

الطفل العربي والمنظومة اللغوية في التعليم

د. علي القاسمي

تحديدات أولية

تستلزم المنهجية العلمية في البحث تحديد عناصر الموضوع، أولاً، بحيث يصبح مجال البحث وحدوده ووسائله وغاياته واضحة لا لبس فيها بالنسبة للمتلقي.

يتألف عنوان البحث "الطفل العربي والمنظومة اللغوية في التعليم" من المصطلحات الأساسية الثلاثة التالية التي ينبغي ضبط مفاهيمها:

– الطفل العربي،

– المنظومة اللغوية،

– التعليم.

والمقصود بـ"الطفل" هو الإنسان منذ ولادته وحتى السنة الثامنة عشرة من عمره، وذلك طبقاً

لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام 1998، التي تنص في مادتها الأولى على أن مرحلة الطفولة تمتد إلى سن الثامنة عشرة.

وأما صفة "العربي" التي استعملت نعتاً لـ "الطفل" فليست صفة عرقية أو لغوية، في هذا الحث، وإنما جغرافية. فالمقصود هنا "بالطفل العربي" هو المواطن في إحدى الدول الأعضاء في "جامعة الدول العربية"، بغض النظر عما إذا كان ينتمي إلى قبيلة أو أسرة عربية الأرومة، وبغض النظر عما إذا كانت لغته الأم أو لغته الأولى هي اللغة العربية أم لا. فالطفل المولود من أبوين أمازيغيين في المغرب أو الجزائر، أو من أبوين كرديين في العراق أو سوريا، يعد "طفلاً عربياً" لأغراض هذا البحث، لأنه ينتمي إلى أحد أقطار جامعة الدول العربية.

أما لفظ "المنظومة" فيدل على بنية تتألف من عناصر يستتبع تغير أحدها تغيراً في بقية العناصر¹. وعناصر "المنظومة اللغوية" هي اللغات التي يتعلمها الطفل العربي أو يحتك بها، أي اللغة الأولى (اللغة الرسمية في الدول العربية وهي العربية) واللغة الثانية (لغة وطنية غير العربية، مثل الكردية والأمازيغية) واللغات الأجنبية (اللغات التي يتعلمها في المدرسة كالانجليزية والفرنسية). وتتأثر كل لغة منها باللغات الأخرى، لا من حيث عدد الساعات المخصصة لكل لغة في المنهج المدرسي فحسب، بل كذلك من حيث التداخل بين هذه اللغات إيجابياً كان أو سلبياً، كما سنبين لاحقاً. ولا يشمل هذا البحث المنظومة اللغوية في التعليم في دولتي جيبوتي والصومال.

"والتعليم"، في هذا البحث، يعني -بالضرورة- التعليم العام، أي المرحلتين الابتدائية والثانوية من النظام التعليمي اللتين تستغرقان اثني عشرة سنة، ولا يشمل "التعليم العالي"، لأن الطالب الذي يلتحق بالتعليم العالي يكون، عادة قد تجاوز السنة الثامنة عشرة من عمره ولا يعد طفلاً.

أما الهدف من البحث فهو وصف المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم والوقوف على التأثيرات اللغوية للطفل العربي في التعليم والوقوف على التأثيرات اللغوية التي يتعرض لها، ثم اقتراح منظومة لغوية جديدة في التعليم تحقق مصلحة الطفل والبلاد، في ضوء أحدث البحوث التربوية النفسية وآخر التطورات السياسية والاجتماعية العالمية.

¹. ليفي سترأوس، الانتروبولوجيا البنائية، كما ورد مترجماً في: محمد سبيلا وعبد السلام عبد العالي، الفلسفة الحديثة (بيروت/ الدار البيضاء. إفريقيا الشرق، 2001) ص. 235.

الحقوق التعليمية واللغوية للطفل:

نصت المواثيق الدولية والعربية على حق كل طفل في التعليم. ويشكل هذا الحق واجبا على الدولة والوالدين. وقد استجابت معظم الدساتير والقوانين العربية لهذا الحق فأقرت التعليم الإلزامي (وإن لم يكن مطبقا تماما). وإذا كان التعليم الإلزامي يغطي عادة التعليم الابتدائي أو الأساسي (6 أو 9 سنوات من التعليم)، ويستجيب إلى حاجات الطفل الأساسية في التعلم، فإن الطفل المنخرط في هذا التعليم لا يستطيع اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع سنه وقدراته وميوله، لأن المنهج المدرسي (والمواد التي يجب على الطفل تعلمها) تقررها الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم، خاصة في المرحلة الابتدائية.

وفيما يخص مسألة تعليم الأطفال اللغات الأجنبية، فإن لولي أمر الطفل حرية محدودة جدا - في بعض الأقطار العربية وفي المدن الكبيرة منها فقط - حيث يستطيع الميسورون من الآباء إدخال أطفالهم في مدارس أهلية خاصة تعلم لغة أجنبية أو أكثر إلى جانب اللغة العربية. إذن، فلا للطفل ولا لوالديه رأي في مضامين التعليم وطرائق التدريس، اللهم إلا عن طريق مجالس الآباء والمعلمين، التي عادة ما تتناول قضايا إجرائية أكثر منها منهجية.

وإذا كانت في طليعة حقوق الطفل التي تؤكدتها الاتفاقيات الدولية والمواثيق والإعلانات العربية، حقه في إشباع حاجاته التعليمية التي تساعد على النمو النفسي والاجتماعي، يتوجب علينا تعليم الطفل اللغات التي تحقق ذلك النمو المنشود، أو عدم تعليم الطفل تلك اللغات إذا ثبت أن تعلمها يؤدي إلى عرقلة ذلك النمو ويضر به.

المنظومة اللغوية للطفل العربي قبل المدرسة:

في البلاد العربية، يمكن التمييز بين ثلاث منظومات لغوية رئيسة قبل المدرسة هي:

- 1 - الطفل في بيئة عربية خالصة،
- 2- الطفل في بيئة عربية ولكنها تستخدم مربيات أجنبيات وخدم بيوت أجنبية وتعتمد أسواقها على العمالة الأجنبية،

3- الطفل في بيئة تتكلم لغة وطنية غير العربية.

وتتباين هذه البيئات اللغوية على الوجه التالي:

1. الازدواجية اللغوية:

عندما يدخل الطفل المدرسة الابتدائية أو حتى روضة الأطفال، فإنه لا يأتي إلى هذه المؤسسة وذهنه صفحة بيضاء ليكتب عليها المعلم ما يشاء، وإنما يدخل المدرسة الابتدائية وقد اكتسب جملة من المعلومات والمهارات والخبرات والسلوكيات الاجتماعية والنفسية، وعلى المدرسة أن تنمي حصيلته اللغوية التي اكتسبها من أسرته ومحيطه الصغير.

وكلما كانت حصيلة الطفل اللغوية جيدة وسليمة ووافية، فإن تقدمه في المدرسة يصبح ميسورا وممهدا وسريعا، ذلك لأن اللغة هي الوسيلة التي يتلقى بواسطتها المعارف الأخرى في المدرسة، فلغة الطفل تضطلع بدور فاعل في تحصيله المدرسي فهي ليست مادة فحسب وإنما هي وسيلة لتعلم المواد الأخرى كذلك. وهذا بعض ما يفسر لنا تفوق الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مثقفة تبذل مجهودا في ترقية لغة الطفل قبل دخوله المدرسة.

ولكن الطفل العربي الذي ينتمي إلى بيئة عربية خالصة، لا يأتي إلى المدرسة وهو يتكلم اللغة العربية التي تستعملها المدرسة، إنه يتكلم العربية الدارجة التي تتحدث بها أسرته ومحيطه، على حين أن المدرسة تستعمل اللغة العربية الفصحى في كتبها المدرسية وفي دروس معلمها (كما هو المفروض). وتسمى هذه الظاهرة، في علم اللغة، بالازدواجية اللغوية.

ويقول الأستاذ تشارلس فرغسون، وهو أول من درس هذه الظاهرة في أربع لغات كبرى من بينها العربية - يقول في تعريف هذه الظاهرة:

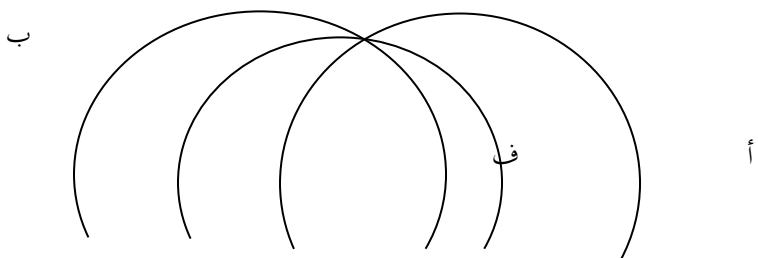
"وُضِعَ مستقر نسبيا، توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة (التي قد تشمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها، وهي مقننة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات)، وهذه اللغة بمثابة نوع راق، يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة

حضارية أخرى، ويتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التعليم الرسمي، ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه العادية".¹

ويمكن أن تمثل للعلاقة بين اللهجات العربية (كالمصرية والشامية والعراقية والمغربية الخ.) وبينها وبين اللغة العربية الفصحى² بالشكل التالي:

الأرضية اللغوية المشتركة للهجات العربية

وفي هذا الشكل:



ف: اللغة العربية الفصحى باللون الغامق

أ: إحدى اللهجات العربية

ب: إحدى اللهجات العربية

¹.Charle Ferguson, Diglossia World, 15 (1959)325-340.

مثلاً وردت ترجمة التعريف في: علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم (بيروت: مكتبة لبنان) (2004) الطبعة الثالثة، ص40.

².يذهب بعض اللغويين إلى أن اللهجات العربية يمكن أن تنفصل عن اللغة العربية الفصحى المشتركة وتكون لغات مستقلة تماماً كما حصل للهجات اللغة اللاتينية التي استقلت في القرون الوسطى وشكلت لغات قائمة بذاتها مثل الفرنسية والإيطالية والإسبانية والبرتغالية. وقد ردد في البلاد العربية بعضهم هذا القول ودعا إلى استخدام اللهجات في التعليم بحجة تحسين فهم الطفل إذا تعلم باللهجة التي يتحدث بها. وقد نسي أولئك اللغويون الفروق اللسانية والثقافية والاجتماعية بين اللاتينية والعربية، وهي فروق لا متسع هنا لبسطها، وبكفي أن نذكر هنا دور القرآن الكريم في حفظ اللغة العربية الفصحى وتقريب اللهجات منها.

ج: إحدى اللهجات العربية

فهناك أرضية مشتركة بين كل لهجة وبين اللغة العربية الفصحى، وبين كل لهجة وأخرى. كما توجد مساحة تنفرد فيها كل لهجة عن اللغة العربية الفصحى وعن بقية اللهجات.

وهكذا فالطفل العربي يواجه صعوبة لغوية عند دخوله المدرسة تتمثل في أن اللغة التي يتعلمها في المدرسة تختلف، نوعاً ما، عن اللغة التي يتحدث بها ويألفها في المنزل والحي. ويمكن معالجة هذه الصعوبة بطريقتين قبلية وبعديّة، أي قبل دخول الطفل المدرسة وبعده. فقبل المدرسة، تستطيع وسائل الاتصال وخاصة التلفزة أن تضطلع بدور هام في اكتساب الطفل اللغة العربية الفصيحة، عن طريق صياغة البرامج المخصصة للأطفال باللغة العربية الفصيحة وتجنب استعمال العامية. وهكذا تكون وسائل الاتصال أداة تربوية تثقيفية ترفيهية في آن واحد، وتتكامل وتتناغم مع المدرسة في وظيفتها. أما بعد دخول الأطفال المدرسة فيمكن تشجيعهم، بطرق مختلفة، على التحدث بالعربية الفصيحة فيما بينهم لتعزيز ما تعلموه.

2- التداخل اللغوي:

تستخدم بعض البيوت العربية في منطقة الخليج وبعض البلدان العربية الأخرى، خدماً وسائقين للعمل في المنزل وكذلك مربيّات للعناية بالأطفال، خاصة الصغار منهم. وأغلب هؤلاء الخدم والمربيّات من الدول الآسيوية كإندونيسيا والفلبين وباكستان وسريلانكا وهم إما يتكلمون بلهجة عربية هجينة مشوهة صوتياً ونحويّاً ودلاليّاً، وإما يتكلمون بالإنجليزية أكثر تشويهاً بسبب مستواهم الثقافي والاجتماعي الذي لا يسمح لهم باكتساب اللغة الإنجليزية والتحدث بها بصورة مقبولة.

وتقرر الدراسات اللغوية أن لغة الأطفال تتأثر بلغة المربيّات والخدم. وتسمى هذه الظاهرة في علم اللغة بالتداخل اللغوي. ويعرف التداخل اللغوي بأنه "إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية"¹ أو:

1. William Meckey, Language Teaching Analysis (London : Longman, 1969) p.109.

"انتقال عناصر من لغة إلى أخرى وتأثيرها في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة المنقول إليها: الصوتية والصرفية والنحوية واللفظية والدلالية والكتابية، سواء أكان هذا الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أم بالعكس، وسواء أكان هذا الانتقال شعوريا أم لا شعوريا".¹

وينتج عن التداخل اللغوي أحد الوضعين التاليين:

(أ) إذا كان أولئك الخدم يتكلمون بعربية دارجة مكسرة، فإن الطفل سيكتسب منهم بعض العادات اللغوية غير السليمة في عدد من المستويات اللغوية أبرزها:

- المستوى الصوتي: إذ سينطق بعض الأصوات (الحروف) بطريقة خاطئة، مثل نطق الذال أو الضاد زايًا، ونطق الشاء سينًا، ونطق الطاء تاءً، وهكذا. ومثل هذه الأخطاء الصوتية قد تبقى مع الطفل طيلة عمره ما لم تبذل جهود جادة لإصلاحها قبل أن يبلغ الحادية عشرة من عمره.

- المستوى النحوي، إذ ستأتي بعض تراكيبه اللغوية غير سليمة، مثل استعمال أفعال الشخص الثالث المذكور مع ضمير المخاطب. وهذه الأخطاء يمكن إصلاحها بتقديم الطفل في التعلم أو باختلاطه مع الآخرين في بيئته العربية.

(ب) إذا كان أولئك الخدم يتحدثون بالإنجليزية، فإن لغتهم غير سليمة خاصة على المستوى الصوتي، وبالأخص في تنغيم الجمل الذي يتأثر بتنغيم الجمل في لغاتهم الآسيوية. وإذا كان الطفل الذي يعتني به هؤلاء الخدم والمربيات، يتعلم الإنجليزية في مدرسته في سن مبكرة، فإنه لا يسلم من التداخل اللغوي السلبي بحيث يميل إلى تطق الإنجليزية وتنغيم عباراتها بالطريقة الآسيوية.

وتأكد من خطورة هذا الوضع إذا ما علمنا أن الطفل سيسمع هؤلاء الآسيويين لا في المنزل فحسب وإنما في السوق والشارع كذلك. فحجم العمالة الوافدة إلى منطقة الخليج كبير جدا بحيث أن المملكة العربية السعودية وحدها كانت تضم عام 1995 حوالي 6.256.323 شخصا، ينتمي 99% منهم إلى دول نامية، و 57% من هؤلاء ينتمون إلى دول آسيوية. وقد تنبه كثير من

¹. علي القاسمي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي" في مجلة الفیصل، العدد 224 (2003/1424) ص 44-55.

الباحثين الخليجيين إلى تأثير خدم البيوت ومربيات الأطفال على ثقافة أولئك الأطفال ولغتهم، فقال أحدهم:

"من أسوأ الأمور في هذا الموضوع أن الأطفال الذين تربيتهم مربيات أجنبيات لا يتشربون الثقافة الخالصة للمجتمعات التي أتت منها فحسب، ولكنهم يتشربون الثقافة الدنيا لهذه المجتمعات، وذلك بحكم أن المربيات يأتين من طبقات دنيا لتلك المجتمعات."¹

3- التعدد اللغوي:

إذا نشأ الطفل في أسرة ويئة تتحدث لغة وطنية غير العربية، كما في حالة الطفل في قرية أمازيغية في جبال الأطلس في المغرب مثلاً، فإنه سيواجه ثنائية لغوية عند دخوله المدرسة التي يتعلم فيها اللغة العربية الفصحى. وتعني الثنائية اللغوية تحدث الفرد بلغتين. إما إذا كان هذا الطفل من أسرة تتحدث بالأمازيغية ولكنها تعيش في مدينة تتحدث باللهجة المغربية العربية، فإن الطفل سيواجه عند دخوله المدرسة حالة تعدد لغوي، أي أنه يتعلم الأمازيغية في المنزل، واللهجة المغربية العربية مع أقرانه في الحي الذي يقطن فيه، واللغة العربية الفصحى في المدرسة. وسنتناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل لاحقاً.

المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم (قبل سنة 2000)

لقد شهدت المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم تغيراً جذرياً في مطلع الألفية الثالثة، أي خلال السنوات الخمس الأخيرة، وذلك بفعل العولمة وتعاظم هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية

¹. خالد أحمد الناصر، "العمالة الوافدة من دول العالم الثالث إلى المملكة العربية السعودية" في مجلة بحوث دبلوماسية، العدد 11 (1423-2002) ص 161-205.

سياسيا واقتصاديا وعسكريا على العالم. ولهذا فهناك فرق كبير بين المنظومة اللغوية في الأنظمة التعليمية في الأقطار العربية قبل سنة 2000 وبين هذه المنظومة بعد سنة 2000.

قبل سنة 2000، وباستثناء التعليم الأهلي الخاص الذي يدرس لغة أجنبية وأكثر في سن مبكرة، فإن المنظومة اللغوية للطفل في التعليم العام الرسمي في الأقطار العربية لم تتغير كثيرا منذ أكثر من نصف قرن، أي منذ استقلال معظم تلك الأقطار. لقد وضعت المناهج المدرسية بعد الاستقلال في ضوء البنيات التعليمية التي أقامها المستعمر في البلاد، وفي حدود الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، وفي نطاق الاتجاهات التربوية السائدة آنذاك. ولم تخضع تلك المناهج المدرسية- خلال نصف القرن الماضي- لتغييرات جذرية لتساير التطورات العلمية والتكنولوجية ونتائج الأبحاث التربوية والنفسية المتجددة.

فالأقطار العربية في المشرق لم تكن تعلم اللغات الأجنبية في سن مبكرة، لا في رياض الأطفال ولا ابتداء من السنة الأولى من المدرسة الابتدائية، فمصر والسعودية وسوريا، مثلا، كانت لا تعلم اللغة الأجنبية في مدارسها الابتدائية، وإنما يشرع بتعليم اللغة الأجنبية في بداية المدرسة الإعدادية (المتوسطة). وفي بعض أقطار المشرق العربي الأخرى، كان تعليم اللغة الثانية (وهي الانجليزية) يبدأ في السنة الرابعة الابتدائية (كما في الكويت)، أو من السنة الخامسة الابتدائية (كما في العراق والأردن). وفي المرحلة الثانوية، تضاف لغة أجنبية ثانية، هي الفرنسية عادة، أو يختار الطالب (كما في سوريا) لغة أخرى كالألمانية أو الروسية، إذا توفرت في مدرسته. وإضافة إلى اللغة الانجليزية في العراق، تدرس اللغة الكردية في المدارس الابتدائية في المناطق الكردية في العراق.

أما في أقطار المغرب العربي (خاصة تونس والجزائر والمغرب)، فإن تعليم اللغة الأجنبية الأولى، وهي الفرنسية، كان يبدأ في السنة الثالثة الابتدائية. وفي المرحلة الثانوية، تضاف لغة أجنبية ثانية، هي الانجليزية عادة، أو يختار الطالب لغة أخرى إذا توفرت في مدرسته، مثل الألمانية والإسبانية والإيطالية والروسية.

ويلاحظ أن تونس ما تزال تستخدم اللغة الفرنسية لغة التدريس العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية، أي أن تعريب لغة التعليم التي بدأت في أقطار المغرب العربي بعد استقلالها قد توقفت في

تونس عند نهاية المرحلة الإعدادية، على حين تواصل التعريب في المغرب والجزائر إلى نهاية المرحلة الثانوية.

ويدل التباين الذي كان قائما بين الأقطار العربية بخصوص السن التي يبدأ فيها تعليم اللغة الأجنبية على عدم وجود استراتيجية تربوية عربية واحدة تستند إلى نتائج البحث العلمي، بالرغم من وجود جامعة الدول العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واستراتيجياتها التربوية والثقافية والعلمية المنشورة.

أسباب عدم تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة:

يمكن تقسيم الأسباب التي أدت إلى عدم تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة (أي ابتداء من السنة الأولى الابتدائية) في البلاد العربية إلى نوعين رئيسيين: أسباب إدارية وأسباب علمية.

1. الأسباب الإدارية:

إن قرارا يقتضي بتعليم اللغة الأجنبية في جميع سنوات المدارس الابتدائية، يقتضي تنفيذه توفير أعداد كبيرة من معلمي تلك اللغة الأجنبية، ومناهج ملائمة، ووسائل تعليمية مناسبة، وهذا ما لم يكن بمقدور الدول العربية توفيره حال استقلالها عندما كانت إمكاناتها المادية والبشرية محدودة. فقد كان إعداد معلمي المدارس الابتدائية يتم في دور المعلمين الابتدائية (3 سنوات بعد 9 سنوات من التعليم العام)

أو في دورة تدريبية تربوية أمدها سنة واحدة بعد الثانوية، وإذا كان هذا النوع من الإعداد قد يفي بتدريب معلمي المواد المدرسية الأخرى في المرحلة الابتدائية فإنه غير مناسب حتما – من حيث مدته ونوعيته – لتدريب معلمي اللغة الأجنبية. وقد يتسبب معلم اللغة الأجنبية غير الكفاء في ضرر يفوق أي نفع يرتجى من تعليم اللغة الأجنبية. ولهذا كان من الأفضل تأجيل تعليم اللغة الأجنبية إلى المدرسة الثانوية حيث يتمتع المدرسون فيها بتأهيل جامعي متخصص.

2. الأسباب العلمية:

حوالي منتصف القرن الماضي، كانت البحوث التربوية والنفسية التي أجريت في الغرب منقسمة بين مؤيد ومناهض لتعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة. وتستند في معارضتها لتعليم اللغة الثانية في سن مبكرة إلى الحجج التالية:

أ- إن الكبار أقدر من الصغار على تعلم اللغة الأجنبية في وقت أقصر وبجهد أقل وبصورة أيسر.

ب- ليس لجميع الأطفال القدرة على تعلم اللغة الأجنبية فبعضهم لا يمتلك الاستعداد الطبيعي لاكتسابها.

ج- إن تعميم تعليم اللغة الأجنبية في التعليم الابتدائي هو هدر للموارد والطاقات والوقت الذي يمكن أن يستخدم في اكتساب مهارات مفيدة، فمعظم الأطفال يتركون الدراسة بعد المرحلة الابتدائية، ولا متاح لهم في حياتهم فرصة لاستعمال اللغة الأجنبية التي تعلموها.

د- إن تعلم اللغة الأجنبية في سن مبكرة يؤثر سلباً على تمكن الطفل من إتقان لغته القومية، بسبب التداخل اللغوي.

هـ- إن تعلم اللغة الأجنبية عملية مرهقة للطفل تعرقل نموه النفسي والفكري، وخاصة تكوين المفاهيم في ذهنه، لأن كل لغة تمثل منظومة مفهومية مختلفة¹.

وكان من أشد المعارضين لتعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة اللغوي البريطاني الشهير مايكل ويست M West الذي نشر آراءه في الموضوع بسلسلة مقالات في مجلة "تعليم اللغة الانجليزية" **English Language Techning** التي يصدرها المجلس الثقافي البريطاني، في الخمسينات من القرن الماضي. وتبنى هذا الاتجاه في البلاد العربية الأستاذ ساطع الحصري مدير الدائرة الثقافية في جامعة الدول العربية في ذلك الوقت. ودعا في الجلد الثالث من

¹. أنظر التفاصيل في كتاب: علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى (الرياض: جامعة الرياض، 1979) ص 61-66.

"حولية الثقافة العربية" التي كان يشرف عليها، إلى إلغاء اللغة الأجنبية من مناهج المرحلة الابتدائية في البلاد العربية. وكذلك عالم النفس التربوي الدكتور عبد العزيز القوصي (وكيل وزارة التعليم المصرية الأسبق، ومدير مكتب اليونسكو في البلاد العربية في بيروت لاحقاً) الذي استطاع إلغاء تعليم اللغة الانجليزية في المدارس المصرية بعد ثورة يوليو 1952¹.

المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم (بعد سنة 2000).

قلنا إن تعاضل قوة أمريكا سياسياً واقتصادياً وعسكرياً وتعاضل دور لغتها الانجليزية في التجارة والعلوم والتكنولوجيا (وخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصال)، أدى إلى قيام دول كثيرة – ومن ضمنها الدول العربية – بإعطاء مكانة خاصة للغة الانجليزية في المنهج المدرسي.

ففي المشرق العربي، نجد أن مصر التي لم تكن تعلم اللغة الأجنبية في مدارسها الابتدائية، قررت مؤخراً تعليم اللغة الانجليزية ابتداء من السنة الأولى الابتدائية. وهذا ما فعلته السعودية كذلك، وإن كان تعليم الانجليزية في المدارس الابتدائية هناك يتم حالياً بصورة تدريجية، أما سوريا التي لم تكن تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة الابتدائية فقد قررت قبل سنتين البدء بتعليم اللغة الأجنبية ابتداء من السنة الأولى الابتدائية، وللتلميذ أن يختار بين إحدى لغتين: الإنجليزية أو الفرنسية. أما الأردن الذي كان يبدأ بتعليم اللغة الانجليزية في السنة الخامسة الابتدائية، فقد شرع مؤخراً بتعليم الانجليزية في السنة الأولى الابتدائية.

أما في المغرب العربي، الذي لم يكن يعلم اللغة الانجليزية إلا في المدرسة الثانوية فقد حصل تغيير جذري في هذا المضمار. إذ قررت تونس قبل سنتين تعليم اللغة الانجليزية ابتداء من السنة الخامسة الابتدائية. كما قررت المغرب البدء بتدريس اللغة الانجليزية ابتداء من السنة الأولى من المدرسة الإعدادية وتتجه النية في هذا البلد إلى تقديم تعليم اللغة الانجليزية إلى المدرسة الابتدائية بدل المدرسة الإعدادية، طبعاً مع الاحتفاظ باللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي والثانوي.

¹. المرجع السابق.

وفي السنوات القليلة الماضية قررت الجزائر والمغرب تعليم اللغة الأمازيغية (وهي لغة وطنية كانت تسمى البربرية) في المدارس الابتدائية. فالجزائر تعلم خمس لهجات أمازيغية حسب المناطق المستعملة فيها، وتكتب كل لهجة بالخط العربي والخط اللاتيني وخط تفيناغ (وهو خط قديم قريب من الكتابة الفينيقية). وفي المغرب، يتعاون المعهد الملكي للغة الأمازيغية مع وزارة التربية الوطنية في تجربة تعليم ثلاث لهجات أمازيغية حسب المنطقة التي تنتشر فيها كل لهجة. وتكتب هذه اللهجات في المغرب بخط تفيناغ فقط. وقرار هاتين الدولتين بتعليم الأمازيغية في المدارس الابتدائية يستجيب لحاجات الأطفال الأمازيغ النفسية والعاطفية والتربوية، ويؤمن حصولهم على حقوقهم اللغوية، كما يعمل على تنمية الثقافة الأمازيغية وإسهامها في التنمية الثقافية في البلاد. وقد أكد "تقرير التنمية البشرية لعام 2004" الذي يصدره البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة أن تمتع جميع المواطنين بحقوقهم الثقافية، وفي مقدمتها الحقوق اللغوية، يسهم في تعميق الديمقراطية، وإزالة التوترات الاجتماعية والسياسية، ورفع الإنتاجية وتسريع التنمية الاقتصادية الاجتماعية في البلاد¹.

تعليم اللغات الأجنبية في عصر العولمة:

في النظام العولمي الجديد الذي تبلور في بداية التسعينات من القرن الماضي، بعد سقوط الاتحاد السوفياتي ويزوغ الولايات المتحدة الأمريكية قوة عظمى وحيدة، أصبح العالم "قرية كونية صغيرة" كما يقولون، وانفتحت أسواق جميع البلدان أمام منتجات أمريكا وتكنولوجيتها وثقافتها، وخاصة الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، التي ترتبط بها 186 دولة في العالم، والتي تستعمل اللغة الإنجليزية في حوالي 85% من وثائقها ومواقعها²، والتي يسرت "البريد الإلكتروني" و"التجارة

¹. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 2004: الحرية الثقافية في عالمنا المتنوع (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2004) ص 60-65. وانظر كذلك: عبد الهادي بوطالب، الحقوق اللغوية (الدار البيضاء: دار الثقافة، 2004).

². محمود إبراهيم، "الانترنت: دراسة اتصالية ومصطلحية"، في مجلة اللغة العربية، الجزائر، العدد السابع (2002)، ص 299-339. وتشير إحصاءات الانترنت بتاريخ 2005/3/24 إلى أن اللغات العشر الأولى من حيث نسبة المبحرين (عدد مستعملي الشبكة) هي: الإنجليزية (32.8%)، الصينية

الإلكترونية" و"التعلم الإلكتروني". ولما كانت اللغة الإنجليزية هي لغة أمريكا وشبكاتها الإلكترونية، فقد عملت كثير من الدول على تعليم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة لمساعدة التلاميذ على إتقانها قبل دخولهم سوق العمل. أضف إلى ذلك أن دول الاتحاد الأوروبي أصبحت بحاجة إلى تعلم لغات بعضها البعض.

أسباب تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة:

في هذه الأجواء العالمية الجديدة، ظهرت علينا البحوث التربوية النفسية في الغرب بنتائج تؤيد بشدة تعليم اللغة الثانية في سن مبكرة. ويمكن تلخيص هذه البحوث في ما يأتي:

(1) إن العمر عامل حاسم في تعلم اللغة. ففي فترة الطفولة يتوفر الإنسان على قدرة استثنائية للتكيف لاكتساب اللغة، أصواتا وتراكيب، بصورة تلقائية سواء أكانت لغته الأم أم أية لغة أخرى. وهي قدرة يفقدها الفرد تدريجيا أثناء التقدم في العمر. وثبت أن تعلم لغتين أو ثلاث ليس بأصعب على الطفل من تعلم لغة واحدة¹.

(2) أيدت بحوث جراحي الدماغ الكنديين والأمريكيين ما ذكر سابقا، إذ أثبتت هذه البحوث أن مخ الطفل الذي يقل عمره عن عشر سنوات يتوفر على مرونة كافية بفضله استهلاكه لمادة الغلوكوز (سكر العنب) بمعدل سريع في هذه الفترة، والتي يقل استهلاكه لها بعد ذلك². وأكد

(12.8%)، اليابانية (7.6%)، الإسبانية (6.4%)، الألمانية (6.1%)، الفرنسية (4.2%)، الكورية (3.6%)، الإيطالية (3.2%)، البرتغالية (2.4%)، الهولندية (1.6%)، بقية اللغات (19.2%).

ولعل هذه النسب تؤثر إلى مدى التقدم العلمي والتكنولوجي في البلدان الناطقة بتلك اللغات. كما أن غياب اللغة العربية قد يدل على عدم انتشار الإنترنت في البلدان العربية، وأن بعض مستخدمي الإنترنت العرب يستخدمون اللغة الإنجليزية أو الفرنسية لقلة المواقع العربية على الشبكة وضعف محتوياتها. المصدر:

www.internetworldsats.com/stats7.htm

¹.www.Fdlm.org/file/aricle/330/groux.Php

².www.country-day.com/preschoollanguages.htm

الباحثون الأوربيون هذه النتائج التي لخصها البرفيسور حجيح، الأستاذ بالكوليج دي فرانس بباريس، بقوله: "إن الطفل قادر على سماع ومحاكاة أصوات اللغات الأخرى التي ليست معروفة في لغته الأم، ولكنه يفقد تلك القدرة بعد السنة العاشرة من العمر."¹

(3) أشارت بعض البحوث إلى وجود علاقة بين تعلم لغة ثانية وازدياد درجة الذكاء لدى الطفل. فقد أخضع الباحثون مجموعتين من الأطفال لاختبارات ذكاء لفظية وغير لفظية، فوجدوا أن الأطفال مزدوجي اللغة أذكى من الأطفال وحيدى اللغة. وردوا ذلك إلى أن الأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية يكتسبون قدرات معرفية أكبر نتيجة تعودهم على التنقل من نظام رمزي إلى آخر.²

(4) يؤثر تعلم اللغة الأجنبية تأثيراً إيجابياً في مهارات التواصل لدى الطفل، ويعمقها، ويحسن مهارات الاستماع لديه، ويقوي ذاكرته، ويساعده على إدراك ظاهرة اللغة بصورة أفضل. ولأن مهارات تعلم اللغة تنتقل من لغة إلى أخرى، فإن تعلم لغة أجنبية يساعد الطفل على إتقان لغته الأم، ويسهل له تعلم لغة أجنبية ثانية وثالثة في المراحل الدراسية اللاحقة.³

(5) لتعلم اللغة الأجنبية تأثير إيجابي في تعلم المواد المدرسية الأخرى وتحسين الأداء المدرسي العام للتلميذ. وهذا ما يمكن استنباطه من نتائج اختبار القدرات الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية المعروف بـ (SAT) الذي تعتمد الجامعات الأمريكية في قبول خريجي المدارس الثانوية. فقد دلت نتائج هذا الاختبار على الطلاب الذين درسوا لغة أجنبية مدة أربع سنوات أو أكثر

¹.Hegége. L'enfant aux deux langues (Paris: Odile Jacob, 1996)

².W.Lambert& E. Peal, The relation of bilinguaton to intelligence in Psychological Monographs, 76 (1962) pp. 1-23.

³. Gladly C. Lipton. practical Handbook to Elementary Foreign Language (Washington D.C ;FLES , 1998) وكذلك programs
Helena Curtain.ForeingLanguage : An Early Start. In ERIC Digest.
www. Ericdigests.org/pre-9218/start.htm

حصلوا في القسم اللفظي من الاختبار على علامات أعلى من علامات زملائهم الذين لم يدرسوا لغة أجنبية، كما أنهم حصلوا في القسم الرياضي على علامات مماثلة لأولئك الطلاب الذين درسوا الرياضيات مدة أربع سنوات أو أكثر¹.

(6) لتعلم اللغة الأجنبية في سن مبكرة أثر إيجابي على شخصية الفرد، وتعزيز ثقته بنفسه، وانفتاحه على الثقافات العالمية والتفاعل معها، وتطوير قدراته التواصلية والتنافسية، وزيادة طاقاته الإبداعية، لأنه لا يبقى حبيس نظرة ضيقة للحياة أو اختيار محدد واحد، وسيسهم ذلك في حمايته من التطرف وكذلك في تفوقه في سوق العمل².

ونتيجة لهذه البحوث قرر الاتحاد الأوروبي أن تكون سنة 2001 "السنة الأوروبية للغات"، وأطلق خطة أوروبية مشتركة لتعلم اللغات الحية وتعليمها وتقييمها³، ترمي إلى إدخال لغة ثانية في بداية المدرسة الابتدائية وإضافة لغة ثانية في نهايتها³. وقد تبنت الدول الأوروبية هذا التوجه حتى أن فرنسا قررت تعليم لغة ثانية ابتداء من السنة الثانية لرياض الأطفال.

ومن ناحية أخرى، أعلن المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (ACTFL) في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 2005 "سنة للغات" وقررت عدة ولايات أمريكية تبني "برامج تعلم اللغة الأجنبية المبكر"، أي ابتداء من رياض الأطفال حتى التخرج من الجامعة⁴.

خلاصة/استنتاجات/توصيات

1. www.cal.Org/resources/fqas/rgos/benes.htm

2. W. Lambert & o. Klineberg (Children's View Of Foreign people (New York: Appleton-century-crofts, 1967) وكذلك www.Fdlm.org/fle/artice/330/groux.php

3. www.Pedagogie.ac-monpellier.fr.

4. www.actf1.org.

بعد استقلال معظم الأقطار العربية حوالي منتصف القرن الماضي، لم ترحب هذه البلدان بتعليم اللغة الثانية في سن مبكرة خوفا من عرقلة تعلم اللغة القومية وإتقانها. كما لم تحاول إدخال اللغات الوطنية غير العربية في مناهج التعليم لئلا يؤدي ذلك إلى إرهاق الطفل وتعدد لغة التواصل. ولكن العولمة التي حولت العالم إلى "قرية كونية صغيرة"، وظهور التكتلات الدولية كالاتحاد الأوروبي، والقفزة الهائلة التي حققتها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما رافق شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) من تجارة إلكترونية وتعلم إلكتروني وبريد إلكتروني وغيرها، جعل الحاجة ماسة إلى تعلم اللغات الأجنبية، خاصة اللغة الانجليزية، لغة الولايات المتحدة الأمريكية التي أصبحت القطب العالمي الوحيد سياسيا، واقتصاديا، وعسكريا.

ومن ناحية ثانية، تعاظمت حركة حقوق الإنسان، وشاع مفهوم الحريات الثقافية، وارتفعت المطالبة بحقوق الأقليات اللغوية، فأصبح تعليم اللغة الوطنية غير الرسمية ضرورة سياسية (لتفادي التوترات الاجتماعية) وضرورة اقتصادية (لأنخراط أبناء الأقليات في المساهمة الفاعلة في عملية التنمية البشرية).

ومن ناحية ثالثة، فإن الأبحاث التربوية النفسية حول تعلم اللغات أثبتت أن الرشد أقدر على تعلم اللغات خلال السنوات العشر الأولى من عمره، وأن تعلم لغتين أو ثلاث ليس بأصعب على الطفل من تعلم لغة واحدة؛ إضافة إلى التأثير الإيجابي لتعلم لغة ثانية على شخصية الطفل، وانفتاحه على الآخرين والتعاون معهم وتفهمه للثقافات العالمية، وتفوقه في تعلم اللغة الأم والمواد المدرسية الأخرى، وزيادة ذكائه وشحذ قدراته الإبداعية، ما يساعد على نجاحه في حياته.

ونتيجة لذلك كله، فقد اتجهت دول العالم اليوم - ومن ضمنها الأقطار العربية - إلى تعليم اللغة الثانية ابتداء من السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتعليم لغة ثالثة في نهاية تلك المرحلة. وهذا ما توصي هذه الدراسة بتعميمه في جميع البلدان العربية.

ولكي تكتمل صورة المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم ينبغي الإشارة إلى ظاهرة الازدواجية اللغوية السائدة في البلاد العربية والمتمثلة بوجود لغة عامية تستعمل لأغراض الحياة اليومية إلى جانب لغة فصيحة تستعمل في التعليم والمناسبات الرسمية. وإضافة إل ذلك، فهناك

أقليات لغوية في عدد من الأقطار العربية كالعراق وسوريا والمغرب والجزائر والسودان وموريتانيا. وهذا يعني أن الطفل في تلك البلدان سيتعلم عند دخوله المدرسة الابتدائية، ثلاث لغات: اللغة القومية الرسمية (العربية)، واللغة الوطنية غير العربية المستخدمة في منطقته (كالكردية والتركية والأمازيغية)، واللغة الأجنبية الأولى (الانجليزية أو الفرنسية). وتتطلب مواجهة هذا الوضع اللغوي المكثف إجراءات نجمل أهمها في التوصيات التالية:

- 1) اتباع أحدث طرائق التدريس وأنجعها في تعليم اللغات واستخدام أرقى التكنولوجيات التربوية وأفضل الكتب المدرسية، وذلك لأن المنهج المدرسي لا يسمح بتخصيص عدد كبير من الساعات الأسبوعية لدراسة كل لغة. فلا بد من أن تضطلع الكيفية بتعويض النقص في الكمية.
- 2) إعداد مدرسين مؤهلين تأهيلا عاليا وإعادة تأهيل المدرسين الموجودين حاليا ليتمكنوا من استخدام الطرائق التدريسية والتكنولوجيات التربوية المتطورة. فمعلمو المدارس الابتدائية، كما هو اليوم، لا يصلحون لتعليم اللغات الأجنبية. الحاجة ماسة إلى أساتذة يحملون شهادات عليا (الماجستير مثلا) في اللغة التي يعلمونها بالإضافة إلى دبلوم في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس (وهذه هي مؤهلات معلمي المدارس الابتدائية في فنلندا التي تصدر لنا هواتف نوكيا المحمولة).
- 3) مساهمات مؤسسات أخرى غير المؤسسة التربوية في إنجاح عملية تعليم اللغات. وفي مقدمة هذه المؤسسات وسائل الإعلام، وخاصة التلفزيون. فلتخفيف صعوبة ظاهرة الازدواجية (عربية فصحي-عربية عامية)، لا بد من أن تلتزم وسائل الإعلام العربية بسياسة ترمي إلى تغليب اللغة الفصحى وزيادة المدة المخصصة لها في جميع البرامج: الأغاني، المسرحيات، برامج الأطفال، إلخ. وأن يخصص التلفزيون قنوات أو برامج للغات التي يتعلمها الأطفال تساعد على التمرن والتعود على سماعها واكتسابها.

