الملكة اللغوية بين العفوية والتلقين

الأستاذ: حكيم رحمون

أ.د. عبد المجيد عيساني

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

توطئة: كثيرا ما يشكو الناس من تدنّي مستوى التعليم، والمستوى اللغوي بصفة خاصة، ولاشك أنّ من أسباب هذا التدنّي هو عدم الاهتمام باللغة كغاية ووسيلة في الوقت نفسه، فهي أساس أيّ إبداع علميّ أو أدبيّ، فلا إبداع من دون لغة قادرة على تحريك كمون الفكر، فإنّ قصّر المتعلّم في تعلّمها وفي استعمالها لضعف تحصيله إياها، قصّر أيضا في تحصيل جميع العلوم غير اللغوية، واللغة العربية شأنها شأن أيّ لغة لها نظامها الصرفي والنحوي والتركيبي، ولغة المشافهة فيها تختلف بعض الشيء عن لغة الكتابة، وما تختلف فيه اللغة العربية عن اللغات الأخرى هو الاختلاف الكبير بين المستوى العامي والمستوى الفصيح الذي نجده فقط في الكتابة، فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لدى المتعلّم العربي لا ترتّكز في صعوبة قواعد النحو والصرف، بل يعود السبب في ذلك إلى الاختلاف بين المادة اللغوية التي يجدها المتعلّم في المدرسة وما يحمله من رصيد لغوي اكتسبه قبل سنّ التعليم من الهجين والرطانة اللغوية، فذلك يؤثّر سلبا في العملية التعليمية والتحصيل الدراسي.

فالحديث عن تعليمية اللغة العربية الفصحى يقتضي الحديث عن واقع الاستعمال اللغوي الذي يحيط بالطفل قبل دخوله إلى المدرسة من ظواهر لغوية مختلفة نذكر منها: الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية، والتداخل اللغوي، حيث إنّ الإشكال لا يكمن في اختلاف اللغة المكتسبة لدى التلميذ عن لغة التعليم ولكن الخطورة تكمن في اكتسابه المستوى العامي المحرَّف من لغة التعليم ذاتها.

إنّ الاستعمال اللغوي السليم مرتبط بجملة من المعطيات لعلّ من الأجدر أخذها في الحسبان بدءا بالمتعلّم نفسه وما يحفزه على تعلّم اللغة إشارةً إلى بعض العوامل النفسية خارج نطاق اللغة ذاتها، أخذا مستوى المعلّم وتخصصه بعين الاعتبار، ويضاف إلى ذلك المقرّر وما يتعلق بقواعد النحو والصرف، حيث غابت الغاية الأساس من تدريس النحو، حيث اقتصرت عملية التعليم على سرد المعلومات دون الاهتمام بتنشيط المهارات، أو على التطبيق الشكلي لقوانين اللغة دون إدراك ماهية المصطلحات أو فهم قيمة العنصر اللغوي في تشكيل السياق وإنتاج الدلالات، فبين الاستعمال العفوي للغة والتلقين الشكلي للنحو العربي فُقدت الملكة اللغوية.

الإشكالية: ما هو واقع استعمال اللغة العربية في محيط الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة؟ وما أثر ذلك في العملية التعلمية؟ كيف ينتقل التلميذ من لغة عفوية غير مقنّنة إلى لغة معيارية (قل ولا تقل) ؟ وما أثر ذلك في مستوى التفكير والإدراك؟ ما هو واقع تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية؟ ؟ ما هي أسباب تدني الملكة اللغوية لدى المتعلّمين؟ وما هي الحلول الناجعة لتجاوز عوائق تعليمية اللغة العربية الفصحى؟

لمّا انتشرت اللغة العربية لاسيما بعد الفتوحات الإسلامية، امتزجت اللهجات العربية باللغات الأصلية للبلدان المفتوحة، وأقول اللهجات العربية لأنّ اللغة العربية الفصحى أي ذلك المستوى اللغوي الرفيع، لغة فنية ليست لغة التداول اليومي عند

كلّ العرب حسب الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، فأخذت اللغة العربية في احتكاك متزايد باللغات الأخرى، ذلك ما فقد اللغة العربية الفصحى أهم سماتها وهي الإعراب، وبالتالي ظهور أشكال تعبيرية وصوتية متباينة من حيث قربها وبعدها عن المستوى الفصيح، بالإضافة إلى ما عرفته الدول العربية من حركة استعمارية لفترات متفاوتة، حيث إنّ الدول المستعمِرة فرضت لغاتها باتّخاذها لغة للتعليم، وبذلك عرفت اللغة العربية مزاحمة مزدوجة من العامية من جهة، ومن اللغات الأجنبية من جهة أخرى " فاللغة مهما كانت إذا انتشرت في مناطق واسعة، ويكثر المتكلّمون بها، من غير أبنائها، يستحيل عليها الاحتفاظ بوحدتها، فلابدّ لها أن تتغيّر قليلا أو كثيرا في بنيتها وأصواتها وتراكيبها"[1] والتأثير والتأثّر بين اللغات ظاهرة باقية ببقاء اللغات، وهذا من نواميس اللغات ولكن لو كان هناك تعليم منظّم للغة العربية الفصحى لسكان البلدان المفتوحة، لكانت لغة الحديث اليومي أقرب بكثير إلى المستوى الفصيح ، وما طرحت حاليا إشكالية تعليم اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية، نظرا إلى أثر الازدواجية السلبي في العملية التعليمية.

أدّت كلّ هذه الظروف إلى بروز ظواهر سوسيولغوية مختلفة في الوطن العربي وفي الجزائر بصفة أخص، نذكر منها: الثنائية اللغوية، الازدواج اللغوي، والتداخل اللغوي لدى المتكلّمين، فاستعمال اللغة العربية الفصحى لم يعد يستخدم إلاّ في المكتوب، مع وضوح غيابها على مستوى التداول اليومي، وضيق حدود استعمالها الشفوي العفوي.

إنّ قرب العامية من الفصحى صارت اللغة البديلة لدى مزدوجي اللغة، فالمتكلّم يحاول تفادي عوائق التصريف والإعراب، بالانتقال إلى المستوى العامي، ممّا أدّى إلى تقلّص تدريجي لمساحة استعمال اللغة العربية الفصحى، ويمكن تفسير ذلك السلوك بكون العامية من لغات الأولى بالنسبة للمتكلّمين، وهي التي تلازم الفرد في معظم سياقات الحديث، بما تحقّقه له من طلاقة اللسان وعفوية الأداء، ومن سمات الحوار التخاطبي، فالفرد يلجأ إلى الاقتصاد في الكلام، ويحاول إيصال أكبر عدد ممكن من المعلومات بأيسر ما يمكن من جهد تعبيري، حتى صار الفرد العربي يتكلّم لغة هجينة، وفي ما يلي سنشير بإيجاز إلى هذه الظواهر اللغوية المذكورة سلفا:

أوّلا: الظواهر السوسيولغوية:

1- الازدواج اللغوي: لم يتّفق الباحثون حول مفهوم محدّد لمصطلح الازدواج اللغوي، فبعضهم يطلقه على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، لغة للحديث اليومي، وأخرى للعلم والأدب والثقافة وبعضهم الآخر، يطلقه على وجود لغتين مختلفتين، قومية وأجنبية، عند فرد أو جماعة ما في آن واحد، فمصطلحا الازدواجية والثنائية يتبادلان المفهوم عند الباحثين.

وأطلق مصطلح الازدواج اللغوي على المفهوم الثاني، أي وجود لغتين مختلفتين لدى الفرد أو الجماعة "لأنّ كلمة زوج تدلّ على كل ما يقترن بآخر مماثلا له أو مضادّا، أمّا الثنائية، فإن تقال باعتبار العدد أو باعتبار التكرير الموجود فيه، أو باعتبارهما معا، والذي يهمّ في الظاهرة ليس العدد إنّما الاقتران والتداخل، فالازدواجية اللغوية هي الوضعية اللغوية التي يحصل فيها الكلام عن موضوع ما حسب المقام والمكان، بتناوب بين لغتين مختلفتين"[2] وقد عرّف الأستاذ (صالح بلعيد) الازدواجية اللغوية بقوله: "هي استعمال نظامين لغويين في آن واحد للتعبير أو للشرح، وهو نوع من الانتقال من لغة لأخرى"[3] ولعل الظاهرة تنتج بحتمية طبيعية ذلك كلّما حدث احتكاك لغة بأخرى عبر فترات من الزمن، ممّا ينتج عنه قدرة الأفراد على استعمال النظامين أثناء حديثهم اليومي، ويقابل مصطلح الازدواجية في اللغة الفرنسية اللفظ : bilinguisme.

2- الثنائية اللغوية: على ضوء المصطلح السابق، يظهر أنّ الثنائية تطلق على استعمال الفرد لمستويين لغويين من نظام واحد، وهذا ناتج ربّما عن التنافس القائم بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة في الاستعمال اللغوي الشفوي، نظرا لما بينهما من اختلاف سواء على المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيب، أو على كلّ هذه المستويات، ويقابله باللفظ الأجنبي la diglossie.

3- التداخل اللغوي: هو تأثّر اللغات بعضها ببعض أي "هو نفوذ بعض الوحدات اللغوية من حروف وكلمات وتراكيب، ومعان وعبارات من لغة إلى أخرى نتيجة تأثير الواحدة في الأخرى"[4] أو انتقال عناصر من لغة إلى أخرى سواء كان هذا الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أو العكس، أو انتقال بين مستويين مختلفين من لغة واحدة مثل تأثّر اللغة العربية الفصحى بالعامية، ذلك ما يعرف أيضا بـ: **التدخّل** اللغوي أي "لا يحدث بين لغة وأخرى فقط، بل يحدث بين مستوى وآخر ضمن اللغة الواحدة"[5] فكثيرا ما يقع المتكلّم في خطأ في مستوى لغوي معيّن بفعل تأثير مستوى آخر، كالعربي الذي يتكلّم بالمستوى الفصيح في موقف ما، ثمّ يقع في أخطاء أو تتغيّر لكنته نتيجة لتدخّل مستواها العامي أو المحلّي، هذا بالإضافة إلى جملة من الظواهر اللغوية الأخرى كالتعدّد اللغوي والاقتراض اللغوي والانتقال اللغوي... وكلّها موجودة في الاستعمال اللغوي العربي.

ينشأ الطفل في هذا المحيط اللغوي الهجين وهو مستعد لاكتساب اللغة إذ تبدأ هذه العملية حين يسمع لأوّل مرة لغة أمّه محاولا محاكاتها في كلّ ما يسمعه، والأمّ بدورها تخاطبه بلغة سهلة تتميز بتبسيط العبارات لتسهيل النطق بها تماشيا مع قدرات الطفل الصوتية، وبذلك يكون الطفل قد اكتسب لغة أمّه أو لغة أسرته وهي لغة عربية هجينة عامية ليس لها نظام لغوي محدّد – لأسباب ذكرت في التمهيد– دون أن ننسى ما لوسائل الإعلام من دور في تلقين اللغة للطفل خاصة التلفاز الذي يغذّي تلك اللغة الهجينة ببرامجه المختلفة، أمام هذا الواقع ينتقل الطفل إلى المدرسة حيث يجد واقعا لغويا مخالفا لما تعوّد عليه، ذلك ما يجعله ينفر من استعمال هذه اللغة، وإن استعملها وقع في أخطاء نحوية وصرفية وتركيبية.

ثانيا: اللغة بين الاكتساب و التعلّم أو العفوية والتلقين:

1- تعريف الاكتساب (L'acquisition) : "ويقصد به تلك العملية اللاشعورية التي تتمّ من غير قصد ولا وعي من الإنسان كما تتم بشكل عفوي"[6] بمعنى أن الاكتساب عمل يصدر عن الإنسان دون أن يعي أو يصب اهتمامه لذلك، فمن خلال هذا التعريف نلحظ أن الاكتساب خاصية يتميّز بها ألا وهي اللاشعور، فالاكتساب كما ذكرنا في المراحل اللغوية يبدأ منذ مرحلة المناغاة وذلك من خلال تقليد الأصوات التي يسمعها الطفل ممن حوله بشكل مستمر وعفوي، "وتتم عملية الاكتساب هذه عن طريق الاستماع، المحاكاة، والتقليد والتكرار و الاستخدام في المواقف المختلفة إلى جانب التعزيز حسب السلوكيين"[7].

ويتضمن هذا القول الأسس التي يقوم عليها سلوك الاكتساب وهي: الاستماع باعتبار أنّ الطّفل يتلقى الأصوات أو المقاطع الصوتية عن طريق حاسة السمع، فيعمل على تقليدها ومحاكاتها وفهمنا أساسيات في عملية الاكتساب، ليصبح معتادا عليها وهذا ما يؤدّي به إلى تداولها و استعمالها باستمرار في حياته اليومية، كما أشار (حلمي خليل) في كتابه "دراسات في اللسانيات التطبيقية" إلى الاكتساب اللغوي عند الطفل فقال: "والمقصود باكتساب

الطفل اللغة هو دراسة المراحل المختلفة التي يمرّ بها الطفل منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه....."[8]

فهو ربط الاكتساب بالمراحل التي يمرّ بها الطفل منذ الصغر كالحبو والمشي، بمعنى أن الاكتساب يبدأ ببداية حياة الطفل أي منذ أن يخرج الجنين من بطن أمه .

فبما أن الاكتساب يكون في المراحل النمو اللغوي عند الطفل، فإنه خاص باللغة الأولى للطفل والتي يتلقاها من محيط الخارجي دون الحاجة إلى تعلّمها أو إبدال جهد في ذلك .

2- تعريف التعلّم (L'apprentissage) : للتعلّم عدّة مفاهيم نذكر من: "هو تلك العملية التي يتمّ عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك"[9] ويعني هذا أنّ التعليم يساهم في تسويه أو توجيه عمل الفرد من السلب إلى الإيجاب، وهو "تغير في الأداء نتيجة الممارسة"[10].

فتعريف (علي صالح) مماثل للتعريف الأوّل و ذلك باشتراكهما في عامل التغيير الذي يحدثه التعلم في سلوك الإنسان، كما جاء في تعريف آخر:" و يعرف التعليم بأنّه عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة ، ولكن يستدل عليه من الأداء و السلوك الذي يصدر من الفرد"[11].
فكلّ هذه التعريفات ركّزت على نقطة واحدة ، و تتمثّل في التغيير الذي يحدثه التعلّم على مستوى سلوك الفرد، ومن خلالها نستنتج الفروق التالية بين الاكتساب و التعلّم:
*الاكتساب يصدر بشكل عفوي لا إرادي أما التعلّم فيصدر بإرادة الإنسان و وعيه.
*الاكتساب يكون في المراحل الأولى من النمو اللغوي للطفل أما التعلّم فيكون بعد ذلك أي بمجرّد دخول الطفل المدرسة أو الروضة.
*الاكتساب يخصّ اللغة الأولى والتعلّم يخصّ اللغة الثانية.

*الاكتساب يتمّ بطريقة غير منظمة لا يحتاج إلى معلّم ولا إلى منهاج ، والعكس بالنسبة للتعلّم الذي يتمّ في قاعة التعلّم وما تتطلبه العملية التعليمية من وسائل بيداغوجية وبشرية.

ثالثا: **نظريات التعلّم:** من أجل معرفة كيفية اكتساب اللغة الأولى و حول الآليات الأساسية لذلك، برزت ثلاث نظريات تبحث عن أهمّ الأسس و الطرائق المختلفة لها وتتمثّل في :

1 – النظرية السلوكية (نظرية التعلّم) : لقد تأثر أصحاب هذه النظرية المتمثلة في المذهب التوزيعي الأمريكي بالنتائج و البراهين التي توصلت إليها الأبحاث السلوكية في إطار تعلّم الإنسان و الحيوان, وحاولوا استغلالها في ميدان اكتساب الطفل للغة.

تعتبر السلوكية من بين اتجاهات علم النفس اللغوي التي ظهرت عام 1924 في أعمال (واطسون التي عرفت آنذاك بنظرية التعلّم، وحسب النظرية، أنّ السلوك اللغوي في النهاية نتاج لعملية تدعيم إجرائي، لهذا كانت اللغة عند السلوكيين استجابات تصدر من المتعلّم كرد على مثيرات يكفيها حافز البيئة فنأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للمعاينة و الملاحظة[12] وعلى هذا تمّ حصر المجال التفسيري لنظرية التعلّم فيما يلي:

1- الترابط و الاقتران: يعني أن اللفظ يكتسب عن طريق عملية الاقتران بين اللفظ وبين المثير الشيء الدال على اللفظ.

2- التكرار: يعني كلّما تكرّرت مفردات أو كلمات ما أمام الطفل في مختلف المواقف، كلّما ترسّخت في ذهنه واستوعبها.

3- المحاكاة و التقليد: بمجرد سماع الطفل كلّ كلمات ومفردات مختلفة في محيطه، فهذا الأمر يدفعه إلى محاولات محاكاة وتقليد لغة وكلام الكبار.

4- الاشتراط: مثال عند منعنا الطفل من القيام بعمل ما بقولنا له: " لا تفعل ذلك " مع ضربه على مستوى اليد، تصبح الضربة مثيرا غير شرطيا لسحب اليد، و كلمة " لا" مثيرا شرطيا.

5- التعزيز: استمرار عملية التعزيز من خلال الاستجابة التلفظية أو من خلال تلبية طلب الطفل.[13]

و نجد (سكينر) صاحب النظرية الإشتراطية الإجرائية المستخدمة، قد فسّر اكتساب اللغة عند الطفل بمفهومين آخرين غير المثير و الاستجابة، يتمثلان في المحاولة و الخطأ، حيث إنّ اللغة مهارة كغيرها من المهارات ينمو وجودها عند الطفل بناءً على هذين المفهومين، وترتقي هذه المهارة عن طريق المكافأة، لأنّ الطفل حين ينتج أصواتا من تلقاء نفسه، يقوم المحيطون به بتعزيز ذلك السلوك بمختلف الصيغ كالابتسامة و المداعبة و الاحتضان، وحين يقوم المحيطون به بذلك فإنّ ذلك يدعوه إلى تكرار نطقها و تحسينها صوتيا، لهذا فسّر (سكينر) اكتساب اللغة انطلاقا من المحاولة و الخطأ إلى التمكّن الفعلي منها بفعل تكرارها آليا و من ثمة تحسينها، بعيدا عن تأثير العقل فيها[14].

أما (بلومفيد) صاحب الاتجاه اللساني يفسّر الحدث اللغوي تفسيرا سلوكيا انطلاقا من مبدأين هامين هما :

- التنبؤ بالكلام بناءً على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية.
- إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناءً على مفهومي المثير و الاستجابة[15]

2 - **النظرية اللغوية** : يرى أصحاب هذه النظرية أنّ اللغة عبارة عن قياس ثم خلق و إبداع، إذ يولد الطفل باستعداد فطري لاكتساب اللغة بحيث تكون لديه قابلية فيزيولوجية و ذهنية لإنشاء اللغة، و توليد عدد لا نهائي من الجمل والتراكيب قياسا على المثل و الأنماط المسموعة، حيث قدم (تشومسكي) نظريته المسماة بالنظرية اللغوية، وهو رائد ومؤسس النظرية التوليدية التحويلية، وهذه النظرية ترجع النمو اللغوي إلى العوامل العقلية الفطرية، و في رأيه أنّ الطفل يستطيع عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يتلفظ ببنى تركيبية لم يسمعها من قبل، وأن يفهم أخرى تلفظ بها غيره وإن كانت غير مألوفة في وسطه، و يركّز أصحابها على التركيب الداخلي للغة، و على الأنماط العامة للنمو اللغوي، و التشابه الأساسي بين اللغات، و العلاقة بين نضج الجهاز العصبي و القدرة اللغوية [16].

و تتلخص مبادئ هذه النظرية في :

- أنّ هناك حقيقة عقلية ضمن السلوك ووراء كل أداء فعلي للكلام معرفة ضمنية بقواعد معينة .

- أنّ نظرية المثير و الاستجابة قاصرة لأنّها بمثابة دائرة مغلقة، ولا يمكنها تقديم تفسير كاف للاستعمال الفعلي للغة.

.- أنّ طبيعة النمو العقلي عند الطفل ترتكز على الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته.

–أنّ تشو مسكي يرفض كلّ مساعدة يقدمها المحيطون بالطفل من أجل تلقينه القواعد، لأنّ دور الأسرة يكمن فقط في أنّها تسهل له العملية من خلال عرض نماذج لغوية، دون تلقنيها إياه [17] .

و نلحظ أن نظرية "تشومسكي" انتقدت من عدة باحثين، و ذلك لأنّه حاول وصف اللغة ككيان مستقل لذاته بعيدا عن الاجتماعية والحياتية التي تستخدم و تبتكر فيها، إذ أستبعد في تحليله التأثيرات الاجتماعية التي تجعلنا نتحدث و نخاطب عن حاجاتنا[18].

3. **النظرية التبليغية المعرفية** : ظهرت كاحتجاج على النظريات السالفة لعجزها عن إكساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية، فمفهوم هذه النظرية للاكتساب اللغوي لا تقتصر على إكساب القدرة النحوية فحسب، كما هو معروف عند (تشو مسكي) و أتباعه، بل تتعداها إلى إكساب القدرة على استعمال البنى والقواعد حسب الأحوال الكلامية و الخطابية المختلفة أي حسن التحكم فيها للتعبير عن الوظائف اللغوية المناسبة، ولهذا بنى (ديل هايمس) نظريته على القدرة التبليغية أما (بياجيه) بناها على الملكة المعرفية لها، وعليه فالملكة التبليغية مع(ديل هايمس) تتمثّل في :

ـ القدرة على استعمال اللغة وتسخيرها و توظيفها، وذلك بحسن استغلالها تبعا للاحتياجات التعبيرية و الوظائف الكلامية المختلفة كالطلب والأمر و النهي ...

ـ اكتساب اللغة عنده يرتبط ارتباطا و وثيقا بحسن التصرّف في وظائف الكلام و الخطاب بما هو مناسب للمقام، ويتحقق ذلك باكتساب الطفل القواعد اللغوية إلى جانب القواعد النحوية.

ـ ويرى أنّ اللغة كلّها قوالب و صيغ و تراكيب متنوعة، لها وظائف عديدة، والوظيفة اللغوية الواحدة يمكن التعبير عنها بتراكيب مختلفة، و التركيب النحوي الواحد يمكن أن يستخدم للتعبير عن عدة وظائف لغوية

- النظرية المعرفية عند(بياجيه) : يرى أن الاكتساب يتم بطريقة إبداعية جدًّا، والكفاءة اللغوية عنده هي ارتقاء الأداء الكلامي الذي يحدث بناءً على تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية والتقاطه منها نماذج لغوية.

ـ لا يرى أن للأسرة دورا مهم في الاكتساب اللغوي بقدر ما يكون دور البيئة فعالا في ذلك، لأنّها تزوده بلغة أكثر اتساعا وعمقا بمختلف المفردات و الجمل، ويتعرف على كلمات و معاني قد لم يتعرض إليها مطلقا في أسرته .[19]

يميز "بياجيه" بين الكفاية اللغوية و الأداء الفعلي بحيث :

- الكفاية اللغوية :تكتسب من التنظيمات الداخلية ثم يعاد تنظيمها بناءً على تفاعل الطفل مع بيئته.
- الأداء الفعلي للكلام : قد ينشأ عن طريق التقليد.

أما (فيجو تسكي) : فاكتساب اللغة عنده يتمّ في إطار تفاعلي اجتماعي إذ تنصب أفكاره حول الوظائف النفسية العليا كالذاكرة و المنطق و الانتباه، ويرى أنّ تطوّر هذه الوظائف إنّما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات[20].

رابعا: المحيط اللغوي للطفل: يعيش الطفل في محيط هجين من الناحية اللغوية ابتداءً من الأسرة حتى يدخل إلى المدرسة، وفي هذا العنصر نصف الواقع اللغوي المحيط بالطفل الذي يصبغه صبغة لغوية خاصة.

أ– **لغة الأسرة:** إنّ أوّل ما يتلقّاه الطفل من اللغة يكون في محيطه الأوّل الذي هو الأسرة، وهي اللغة التي ينمو بها ويشبّ عليها ولاسيما الرصيد اللغوي الذي يتلقّاه في المرحلة الأولى من أصل أربع مراحل، فهي اللغة الباقية في الاستعمال وهي

التي ستؤثّر في اللغات التي سيتعلّمها لاحقا، ولقد أورد (علي عبد الواحد وافي) هذه المراحل فقال:"إنّ مراحل اكتساب الطفل للغة هي:

– المرحلة الأولى: تبدأ من الولادة إلى الشهر الخامس، ففي هذه المرحلة يبدو لديه التعبير الطبيعي عن الأفعال في مظهري الصوت والحركة.

– المرحلة الثانية: تبدأ من الشهر الخامس إلى أواخر السنة الأولى، وفي هذه المرحلة يختزن الطفل في ذاكرته كثيرا من الكلمات والجمل التي ينطق بها المحيطون به، ويفهم مدلولها دون أن يستطيع محاكاتها.

– المرحلة الثالثة: هي مرحلة التقليد اللغوي، وتبدأ في أواخر السنة الأولى، وتنتهي في السنة السادسة ففي هذه المرحلة يبلغ الطفل ميله إلى محاكاة الكلمات وقدرته على سرعة تقليدها أقصى ما يمكن أن يبلغه، وأنّه لذلك يستطيع أن يتعلّم بسهولة أيّ لغة أجنبية إذا أتيح له الاختلاط بأهلها، دون أن يكلّفه ذلك مجهودا يذكر.

– المرحلة الرابعة: تبدأ من السنة السادسة ففي هذه المرحلة تستقرّ لغة الطفل، وتتمكّن من لسانه أساليبها الصوتية، وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية، وفي هذه المرحلة يشعر الطفل بصعوبة كبيرة في تعلّم اللغات الأجنبية"[21] وهناك من يرى عكس ذلك حيث اكتسب الطفل اللغة الأولى بشكل جيّد يستطيع أن يكتسب لغات أجنبية بكلّ سهولة. وبناء على هذا فإنّ مرحلة اكتساب اللغة بسهولة يكون فيها الطفل مرتبطا بأسرته أكثر بحكم سنّه، فهناك لا مجال إلاّ للغة الأم ولغة الأسرة بشكل عام، أمّا المرحلة الأخيرة التي يصعب فيها تعلّم لغات أخرى بعد تمكّن لغة الأم من أخذ موقعها جيّدا لدى الطفل بمفرداتها وتراكيبها، ينتقل الطفل إلى مرحلة يطّلع فيها على لغات أجنبية، وفي هذه الحالة تكون العربية الفصحى هي الأجنبية أو اللغة الثانية كونها تختلف عن اللغة العفوية التي يستعملها في حالة الأنس، والفرق واضح بين من يتكلّم اللغة عن سليقة ومن يتكلّمها بالتعلّم.

ب– لغة الإعلام: تطوّرت صناعة الإعلام تطورا متسارع الخطى بتأثير التطوّر العلمي والتكنولوجي، ودخلت وسائل الإعلام من صحيفة وإذاعة وتلفاز كلّ منزل، وخاطبت كلّ أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم، وكلّ هؤلاء يجدون في وسائل الإعلام المختلفة ما يلائم تفكيرهم ويلبّي متطلّباتهم، ومن ثمّ صار الإعلام منبع المعرفة وأداة التوجيه والتأثير في المجتمع، وتتبع أهمية الوسيلة الإعلامية من كونها تخاطب كلّ شرائح المجتمع وفئاته إذ " تقدّم المعرفة والخبرة للمجتمع بلا فرق بين صغير وكبير ومثقف وغير مثقف، وبقطع النظر إلى انتماءاتهم الاجتماعية والمهنية والحرفية"[22] ويعتمد الإعلام على اللغة أساسا في مخاطبة الجمهور، وتضاف الصورة إلى اللغة في بعض الوسائل الإعلامية كالتلفاز، لكن اللغة هي أداة التواصل الأولى، لذا فإنّ اللغة تتأثّر أيّما تأثّر بالعملية الإعلامية، فقد تزداد رقيا وحضارة وقد تنحدر إلى لغة السوق والأميّين، وهي في الحالتين سوف تنشر وتتكرّس في أوساط المجتمع، وكلّما ارتفعت لغة الإعلام ارتفعت لغة المجتمع وبانحطاطها تنحطّ لغته.

ج– الروضة: تعدّ الروضة في الآونة الأخيرة الحلقة الأولى التي يحتكّ بها الطفل بعد الأسرة، وهي مؤسسة تعليمية يلجأ إليه الأولياء من أجل تعويد أطفالهم على سلوكات لغوية وثقافية قبل أن يوجّههم إلى المدرسة، وهذه المرحلة مهمة جدّا في اكتساب الطفل للغة لما له من استعدادات فطرية لهذا الغرض، لكن اللغة المستعملة في أغلب هذه الرياض هي العامية أو لغة أجنبية كالفرنسية، واللغة العربية الفصحى غائبة فيها، فالطفل اكتسب اللغة العامية في أسرته كلغة أولى لا إعراب فيها ولا تصريف يخضع لقاعدة ثم ينتقل إلى الروضة حيث يجد المربيات غير مؤهلات لتلك المهنة يستعملن لغة هجينة "

فالطفل يكون مزوّدا بنسق لغوي خليط قبل دخوله المدرسة: عربية دارجة أو أمازيغية، فإذا دخل إلى الحضانة فإنّه يواجه لغة فرنسية مخلوطة بالعامية أو الأمازيغية ثم ينتقل إلى المدرسة يجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى"[23] هنا يظهر جليا أنّ الطفل الذي ينمو وينضج لغويا في بيئة محاطة بالعامية من كلّ جانب يصعب عليه أن يتقيد بالإعراب في طوره التعليمي لأنّه يصادف لغة أخرى غير اللغة التي تعوّد على سماعها والنطق بها، فكلّ ذلك يؤثّر سلبا في العملية التعلمية واكتساب الطفل اللغة .

د_ لغة المدرسة: للمدرسة دور في اكتساب الطفل اللغة، لكن هذا موقوف على أمرين على الأقل: أحدهما المعلّم والآخر المقرّرات المدرسية الرسمية.

فالمعلّم قطب العملية التعليمية في مراحل التعليم الأولى بالمدرسة، ولهذا يمكن تصنيف المعلّمين إلى موفّق وغير موفّق، ويرى (حسن جمعة) أنّه لا بدّ من تدعيم المعلّم وإعداده فيقول: "تأهيل المعلّم ضرورة ملحّة للقيام بواجبه ومسؤوليته نحو نفسه وطلبته"[24] فإذا اكتسب المعلّم رصيدا لغويا كافيا وعرف كيف يحبّب للتلميذ اللغة العربية الفصحى وأحسن تفعيل التلاميذ في القسم بإعطاء الفرص للممارسة الشفوية جعل ذلك الطفل لا ينفر من اللغة العربية الفصحى، لأنّها ليست قدرة بل هي عقدة في المقام الأوّل، وفي هذا الصدد يقول (أحمد مختار عمر): " أوّل مشكلة التي يعاني منها أستاذ اللغة العربية هي عدم إفساح المجال أمامه لتدريب التلاميذ وتعويدهم على استخدام اللغة الفصيحة تعبيرا وقراءة وتلخيصا بطريقة سليمة"[25] فالطرائق التي ينتهجها المعلّمون، كما يراها (محمد عبد الواحد حجازي) عقيمة ويعبّر عن ذلك قائلا: "ولذلك كلّه نتيجة واحدة هي أنّ المدرّس في عمله ينتهج طرقا عقيمة الأفق فاسدة تربويا ممّا ينفّر التلميذ من الإقبال على اللغة"[26] فهو يحمّل المعلّم مسؤولية الضعف اللغوي لأسباب ذكر منها اتّباع المعلّمين طريقة التحفيظ والتلقين، على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقا حقيقيا للقاعدة اللغوية، وتمكينا من اكتساب الملكة والعادة على ممارسة اللغة بطلاقة بصرف النظر إلى توظيف المعلّمين للعاميات والألفاظ الأجنبية في قاعة الدرس رغبة في في تبسيط وتسهيل العملية التعليمية، فللثنائية أثر سلبي في عملية التعلّم ، خاصة إذا كان المعلّم لا يعرف العلاقة بين الفصحى و العامية، لأنّ معرفة المعلّم لهذه العلاقة تساعده كثيرا كما تساعد المتعلّم أيضا ، و تساعد سير عملية التعليم سيرا حسنا، و ذلك مشروط بمدى استيعاب وفقه المعلّم للعامية و خصائصها، والفصحى وحقيقتها و قدرته على التمييز بين الفصيح و غير الفصيح منها، إذ يجب على المعلّم أن يكون كثير الاطلاع و الاستيعاب لمثل هذه الظواهر اللغوية (العامية وأصلها الفصيح) بالإضافة إلى جهل المعلم أنّ للغة العربية مستويين في الأداء (المأنوس و المنقبض) فالمعلم الذي يمنع كلّ تخفيف قد نطقت به العرب و قرئ به القرآن جهلا منه يُسهم في إقصاء الفصحى من هذه الحالات الخطابية، و المدرسة لا تعلّم الأداء المنطوق المسترسل بل و لا يعلمه المعلّمون لأنهم أيقنوا أنّ للعربية نوعا واحدا من الأداء وهو الذي يعلّمونه لتلاميذهم و صار كل تخفيف خطأ عند المعلّمين و ذلك يترك نظرة للتلميذ تتمثل في صعوبة العربية و تعقّد قواعدها و تولّد نفورا من تعلّمها[27] .

وأمّا من جهة المقرّرات الرسمية، فهي لا تثير انتباه التلميذ ولا تربي فيه الإحساس بثراء لغته العربية الفصحى حتى يُقبل على تعلّمها، بل تنفّره منها، وهذه الفكرة جلية في كلام (أحمد محمد المعتوق) حين قال: "مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها في المجتمع العربي بنحو عام لا تشدّ الناشئة إلى ما ينمّي ملكاتهم اللغوية بالقدر الكافي، ولا تربّي فيهم الإحساس بثراء لغتهم الفصحى وجمالها أو تشجعهم على الانجذاب الطوعي لما يمكن أن يرقّي سليقتهم وحسّهم اللغوي"[(28)] فمناهج تعليم اللغة العربية لا تسهم إسهاما فعّالا في تربية السلائق اللغوية للناشئة، بل تشجّع على تعلّم اللغات الأجنبية والتعلّق بها كونها لغة العلم والتكنولوجيا.

أمّا النشاطات اللغوية المدرسية التي تتمثل في المسرح والصحافة والإذاعة المدّرسيتين، فهي وسائل متكاملة تعمل على أن يمارس التلميذ اللغة تفكيرا وكتابة ونطقا بطريقة سليمة، لكن ما يلحظ في المدارس أنّها تكاد تخلو من هذه النشاطات وإن وجدت في بعض المؤسسات، هذا من جهة ومن جهة أخرى النقائص التي تتميّز بها في حال وجودها، فمثال ذلك المسرح المدرسي من حيث اللغة نجد أنّه طغت عليه العامية، فالمسرحيات أو البرامج التمثيلية للأطفال التي تبثت في التلفزيون تستخدم أحيانا اللغة العربية الفصحى بما يفوق مستوى التلميذ، وأحيانا أخرى تنزل بمستوى اللغة إلى درجة العامية، فهو في حالته الراهنة لا يمكنه أن يرتقي بلغة التلميذ.

وكذلك الصحافة المدرسية هي ميدان يتدرب فيه التلميذ على التعبير عن خياله وطموحه وأفكاره، لكن هذا المجال غائب عن معظم المدارس، حتى وإن كان مبرمجا، فالمدرّسون لا يولون له أيّ اهتمام، فالصحافة المدرسية تعطي التلميذ فرصة التدريب على الكتابة والقدرة على التعبير الشفوي الذي يمثّل الممارسة الفعلية للّغة، فهو عمل مثمر لأنّه يحرّر التلميذ من الانغلاق داخل المقررات المدرسية.

والشيء نفسه بالنسبة للإذاعة المدرسية إذ هي المنبر الذي يكسب التلميذ الشجاعة في مواجهة الجمهور وذلك يقتضي تنمية ذخيرته اللفظية والأسلوبية، لكن أهميتها لا نجدها على أرض الواقع وذلك لغياب كلّ هذه المجالات، حيث يجد التلميذ نفسه محررا من قيود المواد المقرّرة، وتتيح له فرصة التعبير والترويح عن النفس حيث "يشعر التلميذ بحيوية اللغة ويدرك فعاليتها وتبين له وظائفها الحقيقية، إذ يتجه إلى تعلّمها بجدّ وحرص ويسعى سعيا متواصلا لتطوير مهاراته فيها وإثراء حصيلته من مفردات وصيغتها"[29] تلك صورة مجملة لظاهرة الضعف اللغوي في الوسط المدرسي، ويمكن أن نذكر أسباب أخرى نفسية يعاني منها الناطقون بلغة الضاد، سواء معلّم أو متعلّم إذ يشعرون بقصر هذه اللغة، ولا يمكن أن يعبّروا بها في مختلف المجالات، والإحساس بالعجز من استخدامها بمرونة ومهارة كافية وذلك ما يؤدي بهم إلى اللجوء إلى اللغات الأجنبية والعاميات لسهولة استعمالها.

حين يدرس التلميذ قواعد اللغة العربية يفهم القاعدة ويعرف مواطن الرفع والنصب لكن مجال تطبيق هذه القاعد ضيّق جدّا، إذا نظرنا إلى الحجم الساعي المخصّص هو غير كاف للشرح وللتطبيق، ومجال استعماله للقاعدة غير وارد أصلا، لأنّه في القسم يتواصل مع زملائه بالعامية، ويخرج للراحة يتكلّم بالعامية وحين يصل إلى البيت يتحدث بالعامية، ربما يشاهد برنامجا ما واللغة المستعملة فيه هي العامية ، فالتلميذ لا يفكر في القاعدة النحوية أو في الإعراب إلاّ بعد دخوله القسم إذا لم يكن المعلّم قد أطلق العنان للغته العفوية وهي العامية، وللتخلّص من الضعف اللغوي لابدّ من اتخاذ تدابير محدّدة تهدف إلى غرس الفصحى بمستوييها (الإجلالي والاسترسالي) في الأجيال الصاعدة وعلى المعلّم أن يكون ذا علم بخصائص هذا المستوى اللغوي الذي استعمله العرب زمان الفصاحة في التخاطب اليومي ولم يتحرجوا منه، من جهة أخرى توسيع دائرة التعليم في أوساط المجتمع وذلك ابتداء بالأسرة بدعيم محو الأمّية، وتشجيع تعليم اللغة العربية الميسّرة الصحيحة للأمّهات خاصة، والمبادرة بإصلاح التعليم ووسائل الإعلام (المكتوبة، والسميعة، والسمعية البصرية) وبشكل سريع وجدّي.

الخاتمة: يعتبر موضوع تعليم اللغة من أهم القضايا التربوية المعاصرة، فهو نشاط متعدد الأقطاب؛ فيه عالم المتعلّم المركب وعالم المعلّم الذي لا يمكن أن يُنظر إليه أنّه مجرد ناقل للمعرفة اللغوية، لهذا يستدعي هذا الموضوع الاستفادة من حقول معرفية عديدة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلّم والدراسات السوسيولسانية، لكلّ منها مجال دراسته لتسهيل تعليم اللغة . فتعليمية اللغة العربية الفصحى تختلف بعض الشيء عن تعليمية اللغات الأخرى كون الطفل العربي ينشأ في بيئة اجتماعية

ترفده بمعجم لغوي ونماذج تعبيرية – التي عليها يكون القياس والنسج– تختلف كثيرا عن اللغة المراد تعلّمها، وذلك ما يشكّل عوائق ديداكتيكية تحول دون تحصيل الملكة اللغوية عند المتعلّم العربي.

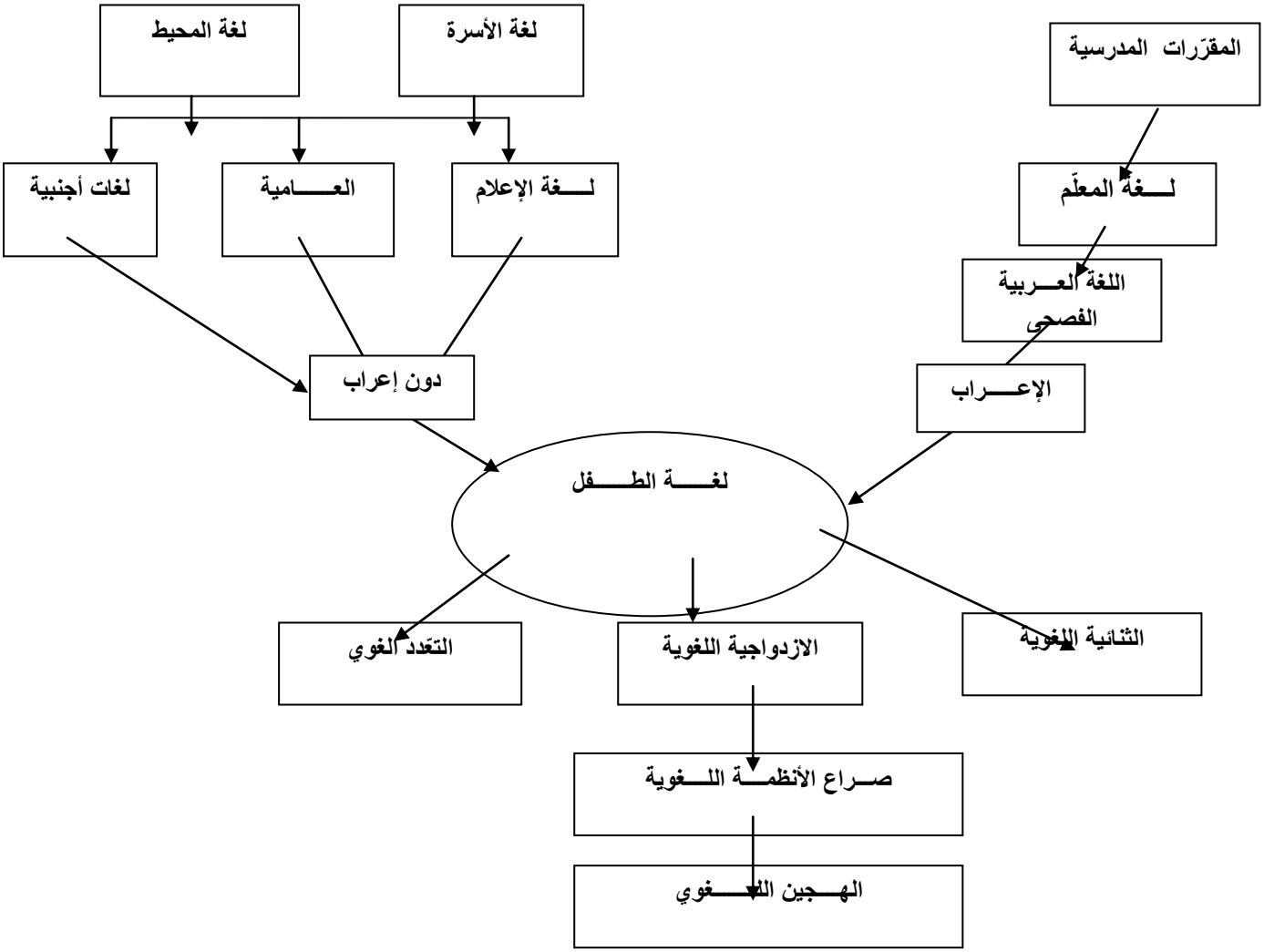
مهما كان المنهج المعتمد في التدريس، ومهما كانت الطريقة المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية، وحتى إن كان التركيز على تأمين العوامل المساعدة على تحصيل المهارات اللغوية تبقى النتيجة نسبية كون الطفل العربي يعيش التداخل اللغوي بين المستوى العامي و المستوى الفصيح، أضف إلى ذلك غياب الغاية الأساس من دراسة النحو العربي، حيث تقتصر عملية التلقين على سرد المعلومات ثم العرض والاستظهار أو على التطبيق الشكلي لقوانين اللغة، وإذا نظرنا إلى الوقت المخصص لمادة الصرف والنحو في الأسبوع نجده قليلا جدّا ، ومعلّمو المواد الأخرى لا يولون الاهتمام للغة التدريس حيث يستعملون العامية لتيسير الفهم، فتكوين المهارات يستلزم المران والممارسة، لأنّ اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أيّة عادة أخرى، وهذه العادات تكتسب بالتعليم والتدريب الواعي المنظّم وبالممارسة المستمرة، وإذا قلت العادة لا ينفي ذلك إهمال دور العقل والإدراك.

فالعامل النفسي أي ما يحفّز المتعلّم والعامل الاجتماعي (المحيط اللغوي للطفل) وكذا طرائق التعليم كلّها عوامل حالت دون تحصيل الملكة اللغوية لدى الطفل العربي .

ومن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث :

- أنّ الطفل يتعلم العامية كلغة أولى واللغة العربية الفصحى يتعلّمها في المدرسة كلغة ثانية.
- طريقة تعليم اللغة العربية لم ترق إلى المستوى المنشود، حيث لا تعطى فرصة للتلميذ لأن يتمرّن على الاستعمال اللغوي السليم.
- الملكة اللغوية تعليم وممارسة ، فغياب الممارسة اللغوية للمتعلم صار ما يتلقاه في المدرسة غير وظيفي.
- تتأثر لغة الطفل أيّما تأثر بمختلف الاستعمالات اللغوية المحيطة به في الأسرة والشارع والمدرسة.
- للمعلّم دور فعّال في تحبيب اللغة العربية الفصحى للمتعلّمين .
- اختلاف المستوى العامي عن المستوى الفصيح يعرقل تعليمية اللغة العربية الفصحى.
- تحسين العملية التعليمية وبالتالي الاستعمال اللغوي مرهون بالتقريب بين المستويين اللغويين العامي والفصيح.

رسم توضيحي لواقع استعمال اللغة العربية عند الطفل:



الإحالات:

[1]– علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دط. القاهرة: دت، دار نهضة مصر، ص 172.

[2]– عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دط. الجزائر: 2007، عالم الكتب الحديث، ص 103.

[3]– صالح بلعيد "التهجين اللغوي: المخاطر والحلول" مجلّة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد خاص باليوم الدراسي، ص 19.

[4]– كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الأسرة لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة جامعية، الجزائر: 2002، ص 12.

[5]– المرجع نفسه، ص 70.

[6]– خالد عبد السلام،اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة، الطبعة الأولى، الجزائر،2016، دار التنوير، ص31.

[7]– المرجع نفسه نقلا عن نايف خرما ، ص 98

[8]– حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، الإسكندرية، 2002، دار المعرفة الجامعية ، ص 120

[9]– خالد عبد السلام ، اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة ، نقلا عن عبد السلام ، دت ، ص 289–290.

[10]– المرجع نفسه ، ص 290.

[11]– صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس اللغوي ، ط3، عمان: 1997 ، دار المسيرة ، ص 164.

[12]– ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، دط، الكويت : 1986، سلسلة عالم المعرفة، ص 107.

[13]– ينظر: خاد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر :2012، ص 155.

[14]– صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر,مجلة اللغة الأم، الجزائر:2004، ص 99.

[15]– ينظر:خالد عبد السلام، دور اللغة الم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر : 212 ,ص 156 .

[16]– سامي محمد ملحم، علم نفس النمو. دور حياة الإنسان، ط1، الأردن : 2005، دار الفكر، ص 149.

[17] – ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 95.

[18] . ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، الجزائر :2004، ص 102.

[19]. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ص 109.

[20] . حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، د.ط، الجزائر :2003، دار القصبة للنشر، ص 74.

[21]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان، دط. القاهرة: 1971، مكتبة غريب، ص 157–158.

[22]–كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دط، القاهرة، دار غريب، 1999، ص111.

[23] _ صالح بلعيد،مقاربات منهجية، دط،الجزائر:2004،دار هومه،ص58.

[24]– حسن جمعة، اللغة العربية: إرث وارتقاء حياة، دط. دمشق: 2008، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، ص 96.

[25]– أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ط2. القاهرة: 1998، عالم الكتب، ص 36.

[26]– محمد عبد الواحد حجازي، الثقافة العربية ومستقبل الحضارة، ط1. الإسكندرية: دت، دار الوفاء، ص 43.

[27]–ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير " مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، 1990، العدد66.

[28]– أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة "دراسة في قضية اللغة العربية الفصحى" ط1، دار البيضاء:2005، المركز الثقافي العربي، ص178.

[29]- أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة (دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى)، ص180.

المراجع:

1. **علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دط. القاهرة: دت، دار نهضة مصر.**
2. **عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دط. الجزائر: 2007، عالم الكتب الحديث.**
3. **صالح بلعيد "التهجين اللغوي: المخاطر والحلول" مجلّة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية.**
4. **كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة جامعية، الجزائر: 2002.**
5. **علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان، دط. القاهرة: 1971، مكتبة غريب.**
6. **–كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دط، القاهرة، دار غريب، 1999.**
7. **أحمد كشك، اللغة والكلام (أبحاث في التداخل والتقريب)، دط. القاهرة: 1995 دار غريب.**
8. **كمال بشير، اللّغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دط. القاهرة: 1999 دار غريب.**
9. **_ صالح بلعيد،مقاربات منهجية، دط،الجزائر:2004،دار هومه.**
10. **حسن جمعة، اللغة العربية: إرث وارتقاء حياة، دط. دمشق: 2008، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب.**

11.أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ط2. القاهرة: 1998، عالم الكتب.

12.محمد عبد الواحد حجازي، الثقافة العربية ومستقبل الحضارة، ط1. الإسكندرية: دت، دار الوفاء،.

13.أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة (دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى).

14.نهاد الموسى، ثنائيات في قضايا اللغة العربية.

15.عبد الرحمان حاج صالح،"اللغة العربية بين المشافهة والتحرير.

16.خالد عبد السلام،اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة، الطبعة الأولى، الجزائر،2016، دار التنوير للنشر.

17.حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، الإسكندرية، 2002، دار المعرفة الجامعية .

18.خالد عبد السلام ، اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة ، نقلا عن عبد السلام ، دت.

19.المرجع نفسه ، نقلا عن عبد الغفار ، دت.

20.صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس اللغوي ، الطبعة الثالثة ، عمان ، 1997 ، دار المسيرة.

21.ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، دط، الكويت : 1986، سلسلة عالم المعرفة.

22.ينظر: خاد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر.

23.صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر,مجلة اللغة الأم، الجزائر:2004.

24.ينظر:خالد عبد السلام، دور اللغة الم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر.

25.سامي محمد ملحم، علم نفس النمو. دور حياة الإنسان، ط1، الأردن : 2005، دار الفكر.

26.ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات.

27.ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، الجزائر 2004.

28.ـ محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع.

29.ـ حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، د.ط، الجزائر :2003، دار القصبة للنشر.