أثر التّداخل اللغوي بين الفصحى والعاميّة على متعلم اللغة العربيّة في الطور الأول من التّعليم الابتدائيّ

The Impact oft he linguistic Interferene between standard and colloquial language on the arabic language learner,a field study in the first stage of primary education

عبد المؤمن رحماني*

سعاد بسناسي**

تاريخ الاستلام: 23 / 04/ 2021 / **تاريخ القبـــول:** 02 / 05/ 2021

ملخّص: تعد قضية تعليم اللّغة العربية من المسائل الجوهرية التّي تشغل حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين التّربويين والمربين، نظرا لوطادة صلتها بالمنظومة التّربوية والاجتماعية من جهة، وبوصف اللّغة وسيلة للتعبير والتّواصل، وهما أبرز وظائفها الاجتماعية، واعتمادا عليها تكتسب المهارات والخبرات في مختلف النّشاطات التّعلمية من جهة أخرى.

ومن منطلق حديثنا في هذا البحث على أثر التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية على متعلمي اللّغة العربية في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي، نحاول معرفة اللّغة المستعملة من طرفهم داخل القسم، والكشف عن أثر التّداخل على لغتهم العربية في هذه المرحلة، وكيفية تعامل المعلمين مع الفئات التّي تواجه هذه المشكلة، حيث أفضت الدّراسة في جانبيها النّظري والتّطبيقي إلى أنّ المتعلم في المراحل الأولى من التّعليم يفتقد لأساليب التّواصل باللّغة العربية الفصحى، نظرا لتأثير اللّغة الأم، وهو أمر طبيعي بناء على معطيات الواقع الاجتماعي للأسر الجزائرية، هذه الأخيرة التّي تكسبه لغته الأم بعيدا عن شكل العربية الفصيح.

كلمات مفتاحيμة: التّداخل اللّغوي؛ اللّغة الفصحى؛ العامية؛ التّعليم الابتدائي.

Abstract: Teaching the Arabic language is considered one of the essential issues which are at the centre of interest of pedagogical researchers and educators, due to its solid link with the educational and social system on the one hand, and because language is a means of expression and

* جامعة وهران 1، الجزائر-**(a.rahmani@centre-univ-mila.dz)**(المؤلّف المرسل)

* جامعة وهران 1، الجزائر **(besnacisouad@yahoo.fr)**

communication, which are its most prominent social functions, and depending on them, it acquires skills and experiences in various learning activities on the other hand.

From the course of our discussion in this research on the effect of the linguistic interference between standard and colloquial on the Arabic language learner in the first phase of primary education, we are attempting to find out the language used by the learner in the class and to tell the effect of the interference on the Arabic language learner at this stage, and how teachers deal with learners who face this problem. As the study resulted in its theoretical and practical parts that the learner in the early stages of education lacks the methods of communication in standard Arabic, due to the influence of the mother tongue, which is a natural based on the data of the social reality of Algerian families, the latter acquires him his mother tongue away from the formal form of Arabic.

Keywords: Linguistic interference; Standard language; Colloquial Language; Primary education.

1. **مقدّمة:** لقد باتت الحاجة للبحث عن وضعية اللّغات ضرورة ملحة في عصرنا الحاضر، بل أصبحت من أولويات البحث، نظرا لما يعتريه من إشكاليات حقيقية تمس واقعها، وبما أن الوضع اللّغوي في الجزائر ينبؤ بتعايش أشكال متغايرة من اللّغات كالعربية والفرنسية، والعربية الأمازيغية، والأمازيغية والفرنسية، أو بين لغة من هذه اللّغات ولهجاتها، ممّا من شأنه أن يحدث التّشتت الكلامي لدى المتخاطبين، وأن يحدث الانقسام الثّقافي ويؤثر في المرجعية المشتركة للمجتمع.

ولقد استفحلت هذه الظّاهرة غير الصّحية في المؤسسات التّعليمية حتى ظهر من ينادي بالكتابة والتّعبير بالعامية قصد تيسير عملية التّواصل والتّبليغ، ممّا من شأنه أن يؤثر سلبا على التّواصل باللّغة الفصحى.

وفي إطار هذا الطّرح نحاول معالجة أثر التّداخل اللّغوي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي، بغية معرفة اللّغة المستعملة من طرف المتعلم داخل القسم، وكذا توضيح أثر التّداخل في لغته بالإضافة إلى الكشف عن كيفية تعامل الأساتذة مع هذه الفئة، كل ذلك في ضوء الإشكالية الآتية:

- ماهية التّداخل اللّغوي، وأثره في لغة المتعلم في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي؟- كيف يتم تدريس مادة التّعبير الشّفهي في ظل التّداخل اللّغوي؟

وقد استعنا في بناء هذا البحث على المنهج الوصفي لرصد ظاهرة التّداخل اللّغوي كمصطلح نظري وأهم المفاهيم المتعلقة به، وكذا ملاحظة أهم الصّعوبات التّي قد تعتري المتعلم في تمثله لأنشطة التّعبير الشّفهي داخل القسم، والتّي قد تواجه المعلم خلال التّدريس.

2. **التّداخل اللّغوي والمصطلحات المتشابهة:** يشترك مصطلح التّداخل اللّغوي في مفهومه مع بعض المصطلحات المتشابهة؛ كالازدواجية اللّغوية، والتّعدد اللّغوي، والثّنائية اللّغوية، ممّا يجعل الباحث أحيانا يقع في اللّبس، نظرا لتقاربها في المعنى، وإن كانت كل هذه المصطلحات تدل على توافر المتكلم على أكثر

من نظام لغوي. وفيما يأتي نحاول التّفصيل في هذه المفاهيم.

1.2 مفهوم التّداخل اللّغوي: "يدلّ التّداخل اللّغوي حسب ما اتفق عليه العلماء على تأثير لغة في لغة أخرى، وتكون عملية التّأثير بنقل سمات في نظام اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية أثناء التّعلم، أو الاكتساب، أو التّرجمة وفي بعض حالات التّعددية اللّغوية"[1] (كريمة أوشيش حماش، 2015)

كما نعت بكونه: «تلك المحاولة التّي يقوم بها المتكلم لكي ينتج في اللّغة الثّانية أسلوبا لغويا، يكون قد تعلمه في اللّغة الأولى"[2] (جميلة راجا، 2009) من هنا يتضح أن التّداخل يدلّ على التّباس النّظام اللّغوي للفرد في أي مستوى من مستويات اللّغة نتيجة تأثره باللّغة التّي يكتسبها أو يتعلمها، حيث يقتصر النّقل، أو التّأثير على اللّغة الأولى أو اللّغة الأم.

2.2 **مفهوم الثّنائية والازدواجية اللّغويّة:** لم يتفق معظم الباحثين حول مفهوم دقيق وواضح للازدواجية والثّنائية اللّغوية، إذ نجد خلطا في وصفهما إلى حد التّماثل أحيانا، الأمر الذّي أدى إلى غياب تصور محدّد لكلا المصطلحين؛ إذ يدل مصطلح الازدواجية كما وصفها أندري مارتيني على " تلك الحالة التّي يستعمل فيها الأفراد أو الجماعات لغتين أو أكثر بصفة متنافسة، مثلما يستعمل سكان الكبيك بكندا لغتين الفرنسية والانجليزية معا" [3](André martinet ,élément de linguistique général, 1974)

وجاء في تعريف آخر أنها " التّقاء لسانين مختلفين قد يكونان من أسرة لسانية واحدة، أو من أسرتين مختلفتين"[4](حافظ إسماعيل علوي وآخرون، 2011). فالازدواجية إذن لا تخص الفرد لوحده، فقد يكون المجتمع بأكمله مزدوج اللّغة، وتتحدد في قدرة الأفراد والجماعات على امتلاك مهارات اللّغتين المكتسبتين في آن واحد.

ولا تبتعد الثّنائية اللّغوية عن هذا المفهوم حيث تشير إلى "الوضعية التّي يستعمل فيها فرد أو جماعة من المتكلمين مستويين من التّعبير (تنوعين لغويين) ينتميان إلى لغة واحدة"[5] (كريمة أوشيش حماش، 2015) وإن كان هذا المفهوم يضبط الثّنائية في حيز اللّغة الواحدة، حيث نتكلم عن علاقة الفصحى بالعامية مثلا، غير أن التّمايز الوارد في مختلف المفاهيم المتعلقة بمفهومي الثّنائية والازدواجية يجعلنا نقترح توحيد المصطلحين واعتماد أحدهما مكان الآخر، أو جعلهما بمعنى واحد للتعبير عن دراسة العلاقة الموجودة بين مستويين لغويين (فصيح عامي) داخل مجتمع واحد، إضافة إلى دراسة العلاقة بين شكلين لغويين فصيحين مختلفين[6] (ينظر: عبد الحميد بوفاس، فوزية سعيود، 2020).

3. واقع تعليم اللّغة العربية في الجزائر: تشكل اللّغة ركيزة أساسية في حياة الأفراد والمجتمعات، لما لها من دور توطيد العلاقات ونقل القيم والثّقافات والعلوم في شتى المجالات، وقد أصبح تطور المجتمعات في القرن الواحد والعشرين يقاس بمدى قدرة هذه اللّغة أو تلك في مسايرة التّقدم

التّكنولوجي وثورة الاتصالات، وإنتاج أدمغة تفكر وتبدع في جميع التّخصصات، ولا شك أنه لا سبيل لذلك إلا بالاهتمام بالجانب التّعليمي، ومنح اللّغة الأولوية القصوى بدءا بالمستوى الابتدائي إلى غاية أعلى مستوى من التّعليم. وفي ظل هذا المطلب تسعى مجتمعاتنا العربية وبلادنا الجزائر بصفة خاصة في سبيل خلق متعلمين فاعلين يدركون ما يقرؤون، ماهرين باللّغة العربية نطقا وكتابة. معتزين بها كرمز للهوية والثّقافة العربية الإسلامية، سيما ونحن أمة القرآن، لاسيما وأن أول آية أنزلت على نبينا الكريم تحثنا على القراءة، فقرنت بينها وبين العلم؛ إذ قال تعالى في محكم تنزيله: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾[7] (القرآن الكريم) ففي الآيات الكريمات بيان من المولى عز وجل لقيمة القراءة كمفتاح للتعلم والتّعليم، وكأساس لبناء المعارف، وكغذاء للعقل وباب لولوج مختلف المعارف والعلوم.

ومن المؤكد أيضا بالفطرة أن اللّغة "كائن اجتماعي يعيش مع الإنسان ويخضع لمختلف مظاهر التّطور الذّي يمر به في بيئته، فأي تغيير أو تطور يطرأ على حياة ذلك الكائن البشري يجب أن ينعكس على لغته التّي لا تنفصل عنه لحظة من زمان"[8] (عز الدّين صحراوي، 2009). كما أنها سلوك مكتسب، بمعنى أنّ العادات اللّغوية المختلفة يكتسبها الفرد من المجتمع الذّي يعيش فيه، فالطّفل يولد دون أية معرفة باللّغة، لكن لديه- فقط-استعداد لتعلمها، ومن هنا تأتي أهمية البيئة الاجتماعية، والتّربية والتّعليم المنظم في اكتساب الفرد للغة[9] (ينظر: فتحي علي يونس، 2009).

فحقيقة التّرابط والتّكامل بين هذه الأطراف الثّلاثة ضرورة لا مناص منها، تسهم في خلق جيل متعلم متشبع بالقيم والتّقاليد، ومبادئ الهوية، ولاؤه الفكري للغة العربية وقيمها. وعند استقرائنا لواقع اللّغة العربية في ضوء التّركيبة الاجتماعية في الجزائر "لا نحتاج إلى عناء كبير لنبيّن أن اللّغة العربية ليست لغة أولى...إلا أن الطّفل الجزائري لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذّي يتعلم فيه لغة أجنبية..ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثّانية من منظورنا"[10] (عمر بورنان، 2009). فالطّفل في السّنوات الأولى من التّعليم لا يفقه العربية الفصحى، فهو إما أن يتكلم الدّارجة أو الأمازيغية، وفي بعض الأحيان يوظف بعض المصطلحات باللّغة الفرنسية، يضاف إلى كل ذلك أنّ المجتمع الجزائري حسب الدّكتور أمين يونس من المجتمعات ذات اللّغة المميزة لتوفّرها على عدة لغات محلية مستعملة من قبل أفراد المجتمع، إلا أنه لا يعترف رسميا إلا بلغة واحدة رسمية ووطنية هي اللّغة العربية في التّعليم والإدارة والإعلام، وبعض القطاعات الاقتصادية والمعاملات الرّسمية[11] (ينظر: خالدّ عبد السّلام، 2012).

فالخريطة التّعبيرية توضح لنا أن درجة استعمال اللّغات في الجزائر ليس متماثلا، فالدّارجات الجزائرية تهيمن على السّوق الشّفوية، وتحقق

تواصلا بين المجموعات اللّغوية المختلفة، والعربية الفصيحة واللّغة الفرنسية تقتصران على أقلية من المثقفين، كما تتعدد الأمازيغية إلى فصائل، وهي شتات لها مناطقها النّافذة وتأديتها موزعة عبر مناطق مختلفة[12](ينظر: صالح بلعيد، 2009). وانطلاقا من هذا التّقسيم يمكن إجمال الوضع اللّغوي الجزائري كما يلي:

✓**اللّغات ذات الانتشار الواسع:** العاميات أو الدّارجة العربية، وهي متنوعة ولكنها تحتكم إلى قواسم مشتركة، حيث يمكننا التّمييز بين ثلاث لهجات عربية (الوسط، الشّرق، الغرب).

✓**اللّغات المحلية:** وتشمل الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها، حيث "تعتبر من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، ودعامة أساسية، تغطي جزءا كبيرا من الوطن، فنجدها بلهجاتها المختلفة مستعملة في المناطق الأمازيغية، وهي ذات طابع شفوي، يتحقق بواسطتها التّواصل بين الجماعات اللّغوية الأمية منها والمثقفة"[13] (لاصب وردية، 2009)، كما تحتوي على عدّة لهجات تشكل عناصر مكونة للكثير من مناطق الوطن، وهي (القبائلية، الشّاوية، الميزابية، التّارقية، الزّناتية، الشّلحية، الشّنوية) وتعد هذه اللّهجات بمثابة لغة أولى بالنّسبة للأطفال الجزائريين الذّين يكتسبونها منذ ميلادهم، وتشكل الرّصيد اللّغوي والخبرات الأولية المكونة لبنيتهم المعرفية[14] (ينظر خالدّ عبد السّلام، 2012).

✓**اللّغات الكلاسيكية:** وتشمل العربية الفصيحة، واللّغة الفرنسية. وفي دراسة قدمها خالدّ عبد السّلام حول دور اللّغة الأم في تعلم اللّغة الفصحى، يقول:" تعتبر اللّغة العربية الفصحى أول لغة ثانية بالنّسبة للمجتمع الجزائري يتم تعلمها في المدرسة منذ سن الدّخول إلى المدرسة، وهي لغة الصّحافة ووسائل الإعلام، ولغة الكتب العلمية والأدبية، واللّغة الوطنية الرّسمية"[15] (خالدّ عبد السّلام 2012). نفهم من هذا النّص أن اللّغة الفصحى تمثل قالبا نموذجيا، ولديها قوة فرضت نفسها بسبب ترفعها عن خصائص اللّهجات، وهي لا تؤدي أي دور وظيفي في التّواصل الاجتماعي اليومي بين الجزائريين إذ يبقى استعمالها محصورا عند عدد ضئيل من المثقفين، بوصفها وسيلة للتواصل الفكري والثّقافي حيث تعدّ بمثابة لغة للكتب والمقالات، والخطابات الرّسمية، والاقتصاد، والسّياسة، والدّين والصّحافة، والتّعليم في جميع أطواره[16] (لاصب وردية، 2009).

أمّا ثاني لغة للجزائريين بعد العربية، نجد الفرنسية التّي تحظى بمكانة خاصة بحكم الطّابع الاستعماري وهي لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدماتية والإنتاجية والصّناعية، وحتى التّعليمية منذ الاستقلال إلى غاية الثّمانينات حتى بداية التّسعينات، حيث احتلت الصّحافة باللّغة الفرنسية حيزا كبيرا، واستقطبت العديد من القراء، ومن جهة أخرى مازالتّ اللّغة الفرنسية تستفيد من حجم ساعي معتبر في التّعليم، ابتداء من السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي[17] (ينظر: خالدّ عبد السّلام، 2012).

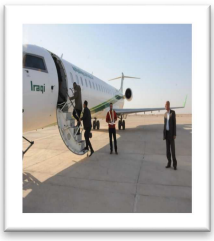
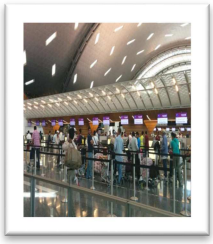
4. الدّراسة الميدانية: نحاول في هذه الدّراسة عرض نموذجين تطبيقيين لنشاط التّعبير الشّفهي طبقا لما هو مقرر على المتعلمين في الطّور الأول من المرحلة الابتدائية. بناء على معاينة ميدانية لإحدى المدارس الابتدائية، حيث جرت وقائع هذه الدّراسة بمدرسة البشير الإبراهيمي، الواقعة بولاية المسيلة، بتاريخ ديسمبر2019.

وتهدف هذه المعاينة إلى ملاحظة طريقة تواصل المتعلمين انطلاقا من النّص، ومدى إمكانية حصول التّداخل اللّغوي من خلال مختلف الأنماط التّواصلية للمتعلمين، وكذا لنستنتج طبيعة اللّغة التّي يوظفونها.

1.4 التّداخل اللّغوي من خلال نشاط التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى: يمثل الجدول الآتي نموذجا لبناء حصة نشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل طبقا للمقرر المقترح على المعلم في البرنامج السّنوي للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، لنص بعنوان عودة أبي من السّفر[18](وزارة التّربية الوطنية، 2016)، حيث يقوم المعلم انطلاقا من النّص، وبناء على هذه الخطة عرض هذا النّشاط وتوجيه المتعلمين بغية تحقيق الكفاءات المستهدفة من هذا الدّرس.

الجدول رقم 1: خطّة درس تعبير شفهي لنص عودة أبي من السّفر

الميدان: تعبير شفهي	**الموضوع:** عودة أبي من السّفر	**تعبير شفهي** (أشاهد وأعبر)	**الحصة**	**2**
الكفاءة الختامية: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالة			**أسبوع**	**28**
1- القيم والمواقف	**2- الكفاءات العرضية**		**3- مركبات الكفاءة**	
- يعتز بلغته. - يحب وطنه. - يطيع الآخرين، ويتعرف على آداب التّحيّة.	- ينمي قدراته التّواصلية عن طريق الاستماع. - يعبّر مشافهة بلغة سليمة. - يحترم آداب تناول الكلمة.		- يعبّر عن مشهد معروض أمامه - يجري حوارا بين شخصيات، ويعبر عن رأيه، أو مشاعره.	
مؤشر الكفاءة: - يسرد قصة انطلاقا من مشهد أو مجموعة صور - يعبّر عن مشهد معروض أمامه			المقطع	7
المراحل	**الوضعية التّعليمية التّعلمية**		**تقويم**	
وضعية الانطلاق	أين توجهت العائلة؟ لماذا؟ كيف عرفوا موعد الوصول؟		يتذكر ويجيب	**تشخيصي**

بنـــــاء التّعلمات	يعبر انطلاقا من مشهد صورة الكتاب، أوقد يعلق المعلم الصّور المرفقة أسفله، ويطلب من المتعلمين وصف المشهد تلقائيا مع طرح الأسئلة التّوجيهية الآتية   1- ماذا تمثل الصّورة الأولى؟ طائرات؟. 2- كيف يسمى المكان؟ 3- أين تتواجد الأم وأحمد وخديجة؟ 4- ماذا يوجد في الحاسوب ؟ 5- لماذا تنظر الأم إليها؟ 6- من هو الشّخص الذّي ينزل من الطّائرة؟ 7- ماذا يحمل الأب؟. 8- ماذا فعل الأولاد عندما شاهدوا أباهم؟ •**مسرحة الإحداث.** الأم: خديجة، أحمد، غدا سيعود أبوكما من السّفر. لقد وصلتني رسالة قصيرة عبر الهاتف المحمول. خديجة: متى سيصل؟ أنا مشتاقة إليه كثيرا الأم: سنعرف ذلك عبر شبكة الأنترنت. أحمد: سوف ننتظره في المطار، أليس كذلك يا أمي؟ أحمد وخديجة: الحمد لله على السّلامة يا أبي العزيز.	يجيب انطلاقا من المشهد والنّص المنطوق. يحاول أن يجد حوارا من خلال النّص المنطوق يتقمص الأدوار	**تكويني**
استثمار المكتسبات	يوزع المعلم الأدوات على التّلاميذ. يقوم التّلاميذ بإعادة النّص المنطوق، أو إضافة من نسج خيالهم.	مسرحة أحداث النّص	**تحصيلي.**

المصدر: كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي/ دليل كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي.

قراءة وتعليق:

كما هو مبين في الجدول أعلاه، تمثل الطّائرات الظّاهرة على المستوى العمودي المحطات الأساسية لسير حصة التّعبير الشّفهي، وهي وضعية الانطلاق، وبناء التّعلمات، واستثمار المكتسبات. وبما أن الهدف هو الوقوف على النّمط التّواصلي للتلاميذ، نحاول التّركيز على المحطة الثّانية (**بناء التّعلمات**).

فمع بداية الحصة واستحضار المتعلمين لمعطيات الدّرس السّابق في الوضعية الأولى- وضعية الانطلاق- لاحظنا أن المعلمة شرعت في عرض بعض المشاهد والصّور على السّبورة، أو الموجودة في الكتاب، وتوجيه المتعلمين لملاحظة محتواها، والتّعبير عنه من خلال طرح الأسئلة الآتية:

المعلمة: ماذا يوجد في هذه الصّورة؟

أحد التّلاميذ: يوجد في هذه الصّورة طائرات، ونزول النّاس من الطّائرة والنّاس داخل المحطة ينتظرون.

المعلمة: ماذا تمثل الصّورة الأولى؟

أحد التّلاميذ: طائرات كثيرة.

المعلمة: ماذا نسمي هذا المكان؟

أحد التّلاميذ: نسميه المطار.

المعلمة: أين تتواجد الأم وخديجة وأحمد؟

أحد التّلاميذ: في قاعة الانتظار.

المعلمة: لماذا ذهبت العائلة إلى المطار؟

أحد التّلاميذ: من أجل استقبال الأب.

المعلمة: ماذا يحمل النّاس الذّين يوجدون داخل المطر؟

أحد التّلاميذ: الهواتف وأوراقا صغيرة.

المعلمة: ماذا نسمي تلك الأوراق؟

أحد التّلاميذ: ورقة.

المعلمة: لا نقول ورقة بل جواز السّفر.

المعلمة: من هو الشّخص الذّي ينزل من الطّائرة؟

أحد التّلاميذ: إنه الأب.

المعلمة: ماذا يحمل الأب؟

أحد التّلاميذ: يحمل حقيبة كبيرة.

المعلمة: ماذا فعل الأولاد عندما شاهدوا أباهم؟

أحد التّلاميذ: ذهبوا عنده ورحبوا به.

المعلمة: هل الأب عاد من السّفر راكبا في القطار؟ لاحظوا في الصّورة.

أحد التّلاميذ: لا في الطّائرة.

❖ **مسرحة الأحداث:**

تعدّ هذه الخطوة أساسية في حصة التّعبير الشّفهي، بحيث تهدف في مرحلة أولى إلى تنطيق المتعلمين وتعويدهم على القراءة وحسن الأداء، من خلال استماعهم لمحتوى النّص المقروء، وإعادة قراءته فرادى وجماعة، ثم تعميق فهمهم -في مرحلة لاحقة- من خلال تمثيل الأدوار في قالب مسرحي جماعي بناء على توزيع شخصيات النّص، وتحقيقا لهذا المسعى قامت المعلّمة بقراءة النّص الموجود المدون على السّبورة على مسامع المتعلمين لتطلب منهم إعادة قراءته جماعيا وفرادى، مع اختيار مجموعة لتمثيل الأدوار، حيث تساعد المسرحية على فهم المتعلم لوقائع الأحداث، انطلاقا من النّص المقروء.

وممّا يلاحظ على المرحلة الأولى أنّ قراءة التّلاميذ للنص كانت ممتازة من حيث طريقة

الإلقاء وإظهارهم لقدرات جيدة في استنطاق النّص وحفظه، كما لاحظنا قدرتهم على التّحكم في اللّغة وفق ما سمعوه من النّص.

❖ **استثمار المكتسبات:** تعتبر هذه المحطة أهم وآخر محطة في حصة التّعبير الشّفهي والتّواصل، وهي محطة تطبيقية، تقف المعلمة من خلالها على مدى استيعاب المتعلمين لمعطيات النّص. حيث تقوم بتوزيع الأدوار على التّلاميذ لتمثيل شخصيات النّص على مرأى ومسمع زملائهم، ففي كل مرة يصعد أربعة تلاميذ إلى السّبورة لتمثيل واقتباس شخصيات النّص (الأم، خديجة، وأحمد، الأب...الخ).

فالقسم طبقا لأحداث النّص هو المحطة، والتّلاميذ هم المسافرون، وبهدف تجسيد شخصيات النّص توزع عليهم بعض الوسائل المساعدة، كالهاتف، حقيبة، الخ عليهم. ليبدأ التّجسيد الفعلي لمعطيات القصة كما وردت في النّص.

•الملاحظات المسجلة:

✓يستخدم الأطفال في الغالب لغة سليمة طبقا لما يسمعونه من النّص، وما تتواصل به المعلمة إلا في بعض الحالات، التّي يجد فيها المتعلم صعوبة في محاكاة المشهد، أو استعمال المصطلح الصّحيح وكمثال عن بعض المصطلحات العامية التّي وظفها بعض المتعلمين في الحصة: التّليفون، المسياح الطّيارة، الكونيكسيو.

✓لاحظنا أن المعلمة لا تتكلم مع التّلاميذ باللّغة العامية إلا في بعض الأحيان من أجل تبسيط الفهم لهم.

✓تستخدم المعلمة أسلوب التّحفيز لتشجيع المتعلمين للتواصل بأسلوب صحيح، فكلما أجاب أحدهم إجابة صحيحة أثناء أسئلتها تطلب من زملائه بالتّصفيق له.

✓كما تستعمل المعلمة الكثير من الحركات أثناء شرحها للدرس لكي تضع التّلاميذ في قلب المشهد وتلك الحركات تساعدها في التّعبير عن المشهد وفهمه بسهولة.

✓تتعامل المعلمة مع التّلاميذ بأريحية لتترك لهم الحرية في التّواصل والتّعبير عن أفكارهم، ممّا يشجعهم على التّواصل، لتصحح لهم في النّهاية أخطاءهم التّعبيرية في كل مرة شفاهة، وهنا تترك لهم متسعا من الوقت للتفكير والتّعبير والإبداع، وهنا لاحظنا تداخلا في المصطلحات والتّعابير بين العربية الفصحى والعامية، انطلاقا من الصّور والمشاهد المرئية، وكمثال على ذلك الجمل الآتية:

- الأب ينزل من الطّائرة ←الأب يهبطوا من الطّيارة.
- يحملون بطاقة السّفر←النّاس يهزون الأوراق.

2.4- التّداخل اللّغوي من خلال نشاط التّعبير الشّفهي في السّنة الثّانية:

يمثل الجدول الآتي أنموذجا لبناء حصّة نشاط التّعبير الشّفهي طبقا للمقرر المفروض على المعلم في البرنامج السّنوي للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، لنص بعنوان: حصتي المفضلة[19] (وزارة التّربية الوطنية 2016).

الجدول رقم 2: خطّة درس تعبير شفهي لنص حصتي المفضلة

<table>
<tr><td colspan="2">الميدان: تعبير شفهي</td><td>الموضوع:
حصتي المفضلة</td><td>تعبير شفهي (أشاهد وأعبر)</td><td colspan="2">السّنة: الثّانية 2</td></tr>
<tr><td colspan="4">الكفاءة الختامية: يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة</td><td>الأسبوع</td><td>2</td></tr>
<tr><td colspan="2">1- القيم والمواقف</td><td colspan="2">2- الكفاءات العرضية</td><td colspan="2">3- مركبات الكفاءة</td></tr>
<tr><td colspan="2">- يعتز بلغته.
- يسهم في العمل الجماعي والتّواصل مع الآخرين
- يكتسب آداب الحوار والحديث</td><td colspan="2">- يكتسب قدرات تعبيرية.
- يكتسب المعطيات في التّعبير الشّفهي والكتابي.
- يتعرف على الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتّوجيهية، ويثبت ذاته واستقلاليته.</td><td colspan="2">- يرد استجابة لما سمع.
- يتفاعل مع النّص المنطوق
- يقيم مضمون النّص المنطوق
- يقيم مضمون النّص المنطوق</td></tr>
<tr><td colspan="4">مؤشر الكفاءة: فهم النّص المنطوق وإعادة سرده</td><td>المقطع</td><td>7</td></tr>
<tr><td>المراحل</td><td colspan="3">الوضعية التّعليمية التّعلمية</td><td colspan="2">تقويم</td></tr>
<tr><td>وضعية الانطلاق</td><td colspan="3">- فيم يستعمل المذياع؟ أين نجد المذياع؟
هل نستمع إلى الأخبار في المذياع؟ ما هي الأجهزة الأخرى التّي تعرفونها؟</td><td>يذكر ويجيب</td><td>تشخيصي</td></tr>
<tr><td>بناء التّعلمات</td><td colspan="3">يطلب المعلم فتح الكتاب أو يعلق مشاهد يعبر عنها المتعلمون

يصف المتعلمون المشاهد تلقائيا، من خلال أسئلة توجيهية مرفقة تراعي مستواهم
الصّورة1: الفوج الأول.
- ما اسم هذا الجهاز؟
- من عنده جهاز المذياع؟</td><td>جيب انطلاقا من المشهد والنّص المنطوق.</td><td></td></tr>
</table>

	- فيم يستعمل جهاز المذياع؟ - ما هي البرامج التي يبثها؟ **الصّورة2: الفوج الثّاني.** - ما اسم هذا الجهاز؟ - ما هي البرامج التّي تشاهدونها؟ - ما هو الجهاز الذّي تفضله المذياع أم التّلفاز؟ - ما هو الفرق بينهما؟ - ما هي فوائد التّلفاز؟ **الصّورة 3: الفوج الثّالثّ.** - كيف تسمى هذه الأوراق؟ - ماذا نجد في الجرائد؟	يعبر عن المشاهد. يستمع ويقرأ	**تكويني**
استثمار المكتسبات	يسأل المعلم ماذا يقدم كل من المذياع والهاتف والتّلفاز. أيهم تفضله ولماذا؟ يكتب المعلم أحسن الإجابات على السّبورة. مسرحة إحداث النّص إن أمكن.	بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النّص المنطوق	**تحصيلي.**

المصدر: كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنية، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي/ دليل كتاب اللّغة العربية للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

قراءة وتعليق: تبعا لما ورد في شرح النّص التّطبيقي المخصص للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، يمر نشاط التّعبير الشّفهي في السّنة الثّانية بنفس المحطات السّابقة الذّكر، حيث سنقوم بالتّركيز -أيضا- على مرحلتي بناء التّعلمات، واستثمار المكتسبات وفق ما سيأتي ذكره

•بناء التّعلمات:

في هذه المرحلة طلب المعلم من التّلاميذ فتح الكتاب المدرسي على صورة النّص الذّي سمعوه في الدّرس السّابق - في حصة فهم المنطوق- ، وطرح بعض الأسئلة كالآتي:

- **المعلم:** ماذا يوجد في الصّورة؟
- **التّلاميذ:** تلفاز، مذياع، جرائد.
- **المعلم:** ماذا يوجد على السّبورة؟
- **أحد التّلاميذ:** يوجد مذياع.
- **المعلم:** ما هو عنوان الحصة التّي قدمت في المذياع؟
- **أحد التّلاميذ:** قلوب رحيمة.
- **المعلم:** ما معنى مجانا؟
- **أحد التّلاميذ:** لا تستطيع المشي... لا تدفع العائلة النّقود.

- **المعلم:** لماذا أخذ الأب ابنه معه؟
- **أحد التّلاميذ:** لشراء اللّوازم.
- **المعلم:** ما هو الجهاز الذّي شغّله الأب؟
- **أحد التّلاميذ:** المذياع.

تعليق:

لاحظنا من خلال إجابات المتعلمين عن الأسئلة حضور اللّهجة العامية، حيث استخدم معظمهم مصطلحات مثل: الكوميك، التّيلفزيون، البوسط، الجرنان، نعيط بالتّلفون.

كما لاحظنا توظيف المعلم لبعض الجمل العامية من أجل تبسيط الفهم للمتعلمين، من بينها نذكر:

- كيفاش نعيطوا للأصدقاء تاعنا.
- شكون لي كان عندهم البوسط في الدّار.
- مجانا تعني باطل، ما يمدش الصّوارد.
- كيفاش عرفتوا بلي أحمد تأثر؟
- شكون يعرف الجرنان.

•استثمار المكتسبات

هنا طلب المعلم من التّلاميذ تمثيل بعض الأدوار وفق ما سمعوه من النّص، كل حسب طريقته وأسلوبه.

- **الملاحظات المسجلة:**

– انخفاض مستوى استعمال اللّغة الفصحى من طرف المتعلمين في هذه السّنة في مقابل المتعلمين في السّنة الأولى.

– بروز العامية في تعليم الأطفال خاصة من طرف المعلم.

– اعتماد المعلم على الحركات والإيماءات، وتقديم أمثلة بالعامية لتبسيط الفهم للمتعلمين.

– صعوبة النّص المدروس على المتعلمين في هذا السّن الذّي يقابله غياب أو عدم وجود ثروة لغوية مما يلجأ إلى المصطلحات العامية.

– غياب التّركيز عند التّلميذ وسرعة الإجابة من العوامل التّي تؤدي بالمتعلمين لاستعمال اللّهجة العامية.

5. خاتمة: يعد البحث في موضوع التّداخل اللّغوي في مرحلة التّعليم الابتدائي من المواضيع المهمة والحساسة لما تحمله من أبعاد تتعلق بطبيعة المتعلم (المرحلة العمرية)، وطبيعة اللّغة الموظفة وما تحمله من متغيرات ويستصعب الأمر أكثر حينما يشمل الموضوع الطّور الأول، والذّي يتطلب توفير معلمين أكفاء لديهم من الخبرة ما يكفي لتوجيه وتكوين المتعلمين، الذّين تغلب على السّنتهم اللّهجة العامية، ومن جملة النّتائج المتوصل إليها من خلال الدّراسة نذكر:

- إن المتعلم في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي يواجه صعوبات في اكتساب النّمط الفصيح للغة العربية نتيجة تأثير اللّهجة العامية ونقص رصيده اللّغوي الإفرادي، وهو ما يؤدي به في أغلب الأحيان إلى ضعف استيعاب مفردات النّص المقروء، وكذا صعوبة التّعبير بأسلوبه عن مختلف المواقف التّي يواجهها.

- بما أن مادة التّعبير الشّفهي تمثل الجانب المنطوق للغة، حيث تسعى إلى استنطاق المتعلمين، وتعميق فهمهم بالنّصوص من خلال توظيف مختلف القدرات العليا (الذّهنية والحس حركية..)، فإن المعاينة الميدانية أظهرت تجاوبا من المتعلمين مع النّصوص التّي يسمعونها، على الرّغم من تسجيلنا للعديد من مظاهر التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية، حيث لاحظنا أن أغلب المتعلمين لديهم القدرة على حفظ النّصوص، وتمثيلها بشكل ممتاز، غير أن الدّور الأهم يتركز حول الأسرة، كون المتعلم لا يتلقى دعما من المحيط الأسري لتعزيز نمطه التّواصلي بشكل سليم.

6. قائمة المراجع:

- **القرآن الكريم.**

- جميلة راجا، التّداخل اللّغوي، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم، الجزائر، دار هومة 2009.

- حافظ إسماعيل علوي وآخرون، اللّسان العربي وإشكالية التّلقي، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2011.

- خالدّ عبد السّلام، دور اللّغة الأم في تعلم اللّغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، كلية التّربية والأرطوفونيا، جامعة سطيف، دكتوراه علوم، تخصص أرطوفونيا، جويلية 2012 ص 98.

- صالح بلعيد، اللّغة الأم والواقع اللّغوي في الجزائر، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم الجزائر، دار هومة، 2009.

- عز الدّين صحراوي، اللّغة العربية في الجزائر، التّاريخ والهوية، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية، العدد 5، جوان 2009، ص3.

- عمر بورنان، تخطيط السّياسة اللّغوية، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم، الجزائر، دار هومة 2009.

- فتحي علي يونس، التّواصل اللّغوي والتّعليم، بدون ناشر، 2009.

- كريمة أوشيش حماش، التّداخل اللّغوي بين القديم والحديث، الجزائر، اللّسانيات، المجلد21، العدد21 2015 .

- وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنية، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الجزائر ديوان المطبوعات المدرسية، 2016- 2017.

- وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنية، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الجزائر، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016- 2017.

7. هوامش[21]:

[1] كريمة أوشيش حماش، التّداخل اللّغوي بين القديم والحديث، الجزائر، اللّسانيات، المجلد21، العدد، 21، 2015 ، ص 14.

[2] جميلة راجا، التّداخل اللّغوي، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم، الجزائر، درا هومة، 2009، ص 147.

[3] André martinet ,élément de linguistique général, paris, armand colin ,1974,146.

[4] حافظ إسماعيل علوي وآخرون، اللّسان العربي وإشكالية التّلقي، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2011، ص69.

[5] نقلا عن كريمة أوشيش حماش، التّداخل اللّغوي بين القديم والحديث، ص22.

[6] ينظر: عبد الحميد بوفاس، فوزية سعيود، مفاهيم الثّنائية اللّغوية والازدواجية اللّغوية في المؤلفات العربية والأجنبية المعربة رؤية تحليلية نقدية، الجزائر، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنّقدية واللّغوية، المجلد2، العدد2، 2020، ص 25.

[7] العلق/1- 5

[8] عز الدّين صحراوي، اللّغة العربية في الجزائر، التّاريخ والهوية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية، العدد 5، جوان 2009، ص3.

[9] فتحي علي يونس، التّواصل اللّغوي والتّعليم، بدون ناشر، 2009، ص 8.

[10] عمر بورنان، تخطيط السّياسة اللّغوية، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم، الجزائر، درا هومة، 2009 ص 163.

[11] ينظر: خالدّ عبد السّلام، دور اللّغة الأم في تعلم اللّغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، كلية التّربية والأرطوفونيا، جامعة سطيف، دكتوراه علوم، تخصص أرطوفونيا، جويلية 2012، ص 97.

[12] ينظر: صالح بلعيد، اللّغة الأم والواقع اللّغوي في الجزائر، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم الجزائر، دار هومة 2009، ص9.

[13] لاصب وردية، الواقع اللّغوي الجزائري، اللّغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللّغة الأم، الجزائر، دار هومة، 2009 ص64.

[14] ينظر: خالدّ عبد السّلام، دور اللّغة الأم في تعلم اللّغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ص 98.

[15] المرجع نفسه، ص98.

[16] ينظر: لاصب وردية ، الواقع اللّغوي الجزائري، ص65-66.

[17] ينظر خالدّ عبد السّلام، دور اللّغة الأم في تعلم اللّغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص99.

[18] وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنية، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي الجزائر ديوان المطبوعات المدرسية، 2016- 2017، ص 113.

[19] ينظر : وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنية، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي الجزائر، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016-2017، ص 141.