

لغة الطفل العربي في ظل العمولة

د. أحمد بن محمد الضبيب^(*)

تمثل العمولة في أوضح تجلياتها حالة من التدفق السياسي والإعلامي والاقتصادي والثقافي، القادم من الشمال إلى الجنوب في اتجاه رأسي واحد، لا يكاد يجد في طريقه ما يصده أو يقف في وجهه، يصل تارة عن طريق الغزو العسكري، وأحياناً من خلال الشركات التجارية العملاقة المتعددة الجنسيات، وتارة من خلال شبكات الاتصال الإعلامية والإعلانية. مؤيداً بالشرعية الدولية في الأمم المتحدة، والمؤسسات الاقتصادية الدولية، كمنظمة التجارة العالمية، وصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي للإنشاء والتعمير، وغيرها من أذرع العمولة الطويلة.

ونجد بالمقابل كثيراً من أبناء عالم الجنوب يفتحون أفواههم دهشة، ويفركون عيونهم حيرة، فهم لم يتهيئوا لذلك ولا قبل لهم به. وغاية ما يشاركون به في هذا المعترك أن يقدموا المواد الأولية يديرون بها عجلة الصناعة الشمالية بأسعار رخيصة، والعمالة المنخفضة الأجر للسادة الكبار، ويستوردوا الصناعة والتقنية بأسعار غالية، قد تمس سيادتهم أو تفرط بها.

إنهم يتجاوبون مع هذا القادم المهيمن بأشكال من الاستسلام، وقليل من الممانعة. ولا بأس من أن نستبدل بلفظ العمولة لفظ الأمركة، فذلك أقرب إلى الصواب إذ التأثير لهذه الأخيرة أصبح شاملاً لعالمي الشمال والجنوب وذلك بفضل أحادية القطب، وقوة الاقتصاد، وضرارة وسائل الإعلام والاتصال الأمريكية.

ومع أنه لا يماري أحد في أن التقارب بين البشر، سواء أكان سياسياً أم اقتصادياً أم إعلامياً أم ثقافياً، مدعاة لتوطيد السلام العالمي والتعاون المشترك، لكن هذا التقارب -كي يؤدي غرضه المطلوب - لا بد أن يكون تقارباً إيجابياً عادلاً، مبنياً على الأخذ والعطاء المتبادل، والندية الراسخة، الأمر الذي لم يثبت حتى الآن، بل إن الواقع أن الأمر بدا وكأنه شكل آخر من أشكال الهيمنة، وترسيخ التبعية، التي تشل حركة القسم الضعيف بدلاً من أن تقدره على المشاركة الفاعلة.

(*) عضو مجلس الشورى السعودي ورئيس لجنة الشؤون الثقافية والإعلامية - السعودية.

ولم تقتصر هذه التبعية على القرار السياسي ، وإنما تعدته إلى القرار الاقتصادي الذي أصبح - في بعض البلدان - بأيدي منتفعين وسماسرة ، همهم أن يقوموا بتسويق المنتج القادم من الشمال ، واقتضاء العمولة المقررة ، دون إضافة إلى اقتصاد البلد الذي ينتمون إليه ، ودون محاولة جادة لفتح الآفاق أمام المواطن العادي ، كي يبدع ، أو ينتج سلعة اقتصادية ذات قيمة مضافة .

وهكذا جاءت العمولة بمكوناتها وآلياتها ، وظروفها الصناعية والثقافية وأحياناً بالبشر المستوردين . وكان طبيعياً في ظل الغفلة التي مُنبت بها الشعوب الضعيفة أن تحتلط الرؤى ، وأن تحدث الفوضى الفكرية ، في ظل تسيب إداري وتخطيطي ، لا يعمل للوطن أو الدولة ، فضلاً عن الأمة ، بقدر ما يعمل لمصالح شخصية ، ومنافع ذاتية ، وظروف آتية .

وسواء تم ذلك بالفرض أو كان نتيجة طبيعية لقوة المرسل وضعف المستقبل ، أو كان مزيجاً من الحالتين - فإن النتيجة واحدة ، وهي أن كثيراً من الشعوب قد خضعت لتهديد مباشر لهويتها ووجودها الثقافي . ولذلك تعالت الأصوات في أنحاء مختلفة من العالم لمجابهة العمولة .

وكان من أهم مفرزات هذه الفوضى اختلاط الرؤى حول اللغة الوطنية أو اللغة الأم . فوجدنا من يدعو إلى تحييدها والقفز فوقها ، باستعمال اللغة الأجنبية ، بدعوى أن اللغة الوطنية لا تليح احتياجات العصر ، نرى ذلك في بعض دول عربية وأفريقية طالما عانت من الاستعمار وضحت في سبيل الخلاص منه .

والعجيب ، أن رواد الحرية في أفريقيا مثل جومو كينياتا ، وكوامي نكروما وغيرهما قد تبناوا لغة المستعمر ودافعوا عنها ، بعد أن تحقق الاستقلال الذي ناضلوا من أجله^(١) . مما يدل على أن الاستعمار وإن كان قد رحل ، فقد خلف وراءه انبهاراً ما زال يغشي عيون المناضلين .

وفي هذا السياق نجد مقولة تُنسب إلى الروائي الجزائري كاتب ياسين يُعد فيها اللغة الفرنسية في الجزائر " غنيمة حرب " ، وما لبثت هذه المقولة أن انتشرت حتى عدّها فرانكفونيون مثلاً سائراً ، يستشهدون به في كل المناسبات في مجال الدفاع عن تمكين الفرنسية في الجزائر ومواجهة التعريب . ويعني هذا أن هذه اللغة " عزيزة ونفيسة وليست لغة أولى أو ثانية ، . . . وأصحاب هذا الاتجاه يرون العربية لغة متأخرة وشاعرية ولا عقلانية ، ولا منقذ للأمة في نظرهم إلا غنيمة الحرب . . . والازدواجية في عُرْف هذا الاتجاه هو سيادة الأجنبية ليس إلا ، بدليل أن أغلبهم لا يعرفون (أو قل لا يجيدون) ولا يستعملون غير غنيمة الحرب في نظرهم " ^(٢) .

إن ما حدث في الجزائر قد حدث في بلاد مغاربية أخرى ، وما زال الجدل دائراً بين أنصار العربية بوصفها لغة الأمة والتراث والمستقبل المنظور ، ودعاة لغة الغنيمة الاستعمارية التي ارتبطت بها هذه الشعوب سنين طويلة دون إنحياز يُذكر في حقول التقدم التقني والمعرفي . بل على العكس

أثر هذا الارتباط تخلفاً مريعاً، وتبعية ذليلة، وشرخاً واسعاً في بنية المجتمع بين دعاة الحفاظ على الهوية ودعاة التفكك منها. يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري: "إن اللغة الأجنبية بوصفها "غنيمة" عهد الاستعمار قد تساهم في تمديد عهد التبعية الاقتصادية (حتى لا نقول السياسية)؛ إضافة إلى ما تُحدثه من شرخ اجتماعي وميز اقتصادي. بل يمكنها أن تساهم في نهب الرأسمال البشري (أو الأدمغة)" (٣).

أما في الشرق العربي فقد دخل الاستعمار أيضاً بمشروعه اللغوي في البلاد العربية التي احتلها. وكان الاستعمار الإنجليزي لمصر بداية لهذا المشروع حين ألغى التعليم باللغة العربية، وأصدر قراراً سنة ١٨٨٩م ينص على أن تكون لغة التعليم في المدارس المصرية هي اللغة الإنجليزية (٤)، واستمر التعليم بهذه اللغة مدة تقارب العشرين عاماً، عانى فيها اللسان العربي معاناة شديدة. لكن المخلصين من أبناء مصر العربية لم يلبثوا أن سعوا في الجمعية الوطنية المصرية إلى تغيير هذا الوضع؛ فتم إلغاؤه سنة ١٩٠٨م على الرغم من معارضة بعض من النخب المصرية، الذين استصعبوا فك الارتباط باللغة الإنجليزية، وهي لغة الحكومة والتجارة، والأعمال العامة في ظل الاستعمار.

ومع أن الاستعمار - في ذلك العصر - لم ينجح في سنواته الأولى في مصر وغيرها في تحويل الإنسان العربي عن لغته، إلا أنه بذر بذوراً شديدة التأثير في البيئة العربية، عن طريق زرع المدارس الأجنبية التي كانت تدرس المواد باللغات الأجنبية، أو تُعَلِّم من شأنها، وما لبثت المدارس الأهلية والحكومية أن حذت حذوها (٥)، وأخذت هذه المدارس تخرج أعداداً من الطلاب الذين تُحاك الهالات حول كفاياتهم العملية، وتُفتح لهم الأبواب في الدواوين الحكومية، ولدى الشركات الأجنبية العاملة. حتى استقر في ذهن المواطن العادي أن اللغة الأجنبية هي مفتاح الرزق، ومناط التقدم العملي في الحياة. فأخذ كل إنسان يهرول نحو هذه اللغة طمعاً في العيش الكريم. ونشأت بذلك طبقة في المجتمع متميزة عن الطبقة التي تتخذ العربية لساناً في التعلم، وصاحب هذا الوضع سوء نظرة رسخها الإعلام عن تدني التعليم بالعربية، وضعف المخرجات منه، وسوء حظ من أكمل تعليمه من خلاله.

كانت تلك هي الإرهاصات التي بُتت من قبل الدول المستعمرة، مقدمة لما يحدث الآن في عصر العمولة الحديثة، التي أعلنت كثيراً من شأن اللغة الأجنبية على حساب اللغة الأم، حتى إننا الآن نكاد نقرأ وصفاً لعصرنا حين نقرأ كلمات عبد الله أمين في مقاله الذي نشره سنة ١٩٤٢م في المقتطف: "إن اللغات الأعجمية تحتل المكان الأرفع في التخاطب، والكتابة في المتاجر والمصارف والشركات والأندية الأجنبية التي يغشاها ويعاملها المصريون، بل وفي بعض منازلنا وبعض دواوين حكومتنا" (٦).

في هذه البيئة الملتبسة لغوياً، وهي بيئة فقدت البوصلة الحقيقية للتقدم، يأتي الحديث عن لغة

الطفل العربي في عصر العولمة حديثاً بالغ الأهمية . والسبب في ذلك أن الطفل العربي يمثل ذاكرة المستقبل ، فالأطفال هم الذين سينقلون اللغة إلى من بعدهم ، واللغة العربية الفصيحة إذا ما اضمحلّت من ألسنة الصغار فإنها لن تقوم لها قائمة في المستقبل . يقول اللغوي ستيفن بنكر : " إن اللغات تنتشر عن طريق الأطفال الذين يتعلمونها ، وحين يرى اللسانيون أن لغة ما لا يتكلمها إلا البالغون فإنهم يعلمون أن هذه اللغة في سبيلها إلى الانقراض " ^(٧) .

إن موضوع لغة الطفل في عصر العولمة موضوع متشعب طويل ، له جوانب متعددة ، لكننا في هذا البحث سنقتصر على جانبين منه ، هما :

١- علاقة الطفل العربي بلغته الأم .

٢- علاقة الطفل العربي باللغة الأجنبية .

١- علاقة الطفل العربي بلغته الأم :

اللغة العربية الفصيحة هي لغة العرب على اختلاف بلدانهم ومشاربهم ، كما أنها لغة الدين الإسلامي ممثلاً في القرآن الكريم ، وهي لغة الثقافة العربية على مر العصور وقد اكتسبت هذه اللغة مكانتها في قلوب المتممين إلى هذه الثقافة ، وأصبحت المعبر عن فكرهم ، والدالُّ الأبرز على هويتهم . وإلى جانب ذلك اتخذتها جميع الدساتير العربية ونُظِم الحكم لغة رسمية ، الأمر الذي يرتب لها حقوقاً دستورية على أبناء هذه الدول لا بد من الوفاء بها ، وأهم هذه الحقوق هو الحفاظ عليها ، وتنميتها ، وتيسير تعليمها للنشء ، ربطاً لهم بماضيهم ، واستشراً لمستقبلهم . ومن هنا ، أصبح من حق الطفل العربي أن يكون تعليمه موجهاً " نحو تنمية احترام هويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة " كما نصت على ذلك المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل التي بدأ سريان تنفيذها منذ الثاني من أيلول/ سبتمبر سنة ١٩٩٠م ، ولا يكون ذلك إلا بالتعلم باللغة التي ينتمي إليها . وتهيئة الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف .

والسؤال الآن كيف نوفر للطفل العربي هذا الحق في لغة عربية سليمة تحمل إليه تراث الماضي ، وتُقدِّره على اقتحام المستقبل ، كما فعلت ذلك أمم قبلنا ؟ لست أظن ذلك ممكناً إلا بإيجاد بيئة لغوية سليمة يستطيع الطفل أن ينمو فيها غوراً لغوياً طبيعياً سليماً .

الطفل العربي والازدواجية اللغوية:

يواجه الطفل العربي في بيئته ازدواجاً لغوياً حاداً بين عربيته العامية وعربيته الفصيحة ، التي يُراد له أن يكتسبها جنباً إلى جنب مع لغته الدارجة . وقد وجه الباحثون إلى هذا العامل الاتهام بأنه السبب في عدم إجادة اللغة الفصيحة ، وفي الضعف المتمثل في مخرجات مؤسسات التعليم في هذا

المجال . ومن البدهيّ للغة التي يرضعها الطفل من أمه ، ويتحدث بها ذووه ، ويحدثونه بها ، أن تشكل الأساس اللغوي لهذا الطفل . ومن البدهيّ أيضاً أن يكون من ذلك تأثير على إجادة اللغة . تلك حقيقة أدركها الباحثون منذ زمن ، بل إن تاريخ تدوين نحو لغتنا الفصحى ليشير إلى أن شيوع العامية هو السبب الذي دفع أبا الأسود الدؤلي لوضع النحو .

لكن العربية ليست بدءاً بين الأمم في وجود لغة قياسية ولغة أخرى دارجة ، ومع ذلك تتعايش اللغتان ، وتحفظ اللغة القياسية بمكانتها ، بل إنها تمثل اللغة الرسمية للبلاد .

فالعامية إذاً على الرغم من كونها ذات تأثير كبير على الطفل ، إلا أنها لا تقف حائلاً دون اكتساب الطفل اللغة الفصيحة أو تعلّمها . ذلك أن العامية رافقت العربي منذ أقدم العصور ، ومع ذلك لم تكن في يوم من الأيام عقبة في سبيل تعلم الفصحى . ومن هنا لا بد لنا أن نتعامل مع العامية على أنها أمر واقع لا يصرفنا عن التفكير في تدريب أطفالنا على إجادة اللغة الفصيحة .

لقد جعل بعض الباحثين الأسرة مسئولة عن تعليم أطفالها العربية الفصيحة ، قائلاً : " ينبغي أن يتعلم الطفل في محيط الأسرة التحدث بالفصحى ، فيتعلم لغوياً كيف يطلب؟ ومتى يطلب؟ وكيف يشكر؟ وكيف يرد الشكر ، وكيف يحیی ، وكيف يرد التحية ؟ إلخ . . . إلخ " (٨) .

إن الأساس النظري لتأثير البيت على الطفل ينطلق من مواقف علماء اللغة السلوكيين وعلى رأسهم سكنر Skinner ، الذي يرى أن " الأهل - في تصوره - هم مصدر المعطيات اللغوية التي يتعرض لها الطفل ، وعملية التعزيز برأيه هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية " ويتخذ أصحاب هذه النظرية المحاكاة والتّرداد والممارسة أساساً في اكتساب الطفل بلغته الأم (٩) .

وقد خالف هذه النظرية التوليديّون الذين ترى مدرستهم أن " العائلة لا يمكنها القيام بدور تعليمي صرف ، وأن يكون لها دور توجيهي ، كما تستبعد أن تقوم العائلة بتصحيح لغة الطفل ، ولا تقر بالأولوية للمحاكاة والتّرداد والممارسة في اكتساب الطفل للغة (١٠) .

وإذا نظرنا في الواقع العربي من حيث علاقة العربي بلغته الفصيحة ، فإننا نجد أن تحميل الأسرة هذا العبء لا يكون واقعياً أو ممكناً من عدة وجوه ، أهمها :

١- أن هذا الرأي يفترض أن الأسر العربية متساوية في درجة تعليمها وثقافتها ، بحيث يستطيع الأب أو الأم أن يلقنا طفلهم اللغة الفصيحة بسهولة ، وأن هذا الأمر من الإمكان بحيث يكون متاحاً للجميع ، وهذا الافتراض غير صحيح . فهو إن صح بالنسبة لبعض نخبة النخبة النادرة من المتعلمين فإنه لا يصح بالنسبة للكثرة الكثيرة من الناس ، وذلك لوجود الأمية بشكل كبير في محيط الأسر العربية ، ولعدم قدرة الكثير من المتعلمين (ويدخل من ضمنهم

الأغلبية من المتعلمين تعليمًا راقياً) على التحدث باللغة الفصحى الصحيحة. فلغة البيت الآن هي العامية، ومن الصعب الإقلاع عنها من أجل تعليم الأطفال.

٢- أننا إذ استعرضنا تاريخ اللغة العربية فإننا سنجد أن العامية قد رافقت الفصحى منذ القرن الثاني الهجري، إذا حددنا ذلك بتاريخ وضع النحو، وجعلنا اللهجات العربية القديمة التي اختلفت عن الفصحى إبان تدوين الفصحى لهجات فصحى. أما إذا عددناها عاميات للفصحى القياسية، فإن ذلك يجعل زمن مرافقة العامية للفصحى أقدم بكثير. وهذا يعني أن الازدواج اللغوي لم يكن له كبير تأثير في امتلاك الفصحى، عندما تتأكد الرغبة عند المتعلم في ذلك. فالبيت في هذه العصور لم يكن السبب في إجادة الفصحى كما لم يكن السبب في عدم إجادتها.

٣- أن هذه الدعوى متأثرة ببعض الدراسات التي أجريت حول بيئات لغوية أجنبية تتقارب فيها المسافات بين العامية واللغة القياسية. فقد مرت هذه البيئات بظروف ثقافية وتعليمية جعلت عاميتها تقترب اقتراباً بيئياً من اللغة القياسية، الأمر الذي لا يتوافر للبيئات العربية.

إذا استبعدنا الأثر الكبير، على المستوى العام للعامل المنزلي في تنمية اللغة الفصحى لدى الطفل أو عرقلتها يتبقى لدينا العامل الأهم، وهو عامل المدرسة. فالعبء الأكبر في تنمية لغة الطفل يقع على المدرسة، من حيث تهيئة البيئة الدراسية المناسبة لتعليم اللغة وتعلمها، سواء من حيث السن التي يتلقى فيها الطفل اللغة الفصحى، أو من حيث إعداد المناهج الفاعلة، والبرامج المحفزة والمحبة لتعلم اللغة، أو إعداد المعلمين إعداداً لغوياً جيداً في جميع التخصصات التي تتناولها الخطة الدراسية.

أما من حيث السن التي تُقدم فيها الفصحى للطفل فلا بد أن يبدأ ذلك من سن مبكرة، منذ سنوات التعليم الذي يسبق دخول المدرسة الابتدائية. أي في مرحلتَي الروضة والتمهيدي ويمتد في أثناء المرحلة الابتدائية، فيسمع الطفل لغة عربية سليمة من قِبل المعلمين والمعلمات (الذين أعدوا إعداداً خاصاً لذلك) في هذه الفترة من عمره. وهي مرحلة الاكتساب اللغوي وفقاً لفرضية "الفترة الحرجة" critical period التي ترى أن الأساس في اكتساب اللغة هو تشرُّبها منذ الطفولة حتى سن البلوغ. وهي فرضية نشأت في الأصل حول تعلم اللغة الأم^(١١).

في هذه المرحلة التي تمتد ما يقارب السنوات التسع لا بد من إنضاج القدرة الطبيعية اللغوية للطفل، سواء من خلال الاكتساب غير الواعي في السنين المبكرة، أو التعلم الإرادي فيما بعد. ويكون ذلك يغمر الطفل باللغة الأم طوال هذه الفترة. هذا الغمر immersion الذي يعبر عنه بعض اللغويين بالإغماس^(١٢).

ولعلنا في هذه المناسبة نتذكر ما كان يصنعه أسلافنا القدماء في الجاهلية والقرون الإسلامية

المبكرة، عندما كانوا يبعثون بأبنائهم إلى بعض القبائل المشهورة بفصاحتها في البادية لكي يتقنوا منها اللغة الفصحى، حيث يمارسون حالة الغمر اللغوي في سنوات العمر المبكرة.

كما نشير في هذه المناسبة إلى التجربة الناجحة التي قام بها التربوي السوري د. عبد الله دنان في تعليم الفصيحة المعربة للأطفال بالفطرة حتى سن السادسة، وقد أفاد بأن "أطفال الرياض والحضانات يبدؤون في إنتاج الفصحى خلال شهر، ويبدؤون التواصل بالفصحى خلال ستة أشهر" (١٣).

إن الغمر اللغوي للطفل في السنوات الأولى من عمره لا يعطي نتائج المرجوة إلا إذا كانت المدرسة مهيأة لتقوم بهذا الدور. وذلك يقتضي أن يتحدث جميع المعلمين اللغة الفصيحة الميسرة مع الطفل في أثناء اليوم المدرسي. وتدل تجارب الأمم المتقدمة على أن خطاب قاعة الدرس بين المعلمين والطلاب من أهم المؤثرات في تقدم لغة الطفل وإنمائها. وهناك دراسات تخص هذا الموضوع. ومن السائد بين التربويين الإنجليز قولهم: "كل المعلمين معلمون للغة الإنجليزية"، فاللغة الإنجليزية ليست مقصورة على مدرسيها أنفسهم، بل إتقانها وتعليمها وظيفة كل مدرس مهما كانت مادته التي يدرسها (١٤).

لذلك، فإن الحاجة ماسة إلى نوع جديد من التعليم يكون من أهدافه الأساسية الإنماء اللغوي للغة الأم الفصيحة، في مرحلتها ما قبل المدرسة الابتدائية وخلال المرحلة الابتدائية، وفق خطط مدروسة. هذا النوع من التعليم سيجعل الطفل ممتلكاً للغة الفصيحة، التي يمكن أن تكون مفتاحاً للعلوم والتخصصات العلمية الأخرى، عن طريق توطين العلم والمعرفة الحديثة، وجعلها في متناول الجميع. كما سيوفر كثيراً من الحصص التي تُعطى لمواد اللغة العربية في المناهج الحالية، ويضيف ذلك إلى تخصصات جديدة تشد إليها الحاجة في هذا العصر، ومنها اللغة الأجنبية التي لا يسع المتعلم في هذا العصر ألاّ يلم منها بطرف.

٢- علاقة الطفل العربي باللغة الأجنبية:

مما لا شك فيه أن اللغة الأجنبية أصبحت متطلباً مهماً من متطلبات عصر العولمة، فتدفق المعلومات الهائل عبر وسائل المعلوماتية المتعددة، والتقارب الكبير بين الشعوب في هذا العصر، وارتباط العلوم والتقنية بلغات المنتجين لها، وحركة التجارة الهائلة بين الشمال والجنوب، كل تلك عوامل تجعل العربي غير معزول عما يشتركه السكّنى في هذا الكوكب، وبخاصة أولئك الذين يؤثرون تأثيراً مباشراً في حياته.

ومن هذا المنطلق، أصبح لزاماً على العربي أن يتسلح ما أمكن بشيء من تلك اللغة الأجنبية. كي يطلع على ما عند الآخرين اطلاعاً مباشراً، ويتعامل معهم بلسان مشترك إذا اقتضى الأمر.

غير أن الإحساس بأهمية إجادة اللغة الأجنبية في هذا العصر لدى الجمهور العربي لم يأت بوازع ثقافي بحث، يقصد إلى توسيع المدارك، والتشاقف مع الآخر، كما تنص على ذلك معظم الأهداف التربوية، بقدر ما يعبر عن حالة من الفرع مصدرها ما رسخه الاستعمار القديم من أهمية هذه اللغة في الحياة الإدارية والاقتصادية المحلية، وما أفرزته العمولة المعاصرة من ارتباط وثيق بين اللغة وأصحاب النفوذ الاقتصادي من شركات ومؤسسات أجنبية في المجتمع العربي، الأمر الذي صبغ الأعمال التجارية والإدارية بصبغة أجنبية، سببها عدم إعطاء الفرصة للغة العربية كي تقوم بدورها في هذه البيئات. فأصبحت الوظائف مقصورة على من يجيدون اللغة الأجنبية، سواء كانت في القطاع الخاص أو العام. وفشلت مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية في تأسيس بنية لغوية تقنية عربية تستطيع التعاطي مع القادم الغريب باللغة الأم، بدلاً من الانجراف وراءه، وتبني لغته الأجنبية، وذلك بإصرار هذه المؤسسات على التعليم باللغة الأجنبية في معظم التخصصات العلمية والطبية. وعدم الالتفات إلى دعوات تعريب العلوم والتقنية، التي من شأنها توطين العلوم والتقنيات، وتنشيط الإبداع العلمي والتقني من خلال اللغة الأم.

متى تُدرس اللغة الأجنبية للطفل العربي؟

لقد أدى العامل الاقتصادي المتمثل في الطلب على من يجيد اللغة الأجنبية في القطاعين: العام والخاص، على تفاوت بين البلدان، إلى تنامي الإحساس بأهمية تعلم هذه اللغة لدى الجميع، وكان من نتائج ذلك حدوث ما يشبه الاندفاع إلى تقديم اللغة الأجنبية للأطفال العرب في سن مبكرة جداً. وقد وجد هذا الاندفاع الجماعي تجاوباً لدى التجار المؤسسين للمدارس الخاصة والأهلية، فضلاً عما يُسمى بمدارس اللغات. فقامت هذه المدارس بالترويج للغة الأجنبية وتقديمها منذ الصفوف الدراسية التي تسبق المرحلة الابتدائية، وجعلها وسيلة من وسائل الجذب لهذه المدارس، وتصويرها على أنها لغة المستقبل، التي لا قيمة للإنسان بدونها، وهكذا استغلت هذه المدارس عاطفة أولياء الأمور، وحرصهم على تعليم متميز لأبنائهم للحصول على مكاسب مادية. وما لبثت المدارس الحكومية أن أدخلت اللغة الأجنبية في مقرراتها في المرحلة الابتدائية، مجارة لاتجاه غوغائي ساد في المجتمعات العربية، بعد أن كانت تبدأ في السنة الأولى المتوسطة.

إن من الواضح أن ظروف الطفل العربي في مشرق الوطن العربي ومغربه متباينة من النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. بل تكاد تختلف السياسة التعليمية بين كل قطر عربي وآخر. وحسبنا هنا أن نتلمس بعض القواسم المشتركة بين البيئات التعليمية في الوطن العربي. وحتى لا يطول الحديث بنا كثيراً، يحسن بنا على أن نركز على الجدل الدائر حول العمر الذي يحسن فيه تقديم اللغة الأجنبية للطفل العربي، وهل من مصلحة الطفل وجدانياً ومعرفياً أن نبدأ بتعليمه اللغة الثانية (الأجنبية) في سن مبكرة؟

إن مقولة " العلم في الصغر كالنقش على الحجر " مقولة تراثية قديمة مبنية على الملاحظة المجردة . وقد وثقتها البحوث الحديثة وبخاصة في مجال اللغة . تلك البحوث التي تربط بين الاستعداد البيولوجي لدى الطفل - في سن معينة- لتعلم اللغة في الفترة المبكرة من عمره التي لا تتجاوز سن البلوغ . تلك هي فرضية الفترة الحرجة وهي الفترة المحددة بيولوجياً لاكتساب اللغة بعفوية ، والتي يصعب على المتعلم بعدها الاكتساب العفوي . وقد سبق أن أشرنا إلى أن هذه الفرضية قد طبقت أساساً على اللغة الأم ، وهي بلا شك صحيحة في هذا الجانب ، ثم استفاد منها الدارسون في مجال تدريس اللغة الثانية ، وقد تحمس لهذه الفرضية باحثون من أمثال لينبرج Lennberg وبيكرتون Bickerton^(١٥) . لكن النقاش ما زال محتدماً حول صحة هذه الفرضية بالنسبة للغة الأجنبية . فقد لاحظ بعض الباحثين أن هذه الفترة ليست مطلقة في مداها الزمني ، فمنهم من يجعل منها فترة مبكرة تبدأ منذ الولادة حتى السنة السادسة ، ومرحلة متأخرة قد تستمر حتى السادسة عشرة . وفي المرحلة الأولى يستطيع الطفل امتلاك النطق أو اللكنة التي ينطق بها ، بينما تضمحل هذه المقدرة تدريجياً كلما تقدم به العمر .

ويرى كثير من الباحثين أن اللغة الأجنبية يمكن أن تُمتلك بعد سن البلوغ ، وفي الكبر دون تحديد . وهم يرون أن الفرق الوحيد الذي يميز الطفل الذي تلقاها خلال الفترة الحرجة عن من أخذها على كبر ، أن الطفل الصغير السن يستطيع امتلاك اللكنة الأصلية التي لا تيسر للكبير إلا فيما ندر .

هذه الفرضية وما دار حولها من دراسات إلى جانب ما استقر في الأذهان منذ القديم من فرضية العلم في الصغر . . . إلخ . وبسبب الضغوط الاقتصادية التي ألحنا إليها سابقاً ، كل ذلك وغيره أدى إلى تصور " حتمية " تعليم اللغة الأجنبية للأطفال في الوطن العربي في سن مبكرة .

لقد بدأ تعليم الأطفال اللغة الأجنبية في سن مبكرة بوساطة المدارس الأجنبية التي خلقت مدارس المستعمر . فأخذت هذه المدارس تحتضن أعداداً من الأطفال العرب كي تلقنهم اللغة الأجنبية منذ نعومة أظفارهم بطريقة الغمر اللغوي ، كي تخرجهم في النهاية وقد اكتسبوا اللغة الأجنبية بمهارة تفوق ما كان يتمتع به خريجو المدارس الوطنية ، الذين لم يكونوا يدرسون هذه اللغة أو كانوا يدرسونها في المراحل الدراسية المتأخرة . وبسبب هذه الإجابة النسبية أصبح هؤلاء هم المفضلون في الدواوين الحكومية والشركات التجارية ، وبخاصة في البلاد التي كانت قريبة عهد بالاستعمار الذي خرج تاركاً بصماته على أوجه الحياة الإدارية والاقتصادية بكيفية يصعب فيها زوالها .

وما لبثت المدارس الأهلية التي تطبق النظام الحكومي أن قامت بإدخال اللغة الأجنبية في السنوات الأولى للدراسة على شكل نشاط جانبي ، ثم بعد أن استقر هذا الوضع أخذت هذه المدارس في تقديم مقررات العلوم من رياضيات وفيزياء وكيمياء وأحياء باللغة الأجنبية ، بدعوى

حاجة الطلاب إلى هذه المادة باللغة الأجنبية في المستقبل . وهكذا بدأت خطوات الرَدَّة عن التعريب الذي كان أملاً يراود الوطنيين والقوميين العرب .

وفي ضوء هذه المتغيرات ، وفي ظل عدم وجود سياسة لغوية عربية عامة أو خاصة ، ترمي إلى الحفاظ على الهوية وتهدف إلى استثمار اللغة الأم ، بوصفها أداة من أدوات النهضة والتقدم ، أخذت بعض وزارات التربية في الوطن العربي في إدخال اللغة الأجنبية في سنوات الدراسة الابتدائية ، بعد أن كانت تدرس في المرحلة المتوسطة .

لقد حظيت المرحلة الدراسية التي يمكن أن تُقدم بها اللغة الأجنبية بنقاش واسع يعتمد على نقاش السن المناسبة لذلك . ولا شك أن فرضية الفترة الحرجة ليست كافية وحدها لتسويق تقديم اللغة الأجنبية إلى الطالب في سن مبكرة . فهذه الفرضية تفترض أن تُقدم له اللغة الأجنبية في بيئة شبيهة ببيئة اللغة الأم ، الأمر الذي يختلف من بيئة إلى أخرى . فالطفل المهاجر إلى بلد آخر يختلف جذرياً في حاجته إلى اللغة الأجنبية عن الطفل المستقر ببلده . والذي يحتاج اللغة للتواصل مع مجتمعات غير المجتمع الذي يعيش فيه . وقد قسم فينرايخ Weinreich الثنائية اللغوية بحسب اعتبارات مختلفة يمر بها دارس اللغة الأجنبية بوصفها لغة ثانية . فهناك ثنائية مركبة compound وفي هذا النوع تكون الظروف المتاحة في الطفولة متساوية في الأفضلية لكلتا اللغتين ، وهناك ثنائية منسقة co- ordinate وفي هذه الحالة تكون الظروف أفضل بالنسبة لإحدى اللغتين على اللغة الأخرى ، وفي هذه الحالة يطور الطفل نظامين معجميين مستقلين تتداخل المعاني فيهما . وهناك ثنائية تابعة subordinate وفي هذه الحالة تكون اللغة الثانية قد اكتسبت بعد الثانية بوقت ما ، فتكون معتمدة عليها .

ويقسم فيلد Field هذه الأنواع إلى : ثنائية متزامنة simultaneous (اكتسبت اللغتان في وقت واحد) ، وثنائية تالية مبكرة early successive (تُكتسب اللغتان فيها في الطفولة ؛ ولكن إحداها تسبق الأخرى) ، وثنائية متأخرة late bilingualism (وفيها تُكتسب اللغة الثانية بعد فترة الطفولة) ^(١٦) . فإلى أي من هذه الثنائيات اللغوية يمكن أن يصنّف طفلنا العربي ؟

إن من الواضح أن الطفل العربي في معظم البلاد العربية ينتمي إلى بيئة الثنائية المتأخرة . وهذا الوضع هو ما يمر به معظم أطفال العالم المستقرين ببلدانهم . لذلك ؛ فإن إقحامه في مسار من مسارات الثنائية المتزامنة أو التالية المبكرة يُعد غير منطقي ، لاختلاف الظروف التي تصاحب هذين النوعين من الثنائية . ومن هذا المنطلق نجد أن الوضع المناسب هو مرحلة الاكتساب المتأخر بعد الثانية عشرة من العمر ، إذا أخذنا بالرأي القائل إن هذه المرحلة تمتد إلى السادسة عشرة . وفي هذه المرحلة سيكون الطفل أقرب إلى وضع التعلم الإرادي للغة الأجنبية ، وليس وضع الاكتساب بطريقة عفوية .

والواقع، أن كثيراً من الدارسين يذهبون إلى أن تعلم اللغة الأجنبية لا يقدح فيه كبر السن، وأن مقولة "الأصغر هو الأفضل" لم تعد صالحة في ضوء الدراسات الحديثة والملاحظات الشخصية العامة. بل قد أثبت الكبار أنهم أنضج لغوياً من الصغار، وأقدر على تمثل النحو واستحضاره، والتعامل مع قضايا الصرف والمعجم اللغوي من الصغار. وقد أثبتت دراسات كل من بيرد سونج Birdsong سنة ١٩٩٢م، وكذلك بحوث فان وجتسونكل van Wuijtswinkel سنة ١٩٩٤م، وهوايت وجنيسي White&Genesee بأن البالغين الذين يتعلمون اللغة بعد سن البلوغ يمكنهم أن يصلوا إلى مستويات الناطقين الأصليين باللغة في المقدرة اللغوية فيما يخص النحو^(١٧)، ويخلص شتاينبرج وزميله من هذا بقولهم: "من السليم أن نؤكد بأنه لا توجد فترة حرجة فيما يخص النحو عند تعلم اللغة الثانية"^(١٨).

والأمر الوحيد الذي يقف عنده الدارسون ويرون أن الصغير يفوق به الكبير هو صعوبة نطق بعض صوتيات اللغة الهدف، مما يجعل المتعلم ذا لُكنة واضحة، بينما نجد الصغير يثقف النطق الخاص بأبناء اللغة الثانية بسهولة. وقد جزم توماس سكوفل Scovel العالم اللغوي النفسي بأنه "لا يمكن لأي بالغ أن يتمثل اللغة بوصفه ناطقاً محلياً native"^(١٩)، ومع إقرار الباحثين انطلاقاً من الملاحظات البحثية والخاصة أن اللكنة الأجنبية تؤثر على المتعلمين الكبار. إلا أن منهم من لا يسلم بكلام سكوفل من استحالة خلو المتعلم الكبير منها. فهناك دراسات حديثة أثبتت أن بعض البالغين استطاعوا أن يقتربوا من النطق المحلي للغة الثانية عن طريق التمارين النطقية المحددة، كما أن الأبحاث العصبية الحديثة أثبتت أن الدماغ البشري يحتفظ بمرورته طوال الحياة ويتغير ليحتوي التحديات اللغوية حتى بالنسبة للكبار. وهذا ما جعل شتاينبرج وزميلته يقولان: "ولذلك، فمع اتفاقنا مع سكوفل بأنه في حال اكتساب اللغة الثانية لا يوجد فترة حرجة للنحو، فإننا لا نتفق معه بأنه يوجد عمر حرج للنطق، فإن النطق المحلي (لغة الثانية) يمكن أن يوصل إليه من قبل بعض البالغين"^(٢٠).

لكن وجود اللكنة الأجنبية لدى الكبار لم يكن مانعاً من إجادة اللغة واستيعابها، والحديث بها، والإبداع بالكتابة فيها. والباحثون يستشهدون بكبار المبدعين من الكتاب والسياسيين والمشاهير في كثير من الفنون. من أمثال هنري كيسنجر الذي قدم إلى الولايات المتحدة في سن البلوغ وتبدو في لغته لكنة أجنبية ظاهرة، بينما كان أخوه الذي يصغره بسنوات قليلة لا تبدو عليه اللكنة الأجنبية. وكذلك الكاتب جوزيف كونراد، وهو من أصل أوكراني، وقد وصف بأنه من أفضل كتاب اللغة الإنجليزية في القرن العشرين، ومع ذلك فقد كانت لديه لكنة كثيفة، حتى إن أصدقاءه لم يكونوا يفهمون ما يقول، وقد عد سكوفل لكتته ظاهرة فدعاها "ظاهرة جوزيف كونراد". ويضاف إلى هؤلاء النوابغ الكاتب فلاديمير نابوكوف، وقد وصفه بنكر بأنه: "من

كتاب اللغة الإنجليزية المتميزين " . وكان معروفاً بلكنته الواضحة ، وهو الذي قال عن نفسه : " إنني أفكر مثل عبقرى ، وأكتب مثل كاتب متميز ، وأتكلم كطفل " (٢١) . ومن هؤلاء أيضاً زبجنيو برزينسكي ، وهو مولود في بولندا ، وقد عمل وزيراً للخارجية في عهد الرئيس كارتر ، وكان يرتضخ لكنته ثقيلة . وكذلك أرنولد شفارزينجر حاكم كاليفورنيا سنة ٢٠٠٣ م ، وقد ولد في النمسا وهاجر وعمره ٢١ سنة .

وهذه الأمثلة تذكرنا ببعض المبدعين في الشعر العربي القديم الذين كانت لهم لكنات أجنبية واضحة ، كزياد الأعجم (توفي قبيل نهاية العصر الأموي ، وكان عربياً على الأرجح سكن بلاد فارس) ، وكأبي عطاء السندي (من مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية ، وهو سندي كما يدل على ذلك لقبه) ، والغريب أن الأصمعي يصف أبا عطاء بعد أن ينكر عيشه مع الأعراب ، وعلى ما لديه من لكنت ظاهرة ، بأنه " فصيح " ، وهو بهذا الحكم يفضل على القحيف العامري الشاعر العربي الأموي الذي يصفه بأنه " ليس بفصيح ولا حجة " (٢٢) . وهذا يدل على أن علماءنا القدماء - وقت التدوين - لم يعطوا لجودة النطق قيمة كبرى في معيار الفصاحة ، وإنما كان التركيز على جودة الكلمة ، وحسن التركيب . وهذا ما نراه أيضاً في الدراسات الغربية المعاصرة .

وإذا استعرضنا بعض النوايع من العرب المعاصرين الذين اكتسبوا شهرة عالمية وجدنا أنهم جميعاً تعلموا اللغة الأجنبية في مرحلة تالية لمرحلة البلوغ ، ومع ذلك فقد حققوا معرفة جيدة باللغة وإسهاماً متميزاً في الحديث والكتابة ، وإن لم تطابق اللكنة عندهم لكنت أصحاب اللغة الأصليين .

وقد لاحظت طوبيا ازدياد أعداد الدراسات التي تثبت أن الكبار أقدر من الصغار من حيث السرعة في تعلم لغة ثانية في المراحل الأولى على الأقل ، وأوردت افتراض كل من سكاريليا وهيجا Scarcella & Higa : " أن الكبار أكثر نشاطاً من الصغار في التفاعل اللغوي الذي يدور وجهاً لوجه ؛ ولهذا يحالفهم النجاح في استنباط واستخراج المدخلات التي تلبي احتياجاتهم " ، كما يفترضان : " أن الصغار يتلقون مدخلات تتسم بالبساطة ، وبسبب قلة نشاطهم واستغراقهم في التفاعل اللغوي ، تكاد تنعدم جدوى هذه المدخلات ويساء الحكم عليها " ، وهي ترى أن هذا يتطابق مع آراء كراشن Krashen في أن الكبار لديهم التفوق في مهارات الحديث (٢٣) .

ونخلص من هذا إلى أن تأخر الطفل في تعلم اللغة الأجنبية لا ضرر منه بل هو أفضل له من عدة وجوه ، منها :

- ١- أن الطفل العربي يكون قد نضجت ملكته اللغوية في لغته الأم (العربية الفصحى) ، وتمكّن منها دون تشويش عليه من قبل لغة ثانية ، ولذلك فهو يتقدم إلى اللغة الثانية مدرّكاً موقعها بالنسبة للغته ، ومتعاملاً معها على أنها لغة تواصل مع الآخر ، وليست لغة ثقافة قارة في بيئته . ولا يخفى أثر ذلك على انتماء الطفل للغته وثقافته .

٢- أثبتت كثير من الدراسات المعاصرة أن قوة الطفل في لغته الأم تنعكس إيجابياً عليه عند دراسة اللغة الثانية، كما في دراسات كل من كمينز Cummins سنة ١٩٨٤ وفيرش وكاسبر Faerch & kasper وغيرهم. وقد دلت بعض الدراسات على " أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام^(٢٤) ، كما تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعف في اللغة الأولى واللغة الثانية، على السواء، ولهذا فإن تعليم اللغة الثانية بعد إتقان الأولى يُعد قراراً في صالح اللغتين في آن واحد^(٢٥) .

ونخلص من هذا كله إلى أن تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية وما قبلها غير ضروري بل ليس مستحسنًا، لما له من آثار غير حميدة، وأن الأصوب بالنسبة للطفل العربي أن يتعلم اللغة الأجنبية في مرحلة تالية للمرحلة الابتدائية، وأن ما يحدث الآن من هرولة نحو تعليم اللغة الأجنبية في سنوات الطفولة الأولى قبل المدرسة الابتدائية وخلالها فيه جناية تربوية وثقافية على الطفل وعلى المجتمع من عدة وجوه، منها:

- ١- إئثار منهج الطفل الدراسي بمادة لا يحتاجها في هذه السن، لأنه لا يعيش في مجتمع هذه اللغة الأصلي، واستعمالها معه من قبل أهله في البيت يُفسد غالباً كثيراً مما يتعلمه في المدرسة، وبخاصة أن الوالدين والأقرباء ليسوا ناطقين أصليين للغة الأجنبية.
- ٢- أثبتت الدراسات تأثيراً واضحاً على لغة الطفل العربية إذا ما زوحت بلغة أخرى في هذه السن، وقد بسطت الدكتورة نجاة عبد العزيز المطوع في بحث عن "تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم" تلك الآثار السلبية التي نلخص منها (بشيء من الحرفية) ما يأتي:

(أ) أن تعلم لغة ثانية عملية معقدة تشترك فيها جميع قوى الفرد: العقلية والنفسية والعاطفية، وهي لا ريب مرهقة لصغار الأطفال.

(ب) تمثل مرحلة الحضانة ورياض الأطفال (٣-٦ سنوات) مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكون الأطفال فيها أكثر حاجة لتعلم لغتهم العربية الأصلية، والتمكن من أولياتها نطقاً وكلاماً، ومخاطبة وقدرة على التعبير اللغوي الصحيح، وما يرتبط به من تدريب لعضلات اللسان والحبال الصوتية في بداية نموها. وإضافة اللغة الأجنبية سوف تعرقل تقدم الطفل في تعلم لغته الأصلية وتؤخر نموه اللغوي بالعربية، كما يصعب على الطفل الصغير في بداية حياته أن يتعلم مهارات النطق والتعبير والكتابة المزدوجة لدى اللغتين في وقت واحد، مما يعني عدم إتقانه أيًا من اللغتين وإن اتقن إحدهما فيكون على حساب الأخرى. ومن هنا يجب تأخير مرحلة تعليم اللغة الثانية حتى يفرغ الطفل من إتقان لغته الأصلية. ويشهد لهذا التجارب الفعلية للمناطق الأخرى من العالم؛ حيث تقتصر الدول المتقدمة على تدريس اللغة القومية دون غيرها في المرحلة الأولى.

ج) تعليم اللغة الأجنبية (الإنجليزية) في الصفوف الأولى ربما يكون له تأثيره السلبي على النسق الحركي البصري للطفل؛ مما يشكل صعوبة في الكتابة للغتين كل منهما تُكتب في اتجاه معاكس للآخرى. وقد ثبت ذلك من خلال تجربة أجريت في دولتي الإمارات العربية المتحدة والكويت.

د) استعرضت الباحثة بعض الدراسات العربية التي أجريت في البلاد العربية عن تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى وانتهت إلى النتيجة الآتية: "بالرغم من اختلاف الباحثين في معالجتهم للموضوع؛ إلا أنهم اتفقوا على أن اللغة الأجنبية تؤثر على اللغة الأم خاصة في سن مبكرة" (٢٦).

وقد سبق للباحثة د. نادية طوبا أن عرضت لتأثير اللغة الأجنبية على اللغة الأم، فقالت: "فهناك تخوف دائم من أن يكون تعلم لغة ثانية في سن مبكرة له آثاره السلبية على اللغة الأولى وتطورها، وهو تخوف له وجاهته" (٢٧)، واستدلت على ذلك ببحث مكنمارا Macnamara سنة ١٩٦٦م، الذي ناقضته بحوث أخرى تالية، وما لبثت الباحثة أن تبنت هذه الآراء التي لا ترى ضرراً في الثنائية اللغوية المبكرة.

غير أن مما يجدر ذكره أن البحوث الأجنبية التي قامت حول الثنائية اللغوية كانت محكومة بظروف تختلف جذرياً عن ظروف الطفل العربي. إذ إن معظم هذه البحوث أجريت على أطفال مهاجرين إلى بلدان تختلف لغاتها عن لغاتهم الأم، والهدف من تعليمهم اللغة الثانية هو صهرهم في المجتمعات التي هاجروا إليها. وأكبر دليل على تأثير اللغة الثانية على لغتهم الأم أنه لا يكاد يمر جيل على تعلم اللغة الثانية حتى ينسى الجيل القادم لغته الأم، وتصبح اللغة في الاستعمال اليومي - فضلاً عن الكتابي - أثراً بعد عين. وهذا ما يُسمى بالثنائية الطارحة Subtractive Bilingualism مقابل الثنائية الجامعة Additive Bilingualism التي يكتسبها أطفال تسود بينهم لغتهم الأولى (٢٨).

ويرى عبد القادر الفاسي الفهري أن اشتراك لغة ثانية أجنبية في السن المبكرة مع لغة الطفل الأم "يؤثر دون شك على نموه اللغوي والمعرفي والفكري ويخلق له اضطرابات نفسية، وهو في الأطوار الأولى من النمو" (٢٩).

٣- من أخطر الآثار على الطفل كون تعليم اللغة الأجنبية للصغار عاملاً من عوامل إضعاف الانتماء إلى ثقافة الطفل وبيئته ولغته. والتعلق باللغة الأجنبية على اعتبار أنها وسيلته الوحيدة للتقدم. فاللغة الأجنبية تُقدم للطفل في وقت يتشكل فيه انتماءه الثقافي وقناعاته الوطنية، ولا شك أن اللغة الأجنبية لن تأتي إليه مجردة من تأثيراتها الثقافية وبخاصة أنها لغة القوي، ووسيلة العمولة للهيمنة الاقتصادية والثقافية. وهي كثيراً ما تأتي ومعها المغريات من الوسائل

والأدوات التي تبهر الطفل في هذا العصر . وتجعله يُفتن بها الأمر الذي يحول نظره عن ثقافته إلى ثقافة أخرى ، يبدو أسيراً لها منذ بداية عمره . بل من شأن ذلك أن يتحول - في المستقبل - إلى أداة لتكريس التبعية لتلك الثقافة .

لقد شهدت بحوث اللغويين والأنثروبولوجيين - كما يقول براون - على أن اكتساب لغة ثانية (ما لم يكن اكتساباً لغرض آلي خاص ، كما في حالة اكتسابها من أجل اختبار بعض النصوص العلمية) هو اكتساب لثقافة ثانية^(٣٠) .

وهذه القضية من أخطر القضايا لأنها ذات تأثير جذري على مستقبل الشعوب . ويمكن للمتأمل أن يدرك أن كثيراً من الفرنكوفونيين أو الأنجلوفونيين الذين اتصلوا باللغة الأجنبية منذ نعومة أظفارهم لم يعد لديهم ذلك الانتماء القوي إلى الثقافة العربية أو اللغة العربية ، أو التحمس للقضايا الثقافية العربية أو الإسلامية ، بل إننا نجدهم كثيراً ما يقفون في الصف المقابل ، فهم ضد التعريب ، وضد الانتماء إلى الثقافة العربية أو الإسلامية . وهم في الغالب مفضلون للغة الأجنبية حديثاً وكتابة ، ومبهورون بالثقافة الوافدة ، محتقرون لتراثهم ، وفي أحسن الفروض نجدهم يساؤون في الانتماء والقيمة بين اللغة الأجنبية واللغة الأم .

ولعل من الظواهر الجديدة التي برزت في هذا العصر بسبب تعلم الأطفال اللغة الأجنبية منذ نعومة أظفارهم واعتيادهم استعمالها فيما بينهم ، وحرصهم على عدم التفريط بها ، أن وجدنا من هؤلاء الأفراد عند الكبر من يترأى من اللغة العربية الفصحى ، ويعدها لغة غريبة عنه غير جاذبة له كاللغة الأجنبية ، كما تبين ذلك من برنامج تلفازي أذاعته قناة العربية الإخبارية في شهر رمضان الماضي (١٤٢٧ هـ) ، يسجل لغة الشباب المعاصرين وموقفهم من الفصحى . وليس ببعيد عنا ذلك الطلب الذي تقدمت به إحدى الزوجات العربيات (خريجة الجامعة الأمريكية في القاهرة) بطلب الطلاق من زوجها لكونه لا يتحدث معها في حياتهما اليومية باللغة الإنجليزية ، كما نشرت ذلك صحيفة الأهرام (٩ أكتوبر ٢٠٠٦ م) . وعلقت عليه مجلة أخبار الأدب .

وفي تقرير أعده باحثون تونسيون بعنوان : " التعريب والازدواجية في تونس " جرى في ثلاثة معاهد ثانوية بالعاصمة وطُبّق على مائة تلميذ (٦٨ فتاة و ٣٢ فتى) ، نجد أن من نتائج البحث ميل الطلاب إلى الكتابة باللغة الفرنسية ، إذا أعطوا الاختيار بينها وبين العربية ، وقد أبرز البحث نزعة لدى الطلاب لاستعمال الفرنسية بدلاً من العربية ، ولا سيما لدى الفتيات ، وينقل أحمد بن نعمان الذي أشار إلى هذا البحث تعليقاً للباحث التونسي على هذه الظاهرة هو قوله : " نحن نرى أن هذه الظاهرة ترجع إلى عاملين جوهريين . يتعلق الأول بنزعة عامة تتمثل في الميل الطبيعي إلى استعمال لغة هي في الوقت نفسه لغة دراسة ولغة عمل بالإضافة إلى أنها لغة ثقافة ، فلا يمكن أن يُعاب على الشباب التونسي استعمال الفرنسية في الحديث ، لأن السياسة التربوية قد منحت هذه

اللغة أهمية تفوق أهمية اللغة القومية أضعافاً، وهو ما جعل التونسي يعيش في جو تطغى عليه الفرنسية من كل جانب، ولا يمكن أن يسلم من تأثير ذلك الجو.

أما العامل الثاني المتعلق ببروز هذه النزعة بصفة أقوى لدى الفتيات، فإنه يتمثل في تعلق الفتيات بعامة بكل ما هو عصري مميز (والفرنسية مظهر من مظاهر العصرية في مجتمع كالمجتمع التونسي).

إن ما ذكرناه من مواقف مشاهدة تنم عن نفور بعض العرب الذين اتصلوا باللغات الأجنبية في الصغر من اللغة العربية والثقافة العربية، يثبت أن تقديم هذه اللغة الأجنبية للطفل في سن مبكرة يسهم في فك الارتباط الوجداني بين الطفل ولغته، وقد يتطور إلى نوع من الاستلاب الثقافي، الذي يقتلع الإنسان من جذوره، ويطوح به بعيداً عن ثقافته وهويته. بل إنه يصنع من الشخص إنساناً معادياً للغته وبيئته الثقافية، واصماً إياهما بالتأخر والتخلف. وهذا ما نجده واضحاً في مواقف كثير ممن يقفون الآن في الصف المعادي للغة العربية في الأقطار العربية المختلفة.

وقد ناقش العلماء موضوع العامل الوجداني وتأثيره على اكتساب اللغة الثانية. ويُعد جيورا (Guiora et al) أول من اقترح مصطلح الأنا اللغوي language ego ليسم به الهوية التي بطورها الشخص بالنسبة للغة التي يتحدثها. ويتضح من الدراسات التي أجريت أن اللغة الثانية إذا قُدمت للطفل الصغير، فإن هذا الطفل يتقبلها بوصفها هوية ثانية تعبر عن ثقافة يأخذها دون كوابح. بل تجعله يساوي - في تلقيها - بينها وبين اللغة الأم، وما تحمله من ثقافة. وهذا يعني بالضرورة أن اللغة الثانية إذا قدمت للطفل في السنوات الأكبر، فإن الأنا اللغوي سيقف حارساً لثقافة الطفل الأساسية لديه، ويقوم بالتصحيح المطلوب تبعاً لموقع تلك الثقافة من نفسه.

الخاتمة والتوصيات:

لقد هدفت هذه الورقة إلى بيان أهمية العناية بلغة الطفل العربي في ظل العولمة، وذلك من أجل الإفادة من إيجابيات العولمة مع احتفاظ الإنسان العربي بالجانب الأساسي من ثقافته الموروثة، دون تفريط بهويته المعبرة عن شخصيته.

إن تكوين طفل يُحسن استعمال لغته، ويدع فيها فكراً وعملياً من شأنه أن يجعل منه إنساناً متوازناً، واثقاً من نفسه، قادراً على نقل معطيات العولمة المفيدة إلى قومه، وتوطين أسباب التقدم مما تحتاجه البلاد العربية، ومن أهم هذه الأسباب توطين التقنية ونشر الفكر العلمي القائم على الإنتاج لا الاستهلاك.

إن الإصلاح اللغوي يجب أن يكون هدفاً رئيساً لكل تنمية يُقصد منها رقي الإنسان ورفاهيته. ولا شك أن الطفل هو النواة التي تكوّن هذا الإنسان، بل تكون مستقبل الأمة مجتمعة.

ولقد بينت الورقة أن اللغة الأجنبية، وإن كانت ضرورية في عصر العمولة، بعد أن تقاربت الشعوب، وهُدمت الحواجز الوهمية بين سكان المعمورة، إلا أن وظيفة هذه اللغة يجب ألا تكون مساوية للغة الأم، فضلاً عن أن تكون طاغية عليها. وإن تقديمها في المراحل الأولى من عمر الطفل من شأنه التشويش على قناعاته الأولى التي يجب أن تتشكل وفقاً لمصلحة ثقافته بتقوية الأنا اللغوي العربي عنده، ولا شك أن اللغة هي أبرز مكونات هذه الثقافة. وبينت الدراسة أن تأخير تعليم اللغة الأجنبية للأطفال لا يعوق إجادتهم لهذه اللغة، بل أثبتت الدراسات أن إجادة اللغة الأم تنعكس بالإيجاب على تعلم اللغة الأجنبية. وأن الكبار أقدر على تعلم النحو من الصغار. وفي ضوء الأفكار الرئيسة في هذا البحث، فإننا نقترح التوصيات الآتية:

- ١- وضع سياسة لغوية عامة في البلاد العربية من شأنها النهوض باللغة العربية بوصفها لغة الدين والتراث، وأداة صياغة الفكر والتعبير عن الثقافة والهوية.
- ٢- بذل الجهود العلمية والتربوية من أجل تمكين الطفل العربي من إجادة لغته العربية الفصحى، بوصفها حقاً من حقوقه.
- ٣- إعادة النظر في الأنظمة التربوية العربية بحيث تكون اللغة العربية محوراً فاعلاً في هذه الأنظمة.
- ٤- إعداد المعلمين في جميع المواد في جميع مراحل التعليم العام، إعداداً جيداً في حقل اللغة العربية، وتكليفهم بإلقاء الدروس للأطفال باللغة الفصحى السهلة.
- ٥- تأخير تدريس اللغة الأجنبية إلى المرحلة المتوسطة.
- ٦- الاستفادة من كل منجزات التقنية المعاصرة في تعليم اللغة العربية وجعلها في متناول الطفل العربي، أسوة بما يحدث في البلدان المتقدمة التي تهتم بتقوية الارتباط بلغاتها القومية.
- ٧- تشجيع الإنتاج التعليمي والترفيهي الموجه للأطفال عن طريق وسائل الإعلام المرئية والمسموعة على الأداء باللغة العربية الميسرة.

(1) Ngugi wa thingo, The role of colonial language in creating the image of a savage continent-Document/trnnicenter.

٢- أحمد بن نعمان، الازدواجية اللغوية في البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المذهبية، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، سنة ٢٠٠٥م، ص ١٣٥.

٣- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، الدار البيضاء، منشورات جريدة الزمن، سنة ٢٠٠٣م، ص ٨١.

٤- عمر الدسوقي، في الأدب الحديث، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي، بلا تاريخ / ٣٥.

٥- أسعد داغر، هل العربية كافية لأهلها ووافية بحاجاتهم؟ المقتطف، (مايو ١٩٢٥م) ٤٤/٦٦.

٦- عبد الله أمين، رأي في اللغة الفصحى وتعليمها، المقتطف، (مايو ١٩٤٢) ٤٦١/١٠٠.

٧- ستيفن بنكر، الغريزة اللغوية، تعريب د. حمزة المزياني، الرياض: ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م، ص ٣٣٢.

٨- سيد أبو حطب، نظرة في الازدواج اللغوي، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سنة ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م، ص ١٦١.

٩- ميشال زكريا، المدخل إلى علم اللغة الحديث، بيروت، مؤسسة نعمة، سنة ٢٠٠٢م، ص ١٩٥.

١٠- نفسه، ص ١٩٧.

(11) Brown H. Doglas, Principles of Language learning and Teaching ,Fourth ed.,Addison Wisely Longman,New York,

١٢- عبد القادر الفاسي الفهري، الإغماس المبكر واكتساب الملكة اللغوية العربية، اللغة والبيئة، مرجع سابق، ص ١٧.

١٣- دليل نموذج تربوي لتعليم الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة، النظرية والتطبيق، دمشق، سنة ١٩٧٧م، ص ١٨.

١٤- مايكل ستبس، اللغة والتربية، الموسوعة اللغوية، الرياض: جامعة الملك سعود، سنة ١٤٢١هـ، ٥٦٥/٢ وما بعدها.

١٥- Brown : مرجع سابق، ص ٥٣.

(16) John Field, Psycholinguistics, London & NY

(17) Danny D Steinberg, H. Nagata & D.P. Aline, Psycholinguistics,: Language , Mind and World, Pearson Education Limited, Harllow , England. 2001.

١٨- نفسه.

(19) Danny D. Steinberg, and N.V.Siarini, An Introduction to Psycholinguistics, second ed. Harlow(U.K.) 2006.P.137.

٢٠- المرجع نفسه .

٢١- بنكر، مرجع سابق، ص ٣٦٩ .

٢٢- أبو حاتم السجستاني، فحولة الشعراء، تحقيق عبد القادر أحمد، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، سنة ١٤١١هـ/ ١٩٩١م، ص ١٢٢-١٢٣ .

٢٣- طوبا، ناديا أحمد، الطفل العربي واللغات الأجنبية، الرياض: دار النشر الدولي، سنة ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص ص ٦٣-٦٤ .

٢٤- انظر استعراضاً لهذه الدراسات وغيرها في: موسى رشيد حاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٦٩، (٢٠٠٥م)، ص ٩٨ .

٢٥- المرجع نفسه، ص ٩٩ نقلاً عن د. الخولي .

٢٦- نجاة عبد العزيز المطوع، تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم، مجلة الطفولة العربية، العدد الخامس، سنة ٢٠٠٠م .

٢٧- طوبا، مرجع سابق، ص ٣٥ .

٢٨- المرجع نفسه، ص ٣٧ .

٢٩- عبد القادر الفاسي الفهري، اكتساب اللغة والتعلم اللغوي المتعدد، تقارير ووثائق، رقم ٢، معهد الدراسات والأبحاث والتعريب . جامعة محمد الخامس، مارس ١٩٩٨م، ص ٥ .

٣٠- Brown، مرجع سابق، ص ١٧٧ .