إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل خصائص الناطقين بغيرها بين الواقع والطموح.

د. السعيد بن سليمان عواشرية

قسم العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر
وحدة بحث تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف2، لجزائر

ملخص البحث:

حاولت هذه الورقة تقديم قراءة تحليلية نقدية مفصلة لواقع إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل خصائص الناطقين بغيرها، محاولة عرض البديل لذلك، وكل ذلك استنادا إلى بعض النظريات، والمعطيات ذات العلاقة، والخروج في الأخير بجملة من النتائج والتوصيات، معتمدة في ذلك على المنهج التحليلي النقدي، بحيث توصلت إلى جملة من النتائج مفادها أن واقع استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل الخصائص الناطقين بغيرها يتسم أساسا بـ:

- إنكار وجود اللغات الأولى ولا يهتم بالاكتساب اللغوي، والمخزون التداولي للتلميذ.
- تجاهله لكون اللغة لا تتحدد في مجرد البنى اللسانية، وإنما تعتبر في الوقت نفسه كفعل، ووضع ذو سميائية متغيرة ومتنوعة.
- التركيز على بنية اللغة بدلا من وظيفتها الاتصالية، واعتبار التنوع المعجمي وتعقد النحو المعيار الأساس لتقييمها.

ومن أهم ما أوصت به الورقة:

- العمل على وضع المتعلم في جو خطابي حر، وتشجع الحوار التفاعلي، والمتكافئ داخل الفصل.
- التكلم عن فعالية ميكانيزمات الصياغة اللغوية في الحلقة التفاعلية بدلا من التكلم عن الكفاءة اللسانية.
- جعل المدرسة تبحث عما يفعل المتعلم باللغة، بدلا من كيف يبني عباراته.

مقدمة:

الجزائر دولة من الدول العربية ذات قطر شاسع، وسكانها موزعون في كل أنحائها، وقد تعرضت كباقي أقطار المغرب العربي للاحتلال من قبل عدد كبير من المستعمرين، وكذلك مستها فتوحات العرب الفاتحين، وتأثرت لغويا أكثر باللغة العربية، واللغة الفرنسية، مما جعل المجموعات اللغوية متمثلة في الأمازيغية، والعربية والفرنسية. وغالبا ما تكون خليطا لغويا بين العربية والفرنسية أو بين الأمازيغية (الشاوية، القبائلية، المزابية، والترقية) والفرنسية، أو الأمازيغية والعربية، أو بين الثلاث معا. (تعوينات، 2004، 199).

ولو استقراءنا الحالة اللغوية العربية لمتعلمي المدرسة الجزائرية الناطقين بغيرها لوجدناها تشير إلى وجود اختلاف كبير في رصيدهم اللغوي، ودرجة تحكمهم في لغتهم الأم مقارنة باللغة العربية الفصحى؛ حيث يتكلمون بيسر، وطلاقة لغتهم الأم، ويعبرون بها عن الكثير من حاجاتهم، وأفكارهم بأسلوب بليغ، بينما يجدون صعوبات كبيرة في التعبير عن أفكارهم، وآرائهم باللغة العربية الفصحى-سواء في المواقف المدرسية داخل الصف، أو في مواقف اتصالية رسمية أو غير رسمية خارجه- بالرغم من أنهم درسوها سنوات وسنوات.

فقد يمضي هؤلاء في المسار التعليمي إلى آخر الشوط، ويتخرجون من الجامعة وهم لا يستطعون كتابة خطابا بسيطا باللغة العربية الفصحى، بل تسمع أساتذة كبار من ضمن هؤلاء يحاضرون بالعربية، أو يلقون أحاديث في ندوات، أو مؤتمرات، أو... وتقرأ لهم ما كتبوا من أبحاث، ومقالات باللغة العربية، فتدرك أن هذه اللغة التي تحدثوا، وكتبوا بها لم تكن وافية لتبليغ أفكارهم، وآرائهم، ومحتوى ثقافتهم. وفي حقيقة الأمر فإن ذلك يعزى في جانب منه إلى الاستراتيجيات التي تبنتها المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية؛ إذ لم تتمكن من الاهتداء إلى الإستراتيجية الملائمة لذلك.

وفي هذه الورقة سنحاول تسليط الضوء على هذا الموضوع من خلال تقديم قراءة تحليلية نقدية مفصلة لواقع إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل حاجات الناطقين بغيرها، محاولين تقديم تصور للاستراتيجيات التي نطمح لتبنيها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع تقديم الأدلة، والبراهين على وجاهة ما نطمح إليه استنادا إلى بعض نظريات تعليم اللغة الثانية، واكتسابها، وبعض معطيات علم النفس اللغوي، وغير ذلك.

وستعتمد الورقة في محاولتها لتحقيق أهدافها على المنهج التحليلي النقدي، وقبل ذلك ستتطرق إلى التعريف باللغة، والإلمام بأهم وظائفها.

أولا: ماهية اللغة:

1- تعريف اللغة لغة:

يرى بعض الباحثين أن كلمة لغة ذات أصل يوناني مشتقة من كلمة (Logos)، والتي تعني اللسان، بينما يرى البعض الآخر بأن اللغة كلمة ذات أصل عربي، وهي مشتقة من كلمة اللغو، والتي تعني الحديث. (بعيبع، 2000، 3).

ويرى "ابن المنظور" أن اللغة هي فعلة من لغوت، إذا تكلمت، أصلها لغوة، ...واللغو ما كان من الكلام غير المعقود عليه. (بن عيسى، د.ت، 71) واللغو هو اللهج بالشيء، يقال: لغا: لهج، يقال لغا بالأمر إذا لهج به.(لحباس، 2002، 42).

وقد عرفها "ابن جني" بقوله: "أما تصريفها ومعرفة حروفها فإنها فعلة من لغوت، أي تكلمت، وأصلها لغوة، ككرة وقلة، وثبة..."، وقيل منها لغى إذا هذى، ومصدره اللغا، وكذلك اللغو، قال الله سبحانه وتعالى: **"وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا"** (الفرقان، 73)، أي بالباطل. (ابن جني، 1956، 33/1).

2- تعريف اللغة اصطلاحا:

هناك عدة تعاريف اصطلاحية لمصطلح اللغة، نذكر منها:

أ- **تعريف "ابن جني":** "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".(ابن جني، 1956، ج1/ص33).

ب- تعريف "ماريوبيه" (Mario Pel): "اللغة تتكون من الكلمات التي تؤلف جملا متكاملة تحمل كل منها معنا معينا للمستمع، وأن الكلمات هي رمز الفكر، وأن علينا أن نتحكم فيها ونطوعها لاستخدامها." (بعيبع، 2002، 156).

ج- تعريف "ابن المنظور": "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي أيضا ما لا يعتد به لتقلبه من حال إلى حال." (بن عيسى، ب.ت، 71).

د- تعريف "انجلس وانجلس": "اللغة هي نظام الأصوات المنطوقة له قواعد تحكم مستوياته المختلفة، الصرفية والنحوية، و...، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر، مترابط وثيق، ولذا فهي نظام من الأنظمة." (بعيبع، 2000، 4).

ه- تعريف " فرديناند دي سوسير" (Ferdinand de Saussure): "اللغة تنظيم من الإشارات والرموز، وتعني كلمة تنظيم : مجموعة من القواعد التي تحدد استعمال الأصوات والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير النحوية والمعجمية." (ميشال، 1983، 38). (دي سوسير، 1988، 34).

و- تعريف "أوتو هاري يسبرين" (Otto Harry Jesperen): "اللغة نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب آخر عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرين." (يوسف، 1997، 50).

إن المحلل للتعاريف السابقة يدرك أن التعارف الأربعة الأولى تشير إلى أن اللغة عبارة عن رموز منطوقة، أما التعريف الخامس فيشير إلى أن مفهوم أوسع من ذلك؛ حيث جعل اللغة جزءا من علم الإشارات العام، في حين يشير التعريف الأخير إلى الجانب العضوي (العضلي)، وذلك لا يقتصر على الحركات المسببة لإنتاج الكلام فقط، بل يمكن أن تشمل حركات الإشارات، والحركات الجسمية.

واللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية عاشت دهرها في تطور ونماء واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية والندية وغيرها،(إبراهيم، د.ت، 48) وهي: الكلمات المركبة في جملة يعبر بها العرب عن مكنون نفوسهم، والكلمة لفظ يدل على معنى مفرد.(قبش، 1979، 5)

وللغة العربية أهمية كبرى تستقى من كونها: (الخولي، 1998، 19-20)

أ- اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، فهي بذلك اللغة التي يحتاجها كل مسلم، ليقرأ أو يفهم القرآن الذي يستمد منه المسلم الأوامر والنواهي والأحكام الشرعية التي يحتاجها في صلاته.

ب- لغة الحديث الشريف، أي أقوال النبي صلى الله عليه وسلم، لذا فإن كل مسلم يريد قراءتها واستيعابها عليه أن يتعلم اللغة العربية.

ت- المكانة الاقتصادية للعرب:إن العرب الآن ينمون اقتصاديا بشكل سريع، بفضل ما لديهم من ثروات نفطية، ومعدنية، مما يجعل لهم وزنا اقتصاديا كبيرا، ووزنا سياسيا موازيا.

وتتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بجملة من الخصائص، نذكر منها: (المصري، 1987، 38-48)

أ- الإعراب: أي التغيير الذي يطرأ على آخر الكلمة العربية حسب موقعها من الكلام للإفصاح عن المعاني المختلفة، وهو تغير ناشئ عن تأثرها بما يسبقها من كلمات.

ب- الغنى بالمفردات والتراكيب ووسائله، وهو غني يكسبها اتساعا في التعبير، وله مظاهر متعددة.

ت- الإيجاز: أي إيصال الفكرة بأقل عبارات ممكنة.

ث- الشمولية والدقة.

ج- الموسيقية.

وللغة العربية وظائف كثيرة، وعظيمة لا تختلف عن وظائف أي لغة، وهو ما سنحاول الحديث عنه في العنصر الموالي.

3- وظائف اللغة:

إن النموذج التقليدي للغة، كما وضحه "بوهلر" (Buhler) بصورة خاصة فإنه يقتصر على ثلاث وظائف فقط: الوظيفة الانفعالية، الندائية، والمرجعية، ويمثل هذا النموذج مثلث الزوايا الثلاث المتكلم، المخاطب والرسالة. (ميشال، 1984، 87).

أما "هاليداي" (Halliday) فقد حاول اقتراح حصر لوظائف اللغة في ثمانية أنماط أساسية، يمكن تلخيصها في ما يأتي: (يوسف، 1997، ص ص:22-24)

أ- الوظيفة النفعية (الوسيلية): بمعنى أن اللغة تسمح لمستخدميها إشباع حاجاتهم ومتطلباتهم، ورغباتهم، وأن يعبروا عنها، كما تمكنهم من الحصول على ما يريدونه من البيئة المحيطة بهم، ويصطلح على هذه الوظيفة: بوظيفة "أنا أريد".

ب- الوظيفة التنظيمية: ومن خلالها يستطيع الفرد التحكم في سلوك الآخرين، بمعنى أن اللغة لها وظيفة الفعل، أو التوجيه المباشر، ويصطلح على هذه الوظيفة: بوظيفة "افعل كذا...، ولا تفعل كذا...".

ج- الوظيفة التفاعلية: تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي، وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته، فنحن نستخدم اللغة، ونتبادلها في المناسبات الاجتماعية المختلفة، ونستخدمها في إظهار الاحترام والتأدب مع الآخرين، ويصطلح على هذه الوظيفة: بوظيفة "أنا وأنت".

د- الوظيفة الشخصية: يستطيع الفرد من خلال اللغة -طفلا كان أو راشدا- أن يعبر عن رؤاه الفريدة، ومشاعره، واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي فهو يستطيع من خلال استخدام اللغة أن يثبت هويته، وكيانه الشخصي، ويقدم أفكاره للآخرين.

ه- الوظيفة الاستكشافية: بعد أن يبدأ الفرد في تمييز ذاته عن البيئة المحيطة بيه يستخدم اللغة لاستكشاف، وفهم البيئة التي تحيط به، وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية؛ بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في بيئته حتى يستكمل النقص في معلوماته عن تلك البيئة.

و- الوظيفة التخيلية: تسمح اللغة للفرد بالهروب من الواقع عن طريق وسيلة من صنعه، وتتمثل في ما ينتجه من أشعار في قوالب لغوية تعكس انفعالاته، وتجاربه، وأحاسيسه، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لحشذ الهمة، والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، كما هو الحال في الأغاني، والأهازيج التي يرددها الأفراد في الأعمال الجماعية، أو عند التنزه.

ي- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية): فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة، ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات، والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، والى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية، وخصوصا بعد التطور الحاصل في تكنولوجيا الاتصال، ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية إقناعية.

ن- الوظيفة الرمزية: يرى البعض أن الألفاظ اللغة تمثل رموزا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي، وبالتالي فإن اللغة تستخدم كوظيفة رمزية.

ومن العلماء والباحثين من يأبى إلا أن يحصر جميع وظائف اللغة في التعبير والتبليغ. ورأيهم في ذلك أن الأغراض الأخرى ثانوية، وأنه يمكن في آخر الأمر أن تعاد إلى أحد الغرضين السابقين. (بن عيسى، ب.ت، 82-85).

ثانيا: قراءة تحليلية نقدية لواقع إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل خصائص غير الناطقين بها:

من بين الالتباسات التي وقعت فيها المدرسة الجزائرية، ومن ورائها الهيئات التربوية هو عدم منح أهمية للإكتسابات اللغوية، والمعرفية (المخزون المعلوماتي، والمعلومات التداولية) للناطقين بغير اللغة العربية المتمدرسين بها، وراحت تسطر البرامج التعليمية بصفة عامة، وبرامج تعلم اللغة العربية بصفة خاصة، دون التساؤل عما ما إذا كانت هذه الأخيرة تتلاءم من حيث المحتوى اللغوي، والثقافي مع الاستعدادات المعرفية، واللغوية، والوجدانية للناطقين بغير اللغة العربية.(نواني، 1995، 100).

لذلك نجد اختلافات كبيرة في رصيدها اللغوي، وفي درجة تحكمها في لغتها الأم، ولغة المدرسة؛ حيث يتكلمون بيسر، وطلاقة لغتهم الأم، ويعبرون بها عن الكثير من حاجاتهم وأفكارهم، بينما يجدون صعوبات كبيرة في التعبير عن أفكارهم، وآرائهم باللغة المدرسية سواء في المواقف المدرسية داخل الصف، أو في مواقف اتصالية رسمية، أو غير رسمية خارجه.

فقد يمضي أطفال الفئات الناطقة بغير العربية في المسار التعليمي إلى آخر الشوط، ويتخرجون من الجامعة، وهم لا يستطعون كتابة خطابا بسيطا باللغة العربية الفصحى، بل تسمع أساتذة كبار من ضمن هؤلاء يحاضرون باللغة العربية الفصحى، أو يلقون أحاديث في ندوات أو مؤتمرات أو...، وتقرأ لهم ما كتبوا من أبحاث، ومقالات باللغة العربية الفصحى، فتدرك أن هذه اللغة التي تحدثوا، وكتبوا بها لم تكن وافية لتبليغ أفكارهم، وآرائهم، ومحتوى ثقافتهم. (السيد، 1988، 258)

وفي هذا السياق لاحظ كل من "دودسون" (Dodson)، و"وود" (Wode) وبوثوق بأنه: "يوجد فرق كبير بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية الناتج عن اختلاف العلاقة الموجودة بين الدال والمدلول" (تعوينات، 2001/2000) فالطفل يقيم علاقات مباشرة بين الدال والمدلول بلغته الأصلية والواقع المعيش، ولكن عندما يواجه لغة ثانية يقيم –على العكس- علاقات بين هذه اللغة وترجمة المعنى المقدم بالتقريب مع اللغة الأم (التي بها يفكر)، ولا تتأتى العلاقة بين الواقع واللغة الثانية مباشرة إلا بعد زمن، عندما يحقق المتعلم درجة معتبرة من التعامل مع هذه اللغة،؛ بحيث تصبح العلاقة مباشرة غير واعية آلية بين هذه اللغة والواقع المعيش".(Gérard, 1974)

ولو استقراءنا واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ندرك إنكارها التام لوجود اللغات الأولى في تعليمها لذلك، وعدم اهتمامها بالاكتساب اللغوي، والمخزون المعلوماتي السابق للتلميذ ، وعدم تساءلها عن تأثير اللغة الأولى في اللغة العربية لغير الناطقين بها سلبا أو إيجابا، وعدم بحثها عن سبل الاستفادة من هذا الأخير، من دون أن تعتبر ذلك مشكلة تتوقف عندها، دون البحث عن حل لها.

وفي هذا السياق يرى "غالسون" (Galisson) بأن: "اللغة الأصلية للمتعلم تنظم عالمه، وتسهل كل ما يتعلمه، كما أنه يصعب منعه من اللجوء إلى استخدام تلك اللغة"، (Galisson, 1985) ويرى "كيماده" (Quemada) أن: "اكتساب اللغة الأولى من قبل الطفل يخضع وظيفة القدرة اللغوية لهذا الطفل إلى الاختبار، ويقيس مستوى اكتساب المفاهيم التنظيمية لعالمه الذهني، وتعلم اللغة الثانية (وهي اللغة العربية في هذه الحالة) يجعله يصطدم بتحويل المكتسبات من لغته الأولى إلى النظام المجهول لهذه اللغة، وكل مفهوم جديد يراد تعلمه باللغة الثانية (اللغة العربية) يخضع إلى مكتسبات اللغة الأولى (لغة البيت)".(Quemada, 1970)

وإذا كانت النظرية التحويلية التوليدية حصرت القدرة التواصلية في قدرة نحوية تتكون من عدد من المبادئ والقواعد التي تعنى بتوليد عدد لا نهائي من الجمل السليمة، فإن النظريات الوظيفية، وعلى رأسها نظرية "سيمون ديك" اعتبرت هذه القدرة بأنها قدرة أولية، تتكون من المبادئ والقواعد المسؤولة عن توليد الجمل السليمة تركيبيا ودلاليا، ومطابقة تلك الجمل لمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل من أجلها، وللمقامات التي تنتج فيها، كما أكدت على تعالق البنية والوظيفة، وتبعية الأولى للثانية، (المتوكل، 1989)

وعلى هذا الأساس فإن إدراك التعالق بين البنية والوظيفة يسهل إلى حد كبير اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، والإلمام بأسرارها لدى الناطقين بها، فالمتعلم بهذا لا يكتسب معرفة تمكنه من التمييز بين جمل نحوية فحسب، بل معرفة تمكنه أيضا من التمييز –داخل صنف الجمل النحوية نفسها- بين جمل واردة في سياقها، وبين جمل غير واردة في ذلك، وأنه يكتسب قدرة تمكنه من تحديد متى يتكلم، ومع من، وبماذا، وفي أي وقت، وأين، وبأية طريقة، و...، ويدل كل ذلك على أن الطفل حين يكتسب معرفة جمل لغته يكتسب في الوقت ذاته معرفة كيفيات استعمالها، وتكفيه تجربة كلامية محدودة لتطوير نظرية لغوية عامة يستعملها -كما يستعمل أشكالا أخرى من المعرفة الثقافية- في ممارسة الحياة الاجتماعية، وتأويلها.

وهنا يتضح أنه لا ترادف بين تراكيب لغة طبيعية معينة، فكل تركيب يستوجبه موقف تواصلي معين، ويحدده غرض تواصلي محدد، ولعل إلمام الناطق بغير اللغة العربية بهذا المبدأ الذي يحكم اللغة كبنية وأداة، أي تبعية الخصائص البنيوية للخصائص الدلالية والتداولية، يجعله ينتج جملا سليمة تركيبا مع مراعاة الأبعاد المقامية. (جدير، 2004، 96)

وأظهرت الأبحاث أن الطفل يبدأ منذ المرحلة اللغوية التي تتجاوز فيها إنتاج علاقة بين كلمتين فقط باستعمال النبر لتعيين المعلومة الجديدة، وأنه يستطيع تكييف ترتيب المعلومات وفقا للأسئلة التي توجه إليه، كما أظهرت الأبحاث أن أي متكلم عادي بمقدوره أن يتواصل لغويا مع مخاطبه بواسطة اللغة الثانية

التي يحاول تعلمها حتى لو كان على علم يسير بقواعدها النحوية. وتدل نتائج هذه الأبحاث أن الأطفال يكتسبون المعلومات الدلالية، والتداولية قبل اكتسابهم المعلومات النحوية، والصرفية، وأن لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها القدرة على التعبير عن مضمون الكلام دون سبق معرفتهم بكل القواعد النحوية، والصرفية الخاصة بها. (Nouani, 1994)

وبالرغم من أهمية هذه المعطيات غير أن تجربة المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تأخذ بها؛ ويبدو ذلك من خلال إظهارها للنمط الميكانيكي الذي وقعت فيه عملية التعليم، والذي يبعث على القلق؛ إذ كان من المفروض أن يكون هدف التحاق الطفل بالمدرسة الجزائرية هو اكتساب المعارف بكل جوانبها، والتي ترسخ أساسا عن طريق اللغة، وهذه الأخيرة في حد ذاتها تبقى مجرد وسيلة اتصال، لكن الفرق الشاسع بين اللغة العربية ولغات غير الناطقين بها، جعل المدرسة الجزائرية تركز جل اهتمامها على اللغة كهدف في حد ذاته، متناسية في كثير من الأحيان الجوانب البيداغوجية الأخرى، (نواني، 1995، 102) فالباحثة "قريفو" حاولت تشريح العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية، مؤكدة أنها عبارة عن مجرد عملية آلية تعتمد على تعليم لغة اصطناعية عن طريق حوارات جافة، محدودة، غير متكافئة، ولتعليمها تطبق طريقة اشراطية، وميكانيكية مستوحاة من النظرية البافلوبية. (Boudalia; 1989)

وكما هو معروف أنه لكي يكتسب الطفل لغة محيطه الأصلي فإنه لابد من أن يستفيد من مراحل تطورية متميزة؛ إذ أنه منذ ظهور نشاطه الأولي للكلام نجده يمتلك آليات أولية متطورة لأن كل مراحل الاكتساب مقترنة ومرتبطة ارتباطا وثيقا بمراحل النمو العصبي –الفيزيولوجي للطفل-، وتحدد في نفس الوقت المراحل المتتابعة للنمو الذهني، فالنشاط الكلامي الطوعي والمراقب من الذكاء، والمنظم في شكل نصوص مركبة لا يظهر، ولا يتجلى إلا بعد أن يبلغ الطفل مستوى السلوك الكلامي العفوي والمحدد حسب المواقف، ومن هنا يتضح أن اكتساب الكلام باللغة الأولى يجري بطريقة غير واعية، في حين أن اكتساب هذه اللغة في المدرسة في ظل طرائق تعليمها يحدث بطريقة واعية، لأنها تتأسس على المعارف الآلية الطوعية، والتي تكوِْن ما أسماه "بوطون" (Bouton) بالدافع العميق؛ حيث أن اللغة الأصلية تكتسب بواسطة التجربة الشخصية للفرد مما يجعلها تتميز بالخطاب الطوعي الحر، أما متعلم اللغة الثانية (لغة المدرسة) فيتعلم القواعد، والقوانين، والتراكيب التي تؤلف الجانب الشكلي لهذه اللغة في المدرسة." (تعوينات، 2001/2000)

فبالنسبة للطفل الذي يكتسب اللغة الثانية فإن الخبرة التي تمثل الموقف الاكتسابي بهذه اللغة سيعاد تنظيمها باللغة الأولى فالمنهجية المتبعة مع اللغة الثانية عكسية تماما، فهي تبدأ من اللغة نحو الخبرة التي أعيد تنظيمها باللغة الأولى، لأن الصيغة اللفظية للغة الثانية لا تتكفل بالمعنى إلا من خلال عاكس اللغة الأولى، مما يقلص من فعل التجاور والترابط، وينبغي أن يكون التكرار، والتعزيز عاملين لتخفيف فعل التحريف الذي يمكن أن يحدثه هذا لعاكس للغة الأم قبل شحن نص اللغة الثانية بمعناه الحقيقي الذي له القدرة على احتوائه، وعلى المستوى اللغوي، فطرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تبين بأن اكتساب هذه اللغة تتبع منهجية هي عكس منهجية اكتساب اللغة الأولى؛ إذ تبدأ من النظام اللغوي لتصل بعد ذلك إلى الخطاب، بينما في اللغة الأولى يأتي الخطاب في المقام الأول ثم تليه اللغة، وبعد ذلك النظام اللغوي. (Gérard, 1974)

إن الاختلاف بين اللغة العربية الفصحى ولغة غير الناطقين بها في المدرسة الجزائرية أدى بهذه الأخيرة إلى تركيز اهتمامها على بنية اللغة بدل وظيفتها الاتصالية، وانطلاقا من هذا المنظور فالمعيار الأساس لتقييم لغة الطفل يكمن في التنوع المعجمي، وتعقد النحو، لأن هذان العنصران حسب المدرسة الجزائرية هما اللذان يعكسان نوعية الفكر، وتبقى التقييمات الكمية للغة هي العنصر الوحيد المستعمل عموما لقياس السلوك اللغوي، (نواني، 1995، 105) فتعقد الفكر لا ينحصر في طول الملفوظات، ولا حتى في طبيعتها المورفو-نحوية، فعلى سبيل المثال: يمكن لأجوبة مسماة "بسيطة" أن تعكس أشكالا أخرى من التعقيد. (Francoise, 1990, 160)

ثالثا: طموحات إستراتيجية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدرسة الجزائرية:

إذا كان "غالسون" (Galisson) يرى بأن: "اللغة الأصلية للمتعلم تنظم عالمه، وتسهل كل ما يتعلمه، كما أنه يصعب منعه من اللجوء إلى استخدام تلك اللغة"، (Galisson, 1985) ومن خلال ما سبق فإنه كان من الأجدر في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عدم إهمال أسس المخزون اللغوي المكتسب باللغة الأصلية، وهنا على المدرسة أن لا تتجنب حقيقة هامة، وهي: أن تركيبي اللغتين الأولى والثانية يلتقيان في المتعلم، وهذا حدث له نتائجه النفسية اللغوية عند المتعلم، لذلك فإن عدم أخذ اللغة الأصلية لغير الناطقين باللغة العربية في تعلم هذه الأخيرة يعد من المستحيلات تقريبا؛ إذ أن اتخاذ التدابير العقلانية من طرف المعلمين حول الاختلاف والتطابق بين البنية الصرفية للغتين المحتكتين يمكن أن بساعد المتعلم على إدماج عناصر جديدة من اللغة الثانية في رصيده اللغوي لهذه اللغة، ويسهم في الإسراع في انتظام الاكتساب.

كما أنه وانطلاقا من تحليلينا لواقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل خصائص الناطقين بغيرها نرى أنه لتحقيق فعالية ذلك كان من الأجدر وضع المتعلم في جو خطابي حر، لأن الوضعية وحدها هي التي تسمح بتوظيف اللغة بصفة فعالة،(Nouani, 1997/1998) وعليه كان من المفروض بدل أن تعمل المدرسة الجزائرية على صناعة أطفال يفكرون تفكيرا طبق الأصل للكتاب المدرسي، كان لابد عليها أن تشجع الحوار التفاعلي، والمتكافئ داخل الفصل، وهو ما يسهل التفكير الجماعي، وتعمل على توفير وضعيات تنافسية كمنبع للإبداع، والتحكم في مختلف النشاطات اللغوية، وهذا ما سيؤدي إلى التخفيف من هيمنة المعلم، وإعطاء المتعلم فرصا أكثر في دخوله في سيرة الحوار الذاتي، وبعد ذلك اللغة المكتوبة، وهذا ما يلزم المدرسة على تغيير استراتيجياتها، وحتى مصطلحاتها، والتكلم عن فعالية، أو عدم فعالية ميكانيزمات الصياغة اللغوية في الحلقة التفاعلية بدل من التكلم عن الكفاءة اللسانية. وهو ما يقودنا إلى إبراز الدور الأساسي للحوار في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. (Nouani, 1994)

وهنا لا ننفي فكرة الدعم التي ذهب إليها "تشومسكي" (Chomsky)، فمساعدة المعلم للمتعلم تكتسي أهمية كبرى في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتطوير ذلك، إذ يصبح متعلموها بتعاونهم مع معلميهم قادرين على فعل أشياء ليس باستطاعتهم فعلها لوحدهم، لكن هذا التعاون لا يمكن أن يكون مثمرا إلا إذا تجاوزت التبادلات الحوارية (معلم –متعلم) هيمنة المعلم على المتعلم، كما أن الوضعيات التنافسية التي يوضع فيها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها أمام زملائه، والتي تبعده كل البعد عن وضعية هيمنة وسيطرة المعلم القامع لكل مبادرة شخصية تؤدي به إلى قول أشياء لا يمكن أن يقولها لو كان لوحده.

ويمكن القول أن الدخول في الحلقات الحوارية التفاعلية يعتبر مصدر الاكتسابات اللسانية لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها، والتي تسمح له بدورها بالدخول في حلقات اتصالية جديدة، وهذه الأخيرة تمكنه كذلك من اكتساب الأصناف النحو مفرداتية، وهذا ما يبرر، ويفسر أسبقية الكفاءة الاتصالية عن الكفاءة اللسانية، أو بمعنى أخر أسبقية السير الحوارية عن السير المونولوجية. (Hudelot, 1980, 118)

وهذا يدل على أن اللغة لا تتحدد في مجرد البنى اللسانية، بل تعتبر في الوقت نفسه كفعل، ووضع ذو سميائية متغيرة ومتنوعة، واكتسابها يتطلب الوعي بهذه التنوعات في مختلف المقامات، وهو ما تجاهلته، أو جهلته المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما جعلها تلح على تعليمهم بنى جاهزة، والوقوع في فخ المعيار المفرط، دون تقديم أي مبرر لذلك، وعلى هذا الأساس كان من الأجدر عليها تعليمهم الأفعال اللغوية، وتوعيتهم بالسميائية المتنوعة لها، وتنويع فرص استعمالها بتنوع المقامات، حتى يتمكنوا من التأثير في مخاطبيهم.

وعلى هذا الأساس لتفعيل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لابد من توفير نفس الظروف، ونفس مواقف الاتصال العفوي، والتبادل التفاعلي الذي يعرفه المتعلم في عالمه قبل المدرسي؛ حيث هذا الأخير كأساس للاكتسابات اللسانية، والمعرفية، والإبداع، وهنا المشكل لا يطرح في أي لغة يجب تعلمها، لكن على المدرسة أن تعمل على تكييف برامجها حيث تقترب من حقائق، وواقع المتعلمين والعمل على مراقبة

ما يمكن للمتعلم أن يعمله باللغة، مثل: اكتساب السير اللغوية المختلفة، كالشرح، والوصف، ولتفسير، والحكي، لأن هذه السير في حد ذاتها تعتبر اكتسابات معرفية أساسية تسبق اكتسب البنيات، فالطفل يتعلم الشرح، الطلب، الوصف عن طريق التصور العقلي لمختلف السلوكات الإنسانية قبل أن يتعلم بناء جملة سليمة نحويا، ومفراديا، فعلى المدرسة أن تبحث عما يفعل المتعلم باللغة، بدلا من كيف يبني عباراته لان هذه الأخيرة ستأتي حتما مع الممارسة (طبعا على المدرسة أن تعتني بها وتشجع، وتعزز نقل تجسيده في الحياة اليومية) (نواني، 1995، 103)

كما أنه لتقييم القدرات اللغوية الحقيقية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، يجب ألا نقتصر في تحليلينا لذلك على البعد الكمي فقط، لأنه يوجد هناك جانب أخر يكتسي نفس الأهمية مثل ذلك، ألا وهو البعد البرجماتي (النفعي)، والعلامات الخطابية، لأن الفعل الاتصالي يعتبر عملية معقدة في حد ذاته، إذ لا يتجلى في مجرد إنتاج الأصوات فقط، بل هو نتاج سيرورة معرفية قوامها كل من: الرسالة، المتكلم، وضعية الاتصال (المقام)، والهدف (الغرض) من الاتصال. (Caron, 1983)

وإذا كان تعلم اللغة الثانية يستند أولا على مجموعات من العادات اللفظية المركبة والراسخة عند الفرد بواسطة اللغة الأم، فإنه ينبغي على المعلم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يعين متعلمه على أن يبني لنفسه سلوكا لفظيا متغير البنية بواسطة اللغة الثانية (انطلاقا من العادات الخاصة باللغة الأم)، وهذا يعني تعديل العادات القديمة المكتسبة لمسايرة الخصائص الجديدة لنظام اللغة الثانية التي تكتشف تدريجيا. (تعوينات، 2001/2000)

لذلك نجد "بوطون" يقترح أن تكون إستراتيجية تعلم اللغة الثانية عبارة عن تطبيق تقنيات إعادة التربية، وليس تقنيات التربية مباشرة، (bouton, 1971) إذ ينبغي أن يتحقق هذا التعلم دون تشويه الرصيد السابق الذي يمثل لدى الفرد العادات التي تسمح بالاستخدام الدائم للغة الأم.

خاتمة:

في ختام هذا العرض يمكن إجمال واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل خصائص الناطقين بغيرها في السمات الآتية:

- إنكار وجود اللغات الأولى ولا يهتم بالاكتساب اللغوي، والمخزون التداولي للتلميذ.
- التركيز على بنية اللغة بدلا من وظيفتها الاتصالية، واعتبار التنوع المعجمي وتعقد النحو المعيار الأساس لتقييمها.
- تجاهله لكون اللغة لا تتحدد في مجرد البنى اللسانية، وإنما تعتبر في الوقت نفسه كفعل، ووضع ذو سميائية متغيرة ومتنوعة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا كانت مهمة المدرسة هي تعليم الطفل عن طريق ترسيخ المعلومات، وهذه الأخيرة جزء كبير منها ينقل إلى المتعلم عن طريق اللغة، فلذلك أعطيت لها الأهمية ظنا أنها تساهم أكثر في تطوير المفاهيم والتجريد، وأهمل الأساس، والمتمثل في المحتوى العلمي للمواد، وتطوير الاكتسابات اللغوية والمعرفية والوجدانية الأولية، والتي تعتبر المرحلة قبل المدرسية أساس لها. مما جعل الناطقون بغير اللغة العربية يعانون من صعوبات كثيرة في تعلم لغة المدرسة، وانعكس ذلك سلبا على تعلمهم لكل المواد الدراسية، وأضحت فكرة تكافؤ الفرص التي نادت بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال عبارة جوفاء، وشعار فضفاض، لا أساس له من الوجود في أرض الواقع، وبهذا لم تضمن المدرسة للناطقين بغير اللغة العربية حتى الحد الأدنى لاستمرارية نمو وتطور اكتساباتهم الأولية، بل ضيعت وقتهم.

وقد يظن البعض أن الاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية، والسماح بتعليمها يمكن أن يحل الصراع بين اللغتين، وبالتالي تقليص الصعوبات التي يعاني منها الناطقين بغير اللغة العربية في تعلم هذه الأخيرة، وغيرها من المواد الدراسية، غير أنه بالمقابل نرى أن ذلك الاعتراف قد يعمل ويشجع على رفض الناطقين بغير اللغة العربية لها تماما، وبالتالي تزداد المشكلة حدة. وعليه نرى أن المشكلة ليست مشكلة لغة في حد ذاتها، وإنما هي أبعد من ذلك. ومن أجل تدارك الأمر نقترح ما يلي:

- على المدرسة الجزائرية اعتبار اللغة العربية الفصحى لغة ثانية، وليست لغة أولى بالنسبة لكل من يلتحق بمقاعد الدراسة.
- العمل على توفير نفس الظروف، ومواقف الاتصال العفوي، والتبادل التفاعلي الذي يعرفه الناطقين بغير اللغة العربية في عالمها قبل المدرسي في التفاعل البيداغوجي.
- العمل على وضع المتعلم في جو خطابي حر، وتشجع الحوار التفاعلي، والمتكافئ داخل الفصل.
- تكييف المناهج الدراسية لأقسام تعليم اللغة العربية؛ بحيث تكون قريبة من الواقع الاجتماعي، والثقافي للناطقين بغيرها.
- على المدرسة أن تبحث عن وظيفة اللغة لدى الناطقين بغيرها، بدلا من كيف يبني عباراته. وإكسابهم السير اللغوية المختلفة كالشرح، والطلب، والوصف عن طريق التصور العقلي لمختلف السلوكات الإنسانية قبل إكسابهم طريقة بناء جملة سليمة نحويا ومفرادتيا.
- التكلم عن فعالية ميكانيزمات الصياغة اللغوية في الحلقة التفاعلية بدلا من التكلم عن الكفاءة اللسانية.

المراجع المعتمدة:

1- إبراهيم، عبد العليم، (د.ت)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مصر، دار المعارف، ط10.
2- ابن جني، (1956)، الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، القاهرة، دار الكتاب، ط1.
3- الخولي، محمد علي، (1998)، أساليب تدريس اللغة العربي، الأردن: دار الفلاح، ط3.
4- السيد محمد أحمد، (1988)، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1.
5- المتوكل أحمد، (1989)، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، الرياض، منشورات عكاظ.
6- المصري، عبد الفتاح، (1987)، قطوف لغوية: الفصيح ومراتبه، أمثال وطرائف، ألقاب، أخطاء شائعة، دمشق، دار ابن كثير، ط2.
7- بعيبع نادية، (2000)، محاضرات تمهيدية في علم النفس اللغوي، مطبوعة معتمدة ومنشورة، باتنة. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
8- بن عيسى حنفي، (ب.ت)، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
9- تعوينات علي، (2004)، (اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في التحصيل الدراسي وفي قدرات وكفاءات الطالب)، مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس – سطيف- الجزائر، العدد: 01.
10- تعوينات علي، (2001/2000)، تعليمية اللغة والصعوبات المدرسية، مطبوعة لطلبة سنة أولى ماجستير تخصص أرطوفونيا، جامعة سطيف، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
11- جدير محمد، (2004)، العملية التربوية وأنموذج مستخدمي اللغة الطبيعية، مجلة الثقافة التربوية، دبي، الامارات العربية المتحدة، العدد الأول، السنة الأولى.
12- دي سوسير فرديناند، (1988)، علم اللغة العام، ترجمة : يؤيل يوسف عزيز، جامعة الموصل، بغداد.
13- قبش، أحمد، (1979)، الكامل في النحو والصرف والإعراب، بيروت، دار الجيل، ط2.
14- لحباس محمد، (2002) ، دراسة تحليلية لبعض المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في فقه اللغة، مجلة الصراط للبحوث والدراسات الإسلامية المقارنة، كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر، السنة : الثالثة، العدد: 6.
15- مومن أحمد، (2005)، اللسانيات النشأة والتطور، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية. ط2.
16- ميشال زكريا، (1984)، الألسنية، (علم اللغة الحديث)، قراءات تمهيدية، بيروت. المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع.
17- ميشال زكريا، (1983)، الألسنية، (علم اللغة الحديث) ، المبادئ والأعلام، بيروت. المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع،
18- نواني حسين، (1995)، السير اللغوية وإشكالية إهمال الإكتسابات الأولية في البرامج المدرسية، كتاب الرواسي رقم:4 - قراءات في المناهج الدراسية-، باتنة، الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1.
19- يوسف جمعة سيد، (1997)، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب للطباعة والنشر، ط2.
20- BOUDALIA-GREFFOU. M: (1973), l'école algérienne d'IBN BADIS à PAVLOV. Alger, Laphomic.
21- Bouton, C.P.: (1971), L'Acquisition d'une langue etrangère, aspects théorique et pratique, consequences pédagogiques, Paris, Klinsieck.
22- CARON. J: (1983), les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage, P.u.f, Paris.

23- FRONCOIS. F & al: (1990), la communication inégale, Delachaux & Niéstlé, Neuchâtel.
24- Gérard Denis: (1974), les langues vivantes, Enseignement et pédagogie, larosse, Paris .
25- HUDELOT. C: (1980), Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants fe maternelle.In Langages, Paris, nº59.
26-Khalaf, G: (1985), Enseignement Bilingue au liban, problèmes et Perspectives, doct. 3èm. Cycle, Paris Université de la Sorbonne Nouvelle, 3ém.
27- NOUANI. H: (1994), les conduites langagières et la norme scolaire
In Psychologie, nº4.
28- NOUANI. H: (1997/1998) la gestion du dialogue et les mouvements discursifs à l'école et en maternelle In Revue algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation, nº7.
29- Quemada, B: (1970) Linguistique et Application Pédagogique, in langue française, larosse.