موقف مناهج اللّغة العربيّة للطّور الأول من التعليم الابتدائي من المكتسبات اللّغويّة القبليّة للمتعلّم - الخلفيّة والأهداف -

حفيـظـــة نـــزروقـــي
جـــامعة الجزائر 2

الملخّص:

يؤكّد المختصون في تعليميّة اللّغات بانّ مكانة اللّغة والوضع الذي يقرّر لها في النصوص والوثائق الرسميّة والمناهج التعليميّة يبرزان من خلال الكيفية التي تحدّد بها أو يصطلح عليها بواسطتها، وكذا الطريقة المعتمدة في تعليمها، من هنا تظهر أهميّة الوصف الدقيق للّغة المقصود تعليمها وضرورته « إن تعيين اللّغة ليس فعلا لا قيمة له (acte anodin)، فمنه نقرّر مكانتها ضمن تناغم (concert) من اللّغات الموجـــــودة في بلـــد ما... ».

إنّ الحديث عن تعليم اللغة العربيّة اليوم يتطلّب أكثر من أيّ وقت مضى الإجابة عن السؤال: **أيّة لغة نريد أن نعلّم في ظلّ التعدّد اللّهجي؟**

فهل أجابت مناهج اللغة العربية في مختلف المراحل التي مرّ بها إصلاح المنظومة التربوية عن هذا السؤال؟ وما هو موقفها الصريح أو الضمني من هذا التعدّد؟ وكيف عملت مناهج الجيل الثاني على تجسيده؟

الكلمات المفتاحيّة: السياسة اللغوية، المكتسبات القبلية، اللّغة العربية، اللغة الأمّ، اللغة الثانية، اللغة الأجنبيّة، التعدّد اللّغوي، مناهج الجيل الثّاني.

Résumé :

Les spécialistes en didactique des langues confirment que la place de la langue et le statut qui lui et conféré dans les textes, les documents officiels et les programmes éducatifs apparaissent dans la manière par laquelle elle est définie, ainsi que par la méthode adoptée dans son enseignement. De là apparait l'importance et la nécessité de la description minutieuse de la langue à enseigner «Nommer une langue n'est pas un acte anodin, car de la sorte, on lui assigne une place dans le concert des langues présentes dans un pays…».

Aujourd'hui, parler de l'enseignement de la langue arabe exige, plus que jamais, la réponse à la question: **Quelle langue nous voulons enseigner au sein de la pluralité dialectale?**

Est-ce que les programmes d'enseignement de la langue arabe, dans les différentes étapes par lesquelles est passée la réforme du système éducatif, ont répondu à cette question? Quelle est leur position explicite ou implicite par rapport à cette pluralité? Et comment ont fonctionné les programmes de deuxième génération pour sa concrétisation?

Mots clés: Politique linguistique, Les prés-requis, langue arabe, langue seconde, Langue étrangère, Plurilinguisme , programmes de deuxième génération.

Abstract :

Specialists in language didactics confirm that the rank and status a language is given in official documents and teaching programmes are apparent in the way it is defined and the method in which it is taught. Hence, the importance of and the necessity to describe meticulously the would-be-taught language. «Appointing a language is not an insignificant action; by doing this we give it a congruent position within languages in a country…» Talking about teaching Arabic today requires, more than ever, an answer to this question: what language do we want to teach within this dialectal diversity? Did Arabic teaching programmes, through the different education system reforms, give an answer to this question? What is their stand vis-à-vis this diversity? And how did the so-called second generation teaching programmes accomplish it?

Keywords: language policy, prerequisites, Arabic, second language, foreign language, multilingualism, second generation teaching programmes.

مقدمـــة :

كان اختيار لغة التعليم أو لغاته في مختلف الأنظمة التربوية دوما رهانا سياسيا بالدرجة الأولى،إذ طالما تمت معالجته من منظور واحد، هو منظور سياسة الدولة الوطنية. وتخضع هذه المسألة اليوم لعوامل وفاعلين متعدّدين، من بينها، عولمة الأنظمة التربوية، اختيارات الوسط العائلي وتوجيهاته، خوصصة وتنويع عروض التكوين...،ففي ضوء كل هذه المتغيرات، تفرض الدولة لغة رسمية واحدة ،أو تعترف باللّغات المحليّة أو اللّهجات المنطوقة .

وإذا كان الاختيار مستجيبا دوما لاعتبارات ذات طابع سياسي، فإنّه يتجسّد من خلال المنظومة التشريعيّة للدولة،و هو تشريع يبدأ بالدستور، مرورا

بالقوانين، فالتنظيمات والتعليمات الخاصّة .وعندما يحدّد السياسي الإطار والتوجيهات في كلّ مستويات النظام التربوي ،تقوم الهيئات الأخرى من الوزارة إلى المدرسة بشرح السياسة التربوية وتفصيلها في شقّها المتعلّق بلغة التعليم خصوصا، حيث تسفر عملية التفسير والمناقشة عن إعادة بنائها من منظور إجرائي، أي وضعها في سيرورة عملية. وبغض النظر عن تشعب هذه المسألة وتركيبها، فإنّ معظم البحوث الخاصة بالسياسات التربوية ومكانة اللغات فيها تحديدا، بقيت متمركزة في مستوى أعلى ،غير محلّلة في الغالب إلاّ لما ورد في الدستور وفي السياسة التربوية ممثلة في القانون التوجيهي للتربية ،دون النزول إلى مستوى المناهج والكتب المدرسية باعتبارها من السندات التي تفصّل ما ورد بشكل مجمل في الوثائق الرسمية وتوضح ما كان غامضا فيها، فتقود الفعل البيداغوجي في الوجهة المرسومة ،وقد تستثمر هذا الغموض، استثمارا ضمنيّا، في توجيه تعليم اللّغات الوجهة التي ترتضيها، خصوصا لو جاء هذا التعليم في سياق متعدّد ومركّب كما هو الحال في الوضع اللّغوي عندنا.

وفي هذا السياق، يرى المختصون في تعليميات اللّغات أنّ مكانة اللّغة والوضع الذي يقرّر لها في النصوص والوثائق الرسميّة والمناهج التعليمية يبرزان من خلال الكيفيّة التي تحدّد بها أو يصطلح عليها بها (تسميتها)،وكذا الطريقة المعتمدة في تعليمها ، ممّا يبرز أهمية الوصف الدقيق للّغة المقصود تعليمها وضرورته.

لقد بحث جيرار فينيي (Gérard VIGNER) عن النوايا الكامنة وراء تحديد وزارة التربية الوطنية الفرنسية للّغة "الفرنسية" (Le français) في برامجها المعتمدة في الربع الأخير من القرن الماضي، وهي الفترة التي عرفت حسبه تطورا ملحوظا، خصوصا من ناحية تغيّر النظرة لهذه اللّغة التي لم تعد

تُتصور على أنها لغة معيارية مجردة، بعيدة كل البعد عن الاستعمالات الاجتماعية، بل باعتبارها لغة راسخة في عالم اليوم، تحتل موقعا ضمن مجموعة مركّبة من الممارسات اللّغوية المتنوعة، كاللّغات المحليّة واللّغات الأجنبية [1] .وقد أكّد أنّ تسمية اللّغة أو تعيينها في البرامج الرسمية يكون وفق منظور ما، واستنادا على وجهة نظر حولها أو موقف متخذّ منها أو اعتمادا على الأهداف المتوخاة منها أو القيم التي تحملها. وتأسيسا على ما قام به فينيي، يمكننا طرح التساؤل الآتي:

كيف توصف اللغة العربية في مناهج الطور الأول من المرحلة الابتدائية؟هل يصرّح بالوضعية الحقيقيّة لها في المجتمع (لغة أُمّ أمْ لغة ثانية)[2]، وهل تمّ بناءً على ذلك إعداد خطة علميّة لتدريسها؟

1 ــ وصف اللغة العربية وكيفية الاصطلاح عليها في برامج ما بعد الاستقلال

واجه الجزائريون طيلة الفترة الاستعمارية، مشكلة استحالة التمدرس باللّغة العربيّة نتيجة قمع السلطات الاستعمارية لها ومحاربتها،كما واجهوا ــ في الوقت نفسه ــ صعوبة التمدرس باللّغة الفرنسية نتيجة سياسة التمييز التي كانت تنتهجها الإدارة نفسها. وقد كان محتوى التعليم، الذي لم تستفد منه إلاّ فئة قليلة جدا من الأطفال الجزائريين المترددين على المدارس العموميّة، فرنسيا إلى غاية سنة 1962«إذ كان هؤلاء الأطفال الذين ساعدهم الحظ في التردد على هذه المدارس يتلقون التعليم نفسه الذي يتلقاه الأطفال الفرنسيون،وهو تعليم يحمل قيم الثّقافة الفرنسية، مماّ منح اللغة الفرنسية مكانة مرموقة،فهي لغة السلطة والثّقافة، ونتيجة لهذا همشت اللغة العربية، و أصبح ينظر إليها على أنها لغة الشعر و العقيدة، و أنها عاجزة على أن تكون

لغة العلوم و المعرفة... »[3].وبهذا ورثت الجزائر نظاما تربويّا بعيدا كلّ البعد عن طموحاتها ومركبات هويتها،فشرعت،ومنذ الدخول المدرسي الأول في عهد الاستقلال،أي في شهر أكتوبر من سنة 1962،بفتح أقسام معرّبة،ثمّ أنشأت سنة 1964 لجان عمل كلّفت بتقديم اقتراحات تهدف إلى تكييف النظام التربوي الموروث والرفع من مردوديته،قصد وضع حدّ للتبعيّة « ...نحن ننتقل إلى مرحلة التصوّر،حيث نكون قادرين على التحكّم في مصيرنا بعدما كنّا تابعين لمدّة طويلة اكتفينا فيها بتطبيق برامج وتعليمات أعدّها لنا غيرنا»[4].

وقد كان من أهم نتائج عمل هذه اللّجان،توحيد التعليم ،والتعريب التدريجي له وإعداد برامج لا تختلف طريقة تعليم اللّغة العربيّة فيها لتلاميذ السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي عن طرائق تعليمهم اللّغة الفرنسيّة[5]،ولكنّ برامجها وصفت وضعية اللّغة العربيّة آنذاك وصفا موضوعيّا،إذ جاء في التمهيد لمضمونها« إنّ اللّغة العربيّة المستعملة في بلادنا ،لغة عاميّة ،نتجت عن عدم مراعاة القواعد ودخول المفردات الأعجمية فيها ،فعلى المدرسة أن تعود بهذه اللّغة المنحرفة إلى أصلها الفصيح باحترام القواعد والرجوع إلى المفردات والأساليب العربيّة الصحيحة،وذلك :بجعل اللّغة العربية الفصحى نهائيا لغة التخاطب والعلم ،لأنّ اللغة التي لا تستعمل في التخاطب اليومي ولا تدرس بها العلوم والفنون على اختلاف أنواعها مصيرها التخلف ثمّ الموت...»[6].

لقد طبّقت هذه البرامج في السبعينيات من القرن الماضي،حيث كانت الجزائر قد خرجت من استعمار عمّر فيها قرنا وثلث قرن تقريبا،حارب فيها اللّغة العربيّة بشتى الوسائل،وعمل في المقابل على نشر لغته،ومن ثمّة فمن الطبيعي أن تظلّ العاميّة هي اللّغة السائدة في المجتمع الجزائري وأن تكون

هجينا من المفردات العاميّة والأجنبيّة،خاصّة وأنّ سياسة التعريب كانت في بدايتها،إلاّ أنّ الخلل في هذه البرامج ، نظرتها إلى لغة التخاطب اليومي ،أي اللغة المنطوقة ،من منطلق مقابلتها باللغة العربيّة الفصحى المكتوبة،أي إنكار خصائص اللغة الشفهيّة،بل ومحاولة اجتثاث جذورها، مثلما يظهر لأول وهلة عند قراءة الفقرة المذكورة منها،غير أنّ التمعّن في قراءة أهداف تعليم المحادثة لتلاميذ السنتين الأولى والثّانيّة من التعليم الابتدائي في وثيقة البرامج نفسها،يخفّف من وطأة ذلك،إذ ورد بشأنها:« ...العمل على **ربط لغة المدرسة بلغة الطفل** مع إصلاحها وتحسينها تدريجيا.ولا يجوز فصل **الطفل عن بيئته وواقعه اللّغوي.**

الاهتمام بالصّيغ والقوالب العربيّة مع مراعاة التدرّج مبتدئين **بالأقرب إلى لغة الطّفل المتداولة** ...»[7].

ويعني التوجيه إلى ربط لغة المدرسة بلغة الطفل في هذه البرامج، اعترافا ضمنيّا ــ على الأقل نظريا ــ بالمكتسبات القبليّة للطفل،أي بلغته العاميّة،وعدم استئصالها من جذورها،كما أنّه اعتراف ضمني أيضا بعدم اختلاف العامية عن الفصحى اختلافا جذريا،مادامت هذه اللغة تتضمّن مادة يمكن إصلاحها وتحسينها،وهو إصلاح يستمر إلى غاية السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي :« يجب على المعلّم أن يسعى ــ دائبا ــ إلى تخليص لغة التلميذ تدريجيا ممّا علق بها من مفردات عاميّة أو أجنبيّة لا أصل لها في اللّغة العربيّة...على المعلّم أن يجاري الطفل في حديثه المتدفق،بدون مقاطعة له،وإذا أراد الإصلاح فلا يتناوله إلا بعد فراغ التلميذ من التعبير ،مقتصرا في ذلك على الأهم الذي من شأنه أن يفسد المعنى أو ينبو عن الذّوق...» [8].

إنّ إرادة استئصال ما لا علاقة له باللّغة العربية الفصحى من مفردات عاميّة "لا أصل لها في اللّغة العربيّة" ومفردات أجنبيّة ، في مسعى تعليم الطّفل اللغة العربيّة أمر مشروع،غير أنّ المخالف لذلك هو وسم اللّغة الشفهية المراد تدريسها والحكم عليها انطلاقا من معيار اللّغة المكتوبة،وهو الأمر الذي كان شائعا في فترة ظهور الطرائق السمعية الشفهية والسمعيّة البصريّة وانتشارها المتزامن مع إعداد برامج اللّغة العربيّة هاته ،حيث استمدّت طرائقها منها.(9)

بهذا يمكننا القول بأنّ مناهج ما بعد الاستقلال قد اعترفت بالتعدّد اللّهجي في شقّه المتعلّق بالعامية،وإن لم توفّق في التعامل معه بيداغوجيّا،ولكنّها صمتت عن الأمازيغيّة المتوافرة في محيط الطّفل الجزائري أيضا.

2ــ وصف اللغة العربية وكيفية الاصطلاح عليها في مناهج المدرسة الأساسيّة

يأتي تغيير طريقة تعليم اللّغة العربيّة في مناهج المدرسة الأساسية وسنداتها في إطار انتقاد طريقتها السابقة، وذلك من قبل معدّيها أنفسهم، إذ «لم تعد صالحة لتعليم اللّغة الوطنيّة نظرا لكونها طريقة تلقينيّة ... يضاف إلى ذلك أنّها لم توضع على أساس خصائص التعبير العربي، أو بحسب حاجة الأطفال إلى هذا التعبير ،وإذا كان استعمالها في السنوات الأولى للاستقلال أمرا مقبولا ،نتيجة الظروف التربويّة التي كانت تعيشها مدارسنا، ونتيجة **الوضع اللغوي** الذي كان سائدا في محيطنا وبين أطفالنا، فإنّ الأمر الآن لم يعد كذلك»(10) .

ويتأسّس هذا التغيير على ثلاث دعائم، الأولى أنّ الطريقة السابقة لم تعد صالحة لتعليم **اللغة الوطنيّة**، علما أنّ منزلة اللغة العربيّة بقية ثابتة في كل

الدساتير كما ذكرنا، فقد كانت منذ الاستقلال وظلّت دوما اللغة الوطنية والرسميّة، والثانيّة أنّ الطريقة ينبغي أن تنسجم **وخصائص التعبير العربي السليم**، التي بقيت مبهمة ،إذ لم تُفصّل ليتضّح القصد الدقيق منها، والثالثة ، تغيّر **الوضع اللغوي** عن ذاك الذي كان سائدا عند إعداد برامج ما بعد الاستقلال.

وإذا كان هذا الوضع قد عرف تطوّرا فعلا، نتيجة تطبيق سياسة التعريب ، ونتيجة انتشار وسائل الإعلام الناطقة و المكتوبة باللّغة العربيّة، ممّا يُمْكنه أن يسهم في تقريب العاميّة من الفصحى، فإنّ آثار ذلك لم تبرز إلاّ من خلال التذكير بمسألة الاعتراف بمكتسبات الطفل، أي لغته العاميّة :« وقد اعتمد البرنامج لغة الطفل ومكتسباته محاولا تصحيحها وتنظيمها لتجاوز الاستعمالات المحدودة إلى استعمالات أغنى وأكثر تنوّعا ،تمكّنه من التواصل مع الآخرين بلغة صحيحة...»[11]،أمّا قضيّة التصحيح والإصلاح فقد ظلّت مستمرة ،بل وتزايدت حدّتها، نظرا لما أصبحت توصف به لغة الطفل من تحريف وعدم تنظيم، فهو «يملك رصيدا لغويّا ، ولكّنه ناقص ومحرّف ، ويستخدم اللّغة الشفهيّة، ولكنّه استخدام عامي وغير منظّم »[12].

ينمّ هذا الحكم عن انعدام الوعي اللّغوي، وعن عدم إشراك اللسانيين واللسانيين الاجتماعيين والتعليميين... في إعداد هذه المناهج «إذ ليس من العلمية في شيء أن توصف لغة بأنّها محرّفة أو غير منظّمة، ثمّ ما معنى اللغة الشفاهيّة المقصودة ؟وما معنى لغة محرّفة وغير منظّمة؟ وما مبررات هذا الحكم التعسّفي؟ وماهي مقاييسه؟»[13] .

يبدو أنّ هذا التقييم وهذا الحكم على لغة الطّفل العاميّة، قد نجما عن المقارنة المستمرة بين اللّغة الشفهيّة والمكتوبة، في سياق الاهتمام بتعليم اللغة الشفهيّة

دائما، علما أنّه لا وجود للغة تخاطب شفهية مطابقة للغة مكتوبة، وهو ما ينسحب على اللّغة الفصحى بنسقيها.

يتضّح من خلال ما ذكرنا أنّ الاعتراف بالمكتسبات اللّغويّة القبليّة للطفل في شقّها المرتبط بالعاميّة العربيّة ظلّ سائدا في مناهج التعليم الأساسي،شأنه شأن الإحجام عن اللّغة الأمازيغيّة،وكذلك الأمر بالنسبة للاستراتيجية التعليميّة،التي ما انفكت تقارن بين اللّغة المنطوقة والمكتوبة وتصحّح أخطاءها في ظلّ إعطاء الأولويّة للأولى منها،تأثرا دوما بطرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة.

3ــ وصف اللغة العربية وكيفية الاصطلاح عليها في مناهج الإصلاح (2003)

يُستهلّ تقديم مادة اللّغة العربيّة في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المعتمد ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003، بالتذكير بأهميّة اللّغة العربيّة باعتبارها وسيلة التواصل والتعليم ؛فهي مادة دراسيّة وأداة تدريس بقيّة المواد الأخرى في الوقت نفسه، ثمّ بمنزلتها التي تستمدّها من دساتير الدّولة الجزائرية المتعاقبة :« والجدير بالذكر أن اللّغة العربيّة هي **اللّغة الوطنيّة والرسميّة** وهي من أهمّ وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمّة والمقوّم الأساسي للشخصيّة الجزائريّة»[14]،وبذلك تكون هذه المناهج قد استعادت صفة "الرسميّة" في وسم اللّغة العربيّة ، وهي الصفة التي سقطت منها في المناهج السابقة، على الرغم من ورودها في جلّ دساتير الدّولة الجزائريّة. كما تُقدّم هذه المناهج ،ولأول مرة في تاريخ مناهج اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، وصفا للّغة العربيّة المستهدفة، بتحديد مستواها المنشود، بعد ربطه بالهدف المتوخى من تعليمها، الذي «.... لم يعد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعل المتعلّم

يتحكّم في **لغة عربية معاصرة**، وذلك بتدريبه على التعبير والتواصل معا»[15].ولأول مرّة أيضا يُنص على الاهتمام بالمكتسبات اللّغويّة القبليّة للطّفل بتسميتها من الناحيّة العلميّة الاصطلاحيّة:« فالأمر إذن، يتعلّق بتجديد تعلّم العربية، بأن نراعي في تناولها قطبين أساسيين هما :التعبير والتواصل بغرض التحكّم فيهما معا، ولا يحصل هذا التحكّم إلاّ بالتدريب عليهما في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم، فهو بذلك يجتاز مرحلة **لغة المنشإ** ذات الطابع التلقائي إلى **لغة مدرسية** مهيأة ليباشر أحسن فأحسن الوضعيات التي تدفعه إلى التحدث والتعبير كتابة»[16].

ينمّ هذا الأسلوب المباشر والواضح في وصف الواقع اللّغوي للطّفل عن جرأة مطعّمة بالمنهجيّة العلميّة، فلا يعني الإقرار بوجود لغة محيط أو منشإ تختلف اختلافا نسبيا عن لغة المدرسة، إنقاصا من قيمة اللّغة العربيّة ومكانتها، لاسيما وأنّه وضع تشترك فيه كلّ اللّغات، وإنمّا السكوت عنه، هو الذي يفتح باب التأويل والمزايدة،فتكون نتائجه صراعا على المستوى الاجتماعي وحرمانا وإخفاقا على المستوى الفردي (الطفل) « فإذا لم نحترم الحقّ الأساسيّ لكلّ طفل في النمو ضمن لغة أمّه ، وأسرته،ووسطه، وإذا لم نقتنع بأنّ الطّفل سعيد بلُغته الأم كسعادته وهو في أحضان أمّه،وإذا أبقيناه في وضع مزمن من الحرمان العاطفي عن طريق وضعه في جو الاستحالة المادية للتعبير عن مشاعره واحتياجاته ،فإنّنا نفرض عليه اختيارا أليما بين عالمين بدون تواصل،فنحكم عليه بعدم التكيّف اجتماعيا وثقافيا مدى الحياة»[17].

ويأتي هذا الاعتراف بوجود "لغة المنشأ" و"لغة المدرسة" ليوطّد صلة القرابة بين اللّغتين؛ فالتصريح بإمكانية التّحكّم في لغة المدرسة عن طريق "اجتياز" جسر لغة المنشإ ،يعني الإقرار بأنّ لغة المحيط تمثّل مستوى من مستويات

اللّغة العربيّة ،لغة المدرسة.كما أنّ وصف الأولى "بالتلقائيّة"،أي العفويّة ،والثانيّة "بالمهيّأة" المؤديّة إلى عالم الكتابة،يوحي بتمييز معدّي المناهج بين اللّغة المنطوقة واللغة المكتوبة تمييزا علميّا،مؤكّدين على دور لغة المنشأ كلغة انطلاق لا لغة وصول:«**اعتمادا على لغة المنشإ مادة أساسية ومنطلقا**: يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم؛يصحح المتعلّم لغته وينظمها ويثريها تدريجيا؛...يؤلّف جملا قصيرة ذات دلالة بالنسبة إليه...»[18].

هذا، وإن تكرار الإشارة إلى لغة المحيط،وإن كان تارة باصطلاح "لغة المنشإ"،وتارة أخرى باصطلاح "لغة الأمّ" في مواضع مختلفة من المنهاج لَيُؤكّد إيرادها بنيّة تحقيق أهداف علميّة بيداغوجيّة،لا الترويج للّغة العاميّة،انتصارا لمن ينادون بجعل هذه الأخيرة لغة المدرسة؛إذ يبرز المنهاج زمنها ووظيفتها في السيرورة التعليميّة عند وصفه لملمح المتعلّم في بداية السنة الأولى من التعليم الابتدائي،فيقول:«عند الالتحاق بالسنة 1 [هكذا]، ينتقل جلّ الأطفال من الجوّ الأسري المحض إلى عالم المدرسة الابتدائية التي يرجى منها سد الفراغ الناجم عن غياب تعميم التّعليم التحضيري، ولو لسنة واحدة .فلو كانت هناك سنة واحدة من التحضير فحسب لتكفلت بصورة طبيعية ببعض الأنشطة ذات الصلة بالقراءة والكتابة والحساب ؛كأن يتدربون على الممارسة الشفوية للّغة استنادا إلى **لغة الأم، بحيث يتهيئون بها كمطلب قبلي لتعلّم القراءة**»[19].

وفي ظلّ عدم تعميم التعليم التحضيري،يواصل المنهاج في التخطيط لإنزال اللغة الأم منزلتها الفعلية في السيرورة التعليميّة :« من أجل ذلك، يقترح البرنامج في هذا المستوى، تخصيص مرحلة تمهيديّة للتعلّمات أوليّة على مدى الثلاثي الأول من السنة الدراسيّة...»[20] .

كما يستطرد في تقديم توجيهات بيداغوجيّة للمعلّم،تنظّم علاقته بالمتعلّم وباللّغة التي يفد بها إلى المدرسة «... فالتشبث بفكرة إقحام المتعلّم بادئ ذي بدء في لغة متهيئة لا شائبة فيها، وهي العربية الفصحى، متجاهلين ضرورة المرور قبل ذلك بمستويات لغوية لا بد منها، قد يزيد من نُفوره وانغلاقه على التعلّم ، وهو في بداية تمدرسه.مع أنّ هذا المستوى من اللّغة لا يمكن الوصول إليه مع المتعلّم الذي أقبل إلينا بلغة أمّه، إلاّ بعد اجتياز **مستويات لغوية (les registres) قريبة من لغة الأمّ ؛ إضافة إلى كون هذه المستويات تتفاوت بتفاوت لغات الأم المحلية في الجزائر وبدرجة تأثّر هذه الأخيرة باللّغة المدرسية المتهيئة** . بقطع النظر عن ضرورة تغيير موقفنا كبيداغوجيين إزاء اللّغة العربية الشفوية التي لا بد من أن تتميز،كسائر اللّغات الأخرى بمميزات تعلّمية تتحرر بها عن جملة من خصائص اللّغة الكتابية ؛ لأنّ سلوكنا الحالي مع التعبير والتواصل هو أنّنا نُقحم تلامذتنا في هذه المرحلة الحاسمة في التعبير والتواصل شفويا باللّغة الكتابية!... » [21] .

يضيف هذا النص الأخير بعدا آخر لقضية أخذ المكتسبات اللغوية في الاعتبار عند تعليم اللغة العربيّة للمبتدئين،أو الاهتمام بالتعدّد اللّهجي في محيط الطّفل،فهو يذكر اصطلاح اللّغة الأم هذه المرة بصيغة الجمع "**لغات الأمّ**"،ويضيف لها صفة "**المحليّة**"،ثمّ ينعتها بالتفاوت الموجود بينها وبدرجة تأثّرها باللّغة المدرسيّة المهيّأة،وفي ذلك إيحاء للأمازيغية، سرعان ما يصير يقينا في الوثيقة المرافقة للمنهاج،وتحديدا في تفصيلها لتعلّمات المرحلة التمهيديّة،حيث جاء:« عند الالتحاق بالسنة الأولى ينتقل جلّ المتعلّمين مباشرة من الوسط الأسري،وليس معهم من المكتسبات القبليّة في اللّغة سوى **لغة الأم (العاميّة العربيّة الدارجة والأمازيغيّة)**.هذه المرحلة تخصص لهذه الفئة ...» [22].

هذا، وهناك عامل آخر،يبرز إدراك معدّي المناهج للعلاقة القائمة بين لّغة أمّ الطّفل الجزائري،مجسّدة في العامية العربيّة تحديدا، واللّغة العربيّة الفصحى، يتمثّل في الكفاءات القاعدية الخاصّة بنشاط التعبير الشفهي والتواصل ، والأهداف التعلّميّة المنبثقة منها، فإذا كان منهاج السنة الأولى قد قدّمها مصّنفة تحت عنوانين رئيسيين هما "فهم المسموع" و "تناول الكلمة"،فإنهما قد وردا معا تحت عنوان "الكفاءة الشفهية".وفي ميدان "فهم المسموع" تحديدا لم تكن الأهداف التعلّمية لتحيل بأي شكل من الأشكال إلى أنّ المتعلّم يسمع لغة غريبة عنه،عليه أن يبدأ بفك رموزها الصوتية ، فقد جاء فيها : «يرّد على ما يسمع بكيفية ملائمة،يتفاعل مع ما يسمع لفظا أو إيماء، يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه، يفهم ما يسمع بصفة عامة،يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من الكلام،يدرك تماسك الكلام المسموع،يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية،يستخلص جملة من المعلومات ممّا يسمع...»[23] .كما أنّ هذه المناهج لم تجعل أولويتها تعليم اللّغة الشفهيّة على غرار ما يحدث في مسعى تعليم اللغة الأجنبيّة أو في حالة وجود اختلاف بين اللّغة الأمّ ولغة المدرسة « وإن كانت النشاطات اللّغويّة في السنة الأولى تهدف إلى تمكين المتعلم من تشرّب النسق عن طريق الممارسة فيأتي التعبير الشفوي في طليعة النشاطات التي تخدم هذا الهدف،فإن المتعلم في السنة الثانية يتناول مختلف القواعد الأساسية في إطار النص الذي يقرأه،فينتقل من التعبير الشفوي إلى التعبير الكتابي مستغلا الرصيد اللغوي الذي امتلكه ومطبقا للقواعد التي أصبح يعرفها» [24].

وفي المقابل، وجّهت المناهج اهتمامها إلى تعليم التعبير الكتابي منذ السنة الأولى من التعـــليـــم الابتدائـــي: « التعبيـــر الكتابي هـــو من أبرز غايات

تدريس اللغة... ولأهميّتــه، تمّ تــقــديمه ليدرس في السنــة الأولى من التعليم الابتدائي، وذلك بــدءا مــن الفصل الثالث...»[25].

وفي السياق ذاته،أقرّت هذه المناهج ضرورة إدراج الرصيد اللّغوي العربي،الذي أعدّت مدونته في جانب منها على أساس حصر المنطوق؛حيث جمعت «الألفاظ الفصيحة كثيرة الدوران على ألسنة الأطفال من تلك التي تعلّمها الطفل من محيطه القريب أو من تلك التي توجد في لهجته العربيّة المحليّة...» [26]،وفي ذلك إقرار آخر بقرب العامية من الفصحى،وبأخذ المناهج اللّغة الأم للطّفل في الاعتبار،إذ ورد في أحدها:«يشترط في الموضوعات المقترحة أن تتعلّق بالمحور الرئيسي ،وأن تعمل على ترويج **مفردات الرصيد اللّغوي العربي**...»[27].

من هنا يتضّح أنّ مناهج الإصلاح لسنة 2003 قد استثمرت ــ على الأقلّ من حيث التصوّر النظري ــ نتائج البحث العلمي والتصورات التربوية الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، مقرّة بدور لّغة الأمّ في هذا التعلّم،إيمانا من معدّيها بأنّ المتعلّم « ... حينما يقبل على تعلّم لغة ...داخل مدرسة ...يصبح من اللاّزم على الفاعلين التربويين الانطلاق من هذه اللّغة لصياغة استراتيجية تعليميّة فعّالة ،لأن المتعلّم لا يتواصل إلاّ بموجب نظام لغته الأولى وثروتها اللّغويّة .وكلّ تجاف عنها ينعكس سلبا على النمو اللّغوي المتعدد ويخلق اضطرابات نفسية»[28]. ومع جرأتها الصريحة في الطّرح ،فقد طبّقت هذه المناهج قرابة الثلاث عشرة سنة (13)، ولم تثر النقاش الحاد الذي أثارته مناهج "الجيل الثاني" بشأن قضيّة التعدّد اللّهجي والموقف الواجب اتخاذه من لغة الأمّ، وهو نقاش معقّد تتدّخل فيه اعتبارات دينيّة وسياسيّة.

4ــ وصف اللغة العربية وكيفية الاصطلاح عليها في مناهج "الجيل الثّاني"(2017/2016)

يستهل تقديم مناهج الجيل الثّاني للمرحلة الابتدائية في مادة اللّغة العربيّة بإبراز المكانة المتميّزة التي تحظى بها هذه اللّغة، باعتبارها «**اللّغة الوطنية الرسميّة**، ومكوّنا رئيسا للهويّة الوطنيّة...»[29]،إلاّ أنّنا لا نجد ما يعكس ذلك،ولو بتكرار هذا الوصف مرة واحدة في الثلاثين صفحة برمّتها التي سبقت هذا التقديم والتي خُصّصت لعرض غايات المنظومة من خلال القانون التوجيهي،ومهام المدرسة والمحاور الرئيسية للتعليم الابتدائي...؛ إذ غصّت بالحديث عن القيم التي تشترك كلّ المواد في تجسيدها بدرجات متفاوتة،دون إبراز المكانة الخاصّة للّغة العربيّة،ولو من منطلق ما خوّلته لها النصوص الرسميّة.

وعلى الرغم من أنّ تقديم مادة اللغة العربيّة،في الجزء الثّاني من الوثيقة،خاص بها،دون غيرها،فإنّه هو الآخر لم يستوفها حقّها،من منظور دراستها لذاتها أوّلا،فلم يخل الحديث عن غايات المادة ،حتى عند التفصيل في ميادينها الأربعة من ربطها بما يمكن أن تحقّقه ككفاءة عرضية؛ أي كوسيلة لتعليم المواد الأخرى:«...ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربويّة ،فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدّراسيّة والنفاذ فيها ...بالإضافة إلى ذلك، فإنّ اللغة العربيّة في هذه المرحلة تغذّي البعد الثقافي والوجداني، وتغرس قيم الأمّة الجزائريّة»[30].

ويستمر التجاوز لتعليم اللغة العربيّة لذاتها ،حتى في ترتيب الأهداف المنوطة بها ؛ إذ هي « ...لغة التدريس لكافة المواد التعليميّة في المراحل الثلاث،فهي بذلك كفاءة عرضيّة ،ولذلك فإنّ التحكّم فيها هو مفتاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة ، وإرساء الموارد و تنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلم من

هيكلة فكره ،وتكوين شخصيته ،والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية »[31] .وهو ما يفسّر تأخير هدف "التعبير والتواصل" الذي يمثّل الأولوية في تعليم أيّة لغة،لا سيما إذا كانت اللّغة الوطنيّة والرسميّة! فاللّغة العربيّة في ذاتها،موضوع دراسة قبل أن تكون وسيلة الولوج إلى مواضيع أو مواد دراسية أخرى،ولا يمكنها أن تقوم بالوظيفة الثانية،ما لم تُكتسب لذاتها أولا،وفي التعليم الابتدائي تحديدا« وهذه الوظيفة المزدوجة في حقل التعلّمات المدرسيّة تجعل اللّغة الأولى متفرّدة وتمنحها مكانة خاصّة،هي مكانة المادة المحوريّة (Discipline pivot)»[32] .

هذا، وخلافا لمناهج سنة 2003،لم تقدّم مناهج الجيل الثّاني أيّ وصف لطبيعة اللّغة العربيّة المراد تعليمها،ولا لمستواها المقصود ،فقد تكرّر اصطلاح "اللغة العربية" ثلاث مرّات من خلال عبارة أُقحمت ضمن الموارد المعرفية والمنهجية في جداول الموارد الخاصّة بالأطوار التعليمية الثلاثة ،جاء في الأول منها «يكتسب [المتعلّم] السمات الرئيسيّة **للغة العربيّة** ويستخدمها من خلال محاكاة النطق»[33]،وورد في الثاني والثالث منها :« يُلاحظ [المتعلّم] السمات الرئيسيّة **للغة العربيّة** وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق » [34]، وهو وضع يصدق عليه الوصف الذي قدّمه فينيي لوضع اللّغة الفرنسيّة في مناهج تعليمها المعتمدة قبل سنة 2000،والتي نأت بنفسها عن الخوض في مسألة تعدّد لّغة الأمّ للأطفال الذين يتردّدون على المدرسة الفرنسيّة،وما يتبع ذلك من إجراءات تعليميّة،فاستعملت للدلالة على اللغة الفرنسية المستهدف تعليمها «وحدتان "الفرنسية" أو "اللغة الفرنسية" ،بتوظيف متغيّر اللّغة، وهذا لأسباب يسهل فهمها،فالمقصود،هو إبعاد وتحييد كل الخصوصيات أو الإيحاءات (connotations)،التي يمكن أن تشكّل مصدر جدل (polémique).... فهذا القاسم المشترك الأصغر من المفردات

....يسمح للهيئة التربوية بعدم أخذ موقف من طبيعة العلاقات الموجودة بين كلّ متكلّم تستقبله المدرسة الفرنسيّة»[35].

وإذا كان من بين دواعي إصلاح المناهج « تعزيز الاختيارات المنهجيّة وتعميقها...»[36] . مثلما جاء في مدخلها، فأين تعزيز وتعميق هذه الاختيارات فيما يخصّ اللّغة الأمّ ؟

ألم يتمّ التراجع عن هذه الخيارات مقارنة بما جاء في مناهج سنة 2003؟! خاصّة إذا علمنا أنّ الحديث عن المكتسبات اللغويّة القبلية للمتعلّم لم يرد في هذه المناهج إطلاقا.هذا، إن استثنينا ما يمكن أن توحي إليه عبارة «...وتعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه» [37] .

وتشترك مناهج الجيل الثاني في استبعادها لمصطلح " لغة الأم" أو "لغة المنشإ" مع مناهج اللّغة الفرنسية السالفة الذكر،حيث كان فينيي قد خلص في تحليله لصفات اللّغة الفرنسية في هذه المناهج إلى أنّ مصطلح "**لغة الأمّ**" لم يتم استعماله إطلاقا، فيعلّق: «وهو ما نفهم منه بأن معدّي النصوص الرسمية والمناهج يترددون أحيانا في الخوض في مثل هذه القضايا»[38]،حتى وإن كان لهذا المصطلح دلالات عديدة، فقد يطلق على اللّغة التي يكتسبها الطفل بطريقة عفويّة داخل أسرته ومن أمّه تحديدا،كما قد يدلّ أيضا على الأمّ الموطن«ومهما يكن من أمر فإنّ اللّهجات المحليّة (idiomes locaux) صارت معترف بها على الأقل كموضوع علمي ابتداء من القرن التاسع عشر،وهو ما سوف يسهم في بناء النموذج التربوي للأمّ ولبيداغوجيا الانتقال "من المعلوم إلى المجهول" ....»[39].

وإذا كانت نتائج البحوث العلميّة قد أكّدت على ضرورة عدم تجاهل لغة الأمّ بداية من مطلع القرن التاسع عشر،فإنّ مناهجنا قد ارتدت عنها في سياق

إصلاحها الإصلاح،مستغنية عمّا يمكن أن تجنيه منها بيداغوجيا،إذ« ...من غير البيداغوجي حثّ التلاميذ على التبرؤ من لغة منشئهم، فليس اعتبار الوافدين الجُدد منهم صفحة بيضاء بتجاهل لغتهم الأمّ،هو ما سيمكّن من إدماجهم،لأنّ مكتسباتها متعدّدة: تواصلية،ثقافية،معرفية،وأحيانا نصيّة أيضا.إنّ عدم اكتراث المؤسسات التربويّة للمكتسبات اللّغويّة القبليّة ينشئ عدم توازن وجداني ومعرفي لدى الطفل ... »[40].

إنّ موقف المناهج هذا من لغة الأمّ، قد يتناغم مع موقف بعض الباحثين المعياريين الّذين ينطلقون من هاجس قومي يرى في الالتفات إليها دعوة إلى العاميّة،وتهديدا للّغة العربيّة،غير أنّه في الواقع موقف مهدّد للغة العربيّة ذاتها،فعندما «تتبنى المدرسة تصورا معياريا في تعاملها مع الممارسات اللّغوية للمتعلمين ،فإنّها بهذا الصنيع تمارس عنفا رمزيا،بما أنها تقصي أنماط التواصل التي يعتمدها الطفل ، فيشعر وكأنّ ذلك فيه نفي لذاته،وأنظمة قيمه،والمجموعة اللّغويّة التي ينتمي إليها وتمثّل مرجعا بالنسبة إليه...»[41]،وإذ نقول هذا،فإننا نؤمن بقرب اللّغة العاميّة من لغة المدرسة،وندعو إلى ضرورة إقامة جسور بينهما بغربلة ما يوجد في عاميّة الطفل ممّا أصله فصيح والانطلاق منه في بناء التعلّمات، فقد أثبتت الدراسة الميدانيّة أنّ نسبة المفردات الفصيحة في لغة أطفال ما قبل التمدرس،أي سنّ الخامسة الذين لم يزاولوا التعليم التحضيري في الجزائر،ولم يتردّدوا على أيّة مؤسسة تعليميّة ،قد بلغت 45,03%، في حين بلغت نسبة المفردات ذات الأصل الفصيح والتي لحقها تغيير صوتي أو صرفي أو دلالي عند هؤلاء الأطفال أنفسهم نسبة 45.03%،أمّا المفردات الدّخيلة والعاميّة والأجنبيّة،فقد قدّرت نسبها على الترتيب بـــ: 9,85%، 93،3%،33،0%[42]،« فالكثير من المفردات الشائعة على ألسنة الأطفال ،والتي يعتقد أنّها مفردات عاميّة

،هي في الأصل مفردات مثبتة في اللغة العربيّة الفصحى،ولكن دخلها بعض التغيير قلبا أو دلالة...»[43]، ونتيجة لذلك «يجب استغلال التشابه بين العربية الدارجة وعربية المدرسة في تعليم وتعلّم لغة المدرسة،وذلك على مستوى المعجم المشترك.وقد أصبح اليوم حصر لائحة المفردات المشتركة ضرورة لتمكين المدرسين باللّغة العربيّة من أداة تربويّة لازمة في العمليّة التعليمية»[44] ،كما أنّ الكثير من الممارسات البيداغوجية داخل الأقسام تستند إلى أحكام مغلوطة عن لغة التلاميذ،إذ كثيرا ما « يريد المعلم قبل كلّ شيء أن يصحّح بالإضافة إلى الأخطاء الحقيقيّة،ما يعتقد هو وغيره منذ مئات السنين أنّه خطأ،لأنّه موجود في العاميّة ،فصار شيئا فشيئا مقتنعا بأنّ كلّ ما هو مستعمل في العاميّة فهو خطأ في العربيّة الفصحى حتى ليحكم على الكثير من المفردات والتراكيب الفصيحة على أنّها عاميّة محضة .وهذا وهم قد عمّ المشرق والمغرب منذ زمان بعيد...»[45].

لقد وصفنا موقف مناهج الجيل الثّاني من لغة أمّ الطفل الجزائري بالموقف المعياري،ولكنّه في الواقع موقف ينهل من مرجعيّة أخرى،تتمثّل في أنّ اللّغة العربية، بعيدة كلّ البعد عن العاميّة العربيّة،ولا مجال للاستفادة من المكتسبات القبلية، فهي لغة غريبة وأجنبية عن الطفل،أو على الأقلّ لغة ثانية[46]، ولذلك انتهجت هذه المناهج بيداغوجيا الصفحة البيضاء،واستهدفت اللّغة المنطوقة بدل المكتوبة،تراجعا منها ــ مرة أخرى ــ عن أحد خيارات الإصلاح،فصبّت جلّ اهتمامها على الكفاءة الشفهيّة،وعلى شقّها المتمثّل في "فهم المنطوق" بشكل لافت للانتباه،وهو المسعى المعتمد في تعليم الفرنسيّة كلغة أجنبيّة،أي لغير الناطقين بها« لا تعلّم اللّغة الفرنسيّة للأجانب بالطريقة نفسها التي تعلّم بها للناطقين الأصليين بها كلغة أمّ لأنّ الرهانات والمتطلبات والطرائق والإكراهات والمضامين ليست نفسها في الحالتين،ففي حالة تعليم

اللّغة الفرنسية باعتبارها لغة أمّ، يمتلك المتعلّم مسبقا أساس هذه اللّغة ،الذي يمكن أن يؤثّر إيجابيا(التحويل) أو سلبيا (التداخل) في تعلّم الفرنسيّة. وفي هذا السياق،جعلت مادة الفرنسية كلغة أجنبية(FLE) منذ قرابة الخمسين سنة مسألة التواصل في قلب اهتماماتها،حيث صار التواصل هدفا وطريقة تعلّم أيضا،وبناء عليه تمّ إعداد وتطوير أنشطة خاصة ،مثل تقديم الوضعيات الإجمالية ، أو لعب الأدوار (Jeu de rôle)،حيث تترجم هذه التمارين إرادة إدراج تعليم الفرنسيّة في منظور تواصلي،فيتمحور التواصل أساسا في المراحل الأولى للتعلّم على تنمية **الكفاءة الشفهيّة** ...»[47]. وسواء تمّ تعليم اللّغة العربيّة كلغة ثانيّة أو كلغة أجنبيّة،فالنتيجة واحدة،وهي الإقرار باختلافها عن لغة الأمّ،لأنّ تعليميّة (Didactique) اللّغتين واحدة ،«حيث تخضع تعليميّة الفرنسية/اللغة الثانية،لتعليمية الفرنسية /لغة أجنبية ،فالمبادئ التي تعتمدها هي عموما تلك الخاصّة بتعليميّة اللّغة الأجنبيّة.وترتكز بيداغوجيتها بشكل دقيق على أغراض المتعلمين وحاجاتهم ،إذ يتم تعزيز تنمية الكفاءة التواصلية من أجل فهم الرسالة اللغوية،...لذا فإنّ **الأولوية تمنح للّغة الشفهية** .»[48] ويؤكّد نجلاسو(NGALASSO) هذا بقوله « لا توجد في الوقت الراهن تعليمية للفرنسية كلغة ثانية تجعلنا نقول بأنها شيء آخر تماما غير تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية»[49]،وهو ما تذهب إليه فاردالهن (VERDELHAN) أيضا،مركّزة على دور كفاءة الفهم في تعليم اللّغة الثانيّة:«...من أولويات تعليم اللّغة الأجنبيّة أو اللّغة الثانية تدعيم التواصل الشفهي،إذ من المهمّ تنمية هذه الكفاءة لسببين: ينبغي على المتعلّم أن يعي مبكرا ما تنتظره المؤسسة التربوية منه،كما أنّ التبادل عامل حاسم في تحفيز التلميذ على التعلّم.وتستمد هذه العناصر من المرجعية النظريّة لتعليم مادة الفرنسيّة باعتبارها لغة أجنبيّة، غير أنّه ينبغي ، وخلافا للفرنسية كلغة أجنبيّة، تركيز التعليم أكثر

على **الفهم** لا الإنتاج ،والتأكيد أكثر على التواصل المدرسي،إذ يجب على الطّفل بدون شك،أن يفهم أولا خطاب الأستاذ وأن يستجيب لأوامره.إضافة إلى ذلك،فإنّ السلوك المدرسي المنتظر بلوغه في فرنسا مختلف أحيانا عمّا ينتظر في بلدان أخرى،لذلك ينبغي **تعليم قواعد التأدّب**»[50] .

ويؤكّد ما ذهبت إليه فاردالهن في آخر هذا القول من تعليم قواعد التأدّب من خلال اللّغة الشفهية في مسعى تعليمية اللغة الأجنبيّة،أطروحة تعليم اللغة العربيّة في مناهج الجيل الثاني باعتبارها لغة أجنبيّة، فالمعروف أنّه،ومن أهمّ مظاهر الجدّة التي ميّزت البحث التداولي في العقود الأخيرة هو الاهتمام بموضوع التأدبّ في التواصل الشفهي عن طريق ربطه بأفعال الكلام في تعليم اللّغات الأجنبيّة،وهو ما نجد أثره في تعليم نشاط التعبير الشفهي في مناهج الطور الأول للجيل الثاني،حيث يتمّ التركيز على أساليب التحيّة، والترحيب والطّلب...[51].

بهذا يتضّح جليّا أنّ اللّغة العربيّة تعلّم في مناهج الجيل الثاني على أنّها لغة أجنبيّة، وهو سبب عدم اعترافها بالمكتسبات القبليّة ممثّلة في لغة الأمّ أو العاميّة العربيّة، وهو شأن اللّغة الأمازيغيّة التي لم تُذكر هي الأخرى إلاّ في مدخل المناهج باعتبارها مادة تعليم مستقلة، لا كمكتسب قبلي للتلميذ الذي يتعلّم اللّغة العربيّة،ويبدو أنّ مكانتها الجديدة كلُغة وطنيّة ورسميّة ثانية،لم تغيّر شيئا،فالحجم الساعي الممنوح لها كمادة، أقلّ بكثير من ذاك الممنوح للّغة الفرنسيّة[52] .

وبهذا يمكن وصف الموقف التربوي من اللّغات الأمّ السائدة في الوضعيّة الاجتماعيّة اللّغويّة الجزائريّة، بالموقف غير المجدي الذي يسير في اتجاه معاكس لنتائج البحثين العلمي والتربوي، وبأنّ تعليميّة اللّغة العربيّة تخضع بناء على ذلك،لاستراتيجيات غير التي يجب التعويل عليها،كون هذه اللغة لم

توصف وصفا موضوعيا دقيقا،بعيدا عن الخلفيات والحساسيات الإديولوجية، وصفا يعكس الوضع اللّغوي الجزائري المركّب،ويقرّ بأنّ الطفل الجزائري لا يتوسل بالنسق اللّغوي العربي الفصيح تعبيرا عن حاجاته في لحظاته التواصليّة الأولى،بل إنّ ذلك يتم بواسطة الأمازيغيّة والعاميّة العربيّة،وما دامت الأولى مختلفة عن اللّغة العربيّة،لغة المدرسة،فإنّ من شأن ذلك أن يقلّل من مشكلة التداخل،حيث يقرّ جلبار دلقليان (Gilbert Dalgalian) في سياق حديثه عن الزمن الذي يستطيع الطفل ذي الازدواجية اللّغوية المبكرة (Bilinguisme précoce) أن يميّز فيه بين البنى و المفردات الخاصّة بكلّ لغة قائلا:« يتمّ هذا التفريق عند الطفل عموما،ما بين ثلاث(3) وأربع (4) سنوات،فالمزدوج المبكر يصل بسرعة كبيرة إلى التمييز بين الكلمات والمعايير الخاصّة بكلّ لغة»[53]،ويستطرد مستشهدا بنفسه،إذ يتذكّر بأنّه كان قادرا في سنّ الرابعة على فرنسة النطق باسمه الأرميني حتى يكون مستوعبا ومستساغا من قبل الأذن المفرنسة:« كان لدي مسبقا وعي، ليس بالاختلافات الموجودة بين التركية والفرنسية فحسب،ولكن بخصوصياتها الصّوتية أيضا...»[54] ،كما يؤكّد بشأن التداخلات (Interférences) التي يمكن أن تشكّل صعوبات لدى مزدوج اللّغة أنّها « ...توجد دوما كنتيجة للتحوّل (Détour) إلى اللّغة الأم، وهي أمر لا مفر منه لدى متعلّم في سن متأخرة (Tardif) ، ومع ذلك هناك وسائل للتخفيف من أثرها،إذ يجب المراهنة على استعداد هذا المتعلّم للقيام بتصحيح ذاتي (S’autocorriger) عن طريق تزويده بالنموذج الجيّد،كما يمكن للتمارين البنوية أن تسعف أيضا في مدّ المتعلّم بآليات مختلفة عن تلك الموجودة في اللّغة الأم.وفي المقابل، فلا وجود لتداخلات عند المزدوج المبكّر مادامت بنى اللّغة الأم مازالت في طور البناء»[55].

ومعنى هذا، أنّ تذليل صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة لدى التلميذ ذي المنشإ الأمازيغي، أمر ممكن، شريطة توافر الرغبة والإرادة ثمّ التفكير العلمي التعليمي والبيداغوجي الكفيل بأجرأة المفاهيم النظرية.أمّا الثانيّة؛ أي العاميّة العربيّة،فينبغي الإقرار بأنها تشكلّ مستوى من مستويات النسق الفصيح،لذا ينبغي أن يؤخذ ذلك في الاعتبار عند تعليم اللّغة العربيّة في مطلع السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وأن يتمّ التمييز بين اللّغة الشفهية واللّغة المكتوبة بالنظر إلى خصائص كلّ منهما، فـ « ..هذان المستويان من التعبير ـــ وهما جدّ طبيعيين ـ كانا موجودين بالفعل في استعمال الفصحاء السليقين ،والفرق الوحيد الذي يميّزنا عنهم هو أنّ كلا المستويين كان فصيحا مرضيا عنه إذ لم يكن إلاّ وجها في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية الصرفية ،بل من حيث كثرة المؤونة وقلّتها، خلافا لما نحن فيه اليوم...فالذي نرجو ونعمل من أجل تحقيقه إذا هو أن نرجع للعربيّة الفصحى التي نعلّمها صبياننا مستوييها الطبيعيين حتى تستطيع أن تغالب العاميّة واللّغات الأجنبيّة وتحلّ محلّها في أكثر المناسبات، إذ بوجود المستخف، والفصيح،يستطيع الطّفل أن يستغني عن العاميّة بما يحتاج إليه من خفّة وألفاظ غير جزلة وغريبة»[56]. وبناءً على هذا، يرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح ضرورة وصف لغة التخاطب الحاليّة، والبحث المتعمّق في التعبير الشفهي الفصيح القديم من خلال ما تركه العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب، ثمّ مقارنة المستويين،قصد التوصل إلى حصر المشترك بينهما ليكون مادة لتعليم اللّغة الفصيحة المنطوقة[57]، كما ينبغي الاهتمام بتكوين المعلمين في هذا الشأن، وذلك بواسطة «...الدراسة القرآنية وأخصّ من هذا،لو أدخلت في مناهج المدارس العليا للمعلمين دراسة الأداء العربي كما وصفه علماؤنا الذين شافهوا فصحاء العرب ودوّنوا مباشرة

مخاطباتهم.فهؤلاء تركوا لنا ذخرا عظيما من المعلومات حول هذا الأداء العفوي الذي تأباه الناس ــ لاعتقادهم الراسخ أنّ العاميات وحدها جديرة أن تقوم بدور اللّغة المنطوقة في المخاطبات اليوميّة فظلموا الفصحى بإماتة مستواها العفوي وإبقائها على مستوى واحد وهو الأداء الترتيلي» [58].

نخلص من كلّ ما أوضحنا إلى أنّ التّجافي عن هذه الاعتبارات الأخيرة المذكورة والاستمرار في مناقشة الوضع اللّغوي الجزائري بخلفيّة إيديولوجيّة ، يعني غضّ الطّرف عمّا يطرحه تعليم اللّغات عامّة، واللّغة العربية خاصّة،من إشكالات تنعكس سلبا على النمو اللّغويّ المتعدّد للطّفل، وعلى توازنه النفسي، ومن ثمّة على نجاحه المدرسي،خاصّة في ظلّ غياب سياسة لغويّة واضحة المعالم،الأمر الذي يتطلب التوسّل باستراتيجيّة علميّة لا تقوم على حسابات ضيّقة ذات أهداف مرحلية، بل على التفعيل الجاد لمقترحات علميّة وافرة نابعة من واقعنا اللّغوي ومن تفاعل الطّفل مع مركبّاته، تتكّب على أجرأتها كفاءات علميّة تعمل في ظلّ توافر موارد متنوّعة تحت إشراف هيئات رسمية، يؤطّرها قرار سياسي جريء.

الإحـــالات :

(1) Gérard VIGNER, « Nommer le français »,in, Etudes de linguistique appliquée, Paris, n° 130, 2003/2,p.154.

(2) انظر تحديدنا لهذين المصطلحين وتحليلنا لإمكانية إطلاقهما على وضع اللغة العربية في الجزائر في مقالنا الموسوم بـــ " اللغة الأمّ: لغة الأمّ أمْ لغة الوطن الرسمية؟ ــ تحليل لوضع اللغة العربيّة في الجزائر ــ "، وذلك في أعمال اليوم الدراسي المنظّم احتفاءً باليوم العالمي للغة الأمّ ضمن منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر،2017، ص.29 ـــ 60.

(3) سيدي محمّد بوعيّاد دبّاغ، تـعليـــم الـلّـغـة العـربيّـة في المـدرسـة الأساسـيـّة، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي،السنة السادسة نموذجا،أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر ،2010 ، ص.62.

(4)Ministère des enseignements primaires et secondaires, Instruction officielles, Alger,1964,P :3

(5) انظر، سيدي محمّد بوعيّاد دبّاغ، تـعليـــم الـلّـغـة العـربيـة في المـدرسـة الأساسـيـــة...ص.72، 73.

(6) وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التنظيم والتنشيط، برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي ،المعهد التربوي الوطني، الجزائر،1974 ــ 1975،ص.4.

(7) المرجع نفسه، ص.5.

(8) المرجع نفسه، ص. 15

(9) انظر، سيدي محمّد بوعيّاد دبّاغ، تـعليـــم الـلّـغـة العـربيـّة في المـدرسـة الأساسـيـــة...ص.73.

(10) عبد القادر فضيل،"هيّا نتحدّث"، طريقة في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1983 ــ 1984، ص.5، 6.

(11) مديريّة التعليم الأساسي،المديريّة الفرعيّة للبرامج والمواقيت والطرق، برامج ومواقيت السنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر،جوان 1980،ص.7.

(12) عبد القادر فضيل، تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،1992 ــ 1993،ص.9.

(13) حفيظة تزروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة،دراسة إفراديّة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر ،1999 ، ص.100.

(14) مديرية التعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،طبعة جوان 2011، ص.7

(15) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(16) المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.

((17) Raymond Renard, Le français langue seconde dans un environnement bilingue : son articulation avec la langue maternelle, Quatrième forum sur: Le français langue seconde, p.222.
www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=638,consulté le 17/12/2016 à 11h 30m.

(18) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.9.

(19) المرجع نفسه ، ص.12

(20) المرجع نفسه ، والصفحة نفسها.

(21) المرجع نفسه ، والصفحة نفسها.

(22) مديرية التعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،طبعة جوان 2011، ص.8

(23) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.10.

(24) مديرية التعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الثانيّة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، طبعة جوان 2011، ص.13.

(25) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.15.

(26) المنظمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصّفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، إدارة التربيّة، تونس،1989 ،ص.14.

(27) مديرية التعليم الأساسي ،اللّجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الثانيّة من التعليم الابتدائي، ص.18.

(28) لحسن التوبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا شرق ، المغرب ،2012 ، ص.16 ، 17.

(29) وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج،المجموعات المتخصّصة للمواد، مناهج مرحلة االتعليم الابتدائي، ماي 2016، ص.32.

(30) المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.

(31) المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.

(32)Odil LUGINBUHL, Langue maternelle, langue d'enseignement , in Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°19,1998, p.1(introduction)

(33) وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصّصة للمواد، مناهج مرحلة االتعليم الابتدائي، ص.39.

(34) المرجع نفسه، ص.40 ، 4.

(35)Gérard VIGNER, « Nommer le français » p.164.

(36) وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج...، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،ص.3.

(37) المرجع نفسه ،ص.32.

(38)Gérard VIGNER, « Nommer le français » p.65.

(39) Pierre BOUTAN, « Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie ? » in Etudes de linguistique appliquée, n°130, 2003/2, p. 137.

(40)Gilbert DALGALIAN, Le bilinguisme favorise –t-il l'intégration ? Quatrième forum sur: Le français langue seconde, p.58. www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=638,consulté le 17/12/2016 à 11h 30m.

(41) لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، ص.27.

(42) انظر،حفيظة تزروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة ...، ص.155ـــ 161.

(43) المرجع نفسه، ص.157،158.

(44) علال بن عزمية ، فاطمة الخلوفي، ديداكتيك التعدّد اللغوي ، مقاربات سيكوسوسيولسانيّة ، منشورات عالم التربيّة ، الدار البيضاء،2016 ،ص. 97.

(45) عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيّة، الجزائر،2007، ص.75.

(46) سبق وأن بيّنا رفض استعمال هذا المصطلح لوسم وضع اللغة العربية في الجزائر،وذلك بناء على المعايير العلمية التي اقرّها المختصون،للتوضيح،انظر،حفيظة تزروتي ،" اللّغة الأمّ: لغة الأُمّ أَمْ لغة الوطن الرسمية؟ ــ تحليل لوضع اللغة العربيّة في الجزائر ــ "،ص.47 ـــ49.

(47)Michèle VERDELHAN, La maitrise de la langue dans l apprentissage du français comme langue seconde. Quatrième forum sur: Le français langue seconde, p.78. www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=638,consulté le 17/12/2016 à 11h 30m.

(48) Jean TABI-MANGA, La problématique du français langue seconde dans un milieu multilingue, Quatrième forum sur: Le français langue seconde, p.228.

www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=638,consulté le 17/12/2016 à 11h 30m.

(49) Mwatha Musanji NGALASSO, « Le concept de français langue seconde »,in Etude de linguistique appliquée, n°88, 1992,p.36

(50)Michèle VERDELHAN, La maitrise de la langue dans l apprentissage du français comme langue seconde. P.81.

(51) انظر مضامين مصفوفات برنامجي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في ص .43 ــ 57 من مناهج الجيل الثاني.

(52) يتمّ تعليم اللّغة الأمازيغية في مناهج الجيل الثاني بدءا من السنة الرابعة فالخامسة من التعليم الابتدائي بمعدّل ثلاث ساعات أسبوعيّا (3)، بينما يشرع في تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بحجم ساعي أسبوعي قدره ثلاث ساعات (3) ليرتفع في السنتين الرابعة والخامسة إلى أربع ساعات ونصف (4سا و30د)(انظر، مناهج الجيل الثاني، ص.24).

(53)Gilbert DALGALIAN, Le bilinguisme favorise –t-il l'intégration ? p.65.

(54) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(55) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(56) عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ص.70.

(57) انظر المرجع نفسه، ص. 82.

(58) المرجع نفسه، ص.75،76.