الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح–ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الانغماسَ اللّغَوي ودَورَه في تحصيلِ المَلَكَة اللّسَانيَّة

– دراسةٌ في أَصوله العَربيَّة القَديمَة وتطبيقاته الحديثة –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة العربية
تخصص: تعليمية اللّغة العربية وتعلّمها

إعداد الطالبـة:
آمنــة منّــاع

إشراف الدّكتور:
يحي بن يحي

الموسم الجامعي: 2016- 2017م

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴾

[النحل: 78]

شكر وعرفان

فلو كـــان يستغني عن الشكر سيـــدٌ
لعـزة مـــلك أو علـو مكـــان
لمـــا أمـــــر الله الجليـــل بشكـــره
فقـــال اشكرونـــي أيـــها الثقـلان

الشكر لله عز وجل الذي أنار لي الدرب، وفتح لي أبواب العلم وأمدني بالصبر والإرادة..

ثم الشكر للأستاذ المشرف يحي بن يحي على توجيهاته، ورحابة صدره، وطول صبره، فالله وحده الكفيل بجزائه..

وأتوجه بالشكر إلى أساتذتي المتفضلين بقراءة هذا العمل، لهم مني كل التقدير والاحترام، ولي بهم شرف القراءة والمناقشة..

إلى أهلي وأصدقائي ،كل من ساهم من قريب أو بعيد في دفع هذا العمل قُدَما نحو الأمام لهم مني جميل الشكر والثناء..ومن الله وافر الخير والعطاء..

آمنـــة منـــاع
ورقلة في:

2016/6/8

إهـــــــــــداء

إلى من أفنيا زهرة شبابهما في سبيل سعادتي..
إلى من تحدّيا كل الصعاب لأجل راحتي ..
إلى من هما أوفى خلق الله في حياتي ..
إلى أبَوَيَّ..
أهدي ثمرة هذا العمل
سائلة المولى عز وجل أن يبارك في عمرهما
وأن يوفقني وإخوتي لبرّهما...

آمنـــة منـــاع

فهرس المحتويات

فهــرس الموضوعـات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	5
إهداء	6
فهرس المحتويات	9-13
فهرس الجداول	14-17
مقدمـة	أ - ز
الفصل الأول: الدّراسـة التمهيديـة	26-61
المبحث الأول: خلفية الدّراسة ومنهجيتها	27-39
توطئة:	28
أهمية الدّراسة.	28
فرضيات الدِّراسة.	31
أهداف الدّراسة.	32
منهجية الدّراسة.	32
متغيرات الدّراسة.	34
المفاهيم الإجرائية للدّراسة.	34
المبحث الثاني: مرجعيات الدّراسة	40-61
توطئة:	41
أولا : الدِّراسات السابقة:	41
1. الدّراسات العربية:	41
- دراسة الجهني.	42
- دراسة السميري.	43
- دراسة عادل أبو الروس.	43
- دراسة العمري.	44

- التعقيب على الدّراسات العربية. 45
2. الدِّراسات الأجنبية: 46
- دراسة ميلمان. 46
- دراسة روكساسين وهاريس. 47
- دراسة يون أون كيونغ. 48
- التعقيب على الدّراسات الغربية. 49
ثانيا: مراجع الدّراسة: 50
- مراجع الدّراسة التأسيسية. 50
- مراجع الدّراسة التأصيلية. 56
- مراجع الدّراسة التطبيقية. 57
الفصل الثاني: الدّراسة التأسيسية 62-146
المبحث الأول: الانغماس اللغوي: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم 63-131
توطئة: 64
تعريف الانغماس اللغوي: 64
أسس الانغماس اللّغوي: 80
خصائص الانغماس اللغوي: 97
التعليم المهاري للغة في ضوء الانغماس اللغوي 105
أشكال الانغماس اللّغوي وأنواعه: 115
أ- أشكاله: 116
- النموذج المستند لموضوع. 116
- نموذج المحمية. 116
- النموذج المساعد أو الارتباطي. 117
ب- أنواعه: 118

- الانغماس الكلّي 118
- الانغماس الجزئي 119
- الانغماس المزدوج 120
مستويات الانغماس اللغوي: 126
- المستوى المبكّر 126
- المستوى المتوسط 128
- المستوى المتقدّم 129
المبحث الثاني: الملكة اللّسانية: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم 132-166
توطئة: 133
تعريف الملكة اللغوية. 133
تعريف السليقة اللّغوية. 144
تعريف الاكتساب اللغوي. 150
الفصل الثالث: الدِّراسة التأصيلية 167-234
المبحث الأول: مباحث التعليم اللغوي في التراث العربي القديم 168-183
توطئة: 169
مفهوم التعليمية: 170
منهجية التعليم اللّغوي وطرائقه في التراث العربي: 172
المبحث الثاني: الأصول التراثية العربية للانغماس اللّغوي 184-234
توطئة: 185
أهمية اللغة العربية ومكانتها: 185
أصول الانغماس اللغوي في التراث العربي 187
أ- الأصول الدّينية. 188
ب- الأصول التربوية 198
ج- الأصول التاريخية 209
الفصل الرابع: الدّراسة التطبيقية 235-330

المبحث الأول: تجارب عربية في تعليمية العربية لأبنائها في ضوء الانغماس اللغوي 284-236

مدخل: 236

تجارب عربية في تعليم العربية في ضوء برنامج الانغماس اللغوي 241

أولا: تجربة عبد الله الدنان: 244

1- الإطار العلمي. 245

2- الإطار العملي. 250

3- نتائج التجربة. 265

ثانيا: تجربة علي الأربعين. 265

1- الإطار العلمي. 266

2- الإطار العملي. 267

3- نتائج التجربة. 286

المبحث الثاني: تجربة ميدانية لتطبيق الانغماس اللغوي 330-287

أولا: التعريف بالدّراسة: 286

- منهج الدِّراسة. 286

- التصميم التجريبي للدّراسة. 288

- مجتمع الدّراسة وعينتها. 293

- أدوات الدّراسة 298

ثانيا: نتائج الدّراسة 300

1- نتائج إحصاء الأخطاء الكلّية وتحليلها: 300

2- مناقشة الأخطاء وتفسيرها: 318

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى 326

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية. 329

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة. 330

خاتمة: 335-331
قائمة المراجع: 363-336

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الفرق بين التعلم النشط والتعلم التقليدي	77
2	التوزيع الزمني للمستويات التعليمية في برامج الانغماس اللغوي الفرنسي	101
3	التوزيع الزمني في رياض الأطفال بـ: " نوفاسكونيا"	108

4	الوقت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها في برامج الانغماس اللغوي الفرنسي	112
5	مستويات الانغماس اللغوي	113
6	نماذج مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	217
7	التوزيع الزمني والمعرفي في مركز زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	219
8	تجارب عربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها في ضوء إستراتيجية الانغماس اللغوي	222
9	المستويات التعليمية ومميزاتها بناء على متغير السن	240
10	توزيع الفئة التعليمية في مؤسسة الأربعين التربوية من خلال إحصائيات السنة الدراسية 2014-2015م	249
11	نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من وصف اللوحات الطبيعية والاجتماعية	254
12	نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من قراءة نص خالي من الحركات يعرض على المتعلم لأول مرة	255
13	نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من قراءة ما يزيد عن عشر قصص ثم تلخيصها كتابة وشفاهة	256
14	نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من تلخيص بعض النصوص شفهيا بعد قراءة واحدة	256
15	نتائج تمكن الأطفال من الإجابة عن الأسئلة الخاصة بقصة تم	257

	سردها عليهم لأول وهلة	
16	توزيع أيام الأسبوع في الدراسة التجريبية وخطة العمل الإجرائية	**263**
17	مدى تجانس أفراد العينة التجريبية والضابطة في المؤشر التحصلي	**269**
18	التفصيل الإحصائي لمجتمع الدراسة وعينتها	**270**
19	نتائج إحصاء الأخطاء الكلية	**275**
20	النسب المئوية للأصناف الأخطاء الكلية	**277**
21	النسب المؤوية لأصناف الأخطاء الأسلوبية	**279**
22	توزيع النسب المؤوية لأصناف الأخطاء النحوية	**281**
23	النسب المؤوية لأصناف الأخطاء الإملائية	**284**
24	توزيع النسب المؤوية لأصناف الأخطاء الصرفية	**286**
25	مناقشة توزيع النسب المؤوية لأصناف الأخطاء النحوية	**294**
26	مناقشة نتائج توزيع النسب المؤوية الإملائية لأصناف الأخطاء الصرفية	**295**
27	القيم التكرارية لأنواع الأخطاء اللغوية لدى عينة الدراسة	**297**
28	نتائج قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية	**299**
29	نتائج قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القيم التكرارية لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية	**300**

مقدمة

الحمد لله منزل القرآن، محكَم البيان، على النبي العدنان. ثم الصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد، المبعوث رحمة للعباد، محمد سيد الكونين والثقلين، وعلى آله وصحابته أجمعين.

وبعد

فهذه مقدمة نورد فيها التعريف بموضوع البحث وحيثياته المنهجية بشكل مختصر مراعاة لحجم المقدمة المتعارف عليه، وسيتم تفصيلها في الفصل التمهيدي لهذه الأطروحة وفق ما يقتضيه أسلوب IMRAD الذي حاولنا ان ننتهجه فيها.

إن اللُّغَة تحتَل مكانَةً مرموقَة، بين مختلف وسائل الاتِّصال وآلياته البشَريَّة، يقوم الانسان على أساسها بالتواصل مع أفراد مجتمعه، ومختلف أطياف بني جنسه، وبها يقضي حاجاته، ويلبي

رغباته. وقد يسخر لأجل تطويرها واستيعابها كل ما أمكنه من وسائل ودعامات، فكان من بين المجالات التي اعتمدها للنهوض بها وتنميتها، مجال تعليمية اللّغات، الذي كان في بدايته حصرا على الناطقين بغيرها. وما إن توسعت دائرتها حتى شملت الناطقين بها من أبنائها أيضا.

وتعليمية اللغات من أبرز مجالات البحث في اللسانيات التطبيقية، ترمي إلى معالجة المشاكل التي تعترض سبيل التعلّم القويم للغة وتعليمها، انتعش بشكل بارز في الدّول الغربية في النصف الثاني من القرن العشرين، وما فتئ أن ذاع صيته في العالم العربي في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينات من ذات القرن.

ولما كانت تعليمية اللّغات لا تقتصر على تعليم اللغة العربية للأجانب فقط، كان موضوع أطروحتنا منصبا على مجال تعليم اللغة العربية لأبنائها، من خلال الواقع اللغوي الذي يعيشه الناطقون بها، بهدف الإسهام في وضع مقترح علاجي، يحقّق عبرها المتعلّم الكفاءة اللّسانية، والتواصل الفعال بها. وقد جعلنا عنوانها: الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللّسانية : دراسة في أصوله العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة. على أن من محدّدات البحث ما لا يظهر في الصياغة اللغوية للعنوان، كمسألة الاقتصار على تعليمية اللغة العربية لأبنائها، إذ انطلقت الدراسة من ملاحظة الضعف العام في التحصيل لدى الناطقين بها خاصة، ومدى أثر ذلك على مهاراتهم وكفاءتهم اللسانية. لذا كان من الأهمية بمكان أن نبحث عن أنجع السبل والوسائل الكفيلة في تحقيق الملكة اللّسانية في اللغة العربية، وهو ما نرمي إليه في هذا الطرح. ومن بين النقاط التي تعزز منهجنا في معالجة هذا الموضوع، مسألة التطبيقات، التي تميزت بنوع من الشح والندرة، الأمر الذي دفعنا إلى إجراء دراسة ميدانية لنتحقق من صحة ما توصلنا إليه في الطرح النظري لهذا أ به، فإن الأطروحة بهذا لشكل جامعة بين البعدين التأصيلي والتأسيسي في رسم معالم الموضوع وتوضيح جزئياته.

لقد كان منطلق البحث في هذا الموضوع -كما أسلفنا- هو ملاحظة الواقع اللّساني الذي يعانيه المتعلّمون الناطقون باللغة العربية في مختلف المؤسسات التعليمية، في محاولة لتأسيس رؤية منهجية في تعليمية اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بها، انطلاقا من معطيات الواقع، واستنادا إلى الأسس والمبادئ النظرية للسانيات التطبيقية، ألا وهو مبدأ " الانغماس اللغوي" وذلك بهدف تحسين التحصيل وتحقيق الملكة اللسانية.

وتتجسد أهمية هذه الدراسة، من كون اللغة المقصودة هي اللغة العربية الفصحى، التي تعد أساس طلب العلم، وتحصيل المعارف، وانطلاقا مما سبق ألفينا هذا الموضوع جديرا بالدراسة بناء على

جملة من العوامل والأسباب نوجزها في نقاط الآتية:

– كون هذه الدّراسة تهدف إلى معالجة الضعف اللغوي العام في تعليم العربية للناطقين بها

– كونها تتّسم بالأصالة والجِدّة، وتجمع بين النظرية والتطبيق.

– كونها تهدف إلى اقتراح استراتيجية علاجية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بها ، تهدف إلى ترقيتها وتحيينها، مع الالتزام بخصائص اللغة من جهة، والتفتح على الممارسات العصرية من جهة أخرى.

– إسهامها في إثراء المكتبة العربية والأكاديمية، بموضوع متخصص يعنى بتعليمية اللغة العربية وتعلّمها لأبنائها، في ظل انصراف أغلب الدارسين إلى تعليمها لغير الناطقين بها فحسب..

– إمكانية الإفادة منها في مجال تصميم المناهج التعليمية، وبناء المحتوى التعليمي بناء على ما يحتاجه المتعلّم أي على أساس معطيات التعلّم الوظيفي.

– إمكانية ا لإفادة من هذه الدراسة في تدريب المربين والمعلّمين وحملهم على ضرورة محادثة المتعلّم بالعربية الفصحى على الدوام لغمرهم بما يجعلهم يعيشون الانغماس اللغوي.

وعلى ضوء تلكم الأسباب، كانت ب لبحثية لمعالجة الموضوع في سياق الإشكالية الجوهرية المتمحورة في السؤال الآتي: **كيف يمكن الاستفادة من استخدام مبدأ الانغماس اللغوي في تنمية التحصيل اللساني في تعليم اللغة العربية للناطقين بها ؟**

إضافة إلى السؤال الجوهري للدّراسة، هناك جملة من التساؤلات الضمنية التفصيلية لموضوع البحث، والمتمثلة فيما يلي:

1- ماهو موقع الممارسات العربية القديمة في مجال الاكتساب اللغوي من مبدأ الانغماس اللغوي في شكله المعاصر؟

2- ما أثر التواصل المستمر باللغة العربية الفصحى على كفاءة المتعلّم اللسانية؟ وهل للمحيط اللغوي الخارجي أثر في ذلك؟

3- هل يمكن تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي والتوصل إلى التماس الفروق الأدائية لدى الفرد مقارنة بغيره ممن لم يطبق عليه هذا المبدأ ؟

إن ما سقناه من تساؤلات بحثية، ودوافع رائزة لاختيار الموضوع وإنشائه، كانت السبيل المحدّد لمعالم الدّراسة وأهدافها ووسائلها البحثية الإجرائية، كما تسعى هذه الدراسة في سياق الإجابة عن الأسئلة السالف ذكرها، إلى اختبار صحة الفروض التالية، التي تنص على أن أساس الضعف اللّغوي العام لدى التلميذ يكمن في التداخل بين العامية والفصحى. وبناء عليه تنحدر فرضيات جزئية، تنصب ضمن المقترح العلاجي في إصلاح وتقويم الضعف اللغوي لدى المتعلّم من خلال أبعاد الدّراسة الميدانية، في ضوء تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي بشكل جزئي، والتي تنص على وجود فروق حقيقية بين أداء العينة الواحدة والعينتين. والإجابة عن تلك التساؤلات، كانت الموجه لمعالم الخطّة البحثية، والمفصل لأقسامها وفصولها البحثية.

إن طبيعة البحث، والاختصاص الذي ينتمي إليه، أفضيا بنا إلى اعتماد أسس، ومبادئ تعليم اللغات في سياق منهج محدّد للدّراسة، هذا مع الاستعانة ببعض الأدوات الإجرائية في الجانب الميداني.

أما منهج الدّراسة في جانبه الإجرائي فقد غلب عليه الوصف في كل زاوية من زوايا البحث، سوى أن تعدّد أبعاد الدّراسة، وتنوعها، فرض علينا تنويع المناهج البحثية؛ حيث حاولنا التأصيل للموضوع في أبعاده المختلفة، وهو ما حملنا على الاستعانة بالتاريخ أحيانا، خاصة في تتبع واستقراء الأخبار والسير العربية القديمة، للوقوف على طبيعة الممارسة الإجرائية غير المباشرة لمبدأ الانغماس اللغوي، كما لجأنا للمقارنة في ج بقية عند تحديد الفروق الإحصائية بين أفراد المجموعة الواحدة في القياسين القبلي والبعدي، وبين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكّد من نجاعة البرنامج المقترح لتحسين المستوى اللغوي للمتعلّم. أما التحليل وغيره من الأدوات البحثية الأخرى، فلم يغب في توضيح عناصر البحث، واستجلاء حقائقه.

هذا بالإضافة إلى أنّ الدراسة الميدانية ارتكزت على المنهج التجريبي في صياغة مقترح علاجي لتحسين المستوى اللغوي للمتعلّم، والارتقاء بأدائه وحصيلته اللّسانية في اللغة العربية الفصحى، على ضوء برنامج يقوم على تطبيق مبدأ الانغماس اللّغوي. وفي هذا الصدد كان اعتمادنا في قياس فاعلية البرنامج المقترح، وقياس الفروق والدّلالة الإحصائية وحساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية من خلال المنهج الإحصائي، وفي ذلك دلالات إيجابية تضمن للبحث نوعا

من الدّقة والمصداقية.

علاوة على ذلك، فإننا نهجنا في الدّراسة التطبيقية سبيل الدّراسات اللّسانية التطبيقية المعتمدة على منهج تحليل الأخطاء، بهدف تحديد مستوى الأداء اللّغوي، وقياس حجم الكفاءة اللّغوية لأفراد العينة البحثية، قبل تطبيق البرنامج التجريبي المقترح وبعد.

بناء على ما سبق ذكره من تنوع الأدوات البحثية في الدّراسة وتعدّدها ، رأينا أن نقسم البحث إلى أربعة فصول، و مقدمة وخاتمة.

أما الفصل الأول، فعنوناه بـ"**الدّراسة التمهيدية**" حيث أنه عبارة عن مدخل منهجي، خصصناه للحديث عن خصوصيات الدّراسة، في مبحثين، جعلنا الأول منهما للحديث عن الإطار العام للدراسة، من حيث خلفيتها المنهجية، وأدواتها البحثية. في حين كان الحديث في المبحث الثاني عن مرجعيات الدّراسة، من خلال ما توفّر لنا من دراسات سابقة نتناولها بالعرض والنقد أحيانا، إضافة إلى أهم المراجع المعتمدة.

أما الفصل الثاني، فجعلنا عنوانه "**الدراسة التأسيسية**"، وأفردناه للتعريف بمفهوم الانغماس اللغوي في الفكر اللّساني المعاصر، وما تعلّق به من اصطلاحات لسانية. لذا قُسم إلى مبحثين هو الآخر، تحدثنا في المبحث الأ ول عن مفهوم الانغماس اللّغوي وما يتعلق به من حيثيات، نظريا وإجرائيا. أما المبحث الثاني فتعرضنا فيه لمفهوم الملكة اللّسانية والسليقة اللغوية ومدى ارتباطهما بمفهوم الانغماس اللّغوي في بعده الإجرائي.

وبالنسبة للفصل الثالث، فعنون بـ د **سيلية**" وهو عبارة عن محاولة للتأصيل لمبدأ الانغماس اللّغوي في أبعاده؛ المعرفية، والدّينية، والتاريخية. وقسمناه كسابقيه إلى مبحثين، خصِّص أولهما للحديث عن ملامح التعليم اللّغوي في التراث العربي بشكل عام. في حين اشتمل الحديث في الثاني عن الأصول التراثية العربية للانغماس اللّغوي، من خلال أبعاد ثلاثة هي : البعد الدّيني، البعد التربوي، البعد التاريخي.

أما الفصل الرابع، فقد اتجه الحديث فيه صوب الممارسة التطبيقية، حيث وسمناه بـ: "**الدّراسة التطبيقية**"، ارتكزنا فيه على الجانب الميداني، في سبيل اختبار صحة الفرضيات، والإجابة عن التساؤلات المحدّدة سلفا. من خلال مبحثين؛ خصصنا أولهما لعرض التجارب والتطبيقات العربية، المعتمدة على الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية لأبنائها. وفي الثاني كان التركيز على البعد العملي من خلال تجربة ميدانية أجريناها في ضوء الانغماس اللّغوي، انقسمت إلى مطلبين؛

الأول اتخذ الشكل التعريفي بالدراسة والتصميم التجريبي، أما الثاني فاقتصر على المعالجة الإحصائية لنتائج الدِّراسة وفق أدوات إحصائية ووسائل بحثية إجرائية.

هذا ولم يكن البحث ليبلغ غايته ويحقق أهدافه، لولا اعتماده على سند مرجعي مهم، يتلخص في ثبت مراجع ووثائق علمية عربية وأجنبية، كانت لنا خير معين في الكشف عن أسرار الموضوع وأبعاده. ونظرا لما افترضته الدّراسة من تنوع في التوثيق، بحكم طبيعتها المتّسمة بالجدّة والخصوصية في كثير من العناصر، اقتضى الأمر تنويع مصادر البحث، والتعامل مع أصناف مختلفة منها، ما بين مراجع ورقية تقليدية، ومصادر إلكترونية. بيد أن اعتمادنا على بعض المراجع كان أكثر من غيرها، **كفلوريان كولماس، وعبد الرحمن الحاج صالح، وميشال زكريا، وابن خلدون، ودوجلاس براون.** أما بالنسبة للوثائق الخاصة بالبعد العملي والإجرائي فقد ارتكز البحث على وثائق ومنشورات ألبرتا الكندية (Alberta Education) وبرنامج الانغماس اللغوي الفرنسي. وفي تفصيل الحديث عن الاكتساب اللّغوي وتحليل الأخطاء فاعتمدنا على مؤلّفات كل من عبده الراجحي ومحمود فهمي حجازي..إلخ.

هذا وقد اعترضت جملة من الصعوبات المثبطة لهمة هذا البحث ، والمعرقلة لسيرورته، على أننا لا نرى أهمية لذكرها جميعا، إلا اثنتين، نحسبهما مما يختزل مجمل الصعوبات، أما الأولى فترتبط بشح المعلومات النظرية عن الموضوع بشكل ، يتسم بالجدة، وقلة الدّراسات المرتبطة به ارتباطا مباشرا في المكتبة العربية، وإن وجدنا الكتب الأجنبية إلا أنه تعذّر علينا الترجمة إلا للقليل منها وحسب. أما في الجانب الميداني فكانت الصعوبة مختصرة في اعتمادنا على المنهج التجريبي الذي نراه مجازفة في مجال الدّراسة، وعلى الرغم من ذلك فقد وصلنا إلى نتائج محفّزة، بفضل الله وتشجيع الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور يحي بن يحي الذي كان نعم المشرف والموجه.

على أن هذا العمل يبقى –مع ذلك– في حاجة ماسة إلى توجيهات أهل الاختصاص، وذوي الخبرة، والله ولي التوفيق، وعليه قصد السبيل.

آمنة مناع

ورقلة في: 20-9-2015م

menaa30@gmail.com:Email

ز

الفصل الأول

الدراسة التمهيدية

المبحث الأول

خلفية الدّراسة ومنهجيتها

1. توطئة:

نحاول من خلال هذا المسرد التمهيدي، أن نُعرّف ونضبط بعض العناصر التي تساعد في فهم الموضوع واستيعابه، كما أننا نقوم بتحديد المجال البحثي للدراسة، الذي يتضمّن نقاطا كثيرة، وعناصر متعدّدة لم يسمح لنا المجال في المقدمة بالتطرّق لها جميعا، إلا ببعض التلميحات والإشارات السطحية.

وعليه، نقوم بإبراز أهمية الموضوع في أبعاده المختلفة، وتوضيح مجموع الإشكاليات التي يفترض أن تجيب عنها الدّراسة في الأخير، والمرتبطة أساسا بواقع التعليم اللغوي من جوانبه المختلفة، ومن ثَمّ تبيان المنهج المتَّبع في معالجة الإشكاليّة والفرضيات. كذلك المصطلحات الإجرائية المعتمدة في البحث، والقاعدة المرجعية المعتمد عليها، سواء في ذلك المراجع المقتبس منها المادة النظرية للبحث، أو الدراسات السابقة المتخذة دليلا رئيسا في تحديد مسار التطبيق.

2. أهمية الدّراسة:

تتوقّف قيمة أي بحث على طبيعة الظاهرة المدروسة، وقيمتها العلمية والعملية، ومدى إسهامها في إثراء المعرفة العلمية النظرية وحل المشكلات العملية الميدانية. وعلى هذا الأساس تكتسب هذه الدراسة أهميتها في كونها تتناول موضوعا جديرا بالدراسة، هدفه معالجة الضعف اللغوي العام لدى متعلم العربية.

ولمّا كانت اللغة مرتبطة بمختلف المجالات الحياتية للفرد، وهي المادة الأولية التي ينبني عليها جوهر هذا الموضوع، وأساس معطيات هاته الدّراسة، كانت أهمية هذا الموضوع تتجسّد فيما يلي:

- **كونها تندرج في إطار الجهود العالمية والمحلية المبذولة في مجال تعليمية اللغة العربية**، وخاصة تعليميتها باعتبارها لغة ثانية، بيد أن هذه الدراسة تتميز بكونها ترتبط بتعليم العربية للناطقين بها أو باعتبارها لغة أولى. حتى وإن وجدت دراسات وأبحاث عربية في هذا المجال، إلا أنها تبقى في الإطار النظري، وبذلك فإن لهذه الدراسة فضل السّبق في هذا المجال، إذ لم نعثر–حسب ما توفر لنا– على دراسات عربية تطبيقية بشكل مباشر في هذا الموضوع.

- **كونها تحاول تثمين مبدإ أصيل ومتجدد في تعليم اللغات ألا وهو (الانغماس اللغوي)** الذي يعتبر خلاصة ما طُرح في مجال طرائق التدريس، حيث لم ينف مطبّقوه طريقة بعينها، بل أخذوا من كلّ واحدةٍ ما يفيد في مجال التعليم الجيد للغة. وعليه، تم تصنيف مبدأ الانغماس اللغوي في مصاف السّبُل الأكثر نجاحا في تعليم اللغات. حيث يحقق المتعلم كفاية مزدوجة؛ لغوية وأخرى تواصلية.

إضافة إلى ما سبق، تتجسّد أهمية هاته الدراسة، في كون اللغة

المقصودة بالتعلم هي اللغة العربية الفصحى، وهي أساس الفهم وطلب العلم، والتحصيل والبحث. وبناء عليه تتجسّد هذه الأهمية في بُعدين هما:

- **البعد اللّساني:** حيث يتحصّل الفرد ملكة لغوية سليمة، انطلاقا من كون مبدأ الانغماس اللغوي يتمثل في ديدن العرب قديما في إرسال أبنائهم للبادية طلبا للفصاحة والسّلامة اللّغوية، وإن لم تتوفّر لنا اليوم بواد بتلك المواصفات، إلا أننا اعتمادا على الآلية الإجرائية التي انتقاها العرب يمكن أن نصطنع بيئة تتشابه معها في جزئية التواصل المستمر باللغة الفصحى وممارستها في مواقف وسياقات متنوعة.

- **البُعد التعليمي:** تنطلق هذه الدّراسة من الواقع التعليمي للمتعلّم، الذي يعاني التداخل اللغوي وما له من كبير الأثر في عرقلة مسار التحصيل والاستيعاب المعرفي، حين يجد التلميذ نفسه –عند التحاقه بالمؤسسة التعليمية– أمام ثلاثة مستويات لغوية متداخلة فيما بينها؛ ففي القسم يجد المستوى المفصّح للغة، وخارج القسم (داخل المدرسة) يجد المستوى العامّي المفصّح، وخارج المدرسة يجد المستوى العامي المزدوج أو المتعدد، الأمر الذّي يؤثر أولا في استيعاب الدرس؛ إذ يلجأ المدرّس في كثير من الأحيان –عند استعصاء الفهم خاصة– إلى الترجمة من العربية الفصحى إلى العامية الدارجة لشرح المادة المعرفية. وإذا عاد المتعلّم إلى الكتاب المدرسي يجد لغة غير اللغة التي وجدها في القسم، الأمر الذي يظهر أثره الكبير في أداء المتعلّم اللغوي وتحصيله اللّساني، على هذا الأساس انبنت هذه الدّراسة، حيث تبحث في جزئيتين:

- **المحتوى التعليمي:** القائم على انتقاء المحتوى وبنائه من خلال نماذج لغوية جيدة؛ فعلى قدر جودة الأصل تجوَّد الملكة اللغوية.

- **لغة التعليم:** انطلاقا من أن الانغماس اللغوي يهدف إلى إكساب المتعلّم الكفاءة اللسانية بمستوييها التواصلي واللغوي، وعلى هذا الأساس يستند إلى ضرورة التواصل المستمر باللغة الهدف طوال اليوم الدّراسي، والابتعاد عن النحو والترجمة، مع التركيز على التعليم الوظيفي للغة.

خلاصة القول، إن أهمية هذا الموضوع تتحدّد بالإضافة إلى ما سبق ذكره في الإضافة النوعية المأمول تحقيقها عبر النتائج العملية المتوصّل إليها، في ضوء الأبعاد السالف ذكرها، وذلك في إطار ما يأتي:

- **تفيد هذه الدّراسة في مجال تصميم المناهج التعليمية،** وبناء المحتوى التعليمي بناء على ما يحتاجه المتعلّم في التواصل بسلاسة وطلاقة أكثر؛ أي أن المحتوى التعليمي ينبغي بناؤه على أساس معطيات التعلّم الوظيفي.

- **تلفت انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة تدريب المربّين والمعلمين على كيفية محادثة المتعلّم بالعربية الفصحى بشكل صحيح دون أخطاء،** واختيار الطريقة التعليمية الأنسب في التعليم، مع مراعاة لفت انتباههم إلى ضرورة التنويع في التدريس (الطرائق والاستراتيجيات والوسائل).

وهكذا فإن أهمية هذه الدراسة، تتجلّى في الإستراتيجية التعليمية، والمادة المعرفية المعتمد عليها؛ حيث تم اختيار النصوص في الجزء التطبيقي من القرآن والحديث النبوي الشريف، بالإضافة إلى نماذج شعرية، تعتمد على اللغة السليمة من الدَّخَل العامي، والمفعمة بالخيال والمتعة والتشويق الذي يستهوي

المتعلّم، حيث كانت أول قصيدة لحافظ ابراهم عن اللغة العربية [1]، وقصائد أخرى لشعراء آخرين في مواضيع متعددة.

3. فرضيات الدّراسة:

تسعى هذه الدراسة في سياق الإجابة عن إشكاليات البحث إلى اختبار صحّة الفرضيات الآتية:

– إن أساس الضّعف اللّغوي العام لدى التلميذ يَكمُن في التداخل بين العامية والفصحى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء العينة التجريبية المطبّق عليها برنامج يتبنّى مبدأ الانغماس اللغوي، وأداء العينة الضابطة ممن لم يطبّق عليهم البرنامج في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

4. أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدِّراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات، نذكرها فيما يلي:

– البعد التأصيلي لمفهوم الانغماس اللغوي وتطبيقاته في التراث العربي القديم.

– البعد التأسيسي، من خلال تعريف وتحديد مفهوم مبدأ الانغماس اللغوي في اللسانيات الحديثة، وإبراز أهميته في اكتساب اللغات.

– تثمين الجهود العربية الحديثة في مجال تطبيق هذا البرنامج على تعليمية اللغة العربية للناطقين بها وغيرهم.

---

[1]– للإشارة فإن التلاميذ (أفراد العينة التجريبية في الدراسة الميدانية) تجاوبوا مع هذه القصيدة بشكل ملفت للانتباه، حيث حفظ معظمهم القصيدة كاملة، ومجموع أبياتها 26 بيتا، مع أن المطلوب منهم كان 10 أبيات الأولى فقط.

– الاستفادة من الدراسات والتطبيقات الغربية الحديثة لهذا المبدأ في محاولة لتجسيد ذلك في تعليمية اللغة العربية لأبنائها.

– الكشف عن أثر التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى على أداء المتعلّم وتحصيله اللساني.

– محاولة توفير مرجعٍ للدارسين والتربويين يُستفاد منه في إصلاح الواقع التعليمي الذي تعيشه اللغة العربية بين أبنائها.

5. منهجية الدّراسة:

يقوم هذا العنصر على توضيح المنهج المعتمد في هذه الدراسة، حيث تعدّدت مناهجها لتنوع أبعاد الطرح الضمنية، حيث نقوم من جهة، بالتأصيل الذي ينبني على تتبّع الآراء التراثية والسّير العربية القديمة التي يظهر أنها مارست هذا المبدأ بطريقة غير مقصودة، لنكون بذلك قد اعتمدنا على المنهج التاريخي، الذي يقصره أغلب الباحثين في استقراء حوادث الماضي، ويسمّى المنهج الاسترادادي؛ كونه يقوم على استعادة أحداث التاريخ بطريقة عقلية صرفة لما جرت عليه في مجرى الزمان [1].

وعليه، فإن هذه الطريقة في البحث العلمي تقوم على دراسة الماضي من أجل الإفادة منه في فهم الحاضر. ونحن في هذه الدّراسة نقوم بجمع المعلومات من آراء وممارسات في سياق سير وتراجم عربية، في قالب تأريخي لمفهوم الانغماس اللغوي في التراث العربي القديم.

ومن جهة أخرى، قمنا بعرض التطبيقات العربية الحديثة لهذا البرنامج في مجال تعليمية اللغة العربية لأبنائها، وبالتالي يكون المستند ههنا هو المنهج الوصفي، المعتمد على أداتي التحليل والتفسير.

1– ينظر: عبد الرحمن بدوي، **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات للنشر، الكويت، ط3، 1977م، 183.

أما في الدراسة التطبيقية، فقد اعتمدنا على المنهج التجريبي. أين قمنا بإحداث نوع من التغيير في واقع تعليمي (متغيّر تجريبي)، من خلال متغيّر مستقل يتمثل في برنامج الانغماس اللغوي، وملاحظة نتائج وآثار هذا التغيير. هذه الملاحظة التي استندنا فيها على آلية المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في إطار القياس القبلي والبعدي، وبين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) لمعاينة أفضلية مبدأ الانغماس اللغوي من غيره من الطرائق العادية في التدريس أو العكس.

كما قمنا بدراسة النتائج ومستوى أداء أفراد المجموعتين، من خلال منهج تحليل الأخطاء الذي يعدّ نوعا من « التحليل اللساني يركّز على الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم..وتكون المقارنة هنا بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم في إنتاج اللغة الهدف، وبين صيغة اللغة الهدف نفسها » [1].

من هذا المنطلق، نكون قد أجملنا خلاصة مناهج متنوعة في توضيح أكثر لمفهوم الانغماس اللغوي، ببعديه التراثي القديم والتطبيق المعاصر. تلك المناهج التي يعمل كل واحد منها على إثبات حقيقة وفرضية ما بطريقة لا تكاد تنفي ما أثبته المنهج الآخر، فمنهج تحليل الأخطاء لا يكاد يخالف ما أثبته المنهج المقارن، كونه يعتمده آلية إجرائية في تبيان حجم الأثر من تطبيق المتغيّر التجريبي، وهكذا هو الحال مع المنهج الوصفي وبقية المناهج الأخرى.

6. متغيّرات الدّراسة: اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغيّر المستقل:** البرنامج التعليمي المنبني على التدريس وفق مبدأ الانغماس اللّغوي.

---

[1]– سوزان جاس و لاري سلينكر، **اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، تر: ماجد الحمد، جامعة سعود للنشر العلمي، الرياض– المملكة العربية السعودية، 1430هـ ، 128.

- **المتغيّر التابع:** مستوى التحصيل اللساني في مادة اللغة العربية لدى أفراد العينة التجريبية.
- **المتغيّرات الدّخيلة (الوسيطية):**
  - **الجنس:** الذكور والإناث.
  - **التحصيل الدّراسي:** العام (جميع المواد)، الخاص (اللغة العربية).
  - **المجتمع:** اللهجة المحلّية.

7. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **التدريس وفق مبدأ الانغماس اللغوي:** هو التدريس القائم على التواصل الدّائم بالعربية الفصحى طوال اليوم الدّراسي، تقدّم الأنشطة اللّغوية خلاله في سياق وحدة متكاملة غير منفصلة. شاع تطبيقه في الفكر الغربي في مجال الثنائية اللغوية، ولأن البيئة التي انتشر تطبيقه فيها، هي بيئة تتحدّث لغة أجنبية، لا تعاني تداخلا لغويا، مثل ما هي عليه اللغة العربية بمستوياتها المختلفة. فقد اقتضى الأمر **تعريف الانغماس اللغوي كما يأتي:** هو إستراتيجية تعليمية تقوم على التواصل الدائم باللغة الهدف، بعيدا عن الترجمة والنحو، مدة زمنية كافية، في سياقات ومواقف لغوية متنوعة، في إطار تواصلي وممارسة مستمرة. تستند على مجموعة من الآليات الإجرائية أهمها: التكرار والحفظ والاستماع المكثف للأنماط اللغوية باللغة الهدف. اعتمدناه في التجربة الميدانية لغرض تحسين المستوى اللغوي في اللغة العربية الفصحى لدى الطفل، وليس لإكسابه لغة جديدة، وعليه اتخذت استراتيجية الانغماس اللغوي ههنا شكل الانغماس اللغوي الجزئي، كونه يتم

في مدة زمنية محددة من اليوم الدراسي، بالتركيز على بعض المهارات اللغوية دون غيرها.

- **التدريس بالطريقة العادية:** المقصود به تدريس التلاميذ بالطريقة المعتادة غير التي انبنى عليها برنامج التدريس وفق مبدأ الانغماس اللغوي؛ أي أن الاختلاف كائن في لغة التعليم والآليات الإجرائية.
- **القياس القبلي والبعدي:** المقصود به اختبار مستوى أفراد العينة (التجريبية والضابطة) قبل التجريب وبعده، ثم المقارنة بين نتائج القياسين.
- **التحصيل الأكاديمي واللّساني:** أما التحصيل الأكاديمي فهو التحصيل الدّراسي الذي تحصّل عليه المتعلّم في جميع المواد المقرّرة في البرنامج التعليمي، في الوقت الذي يمثّل التحصيل اللّساني المستوى الذي تحصّل عليه المتعلّم في مادة اللّغة العربية فقط.
- **العيّنة التجريبية والضابطة:** المقصود بها مجموع تلاميذ/أفراد مجتمع الدّراسة، أما التجريبية فهم ممّن تم تدريسهم وفق مبدأ الانغماس اللغوي، في حين تمثّل المجموعة الضابطة الفئة التي لم تُدرّس إلا بالطريقة العادية، وتعتبر مقياسا يضبط مدى النجاعة من عدمها في تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي.
- **اللّغة الأم/الأولى/الثانية:** يشير مصطلح اللغة الأولى أو اللغة الأم إلى العلاقة التي تربط الطفل بأول لغة تطرق سمعه، أي أول لغة يتلقاها في منشئه، من أجل ذلك تسمى في مواطن أخرى بلغة المنشأ واللغة الأصلية native language (NL) وهناك من سماها باللغة الرئيسية [1].

[1]– ينظر : سوزان جاس ولاري سلينكر، **المرجع السابق**، 6/1.

ورد في قاموس روبير الكبير Le Grand Robert تعريفه للغة الأم بأنها هي: « اللغة الأولى التي يتعلمها الطفل، وهي عموما لغة أمه (عائلته ومن يحيط به وهو في المهد) كما تُطلق أيضا على لغة وطنه الأم أو الأصلي Patrie–mère . » [1] فاللغة الأم يمكن أن تكون مرتبطة بالمحيط الذي ينشأ فيه الطفل أو لغة الوطن، وقد تكون مرتبطة بلغة الشخص الذي يتواصل معه أولا وبشكل مستمر، المتمثل في الأم. وهكذا فإن اللغة الأم يمكن أن تكون حينا لغة الأم وحينا آخر لغة الوطن الأم.

وعليه، تتفق معظم التعاريف لمصطلح اللغة الأم في ثلاث نقاط أساسية هي: الرتبة /الهوية/الاستعمال.

- **الرتبة:** أي أنها أول لغة يتلقاها الطفل في بدايته. إضافة إلى كونها اللغة الوحيدة التي يتعرّض لها في نشأته. بغض النظر عن لغات ولهجات أخرى.

- **الهوية:** حيث ترتبط اللغة ارتباطا وثيقا بهوية الفرد، واللغة الأولى أو اللغة الأم هي الممثل الأول لهوية المتكلم. سواء أكان عربيا أو فرنسيا. وعليه، فإن هذا المصطلح –كما يقول عبد العلي الودغيري– ليس « محصور الدلالة في اللهجة المحلّية التي يستعملها الطفل دون أن يشمل اللغة المعيارية التي تفرّعت عنها تلك اللهجة وغيرها من اللهجات، بل إن مفهومه قد يتّسع أكثر فيصبح دالا على اللّغة التي تحدّد هوية الطفل بكل شموليتها ولهجاتها ومتغيراتها وبدائلها، وعلى لغة المدرسة أيضا. وهنا يصبح مدلول لغة الأم مطابقا لمفهوم اللغة الأم. » [2]

---

[1]– نقلا عن: عبد العلي الودغيري، **لغة الأمة ولغة الأم (عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية)**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 2014م، 280.

[2]– عبد العلي الودغيري، **المرجع نفسه**، 280.

- **الاستعمال:** أي اللغة الأكثر استعمالا لدى الفرد، وهناك من ربطها ههنا بدرجة التمكن والمعرفة.

جاء في وثيقة لليونسكو ما يؤكد تلك العناصر انطلاقا من أن مصطلح اللغة الأم « يمكن أن يدل على أوضاع مختلفة، فهو يعرّف في الغالب بأنه اللغة أو اللغات الأولى التي يستعملها الشخص ويتعلّمها قبل غيرها. كما قد تعرّف بأنها اللغة (أو اللغات) التي بها يحدِّد الأشخاص هويتهم أو بها تحدِّد هوية الآخرين. وتعرَّف أيضا بأنها اللغة (أو اللغات) التي نعرفها أكثر من غيرها، واللغة أو اللغات التي نستعملها أكثر. » [1]

وفي سياق آخر، إذا كانت اللغة الأم تعرّف من منطلق العناصر سالفة الذكر، فإن هناك من نظر إليها من زاوية الأصل والفرع؛ أي أن اللغة الأم هي « اللغة التي عنها تشعّبت عدة لغات أخرى. » [2] مثل اللاتينية تفرعت عنها لغات كثيرة كالفرنسية مثلا، فتصبح اللاتينية بمثابة اللغة الأم بالنسبة لتلك اللغات المتفرعة عنها.

كما يأتي مصطلح (اللغة الثانية) في مقابل اللغة الأولى، حيث يشير إلى تلك اللغة التي يتعلمها الطفل بعد لغته الأم تقول سوزان جاس بأن اللغة الثانية هي اختصار لـ (L2) أما فيما يتعلق بعبارة (اللغة الثانية) فيمكن أن تشير إلى « أي لغة تَمَّ تعلُّمها بعد تعلّم (L1) بغض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة. » [3] يشير هذا التعريف إلى أن دلالة هذا المصطلح تتشكل مما يلي:

---

[1]– عبد العلي الودغيري، **المرجع نفسه**، 280–281.

[2]– حسن ظاظا، **اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة**، دار القلم، دمشق، ط2، 1990م، 126.

[3]– سوزان جاس و لاري سلينكر، **المرجع السابق**، 7/1.

- **الرتبـــة:** حيث تـأتي اللغـة الثانيـة فـي مرتبـة لاحقـة للغـة الأولـى التـي يتعلّمهـا الطفل في بداية نشأته.

- **الكفايـة المعرفيـة والإتقـان:** حيث يشير بعض البـاحثين إلـى أن مصطلح اللغـة الأولـى يطلق علـى اللغـة الأكثر إتقانـا لـدى الطفل وهكذا قد يشير الفرد إلـى لغتـه الأولـى أو الثانيـة من منطلق درجـة إتقانـه لهذه اللغات. ذلك مـا أكد عليـه منشور اليونسـكو سـالف الـذكر، الـداعي إلـى أن اللغـة الأم قـد تطلـق أحيانـا علـى اللغـة الأولى أو اللغة الثانية انطلاقا من « اللغة أو اللغات التي نعرفها أكثر من غيرها، واللغة أو اللغات التي نستعملها أكثر. » [1]

أمـا (اللغـة الأجنبيـة) فيستعمل هذا المصطلح كثيرا فـي السياق نفسـه مع المصطلح السابق –اللغة الثانية– ذلك أنهما يأتيان في المرتبة الثانية بعد اللغة الأم، وبعبارة أخرى كليهما يشيران إلى لغة أخرى يتعلمها الطفل في مرحلة زمنية، تكـون بعـد تمكّنـه مـن لغتـه الأصـلية. سـوى أن وجـه الاخـتلاف يكمـن فـي البيئـة اللغويـة؛ حيث أن « تعلّم اللغة الأجنبية يعود إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين » [2] من هنا يظهر الفرق بين مصطلحي (اللغة الثانية والأجنبية) في نقطتين:

- **البيئة التعليميـة:** فالعربية مثلا إذا تم تعليمها للناطقين باللغة الفرنسية في بيئة فرنسية، تكون بمثابة اللغة الأجنبية في تلك البيئة، وفي هذا السياق يقول دوغلاس بـراون « أمـا اللغـة الثانيـة فتطلـق حيـث يتعلّمهـا الـدارس فـي بيئتهـا كـالعربي الـذي يـتعلم الإنجليزيـة فـي بريطانيـا أو الولايـات المتحـدة، أو حيـث تكـون هـذه اللغـة

---

[1]– ينظر: عبد العلي الودغيري، **المرجع السابق**، 281.

[2]– سوزان جاس و لاري سلينكر، **اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة** ، 7/1.

مستعملة في وطن الدارس استعمالا واسعا في التعليم وفي الإدارة الحكومية، وفي مجالات الأعمال (كالإنجليزية في الهند والعربية في الجزائر والمغرب قبل التعريب). أما اللغة الأجنبية فتطلق على أية لغة تتعلمها في بيئتها أنت (كالإنجليزية والفرنسية والألمانية في البلاد العربية). » [1]

- **الرتبة:** كونها تأتي في مرتبة موالية للغة الأم أو الأصلية للمتعلم، فالفرنسية في الجزائر –بالنسبة للمتعلمين الأصليين– بالإضافة إلى كونها لغة أجنبية، فهي لغة ثانية بعد اللغة العربية.

أما (اللغة الهدف) فيقصد بها أية لغة يهدف المتعلم أو المعلم إلى تعليمها/تعلّمها، وهي تقابل في الترجمة الأجنبية مصطلح target language (TL) في إشارة لكل لغة تُتعلّم. [2] سواء كانت اللغة الأولى أو اللغة الثانية.

أما **التعريف الإجرائي** الذي تتبناه الدراسة لمصطلح اللغة الأم فهو كل لغة استعملها الطفل في بداية نشأته، أما اللغة الثانية فهي ما يأتي بعد ذلك. وعليه، نرى أن النسق العربي الفصيح هو بمثابة المستوى الثاني بعد العامية في الاستعمال. وما نقوم به من عمل إجرائي في هذه الدراسة هو بمثابة تحسين مستوى لغوي لا اكتساب لغة جديدة.

---

[1]– دوغلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، دط، 1994م.، 164.

[2]– ينظر: سوزان جاس و لاري سلينكر، المرجع نفسه، 6/1

المبحث الثاني
مرجعيّات الدّراسة

1. توطئة:

نظرا لأهمية هذه الدّراسة، فإنه لجدير بنا أن نولي قسما منها للحديث عن الخلفية المرجعية لها، والبيبلوغرافيا البحثية المستند إليها في بناء فرضياتها وصياغة إشكاليتها، على الرّغم ممّا تتّسم به من قلة وشُح، إلا أنها اتفقت مع دراستنا في بعض الجزئيات، والحدود الاصلاحية والمنهجية، غير أنها في معظمها اختلفت في مجموعة من المعطيات، كاللغة الهدف، أو البيئة التعليمية، أو المتغير التجريبي ..إلخ. وبناء على ذلك التباين وأوجه الاتفاق، تم تقسيم مرجعيات البحث إلى شقّين؛ الأول يتعلق بالدّراسات السابقة التي تفيدنا في إحكام الدّراسة التطبيقية.

أما الشّق الثاني فنخصه بالحديث عن المراجع الأهم في بناء معطيات البحث، سواء في جانبه التأسيسي، أو التأصيلي. إيمانا منّا بأن مثل هذا التفصيل المرجعي يفيد القارئ في فهم طبيعة العمل في هذا الموضوع، و المنهجية العلمية

المعتمدة خلال البحث في عناصره وأبعاده.

2. الدراسات السابقة:

إن هذا الموضوع بحكم جِدَّته، فإننا نلفت الانتباه إلى شح الدراسات العربية في ذات الموضوع، إلا في بعض النقاط التي تكاد في شكل من أشكالها أن تتوافق مع الدّراسة الحالية. من حيث المنهج مثلا، أو المتغيّر المستقل في الدّراسة التجريبية، أو البعد الاصطلاحي التأسيسي والتأصيلي. وعليه، نقوم في هذا العنصر بعرض مجموعة من الدّراسات السابقة التي استندنا عليها بدرجة ما في البحث، بناء على تقسيم محدّد كما يأتي:

- **أولا: الدّراسات العربية:**

تتفق معظم الدّراسات التي نعرضها في هذا القسم مع موضوع بحثنا في المنهجية المعتمدة القائمة على التصميم التجريبي، وأداة الكشف عن الفروق الاحصائية في أداء أفراد المجتمع الأصلي للدراسة التطبيقية (العينة التجريبية والعينة الضابطة) إضافة إلى الغاية أو الهدف المراد تحقيقه من الدّراسة في بعده العام. كذلك صيغة الاختبار المطبّق على أفراد عينة الدراسة.

كما أن انتقاءنا للدراسات العربية المتوفرة لدينا كان مبنيا على مجموعة من المعطيات والمقاييس يتمثل أهمها في الأبعاد القياسية للبرنامج العلاجي المطبّق، إضافة لطبيعة العينة المقصودة التي تعاني ضعفا تعبيريا تتعدّد مسبّباته ودواعيه. إضافة إلى أن اختيارنا لهاته الدراسات لا يعني نفينا للدراسات الأخرى، كما أن الانتقاء ههنا لا يدل على الحصر بل هو من قبيل النمذجة والتمثيل فقط.

1) دراسة الجهني[1] :

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرّف على أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية، مستندة على التصميم التجريبي القائم على نموذج العينة الواحدة والعينتين المتكافئتين، حيث تكوّنت عينة الدراسة من 68 طالبا في الصف الثالث الإعدادي للموسم الدراسي 2002/2001م وتم تقسيمها إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها 33 طالبا، والثانية ضابطة تتكوّن من 35 طالبا. استخدم الباحث في دراسته أداتين للقياس، تتمثّلان في اختبار مُكوَّن من خمسة أسئلة تغطي فقرات البرنامج التدريبي، والبرنامج التدريبي المقترح، الذي كان الهدف منه هو بناء قيم واتجاهات جديدة لدى الطلبة نحو اللغة الفصحى وتعويد الطلبة على استخدامها وتوظيفها في التعبير الشفهي باستخداماتها المختلفة. لتصل في الأخير إلى نتيجة مفادها أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ويعود ذلك إلى فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه.

2) دراسة السّميري [2]:

بحثت هذه الدّراسة أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة مقارنةً بالطريقة التقليدية المعتمدة في التدريس. تكوّنت العينة من مجموعتين؛ تجريبية تم

---

[1] – نايف بن دخيل الله الجهني، **أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية**، رسالة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية، تخصص: مناهج وطرائق التدريس، جامعة اليرموك، 2003م

[2] – عبد ربه السّميري، **أثر استخدام طريقة العصف الذّهني لتدريس التعبير في تنمية التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة**، إشراف: عبد المعطي رمضان الآغا، رسالة من متطلبات الماجستير في اللغة العربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، غزة، 2005–2006م.

تدريسها بطريقة العصف الذهني، وأخرى ضابطة دُرِّست بالطريقة التقليدية. وفي تحديد الفروق بين المجموعتين تم ملاحظة الفروق الإحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، ونتائج الفروق الإحصائية بين العينتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. والجدير بالذكر أن صيغة الاختبار أخذت شكل التعبير الكتابي.

3) دراسة عادل أبو الرّوس [1] :

عنونت هذه الدّراسة بـ (**دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**) بحثت في محاولة توظيف هذا البرنامج في تدريس اللغة العربية، من أجل إكساب الدّارسين المهارات اللغوية المستهدفة في أقصر وقت، وأقل جهد. وقد خلُصت بعد التعريف بالبرنامج وأهميته وإمكانية تطبيقه، إلى التوصيات والمقترحات نذكر أهمها:

---

[1]– عادل منير أبو الرّوس، **دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، 270.
Proceeding of the International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization **iCasic** ، March 2014, Kuala Lumpur, MALAYSIA. http://worldconferences.net/home/ تاريخ: 2015/5/10م، التوقيت: 5:00صباحا.

- تجب مراعاة مستوى الدّارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها، وكذا توفير المؤطّرين الأكْفاء لغويا، بالإضافة إلى ضرورة توفير الوسائط التعليمية المساعدة على استعمال اللغة في مختلف المواقف.

- يجب توفير الموضوعات التي تحترم ثقافات الدّارسين، الأمر الذي من شأنه أن يشجّع على التعليم.

- التأكيد على أن أي أسلوب تدريسي له إيجابياته وسلبياته، وهذا ما يجعلنا نركّز على أن أسلوب الانغماس اللغوي ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة لتنمية مهارات المتعلّمين في اللغة العربية، من خلال انتقاء المناحي الإيجابية ومحاولة معالجة النقاط السّلبية فيه من أجل الخروج بأفضل النتائج في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية/ أجنبية.

4) دراسة العمري [1] :

قام الباحث يوسف طه العمري بدراسة يبرز من خلالها أثر التواصل الدّائم باللغة العربية الفصحى على التحصيل اللساني والأكاديمي للمتعلّم، ضمن رسالة ماجستير بعنوان: **(أثر استخدام اللغة العربية الفصحى في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة الدمّام في السعودية)** أعدّ الباحث اختبارين تحصيليين أحدهما لمبحث اللغة العربية والثاني

[1]- يوسف طه العمري، **أثر استخدام اللغة العربية الفصيحة في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة الدمام في السعودية**، رسالة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج التربوية العامة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن، 2009م.

لمبحث الرياضيات. تكوّنت عينة الدّراسة من (50) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ضمن مجموعتين: الأولى تجريبية تتكون من 25 فردا درسوا باللغة العربية الفصحى، وتكونت المجموعة الأخرى من 25 فردا درسوا بالطريقة الاعتيادية. وفي الأخير كشفت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في اختبار التحصيل الفوري، في مادتي اللغة العربية والرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية. وفي اختبار التحصيل البعدي المؤجل في مادتي اللغة العربية والرياضيات، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- **التعقيب على الدّراسات العربية:**

إن مجمل تلك الدّراسات اتفقت مع دراستنا الحالية في عدّة نقاط، وابتعدت عنها في أخرى، لكنها في الأخير كانت لها خير رافدٍ ومعين في البحث، خاصة في مجال الدّراسة الميدانية، التي احتجنا فيها لآليات إجرائية وأدوات بحثية في سبيل قياس أثر البرنامج المقترح. أما النقاط التي اتفقت فيها هذه الدّراسات مع موضوعنا فتتمثّل في العناصر الآتية:

- **المنهج:** اعتمدت معظمها على المنهج التجريبي، والقياسين القبلي والبعدي.

- **المنطلق:** انطلقت في مجملها من الضعف اللّغوي بشكليه الكتابي والشفهي، فكانت الغاية في الأخير علاج تلك النقطة الحسّاسة التي تمت الانطلاقة منها.

- **العيّنة:** اعتمدت الدّراسات على العيّنتين (التجريبية والضابطة) في إثبات مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح.

أما العناصر التي اختلفت فيها مع دراستنا، فتتمثّل في البرنامج المقترح، إذ لم نجد – بحكم ما توفر لنا – دراسة عربية اعتمدت على استراتيجية الانغماس اللّغوي في تعليمية اللّغة العربية لأبنائها، وما قدّمه أبو الرّوس هو من

قبيل التنظير أو المفاهيم التأسيسية للانغماس اللغوي فحسب.

واقتربت دراسة الجهني، من موضوعنا بشكل أكثر دقة في قضية المنطلق العلاجي بالانعكاسات السّلبية للازدواجية اللغوية، سوى أنها تختلف عنها في البعد الإجرائي، إذ لم يعتمد إلا على مسألة واحدة وهي التواصل، فرأى أن التواصل بالفصحى سبيل في علاج الازدواجية اللغوية، بيد أن برنامج الانغماس اللّغوي لا يقف عند حدود التواصل بالفصحى وحسب، بل يوفّر للتلميذ البيئة المساعدة على التواصل، المتمثلة في الوسائط التعليمية التي تدعم استخدام اللغة في مواقف وسياقات متنوعة.

- **ثانيا: الدراسات الأجنبية:**

نعرض في هذا القسم الدّراسات الأجنبية التي تناولت مبدأ الانغماس اللغوي بشكل مباشر، في تحسين المهارات اللغوية للمتعلم.

1) دراسة ميلمان MILLIMAN [1] :

قدّم هذا الباحث دراسة نوعيّة من خلال دراسة حالة، في سياق رسالة ماجستير تقدّم بها إلى جامعة تكساس الأمريكية بعنوان: (**Key components in a successful Arabic immersion program for high school students: a case study**) (**المكوّنات الأساسية الفاعلة في نجاح برنامج الانغماس اللغوي العربي "تعليم اللغة العربية" مع طلبة الثانوية: دراسة حالة)** انبنت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي، من خلال التركيز على العناصر الفعّالة في تطبيق برنامج الانغماس اللغوي، ثم عرضت تلك العينة (الدّارسين في برنامج الانغماس اللغوي العربي) بناء على المتغيّرات أو الأبعاد المقصودة في التطبيق.

---

[1]- milman,B.M, **key components In a successful Arabic Immersion program for high school: a case study**. unpublished master dissertation. university of Texas. 2010.

على أن الهدف من الدّراسة هو تقديم وصف دقيق للنجاح الذي حققته مؤسّسة (The middlebury-monterey language academy) في تعليم اللغة العربية للأمريكيين في ضوء برنامج الانغماس اللغوي، لتتقدّم في الأخير بتوصيات تنصّ على ضرورة اعتماد مؤطّرين متمرّسين على اللغة العربية، في سبيل تفعيل نجاح هذا البرنامج، الأمر الذي من شأنه أن يفتح المجال أمام أفراد العينة للممارسة اللغوية السليمة، كان من بين أهم القضايا التي أكّدت عليها الدراسة الممارسة المستمرّة للغة، حتى بعد الانتهاء من كافة المستويات الدراسية في برنامج الانغماس اللغوي، من خلال دورات ونشاطات ثانوية، تُفعِّل ممارسة اللغة لديهم.

2) **دراسة روكاسكين وهاريس Harris & Rugasken [1] :**

أجرى هذين الباحثين دراسة بعنوان (**English camp: a language immersion program in Thailand**) (**المخيّم اللغوي للغة الإنجليزية: برنامج الانغماس اللغوي في تايلند**) انبنت هذه الورقة البحثية على منهج تجريبي في إطار عيّنة قام رفقتها الباحث -في ضوء برنامج الانغماس اللغوي- بزيارات ورحلات تتأسّس على ممارسة اللغة الهدف طوال الفترة المحدّدة. بغرض تحسين مستواها في اللغة الإنجليزية. وبعد مرور ثلاثة أيام على التطبيق، طُلب من أفراد العيّنة كتابة تقرير عن خلاصة ما تمّت مشاهدته ومعاينته طوال تلك المدّة. وبعد اثني عشرة يوما من التجربة أعيد عليهم الطلب نفسه، لتُسفر نتائج المقارنة بين النموذجين عن تحسُّن في الأداء الكتابي باللغة الانجليزية من خلال ارتفاع نسبة عدد الكلمات والجمل الموظّفة إلى 78% ، وكذلك زيادة نسبة استعانتهم بالوصف والأخيلة والمجاز، إضافة إلى ارتفاع نسبة التحسُّن في استخدام الأسماء والأفعال

1- Rugasken, K, & Harris, J . **English Camp: A Language Immersion Program In Thailand** . The Learning Assistance Review (TLAR), 14(2), 43-51

وأدوات الرّبط.

3) دراسة يون أون كيونغ* Yun Eun-Kyeong [1] :

قامت هذه الدّراسة على إشكالية الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، بناء على فرضية تنص على أن هذه الازدواجية هي السّبب في تدنّي المستوى اللغوي لدى الناطقين باللغة العربية، كما أنها أساس الصعوبة في تحقيق الطلاقة في مهارة المحادثة لدى الناطقين بغيرها. عُنوِنت الدراسة بـ : (A study on the efficient teaching method of the Arabic language –from the viewpoint of Arabic sociolinguistics–) (**أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – من وجهات علم اللغة الاجتماعي**–) عرضت الباحثة في هذه الدراسة الطرائق التعليمية المناسبة لتحقيق الكفاءة التواصلية في اللغة العربية الفصحى، لتخلص إلى نتيجة مفادها أن أساس إتقان اللغـات يكمن في التواصل المستمر بها، والتعامل مع المستوى اللغوي التواصلي المناسب، أو ما اصطلحت عليــه بـ (فصحى العصر)، في سبيل تحقيق الطلاقة التواصلية، أما (فصحى التّراث) فذلك مستوى من شأنه أن يساعد على تحسين المستوى الكتابي أولا. كما نصّت على أن إتقان اللغة العربية بصورة كاملة يكون بإتقان فصحى العصر بداية، ثم الانتقال إلى المستويات الأخرى، بما في ذلك اللغة المشتركة أو ما اصطلح عليه بعامية المثقّفين، وصولا إلى اللهجات العامية.

4) دراسة جيل جينكز [2] :

---

*– محاضِرة في قسم اللغة العربية بجامعة هانكوك للدّراسات الأجنبية، كوريا الجنوبية.

[1]– يون أون كيونغ، **أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي**–، مجلة الأستاذ، ع201، 2013م.

[2]– كتبت هذه الرّسالة باللغة الإنجليزية، نوقشت سنة 2001م، وقام الدنّان بترجمتها إلى اللغة العربية سنة 2005م، ونشرت عن دار البشائر السورية.

قامت الباحثة الأمريكية جل جينكز بدراسة ميدانية في سوريا، بروضة الأزهار العربية التي أسّسها عبد الله الدّنان- صاحب نظرية تعليم العربية بالفطرة و الممارسة - في سياق رسالة ماجستير بعنوان: **(أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية)** أثبتت من خلالها « أن هناك فرقا بين تأثير برنامج التغطيس اللغوي الذي تقدمه روضة الأزهار العربية وبين تأثير برامج الروضات التقليدية الأخرى أو تأثير عدم الدراسة السابقة في أية روضة على قدرة الطلاب على اكتساب مهارتي القراءة والتعبير» [1].

- **التعقيب على الدّراسات الأجنبية:**

تميّزت الدّراسات الأجنبية التي تعرّضنا لها بالإضافة النوعية في تطبيق برنامج الانغماس اللغوي والتأسيس له، كما اتسمت بتعدّد المناهج البحثية بحكم طبيعة كل دراسة، فمنها ما توقّف عند حدود المنهج الوصفي كما فعل ميلمان في دراسة حالة، وجيل جينكز في وصفها للبعد المهاري من تجربة الدكتور الدنّان، ومنها ما استفاض العرض من خلال المنهج التجريبي كما هو الحال مع هاريس وزميله، في حين توقّفت كيونغ عند حدود التنظير من خلال آلية المقارنة بين أفضلية طريقة وأخرى في تعليم المحادثة باللغة العربية للناطقين بغيرها. أما ما تختلف فيه تلك الدراسات عن موضوع دراستنا فيتجلى في العناصر الآتية:

- **اللغــة:** حيث كانت اللغة العربية في معظم هاته الدِّراسات بمثابة اللغة الأجنبية، أما دراستنا فتعتبر اللغة الأولى أو المستوى الثاني للناطقين بها.

---

[1]- جيل جينكز، **أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضةٍ للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية**، تر: عبد الله الدنان و يونس حجير، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2005م، 95.

- **البيئـة:** حيث تم تطبيق الدراسات التجريبية فيما سبق من دراسات في بيئة غير بيئة اللغة الهدف، على عكس ما هو في دراستنا. الأمر الذي يدعونا إلى ضرورة العناية بهذا الموضوع في مجال تعليمية اللغة العربية.

3. مراجع الدّراسة:

إن كان استعراض الدّراسات السّابقة، من الأصول المنهجية التي تكشف عن أدوات البحث ومتغيّراته، فإن مراجع الدّراسة هي الأخرى تدخل ضمن تلك الأصول، سوى أنّها تتوقّف عند الحدود النظرية في توجيه إجرائي لمتضمّنات الجانب التطبيقي. ومنها يستلهم القارئ ما من شأنه أن يساعده على قراءة معطيات البحث وفهمها. إلاّ أننا لن نتعرّض ههنا للحديث عن تلك المراجع إلا من حيث الأهمية، وعليه قمنا بتقسيم الحديث عن تلك المراجع، بناء على أبعاد الدّراسة؛ المتمثلة في البعد التأسيسي والبعد التأصيلي والبعد الإجرائي.

أ- مراجع الدّراسة التأسيسية:

انصبت عناية هذا الشّق من الدّراسة، على التعريف بمصطلحاتها، وكشف غوامض معطياتها، بناء على ما توصلت إليه البحوث اللّسانية التطبيقية والتعليمية المعاصرة في مجال تعليمية اللغات.

بناء عليه، تمثلت عدّة هذا الفصل في بعض المراجع، التي نراها أساسية مقارنة بغيرها، في الإجابة عن تساؤلات الدّراسة، واختبار فرضياتها، نعرضها كما يلي:

1) دليل السوسيولسانيات لفلوريان كولماس [1] ؛ أحد أقطاب علم الاجتماع اللغوي، تخصّص في إبراز العلاقة بين اللغة والمجتمع، ركّز الحديث مثلا على مسألة الهوية والتعدّدية فطرح مجموعة من الحلول التي من شأنها أن تحلّ هاته الإشكالية من خلال ما أدلى به الفكر اللّساني الغربي، ذكر من بينها مبدأ الانغماس اللغوي بجميع أنواعه، سواء تعلّق الأمر بلغة واحدة، أو لغتين. مما أفدنا منه في تحليل مفهوم هذا المصطلح مبادئه.

2) أسس تعلّم اللغة وتعليمها لدوجلاس براون [2]؛ يقدّم هذا المؤلّف طرحا متكاملا في تعليمية اللغة وتعلّمها؛ إذ لا يقف عند حدود تعليم اللغة، بل يتعدّاه إلى معالجة مسائل تعلّمها. ركّز عنايته على توضيح ما تعلّق باستراتيجيات تعلّم اللغات وطرائق تعليمها، معتمدا على التدرّج التاريخي في الطّرح. أولى عناية كبيرة بمبدأ الانغماس اللغوي وأثره في اكتساب اللغة، رغم أنه لم يخصص له فصلا بعينه، بل كان يشير إليه في معظم فصوله، حيث استفتح مقدمة كتابه بالحديث عن أهمية هذا المبدأ وضرورته في فهم معطيات الكتاب النظرية واستيعابها، خاصة وأنه يتحدّث عن اكتساب اللغة الثانية، يقول في هذا الصدد: « ننصح مستخدم الكتاب بأن يكون على اتصال دائم بمجموعة –ولو صغيرة– من متعلّمي اللغة الثانية، ذلك أن مثل هذا الاتصال يتيح الفرصة لمراقبة أفراد منغمسين في عملية تعلّم لغة ثانية في موقف حقيقي، ولإخضاع بعض المبادئ النظرية

---

[1]– فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، تر: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مرا: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009م.

[2]– دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، دط، 1994م.

للممارسة الفعلية. وبدون ذلك قد يتعرّض مستخدم الكتاب إلى خطر إبقاء ما فيه أفكارا نظرية، وهو أمر لا يتفق مع الواقع. ذلك أن التغذية الراجعة من الواقع الفعلي يعدّ جانبا مهمّاً –إن لم يكن ضروريا– في بناء فهم (حي) لعملية اكتساب اللغة الثانية. » [1] وهو ما أفدنا منه في تأطير المفهوم الإجرائي لهذه الدّراسة. كما أفدنا منه في التصميم التجريبي للدراسة التطبيقية، من حيث الضوابط التي حدّدها لنجاح الاكتساب اللغوي، كتجانس أفراد الفئة التعليمية في برنامج الانغماس اللغوي المزدوج مثلا. ومواءمة البيئة التعليمية للغاية التعليمية.

3) **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية لعبد الرحمن الحاج صالح** [2] : لقد كان هذا المستند المحفّز والمنطلق الأساس في اختيار هذا الموضوع بداية، خاصة وأنه ربط في بناء مفهوم الانغماس اللغوي بين الطرح العربي وما كان عليه التحصيل اللغوي في الممارسات العربية القديمة، وبين ما توصّلت إليه اللسانيات الحديثة في الاكتساب اللغوي، إضافة إلى تجربة مؤلّفه مع هذا البرنامج في تعليمية العربية الفصحى. وعلى هذا الأساس أفدنا منه سواء في الجانب الميداني أو في جمع الرصيد النظري.

انطلاقا مما سبق، نجد أن مجمل تلك المراجع تناولت مفهوم الانغماس اللغوي بشكل مباشر، الأمر الذي دفعنا إلى تقديم ذكرها قبل غيرها، وترتيبها على تلك الشاكلة نابع من حيث درجة الأهمية وعناية كل واحد منها بهذا المفهوم، وبالتالي درجة إفادتنا من كل مرجع.

---

[1]– دوجلاس براون، المرجع نفسه، 17.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م

أما تمّام حسّان فقد كان له حديث مهم هو الآخر عن هذا المفهوم، سوى أنه لم يخصّص حديثه عنه بشكل مباشر، إلا من خلال الملامح المفسّرة لضوابطه ومبادئه، ذلك ما يلاحظ في كتابه (**التمهيد في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها**) [1] أفدنا من هذا المرجع أمورا عديدة، نوجزها في النقاط الآتية:

- تحديد مفهوم الانغماس اللغوي من خلال الاكتساب عن طريق الممارسة الفعلية للغة، وهو ما أفادنا في تحديد مبادئ هذا الأسلوب وضبطها.

- معايير اختيار المحتوى التعليمي والثقافي، التي توجز أهم الأسس التي يقوم عليها هذا المبدأ التعليمي، والمتمثلة فيما يأتي:

- المعيار النفسي.
- المعيار البيداغوجي.
- المعيار الاجتماعي.

- تقسيم مراحل الاكتساب اللغوي؛ بناء على تلك المستويات التي يمكن أن تتحدّد في برنامج الانغماس اللغوي، بناء على درجة الإتقان أو التحسّن اللغوي. تمثّلت تلك المراحل في المحطات الآتية: التعرّف، الاستيعاب، الاستمتاع. وهو ما أفادنا بالسند الكبير في تحديد المستويات اللغوية واختيار المحتوى الثقافي واللغوي بناء على ذلك، سواء في بناء الرصيد المادي النظري، أو في إحكام معطيات الجانب الميداني أثناء التطبيق.

---

[1]– تمام حسان، **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (4)**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، دط، 1984م.

ومما نلنا منه فائدة في هذا البحث أيضا، معظم ما توفّر لنا من مؤلّفات ميشال زكريا؛ خاصة كتابيه **(قضايا ألسنية تطبيقية)** [1] و **(الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: النظرية الألسنية)** [2] اللذين ساعداني في إثراء الدّراسة بالتوضيح المنهجي، والتوجيه اللّساني في صياغة مفهوم المنهج التعليمي للغات في مراحل الطفل الأولى من عمره، مع ما تتسم به تلك الفترة من سمات وخصائص.

من جهة أخرى، أدلى عبده الراجحي بآراء في صميم المدرسة الأنجلوسكسونية من خلال كتابه **(علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية)** [3] حيث نهلنا مما حوى في مجال الاكتساب اللغوي، ونظرية تحليل الأخطاء. ومحمود فهمي حجازي هو الآخر كانت لنا إفادة كبيرة من كتابه **(أسس علم العربية)** [4] حيث عرض في ثنايا كتابه الأسس التي ينبني علها إتقان اللغة وخاصة في الفصل الأول منه **(اللغة والحياة اللغوية)** والمبحث الأول من الفصل الثاني تحديدا.

وفي درجة لا تقل أهمية عمّا تقدّم تأتي المراجع الأجنبية، التي كانت لنا خير عون ورافدا من أبرز روافد البحث، خاصة فيما تعلّق بالضّبط الاصطلاحي والتعريف بمفهوم الانغماس اللغوي، إذ المؤكد أن هذا المبدأ التعليمي غربي بمصطلحاته وهياكله، وإن كانت له جذور عربية، من إشارات وتلميحات مبثوثة هنا وهناك في الفكر العربي.

---

[1]– ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، ط1، 1993م.

[2]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط2، 1986م.

[3]–عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995م.

[4]–محمود فهمي حجازي، **أسس علم اللغة العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2003م.

من أبرز المؤلفات التي نهلنا منها في صياغة مادة البحث –على سبيل الذكر لا الحصر– تلك التي اهتمت بعلم اللغة الاجتماعي، خاصة وأن موضوع البحث مرتبط بمسألة الازدواجية والثنائية اللغوية، التي هي من أبرز موضوعات علم اللغة الاجتماعي. وعليـه، اعتمـدنا على كتاب **Martin J. Ball** الموسوم بـ: (**The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World**) [1] وغيرها مما كُتب عن الانغماس اللغوي، مثل: مجلة الغمر اللغوي[2] (**Journal de l'immersion**) وكان أكثر عدد استفدنا منه العدد 31 ، في مقالة **Roy Lyster** المعنونة بـ: **grandes questions et options en pédagogie de l'immersion.** إضافة إلى منشورات ألبرتا التعليمية بكندا **Alberta Education** التي كانت ذات أهمية كبيرة في صياغة عناصر هذا الموضوع، وتحديدا عند الحديث عن المستويات والأنواع، فنذكر على سبيل المثال كتاب: **handbook for French Immersion administrators** [3] **وكتاب** **William C. Ritchie** الموسوم بـ **(دليل الازدواجية اللغوية)** [4] **The Handbook of Bilingualism** الذي أشار فيه إلى قضية الازدواجيـة والاكتساب اللغوي، والطرائق التعليمية الأنسب في ذلك.

وعن الطرائق التعليميـة أيضا، كانت لنا إفادة مباشرة من كتاب

1- Martin J. Ball, **The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World**, **Routledge**, New York, Fth,2010.

2- هو مصطلح مرادف للانغماس اللغوي، سوى أن بعض الدّارسين مثل فلوريان كولماس يجعل الفرق بين المصطلحين في إطار الوضعية التعلمية التي يتم فيها كل واحد منها، أو ما عبّر عنه بمسألة (التخطيط والتنظيم)الذي أشار إلى أنه يكون في برامج الانغماس اللغوي، بشكل أوضح، وبدرجة أكبر من برامج الغمر.

3- Alberta Education , **Handbook for French Immersion Administrators**, French Language Education services, Edmonton, Alberta, Canada, 9th , 2014

4- William C. Ritchie & Tej K. Bhatia and, **The Handbook of Bilingualism**, Blackwell Publishing Ltd,FTH, 2004.

««تعليميـة اللغات الأجنبية (**La Didactique Des Langues étrangères**) لـ: **Pierre Martinez**. وغيرها من الكتب الأجنبية الأخرى، التي كانت لنا عونا وسندا في حبك مادة البحث ومعطياته وإحكامها.

هذا بعض ممّا استفدنا منه في توضيح مسائل الانغماس اللغوي، وتوضيح قضاياه، ولا يفوتنا أن نشير إلى أن هذه الكتب تحديدا هي الأساس الذي به توجّهنا في ضبط المستويات، والأنواع، والطرائق التي ينبني عليها التدريس والاكتساب اللغوي في إطار هذا المبدأ التعليمي (الانغماس اللغوي). أما بقية المراجع الأخرى فكانت إمّا لتأكيد ما ورد، أو لتوضيح ما التبس فهمه، وتعدّدت دلالته، كالفرق بين مصطلحي (الغمر) و(الانغماس) مثلا. وبعضها كان لمجرّد الاستئناس والإثراء العلمي فحسب، وكلّ ذلك نوثّقه بطبيعة الحال في ثبت المراجع.

ب- مراجع الدّراسة التأصيلية:

تشير الدّراسات إلى أن أوّل تطبيق لبرنامج الانغماس اللغوي كان في كندا بمدينة (**سانت لامبرت**) (*Saint-Lambert*) سنة 1965م، الأمر الذي يؤكّد على أسبقية الفكر اللساني الغربي إلى التأسيس الاصطلاحي لهذا الأسلوب التعليمي. بيد أنّنا في هذا الشّق من الدّراسة نميل إلى ترصّد جذور تطبيقه وملامحه في الفكر العربي؛ سواء من خلال الآراء المبثوثة في الكتب والمدوّنات، أو من خلال ما حوته التراجم والسّير في ممارسات إجرائية غير مباشرة لهذه الإستراتيجية في تحصيل اللغة العربية الفصحى. وإن كنّا نعمل على الجانب التأصيلي ههنا، فإننا لسنا بصدد الحكم بأسبقية أحد على الآخر، ولكن في المقابل لا يمكننا تجاوز تلك العلاقة التأثرية التأثيرية الحاصلة بين الحضارة العربية وغيرها من الحضارات، كما لا يمكننا تجاوز ذلك الاحتكاك والحوار الثقافي.

وعليه، كانت أهم المراجع المعتمدة في هذا المنحى التأصيلي، كتب

التاريخ العربي وخاصة كتب التراجم و السّير مثل كتاب (**طبقات النحويين واللغويين)** للزبيدي وكتاب **(بغية الوعاة)** للسيوطي، وكتاب **(معجم الأدباء)** لياقوت الحموي، إذ حقّقنا الإفادة العلمية في تتبّع سير اللغويين والأدباء، التي نلمس فيها تطبيقا مباشرا أو ممارسة إجرائية لهذا النمط في التحصيل والاكتساب، بتوافقه مع مفهوم الزّمالة الاجتماعية للأساليب اللغوية في بيئتها.

وفي سياق استقراء الآراء المطروحة حول هذا المفهوم في الفكر العربي، اعتمدنا على مقدّمة ابن خلدون، حيث اعتمد في تفسير مصطلح الملكة اللغوية على المنحى الإجرائي، المتمثّل في الممارسة الفعلية لكلام العرب، والاستعمال المباشر للنصوص اللغوية، وهو ما انبنى عليه المفهوم الإجرائي لمصطلح الانغماس اللغوي. والحال نفسه مع الجاحظ في مؤلفاته، تحديدا **(الرسائل)** و **(البيان والتبيين)** و **(الحيوان)**.

من جهة أخرى، استقينا مادة توضيح الاكتساب اللغوي ومراتبه ممّا أشار إليه محمود الأوراغي في مؤلفاته، خاصة كتابه **(اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم)** وعبد السّلام المسدّي في كتابه (**التفكير اللّساني في الحضارة العربية**) وتحديدا الفصل الأول منه **(الإنسان واللغة)** والفصل الثالث **(مقوّمات الكلام)**.

ج- مراجع الدّراسة التطبيقية:

يقوم هذا الموضوع أساسا على الجانب التطبيقي، والعمل الإجرائي، حيث قمنا باستقراء النماذج العملية، المتوافقة مع مفهوم الانغماس اللغوي، سواء في القديم أو في العصر الحديث. أمّا فائدة التطبيق فضرورة تحيد بالبحث عن إعادة التكرار لما أدلى به الآخرون، إلى قراءة الواقع برصيد نظري، ومعطيات علمية ، سواء بعين النصوص المقتبسة من الكتب والمؤلّفات، أو بعين الواقع (محيط الدّراسة التجريبية).

وعليه، انقسمت مراجع الدّراسة ههنا إلى شقين، أحدها تمثّل في المصادر

التي نهلنا منها في التعريف بالتجارب والتطبيقات العملية العربية لبرنامج الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة العربية لأبنائها، وغيرها المتمثلة في المعطيات المرجعية المصاحبة للدّراسة الميدانية.

1- المراجع الخاصة بالتطبيقات والتجارب:

تنوّعت المصادر والمراجع هنا، بين وثائق ومؤلّفات، واتصال مباشر بمكان التجربة وصاحبها، أو عبر مقابلات شفوية أو عبر الهاتف أو شبكات التواصل الاجتماعي **EMAIL** أو الـ **FACEBOOK** خاصة عند تعذّر الحصول على معلومات موثّقة عن التجربة، كما هو الحال مع تجربة علي الأربعين الذي اكتفينا -بحكم بعد المنطقة (المغرب-تمارة)- بالاتصال معه هاتفيا [1] وبالمواقع التواصلية (**الفايسبوك والإيميل**) لنفيد منه في التعريف بتجربته ونتائجها.

كما توفّرت لنا بعض الوثائق عن تجربة عبد الله الدنّان، بحكم اهتمامه بنشر تجربته وتعميم تطبيقها على نطاق واسع، من بين الوثائق المتوفّرة لدينا ما كتبه الدنّان بنفسه، ككتاب(**نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها، دار البشائر، سوريا، ط1، 2010م**) ، ومـا كُتِب عنــه وعن تجربتــه، ككتاب (**دليل النموذج التربوي المتكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة: النظرية والتطبيق، الذي نشر سنة 1997م**).

هذا بالإضافة إلى الاتصال الهاتفي المباشر معه [2]، الذي أفدنا منه في تحديد وجهة الدّراسة التطبيقية، والمسار العملي الذي ينبغي السير عليه في دراستنا التجريبية.

2- المراجع الخاصة بالدّراسة الميدانية:

حاولت الدّراسة الميدانية أن تضيف إلى البحث توثيقا منهجيا آخر،

---

[1]-يوم: الثلاثاء: 2015/7/22م، على الساعة: 17:30 مساء.

[2]- يوم الثلاثاء: 2015/3/25م. على الساعة: 17:00 مساء.

يزيد البحث ثراء، واقترابا من العلمية. ذلك ما تمحور في (التصميم التجريبي) وتحليل النتائج من خلال القياس المعتمد على المجموعة الواحدة والمجموعتين. لنصل في الأخير إلى نتائج أثبتت أنها ذات دلالة إحصائية في أغلب الفرضيات المصاغة لهذا البحث.

وعليه، كانت أهم المراجع المعتمدة ههنا تتجسّد في تلك التي انبنى عليها تصميم المحتوى التعليمي في التجربة، التي تكونت من مجموعة نصوص قرآنية، وأحاديث نبوية، ونصوص شعرية، نذكر على سبيل المثال:

- قصيدة اللغة العربية لحافظ ابراهيم.
- إلياذة الجزائر لمفدي زكريا.
- قصيدة الحجر الصغير لإيليا أبي ماضي..إلخ.

كما اعتمدت التجربة نصوصا مسموعة، وأخرى مكتوبة للقراءة، مثل بعض النصوص المختارة من كتاب كليلة ودمنة لابن المقفّع.

ومن المصادر أيضا، وثائق عن العينة، متمثّلة في نتائج التحصيل الدّراسي للفصل الأول من الموسم الدّراسي 2015/2014م، التي أفدنا منها في تحديد مدى التجانس بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة في المستوى التحصيلي.

نكتفي بهذا القدر من عرض مرجعيّات الدّراسة، باعتبار درجة الأهمية والصلة الوثقى بالموضوع، وإلاّ فإن هذا البحث قد ارتكز على عدد أكبر مما ذكرنا من المراجع والأبحاث، التي كان بعضها لمجرّد الاستئناس العلمي، لذا نكتفي بإدراجها في بيبلوغرافيا المراجع العامة.

خلاصة القول، أن هذا العرض الموسّع إلى حدّ ما، مجال يفيد القارئ في التعرّف على الطبيعة المنهجية والمرجعية لمثل هذه الموضوعات عموما، وهذا الموضوع خصوصا. وإذا أردنا تعقيبا على الدّراسات السّابقة، فإننا نكتفي بالقول

إن هذا البحث له طابع خاص، من خلال جمعه بين الأصالة والمعاصرة، والإفادة من ذلك في بناء مخطط تجريبي يختبر مدى أهمية هذا البرنامج التعليمي في زيادة التحصيل اللساني، في ظل التعدّديات والازدواجية اللغوية. وممّا نستنتجه من تلك الدّراسات السّابقة ما يأتي:

- لم نعثر –على حد ما توفر لنا– على دراسة أخرى مماثلة لهذا الموضوع أو مكافئة له في المضمون والمنهج.

- أغلب الدّراسات التي وقفنا عليها تتفق مع هذه الرّسالة في اختيار المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في طور من الأطوار، أو مرحلة من المراحل التعليمية، بنوع من الوصف التحليلي، أو تطبيق ميداني لا يختلف مع ما هو موجود في المؤسّسات التعليمية إلا من حيث الوسائل الإجرائية.

- بعض الدّراسات –رغم قلّتها– تتفق مع هذه الدّراسة في المنهج التطبيقي؛ أي التصميم التجريبي، لكن معظمها تعالج مهارة أو جزئية محدّدة في تلك المهارة اللغوية.

- في حين لم نقف على دراسة بعينها تقف على تدريس اللغة العربية الفصحى وتعتمدها لغة في التواصل طوال مدّة التجريب.

أمّا من حيث المراجع، فكانت استنتاجاتنا محدّدة في العناصر الآتية:

- الكتب والمؤلّفات الورقية؛ كانت ذات فائدة جمّة في التأسيس والتأصيل لهذا الموضوع، أفدنا منها في ضبط مصطلح الانغماس اللغوي قديما وحديثا.

- الدّراسات والمقالات الإلكترونية، كانت لنا خير دليل في معاينة ما توصّلت إليه اللسانيات التعليمية الحديثة في مجال تعليمية اللغات، واللغة العربية على وجه التحديد.

- رغم انتشار تطبيق هذا البرنامج والمؤلّفات التنظيرية له في الفكر اللساني الغربي، إلا أننا اكتفينا بالقدر القليل منها، كون البحث يميل إلى البعد التأصيلي العربي أكثر شيء، وذلك لا يعني أن الدراسات العربية لم تهتم بهذا المبدأ التعليمي، سوى أنها -كما أشرنا سلفا- تفتقر إلى المحدّدات الاصطلاحية المتخصّصة.

الفصل الثاني

الدراسة النظرية

المبحث الأول

الانغماس اللغوي:

تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم

1. توطئة:

يتأسّس تعليم اللغة وتعلّمها على ما يمكن أن يتوفّر للفرد من تعرّض شفّاف لمستوياتها، أو مواقف وظيفية، تدعم البعد التواصلي والتعبيري في أي لغة من اللغات. وعليه ارتكزت التعليميات الحديثة للغات على هذا الأساس تحت ما يسمّى بمبدأ الانغماس اللغوي، ولو في شقٍّ منه. الأخير الذي تناولته الدراسات العربية والغربية على حد سواء، بيد أن الكتب العربية –وخاصة التراثية منها– لم تعالجه إلا في سياق الممارسة الإجرائية، في حين أسّست له الدراسات الغربية نظريا وتطبيقيا.

2. تعريف الانغماس اللغوي:

يقوم هذا المفهوم على ما يمكن أن تؤديه اللغة في السياق الاجتماعي،

على اعتبار أن اللغة مرآة المجتمع، وأن الفرد يكتسب مفردات لغته التواصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته. بناء عليه كانت الحاجة الماسة إلى تطوير أدائه، وتحسينه باستمرار، حتى يحظى بفرص تواصلية أحسن.

ورد هذا المفهوم في المعاجم اللغوية العربية بصيغتين هما (غَمَس) أو (غَمَر) واتفقت معظم تلك المعاجم في تفسيرها لتلكم الصيغتين على دلالة التغطية، والغوص، والإطباق، وما في ذلك من إشارة إلى الدّخول والتغلغل في أعماق الشيء. جاء في مقاييس اللغة أن: « الغين والميم أصل واحد صحيح يدل على تغطية وإطباق. » [1] ويضيف أيضا: « الغين والميم أصلٌ واحد يدلّ على غطٍّ الشّيء. يقال: غَمَستُ الثَّوب واليَد في الماء، إذا غَطَطتَه فيه. [...] والمغَامسة: رميُ الرّجُل نفسه في سِطة الحرب. ويمين غموس، قال قوم: معناه أنها تَغمِس صاحبها في الإثم. وقال قوم: الغموس، النَّفذة. والمعنيان وإن اختلفا فالقياس واحد، لأنها إذا نَفَذَت فقد انغمست، قال:

ثُمَّ نَفَّذتُه ونَفَّست عنه بغَموسٍ أو ضَربَةٍ أَخُوذ.

ويقال للأمر الشَّديد الذّي يَغُطُّ الإنسان بشِدَّته: غَموس. قال:

متى تأتِنا أو تلقَنا في ديارنا تجد أمرَنا أحذَّ غَمُوسا [2]

وفي تفسير مادة (غمر) يقول ابن فارس: « الغين والميم والرّاء أصلٌ صحيح، يدُلُّ على تغطيةٍ وسَتْرٍ في بعض الشِّدَّة. من ذلك الغَمْر: الماء الكثير، وسمِّي بذلك لأنَّه يغمُر ما تحتَه. ثم يشتقُّ من ذلك فيقال فَرسٌ غَمْر: كثير الجَري، شُبِّه جريُه في كثرته بالماء، [...] ومن الباب: الغَمْرة: الانهماك في الباطل واللّهو. وسمِّيت غَمرةً لأنها شيء يستُر الحقَّ عن عين صاحِبِها. وغَمَرات الموت: شدائدُه

---

[1]– ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت ، كتاب الغين، مادة غمس، 378/4.

[2]– ابن فارس، المرجع نفسه، 394/4–395.

التي تَغْشَى. وكلُّ شِدّةٍ غَمرة، سمِّيت لأنها تَغْشَى. قال:

الغمرات ثم ينجلينا

ومما يصحّح هذا القياسَ الغمير، وهو نباتٌ أخضَرُ يغمُره اليَبِيس. ويقال: دخَلَ في غِمار النّاس، وهي زَحْمَتُهم، وسمِّيت لأنَّ بعضًا يستُرُ بعضا. وفلانٌ مُغامِرٌ: يرمي بنفسه في الأمور، كأَّنه يقع في أُمورٍ تَستُره، فلا يَهتدِي لوجه المخْلَص منها. » [1]

جمع ابن فارس كلا من (غمس) و (غمر) في حقل دلالي واحد يتمثّل في السّتر والانهماك في الشيء، وكذا التّغطية والغوص.

وفي ذات السياق يقول أحمد مختار عمر: « غمر يغمر غمرا، فهو غامر وغمر، والمفعول مغمور (للمتعدي) غمر الماء: كثر وعلا من دخله وغطاه. غمر: انغمس أو غطّي وستر [...] غَمَرَ أصحابَه بفضله: غطّاهم به ، انغَمَر في الماء: انغَمَس أو غُطِّي وسُتِر » [2] . وفي مادة (غَمَسَ) يقول: « غَمَسَ، يَغمِس، غَمْسًا، فهو غامِس[...] انغمس في ينغمس، انغماسًا، فهو مُنغمِس، والمفعول مُنغمَسٌ فيه. انغمس في الماء أو غيره: غطَس فيه، انغمر به، غاص فيه (انغمس في القراءة/ العمل- ينغمس في أعمال ضارّة بوطنه). اغمس في الملذَّات/ انغمس في الرَّذائل/ انغمس في الخطايا: غمَر نفسَه بها » .[3]

في حين تميّز ابن منظور في تحليله لهاته الصيغة بملمح اصطلاحي يعد الأهم في إطار الاكتساب اللغوي، متجاوزا بذلك حدود التفسير المعجمي إلى دلالة الاصطلاحية، ومقدّما الإرهاصات الأولى لهذا المصطلح، حيث يقول: « الغَمْس إرساب الشيء في الشيء السيَّال أو النّدى، أو في ماء أو صبغ حتى

---

[1]- ابن فارس، المرجع نفسه، كتاب الغين، مادة غمر، 392/4-393.

[2]- أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، 1640/3.

[3]- أحمد مختار عمر، المرجع نفسه: 1641/3- 1642

اللُّقمة في الخل، غَمَسَه يغمِسُه غَمساً؛ أي مَقَلَه فيه، وقد انغَمَس فيه واغتَمَس [...] قال: وقال علي بن حجر: الاغتِمَاسُ أن يُطيل اللُّبثَ فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه. » [1]

يؤكّد ابن منظور في هذا النص على الترادف الدلالي بين صيغة (انغمس) و (اغتمس) للإشارة إلى التغطية والتغلغل في أعماق الشيء. لينتقل بعدها من التحليل العام للصيغة، إلى نوع من التخصيص، حين يشير إلى مسألة العامل الزمني، وما لها من كبير الأثر في تحديد المصطلح.

من جهة أخرى، ورد هذا المصطلح في كتب اللّسانيين بمسمّيات اصطلاحية متعدّدة، وتراجم مختلفة؛ نذكر منها على سبيل المثال (الانغماس اللغوي) و(الغمر اللغوي) و (الحمام اللغوي) و (المحمية اللغوية)...إلخ. أما اعتمادنا المصطلح الأول، فكونه الأقرب للصيغة المعجمية المتداولة في المعاجم اللغوية العربية.

يشير تعدّد المصطلحات والتراجم لهذه الإستراتيجية التعليمية إلى تنوع تخصصات المنظّرين لهذا المفهوم، واختلاف الترجمات، سوى أنها تتفق في مجملها على مفهوم متقارب إلى حدٍّ ما. فمنهم من استقى مفهومه انطلاقا من الصياغة المعجمية للمصطلح كما فعل عبد الرحمن الحاج صالح، الذي يعد أول من طرح هذا المصطلح بهذا اللفظ. والحال نفسه مع صيغة (الغمر اللغوي)، وكلاهما ترجمة للمصطلح الأجنبيImmersion linguistique. أما (المحمية اللغوية) فمصطلح أجنبي مترجم يدل على وضع تعليمي ينغمس خلاله أصحابه في اللغة الهدف مدة زمنية معيّنة، يكون التعلّم خلالها قصديا، ويختلف الأمر مع مفهوم (الحمّام اللغوي) (**Le Bain Linguistique**) الذي يحمل دلالة التلقائية أو

---

[1]– ابن منظور، **لسان العرب**، مرا: يوسف البقاعي وآخرون، الدار المتوسطية للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2005م، باب الغين، مادة غمس، 2933/3.

العفوية في الاكتساب اللّغوي، من خلال ما يشير إليه من طبيعة الأثر اللساني الذي يحصل للفرد من خلال احتكاكه المباشر بأفراد المجتمع اللغوي.

وعليه، نستنتج أن تلك المصطلحات اكتسبت دلالاتها من بعدين متكاملين هما:

1. **البعد التأصيلي:** الواضح في مصطلح (الانغماس اللغوي) حيث أصل له عبد الرحمن الحاج صالح من الصياغة المعجمية العربية، وأعرب عن مفهومه انطلاقا من توافقه مع الممارسات التراثية العربية والدراسات الحديثة.

2. **البعد الاجتماعي:** المتجلّي بوضوح أكبر مع مصطلحي (الحمام اللغوي) و (المحمية اللغوية) اللذين يتكيفان مع طبيعة الموقف اللغوي في احتكاك الفرد ببيئته ومجتمعه، والعفوية التي يقوم من خلالها باكتساب تراكيب وأنماط لغوية جديدة.

بيد أن آراء الدارسين في هذا الصدد تتسم في مجملها بالبعد التكميلي؛ فكل رأي يكمّل الرأي الآخر في سبيل تشكيل القيمة الدلالية العامة لهذا المصطلح.

تتفق تلك المصطلحات جميعها على تعليم اللغة الهدف بعيدا عن اللغة الأم، في نوع من الانسحاب أو الانقطاع، سوى أنها تختلف في جوهر ذلك الانقطاع والانعزال، حيث يشير فلوريان كولماس إلى أن أساس الفرق بين كل من (الغَمر) (Submersion) و (الانغماس) (Immersion) يرجع إلى كون المصطلح الأول مثلا يشير إلى أن الدّمج اللغوي فيه يكون بشكل غير منظّم ولا يستند لتخطيط يراعي الثنائية والتنوع اللغويين عكس ما يكون في استراتيجية الانغماس اللغوي. يقول كولماس في هذا الصّدد إن : « هذا الوضع التربوي هو ببساطة

تربية الاتجاه السائد (Main Stream) من دون تخطيط لإدماج الطلبة الذين لا يتكلمون لغة الأغلبية. لا يتم الاعتراف بالاختلافات اللغوية بكيفية ظاهرة في المنهاج (Curriculum). بوضع طلبة لغة الأقلية ببساطة في أقسام حيث التكوين، والأدوات، والتقييم يكون بلغة الأغلبية فقط [...] ويختلف الانغماس عن برامج الغمر الموصوفة أعلاه من حيث امتلاكه لتخطيط تربوي، فالتكوين يكون فقط بالنسبة إلى طلبة الأقلية اللغوية الذين يتعلمون لغة الأغلبية، مع أداة في لغة الأغلبية المتخصَّصة بالنسبة إلى متعلّمي اللغة، ومع مدرّس يستعمل لغة الأغلبية فقط. » [1] يريد فلوريان القول أن الفرق بين المصطلحين يتجسد في أن غاية برنامج (الغمر) تتمثل في الأحادية اللغوية، في حين يتم تصميم برامج الانغماس اللغوي لغرض تعزيز الثنائية اللغوية دونما إحلال لغة مكان الأخرى.

والمتمعّن في مجمل الآراء التعريفيّة لمصطلح الانغماس اللغوي – الأجنبية منها خاصة– يجد أنها في معظمها ترى بأن هذا البرنامج يُعتمد أكثر شيء في التعليم ثنائي اللغة، بسبب ما يعانيه الطلاب من قصور في إتقانها مقارنة باللغة الأصلية، وفي هذا الصدد يقول فلوريان كولماس بأن هذه البرامج خُصِّصت: « لطلبة الأغلبية اللغوية أو متكلمي اللغات ذات المنزلة العليا (High–Status Languages) الذين يتمنون أن يصبحوا ثنائيي اللغة. » [2] ونحن إذ نحاول معالجته في سياق تعليمية اللغة العربية، فذلك انطلاقا من تعدّد مستواها اللغوي. حيث ينتقل الطفل العربي بين مستويين، منفصل كلٌّ منهما عن الآخر في المعنى والمبنى.

إن الانغماس اللغوي –كما تصفه الدراسات الحديثة– يعد من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف. ذلك ما أكّد عليه

---

[1] – فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، 881–882.

[2] – فلوريان كولماس، المرجع نفسه، 887.

Roy Lyster في قوله بأنه « وسيلة فعّالة، تساعد المتعلّمين على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوعة من السياقات. » [1] بدأ تطبيقه في أول تجربة من نوعها عام 1965م بمدرسة (سانت لامبرت) بكندا، استنادا لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية (anglophones) في تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية (الفرنسية)، وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعّال مع المجتمع الفرنكفوني (الفرنسي) المحيط بهم، وفي هذا الصدد طالبوا بإجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في جميع المواد والأنشطة ابتداء من رياض الأطفال، مع ضرورة الحرص على عدم عرقلة مسار تقدّمهم الأكاديمي. وفي النهاية رصد باحثون في جامعة ماكجيل (MCGILL) النتائج بعناية فائقة، وقيموها، فكانت تحمل بوادر إيجابية، الأمر الذي جعل تطبيق هذه التجربة ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، وفي العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد أونتاريو للدراسات في التربية والتعليم، ليعُم تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم.[2]

والجدير بالذكر أن نجاح تجربة سانت لامبرت يُعزى إلى ثلاثة عوامل هي:

---

1 – Roy Lyster , **grandes questions et options en pédagogie de l'immersion**, Journal de l'immersion, L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario) , vol :31, N :3, 2009, p : 8

2 – للتوسّع أكثر ينظر:

- Alberta Education , **Handbook for French Immersion Administrators**, French Language Education services, Edmonton, Alberta, Canada, 9th , 2014, P : X,

- Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française , **Programme d'études du cours de français – Immersion – 10e, 11e et 12e années**, Nouvelle–Écosse, Avril 2003, , p : 13 .

- **الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة،** إذ شجّعت الآباء على إرسال أبنائهم تطوّعا، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلّمين اهتمام حقيقي ورغبة صادقة في إنجاح التجربة.

- **الخلفية الثّقافية للآباء،** إذ اهتموا بتقدّم أطفالهم لغويا وأكاديميا، واستطاعوا تقديم النماذج اللغوية المناسبة والتشجيع المستمر لأطفالهم

- **المكانة الاجتماعية للغتين؛** إذ وقعتا في محل الاهتمام ثقافيا واقتصاديا في ذلك الوقت.[1]

بناء عليه، برزت نظريات وتجارب متعدّدة اهتمّت بتطبيق هذا المبدأ في تعليم اللغات، في شكل برنامج علاجي أو دورات تدعيمية للممارسة اللغوية. ومما لاشك فيه أن مصطلح الانغماس اللغوي يرتكز تعريفه على محدّدين أساسيين هما: اللغة، والفترة الزمنية التي يقضيها الفرد مع تلك اللغة، هذا بصرف النظر عن المنهج، والطريقة، وكذلك البيئة، لأجل هذا السّبب يمكن تعريفه بأنه مبدأ في تعليم اللغات بذاتها، في فترة زمنية محدّدة، لا يتم خلالها استعمال لغة غير اللغة الهدف.

وهذا ما أكّده Shaban Barimani في قوله أن « الانغماس اللغوي في أبسط تعريف له هو طريقة في تعليم اللغة الثانية في المدارس العادية من خلال استخدام اللغة الهدف في التعليمات وفي المناهج الدّراسية. » [2] وأشار إليه عبد

---

[1]- محمد زيد إسماعيل وداود إسماعيل، **برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية**،2، Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014، https://seminarpnparab2014.files.wordpress.com تاريخ: 2015/8/12، 7:00صباحا.

[2]- Shaban Barimani, **Immersion program : state of the art**, Middle-East Journal of Scientific Research , IDOSI Publications , 2012, p: 952

القادر الفاسي الفهري باعتباره حلا للتعدّدية اللغوية في البلاد العربية –في نظره– حيث يقول: « إن أي تعدّد لغوي متعدّد مقترن بتعدّد لهجي ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي (العربي) من اكتساب اللغة الوطنية الرّسمية عبر إغماس مبكِّر (early Immersion) لتلافي الانعكاسات السّلبية للازدواجية (difossio) على النمو اللغوي والمعرفي. » [1] يتأسّس رأي عبد القادر الفاسي الفهري على تطبيق النمط المبكّر من أنماط الانغماس اللغوي، المرتبط بالمراحل التعليمية الأولى للطفل، أين يتم تعليمه بلغته الأم، مدة زمنية معينة، حتى يظهر تمكّنه منها، ليتم تعليمه لغة أخرى في وقت لاحق، تلافيا –كما قال– للانعكاسات السلبية للازدواجية اللغوية للفرد، عبر كافة المستويات. يقول عبد الرحمن الحاج صالح: « اتّضح أنه الحل الوحيد، وذلك مثل ما يُفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأوّل؛ يمنعونهم من السّماع والتحدّث بغير اللغة التي سيتلقّون بها دروسهم. » [2] حتى لا يحدث التصادم اللغوي بين مستويين مختلفين قاعديا ودلاليا. أو بالأحرى هو وضع المتعلّم في بيئة أجنبية [3] ، دون اتصال مباشر مع بيئته الحقيقية.

وعرف بوسمان Bussmann هذا المصطلح بأنه مذهب في تدريس اللغة الثانية، تعلّم فيه الموضوعات الأكاديمية باللغة الهدف [4]. يؤكّد هذا المفهوم على العزلة اللغوية في بيئة اللغة الثانية، دون أدنى استعمال للغة الأصلية

---

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري، **اللغة والبيئة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2003م،19.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، 193/1.

[3]– مدلول الأجنبية قد يكون متعلّقا بالبيئة لا اللغة، أو بالبيئة واللغة معا، سوى أنه في سياق الانغماس اللّغوي، ينبغي تواجد الفرد في بيئة لا تستعمل لغته، سواء كانت بيئة حقيقية أو مصطنعة، وبالتالي تصبح تلك اللّغة الهدف بمثابة المتغيّر الأجنبي لتلك البيئة، حتى وإن حصل تعليم اللغة في بيئة غير بيئتها، فإن البيئة التي تصطنع لتلك اللغة، تكون هي الأخرى أجنبية عن البيئة المحيطة بها.

[4]– Hadumod Bussmann, **Routledge Dictionary of Language and** Linguistics , tr: Gegory Trauth and Kerstin Kazzazi, First published, 1996 , Routledge, London, p: 540.

خلال ذلك، لفترة زمنية محدّدة. الأمر الذي يساعد على تحقيق الكفاءة العالية في تلك اللغة، والتواصل الفعّال بها ضمن سياقات ومواقف متنوعة.

أما استعمال اللغة الهدف فلا يكون في تدريسها مادة أو موضوعا جزئيا فقط، بل تشمل المواد والأنشطة الأخرى، حيث يصبح المدرسون في المقاييس الأكاديمية الأخرى، معلّمين لتلك اللغة بطريقة غير مباشرة، وبعبارة أخرى ستعد اللغة هنا وسيلة وغاية في آن واحد. كما أن الممارسة اللغوية لا تكون عبر الأنشطة الصفّية وحسب، بل تتعدّاها للأنشطة الصفّية من خلال وسائط تعليمية، وهو ما أكّده رشدي طعيمة في قوله أن : « برنامج الانغماس اللغوي نوع من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يساعد في تحسين المهارات اللغويــة لدى الطلبة من خلال إلقاء الدروس، والمحاضرات، وشرح الصور والخرائــط والملصقات، وغيرها من الأنشطــة اللغويــة باللغة العربيــة الفصحى. » [1] يؤكد طعيمة على الطابع الحداثي لهذه الاستراتيجية التعليمية، كما يؤكد على كونها مرتبطة بتعليمية اللغات الأجنبية أو الثانية من خلال الانقطاع عن التحدث باللغة الأولى، واعتماد الوسائط التعليمية تحقيقا للفهم والاستيعاب، يقول فلوريان كولماس في هذا السياق بأن المتعلمين في ضوء هذا المبدأ « ينسحبون أو ينقطعون عن التكوين في لغــة ثانية مع لغــة المدرس. هدف هذا النمط من البرنامــج هو إذا تيسير اكتساب لغة الأغلبيــة. » [2] أي أن المتعلم هاهنا لا يشغل وقته بلغة أخرى غير اللغة الهدف حتى يتيسر له اكتسابها على أكمل وجه.

وفي سياق آخر يضيف قائلا: « في هذا النمط من البرنامج الذي أصبح شعبيا مؤخرا في الولايات المتحدة، يتم (اغماس) طلبة الأقلية اللغوية في

---

[1]– نقلا عن : محمد زيد إسماعيل وداود إسماعيل، المقال السابق، 3.

[2]– فلوريان كولماس، المرجع السابق، 881.

التكوين الذي يستعمل لغة الأغلبية فقط [...] فالتكوين يكون فقط بالنسبة لطلبة الأقلية اللغوية الذين يتعلّمون لغة الأغلبية، مع أداة في لغة الأغلبية المخصّصة بالنسبة إلى متعلّمي اللغة، ومع مدرّس يستعمل لغة الأغلبية فقط. » [1] يشير فلوريان كولماس في هذا النص إلى البعد الدلالي المزدوج لمصطلح الانغماس اللغوي؛ أما الأول فيتعلّق بتعليم اللغة الثانية في بيئة لا تركّز إلا على استعمال اللغة الهدف، في حين يشير الثاني إلى أن الانغماس اللغوي هو شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث يتم التدريس بلغة تعدّ الأولى عند البعض، والثانية عند البعض الآخر، كما هو الحال مع الأطفال الأجانب، حيث يتم تدريسهم بلغة البلد المضيف لا بلغاتهم الأصلية.

كما أنه يضع محدّدات إجرائية لمصطلح الانغماس اللغوي تتمثل فيما يلي:

-الانقطاع التام للغة الهدف.

-توفير الوسائل والوسائط التعليمية المساعدة على تعلم تلك اللغة.

-تأهيل المدرّس وتكوينه على التواصل والتحدّث السلس باللغة الهدف.

ورد في قاموس **LONGMAN** أن الانغماس اللغوي « شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث تكون لغة التدريس ليست هي اللغة الأم لبعض الأطفال، وفي الوقت نفسه هي اللغة الأولى لغيرهم، وهو ما يحدث في كثير من البلدان حيث يدخل الأطفال المهاجرون المدرسة ويتم تدريسهم بلغة البلد المضيف. » [2]

---

[1]- فلوريان كولماس، المرجع نفسه، ص:881- 882.

[2]- Jack C. Richards and Richard Schmidt , **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, 3ed, PEARSON EDUCATION LIMITED, London, 2002 , p:525.

وبالتالي يتم التدريس بلغة البلد المضيف وحسب، وعليه لا يتم التدريس أو تقديم المعرفة إلا بتلك اللغة في نوع من الاحتكاك المباشر باللغة الهدف وأهلها، لذا كانت للوسائط التعليمية أهميتها في ترسيخ المعرفة والمساعدة على الفهم والاستيعاب دون اللجوء للترجمة.

من جهة أخرى، يرى كومنس **CUMMINS** بأن هذا المصطلح يتميّز ببعد دلالي مزدوج، حيث يُستخدم « بطريقتين مختلفتين في الخطاب التربوي، المعنى الأول يتم تنظيم برنامج الانغماس وأشكال التعليم ثنائي اللغة للطلاب المنغمسين في لغة ثانية ببيئة تعليمية بهدف تطوير الكفاءة في لغتين. والمعنى الثاني، يشير إلى غمس المهاجرين من أطفال الأقليات اللغوية في بيئة الفصول الدراسية حيث تكون التعليمات من خلال لغتهم الثانية أو الثالثة {لغة البلد المضيف} فقط، والقصد من ذلك هو تطوير الكفاءة في لغة التدريس. » [1] يشير **CUMMINS** إلى أن هذا المصطلح يتعيّن مفهومه من خلال غايته التعليمية، فقد تكون لمجرد تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلم في لغته الأولى في سياق الانغماس الجزئي، وفي هذه الحالة يكون هذا المبدأ مما يعزّز الثنائية للغوية، أما إذا كانت غايته إكساب المتعلم لغة جديدة، في هذه الحالة يكون الانسحاب التام للغة الهدف دون إحلال للغة الأولى في نوع من الانغماس اللغوي الكلي، وبالتالي يضع **CUMMINS** نوعين للانغماس اللغوي من منطلق الغاية التعليمية يتمثلان فيما يلي:

- انغماس ثنائي اللغة

- انغماس أحادي اللغة.

---

[1]- Jim cummins, **Bilingual and Immersion Programs**, The handbook of language Teaching, Blackwell Publishing, first published, 2009, p: 161-162.

وبين النوعين تباين دلالي سواء من حيث الغاية التعليمية أو الفئة المتعلمة والبيئة أيضا؛ أما الفئة المتعلمة في النمط الأول فتمثل اللغة الهدف بالنسبة لها لغة ثانية أو مستوى ثان يحتاج إلى التحسين والتطوير فحسب، في حين تعد تلك اللغة في النمط الثاني أجنبية/ثانية.

ويضيف أيضا بأن برنامج الانغماس هو شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، يقضي خلاله الطلاب ما بين 50 إلى 100 % من حجم الوقت التعليمي مع اللغة الهدف، وذلك بهدف تحقيق الطلاقة اللغوية، ومحو الأمية في كافة اللغات. [1] تأكيدا منه على أهمية العامل الزمني في تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي، حيث يتطلّب تحقيق النتائج المرجوّة طول المدة الزمنية مع اللغة المراد تدريسها. ذلك ما نوّه إليه ابن منظور سالفا، حين حدّد لفظة الانغماس بطول المكث.

يتجسد مفهوم الانغماس اللغوي في عناصر إجرائية محددة أهمها التعرّض المباشر للغة الهدف في بيئة غنية بالموارد اللسانية، يقول عبد القادر الفاسي الفهري في هذا الصدد: « إن حلّ مشكل ضعف موارد التعليم وضعف اللغة العربية وضعف اللغات الأجنبية يمرّ أولا عبر تهيئة البيئة الطبيعية لتجاوز مشكل الازدواج. » [2] في سياق العزلة التي يعيشها الفرد مع اللغة الثانية (الهدف) دون الاستعانة باللغة الأصلية، يضيف عبد القادر الفاسي الفهري أيضا: « يكتسب العربية الفصيحة في الحضانة والروض والمدرسة الابتدائية، فيما بعد دون انقطاع، ودون أن يستعمل المعلم العامية، بضرب من الانغماس (immersion) الذي يكون فيه الشريك في الروضة أو المدرسة أجنبيا عن الشريك

---

[1]– Shaban Barimani ، المرجع السابق، 952–953

[2]– عبد القادر الفاسي الفهري، المرجع السابق، 21.

في البيت » [1] ينص الفاسي الفهري على مسألة الشريك القار في استراتيجية الانغماس اللغوي، وهو الشخص المتحدث باللغة الهدف مع المتعلم طوال اليوم الدراسي، أما أجنبيته فتتحدد بناء على طبيعة اللغة. كما أنه يشير من خلال مفهوم الأجنبي إلى ضرورة الانسحاب والانقطاع التام عن اللغة الأولى، حيث أن اللغة إذا كانت تدرّس في غير بيئتها أصبحت أجنبية لا لغة ثانية.

كما يعرّفه بعض الباحثين بأنه « مدخل لتعليم اللغة؛ حيث يتم استخدام اللغة الثانية كوسيلة لتدريس محتوى المواد الدراسية. ويهدف التعليم بالانغماس إلى جعل الدارسين يتقنون استخدام اللغة الثانية بطريقة وظيفية. » [2] بمعنى أن أساس التعليم وفق مبدأ الانغماس اللغوي يتم في سياقات ومواقف تعليمية متنوعة، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب وفهم اللغة والمعرفة في استخداماتها المختلفة، وعليه اختصر هذا النص جودة التعليم في مفهوم التعلم الوظيفي القائم على استخدام اللغة في العملية التواصلية وفق السياقات والمواقف المناسبة لها حتى يتأكد للمتعلم ترّسخها، كما أنه يشير إلى أن التعليم اللغوي في ظل إستراتيجية الانغماس اللغوي تقتضي أحد الوجهين؛ إما الانتقال الحي إلى بيئة اللغة الهدف، أم اصطناع بيئة تتوفر على استخدامات اللغة وممارساتها كما يتكلم بها أصحابها، مع التركيز على توفير الوسائط التعليمية المساعدة في شرح اللغة واستخدامها في التعبير عن المشاهد والمواقف المتنوعة، يقول بوستيك Bostwick أن « الانغماس اللغوي أسلوب لتعليم اللغة الأجنبية في الأنشطة الصّفية المعتادة، للفهم والتواصل حول موضوع محدّد في البرنامج الدّراسي. » [3]

وعرف بوسمان Bussmann هذا المصطلح بمفهوم مغاير يتمثّل في

---

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري، المرجع نفسه، 21.

[2]– نقلا عن: عادل منير أبو الرّوس، **دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، 270.

[3]– نقلا عن: عادل منير أبو الرّوس ، المقال نفسه، 270.

(محمية التعليم) أو (المحمية الانجليزية) [1] **(Sheitered English)** حيث يتم التعليم بنوع من الحماية والحصانة من استعمال اللغة الثانية غير اللغة المقصودة (اللغة الانجليزية)، من أجل ذلك تعد « مدخلا هاما في تدريس الطلاب لغة ثانية، استنادا إلى النموذج الكندي للتعليم بالغمر. يتم فيها تدريس المحتويات باللغة الإنجليزية (اللغة الهدف) وجعلها مفهومة لدى الطلاب من خلال التقنيات التعليمية الخاصة. الهدف منها هو تمكين الطلاب من اكتساب مستويات عالية من الكفاءة في اللغة الإنجليزية، ويتم في الوقت نفسه تدريس الطلاب موضوعات أكاديمية ولغوية على حد سواء باللغة الهدف. » [2] الغرض من هذا التعميم هو تعلم اللغة والمعرفة اللغوية في آن واحد باللغة الهدف، وعليه، سيشغل بقية المدرّسين في النشاطات غير اللغوية الدّور نفسه الذي يقوم به معلّم اللغة؛ وعلى هذا الأساس يكتسب المتعلم اللغة والمعارف الأكاديمية الأخرى من خلال تلك اللغة، الشيء الذي يساهم بشكل فعال في تعزيز كفاءته اللغوية وتحصيله اللساني والأكاديمي.

إن إستراتيجية الانغماس اللغوي لا تسعى إلى إحلال لغة مكان الأخرى، بقدر سعيها إلى تطوير الكفاءة اللغوية وتحسينها.

من جهة أخرى، أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى هذا المصطلح في قوله أن الملكة اللغوية « لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها. أما خارج هذا الجو الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن

---

[1]- يشيع استعمال هذا المصطلح في الو-م-أ في مقابل برنامج الغمر الكندي (ينظر: فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، 882.)

[2]- Jack C. Richards and Richard Schmidt، **المرجع السّابق**، 483.

أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة. » [1]

وهذا يؤكد على أهم البُنى التي يتأسس عليها مفهوم الانغماس اللغوي، المتمحورة في جزئيتين أساسيتين هما: طبيعة البيئة اللغوية المركّزة على اللغة الهدف، ونبذ الترجمة، إضافة إلى المدة الزمنية التي أقر بضرورة كفايتها للحصول على عقد الملكية اللغوية في نهاية الأمر، ذلك أنّ تملُّك اللغة لا يكون إلا من خلال السيطرة التامّة للغة الهدف على الموقف التعليمي، ونشأة الفرد على استعمالها والتواصل بها وحدها دون غيرها. يقول المسدّي: « أما فطرة المنشأ فإنها تحدّد الطّرق التي يتوفّر بها للإنسان عَقد الملكية اللغوية وتتجسّد خاصة في البيئة التي يتربّى فيها الإنسان، والتي تُوَفِّر له مناخ الاكتساب بما أنها تخلق حوله (حوضا لسانيا). » [2] حيث يقوم على التواصل المستمر، والانهماك في استعمال اللغة الهدف مدة زمنية كافية « لا لعشرة أيام مرة واحدة في العمر كما فعلت بعض وزارات التعليم العالي في بلادنا في الثمانينيات (في تعليم العربية للأساتذة).» [3]

الأمر الذي يُبقي على اللغة في سياقها التواصلي الطبيعي، ووظيفتها المرجعية، من خلال تعرّض مباشر لمواقف لسانية متنوّعة، بتنوّع البيئة التي اعتادها الفرد وترعرع بين أحضانها، « فالاكتساب المباشر هو الذي لا يستوجب خروج اللغة من وظيفتها المرجعية إلى وظيفة ما وراء اللغة، وهذا شأن الإنسان مع لغة الأمومة وشأنه أيضا مع لغة قوم يقع بينهم فيتعلّم لغتهم ولا معلّم. » [4] في

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، **المرجع السّابق**، 193/1

[2]– عبد السلام المسدّي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986م، 215.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، **المرجع نفسه**، 165/1.

[4]– عبد السلام المسدّي، **المرجع نفسه**، 228.

إشارة إلى الاكتساب التلقائي الذي يتم عبر الاحتكاك المباشر بأفراد الجماعة اللغوية، والتواصل الدّائم مع أهلها لمدة زمنية معينة. على اعتبار أن التعلّم التلقائي واللاشعوري للغة يتم من خلال الارتحال إلى الحقل اللغوي، والاختلاط بأهل اللغة الهدف لفترة من الزمن، بذلك يستطيع الفرد أن يتعلّم بسهولة أية لغة تُعرَض عليه، خاصة إذا كان المتعلّم طفلا دون السابعة من العمر، أين يمتلك قدرة فطرية هائلة على تعلّم اللغات واكتسابها، في الوقت الذي يصعب تعلّمه لها بعد سن السابعة فما فوق، ويحتاج إلى جهد مضاعف في اكتسابها.

إن الغاية التعليمية من برامج الانغماس اللّغوي هي تطوير الكفاءة والمهارة التواصلية باللغة الهدف، لذلك كان لزاما نبذ الترجمة والنحو في مخطّطاته المنهجية، ذلك أن القواعد النحوية يتم اكتسابها بطريقة عفوية غير مقصودة، وهذا ما يحدث في تعليم اللغات الأجنبية، حيث أصبح « التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشّفهية. وفي داخل قاعة الدّرس أُبعِد استخدام اللغة الأم (وبالتالي استبعدت الترجمة) إبعادا شبه تام، وأصبح تعلّم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الرّبط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية. كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدّث بها أهلها، ولم تعُد دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلّمها بطريقة استنتاجية من خلال التدرّب على الجمل والعبارات المفيدة. » [1]

من أجل ذلك يتم اعتماد الطريقة المباشرة التي تسمّى في كثير من الأحيان بالطريقة الطبيعية، كونها تنحصر على استعمال اللغة الهدف؛ فلا يلجأ فيها أبدا إلى لغة المنشأ (لغة الأم) ، إضافة إلى توفير المناخ اللغوي المناسب؛

---

[1]– نايف خرما، **اللغات الأجنبية: تعلّمها وتعليمها**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جويلية، 1988م، 159.

من خلال تلك الوسائل السّمعبصرية، والأنماط اللغوية، والسياقات المتنوعة التي تتوفّر في مجتمع اللغة الهدف.

في مجمل القول، نؤكّد على أن الانغماس اللغوي في أبسط تعريف له هو التواصل المستمر باللغة المعيّنة مدة زمنية محدّدة، دون استعمال للغة الأصلية خلال تلك الفترة. مع العناية بتوفير المناخ اللغوي الداعم للاكتساب الجيّد، والكفاءة اللسانية العالية.

3. أسس الانغماس اللغوي:

يتوقف نجاح هذا البرنامج في تعليمية اللغات على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تشكل ركائز تدعم تحقيق الأهداف المسطرة ضمنه. حدّدها كوان Chowan في العناصر الآتية:

- **أولا:** أن تكون اللغة الوسيطة للبرنامج لغة ثانية، ويمنع استخدام اللغة الأم.

- **ثانيا:** أن يتم تعلّم اللغة الثانية من خلال التواصل الطبيعي الفعّال.

- **ثالثا:** أن تكون فعاليّات البرنامج ونشاطاته متنوعة، يدور معظمها في قاعة الدّرس وخارجها.

- **رابعا:** الاهتمام بتعزيز المهارات اللغوية.

- **ثالثا:** تحديد وقت خاص بنشاط القراءة.

- **رابعا:** التقييم المستمر والمتكرّر بشكل منتظم.

ومن خلال استقراء النصوص في هذا الشأن وجد أنها في مجملها – سواء في ذلك التراثية منها أو الحديثة– تتفق على مجموعة من الثوابت في تطبيق

هذا البرنامج، نعالجها في النقاط الآتية:

1- استعمال اللغة الهدف ونبذ الترجمة:

يقوم نجاح هذا البرنامج على ما يمكن أن يتوفّر للفرد من بيئة لغوية متوقّفة حصرا على استعمال اللغة الهدف، دون غيرها، حتّى يتمكّن المتعلّم من إتقان اللغة والتواصل بها، على اعتبار أن الذي يريد تعلم لغة ما –كما قال الحاج صالح– عليه « أن يعيشها هي وحدها لمدة زمنية معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها (...) فلا يلجأ إلى لغة المنشأ (لغة الأم) وبالتالي فالترجمة منبوذة (حتى ترسخ الملكة) » [1] .

وفي السياق ذاته يضيف دوغلاس براون إن « تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى؛ أي في كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه » [2] .

كما يرى معظم الباحثين أن الابتعاد عن الترجمة والنحو قدر الإمكان، أمرٌ يساعد على اكتساب اللغة بشكل أسرع، انطلاقا من العملية التي يقوم بها الطفل في اكتساب لغته الأم/الأولى، حيث تتم بشكل تلقائي، وفي سياق تكاملي بين جميع المستويات اللغوية، لذلك ينُصح الانتقال في تعلّم اللغات الثانية من نفس المخطّط الإجرائي الذي مارسه الطفل مع لغته الأم، دون توقّف عند حدود الترجمة، إلى حين تمكّن الفرد من تلك اللغة وإتقانها، على اعتبار أنه « كلّما كان الاعتماد على تراكيب اللغة الأولى أكبر في اكتساب لغة الطفل الثانية كانت المشكلة التركيبية أكبر » [3].

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح ، **المرجع السابق**، 193/1

[2]– دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، 162

[3]– سوزان جاس و لاري سلينكر، **اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، 164/1.

إن نبذ الترجمة ضرورة تؤكد التزام اللغة الهدف، وتعريض المتعلم لاستعمالها والتواصل بها. ومن ثمّ توفير البيئة الصرفة لغويا، كما كانت البوادي العربية قديما، التي كانت تُختار بناء على سلامتها اللّغوية، وصفائها من العجمة والدّخيل الأجنبي.

2- تخصيص المدّة الزمنية الكافية:

يعد العامل الزمني من العناصر الإجرائية الهامة في تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي في التدريس والمقياس الحقيقي لمدى نجاح التحصيل اللساني، ذلك ما أشار إليه عبد الرحمن الحاج صالح في حديثه عن أبرز الخصائص العملية في تحصيل الملكة اللّسانية، فذكر من بينها ضرورة: « أن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة » [1]. فكلما طالت المدة الزمنية في بيئة لغوية وتوفرت للمتعلم خلال ذلك « حاسة لغوية دقيقة تلتقط الفروق اللسانية وتتمرس عليها، زادت حصيلته اللغوية في اللغة الهدف وترسخت لديه صفاتها. وهو ما شدّد عليه دوغلاس براون في قوله: « أما السياق الصالح لتعلم اللغة الثانية فيتحقق حيث لا يكون الدارسون مهيمنون على أصحاب هذه اللغة، وحين لا تنعزل كل جماعة عن الأخرى، وحين يتوافر الإسهام بين الثقافتين يكون الدارسون في أعداد قليلة غير متماسكة، وحين ينوون المكث طويلا في بيئة اللغة [..] عندئذ ينحسم التفاوت الاجتماعي ويتعزز اكتساب اللغة » [2] .

يؤكد براون على قضايا مهمة في تعليمية اللغات وتعلمها، مشدّدا خلال ذلك على أهمية المساواة في عدد المتعلمين في القاعة، وضرورة ألا يفوق عدد الطلبة الناطقين باللغة الأم عدد الطلاب الأجانب؛ ذلك أن اللغة الأم لهاته الأقلية

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، 193/1

[2]- دوغلاس براون، المرجع نفسه، 162

هي نفسها اللغة الهدف للطلبة البقية، وعليه صرح بضرورة الانتباه لهاته الجزئية لما لها من الأثر الكبير في الاكتساب اللغوي وسلامته. كما أن اختلاط الفئتين معا في قاعة واحدة يضمن التفاعل والاحتكاك المباشر مع الناطقين بتلك اللغة.

تؤكد الأبحاث على أن التمكن من اللغة يعتمد في المقام الأول على مجموعة عوامل أساسية من أهمها المدى المخصص لتعليميتها؛ الذي يقتضي فترة زمنية مطولة.[1] ولأن مبدأ الانغماس اللغوي يسعى إلى تحقيق الطلاقة اللغوية والكفاءة التواصلية في اللغة الهدف فإن هذا لا يكون إلا من خلال إنفاق حجم ساعي مكثف ينغمس خلاله الدارسون في القيام بأنشطة لغوية مختلفة بعيدا عن الأنشطة الصفية المقرّرة. انطلاقا من أن اللغة مجموعة مهارات يتم اكتسابها ضمن أنشطة ومواقف مختلفة، في سياق مدة زمنية كافية.

3- التنويع في طرائق التدريس مع التركيز على المنهج المباشر والتعلّم النشط:

تعد طريقة التدريس الأساس الذي يُرَجِّح العلاقة بين طرفي العملية التعليمية، والمحرّك الفعّال لمعطيات البرامج التعليمية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، كما أنها عبارة عن خلاصة مخطط عملي يسعى إلى توصيل المعارف ضمن نظام معين. يعرفها بول فوكيه بأنها « مجموعة من الوسائل التي تطبّق بطريقة واعية وعقلانية في سبيل الحصول على نتيجة محددة » [2]. يشير فوكيه في هذا النص إلى تعريف عام ينطبق على مختلف السلوكات التي يقوم بها

---

[1]- Consortium of Indigenous Language Organizations (CILO), Language Immersion Workshops, **Language Immersion for Native Children Project funded by W.K. Kellogg Foundation** , www.ilinative.org/cilo

[2]- نقلا عن: مارك برو، **طرائق التعليم في علم التربية**، تر: فرح بركة، مرا: بسام بكرة، دار ومكتبة الهلال، بيروت-لبنان، ط1، 2009م، ص:7

الإنسان. بينما يحصرها معجم علم التربية في الوسط المدرسي، حيث يعرّفها بأنها مصطلح « يستعمل في إطار العمل المدرسي، ويدل في الوقت نفسه على امتلاك أنماط عمل، وعلى وسائط تتيح للتلميذ أن يعرف كيف يتعلم، وعلى سلسلة من الأدوات (الفكرية) التي توضع بين يديه من أجل أن يتعلم. » [1] فالطريقة التعليمية سبيل يساعد المتعلم على تحسين مستواه التعليمي، وطريق يساعده على تخطّي مسالك العملية التعلّمية.

وقد جرى تعليم اللغات انطلاقا من حاجة الشعوب الماسة لها، واستندوا في ذلك على طرائق متعدّدة، أثبتت الدراسات الحديثة أن أنجعها ما كان يقترب باللغة من وظيفتها المرجعية في ظروف طبيعية، وبعبارة أخرى، ما لم يكن ببعيد عن طريقة اكتساب الطفل للغته الأولى. الأخير الذي كان يتشرّب لغته من بيئته ومحيطه الذي يترعرع فيه، بطريقة طبيعية تتسم بالعفوية والتلقائية. دون شعور منه بالخطأ والصواب أثناء الاكتساب. وما يلاحظ على عملية الاكتساب اللغوي في الطفولة المبكّرة أنها تتسم بمجموعة من المتغيرات كما يأتي:

- **الطريقة:** تتبني على المشافهة والاكتساب التلقائي تقترب إلى كونها طبيعية عبر الاحتكاك والاختلاط مع أفراد المجتمع اللغوي.

- **البيئـة:** تتميّز بغناها بالمثيرات اللغوية، سواء كان حديثا شفهيا مباشر، أو وسائط أخرى متنوعة، مما يجعل الطفل عرضة للتقليد والمحاكاة. إضافة إلى اعتماده المكثّف على مهارة الاستماع أولا فالكلام (الاستخدام) ثانيا.

[1]– مارك برو، المرجع نفسه، ص:8

- **التقويم:** من منطلق الاكتشاف الذاتي للخصائص اللغوية، فالطفل يقوم بعملية التقويم الذاتي لنفسه من خلال الأنماط اللغوية التي يسمعها في محيطه اللغوي، وعيه فإن للمحيط والبيئة اللغويَين دور كبير في تفعيل النشاط اللساني أو إلجامه.

بناء عليه، يتم تعليم اللغات في برامج الانغماس من منظور هاته النقاط، حيث ترى في معظمها أن تسهيل تعليم اللغات ، وتحقيق الفهم والطلاقة اللغوية يتم من خلال توفير العناصر الآتية [1] :

- توفير سياق لغوي مألوف لدى المتعلّم.

- جعل البيئة التعليمية أكثر واقعية وغنية باستخدام الوسائط المتعدّدة، والمعينات البصرية والسمعية.

- اختيار المفردات اللغوية البسيطة والمناسبة للمتعلّمين، لتسهيل مشاركتهم في التعبير والتخاطب.

- تشجيع الطلاب على تطوير لغتهم وصقلها.

- تشجيع الطلاب على وضع افتراضات وتخمينات لتوصيل أفكارهم شفهيا وكتابيا.

- مقابلة الأخطاء على أنها جزء مهم ولا يتجزّأ من هذه التجربة الحديثة في اكتساب لغة ثانية.

وبالتالي فإن إستراتيجية الانغماس اللغوي لا تستند إلى طريقة واحدة

---

[1]- Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française ، المرجع السّابق، 17.

في تعليمية اللغات انطلاقا من محاولتها الاقتراب من الطريقة التلقائية في اكتساب اللغة الأولى، تلك التي لا تقوم على طريقة واحدة بل استراتيجيات وأساليب متنوعة، تتحدّد مجملها ضمن المدخل الاتصالي القائم على تمكين الفرد من تملّك الكفاية الاتصالية، والاستخدام التلقائي والمبدع للغة. وعليه يستند هذا البرنامج إلى طرائق متنوعة أهمها ثلاث طرائق، نوجزها فيما يلي:

- **الطريقة المباشرة L'approche Direct:**

ترتبط هذه المقاربة بـ: تشارلز برليتز Charles Berlits لذلك سمّيت بطريقة برليتز، كما تسمى بالطريقة الطبيعية لاعتمادها على الاكتساب التلقائي للغة، أي بشكل شبه طبيعي، انطلاقا من ذلك يشير يوجين ماكندري Eugene Mckendry إلى مبادئ هاته الطريقة في ظل برنامج الانغماس اللغوي كما يأتي :[1]

- إجراء التدريس في الفصول الدراسية باللغة الهدف.

- تنظيم دروس مكثّفة قائمة على التواصل الشفهي من خلال الحوارات المتبادلة بين المعلم والتلميذ بما في ذلك الأسئلة والأجوبة التعليمية.

- الحث على تدريس القواعد اللغوية.

- تدريس القضايا والعناصر التعليمية الجديدة من خلال النمذجة والممارسة المباشرة.

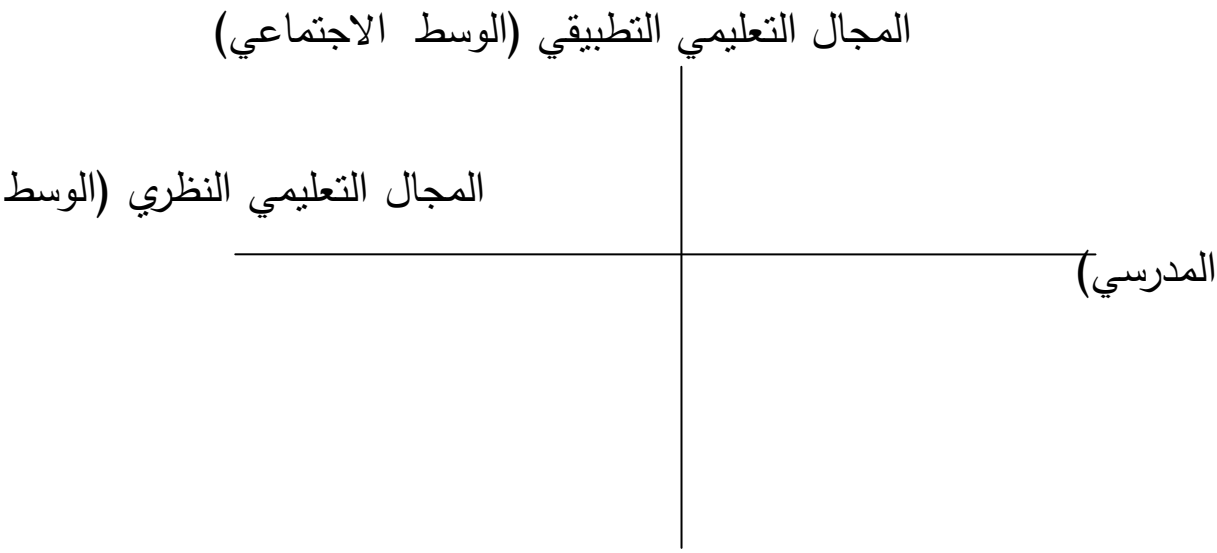
- تدريس الكلام والاستماع والفهم.

---

[1]- Eugene Mckendry، **المرجع السّابق**، 5.

- التأكيد على النطق والتركيب النحوي الصحيح.

وعليه، فإن هذه الطريقة تدفع بالمتعلّم للتواصل والتفكير باللغة الهدف، كما تتأسّس على ما يتلقّاه المتعلّم من احتكاكه المباشر بالوسط الاجتماعي وبيئته المدرسية؛ بناء عليه يرتسم المنهج المباشر في ضوء استراتيجية الانغماس اللغوي ضمن خطّين متقاطعين، يشير الخط العمودي إلى الوسط العام أو المجال الاجتماعي بشكل عام ، والمجال الذي يتفاعل خلاله الفرد بشكل تلقائي لا شعوري. أما الخط الأفقي فهو بمثابة المنظّم للمكتسبات الانفعالية والتفاعلية في المجتمع اللغوي، لذا يشكّل كل بيئة تعلّم اللغة بشكل منظّم ومقصود، على نحو ما يجري في المؤسسات التعليمية، والرسم التوضيحي يبيّن ذلك كما يأتي:



ثم إن أهمية برامج الانغماس اللغوي تتحدّد من حيث مسعاها الرّامي إلى تحقيق الطلاقة اللغوية في اللغة الهدف، والتواصل بها كما يستعملها أصحابها، ولهذا يتعيّن في سياقها الارتكاز على المنهج المباشر، القائم على التلقائية في تعليمية اللغات، دون الاعتماد على الترجمة، إضافة إلى ضرورة

العناية بالوسائط التعليمية المشكّلة للمواقف التواصلية المفترض توفيرها في البيئة التعليمية تحفيزا للاستعمال اللغوي للغة الثانية، والحض على التفكير والتعبير باللغة الهدف وفي هذا السياق يقول دوغلاس براون إن « الدعامة الأساسية في الطريقة المباشرة، هي أن تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى، أي في كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية » [1].

يرتكز المنهج المباشر –حسبما سبق– على الاستماع والتحدث باللغة الهدف، وعلى أساس هاتين المهارتين (الاستماع والتحدّث) يقول الحاج صالح « بنيت ما يسمى بالطريقة المباشرة، فلا يلجأ فيها أبدا إلى لغة المنشأ (اللغة الأم) وبالتالي فالترجمة منبوذة (حتى ترسخ الملكة) وتقدم المشافهة على الكتابة » [2]. وعليه، يتأسس تطبيق مبدأ الانغماس على اعتماد الطريقة المباشرة في التعليم من خلال استعمال اللغة الهدف، بالإضافة إلى تقديم المشافهة على الكتابة في تعليمها، وبالتالي يتم الانطلاق في تدريس اللغة من مهارة الاستماع والمحادثة أولا، تليها مباشرة مهارتي القراءة و الكتابة ثانيا.

كما ترتكز الطريقة المباشرة أيضا على تعليم المفردات والتعليم التلقائي للغة؛ أي أن النحو المعياري وسيلة، والغاية هي إتقان اللغة وتحقيق الكفاءة اللغوية، أما التركيز فينصب على الجانب اللغوي الإفرادي في بداية الأمر، أما معايير النحو وقوانينه فتأتي في مرحلة متأخّرة، إما أن تُكتشف اكتشافا، أو تعلّم بطريقة تدريجية، على اعتبار أن العناية بالقواعد النحوية لا تُكسب الفرد إلا معرفة عن اللّغة، لذلك « لما أصبحت القواعد غاية للعربية عند المتعلمين، لم تُفقد اللغة الأصيلة من الجماهير المختلطة وحدها، بل فُقدت حتى عند المتعلمين لها أيضا،

---

[1]– دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 80

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، **المرجع السابق**، 193/1

لأنهم لم يعودوا يتعلمونها كلغة، بل يتعلمون وسيلتها التي أصبحت غاية. » [1]

ويضيف عبد السلام المسدي بأن الاكتساب المباشر يحصل « بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنين أو تعليم مقصود بوعي وإحساس، فالاكتساب المباشر لا يستوجب خروج اللغة من وظيفتها المرجعية إلى وظيفة ما وراء اللغة وهذا شأن الإنسان مع لغة الأمومة وشأنه أيضا مع لغة قوم يقع بينهم فيتعلم لغتهم ولا معلم » [2] . يؤكد المسدي على وجه الشّبه بين اكتساب اللغة الأولى والثانية في عنصر العفوية والتلقائية في التحصيل، انطلاقا من وظيفة اللغة المرجعية والأساسية المتمثّلة في التواصل، وضرورة تجسيدها في مسار تعليمية اللغات حتى تتحقق للفرد السلاسة والطلاقة اللّغوية، دون تلقين أو تقعيد، في ظل مواقف تواصلية ووسائط تعليمية مناسبة لوظيفة اللغة. بناء عليه، كانت نجاعة المنهج المباشر في التدريس وتحصيل الملكة اللسانية وإتقانها من المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا، من غيره من المناهج والطرائق التعليمية الأخرى.

- **الطريقة السمعية الشفهية L' approche audio-orale :**

تعتمد هذه الطريقة أساسا على النشاط الشفهي في اكتساب اللغة من خلال المحادثة المستمرة ، وهذا ما أشار إليه Pierre Martinez في تأكيده على التواصل الشفهي باللغة الهدف داخل قاعة الدرس، أما اعتماد نشاط القراءة والكتابة دعامة أساسية في تفعيل ذلك، بالإضافة للوسائط التعليمية ذات الأهمية، ونبذ الترجمة إلا في بعض الحالات، مثل الكلمات الجديدة المجرّدة التي يتم ترجمتها بمقابلتها في اللغة الأجنبية، أو ترجمة معناها. [3] يعود تاريخها إلى

---

[1]-عبد الله شريط، **المرجع السابق**، 590

[2]-عبد السلام المسدّي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، 228

[3]- Pierre Martinez, **La didactique des langues étrangère**, p :55 .

الحرب العالمية الثانية، عندما وجدت الولايات المتحدة الأمريكية نفسها بحاجة ماسة لتعلّم لغة حلفائها وأعدائها على حد سواء، فما كان منها إلا أن تولّت المؤسسات العسكرية لديها الجهود اللغوية المكثفة في الممارسة الشفهية للغة، من أجل ذلك عُرفت هذه الطريقة بداية بـ (برنامج الجيش) [1] ، ثم شاع استخدامها في المؤسسات التعليمية بالنتائج الإيجابية التي حققتها، كونها ترتكز على التدريبات النطقية وممارسة المحادثة والحوارات الشفهية.

بناء عليه، تعتمد في ضوء استراتيجية الانغماس اللغوي من خلال عناصر متعدّدة أهمها التركيز على التواصل الشفهي المكثف، واعتماد الوسائط التعليمية التي تدعم استخدام اللغة الهدف وممارستها والابتعاد قدر الإمكان عن اللغة الأولى. أجمل مولتون مبادئ هذه الطريقة في الفرضيات الآتية [2] :

أ- اللغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب؛ حيث تؤكد هذه الطريقة على تعليم الكلام وممارسة المحادثة قبل القراءة والكتابة.

ب- اللغة مجموعة عادات يكتسبها الطفل أو الفرد عن طريق المحاكاة والتقليد للأنماط اللغوية التي يتم تدريبه على التواصل بها إلى حدّ التمكُّن منها واستخدامها بصورة آلية.

ج- تعليم اللغة في إطار المنحى التكاملي، لا كمعلومات منفصلة؛ حيث يقدّم المعلم اللغة للطفل في شكل جمل وتراكيب مفيدة في سياقات متنوعة، لا في شكل مجزّأ يبدّد به وقت المتعلم، ويشتّت به ذهنه، حيث يشغله بالتفكير في تقسيم الجملة بدل تكوين جملة مفيدة.

د- تعلّم اللغة من أصحابها؛ أي أن يجري تعلّم اللغة انطلاقا من بيئتها، أو من خلال الاستماع لمتحدّثين أصليين بها.

---

[1]- ينظر: دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 125.

[2]- نقلا عن: نايف خرما، **المرجع السابق**، 162-164.

هـ- اللغات تختلف عن بعضها البعض؛ ركّزت هذه الطريقة على تعليم الفروقات اللغوية خاصة ما تعلق بالأصوات والتراكيب اللغوية، وابتعدت عن اعتماد الترجمة إلى حد كبير، إلا في بعض المفردات الجديدة، حيث يتم شرحها وترجمتها بمرادفها أو معناها في اللغة الأجنبية.

وعليه، يتم اعتماد هذه الطريقة في كثير من الجزئيات نظرا لتوافقها مع متطلّبات العملية التعليمية في ضوء الانغماس اللغوي، وخاصة ما تعلّق بالممارسة الشفهية للغة ونبذ الترجمة، أما النحو وضوابطه يتم تقديمه بطريقة القياس الاستقرائي لا بالشرح الاستنباطي، من خلال النماذج اللغوية المتنوعة.

وانطلاقا من طبيعة هذه الإستراتيجية التي تقتضي تواجد الفرد بجميع حواسه في البيئة التعليمية، ومشاركته الفعالة في العملية التعلمية، كان لزاما اعتماد الطريقة التعليمية التي تقوم على إشراك المتعلم في العملية التعلمية من خلال أسلوب التعلّم النشط، الذي يقوم على التعلّم بالعمل والتشجيع على المشاركة النشطــة والفعّالة، عرّفه كل من مايرز وجونز بأنــه « البيئة التعلّمية التي تتيح للمتعلم التحدّث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة وذلك من خلال تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب تطبيق ما تعلمه المتعلم في عالم الواقع » [1] . يُلاحظ ان أسلوب التعلم النشط يمزج بين طرائق وأساليب تعلّية من شأنها الارتقاء بمسوى المتعلم وكفاءته المعرفية، خاصة وأنه يتضمن أسلوب التعلّم الوظيفي، والتعلم الواقعي من خلال تطبيق ما تم تعلّمه واقتراض المحتوى والمادة التعليمية من بيئة الطفل وإشراكه في ذلك، وعليه كان الفرق بين التعليم التقليدي

1- Myers , C & Jones. T . **Promting Active Learning Strategies For the College Classroum**, San Francisco, Jossey-Bass Inc, 1993, p10

والتعليم النشط يتجلى في العناصر الآتية [1] :

التعلم النشـط	التعلّم التقليدي
المسار أهم من الإنتاج	المحتوى هو الأساس
المحتوى يتمحور حول اهتمامات الطفل	المعلم يحدد المحتوى
المعلم يساعد عملية التعلم عند الطفل	المعلم يحدد مسار التعلم عند الطفل
الأهداف معلنة للطفل	الأهداف غير معلنة للطفل
يشارك الأطفال في وضع النظام	نظام وقواعد الصف يفرضها المعلم
الطفل يشارك في تقييم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف عنده	المعلم يحدد أحكام النجاح أو الفشل في التقييم

الجدول رقم (01): الفرق بين التعلم النشط والتعلم التقليدي.

يبين الجدول أهم الفروق بين التعلم التقليدي والتعلم النشط، ويظهر أن المتعلم هو المحور في العملية التعلمية، وتتم شراكته في مختلف القضايا التي من شأنها إنجاح العملية التعلمية، كالأهداف والمحتوى والطريقة وغيرها. وعليه يتسم التعلم النشط بالمرونة كونه يراعي طبيعة المتعلم وبيئته ومستواه ولا يفرض عليه شيئا ويقتل فيه روح المشاركة والإبداع كما هو الحال في الطرائق التقليدية.

4- توفير البيئة اللغوية المناسبة:

[1]- ينظر: ميسون شهاب، نموذج "هاي سكوب" حيث التعلم متعة ونجاح في الحية، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، بيروت-لبنان، ع14، 2009م، ص: 7.

استنادا على ما سبق ذكره، يتعين في تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي توفير البيئة التعليمية المعززة للتواصل والاستعمال اللغوي، عبر الوسائط التعليمية المتنوعة كالقصص والمشاهد والملصقات والتمثيليات والمسارح التي تحث الفرد على استعمال اللغة الهدف، ومحاكاة الناطقين بها، في نوع من التفاعل البشري النشط، وهذا مما أشار إليه رشدي طعيمة في تأكيده على أن برنامج الانغماس اللغوي مبدأ يساعد في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلبة من خلال نشاطات مكثّفة باللغة المعيّنة كإلقاء الدروس والمحاضرات وشرح الصور والخرائط والملصقات وغيرها من الأنشطة [1].

وفي ذات الصّدد، نظّم المجمع العلمي الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب، مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل، انتهى تقرير ورشات أعمالها وجل محاضراتها إلى أهمية البيئة اللغوية وضرورة تهيئتها في تعزيز الاكتساب اللغوي، من خلال إغنائها « في مرحلة التعليم الابتدائية بالمواد المكتوبة من قصص وأشعار ملائمة لأعمار الطلبة ولمستوى مقروئيتهم. وضرورة التوليف بين اللغتين المحكية والمعيارية في مراحل التعليم الأولى، وضرورة الانتقال من المحكية إلى المعيارية انتقالا تدريجيا » [2].

كما يشير ميشال زكريا إلى أن « عملية الاكتساب لكي تتم يجب أن يتوفر للطفل محيط لغوي مناسب. فالمحيط اللغوي يمتلك بنية خاصة به، إلا أن بنية جهاز الاكتساب تأتي من الدّاخل، وتتطوّر بالذات، وفقا لبرنامج خاص

---

[1]– ينظر: رشدي طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة**، ورقة مقدمة إلى ندوة دولية (اللغة العربية إلى أين؟)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، 1-2002/11/3م، 259.

[2]– المجمع العلمي الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب، **مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل**، المبادرة الوطنية الإسرائيلية للعلوم والآداب (خلاصة ورشات العمل)،تر: محمد أبو الهيجا، القدس، دط، 2008، 15.

بالجنس الإنساني. فبإمكان المحيط اللغوي أن يطلق أوليات الاكتساب، أو أن يلجمها، إلا أنه ليس بمقدوره أن يُقَوْلِبَها من خلال نقل بُناه إليها. ويقتصر بالتالي عمل المحيط اللغوي على إطلاق برامج مقرّرة سلفا » [1] يؤكد ميشال زكريا على أهمية المحيط اللغوي ودوره في صناعة الملكة اللسانية من خلال محدّدين إجرائيين هما:

- تناسبه مع طبيعة المتعلم وسنه.

- احتواؤه على عناصر تفاعلية تنميّ عملية الاكتساب اللغوي.

وهو الأمر الذي أشار إليه الأوراغي في قوله بأن امتلاك القدرة التخاطبية والكلامية وحصولها لا يكون إلا « بقوى المعرفة والتعلّم في علاقتها بالعالم الخارجي » [2] . تلك القوى المتمثلة أولا في الاستعداد الفطري أو القدرة الفطرية التي أشار إليها تشومسكي وبنى عليها نظريته، إضافة إلى وسائل الاكتساب المعرفي التي يمتلكها كالسمع والبصر والعقل..إلخ. وعلى أساس المثيرات الخارجية تستجيب تلك الوسائل وتتفاعل.

كما أن طبيعة البيئة اللغوية إما أن تكون طبيعية من خلال الاحتكاك المباشر مع أهل اللغة في مجتمعاتهم، أو بيئة مصطنعة تتوفر على وسائط مساعدة قصد التوصل إلى الكفاءة اللغوية المطلوبة « والمواد التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارة التكميلية عملية أكثر منها وصفية، ضابطها التربوي " **اعمل كما تسمع غيرك يعمل** " وهذا الغير تسجيلات آلية بأصوات أجود القراء، وإلقاءات حية من متمرسين تتلوها تدريبات متنوعة، بعضها مُعد لتحريض حاسة السمع على التقاط سمات النطائق وإدراك أحيازها، وبعضها الآخر مهيأ لتطويع

---

[1]– ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، 98.

[2]– محمد الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، دار الكلام للنشر، المغرب، دط، 1990م، 288.

أعضاء النطق على التجديد في الأبنية » [1]. بناء عليه، تجود الملكة بقدر جودة المخزون والدّخل اللغوي، إضافة إلى أن تكرار الاستماع للتراكيب اللغوية الصحيحة، والتمرّس عليها، يُكسب الفرد ألفا وتعوُّدا يساعده على حسن الصياغة والتعبير فالعقل « إذا كان له اتصال بقوى المعرفة أخذ من مخزونها ما يجعل محتوى العقل في رتبته الأولى » [2]. أي رتبة النشاط للقدرة الفطرية لدى الطفل على تعلم واكتساب اللغات في مرحلة الطفولة.

كما أنّ ثراء البيئة التعليمية بالوسائط اللغوية أمر يسهِّل عملية الاكتساب والتحصيل اللساني، إذ المعارف والمهارات اللغوية تصبح مدركات مطَّردة في بيئة المتعلم « واطِّراد المدرك مفضٍ إلى تمكُّنه في العضو فتعود له منه صفة، يُقوّمها على أداء عمل على النحو الذي يعمله من سبقه إلى تحصيل تلك القدرة » [3] .

تتضح أهمية البيئة اللغوية من خلال مفهوم الملكة اللغوية، المتمثّل في كونها قدرة تكتسب في بيئتها الطبيعية في جو تفاعلي نشط، وتتعزز حصيلتها من خلال وظيفة اللغة التواصلية في إطار بيئة غنية –كما يقول تشومسكي–بقدر كاف ينتج عنه « نظام للمعرفة التي تمثّلت في العقل/الدماغ بصفتها الحالةَ الناضجة للملكة اللغوية » [4] .

وفي السياق ذاته يشير محمود السيد إلى أن للمحيط اللغوي أثرا في تعزيز المهارة التواصلية وصقلها « فالطفل يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة،

---

[1]– محمد الأوراغي، **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت–لبنان، ط1، 2010م، 189.

[2]– محمد الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، 284

[3]– محمد الأوراغي، **المرجع نفسه**، ص: 283

[4]– نعوم تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة: محاضرات ماناجو**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990م، 32.

محاكاته من حوله في المجتمع الذي يحيا فيه، وأن للجو الذي يحيط بالطفل أثرا في تعزيز تلك المحاكاة فيما لو كان إيجابيا. وهنا يأتي دور المدرسة في توفير الجو الملائم للطفل كي يمتص منه الغذاء اللغوي المناسب لقدراته وحاجاته » [1]. ذلك أن الوسط المدرسي دعامة أساسية في تحقيق الطلاقة اللغوية، من خلال الثقة التي ينبغي زرعها في الطفل عند التحاقه بالمدرسة لأول مرة، فهو بذلك يكون قد انتقل من تحصيل لاشعوري للغة إلى تعلّم مقصود ومنظم، أو كما اصطلح عليه المسدّي بعقلنة الملكة اللسانية، وعلمنة أبنيتها ونواميسها. [2] بناء عليه، لا ينبغي إشعار الطفل بالفرق الخطير بين المستوى الذي يتواصل به خارج المدرسة، وبين ما سيتعلّمه داخلها، بل ينبغي أن يشعر أثناء التعلّم بأن ما يستعمله هو عربية فصحى وما يقوم به المعلّم هو من قبيل التعديل والتصويب.

على هذا الأساس يؤكد محمود السيد على ضرورة الاستفادة من هذا الانتقال الطبيعي في اللغة الأولى والثانية من خلال « رصد الصيغ والقوالب التي يتكلمها الأطفال على سجيتهم وعفويتهم من غير تكلف، ومن خلال ملاحظة ذكية ومراقبة وتوجيه من قبل المعلم، يتم الانتقال من اللاإدراك إلى الإدراك، ومن اللاشعور إلى الشعور» [3] .

نستنتج من خلال ما سبق أن البيئة المحفزة على التحدث باللغة الهدف هي البيئة الغنية لغويا بالوسائط التي تدعم الاستعمال والممارسة اللغوية، ذلك أن معرفة اللغة تقتضي السيطرة والتمكّن منها عبر كثافة التدريب على الاتصال والتعبير باللغة الهدف حتى يتسنى للمتعلم من خلالها الحصول على صفات لغوية راسخة.

---

[1]– محمود أحمد السيّد، **شؤون لغوية**، دار الفكر، سوريا–دمشق، ط1، 1989م، 105.

[2]– ينظر: عبد السلام المسدّي، **المرجع السابق**، 228.

[3]– محمود أحمد السيّد، المرجع السابق، 107.

4. خصائص الانغماس اللغوي:

يعتبر هذا المبدأ أساسا مهما في تعليمية اللغات، انطلاقا من غايته المتمثلة في تحقيق الطلاقة اللغوية، وتحصيل الكفاءة اللّسانية العالية. بناء عليه فهو يستند إلى خلفيات نظرية متعدّدة، ولا يولي اهتمامه لنظرية بعينها، لذا فهو يتسم بجملة خصائص وسمات نعرضها فيما يأتي:

1. **المعايشة والتعرض الشفاف للغة:** تتمثل في الاحتكاك المباشر بأفراد المحيط اللغوي، من خلال الترعرع في أحضانه، والتعرض المستمر لمختلف أنماطه اللّسانية، ومستوياته اللغوية. الأمر الذي يعد من أهم مرتكزات المدرسة السلوكية، التي تؤكد على أن الطفل يتغير سلوكه اللغوي عبر تعرضه المستمر والمباشر للمحيط اللساني، فإذا نشأ في محيط غير محيطه يكتسب لغة القوم الذين يعايشهم، وعليه أشار تمام حسان إلى أن تحصيل التعرف على مفردات اللغة واستيعابها إذا كان ممكنا عن طريق الدرس فإن تنمية « الاستمتاع بحاجة إلى المعايشة والاندماج والعدوى العاطفية والذوقية إن صح التعبير» [1]. انطلاقا من أن الذوق والحس اللغوي يُمكِّنان الفرد من وضع المفردات في سياقاتها المناسبة لها.

كما أن تحصيل الملكة اللسانية له مداخل متعددة كالمعايشة المستمرة للكلمة الفصيحة في البيئة اللغوية؛ أي التعود الذي يتحصل للفرد من خلال التمرّس على النصوص اللغوية الفصيحة، أو البرامج والأنشطة اللغوية ذات الصلة. وهو ما يُمكن أن يُصنَّف في حقل الاكتساب اللاإرادي للغة باعتبار أن

---

[1]– تمام حسان، **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**،8.

عملية الاكتساب اللغوي عند الإنسان لها جانبان أساسيان، أحدهما فطري (لاإرادي)، والآخر مكتسب (إرادي) مرتبط بالبيئة؛ حيث يكتسب الطفل لغة من نشأ بينهم، فمن نشأ بين عرب يتحدث العربية، ومن نشأ بين أهل الانجليزية يتحدث الإنجليزية. [1]

من جهة أخرى يربط تمام حسان بين سمة المعايشة، ومفهوم المشاركة في نجاح برنامج الانغماس اللغوي عند قوله أن: « عملية الاكتساب هذه تستمر طالما كان الفرد عضوا في جماعة وأنها تدوم ما دامت الحياة الاجتماعية » [2]. يؤسس هذا النص لمفهوم المشاركة اللغوية، الدّال على انخراط الفرد في المجتمع ومشاركته لمن حوله في العملية التواصلية، كما يؤكد على أن عملية الاكتساب اللغوي غير مرتبطة بزمن معيّن، بل هي دائمة بدوام الحياة الاجتماعية واحتكاك الفرد بمن حوله، زيادة على ذلك يشير تمام حسّان إلى أن هذه العملية غير مرهونة برغبة الفرد ودافعيته، بل هي أمر تلقائي لا شعوري، يحصل للفرد ما توفّرت له العضوية في بيئة اجتماعية، مما يجلي الفرق بوضوح بين مصطلحي الاكتساب والتعلّم، من خلال القصدية في التعلم من عدمها.

وفي هذا السياق يقول أحمد أمين: « كان العربي الذي يعبر بلسانه خريج الطبيعة والبيئة » [3] انطلاقا من أن المشاركة في البيئة اللغوية تُسفر عن الاكتساب المباشر للأنماط اللسانية، حيث أن التعلم المباشر يتم عبر ترعرع الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه « فالمجتمع هو الأم المرضعة للغات والألسن، وهو محركها للتطور ومجاراة تيار الحياة » [4]. ودعامة هذا التعلم تقتضي المباشرة في الاحتكاك بالمحيط اللساني، والتواجد الحاضر في البيئة

---

[1]– محمد داود، **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2001م،57.

[2]– تمام حسان، **اجتهادات لغوية**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007، 22.

[3]–أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية–القاهرة، دط، 2012م، 306

[4]–عبد الله شريط، **الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981م، 541

اللغوية.

أما التعرض الشفاف للغة فيراه تمام حسان مما يختصر الطريقة المثلى في تعلم مفردات اللغة، كما أن هذا التعرض ينطلق من المباشرة للبيئة اللغوية، وبالتالي تعريض المتعلم للاستعمال اللغوي. وفي هذا السياق يقول إن « الطريقة المثلى لتعليم معاني المفردات هي تعريض المتعلم للاستعمال » [1]. استنادا إلى أن كل إنسان ينشأ في بيئة معينة لمدة زمنية معينة، تتيح له القدرة على التعبير بلغة هذه البيئة ومحاكاة استعمالات أفرادها اللغوية، من منطلق التواجد المباشر والمكث الطويل بينهم فلو أن « العربي من تميم رحل إلى مكة فأقام بها لربما عاد إلى حيه من تميم وعلى لسانه استعمال " ما " الحجازية في مكان " ما " التميمية » [2] . وهو مستوى لا يتاح إلا بالمران والدربة ومعاشرة أفراد البيئة اللغوية لمدة زمنية كافية.

إن أسلوب التعرض الشفاف للغة يتيح للفرد اكتساب صفات لسانية تترسخ لديه على قدر ملازمته واحتكاكه بغير بيئته الأصلية، يقول ميشال زكريا إن « الطفل السوي يكتسب المعرفة باللغة من خلال تعرض شفاف، ومن دون أن يتعرض عبر تمارين متخصصة فيستطيع من ثم وبدون القيام بأي مجهود يذكر استعمال بنى معقدة وقواعد موجهة للتعبير عن أفكاره وعن أحاسيسه » [3]. بناء عليه تحيل هذه الميزة إلى وضع لغوي يكتسب الفرد من خلال خبرة لغوية ناتجة عن تفاعل مباشر مع المحيط اللساني، على اعتبار أن اللغة هي ثمرة تفاعل الفرد مع بيئته، تلك التي يجب أن « تتسم بالنقاء والصفاء حتى يكتسب المتعلم الخبرة اللغوية الصحيحة والسليمة. ولهذا كان العرب قديما يرسلون صغارهم إلى نجد في

---

[1]– تمام حسان، المرجع السابق، 91–92

[2]–تمام حسان، **اجتهادات لغوية**، 24

[3]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، 48

وسط الجزيرة العربية حتى يستمعوا إلى اللغة النّقية، ويمتصوا السلامة من هذه البيئة البعيدة عن التلوّث اللّغوي » [1]. على اعتبار أن المباشرة في الاكتساب تزيد من حصيلة الفرد اللسانية وتثري ملكته اللغوية.

إن خاصية التعرض الشفاف للمحيط اللغوي تتجسد في مبدأ الانغماس اللغوي عبر تعريض المتعلم لمواقف لغوية تحفزه على التواصل باللغة المراد اكتسابها، أو من خلال وضعه في بيئة اللغة الهدف مباشرة حتى يتسنى له تلقي اللغة مباشرة من ألسنة الناطقين بها، سواء في قاعات الدرس بتوفير مدرسين من بيئة تلك اللغة أو البيئات الأصلية لها.

2. **المحاكاة والممارسة الفعلية للغة:** تعتبر هذه الخاصية المظهر الذي يتجسد من خلاله ما سبق، حيث ينتقل الفرد من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الإنتاج، ثم إن هذه السمة تتطور مع الفرد منذ نعومة أظافره وتدرجه بين أحضان أسرته، على اعتبار أن لغة الأطفال تتشكل بالتماس مع لغة الآخرين. وبقدر ملازمته للمجتمع واللغة المحيطة به تتشكل لديه الحصيلة اللسانية، وعلى هذا الأساس يستطيع أن يتعلم أية لغة إذا أتيحت له فرصة الاختلاط بأهلها. يقول الأبراشي في هذا السياق إن الطفل « يتعلّم الكلام واللغة بمحاكاته الكبار –الذين يعيشون معه– في حديثهم وكلامهم؛ فإذا كانت لغتهم صحيحة كانت لغته صحيحة، وإذا كانت لغتهم عامية كانت لغته عامية مثلهم. وإذا كانت لغتهم صحيحة كانوا نماذج حسنة له، وإذا كانت لغتهم عامية كانوا نماذج قبيحة له. فالطفل يحاكي ما يسمعه حتى يكسب

[1]– محمود أحمد السيّد، **اللغة العربية وتحديات العصر**، دط، 2008، 60

اللغة ويتعلّمها [...] ويتدرّج في الكسب حتى تتكوّن لديه ثروة لغوية، فيستعملها استعمالا صحيحا إن كان قد سمعها صحيحة » [1].

تتمثّل المحاكاة في مجاراة الفرد لأساليب الناطقين من حوله، على أن عمر الفرد يتحكم في تلك العملية؛ فالطفل يحاكي الأساليب اللغوية للناطقين من حوله وينتقل عبر الزمن إلى اكتشاف قواعدها، بناء عليه يؤكّد الباحثون على ضرورة اعتناء المدرسة بتوفير الجو المناسب من خلال نشاط الحوار والمحادثة حتى يتسنّى للفرد محاكاة ما تعلّمه من تلك اللغة، وعليه تعتبر هذه السّمة مقياسا للخصائص السابقة. إضافة إلى أنها مجال مهم ينبغي أن يركز عليه المدرسون في تحفيز المتعلم على مجاراة الاستعمال اللغوي الصحيح للناطقين باللغة الهدف من خلال مواقف ووسائل تعليمية ووسائط أخرى داعمة لذلك الغرض.ذلك ما يندرج ضمن أسلوب الممارسة الفعلية للغة من خلال استعمال اللغة أثناء التواصل والمحادثة المستمرة بعدما يتكون للفرد رصيد لغوي من خلال المواقف التعليمية المتنوعة، بالإضافة إلى الدربة والتمرن على سماعها والتحاور بها، فاللغات لا تتقن إلا بالممارسة، حين تتاح للفرد فرصة سماعها أولا واستعمالها ثانيا. يقول علي أبو المكارم: « اللغة يتم التمكن منها بالاستعمال والدربة والممارسة، فإذا حُرمت لغة من هذا كله فقد أذِن ذلك بانهيار مقومات وجودها. »[2] والممارسة هي نوع من « التدريب العملي الذي يساعد على فهمها ويعمل على تثبيتها في أذهان التلاميذ، لأن اكتساب اللغة أمر مرهون باستعمالها، فالتلميذ الذي لا يستعمل اللغة ولا يفهم الأوضاع المحدثة لها لا يتعلمها ولا يستوعب نظامها » [3]. ذلك أن

---

[1]– محمد عطية الأبراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية**، مكتبة نهضة مصر–القاهرة، ط1، 1938م، ، 127.

[2]– علي أبو المكارم، **التعليم والعربية (رؤية عن قريب)**، 64–65.

[3]– فتيحة بن عمّار و آخرون، **واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)**، مجلة

أساس التمكّن من اللغة يكون بالعادة والاستعمال. أما العادة فدليل على الاحتكاك المباشر باللغة، ومخالطة النصوص الفصيحة، في حين يقصد بالاستعمال الممارسة اللغوية إما محادثة أو كتابة.

وفي ظل الممارسة اللغوية يطرح مفهوم التعلم الوظيفي انطلاقا من الوظيفة المرجعية للغة؛ أي توظيف المفاهيم اللغوية المكتسبة في العملية التواصلية حتى تتحقق نجاعة الاكتساب اللساني. وقد ثبت أن الحل في تدارك الكثير من الصعوبات اللغوية يكمن في التعلم الوظيفي القائم على « تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلّمين بحيث يتمكّن المتعلم من ممارستها في وظائفها الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتخصص بوضع مناهج اللغة العربية، وواضحة في ذهن من يتولى تعليمها » [1]. فالتمرّس على استعمال اللغة ونصوصها الفصيحة يصنع الملكة اللسانية، كما أن التمرّس على المحادثة والحوار باللغة الهدف يفتح المجال أمام إتقان اللغة واكتسابها، وعليه يقترح البعض بضرورة تخصيص فترات أطول للحوار باعتباره الأساس في تعلم أية لغة من اللغات. وفي هذا يقول محمود أحمد السيد إن « اكتساب المهارة اللغوية يحتاج إلى الممارسة والتكرار على أن تتم الممارسة بصورة طبيعية وفي مواقف حياتية متنوعة، وعلى ألا يكون التكرار آليا ببغائيا بل مبنيا على الفهم.» [2]

بناء على أهمية الممارسة في الاكتساب اللغوي ظهرت في فرنسا مدرسة تسمى بمدرسة فتيان اللغات **(L' école des jeunes de Langues)** قامت على استعمال مبدأ الانغماس اللغوي في تلقين تلاميذها اللغة، وركزت أكثر

اللسانيات(مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته)، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2005م، 123-122/10

[1]- سعاد الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004م، 22.

[2]-محمود أحمد السيّد، **اللغة العربية وتحديات العصر**، 55.

على قضية الممارسة والتلقائية في الاكتساب، فكانت تتيح لهم فرصة التقاط اللغة وتشرّبها عن طريق السماع والممارسة معا [...] وتجلّت فائدة هذا التواصل في أن أبناء الفرنسيين في المشرق يتلقّون اللغات الشرقية منذ ولادتهم بحكم النّشأة والاختلاط بأهلها. [1] يتم ذلك من خلال إرسالهم إلى البيئة اللغوية المعينة، حتى يحصل لهم التواصل المباشر والاختلاط بأهل اللغة المعينة، يقول محمود السيد في هذا السياق إن « اللغة لا تكتسب إلا بالممارسة والمران والاستخدام المستمر، والطرائق التلقينية تجعل الطلبة سلبيين لا إيجابيين فعّالين، مما يُفوِّت فرص التعلّم الذاتي واستخدام اللغة، ويَحُول دون اكتساب المهارات اللغوية » [2]. يؤسس هذا النص لمقاييس الاكتساب اللغوي المتمحورة معظمها في الممارسة والاستعمال، الأمر الذي أكد عليه كوردير في معرض حديثه عن مصطلح تعليم اللغات حيث أشار إلى أن المقصود منه هو « نشاط يقتضي مرانا، غالبا يكتسب بالدربة المتواصلة فذلك من نافلة القول [..] ولذلك نطلق مفهوم الفن على كل نشاط عملي لا ترتبط نجاعة ممارسته بجملة من القوانين المضبوطة » [3] يشير كوردير ههنا إلى أن تعليم اللغات يكتسب بشكل طبيعي وبطريقة عفوية تلقائية من خلال الدربة والتواصل المستمر. الأمر نفسه ينطبق على القواعد النحوية التي كانت تكتسب بشكل طبيعي، فالنحو هو الآخر نشأ فنا قبل أن يكون علما؛ أي أن الألسنة العربية مرّنت على جودة الأداء قبل الخوض في وضع القوانين المعيارية لهذا العلم.

---

[1]– ينظر: محمود مقداد، **تاريخ الدّراسات العربية في فرنسا**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب–الكويت، 1992م،86.

[2]– محمود أحمد السيّد، **شؤون لغوية**، 71

[3]– نقلا عن: عبد السلام المسدّي: **اللسانيات وأسسها المعرفية**، الدّار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986م، 136

من ناحية أخرى يشير عبد الرحمن القعود إلى أن الممارسة « تقود إلى ألفة اللغة وتذوقها وحبها واكتشاف أسرارها الجمالية والتعبيرية » [1].

وتتفق أغلب الدراسات على أن أسلوب الممارسة في تعليمية اللغة هو الأنجع في تحصيل قوانينها والتمكن من معارفها ومفاهيمها، انطلاقا من مواقف تعتمد على الممارسة لجميع مهاراتها (السماع والحديث والكتابة والقراءة) وعلى هذا الأساس فالاستعمال ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متواصلا هو الأسلوب الأمثل والأنجع في تدريس القواعد. لأن محاكاة الأساليب والأنماط اللغوية الصحيحة أمر يجعل المتعلم يتعوّد على قوالب وتراكيب يصوغ منها لغته ومعارفه، ويرتب من خلالها أفكاره.

إن التمرّس على استعمال اللغة والتحدّث بها في مختلف المواقف، أسلوبٌ نافذٌ في تعويد الفرد على الصفات الصوتية والتركيبية للغة، وبفضل تكرار « التلفظ بها وبالألفاظ المركبة منها تحصل له –الفرد– ملكة صوتية (صفات راسخة في جهاز التصويت) تتولد عنها التصويبات مطابقة للأمثلة المختزنة في مصوّرة كل منتم إلى تلك اللغة بعبارة ابن سينا، وبالمواظبة على التلفظ بتلك الأصوات والألفاظ تحصل له ملكة كأن يُعمل لسانه وفهمه بالرياضة في ذلك إعمالا يصير له طبعا وسليقة » [2] .

الأمر ذاته أكّد عليه عبد الرحمن الحاج صالح حيث يشير إلى أن هذه الملكة « لا يمكن أن تُكتسب باستظهار القواعد النحوية والبلاغية والاكتفاء بحفظ النصوص لأنها هي قبل كل شيء مهارة وقدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية وقدرة على التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية، وهذه القدرة تكتسب

---

[1]– عبد الرحمن القعود، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، دط، 1997م، 83.

[2]– محمد الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي**، 136

كجميع المهارات بالممارسة الممتدة المنتظمة في جو ملائم بها » [1] شرح الحاج صالح مفهوم الملكة اللغوية من خلال مصطلح القدرة والمهارة الذي يتلخص في قوله « الكلام بكيفية غير شعورية » أمّا استظهار القواعد والقوانين اللغوية فذلك ينافي طبيعة اللغة. أمّا حفظ النصوص واستظهار القواعد فهو من قبيل تعزيز تلك الملكة وتنميتها، بممارستها في بيئتها بصورة منتظمة عبر انتقاء النصوص والمواقف المناسبة للمحور التعليمي، يضيف أبو القاسم سعد الله ههنا قوله إن « التعامل مع اللغة فن يتقنه الكاتب بالدربة والمران » [2] .

5- التعليم المهاري للغة في ضوء الانغماس اللغوي:

مما يؤكّده علم اللغة الحديث أن كلا من مهارات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، مهارات متشابكة تُكتسب في شكل تتابعي، تكاملي، محكم، ومنظّم ، فأي تأثّر لواحدة منها ينجرّ على بقية المهارات الأخرى. ولأن برنامج الانغماس يرمي إلى تحقيق الكفاءة التواصلية في اللغة الهدف، فإنه يعمل على التطوير والتعزيز المستمر لجميع تلك المهارات اللغوية باللغة الهدف، على صعيد واحد، في جميع المجالات والموضوعات.

-أولا: مهارة الاستماع:

يشكّل الاستماع عنصرا حيويا، ومدخلا مهما في تكوين المعرفة اللغوية، وبناء عليه، تتعزّز وتنمو المهارات الأخرى. كما أنه المورد الأساسي في التعرّف والاستيعاب وأساس تكوين الرّصيد اللغوي للفرد، يتبلور دوره في تكوين ودعم مهارات الاستعداد القرائي والكتابي بصفة عامة، والتواصل الشفهي (التحدّث) بصفة خاصة. لأجل ذلك تعدّ هذه المهارة الحاضنة الأولى لبقية المهارات اللغوية

---

[1]- عبد الرحمن حاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، 765/1.

[2]- أبو القاسم سعد الله، **أفكار جامحة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1988، 190.

الأخرى، كما يمكن اعتبارها نوعا من القراءة لأنها وسيلة الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، المبني على عنصر الفهم والإفهام، فشأنها في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم. يقول رشدي طعيمة بأن الفرد في مهارتي القراءة والاستماع « يفك الرموز decode بينما هو في المهارتين الأخريين: الكلام والكتابة يركب الرموز incode كما أنه فيهما (الكلام والكتابة) يبعث رسالة ومن هنا تسميان مهارتي إنتاج أو إبداع productive or creative والمرء في المهارتين الأخريين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ) والرصيد اللغوي فيهما للفرد أقل من رصيده في المهارتين الأوليين (الاستماع والقراءة) » [1] .

كما تشير الأبحاث والدراسات الحديثة إلى أن الأطفال « يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة 23%، وعن طريق السّماع بنسبة 25%، وعن طريق القراءة بنسبة 35%، وعن طريق الكتابة بنسبة 17% » [2] من ناحية أخرى كشفت بعض الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض الدول المتقدّمة تُخصّص لهم نسبة « 30% من برنامج تعليم اللغة للحديث، و16% للقراءة، و9% للكتابة، و45% للاستماع » [3] .

يندرج برنامج الانغماس اللغوي ضمن المدخل الاتصالي في تعليمية اللغات، المرتكز على التواصل المباشر باللغة في سياق الحوار الطبيعي « لأن المتعلّم يتشرّب اللغة مما يسمع أو يقرأ، وفي معظم الأحيان يعتبر القسم هو المكان الوحيد الذي يتعرّض خلاله الطالب للغة الثانية، لذلك كان من المهم امتلاك المعلّمين لمستوى ممتاز من اللغة المنطوقة » [4] .

---

[1]– رشدي طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م،، 163.

[2]– ينظر: أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م، 81.

[3]– أحمد مدكور، **المرجع نفسه**، 81.

[4]– Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française، المرجع السّابق، 16.

انطلاقا مما سبق تتضح أهمية هذه المهارة واهتمام الدراسات الحديثة باستغلالها في مجال تعليمية اللغات وتعلّمها، ولأن مبدأ الانغماس اللغوي يقوم على مساعدة الفرد في تحقيق الكفاية التواصلية في لغة من اللغات، كان جديرا به الاستناد إلى المدخل الاتصالي المتأسّس على طرائق متعدّدة من بينها الطريقة السمعية. وعليه ينبني نجاح مثل تلك البرنامج على ثلاثة قواعد أولها كثافة الاتصال واستمرارية الاستماع للغة الهدف، في سبيل تكوين العادة اللغوية لدى الفرد في مختلف السياقات الاجتماعية، حيث يتطلب برنامج الانغماس التكامل الموضوعي والسياقي في التدريب على مهارات الاستماع؛ أي بالتكامل مع المهارات اللغوية الأخرى (الكلام، القراءة، الكتابة)، إضافة إلى توافقه مع السياق المناسب للأنماط اللغوية. حيث أن النص المسموع تحكمه متغيرات متعدّدة، من بينها تلك الظروف المحيطة به، الزمانية والمكانية. لذلك يقول رشدي طعيمة: « المهم في الأمر هنا عدم التصنّع في صياغة الجمل أو افتعال المواقف كما أنه من اللازم أيضا أخذ المتغيرات السابقة في الاعتبار حتى يقرب الموقف التدريسي في الفصل من الموقف الطبيعي في الحياة، في مثل هذه الحالة ترفض التدريبات التي تنمي مهارات الاستماع في وحدات منفصلة Discrete Point لأنها منعزلة عن السياق، ومن ثم فهي منعزلة عن الحياة » [1] يشير طعيمة في نصه إلى أهمية التعليم الواقعي؛ أي ربط المعطيات اللغوية بالمواقف الحياتية، واختيار التراكيب البسيطة والمألوفة لدى المتعلّم من غير تكلّف، لمساعدته على استيعاب المعرفة اللغوية وتنمية المهارات اللغوية لديه وتعزيزها.

إن تعوّد الفرد وتمرّسه على الاستماع المكثّف للنصوص النموذجية الصحيحة يمكّنه من صياغة أقيسة تتوافق مع مخزونه اللغوي، يقول الأوراغي: « ما يكوّن لسانا من جهة طريقة المعرفة والاكتساب ينقسم إلى مالا يُعرف إلا بفرع

[1]– رشدي طعيمة، **المرجع السابق**، 185.

السماع، ومنه ألفاظ اللغة وتصويتاتها وأصول المبدأ الوضعي، وإلى ما يُكتسب بفرع القياس » [1] . مما يدلُّ على أن مبدأ الاستماع يساعد الفرد في تكوين الرصيد اللغوي من مفردات وأصوات وتراكيب متّفق عليها في بيئته المحيطة به، أما التراكيب الإبداعية التي ينتجها فهي قياسا على ما تمليه عليه السياقات اللغوية الكائنة في مجتمعه التواصلي. يقول ميشال زكريا: « يكتسب – الطفل – لغته عن طريق سمعه جملها ومحاولاته تكلمها، ولا يحتاج في الحقيقة إلى من يمده بصورة منظمة بالمادة اللغوية » [2] أي أن الاكتساب اللغوي نشاط ذاتي يقوم به الفرد بناء على ما يتوفر له من فرص تواصلية عبر احتكاكه مع بني جنسه.

وعلى أساس الاستماع الجيد والمكثف للغة يقيس الفرد إنتاجه اللغوي، ويصوغ تراكيبه. استنادا إلى أن الحدث الكلامي محصور بين مدخلين؛ استقبالي، وآخر إنتاجي، وإذا « تحولت القدرة اللسانية بالسماع إلى قدرة نحوية قَوِي المتكلم بالقياس على اكتساب، فإنتاج ما لم يتلقَّه بطريقة مباشرة، إذ يُعدِّي صورة (أصل القياس) إلى صور قولية منتمية إلى محيطه النحوي. فيأتي إنتاجه إياها مُشاكلا وموازيا لما يعلمه المتكلمون بذلك النحو » [3] . أي أن المتكلّم بحكم استمراريته في الاستماع للمستويات اللغوية الفصيحة، يبني تراكيب تفوق حجم الصيغ والتراكيب المسموعة.

وليس من الضروري بمكان، أن تتم عملية السماع في بيئة اللغة المعينة مباشرة، بل أصبح في مقدور « الطالب الآن أن يسمع أصوات متكلمين وطنيين وهو في بيته أو في بلده، ويُكوِّن فكرة عن الصورة المسموعة المقابلة للنصوص المكتوبة، ولم يعد الطريق الوحيد لاكتساب نطق جيد للغة الأجنبية هو

---

[1]– محمد الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، 186.

[2]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، 48.

[3]– محمد الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، 310

أن يذهب ليعيش بين المتكلمين الوطنيين » [1] .

إن تكوُّن الملكة اللغوية أو القدرة اللسانية، إنما يحصل بالسّماع المكثّف والمتواصل للنمط الفصيح، والتمرّس على استعماله. وإذا أُتيح للطفل دون سن السابعة من العمر« سماع أكثر من لغتين أخذها جميعها عن طريق المحاكاة دون أن يشعر أنه يتعلم ووصل في إجادة كل منها إلى الدرجة نفسها التي يبلغها في لغته الأصلية » [2] . وبصورة غير قصدية سيجد نفسه يوظف أساليبها على لسانه وفي تواصله عن طريق المحاكاة اللاإرادية، وما ذلك إلا من طول ملازمته للبيئة اللغوية.

انطلاقا مما سبق، ينص مبدأ الانغماس اللغوي على ضرورة الملازمة للبيئة اللغوية سواء كانت بيئة حقيقية أو مصطنعة. يُركّز الفرد خلالها على الاستماع المكثّف لتراكيبها، ثم استعمالها ثانيا، حتى يصل إلى مستوى الطلاقة والكفاءة اللغوية المأمولة كما ينطق بها أصحابها، والطريق إلى ذلك « لا أن يسمعها بعينها ولكن أن يسمع ما وجب بها في الصنيع ومنه يصير إليها » [3]. أي أن يتعرّض لها في مختلف المواقف والاستعمالات، على نحو ما كان يفعل الشّافعي عند نزوله للبادية، حيث كان ينزل بنزول العرب، ويرحل برحيلهم، داخلهم في خيامهم، آكلهم وشاربهم.

- **ثانيا: مهارة الكلام (الحديث):**

تنقسم المهارات اللغوية إلى شقّين، مهارات استقبالية، وأخرى إنتاجية. أما الأول فتندرج ضمنه مهارتي الاستماع والقراءة، وبناء عليهما تتم عملية الإنتاج اللغوي، إما شفاهة أو كتابة. وعلى قدر الأصل يكون المنتوج. ومهارة الكلام تأتي

---

[1]–أحمد مختار عمر، **دراسة الصوت اللغوي**، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م، 404.

[2]– علي عبد الواحد وافي، **علم اللغة**، دار نهضة مصر، الإسكندرية، ط9، 2004م، 139–140

[3]– محمد الأوراغي، **المرجع نفسه**، 163

في المرتبة الثانية من الأهمية بعد الاستماع، على اعتبار أنه انعكاس مباشر للصورة اللغوية المسموعة أو المقروءة. من جهة أخرى تنبغي الإشارة إلى أن هذه المهارة تستوعب مصطلحات متفاوتة الاستعمال، تبعا لطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد أثناء الاكتساب والاستخدام اللغوي، حيث يميّز ويدوسون (Widdowsoon) بين ثلاثة مصطلحات هي: الكلام؛ ويقصد به القدرة على الاستخدام الصّحيح للغة، بينما يُقصد بالتحدّث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها؛ بمعنى التطابق بين المقال والمقام، والتحدّث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أفراد عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يُطلق عليه ويدوسون لفظ القول [1] .

ومبدأ الانغماس هو منهج تعليمي يقوم على أساس الممارسة الشفهية، كونه يهدف إلى مساعدة الفرد على التخاطب بطلاقة، لذلك ينص القائمون عليه بضرورة أن يقضي المتعلم خلاله فترة زمنية تمتد من 10 إلى 20 ساعة في الأسبوع، حيث ينغمس الفرد في اللغة ضمن نشاطات تواصلية متنوعة، ومكثّفة.

اقتضى تطوير التعبير الشفهي للطلاب وإثراءه في مستويات الانغماس، كما وجب أن يسبق تنمية مهارات الاتصال الكتابي، نظرا لأهميته في تطوير الكفاءة التواصلية.

إن مهارة الحديث والكلام تحمل دلالة الاستخدام والممارسة الفعلية للغة في برامج الانغماس اللغوي، أين يوضع الفرد في وسط مجموعة لسانية، تساعده على استعمال للغة ضمن أغراض ومواقف سياقية متنوعة. الأمر الذي من شأنه أن يساعد الفرد على تعلّم اللغة والمعرفة اللغوية في آن واحد [2]. هذا

---

[1]– ينظر: أحمد مدكور، **المرجع نفسه**، 186.

[2]– Alberta Education , **Handbook for French Immerion Administrators**, p : 3

بالإضافة إلى عنصر التفاعل Interacting الذي يدفع بالفرد إلى استخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف.

وفي هذا السياق يؤكّد الدارسون على ضرورة أن يتم الحصول على مهارات الاستماع والتحدّث في معظم الأحيان بالطريقة نفسها التي يكتسب بها الأطفال لغتهم الأصلية (الأولى)؛ أولا عن طريق المشاهدة والاستماع المباشر، ثم عن طريق التقليد والتكرار. وغالبا ما كانت تسمّى هذه الطريقة بطريقة الترويض في تعلّم اللغة الثانية. كون الاستماع الفعّال، والتخاطب التلقائي هو الأساس في تطوّر اللغة ونموّها، وبناء عليه ينبغي توفير جو تفاعلي داخل قاعات الدراسة، من خلال الوسائط التعليمية المتنوعة، كالفيديوهات، والمسرحيات، والرّحلات...إلخ، إضافة إلى التعامل المباشر مع اللغة من خلال الاحتكاك المباشر بأهلها في بيئتها، أو متحدّثين أصليين بها [1] . وفي هذا الصدد يقول كمال بشر إن المتعلّم في عصر التطوّر التكنولوجي أصبح بمقدور الطالب « أن يسمع أصوات متكلمين وطنيين وهو في بيته أو في بلده، ويُكوِّن فكرة عن الصورة المسموعة المقابلة للنصوص المكتوبة، ولم يعد الطريق الوحيد لاكتساب نطق جيد للغة الأجنبية هو أن يذهب ليعيش بين المتكلمين الوطنيين » [2] .

يشير سيلفي لوزون Sylvie Louzon إلى أن تعزيز الاكتساب اللغوي وتنوعه يتم من خلال توفير بيئة غنية بالأنشطة الاجتماعية القائمة على فرص التبادل والتواصل اللغوي المباشر[3].

كما يشير Baker إلى أن من أهم العوامل المساهمة في نجاح برامج الانغماس واكتساب اللغة الثانية ثلاثة عوامل، ذكر منها التشجيع على العمل

---

[1]– ينظر: Alberta Education، **المرجع السابق**، 16.

[2]–أحمد مختار عمر، المرجع السابق، 404.

[3]– Roy Lyster، **المرجع السّابق**، 16.

التواصلي واللغة التواصلية داخل القسم من خلال مواقف وتجارب ذات مغزى [1] .
ويضيف دوغلاس براون أيضا بأن: « التدريب الأفضل هو الذي يقوم على الاتصال السياقي الملائم الذي يحمل معنى. » [2] وهو ما قصد به الدارسون بالتعليم الواقعي من خلال ربط معطيات التعليم بمواقف وسياقات حياتية ذات علاقة بواقع المتعلم.

- ثالثا: مهارة القراءة:

هي عملية فك الرّموز المطبوعة، تتطلّب القيام بعمليتين، أحدهما بصرية عبر فك شفرات النص المكتوب، والأخرى ذهنية عبر محاولة استيعاب وفهم مكونات النص المقروء. عرفتها الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا بأنها « ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأمّلية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركّب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات » [3]. فالقراءة حسب هذا التعريف الإجرائي، هي مجموعة من العمليات الذهنية المتشابكة، تضم مقاربتين في التدريب؛ إحداهما قائمة على الفرد عند فك الرموز المكتوبة، وتسمّى المقاربة التربوية Pedagogical Approach والمقاربة الثانية هي المرتبطة بما وراء العملية القرائية؛ أي بالأهداف المتعلّقة بهذه العملية، وتسمّى المقاربة الاتصالية Communicative Approach المرتبطة أساسا بالعلاقة بين اللغة المكتوبة

1- Eoghan Macinri, **Immersion Education: An Overview of Theory**, Research and Practice, http://core.ac.uk/download/pdf/309468.pdf , p:2

2- دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 79.

3- نقلا عن: رشدي طعيمة، **تعليم اللغة اتصاليا**، موقع جامعة أم القرى، http://uqu.edu.sa/page/ar/5431 ، 2015/8/4، 6:00 صباحا.

والأشكال التواصلية الأخرى، حيث يتم الاهتمام ههنا بالتفكير في أشكال الأداء التي يرجى منه تأديتها بعد هذه العملية [1]، ممثلة –كما ذكرت الرابطة– في الحكم وحل المشكلات..إلخ.

انطلاقا ممّا سبق، يحرص القائمون في سياق الانغماس اللغوي على الاهتمام بهذه المهارة، استنادا إلى أنها المورد الثاني في تكوين الرّصيد اللغوي، والدّعامة الأساسية في التواصل وترسيخ المهارة الكتابية. ووضع أُسس محدّدة ومعايير مختلفة في اختيار النص القرائي، يقول رمضان عبد التوّاب: « ولكن هناك طريقا آخر يقوم مقام السّماع، وهو طريق القراءة، قراءة النصوص الأدبية القديمة، وما نُسج على نمطها في العصور المختلفة، قراءة واعية صابرة، مع حفظ الكثير والكثير جدا، من هذه النصوص الجيدة، شعرا ونثرا، وعلى رأس هذه النصوص جميعها بالطبع، نص القرآن العظيم. وفي هذه الحالة تتكوّن الملكة القادرة على محاكاة هذه النصوص، والنّسج على منوالها » [2] .

كما يشير يوجين ماكندري Eugene Mckendry إلى أن أهم القضايا الفاعلة في نجاح برنامج الانغماس اللغوي أمور متعدّدة، ذكر منها « جعل نص القراءة والكتابة من الأمور المألوفة لدى التلاميذ في الانغماس، خاصة في المراحل التكوينية الأولى، وذلك من حيث طبيعة المحتوى المتوائم مع محيط الطفل ومستوى إدراكه وقدراته » [3]. انطلاقا من أهمية القراءة في حسن استخدام اللغة والتواصل بها سواء على المستوى الشفهي، أو الكتابي.

بناء عليه، وضع برنامج الانغماس اللغوي الفرنسي هذه المهارة في

---

[1]– ينظر: رشدي طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها–تدريسها–صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، : 188–189.

[2]– رمضان عبد التواب، **فصول في فقه اللغة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999م، 421.

[3]– Eugene mckendry , **Immersion Education : an introductory guide for teachers** , p : 2

ذروة اهتماماته انطلاقا من أن (الطفل يتعلّم ليقرأ و يقرأ ليتعلّم) فالمتعلّم ههنا ينتقل من المدخل التعليمي إلى المدخل التواصلي؛ أي من تعلّم استعمال اللغة وفك رموزها وتهجئتها، إلى استعمالها في جل المواقف، وحل المشكلات، ومناقشة المفاهيم المعرفية. لأجل ذلك سطّر هذا النوع من البرامج مجموعة من الأهداف التي ينبغي تحقيقها، تتلخّص أهمها في تحقيق القدرة على فهم وفك رموز النصوص المكتوبة في مختلف المجالات [1] .

- رابعا: مهارة الكتابة:

تعدّ هذه المهارة من أرقى المهارات التي يُثبت من خلالها الفرد كفاءته اللغوية، والمقوّم الحقيقي لبقية المهارات اللغوية الأخرى.

الكتابة عملية تركيبية للرموز اللغوية، وتحويل الخطاب الشفهي إلى نص مطبوع، تتدرج في سياق الأداء الإنتاجي للغة. بناء على ما يتوفّر للفرد من مخزون سماعي أو قرائي. غير أن مهارة الكتابة لا تتم إلا بعد اجتياز مراحل متعدّدة، منها ما تعلّق بأساسيات الكتابة والخط وأخرى متعلّقة بالجانب التركيبي نحوا وصرفا، وأخرى بالبعد الدلالي، المرتبط بالسياق المناسب لكل كلمة وكل جملة داخل النص، وبناء عليه يقوم التدريب على الكتابة في برامج الانغماس اللغوي بالتدريج على تطوير كفاءة المتعلّم في كل مرحلة من ذلك، عبر المدخل الاتصالي والتكاملي مع المهارات اللغوية الأخرى، وفي هذا السياق يقول رشدي طعيمة:« تعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب الدّارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءا من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد،

1- Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française , **Programme d'études du cours de français – Immersion – 10e, 11e et 12e années, p : 22 .**

التي يعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه تطويرا وتحسينا له » [1] .

وفي السياق نفسه ورد عن (ألبرتا الكندية للتعليم) أن « الكتابة بشكل صحيح في أي لغة من اللغات لا تنطوي فقط على ممارسة الخط، ولكن تتطلّب أيضا معرفة قواعد الجملة وبنائها، أما تدريس المفاهيم النحوية ومهارات الكتابة فيتم ضمن مختلف المواضيع والأنشطة الأخرى » [2]. وفقا لذلك يجري التدريب على هاته المهارة في سياق مواضيع ونشاطات متنوعة، الأمر الذي يتيح التنوّع في استعمال اللغة.

6- أشكال الانغماس اللغوي وأنواعه:

إن تعليمية اللغات في ضوء الانغماس اللغوي تقف على متغيرين أساسيين في تصنيف الفئات الطلابية هما: عُمر المتعلم، والمدة التعليمية. وعلى أساس هذين المتغيرين تتحدّد أنواع الانغماس اللغوي ومستوياته؛ فالوقت والمدّة الزمنية التي يقضيها المتعلم مع اللغة الهدف متغيّر يحدّد أنواع الانغماس وأشكاله، أما سن المتعلم فهو متغير يشير إلى المستويات التعليمية.

غير أن هناك ضابطا آخر في تحديد أنماط هذا البرنامج التعليمي، يتحكّم فيه مؤشّر اللغة المعتمدة في التدريس، أو الهدف المراد تحقيقه في نهاية الأمر. فإذا كانت الغاية من تطبيق البرامج هو تعزيز الثنائية اللغوية وبالتالي التدريس بلغتين، يتحول الحديث ههنا إلى الانغماس اللغوي المزدوج المختلف عن بقية الأنماط في عدة أمور.

---

[1] – رشدي طعيمة، **المرجع نفسه**، 191.

[2] – Alberta Education، **المرجع السّابق**، 17.

1) أشكالـــه:

تتحدّد أشكال الانغماس اللغوي –بغض النظر عن الأنواع– بناء على المحتوى المعرفي واللغة المسطّرة في البرنامج التعليمي برمّته، يحدّدها كروجر وريان Krueger & Rian في ثلاثة نماذج[1]:

- **النموذج المستند لموضوع (Thème–Based Model):** في هذا النموذج يتم اغماس المتعلّم في الموضوع الواحد عبر كافة المهارات؛ أين يتم بناء المنهج التعليمي من خلال موضوع من المواضيع كالتلوث أو حقوق الإنسان مثلا، يركّز خلاله على الأنشطة التي يجد المتعلم صعوبة فيها، لا على المسائل النحوية، ثم إن تحليل اللغة وممارستها لا يتم إلا من خلال الموضوعات التي تشكّل أساسا في التدريب، ويتم استحداثها وتناولها من خلال نشاط القراءة، والمناقشة وغيرها من النشاطات الصّفية، استنادا إلى الوسائط التعليمية المساعدة في الاستماع في سياق الموضوع نفسه، مثل الفيديوهات وغيرها، تليها المهام الكتابية التي يتم خلالها دمج المعلومات المستفادة من مصادر مختلفة. وهكذا يتم تناول الموضوع الواحد عبر جميع المهارات اللغوية.

- **نموذج المحمية:** يقوم هذا النموذج على عزل المتعلّمين للغة الهدف عن غيرهم من الناطقين بغيرها، وتوفير البيئة اللغوية الغنية بالوسائط وما من شأنه دعم التحدّث باللغة الهدف، بيد أنها ليست الغاية في جدّ ذاتها، بل هي وسيلة في فهم واستيعاب المحتوى المعرفي، أي أن التعليم في المحميات التعليمية يقوم على التعليم المعرفي بواسطة اللغة الثانية وليس اللغة الأصلية، وعليه يعد الفرق بين

---

[1]– Shaban Barimani, **Immersion program : state of the art**, p: 596

الفئات الطلابية المنتمين للمحميات وغيرهم من منطلق اللغة الهدف وحسب، أما المحتوى الأكاديمي فهو واحد لكليهما.

- **النموذج المساعد أو الارتباطي:** في هذا النموذج يلتحق المتعلم بدورتين، واحدة تركّز على المحتوى، وأخرى على اللغة، ولكن يكمّل بعضها بعضا، من حيث تنسيق المهام، وتبادل الخبرات، ذلك أن كلا منهما مرتبط بالآخر، وكلّ واحد يساعد في تحصيل الآخر؛ فالمحتوى يرتبط فهمه بوعي اللغة ودرجة إتقانها، واللغة يرتبط تعزيزها وتنميتها واستعمالها بكثافة المادة المعرفية وسعة دائرة الاتصال.

ولما كانت الغاية من كل هذه الأشكال تحقيق الكفاءة اللغوية أولا وفهم المحتوى المعرفي المساعد على التواصل الجيد ثانيا، كان عامل الزمن مهما في إتقان اللغة الهدف، فقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن إتقان المتعلم للغة الهدف مرتبط بمقدار الوقت الذي يقضيه في استخدامها والتواصل بها. أما التحكّم في المدة الزمنية فمرتبط بالكفاءة اللغوية للمتعلم وتحصيلها، فكلّما ارتقى درجة في المستوى التحصيلي، تقلّص الوقت والمدى المخصّص تدريجيا. على نحو ما سطّرته برامج الانغماس اللغوي الفرنسي، الذي يوصي دليل التعليم فيها بالرزنامة الآتية [1] :

---

[1]- Alberta Education , **Handbook for French Immerion Administrators**,

المستوى	المدة الزمنية
رياض الأطفال	100% من الوقت
المستوى 1-2	من 90% إلى 100%
المستوى 3-6	من 70% إلى 80%
المستوى 7-9	من 50% إلى 80%
المستوى 10-12	من 40% إلى 80%

الجدول رقم (02): التوزيع الزمني للمستويات التعليمية في برامج الانغماس اللغوي الفرنسي

2) أنواعـــه:

إن المدى المخصص للتدريس باللغة الهدف متغيّر يشير إلى النسبة المئوية من حجم المحتوى والمناهج الدراسية المتوقفة على استعمال اللغة المعينة، كما أن مؤشّر يتم من خلاله تقسيم أنواع الانغماس اللغوي وأنماطه كما يأتي:

1- **الانغماس الكلّي:** أي أن تعليمية اللغة تكون طوال اليوم، وعبر كافة المنهاج التعليمي، حيث يتم تدريس الموضوعات باللغة الثانية وتكون هي الوسيلة الوحيدة في إلقاء التعليمات. أما في حالة عدم تمكّن الطلاب من فهم واستيعاب بعض القضايا، يستعين المعلم ببعض التقنيات المساعدة مثل:الدراما وغيرها، باعتبار أن هذا الإجراء بالإضافة إلى تدريس جميع المواد الدراسية باللغة الهدف أمر يساعد

المتعلمين على اكتساب الكفاءة اللغوية [1]. ترتبط دلالة الكلية في هذا النمط بمحدّدين هما:

-المدة الزمنية التي يقضيها المتعلم مع اللغة الهدف في اليوم الدّراسي.

-نسبة المواد الأكاديمية والموضوعات المقدّمة باللغة الهدف في المقرّر الدراسي.

إن عامل الوقت المخصص للغة مهم في تحصيلها، لذلك يتم تخصيص رزنامة زمنية تتراوح بين 80 % إلى 100 % من اليوم الدراسي في هذا النمط، وكلما زادت فترة انغماس الطلاب في تلك اللغة زادت كفاءتهم اللغوية.

2- **الانغماس الجزئي:** على خلاف النوع السابق يقف هذا النمط عند الاستخدام الجزئي للغة الهدف طوال اليوم الدراسي، لمدة أقصاها 50%، وفي سياق جزء من المنهاج التعليمي. ذلك ما أكد عليه shapan Barimani في قوله إن المدرس ينفق في الانغماس الجزئي ما يقرب من نصف الوقت مع اللغة الأجنبية، وبعبارة أخرى يتم تقديم ما لا يقل عن 50% باللغة الهدف [2]. وعليه يرتبط هذا النمط بالمدى المخصص لتعليم اللغة الثانية؛ حيث يقضي المتعلم جزءا من يومه وبرنامجه بتلك اللغة، في حين يُخصَّص الجزء المتبقي، والمنهاج والموضوعات الأخرى للغة الأولى.

خلاصة القول أن هذين النمطين مرتبطين أساسا بالمدى المخصص

1- Shaban Barimani, **Immersionn program : state of the art**, Middle-East Journal of Scientific Research , IDOSI Publications , 2012, p 954

2- Shaban Barimani، **المرجع نفسه**، 955

لتعليمية اللغة الهدف؛ فإما أن يكون التدريس لكامل المنهاج وطول اليوم الدراسي بتلك اللغة، يمتهن بقية مدرسي المقاييس والأنشطة الأخرى غير اللغوية تدريس اللغة بشكل غير مباشر عبر التركيز على الشرح والتواصل مع المتعلم باللغة الهدف. وفي هذا الصدد سينغمس المتعلمون بشكل كامل في اللغة الهدف، وكلما زادت فترة انغماسهم مع اللغة زادت كفاءتهم اللغوية [1] .

3-**الانغماس اللغوي المزدوج:** تتم العملية التعليمية في الانغماس الكلي والجزئي بلغة واحدة، ويدرَّس جميع الطلاب حصرا بتلك اللغة، ولا يتم التواصل بغيرها، في حين إذا تم التدريس بلغتين أو أكثر لفئتين طلابيتين متساويتين في العدد، أين يدرّس قسم من هؤلاء بلغة والقسم الآخر بلغة ثانية، تشمل موضوعات المقرّر الدراسي العادي، يصبح الحديث عن نمط آخر من برامج الانغماس اللغوي، ألاَ وهو الانغماس المزدوج، والفرق بين الفئتين في سياق هذا البرنامج هو لغة التدريس فقط، أما المحتوى والبرنامج فهو واحد لكليهما. والفرق بينه وبين ما سبق هو أن هذا النوع يركّز على المحتوى بينما تعدّ اللغة وسيلة لا غاية، على عكس الانغماس الكلي أو الجزئي، الذي تشكّل اللغة فيه غاية أما المحتوى فهو وسيلة لتعزيزها وتنميتها لا أكثر.

وعرّفه كلٌّ من Jack C. Richards و Richard Schmidt في قاموس (لونكمان لتعليمية اللغات وعلم اللغة التطبيقي) (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics) بأنه شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث تكون لغة التدريس هي اللغة الأولى لبعض الأطفال، واللغة الثانية لغيرهم، وهذا يحدث في كثير من الأحيان عندما يلتحق

---

[1]- ينظر: Alberta Education، **المرجع السابق**، 8

الأطفال المهاجرون أو اللاجئون بالمدرسة، أين يتم تدريسهم بلغة البلد المضيف. وبهذه الصورة هو أقرب إلى مفهوم التعليم ثنائي اللغة، سوى أنه لا يعمل على إحلال لغة مكان الأخرى « بل من شأنه أن يوسع آفاقه الثقافية، ويحسن مستوى ثقافته الثانية وقيمها. على أن من أهم سمات الانغماس الجزئي أنه يستخدم اللغات لتعليم المحتوى في إطار موضوع ما، بدلا من تعليم اللغة بشكل منعزل » [1].

التعليم في ضوء إستراتيجية الانغماس اللغوي المزدوج يكرّس مفهوم الازدواجية اللغوية بشكل واضح ومباشر، والتدريس استنادا على موضوعات ومواقف تعليمية، بدلا من تعليم اللغة بالشكل الإفرادي، إضافة إلى أن المدة الزمنية لا تكون عبر كافة البرنامج التعليمي المقرّر، ولا تتجاوز نصف الوقت التعليمي.

في هذا الصدد يرى كريج Craig بأن التعليم في ضوء استراتيجية الانغماس اللغوي المزدوج ينبغي أن تقسّم خلاله الفئات التعليمية من الطلبة المتحدثين باللغتين الأولى والثانية إلى أعداد متوازنة، ويتم تدريس الموضوعات المختلفة من كل لغة خلال السنة الدراسية بما لا يقل عن 50% من مجموع التعليم الأكاديمي الذي يجري تدريسه باللغة الثانية، ويمكن القيام بذلك من خلال طرائق مختلفة، نذكر على سبيل المثال: في الفترة الصباحية تكون كل التعليمات باللغة الأولى، بينما الفترة المسائية تكون باللغة الثانية، أو مواضيع معينة مثل العلوم والدراسات الاجتماعية تكون باللغة الأولى، بينما الرياضيات وفنون اللغة تكون باللغة، أو يتم التعليم باللغة الأولى في يوم كامل، واليوم الموالي باللغة الثانية [2].

1- **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, Jack C. Richards and Richard Schmidt , PEARSON EDUCATION LIMITED, London, Third Edition, 2002 , p:525.

2- Shaban Bariman ، المرجع السابق، 956

نستنتج من قول كريج أن الانغماس اللغوي المزدوج برنامج ثنائي اللغة، يهدف إلى إتقان لغتين إضافة إلى التحصيل الأكاديمي الجيد، باعتباره شكلا من أشكال التعليم للمهارات اللغوية ومختلف الموضوعات والمحتويات بلغتين، وعلى هذا الأساس تتحدّد أهدافه كما يأتي [1] :

- **إتقان لغتين:** حيث أن الهدف الأساسي هو تعزيز الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية للمجموعتين الطلابيتين على حد سواء، وتحقيق مستوى عال من الكفاءة التواصلية في اللغتين تستخدم اللغتين معا وبشكل متقارب في تعلّم المحتوى المعرفي وكافة الموضوعات الأكاديمية العادية، بما في ذلك انخراطهم في التمثيليات والإنشاد وغيرها من النشاطات التي من شأنها دعم الاكتساب اللغوي في كلتا اللغتين.

- **التحصيل الدّراسي:** إذ لا يتأثر المتعلم في هذا النمط من التعليم، بل هو يتعلّم المواد نفسها والموضوعات الأكاديمية في البرنامج العادي باللغة الثانية بأداء منتظم، وتخطيط محكم، مما لا يؤثر على تحصيله الأكاديمي.

- **التفاهم والاحترام الثقافي:** من خلال تطوير الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو اللغتين والناطقين بها. انطلاقا من أن تعلّم لغة جديدة يعني التعرّف على ثقافة وفكر جديدين يقول أندريه مارتينيه إن: « استعمال اللغة هو من طبيعة الإنسان. ولكن الولد حينما يتعلّم الكلام، فهو لا يكتسب تملّكا للّغة، بل تملّكا

---

[1]- Shaban Barimani، المرجع نفسه، 956

للسان مخصوص هو أداة التواصل والثقافة لمتحدٍ اجتماعي معيّن » [1]. فاكتساب لغة جديدة يعني ثقافة وأسلوبا تواصليا جديدا.

بناء عليه، يساعد الانغماس اللغوي المزدوج على تحقيق الكفاءة اللغوية المزدوجة، وبالتالي اكتساب بعد ثقافي جديد من خلال اللغة الثانية التي قد تكون اللغة الأولى بالنسبة لغيره، الأمر الذي يكسر حاجز التواصل بين الفئات الطلابية في القاعة الدراسية الواحدة. ولأن غاية هذا النمط تدريس المحتوى الأكاديمي واستيعابه باللغة الثانية، فإنه أمر يساعد على زيادة نسبة التعرّض لتلك اللغة. وتكثيف استعمالها. كما أنه مجال يفرض على المتعلّم ضرورة تعلّمها خاصة وأنها ترتبط بتحصيله الدّراسي.

يتلخّص مفهوم الانغماس اللغوي المزدوج في ازدواجية اللغة وأحادية الموضوع والمحتوى أما النمطان الآخران فيتلخصان في أحادية اللغة وتعدّد المحتوى. انطلاقا من الوسيلة والغاية في كل واحد من تلك الأنماط.

نستنتج من خلال ما سبق، أن معالم نجاح هذا النمط موقوفة على مجموعة من المعايير والأسس نوجزها في النقاط الآتية:

- **التساوي في عدد الطلاب من المجموعتين اللغويتين**؛ أي طلاب اللغة الأولى واللغة الثانية. لأن ذلك درء لما يمكن أن يقع من تغلّب لغة على أخرى، وينحسر التفاوت الاجتماعي –كما أشار دوغلاس براون– في قوله: « أما السياق الصالح لتعلّم اللغة الثانية، فيتحقّق حين لا يكون الدّارسون مهيمنون على أصحاب هذه

[1]– أندريه مارتينيه، **وظيفة الألسن وديناميتها**، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت–لبنان، ط1، 2009م، 171.

اللغة، وحين لا تنعزل كل جماعة عن الأخرى، وحين يتوافر الانسجام بين الثقافتين [...] عندئذ ينحسر التفاوت الاجتماعي ويتعزّز اكتساب اللغة » [1] .

- **دمج برامج التعليم الأكاديمي للغتين معا؛** بمعنى أحادية المحتوى بالنسبة للفئتين، في ظل ازدواجية لغوية حتى لا يتأثر تحصيل المتعلّم الأكاديمي.

- **توفير الوسائط التعليمية لكلتا المجموعتين في اللغتين معا؛** إذ هي بمثابة معينات في اكتساب اللغة والمعرفة، تساعد على فهم المادة واستيعابها، دون أدنى استعانة بالترجمة من اللغة الأولى أو الثانية. وفي هذا الصدد، يقول shaban Barimani مؤكّدا على ما سبق:

- **دمج لغة الطلاب الأقلية والأغلبية** لمدة لا تقل عن 50% من اليوم عبر جميع مستويات الصف.

- **يتم توفير المحتوى** والتعليم لمحو الأمية في كل اللغات لجميع الطلاب.

- **توازن لغة الطلاب الأقلية والأغلبية.** [2]

إن الحديث عن الانغماس اللغوي المزدوج يعني الحديث عن هدف مزدوج، واحد متعلق بالتحصيل الأكاديمي، وآخر متعلق بالتحصيل اللساني، سوى أن هذا النمط يعتبر في نهاية الأمر شكلا ديناميكيا للتعلم يحمل وعدا بتحقيق أعلى المستويات في التحصيل الدراسي والثنائية اللغوية، لأنه ينطوي على توفير التعليم بلغتين.

---

[1]– دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 162.

[2]– Shaban Barimani، **المرجع السابق**، 956

وجدير بالذكر أن ازدواجية اللغة في هذا النوع من الانغماس، لا تعني إحلال لغة مكان أخرى، بل تطوير اللغتين معا، في ظل استيعاب الموضوعات الأكاديمية باللغة الثانية. مع ضرورة المحافظة على اللغة الأولى ودعمها، على نحو ما تسطّره البرامج الناطقة باللغتين الفرنسية والإنجليزية للكنديين مثلا، حيث تهدف إلى تلقين الأطفال لغة ثانية، إضافة للغتهم الأولى، وليس لتحل اللغة الإنجليزية محل الفرنسية أو العكس [1].

مجمل القول، إن هذه الأنماط وإن كانت ترمي إلى تحقيق الكفاءة في اللغة الهدف، إلا أنها تختلف في بعض الجزئيات، وعليه لا تؤدي بالضرورة لمستويات مماثلة في إتقان اللغة الهدف، ذلك أن نقطة الدخول ومقدار الوقت الذي يقضيه المتعلم في اللغة الهدف متغيران يؤثران على الكفاءة اللغوية في تلك اللغة.

إضافة إلى أن مقدار الوقت حسب الأنماط المتعددة في الانغماس اللغوي يتغير تبعا لرتبة المتعلم ومستواه الأكاديمي؛ فكلما تقدم المتعلم في الدرجة انخفض حجم الوقت التعليمي والعكس، نذكر على سبيل المثال توزيع الوقت المخصّص للتعليم في برنامج الانغماس الفرنسي لرياض الأطفال بـ: " **نوفاسكونيا**" الذي توزّع فيه رزنامة الزمن الدّراسي في تقديم التعليمات باللغة الفرنسية كما يأتي : [2]

---

[1]– Jack C. Richards and Richard Schmidt، **المرجع السابق**، 11

[2]– Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française , **Programme d'études du cours de français – Immersion – 10e, 11e et 12e années** p13

العمر	المدّة الزمنية
من سنة إلى سنتين	%90 – %100
من 3 إلى 6 سنوات	%80 – %85
من 7 إلى 9 سنوات	%60 – %70
من 10 إلى 12 سنة	الحد الأقصى 9 سا

الجدول رقم (03): التوزيع الزمني في رياض الأطفال بـ: " نوفاسكونيا"

يبدو أن حجم الوقت أخذ يقل من المستوى الأول، وصولا إلى المستوى 12، الذي وصل إلى 9 ساعات بمعدّل 50 إلى 40% من حجم الوقت الكلّي، وأساس انخفاض الحجم الزمني، انعكس على مختلف المستويات بالتدريج كما نرى، ذلك الذي يكشف عن تحسّن ملحوظ وتطوّر في مستوى التلميذ، الذي كلّما ارتفع درجة كلّما قلّت المدّة الزّمنية، والحجم السّاعي.

7- مستويات الانغماس اللغوي:

إن تحديد المستويات التعليمية في برنامج الانغماس اللغوي، يتم انطلاقا من عمر المتعلم، ومستواه العلمي، وعليه تنقسم تلك المستويات حسب الدراسات والأبحاث المتخصصة في هذا المجال إلى ثلاثة مستويات كما يأتي:

- **المستوى المبكر (المتقدم):** يكون في مرحلة ما قبل التمدرس؛ أي في سن 5 إلى 6 سنوات، بحيث يتوافق مع مرحلة رياض الأطفال أو السنة الأولى من التعليم الابتدائي، على اعتبار أن الأطفال الصغار يتعلمون اللغات بسهولة أكثر ممن هم أكبر سنا [1]. وتظهر أهمية هذا المستوى في كونه أسلوبا في مواجهة

[1]- Alberta Education , **Handbook for French Immersion Administrators** p 5

الازدواجية اللغوية لدى المتعلم، ذلك أن الطفل يدخل المدرسة بلغة غير اللغة التي اعتادها في البيت أو الشارع. وفي هذا يقول عبد القادر الفاسي الفهري أن « كل تعدد لغوي مقترن بتعدد لهجي ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي من اكتساب اللغة الوطنية الرسمية عبر اغماس مبكر (early immersion) لتلافي الانعكاسات السلبية للازدواجية على النمو اللغوي المعرفي » [1] .

يشير هذا المستوى التعليمي، إلى أهمية استثمار سنوات الطفل الأولى في الاكتساب اللغوي انطلاقا من أن الدمج المبكر للطلاب في إستراتيجية الانغماس بمعرفة قليلة عن اللغة الهدف يستوجب التركيز بداية على تطوير المفردات والتراكيب الأساسية في تلك اللغة حتى يتمكن المتعلم من فهم تلك اللغة واستيعابها بالقدر الذي يمكنه من تعلم القراءة والكتابة باللغة الهدف وتعلم الموضوعات المختلفة بها.

وفي هذا السياق يقول عبد الرحمن الحاج صالح: « اتّصفت هذه النّزعة التعليمية أيضا بالتركيز على تعليم المفردات وبالتالي على ما يسمّى بمحاور الاهتمام » [2]. والتركيز على المفردات أو ما يسمى بمحاور الاهتمام فهو تقعيد وتأصيل لبناء لغوي يساعد في التركيب بعد ذلك، والحاج صالح عندما تحدّث عن ذلك تحدّث عنه بعد أن أشار إلى أساس هذه النزعة التعليمية التي تنبذ الترجمة وتستند على التعليم المباشر، ولما كانت الترجمة منبوذة فذلك أمر يفرض شرح بعض المصطلحات التجريدية مثلا في شكلها الإفرادي حتى يتسنى للمتعلم تضمينها أثناء التعبير.

إضافة إلى أن هذا المستوى لما كان لصيقا بسن المتعلّم فإن الطفل

---

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري ، **المرجع السّابق**، 19.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، **المرجع السابق**، 193/1.

في مراحله الأولى، صحيح أنه لا يكتسب اللغة مجزّأة ولكن في سياق منحى تركيبي تدريجي، أصوات ومفردات، فتراكيب سطحية بسيطة، إلى أن يصل إلى درجة أكثر تعقيد. من خلال احتكاكه وملازمته الشّديدة لأفراد مجتمعه اللغوي على مرّ الأوقات، وفي مختلف الظروف والسياقات التواصلية. يقول دوغلاس براون في هذا الشأن أن: « تعلّم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلّم اللغة الأولى، أي في كثير من التفاعل البشري النّشط، والاستعمال التّلقائي للغة، وعدم استخدام الترجمة بين اللّغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النّحوية أو الإقلال منه » [1] .

كما يشير هذا المستوى إلى الصلة الوثقى بين سن المتعلم وعملية الاكتساب، حيث تتم هذه العملية بشكل أسرع وأيسر في السنوات الأولى للطفل وتقل تدريجيا مع التقدم في السن، على نحو ما صرّح به داود عبده في قوله إن: « سهولة اكتساب اللغة فهما وتعبيرا تتناسب تناسبا عكسيا مع تقدّم الطفل في السّن » [2] . وهو ما أكده علماء النفس؛ في إشارتهم إلى أن « عملية الاكتساب اللغوي تكون أيسر وأسرع كلما كان المتعلم أقل سنا لأهمية حضوره الذهني خلال تعلّم اللغة الثانية » [3] . أو ما يسمّى بالاستعداد الفطري للتعلّم. غير أن ذلك لا يعني انتهاء الاكتساب اللغوي، بل ينتقل من مرحلة الاكتساب السريع والسّهل، إلى مرحلة يصبح فيها أقل سهولة من ذي قبل. وهو خروج وانتقال من لغة الأمومة إلى اللغة الواعية، في ضرب من علمنة وعقلنة الملكة اللغوية.

في سياق هذه النقلة اللغوية ينبغي الاستفادة من طريقة الاكتساب في المرحلة الفطرية، أثناء مرحلة المعرفة اللغوية إن صحّ التعبير. أو كما قال عبد

---

[1]– دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 80.

[2]– داوود عبده، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، 6.

[3]– ليلى العبيدي، **اللغة الداخلية**، دار الكتب، القاهرة، ط1، دت، 81.

السلام المسدّي « خروج من الفطرة إلى الفطنة » [1] . فالاكتساب اللغوي في السنوات الست الأولى، هو نوع من الاكتساب الفطري والتلقائي لا « يحتاج فيه الطفل إلى من يمدّه بصورة منظمة بالمادة اللغوية » [2]. أما المرحلة التي تليها فهي عبارة عن انتقال من معرفة مفردات اللغة وتراكيبها إلى معرفة نظامها وقوانينها، تلك التي كان الطفل يقوم باكتشافها تلقائيا والقياس عليها أثناء إنشاء الكلام.

- **المستوى المتوسّط:** يبدأ هذا المستوى من سن 9 إلى 10 سنوات، أين يتسم المستوى المعرفي لدى المتعلم على غرار ما سبق. وعليه يتم التركيز ههنا على تقديم اللغة من خلال المحتوى، عبر تعريض المتعلّم لنماذج تركيبية أكثر تعقيدا من تلك التي تكون في المستوى المتقدم، كما أن المدى المخصّص في التعرّض للغة يكون أقل من سابقه. حيث يقضي المتعلّم فترة زمنية تتراوح بين 30 إلى 60 دقيقة في اليوم مع اللغة الثانية (الهدف). وبالأحرى ينتقل المتعلّم في هذا المستوى من المعرفة باللغة، إلى المعرفة عن اللّغة، ومن التركيز على الإفراد، إلى المثول عند التركيب، لكنها تكون أقرب للسطحية، وأبعد عن التخصّصية، إضافة إلى أنها تعتمد على الخيال أكثر، لما في ذلك من أهمية في ترسيخ المعرفة، وتطويرها.

- **المستوى المتأخر:** تبدأ هذه المرحلة في وقت متأخر من السنة الأولى من المرحلة الثانوية، أين يقل الحجم الساعي، وتقترب المعارف والمعطيات المعلوماتية من التخصصية أكثر، على نحو ما يحدث في برنامج الانغماس اللغوي الفرنسي لغير الناطقين بها مثلا؛ حيث يتم تدريس مختلف المواد (العلوم الإنسانية،

---

[1]– عبد السلام المسدّي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، 228.

[2]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، 48.

الرياضيات، العلوم، التنمية البشرية والاجتماعية..) بالفرنسية، أما الوقت المخصص لتعليم اللغة الفرنسية فيكون كالآتي [1]:

المستوى	حجم الوقت
الصف 7 إلى 9	70 إلى 75%
الصف 10 إلى 12	الحد الأقصى 9 ساعات

الجدول رقم (04): الوقت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها في برامج الانغماس اللغوي الفرنسي

نلاحظ أن المدّة الزمنية مرتفعة نوعا ما في الصف 7 و9 ومنخفضة في المستوى 10 و12 وذلك راجع إلى أن التعليم اللغوي مع تقدّم السن يتطلّب جهدا مضاعفا، وعملا مكثّفا، وخاصة إذا كانت اللّغة بمثابة اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. وكما يبدو فإن هذه المستويات هي لغير الناطقين بالفرنسية، وتلك المدّة الزمنية مخصّصة للتعليم اللغوي، أما المدة المتبقية، فتخصّص لبقية المواد الأكاديمية الأخرى. وجدير بالذّكر أن التركيز في بناء المحتوى يكون على الموضوعات التي تكون قريبة من التخصّص أو المقررات المطلوبة للحصول على شهادة التخرج. [2]

ومجمل القول أن مستويات الانغماس اللّغوي تتحدّد تبعا لسن المتعلم، أما المحتوى فإنه يكثّف مع تقدّم سن المتعلّم، ويقل الحجم السّاعي في التركيز على محاور الاهتمام بناء على نفس المقياس. والجدول الآتي يوجز تلك المستويات حسب مؤشّر السن كما يأتي:

---

[1]– Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française، **المرجع السابق**، 14

[2]– ينظر: Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française **المرجع نفسه**، والصفحة.

المستوى	السن
الانغماس المبكّر	5 – 6 سنوات
الانغماس الأوسط	9 – 10 سنوات
الانغماس المتأخر	11– 14 سنوات

الجدول رقم (05): مستويات الانغماس اللغوي

أي أن الفرد إذا التحق بالبرامج الاغماسية في سن من تلك السنوات، فإنه يُدرج في أحد المستويات المذكورة، بناء على سنّه، ويتم تدريسه بما يستوجبه كلّ مستوى من تلك المستويات.

المبحث الثاني
الملكة اللّسانية: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم

1- توطئة:

تعدّ اللغة من أهم الوسائل التواصلية، التي يستند إليها الإنسان في قضاء حوائجه، والتفاهم مع بني جنسه، لذلك حظِيت بعناية الدارسين، واهتمام الباحثين.

وعليه، انتهت مُجمل الدراسات اللسانية إلى جملة من المعطيات، ساهمت بشكل كبير في توسيع رُقعتها الاصطلاحية، وتشعُّب مفاهيمها الضّمنية، على أن من بين المصطلحات الضاربة بجذورها في الأصول العربية، مصطلح (الملَكة اللُّغوية) الذي أخذ الباحثون الحديث فيه كلٌّ من حيث طبيعة تخصصه.

2-تعريف الملَكة اللُّغوية:

لقد أفاض المُعجميون الحديثَ في المدلول اللِّساني لمصطلح (الملكة)، واتفقوا في نهاية المطاف على دلالة القوة والاستبداد في تفسيرٍ لغوي شامل لهذا المصطلح. حيث ورد في اللّسان قول ابن منظور: « المَلَكَةُ: مُلكُكَ. والمَملَكَةُ: سُلطَانُ المَلِكِ في رعيَّتِهِ. ويُقال: طالَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَسَاءَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَحَسُنَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَعَظُمَ مِلكُهُ كَثُرَ ملكُهُ. ابْنُ سِيدَه: المَلْكُ والمُلْكُ والمِلكُ احْتِواءُ الشَّيْءِ والقُدرَةُ على الإِستِبدَادِ بِهِ، مَلَكَهُ يَملِكُهُ مَلْكًا ومِلْكًا ومُلكًا؛ الأخيرة عن اللِّحيَانِي، لَمْ يَحكِها غَيرُه. ومَلَكةً ومَمْلَكَةً ومَملَكَةٌ ومَملَكَةٍ: كَذلِكَ. » [1]

وفي القاموس « مَلَكةً محرَّكة ومملُكة بضمّ اللاّم أو يثلَّث احتواه قادرا على الاستبداد به. » [2]

---

[1]- ابن منظور، **لسان العرب**، باب: "الميم" ، مادة: " ملك" ، 3775/4.

[2]- الفيروزابادي، **القاموس المحيط**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1399هـ-1979م، فصل (الميم)، باب (الكاف)،

أمـا ابـن جنّـي فأشـار إلـى هـذا المصـطلح عنـد معالجتـه الفـرق بـين (الكـلام) (القـول) مـن خـلال تقاليـب مـادة (ك ل م) فقـال: « وأمـا (ك ل م) فهـذه أيضًـا حالُهـا، وذلـك أنهـا حيـث تقَلَّبـت فمعناهـا الدلالـة علـى القـوة والشـدة، والمستعمَل منها أصولٌ خمسَة. » [1]

وقد ورد ذكر (الملَكة) في القرآن الكريم عند قوله تعالى: ﴿ فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (يس: 83) قال ابن جنِّي في (**المحتسب**) بخصوص قراءة هذه الآية: « ومِن ذلك قراءة طلحة وإبراهيم التيمي والأعمَش: (مَلَكَةُ كُل شيء) . قال أبو الفَتح: معناه –والله أعلم– سبحان الذي بيَدِه عِصمَة كل شيءٍ وقدرَة كل شيء، وهو مِن مَلَكْتُ العَجين: إذا أَجَدْت عَجْنه، فقوَّيْته بذلك. ومنه المِلكُ؛ لأنه القدرة على المملوك، ومنه المُلْكُ؛ لأن به قِوَام الأُمور. والمَلكوت فَعَلوت منه، زادوا الواو والتاء للمبالغة بزيادة اللفظ. » [2]

مفاد هذه النصوص، وغيرها، أن المتكلم إذا اكتسب ملكة لسانية في لغة ما، فإن ذلك بمثابة التسلّط والحَوز لصفات لغوية معينة يقول المسدّي في هذا السياق « الملَكة مفهوم متعدد الجوانب، متداخل المقاصد، غير أنه ينحصر إجمالا في القدرة على اكتساب مالم يكن مكتسبا بضرب من التملّك والحوز، فهي لذلك تحويل المفقود إلى موجود بعد إثبات حق الملكية فيه بالرياضة والاقتناء. » [3]

وفي السياق نفسه يقول الشريف الجُرجاني: « المَلَكَة، صفةٌ راسخة في النَّفس، وتحقيقه أنه يحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك

ج3، ص: 310.

[1]– ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، دط، 1913م، ج1، ص: 13.

[2]– ابن جني، **المحتسب في تبيين وُجوه شواذ القراءات والإيضاح عَنها**، تح: عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامي، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 1415هـ–1994م، ج2، ص: 218

[3]– عبد السلام المسدّي، **المرجع السابق**، 214.

الهيئة كيفية نفسانية وتُسمَّى حالة ما دامت سريعة الزوال فإذا تكرّرت ومارست النفس لها حتى تترسّخ تلك الكيفية فيها صارت بطيئة الزَّوال فتصير ملكة وبالقياس الى ذلك الفعل عادةً وخلقًا » [1] ، فالملكة بناء على هذا القول لا تتحقق بهذا المُسمَّى إلا بفعل التكرار والممارسة الذين يساعدان على ترسيخها وإعطائها صفة الثبات على تلك الحال فتصبح كما قال (عادةً وخلقًا) . لأنها قبل ذلك ليست إلا هيئة نفسانية عبّر عنها الجرجاني وابن خلدون بمصطلح (حالة) من التحوّل وعدم الثبات.

وفي السياق ذاته ورد في المعجم الوجيز أن « الملَكَة: استِعداد ذِهنِي أو وجداني لتناوُل أعمال معيَّنة بِحذق ومهارة، مثل: الملكة العددية، والملكة الفنّية، والملكة اللغوية »[2] يشير هذا النص إلى جزئية هي من أهم ما نصت عليه النظرية الفطرية/اللغوية بزعامة تشومسكي الذي يرى أن الطفل يولد باستعداد فطري لتعلم اللغة، كما يولد مزودا بجهاز اكتساب لغوي. ذلك ما عبر عنه أبو حيان التوحيدي بمفهوم الغريزة مشيرا إلى أن « ممارسة الإنسان للحدث الكلامي لابد أن يستند إلى بناء وترتيب قائمين في (غرائز أهل اللغة) المقصودة بالذات وهو ما يجعل المواضعة اللغوية شيئا حاصلا في ذات المتكلم، إن لم يستطع هو نفسه أن يصف مضاربه، فإن ذلك لا يعني تعذّر استخراجها بالوصف والتحليل لاستنباط أصولها ومقوّماتها » [3] أي أن المتكلم لديه استعداد ذاتي وغريزة لغوية لممارسة الحدث الكلامي. انطلاقا من أن الغريزة هي « تحقيق رغبة الكلام تلقائيا، انسجاما مع ما يضمر المتكلم وما يظهر، ونفسر الاكتساب رواج اللغة بعد تحقيق الرغبة التلقائية في عملية الغريزة، فالاكتساب مرحلة تالية

---

[1]– الشريف الجرجاني، **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985م، ص: 247.

[2]– مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، دط، 1415هـ–1994م، ص:590.

[3]– عبد السلام المسدي، **المرجع السابق**، 215.

للغة الغريزية، ولا مانع من تبادل الأدوار فيما بينهما » [1] . وعليه فإن تلك النصوص تعتبر الملَكة بمثابة الشيء الفطري، أو الاستعداد الذي يمتلكه الإنسان ويحوزه منذ ولادته، ويتطوّر بفعل التكرار والممارسة لفعل ما، حتى يصبح عادة راسخة، وصفة ثابتة.

وفي السياق نفسه ورد في الكليات لأبي البقاء الكفوي أن « الملَكَة: تُطلَق على مُقابَلة العدم وعلى مقابلَة الحال، فعلى الأول بمعنى الوجود، وعلى الثاني بمعنى الكيفية الراسخة » [2] وهو ما أكد عليه ابن سينا حيث يقابل مصطلح الملكة لديه العدَم عند قوله: « وقد يختلف أيضا بالعدم والملكة » [3] . فقول أبي البقاء يؤكد على مراحل نشأة الملكة اللغوية وتكونها، انطلاقا من (الحالة الصفرية) التي تكشف عن ولادة الطفل دون لغة وإنما باستعداد ومؤهلات فطرية لاستعمال اللغة، ومع انتقاله وترعرعه في المجتمع اللساني، وتطوّر قدرته اللغوية، ينتقل من الحالة الصفرية إلى الحالة القارّة التي تتجسد في الأداء التواصلي. وبذلك تدل الملكة على المعنى الوجودي إذا استُعمِلت في مُقابل العدم، في حين تدل على الكيفية الراسخة، عند ارتباطها بحالةٍ ما، تكون فيها قد عُزِّزت بالتكرار بذلك تتعدّد بتعدّد مقاماتها فنقول الملكة اللّغوية، والملَكة الشعرية...إلخ.

وفي موضع آخر من كتاب **(الإشارات والتنبيهات)** يشير ابن سينا لهذا المصطلح في قوله: « إذا كانت النَّفس النَّاطقة قد استفادت ملَكة الاتصال بالعقل الفعّال، لم يضِرها فقدان الآلات، لأنها تُعقَل بذاتها –كما علِمت– لا بآلاتها

---

[1]– رياض عثمان، **العربية بين السليقة والتقعيد: دراسة لسانية**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 2012، 24.

[2]– أبو البقاء الكفوي، **الكليات**، مرا: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط2، 1419هـ–1998م، ص: 856.

[3]– ابن سينا، **كتاب الشفاء**، مرا: إبراهيم مدكور، تح: فؤاد الأهواني وآخرون، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، دط، 1953م، 34.

» [1] .

يتضمّن هذا النص إشارات لسانية في ضبط مصطلح الملكة اللغوية، نوضّحها في النقاط الآتية:

- ربط بين ملكة الاتصال والعقل الفعال، ليؤكد أن حديثه مقتصر على اللغة الإنسانية. إضافة إلى أنه يقصد اللغة بعد إنتاجها أو النّطق بها لا اللغة الداخلية التي تدور بين الفرد ونفسه.

- استعمل عبارة (العقل الفعّال) أوما اصطلح عليه بالقدرة الفطرية، التي يتم تفعيلها بواسطة الاحتكاك بأفراد المجتمع اللّساني.

- أما قوله (تعقل بذاتها لا بآلاتها) كما هو الحال عند الطّفل الذي يستطيع بناء على تكرّر احتكاكه بمن حوله، أن يكتشف قواعد أية لغة تعرض عليه اكتشافا ذاتيا بعد التمكن منها وإتقانها، ولا يحتاج في ذلك إلى معلّم، وبذلك ينوّه ابن سينا إلى أن اللغة تكتسب وحدة متكاملة، لا عبر التعليم المعياري، ذلك أن تدريس القواعد النحوية بمثابة المعرفة عن اللغة، لا المعرفة باللغة. لأجل هذا السّبب دعا ابن خلدون إلى ضرورة التمرّس على النصوص الفصيحة وكلام العرب، قبل المسابقة إلى تعلّم النحو وقواعده، لما في ذلك من ترويض للسان على سلامة اللغة، على اعتبار أن « الملكة اللسانية من قبيل الصناعة البشرية وكل ما هو من هذا القبيل يحتمل التنقل من حال إلى أخرى» [2]

خلاصة القول أن مصطلح الملكة اللغوية كما ثبت، يحمل دلالة القدرة

---

[1]– ابن سينا، **الإشارات والتنبيهات**، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، القسم الثالث، ص: 244.

[2]– الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، 180.

اللّسانية على التَّحكُّم في اللغة والتَّصرُّف فيها.

كما يعرّف ابن خلدون هذا المصطلح، بأسلوب أقرب إلى المجال اللّساني منه إلى الجانب النفسي أو الفلسفي، حيث يقول: « الملكة صفةٌ راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرُّرِه مرَّة بعد أخرى، حتى تُرَسَّخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة » [1] . ويقول: « الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذّات صفة، ثم تتكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد في التكرار فتكون ملَكَة أي صفَة راسخة » [2] . ينص ابن خلدون من خلال هذين القولين على أن الملَكة اللغوية تتحقّق لدى الفرد من خلال مراحل إجرائية تتجلى في الاستعمال، والممارسة، والتكرار، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة، في إشارة إلى أهمية الدّخل اللّغوي في تكوين الملكة اللغوية.

من ناحية أخرى، يشير إلى أن تشكّل الملكة اللسانية، نابع من التعوّد على اللغة وممارستها، مما يكشف عن الفرق بين الملكة والجبلّة أو الطبع في كلام العرب حيث يقول: « يظن كثير من المغفّلين ممّن لم يعرف شأن الملكات، أنّ الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمرٌ طبيعي. ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإنما هي ملكةٌ لسانيّةٌ في نظمِ الكلامِ تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جِبِلّةٌ وطَبعٌ. » [3] ليؤكد على أن فصاحة هؤلاء تكوّنت من تكرّر استماعهم واستعمالهم للأنماط اللغوية الصحيحة، على اعتبار أن الإنسان ابن بيئته –كما يقال– فإذا نشأ في بيئة تستعمل اللغة بشكل سليم وصحيح تربى على ما نشأ عليه، من أجل ذلك كان ديدن العرب قديما إرسال

---

[1]– ابن خلدون، **المقدمة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، دط، 1427هـ–2007م، 404.

[2]–ابن خلدون، **المرجع نفسه**، 607.

[3]–ابن خلدون، **المرجع نفسه**، 615.

أبنائهم للبوادي حتى تتمكن الفصاحة من ألسنتهم واستعمالهم. وبهذا يكون ابن خلدون قد نص على قانون لساني فريد من نوعه يتجلى في أن حصول الملكة الصحيحة يكون من المعايشة المستمرة للنطق الصحيح.

ابن خلدون في معرِض حديثه عن تكوين الملكة اللسانية يشير إلى محورين متقاطعين، يتمثل العمودي في البعد التكويني، في حين يمثل المحور الأفقي البعد التلقيني والاكتسابي، وعن المحور الأول يقول: « اعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصِّناعة، إذ هي ملكاتٌ في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودَتِها وقصورِها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملَكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاةِ التأليف الذي يُطبِّق الكلام على مقتضى الحال، بلغَ المتكلِّم حينئذ الغاية من إفادة مقصود السامع، وهذا هو معنى البلاغة ». [1]

ابن خلدون في هذا القول يرمي إلى أن « بِنية الملكة اللغوية تنشأ في مستوى التراكيب النحوية لا في مستوى المفردات اللغوية، أي أن تشكُّل الملكة اللغوية يجري في الخط الأفقي للكلمات وليس في خطها العمودي. وبعبارة أخرى إن تعلم اللغة يتم بتعلم التراكيب لا بتعلّم المفردات اللغوية المنعزلة » [2]. مؤكّدا خلال ذلك على أن أساس الفرق بين الملَكة اللغوية واللغة يتجلى في محاور الاهتمام، حيث يتأسس اهتمام اللغة في المستوى المفرداتي، بينما تظهر الملكة اللّغوية، والتمكّن اللغوي في الجانب التركيبي، الذي يتحقّق للفرد من خلال تمرّسه على التراكيب السليمة، ومجاراة كلام العرب ومخاطباتهم. وهو ما يمكن أن

---

[1]– ابن خلدون، **المرجع نفسه**، 607.

[2]– محمد الصغير بناني، **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1996م، ص: 45

نستنتجه من قوله أن « اللُّغات إنما هي تُرجُمان عمّا في الضمائر من تلك المعاني، يُؤدِّيها بعضٌ إلى بعضٍ بالمُشافهة في المُناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملَكَتها بطول المران على ذلك » [1] . وفي مجمل القول نخلص إلى أن حصول الملكة عند ابن خلدون يتجلّى في أمرين هما:

- أولاها: أن حصول الملكة يكون على المستوى التركيبي، لا من ناحية الألفاظ المفردة؛ إذ أنّ هذه « التراكيب اللغوية تعبِّر عن المعاني المقصودة للمتكلّم، فيتحقق بها الإفهام الصحيح ويُراعَى في تأليفها المُطابقة لمقتضى الحال، وهذا كما يقول هو معنى البلاغة » [2].

- ثانيها: أن حصول الملكة يتم خلال أربع مراحل، تُشكِّل في الأخير أطوار التحصيل اللساني، وهي على الترتيب كما يأتي: الفعل الذي يقع أولا، ثم تعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتصبح بعد ذلك حالا. على أن الحال هو صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملَكة أي صفة راسخة. فهي تحصل « بالممارسة والاعتياد والتكرّر لكلام العرب » [3] .

يستقي ابن خلدون دلالة الملكة اللسانية من خلال التفسير اللغوي الذي يتجسّد في مفهوم القوة والاستبداد. أما على المستوى اللساني فمقصودها احتواء اللغة والاستبداد بها، ومن ثَمة قدرة اللسان على التحكّم في اللغة والتصرّف فيها. وهو ما صرّح به في مقدمته عند قوله: « اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارةُ المتكلِّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصيرَ ملكةٌ متقرِّرة في العُضو الفاعل وهو اللسان. وهو في كل

---

[1]– ابن خلدون، **المرجع السابق**، 596.

[2]– محمد عيد، **المرجع السابق**، 107.

[3]– ابن خلدون، **المرجع نفسه**، 616.

أمـة بحسـب اصـطلاحاتهم » [1] . وعليـه تقـوم نظريـة الملكـة اللّسـانية عنـد ابـن خلدون على ثلاثة أسس هي:

- السماع.

- الاستعمال.

- الابتعاد عن النحو، والتمرّس على النصوص قدر المستطاع.

وعلى هذا الأساس، تولي اللّسانيات الحديثة اهتمامها باللغة أكثر من عنايتهـا بالملكـة اللغويـة، مـن منطلـق الفـرق الجلـي الـذي رسـمه دي سوسـير لمصطلحي اللغة واللّسان ؛ حيث أن اللغة جزءٌ محدَّدٌ من اللسان، كما أنها : « نتاج اجتماعي لملَكة اللسان ومجموعةٌ من التقاليد الضرورية التي تبنّاها مجتمعٌ ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملَكـة » [2] . أي أن اللغة هي ما تواضع عليه أفراد المجتمع اللغوي في بيئة ما، تنعكس ملامحها في اللسان الذي يعبّر عن المعاني، لأجل ذلك كان أساس اهتمام الدرس اللغوي في رأيه يتعلّق بالأداء اللغوي، بينما يكون « اللسان أو المقدرة وضمَّنها الملكة اللغوية على هامش هذا الدّرس » [3] . وهذا ما أرساه وقعَّد له في نهاية محاضراته، كنتيجة لسانية تُفيد بأن الهدف الأساسي لعلم اللغة هو دراسة اللغة بذاتها ولذاتها.

من جهة أخرى، يؤكّد دي سوسير على أن الإنسان يولد بقدرة فطرية تؤهله لإنشاء اللغة، أو ما اصطلح عليها بالملكة الطبيعية التي هي أساس اعتماد اللسان الشفهي، والمُقَوِّم الأمثل للغة المكتسبة، فيقول: « لَمَا كان اللسان يعتمد

---

[1]– ابن خلدون، **المرجع السابق**، ص:598.

[2]– فريدنان دي سوسور، **علم اللغة العام**، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985م، ص: 27.

[3]– السيد الشرقاوي، **الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1422هـ– 2002م، ص: 12.

على الملكة الطبيعية في حين أن اللغة هي شيء مكتسب تقليدي، كان ينبغي إذاً ألاّ تكون اللّغة في المنزلة الأولى، بل يجب أن تخضَع للملكة الفطرية » [1]، ويضيف في موضعٍ آخر مؤكدا على ما سَبَق بقوله أن « الشيء الطبيعي عند الإنسان ليس اللسان الشفهي بل ملكة إنشاء اللغة، أي نظام من الإشارات المتميِّزة بأفكار متميِّزة » [2] يظهر من خلال قول دي سوسير، اقترابه الشديد من رأي تشومسكي صاحب النظرية العقلية التي تتأسس على مفهوم الكفاءة والأداء، كما تنص على أن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية ومؤهلات فطرية لاستعمال اللغة.

أشار تشومسكي إلى مفهوم الملكة اللغوية من خلال ثنائية الكفاءة والأداء، حيث يقابل مصطلح الملكة لديه الكفاءة التي تمثّل « المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلّم بها » [3] . أو ما اصطلح عليها دي سوسير بملكة إنشاء اللغة أو الملكة الطبيعية. في حين يقابل مصطلح الأداء الاستعمال الآني للغة في مقامات وسياقات مختلفة. فتكون الكفاءة اللغوية بذلك الأساس في قيادة الأداء الكلامي وتفعيله. ويقود هذا التمييز –كما يقول ميشال زكريا– إلى اعتبار الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية. [4] ويقول في موضعٍ آخر بأن الكفاية اللغوية هي « المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان إنتاج الجمل وتفهّمها في لغته. وهي بمثابة ملكة لا شعورية تُجسّد العملية الآنية التي يؤدّيها متكلّم اللغة بهدف صياغة جُمله، وذلك طبقًا لتنظيم القواعد الضمنية الذي يَقرِن بين المعاني وبين الأصوات اللغوية » [5] .

وقد أشار تشومسكي إلى مصطلح الملكة اللغوية في مواضع متعدّدة من

---

[1]– فريدنان دي سوسور، **المرجع نفسه**، ص: 27.

[2]– دي سوسير، **المرجع نفسه**، ص: 28.

[3]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، 33.

[4]–ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، 61.

[5]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة (النظرية الألسنية)**، 34.

كتبه، مثال ذلك قوله: « ربّما يكمن مصدر هذه المعرفة من حيث المبدأ في بيئة الطفل، أو قد تكون متأصّلة في روافد العقل/الدماغ المُحَدَّدة إحيائيًا. وبصورة أدق في أحد مكونات العقل/الدماغ الذي يمكن أن نسمّيه بالملَكة اللغوية Faculty Language وبتفاعل هذه العوامل يَنتُج نظام المعرفة الذي يستخدم في إنتاج الكلام وفهمه » [1]. فهو في هذا القول يفسّر الملكة اللغوية من صميم نظريته المتمحورة على كون الإنسان يولد مُهيأً ومستعدًا لاستعمال اللغة، وإنتاجها؛ فاللغة برأيه ملَكة فطرية لا تُكتسب بالمحاكاة والتقليد كما يرى السلوكيون، وإنما هي محدّدة إحيائيًا لدى الإنسان منذ ولادته، أما المحيط اللفظي من حوله فهو بمثابة الرائز المساعد على تنميتها وتطويرها بيد أنه لا يصنعها.

إن تأكيد الدارسين – سواء تشومسكي أو غيره– على قضية المؤهلات الفطرية، والاستعداد الغريزي لدى الإنسان لاستعمال اللغة، أمر سبقه تأكيد النص القرآني، عند قوله تعالى : ﴿ وَ اللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: 78] ففي هذه الآية دلالة واضحة على أن الفرد يولد صفحة بيضاء (لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً)، ولكن بواسطة تلك الآلات والوسائل التي منحها الله لعباده، يستطيع اكتساب اللغة، خاصة وأنه جعل (السّمع) في أولى المراتب، وهو ترتيب إيجاد كما تشير كتب التفسير.

نستنتج من خلال ما سبق، ارتباط مفهوم الملكة بالبُعد الفطري أو الاستعداد الأولي لدى الطفل، الذي يقوم تفعيله على عامل التكرار والممارسة اللغوية المستمرة.

3-تعريف السليقة اللغوية:

السليقة، على وزن (فعيلة) الدالة على لزوم الشيء وثباته على هيئة

[1]– تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، 30.

وكيفية معينة، جاء في الخصائص لابن جني قوله: « هي من قولهم فلان يقرأ بالسليقة، أي: بالطبيعة، وتلخيص ذلك أنها كالنحيتة، وذلك أن السّليق ما تحاتّ من صغار الشجر، قال الشاعر:

تسمع منها في السليق الأشهب معمعة مثل الآباء الملهب »[1].

ويضيف أيضا: « فلان يقرأ بالسليقة؛ أي: بالطبيعة » [2]

يتمحور التفسير المعجمي لهذه اللفظة حول المثلث الدلالي الآتي: الطبيعة والخليقة والسجية. تلك التي جمعها ابن منظور في قوله: « الخليقة: الطبيعة التي يخلق بها الإنسان.. والخِلقة: الفطرة . قال لبيد: إنه لكريم الطبيعة والخليقة والسليقة بمعنى واحد » [3]

وفي تاج العروس أكّد الزّبيدي على هذا الاتساق والانسجام الدّلالي بين السليقة والخليقة والطبيعة، في إشارة منه إلى أن هذه المصطلحات جميعها تدل على قدرة الفرد على استعمال اللغة استعمالا صحيحا دون حاجة لمعرفة قوانين اللغة وضوابط اللسان التي قرّرها النحاة في كتبهم، والبلاغيون في تعليقاتهم، حيث يقول: « السَّلِيقَة (كسفينَةٍ: الطَّبيعَة) والسّجِية، وقال ابن الأعرابيِّ: السّليقة طَبعُ الرَّجُلِ، وقال سيبويه: هذه سليقتُه التي سُلِقَ عليها وسُلقَها،ويقال: فلان يقرأُ بالسَّليقة، أي: بطبيعته، لا يتعلَّمُ [...] ويقال أيضا: فُلان يقرأُ بالسَّليقيَّة، أي: بطبعِه الذي نشأ عليه. وقال اللّيث: السّليقيُّ من الكَلام: مالا يُتعاهَدُ إعرابُه، وهو فصيحٌ بليغٌ في السَّمعِ. وقال غيره: السَّليقيُّ من الكلام: ما تكلَّم به البدَوِيُّ بطبعِه ولغتِه. وقال الأزهريُّ: قولُهم: هو يقرَأُ بالسَّليقيَّة، أي: أن القراءة سُنَّةٌ مأثورَة لا يجوز تعدّيها، فإذا قَرَأ البَدَويُّ بطبعِه ولُغته، ولم يتَّبع سنَّة

---

[1]– ابن جني، **الخصائص**، 117/2.

[2]– ابن جني، **المرجع نفسه**، 118/2.

[3]–ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، دط، دت، باب "القاف"، مادة "خلق"، 86/10.

قرّاء الأمصار قيل: هو يقرَأ بالسَّليقية، أي بطبعه، ليس بتعليم، وفي حديث أبي الأسود الدُّؤليِّ: أنَّه وَضَع النَّحو حين اضطرَب كلامُ العرب، فغَلَبت السَّليقية، أي: اللُّغة التي يستَرسِل فيها المتكَلِّم بها على سليقَته من غير تعَهُّدِ إعرابٍ، ولا تجنُّب لحْنٍ » [1] وأشار أبو علي الفارسي إلى ذلك في معرض حديثه عن سجية العرب، وسليقيتهم في الإعراب، حيث قال: « ليست لهم أصول يراجعونها ولا قوانين يستعصمون بها، وإنما تهجم بهم طباعهم على ما ينطقون به » [2] إذ لا حاجة لعرب البادية بمعرفة النحو وقواعده، فهم يعرفون لغتهم ويؤدونها أداء حسنا، وميزانهم في التصويب والتخطئة تلك السليقة أو العادة التي ترسّخت لديهم في أداء اللغة على نحو معيّن.

أمّا النحو فإنما يرمي إلى وصف ما كانت عليه تلك السّجيّة، وذلك الطّبع، كما يوضحه الزجاجي في قوله: « سُئل الخليل ذات مرّة: أعن العرب أخذت هذه العلل أم اخترعتَها من نفسك؟ فأجاب: إن العرب نطقت على سجيّتها، وطباعها، وعَرفَت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله، وإن لم يُنقل ذلك عنها، واعتللت أنا بما عندي أنه علّة لما عللته منه، فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمست [...] فإن سنح لغيري علة لما علّلتُه من النحو هو أَلْيَقَ مما ذكرته بالمعلول، فليأت بها » [3] .

وفي السياق نفسه يقول تمام حسان بأن من : « خليقة الإنسان أن يتكلم ويتفاهم بواسطة اللغة، فاستخدام اللغة (أي لغة) في طبعه لا ينفك عنه. يبقى بعد ذلك اكتساب اللغة في الطفولة في محيط الأسرة، وهو الأساس الذي

---

[1]– الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تح: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، دط، 1989م، باب القاف، مادة " سلق" ، 459/25–460،

[2]– نقلا عن: السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تع: محمد احمد بك وآخرون، دار التراث، القاهرة، ط3، دت، 494/2.

[3]– الزجاجي، **الايضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م، 66.

ينبني عليه معنى السليقة » [1]. يكشف هذا النص عن نقطة الفرق بين لفظتي (الخليقة) و (السليقة) إذ تعد الأولى من أصل المؤهلات الفطرية لدى الفرد. في حين يَنظُر للسليقة على أنها أقرب ما تكون لاكتساب العادات، جرّاء احتكاك الفرد وتواصله المستمر مع بني جنسه، أو هي شق من التنمية اللغوية المستمرة في ظل التواجد في البيئة اللغوية، والاختلاط مع أفراد المجتمع.

من جهة أخرى، يوسّع هذا النص الرقعة الاصطلاحية لهذا المفهوم، ولا يضيّقها عند حدود القدرة النحوية؛ حيث لا يقف الحديث في تعريفه عند نقطة التمكّن من الرّفع أو النصب أو غيرها من القواعد النحوية، بل يتجاوزها إلى القدرة الخطابية، والقدرة التواصلية، يقول عز الدّين البوشيخي: « وإذا كان معظم اللغويين العرب القدماء لم يحدّدوا مصطلحا قارًّا يُعيّنون به هذا (الشيء) القائم في نفوس المتكلّمين أو عقولهم، واقفين عند تسميته مرة (طبعًا) ، ومرة (سليقة) ، ومرة (سجية) [...] فإن ابن خلدون ابتدع مصطلح (الملكة اللّسانية) على أساس أنها (صفة راسخة) في نفوس المتكلّمين العرب، (وخشي أهل العلم أن تفسد تلك الملكة..فاستنبطوا من مجرى كلامهم قوانين لتلك الملكة) فدلّ ذلك على أن النحو عبارة عن قوانين الملكة اللسانية استنبطها النحاة من كلام العرب الذين يُرفع الشك عن سلامة ملكاتهم. إلا أنه –بدا لي على سبيل الفرض– أن مقصود اللغويين العرب القدماء (بالطبع) أو (البديهة) أو (السليقة) أو (الملكة) أو غيرها مثلها لا يقف عند حدود القواعد النحوية بل يتجاوزها إلى غيرها كقواعد الخطاب أو التواصل » [2]

كما يضيف تمام حسان في هذا السياق قائلا: « الخليقة هي تلبّس

---

[1]– تمام حسان، **اجتهادات لغوية**، 22.

[2]– عز الدين البوشيخي، **التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت–لبنان، ط1، 2012، 17.

الإنسان بطبيعته النطقية في خلقه وتكوينه، ولا نقصد من وراء ذلك لغة بعينها يتكلّمها الإنسان، وإنما نعني أن الإنسان –وله هذه الخليقة– صالح لأن يتكلّم أية لغة من اللغات التي يتكلّمها هذا الكوكب الذي نعيش على سطحه، وإنما يحدد له اللغة التي يتكلّمها ما يصادفه من ظروف النشأة والاكتساب وهي الظروف التي تتصل بالسليقة لا بالخليقة » [1] في ذلك تأكيد على ارتباط مفهوم الخليقة بالاستعداد الفطري المركوز في الطفل لتعلّم اللغة.

أما مفهوم السّليقة اللّغوية فإنه يتفاعل مع تنامي العنصر الغريزي لدى الإنسان للاكتساب اللغوي، ويُفعّل بناء على عضويته في المجتمع اللّساني، وعليه تعتبر تلك السليقة بمثابة « الإيذان بحفظ اللغة وتطورها عبر نواميس من الغريزة الرامية إلى التعاطي مع اللغة إعمالا لأعضاء النطق التي يمتلكها، والتي خصّه بها ربّه (سبحانه)، ولا جدال في أن تحريك أعضاء النطق ميزة غير غريزية. ثم لا تقلّ عملية اكتساب اللغة وتناقلها عن الأولى بحيث تشكل الرصيد العام للغة . وبتضافر الغريزة والاكتساب تجد السليقة مكانتها إذ ينموان معا مع الفرد عندما يكون طفلا حتى يكبر ويشكّلان تميزه اللغوي » [2]

من جهة أخرى، ارتبط هذا المصطلح عند بعض الباحثين بدرجة التمكن أو بمرحلة من مراحل إتقان اللغة، انطلاقا من كونها « استعمالا لغويا وراثيا، يسترسل فيه المتكلم لغته على سجيته وطبعه، من غير تعمّدِ إعراب ولا تجنّب لحن. أو هي توظيف سهل من غير معاناة أثناء عملية الأداء اللغوي. بل إن السليقة هي عملية تواصلية من غير شعور أو إدراك لقواعد اللغة المستعملة » [3] ذلك أن الفرد إذا استحكمت لديه صفات لغوية، فإنه يستعملها بطريقة سلسة

---

[1]– تمام حسان، السليقة والخليقة، **مقالات في اللغة والأدب**، جامعة أم القرى، 113–315

[2]– رياض عثمان، **المرجع السابق**، 28.

[3]– أحمد جلايلي، **السليقة اللغوية**، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة ورقلة– الجزائر، ع4، ماي 2005م، 297.

دونما شعور بالقوانين التي تحكم خصائصه الكلامية، لا من حيث الأصوات ولا من حيث التراكيب. كما أن السليقة تعتبر محكا لاختبار درجة إتقان اللغة والتمكّن من قوانينها، يقول إبراهيم أنيس: « هناك إذاً نوعان من المتكلمين باللغة: أولئك الذين يشعرون بخصائصها في أثناء الكلام، وآخرون لا يكادون يشعرون بتلك الخصائص، والفرق بين الفريقين لا يعدو أن يكون فرقا في الكمية أو درجة الإتقان للغة. ونرى هذا واضحا جليا حين نقارن بين صغار الأطفال والكبار حولهم، وحين نقارن الأجنبي عن اللغة بابن اللغة الذي نشأ في بيئتها، ومرّن على الكلام بها مرانا كافيا » [1] ويضيف أيضا بأن السليقة أداء لغوي، يتم في تطوّر وتدرّج ويسر « من غير تكلّف أو تعسّف، فلا يكاد يخطُر المعنى بباله حتى ينطق بما يعبّر عن هذا المعنى بتلك الطرائق والأساليب الشائعة في بيئته، لا يخطئ فيها أو ينحرف عنها، بل تتم عملية الكلام في صورة آلية دون شعور بخصائصه » [2] . هذا ما يؤكّد مفهوم العادة اللغوية، التي لا يشعر معها الفرد أنه يكتسب، وفي الوقت ذاته، ينتبه من تلقاء نفسه إذا انحرف عن جادة الصواب.

بيد أن ابن خلدون في المقدمة جعل هذا العنصر –أي الغريزة– الأساس في تحديد الفرق بين مصطلحي السليقة والملكة، انطلاقا من الترادف اللفظي بين الطبع والسليقة، وكذا التباين الدلالي بين الفعل الشعوري الاختياري، واللااختياري حين يقول أن : « الأفعال الاختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع، وإنما هو يستمر بالقِدم والمِران حتى يصير ملكة راسخة » [3] مفاد هذا النص أن الغريزة تدل على استعداد فطري للاستعمال اللغوي، يرتبط بالمراحل العمرية الأولى للطفل والاكتساب العفوي للغة، بينما التمرّس على أنماط لغوية معينة والدرّبة فذلك

---

[1]– إبراهيم أنيس، **من أسرار اللغة**، مكتبة الألنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978م، 35.

[2]– إبراهيم أنيس، **المرجع نفسه**، 34–35.

[3]– ابن خلدون، **المقدمة**، 581.

فعل اختياري، يُنم عن وعي المتكلم بالحدث والموقف الكلامي. من هنا يتبين بعض الفرق بين المصطلحين، فالملكة « تأتي بالتعليم والتلقين والدربة والمران، وغالبا ما تنطبق على اكتساب المرء لغة أو لغتين، فهناك فرق بين التعلّم والتعليم، وأما السليقة فهي اكتساب فطري عفوي باستغراق مدّة أنضج، وقد لا تكون إلا في لغة واحدة هي الأم بالنسبة لمستخدمها » [1] بناء عليه فإن الملكة تعتبر مرحلة انتقالية تكون بعد الطبع والسجية، حين تنتقل لذات المتكلم من تلك اللغة صفة راسخة، تفضي إلى الإتقان والطلاقة اللغوية.

وفي السياق نفسه، يكشف الأوراغي عن ذلك الفرق في معرض حديثه عن مفهوم الملكة اللغوية، بأنها من « قبيل الصناعة البشرية، وكل ما هو من هذا القبيل يحتمل الانتقال من حال إلى أخرى » [2] .

أما السليقة فهي ميل فطري للاستعمال اللغوي وإطلاق الكلام [3]. ذلك ما عبّر عنه بعض الدارسين بمفهوم آخر، يظهر في دلالة العموم والخصوص، حيث يقابل المستوى الأول –من منطلق الميل الفطري– الملكة اللسانية العامة فهي « بمثابة جهاز نظري يُزوّد به الإنسان ، حتى يتمكّن من الوجود والتواصل » [4] في حين يقابل المستوى الثاني، المتأسس على القِدم والدربة والمران الملكة اللسانية الخاصة، المنبنية على ثلاثة مبادئ رئيسية هي: السماع والتكرار والترسيخ [5] ، وعليه يشترك معظم البشر في المستوى الأول بينما يتفاوتون في المستوى الثاني.

---

[1]– رياض عثمان، **المرجع السابق**، 40.

[2]– محمد الأوراغي، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، 180.

[3]– ينظر: رياض عثمان، **المرجع نفسه**، 45.

[4]– خليفة الميساوي، **المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم**، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013م، 159.

[5]–خليفة الميساوي، **المرجع نفسه**، 159.

4-تعريف الاكتساب اللغوي:

إن الحديث عن الملكة اللغوية والاكتساب اللغوي يقودنا للحديث عن ماهية اللغة ومراحل اكتسابها، باعتبارها محور اهتمام العملية الاكتسابية للطفل والبالغ، إضافة إلى أنها المادة الخام لبرنامج الانغماس اللغوي، ثم إنها وسيلته وغايته. ورد في لسان العرب لابن منظور قوله: « اللغة: اللِّسنُ، وحدّها أنها أصواتٌ يُعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم، وهي فُعلَةٌ من لَغَوتُ؛ أي تكَلَّمتُ، أصلُها لُغوَةٌ ككُرَةٍ وقُلَّةٍ وثُبَةٍ، كلُّها لاماتها واواتٌ؛ وقيل: أصلُها لُغَيٌ أو لُغَوٌ، والهاء عِوَضٌ، وجمعها لُغًى مِثلُ بُرَةٍ وبُرًى؛ وفي المُحكَم: الجَمعُ لُغاتٌ ولُغُون » [1] وفي السياق ذاته ذكر الفيروزبادي في القاموس أن اللغة هي « أصوات يُعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، ج لُغات ولغُون وتكلَّم » [2]

إنّ اللغة في إطارها العام تُشكِّل وِحدة اتصالية، وأسلوبا في التفاهم، والتفاعل بين أفراد المجتمع، وفي ذلك دليلُ عالَميتها، وبيان كونها رابطةٌ حيَوِيَّة بين هؤلاء الأفراد؛ حيث تعبّر عن حاجاتهم، وتُوَحِّد شَملهم، وترسُم أهدافهم، تنبني دلالتها الاصطلاحية على ما يأتي [3]:

- الأول: اللغة بمعنى الكلام الإنساني الذي يشكّل مادة الدّراسة اللغوية كلها.

- فرعٌ من فروع الدّرس اللغوي، أو علمٌ يختص ببحث المفردات وأحوالها على نحو ما يجري في المعجمات. ونقف في هذه الجزئية عند حد النمط الأول باعتبار أنّ اللغة مادّةٌ للدّراسة.

وعليه، فإننا إذا أردنا استحضار بعض من تلك المفاهيم، نجد أولها ما

---

[1]- إبن منظور، **المرجع السابق**، باب:"اللام" ، مادة: "لغا" ، 3585/4.

[2]- الفيروزابادي، **المرجع السابق**، 278/4.

[3]- كمال بشر، **دراسات في علم اللغة**، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1986م، ص: 36.

نصّ عليه ابن جنّي عند قوله: « أمّا حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم » [1]

يتأسّس هذا النص على بعض المؤشّرات اللّسانية في تحديد مصطلح اللغة، حيث « يتضمّن العناصر الأساسية لتعريف اللغة ويتفق مع كثير من التعريفات الحديثة للغة، فهو يوضّح الطبيعة الصوتية للغة ويؤكد أن اللغة أصوات، وهو بهذا استبعد الخطأ الشائع الذي يتَوَهّم أن اللغة في جوهرها ظاهرةٌ مكتوبة » [2]. وعليه ينبني هذا النص على أهم النقاط والمحددات في ضبط مصطلح اللغة:

- **الطبيعة الصوتية المقطعية:** كونها المعبّر الوحيد عن الأغراض والمقاصد، لا الأصوات المُرسلة كالتي تصدرها الحيوانات وغيرها. الأمر الذي أشار إليه ماريو باي في قوله أن « كلّ اللغات تتكون من أصوات تصدرها أعضاء النطق الإنسانية. هذه الأصوات –لتُصبح ذات معنى– يجب أن توضع في شكل تتابعي محدَّد معين، مكوِّنةً كلمات أو مجموعة من الكلمات. هذه الكلمات أو مجموعاتها يجب أن تكون محل اتفاق أعضاء المجموعة اللغوية باعتبارها قيمًا رمزية تستحضِر – ولو على وجه التقريب– في ذهنهم أفكارا معينة » [3]

- **الطبيعة الاجتماعية:** حيث أن اللغة لا تتطور أو تنمو إلا في أحضان الجماعة اللغوية. كما أكد على أن اللغة خصيصة يتميز بها الإنسان دون غيره من سائر الكائنات والمخلوقات، من خلال كلمة (قوم) المقصود بها بنو آدم.

---

[1]– ابن جني، **المرجع السابق**، 33/1.

[2]– محمود فهمي حجازي، **مدخل إلى علم اللغة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص: 10.

[3]– ماريو باي، **أسس علم اللغة**، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419هـ–1998م، ص: 41.

- **الطبيعة التداولية:** حيث تُستعمل لغايات تواصلية، وبالتالي تنحصر وظيفتها حسب تعريفه للغة في وظيفتين يمكن أن تتفرّع عنهما بقية الوظائف الأخرى؛ والمتمثلتين في الوظيفة التواصلية، والوظيفة التعبيرية ، حيث يعبِّر الناس عن مختلف احتياجاتهم. يؤكد هذا رأي تشومسكي عند قوله أن اللغة ليست: « نظاما للاتصال وحسب، فنحن نستعمل اللغة مثلا للتعبير عن الفكر وإنشاء العلاقات الشخصية من غير اهتمام خاص بالاتصال » [1]

ويضيف عز الدّين بوشيخي قائلا: « واللغة باعتبارها إنتاجا ثقافيا هي إجابة عن إشكال يتعلّق بالطريقة التي تُمكِّن الكائنات البشرية من التواصل فيما بينها. فعلى الرغم من وجود ما لا نهاية له من الوقائع، فإن لكل لغة إمكانية التعبير عن هذه الوقائع لتحقيق التواصل. فإقامة التواصل إذاً هي الوظيفة المركزية لكل اللغات الطبيعية. ويعزّز هذا الاعتقاد اشتراك كل العشائر الاجتماعية في استعمال نفس الأداة (اللغة) لتحقيق التواصل، باعتباره نشاطا اجتماعيا يُحدث الأفراد بمقتضاه تغييرات في معلوماتهم التداولية » [2] الأمر الذي يجعل اللغة في مفهومها العام تنتقل من النظرة الوظيفية التي سطّرتها اللّسانيات العامة، إلى القدرة التداولية التّي تتم في إطار الاستعمال اللغوي.

من جهة أخرى، يقول ابن خلدون أن اللغة هي « ملَكة في اللسان للعبارة عن المعاني، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها » [3] . يشير هذا النص إلى الوظيفة التعبيرية للغة، كما أن مناط اختلافها في كلّ مجتمع ، يتأسس من منطلق المواضعة التي تشير إلى اجتماعيتها، وصلتها الوثقى بالبيئة

---

[1]– تشومسكي، **المرجع السابق**، ص: 64.

[2]– عز الدين البوشيخي، **المرجع السابق**، 36.

[3]– ابن خلدون، **المرجع السابق**، 598.

والمجتمع. وبالتالي هي أداة للتفاعل الاجتماعي.

في حين عالجها تشومسكي من منظور الفطرة والاستعداد المركوز في الطفل منذ ولادته يقول: « اللغة نظامٌ معقّد من نوعٍ مخصوص، يتميّز بخصائص محدّدة محكومة بطبيعية العقل/الدماغ. وتُحدّد هذه اللغة من ثَمَّ ظواهر متعدّدة مُحتَمَلَة، فهي تُحدِّد البنية لتعبيرات لغوية متعدّدة تتجاوز بشكل كبير أية تجربة » [1] أما قوله أنها « محكومة بطبيعة العقل » إشارة إلى كونها « مُكوِّن من مُكَوِّنات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان. » [2] كما أنه أكّد على ذلك من خلال وصفها بأنها عملية معقّدة، من نوع مخصوص، لا يستطيع استيعابها إلا العقل البشري.

وفي ذات السياق يعرّف دي سوسير اللغة بأنها « نظام من الإشارات system of signs التي تعبر عن الأفكار، ويمكن تشبيه هذا النظام بنظام الكتابة، أو الألفباء المستخدمة عند فاقدي السمع والنطق، أو الطقوس الرمزية أو الصيغ المهذبة أو العلامات العسكرية أو غيرها من الأنظمة، ولكنه أهمها جميعًا » [3] يحدد دي سوسير مفهوم اللغة فيما يأتي:

- **النظامية:** أي أن اللغة عبارة عن مجموعة من الرموز والعلامات، اتفق عليها أفرادها في الاستعمال.

- **الوظيفية:** أي أن تلك الرموز تحقّق الوظيفة التواصلية بين الأفراد.

ويقول في موضع آخر إن اللغة هي: « نظام من الإشارات جوهره

---

[1]– تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، 65.

[2]– ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، ص: 57.

[3]– فريدينان دي سوسير، **المرجع السابق**، 34.

الوحيد الرّبط بين المعاني والصور الصوتية » [1] أساس هذا النظام الإشاري في رأيه هو الترابط الموجود بين الصورة الذهنية للفظ والصورة الصوتية. وبعبارة أخرى، العلاقة الموجودة بين الدال والمدلول. المحقّقة لعنصر التفاهم بين أفراد المجموعة اللغوية.

من جهة أخرى، يضيف بأن اللغة « شيءٌ محدّد تحديداً واضحًا، ضمن الكتلة غير المتجانسة لعناصر اللسان، ويمكِن تحديد موقعها في الجانب الاجتماعي للّسان، تقع خارج الفرد الذي لا يستطيع أبداً أن يخلقها أو يُحوِّرها بمفرده، فلا وُجود للُغَة إلاّ بنوع من الاتفاق يتوصَّل إليه أعضاء مجتمع معيّن، وعلى الفرد أن يقضي فترة معينة يتعلّم فيها وظيفة اللغة، فالطفل يُدرِك هذه الوظيفة بصورة تدريجية، واللغة شيء متميِّز جداً فإذا فقد المرء استخدام الكلام فإنه يبقى محتفظاً بها إذا كان يستطيع فهم الإشارات الصوتية التي يسمعها. » [2] يفيد هذا النص في الكشف عن الطبيعة الاجتماعية للغة البشرية، وأنها لا تتحقّق إلا في سياق مجتمع لغوي، ضمن نوع من الاتفاق والتواضع بين أفراده. إضافة إلى أن لغة الطفل لا تنمو أو تتطوّر إلا في إطار المعايشة المستمرة، والاحتكاك المتواصل مع البيئة اللغوية الموجود فيها.

خلاصة القول في مفهوم اللغة، إنها تتحدّد بناء على متغيّرين أساسيين هما:

- المعرفة اللغوية: حيث تتدرج القدرة النحوية، ومدى تمكّن المتكلّم من التصرّف في اللغة. لذا تعتبر المقياس الحقيقي الذي يتحكّم في العبارات اللغوية التي ينتجها الفرد.

---

[1] – فريدينان دي سوسير، **المرجع نفسه**، 33.

[2] – فريدينان دي سوسير، **المرجع نفسه**، ص: 33.

- المعرفة باستعمال اللغة: وهنا تتدرج القدرة التواصلية والقدرة التداولية في النسق اللغوي. تعتبر المحك الرئيسي للتفاعل الكلامي بين أفراد الجماعة اللغوية.

أما مفهوم الاكتساب اللغوي، فإنه يقف عند حدود علاقة الفرد باللّغة؛ الأمر الذي يختلف بطبيعة الحال باختلاف طبيعة الفرد، اللغة المكتسبة إلى نوعين؛ إحادها متعلّق باكتساب اللغة الأولى عند الطفل منذ ولادته، وثانيها مرتبط بفترة أكثر نضجا كونه يمثّل نقلة لغوية أخرى في سياق لغة ثانية، وانطلاقا من التباين بين الاكتساب اللغوي في اللغة الأولى، واللغة الثانية، فإن دراستنا لا تهتم بالنمط الأول ذلك أنه من مباحث علم النفس اللغوي، كما أننا نحاول ههنا معالجة الضعف اللغوي للمستوى الثاني من لغة الطفل أو البالغ على حد سواء، ولسنا نراقب تطور اللغة الأولى عند الطفل في بداية نطقه. من جهة أخرى، إن ما يدعونا للتركيز على التعامل مع مصطلح اكتساب اللغة الثانية، هو أن المقصود منها يكمن في دراسة كيفية تعلّم لغة غير اللغة الأصلية، وبالتالي دراسة السبب في عدم وصول الكثير من متعلّمي اللغات الثانية إلى الكفاءة نفسها في لغاتهم الأصلية. حيث أن هذا المستوى من الاكتساب يشير إلى دراسة كيف يمكن أن يبدع المتعلمون نظاما لغويا سليما عندما يتعرّضون للغة الهدف لفترة محدّدة...إلخ.

يشير مصطلح الاكتساب اللّغوي عمومًا إلى العملية التي تنمو بها المقدرة اللغّوية لدى الفرد، كما أنه بمثابة إجراءٍ يقوم به الطِّفل لاكتشَاف قواعد وضوابط لغَته الخاصة، ضِمن كفايَته اللّغوية الفطرِية. ومن الطبيعي ألا يتمكّن الطفل من تلك العملية الاكتشافية إلا من خلال التفاعل مع المادة اللغوية، والمحيط اللساني المتواجد فيه، فتقوم وظيفة العائلة والبيئة على توفير المادة التي من خلالها يكتشف قواعد لغته الأم، بحكم أن الطفل في المراحل الأولى من حياته

يركز على تقليد ومحاكاة من حوله، دونما وعي منه بخصائص كلامه، يقول ميشال زكريا: « لا يكتسب الطفل اللغة واستعمالها فحسب بل يكتشف في الوقت نفسه، محتوى الكلام كحقيقة قائمة بحد ذاتها. ويمتلك تقنية التواصل اللغوي وبالتالي يتبيّن ماهية اللغة وعملها ودورها في المجتمع الذي يحيط به. إن الذي يتكلّم لغة معيّنة يعلم، على العموم كيف يستعملها للتوصل إلى بعض الأهداف. فنقول إنه يكتسب تنظيم كفاية مراسلية ترتبط بكفايته المميَّزة بالقواعد » [1] .

وفي ذات الصدد يشير عبده الراجحي إلى أن الاكتساب اللغوي: « يحدث في الطفولة؛ فالطفل هو الذي يكتسب اللغة، فيتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة مما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللغوي العام. والطفل يكتسب اللغة التي يتعرّض لها، وهو –بطبيعة الحال– تعرّض غير منظّم، ومهما يحاول الكبار من تبسيط اللغة أمام الطفل فإن ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط. » [2] يؤكد الراجحي من خلال هذا النص على مسألتين هما:

- تشابه جميع الأطفال في جميع اللغات من خلال المؤهلات الفطرية والاستعداد اللغوي العام لديهم، مما يؤكد تشابههم في طريقة الاكتساب وتلك المراحل التي يمر بها الطفل في اكتساب اللغة.

- الاكتساب غير المنظم للغة من خلال التعرّض المباشر لها، مهما حاول الكبار تبسيط اللغة وتذليل خصائصها للطفل. ذلك أن الطفل يحاكي لغة البيئة التي يعيشها من منطلق الاستعداد الفطري لديه. فاللغة بمثابة الموروث الثقافي يتحصّله الفرد من البيئة التي نشأ وترعرع فيها.

---

[1]– ميشال زكريا، **المرجع السابق**، 49.

[2]– عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، 21.

بناء عليه شبّه تشومسكي جهاز الاكتساب اللغوي لدى الطفل بصندوق مفاتيح، وما العملية التي يقوم بها الطفل في تلقّف الأنماط اللغوية وتثبيت القوالب اللسانية، إلا كوضع المفاتيح وتثبيتها في وضع معيّن. يقول مؤكدا ذلك بأن « اكتساب اللّغة في شِق منه عملية وضع للمفاتيح في وضعٍ معيّن بناءً على المادة الأولية المُقدّمة أي أنها عملية تثبيت للقِيم التي تأخذها المُتغيّرات. » [1] ومفاده أن الطفل يولد باستعداد فطري، أو ميل غريزي لإنتاج اللغة ، ذلك أنه لا يتم إنتاج العناصر اللغوية إلا بعد إدراكها، بصرف النظر عن درجة ومستوى الإدراك الذي وصل إليه.

إنّ عملية اكتساب اللغة تؤكد على أن الطفل يولد صفحة بيضاء، ولديه استعداد فطري يؤكده التشابه العام في طريقة الاكتساب اللغوي بين جميع الأطفال عبر مختلف اللغات، فالطفل يولد دون لغة، ولكن لديه الآلات التي تساعده على الاكتساب والتحصيل ليبدأ « في تلقِّي الأصوات بأذنيه، ويربِط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويُدرك العلاقات بين الأشياء، وهكذا تتكون مُفرداته وقاموسه اللغوي » [2] .

من جهة أخرى، إذا تعلّق الأمر باكتساب اللغة الأولى والثانية، اختلف الأمر في طبيعة الفئة، انطلاقا من الاختلاف الواضح بين الوجهتين؛ حيث يشير « مصطلح (اكتساب اللغة الأولى) إلى نمو اللغة لدى الأطفال، على أن مصطلح(اكتساب اللغة الثانية) يتعلّق بنمو اللغة لدى البالغين كذلك » [3]. استنادا إلى أن الطفل في مراحله الأولى يقوم على اكتساب اللغة التي يتعرّض لها، وهي بمثابة اللغة الأولى لديه. في حين إذا أراد تعلّم لغة أو لغات أخرى بعد

---

[1]– تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، ص: 96.

[2]– علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، 32.

[3]– ينظر: علي القاسمي، **الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق**، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو– الجزائر، 2011م، 2/109–110.

تمكّنه من لغته الأم، فذلك من مباحث علم اللغة التطبيقي. وهو يشير عموما إلى « عملية تعلّم لغة أخرى بعد اللغة الأصلية [...] سواء أكان ذلك في الفصول الدراسية أو عند التعرّض الطبيعي للغة » [1] . إلا أن المراحل التي يمر بها النوعان متشابهة إلى حد ما. فكلّ منهما يمر بالسماع أولا، فالتكرار فالممارسة. يبقى الاختلاف في مستوى الإدراك والوعي اللغوي لدى الفئتين، إضافة لمسألة القصدية والتنظيم .

يشكّل الاكتساب اللغوي محطّة هامة في الكشف عن النقلة التطوّرية للطفل من مرحلة لغوية إلى أخرى، بالإضافة إلى تلك المكانة التي أخذ يتبوّؤها في مجتمعه، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات، إلى الموضوعية، ومن الإدراك السّطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء. [2] وفي مجمل القول إن فهم عملية الاكتساب اللغوي يتمظهر في اتجاهين هما:

أ- **الاتجاه الاستقرائي:** القائم على التتبّع، واستقراء الحدث الكلامي من البيئة اللغوية التي يترعرع فيها المتكلّم، وعليه فإن الطفل في ظل هذا الاتجاه، يقوم بجمع معطيات اللغة التي يتعرّض لها، فيُخزّنها، ثم يصل إلى (تجريدات) عنها عن طريق (تصنيفها) وإجراء (تعميمات) عليها. إجمالا إن هذا الاتجاه يرتكز على البعد الاجتماعي للغة، أي اكتساب العادات اللغوية من خلال الاحتكاك بالمجتمع والبيئة اللغوية.

ب- **الاتجاه العقلي:** يرى أن الطفل لديه نظرية عن اللغة مركوزة فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثة؛ أي أنها جاهزة مسبقًا، عامة في اللغة الإنسانية، ثم

---

[1]- سوزان جاس و لاري سلينكر، **اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، 1/ 7.

[2]- ينظر: حنفي بن عيسى، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، دت، 129.

يقوم الطفل بعدها بتطبيق هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرّض له من لغة، فتلك المفهومات السابقة تمثل بالنسبة له القوالب الجاهزة التي تساعده في إنتاج أشكال لغوية أخرى وِفقًا للأشكال التي لديه. [1] ولا يعني هذا أن الطفل يولد ممتلكا اللغة، بل لديه استعداد فطري لاستعمال اللغة وإنشائها، وعله يسمى بالاتجاه الفطري.

من منطلق البعد الفكري لهذين الاتجاهين اختلفت الآراء حول مسألة اللغة عند الطفل، وعملية الاكتساب اللغوي هل هي من قبيل الاستعداد الفطري أم عمل اجتماعي بحت؟ بناء عليه تشكّلت نظريات تدافع كلّ منها على توجّهها وفكرها، نعرض أهمها في هذا العنصر. تلك المتمثّلة في: النظرية السلوكية، والنظرية الفطرية، والنظرية المعرفية.

يشير ابن خلدون في هذا الصّدد، وفي مواطن متعدّدة من مقدّمته، إلى أهمية الدّخل اللغوي، انطلاقا من أنّ عملية الاكتساب اللغوي تتمّ من خلال الترَعرُع في البيئة اللّغوية، والمحيط اللّفظي للطّفل، حيث يقول: « يسمَعُ كلام أهل جيله وأساليبَهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيُلقَّنها أولا ثم يسمع التراكيب فيلقَّنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعمالُه يتكرّر إلى أن يَصير ذلك ملَكَة وصِفة راسخَة ويكونَ كأحدِهم » [2] يضيف أيضا أن: « الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. » [3] أكد ابن خلدون على أن تكوين الملكة اللغوية وترسيخها يتم عبر الترعرع في المحيط اللغوي فترة

---

[1]– ينظر: عبده الراجحي، **المرجع السابق**، 21–22.

[2]– ابن خلدون، **المقدّمة**، ص:607.

[3]– ابن خلدون، **المرجع نفسه**، ص: 404.

محدّدة، تتوفّر له خلالها العوامل المساعدة على الاكتساب والتي حدّدها في الاستماع لكلام أهل جيله، والمعايشة المستمرة للأنماط اللغوية، وتكرّر ذلك لفترات متعاقبة، ومتتالية. وعليه فإن رأي ابن خلدون يكتسي الطابع الاجتماعي في تكوين الملَكة اللسانية.

أما تشومسكي فيؤكد ما سبق من خلال قوله أن اكتساب اللغة ليس « شيئاً يعملُه الطفل في واقع الأمر، بل هو شيء يحدُث له إذا ما وُضِع في بيئة ملائمة. وهو أمرٌ يُشبِه جسم الطفل ونُضجه بطريقة محدَّدة مُسبقًا حين يقدَّم له غذاءٌ ملائم وبيئة حافزة. ولا يعني هذا أن البيئة لا تُسهم بشيء فيه، فهي التي تحدِّد الطريقة التي تتثبَّت بها متغيِّرات النحو الكلِّي، وذلك ما ينتج عنه لغات مختلفة. » [1] لذا فإن تشومسكي لا ينفي دور البيئة في الاكتساب اللغوي، بل يرى أن الفرد لديه استعداد فطري لاكتساب تلك اللغة من خلال ترعرعه في البيئة اللغوية. باعتبارها المحيط اللَّفظي التي يتم من خلاله استلهام العناصر اللغوية، الأمر الذي يمكّننا من تفتيح « قدراتنا التي هي جُزء من إعدادنا الإنساني المُشترَك أو ربَّما يُحجَر عليها أو تُكبح، تبعًا للظُّروف التي تكتنف نموَّها. » [2] وهنا يكمُن دور البيئة من خلال نمَطِها، فيما إذا كانت بيئَة غَنَيةً أو فَقيرَةً.

وفي هذا الصّدد يقول تشومسكي بأن « نُمو القدرة العقلية الإنسانية، على حدّ ما نعرِف، محكومٌ إلى حد بعيد بطبيعتنا الإحيائية الداخلية. لذلك فاللّغة بصفتها قدرةً طبيعية هي شيء يَحدُث لنا، مثل تعلّمنا للمشي تماما، وبكلمات أخرى ليست اللغة شيئا نتعلّمه، فاكتساب اللغة شيء يحدث لنا لا شيئاً نقوم بتنفيذه. » [3] تأكيدا منه على مسألة الجبّلة والطّبع في إنشاء اللغة، وما للعوامل

---

[1]– تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، ص: 186–187.

[2]– تشومسكي، **المرجع نفسه**، 187.

[3]– تشومسكي، **المرجع السابق**، 240.

الخارجية من كبير الأثر في تنمية الملكة اللغوية. على اعتبار أن « تَحَقُّق هذه العملية واستمرار حدوثها يبقى مُتوقِّفًا على وجود القدرات الطبيعية الخاصة أو ما سُمِّي بالملَكَة اللّغوية، كما أن مدى نشاط هذه العملية وتطورها وفاعليتها وأثرها يظل متوقّفا على ما يُتاح من فرص التواصل والاحتكاك الاجتماعي على نطاقه الخاص والعام، وما يَتأتّى من فرص التعليم أو التلقين، وما يوجد من استعداد ذهني أيضا. » [1] وفي السياق نفسه يضيف تشومسكي بأنه: « إذا ما قُدِّمت إلى هذه الملَكة اللغوية المادةُ اللغوية الأولية فستُحدِّد اللغة التي ستُكتسب (...) وسوف تحدّد هذه اللّغة عددا كبيرا من الظواهر المُحتَمَل وُجودها ممّا يتجاوز بشكلٍ كبير المادة اللّغوية التي قُدِّمت أولا. » [2] ذلك ما عبّر عنه ابن خلدون آنفا حين قال: « و على نسبة الأصل تكون الملكة » [3].

من جهة أخرى، تعد المؤهلات الفطرية لدى الطفل لإنشاء اللغة، المحرّك الأساسي في تحقّق الاكتساب اللغوي، حيث أنها « هي التي تَجعَل من عملية الاكتساب عمليةً بالإمكان إنجازُها، وذلك لأن نمو الإنسان اللّغَوي مُزوَّد ببعض الاستعدادات والقُدرات والبُنى والبرامج الفطرية والمتمثِّلة في الحالة الأساسية. » [4] على أن هذه القدرات الفطرية اصطلح عليها تشومسكي (جهاز اكتساب اللغة) ، الذي « يُمد الإنسان بافتراضات عن اللغة، ثم يختبر الإنسان افتراضاته مما يسمعه، ويُعدّل قواعده إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار. » [5]

ويضيف عبده الراجحي في ذات السياق قائلا بأن النظرية اللغوية

---

[1]–أحمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها–مصادرها–وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م، 42.

[2]– تشومسكي، **المرجع نفسه**، ص: 64.

[3]– ابن خلدون، **المرجع السابق**، ص: 404.

[4]– ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، ص: 96.

[5]– عبده الراجحي، **المرجع السابق**، ص: 23.

ترى « أن كل إنسان مزوّد بجهاز لغوي فطري يمدّه بافتراضات عن اللغة، وما يصنعه المتعلّم أنه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة. وقد أكد الاتجاه العقلي أن العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعليم؛ فمقولة(المحاكاة) يُسقطها ميل الأطفال إلى (التعميم) القياسي والمغالاة فيه فيما يعرف بالقياس الخاطئ » [1]، بيد أنه لا يُلغي فكرة العوامل الخارجية وما لها من سابق تأثير، سوى أنه يعدّها عوامل مساعدة، وثانوية مقارنةً مع الاستعداد الفطري الذي يولد الإنسان مزوّدا به. فإذا كان الطفل يمتلك جهاز اكتساب اللغة، فإن العوامل الخارجية بما في ذلك المحيط اللفظي والجماعة اللغوية هي التيار المشغّل له، والوقود المحرّك لأجزائه.

إذا كان تشومسكي قد انطلق في تفسير الاكتساب اللغوي من وجهة نظرٍ فطرية، وأن اللغة مهارةٌ خاصة، تعد القدرة على تعلُّمها أمرا مطبوعا في مَوروثِنا الجيني، واستعدادا فطريا في البناء التكويني، وأنه شيء يحدُث لنا وجُبِلنا عليه. فإنّ السلوكيين اختلفوا معه في جوهر هذه المسألة من منطلق أن اللغة في نظرهم شَكلٌ من أشكال السلوك يُفسِّرونه في إطار تكوين العادات، وتدخُّل المدعِّمات المختلفة بين المثيرات والاستجابات ؛ فالسلوك اللغوي كأي سلوك آخر، ينمو ويتطور بفضل التعزيزات الخارجية من المحيط، يؤكّد هذا ما ذهب إليه سكينر في اعتقاده بأن اكتساب اللغة يتمّ « بالطريقة التي يكتسب بها الإنسان العادات البسيطة، بحيث يقوم التعزيز بدور حاسم في هذه العملية » [2] فاللغة على هذا الأساس تُكتسب مثلها مثل العادات الأخرى. لذا فإن النظرية السلوكية تنبني على مجموعة من المبادئ تفيد بأن الطفل يكتسب اللغة من خلال البيئة التي يترعرع فيها، ويتفاعل مع أفرادها ، انطلاقا من كون الطفل « حين يسمَع

---

[1]– عبده الراجحي، **المرجع نفسه**، ص: 28.

[2]– ميشال زكريا، **المرجع السابق**، ص: 78.

تعبيراً جديداً يُحاول مُحاكاته ثمّ بالمِران (إذا لقي التعزيز اللازم) يُرسِّخ ذلك التعبير في ذهنه، وباستخدام القياس والتعميم يتمكّن من الإتيان بتعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل » [1] .

إن النظرية السلوكية تَعتَبِر اللغة مجموعة « عادات كلامية يُكيِّفها حافز البيئة، والتي ترتبطُ الاستجابةُ الكلامية فيها بأي شكل من أشكال التفكير، ولا تُميِّز بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني، فيؤكّدون على أن اللغة هي التي تميّز الإنسان عن الحيوان وأنها غير خاضعة لأي حافز » [2] أما عن الاكتساب اللغوي فإنهم يرون أن الطفل يولد « صفحة بيضاء » لا يملك أي انطباع عن اللغة ولا أدنى تصوُّر عنها. بيد أن البيئة هي الأساس في عملية اكتساب الطفل لمُجمل المفهومات والتصوّرات المتعلِّقة بالانطباع اللّفظي، باعتبار أن هذا الاتجاه يركّز « على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة، ومن ثم فإن تعلّم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية هي (المحاكاة) و(التكرار) و(التعزيز) . » [3] وعليه، يرى سكينر بأن السلوك اللّغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر كالآتي: التنبيه– الاستجابة–التثبيت « فالسلوك اللّغوي– كأيِّ سلوكٍ آخر– تتحكّم فيه نتائجه، فهو يتعزَّز ويقوى حين تكون النتيجة مكافأة، أما إذا كانت عقابا فإنه يذوى وقد ينطفئ خاصة إذا غاب التعزيز » [4]

خلاصة القول إن النظرية السّلوكية تحصر الاكتساب اللغوي بين المثير والاستجابة، مغفلة بذلك جوهر العلاقة بينهما، أي العمليات التي تحدث بين المثير والاستجابة، « وذلك خلافا للفهم البنيوي الذي يفترض وجود بنية

---

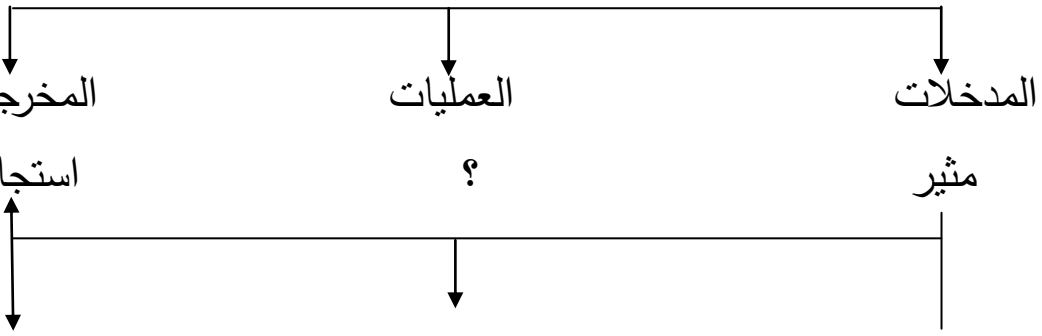
[1]– عبد السلام المسدي، **اللسانيات من خلال النصوص**، الدار التونسية للنشر، دط، دت، ص: 119.

[2]– حفيظة تازروت، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003م، ص: 59.

[3]– عبده الراجحي، **المرجع السابق**، ص: 27–28.

[4]– دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 28.

عميقة داخل المخ البشري لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية » [1] والمخطّط الآتي يوضّح وجه الفرق بين اكتساب اللغة من منظور سكينر وابن خلدون كما يأتي [2] :



ومن جهة أخرى تظهر النظرية المعرفية في ثوب مختلف عمّا سبق، خالف ظاهره الاتجاه السلوكي، واقتفى باطنه الأثر العقلي، ترتكز على جملة مبادئ ومنطلقات نوجز أهمها في النقاط الآتية:

- رَفْض فكرة كون اكتساب اللغة أمرًا خاضعًا للتقليد والمحاكاة وكذا التعزيز، وإنما « اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة. وتعلّم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها » [3]

- رفض كون العملية التعليمية نتيجة لمثير معين، وكونها استجابة لأبنية معرفية أنتجها الفرد المتعلّم، في ظل تواجده في موقف معيّن « فقدرتنا على استعمال

---

[1]– علي أحمد مدكور، وإيمان أحمد هريدى، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط،2007م، 34.

[2]– ينظر: علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدى، **المرجع نفسه**، والصفحة.

[3]– علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدى، **المرجع نفسه**، 46.

اللغة ليس سببه هو أننا نكرّر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيّرة، فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج، يتقنها الفرد إن تعلّمها في موقف طبيعي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد » [1]

- امتلاك الطفل للاستعداد الفطري الذي يؤهّله لتعلّم اللغة، حيث إن الإنسان مزوّد بالقدرة على تعلم اللغات.

- الكفاية اللغوية سابقة للأداء اللغوي وشرط لحدوثه؛ ممّا يدل على ضرورة قدرة المتعلّم على السيطرة والتمكّن من النظام اللغوي، حتى تنمو لديه إمكانية استعمالها بسهولة ويسر في مواقف متنوعة، وسياقات مختلفة.

ومُجمَل القول أن النظرية العقلية، تنطلق في تفسير عملية الاكتساب اللغوي من المبدأ الفطري، كونه أمرا « مركوزا في الإنسان بالولادة، أي إننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يُوَجِّهنا إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكًا منظّمًا، وإلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخليا » [2] في حين لا يَعتَدُّ الاتجاه السلوكي بهذا المبدأ بل يتبنّى الفكرة القائلة بأن اللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني، تُكتسب كأي سلوك آخر، وفي هذا الصدد يقول عبده الراجحي بأنه « مهما يكن من أمرٍ فإن الاتجاه السلوكي استقرائي يهدف إلى ترسيخ (العادات) اللغوية بهذه العوامل الخارجية، أما الاتجاه العقلي فاستدلالي يهدف إلى تقوية (القدرة) اللغوية التي فُطر الانسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه إشراكًا فعليًا في (إنتاج) اللغة لا (محاكاة) ما يتلقّاه منها » [3]

---

[1]– علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدى، **المرجع نفسه**، 46–47.

[2]– دوغلاس براون، **المرجع السابق**، 38.

[3]– عبده الراجحي، **المرجع السابق**، 28.

الفصل الثالث
الدراسة التأصيلية

المبحث الأول

مباحث التعليم اللغوي في التراث العربي القديم

1- توطئة:

عالج الفكر العربي والتراث القديم مفاهيم دقيقة في مجالات عدّة، سوى أنه لم ينتبه لذلك اصطلاحيا، بل كانت مطمورةً ضمن مُمارَسات، وتجارِب عفوية. تُنبِئ عن سَليقية أهلها وسَجِيَّتِهم. وعلى الرغم من ذلك فقد كشفت عن ملامح لسانية عريقة ومتجذّرة كانت مصدر الإلهام لكثير من الدراسات الحديثة.

وعليه، نحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مسألة تعليمية، حديثة اصطلاحيا، قديمة إجرائيا، نظّر لها الفكر اللّساني، وأسّس لها تتلخص في إستراتيجية **(الانغماس اللغوي)** الواردة في كثير من الممارسات التراثية العربية، والمخزونة في نفائس الكتب والمدوّنات القديمة، تلك التي سنحاول من خلال هاته الدراسة استقراءها وتتبُّعَها، في سبيل المثول عند أصولها التراثية العربية. مركزين خلال ذلك على عنصرين هما:

1-الملامح العامة لتعليمية اللغات في التراث العربي القديم؛ حيث كان للعرب بمختلف توجّهاتهم، ومشاربهم، حديث خاص عن التعليم والتعلّم، فكيف كانت نظرتهم؟ وما هي آراؤهم في مجال تعليمية اللغات؟ وإلى أي مدى تتوافق إشاراتهم مع الدرّس اللساني الحديث؟

2-أصول إستراتيجية الانغماس اللغوي في التراث العربي القديم؛ إذ تعدّ هذه الجزئية الأهم من بين ما سبق، نعرض فيها لتأصيلِ ممنهج لمبدأ الانغماس اللغوي، في نقاط أساسية هي:

أ-**الأصول الدينية:** من خلال النص القرآني والسيرة النبوية الشريفة، أما بحثنا عنه في القرآن الكريم، فهو لتأصيل استعمال تلك الصيغة الصرفية (غمس/غمر) بالمعنى اللغوي الوارد في المعاجم اللغوية العربية. في حين نعالجه في السيرة النبوية من حيث المنهج المعتمد على الاحتكاك المباشر بالبيئة والمجتمع.

2-الأصول التعليمية؛ تلك المستمدّة من الكتب التراثية القديمة، ككتاب القابسي، والفارابي، وابن سينا، وسيبويه...إلخ. نستلهم منها مفاهيم نظرية حول القضايا المتعلقة بالانغماس اللغوي، سواء من حيث المصطلح، أو المبادئ و الخصائص وغيرها.

3-الأصول التاريخية؛ نعرض خلالها سير الأعلام والأدباء، والنحاة والبلغاء، وغيرهم، من خلال النماذج التاريخية المبثوثة في المدوّنات التراثية كمعجم الأدباء، وكتاب الأغاني، وغيرها. نتقصّى خلالها تجارب العرب قديما في تحصيل اللغة من مضانّها، وانتباههم بطريقة عفوية إلى أهمية مبدأ الانغماس اللغوي في تحقيق الفصاحة والملكة اللسانية الجيدة من بيئة عربية نقية. فنحاول ههنا تقريب تلك التجارب من الدراسات الحديثة، وتوجيه تلك الممارسات اصطلاحيا.

2- مفهوم التعليمية:

درج هذا المصطلح على ألسنة المحدثين، وما عاد منغلقا في حلقة تعليم اللغات، بل تعدّاها إلى دائرة العلوم والمعارف بمفهومها الواسع، باعتبارها وضعية تعلّمية تتوفّر على أطراف العملية التعليمية. كما عالج الدرس اللساني هذا المصطلح من منظور العمل الحيوي القائم أساسا على ما يُقدّم للمتعلّم من

معلومات ومعارف، ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلّم نفسه من أجل اكتساب هذه المعرفة وتلك المهارةِ.

بناء عليه، فإن مصطلح التعليمية يعدّ وجها من وجوه الاتصال بين المعلّم والمتعلّم بأشكال وطرائق متعدّدة،، أما في مجال تعليمية اللغات فإن أهم ما يُعنى به هو الاستعمال والممارسة، الأمر الذي ارتكز عليه شغل العرب قديما في التحصيل اللساني، حيث خرجوا إلى البادية، أين توجد البقية الباقية من فصحاء العرب، أو استقدموا بعض أهلها إلى حواضرهم، ليتلقّوا منهم اللغة بالممارسة والمشافهة، في سياق ما يسمّى بالطريقة الطبيعية والتعليم المباشر، الذي يعتبر من أنجع الطرائق والأساليب في اكتساب اللغات. وقد تحدّد مفهوم التعليمية من خلال ممارساتهم في منحيين هما:

- **<u>تحقيق الكفاية التواصلية</u>:** المتجلية في انتقال المتعلّم إلى البيئة التعليمية (البادية) أين يحتك باللغة في مختلف مواقفها، ويناظرها في معظم سياقاتها، وهو أسلوب يساعد في تزويد المتعلّم بالمهارات التي تساعده في التواصل مع غيره باللغة الهدف (العربية الفصحى).

- **<u>تحقيق الكفاءة اللغوية</u>:** على مستوى المفردات أو التراكيب. من خلال حفظ النصوص وتعهُّد حلقات النحو. على أساس أن مداومة النظر في العلوم و البحث عنها ومدارستها، والمذاكرة فيها، يقوّي الحذق بها والرّسوخ فيها.

3- منهجية التعليم اللغوي وطرائقه في التراث العربي:

انطلاقا مما سبق، كان تركيز العرب والمسلمين في تعليم اللغة وتعلّمها مرتبطا بالعقيدة والدّين، فاختاروا لذلك أنجع السّبل وأجدى الطرائق والوسائل طمعا

في سلامة اللسان، وصحة البيان؛ تنوعت طرائق التعليم، تبعا لتنوع البيئات التعليمية، واختلاف سن الفئة المتعلمة « فالأسلوب الذي يتّبعه معلّم الكتاب يختلف عن الأسلوب المتبع في الحلقات التعليمية في المساجد أو المناظرات العلمية في قصور الخلفاء، وهذا الاختلاف مردّه تباين سن المتعلّمين من جهة، وتباين المناهج تبعا لذلك من جهة أخرى؛ فالمتعلم في الكتاب مثلا بحكم صغر سنه يعتمد على طريقة التلقين، بينما يعتمد طالب الحلقات العلمية على طرق أخرى كالإملاء والسؤال وغيرها من الطرائق » [1]

إذ يلتحق الناشئة في بدايتهم بالكتاتيب أين تُرَوّض ألسنتهم على حفظ كتاب الله وسنة نبيه، لما في ذلك من تنوير وتنمية لملكة اللغة والحفظ عند الطفل. ثم يتدرج بعدها الطفل في شتى الفنون والعلوم الأخرى مستهلا في ذلك بالنحو قبل كل شيء، على اعتبار أنّه مقوّم اللسان، وضابط اللغة والبيان.

كما كانوا يتخيّرون الطريقة التعليمية المتناسبة مع طبيعة المتعلّم على نحو ما فعل هارون الرّشيد مع ابنه المعتصم، حيث قال له يوما: « ما فعل وصيفك فلان ؟ قال: مات فاستراح من الكتّاب. قال: وبَلَغ منك الكتّاب هذا المبلَغَ؟ والله لا حضَرتَه أبدا، ووجّهه إلى البادية فتعلّم الفصاحة » [2] نلاحظ اهتمام العرب وعنايتهم باختيار الطريقة التعليمية المتناسبة مع طبيعة ودافعية المتعلّم، إذ هي أحد أهم أقطاب المثلّث الديداكتيكي.

إن المعتصم كان أمّيا –حسب ما ورد عن ابن عبد ربه–وما كان ليُقبِل على التعليم لولا ترحيل والده إياه إلى البادية. عندما رأى نفوره من طريقة التلقين التي لم تُجد نفعا معه بالقدر الذي يمكن أن تحقّقه الطريقة الطبيعية والمنهج

---

[1]– الرياصي، **المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (132–232هـ)**، منشورات جامعة 7 أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات والمطبوعات والنشر، مصراته، ليبيا، ط1، 2010م ، 193.

[2]– ابن عبد ربه، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، تح: محمد ابراهيم سليم، مكتبة القرآن، دط، دت، 120.

المباشر في اكتساب اللغة وسلامتها.

علاوة على ذلك، فإن اختيار المادة يتأسّس على طبيعة الفئة التعليمية؛ إذ أن بناءها يرتكز على جملة مسوغات أهمها الهدف والغاية التعليمية، وهذا ما ثبت جليا في سير العلماء وتراجمهم، إذ لما كانت عنايتهم بالفصاحة، وحماية اللسان من اللحن، انتشروا في البوادي العربية وأرسلوا صبيانهم ليترعرعوا بين خيامها، فينقلبوا بعد ذلك بلسان فصيح، ونطق عربي صحيح. إيمانا منهم بأن المجتمع هو المعلّم الأول للغة، وأن العربي خرّيج البادية.

إضافة إلى ذلك، كان العرب والمسلمون في الكتاتيب يحرصون في تلقين اللغة وعلومها على التدريج، حتى لا يَمَلَّ المتعلّم ولا يُرهَق ذهنه، على نحو ما ورد عن ابن مسعود ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: « كان النَّبِيُّ ﷺ يتخوَّلُنا بالموعِظَة في الأَيَّام كراهَةَ السَّآمَة علينا » [1] والمقصود بالموعظة كما تقدّم به الشرَّاح هي التذكير بالحياة الأخروية، والعالم الآخر، لذلك لم يكن ﷺ يواصل الموعظة مع صحابتهم، بل كان يتعهّدهم بالحديث في ذلك مرة في الأسبوع أو مرّتين، مراعاة منه لرقّة قلوبهم وسرعة تأثرهم. وفي ذات الصّدد يقول الإمام البخاري إن: « تعليم العلم ينبغي أن يكون على التدريج لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا، حُبِّب إلى من يدخل فيه وتلقّاه بانبساط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد، بخلاف ضده. » [2] يشير إلى مسألة التدرج في عرض المحتوى ومدى أهميتها في جانبين هما؛ الترغيب في المادة، والمساعدة على ترسيخها في أوجز وقت ممكن.

مما سبق، تظهر عناية العرب والمسلمين بتهيئة الظروف المناسبة،

---

[1]– ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تج: محب الدين الخطيب،دار الريان للتراث، القاهرة، ط1986،1م، كتاب **العلم**، باب "**ماكان النبي ﷺ يتخوَّلُهم بالموعظة والعلم كي لا ينفِروا**" ، 1/ 195.

[2]– ابن حجر العسقلاني، **المرجع نفسه**، 197/1.

والمناخ الملائم في تعليمية اللغات عموما، واللغة العربية خصوصا، في إطار صياغة مفهوم شامل لمنهج تعليمي فريد من نوعه، تتمظهر بعض ملامحه –إن لم تكن كلها– في مفهوم التعليم الاجتماعي الطبيعي للغة، أو ما يسمّى بالانغماس اللغوي، الأخير الذي يقوم على المدخل الاتصالي، المنبني على طرائق تعليمية، منها الطريقة السمعية والطريقة المباشرة. وكلّ هذا وغيره تُفصِح عنه الممارسات التراثية العربية في تعليم للغة العربية وتعلّمها.

إن المشافهة والانتقال إلى البادية، أسلوب تعاهده العرب لما اختلط المسلمون والعرب بغيرهم، وكثر انتقالهم، حِلُّهم وترحالهم. والدّليل على ثقافة المشافهة في اكتساب اللغة ومختلف العلوم، ما نقله الشّافعي عن نفسه، حيث قال: « كنت وأنا في الكُتّاب أسمع المعلّم يُلقِّن الصَّبي الآية فأحفظها، ولقد كان الصّبيان يكتبون إملاءهم فإلى أن يفرغ المعلّم من الإملاء عليهم، كنت حفظت جميع ما أملى » [1] وعليه، عوّل العرب قديما على ذاكرتهم في حفظ معارفهم، وتراثهم، ممّا يؤكّد عدم وجود مؤسّسات خاصة بالتربية والتعليم في مثل تلك البيئة، التي كان ديدنها التنقّل والترحال، فكانت معظم معارفهم الشفهية مكتسبة من خلال التجربة والاحتكاك بالأمم الأخرى.

من أجل ذلك أصبحت تلك الممارسة بالنسبة لهم شعيرة من الشعائر التي ينبغي تأديتها، نظرا لأهمية المعايشة ومخالطة أهل اللغة، وضرورة الجمع بين « السماع والمشاهدة للإحاطة بمعرفة ظروف الكلام ومقاماته والتمكن من مشاهدة الحال التي تصحب الخطاب كما يحدثه صاحبه. » [2]

ويقول أحمد أمين في هذا السياق أن مصادر العرب في تحصيل اللغة: « سماع الأعراب في البادية؛ وكثيرا ما كانوا يخرجون ويمضون الأعوام

---

[1]–مفتاح يونس الرياصي، **المرجع السابق**، 64.

[2]– بشير ابرير، **مفهوم النص في التراث اللساني العربي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، 2007م، 22/1.

فيها، ويخالطون الأعراب ويؤاكلونهم ويشاربونهم، ويسمعون منهم ويدوّنون، يسمعون الرجل والمرأة والغلام يتحدثون في الإبل والمراعي والزواج والطلاق وجميع شؤونهم، ويصغون إليهم، وينقلون عنهم؛ وقد كثُر ذلك من العهد الأموي إلى العصر العباسي الأول إلى ما عده، ورُوي عنهم من ذلك الشيء الكثير. » (1)

الشاهد في نص أحمد أمين، أن العرب كانوا يستحسنون الأخذ الطبيعي للغة، بصرف النظر عن طبيعة اللغة، حيث لا يمكننا التغاضي عن أن كثيرا من الأعراب والبدويين كانوا ينتقلون إلى المدينة، إما طلبا للرزق أو من أجل أن تؤخذ عنهم اللغة، كما لا يمكن أن ننكر أن الخلفاء قد اتخذوا لصبيانهم مؤدّبين، والكثير منهم كان من أهل البادية، أو أنه قضى شوطا من عمره في البادية وأهلها. لكن على الرغم من ذلك فإن الكثير منهم يستحسن الأسلوب الطبيعي، والمشافهة في اكتساب اللغة، نظرا لأهمية التعرّض المباشر للغة واستعمالاتها في مختلف المواقف. قال أبو محمد اليزيدي: « كان أبي يكلم الأمين والمأمون بكلام يتفاصحان به ويقول: كان أولاد الخلفاء من بني أمية يخرج بهم إلى البدو حتى يتفصحوا، وأنتم أولى بالفصاحة منهم. » (2) تأكيدا منه على أن الغاية الأسمى من الخروج إلى البادية هي فصاحة اللسان.

بيد أن ما يميّز ظهور البادية كمؤسّسة تعليمية في العصر العباسي، هو أن الذين ارتحلوا وترعرعوا بين الخيام، في سبيل تعلّم اللغة العربية الصحيحة، بعد فشو اللّحن، واختلاط الأعاجم بالأعراب، لم يكونوا أطفالا، بل كان جلّهم من العلماء، فقد خرج الكسائي إلى البصرة و « التقى الخليل بن أحمد الفراهيدي وجلس في حلقته وسأله: من أين أخذت علمك هذا؟ فقال: من بوادي الحجاز ونجد

---

[1]– أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، 583/2.

[2]– ينظر:السيوطي، **تاريخ الخلفاء**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط1، 2003م ،305.

وتهامة. فخرج ورجع وقد أنفذ خمس عشرة قنينة حبرا في الكتابة عن العرب، سوى ما حفظ. » [1] في إشارة واضحة إلى أن اختيار البيئة المناسبة أمر مهم في الاكتساب الجيد للغة، كما أن العامل الزمني من العوامل المهمة أيضا في صناعة الملكة اللسانية، ثم إن الكسائي أكد ههنا أيضا على مسألة الدّخل اللغوي وضرورة العناية به من منطلق السماع المكثف والحفظ وتمرين الأذن واللسان على النصوص الفصيحة.

ونقل عن بشار بن برد أيضا أنه قيل له: « ليس لأحد من شعراء العرب إلا وقد قال فيه شيئا استنكرته العرب وشكت فيه، وأنه ليس في شعرك ما يشك فيه: قال ومن أين يأتيني الخطأ؟ ولدت ههنا ونشأت في حجور ثمانين شيخا من فصحاء بني عقيل ما فيهم أحد يعرف كلمة من الخطأ وإن دخلت إلى نسائهم فنساؤهم أفصح منهم. » [2] يتأتى تحصيل الملكة اللسانية عند بشار بن برد من طول المعايشة للأنماط اللغوية الصحيحة، وعليه ربط سر فصاحته ونزاهة أسلوبه عن الانحراف عن جادة الصواب بنشأته في حجور الأعراب، ومنه اصطلح الدارسون على اللغة التي تنتقل للفرد من البيئة التي ربي فيها ونشأ بين أحضانها بلغة المنشأ، كونه نشأ على ممارستها وأتقنها حتى ترسّخت لديه وشكّلت عادة لا يحيد عنها.

ذلك ما أكّده ابن خلدون في مواضع كثيرة من مقدّمته، حيث يقول: « نجد المعلّمين يذهبون إلى المسابقة بتعليم اللسان للولدان وتعتقد النحاة أن هذه المسابقة بصناعتهم، وليس كذلك وإنما هي بتعليم هذه الملكة بمخالطة اللسان وكلام العرب. » [3] إذ يولي عنايته بضرورة مخالطة أفراد المجتمع والتمرس على

---

[1]– السيوطي، **بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنحاة**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1965م، 163/2.

[2]– ينظر: الأصفهاني، الأغاني 143/3.

[3]– ابن خلدون، **المقدمة**، 617.

*– الجِرم: الحلق

النصوص الفصيحة والسليمة لغويا بدل إرهاق ذهن المتعلم بمعلومات نحوية هي من قبيل المعرفة عن اللغة لا المعرفة بها.

ومجمل القول أن التعليم في البوادي، يتميّز عن بقيـة المؤسّسات التعليمية الأخرى من جهة: المكان والزمان؛ حيث لا ترتبط البادية بمكان أو زمـان محدّد للتعليم « بل إن هذا المكان يتسع باتساع مضارب القبائل العربية، بينما رأينا بقيـة المؤسسات التعليمية ترتبط بأماكن معينة مثل الكتاتيب والمساجد وقصور الخلفاء ومنازل العلماء، كذلك نلاحظ أن التعليم في البادية غير مرتبط بأوقات معينة، بل كان المتعلم يـعايش أهل البادية في حياتهم اليومية، ويرحل برحيلهم، وينزل بنزولهم، ولكنه خلال هذه المعايشـة لابد أن يكون يقضًا لكل ما يصدر عنهم من شعر وأمثال أو حكم حتى يتمكّن من تدوين ما سمعـــه. » [1]

من جهة أخرى، انتبه العرب إلى أن الطفل لا يمكنه الانتهاء عنـد حدود السّماع والمشافهة في تحصيل اللغة، بل ينبغـي أن يتدرّج أيضا في الحفظ مـن القرآن والحديث والشعر، لذلك كانوا يصاحبون صبيانهم إلى الكتاتيب أين يتعاهـد الطفـل القرآن منذ نشأته حتى يتعوّد لسانه ويتروّض على النطق الصحيح، والأسلوب القويم، يقول الجاحظ: « كانوا يُروّون صبيانهم الأرجاز ويعلّمونهم المناقلات ويأمرونـــهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب، لأن ذلك يُفتّق اللّهاة، ويفتح الجِرم [*] » [2] كما كانوا يحفظون القصائد المطوّلات والمتون، بعد الفراغ من حفظ القرآن والحديث، وربما وصل بهم الأمر إلى غريبه. انطلاقا من أن اللغة بجميع مستوياتها، ألفاظها وتراكيبها وبيانها « ملكة متقرّرة في العضو الفاعل بها، أي اللسان؛ يرويها الصغير عن الكبير بالنقل والمحاكاة. » [3]

---

[1]– الرياصي، **المرجع السابق**، 116.

[2]– الجاحظ، **البيان والتبيين**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، 1 /272.

[3]– عمر فرّوخ، **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون**، دار العلم للملايين، ط4، 1983م، 707

ومن ثمّة فإن حفظ المقاطع الشعرية، ونفائس النصوص النثرية، أمر يساعد على توسيع نطاق المعرفة ودائرة الفهم. إضافة إلى إتقان اللغة وقواعدها، واستعمالها في مقاماتها المناسبة لها. كما يعد حلا ناجعا أثبتت الملاحظة صحته ونجاعته في حل اشكالية الضعف اللغوي، فأولئك الذين نشأوا بين أحضان المدارس الدينية كالأزهر والزيتونة مثلا أقدر من غيرهم في ملكة اللسان من خرّيجي المدارس الحكومية، والسبب في ذلك هو حفظ القرآن الكريم والمداومة على تلاوته، إضافة لتمرّس ألسنتهم على حديث رسول الله الذي حظي فصاحة اللغة من قريش، وسلامتها من بادية بني سعد. [1]

إن إحياء سنة الحفظ من الأساليب الناجعة لإحياء اللغة وآدابها، وتذوق معانيها، واقتباس أساليبها، ومجارات استعمالها، وفي هذا السياق يقول البشير الإبراهيمي « لا تعتمدوا على حفظ المتون وحدها، بل احفظوا كل مادتكم اللغوية، ويُنَمِّي ثروتكم الفكرية، ويُغذِّي ملكتكم البيانية، والقرآن القرآن تعاهدوه بالحفظ وأحيوه بالتلاوة، وربوا ألسنتكم على الاستشهاد به في اللغة والقواعد. » [2] أما قوله (ربوا) فالمقصود منها عوّدوا ألسنتكم على الاستشهاد بالقرآن لأن هذا النص صحيح ثابت لا تبديل فيه، غير قابل للاختلاف أو التحريف. وفي هذا السياق يقول الراغب الأصفهاني: « ألفاظ القرآن هي لب كلام العرب، وزبدته وواسطته وكرائمه » [3] فمن أراد أن يحصّل اللغة السليمة وأن يتدرّج في مراتب

---

[1]– المقصود من الفصاحة هو الإبانة، أما السلامة فقد ثبت أن بادية بني سعد كانت لغتها أكثر سلامة من قريش، كونها كانت بعيدة عن التجارة، وكانت من أهل الوبر، على عكس قريش التي كانت من أهل المدر، وأكثر احتكاكا بالتجارة وتحتضن موسم الحج وانتقال قوافل الحجاج إليها، الأمر الذي ساعدها على انتقاء أجود الألفاظ والتراكيب في الافصاح والإبانة، لكن خالطت لغتها ليونة لم تعرف في البوادي العربية .للتوسّع أكثر في الموضوع، يراجع: أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، 2/ 577–578.

[2]– أحمد طالب الإبراهيمي، **آثار البشير الإبراهيمي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م، 204/3

[3]– الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز للنشر، دط، دت،1/ 4.

الفصاحة عليه أن يروّض لسانه على حفظ كلام الله.

وعليه، فإن اللسانيات الحديثة، تعتبر الحفظ من بين مداخل المعرفة الأساسية للفرد، حيث بها يتم تعزيز المادة السّمعية، وعلى أساسها يتم ترسيخ وتوسيع النطاق الاستيعابي للفرد، كما أن الحفظ مجال خصب لإثراء الملكة الابداعية في الإنتاج اللغوي. انطلاقا من القاعدة القياسية التي يتم تطبيقها على النماذج المختزنة لدى الفرد، حيث يرى البنيويون أن « اللغة عادة من العادات تُكتسب بالمحاكاة والقياس. » [1] وقد نقل العقاد في مجموعته الكاملة رسالة ذلك الكاتب الأندلسي –الفارو– الذي كان يأسى أشد الأسى لإهمال لغة اللاّتين والإغريق والإقبال على لغة المسلمين، فيقول: « إن أرباب الفطنة والتذوّق سحرهم رنين الأدب العربي [...] يعجبون بشعر العرب وأقاصيصهم، ويدرسون التصانيف التي كتبها الفلاسفة والفقهاء المسلمون، ولا يفعلون ذلك لإدحاضها والردّ عليها بل لاقتباس الأسلوب العربي الفصيح. » [2] انطلاقا من أن الملكات الذهنية وفقا لمعيار المجمل والمفصّل نوعان هما: « ملكات مُنفعِلة؛ تتلقّى بالفهم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي. وملكات فعّالة تعمل في المفهوم المحفوظ بما في ذاتها من قواعد الاستنباط، فتكتسب معرفة جديدة مستحصلة من معارف سابقة » [3] وهو ما يصطلح عليه حديثا بالعملية الاستقبالية زالانتاجية؛ أ/ الأولى فترتكز على استقبال الأنماط والتراكيب، أما الثانية فتقوم على تطويع تلك المكتسبات وفق القواعد الكلية وإنتاجها بناء على ما تزاضع عليه أفراد المجتمع اللغوي.

وورد عن ابن عبد ربه بأن: « الأدب أدبان؛ أدب الغريزة وهو الأصل، وأدب الرّواية وهو الفرع، ولا يتفرّع شيء إلا عن أصله، ولا يَنْمى الأصل

---

[1]– عبد السلام المسدّي، **مباحث تأسيسية في اللسانيات**، 194.

[2]– نقلا عن: العقّاد، **حضارة الإسلام**، المجموعة الكاملة لمؤلفات عباس محمود العقاد، ع10، دار الكتاب اللّبناني، بيروت–لبنان، ط1، 1978م، 57.

[3]– محمد الأوراغي، **اللسانيات النسبية وتعليمية اللغة العربية**، 37.

إلا باتصال المادة.» [1] أي أن جميع الأفراد يولدون باستعداد فطري لاستعمال اللغة، إلا أن نموها وتطويرها يحتاج إلى احتكاك واختلاط بأفراد البيئة اللغوية، وطول النظر في النصوص اللّغوية الصحيحة.

إن التمرّس على النّصوص النثرية والمقطوعات الشعرية، مجال مهم في ترويض الفرد على إنتاج أجود التراكيب، وآنق الألفاظ والعبارات. ثم إن تعويد الفرد على حفظ النصوص أمر « يساعد على توسيع نطاق المعرفة وإتقان اللغة وقواعدها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة » [2] على أن الحفظ هو نوع من المخالطة للغة المكتوبة، والمعايشة للنصوص الأدبية. المتمثّلة في شكل أقيسة وصور ذهنية قابلة للتعميم أثناء الإنتاج. وعلى قدر جودة المدخلات تجود المخرجات والعكس، قال طه حسين: « نحسن العلم فنحسن التعبير ونخطئ العلم فيخطئنا التعبير » [3]

إن إستراتيجية الحفظ والتمرّس على قراءة النصوص العربية السليمة وطول الاستماع لها، منهج سليم في تحقيق الجودة اللغوية، كما أنها من المداخل اللّغوية الفاعلة في تحقيق الطلاقة، اعتمدها البعض في اكتساب العلم والمعرفة بشكل شبه كامل، كما هو الحال مع أبي محلم السّعدي، الذي قال عن نفسه: « لمّا قدمت مكة، لزمت ابن عيينة، فلم اكن أفارق مجلسه، فقال لي يوما: يا فتى أراك حسن الملازمة والاستماع، ولا أراك تحظى من ذلك بشيء، قلت: وكيف؟ قال: لا أراك تكتب شيئا مما يمر، قلت: إني أحفظ، قال: كل ما حدثت به حفظته؟ قلت : نعم، فأخذ دفتر إنسان بين يديه، وقال: أعد علي ما حدّثت به اليوم، فأعدته فما خرمت منه حرفا. » [4] ونظرا لأهمية هذا الأسلوب، وعناية

---

[1]– ابن عبد ربه، **المرجع السابق**، 110.

[2]– سعاد الوائلي، **المرجع السّابق**، 33.

[3]– طه حسين، **خصام ونقد**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط12، 1985م، 198.

[4]– السيوطي،المرجع السابق ، 258/1.

العلماء العرب والمسلمين به، وصل الأمر ببعضهم إلى منع تلامذته من الكتابة في الحلقات التعليمية، تعويدا وترويضا لهم على الحفظ واستحضار الذّهن أثناء الدرس، فهذا الحجاج ابن أرطأه الرّاوي، اتخذ غلاما خاصا بمراقبة التلاميذ في حلقته لمنعهم من الكتابة [1].

لذلك جعل ابن خلدون فصل الخطاب في تحصيل الملكة اللّسانية الجيدة من مخالطة النصوص الجيدة، وعلى أساس المحفوظ تكون الملكة اللغوية، وأوصى بضرورة التركيز على كلام العرب، لما فيه من سلامة اللغة وفصاحة البيان، وكذلك فعل الجاحظ حيث قال: « ليس في الأرض كلام هو أمتع، ولا أنفع، ولا آنق، ولا ألذ في الأسماع، ولا أشد اتصالا بالعقول السليمة، ولا أفتق للسان، ولا أجود تقويما للبيان من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء » [2] والعرب كانوا يبتدؤون ذلك من القرآن أولا، على اعتباره نصا تجتمع فيه جميع سمات الفصاحة أو كما قال الراغب الأصفهاني في مفرداته: « ألفاظ القرآن هي لبُّ كلام العرب، وزبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحِكمهم، وإليها مفزع حُذَّاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم، وما عداها وما عدا الألفاظ المتفرعات عنها والمنتقاة منها هو بالإضافة إليها كالقشور والنّوى بالإضافة إلى أطايب الثمرة. » [3] فالنص القرآني هو من أحكى النصوص لديدن الفصاحة والسلامة اللغوية، ذلك ما صرّح به محمد ابن مناذر حين قال له أهل مكة: « ليس لكم معاشر أهل البصرة لغة فصيحة، إنما الفصاحة لنا أهل مكة. فقال ابن مناذر: أما ألفاظنا فأحكى الألفاظ

---

[1]– الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت–لبنان، ط1، 2001م، 233/8.

[2]– الجاحظ، **البيان والتبيين**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، 145/1.

[3]– الراغب الأصفهاني، **المرجع السابق**، 4/1.

للقرآن، وأكثرها له موافقة، فضعوا القرآن بعد هذا حيث شئتم. »[1] لأجل هذا كان حرص العرب على تعاهد القرآن حفظا ومدارسة. حتى تختلط ألفاظه بألسنتهم، وتحتكم لغتهم بمعانيه ومدلولاته القويمة.

ومن الطرائق التعليمية التي اعتمدها العرب في تحصيل الملكة اللغوية، المناظرة والحوار، تلك التي برزت في أبهى صورها في العصر العباسي الأول، مع بداية احتكاك العرب بالأمم الأخرى، وانتشار حركة الترجمة من اليونانية والفارسية، وغيرها من المرافئ التي ساهمت بشكل كبير في نقل التفكير الفلسفي للبلاد العربية والإسلامية، ومن بين ما نُقل عنهم الجدل والحوار، الذي ظهر جليا في المجال التعليمي، في سياق طريقة المناظرة. وتشهد المصادر على ملامح هذه الطريقة بين العلماء والأدباء، سواء في الجانب اللغوي، أو الديني على حدٍّ سواء.

من نماذج هذه الطريقة، مناظرة الفراء للكسائي، الذي اعترف بعدها بعلم منافسه، وموسوعيته، حيث قال: « فناظرته مناظرة الأكفاء، فكأني كنت طائرا يغرف بمنقاره من البحر. » [2] وتظهر أهمية هذه الطريقة في استفادة المتعلّم من الأدلّة والحجج العلمية التي يتقدّم بها كلّ طرف من أطراف المناظرة، كما من شأنها أن تعلي ثقة التلميذ في نفسه.

وفي سياق المناظرات اعتمد غير واحد من العرب طريقة مماثلة، تندرج حديثا في مصاف أسلوب التعلّم النشط، تلك المتمثّلة في الطريقة الحوارية، وهناك من يصطلح عليها طريقة السؤال، حيث تفتح باب النقاش بين المعلّم وتلميذه بحثا عن منفذ للوصول إلى مفهوم متكامل عن المادة التعليمية، وإذا عجز التلميذ عن الإجابة، تدخّل المعلّم بجوابه المباشر. كما هو الحال مع أبي حنيفة

---

[1]– الجاحظ، **المرجع نفسه**، 33/1.

[2]– السيوطي، **المرجع السابق**، 163/2.

الذي كان يلقي المسألة على تلامذته و « يطلب منهم آراءهم حولها، وقد تكون هذه الآراء مخالفة لاجتهاده، ثم يذكر رأيه في المسألة بعد أن يسمع آراءهم » [1].

ومما لا شك فيه أن أهمية الطريقة الحوارية تتجلّى في تعزيز ثقة التلميذ بنفسه وهو يتحاور مع معلّمه، وتدرّبه على جودة التفكير وصحته، من خلال ما يتهيأ له من فرص حوارية تكوّن لديه القدرة على المناظرة والمحاورة بكل جرأة وشجاعة وأدب أثناء ذلك، يقول ابن خلدون: « أيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويُحصّل مَرامهـــا. »[2]

كما لم يغفل العرب أيضا على ضرورة اختيار المعلّم الأنسب لممارسة العملية التعليمية، ذلك أن تحقيق الغاية التعليمية يتطلب عناصر ومتغيرات تربوية متعددة، من بينها كفاءة المعلّم المهنية والمعرفية، فاشترطوا ألا يُنصَّب لهذا المقام العلمي شخص إلا بعد استكمال « عدَّته ويشهد له بذلك أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته على الأقل » [3]

خلاصة القول، أن العرب اهتموا في اكتساب اللغة، وتحقيق السلامة اللغوية، بنواحي عديدة، تتلخص في مجملها في أقطاب ثلاثة هي: القطب المعرفي، والقطب البيداغوجي، والقطب السيكولوجي، أما الأول فيتمثل في المحتوى، والثاني يمثّل المعلّم والطريقة التعليمية، في حين يؤشّر الثاني على المتعلّم.

---

[1]– محمد أبو زهرة، **أبو حنيفة: حياته وعصره–آراؤه الفقهية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، دت، 53.

[2]– ابن خلدون، **المرجع السابق**، 501/1.

[3]– عبد الله الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديم حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط5، 1984م، 171.

المبحث الثاني
الأصول التراثية العربية للانغماس اللّغوي

1- توطئة:

نعالج هذه الجزئية من منطلق الممارسات والتجارب التراثية، والآراء العربية المبثوثة في نفائس الكتب القديمة، أما معيار القدم أو المفهوم الإجرائي للتراث في هذه الدراسة فيتجلّى في المؤشّر الزمني؛ أي كما عرّفه نواف نصّار « ما يتوارثه شعب من الشعوب جيلا بعد جيل من آداب وعلوم وفنون وعادات وتقاليد. » [1]

2- أهمية اللغة العربية ومكانتها:

اهتم العرب قديما بالتعليم عموما اهتماما بالغا، فكانوا يدفعون الغالي والنفيس من أجله، كما كانوا يقطعون المسافات الطوال بحثا عن مسألة نحوية، أو طلبا لعلم في مجال من المجالات. ولمّا كانت اللغة أساس عقيدتهم، وعنوان قوميتهم وهُويتهم، شمّروا لها واجتهدوا في تعلّمها وتعليمها بكل السّبل والوسائل.

وكانت البادية بالنسبة لهم منارة المدارس المتخصصة في تعليمية اللغات والآداب. وجامعة الفصاحة اللغوية. أين يقيم الفرد بين خيامها، ويُداخل الأعراب فيها، يرحل برحيلهم وينزل بنزولهم ليعود بذلك موفور الفهم، غزير العلم، مُعرِب اللّسان، السّبب الذي من أجله قال عبد الملك بن مروان: « أضر بنا في الوليد حبُّنا له؛ فلم نؤدّبه، وكأن الوليد أدّبنا » [2]

اقتصر التعليم في البادية على التعليم اللغوي، للعربية الفصحى، في حين كان للتعليم الدّيني أصحابه وحلقاتهم المشهورة. وعليه، كانت البوادي «

---

[1]- نواف نصّار، **المعجم الأدبي**، دار ورد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007م، 48.

[2]- ابن عبد ربه، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، 119.

مقصدا لمن يريد أن يتعلّم اللغة بشكل سليم، كما كان أهلها محل تقدير إذا دخلوا المدن، وذلك بهدف الاستفادة من قدراتهم اللغوية » [1] كما أن ما يميّز البوادي العربية عن المدارس الحديثة هو الطريقة التكاملية والعفوية في اكتساب اللغة.

حظيت اللغة العربية على وجه الخصوص باهتمام العرب وغيرهم، من منطلق أبعاد وخلفيات متعدّدة، منها ما ارتبط بالقومية والهُوية، ومنها ما ارتبط بالجانب الاقتصادي آنذاك، ومنها ما تَعلّق بالجانب العَقَدي، أو ما يندرج ضمن البُعد الدّيني؛ ذلك أن أساس فهم الدّين يتجلّى في فهم اللغة وإتقانها، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: « لم يكن سبيل حفظ الدّين ومعرفته إلا بضبط اللّسان » [2] ويقول محمد بدوي: « تعلّم اللغة العربية من الدّين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنّة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب » [3]

لذا كان الحثُّ على تعلّم اللغة العربية وتعليمها انطلاقا من الوازع الدّيني أكثر شيء. وخاصة بعد تفشّي ظاهرة اللّحن في القول، وذيوعه في اللسان العربي، الذي انتقلت صوره إلى قراءة القرآن الكريم؛ يُذكَر أنَّ النبي ﷺ سمِعَ رجلا يقرأ فلحَن، فقال ﷺ « أرشدوا أخاكم » ، وكتب عمر بن الخطاب ﷺ إلى أبي موسى الأشعري: «..أما بعد: فتفقهوا في السنة، وتفقهوا في العربية، وأعربوا القرآن فإنه عربي » [4] وعن أُبَيٍّ ابن كعب قال: « تعلَّموا العربية كما تعلَّمون حفظ القرآن » [5]

---

[1]– الرياصي، **المرجع السابق**، 116.

[2]– ابن تيمية، **اقتضاء الصراط المستقيم**، تح: ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، دط، دت، ص:

[3]– محمد بدوي، **أهمية تعلم اللغة العربية**، حوليات كلية الآداب، الكويت، 1996م، الحولية16، الرسالة 107، 15.

[4]– ابن أبي شيبة، **المصنف**، تح: حمد بن عبد الله الجمعة ومحمد اللّحيدان، مكتبة الرّشد ناشرزن، الرياض،ط1، 2004م،، كتاب فضائل القرآن (ما جاء في إعراب القرآن)، 205/10.

[5]– ابن أبي شيبة، **المرجع نفسه**، والصفحة.

وقال شُعبة: « مَن طَلَبَ الحَديثَ فَلَم يُبصِر العَرَبيَّة، فمثله مثل رَجُلٍ عليه بُرنُس وليس له رأسٌ » [1] ، ونقل الخطيب أيضا قول النبي ﷺ : « رَحِمَ الله رجُلاً أَصْلَحَ مِن لِسانِهِ » [2]

كما ورد في العمدة للتلمساني أن ابن العربي انفرد بترتيب في التعليم فقال: « ربما فات كثيرا من النَّاس كَيفِيَّة الطَّلَب، وأوَّلُها القصدُ إلى تعلّم العربية والأشعار فإنها ديوان العرب التي دعت إليها ضرورة فساد اللغات » [3]

نستنتج من خلال ما سبق، أن العرب استنهضوا الهمم، في الحفاظ على اللغة العربية، إيمانا منهم بمكانتها الدّينية، وأنها مقياس الحضارة. فانطلقوا في جمعها ضمن موسوعات تحفظها، وتحفظ أساليبها، وانتقلوا إلى مراتعها يتعلّمونها، ويعلّمونها أبنائهم.

3- أصول الانغماس اللغوي في التراث العربي:

نعمل هنا على دراسة كل نص أو تجربة في المدوّنات العربية، وكتب السير والتراجم والآثار مبرزين خلال ذلك بعضا من ملامح هذا المفهوم في التراث العربي في إطار ثلاث مراحل تأصيلية كما يأتي:

1-1- الأصول الدّينية:

لقد رسا مفهوم الانغماس اللغوي في موروثنا العربي من خلال نماذج متنوعة، نؤصّل لها في النص القرآني، ثم السيرة النبوية الشريفة.

أ- النص القرآني:

تأصّل هذا المفهوم من خلال النصوص القرآنية بمفهوم واسع، يؤكّد

---

[1]- الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الرّاوي وآداب السّامع**، تح: محمود الطحّان، مكتبة المعارف، الرياض،دط، 1983م، 26/2.

[2]- الخطيب البغدادي، **المرجع نفسه**، والصفحة.

[3]- التلمساني، **شرح عمدة الأحكام**، تح: سعيدة بحوت، دارابن حزم، بيروت-لبنان، ط1، 2011، 201/1.

على أن الإنسان يولد بمؤهّلات فطرية، من شأنها مساعدته على تحقيق العلم والمعرفة، قال تعالى: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: 78] يفيد هذا النص بأن الإنسان يولد صفحة بيضاء، ولكن الله قد هيّأ له سبُل المعرفة التي تساعده على الاكتساب والتعلّم، أما ترتيبها بذلك الشكل، فهو ترتيب إيجاد.

بيد أن تلك المؤهلات التي أشارت إليها الآية تدل على الاستعداد الذي جُبل الإنسان عليه في سياق التحصيل والاكتساب، بينما ذلك لا يتحقّق إلا من خلال الاحتكاك وسماع الأنماط اللغوية، حتى يتسنى للفرد محاكاتها وإدراكها في مرحلة متقدّمة، ومجمل القول أن هذه الآية تدل على البعد الفطري والصناعي في الاكتساب والتعلم، يقول ابن الأثير: « العقل ينقسم قسمين: موهوب، ومكسوب؛ فالموهوب: ما جعله الله في جِبِلَّة خلقه، وهو الذي ذكره في كتابه حيث يقول: (**والله أخرجكم..**) وقد فضّل الله عز وجل في هذه الموهبة بعض خلقه على بعض على مقدار علمه فيهم، كما فضّل بعضهم على بعض في سائر أخلاقهم وأفعالهم، وقال:نَحۡنُ قَسَمۡنَا بَيۡنَهُم مَّعِيشَتَهُمۡ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۚ وَرَفَعۡنَا بَعۡضَهُمۡ فَوۡقَ بَعۡضٖ دَرَجَٰتٖ لِّيَتَّخِذَ بَعۡضُهُم بَعۡضٗا سُخۡرِيّٗاۗ وَرَحۡمَتُ رَبِّكَ خَيۡرٞ مِّمَّا يَجۡمَعُونَ. والمكسوب: ما أفاده الإنسان بالتجربة والعبر، والأدب والنظر، وهو الذي ندب الله عز وجل إليه فقال : (أَفَلَمۡ يَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَتَكُونَ لَهُمۡ قُلُوبٞ يَعۡقِلُونَ بِهَآ أَوۡ ءَاذَانٞ يَسۡمَعُونَ بِهَاۖ فَإِنَّهَا لَا تَعۡمَى ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَلَٰكِن تَعۡمَى ٱلۡقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ) وجعل من أعطاه العقل الغريزي فأهمله، وترك شحذه بالأدب والتفكر والتمييز والتدبّر كالأنعام[..] إلا أن العقل الموهوب أصل

والمكسوب فرع، والأشياء بأصولها، فإذا صح الأصل صح الفرع. » [1] يشير هذا النص إلى اشتراك البشر في المستوى الأول من مستويات المعرفة، المتمثلة في المستوى الموهوب، وتمايزهم في المستوى الثاني المتمثل في المكسوب. الأخير الذي يعد انعكاسا مباشرا للمخزون المعرفي للفرد من احتكاكه المباشر بالمجتمع، وعليه كانت العبرة بما يمده المجتمع من أنماط وتراكيب مختلفة.

يتأسس مفهوم الانغماس على المعايشة والانتقال من بيئة اللغة الأولى إلى بيئة اللغة الثانية، أين يكتسب الفرد أنماطا وأساليب لغوية جديدة، ومسألة الانتقال من بيئة إلى بيئة تعني التزام اللغة الواحدة، وهي اللغة الهدف، والبُعد عن جميع المثيرات الخارجية التي من شأنها عرقلة تحقيق الكفاءة التواصلية الجيدة، والطلاقة اللغوية في اللغة المقصودة. أما الانتقال فلا يقتضي الانتقال المباشر إلى بيئة اللغة الهدف بقدر ما هو انتقال معنوي عبر النصوص اللغوية والتسجيلات الصوتية الناطقة باللغة الهدف، ذلك ما وصفه (ماكلوفين) بالهجرة الكلاسيكية [2] ، حيث يهجر الفرد لغته الأصلية واستعمالها، يقول ابن خلدون في هذا السياق: « وكذلك تحصل هذه الملكة لمن بعد ذلك الجيل، بحفظ كلامهم وأشعارهم وخطبهم والمداومة على ذلك، بحيث يحصّل الملكة كواحد ممّن نشأ في جيلهم وربي بين أجيالهم. » [3] فإذا أدام الفرد النظر والتمرس على النصوص الفصيحة وكثر اختلافه إلى العلماء وأهل اللغة أصبح كواحد من أبناء الجيل العربي القديم.

---

[1]–ابن وهب، **البرهان في وجوه البيان**، تح: حنفي محمد شرف، مطبعة الرسالة، دط، دت، 53–54.

[2]– ينظر: سوزان جاس ولاري سلينكر، **اكتساب اللغة الثانية**، 163/1.

[3]– ابن خلدون، **المقدمة**، 615.

ب- نصوص السيرة النبوية:

وردت لفظة الانغماس في أقوال النبّي ﷺ للدلالة على التغطية والسّتر والتغلغل في أعماق الشيء من ذلك قوله في حديث الخندق « حتّى أَغْمَرَ بَطنَه » أي وارى الترابُ جلده وستره [1].

ومنه حديث الهجرة « وقد غَمَس حِلفا في آل العَاص » أي أَخَذَ بنصيبٍ من عَقْدهم وحِلفهم يأْمن به، كانت عادتهم أن يُحضِروا في جَفنةٍ طيباً أو دَمًا أو رَماداً، فيُدخلون فيه أيديَهم عند التَّحالُفِ لِيتِمَّ عَقدُهم عليه باشتِراكِهم في شيءٍ واحِدٍ.

وفي حديث المولود أيضا يقول ﷺ « يكون غَميسًا أربعين ليلة » أي مَغْموسًا في الرَّحِم. وفي حديث آخر يقول: « فانغَمَسَ في العَدُو فقَتَلوهُ » أي دَخَلَ فيهم وغاصَ.[2]

وعن يمين الغموس قال ﷺ من حديث عبد الله بن عمرو قال: جَاءَ أعرابيٌّ إلى النبيّ فقال يا رسول اللهِ ما الكبائرُ؟ قال الاشْراك باللّه. قال ثمَّ ماذا؟ قال ثُمَّ عُقُوق الوالدَينِ. قال: ثمَّ ماذا؟ قال اليمين الغموسُ. قلتُ وما اليمين الغَموسُ؟ قال: الذي يقْتَطِعُ مالَ امرِئٍ مسلمٍ هُوَ فيهَا كاذِبٌ [3]. قال الامام النّووي : « سُمِّيت غَموسًا لأنها تَغْمِسُ صاحِبَها في الإثم. » [4]

كما دلّت كثير من سننه ﷺ القولية والفعلية على مفهوم الانغماس اللغوي، سواء من حيث منهجه، أو أحد مبادئه في التحصيل والتعليم. على نحو

---

[1]- ابن الأثير، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تح: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمّد الطناحي، المكتبة الإسلامية، دط، دت، باب الغين مع الميم، 3/ 384.

[2]- ابن الأثير، **المرجع نفسه**، 386/3.

[3]- البخاري، **الجامع الصحيح**، اع: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، دط، دت، باب: استتابة المرتدين والمعاندين وقتالهم، المجلد:4، 14/9.

[4]- النووي، **تهذيب الأسماء واللغات**، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، دط، دت، 63/4.

ما ورد في النماذج الموالية، والموزّعة عبر العناصر الآتية:

- **النشأة في البيئة اللغوية والاختلاط بأهلها:**

تؤكّد الدّراسات الحديثة على أن الأسلوب الأمثل في تعلّم اللغات يكون بمعاشرة أهل تلك اللغة ردحا من الزمن، وأن الذين يحقّقون درجة من الاتقان اللغوي هم أولئك الذين « اخضعوا لتدريب نُفّذَ بانتباه في المدارس أو ضمن العائلات. » [1] والفرق بين التدريبين يتمثل في أن الأول ارتكز على الوسائط المصطنعة، من تسجيلات صوتية وتمثيليات ومشاهد تقترب من البيئة الحقيقية للناطقين باللغة الهدف، في حين يتسم التدريب الثاني بالاحتكاك المباشر بأهل اللغة الهدف في البيئة الطبيعية، وهو خلاصة ما عاشه النبي ﷺ في بداية نشأته اللغوية في قبيلة بني سعد قال ﷺ : « أَنا أَفصَح العَرب بَيدَ أَنِّي مِن قريش، وإِنِّي نَشَأْت في بني سَعد بن بكر » [2] وفي رواية أخرى « أنا النبي لا كَذِب، أَنَا ابنُ عبدِ المطَّلِب، أنا أعرَبُ العَرَبِ، وَلدَتْني قُرَيشٌ، ونشَأْتُ في بنِي سَعْدِ ابْنِ بَكْرٍ، فَأَنَّى يَأتِينِي اللَّحْن. » [3] يشير هذا الحديث إلى دَيدَن العرب قديما في إرسال صبيانهم إلى البوادي، بحثا عن فصاحة اللسان، وسلامة الأبدان. أما النبي ﷺ فقد أشار إلى أنه اكتسب فصاحة اللسان من طول مكوثه في تلك البادية، ونشأته في محيط لغوي فصيح. في إشارة منه إلى أن لغة المنشأ يكتسبها الفرد من البيئة

---

[1]– أندري مارتينيه، **وظيفة الألسن وديناميتها**، 171.

[2]– ينظر: الزركشي، **اللآلئ المنثورة في الأحاديث المشهورة المعروف بالتذكرة في الأحاديث المشتهرة**، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1986م، 160./ ابن البديع، **تمييز الطيّب من الخبيث فيما يدور على ألسنة الناس من الحديث**، دار الكتاب العربي، بيروت–لبنان، 1985م، 35. / السيوطي، **الدّرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة**، تح: محمد بن لطفي الصباغ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض،دط، دت، 56.

[3]– ينظر: المناوي، **فيض القدير**، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط2، 1972م، 38/3.

التي يترعرع فيها وليست بالضرورة تلك التي ولد فيها، ومن جهة أخرى يؤكد على أنه في مقابل توفُّر البيئة النقية من الدّخل اللغوي، فإن للمدّة الزمنية كذلك أثر مهم في اكتساب اللغة، وهو ما يعد من الأسس المهمة في تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي.

يؤسّس هذا النص لأحد أهم مقومات برنامج الانغماس اللغوي، حيث أن التحصيل اللساني يقتضي البيئة المقتصرة على اللغة الهدف، إضافة لعامل المدة الزمنية، والنبي ﷺ في هذا الأثر، اجتمعت لديه فصاحة قريش وسلامة اللغة التي تتميز بها قبيلة بني سعد، بحكم ابتعادها عن الحركة التجارية، على عكس قريش التي كانت محفل الحركة التجارية يقول أحمد أمين: « سلامة اللغة كانت في بني سعد خيرا ممّا هي في قريشٍ، لأنهم أهل وبر، وأبعد عن التجارة وعن الاختلاط بالنّاس. وعلى العكس من ذلك قريش، فهم أهل مدر، وكثير منهم كان يرحل إلى الشام ومصر وغيرهما ويتاجر مع أهلها، ويسمع لغتهم، فهم من ناحية سلامة اللغة ينطبق عليهم ما انطبق على غيرهم ممن خالط الأمم الأخرى، ولكنهم من ناحية الفصاحة فصحاء [...] فإذا امتازت قريش بالفصاحة فقد امتازت بنو سعد بسلامة اللغة، وقد جُمع للنبي الأمران. » [1]

تشتمل اللغة على السمات الثقافية فهي ليست مجرّد أداة تعبير واتصال وإنما هي مشحونات فكرية وثقافية، وباحتكاك الفرد بأفراد مجتمع اللغة الجديدة يكتسب أنماطا لغوية، وثقافة جديدة في سياق ما يسمى بـ (النقل الثقافي) (cultural transmission) ذلك ما يؤمله العرب من ارسال العرب أبناءهم للبوادي، أملا في انتقال الصفات الخُلقِية الحسنة، والقوة البدنية، والفصاحة اللغوية.

كما أن النبي ﷺ في معرض حديثه عن نشأته اللغوية يشير إلى مصطلح (لغة المنشأ) المتمثل في لهجة بني سعد باعتبارها أول ما طرق سمعه

---

[1]– أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، 2/577–578.

ولهج به لسانه، وهذا هو الحال مع أي شخص يعيش في بيئة لغوية فترة زمنية معينة، الأمر الذي يؤكد على أنه لا علاقة لاكتساب اللغة بالجينات الوراثية ولا الأجناس البشرية، يقول محمد يونس علي بأن الفرد يكتسب لغته: « من المحيط الذي يعيش فيه بغض النظر عن عرقه، أو الجينات التي يرثها من والديه؛ فالمولود الإنجليزي الذي يعيش في بيئة لغوية فرنسية، سيتحدّث الفرنسية وليس الإنجليزية. » [1] فعلى الرغم من فصاحة قريش، إلا أن مكوثه ﷺ في بادية بني سعد طوّر لغته وحسّنها، وساعده على اكتساب صفات لغوية أخرى. بصرف النظر عن الروافد اللغوية الأخرى (أو ما يسمى بالمتغيّرات الدّخيلة) التي استقى منها ﷺ صفات لغوية أخرى، كالنص القرآني مثلا. حيث ذكر ابن عساكر أن رجلا قال للنبي : ما أفصحك، ما رأينا الذي هو أعرَب منك؟ قال: « حقٌّ لي، فإنَّما أُنزِل القرآن عليّ بلسانٍ عربِيٍّ مبين » [2]

من جهة أخرى يؤكد النبّي ﷺ على أن اللغة ملك من يتعلمها ولا علاقة في ذلك بالجينات الوراثية أو الجنس من خلال قوله: « وَلَيسَت العَرَبِيَّة بِأَحدِكُم مِن أَبٍ وَلا أمٍّ وإِنَّما هي لِسَانٌ، فَمَن تَكَلَّم بالعَرَبِيَّة فَهُوَ عَرَبِي. » [3] حيث أن اللسان الذي نتكلّم به لا يرتبط بالجنس أو المكوّن الجيني للفرد، وإنما اللغة ابنة المحاكاة.

لقد توقف النبي ﷺ في نص نشأته وتربيته اللغوية على مفاهيم لسانية تولي ضرورة العناية بمتغير البيئة وما لذلك من أثر في بناء الرصيد اللغوي على أساس أن البيئة هي المحدد للفوارق الفردية في الاستعمال اللغوي [4] . وفي الوقت

---

[1]– محمد يونس علي، **مدخل إلى اللسانيات**، دار الكتاب الجديد المتحدة للنشر، بيروت–لبنان، ط1، 2004م، 35

[2]– ابن عساكر، **تاريخ دمشق**، تح: محب الدين العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، دط، 1995م، 5/4.

[3]– ابن عساكر، **المرجع نفسه**، والصفحة.

[4]– ينظر: حسناء الحمزاوي، **تطور اللغة عند الطفل والنجاح المدرسي**، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم

نفسه تبتعد اللغة عن وصفها أمرا وراثيا، مرتبطا بالمكوّن الجيني للفرد، لكن هذا لا يمنع وصف أثر المعايشة اللغوية، والاحتكاك المتواصل بأفراد المجموعة اللغوية، بالوراثة اللفظية اللسانية، إذ يرث الفرد اللغة من المجتمع الذي يعيش فيه، لا وراثة دموية جينية.

- الاحتكاك اللغوي:

يقوم مبدأ الانغماس اللغوي على المنهج المباشر في تعليم اللغة، من خلال غَمس المتعلّم في بيئة اللغة الطبيعية المراد تعلّمها، أو بيئة مصطنعة، تَتَوَفّرُ على معطيات التعلم اللغوي، ذلك ما يُمكِن استنباطه من قول النبي ﷺ لزيد ابن ثابت ﷺ : « إنه تأتيني كتب من أناس لا أحب أن يقرأهن كل واحد فهل تستطيع أن تتعلّم السريانية قال: قلت نعم، فتعلّمتها في سبعة عشر يوما. » [1] وفي رواية البخاري عن خارجة بن زيد بن ثابت، عن أبيه زيد بن ثابت قال: « أمرني رسول الله ﷺ أن أتعلّم له كلماتٍ من كتاب يهُودَ، وقال: إني واللهِ ما آمَنُ يَهُودَ على كتابي، قال فما مَرَّ بي نصفُ شهرٍ حتى تَعَلَّمتُه له، قال: فلما تعلمتُه كان إذا كتب إلى يهود كتبتُ إليهم، وإذا كَتَبوا إليه قرأت له كتابَهم. » [2] وأخرج ابن عساكر عن عبد الله بن أبي بكر بن محمد بن عمر بن حزم قال: « كان زيد بن ثابت يتعلّم بمدارس ماسكة، فتعلّم كتبهم في خمس عشرة ليلة، حتى كان يعلَم ما حرّفوا وبدّلوا. » [3]

وفي العمدة للتلمساني: « كان زيد بن ثابت ﷺ يكتب للملوك، ويجيب

التربية، تونس، ع17، 1989م، 84.

[1]- ينظر : الكتاني، **التراتيب**، تح: عبد الله الخالدي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت-لبنان، ط2، دت، 186/1.

[2]- البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب الأحكام، باب ترجمة الحكام ، دار ابن كثير للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 2002م،1779

[3]-الكتاني، **المرجع نفسه**، 186/1.

بحضرة النّبي ﷺ ، وكان ترجمانه بالفارسية، والرومية، والقبطية، والحبشية، تعلّم ذلك بالمدينة من أهل هذه الألسن. » [1]

تؤكّد هذه الروايات والنّصوص على مدى اهتمام النبّي ﷺ بتعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها في سبيل الدعوة، ونشر التعاليم الإسلامية، حيث تعلّم يزيد بن ثابت ﷺ السّريانية في فترة وجيزة بسبب احتكاكه المباشر بأهلها، إضافة لما كان يتلّقاه في مدارس ماسكة، الأمر الذي مكّنه من إتقانها قراءة وكتابة ومحادثة.

كما أنه ﷺ يشير من خلال ما سبق إلى أهمية الاحتكاك اللغوي، وأثره في التحصيل اللّساني، وفي هذا الصدد يقول عبد القادر الفاسي الفهري أن: « أي طفل عادي يستطيع أن يتعلّم أية لغة يحتك بها في محيطه اللساني. وهذا ما يوحي بأن كل المخلوقات البشرية تشترك في بنية معرفية محددة نسميها بالملكة اللغوية، وهذه الملكة ما هي إلا نسق كلّي للتمثّل الذهني للغة. » [2] فجميع البشر يتساوون في الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة ويتباينون في الأداء الفعلي للغة بناء على البيئة التي ترعرعوا فيها واختلطوا بأفرادها.

وفي ذات الصدد ورد عن أبي سليمان مالك بن الحويرث قال أتينا النبي ﷺ ونحن شبيبة متقاربون فأقمنا عنده عشرين ليلة، فظن أنّنا اشتقنا أهلنا وسألنا عمّن تركنا في أهلينا فأخبرناه وكان رقيقا رحيما فقال: « ارجعوا إلى أهليكم فعلّموهم ومروهم وصلّوا كما رأيتموني أصلّي فإذا حضرت الصلاة فليؤذن لكم أحدكم ثم ليؤمّكم أكبركم. » [3] يشير النبي في هذا النص إلى الأسلوب الإجرائي الذي اعتمده في تلقين وتوصيل الأحكام الفقهية المعتمدة على المشاهدة والمعايشة

كما يشير هذا النص إلى مسألة (الملازمة) لشيخ من الشيوخ، أو

---

[1]- الكتاني، **المرجع نفسه**، 1/ 185.

[2]-عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، 42-43.

[3]- البخاري، **المرجع السابق**، كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم، 1508.

عالم من العلماء ، تلك التي كانت من عادة العلماء والأدباء العرب، لما فيها من فائدة الكسب المباشر لملكات متعدّدة، كالحوار والمناقشة والطلاقة اللغوية وغيرها. مثال ذلك ما حدث مع سيبويه حين لحن في قول النبي : « لَيسَ مِن أَصحابِي إلاَّ مَن لو شِئت لأخذت عليه لَيسَ أبَا الدَّردّاء »، فقال سيبويه: (ليس أبو الدّرداء) وظنَّه اسم ليس. فقال حمّاد: لحنتَ يا سيبويه، ليس هذا حيث ذهبتَ، وإنما (ليس) ههنا استثناء، فقال: لاجرم، سأطلب علماً لا تلحِّنني فيه. فلزم الخليل فبرع » [1]

وفي رواية أخرى عن حماد بن سلمة « أنه جاء إليه سيبويه مع قوم يكتبون شيئا من الحديث، قال حماد: فكان مما أمليت ذكر الصفا، فقلت: (صعد رسول الله الصّفا)، وكان هو الذّي يستملّ، فقال: (صعد النبي الصفاء)، فقلت: يا فارسيُّ لا تقل الصَّفاء، لأن الصفا مقصور. فلمّا فرغ من مجلسه كسر القلم وقال: (لا أكتب شيئًا حتى أحكم العربية) » [2] مؤكّدا على أن إحكام العربية بالنُّزوع إلى بيئتها، سواء البيئة الشفهية المباشرة، أو بين دفات الكتب، وما كان له أن يتمكّن من العربية رغم عجمته لو لم يترعرع في بيئتها وبين أهلها.

- طبيعة الدّخل اللغوي:

يقصد به المادة الخام المعوّل عليها في بناء الرصيد اللغوي للمتعلم، أولت اللسانيات الحديثة عنايتها بتعليمية النص، وعده المدخل الأهم في تشكيل الملكة اللسانية للمتعلم، وعلى قدر جودة النصوص تجود الملكة، ذلك ما يمكن استنباطه من قول النبي: « إنِّي تَرَكتُ فيكم شيئين لن تضِلّوا بعدهما: كتاب اللَّه وسُنَّتي » [3] فالقرآن والحديث هما السبيل لحفظ العقائد، وصون اللسان عن زيغ

---

[1]– سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة،دط، دت، 1/7–8.

[2]– الزجاجي، **مجالس العلماء**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1999م، 118.

[3]– الحاكم، **المستدرك على الصحيحن**، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، دط، دت، كتاب

البيان، يقول ابن خلدون : « على قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته، تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ. » [1] فيحدد ابن خلدون أن جودة الملكة تتحقق من خلال طبيعة المحفوظ و كميته.

وفي هذا السياق يقول رمضان عبد التواب بأن أسلوب الحفظ مدخل مهم في الصناعة اللغوية، خاصة إذا تعلّق الأمر بحفظ القرآن والحديث، يقول: « مع حفظ الكثير والكثير جدا، من هذه النصوص الجيدة، شعرا ونثرا، وعلى رأس هذه النصوص جميعها بالطبع، نص القرآن العظيم. وفي هذه الحالة تتكوّن الملكة القادرة على محاكاة هذه النصوص، والنّسج على منوالها. » [2] على أساس أن الشّعر والنثر والقرآن لبُّ لباب كلام العرب، وسرُّ الفصاحة وجودة النُّطق –كما قال الأصفهاني– والواسطة لاقتباس الفرائد اللغوية.

خلاصة ما سبق، أن مفهوم الانغماس اللغوي تجلّت بعض خصائصه، ومبادئه، في جزء كبير من هدي النّبي ﷺ من خلال أقواله وأفعاله، كاعتماده الطريقة المباشرة في التعليم، والاحتكاك بأهل اللغة. إلا أن نشأته في قبيلة سعد بن بكر إشارة واضحة في ممارسة إجرائية لمبدأ الانغماس اللغوي. القائم على أسس جوهرية تتلخّص في معظمها عند نقطتين؛ البيئة والعامل الزمني.

2-2- الأصول التربوية:

نؤصّل لهذا المفهوم مرّة أخرى من خلال التراث التربوي العربي، في سياق ما أشار إليه أسلافنا قديما في تلك العبارات المبثوثة هنا وهناك في مدوّنات متخصّصة، وغير متخصّصة، نقرؤها قراءة عصرية، بناء على تلك المبادئ التي يرتكز عليها الانغماس اللغوي، وما نصّت عليه الدراسات اللسانية الاجتماعية

العلم، 172/1.

[1]– ابن خلدون، **المقدمة**، 630.

[2]– رمضان عبد التواب، **فصول في فقه اللغة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999م، 421.

الحديثة، التي ترى بأن الاستحواذ والتمكُّن من اللغة يعتمد في المقام الأول على العوامل الثلاثة الآتية:

- **كثافة الاتصال:** على أساس أن اللغة هي وسيلة الاتصال والتفاعل، وهي أساس التنشئة الاجتماعية للفرد، حيث تغطّي جميع الجوانب الحياتية لديه.

- **مدّة التدريس:** التي يشترط فيها الكفاية واستيعابها لجميع مفردات البرنامج الدراسي.

- **طريقة التدريس:** حيث أن نجاعة استراتيجية الانغماس اللغوي تتمثل في اعتمادها على الأسلوب المباشر والتواصل اللغوي الوظيفي.

إن التواجد المباشر في البيئة اللغوية، يدفع المتعلّم إلى محاكاة اللغة المحيطة به بأصواتها وتراكيبها، وتقليد مستوياتها. والانغماس اللغوي في المفهوم العام يعمل على توفير البيئة التي من خلالها يكتسب المتعلّم اللغة الهدف بطريقة لا شعورية، شريطة ألا يتم تواصله إلا بها، خلال المدّة المحدّدة لذلك الإجراء التعليمي. ذلك ما أشار إليه ابن فارس في قوله بأن اللغة تؤخذ: « اعتيادا، كالصّبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّنا من ملقِّن. » [1] يؤكّد هذا النص على الأثر البيئي في اللسان، وطبيعة الاكتساب اللغوي، المنبني على الاحتكاك بأفراد المجتمع والترعرع في البيئة اللغوية، حتى تنتقل للفرد منها صفاتها اللسانية، يقول ميشال زكريا: « إن الكفاية اللغوية ملكة ذاتية خاصة بمتكلّم اللغة الذي ترعرع بصورة طبيعية في البيئة التي تتكلّمها. »[2]

---

[1]– ابن فارس، **الصاحبي**، 30.

[2]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية (النظرية الألسنية)**، 7.

فاللغة من هذا المنظور هي خلاصة الألفة بين الفرد ومجتمعه الذي نشأ فيه، ذكر المناوي بأن أشراف العرب دفعوا « أولادهم إلى المراضع في القبائل ولم يتركوهم عند أمّهاتهم لينشأ الطفل في الأعراب فيكون أفصح للسانه، وأجلد لجسمه، وأجدر أن لا تفارقه الهيئة المعربة » [1]. فاستحكام العادات النّطقية في اللسان إنما هو نتيجة الاحتكاك والاختلاط المباشر بالبيئة والمجتمع اللساني.

يرى ابن وهب في ذات السياق بأن « من حقّ من ينشأ ويترعرع في قوم أن يستعمل الاقتداء بلغتهم، ولا يخرج عن جملة ألفاظهم، ولا يقنع في نفسه بمخالفتهم فيُخطِّؤونـه ويلحنوه. » [2] حيث أن تواجد الفرد في بيئة ما يتعين عليه في معظم الأحيان المثول إلى استعمالاتها اللغوية، في ضرب من الاقتداء اللاإرادي بأفرادها، بيد أن هذا لا يعني إحلال لغة مكان الأخرى.

يشير المتغير البيئي إلى مجموعة من العناصر الإجرائية التي يقوم بها الفرد بطريقة تلقائية، أثناء احتكاكه بالمجتمع اللساني، وترعرعه في المحيط اللغوي، نذكرها في النقاط الآتية:

- الاستماع المكثّف والتعرّض المباشر للغة:

يعد هذا العنصر الأهم في تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي، ويحظى بعناية كبيرة في العصر الحديث، خاصة مع تقدم عصر الوسائل التكنولوجية والتقنيات المعلوماتية والمعرفية المساعدة، نحو المختبرات اللغوية وما تتوفّر عليه من وسائل انتبه لها العرب قديما على نحو ما أشار إليه الفارابي في قوله: « تبيّن أن المهنة الملكِيّة الفاضلة تلتئم بقوّتين:

إحداهما: القوّة على القوانين الملكية.

---

[1]– المناوي، **المرجع نفسه**، والصفحة.

[2]– نقلا عن: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، 106.

والأخرى: القوة التي يستفيدها الإنسان بطول مزاولة الأعمال المدنية، وبممارسة الأفعال في الأخلاق، والأشخاص في المدن التجريبية، والحنكة فيها بالتجربة وطول المشاهدة، على مثل ما عليه الطب؛ فإن الطبيب إنما يصير معالجا كاملا بقوتين:

إحداهما: القوة على الكليات والقوانين التي استفادها من كتب الطب.

والأخرى: القوة التي تحصل له بطول المزاولة لأعمال الطب في المرضى، والحنكة فيها بطول التجربة والمشاهدة لأبدان الأشخاص. » [1] يشير الفارابي إلى أهم الأسس في التحصيل المتمثلة فيما يأتي:

- طول المزاولة والممارسة المستمرة.

- المعايشة والتجربة المباشرة

- الموازنة بين البعد النظري والجانب الإجرائي.

يرتكز تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي على توفير البيئة اللغوية المساعدة على تطوير المهارات اللغوية، بما فيها مهارة الاستماع، انطلاقا من كونه أبو الملكات اللّسانية – كما يقول ابن خلدون– وعلى قدر المسموع تكون الملَكة اللغوية « فالمتكلم من العرب حين كانت ملَكتُه اللغة العربية موجودة فيهم يَسمَعُ كَلامَ أهلِ جيلِه وأساليبهم في مُخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيُلقَّنُها أوّلا ثم يسَمَع التراكيب بعدها فيُلقَّنها كذلك. ثم لا يزال سماعُهم لذلك يتجدَّد في كلِّ لحظة ومن كلّ متكلِّم واستعمالُه يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملَكَة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تَصيَّرت

[1]– الفارابي، **إحصاء العلوم**، تق: علي بو ملجم، دار ومكتبة الهلال، بيروت–لبنان، ط1، 1996م، 81–82.

الألسُن واللُّغات من جيلٍ إلى جيلٍ وتعلَّمها العَجَمُ والأطفالُ. » [1] يشير ابن خلدون في هذا النص إلى أن عملية الاكتساب تتم من خلال محدّدين أساسيين هما؛ البيئة الطبيعية النقية من الهجين اللغوي، وبناء المحتوى، والتدرّج في عرض المادة، أما أثناء ذلك فلابد من تكرّر الاستماع للأنماط اللغوية السليمة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الفرد يتعوّد وتنتقل إليه من تلك اللغة المسموعة صفة راسخة، ولا فرق في ذلك بين الطفل والأعجمي ؛ فالكل يستطيع إتقانها والتمكّن منها بتكرّر استماعه لها وكثافة تعرّضه لها في مختلف استخداماتها، لأن الملَكات كما يقول ابن خلدون : « إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تُنوسي الفعل تُنوسِيت المَلَكة الناشِئة عنه » [2] فكلّما كثُر استماعه للغة، كُلَّما استطاع محاكاة أساليبها، وتقليد أبنائها. فما العملية الإنتاجية للغة إلا انعكاس مباشر للمخزون اللغوي، يقول الفارابي: « وما في النّفس مثالات ومحاكاة للتي خارج النفس. » [3] انطلاقا من عملية القياس والتعميم التي يقوم بها الفرد أثناء الإنتاج اللغوي.

وعليه، يدلّ الاستماع المكثّف للغة على اختلاط الفرد واحتكاكه بأفراد بيئته، وانتقاله عبر مواقف لغوية متنوعة، الأمر الذي من شأنه أن يشحذ قريحته، وينمّي لغته. وهو ما يسمّى في سياق الانغماس اللغوي بالتعرّض المباشر للغة في ظل مواقف سياقية متنوعة، وهي الطريقة المثلى عند تمام حسّان لتعليم معاني المفردات بحيث «يسمع الكلمات في بيئاتها السياقية منطوقة، ويراها مكتوبة، فيوحي السّياق بمعناها؛ لأن السّياق بما يحيط به من قرائن مقامية حالية، ومقالية لفظية، وما يربطه من علاقات نحوية، يعدّ قرينة كبرى في الدّلالة على المعاني. وحسبنا أن نعلم أن الطفل بتعرّضه للاستعمال اللغوي يستطيع أن يأخذ معاني

---

[1]– ابن خلدون، **تاريخ ابن خلدون**، 765/1.

[2]– ابن خلدون، **المرجع نفسه**، 1/ 735.

[3]– الفارابي، **الحروف**، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت–لبنان، ط2، 1990م، 135.

الكلمات، ويحذق استعمال اللغة في ثلاث سنوات أو ما دونها، دون أن يستعين بوسيطة أخرى غير التخاطب. » [1]

يشير تمام حسان إلى أن الطفل لا يكتسب مجرد النمط اللغوي من البيئة التي ينشأ فيها بل يكتسب الوعي اللغوي أيضا ، حيث يراعي استعمال كل نمط لغوي في موقعه وسياقه المناسب. وكلّما تعدّدت خبرة الفرد واتّسع نطاق بيئته واحتكاكه بأفراد المجتمع كلما ازداد نموه اللّغوي وثرت حصيلته اللسانية، على اعتبار أن اللغة ابنة المحاكاة.

وفي السياق نفسه يقول الفارابي:« إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم بحروفهم وألفاظهم، لم يُؤمن عليه أن تتغيّر عادته الأولى ويتمكّن فيه ما يسمعه منهم. » [2] يتضح من قول الفارابي أن الاستماع كي يحقّق غايته ينبغي توفّر شرطين أساسيين هما كثرة المسموع ونوعيته، ذلك أن تكرار الفعل من شأنه صنع التغيير « وإذا كرّر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية. » [3] حيث أن تعود الفرد على الشيء مرار كثيرة يتطبع به مع مرور الوقت.

كما يشير الغزالي من خلال ما سبق إلى ارتباط مفهوم المداومة بالعلوم الكسبية، حيث جاء في سياق كلامه في منهاج المتعلم أن مصطلح المداومة يعني الملازمة والمواظبة حيث يقول: «والكسبي هو العلم الحاصل بمداومة الدرس والقراءة عن الأستاذ..»[4]

أما كثافة المسموع وتنوّعه، فلا يقف عند نمط واحد حتى لا يحدث

---

[1]– تمام حسان، **التمهيد** ، 91–92.

[2]– الفارابي، **المرجع نفسه**، 146.

[3]– الفارابي، **المرجع نفسه**، 135.

[4]– نقلا عن خالد الصمدي، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية، دط، 2008م، 198.

للفرد ما يسمى بالجمود المعرفي واللغوي يقول الفارابي في هذا الصدد: « إن الصناعة التي في نفس الإنسان إنما تلتئم من أنواع موضوعاتها ومن أنواع الأشياء التي تعطي ذلك الموضوع وتفعل فيه [..] وذلك كصناعة الخطابة وصناعة الشعر وفيما يختصان به. » [1]

كما أن تمرين الأذن على طول الاستماع وكثافته، يعوّد الفرد على قانون لغوي، ونمط تعبيري معيّن، يُكسِبه ميزة التصويب الذاتي إذا لحَن القول، أو حاد عن سلامة التعبير، ذلك ما عبّر عنه القاضي عبد الجبار في قوله بأن الاكتساب اللغوي إنما يتم من خلال « السماع والاختبار والمحاكاة والممارسة المباشرة والاعتياد وعلى قدر التكرار ترسخ العادة، وإذا ترسّخت العادة تتوطّد على نحو يصبح من الصعب التعديل فيها. حتى أن بعضهم إذا اعتاد طريقة في الفصاحة المتقدمة لا يواتيه الكلام المتوسّط والرّكيك إلا بعد جهد وتكلّف. » [2]

يتوافق هذا النص مع معطيات استراتيجية الانغماس اللغوي التي تنص على ضرورة الممارسة اللغوية والتكرار الذي تتحقق به ما يسمى بالعادة اللغوية، حيث يتعود الفرد على النمط اللغوي لدرجة تأنف أذنه، أو يمُجّ لسانه الخطأ، بناء على المضامين التي اعتاد استعمالها، يقول ابن خلدون: « ولو رام صاحب هذه الملكة حيداً عن هذه السبيل المعيّنة والتراكيب المخصوصة، لما قدِر عليه ولا وافقه عليه لسانه، لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده. وإذا عُرض عليه الكلام حائدا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنــه ومجّــه، وعلم أنه ليس من كلام العرب الذيـن مارس كلامـهم. » [3] حيث يستثقل لسانه الانحراف اللغوي بناء على ما تعوّد استعماله على نحو ما نقله ابن جني في قصة

---

[1]– الفارابي، **المرجع نفسه**، 70.

[2]– نقلا عن: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، 106.

[3]– ابن خلدون، **المقدمة**، 615.

الأعرابي الذي أبى إلا ما تعود على استعماله قال أبو حاتم السّجستاني: « قرأ عليّ أعرابيّ بالحرم: (طيبى لهم وحسن مآب) فقلت: طوبى، فقال: طيبى، فأعدت فقلت: طوبى، فقال: طيبى؛ فلما طال عليّ قلت: طوطو، قال: (طى طى). أفلا ترى إلى هذا الأعرابي، وأنت تعتقده جافيا كَزًّا، لا دَمِثًا ولا طيِّعا؛ كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى الياء فلم يؤثّر فيه التلقين، ولا ثنى طبعَه عن التماس الخفة هزّ ولا تمرين، وما ظنك به إذا خُلّي مع سَوْمه، وتساند إلى سليقيته ونجره » [1] وما ذلك إلا من قبيل الألفة والتطبع على نمط لغوي معين في سياق ما يسمى بالسليقة.

علّق عبد القادر الفاسي الفهري على هذا بقوله أن المعرفة اللغوية المخزونة في ذهن المتعلّم هي التي تمكّنه من التكلّم كما أنها هي : « المعرفة التي تصلح في الحكم على المتواليات، بأن بعضها ينتمي إلى لغته، وبعضها لا ينتمي إليها. » [2] وهذا لن يحصل لأحد إلا بعد الوصول إلى مستوى الإدراك والوعي اللغوي.

لقد كانت البادية بمثابة المدرسة الطبيعية، التي يتم فيها الاكتساب اللغوي بنوع من التلقائية واللاشعورية، حيث كانت منطقة عبور قوافل الحُجّاج القادمة من جهة الشّرق إلى بيت الله الحرام، وخلال ذلك ينتهزون فرصة الاختلاط بأهل البادية [3] كما جعلوا من شعائرهم إرسال صبيانهم وترحيلهم لأفصح البوادي وأنقاها عربيةً « فينشأ من نشأ فيهم على اعتيادهم النّطق بحروفهم وألفاظهم الكائنة عنهم وأقاويلهم المؤلّفة عن ألفاظهم من حيث لا يتعوّدون اعتيادهم ومن غير أن يُنطق عن شيء إلاّ مما تعوّدوا استعمالها. ويمكن ذلك اعتيادهم لها في

---

[1]– ابن جني، **الخصائص**، 76/1.

[2]–عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، 47.

[3]– ينظر: محمد حسين آل ياسين، **الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث**، دار مكتبة الهلال، بيروت، دط، 1980م، 40.

أنفسهم وعلى ألسنتهم حتى لا يعرفوا غيرها، حتى تحفوا ألسنتهم عن كل لفظ سواها وعن كل تشكيل لتلك الألفاظ غير التشكيل الذي تمكّن فيهم وعن كل ترتيب للأقاويل سوى ما اعتادوه. وهذه التي تمكّنت على ألسنتهم وفي أنفسهم بالعادة على ما أخذوه ممن سلف منهم. » [1] فتعوّد الفرد على نمط لغوي معين يحدّد درجة إتقانه له بناء على ما يقوم به من تقويم ذاتي عند انحرافه عن جادة الصواب.

بناء عليه، يعدّ مبدأ الاستماع من أهم المنافذ للتحصيل اللغوي، وتحقيق الكفاءة اللسانية. تماشيا مع طبيعة المسموع، الذي ينبغي أن يكون سليما ويتماشى مع البعد الوظيفي والتواصلي للغة المراد تعلّمها. يقول الجاحظ: « ليس في الأرض كلام هو أمتع ولا أنفع، ولا آنق ولا ألذ في الأسماع، ولا أشدّ اتّصالا بالعقول السّليمة، ولا أفتق للّسان، ولا أجود تقويما للبيان؛ من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء. » [2] يؤكد الجاحظ في هذا النص على ضرورة انتقاء المادة المسموعة بعناية، والتمرّس عليها مدة زمنية طويلة، حتّى تجود ملكته، ويتحسّن أداؤه، فعلى أساس المادة اللغوية وطبيعتها، تكون الملكة اللسانية. أما تخصيصه لهؤلاء الجهابذة من فصحاء الأعراب، وبلغائهم، فنابع من الفصاحة التي كانت تتميّز بها الجزيرة العربية قديما، نتيجة انعزالهم وابتعادهم عن المدينة التي اختلط أهلها بالأعاجم ففسدت لغتهم، وانتشر اللحن في قولهم.

كما يؤكّد الجاحظ في قوله ما أثبته المفكّرون المحدثون من أهمية التسميع في ترسيخ المعرفة وتذكّرها، نحو ما أشار إليه سارنوف في قوله أن: « التسميع له تأثير أشد فعالية بكثير من مجرّد قراءة المادة وإعادة قراءتها، وربما

---

[1]- الفارابي، **الحروف**، 141-142.

[2]- نقلا عن: أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، 303/1.

كان ذلك راجعا إلى أن التسميع يتطلّب نفس المشاركة الإيجابية التي يحتاج إليها المتعلم فيما بعد عندما يكون الكتاب مغلقا [...] التسميع بالنسبة للتذكّر كالممارسة أو التدريب بالنسبة للعلـم في النواحي الأخرى » [1] فهو يؤكد على أن هذه المهارة تساعد على التذكّر، وتبرز أهميتها أكثر إذا تمت في بيئة لغوية طبيعية نقية من الدّخل والهجين اللغوي.

- الحفظ والتكرار:

يعتبر هذا الأسلوب الخطوة الثانية في ترسيخ الملكة اللغوية، وأحد أهم المعطيات في صناعة الملكة اللسانية، كما أنه الأكثر رواجا في البيئة العربية، نظرا لعوامل متعدّدة، أهمها العامل الدّيني. وطبيعة البيئة العربية التي كانت تعتمد المشافهة أكثر من الكتابة، فلربما كان اعتمادهم على الحفظ أكثر، واتخاذه شرطا من أهم شروط العلم راجع لحاجتهم إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة. وقد كانوا يفخرون بالعلم الذي (حوته الصّدور) لا بالعلم الذي (حوته السّطور) وبما حواه الصّدر لا بما حواه القمطر، بل كان بعض علماء المسلمين يرى بضرورة البدء بالحفظ قبل الفهم، نقل ابن عبد ربه عن الأصمعي قوله: « أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ. » [2] علاوة على ذلك فهو من أهم أبجديات الاكتساب اللغوي لدى الفرد، بل هو بوابة التحصيل اللساني، ومؤشّر جودته، على اعتبار أن الطفل في بدايته يتعلّم المفردات أولا من خلال التكرار، ثم ينتقل بعدها إلى التركيب، وهكذا إلى أن يرتقي أكثر في مراتب العمليات المعرفية والإدراكية الأخرى. لذلك يتم اعتماده في المرتبة الثانية بعد الاستماع المكثف خلال تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي، حتى يساعد في ترسيخ،

---

[1]– سارنوف، **التعلم**، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مرا: محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت. ، 180.

[2]–نقلا عن: ابن عبد ربه، **تأديب الناشئين**، 92.

وتوسيع دائرة التحصيل والاكتساب اللغوي.

يقول ابن خلدون: « ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويَروم تحصيلها أن يأخُذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السّلف ومخاطبات فُحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولِّدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزّل لكثرة حِفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولُقِّن العبارة عن المقاصد منهم. ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسَب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصُل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رُسوخًا وقوَّةً. » [1]

يبيّن هذا النص الفرق بين اكتساب الملَكة بالطّبع، والصنعة؛ على أن في الأول نوع من التلقائية، وعدم الشعور بالعملية التعلّمية أثناء تواجد الفرد في البيئة اللغوية مدة زمنية كافية لترسّخ الصفات اللسانية في كلامه. في حين يحدو الثاني إلى كونه أسلوبا متعمّدا، حيث يشير ابن خلدون فيه إلى أن الفرد بإمكانه اصطناع المناخ اللغوي اصطناعا، بعد انتهاء العهد الذي كانت تُتعلَّم فيه اللغة طبعا وسليقة، وذلك عن طريق التمرّس على النصوص الصحيحة، واستمرار ذلك فترة زمنية طويلة . الأمر الذي من شأنه أن « يصنع الملكة اللسانية التي يصل بها حد المطابقة بين الأصل والتقليد، بين الرّواية والدّراية، بين الفطرة والصّنعة. » [2] كل ذلك انطلاقا من عملية القياس والتعميم التي يقوم بها العقل البشري وفق ما يتوفّر له من مخزون لغوي. وهذا باختصار حديث لساني محض عن الأداء الاستقبالي و الأداء الإنتاجي للغة، يقول الفاسي الفهري في قوله أن « المعرفة اللغوية المخزونة التي يكتسبها متعلّم اللغة هي عينها التي يستعملها بصفة غير

---

[1]– ابن خلدون، **المقدمة** 771–772.

[2]– محمد عيد، **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1979م ، 30.

واعية في فهم وإنتاج اللغة. » [1] يميز ابن خلدون ههنا بين مستويين الأول قائم على التعلم اللاإرادي للغة، والثاني على العمل القصدي المنظم.

من جهة أخرى، يكتسي مبدأ الحفظ والتكرار أهميته من ذاته وصفاته، أي من حيث هو أسلوب أثبتت التجارب الحديثة، والممارسات القديمة نجاعته، ومن حيث طبيعة المادة المحفوظة والمدة الزمنية التي تجعل الدماغ يتعوّد على تلك المادة المستقبلة في كل وقت وحين، فلا يشعر بها أثناء الاستعمال. بل تصبح صفة راسخة لديه وملَكة لسانية ظاهرة. يقول الفارابي: « فيشتغلون في الخطب والأشعار [...] فيكونون هؤلاء فصحاء تلك الأمة وبلغاؤهم.. » [2] ويضيف أيضا: « فتصير عندها ألفاظ تلك الأمة أفصح ممّا كانت؛ فتكتمل عند ذلك لغتهم ولسانهم. » [3] أي أن الدخل اللغوي له أهمية كبرى في صناعة اللغة وعلى أساس جودته تجود الملكة اللسانية.

أما الجرجاني فيصف أهمية الحفظ في قوله: « وترى لكل من رام الأدب، وابتغى الشّرف، وطلب محاسن القول والفعل، منارا مرفوعا، وعلما منصوبا، وهاديا مرشدا، ومعلّما مسدّدا. » [4] حيث يقوم الفرد بناء على ما يحفظه بالنسج المنوالي، نماذج منسجمة مع الصور اللغوية المختزنة لديه.

من جهة أخرى يعتبر ابن رشد مبدأ الحفظ بمثابة الخلفية التي يرتكز عليها الفرد في العملية الإبداعية في التعبير، بل هو أساس التعلّم حيث يقول: « كلّ تعليم وكلّ تعلّم فكري فإنما يكون بمعرفة متقدّمة للمتعلّم وإلاّ لم يمكنه أن يتعلّم شيئا. » [5]

---

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية** ، 47.

[2]– الفارابي، **الحروف**، 143.

[3]– الفارابي، **المرجع نفسه**، 144.

[4]– الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تح: محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م، 69.

[5]– ابن رشد، **البرهان**، تح: جيرار جهامي، دار الفكر اللبناني، بيروت–لبنان، ط1، 1996م، 319.

3-3- الأصول التاريخية:

من خلال ما سبق نقرأ اهتمام علمائنا وتراثنا العربي بأهمية التعليم وفق نسق تربوي خاص يتلاءم مع طبيعة المتعلم، وبيئته التعليمية. ومن خلال تلك الآراء التي تنص على مفهوم وطريقة التعلّم بنوع من التنظير اللساني، نقوم في هاته الجزئية بعرض تطبيقات تراثية عربية في سياق ممارسات إجرائية لمفهوم الانغماس اللغوي في بعض أشكاله، وذلك من خلال سير وتجارب قضى فيها العرب شوطا من الزمن في تحصيل اللغة ومختلف العلوم. ثم إننا خلال هذا العنصر نعمل على تأصيل هذا المفهوم في التراث العربي من ناحيتي؛ المصطلح، وملامح تطبيقه.

أولا: المصطلح:

تتميّز التطبيقات الغربية الحديثة لبرامج الانغماس اللغوي، بما تُوفّره للفرد المتعلّم من بيئة تعليمية ، تمزج بين البعد القيمي (السّلوكي) والبعد التعليمي، إيمانا منها بأن تعلّم لغة جديدة يعني اكتساب ثقافة جديدة؛ فاللغة تُتعلّم في بيئتها، ولا يمكن عزلها عن الحياة والثقافة الخاصة بها. وعليه كان أهم شيء تتبني عليه جودة التعليم يتمثل في الاحترام الثقافي المتبادل. والاقتناع بالاستيراد الثقافي الناجم عن تعلم لغة جديدة، دون الحديث عن مسألة إحلال لغة مكان الأخرى. وإن كنا قد رأينا في فصل سابق أن فلوريان كولماس ميّز بين مصطلحي (الغمر) و (الانغماس) انطلاقا من عنصر التخطيط والتنظيم، فإننا من خلال استقراء الممارسات التراثية و النظر في سير الأعلام والتراجم، نجد أن ذلكما المصطلحين استعملا بطريقة عفوية تفتقد التنظير الاصطلاحي.

فالمصطلح الأول يقابل مفهوم التنشئة الاجتماعية للولد في البادية العربية، واكتسابه للعربية الفصيحة خلال ذلك دون معلّم أو مدرسة، في سياق تعليم طبيعي يجري من خلال الاحتكاك المباشر بالناطقين الأصليين لتلك اللغة.

في حين يفتقد المصطلح الثاني لذلك الأساس، وعليه يكاد يتوافق إلى حد ما مع مصطلح (التأديب) الذي يدل على « عمل تربوي شامل يؤخذ فيه الطفل إلى تربية معرفية وسلوكية في شتى العلوم تشتمل حفظ ما يجب أو يحسن حفظه، ومعرفة أصول العلم، وتحفظ المسائل التي يحتاج إليها، وتمرين اللسان على الكلام والإنشاء وتنمية ملكته الأدبية، وتمرينها على التمييز بين أنواع الكلام ومقاماته، وتقويم سلوكه وأخلاقه، وتعليمه كيف يعامل الناس، وينزلهم منازلهم بحسب مقاماتهم وتعظيم من يستحق التعظيم. » [1] إن المحك الأساسي في إستراتيجية الانغماس اللغوي يتمثل في درجة الكفاءة اللغوية والتواصلية يقول فلوريان كولماس « هدف هذا النمط من البرنامج هو إذا تيسير اكتساب لغة الأغلبية [...] وحالما يصبح الطلبة ثنائيي اللغة، يتوقف الانسحاب من التكوين اللغوي » [2] ذلك ما انتبه إليه العرب قديما في تنشئة أبنائهم على الفصاحة العربية وترحيلهم للبوادي أو استحضار مؤدبين لتنشئتهم على فصاحة البيان وطلاقة اللسان، فإذا وصلوا إلى حد معين من تلك الغاية، فتحوا لهم الباب لتعلم اللغات الأخرى كالفارسية على نحو ما ورد في ترجمة (عَديُّ بن زيد) وتعلمه للغة الفارسية إذ لما « أيفَعَ طرحه أبوه في الكُتَّاب، حتّى إذا حَذق أرسله المرزبان مع ابنه (شاهان مَرْد) إلى كُتَّاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه ويتعلّم الكتابة والكلام بالفارسية حتى خرج من أفهم الناس بها وأفصحهم بالعربية وقال الشعر.» [3]

كما ورد في الأغاني للأصفهاني: « قال فرُّوخ ماهان : إن عندي غلاما من العرب مات أبوه وخلّفه في حجري فربّيته، فهو أفصح الناس وأكتبهم

---

[1]– سليمان بن إبراهيم العايد، **المؤدبون وتجربتهم في تعليم العربية**، ص: 10.

[2]– فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، 881.

[3]– الأصفهاني، **الأغاني**، 65/2.

بالعربية والفارسية. » [1] تشير هذه الرواية إلى بعض من مظاهر المحمية اللغوية، حيث برع عَديّ العربية في بيئته، بين أحضان الكتّاب، وعند انتقاله إلى البيئة الفارسية، وجد اللغة العربية الفصيحة ملكة راسخة في لسانه، بيد أنّ ذلك لم يكن مانعا من تعلّمه للفارسية.

ثانيا: ملامح تطبيقه:

انطلاقا من هذا التأصيل لمفهوم الانغماس اللغوي في التراث العربي، نعرض بعض ملامحه الإجرائية في التراث العربي، من خلال سير وتراجم العرب من نحويين ولغويين وخلفاء وعامة..إلخ. في إطار العناصر الآتية:

- الانتقال إلى البيئة اللغوية:

المقصود به الابتعاد عن اللغة الأصلية واستعمالها، حتى يتسنّى له الاكتساب الجيد، والتمكُّن من ملكة اللغة الثانية في بيئتها، الأخيرة التي يمكن أن تكون طبيعية مباشرة، أو اصطناعية بنفس الظروف التي تتوفّرها البيئة الطبيعية. ذلك ما نلتمس شيوعه واطّراده في البيئة العربية، سواء من خلال الانتقال المباشر لبيئة اللغة العربية الفصيحة، أو توفير العناصر المساعدة على اكتساب البنى اللغوية السليمة في بيئة اصطناعية من خلال استحضار الأعراب إلى المناطق الحضرية، والانكباب على طول النظر في الكتب والنصوص اللغوية الفصيحة

أ- الانتقال إلى البادية:

لقد كان إرسال الصبيان إلى البوادي العربية الفصيحة، شعيرة من شعائر العرب، طلبا لسلامة النّطق، وصحة البيان، ولم يكن هذا حكرا على الصغار بل كان نهج الكبار أيضا، ودَيدَن كل من يسعى إلى إتقان العربية، وتملّكَ ناصيتها. وفي ذات السياق يقول الرافعي: « كان بنو مروان يُلزمون أولادهم البادية

[1]- الأصفهاني، **المرجع نفسه**، 66/2.

لينشئوهم هناك على تقوية اللسان، وإخلاص المنطق » [1] على أن التنشئة تتم من خلال التعوّد على النمط اللغوي الصحيح وتكرّر استماعه من أهله، ومن نماذج ذلك تجربة النبيﷺ في نشأته اللغوية حين أرسله أهله إلى بادية بني سعد، ترعرع بين أحضانها، يتشرّب اللغة من محاضنها، ويتلقّف الصيغ والأساليب من مضانها. وكذلك فعل صلى الله عليه وسلم مع ولده حيث قال « كان إبراهيم مُسترضعا له في عوالي المدينة »[2] شرح النووي العوالي بالقرى التي حول المدينة [3]. في إشارة إلى الأثر اللغوي المصاحب للاحتكاك بالبيئة والاختلاط بأهلها، وما لذلك من دور في صناعة الملكة اللغوية.

ولأجل نشدان الفصاحة و الإسترضاع في البوادي استشهد الجاحظ بما قاله عـبد الملك ابن مروان بعد أن لحن ابنه الوليد: « أضرّ بالوليد حبّنـا له، فلم نوجّهـه إلى الباديـة » [4]، وفي رواية ابن عبد ربه في العقد الفريد قال: « أضرّ بنا في الوليد حبّنـا له فلم نلزمه الباديـة » [5] وكان قد بعث إخوته إليها فنشأوا على سلامة اللّسان، بينما نشأ الوليد لحّانا [6]، عيّن له والده المربّين والمؤدّبين ولكنه مع ذلك لم يستطع تقويم لسانه.

ذلك أن من حق من نشأ وترعرع في قوم أن يستعمل الاقتداء بلغتهم، ولا يخرج عن جملة ألفاظهم وتراكيبهم.

---

[1]–الرافعي، **تاريخ آداب العرب**، مرا: عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان، دط، دت، 206.

[2]– مسلم، صحيح مسلم بشرح النووي، الطبعة المصرية بالأزهر، ط1، 1930م، 75/15.

[3]– المرجع نفسه والصفحة.

[4]– الجاحظ، البيان والتبيين، 205/2.

[5]–ابن عبد ربه، العقد الفريد، 309/2.

[6]– نقل ابن عبد ربه في العقد الفريد نماذج تثبت كثرة اللحن في كلام الوليد بن عبد الملك من ذلك قوله: « كان عمر بن عبد العزيز جالسا عند الوليد بن عبد الملك، وكان الوليد لحَّانا، فقال: يا غلام، ادع لي صالح. فقال الغلام: يا صالحا. قال له الوليد: انقص ألفا. فقال عمر: وأنت يا أمير المؤمنين فزد ألفا. » [ابن عبد ربه، العقد الفريد، 309/2].

ثم إن إلزامهم تلك البوادي في مرحلة مبكّرة من مراحل طفولتهم، يندرج في سياق اللسانيات الاجتماعية الحديثة ضمن أسلوب التعريض المباشر للغة، وتنادي به انطلاقا من أهميته في التحصيل والاكتساب، عُقدت في إسرائيل مبادرة من هذا النوع تنادي بتدريس اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل وكان من بين أهم التوصيات التي خلصت إليها « ضرورة تعريض الطلاب العرب في مرحلـــــة مبكّرة للغة العربية الفصحى على أن يكون هذا التعريض المبكّر مبنيا على أسس منهجيــة علميــة سليمة. » [1]

إن إرسال العرب أولادهم إلى البوادي، نابع عن عقيدة راسخة لديهم في خطورة لحن القول، وشناعته. والأهم من ذلك اهتمامهم البالغ بملكة اللغة وفصاحة اللّسان. ذلك ما أفصح عنه تاريخ العرب ، كما أن تقصّي الآثار يبيّن أن إرسال العرب أولادهم قد يكون لأسباب ودواعي متعددة؛ منها ماهو سبب تقليدي، أو مسلَك حياة كما هو واضح في قصة النبي ﷺ، ومنها ما كان لسانيا قُصِد به اتقاء لحن القول، وخاصة بعد انتشار الفتوحات الإسلامية ودخول الأعاجم « لهذا نجد البادية في القرنين الأوَّلَين للهجرة تقوم بدور المدرسة في الوقت الحاضر، ومما يقوله (حيي) في كتابه عن (تاريخ العرب) إن صحراء سورية كانت مدرسة الأمراء الأمويّين، ولم تكن الصحراء مدرسة الأمراء فحسب بل قصدها عدد كبير من العلماء والأعلام. » [2]

ومن نماذج هؤلاء الذين ارتحلوا إلى البادية ومكثوا بها زمنا طويلا في سبيل التمكّن من الملكة اللغوية، واكتساب الفصاحة العربية بطريق السماع والمباشرة، الإمام الشافعي الذي يقول متحدّثا عن تجربته: « خرجت من مكة،

---

[1]– المجمع العلمي الوطني الإسرائلي للعلوم والآداب، **مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل**، 14.

[2]–عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، 152.

فلزمت هذيلا في البادية، أتعلّم كلامها، وآخذ طبعها، وكانت أفصح العرب، قال فبقيت فيهم سبع عشرة سنة، أرحل برحيلها، وأنزل بنزولهم. فلما رجعت من مكة جعلت أنشد الأشعار وأذكر الآداب والأخبار وأيام العرب.»[1]

تكشف هذه الواقعة في سيرة الإمام الشافعي عن أهم المحكات التعليمية في برنامج الانغماس اللغوي، من خلال العبارات الآتية: (لزمت) (البادية..أفصح العرب) (سبع عشرة سنة). حيث تسفر هذه العبارات عن أهم الأسس التي يرتكز عليها تطبيق برنامج الانغماس، من حيث المدّة الزمنية؛ التي ينبغي أن تكون بالقدر الكافي للتعوّد على الطبيعة اللغوية، والصفات اللسانية، ذلك ما أكّد عليه في عبارة (آخُذُ طبعها) فالطبع غير الصّنع؛ أي أنه يتشّرب اللغة من خلال ما يتاح له من ممارسة شفهية ومحاورات لغوية في بيئة عربية صافية لمدة طويلة.

أما الأمر الآخر فيتمثل في أن الشافعي تخيّر البيئة التي لا يسمع فيها صوتا إلا بالعربية الفصيحة، ذلك ما يظهر في قوله (أفصح العرب). والنتيجة كانت بعودته من البادية متمكّنا من اللغة، يتحدّث بحديث أهلها، ومتطبّعا بطبعها اللغوي الفصيح.

انطلاقا مما سبق من سيرة الإمام الشافعي، يتجسّد مفهوم الانغماس اللغوي وملامح تطبيقه في العناصر الآتية:

- **تحديد الهدف؛** المتمثّلين في تعلّم اللغة العربية الفصيحة، وإتقانها على أحسن وجه من بيئة عربية بين يدي فصحاء بلغاء، إذ ليس « في الأرض كلام هو أمتع ولا أنفع، ولا آنق، ولا ألذ في الأسماع، ولا أشد اتصالا بالعقول السّليمة، ولا أفتق

[1]– ياقوت الحموي، **معجم الأدباء**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1991م، 192/5.

للسان، ولا أجود تقويما للبيان؛ من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء. » [1]

- **انتقاء البيئة اللغوية المناسبة؛** المتميزة بصفاء الجو من التلوّث اللغوي الذي شاع في المناطق الأخرى بدخول الأعاجم في الإسلام وانتشارهم.

- **الملازمة الشديدة والمباشرة لأهل اللغة، والاحتكاك بهم،** يرحل برحيلهم وينزل بنزولهم، مدة زمنية معينة. يقال: « العلم ما يُؤخذ من أفواه الرّجال؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون، ويقولون أحسن ما يحفظون. » [2]

- **اكتساب اللغة في إطار سياقات متنوعة واستخدامات مختلفة؛** حيث كان يرحل برحيلهم وينزل بنزولهم، وبالتالي يتعلّم اللغة في كل وقت وفي كل حين، وكل فرد من أهل تلك البيئة معلّم لغوي في نظره، كونه يتوفّر على شرط الفصاحة، ويتكلّم بلغة سليمة.

- **المكوث لمدة طويلة بين أحضان البيئة اللغوية؛** حيث بقي بينهم مدة سبع عشرة سنة.

- **الممارسة؛** حيث عاد من فوره إلى بيئته الأصلية وهو يستخدم اللغة التي تعلّمها ويتواصل بها، الأمر الذي يعمل على ترسيخها وتقوية استعمالها « لأن الملكات –

---

[1]– نقلا عن: أحمد أمين، **ضحى الاسلام**،303/1.

[2]– نقلا عن: الزنوجي، **تعليم المتعلم طريق التعلّم**، الدار السودانية للكتب،السودان–الخرطوم، ط1، 2004م، 73.

كما قال ابن خلدون- إنما تحصل بتتابع الفِعـل وتكراره، وإذا تُنوسـي الفعل تُنوسيـت الملكـة الناشئـة عنه. » [1]

وفي ذات الصّدد، عاش أبو النّدى الغِندِجاني نفس التجربة في البوادي العربية، موجزا بذلك مفهوم الانغماس اللغوي القائم على الانعزال في بيئة اللغة والاعتكاف على ممارستها ردحا من الزّمن حتى تترسّخ لديه ملكتها، وفي سياق سيرته يقول الحموي بعد أن وصفه بسعة العلم، ورجاحة المعرفة باللغة وأخبار العرب وأشعارها، يقول: « ما عرفت له شيخا يُنسب إليه، ولا تلميذا يعوّل عليه [..] وأنا أرى أنّ هذا الرّجل خرج من البادية، واقتبس علومه من العرب الذين سكنوا الخِيم. » [2] فالتزامه أحضان البادية أغناه عن التتلمذ بين يدي أستاذ أو تشييخ صحيفة، سوى ما يسمعه من أهل البادية وما يفِد إليه مباشرة من مخالطة مجالسهم. وشبيه بذلك ما وقع مع أبي موسى الهوّاريّ، الذي داخَلَ الأعراب في محالّها، الأمر الذي جعله يعي مضامين كتبه التي فقدها، ولم يؤثِّر ذلك فيه. حيث « لمّا صَدَرَ عن سفره عَطِب بنحو تُدمير، فذهبت كتبه [...] قصد شيوخ أهل إستجة أبا موسى يهنّؤونه بقدومه، ويعزّونه بذهاب كتبه، فقال لهم: ذهب الخُرج وبقي ما في الدّرج، أنا شعبي زماني، فاليسألني من شاء. » [3] إذ أنه حقّق الفائدة من مخالطته للأعراب أكثر من ملازمة الصحائف والكتب. كما هو الحال مع عبد الله بن سعيد الأموي اللغوي الذي تشير كتب السير والتراجم إلى أنه لم يكن من الأعراب بيد أنه « لقي العلماء، ودخل البادية وأخذ عن الفصحاء من الأعراب. » [4]

---

[1]- ابن خلدون، **تاريخ ابن خلدون**،735/1.

[2]-السيوطي، **بغية الوعاة**، 52/1.

[3]- الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، 253.

[4]-القفطي، انباه الرواة على أنباء النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 1986م،

بهذه النماذج يُفصِح التراث العربي عن كثير من ملامح الممارسة الإجرائية لإستراتيجية الانغماس اللغوي في تحصيل اللغة العربية الفصحى، إذ يقيم العربي في بيئة منقطعة عن الانفتاح للمدائن المتحضرة، واللغات الأخرى. فكانت بوادي المدينة مثلا وغيرها، منارا لتعليم الفصاحة والبلاغة، وموطنا يُقوَّم فيه اعوجاج الألسن، وفساد السّلائق، فالمعافريُّ مثلا كان شاعرا مجوّدا مطبوعا، أُجبِل (*) في آخر عمره، فرحل عن حاضرته إلى البادية فسكنها وأقام بها، طلبا لصلاح اللسان وقوامه. (1)

من جهة أخرى، تكشف بعض الممارسات عن أثر الاحتكاك بالبيئة اللغوية في صناعة الملكة اللسانية « كأصاغر أبناء العجَم الذّين يُربَّون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم، فتكون اللغة العربية وكأنها السابقة لهم، ولا يكون عندهم تقصير في فهم المعاني من العربية. » (2)بيد أن ابن خلدون ميّز في ذلك بين الملكة الفطرية التي هي نوع من الجبِلّة والطبع، والملكة اللغوية التي هي من قبيل الصناعة اللغوية. كما أنه نوّه إلى متغيّر السن الأنسب في الاكتساب القابل للتعلّم بشكل أسهل وأسرع. من خلال قوله « قبل أن تستحكم عجمتهم » وهو ما أكّده السير والتراجم حيث نقل القفطي عن بن الخشاب أنه كان " أديبا، فاضلا عالما له معرفة جيدة بالنحو واللغة والعربية والشعر [...] كان حريصا على السماع، مداوما بالقراءة على المشايخ في علوّ سنه." (3) فهو فضلا عن اشتغاله على مداخل تعلمية متنوعة، يؤكّدمتغيّر السن على نبوغه، فالعلم في

.120/2

* أُجبل: صَعُب عليه القول.

[1]– ينظر: الزبيدي، **المرجع نفسه**، 307.

[2]– ابن خلدون، **تاريخ ابن خلدون**، 751/1.

[3]– القفطي، المرجع نفسه، 99/2.

الصغر كالنقش على الحجر، كونها من أشد المراحل التي يكون فيها الدماغ نقيا والملكة أشد رسوخا من الكبر.

بيد أن ما نقله القفطي وابن خلدون لا يحُد من عملية الاكتساب في مرحلة عمرية بل يبرز القيمة والمدى البراغماتي مقارنة بغيرها من المراحل المتقدمة في السن، حيث كلما تقدم الفرد في السن كلما اختلفت طبيعة التحصيل والاكتساب لدى الفرد، ثم إنهما يشيران من خلال ما سبق إلى طبيعة وأهمية الاحتكاك باللسان العربي، وما لذلك من بالغ الأثر في امتلاك الكفاءة اللغوية والتواصلية. ودليل ذلك ما ورد من أن سيبويه كان أعجمي الأصل، عربي المنشأ والمربى « هاجر أهله إلى البصرة فنشأ بها، وكانت الهجرة إلى الحواضر الإسلامية فاشية متواصلة في ذلك الزّمان، وكان أقرب المَهَاجر إلى أهل فارس هي مدن العراق الثلاث: البصرة والكوفة وبغداد. فكان اختيار أسرته للبصرة يحلُّن بها، ويحيا فتاهم في أرجائها، يطلب العلم، فيبني لنفسه مجدا خالدا. » [1] فارتحاله ونشأته في البيئة العربية، إضافة إلى استعداده لاكتساب اللسان العربي كان كفيلا لنبوغه وتميّزه حتى كأنه عربي الأصل، يقول ابن خلدون: « فإن عرض لك ما تسمعه من أن سيبويه والفارسي والزمخشري وأمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجاما مع حصول هذه الملكة لهم فاعلم أن أولئك القوم الذين نسمع عنهم إنما كانوا عجمًا في نسبهم فقط، أما المربى والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب ومن تعلّمها منهم، فاستولوا بذلك من الكلام على غاية لا شيء وراءها؛ وكأنهم في أوّل نشأتهم (بمنزلة الأصاغر) من العرب الذين نشأوا في أجيالهم حتى أدركوا كنه اللغة وصاروا من أهليها.. » [2]. فالاختلاط بأفراد المجتمع اللغوي، والاستعداد القوي للاكتساب أمران كفيلان بتحقيق الكفاءة اللغوية

---

[1]–سيبويه، **الكتاب**، 7/1.

[2]–سيبويه، **المرجع نفسه**، 616.

والتواصلية، ثم إن عملية الاكتساب على هاته الشاكلة تعتمد على محكات أساسية أهمها المشافهة والاستماع المباشر من الناطقين الأصليين بالعربية الفصيحة، حالما وضع الفرد في بيئة لغوية ما سيضطره الأمر إلى تعويد لسانه على التواصل بتلك اللغة غير لغته الأم. وهو صميم ما ينبني عليه الانغماس اللغوي في الوقت الحاضر. إما من خلال توفير البيئة المصطنعة، أو التعريض المباشر للمتعلّم في بيئة اللغة الأصلية. على نحو ما قامت به مدرسة فتيان اللغات الفرنسية في تعليم اللغات بما في ذلك العربية، نظرا لظروف الاحتكاك بين فرنسا والمنطقة العربية والإسلامية برمتها، تتلخّص فكرتها في « إرسال فتيان فرنسيين من الناشئة إلى منطقة الشرق، ليتعلموا اللغتين العربية والتركية بين أهليهما مباشرة. وفي أخذ عدد من الفتية المشرقيين ليتعلّموا الفرنسية في باريس، وينغرس في نفوسهم نتيجة ذلك حب فرنسا والإخلاص لها، ويكون هؤلاء الآخرون ملمّين بإحدى اللغات الشرقية المرغوب فيها » [1] إذ يصبح الهدف مزدوجا يتمثل في التمكن من اللغة، واحترام المجتمع الناطق باللغة الهدف.

ويضيف أيضا بأن جدوى هذا التواصل اللغوي تتحقق: « في أن أبناء الفرنسيين في المشرق يتلقّون اللغات الشرقية منذ ولادتهم بحكم النّشأة والاختلاط بأهلها، ولذا كان بإمكانهم مساعدة أبناء فرنسيي فرنسا القادمين إليهم في تعلّم هذه اللغات، في حين أن هؤلاء القادمين يقدّمون في المقابل المساعدة إليهم في توسيع معرفتهم بلغتهم الفرنسية، فالمنفعة من هذا النظام مزدوجة ومتبادلة كما يظهر لنا. » [2] حيث كان من أثر هذا الاحتكاك المباشر بالبيئة اللغوية تعوّد اللغة واقتفاء استعمالها بطريقة تلقائية بناء على الممارسة والسّماع المكثّف.

كما نهج التّتار نفس الأسلوب في اكتساب اللغة العربية وتعليمها للناشئة

---

[1]– محمود مقداد، **تاريخ الدراسات العربية في فرنسا**، 85.

[2]– محمود مقداد، **المرجع نفسه** ، 88.

وغيرهم، حيث كانوا « يرسلون الوفود إلى مصر وسورية والحجاز ليتعلموا ويتقنوا اللغة العربية ليكونوا معلّمين إذا رجعوا إلى بلادهم. » [1] الأمر الذي يكشف عن حضارة عربية أصيلة، ومفهوم تراثي عريق لإستراتيجية تعليمية اللغات في ضوء برنامج الانغماس اللغوي المطبّق حديثا في الدول الغربية وبعض الدول العربية. ثم إن هذا النص يؤكد على أن تعليم اللغات لا يقف عند حدود القوانين المعيارية، باعتبارها من قبيل المعرفة عن اللغة، إضافة إلى ضرورة التعرض والممارسة في سياق ما يسمى بالتعلم الوظيفي، الذي يسهم بشكل فعال في ترسيخ الملكة اللسانية وتنميتها.

ب- التأديب:

انتبه العرب بعد ذيوع اللحن، وفُشُوِه، موازاة مع توسّع دائرة الإسلام، إلى خطورة تداخل اللغات وامتزاج الثقافات، وأثر ذلك على استعمال اللغة العربية، فهبّوا يحصّنون ألسنتهم ويحمون لغتهم من خطر الانصهار بما حولها، عناية بعقيدتهم وقوميتهم، من خلال النزول المباشر إلى البادية حيث البقية الباقية من خلّص العربية، أو استقدموا بعض أهلها إلى حواضرهم ليلقوهم ما عندهم، وليتلّقوا منهم بالممارسة والمشافهة التي هي طبيعة الأمر في تلقين اللغات، وأقرب الطرق وأسلمها في كسب اللغة الحية.

وعليه، يقابل هذا المصطلح مفهوم المحمية اللغوية حديثا، من حيث هو نوع من الانتقال غير المباشر إلى البيئة اللغوية، عبر استحضار الأعراب والمؤدّبين وملازمتهم. أو بعبارة أخرى هو نوع من الصناعة اللغوية للبيئة التعليمية النقية، بداية من اختيار المكان المناسب لهذا العمل التربوي، ثم انتقاء المعلّم أو المؤدّب الأنسب، إضافة إلى أن برامج التعليم في الكتاتيب كانت تشبه إلى حد ما

---

[1]- حمد بكر العليان، **التربية والتعليم في الدول الاسلامية خلال القرن 14 من التبعية إلى الأصالة**، دار الأنصار للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، 11.

تلك البرامج المسطّرة لدى المؤدّبين، سوى الاختلاف في عدد المتعلّمين ، فالتأديب يتم مع عدد قليل من الأفراد قد يصل إلى فرد واحد، يمزج بين التعليم اللغوي والتربية السلوكية للطفل، والتربية المعرفية « في شتى العلوم تشتمل حفظ ما يجب أو يحسن حفظه، ومعرفة أصول العلم، وتحفيظ المسائل التي يحتاج إليها، وتمرين اللسان على الكلام والإنشاء وتنمية ملكته الأدبية، وتمرينها على التمييز بين أنواع الكلام ومقاماته، وتقويم سلوكه وأخلاقه، وتعليمه كيف يعامل الناس، وينزلهم منازلهم بحسب مقاماتهم وتعظيم من يستحق التعظيم. » [1]

انتشر هذا العمل، لما تعذَّر على الناس الانتقال إلى البوادي لأسباب منها انشغالهم في أعمال الحياة المدنية، وانحسار دائرة البدو في ظل اتساع رقعة الحضارة العربية والعمران، الأمر الذي جعل عبد الملك ابن مروان يتأسّف ويتحسّر على عدم إرسال الوليد إلى البادية مثل إخوته. ولكن البقية الباقية من الأعراب كانوا إذا قدموا إلى المدينة أو الحواضر العربية، حضوا بعناية خاصة قصد الاستفادة من علمهم وفصاحة ألسنتهم. وبعضهم يتخذه الخلفاء والأمراء مؤدبا خاصا لولده. إما من أعراب البادية أو ممن تتلمذوا في خيام البدو، يقول الجاحظ: « واتخذوا لأولادهم معلّما يختص بهم، ويداومهم، ويرعاهم حسب ما يرعى المعلّم صبيانه. » [2] أما منهج التدريس فيكون بالتركيز على مهارتي الاستماع والمشافهة. علاوة على ما يقدّم للطفل من مسائل نحوية على التدريج.

يحظى تعليم اللغات في مدارس الانغماس والغمر اللغوي بطابع خاص، يظهر في مجموعة من المؤشّرات، من بينها عدد الطلاب الذي ينبغي ألا يتجاوز 25 فردا في القاعة. إضافة لاعتمادها على المنهج المباشر في التدريس، المرتكز

---

[1]– سليمان بن إبراهيم العايد، **المؤدبون وتجربتهم في تعليم العربية**، ص: 10.

[2]– نقلا القابسي، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلّمين وأحكام المعلمين والمتعلّمين**، تح: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986م، 98.

على السماع والممارسة الوظيفية للغة. ذلك من صميم ما كان ينبني عليه عمل المؤدبين وتجربتهم التعليمية في التراث العربي القديم، حيث يُنزلُ والد الطفلِ المؤدّبَ منزلَه، ويقوم على شغله وخدمته، في سبيل أن يتفرّغ لتعليم ولده ، على نحو ما فعل محمد بن عبد الله بن طاهر حاكم بغداد أيام المتوكّل، حين اختار أحمد بن يحيى المعروف بثعلب لتعليم ولده، فأفرد له « دارا في داره ليقيم فيها هو وتلميذه، وكان يتغذّى معه، هذا غير إجرائه له مرتّبا معلوما في الشّهر. » [1] ومثله فعل الخليفة المأمون حين وكّل الفرّاء بتعليم ابنيه في داره [2]. وكذلك فعل والد ابن سينا حين أحضر لولده (ابن سينا) أبا عبد الله النائلي، وأنزله داره بغية أن يعلّم ولده ابن سينا [3]. والأمثلة على ذلك كثيرة.

وتشير الدراسات المتخصّصة في مجال التربية والتعليم إلى أن أفضل مذاهب التعليم ما تقدّم به الرّشيد في تعليم ولده [4] حيث حكى الأحمر عن نفسه قال: « بعث إليّ الرّشيد لتأديب ولده محمد الأمين، فلمّا دخلت عليه التفتَ إليّ وقال: يا أحمر ! إن أمير المؤمنين دفع إليك مهجة نفسه، وثمرة قلبه، فصيّر يدك عليه مبسوطة وطاعتك عليه واجبة، فكن له حيث وضعك أمير المؤمنين: أقرئه القرآن، وعرّفه الآثار، وروّه الأشعار، وعلّمه السّنن، وبصّره مواقع الكلام وبدأه، وامنعه الضّحك إلا في أوقاته، ولا تمرَّن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فيها فائدة تفيده إياها من غير أن تخرق به فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدّة والغلظة،

---

[1]– نقلا عن: راغب السرجاني، **العلم وبناء الأمم: دراسة تأصيلية لدور العلم في بناء الدولة**، مؤسسة اقرأ، القاهرة، ط1، 2008م، 281.

[2]– ابن خلكان، **وفيان الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، دط، 1978م، 179/6.

[3]– ابن خلكان، المرجع نفسه، 282/6.

[4]– ينظر:عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن ابن خلدون وابن الأزرق**، دار اقرأ للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1984م، 254–255.

وبالله توفيقكما ! » [1]

يصف هذا النص نموذجا متميزا في التربية والتعليم العربي قديما، من خلال منهج يتفق مع ما يمليه الدّرس اللساني الحديث، وذلك في سياق العناصر التالية:

- علاقة المعلّم بالمتعلم، والعكس.
- انتقاء المادة التعليمية حسب طبيعة الفئة.
- التدرّج في عرض المحتوى.
- الترغيب والترهيب في التعليم.
- التقويم.

كلّ هاته العناصر وغيرها تبرز اهتمام العرب بجودة التعليم، ومراعاتهم لأثر ذلك في جودة التحصيل. كما أنّ الرّشيد نبّه على مسألة التعليم السياقي، الذي يعد من أهم ما يستند عليه التعليم في استراتيجية الانغماس اللغوي، عند قوله: (ولا تمرَّن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فيها فائدة تفيده إياها.) ذلك أن الرّشيد ههنا يريد من مؤدّب ولده أن يكون معلّما له في كل الأوقات والأحايين، عبر مختلف الأوضاع والهيئات. وذلك ما يُفعل في استراتيجية الانغماس المعتمدة في المدارس والمراكز المتخصّصة في مجال تعليمية اللغات خاصة، أين يتعلّم الطفل اللغة داخل قاعة الدّرس، وفي المطبخ، وفي ساحة اللعب، وفي المتجر..إلخ.

في السّياق نفسه، نقل ابن عبد ربه تجربة عتبة بن أبي سفيان في

[1]– نقلا عن: ابن سحنون، **آداب المعلمين**، مرا: محمد العروسي المطوي، تونس، دط، 1972م، 51. يراجع: المسعودي، **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، مرا: كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2005م.

تأديب ولده، حيث استقدم له مؤدبا يعلمه، وقال له: « ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك؛ فإنّ عيونهم معقودة بك؛ فالحَسَن عندهم ما صنعتَ، والقبيح عندهم ما تركت، علِّمهم كتاب الله، ولا تملهم فيكرهوا، ولا تدعهم منه فيهجروا، وروِّهم من الحديث أشرفه، ومن الشّعر أعفَّه، ولا تخرجه من بابٍ من العلم إلى غيره حتى يحكموه؛ فإن ازدحام الكلام في السّمع مضلة للفهم. تهدّدهم بي، وأدبهم دونهم، وكن لهم كالطبيب الرفيق الذي لا يعجّل بالدواء حتى يعرف الداء، وامنعهم من محادثة النساء، واشغلهم بسير الحكماء، واستزدني بآدابهم أزدك، ولا تتكلنّ على عذر مني؛ فقد اتكلت على كفاية منك. » [1]

من خلال ما سبق تتضح معالم تطبيق برنامج الانغماس اللغوي، بشكل مباشر أو غير مباشر، دون اعتماد اصطلاحي كما هو مؤسّس له في اللسانيات المعاصرة.

ج- مخالطة الكتب والتمرّس على النصوص:

جرت عادة العرب قديما على ترويض أنفسهم وأبنائهم بكثرة الحفظ، وتنافسهم على ذلك، منذ أن يلتحق الطفل بالكتّاب إلى أن يتدرّج في مجالس العلماء، فيتناوب على حفظ العلوم والآداب اللغوية، بدءا بالقرآن والحديث، لما في ذلك من تفتيق ملكة اللغة، وترسيخ مادتها. فقد روى الخطيب البغدادي أن « أول باب من العلم الانصات له، ثم الاستماع له، ثم حفظه. » [2] وقال الإمام النووي : « اجتهد أولوا البصائر والأنفس الزاكيات والهمم المهذبة العاليات في الاعتناء بها والتمكُّن من إتقانها بحفظ أشعار العرب وخطبهم ونثرهم وغير ذلك من أمرها. » [3] فالحفظ مدخل مهم في تحسين أداء الفرد، وتعويده على الاستعمال اللغوي

---

[1]- ابن عبد ربه، **العقد الفريد**، تح: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، دط، دت، 2/.

[2]- نقلا عن: سالك أحمد معلوم، **الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي**، مكتبة لينة للنشر والتوزيع، ط2، 1993م، 56.

[3]- النووي، **المرجع السابق**، 2/1. .

الصحيح، كتابة أو شفاهة، لذلك كانت عنايتهم قديما بالقرآن فالحديث فالشعر وغيرها من الأمور اللغوية المساعدة على تطوير وتحسين الملكة اللغوية؛ فعلى أساس جودة الملكــة يجود الأداء. نقــل عن السيــدة عائشـــة –رضي الله عنها– أنهــا قالت:« عليكم بالشّعر فإنه يُعرب ألسنتكم. » [1]

بناء عليه، تولي التعليميات الحديثة عنايتها بالمهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) حتى تحقّق النتائج الإيجابية مع المهارات الإنتاجية (الكلام والكتابة) كما تولي اهتمامها الأكثر بالدّخل اللغوي، باعتباره الكفيل بتحديد طبيعة الأداء ونوعه. في سياق ذلك يعزو مصمّموا برامج الانغماس اللغوي ومختلف برامج تعليمية اللغات النجاح في إتقان اللغة والتمكّن منها إلى عدّة أسباب، من بينها كثرة القراءة والمطالعة باللغة الهدف، وهو ما تجلّى بوضوح في التراث العربي، على نحو ما ذُكر في ترجمة بن عُمير الذي « كان من أعلم الناس بالنحو، وأحفظهم لمسائله، وكان كتاب سيبويه بين يديه لا يَنِي عن مطالعته، في حال فراغه وشغله، وصحته وسقمه. » [2]

وهذا أبو عبد الله المراديّ أيضا، وصفه السّيوطي بأنه كان صاحب قدَم في اللغة العربية، إماما في اللغة والأخبار، وشاعرا مفوّها مجيدا، يذكر أنه قد حصل له ذلك بسبب أنه « أقام طول عمره على المطالعة والتدريس والقراءة، لم يشغله عنها شيء على كِبَر سنّه، ولازم خاله أبا عبد الله بن سودة، وتأدَّب عليه، وقرأ بغرناطة على الأستاذ أبي عبد محمد القرطبي وأبي علي الرُّندي وغيرهما. » [3] فالانكباب على المطالعة والقراءة في حياة المرادي، فضلا عن طول ملازمته للشيوخ والمدار كفيل بتكوينه الجيد في اللغة. في إشارة إلى أن تحصيل اللغة –

---

[1]– نقلا عن: الكتاني، **المرجع السابق**، 203/2.

[2]– الزبيدي، **المرجع السابق**، 299.

[3]– السيوطي، **المرجع السابق**، 86/1.

كما يرى الدّرس الحديث– لا ينبني على مناهج دراسية وبرامج تعليمية لوحدها، بل يدعمها الفرد بطول القراءة والمطالعة وغيرها من المتغيرات. يقول الرافعي: « غير أن أفضل طريقة هي أن يقرأ أمامك قطعة من مجلة أو جريدة مما يلائم موضوعاته وتناقشه في إعرابها ومعانيها وتوضح له ثم تستمر كل يوم على هذه الطريقة إلى آخر السنة فإنه يأتي موعد الامتحان حتى يكون قد استوفى عربية وإنشاء. وهذه هي عين الطريقة التي كان يتبعها الأدباء قديما في الأخذ عن الرواة وأمثالهم ولا أفيد منها إذا كان العلم مستحكما ممتلئا فإن تلميذه يستوفي بها كل علمه في أقرب مـدة. » [1] يشير الرافعي إلى ضرورة إعادة النظر في طريقة تعليم اللغة العربية، ويعطي طريقة مثلى تعتمد على تعليمية العربية من خلال النصوص عبر تحليلها لغويا واستثمار مواردها اللغوية وتحليل أحكامها النحوية دون التعرض للقواعد النحوية منفصلة ومجردة.

كما برز أهل الأندلس في تحصيل اللغة وملكتها « بكثرة معاناتهم وامتلائهم من المحفوظات اللغوية نظما ونثرا » [2] انطلاقا من أن الانكباب، ومداومة النظر في الكتب والدواوين يورِث اللسان الفصاحة والبيان، فالزمخشري مثلا كان أعجمي النسب، عربي المنشأ واللسان « تعلّم العربية تعلّما فنّيا في الكتب ثم اهتدى في الكبر بثاقب عقله ونور بصيرته إلى الطريقة التي بها تطبع ملكة اللغة في النّفس واللّسان فهدى تلاميذه من العرب بمصر إليها، فكانوا أسلس منه عبارة وأنصع ديباجة وأسلم من تكلّم الصّنعة. » [3] وفي عبارة التعلّم الفنّي إشارة إلى تعلّمه بطريقة استنتاجية من خلال التعوّد على ممارسته بالحفظ والمطالعة، ذلك أن النحو العربي قديما كان فنا قبل أن يكون علما.

---

[1]– الرافعي، **رسائل الرافعي**، الدار العمرية، دط، دت، 153.

[2]– الرافعي، **تاريخ آداب العرب**، مرا:عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان، المنصورة–مصر، دط، دت، 224/1.

[3]– حمد بكر العليان، **التربية والتعليم في الدول الاسلامية خلال القرن 14 من التبعية إلى الأصالة**، 36.

فضلا عن ذلك، فإن العرب قديما كانوا يهتمون بالحفظ والمطالعة باعتبار الفائدة اللسانية على نحو ما صرّح به الجاحظ في قوله: « كانوا يُروّون صبيانهم الأرجاز ويعلّمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب، لأن ذلك يُفتّق اللّهاة، ويفتح الجِرم. » [1] وفي سياق هذا يذكر أبو العباس أن سبب تمكّنه من اللغة هو الحفظ ومدارسة الكتب مدة طويلة من الزمن، يقول متحدّثا عن نفسه: « حذقت العربية، وحفظت كتب الفراء كلها حتى لم يشذّ عني حرف منها ولي خمس وعشرون سنة، وكنت أعنى بالنحو أكثر من عنايتي بغيره. فلما أتقنته أكببَت على الشعر والمعاني والغريب، ولزمت أبا عبد الله بن الأعرابي بضع عشرة سنة. » [2]

ويقول أيضا: « في سنة تسع ومائتين طلبت اللغة العربية، وفي سنة ست عشرة ومائتين ابتدأت النّظر في حدود الفرّاء وسنّي ثمانَ عشرةَ سنة، وبلغت خمسًا وعشرين سنة وما بقي عليَّ مسألة للفرّاء إلا وأنا أحفظها وأحفظ موضعها من الكتاب، ولم يبق شيء من كتب الفراء في هذا الوقت إلا وقد حفظته. » [3] يشير أبو العباس في هذا بدقة ووضوح إلى مصطلح الانغماس اللغوي من خلال قوله (أكبَبت). ذلك أن هذا المصطلح ترتكز دلالته على الانهماك والعمل المتواصل في تحصيل اللغة إما من خلال التواصل المستمر بها، أو المران والعمل الدؤوب على مطالعة نصوصها والاحتكاك بها.

كما أنه نبّه على مسألة جوهرية هي عنايته بالنحو، ولكنه لم يقف عند حدود القواعد المعيارية، لأن ذلك لا يفيد دارس اللغة العربية في تحقيق الكفاءة التواصلية، وإنما يضيف البعد الوظيفي في ذلك. فثعلب لما فرغ من

---

[1]- الجاحظ، **البيان والتبيين**، 1 /272.

[2]- ثعلب، **مجالس ثعلب**، تح: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، دط، دت، ص: 9-10

[3]-الزبيدي، **المرجع السابق**، 147.

مدارسة الكتب النحوية، لزم أبا عبد الله بن الأعرابي مدة طويلة، لأن تعلم النحو لا يكون من مدرسة الكتب وحدها بل يجب تقويم ذلك من خلال الممارسة والاستعمال. وهذا ما يرتكز عليه مبدأ الانغماس اللغوي، والتعلّم الوظيفي ؛ مما يحقّق الممارسة اللغوية الصحيحة.

ومن النماذج التراثية أيضا ما ورد في الطبقات عن أحمد بن عمران حيث قال: « كنت عند أبي أيوب أحمد بن محمد بن شجاع، وقد تخلَّف في منزله، فبعث غلاما من غلمانه إلى أبي عبد الله بن الأعرابي صاحب الغريب يسأله المجيء إليه، فعاد إليه الغلام فقال: قد سألته ذلك فقال لي: عندي قوم من الأعراب، فإذا قضيت أَرَبي معهم أتيت. قال الغلام: وما رأيت عنده أحدا، إلا أن بين يديه كتبا ينظر فيها، فينظر في هذا مرة وفي هذا مرة ، ثم ما شعرنا حتى جاء، فقال له أبو أيوب: يا أبا عبد الله، سبحان الله العظيم ! تخلَّفت عنَّا، وحرمتنا الأنس بك، ولقد قال لي الغلام إنه ما رأى عندك أحدا، وقد قلت لي: أنا مع قوم من الأعراب، فإذا قضيت أربي معهم أتيت. فقال [1]:

لَنَا جُلســاءُ ما نمَـلُّ حديثَـهُـــم ألبّــاءُ مأْمونُون غَيْبًا ومشهــدًا
يُفيدوننَا مِن عِلمِهم مثلَ مَا مضَى وعَقْـــلاً وتأْدِيبًا ورأيًــا مُسَـدَّدا
بلا فِتنَــة تُخْشَــى ولا سوءِ عِشْرة ولا نَتَّقِــي منهــم لسانًا ولا يدا
فإن قُلــت أَمواتٌ فما أنتَ كاذِبٌ وإن قُلــت أحياءٌ فلَست مُفَنَّدا

الشاهد في القصة تأكيد ابن الأعرابي على فاعلية المطالعة ومخالطة الكتب في تقوية ملكة اللسان، وفصاحة البيان. الأمر الذي يؤصّل بطريقة أو بأخرى لبرنامج الانغماس اللغوي في بعض أنماطه في التراث العربي الأصيل.

وإذا كان العرب قديما قد تهيّأت لهم البيئة النقية لغويا، والبوادي الفصيحة، فإنّ عصرا كهذا لا يتوفّر له مع اللغة العربية –تحديدا– سوى خلق بيئة

[1]– الزبيدي، **المرجع السابق**، 196–197 / يراجع: السيوطي، **بغية الوعاة**، 106/1.

مصطنعة، تراعي صفاء الصوت، وسلامة اللغة. والانكباب على ما خلّفه لنا هؤلاء من مدوّنات شعرية، وأخبار ومناقلات، وغيرها، نروّض عليها ألسنتنا، فذلك سبيل لحصول الملكة كما قال الفارابي : « ثم يأخذ الناشئ هذه الأشياء عن السالف على الأحوال التي سمعها من السالف، وينشأ عليها ويتعوّدها مع من نشَّأه، إلى أن تتمكّن فيه تمكّنا يحفو به أن يكون ناطقا لغير الأفصح من ألفاظهم، ويحفظ الغابر منهم ما قد عمل به الماضي من الخطب والأشعار وما فيها من الأخبار والآداب. » [1]

وجدير بالذكر أن تلك العناصر لا تكون منفردة بل مترابطة ومنسجمة مع بعضها البعض مثلها مثل المهارات اللغوية الأربعة التي لا تتكون منفصلة عن بعضها، بل مترابطة ومتصلة فيما بينها. وذلك جوهر مفهوم الانغماس وحقيقته. حيث التكامل اللغوي، والانسجام الوظيفي في التعلّم.

د- ملازمة الشيوخ والعلماء:

يكشف هذا البعد الإجرائي في اكتساب العلم والمعرفة عن أحد أهم مظاهر الفكر التربوي العربي القديم، المتمثّل في تتنوّع وتتعدّد مداخل العلم تبعا لظروف العصر وطبيعة المادة، حيث هناك تعاليم لابد فيها من ملازمة شيخ أو أستاذ، وبعضها يُفَضَّل تَشَرُّبُها بالخبرة المباشِرة والتجريب.

أما اكتساب اللغة فينطبق عليه الأمران، والأفضل ما اعتمد على المباشرة والممارسة والسماع، يقول ابن خلدون: « الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم من أخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل: تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلا أن حصول الملكات من المباشرة أو التلقين أشد

[1]- الفارابي، **الحروف**، 144.

استحكاما وأقوى رسوخا. » [1] يوضح ابن خلدون مداخل التعليم واكتساب المعارف التي تنقسم إلى مدخلين؛ أولاها التعليم الإلقائي، وثانيها لتعليم المباشر عن طريق المحاكاة. على أن المدخل الثاني أهم في صناعة وترسيخ الملكات، حيث يكتسب المتعلم المعرفة اللغوية عن طريق الاحتكاك والممارسة المباشرة، دون شعور منه بأنه في موقف تعليمي.

وفي السياق نفسه يقول ابن فارس: « تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقُّنا من ملقِّن. » [2] يؤكد هذا النص ما ذهب إليه ابن خلدون ورؤيته بأفضلية المنهج المباشر في الاكتساب اللغوي، حيث أشار ابن فارس ههنا إلى أن اللغة تؤخذ بتعوّد الفرد على الاستعمالات اللغوية والتواصل المستمر بها مع أفراد المجتمع اللغوي المحيط بـه.

لأجل ذلك السّبب كان العرب قديما يشدون الرحال إلى البوادي والبيئات العربية الفصيحة، يستمعون لحديث أهلها ومخاطباتهم، ويصحبون خلال ذلك شيخا أو أكثر يقوّمون معه ممارساتهم النّطقية، وأساليبهم التواصلية. أو يلازمونهم إذا قدموا إلى الحواضر والمدن، نحو ما نُقل عن ابن الأنباري أن الأمير إبراهيم بن الأغلب كان « إذا قدم عليه أحد من الأعراب والعلماء بالعربية، والشعراء أصحبهم ابنه زيادة الله، وأمره بملازمتهم، فجاء أفصح أهل بنيه لسانا وأكثرهم بيانا، وكان يُعرب كلامه ولا يلحن دون تشدّق ولا تقعُّـر ويصوغ الشِّعــر الجيِّد. » (3)

كما ورد في كتاب الأغاني أن الطِّرماح بن حكيم قدِم الكوفة « فنزل

---

[1]– ينظر: عبد الأمير شمس الدين، **المرجع السابق**، 176.

[2]– ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، ص: 34.

[3]– نقلا عن: ابن سحنون، **المرجع السابق**، 45–46.

في تميم اللاّت بن ثعلبة وكان فيهم شيخٌ من الشُّراة له سمت وهيئة، وكان الطّرماح يجالسه ويسمع منه، فرسخ كلامه في قلبه. » [1] الملاحظ أن التمكّن من الملكة اللسانية في ضوء ملازمة الشيخ أو العالم اللغوي يتم من خلال الاستماع المكثف للأساليب اللغوية المتنوعة، مع أخذ القواعد والمعايير النحوية بعين الاعتبار. ذلك ما تشتغل عليه برامج الانغماس اللغوي الحديثة في المستوى المبكّر عبر تكثيف الاستماع للغة الهدف، والانتقال بعد ذلك في مستويات متقدّمة إلى استنباط القواعد النحوية بعد أن تدرّب المتعلم على استعمالها بطريقة تلقائية.

من جهة أخرى، تشير كتب التراجم والسير إلى أن أغلب العرب قد أخذوا على عاتقهم فرصة التمكّن من اللغة العربية من خلال المخالطة المباشرة للفصحاء العقلاء، وكتب العلماء والبلغاء، كما هو الحال مع أحمد بن يحيى، المعروف بثعلب حين تحدّث عن طريقته في التمكّن من هذه اللغة، وكيف تسنّى له تحصيل ملكتها من مدخلين أساسيين، أولاهما الحفظ، حيث اعتمد على نفسه بداية في تعلّم اللغة والنحو من خلال ما حفظه من كتب الفراء وسيبويه وغيرها، ورد في الطبقات أن إسماعيل بن إسحاق بن إبراهيم المصعبي سأل أبا علي الدّينوري، وقال له: « يا أبا علي؛ كيف صار محمد بن يزيد النّحوي أعلم بكتاب سيبويه من أحمد بن يحيى ثعلب؟ قال: لأن محمد بن يزيد قرأه على العلماء، وأحمد بن يحيى قرأه على نفسه. » [2] وثانيهما ملازمة العلماء، حيث انبرى يصاحب العلماء والشيوخ، فقال متحدّثا عن نفسه: « صحبتُ أحمد بن سعيد بن سَلْم [...] في سنة ثلاث وعشرين ومائتين، وصحبت العباس يُوكَردان إلى سنة ثلاث وأربعين ومائتين، وصحبت محمد بن عبد الله بن طاهر في هذه السنة،

---

[1]- الأصفهاني، **الأغاني**، 12/ 2948.

[2]- الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، 142.

أول يوم من المحرّم، وصحبته ثلاث عشرة سنة، إلى أن توفّي رحمــه الله » [1]

إن أبا العباس من خلال مسيرته العلمية في تحصيل اللغة يحدّد مراحل الاكتساب والتحصيل، المتمثّلة في الحفظ أولا ثم مصاحبة العلماء والشيوخ. وهو بذلك ينفي أن يكون تحصيل العلم مقصورا على الصحائف والكتب، فتشييخ الكتب لا يفيد في التحصيل، أما ملازمة الشيوخ والعلماء فأمر يساعد على فهم العلم، وإدراك ما استعسر منه واختلف على الدارس منالـه.

كما أن ملازمة الشيوخ، ومصاحبة العلماء، تحظى بأهمية كبيرة في تحصيل اللغة والعلم، من خلال فرص المناقشة والحوار بين التلميذ وشيخه، وما لذلك من أهمية كبرى في تصحيح الفهم وتصويبه، لذاك وجب انتقاء الشّيخ بناء على وافر علمه وسلامة لغته، على نحو ما فعل الوليد بن محمد التميمي المصادريّ حيث « كان يأخذ النّحو من رجل من أهل المدينة ولم يكن المدنيّ من الحُذَّاق بالعربية، فسمع بالخليل بن أحمد، فرحل إليه فلقيه بالبصرة، وسمع منه ولازمه، ثم انصرف إلى مصر، وجعل طريقه إلى المدينة، فلقي معلّمه فناظره، فلمّا رأى المدني ولاّد للمعاني وتعليله في النّحو قال: لقد ثقبت يا هــذا بعدنا الخردل. » [2]

يتضمّن مفهوم الملازمة ومصاحبة العلماء، مصطلح المناظرة والمناقشة، الذي يعكس في مفهومه، تمكّن الفرد وثقته بنفسه، كما يعتبر منبرا ومنارة للتعليم يفيد المتعلّم منه في كثير من التحصيل العلمي.بناء عليه، ربط الدّارسون سبب الرّكود الفكري الشائع في بلاد المغرب في القرن 14م بطرق « التدريس الرّديئة التي أهملت فيها المناقشة والمناظرة » [3] ومن حيث الأهمية

---

[1]– الزبيدي، **المرجع نفسه**، 147.

[2]– الزبيدي، **المرجع نفسه**، 213.

[3]– عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، 188.

أيضا يرى الزنوجي أن: « قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلّم من قضاء شهر بأكمله في التكرار والحفظ. » [1] وتظهر المناظرات القديمة في برامج التعليم اللغوي الحديث في ثوب المحادثة والحوار، الذي أثبتت الدراسات الحديثة فاعليتها ونجاعتها في التحصيل اللساني. وبرامج الانغماس اللغوي تخصّص فترات أطول لذلك. الأمر الذي يضاف إلى ملامح أصالة هذا البرنامج في التراث العربي القديم. سواء في آراء العرب أو ممارساتهم العفوية في تعلّم اللغة وتعليمها.

خلاصة القول أن إستراتيجية الانغماس اللغوي في التراث العربي تجسدت في الممارسات العفوية من قبل العرب في تعلم اللغة العربية الفصيحة إما بانتقالهم للقبائل والبوادي التي لم تتأثر باللسان الأعجمي، ولم يداخلها اللحن في القول، أو عبر الاختلاف إلى العلماء والتزام المشائخ والمؤدبين. كما أنهم اعتمدوا في هذا مجموعة من المحددات كالاستماع المتواصل للناطقين بالفصحى عبر مداخلة الأعراب في بواديهم ومجالستهم في خيامهم، هذا بالإضافة للحفظ والتكرار والممارسة اللغوية للنسق الفصيح بسياقاته المتعددة.

أما نمط التقويم فكان يظهر في ثوب المناظرات التي كانت تخصّص لها محافل وأسواق ذات بهرجة وصيت يأتيها القاصي والداني.

---

[1]– نقلا عن: عبد الله عبد الدائم، **المرجع نفسه** ، 188.

الفصل الرابع
الدراسة التطبيقية

المبحث الأول

تجارب عربية في تعليمية العربية لأبنائها في ضوء الانغماس اللغوي

1- مدخل:

يفترض أن يعالج هذا المبحث ما تعلّق بمختلف التطبيقات والتجارب التي اعتمدت إستراتيجية الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين، وإن كانت « التجارب التعليمية ثمرة بيئتها ونتائج ظروفها. بما في ذلك الظروف الاجتماعية والثقافية والحضارية والعناصر البشرية المشاركة فيها. وأي محاولة لنقلها تعني تجاهل هذه الظروف والقفز على حقوقها [...] ولا يعني هذا إهمال هذه التجارب وعدم الالتفات إليها. وفي مثل هذا الموقف من الغباء ما فيه؛ لأن دراستها والتعرف على مقوماتها وما قدمته من إضافات في مجالها ضرورة علمية. ومحاولة الاستفادة شيء مختلف عن النقل والاستنساخ. فإذا كان النقل والاستنساخ أمرا مرفوضا لاعتبارات موضوعية فإن الإفادة القائمة على التحليل والوعي أمرا تفرضه الموضوعية فرضا. »[1] بيد أن إشكالية البحث ومسوّغاته تُملي علينا تبنّي بعض التجارب دون غيرها، ذلك أن الدّراسة تنطلق أساسا من واقع تعليمية اللغة العربية وما يعانيه أبناؤها من ضعف في تحصيل ملكتها اللغوية والتواصلية. وعليه، وقفنا عند حدود التجارب العربية في تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بها دون غيرهم.

وجدير بالذّكر أن ننوه إلى أن تطبيق الانغماس اللغوي بشكل مباشر في تعليمية اللغة العربية لأبنائها في الدول العربية لم يكن إلا في بعض الدول دون غيرها، وما توفر لنا إلا تجربتي سوريا والمغرب. في حين طُبِّق مع الناطقين

---

[1]-علي أبو المكارم، التعليم والعربية (رؤية من قريب)، دار الهاني للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006م .58.

بغيرها في عدّة دول عربية، وبُذلت معه جهود جبّارة في سبيل التحصيل الجيّد للغة العربية، نعرض في الجدول الآتي بعض النماذج، على سبيل الذّكر لا الحصر كما يأتي:

العينة	التطبيق
السعودية	- معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود - معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - معهد تعليم العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.
مصر	- مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الأزهر. - الديوان لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. - المركز العربي لتعليم اللغة العربية للأجانب (القاهرة) - مركز عربي للدراسات العربية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. - مركز النيل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
لبنان	- جامعة الجنان
السودان	- مركز الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها.
الإمارات العربية المتحدة	- مركز اللسان الأم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأبي ظبي. - الكلية العربية. دبي
الأردن	- أكاديمية اللسان العربي الثقافية عمان – الأردن. - مركز اللغات بالجامعة الأردنية. - معهد إيوان لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. - معهد الضاد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة نزوى (عمان)

المغرب	- معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بفاس (المغرب) - مركز لوح وقلم لتعليم العربية للأجانب بالرباط (المغرب)

الجدول رقم (06): نماذج لمراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

نذكر في هذا الصدد تجربة مركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها [1]، التي اعتمدت نفس المستويات التي تسير عليها إستراتيجية الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة العربية كما يلي:

- المستوى الأول (المبتدئ)
- المستوى الثاني (المتوسط)
- المستوى الثالث (المتقدّم)

يدرس الطالب خلالها طوال الأسبوع، عدا الجمعة والسبت. وينقسم اليوم الدراسي إلى فترتين: الأولى من الساعة الثامنة صباحًا إلى الثانية عشرة ظهرًا، والفترة الثانية من الساعة الواحدة ظهرًا إلى الخامسة مساءً. وتنقسم الفئة التعليمية كما يلي:

أولا: الطلاب الأزهريون: يتوزعون على **(6) مستويات** من "**المستوى المبتدئ**" حتى "**المستوى المتقدم**"+ **مستوى متميز** ، يدرس خلالها الطالب سنة تمهيدية، ثم يلتحق بالجامعة، أما من "**المستوى المتقدم**" حتى "**المستوى المتميز**" فيلتحق الطالب بالجامعة مباشرة، أي أن الطلاب ههنا يتوزعون إلى فئتين، واحدة تمر على المستويات الستة كاملة، ثم السنة التمهيدية، لتلتحق بالجامعة . أما الفئة الأخرى ممن لم تمر على تلك المستويات سوى مستويين فقط فإنها تلتحق

[1]- ينظر: **نظام الدراسة بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بها** http://azhar-ali.com/go/ تاريخ: 2015/6/11م، الساعة: 10:30 صباحا.

بالجامعة مباشرة بعد اتمامها لبرنامج المستوى المتميز.

ثانيا: طلاب الدراسة الحرة: حيث يلتحق الطالب بهذا المستوى بناء على امتحان يجتازه ويحدّد مستواه التعليمي، يأخذ في النهاية بيان أو شهادة إفادة بأنه درس مستوى من المستويات.

المستوى	المحتوى المقدّم في هذا المستوى	الوقت المحدّد للدراسة	عدد الكلمات المقترحة
الأول	- مواقف الحياة اليومية. - أهم المصطلحات في العلوم الإسلامية. - أهم التراكيب اللغوية. - المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة وبعض القواعد الأساسية للغة	8 أشهر على فصلين دراسيين(25 ساعة أسبوعيا)	4000 كلمة
الثاني	- الاستمرار في تقديم مواقف الحياة اليومية. - مواقف أكثر اتساعا؛ بحيث تشتمل على مواقف فكرية وسياسية. - مقتطفات من العلوم الشرعية المختلفة. - بعض القواعد الوظيفية؛ أي الأكثر استعمالا في الحياة اليومية. - تقديم شيء من السيرة والحديث الشريف وجوانب من الفقه الاسلامي.	8 أشهر على فصلين دراسيين (25 ساعة أسبوعيا)	5000 كلمة.
الثالث	- يقدم هذا المستوى بصورة أكثر تركيزا المحتوى الثقافي والوعي الإسلامي بإعطاء فكرة متكاملة من الثقافة الإسلامية،	8 أشهر على فصلين دراسيين (25 ساعة أسبوعيا)	6000 كلمة.

	وإسهاماتها العالمية والإسلامية. - مواصلة تقديم القواعد العربية الوظيفية مع الاهتمام بتطبيق ذلك في مجال القراءة والكتابة. - الاهتمام بالنشاط الكتابي وتقديم التقارير. - تفسير بعض آي القرآن الكريم، مع تقديم بعض من الأحاديث النبوية، وبعض المسائل الفقهية.		

الجدول رقم (07): التوزيع الزمني والمعرفي في مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الأزهر

يبين الجدول اهتمام المركز بالتعليم الوظيفي للغة من خلال المواقف والسياقات المتنوعة، وتركيزه على تفعيل المهارات اللغوية الأساسية خاصة مهارة الاستماع والمحادثة في المستويين الأولين، كما نلاحظ أن الحجم الساعي أخذ في الانخفاض مع تقدم المتعلم في المستوى، وهو ما تسير وفقه إستراتيجية الانغماس اللغوي. أما محاور الاهتمام فنجد أن عدد المفردات ارتفع مع تقدم المتعلم في المستويات، ذلك أن المركز يهتم في المستويين الأولين بمهارة الاستماع أكثر من الحفظ والتكرار للمقطوعات والنصوص التي تكثف في المستوى الثالث، كما أن تعليم القواعد النحوية لا يتم توجيه المتعلم إليها إلا بعد تحقيق المستوى المطلوب في الكفاية التواصلية، ذلك ما نستنتجه من قول ابن خلدون: « اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا فقليلا،

يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكةٌ في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيّأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. » [1] لقد وضع ابن خلدون في نصه مراحل التعليم ومفردات كل مرحلة، فجعل المرحلة الأولى بمثابة المرحلة التمهيدية التي يعطى فيها المتعلم مسائل العلم إجمالا ولا يفصّل له فيها بل يترك على التدريج شيئا فشيئا وقليلا فقليلا. ذلك ما نستنبطه في بعض التجارب العربية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بها، حيث حاولت مواكبة العصر بتطبيق إستراتيجية الانغماس اللغوي في التعليم والأخذ بطرح ابن خلدون في أسس التعليم والتحصيل اللساني الجيد من خلال تجربتي عبد الله الدنان (سوريا) وتجربة علي الأربعين (المغرب).

2- تجارب عربية في تعليم العربية في ضوء برنامج الانغماس اللغوي:

تتمثل التجارب التي سنعرضها هنا في مجموعة من النماذج التي أسهمت بشكل فعّال في تعليم اللغة العربية لأبنائها، في ضوء برنامج الانغماس اللغوي، وجميعها اعتمدت على منطلقات موحّدة في مسارها الإجرائي، نوجزها في النقاط الآتية:

---

[1]- ابن خلدون، **المقدمة**، 583.

- **اللغـــــة:** تتمثل في المستوى الفصيح للغة العربية، نظرا لما يعانيه المتعلّمون من ضعف لغوي على مستوى جميع المهارات اللغوية (السماع والكلام والقراءة والكتابة).

- **الفئـــة:** تنطلق هاته التجارب جميعها من سن ما قبل التمدرس؛ أي سن قبل السادسة من العمر، كونها المرحلة الأهم في الاكتساب، وإمكانية استنهاضها في المراحل العمرية الأخرى.

- **المنهـج:** هو المنهج المباشر المنبني على التواصل الدائم والممارسة الفعلية للغة العربية الفصحى.

- **الهدف:** هو إتقان اللغة وحسن التواصل بها في جميع مجالات الحياة، ولا يتم الوقوف عند هذا الحد، بل يُتجاوز إلى تحقيق الكفاءة اللسانية بجميع مستوياتها: الصوتية، والنحوية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية.

- **الخلفيـة:** تعتمد هاته التجارب على نظريات لسانية متعدّدة، أهمها النظرية التوليدية، التي ترى أن اكتساب اللغات أمر فطري، حيث يولد الطفل مزودا بقدرة فطرية تمكنه من اكتساب اللغات بشكل أسرع، هذا بالإضافة إلى الأصول التراثية العربية.

إن انتقاءنا لهذه النماذج يتوقف على اعتبارات متعددة، أهمها المدة الزمنية والنتيجة المتوصل إليها في النهاية، لأجل هذا السبب استبعدنا بعض التجارب، فلم نتعرض مثلا لتجربة الدنان مع **(روضة أحد)** [1] بالكويت التي تم

[1]- عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، دار البشائر،

الاتفاق على بداية العمل فيها مع بداية العام الدراسي 1990/1989م ، وبدأ التنفيذ في شهر سبتمبر 1989م، لكنه لم يمض عام على المشروع وتوقف بسبب العدوان على الكويت الذي بدأ بتاريخ 1990/8/2م. وكذلك هو الحال مع تجربة عبد الرحمن الحاج صالح (الجزائر) الذي حاول تطبيق تجربة من هذا النوع في روضة أطفال لكنها لم تلق رواجا ونجاحا كما هو مسطر فلم يمض وقت طويل حتى توقفت.

وعليه، اقتصرنا على تجربتين مما تم لنا الاطلاع عليه، نعرضهما في الجدول الموالي:

الرقم	المُطبّق	نموذج التطبيق	السنة
01	عبد الله الدّنان (سوريا)	– تجربة الدنان مع ابنيه (باسل) و (لونة)	1977م
		– دار الحضانة العربية (الكويت)	1988م
		– دار الأزهار العربية (دمشق)	1992م
02	علي الأربعين (المغرب)	– مؤسّسة الأربعين التربوية (انغماسية ألفا)	2010 –2011م
		- تجربة علي الأربعين مع ابنه (سليمان)	2013م
		- المدرسة اللغوية الصيفية	2015م

الجدول رقم (08): تجارب عربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها في ضوء إستراتيجية الانغماس اللغوي

سوريا، ط1، 2010م، ص:149–150.

أولا: تجربة عبد الله الدنان [1] :

يمثل عبد الله الدنان التجربة السورية من خلال نظرية (تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة) التي عمل خلالها على تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي، من خلال حرصه على تدريب الأطفال على التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى دون تحليل نحوي لقواعد تلك اللغة، حيث يقوم الطفل باكتشافها اكتشافا ذاتيا، بناء على القدرة الفطرية التي يولد بها، وعليه اصطلح على تجربته هاته بنظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة.

أما مقصوده بالفطرة فهو للدلالة على تلك « القدرة المخلوقة في دماغ الطفل التي تمكنه من اكتشاف الأصوات اللغوية ودلالاتها وقواعدها الصرفية والنحوية، اكتشافا ذاتيا غير واع وعيا منطقيا، وتخزينها وإنتاجها، بحيث يصبح الطفل قادرا على (البيان) باللغة التي يحدثه بها (الكبار) من حوله بإتقان تام، دون أن يعطوه أية معلومات عن هذه اللغة » [2] ؛ أي أن هذه القدرة التي تتشترك فيها جميع الأطفال عند ولادتهم تختصر في الاستعداد للتعلم، كما أنه

---

[1]- هو عبد الله بن مصطفى الدنّان من مواليد صفد، فلسطين 1931م، مقيم في سوريا منذ 1948م، درس في جامعة دمشق وحصل على الإجازة في الأدب الإنجليزي عام 1956م، وأهلية التعليم الثانوي عام 1957م، حصل على الماجستير في التربية من جامعة لندن عام 1971م، حصل على الدكتوراه في العلوم اللغوية التطبيقية من جامعة لندن عام 1976م، عمل أستاذا لمناهج وطرائق تدريس اللغة الانجليزية في كلية التربية بجامعة الكويت من 1977م-1990م، عمل أستاذا للعلوم بجامعة صنعاء من 1991م-1992م. أشرف على البحوث اللغوية واللغة العربية لبرنامج "افتح يا سمسم"..متفرغ الآن لنشر وتعميم فكرة تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة لتطوير استراتيجية التربية والتعليم في الوطن العربي لإنشاء جيل مبدع. (نقلا عن: عبد الله الدنان، **دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة والممارسة: النظرية ولاتطبيق**، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس، دمشق، من 30-1997/4/33م) .

[2]- عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، 91.

بتعوّده على نمط لغوي معين يكتسب القدرة على التحليل النحوي واكتشاف قواعد اللغة التي يتكلمها.

في حين يدل مفهوم الممارسة –حسب عبد الله الدنان– على « التواصل الدائم بالفصحى، إما عن طريق فرد واحد من أفراد الأسرة، أو عن طريق اعتماد الفصحى لغة وحيدة للتواصل في الروضة أو المدرسة الابتدائية، داخل الصف أو خارجه، فإذا تم ذلك لا تبقى هناك حاجة لإعطاء القواعد من نحو وصرف للطلبة اللذين سيكتشفون هذه القواعد اكتشافا ذاتيا بالفطرة، وسيفهمونها وينتجونها بالممارسة. » [1] فالممارسة تتم عبر التواصل الدائم باللغة الهدف، مع وجود شخص قار يتواصل مع المتعلم بها حتى يتعوّد عليها.

1- الإطار العلمي للتجربة:

تستند هذه التجربة في مساعدة الطفل على اكتساب اللغة العربية الفصحى للطفل على أسس نظرية، وحقائق علمية، كما أنها تأتي تزامنا مع الواقع اللغوي الذي يعيشه الطّفل، متخبّطا بين تداخل وازدواجية لغوية، يعاني انعكاساتها السّلبية في تحصيله اللساني والأكاديمي. فلغة التواصل الخارجي (خارج المدرسة) غير لغة العلم والمعرفة، على أساس أن الطفل عند التحاقه « بالمدرسة الابتدائية تكون معلوماته باللغة العربية محدودة؛ فهو يستطيع أن يقرأ بصعوبة، ولا يمكنه أن يتكلم اللغة العربية الصحيحة، فلغته في المنزل لغة عامية، ولذا يجد صعوبة عند دراسة اللغة العربية بالمدارس الابتدائية، فاللغة العامية مسيطرة عليه، فهو لا يتكلّم إلا العامية، ولا يستطيع أن يقص عليك قصة إلا بالعامية. » [2]

كما أنّ من مسوّغات هذه التجربة القدرة الهائلة التي يتميّز بها الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس –قبل سن السادسة أو السابعة من عمره– على

---

[1]– عبد الله الدنان، المرجع نفسه، والصفحة.

[2]– محمد عطية الأبراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية** ، 14.

اكتشاف قواعد لغته واكتسابها؛ حيث يولد مزودا بقدرة فطرية هائلة على اكتساب اللغات، اصطلح عليها علماء اللغة النفسيون " جهاز اكتساب اللغات **Language Acquisition Device** " « وهي التي استخدم لها اسم (القدرة اللغوية الفطرية) وقالوا إن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وكشف حدود المفردات، ودلالاتها المعنوية فهما وإنتاجا، وبالتالي إتقان المحادثة باللغة التي يكلمه بها من حوله. كما أنه يمكن أن يتقن التحدث بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو مازال دون السادسة إذا وجد من يكلمه بها. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هو يصوّب تصويبا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ. » [1] وعليه فإن القضية أعمق من التقليد كما يرى أصحاب النظرية السلوكية، بل إن الطفل عندما يولد يكون مزوّدا بقدرة فطرية هائلة على اكتشاف كل ما يتعلّق بالأمور اللغوية.

إضافة إلى أن الطفل في تلك السن يستطيع أن يتعلّم أكثر من لغة في آن واحـد، وبطريقة أسهل من تلك التي يتعلّمها بعـد سن البلوغ، وهو ما أكده الأبراشـي عند قوله أن: « الطفل الذي يبلغ خمس سنوات يستطيع أن يتكلم لغة آبائه وأجداده، بسرعة ودقة أكثر من رجل أجنبي مثقّف قضى كثيرا من وقته في تعلّم قواعد لغة أجنبية مع أن معلومات الطفل محدودة، وأفكاره قليلة، وحينما نتذكّر قدرة الطفل على التكلّم بلغة آبائه وأجداده وهو صغير تعجب لأثر القوة الطبيعية في تعلّم اللغة. » [2]

إن مفهوم القدرة الفطرية مقتبس من الخلفية النظرية التي طرحها زعيم الاتجاه العقلي نعوم تشومسكي **(Noam Chomsky)** الذي يرى–كما ذكر عبده

---

[1]– عبد الله الدنان، **المرجع السابق**، 92–93.

[2]– الأبراشي، **المرجع نفسه**، 126.

الراجحي– أن « كل إنسان مزوّد بجهاز لغوي فطري يمدّه بافتراضات عن اللغة، وما يصنعه المتعلّم أنه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة. وقد أكد الاتجاه العقلي أن العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعليم؛ فمقولة (المحاكاة) يُسقطها ميل الأطفال إلى (التعميم) القياسي والمغالاة فيه فيما يعرف بالقياس الخاطئ. » [1] بمعنى أن هذه القدرة الفطرية أعمق من مسألة المحاكاة والتقليد التي طرحها السلوكيون. حيث يعتمد الطفل على التعميم والقياس، الذي قد يصيب فيه أحيانا ويخطئ أحايين أخرى، على نحو تعوّده على الرّفع بالتنوين في نهاية الكلمة؛ مثل كلمة سيارةٌ، كوبٌ، فيقول معمّمـا القاعدة: (عينةٌ) (للدلالة على عينٌ) و (مامةٌ) (للدلالة على ماما).

إن هذه القدرة الفطرية هي نمط خاص في التعامل اللغوي للطفل مع محيطه، وهي جهاز خاص للاكتساب اللغوي، يتميّز بجملة من الخصائص كالقدرة على اكتشاف الأصوات اللغوية، وقواعدها، ثم تعميمها، إضافة إلى التصحيح الذاتي الذي هو من قبيل الطبيعة أو السليقة اللغوية. وفي هذا السيّاق يصف "**ماكنيـل**" هذه القدرة في أربعة خصائص نظرية كما يأتي [2] :

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذِيبُها فيما بعد.
- معرفة أن نوعًا ما من النظام اللّغوي هو من المُمكن وأن أنواعًا أخرى غير مُمكِنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسَّطة مما يتوافر أمامه من مواد.

---

[1]– عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص: 28.

[2]– نقلا عن: دوغلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ص: 39.

بيد أن هذه القدرة مرتبطة بمتغير السن؛ حيث تكون « في أوج نشاطها من يوم الولادة وحتى السادسة من العمر، ويقل نشاطها بعد السادسة، إلا أنه يمكن تنشيطها واستنهاضها لتظل حتى سن العاشرة، وبعد سن العاشرة يتسارع اختفاؤها، وتختفي تماما بعد سن البلوغ. بعد اختفاء هذه القدرة الفطرية عند الأطفال يصبح تعليم اللغة عملية شاقة، يضطر فيها الأطفال إلى تعلم القواعد التي يكشفها لهم المعلمون، والتي يجدون صعوبة في تذكرها وتطبيقها، وهذه القواعد هي المعلومات عن اللغة وليست اللغة » [1] ، حيث تبدأ برمجة الدماغ في التغير بعد سن السادسة من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة، وأن تلك القدرة الفطرية تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، إلا أنه يمكن استنهاضها وتنشيطها بالممارسة اللغوية المستمرة، والتعوّد على القراءة المكثفة والمطالعة. وفي هذا الصدد يقول عبد الله الدنان: « أما بين السادسة والعاشرة من العمر فقد أطلقت عليها اسم مرحلة (**القدرة اللغوية شبه الفطرية**) على اكتساب اللغات، لأن هذه القدرة رغم أنها بدأت بالضمور بعد سن السادسة، إلا أنه يمكن استنهاضها وتفعيلها حتى سن العاشرة، مما يعني أن الطفل بين السادسة والعاشرة يمكن أن يكشف قواعد اللغة (الجديدة) التي تحيط به كشفا ذاتيا دون أن يكون بحاجة إلى من يعطيه هذه القواعد **(أي المعلومات عن اللغة)** . » [2] بناء عليه، فإن تعلم اللغات يصبح أكثر مشقة كلما تقدم الإنسان في العمر. وبذلك يمكن القول أن هناك مرحلتين يمر بهما الطفل في تحصيل اللغة هما:

- **<u>المرحلة الفطرية</u>:** تكون قبل العاشرة من العمر، يكتشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها.

---

[1]- عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: موجزها وانتشارها وكيفية تطبيقها**، المنتدى الإسلامي، حكومة الشارقة، ط1، 2014م، 13.

[2]- عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، 93-94.

- **<u>المرحلة المعرفية</u>:** تكون بعد العاشرة من العمر، يكون الانتقال فيها من حالة اللاوعي إلى حالة الوعي؛ حيث لابد فيها من كشف القاعدة للمتعلم وتدريبه على ممارستها تدريبا مقصودا ضمن خطة منهجية.

يكمُن الفرق بين المرحلتين في أن ما يحدث في الأولى اكتساب غير مباشر، بينما ما يحدث في الثانية فهو تعلّم مباشر. حيث ينتقل الطفل من مرحلة اكتشاف القواعد اكتشافا ذاتيا إلى تعلّمها وتلقينها. يقول جورج يول **George Yule** في هذا الصدد: « عند استعمال مصطلح الاكتساب بالنسبة للغة فإنه يشير إلى تنمية المقدرة اللغوية باستعمال اللغة بصورة طبيعية في أحوال الإيصال، غير أن مصطلح (التعلم) ينطبق على العملية الواعية لتجميع معرفة عن مفردات اللغة وقواعدها. » [1] أي أن الاكتساب هو حصيلة خبرات الطفل وما اكتسبه من خلال احتكاكه المباشر بمن حوله، أما التعليم فهو الذي يتم بالطريقة التقليدية عبر خطة منظمة وعمل مقصود.

كما أن الحدث الكلامي في مرحلة الطفولة (قبل سن السادسة) هو عبارة عن اكتساب للغة بشكل متكامل، وبصورة طبيعية. أما المرحلة التي تليها فيتم فيها تحليل القواعد اللغوية، وما ذلك إلا من قبيل المعرفة عن اللغة وليست معرفة اللغة، لذلك يؤكد ابن خلدون على أن التمرّس على النصوص والاستماع المكثّف للغة أشد نفعا من تلك الألقاب والخلافات النحوية، التي يحشى بها ذهن المتعلم، يقول في هذا الصدد: « وهذه الملكة كما تقدّم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرُّره على السّمع والتفطّن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك، التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين

[1]– جورج يول، **معرفة اللغة**، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، دط، دت، 198.

إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها » [1] .

علاوة على ذلك، فإن اللغة التي يكتسبها الطفل في المرحلة الفطرية، هي بمثابة اللغة الأم أو اللغة الأولى، في حين تشكّل اللغة المكتسبة في المرحلة المعرفية اللغة الثانية، كونه يتلقاها بعد اكتسابه وتمكّنه من لغته الأولى في المرحلة الفطرية.

2- الإطار العملي للتجربة:

تمّ تطبيق هذه التجربة في سياق نظرية التعليم بالفطرة والممارسة، واستنادا على مجموعة من التساؤلات، أهمها:

- هل يمكن أن يتقن الطفل في عصرنا الحاضر العربية الفصحى محافظا على حركات الإعراب ودون خطأ؟

- هل المجتمع يخرب الفصحى؟

- ما أثر اتقان الطفل للفصحى على أدائه المدرسي؟

كما أن الأساس الذي ينبني عليه نجاح هذه التجربة يكمن في الكفاءة اللغوية، التي ينبغي توفرها في الشخص المتواصل مع الطفل، الذي يقوم بنوع من القياس والتعميم للتراكيب اللغوية التي تكرر استماعه لها. وعليه كان شرط الدنان الأساسي قبل تنفيذ التجربة هو القيام بتدريب لغوي لمعلمات الأطفال في منشأتيه التربويتين على المحادثة بالعربية الفصحى واستعمال التراكيب البسيطة التي بإمكان الطفل استيعابها دون تكلّف أو مغالاة، دون التركيز على قواعد اللغة نحوا وصرفا.

أما الهدف من التجربة – حسب عبد الله الدنان- فهو تحقيق ما يلي

---

[1]- ابن خلدون، **تاريخ ابن خلدون**، 775/1.

:[1]

- معالجة مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي.

- إنشاء جيل عربي مبدع عن طريق إكسابه اللغة العربية الفصحى بدءا من فترة الحضانة أو الروضة أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وهي الفترة التي يكون فيها دماغ الطفل قادرا على إتقان اللغات بالفطرة (السليقة) لكي يتفرغ بعد ذلك لتلقي العلوم والمعارف والمهارات المختلفة وإتقانها والإبداع فيها.

- تعديل المناهج المدرسية بحيث تمكن زيادة حصص الرياضيات والفيزياء والعلوم، وتخصيص حصص في المنهج المدرسي لتعليم الحاسوب وما يتعلق به من برمجيات وغيرها.

- نشر حب القراءة لدى الأجيال العربية لكي تنتهي الأمية المقنعة ولكي يعلو ويرتفع شعار (العرب أمة تقرأ).

- توطين التكنولوجيا في الوطن العربي واستخدام اللغة العربية لممارستها والتعبير عنها وترجمة الكتب المنشورة عنها بلغات أخرى إلى اللغة العربية، بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من المنظومة الثقافية للأمة العربية.

بناء عليه، طبّقت هاته التجربة على مستويين؛ أحدهما فردي، والآخر جماعي، أما الأول فكان الشرارة المساعدة في انطلاق المستوى الثاني (الجماعي).

[1]- عبد الله الدنان، **المرجع السابق**، 91-92.

أ- **<u>المستوى الفردي</u>:** يتمثل في تجربة عبد الله الدنان مع ابنيه (باسل) و (لونة)

1- تجربة الدنان مع ابنه باسل (1977م):

بدأ عبد الله الدنان التطبيق العملي لهذه النظرية مع باسل بعد ولادته بأربعة أشهر؛ حيث طلب من أفراد الأسرة جميعهم التحدث معه بالعامية، في حين التزم هو الحديث معه بالعربية الفصحى، بأسلوب بسيط دون تكلف بلاغي، يقول في هذا السياق: « التزمت التزاما تاما بالإعراب، أي بالمحافظة على الفتحة والضمة والكسرة. كنت أكلم والدته وإخوته والزائرين إلى بيتنا بالعامية أمامه ولم ألحظ أنه كان يتأثر بذلك عندما يحدثني. إذا خاطبني بالعامية كنت أقول: ماذا؟ وأتظاهر بعدم الفهم، فيعرف هو أنني أريده أن يتحدث بلغتي معه، مثال ذلك: مرة كنت خارجا من البيت فلحقني وهو يقول: وين رايح؟ قلت: ماذا؟ لم أفهم، قال: إلى أين أنت ذاهب؟ وأحيانا كنت أساعده في إيراد الجملة الفصيحة فإذا قال مثلا: بدي الألم اللي معاك، أقول: ماذا؟ فإذا تلكأ أقول: تريد القلم الذي معي؟ فيردد هو: نعم أريد القلم الذي معك. » [1] نلاحظ من خلال ما سبق أن باسلا نشأ في بيئة ثنائية اللغة؛ يتواصل مع أفراد أسرته بالعامية، في حين يحدّث والده بالعربية الفصحى. وهو ما يشخص الواقع اللغوي للطفل العربي في إطار ما يأتي:

- الفترة العمرية الأولى للطفل؛ التي يتم الاكتساب اللغوي فيها بطريقة فطرية، دون حاجة للتعليم.

- الواقع الغوي الذي يشوبه تداخل وثنائيات لغوية، تعكّر على الطفل الاكتساب اللغوي الجيد.

---

[1]- عبد الله الدنان، **المرجع السابق**، 109

من خلال هذين العنصرين حاول الدنان علاج المشكلة وتطبيقها مع أبنائه، فكانت النتائج –على حسب ما ذكره عبد الله الدنان [1] – كما يأتي:

- تحقّق ثنائية اللغة (الفصحى والعامية) وعدم تأثير أي منهما على الأخرى، في ظل وجود شخص يتواصل بشكل مستمر مع الطفل بلغة محدّدة في تلك الفترة الفطرية.

- ليس هناك ضرورة لتخصيص مجتمع كامل يتحدث بالفصحى مع الطفل حتى نضمن إتقانه لتلك اللغة، بل يكفي شخص واحد لذلك.

- الأثر الإيجابي على التحصيل الأكاديمي، وحب القراءة والمطالعة، إضافة لفهم النصوص وتفضيل الكتاب على التلفاز.

- إدراك حلاوة النص القرآني، وجمال أسلوبه، على نحو ما حدث مع الدنان أثناء قراءته لسورة (النازعات) أمام ابنه، وعند انتهائه من التلاوة، سأله (ماذا سمعت يا باسل؟) فكان رده: (سمعت كلاما حلوا جميلا) وكان عمره آنذاك ثلاث سنوات وسبعة أشهر [2].

وفي موضع آخر يذكر أن درجة الإتقان اللغوي وصلت بتمثيل ابنه باسل لدور المترجم، بينه وبين أمه، وبقية أفراد أسرته، من العامية إلى الفصحى أو العكس. من أمثلة ذلك نورد نص الحوار الآتي [3]:

الأب (لباسل): اسأل ماما: ماذا تفعلُ؟

---

[1]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 116–121.

[2]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 121.

[3]– نص حديث مسجل بتاريخ 1980/1/27م كان عمر باسل ثلاث سنوات وشهر واحد، نقله الدنان في كتابه **(نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، ص: 113)

باسل (لوالدته): شو عم تعملي؟

(انتقل الحديث إلى سوسن، أخت باسل، أكبر منه بعشرة أعوام)

الأب: قل لسوسن: لماذا تلعبين بالطائرة؟

باسل (لسوسن): ليش عم تلعبي بالطيارة تبعي؟

2- تجربة عبد الله الدنان مع ابنته لونة (1981م) :

كانت غاية هذه التجربة، نفسها التي حدّدت في تجربة باسل، إضافة إلى كونها تعزيز لنتائج التجربة السابقة، في حال تطابقهما. في حين اختلفت اللغة السائدة في البيئة التي ترعرعت فيها لونة عن تلك التي نشأ وتربى فيها باسل، حيث كانت تسمع الحديث بالفصحى أثناء تواصل باسل مع والده، وتسمع العامية من بقية أفراد العائلة، وهو ما لم يتوفر لباسل.

أما إجراءات التجربة وتطبيقها، فكان بنفس المراحل التي مرت بها تجربة باسل، سوى أنه أضيف لها بعض الأمور التي ذكرها عبد الله الدنان في قوله: « يمكن زيادة على ما مر سابقا عندما بدأت مع باسل، أن أضيف ما يأتي:

- أصبح لدينا لغتان في البيت: الفصحى والعامية، وأصبح لكل لغة مجتمعها الخاص بها.

- أنا وباسل ولونة كنا ثنائيين، نتحدث اللغتين، أما أفراد الأسرة الآخرون فكانوا أحاديين، لا يتحدثون إلا بالعامية. » [1] على الرغم من تلك الثنائية اللغوية التي نشأت فيها لونة إلا أنها لم تمنع من إتقانها للمستويين معا، بسبب وجود من يتواصل معها بشكل مستمر بذات المستويين. من النماذج المؤكدة على ذلك، ما حدث مع أحد أصدقاء الدنان عندما حاول التحدث مع لونة بالفصحى، وظل

[1]-عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 123.

يطرح عليها مجموعة من الأسئلة، إلا أنها لم تجبه، وفي كل مرة يعيد عليها نفس الأسئلة، إلا أنها أصرت على عدم الإجابة، وعندما سألها والدها عن السبب، قالت: (ولكن لا يفهم لغتنا)، مع العلم أنها كانت في الرابعة من عمرها [1]. مفاد هذه القصة أن الطفل كثيرا ما يربط بين اللغة والشخص الذي يحدّثه بها.

وعليه، كانت النتائج المتوصل إليها في هذه التجربة، توافق ما توصل إليه في تجربته مع باسل، وبالتالي صار من الممكن القول – حسب عبد الله الدنان– « أن تكرار التجربة مع أي طفل عربي مع الالتزام بالإجراءات نفسها يقود إلى النتائج نفسها. » [2]

خلاصة القول أن تجربة (باسل) و (لونة) أثبتت مدى نجاعة التواصل الدائم مع الطفل باللغة الهدف في التحصيل اللساني، وعدم تأثر ذلك بالمحيط اللغوي الخارجي. والسبب في ذلك راجع إلى توفر عوامل متعددة لعل أهمها ما يأتي:

- وجود شخص يتواصل مع الطفل بشكل مستمر باللغة الهدف.

- استثمار سنوات الطفل الأولى كونها تمثل مرحلة الفطرة اللغوية.

بناء عليه، استطاع كلٌ من (باسل) و (لونة) إتقان لغتين معا في آن واحد، واكتشاف قواعد كل لغة على حدة.

---

[1]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 124.

[2]– عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 125.

ب- <u>المستوى الجماعي</u>: بعد النجاح الذي حضيت به تجربة الدنّان مع ابنيه (باسل) و (لونة) أخذ بتعميم التجربة وتطويرها، عبر المنشآت والمؤسسات التربوية، المتمثلة في **(دار الحضانة العربية)** و **(روضة الأزهار العربية)**.

1- دار الحضانة العربية (1988م):

تعدّ أول مؤسسة تربوية تطبّق نظرية الفطرة والممارسة. تأسست في 1988/1/1م بالكويت. تستقبل الأطفال من عمر سنتين إلى أربع [1] ، غايتها تنمية الملكة اللغوية التواصلية بالعربية الفصحى للطفل. وتعزيز نتائج تجربتي (لونة) و(باسل)، يقول عبد الله الدنان في هذا السياق: « لا يتحقق ذلك إلا من خلال مؤسسة تربوية لأن تقليد تجربتي باسل ولونة على نطاق واسع يصعب تحقيقه، وذلك لأن شرط نجاحه هو وجود شخص داخل الأسرة يكون متقنا للتحدث باللغة العربية المعربة (أي مع المحافظة على الحركات الإعرابية)، ويكون في الوقت نفسه مثابرا على التحدث بها دون تراجع إلى العامية. » [2] أما الخطوات الإجرائية لتطبيق نظرية الفطرة والممارسة في دار الحضانة العربية فتمت عبر مرحلتين هما:

- **<u>التأسيس للتطبيق</u>:** وذلك عبر تدريب وتهيئة المعلمات على المحادثة بالعربية الفصحى، خلال الأشهر الثلاثة التي سبقت افتتاح الدار. [3]

---

[1]- ينظر: عبد الله الدنّان، **دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة: النظرية والتطبيق**، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس، دمشق، من 30-1997/4/33م، 7. عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، 134-151.

[2]- عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، 135.

[3]- عبد الله الدنّان، **دليل منهج تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: النظرية وتطبيقها**، إصدارات جمعية قطر الخيرية، الإصدار الأول، 2011م ، 22.

- **بداية التطبيق:** حيث بدأ التطبيق على عينة من الأطفال، بلغ عددهم أربعين طفلا. أما آلية العمل فتمت كما يأتي [1]:

- تواصل المعلمات فيما بينهن، ومع الأطفال داخل المدرسة بالعربية الفصحى، وإذا تحدث الطفل بالعامية، تفهم ما يريد وتقول له (تريد كذا؟) بالفصحى، مثال ذلك لو قال الطفل (بدي مي) تقول له: تريد ماءً؟ قل: أريد ماءً، وعندما يقول الطفل تلك العبارة تعطيه الماء.

- تحكي المعلمة القصص للطفل بالفصحى، مع ضرورة عدم الترجمة للعامية، وفي حالة عدم الاستيعاب أو الفهم تستعين بالصور وغيرها للشرح.

- بعد مضي شهرين من العمل، بدأت المعلمات يتظاهرن بعدم الفهم، إذا حدّثهن أحد الأطفال بالعامية، حيث تعمل على مساعدته في التحدث بالفصحى، وتشجعه على الاستمرارية في ذلك.

من خلال ما سبق، أقرّت عديد المجلات والصحف بالأثر الإيجابي الذي حقّقته دار الحضانة على أداء الأطفال، على نحو ما نقلته مجلة خطوة الكويتية من أن هؤلاء الأطفال صاروا « يتكلمون الفصحى بعد أشهر قليلة. وقد لاحظ المعلمون وأولياء الأمور تفوّقهم على أقرانهم وتميُّزهم في أدائهم المدرسي والحياتي بعامة، والقراءة والفهم دون حاجة إلى (الترجمة) إلى العامية بخاصة. » [2] كما نشرت **(مجلة الرسالة الكويتية)** في العدد 1343 الصادر بتاريخ

---

[1]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع السابق**، 138.

[2]– عبد الله الدنان، **تعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال رياض الأطفال بالفطرة والممارسة**، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ع20، 2003م، 34.

1989/7/23م، استطلاعا بعنوان **(حديث شامل عن تجربة فريدة، أطفال الحضانة يتكلمون الفصحى)** جاء فيه أن هؤلاء الأطفال قد حققوا: « مستوى مبهـرا من القدرة على التحدث بطلاقة تامة باللغـة العربيـة الفصحى دون أخطاء قواعدية رغم جهلهم بهذه القواعـد. » [1]

2- روضة الأزهار العربية (1992م):

بسبب الاستحسان والقبول، وكذا النتائج الإيجابية التي أظهرتها دار الحضانة العربية (الكويت) قام بإنشاء منشأة تربوية أخرى، هي **(روضة الأزهار العربية)** بمدينة حرستا في محافظة ريف دمشق، عام 1992م. منتهجا نفس الإستراتيجية التعليمية المتبعة مع أطفال دار الحضانة العربية بالكويت. من خلال تعليم العربية الفصحى للأطفال قبل سن السادسة. سوى أنها لا تخرج عن المنهج الذي أقرته وزارة التربية السورية.

أما طبيعة الفئة التعليمية فتتكون من الأطفال اللذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى 6 سنوات « ويقسمون إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى من عمر 3-4، والفئة الثانية من عمر 4-5، والفئة الثالثة من عمر 5-6. ينتسب إلى الروضة في كل عام 120 طفلا وطفلة، منهم ثلاثون من الفئة الأولى، وثلاثون من الفئة الثانية، وستون من الفئة الثالثة، وهؤلاء يقسمون إلى شعبتين في كل شعبة 30 طفلا. » [2] وانطلاقا من متغير السن تتحدّد المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في الروضة؛ فبعضهم يمضي سنة واحدة، والبعض سنتين وربما ثلاث سنوات.

تهدف هذه المنشأة التربوية إلى تحقيق مجموعة من المساعي أهمها

---

[1]- نقلا عن: عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، 143.

[2]- عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 153.

تأكيد النتائج المتوصل إليها في دار الحضانة العربية بالكويت، التي أثبتت قدرة الأطفال على التحدث باللغة العربية الفصحى بطلاقة تامة، إضافة لقدرتهم على اكتشاف قواعدها اكتشافا ذاتيا. كما تسعى إلى معالجة الضعف العام الذي يعيشه الطفل العربي في التواصل باللغة العربية الفصحى عبر أرجاء العالم العربي برمته، وغيرها من المساعي والغايات المزمع تحقيقها. [1]

لقد مرت الروضة بنفس الخطوات الإجرائية التي وضعها الدنان في دار الحضانة العربية بالكويت، منطلقا من تدريب المعلمات على التواصل الجيد بالعربية الفصحى، ولأن المؤهل الدراسي لهن كان عاليا فلم يستغرق التدريب أكثر من ثلاثين ساعة. [2] وعليه، كانت النتائج إيجابية تعزز ما تم التوصل إليه من نتائج في دار الحضانة العربيــة بالكويــت. [3]

خلاصة القول، أن المنشأتين كان لهما الأثر الإيجابي في معالجة الضعف اللغوي في التواصل بالعربية الفصحى، كما كان لهما الأثر الكبير في تحسين أداء الطفل وتحصيله الأكاديمي.

إن الأساس النظري لتجربة الدنّان واعتبارات التنفيذ تكشف عن أهم الأسس القائم عليها مبدأ الانغماس اللغوي في اكتساب اللغة، والمتمثلة أساسا في الممارسة الوظيفية للغة الهدف طوال اليوم الدّراسي. في نوع من الاستحواذ أو الاستغراق، يقول الدنّان موضّحا الأساس الذي يقوم عليه حل مشكلة الضّعف اللغوي العام في المرحلة الابتدائية: « إن هذا الأساس لهذا الحل ينطلق من الاعتبارين الآتيين:

---

[1]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 154–155.

[2]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 26–39.

[3]– ينظر: عبد الله الدنان، **المرجع نفسه**، 156–159.

- أن القدرة الفطرية على تعلّم اللغات لا تكون قد ضمرت تماما عند الطفل في المرحلة الابتدائية وإنما هي بدأت بالضمور. ولذلك لا تزال هناك قدرة متبقية لدى هذا الطفل تمكّنه من كشف قواعد اللغة التي يتعرّض لها، وتطبيق هذه القواعد. وهذه القدرة يمكن تنشيطها واستغلالها، ويمكن أن نطلق عليها اسم القدرة (شبه الفطرية) وتكون بين السادسة والعاشرة من العمر.

- أن أحدث أساليب تعلّم اللغات هو الأسلوب التواصلي الوظيفي **Functional Notional & Communicative Approach** وفحواه الممارسة الوظيفية الدائمة للغة الهدف بحيث يتواصل بها المتعلم لساعات كاملة في أثناء فترة التعلم. وهو ما يعرف بالتغطيس أو الإحاطة أو الاستغراق **Immersion or Submersion** » [1].

وعليه، فإن تجربة التعليم بالفطرة والممارسة، تعمل على التعليم اللغوي للعربية الفصحى في ضوء برنامج الانغماس اللغوي المتجلّي في تلك الممارسة الوظيفية للغة الهدف لمدة زمنية معينة، لا ينحرف عنها إلى غيرها، وبعبارة أخرى تبرز مظاهر تطبيق برنامج الانغماس من خلال هاته التجربة في النقاط الآتية:

- **أولا** : عدم الاستعانة باللغة الخارجية أو الترجمة.

- **ثانيا:** الامتثال إلى المنهج التواصلي والتعليم الوظيفي للغة.

- **ثالثا:** الابتداء بالجانب الإفرادي، انتقالا إلى المستوى التركيبي.

---

[1]– عبد الله الدنان، **دليل منهج تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: النظرية وتطبيقها**، 15-16.

- **رابعا:** التعليم في ضوء المهارت اللغوية، والتركيز أكثر على مهارة الاستماع في المرحلة الفطرية، والقراءة في المرحلة المعرفية.

- **خامسا:** الاعتماد على اللغة الشفهية أكثر من الكتابية، انطلاقا من هدف تطوير الملكة التواصلية للفرد.

- **سادسا:** تقسيم مراحل ومستويات التعليم بناء على سن الاكتساب والتعلم لدى الفرد.

انطلاقا من هذه المظاهر لمبدأ الانغماس اللغوي في تجربة عبد الله الدنان، والتي كان لها بالغ الأثر في اكتساب اللغة العربية الفصحى للطفل في مرحلة ما قبل التمدرس، وانعكست إيجابا على تحصيله الدراسي في المرحلة الابتدائية وغيرها. بحثت الأمريكية جيل جنكنز **Jill Jenkins** [1] هذا في رسالة ماجستير بعنوان: **(أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبّق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية The Effect of Preschool MSA Immersion Program on Arab Chidren'n Primary School Reading and Composition Scores)** أثبتت فيها الباحثة أن درجات طلاب روضة الأزهار العربية « أعلى من درجات الطلاب الآخرين ممن درسوا في روضات عادية أو لم

[1]– مدرّسة لغة إنجليزية لغير الناطقين بها جامعة بيرجام يونج Brigham Young الواقعة في ولاية يوتا Yutaالامريكية، وترأست جمعية مدرّسي اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة نفسها. (ينظر: جيل جينكنز، **أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبّق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية**، تر: عبد الله الدنان ويونس حجير، دار البشائر، سوريا، ط1، 2005م، 116-117.)

يتلقوا أية دراسة سابقة للمرحلة الابتدائية. » [1] . وتضيف في موضع آخر من الرسالة بأن « هناك فرقا بين تأثير برنامج التغطيس اللغوي الذي تقدمه روضة الأزهار العربية وبين تأثير برامج الروضات التقليدية الأخرى أو تأثير عدم الدراسة السابقة في أية روضة على قدرة الطلاب على اكتساب مهارتي القراءة والتعبير. » [2]

انطلاقا مما سبق، يتبين أن تجربة الدنّان في تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة ، تتم على ثلاث مستويات، تتحدّد تبعا لمتغير السن كما يأتي:

- **المستوى الأول: المستوى الفطري** (يقابل المستوى المبكّر في برنامج الانغماس اللغوي)**:** يضم الأطفال منذ سن الولادة إلى سن السادسة من العمر. حيث تكون قدرة الطفل الفطرية على اكتساب اللغة في أوج نشاطها، يتم التركيز فيها على مهارة السماع أكثر من غيرها، كون الطفل في هذه المرحلة يقوم بعملية القياس والتعميم. ويعمل على اكتشاف قواعد لغته اكتشافا ذاتيا.

- **المستوى الثاني: المستوى شبه الفطري** (يقابل المستوى الأوسط في استراتيجية الانغماس اللغوي)**:** يضم الأطفال من سن السادسة إلى سن البلوغ. أين تبدأ تلك القدرة الفطرية بالضمور والاختفاء، فيُشرع في تلقين المتعلّم قواعد لغته، وعليه يكون التعليم والاكتساب اللغوي أصعب من سابقه؛ لأنه يكون في مقام أخذ معلومات عن اللغة وليست اللغة في حدّ ذاتها..

- **المستوى الثالث: المستوى المعرفي** (يقابل المستوى المتأخر في استراتيجية الانغماس اللغوي)**:** يضم كل المتعلّمين بعد سن البلوغ. بعد اختفاء القدرة الفطرية

---

[1]– جيل جينكنز، المرجع نفسه، 62.

[2]– جيل جينكنز، المرجع نفسه، 65.

لدى المتعلّم على اكتساب اللغة، ومثلها مثل المستوى السابق يُشرع خلالها في التعريف بقواعد اللغة، تعتمد على مهارة القراءة كمدخل أساسي في استقبال اللغة والتمرّس عليها. أفضل الوسائل والسّبل في إتقانها يتمثل في ممارستها وترويض اللسان على استعمالها، والتعوّد على حفظ واستماع تراكيبها وأساليبها من خلال النصوص الصحيحة.. والجدول الآتي يوضح تلك المستويات التعليمية كما يأتي:

المستوى التعليمي	عمر المتعلم	المميزات
المبكّر (الفطري)	من الولادة إلى سن السادسة	-الاعتماد على مهارة الاستماع. -اكتشاف القواعد اللغوية اكتشافا ذاتيا. -القدرة على تعلّم أكثر من لغة في آن واحد.
الأوسط (شبه الفطري)	من السادسة إلى سن البلوغ	- بداية ضمور القدرة الفطرية على الاكتساب. - الانتقال من اكتشاف القواعد إلى تعليمها.
المتقدم (المعرفي)	بعد سن البلوغ.	- اختفاء القدرة الفطرية على اكتساب اللغة. - الانتقال من اكتساب اللغة إلى تعلّمها. - أخذ المعرفة عن اللغة لفهمها واستيعابها. - التركيز على مهارة القراءة والاستماع لتحصيل ملكة اللغة

الجدول رقم (09): المستويات التعليمية ومميزاتها بناء على متغير السن

أما المدخل التعليمي في هذه التجربة فيتمثل في المدخل الاتصالي،

القائم على التواصل وإكساب المتعلّم القدرة التواصلية عبر الممارسة الوظيفية للغة الهدف، بناء على اعتماد الطرائق التعليمية الآتية:

- **الطريقة المباشرة:** من خلال توفير البيئة التعليمية المقتصرة على التواصل باللغة الهدف، واعتماد الوسائط اللغوية المساعدة على الاكتساب، وكذا المواقف المباشرة كالتمثيل والحوار والدراما..إلخ.

- **الطريقة السمعية:** تتم عبر الاستماع المكثّف للغة طوال مدّة التدريس من خلال التواصل المستمر والمباشر مع المعلّم ومحادثته باللغة الهدف، أو بتوفير أشرطة ومواد سمعية بتلك اللغة..إلخ.

خلاصة القول، أن مفهوم الانغماس اللغوي حسب تجربة الدنّان هو تعليم اللغة العربية الفصحى المنطوقة بذاتها في مختلف السياقات بالفطرة والممارسة. أما قولنا المنطوقة فلأنها السبيل برأيه للوصول إلى اللغة المكتوبة، إضافة إلى أنه يركّز في تجربته على الصوت أكثر، بحكم طبيعة الفئة التعليمية التي ترتكز على السماع أكثر من غيره في اكتساب النسق اللغوي. علاوة على ذلك فقد عرّف اللغة في كثير من محاضراته بأنها **(صوتنة الكون)** أي استنطاق الكون ومحاكاته صوتيا [1] . بينما الكتابة فهي شق آخر يتقنه الفرد أو الطفل بعد تمكّنه من التواصل الشفهي باللغة العربية الفصحى. وذلك بعد التحاقه بالمؤسسة التعليمية. وما تجربته مع ابنه باسل إلا تأكيد على ذلك؛ حيث أن أداءه التواصلي قبل المدرسة، وإتقانه للفصحى، أمر جعله يتقن الكتابة والقراءة بعد التحاقه بالمدرسة، دون أي مشقة أو عناء. فقد ذكر عبد الله الدنان عنه أنه قرأ في السنة

---

[1]– ينظر: **حوار مع الدنّان في برنامج (ساعة حوار) في قناة المجد حول تعليم العربية بالفطرة**، 2011/10/12م، يشاهد على الرابط التالي: https://www.youtube.com/watch?v=5m-M0rlMT5o التاريخ: 2015/6/15م، الساعة: 14:45 مساء.

الثالثة ابتدائي حوالي 350 كتاب، وكان يناقش أباه في مضمون الكتاب بصورة مذهلة [1]. وهذا ما بنت عليه الباحثة الأمريكية جيل جنكنر إشكالية دراستها، وتوصّلت في الأخير إلى نتائج تؤكد أثر إتقان الطفل للغة في رياض الأطفال على أدائه في القراءة والتعبير بعد التحاقه بالمدرسة.

3- نتائج التجربة:

لقيت تجربة الدنّان هذه استحسانا وقبولا ورواجا على مستوى الوطن العربي، وخاصة دورة المحادثة باللغة العربية الفصحى، التي نشّطها في دول عربية كثيرة، وأسفرت عن نتائج إيجابية، على نحو ما حصل في سلطنة عمان، حيث قرّرت وزارة التربية فيها عام 2007م تطبيق نظرية التعليم بالفطرة والممارسة في أربع مدارس حكومية، بعد أن قام الدنّان بتدريب طاقمها على التحدّث بالفصحى، والتزموا بذلك التزاما تاما، كما اعتُمدت العربية الفصحى في تلك المدارس لغة وحيدة داخل القسم وخارجه ، وبعد مرور سنتين على التجربة قامت الوزارة بتقويم النتائج فوجدت أن طلبة السنة الثانية ابتدائي على سبيل المثال ممن طُبِّقت عليهم النظرية، تفوقوا في أدائهم لمهارات اللغة العربية الأربع على هؤلاء اللذين لم تطبّق عليهم النظرية. مما دفع بالوزارة إلى إقرار تعميم هذه التجربة على كافة المؤسسات التربوية في السلطنة [2].

ثانيا: تجربة علي الأربعين (المغرب):

يمثل هذه التجربة علي الأربعين [3] من خلال برنامج (انغماسية ألفا).

---

[1]- ينظر: الحوار نفسه.

[2]- ينظر: عبد الله الدنّان، **نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، 302-307.

[3]-هو الأستاذ علي الأربعين، مؤسس ومسير مؤسسة " أربعين للتربية والتعليم الخصوصي" بتمارة – الرباط المملكة المغربية، متحصل على الإجازة في الإعلاميات من EPHEC ببروكسل المملكة البلجيكية، يشغل منصب عضو المجلس الوطني ومسؤول التواصل والعلاقات العامة للإئتلاف الوطني من أجل اللغة العربية بالمغرب، واشتغل قبل ذلك منصب مدرس اللغة العربية بالمملكة البلجيكية من 1995 إلى غاية 2007م.

الذي انطلق في تطبيقه من الواقع اللغوي الذي يعيشه الطفل العربي عموما، والطفل المغربي على وجه الخصوص؛ والمتمثل في التعدد اللغوي الذي أثّر بشكل كبير على أدائه اللغوي بالعربية الفصحى، وتحصيله الأكاديمي، فالطفل يتلقى المعرفة بغير اللغة التي نشأ عليها في سنواته الأولى، حيث يلتحق بالمدرسة « مكتسبا نسقا لغويا يجمع بين الفصحى وغيرها، وعندما يوكل للمدرسة مهمة تعليم النسق الفصيح وإنباته في السلوك اللغوي للمتعلم تجد أمامها اللغة الدارجة مزاحمة لها، إضافة إلى إدراج الأمازيغية عنوة في المسار، لأن التلاميذ يتداولون قضاياهم وانشغالاتهم باللغة العامية أو الأمازيغية في جميع مرافق المؤسسة التربوية بما فيها الفصول الدراسية. » [1] وعليه، أخذ علي الأربعين معالجة ذلك الواقع اللغوي من منطلق ما توصل إليه عبد الله الدنان في نظريته تعليم العربية الفصحى بالفطرة والممارسة.

1- الإطار العلمي للتجربة:

نظرا لأن علي الأربعين قد حذا في تجربته حذو الدنّان في نظريته، واستوحى تجربته من طرح سابقه، منتهجا خلال ذلك أسسا علمية، وبدائل تربوية أثبتت الدراسات الحديثة نجاعتها في التحصيل اللساني واكتساب اللغات. فإن الإطار العلمي لهاته التجربة لا يكاد يبتعد عمّا استند عليه الدنّان وخاصة فيما تعلّق بتلك القدرة الدماغية الهائلة على اكتساب اللغات لدى الطفل قبل بلوغ السنة السادسة من العمر، حيث يرى « علماء التربية أن الطفل يستطيع أن يستعمل لغة آبائه وأجداده من غير حاجة إلى السؤال عن معنى كلمة من الكلمات، ومن غير حاجة إلى البحث في المعجم عن معنى لفظ من الألفاظ، وأن في استطاعة الطفل

---

[1]- علي الأربعين، **انغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية**، الإشراف العلمي: فؤاد بو علي، ورقة بحثية مقدمة في الملتقى الدولي الأول حول (تعليميات اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل) وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر، يومي: 8-9/ 12/2015م، 4.

أن يعرف معاني الكلمات من غير معجم، وفي استطاعته أن يتعلّم القواعد من غير دراسة مبكِّرة لها- إذا كانت لغة آبائه وأجداده صحيحة- وفي هذه الحال يمكنه أن يتعلّم القواعد من غير دراسة كتب خاصة بها، يمكنه أن يتعلّمها عَرَضا من حيث لا يشعر أنها قواعد. » [1]

وعليه، لا تكاد تختلف تجربة علي الأربعين في أساسها العلمي عما طرحه عبد الله الدنان، بل إنها بمثابة التأكيد والتعزيز للنتائج المتوصّل إليها من نظرية التعليم بالفطرة والممارسة. سوى أنه تميّز عنه في بعض الملامح الإضافية خاصة في مقاربة **(AVI)** أو ما يسمى بالتعلم النشط الذي يرتكز على « التعلم المنبني على النشاط، والمستخدم لأكبر عدد من الحواس. إن إدماج كل هذه العناصر: الجسد والسمع والبصر والفكر، جميعها وبشكل متزامن من شأنه أن يضفي على العملية التعليمية التعلّمية قيمة مضافة لا يمكن الاستهانة بها. ولعل التناوب بين النشاط الذي يتيح الحركة والنشاط الذي لا يحتاج إليها، كفيل للسماح لكل أشكال التعلم بالحدوث، وبالتالي تكتمل العملية التعليمية وتكلل بالنجاح. » [2] إن التعليم النشط التعاوني والتعليم المتعدد الحواس، من بين ما أثبتت الدراسات التربوية نجاعته في الأداء والتحصيل الأكاديمي، كما أنه وظف ما يسمى بأسلوب اللعب البيداغوجي من خلال الإفادة ميل الطفل للعب واستثمار ذلك في التعلّم اللغوي.

3-الإطار العملي للتجربة:

من منطلق الواقع اللغوي الذي يعيشه الطفل العربي، عمل علي الأربعين على حل ذلك المشكل اللغوي من خلال تجربته التي أخذت منحيين؛

---

[1]- محمد عطية الأبراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية** ، 102.

[2]- علي الأربعين، المرجع السابق، 17.

أحدهما فردي، وآخر جماعي، بيد ان وجه الاختلاف بينه وبين تجربة عبد الله الدنان يكمن في أن علي الأربعين بدأ بالجانب الجماعي من خلال مؤسسة الأربعين للتربية والتعليم الخصوصي، ثم انتقل إلى البعد الفردي مع ابنه سليمان، مؤكدا بذلك ارتكازه على النتائج التي توصل إليها عبد الله الدنان في تجربته، وجدير بالذكر أن علي الأربعين من تلامذة الدنان حيث حصل منه على شهادة تثبت نجاحه في دورة التدريب على المحادثة باللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة. سوى أننا نبدأ تجربة الأربعين من المستوى الفردي توازيا مع ما طُرح في تجربة الدنان دون مراعاة الأسبقية في التجريب.

أما المنحى الفردي، فكان بمثابة المعاينة الأولية للتجربة، ومدى إمكانية تجسيدها وتعميمها مرة أخرى. تمت انطلاقة هذا المستوى من التجربة في التزام علي الأربعين التواصل المستمر بالعربية الفصحى مع ابنه **(سليمان)** وذلك قبل الثالثة من عمره، دون استعمال للدارجة. في حين لم يمانع تواصل بقية أفراد العائلة معه بالدارجة المغربية. الأمر الذي لم يكن له تأثير سلبي في إتقان العربية الفصحى.

في حين تجلى المنحى الثاني المتمثل في البعد الجماعي في تأسيس منشأة تربوية، ممثلة في **(مؤسسة أربعين للتربية والتعليم الخصوصي)** التي تأسست بمدينة تمارة–الرباط سنة 2009م، حيث تضم فئة واسعة من الأطفال، وخطة منهجية محكمة، تعتمد على إستراتيجية **(انغماسية ألفا)** القائمة أساسا على الوظيفة المرجعية للغة يقول علي الأربعين موضحا ذلك: « بني برنامج (انغماسية ألفا) على مبدأ الاستماع قبل النطق، والنطق قبل الكلام، والكلام قبل الكتابة، والكتابة قبل القراءة، ويتخذ البيئة الملائمة وسيلة للتعلم الفعال والسريع. وتتضمن البيئة الملائمة جانبين أساسيين متكاملين هما الجانب اللغوي والجانب النفسي للمتعلم، الأول يوفر الانغماس والثاني يوفر الاسترخاء، فلا يقوم الأول إلا بالثاني،

لأن التعلم الفعال لا يستقيم في ظل التوتر والضغط النفسي. » [1] بناء عليه، فإن البعد التعليمي في ظل إستراتيجية (انغماسية ألفا) يرتكز على التهيئة النفسية للمتعلم، وتوفير البيئة الملائمة، حتى يتحقق التعليم والإتقان اللغوي.

ويشرح علي الأربعين مصطلح **(ألفا)** بقوله هو: « إشارة إلى مستوى ذبذبات ألفا التي يكون عليها الدماغ في حالة الاسترخاء، لفصي المخ (الأيمن والأيسر)، وهو المستوى الأكثر ملاءمة للعملية التعليمية/التعلمية على الإطلاق، إذ يصدر دماغ الإنسان ترددات كهرومغناطيسية باستمرار، وتتغير قيمتها حسب نشاط الإنسان وحالته النفسية؛ ففي حالة التنبه والنشاط والعمل والتركيز يطلق موجات اسمها **(بيتا)** وفي حالة الاسترخاء والتأمل العادي يطلق الدماغ موجات **(ألفا)** » [2]، يشير علي الأربعين في قوله هذا إلى أنه اتخذ حالة (ألفا) كونها تتواءم مع طبيعة الاكتساب غير المباشر، حيث يوضع الطفل في بيئة تعلّمية مع وسائط مساعدة، والاستعانة بأسلوب اللعب البيداغوجي في تعليم بعض الظواهر اللغوية دون أن يشعر بالتعلّم تماشيا مع حالته النفسية ، ذلك أن الفرد يُقبِل على التعلّم عندما تكون حالته النفسية متزنة، وينتقل من (ألفا) إلى (بيتا) بناء على حالته النفسية وليس العكس.يتضح مما سبق، أن برنامج (انغماسية ألفا) يتأسس على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تتحدّد في العناصر الآتية [3] :

- **<u>مبدأ الانغماس اللغوي</u>:** لإتاحة الفرصة الكافية للمتعلم للتعبير السلس باللغة العربية الفصحى، داخل قاعة الدرس وعبر كافة الأنشطة الصفية الموازية للنشاط اللغوي.

---

[1]– علي الأربعين، المرجع نفسه، 14.

[2]– علي الأربعين، المرجع السابق، 14–15.

[3]– ينظر:علي الأربعين، المرجع نفسه، 17–22.

- **مبدأ الشريك:** والمقصود به وجود شخص قار يتواصل مع المتعلم باللغة الهدف بشكل مستمر، يشترط فيه الكفاءة اللغوية، كونه القدوة للمتعلم في اكتساب النسق اللغوي الفصيح.

- **مبدأ التدرج والاستمرارية:** حيث أن التعليم يقتضي وضع مراحل يمر عليها المتعلم للوصول إلى درجة الإتقان اللغوي. كما أن المعلم ههنا عليه أن يراعي حالة المتعلم، فهو يمر بنقلة لغوية من لغة المنشأ إلى لغة المعرفة، وبالتالي يتم الانتقال معه عبر مستويات اللغة بشكل متدرج وسلس، حيث أن العقل البشري يمر « بحالات معرفية متتالية ابتداء من حالات أساسية مرورا بحالات وسطى وانتقالية وصولا إلى حالات معرفية ناضجة أو نهائية. » [1] أي التركيز على الحركة الاعرابية أواخر الكلم دون شرح للقواعد والضوابط المعيارية، باعتبارها من قبيل المعرفة عن اللغة وليس من المعرفة اللغوية.

- **مبدأ الاستضمار والفصحى المعربة:** بمعنى توظيف قواعد اللغة دون الإفصاح عنها، بل يترك المتعلم ليكتشفها بعد اكتسابه مهارات اللغة التواصلية، والقرائية، والكتابية. فيحرص المعلم على الحركات الإعرابية أواخر الكلم أثناء النطق، حتى يتعود المتعلم على ذلك.

- **مبدأ التنويع الديداكتيكي والبيداغوجي:** والمقصود به الاعتماد على الوسائط التعليمية لمساعدة المتعلم على الفهم والاستيعاب، وترسيخ المفاهيم اللغوية بشكل أمثل دون اللجوء للترجمة.

---

[1]– تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، 55.

- **<u>مبدأ البيئة الإيجابية</u>:** وذلك بتهيئة الظروف المناسبة للتعلّم، بما في ذلك مراعاة الحالة النفسية للمتعلم، كالاعتماد على التحفيز والإثارة لزرع الرغبة في التعلّم، وإثارة النشاط لدى المتعلم.

- **<u>مبدأ التعلم بالواقع</u>:** ويقصد به التعلم الوظيفي، حيث يتم ربط التعلم والمفاهيم التعليمية بواقع المتعلم، تحقيقا للفهم والاستيعاب، يقوم هذا النوع من التعلم على استخدام الخبرات المرتبطة بالواقع ومعالجتها والتفاعل معها، ذلك أن التعلم الذي يخلو من هذه الخبرات فإنه يحد من تصورات المتعلم الإدراكية والمعرفية فيما بعد. وعلى العكس منذلك يساعد الاعتماد على الخبرات الواقعية للمتعلم على توسعة خياله وترسيخ المعرفة والفهم لديه.

من خلال ما سبق، سعى علي الأربعين إلى تأسيس **(منشأة الأربعين التربوية)** أملا في تحقيق الأهداف الآتية:

- الانتقال من مفهوم تدريس اللغة، إلى مفهوم لغة التدريس.

- جعل العربية الفصحى لغة مألوفة، سهلة الاستعمال للتواصل مع المتعلم كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

- التمكن من المهارات المتعلقة بالتواصل الشفهي والكتابي في تلك اللغة، والمحدّدة في إطار مهارات معينة.

كما يؤكد علي الأربعين قبل التطبيق على ضرورة تهيئة البيئة التعليمية، بداية من هيئة التدريس في تلك المؤسسة التعليمية، حيث شرع في تدريبهم على المحادثة باللغة العربية الفصحى، خلال السنة الأولى من افتتاح

المؤسسة، أي خلال السنة الدراسية 2010-2011م، من خلال مخطّط دورة تدريبية لمدة 10 أيام في سياق 10 محاور، مدة الحصة 3 ساعات، بمجموع 30 ساعة طوال مدة التدريب، غرضها -كما يقول- تأهيل المعلّمين والمربّين « للتواصل بطلاقة مع محاولة تفادي ارتكاب الأخطاء، يتطرّق التدريب إلى القواعد النحوية اللازمة، وبشكل مختلف عن الطرق الكلاسيكية، لإنتاج جمل بسيطة تأخذ كل كلمة فيها الحركة المناسبة، بما في ذلك أواخر الكلم. وذلك قصد ترسيخ القواعد للمتعلم ضمنيا. » [1] طبّق البرنامج على المتعلمين منذ السنة الدراسية 2011-2012م إلى يومنا هذا ارتكز خلال التطبيق على عنصرين أساسيين هما:

- تدريب هيئة التدريس على التواصل والمحادثة بالعربية الفصحى بطريقة سليمة دون أخطاء.

- القدرة الدماغية الهائلة لدى الطفل على اكتساب اللغات قبل سن السادسة من العمر.

فضلا عن ذلك، فإن طبيعة الفئة التعليمية في مؤسسة الأربعين التربوية، تتوزع إلى ثلاث مجموعات، من خلال إحصائيات السنة الدراسية 2014-2015م. كما هو موضح في الجدول الآتي [2]:

---

[1]- موقع إنغماسية ألفا، http://immersionling.yolasite.com/

[2]- علي الأربعين، **انغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية**، 30.

المجموعة	التحقت بالمؤسسة وعمرها	المستوى الدراسي خلال 2014-2015	قضت بالمؤسسة إلى حدود جويلية 2015م	خضعت للبرنامج في المرحلة	عدد تلاميذ كل مجموعة
أ	4-5 سنوات	الثاني أو الثالث ابتدائي	4 سنوات	التمهيدية والابتدائية	52
ب	6-9 سنوات	الرابع ابتدائي	سنتين أو ثلاث	الابتدائية فقط	24
ج	10-12 سنوات	الخامس أو السادس ابتدائي	سنة واحدة	الابتدائية فقط	48
				مجموع التلاميذ	124

الجدول رقم (10): توزيع الفئة التعليمية في مؤسسة الأربعين التربوية من خلال إحصائيات السنة الدراسية 2014-2015م

نلاحظ من الجدول أن أهم المتغيرات في توزيع الفئة التعليمية هي عمر المتعلم، لذلك اختلفت أسس التطبيق من مجموعة إلى أخرى، نظرا لأن المجموعة الأولى تمثل مرحلة القدرة الفطرية، أما المجموعة الثانية فتجسّد مرحلة القدرة شبه الفطرية – كما ذكر عبد الله الدنان- أين تبدأ القدرة الفطرية بالضمور والاختفاء التدريجي، في حين تمثل المجموعة الثالثة المرحلة المعرفية، أين يتم التعرف على القواعد النحوية، بعدما كان يتم التعرف عليها في المرحلتين السابقتين عن طريق الاكتشاف الذاتي.

وعليه، فإن المجموعة الأولى، من منطلق ما هو وارد في الجدول، تكون قد التحقت بالمؤسسة قبل الالتحاق بالمدرسة، وبالتالي تستفيد من تطبيق **(انغماسية ألفا)** منذ المرحلة ما قبل الابتدائية. في حين لم تلتحق المجموعتان الأخريان بالمؤسسة إلا بعد التحاقها بالمدرسة الابتدائية. أما المدة التي قضتها كل واحدة من تلك المجموعات بالمؤسسة فهي متفاوتة، حيث قضت المجموعة الأولى

أربع سنوات، في حين قضت المجموعة الثانية من سنتين إلى ثلاث سنوات، أما المجموعة الثالثة فقضت سنة واحدة فقط. وبالتالي تكون نتائج كل مجموعة مختلفة عن الأخرى نظرا لدرجة استفادة كل واحدة من برنامج (انغماسية ألفا).

اقتصرت هياكل المؤسسة في تواصلها الداخلي فيما بينها على العربية الفصحى، مع الالتزام بالشكل الإعرابي، وعدم التحدث بالدارجة. ضمانا لنجاح التطبيق، كما اعتمدت التجربة على مجموعة من المرتكزات الإجرائية، كالإصغاء للقصص ومناقشة مضامينها بالفصحى، وتلخيصها شفاهة وكتابة، أو تكليف المتعلمين بإنجاز بحوث ومناقشتها، إضافة لمشاهدة أفلام وأشرطة فيديو، وكذا الخرجات السياحية كمـــا هو الحال في المشروع الأخير الذي أطلقه علي الأربعين في صيـف 2015 تحت ما يسمّى بـ **(المدرسة اللغوية الصيفية)** الذي أراد من خلاله تبنّي فكرة رسم صورة حضارية للبادية العربية القديمة التي كان العرب يرسلون أبناءهم إليها لاكتساب الفصاحة واللغة السليمة.

تم تطبيق مثل هذا النمط من المشاريع في البلاد الغربية والعربية على حد سواء، من خلال تعليم اللغات الأجنبية أو تحسين المستوى فيها، أما علي الأربعين فقد اقتبسها من منطلق احتكاكه المباشر بإحدى المؤسسات البلجيكية المعتمدة في تعليمها للغات على ذلك، حيث حاول تطبيق الفكرة في تعليمية اللغة العربية لأبنائها، لأجل « تنمية القدرات التواصلية عند الطفل وإكسابه اللغة العربية الفصحى عبر منهجية خاصة تهتم أساسا بتوفير جو متكامل لا حديث فيه إلا باللغة الفصحى » [1] مفاد هذا المشروع هو تعلّم اللغة من خلال جو من المتعة والتشويق، وممارسة اللغة في ظروف تواصلية، ومواقف شبه طبيعية، تقترب أكثر شيء من بيئة الطفل وطبيعته.

يشير علي الأربعين في هذا الصدد إلى أنه اتبع في هذه المدرسة

---

[1]– ينظر: تقرير المخيم اللغوي الصيفي على الرابط: http://www.jadidpresse.com

اللغوية أسلوب اللعب البيداغوجي، لما له من دور هام في النمو الحركي والمعرفي والوجداني للمتعلم، من خلال توفير الجو اللغوي الذي يمكّن المتعلّم من اكتساب مهارة التواصل بالعربية الفصحى.

أما إنجازية العمل في هذه المدرسة فيصرّح علي الأربعين بأنها تمت في غضون 11 يوما، لا يستمع خلالها الطفل إلا المستوى الفصيح من اللغة العربية في نوع من التدرج في العرض اللغوي، والمعلوماتي أيضا، في سياق فقرات يومية متنوعة باللغة الهدف، مثل تخصيص ورشات للتواصل باللغة العربية الفصحى،وأنشطة ترفيهية، وخرجات استكشافية لا تتم إلا باللغة الهدف.

خضع التعليم اللغوي للعربية الفصحى في ضوء برنامج (انغماسية ألفا) بمؤسسة أربعين للتربية والتعليم الخصوصي للمراحل الآتية [1] :

- **مرحلة الاستماع:** يتم تعريض الطفل للاستماع المكثّف للغة العربية الفصحى، من خلال مفردات وتعابير بسيطة تتواءم مع طبيعته العمرية، مما يساعد على ترسيخها وتوظيفها لاحقا.

- **مرحلة الترجمة:** وذلك بترجمة ما يعبّر عنه الطفل بالعامية إلى العربية الفصحى. شريطة ألا يتم تخطئة الطّفل بل الانتقال معه في التعبير من القول العامي إلى القول العربي الفصيح بطريقة سلسة مثلما تعوّده أثناء اكتسابه للغته الأم.

- **مرحلة (لا أفهم):** تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الترجمة، ليقوم الطفل خلالها بتوظيف المكتسبات القبلية، أما عبارة (لا أفهم) فتستعمل من قبل المدرس حالما تواصل الأطفال بتعبير عامي أو أجنبي داخل المؤسسة التربوية.

---

[1]– ينظر: علي الأربعين، المرجع السابق، 34.

- **مرحلة السؤال:** في ظل منع استعمال لغة غير العربية الفصحى، فإن الطفل في هذه المرحلة يعمد للسؤال عن مسميات بعض الأشياء ومقابلاتها بالعربية الفصحى، وبالتالي ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أسئلة الأطفال والاهتمام بإجابتها بلغة صحيحة.

- **مرحلة التوظيف:** تقوم هذه المرحلة على الممارسة الوظيفية لما اكتسبه الطفل واختزنه في ذاكرته من مفردات وتعابير عربية فصيحة، عبر إنتاج جمل يعبّر بها عن رغباته ومختلف مشاعره، بشكل تلقائي، يحاكي بذلك معلّمه، ويقلّد بعضا مما سمعه أثناء محاورته والحديث معه.

انطلاقا مما سبق، نستنتج أن برنامج الانغماس اللغوي من منظور علي الأربعين ارتسم في إطار مؤسسة تربوية، تعتمد مجموعة من المشاريع التعليمية في سياق برنامج انغماسية ألفا. في ضوء مبادئ تعليمية محدّدة وواضحة؛ أهمها الاقتصار على التواصل باللغة العربية الفصحى طوال اليوم. من أجل الوصول إلى أهداف واضحة ودقيقة، أبرزها تحقيق الكفاءة التواصلية العالية في اللغة المعينة، والانتقال من مفهوم تدريس اللغة إلى لغة التدريس، وثانيها عدم اللجوء إلى الترجمة، ثم خصّص في شكله الضيق من خلال تطبيقه الفردي مع ابنه سليمان، تأكيدا على ما قدّمه عبد الله الدنان من قبل.

3- نتائج التجربة:

أظهرت التجربة نتائجها الإيجابية مع الدنان، الأمر الذي ساعد علي الأربعين على توسعتها في مؤسسة تربوية وتأكيدها في التزامها مع ابنه سليمان، الأمر الذي جعله يستوعب بأن كل نجاح مردّه الأول إلى طبيعة الطفل في حد ذاته، حيث يتميّز بالقدرة الفطرية على اكتساب اللغة، إذ لم يكن سليمان قد تجاوز

الثالثة من عمره عندما بدأ أبوه يحادثه بالعربية الفصحى، إضافة إلى وجود فرد يتميز بالكفاءة اللغوية التي أهلته للتواصل معه باستمرار دون أي خطأ. بناء على ذلك بنى علي الأربعين تجربته وعمّم تطبيقها انطلاقا من المتغيّرات نفسها، الأمر الذي جعله يحقّق نجاحات ملموسة في مجال اللغة التواصلية، وكذا المهارات اللغوية الأخرى؛ كالقراءة والكتابة.

وعليه، فقد اتضح لعلي الأربعين، بعد فترة وجيزة من تطبيق استراتيجية **(إنغماسية ألفا)** أن الطفل يتحصل اللغة بناء على الفرضيات الآتية:

- وجود فرد واحد على الأكثر يداوم الحديث معه باللغة العربية الفصحى، بإمكانه أن يساعده على اكتساب اللغة، حتى ولو وجد أطراف آخرون يتواصلون معه بغير تلك اللغة، فالطفل في هذا التطبيق أو في سابقه مع عبد الله الدنّان يقضي مدة زمنية معينة في بيئة اللغة، ثم يعود ليقضي بقية وقته مع لهجته العامية ولغة محيطه الاجتماعي، في شكل من أشكال الانغماس اللغوي الجزئي.

- تمكن الطفل من تطبيق القواعد اللغوية بشكل عفوي، بناء على ما تعوّد سماعه، حيث يقوم بتخزين النماذج اللغوية، ويقيس عليها في إنشاء لغته. لذلك يَنصح بضرورة المحافظة على الحركة الاعرابية أواخر الكلم أثناء التواصل مع الطفل، أو بعبارة أخرى فإن الطفل لا يحتاج إلى الشرح والتوضيح بل بتعوده على النمط اللغوي يقوم بعملية القياس والتعميم.

وعليه، أسفرت نتائج التطبيق عن أداء متميّز، وتحسّن في المستوى اللغوي للطفل في كلتا المرحلتين التعليميتين، التمهيدية والابتدائية، مع بعض التفاوت في حجم الأثر انطلاقا من متغيّر السن، وفترة الالتحاق بالمؤسسة، نوجز

تلك النتائج بناء على ما توّفر لنا في النقاط الآتية [1] :

- **التحدّث السلس والتلقائي باللغة العربية؛** حيث صار بإمكان هؤلاء الأطفال التعبير بسهولة وطلاقة عن وضعيات لغوية مختلفة، وسياقات متنوعة. والجدول الآتي يوضح نتائج تمكن الأطفال من وصف اللوحات الطبيعية والاجتماعية على سبيل المثال كما يأتي[2] :

المجموعة	عدد تلاميذ كل مجموعة	خضعت للمنهاج في مرحلة ما قبل الابتدائي	درجة التمكن		النسبة المئوية
			عدد المتمكنين	عدد غير المتمكنين	
أ	52	نعم	49	3	94%
ب	24	لا	20	4	83%
ت	48	لا	32	16	66%

الجدول رقم (11): نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من وصف اللوحات الطبيعية والاجتماعية

نلاحظ انخفاض نسبة الأطفال غير المتمكنين من الوصف في المجموعة الأولى مقارنة بالمجموعتين الباقيتين، نظرا لاستفادة الأولى من فرص التعرض لبرنامج انغماسية ألفا قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية أكثر من غيرها.

- **وضع الحركات الإعرابية موضعها الصّحيح أثناء التعبير**، انطلاقا من تكرّر استماعهم وتعوّدهم على نمط لغوي سليم. والجدول الآتي يوضح نتائج تمكن

[1]– ينظر: انغماسية ألفا، http://immersionling.yolasite.com/، 28

[2]– علي الأربعين، "انغماسية ألفا" وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية، 38

الأطفال من قراءة نص خالي من الحركات يعرض على المتعلم لأول مرة كما يأتي[1]:

المجموعة	عدد تلاميذ كل مجموعة	خضعت للمنهاج في مرحلة ما قبل الابتدائي	درجة التمكن		النسبة المئوية
			عدد المتمكنين	عدد غير المتمكنين	
أ	52	نعم	48	4	92%
ب	24	لا	16	8	67%
ت	48	لا	20	26	58%

الجدول رقم (12): نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من قراءة نص خالي من الحركات يعرض على المتعلم لأول مرة

نقرأ نفس التدرج النسبي المتبين في الجدول السابق، حيث تقل نسبة غير المتمكنين في المجموعة الأولى وتأخذ في الارتفاع نسبيا من الثانية إلى الثالثة.

- **الإقبال الكبير على القراءة،** من بين نتائج هذا البرنامج هو زيادة دافعية الطفل للقراءة وتعلُّقه بالنص المكتوب، بيد أن النتائج في هاته المؤسسة أظهرت أن الأطفال في المرحلة التمهيدية يتحمّسون لقراءة القصص وتلخيصها، أكثر من أفراد المجموعة الأخرى في المستوى الابتدائي، واللذين التحقوا متأخرين مقارنة بغيرهم.

[1]– علي الأربعين، المرجع نفسه، 39.

والجدول الآتي يوضح نتائج تمكن الأطفال من قراءة ما يزيد عن عشر قصص ثم تلخيصها كتابة وشفاهة خلال السنة الدراسية 2014-2015م كما يلي [1]:

المجموعة	عدد تلاميذ كل مجموعة	خضعت للمنهاج في مرحلة ما قبل الابتدائي	درجة التمكن		النسبة المئوية
			عدد المتمكنين	عدد غير المتمكنين	
أ	52	نعم	41	11	%79
ب	24	لا	16	8	%67
ت	48	لا	22	26	%46

الجدول رقم (13): نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من قراءة ما يزيد عن عشر قصص ثم تلخيصها كتابة وشفاهة

- **تلخيص النصوص بطريقة شفهية**، والجدول الآتي يوضح نتائج تمكن الأطفال من تلخيص بعض النصوص شفهيا بعد قراءة واحدة كما يلي[2]:

المجموعة	عدد تلاميذ كل مجموعة	خضعت للمنهاج في مرحلة ما قبل الابتدائي	درجة التمكن		النسبة المئوية
			عدد المتمكنين	عدد غير المتمكنين	
أ	52	نعم	39	13	%75
ب	24	لا	15	9	%62
ت	48	لا	21	27	%43

[1]- علي الأربعين، المرجع نفسه، 40.

[2]- علي الأربعين، المرجع نفسه، 40.

الجدول رقم (14): نتائج تمكن الأطفال في مؤسسة الأربعين للتعليم الخصوصي من تلخيص بعض النصوص شفهيا بعد قراءة واحدة

يُسفر هذا الجدول بنتائجه عن ارتباط هذا النوع من الأسئلة بالرصيد اللغوي للطفل وقدرته الاستيعابية، وهو ما يثبت مدى فاعلية برنامج انغماسية ألفا في تحقيق ذلك، ذلك أن المتمكنين من تحقيق المطلوب في المجموعة الأولى أكبر نسبة من غيرهم. وبعبارة أخرى تُتِم المقارنة بين المجموعة الأولى وغيرها عن أثر برنامج إنغماسية ألفا، في حين تسفر نتائج المقارنة بين المجموعة الثانية والثالثة عن رتباط الخبرة اللغوية للطفل بمتغير السن.

- **القدرة على التفاعل الذهني مع الرسالة الموجّهة في النص الكتابي، بالإضافة للمحاولات الابداعية في مجال الشعر والقصة.** والجدول الآتي يوضح نتائج تمكن الأطفال من الإجابة عن الأسئلة الخاصة بقصة تم سردها عليهم لأول وهلة كما يلي[1]:

المجموعة	عدد تلاميذ كل مجموعة	خضعت للمنهاج في مرحلة ما قبل الابتدائي	درجة التمكن		النسبة المئوية
			عدد المتمكنين	عدد غير المتمكنين	
أ	52	نعم	43	9	%82
ب	24	لا	19	5	%79
ت	48	لا	31	17	%65

الجدول رقم (15): نتائج تمكن الأطفال من الإجابة عن الأسئلة الخاصة بقصة تم سردها عليهم لأول وهلة

[1]- علي الأربعين، المرجع نفسه، 41.

يختبر هذا الجدول القدرة الكتابية لدى الطفل في مختلف المجموعات، حيث ارتبعت نسبتها في المجموعة الأولى، بينما انخفضت في المجموعتين الباقيتين بفعل نفس المؤثرات السابق ذكرها فيما سبق من قراءة الجداول السالفة.

تأكيدا على ما سبق، عرض علي الأربعين في المؤتمر الوطني الثاني للغة العربية[1]، شريط فيديو يصوّر بعض الأطفال وهم يتحدّثون ويتحاورن باللغة العربية الفصحى، مع التزام أواخر الكلمات بشكل تلقائي. ومن النماذج الواردة في هذا الشريط قول أحدهم وهو ابن الخامسة من العمر: " لونُهُ أحمرُ " (بضمة واحدة)، ولما سئل عن لون المحفظة في الصورة أجاب: " بنيٌ " (بضمتين). وقال آخر في تعبير يضبط من خلاله الحركات ضبطا دقيقا: (يضربُ الرَّجلُ الحمارَ لكي تسرعَ خطواتُهُ) فيشكل العبارة دون معرفة بقواعدها الإعرابية. والملفت للانتباه أنه كان من بين التلاميذ طفل ذو أصول غينية، أتقن هو الآخر اللغة واكتسب قواعدها بشكل تلقائي.

خلاصة القول أن كلا من عبد الله الدنان وعلي الأربعين حاولا تطبيق الانغماس اللغوي من خلال فرضيتين هما:

الفرضية الأولى: سبب الضعف اللغوي لدى الطفل يتمثل في الواقع الذي يشوبه ازدواجية وهجين لغوي، بالإضافة للقطيعة اللغوية بين لغة المعرفة ولغة التواصل. وأكدا صحتها من النتائج التي حققها الأطفال المتعرضون لبرنامج الانغماس اللغوي في التحصيل الأكاديمي مقارنة بغيرهم ممن لم يتعرضوا للبرنامج.

الفرضية الثانية: قدرة شخص قار يتواصل مع الطفل باستمرار على مساعدته في إتقان اللغة والتمكن منها حتى ولو كان المجتمع اللغوي برمته

---

[1]– ينظر: لقاء صحفي مع علي الأربعين على هامش المؤتمر الوطني الثاني للائتلاف من أجل اللغة العربية، http://www.iitilaf.org، السبت، 2016/2/13م، 11:00 صباحا.

يتواصل معه بغير تلك اللغة التي يسمعها مع الشخص القار، وأكدا صحتها من خلال ما حقّقاه من نتائج إيجابية في قدرة الأطفال الدارسين للعربية، في ضوء برنامج الانغماس اللغوي على التواصل بالعربية الفصحى، على الرغم من تواصل بقية أفراد المجتمع معهم بالعامية، كما أكدا صحتها بشكل أدق في قدرتهما على مساعدة أبنائهما على التواصل معهم بالفصحى طوال الوقت.

المبحث الثاني
تجربة ميدانية لتطبيق
الانغماس اللغوي

أولا: التعريف بالتجربة:

1. منهج التجربة:

إن طبيعة المشكلة التي تقصد الباحثة معالجتها، هي الأمر الكفيل بتحديد نوع المنهج المتبع من بين المناهج المختلفة، وفي هذا الصدد يقول موريس أنجرس: « إن تحديد مشكلة البحث سيؤدّي إلى اختيار منهج كيفي أو كمّي، كما سيُؤدّي بالباحث من أجل تناول موضوعه، إلى استعمال التجريب، التحقّق الميداني، أو المنهج التاريخي، إن الباحث سيتوجّه أيضا وفي مستوى ملموس، نحو استعمال التقنية المباشرة أو غير المباشرة أثناء قيامه بجمع المعطيات من الميدان. » [1]

والمنهج في أبسط تعريف له هو مجموع الآليات والوسائل المتبعة، وهو تلك الطرائق والأساليب والعمليات العقلية والخطوات التي يقوم بها الباحث منذ بداية البحث إلى نهايته في سبيل الكشف عن الحقيقة والبرهنة عليها.

انطلاقا مما سبق، وبناء على مشكلة الدّراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية تطبيق الانغماس اللغوي (كمتغيّر مستقل) في التحصيل اللّساني للغة العربية (كمتغير تابع) فإن المنهج المتاح هنا هو: المنهج التجريبي، الأخير الذي يتوقّف على إحداث تغيّر ما في الواقع التعليمي المعتاد بعد معاينة نمط الضّعف الذي يعانيه المتعلّم، ثم مراقبة أثر ذلك التغيير بوسائل قياسية علمية.

كما يوصف المنهج التجريبي بأنه منهج متكامل يقوم على الوصف

---

[1] – موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2004م، 98.

والتشخيص والتجريب والتطوير، يلجأ خلاله الباحث إلى اختيار المخطط التجريبي الملائم لطبيعة بحثه، والظاهرة المدروسة [1]. وعليه فهو يأخذ شكلين في التطبيق؛ إما تصميم تجريبي باستخدام مجموعة واحدة، أو تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين. وضمن هذا المنهج تبرز مناهج فرعية أخرى تعمل على قياس الأثر؛ كمنهج تحليل الأخطاء والمنهج الإحصائي مثلا.

أما منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) فيأتي في مقابل منهج التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)، الذي يعالج الخطأ الذي يفترض أن يكون ناجما عن تداخل لغتين اثنتين أو أكثر. في حين يقتصر المنهج الآخر على تحليل الأخطاء في اللغة الواحدة، إذ هو « نوع من التحليل اللّساني يركّز على الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم..تكون المقارنة هنا بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم في إنتاج اللغة الهدف وبين صيغة اللغة الهدف نفسها. » [2] وعليه فإن غاية المنهجين تختلف باختلاف طبيعة العمل في كليهما؛ فالأول تكون فيه المقارنة بين لغتين وبالتالي بين تركيب وتركيب آخر، سواء من حيث الصوت أو النظام الصرفي..إلخ بقصد « اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما، والهدف النهائي لهذه العملية هو التنبؤ بمناطق السهولة والصعوبة لدى المتعلّمين. » [3] في حين يتوقّف الثاني عند حدود جمع الأخطاء وتصنيفها ثم تفسيرها ووضع الحلول الكفيلة بمعالجتها.

---

[1]- ينظر:صالح بن حمد العساف، **المدخل إلى البحث في العلوم السّلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1995م، 324.

[2]- سوزان جاس و لاري سلينكر، **اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، 128/1.

[3]- المرجع نفسه،117/1.

2. التصميم التجريبي للدراسة:

استخدم البحث لهذه الدّراسة شكلين من أشكال التصميم التجريبي؛ يتمثل الأول في تصميم المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية) بتطبيق القياس القبلي والبعدي، والثاني تصميم المجموعتين بالقياس نفسه، أما القياس القبلي فهو ما يكشف عن طبيعة المستوى اللغوي والتحصيلي في اللغة العربية لدى العينة التجريبية قبل التطبيق، في حين يكشف القياس البعدي عن أثر المتغيّر المستقل (استراتيجية الانغماس اللغوي) على المتغيّر التابع (التحصيل اللساني) من حيث نسبة الأخطاء الأكثر تردّدا وتكرارا في اللغة الإنتاجية الكتابية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التطبيق، وعلى قدر ارتفاعها أو انخفاضها نحدّد الفرق الإحصائي ودرجة أثر البرنامج التدعيمي في زيادة الكفاءة اللغوية وتحسينها لدى المتعلمين.

وفي سبيل تحقيق ذلك أجريت التجربة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بمدرسة **مش أحمد بن سعيد** بقرية بامنديل، ورقلة، ومرّت التجربة بثلاث مراحل هي:

- **المرحلة التحسيسية:** حيث عُقدت ندوة تحسيسية [1] عن أهمية استعمال اللغة العربية الفصحى في التعليم، والوقوف عند ضرورة التزام هذه اللغة في التواصل مع التلميذ داخل المدرسة، وخاصة مع أفراد العيّنة التجريبية، حتى يتسنّى لنا قياس أثر التواصل الدّائم باللغة العربية الفصحى في التحصيل اللّساني للمتعلم.

[1]– نشّط الندوة كلّ من الأستاذ الدكتور يحيى بن يحيى من جامعة غرداية (المشرف على الرسالة) والأستاذ الدكتور بوبكر حسيني من جامعة ورقلة، عقدت الندوة مساء يوم الثلثاء، بتاريخ: 2015/01/27م، من الساعة 14:30 إلى غاية 17:00، جمعت كلا من أولياء تلاميذ العينة التجريبية، وأساتذة، وباحثين جامعيين، إضافة إلى الطاقم التربوي للمؤسّسة المعنية.

- **المرحلة الإجرائية:** بعد الحصول على الموافقة الرّسمية من مديرية التربية لولاية ورقلة، والمؤسّسة المعنية (ابتدائية مش أحمد بن سعيد)، ومؤسسة دار الثقافة (بامنديل–ورقلة) تم الشروع في تنفيذ البرنامج، حيث كان يتم في غضون 45د إلى 1سا في كل يوم من أيام الأسبوع عدا يوم الجمعة، أما يوم السبت فقد خُصّص للانتقال إلى مؤسسة دار الثقافة بقرية بامنديل، ورقلة، أين يتم فيها استخدام تكنولوجيا التعليم، بالتركيز على مهارة الاستماع والقراءة كأن يستمع التلاميذ لكتب صوتية ككتاب كليلة ودمنة وقراءته مكتوبا في شكل PDF على الحاسوب.

هذا بالإضافة إلى مشاهدة حلقات من سلسلة الفوانيس [1]، التي كانت تتميّز بصفاء اللغة وسلامتها، إضافة لمواضيعها الهادفة والمثيرة. ثم يشرعون بعد الانتهاء من المشاهدة التي تتكرّر 3 مرات، في كتابة خلاصة تعبيرية عمّا شاهدوه واستمتعوا برؤيته. كما يقضون جزء من الوقت في الاستماع لمقطوعة شعرية (بيتين أو ثلاث) ويتم اختبار حفظهم لها في الأخير من خلال الاستظهار. أما بقية الأيام الأخرى فيتم تقسيم العمل فيها كما يلي:

اليوم	العمل
الأول	حفظ آيات قرآنية وبعض الأحاديث النبوية الشريفة.
الثاني	حفظ بعض المقاطع الشعرية، والاستماع لها صوتيا، بالإضافة إلى حفظ بعض الأمثال والحكم العربية، وشرح ما

[1]– هي سلسة كرتونية تتكون من 30 حلقة تعالج مواضيع إسلامية وتربوية هادفة، في عالم المصابيح والفوانيس الرمضانية، تَسْعى الفوانيس الصغيرة كلَّ ليلة إلى "العمّ مصباح" لِسماع حكاياته عن الفوانيس العجيبة التي تحمِل في طياتِها معانِيَ عميقةً وإيحاءاتٍ عظيمةً، يستلهم منها الأطفال ما يضيئون به قلوبَهم وأفكارَهم= وتحكي كلُّ حلقة من حلقات البرنامج قصّة من العالم الخيالي الخاص بالفوانيس، والتي تدور حول بعض المفاهيم الإسلامية والأفكار التي تهدف إلى إكساب الأطفال بعضَ القيم الإنسانية لِتجعلهم قادرين على التفكير بإيجابية وإبداع، ومواجهة التغييرات المستمرة في الحياة.

	يرد فيها من مفردات صعبة باستخدام المعجم.
الثالث	قراءة نص مع تحقيق حركات أواخر الكلمات. مع الاستعانة بالمعجم في شرح مفرداته
الرابع	الحوار والمحادثة، حيث يقومون بتمثيليات و يؤدون مواقف اجتماعية، تختتم بنقاش حول موضوع تلك التمثيلية أو ذلك الدّور بلغة عربية فصيحة.
الخامس	استظهار ما تم حفظه طوال أيام الأسبوع.

الجدول رقم (16): التوزيع الزمني للعينة التجريبية

تحصل أفراد العينة التجريبية على مجموعة من الوسائط التعليمية التي رأينا أهميتها في تفعيل هذا البرنامج وإنجاحه، المتأسّس على آلية الحفظ والتكرار والسّماع، وتتمثل تلك الوسائط فيما يلي:

1) **جهاز تسميع (Mp3)**: يحتوي على قصائد وقصص مسموعة [1]، يستمع لها التلميذ أثناء وقت فراغه، ويختبر في الحصة مدى استيعابه للقصة وحفظه لها، ومن بين نماذج القصص المسموعة قصة " **تالة في المدرسة** " التي تفاعل معها أغلب التلاميذ فحفظوا كلماتها وطريقة أدائها من خلال تكرر سماعها. ممّا يدل على أهمية السّماع والتكرار في تنمية ملكة الحفظ والاستيعاب لدى الطفل.

[1]– لقد كان الاعتبار في انتقاء القصائد والقصص المسموعة هو: السلامة اللغوية والبساطة ومواءمتها لمستوى العينة التجريبية، دون تحديد لعصر بعينه، أما موضوعاتها فكان انتقاؤها من منطلق ما يحبذ التلميذ ويشد انتباهه على نحو: قصائد عن الأم، الربيع، الكتاب، اغتنام الوقت..إلخ. والحال نفسه مع القصص المسموعة، حيث توقفنا على مجموعة من القصص من كليلة ودمنة خاصة.

2) **معجم مدرسي** [1] ؛ يستعين به التلميذ في فهم المفردات الصّعبة. من سمات هذا المعجم احتواؤه على صور توضيحية، وحكمة أو بيت شعري في صدارة كل حرف من حروف الألفبائية العربية ، في باب الألف مثلا نجد الحديث الشريف {**اطلبوا العلم من المهد إلى اللّحد**} ببنط عريض، لفتا لانتباه التلميذ، وفي باب الذال {**ذو الوجهين لا يكون عند الله وجيها**} وفي باب الصاد: (**صديقك من صدقك لا من صادقك**) وهكذا مع بقية الأبواب. وينهي الباب بصورة ومسماها، مثلا في باب الحاء اختتم بصورة عن جهاز الحاسوب وبجانبها كُتب اسمه. الأمر الذي من شأنه أن يساعد على إثراء حصيلة الطفل اللغوية.

3) **مطبوعة تضم مجموعة قصائد:** يحفظ التلميذ بعضا منها (من بيتين إلى 5 أبيات حسب أبيات القصيدة).

انطلقت التجربة في 01 فيفري 2015 وامتدت إلى 30 من شهر أفريل 2015، حيث دامت لمدة ثلاثة (03) أشهر، بمعدّل سبع (07) ساعات في الأسبوع، أي ما يقارب 120 إلى 150 سا، حيث تم تدريسهم كذلك وبتطوع منهم في فترة العطلة الفصلية الربيعية في شهر مارس، مع زيادة طفيفة في الحجم الساعي.

- **المرحلة التقييمية:** بعد الانتهاء من تطبيق التجربة قامت الباحثة بتحليل النتائج وحساب المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي من خلال نتائج اختبار (**T**) لمعرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ثم تفسير ومناقشة تلك النتائج المتحصّل عليها في ضوء متغيّر الدّراسة ومنهجها.

---

[1]- إبراهيم قلاتي، **قاموس الهدى (عربي-عربي)**، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، ط1، 2012م.

أما أسلوب التدريس فقد اعتمد على برنامج يعتمد مبدأ الانغماس اللغوي الجزئي في تعليمية اللغة العربية الفصحى، في ضوء العناصر الإجرائية الآتية:

1- **البيئة التعليمية:** التي ثراؤها بالوسائط التعليمية المناسبة في عرض المحتوى اللغوي، إضافة للأنشطة والمواقف اللغوية التي من شأنها دفع المتعلّم وحثه على استعمال اللغة وممارستها بشكل أكثر مرونة وطواعية

2- **اللغة المُتعلّمة:** من خلال الاقتصار على اللغة الهدف، والابتعاد عن الترجمة قدر الإمكان.

3- **الطريقة التعليمية:** يتجلّى هذا العنصر في الاستعانة بطريقتين تعليميتين ضمن المدخل الاتصالي التواصلي في برنامج الانغماس اللغوي، المتمثلتين في الطريقة السّمعية والطريقة الشفهية، مع الحرص على الابتعاد عن الطريقة النحوية، حيث أن من منطلقات هذا البرنامج هو الاكتشاف التلقائي للقواعد النحوية دون دراستها؛ أي استعمالها وتوظيفها تعوّدا.

دُرِّس أفراد العيّنة التجريبية وفق هذه الإستراتيجية، حيث ينغمسون في بيئة لغوية تتعامل مع اللغة في سياق المنحى التكاملي لا من خلال الوحدات المنفصلة. مع التركيز على البعد التواصلي بالعربية الفصحى طوال المدة التجريبية دون إحلال للاستعمال العامّي، إلا في سياق التصويب والانتقال من الاستعمال العامي إلى النسق الفصيح. كما أن هذا الأسلوب يقوم على مفهوم العادة اللغوية، الذي يتحقّق بناء على محكّات أساسية تتمثل في: السماع والحفظ والتكرار. على نحو ما يتم في اللغة الأولى فمعظم هاته المداخل هي التي كان لها الفضل في إتقان الطفل للغته الأولى، والتي تحولت بفضلها إلى عادة لغوية وصفة راسخة لدى الطفل، الأمر الذي ينبغي استثماره في تعليم اللغة الثانية. كما يقول دوغلاس براون إن: « تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى؛ أي في

كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه » [1]

وفي سبيل تحقيق الطلاقة اللغوية، اعتمدت الباحثة على المهارات اللغوية الأساسية: السماع، المحادثة، القراءة، والكتابة. بيد أن حجم التركيز كان منصبا في معظمه على المهارات الثلاثة الأولى، كونها تضم مهارتين من أهم المداخل في تنمية الرّصيد اللغوي، أما (المحادثة) فتشكّل المجال التقييمي للكم التحصيلي من المدخلين السابقين، في حين حضيت مهارة الكتابة باهتمام أقل مقارنة مع سابقاتها، باعتبارها تكتسب بطريقة ضمنية، فمهارة القراءة مثلا هي من أكثر المهارات دعما للأداء الكتابي.

3. مجتمع الدّراسة التجريبية وعينتها:

يتمثّل مجتمع الدّراسة الأصلي في المحيط أو الوسط الذي تم انتقاء العيّنة التجريبية منه (مجموع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي)، المتكوّن عددهم من 66 فردا بين ذكور وإناث. يتكافؤ أفراد تلك العينة في العناصر التالية:

- **المجال الجغرافي:** مدينة ورقلة، قرية بامنديل تحديدا.
- **المؤسسة التعليمية:** ابتدائية مش أحمد بن سعيد.
- **الفترة الزّمنية:** الموسم الدّراسي: 2014-2015م.
- **المستوى الدّراسي:** السنة الخامسة ابتدائي.
- **التكيّف البيئي:** حيث يتمدرس جميع أفراد العينة في مدرسة واحدة قبل وصولهم للسنة الخامسة.

---

[1]- دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، 162

تتمثّل عيّنة الدّراسة في أفراد، تم انتقاؤهم من قسم السنة الخامسة ابتدائي، على اعتبار أنها أصبحت بمثابة الممثل الوحيد للطور الثالث في المرحلة الابتدائية بعد أن كانت في الطور الثاني، وانتقاؤنا لهاته العيّنة تحديدا كان عشوائيا، أو غير قصدي، نظرا لأن الغرض من تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي هو تحسين الأداء اللغوي للمتعلّم، كما أن المرحلة الابتدائية تمثّل سن المتعلّم بين السادسة والسابعة إلى الحادية عشر، وبالتالي هي مرحلة يكتسب فيها الطفل معرفة عن اللغة، وليس معرفة باللغة. وعليه فإن أي مرحلة كانت ستتناسب إلى حد ما مع دراستنا، إلا أننا انتقينا هذه العينة لنثبت مدى قابلية تطبيق هذا البرنامج على مختلف الاعمار وفي مختلف المراحل.

سوى أننا لابد أن نلفت الانتباه إلى أن عملية تعليم اللغة في هذه المراحل وخاصة المرحلة المحدّدة سلفاً، تعتمد على الممارسة والتعلّم القصدي للغة، وذلك ما أكّدته الدراسات النفسية والتربوية، وعليه فقد اعتمدنا مع هذه العيّنة أسلوب الممارسة من منطلق التكرار والحفظ والاستماع المتواصل للغة. زيادة على ذلك، كان اختيارنا للمرحلة الابتدائية دون غيرها نابع من مرونة هذه الفئة وقابليتها للتعلّم، ولم تخبو لديها المقدرة الفطرية التي تحدّث عنها تشومسكي في اكتساب اللغة نهائيا، وإنما بدأت في الضمور، أو كما اصطلح عليها عبد الله الدنان بالمرحلة شبه الفطرية.

أما حجم العينة فقد راعينا فيه أصولا وضوابط تربوية، تقف بنا عند ضرورة التجانس ليس في العدد بل في متغيرات أخرى، كالسن التعليمي، والمستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي، حيث وقفنا عند مؤشّرات محدّدة نعرف من خلالها تجانس الفئتين من عدمه، تلك المتمثلة في مؤشّر التحصيل (العام/ اللغة العربية) ومؤشّر الجنس، على أن مؤشّر التحصيل الأكاديمي في المواد يؤكد على تجانس المستوى العقلي للمتعلم، وينفي وجود إعاقة أو تخلّف ذهني لدى أفراد العيّنتين،

وهو ما يؤكّده مؤشّر اللغة العربية أيضا، التي يستطيع من خلالها الفرد استيعاب بقية المواد غير مادة اللغة، وبالتالي فمستوى الذكاء لدى العينتين فيه نوع من التجانس بناء على هذين المؤشّرين.

في حين كان مؤشّر الجنس معيارا مهما في تحديد التجانس لدى الفئتين، من منطلق التفاوت في الاكتساب اللغوي بين الذكور والإناث كما تؤكّده الدراسات النفسية والتربوية، لذلك كان توزيع العينة التجريبية 11 ذكور و11إناث. فضلا عن أن هذه العيّنة أبدت تجانسها من خلال ما يأتي:

- **المستوى الدّراسي:** جميعهم من قسم الخامسة ابتدائي.
- **العمر الزمني:** حيث تتراوح أعمارهم جميعا بين العاشرة والحادي عشر.

من خلال حساب المتوسّط الحسابي لمؤشر اللغة العربية ومؤشّر التحصيل العام للمواد لأفراد العيّنة تبيّن عدم وجود فروق بين متوسط تحصيل المجموعتين، لا في التحصيل الدّراسي، ولا في التحصيل اللغوي (مؤشّر معدّل اللغة العربية في الفصل الأول). والجدول الآتي يبيّن ذلك بشكل واضح كما يأتي:

العينة	التجريبية	الضابطة	الفرق
المتوسط الحسابي في اللغة العربية	7,16	6,27	0,89
المتوسط الحسابي في التحصيل الدّراسي العام	7,07	5,25	1,82

الجدول رقم (17) : المتوسط الحسابي لمشر التحصيل العام والتحصيل اللساني لأفراد مجتمع الدراسة.

نلاحظ من خلال ما هو مبيّن في الجدول عدم وجود فرق بين متوسّط

نتائج التحصيل الدّراسي في اللغة العربية للعينتين في امتحان الفصل الأول من الموسم الدّراسي 2015/2014م، حيث قُدّرت النّسبة بـ 0,89 الأمر الذي من شأنه أن يزيدنا اطمئنانا إلى تكافؤ المجموعتين من حيث الأداء اللغوي لأفراد العينتين، على اعتبار أن مادة اللغة العربية، هي أساس فهم المواد الأخرى، والمعيار الذي من خلاله يقاس مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلم في بقية المواد الأخرى، ذلك أنه يتلقاها باللغة العربية وليس بلغة أجنبية.

هذا بالإضافة إلى أن العينة أثبتت تجانسها أيضا على مستوى التحصيل الدّراسي العام؛ حيث نلاحظ من خلال الجدول أن الفرق بين المستوى التحصيلي للعينتين بلغ متوسّطه 1,82، ممّا لا يشكّل الفرق الكبير الذي يجعل نسبة الذّكاء ومحدّدات العمر العقلي تتفاوت بين أفراد العينة التجريبية والضابطة، بمعنى أن هذا الفرق يؤكّد على انسجام وتجانس الفئتين في المستوى العقلي، كما ينفي وجود أفراد ذوي تخلّف ذهني، أو تأخّر عقلي، يؤثّر على الأداء المدرسي. وعليه، فإن مؤشر العدد لم يؤخذ بعين الاعتبار، بقدر ما هو عليه الحال في اهتمامنا بالنظر إلى المؤشّر التحصيلي (اللّساني والدّراسي العام) وما له علاقة به من متغيرات دخيلة وتابعة.

خلاصة القول، أن تجانس الفئتين في مؤشر المادة يستلزم تجانسهما في مستوى الذّكاء اللغوي من خلال مؤشّر التحصيل الأكاديمي، والتحصيل اللّساني.

أما توزيع أفراد مجتمع الدّراسة، فقد كان على فوجين، انتقينا من خلالهما أفراد العينة التجريبية بطريقة عشوائية، من خلال برنامج إكسل Excel ، سوى أننا آثرنا خلال ذلك التوازن في العدد، حيث أخذنا 11 تلميذا من القسم (أ) و11 من القسم (ب) ليكون مجموع العينة التجريبية 22 تلميذا، في حين يمثل بقية التلاميذ أفراد المجموعة الضابطة، التي من خلالها نقرّر نجاح التجربة من فشلها. حيث تمّ تدريس أفراد المجموعة التجريبية بواسطة اللغة العربية الفصحى في ضوء

استراتيجية الانغماس اللغوي القائمة على التواصل المستمر باللغة العربية الفصحى، طوال الحصة، دون الاستعانة بالترجمة والنحو. في حين درّست العينة الضابطة بالطريقة التقليدية العادية. والجدول التالي يفصل احصائيا مجتمع البحث وعينة الدّراسة كما يلي:

العدد الاجمالي	العينة				النسبة المئوية	
66	التجريبية	22	ذكور	11	33%	50%
			إناث	11		50%
	الضابطة	44	ذكور	18	67%	41%
			إناث	26		59%

الجدول رقم (18): عدد أفراد مجتمع الدراسة.

نلاحظ من خلال ما هو مبيّن في الجدول، تجانس أفراد العينة التجريبية من حيث متغيّر الجنس، مما لا نتوقّع معه تأثير المتغيّرات الدخيلة ذات مؤشّر الجنس في اكتساب اللّغة على أفراد هذه العيّنة، التي نعمل على تدريسها وفق استرتيجية الانغماس اللّغوي. في حين لم نراع هذا المتغير وتجانسه داخل العينة الضابطة، ولا بين أفراد العينتين، من منطلق أننا نعمل على قياس أثر هذا البرنامج من خلال أفراد العينة التجريبية، حتى نؤكد مدى فاعليته في التحصيل اللّساني، كمتغير تابع، أما مقارنتنا بين أداء أفراد المجموعتين فليس إلا من باب الدّعم والتأكيد على ما سبق.

4. أدوات الدّراسة:

استعان البحث في جمع بيانات الدّراسة باختبارين في صيغة تعبيرين كتابيين؛ يمثل الأول الاختبار القبلي، أما الثاني فيمثل الاختبار البعدي.

أولا: التعبير الكتابي الأول (الاختبار القبلي):

من أجل التقييم الحقيقي للمستوى اللغوي القبلي في الأداء التعبيري عبر جميع المستويات اللغوية (النحو والصرف والدلالة والإملاء) قام البحث باختبار العينة بمقياس التطبيق القبلي في شكل تعبير كتابي، يهدف أساسا إلى معرفة مستوى أفراد العينة، وأدائهم اللغوي، من خلال تحليل نسبة الأخطاء التي تتواتر بشكل أو بآخر في مفردات تعابيرهم.

- **وصف الاختبار وأبعاده:**

هو اختبار يطالب من خلاله التلميذ بكتابة نص حول موضوع من الموضوعات الأكثر شيوعا في بيئته، والأكثر ملاءمة لمحيطه، والمتمثلة في أحد الموضوعات التالية: الأم/كرة القدم/نزول المطر. مع ترك فسحة من الحرية في اختيار موضوعات أخرى؛ إذ هناك من آثر الكتابة في موضوعات غير تلك المحدّدة سلفا، فبدل أن يكتب عن نزول المطر، كتب عن تساقط الثلوج مثلا وهكذا.

أما الأبعاد فتظهر من خلال الهدف من التقييم المحدّد لهذا الاختبار والقائم على منهج تحليل الأخطاء من خلال الأصناف الأكثر شيوعا وانتشارا في كتابات أفراد العينة، تلك التي تمثّل في الأخير بالنسبة للباحثة أبعادا قياسية، يُعرف من خلالها الفرق والدّلالة الاحصائية التي تركها البرنامج كمتغير مستقل في التحصيل اللّساني في اللغة العربية كمتغيّر تابع.

بناء عليه، فإنه وبعد تصميم التعابير الكتابية المضمّنة في سياق اختبار

قبلي، تمّ إحصاء مجموعة من الأخطاء الموزعة على الأصناف الآتية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الأسلوبية، الأخطاء الإملائية، الأخطاء الصرفية.

تلك الأصناف هي ما اعتمدها البحث أبعادا قياسية لهذا البرنامج من حيث نسبة التكرار. أما دلالة الخطأ فتتجسد في كل تحريف لغوي يؤثّر على المعنى والدّلالة. بصرف النظر عن الاختلافات النحوية بين النحاة. والتركيز على الأخطاء الأكثر شيوعا سواء كانت (**أخطاء كفاية**) (**Competence Errors**) أو (**أخطاء أداء**) (**Performance Errors**)

ثانيا: التعبير الكتابي الثاني (الاختبار البعدي):

من أجل القياس البعدي للتحصيل اللساني للتلميذ في اللغة العربية، والحكم على مدى أفضلية التدريس بواسطة الانغماس اللغوي، القائم على التواصل الدّائم بالعربية الفصحى طوال مدة التجريب، دون فصل أو تجزئة الأنشطة اللغوية (تقديم اللغة وحدة متكاملة) أو بالأسلوب العادي في التدريس.

- **وصف الاختبار وبناؤه:**

هو اختبار وضع لقياس المستوى اللغوي العام للتلاميذ، تُستثمر نتائجه كدليل على مستوى أفراد العينة (التجريبية والضابطة) من أجل المقارنة بينها، والحكم على مدى أفضلية إستراتيجية الانغماس اللغوي في تدريس اللغة العربية من عدمها.

أخذ الاختبار شكل التعبير الكتابي، تمثّل بناؤه في مطالبة التلاميذ بكتابة تعبير كتابي حول الأم من خمسة إلى سبعة أسطر، بنفس الأبعاد المحدّدة سلفا في القياس القبلي؛ حيث يقاس مستوى التلاميذ خلاله من حيث نسبة الأخطاء اللغوية ومقارنتها بنتائج العينة الضابطة، ثم مقارنتها بنتائج العينة التجريبية في القياس القبلي، في ضوء منهج تحليل الأخطاء.

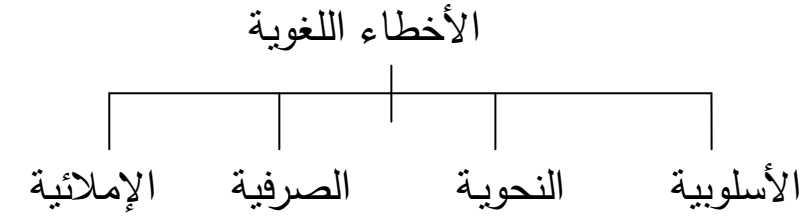
ثانيا: نتائج التجربة:

1. نتائج إحصاء الأخطاء وتحليلها:

نستهل هذا المبحث بالحديث عن نتائج الأخطاء وأصنافها، ثم نعرّج بعد ذلك إلى دراسة النتائج والفروق الإحصائية بين متوسط درجات العينتين والتطبيقين. لمعاينة أثر البرنامج ومدى فاعليته في التحصيل اللساني و معالجة الضعف اللغوي لدى المتعلم.

بعد القيام بقراءة تصحيحية للتعابير الكتابية للتلاميذ، توقّفنا على مجموعة من الأخطاء اللغوية، في ضوء منهج تحليل الأخطاء–المحدّد سلفا– المتأسّس على ثلاث محطات هي:

1– **تحديد الأخطاء ووصفها:** حيث قمنا برصد الأخطاء بناء على مؤشّر الشيوع ونسبة التكرار، وتم تصنيفها بناء على ذلك كما يأتي:



2– **تفسير الأخطاء:** ينبني تفسير الأخطاء على فهم الأسباب المؤدّية للوقوع في مثل تلك الأخطاء، التي قد يكون سببها راجع للمتعلّم في حد ذاته، من حيث الأسباب السيكولوجية أو السوسيولوجية...إلخ، أو للمعلّم، أو الطريقة التعليمية.

3– **تصويبها وعلاجها:** لا يمكن أن نقف عند حدود الوصف والتفسير لمجموع الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ، بحكم أن ذلك لا يقدّم إضافة للبحث العلمي، ولكننا بطبيعة الأمر سنعمل على تقديم الحلول بناء على تلك التفسيرات المتوصّل إليها سابقا، ونحن في هذه الدّراسة، بعد أن أجرينا التصميم التجريبي، بقياسين قبلي وبعدي، وبعد معاينة أخطاء التلاميذ في الاختبار القبلي، قمنا

باعتماد استراتيجية الانغماس اللّغوي وسيلة علاجية للحد والتقليل من نسبة الأخطاء اللغوية، ذلك ما يمكن أن نلتمسه من خلال تكراراتها في الاختبار البعدي.

بيد أننا في هذه الجزئية سنعمل على معالجة إحصائية لنسبة تكرار الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة معا، في القياس القبلي، لنعيد قراءة الفروق الإحصائية بينها وبين القياس البعدي لدى العينة التجريبية من خلال الدلالة الاحصائية التي تظهر مع اختبار (كا^2) أما المعايير التي بناء عليها تم تخطئة التلاميذ فتحدّدت كما يلي:

- مخالفة القاعدة اللغوية كلّية.

- عدم تناسب أداء التلميذ مع ما تتطلّبه القاعدة اللغوية في بعض المواقف.

- تكرار الظاهرة، حيث أن ما يصدر مرة لا يمكن أن يعدّ خطأً، وإنما هو من قبيل الزلّة أو الهفوة.

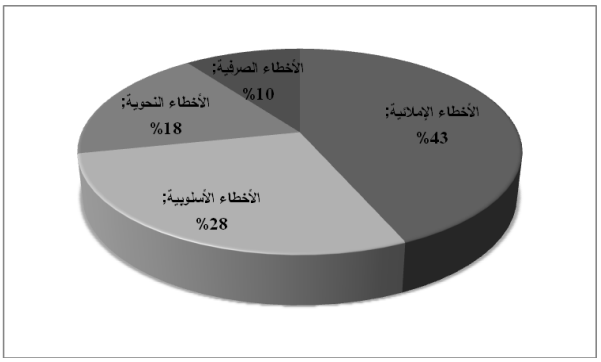
بناء عليه، تم إحصاء الأخطاء اللغوية التي وقع فيها التلاميذ، إحصاء كميا ونوعيا، كما هو مبيّن في الجداول التالية حسب كلّ فئة:

- **إحصاء الأخطاء اللّغوية الكلّية:**

صنف الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	742	43%
الأخطاء الأسلوبية	483	28%
الأخطاء النحوية	307	18%
الأخطاء الصرفية	175	10%
المجموع الكلّي	1707	100%

الجدول رقم (19): نتائج إحصاء الأخطاء الكلية لمجتمع الدراسة

نلاحظ ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية، تأتي بعدها مباشرة الأخطاء الأسلوبية بفرق 259خطأ لصالح الأولى، ما معدّله 28% ، تليها الأخطاء النحوية بمعدّل 18% وهو معدّل يكشف عن الضّعف اللّغوي العام لدى التلاميذ، سواء على مستوى المبنى أو المعنى، له تفسيرات ومدلولات تتضح من خلال التوزيع الدقيق للفئة العامة في سياق العناصر الجزئية المتكوّنة منها كلّ فئة، ولتوضيح التفاوت النسبي بين تكرارات أصناف تلك الأخطاء نلاحظ الدّائرة النسبية الآتية:



أما الجدول الآتي فيكشف عن حقيقة الضعف اللغوي العام لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية، ومنه نسلّط الضوء على أكثر الأنواع ارتفاعا من حيث

معدّل العدد التكراري كما يلي:

أصناف الأخطاء	الرقم	أنواع الأخطاء	تكرار الخطأ	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	1	زيادة حرف في الكلمة	113	6,62%
	2	حذف حرف في الكلمة	221	12,95%
	3	استبدال حرف في الكلمة	129	7,56%
	4	كتابة النون بدل التنوين	11	0,64%
	5	كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة	29	1,70%
	6	كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة	30	1,76%
	7	كتابة همزة القطع بدل الوصل	18	1,05
	8	رسم الهمزة بشكل خاطئ	15	0,88%
	9	حذف همزة الوصل	45	2,64%
	10	كتابة همزة الوصل بدل القطع	94	5,51%
	11	حذف الألف الفارقة بعد واو الجماعة	20	1,17%
	12	الألف اللّينة	17	1%
الأخطاء النحوية	13	الجر بدل الرّفع	16	0,94%
	14	السكون بدل الرفع	6	0,35%
	15	الرّفع بدل النصب	43	2,52%
	16	الجر بدل النصب	24	1,41%
	17	إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم	14	0,82%
	18	تركيب مكونات الجملة	204	11,95%

الأخطاء الأسلوبية	19	التعبير العامّي والعامّي المفصّح	229	13,42%
	20	استعمال حروف المعاني في غير موضعها	94	5,51%
	21	التكرار	72	4,22%
	22	توظيف مفردة في غير سياقها	88	5,16%
الأخطاء الصرفية	23	التعريف بدل التنكير	11	0,64%
	24	التنكير بدل التعريف	52	3,05%
	25	قلب حروف الكلمة	5	0,29%
	26	التأنيث بدل التذكير	11	0,64%
	27	التذكير بدل التأنيث	38	2,23%
	28	استبدال الضمائر	9	0,53%
	29	زمن الفعل	8	0,47%
	30	استعمال المفرد بدل الجمع	41	2,40%
المجموع الكلي			1707	100%

الجدول رقم (20): النسب المئوية للأصناف الأخطاء الكلية لأفراد مجتمع الدراسة

نلاحظ أن عدد الأخطاء الكلية قد بلغ 30 نوعا، بعدد تكراري وصل إلى 1707 خطأ، هذا دون أن ننتبه إلى علامات الترقيم، التي لم تنل حظّها من العناية بشكل كبير في برنامج الخامسة من التعليم الابتدائي، وتبدو نسبة أخطاء

التلاميذ مؤشّرا ذا دلالة قوية على حجم الضعف اللّغوي العام لدى التلاميذ، خاصة إذا علمنا أن أعلى نسبة كانت للنوع رقم 19 المتعلق بتداخل العامية والفصحى بنسبة تقارب 14% من مجموع الأخطاء الكلّية، وفي ذلك دلالة واضحة على حجم النقل اللّغوي الذي يقوم به التلميذ من لغته الأم إلى اللغة الثانية، أو من مستوى لغوي إلى مستوى آخر.

وعليه، فإن معظم الأنواع الأخرى التي تلي ذلك النوع، ما هي إلا انعكاس مباشر أو تحصيل حاصل لذلك النقل أو التداخل اللغوي بين العامية والفصحى. الأمر الذي جعلنا نصوغ فرضية تقول بأن التواصل اللغوي الدّائم له تأثير مباشر على أداء المتعلّم وتحصيله اللّساني، لكن قبل التأكّد من صحة هذه الفرضية، علينا أن نؤكّد ما توجّهنا إليه من أن مستوى الضعف اللّغوي العام أساسه النقل اللّغوي من العامية إلى الفصحى، أو ذلك الاحتكاك بين هذين المستويين، بصرف النظر عن العوامل والمؤثّرات الأخرى. من خلال فئات الأخطاء الرئيسية (الصنف العام) والفرعية (الأنواع الضمنية)، كما يلي:

أولا: الأخطاء الأسلوبية:

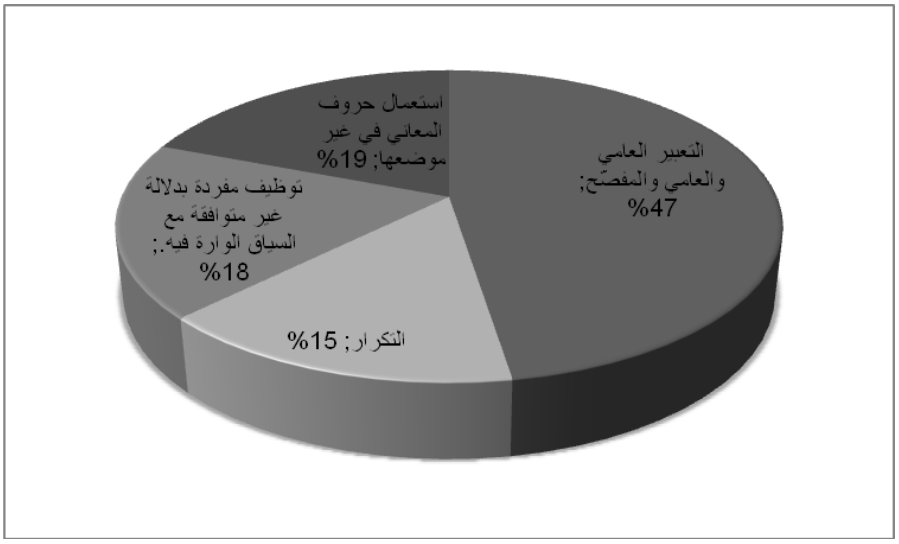
تتمثّل هذه الأخطاء في كل الأصناف التي تقوم بتحريف دلالي، أو توظيف أسلوبي مخالف للنسق العربي الصحيح. وعليه، تم رصد الأصناف الأكثر شيوعا لدى التلاميذ في هذا الصنف كما يلي:

نوع الأخطاء	تكرارها	النسبة المئوية
التعبير العامي والعامي والمفصّح	229	47%
التكرار	72	15%
توظيف مفردة بدلالة غير متوافقة مع السياق الواردة فيه.	88	18%
استعمال حروف المعاني في غير موضعها	94	19%
المجموع	483	%100

الجدول رقم (21): النسب المئوية لأصناف الأخطاء الأسلوبية

يبين الجدول ارتفاع نسبة النوع الأول من الأخطاء (التعبير العامّي والعامي المفصّح) على حساب الأنواع الأخرى، يليه النوع الرابع، الذي لا يكاد يبتعد عن كونه ناجما عن أثر التداخل اللغوي، من خلال احتكاك المتعلّم بلهجته أكثر من العربية الفصحى، الأمر الذي من شأنه التأثير على المستويات اللّغوية الأخرى،كما أن من بين العوامل التي تعمل على الرّفع من نسبة هذا النوع أكثر من غيره، هو شعور المتعلّم بالعجز اللّغوي أثناء التعبير بالمستوى الفصيح، نظرا لقلة رصيده اللغوي.

والدائرة النّسبية التالية توضّح الفرق النّسبي بين تكرارات أنواع الأخطاء الأسلوبية لدى التلاميذ كما يأتي:



1- **التعبير العامّي والعامّي المفصّح:** المقصود به هو إقحام اللهجة العامية بشكل مباشر وصريح في الكتابة، مثل قولهم (يخطارو) بدل (يختاروا) و (قريتو) بدل (قرأت) أو تعبير عربي في شكله، عامّي في متنه، على نحو قولهم مثلا : (وجدت أمي تنظف المنزل من الأول إلى الأخير) (يدخل أخواتك ويرو المنزل نظيف) (عندما أذهب إلى الشارع أتفكر أمي) (يراك أبوك تبكي ويعطف عليك) (حتى لو ضربتني تضربني على مصلحتي) (اقرئي القرآن لتصبحي طالبتا) وكلمة (طالبتا) هنا مقصود بها معلمة قرآن «»كان هذا الثلج يموتوا الناس كثيرا»»...إلخ. مثل هذه النماذج نجدها بشكل كبير جدا في أداء التلاميذ ممّا يوحي بالتداخل اللّغوي الذّي كان له الأثر الكبير في المستويات والأصناف اللّغوية الأخرى.

2- **استعمال حروف المعاني في غير موضعها:** تكرّر هذا الخطأ بنسبة 19,46 % من مجموع الأخطاء الأسلوبية، ليحتل بذلك المرتبة الثانية بعد استعمال التعبير العامي والعامّي المفصّح، على نحو النماذج الآتية: (أنا دائما أدعي **على** أمّي على الشيء الجميل) بدل أن تقول (...لأمي، بالشيء..) (وإذا عملتم **في** أمهاتكم..) بدل (لأمهاتكم) و قولهم (إن حنانها لا يستطيع أي أحد أن يعوّضه **علينا**) بدل (لنا) (تعودت **عن** المدرسة) بدل (على)...إلخ.

3- **توظيف مفردة بدلالة غير متوافقة مع السياق الواردة فيه:** مثال ذلك (ربّتني أمّي تربية **جميلة**) بدل (حسنة) و(أنا الآن أريد أن **أفخرها في نجاحي**) بدل(أسعدها بنجاحي) وقولهم: (هي الحنان وهي **المعطفة**) بدل (العطف) و(عندما أذهب إلى الشارع **أتفكّر** أمّي) بدل (أتذكر) وقولهم أيضا: (**أشربتني** الماء)

بدل سقتني، وقولهم أيضا (تسعدها في مواضع صعبة) (هل أنا آتي للأم حقها)....إلخ من النماذج ذات التأثر الواضح بالتداخل اللّغوي بين العامية والفصحى، وهو ما تكشف عنه العبارة الآتية، التي استند فيها التلميذ على التشبيه في غير موضعه، فقال: (الأم كالآلة تخدمك).

4- **التكرار**: يمثّل أقل نسبة في مجموع الأخطاء الأسلوبية مقارنة بغيره من الأنواع الأخرى، حيث قُدّرت نسبته بـ 14,90 % وهي نسبة مرتفعة تحمل مؤشّرات سلبية على البعد الدّلالي في اللغة الإنتاجية لدى التلاميذ، أما صور التكرار فكانت على مستويين؛ مستوى الحروف ومستوى الكلمات، كما هو وارد في العبارات الآتية: (فأنا أحب أمّي كثيرا فهي..فأرجع إلى البيت..) نلاحظ تكرار أداة الرّبط (الفاء) الاستئنافية، والتي تدل على أن التلميذ تعوّد على السّرد الإخباري، الأمر الذي يجعله يعتمد على أدوات الرّبط كثيرا، خاصة حرفي (الواو) و (الفاء). ومن الأمثلة أيضا (وتصبح أمك تصبح تعطف عليك)، (وأغلى من الأم، والأم..)، (كنت جالسا أنا وأمي فقلت لها يا أمي إن الأم ..) (قولي لها أنا آسفة ثم قالت لها أنا آسفة وقالت التلميذة الأخرى وأنا أيضا آسفة..) (أدخل إلى المنزل أجد المنزل نظيفا).

ثانيا: الأخطاء النحوية:

قمنا برصد مجموعة من الأنواع داخل هذا الصنف، بناء على نسبة الشيوع والتكرار كما يلي:

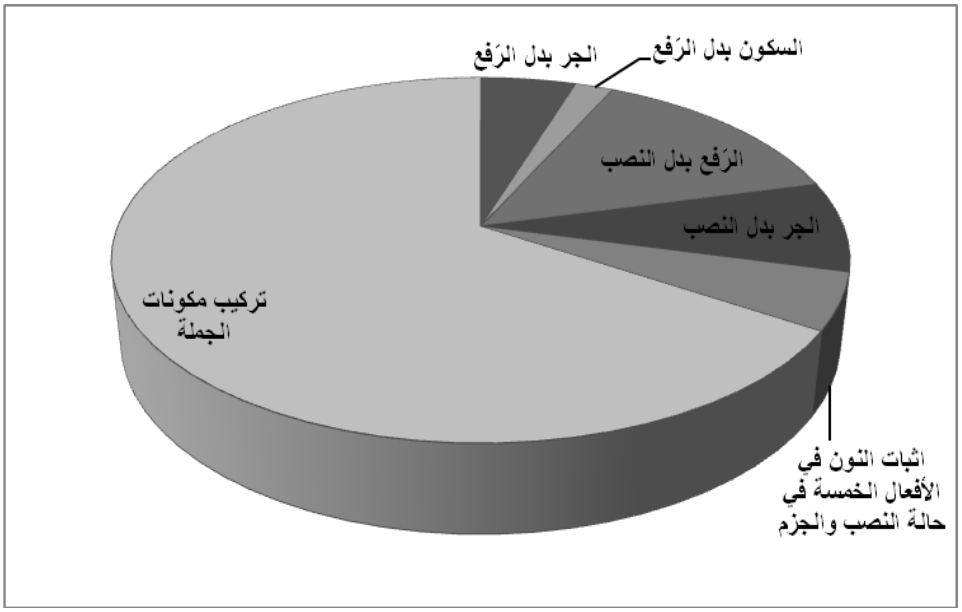
الأنواع	الـ تكرار	النسبة المئوية
الجر بدل الرّفع	16	5%
السكون بدل الرّفع	6	2%
الرّفع بدل النصب	4	14%

	3	
8%	24	الجر بدل النصب
5%	14	اثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم
66%	204	تركيب مكونات الجملة
100%	307	المجموع

الجدول رقم (22): توزيع النسب المئوية لأصناف الأخطاء النحوية

يكشف الجدول عن أكبر نسبة مئوية للأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ، تظهر في الجانب التركيبي للجملة، وترتيب عناصرها، يأتي بعدها التحويل الخاطئ للصيغ من المفرد إلى الجمع، ثم أخطاء الحركة الإعرابية.

والدّائرة النسبية توضّح ذلك أكثر كما يلي:



1-

تركيب مكونات الجملة: يتمثّل هذا الشكل من الأخطاء في ترتيب عناصر الجملة،

أو البناء الناقص لها..إلخ، احتل أكبر معدّل في مجموع الأخطاء النحوية الأخرى بنسبة تقدّر بـ 57,30 % من نماذجه ما يلي: (إن أكثر من حنان الأم لا يوجد أبدا) (سأنظف الثلاجة وأنت علّمتيني) (لولا أمي يعيش الإنسان حياة بائسة) (وعندما أنهيت من عملي فدخل أخي إلى البيت فقال له أبي هيا تعال) (تعمل العمل الشاق في المنزل فتعمل العمل المرهق) (لا يستطيع أن يعيش جيدا ومرتاحا)..إلخ.

2- **العلامة الإعرابية:** تعدّدت صور هذا النوع وارتفعت بنسبة 24,98 % ليحتل المرتبة الثانية بعد النوع السابق، من أمثلته نذكر ما يأتي: (ورأيت فيها تهديمُ البيوت) (ليس ظلم) بدل (ظلما)، (أمي **تدعي** لكي أنجح) بدل (تدعو)، (إنها عندما تصلّي و**تدعي** لي) بدل (تدعو لي) ، (تعتني **بأبناءها**) بدل (بأبنائها) ، (**لأبوك**) بدل (لأبيك) (سوف يأتي من العمل **مرهقٌ**) والأصل (مرهقًا) (تربّي **أبنائها**) بدل (أبناءها) (يرو المنزل **نظيفٌ**) بدل (نظيفا) (كل أم تحب أبنائها) بدل (أبناءها)..إلخ.

3- **إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم:** ورد في إثباتها في حالة النصب مثلا عند قولهم: (أريدك عندما تكبرين أن **تشتغلين**) بدل (تشتغلي) و (رجعي كي **تنجحين**) بدل (تنجحي) و (حتى **تكونين** محبوبة) بدل (تكوني) وفي حالة الجزم أيضا عند قولهم (ألم **تخجلان**) بدل (تخجلا) (أنصح كل الأطفال بأن **يتعلّمون**) (كاد الناس بأن **يتعلمون**)...إلخ

من خلال القيم الإحصائية لنسب تكرار الأخطاء النحوية، نلاحظ ارتفاع نسبة الأخطاء المتعلّقة بالمستوى التركيبي للجملة، الأمر الذي يُخل بالجانب الدّلالي، واتساق النص. تليها مباشرة أعلى نسبة لصالح الحركة الإعرابية تلك التي تؤثر في البنية التركيبية للوحدة النصية.

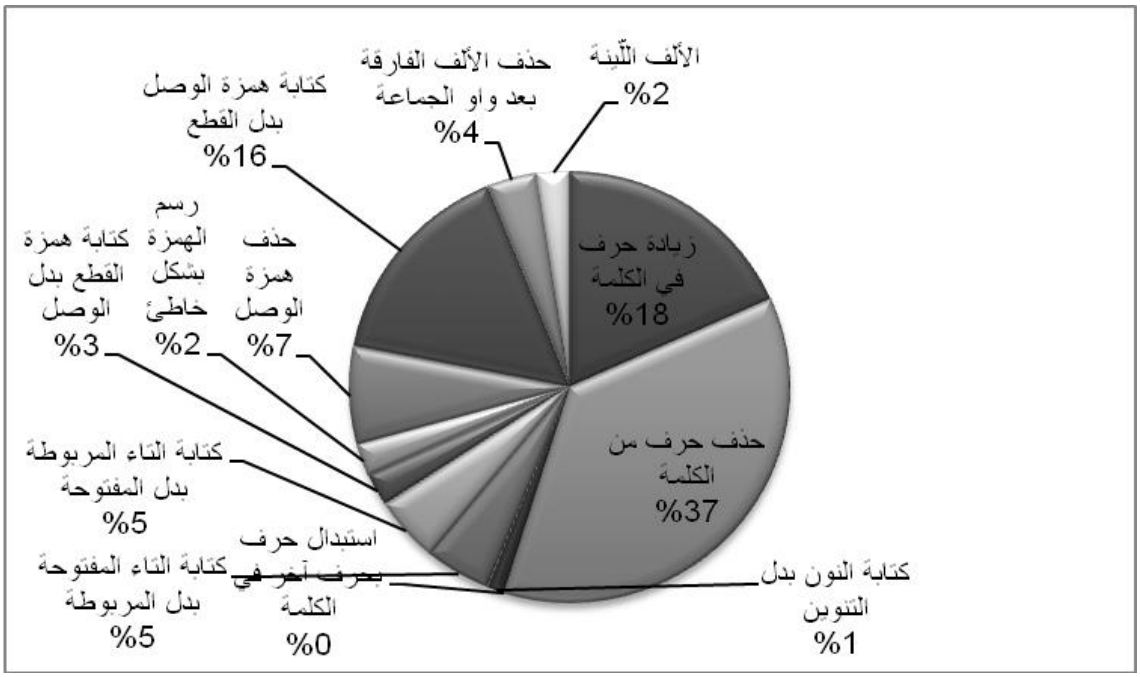
ثالثا: الأخطاء الإملائية:

بعد الدراسة الإحصائية للأخطاء اللّغوية الواردة في كتابات التلاميذ، تم حصر الأخطاء الإملائية في الأنماط الواردة في الجدول التالي، بناء على نسبة تكرارها كما يلي:

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
زيادة حرف في الكلمة	113	15%
حذف حرف من الكلمة	221	30%
استبدال حرف بحرف آخر في الكلمة	129	,17%
كتابة النون بدل التنوين	11	1%
كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة	29	4%
كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة	30	4%
كتابة همزة القطع بدل الوصل	18	2%
رسم الهمزة بشكل خاطئ	15	2%
حذف همزة الوصل	45	6%
كتابة همزة الوصل بدل القطع	94	13%
حذف الألف الفارقة بعد واو الجماعة	20	3%
الألف اللّينة	17	2%
المجموع	742	100%

الجدول رقم (23): النسب المئوية لأصناف الأخطاء الإملائية

نلاحظ من الجدول، ارتفاع نسبة الأخطاء المرتبطة بالحرف وتموضعه داخل الكلمة، خاصة ما تعلّق بحذف حرف، حيث قُدّرت بنسبة الخطأ فيه بـ 29,78 % تليها نسبة الاستبدال للحرف بحرف آخر بمعدّل 17,38 % أما المرتبة الثالثة فكانت لزيادة حروف في الكلمة بنسبة 15,22 % وبقية النسبة المئوية فقد وزعت على الأنماط الأخرى كما هو موضّح في الدّائرة النسبية الآتية:



- **استبدال حرف بآخر في الكلمة:** يرد هذا الشكل بكثرة في كتابات التلاميذ، من منطلق العادات اللّغوية كاستبدال الثاء تاء، أو الذال بالدّال،..إلخ، من نماذج هذا الصنف نذكر ما يأتي: (لو **د**ربتني تدربني) استبدال الضاد بالدال، (تحمل السوف) بدل (الصوف) استبدال الصاد بالسين، (سيخطار) بدل (يختار) استبدال التاء بالطاء، (العضيم) بدل (العظيم) استبدال الظاء بالضاد، (قريت) بدل (قرأت) استبدال الألف بالياء، (أسرخ) بدل (أصرخ) استبدال الصاد بالسين، (تعسوا) بدل (تعصوا) استبدال الصاد بالسين، (لأحظر) بدل (أحضر) استبدال الظاء بالضاد، (الضلم) بدل (الظلم) استبدال الضاد بالظاء (الجرذاء) بدل (الجرداء) استبدال الدال بالذال..إلخ.

- **حذف حرف في الكلمة:** مثل: (قالت لها أنا **آسف**) حذف التاء، (تسهر **اللّيال**) حذف الياء، (**تعني** بهم) حذف التاء، (من يطعها) حذف الياء، (حبو مهتكم) بدل

(أحبوا أمهاتكم) حيث وقع حذف الألف والمد من الكلمتين معا، (لأنِّ) بدل (لأني) (شيء معرُف) بدل (معروف) (إذا مرضُ) بدل (مرضوا)..إلخ.

- **زيادة حرف في الكلمة:** مثال ذلك (الأمهات يرابين) زيادة المد، (فالأم تحبو) زيادة الواو، ومثله قولهم (وجدتوها) بدل (وجدتُها) و (ظهريه) بدل (ظهرِه)، ومن النماذج أيضا زيادة التاء في آخر الكلمة مثل (مثلة) بدل (مثل) (عملة) بدل (عمل) (تنهظة) و (أساسو) زيادة الواو، (أغضبكي، أحبكي، لكي، هاكذا، لاكن، أقدامي) بدل (أغضبك، أحبكِ، لكِ، هكذا، لكن، أقدام) ...إلخ.

- **همزة الوصل والقطع:** ارتسم هذا النمط بأشكال وصور مختلفة، ككتابة همزة القطع بدل الوصل مثل (وإرجع باكرا) بدل (ارجع) (وإشتد) بدل (واشتد) (إمتحاني) بدل (امتحاني) ، أو كتابة الوصل بدل القطع مثل (الايام، ام، امي، امهاتكم، امهات، او، ان، الى) أو حذف همزة الوصل كما يبدو في النماذج الآتية: (فلأم، ولأم، هي لتي، لأمهات، فعملوا فيها، نشرة لاخبار، ولأطفال..)...إلخ.

- **كتابة التاء المفتوحة والمربوطة:** يشيع هذا النوع من الأخطاء الإملائية بشكل بارز عند المتعلّمين، من نماذجه ما يلي: (الأمهاة) بدل (الأمهات) ، (الحيات) بدل (الحياة) ، (تحة) بدل (تحت)...إلخ.

- **حذف الألف الفارقة بعد واو الجماعة:** مثال ذلك: (فقلت لهم توقفو) ،أو إضافتها في غير موضعها كما في المثال الآتي (وتقولوا لي اذهبي) (تغسلوا لي).. إلخ.

- **الألف اللّينة:** وردت صوره في حذف الألف اللّينة سواء في وسط الكلمة أو في آخرها كما في النماذج الآتية: (حنونة جد، عندم، بطنه، كلمه، موضيع)... إلخ.

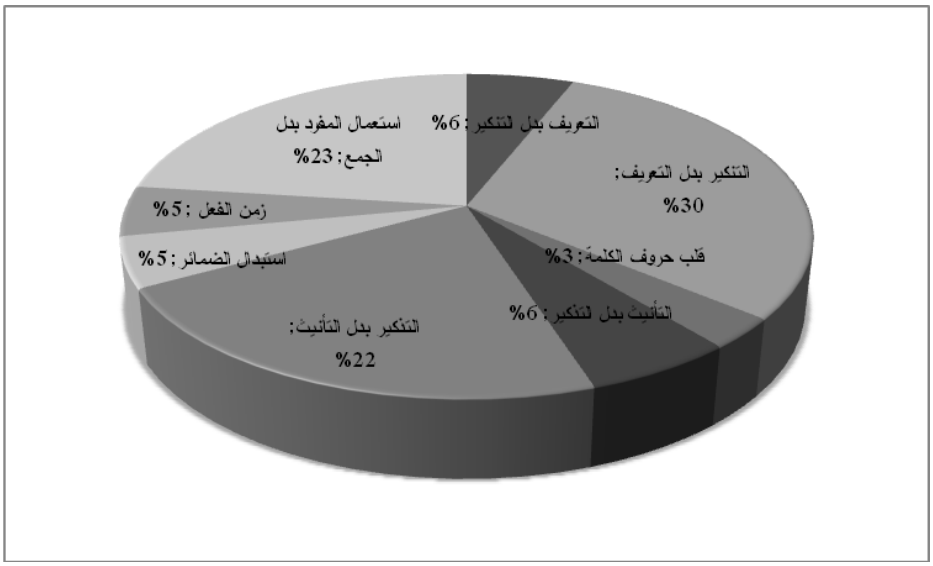
8- **كتابة النون بدل التنوين:** مثال ذلك: (لا تقل لهما أفن) ، (كثيرن) (أيضن)... إلخ.

رابعا: الأخطاء الصرفية:

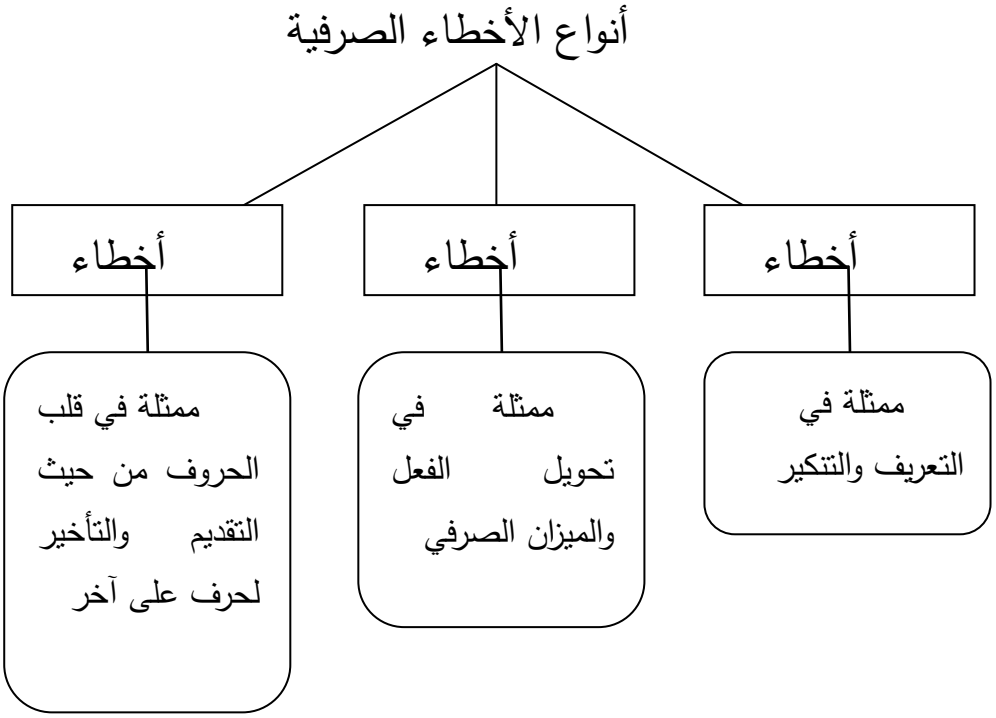
نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
التعريف بدل التنكير	11	6%
التنكير بدل التعريف	52	30%
قلب حروف الكلمة	5	3%
التأنيث بدل التذكير	11	6%
التذكير بدل التأنيث	38	22%
استبدال الضمائر	9	5%
زمن الفعل	8	5%
استعمال المفرد بدل الجمع	41	23%
المجموع	175	100%

الجدول رقم (24): توزيع النسب المئوية لأصناف الأخطاء الصرفية

يكشف الجدول عن أكثر الأخطاء شيوعا في المستوى الصّرفي لدى التلاميذ، بناء على مجموعة من العوامل المساهمة في رفع نسبة نوع دون الآخر، كما هو مبيّن في الدّائرة النّسبية الآتية:



يلاحظ أن أكبر مجموع تكراري كان لصالح التنكير بدل التعريف بنسبة تقدّر بـ 41,28 % ، تليها نسبة استعمال صيغة المذكر بدل المؤنّث بنسبة 30,15 % تنوّعت الأخطاء بين ثلاثة حقول صرفية، كما هو موضح في الخطاطة الموالية:



وجدير بالذّكر أننا ضممنا أخطاء التعيين المتمثّلة في التعريف والتنكير إلى باب الصرف، كوننا نقوم في هذا المبحث بدراسة بنية الكلمة وشكلها الخطّي ، دون التعرّض للأثر الدّلالي والدّلالة اللغوية لمسألة التنكير والتعريف

- **التنكير بدل التعريف:** يكثُر هذا النمط في كتابات التلاميذ، حيث احتل المرتبة الأولى كما أشرنا، ومن نماذجه، (مهما طال زمن) بدل (الزمن) و (جنة تحت أقدام..) بدل (الجنة) (أم حنونة القلب) بدل (الأم) (لا يوجد أغلى من أم في حياة) بدل (الأم–الحياة) (الأم هي كل شيء في حياة) بدل (الحياة) (الأم هي مثل أعلى) بدل (المثل الأعلى) (أخي وأختي وعائلة كلها) بدل (العائلة)...إلخ.

- **التعريف بدل التنكير:** يعد هذا النمط أقل نسبة من سابقه، الأمر الذي يفسّر ميل التلميذ إلى التنكير أكثر من التعريف في معظم المواضع التعبيرية، أما نماذج التعريف بدل التنكير فوردت بأشكال مختلفة كما يأتي: (الجنة تحت **الأقدام** الأمهات) بدل (أقدام) (دعي **العمل** المنزل لي) بدل (عمل) (إن شعور الأم في **الأولادها**) بدل (أولادها) (في **البطنها**) بدل (بطنها)...إلخ.

- **التذكير بدل التأنيث:** يحتل هذا النمط المرتبة الثانية في تكرار الخطاء الصرفية الشائعة لدى التلاميذ، بمعدّل 30 مرة، ما يعادل 30,15 % من نماذجه نذكر(أنا فرح بك يا أماه وأنت **جميل**) (إنها أمي **النشيط**) (كانت أمي صائم) (يا أمي لماذا **تعمل** كل هذا الشيء؟) (تحمل الصّبي فوق **ظهره**)...إلخ.

- **التأنيث بدل التذكير:** تكرّر هذا النمط بنسبة تقل عن النمط السابق بفرق 19 مرة لصالح الوجه السابق، أي أن نسبة تكرار هذا النمط قُدّرت بـ 11 مرة، من

النماذج على ذلك قولهم (الأم المعلم الثانية والأب المعلم **الثانية**) (ربّتني على الخلق **الحسنة**) (في كل وقت رأيت **فيها** أمي) (فلهما كن أبدا **معظّمة**) ..إلخ.

- **استبدال الضمائر**: كأن يستعمل المتكلم بدل المخاطب، أو الغائب بدل الحاضر ..إلخ. من نماذجه (الأم **أنت** وردة) بدل (الأم **هي** وردة)..إلخ.

- **استعمال المفرد بدل الجمع**: قدّرت بنسبة 11,51 % لتحتل بذلك المرتبة الثالثة في مجموع الأخطاء الصرفية كاملة، من أمثلته ما يلي: (أنا وأخواتي **أحب** أمي) (فقالت لنا أمي لا **تغش** ولا **تكذب**) (أولادي لا **يقول** الكلام الفاحش) (الأم تبذل مجهودا كبيرا لتربية أبنائها على الأخلاق الحسنة كي **يصبح**) (طاعة الوالدين والسماع لها في النصيحة) (تلاميذها ذو أخلاق..) (أساتذتها ذو حكمة)..إلخ.

- **زمن الفعل**: قدّرت نسبة هذا النوع بـ 2,24 % وهي أقل نسبة في مجموع تلك الأخطاء النحوية، حيث لا يفرق التلميذ بين زمن الفعل الماضي والمضارع و الأمر، نحو قولهم مثلا: (أول كلمة **تنزل** على الرّسول..) بدل (نزلت) ، (وكان أحد الأفرقة أن **يسجل**..) بدل (كان أحد الفرق قد سجّل)..إلخ

- **قلب حروف الكلمة**: حيث يقوم التلميذ بقلب حروف الكلمة كقولهم (كبت) بدل (كتب)

2. مناقشة نتائج التجربة:

تعدّ هذه المرحلة الثانية بعد جمع الأخطاء وتصنيفها، حيث يتم خلالها إرجاع كل خطأ إلى سببه، بناء على نسبة الشيوع، في سبيل اقتراح الحل والعلاج الأنجع لأجل تفاديه كلّية، أو الإقلال منه قدر الإمكان.

إن تفسير الأخطاء، عملية يتم بها التعرّف على مصادر الأخطاء، ودواعي حصولها، تلك التي أقرّ الدّارسون بكثرتها، نوجزها في مايلي :

- **النقل اللغوي:** وهو المعبّر عن أثر التداخل اللّغوي، حيث يقوم المتعلّم بنقل عاداته اللّغوية من لغته الأم إلى اللغة الهدف. وعليه يكون هذا الوجه بمثابة العامل الخارجي.

- **المبنى اللغوي:** يمثّل الوجه الدّاخلي للغة الهدف من خلال عناصر متعددة، كالتعميم؛ الذي يستعمل خلاله المتعلّم قاعدة في مواطن يتوهّم أنها تتطابق معها. كذلك عنصر الجهل بقيود القاعدة، أو التطبيق الناقص للقاعدة، وهو أمر مرتبط بالتطوّر الكفائي للمتعلّم لإنتاج اللغة. وعليه، يمكن أن تكون هناك أخطاء في هذا العنصر مردّها تشعّب قواعد اللغة الهدف، وكثرتها، وتداخلها مع بعضها.

ولما بنيت الدراسة التطبيقية على مجموعة من الفرضيات، جزء منها يقيس حجم الأثر للبرنامج المقترح في علاج الأخطاء وتنمية الملكة اللّغوية للمتعلم، وجزء يعالج أصل الأخطاء ومصدرها الأساسي، تم القيام في هذه المرحلة بتفسير الأخطاء في ضوء اختبار صحة تلك الفرضيات ومناقشة نتائجها.

يبدو من الجدول رقم (20) أن معظم الأخطاء مردّها النقل اللغوي، خاصة وأن أعلى نسبة تكرار كانت لفئة الأخطاء الإملائية بمعدّل 742 مرة، والأسلوبية بمجموع 483 مرة، هذا على المستوى العام، أما على المستوى التفريعي للفئات الرئيسية فكانت أعلى نسبة تكرار لأخطاء النقل اللغوي، من خلال اللجوء للتعبير العامّي والعامّي المفصّح. تليها مباشرة نسبة أخطاء الحذف بتكرار 221 مرة من مجموع الأخطاء الكلّية لفئة الأخطاء الإملائية. الأمر الذي كان له بالغ الأثر على المنحى التركيبي في بناء الجملة الصغرى والكبرى، حيث احتلت نسبة

الأخطاء التركيبية أعلى نسبة من مجموع الأخطاء الكلية في فئة الأخطاء النحوية بمجموع 204 مرة من أصل 356 خطأ، أي 57,30 % . وعليه، فإن ما يفسّر انتشار الخطأ وتكرّره هو التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف.

أولا: الأخطاء الأسلوبية:

اتضح ممّا سبق أن أعلى نسبة وأكبر قيمة تكرارية كانت لصالح التعبير العامّي والعامّي المفصّح، في سياق ترجمة سطحية يقوم بها التلميذ من اللهجة العامية إلى اللغة العربية الفصيحة، وإشارة واضحة عن الانعكاسات السلبية الناجمة عن ذلك التداخل والاحتكاك اللغوي بين العامية والفصحى، إضافة إلى أن المتعلّم يلجأ إلى هذا الاستعمال من منطلق تعرّضه المكثّف للعامية على حساب اللغة العربية الفصحى، إضافة للتسامح اللّغوي من قبل المعلّم عند توظيف التلميذ للهجته داخل القسم، الأمر الذي ينتقل به إلى تعميم استخدامها في جل المواقف اللغوية.

كما أن توظيف العامية يفسر إحساس المتعلم بالعجز اللغوي في المستوى الفصيح، وبالتالي يلجأ للاستنجاد بالمخزون اللهجي الذي ورثه من محيطه.

ثانيا: الأخطاء الإملائية:

بتأمل الجدول الإحصائي للأخطاء الكلية بأنواعها، نجد أن أخطاء الإملاء والرّسم احتلّت المرتبة الثانية بعد التوظيف المباشر للعامية والتعابير اللّهجية، بنسبة بلغت حوالي 13 % عند حذف حرف من الكلمة، أما على الصعيد العام، وعند مقارنة نسبة الأخطاء الإملائية بالأصناف الأخرى، نجد أن هذا الصّنف احتلّ الصدارة بنسبة تقدّر بـ 44 % وهو كما يبدو أمر ناجم عن قلة التداول والاستعمال، بحكم أن المهارة الكتابية، والقوانين الإملائية مرتبطة بالجانب الخطّي، لا يتمّ توظيفها كما هو الحال مع المستويات اللغوية الأخرى، المرتبطة

باستعمال للغة.

أما عن كتابة الهمزة، فهي من الأمور التي يكثر الخطأ فيها لدى غالبية المتعلّمين عبر مختلف مستوياتهم وأعمارهم، بل يتعثّر فيها الكتّاب المتمرّسون على حدّ سواء، على اعتبار أنها من أعقد المسائل اللغوية، ولا تقوم لدى الفرد إلا من منطلق التدريبات المكثّفة. بلغت نسبة الخطأ فيها 28 % من مجموع الأخطاء الإملائية.

على أن أعلى نسبة في هذا النوع كانت بمعدّل 13% عند "وصل ما حقّه القطع" في إشارة إلى أثر اللغة الشفهية على المستوى الكتابي للغة؛ حيث يقل استعمال الناطقين بالعربية الفصحى لهمزة الوصل، وأغلب المتكلّمين يميلون للتحقيق في الهمز، أما همزة الوصل فلأنها غير محقّقة، يكثر الخطأ فيها مقارنة بهمزة القطع، وعليه، انجر هذا الخطأ النطقي على الجانب الكتابي، بنوع من التحقيق الخطي لهمزة الوصل في مختلف أشكالها الخطّية.

أما إهمال همزة القطع، والخطأ فيها إنما هو من قبيل التسامح الذي يرجى من خلاله الكاتب الخفّة، والهروب من عبء إثبات الهمزة أثناء الكتابة والاسترسال في الحس اللغوي، المنسجم والمتدفّق مع المدى الخطّي.

ومن الأخطاء الأكثر تكرارا حسب الجدول الإحصائي، تلك المتعلّقة برسم الحروف، وتراوحت في ثلاثة مجالات كما يأتي: الحذف والإبدال والزيادة، بلغت نسبتها المئوية أكثر من تلك المتعلّقة برسم الهمزة، بمعدّل 71% وهو معدّل يؤول حسب ما يبدو إلى مرجعين:

- **الأول:** التداخل اللّغوي بين العامية والفصحى، وهو ما تفسّره النماذج التي أخطأ فيها التلاميذ، خاصة تلك المنحصرة في دائرة استبدال حرف بآخر، حيث احتلت الصدارة مقارنة بالأنواع الأخرى في ذات الصنف (الأخطاء الإملائية)، تعدّدت أشكالها كما يلي:

- **استبدال الضاد بالدال:** مثال: (لو **د**ربتني تدربني) بدل (ضربتني وتضربني)

- **استبدال الصاد بالسين:** مثل : (تحمل السوف) بدل (الصوف) و (أسرخ) بدل (أصرخ) و (تعسوا) بدل (تعصوا)

- **استبدال التاء بالطاء:** مثل: (سيخطار) بدل (يختار)

- **استبدال الظاء بالضاد:** مثل: (العضيم) بدل (العظيم) و (لأحظر) بدل (أحضر) و (الضلم) بدل (الظلم)

- **استبدال الألف بالياء:** مثل: (قريت) بدل (قرأت)

نلاحظ أنها نماذج مستوحاة من الاستعمال اللّهجي، في سياق نقل لغوي من العامية إلى الفصحى، ولا يمكن أن ينتبه لها التلميذ لأنها أصبحت بالنسبة له بمثابة العادة اللّغوية التي قلّما يحيد عنها، وخاصة في ظل التسامح اللّغوي من قبل المعلّم، وقلّة التدريب وتنبيه التلميذ إلى مقابلاتها في العربية الفصحى.

- **الثاني:** قلّة الاهتمام بتنمية مهارة السّماع لدى المتعلّم، فعلى أساس السّماع الجيد تسلم لغته من الوقوع في الخطأ، ذلك أن الفرد يكتب ما تلقاه من مسموعات أو كما يقول عبد الرحمان الحاج صالح بأن « المسموع هو الأصل في استعمال اللغة » [1]

أما أخطاء إبدال حرف بآخر فتعود قلّة التدريبات وعدم اكتراث المتعلّمين لنشاط المطالعة والقراءة الموجّهة. وما لهما من أهمية بالغة في تصحيح

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في السانيات**، 81/1.

الأداء الكتابي، وتنميته.

ثالثا: الأخطاء النحوية:

بلغت نسبة الأخطاء النحوية 18% من مجموع الأخطاء اللغوية الكلية، تتوزع إلى قسمين؛ أحدهما متعلق بالعلامة الإعرابية بنسبة 34% والآخر مرتبط بالبناء التركيبي للجملة الذي بلغت نسبته 66% بمعدل يفوق 200 خطأ لغوي، لتحتل بذلك الصدارة من مجموع الأخطاء النحوية كما هو موضح في الجدول الموالي:

	نوع الخطأ	العدد التكراري	النسبة المئوية	
العلامة الإعرابية	الرفع بدل النصب	43	41, 75%	3 4%
	الجر بدل النصب	24	23, 30%	
	الجر بدل الرفع	16	15, 53%	
	إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم	14	13, 59%	
	السكون بدل الرفع	6	5,8 5%	
	تركيب بناء الجملة	204	%66	
	المجموع	307	%100	

الجدول رقم (25): النسب المئوية لأصناف الأخطاء النحوية لدى التلاميذ

نستنتج أن نسبة الأخطاء في الجانب التركيبي للجملة أعلى من تلك المرتبطة بالعلامة الإعرابية بمختلف أشكالها، ويبدو أن هذا التفاوت في العدد التكراري أمر طبيعي، ذلك أن تركيب الجملة متأثّر بشكل واضح بالنقل اللغوي من

العامية إلى الفصحى، وكما هو معلوم أن التقيُّد بالعلامة الاعرابية في العامية، ليس كما هو في اللغة العربية الفصحى.

وعليه، كانت معظم هذه الأخطاء ذات بعد تراكمي، ناجم أساسا عن التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.

أما ارتفاع نسبة الأخطاء في الرّفع بدل النصب بمجموع بلغ 43 خطأ إنما هو دليل ميلٍ من التلميذ في هذه الفترة العمرية للتملّك، بالإضافة إلى عدم اهتمام الواضعين للكتاب المدرسي بالجانب التشكيلي للكلمات، وقلة اهتمام المعلّمين بنشاط القراءة وبالتالي قلة الاهتمام بالتصحيح اللغوي أثناء القراءة، أو ما يسمّى بالتسامح اللغوي في كثير من الأحيان أثناء القراءة والكتابة.

رابعا: الأخطاء الصرفية:

نوع الخطأ		العدد التكراري		النسبة المئوية		
أخطاء التصريف	استعمال صيغة المفرد بدل الجمع	41	107	38%	23%	61%
	التذكير بدل التأنيث	38		36%	22%	
	التأنيث بدل التذكير	11		10%	6%	
	استعمال ضمير المتكلّم بدل المخاطب	9		8%	8%	
	استعمال زمن الفعل الماضي بدل المضارع	8		7%	5%	
أخطاء التعيين	التنكير بدل التعريف	52	63	83%	30%	36%
	التعريف بدل التنكير	11		17%	6%	
ترتيب حروف الكلمة	قلب حروف الكلمة	5		3%		
	المجموع	175		%100		

الجدول رقم (26): النسب المئوية لأصناف الأخطاء الصرفية

يتضح من خلال الجدول الارتفاع الملحوظ في نسبة أخطاء التصريف، تليها مباشرة أخطاء التعيين بفارق 25 % لصالح الأخطاء المرتبطة والميزان الصرفي، وتقل بنسبة 3% عند الأخطاء المتعلّقة بترتيب حروف الكلمة، حيث لم تظهر إلا في 5 مواضع من كتابات التلاميذ. لكنها في مجملها أقل نسبة بمقارنتها إلى الأخطاء اللغوية الأخرى في النحو والإملاء والأسلوب، حيث بلغت نسبتها 10% بمقارنتها للمجموع الكلّي لتلك الأخطاء. وهو معدّل قليل جدا لكن له دلالته المرتبطة بطبيعة الموضوع، وكذا الترتيب الدّاخلي للأخطاء.

كما يبدو من العلامات الإحصائية، فإن أعلى نسبة كانت لأخطاء التنكير بدل التعريف بنسبة 52 خطأ، تليها مباشرة أخطاء استعمال المفرد بدل الجمع بمعدّل تكراري بلغ 41 خطأ، وفي الدّرجة الثالثة تأتي أخطاء التذكير بدل التأنيث بمعدّل 38 خطأ، وكلها مؤشرات ذات دلالة على صدق الفرضية القائلة بأثر التداخل اللّغوي بين العامية والفصحى. حيث اعتمد التلميذ في كتابته على ما تعوّد عليه في التواصل الشفهي ورصيده اللّغوي، الذي يكشف عن ضعف وقلّة.

إجمالا احتلّت أخطاء التصريف والميزان الصرفي ما نسبته 61 % بتكرار 107 خطأ، وأعلى نسبة فيها –كما أشرنا– كانت لصالح إحلال المفرد بدل الجمع، ثم التذكير بدل التأنيث، وتفسير ذلك راجع إلى أن أغلب ما تعوّده التلميذ سواء في تواصله الخارجي، أو في النصوص القرائية داخل القسم، يعتمد على صيغة المفرد، بحكم طبيعة الهدف والغاية التعليمية. هذا بغض النظر عن الوقت المخصّص لنشاط الصّرف الذي لا يأخذ سوى 45 د من الحجم الساعي للغة العربية في الأسبوع. كما أن ما يبدو ذا تأثير فعّال في صناعة هذه الأخطاء هو الفصل بين الأنشطة اللّغوية، الأمر الذي لا نراه يحدث أثناء اكتساب الطفل للّغة الأم، وبالتالي لا يقع في هذا الحجم من الأخطاء.

أما أخطاء التعيين فتأتي في الدّرجة الثانية بعد أخطاء الميزان الصرفي، حيث بلغت نسبتها 36% بمعدّل 63 خطأ، من أصل النسبة الكلّية للأخطاء الصرفية، حيث تشكّلت تلك الأخطاء في صورة التعريف بدل التنكير والتنكير بدل التعريف. لكن نسبة الصورة الأولى كانت أعلى من الثانية بمعدّل 83% من النسبة الكليّة لأخطاء التعيين، وهو مؤشّر دال على أن التلميذ يعتمد على النكرة أكثر من المعرفة، باعتبار ما تعوّده في اللهجة العامية والتواصل الشفهي على الأكثر، كما يمكن أن تعزى أسبابه إجمالا إلى نقص الحجم الساعي المخصّص للتدريب على المسائل الصرفية مقارنة بالوقت المخصّص لباقي الأنشطة اللّغوية الأخرى.

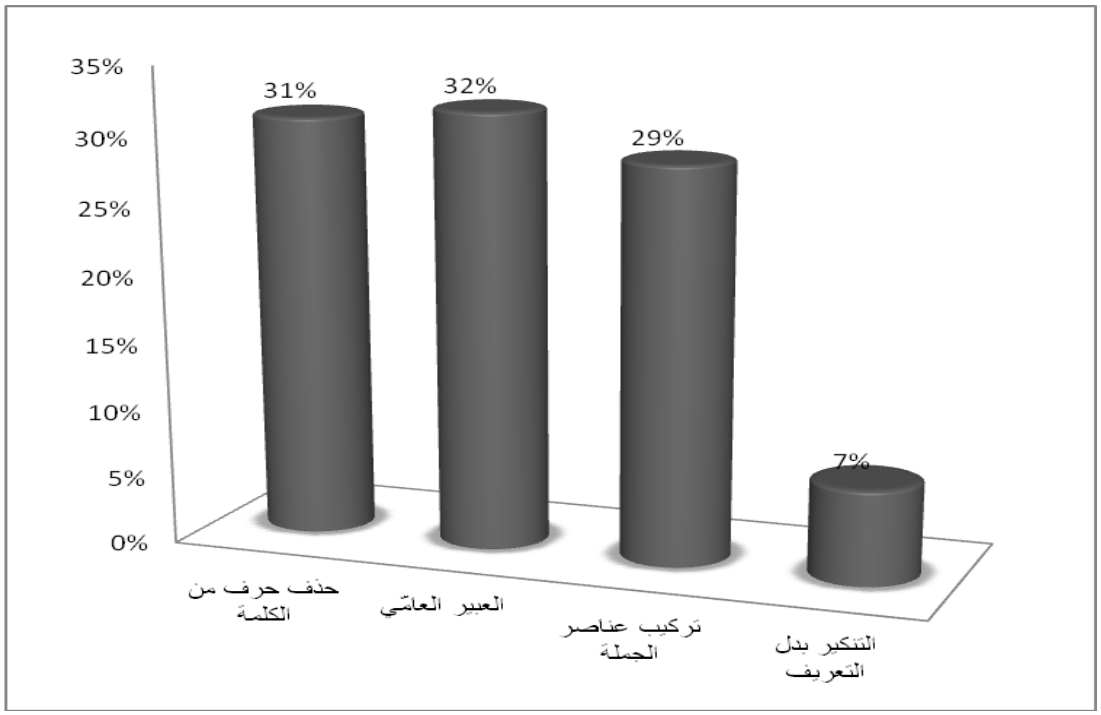
1. نتائج الفرضية الأولى:

نتائج الأخطاء اللغوية تؤكّد الفرضية القائلة بأن أصل الأخطاء اللغوية في مجملها ناجم عن التداخل اللغوي بين العامية والفصحى، وهو ما نستنتجه من خلال الجدول الموالي الذي نكشف عن أعلى نسبة أخطاء في كل صنف لغوي كما يلي:

الصنف اللغوي	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الإملائية	حذف حرف من الكلمة	221	31%
الأسلوبية	العبير العامّي	229	32%
النحوية	تركيب عناصر الجملة	204	29%
الصرفية	التنكير بدل التعريف	52	7%
المجموع		706	100%

الجدول رقم (27): القيم التكرارية لأنواع الأخطاء اللغوية لدى عينة الدراسة

ما نلاحظه من خلال هذا الجدول أن أعلى معدّل لصالح الأخطاء الأسلوبية عند توظيف التعبير العامّي أثناء الكتابة، وهو ما يكشف لوحده صحّة الفرضية التي أشرنا إليها آنفا من أن النقل والتداخل اللّغوي أساس الأخطاء اللغوية الإجمالية الكتابية تحديدا. والرسم البياني يوضّح ذلك أكثر كما يأتي:



بيد أن العدد التكراري في الإملاء والنحو لا يختلف عن الأسلوب إلا بنسبة قليلة تراوحت بين 1 إلى 3 % وهو الأمر الذي يؤكّد صحة الفرضية أيضا، فما تلك الأنواع إلا من باب التأثير الحاصل من الصنف الأسلوبي، ومتى ما تأثّر تركيب الجملة وبناء الكلمة تتأثّر الدّلالة.

الأمر الذي يؤكّد على أثر التواصل الدّائم باللغة في التحصيل اللساني للمتعلّم، ولأن المتعلّم يتواصل بالعامية أكثر من تواصله بالعربية الفصحى، نجد رصيده اللغوي قليل، ممّا يجعله يستنجد بالنقل اللّغوي والترجمة من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح، أثناء الكتابة. ذلك ما تفسّر النسب الإحصائية

السابقة خاصة في صنف الأسلوب، عند توظيف العامية بتكرار 229 مرة، ممّا أثّر بشكل جلي على تركيب الجملة، وغيرها من المستويات اللّغوية الأخرى.

تعتبر هذه المرحلة النهائية بمثابة الأساس الذي تتم فيه مراجعة الحصيلة اللغوية للتلميذ، وتصويبها، ونحن انطلاقا ممّا سبق، كنّا قد توصّلنا إلى أن من بين أهم الأسباب في ارتكاب تلك الأخطاء اللغوية، يعود لسببين أساسيين هما:

- التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.

- تدريس اللّغة بشكل مجزّأ، ومستويات منفصلة.

كما أنّنا رأينا أن معظم الأخطاء اللّغوية في ظل تلك الأسباب، تتأثر بمدى العناية بمهارتي السمّاع والقراءة، على اعتبارهما أهم المداخل في تشكيل الحصيلة اللغوية، وعليه تبدّى لنا أن العلاج ينطلق من ذات السّبب؛ أي بالتركيز على مهارتي السماع والقراءة الجيدة، المتبوعة بالشّكل والوضوح.

لذا قامت الباحثة ببناء تصميم تجريبي في شكل مقترح علاجي للأخطاء اللغوية إجمالا، وفي سياقها تمت صياغة فرضيتين تبحثان عن حجم الأثر في التحصيل اللّساني لمتعلّم اللغة العربية في ضوء مبدأ الانغماس اللغوي، فأظهرت النتائج ما يأتي:

2.نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الأولى على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية.

أصناف الأخطاء	القياس القبلي	القياس البعدي	درجة الحرية	كا^2
الأسلوبية	165	82	1	165.35 **
النحوية	95	58	1	*89.94 *
الصرفية	19	15	1	17.77 **
الإملائية	117	78	1	109.21 **

p<0.01

الجدول رقم (28): نتائج قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول فإن قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية(df=1) ومستوى دلالة **(p<0.01)** دالة على وجود فروق حقيقية بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح القياس البعدي، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية مع هذا القياس في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودروه في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

3.نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

أصناف الأخطاء	التكرار		درجة الحرية	كا^2
	العينة الضابطة	العينة التجريبية		
الأسلوبية	324	82	1	419.38 **
النحوية	261	58	1	353.28 **
الصرفية	106	15	1	163.18 **
الإملائية	315	78	1	410.89 **

p<0.01

الجدول رقم (29): نتائج قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القيم التكرارية لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول فإن قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية(df=1) ومستوى دلالة **(p<0.01)** دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما أنه يثبت مدى

فاعلية البرنامج المقترح، ودوره في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

الخاتمة

خاتمـة

بعد الجولة التي صحبتنا مع هذا الموضوع السوسيولغوي في إطار تعليمية اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بها، توصلنا إلى مجموعة من النتائج المرتبطة بإشكاليات الدّراسة وفرضياتها، نصوغها بالشكل الآتي:

خلُص الفصل الأول من هذا البحث إلى مجموعة استنتاجات أهمها تلك المتعلقة بمفهوم مفهوم الانغماس اللّغوي القائم على تحقُّق المعادلة اللّسانية الآتية: (عدم استعمال اللغة الأم + الابتعاد عن الترجمة قدر الإمكان) في إطار بيئة نقية لغويا من غير اللغة الهدف، أما أهم الوسائط التي من شأنها دعم مسار هذا البرنامج فتتمثل في كثافة النشاط السمعي باللغة الهدف، والممارسة الفعلية في سياقات ومواقف متنوعة.

أما الفصل الثاني فكان من نتائجه أن لهذا البرنامج التعليمي جذورا عربية عريقة، من خلال ما تعاهده العرب في إرسال أبنائهم إلى البوادي الفصيحة للاحتكاك بأهلها، طلبا لسلامة اللغة وحسن الطباع وسلامة الأجسام والأبدان، وما تلك النماذج التي عرضناها إلا دليل بين على ذلك. أصل العرب لهذا المفهوم عبر مسارين هما:

– **المسار المفهومي:** انطلاقا من أن مفهوم الانغماس اللغوي يرتكز على مسألتي الانقطاع التام للغة الهدف بعيدا عن اللغة الأصلية للمتعلم، إلى جانب التمرس على على استعمالها عبر النصوص الفصيحة أو الانتقال إلى بيئة الناطقين بها، وهذا ما شاع عند العرب قديما من خلال إسال أبنائهم إلى القبائل والبوادي الفصيحة من كل هجين لغوي عدا العربية الفصيحة، على نحو ما فعله سيبويه والزمخشري الذين كانا أعجميي النسب، عربيي المنشأ.

– **المسار الإجرائي:** من حيث اعتمادهم على محكات أساسية في تعلّم العربية الفصحى وتعزيز ملكتها، المتمثلة في: الحفظ والسماع المكثّف للنسق الفصيح، والممارسة الفعلية للغة في سياقات ومواقف متنوعة، على نحو ما حصل مع الشافعي الذي لم يكتف بحفظ المقطوعات الشعرية والمتون، بل انتقل إلى البوادي العربية الفصيحة، وداخل الأعراب في خيامهم، وجالسهم في مجالسهم، متطلعا إلى استعمالات اللغة المختلفة.

في حين تمثلت نتائج الفصل التطبيقي فيما يأتي:

اعتمد كل من عبد الله الدنان وعلي الأربعين إستراتيجية الانغماس اللغوي في تعليم العربية الفصحى استنادا على المؤهل الفطري الذي يتمتع به الطفل عند ولادته إلى سن السادسة من عمره، فكانت تجربتيهما في تعليم الفصحى مماثلة لتلك المراحل التي يقوم بها الطفل في اكتساب لغته الأم في المرحلة الفطرية، من خلال وجود شخص قار يتواصل معه باللغة الهدف دون خطأ مع التركيز على أواخر الكلم، حتى يتعود الطفل على ذلك، وعليه كان المرتكز في تجربتي الدنان والأربعين يتمثل فيما يأتي:

– التواصل الدائم بالعربية الفصحى مع المتعلم.

– عدم العودة إلى النسق العامي أثناء التعلم إلا في حالة التصويب عندما يقع الطفل في الخطأ أو يعجز عن التعبير عن شيء ما بالفصحى.

أما نتائج الدراسة الميدانية التجريبية فأسفرت عن النتائج الآتية بناء على الفرضيات المصاغة للبحث، والمتمثلة فيما يأتي:

– **الفرضية الأولى:** أصل الأخطاء اللغوية ناجم عن التداخل بين المستوى العامي والفصيح.

بين الجدول رقم (27) أن نسبة الأخطاء المستوحاة من التعبير العامي كانت أكثر من غيرها من الأصناف بنسبة 32% الأمر الذي يؤكد على أن أهم الأسباب في وقوع التلميذ في الخطأ وضعف التعبير عائد إلى ما يلي:

– التداخل بين النسق العامي والفصيح في الاستعمال.

– تدريس اللغة في شكل وحدات منفصلة دون اعتمادها وحدة متكاملة، ذلك ما أقره الرافعي في حديثه عن الطريقة المثلى في تعليم العربية الفصحى من خلال النصوص دون اللجوء إلى تدريسها في سياق أبواب نحوية مجردة عن الوظيفة المرجعية للغة.

– **الفرضية الثانية:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية.

أثبتت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أن قيمة **كا**^{2} المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة **كا**^{2} المجدولة عند درجة حرية($df=1$) ومستوى دلالة ($p<0.01$) دالة على وجود فروق حقيقية بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح القياس البعدي، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية مع هذا القياس في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما أنه يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودروه في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

– **الفرضية الثالثة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

أثبتت النتائج المبينة المبينة في الجدول رقم (29) أن قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية($df=1$) ومستوى دلالة ($p<0.01$) دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما أنه يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودروه في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

وعلى هذا الأساس نتقدّم بمجموعة مقترحات في مجال تعليمية اللغة العربية لأبنائها كما يأتي:

– اعتماد إستراتيجية الانغماس اللغوي بمفهومه الواسع في التعليم عبر اعتماد النسق الفصيح مستوى واحد في التدريس طوال اليوم.

– الموازنة بين لغة التدريس في نشاط اللغة العربية والأنشطة الأخرى في المرحلة الابتدائية والمتوسطة حتى يتسنى للمتعلم ممارسة الفصحى بشكل مستمر عبر كافة الأنشطة اللغوية وغيرها.

– التزام العربية الفصحى في التواصل داخل المؤسسات التعليمية ابتداء من رياض الأطفال.

– تكوين الهياكل التربوية والإدارية في المؤسسات التعليمية وتهيئتهم للتواصل مع المتعلم باللغة العربية الفصحى داخل المدرسة.

– إدراج الوسائط التعليمية في تلقين المحتوى اللغوي للمتعلم مما يساعده في ترسيخ الملكة اللسانية لديه.

– تدريس اللغة العربية الفصحى وحدة متكاملة غير منفصلة عبر نصوص متلائمة مع طبيعة المتعلم.

المصادر والمراجع

قائـــــــــــــمة المراجـــــع

إبراهيم أنيس:

1.**من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978م.

إبراهيم قلاتي:

2.**قاموس الهدى (عربي-عربي)**، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، ط1، 2012م.

ابن الأثير (مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري):

3.**النهاية في غريب الحديث والأثر**، تح: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمّد الطناحي، المكتبة الإسلامية، دط، دت.

أحمد أمين:

4.**ضحى الإسلام**، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية-القاهرة، دط، 2012م.

أحمد طالب الإبراهيمي:

5.**آثار البشير الإبراهيمي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م.

أحمد مختار عمر:

6.**دراسة الصوت اللغوي**، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م.

7.**معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م.

أحمد مدكور:

8.**تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م.

أحمد معتوق:

9.**الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م.

الأصفهاني (أبو الفرج):

10. **الأغاني**، تح: إحسان عباس وآخرون، دار صادر، بيروت، ط3، 2008م.

أندريه مارتينيه:

11. **وظيفة الألسن وديناميتها**، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت–لبنان، ط1، 2009م.

أنيس فريحة:

12. **نظريات في اللغة**، دار الكتاب اللبناني، بيروت–لبنان، ط2، 1981م.

البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل) :

13. **الجامع الصحيح**، اع: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، دط، دت.

14. **صحيح البخاري**، كتاب الأحكام، باب ترجمة الحكام، دار ابن كثير للنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط1، 2002م.

ابن البديع (عبد الرحمن بن علي بن محمد ابن عمر الشيباني الشافعي الأثري):

15. **تمييز الطيّب من الخبيث فيما يدور على ألسنة الناس من الحديث**، دار الكتاب العربي، بيروت–لبنان، 1985م.

أبو البقاء الكفوي (أيوب بن موسى الحسيني):

16. **الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية** ، مرا: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط2، 1419هـ–1998م.

التلمساني (شمس الدين بن مرزوق):

17. **تيسير المرام في شرح عمدة الأحكام**، تح: سعيدة بحوت، دار ابن حزم، بيروت–لبنان، ط1، 2011.

تمام حسان:

18. **اجتهادات لغوية**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.

19. **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (4)**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، دط، 1984م.

ابن تيمية (أحمد بن عبد الحليم) :

20. **اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم**، تح: ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، دط، دت.

ثعلب (أبو العباس أحمد بن يحيى):

21. **مجالس ثعلب**، تح: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، دط، دت.

الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر):

22. **البيان والتبيين**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م.

الجرجاني (عبد القاهر):

23. **دلائل الإعجاز**، تح: محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م.

الجرجاني (علي بن محمد السيد الشريف):

24. **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985م.

ابن جني (أبو الفتح عثمان بن جني):

25. **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، دط، 1913م.

26. **المحتسب في تبيين وُجوه شواذ القراءات والإيضاح عَنها**، تح: عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامي، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 1415هـ-1994م.

جورج يول:

27. **معرفة اللغة**، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، دط، دت.

جيل جينكز:
28. **أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضةٍ للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية**، تر: عبد الله الدنان و يونس حجير، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2005م.

الحاكم (الإمام الحافظ أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري):
29. **المستدرك على الصحيحين**، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، دط، دت.

ابن حجر العسقلاني (أحمد بن علي):
30. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تج: محب الدين الخطيب، دار الريان للتراث، القاهرة،ط1 1986م.

حسن ظاظا:
31. **اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة**، دار القلم، دمشق، ط2، 1990م.

حفيظة تازروت:
32. **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003م.

حمد بكر العليان:
33. **التربية والتعليم في الدول الاسلامية خلال القرن 14 من التبعية إلى الأصالة**، دار الأنصار للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

حنفي بن عيسى:
34. **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، دت.

خالد الصمدي:

35. **مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية، دط، 2008م.

الخطيب البغدادي (أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي):

36. **الجامع لأخلاق الرّاوي وآداب السّامع**، تح: محمود الطحَّان، مكتبة المعارف، الرياض،دط، 1983م.

37. **تاريخ بغداد**، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت–لبنان، ط1، 2001م.

ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد):

38. **المقدمة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، دط، 1427هـ–2007م.

ابن خلكان (أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر):

39. **وفيان الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، دط، 1978م.

خليفة الميساوي:

40. **المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم**، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013م.

داوود عبده:

41. **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.

دوجلاس براون:

42. **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، دط، 1994م.

الراغب الأصفهاني (أبو القاسم الحسين بن محمد):

43. **المفردات في غريب القرآن**، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز للنشر، دط، دت.

راغب السرجاني:

44. **العلم وبناء الأمم: دراسة تأصيلية لدور العلم في بناء الدولة**، مؤسسة اقرأ، القاهرة، ط1، 2008م.

الرافعي (مصطفى صادق):

45. **تاريخ آداب العرب**، مرا: عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان، دط، دت.

46. **رسائل الرافعي**، الدار العمرية، دط، دت.

ابن رشد (أبو الوليد محمد بن أحمد):

47. **البرهان**، تح: جيرار جهامي، دار الفكر اللبناني، بيروت–لبنان، ط1، 1996م.

رشدي طعيمة:

48. **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

رمضان عبد التواب:

49. **فصول في فقه اللغة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999م.

الرياصي:

50. **المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (132–232هـ)**، منشورات جامعة 7 أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات والمطبوعات والنشر، مصراته، ليبيا، ط1، 2010م.

رياض عثمان:

51. **العربية بين السليقة والتقعيد: دراسة لسانية**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 2012م.

الزبيدي (أبو بكر محمد بن الحسن):

52. **طبقات النحويين واللغويين**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.

الزبيدي (محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى) :

53. **تاج العروس من جواهر القاموس**، تح: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، دط، 1989م.

الزجاجي (أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق):

54. **مجالس العلماء**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1999م.

55. **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م.

الزركشي (بدر الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله) :

56. **اللآلئ المنثورة في الأحاديث المشهورة المعروف بالتذكرة في الأحاديث المشتهرة**، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1986م.

الزنوجي (برهان الإسلام):

57. **تعليم المتعلم طريق التعلّم**، الدار السودانية للكتب، السودان–الخرطوم، ط1، 2004م.

سارنوف أ. مدنيك وآخرون:

58. **التعلم**، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مرا: محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت.

سالك أحمد معلوم:

59. **الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي**، مكتبة لينة للنشر والتوزيع، ط2، 1993م.

سعاد الوائلي:

60. **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2004م.

سليمان بن إبراهيم العايد:

61. **المؤدبون وتجربتهم في تعليم العربية**،جامعة أم القرى دط، دت. https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4020126/r12.pdf

سوزان جاس و لاري سلينكر:

62. **اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، تر: ماجد الحمد، جامعة سعود للنشر العلمي، الرياض– المملكة العربية السعودية، 1430هـ.

سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر):

63. **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة،دط، دت.

سيد الشرقاوي:

64. **الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1422هـ–2002م.

ابن سينا (أبو علي):

65. **الإشارات والتنبيهات**، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت.

66. **كتاب الشفاء**، مرا: إبراهيم مدكور، تح: فؤاد الأهواني وآخرون، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، دط، 1953م، 34.

السيوطي (جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر):

67. **بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنحاة**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1965م.

68. **تاريخ الخلفاء**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط1، 2003م.

69. **الدّرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة**، تح: محمد بن لطفي الصباغ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض،دط، دت.

70. **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تع: محمد احمد بك وآخرون، دار التراث، القاهرة، ط3، دت.

ابن أبي شيبة (أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم العبسي):

71. **المصنف**، تح: حمد بن عبد الله الجمعة ومحمد اللّحيدان، مكتبة الرّشد ناشرون، الرياض،ط1، 2004م.

صالح بن حمد العساف:

72. **المدخل إلى البحث في العلوم السّلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1995م.

طه حسين:

73. **خصام ونقد**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط12، 1985م.

عبد الأمير شمس الدين:

74. **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، دار اقرأ للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1984م.

عبد الرحمن الحاج صالح:

75. **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م.

عبد الرحمن القعود:

76. **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، دط، 1997م.

عبد الرحمن بدوي:

77. **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات للنشر، الكويت، ط3، 1977م.

عبد السلام المسدّي:

78. **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986م.

79. **اللسانيات من خلال النصوص**، الدّار التونسية للنشر، تونس، ، دط، دت.

80. **اللسانيات وأسسها المعرفية**، الدّار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986م.

81. **مباحث تأسيسية في اللسانيات**، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس – ليبيا، ط1، 2010م.

عبد الصّبور شاهين:

82. **في علم اللغة العام**، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط6، 1993م.

عبد العلي الودغيري:

83. **لغة الأمة ولغة الأم (عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية)**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 2014م.

عبد القادر الفاسي الفهري:

84. **اللسانيات واللغة العربية** ، منشورات عويدات، بيروت، ط١، ١٩٨٦م.

85. **اللغة والبيئة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2003م.

عبد الله الدنان:

86. **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وانتشارها**، دار البشائر، سوريا، ط1، 2010م.

عبد الله شريط:

87. **الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981م.

عبد الله عبد الدائم:

88. **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط5، 1984م، 152.

ابن عبد ربه(أبو عمر أحمد بن محمد):

89. **العقد الفريد**، تح: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، دط، دت.

90. **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، تح: محمد ابراهيم سليم، مكتبة القرآن، دط، دت.

عبده الراجحي:

91. **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995م.

عز الدين البوشيخي:

92. **التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت–لبنان، ط1، 2012م.

ابن عساكر(الحافظ أبو القاسم علي بن الحسن ابن هبة الله بن عبد الله الشافعي):

93. **تاريخ دمشق**، تح: محب الدين العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، دط، 1995م.

العقّاد (عباس محمود):

94. **حضارة الإسلام**، المجموعة الكاملة لمؤلفات عباس محمود العقاد، ع10، دار الكتاب اللّبناني، بيروت–لبنان، ط1، 1978م.

علي أحمد مدكور، وإيمان أحمد هريدى:

95. **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط،2007م.

علي عبد الواحد وافي:

96. **علم اللغة**، دار نهضة مصر، الإسكندرية، ط9، 2004م.

علي أبو المكارم:

97. **التعليم والعربية (رؤية من قريب)**، دار الهاني للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006م.

عمر فرّوخ:

98. **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون**، دار العلم للملايين، ط4، 1983م.

الفارابي (أبو نصر):

99. **إحصاء العلوم**، تق: علي بو ملجم، دار ومكتبة الهلال، بيروت–لبنان، ط1، 1996م.

100. **الحروف**، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت–لبنان، ط2، 1990م، 135.

ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني الرازي):

101. **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1997م.

102. **مقاييس اللغة**، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

فريدنان دي سوسور:

103. **علم اللغة العام**، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985م.

فلوريان كولماس:

104. **دليل السوسيولسانيات**، تر: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مرا: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009م.

الفيروزابادي (أبو طاهر مجيد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي):
105. **القاموس المحيط**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1979م.

القابسي (أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري):
106. **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلّمين وأحكام المعلمين والمتعلّمين**، تح: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986م.

أبو القاسم سعد الله:
107. **أفكار جامحة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1988م.

القفطي (الوزير جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف):
108. إنباه الرواة على أنباء النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986م.

الكتاني (محمد عبد الحي):
109. **التراتيب**، تح: عبد الله الخالدي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت–لبنان، ط2، دت.

كمال بشر:
110. **دراسات في علم اللغة**، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1986م.

ليلى العبيدي:
111. **اللغة الداخلية**، دار الكتب، القاهرة، ط1، دت.

مارك برو:
112. **طرائق التعليم في علم التربية**، تر: فرح بركة، مرا: بسام بكرة، دار ومكتبة الهلال، بيروت–لبنان، ط1، 2009م.

ماريو باي:
113. **أسس علم اللغة**، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419هـ–1998م.

مجمع اللغة العربية:

114. **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، دط، 1415هـ-1994م.

محمد أبو زهرة:

115. **أبو حنيفة: حياته وعصره-آراؤه الفقهية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، دت.

محمد الأوراغي:

116. **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، دار الكلام للنشر، المغرب، دط، 1990م.

117. **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان، ط1، 2010م، 189.

محمد الصغير بناني:

118. **البلاغة والعمران عند ابن خلدون**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1996م.

محمد بدوي:

119. **أهمية تعلم اللغة العربية**، حوليات كلية الآداب، الكويت، 1996م.

محمد بن سحنون:

120. **آداب المعلمين**، تحقيق :حسن حسني عبد الوهاب - مراجعة : محمد العروسي المطوي -منشورات دار الكتب الشرقية - تونس - 1972م.

محمد حسين آل ياسين:

121. **الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث**، دار مكتبة الهلال، بيروت، دط، 1980م.

محمد داود:

122. **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2001م.

محمد عطية الأبراشي:

123. **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية**، مكتبة نهضة مصر–القاهرة، ط1، 1938م.

محمد عيد:

124. **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1979م .

محمد يونس علي:

125. **مدخل إلى اللسانيات**، دار الكتاب الجديد المتحدة للنشر، بيروت–لبنان، ط1، 2004م.

محمود أحمد السيّد:

126. **اللغة العربية وتحديات العصر**، دط، 2008م، https://ia600508.us.archive.org/0/items/lis03459/lis03459.pdf

127. **شؤون لغوية**، دار الفكر، سوريا–دمشق، ط1، 1989م.

محمود فهمي حجازي:

128. **أسس علم اللغة العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2003م.

129. **مدخل إلى علم اللغة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

محمود مقداد:

130. **تاريخ الدّراسات العربية في فرنسا**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب–الكويت، 1992م.

المسعودي (أبو الحسن بن علي):

131. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، مرا: كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2005م.

المناوي (محمد عبد الرؤوف بن تاج العارفين ابن علي بن زيد العابدين الحدادي):

132. **فيض القدير شرح الجامع الصغير**، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط2، 1972م.

ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري):

133. **لسان العرب**، مرا: يوسف البقاعي وآخرون، الدار المتوسطية للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2005م.

134. **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، دط، دت.

موريس أنجرس:

135. **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2004م.

ميشال زكريا:

136. **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط2، 1986م.

137. **قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط1، 1993م.

نايف خرما:

138. **اللغات الأجنبية: تعلّمها وتعليمها**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جويلية، 1988م.

نعوم تشومسكي:

139. **اللغة ومشكلات المعرفة: محاضرات ماناجو**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990م.

نواف نصّار:

140. **المعجم الأدبي**، دار ورد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007م.

النووي (أبو زكريا محيي الدين بن شرف):

141. **تهذيب الأسماء واللغات**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، دط، دت.

ابن وهب(أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن سليمان):

142. **البرهان في وجوه البيان**، تح: حنفي محمد شرف، مطبعة الرسالة، دط، دت.

ياقوت الحموي(شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله):

143. **معجم الأدباء**، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1991م.

ثانيا: المجلات والدوريات:

أحمد جلايلي:

141. السليقة اللغوية، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة ورقلة– الجزائر، ع4، ماي 2005م.

بشير ابرير:

142. **مفهوم النص في التراث اللساني العربي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، 2007م

تمام حسان:

143. **السليقة والخليقة**، مقالات في اللغة والأدب، جامعة أم القرى.

حسناء الحمزاوي:

144. **تطور اللغة عند الطفل والنجاح المدرسي**، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ع17، 1989م.

عبد الله الدنان:
145. **تعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال رياض الأطفال بالفطرة والممارسة،** مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ع20، 2003م

علي القاسمي:
146. **الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق،** مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو – الجزائر، 2011م،ع2.

فتيحة بن عمّار و آخرون:
147. **واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)،** مجلة اللسانيات(مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته)، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية،الجزائر، 2005م، ع10.

ميسون شهاب:
148. **نموذج "هاي سكوب" حيث التعلم متعة ونجاح في الحية،** مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، بيروت–لبنان، ع14، 2009م.

نصر الدين بو حساين:
149. **تعليم اللغة العربية: واقع وآفاق،** مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة–الجزائر، ع3، 2011م.

يون أون كيونغ:
150. **أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي–**، مجلة الأستاذ، ع201، 2013م.

ثالثا:الرّسائل العلمية:

عبد ربه السّميري:
151. **أثر استخدام طريقة العصف الذّهني لتدريس التعبير في تنمية التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة،** إشراف: عبد المعطي رمضان الآغا،

رسالة من متطلبات الماجستير في اللغة العربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، غزة، 2005-2006م.

نايف بن دخيل الله الجهني:

152. **أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية**، رسالة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية، تخصص: مناهج وطرائق التدريس، جامعة اليرموك، 2003م.

يوسف طه العمري:

153. **أثر استخدام اللغة العربية الفصيحة في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة الدمام في السعودية**، رسالة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج التربوية العامة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن، 2009م.

رابعا: المنشورات والمواقع الإلكترونية:

رشدي طعيمة:

154. **تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة**، ورقة مقدمة إلى ندوة دولية (اللغة العربية إلى أين؟)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، 1-2002/11/3م.

155. **تعليم اللغة اتصاليا**، موقع جامعة أم القرى، http://uqu.edu.sa/page/ar/5431 ، 2015/8/4، 6:00 صباحا.

عادل منير أبو الرّوس:

156. **دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، 270. Proceeding of the International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization **iCasic** March 2014, Kuala Lumpur, MALAYSIA. ، http://worldconferences.net/home/ تاريخ: 2015/5/10م، التوقيت: 5:00صبحا.

عبد الله الدنّان:

157. **دليل منهج تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: النظرية وتطبيقها**، إصدارات جمعية قطر الخيرية، الإصدار الأول، 2011م.

158. **دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة: النظرية والتطبيق**، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس، دمشق، من 30-1997/4/33م

159. **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: موجزها وانتشارها وكيفية تطبيقها**، المنتدى الإسلامي، حكومة الشارقة، ط1، 2014م.

علي الأربعين:

160. **انغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية**، الإشراف العلمي: فؤاد بو علي، ورقة بحثية مقدمة في الملتقى الدولي الأول حول (تعليميات اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل)، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر، يومي: 8-9/ 12/2015م.

المجمع العلمي الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب:

161. **مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل**، المبادرة الوطنية الإسرائيلية للعلوم والآداب (خلاصة ورشات العمل)،تر: محمد أبو الهيجا، القدس، دط، 2008.

محمد زيد إسماعيل وداود إسماعيل:

162. **برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية**، Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014، https://seminarpnparab2014.files.wordpress.com تاريخ: 2015/8/12، 7:00صباحا.

163. لقاء صحفي مع علي الأربعين على هامش المؤتمر الوطني الثاني للائتلاف من أجل اللغة العربية، http://www.iitilaf.org، السبت، 2016/2/13م، 11:00 صباحا.

164. : تقرير المخيم اللغوي الصيفي على الرابط: http://www.jadidpresse.com

165. موقع إنغماسية ألفا، http://immersionling.yolasite.com/

166. **حوار مع الدنّان في برنامج (ساعة حوار) في قناة المجد حول تعليم العربية بالفطرة**، 2011/10/12م، يشاهد في الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=5m-M0rlMT5o التاريخ: 2015/6/15م، الساعة: 14:45 مساء.

167. **نظام الدراسة بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بها** http://azhar-ali.com/go/ تاريخ: 2015/6/11م، الساعة: 10:30 صباحا.

مسلم (أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم بن ورد بن كوشاذ القشيري النيسابوري):

168. **صحيح مسلم بشرح النووي**، الطبعة المصرية بالأزهر، ط1، 1930م.

خامسا: المراجع الأجنبية:

Alberta Education:

169. **Handbook for French Immersion Administrators**, French Language Education services, Edmonton, Alberta, Canada, 9th , 2014.

Hadumod Bussmann:

170. **Routledge Dictionary of Language and** Linguistics , tr: Gegory Trauth and Kerstin Kazzazi, First published, 1996 , Routledge, London

Consortium of Indigenous Language Organizations (CILO):

171. Language Immersion Workshops, **Language Immersion for Native Children Project funded by W.K. Kellogg Foundation** , www.ilinative.org/cilo

:Eoghan Mac Éinri

172. **Immersion Education: An Overview of Theory, Research and Practice**, http://core.ac.uk/download/pdf/309468.pdf

:Jack C. Richards and Richard Schmidt

173. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,** PEARSON EDUCATION LIMITED, London, 3ed, 2002.

:Jim Cummins

174. **Bilingual and Immersion Programs, The handbook of language Teaching,** Blackwell Publishing, first published, 2009.

:Martin J. Ball

175. The **Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World**, Routledge, New York, Fth,2010.

:Milman,B.M

176. **Key Components In A Successful Arabic Immersion Program For High School: A case Study.** Unpublished Master Dissertation. University of Texas. 2010.

Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue :française

177. **Programme d'études du cours de français - Immersion - 10e, 11e et 12e années**, Nouvelle-Écosse, Avril 2003.

Myers , C & Jones. T:

178. **Promoting Active Learning Strategies For the College Classroom**, San Francisco, Jossey-Bass Inc, 1993, p10

:Roy Lyster

179. **grandes questions et options en pédagogie de l'immersion**, Journal de l'immersion, L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario), vol :31, N :3, 2009

Rugasken, K, & Harris, J:

180. **English Camp: A Language Immersion Program In Thailand**. The Learning Assistance Review (TLAR), 14(2), 43-51

:Shaban Barimani

181. **Immersion program : state of the art**, Middle-East Journal of Scientific Research , IDOSI Publications , 2012

:William C. Ritchie & Tej K. Bhatia and
182. **The Handbook of Bilingualism**, Blackwell Publishing Ltd,FTH, 2004.