

مقارنة بين البلدان متعددة اللغات: تأملات في الحالة السورية

مارس
2026

إيفا سافيلسبرغ
وبولين إرتل وسارة غاوييتز

المركز الأوروبي للدراسات الكردية
European Center for Kurdish Studies



Auswärtiges Amt



Institut für
Auslandsbeziehungen

مقارنة بين البلدان متعددة اللغات: تأملات في الحالة السورية

مارس
2026

إيفا سافيلسبرغ
وبولين إرتل وسارة غاويتز

بتمويل من وزارة الخارجية الألمانية من خلال برنامج التمويل ifa
(معهد العلاقات الخارجية) zivik



Auswärtiges Amt



Institut für
Auslandsbeziehungen

مقارنة بين البلدان متعددة اللغات: تأملات في الحالة السورية

إيفا سافيلسبرغ وبولين إرتل وسارة غاوبيتز

1. مقدمة

أصدرت الحكومة السورية المؤقتة بقيادة أحمد الشرع بتاريخ 16 يناير 2026 للمرسوم رقم 13، واعدت بما بدا أنه وقف للقمع الذي استمر لعهود ضد المواطنين الأكراد في ظل حكم حزب البعث. يعترف المرسوم بالهوية الكردية كجزء لا يتجزأ من النسيج الوطني السوري، ويمنح اللغة الكردية وضع «اللغة الوطنية»، ويسمح بتدريس الكردية في المدارس، ويعيد الجنسية لجميع الأكراد السوريين. إلا أن الصياغة المبهمة للمرسوم وعدم وجود خطة تنفيذ واضحة تثير تساؤلات حول التزام الحكومة بترجمة هذه البنود إلى واقع عملي.

يركز هذا الورقة البحث على الوضع المستقبلي واستخدام اللغة الكردية، لا سيما في التعليم وإدارات الخدمات العامة إن تطلب الأمر ذلك. وضعت الدول متعددة اللغات سياسات لغوية تهدف إلى الاعتراف بالتنوع اللغوي وحماية لغات الأقليات وتعزيزها، وبالتالي فدراسة المقاربات المعتمدة في بلدان أخرى قد توفر رؤى مفيدة للحالة الكردية في سوريا. كيف يمكن إيجاد توازن مناسب بين اللغة العربية (لغة الأغلبية) والكردية كلغة أقلية؟ ما هي النهج والآليات التي أثبتت فعاليتها في حماية وتعزيز لغات الأقليات والتنوع اللغوي بشكل عام؟

بُغية استكشاف إجابات على تلك الأسئلة، يدرس هذا البحث بشكل نقدي السياسات اللغوية لكندا وسويسرا وإيطاليا (جنوب تيرول) وجنوب إفريقيا وبلجيكا والهند وإسبانيا والعراق (إقليم كردستان العراق). واستناداً إلى هذه الأمثلة والمقارنة بينها يقدم البحث أفكار أولية حول الشكل المحتمل لنظام متعدد اللغات في سوريا، مع تحديد العقبات والتحديات المحتملة، ويسبق ذلك إيجاز عن تاريخ السياسة اللغوية في سوريا.

2. حقوق اللغة الكردية في ظل حكم البعث والإدارة الذاتية لشمال وشرق سوريا

استولى حزب البعث على السلطة في سوريا إثر انقلاب عام 1963، واتبع بعد ذلك سياسة التعريب القسري. تضمنت هذه السياسة قيوداً صارمة على استخدام اللغة الكردية (الكرمانجية في سوريا) تم فرضها من خلال عدد من المراسيم والتدابير الإدارية خلال السبعينيات والثمانينيات والتسعينيات. ترتب على ذلك استبدال الأسماء الكردية لمئات القرى في محافظة الحسكة ومنطقة عفرين بأسماء عربية. كما فرضت لوائح أخرى قيوداً على استخدام اللغة الكردية في مكان العمل، وحُظرت الأغاني غير العربية في حفلات الزفاف والاحتفالات الأخرى، ومُنِع تسجيل الأطفال بأسماء غير عربية، وطلب من الشركات التي تحمل أسماء غير عربية تغيير اسمها، وتم إغلاق المتاجر التي تباع أشرطة الفيديو والكاسيت الكردية. بالرغم من عدم إنفاذ هذه التدابير بشكلٍ ثابت وممنهج، إلا أن وجودها وحده كان له تأثير تأديبي على السكان الأكراد (كردووتش 2009: 16).

في عام 2012، وبعد عام من اندلاع الانتفاضة التي تطورت إلى الحرب الأهلية السورية، بدأت الجهات الفاعلة السياسية والعسكرية الكردية في إنشاء نظام حكم ذاتي بحكم الأمر الواقع في شمال شرق سوريا. برز حزب الاتحاد الديمقراطي (PYD) كقوة سياسية مهيمنة، وأصبحت وحدات حماية الشعب (YPG) هي القوات المسلحة الكردية الرئيسية. أصبحت قوات سوريا الديمقراطية (SDF) (تحالف عسكري أوسع تأسس في عام 2015) في وقت لاحق الطرف العسكري المهيمن في الأراضي التي تحكمها الإدارة الذاتية. مع نمو وتطور الإدارة الذاتية التي يقودها الأكراد من عام 2012 فصاعداً - والتي تم إضفاء الطابع المؤسسي عليها لاحقاً في إطار ما أصبح يُعرف باسم الإدارة الذاتية لشمال وشرق سوريا (AANES)، وبعدها الإدارة الذاتية الديموقراطية لشمال وشرق سوريا (DAANES)¹ - تمكّن معهد اللغة الكردية (SZK) من تنظيم دورات اللغة الكردية علناً، وبتاريخ 14 أكتوبر 2012 تم تقديم اللغة الكردية كمادة دراسية في 97 مدرسة في كوباني استمرت في العمل في إطار نظام التعليم الحكومي السوري. ثم أنشأت الإدارة الذاتية في عام 2014 هيئة المناهج التي بدأت في تطوير مناهج اللغة الكردية. تألف الفريق في البداية من سبعة أعضاء، وتوسّع لاحقاً إلى أكثر من 100 موظف واستفاد من دعم خبراء إضافيين (علي 2025).

وفقاً لعلّي (2025) تم إدخال ثلاثة حصص أسبوعية باللغة الكردية في جميع الصفوف في مدارس كوباني وعفرين ومنطقة الجزيرة خلال

العام الدراسي 2012-2013. ظل هذا الترتيب ساري المفعول حتى العام الدراسي 2015-2016، عندما تم استبدال مناهج الحكومة السورية بمناهج الإدارة الذاتية الموضوعة حديثاً. استمرت المدارس الموجودة في المربعات الأمنية التي تسيطر عليها الحكومة في القامشلي والحسكة وعدد من المدارس التي تديرها الكنائس والمدارس الخاصة في اتباع منهج الحكومة السورية (Martin 2026:121). أدخل النظام الجديد في البداية التعليم بلغات الطلاب الأم حتى الصف السادس في كوباني وعفرين وحتى الصف الثالث في الجزيرة. في العام الدراسي التالي، تم تمديد تعليم اللغة الأم إلى مرحلة التعليم الثانوي في كوباني وعفرين وحتى الصف السادس في الجزيرة. ثم تبنت المدارس في الجزيرة أيضاً مناهج AANES في التعليم الثانوي بحلول عام 2020. ونتيجة لذلك تم تثبيت اللغات المحلية الرئيسية الثلاث في المنطقة (الكردية والعربية والسريانية) كلغات رسمية للتدريس في نظام تعليم الإدارة الذاتية (علي 2025).

ووفقاً لسميرة حق علي، الرئيسة المشاركة للجنة التعليم والتدريس في المنطقة، بدأ جميع التلاميذ الذين ينتمون إلى المجتمعات اللغوية الرئيسية في المناطق التي يديرها الأكراد في شمال شرق سوريا تعليمهم بلغتهم الأم في بداية العام الدراسي 2024-2025. ظلت هذه هي لغة التدريس خلال الصفوف الثلاثة الأولى، وبعدها بدأ التلاميذ في تعلم لغة مجموعة لغوية محلية أخرى (ميديا نيوز، 7 سبتمبر 2024). ومن الصف الرابع فصاعداً، تعلم التلاميذ الناطقون باللغة الكردية اللغة العربية كلغة ثانية، في حين تعلم التلاميذ الناطقون باللغة العربية اللغة الكردية. تم تقديم اللغة الإنجليزية كلغة ثالثة ابتداءً من الصف السادس (مارتن 2026: 113).²

وُضع الأساس القانوني لهذه السياسات اللغوية لأول مرة في العقد الاجتماعي لعام 2014. اعترفت المادة 9 بالكردية والعربية والسريانية كلغات رسمية لمقاطعة الجزيرة وأكدت حق جميع المجتمعات في تعليم لغتهم الأم وتلقى التعليم بها (ميثاق العقد الاجتماعي 2014). تم تنقيح العقد الاجتماعي في وقت لاحق عدة مرات. في نسخته الأخيرة المعتمدة في ديسمبر 2023 تعترف المادة 7 باللغات العربية والكردية والسريانية كلغات رسمية في جميع أنحاء أراضي الإدارة الذاتية الديمقراطية (Bodette 2026a).

إلا أن استخدام السريانية كلغة للتعليم في المدارس العامة ظل محدوداً للغاية على أرض الواقع، وتلقى العديد من التلاميذ الآشوريين التعليم بلغتهم الأم في المدارس الخاصة التي تديرها الكنيسة. في ورشة عمل حول الحقوق اللغوية عُقدت في 28 مارس 2026، صرح شفان إبراهيم، وهو ناشط سياسي وخبير في الحقوق اللغوية في الإدارة الذاتية السابقة، أنه لم يكن على علم بأي تلاميذ آشوريين يلتحقون بالمدارس العامة التي استخدمت فيها اللغة السريانية كلغة للتعليم. يتوافق هذا التقييم بشكل عام مع الأرقام التي قدمها مجلس التعليم: من بين 714214 تلميذاً تم الإبلاغ عن تلقيهم تعليمًا باللغة الأم في مدارس الإدارة الذاتية في عام 2025، درس 102142 باللغة الكردية، و612,047 باللغة العربية، و25 فقط باللغة السريانية (علي 2025). في حين أن معظم الإحصاءات التي قدمها علي تتعلق بالمناطق ذات الأغلبية الكردية في كوباني وعفرين والجزيرة، إلا أن العدد الضخم من التلاميذ الذين يتلقون التعليم باللغة العربية (ما يقرب من ستة أضعاف العدد الذي يتلقى التعليم باللغة الكردية) يشير بقوة إلى أن هذه الأرقام تغطي أيضاً المناطق ذات الأغلبية العربية في دير الزور والرقعة ومنبج.

ظل فرض منهج الإدارة الذاتية موضع خلاف في المناطق ذات الأغلبية العربية. اعتمدت المدارس في البداية على مواد التعلم الذاتي من اليونيسف المبنية على منهج الحكومة السورية. تم تصميم هذه المواد لتوفير فرص التعليم الأساسي للأطفال الذين غابوا عن المدرسة أو تسربوا منها، وتشتمل اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. وبمرور الوقت استكملت الإدارة الذاتية هذه المواد تدريجياً بعناصر من المنهج الدراسي الخاص بها، ومن العام الدراسي 2022-2023 فصاعداً تم دمج المواد العلمية من منهج الإدارة الذاتية وتضمين التعليم الديني استجابةً لمطالب المجتمعات المحلية (Martin 2026: 106).

واجه نظام تعليم الإدارة الذاتية عدداً من التحديات الكبيرة. أولاً: لم يتم دمج مناهج اللغة الكردية في نظام التعليم الحكومي السوري. ونتيجة لذلك قد يواجه الطلاب صعوبات في الحصول على شهادات مدرسية وجامعية معترف بها عند البحث عن فرص التعليم أو العمل خارج المناطق التي تديرها الإدارة الذاتية (Beishenkulova 2025). هناك تحد آخر يتعلق بإتقان اللغة العربية. لم يعد العديد من التلاميذ الأكراد الذين تلقوا معظم أو كل تعليمهم باللغة الكردية يتحدثون العربية بطلاقة بالرغم من أن اللغة العربية هي اللغة المهيمنة في معظم أنحاء سوريا، وهذا قد يضعهم في وضع غير مؤات فيما يتعلق بفرص التعليم العالي أو العمل خارج المناطق ذات الأغلبية الكردية.

ثانياً: ظلت الموارد التي خصصتها للإدارة للتعليم محدودة بالمقارنة بالإيرادات الناتجة عن النفط والضرائب والتجارة. كانت البنية التحتية للمدارس قد عانت بالفعل من عقود من الإهمال في ظل حكم البعث، وكان الاستثمار الكبير والمستدام ضرورياً لتحسين الوضع. كذلك واجه نظام التعليم نقصاً في المواد التعليمية وكوادر التعليم المؤهلة، فحين تأسس نظام التعليم، كان إتقان اللغة الكردية معياراً مهماً

2 وفقاً لبويل إسبينوزا ورونان (2023: 2292)، الذي يشير بحثه إلى عام 2018، بدأ الطلاب في دراسة اللغتين الرئيسيتين الآخرين في المنطقة إلى جانب لغتهم الأولى من الصف الرابع فصاعداً.

لتوظيف المعلمين والمعلمات بسبب الحاجة إلى أعداد كبيرة من الكوادر لبدء التعليم باللغة الكردية. بيد أن العديد من هؤلاء يفتقرون إلى المؤهلات التعليمية العالية والخبرة في التدريس. في الوقت نفسه، تردد المدرسون ذوو الخبرة العاملون في نظام التعليم الحكومي السوري في العمل مع الإدارة الذاتية لأنهم كانوا يخشون العواقب المحتملة. ساهمت هذه الظروف في إثارة القلق بين المجتمعات المحلية بشأن جودة التعليم المُقدّم في مدارس الإدارة الذاتية (Martin: 2026: 108).

القلق بشأن جودة التعليم وإمكانية الوصول إليه فسرت دراسة حديثة أجريت بين يوليو وديسمبر 2025 في كوباني والجزيرة. استطلعت الدراسة 438 أسرة تضم 1250 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 و17 عامًا وسألت إن كان الأطفال يرتادون المدرسة وسبب التسرب من التعليم إن لم يكن الأمر كذلك. كشفت النتائج عن مستويات التحاق منخفضة بشكل مُقلق: 60.08 في المئة من الأطفال الذين شملهم الاستطلاع لم يذهبوا إلى المدرسة، ووصلت النسبة إلى 77.63 في المئة في عامودا. وأشار 20 في المئة من أولياء الأمور إلى رداءة التدريس كأحد الأسباب الرئيسية لسحب أطفالهم من المدرسة، في حين أفاد 45.95 في المئة أن المدارس بعيدة جدًا عن منازلهم (حاجو 2026). تشير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من تطوير نظام تعليمي جديد واسع النطاق، إلا أن الإدارة الذاتية فشلت في ضمان إمكانيات الوصول إلى التعليم والمشاركة فيه لنسبة كبيرة من الأطفال.

ويتمثل أحد التحديات الرئيسية الأخرى في تعطيل استمرارية التعليم نتيجة للصراعات العسكرية المتتالية والتغيرات في السيطرة على المناطق. عندما سيطرت القوات التركية والجماعات المسلحة المدعومة من تركيا على عفرين في عام 2018 ورأس العين وتل أبيض في عام 2019، توقف نظام تعليم الإدارة الذاتية عن العمل في هذه المناطق، مما أجبر التلاميذ على التكيف مع منهج مختلف. عانى العديد من الأطفال من انقطاع طويل عن التعليم خلال سنوات سيطرة داعش على المناطق ذات الأغلبية العربية في دير الزور والرقعة. كما تضررت المدارس والبنية التحتية التعليمية بشكل كبير بسبب العمليات العسكرية. بعد سيطرة قوات سوريا الديمقراطية على هذه المناطق، كان لا بد من إعادة بناء الخدمات التعليمية في ظل ظروف صعبة، إلا أن الاستثمار في التعليم لم يتمكن من معالجة حجم الأضرار التي لحقت بالبنية التحتية والاحتياجات التعليمية، وهذا ينسحب كذلك على المناطق ذات الأغلبية الكردية.

هناك جانب آخر مقلق يتعلق بالتوجه الأيديولوجي لمنهج الإدارة الذاتية. يرى بويل إسبينوزا ورونان أنه على الرغم من أن مصممي المناهج الدراسية تجنبوا عمدًا الإشارات الصريحة إلى عبد الله أوجلان، إلا أن أفكاره ظلت مُبطّنة بالمنهج الدراسي، ومن وجهة نظرهما، فإن التعرّض المحدود للمصادر البديلة ووجهات النظر الأخرى يخاطر بتقويض التفكير النقدي وحرية الاختيار التي يجب أن يعززها التعليم. ويوضحان هذه المشكلة بملاحظاتهما بجامعة روجافا: «في حين أن [مسؤولو تصميم المناهج] أخبرونا أنهم امتنعوا عن الإشارة إلى أوجلان في محاولة لعدم تمجيده، إلا أن أفكاره ضمنية في المناهج الدراسية. وي طرح عدم الوصول إلى مصادر بديلة أو طرق تفكير أخرى تحديات للتفكير النقدي والاختيار الحر الضروري للتعليم التحرري. ووجدنا، على سبيل المثال، في مكتبة جامعة روجافا عددًا قليلًا جدًا من الكتب غير التقنية التي لم تكن إما مكتوبة من أوجلان أو عن أفكاره» (Boyle Espinosa and Ronan 2023: 2294). لم تقتصر المساحة المحدودة للمقاربات البديلة على محتوى المنهج الدراسي، وواجهت المدارس التي رفضت اعتماد منهج الإدارة الذاتية، ومن ضمنها بعض المدارس الآشورية، خطر الإغلاق (Boyle Espinosa and Ronan 2023: 2295).

تفكك نظام الإدارة الذاتية بحكم الواقع إلى حد كبير بحلول أوائل عام 2026. في يناير اندلع القتال في اثنين من الأحياء ذات الأغلبية الكردية في حلب والتي كانت في السابق تحت سيطرة قوات سوريا الديمقراطية. وسرعان ما توسع النزاع شرقًا، حيث تقدمت القوات الحكومية إلى المناطق التي كانت تسيطر عليها قوات سوريا الديمقراطية سابقًا ودحرتها إلى ما وراء نهر الفرات. أعلن الرئيس المؤقت أحمد الشرع بتاريخ 18 يناير عن اتفاق لوقف إطلاق النار مع قوات سوريا الديمقراطية ينص على دمج قوات سوريا الديمقراطية في الدولة السورية. كذلك نصت الاتفاقية على نقل المحافظات ذات الأغلبية العربية في الرقة ودير الزور إلى سيطرة الحكومة فورًا، إلى جانب المسؤولية عن مرافق الاحتجاز التي تضم أعضاء سابقين في داعش، والمعابر الحدودية، وحقول النفط (Gritten and Hagan 2026). إلا أن القوات الحكومية لم تدخل مراكز مدينة الحسكة والقامشلي أو القرى الكردية المحيطة. وأصدر الرئيس المؤقت أحمد الشرع المرسوم رقم 13 بتاريخ 16 يناير 2026 على خلفية العلاقة سريعة التغير بين دمشق والإدارة التي يقودها الأكراد.

3. المرسوم رقم 13

يتألف المرسوم رقم 13 من ثماني مواد³، ويعترف بالمواطنين الأكراد السوريين على أنهم «جزء أساسي وأصيل من الشعب السوري» والثقافة الكردية على أنها «جزء لا يتجزأ من الهوية الوطنية الموحدة والمتنوعة لسوريا» (المادة 1). تعترف المادة 2 بالتنوع الثقافي واللغوي الكردي

وتضمن الحق في الحفاظ على التراث والفنون الكردية و «تطوير اللغة الأم الكردية في إطار السيادة الوطنية». تتناول المادة 3 تنفيذ هذه المبادئ في التعليم:

«تُعد اللغة الكردية لغة وطنية، ويُسمح بتدريسها في المدارس الحكومية والخاصة في المناطق التي يُشكّل الكرد فيها نسبة ملحوظة من السكان، كجزء من المناهج الاختيارية أو كنشاط ثقافي تعليمي.»

تمنح المادة 4 الجنسية السورية لجميع الأشخاص من أصل كردي المقيمين في سوريا، ومن ضمنهم مكتومي القيد. المادة 5 تعلن عيد النوروز (رأس السنة الكردية) عطلة رسمية في جميع أنحاء البلاد. تلزم المادة 6 وسائل الإعلام الحكومية والمؤسسات التعليمية بتبني «خطاب وطني جامع» وتحظر التمييز أو الاستبعاد على أسس عرقية أو لغوية. وأخيراً، تسند المادة 7 تنفيذ المرسوم إلى «الوزارات والجهات المعنية»، بينما تنص المادة 8 على بدء نفاذه فوراً.

يركز هذا البحث في المقام الأول على المادة 3 وآثارها على حقوق اللغة الكردية. يبدو الاعتراف بأن الكردية «لغة وطنية» واعداً للوهلة الأولى، إلا أن المرسوم لا يحدد الحقوق المترتبة على هذا الوضع. هل يعني ذلك فقط ما هو منصوص عليه صراحة في المادة 3 بأنه يُسمح بتدريسها في المدارس الحكومية والخاصة في المناطق التي يُشكّل الكرد فيها نسبة ملحوظة من السكان، كجزء من المناهج الاختيارية أو كنشاط ثقافي تعليمي؟ وهل ينطوي الاعتراف بالكردية كلغة وطنية على حقوق إضافية، مثل الحق في التواصل باللغة الكردية مع السلطات العامة في هذه المناطق؟

إذا كانت الحقوق المرتبطة بوضع اللغة الوطنية تقتصر على تلك المذكورة صراحة في المرسوم، فالمادة 3 تقدم رؤية محدودة للغاية لكيفية ترجمة هذا الاعتراف إلى حقوق تعليمية. أولاً: لا يتم تضمين اللغة الكردية في المنهج الإلزامي، ولكن يمكن تقديمها كمادة كاختيارية، مما يمنحها مكانة أضعف في نظام التعليم من اللغة العربية. ثانياً: يمكن تدريس اللغة الكردية كمادة، ولكن لا يتم الاعتراف بها كلغة تدريس. وبهذا يشبه وضعها عملياً وضع لغة أجنبية مثل اللغة الإنجليزية، بدلاً من كونها لغة وطنية تُستخدم في التعليم. إلا أن وضعها في الواقع أضعف بالنظر إلى أن اللغة الإنجليزية تشكل جزءاً من المنهج الإلزامي في حين أن اللغة الكردية ليست كذلك.

ثالثاً: يثير حصر اللغة إقليمياً تساؤلات حول الناطقين بالكردية الذين يعيشون خارج المناطق ذات الأغلبية الكردية. من خلال حصر التعليم باللغة الكردية على المناطق التي يشكل فيها الأكراد «نسبة ملحوظة» من السكان، قد توفر المادة 3 فرصاً لتعليم اللغة الكردية في أجزاء من محافظة الحسكة وعفرين وكوباني، مع استبعاد المجتمعات الكردية في المناطق والمدن ذات الأغلبية الناطقة بالعربية مثل دمشق وحلب. وبالتالي فالمرسوم لا ينص على حق الفرد في تعلّم اللغة الكردية بغض النظر عن مكان الإقامة. أخيراً: لفظ «يُسمح» بحد ذاته جدير بالملاحظة، فبدلاً من فرض التزام إيجابي على الدولة بحماية وتعزيز اللغة الكردية أو ضمان الوصول إلى التعليم باللغة الكردية، تسمح المادة 3 فقط بتدريسها في ظروف محدّدة، وبالتالي يترك المرسوم الباب مفتوحاً فيما إذا كان الاعتراف باللغة الكردية كلغة وطنية سيؤدي إلى حقوق لغوية حقيقية وملموسة، أم سيبقى اعترافاً رمزياً.

قد يوفر اتفاق الدمج المؤرّخ 30 يناير 2026، والذي قبلته دمشق وقيادة قوات سوريا الديمقراطية، أساساً لمعالجة بعض التحديات الموصوفة. تنص المادة 9 على أن الحكومة ستتولى مؤسسات الإدارة الذاتية الحالية مع الاحتفاظ بموظفيها في مناصبهم. قد يسمح ذلك للمعلمين والإداريين التربويين ذوي الخبرة في تعليم اللغة الكردية بالبقاء داخل نظام التعليم، بحيث يمكن لوزارة التعليم الاستفادة من الخبرات الحالية بدلاً من الاضطرار إلى بناء الموارد البشرية اللازمة للتعليم متعدد اللغات من نقطة الصفر، وبالتالي قد يعالج ذلك بعض التحديات اللوجستية والمالية التي ينطوي عليها تنفيذ الاتفاق (Bodette 2026a).

يتناول الاتفاق مستقبل التعليم بشكل مباشر: تعترف المادة 11 بالدبلومات الصادرة من نظام التعليم باللغة الكردية في الإدارة الذاتية، وبالتالي يعالج إحدى المشاكل الرئيسية التي واجهها خريجوها سابقاً عند البحث عن فرص الدراسة أو العمل خارج المناطق التي تديرها الإدارة الذاتية. تلزم المادة 13 كلا الطرفين بإجراء مزيد من المناقشات حول نظام التعليم المستقبلي للمجتمع الكردي، تاركاً تفاصيل تعليم اللغة الكردية للمفاوضات اللاحقة (Bodette 2026b).

تستكشف الفصول التالية الشكل الدقيق الذي يمكن أن يبدو عليه تعليم اللغة الكردية من خلال دراسة سعي الدول الأخرى متعددة اللغات إلى استيعاب التنوع اللغوي وترجمة الاعتراف باللغة إلى حقوق ملموسة وترتيبات مؤسسية.

4. أمثلة دولية

4.1. كندا

تعترف كندا بلغتين رسميتين: الإنجليزية والفرنسية، وهي ازدواجية لغوية متجذرة في التطور التاريخي للبلاد والوجود طويل الأمد للسكان الناطقين بالفرنسية والإنجليزية. بدأ الاستعمار الفرنسي والبريطاني في أوائل القرن السابع عشر، ولعبت كلتا المجموعتين دورًا مركزيًا في تشكيل الاتحاد الكندي (Brosseau and Dewing 2018: 1). تتمتع اللغة الإنجليزية والفرنسية على المستوى الفيدرالي بوضع رسمي متساوٍ ويترك الهيكل الفيدرالي الكندي مجالًا كبيرًا للمقاطعات والأقاليم لتطوير سياساتها اللغوية الخاصة في مناطق اختصاصها (Cardinal and Huron 2022: 6، 10)، ونتيجة لذلك تختلف أنظمة اللغة اختلافًا كبيرًا من مقاطعة لأخرى. تتبع كيبيك مثلًا نظامًا لغويًا متميزًا، اللغة الرسمية الوحيدة فيه هي الفرنسية، في حين تعترف نيو برونزويك باللغتين الإنجليزية والفرنسية كلغتين رسميتين، ووضعت مقاطعات أخرى ترتيبات مختلفة لحماية أليات اللغة الرسمية وتوفير الخدمات لها عوضًا عن اتباع نموذج اتحادي موحد (Cardinal and Huron 2022: 6، 10-11).

عزز اعتماد الميثاق الكندي للحقوق والحريات في عام 1982 الحماية الدستورية للغتين الرسميتين في كندا. يعترف الميثاق باللغتين الإنجليزية والفرنسية كلغتين رسميتين لكندا ويحدد مساواتهما على المستوى الاتحادي. كما يوفر الحماية الدستورية لتعليم لغات الأقليات في جميع أنحاء البلاد. بموجب المادة 23، يحق للمواطنين الكنديين ذوي الأهلية الذين ينتمون إلى الأقلية الناطقة باللغة الإنجليزية أو الفرنسية في مقاطعة ما الحصول على تعليم ابتدائي وثانوي بلغة الأقلية. يتم تحديد الأهلية من خلال عدة معايير، منها اللغة التي تم تعلمها أولاً والتي لا يزال يفهمها الوالدان، أو اللغة التي تلقوا بها تعليمهم الابتدائي في كندا، أو اللغة التي تلقى بها أحد أطفالهم بالفعل تعليمًا ابتدائيًا أو ثانويًا أو مازال يتلقاه. لا تقتصر هذه الحقوق على أقاليم لغوية تقليدية معينة، إلا أن تنفيذها العملي يخضع لعتبة ديموغرافية: يجب توفير تعليم بلغة الأقليات ممول من القطاع العام حيثما يكون عدد الأطفال المؤهلين كافياً لتبريره، وحيثما تبرره الأعداد، وينسحب هذا الحق على المرافق التعليمية بلغة الأقليات الممولة من القطاع العام.

واقعيًا وعمليًا أنتجت الترتيبات اللغوية الكندية في مجال التعليم أشكالًا مختلفة من التعليم باللغة الإنجليزية والفرنسية. وتشمل تلك المدارس التي تكون فيها اللغة الإنجليزية هي لغة التدريس ويتم تدريس اللغة الفرنسية كلغة إضافية، والمدارس التي تكون فيها اللغة الفرنسية هي لغة التدريس ويتم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة إضافية، بالإضافة إلى برامج الغمر أو الانغماس اللغوي التي يتلقى فيها الطلاب جزءًا كبيرًا من تعليمهم بلغتهم الثانية. مثلًا، يتيح الانغماس في اللغة الفرنسية للتلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية تلقي جزء كبير من تعليمهم باللغة الفرنسية واكتساب مهارات اللغة من خلال استخدامها في مواد دراسية مختلفة.

كان أحد الأهداف الرئيسية لازدواجية اللغة الرسمية في كندا هو تحقيق المساواة بين الإنجليزية والفرنسية وحماية الأقليات الناطقة بهما، لا سيما الناطقين بالفرنسية خارج كيبيك والناطقين بالإنجليزية داخل كيبيك. الوضع الديموغرافي والاجتماعي للغتين غير متكافئ: فاللغة الإنجليزية يتحدث بها عدد أكبر بكثير، وتأثيرها الاقتصادي والثقافي أكبر. لذلك اعتمدت كيبيك تدابير إضافية تهدف إلى الحفاظ على اللغة الفرنسية كلغة عامة مشتركة للمقاطعة. بالنسبة لمجال التعليم، فإن الالتحاق بمدارس اللغة الإنجليزية الممولة من القطاع العام مُقيّد بمعايير أهلية، في حين أن التعليم باللغة الفرنسية يشكل القاعدة العامة للأطفال الذين لا يستوفون تلك المعايير. أما في المقاطعات الأخرى، فقد تختار العائلات الناطقة باللغة الإنجليزية عمومًا تعليم اللغة الإنجليزية بينما توفر برامج الغمر بالفرنسية فرصة للأطفال الذين ليسوا من أصحاب الحقوق الفرنكوفونية لتلقي تعليم باللغة الفرنسية.

بالنسبة للغة الكردية، يوضّح النموذج الكندي كيف يمكن حماية تعليم لغة الأقليات خارج الناطق اللغوية التقليدية. إذا تم أخذ حماية اللغة الكردية كلغة وطنية على محمل الجد، يمكن منح الأسر الناطقة باللغة الكردية الحق في التعليم باللغة الكردية حتى عندما يعيشون خارج المناطق ذات الأغلبية الكردية. على عكس النموذج الإقليمي البحث، فإن مثل هذا الحق يتبع المتحدثين ذوي الأهلية بدلاً من الاعتماد حصريًا على إقامتهم داخل منطقة لغوية مُحَدَّدة، ويمكن ربط تنفيذه بعتبة ديموغرافية (كما هو الحال في كندا)، بحيث يُتاح التعليم باللغة الكردية للمول من القطاع العام أو تُتاح مرافق تعليمية حيثما يكون عدد التلاميذ المؤهلين كافياً لتبرير توفير التعليم والمرافق. قد يكون هذا ذا أهمية خاصة في سوريا، حيث تعيش مجتمعات كردية كبيرة في مدن ذات أغلبية ناطقة بالعربية مثل دمشق وحلب.

توضّح كيبيك كذلك التوتر المحتمل بين الهدف الجماعي المتمثل في حماية لغة ضعيفة والحرية الفردية فيما يتعلق بلغة التعليم. قد يساهم تقييد الوصول إلى التعليم بلغة مهيمنة اجتماعيًا في الحفاظ على لغة أقل هيمنة والحد من نزوحها التدريجي. يمكن تقديم

حجة مماثلة فيما يتعلق باللغة الكردية في المناطق ذات الأغلبية الكردية في سوريا (مثل أجزاء من الجزيرة)، حيث يمكن أن يؤدي التفضيل غير المُقيد لتعليم اللغة العربية بمرور الوقت إلى إضعاف اللغة الكردية كلغة للتعليم والحياة العامة. ومع ذلك، فإن التدابير المصممة لحماية اللغة الكردية يمكن أن تحد أيضًا من خيارات العائلات الناطقة باللغة الكردية التي قد تفضل التعليم باللغة العربية لأنها تربطه بفرص تعليمية أو اقتصادية أو اجتماعية أفضل. وبناءً عليه، تواجه السياسة اللغوية تحدي حماية اللغة الكردية كلغة للتعليم والحياة العامة مع الحفاظ على خيار فردي حقيقي فيما يتعلق بلغة التدريس. توفر السياسات التعليمية المُنفّذة في مناطق الإدارة الذاتية سببًا لدراسة هذا التوتر، لا سيما عندما يكون لدى العائلات الناطقة باللغة الكردية إمكانيات محدودة لاختيار اللغة العربية كلغة للتعليم.

4.2. سويسرا

تعترف سويسرا رسميًا بأربع لغات وطنية: الألمانية والفرنسية والإيطالية والرومانشية. الألمانية هي الأكثر انتشارًا، حيث ينطق بها حوالي 62٪ من السكان. الفرنسية هي اللغة الأولى لما يقرب من 23٪ من السكان، في حين أن حوالي 8٪ يتحدثون الإيطالية، وتمثل الرومانشية أصغر المجتمعات اللغوية الوطنية الأربعة، حيث أفاد ما يقرب من 0.5٪ من السكان أنها لغتهم الرئيسية (Belser and Mazidi 2022: 7).

تتمتع اللغات الألمانية والفرنسية والإيطالية بوضع متساوٍ على المستوى الاتحادي كلغات رسمية بموجب المادة 70(1) من الدستور السويسري، ولذلك تستخدمها المؤسسات الاتحادية في تعاملاتها مع الأفراد ومع السلطات العامة الأخرى. تتمتع الرومانشية بوضع استثنائي، حيث تستخدمها السلطات الفيدرالية رسميًا عند التواصل مع الناطقين بالرومانشية. يتمتع الأفراد الذين يتعاملون مع الإدارة الفيدرالية بحرية استخدام أي لغة من اللغات الوطنية، بغض النظر عن الكانتون أو المنطقة اللغوية التي يعيشون فيها (Belser and Mazidi 2022: 8).

تتبع السياسة اللغوية على مستوى الكانتونات منطقتين مختلفتين: تحدد الكانتونات بنفسها لغتها أو لغاتها الرسمية، ويحدد هذا الاختيار اللغة التي تستخدمها سلطات الكانتونات والخدمات العامة والمدارس. اختارت معظم الكانتونات لغة رسمية واحدة: 22 من الكانتونات السويسرية الـ 26 أحادية اللغة. سبعة عشر منها اختارت الألمانية، وأربعة منها (جنيف ويورا ونيوشاتيل وفود) اختارت الفرنسية، في حين أن تيتشينو هو الكانتون الوحيد الذي اختار الإيطالية كلغة رسمية وحيدة (Belser and Mazidi 2022: 8-9). يحدد هذا النهج الإقليمي أيضًا ملامح التعليم الحكومي: لا يحق للمقيمين عمومًا المطالبة بالتعليم بلغة وطنية أخرى لمجرد أنها واحدة من اللغات الرسمية في سويسرا، وبالتالي لا يوجد استحقاق عام للتعليم الحكومي باللغة الفرنسية مثلًا في كانتون ناطق بالألمانية، أو للتعليم الحكومي باللغة الألمانية في كانتون ناطق بالفرنسية.

المادة 70(2) من الدستور السويسري تُلزم الكانتونات التي تضم أقليات لغوية مستقرة تاريخيًا داخل أجزاء من أراضيها باستيعاب هذا التنوع، ولا يمكن تنظيمها على أنها أحادية اللغة حصريًا. نتيجةً لذلك تعترف ثلاثة كانتونات (بيرن وفريبورغ وفاليس) باللغتين الألمانية والفرنسية كلغات رسمية. يحتل كانتون غراوبوندن موقعًا فريدًا باعتباره الكانتون الوحيد ثلاثي اللغات في سويسرا، حيث تتمتع اللغات الألمانية والإيطالية والرومانشية بمكانة رسمية (Belser and Mazidi 2022: 9).

إلى جانب التنظيم الإقليمي للغات الرسمية، تتضمن سياسة اللغة السويسرية أيضًا تدابير تهدف إلى تعزيز التعاون بين المجتمعات اللغوية ودعم المجموعات اللغوية الأصغر في البلاد. وتماشياً مع المادة 70(3) من الدستور السويسري، تهدف هذه التدابير إلى تعزيز التماسك الوطني مع الحفاظ على التنوع الثقافي واللغوي لسويسرا. وتشمل التدابير، على سبيل المثال، برامج تشجع تبادل الطلاب والعلمين، والتوظيف متعدد اللغات داخل الإدارة الاتحادية، واللوائح المتعلقة باللغة لوسائل الإعلام العامة. بالإضافة إلى ذلك، تقدم الحكومة دعمًا ماليًا هادفًا لتعزيز لغات الأقليات. يتلقى كانتون تيتشينو حوالي 2.5 مليون فرنك سويسري سنويًا لدعم اللغة الإيطالية، بينما يتلقى كانتون غراوبوندن حوالي 5.2 مليون فرنك سويسري سنويًا لتمويل التعليم والترجمة والمنشورات وإنتاج المواد التعليمية ومشاريع تعزيز اللغوي الأخرى (Belser and Mazidi 2022: 9).

إذا تم تطبيق النهج السويسري للغات الوطنية والرسمية في سوريا، فسيكون للمواطنين الناطقين بالكردية الحق في التواصل مع الإدارة المركزية باللغة الكردية، بغض النظر عن مكان إقامتهم. على المستوى دون الوطني، سيلزم المبدأ الإقليمي المناطق التي تضم مجتمعات كردية كبيرة وقديمة أن تأخذ وجودها اللغوي في الاعتبار عند تحديد لغاتها الرسمية، وبناءً عليه، فالتوقع أن تعترف كل من محافظتي الحسكة وحلب باللغتين العربية والكردية، على الأقل في تلك الأجزاء من أراضيها التي تركزت فيها المجتمعات الكردية تاريخيًا. في محافظة

حلب، سينسحب هذا على كوباني وعفرين اللتين بهما عدد كبير من السكان الأكراد منذ زمن طويل. في محافظة الحسكة، فمناطق القامشلي رأس العين/سري كانيه، والمالكية/ديريك موطن تقليدي للمجتمعات الكردية الكبيرة، التي هي ربما الأغلبية ببعض المناطق هناك. تجدر الإشارة هنا إلى أن تطبيق مثل هذا النموذج في سوريا سيثير حتمًا تساؤلات حول كيفية تعريف مصطلحات مثل «أقلية لغوية كبيرة» و «منطقة استقرار تقليدية»، وأي معايير إقليمية وديموغرافية يجب أن تحدد الاعتراف باللغة الكردية كلغة رسمية.

يصبح أحد القيود الرئيسية على النهج الإقليمي لسويسرا واضحًا عندما ينتقل أفراد الأقليات اللغوية خارج مناطق استقرارهم التقليدية. في حين أن معظم الناطقين بالألمانية والفرنسية لا يزالون يعيشون داخل مناطقهم اللغوية، فإن نسبة كبيرة من الناطقين بالإيطالية والرومانشية يقيمون الآن في أماكن أخرى، لا سيما في المراكز الحضرية مثل بازل وبرن وجنيف ولوزان وزيوريخ. وقد لا يكون للغاتهم صفة رسمية على مستوى الكانتونات أو البلديات خارج مناطقهم اللغوية التقليدية، مما يحد من قدرتهم على استخدامها عند التعامل مع السلطات أو تلقي الخدمات العامة. قد يساهم ذلك في الضعف التدريجي لهوياتهم اللغوية والثقافية (Belser and Mazidi 2022: 10). هذه القضية ذات صلة في سوريا، حيث استقر العديد من الأكراد خارج المناطق ذات الأغلبية الكردية، بما في ذلك في المدن الكبرى مثل دمشق وحلب وحمص وحماة. وبالتالي فإن النموذج الإقليمي البحث من شأنه أن يجرد الناطقين بالكردية في هذه المناطق من الحق في استخدام اللغة الكردية في المعاملات مع السلطات العامة أو عند تلقي الخدمات العامة.

ينشأ تحدٍ آخر للإطار متعدد اللغات في سويسرا من الأهمية المتزايدة للغة الإنجليزية في التعليم. تقليديًا، كان تدريس اللغة الأجنبية في الكانتونات يركز على اللغات الوطنية في سويسرا، ومع اكتساب اللغة الإنجليزية مزيدًا من الأهمية أصبحت مسألة أي لغة يجب أن يتعلمها التلاميذ أولاً موضع خلاف متزايد. ناقشت العديد من الكانتونات الناطقة بالألمانية ما إن كان ينبغي أن تكون للغة الإنجليزية الأولوية على اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بالمدرسة، مما أثار مخاوف أوسع بشأن دور اللغات الوطنية في الحفاظ على التواصل والتماسك عبر المناطق اللغوية (Belser and Mazidi 2022: 16). قد ينشأ توتر مماثل في سوريا، فمن المرجح أن تفضل العائلات الناطقة باللغة العربية اللغة الإنجليزية على اللغة الكردية كلغة أجنبية، خاصة عندما يُنظر إلى اللغة الإنجليزية على أنها توفر فرصًا تعليمية ومهنية أفضل. ينعكس هذا التسلسل الهرمي بالفعل في المرسوم الرئاسي رقم 13 لعام 2026، والذي بموجبه تحتل اللغة الإنجليزية، كلغة أجنبية إلزامية، مكانة أكبر في المناهج الدراسية من اللغة الكردية التي يتم تقديمها كلغة اختيارية.

أخيرًا وليس آخرًا، توضح دراسة الحالة السويسرية أهمية الدعم المالي لتنفيذ سياسة تعدد اللغات: تتلقى الكانتونات تمويلًا فيدراليًا للتدابير الرامية إلى تعزيز التنوع اللغوي والثقافي، ولا سيما حماية وتعزيز المجتمعات اللغوية الوطنية الأصغر. إلا أن ذلك غير ملائم للوضع المالي في سوريا. نظرًا لأن الغالبية العظمى من السكان يعيشون تحت خط الفقر وأن أجزاء كبيرة من البنية التحتية للبلاد تتطلب إعادة الإعمار، فمن غير المرجح أن يتوفر تمويل عام كبير لتعزيز التنوع اللغوي في المستقبل القريب.

4.3. بلجيكا

ينقسم سكان بلجيكا البالغ عددهم حوالي 11.5 مليون نسمة إلى ثلاث مجموعات لغوية رئيسية: الناطقين بالهولندية والفرنسية والألمانية. يعيش أقل من سبعة ملايين ناطق بالهولندية في المنطقة الفلمنكية في الشمال، بينما يقيم عدد أقل من السكان الناطقين بالهولندية في بروكسل. يتركز أكثر من أربعة ملايين ناطق بالفرنسية في منطقة والون وفي بروكسل، حيث اللغة الفرنسية هي اللغة السائدة. المجتمع الناطق بالألمانية أصغر بكثير، ويضم حوالي 76000 شخص يتركزون في منطقة محدودة في شرق بلجيكا داخل منطقة والون. هذه الأرقام تقريبية، لا سيما في حالة بروكسل، لأن بلجيكا لا تقوم بالإحصاء اللغوي، ولأن نسبة متزايدة من السكان متعددة اللغات، بجانب من لديهم لغة أم غير اللغات المذكورة (Van Drooghenbroeck and Popelier 2022: 6).

يعكس الهيكل الفيدرالي البلجيكي المطالب اللغوية والثقافية والإقليمية والاقتصادية: ساهم سعي الحركة الفلمنكية إلى مزيد من الاعتراف والحماية للغة والثقافة الفلمنكية في إنشاء مجتمعات لغوية، في حين أدت المطالبات في والونيا بمزيد من السيطرة على السياسات الاقتصادية إلى إنشاء مناطق إقليمية. بموجب الإطار الدستوري الحالي، يوجد في بلجيكا ثلاث مجتمعات (المجتمعات الناطقة بالفلمنكية والفرنسية والألمانية) التي تمارس سلطاتها في مجالات ترتبط ارتباطًا وثيقًا باللغة والهوية الشخصية، بما في ذلك الثقافة والتعليم، فضلاً عن الرعاية الصحية وحماية الشباب والمساعدة الاجتماعية. إلى جانبها هناك ثلاث كيانات إقليمية (المنطقة الفلمنكية، ومنطقة والون، ومنطقة العاصمة بروكسل) تشمل مسؤولياتها السياسة الاقتصادية والمسائل البيئية وتخطيط الأراضي والإسكان والصناعة (Van Drooghenbroeck and Popelier 2022: 6-7). وبالتالي تجمع بلجيكا بين الحقوق الإقليمية والجماعية واللغوية أو المبادئ الاتحادية-الإقليمية وبين الاستقلال الثقافي.

تعتمد بلجيكا، مثل سويسرا، اعتمادًا كبيرًا على مبدأ الإقليمية في تنظيم استخدام السلطات العامة للغات. تعتمد كل منطقة من المناطق اللغوية لغة واحدة رسمية للأغراض الإدارية: الهولندية في المنطقة الناطقة بالهولندية، والفرنسية في المنطقة الناطقة بالفرنسية، والألمانية في المنطقة الناطقة بالألمانية. وكقاعدة عامة تعمل السلطات العامة باللغة الرسمية للمنطقة اللغوية ولا يُطلب منها تقديم خدمات بلغات أخرى لمجرد أن الناطقين بتلك اللغات يقيمون هناك. تشكل العاصمة بروكسل الاستثناء الرئيسي لهذه الأحادية اللغوية الإقليمية. وباعتبارها منطقة لغوية ثنائية اللغة، تعمل إدارتها العامة باللغتين الهولندية والفرنسية، الأمر الذي يسمح للمواطنين بالتواصل مع السلطات العامة بأي من اللغتين، وينسحب هذا على التواصل الرسمي والخدمات العامة. بالرغم من أن اللغة الفرنسية هي السائدة بين سكان بروكسل، إلا أن الوضع المؤسسي للتساوي للهولندية يضمن حماية المجتمع اللغوي الناطق بالهولندية. هناك استثناء آخر في بعض البلديات، لا سيما على طول الحدود اللغوية، حيث تسمح «الرافق اللغوية» الخاصة للسكان بالتواصل مع السلطات وتلقي خدمات معينة بلغة وطنية غير اللغة الرسمية للمنطقة (Van Drooghenbroeck and Popelier 2022: 6-10). لا تحل هذه التسهيلات محل المبدأ الإقليمي، ولكنها تشكل استثناءات محددة كان نطاقها وتطبيقها موضوع نزاعات سياسية وقانونية مرارًا وتكرارًا، لا سيما بين الجهات السياسية الفاعلة الناطقة بالهولندية والفرنسية.

يتبع التعليم، الذي يقع ضمن اختصاصات المجتمعات اللغوية، على نطاق واسع الترتيبات اللغوية الإقليمية للبلد، مع تحديد لغة التدريس بشكل عام من قبل المنطقة اللغوية التي تقع فيها المدرسة. ومع ذلك يختلف تدريس لغات إضافية اختلافًا كبيرًا بين المجتمعات: تعلم لغة وطنية ثانية إلزامي في فلاندرز وبروكسل، بينما يمكن للطلاب في منطقة والون الناطقة بالفرنسية الاختيار بين الإنجليزية والألمانية والهولندية كلغة ثانية في التعليم الثانوي. وفقًا لأحدث الإحصاءات التي استشهد بها فان دروغينبروك وبوبيليه، اختار 15٪ فقط من التلاميذ الوالونيين اللغة الهولندية في عام 2020، وهذه النسبة آخذة في الانخفاض (Van Drooghenbroeck and Popelier 2022: 13). في بروكسل يتم تنظيم التعليم في أنظمة فرنسية وهولندية منفصلة، وأولياء الأمور أحرار من حيث المبدأ في اختيار المدرسة التي يسجلون فيها أطفالهم (Van Mensel 2016: 195).

تثير دراسة حالة بلجيكا مسألة متى وكيف ينبغي إدخال لغة وطنية ثانية في نظام التعليم. في السياق السوري يمكن أن يكون أحد الخيارات هو تعليم اللغة الكردية كأول لغة وطنية إضافية للتلاميذ الناطقين باللغة العربية في المناطق التي يوجد فيها عدد كبير من السكان الناطقين باللغة الكردية. في المناطق التي يكون فيها كلا المجتمعين اللغويين موجودين تقليديًا، يمكن للمدارس تقديم فصول تكون فيها الكردية هي لغة التدريس، مع تدريس اللغة العربية كلغة وطنية ثانية، إلى جانب الفصول التي تكون فيها اللغة العربية هي لغة التدريس، مع تدريس اللغة الكردية كلغة وطنية ثانية. لذلك سيكون الهدف ذو شقين: تمكين الأطفال من تلقي التعليم بلغتهم الأولى، وفي الوقت ذاته ضمان اكتساب التلاميذ الناطقين باللغة الكردية والعربية للغة الوطنية الأخرى. يمكن لمثل هذا الترتيب أن يعزز التكامل اللغوي في كلا الاتجاهين بدلاً من إلقاء مسؤولية التكيف اللغوي على عاتق الناطقين باللغة الكردية. على الرغم من أن الناطقين باللغة العربية يشكلون الأغلبية الوطنية، إلا أنهم يشكلون أقلية في بعض المناطق ذات الأغلبية الكردية، حيث يمكن أن تسهل المعرفة باللغة الكردية التواصل بين المجتمعات اللغوية في هذه المناطق، والمشاركة في الحياة العامة المحلية، والتماسك الاجتماعي عمومًا.

4.4. جنوب أفريقيا

لا تزال اللغة قضية حساسة سياسيًا في جنوب إفريقيا لأسباب ليس أقلها استخدامها تاريخيًا كأداة للهيمنة والإقصاء. قاوم الناطقون بالأفريكانية بشدة الهيمنة المتنامية للغة الإنجليزية أثناء الحكم الإمبريالي البريطاني، ثم ارتبطت اللغة الأفريكانية خلال حقبة الفصل العنصري ارتباطًا وثيقًا بقمع السكان السود وتهميشهم. تحولت المناقشات اللغوية المعاصرة نحو مسائل إنهاء الاستعمار وإضفاء الطابع الأفريقي على التعليم، بما في ذلك الجهود المبذولة للتعريف باللغات الأفريقية الأصلية وتعزيز دورها في المناهج الدراسية والمؤسسات التعليمية. في الوقت نفسه، تشعر أجزاء من المجتمع الناطق باللغة الأفريكانية بقلق متزايد إزاء تدهور وضع لغتهم، لا سيما في التعليم والتوظيف. احتفظت اللغة الإنجليزية بمكانتها المهيمنة وغير المتنازع عليها باعتبارها اللغة المشتركة للبلاد وبالرغم من الضغوط المذكورة (Maziwisa 2022: 6).

أدى الانتقال من الفصل العنصري إلى الديمقراطية إلى تغيير جذري في الوضع الدستوري للغات في جنوب إفريقيا. اعترف الدستور المؤقت لعام 1993 بإحدى عشرة لغة رسمية اشتملت لأول مرة اللغات الأفريقية الأصلية على المستوى الوطني. وحمل الدستور حق الأفراد في اختيار اللغة والمشاركة في الحياة الثقافية التي يختارونها. بالنسبة للإدارة العامة، نص الدستور على مخاطبة الأفراد بلغتهم حيثما كان ذلك ممكنًا عمليًا، مع مراعاة عوامل مثل استخدام اللغة وقابلية التطبيق والتكلفة (Maziwisa 2022: 10). احتفظ دستور عام 1996

بالاعتراف بإحدى عشرة لغة رسمية: الأفريكانية والإنجليزية والسوازية، والسوتو، والتسوانية، ونديبيلي، ولغة الفندا، واللغة الزولوية، والسوتو الشمالية، ولغة تسونغا، واللغة الكوسية (Maziwisa 2022: 11). بالرغم من هذه التعددية اللغوية الرسمية، لا يتحدث غالبية السكان لغة واحدة على المستوى الوطني. وفقًا لبيانات تعداد عام 2011 التي ذكرها مازيويزا، كانت الزولوية اللغة الأولى الأكثر انتشارًا بنسبة 22.7٪ (Maziwisa 2022: 6-8). الإطار الدستوري يضع ما يصفه مازيويزا بأنه «تكافؤ المكانة» بين اللغات الرسمية، إلا أن تحقيق هذه المساواة في الممارسة العملية مقيد بعوامل مثل التطبيق العملي والتكلفة، وبالتالي تحتفظ اللغة الإنجليزية بمكانة مهيمنة باعتبارها اللغة المشتركة للإدارات الحكومية والتواصل الداخلي والخارجي، في حين أن لغات السكان الأصليين تستخدم بشكل أكثر شيوعًا في التفاعلات غير الرسمية مع الرأي العام، مثل المكالمات الهاتفية واستفسارات مكاتب الاستقبال (Maziwisa 2022: 12، 15).

تتمتع جنوب إفريقيا بنظام حكم لامركزي يضم الحكومة الوطنية وتسع مقاطعات و257 بلدية. على الرغم من أنها غير مصنفة رسميًا كدولة فيدرالية، إلا أن هيكلها الدستوري يتضمن ميزات فيدرالية مهمة، بما في ذلك الصلاحيات المحمية دستوريًا للحكومات الإقليمية والمحلية. يتم تقاسم المسؤوليات التشريعية بين المستوى الوطني ومستوى المقاطعات في العديد من مجالات السياسة، بما فيها الزراعة والتعليم والخدمات الصحية والإسكان والرعاية الاجتماعية، بينما تحتفظ الحكومة الوطنية بسلطة وضع معايير وأطر موحدة عند الضرورة. البلديات هي المسؤولة في المقام الأول عن الحكم المحلي وتوفير الخدمات الأساسية. وبالمثل، تجمع السياسة اللغوية بين المبادئ الوطنية وهامش حرية واسع للتنفيذ على المستوى دون الوطني. ويجوز لحكومات المقاطعات تحديد اللغات الرسمية المستخدمة للأغراض الحكومية داخل أراضيها، ولكن مراعاة عوامل مثل استخدام اللغة، والتطبيق العملي، والتكلفة، والظروف الإقليمية، واحتياجات السكان وتفضيلاتهم. يشترط الدستور على الحكومة الوطنية وحكومات المقاطعات استخدام لغتين رسميتين على الأقل. تستخدم معظم المقاطعات اللغة الإنجليزية إلى جانب لغة واحدة أو أكثر من اللغات ذات الأهمية الإقليمية، مع لعب الأفريكانية أيضًا دورًا مهمًا في العديد من المقاطعات (Maziwisa 2022: 11-13).

يتم تقاسم المسؤولية عن السياسة اللغوية في التعليم بين مستويات مختلفة من الحكم. تضع الحكومة الوطنية الإطار القانوني والسياسة العامة، والسلطات الإقليمية مسؤولة عن تنفيذ سياسة التعليم وضمان الامتثال للمعايير والمتطلبات الوطنية. على مستوى المدارس الحكومية، تلعب هيئات إدارة المدارس (SGBs)، والتي تضم ممثلين عن أولياء الأمور والمعلمين وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي، دورًا مهمًا في تحديد السياسة اللغوية لكل مدرسة. بموجب القسم 6 (2) من قانون المدارس في جنوب إفريقيا، يجوز للهيئة الإدارية للمدرسة الحكومية تحديد السياسة اللغوية للمدرسة، بما يتوافق مع الدستور والقانون وقانون المقاطعة المعمول به. يمنح هذا الترتيب اللامركزي للمجتمعات المدرسية المحلية تأثيرًا كبيرًا على اختيار اللغة أو اللغات المستخدمة في التدريس، وبالتالي يمكن أن يساهم في الحفاظ على اللغات المهمة محليًا وتعزيزها. وهذه الاستقلالية مُضمّنة في إطار تنظيمي وطني وإقليمي وليست مطلقة (Maziwisa 2022: 16-17).

اعتمد وزير التعليم سياسة اللغة الأولى في التعليم في جنوب إفريقيا (LiEP) في عام 1997. وعززت السياسة المعاملة المتساوية للغات الرسمية ونهج التعددية اللغوية. وفي إطار هذه السياسة يدرس المتعلمون لغة واحدة خلال الصفين الأول والثاني ويضيفون لغة رسمية ثانية من الصف الثالث فصاعدًا. وتعزز المدارس تعدد اللغات باستخدام أكثر من لغة واحدة للتعليم والتدريس أو من خلال تقديم لغات إضافية كمواد دراسية (Maziwisa 2022: 16). يمنح الدستور كل شخص الحق في تلقي التعليم باللغة أو اللغات الرسمية التي يختارها في المؤسسات التعليمية العامة حيثما يكون ذلك «بالحد المعقول عمليًا». بيد أن هذا الحق مقيد بعوامل مثل توفر المعلمين والمواد التعليمية، فضلًا عن الاعتبارات المالية والعملية. عادةً ما يبدأ التلاميذ الناطقون بلغة أفريقية أصلية تعليمهم بتلك اللغة، ثم يتحولون لاحقًا إلى اللغة الإنجليزية أو الأفريكانية كلغة للتعليم، ويستمرّون في تعلّم لغتهم الأم كمادة دراسية. لذلك يتمتع التلاميذ الناطقون باللغة الإنجليزية والأفريكانية بأفضلية، لأنهم يستمرّون في تلقي التعليم بلغتهم الأولى طوال فترة تعليمهم (Maziwisa 2022: 16-17). في ذات الوقت زاد الإقبال على اللغة الإنجليزية بسبب مزاياها المفترضة فيما يتعلق بالتعليم العالي والتوظيف والمشاركة في الاقتصاد العالمي. يعزز هذا التفضيل مكانة اللغة الإنجليزية ويُضعف الجهود المبذولة لتوسيع استخدام اللغات الأفريقية الأصلية في التعليم. أشارت وزيرة التعليم الأساسي، أنجي موشيكا، في عام 2022 إلى أن أكثر من 80٪ من التلاميذ يتلقون تعليمهم بلغة ليست لغتهم الأم. استجابةً لهذه التحديات سعت الحكومة إلى توسيع نطاق اللغات التي يتم تدريسها في المدارس وتوسيع نطاق تعليم اللغة الأم إلى ما بعد الصفوف المبكرة (Maziwisa 2022: 16-17).

تعتبر تجربة جنوب إفريقيا ذات صلة بسياق سوريا لأنها توضح أن السياسة اللغوية لا يجب أن تقتصر على استيعاب أكبر المجموعات اللغوية في البلاد فحسب، فبجانب اللغة العربية والكردية، تعد سوريا موطنًا للمجتمعات اللغوية الأصغر التي تتحدث لغات مثل الآشورية/الآرامية الحديثة والأرمنية والتركمانية/التركية. لذلك يجب أن تراعي السياسة اللغوية المستقبلية العلاقة بين اللغة العربية والكردية وأيضًا الاعتراف بهذه اللغات الأصغر وحمايتها. يوضّح نموذج جنوب إفريقيا كيف يمكن للدولة الاعتراف بعدد كبير من اللغات

مع السماح باستخدامها العملي وفقاً للظروف الديموغرافية والإقليمية. يمكن أن يوفّر مثل هذا النهج في سوريا إطاراً لحماية المجتمعات اللغوية الأصغر دون الحاجة إلى استخدام جميع اللغات المعترف بها بنفس القدر في جميع أنحاء الدولة.

الاستفادة الثانية تتعلّق باللامركزية في السياسة اللغوية: تجمع جنوب أفريقيا بين إطار وطني ومجال كبير للتكيف الإقليمي والمحلي. قد يكون اتباع نهج مماثل مناسباً لسوريا، لا سيما في المجالات المتنوعة لغوياً: يمكن للتشريعات الوطنية أن تخلق قاعدة الحقوق اللغوية الأساسية والمعايير المشتركة، بينما يمكن للسلطات الإقليمية والمحلية والمجتمعات المدرسية تكييف تنفيذها مع الظروف اللغوية المحلية.

أخيراً، توضح دراسة حالة جنوب إفريقيا أن الاعتراف الدستوري وحده لا يضمن المساواة اللغوية الفعلية، فعلى الرغم من تمتّع أحد عشرة لغة بوضع رسمي، إلا أن اللغة الإنجليزية لا تزال تهيمن على مجالات مهمة في الإدارة العامة والتعليم. يمكن للقيود العملية، بما في ذلك توافر المعلمين المؤهلين والمواد التعليمية والموارد المالية، أن تقوّض الجهود المبذولة لتعزيز اللغات الأقل هيمنة. هذه زاوية مهمة لسوريا، حيث سيكون للاعتراف باللغات الكردية ولغات الأقليات الأخرى، أو التأسيس الرسمي للحق في التعليم بهذه اللغات، تأثير محدود ما لم يكن مصحوباً بالموارد اللازمة للتنفيذ. ويجب أن تراعي السياسة اللغوية إمكانية أن تفضّل العائلات نفسها اللغة العربية أو الإنجليزية لأنها تربط هذه اللغات بفرص تعليمية أو اقتصادية أكبر، لذلك لا يتمثل التحدي في منح الحقوق اللغوية فحسب، بل في تهيئة الظروف التي يمكن أن تظل فيها لغات الأقليات لغات قابلة للاستعمال في التعليم والإدارة والحياة العامة دون تقييد خيارات اللغة الفردية دون داعٍ.

4.5. جنوب تيرول

كانت جنوب تيرول جزءاً من الإمبراطورية النمساوية المجرية حتى نهاية الحرب العالمية الأولى. بعد انهيار الإمبراطورية، أُحيلت المنطقة إلى إيطاليا في عام 1919 دون استشارة السكان المحليين. تعرض السكان الناطقون بالألمانية لسياسة واسعة النطاق من التطبيع الإيطالي القسري في ظل نظام موسوليني الفاشي: تم تقييد استخدام اللغة الألمانية، واستبدال أسماء الأماكن الألمانية بأسماء إيطالية، والترويج بنشاط لاستيطان الناطقين بالإيطالية في جنوب تيرول. قدّم هتلر وموسوليني خلال الحرب العالمية الثانية ما يسمى بـ«الخيار»، والذي بموجبه كان على التيروليين الجنوبيين الناطقين بالألمانية الاختيار بين مغادرة المنطقة إلى ألمانيا النازية، أو البقاء في إيطاليا في ظل ظروف تنطوي على مزيد من الاندماج القسري.

بعد الحرب العالمية الثانية أصبحت حماية سكان جنوب تيرول الناطقين بالألمانية موضوع اتفاق ثنائي بين النمسا وإيطاليا. وضع اتفاق باريس لعام 1946 ضمانات لحماية الأقليات وأعطى النمسا دوراً كقوة حماية، ومهّد لوضع النظام الأساسي الأول للحكم الذاتي الذي شكل بداية إطار مؤسسي لحماية السكان الناطقين بالألمانية في جنوب تيرول (المركز الأوروبي للدراسات الكردية أغسطس 2023).

واليوم يعمل النظام السياسي في جنوب تيرول وفقاً لمنطق الفصل والتعاون الإلزامي بين المجتمعات الناطقة بالألمانية والإيطالية، مع ترتيبات محددة للأقلية الناطقة باللادن. يعتمد النظام على الإفصاح عن الانتماء إلى واحدة من المجموعات اللغوية الثلاث المعترف بها - الألمانية أو الإيطالية أو اللادن - والتي تُستخدم لتحديد التمثيل النسبي في القطاع العام ولأغراض أخرى. تتمتع الألمانية والإيطالية بوضع متساوٍ في العلاقات مع السلطات العامة والإدارة والقضاء، وكذلك مع الكيانات الخاصة التي تقدم الخدمات العامة. يُطلب من موظفي الخدمة المدنية عمومًا إثبات الكفاءة في كل من الألمانية والإيطالية وأحياناً اللادن لبعض الوظائف في المناطق الناطقة بها. تمتد آليات تقاسم السلطة أيضاً إلى التمثيل السياسي: يجب أن يعكس تكوين الحكومة الإقليمية لمنطقة جنوب تيرول/تيريتينو التمثيل النسبي للمجموعات الناطقة بالألمانية والإيطالية في البرلمان الإقليمي (Alber 2022: 14-15).

إحدى السمات المهمة لنظام جنوب تيرول هي أن هذه الحقوق اللغوية لا تقتصر على الاعتراف الرسمي فحسب، ولكنها مدعومة كذلك بآليات مؤسسية مُصممة لضمان تنفيذها. ويمكن للأفراد والمجموعات اللغوية الاعتماد على سبل الانتصاف القانونية عند انتهاك حقوقهم اللغوية. والمؤسسات العامة مُلزمة بتوفير الهياكل والقدرات اللغوية اللازمة لإنفاذ هذه الحقوق على أرض الواقع. تم تطوير النظام تدريجيًا على مدى عدة عقود، مع تنفيذ النظام الأساسي الثاني للحكم الذاتي الذي امتد من عام 1972 إلى عام 1992 (Alber 2022: 15).

في مجال التعليم يتمتع أولياء الأمور عمومًا بحرية اختيار إلحاق أطفالهم بمدرسة ناطقة بالألمانية أو بالإيطالية. وتخضع حرية الاختيار هذه لشروط لغوية: قد يتم استبعاد التلاميذ الذين لا يجيدون لغة التدريس بالقدر الذي يكفي لتلقي الدروس بالمدرسة (مركز تجربة الاستقلالية، بدون تاريخ). تحتفظ المجتمعات الناطقة بالألمانية والإيطالية بأنظمة تعليمية منفصلة من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى

التعليم الثانوي، وتوفّر التعليم باللغة الأم لكل منهما. في مدارس اللغة الألمانية يتم تدريس اللغة الإيطالية كلغة ثانية إلزامية، بينما يتم تدريس اللغة الألمانية كلغة ثانية إلزامية في مدارس اللغة الإيطالية. يضمن هذا النظام أن يتعلم التلاميذ اللغتين الرئيسيتين في جنوب تيرول، على الرغم من تباين مستويات إتقان اللغة الثانية تباينًا كبيرًا (Alber 2022: 22-23).

تتبع مدارس اللادن نموذجًا مختلفًا: تُستخدم الألمانية والإيطالية بالتساوي كلغات للتعليم، وتُدّرّس اللادن وتُستخدم أيضًا في النظام المدرسي متعدد اللغات (Alber 2022: 22-23)، إلى جانب تدريس اللغة الإنجليزية. هذا يعني أن العديد من التلاميذ في المناطق الناطقة باللادن يكتسبون الكفاءة اللغوية في أربع لغات: اللادن والألمانية والإيطالية والإنجليزية. يتبع التعليم العالي نموذجًا آخر متعدد اللغات: يستخدم النظام الجامعي في جنوب تيرول الألمانية والإيطالية والإنجليزية (المركز الأوروبي للدراسات الكردية أغسطس 2023).

يعد نموذج جنوب تيرول ذا أهمية خاصة عند النظر في السياسة اللغوية في مناطق سوريا ذات الأغلبية الكردية، والعلاقة بين المجتمعات الكردية والعربية في مثل هذا السياق. قد يقدم نهج جنوب تيرول التمايز تجاه الأقليات اللغوية الأصغر دروسًا مفيدة لحماية لغات مثل الآشورية، فيمكن تدريس الآشورية في المدارس الحكومية في المناطق ذات المجتمعات الآشورية الكبيرة، على غرار النموذج الخاص بالناطقين باللادن، في حين يمكن أن تستمر المدارس الآشورية الخاصة الحالية في توفير التعليم باللغة الأم كما كانت تعمل بالفعل تحت حكم البعث. نموذج جنوب تيرول يعتمد على الإقليمية، وبالتالي يقدم إجابات أقل على السؤال حول كيفية حماية حقوق اللغة الكردية في المناطق أو المدن ذات الأغلبية العربية حيث يشكل الأكراد أقلية متبعثرة.

يوضح نموذج جنوب تيرول أيضًا أخطار تنظيم الحقوق اللغوية حول مجموعات لغوية بعينها، حيث يطلب النظام من الأفراد ربط أنفسهم بإحدى المجموعات اللغوية المُعترف بها لأغراض مثل التمثيل النسبي في المؤسسات العامة، وينظم التعليم حول مجتمعات لغوية منفصلة. يترك مثل هذا النهج مساحة محدودة للأفراد مزدوجي اللغة أو العائلات المُختلطة أو الأشخاص الذين لا يرغبون في تعريف أنفسهم من خلال هوية لغوية واحدة. لذلك لا ينبغي أن تؤدي حماية المجتمعات اللغوية من خلال الحقوق الجماعية إلى استبعاد أو حرمان الأفراد الذين لا ينتمون إلى مجموعة من مجموعات التصنيف الذي يعتمد على اللغة أو العرق (المركز الأوروبي للدراسات الكردية أكتوبر 2024). يجب أن يتجنب نظام اللغة المستقبلي في سوريا التصنيفات اللغوية الجامدة، وأن يعترف بدلاً من ذلك بازدواجية اللغة وتعدد اللغات كسمات تستحق الحماية في حد ذاتها.

ويتعلق درس مهم آخر من جنوب تيرول بإنفاذ الحقوق اللغوية: لا تتطلب الحماية اللغوية الفعّالة الاعتراف باللغات وبالحقوق اللغوية فحسب، بل تتطلب أيضًا مسؤوليات مؤسسية واضحة، وآليات عملية للتنفيذ، وإجراءات يمكن للأفراد والمجتمعات من خلالها المطالبة بهذه الحقوق إذا لم يتم احترامها. هذا مهم بشكل خاص في سياق سوريا، حيث يعترف المرسوم رقم 13 بالكردية كلغة وطنية، ولكنه ظل غامضًا بشأن الحقوق للمموسة الناشئة عن هذا الوضع الرسمي وكيفية تنفيذها. لذلك سيحتاج نظام اللغة المستقبلي إلى ترجمة هذا الاعتراف إلى حقوق مُحددة بوضوح وقابلة للتنفيذ، وإلى إسناد مسؤولية تنفيذها إلى مؤسسات بعينها.

4.6. الهند

يشكل التنوع الثقافي واللغوي الهائل في الهند مثالًا معقدًا ومثيرًا للاهتمام للعلاقة بين السياسة اللغوية والفيدرالية. الهند اتحاد فيدرالي يتألف من ولايات وأقاليم اتحادية، مع سلطات مُقسّمة بين الاتحاد وحكومات الولايات. من السمات المهمة لهذا النظام الدور الكبير للغة على المستوى دون الوطني: يجوز للولايات بموجب المادة 345 من الدستور اعتماد لغة واحدة أو أكثر من اللغات المستخدمة داخل أراضيها كلغات رسمية. يعكس التنظيم الإقليمي للفيدرالية أيضًا التنوع اللغوي، حيث أُعيد ترسيم حدود الولايات في عام 1956 على أساس الاعتبارات اللغوية والجغرافية (Sarangi & Sharma 2022: 5). هناك 121 لغة مُستخدمة في الهند وفقًا لإحصاء 2011. في إطار هذا المشهد اللغوي شديد التنوع تميّز الحكومة المركزية بين ثلاث فئات كُبرى: اللغات الرسمية، والمُجدولة، والكلاسيكية (Sarangi & Sharma 2022: 5-8).

عندما دخل الدستور الهندي حيز التنفيذ في عام 1950، تم تسمية الهندية في النص الديفاناغاري كلغة رسمية للاتحاد (الدولة)، مع الاستمرار في استخدام اللغة الإنجليزية للأغراض الرسمية لفترة انتقالية مدتها خمسة عشر عامًا. أدى احتمال استبدال اللغة الإنجليزية باللغة الهندية بعد هذه الفترة إلى احتجاجات واسعة النطاق في أوائل الستينات، لا سيما في الأجزاء غير الناطقة باللغة الهندية. تجاوبًا مع ذلك تم الاحتفاظ باللغة الإنجليزية إلى جانب اللغة الهندية للأغراض الرسمية وللتواصل بين الحكومة المركزية والولايات غير الناطقة باللغة الهندية (Sarangi & Sharma، 2022: 6).

هناك فئة أخرى هي فئة «اللغات المُجدولة»، التي تشير إلى اللغات المدرجة في الجدول الثامن من الدستور الهندي، والذي يتضمن حاليًا 22 لغة. على الرغم من أنه غالبًا ما يُنظر إليها على أنها لغات رسمية للهند، إلا أن الدستور لا يحددها رسميًا على هذا النحو. لذلك يصفها سارانجي وشارما (2022: 6) بأنها لغات «يمكن اعتبارها لغات رسمية مساعدة أو إضافية». إلا أن الإدراج في الجدول الثامن يوفر للغة وللناطقين بها اعترافًا دستوريًا رسميًا ويعزز مكانتها في مجالات مثل الإدارة والتعليم والحياة العامة.

تطور الجدول الثامن بمرور الوقت: في حين أنه تضمن في البداية 14 لغة في عام 1950، إلا أن التعديلات الدستورية اللاحقة رفعت عددها إلى 22 لغة، مع استمرار المطالبات بالمزيد من الاشتمال. ويجوز لأعضاء البرلمان تقديم مقترحات لإدراج لغات إضافية. وهكذا ولدت الهيبة المرتبطة بالوضع المُجدول منافسة بين المجتمعات اللغوية لنيل الاعتراف الدستوري (Sarangi & Sharma, 2022: 6-8).

إلى جانب اللغات المُجدولة، أنشأت الهند فئة منفصلة سمّتها «اللغات الكلاسيكية». يستند هذا الوضع في المقام الأول على العمق التاريخي للغة، والتراث الأدبي القديم، والتقاليد الأدبية المستقلة، ويوفر مكانة ثقافية إضافية، ويعزز الوصول إلى دعم الدولة وتمويلها. يلاحظ سارانجي وشارما (2022: 8-9) أنه مع سعي المزيد من المجتمعات اللغوية إلى إدراج لغتها في الجدول الثامن، سعى الناطقون باللغات المُجدولة بالفعل بشكل متزايد إلى التمييز الإضافي المرتبط بوضع اللغة الكلاسيكية.

يتضمن الدستور الهندي علاوة على ما سبق أحكامًا محددة للأقليات اللغوية. وتلزم المادة 350 أ الولايات والسلطات المحلية بالسعي إلى توفير مرافق كافية لتعليم اللغة الأم على المستوى الابتدائي للأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات اللغوية. تنص المادة 350 ب على تعيين موظف خاص للأقليات اللغوية (يعينه الرئيس) للتحقيق في تنفيذ الضمانات الدستورية للأقليات اللغوية (Sarangi & Sharma, 2022: 10).

عنصر أساسي آخر في سياسة الهند اللغوية في التعليم هو «قاعدة الثلاث لغات» (TLF)، التي تم تقديمها من خلال السياسة الوطنية للتعليم في عام 1968، وتوَحّت تدريس الهندية والإنجليزية ولغة هندية حديثة (ويفضل أن تكون لغة جنوبية هندية) في الولايات الناطقة بالهندية، بينما كان على الطلاب في الولايات غير الناطقة بالهندية دراسة الهندية والإنجليزية واللغة الإقليمية. تم الاحتفاظ بالقاعدة في سياسات التعليم اللاحقة، بما في ذلك سياسة التعليم الوطنية (NEP) لعام 2020، وإلغاء شرط تدريس اللغة الهندية لكل طالب في جميع أنحاء الهند في عام 2020 (Sarangi & Sharma, 2022: 12).

فيما يتعلق بلغة التدريس، توصي خطة التعليم الوطنية 2020 باستخدام اللغة الأم أو اللغة المحلية أو اللغة الإقليمية كلغة للتعليم حتى الصف الخامس على الأقل حيثما أمكن، ويُفضّل حتى الصف الثامن وما بعده. يشجع هذا النهج من «التعليم متعدد اللغات المرتكز على اللغة الأم» أيضًا مواد التدريس والتعليم مزدوج اللغة للطلاب الذين تختلف لغتهم الأم عن لغة التدريس. وعززت السياسة الوطنية تخصيص الموارد للغات الرسمية والمُجدولة والإقليمية المهيمنة ولغات الأقليات، بما في ذلك الترجمة الرقمية والكتب المدرسية وتوظيف المعلمين للغات الأم واللغات الكلاسيكية (Sarangi & Sharma, 2022: 12).

رغم أن الدستور الهندي يطلب من الولايات توفير مرافق للتعليم باللغات الأم للأقليات اللغوية، إلا أن هناك ثلاث مشاكل رئيسية:

أولاً: تميل الولايات إلى تعزيز اللغات الإقليمية المهيمنة بدلاً من لغات الأقليات في التعليم. ويتم الاعتراف بهذه اللغات المهيمنة عمومًا كلغات رسمية على مستوى الولاية و/أو كلغات مُجدولة بموجب الجدول الثامن.

ثانيًا: لم يتم تنفيذ «قاعدة الثلاث لغات» بشكل موحد في جميع أنحاء الهند. تقدم بعض الولايات الناطقة بالهندية في الغالب السنسكريتية كلغة ثالثة بدلاً من لغة هندية إقليمية حديثة أخرى، مما يقوض الهدف الأصلي للقاعدة التي ترمي إلى تعزيز التكامل الوطني.

ثالثًا: لا تزال اللغة الإنجليزية تحتل مكانة مهيمنة في القطاع التعليمي وتستخدم بشكل متزايد كلغة تدريس، ولا يزال دورها في التعليم موضع خلاف. في حين ربطت المنح الدراسية السابقة اللغة الإنجليزية بالإمبريالية اللغوية، أكدت الأساليب الحديثة على قدرتها على تسهيل الحراك الاجتماعي، وبالتالي رأتها على أنها أداة محتملة لإنهاء الاستعمار. ينعكس هذا النقاش في المواقف المتناقضة بشأن تعليم اللغة في الهند: يدعو بعض العلماء إلى تعليم اللغة الإنجليزية، لا سيما للداليت، كوسيلة للتغلب على التمييز الطبقي، بينما يؤكد آخرون على الحاجة إلى تعزيز لغات الأقليات وتعليم اللغة الأم من أجل منع فقدان الهوية اللغوية والثقافية (Sarangi & Sharma, 2022: 12-13).

لا يمكن مقارنة التحديات الناجمة عن العدد الضخم من اللغات المستخدمة في الهند بالوضع في سوريا. إحدى السمات التي يُحتمل أن

تكون ذات صلة بسوريا هي استمرار الهند في استخدام اللغة الإنجليزية، وهي لغة موروثية من الفترة الاستعمارية، للأغراض الرسمية والتواصل بين مختلف مستويات الحكومة، إلا أن الوضع اللغوي في سوريا يختلف اختلافاً كبيراً: على عكس الهندية في الهند، يتحدث الغالبية العظمى من السوريين اللغة العربية، بما في ذلك أفراد الأقليات اللغوية مثل الأكراد والآشوريين، علاوةً على أن إتقان اللغة الإنجليزية على مستوى يسمح للمواطنين بالتواصل مع سلطات الدولة أقل انتشاراً في سوريا منه في الهند، ولذلك لا يقدم النموذج الهندي أي نمط قابل للتطبيق مباشرةً في سوريا. ومع ذلك، فأحكامه الدستورية للأقليات اللغوية وتركيزه على تعليم اللغة الأم يوضح الآليات الممكنة لاستيعاب التنوع اللغوي، بالرغم من أن تنفيذها في الهند لا يزال غير متسق. النقطة الأهم هي أن المثال الهندي يوضح أن استخدام لغة مشتركة للتواصل في جميع أنحاء البلاد لا يتعارض بالضرورة مع توفير التعليم بلغات الأقليات. بالقياس على سوريا، فإن الدور المهيمن للغة العربية كلغة مشتركة لا يجب أن يحول دون استخدام اللغة الكردية أو لغات الأقليات الأخرى كلغات للتعليم.

4.7. إسبانيا

إسبانيا أحد الأمثلة البارزة على الكيفية التي يمكن بها حماية الحقوق اللغوية داخل دولة متعددة اللغات عن طريق الحكم الذاتي الإقليمي ونظام تعليم مُحكم. إن حماية التنوع اللغوي متجذرة في الدستور الإسباني لعام 1978 الذي أعلن اللغة القشتالية لغة رسمية في جميع أنحاء البلاد مع السماح للغات الإسبانية الأخرى بالحصول على وضع رسمي في مجتمعات الحكم الذاتي الناطقة بتلك اللغات. يتم تحديد تفاصيل الترتيبات التي تحكم هذه اللغات من خلال قوانين الحكم الذاتي ذات الصلة، ونتيجة لذلك أعلنت العديد من مجتمعات الحكم الذاتي كلاً من اللغة القشتالية واللغة الإقليمية لغات رسمية مشتركة داخل أراضيها (López Castillo & López - Basaguren, 2022: 6-10).

لا يتوافق التوزيع الإقليمي للغات في إسبانيا دائماً بدقة مع حدود مجتمعات الحكم الذاتي (López Castillo & López - Basaguren, 2022: 6-9). على سبيل المثال: يتم التحدث باللغة الكتالونية في كتالونيا، وبلنسية - حيث يُشار إليها رسمياً باسم بلنسية - وجزر البليار، بينما يتم التحدث باللغة الباسكية في إقليم الباسك وأجزاء من نافارا، والجاليسكية في المقام الأول في غاليسيا. تتمتع هذه اللغات بشكل عام بوضع رسمي إلى جانب القشتالية في مجتمعات الحكم الذاتي ذات الصلة، بالرغم من اختلاف النطاق الإقليمي ودرجة الاعتراف. تقدم نافارا مثلاً مثيراً للاهتمام لهذا التمايز: الباسكية رسمية في المنطقة الناطقة بها في الشمال، بينما تتمتع بوضع خاص كلغة محمية دون أن تكون رسمية بالكامل في المنطقة المختلطة (بامبلونا/إيرونيا والمناطق المحيطة بها)، مع إتاحتها على نطاق واسع هناك كمادة دراسية ولغة للتعليم في التعليم الإلزامي (López Castillo & López - Basaguren, 2022: 6-8).

يمتد الاعتراف باللغات الإقليمية كلغات رسمية مشتركة ليشمل الإدارة العامة، ويمكن للمواطنين استخدام أي من اللغتين الرسميتين في معاملاتهم مع السلطات العامة في المجتمعات ذاتية الحكم التي لديها لغة رسمية غير القشتالية، ولذلك فإن معرفة اللغتين الرسميتين مطلوبة لشغل وظائف الخدمات العامة مع اختلاف مدى هذا الشرط بين مجتمعات الحكم الذاتي: في كتالونيا مطلوب معرفة كلتا اللغتين في كل وظائف الخدمات العامة، بينما في بلاد الباسك ينطبق الشرط على وظائف معينة حسب نسبة المتحدثين باللغة الإقليمية (López Castillo & López - Basaguren, 2022: 11-12).

تختلف السياسات اللغوية في التعليم اختلافاً كبيراً بين مجتمعات الحكم الذاتي، وتم إنشاء ثلاثة نماذج تعليمية مختلفة في منطقة الباسك وفي المناطق الناطقة باللغة الباسكية والمناطق المختلطة في نافارا: (1) التعليم باللغة الباسكية، (2) التعليم باللغة القشتالية، و (3) التعليم ثنائي اللغة الذي تُستخدم فيه كلتا اللغتين كلغات للتعليم. يمكن للعائلات الاختيار بين هذه النماذج، وبمرور الوقت أصبح نموذج اللغة الباسكية شائعاً، خاصةً في التعليم الحكومي (López Castillo & López - Basaguren, 2022: 11-12).

اتبعت كتالونيا نهجاً مختلفاً، حيث تم اعتماد الكتالونية كلغة للتعليم بقانون التعليم الكتالوني في عام 2009، مع تدريس القشتالية كمادة دراسية. أصبح هذا النموذج موضع نزاع سياسي وقانوني، لا سيما بسبب استبعاد القشتالية كلغة للتعليم. وطالبت بعض العائلات باستخدام اللغة القشتالية أيضاً لتدريس مواد معينة، ووصلت النزاعات الناتجة عن ذلك إلى المحاكم. قضت محكمة العدل العليا في كتالونيا في عام 2015 بأنه لا يمكن استبعاد القشتالية كلغة للتعليم ضد رغبات أولياء الأمور، واستمر الجدل في السنوات اللاحقة وتأثر بتغير الأغلبية السياسية على المستويين الكتالوني والوطني (López Castillo & López - Basaguren, 2022: 12-15).

في غاليسيا وجزر البليار ومجتمع بلنسية، تم اعتماد نماذج ثنائية اللغة إلزامية تُستخدم فيها كلتا اللغتين الرسميتين كلغات للتعليم. وفقاً للوبيز كاستيلو ولوبيز باساغورين (2022: 12، 15)، لا تضمن هذه النماذج إمكانية تلقي التعليم بالكامل بلغة الأقلية المعنية،

على الرغم من التزامات إسبانيا بموجب الميثاق الأوروبي للغات الإقليمية ولغات الأقليات. وأدى إدخال اللغة الإنجليزية كلغة تدريس إضافية إلى زيادة تعقيد هذا الترتيب في بعض الحالات. في غاليسيا، على سبيل المثال، يُستخدم نموذج ثلاثي اللغات القشتالية والجاليسكية والإنجليزية بنسب مماثلة، مما يقلل من نسبة التعليم المُقدّم بلغة الأقلية (López Castillo & López - Basaguren، 2022: 15).

بالنظر إلى سوريا، فمثال إسبانيا مثير للاهتمام لأنه يوضّح كيف يمكن أن تتعايش نماذج اللغة المختلفة داخل دولة واحدة مع تكييفها وفق الظروف الإقليمية، بدلاً من تطبيق نموذج موحد في جميع أنحاء البلاد، بحيث تعكس الترتيبات المختلفة التكوين اللغوي والخلفية التاريخية وتفضيلات المناطق. يمكن أن يكون مثل هذا النهج غير المتماثل مناسباً أيضاً لسوريا: اللغة العربية هي المهيمنة بشكل واضح في معظم أنحاء الدولة، إلا أنه يمكن النظر في ترتيبات مختلفة في المناطق التي تضم عددًا كبيراً من السكان الأكراد، وعلى وجه الخصوص في المناطق المختلطة لغوياً. من شأن ذلك أن يسمح للسياسة اللغوية بالاستجابة للظروف المحلية دون الحاجة إلى إدخال نماذج متعددة اللغات في جميع أنحاء الدولة.

يتمتع النظام في نافارا ومنطقة الباسك، بميزة السماح للتلاميذ وأولياء أمورهم باختيار لغة التدريس التي يفضلونها، مع وجود خيارات لغوية مختلفة في التعليم، وبالتالي لا يُطلب من أي شخص قبول لغة تعليم لا يريدونها. بيد أن الاختيار وحده لا يضمن بالضرورة حماية لغة الأقلية، فقد تهيمن لغة ما على حساب لغة أخرى اعتماداً على تفضيلات أولياء الأمور. على سبيل المثال: إذا اختار معظم الآباء والأمهات في منطقة كردية مُحتملة في سوريا اللغة العربية كلغة للتعليم، فقد يكون من الضروري اتخاذ تدابير خاصة لضمان حماية اللغة الكردية واستمرار استخدامها في التعليم.

وفي الوقت ذاته توضح الحالة الكتالونية أن الحماية الإقليمية القوية للغة الأقلية قد تصبح في حد ذاتها موضع نزاع إذا رأى الناطقون بلغة الأغلبية على مستوى الولاية أن خياراتهم اللغوية مُقيّدة. وهذا يعني بالنسبة لسوريا أن التدابير الرامية إلى تعزيز اللغة الكردية يجب أن تكون متوازنة مع الحقوق اللغوية للناطقين باللغة العربية، لا سيما في المناطق المختلطة لغوياً، بحيث يكون الهدف هو توفير حماية فعالة للكردية دون تقييد الوصول إلى اللغة العربية دون داع.

4.8. كردستان العراق

في أعقاب انتفاضة عام 1991 ضد نظام البعث في العراق، أنشأت الأحزاب السياسية الكردية إدارة إقليمية مستقلة ذات برلمان خاص بها ومجلس وزراء في يوليو 1992، ثم دعمت حكومة إقليم كردستان اللغة الكردية باعتبارها اللغة الرئيسية في المنطقة، مع استمرار استخدام اللغتين العربية والإنجليزية كلغات للتواصل الخارجي. بحلول عام 2000 كان عدد التلاميذ الذين يدرسون باللغة الكردية في المؤسسات التعليمية في المنطقة يفوق عدد التلاميذ الذين يدرسون باللغة العربية (صالح وأحمد، 2019: 10).

الوضع اللغوي في إقليم كردستان العراق معقّد بسبب وجود عدة لهجات كردية هناك. تعرضت كل لهجات الكردية للقمع في ظل نظام البعث حتى عام 1991، أما بعد عام 1991، أصبحت الاختلافات الداخلية بين الناطقين باللهجات الكردية المختلفة أكثر وضوحاً، وخاصةً بعد عام 2003. لطالما كان السورانية هي اللهجة السائدة في إقليم كردستان، واستُخدمت على نطاق واسع في كل من المجالين العام والخاص، باستثناء محافظة دهوك، حيث تسود البادية، وهي لهجة من الكرمانجية (صالح وأحمد، 2019: 14). أسفرت الحرب الأهلية بين الحزب الديمقراطي الكردستاني والاتحاد الوطني الكردستاني في التسعينات عن إنشاء إدارتين منفصلتين: إحداهما يحكمها الحزب الديمقراطي الكردستاني في دهوك وأربيل، والأخرى يحكمها الاتحاد الوطني الكردستاني في السليمانية وكرميان. على هذه الخلفية طلبت مديرية تعليم دهوك استبدال السورانية بالبادينية في المناهج الدراسية. وافقت الإدارة التي يقودها الحزب الديمقراطي الكردستاني وأيّدت اعتماد البادية كلغة التدريس في دهوك، وأصبحت البادية لغة التدريس للصفوف من الأول إلى السادس بعد عام 2003 (صالح وأحمد، 2019: 17).

بعد سقوط نظام صدام حسين البعثي في عام 2003، تم الاعتراف رسمياً باللغة الكردية إلى جانب اللغة العربية كلغة رسمية في الدستور العراقي لعام 2005، وتنص المادة (4) 1 منه على ما يلي:

„اللغة العربية واللغة الكردية هما اللغتان الرسميتان للعراق، ويضمن حق العراقيين بتعليم أبنائهم باللغة الأم كالتركمانية، والسريانية، والأرمنية، في المؤسسات التعليمية الحكومية، وفقاً للضوابط التربوية، أو بأية لغة أخرى في المؤسسات التعليمية الخاصة.“



كما يحدد الدستور ما يستتبعه هذا الوضع ثنائي اللغة: العربية والكردية لاستخدامهما في الجريدة الرسمية والبرلمان والحكومة والمحاكم والمؤتمرات الرسمية، وكذلك للوثائق والمراسلات الرسمية. كما يجب أن تنعكس كلتا اللغتين في التعليم وفي صكوك الدولة مثل الأوراق النقدية وجوازات السفر والطوابع. يتعين على المؤسسات الاتحادية والرسمية في إقليم كردستان استخدام اللغتين، وفي الوقت نفسه يتم الاعتراف باللغتين التركمانية والسريانية كلغتين رسميتين في الوحدات الإدارية حيث يشكل الناطقون بها نسبة كبيرة من السكان، في حين يجوز للمناطق والمحافظات اعتماد لغات محلية إضافية كلغات رسمية إذا وافقت عليها الأغلبية في استفتاء [دستور العراق، 2005، المواد (2)4 إلى (5)4].

بالتالي، وعلى الورق، يتمتع العراق بإطار عربي/كرد ثنائي اللغة على المستوى الاتحادي، يمتد أيضًا إلى المؤسسات الاتحادية والرسمية في إقليم كردستان، ويوفر الدستور حماية إضافية للغات الأخرى. ومع ذلك ركزت السياسة اللغوية في إقليم كردستان بقوة على الترويج للغة الكردية، أو بتعبير أدق، لهجاتها المختلفة. وتزامن غياب لغة كردية معيارية مُستخدمة رسميًا في جميع أنحاء المنطقة مع الأهمية المتزايدة للغة الإنجليزية. في عام 2015 قدمت مجموعة من البرلمانيين اقتراحًا إلى اللجنة الدستورية لحكومة إقليم كردستان للاعتراف باللغة الإنجليزية كإحدى اللغات الرسمية للإقليم (صالح وأحمد، 2019: 19-20).

أثر هذا التطور أيضًا على مكانة اللغة العربية في التعليم، ففي حين أن اللغة العربية لا تزال دستوريًا أحد اللغتين الرسميتين في العراق، إلا أن اللغة الإنجليزية اكتسبت أهمية متزايدة في إقليم كردستان، وتراجع دور اللغة العربية في التعليم الكردي. وفقًا لكاييل وماكولوخ (2026)، ساهم هذا في عدم إجابة جيل من الطلاب الأكراد للغة العربية، مما يُصعّب الالتحاق بالتعليم العالي في بغداد أو في البلدان الناطقة باللغة العربية. إلا أن حكومة إقليم كردستان العراق غيرت نهجها في الآونة الأخيرة، ويتم تدريس اللغة العربية مرة أخرى في التعليم الابتدائي (Keil & McCulloch, 2026).

كما يمكن ملاحظة وجود فجوة بين الأحكام الدستورية وتنفيذها فيما يتعلق بلغات الأقليات. فبالرغم من أن الدستور يحمي صراحة التعليم باللغة الأم ويعترف بالتركمانية والسريانية كلغتين رسميتين في الوحدات الإدارية حيث يشكل المتحدثون بها حصة كبيرة من السكان، إلا أن استخدامهما العملي لا يزال محدودًا. وفقًا لكاييل وماكولوخ (2026)، تُستخدم الآشورية/السريانية والتركمانية كلغات للتعليم في المقام الأول في المدارس المجتمعية التي تنظمها المنظمات الدينية والثقافية والسياسية المرتبطة بالأقليات المعنية.

لم يؤد دعم البادية في دھوك إلى اعتماد لغة كردية موحدة في جميع أنحاء إقليم كردستان، وإنما تطورت السورانية والبادينية/الكرمانجية كلهجتين معياريتين متوازيتين، حيث تدعم حكومة إقليم كردستان اللهجتين عوضًا عن اعتماد أحدهما معيارًا رسميًا. أثارت محاولات حل المشكلة الجدول مرارًا وتكرارًا: في عام 2006 قدمت مجموعة من الناطقين بالهورامية التماسًا إلى برلمان كردستان العراق من أجل اكتساب الحقوق اللغوية والاعتراف باللغة الهورامية كلغة أقلية. ردًا على ذلك، طالبت مجموعة من المثقفين البارزين الناطقين بالسورانية بإعلانها اللغة الرسمية القياسية لإقليم كردستان. ناقشت الأكاديمية الكردية لاحقًا مناهج مختلفة للتوحيد القياسي اللغوي، بما في ذلك اقتراح اعتبار اللغة الكردية «لغة ثنائية المعايير»، ولكن لم يتم التوصل إلى توافق في الآراء بشأن معيار واحد للممارسة العملية، واستمرت حكومة إقليم كردستان في دعم السورانية والبادينية/الكرمانجية كلهجات قياسية (صالح وأحمد، 2019: 14-16، 24).

وبالتالي لا يقدم إقليم كردستان العراق نموذجًا يُحتذى به، وإنما أمثلة لبعض المشاكل التي يجب تجنبها في منطقة مُحتملة ذات أغلبية كردية في سوريا. والأهم من ذلك هو أن الحالة العراقية توضح القيود العملية على ثنائية اللغة الموجودة في المقام الأول على الورق، ففي حين تتمتع اللغة العربية والكردية رسميًا بمكانة متساوية، إلا أن التركيز القوي على اللغة الكردية في إقليم كردستان أدى إلى تراجع إجابة اللغة العربية بين الأجيال الشابة. وقد ظهرت بالفعل مشاكل مماثلة في منطقة الإدارة الذاتية لشمال وشرق سوريا، كما نوقش أعلاه. توضح الحالة العراقية أيضًا أن الاعتراف الدستوري وحده لا يضمن الحماية الفعالة للغات الأقليات الأصغر. بالنسبة لسوريا، يؤكد هذا على أهمية ضمان إتاحة كل من الكردية والعربية للجميع بشكل فعال في التعليم والحياة العامة، وإنفاذ الحقوق اللغوية الممنوحة للأقليات الأصغر عمليًا وليس فقط بشكل رسمي ونظري. مع ملاحظة أن الوضع في سوريا أقل تعقيدًا مما هو عليه في كردستان العراق، حيث إن الكرمانجية هي اللهجة الكردية المُستخدمة في سوريا، وبالتالي فلا وجود لمسألة اللهجات الكردية المتنافسة.

5. الخلاصة

درس هذا البحث السياسات اللغوية لعدد من الدول متعددة اللغات في ضوء المرسوم الرئاسي رقم 13 الذي يعترف باللغة الكردية كلغة وطنية ويسمح بتدريسها في سوريا في ظل ظروف معينة. لم يكن الهدف هو تطوير نموذج نهائي لاشتمال الكردية في نظام التعليم السوري، بل تحديد المبادئ والآليات والمشاكل المحتملة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير مثل هذا النظام. تُظهر الأمثلة المُقَارَنَ بينها أنه لا يوجد نموذج واحد يمكن نقله ببساطة إلى سوريا، وتقدّم مقاربات وحلول مختلفة لمواضيع الحكم الذاتي الإقليمي، والحقوق اللغوية الفردية، واختيار اللغة في التعليم، وحماية الأقليات، والعلاقة بين اللغات الوطنية والإقليمية.

يجب أن تميّز السياسة اللغوية المستقبلية لسوريا بدايةً بين حالتين مختلفتين. الأولى ترتبط بالمناطق ذات الأغلبية الكردية، حيث يتمثل السؤال الرئيسي في كيفية اشتغال الكردية والعربية - إلى جانب لغات الأقليات الأصغر حيثما كان ذلك مناسباً - في التعليم وربما الإدارة العامة. والثانية تتعلق بالناطقين باللغة الكردية الذين يعيشون خارج هذه المناطق، لا سيما في المدن والمناطق ذات الأغلبية الناطقة بالعربية. لا يمكن للحقوق اللغوية الإقليمية وحدها أن تعالج كلتا الحالتين بشكل كافٍ، لذلك قد تحتاج المنظومة المستقبلية إلى الجمع بين الترتيبات الإقليمية في المناطق ذات الأغلبية الكردية والحقوق اللغوية الفردية للناطقين بالكردية في أماكن أخرى.

يقدم نموذج الباسك نقطة مرجعية مُحتمَلة بالنسبة للمناطق ذات الأغلبية الكردية: السماح للعائلات بالاختيار بين التعليم باللغة الكردية والتعليم باللغة العربية، والتعليم ثنائي اللغة يمكن أن يوفّق بين حماية اللغة الكردية، والاختيار الفردي، والحقوق اللغوية للناطقين باللغة العربية. وتثبت تجربة كل من إقليم الباسك وكيبك إلى أن حرية الاختيار وحدها لا تحمي بالضرورة اللغة الأقل هيمنة، فإذا اختارت نسبة كبيرة من العائلات الكردية اللغة العربية بسبب فائدها التعليمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية الأوسع، فقد يكون من الضروري اتخاذ تدابير إضافية لضمان بقاء اللغة الكردية حية في التعليم والحياة العامة. على عكس ذلك، تُظهر تجارب كتالونيا وإدارة الذاتية لشمال وشرق سوريا للمشاكل التي قد تنشأ عندما يقيد الدعم المُفرط للغة إقليمية فرص التعليم بلغة الأغلبية على مستوى الولاية، ولذلك سيكون التحدي هو حماية الكردية دون إعادة إنتاج الإقصاء اللغوي في الاتجاه المعاكس.

بغض النظر عن لغة التدريس المُختارة، يجب أن تحتفظ اللغة العربية بمكانة قوية في كامل المنظومة التعليمية، ويجب على التلاميذ الناطقين باللغة الكردية والذين يتلقون تعليمهم بها البدء في تعلّم اللغة العربية كلغة وطنية ثانية في مرحلة مبكرة، والاستمرار في تعلّمها طوال فترة دراستهم. اللغة العربية ليست اللغة التي يتحدث بها غالبية سكان سوريا فحسب، بل هي أيضاً اللغة المشتركة الرئيسية التي يمكن للمواطنين من مختلف المناطق والمجتمعات اللغوية التواصل من خلالها، لذلك فإن الحفاظ على مستوى عالٍ من إتقان اللغة العربية أمر مهم للتماسك المجتمعي وللوصول إلى التعليم العالي والتوظيف والتنقل في جميع أنحاء البلاد.

هناك حاجة للنظر فيما إن كان ينبغي أن يعمل المبدأ بالتساوي في الاتجاه المعاكس. هناك أسباب وجيهة للتلاميذ الناطقين باللغة العربية لتعلم اللغة الكردية كلغة وطنية ثانية منذ مرحلة مبكرة في المناطق ذات الأغلبية الكردية أو المختلطة لغوياً، وهذا من شأنه أن يعزز التكامل اللغوي بدلاً من إلقاء عبء ثنائية اللغة حصرياً على الناطقين باللغة الكردية. توضّح التجربة البلجيكية العواقب التي يمكن أن تترتب على تطوّر إتقان لغة وطنية أخرى بشكل غير متناظر بين المجتمعات اللغوية. بيد أنه سيكون من الصعب تبرير فرض اللغة الكردية في جميع أنحاء سوريا الناطقة بالعربية التي ليس بها استخدام يُذكر للغة الكردية. لذلك قد يكون النظام غير المتناظر المُتَكَيّف مع الظروف الإقليمية أكثر ملاءمةً من نموذج مُوحّد على مستوى الدولة، كما يوضّح مثال إسبانيا.

يمكن أن يوفر النهج الإقليمي الموجود في سويسرا عنصراً ذا صلة، شريطة أن يتم الاعتراف بالمناطق ذات الأغلبية الكردية على أنها ثنائية اللغة وليست ناطقة باللغة الكردية حصرياً، حيث يمكن أن يكون لكل من الكردية والعربية دور في التعليم والإدارة والخدمات العامة، مع اختلاف التفاصيل الدقيقة وفقاً للظروف اللغوية المحلية. ومع ذلك، توضح التجربة السويسرية أيضاً حدود النهج الإقليمي: فالحقوق اللغوية المُرتبطة حصرياً بإقليم معين لا توفر سوى القليل من الحماية للناطقين بها الذين ينتقلون إلى مكان آخر، وهذا مهم بالنسبة لسوريا، حيث تعيش مجتمعات كردية كبيرة خارج المناطق ذات الأغلبية الكردية.

يوفر نظام كندا للحقوق التعليمية الفردية بلغة الأقليات نهجاً تكميلياً مهماً بالنسبة لهذه المجتمعات. يمكن أن تمتد إتاحة التعليم باللغة الكردية إلى ما هو أبعد من المنطقة الكردية المُحدّدة (مع مراعاة العتبات الديموغرافية المعقولة) حيث تعيش أعداد كافية من التلاميذ الناطقين باللغة الكردية في دمشق أو حلب أو غيرها من المناطق الناطقة بالعربية. وكذلك يمكن أن يُطلَب من الدولة توفير تعليم باللغة الكردية ومرافق تعليمية مناسبة في المناطق التي بها أعداد تستوجب ذلك. مثل هذا النهج من شأنه أن يعطي بُعداً عملياً للاعتراف بالكردية كلغة وطنية دون الحاجة إلى التعليم باللغة الكردية أينما كان الناطقون بالكردية يعيشون، وبالتالي فإن هذا المزيج من الحقوق الإقليمية

والفردية يمكن أن يعالج أحد القيود الرئيسية للنموذج الإقليمي البحث.

كما يجب أن يمتد النظام المستقبلي متعدد اللغات إلى ما هو أبعد من العلاقة بين اللغة العربية والكردية، حيث تتطلب المجتمعات اللغوية الأصغر في سوريا كتلك الناطقة بالآشورية/الآرامية الجديدة والأرمنية والتركمانية/التركية الحماية المناسبة. يوضح مثال جنوب إفريقيا قيمة الاعتراف رسميًا بمجموعة واسعة من اللغات وكذلك القيود المرتبطة بذلك، في حين توفر ترتيبات اللادن في جنوب تيرول نقطة مرجعية محتملة لحماية مجتمع لغوي صغير مُركّز إقليميًا. يمكن مثلًا في المناطق ذات المجتمعات الآشورية الكبيرة دمج الآشورية في التعليم العام، مع استمرار عمل المدارس الخاصة والمدارس التي تديرها الكنيسة باستخدام الآشورية كلغة للتعليم. في الوقت ذاته تحدّر تجربة جنوب تيرول من بناء حقوق اللغة حول فئات لغوية مُحدّدة بصرامة لا تترك مساحة كافية للأفراد مزدوجي اللغة، والعائلات المختلطة، والهويات متعددة اللغات.

تشير الحالات المُقارَنة أيضًا إلى المزايا المحتملة للامركزية في القرارات المتعلقة بالسياسة اللغوية. تسمح كل من إسبانيا وسويسرا وجنوب إفريقيا والهند باختلاف الترتيبات اللغوية بدرجات مختلفة وفقًا للظروف الإقليمية أو المحلية. بالنسبة لسوريا، يمكن للتشريعات الوطنية أن تحدّد الحقوق اللغوية الأساسية والمعايير الدنيا، مع ترك مجال للسلطات الإقليمية والمحلية، وعند الاقتضاء، للمجتمعات المدرسية لتكييف تنفيذها مع الظروف اللغوية المحلية. ستكون هذه المرونة مهمة بالنظر إلى الاختلافات الكبيرة بين المناطق ذات الأغلبية الناطقة بالعربية والمناطق ذات الأغلبية الناطقة بالكردية والمناطق المختلطة لغويًا. وفي الوقت نفسه لا ينبغي أن تترك اللامركزية تطبيق حقوق اللغوية الأساسية في يد الأغليات السياسية المحلية.

هناك اعتبار آخر يتعلق بالتكلفة المالية لسياسة تعدد اللغات. بعض الترتيبات الأكثر شمولاً المُقدّمة في هذا البحث مدعومة بموارد عامة كبيرة، لا سيما تلك الموجودة في سويسرا وجنوب تيرول. بالنسبة لسوريا، حيث الموارد لإعادة بناء نظام التعليم والمؤسسات العامة محدودة، سيكون من المهم وضع ترتيبات لغوية توفّر حماية فعالة مع الحفاظ على الاستدامة المالية والإدارية.

وهذا يؤدي إلى استنتاج أوسع ينبثق من العديد من الحالات التي تم فحصها: الاعتراف الرسمي غير كافٍ، حيث تتطلب الحقوق اللغوية استحقاقات قانونية واضحة، ومؤسسات مسؤولة عن تنفيذها، وكوادر تعليم مؤهلة، ومواد تعليمية، وقدرات إدارية، وآليات يمكن للأفراد والمجتمعات من خلالها المطالبة بحقوقهم في حال عدم احترامها. يوضح مثال جنوب تيرول بشكل خاص كيف يمكن دعم المساواة اللغوية من خلال الآليات المؤسسية والحقوق القابلة للتنفيذ، بينما توضح أمثلة جنوب إفريقيا والهند وكردستان العراق بطرق مختلفة كيف يمكن أن تنشأ فجوة بين الالتزامات الرسمية والممارسة اليومية. لذلك ينبغي اعتبار المرسوم رقم 13 نقطة انطلاق مُحتملة بدلاً من اعتباره سياسة لغوية في حد ذاته، فاعترافه باللغة الكردية كلغة وطنية لن يكتسب معنى حقيقياً إلا إذا تم تحديد الحقوق المرتبطة بهذا الوضع بوضوح وإنفاذها.

تشكل اللغة الإنجليزية تحديًا إضافيًا لا ينبغي التقليل من شأنه، حيث اكتسبت في العديد من الحالات التي تم التطرق إليها أهمية نظرًا لأن العائلات تربطها بالتعليم العالي والتوظيف والتنقل الدولي والفرص الاقتصادية. ساهم هذا في استمرار الإقبال على اللغة الإنجليزية في الهند وجنوب إفريقيا بالرغم من السياسات التي تهدف إلى تعزيز اللغات الأخرى. وفي سويسرا أثار التفضيل المتزايد للغة الإنجليزية مخاوف بشأن تدريس اللغات الوطنية الأخرى. وفي كردستان العراق تناقصت اللغة الإنجليزية بشكل متزايد مع اللغة العربية كلغة رئيسية. من المرجّح أن ينشأ توتر مماثل في سوريا، حيث ستظل اللغة الإنجليزية مهمة ويجب الإبقاء عليها في المناهج الدراسية، مع عدم تأثير ذلك على تعلّم اللغات الوطنية السورية. بالنسبة للمناطق ذات الأغلبية الكردية على وجه الخصوص، فيجب أن تتاح للتلاميذ الفرصة لاكتساب وإتقان اللغة الكردية والعربية والإنجليزية، وبالتالي فالتحدي لا يتمثل في الاختيار بين هذه اللغات، وإنما في تحديد كيفية تقديمها واشتمالها دون اكتساب لغة وإهمال أخرى.

في نهاية المطاف، لا ينبغي لنظام تعليمي متعدد اللغات في سوريا أن يسعى إلى استبدال اللغة العربية باللغة الكردية في المناطق ذات الأغلبية الكردية، ولا أن يقيد اللغة الكردية بوضعها كمادة اختيارية ضمن نظام عربي صرف. من شأن النهج الواعد أن يجمع بين التعليم باللغة الأم، وإتقان اللغة العربية كلغة وطنية مُشتركة، وحماية لغات الأقليات الأصغر والحقوق الفردية للناطقين بلغة ما الذين يعيشون خارج مناطقهم اللغوية التقليدية، مع مرونة كافية لتكييف سياسة اللغة مع الظروف المحلية. سيتطلب مثل هذا النظام الموازنة بين حماية لغة الجماعة والاختيار الفردي، وكذلك بين المساواة اللغوية والجدوى العملية. تثبت المقارنات في هذه الورقة البحثية أن هذه الأهداف لا يستبعد بعضها البعض، وأن التوفيق الناجح بين الأهداف لا يعتمد على الاعتراف الرسمي بالتنوع اللغوي فقط، وإنما على كيفية تصميم منظومة الحقوق اللغوية وتنفيذها عمليًا.

6. المصادر

Ahmed, Hawzhen Rashadaddin & Salih, Rashwan (2019): "Language Policy and Kurdish Identity since 2003", in Twejer Journal 2 (3): 967-98, <https://doi.org/10.31918/twejer.1923.24>

Alber, Elisabeth (2022): Language Realities and Policies in Italy: Multifaceted, Multilevel, Asymmetric, in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (eds.), Forum of Federations (Occasional Paper Series Number 59)

Ali, Salam (2025): *After years of revival, what is the Kurdish language's future in Syria?* Syria Direct, May 16, 2025, <http://syriadirect.org/after-years-of-revival-what-is-the-kurdish-languages-future-in-syria/>

Beishenkulova, Meerim (2025): *The Kurdish minority: linguistic rights and education in Turkey and Syria*, eurac research, <https://www.eurac.edu/en/blogs/eureka/the-kurdish-minority-linguistic-rights-and-education-in-turkey-and-syria>

Belser, Eva Maria & Mazidi, Simon (2022): "Linguistic Diversity in Switzerland: Going Beyond Territorial Accommodation", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (eds.), Forum of Federations (Occasional Paper Series Number 57)

Bodette, Meghan (2026a): *Multilingual education will help Syria succeed*, Kurdish Peace Institute, February 17, 2026, <https://www.kurdishpeace.org/research/kpi-qamishlo/multilingual-education-will-help-syria-succeed/>

Bodette, Meghan (2026b): *The SDF-Damascus Deal and the Kurdish Question: Prospects for Peace*, Kurdish Peace Institute, February 9, 2026, <https://www.kurdishpeace.org/research/kpi-qamishlo/the-sdf-damascus-deal-and-the-kurdish-question-prospects-for-peace/>

Boyle Espinosa, Elise & and Adam Ronan (2022): "Rojava's 'war of education': the role of education in building a revolutionary political community in North and East Syria", in *Third World Quarterly* 2023, Vol. 44, No. 10, 2281-2299, <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01436597.2022.2115884?needAccess=true>

Broomfield, Matt (2023): *Enhancing Diverse Democracy: NE Syria's New Social Contract*, December 18, 2023, <http://www.nlka.net/eng/enhancing-diverse-democracy-ne-syrias-new-social-contract/>

Brosseau, Laurence & Michael Dewing, Michael (2018): "Canadian Multiculturalism", in *Legal and Social Affairs Division, Parliamentary Information and Research Service*, January 3, 2018, <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-e.pdf>

Cardinal, Linda & Huron, Miranda (2022): "Canada's Language Policies: Well-Established, but Still Room for Improvement", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (eds.), Forum



of Federations (Occasional Paper Series Number 56)

Center for Autonomy Experience (n.d.): *Education: Minorities in Schools and Universities*, Autonomy Experience Südtirol, Eurac Research, Bolzano/Bozen

Charter of the Social Contract (January 29, 2014), <http://www.peaceinkurdistancampaign.com/charter-of-the-social-contract/>

European Center for Kurdish Studies (August 2023): *Living with Diversity. What Can Syria Learn from South Tyrol?* <https://power-sharing-syria.ezks.org/wp-content/uploads/2023/08/Bozen-Paper-EN-1.pdf>

European Center for Kurdish Studies (October 2024): *Bolzano Paper*, https://power-sharing-syria.ezks.org/wp-content/uploads/2024/12/Bozen-Paper_EN.pdf

Gritten, David & Hagan, Rachel (2026): *Clashes reported after Syria and Kurdish-led SDF agree ceasefire*, BBC News, January 19, 2026, <https://www.bbc.com/news/articles/c4gwk37ewwwo>

Hajo, Siamend (2026): *Schulabbrecher:innen und Kinderarbeit*, Lecture at the Center for Democratic Change in Qamishli, March 28, 2026.

Keil, Sören & McCulloch, Allison (2026), Protecting Language Rights: How do other countries deal with multilingualism? Canada, Belgium, and Switzerland, online lecture on March 28, 2026, Center for Democratic Change, Qamishli

KurdWatch (2009): *The Kurdish policy of the Syrian government and the development of the Kurdish movement since 1920*, https://web.archive.org/web/20170215234041/http://www.kurdwatch.org/pdf/kurdwatch_einfuehrung_en.pdf

López Castillo, Antonio & López-Basaguren, Alberto (2022): "Minority Languages in Spain: Recognition, Promotion and some Conflicts", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (eds.), Forum of Federations (Occasional Paper Series Number 62)

Martin, Benoîte (2026): "The role of education in conflict: How the AANES's education policies fuel grievance in north and east Syria, in Zeynep Kaya & Robert Low (eds), *Governance of Resistance in North and East Syria. The Experience of Rojava*. London, New York, Dublin: IB Tauris.

Maziwisa, Michelle R. Maziwisa (2022): "The Politics of Language in Post-Apartheid South Africa" in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (eds.), Forum of Federations (Occasional Paper Series Number 63).

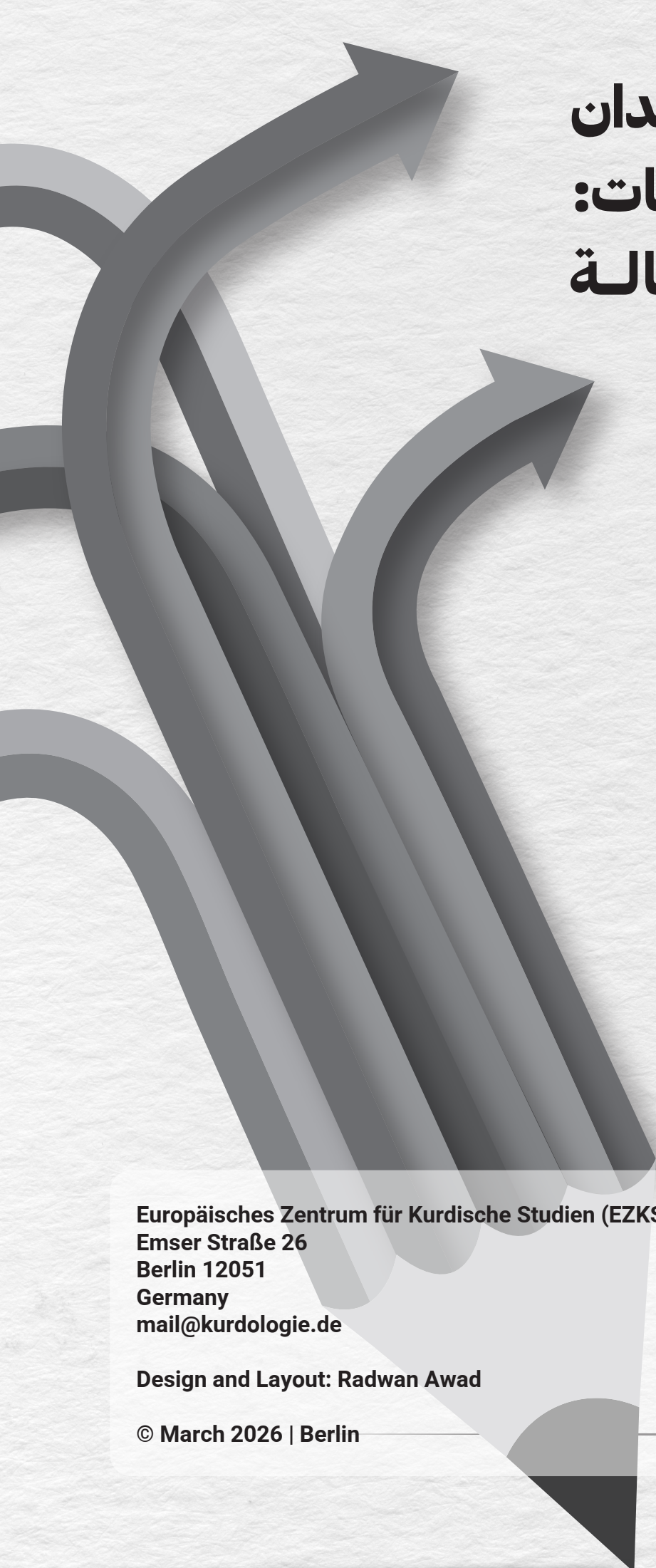
Medya News (2024): *Multilingual education begins in Kurdish-led North and East Syria*, September 7, 2024, <http://medyanews.net/multilingual-education-begins-in-kurdish-led-north-and-east-syria/>



Sarangi, Asha, & Sharma, Abhimanyu (2022): "Language Policy and Federalism in Independent India", in Elisabeth Alber & Linda Cardinal (eds.), Forum of Federations. (Occasional Paper Series Number 58)

Van Drooghenbroeck, Sébastien & Popelier, Patricia 2022: "The Belgian Linguistic Compromise: Between Old Battles and New Challenges", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (eds.), Forum of Federations (Occasional Paper Series Number 55).

Van Mensel, Luk (2016): "Being a Francophone Parent with Children in Dutch-medium Education in Brussels: A Tale of Tensions and Competing Discourses" *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society* 7/2016, p. 195–211, file:///C:/Users/User5/Downloads/1036422ar.pdf



مقارنة بين البلدان متعددة اللغات: تأملات في الحالة السورية

مارس
2026

إيفا سافيلسبرغ
وبولين إرتل وسارة غاويتز

Europäisches Zentrum für Kurdische Studien (EZKS)
Emser Straße 26
Berlin 12051
Germany
mail@kurdologie.de

Design and Layout: Radwan Awad

© March 2026 | Berlin