جعل العربية الفصحى لغة مكتسبة

أ.د. عبدالحميد النوري
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

التلخيص:

نودّ في هذه الورقة أن نعرض لما يعرف بالثنائيّة اللّسانيّة التي تسم الوضع اللّسانيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة. وتتمثّل هذه الوضعية في التداخل الحاصل بين العربيّة الفصحى والعربيّة الدارجة مبيّنين الفرق بين عملية التعلّم والاكتساب، ذلك أنّ الطفل العربيّ يتعلّم اللّغة الفصحى تعلّما عندما يؤمّ المدرسة، وقد بلغ من العمر الخمس أو الست سنوات. وفي هذه السنّ يكون قد اكتسب لغته الأمّ أي العربيّة الدارجة وذلك في محيطها الطبيعيّ أي في الأسرة والمجتمع. ولا يخفى أنّ من عيوب تعلّم العربيّة الفصحى في بلادنا الاهتمام بالجوانب البيداغوجيّة، والتأكيد على الجوانب التعليميّة حتّى لتغدو الفصحى لغة ثانية جديدة بالنسبة إلى الطفل. هذا بالإضافة إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الثنائيّة اللّسانيّة والتداخل الناشئ عنها.

ونحن من خلال هذه الوضعية اللّسانيّة نروم أن نطرح طريقة أو منهجا في تعلّم العربية الفصحى وجعلها لغة أقرب ما يكون إلى الاكتساب. ولا يتمّ هذا في اعتقادنا إلّا بخلق ظروف طبيعيّة شبيهة بظروف الاكتساب المتعلّقة باكتساب اللّغة الأمّ وذلك بتقديم المنطوق

على المكتوب والتأكيد على الممارسة اللّسانيّة الحرّة واستعمال عربيّة فصيحة سهلة وجعلها لغة حوار داخل الفصل وخارجه، وتجنّب التقعيد وتلقين القاعدة والتخلّي عن الكثير من الجوانب البيداغوجية المتّبعة .

Abstract:

In This paper we would like to expose the problem of diglossia wich characterises the arab linguistic situation for arab learners . This situation is represented in the interference between standard arabic and dialect , showing how the difference between the learning process and acquisition process. So the arab child learn the standard arabic after the acquisition of his mother tongue.

We appeal in this paper to make arabic standard an acquired language in similar situations of mother language acquisition ,while emphasizing on conditiond of learning and provite written operative, and using a simple arabic language, and avoid teaching grammar, and linguistics bases.

من المداخل الهامّة التي نودّ الولوج منها إلى موضوعنا الصعوبات التي ما فتئ يواجهها أبناؤنا في تعلّم العربية الفصحى، وذلك على امتداد البلاد العربية دون استثناء. هذه الصعوبات، وإن تحلّيْنا بالموضوعيّة اللّازمة، لا يمكن إنكارها. وهي تُترجَم بمخلّفاتها المتمثلة في تدنّي المستوى التعليميّ وضعف المردود أو التحصيل المدرسيّ، وما يتبعه من عدم القدرة على الاستجابة لمتطلبات التعلّم وما يترتّب عليه من خيبة أو فشل مدرسيّ تنتهي في الغالب بالعزوف عن التعلّم والفشل والرسوب أو الطرد. وهي تظهر جليّة في النهاية في أداء العربيّة الفصحى نطقا وكتابة من خلال كثرة الأخطاء اللغويّة في جميع مستوياتها التركيبيّة والصرفيّة والتعبيريّة والإملائيّة وغيرها .

الصعوبات التعليميّة :

موضوع الصعوبات التعليميّة، وبالذات في تعلّم اللغة العربيّة الفصحى مبحث تربويّ لسانيّ يعرفه جيّدا الكثير من باحثي علوم التربية، والمعلّمين والمسؤولين في هذا المجال . ويفرّق علماء التربية بين صعوبات ذاتيّة وأخرى موضوعيّة أو تعليميّة. فأما الصعوبات الذاتيّة فهي فرديّة، وهي صعوبات نفسيّة، أو هي راجعة إلى اضطرابات وظيفيّة في الجهاز العصبيّ، أو إلى السلامة الصحّة النفسيّة، والبدنيّة عموما. وتتمثّل هذه الصعوبات في ضعف القدرة على الفهم أو الإدراك، وتوظيف الذكاء والتذكّر والانتباه وغيرها. وأما الصعوبات التعليميّة فهي تتعلّق بكلّ ظروف التعلّم التي يعيشها الفرد مثل أداء المعلّم والمنهج الدراسيّ المتّبع والكتاب المدرسيّ، والوضع المادي للفصل، وفي المدرسة عموما. وفضلا عن هذين النوعين من الصعوبات يمكن الإشارة

إلى صعوبات ناجمة عن الأوضاع الاجتماعيّة، مثل الوضع الأسريّ، والوضع اللسانيّ للمجموعة اللسانية التي ينحدر منها المتعلّم. ولا يفوتنا أن نشير، في هذا الصدد، إلى أن الكثير من الباحثين في البلاد العربيّة حاولوا الإلمام بالكثير من هذه الصعوبات المشار إليها، وذلك بإجراء اختبارات على شرائح كبيرة من المتعلّمين في مستويات مختلفة، وفي بلدان عربيّة مختلفة. وهم قد استندوا في بحوثهم إلى نظريّات مختلفة، وخرج معظمهم بنتائج جديرة بكلّ اهتمام، تنتهي في الغالب بجملة من المقترحات بغاية تدارك هذه الوضعيات التعليميّة الصعبة من نحو وجوب تحسين المردود المدرسيّ، وإعادة النظر في المناهج التعليميّة، وإعادة تكوين المعلّمين وتحسين البنية التحتيّة للتعليم والاهتمام أكثر بالمتعلّم، ورعاية ظروفه العائليّة والاجتماعيّة، وصحّته النفسيّة والبدنيّة[١].

ولا فائدة في اعتقادنا من الوقوف كثيرا عند هذه الصعوبات المختلفة التي يواجهها المتعلّم في مدارسنا العربيّة، وخاصّة فيما يتعلّق بتعلّم العربيّة الفصحى، إذ أنّها غدت معلومة ومتداولة سواء كان في جوانبها النظريّة أو الإجرائيّة. وإنّما يهمّنا منها في هذا المبحث ما له علاقة بالوضعيّة اللسانيّة الاجتماعيّة، ويتمثّل هذا أساسا في ما نطلق عليه الثنائيّة اللّغويّة .

(١) محمّد عبد المطلب جاد: صعوبات التعلّم في اللّغة العربيّة. المحور الثاني ص.ص ٤٥ – ٧٤.

الثنائيّة اللغويّة :

إنّ الوضع اللّسانيّ في البلاد العربيّة على وجه العموم يتميّز بوجود ثنائيّة لغويّة تتمثّل في التلازم القائم بين سجلّين لسانيين، أوّلهما اللغة العربيّة الفصحى، وثانيهما اللّهجة أو اللّهجات العربيّة الدارجة . وما وقوفنا عند هذه الثنائيّة إلا اعتقادا منّا أنها تشكّل معوقات جدّيّة في عمليّة تعلّم العربيّة الفصحى، ولا مناص لنا من النظر في هذه الوضعيّة، محاولين الكشف عن الصعوبات المتولّدة عنها، وذلك بغاية تحقيق عمليّة تعليميّة سليمة وناجعة.

والثنائيّة اللغويّة التي تعيشها البلاد العربيّة هي ضرب من الازدواجيّة اللّغويّة تشقّ المجتمع في كلّ مصالحه الحيويّة والثقافيّة والسياسيّة وغيرها. وهي تتمثّل في تقاسم الأدوار بين النظامين اللّسانيين، إذ يشغل أحدهما الجانب الاجتماعيّ اليوميّ المتعلّق بمصالح الأفراد والفئات الاجتماعيّة المختلفة، ويشغل الثاني الجانب الرسميّ والتعليميّ والدينيّ والإعلاميّ.

والثنائيّة اللّغويّة ليست وضعيّة لسانيّة خاصّة بالعربيّة وبالبلاد العربيّة وحدها وإنّما نجد آثارها في القديم والحديث، وما زالت تعاني منها الكثيرمن البلدان في العالم. إذ هي موجودة في سويسرا وألمانيا واليونان وإيطاليا وهايتي. وتتمثّل الثنائيّة اللّغويّة في وجود لغتين إحداهما فصيحة أو معياريّة، والأخرى دارجة عاميّة، تتقاسمان الوظائف اللّسانيّة المختلفة داخل المجموعة اللّسانيّة الواحدة، وترجعان إلى أصل واحد. ويرى فارقيسون أن الثنائيّة ترجع إلى وضعيّة لسانيّة تنشأ ضمن المجموعة اللّسانيّة الواحدة وتتمثّل في وجود لغتين أو لهجتين

متلازمتين ترجعان إلى أرومة واحدة [١]. وترى الموسوعة الحرّة ويكيبيديا أنّ الثنائيّة هي وضعيّة لسانيّة شبه ثابتة تشمل بالإضافة إلى اللّغة المعيار لغة دارجة، وهما تتقاسمان الوظائف الاجتماعيّة الرسميّة وغير الرسميّة [٢]. ويتوسّع فيشمان من جهته في فهمه للثنائيّة ليجعلها تشمل لغتين مختلفتين قد لا ترجعان إلى أصل واحد . تكون إحداهما لغة راقية والأخرى دارجة ، وذلك من نحو ما هو موجود في بلاد الألزاص في التلازم بين الفرنسيّة و الألزاصيّة [٣].

إنّ الثنائيّة اللّغويّة، مهما يكن الخلاف القائم بشأنها، هي وضعيّة لا يمكن إنكارها في عامّة البلاد العربيّة. وهي وضعيّة في الحقيقة غير جديدة بل هي قديمة قدم اللغة العربيّة ذاتها، وذلك منذ أن شاع الحديث عن العربيّة الفصيحة أو الفصحى. ولا يخفى أنّ في واقعنا اللّسانيّ اليوم هناك من الناس من يستعمل السجلّين الفصيح والدارج في أوضاع مختلفة.

وحسب ما يمليه عليه المقام. وهناك من الناس من يقتصر على السجلّ الدارج، وذلك بسبب جهله بالسجلّ الثاني. ولا يخفى أيضا أن الكثير من الناس قد يتداخل لديهم السجلّان في مناسبات مختلفة، وهذا من نحو ما يحصل في الكثير من الأحوال في عمليّة التعلّم نفسها داخل الصفّ، وفي مراحله التعليميّة المختلفة.

---

(١) Furguson : Diglossia

(٢) Wikipédia : Diglossie et bilinguisme

(٣) Wikipédia : Diglossie

وتبعا لهذا لا بدّ من الاهتمام بالثنائيّة اللّسانيّة، لا رغبة في الاهتمام بها كظاهرة لسانيّة اجتماعيّة أو نفسيّة وحسب، وإنّما لصلتها المتينة بتعلّم العربيّة الفصحى. وذلك للوقوف عند المتغيّرات التي تميّز العربيّة الدارجة من جهة والعربيّة الفصحى من جهة أخرى من أجل الوقوف على المتشابهات والمختلفات، ولتقريب المتشابه وتحييد المختلف في تعلّم العربيّة الفصحى[١]. وبعبارة أخرى، لا بدّ لهذه الثنائيّة أن تكون محفّزا لإنجاح العمليّة التعليميّة لا محبطا لها، ولعلّ البداية تكون من السنوات التحضيريّة قبل المدرسة، لأنّ هذه المرحلة مهمّة في الاكتساب، يبدأ فيها الطفل باكتساب أهمّ الأبنية اللّسانيّة ويبدأ في التخلّي عن نحوه المؤقت.

الازدواجيّة اللّغوية :

لا يفوتنا أن نشير، في هذا الصدد إلى أنّ الاختلاف البيّن بين الثنائيّة والازدواجيّة قائم . وإذا كانت الثنائيّة على ما بيّنا تتمّ بين لسانين يرجعان إلى أصل تاريخي واحد، فإنّ الازدواجيّة اللّغويّة تنشأ بين لغتين (أو أكثر) مختلفتين. ويعرّف علماء اللغة الازدواجيّة اللّغويّة باعتبارها وضعيّة لسانيّة قد تكون فرديّة أو جماعيّة، يمتلك فيها مزدوج اللّسان كفايتين لغويّتين ترجع الأولى إلى اللّغة الأمّ والثانية إلى اللّغة الأجنبيّة المتعلّمة، بصرف النظر عن ظروف اكتسابها أو تعلّمها، ومهما تكن السنّ التي يتمّ التعلّم فيها[٢]. وقد تتجلّى الازدواجيّة بمظهريها

(١) عبد الحميد عبد الواحد: "أثر اللّغة الدارجة في تعلّم العربيّة الفصحى" ص. ٩٣

(٢) Wikipédia : Bilinguisme

الإيجابيّ والسلبيّ، ويتمثّل الوجه الإيجابيّ فيها في معرفة الكلام والكتابة، في حين يقتصر المظهر السلبيّ على الفهم والقراءة لا غير.

ودون الخوض أكثر في قضايا الازدواجيّة قد يكون من المفيد أن نشير إلى أنّ الازدواجيّة في حقيقتها أنواع، وذلك مثل الازدواجيّة المبكّرة والازدواجيّة المتلازمة والازدواجيّة المثاليّة وغيرها. ولعلّ من المفيد أن نشير أيضا إلى أنّ الازدواجيّة تكون وطأتها شديدة على الكثير من المجموعات اللّسانيّة العربيّة التي تعاني أصلا من الثنائيّة.

التداخل اللّسانيّ بين العربيّة الدارجة والعربيّة الفصحى :

إنّ التداخل اللّسانيّ من الجانب النظريّ، ظاهرة لسانيّة شائعة نجدها عند كلّ من يمتلك نظامين لسانيين أو أكثر، وهي تمسح والحالة هذه الثنائيّة اللّغويّة والازدواجيّة اللّغوية على حدّ سواء. والتداخل اللّسانيّ يصيب المستويات اللّسانية جميعها، فقد يكون صوتيّا أو صرفيّا أو تركيبيّا أو غير ذلك . ومفاده أنّ الطفل يخلط بصورة جليّة ولكن بكيفيّة غير واعية بين ظواهر اللّغة الأولى وظواهر اللّغة الثانية، أي أنّه يستعمل بعض خصوصيّات اللّغة الأولى ليسقطها على اللّغة الثانية، وقد يكون أحيانا العكس. ويلاحظ لادو في هذا المضمار أنّ التداخل وهو ما يطلق عليه اللّغة البينيّة، أنّ المتعلّم يميل إلى نقل الصيغ والمعاني وجوانب معرفيّة وثقافيّة من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية [(١)] .

يؤمّ الطفل العربيّ المدرسة لتعلّم العربيّة الفصحى وقد بلغ من العمر الست سنوات، ويكون عندها قد اكتسب لغته الأمّ المتمثّلة في العربيّة

(١) سوزان جاس ولاري سلينكر: اكتساب اللّغة الثانية. ترجمة ماجد الحمد ج.١ ص.١٠٧

الدارجة لبلاده. وعليه فإنّه قد يجد عدّة صعوبات في اكتساب أو تعلّم اللّغة الثانية . إلاّ أنّنا قليلا ما نلتفت إلى هذه الصعوبات الناتجة عن عمليّة التعلّم القائمة على رصيد لغويّ ومعرفيّ سابق. وإذا ما التفتنا إليها أحيانا فلا نحرص كثيرا على إيجاد الحلول المناسبة، أو اقتراح بعضها بغاية تداركها.

إنّ الوقوف على التداخل اللّسانيّ، والصعوبات الناجمة عنه بحاجة إلى التقييم، وإجراء اختبارات تبرز نوع الأخطاء التي يرتكبها الأطفال واطّرادها، وذلك في المؤسّسات المختلفة وفي المستويات التعليميّة المتفاوتة، وتبعا لكلّ المتغيّرات الشائعة، مثل العمر، والجنس والمستوى الاجتماعيّ، والتعليميّ للعائلة وغيرها .

وبالاعتماد على اختبارات سابقة، لا نعدم أن نجد تراكيب كثيرة من نحو "دخلوا الأولاد" للتعبير عن الجمع المذكّر والمثنّى المذكّر عوض "دخل الأولاد" أو "دخل الولدان"، ويقول المتعلّم "البنات دخلت" عوض "دخلن"، وهو يقف على الساكن في أغلب الحالات، وإذا أعرب فإنّه يخطئ كثيرا، ولا يدرك حقيقة الرفع والنصب والجرّ. وهو ميّال إلى اتّباع نمط واحد من الجمل، هو الجملة الاسميّة. ويقول الطفل في مستوى الصرف "يَكتِب" و "يَشِدّ" بكسر حركة العين عوض ضمّها. ويقول في المهموز " ياكل " و "ياخذ" عوض " يأكل" و "يأخذ" محقّقتين، ويقول "يُوصف" و"يُوقف" عوض "يَصف" و "يَقف" بإسقاط الواو. ويقول "تكتَب" و"تسرَق" عوض "يُكتَبُ" و "يُسرَقُ" المبنيّ للمجهول. ويقول في مستوى المعجم أيضا "البهيم" عوض " الحمار" و " العلّوش" عوض "

الخروف" و" السردوك" عوض "الديك". بل هو يلتجئ إلى الكثير من الكلمات والعبارات الأجنبيّة الدخيلة ما دامت هذه الكلمات أو العبارات تُعدّ جزءا من سجلّه اللّغوي.

إنّ هذا النوع من الأخطاء التي يعكسها التداخل المشار إليه، يمسّ في الحقيقة جميع المستويات اللّسانية: التركيبيّة والصرفيّة والمعجميّة والصوتيّة وغيرها. وهي أخطاء شائعة تبدو لنا في الكثير من الحالات أخطاء عاديّة قد تدعو إلى الاستخفاف ولا تطلب من المعلّم إلّا أن يشطب الكلمة بلون أحمر أو غيره معتبرا إيّاها أخطاء جديرة بأن يُنقص من أجلها درجة أو أكثر. وتطّرد هذه الأخطاء وتتكاثر حتّى تغدو عائقا حقيقيّا في تعلّم العربيّة الفصحى، وتؤدّي في النهاية إلى تدنّ في المستوى وضعف في الدرجات المتحصّل عليها وينعكس هذا ولا شكّ على بقيّة المواد التعليميّة الأخرى بما في ذلك المواد العلميّة.

إنّ التداخل اللّسانيّ والأخطاء المترتّبة عليه، لا بدّ في اعتقادنا أن يعالج من منظور لسانيّ وذلك بتحديد طبيعة الأخطاء أو نوعيّتها وتواترها، ولا بدّ من إرجاعها إلى أسبابها الموجبة لها. وهذا لا يكون إلاّ بتفحّص العربيّة الدارجة من جهة والعربيّة الفصحى من جهة أخرى، والنظر في التداخل الناشئ بين النظامين اللّسانيين المعتبرين أي الدارج والفصيح، وإيجاد المقابلات اللّازمة في هذا الشأن، والمقارنة بين الظواهر اللّسانيّة في اللّغة الواحدة مع ما يقابلها في اللّغة الثانية.

صحيح أنّ العربيّة الدارجة تربطها صلات متينة بالعربيّة الفصحى، وصحيح أنّهما تاريخيّا يرجعان إلى أصل واحد، وصحيح أنّ العربيّة

الدارجة كانت موجودة منذ القديم، بيد أنّها وعبر تاريخها الطويل لم تحظ بالدراسة اللّازمة، وقد يعود هذا إلى اعتبارات قوميّة أو أيديولوجيّة خوفا من أن تزاحم العربيّة الدارجة العربيّة الفصحى، وأن تكون سببا في التشتّت اللّسانيّ القوميّ وفي التفسّخ الدينيّ. إذ ما فتئ دعاة العاميّة ينادون بالاستعاضة عن العربيّة الفصحى بالدارجة، وذلك للتخلّص جملة وتفصيلا من الصعوبات الناجمة عن تعلّم العربيّة الفصحى.

وللتوضيح لا بدّ أن نشير إلى أنّ الغرض من دراسة العربيّة الدارجة لن يكون من المنطلق السلبيّ الذي أشرنا إليه، وإنّما من منطلق علميّ موضوعيّ، غايته التنبّؤ بالأخطاء المتوقّعة التي يرتكبها المتعلّم في تعلّم العربيّة الفصحى، والناشئة عن التداخل اللّساني المشار إليه.

الفرق بين العربيّة الدارجة والعربيّة الفصحى :

إنّ الفرق بين العربيّة الدارجة والعربيّة الفصحى واضح لا محالة. وهو يمسّ المستويات اللّسانية جميعها، وأساسا المستويات الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة، وإن كان بحاجة إلى دراسات تطبيقيّة وظيفيّة وذلك بحسب اختلاف الدارجات الرائجة في البلاد العربيّة وبحسب اختلاف المستويات الدراسيّة. إلاّ أنّ الفرق الأهمّ الذي نودّ الوقوف عنده في هذا الشأن هو الفرق بين الاكتساب والتعلّم .

أ – اللّغة الدارجة لغة مكتسبة :

لا جدال في أنّ اللّغة الدارجة في كلّ الساحة العربيّة هي لغة مكتسبة، وبالتالي فهي اللّغة الأمّ للطفل العربيّ. وهذه اللّغة الأمّ تتمّ في ظروف

بيئيّة خاصّة: في المجتمع والبيت. يكتسبها الطفل تدريجيّا، وذلك تبعا لنموّه العقليّ وإدراكه للمفاهيم والمتصوّرات، ومدى اختلاطه بالآخرين. يتلقّى الطفل لغته، وهو يلعب ويأكل، ويتحدّث ويُزجر ويُضرب. وهو يتلقّاها ويستعملها في كلّ ما يتعلّق بحاجياته، ونشاطاته الحيويّة. واكتساب اللّغة يتمّ وفق مقاييس من التدرّج لا حاجة لنا للخوض فيها، تبدأ من النشأة الأولى، بإطلاق بعض الأصوات الدالّة، كالغنغنة والتمييز بين جملة من الأصوات والنبرات، وامتلاك بعض الكلمات الدالة، وإدراك بعض صيغها وتصاريفها، ليصل في خاتمة المطاف وفي حدود الخمس سنوات إلى امتلاك أهمّ مبادئ لغته الأمّ، وإن كانت هذه المبادئ بحاجة إلى مزيد من الدعم والتمكين، فيجعله هذا قادرا على أن يفهم ويتكلّم أو يعبّر، وقادرا على أن يُثبت وينفي وينهى ويستفسر ويشترط الخ..

إنّ عمليّة الاكتساب المشار إليها لا تتمّ دفعة واحدة، ولا في وقت واحد، وإنّما هي عمليّة تتعلّق بالكثير من المتغيّرات، أو هي تتمّ تبعا لضرب من التطوّر والنموّ، يتعلّق بنموّ الطفل الفيزيولوجيّ والإدراكي"[1].

هذا الاكتساب وحسب ما وصلت إليه آخر النظريّات اللّسانيّة والنفسيّة الحديثة، يتمّ بالاعتماد على كفاءة لسانيّة عالية قائمة على استعدادات فطريّة وجينات وراثيّة، أي قدرة لسانيّة تجعل الطفل مهيّئا ودون عناء لاكتساب لغته الأمّ، أو أيّ لغة أخرى يعيش في محيطها، ويتفاعل معها. هذه اللّغة المكتسبة التي يكتسبها الطفل في الظروف التي أشرنا

(١)مارك ريشل : اكتساب اللّغة. ترجمة كمال بكداش ص.ص ٥٣-٦٣ .

إليها هي لغة خالية من أيّ تقعيد، وهي لغة ليست بحاجة إلى أيّ وسائل بيداغوجيّة مثلما هي ليست بحاجة إلى كتابة أو ترميز. هي لغة منطوقة تتناقلها الشفاه، يختبرها الطفل خلال مدّة استعماله لها، ويطبّق عليها قياساته الخاصّة، وتصحّح من حين إلى آخر من قبل الراشدين، ويكون الطفل في آخر مرحلة من مراحل الاكتساب قادرا على أن يُنتج الكثير من التراكيب والجمل والعبارات مثلما يكون قادرا على فهم طائفة هائلة من التراكيب التي يسمعها سواء من الكبار أو الصغار. ومن خلال هذه التراكيب يكون قادرا على الربط والتقديم والتأخير والإحالة والإضمار والتعيين والمطابقة حسب الجنس والعدد وغير ذلك، بل هو يصل إلى أكثر من هذا إلى استعمال بعض المجازات وبعض من الأوجه البلاغيّة، ويصبح قادرا على إنتاج وفهم ما لا نهاية من الجمل. هذا الرصيد اللّغويّ والمعرفيّ وهذه القدرة التوليديّة التي نشأ عليها الطفل ليست بحاجة إلى كتاب ولا إلى قراءة، وإنّما يكفي أن يتلقّى الطفل بفضلها لغته الأمّ في ظروف طبيعيّة تؤهّله إلى أن يكون مستمعا متكلّما بامتياز، وهذا دون إجهاد، ولا فشل ولا إعداد مدرسيّ، ولا اختبارات ولا نتائج ولا شهادات ولا غيرها.

إنّ اللّغة في اكتسابها بهذا التصوّر قائمة على استعدادات فطريّة معرفيّة، وليست مكتسبة عن طريق التلقين والمحاكاة أو عن طريق المثير والاستجابة مثلما تقول النظريات السلوكيّة.

وترى النظريات الفطريّة أو المعرفيّة أنّ ما ينتجه الطفل، وما يتعلّمه ليس نتاجا للتلقين ممّا يؤكّد على وجود آليات داخليّة عند الإنسان مهيّأة

إلى أن تقوم بدور الاكتساب، هذا فضلا عن ضرب من الانتظام يشترك فيه كلّ أطفال الكون، مهما اختلفت بيئاتهم واختلفت لغاتهم. وهو انتظام مرتبط بمراحل النموّ والمراحل العمريّة التي يقطعها الفرد في بداية نشأته[١] .

ولا يفوتنا أن نشير إلى أنّ الطفل في مرحلة الاكتساب مزوّد بنسق قواعديّ محكم ومنتظم هو ما يطلق عليه النحو المؤقت، وهو يتلاءم بالضرورة مع النحو الخاص، وهو يخضع لكثير من الاعتبارات القياسيّة أو المنطقيّة، سواء في ما يتعلّق بصيغ وأبنية الكلمات أو المكوّنات التركيبيّة والدلاليّة. وهذا النحو المؤقت ما هو إلّا انعكاس لقدرات الطفل العامّة التي يمتلكها في سنّ معيّنة أكثر ممّا يشكّل انعكاسا لخبراته الذاتية [٢]. وهذا يجعل النحو التوليديّ يفترض وجود نظام لسانيّ يمتلكه كلّ أطفال العالم، وهو جهاز اكتساب اللّغة المعروف ب "لاد" المهيئ لأن يكتسب الطفل، في وسط لسانيّ، معيّن كلّ العناصر الطبيعيّة أو الكليّة التي تعمّ اللّغات جميعها [٣].

ولا غرو في أنّ النظريّات اللّسانيّة اليوم تسعى إلى إنشاء نماذج للاكتساب ممّا يجعل هذا الأخير وثيق الصلة بالأداء من جهة وبالكفاءة اللّسانيّة من جهة ثانية. وبالتالي إنّ التطرّق إلى عمليّة الاكتساب لا يتمّ إلاّ بعد التعرّض إلى النموذجين السابقين أي الأداء والكفاءة. وكلّ هذا يدلّ

(١) المرجع نفسه ص ١٥٤ .
(٢) عبد القادر الفاسي الفهري : اللّسانيات واللّغة العربيّة . الكتاب الأوّل ص ٤٤ .
(٣) مارك ريشل : اكتساب اللّغة ص ١٨ .

على مدى الترابط القائم بين اكتساب اللّغة والنظريات اللّسانيّة ، وممّا يؤكّد على التلازم الموجود بين اللّسانيات وعلم النفس المعرفيّ[١].

ويرى شومسكي، في هذا المضمار، أنّ اكتساب اللّغة هو آليّة تسمح للفرد بإعادة إنتاج ما لا نهاية من الجمل وفق النموذج أو النماذج التي يسمعها من حوله.

والاكتساب اللّغويّ في النظرية التوليديّة لا يتعلّق بالاستعدادات الفطريّة وحدها، وإنّما يتعلّق بتصوّر اللّغة باعتبارها نظاما لسانيّا قائم الذات، يرتكز على جملة من القواعد تشكّل نسقا قواعديّا يصل إليه الطفل وفق مبادئ النحو الكلّي. فالطفل في هذه النظريّة التوليديّة التحويليّة لا يتعلّم في الحقيقة اللّغة وإنّما هو يتعلّم نسقها القواعديّ ممّا يجعله قادرا لا على إنتاج الجمل وفهمها فحسب، وإنما قادرا على أن يميّز بين الجمل الصحيحة والخاطئة نحويّا، والجمل المقبولة وغير المقبولة دلاليّا. فاللّغة عند شومسكي أو بالأحرى اللّسان هو طائفة كبيرة من الجمل التي يبدعها المتكلّم أو ينتجها، وهو ما يعرف بالأداء اللّساني[٢].

ب – اللّغة العربيّة الفصحى المتعلّمة :

إنّ وضعيّة اللّغة الفصحى، بالنسبة إلى الطفل، تختلف في الواقع عن وضعيته إزاء العربيّة الدارجة باعتبارها لغته الأمّ، وهذا بداية من أيّامه الأولى التي يؤمّ فيها المدرسة، إذ يجد نفسه، وهو في المدرسة وقد

(١)شومسكي: "حول الأسس البيولوجيّة للطاقات اللّغويّة ". ترجمة مازن الوعر ص١٦١ .
(٢) المرجع نفسه ص ١٦٢ .

ضمّه إطار جديد ونظام لم يتعوّد عليه، وأدوات ومناهج لم يعهدها من قبل ، كلّها ترمي إلى أن تكسبه تعلّما ومعرفة، وعلى رأس هذه المعرفة اللّغة العربيّة الفصحى، لغة قد تبدو له غريبة لم يألفها من قبل، وإن سمع شتاتا منها في الإذاعة أو التلفاز أو في المسجد أو من بعض الراشدين. وأكبر ما يصدم الطفل بواقعه الجديد ليست العربيّة الفصحى في حدّ ذاتها ، وإنّما الإطار التعليميّ الذي يؤطّرها. فهو لا يفتأ يتساءل عن سبب النهوض الباكر، وعن الصفّ، ووضع الطاولات بالكيفيّة التي هي عليها، وعن المعلّم القاسي أحيانا، والملوّح بالمسطرة أحيانا أخرى، وعن المصطبة والسبورة القاتمة، وعن الطباشير والدفاتر والأقلام والكتب وغيرها.

يدخل الطفل عالما غريبا لم يألفه من قبل وإن مرّ بأوجه منه في رياض الأطفال. وكلّ هذا بطبيعة الحال له أثره على عمليّة التعلّم عموما، وعلى تعلّم العربية الفصحى بوجه أخصّ. ومن هنا نودّ أن نقف على الفارق بين التعلّم والاكتساب.

إنّ التعلّم، خلافا للاكتساب، يتمّ في فضاءات مغلقة ويتمّ بتنظيم وكيفيّة معيّنين ولغايات معيّنة أيضا. يلتزم الطفل من خلالها بمواكبة مراحل الدراسة مرحلة مرحلة ويُمنع عليه فيها الغياب إلاّ بعذر، وإن تغيّب فلا بدّ له أن يحضر وليّ أمره، ويمنع من اللعب في الفصل والحديث والالتفات وغيره . وكلّ هذا من أجل أن يتعلّم ويحسن التعلّم. وعمليّة التعلّم، كما هو معلوم ، مجال لاكتساب المهارات، وبالتالي فهي بحاجة إلى الإدراك والانتباه وحسن التعبير وحسن الصياغة وحسن التفكير أيضا. ويتعلّم الطفل العربيّة الفصحى مثلما يتعلّم جملة المعارف

الأخرى . ويتعلّم الطفل هذه اللغة الفصحى في هذه الظروف مثلما يتعلّم لغة أجنبيّة ثانية ممّا يدفعه إلى الاعتقاد بأنّ هذه اللّغة الجديدة هي لغة تسعى إلى أن تحلّ محلّ لغته الأمّ، أو تزاحمها، وتشكّك فيها. وما يفتأ الطفل يسمع أثناء التعلّم هذا خطأ وهذا لا يصحّ، وهذا لا يقال الخ.. ولا يقتصر الطفل على كلّ هذه الأبعاد المشار إليها ،وإنّما يُدفع إلى أكثر من هذا إلى عالم جديد من الترميز يتعلّق بالكتابة والخطّ والإملاء، وتحويل المنطوق إلى مكتوب، ممّا يشوّش عليه الأمور، وممّا يجعله يبتعد عن كلّ تلقائيّة في التعلّم.

إنّ تعلّم الفصحى في الفصل لا يشبه في أكثر حالاته ما تعلّمه الطفل في البيت . والأمر لا يتعلّق بهذا التنظيم الصارم ولا بهذه المفاهيم المستجدّة فحسب وإنّما هو يتعلّق بتلقين القواعد وتحفيظها، واستحضار المصطلحات ومفاهيمها، والبناء على النموذج المفترض. وهذا كلّه بغاية ارتقاء المتعلّم من صفّ إلى آخر في ضرب من التدرّج ليتمكّن الطفل في النهاية من أن يميّز بين النحو والصرف، وبين المرفوع والمنصوب والمجرور، وبين مختلف الضمائر والصيغ والأزمنة. ويطلب منه أن يدرك الفرق بين الفعل والاسم، وبين الفاعل والمفعول بل المفاعيل كلّها، وبين المبتدأ والخبر، وبين المبنيّ للفاعل والمفعول ، وغيرها من المفاهيم الملتبسة في أكثر حالاتها. وواضح أنّ التركيز يتمّ بشأن هذه المفاهيم التي لم يكن له سابق معرفة بها، ولا سبق أن تعرّض لها في اكتسابه للغته الأمّ، ممّا ينتج عنه كثير من الخلط في المسائل المتعلّمة، والوقوع في الأخطاء التي لا مبرّر لها أحيانا في نظر المعلّمين. وتزداد المسائل خلطا في ذهن الطفل المتعلّم عندما يريد المعلّم أن يقرّب إليه هذه المفاهيم أو القواعد فيوضّحها بقوله مثلا "إنّ الفاعل هو الذي قام

بالفعل" و "إنّ المفعول به هو الذي وقع عليه الفعل" و "إنّ الفعل هو ما دلّ على حدث "، و "إنّ المبتدأ هو ما ابتدأت به الجملة الاسميّة" وغير ذلك من المتصوّرات التي لا تقوم على منطق.

ولا يفوتنا أن نشير في هذا الصدد إلى أنّ بعض علماء التربية لا يتوانون في أن يجعلوا من عمليّة التعلّم عمليّة اكتساب ثانية، دون مراعاة شروط الاكتساب من جهة وشروط التعلّم من جهة ثانية، ما دامت الغاية من التعلّم هي وصول المتعلّم إلى الكفاءة اللّسانية المطلوبة [١]. ويفترض هؤلاء أنّ تعلّم اللّغة الثانية تعني معرفة معلومات لغويّة مشابهة لمعلومات اللّغة الأصليّة . وهذا ما ينتج عنه ما سبق أن عبّرنا عنه بالتداخل اللّساني، وما يطلق عليه بعض علماء التربية اللّغة البينيّة التي هي نتاج التمازج بين اللّغة الأولى واللّغة الثانية، أي بين اللّغة الأصل واللّغة الهدف [٢] .

وبناء عليه ما يهمّنا، في هذا المقام، هو أنّ الفرق بين العربيّة الدارجة والعربيّة الفصحى لايكمن في الفرق بين الوظائف اللّغويّة أو في الفرق بين النظامين اللسانيين، وإنّما هو يكمن في الفرق بين الاكتساب والتعلّم. فللاكتساب شروطه وللتعلّم أيضا. وهذا ما يجعل الاكتساب أمرا طبيعيّا لا يلاقي فيه الطفل أيّ صعوبات تذكر، ولا فرق بين الأطفال جميعهم في اكتساب لغتهم إلّا في ما يتعلّق بالفروقات الخاصّة التي قد ترجع إلى بعض المعوقات الذهنيّة أو العقليّة أو التي تعود إلى إصابات أو تخلّف ذهنيّ ما بغضّ النظر عن أسبابه، في الوقت الذي يعدّ فيه التعلّم عمليّة

(١) سوزان جاس ولاري سلينكر :اكتساب اللّغة الثانية ج.١ ص١١.
(٢) المرجع نفسه ص ١٨ .

عسيرة لها شروطها، وهي ليست بحاجة إلى قدرات ذهنيّة وبدنيّة سليمة وحدها، وإنّما هي بحاجة إلى مثابرة وانتظام وانتباه ومراجعة وغير ذلك.

جعل العربيّة الفصحى لغة مكتسبة :

من كلّ هذا إنّنا ندعو إلى أن تكون اللّغة العربيّة الفصحى لغة مكتسبة، لا لغة متعلّمة، وذلك بتغيير ظروف التعلّم وكيفياته ومنهجه أي أن نجعل العربية الفصحى لغة متعلّمة في ظروف أشبه ما تكون بظروف الاكتساب. وهذا يقودنا إلى أن نتوقف عند جملة الملاحظات التالية لأخذها بعين الاعتبار كمقترحات لتحقيق الهدف المنشود، وبغاية إنجاح العمليّة التعليميّة لتثمر ونجني ثمارها، ونقضي بالتالي على جزء هامّ من صعوبات التعلّم، والنتائج المترتّبة عليها.

أ – لا بدّ أن يتولّى مهمّة هذه العملية التعليميّة، حتّى نقترب أكثر ما يمكن من الاكتساب، مُعلّم يتقن اللّغة العربية الفصحى، وأن يستعملها استعمالا تلقائيّا دون تكلّف . وأن يكون استعماله لهذه اللّغة بسيطا سهلا، يتماشى ومستوى المتعلّم وقدراته الذهنيّة، وأن تكون لغته خالية من الأخطاء، بعيدة عن التداخل اللّغوي.

ب – التأكيد على الجانب المنطوق من اللّغة، وإدراك أنّ المكتوب ما هو إلاّ مرحلة لاحقة لا تتمّ إلاّ بعد اكتساب المنطوق اكتسابا تاما، عندها يمكن التحوّل من المنطوق إلى المكتوب عن طريق اكتساب الرمز، أو الأشكال الخطّيّة الرمزيّة. وهذا المنطوق المفترض، لا بدّ أن يقوم على النشاطات الشفويّة المختلفة كالمحاورة والتعبير الحرّ، والمحادثة والسرد، وإبراز الرأي، والمناقشة وتجاوز إطار الفصل، والاحتكاك بالفضاء الخارجيّ.

ج – تغيير فضاءات التعلّم وتجنّب الصورة النمطيّة في ما يتعلّق بتأثيث الفضاء وتدبيره، وكسر العلاقة العمودية القائمة بين المعلّم والمتعلّم، وعقد لقاءات مفتوحة يترك فيها للطفل حريّة التعبير، والتواصل مع أفراد مجموعته، بكلّ تلقائيّة ودون قيود .

د – إلغاء القواعد اللّغويّة من التعلّم إلغاء تاما، إلى أن تتمّ عملية الاكتساب، والاستعاضة عن القواعد بالنشاطات اللّغويّة المشار إليها أعلاه، وتحفيظ القرآن والشعر والنثر الخ.. وتبعا لهذا لا بدّ من تجنّب وصف القاعدة، وتطبيقها أو استنتاجها، واستعمال المفاهيم اللّغوية والمصطلحات المتعلّقة بها. ولعلّ من باب الفائدة أن نبوح بأنّ اللّغة في الأصل استعمال، وليست قواعد تحفظ أو تضبط. ولا يمكن في اعتقادنا أن يدرك الطفل جملة المفاهيم النحويّة والصرفيّة وغيرها إلا بعد اكتساب لغته الفصحى الاكتساب التامّ .

هـ – العمل، وبوعي، على إضعاف عمليّة الاكتساب المتعلّقة باللّغة الأمّ إضعافا متعمّدا، وتعويض اكتساب العربيّة الدارجة باكتساب العربيّة الفصحى، والتعجيل بهذا الاكتساب بداية من السنوات التحضيريّة أي من السنّ الرابعة أو الخامسة قبل أن يؤمّ الطفل المدرسة.

و – لا بدّ من العمل على تقليص الهوّة الفاصلة بين العربيّة الدارجة والعربيّة الفصحى، وذلك بتبنّي سياسة لسانيّة ترمي إلى نشر العربيّة الفصحى على أوسع نطاق في الإدارة والإعلام، والتعليم والثقافة، وغيرها، وتعميم التعليم والقضاء على الأميّة.

ولعلّ من الجدير بالملاحظة أن نشير إلى أنّ هذه النقاط التي انتهينا إليها ليست قائمة على فراغ أو مبنيّة على افتراضات واهية، ولا هي من باب الارتجال وإنّما هي مرتكزة على تجارب، سبق أن أنجزناها ضمن فريق بحث، تحت إشراف المعهد القومي لعلوم التربية بتونس بالمدرسة الحديثة التجريبيّة بشنّي قابس وكان ذلك في أواخر التسعينات .

تتمثّل إحدى هذه التجارب في المقارنة بين مجموعتين من أطفال المرحلة ما قبل الدراسة. يتعامل المُعلّم فيها، في المجموعة الأولى، مع الأطفال بالعربيّة الدارجة التونسيّة ،مثلما تنصّ عليه البرامج الرسميّة لرياض الأطفال. ويتعامل المعلّم فيها مع أطفال المجموعة الثانية بعربية فصيحة مبسّطة، وذلك تبعا لقدرات الطفل. وبعد انتهاء المرحلة التحضيريّة، وفي نهاية السنة الدراسيّة الأولى، أجريت الاختبارات لمعرفة أيّ من القسمين الذي حاز السبق في مجمل الاختبارات القائمة على تعابير شفويّة حرّة ومنظّمة، وتعابير كتابيّة، فضلا عن تمارين أخرى مختلفة . وكانت النتيجة بصورة واضحة لصالح ما أطلقنا عليه القسم التجريبيّ الذي حصل التعامل معه بالعربيّة الفصحى، على حساب القسم الضابط[(١)].

وتتمثّل التجربة الثانية في مسألة تلقين القواعد اللّغويّة، وذلك انطلاقا من مجموعتين من أقسام السنة الثالثة ابتدائي .أُطلق على المجموعة الأولى القسم الضابط، وعلى المجموعة الثانية القسم التجريبيّ. ويتعرّض القسم الضابط فيها إلى تلقين قواعد اللغّة حسب ما

(١) عبد الحميد عبد الواحد: "استعمال العربيّة المبسطة في الروضة وأثرها في التحصيل اللّغوي بالسنة الأولى ابتدائي" .

تمليه البرامج الرسميّة، في حين يتعرّض القسم التجريبيّ إلى حذف هذه القواعد من تكوينه الأساسيّ، وتعويضها بنشاطات لغويّة يتمّ التركيز فيها على النشاطات الشفويّة بالأساس. ولقد كانت نتيجة الاختبارات التي توصّلنا إليها في نهاية السنة الدراسيّة لصالح تلاميذ القسم التجريبي على حساب القسم الضابط، وبصورة واضحة أيضا. وأمّا الاختبارات المنجزة فتتمثّل في اختبارات قراءة وفهم، وتعبير شفويّ، وتحرير كتابيّ، وتمارين أخرى موضوعة للغرض.

إنّ التجارب التي أجريت في المدرسة الحديثة التجريبيّة بشنّني قابس، وخاصّة التجربتين المذكورتين، تجعلنا مقتنعين تماما بما سبق أن دعونا إليه في غضون هذه الورقة، وتجعلنا نلحّ على جعل العربيّة الفصحى لغة مكتسبة لا لغة متعلّمة، وجعل هذه العربية حقّا اللّغة الأمّ، ممّا سيجنّبنا الكثير من الإخفاقات في التعليم وإزاحة جملة المصاعب التي أشرنا إليها آنفا، وتحسين مردود التعليم ومنتجاته وردّ الاعتبار أخيرا للعربيّة الفصحى لدى أبنائها أوّلا ولدى غيرهم ثانيا، وتقليص الهوّة الفاصلة بين العربيّة الفصحى والعربيّة الدارجة، وإيلاء الفصحى المكانة الحقيقيّة التي تستحقّها كي لا تتلاشى وتضمحلّ في واقع بدأت فيه اللّغات الغربيّة الأجنبيّة تسعى إلى الحلول محلّها.

قائمة المراجع :

أ - باللّغة العربيّة

- جرين (جودت): علم اللغة النفسي. تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني. الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة ١٩٩٣
- شومسكي (نعوم): "حول الأسس البيولوجيّة للطاقات اللّغويّة". ترجمة مازن الوعر ضمن اللّسانيات واللّسانيات العربيّة. جمعيّة الفلسفة. الدار البيضاء ١٩٨٨.
- سوزان م. (جاس) وسلينكر (لاري) اكتساب اللّغة الثانية:.مقدّمة عامّة. ترجمة ماجد الحمد. جامعة الملك سعود. الرياض ٢٠٠٩ .
- الفهري (عبد القادر الفاسي): اللّسانيات واللّغة العربيّة. نماذج تركيبيّة ودلاليّة. الكتاب الأوّل ط.٢ دار توبقال للنشر. الدار البيضاء المغرب ١٩٥٥.
- عبد الواحد (عبد الحميد): "اكتساب اللّغة وعمر الخمس سنوات". مجلّة الطفولة العربيّة. المجلّد السابع العدد ٢٦ الكويت مارس ٢٠٠٦.
- عبد الواحد (عبد الحميد): "أثر اللّغة الدارجة في تعلّم العربيّة الفصحى " ضمن منهجيّة تدريس اللّغة الأمّ بالتعليم الأساسيّ . المعهد القومي لعلوم التربية. تونس ١٩٩٥.

- عبد الواحد (عبد الحميد) : " في جدوى تدريس قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ". المجلّة التونسيّة لعلوم التربية .العددان ٢٠ و ٢١. المعهد القومي لعلوم التربية تونس ١٩٩٢- ١٩٩٣.
- عبد الواحد (عبد الحميد) : " استعمال العربيّة المبسطة في الروضة وأثرها في التحصيل اللّغوي بالسنة الأولى ابتدائي " .المجلّة التونسيّة لعلوم التربية. العددان ١٨ و ١٩ المعهد القومي لعلوم التربية.تونس ١٩٩٠ – ١٩٩١.
- ريشل (مارك) : اكتساب اللّغة. ترجمة كمال بكداش. المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر. بيروت لبنان ١٩٨٤
- جاد (محمّد عبد المطلب) : صعوبات التعلّم في اللّغة العربيّة. دار الفكر عمّان الأردن ٢٠٠٣.

ب – باللغة الأجنبيّة :

- Chomsky, N. : **Réflexions sur le langage**, Traduction Milner et Coll., Ed. Flammarion, Paris 1977.

- Chomsky, N. et Halle, M. : **Principes de la phonologie générative**
Traduction Encrevé , P. Ed. Seuil , Paris 1973

- Wikipédia, Encyclopédie libre : Diglossie
Diglossie et bilinguisme
Bilinguisme .