التّعدد اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في المدرسة الابتدائيّة

Multilingualism and its effect on classical Arabic education in primary school.

أ. سميرة بن موسى‡

تاريخ الاستلام: 2020.01.29 تاريخ القبــول: 2021.05.24

ملخّص: يشير مصطلح التّعدد اللغوي إلى ظاهرتين اثنتين هما: ظاهرة الازدواجيّة اللغويّة وظاهرة الثّنائيّة اللغويّة، وسنحاول في هذه الورقة البحثيّة معرفة الأثر الذي تتركه الظّاهرتان في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى بالإيجاب والسّلب، وكيفيّة استغلال التّعدد اللغوي لإنجاح العمليّة التّعليميّة في ظل تواجد الظّاهرتين في حياة تلميذ المدرسة الابتدائيّة.

كلمات مفتاحيّة: التّعدد اللغوي؛ الازدواجيّة اللغويّة؛ الثّنائيّة اللغويّة؛ تعليميّة اللغة العربيّة؛ المدرسة الابتدائيّة.

Abstract: The term multilingualism refers to two phenomena: linguistic duality and bilingualism. In this research paper, we will try to know the effect that the two phenomena have on teaching classical Arabic in the affirmative and negative way and how to

‡مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة الجزائر– وحدة ورقلة–البريد الإلكتروني:s.benmoussa@crstdla.dz (المؤلّف المرسل).

use multilingualism to succeed in the educational process in light of the presence of the two phenomena in the life of an elementary school student.

Keywords: multilingualism, linguistic duplication, bilingualism Arabic teaching, and elementary school.

المقدّمة: تعد عمليّة التّعليم من المهمات الصّعبة التي تتطلب تضافر الجهود في ميادين شتى تشارك فيها أو تتصل بها من قريب أو بعيد، ولنحقق النّجاح يجب تفعيل التّواصل الحقيقي بين أطراف العمليّة التّعليميّة: المعلم والمتعلم والمادة التّعليميّة.

وتعليميّة اللغة العربيّة الفصحى واحدة من أهم المجالات التي يجب أن تحظى بعناية خاصة، لما قد يعترض طريقها من ظواهر وأسباب تعيق نجاحها وتحبط عزيمة كل من المتعلم والمعلم في الإلمام بها، مما يؤدي إلى تدهور وضع اللغة العربيّة الفصحى، وإلى تدني المستوى اللغوي.

وتعد ظاهرة التّعدد اللغوي –على الرّغم من إيجابياتها الكثيرة–من أهم الظّواهر التي قد تسبب التّدني في التّحصيل اللغوي للغة العربيّة لما يحدثه من تداخل لغوي بين الفصحى والعاميّة من جهة، وبين اللغة العربيّة واللغة الأجنبيّة من جهة أخرى.

والتّعدد اللغوي بات وضعا مفروضا في مختلف الأقطار في العالم، وفي البلدان العربيّة يمثل التّعدد اللغوي السّمة الغالبة على السّاحة اللغويّة، لذلك لابد من أخذه بعين الاعتبار عند التّخطيط لتعليميّة اللغة العربيّة الفصحى.

وفي هذا المقال سنحاول الاقتراب من الموضوع وتناول ما يمكن أن يضيف حلا من الحلول لإشكاليّة التّداخل اللغوي في تعليميّة اللغة العربيّة، وهذا وفق المحاور التّاليّة:

– تحديد المفاهيم وضبط المصطلحات: التّعدد اللغوي، والازدواجيّة اللغويّة، والثّنائيّة اللغويّة، والتّداخل اللغوي؛

– أثر الازدواجيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى؛

* أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة؛

– أثر الثّنائيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى؛

* أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة والعاميّة؛

– حلول مقترحة؛

1–تحديد المفاهيم وضبط المصطلحات:

1–1–التّعدد اللغوي: ظاهرة التّعدد اللغوي purilinguisme ظاهرة لغويّة معقدة تعيشها جميع دول العالم، وتشير إلى "وضعيات تواصليّة لغويّة مختلفة، تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعيّة والسّياق أو الحاجيات والغايات والأهداف؛ أي أنّنا نتحدث بأكثر من نظامين لغويين."[1]

والتّعدد اللغوي مصطلح يندرج ضمن علم الاجتماع اللغوي، ويشير إلى استعمال لغات عديدة ضمن مجموعة معينة بغرض التّواصل، والشّخص المتعدد اللغات هو الشّخص الذي يتكلم لغتين أو أكثر، وقد يطلق على جماعة أو دولة مصطلح متعددة اللغات إذا كان أفراد الجماعة أو مجموعة من أفراد المجتمع يتكلمون أكثر من لغة.

يتضح لنا ممّا سبق أنّ التّعدد اللغوي يضم ظاهرتين لغويتين هما: الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة.

1–2–الازدواجيّة اللغويّة: أمّا الازدواجيّة اللغويّة Bilinguisme فيقصد بها: "تواجد نظامين أو نوعين لغويين مختلفين في مجتمع ما تجمع بينهما أواصر قرابة وعلاقة نسب."[2] ويقصد بنوعين لغويين: لغتين مختلفتين كالعربيّة والفرنسيّة، أو الفرنسيّة والإنكليزيّة أو ما شابه ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أنّ اللسانيين كانت لهم آراء متباينة في الرّبط بين هذا المصطلح ومفهومه في اللغة العربيّة، فذهب بعضهم إلى أنّ الازدواجيّة تشير إلى وجود اللغة العربيّة وعاميتها، ونحن لا نوافق ذلك ونعتبره من الثّنائيّة اللغويّة، وفريق أخر يرى ما تبنيناه بأنّ الازدواجيّة تكون بين اللغة العربيّة ولغة أجنبيّة تختلف عنها في أنماطها وعاداتها اللغويّة.

وفي الجزائر مثلا تتمثل الازدواجيّة اللغويّة في وجود اللغة الفرنسيّة على السّنة المتكلّمين إلى جانب اللغة العربيّة، ولعل من أهم أسباب ذلك: الاحتلال الفرنسي الذي استوطن الأرض وسيطر على أهلها بقوته فنقل إليهم ثقافته ولسانه.

1-3-الثّنائيّة اللغويّة: أمّا الثّنائيّة اللغويّة La diglossie فيقصد بها استعمال مستويين للغة واحدة من أصل واحد وحضارة واحدة ومثال ذلك الثّنائيّة اللغويّة بين اللغة العربيّة الفصحى والعاميّة في الوطن العربي.

فالجزائري مثلا يعيش ثنائيّة لغويّة بين العربيّة الفصحى واللهجة العاميّة. فنجد العربيّة الفصحى عنده هي لغة الأدب والعلوم والمناسبات الرّسميّة، وهي لغة التّعليم في المدارس والجامعات. وهي:" ما يسميه الغربيون العربيّة الكلاسيكيّة Classical arabicأو العربيّة الفصحىFusha arabic وأحيانا العربيّة الأدبيّة Literary arabic."[3]

أمّا اللهجة العاميّة فهي الدّارجة على السّنة العرب اليوم وهي:" النّمط الذي يسميه الغربيون الدّارجة Colloquial arabic أو العربيّة المحكيّة Spoken arabic أو عربيّة اللهجة Dialect ."[4] ويعرفها الدّكتور إبراهيم أنيس بقوله: "اللهجة هي مجموعة من الصّفات اللغويّة تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة."[5]

واللهجة العربيّة ليست واحدة، ففي كل بلد عربي تجد لهجة أو لهجات خاصّة به وهذه " البيئة الشّاملة التي تتألف من عدة لهجات، هي التي اصطلح عليها المحدثون على تسميتها اللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص. فاللغة تشتمل عادة على عدة لهجات."[6] ومن اللافت للنظر أنّ النّمط العامي للغة العربيّة في عالمنا العربي هو لغة الحياة وهو لغة كل شيء تلقائي طبيعي. " إلاّ أنّ شيوع العاميّة ومزاحمتها للفصحى يجيء في مقدّمة أسباب تدهور حال اللغة العربيّة بل أبرزها على الإطلاق"[7]. وأصبحت تعليميّة اللغة العربيّة في المدرسة عمليّة صعبة تتخبط في العديد من المشكلات أوّلها الرّصيد اللغوي الهزيل الذي يلتحق به التّلميذ ويبقى يلازمه لمدة من الزّمن، وهذا لأنّ "الأسرة بتداولها اليومي للعاميّة تغرسها في نفوس أطفالها ممّا يشيع اللحن".[8]

ومن الضّروري أن نشير إلى أنّ الثّنائيّة اللغويّة ظاهرة قديمة. فقد عُرف عن العرب الفصحاء أنهم كانوا يستعملون مستويين للغة؛ مستوى في وقت الاسترخاء والعفويّة وهو التّعبير الاسترسالي. ومستوى تتطلبه حرمة المقام وهو التّعبير الإجلالي. وفي هذا

الصّدد يقول الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح:" كان العرب في مخاطبتهم العاديّة يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، ويسمى الإدراج. وجاء ذلك أيضا في القراءات القرآنيّة المشهورة وغيرها. وكل ذلك له مقابل وهو الإتمام والتّحقيق والبيان، وفي القرآن التّرتيل. فهذا يدل على أنّ للعربيّة الفصحى مستويين. ككل لغة حيّة في الدّنيا. التّعبير الاسترسالي والتّعبير الإجلالي."[9]

إذن استعمال مستويين للتعبير كان موجودا منذ الفصحاء العرب، "والفرق الوحيد الذي يميزنا عنهم هو أن كلا المستويين كان فصيحا مرضيا عنه، إذ لم يكن إلاّ وجها في أداء العربيّة لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنيّة النّحويّة والصّرفيّة."[10] أما في وقتنا الحالي فهناك فرق بيّن بين الفصحى والعاميّة.

1-4-التّداخل اللغوي: ويعرف التّداخل اللغوي Interférence linguistique على أنّه:" تشويش تعلم اللغة الثّانيّة النّاتج عن نقل المتعلم لعادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم أو تجنب بعض أنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها واختلافها أو عدم وجودها في لغة الأم."[11] ويشير هذا التّعريف إلى ثلاثة أشكال يكون بها التّداخل وهي:

- نقل عادات اللغة الأم إلى اللغة الهدف؛
- تقريب عادات اللغة الهدف إلى ما يشابهها في اللغة الأم؛
- تجنب بعض عادات اللغة الهدف تأثرا باللغة الأم.

ومن الملاحظ أنّ العادات اللغويّة للغة الهدف والتي تشبه العادات اللغويّة للغة الأم يكون تعلمها سهلا، أمّا العادات اللغويّة للغة الهدف والتي تختلف عن ما هو في اللغة الأم فيتوقع أن يكون تعلمها شاقا.

وتعتبر الفصحى اللغة الثّانيّة المراد تعليمها في الوطن العربي؛ أي اللغة الهدف في حين تعتبر اللهجة العاميّة اللغة الأم Langue maternelle لأنّها أوّل لغة يتلقاها الطّفل في بيئته. ويستعملها للاتصال بغيره، وهي:" اللغة التي يتلقاها من أمّه بحكم ملازمته لها، وهي اللغة الطّبيعيّة التي يتلقاها دون تدريس."[12]

والتّداخل اللغوي أمر حتمي أفرزته مجموعة من الأسباب أهمّها:

* الاحتكاك بين اللغتين ممّا يؤدي إلى التّأثير والتّأثر وبالتّالي إلى التّداخل؛

* الاختلاف بين نظامي اللغتين المتداخلتين ممّا يؤدي إلى اقتراض عادات لغويّة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف أو تجنب بعض عادات اللغة الهدف لغيابها في لغة الأم؛

* ضعف البرامج الدّراسيّة واستراتيجيات التّعليم اللغوي المعدة لتعليم التّلميذ اللغة العربيّة والتي لا تراعى فيها ظاهرة التّداخل اللغوي بين اللغة العربيّة الفصحى باعتبارها اللغة الهدف والعاميّة أو اللغة الأجنبيّة باعتبارها اللغة الأم.

والتّداخل اللغوي ظاهرة قديمة، قد أفرد لها ابن جني بابا خاصا في كتابه الخصائص وهو باب في تركب اللغات وهو تداخل اللغات، وممّا جاء فيه قوله: "ألا تراهم كيف ذكروا في الشّذوذ ما جاء على فَعِل يفعُل نحو نَعِم ينعُم... وقالوا أيضا فيما جاء على فَعَل يَفعَل، وليس عينه ولا لامه حرفا حلقيا؛ نحو قَلَى يَقلَى... واعلم أنّ أكثر ذلك وعامته إنما هو لغات تداخلت فتركبت."[13] وهذا دليل على أنّ الظّاهرة قديمة وليست وليدة الحداثة والمعاصرة.

2-أثر الازدواجيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى: أوّلا لابد أن نشير إلى أنّ التّداخل بين النّظامين العربي والفرنسي يحدث عند التّلاميذ الذين نشئوا في بيئة تكون فيها اللغة الفرنسيّة لغة التّعامل اليومي، وعند اتصالهم بالمدرسة يصبح تلقيهم للغة العربيّة الفصحى كتعلمهم للغة ثانيّة، وهنا يجد التّداخل بنقلهم خصائص اللغة الفرنسيّة إلى اللغة العربيّة عند استعمالهم لها.

* ومن أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة:

2-1-التّداخل في المستوى الصّوتي: من أهم أشكال التّداخل بين النّظامين في المستوى الصّوتي نذكر:

* في نطق بعض الأصوات بحيث نجد في العربيّة وحدات صوتيّة لا تنطق بالطّريقة نفسها في الفرنسيّة كما أن ليس لها رموزا كتابيّة. مثل الحاء والخاء والعين والقاف والضّاد والظّاء و...

وبالمقابل هناك بعض الوحدات الصّوتيّة الفرنسيّة لا تنطق بالطّريقة نفسها في العربيّة وليس لها رموزا كتابيّة مثل:...P،V، X، W، H

وهذا التّداخل يؤدي في كثير من الأحيان إلى الخلط في نطق بعض الأصوات في اللغتين.

وفي اللغة العربيّة قد يظهر هذا الخلط عند التّلاميذ في:

– قراءة بعض الكلمات التي تحتوي على صوت الباء مثلا بنطقه (P) أو بعض الكلمات التي تحتوي على صوت الفاء بنطقه (V) ؛

– قراءة حرف (س) أو(ص) بشكل واحد لأنّه في الفرنسيّة يوجد حرف واحد هو (S)؛

– الخلط بين التّاء والطّاء لأنّه في الفرنسيّة هناك حرف واحد هو (T).

2–2–التّداخل في المستوى التّركيبي:

من أهم أشكال التّداخل في هذا المستوى نجد:

* في ترتيب عناصر الجملة: ففي الفرنسيّة يعتمد نظام الجملة على البدء بالاسم ثم الفعل، أما في العربيّة فهناك نظامان: الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة؛

ونقول أنّ هناك تداخل إذا كان التّلميذ يبدأ حديثه دائما بالاسم بحيث يعتمد نظام الجملة الاسميّة في جمل من المفترض أنها فعليّة؛

* عدم استخدام المثنى والاكتفاء بالمفرد والجمع فقط تأثرا بالنّظام الصّرفي للغة الفرنسيّة الذي يعتمد المفرد والجمع؛

* الخلط في تذكير أو تأنيث بعض الأسماء في العربيّة اقتداء بما جاءت عليه في الفرنسيّة، في حين لأن هناك أسماء مذكرة في الفرنسيّة ومؤنثة في العربيّة أو العكس.

2–3–التّداخل في المستوى الدّلالي أو المفرداتي: والتّداخل في هذا المستوى يكون نتيجة اقتراض التّلميذ كلمات أو عبارات لا يعرف مقابلا لها في العربيّة فيضطر إلى التّعبير عنها باستخدام اللفظ الأجنبي الدّال عليها.

ومن الملاحظ أن التّداخل في المستوى الدّلالي من أبرز أشكال التّداخل بين اللغة العربيّة واللغة الأجنبيّة في المجتمع حيث نلحظ " دخول كثير من الألفاظ الأجنبيّة إلى استعمالاتنا اللغويّة، وبات كثير من النّاس يستخدمون كلمات أجنبيّة نتيجة عقدة نقص؛ لأنهم حسبوا أن من يتكلم الأجنبيّة أعلى مستوى من غيره."[14]

3-أثر الثّنائيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى[15]: الثّنائيّة اللغويّة من أبرز المشكلات التي تواجه تعليميّة اللغة العربيّة في الوطن العربي لما تسببه هذه الظّاهرة من تداخل لغوي يضعف التّحصيل اللغوي للتلاميذ.

*ومن أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة والعاميّة:

3-1-التّداخل في المستوى الصّوتي:

* من أبرز السّمات الصّوتيّة للتداخل اللغوي اختفاء أصوات ما بين الأسنان والتي تضم (الثّاء) و(الذّال) و(الظّاء) أما الثّاء فتقلب تاء، والذّال فتقلب دالا، والظّاء فتقلب ضادا؛

والسّبب في اختفاء هذه الأصوات من لغة التّلميذ هو خلو لغته العاميّة منها، وبالتّالي نجد أن جهازه النّطقي لم يتعود على نطقها؛

* إبدال صوت مكان صوت آخر، من ذلك إبدال القاف غينا وإبدال الغين قافا وهذه الظّاهرة موجودة في مناطق عديدة في الجزائر.

3-2-التّداخل في المستوى الصّرفي: ومن أشكاله:

* عدم التّطابق بين الضّمير وما ينوب عنه فكثيرا ما يخطأ التّلاميذ في هذه المرحلة في استعمال الضّمائر تأثرا بما اعتاد استعماله في العاميّة التي تستعمل ضمير الجمع المذكر عائدا إلى المثنى وإلى جمع المؤنث؛

* عدم التّطابق بين الاسم الموصول وما يعود عليه: حيث بسطت اللهجة العاميّة الأسماء الموصولة واختصرتها في اسم موصول واحد وهو (اللي) وأصله الذي حذفت الذّال وبقيت (ال)[16]، ولذلك نجد التّلاميذ لا يعيرون اهتماما للاسم الموصول المناسب لكلامهم ويستعملونه دون تمييز أو وعي؛

* عدم التّطابق بين الاسم وما يشير إليه: تستعمل اللهجة العاميّة (هذا) للإشارة في كل الحالات، فتكون للدلالة على المفرد والمثنى والجمع، وعلى المذكر والمؤنث.

* استعمال كلمة اثنين للتعبير عن المثنى: حيث تعبر اللهجة العاميّة عن الاثنين بلفظة اثنين أو زوج بدل استعمال صيغة المثنى كما في العربيّة الفصحى؛

* أخطاء في صياغة الأسماء والأفعال: وتتعلق باستعمال بعض الأسماء والأفعال على أوزانها في اللهجة العاميّة، في حين أن لها أوزانا مغايرة في الفصحى.

3-3 التّداخل في المستوى النّحوي: إنّ طريقة تركيب الجملة بين العربيّة الفصحى واللهجة العاميّة نجد مختلف، وأهم مظاهر ذلك أنّ العاميّة لا تلتزم بالنّاحيّة الإعرابيّة للجملة، والفاعل يتقدم على الفعل دائما. ومن أهم أشكال التّداخل في هذا المستوى.

* **الرّتبة في عناصر الجملة الفعليّة:** الرّتبة في العاميّة الجزائريّة من نمط (فاعل-فعل-مفعول به). فتكون الجمل في العاميّة من هذا الشّكل؛

أمّا "التّركيب الأصلي للجملة العربيّة يتأسس على رتبة من نمط (فعل-فاعل-مفعول به) (يشرح المعلم الدّرس)، وهو ما يعني أن بناء بعض الجمل على نمط (فاعل-فعل-مفعول به) (المعلم يشرح الدّرس) إنّما هو تفرع عن الأصل، وإذا كان النّحاة الكوفيون قد أجازوا تقدم الفاعل على فعله فإنّ النّحاة البصريين تحفظوا في ذلك." [17]

* تطابق الفعل مع الفاعل في الجمع: كثيرا ما نجد التّلاميذ يقيسون جملهم على العاميّة، وينتجون جملا يتطابق فيها الفعل مع الفاعل في الجمع بالرّغم من تأخر الفاعل؛

* إعراب جمع المذكر السّالم: يستخدم التّلاميذ في هذه المرحلة الياء لإعراب جمع المذكر السّالم في جميع الحالات الرّفع والنّصب والجر، وهذا له ما يبرره في العاميّة فجمع المذكر السّالم له حالة إعرابيّة واحدة في العاميّة وعلامتها الياء.

3-4 أشكال التّداخل في المستوى الدّلالي: للتداخل في المستوى الدّلالي أشكال كثيرة في تعبيرات التّلاميذ وخاصة في مرحلة التّعليم الابتدائي؛ بحيث يتميز تلميذ هذه المرحلة بمحدوديّة رصيده اللغوي مقارنة بتلاميذ المراحل المتقدمة؛ لذلك كثيرا ما يقترض تلميذ المرحلة الابتدائيّة كلمات للإشارة إلى مسميات لا يعرف لها مقابلا في الفصحى وقد يضطر في بعض الأحيان إلى استعمال جمل كاملة من العاميّة بعد أن يدخل عليها بعض التّعديلات محاولة منه لجعلها فصيحة ليعبر بها عن مفهوم ما في ذهنه عجز عن التّعبير عنه بالفصحى.

4-حلول مقترحة: قبل الحديث عن الحلول المقترحة علينا أن نوجز الأثر الذي تتركه كل من الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في النّقطة التّاليّة:

- تؤدي الازدواجيّة اللغويّة أو الثّنائيّة اللغويّة إلى صعوبة اكتساب التّلميذ اللغة العربيّة السّليمة مادامت تزاحمها لغة أخرى تشكل عند الطّفل اللغة الأم، وبالتّالي المزاحمة ستكون غير عادلة، فاللغة العربيّة لا يتعدى التّعامل بها حجرة الدّرس في حين تطغى اللغة الأخرى العاميّة أو الأجنبيّة على السّلوك اللغوي للتلميذ؛ فهو يسمعها ويتحدث بها منذ خروجه من المدرسة: في البيت مع أفراد أسرته، وفي الشّارع مع أقرانه حتى وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة تكرس العاميّة وتعمل على نشرها على نطاق واسع، وكل هذا يضعف اللغة العربيّة ويجعلها تعيش أزمة غربة في وطنها وبين أبنائها ويبعد النّشء عن فهم تراثنا وسنة نبينا وعن تدبر القرآن الكريم. ولعل أهم سبب في ذلك يعود إلى أنّ " الطّفل كان خاضعا، دون وعي منه إلى تعلم مدونة كلاميّة سائدة في المدرسة، إنّما كان ينساها لمجرد خروجه منها. ويسعنا القول بأنّ المعلم الموجه قليلا، بسبب تأهيله لدراسة وقائع اللغة، كان يقبل بشكل واع أكثر من التّلميذ، إنّما بشكل استسلامي، وضعا مفروضا عليه، لكنه هو أيضا، ما إن يخرج من المدرسة حتى يصبح كتلميذه تماما.[18] وكأنّنا بهذا نضع التّلميذ والمعلم في ضغط فكري لالزّامهما بالتّعامل باللغة العربيّة الفصحى، والتي تعد في نظرهما لغة غريبة على لسانيهما؛ لعدم تعاملهما بها إلا في مكان محدد لا يتعدى قاعة الدّرس، ولوقت محدد وهو وقت تقديم أنشطة اللغة العربيّة في حين نجد أنّ " الأطفال القادمين من أوساط ذات مستوى ثقافي جيد هم القادرون على قبول الضّغط الفكري للصف وعلى تجاوز عقباته. وبهذا تتأكد أهميّة الاكتساب الأولي للسان الأم في إطار الحياة العائليّة بالنّسبة لتطور الكلام عند الطّفل... ولكي نضمن للطفل حقه في التّطور بصرف النّظر عن منشئه ينبغي على المدرسة إيجاد العلاج اللازم للتقصير الأولي[19].

ومن بين الحلول التي نرى بأنّها تسهم في حل هذه الإشكاليّة نذكر ما يلي:

1-العمل على تكاتف الجهود بين كل الجهات المعنيّة بحل هذه الإشكاليّة، بدءاً من سياسة التّخطيط إلى التّطبيق على أرض الواقع، بمشاركة كل أفراد المجتمع: الأسرة

والمدرسة والشّارع ... ؛ "فمواجهة العاميّة قضيّة قوميّة ينبغي أن يكون التّصدي لها قائما على دراسات علميّة تبحث الأسباب وتعالجها، وتضع خططا لإنهاء وضعها المأساوي بمشاركة فاعلة من كافة قطاعات المجتمع وليس الجهات المعنيّة بالتّعليم فقط".[20]

2-العمل على حل الإشكال في سن مبكرة للتلميذ قبل أن يستفحل اللحن في لسانه فيصعب علاجه في مرحلة متقدمة " فإصلاح السّنة الطّلاب وتقويمها يبدأ بفترة الطّفولة المبكرة؛ ذلك لأنّ الأطفال جميعا يولدون متساوين في نعم الله عليهم من عقل وحواس مختلفة تتيح لهم أن يكوّنوا بواسطتها ثروتهم اللغويّة "[21].

3-تيسير علوم العربيّة وتبسيطها للمتكلمين وكذلك" لابد من تشويقهم بتنبيههم على وجود مستوى من التّعبير الفصيح لا يقل خفة وعفويّة عن العاميّة أو اللغات الحيّة الأخرى التي يوجد فيها أيضا هذا النّوع من التّعبير الاقتصادي".[22]

4-الاهتمام بالمعلم ومناهج إعداده باعتبار المعلم عنصر فاعل ومهم في العمليّة التّعليميّة. " فالتّلميذ يعتبر معلمه هو قدوته ومثله الأعلى، فكل ما يقوله المعلم أو يفعله كأنه تنزيل من التّنزيل، لا يجوز لولي الأمر أن يخالفه أو ينقضه، أو يتناوله بنقد أو قدح، ولا سيما إذا كان هذا المعلم محل تقدير وإعجاب من الطّالب".[23]

5-الاهتمام بدراسة الجوانب النّفسيّة للتلميذ للتمكن من اختيار ما يناسبه من محتوى واستراتيجيات للتعليم وبذلك تجنب الخطأ بأكبر قدر ممكن في التّخطيط للعمليّة التّعليميّة " فالخطأ مهما قل شأنه في تكوين الطّفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته". [24]

6-الاهتمام بتطوير جميع مهارات اللغة العربيّة، " ولا شك أن أولى المهارات التي ينبغي على الطّفل أن يتعلمها ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة التي تعد أسبق المهارات العلميّة الأخرى التي تكمل حياة الفرد. ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلا بناء على مهارة الاستماع الجيد، الذي يعد الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة. ذلك أنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطّفل ستكون لا شك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانيّة الأخرى".[25]

7-الاهتمام بتطبيق المناهج والاستراتيجيات الحديثة في مجال التّربيّة والتّعليم لما لها من دور فعال في زيادة التّحصيل الدّراسي للمتعلم، " فالتّعليم الحديث إنما يتخذ من شتى الوسائل الماديّة الممكنة لبلوغ الهدف بأنجع وسيلة وفي وقت قياسي ممكن"[26].

خاتمة: الثّنائيّة اللغويّة والازدواجيّة اللغويّة واقع لا مفر منه له آثار سلبيّة على تعليميّة اللغة العربيّة في البلاد العربيّة. لذلك بات من الضّروري البحث عن الطّرق والوسائل الحديثة التي تعمل على تطوير تعليميّة اللغة العربيّة في ظل تواجد الظّاهرتين.

ومن أهم هذه الطّرق وأنجعها معرفة أشكال التّداخل اللغوي بين الفصحى والعاميّة وبين العربيّة والفرنسيّة معرفة ضمنيّة وصريحة؛ حتى يتمكن أولا واضع المنهاج من اختيار المحتوى المناسب والطّرق المناسبة لتفادي الوقوع في الأخطاء نتيجة التّداخل وثانيا حتى يتمكن مدرس اللغة العربيّة من توجيه المتعلمين إلى تفادي الأخطاء التي قد يقعون فيها نتيجة هذا التّداخل اللغوي، وثالثًا حتى يتمكن المتعلم من علاج أخطائه النّاتجة عن التّداخل.

قائمة المراجع: [27]

1-عبد الحميد بوترعة، واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظل التّعدديّة الغويّة مجلة الدّراسات والوادي العدد08، سبتمبر2014م. البحوث الاجتماعيّة، جامعة

2-إبراهيم أنيس، اللهجات العربيّة، دار الفكر العربي، دط، 1999م.

3-أسامة الألفي، اللغة العربيّة وكيف ننهض بها، الهيئة المصريّة العامة للكتاب دط، 2004م.

4-عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر الجزائر، دط، 2012م.

5-هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التّداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة للطلاب الأوربيين، المؤتمر الدّولي الرّابع للغة العربيّة المجلس الدّولي للغة العربيّة.

6-عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التّعليميّة، مطبعة مزوار ط1، 2010م.

7-ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، المكتبة العلميّة، دار الكتب المصريّة، دط، دت.

8-محمّد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة: خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعيّة ط1، 2010م.

9-سميرة بن موسى، أثر التّداخل اللغوي في تعليم اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، مجلة الإشعاع في اللسانيات والتّرجمة، جامعة سعيدة، الجزائر، العدد،06 جوان2016م.

10-كريمة أوشيش، أثر الثّنائيّة اللغويّة (العاميّة-الفصحى) في استعمال التّراكيب حسب التّحريات التي أجريت في الطّور الثّالثّ من التّعليم الأساس، مجلة اللسانيات مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللغة العربيّة، العدد:08، 2003م.

11-لحسن الشّرقي، المسارات الإنجازيّة للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربيّة بالنّسبة لتلاميذ الثّانوي والإعدادي، مجلة علوم التّربيّة، العدد:58.

12-شارل بوتون، اللسانيات التّطبيقيّة، تر: قاسم المقداد ومحمّد رياض المصري دار الوسيم للخدمات. الطّباعيّة، دمشق، دط، دت.

13-صلاح روّاي، الطّريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، دار غريب، القاهرة مصر دط، 2009م.

14-عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دار ابن حزم بيروت لبنان، ط1، 1429هـ/2008م.

هوامش:

[1]– عبد الحميد بوترعة، واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظل التّعدديّة اللغويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد08، سبتمبر2014م، ص:202.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]– إبراهيم أنيس، اللهجات العربيّة، دار الفكر العربي، دط، 1999م، ص:11

[6]– إبراهيم أنيس، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[7]– أسامة الألفي، اللغة العربيّة وكيف ننهض بها، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، دط 2004م، ص:27.

[8]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[9]– عبد الرّحمان الحاج صالح، اللغة العربيّة بين المشافهة والتّحرير، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ج1/ ص:64.

[10]– عبد الرّحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ج1/ص:70.

[11]– هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التّداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة للطلاب الأوربيين، المؤتمر الدّولي الرّابع للغة العربيّة، المجلس الدّولي للغة العربيّة، ص:26.

[12]– عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التّعليميّة، مطبعة مزوار، ط1 2010م، ص:114..

[13]– ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، المكتبة العلميّة، دار الكتب المصريّة دط، دت، ج1، ص:375.

[14]– محمّد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة: خصائصها– مشكلاتها– قضاياها– نظرياتها– مهاراتها– مداخل تعليمها– تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعيّة، ط1، 2010م ص:37.

[15] – تطرقنا إلى هذا الموضوع في مقال بعنوان: أثر التّداخل اللغوي في تعليم اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، مجلة الإشعاع في اللسانيات والتّرجمة، جامعة سعيدة، الجزائر العدد،06، جوان2016، ص: 241–251.

[16]– ينظر: كريمة أوشيش، أثر الثّنائيّة اللغويّة (العاميّة– الفصحى) في استعمال التّراكيب حسب التّحريات التي أجريت في الطّور الثّالثّ من التّعليم الأساس، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللغة العربيّة، 2003م، العدد:08، ص:96–97.

[17]– لحسن الشّرقي، المسارات الإنجازيّة للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربيّة بالنّسبة لتلاميذ الثّانوي والإعدادي، مجلة علوم التّربيّة، العدد:58، ص:120.

[18]– شارل بوتون، اللسانيات التّطبيقيّة، تر: قاسم المقداد ومحمّد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة، دمشق، دط، دت، ص:84.

[19]– المرجع نفسه، ص:90.

[20]– أسامة الألفي، اللغة العربيّة وكيف ننهض بها، ص:46–47.

[21]– المرجع نفسه، ص:65.

[22]– عبد الرّحمان الحاج صالح، الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللغة العربيّة، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1/ص:164.

[23]– صلاح روّاي، الطّريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، دار غريب، القاهرة مصر دط،2009م، ص: 31.

[24]– عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دار ابن حزم، بيروت لبنان ط14291ه/2008م، ، ص:278.

[25]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[26]– المرجع نفسه، ص343.