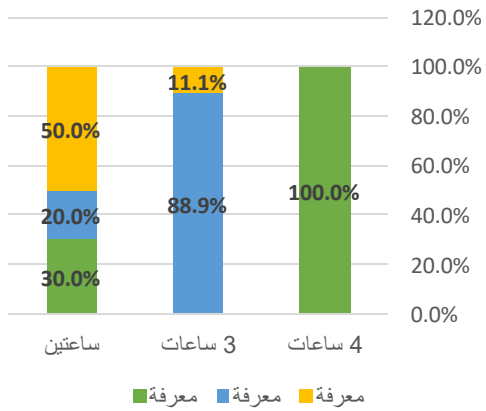
المبيان رقم (19): المعرفة بالتقاليد المغربية حسب مدة متابعة دروس اللغة العربية



كما أن الاختبارات بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص درجة المعرفة بالتقاليد المغربية، تبعا لمتغير مدة متابعة دروس اللغة والثقافة الاصليتين، بحيث أن المهاجرين الذين تابعوا الدروس لمدة تفوق أربع سنوات أو مدة أربع سنوات، كانت نسبة المعرفة العالية بالتقاليد المغربية بينهم هي 90.9 % و60 % على التوالي، ولا يتواجد بينهم من صرح أن درجة معرفته بالتقاليد المغربية ضعيفة أو منعدمة. في حين

بالنسبة للذين تابعوا الدروس لمدة سنتين أو مدة سنة أو أقل، صرحوا أن درجة معرفتهم بالتقاليد المغربية هي 18.2 % و7.7 % على التوالي، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالفئة الأولى. من هنا يتضح أن العلاقة بين المتغيرين علاقة إحصائية دالة اطرادا، لأن المهاجر كلما زادت مدة متابعته لدروس اللغة والثقافة الأصليتين ارتفعت درجة معرفته بالتقاليد المغربية.

المبيان رقم (20): درجة معرفة التقاليد المغربية حسب عدد الساعات المخصص لدروس اللغة العربية أسبوعيا



وخلال التحقق من وجود علاقة بين درجة معرفة التقاليد المغربية، وعدد الساعات الأسبوعية المخصصة لدروس اللغة العربية، وجدنا فروق دالة إحصائيا فيما يخص المتغيرين،بحيث أن 100 % من المبحوثين الذين كانوا يخصصون أربع ساعات أسبوعيا لدروس البرنامج صرحوا أن معرفتهم بالتقاليد المغربية عالية، بينما بالنسبة للفئة التي كانت تخصص ثلاث ساعات، صرح 88.9 % منهم أن معرفتهم بالتقاليد المغربية متوسطة، وبالنسبة للفئة التي كانت تخصص ساعتين، انقسمت بين الذي صرحوا بأن معرفتهم بالتقاليد المغربية ضعيفة بنسبة 50 %، والذين صرحوا أن معرفتهم متوسطة بنسبة 20 %، والذين يرون أن معرفتهم عالية هي 30 %.

هذه المعطيات تؤكد عدم صحة النظرة الكلاسيكية للهوية الثقافية، والتي ترى أن هذه الأخيرة باعتبارها كل قائم ومكتمل، وتعتبر المهاجر[2] حامل لهوية مشكَّلة وثابتة، يتم تحديدها مسبقا من طرف المجتمع المستقبل الذي يعيش فيه، وترتبط ارتباطا وثيقا بالمجال والتراب الذي تتشكل ضمنه. فالمهاجرون يتخذون استراتيجيات من شأنها أن تحافظ على ارتباطهم بثقافتهم العرقية وبلدهم الأصلي، وهنا يأتي تعليم اللغة الأم باعتبارها مرآة للثقافة، وباعتبارها ناقل لقيم وعادات وتقاليد مجموعة معينة، ورأينا أنه كلما زادت مدة الاستفادة من برنامج تعليم اللغة والثقافة الاصليتين، كلما كانت درجة المعرفة بالتقاليد والعادات المغربية عالية بين المهاجرين المقيمين بكل من فرنسا وإسبانيا. ويرى الباحثين "سيلفي ولاوسون"، *"أن الهويات تُبنى داخل سيرورة الحركية، بحيث تستدمج مجموعة من الخبرات المتراكمة ضمن أماكن متعددة في الآن ذاته، فالهوية ليست جوهرا قائما، وإنما هي منتوج دائما في طور التشكل، وذلك أنها مرنة وسائلة، تتفاعل مع مختلف السياقات المتغيرة."* (الصديق الصادقي العماري و عبد العزيز اجدي، 2024). وعموما فإن هوية المهاجرين ليست ثابتة، وإنما هي منفتحة ومتفاعلة مع السياق الذي توجد داخله، فهي تنتج بشكل مستمر من خلال سيرورة بناء وإعادة بناء تتفاعل داخلها عوامل كثيرة، وبالتالي

[2] نتحدث هنا عن المهاجرين من الجيل الثاني والثالث الذين ولدوا وترعرعوا ببلدان الاستقبال، أو الذين ولدوا ببلدانهم الأصلية وهاجروا لهذه البلدان في سن صغيرة جدا.

فإن مثل هذه البرامج من شأنها منح المهاجرين وأبنائهم خبرات وتجارب تعزز انتمائهم لثقافتهم العرقية وتساعد على تشكيل هوية ثقافية متوازنة قادرة على خلق التوافق بين الهوية العرقية والهوية الوطنية للمهاجر.

خاتمة

بناء الهوية الثقافية هو عبارة سيرورة تتضمن فعل تفيئ، وهذا الفعليحيلعلى مطابقة الفرد لمجموعة من الصفات المحددة، أو تحديد انتمائهم لفئة معينة، على اعتبار أن بناء الهوية الجماعية يتأسس بالدرجة الأولى على الانتماء، لأن الشعور المتبادل بالانتماء والذي يتشارك فيه أفراد مجموعة معينة، هو ما يمنح هذه المجموعة ذلك الشعور بالوحدة، ويرتكز شعور الانتماء على سيرورة ذاتية وعاطفية تربط أو تفصل فيما بين أفراد المجموعة، فكلما كان هذا الرابط قويا ومتينا تكوّن لدى المهاجر الشعور بالانتماء، وبالتالي تتشكل هويته بشكل أكثر ثباتا واستقرار، في حين إذا كان هذا الرابط هشا أو منفصلا بفعل الوصم أو الرفض، فإن تحققالشعور بالانتماء والانخراط ضمن الجماعة قد لا يتحقق(محمد خيدون، 2020). فالمهاجر المغربي من خلال تمكين أبنائه من الانخراط ببرنامج تعليم اللغة الثقافة الأصليتين فهو يرسم لهم ملامح ثقافتهم المغربية التي يعتبر عمودها الفقري الدين الإسلامي والمحافظة على الثقافة المغربية، بالإضافة لتمكنهم من لغتهم الأم التي تمكنهم من مفاتيح هذه الثقافة، كما يضمن لهم القبول من طرف جماعتهم الأصلية التي ينتمون لها. وبالتالي فهذا البرنامج يعمل على تقوية الشعور بالانتماء للجماعة الاجتماعية وتقوية الروابط بالبلد الأصلي. إلا أن الدراسة أظهرت عدم الرضا التام لمجموعة من المستفيدين من هذا البرنامج، لذلك وجب التواصل مع المهاجرين المغاربة بأوروبا والاستماع لاقتراحاتهم ووجهة نظرهم من أجل تطوير البرنامج حتى يستجيب لانتظاراتهم وتطلعات، بالإضافة لتوسيع قاعدة المستفيدين من برنامج تدريس اللغة والثقافة الأصليتين ليشمل جميع الدول الأوروبية، وكذلك استفادة أكبر عدد ممكن داخل نفس الدولة، والعمل على الاحتفاظ بهؤلاء المستفيدين لأطول مدة ممكنة، لأن الدراسة أوضحت أنهم لا يستمرون في تلقي هذه الدروس، وينقطعون عنها.

لائحة المراجع

الصديق الصادقي العماري، و عبد العزيز اجدي. (2024). أنطولوجيا المهاجرين هويتي الانتماء والاغتراب: آليات التكيف والتفاوض. *المجلة المغربية للبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3*(2)، 180-201. doi: https://doi.org/10.34874/PRSM.mjrhss-vol3.iss2.47660

أليكس مكشليللي. (1993). *الهوية*. (علي وطفة، المترجمون) دمشق: دار الوسيم للخدمات الطباعية.

جون سكوت. (2009). *علم الاجتماع... المفاهيم الأساسية*. (محمد عثمان، المترجمون) بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

محمد خيدون. (2020). الهجرة و إشكاليات الهوية في العالم المعاصر. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعي، 63*، 67-75.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، و مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج. (2015). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج*. الرباط: مديرية المناهج.

Abderrahim Lamchichi. (1999). L'immigration marocaine en France, changements et ruptures. *Confluences Méditerranée, 31*, 147-168.

Cardon, D. (1991). Sayad (Abdelmalek), L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. *De Boeck/Editions universitaires, 4*(15), 79-82. doi:10.3406/polix.1991.2150

Michel Alessio, Olivier Baude, & Jean Sibille. (2010). Modèles d'intégration et pratiques langagières. *scholar.archive.org*, 70-73. doi:10.4000/hommesmigrations.860.

Nathalie THAMIN. (2007). Dynamique des répertoires langagiers et identités.(thèse de doctorat publie, Sociolinguistique et Didactique des Langues), Université Stendhal, GrenobleIII.

Simon. P, & Tiberj. V. (2012). Les registres de l'identité. Les immigrés et leurs descendants face à l'identité nationale. *HAL Sciences*, 531-558.

Stéphanie Condon , & Régnard Corinne . (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes & migrations, 1288*, 44-56. doi:10.4000/hommesmigrations.854.

Issue - N0. 23 - June 2025 -Fifth Year Refereed Quarterly Scientific Journal

American International Journal of Humanities and Social Sciences

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY FOR HIGHER EDUCATION AND TRAINING

QUARTERLY JOURNAL ON HUMANITARIAN AND SOCIAL AFFAIRS

(ISSN) Electronic (4806 - 3085) / (ISSN) Paper (4830 - 3085)

Legal deposit number in the Moroccan National Library (2025PE00006)

Legal deposit number in the Iraq National Library and Archives (2735)

Journal Website : https://iajphss.us/