ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/333679971

(الثنائية اللغوية بين اكتساب اللغة الأم (العربية) وتعلم اللغة الأجنبية (الإنجليزية

Article · June 2015

CITATIONS
0

READS
4,096

3 authors, including:

Fuad Abdul Muttalib
Jerash University
42 PUBLICATIONS **4** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Fuad Abdul Muttalib on 11 June 2019.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

الثنائية اللغوية بين اكتساب اللغة الأم (العربية) وتعلم اللغة الأجنبية (الإنجليزية)

د. شفيق عبدالجبار بنات أ.د. فؤاد عبد المطلب عبدالمطلب

قسم اللغة الإنجليزية وآدابها – جامعة جرش – الأردن

المستخلص

تبحث هذه الدراسة أهمية تعلم اللغات الأجنبية، لا سيما اللغة الإنجليزية، ودورها في مختلف ميادين الحياة، وعلى نحو ملحوظ في التربية والتعليم والبحث ونقل المعرفة والتنمية اللغوية والثقافية. لكن التداخل اللغوي بين اللغة الأجنبية واستخدامات اللغة الأم يؤدي أحياناً إلى مشكلات غدت مستفحلة في الآونة الأخيرة. وبغية تقصي هذه المشكلات، يحاول هذا البحث الخوض في موضوع اكتساب الأطفال للغتهم الأم ومن ثمَّ نماء هذه اللغة وإبداعهم فيها، مستعرضاً آراء باحثين مختصين في هذا المجال. ويتطرق البحث إلى المشتغلين باللغة وانجذاب بعضهم إلى اللغة الإنجليزية التي راحت تقتحم عملية اكتساب المعرفة والتعليم والثقافة والإبداع وتؤثر سلباً في هذه العملية انطلاقاً من نظرة دونية وتشكيك حيال اللغة العربية واتهامها بالعجز والقصور عن مواكبة مستجدات العصر. ويشير البحث إلى ظهور هذه المشكلة قديماً في اللغة والثقافة العربيتين متناولاً آراء ابن خلدون فيها. ويعرض البحث لأفكار ومقترحات يمكن أن تخدم بوصفها حلولاً لهذه الإشكالية القديمة الجديدة، مستفيداً في ذلك من دراسات وثيقة الصلة بموضوعه، وذلك كله من خلال تأكيد فكرة استخدام العربية لغة للتعلّم والبحث والتربية والإبداع وإنتاج المعرفة على نحوٍ أساس.

كلمات مفتاحية: الثنائية اللغوية، اكتساب اللغة الأم، تعلم الإنجليزية، الانجذاب والتداخل اللغوي.

Bilingualism Between Mother Tongue (Arabic) Acquisition And Foreign Language (English) Learning

Shafeeq Banat
Department of English - Jarash University – Jordan

Fuad Abdul Muttalib
Department of English - Jarash University – Jordan

Abstract

This research work considers the importance of learning of foreign languages, especially English, and their role in education, research, knowledge transfer, language and cultural growth. Language overlapping, between English and Arabic, leads sometimes to acute problems. To approach these problems, the work tries to discuss the acquisition of children of their mother tongue, its expansion and its use creatively in different disciplines. The work tackles the attraction of English to some experts in their fields, the thing that drives them to look suspiciously and down at Arabic accusing it of incompetence to catch up with new changes. Since language overlapping is an old problem, this has entailed a reference to Iben Khaldoun's diagnosis of it with commentary. The work asserts eventually the essential use of Arabic as a language of education, research, culture and knowledge production, without neglecting foreign languages learning, above all English. The work is carried out in the light of the available studies on this issue.

Key words: bilingualism, mother tongue acquisition, English learning, language attraction and overlapping.

المقدمة:

تعد اللغة الأجنبية أداة أساسية في تنمية اللغة الأم وذلك عن طريق تعلمها وفهمها وترجمتها. وأقدر الناس على إدراك هذه الحقيقة هم الأشخاص الذين يتقنون لغة أجنبية إذ يشعرون أنهم يستطيعون التواصل مع أهلها والتعامل معهم على النحو المطلوب. وقد لا يشعر الأشخاص الذين لم يتعلموا لغة أجنبية في حياتهم بوجود أناس يختلفون عنهم في أسلوب حياتهم وتفكيرهم. ومن الصحيح القول إن تعلم لغة أجنبية، سواء أكان هذا التعلم دقيقاً أم عاماً، لا يترتب عليه بالضرورة خلق شعور ود وتفاهم مع أهل تلك اللغة. بيد أنه من الممكن لتعلم اللغة أن ينمي مشاعر الود وروح التفاهم إن وجدت بذورها، كما قد توجد حالات تساعد فيها دراسة اللغة على خلق رغبة في التفاهم، ووضع حد لسوء الفهم. فإذا أردنا أن نُعدّ طلابنا للعمل والحياة في العالم المعاصر وجب علينا أن ننهض بتدريس اللغات بوصفها أولاً أداة للتواصل. ويتطلب ذلك دائماً إعادة النظر في قضايا مثل: الأسس النفسية والاجتماعية لتعلم اللغة، وطرق تدريس اللغات، والمواد التي تستخدم في تدريسها، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، والطرق الصحيحة الثابتة لقياس نتائج التدريس وتقويمها، وتدريب المعلمين الأكفاء [1]. فقد انقسم التربويون واللغويون ومعلمو اللغات منذ البداية إلى جماعتين: المحافظين والمحدثين. ولعل الغلبة ستكون عامة للجماعة الثانية، إذ قلّ اليوم من يعارض في أنه يجب أن تهدف دراسة اللغة الأجنبية إلى تنمية القدرة على فهم اللغة والتحدث بها، والاطلاع على العلوم والفنون من خلالها، والترجمة منها وإليها. لقد أصبح تعلم اللغات الأجنبية، بعد تعلم اللغة العربية، ضرورة من ضرورات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والحضارية بعامة لما فيه من تعدد المصالح. إن تعلم اللغات من أسباب الحياة والرقي حيث عن طريقها تُكتسب المعارف وتقوم الصلات والمعاملات بمختلف صنوفها فهذه حقيقة الحياة الإنسانية في المجتمع الحديث[2].

لقد نمت ظاهرة الثنائية اللغوية، بمعنى استخدام الإنجليزية إلى جانب العربية في آن واحد، في التعبير عن الأفكار والعواطف والجوانب الأساسية من الحياة العملية

1- تؤكد الدراسات اللغوية التربوية مؤخراً على استخدام الطرق الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية، ولا سيما طريقة التواصل؛ لأن استخدام هذه الطريقة تتيح للطلبة ممارسة اللغة في المواقف المختلفة من خلال الأساليب الممتعة مثل لعب الأدوار والعمل الثنائي، وتمكنهم من الإلمام بالعلاقة بين الشكل والمعنى. انظر، على سبيل المثال، شفيق عبد الجبار بنات، دراسة مسحية للطرق التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية في أثناء تدريس القواعد (التراكيب) لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن (أطروحة ماجستير – جامعة اليرموك – إربد، 2003). (بالإنجليزية).

2- لمزيد من التفاصيل، انظر، فؤاد عبد المطلب، "نظرة حول واقع تدريس اللغات الأجنبية لغير المختصين في جامعاتنا"، ندوة تعليم اللغة الأجنبية لغير المختصين في الجامعات السورية (دمشق: المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، 1996)، ص 195 – 200.

(الأطعمة والأشربة والألبسة والتحية واللقاء والوداع والمركبات والاتصالات وغيرها) فأصبحت مشكلة مستفحلة في البلدان العربية لأسباب ذاتية وموضوعية مثل الهيمنة الاستعمارية الغربية في مختلف قطاعات الحياة، أو ما يسمى بالغزو الثقافي أو التبعية الثقافية، والنزعة الإقليمية التي غدت واضحة في كثير من الأصقاع العربية، والإهمال العفوي أو المتعمد في استخدام العربية، والاستكانة في تلقي الأنماط اللغوية والثقافية والأجنبية التي أنتجت اغتراباً واضحاً. ففي تلخيصه للمشهد اللغوي المعاصر يقول نهاد الموسى: "وجدت أنه يتقابل فيه موقفان متفاصلان تفاصلاً حدياً. ويتمثل أولهما في تنامي النزعة الجهوية في إطار الدولة القطرية وهي نزعة تروّج للهجة المحلية المحكيّة وتدفع بها لمزاحمة الفصيحة في مواقع كانت مرشحة لها، ووقائع ذلك ماثلة في المسلسلات التلفزيونية الدرامية الاجتماعية حتى تلك المترجمة المدبلجة، كما أنها ماثلة في برامج الترفيه والمعارف العامة جملة. ويتمثل الموقف الثاني في استهواء الآخر، وسيمياؤه اللغة الإنجليزية في المقام الأول، وهو موقف يلقي بظلال من الشكّ والتصنيف الدوني للغة العربية في نفوس بعض أبنائها" [٣]. ويعود سبب الموقف الثاني عامة إلى النظرة إلى اللغة والثقافة الإنجليزية بوصفهما أداتين للولوج إلى عالم العمل والتداول والتقدم، الأمر الذي يجعل الناظر إلى العربية يتخذ موقفاً سلبياً مليئاً بالتشكيك والازدراء حيالها.

وعلى الرغم من أن الوعي اللغوي والثقافي العربي يواجه تحديات مباشرة وغير مباشرة فإنه ما زال موجوداً أيضاً يحاول رصد هذه التحديات وتقويمها بغية إيجاد حلول ناجعة للتخفيف من آثارها السلبية. إن هذا الوعي إذ يستند إلى مرجعياته الراسخة: الدين والتاريخ والتراث والهوية، فإنه يُقرّ بالكيان الحي للغة وبقابلية التلقي والاستضافة والمواءمة بين اللغوي والثقافي والتقني. هذا كله مع النظر إلى الحقيقة الثابتة أن القيام بالمهام الثقافية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية والانتقال إلى مجتمع المعرفة والتقدم لا يمكن أن يتم إلا بوساطة اللغة الأم أو لغة القوم. لذلك كان الالتزام بالمفردات والمصطلحات والتعابير الفصيحة والوسطى القريبة من الفصحى في التربية والتعليم والإعلام والاتصالات والاقتصاد والثقافة والدين والفضاء الاجتماعي الإنساني الواسع من شأنه المساعدة في حل أزمة الهوية

3- إبراهيم السواعير، قرارة وتحرير، مؤتمر الثقافة الوطني: الثقافة والمتغيرات (عمان: وزارة الثقافة، 2014)، ص 419. ولمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع يمكن العودة إلى كتابات د. نهاد الموسى مثل: الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، 2003؛ وقضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، عمان: دار الفكر، 1987؛ واللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، 2007.

الثقافية في البلدان العربية والعمل من أجل الوصول إلى الكيان الثقافي والاجتماعي العربي المنشود[٤].

اكتساب اللغة الأم

يتعلم الطفل في بلاده لغته الأم بعد أن تتوافر له "الملكة" اللغوية أو الاستعداد الفطري لاكتسابها، وتشمل هذه الملكة اللغوية أو الاستعداد الفطري التكوين الجسدي المتمثل في وجود جهاز النطق وسلامته وجهاز السمع الذي ينظم الأصوات الواردة والصادرة ويضبطها، كما يشمل الاستعداد العقلي الذي يتمكن الدماغ به من تأدية وظيفته في تنظيم حركة الفم والحلق وتمييز الأصوات وفرزها والإفادة من المعلومات المسموعة وتذكرها وتبين المشاعر والأحاسيس، كما يشمل ذلك القدرة على تقليد الآخرين ومحاكاتهم في الترديد أو نطق الكلمات المسموعة[٥]. وعندما تلتقي اللغة والفكر ضمن ذلك الاستعداد، يبدأ الطفل تدريجياً بالكشف عن مزايا اللغة وإدراك أهدافها ووظائفها وعلاقتها بعالمه الصغير. ويبدأ حياته مع أبويه وأفراد أسرته وأهل المحيط فيسمع، كما يبين ابن خلدون، "استعمال المفردات في معانيها فيُلْقَنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيُلْقَنها كذلك ثم لا يزال سماعُه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكَةً وصفةً راسخةً، ويكون كأحدهم، هكذا تصيَّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلَّمها العجم والأطفال" [٦]. وبذلك تغدو عملية اكتساب الطفل لغتَه القومية متطابقة أو متزامنة مع عملية اكتساب العادات والممارسات والتقاليد الأسرية والاجتماعية، وذلك ضمن إطار العلاقات المثيرة والاستجابات، كما يرى اللغويون السلوكيون مثل واطسن وسكِنر.[٧] بيد أن حدوث هذه العملية واستمرارها يظل مرتبطاً بوجود تلك الذائقة الطبيعية أو الملكة اللغوية، كما أن درجة نشاط هذه العملية وتطورها وتأثيرها تظل متعلقةً بما يتاح لها من فرص التواصل والاحتكاك

4- يثير مفكرون وتربيون عرب موضوع الهوية الثقافية في التربية والتعليم ويقدمون مقترحات وحلول بغية الخروج من أزمتها الحالية. انظر، على سبيل المثال، كتاب د. سعيد محمد الرقب، الهوية الثقافية في الفكر التربوي المعاصر وتحديات المستقبل (عمان: دار يافا، 2007). يلقي هذا الكتاب الضوء على واقع الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر بجميع أبعاده وأشكاله، وإبراز الأزمة التي تعيشها الهوية الثقافية في العالم العربي خاصة في ظل العولمة وعصر المعلوماتية والتفجر المعرفي والاستعارة الثقافية؛ المتمثلة بنقل كل جديد من الفكر الغربي الأمر الذي يخلق إشكاليات للهوية الثقافة الوطنية لاختلافات الثقافات.

٥- لمزيد من التفاصيل انظر: د. كمال محمد بشر، علم اللغة العام، القسم الثاني: الأصوات اللغوية (القاهرة: دار المعارف، 1975)، ص 64 – 72؛ د. مصطفى فهمي، أمراض الكلام (القاهرة: دار مصر للطباعة، 1975)، ص 9 – 28.

٦- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق ا. م. كاترمير – المجلد الثالث (بيروت: مكتبة لبنان، 1992)، ص 297 – 298.

٧- انظر، د. عبد الله الدنان، "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية، مجلد 2، عدد 6، شوال 1406 – حزيران 1986، ص 29.

الاجتماعي بنطاقيه الخاص والعام، وبما يتوفر من فرص التلقين أو التعليم، وبما يوجد من استعداد ذهني. إذ أن مجالات اكتساب اللغة متنوعة وواسعة، فهي تؤخذ عادةً كما يعبّر عن ذلك ابن فارس (ت 395 هـ) "كالصبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات. وتؤخذ تلقاناً من ملقّن، وتؤخذ سماعاً من الرّواة الثقات ذوي الصدق والأمانة"[٨]. ومن المنطقي القول إنَّ الطفل يكتسب اللغة عبر معايشة أبناء اللغة العربية على اختلاف مشاربهم أيضاً.

ويقسم جسبرسن نمو لغة الطفل إلى مراحل: المرحلة الأولى، هي مرحلة الصياح، وتعد البداية الحقيقية للغة بالنسبة إلى الطفل الوليد، وليس الصياح في مستهل حياته صياحاً بالمعنى المفهوم، وإنما هو الشهقات والزفرات التي تدل على حياته وهذا أول ألوان نشاطه الحيوي. ثم تأتي مرحلة "المناغاة" التي هي في الحقيقة نسيج صوتي مكون من الأصوات الثلاثة التي ترد في صياح الوليد، وهي تتمثل في اختلاط الفتحة لديه بشيء من الأنفية، يقربها من صوت النون، وبقليل من الاحتكاك يدنيها من الغين، وليس في الفعل "ناغى" سوى هذه الأصوات الثلاثة، محملة بدلالاتها، وإمكاناتها الاشتقاقية[٩]. ومع تقدم سن الطفل يتقدم نموه اللغوي إلى المرحلة التالية، وهي المرحلة التي سمّاها جسبرسن "البأبأة"، وقد أطلق عليها هذه التسمية لسبب بسيط، هو ملاحظة أن أول صوت يلعب به الطفل في بدء نضجه هو الباء، وذلك بالنسبة إلى جميع الأطفال بلا استثناء. ويحدث أن يأتي الطفل بأصوات أخرى مع الباء، مثل التاء أو الميم أو الحاء أو الخاء أو الكاف. ولكن المهم أنه ينطق بالباء أولاً، فإذا لاحظ من حوله أنه أتى بهذا الصوت المحبب بادروا إلى تشجيعه واخذوا يرددون له هذا الصوت باستمرار[١٠].

وحسب جسبرسن يبدأ الطفل في مرحلة المناغاة باكتساب خصائص تنغيم اللغة السائدة في محيطه من حيث ارتفاع طبقات الصوت في أثناء الكلام، ثم من خلال الاستجابة إلى أصوات الآخرين وإصدار أصوات شبيهة بأصواتهم، ثم من خلال إنتاج أصوات معينة يستخدمها بصورة متكررة للتعبير عن معانٍ أو مواقف معينة. وتتحول هذه المناغاة حين يتجاوز الطفل شهوره السبعة الأولى في المرحلة الثانية

٨- أحمد بن فارس، الصاحبي، علق عليه ووضح حواشيه أحمد حسن بسبج (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997)، ص 34.

٩- انظر، د. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984)، ص 85 – 86. يعلق د. شاهين حول هذه النقطة: "لعله في تقديرنا أصل الفعل (لاغى، يلاغي)، والمعنى في كليهما: أصدر أصواتاً، للمناغاة أو للملاغاة، واللام والنون يتبادلان المواقع في العربية". ص 86.

١٠- المرجع السابق، ص 86. لقد عالج هذا الموضوع على نحو متخصص د. مصطفى فهمي في كتابه، أمراض الكلام، المعطيات السابقة، ص 22 وما بعدها.

إلى مقاطع ثم كلمات، يبدأ بعدها في التعبير عن جملة بأكملها في كلمة واحدة يمكن تمييزها وإدراك دلالتها في إطاره الأسري أو الاجتماعي العام، فيعبر مثلاً عن جملة (أريد ماء) بكلمة (ماء) وحدها، ويعبر عن رغبته في ركوب السيارة مع والده بكلمة (سيارة) أو بلفظة تجمع بعض حروفها، ويستمر هكذا في التقاط الكلمات والتعبير بها، تساعده في ذلك قدرته على المحاكاة التي تظل في حالة تطور ويظل أثرها متواصلاً في نماء لغته[١١].

ويبدأ الطفل، في السنة الثانية من عمره، في تعلم العلاقات بين عناصر الجملة والصفات الدلالية لأجزائها المكونة، ويأخذ في تكوين الجملة ذات الكلمتين، ثم يتجاوز ذلك بعدها إلى تكوين الجمل ذات الكلمات الثلاث فالأربع فالخمس، ويتطور تدريجياً حتى تقترب جمله وعباراته من جمل البالغين وعباراتهم، حيث تنمو لديه ضمنياً المعرفة بقواعد اللغة وأسس التأليف بين الكلمات. ويرى بعض علماء اللغة أن القدرة على اكتساب اللغة تكون في أوج نشاطها قبل السنة الخامسة، وتأخذ بالضعف والفتور بعد سن البلوغ حين يفقد الجزء المسؤول عن اللغة بعضاً من مرونته[١٢]. غير أن هذا لا يعني البتة أن عملية اكتساب اللغة يمكن أن تتوقف أو تنقطع عند عمر محدد، فهي عملية مستمرة مدى الحياة.

أما الكلمات فيبدأ الطفل في اكتسابها أو تحصيلها ضمن اكتسابه العام للغة منذ طفولته، لكنه يأخذ بإدراك وقع أصواتها قبل إدراك معانيها التي ترمز إليها، ثم يفهم معانيها قبل التمكن من نطقها والتعبير بها عن حاجاته وأشيائه. وقد يتأخر نطق الطفل للكلمات أو يبقى حتى الشهر العاشر أو الثاني عشر في مرحلة الكلمة الواحدة أو دون نطق المقاطع، رغم فهمه كلمات عدّة[١٣]. ويبدأ الطفل عادة بالتقاط

١١- لمزيد من التفاصيل حول أهمية التقليد ومراحله الدقيقة وأثره في تنمية المخزون اللغوي عند الطفل. انظر، د. حلمي خليل، اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي (بيروت: دار النهضة العربية، 1986)، ص 82.

١٢- انظر، إريك لينبرغ، الأسس الحيوية للغة (نيويورك: جون ويلي، 1967)، ص 178، (بالانجليزية)

١٣- انظر، عبد الله الدنان، "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"، ص 29. ويعتقد روي هجمان أن قدرة الإنسان على تعلم اللغة تبلغ ذروتها في زمن يمتد تقريباً بين السنة الأولى والسادسة وتكتمل بحلول السادسة بينما تقل هذه القدرة عندما يبلغ لحاء المخ عند لطفل درجة معينة من النضج، بحيث يبدو أن تعلم اللغة تحدده عوامل فطرية أكثر من أي شكل من أشكال التعليم البشري. انظر، روي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد (الكويت: جامعة الكويت، 1989)، ص 106. ويرفض المترجم د. داود حلمي فكرة أن يسيطر الطفل سيطرة تامة على لغته عند بلوغه الخامسة أو السادسة، ويعتقد أن اكتساب اللغة عملية مستمرة لا تحدد بعمر معين أو تتوقف عند مرحلة زمنية معينة، وقد يكون هذا الرأي صحيحاً، ولكن المترجم نفسه يذهب بعيداً عندما يقرر أن الطفل "ما إن يبلغ السادسة من العمر حتى يكون قد تعلم لغة قومه وحذقها". انظر، المصدر السابق نفسه، ص 40، 26 على التوالي.

الكلمات وتعلمها بمعانيها العامة ومفهوماتها الكلية، ثم يتسع تفكيره بالتدريج فتزداد ممارسته للغة وتتطور قدرته على التركيب، كما يتكرر سماعه للألفاظ التي اكتسبها مستخدمة في عبارات وسياقات مختلفة من الكبار نتيجة للتحليل والمقارنة وتتميز في ذهنه المفهومات العامة من المفهومات الخاصة. إن الأب عند الطفل في بدايات عمره هو أي رجل كان يماثل والده في الهيئة والشكل واللباس من دون تمييز دقيق، والزهرة عنده كل ما يماثلها من زهور في الشكل والمنظر، ولا فرق أن تكون هذه الزهرة صغيرة أو كبيرة، حمراء أو صفراء، عطرة أو غير عطرة. ولكن بعد أن يتقدم الطفل في العمر يبدأ بإدراك الفوارق بين والده والرجال الآخرين، ثم يتعرف مسمى الشاب والكهل، كما يتعرف أنواعاً كثيرة من الزهور وما يطلق عليها من مسميات[١٤].

وتشير بعض الأبحاث حول اكتساب الأطفال للنظام الصوتي والتراكيب النحوية في المراحل الأولى من نموهم إلى أنه يبدأ عادة وفي الظروف الطبيعية بطيئاً ضعيفاً، ثم يرتقي الاكتساب بسرعة فائقة، فبينما تتراوح حصيلة الطفل من ألفاظ اللغة في الثمانية عشر شهراً الأولى بين (3 – 50) كلمة، يصل متوسط عدد الكلمات التي يكتسبها إلى أربعمائة كلمة تقريباً عندما يبلغ سنتين ونصف السنة من العمر، حيث يضيف على حصيلته من المفردات بعد بلوغه سن الثانية كلمات جديدة كل يوم، وببلوغه سن الثالثة يمكن أن يصل عدد الكلمات التي اكتسبها إلى ألف كلمة في المتوسط، ويظل هذا العدد يتنامى ويتطور وفق ما يتوفر له من عوامل النمو والتطور[١٥]. وتتركز هذه العوامل بصورة رئيسة في محيط الأسرة والألفاظ المتداولة فيه من ألفاظ النصح أو الأمر أو التشجيع أو الزجر. وثمة اتفاق بين الباحثين اللغويين على أن هناك ضرورة لتمييز عمليتين مختلفتين تقفان وراء اكتساب الطفل اللغة: الأولى هي عملية فهم لغة الراشدين والثانية هي استخدام هذه اللغة، إذ إن الطفل يفهم بعض الألفاظ أو المقاطع ويستجيب لها استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق[١٦].

وبصورة عامة، ترتبط طبيعة المفردات التي يكتسبها الطفل بالبيئة التي يعيش فيها، وتعتمد على ما يشيع استخدامه في هذه البيئة من مفردات وتعابير لغوية، غير أن ذلك كله يستند إلى ما يشد انتباهه من أشياء، وما يتردد ذكره من أسماء وما يتكرر حدوثه من نشاطات وأفعال وما يتصل بها من كلمات تعبر عنها. وتظل حصيلة

١٤- انظر، د. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996)، ص 50.

١٥- انظر، أريك لينبرغ الأسس الحيوية للغة، المعطيات السابقة، ص 376؛ و د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1990)، ص 103 – 109.

١٦- د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المعطيات السابقة، ص 102؛ و د. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، المعطيات السابقة، ص 52 – 53.

الطفل من الألفاظ بمدلولاتها وأنواعها ومستوياتها المختلفة تتسع وترتقي. فكلما كبر في العمر واتسع اتصاله بالآخرين واختلاطه بهم وكثر سماعه لما يحكون من أقوال وأحاديث ويتلفظون من صيغ وما ينشئون من عبارات وتراكيب، ويكتسبه من أقرانه في اللعب عندما يكبر، ثم من رفاقه في المدرسة ومدرسيه، ومن ثَمَّ مما يقرأه مكتوباً في دفتر أو كتاب أو صحيفة عندما يصبح قادراً على القراءة.

وقد أُجريت دراسات على الأطفال في مراحل التعليم الأولى [١٧]، فاظهرت أن المفردات اللغوية لديهم تبقى تتزايد عاماً بعد عام، على الرغم من أن نسبة الزيادة في هذه المراحل تبدو منخفضة أحياناً بالمقارنة مع ارتفاع في عدد المفردات التي يكتسبونها قبل دخولهم المدرسة. كما أظهرت هذه الدراسات أن المفردات التي ينطق بها الطفل في هذه المراحل أكثر عدداً من المفردات التي يكتبها وأن عدد الكلمات التي يميزها أكثر من المفردات التي يعرفها، وأن محصول الطفل من الكلمات ذات الأحرف الثلاثة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية أكثر، في حين تصبح الكلمات ذات الأحرف الأربعة هي السائدة في المرحلة التالية، كما أن الألفاظ والعبارات العامية المكتسبة بالنسبة إلى الطفل العربي تغلب على الألفاظ والعبارات الفصحى. ونتيجة للتطور الزمني والعقلي عند الطفل، وزيادة اكتسابه المفردات في هذه المراحل تزداد التراكيب اللغوية تطوراً وتعقيداً. وتبيَّن في الدراسات المشار إليها أنه ليس ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في كمية المفردات المكتسبة في المراحل المذكورة بين الإناث والذكور. وقد أظهرت دراسات لغوية أخرى للنمو اللغوي عند الأطفال تفوق الإناث على الذكور في كل جانب من جوانب النمو اللغوي، بما في ذلك اكتساب المفردات. ولا شك في أن من شأن هذا التفوق أن يؤدي إلى زيادة كمية الألفاظ المكتسبة لدى الإناث في مراحل النمو الأولى وما يليها[١٨].

ولعل ما يراه نوام تشومسكي قريب من أن الواقع من اكتساب الطفل عموماً للغة ولمفرداتها في المراحل الأولى من نموه هو تلقائي وعفوي [١٩]. وذلك لأن ذهن الطفل مهيأ على نحوٍ من الأنحاء لإتمام عملية التكلم ولأن اتجاهه لإثبات وجوده الاجتماعي هو اتجاه فطري. بيد أن مستوى هذا الاكتساب يبقى متوقفاً على مدى تفاعل الطفل نفسه مع محيطه، وعلى الظروف المحيطة به، والعوامل والمثيرات الدافعة لممارسته اللغة والمحفزات المشجعة على استخدامها، ثم على اتجاهه لإتقان اللغة وطموحه إلى البراعة فيها، وأخيراً على مدى ما يمتلك هذا الطفل من قدرة

١٧- انظر، صباح حنا هرمز، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها (الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر، 1983)، ص 39 – 48.

١٨- انظر، المرجع السابق، المعطيات السابقة، ص 36.

١٩- نوام تشومسكي، اللغة والعقل (نيويورك: هاركورت وبريس، 1968)، ص 15 – 101، (بالإنجليزية).

خاصة على فهم معاني اللغة وتعلم نطق ألفاظها وما لديه من سرعة ودقة في ملاحظة أوجه استخدام هذه الألفاظ ومجالاتها. ويتوقف مستوى هذا الاكتساب أيضاً على نوعية المفردات اللغوية أو الكلمات التي يسمعها الطفل، وعلى أحجام هذه الكلمات وأشكالها ووظائفها وأساليب استخدامها والسياقات التي تستخدم فيها ونسبة تكرارها ونوع المدلولات المرتبطة بها وحجمها، كما يتوقف مخزونه من الألفاظ من حيث المحتوى الدلالي على المفهومات والخبرات المعروفة أو المتداولة في بيئته وعلى أي مدى يصل ما يلاحظه أو ما يكتسبه هو نفسه من هذه المفهومات والخبرات[٢٠].

اتساع اللغة الأم

إن عملية اغتناء اللغة الأم هي أوسع وأعمق من أن يحيط بها الفرد أو يتلقنها بمجرد العيش مع أسرته والاختلاط بأهل محيطه، مهما كان استعداده الفطري وكانت العوامل مساعدة والظروف مهيأة لاكتساب اللغة. فالأسرة والمحيط اللذان يعيش فيهما الإنسان يكونان جزءاً من المجتمع الكبير الذي تظهر فيه اللغة وتنمو. وإن تشابهت حياة هذا الجزء في بعض خصائصه مع حياة فئات المجتمع الأخرى فإن حياة المجتمع بمجمله تبقى متنوعة المستويات، متعددة الأشكال، مختلفة الاتجاهات، تبعاً لاختلاف طبقات هذا المجتمع وطبائع الناس وأهدافهم ومصالحهم وعاداتهم وتقاليدهم وأرضياتهم التاريخية والعرقية الدينية أو المذهبية والثقافية، وتبعاً لاختلاف مواطن سكناهم وجوارهم وتأثرهم بالحضارات الأخرى. ويؤدي هذا التنوع والاختلاف إلى حدوث التباين في مورثاتهم اللغوية ولهجاتهم وأساليب تعبيرهم. إضافة إلى ذلك فإن أنماط الحياة نفسها وحاجاتها وأشكالها وأساليبها تختلف من زمان لآخر ومن جيل لجيل[٢١].

تتغير أنماط الحياة وأساليبها على نحوٍ متواصل، وطبقاً لذلك تتغير حاجات الناس وأهدافهم وطرق تعبيرهم وتتطور لغاتهم ولهجاتهم وألفاظهم ومعانيهم، فتشتق كلمات جديدة من أصول قديمة، وتقترض ألفاظ غريبة من لغات أخرى مجاورة أو مؤثرة، وتتولد صيغ وتراكيب لغوية لم تكن موجودة للتعبير عن مفهومات ومدلولات مستحدثة، كما قد تستبدل ألفاظ بألفاظ أخرى بدافع الرغبة في التغيير أو التجديد، أو بسبب تغير الزمن وتغير الأذواق. وهكذا فقد تظهر مفردات قديمة في محيط اجتماعي من دون آخر أو تظهر في عصر وتحل محلها مفردات أخرى في

٢٠- حول موضوع اكتساب المفردات اللغوية وقوانين النمو اللغوي ومراحله عند الأطفال عموماً، انظر، د. حلمي خليل، اللغة والطفل: دراسة في علم اللغة النفسي، المعطيات السابقة، ص 59 – 80.

٢١- انظر، د. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص 55. وللمزيد من التفاصيل، انظر، د. علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع (القاهرة: دار نهضة مصر، 1971)، ص 9 – 24.

عصرٍ تالٍ. وبكثير من الإيجاز يمكن القول: "إن الألفاظ تابعة للحياة، إنها تتحول بتحولها، فكما أن الحياة لا تثبت على طور من الأطوار، فكذلك الألفاظ لا تثبت على وجه من الوجوه على تراخي الأحقاب، فالصلة بين الحياة والألفاظ مستحكمة الأواصر"[٢٢]. ومثلما تنشأ كلمات وصيغ جديدة للمدلولات القديمة وتضاف إلى مثيلاتها السابقة وتتعدد وتتكاثر المترادفات اللفظية، كذلك تنشأ معانٍ ومدلولات جديدة لكلمات قديمة عن طريق التحويل أو النقل أو المجاز أو غير ذلك، وهكذا تتعدد معاني الكلمات وتنمو وتتكاثر على مر الزمن[٢٣].

لقد دخلت كلمات أعجمية في العربية، واكتسبت كلمات عربية قديمة دلالات جديدة وشاعت بكثرة التداول والاستخدام، وأصبح لكلمات كثيرة مترادفات، عاش بعضها مدة من الزمن ثم تراجع واندثر، واستمر بعضها مستخدماً مع مرادفه الأصلي. فعند ظهور الإسلام اكتسبت كلمات كثيرة معانٍ جديدة غير المعاني التي اصطلح عليها الناس سابقاً. وبعد أن اختلط العرب بأبناء الأمم المختلفة إثر الفتوحات العربية الإسلامية اتسع قاموس المفردات العربية، حين دخلت بصورة طبيعية عفوية أو قصداً أو عنوةً أو اقتراضاً مجموعات كبيرة من الألفاظ الأجنبية وأضيفت إلى الألفاظ العربية الأصلية، وظل كثير منها يتوالد عن طريق الاشتقاق أو النحت أو التركيب والمزج مع مرور الزمن، مثلما نراه في أيامنا هذه من دخول ألفاظ اللغات الأجنبية التي تأثرنا بها وبثقافتها. وفي الحقيقة، إن الأصوات والتراكيب النحوية وصيغ الكلمات ومعانيها معرضة كلها للتغير والتطور. غير أن سرعة التغير والحركة تختلف من حقبة إلى أخرى ومن مجال إلى آخر من مجالات اللغة. ويبدو أن هذه الظاهرة اللغوية موجودة لدى كل أمة، ولا تختلف في ذلك اللغة المكتوبة عن اللغة المنطوقة، وإن كانت اللغة المنطوقة أكثر عرضة للتغير والاختلاف من اللغة المكتوبة. ومن هنا ينشأ التوسع بمفردات اللغة ومعانيها وصيغها[٢٤].

إن نمو اللغة لدى الإنسان يسير في اتجاه طردي مع التواصل المباشر وغير المباشر بالآخرين وبالمصادر الأخرى لاكتساب اللغة، أي بقدر زيادة الاتصال تزيد الحصيلة اللغوية لدى الفرد. وكلما زاد محصوله اللغوي نما وعيه، وزادت مقدرته على التخاطب والتفاهم، الأمر الذي يؤدي بصورة اعتيادية إلى الانفتاح

٢٢- شفيق جبري، "الألفاظ والحياة"، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 48، ج 4، 1973 / 1393، ص 727.

٢٣- انظر، د. علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، المعطيات السابقة، ص 255 – 258، 287 – 301.

٢٤- حول هذا الموضوع، انظر، د. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص 56 – 57؛ و د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة، ص 59، و د. عبد الغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث (القاهرة: مطبعة الجبلاوي، 1986)، ص 287.

على فئات المجتمع المختلفة، ويحفز تكوين علاقات أكثر وأوثق مع الآخرين، ويقود إلى الاستفادة من الفرص التي تتيحها هذه العلاقات والروابط لزيادة اكتساب اللغة وتثبيت مفرداتها وصيغها في الذاكرة عن طريق الممارسة. وبالطبع، كلما زاد مخزون الفرد من اللغة تطورت مقدرته على فهم دلالات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة وإدراك مفاهيمها في السياقات المختلفة، بالنتيجة يتمكن هذا الفرد من الولوج إلى مجالات لغوية عدة لم تكن معروفة لديه في كل مرحلة من مراحل نمو اللغة وتطورها.

وتترتب على تنامي الحصيلة اللغوية وثرائها نتائج إيجابية أهمها: زيادة الخبرات والمعارف والمهارات الفكرية والثقافية، وانفتاح الشخصية نفسياً على ما يحيط بها ونمو غريزة التواصل لديها ومن ثم ارتقاء روح الألفة والجرأة والثقة بالنفس، وتمكن الفرد من فهم الكثير مما يقرأ لأن هناك توافقاً بين لغة التخاطب ولغة الكتابة واللغة الفصحى في كثير من الاستخدامات والتراكيب اللغوية، ويستطيع الفرد عبر الثروة اللفظية المكتسبة فهم ما في التراث من إبداعات أدبية ونتاج فكري، ومواظبة الفرد على القراءة نتيجة لاستيعابه لما يقرؤه الأمر الذي يدفعه لتحصيل المزيد من المعارف واستيعاب لقواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها وتوظيف هذا الفهم في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، وامتلاك الفرد للطلاقة والسلاسة في التعبير نتيجة لتكرار الاتصال بالآخرين وحضور المفردات والصيغ والأساليب في الذهن، وبناء الشخصية الاجتماعية وخلق الروح القيادية الفعالة لدى الفرد عبر القدرة على التفاهم مع الآخرين والقابلية على التكيف والإبداع والأداء والإلقاء الفني البليغ. باختصار، يمكن القول إن لنمو اللغة وثرائها أثراً مهماً في جعل الفرد مؤثراً في محيطه وبين أفراد مجتمعه أو أمته، حيث يمتلك زمام الأخذ والعطاء، والاستفادة والإفادة، والاكتساب والإبداع، والنفوذ والتوجيه، جاهزاً للمشاركة في بناء ثقافة أمته والسير بهذه الأمة نحو حياة أفضل[٢٥].

قضية الثنائية اللغوية

لا بد من بروز معوقات لعملية التواصل واكتساب الخبرات وإغناء الثروة اللغوية، أو بكلمات أخرى حدوث سلبيات تنجم عن نقص في المخزون اللغوي، ويمكننا هنا ذكر أكثر هذه المعوقات والسلبيات وروداً وهي: ميل الفرد نحو الانطواء والعزلة الاجتماعية، واضطراب الشخصية وعجزها عن التواصل أو التخاطب بمرونة كافية، وضعف الأرضية الفكرية والإبداعية أو اضمحلالها الناجم أساساً عن فقر الحصيلة أو المهارة اللغوية، وهجران اللغة القومية والاعتقاد بعجزها أو اتهامها

٢٥- انظر، د. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، ص 59 – 62.

بذلك، وأخيراً الثنائية اللغوية وذلك عندما تنسحب اللغة الأصلية أمام لغة أو لغات أجنبية ليحدث ذلك التبدل في المواضع ثقافياً وعلمياً وتربوياً وتعليمياً[٢٦].

ما يهمنا على نحو خاص هنا السببان الأخيران عندما يتدخلان على نحوٍ سلبي في تحصيل اللغة الأم وتنميتها، لا سيما في المراحل المبكرة من تلازم الفكر واللغة في ذهن الطفل. إجمالاً، هناك الكثيرون ممن ضعفت حصيلتهم من مفردات اللغة وصيغها فصعب عليهم التعبير بلغتهم القومية بطلاقة، أو عجزوا عن التأليف والتدريس والإنتاج بها، فلا يعترفون بدافع العاطفة أو الجهل أو التعالي بعجزهم اللغوي أو بعدم امتلاكهم قدرات بيانية في التعبير، ولا يفصحون عن افتقارهم للمهارات اللغوية، ولا يقرون بتقاعسهم تجاه اللغة وتقصيرهم في امتلاك أدواتها، وإنما يعزون ذلك الضعف والعجز إلى لغتهم نفسها فيتهمونها بالفقر والضيق، ويصفون مفرداتها بالثقل والغرابة وال وحشية والقصور عن مجاراة الحياة العصرية، أو يزعمون القلة في مصادرها وموارد تحصيلها ونتاجها الإبداعي، وغيرها من تهم ومزاعم وعلل نمطية يتشبث بها المريب والعاجز والجاهل باللغة من أمثال هؤلاء. هذا بالإضافة إلى وجود أولئك المصابين بعقدة النقص تجاه لغتهم وهويتهم وثقافتهم، والذين ينتابهم شعور وهمي بالانتماء الفكري أو الثقافي إلى مجتمع غير مجتمعهم الأصلي، وغالباً ما يتجه هذا الانتماء نحو أوروبا أو أمريكا أو البلدان التي تعيش نمطا غربيا من الحياة[٢٧].

من الملاحظ أن هناك رهطاً من أبناء العربية، وخصوصاً في الجامعات والمؤسسات العلمية والثقافية، ممن سنحت لهم الفرصة بالدراسة أو العمل أو العيش في بلدان أجنبية فكثر اختلاطهم بأبناء تلك البلدان فغلبت ثقافتهم الأجنبية على ثقافتهم الأصلية، أو ضعفت لغتهم القومية لأسباب مختلفة فراودهم شعور بدونية هذه اللغة أو إحساس بعجزها وتفوق لغتهم الأجنبية الجديدة عليها. ويسعى أفراد هذه الجماعة إلى الابتعاد بأنفسهم عن أمتهم، ويظهرون نوعاً من التنصل من لغتهم أو التنكر لها أو التباهي بمعرفة غيرها فيستخدمون الألفاظ أو المصطلحات أو الأساليب أو العبارات الأجنبية في أحاديثهم أو نتاجهم المكتوب أو محاضراتهم أو أبحاثهم بدلاً من الألفاظ أو المصطلحات أو العبارات أو الأساليب المعادلة لها بالعربية، اعتقاداً منهم بعدم جدوى استخدامها وأنها لم تعد مناسبة للعصر الحديث، أو أنها لم تعد تملك إمكانيات التعبير عن حاجات هذا العصر وقضاياه ومشاكله

٢٦- انظر، المرجع السابق، ص 68 – 78.

٢٧- عولج هذا الموضوع في غير كتاب أو بحث، انظر على سبيل المثال، د.حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية (بيروت: دار النهضة، 1976)، ص 90-91، و د. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، المعطيات السابقة، ص 190-207.

المتطورة، هذا مع أنهم في كثير من الأحيان يعرفونها ويمكنهم استخدامها على نحوٍ وافٍ. ويمكن وصف موقف هذه الجماعة من اللغة العربية بأن البعض منهم يراها لغة شائخة منزوفة الطاقة والإمكانية، ولا تنهض بفكر ولا تجري بهدف في مضار الحضارة إلى غايته حتى تلهث ويبطل فيها نبض الحروف، وهي عند البعض الآخر لغة جاءت والصعوبة على موعد، فالقواعد فيها عصية على الفهم لا تلين والبنى النحوية إدراكية مثقلة. ويترتب على هذا الموقف من دون شك عواقب سيئة، فسلبية مثل هؤلاء للغتهم الأم يقودهم إلى التقليل من شأنها ومن شأن تراثها، الأمر الذي يؤدي إلى تضاؤل روح الاعتزاز بهذا التراث لديهم، وربما كان لهذه السلبية آثارها في أفراد المجتمع الذي يتواصلون معهم، أو ينتقل هذا الجفاء لديهم حيال لغتهم إلى أبناء جيلهم اللاحق.

سيدفع الشعور بقصور اللغة الأم أو الجهل بإمكانياتها والشعور بالعجز عن استخدامها بمرونة أو بمهارة غالباً إلى التعلق بلغة أخرى، لغة أجنبية أكثر جاذبية، والتشبث بها على أساس أنها الأنسب أو الأسهل أو الأهم أو الأعلى مستوى وأكبر مكانة وأكثر هيمنة وانتشاراً واستخداماً والأجدر بالتقليد والاتباع، والتي هي في معظم الأحيان اللغة الإنجليزية. ومن هنا ينشأ الاعتماد على هذه اللغة، فيزداد الاقتراض دون ضوابط من هذه اللغة الأجنبية، ويكثر التداخل بينها وبين اللغة الأم فيتكون ما يسمى الثنائية اللغوية التي تنجم عنها مع مرور الزمن تراجع اللغة الأصلية أمام الغزو اللغوي الأجنبي في التربية والتعليم والثقافة والفكر وأساليب الحياة عموماً. وقد يفضي هذا بدوره إلى حدوث اضطراب أو تبدل لغوي أو ثقافي. إن الفروق الثانوية في النطق بين منطقة وأخرى أمر طبيعي، لكنه قد يأتي في ظروف معينة بصورة غير مرغوب فيها، لأن هذا التبدل يحطم الفهم المتبادل ضمن الجماعة فيصبح موضع إزعاج اجتماعياً وسياسياً. ويمكن لذلك أن يكون سبباً في اضطراب الفرد وتأرجحه لغوياً وفكرياً، فقد لا تتوفر الوحدة أو الاتفاق بين لغة هذا الفرد التي تغيرت أو تشوهت وبين لغة الناس عامة التي يفترض أن يستمد بها هذا الفرد جزءاً كبيراً من خبراته الأساسية، ولا بين لغته هذه ولغة تراث قومه الذي يعد مصدراً أساسياً في تكوين قاعدته الفكرية والثقافية. إن مثل هذا الاختلاف والاختلاط اللغوي يؤدي إلى ثنائية ثقافية محيرة تدخل الفرد في صراع نفسي وثقافي وحضاري مستمر حيث "لا يدري إلى أي شعب ينتمي ولا إلى أي ثقافة يرجع. كما أنه يكون حائراً بين قيم وثقافة اللغة الأولى وقيم ولغة الثقافة

المتبناة. يحتار في الصواب والخطأ والحلال والحرام والمقبول وغير المقبول والجائز وغير الجائز والحسن والقبيح"[٢٨].

علاوة على ذلك، إذا كان الفرد ضعيفاً من حيث الأساس في لغته الأم، وحصيلته من مفرداتها وصيغها وتراكيبها قليلة، فإن مما يزيده ضعفاً أن يهيمن استخدام اللغة الأجنبية في مجتمعه وفي حياته العامة، سواء أكانت هذه الهيمنة في الاستخدام ناتجاً عن علاقات ثقافية أو اقتصادية أو تجارية تربط مجتمعه بأصحاب هذه اللغة، كما هي الحال في كثير من أوساط المجتمع العربي، ولا سيما في منطقة الخليج العربي، أو كانت ناتجةً عن الشعور بتميز متعلمي هذه اللغة الأجنبية وتفوقهم. إن عدم الاهتمام باللغة الأم لدى هذا الفرد قد يزداد، فيزداد معه ضعفه في هذه اللغة. وفي أغلب الأحيان قد تظل هذه اللغة الأجنبية التي يمارس استخدامها إلى جانب لغته ويبدي رغبة في التعلق بها ضعيفة الحصيلة أيضاً.

ومن المعروف أن العربية تعرضت عبر تاريخها الطويل لمثل ما تتعرض له في أيامنا هذه، فهذا ابن منظور يكتب في مقدمة كتابه الشهير لسان العرب، عن حالة العربية في زمانه وكأنها يتحدث عنها الآن: "إنني لم أقصد سوى حفظ أصول هذه اللغة النبوية وضبط فضلها؛ إذ عليها مدار أحكام الكتاب العزيز والسنّ النبويّة، ولأن العالم بغوامضها يعلم ما توافق فيه النيّة اللسان، ويخالف فيه اللسان النيّة، وذلك لما رأيته قد غلب، في هذا الأوان، من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللّحن في الكلام يُعدّ لحناً مردوداً، وصار النطق بالعربية من المعايب معدوداً، وتنافس الناس في تصانيف التّرجُمانات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير اللغة العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمنٍ أهله بغير لُغته يفخرون، وصنعته كما صنع نوحٌ الفُلْك وقومه منه يسخرون"[٢٩].

ويشير ابن خلدون إلى هذه الحالة والوسطية الممتزجة من هذه اللغة: "إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصراً في اللغة العربية لما قدمناه من أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى" [٣٠]. ويفيد كلام ابن خلدون أن اللغة ملكة، أي أنها نظام يكتسبه الإنسان من المجتمع بفطرته، ويكون من خلاله حساً أو ذائقة يتمكن من خلالها السماع والنطق ومعرفة الجمل التي تتناسب مع مبادئ تلك اللغة، وينبذ النطق أو الصيغ التي لا توافق تلك

٢٨- د. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية (الرياض: منشورات جامعة الملك سعود، 1988) ص 39.

٢٩- ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، 1990)، ص 8.

٣٠- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تحقيق أ.م.كاترمير ، مج3، ص 276-277.

المبادئ. وهذه ملكة طبيعية لدى الأطفال فإذا رسخت تلك الملكة عند الطفل أصبحت الألفاظ حافظات لأحاسيسه ومشاعره وصور لذكرياته، وغدا قادراً على تخيل الأشياء التي لا يعرفها، وعندئذٍ تصبح اللغة وسيلة تفكير وإلهام. وبما أن اكتساب اللغة ملكة وليست صناعة، فإن محاولة تعلم لغة أخرى، "ملكة أخرى"، سيفسد الملكة الأولى، "تعلم اللغة الأم"، وسينجم عن ذلك حالة مختلطة (الملكة الممتزجة) آنفة الذكر.

ويعزو ابن خلدون سبب فساد الملكة اللغوية عند العرب في العصور السابقة إلى "أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى (أي طرق تعبير عن المعاني) غير الكيفيات للعرب فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخاطبين للعرب من غيرهم ويسمع كيفيات العرب أيضاً، فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة كانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي" [٣١]. إن الأمثلة التاريخية كثيرة فقد غلبت العجمة على اللسان العربي حينما "خالط العرب البرابرة وصارت لغة أخرى ممتزجة، والعجمة فيها أغلب"[٣٢]. ويرى ابن خلدون مثالاً على ذلك تغير نطق حرف القاف حيث أصبح ينطق قريباً من حرف الكاف على منهج البربر في كلامهم [٣٣]. ومن يتعلم لغة أخرى "ملكة أخرى" فقل أن يحصل على الملكة، أي الذائقة التي يستطيع من خلالها فهم معاني اللغة الأخرى واستخدامها، مادام "سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة"[٣٤].

إن الحصول على الملكة اللغوية، أي المقدرة على استخدام اللغة في جميع مظاهرها بصورة عفوية، ونطق جميع حروفها وكلماتها كما ينطقها أهلها، نادراً ما يحصل بالتعليم. إذ إن الملكة لا تأتي غالباً بالتعليم، ذلك "أن الملكات صفاتٌ للنفس وألوانٌ فلا تزدحم دفعةً... . وقلّ أن تجد صاحب صناعة يحكمها فيحكم من بعدها أخرى، ويكون فيها معاً على رتبة واحدة من الإجادة. حتى إن أهل العلم الذين ملكتهم فكرية فهم بهذه المثابة. ومن حصل منهم على ملكة علم من العلوم وأجادها في الغاية فقل أن يجيد ملكة علم آخر على نسبته. بل يكون مقصراً فيه إن طلبه، إلا في الأقل النادر من الأحوال. ومبنى سببه على ما ذكرناه من شأن الاستعداد وتلوينه بلون الملكة الحاصلة في النفس"[٣٥].

٣١- انظر، المرجع السابق، ص 298.
٣٢- انظر، المرجع السابق، ص 306 – 307.
٣٣- انظر، المرجع السابق، ص 304 – 305.
٣٤- انظر، المرجع السابق، ص 316 – 317.
٣٥- انظر، المرجع السابق، مج 2، ص 315.

ويشير ميجل سجوان ووليم مكاي إلى أن الشخص عندما يتعلم لغتين منذ الصغر فإنهما لن يكونا منفصلتين تماماً، بل سيحصل نوع من التداخل لصالح اللغة المسيطرة. وبما أن اللغة هي مطية الفكر، فإنه لا بد من ارتباط التفكير بنظام لغوي واحد، حتى وإن استطاع الإنسان أن يعبر عنه بأكثر من صورة، أي أن مرحلة التفكير ترتبط بلغة واحدة، بينما يستطيع الفرد استخدام أكثر من لغة في مرحلة الإنتاج، "أي التحدث"، ومعنى هذا أن الإنسان يوجد لديه نظام واحد فقط للمعاني، وغالباً ما تكون اللغة المسيطرة هي التي تحكم ذلك النظام، حتى وإن استخدم لغة أخرى في مرحلة التحدث. ويشير أحد الباحثين اللغويين إلى هذه النقطة بأن: " الناظر في اللغة، من حيث هي ظاهرة إنسانية تتشخّص في عيّنة دالة من أمثلتها، يشبه من بعض الوجوه، ابن اللغة الذي يتعّرض لها، أو لعينة من أمثلتها، خلال بضع سنوات من سنواته الأولى؛ ذلك أن ابن اللغة – لا شك – يستخلص لنفسه نظام لغته؛ يميز حدود الوحدات اللغويّة فيها – على مستوى البنية الصرفيّة – ولا يخلط خلط من تلتبس عليه تلك الحدود، ويميّز دلالات الألفاظ ووجوه استعمالها، ويميّز أصول تركيب الجمل فلا يركب جملة إلا أن تكون مقبولة لدى سائر أبناء اللغة...إلخ ويتفق أبناء اللغة في ذلك على حدّ سواء" [٣٦]. وعندما يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة فإن ذلك يخلق شيئاً من عدم التوازن الذهني، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعيش، عن الوضع "المقلد" داخل المدرسة، وكذلك لاختلاف كل من اللغتين. فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة هو التعبير عما يدور بداخله من دون محاولة فصل نظام كل لغة عن الآخر، ومن هنا يحصل التشويش الذهني، وربما صاحبه بعض التوترات النفسية.

تؤكد النظريات التربوية الحديثة منذ جان جاك روسو إلى بياجيه أن البناء المعرفي لا يتم إلا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي يعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. وعندما يشير المدرس إلى صورة أم أو لون أو وردة، وينطق بجمل تعبر عن هذه الصورة ويتحدث عن مزاياها يستند في ذلك ضمناً إلى خبرة الطفل السابقة عنها. وإذا كانت لغة الطفل مختلفة عن هذه اللغة التي يتعلمها، فإن ما يقوله المعلم لن يستثير شيئاً في خبرة الطفل السابقة، ولن يكون له أي أثر معرفي أو انفعالي حتى وإن استنتج الطفل ترجمة ما قيل. وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلاً عن عالم خبرة الطفل خارج المدرسة[٣٧]. لذا فمن الواضح أن البنى اللغوية ذات المعنى هي عبارة

٣٦- نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث (عمان: دار البشير ومكتبة وسام، 1987)، ص 14.

٣٧- انظر ميجل سجوان ووليم مكاي، التعليم والثنائية اللغوية، ترجمة د. إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد (الرياض. منشورات جامعة الملك سعود، 1987)، ص 90.

عن استجابات لفظية فورية لتلك العملية النفسية والجسدية المعقدة والمعروفة بالفكرة. وقد تتعثر العملية من خلال شراك العاطفة، وقناعات فجائية لا عقلانية، وومضات تبصر لا إرادية، وتحيزات معقلنة، وعقبات من الخوف أو الجمود، إلى أن تصل إلى الحدس المناسب. وتؤكد الناقدة الإنجليزية بيلسي في هذا الإطار "أن اللغة ليست محاكاة للفكرة ولكنها شرطها، وفي اللغة فقط يمكن توليد المعنى مهما تكن تجربتنا الفردية في توليد المعنى متعثرة وقلقة، وباحثة عن صيغ دقيقة لما يبدو حدسيا"[٣٨].

ومن المعروف نظرياً أنه لا يمكن الحفاظ على التوازن في عملية استيعاب لغتين معاً في وقت واحد، لغة ثانية مع اللغة الأم، بحيث لا تطغى لغة على أخرى. ذلك لأن عملية اكتساب اللغة هي عملية "ذهنية" و "نفسية" في الاعتبار الأول، ويحكمها دافعية المتعلم ومدى ميوله للغة دون أخرى. ويدعم ذلك الميل ما يتعرض له الطفل أو "المتعلم"، من المؤثرات الاجتماعية بحظوة إحدى اللغتين من خلال المؤثرات الاجتماعية المحيطة به التي تجعله يميل إلى إحدى اللغتين بشكل لا إرادي، وبالتالي تحصل على اهتمام أكبر، وكما أشرنا إلى أن عملية التعلم تقوم على ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة، فإنه لا مناص من تقديم أرضية كبيرة عن الثقافة الأجنبية التي تمثلها اللغة الثانية وعن حياة الناس الذين يتكلمون بها، بحيث تكون لدى المتعلم أرضية ثقافية عن تلك اللغة ليتم بناء عملية التعلم عليها[٣٩].

وتبرز هنا قضية وثيقة الصلة بموضوعنا يشير إليها سجوان ومكاي وهي: قضية الانتماء الفكري، حيث إن استخدام لغة ما يعد مؤشراً رمزياً للانتماء أو الولاء للمجموعة التي تتحدث هذه اللغة، وذلك لارتباط اللغة بالفكر، وهذا يعني في حالات كثيرة أن الفرد ثنائي اللغة سيواجه خيارات صعبة قد تهدد نموه وتربك توازنه. ومثال ذلك ما أثبته ساير(1923) من أن الأطفال الذين يتعلمون في ظل ثنائية لغوية يحصل لديهم ضرر في النمو الذهني والشخصي، وبذلك ندرك أن الثنائية اللغوية لها جوانب سلبية كثيرة[٤٠].

٣٨- كاترين بيلسي، الممارسة النقدية (لندن: روتلدج، 2008)، ص 24، (بالإنجليزية)، والاقتباس من ترجمتنا. ولمناقشة مستفيضة حول العلاقة بين الألفاظ والمعاني في النص، انظر، ص 22 – 27.

٣٩- انظر المرجع السابق، المعطيات السابقة، ص 97.

٤٠- انظر المرجع السابق، ص 100. يرى بعض التربويين ضرورة التنويع والإنتقاء في عملية اختيار طرائق التدريس المناسبة للمتعلمين، كل حسب حالته. ويعتقد شفيق بنات أن "على مدرسي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية أن يدرسوا المهارات اللغوية باختيار الطريقة

انطلاقاً من ذلك كان من الواجب على المدرسة أن تعطي الأولوية للغة الأولى، اللغة العربية، كي يتمكن الطفل من التواصل مع محيطه ومجتمعه بصورة مناسبة. مع التأكيد أن اللغة الأم لها أثر كبير في قدرة الطفل على تلقي مختلف العلوم مثل الرياضيات والفيزياء، والتاريخ والجغرافيا، وغيرها من العلوم التي تقدم للطفل من خلال هذه اللغة في المراحل الأولى من التعليم. وثمة مفارقات غريبة يرتكبها أولئك الذين ينادون بتعليم اللغة الأجنبية بصورة شاملة إذ يؤكدون مثلاً تدريس الإنجليزية في السنة الدراسية الأولى، بينما لا يتم تدريس قواعد اللغة العربية "اللغة الأم" إلا في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي. وينادون بضرورة تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الجامعية الأولى مع تدريس مقرر تخصصي بتلك اللغة (الأدب الجاهلي أو المملوكي بالإنجليزية مثلاً) بينما نرى إلغاء مقررات اللغة العربية التي كانت تدرس في تلك المرحلة.

لقد كان تعلم اللغات الأجنبية والاهتمام بالترجمة والتعريب في بلادنا على الدوام من المصادر الأساسية لتنمية اللغة العربية. إن خلق مهارات لغوية بهدف إغناء الثروة اللغوية، والسعي لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية والقومية في الإنتاج والإبداع والتطوير، وتحقيق استقلال فكري وإحراز مكانة حضارية متقدمة، سيفضي بالضرورة إلى ترسيخ الشعور بضرورة البحث عن المصادر الأساسية التي تحرك هذه الثروة وتمدها بأسباب البقاء والنماء، ومن بينها تعلم اللغات الأجنبية، موضوع اهتمامنا في هذا البحث. وبالنسبة إلينا بوصفنا عرباً، لا يمكننا أن ندير ظهورنا إلى إنجازات العلم الحديث واستخدام اللغة الإنجليزية لغة عالمية، إذ يجب العناية بها وبطرائق تدريسها كونها اللغة الأجنبية الأولى، من دون أن ننسى بقية اللغات، وأخذ حقائق النقل المعرفي إلى العربية ومنها في الاعتبار. ولا بد من التأكيد على استخدام العربية لغة للتعليم في كافة المراحل، ولا سيما التعليم الجامعي، وأداة أساسية في البحث العلمي غدا أمراً حاسماً في أيامنا هذه. إن اعتماد اللغة الأم في التعليم والبحث والثقافة قضية حضارية تتعلق بكيان الأمة وتقع المسؤولية فيها على الجهات الرسمية صاحبة القرار والمؤسسات

الأكثر ----- - مناسبة، وأنه يجب عليهم أن يستخدموا طرقاً متنوعة حسبما يتناسب وطبيعة طلبتهم".

أثر استخدام برنامج قائم على منحى العمليات وأسلوب التعليم في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لغة أجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن

(أطروحة دكتوراه – جامعة عمان العربية، 2007)، ص 65 وما بعدها. (بالإنجليزية).

التعليمية والثقافية، وكل من يعي أن اللغة والتعلم والبحث والثقافة هي حقول خصبة للتفاعل والتشارك والعمل بغية تحقيق الأهداف المنشودة[٤١].

ثبت المراجع

ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، تحقيق ا. م. كاترمير – المجلد الثالث (بيروت: مكتبة لبنان، 1992).

ابن فارس، أحمد. الصاحبي، علق عليه ووضح حواشيه أحمد حسن بسبح (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997).

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، بيروت: دار صادر، 1990.

بشر، كمال محمد. علم اللغة العام، القسم الثاني: الأصوات اللغوية (القاهرة: دار المعارف، 1975).

بنات، شفيق. أثر استخدام برنامج قائم على منحى العمليات وأسلوب التعليم في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لغة أجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن (أطروحة دكتوراه – جامعة عمان العربية، 2007) (بالإنجليزية).

بنات، شفيق. دراسة مسحية للطرق التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية في أثناء تدريس القواعد (التراكيب) لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن (أطروحة ماجستير– جامعة اليرموك– إربد، 2003). (بالإنجليزية).

بيلسي، كاترين. الممارسة النقدية (لندن: روتلدج، 2008)، (بالإنجليزية).

تشومسكي، نوام. اللغة والعقل (نيويورك: هاركورت وبريس، 1968)، (بالإنجليزية).

جبري، شفيق. "الألفاظ والحياة"، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 48، ج 4، 1973 / 1393.

خليل، حلمي. اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي (بيروت: دار النهضة العربية، 1986).

الخولي، محمد علي. الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية (الرياض: منشورات جامعة الملك سعود، 1988).

الدنان، عبد الله. "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية، مجلد 2، عدد 6، شوال 1406 – حزيران 1986.

سجوان، ميجل ومكاي، وليم. التعليم والثنائية اللغوية، ترجمة د. إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد (الرياض. منشورات جامعة الملك سعود، 1987).

٤١- انظر، سكوت ل. مونتغمري، هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟ اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي، ترجمة فؤاد عبد المطلب كتاب عالم المعرفة، العدد 419، ديسمبر 2014، ص 18–19.

سيد يوسف، جمعة. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1990).

شاهين، عبد الصبور. في علم اللغة العام (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984).

ظاظا، حسن. كلام العرب: من قضايا اللغة العربية (بيروت: دار النهضة، 1976).

عبد المطلب، فؤاد. "نظرة حول واقع تدريس اللغات الأجنبية لغير المختصين في جامعاتنا"، ندوة تعليم اللغة الأجنبية لغير المختصين في الجامعات السورية (دمشق: المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، 1996).

فهمي، مصطفى. أمراض الكلام (القاهرة: دار مصر للطباعة، 1975).

القاسمي، علي. علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية (بيروت: مكتبة لبنان، 2008).

لينبرغ، إريك. الأسس الحيوية للغة (نيويورك: جون ويلي، 1967)، (بالإنجليزية).

معتوق، أحمد محمد. الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996).

الموسى، نهاد. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث (عمان: دار البشير ومكتبة وسام، 1987).

مونتغمري، ل. سكوت. هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟ اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي، ترجمة فؤاد عبد المطلب، كتاب عالم المعرفة، العدد 419، ديسمبر 2014.

هجمان، روي. اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد (الكويت: جامعة الكويت، 1989).

هرمز، صباح حنا. الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها (الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر، 1983).

هلال، عبد الغفار حامد. علم اللغة بين القديم والحديث (القاهرة: مطبعة الجبلاوي، 1986).

وافي، علي عبد الواحد، اللغة والمجتمع (القاهرة: دار نهضة مصر، 1971).

View publication stats