ندوة

أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية

في مراحل التعليم

السبت 8 شعبان 1408هـ / الموافق 26/ آذار/ 1988م

– أدارها الأستاذ الدكتور نصرت عبدالرحمن

وشارك فيها:

– الأستاذ الدكتور نصرت عبد الرحمن – الجامعة الأردنية

– الدكتور زكريا أبو حمدية – الجامعة الأردنية

– الدكتور محمد أحمد عمايرة – جامعة اليرموك

– الدكتور محمد أمين عواد – جامعة اليرموك

بسم الله الرحمن الرحيم

سلام الله عليكم وبعد،

من حق المجمع اللغوي الأردني على زملائي المشتركين في هذه الندوة وعليّ، أن ننوّه بالجهود المباركة التي يقوم بها في الحفاظ على اللغة العربية، لغة الإنسان العربي المسلم، ذي القرآن الذي أنزله الله بلسان عربي مبين، وذي التراث ما كتب الا بقلم عربي، وفي إذاعة العربية وإعلاء شأنها.

أقول: من حقّ هذا المجمع الكريم علينا أن ننوّه بجهوده المباركة، وأن نشكر له أن أتاح لنا هذه الفرصة لننتديَ في موضوع له خطره، هو (أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مراحل التعليم).

وأقول: إن أظهر ما يميّز البلدان العربية لغة أن جلّ أهليها عرب، فهي بالتالي لا تعاني مما تعانيه كثير من دول العالم، اللواتي تتعدد فيهن القوميات، فتصطرع فيما بينها أيما اصطراع لتظفر إحداهما بالغلبة.

وهذا يعني أن ننظر إلى ثنائية اللغتين أو ثلاثية اللغات نظرتنا إلى قضية لم نكتوِ كثيراً بنارها، فقد علمني الخبر أننا لا نستورد من الخارج نفيس المتاع وخُرْثِيَّهُ فحسب، وإنما نستورد أيضا مشكلات الآخرين، ونصيّرها من مشكلاتنا، ونحولها من المشكلة إلى الأشكال، ونصنع من الأشكال المصدر مصدراً، فنقول: إشكالية اللغة الأجنبية في اللغة العربية.

فأحر بنا أن نحدد القضية كيلا نضلّ، فعدم تحديدها يفضي بنا إلى مجهلة. وهي كما أرى، تحددها جملة مقدمات، أهمها:

١ –أننا ننضوي تحت لواء أمة ذات امتداد بعيد في التاريخ، أمة ذات فروع قد ذكت وربت حتى ظلّلتْ جُلَّ العالم القديم.

٢ –أننا نفيء إلى لغة بينها وبين الدين وشيجة بل هي هو، وهو هي إذا أخذنا لغة المناطقة، وبينها وبين القوم صلة ما انفصمت يوما. وهي قد عبرت عن ذينكم التاريخ والانتشار خير تعبير، فهي لغة الزمان والمكان معا.

٣ -إننا نفيء إلى لغة هي اللغة الأم لأكثر من مئة وخمسين مليون عربي، وهي لغة الدين لأكثر من ألف مليون مسلم.

٤ -إن الأمة التي حملت تلك اللغة فقد تكالبت عليها أمم من الشرق والغرب، فأنفقت أكثر من قرنين وهي تدفع الغزاة عن أرضها، وأدت هذه الحروف إلى دمار أصحاب اللغة.

٥ -إن العصر الحديث قد أقبل علينا، ونحن نَهْبٌ للأمم الأوربية، فأعملت كلٌّ منها في تخريب اللغة، كلٌّ حَسَبَ قدرتها على التخريب، بين من أرادت تحطيمها وإحالتها ركاماً كما فعلت فرنسا، ومن أرادت تحطيم الشق المادي منها كما فعلت بريطانيا، وأعني بالشق المادي العلوم التطبيقية.

٦ -إننا قد بقينا بعد أن ذهب كابوس الاستعمار نحاول أن نعيد اللغة رواءها، وأن نجعلها مسايرة لشتى المعارف المعاصرة، العلمية المادية والإنسانية، فوفقنا في بعضها وترددنا في أخرى، وطال ترددنا في تعريب العلوم دونما داع.

* * * *

ويسعدني أن أقدم زملائي في الندوة: الزميل الدكتور محمد عواد والزميل الدكتور زكريا أبو حمدية، والزميل الدكتور محمد عمايرة.

وسيحدثنا الدكتور زكريا عن "الدراسات التجريبية عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية"، ويحدثنا الدكتور محمد عمايرة عن "الدراسات التجريبية عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية"، ويحدثنا الدكتور محمد عمايرة عن "أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية قبل مرحلة التعليم الابتدائي"، ويحدثنا الدكتور محمد عواد عن "أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي". وسأتحدث عن "أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم العام.

كلمـة

الدكتور زكريا أبو حمدية

الدراسات التجريبية عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية.

للبحث في موضوع أثر اللغة الثانية أو الأجنبية على اللغة الأولى (لغة الأم) تشعبات وارتباطات عديدة. فمثلا إذا أردنا أن نعطي الموضوع حقه من التفاصيل فلا بد من التطرق إلى عدة مواضيع، أهمها: كنه اللغة الإنسانية، وكنه العقل وعلاقته بالدماغ ومن ثم مقدرة الدماغ على معالجة المعلومات والأثارات الواردة إليه والاستجابات الصادرة منه وخاصة من تلك المناطق التي اصطلح بأنها مسؤولة عن الوظائف اللغوية في الشق الأيسر من الدماغ، وطبيعة النمو العقلي وطبيعة النمو اللغوي للإنسان وعلاقتهما الواحد بالآخر، والسياسات التربوية ومن ضمنها السياسة اللغوية، وأساليب تدريس اللغات، وأنماط التفكير التحليلي والتفكير الكلي. وبما أن الوقت المخصص لكل منا لا يتسع للخوض في كل ماله علاقة بموضوع الندوة فإنني سأتقيد بالاتفاق الشفوي مع مدير الندوة والذي مؤداه أن يتحدث كل منا لمدة خمس عشرة دقيقة تقريبا على التوالي، ثم نعود إلى التفاصيل حسبما تقتضي مجريات النقاش والمداولة لاحقاً.

سأنظر إلى أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية من منطلق الأثر الذي يظهر في استعمال الناطق للعربية لها من جراء تعلّمه أو دراسته للغة يعيش ناطقوها خارج الوطن العربي ويعود هذا الأثر إلى تلك اللغة الأجنبية. وإذا أخذنا اللغة الثانية كاصطلاح يدور حوله الحديث فإننا لن نجد الشروط الموائمة لاستخدام هذا المصطلح في مجتمعنا هنا. إذ إن هذا المصطلح يستخدم في الأوضاع التي يتعايش فيها شعبان أو أكثر، ينطق كل بلغة خاصة به، وتقتضي الظروف أن يتعلم أفراد شعب واحد على الأقل لغة الشعب الآخر بهدف إخضاعها للاستعمال الطبيعي المشابه لاستعمال اللغة الأولى أو اللغة الأم لأفراد هذا الشعب. وينتج عن هذا الوضع أن يصبح أفراد شعب واحد على الأقل أو عدد كبير منهم ثنائيي اللغة. غير أن سمات الأوضاع عندنا هو وجود لغة أجنبية أو أكثر من لغة بجانب اللغة العربية – لغة الأم.

أما الدراسات التجريبية التي اخترتها للعرض الموجز في هذه الندوة فقد أجري معظمها على أوضاع اللغات الثانية. وعليه فإن الآثار التي تنتج عنها بالنسبة للفرد يمكن أن تعمم إلى حدّ ما إلى أوضاع اللغة الأجنبية، وهي معرض اهتمامنا هنا.

وقبل أن أبدأ بهذا الاستعراض المقتضب للضرورة الزمنية أجد من المناسب أن أبدأ ببضع نقاط تتخذ عادة كمبادئ ومسلّمات على بساط البحث.

أولاً: إن قابلية تعلم اللغات واكتسابها واستعمالها غير مرتبط بمستوى الذكاء للفرد. فالسلوك اللغوي هو سمة من سمات أفراد المجامع الأسوياء جميعا على اختلاف مستويات ذكائهم. ومن المعروف ان مستويات ذكاء الأطفال متعددة، ولكن الملحوظ هو أن جميع الأطفال الأسوياء يكتسبون لغاتهم الأولى مهما كانت تلك اللغات في مراحل شبه متطابقة وعلى فترات/ مراحل متماثلة. ولو تناقص مستوى الذكاء لفرد ما فلن يؤثر هذا سلبا على المقدرة على الاكتساب. إنما الذي يتأثر هو التفكير وصياغته لغوياً. ففي الوقت الذي تراجع ذكاء مجموعة من الأطفال من 50 درجة (100 درجة هو المعدل الطبيعي) إلى 30 درجة لم يرافق ذلك التراجع نظيره في الاكتساب اللغوي.

ثانيا: إن التعبير اللغوي مرتبط بالتفكير من حيث إن التفكير يعرف عن طريق التعبير اللغوي. إذ إن هناك تناسباً مضطرداً بين المستوى الإدراكي للفرد وكيفية صياغته لغويا للمكونات المدركة/ المستوعبة. ويبدو هذا واضحاً لدى الأطفال في استعمالاتهم لغاتهم الأولى. فمثلا المدرك الزمني المميز للأمس عن اليوم عن غدٍ لا يتكون لدى الأطفال قبل سن الخامسة، ولذا فإن الأطفال يستعملون أمس أو غداً دون إقامة للفرق بينهما فيقولون ما يقابل بالعربية "رأيته غداً" أو "سأعطيك جائزة أمس" وهكذا. وقد يبدو لغير المتخصص أن هذا خطأ في التعبير اللغوي بينما هو متعلق بالنمو الإدراكي، وهذا ما يجعل من الصعب في معظم الأحيان فصل النموّ اللغوي عن النمو الإدراكي لدى عامة الناس. وبالرغم من أن الصياغة اللغوية تسهل عملية تصنيف أنواع الخبرات وتبويبها كتابة أو جهاراً إلا أنها ليست بشرط ضروري لزوماً لحدوث عملية التفكير أو الإدراك ذاتها. فالأطفال الصم والأطفال البكم تحصل لديهم عملية التفكير وعملية التصنيف غير الجهري أو الكتابي مثلما تحصل لدى أولئك الذين ليسو صُمّا أو بُكما، إلا أن الصم والبكم يتعاملون مع الخبرات والإدراك والتفكير دون استعمال اصطلاح لغوي.

الثنائية اللغوية

يعتقد بأن هناك نوعين من الثنائية اللغوية، هما: إضافي وتناقصي أو حسمي. ففي النوع الأول يعتقد بأن الفرد يضيف إلى حصيلته اللغوية لغة ثانية أو أكثر. وهو مما يزيد في خبرة الفرد في ثراء تحصيله اللغوي. ويزعم أولئك الذين يتبنون هذا الاعتقاد بأن أي لغة يتم تعلمها في الفترة ما بعد المراهقة تنتج ثنائية لغوية إضافية، ذلك أنه في رأيهم يكون الفرد قد تولدت لديه تامة من النضوج اللغوي في لغته الأولى.

ويعتقد الفريق نفسه بأنه إذا ما تم تعلم لغة بجانب اللغة الأولى في الفترة قبل المراهقة فإن النتيجة ستكون ثنائية لغوية تناقصية أو حسمية. إذ يظن في هذا الاعتقاد بأنه يحصل تناقص في التحصيل اللغوي للفرد في لغته الأولى من جراء تعلم لغة أخرى، ويزعمون بأن ما يتعلمه الفرد من اللغة الأخرى يتم حسم ما يعادله من الكفاية اللغوية في لغته الأولى. ورب متسائل عن علة تحديد فترة المراهقة كنقطة تحول بالنسبة للفرد فيما يتعلق باللغات. ظل الباحثون يعتقدون بأن النضوج الذهني/ العقلي يتم عندما تتم عملية التخصيص بين شقي الدماغ. وكان يظن بأن هذا التخصص تنتهي مراحله مع بداية سن المراهقة، وعليه فقد أطلق على هذه المرحلة اسم المرحلة الحرجة بالنسبة للغة. غير أن مزيداً من الأبحاث التي أجريت خلال العقود الثلاثة الماضية والدراسات الناقدة لسابقاتها من الدراسات حول هذه النقطة قد بينت بأن عملية التخصص بين شقي الدماغ تتم لدى معظم الأفراد بين سن الرابعة وسن الخامسة.

وبناء على هذه النتائج الأخيرة فإنه يعتقد بأن تعلم لغة بجانب اللغة الأولى قبل سن الخامسة (سن تخصص شقي الدماغ) قد يؤثر سلبيا في التحصيل اللغوي للغة الأولى وليس في كفاية عملية الاكتساب ذاتها. وهذا الموقف يشابه الموقف المذكور أعلاه: الثنائية اللغوية التناقصية أو الحسمية. وسنعود إلى هذه النقطة بعد استعراض مقتضب لبعض الدراسات التجريبية.

الدراسات التجريبية

من المستحيل أن نعرض دراسات عديدة في هذا المجال في الفترة الزمنية المقررة لهذه الندوة. كما أنه من الصعب بدرجة كبيرة أن نتطرق لتفاصيل عن أي من الدراسات التي سنذكرها في هذا المقام. ولكن الذي يهمنا هو ما توصلت إليه هذه الدراسات. ولا داعي لأكثر من الإشارة إلى أنها دراسات تجريبية وليست حقائق تؤخذ كمسلّمات. وأود أن أشير كذلك – مع شديد الأسف– إلا أنه لا توجد دراسات باللغة العربية عن هذا الموضوع كما لا توجد دراسات عن اللغة العربية أيضاً. وهذا يضطرنا إلى الاقتصار على مختارات من الدراسات الأجنبية وعن اللغات الأجنبية وفي البيئة الأجنبية.

أول الدراسات التجريبية المنتظمة كانت تلك التي أجراها ج. رونيات قبل عام 1913 في باريس وقد نشرت في كتاب عام 1913 بعنوان **تطور اللغة الملحوظة لدى الطفل الثنائي اللغة**. وكان الهدف من الدراسة هو تبيّن فيما إذا كان الطفل الثنائي اللغة

مختلفاً عن الطفل الأحاديّ اللغة. والمقصود بالاختلاف هو الاختلاف السلبي وخاصة على التحصيل اللغوي والمقدرة الإدراكية الذهنية والفهمية.

وتعد الدراسة التالية أطول دراسة قام بها فرد واحد من الناحية الزمنية ومن ناحية التفاصيل التي تضمنتها. قام فيرنر ليوبولد بدراسة جميع المظاهر اللغوية لدى ابنته هيلدكادرد من عام 1930 إلى عام 1937 ثم لفترة مشابهة لابنته كارلا من عام 1936 إلى عام 1942. وقد نشرت دراسته في مجلدين في أمريكا بعنوان: **نمو الكلام للطفل الثنائي اللغة، سجل ملاحظات لعالم لغة.** وكانت العائلة تعيش لفترة ما في ألمانيا (موطن إحدى اللغتين) وفي الولايات المتحدة لفترة أخرى حسب متطلبات عمل الوالد بشكل طبيعي. وقد لوحظ بأن الانتقال إلى البلد الثاني ينتج عنه تراجع في لغة البلد الأول لدى الطفلة، كما أن العكس صحيح. ولكن التراجع ما يلبث أن يزول. ونلاحظ هنا أنه على الرغم من صغر سن الطفلة فإن التنقل لم يكن لينتج عنه ضياع للتحصيل اللغوي. كما أن الباحث لاحظ بأن الطفلة كانت حصيلتها من ناحية المفردات موزعة على اللغتين، فكانت تزيد بالألمانية في بعض مجالات المعاني وتزيد بالانكليزية في مجالات غيرها. فمثلا في مجال الألعاب كانت لدى الطفلة مفردات من الألمانية أكثر منها بالانجليزية، بينما كانت المفردات المتعلقة بالأكل أكثر بالانجليزية منها بالألمانية، وكان ذلك في سن الثانية.

ومع أن التفسير الطبيعي لنتائج دراسة ليوبولد هو تفسير ايجابي أو على الأقل غير سلبي إلا أن معظم الدراسات التي أجريت خلال النصف الأول من القرن العشرين كانت سلبية في توجهاتها، وكان معظمها عن مجموعات عرقية تختلف في لونها عن المجموعات العربية الأخرى في نفس المجتمع، كالسود في بريطانيا والولايات المتحدة مثلا أو العمال الأتراك في ألمانيا، وهكذا. وهذا ما ورد في البحث الذي نشر عام 1953 بقلم ن.ج. دارسي بعنوان "**مراجعة الأبحاث حول أثر ثنائية اللغة على قياس الذكاء**" **في مجلة علم النفس الوراثي** إذ انتهى البحث إلى أن ثنائيي اللغة ذوو تحصيل لغوي أدنى من تحصيل أحاديي اللغة مع أنهم لا يعانون من نقص في مجالات الذكاء التي لا تحتاج إلى لغة لكي يتبين مستواها.

أما البحوث والدراسات التي أجريت على ثنائية اللغة خلال النصف الثاني من هذا القرن فلها طابع يختلف عن طابع سابقاتها في النصف السالف من هذا القرن.

في عام 1962 قام ولس لامبرت واليزابث بيل بدراسة أثر الثنائية في البيئة الكندية (ثنائية بالفرنسية والانكليزية) في مقاطعة منتريال. وقد توصل الباحثان إلى أن ثنائيي اللغة تفوقوا على أحاديي اللغة في كلا المجالين اللغوي وغير اللغوي كما أن الباحثين وجدا بأن ثنائيي اللغة ذوو تفكير أكثر ثراء وأكثر تنوعاً من أحاديي اللغة.

أما ج. ف. سوسيار و أ. ي. كوردن فقد درسا ثنائية اللغة لدى الأطفال في عائلات الزواج المختلط من لغتين في عام 1965 وعام 1966 على التوالي وكل على انفراد. تطابقت نتائج الدراستين بأن أثر الثنائية على الأطفال من الناحية الاجتماعية غير السلبي. فلم يتكون لدى الأطفال أولئك اضطرابات في الشخصية ولا انحرافات اجتماعية او توتر نفسي، كما وجد الباحثان بأن الأطفال في تلك العائلات يتمثلون بآبائهم اكثر مما يتمثلون بأمهاتهم.

وفي الفترة ما بين 1970 و 1972 ظهرت أربع بحوث مركزة على هذا الموضوع أجري الأول في سنغافورة والثاني في سويسرا والثالث في نيويورك وفلسطين المحتلة والرابع في جنوب إفريقيا. ويقول ولس لامبرت إن هذا الدراسات قد توصلت إلى تعزيز ما كان قد توصل إليه هو في دراسته مع اليزابث بيل في كندا.

وقام شيردان سكوكت بدراسة عام 1973 عن الثنائية بالفرنسية والانجليزية وتوصل إلى أنها لا تولد آثاراً سلبية على الفرد وخاصة إذا تعلم كلتا اللغتين في الوقت نفسه وفي البيئة نفسها.

يلاحظ مما سبق بأن بحوث النصف الأول من هذا القرن ذات توجه سلبي بشكل عام على عكس ما يلاحظ في البحوث التي أجريت خلال العقدين أو الثلاثة الماضية. فهل هذا تناقض طبيعي. في ظني أن النمط الذي نلاحظ مرتبط بغير عامل ذي أثر. ولكني سأحصر التعليق في أمرين: أولهما أنه يمكن بشكل عام تحوير التأويل لما يتوصل إليه أي بحث إذا كان تصميم البحث وطرق إجرائه سليمة. كما أن العديد من الأبحاث تكتسب شهرة معينة لدى أوساط معينة بحسب الجو السياسي الذي يسود. فمثلاً كانت النظرة سليمة بشكل مطرد في الولايات المتحدة تجاه لغات المجموعات المهاجرة من معظم مناطق العالم إليها إلى عهد قريب. غير أن هذا التوجه انعكس او انقلب بعد أن نجحت حركة الحقوق المدنية للأقليات في أمريكا قبل عقديْن ونيف من الزمن. فكانت

النتيجة أن النظرة تبعت الوضع السياسي وتكون اللغة هي الواجهة التي تهاجم أو الواجهة التي تحترم.

وثاني الأمرين يتعلق باللغة التي اتخذت ثانية في الدراسات المذكورة. إذ كانت اللغة التي اعتبرت ثانية هي لغة الباحث، فإن الغالب أن تكون النتائج إيجابية. وتكون النتائج إيجابية كذلك إذا كانت اللغة الثانية محظيّة لدى الباحث وإن لم تكن لغته. أما إذا كانت اللغة غير محظية لدى الباحث وليست لغته فإن الغالب أن تكون التأويلات للنتائج سلبية. ولهذا فلا يستبعد أن نجد نفس النتائج مفسرة بتفسيرين كل يناقض الآخر. وأضرب على هذا مثال الدراسة التي أجريت في سنغافورة فقد رأى ولس لامبرت في نتائجها تأييداً لموقفة من الثنائية. أما بعض الباحثين الآخرين فلم يجدوا هذه الإيجابية للنتائج. هل هذا يعني أن الدراسة كانت فاشلة أم أن الباحثين الآخرين متحيزون. من الصعب إصدار حكم قطعي لأن صاحب البحث الأصلي لم يعط التفاصيل الكافية لمثل هذا الحكم.

وأخيراً لا بد من القول بأن البيئة الاجتماعية العامة التي يعيش فيها الطفل أو بالأحرى عائلة الطفل هي أكثر فعالية في تولد توجه إيجابي او توجه سلبي تجاه لغة ما. وعليه فقد يكون للغة الثانية أثر سلبي أو أثر إيجابي حسبما تكون صلة المجتمع بفكرته عن هويته من ناحية النقص أو الرفعة أو التكامل. فهناك أمثلة عديدة على مجموعات يتعلم أفرادها لغات أجنبية منذ الطفولة في الوقت الذي يمهرون فيه لغاتهم الأصلية ويعتزون بها وبالانتماء إليها وباستعمالها. ويقابلهم أناس يخجلون ويتوجهون إلى لغات أقوام يعتقدون أنهم أفضل منه، وتبعاً لذلك يستعملون لغات تلك الأقوام الأجنبية حتى ولو كان ذلك الاستعمال مشوبا بضعف واضح وملحوظ.

ومن حيث القدرة، للإنسان طاقة هائلة وضعها الله سبحانه وتعالى فيه، ولكن من حيث التوجه فالإنسان أمام قرار الاختيار أو الخيار الذي يرتئيه أفضل بمعايير قد لا ينتبه لها إلا متأخراً

كلمـة

الدكتور محمد أحمد عمايرة

السن المناسبـة لتعلم اللغـة الثانيـة

مقدمة:

ليس من السهل الاحتكام إلى تجربة واحدة أو مدرسة واحدة في الإجابة عن السؤال المهم: ما السن المناسبة لتعلم لغة أخرى إضافة إلى اللغة الأم؟

إن مسألة اللغة من أدق المسائل الإنسانية، فهي شديدة الصلة بعقيدة المجتمع وتاريخه السياسي والاجتماعي، وهي كذلك من المسائل التي يفرضها الواقع البشري، هي كذلك من القضايا التي اشتد الخلاف بين علماء اللغة وعلماء النفس في طرق اكتسابها وتعلمها.

من الأمور المؤكدة أن حاجة الإنسان إلى قدم راسخة لغة الأم، حاجة أساسية يصل أثرها في بعض الأحيان إلى أنها مؤشر أساسي على إنسانية الكائن الحي، وفقدان اللغة الأم فَقْدٌ للكائن البشري من دائرة المجتمع الإنساني. فاللغة الأولى دعامة لا يناظرها شي، في تكوين شخصية الإنسان وتفكيره وولائه ومشاعره.

لكن الحاجة إلى لغة أخرى بجانب اللغة الأولى، تَبْرُزُ نتيجةً لعددٍ من الظروف المتنوعة العالمية، فبعض اللغات محددة في خبراتها العلمية نتيجة للدور الهامشي الذي يلعبه أبناؤها في بناء الصرح العلمي العالمي. ولغات أخرى تعاني من القهر السياسي نتيجة اجتياح عسكري أو اقتصادي. والحاجة إلى تعلّم لغة ثانية تَبْرُزُ من الفرق الواضح بين عدد الأنظمة السياسية التي تسيطر على الكرة الأرضية وبين عدد اللغات البشرية التي يكتسبها الناس كلغات أولى. فعدد الأنظمة السياسية لا يصل مائة وأربعين نظاما بينما يزيد عدد اللغات (وليس اللهجات) على ثلاثة آلاف لغة.

ومما يزيد في تعقيد أمر اللغة الثانية، أن اللغة ليست نظاما محايدا أو أداة ينتفع بها في حينها أو في جيل معنيّ وينتهي الأمر، بل هي لغة لها تراثها وبريقها وجاذبيتها، وكل هذا يساهم في تشكيل شخصية المتعلم الجديد الوافد في اللغة. وليس بخاف أثر اللغات الثانية، انجليزية كانت أم فرنسية في تشكيل جزء أساسي من حياة المجتمعات التي كانت مستعمرات لتلكما اللغتين. ومن المعروف من عدد كبير من التجارب الإنسانية، أن اللغة الوافدة نافست اللغة الأم وقهرتها وحلّت محلّها مختلفةً وراءها ظواهر اجتماعية، كالاغتراب الذي يعانيه الأمريكيون الأصليون (الهنود الحمر)، والسكان الاستراليون الأصليون، وقد تتم العملية بهدوء، مارة بمراحل يعرفها المعنيون بعلوم اللغة الاجتماعية

كظاهرة اللغة المشتركة Lingua Franca واللغة الهجين Pidgin واللغة المولدة Creole [1].

وجه آخر لمسألة اللغة الثاني أنها تتصارع وتفرض أحداها نفسها على الأخريات وفق قوانين بعيدة عن التربية ومراحل نمو الطفل، بل تتم في كثير من الأحيان قسراً كنتيجة لنوع من أنواع الغلبة، عسكرية كانت أو اجتماعية أو اقتصادية. ويتميز الجزء الحاضر من التاريخ بأنه عصر التخطيط للاحتواء والسيطرة والتذويب، ترغيباً حينا وترهيبا حينا آخر، فلم يملك أيّ عصرٍ سابق لهذا العصر، كل وسائل الإعلام الحالية، تعددا وتنوعا وسرعة. وكل هذه تساهم، بشكل أو بآخر، في تشكيل شخصية إنسان العصر الحديث.

إن التعامل مع اللغات الأجنبية يحتاج إلى تدبر وتخطيط ليؤتي شيئا من النفع، أما أن يترك الأمر دون ذلك، فالنتائج السلبية غالبا ما تكون ثمار ذلك، ومنها "مركب الانسلاخ والتنكر" ويتجلّى في مظاهر عديدة أخطرها: حب التظاهر والمباهاة بكل ما هو أجنبي في اللغة، فيصبح التعامل باللغة الأجنبية – مشافهة أو كتابة – سمةً من سمات الحداثة والرقي في السلوك. ومن مظاهره إكبار الأجنبي في منتوجه الفكري عبر قداسة اللغة. وهذا المظهر يتجاوز السلوك، فيصبح نمطاً من العقيدة، ويؤدي إلى تفضيل اللغة الأجنبية على العربية إطلاقا في كل منتوج فكري [2].

من الأمور الأساسية التي يجب أن تبقى من ضمن الأطر التي تحدد علاقة العربي باللغة الأجنبية، طبيعة الوضع الاجتماعي والنفسي والاقتصادي للمجتمع العربي. إن المجتمع يمر بحالة من القلق والتشكك في كثير من خبراته السابقة، جاءت هذه المرحلة نتيجة لظروف وعوامل مختلفة قادته إلى هذه النقطة. فالظروف التي يتعامل من خلالها مع اللغة الأجنبية تختلف اختلافا كلّيا عن الظروف التي مرت به في بعض التجارب التاريخية. عندما أخذ عن اليونانية أو الهندية كان يأخذ بروح الغالب لا المغلوب، وكان انتقائيا في تعلمه وترجماته، وكان راسخا في ثقافته وتراثه. أما الآن فالبناء مهلهل، والانسلاخ والتمرد مفخرة عند نسبة عالية من الناس، حتى من أبناء الطبقة المتعلمة. فالقياس على أي تجربة سابقة قد يقود إلى مغالطات ناتجة عن عدم الدّقة في القياس.

التفريق بين اللغة الأم واللغة الثانية واللغة الأجنبية من المسائل التي تساهم في تحديد أساسيات هذا الموضوع.

اللغة الأولى (اللغة الأم) وهي اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة أو البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة – وكان من الشائع أن هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع الأولى من النشأة، وأنها عادات يقلد بها الطفل والديه ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكتساب. وفصلّت دراسات أخرى المراحل التي يمر بها الطفل حتى يكتسب اللغة. وتنوعت هذه المراحل بتنوع الخبرات المتراكمة من نمو المعرفة في حقولها المختلفة. وتبقى دراسات Jean Peaget من أهم الدراسات التي تناولت مراحل نمو الطفل وعلاقة اللغة بهذه المراحل. وتأتي المراحل عند بياجية أربعاً هي: المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات الفكرية، ومرحلة العمليات الفكرية العيانية ومرحلة العمليات الفكرية الرمزية. ولغة الطفل تشكل بعدا أساسيا في رصد هذه المراحل عند الأطفال [3].

ففي المرحلة الأولى يكون الكلام مركزيا حول الذات ويظهر على شكل تكرار أو ترجيع أو مناجاة أحادية أو مناجاة ثنائية أو جمعية [4] أما المراحل الأخرى فمن الأخرى فمن أهم ملامحها توسيع دائرة اهتمام الطفل باللغة لتهدف إلى التكيف والتعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه ابتداء من الأسرة إلى أن يشمل ذلك المجتمع. وهذا التكيف يكون على شكل تبادل الأخبار مع أبداء الملاحظات أو الأوامر أو الرجاء ثم الأسئلة والإجابة عنها [5].

أثارت المراحل وخصائصها حوارا طويلا ما زال بعض أطرافه جارياً بين المدارس المختلفة التي حاولت تعديل هذه المراحل أو إلغاءها. لكن الأمر الذي لا يستطيع أحد إنكاره هو أن اللغة تظهر عند الطفل بالتدريج وفقا لنوه الطبيعي والبيئة التي يعيش فيها.

يشكل موضوع اكتساب اللغة الأولى محكّا أساسيا في التفريق بين النظريات المختلفة في علم اللغة النفسي. نظرت المدرسة السلوكية إلى اكتساب اللغة على انه اكتساب لعادة من العادات البشرية، تتم من خلال المحاكاة imitation والتكرار repition والتدعيم أو التعزيز reinforment [6] ولعل التفسير الذي قدمه سكنر Skinner لظاهرة النمو اللغوي عند الإنسان يقع على قمة المحاولات السلوكية لتفسير تلك الظاهرة. يرى سكنر أن الطفل يستعمل نوعا من الكلام للتواصل مع الآخرين والبيئة

المحيطة به سماها فئة التواصل tact والنوع الآخر من الكلام يستعمله الطفل للتحكم في الأفراد والبيئة التي تحيط به وسماها فئة التحكم mand [7].

اكتساب اللغة الأم والنضج البيولوجي:

ليس جديدا موضوع الربط بين القدرة على الحديث والنضج البيولوجي مع توافر البيئة الاجتماعية البشرية. وهناك الأمثلة المشهورة لأولئك الأطفال الذين اضطرتهم ظروف غير عادية للعيش خارج الوسط الإنساني. وصل عدد الحالات المدروسة إلى ما يزيد على ثلاثين حالة. اشتركت في ظاهرة أساسية وهي أن الجهود التي بذلت لتعليمها لغات بشرية لم تفلح ولم يصل أي منهم إلى مستوى الاكتساب الطبيعي [8]. لكن هذه الحالات لا تخدم البحث العلمي الدقيق خاصة وان معظمها عانى من إشكالات صحية قد يعزى إليها ذلك الخلل اللغوي، وبقى الأمر للتخمين والاستنتاج المنطقي أكثر منه عملا علمياً، حتى جاء العالم اللغوي البيولوجي Lenneberg الذي سعى بطرق علمية تشريحية إلى إثبات ان اللغة ظاهرة بيولوجية لها مركزها من الدماغ البشري بشكل متميز عن بقية الحيوانات. وكانت من أهم نتائج دراساته، نظريته المشهورة القائلة بان هناك مرحلة زمنية من حياة الإنسان تسمى بالمرحلة الحرجة the critieal period وهي تمتد من السنة الثانية إلى سن البلوغ [9]. وهي المدة الزمنية التي يمكن أن تكتسب فيها اللغة بصورة طبيعية. قبل سن الثانية لا يمكن أن تكتسب اللغة لأن الدماغ لم يَصلْ إلى درجة من النضج تسمح بالاكتساب. أما بعد سن البلوغ فتكون قد فاتت الفرصة على النصف المختصّ من الدماغ باكتساب اللغة وذلك نتيجة فقدان القشرة الدماغية لمرونتها المطلوبة لانجاز الاكتساب الطبيعي [10].

أوضح Lenneberg أن المسألة لا تتعلق بحجم الدماغ البشري، وإنما لب الأمر في تركيب الدماغ البشري. استمد هذا العالم أدلته على صحة نظريته من مصادر أساسية أولها: إن الطفل الأعمى يتعلم اللغة كالطفل المبصر والطفل الأصم يمكن أن يتعلم اللغة عن طريق الكتابة (وأن لم يكن الخلل وراثيا)، وحتى الأطفال الذين يعانون من بَلَهٍ يتعلمون اللغة إذا توفرت لهم الظروف المناسبة في سن البلوغ. وثانيهما: حالات الدماغ قبل سن البلوغ وبعدها فإن الدماغ ينمو نمواً ملحوظاً حتى سن البلوغ، أما بعدها فيتوقف النمو. ومن المعروف أن الخلايا التالفة في جسم الإنسان تعوّض بغيرها إلا

خلايا الدماغ فإنها ترافق فترة نمو الدماغ. وتقلّص في مرونته، ويزداد هذا التقلص حتى يكتمل مع سن البلوغ. فالإصابة في هذه السن عند الأطفال، تقود إلى أن تقوم منطقة أخرى بوظائف المنطقة المصابة، أما بعد سن البلوغ، فنادراً ما يحدث هذا. وثالثها: تخصص أحد نصفي الدماغ بالكلام، وغالبا ما يكون الكلام للنصف الأيسر. رغم ما تعرضت له هذه النظرية من بعض المعارضات، تبقى واحدة من أهم النظريات التي عاضدت النظرية التحويلية التي تؤكد على أن اللغة تكتسب من خلال جهاز متخصص بذلك (Language acquision device (LAD)) وهذا الجهاز كما يصفه Chomsky ذو قدرة وقابلية متميزة في اكتساب اللغة. ولّد هذا اللقاء بين النظريتين، واحدة من أهم خصائص عالمية اللغة Universals of Language وهي عالمية اكتساب اللغة Universals of Language acquision والمتمثلة في قدرة أي طفل على اكتساب أي نظام لغوي يعايشه معايشة طبيعية قبل سن البلوغ [11].

الثنائية اللغوية: Bilingnalism

تعددت دلالات الثنائية اللغوية. من الكتاب من استعملها لتشمل الإلمام بنظام لغوي آخر بالإضافة إلى اللغة الأم، ومن الواضح أن هذا الفهم لا يفرق بين ثنائية اللغة واللغة الأجنبية. أمّا الذين يفرقون بين هذين المفهومين فيحصرون دلالة ثنائية اللغة في كفاءة تلك الفئة من الناس في إتقان نظامين لغويين وامتلاكها الطلاقة اللغوية. ينشأ هذا النوع من ثنائية اللغة ثمرة لإحدى الطريقتين. الأولى: تسمى الثنائية اللغوية المشتركة Compound Bilingnalism وهي التي تنتج عندما يكتسب الطفل النظامين اللغويين من أبوين يتكلمان اللغتين في البيت. أمّا النوع الثاني فهو يدعى بالثنائي اللغوي المتعاون Coordinat Bilingnalism وهو الذي ينشأ عندما يكتسب الشخص نظامين مختلفين وظروف مختلفة، كهجرة طفل في سن السادسة مثلا من ألمانيا الى الولايات المتحدة.

إنّ قضية ثنائية اللغة تثير سؤالا هو: هل يوجد النظامان اللغويان في دماغ الإنسان منفصلين independent أم متصلين interdependent؟ لا يسهل القبول برأي طرف دون الآخر، خاصة وأن الأمر يتعلق بالدماغ البشري الذي لا تتاح فرص التجريب عليه إلا من خلال حوادث هنا وهناك. لكنّ الأمر الثابت هو أنّ الثنائية اللغوية لا تتم إلا في حدود زمنية معينة آخرها سنّ البلوغ.

ما السنّ المناسبة لتعلّم اللغة الأجنبية

اللغة الأجنبية: هي اللغة التي يتعلمها الطالب تعلما رسميا على أنّها إحدى موضوعات المناهج المدرسية. وتختلف السنّ التي تقدّم فيها اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربويّة والظروف السياسية.

وللإجابة عن سؤال: ما السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية لابد من التأكيد على أن إتقان النظام الصوتي للغة ما، لا يكفي للحكم بأن الشخص يتقن تلك اللغة. فإتقان لغة ما، يعني إتقان عدد من الأنظمة، منها الصوتي. ويعني درجة عالية من المرونة في استعمال حصيلة عالية من مفردات اللغة المطلوبة من خلال أنظمتها وثقافتها المتضمنة في تلك الأنظمة.

الأمر الآخر الذي يجب أن يبقى موطن الاهتمام هو السؤال عن الهدف من تعلّم اللغة الثانية. فاللغات في النهاية تتفاوت في يسرها وعسرها على المتعلمين، ليس وفقا لخصائص في اللغات ذاتها، بل لأنّ الأهداف والدوافع تتفاوت. ولا أظن أحداً لخصّ الأمر بكلمات أبلغ من كلمات الجاحظ عندما كتب "واللغات إنما تشتد وتعسر على المتكلم بها، على قدر جهله بأماكنها التي وضعت فيها وعلى قدر كثرة العدد وقلته وعلى قدر مخارجها وخفتها وسلسها وثقلها وتعقّدها في أنفسها" ثم أضاف المحور الأساس ذا العلاقة بالأهداف والدوافع عندما قال "والجملة أن من أعون الأسباب على تعلّم اللغة فرطُ الحاجة إلى ذلك. وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها" [12].

إن البحث العلمي يقدّم إجابتين متناقضتين عن السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية. إحدى الإجابتين تنسجم والتصور الشائع بأن تعلّم اللغة الأجنبية في سنّ مبكرة هو العامل الأساسي في نجاح التعلّم. وتضيف بعض الدراسات أن النجاح ليس مقصورا على إتقان النظام الصوتي بما فيه النبر ولكن النظام النحوي كذلك [13] لكن الدراسات الأخرى التي تدعم الرأي الآخر، القائل بأن الإنسان قادر على تعلّم اللغة الأجنبية وإتقانها في سن ما بعد الطفولة، تملك منطقا وخبرات علمية تستحق اهتماما كبيرا. يرى هؤلاء، أن السر في نجاح الطفل في تعلم اللغة الثانية لا يكمن في عنصر العمر أولا بل في عدد آخر أهم من عنصر العمر. أن الطفل يتقن اللغة الثانية لأنه يمضي آلاف الساعات في الممارسة من خلال المجتمع ثنائي اللغة أو وضع الأبوين الثنائي. أما الكبير الذي يمضي ما يقارب ثلاثمائة ساعة في محاولة للتعلم المدرسي بطريقة بائسة على مدى سنتين، فغالبا ما يحيل الفشل إلى تعلمه اللغة الأجنبية في سن متأخرة. يضع مكنمارا Macnamara

المسألة في إطار تقابلي طريف عندما يرى أن الكبار أفضل من الصغار في تعلم اللغات إذا ما توفر لهم الجو النموذجي "لنقارن رجلا في الأربعين من عمره بطفل صغير. لا نستطيع أن نزعم أن الرجل أقل مهارة في تعلم اللغة الأجنبية من الطفل إلا بعد أن نعطي الطرفين فرصا متماثلة. لذا نحتاج إلى أن نرفع عن الرجل أعباء عمله، وان توفر له امرأة تهبه معظم وقتها وطاقتها لتعينه في تعلم اللغة بعدها نقارن بين الطرفين". [14]

إن السن المناسبة لتعلّم اللغة الأجنبية من وجهة نظر الطفل هي السن المبكرة، أما من وجهة نظر المعلم فهناك أسباب متنوعة تدفعه لتفضيل السن المتأخرة.[15]

تدعم بعض دراسات الذكاء هذه الوجهة عندما تذكر أن 20% من الذكاء يتطور مع السنة الأولى، وأن 50% مع السنة الرابعة و 80% مع السنة الثامنة و 92% مع سن الثالثة عشرة.

أما القدرات العقلية فيذكر Bloom أن ابن السابعة عشرة يملك خمسة أضعاف قدرات ابن السنة الواحدة. [16]

يقيس Diller موضوع تعلم اللغة بتعلم السباحة. تبدأ مدرسة بتعليم السباحة للأطفال عند وصولهم الشهر الثامن بمعدل درس من ثلاثين دقيقة كل يوم حتى يتعلم هذا الرضيع العوم وتحريك الذراعين يحتاج إلى مئة ساعة تعلم، بينما يحتاج ابن السنة الثانية إلى نصف ذلك العدد، أما ابن السنة السابعة فهو أسهلهم لأنه يستوعب التعليمات وله خبرةٌ في الانتظام والتعليل والربط. [17]

ويخلص Diller إلى أن السنّ النموذجية لتعلّم الأجنبية هي سنّ البالغ الذي يملك دوافع جيدة، ان توفر له المدرس الجيد فسيكون خير متعلم للغة الأجنبية، باستثناء جانب الأصوات.

- **ماذا عن اللغة الأجنبية والعربية:**

من الواضح أن التفريق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة وأجنبي اللغة، يساهم الى حد كبير في تيسير الإجابة. اللغة الأم تكتسب في سن معينة. وبالنسبة لطفلنا العربية ونتيجة لعوامل متنوعة، فإنه يستثمر قدرا كبيرا من طاقته الذهنية في اكتساب لهجته الأم التي تختلف عن العربية الفصيحة بنسب متفاوتة يحددها الموقع اللغوي والفكري للباحث في القضية والبيئة اللغوية المدروسة. أن الواقع المزدوج هذا يؤرق الثقافة العربية المعاصرة، ويشكل منفذا نفسيا واجتماعيا وسياسيا، ما زال قابلا لمعاودة استعماله والتنغيص به على

الأمة. تسخير المراحل المبكرة من حياة الطفل ليتمكن من النظام العربي الفصيح، ينسجم مع طبيعة المرحلة وأهدافها، وينسجم مع بقية المراحل التالية، هذا مع العلم أن اللغة الأجنبية مهما تضلع بها الفرد والجماعات، عاجزة عن النفاذ إلى أعماق الشعور الوجداني، ولذلك فهي لباس خارجي يرتدى، اصطناعا حينا واعتباطا حينا آخر، ثم لا يلبث أن يلابس صاحبه، حتى يحل محل الجلدة الحساسة في جسم الإنسان، فلا يتلاءم مع الأعضاء ولا هو يترك اللسان الأم يؤدي وظيفته في حمل الشعور والحس وجلاء العضوية الطافرة. إن عبء العامية يتضافر مع اللغة الأجنبية ليضع الناشئ يواجه عقبات تربوية عديدة تعزى إلى أنه ينتقل بين مستويات لغوية ثلاثة: اللغة الدارجة واللغة الفصحى ثم اللغة الأجنبية، وهكذا ينضاف خطر الازدواجية إلى خطر الثنائية فيعجز الناشئ بذلك عن حذق العربية وهو من أكثر المشاكل خطرا على مصير العربية، فنحن نكلف الأبناء مشقة كبيرة في استيعاب لغة ثانية... زيادة على التعب الذي يلاقونه في تعلم لغتهم القومية لبعدها عن لغة التخاطب اليومي في المنزل والشارع [18].

وتكرار التساؤل مع سيد حامد حريز حول السبب في أن 49% من أساتذة جامعة (عربية) لا يجيدون اللغة العربية وهي لغتهم الأولى واللغة القومية للبلاد... قد يؤدي إلى الإشارة إلى أن اللغات الأخرى تنمو على حساب اللغة الأم، هذا التخلف المأساوي لا نجده على مستوى حرفة يدوية بل على مستوى الجامعة وتكوين القيادات الاجتماعية. (19)

يجب أن يلقى البعد الاقتصادي اهتماما واضحا، خاصة في دول العالم الثالث. ان عددا محدوداً هو الذي يصل إلى مرحلة الانتفاع باللغة الأجنبية الإلزامية. إنها الفئة التي تحتاج إلى معرفة اللغة الأجنبية. والتساؤل الذي قدمه شكري فيصل يحتاج إلى تدبير وإجابة علمية (هل من المصلحة العربية العلمية والاقتصادي أن نسوق الطلاب جميعا إلى تعلم اللغة الأجنبية أم أن هناك أساليب أخرى لتحقيق الانفتاح الثقافي". [20]

هذا مع العلم أن تعلم أي لغة وإتقانها ينتهي إلى درجة الضياع ما لم توفر لها ظروف الاستمرار.

المراجع

1- Robert Hall JR. Pidgin and Creole Creole Languages Ithoca, Cornell University, 1974.

2- عبدالسلام السمدي، دور التعريف في تطوير اللغة العربية، تونس، الدار التونسية للنشر، 1984م، ص.99

3- محمد رفقي فتحي عيسى، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت: دار القلم، 1987، ص.77

4- سيد غنيم، اللغة والفكر عند الطفل، مجلة عالم الفكر، مجلد: 2 عدد: 1 1971م، ص.112

5- سيد غنيم، المرجع السابق نفسه، ص.112

6- داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، الكويت: جامعة الكويت: 1984م، ص.61

7- محمد رفقي عيسي، مرجع سابق، ص.64

8- نوري جعفر، الفكر وتطوره، طرابلس: الجامعة الليبية، 1970، ص.73

9- Lenneberg, Eric, Biological Foundations of Language: New York: John wiely and Sons, 1967, 175-82.

10- Lenneberg, P. 82.

11- Ovando, Carlos and Virginia Collier, Bilingual and EST Classrooms. New York: Mcgraaw-Hill Company, 1985, pp. 57

12- الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام هارون، ج5، ص.141

13- Bsher, Learning another Language though action, Los Gatos, 1977. p.23.

14- Macnamara, J. The bilingual Peformance, Journal of social Issues, 1969, 23, 58-77.

15- Diller, Teaching Language Controvers Rowley:
Newbury House, 1978, P. 111.
16- Bloom, B. Stability and Change in humanCharacteristics,
New York: John Wielym, 1964, 68.
17- Diller, p. 113
18- المسدي، مرجع سابق، 101.
19- سيد حامد حريز، تطوير اللغة العربية، الخرطوم: اتحاد المعلمين العرب، 1976، ص576-578.
20- شكري فيصل، اللغة العربية والوعي القومي (ندوة)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1983م، ص400.

كلمـة

الأستاذ الدكتور نصرت عبدالرحمن

أثر اللغة الأجنبية
في اللغة العربية في مرحلة التعليم العام

تضطلع وزارة التربية والتعليم – كما هو معروف– بأمر التعليم العام، وجلّ الطلبة في مرحلة التعليم العام – أو مراحله– منتظمون في مدارس الحكومة، ولا يدرس فيها من اللغات الأجنبية غير اللغة الانجليزية، هذا إذا أغفلنا دروس اللغة الفرنسية التي جرت تجربتها مادة اختيارية في بعض المدارس الثانوية الحكومية.

ويبدأ الطلبة بدراسة اللغة الانجليزية في مدارس الحكومة في الصف الخامس الابتدائي، وتظلّ ملازمة لهم طوال مرحلة التعليم العام، فهي مادة إجبارية يؤدي التقصير فيها الى قصور الطلبة عن مواصلة التعليم. وهي تبدأ بخمس حصص أسبوعياً في الصفين الخامس والسادس، وتصير ستاً في الصفوف الإعدادية الثلاثة، وتعود إلى خمس في التعليم الثانوي الأكاديمي، وتصيرُ حصتين في التعليمين الصناعي والزراعي، وستاً في التعليم التجاري، وخمساً في التعليم التمريضي، وأربعاً في التعليم الفندقي (انظر الخطة الدراسية للمرحلتين الإلزامية والثانوية في نهاية هذه الكلمة).

وإذا كانت مدارس الحكومة تبدأ بتدريس اللغة الانجليزية في الصف الخامس الابتدائي، وتقتصر على تدريسها من اللغات الأجنبية، فان جلّ المدارس الخاصة – كما يظهر من تقرير أعده قسم اللغات الأجنبية في وزارة التربية والتعليم سنة 1987 – تبدأ بتدريسها في الأول الابتدائي، وبعض المدارس تبدأ في رياض الأطفال، وتدريس اللغة الفرنسية إلى جانب تدريس الانجليزية، وبعضها يدرس ثلاث لغات أجنبية.

وإذا كانت مدارس الحكومة وجلّ المدارس الخاصة تدرس كلّ العلوم – عدا اللغة

الأجنبية بالطبع – باللغة العربية، فإن بعض المدارس الخاصة قد أقامت برامج لتأهيل بعض الطلبة لنيل شهاداتٍ غير أردنية، فتدرّس بذلك كلّ العلوم باللغة الأجنبية.

* * * *

وقد حددت وزارة التربية والتعليم منطلقات تعليم اللغة الانجليزية في مدارس الحكومة، فرأت أن ثمة ثلاثة منطلقات لتعليمها، هي:

١ –إن اللغة الانجليزية إحدى سبل توثيق الروابط، والتفاهم، والتعاون بين الأردن وأقطار العالم.

٢ –إن معرفة جمهرة من الأردنيين للغة الانجليزية أساسيٌّ لنمو الأردن اقتصاداً وتعليماً وتقنية. فإذا ما نظر المرء مثلاً إلى ميدان المصارف والتجارة الدولية، أو التفت إلى التقدم العلمي والأبحاث العلمية، ألفى الحاجة ماسة إلى لغة أجنبية رئيسية. واللغة الأجنبية المرشحة لذلك في الأردن هي اللغة انجليزية، لأسباب تاريخية، ولمكانة تلك اللغة في الوقت الراهن، بوصفها اللغة العالمية للعمل والتكنولوجيا والاتصالات الدولية.

٣ –إن تعلم لغة ثانية ذو قيمة تربوية كبيرة، فهو يزيد من وعي الناشئ، وينمي تذوقه للغته ولثقافة أمته، ويبصره بثقافة أخرى، وأنماط أخر من الفكر.

وعلى الرغم من حاجة هذه المنطلقات إلى مناقشة، وأنها أعطت للغة الأجنبية حقاً من حقوق اللغة العربية، فإنها تجيء دون طموح من المجتمع قد أوتي سعة المال وضيق العلم، فتباهى بأن أبناءه يحسنون الإنجليزية أو الفرنسية خيراً مما يحسنون العربية. فلنعد عن ذا كما يقول الشاعر الجاهلي بعد وقوفه على الأطلال، ولنمض فيما نحن فيه من أمر أثر تعليم اللغة الأجنبية في اللغة العربية في التعليم العام.

وأقول: الأصل في برنامج الطالب الدراسي ألا يكون فيه غير اللغة العربية. ولا أعني باللغة العربية نحوها وصرفها وأدبها وإنما أعني كلّ ما يتلقاه باللغة العربية من شتى المعارف والعلوم. ولذلك فيمكن عد الحصص الخمس اللاتي يخصّصن للغة الانجليزية في الصفين الخامس والسادس مستلبن من اللغة العربية، وعدّ الحصص الست

English Curriculum, Compulsory Stage, P.9.

اللواتي يشكلن خمس برنامج الطالب في المرحلة الإعدادية جوْراً عن اللغة العربية، وكذلكم في المرحلة الثانوية.

وقد يقال: أيعني هذا أنك لا تعترف بحاجة المجتمع إلى لغة أو لغات أجنبية، فنحن الآن في عالم صغير وإن ترامت أطرافه، وضَيَّقٍ على رحبه. وأن لنا مع شعوب العالم روابط سياسية واقتصادية وثقافية، يجدر بنا أن نستبقي عُراها. وإن علينا واجباً تجاه تاريخ عبّرت عنه لغاتٌ بائدة، نراها منقوشة على ديار شاخصة ودارسة وعافية، وعلى رموس تضم عظاماً نخرة؟

أقول: بلى، نحن في حاجة إلى لغة ولغات أجنبية ألا تستعبدنا أو أن نتعبدها، كما تعبدنا اللغة الانجليزية في المشرق، واستعبدتنا الفرنسية في المغرب، فصرفنا القرن العشرين أو انصرف عنا ونحن في جدل – أستأذنكم أن أقول: عقيم – أندرس العلوم بالانجليزية أو الفرنسية أم ندرسها بالعربية؟

وأقول: نحن في حاجة إلى لغة أو لغات أجنبية لا تحيل الأصل فرعاً والفرع أصلاً، والعربية هي الأصل، وكل ما سواها فرع.

* * *

لقد كفل زميلي الدكتور محمد عمايرة الحديث عن أثر اللغة الأجنبية على اللغة العربية قبل عهد الطلب أو عهد رياض الأطفال كما نصطلح اليوم. وأستأذنكم إذا وقفت قليلا عند العلاقة بين تسميات بعض مراحل التعليم العام وبين مسمياتها، فقد يأخذ بعضكم عليّ أنني قد أخذت أنأى عن الموضوع الذي شرفني زملائي المنتدون بالحديث عنه، وهو التعليم العام.

يدخل الطفل المدرسة فيتعلم مبادئ القراءة والكتابة ومبادئ العلوم من حساب يكاد يقتصر على العمليات الأربع، وعلى قدر من تعرف واجبه الديني والوطني من تربية دينية، وتربية وطنية، وقدر من تعرف ما يخيط به من طبيعة، فكل ما يتلقاه مبادئ تمحو أميته. ولذلك تسمى هذه المرحلة بالمرحلة الابتدائية، وقد كان المربّون يقدرون أن الطفل تزال أميته إذا أنهى أربع سنوات دراسيّة، ولذلك كانت مصر تجعل المرحلة الابتدائية أربع سنوات، واعتقد أن بعض الدول العربية كالمملكة السعودية تجعلها كذلك. أما في الأردن وفلسطين فقد كانت ستا وسبعا، وهي اليوم ست سنوات عندنا، مقدرين أن محو الأمية

الحقيقي لا يتحقق دون ذاك.

هذه مرحلة تأسيس لغوي وديني ووطني، أيحق لنا فيها – وان كانت للمجتمع حاجة إلى لغة أو لغات أجنبية – أن ندخل الطفل في عالم غريب، وأن ندخله في عالم غريب، وأن ندخله في تجربة لغة أجنبية وهو ما يزال يتعثر في لغته؟ ألا ترون أن جهد الطفل كلّه يجب أن يتجه نحو لغته؟

وقد يقال: أنك تقلل من قدرة الطفل، فبمكنته أن يتعلم مبادئ لغة أجنبية في هذه المرحلة المبكرة دون أن تتأثر عربيته بتلكم اللغة الأجنبية. وتعلّم اللغة الأجنبية في سن مبكرة أعلق في نفس الطفل، فالعلم في الصغر كالنقش في الحجر كما يقال، ودلت التجربة في بعض المدارس الخاصة أن الطفل لم يتعلم لغة أجنبية واحدة بل لغتين بل ثلاثاً.

وأقول: لا أقلل من قدرة الطفل، ولكن هذه القدرة من حقها أن تتحقق في اللغة العربية. فإذا كان بمكنة الطفل أن يتعلم مبادئ لغة أجنبية دون أن تتأثر لغته العربية فهذا يعني أنه يستطيع أن يجود في العربية. وتلجأ بعض المدارس الخاصة من أجل إثبات دعواها إلى أن تقيس بمدارس الحكومة حيث التعثّر في العربية قبل الخامس الابتدائي دون لغة أجنبية. والقياس فاسد في اصطلاح المناطقة لاختلاف العلة.

ولبعض المربين قالة كقالة المدارس الخاصة في عدم تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى في السن المبكرة، وهم يستندون في ذلك إلى تجارب في أقطار أو في بيئات غير بيئتنا. فإذا قالت تجربة أمريكية – مثلاً– ألا أثر، فيجب ألا يعمّم الحكم. ولا يأتي عدم التعميم من اختلاف الطفل الأمريكي عن الطفل الأردني في ذاته، فَضَعْ طفلنا وسط لغة غازية لا مغزوة، وضعه في عشرين برنامجا تلفازياً للأطفال من قنوات متعددة في وقت واحد لا يسمع فيها غير اللغة الانجليزية لا في برامج للأطفال – كما هو عندنا – ينطق بالإنجليزية أو الفرنسية، وَضَعْهُ أمام مكتبة للأطفال إذا فتح الطفل بعض كتبها قرأ وسمع بالإنجليزية، فأي أثر للغة الثانية على الطفل بعد ذلك؟

وشأن الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية مع اللغة الأجنبية غير شأنهم في المرحلة الابتدائية، فهم في هاتين المرحلتين قد أصابوا قسطاً من العربية الفصيحة لا نتخوف معه ضير اللغة الأجنبية.

ومما يخفف ذاك الضير أن بين العربية واللغات الأجنبية التي تدرس عندنا افتراقاً كبيراً، فكل منها من فصيلة لغوية غير فصيلة الأخرى، فالعربية – كما نعرف جميعاً– من فصيلة اللغات السامية، والإنجليزية والفرنسية من اللغات الهندية الأوروبية. ولذا، نبدو في تعلمنا الإنجليزية أو الفرنسية أننا نتعلم لغة مفارقة تماما للغتنا، مفارقة تصريفاً وكلماً وتركيباً لغوياً.

ولذلك فأنا لا أجد أثراً على اللغة العربية من اللغة الانجليزية أو من أية لغة من فصيلتها طالما ظللنا نقوى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية باللغة العربية فوق ما يتلقون باللغة الانجليزية بكثير، ونزودهم بأفكار في كل العلوم باللغة العربية، بحيث يستدعى أفكار الطلبة أو تتداعى باللغة العربية، فتلتحم الفكرة والألفاظ والتراكيب.

فلا مشكلة للغة العربية عندنا من تعليم اللغات الأجنبية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وإنما المشكلة في اللغات الأجنبية، وهذه ليست موضوعنا. ولكن لا بدّ من التحذير من المحاولات التي تقوم اليوم بحل مشكلة اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية بتدريس مادة أو بعض مواد الخطة الدراسية باللغات الأجنبية.

ولكن عدم التأثير المباشر على العربية من تعليم اللغات الأجنبية لا يعني انعدام التأثير، فإن ثمة تأثيراً غير مباشر، ومن ذاكم ما يأتي من الموازنة بين العربية واللغات الأجنبية، ومنه ما يأتي من مكانة اللغات الأجنبية في المجتمع، ومنه أتيّ من خارج الديار.

أما ما يأتي من الموازنة فهو أن بعض الطلبة يوازن بين العربية واللغات الأجنبية صعوبة ويسرا، وتترجح لهم صعوبة العربية في نحوها وصرفها ورسم حروفها وإملائها، فيخذّلون زملائهم عن العربية، وتنتقل الآفة إلى معلمي العربية، وواضعي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية، فيلجأون إلى التيسير بعد التيسير حتى باتت كتب العربية لا تعلم العربية.

وأما مكانة اللغة الأجنبية في المجتمع فكبيرة على الرغم من قلة استعمالها في الحياة اليومية في المحادثة. وقد قرّ في نفس بعض الناس أن استعمال لغة مختلطة من العربية والأجنبية Franco-Arab يدل على اليسار والثقافة، كما تدل تسمية المحال التجارية بأسماء أجنبية على الذوق الرفيع، وأعطيت كثير من المصنوعات الوطنية أسماء أجنبية لتدل على أنها لطمية، أي تضارع الأجنبية في الجودة، وتقوى على ملاطمتها في

الأسواق.

وأما الآتيّ من خارج الديار فكثير، ويتبدى غالباً في شيئين: الصناعة والفن، ومع الصناعة أسماء وشركات أجنبية وإرشادات بالأجنبية ودعايات. ومع الفن أفلام تلفازية وسينمائية، وللتلفازية منها عندنا قناة خاصة يرنو الطلبة إليها في العشي والآصال، وأغانيّ أجنبية تملأ أسماعهم وقلوبهم حتى تشكلت عندنا فرق تضم عددا من طلبة المرحلة الثانوية قد اختصت بالغناء الأجنبي.

وعلى الرغم من أنني لا ألحظ تأثيرا بينا لتعليم اللغة الأجنبية على اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، فإنني أتساءل عن العلاقة بين التعليم العام وما نشاهده في المجتمع، أليس جل من نراهم يظاهرون أو يتظاهرون بالأجنبية في المجتمع ممن مروا بالتعليم العام، فأصابوا منه قدرا قل أو كثر، ولكنهم لم يصيبوا قدرا من الأجنبية يمكنهم من قراءة جملة دون تعثر، أو فهم ما يقوله السائح الأجنبي، أو الكلام باللغة التي يظاهر بها على العربية؟ أليس الشبان الذين لا أتهمهم في وطنيتهم، والذين شاعت بينهم أغنيات صهيونية، كأغنية (أريد أن أعود إلى أورشليم فقد انتهى الأسر البابلي) ممن مروا بالتعليم العام، ولم يفهموا ما يسمعون وما يرددون؟

هل لنا أن نرجع النظر في فلسفتنا في تعليم اللغات الأجنبية عندنا، ففلسفتنا الحالية في تعليمها، كما يتبدى من أهداف تعليمها التي ذكرها في بداية حديثي، تنطلق من المنفعة، وهي فلسفة تصير التعليم سلعة، ولا تفرق بين الأساسي والثانوي،طالما أن المنفعة تتحقق لصانع السلعة والمتجر بها.

قد نجد أن فلسفة الحاجة أقوم، فنفرق بين الحاجة والضرورة، ونقول: نحن في حاجة إلى لغات أجنبية لغايات كذا وكيت، فنعد أناساً أكفياء لتحقيق تلك الغايات، لأن إعداد الدليل السياسي غير إعداد العالم باللغة، رجال السلك السياسي غير إعداد مهندسين نريد منهم أن يتعلموا صناعة الآلات الدقيقة في اليابان.

وفي ضوء فلسفة الحاجة يصير فرض اللغة الأجنبية على الطلبة كافة في جميع مراحل التعليم العام ما وراء الحاجة ويصبح إكراه الطلبة، القادرين وغير القادرين، والراغبين والعازفين، على تلقي لغة أجنبية أو لغتين أو ثلاث، بمعدل ست حصص في الأسبوع لمدة ثماني سنوات في مدارس الحكومة واثنتي عشرة سنة في المدارس الخاصة ما وراء الحاجة.

هذا موضوع يطول الحديث عنه، فيكفي الآن لضيق الوقت الإلماح دون الإيضاح، وأتشرف بدعوة زميلي الدكتور محمد عواد، ليحدثنا عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي، والسلام عليكم،،،

الخطـة الدراسيـة للمرحلتـين

	الصف	الصفوف الابتدائية						الصفوف الاعدادية		
	المبحث	١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣
١	التربية الاسلاميـة	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
٢	اللغة العربيـة	٩	٩	٩	٩	٦	٧	٧	٧	٧
٣	اللغة الانجليزية / الاجنبيـة					٥	٥	٦	٦	٦
٤	الرياضيات / الرياضيات العامة	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
٥	الاجتماعيـات	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٦	التـاريخ	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٧	الجغرافيـا	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٨	المجتمع العربي والقضية الفلسطينية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٩		—	—	—	—	—	—	—	—	—
١٠	العلوم / العامة / الطبيعية	٣	٣	٣	٣	٤	٤	٤	٤	٤
١١	الفـيزيـاء	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١٢	الكيميـاء كيمياء صناعية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١٣	الاحيـاء	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١٤	التربيـة الفنيـة	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	١
١٥	التربية الرياضية	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٦	التربية / الثقافة المهنية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
١٧	الحاسب الالكتروني (للذين يدرسونه)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١٨	علوم منزلية (للاناث)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩	المحاسبة ومسك الدفاتر	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٠	الرياضيـات الماليـة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢١	السكرتارية واعمال المكاتـب	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٢	المراسلات التجـارية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٣	مبادىء الاقتصاد والقانون التجـاري	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٤	الطباعـة العربيـة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٥	الطباعـة الانجليزيـة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٦	الالات الحاسبة والمحاسبية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٧	النحـل	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٨	الري والصرف والاتربة والاسمدة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢٩	الانتـاج الحيـواني	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٠	البستنـة الشجرية والبستنـة الخضريـة	—	—	—	—	—	—	—	—	—

الالزاميـــة والثانويـــة ٨٧ /١٩٨٨

الاول الثانوي						الثاني الثانوي						الثالث الثانوي					
الاكاديمي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التمريضي	الفندق	العلمي	الادبي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التمريضي	الفندق	العلمي	الادبي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التمريضي	الفندق
٣	٢	١	١	١	١	٣	٣	٢	١	١	١	١	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢
٥	٥	١	١	٢	٢	٥	٦	٥	١	١	٢	١	٥	٦	٦	٢	٢	٢	٢
٥	٦	٢	٢	٥	٢+٢	٥	٥	٦	٢	٢	٥	١+١	٥	٦	٦	٢	٢	٥	٢+٢
٤	٢	٣	٣	٤	—	٥	٣	٢	٣	١	٣	—	٥	٣	٢	٣	—	٣	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—
٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	٢	٢	١	١	١	١	١	٢	٢	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—
—	—	٣	٢	٢	—	٤	—	—	٣	١	١	—	٥	—	—	٤	—	—	—
—	—	١	٣	٢	—	٣	—	—	١	٢	٢	—	٣	—	—	١	—	٢	—
٢	—	—	٣	٢	—	٢	—	—	—	٢	٢	—	٣	—	—	—	—	٣	—
١	—	—	—	—	—	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	—
٢	—	—	—	—	—	٢	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	١	—	—	—	—	—
—	٤	—	—	—	—	—	—	٤	—	—	—	—	—	—	٥	—	—	—	—
—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—
—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—
—	١	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—
—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—
—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—
—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	٢—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—
—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٣	—	—

تابع ــ الخطـة الدراسيـة للمرحلتـين

	الصف / المبحث	الصفوف الابتدائية						الصفوف الاعدادية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣
٣١	المحاصيل والارصاد الجوية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٢	التدريس العملي	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٣	نباتات الزينة والغابات	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٤	الصناعات الغذائية والالبان	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٥	المساحة .	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٦	وقاية النباتات	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٧	الالات الزراعية والمشاغل	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٨	ادارة المزرعة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣٩	المحاصيل والارصاد الجوية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٠	الارشاد والتعاون	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤١	الأمن والتنظيم الصناعي	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٢	الرسم الصناعي	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٣	علم الصناعة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٤	التغذية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٥	علم الاجتماع	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٦	فن التمريض	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٧	الجرائم	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٨	التشريح ووظائف الاعضاء	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤٩	الامراض والتمريض	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٠	الادوية والمحاليل	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥١	علم النفس	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٢	الدفاع المدني ، الامن الصناعي	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٣	كيمياء الغذاء ÷ تغذية وصحة عامة	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٤	حسابات فندقية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٥	تحضير وانتاج طعام	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٦	خدمة الطعام والشراب	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٧	الايواء (الاستقبال والتدبير المنزلي)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٨	مبادىء الادارة / علاقات عامة إنسانية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥٩	قانون العمل والعمال والثقافة العمالية	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	المجموع	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦	٢٨	٢٩	٣٠	٣٠	٣٠

الالزاميـــة والثانويـــة ٨٧ /١٩٨٨

الاول الثانوي						الثاني الثانوي							الثالث الثانوي						
الاكاديمي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التمريضي	الفندقي	العلمي	الادبي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التمريضي	الفندقي	العلمي	الادبي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التمريضي	الفندقي
—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	١٩	١٤	٣	—	—	—	—	١٩	١٤	١٨	—	—	—	—	١٩	٢١	١٨	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	٢	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	٢	—	—
—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	٢	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	١	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—
—	—	١	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—
—	—	٤	—	—	—	—	—	—	٤	—	—	—	—	—	—	٤	—	—	—
—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	١	—
—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	٤	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	٣	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٤	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—
—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	٢
—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	٢
—	—	—	—	—	١٠	—	—	—	—	—	١١	—	—	—	—	—	—	—	١١
—	—	—	—	—	١٠	—	—	—	—	—	١٠	—	—	—	—	—	—	—	١٠
—	—	—	—	—	٩	—	—	—	—	—	١٠	—	—	—	—	—	—	—	١٠
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	٢
٣٣	٣٤	٣٩	٣٧	٣٤	٤١	٣٣	٣١	٣٧	٤٠	٣٩	٤٢	٤٢	٣٣	٣٠	٣٦	٤٢	٤١	٤٤	٤٦

كلمـة

الدكتور محمد أمين عواد

أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية
في مرحلة التعليم الجامعي

1- مقدمة

يشكو الكثير من المواطنين الأردنيين من تربويين ومن آباء وأمهات ورجال صحافة وإعلام من ضعف الأداء باللغة العربية سواء أكان ذلك على مستوى طلبة المدارس في مراحل التعليم قبل الجامعي أي المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة (المرحلة الإعدادية)، والمرحلة الثانوية، أم كان ذلك على مستوى التحصيل الجامعي. ويمكن أن يعزى الضعف باللغة العربية إلى أسباب متعددة تتعلق بالمنهاج، والكتب المقررة، وطرائق التدريس وإعداد المعلمين وأساليب التقويم، علاوة على "أثر تعلم اللغة واللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية" وبالذات في المرحلة الابتدائية كما ورد في الاستفتاء الذي وجهته إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بوزارات التربية وغيرها من الوزارات المعنية بالتعليم العام في مراحله المختلفة..." (المعموري 1983: 25).

وفيما يتعلق بالموضوع الذي يهمنا الآن وهو أثر تعليم اللغة أو اللغات الأجنبية على التحصيل في اللغة العربية فقد ورد في التقرير فقد ورد في التقرير الذي أعده محمود رشدي خاطر ورفاقه الموسوم بـ "تقرير عن نتائج الاستفتاء الخاص بتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية" ما يلي:

"اختلف الرأي في أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فهناك خمس دول يرى المسؤولون فيها أن تعلم اللغة الأجنبية يؤثر سلبياً على تعلم اللغة العربية، ودولتان يرى المسؤولون فيهما أن هذا التأثير السلبي إنما يكون في بداية المرحلة ولا خطر له في نهايتها، وخمس دول يرى المسؤولون فيها أن لا خطر لهذا التعليم على اللغة العربية، على حين ترى دولتان أن هذا التعليم من عوامل إثراء اللغة العربية، وتقف دولة واحدة دون أن يكون لها رأي واضح". (المعموري 1983: 26).

وهناك بعض الدراسات العربية عن أثر تعلم اللغة الأجنبية على اللغة العربية في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بينما لا توجد دراسات موازية على المستوى الجامعي مما حدا بي إلى إجراء دراسة ميدانية بهدف التعرف على أثر تعليم اللغة الأجنبية أو استعمالها لغة للتدريس على التحصيل في اللغة العربية، وهي الأولى من نوعها في الأردن.

2- منطلقات الدراسة ومجتمعها:

تفترض هذه الدراسة أن مستوى الأداء في اللغة العربية للطالب العربي المتخصص في اللغة الانجليزية وآدابها الذي مضت عليه ثلاث سنوات ونيف وهو يدرس اللغة الانجليزية بواقع 66/87[1] ساعة معتمدة من أصل (131) أدنى منه للطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها الذي أمضى ثلاث سنوات ونيف في دراسة اللغة العربية وآدابها بواقع 60/81[2] ساعة معتمدة من أصل (125). وتفترض الدراسة أيضا أن مستوى الأداء في اللغة العربية للطالب العربي المتخصص في التاريخ الذي يتلقى تدريبا في اللغة الانجليزية بواقع ست ساعات معتمدة فقط بينما يدرس كافة المساقات المتبقية بواقع (119) ساعة معتمدة باللغة العربية أفضل من مستوى أداء الطالب العربي المتخصص في علم الحاسب الذي مضت عليه أيضاً ثلاث سنوات ونيف وهو يتلقى نفس التدريب في اللغة العربية[3] الذي يتلقاه طالب التاريخ ولكنه يدرس بقية المواد باللغة الانجليزية باستثناء مساقي اللغة العربية وآدابها وبعض المساقات الاختيارية المحدودة جدا.

وللتعرف على مستوى الأداء في اللغة العربية لطلبة أربعة تخصصات هي التخصصات بالانجليزية والعربية والتاريخ والحاسوب، فقد طُلِبَ إلى 48 طالبا وطالبة من طلبة السنة الرابعة في قسم اللغة الانجليزية وآدابها في جامعة اليرموك، و 34 طالبا وطالبة من طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها، و 34 طالبا وطالبة من طلبة تخصص التاريخ، و 24 طالبا وطالبة من طلبة تخصص الحاسوب كتابة موضوع إنشاء تحت عنوان "فرص العمل أمامي كخريج". وقد أُعْطِيَ جميعُ الطلبة ساعة كاملة لكتابة الموضوع الذي تم تصحيحه فيما بعد بإشراف مباشر مني وبالتعاون مع اثنين من المختصين في تدريس اللغة العربية.

---

(١) 87 ساعة معتمدة في اللغة الانجليزية وآدابها لطلبة التخصص المنفرد و 66 ساعة معتمدة للطلبة الذين لديهم تخصص رئيس في اللغة الانجليزية وآدابها وآخر فرعي في موضوع آخر.

(٢) 81 ساعة معتمدة في اللغة العربية وآدابها لطلبة التخصص المنفرد، و 60 ساعة معتمدة للطلبة الذين لديهم تخصص رئيس في اللغة العربية وآخر فرعي في موضوع آخر.

(٣) على طلبة التخصص في التاريخ وفي الحاسوب شأنهم في ذلك شأن جميع طلبة الجامعة أخذ مساقين بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل منهما في اللغة الانجليزية ومساقين آخرين بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل منهما في اللغة الانجليزية.

3- نتائج الدراسة[1]:

تشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى ما يلي:

أ - يتمتع طلبة تخصص اللغة العربية بِنَفَسٍ أطول من طلبة اللغة الانجليزية، إذ بلغ معدل طول موضوع الإنشاء (400) كلمةٍ لكل طالب متخصص في اللغة العربية و0250) كلمة لكل طالب متخصص في اللغة الانجليزية.

ب -يسترسل طلبة تخصص اللغة الانجليزية في الكتابة أكثر من طلبة الحاسوب وطلبة الحاسوب أكثر من طلبة التاريخ، إذ بلغ معدل عدد كلمات موضوع الإنشاء (250) كلمة لطلبة تخصص اللغة الانجليزية، و (200) كلمةٍ لطلبة الحاسوب، و (80) كلمةً لطلبة التاريخ.

4- تحليل النتائج:

أشارت جداول الدراسة إلى أنّ معدلَ عدد الأخطاء الإملائية للطالب الواحد في اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والحاسوب، والتاريخ هو 1.911، و 1.66، و 333، و 1.3 على التوالي مما يشير إلى أن مستوى طلبة الحاسوب أفضل بكثير من مستوى طلبة التخصصات الأخرى جميعها بما في ذلك مستوى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها (333. للحاسوب مقابل 1.9111 للغة العربية وآدابها). أما الفرق بين مستوى أداء طلبة تخصص اللغة الانجليزية وطلبة تخصص اللغة العربية فهو 0.245 لصالح طلبة تخصص اللغة الانجليزية. ونلاحظ هنا أن النتائج لا تتوافق مع الافتراضات الواردة في البند (2) إذ أن أداء طلبة الحاسوب أفضل من أداء طلبة التاريخ، بينما أداء طلبة اللغة العربية أقل من أداء طلبة اللغة الانجليزية.

وتشير الجداول أيضا إلى أن الأداء اللغوي لطلبة تخصص الحاسوب هو الأفضل إذ بلغ مجموع الأخطاء 132، بمتوسط حسابي قدره 5.5، بفارق 0.97 عن المتوسط الحسابي لأخطاء طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها وهو 6.47، وهذا فارق لا يستهان به إحصائياً. وأما المتوسط الحسابي لأخطاء طلبة تخصص اللغة الانجليزية وقدره 6.947، فهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لطلبة تخصص اللغة العربية، ويزيد عنه بفارق بسيط هو 0.47. وأما المتوسط الحسابي لأخطاء طلبة تخصص التاريخ فهو

---

(١) سأختار – من أجل هذه الندوة – بعض الأفكار والنتائج والتوصيات التي توصلت اليها هذه الدراسة. أرجو أن أنشر الدراسة كاملة في إحدى المجلات المتخصصة.

الأعلى بين أربع مجموعات التخصص، وهذا يعني أن مستوى الأداء في اللغة العربية المكتوبة لطلبة تخصص التاريخ هو الأدنى.

وهكذا تبين جداول الدراسة أن مستوى الأداء في اللغة العربية المكتوبة لطلبة الحاسوب الذين يدرسون العدد الأكبر من المساقات اللازمة لتخرجهم باللغة الانجليزية يفوق بشكل كبير جدا أداء طلبة تخصص التاريخ الذين يدرسون معظم المواد اللازمة لتخرجهم باللغة العربية، وتبين أن الفرق في مستوى الأداء في اللغة العربية المكتوبة لطلبة تخصص اللغة الانجليزية وآدابها، وطلبة تخصص اللغة العربية وآدابها ليس كبيرا بل يكاد لا يذكر. ويمكننا في ضوء هذه النتائج الإحصائية أن نقرر بعد وجود آثار لغوية سلبية على التحصيل في اللغة العربية نتيجة لتعلم اللغة الانجليزية أو لاستعمالها لغة تدريس في التخصصات المختلفة على المستوى الجامعي [1]. ويمكننا أيضاً أن نعزو الضعف الواضح لطلبة التاريخ إلى أن معدلات هؤلاء الطلبة في شهادة الدراسة الثانوية العامة أقل من معدلات الطلبة الآخرين بين عينات الدراسة الأربع كما تشير وثائق دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لعام 1984.

كما يمكن أن يعزى تفوق طلبة الحاسوب إلى أن تحصيلهم في مختلف المباحث في شهادة الدراسة الثانوية العامة، ومنها بطبيعة الحال اللغة العربية، مرتفع أصلاً.

5- أسباب الضعف في اللغة العربية على المستوى الجامعي:

إن إلقاء نظرة فاحصة على عينة الأخطاء المبينة في جدول عينة الأخطاء الوارد في نهاية هذا البحث تبين لنا أن الأكبر منها ناتج عن اللغة العامية المحكية سواء أكان ذلك على مستوى القواعد أو اللفظ. ولعله من المفيد هنا القول بأن من أهم الفروق بين اللغة العربية الفصيحة واللغة المحكية أن اللغة المحكية لا تستعمل حركات الضم والفتح والجر وتتبع مبدأ "سكن تسلم". وهذا هو سبب الأخطاء الواردة تحت البنود (2)، (3)، (4)، (6)، و (22)، وهكذا نجد الطالب يكتب: "كان معروف" بدلاً من "كان معروفاً"،

---

(١) ولا يعني هذا بطبيعة الحال عدم وجود آثار سلبية من نوع آخر لتدريس المباحث الأخرى باللغة الانجليزية أو لتدريس اللغة الانجليزية نفسها، إذ إن للموضوع انعكاسات حضارية بعضها ايجابي يتعلق بالانفتاح على الحضارات الأخرى والبعض الآخر سلبي له محاذير ثقافية تراثية حضارية خطيرة. وللتعرف على الأبعاد الحضارية لتعلم اللغات الأجنبية على اللغة والهوية العربية يمكن الرجوع إلى: بوحوش (1982)، والعاشوري 01981)، والسفطي (1982)، والزعبي (1982)، والإبراهيمي (1981) من الكتاب العرب، وإلى Tucker and Lambert (1973), O'doherty (1973) من الكتّاب الأجانب.

كما أن هناك عدد" بدلا من "كما أن هناك عددا"، "لم أستطيع أن أتخذ قرار ثابت" بدلاً من "لم أستطيع أن أتخذ قراراً ثابتا"...الخ.

وأما الأخطاء الواردة تحت البنود (12)، (16)، (17)، (27)، فهي الأخرى ناتجة عن تأثير اللغة المحكية حيث إن جمع كلمة "خريج" في اللغة المحكية هو "خريجين" وليس "خريجون"، وجمع كلمة "متخذ" (القرار) هو "متخذين" وليس "متخذون". والواقع أن اللغة المحكية تستعمل صيغة جمع المذكر السالم المنصوب (معلمين، خريجين، نجارين، فراشين...الخ) في جميع الحالات سواء أكانت الكلمة فاعلا أم مفعولا به أم مجرورة بحرف الجر أم مضافة في تركيب المضاف والمضاف إليه.

ويمكن أيضا إرجاع الأخطاء الواردة إزاء الرقمين (11)، و (18) من عينة الأخطاء إلى أثر اللغة المحكية. وهكذا يقول الطلبة "الأمور ليس بيدي" بدلا من "الأمور ليست بيدي" أي لا يراعون اتفاق الاسم مع "ليس" من حيث التذكير والتأنيث لأنهم لا يستعملون "ليس" في اللغة المحكية، وإنما يستعملون كلمة "مش" التي لا تقبل علامة التأنيث إذ يقال في اللغة المحكية "علي مش موجود" و "هيام مش موجودة" و "أهلي مش موجودين". وهكذا يستعمل الطالب الكلمة العربية الفصيحة "ليس"، ولكنه يعاملها معاملة "مش" من حيث الاتفاق مع المبتدأ فيما يتعلق بالتذكير والتأنيث والأفراد والجمع. وعندما ننتقل إلى حذف النون من آخر الفعل المضارع كما هو مبين في البند رقم (18) نلاحظ أن هذا الخطأ أيضاً يعود إلى اللغة العامية المحكية. ففي اللغة المحكية لا نقول أبدا "إخوانك يسبحون في البحر الميت" وإنما نقول "إخوانك بسبحوا في البحر الميت". وهكذا نجد أن العدد الأكبر من الأخطاء يعود على الأثر السلبي للغة العربية العامية المحكية. ولا بد لنا من القول في هذا المجال إن اللغة العامية المحكية ليست غريبة عن اللغة العربية الفصيحة ولكنها تختلف عنها في مجالات نحوية وصرفية هامة كما بينا وبالتالي لا بد من أخذ هذه الفروق بعين الاعتبار في وضع المناهج والمواد التعليمية لطلبة مدارسنا الابتدائية والإعدادية والثانوية إذا أردنا الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة والحد من سطوة اللغة العامية المحكية. وبدون ذلك لا يمكن تخريج طلبة يستطيعون استعمال لغة المتعلمين والمثقفين العرب ناهيك عن الاستعمال الفاعل للغة العربية الفصيحة. ولا بد من التأكيد أيضاً على أن معالجة هذه الفروق وبالتالي العمل على إيجاد الملكة اللغوية لأبنائنا الطلبة وتقويتها يجب الاهتمام بها في مراحل التعليم قبل الجامعي وفي مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي بالذات.

وبالإضافة إلى ما تم إثباته، فلا بد من الإشارة إلى بند الأخطاء التركيبية (البند رقم (19) في عينة الأخطاء. ونلاحظ هنا أن الأمثلة الستة المعطاة في عينة الأخطاء التركيبية تشير إلى اضطراب واضح في التركيب الجملي، والتتابع والترابط المنطقي بين أجزاء الجملة الواحدة، بالإضافة إلى الأثر الواضح للغة المحكية في هذا المجال وبخاصة في المثالين الأخيرين "إما إن شاء الله أنني سوف أرى فرصة أمامي"، و "بسمعوا كلام المدرسة ولا غلبة في تدريسهم".

أما الأخطاء ذوات الأرقام (5)، (13)، (14)، (15)، (21)، (28)، في ثبت عينة الأخطاء فمردها إلى عدم تطبيق قواعد اللغة العربية الفصيحة بشكل صحيح فبينما استعمل الطالب سلاحا في الخطأ رقم (5) الاستعمال الصحيح على أساس أن الكلمة مفعول به ثان للفعل "اعتبر" إلا أنه لم يجر التغيير اللازم على كلمة ذو لتصبح ذا وبالتالي تتفق مع الاسم الذي تصفه. وأما فيما يتعلق بالأخطاء في (13) و (15) و (21)، فتدل على تطبيق خاطئ تماما لاستعمال حروف الجر، والظروف والممنوع من الصرف ولا يمكن إرجاع ذلك إلى أثر اللغة المحكية. وأما الخطآن في (14)، و (28) فليسا بالخطأين الكبيرين وربما يكون استعمالهما مقبولا، وهذا أيضا شأن استعمال "أو" بدلا من "أم" (رقم 7 في عينة الأخطاء). ومن الجدير بالذكر أن عدم استعمال حرف العطف (رقم (29)) والاستعمال الخاطئ في التمييز (رقم (30)) يمكن إرجاعها إلى أثر اللغة الانجليزية. وأما الأخطاء في (8)، و (9) و (20)، فسببها عامل السرعة وعدم تمكن الطلبة من مراجعة ما كتبوه إذ لا يعقل مثلا أن يرفع طالب تخصص اللغة العربية الأسماء المجرورة بحرف الجر "من" أو أن يعتبر "خريجي الجامعات" خريجا واحدا وبالتالي يشير إليهم بصيغة الضمير المنفرد. أما قول طالب تخصص اللغة العربية "إحدى القصور" بدلا من "أحد القصور" فهو بسبب اعتقاده أن العدد يتفق مع صيغة الجمع وهي مؤنثة إذ لا نقول "هذا قصور" وإنما "هذه قصور".

بقي أن نبين أن قول الطلبة "الاستعمار البغيظ (الخطأ رقم (1) في عينة الأخطاء) يعود. إلى أثر اللغة العامية وبالذات اللغة العامية المستعملة في الريف التي تحولت الضاد فيها إلى الظاء. وأما عدم اتفاق الفعل مع المبتدأ فيما يتعلق بالعدد (الخطأ رقم (10)) فمرده إلى أن الطلبة يقومون بتطبيق قواعد اللغة المحكية على اللغة الفصيحة. فنحن نعرف أن الفعل في اللغة العربية المحكية يتخذ شكلا واحدا سواء أكان قبل الاسم أم بعده إذ يقولون: "البنات بلعبن في الشارع" أو "بلعبن البنات في الشارع"، و"أهلهم

سافروا قبل يومين" أو "سافروا أهلهم قبل يومين". وهكذا تعلم الطالب أن الجملة الفعلية هي النمط السائد في اللغة العربية الفصيحة. ولاحظ أن الفعل عندما يرد في أول الجملة لا يتفق مع فاعله من حيث العدد بل يبقى مفردا كما في "يرفض الطلاب" وأعتقد أنه يبقى كذلك عندما يأتي بعد الفاعل. وأما عدم استعمال طالب اللغة الانجليزية للضمير في حالة المثنى فمرده أيضا إلى أننا في اللغة العامية المحكية لا نستعمل المثنى ونحل الجمع محله. وأما استعمال طالب التاريخ للاسم الموصول بعد النكرة فيمكن أن يكون هو الآخر بسبب اللغة العامية المحكية إذ لا يسمع المرء هذه الأيام جملا مثل "عندي ولد يلي ما في مثله". وهكذا نلاحظ الأثر الكبير للغة العامية المحكية على الأداء الفاعل السليم في اللغة العربية الفصيحة إذ أن 60% من الأخطاء في الأداء اللغوي لطلبة عينة الدراسة تعود إلى اللغة العامية المحكية.

6- الخاتمة:

بينت هذه الدراسة أن تعلم اللغة الانجليزية في المرحلة الجامعية أو استعمالها لغة للتدريس في مباحث التخصص المختلفة لا يؤثر سلبياً على الأداء اللغوي الفاعل في اللغة العربية، إذ أظهرت أن مستوى الأداء في اللغة العربية لطلبة الحاسوب أفضل بكثير من أداء طلبة تخصص اللغة العربية نفسها، وأن أداء طلبة التاريخ أدنى بكثير من أداء طلبة الحاسوب، وطلبة تخصص اللغة الانجليزية، وأن الفرق بين مستوى أداء طلبة تخصص اللغة العربية وطلبة تخصص اللغة الانجليزية ليس فرقا كبيرا على المستوى الإحصائي.

وبينت الدراسة أيضاً أن ضعف الأداء في اللغة العربية يعود إلى آثار سلبية حقيقية وخطيرة للغة العامية المحكية لا بد من معالجتها والتعامل معها بشكل جاد ومدروس؛ وأن الطريق إلى ذلك يكمن في إعادة نظر شاملة وواعية لمناهج اللغة العربية التعليمية وطرائق تدريسها، تنطلق من أن هناك فروقا عديدة وهامة وعلى مختلف المستويات اللغوية بين اللغة العامية المحكية واللغة العربية الفصيحة لا بد من الالتفات إليها ومعالجتها بشكل فاعل إذا أردنا الحفاظ على لغتنا العربية الفصيحة لغة وطنية قومية حيّة.

عينة الأخطاء

1- أخطاء إملائية:

فيفاجأة (انجليزي) – لما كل هذا؟ (عربي – لم)

العوام (تاريخ – الأعوام)

الاستعمار البغيظ (عربي)

2- اسم كان وخبرها:

كان معروف (عربي) أن يكون الطالب مؤهل جيدا (حاسب)

يكون بائع و حلاق (عربي)

3- اسم إن وخبرها:

كما أن هناك عدد (عربي)

4- المعطوف والمعطوف عليه:

لو أن هناك **تنظيم** أو **تقليل** (عربي).

لو كان التصميم **فعال و صحيح** (عربي)

5- عدم اتفاق الصفة والموصوف:

اعتبرها سلاحا **ذو** حدين (عربي)

6- عدم نصب المفعول به:

قد نسي **جزء** كبير (عربي). لم أستطع أن أتخذ قرار ثابت (انجليزي)

7- استعمال "أو" بدلا من "أم" في تركيب "سواء أكان":

سواء أكانت بكالوريوس أو ماجستير أو ..... (انجليزي)

8- عدم اتفاق الاسم مع الضمير من حيث التذكير أو التأنيث:

وليست هو الذي ينتظر (عربي)

9- عدم اتفاق الاسم مع الضمير من حيث العدد:

أصعب مشكلة تواجه خريجي الجامعات هي عدم **حصوله** على عمل (انجليزي)

10- عدم اتفاق الفعل مع الفاعل من حيث العدد:

الطلاب **يرفض** (عربي)

11- عدم اتفاق الفعل مع الفاعل من حيث التذكير والتأنيث:

والأمور **ليس** بيدي (تاريخ)

12- عدم رفع الفاعل:

خاضها خريجي (عربي)

13- الاستعمال الخاطئ لحرف الجر:

وهذا يجعلهم يتخلصوا **عن** هذه الوظائف (انجليزي)

عاجزا **على** الاشتراك (عربي)

14- الاستعمال الخاطئ للمفردات:

فيذهب إلى **قضاء** الالتزام (تاريخ)

15- الاستعمال الخاطئ للظرف:

يخدم سنتان (عربي)

16- نصب أو جر المبتدأ:

فخريجي هؤلاء الجامعات (عربي)

17- أخطاء في المضاف والمضاف إليه:

أصبحت تسيطر على عقول **متخذين** القرارات (حاسب)

18- حذف النون من آخر الفعل المضارع:

لا يدرسوا، وهم يشكلوا (عربي)

19- أخطاء تركيبية:

- كما وأن المعلومات يكون خلال تلك الفترة التي قضاها في الجيش قد نسي جزء

كبير منها. (عربي)

- فسيصدم بالواقع الذي يملي عليها من السلبيات الجمة (انجليزي)
- فان الغالبية العظمى مما أدى هذا الفشل سلبيا على جامعة اليرموك (عربي)
- الدوائر الرسمية والحكومية تكاد ألا تقتني إلاّ جهاز أو أجهزة محدودة (حاسب)
- أما انشاء الله أنني سوف أرى فرصة العمل أمامي (تاريخ).
- وبسمعوا كلام المدرسة ولا غلبة في تدريسهم (تاريخ)

20- عدم جر الاسم المجرور:

من الخريجون (عربي)

21- صرف الممنوع من الصرف:

يواجه بعض الخريجين مشاكلا (عربي)

22- عدم نصف التمييز أو الحال:

فيجد المجال مفتوح أمامه (عربي) 88.5 دينار (تاريخ)

ويجلس عاطل عن العمل (تاريخ)

23- استعمال صيغة المؤنث بدلا من المذكر:

إحدى قصور (عربي)

24- عدم استعمال صيغة المثنى:

دراسة الطب والهندسة بالذات لما لها من مكانة (انجليزي)

25- عدم حذف حرف العلة في آخر الفعل المجزوم:

لم نرى (انجليزي)

26- استعمال خاطئ للاسم الموصول:

كل مجتمع نامي الذي يسعى إلى النهوض (تاريخ)

27- إثبات النون حيث يتوجب حذفها:

خريجين اللغة الانجليزية (انجليزي)

28- الغير + إضافة ال التعريف:

سوف يوضع في المكان الغير مناسب.

29- عدم استعمال حرف العطف:

حيث أن الحياة كلها تعتمد على العمل، النشاط، الحركة (انجليزي)

30- أخطاء أخرى: استعمال خاطئ للتمييز:

تحت لواء المجتمع كعامل منتج فيه (حاسب)