التّخطيط اللّغوي للعربيّة وانعكاساته على مخرجات التّعليم
-المرحلة الابتدائيّة أنموذجا-
The Arabic linguistic planning and its implications for educational outcomes
- Primary school as a model –

أم هاني رحماني*
جامعة يحي فارس/ المديّة (الجزائر)
hanaarahmani@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2021/05/04	تاريخ القبول: 2021/06/06

الملخص:

تحمل هذه الورقة البحثيّة بين طيّاتها بعض المحطّات المهمّة عن واقع التّخطيط اللّغوي للعربيّة في المؤسّسات التّربويّة وأثره في مخرجات التّعليم، وقد خصّصنا الدّراسة للمرحلة الابتدائيّة إيمانا منّا بدورها البالغ في تحقيق البناء اللّغوي السّليم للمتعلّم؛ الذي تمتدّ أثاره إلى باقي المراحل التعليميّة وبعدها. كما عالجنا الموضوع مرتكزين على جانبين رأيناهما على قدر كبير من الأهميّة في استخلاص النّتائج هما: لغات المنشأ التي يعيش المتعلّم في كنفها قبل دخوله المدرسة، والمناهج التّربويّة التي تسيّر خطوات تعليم العربيّة وتعلّمها وتوجّهها داخل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: التّخطيط اللّغوي، اللّغة العربيّة، مخرجات التّعليم، التّعليم الابتدائي، تعليم اللّغة، مناهج التّعليم.

Abstract:

This research paper carries among its folds some important milestones on the reality of the linguistic planning of Arabic in educational institutions and its impact on educational outcomes, we have devoted the study to the primary stage, out of our belief in its extreme role in achieving the proper linguistic structure of the learner. The effects of which extend to the rest of the educational stages and beyond. We also dealt with the topic based on two aspects that we saw of great importance in drawing the conclusions: the languages of origin in which the learner lives before entering school, and the educational curricula that guide the steps of teaching and learning Arabic and directing it within the school.

Keywords: linguistic planning, the Arabic language, educational outcomes, primary education, language teaching, educational curricula.

*المؤلف المرسل: أم هاني رحماني

مقدمة:

اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة في الجزائر، وكذا في جميع بلدان الوطن العربي، كما أنّها لغة الدّين لقرابة ملياري نسمة على وجه المعمورة؛ ممّا جعلها تحتلّ المراتب الأولى عالميّا من حيث التّداول والانتشار.

يفرض الواقع والأمر كذلك أن يكون صنّاع القرار في الجزائر قد سنّوا القوانين وضبطوا الخطط والاستراتيجيّات التي تحفظ اللّغة العربيّة، وتعزّز مكانتها الفعليّة في مجتمعها الطّبيعي في مختلف المجالات؛ غير أنّ المتتبّع للمشهد اللّغوي الجزائري لا يلْحظ ذلك بوضوح، إذ تعيش أزمة حقيقيّة في ظلّ اكتساح اللّهجات المحليّة واللّغات الأجنبيّة مؤسسّات التّعليم ومنابر الإعلام والاتّصال والثقافة وغيرها، واقتحام لغة العصر –كما درج الباحثون على تسميتها- مجالات العلم والعمل والوظائف وميادين الاقتصاد والتّجارة؛ ممّا بات يكشف عن غياب حقيقي لإرادة القوى الفاعلة في توجيه المشهد اللّغوي، وتحديد مساره بما يضمن للّغة العربيّة مكانتها وخصوصيّاتها كلغة وطنيّة وقوميّة.

وتتعالى الأصوات بين الحين والآخر لتُنذر بحاضر مقلق ومستقبل مجهول للعربيّة، فتجدنا نستأنس بمن يرى أنّها بخير على اعتبار " إرثها الحضاري ومخزونها الثّقافي، وحيويّتها ومدى تفاعلها مع المحيط العالمي، وكذا خصائصها الطّبيعيّة وما تملكه من المؤهّلات التي تجعلها لغة عالميّة قادرة على الازدهار والتفوّق،"[1] لنعود ونصطدم بواقع حالها في مختلف المجالات؛ خاصّة في مجال التّعليم الذي يضطلع بمسؤولية خدمتها، حيث نراها بعد ردح من الزّمن وبعد أن نال حُسن تعليمها وتعلّمها وتعميمها مركز الحظوة والاهتمام؛ قد انكمشت على وقع قرارات غيّرت المسار المؤدّي إلى تحقيق الغاية، زاد الأمر سوءا غياب الاستراتيجيّات الواضحة والخطط المؤسّسة التي تؤمّن مسالك تعليمها منذ المراحل الأولى، خاصّة أنّ " الطّفل هو القاعدة والمنطلق، والقاعدة إذا كانت صلبة لا يُخشى عليها سوف تقوّم وتنتمي وتتقوّى وتوثّق،"[2] والطّفل إذ يمتلك لغته فإنّه يمتلك الأداة التي تجعله " لا يحيد عن حبّ الوطن، وحبّ لغة الوطن، وعدم الذّوبان في الآخر، وفي لغة الآخر."[3] أضف إلى ما سبق اضطراب مناهج تعليمها –اللّغة العربيّة-وعدم ثباتها على نّماذج فعّالة مناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة نتيجة إعادة القراءة والصيّاغة في ظلّ الإصلاح التّربوي المتكرّر، وهو ما سنحاول طرحه فيما يلي.

1- <u>إفرازات الوضع اللّغوي وواقع تعليم العربيّة</u>:

يطرح الوضع اللّغوي في الجزائر قضايا كثيرة وإشكالات عديدة ومتداخلة تشكّل في مجملها ناتج تأثير الممارسات اللّغويّة ومظاهر التّواصل الاجتماعي القائمة ضمنه، المتمثّلة في:[4]

- المظهر الأوّل: تمثّله اللّغات ذات الانتشار الواسع وهي العاميات أو الدّوارج العربيّة، وهي متنوّعة لكنّها تحتكم إلى قواسم مشتركة.
- المظهر الثّاني: تمثّله اللّغات المحليّة الأمازيغيّة بمختلف تأدياتها ولهجاتها.
- المظهر الثّالث: تمثّله اللّغات الكلاسيكيّة العربيّة الفصيحة واللّغة الفرنسيّة.

وقد تجلّت انعكاسات هذه المظاهر على تعليم/تعلّم اللّغة العربيّة للمبتدئين في المؤسّسات التّعليميّة في مواطن عدّة أبرزها:

1-1 اختلاف البنية اللّغوية المكتسبة قبل التّعليم عن لغة التّعليم:

ممّا ينجم عنه ما يعرف بالازدواجية اللّغوية (Diglossia)، المعبّرة عن "الوضعيّة اللّغويّة التي يستعمل فيها المتكلّمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعيّة والظّروف اللّغوية"[5]، أو الثّنائيّة اللّغويّة (Bilingualism) المعبّرة عن "الوضعيّة اللّغويّة التي يستخدم فيها المتكلّمون لغتين متمايزتين."[6] حيث يجد المتعلّم الجزائري نفسه وهو في المدرسة بين النّمط اللّغوي الذي استحكمه في بيئته التي نشأ وترعرع في أحضانها، واللّغة الفصحى التي تشكّل لغة تعليمه وتحصيله.

وقد أشارت البحوث والدّراسات التي أجريت في هذا الشّأن إلى أن هذه الوضعيّات اللّغوية تأخذ أبعادا غير محمودة في التّعليم، وأنّ أثارها تنعكس سلبا على مستوى التّحصيل المعرفي للمتعلّم عامّة وامتلاك ناصية العربية الفصحى على وجه الخصوص؛ نتيجة لجوء المتعلّم إلى توظيف استراتيجيّات الاستعارة أو الاقتباس من اللّغات الأم، أو التّرجمة إليها لسدّ الثّغرات وتجاوز الصعوبات التي قد تعرقل سيرورة استعماله الفصحى أثناء التّواصل اللّغوي، الأمر الذي يحول دون تمكّنه منها.

بالمقابل أكّد المهتمون بقضايا التّعليم أنّ التّقليل (أو الحدّ) من أثار هذه الوضعيّات في المراحل الأولى من التّعليم قائم على اتخاذ عدد من التّدابير أو الحلول المساعدة، في مقدّمتها:

- تحقيق الانغماس اللّغوي المبكّر للطّفل في البيئة التي تستعمل فيها اللّغة الفصحى قبل دخوله المدرسة؛ ممّا يساعده على اكتسابها كما اكتسب لغته الأم.
- العناية بالممارسات اللّغوية الفصيحة والعمل التّرسيخي الذي يضمن للمتعلّم تنشئة لغويّة سليمة داخل البيئة التّعليميّة.

وإن كان تحقيق التّدبير الأوّل صعبا نظير تعلّقه بمعطيات خارج مدرسيّة، فإن التّدبير الثاني ضروريّ التّحقق، بل إنّه قاعدة أساسيّة من قواعد تعليم أي لغة من اللّغات، حيث أكّد الباحثون أن النّجاح في تعلّم اللّغة الأولى أو الثانية والحفاظ عليها مرتبط بمقدار التعرّض المستمرّ لها. وأنّ المعلّم الحذق هو المسؤول الأوّل عن تحقيق ذلك في البيئة التعليميّة -كونه الوسيط المباشر بين المتعلّم واللّغة-من خلال التزامه بتعريض المتعلّمين للّغة الهدف (دون غيرها)، ودفعهم إلى ممارستها في أنشطتهم الشّفويّة والمكتوبة (داخل الأقسام وخارجها) حتّى تصبح لديهم مهارة وعادة تحدّ (آليا) من توظيفهم للّغة الأم، وتمكّنهم من تجنّب التّداخل أو ارتكاب الأخطاء.

ويتجاوز الأمر التعرّض إلى اللّغة إلى بناء الملكة التّبليغيّة التواصليّة التي هي غاية عملية تعليم اللّغة ومنتهاها، يقول محمد الأوراغي في هذا الشّأن " ممّا يمكّن من فهم اللّغة أو معرفتها أو اكتسابها توسيع الرّؤية إلى الموضوع بحيث يكون المطروح نشأة القدرة التواصليّة لدى الإنسان، ويكون السّؤال الموجّه هو أنّى للفرد المهيّأ للتّكلّم من أن يبني نحوا يعمل به أبنية أو صورا قوليّة ويبلغ بواسطتها إلى غيره ما يريد أن يُفهمه إياه، ويفهم بها ما يبلّغه من غيره؟ إذن الأشكال الرئيسية

في الموضوع هي بيان حصول النّحو في نفس المتكلّم، وإذا حصل له يكون قد امتلك قدرة تمكّنه من العمل التّواصلي."[7]

فإذا ما نظرنا في أداء معلّمي العربيّة للمرحلة الابتدائيّة فإنّنا سنلحظ دونما جهد عدم تحقيق هذه القواعد، حيث لا زالت الدّراسات الميدانية تشير إلى استعمال عدد كبير منهم العامية داخل قاعات الدّرس، وتوظيفهم لها في التّواصل والشّرح والإفهام بدعوى صعوبة الفصحى، أو ظنّا منهم أنّها –العامية- تساعد في تقريب المستوى الفصيح من المتعلّمين؛ بل إنّ نتائج الدّراسات قد تخطّت هذا الواقع لتكشف عن ضعف الكفاءات اللّغويّة والأدائية للمعلّمين، وتقصيرهم في صياغة الرّسائل اللّغوية بما يتوافق ومتطلّبات تعليم اللّغة العربيّة من جهة، وخصائص المتعلّم وحاجياته من جهة أخرى؛ وعدم اهتمامهم بالنشاط الاكتسابي للمتعلّم ممّا يؤثّر سلبا في تحصيله اللّغوي.

ولعلّ مردّ ذلك–وغيره-إلى حقيقتين مهمّتين:

- **<u>أولا:</u>** عدم الاحتكام إلى معايير موضوعيّة في توظيف معلّمي اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة خاصّة وأنّ الشّروط المحدّدة لقبولهم تؤكّد أنّه مُتاح لجميع حاملي الشّهادات (وأغلبهم لا علاقة له باللّغة العربيّة أو بشؤون التّربية)، ولأصحاب الشّهادات الدّنيا دون العليا، رغم الحساسيّة التي يتّسم بها تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة من التّعليم.
- **<u>ثانيا:</u>** ضعف التّكوين قبل الخدمة وبعدها أو "ما يسمى بالتّكوين الأساسي (basic training) سواء كان لسانيّا (مبادئ لسانيات النّص والمقاربة النّسقية التّداولية خاصّة)، أم سيكولوجيّا (الأسس النفسيّة والمعرفيةّ لعمليّتي التعليم والتعلّم)، أم عمليّا إجرائيا (طرق التّعليم وأساليبه)، مما يمكن الاعتماد عليه في النهوض بمستوى معلّمي اللّغة العربيّة."[8] ورغم أنّ القانون التّوجيهي للتّربية قد ركّز على ضرورة استفادة المعلمّين والأساتذة من تكوين خاصّ وتمكينهم من متابعته في الجامعات لأجل تحسين المستوى؛ إلّا أنّ معظم الدّراسات الميدانيّة التي أجريت في هذا الصّدد كشف عن قصور التّكوين وعدم رضا المكوّنين عمّا يقدّم لهم لضعف مستواه، أو اقتصاره على التّنظير دون التّطبيق، أو التزامه بجوانب محدّدة دون أخرى.

وقد سبق أن أقرّ الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح -في معرض حديثه عن أسباب النّهوض بمستوى معلّمي اللّغة العربية-بأنّ " إلمام معلّم أو مدرّس اللّغة العربيّة بما يجدّ على صعيد البحث اللّساني هو أولى القوانين التي لا ينبغي عليه تجاهلها."[9] و" إن كان المقصود من تعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم الملكة في أقصر مدّة ممكنة وبأخصر الطّرق وأنجعها لا أن نجعل منه عالما متخصّصا في علم اللّسان أو علم النّفس والتّربية؛ فإنّ نجاعة هذه الطّرق منوطة بما تكشفه هذه العلوم من حقائق وما تثبته من قوانين...ولذلك فإنّ حاجته إليها إنّما هي ناتجة عن حاجته المسيّسة إلى تصوّر صحيح للمادّة التي يدرّسها، تصوّر سليم لا تشوبه الانطباعات الذّاتية أو الأوهام الشّائعة، ...وعلى هذا الأساس فإنّ مدرّس اللّغة العربيّة ينبغي أن تتوفّر فيه شروط ثلاثة:

- الملكة اللّغوية الأصليّة.

- أدنى كميّة من المعلومات النظريّة في اللّسان.
- ملكة تعليم اللّغة."[10]

والمسجّل أيضا أنّ العامية لم تقف على ألسنة المعلّمين بل تعدّته إلى الكتب المدرسيّة التي تعدّ أوّل الوسائل التعليمية بل وأهمّها، التي يستعين بها المتعلم في بناء لغته وتنظيم تعلّماته –إلى جانب دورها الرّئيس في ترسيخ قيم الهويّة ومبادئ المواطنة-، حيث تناثرت المفردات العامية في نصوص كثيرة للسّنوات الخمس دون مبرّر، واعتلى توظيفها الغموض والغرابة والصّعوبة التي تضطرّ المعلّم إلى شرحها بالعاميّ أيضا؛ ممّا يسهم في إثراء الثّروة العامية لدى المتعلّم بدل الفصيحة، وما يتبع ذلك من إثراء الأنماط والتّراكيب.

ويزيد ارتيابنا إذا ما فكّرنا أنّ ما سبق -وهو غيض من فيض-هو محاولات مقصودة لتمكين العاميات في المرحلة الابتدائيّة، خاصّة وأنّ " عددا من الخبراء والقائمين على قطاع التّربية والتّعليم سبق وأن طرحوا فكرة تبنّيها كلغات تعليم في الطّور الأوّل بدل العربيّة الفصيحة، وذلك خلال النّدوة الوطنيّة التي نظّمتها وزارة التّربية الوطنية يومي 25 و26 جويلية 2015، لتقييم إصلاحات التّعليم التي شُرع في تطبيقها منذ عام 2003م"[11]، وإن قوبلت الفكرة بالرفض آنئذ، إلّا أنّ بعض الأصوات الخفيّة لازالت تدعو إلى تجسيدها.

إنّ اللّغة العربية ليست لغة تعليم وتعلّم فقط؛ إنّما هي رمز الهويّة والسّيادة الوطنيّة، وإنّ المساس بها إنّما هو مساس بقيم الدّولة؛ وتعدّ صريح على ثوابتها وقوانينها؛ وهذا الأمر لا يرتبط بالجزائر فحسب؛ بل بجميع الدّول التي تحترم نفسها وتحافظ على وحدتها، حيث تعتزّ بلغاتها الوطنيّة وتحوطها بهالة من القداسة والاحترام.

وإذا كان المدافعون عن العاميّة قد قاسوها على العربيّة الفصحى في التّعليم فهذا قياس خطأ ولا يجوز، لأنّ العاميّة "ناقصة ولا يمكن أن تكون مبلّغة وواضحة وعلميّة بقدر ما تحمل في متنها من ضعف وقلّة حيلة وندرة في الأساليب؛ فلا هي تحمل المعنى المعبّر، ولا تستطيع التّعبير عن الجانب الأدبي والعلمي، ولا خير في لغة لا يدلّ فيها الكلام على المعنى؛"[12] ثمّ إنّها لغة وجدت لضرورات التّعبير والتّواصل اليومي، مضطربة وغير مستقرّة " ولا تخضع لأيّة قوانين لغويّة ضابطة...تلقائية ومتغيّرة تبعا لتغيّر الأجيال وتغيّر الظّروف المحيطة"[13]؛ فكيف يمكن أن يعوّل عليها في بناء الملكة اللّغويّة السّليمة التي هي أقصى ما نصبو إلى تحقيقه في هذه المرحلة من التّعليم؟

ولنا أن نتساءل من جهة أخرى: أَوَلاَ يغذّي التّعليم بالعاميات إحساس المتعلّم بقصور العربيّة؟ أَوَلاَ يُعين التّساهل في استعمالها إلى اتّخاذها وسيلة تواصل طبيعيّة داخل المؤسّسة التّعليميّة؟ أَوَلاَ يؤدّي اعتمادها إلى اضطراب المتعلّم لغويّا وفكريّا وتأرجحه بينها وبين العربيّة الفصيحة لتميل الكفّة لصالحها لأنّها مستحكمة فيه؛ كما أنّها أكثر الأنماط تداولا خارج المدرسة وداخلها، وبالتّالي هي صالحة لأن تكون لغة علم كما كانت لغة تعليم وتخاطب؟

لقد كان الأجدر بصنّاع القرار أن يقدّموا خططا وتدابير أكثر علميّة وعقلانية يمكن تطبيقها على أرض الواقع، دون إحداث أيّ شرخ أو تصدّع قد يصيب الأمّة بهوان في أهم مكوّن من مكوّنات هويّتها ودون الإضرار بمسار تعليم الطّفل الجزائري وتحصيله.

2-1 مزاحمة اللّغات الأجنبيّة للّغة العربيّة في التّعليم:

لا يخفى على أحد أنّ الثنائيّة اللّغويّة (Bilingualism) أو التعدّد اللّغوي (multilingualism) من المظاهر التي لها مناقب كثيرة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، فقد أفادت عديد الدّراسات أنّ الفرد ثنائي/متعدّد اللّغات يمتلك قدرات عقليّة وفكريّة أكثر تطوّرا وتنوّعا، وأساليب أكثر مرونة في التّعامل مع معطيات العالم الخارجي من الفرد أحادي اللّغة. وأنّ بعض البلدان قد اتّخذت من الثنائيّة اللّغويّة والتعدّد اللّغوي وسائل لحلّ الصّراعات القوميّة، وتسيير الشؤون العامّة لبلدانهم وتحقيق اندماجها في المجتمعات الدّوليّة، وقد نجحت في ذلك.

وقد انبرت جلّ النّظم التّربويّة في العالم إلى إدراج اللّغات الأجنبيّة في المراحل الابتدائيّة من التّعليم بناء على نتائج الدّراسات الحديثة التي أكّدت –خلافا للدّراسات التي أجريت خلال النّصف الأوّل من القرن العشرين-أنّ المتعلّم أقدر على تعلّم اللّغات في السنّ المبكّرة لوجود فترة محدّدة - الفترة الحرجة التي أشار إليها إيريك لينبرغ "Lenneberg. E" في بحوثه- "يمتلك فيها الطّفل قدرات ذهنيّة كبيرة جدّا تمكّنه من اكتساب أكثر من لغة في الوقت نفسه نتيجة ليونة الدّماغ، ومن القدرة على استثمار القواعد العالميّة (كما أشار إليها تشومسكي) استثمارا فاعلا."[14] فإذا تجاوز الطّفل هذه الفترة لن يستطيع بناء ملكة لغويّة تُماثل ملكة النّاطقين الأصليين بها أو تُضاهيها، لأنّ "الفرصة تكون قد فاتت على نصف الدّماغ المختصّ باكتساب اللّغة، نتيجة فقدان القشرة الدّماغية المطلوبة لحدوث الاكتساب الطبيعي."[15]

وإن ظهرت بعض الدّراسات الجادّة التي حاول أصحابها إثبات أنّ الفترة الحرجة متّصلة باكتساب اللّغة الأمّ لا باللّغات الأخرى " لأنّ الأطفال الصّغار والكبار على حدّ سواء لهم القدرة على اكتسابها في أي عمر."[16] وأنّ "المتعلّمين الأكبر سنّا أفضل من حيث معدّل وسرعة تعلّم اللّغة الثّانية وتحصيلها النّهائي."[17] وأنّ تعلّم اللّغات كلّما حدث في سنّ أكبر كان أنجح لأنّ " ابن السّابعة عشرة مثلا يملك خمسة أضعاف قدرات ابن السّنة الواحدة."[18] إلّا أنّ أشهر المهتمّين بتعليم اللّغات الثّانية وتعلّمها مالوا إلى الاعتقاد الأوّل بتفوّق المتعلّم الأقلّ سنّا (أنظر دراسات كراشن مثلا)، وأكّدوا أنّ فرص تعلّمه تقلّ كلّما تقدّم في العمر. لكنّ الأسئلة التي ظلّت محلّ نقاش وخلاف بينهم هي سنّ انتهاء الفترة الحرجة، والأهمّ طبيعة التأثيرات التي تحدثها اللّغات الثّانية في اللّغات الأولى للمتعلّمين. ففي الوقت الذي أقرّ فيه بعضهم تأثيرها الإيجابي خاصّة في مجال تطوير المهارات اللّغوية المتعلّقة باللّغة الأولى حذّر بعضهم الآخر من خطرها، باعتبارها " مؤثرا سلبيّا في الطّفل عقليّا ونفسيّا وعضليّا وعاطفيّا."[19]

وأكّدت بعض الشّواهد العلميّة المنبثقة عن البحوث الميدانيّة المجراة في هذا الشّأن أنّ المتعلّم ثنائي اللّغة (خاصّة إذا سيطرت اللّغة الثانية) يلجأ إلى تفكيك نظام لغته الأولى ليبني عليه نظام

اللّغة الثّانية، والنّتيجة أن يكون هذا النّظام غير مكتمل، ولعلّ هذا ما أشار إليه ابن خلدون قديما في مقدّمته حين قال " أن اللّغة ملكة في اللّسان...فإذا تقدّمت في اللّسان ملكة العجمة، صار مقصّراً في اللّغة العربيّة، لما قدّمناه من أنّ الملكة إذا تقدّمت في صناعة بمحل، فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى، وهو ظاهر. وإذا كان مقصراً في اللّغة العربيّة ودلالاتها اللّفظيّة والخطيّة اعتاص عليه فهم المعاني منها كما مرّ. إلاّ أن تكون ملكة العجمة السّابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربيّة كأصاغر أبناء العجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم، فتكون اللّغة العربيّة كأنّها السّابقة لهم."[20] ويضيف في موضع آخر أنّ سبب فساد ملكة اللّسان العربي للناشئ أنّه قد " اختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى."[21]

ورأى ستيفان كيسكس (Istvan kesckes) أنّ مقاربة اللّغة الثنائيّة تنطوي على فكرة أساسيّة مُفادها أنّ بناء النّظام اللّغوي عمليّة ديناميّة حركيّة تتألّف من:

- تغيّرات ذهنيّة.
- تأثير تبادلي ثنائيّ الاتّجاه بين اللّغتين الأولى (الأم) والثّانية.
- عمليّات تطوّر لا تتّجه نحو الأعلى فحسب؛ وإنّما تحدث كذلك في عمق سلسلة عمليّة التطوّر.[22]

وبالتّالي فإنّ التّأثير القائم بين لغتين هو ثنائيّ الاتّجاه، غير أنّه مختلف الطّبيعة، "فكما تؤثّر اللّغة الأولى في اللّغة الثّانية تأثيرا نحويّا ومعجميّا خاصّة (أخطاء نحويّة ومعجميّة)، تؤثّر اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى أيضا لكن تأثيرا معرفيّا (إدراكيّا) وتداوليّا خاصّة."[23] كما أنّ " التّأثير المثمر لتعلّم اللّغة الثّانية في نمو كفايات اللّغة الأولى يبقى احتمالا قائما وليس ضرورة، إذ لا يمكن اعتبار أنّ جميع أنواع التّعليم ثنائيّ اللّغة سيؤدّي حتما إلى كفايات لغويّة متعدّدة."[24]

وقد ردّ عدد من الباحثين قضيّة التّأثير السّلبي للّغات الثّانية إلى عدم بلوغ المتعلّم مستوى من التمكّن في اللّغة الأولى، وهو ما عبّر عنه كيمنز (Cummins) في بحوثه "بالعتبة اللّغويّة" التي تشير إلى أنّ المتعلّم لا بدّ أن يبلغ مستوى معيّنا في لغته الأولى حتّى ينجح في تعلّم اللّغة الثّانية، فإذا ما حدث العكس سيتمّ إبعاده عن اللّغة الأولى إبعادا، ممّا سينجم عنه ثنائيّة لغويّة متناقصة. كما أقرّ ستيفان كيسكس (Istvan kesckes) أنّ " التّأثير المثمر للّغة الثّانية في اللّغة الأولى يحدث إذا استبقي التعرّض للّغة الأولى، وظلّ في مستوى ملائم؛ وإلّا فإنّ فقدان اللّغة الأولى سيكون واردا."[25]

وقد فتح عدد من الدوّل العربيّة في السّنوات الأخيرة باب الحديث عن السنّ المناسبة لبدء تعليم اللّغات الأجنبيّة في المؤسّسات التّعليميّة الابتدائيّة، بناء على نتائج الدراسات التي أشارت إلى تأثيرها السلبيّ في اللّغة العربيّة، بالمقابل لم نجد دراسات جزائريّة تطرّقت إلى هذا الموضوع، أو دقّقت في جوانب التّأثير رغم ما يسجّل من ضعف لغوي لدى المتعلّمين في مختلف المراحل، ورغم ما يطرحه الواقع الجزائري من سيطرة اللّغات الأجنبية –خاصة الفرنسية- على مجالات الحياة،

ومن تهافت الأولياء على تعليمها لأطفالهم في المنازل ودور الحضانة وغيرها، وحرصهم على تمكينهم منها بكلّ السّبل والوسائل قبل دخولهم المدارس، مقابل عدم اهتمامهم بتعليم أطفالهم النذر اليسير من اللّغة العربيّة حتّى بعد دخولهم المدارس. أَفَلاَ يكون لهذا الأمر تأثير سلبيّ على تعلّمها؟ وهل يصحّ –إذا ما أخذنا بنظريّة التّأثير الإيجابي-أن تنمو اللّغتان على النّحو المطلوب دون أن تختلّ الكفّة وتميل للّغات الأجنبيّة بناء على أسبقيّتها في التعلّم، وعلى ما يعتقده المتعلّم عن أهميّتها؟

إنّنا لا نعارض فكرة تعليم الطّفل الجزائري أكثر من لغة في السنّ المبكّرة، كما لا نقلّل من قدرته على تحقيق ذلك؛ لكنّنا نرى -كما يرى بعض الباحثين-أنّه من حقّ الطّفل أن يمتلك مستوى معيّنا من العربيّة الفصحى قبل بدء تعلّمه اللّغات الأخرى، فالسّنوات الأولى من التّعليم هي سنوات التّأسيس اللّغوي التي ينبغي أن تُتّخذ فيها جميع الإجراءات التّعليميّة التي تؤمّن مسالك تعليم العربيّة وتعلّمها على النّحو الصّحيح والسّليم، وتسمح بخلق فرص تطوّرها ونمائها لدى المتعلّم في ظلّ الثنائيّة أو التعدّد لا العكس.

2- اللّغة العربيّة في مناهج التّعليم:

مرّ الإصلاح التّربوي في الجزائر بمحطّات مختلفة امتدّت من الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث خرجت الجزائر بعد حربها مع المستعمر ببنية تحتيّة متردّية، وواقع تعليميّ ضعيف، وحاولت قدر المستطاع النّهوض به مستعينة في ذلك بخبرة بعض الأشقّاء العرب وبعض الأجانب رغم اِختلاف الغايات والمقاصد، فكان إصلاح 1968م الذي عدّ إصلاحا جزئيّا نظرا للظّروف السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة للدّولة الفتيّة، أعقبه إصلاح أفريل1976 أو ما عرف بالمدرسة الأساسيّة التي لم تطبّق إلا سنة 1980م، فالإصلاح التربوي الأوّل أو ما عرف بلجنة (بن زاغو) الذي شُرع العمل به سنة 2003م تحت مسمى المقاربة بالكفاءات، فإصلاح الإصلاح سنة 2013م، الذي استمرّ على مدخل الكفاءات لكن تحت غطاء الجيل الثّاني، كمحاولة لردم الثّغرات النّاجمة عن تطبيق مناهج الجيل الأول.

غير أنّ ظروف الإصلاح الأخير (2003م إلى يومنا) وأدواته، وما سبقه أو تبعه من إجراءات قد حالت دون التّطبيق الفعّال للمنحى المستهدف، إذ لم تُشرك الهيئات المسؤولة عن التّعليم فيه، ولم تقدّم دراسات تصنيفيّة مقنعة تبصّر بالسّلبيات التي نجمت عن تطبيق المقاربة القديمة، أو الايجابيات التي تستهدفها المقاربة الجديدة، ولم نسمع عن سيرة المدرسة الأساسيّة سوى المدرسة المنكوبة رغم ما أنتجت من كفاءات، ليجد المعلّم نفسه -وهو على وقع اِرتدادات ترقيعيّة- مجبرا على تطبيق خيار سياسي أكثر منه بيداغوجي لا يد له فيه رغم أنّه الشّريك، ولم يتوقّف الأمر عند هذا الحد؛ بل إنّ تجاهل الفئة الفاعلة خاصّة فيما يتعلّق بالتّغييرات الهامّة قد امتد إلى فترة إصلاح الإصلاح، حيث طبعه التستّر التّام في تعيين خبراء اللّجنة وأعضائها، وساد الغموض أهداف الإصلاح وغاياته؛ مما بعث الشكّ والرّيبة في نفوس المكوّنين والقائمين على التّعليم.

لقد غطّى النّقص والضّعف مسار الإصلاح التّربوي برمّته، وانعكس الأمر سلبا على اللّغة العربيّة التي عرفت تقهقرا واضحا ضمنه بسبب العوامل المذكورة سابقا وغيرها؛ حيث غيّرت المناهج مرّات لتنبئ عن احتجاب السّياسة اللّغويّة المؤطّرة لها، وعن غياب التّخطيط المضبوط الذي يؤسس لتعليميّتها في مختلف المراحل، لاسيما للمبتدئين، وتجلّى ذلك في مواطن عدة نذكر من أهمّها:

- ✓ الحلول التّرقيعيّة التي رافقت محاولات ضبط المناهج والمحتويات اللّغويّة المقترحة، ونستدلّ على ذلك بما أشار إليه السّعيد جبريط وعبد المجيد عيساني في دراستهما ضمن هذا الإطار: "وممّا نذكر هنا أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي قد نُقّح على الأقل أربعة تنقيحات، وحُذفت منه العديد من المحتويات التعليميّة نظريّا، وأُصدرت وثيقة المضامين المخفّفة سنة 2009م، لكن فعليّا الكثير من هذه المحتويات لم تُحذف إلى غاية التخلّي عن هذا الكتاب بداية من الموسم الدّراسي 2017/2016م، واستبداله بكتب الجيل الثّاني والشّيء نفسه مع السّنوات الأخرى؛ كما عُمد إلى تقليص عدد الصّفحات الذي انجرّ عنه اختزال نصف الوحدات التعليميّة تقريبا، مع حذف كتاب الأنشطة والتّمارين اللّغوية الذي دام العمل به عقدا من الزّمن، إلى جانب تخفيف المضامين المعرفيّة لوثائق مناهج اللّغة العربيّة في مختلف مستويات التّعليم الابتدائي في جوان 2011م."[26]

ولعلّ ما سبق ما هو إلّا صورة عن العشوائيّة التي قادت عمليّات إعداد المناهج وضبط محتويات مادّة اللّغة العربية، يدعّم طرحنا هذا عدم خضوعها للتّجربة القبليّة المفترضة وعدم بنائها على نتائج الدّراسات التصنيفيّة المتحرّجة، وعدم إشراك الفئة المسؤولة عن تطبيقها المباشر والفعلي في الميدان.

- ✓ تضمين المقرّرات الدراسيّة محتويات موحّدة لجميع المتعلّمين في مختلف أرجاء الوطن، في الوقت الذي يفرض فيه الواقع اللّغوي -في ظلّ الثّنائيّة والتعدّد اللّذين أشرنا إليهما آنفا-أن تُبنى المقرّرات على ما يسمح بتلافي آثار هذه الظواهر على تعلّم المبتدئين للعربيّة، يقول عبد المجيد عيساني في هذا الصّدد: " من الموضوعات التي تستحقّ الدّراسة العلميّة الصّراع النّفسي لدى (المتعلّم) الذي يتكلّم لغة عاميّة غير العربيّة عندما يبدأ تعليمه بالعربيّة الفصحى؛ خاصّة إذا كان جديد عهد بها ...، والغربة التي يعيشها عندما يواجهها لأوّل مرّة في المدرسة خصوصا أنّ المقرّرات المدرسيّة موحّدة لجميع أبناء الوطن؛ ممّا لا يعطي اعتبارا للمعالجة الفنيّة لتعليم اللّغة العربيّة للّذين لا يتكلّمونها لغتهم الأمّ في مواطن نشأتهم."[27]
- ✓ غياب البرامج المتعلّقة بمعالجة جوانب ضعف الكفاءات اللّغوية لدى المتعلّمين؛ نتيجة تأثير التّداخل اللّغوي النّاجم خاصّة عن إسقاط نظام اللّغة الأمّ على اللّغة الهدف (العربية)، إلى جانب توظيف العامي (وهو ما سبقت الإشارة إليه)، وقلّة الرّصيد اللّغوي الوظيفي الملبّي لحاجات المتعلّمين في كل سنة، يقول السّعيد جبريط وعبد المجيد عيساني في هذا الصّدد: "من خلال تفريغ المحتوى الإفرادي لكتاب التّلميذ للّغة العربيّة لأول سنة من التّعليم الابتدائي توصّلنا إلى أنّه يفتقر

إلى كلمات كثيرة معبّرة عن مفاهيم ضروريّة يحتاجها المتعلّم في حياته اليوميّة؛ ممّا يدلّ دلالة قاطعة على أنّ موضوع ضبط المفردات وتوزيعها على الوحدات التّعليميّة للكتب قبل تأليفها لم يُول أيّ اهتمام، وقس على ذلك بقيّة كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة."[28]

- ✓ الاستناد إلى طرائق التّعليم التي لا تخدم اللّغة العربيّة، فالمعلوم أنّ الطّريقة عنصر قار في العمليّة التعليميّة والتعلميّة، وأنّها مفتاح مهمّ من المفاتيح التي تحقّق أهدافها على المديين القريب والبعيد، لكنّها أيضا " ليست قالبا تصبّ فيه جميع اللّغات أو جميع الأفراد المتعلّمين إنّها جملة إجراءات عمليّة صفيّة تحدّد لإنجاح المواقف التّعليمية المختلفة، بناء على طبيعة المتعلّم من جهة (خصائص، اهتمامات وميول، مكتسبات سابقة وغيرها)، والمادّة اللّغوية المراد تعليمها من جهة ثانية، وبالتالي فإن اختيارها لا يتوقّف على مدى تفضيلها أو عالميّتها إنّما على مدى نفعيّتها وفاعليّتها،"[29]، وقد عكفت مناهجنا على استيراد الطّرائق وتوظيفها في التّعليم كما استوردت كلّ تجربة غيرها، دون الاحتكام إلى ما يميّز اللّغة العربيّة، أو ما يفرقها عن غيرها من اللّغات في التّعليم.
- ✓ تقليديّة البيئة التعليميّة، ونقص الوسائل البيداغوجيّة الحديثة المعينة في تعليم اللّغة العربيّة رغم إقرار فلسفة التّربية المعاصرة بأهميّتها وبتكاملها مع المناهج الحديثة في تحقيق الأهداف، ورغم تأكيد البحوث الأكاديميّة على ضرورة الاستفادة منها في تحسين العملية التعليميّة/ التعلميّة وتجويد مخرجاتها؛ إلّا أنّ التّعليم في المدرسة الجزائريّة لايزال تقليديّا محصورا في ذات البيئة القديمة الهندسة والمعدّات، المفتقرة إلى أبسط الوسائل والإمكانات التي يمكنها أن تقرّب اللّغة من المتعلّمين؛ بل والمفتقرة حتى إلى ما يمكن أن يحسّسهم بعزّة التّعليم، وبأهميتهم كعناصر أساسيّة يبنى عليها المجتمع.

خاتمة:

وختاما، نؤكد أنّ معيقات تعلّم اللّغة العربيّة والتمكّن منها في المدرسة الجزائرية كثيرة ومتعدّدة وأنّها من الخطورة بمكان على المتعلّم من جهة (باعتباره اللّبنة الأساس المعوّل عليها في النّهوض باللّغة وبتطويرها)، وعلى الدّولة (باعتبار العربيّة أساس قوّتها، والسّلاح الذي يفترض أن تتجنّد به لمجابهة صروف الزّمن واستعادة مكانتها بين المجتمعات)، وأنّ مكمن الخطورة الحقيقي هو غياب تخطيط لغويّ استراتيجي واضح المعالم، محدّد الأهداف، بعيد الغايات يحفظ اللّغة العربيّة دون هوادة كما يحفظ قيم المجتمع وثوابته، وأنّ استعادة العربيّة مكانتها الحقيقيّة -ضمن مؤسّسات التّعليم خاصّة والمجتمع عامّة -منوط بإرادة سياسيّة فاعلة تحتويها، وتؤسّس لنقلة نوعيّة لتعليميّتها، تُؤطَّر قانونيا وتُكرَّس تربويّا واجتماعيّا.

الإحالات:

[1]- ينظر: بلعيد صالح، 2018م، كلمة ألقيت في اليوم العالمي للغة الضّاد، مناسبة وكلمة، الجزء الأول، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر.
ص 90 بتصرّف.

[2]- ينظر: بلعيد صالح، العربيّة وحركيّة التّاريخ، المرجع نفسه، ص 239.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- بلعيد صالح، 2003م، اللّغة الأم والواقع اللّغوي في الجزائر، مجلّة اللّغة العربية العدد التّاسع، المجلس الأعلى للّغة العربية، ص137.

[5] -voir: DUBOIS Jean ET at,2002 , Dictionnaire de linguistique, Larousse-Bordas/VUEF, p148.

[6]- Op. Cit.p 66.

[7]- الأوراغي محمّد، 1990م، اكتساب اللّغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام للنشر والتّوزيع، الرّباط، المغرب، ص13.

[8]- ينظر: رحماني أم هاني، 2018م، التعلّم الذّاتي في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة وأثره في التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين –السّنة الأولى والسّنة الخامسة أنموذجا-قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة البليدة 2، الجزائر، ص 524.

[9]- الحاج صالح عبد الرحمن، 2007م، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، الجزء الأوّل، موفم للنّشر، الجزائر، ص 181.

[10]- ينظر: المرجع نفسه، ص 199-200.

[11]- ينظر: بسطامي مصطفى، "التّدريس بالعامية في الابتدائي بداية من السّنة المقبلة"، 02 فيفري 2021، الساعة 14:00 زوالا https://www.elkhabar.com/press/article/86494

[12]- بلعيد صالح، العربيّة الفصحى ولا بديل، مناسبة وكلمة، مرجع سابق، ص 371.

[13]- بن يشو الجيلالي، 2015م، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار الكتب الحديثة، القاهرة، الطبعة الأولى، ص 149.

[14]- ينظر: العنّاتي وليد أحمد، مارس 2019م، أثر تعليم اللّغة الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في مرحلة الطفولة، مجلّة أمّ القرى، العدد الثالث والعشرون، ص 176.

[15]- LENNEBERG E. H, 1967, Biological Foundations of Language, New York : John wiley and Sons, p-82.

[16]- ينظر: دوغلاس براون هـ، 1414هـ، مبادئ تعلّم وتعليم اللّغة، ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد اللّه الشمّري، مكتبة التّربية العربية لدول الخليج، الرّياض، ص 102.

[17]- ماكلافن باري، 1417هـ، نظريّات تعلّم اللّغة الثانية، ترجمة عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، دار عالم الكتب، الرّياض. ص 45.

[18]- BlOOM B. S,1967 , Stability and Change in human Characteristics, New York : John wiley and Sons, p68.

[19]- ينظر: أبو السعود أحمد الفخراني، د ت، أثر اللّغات الأجنبيّة على العربيّة المعاصرة، كليّة اللّغة العربيّة، جامعة الأزهر، القاهرة ص 24 بتصرّف.

[20]- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمّد، د ت، المقدّمة، دراسة أحمد الزعبي، دار الأرقم ابن أبي الأرقم، بيروت-لبنان، الطّبعة الأولى ص 623.

[21]- نفسه، ص 633.

[22]- ستيفان كيسكس، خريف 2016م، تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأم –مقاربة اللّغة الثّنائيّة، ترجمة وليد العناتي، مجلّة تبيّن، العدد 5/18، ص 170.

[23]- ينظر: المرجع نفسه، ص 176.

[24]- المرجع نفسه، ص 165.

[25]- المرجع نفسه، ص 176.

[26]- جبريط السّعيد، عيساني عبد المجيد، يناير 2018م، واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، مجلّة الذّاكرة، مخبر التّراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد العاشر، ص 184/183 بتصرّف.

[27]- عيساني عبد المجيد، 2012م، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث.
ص99.

[28]- المرجع نفسه، ص 181 بتصرّف.

[29]- ينظر، رحماني أم هاني، التعلّم الذّاتي في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة وأثره في التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين، مرجع سابق، ص406.

المراجع:

-ابن خلدون عبد الرحمن بن محمّد، د ت، المقدّمة، دراسة أحمد الزعبي، دار الأرقم ابن أبي الأرقم، بيروت-لبنان، الطّبعة الأولى.
-أبو السعود أحمد الفخراني، د ت، أثر اللّغات الأجنبيّة على العربيّة المعاصرة، كليّة اللّغة العربيّة، جامعة الأزهر، القاهرة.
-الأوراغي محمّد، 1990م، اكتساب اللّغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام للنشر والتّوزيع، الرّباط، المغرب
-بلعيد صالح، 2003م، اللّغة الأم والواقع اللّغوي في الجزائر، مجلّة اللّغة العربية العدد التّاسع، المجلس الأعلى للّغة العربية.
-بلعيد صالح، 2018م، كلمة ألقيت في اليوم العالمي للغة الضّاد، مناسبة وكلمة، الجزء الأول، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر.
-بن يشو الجيلالي، 2015م، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار الكتب الحديثة، القاهرة، الطبعة الأولى.
-جبريط السّعيد، عيساني عبد المجيد، يناير 2018م، واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، مجلّة الذّاكرة، مخبر التّراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد العاشر.
-الحاج صالح عبد الرحمن، 2007م، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، الجزء الأوّل، موفم للنّشر، الجزائر.
-دوغلاس براون هـ، 1414هـ، مبادئ تعلّم وتعليم اللّغة، ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد اللّه الشمّري، مكتبة التّربية العربية لدول الخليج، الرّياض.
-رحماني أم هاني، 2018م، التعلّم الذّاتي في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة وأثره في التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين –السّنة الأولى والسّنة الخامسة أنموذجا-قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة البليدة 2، الجزائر.
-ستيفان كيسكس، خريف 2016م، تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأم –مقاربة اللّغة الثّنائيّة، ترجمة وليد العناتي، مجلّة تبيّن، العدد 5/18.
-العنّاتي وليد أحمد، مارس 2019م، أثر تعليم اللّغة الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في مرحلة الطفولة، مجلّة أمّ القرى، العدد الثالث والعشرون.
-عيساني عبد المجيد، 2012م، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث.
-ماكلافن باري، 1417هـ، نظريّات تعلّم اللّغة الثانية، ترجمة عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، دار عالم الكتب، الرّياض. - - بسطامي مصطفى، "التّدريس بالعامية في الابتدائي بداية من السّنة المقبلة"، 02 فيفري 2021، الساعة 14:00 زوالا
https://www.elkhabar.com/press/article/86494
-BlOOM B. S,1967 , Stability and Change in human Characteristics, New York: John wiley and Sons.
-DUBOIS Jean ET at,2002 , Dictionnaire de linguistique, Larousse-Bordas/VUEF.
-LENNEBERG E. H, 1967, Biological Foundations of Language, New York: John wiley and Sons.