Hispanics," IFG Policy Notes, Stanford, Calif.: Institute for Research on Educational Finance and Governance, Autumn 1981.

٦٩. Jackie KIMBROUGH and Paul T. HILL. "The Aggregate Effects of Federal Education Programs," Santa Monica, Calif.: The Rand Corp., 1981.

٧٠. U.S. Cong., Amendment to Title VII, 92 Stat. 2270, 20 U.S.C. 3223.

٧١. Jose A. CARDENAS. p. 79.

٧٢. Betsy LEVIN, Salvador CASTENEDA, and Mary VON EULER. "Legal Issues Related to School Desegregation and the Educational Concerns of the Hispanic Community," in *Desegregation and Education Concerns of the Hispanic Community*, Conference Report, Washington, D.C.: National Institute of Education, 1977.

٧٣. LEVIN, CASTENEDA, and VON EULER.

٧٤. DANOFF.

٧٥. Polly CARPENTER-HUFFMAN and Marta SAMULON. "Case Studies of Delivery and Cost of Bilingual Education," Monograph, Santa Monica, Calif.: The Rand Corp., 1981.

٧٦. SPOLSKY.

٧٧. Ellen J. ROSANSKY. "A Review of the Bilingual Syntax Measure," in *Papers in Applied Linguistics-Advances in Language Testing Series: 1*, ed. Bernard Spolsky, Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1979.

٧٨. "The Deregulation That Wasn't," *Washington Post*.

٧٩. EPSTEIN.

٨٠. ROTBERG.

٨١. انظر، مثلاً،

Arthur E. WISE. "Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom", Berkeley: University of California Press, 1979; Paul HILL and Iris ROTBERG, eds., *Administration of Compensatory Education*. Report of the NIE Compensatory Education Study, Washington, D.C.: National Institute of Education 1977, p. 14; Henry DAVID and Gerry HENDRICKSON, eds., *The Vocational education Study: The Final Report*. Report of the NIE Vocational Education Study, Washington, D.C.: National Institute of Education, 1981, p. xxxiii; Paul BERMAN, Peter W. GREENWOOD, Milbrey Wallin MCLAUGHLIN, and John PINCUS, *Federal Programs Supporting Educational Change*, V, Executive Summary, Santa Monica, Calif.: The Rand Corp., 1975; Eleanor FARRAR, John E. DESANCTIS, and David K. COHEN. "The Lawn Party: The Evolution of Federal Programs in Local Settings," *Phi Delta Kappan*, 62, 1980, 167–171.

٨٢. ROTBERG.

٨٣. ROTBERG.

٨٤. DANOFF.

٨٥. Rene F. CARDENAS.

Elementary and Secondary Education Act of 1965, P.L. 95–561, 1 Nov., 1978.

٨. Lau V. NICHOLS. 414 U. S. 563, 1974.

٩. U.S. Cong., Amendment to Title VII.

١٠. U.S. Cong., Amendment to Title VII, 92 Stat. 2268, 20 U.S.C. 3222.

١١. تستند هذه البيانات إلى دراسة مسحية أجراها لحساب قسم التربية الاميركي رينه ف. كارديناس وآخرون :

Rene F. CARDENAS *et al* entitled *A Descriptive Study of the Classroom Instructional Component of the ESEA Title VII Bilingual Education Program*. Technical Report by Development Associates, Arlington, Va. and Abt Associates, Cambrdige, Mass., 1983.

١٢. U.S. Department of Education Fact Sheet, Bilingual Education Improvements Act of 1983, 5 July, 1983.

١٣. U.S. Department of Education Fact Sheet, p. 1.

١٤. U.S. Department of Education Fact Sheet, pp. 1–2.

١٥. Rene F. CARDENAS.

١٦. U.S. Cong., Title VI of the Civil Rights Act of 1964, P.L. 88–352, 78 Stat. 252, 42 U.S.C. 2000d., 2 July, 1964.

١٧. Lau v. NICHOLS. p. 2.

١٨. "Task Force Findings Specifying Remedies Available for Eliminating Past Educational Practices Ruled Unlawful under *Lau v. Nichols*," Office of Civil Rights, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Summer, 1975.

١٩. "Task Force Findings," pp. 1–27.

٢٠. U.S. Department of Education, "Proposed Rules," Federal Register, 45, No. 132, 5 August 1980.

٢١. "The Deregulation That Wasn't", *Washington Post*, 19 July 1981, p. C2.

٢٢. Lau. v. NICHOLS. p. 5.

٢٣. "Bell Withdraws Proposed Bilingual Education Regulations," *Education Times*, 9 February 1981, pp. 1–4.

٢٤. T.H. BELL. Letter to Congressman John N. Erlenhorn, 25 May 1983, p. 3.

٢٥. BELL. p. 3.

٢٦. FISHMAN.

٢٧. Christina BRATT PAULSTON, "Bilingual/Bicultural Education," in *Review of Research in Education*, ed. Lee S. Shulman, Itasca, III.: Peacock, 1978, p. 187.

٢٨. PAULSTON. "Bilingual/Bicultural Education," p. 188.

٢٩. انظر :

Wallace E. LAMBERT and G. Richard TUCKER. "Bilingual Education of Children", Rowley, Mass.: Newbury House, 1972, p. 216; G. Richard TUCKER, "The Linguistic Perspective," in *Bilingual Education: Current Perspectives/Linguistics, II*, Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1977, p. 40; and Keith Baker and Adriana de Kanter, "Effectiveness of Bilingual Education: A Review of the Literature, Draft Final Report," Washington, D.C.: U.S. Department of Education (Mimeograph), 1981.

٣٠. Nadine DUTCHER. "The Use of First and Second Languages in Primary Education: Selected Case Studies," Report prepared for the Education Department of the World Bank, January, 1982, p. 40.

٣١. Malcolm N. DANOFF. "Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Program, Palo Alto, Calif.: American Institutes for Research, 1978.

٣٢. انظر :

Jose A. CARDENAS. "Response I," in Epstein, *Language, Ethnicity and the Schools:* Joan S. BISSELL, *A Review of the Impact Study of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs*, Office of the Auditor General, California State Legislature, March 1979; and Center for Applied Linguistics, "Response to AIR Study 'Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Program'" Arlington, Va., Memorandum, 18 April 1977.

٣٣. انظر :

FISHMAN. Willaim Francis MACKEY, "The Evaluation of Bilingual Education," in *Frontiers of Bilingual Education*, ed. Bernard Spolsky and Robert L. Cooper, Rowley, Mass.: Newbury House, 1977; Berry MCLAUGHLIN, "Language Learning in Bilingual Instruction: Literature Review," Graduate School of Education, University of California, Berkeley, June 1981; PAULSTON, "Bilingual/Bicultural

Education"; and Bernard SPOLSKY, "The Establishment of Language Education Policy in Multilingual Societies," in *Frontiers*.

٣٤. PAULSTON, "Bilingual/Bicultural Education."

٣٥. PAULSTON, "Bilingual/Bicultural Education."

٣٦. ROTBERG.

٣٧. انظر :

DUTCHER; Christina BRATT PAULSTON, "Ethnic Relations and Bilingual Education: Accounting for Contradictory Data," *Working Papers in Bilingualism*, No. 6, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975; James CUMMINS. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language-Minority Stduents." in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 1981; FISHMAN; LAMBERT and TUCKER; and TUCKER.

٣٨. LAMBERT and TUCKER.

٣٩. TUCKER.

٤٠. TUCKER.

٤١. Nancy C. BARNETT-GARCIA. *Study of the Assessment of Language Dominance and Bilingual Education*, Ph.D. dissertation, University of Rochester, 1979.

٤٢. Herman CURIEL. *Comparative Study Investigating Achieved Reading Level, Self-Esteem, and Achieved Grade Point Average Given Varying Participation Periods in a Bilingual Elementary Program*, Ph.D. dissertation, Texas A & M University, 1979.

٤٣. Julian T. LOPEZ. *Self Concept and Academic Achievement of Mexican-American Children in Bilingual/Bicultural Programs*, Ph.D. dissertation, United States International University, 1980.

٤٤. DUTCHER.

٤٥. DUTCHER.

٤٦. DUTCHER.

٤٧. Beverly B. MCCONNELL. *Individualized Bilingual Instruction for Migrants*, Paper presented at the International Congress for Individual Instruction, Windsor, Ontario, 1980.

٤٨. Eileen Mary MORTENSER, *Comparison of Selected Language Word-Attack, and Comprehension Skills of Native Spanish-Speaking Elementary Students in a Bilingual Program and Native Spanish-Speaking Elementary Students in a Monolingual Program*, Ph.D. dissertation, University of Wisconsin at Madison, 1980.

٤٩. "Colorado Bilingual Programs: A Positive Assessment," *Bilingual Journal*, Vol. 3, No. 4, Summer 1979.

٥٠. انظر :

DUTCHER, PAULSTON, and TUCKER. fn. 41.

٥١. Jose A. CARDENAS. pp. 78–79.

٥٢. Jose A. CARDENAS. p. 79.

٥٣. MCLAUGHLIN. "Language Learning."

٥٤. Norman SEGALOWITZ. "Psychological Perspectives on Bilingual Education," in *Frontiers*, p. 157.

٥٥. MCLAUGHLIN.

٥٦. Christina Bratt PAULSTON. "Research", in *Bilingual Education*, II, p. 123.

٥٧. MCLAUGHLIN.

٥٨. FISHMAN.

٥٩. DANOFF.

٦٠. Earl JONES and Peter B. DAVIS, eds. *Final Summary Report on the Experimental Schools Project, Edgewood Independent School District*, San Antoni, Tex.: Development Associates, 1977.

٦١. PAULSTON, "Research."

٦٢. Ann G. SELIGSON. *Study of the Self-Concept of Mexican-American Children in a Bilingual Program*, Ph.D. dissertation, United States International University, 1979.

٦٣. PAULSTON. "Research," p. 125.

٦٤. Peter H. ROSSI. "Comments on Title VII Evaluation," Memorandum, Social and Demographic Research Institute, University of Massachusetts, Amherst, 10 April 1979.

٦٥. DANOFF.

٦٦. ORFIELD. "Response II," in Epstein, *Language, Ethnicity and the Schools.*

٦٧. ORFIELD.

٦٨. Michael OLIVAS. "Bilingual Education for

من أن جماعات معينة من السكان تتلقى خدمات ، دون إعطاء إرشادات موسعة حول كيفية تدريس المواد التعليمية[٨٣]. ولكننا نحتاج الى تحديد واضح لدور الحكومة الفدرالية في شؤون تربوية معينة ، فضلاً عن معلومات منهجية مستقاة من بحوث تصف كيف تمّت تلبية حاجات الطلاب من ابناء الأقليات اللغوية ، في إطار قرار «لو».

مجالات للبحث

بالإضافة الى توفير بيانات حول مدى الخدمة التي تقدم لطلاب الأقليات اللغوية ، يجب ان يتطرق مثل هذا النوع من البحث إلى فحص التأثيرات التي تخلّفها السياسات الفدرالية البديلة. فنحن لا نعلم الآن في الولايات المتحدة الأميركية ، المضامين والمغازي الناجمة عن إعطاء المناطق المدرسية مزيدًا من المرونة ، في أسلوب الخدمة المقدمة الى الطلاب المحدودي المهارة في تكلم الانكليزية. وذلك لأن البيانات الممثلة للاتجاهات القومية ليست متاحة ، لتصف ماذا تفعل المناطق المدرسية ، ومن هم الذين تُؤدَّى لهم الخدمات. ونحن لا نعلم ما هي التغييرات في البرامج ، أو انماط استخدام الموظفين ، أو القيود المالية التي تنتج عن تخفيف التدخل الفدرالي في تخطيط البرنامج. كما اننا لا نعرف كيف تؤثر العوامل الديمغرافية والسياسية لدى مختلف التجمعات المحلية ، على تلك التغييرات. ويتأثر العمل أيضًا على الصعيد المحلي بقرارت المحاكم وقوانين الولاية ، التي تحد من حرية التصرف ، التي قد تطلقها في ظروف أخرى المعايير الفدرالية الرحبة الصدر. وكذلك يصعب على سلطات الولاية والسلطات المحلية ، في غياب البيانات الصادرة عن البحوث ، ان تحدد خياراتها ، وان تستخدم تلك المعلومات لتنفيذ البرامج الملائمة. ويمكن القيام بالكثير لعلاج هذه المشكلات عن طريق وصف الخبرات التي مرت بها مناطق مدرسية أخرى ، وصفًا منطقيًا شاملاً.

ولئن كانت ثمة دراسات فردية عديدة قد أُجريت حول التعليم بلغتين ، وصدر عن بعضها معلومات مفيدة ، إلا أنه لم يوضع تقويم شامل من النوع المقترح هنا. فالدراسات القائمة (مثل دراسة معاهد البحث الأميركية التقويمية للبند السابع[٨٤] ، والمسح الذي قامت به مصلحة التربية الأميركية[٨٥] ، الذي سبق ذكره) ، تركّز كلها على برامج البند السابع ، ولا تعطي نظرة عامة عن الخدمات التي تقدمها مختلف مصادر التمويل لطلاب الأقليات اللغوية.

وثمة حاجة لإجراء دراسات قومية تشمل المناطق المدرسية في الولايات المتحدة الأميركية ، تصف التسيير الحالي لبرامج التعليم بلغتين ، وكيف يمكن تحسينها. كما يمكن أن تشمل البحوث أمورًا أخرى منها :

- مدى تقديم الخدمات الى طلاب الأقليات اللغوية – خصائص الأولاد الذين يتلقون الخدمات ؛ المعايير المستخدمة لإلحاق الأولاد بالبرامج ؛ النسبة المئوية التي تتم خدمتها ، من المستحقين ؛
- خصائص الخدمات التي يتم تقديمها – نوع الأساليب التعليمية المتّبعة ؛ الوقت المكرس للتعليم في اللغة الأصلية وفي اللغة الإنكليزية ؛ الوقت المصروف على مختلف المواد التعليمية ؛ ممارسات تجميع الطلاب جماعات جماعات ؛
- تدريب المعلمين ، وحيازتهم مهارات اللغة ؛
- توزيع الموارد على السكان المستهدفين ؛
- عواقب السياسات الفدرالية البديلة ، من مثل : إعطاء المناطق المدرسية مزيدًا من المرونة في أساليب التعليم ؛

- تأثير البرامج الجيدة التنفيذ على تحصيل الطلاب الدراسي ؛ وخصائص البرامج التي تبدو فعّالة لطلاب معينين ، ومجتمعات محلية معينة ، في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان ؛
- تأثيرات البرامج على المخرجات التي لا تتعلق بتحصيل الطلاب الدراسي ، مثل اندماج الطلاب ، والكلفة ، وقابلية التطبيق ؛
- وصف البرامج الفعّالة لطلاب الأقليات اللغوية في أوساط الدمج العرقي ؛
- تحديد التقنيات النموذجية لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأميركية ، على صعيدي المدارس الإبتدائية والثانوية ، وفي معاهد وجامعات مختارة ، تتعاطى شؤون اللغات الأجنبية.

من شأن هذه الدراسات أن تساعد المشترعين ، والإداريين ، والمعلمين في اتخاذ القرارات. وهكذا يحظى الكونغرس ، كما يحظى مشترعو الولايات بوصف للبرامج الجارية ، عندما ينظرون في تشريعات مستقبلية لتمويل برامج التعليم بلغتين. كما ان السلطة التنفيذية تحظى ببيانات حول مدى ما يقدم من خدمات لطلاب الأقليات اللغوية. كل ذلك من أجل المساعدة على تطوير مزيد من الأجراءات لتنفيذ قرار «لو». وربما كان من أهم الأمور ، أن تصل نتائج البحوث الى المربين على صعيد الولاية وعلى الصعيد المحلي ، بشأن البدائل التعليمية ، ومغازيها لتحصيل الطلاب الدراسي ، واندماجهم ، وأكلاف البرامج. إن هذا النوع من المعلومات هو أمر جوهري ، من أجل اعادة النظر في سياسة التعليم المزدوج اللغة ، خلال العقد القادم. ■

الحواشي

إن هذه الورقة هي صيغة منقحة من مقال بعنوان «بعض الاعتبارات القانونية والبحثية في وضع السياسة الفدرالية حول التعليم المزدوج اللغة» نشرته **مجلة هارفارد التربوية** المجلد ٥٢ ، العدد الثاني ، أيار/ مايو ، ١٩٨٢. وحقوق الطبع والنشر محفوظة لرئيس كلية هارفادر وزملائه.

ويودّ المؤلف أن يتقدم بالشكر من صول كوجلماس استاذ علم النفس في الجامعة العبرية ، في القدس ، وزميل السياسة التربوية في المعهد الوطني للتربية عام ١٩٨٠–١٩٨١ ؛ وذلك من أجل اسهامه القيِّم في التحليل الوارد في هذا البحث ؛ ومن ڤان رينغ من أجل مساعدتها الكريمة في تحضير المخطوطة. أما الآراء المعبّر عنها فهي صادرة عن المؤلف ، ولا تعكس بالضرورة مواقف وسياسة المعهد الوطني للتربية ، أو قسم التربية الأميركي.

١. U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, "Provisional Estimates of Social, Economic and Housing Characteristics", 1980 Census, p. 14.

٢. U.S. Department of Commerce.

٣. انظر :
Charles HARRINGTON. "Bilingual Education in the United States: A View from 1980", ERIC/CUE Urban Diversity Series, No. 68 (New York: Teachers College, 1980) (ED 193408).

٤. Noel EPSTEIN, with responses by Jose A. CARDENAS and Gary ORFIELD. *Language, Ethnicity, and the Schools*, Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership, 1977.

٥. انظر :
Joshua A. FISHMAN. "The Social Science Perspective," in *Bilingual Education: Current Perspectives/Social Science, I*, project coordinator, L. Leann Parker, Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1977.

٦. Iris C. ROTBERG. "Federal Policy Issues in Elementary and Secondary Education," in *The Federal Role in Education: New Directions for the Eighties*, ed. Robert A. Miller, Washington, D.C.: Institute for Education Leadership, 1981.

٧. U.S. Cong., Amendment to Title VII of the

مختلف البرامج المعدّة لطلاب الأقليات اللغوية على اندماج الطلاب ، ولتحديد خيارات البرامج لتعليم طلاب الأقليات اللغوية في ظروف الدمج العرقي.

الكلفة وقابلية التطبيق

إن لبرامج التعليم بلغتين مغازي عملية للمناطق المدرسية تتعدى مسألة تأثيرها على تحصيل الطلاب الدراسي ، وعلى مواقفهم ، واندماجهم. وليس لدينا الآن معلومات تمثل الوضع القومي ، لتصف الكلفة والمغازي العملية المتعلقة بتنفيذ مختلف نماذج البرامج المعدّة لطلاب الأقليات اللغوية ؛ مع أن هناك دراسات جرت حول برامج مختارة. مثلا : تلقت الصفوف التابعة للبند السابع في دراسة معاهد البحث الأميركية ، معدلاً أكثر بلغ ٣٧٦ دولارًا بالنسبة الى الطالب الواحد بالمقارنة مع كلفة الطالب في صفوف جماعات الضبط الإحصائي[٧٤]. ولكن هذا العدد يعكس المقارنة بين الطلاب في البرامج المزدوجة اللغة والبرامج العادية ، ولا يدل على الكلفة المقارنة لمختلف النماذج من الخدمات الخاصة المقدمة لطلاب الأقليات اللغوية. وقد اكتملت دراسة حديثة أجرتها شركة راند حول ست مناطق مدرسية. وقدّرت هذه الدراسة أن الكلفة الإضافية للبرامج الخاصة المقدمة الى طلاب الأقليات اللغوية ، تراوحت بين ٢٠٠ دولار و ٧٠٠ دولار بالنسبة الى الطالب الواحد[٧٥]. وتشمل هذه التقديرات أكلاف التعليم ، والإدارة ، وتطوير أوضاع الموظفين. وتقوم الأكلاف الإضافية على معدل رواتب المعلمين ، ومقدار تعليم الأولاد خارج قاعات الدراسة العادية ، ومدى استخدام المساعدين في الصفوف المزدوجة اللغة ، وفي الصفوف العاديّة القائمة بذاتها. ولم تجد الدراسة علاقة واضحة بين طرائق تعليم الانكليزية كلغة ثانية ، أو التعليم بلغتين ، وبين الكلفة.

وفضلا عن الإعتبارات المالية ، هناك مشكلات عملية في مضمار انتقاء المعلمين وتدريبهم ، وفي وضع المناهج التعليمية الملائمة[٧٦]. ولما كان الشك يحوم حول اختبارات اتقان اللغة القائمة حاليًا من حيث قيمتها ، ومصداقيتها[٧٧] ، تجابه المناطق المدرسية مشكلات عسيرة في وضع معايير من أجل انتقاء الطلاب واستبقائهم في البرامج. والمناطق التي نجد فيها جماعات لغوية متعددة لديها قدر أكبر من المشكلات. مثلا : مدينة شيكاغو ، يجب أن تؤمّن برامج لا للطلاب الناطقين بالاسبانية فحسب ، بل لطلاب آخرين من خلفيات لغوية عديدة بما فيها الاشورية ، والكوجارتية ، والانديكية ، والصربية – الكرواتية[٧٨]. وتتضح صعوبة ايجاد الموظفين اللازمين لهذه البرامج عن طريق دراسة اجريت في نيو مكسيكو عام ١٩٧٦[٧٩]. فقد أُخذت عيّنة عشوائية مؤلفة من ١٣٦ معلمًا ومساعدًا ضمن برنامج التعليم بلغتين ، وجرى اختبارها بالنسبة الى منهج عادي للصف الإبتدائي الثالث في مكسيكو. ولم يستطع القراءة والكتابة بالإسبانية عند مستوى الصف الثالث الإبتدائي ، سوى ١٣ من أصل ١٣٦ معلمًا.

توجيهات للسياسة الفدرالية والبحث

إن هذا العرض للقضايا القانونية والبحثية ، له انعكاسات على السياسة الفدرالية في الولايات المتحدة الأميركية. فهو يشير الى عدة نتائج مهمة تدل على : أنه ليس هناك من إلزام بموجب قرار «لو» ، وليس هناك من بيّنات بحث ثبوتية ، لدعم إلزام فدرالي بأن تعتمد المناطق المدرسية استخدام اسلوب تعليمي معيّن ؛ وان للحكومة الفدرالية مسؤولية واضحة بموجب قرار «لو» بخصوص تأمين نوع من المساعدة لطلاب الأقليات اللغوية ،

لتمكينهم من المشاركة في المنهاج المدرسي العادي ؛ وأنه يلزم إجراء بحث على الصعيد القومي حول الخبرات التي مرت بها مختلف انواع البرامج المعدة لطلاب الأقليات اللغوية ، لتوفير أساس بحثي للكونغرس ، ولأولئك الذين يقترحون الأنظمة ، ولأهل الإدارة على مستوى الولاية والمستوى المحلي ، وللمعلمين كي يساعدوا في عملية اتخاذ القرار.

المرونة في انتقاء الأسلوب التعليمي

أظهرت السياسة الفدرالية من عام ١٩٦٨ الى عام ١٩٨١ تفضيلاً بارزًا لبرامج التعليم الثنائي اللغة والثقافة على ما عداها من المقاربات البديلة التي تعتمد مبدئيًا على التعليم باللغة الانكليزية. وفيمَا يختص بعلاجات «لو» ، وسّعت هذه السياسة إلى حد كبير إطار القرار الذي اتخذته المحكمة العليا عام ١٩٧٤ ، والذي بنيت العلاجات على أساسه. وخلال العامين الماضيين ، ايّدت إدارة ريغان بعض التغييرات التي يرجى إدخالها على تشريع البند السابع ، وعلى تفسير قرار «لو» ، من أجل إعطاء المناطق المدرسية مزيدًا من المرونة في انتقاء الأسلوب التعليمي.

وقد اظهرت خلاصات النتائج التي توصلت إليها البحوث التي قارنت تأثيرات مختلف المقاربات التعليمية البديلة على تحصيل الطلاب الدراسي ، ان برامج التعليم بلغتين ليست أفضل أو أسوأ من غيرها من الطرائق. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الدراسات التي تصدّت للاستتباعات الأخرى للأسلوب المستخدم – مثل التأثير على اندماج الطلاب ، أو الكلفة ، أو مواقف الطلاب تجاه المدرسة – فكلها لا تعطينا بيّنات ثبوتية لدعم نموذج معين ، بالأفضلية على سواه.

وقد اظهرت هذه المراجعة أنه ليس هناك من أساس يعتمد على ضرورة قانونية أو على بحث يدفع الحكومة الفدرالية الى تأييد أو اشتراط أي مقاربة تعليمية معينة. وبالإضافة إلى ذلك ، جاءت البحوث السابقة التي جرت حول عدد من برامج التعليم الفدرالية ، واقترحت أنه بصرف النظر عن مزايا اسلوب معين ، ليس من المنتج للحكومة الفدرالية أن تتدخل في القرارت المحلية حول طرائق التعليم[٨٠]. والاثباتات تأتي عن طريق عدد من الدراسات تظهر أن الأنظمة التي تقضي باستعمال أساليب تعليمية محددة لا تحسّن من نوعية التعليم على الصعيد المحلي[٨١]. فضلا عن أن انهماك الحكومة الفدرالية في طرائق التعليم المحلية ، قد يصرفها عن اهداف فدرالية أكثر ملاءمة لتأمين الخدمات التعليمية الإضافية للطلاب المعنيين. كما أنه قد يضعف الدعم السياسي للبرامج التي جرى لها التخطيط بدقة[٨٢].

تأمين الخدمات الملائمة

لئن كان قرار المحكمة العليا بشأن «لو» لم يتطلب قيام اسلوب تعليمي معين ، فإن للحكومة الفدرالية مسؤولية أكيدة بموجب ذلك القرار لتأمين الخدمات الملائمة لطلاب الأقليات اللغوية بواسطة المناطق المدرسية. ولكن التوكيد الذي جرى على مستلزمات برامج معينة ، يمكن أن يكون قد صرف النظر عن هذا الهدف الأساسي. وقد قام جدل واسع حول المزايا النسبية التي يتمتع بها منهاج الانكليزية كلغة ثانية ، إزاء أساليب التعليم المزدوج اللغة والثقافة ، وحول ما يشعر به الناس من تدخل فدرالي في السياسة المدرسية المحلية. وعلى هذا النحو ، خف تسليط الانتباه الى حدٍ كبير على الشرط الجوهري في قرار «لو» ، القاضي بأن يتلقى طلاب الأقليات اللغوية نوعًا من المساعدة الخاصة ، لتمكينهم من المشاركة في منهاج المدرسة العادي.

ونحن نعلم عن طريق خبرتنا بالبرامج التعليمية الأخرى ، ان الحكومة الفدرالية تستطيع ان تستوثق

تعليمًا ثنائي اللغة والثقافة ، لم يظهر لديهم سوى تسرب ضئيل من المدرسة بالمقارنة مع الطلاب الهنود الذين يدرسون في مدارس شيكاغو العامة[٥٧]. وقد وجد جوشوا فيشمان نتائج ايجابية بالنسبة الى الدوام في المدرسة ، والمواقف ، ومفهوم الذات لدى الطلاب الذين يتابعون برامج التعليم بلغتين ، في عدة دراسات جرت في الولايات المتحدة الأميركية وكندا[٥٨].

لكن دراسة معاهد البحث الأميركية لم تجد فرقًا في المواقف تجاه المدرسة والأنشطة المرتبطة بالمدرسة ، بين الطلاب في الصفوف التابعة للبند السابع وغيرها[٥٩]. وكذلك الأمر ، فيما يتعلق بدراسة جرت حول برنامج شامل للتعليم المزدوج اللغة والثقافة ، معد لطلاب اميركيين – مكسيكيين في تكساس ، ومصمّم خصيصًا لتحسين نمو الطالب النفسي والمعرفي ؛ فلم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، على مدى عدة مقاييس تضم المواقف ، ومفهوم الذات ، والدافعية ، والقيم الإجتماعية ، والغياب ، والاستبقاء في الصف ، ومعدل التسرب[٦٠]. كما أن ريكاردو شابا لم يجد فرقًا في مفهوم الذات أو صورة الذات بين الأولاد التابعين لبرنامج التعليم بلغتين والجماعة الضابطة. أمّا وندي أوكسمان ، فقد وجد أن طلاب المدارس التي تعلم بلغتين نالوا علامات أعلى بكثير وذات دلالة على اختبارات الاستلاب مما ناله الطلاب الآخرون في مدرسة ذات برنامج محدود للتعليم بلغتين أو في مدرسة لا تعلم بلغتين[٦١]. وأوردت آن ساليغسون ان الطلاب الأميركيين – المكسيكيين الذين يتابعون البرامج العادية نالوا علامات أعلى على اختبارات مفهوم الذات من الطلاب الذين يتابعون برامج التعليم بلغتين[٦٢].

والنقطة المهمة هنا هي أن معظم الدراسات تعتورها نواقص منها الغموض في خطة البحث ، وفي مقاييس النتائج ، وفي النتائج نفسها ، ممّا لا يدعم تعميمات تستخلص من البحث الذي جرى. ولدى مراجعة بولستون لدراسات المواقف ، كما ذكرنا اعلاه ، أبرزت ما يلي :

«ان العوامل المهمة يجب ان تؤخذ بنظر الإعتبار لدى تقويم هذه النتائج. فاولاً ، نجد لدى كل باحث تحيّزًا خاصًا يؤثر على خطة بحثه (مثلاً : بخصوص انتقائه الجماعات التجريبية والضابطة ، والمتغيرات المستقلة والتابعة ، وأدوات الاختبار واجراءاته ، الخ...). ثم هناك معلومات مهمة يجري إغفالها غالبًا ، وتتعلق بالخلفية (مثلا : الخبرة التربويّة السابقة للأولاد ، وما ناله الأهل من تعليم ، ودرجة ازدواجية اللغة لدى الأولاد ، والعوامل النفسية – اللغوية) ، سواء أحصل الاغفال بسبب خطأ في خطة البحث ، أو بسبب إهمال طارىء على الاطروحة. وثانيًا ، يعترف المؤلفون أنفسهم ان النتائج الايجابية لبرامج التجديد التربوي ، مثل برامج التعليم بلغتين ، قد لا يتعدّى كونه من مظاهر «الهالة» أو تأثير هوثورن»[٦٣].

اندماج الطلاب

جاءت مذكرة مكتب الحقوق المدنية الصادرة عام ١٩٧٠ ، والمذكورة آنفا ، فقدمت النصح على وجه الخصوص الى المناطق المدرسية ليتجنبوا البرامج التي ينجم عنها إبقاء طلاب الأقليات اللغوية في «مسرب دراسي ثابت». وقد أشار بيتر روسي ، في عمل حديث من أعماله ، إلى أن البند السابع قد أصبح فعلاً ، في بعض الأنظمة المدرسية ، مسربًا تمييزيًا آخر للطلاب الناطقين بالإسبانية. وقد يفضّل المسؤولون في المناطق المدرسية ان يلحقوا الطلاب في هذه البرامج بدلاً من الحاقهم بالصفوف العادية[٦٤]. إن التقويم الذين قامت به معاهد البحث الأميركية حول البند السابع أورد ما مفاده أنه بالرغم من أن ٧٥ بالماية من الطلاب المسجلين في صفوف اللغتين الإنكليزية والإسبانية التابعة للبند السابع ، كانوا من

الناطقين بالإسبانية ، فقد أُلحق أقل من ثلثهم هناك بسبب محدودية اتقانهم للإنكليزية كما يحكم على ذلك معلم الصف[٦٥]. والظاهر ان الطلاب أُلحقوا بالصفوف المنسجمة مع لغتهم البيتية أو خلفيتهم الإثنية ، بالأفضلية على مدى إتقانهم الإنكليزية ؛ فقد كان العديد منهم أكثر طلاقة في الانكليزية من طلاقتهم بالاسبانية.

وتلقى هذه الفرضية بعض الدعم أيضًا من غاري اورفيلد ، الذي يورد إحصاءات تظهر أنه بقدوم عام ١٩٧٤ أصبح دخول الطلاب الناطقين بالإسبانية إلى مدارس الأقليات مرجحًا أكثر من دخول السود[٦٦]. فمع أن العزل العنصري ضد السود خف كثيرًا خلال السبعينات ، فقد رافقه عزل عنصري ضد الناطقين بالإسبانية[٦٧]. وعلى سبيل المثال دخل عام ١٩٧٦ أكثر من ثلثي الطلاب الناطقين بالإسبانية الى المدارس العامة حيث كان نصف الطلاب على الأقل من الأقليات[٦٨]. وفي دراسة للبرامج الفدرالية ، وجد جاكي كيمبرو وبول هل أيضًا ، ان العزل العنصري كان بارزًا بشكل خاص في المدارس التي تسجلت فيها اعداد كبيرة من الطلاب الناطقين بالإسبانية[٦٩]. ومع انه لم يتم حتى الآن الاستقصاء الكلي للعلاقة السببية القائمة بين برامج التعليم بلغتين وعزل الناطقين بالإسبانية عزلاً عنصريًا ، فقد اعترفت تعديلات عام ١٩٧٨ التي طرأت على البند السابع باحتمال قيام المشكلة : «من أجل تحاشي عزل الأولاد عزلاً عنصريًا على أساس منشأهم القومي ، ضمن البرامج التي يساعدها هذا البند ، ومن أجل توسيع إدراك الأولاد للغات وموارث ثقافية غير لغاتهم وموارثهم ، يمكن أن يتضمن برنامج التعليم بلغتين مشاركة الطلاب الذين تكون لغتهم هي الانكليزية ؛ ولكن يجب ألّا تتعدى نسبة مثل هؤلاء الأولاد ، بأي حال من الأحوال ، ٤٠ بالماية[٧٠].

ولكن المؤيدين للتعليم الثنائي اللغة والثقافة يقولون إن برامج التعليم بلغتين أصابت نجاحًا أكبر مما أصابته الأساليب التقليدية لدى طلاب الأقليات اللغوية. وهم يومئون إلى انماط التمييز العنصري التاريخية ، والمضايقات المنهكة التي كانت توجه ضد طلاب الأقليات اللغوية ، ضمن برامج المدارس العادية ، دون أن يلقوا عونًا ، بل كانوا يقاصصون لمحاولتهم التكلم بالاسبانية ، أو يلحقون بصفوف المتخلّفين عقليًا. وهم يعتقدون ان الاتجاه الذي ينأى بهم عن التعليم بلغتين الى تعليم الانكليزية كلغة ثانية ، يحيي ببساطة هذه الانماط القديمة. وقد عبر عن ذلك كاردونا على النحو التالي : «ربما كانت الأقليات الناطقة بالإسبانية تفضّل التعليم بلغتين تفضيلاً ساحقًا بصرف النظر عن فقدان الإثبات بخصوص نجاحه. وذلك لأن خبرة تلك الأقليات بالبرامج السابقة كانت سلبية الى درجة يبدو معها اي بديل كأنه خطوة في الاتجاه الصحيح. وإذا كان معدل التسرب ، كما وثّقته «هيئة التربية في ولاية تكساس» ، يبلغ لدى الأولاد الاميركيين – المكسيكيين في نظام مدرسي يقع في جنوبي تكساس ٩٠ بالماية ، لا يمكننا لوم الأهل لدعمهم بقوة بديلاً لم يجرِ اختباره»[٧١]. وعلاوة على ذلك ، أوضح كاردونا أننا نجد في بعض المناطق المدرسية برامج للتعليم بلغتين تعزل الطلاب عزلاً عنصريًا ، لأن المناطق نفسها فيها تفرقة عنصرية إلى درجة كبيرة.

ومع ذلك ، فقد تتناقض في بعض المناسبات اغراض التعليم بلغتين والعزل العنصري في المدارس. ففي العديد من المناطق المدرسية يتوجب على الطلاب الناطقين بالإسبانية ان يختاروا بين برنامج التعليم بلغتين المعزول ، وبين الاندماج دون ازدواجية في اللغة[٧٢]. ومن الناحية القانونية ، ليس هناك الآن نص صريح صادر عن المحكمة العليا بشأن ما هي الأساليب المسموح بها. وقد أصدرت المحاكم الفدرالية قرارات متناقضة[٧٣]. والواضح ان ثمة حاجة إلى مزيد من البحث لتقدير التأثيرات التي تتركها

البرامج كانت فعّالة في تحسين مهارات القراءة الانكليزية لدى الطلاب.

إن النتائج المتناقضة التي اوضحناها عن طريق هذه الدراسات حملت الباحثين على افتراض ان بعض الشروط ترتبط بنجاح نماذج معينة من البرامج. فالبرامج التي تعلّم مبدئيًا بواسطة اللغة الثانية تبدو اقرب الى النجاح عندما :

- يفد طلابها من أُسر تنتمي الى الطبقات الوسطى والعليا :
- يكون نمو الأولاد اللغوي عاليًا في لغتهم الأصلية ؛
- تكون لغة الأسرة تتمتع بمركز مرموق في المجتمع المحلي ؛
- يكون لدى الأولاد دافع قوي لتعلم لغة ثانية ؛
- تكون هناك توقعات ايجابية بخصوص نجاح الطلاب ؛
- يحصل دعم قوي للبرامج من قبل الأهل والمجتمع المحلي ؛
- يبقى الأولاد في المدرسة بعد اجتيازهم الصفوف القليلة الأولى ؛
- تكون نوعية البرنامج جيدة ، ومصمّمة على وجه الخصوص للأولاد الذين يتعلمون لغة ثانية.

وعلى النقيض من ذلك ، يقترح بعض المراقبين أنه قد يكون من المرغوب فيه أكثر ، أكاديميًا ونفسيًا ، البدء بالتعليم بواسطة اللغة الأصلية ، للأولاد الذين يأتون من عائلات ذات مداخيل متدنية ، وليست لهم دراية بلغتهم الأصلية ، وفي المجتمعات المحلية حيث يتدنى مركز لغة البيت ، وللأولاد الذين يرجح ان يتركوا المدرسة في الصفوف الأولى ، وحيثما يكون المعلمون من غير جماعة الطلاب الإثنية ، وقد لا يتحسسون أهمية قيمهم وتقاليدهم[٥٠].

ويستشهد عادة لإثبات هذه الفرضيات ببرامج الانغماس الكندية التي تعلّم مستخدمةً اللغة الثانية ، والبرامج المشابهة لما أُعد للأولاد المهاجرين من الهنود الأميركيين ، والفنلنديين ؛ وهي برامج تفضل البدء بتعليم اللغة الأصلية. وتعتبر برامج الانغماس الكندية فعالة للطلاب الوافدين من خلفيات اقتصادية اجتماعية عليا ، بينما يعتقد ان البرامج المعدّة للأولاد الهنود والفنلنديين أنسب للأولاد الوافدين من خلفيّات اقتصادية واجتماعية منخفضة ، مع مستويات مبدئية متدنية من النماء اللغوي.

ولكن التمييز ليس دائمًا واضحًا. فقد جرى قبلا إعادة تطبيق برامج الإنغماس الكندية بنجاح على أولاد ذوي قدرة منخفضة وعلى أولاد وافدين من أُسر تنتمي الى الطبقة العاملة. وكذلك كان الأمر في بعض الدراسات ، التي اقتصر فيها التعليم على الانكليزية ، لأولاد أميركيين مكسيكيين من ذوي الدخل المتدني ، فقد اظهروا أداء أفضل في مهارات اللغة الانكليزية من الأولاد الذين تابعوا برامج التعليم بلغتين. وكما هو واضح ، لا يمكننا استخلاص أي من هذه النتائج على اساس التعميمات الواردة اعلاه. ولكن اذا لم نتقيد بهذه التعميمات تقيّدًا حرفيًا ، فقد تساعدنا في إطار المجتمعات المحلية عندما نتدارس بدائل البرامج التعليمية المعدة لأولاد الاقليات اللغوية. فهي بالتأكيد لا تعطي دعمًا لأسلوب واحد معين ، يناسب الأمة بأسرها.

وإذا كانت نتائج البحوث غامضة ، فقد تكون ذات فائدة لتحديد ما إذا كانت بعض النماذج التعليمية المعينة تعطي نتائج أخرى غير التحصيل الدراسي ، من مثيلات : تحسن صورة الذات ومفهومها ، وتضاؤل معدلات الغياب والتسرب ، واندماج الطلاب فيما بينهم وفي مجتمعهم ، فضلا

عن مقدار أوفى من التوفير ، وصيغة أحسن في التطبيق.

التأثيرات على المواقف والسلوك

تشير المباحثات التي تجري حول فوائد الأساليب التعليمية المختلفة ، الى مقاييس أخرى غير علامات التحصيل – مثل الموقف تجاه المدرسة ، ومفهوم الذات ، والبقاء في الصف نفسه ، والغياب ، ومعدلات التسرب ، – باعتبارها أسبابًا مهمة للنصح بإتباع برامج التعليم بلغتين. وفي هذا الصدد يلاحظ جوزيه كاردونا ما يلي :

«بالرغم من أن دراسات قليلة تُوثّق النجاح الذي يصيبه التعليم بلغتين ، هناك وفرة من الدراسات التي تقوّم تقويمًا صحيحًا نتائج برامج الإنغماس السابقة (أي برامج التدريس العادية في الصفوف). ففي تلك البرامج راوحت معدلات التسرب من المدرسة قبل انهاء الصف الثاني عشر من ٥٠ الى ١٠٠ بالماية لدى طلاب الأقليات اللغوية... وفي تكساس أعطت نتائج برامج الإنغماس مستوى عاليًا من الاستبقاء في الصف. فقد بلغت نسبة جميع الأولاد الأميركيين المكسيكيين في تلك الولاية الذين أعادوا على الأقل صفًا واحدًا قبل انهاء الصف الثالث الإبتدائي ٨٦ بالماية»[٥١].

وقد تخوف أيضًا كاردونا من أن تخلّف مثل تلك البرامج يؤثّر تأثيرًا مضرًا على تكيُّف الأولاد النفسي ، إذ يقول :

«في رأيي الذي لا تعارضه نتائج البحوث ، أن مثل برامج الإنغماس هذه ، قد تصلح للراشدين ولمستويات الصفوف العليا ، وقد تحدث للأولاد الصغار الكثير من الصدمات النفسية. ويمثل لي اليوم الحاق الطالب ببرنامج الإنغماس اللغوي نشاطًا فكهًا ، مع أني لا أزال اتذكر رعب هذه الخبرة عندما كنت في السادسة من عمري»[٥٢].

وملاحظة المشكلات التربوية الواقعية المثبطة للهمم شيء ، وإرجاع أسباب تلك المشكلات الى نموذج تعليمي معين شيء آخر ، لا سيمَا اذا أردنا حل المشكلة بإدخال نموذج بديل ، مثل التعليم الثنائي اللغة. وتجابه الدراسات التي تدور حول تأثير السلوك والمواقف المشكلات نفسها التي تجابهها البحوث التي تدور حول التحصيل الدراسي. وليس من غير المتوقع ان تظهر العوامل المجتمعية اكثر أهمية في تحديد مواقف الطلاب وتكيفهم ، مما يمثله انتقاء الاسلوب التعليمي[٥٣].

وحسبمَا يقول نورمان سيغالوويتز : «ثمة عوامل عديدة تحدد ماذا تعني للطالب اللغة المنتقاة كواسطة للتدريس – فهناك الشخصية ، ومواقف أهل البيت ، ومشاعر أهل البيئة المحلية ، والمحيط السياسي»[٥٤].

وعلاوة على ذلك ، لا تتمتع سوى قلة من دراسات المواقف بمجموعات ضابطة ملائمة ؛ كما ان هناك صعوبات إضافية في قياس النتائج من مثيلات : سعادة الطلاب النفسية[٥٥]. ولا يظهر اي نمط واضح مستخلص من البحث. وقد أورد بعض الباحثين نتائج إيجابية لصالح الطلاب الذين يتابعون برامج التعليم بلغتين ، بينما وجد آخرون تأثيرات سلبية أو قلة فرق في مواقف الطلاب وسلوكهم.

واستنتجت بولستون من مسح قامت به لعدة دراسات أميركية ان «جميع الباحثين يوردون ان الأولاد الذين يتابعون التعليم بلغتين تظهر صورتهم عن ذاتهم ايجابية ، مثلمَا يظهر ايضًا لدى الطلاب الذين يتابعون التعليم بلغة واحدة ؛ حتى انها تظهر في الغالب أكثر ايجابية. وصدق ذلك على أولاد الأقليات كما صدق على أولاد الانكليز»[٥٦]. ولاحظت بولستون أن الطلاب الهنود – الأميركيين الذين يتابعون دراستهم في مدرسة بشيكاغو تقدّم

ممّا تمثله لغة التعليم المبدئية. وكما تلاحظ بولستون: «يجب أن يطمئن المربّون إلى أن الأولاد يقومون بعملهم المدرسي بشكل أفضل ضمن البرامج الجيّدة»[٣٥].

وتتفق هذه النتائج مع ما تمّ التوصّل إليه في حقول تربوية أخرى[٣٦]. فقلّما أظهرت الدراسات أن تقنية نظرية معيّنة للتعليم تتفوق بشكل واضح على غيرها. وكل هذا يوحي بأنه ليس لدينا أساس تربوي لانتقاء نموذج تعليمي أمثل، من أجل بلد بشسوع الولايات المتحدة الاميركية وتنوعها.

ومن جهة أخرى، يوحي تحليل النماذج التعليمية المختلفة أنه من الممكن في بعض المجتمعات المحلية تحديد العوامل التي تحمل على تفضيل أحد الأساليب التعليمية على غيرها. مثلاً: طالما قارن الباحثون دراسات دولية أفرزت كما يبدو نتائج متضاربة – بعضها يمجّد تعلم القراءة المبدئية باللغة الأصلية، وغيرها باللغة الثانية[٣٧]. ومن هذه الدراسات وشبيهاتها لاحظ الباحثون خصائص تتعلق بالطلاب، والبرامج والمجتمعات المحلية، ممّا يمكن أن يفسّر نجاح أحد الأساليب التعليمية أو غيره في وضعيات معينة.

وتشمل الدراسات التي وجدت التعلم المبدئي في اللغة الثانية فعّالًا ما يلي:

دراسة القديس لامبير في كندا[٣٨]:

قوّم هذا البحث برنامجًا للانغماس معدًّا للأولاد الكنديين الذين يحسنون الانكليزية، والذين اقتصر تعليمهم على الفرنسية في الروضة، وفي الصف الأول الابتدائي، ثم جرى تعليمهم مبدئيًا بالفرنسية من الصف الثاني إلى الصف الرابع، ما خلا ساعة كرست لتدريس فنون الإنكليزية كل يوم. وعند نهاية الصف الرابع، أصبح الأولاد يقرأون بالانكليزية مثلما تقرأ المجموعة الانكليزية الضابطة. كما انهم أظهروا أيضًا أداءً جيدًا جدًا في الفرنسية، لدى مقارنتهم مع الأولاد الكنديين الذين يحسنون الفرنسية في البرنامج العادي الفرنسي.

دراسة مدينة «ردوود» في كاليفورنيا[٣٩]:

تفحّص هذا البحث برنامجًا أُعِدَّ لأولاد أميركيين مكسيكيين؛ أعطيت فيه القراءة وغيرها من المواد التعليمية مثل الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية بكلا اللغتين الإسبانية والانكليزية. وجرت مقابلة الأولاد مع جمَاعة ضابطة اقتصر تعليمها على الاستعانة بالانكليزية، وجرى تعليمها بعض الأحيان بالانكليزية كلغة ثانية. وأشارت النتائج إلى أن جمَاعة التعليم بلغتين حصلت على نتائج أفضل في مهارات اللغة الإسبانية، بينما حصلت الجمَاعة الضابطة على نتائج أفضل في مهارات اللغة الانكليزية. أما النتائج في الرياضيات فقد جاءت خليطة.

دراسة «ريزال» في الفلبين[٤٠]:

جرى تعليم الأولاد في المناطق التي تتكلم لغة «التاغولوغ» بواسطة اللغة الوطنية المحلية في الصفوف الابتدائية الأولى. ودلت النتائج على أن الصفوف التي أدخل فيها تعليم اللغة الانكليزية، وترتيب تعاقب القراءة بالوطنية والانكليزية لم يؤثر على التحصيل في القراءة الانكليزية. إنما ظهر اتقان الانكليزية مرتبطًا ارتباطًا مباشرًا بعدد السنوات التي تم فيها استخدام الانكليزية كواسطة للتعليم. أما الجمَاعة التي اقتصر تعليمها على الاستعانة بالانكليزية، فقد تفوقت في جميع المواد التعليمية الأخرى.

دراسة برنامج للتعليم بلغتين، في نيويورك[٤١]:

جرت مقارنة طلاب ناطقين بالإسبانية في برامج التعليم بلغتين، وفي البرامج التقليدية لتعليم اللغة الانكليزية، على أساس عدة مقاييس لغوية. فتفوق طلاب البرامج التقليدية في اللغة الانكليزية، بينما انخفضت نتائجهم في اللغة الإسبانية.

دراسة أولاد اميركيين – مكسيكيين في تكساس[٤٢]:

أظهرت المقارنات بين أولاد يتابعون برامج التعليم بلغتين، وأولاد يتابعون البرامج التقليدية، ان أولاد البرامج التقليدية تفوقوا في فهم ما يقرأون، وفي مهارات اللغة والمفردات، عند آخر الصف السادس. وعند آخر الصف السابع، حصل الطلاب الذين درسوا في صفوف تقليدية على نتائج أفضل في المهارات اللغوية؛ وتساوت المجموعتان بخصوص مقياسين آخرين للقراءة.

دراسة أولاد اميركيين – مكسيكيين في كاليفورنيا[٤٣]:

أظهرت النتائج أن الأولاد الاميركيين – المكسيكيين الذين يتابعون برامج عادية يقرأون بشكل أفضل من الأولاد الذين يتابعون برامج التعليم بلغتين. ولم يكن هناك فرق ذو دلالة في التحصيل الدراسي بخصوص مادة الرياضيات.

وثمة دراسات أخرى فضلت التعليم الأولي باللغة الأصلية، نذكر منها:

دراسة «تشاباس» في مكسيكو[٤٤]:

أعطى الأولاد الهنود الذين تعلموا القراءة بلغتهم الوطنية ثم بالإسبانية نتائج أفضل في اختبارات فهم المقروء بالإسبانية بعد الصف الثالث، ممّا حصل عليه الذين اقتصر تعليمهم على الاستعانة بالإسبانية.

دراسة مدرسة «روك بوينت» في أريزونا[٤٥]:

جرت مقارنة بين الأولاد الهنود الذين تلقوا تعليمًا بلغتين، وادخل لهم تعليم القراءة الانكليزية في الصف الثاني، وبين أولاد درسوا اللغة الانكليزية كلغة ثانية، ثم جرى تعليمهم جميع المواد التعليمية الأخرى باللغة الانكليزية. وتفوق الأولاد في مدرسة التعليم بلغتين على المجموعة الضابطة في القراءة الانكليزية وفي الرياضيات كليهمَا.

دراسات الأولاد الفنلنديين المهاجرين في السويد[٤٦]:

قامت دراسات بالمقارنة بين تأثير البرامج التي اقتصر تعليمها على اللغة السويدية وبين برامج أخرى علّمت بالفنلندية وبالسويدية. وكان أفضل التحصيل الدراسي باللغة الفنلندية من حظ الطلاب الذين نالوا بعض التدريس بالفنلندية، بينما ظهر التحصيل بالسويدية في أدنى درجاته لدى أولئك الطلاب الذين لم يتلقوا أبدًا تعليمًا بالفنلندية. ودلّت نتائج الدراسة الثانية أيضًا على تفضيل التعليم بلغتين فالأولاد الذين جرى تعليمهم مبدئيًا بالفنلندية من الصف الأول الى آخر الصف الثالث، وبالسويدية من الصف الرابع إلى آخر الصف السادس، نالوا تحصيلاً دراسيًا حسنًا في اللغتين الفنلندية والسويدية كلتيهمَا.

دراسة أولاد مهاجرين[٤٧]:

أظهر طلاب مهاجرون يتكلمون اللغة الإسبانية، شاركوا في برنامج للتعليم المفرّد بلغتين، نتائج أفضل عموما من جماعة المقارنة في القراءة بالإنكليزية والإسبانية وفي الرياضيات. وقد ارتبط طول متابعة الدراسة ارتباطًا ايجابيًا بأداء الطلاب.

دراسة أولاد يتكلمون الإسبانية في ولاية «وسكانسون»[٤٨]:

أظهر طلاب تابعوا برامج للتعليم بلغتين نتائج افضل عموما في المقاييس اللفظية بكلا اللغتين الانكليزية والإسبانية، مما أظهره طلاب يتابعون برامج تعليم باللغة الانكليزية وحدها.

دراسة برامج التعليم بلغتين في ولاية «كولورادو»[٤٩]

أبرز تقويم لبرامج التعليم بلغتين بشأن الطلاب الأميركيين المكسيكيين في «كولورادو»، ان تلك

المعروف بقرار «لو» ، للتأكيد من أن المناطق المدرسية توفر الخدمات الملائمة. انما هناك خلاف حول صيغة البرامج الفدرالية ، وكيف يجب أن تصمّم ، وما يجب أن يطلب معها ، أو لا يطلب معها من أساليب تعليمية محدّدة.

وتتركّز نقطة الخلاف الأساسية على ما يلي : هل يجدر التوكيد على تعليم اللغة الانكليزية أم على التعليم الثنائي اللغة والثقافة؟ إن تقرير ما يجب أن يكون عليه هدف الحكومة الفدرالية من تعليم الأولاد لغتهم الأصلية وثقافتهم الأهلية ، أو تشجيع العمل على دمجهم في الثقافة السائدة ، هو مسألة سياسية ، تتضمن حكمًا قيميًا ، وليست مسألة علمية بحتة. انما يمكن أن يساعد البحث على تحديد فعالية الأسلوب ، وهل أن اسلوب التعليم المزدوج اللغة والثقافة هو أنجع الأساليب لتعليم الأولاد اللغة الانكليزية وغيرها من المهارات الأكاديمية. وقد أُجريت الدراسات لتقدير الآثار التي تتركها مختلف النماذج التعليمية على تحصيل الطالب الدراسي ، وعلى غير ذلك من وجوه السياسة ، مثل اندماج الطلاب ، والكلفة وقابلية التطبيق ، والى أي حد استفاد الأولاد المحتاجون. ولا تتطرق هذه الورقة إلى قضايا جدلية أخرى ، ومنها ما أثار مجادلات كبرى ، من مثيلات قيام برامج التعليم بلغتين ، بالمساعدة أو عدم المساعدة في الحفاظ على اللغات والثقافات الوطنية[٢٦].

تحصيل الطلاب الدراسي

هناك أدب دولي واسع يقارن بين الفعالية التي تتميز بها مختلف نماذج البرامج التعليمية المعدّة لطلاب الأقليات اللغوية. ومن أكثر النظرات شمولاً بهذا الصدد النظرة التي تقدمها كريستينا برات بولستون التي توصلت إلى نتيجة مفادها أنه «على الصعيد العالمي ، يتميز البحث في التعليم الثنائي اللغة بنتائج متباينة وغير حاسمة»[٢٧]. وتقارن الدراسات بين برامج يعطى فيها التعليم بكلا اللغتين : اللغة الأم واللغة الثانية ، وبرامج تبدأ التعليم باللغة الأصلية حتى يلغ الولد أشدّه وظيفيًا ، ثم تدخل التعليم باللغة الثانية ، وبرامج تعلّم مبدئيًا باللغة الثانية. وتقوّم الدراسات تأثير البرامج على اللغة وعلى مهارات القراءة ، وعلى التحصيل الدراسي في المواد التعليمية الأخرى ، مثل الرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية ، والنمو المعرفي العام. وتستنتج بولستون أخيرًا أنه «يمكن العثور دائمًا على دراسة تدعم واقعيًا كل رأي من الآراء التي تخطر بالبال»[٢٨].

ويدعم هذه النتيجة عدد آخر من الباحثين الذين حللوا نتائج الدراسات الدولية ، والذين استنتجوا أنه ليس بالإمكان انتقاء أسلوب تربوي أمثل يناسب جميع الوضعيات[٢٩]. وفي مراجعة للبنك الدولي انتقت عددًا من دراسات الحالات الدولية ، تبيّن أنه «ليس هناك جواب واحد عن السؤال الذي يستفسر عن اللغة التي يجب أن نستعملها في المدرسة الابتدائية ؛ انما هناك عدة أجوبة حسبما نعتمد على خصائص الولد ، أو على خصائص الأهل والمجتمع المحلي ، أو على خصائص المجتمع الأكبر[٣٠].

وقد وردت نتائج غير حاسمة مشابهة عام ١٩٧٨ ، في التقويم القومي الذي أجرته معاهد البحث الاميركية* ، حول برامج البند السابع للعام الأكاديمي ١٩٧٥ – ١٩٧٦[٣١]. وقد بدأ ذلك التقويم خريف عام ١٩٧٥ ، عندما جرى تقويم جميع مشاريع البند السابع الإسبانية – الانكليزية في سنتها المالية الرابعة أو الخامسة. وقارنت الدراسة الطلاب المسجلين في مشاريع البند السابع مع مجموعة ضابطة من الطلاب غير المسجلين في

* The American Institutes of Research, (AIR).

تلك المشاريع. وعلى وجه العموم ، وعبر الصفوف (الفصول) ، ظهر أداء طلاب البند السابع أقل بقليل في فنون اللغة الانكليزية من أداء الطلاب الآخرين ، وعلى نفس المستوى تقريبًا في الرياضيات من أداء الطلاب الآخرين. وبالنسبة إلى المعايير القومية ، سجل طلاب البند السابع من الناطقين بالإسبانية نتائجهم عند الدرجة المئينية* العشرين في القراءة الانكليزية ، وعند الدرجة المئينية الثلاثين في الرياضيات.

ومع أنه ورد تقدم كبير غير عادي في التحصيل الدراسي ضمن بعض الصفوف (الفصول) ، في دراسة معاهد البحث الاميركية التقويمية ، فقد ظهر هذا التقدم في الصفوف التابعة لمشاريع البند السابع وفي غيرها من الصفوف. كما ظهرت أيضًا بيّنات أخرى تدل على أن طلاب بعض الصفوف التي جرى فيها التعليم بلغتين لم ينجحوا مثل طلاب الأقليات اللغوية الذين تابعوا دروسًا أقرب إلى الطابع التقليدي. وقد جادل نقّاد هذا التقويم على أساس أن البحث التقويمي لم يكن عادلاً في تقدير القيمة الكامنة في العملية الانتقالية المتمثلة في التعليم بلغتين : فقد لا يكون طلاب البند السابع وغيرهم ، وبرامج البند السابع وغيرها ، في وضع قابل للمقارنة ؛ وقد لا تكون مشاركة الطلاب في برامج التعليم بلغتين طويلة الأمد بما فيه الكفاية لتحدث آثارًا ايجابية ؛ وقد طرأت مشكلات بخصوص البرامج من حيث التنفيذ ، وتدريب المعلمين ، وتوفير مناهج ملائمة[٣٢]. ومن المؤكد أن تلك المشكلات طرأت. إنما لا تظهر نتائج التحصيل الدراسي لبرامج البند السابع ، التي جرى تقويمها خلال سنتها الإجرائية الرابعة أو الخامسة ، أنّ البرامج الانتقالية للتعليم بلغتين – كما نفذتها المناطق المدرسية – كانت أفضل أو أسوأ بكثير من البرامج العادية المتبعة في المدارس.

ولا تبعث هذه النتائج على الدهشة إذا نظرنا إلى العدد الكبير من المتغيرات التي تؤثر على مقارنات من هذا النوع[٣٣]. فهناك عدة عوامل مجتمعية مهمة تؤثر على النتائج – كالقيم المتعلقة بالاندماج ، والتعددية الثقافية ، ولغة المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ، والمركز الذي تحتله جماعات الأقليات اللغوية في البلد. وتجادل بولستون على أساس أن النموذج التعليمي المنتقى هو محصلة لهذه العوامل المجتمعية مجتمعة ، بدلاً من أن يكون بحد ذاته سببًا يحمل الأولاد على التحصيل الدراسي ، وأن هذه العوامل هي أكثر أهمية بكثير في تحديد تحصيل الأولاد الدراسي من الأسلوب التعليمي الخاص المستخدم[٣٤].

وعلاوة على ذلك ، هناك عدد من المتغيرات الأخرى التي تؤثر على تحصيل الطالب ، والتي يصعب ضبطها في المقارنات التي تجري بين مختلف نماذج البرامج. فالمركز الاقتصادي – الاجتماعي للطلاب ، وطول المدة التي عاشوا خلالها في هذا البلد ، ومهاراتهم اللغوية العامة ، ومدى اتقانهم لمختلف المواد التعليمية ، كلها متغيرات تتفاعل مع التأثيرات التي تخلّفها النماذج التعليمية البديلة. وبالإضافة إلى ذلك ، فإن تطبيق النماذج على هذا النحو قد يجعلها أقرب إلى التشابه ممّا توحي به عناوينها ؛ مثلاً : إن عناصر التعليم المزدوج اللغة موجودة نموذجيًا حتى في البرامج التي تؤكّد على تعليم اللغة الانكليزية ، بينما يستخدم كل برنامج للتعليم بلغتين ، تقريبًا ، شيئًا من تقنيات تعليم الانكليزية كلغة ثانية.

وأخيرًا ، هناك خصائص البرنامج المتصلة عمومًا بنوعيته ، مثل الوقت المكرّس فعلاً للتعليم ، والأغراض التعليمية الواضحة ، والقيادة القوية من قبل مدير المدرسة ، والمعلمين ذوي التدريب الجيد ؛ هذه كلها أمور تمثل دورًا أهم في تحصيل الطالب

* Percentile.

أن الطريقة المنتقاة هي الطريقة المرغوب فيها أكثر من غيرها إطلاقًا من أجل خدمة أولئك الأولاد»[١٣]. ولدى اقتراح هذه التعديلات، لاحظت وزارة التربية ما يلي:

«... يبدو أن البحوث المختصة بالتعليم المزدوج اللغة تدل على أن ما من أسلوب واحد فرد، معدّ لخدمة الأولاد الذين يشكون ضعفًا في اتقانهم اللغة الانكليزية، هو صالح للتطبيق في جميع المناسبات. فثمة أساليب مختلفة تنجح مع بعض الأولاد، منها على سبيل المثال: الانغماس المبوّب، أو استعمال اللغة الانكليزية كلغة ثانية. وهناك عوامل تعود إلى الولد أو إلى الصف (الفصل)، قد تجعل من تدريس اللغة الأصلية المطلوب استخدامها أمرًا غير قابل للتطبيق، مثلاً: حالة الأولاد الذين يتقنون اللغة الانكليزية أكثر ممّا يتقنون لغتهم الأم. فقد لا يستفيد هؤلاء من التشديد على اللغة الأصلية. كما أن الاعتماد على اللغة الأصلية يبدو متعذر التنفيذ، في المناطق التي تتعدد فيها الجماعات اللغوية، أو حيث لا يتيسر وجود معلمين أكفاء (كما هي الحال بالنسبة إلى اللغات غير المألوفة)»[١٤].

وينظر الكونغرس الآن في تلك التعديلات المقترحة.

قرار المحكمة العليا في قضية «لو» ضد «نيكولز»

في عام ١٩٨٠، قُدمت برامج البند السابع إلى ما يراوح بين ١٦٠٠٠٠ و٢٠٠٠٠٠ من أبناء الأقليات اللغوية، أكثرهم في الصفوف الابتدائية الدنيا[١٥]. ويعتمد معظم أبناء الأقليات اللغوية في الولايات المتحدة الاميركية على الولاية وعلى الأموال المحلية للحصول على خدمات لغوية خاصة. لكن الحكومة الفدرالية طوّرت بعض الشروط المبنية على قرار المحكمة العليا في قضية «لو» ضد «نيكولز»؛ وهي تحدد مسؤوليات السلطات القضائية بخصوص توفير هذه الخدمات.

وقد بني قرار «لو» هذا على البند السادس من «قانون الحقوق المدنية» الصادر عام ١٩٦٤، الذي ينص على ما يلي: «لا يقصى أي شخص في الولايات المتحدة الاميركية بسبب عرقه، أو لونه، أو أصله القومي، عن المشاركة، أو يحرم من الفوائد، أو يخضع للتمييز العنصري، في ظل أي برنامج أو نشاط يتلقى مساعدة من الحكومة الفدرالية»[١٦]. وقد استنتجت المحكمة العليا أن الطلاب الأميركيين من أصل صيني الذين لا يتكلمون اللغة الانكليزية، قد حرموا من تكافؤ الفرص التعليمية في ظل البند السابع من «قانون الحقوق المدنية» لدى تعليمهم بواسطة اللغة الانكليزية، تلك اللغة التي لا يفهمونها. فأمرت المحكمة المدارس بأن عليها «أن تصحح هذا القصور اللغوي»؛ لكنها لم تحدد كيف يجب أن يتم ذلك. والواقع أن المحكمة أقرت بأن هناك عدة بدائل: «إن تعليم اللغة الانكليزية إلى الطلاب الذين هم من أصل صيني ولا يتكلمون تلك اللغة هو أحد الخيارات. واعطاء التعليمات إلى هذه الجماعة باللغة الصينية هو خيار آخر. كما يمكن أن يكون ثمة خيارات أخرى»[١٧].

في عام ١٩٧٣، عيّن مفوّض التربية آنئذ «بل»، ووزير التربية اليوم، لجنة خاصة، أصدرت تقريرًا يحدد الاجراءات التي تزيل أنواع القصور التربوي الواردة في **قضية «لو» ضد «نيكولز»**[١٨]. وقد قامت توصيات اللجنة المذكورة آنفًا، والمعروفة بأنها ليست توصيات فحسب بل بأنها **علاجات «لو»**، فتجاوزت شرط قيام المناطق المدرسية بتطوير برامج لغوية لخدمة الطلاب الذين لا يتكلمون اللغة الانكليزية، وتعدته إلى حد كبير، بإعطائها إرشادات محددة حول محتوى هذه البرامج، وحول التخطيط لها، وتنفيذها. ونصّت العلاجات على وجوب تعليم الطلاب بلغتهم الأصلية – كبديل واحد من جملة البدائل الممكنة التي أبرزتها المحكمة العليا. كما ان تلك الأنواع من العلاج اقترحت ان يتلقى الطلاب تعليمًا حول ثقافتهم الأصلية؛ وهي قضية لم تتعرض لها المحكمة.

وأعطت تلك العلاجات أيضًا توجيهات بخصوص عدد من القضايا الجدلية الأخرى، بمَا فيها تحديد لغة الطلاب الأولية أو لغة البيت، وتصميم المناهج التعليمية، وانتقاء المعلّمين وتدريبهم، وشؤون التقويم. وعلى سبيل المثال، نذكر أنه طلب من المناطق المدرسية أن تحدد اللغة التي يجري التكلم بها غالبًا في بيوت الطلاب، فضلاً عن ملاحظة اللغة التي يتكلم بها الطلاب في فترات الاستراحة بين الصفوف، وفي غير ذلك من المناسبات غير الرسمية. وبعد تحديد الطلاب المستحقين، توجب على المناطق أن تشخص لهم حاجاتهم وأن تقدّر «استجابة الطلاب لمختلف النماذج الواقعة ضمن أساليب التعلّم المعرفي، وأساليب الحوافز الدافعة – مثلاً: أنماط التعلّم التنافسي إزاء أنماط التعلم التعاوني»[١٩].

وليس من المفاجئ أن يعتبر العديد من المناطق المدرسية متطلبات علاجات «لو» غير قابلة للتطبيق، لما احتوته من تفصيلات الملاحظة، والتشخيص، والبرمجة. وكبديل من ذلك، اقترحت وزيرة التربية السابقة شيرلي أ. هافستدلر تنظيمَات يقصد منها إعطاء توجيه سهل التنفيذ إلى المربّين[٢٠]. وقد أوضحت التنظيمَات المقترحة كيفية اتخاذ اجراءات لتقدير اتقان اللغة الانكليزية، ولتوفير الخدمات. وكما كانت الحال بالنسبة إلى علاجات «لو»، اقتضت التنظيمات أن يجري تعليم الطلاب باللغتين في المواد المطلوبة، بينما يصاحب ذلك في الوقت نفسه تعلم اللغة الانكليزية. واعتقدَ القائمون على المناطق المدرسية أن تنفيذ التنظيمات المقترحة على هذا النحو، قد يكون مرهقًا وبالغ الكلفة؛ مع العلم أن البعض ادّعى أن تلك التنظيمات كانت أقل تدخلاً في شؤونهم إلى حد كبير ممّا كانت عليه علاجات «لو»[٢١]. وعلى كل حال، جاءت علاجات «لو» والتنظيمات المقترحة عام ١٩٨٠ كلتاهما، فجعلت متطلبات وضع البرنامج تتعدى نطاق التشريع الذي سنّته المحكمة العليا. وقد نصّ القرار الأصلي على أن المناطق المدرسية التي تتلقى المعونات المالية الفدرالية «يجب أن تتخذ خطوات ايجابية لتصحيح شأن القصور اللغوي، من أجل فتح أبواب برنامجها التعليمي إلى طلاب (الأقليات اللغوية)»[٢٢].

وبعد أن عيّن الرئيس ريغان عام ١٩٨١ «بل» وزيرًا للتربية بوقت قصير، قام هذا الأخير بسحب التنظيمات المقترحة الصادرة عن زميلته وزيرة التربية السابقة «هافستدلر»؛ وأعلن عن إعطاء المناطق التعليمية مزيدًا من المرونة لتعليم طلاب الأقليات اللغوية على الوجه الأمثل[٢٣]. وفي ظل السياسة السارية المفعول «تطبق خطط «لو» القائمة كما يفرض القانون، إنما تستطيع المناطق التعليمية أن تغيّر أو تعدّل الخطط القائمة»[٢٤]. ويعني هذا أنه لا يتوجب على المناطق المدرسية استخدام أسلوب تربوي معيّن؛ بل تعتبر خطة المنطقة المدرسية مقبولة إذا «أثبتت أنها قابلة للتطبيق أو انه يرجّح أنها قابلة للتطبيق لتلبية الحاجات التربوية العائدة لطلاب الأقليات اللغوية»[٢٥].

نتائج البحث

ليس هناك من خلاف يذكر حول الحاجة التي تقضي بتوفير خدمات خاصة للطلاب ذوي المهارة المحدودة في التعاطي مع اللغة الانكليزية، من أجل تأهيلهم للمشاركة في المنهاج العادي المتبع في المدارس. وكذلك الأمر فيمَا يتعلق بمسؤولية الحكومة الفدرالية بخصوص قرار المحكمة العليا

إلى الأقلية. فللقرارات الفدرالية بالغ الأثر على استقلالية المناطق المدرسية المحلية، وعلى الأولويات التربوية والتمويلية، وعلى ممارسات التشغيل. ونذكر على سبيل المثال، بشأن ممارسات التشغيل، أن المناطق يجب أن تقرر، بخصوص انتقاء المعلمين، ما إذا كان اختيارهم سيكون من المجتمع الصغير للأقلية المعنية، أم من المجتمع الكبير.

ويتركز أولاً الجدل الدائر بشأن مناهج التعليم لأبناء الأقلية اللغوية حول أهداف هذه المناهج وحول الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف. وقد ادّعى البعض أن البرامج يجب أن تركّز على تدريس اللغة الانكليزية، بشكل يتيح للأولاد زيادة فعاليتهم في المنافسة من أجل التعليم والتوظيف، في مجتمع يتكلم اللغة الانكليزية. واعتقد آخرون ان تعليم أبناء الأقلية اللغوية، اللغة الانكليزية يرهقهم، فضلاً عن انه لا يشجعهم على الاحتفاظ بلغتهم الأصلية وثقافتهم الأصلية. بينما رأى آخرون ان البرامج الراهنة القائمة على الازدواج اللغوي والثقافي في الولايات المتحدة الاميركية، هي ضعيفة التنظيم والتمويل إلى درجة لا تترك لها سوى تأثير ضئيل، من أجل المحافظة على اللغة أو الذاتية الثقافية – إذا افترضنا ان تلك الأهداف هي أهداف تتلاءم مع السياسة الفدرالية[٥]. فالسياسة الفدرالية إذن، تعكس تسوية بين سياسة تقوم على الدمج الاجتماعي القوي، وبين سياسة أخرى تشجع على الاحتفاظ بلغة الأولاد الأصلية وثقافتهم الأهلية.

وينظر هذا المقال في الخلفية القانونية للسياسة الفدرالية، وفي نتائج البحوث التي تتناسب مع السياسة العامة في هذا المضمار الذي أصابه كثير من التسييس. والجدير بالذكر أن ثمة عددًا من العوامل السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية تتصل بعملية تقويم التعليم الثنائي اللغة؛ ولكن هذه الورقة تكتفي منها بالتركيز على أمرين، ألا وهما: أولاً، السياسة الفدرالية الاميركية المتعلقة بالتعليم الثنائي اللغة منذ عام ١٩٦٨؛ وثانيًا، نتائج البحوث التي تقارن بين فعالية مختلف نماذج البرامج التعليمية المعدّة لأبناء الأقليات اللغوية.

السياسة الفدرالية حول التعليم بلغتين

تحمل الولايات والأجهزة الحكومية المحلية في الولايات المتحدة الاميركية المسؤولية الأولية من أجل توفير الاعتمادات المالية اللازمة ومن أجل وضع السياسة التربوية للمدارس العامة الابتدائية والثانوية. ولا تتحمل الحكومة الفدرالية سوى ١٠ بالماية من الأموال المخصّصة للتعليم. ويقصد من الإمداد بالأموال الفدرالية زيادة مقدار التكافؤ في الفرص التعليمية، عن طريق توفير مصادر إضافية لمناطق من البلاد، ولجماعات من السكان تتميز بحاجات خاصة. وبذلك تستجيب هذه التدابير إلى أمر واقع يقوم على أن بعض الولايات والمناطق التعليمية يزيد فيها السكان من ذوي الدخل المنخفض عن المعدل، ويحتاج فيها أولاد معيّنون، إما بسبب فقرهم، أو تحصيلهم الدراسي المتدنّي، أو محدودية مهارتهم باستعمال اللغة الانكليزية، أو بسبب معيقات جسدية أو عقلية، إلى خدمات تربوية خاصة. وتستخدم الأموال الفدرالية لتوفير برامج تربوية إضافية من أجل هؤلاء الأولاد، فضلاً عمّا يتابعونه من المناهج العادية في المدارس. وعلاوة عمّا تؤمنه الحكومة الفدرالية من تمويل للبرامج التربوية الخاصة، فانها تؤثر أيضًا على بعض وجوه التربية والتعليم المحلية، عن طريق إرساء متطلبات، لا تدعمها الأموال الفدرالية، لكنها تضبط استخدام أموال الولاية والأموال المحلية. وتتصل هذه المتطلبات عمومًا، على غرار البرامج التي تمولها الحكومة الفدرالية، بشؤون المساواة التربوية[٦].

وقد استعملت الحكومة الفدرالية هذين النمطين من الوسائل – الأموال والمتطلبات – للتأثير على البرامج المعدّة للأولاد الذين يتكلمون اللغة الانكليزية إلى درجة محدودة. ومن شأن تشريعات مجلس الشيوخ، ولا سيّمَا تعديلات عام ١٩٧٨ على العنوان السابع، أي البند السابع، من قانون التعليم الابتدائي والثانوي الصادر عام ١٩٦٥[٧]، انها تعطي سلطة لبرامج التعليم بلغتين، المموّلة فدراليًا. وهناك متطلبات فدرالية أخرى لتعليم أبناء الأقليات اللغوية، مبنية على قرار المحكمة العليا الصادر عام ١٩٧٤ بخصوص قضية «لو» ضد «نيكولز»[٨].

قانون التعليم بلغتين

إن العنوان السابع (أي البند السابع) من قانون التعليم الابتدائي والثانوي، أو قانون التعليم بلغتين، صدر عن الكونغرس خلال عام ١٩٦٨. وكان عبارة عن جزء من التشريعات التربوية الأساسية التي صادق عليها الكونغرس خلال الستينات والسبعينات، وكانت مصمّمة لخدمة الطلاب من ذوي الحاجات التربوية الخاصة. أما البند السابع بالذات فقد وفّر الاعتمادات للمناطق التربوية من أجل تنمية برامج لطلاب الأقليات اللغوية. وقد زادت اعتمادات هذه البرامج عبر السنوات المتتالية من ٧,٥ مليون دولار عام ١٩٦٩ المالي إلى ١٥٧,٥ مليونًا عام ١٩٨١. وتدنى مستوى الميزانية لعامي ١٩٨٢ و١٩٨٣ الماليين إلى ١٣٤,٤ مليونًا بالمقارنة مع مخصصات عام ١٩٨١.

وكان الهدف من البند السابع تمويل برامج التعليم المزدوج اللغة. وتشجع فلسفته التربوية على استخدام «ممارسات التعليم بلغتين، وتقنياته، وطرائقه»[١٠]. وكان المقصود تعليم الأولاد كلاً من لغتهم الأم، واللغة الانكليزية حتى يتقنوهما.

وقد أظهرت دراسة مسحية حديثة أن مشاريع البند السابع المنتشرة في أرجاء البلاد تبدو متنوعة إلى درجة كبيرة. وهي تعكس بذلك فروقًا بين سياسات الولايات وبين الجماعات اللغوية، وبين موارد المجتمعات المحلية وما يفضله أهلها. ويتوجه معظم المشاريع القائمة بلغتين لخدمة الطلاب الذين يتكلمون اللغة الإسبانية؛ مع أن هناك زيادات حديثة طرأت على عدد المشاريع التي تخدم الأولاد الآسيويين وأبناء الهنود الاميركيين. وتضم الصفوف (الفصول) النموذجية للتعليم الثنائي اللغة أبناء الأقليات اللغوية، وأولادًا آخرين لغتهم الأصلية هي اللغة الانكليزية، فضلاً عن طلاب يسيرون عمومًا في عملهم المدرسي بموجب المعايير الأكاديمية القومية والمحلية. وتستخدم معظم المشاريع الواقعة تحت البند السابع كلا اللغتين الانكليزية والوطنية، لكنها تؤكّد أساسًا على الانكليزية؛ بيد أن ثمة عددًا كبيرًا من المشاريع التي تستخدم كلا اللغتين في تدريس جميع المواد التعليمية. أما التوكيد النسبي على اللغة الانكليزية أو على اللغة الأصلية، فيختلف باختلاف جماعات السكان: فاللغة الأم تستخدم عادة لتعليم مبادئ القراءة في البرامج المعدّة للأولاد الذين يتكلمون اللغة الإسبانية، بينما يجري اختيار اللغة الانكليزية على الأرجح لجماعات لغوية أخرى[١١].

وفي آذار/ مارس من عام ١٩٨٣، قدم وزير التربية «تريل هـ. بل» إلى الكونغرس تعديلات مقترحة لقانون التعليم بلغتين، من شأنها أن تعطي المناطق التربوية مقدارًا أكبر من المرونة في انتقاء الأسلوب التعليمي[١٢]. وبموجب التعديلات المقترحة، لا يعود التعليم بلغة الولد الأصلية مطلوبًا. فتستطيع المناطق التعليمية والحالة هذه، أن «تنتقي المقاربة أو الأسلوب الذي تعتبره هو الأفضل لأبنائها المحدودي المهارة في اللغة الانكليزية، ما دامت تلك المناطق تقدم بيّنات ثبوتية في تطبيقها لهذا الأمر تظهر

سياسة التعليم بلغتين في الولايات المتحدة الاميركية

ايريس س. روتبرغ

نجد في الولايات المتحدة الاميركية حوالى أربعة ملايين ونصف من الأولاد الذين هم في سن الدراسة ، يتكلمون في بيوتهم لغة أخرى غير اللغة الانكليزية ؛ مع العلم ان ثلثي هؤلاء الأولاد يتكلمون اللغة الإسبانية[1]. كما ان ثمة أعدادًا غفيرة أخرى قدمت من بلدان آسيوية ، وهناك تجمعات سكانية موزّعة في بعض مناطق البلاد لأولاد أميركيين من أصل هندي ، وألماني ، وايطالي ، وفرنسي ، ومن أصل يمت الى سكان أواسط أوروبا.

ويقدر ان ٧٠٠٠٠٠ من هؤلاء الأولاد بمن فيهم ٥٠٠٠٠٠ يتكلمون اللغة الإسبانية – لا يتقنون التكلم باللغة الانكليزية أو لا يتكلمونها البتة[2]. وقد بدأ انهماك الحكومة الفدرالية الاميركية في شؤون التعليم المزدوج اللغة كرد فعل على المشكلات التربوية التي يجابهها هؤلاء الأولاد ، وعلى القضايا الجدلية التي أثارتها حركة الحقوق المدنية ، وكاستجابة لاهتمام الجماعات الإثنية بالمحافظة على لغتها وثقافتها. ويمكن القول ، بوجه العموم ، أن دور الحكومة الفدرالية نشأ من البرامج الاجتماعية التي ظهرت خلال الستينات[3]. وقد تغيرت أمور كثيرة خلال السنوات العشرين الماضية ، لكن أمرًا واحدًا بقي على حاله ، ألا وهو: انتماء العديد من الأولاد ممّن ليست اللغة الانكليزية لغتهم الأصلية ، إلى خلفيات اقتصادية – اجتماعية منخفضة ، واستمرارهم في مواجهة صعوبات داخل المدرسة. وقد بلغ التأخر المدرسي لدى أكثر من ٣٠ بالماية من أبناء الأسر التي تتكلم الإسبانية ، سنتين مدرسيتين بالنسبة إلى الجماعة الطلابية التي تناظرهم بالعمر عند آخر سنوات المدرسة الثانوية ؛ كما ان ٤٥ بالماية من جمهور الطلاب الذين يتكلمون الإسبانية وتراوح أعمارهم بين ١٤ و٢٥ سنة ، لم يكملوا المرحلة المدرسية الثانوية[4].

وليس من المدهش أن تكون سياسة الحكومة الفدرالية في هذا المضمار مدعاة للجدل ، نظرًا للأسس المختلفة التي قام عليها تدخل الحكومة الفدرالية وللاستتباعات الاقتصادية للسياسات الفدرالية المتعلقة بعملية التدريس وانتقاء المعلمين والمديرين ، في ميادين تزخر بطلاب اللغة المنتمين

ايريس س. روتبرغ **Iris C. Rotberg**
(الولايات المتحدة الاميركية) – مديرة قسم البحوث والممارسة التربوية ، المعهد الوطني للتربية. مديرة تخطيط البحوث للمؤسسة (١٩٧٧ – ١٩٨٢) ، ونائبة المدير لدراسة أساسية حول المساعدة الفدرالية للتربية ، أجريت بطلب من الكونغرس الاميركي (١٩٧٤ – ١٩٧٧). لها خبرة واسعة في ميادين السياسة التربوية والبحث التربوي والتقويم ، والتربية الدولية ، وفي البحث الأساسي وعلوم الألسنية – النفسية ، ونظريات التعلّم. وتحاول منشوراتها الحديثة أن تربط بين قضايا البحث والتنظيم والمال وبين تحليل السياسة العامة.