



إيسيسكو
ICESCÖ

المجلة الإيسيسكو للأبحاث العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للترابطة والعالم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 5726-3007
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 5734-3007

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

مكتبة الشيخ الشيخ

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للثَّربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورته علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

**لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي
للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)**

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتسم البحث بالجِدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافةً إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزبة.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكنوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

7	عمر زكريّا مندو الموازنة بين القراءات في "المحتسب" لابن جني: قراءة في معايير المفاضلة
41	علاء عبد العزيز عوده بلاغة الصورة الحسيّة في نماذج من الحديث النبويّ
71	زكرياء الخوة السياق البياني وأثره في تأويل الخطاب الديني: الخطاب النبويّ أمودجاً
105	إيتسام عامر، محمد صالح أثر اللغة العربيّة في الأحكام القانونيّة: قراءة دلالية تحليليّة مع التطبيق على نماذج من أحكام القضاء الليبيّ
145	مصطفى إبراهيم شعيب إبتسام عامر، محمد صالح التصوّر المعرفي للتأثير والتأثر بين اللغتين العربيّة والإنكليزيّة في "معجم كأس العالم في قطر" لأحمد الجنابي: قراءة تحليليّة في ضوء اللسانيّات المعرفيّة
177	محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار آليات تدريس الاستعارة لمعلّمي العربيّة لغةً ثانية: مقارنة لسانیّة معرفيّة
205	مؤمن العنّان الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها: معايير ومؤشرات ونماذج قياسيةّة
243	البراء المقداد، عرفان عبد الدايم مؤمن العنّان تعليم اللغة العربيّة لوارثيها في بيئات اللجوء من منظور الآباء السوريين في تركيا
285	يوسف إسماعيلي البراء المقداد، عرفان عبد الدايم الانزياح اللغوي للمتعلم بين الفصيحة والدّارجة وآليات توظيفه تعليمياً في المملكة المغربية
313	سلامة بيومي، ستي سلوى محمد نور يوسف إسماعيلي تدريس القواعد النحويّة العربيّة وفق المنهج التكاملي: قراءة تحليليّة من منظور المدرسين



الانزياح اللغوي للمتعلّم بين الفصيحة والدارجة وآليات توظيفه تعليميًا في المملكة المغربية

يوسف إسماعيلي*

مُستخلص

يُنَاقِش هذا البحث قضيةً مركزيةً تتمثّل في التعالق بين النسقين اللهجي الدارج والعربي الفصح، وسُبُل استثمار الأول من أجل تعزيز تعلّلات المتعلّمين على مستوى الثاني، وهذا التعالق هو الانزياح الذي يعني الانتقال من مستوى اللهجة الدارجة المتداولة في الحياة الاجتماعية للمتعلّم، إلى مستوى العربية الفصيحة المتداولة أساسًا في الفصول الدراسية، وباتّباع المنهج الوصفي التحليلي يعالج البحث قضية تعزيز قدرة المتعلّم التواصلية بالعربية الفصيحة، وقضية الازدواج اللغوي باستثمار معطيات الدارجة المتداولة والمكتسبة في السياق الاجتماعي، وقضية تعزيز مهارة القراءة لدى المتعلّم باستثمار محصلاته اللغوية والتواصلية التي اكتسبها في النسق اللهجي الدارج الخاص به، ومن أبرز النتائج ضرورة تجاوز فكرة التعارض بين الفصيحة والدارجة، مما يسمح لصانعي القرار التربوي أن يعيدوا النظر في مسارات تعليم اللغة العربية المعيارية للأطفال، ويشجع اللسانيين وخبراء المناهج لتقديم تصوّر علميّ لجسر لغويّ وتربويّ ووجدانيّ، يتألف من مجموع المفردات والتراكيب والوظائف التواصلية المشتركة بين الفصيحة والدارجة، ويؤسّس على وعي الخصائص اللسانية المحلية في المملكة المغربية.

مفاتيح البحث: الانزياح اللغوي، العربية الفصيحة، الدارجة المغربية، اللسانيات التعليمية

* أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد، خبير في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، المملكة المغربية، youssef.ismaili@unesco.org



The Linguistic Shift of the Learner between Standard Arabic and Moroccan Arabic: Approaches to its Pedagogical Implementation in the Moroccan Context

Youssef Ismaili*

Abstract

This study addresses a central issue: the interplay between the colloquial dialect and Standard Arabic, and explores ways to leverage the former to enhance learners' acquisition of the latter. This interplay is conceptualized as a linguistic shift, signifying the transition from the colloquial dialect commonly used in the learner's everyday social life to Standard Arabic, which is primarily employed in formal educational settings. Adopting an descriptive analytical approach, the study examines three interrelated concerns: (1) enhancing the learner's communicative competence in Standard Arabic, (2) addressing diglossia by utilizing the resources of the colloquial dialect acquired through social interaction, and (3) improving reading proficiency by drawing on the learner's existing linguistic and communicative repertoire within their native dialectal system. One of the study's key findings is the need to move beyond the notion of a conflict between Standard Arabic and the colloquial dialect. This shift in perspective would enable educational policymakers to reassess the pathways for teaching normative Arabic to children, and would encourage linguists and curriculum developers to propose a scientifically grounded framework for constructing a linguistic, pedagogical, and affective bridge comprising shared vocabulary, structures, and communicative functions between the two varieties. This bridge would be built upon an informed understanding of local linguistic features within the Moroccan context.

Keywords: *Linguistic shift, standard Arabic, Moroccan dialect, educational linguistics*

* Assistant Professor of Applied Linguistics, Expert at the Centre of Arabic for Non-Arabic Speakers, Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ICESCO), Morocco, youssef.ismaili@unesco.org.

مُقَدِّمَة

تنطلق فكرة هذا البحث من قضية محورية تستأثر بعناية الباحثين التربويين وصنّاع القرار في حقل التربية والتعليم، وهي مسألة تحديد لغة التدريس المعتمدة في الفصول الدراسية، لما لهذا الاختيار من انعكاسات مباشرة على المردودية التعليمية للمتعلمين، وبخاصة في المراحل المبكرة من التعليم الابتدائي، إذ تمثل اللغة التي يتلقاها الطفل في بيئته الاجتماعية الأولى - وتصوغ له ما يُسمّى (المحيط السمعي) - أحد المحددات الرئيسة لنجاحه في التحصيل الدراسي، وذلك نظراً إلى ارتباطها الوثيق بعملية الفهم والإنتاج داخل الفصل الدراسي.¹

ومع الأهمية البالغة لهذا الموضوع ما تزال الدراسات التربوية - وبخاصة في السياق المغربي - نادرة من حيث معالجة التأثيرات الحقيقية للغة التعليم في الكفاءات اللغوية والمعرفية للمتعلم، وكذا كثيراً ما يواجه موضوع استخدام اللغة المألوفة لدى الطفل في المدرسة؛ مقاربات مؤجلة تُحمّله أبعاداً سياسية وهوياتية تعوق تناوله التربوي التعليمي الموضوعي.

وفي هذا السياق يشير عبد العلي الودغيري إلى ضرورة تحسين موقع اللغة العربية في المدرسة، والعناية بوجودها تعليمياً وتعلّماً، من دون أن يتعارض ذلك مع الانفتاح على الأمازيغية واللهجات المحلية واللغات الأجنبية، في إطار رؤية لغوية شمولية تحقق التوازن بين مقتضيات الهوية ومتطلبات الانفتاح.²

أما على المستوى الرسمي فقد أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين هذه المسألة عناية خاصة، إذ جاء في إحدى فقرات الدعامة التاسعة ما نصّه: "يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية، أو أية لهجة محلية، للاستئناس وتسهيل الشروع في تعلّم اللغة الرسمية في التعليم الأولي، وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي".³

¹ See: Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982).

² انظر: عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2014)، ص 94-96.

³ اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الرباط: 1999).

وانطلاقاً من هذا الأساس يكتسي استثمار الرصيد اللغوي القبلي للطفل - أي اللغة أو اللهجة التي يكتسبها قبل ولوجه المؤسسة المدرسية - أهمية إستراتيجية في دعم مساره التعليمي، وبخاصة في مادة اللغة العربية التي غالباً ما تُقدّم للمتعلم بصيغتها المعيارية الصّرف، من دون جسور تربطها بمفرداته المألوفة، ويُحيل هذا التوجه على ضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية ومضامينها، بما يراعي الواقع اللغوي والمعرفي للطفل، ويُوظف مكتسباته السابقة توظيفاً تربوياً تعليمياً هادفاً.

ومن ثمّ يسعى هذا البحث إلى بيان مفهوم استثمار لغة الطفل السابقة على التمدرس، وآثاره التعليمية، وكيفية إعماله في الكتب المدرسية والتكوين التربوي للمعلمين، في أفق تطوير تعليم اللغة العربية بما يحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم، من دون إقصاء رصيده اللساني الأولي.

وبناء على هذا كلّ نقف عند بعض الأفكار الأساسية التي تدور في فلكها هذه القضية، لنبرز أوجه الاتصال والتلاقي بين اللهجة الدارجة والعربية الفصحى من جهة، ولنصل إلى خلاصات ونتائج تفيدنا في كيفية استثمار نتائج هذه الدراسة في الفصول الدراسية، بما يخدم تعليم اللغة العربية تعليمًا أمثل وأنجع.

ويتّبع البحث منهجاً مركباً يجمع بين قراءة وصفية تحليلية تقوم على تقديم الأفكار ومعالجتها، وإحصاء تطبيقاتي يسهم في تقديم خلاصات واضحة وفق بيانات مُثبتة عبر المقارنة بين المعطيات اللغوية في النسقين اللهجي والفصحى سواء بسواء.

اللغة العربية بين الأعلى والأدنى

يشير مصطلح (اللغة العربية الفصحى) في معظم البلدان العربية إلى اللغة الرسمية المعتمدة في التعليم والإعلام والوثائق الرسمية، وهي ما يُعرف أيضاً باسم (العربية المعيارية الحديثة) (Modern Standard Arabic)، بيد أنها غالباً ما تُصنّف في سياقها الاجتماعي واللساني ضمن ما يُعرف بظاهرة الازدواجية اللغوية (Diglossia)، وهي ظاهرة لغوية أشار إليها

تشارلز فيرغسون في دراسته الرائدة عن الازدواجية في المجتمعات التي تستخدم نسختين من اللغة نفسها؛ نسخة عليا، وأخرى دنيا.¹

وفي الحالة العربية تمثل الفصحى النسخة العليا، وتستخدم في المواقف الرسمية، في حين تمثل الدارجة (أو اللهجات المحلية) النسخة الدنيا، وتستخدم في الحياة اليومية. ويكتسب الطفل في العالم العربي اللهجة الدارجة (النسخة الدنيا) في سن مبكرة بالتفاعل الطبيعي مع محيطه الاجتماعي، وهو اكتساب طبيعي (Language Acquisition)، تنم من دون تدخل مباشر أو منهجية تعليمية، وتتم بمراحل نمو لغوي مشابهة لما يحدث في أي عملية اكتساب للغة الأم، وعند بلوغ الطفل سن التعلم، يُطلب منه أن يتعلم الفصحى بعملية تعلم منظمة مقصودة (Language Learning)، تختلف عن الاكتساب في أنها تعتمد على الإدراك الواعي والقدرات العقلية والتعليم المنهجي، ومن ثم يتضح الفرق بين مفهومي الاكتساب (Acquisition) والتعلم (Learning)، وهما مفهومان أساسيان في اللسانيات التربوية، ميّز بينهما ستيفن كراشن في فرضياته عن تعلم اللغة الثانية.² وهكذا يمكن عدّ الدارجة هي اللغة الأم (L1) للطفل العربي، في حين تُعدّ الفصحى لغة ثانية (L2) يتعلمها لاحقاً، ولكن هذا التقسيم - مهما تكن وجاهته - لا يخلو من التعقيد، لأن أغلب المتكلمين لا يستخدمون الفصحى إلا في السياقات الرسمية أو العلمية، في حين تبقى الدارجة لغة الحياة اليومية والتفاعلات الطبيعية، بل لغة الأدب الشفوي والفنون.³

وإن كانت الفصحى تمثل القاسم المشترك اللغوي بين مختلف البلدان العربية؛ فإن الأطفال لا يكتسبونها طبيعياً من المحيط، بل يتعلمونها عبر المؤسسات التعليمية، انطلاقاً من بيئة لغوية مُشبعة باللهجات المحلية التي تختلف عن الفصحى في مستويات عدة:⁴

¹ See: Charles A. Ferguson, "Diglossia," *World*, 15(2), 1959, pp. 325-340.

² See: Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press Inc., 1982), pp. 141-142.

³ See: Ferguson, *Diglossia*, pp. 325-340.

⁴ See: Kees Versteegh, "Diglossia," in: Karin C. Ryding (Ed.), *The Arabic Language*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014), pp. 241-258.

- من حيث الصوتيات، كالفرق بين نطق بعض الحروف (الجيم، القاف).
- من حيث المعجم، إذ تستخدم اللهجات مفردات غير شائعة أو ليست في الفصحى.
- من حيث البنية النحوية، إذ تتسم اللهجات أحياناً ببساطة في تركيب الجمل أو بنية الفعل، مقارنة بالقواعد المعقدة للفصحى.

وهذا التباين بين الفصحى والدارجة يعرض إشكالات تربوية ولسانية واجتماعية، ويثير تساؤلات عن الهوية اللغوية للمتعلّم العربي، وعن أثر هذه الازدواجية في التحصيل الدراسي، وفي صوغ الكفاءة اللغوية الحقيقية.

إن التحدي الذي تواجهه دول العالم العربي يكمن في إمكانية التواصل بين جميع الشعوب، غير أن هذا صعبٌ جداً، لأن الدارجة تختلف من دولة إلى أخرى، ففي الوقت الذي تمثّل فيه اللغة العربية الحديثة المعيارية اللغة المشتركة لغرض التواصل الرسمي والكتابي في العالم العربي؛ يتعلّم الأطفال الحديث انطلاقاً من تنوّع للعربية وفق ما نشؤوا عليه، أي الدارجة. وفيما يتعلق بلغة التعليم، هناك مزيج من اللغات يستخدمها المدرس والإداري والمتعلّم، ومردّد ذلك إلى أن لا رؤية واضحة تفصل بين اللغات واللهجات والمقامات المستخدمة فيها، فالعربية الفصحى تمثّل النموذج اللغوي الثاني، وهذا أصبح متفقاً عليه في واقع الحال، إذ نتعلّم اليوم اللغة العربية في المدرسة، لأننا نعرف كلنا أن لسان أمهاتنا في المغرب هو لغة محكية غير فصحى، وأن الأطفال يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا من البداية بنيات صوتية ومفردات وتراكيب يجهلونها، كما لو كانوا يتعلمون لغة ثانية، وتُفسر إريس ليفين وزميلاتها هذه الفوارق بأن اللهجات العربية ترتبط كلّها لغوياً باللغة العربية الحديثة المعيارية، ولكن تختلف عنها اختلافاً ملحوظاً، ومع أن طبيعة المسافة بين الشكّلين ومظهرهما اللغوي يمكن أن يختلف في لهجات عدة؛ فإن أيّ مقارنة بين العربية المعيارية (الفصحى) وأيّ لهجة عربية منطوقة؛ يُبرز فروقاً صوتية وصرفية ومعجمية، وقد أبانت الدراسات أن المسافة اللغوية بين العربية المعيارية (لغة الطباعة)، وبين اللهجة العربية الدارجة (لغة الأطفال)؛ تعوق اكتساب القراءة في العربية.¹

¹ See: Iris Levin, Elinor Saiegh-Haddad, Nareman Hende & Margalit Ziv, "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study among Israeli Palestinian Kindergartners," *Applied Psycholinguistics*, 29(3), pp. 413-436.

النسق اللغوي المتداول بين الفصحى والدارجة: تحسين نتائج تعلم الفصحى باستثمار رصيد الدارجة

من بين القرارات الأساسية التي ينبغي لنا التركيز عليها هو تحديد لغة التعليم المستخدمة في الصف الدراسي، إذ إن المحيط السمعي للطفل يؤثر في قدراته التعليمية، وقلما نجد دراسات تربوية تأخذ في الحسبان تأثيرات لغة التعليم، بل إن استخدام المعلم اللغة المألوفة في الصف الدراسي يثير عدة تساؤلات وقضايا سياسية ووطنية، تجعلنا نبعد الموضوع من مجالاته العلمية والتربوية، وهو ما أشار إليه عبد العلي الودغيري، ونصّ عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين كما سلف، وبنياً عليهما نهدف فيما يأتي إلى الإبانة عن التعليم القائم على استثمار مكتسبات الطفل اللغوية السابقة على التمدرس.

1. مفهوم استثمار لغة الطفل قبل التمدرس في التعليم:

أي استثمار رصيد الطفل اللغوي قبل المدرسة، واستخدامه لتعلم العربية الفصحى، فالطفل كما نعلم يلتحق بالمدرسة في السادسة من عمره، وهنا يعرض لنا سؤال: هل يتمكن الطفل - بما يملك من رصيد لغوي من لهجته الأم - أن يحقق التواصل مع الآخرين بالعربية الفصحى؟

إن هذا الاستثمار اللغوي يكون عبر مخطط للانتقال بالمتعلم تدريجياً نحو العربية الفصحى في مرحلة معينة من التعليم الابتدائي، ويجري هذا التعليم - في معظم الحالات - حصرياً باللغة المألوفة أكثر لدى الطفل، إذ يتلقى الأطفال المفاهيم الجوهرية بلغة أفوها، ثم ينتقلون عبر صياغات صوتية ليتعلموا هذه المفاهيم نفسها بمفردات اللغة المعدلة نفسها، وتُستثمر لغة الطفل قبل التمدرس في البرامج التعليمية التي تستهدف الطفولة المبكرة ورياض الأطفال والمستويات الأولى في السلك الابتدائي، أي إن الأطفال يتعلمون القراءة، ويكتسبون مفاهيم جديدة.¹

¹ See: Mary J. Schleppegrell, "Linguistic Features of the Language of Schooling," *Linguistics and Education*, 12(4), pp. 431-45.

2. فوائد استثمار لغة الطفل المألوفة:

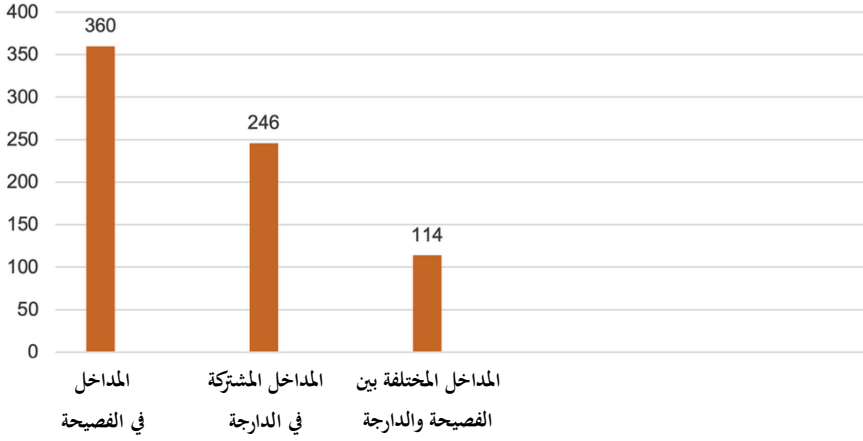
إن نظرةً فاحصةً لغة الكتاب المدرسي تشير إلى أن أغلب نصوصه القرائية مكتوبة بلغة لا يألفها الطفل، وقد توصّلت دراسة أجريت على الكتاب المدرسي المخصص للسنة الثانية من التعليم الابتدائي - نعرضها لاحقاً - إلى أن نسبة المفردات الموظفة في النصوص القرائية المدرجة تحت كل وحدة؛ لا تتعدى ملاءمتها المجالات المسطرة في الكتاب (5-7٪)، أي إن الطفل يدخل إلى المدرسة ليصطدم فوراً بكتاب يضم مفردات غريبة عن مفرداته المألوفة، فيشعر بنوع من الغربة المعرفية، ويستغرق هذا الكتاب حيزاً زمنياً كبيراً لتعليم الطفل مهارات الفهم والتحدث والقراءة والكتابة بمفردات الكتاب، وهذا صعبٌ جداً، إذ يبدد سنوات طوَّالاً من المستويات الأولى كان من الأجدر استثمارها في تعلُّم القراءة وتلقّي المفاهيم بمفردات عربية مكتسبة عنده، وهذا ما يشير إليه عبد العلي الودغيري في قوله: "إن الحدّ من آثار الازدواجية إذا تفاقمت؛ هو تقليص الفارق بين المستويين، وردم الهوة بينهما كلما اتسعت، حتى لا يؤدي الأمر إلى انفصال اللهجة واستقلالها عن اللغة"¹، وينضاف إلى ذلك أن الأطفال الذين لا يفهمون اللغة المستخدمة في الصف لا يستطيعون التعبير عن معارفهم، ولا يسألون، ولا يشاركون.

وفي مقابل ذلك يتيح استثمار ما يعرفه الطفل ويفهمه من عربية مغربية - منذ دخوله إلى المدرسة - فوائد ناجعة للمنظومة التربوية والمدرسين والآباء والمتعلمين، زد على ذلك تلك العلاقة الوطيدة بين العربية الفصحى والدارجة المغربية، إذ توصّلت دراسة إحصائية سابقة إلى أن نسبة التقاطع المعجمي بين الدارجة المغربية والعربية الفصحى قد تصل إلى (80٪)²، ومن ذلك ما يأتي:

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 274.

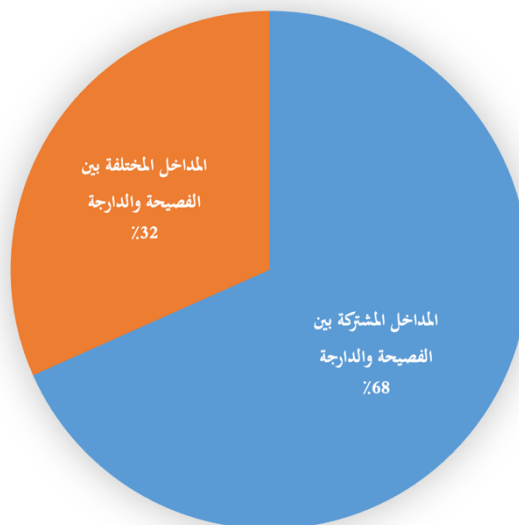
² انظر: يوسف إسماعيلي، "مدى ملاءمة مفردات النصوص القرائية لمجالات الكتاب المدرسي: دراسة إحصائية"، في: تدريس القراءة باللغة العربية: مقاربات جديدة، تحرير: عبد الله الشكري (إفران: منشورات جامعة الأخوين، ط1، 2018).

مبيان (1): مداخل حرف الراء بين الفصحى والدارجة



يقدم المبيان (1) معطيات عن عدد مداخل حرف الراء التي بلغت (360) مفردة يُستخدم منها في الدارجة المغربية (246) مفردة، ويقع الاختلاف بين الفصحى والدارجة في (114) مفردة، ومن ثم كانت نسبة التقارب بين الفصحى والدارجة المغربية تصل في هذا المدخل إلى حوالي (68٪)، ونسبة الاختلاف (32٪).

مبيان (2): نسبة التقارب والاختلاف بين العربية الفصحى والدارجة المغربية في مداخل حرف الراء



ولاستثمار أمثلة هذه المعطيات الدقيقة عن المفردات بين الفصيحة والدارجة؛ عدة فوائد يمكن تلخيصها فيما يأتي:

(أ) **الإقبال على التعلم:** تُعدّ اللغة المدرسية عاملاً حاسماً في مدى إقبال الأطفال على التعلّم واستمرارهم في المسار التعليمي، وبخاصة في المراحل الأولى من التمدرس، فقد أظهرت دراسات تربوية عدة أن الأطفال الذين يتلقّون تعليمهم بلغة مألوفة قريبة من محيطهم اللغوي والاجتماعي يكونون أكثر استعداداً نفسياً وعقلياً لتلقّي المعرفة، وتنخفض لديهم معدلات القلق والانفصال عن المدرسة.

وفي هذا السياق تشير دراسة شاملة نشرتها اليونسكو - استناداً إلى بيانات من (22) بلداً نامياً و(160) مجموعة لغوية - إلى أن الأطفال الذين تعلّموا بلغاتهم الأم كانت لديهم نسب أعلى من الالتحاق بالمدرسة، والمواظبة على الحضور، والبقاء ضمن المسار الدراسي، في حين كان التعليم بلغة بعيدة من اللغة المنزلية للأطفال عاملاً مباشراً في ارتفاع معدلات التسرب المدرسي، وصعوبة الاندماج في الصف الدراسي.¹

وتؤكد هذه المعطيات أن استعمال اللغة المألوفة في التعليم - وبخاصة في سنوات التأسيس الأولى - لا يضمن فقط فهماً أفضل للمحتوى المعرفي، بل يعزّز أيضاً شعور الطفل بالانتماء والقدرة، مما يحفّزه للتعلّم، ويحدّ من خطر الانقطاع عن الدراسة.

ومن هذا المنطلق يصبح من الضروري التفكير في سياسات لغوية تعليمية تراعي التنوع اللساني، وتعتمد نماذج تعليمية ثنائية اللغة أو متعددة اللغات، فتُستثمر اللغة الأم بوصفها جسراً للتعلّم المُجدي، وفي هذه الحالة نلاحظ تأثير ثلاثة عوامل رئيسة في قضية التأثير والتأثر بين الفصيحة والدارجة:

- أولها أن النطق اللهجي للمفردات العربية الفصيحة يوحي بأنها ليست من العربية.
- وثانيها أن المتعلم غالباً ما ينطلق من قناعة نفسية متوهّمة أن الدارجة شيء، والفصيحة شيء آخر.

¹ UNESCO, "If you don't understand, how can you learn?" *Global Education Monitoring Report*, 2016, pp. 31-32.

- وثالثها أننا في تدريس العربية نركز أساساً على القواعد النحوية، وهو ما يجعل الأمر أكثر تعقيداً لدى المتعلم من جهة، ويوحى له أن اللهجة متحررة من هذه القواعد. ومن ثم لا تُستثمر المعطيات اللغوية المشتركة بين النسقين اللغويين استثماراً جيداً يسيراً.

(ب) **تجويد القراءة:** أكدت عدة دراسات حديثة - عن المادة المدرسية التي يلزم تقديمها للأطفال - وجوب مراعاة لغة الطفل ومحيطه السمعي، فاستثمار لغة الطفل في تعلّم القراءة والكتابة يفضي إلى تطوير القدرات اللغوية والإدراكية، وإلى تحقيق النجاح الدراسي، فمن الواجب "الرفع من مستوى العامية الدارجة، وتقريبها من الفصحى عن طريق نشر التعليم، وتجنيد الإعلام وكل الوسائل الأخرى الممكنة، وهي كثيرة، وليس بتعميم الدارجة والقضاء على الفصحى"،¹ وذلك لأن الأطفال يتعلمون القراءة بوتيرة أسرع إذا وُظفت لغتهم المألوفة، لأنهم آنذاك قد صاغوا رصيماً من المفردات والمعارف في بنية لغتهم، وتمكّنوا من ضبط مخارج حروفها، ففي تقويم أُجري في الكاميرون عام (2011) لبرنامج تعليم الأطفال بلغتهم؛ تبين أن الأطفال الذين تلقوا التعليم بلغتهم (Kom) أبلّوا بلاءً حسناً (أعلى من المعدل بنسبة 125%) في عدة مواد، منها الرياضيات واللغة الإنكليزية، مقارنة بأقرانهم ممن تعلّموا في مدارس اعتمدت اللغة الإنكليزية لغة للتعليم،² وقد حُققَت نتائج مماثلة في برنامج في الفلبين، حيث أحرز أطفال يتعلّمون بلغتهم المألوفة تقدماً في كلّ المواد، مقارنة بأطفال يتعلمون فقط باللغة الفلبينية.³

ومع حاجتنا إلى إجراء مزيد دراسات تتعلق بنجاعة مختلف نماذج التعليم بلغة الأطفال في مختلف السياقات تفيد قرائن كثيرة أن تعليم الأطفال بلغة يفهمونها ييسر اكتساب مهارات القراءة، ومراكمة المعارف المتعلقة بكلّ مادة على حدة.

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 274.

² See: Stephen L. Walter & Kain Godfrey Chuo, *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project* (Report for 2011).

³ See: Stephen L. & Diane Dekker, "Mother Tongue Instruction in Lubuagan," *International Review of Education*, 57(5-6), 2011, p. 14-15.

(ج) سهولة تعلّم اللغات الأخرى:

تُعَدُّ الكفاءة في اللغة الأولى (اللغة الأم) حجر الأساس في تطوّر قدرات الطفل المعرفية واللغوية، فالتمكن من اللغة الأم لا يمنح المتعلم القدرة على التواصل فحسب، بل يُنمّي لديه مهارات عقلية عليا، من مثل التصنيف، والتحليل، والاستنتاج، والتفكير المجرد، وقد أكدت عدة دراسات في اللسانيات التربوية وعلم النفس التربوي؛ أن تنمية اللغة الأولى تسهم إسهاماً مباشراً في تيسير تعلّم لغة ثانية، لأن الطفل يكون قد طوّر جهازاً إدراكياً قادراً على التعامل مع بنى لغوية أخرى، وهو ما يُعرّف في التعليم الحديث بمبدأ "النقل الإيجابي" بين اللغات (Positive Transfer)، الذي أسّس له جيم كمنز،¹ إذ تنتقل المهارات الأساسية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ولا سيما المهارات القرائية، فمن يتعلّم القراءة بلغة مألوفة تكون لديه قدرة أكبر على فكّ ترميز الكلمات (Decoding)، والتعرف على الأنماط الكتابية، وفهم المعاني، وهذه المهارات قابلة للتحويل عند تعلّم لغة أخرى، ولكن بتوجيه تربوي مناسب.

وفي موضع آخر بيّن كمنز عبر الفرضية التربوية للتداخل اللغوي المشترك (Common Underlying Proficiency Hypothesis)؛ أن التطور المعرفي واللغوي الذي يحقّقه الطفل بلغة معينة؛ يمكن أن يُستخدم لتيسير تعلّم لغة أخرى، بشرط أن تُوفّر له بيئة داعمة، وتوجيهات مناسبة، وألا يُعامل بوصفه مبتدئاً في اللغة الثانية.²

ولا يحدث هذا النقل بين اللغات تلقائياً، بل يحتاج إلى تدخّلات تعليمية واعية من المعلمين، وإلى إستراتيجيات تربوية تنسّق بين اللغتين، فالطفل قد يملك مهارات قرائية قوية في لغته الأم، ولكنه قد لا يدرك تلقائياً كيفية تطبيقها عند تعامله مع نصوص باللغة الثانية، مما يستدعي توجيهاً صريحاً في كيفية استثمار تلك المهارات عبر السياقات اللغوية المختلفة، وكذا نجاح هذا الانتقال مرهون بتقديم دعم قويّ في اللغة الثانية، يشمل تعليم المفردات، وأنماط التراكيب، والإستراتيجيات القرائية، من دون أن يعني ذلك تهميش اللغة الأولى.³

¹ See: Jim Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, 49(2), 1979, pp. 222-251; "Bilingualism and Minority-Language Children," *Language and Literacy Series*, 1981.

² See: Jim Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000).

³ See: Ofelia García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (Palgrave Macmillan, 2014), pp. 47, 97.

(د) ازدياد وعي الاطفال بذواتهم وهوياتهم:

تُعَدُّ مقارنة التعلُّم باستثمار لغة الأطفال عاملاً رئيساً في تثبيت الثقافة والمعارف الأصيلة وتعزيزها في وجدان الطفل، إذ تزيد من درجة وعي الذات والانتماء الثقافي واللغوي، وقد أكّدت دراسات في اللسانيات التربوية أن الأطفال الذين يتعلمون بلغتهم الأم أو بلغة مألوفة ترتبط بمحيطهم الثقافي والاجتماعي؛ يكتسبون ثقة أكبر في أنفسهم، ويطورون تمثّلات إيجابية عن المدرسة واللغة، مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي، وسلوكهم في الفضاء التربوي، ومن ذلك دراسة كمنز التي بيّنت أن تمكين الطفل من التعلُّم بلغة يفهمها جيداً في سنواته الدراسية الأولى؛ لا ينتج عنه تحسين مهاراته في اللغة الثانية فحسب لاحقاً، بل يرسخ كذلك الشعور بالهوية والانتماء، وهو ما يُعَدُّ من الدعائم النفسية التربوية الأساسية للنجاح العلمي، وبخاصة في المجتمعات متعددة اللغات والثقافات.¹

وفي السياق العربي أشار عبد السلام المسدي إلى أن فرضَ لغة مدرسية غير مألوفة في سنٍّ مبكرة قد ينتج عنه نوع من الاغتراب اللغوي والنفسي، مما يُضعف علاقة الطفل بالمدرسة، ويخلق هوةً بينه وبين ذاته اللغوية الثقافية.²

ومن هذا المنطلق يمكن اعتماد اللغة الوسطى (الدارجة الفصحى)³ بوصفها نمطاً لغوياً قريباً من الدوائر المتداولة، وغنياً بمفردات عربية فصيحة، وهذا يمثل حلاً تعليمياً وسيطاً يساهم في تخفيف الصدمة اللغوية الأولى عند الطفل، ويعزز إدماجه في المؤسسة التربوية، مع المحافظة على الرصيد اللغوي المشترك بين البيت والمدرسة.

¹ See: Jim Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, 1981), pp. 2-49.

² انظر: عبد السلام المسدي، *الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق* (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2014)، ص325-326.

³ نقصد بمصطلح (الدارجة الفصحى) كلّ المفردات الفصيحة الأصل التي يستخدمها أفراد الشعب، ويتداولونها بينهم تداولاً واسع النطاق.

(هـ) خدمة الثقافة:

من النقاط الإيجابية المهمة في استثمار لغة الطفل في التعليم؛ تثبيت دعامة الثقافة المحلية للبلد، بما يتضمن المعارف والقيم والممارسات المرتبطة بالمحيط الاجتماعي والبيئي للطفل، إذ يُسهم ذلك في تضيق الهوة بين المدرسة بوصفها مؤسسة رسمية، وبين بيئة الطفل اليومية، سواء أكانت أسرته أم مجتمعه السمي واللغوي، مما يجعل الأهل - ولو كانوا أميين - أكثر انخراطاً ودعماً لتعليم أبنائهم في المدرسة.¹

وينتج عن هذا التكامل بين لغة الطفل البيئية واللغة التعليمية؛ تعزيزُ مشاركة المجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية، لأن لا حاجز لغويًا يعيق تواصل الأسرة والمحيط مع المدرسة، ومن ثم يساعد في إنشاء بيئة تعليمية متكاملة متجانسة، فإن إدماج لغة الأطفال في التعليم لا يقتصر على النواحي اللغوية فحسب، بل له أثر إيجابي في تمكين المتعلم من الانتماء الثقافي والهوية الوطنية، مما ينعكس على استمرارية التعلم، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.²

3. بناء النموذج التعليمي القائم على لغة الأطفال المألوفة:

وفق ما تقدّم، ننبّه على أن بناء النموذج التعليمي القائم على لغة الأطفال المألوفة؛ يحتاج إلى محددات أولية تلزم مراعاتها في أثناء تصميم الكتب المدرسية، والتوجيه التربوي، وتكوين المدرسين، ومن أبرزها:

- ملاءمة المحتوى اللغوي البيئة الاجتماعية للطفل، فُتدَمَج في نصوص التعليم مفردات وأساليب تعبيرية مألوفة لديه.
- تدريب المدرسين على مهارات التعامل مع تعدّد اللغات واللهجات داخل الصفوف الدراسية، بهدف إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية.
- اعتماد مناهج تربوية مرنة تسمح بدمج الدارجة والفصيحة دمجاً تدريجياً متوازناً.
- إشراك الأسرة والمجتمع المحلي في عملية التعليم، لضمان التواصل والدعم المستمر.

¹ انظر: إبراهيم سعيد، اللغة والتعليم والهوية الثقافية (عمان: دار النشر الأكاديمي، 2016)، ص 120.

² انظر: ناصر عبد الله، تأثير اللغة الأم في تنمية الهوية الوطنية لدى الأطفال (القاهرة: مركز دراسات التعليم، 2019)، ص 11.

هذه المحددات الأولية تمثّل الأساس في تحقيق استفادة حقيقية من لغة الطفل بوصفها وسيلة لتعزيز الثقافة المحلية ودعم التعلم، وهي محورية لضمان كفاءة التعليم الابتدائي وفق أنموذج تعليمي يوظّف لغة الأطفال المألوفة، ويُراعي ما يأتي من نقاط:

(أ) اختيار السياق اللساني المقدم:

إن أولى النقاط الأساسية التي تلزم مراعاتها في بناء الأنموذج التعليمي القائم على لغة الأطفال المألوفة؛ هي العودة إلى أهداف المنظومة التربوية، إذ يهدف استثمار لغة الطفل في التعليم إلى اختيار ما هو دارج فصيح، تضع المنظومة التربوية خططاً تهدف إلى استعماله في النصوص القرائية، وفي لغة الصف، ومرادها الانتقال إلى العربية الفصيحة بسلاسة ويُسرٍّ، صوناً لها، وخدمةً للغة الأولى والثقافة، ولا سيما أن "اللهجة ماضية في الاقتراب من الفصحى، بسبب اتساع قاعدة التعليم، ودور وسائل الإعلام المختلفة، وتأثير لغة المتعلمين في لغة غيرهم"،¹ إذ يتيح استثمار لغة الطفل في الممارسة التعليمية تعليم الأطفال باللغتين الأم والرسمية في المرحلة الابتدائية، والنتيجة تلاميذ يتحدثون لغتين، ويعرفون القراءة والكتابة بهما.

إن الغاية من البرنامج الانتقالي من اللغة الأم إلى اللغة الرسمية تكمن في تزويد المتعلمين بالدعم الشفوي والدراسي اللازمين للانتقال الحقيقي من التعلّم باللغة الأولى إلى التعلّم باللغة الثانية، وينضاف إلى ذلك أن الأطفال إذا أقبلوا على تعلّم لغة أجنبية في المستقبل؛ فلا بُدّ من دعمهم حتى يتمهروا في لغتهم المألوفة، وقد يستغرق هذا (6-8) أعوام من التمدّس أو أكثر، لذا ينبغي للمقررات والمواد الدراسية ومنهجية التعليم أن تدعم الطفل ليتعلم بدارجته الفصيحة، ولو قدّمت العربية الفصيحة، وقبل أن يتعلم الأطفال بلغة ثانية أو أجنبية؛ لا بُدّ من وضع الدعامات الملائمة والضرورية لضمان تمكين الأطفال من المعارف والمفردات اللازمة في اللغة الثانية أو الأجنبية، قبل الانتقال إلى تعلّمها، وهذا لا يكون إلا تدريجيًا، فإذا وصل التقارب بين الدارجة والفصيحة إلى المستوى المؤمل - وبخاصة إذا كان وفق تخطيط لغوي مدروس محكم - فسوف تنتهي مشكلة الازدواجية التي يتمترس خلفها كلٌّ متربّص باللغة العربية، ومتحيّنٌ فُرَصَ القضاء عليها.²

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 275.

² انظر: السابق نفسه.

ونستنتج ههنا أن التعليم باللغة المتداولة يمكن بل ينبغي له أن يستمر، لأنه سيسهم في تعلّم لغةٍ أجنبية، ويدعمه، بل أكثر من ذلك إذا كان من أهداف المنظومة التربوية في بلدٍ أن يتحدث الطفل لغته الوطنية أو لغةً أجنبيةً بطلاقة مع انتهاء المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، فإن من المهم الإشارة إلى أن هذه اللغة لا ينبغي لها أن تكون بالضرورة لغة التعليم، والحقيقة أن الأطفال في كثير من الدول يُتقنون لغةً أجنبيةً بإتقانهم لغتهم الأولى مع تلقّي تعليمٍ عالي المستوى بلغة أجنبية، زد على ذلك أن تدريس اللغة المألوفة مادةً مستقلةً يُعفي المعلمين من إتقان هذه اللغة للتدريس بها، مما يخفف العبء، ويساعدهم في التركيز أكثر على تلقين المفاهيم بلغة مألوفة.¹

(ب) التوزيع الناجع للغات:

في هذه النقطة تعرض تساؤلات مهمة جداً هي:

- كيف يمكن تدبير التدريس في الصف؟
- أينبغي للأطفال من مجموعات لغوية مختلفة تقاسم قاعة الدرس نفسها، أم ينبغي للمعلم تجميعهم على أساس جغرافي في أقسام أحادية اللغة؟
- إذا لم يكن كل المتعلمين في قسم ما ينتمون إلى نفس المجموعة اللغوية، فهل هناك لغة مشتركة يتكلمها كل الأطفال، ويمكن بذلك استعمالها للتعليم؟

يؤكد عبد العلي الودغيري في هذا الشأن أنه إذا اعتمدت مقارنة التقريب بين النسقين اللسانيين الفصحى والدارج في التعليم؛ فسيتقلص الفرق بين مستويي الكتابة والنطق، أو بين المثال والتّمثال إلى الحد الأدنى الذي لا يثير مشكلة تُذكر.²

إن نسبة الأطفال الذين يتحدثون لغات مختلفة، ومدى إتقانهم هذه اللغات؛ يحددان أيّ لغة ستُستخدم داخل الصف، ويتحكمان في توظيف الأساتذة ووضع المواد الدراسية، ويمكن أن يساعد تقويم اللغات التي يتحدث بها معظم المتعلمين والمعلمين؛ في توجيه برامج اللغة المألوفة في البلد والترويج لها، وكذا يضمن ألا تُقصى أقلية من التعلم بلغة مألوفة لديها.

¹ انظر: عودة خليل أبو عودة، "أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأم (العربية) في المرحلة الابتدائية الأولى"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجلد (127)، 2014، ص 230-269.

² انظر: الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 276.

(ج) التكوين التربوي والتعليمي:

تكوين المعلم في تعليم اللغة العربية باستثمار الدارجة إلى جانب الفصحى من أهم الركائز التي ينبغي لمشرقي المناهج التربوية والمكونين أو يولوها عناية شديدة، فهذه العملية لا تقتصر على تعليم محتوى المقررات فقط، بل تتطلب أيضاً إلماماً عميقاً بمناهج تدريس مضامين المقررات بلغة الأطفال التي تجمع بين القبول اللغوي العربي الفصحى، وبين اللهجة الدارجة المتداولة في البيئة الاجتماعية للطفل؛ إذ يحتاج المعلمون إلى معرفة تعليمية دقيقة عن كيفية الانتقال التدريجي من الدارجة الفصحى إلى الفصحى المعيارية، وهي مهارة حيوية تساعد في بناء جسر لغوي ييسر اكتساب اللغة الفصحى من دون إنشاء فجوة معرفية أو ثقافية لدى المتعلمين.¹

وهذا الانتقال يقتضي من المعلم امتلاك تكوين لساني متين يؤهله لفهم المستويات اللسانية المختلفة (الصوتي، والصرفي، والمعجمي، والنحوي، والدلالي)، مما يمكنه من تحليل النصوص اللغوية، ومقارنة الفصحى بالدارجة، ومعرفة كيفية توظيف ذلك في بناء إستراتيجيات تدريس مجدية، وكذا ينبغي له أن يتمكن من دعم التلاميذ ومتابعتهم في انتظام، والإشراف على إبداعاتهم اللغوية، ومراقبة أدائهم اللغوي، وتقييم مستواهم تقييمًا متواصلًا، عبر أدوات تقييم تتناسب مع واقع الطفل اللغوي وثقافته المحلية، وهذا الدعم المستمر يساهم في توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد المتعلمين في تطوير المهارات اللغوية الأربع؛ في إطار نسق لغوي يجمع بين الدارجة الفصحى المتداولة واللغة العربية الفصحى، مما يحقق تعليمًا ناجحًا مستديمًا.²

(د) إنتاج البرامج وتوفيرها:

من الضروري أن تتوفر المواد التعليمية الموجهة لكل من المعلمين والمتعلمين بلغة التعليم المعتمدة، وذلك لضمان جودة العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرجوة، فتوفر هذه المواد بلغة واضحة مألوفة مناسبة السياق اللغوي والثقافي للمتعلمين، لا يساهم في تسهيل التعلم

¹ انظر: سامي أحمد المسعودي، "دور تكوين المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: بين الدارجة والفصحى"، مجلة دراسات تربوية، العدد (45)، 2018، ص 123-145.

² انظر: سامي عبد الرحمن، تكوين المدرسين في تعليم اللغة العربية بين العامية والفصحى (القاهرة: دار التعليم الحديثة، القاهرة، 2017)، ص 132.

فحسب، بل يرفع من نجاعة التكوين التربوي، ويمنح المعلمين أدوات عمل واقعيةً تنسجم مع الوضعية الصفية، وهو ما تبرز معه أهمية اعتماد مقارنة تستثمر ما سَمّيناه (الدارجة الفصيحة)، وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم، إذ لا يزال الطفل في طور بناء مكتسباته اللغوية، ومن ثم يصبح من اللازم أن يعمل المشرفون على إعداد مواد دراسية تؤسّس على هذه المقاربة، عبر إشراك أهل الاختصاص في اللسانيات التطبيقية، وعلوم التربية، والمناهج الدراسية، لضمان ملاءمتها خصائص المتعلم اللسانية والنفسية.¹

ثم إن تخصيص الوقت الكافي لوضع هذه المواد؛ مرحلة حاسمة في تصميم البرامج التعليمية، لأن التسرّع في إنتاج المضامين قد يُنتج فشلاً في تحقيق الغايات المنشودة، وبخاصة إذا لم تُراعَ فيها الفروق السياقية والثقافية واللغوية بين المتعلمين، لذا ينبغي لهذه العملية أن تُرفق بخطط تجريبية دقيقة تشمل اختبارات ميدانية للمواد الموضوعة، تُمكن من تقويمها وتقريبها تدريجياً إلى اللغة الرسمية المعتمدة في التعليم، من دون الإخلال بمبدأ التدرج والانفتاح على لغة الطفل البيئية، وذلك أن دراسات ميدانية عدة تشير إلى أن المواد التعليمية التي تمزج بين لغة المتعلم المحلية واللغة الرسمية تتيح فرصاً أكبر للفهم والتفاعل، وتُحسّن من أداء المتعلمين، وتُقلّل من نسبِ الفشل والتسرب المدرسي،² وعلى هذا الأساس كان الاستثمار في إعداد تلك المواد بطريقة علمية وممنهجة؛ ثمّثل خياراً إستراتيجياً لا غنى عنه، لضمان عدالة لغوية وتربوية في المدرسة.

(هـ) انخراط أولياء الأمور:

انخراط أولياء الأمور في تدبير شؤون تعليم أطفالهم ركيزة من ركائز التربية المُجددية، إذ تؤكد الدراسات التربوية أن حضور الأسرة ومشاركتها في العملية التعليمية يُؤثّر تأثيراً مباشراً إيجابياً في مشاعر الطفل التعليمية وحفزه للتعلم، وتكتسي هذه المشاركة أهمية خاصة عندما يتعلق الأمر باللغة بوصفها الأداة المركزية لاكتساب المعارف والتعبير عن الذات.

¹ انظر: ليلي الجابري، "اللغة الوسطى في التعليم الابتدائي: من التنظير إلى التطبيق"، مجلة المناهج واللسانيات، العدد (22)، 2020، ص 134.

² انظر: ستيفانيا جيانيني، "التعليم متعدد اللغات: مفتاح التعلم الجيد والشامل"، وقائع الأمم المتحدة، نُشر في 2 فبراير 2024، الاطلاع في 13 يناير 2025.

إن إشراك أولياء الأمور في بناء البرامج التعليمية - وبخاصة في الجوانب المتعلقة باختيار المضامين اللغوية التي تعكس واقع الطفل اللساني داخل البيت - يعزّز شعور الطفل بالانتماء، ويزيل الفجوة بين اللغتين المدرسية والأسرية، وذلك أن الأطفال الذين يُدرّسون بلغة قريبة من محيطهم الأسري يُظهرون مستويات أعلى من الفهم، والمشاركة الصفية، والثقة في النفس، مقارنة بأقرانهم ممن يدرسون بلغة بعيدة من خبرتهم الحياتية.¹

لذا كانت توعية أولياء الأمور بجدوى استثمار المحيط السمعي واللغوي الذي يكتسبه الطفل داخل البيت والأسرة؛ مدخلًا رئيسًا لتعزيز موقع اللغة الوطنية لغةً للتعليم، بل تمكين الطفل من الانفتاح على اللغات الأجنبية لاحقًا من منطلق لغوي متين، وهو في الغالب الهدف الرئيس الذي يجعل أولياء الأمور يحرصون على إلحاق أطفالهم بالمدرسة، فحين يُدرك أن اللغة التي يتكلمها الطفل في بيته يمكن أن تكون جزءًا من تعلّمه المدرسي، يصبح دعمهم إياه أكثر عمقًا واستمرارية.²

وليس المقصود من إشراك الأسرة أن تقتصر وظيفتها على المراقبة أو الدعم المنزلي، بل من الممكن أن تتوسع إلى المشاركة الحقيقية في اتخاذ القرارات المتعلقة بوضع المناهج، واقتراح أنشطة صفية وغيرها، أو الانخراط في دعم التلاميذ داخل قاعات الدرس عبر الحكايات الشفوية، أو عرض المهن المحلية، أو تقديم أنشطة إشراف مدرسي، فمثل هذه المبادرات تُسهم في إنشاء بيئة تعليمية مجتمعية تُنهي القطيعة بين المدرسة ومحيطها الطبيعي، وتُعزز الثقافة التشاركية التي هي من أسُس جودة التعليم.³

(و) إشراك هياكل التربية والتعليم:

لضمان برنامج تعليمي قائم على مقارنة الدارجة الفصيحة لا بُدّ من هيكلة كلّ أوجه المنظومة التربوية لتتواءم مع الأنموذج التعليمي الذي يقع عيله الاختيار، ويشمل ذلك التأكد من أن اللغة

¹ انظر: عبد الرحيم بن نونة، "اللغة والهوية في المدرسة المغربية: نحو مقاربة داجمة"، مجلة علوم التربية، العدد (19)، 2019، ص121.

² انظر: خالد الباز، الأسرة والتعليم: رهانات الشراكة التربوية في سياق التعدد اللغوي (الرباط: مركز الدراسات الأسرية، 2017)، ص88.

³ انظر: حنان زاوي، "إشراك الأسرة في العمل التربوي: من الخطاب إلى الممارسة"، مجلة الممارسات التربوية، العدد (7)، 2020، ص102.

معيّار أساسي في توظيف المعلمين، واختيارهم، وتكوينهم باستمرار خارج أوقات العمل، مع مراعاة مدى التطابق بين تقويم المتعلمين والأنموذج اللغوي المعتمد، حتى يتسنى لهم تبيان مكتسباتهم التعليمية، وهكذا يكون إنفاق الوقت والجهد والمال لدعم مقارنة الدارجة الفصحى في التعليم المغربي؛ استثماراً أفضل في خدمة العربية الفصحى والنهوض بها، وما ندافع عنه من استثمار الدارجة الفصحى، يعني ألا نقبل استثمار أي مفردة ليس لها أصل في العربية الفصحى، أي "استعمال اللغة الوطنية في التعليم، وتفضيلها تربوياً على اللغة الأجنبية المستوردة".¹

إن المقاربة التكاملية الاستثمارية للدارجة الفصحى تعمل على تدريس المؤلف والمحسوس من اللغة في بيئة المتعلم والمعلم المباشرة، مما يتناسب مع استخدامات اللغة المتداولة ذات الأصل الفصحى، من مثل التعارف، والتحدث عن النفس والأسرة والدراسة والعمل والطقس، والحاجات اليومية، وتُستخدم الفصحى في الساعات الأولى أيضاً في قراءة العبارات والنصوص القصيرة التي تُستخدم فيها الفصحى، وذلك لأن مهارة الانتقال من الدارجة إلى الفصحى، ومن الفصحى إلى الدارجة الفصحى جزء لا يتجزأ من إتقان العربي لُغَتُهُ، ولا تقلُّ في أهميتها عن معرفته مفردات اللغة وتراكيبها، ونرى أنه بدلاً من الفصل المصطنع بين جانبي اللغة؛ من الأفضل للمتعلّم أن يتقن هذه المهارة، لأنه لن ينجح في استخدام اللغة من دونها، فحرمانه من هذه الفرصة بحجة حمايته من الوقوع في الإرباك هو بمنزلة وضع العراقيل أمامه في طريق إتقانه اللغة.

ومن ثم ينبغي لكل معلمي اللغة العربية، ومصممي برامجها ومناهجها؛ النظر إلى الواقع اللغوي العربي بموضوعية وأمانة وانفتاح لغوي، والتفكير بما يحتاجه المتعلم للتعامل بنجاح مع ذلك الواقع، فالدارجة الفصحى تمثّل ثمرة وسلاحاً لنظام لغوي واحد يُستخدم في مواقف معينة للتعبير عن حاجات المتكلم، إذ "اللغة هنا لغة أمّ (وطنية أو قومية)، ولهجاتها كلّها جزءٌ منها، وليست بديلاً عنها".²

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 278.

² السابق نفسه.

خلاصة

إن الواقع التربوي الراهن في ظلّ التعدد اللساني والثقافي؛ يفرض على صانعي القرار التربوي أن يعيدوا النظر في مسارات تعليم اللغة العربية المعيارية للأطفال، وبخاصة في السنوات الأولى من التمدرس، وذلك باعتماد سياسات لغوية تربوية قائمة على التدرج، والمواءمة بين مكتسبات الطفل القبلية اللغوية (الدارجة)، ومهاراته اللاحقة بالعربية الفصحى، فنجاح الطفل في التحول التدريجي من محيطه اللغوي الطبيعي إلى عالم اللغة المدرسية الرسمية؛ رهينٌ بمدى قدرة المنهاج على احتضان هذا التحول، وتهيئة الأدوات المناسبة لردم الهوة اللسانية والنفسية التي قد تعترض مساره التعليمي.

ومن هذا المنطلق ينهض الباحثون في اللسانيات التطبيقية، والخبراء في بناء المناهج، بمهمة محورية في بلورة تصوّر علمي عن (المتن اللغوي الجسري)، أي مجموع المفردات والتراكيب والوظائف التواصلية المشتركة بين اللسان الأم واللغة العربية الفصحى، والذي يمكن أن يمثل قاعدة تمهيدية لتدريس اللغة العربية من دون انقطاع فجائي يُضعف حِفْزَ التعلُّم، أو يُربك المسار الإدراكي للطفل، وقد تبين أن نسبة التقاطع المعجمي بين الدارجة المغربية والعربية الفصحى قد تصل إلى (80٪)، وهي نسبة دالة تفرض أخذها في الحسبان في صياغة البرامج اللغوية والكتب المدرسية، بل تفتح المجال لإمكانات تربوية كبيرة في بناء تعليم مزدوج القناة (Bilingual Input) بين اللغة البيئية واللغة الرسمية.

ولا يجوز إغفال النموذج التقليدي للكتاب، الذي - وإن اتسم بالشكلانية في بعض مظاهره - أثبت نجاعته في تحقيق التعرض الكثيف والطويل للعربية الفصحى عبر التكرار الشفوي، وحفظ النصوص القرآنية، وتلقين المنظومات البلاغية، وقد مكّن هذا النمط التعليمي الأطفال من تنمية مهارات الاستماع والفهم الشفوي، وهو ما يمثل في اللسانيات التربوية ما يُسمّى (المدخل السمعي الطبيعي)، الذي يُعدّ الخطوة الأولى في ترسيخ البنية اللغوية لدى المتعلم.

واليوم إذ تحوّل التعليم الأولي إلى فضاء مؤسساتي حديث، فإن من واجب المعلمين في مرحلة ما قبل التمدرس أن يعيدوا إعمال ذلك المدخل السمعي الطبيعي، وذلك عبر أنشطة تعليمية تعتمد السرد القصصي، وتكرار الأناشيد، والمسرح الصوتية، لتأمين تعرّض الأطفال تعرّضاً لغوياً غنياً مطوّلاً للغة العربية المعيارية، مع الحفاظ على العلاقة الحية بمفرداتهم اليومية، وبهذا التصور التربوي المتكامل يمكن أن نضمن انخراط الطفل في تعلّم العربية بوصفها امتداداً راقياً لما ألفه من لغة مجتمعه، لا بوصفها لغة غريبة.

إن مستقبل تعليم اللغة العربية لأطفالنا لن يُبنى على القطيعة، بل على الجسر؛ جسر لغوي وتربوي ووجداني، يؤسّس على الوعي بالخصائص اللسانية المحلية، ويستند إلى مرجعية علمية منفتحة، ويتّجه صوب تحقيق عدالة لغوية تمكّن المتعلم من الانخراط المُجدي في محيطه التربوي، والاجتماعي، والوطني.

المصادر والمراجع

- إبراهيم سعيد، اللغة والتعليم والهوية الثقافية (عمان: دار النشر الأكاديمي، 2016).
- حنان زاوي، "إشراك الأسرة في العمل التربوي: من الخطاب إلى الممارسة"، مجلة الممارسات التربوية، العدد (7)، 2020.
- خالد الباز، الأسرة والتعليم: رهانات الشراكة التربوية في سياق التعدد اللغوي (الرباط: مركز الدراسات الأسرية، 2017).
- سامي أحمد المسعودي، "دور تكوين المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: بين الدارجة والفصحى"، مجلة دراسات تربوية، العدد (45)، 2018.
- سامي عبد الرحمن، تكوين المدرسين في تعليم اللغة العربية بين العامية والفصحى (القاهرة: دار التعليم الحديثة، القاهرة، 2017).
- ستيفانيا جيانيني، "التعليم متعدد اللغات: مفتاح التعلم الجيد والشامل"، وقائع الأمم المتحدة، نُشر في 2 فبراير 2024، الاطلاع في 13 يناير 2025.
- عبد الرحيم بن نونة، "اللغة والهوية في المدرسة المغربية: نحو مقارنة داجمة"، مجلة علوم التربية، العدد (19)، 2019.
- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2014).
- عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2014).
- عودة خليل أبو عودة، "أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأم (العربية) في المرحلة الابتدائية الأولى"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجلد (127)، 2014.
- اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الرباط: 1999).
- ليلى الجابري، "اللغة الوسطى في التعليم الابتدائي: من التنظير إلى التطبيق"، مجلة المناهج واللسانيات، العدد (22)، 2020.

ناصر عبد الله، تأثير اللغة الأم في تنمية الهوية الوطنية لدى الأطفال (القاهرة: مركز دراسات التعليم، 2019).

يوسف إسماعيلي، "مدى ملائمة مفردات النصوص القرائية لمجالات الكتاب المدرسي: دراسة إحصائية"، في: تدريس القراءة باللغة العربية: مقاربات جديدة، تحرير: عبد الله الشكيري (إفران: منشورات جامعة الأخوين، ط1، 2018).

Charles A. Ferguson, "Diglossia," *World*, 15(2), 1959.

Iris Levin, Elinor Saiegh-Haddad, Nareman Hende & Margalit Ziv, "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study among Israeli Palestinian Kindergartners," *Applied Psycholinguistics*, 29(3).

Jim Cummins, "Bilingualism and Minority-Language Children," *Language and Literacy Series*, 1981.

Jim Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, 49(2), 1979.

Jim Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, 1981).

Jim Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000).

Kees Versteegh, "Diglossia," in: Karin C. Ryding (Ed.), *The Arabic Language*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014).

Mary J. Schleppegrell, "Linguistic Features of the Language of Schooling," *Linguistics and Education*, 12(4).

Ofelia García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (Palgrave Macmillan, 2014).

Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982).

- Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press Inc., 1982).
- Stephen L. & Diane Dekker, “Mother Tongue Instruction in Lubuagan,” *International Review of Education*, 57(5-6), 2011.
- Stephen L. Walter & Kain Godfrey Chuo, *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project* (Report for 2011).
- UNESCO, “If you don’t understand, how can you learn?” *Global Education Monitoring Report*, 2016.

References

- Al-Lajnah al-Khāṣṣah lil-Tarbiyah wal-Takwīn, *al-Mithāq al-Waṭanī lil-Tarbiyah wal-Takwīn* (Rabat: 1999).
- Charles A. Ferguson, "Diglossia," *World*, 15(2), 1959.
- Ḥanān Zāwī, "Ishrāk al-Uṣrah fī al-ʿAmal al-Tarbawī: Min al-Khiṭāb ilā al-Mumārasah," *Majallah al-Mumārasāt al-Tarbawīyyah*, No. (7), 2020.
- Ibrāhīm Saʿīd, *al-Lughah wal-Taʿlīm wal-Huwiyyah al-Thaqāfiyyah* (Amman: Dār al-Nashr al-Akādimī, 2016).
- Iris Levin, Elinor Saiegh-Haddad, Nareman Hende & Margalit Ziv, "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study among Israeli Palestinian Kindergartners," *Applied Psycholinguistics*, 29(3).
- Jim Cummins, "Bilingualism and Minority-Language Children," *Language and Literacy Series*, 1981.
- Jim Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, 49(2), 1979.
- Jim Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, 1981).
- Jim Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000).
- Kees Versteegh, "Diglossia," in: Karin C. Ryding (Ed.), *The Arabic Language*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014).
- Khālid al-Bāz, *al-Uṣrah wal-Taʿlīm: Rihānāt al-Sharākah al-Tarbawīyyah fī Siyāq al-Taʿaddud al-Lughawī* (Rabat: Markaz al-Dirāsāt al-Usariyyah, 2017).
- Laylā al-Jābrī, "al-Lughah al-Wuṣṭā fī al-Taʿlīm al-Ibtidāʾī: Min al-Tanzīr ilā al-Taṭbīq," *Majallah al-Manāhij wal-Lisāniyyāt*, No. (22), 2020.

- Mary J. Schleppegrell, "Linguistic Features of the Language of Schooling," *Linguistics and Education*, 12(4).
- Nāṣir ʿAbdullāh, *Taʿthīr al-Lughah al-Umm fī Tanmiyah al-Huwiyyah al-Waṭaniyyah ladā al-Aṭfāl* (Cairo: Markaz Dirāsāt al-Taʿlīm, 2019).
- Ofelia García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (Palgrave Macmillan, 2014).
- Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982).
- Sāmī Aḥmad al-Masʿūdī, "Dawr Takwīn al-Muʿallimīn fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: Bayna al-Dārijah wal-Fuṣḥā," *Majallah Dirāsāt Tarbawiyah*, No. (45), 2018.
- Sāmī ʿAbdurrahmān, *Takwīn al-Mudarrisīn fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah bayna al-ʿĀmmiyyah wal-Fuṣḥā* (Cairo: Dār al-Taʿlīm al-Ḥadīthah, 2017).
- Stefania Giannini, "[al-Taʿlīm al-Mutaʿaddid al-Lughāt: Miftāh al-Taʿallum al-Jayyid wal-Shāmil](#)," *United Nations*, published February 2, 2024, accessed January 13, 2025.
- Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press Inc., 1982).
- Stephen L. & Diane Dekker, "Mother Tongue Instruction in Lubuagan," *International Review of Education*, 57(5-6), 2011.
- Stephen L. Walter & Kain Godfrey Chuo, *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project* (Report for 2011).
- UNESCO, "If you don't understand, how can you learn?" *Global Education Monitoring Report*, 2016.
- Youssef Ismaili, "Madā Malāʾamat Mufradāt al-Nuṣuṣ al-Qirāʾiyyah li-Majālāt al-Kitāb al-Madrāsī: Dirāsah Iḥṣāʾiyyah," in: Abdellah Chekayri (Ed.), *Tadrīs al-Qirāʾah bil-Lughah al-ʿArabiyyah: Maqārabāt Jadīdah*, (Ifra: al-Akhawayn University Press, 1st Ed., 2018).

- ‘Abdul‘alī al-Wudghīrī, *Lughah al-Ummah wa-Lughah al-Umm: ‘an Wāqī‘ al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Bī‘atihā al-Ijtimā‘iyyah wal-Thaqāfiyyah* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1st Ed., 2014).
- ‘Abdurrahīm bin Nūnah, “al-Lughah wal-Huwiyyah fī al-Madrasah al-Maghribiyyah: Naḥwa Muqārabah Dāmijah,” *Majallah ‘Ulūm al-Tarbiyah*, No. (19), 2019.
- ‘Abdussalām al-Musaddī, *al-Huwiyyah al-‘Arabiyyah wal-Amn al-Lughawī: Dirāsah wa-Tawthīq* (Doha: al-Markaz al-‘Arabī lil-Abḥāth wa-Dirāsāt al-Siyāsāt, 1st Ed., 2014).
- ‘Awdah Khalīl Abū ‘Awdah, “Athar Ta‘līm al-Lughah al-Ajnabiyyah fī Ta‘līm al-Lughah al-Umm (al-‘Arabiyyah) fī al-Marḥalah al-Ibtidā‘iyyah al-Ūlā,” *Majallah Majma‘ al-Lughah al-‘Arabiyyah bi-al-Qāhirah*, vol. (127), 2014.