مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163-1112
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

الانغمـــاس اللغـــوي وأثـــره في تعليميـــة اللغـــات
- دراســـة لسانيـــة –

منـــاع آمنـــة[1]، يحـــي بن يحـــي[2]

01 - قسم الأدب واللغة العربية ، كلية الآداب واللغات ،

جامعة قاصدي مرباح ، ص ب 511، ورقلة 30000 ، الجزائر

menaa30@gmail.com

02- قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات،

ص ب 455، غرداية، 47000 الجزائر جامعة غرداية

yahiab30@gmail.com

الملخص –

تتأسّس التعليمية إجمالا على كفاءتين؛ الكفاءة اللغوية؛ التي تتحقق من خلال تزويد المتعلّم بما يساعده على فهم اللغة وقوانينها البنوية، والكفاءة التواصلية، من خلال تزويد المتعلّم بالمهارات اللازمة المساعدة على تحقيق التواصل مع غيره باللغة المراد تعلّمها. ولقد ارتكز تعليم اللغات عموما على تحقيق الكفاءة التواصلية، باعتبارها الأساس في تعامل الفرد مع بني جنسه، والمنطلق في الاستعمال والوجود اللغوي. من أجل ذلك سُخِّرت وسائل وطرائق متنوعة في سبيل تحقيق ذلك المبتغى، وتلك الغاية، مثال ذلك أسلوب الانغماس اللغوي، الأخير الذي يقوم على تبنّي هاته الوظيفة اللغوية في تحقيق الطلاقة ، وتطوير كفاءة للمتعلم. ذلك ما يمكن استنباطه من خلال هذه الورقة البحثية التي نحن بصدد الحديث فيها عن مفهوم الانغماس اللغوي، وأصوله التراثية العربية.

الكلمات المفتاحية –
اللغةالانغماس اللّغوي-التواصل-الكفاءة-المهارةالمتعلّم-التعليم

Linguistic Immersion and its impact on language didactic
- a linguistic study –

Abstract -

The term « didactics » is generally based on two competences, communicative competence that aims at providing the learner with the necessary skills to communicate with others in the target language, and linguistic competence that helps him/her to understand the

language and its rules. For this reason, various means and methods were employed in order to achieve that end, for example the language immersion program, which is based on constant communication with the target language, away from grammar and translation, in addition to its reliance on communication approach in teaching. This is what can be deduced from this paper in which we are going to talk about the concept of language immersion and its Arabic heritage principles.

Key words -

language- language immersion -communication-competence-skill-learning-Education

1 - توطئـــة -

يكتسب مصطلح الانغماس اللغوي أهميته، بالنظر إلى حاجة الهيئات والشعوب الماسة إلى تعلّم اللغات، وعليه فإن تطوّر الطرائق التعليمية، وتنوّعها مرتبط أساسا بهذه الحاجة؛ فالولايات المتحدة الأمريكية مثلا ما كانت لتعلّم لغة أعدائها، لولا إيمانها وقناعتها بأن من تعلّم لغة قوم أمِن شرَّهُم، فبادرت في الحرب العالمية الثانية على -سبيل المثال- إلى تركيز اهتمامها على التدريب اللغوي للجيش على حساب التدريبات الأخرى، حين اشتدت الحاجة عند الأمريكيين إلى اكتساب الكفاءة الشفهية في لغات حلفائهم وأعدائهم على السواء، عندها تولت المؤسسة العسكرية جهوداً لغوية مكثفة تركز على المهارات الشفهية [1]. وعليه،أصبح تعلّم اللغات وتحسين المستوى مرهونا بطبيعة الحاجة لتلك اللغة.

كما أن مفهوم الانغماس هو الآخر، لمـــــّا كان مرتبطا بتلك الحاجة، ولمـــــّا كان ضرورة يمليها الواقع والمحيط اللّساني للفرد، كانت بداية تطبيقه متوافقة إلى أبعد حدٍّ مع هذه الحقيقة، وذاك المطلب، عندما شعر الأولياء في كندا بأهمية أن يتعلّم أبناؤهم اللّغة الثانية التي تفشّت في أوساطهم، وتغلغلت في الوسط المحيط بهم، فطالبوا الهيئات والمؤسّسات التعليمية المهتمّة بأمر تعليمية اللّغات بإيجاد حل لهذه المسألة، خاصة وأنّهم لاحظوا أن ذلك أصبح يشكّل عرقلة في التحصيل الأكاديمي للطفل، الذي أصبح يصارع ملكات لسانية في وسط واحد.

بدأ تطبيق "الانغماس" فى أول تجربة من نوعها عام 1965م، بـمدرسة "سانت لامبرت « Saint-Lambert » بكندا، استنادا لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية anglophones في تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية (الفرنسية)، وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعّال مع المجتمع الفرنكفوني (الفرنسي) المحيط بهم، فاقترحوا على الجهات الوصية، إجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في جميع المواد والأنشطة ابتداء من رياض الأطفال، على ألا

يؤدّي ذلك إلى عرقلة مسار تقدّمهم الأكاديمي. وفي النهاية تم رصد النتائج بعناية فائقة، وتقييمها من قبل باحثين في جامعة ماكجيل (MCGILL) حيث كانت تحمل بوادر إيجابية، الأمر الذي جعل تطبيق مثل هذه التجربة ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، ومن قبل العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد أونتاريو للدراسات في التربية والتعليم، ليعُم تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم [2].

من خلال ما سبق، نجد أن مفهوم الانغماس اللّغوي، يقف عند حدود تحسين وتطوير الكفاءة اللّغوية، في لغة ما، أو مستوى لغوي ما. وعليه، ارتأينا استغلال مفهومه في تعليم اللغة العربية الفصحى، في ظل ما تعيشه من تعدّدية، تفشّت مظاهرها بشكل واضح في المستوى التحصيلي اللّساني للفرد عموما، وللطفل في أدائه المدرسي خصوصا. بيد أنّنا نقف عند حدود التعريف بهذا المفهوم، وملامحه في التراث العربي القديم، من خلال ما يتوفّر لنا من معطيات نظرية وممارسات إجرائية عربية.

2 - تعريف الانغماس اللّغوي:

يقوم هذا المفهوم على ما يمكن أن تؤديه اللغة في السياق الاجتماعي، على اعتبار أن اللغة مرآة المجتمع، وأن الفرد يكتسب مفردات لغته التواصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته. بناء عليه كانت الحاجة الماسة إلى تطوير أدائه وتحسينه باستمرار، حتى يحظى بفرص تواصلية أحسن. ومن خلال الاطلاع على المؤلفات المتخصصة في الحديث عن إستراتيجية الانغماس اللغوي والمعاجم اللغوية العربية وغيرها، نجدها تضع ترجمتين في إطار صيغتي "الغمر" و"الغمس" وبينهما تباين دلالي.

2 - 1 - الانغماس لغة:

تتفق معظم المعاجم اللغوية في تفسير مادة "غَمَس" أو "غَمَر" على دلالة التغطية، والغوص، والإطباق، وما في ذلك من إشارة إلى التعمّق والتغلغل في أعماق الشيء. حيث يورد ابن فارس في مقاييس اللغة أن: « الغين والميم أصل واحد صحيح يدل على تغطية وإطباق.»[3] ويضيف أيضا: « الغين والميم أصلٌ واحد يدلّ على غطِّ الشّيء. يقال: غَمَستُ الثّوب واليَد في الماء، إذا غَطَطتَه فيه. [...] والمغَامسة: رميُ الرّجُل نفسه في سِطة الحرب. ويمين غموس، قال قوم: معناه أنها تَغمِس صاحبها في الإثم. وقال قوم: الغموس، النَّفذة. والمعنيان وإن اختلفا فالقياس واحد، لأنها إذا نَفَذَت فقد انغمست، قال:

ثَمّ نَفَّذتُه ونَفَّست عنه غَموسٍ أو ضَربَةٍ أَخُوذ.

ويقال للأمر الشَّديد الذّي يَغُطُّ الإنسان بشِدَّته: غَموس. قال:

متى تأتِنا أو تلقَنا في ديارنا نجد أمرَنا أحذَّ غَمُوسا [4]

وفي تفسير مادة "غمر" يقول: ابن فارس « الغين والميم والرّاء أصلٌ صحيح، يدُلُّ على تغطيةٍ وسَتْرٍ في بعض الشِّدَّة. من ذلك الغَمْر: الماء الكثير، وسمِّي بذلك لأنَّه يغمُر ما تحتَه. ثم يشتقُّ من ذلك فيقال فَرسٌ غَمْر: كثير الجَري، شُبِّه جريُه في كثرته بالماء، [...] ومن الباب: الغَمْرة: الانهماك في الباطل واللّهو. وسمِّيت غَمرةً لأنها شيء يستُر الحقَّ عن عين صاحِبِها. وغَمَرات الموت: شدائدُه التي تَغْشَى. وكلُّ شِدّةٍ غَمرة، سمِّيت لأنها تَغْشَى. قال:

الغمرات ثم ينجلينا

ومما يصحّح هذا القياسَ الغمير، وهو نباتٌ أخضَرُ يغمُره اليَبرِيس. ويقال: دخَلَ في غِمار النّاس، وهي زَحْمَتُهم، وسمِّيت لأنَّ بعضًا يستُرُ بعضا. وفلانٌ مُغامِرٌ: يرمي بنفسه في الأمور، كأنه يقع في أُمورٍ تَستُره، فلا يَهتدِي لوجه المخْلَص منها. » [5].

جمع ابن فارس كلا من " غمس " و "غمر" في حقل دلالي واحد، يتمثّل في السّتر والانهماك في الشيء، وكذا التّغطية والغوص.

وفي ذات السياق يقول أحمد مختار عمر: « غمر يغمر غمرا، فهو غامر وغمر، والمفعول مغمور (للمتعدي) غمر الماء: كثر وعلا من دخله وغطاه. غمر: انغمس أو غطّي وستر [...] غَمَرَ أصحابَه بفضله: غطّاهم به ، انغَمَر في الماء: انغَمَس أو غُطِّي وسُتِر»[6]. وفي مادة "غَمَسَ" يقول: « غَمَسَ، يَغمِس، غَمْسًا، فهو غامِس[...] انغمس في ينغمس، انغماسًا، فهو مُنغمِس، والمفعول مُنغمَسٌ فيه. انغمس في الماء أو غيره: غطّس فيه، انغمر به، غاص فيه «انغمس في القراءة/ العمل- ينغمس في أعمال ضارّة بوطنه". انغمس في الملذّات/ انغمس في الرَّذائل/ انغمس في الخطايا: غمَر نفسَه بها » [7]

في حين تميّز ابن منظور في تحليله لهاته الصيغة، بإضافة ملمح اصطلاحي، يعد الأهم في إطار الاكتساب اللغوي، متجاوزا بذلك حدود التفسير المعجمي إلى الدلالة الاصطلاحية، ومقدما الإرهاصات الأولى لهذا المصطلح، حيث يقول: « الغمس إرساب الشيء في الشيء السيال، أو الدّدى، أو في ماء، أو صبغ،حتى اللّقمة في الخل، غمسه يغمسه غمسا أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس [...] قال: وقال علي بن حجر: الاغتماس أن يطيل اللبث فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه [...] ومنه الحديث: فانغمس في العدو فقتلوه؛ أي دخل فيهم وغاص. » [8]

ابن منظور في هذا النص، يؤكد على الترادف الدّلالي بين صيغة "انغمس" و "اغتمس" للإشارة إلى التغطية والتغلغل في أعماق الشيء. ثم إنه ينتقل من التحليل العام للصيغة، إلى نوع من التخصيص، حين يشير إلى مسألة العامل الزمني، وما له من كبير الأثر في تحديد المصطلح. الأمر الذي دعاه إلى التوجّه إلى تحديد نقطة الفرق بين "الاغتماس" و"الارتماس" من منطلق المدة الزمنية التي يقضيها الفرد في أحضان البيئة اللغوية.

كما ورد مفهوم الانغماس بالشكل العام في أحاديث النبّي صلى الله عليه وسلّم بالدلالة نفسها نحو قوله في حديث الخندق «حتّى أَ عْمَرَ بَطنَه »[9] أي وارى الترابُ جلده وستره.

ومنه حديث الهجرة « وقد غَمَس حِلفا في آل العَاص» أي أَخَذَ بنصيبٍ من عَقْدهم وحِلفهم يأْمن به، كانت عادتهم أن يُحضِروا في جَفنةٍ طِيباً أو دَمًا أو رَمادًا، فيُدخلون فيه أيديَهم عند التَّحالُفِ لِيتِمَّ عَقدُهم عليه باشتِراكِهم في شيءٍ واحِدٍ.

ومنه حديث المولود أيضا « يكون غَميسًا أربعين ليلة » أي مَعْموسًا في الرَّحِم. وفي حديث آخر يقول: « فانغَمَسَ في العَدُرّ فقَتَلوهُ » أي دَخَلَ فيهم وغاصَ [10].

و عن يمين الغموس حكى عبد الله بن عمرو بأنه: جَاءَ أعرابيٌّ إلى النبيّصلى الله عليه وسلّم فقال يا رسول اللهِ ما الكبائرُ؟ قال الإشراك باللّه. قال ثَمَّ ماذا؟ قال ثُمَّ عُقُوق الوالدَين. قال: ثَمَّ ماذا؟ قال اليمين الغموسُ. قلتُ وما اليمين الغَموسُ؟ قال: الذي يَقْتَطِعُ مالَ امرئٍ مسلمٍ هُوَ فيهَا كاذِبٌ [11]. قال الامام النّووي : « سُمِّيت غَموسًا لأنها تَغْمِسُ صاحِبَها في الإثم. » [12]

وعليه، يشير التفسير المعجمي لهذه الصيغة، إلى التغطية والسّتر، والانهماك في الشيء.

2 - 2 - الانغماس اللغوي في الاصطلاح:

ورد هذا المصطلح في كتب الدارسين بمسميات متعددة، وتراجم مختلفة؛ نذكر منها: "الانغماس اللّغوي" و" الغمر اللغوي" و "الحمام اللغوي" و "محمية التعليم" ...إلخ. أما تبنّينا للمصطلح الأول، فكونه الأقرب للمعنى اللغوي الوارد في المعاجم اللغوية العربية.

وما تباين تلك المصطلحات إلا من قبيل الترجمة، أو تخصُّص الباحثين، حيث إنّها في مجملها تكاد تتفق على تعليم اللغة الهدف بعيدا عن اللغة الأم، في نوع من الانسحاب أو الانقطاع، وتختلف بعض الشّيء في جوهر ذلك الانقطاع أو الانعزال اللغوي، فالفرق بين مصطلحي "الغَمر Submersion" و "الانغماس Immersion " مثلا –حسب فلوريان كولماس- يكمن في أن الأول يكون الدّمج اللغوي فيه بشكل غير منظّم ولا يستند لتخطيط يراعي الثنائية والتنوع اللغوي، عكس ما يكون في برنامج الانغماس. يقول في تعريف الغمر: « هذا الوضع التربوي هو ببساطة تربية الاتجاه السائد (Main Stream) من دون تخطيط لإدماج الطلبة الذين لا يتكلمون لغة الأغلبية. لا يتم الاعتراف بالاختلافات اللغوية بكيفية ظاهرة في المنهاج (Curriculum). بوضع طلبة لغة الأقلية ببساطة في أقسام حيث التكوين، والأدوات، والتقييم يكون بلغة الأغلبية فقط [...] ويختلف الانغماس المبنين عن برامج الغمر الموصوفة أعلاه من حيث امتلاكه لتخطيط تربوي، فالتكوين يكون فقط بالنسبة إلى طلبة الأقلية اللغوية الذين يتعلمون لغة الأغلبية، مع أداة في لغة الأغلبية المتخصَّصة بالنسبة إلى متعلّمي اللغة، ومع مدرّس يستعمل لغة الأغلبية فقط. »[13] يؤكد فلوريان

على أن أساس الفرق بين المصطلحين، يكمن في أن " الغمر" يؤكد في تصميمه على الأحادية اللغوية، في حين يتم تصميم برامج الانغماس لغرض تعزيز الثنائية اللغوية، دونما إحلال للغة مكان الأخرى.

إن مبدأ الانغماس اللغوي، كما تصفه الدراسات الحديثة، هو من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف. يقول Roy Lyster هو «وسيلة فعّالة، تساعد المتعلّمين على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوعة من السياقات. »[14] ويضيف فلوريان بأن هذا البرنامج لا يقتصر على تحسين المستوى في لغة ما، بل هو أيضا يقوم على تعزيز الثنائية اللّغوية، حيث خصّصت بعض أنماطه « »لطلبة الأغلبية اللغوية أو متكلمي اللغات ذات المنزلة العليا (High-Status Languges) الذين يتمنون أن يصبحوا ثنائيي اللغة. »[15]

مما لاشك فيه، أن مصطلح الانغماس اللغوي، يرتكز تعريفه على محدّدين أساسيين هما: اللغة والفترة الزمنية التي يقضيها الفرد مع تلك اللغة، هذا بغض النظر عن المنهج والطريقة وكذا البيئة، لذلك يمكن تعريفه بأنه مبدأ في تعليم اللغات بذاتها في فترة زمنية محدّدة، لا يتم خلالها استعمال لغة غير اللغة المراد تعلُّمها. وهذا ما أكده Shaban Barimani في قوله بأن

« الانغماس اللغوي في أبسط تعريف له هو طريقة في تعليم اللغة الثانية في المدارس العادية من خلال استخدام اللغة الهدف في التعليمات وفي المناهج الدّراسية.»[16] كما أشار إليه الفهري باعتباره حلا للتعدّدية اللغوية في البلاد العربية يقول أن « أي كل تعدّد لغوي مقترن بتعدّد لهجي ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي (العربي) من اكتساب اللغة الوطنية الرّسمية عبر إغماس مبكر (early Immersion) لتلافي الانعكاسات السّلبية للازدواجية (difossio) على النمو اللغوي والمعرفي. »[17]

يتأسّس رأي الفهري على تطبيق النمط المبكر من أنماط الانغماس اللغوي، الأخير المرتبط بالمراحل الأولى للطفل، أين يتم تعليمه بلغته الأم، مدة زمنية معينة، حتى يظهر تمكّنه منها، ليتم تعليمه لغة أخرى في وقت لاحق، تلافيا –كما قال- للانعكاسات السلبية للازدواجية اللغوية للفرد، عبر كافة المستويات. وهو ما كان قد صرّح به البشير الابراهيمي في آثاره حين قال: « يجب حَمل التلاميذ على التكلُّم بالعربية الفصحى ماداموا في المدرسة [...] ومن الحكمة في هذه المرحلة ألاّ ينطق المعلّمون أمامهم بكلمة أعجمية حتّى لا تُخدَش ملكاتهم، فإنّ كلمة واحدة قد تُفسد كلّ العمل»[18]

وعرّف بوسمان Hadumod Bussmann (Gregory Trauth و Kerstin Kazzazi)هما مترجما المعجم، أما المؤلّف فهو بوسمان هذا المصطلح في قاموس (Routledge Dictionary of Language and Linguistics) بأنه

« مذهب في تدريس اللغة الثانية (...)تُعلّم فيه الموضوعات الأكاديمية باللغة الهدف فقط » [19].يؤكد هذا المفهوم على العزلة اللغوية في بيئة اللغة الثانية، دون أدنى استعمال للغة الأصلية خلال ذلك، لفترة زمنية محدّدة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الكفاءة العالية في تلك اللغة، والتواصل الفعّال بها ضمن سياقات ومواقف متنوعة. ويضيف رشدي طعيمة أيضا بضرورة « إشاعة المناخ اللغوي الصحيح الذي يُنمّي عند التلاميذ مهارات اللغة العربية، ولعل أفضل البرامج في هذا الشّأن برنامج الاندماج اللغوي Immersion language programs والتي يحاط فيها التلميذ من كل جانب باللغة العربية منذ أن تطأ قدمه المدرسة العربية. »[20] على أنّ مما يساعد في تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ هو التنويع في التدريس من خلال إلقاء الدروس، والمحاضرات، وشرح الصور والخرائط والملصقات، وغيرها من الأنشطة اللغوية باللغة العربية الفصحى.

من جهة أخرى، يرى كومنس CUMMINS بأن هذا المصطلح يتميّز ببعد دلالي مزدوج، حيث يستخدم « بطريقتين مختلفتين في الخطاب التربوي، المعنى الأول يتم تنظيم برنامج الانغماس وأشكال التعليم ثنائي اللغة للطلاب المغمسين في لغة ثانية ببيئة تعليمية بهدف تطوير الكفاءة في لغتين. والمعنى الثاني، يشير إلى غمس المهاجرين من أطفال الأقليات اللغوية في بيئة الفصول الدراسية حيث تكون تعليمات حصرا من خلال لغتهم الثانية أو الثالثة {لغة البلد المضيف}، والقصد من ذلك هو تطوير الكفاءة في لغة التدريس. »[21]

أما عبد الرحمان الحاج صالح فقد أشار إلى هذا المصطلح، في سياق حديثه عن طبيعة إنشاء الملكة اللسانية ونموها، الأخير الذي يقوم على ضوابط أساسية، تتلخّص عند قوله بأن الملكة اللغوية « لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها. أما خارج هذا الجو الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة. »[22]

يشير هذا النص إلى أهم البنى التي يتأسس عليها مفهوم الانغماس اللغوي، المتمحورة في جزئيتين أساسيتين هما: طبيعة البيئة اللغوية، المركزة على اللغة الهدف، بالإضافة للمدة الزمنية التي أقر بضرورة كفايتها للحصول في نهاية الأمر على عقد الملكية اللغوية، ذلك أنّ تملُّك اللغة لا يكون إلا من خلال السيطرة التامّة للغة الهدف على الموقف التعليمي، ونشأة الفرد على استعمالها والتواصل بها وحدها دون غيرها. يقول المسدّي: « أما فطرة المنشأ فإنها تحدّد الطّرق التي يتوفّر بها للإنسان عَقد الملكية اللغوية وتتجسّم خاصة في البيئة التي يتربّى فيها الإنسان، والتي توفّر له مناخ الاكتساب بما أنها تخلق حوله "حوضا لسانيا". »[23] حيث يقوم التواصل المستمر، أو الانهماك في

استعمال تلك اللغة مدة زمنية معينة « لا لعشرة أيام مرة واحدة في العمر كما فعلت بعض وزارات التعليم العالي في بلادنا في الثمانينيات (في تعليم العربية للأساتذة). » [24]

ويضيف أيضا بأنه قد اتضح بأن اسلوب الانغماس اللّغوي في تعليمية اللغات هو الحل الوحيد، على نحو: « ما يُفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأوّل؛ يمنعونهم من السّماع والتحدّث بغير اللغة التي سيتلقّون بها دروسهم. »[25] أما تركيزه على مهارتي الحديث والاستماع، فلأنهما المنفذ الأساسي التي يحقّق به الفرد الكفاءة في مهارتي القراءة والكتابة. على أنّ الاستماع يعمل على تنمية اللغة الاستقبالية، التي تظهر نتائجها بوضوح أكثر على مستوى الأداء الإنتاجي، سواء كان ذلك كلاما أو كتابة، سوى أن الحديث أمر يساعد على صناعة اللغة، والتعوّد على استعمالها، أو كما عبّر عن ذلك تمام حسّان بالرّمالة اللّغوية.

الأمر الذي يُبقي على اللغة في سياقها التواصلي الطبيعي، ووظيفتها المرجعية، من خلال تعرّض مباشر لمواقف لسانية متنوّعة، بتنوّع البيئة التي اعتادها الفرد وترعرع بين أحضانها، « فالاكتساب المباشر هو الذي لا يستوجب خروج اللغة من وظيفتها المرجعية إلى وظيفة ما وراء اللغة، وهذا شأن الانسان مع لغة الأمومة وشانه أيضا مع لغة قوم يقع بينهم فيتعلّم لغتهم ولا معلّم. »[26] في إشارة إلى ذلك الاكتساب التلقائي الذي يتم من خلال الاحتكاك المباشر بأفراد الجماعة اللغوية، والتواصل الدّائم بأهلها لمدة زمنية معينة؛ على اعتبار أن التعلّم التلقائي واللاشعوري للغة يتم من خلال الرّحلة إلى الحقل المعيّن، والاختلاط بأهل اللغة مدة زمنية معينة.

كما أن عبد الرحمان الحاج صالح في تعريفه لمصطلح الانغماس اللغوي، يضع مجموعة من الضوابط التي ينبغي توّفرها في سبيل الوصول إلى ملكة طبيعية، وتمكن لساني في لغة معينة، حيث الاستعمال المنحصر على اللغة الهدف، ونبذ الترجمة للغة الأصلية. وهو ما يمكننا استنباطه من نص دوجلاس براون حين يقول: «أن تتكلّم لغتين.. فذلك مسلك حياة، والذي لا شك فيه أنّك تتعرّض لتأثير هائل حين تكافح لتجتاز حدود لغتك الأولى إلى لغة جديدة في التفكير والإحساس. ولا مراء في أنك تحتاج إلى التزام وانغماس تامين، واستجابة عضوية وعقلية وعاطفية كاملة كي تنجح في استعمال لغة ثانية استعمالا صحيحاً. »[27] وفي ذات السياق يقول فلوريان كولماس بأن المتعلمين في ضوء هذا المبدأ « ينسحبون أو ينقطعون عن التكوين في لغة ثانية مع لغة المدرس. هدف هذا النمط من البرنامج هو إذا تيسير اكتساب لغة الأغلبية. »[28] في نوع من المعايشة اللغوية، والانسحاب اللساني والبيئي والفكري نحو اللغة الهدف.

3 ـ أنواع الانغماس اللغوي ومستوياته:

إن تعليمية اللغات في ضوء مبدأ الانغماس اللغوي تقف على متغيرين أساسيين في تصنيف الفئات الطلابية هما: العُمر الزمني للمتعلم،

والمدة المستغرقة خلال البرنامج. وعلى أساس هذين المتغيرين تتحدّد أنواع الانغماس اللغوي ومستوياته؛ فالوقت والمدّة الزمنية التي يقضيها المتعلم مع اللغة الهدف متغيّر يحدّد أنواع الانغماس وأشكاله، أما عُمر المتعلم فهو متغير يشير إلى المستويات التعليمية للانغماس اللغوي.

غير أن هناك ضابطا آخر في تحديد أنماط هذا البرنامج التعليمي، يتحكّم فيه مؤشّر اللغة المعتمدة في التدريس، أو الهدف المراد تحقيقه في نهاية الأمر؛ فإذا كانت الغاية اكتساب لغة واحد فنحن هنا نعالج الأنواع من منظور المدة الزمنية المستغرقة في التدريس، وإن كان الهدف لغتين معا فإننا هاهنا نتحدّث عن إستراتيجية الانغماس اللغوي المزدوج. وفي سياق هذا وذاك، تتحدّد أشكال الانغماس اللغوي –بغض النظر عن الأنواع- بناء على المحتوى المعرفي واللغة المسطّرة في البرنامج التعليمي برمّته، وبالتالي يحدّد كروجر وريان Krueger & Rian هاته الأشكال في ثلاثة نماذج[29] :

- **أ ـ النموذج المستند لموضوع:** في هذا النموذج يتم إغماس المتعلّم في الموضوع الواحد، عبر كافة المهارات؛ أين يتم بناء المنهج التعليمي من خلال موضوع من المواضيع كالتلوث أو حقوق الانسان مثلا، يركز خلاله على الأنشطة التي يجد المتعلم صعوبة فيها، لا على المسائل النحوية، ثم إن تحليل اللغة وممارستها لا يتم إلا من خلال الموضوعات التي تشكّل أساسا في التدريب، ويتم استحداثها وتناولها من خلال نشاط القراءة، والمناقشة وغيرها من النشاطات الصّفية، استنادا إلى الوسائط التعليمية المساعدة في الاستماع في سياق الموضوع نفسه، مثل الفيديوهات وغيرها، تليها المهام الكتابية التي يتم خلالها دمج المعلومات المستفادة من مصادر مختلفة. وهكذا يتم تناول الموضوع الواحد عبر جميع المهارات اللغوية.
- **ب ـ نموذج المحمية:** يشير هذا النموذج إلى الحالة التي يتم بها تقديم المحتوى في البرنامج الدراسي العادي باللغة الهدف، حيث تعتبر اللغة وسيلة لفهم واستيعاب المحتوى المعرفي، الأخير الذي يعد الغاية الأساسية من وراء هذا النموذج في سياق الانغماس اللغوي. وعليه يتعيّن توفير بيئة لغوية تساعد المتعلم على تعلم المحتوى باللغة الثانية. ومن ثم يتم فصل المتعلمين في هذا النموذج عن غيرهم من الناطقين باللغة الأصلية.
- **ج ـ النموذج المساعد أو الارتباطي:** في هذا النموذج يلتحق المتعلم بدورتين، واحدة تركز على المحتوى، وأخرى على اللغة، ولكن يكمّل بعضها بعضا، من حيث تنسيق المهام، وتبادل الخبرات، ذلك أن كلا منهما مرتبط بالآخر؛ فالمحتوى يرتبط فهمه بوعي اللغة وإتقانها، واللغة يرتبط تعزيزها وتنميتها واستعمالها بكثافة المادة المعرفية وسعة دائرة الاتصال.

إن المدى المخصص للتدريس باللغة الهدف متغيّر يشير إلى النسبة المئوية من حجم المحتوى والمناهج الدراسية المنحصرة على استعمال اللغة

المعينة، ومؤشّر يتم من خلاله تقسيم أنواع الانغماس اللغوي وأنماطه إلى ما يلي:

3 - 1 - الانغماس الكلّي: يشير هذا النوع إلى أن عملية التدريس باللغة الهدف تتم عبر المنهاج الدراسي؛ أي أن تعليمية اللغة تكون طوال اليوم، وعبر كافة مقاييس المنهاج التعليمي، حيث يتم تدريس الموضوعات باللغة الثانية وتكون هي الوسيلة الوحيدة في إلقاء التعليمات. أما في حالة عدم تمكّن الطلاب من فهم واستيعاب بعض القضايا، يستعين المعلم ببعض التقنيات المساعدة مثل: الدراما وغيرها، باعتبار أن هذا الإجراء، بالإضافة إلى تدريس جميع المواد الدراسية باللغة الهدف أمر يساعد المتعلمين على اكتساب الكفاءة اللغوية[30].

وبالتالي اكتسى مفهوم "الكلية « هاهنا بعدا دلاليا مزدوجا؛ أما الأول يُقصد منه تعليم اللغة الهدف عبر كل البرنامج التعليمي، والثاني يُقصد منه تعليم اللغة طوال اليوم الدّراسي بأكمله. على اعتبار أن عامل الوقت مهم في تحصيلها. فكلما زادت فترة انغماس الطلاب في تلقّي التعليمات بتلك اللغة، كلما زادت كفاءتهم اللغوية.

3 - 2 - الانغماس الجزئي: على خلاف النوع السابق يقف هذا النمط عند الاستخدام الجزئي للغة الهدف طوال الوقت، وذلك لمدة أقصاها 50% من اليوم الدراسي، وفي سياق جزء من المنهاج التعليمي. ذلك ما أكد عليه (شابان باريماني) shapan Barimani في قوله بأن المدرّس ينفق في الانغماس الجزئي ما يقرب من نصف الوقت مع اللغة الأجنبية، وبعبارة أخرى يتم تقديم ما لا يقل عن 50% من المنهاج الدراسي من خلال اللغة الهدف[31]. يرتبط هذا النمط بالمدى المخصص لتعليم اللغة الثانية؛ حيث يقضي المتعلم جزء من يومه وبرنامجه بتلك اللغة، في حين يخصص الجزء المتبقي، والمنهاج والموضوعات الأخرى للغة الأولى.

3 - 3 - الانغماس اللغوي المزدوج: تتم العملية التعليمية في الانغماس الكلي والجزئي بلغة واحدة، إما أن تكون هي اللغة الهدف أو لغة الأغلبية، بحيث يدرّس جميع الطلاب حصرا بتلك اللغة، ولا يتم التواصل بغيرها، في حين إذا تم التدريس بلغتين أو أكثر لفئتين طلابيتين متساويتين في العدد، أين يدرّس قسم من هؤلاء بلغة والقسم الآخر بلغة ثانية، تشمل موضوعات المقرّر الدراسي العادي، يصبح الحديث عن نمط آخر من برامج الانغماس اللغوي، ألاّ وهو الانغماس المزدوج، والفرق بين الفئتين في سياق هذا البرنامج هو لغة التدريس فقط، أما المحتوى والبرنامج فهو واحد لكليهما. والفرق بينه وبين النمطين الآخرين هو أن هذا النوع يركز على المحتوى بينما تعدّ اللغة وسيلة لا غاية، على عكس الانغماس الكلي أو الجزئي، الذي تشكّل اللغة فيه غاية أما المحتوى فهو وسيلة لتعزيزها وتنميتها لا أكثر.

وعرّفه كلٌّ من (ريتشارد سميث و جاك جان ريتشارد) Jack C. Richards و Richard Schmidt في قاموس لونجمان لـ تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics) بأنه شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث تكون لغة التدريس هي اللغة الأولى لبعض الأطفال، واللغة الثانية لغيرهم، وهذا يحدث في كثير من الأحيان عندما يلتحق الأطفال المهاجرون أو اللاجئون المدرسة، أين يتم تدريسهم بلغة البلد المضيف. وبهذه الصورة هو أقرب إلى مفهوم التعليم ثنائي اللغة، سوى أنه لا يعمل على إحلال لغة مكان الأخرى، « بل من شأنه أن يوسع آفاقه الثقافية، ويحسن مستوى وقيم ثقافته الثانية. على أن من أهم سمات الانغماس الجزئي أنه يستخدم اللغات لتعليم المحتوى في إطار موضوع ما، بدلا من من تعليم اللغة بشكل منعزل. »[32]

التعليم وفق برنامج الانغماس المزدوج يكرّس مفهوم الازدواجية اللغوية بشكل واضح ومباشر، والتدريس استنادا على موضوعات ومواقف تعليمية، بدلا من تعليم اللغة بالشكل الافرادي، إضافة إلى أن المدة الزمنية لا تكون كامل اليوم وعبر كافة البرنامج التعليمي المقرّر، بل لمدة لا تتجاوز نصف الوقت التعليمي. في هذا الصدد يرى كريج Craig بأن« استخدام برنامج الغمر المزدوج لتعليم الموضوعات العادية لأطفال المدارس الابتدائية، ينبغي أن تتكون الفئات التعليمية من أعداد متوازنة من الطلبة المتحدثين باللغتين الأولى والثانية، ويتم تدريس الموضوعات المختلفة من كل لغة خلال السنة الدراسية بما لا يقل عن 50% من مجموع التعليم الأكاديمي الذي يجري تدريسه باللغة الثانية، ويمكن القيام بذلك من خلال طرائق مختلفة، نذكر على سبيل المثال: في الفترة الصباحية تكون كل التعليمات باللغة الأولى، بينما الفترة المسائية تكون باللغة الثانية، أو مواضيع معينة مثل العلوم والدراسات الاجتماعية تكون باللغة الأولى، بينما الرياضيات وفنون اللغة تكون باللغة، أو يتم التعليم باللغة الأولى في يوم كامل، واليوم الموالي باللغة الثانية. »[33]

انطلاقا من قول كريج نستشف أن الانغماس اللغوي المزدوج، هو برنامج ثنائي اللغة، يهدف إلى إتقان لغتين إضافة إلى التحصيل الأكاديمي الجيد، باعتباره شكلا من أشكال التعليم للمهارات اللغوية ومختلف الموضوعات والمحتويات بلغتين.وبعبارة أخرى يحقّق المتعلّم من خلال هذا النمط نوعين من النمو؛ نمو معرفي أكاديمي، وآخر لغوي لساني.

أمّا مستويات الانغماس اللغوي فتنقسم إلى ثلاثة أقسام كما يلي[34]:

- **أ ـ المستوى المتقدم:** وهو الذي يكون في مرحلة ما قبل المدرسة أي في سن 5 إلى 6 سنوات، بحيث يتوافق مع مرحلة رياض الأطفال أو السنة الأولى من التعليم الابتدائي، على اعتبار أن الأطفال الصغار يتعلمون اللغات بسهولة أكبر ممن هم أكبر سنا.

- **ب ـ المستوى المتوسّط:** يبدأ هذا المستوى انطلاقا من سن 9 إلى 10 سنوات، أين يتضح المستوى المعرفي لدى المتعلم على غرار المستوى السابق. وعليه يتم التركيز هاهنا على تقديم اللغة من خلال المحتوى، أي تعريض لمتعلّم لنماذج تركيبية أكثر تعقيدا من تلك التي تكون في المستوى المبكر للانغماس، كما أن المدى المخصّص في التعرّض للغة يكون أقل من سابقه.
- **ج ـ المستوى المتأخر:** تبدأ هذه المرحلة في وقت متأخر من السنة الأولى من المرحلة الثانوية، وهي المرحلة الذي تتناسب مع الفئات الطلابية المتراوحة أعمارهم بين 11 و14 سنة أو أكثر، أين يقل الحجم الساعي، وتقترب المعارف والمعطيات المعلوماتية من التخصصية أكثر.

لقد أقرّت الدراسات اللّسانية الاجتماعية الحديثة بأن الاستحواذ والتمكّن من اللغة يعتمد في المقام الأول على العوامل الثلاثة التالية [35] :

-**كثافة الاتصال:** على اعتبار أن اللغة هي وسيلة الاتصال والتفاعل، وهي أساس التنشئة الاجتماعية للفرد، حيث تغطّي جميع الجوانب الحياتية لديه.

- **مدّة التدريس:**وهذا يتطلّب أن تكون لفترة زمنية أطول.
- **طريقة التدريس:** حيث أثبتت الدراسات الحديثة نجاعة طريقة الغمر هاهنا كونها تعتمد على المنهج المباشر والتواصل الوظيفي باللغة.

تتميّز التطبيقات الغربية الحديثة لبرامج الانغماس اللغوي، بما تُوفّره للفرد المتعلّم من بيئة تعليمية، تمزج بين البعد القيمي (السّلوكي) والبعد التعليمي، إيمانا منها بأن تعلّم لغة جديدة يعني اكتساب ثقافة جديدة. وعليه كان أهم شيء تنبني عليه جودة التعليم في نظرها هو الاحترام الثقافي المتبادل. والاقتناع بالاستيراد الثقافي الحاصلمن تعلّم لغة جديدة، وإن كنا قد رأينا فيما سبق تفريق فلوريان كولماس بين مصطلحي "الغمر" و "الانغماس" انطلاقا من عنصر التخطيط والتنظيم.

4 ـ الانغماس اللغوي في التراث العربي:

من خلال استقراء الممارسات التراثية و النظر في سير الأعلام والتراجم، نجد أن ذلكما المصطلحين يتواجدان بطريقة عفوية تفتقد التنظير الاصطلاحي. فالمصطلح الأول يقابل لديهم التنشئة الاجتماعية للولد في البادية، واكتسابه للعربية الفصيحة خلال ذلك دون معلّم أو مدرسة، بل تعليم طبيعي يجري من خلال الاحتكاك المباشر بالناطقين الأصليين لتلك اللغة. أما المصطلح الثاني فمن منطلق التنظيم الذي يتبعه فهو يقابل لديهم مصطلح "التأديب" الذي هو « عملٌ تربوي شامل يؤخذ فيه الطفل إلى تربية معرفية وسلوكية في شتى العلوم تشتمل حفظ ما يجب أو يحسن حفظه، ومعرفة أصول العلم، وتحفظ المسائل التي يحتاج إليها، وتمرين اللسان على الكلام والإنشاء وتنمية ملكته الأدبية، وتمرينها على التمييز بين أنواع الكلام ومقاماته، وتقويم سلوكه وأخلاقه، وتعليمه كيف يعامل الناس، وينزلهم منازلهم بحسب مقاماتهم وتعظيم من يستحق التعظيم. » [36]

أما مصطلح المحمية، فإننا نلتمسه من خلال ما أوردته كتب التراجم والطبقات ترجمة سيرة إتقان (عَديُّ بن زيد) للغة الفارسية، ورد في كتاب الأغاني « أن عَدي بن زيد لما أيفَع طرحه أبوه في الكُتَّاب، حتّى إذا حَذق أرسله المرزبان مع ابنه "شاهان مَرْدإلى كُتَّاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه ويتعلّم الكتابة والكلام بالفارسية حتى خرج من أفهم الناس بها وأفصحهم بالعربية وقال الشعر. »[37] و عنه أيضا: « قال فرُّوخ ماهان: إن عندي غلاما من العرب مات أبوه وخلّفه في حجري فربّيته، فهو أفصح الناس وأكتبهم بالعربية والفارسية. »[38]

كما قد وردت إشارات تراثية عربية تدلّ على اهتمام العرب قديما بهذا المفهوم في تعليمية اللغة العربية، بل كان من أهم الأساليب التعليمية في نظرهم، وتمظهره كان عبر مجموعة من المستويات، كالسماع المتواصل للغة في بيئتها وبين افرادها مدة من الزّمن، وهو ما أشار إليه ابن فارس في قوله بأن اللغة تؤخذ: « اعتيادا، كالصّبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّنا من ملقِّن. »[39] يؤكد هذا النص على الأثر البيئي في اللسان، وطبيعة الاكتساب اللغوي، القائم على الاحتكاك والترعرع في أحضان البيئة اللغوية، حتى تنتقل للفرد منها صفاتها اللسانية. فاللغة من هذا المنظور هي خلاصة الألفة بين الفرد ومجتمعه الذي نشأ فيه، ذكر المناوي بأن أشراف العرب دفعوا : « أولادهم إلى المراضع في القبائل ولم يتركوهم عند أمّهاتهم لينشأ الطفل في الأعراب فيكون أفصح للسانه، وأجلد لجسمه، وأجدر أن لا تفارقه الهيئة المعربة »[40]. إذ أن استحكام العادات النّطقية على اللسان، إنما هو نتيجة الاحتكاك والاختلاط المباشر بالبيئة والمجتمع اللساني.

إضافة إلى ذلك، فإنّ التعرّض والاختلاط بأفراد البيئة اللغوية أمر أثبتت الدراسات الحديثة أهميته ونجاعته في التحصيل اللساني حيث «كلّما تعدّدت خبرة الفرد واتّسع نطاق بيئته ازداد نموه اللّغوي، والمحصول اللغوي للطفل يتأثّر بمدى اختلاطه بالبالغين الراشدين، لاعتماد اكتساب اللغة ونموّها على المحاكاة والتقليد. » [41] حيث أن كثرة اختلاط الفرد بالبيئة اللغوية الفصيحة، وطول الاختلاف إلى العلماء ومدارسة كتب الحكماء، أمرٌ يحقّق جودة اللفظ وحسن الأدب. يقول الفارابي في هذا الصّدد : « إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم بحروفهم وألفاظهم، لم يُؤمن عليه أن تتغيّر عادته الأولى ويتمكّن فيه ما يسمعه منهم. »[42] يتضح من قول الفارابي أن الاستماع حتى يحقّق غايته يجب فيه توفّرِ شرطين أساسيين هما؛ طول الاستماع وتكراره؛ لأن تكرار الفعل يصنع الأثر اللغوي « وإذا كرّر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية. »[43]

وقد انتبه العرب قديما لهذا، حين كانوا يرسلون صبيانهم للبوادي العربية الفصيحة طلبا لسلامة اللغة والفصاحة، كما فُعل مع النّبي ﷺحين أُرسل إلى مراضع قبيلة بني سعد، قال : أَنِا أَفصَح العَرب بَيدَ أَنّي مِن قريش،

وإنّي نَشَأْت في بني سَعد بن بكر »[44] وفي رواية أخرى « أنا النبي لا كَذِب، أنَا ابنُ عبدِ المطَّلِب، أنا أعرَبُ العرَبِ، وَلدَتْني قُرَيشٌ، ونشَأْتُ في بنِي سَعْدِ ابْنِ بَكرٍ، فَأتَى يَأتِينِي اللَّحْن. »[45] يشير هذا الحديث إلى ديدن العرب قديما في إرسال صبيانهم للبوادي، بحثا عن فصاحة اللسان، وسلامة الأبدان. أما النبي ρ فقد أشار إلى أنه اكتسب فصاحة اللسان من طول مكوثه في تلك البادية، ونشأته في محيط لغوي فصيح. في إشارة منه إلى أن لغة المنشأ يكتسبها الفرد من البيئة التي يترعرع فيها وليست بالضرورة تلك التي ولد فيها. هذا من جهة ،ومن جهة أخرى يؤكد على أنه في مقابل توفّر البيئة النقية، فإن للمدّة الزمنية كذلك أثر مهم في اكتساب اللغة، وهو ما يعد من الأسس المهمة في تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي.

من خلال تقصّي الآثار العربية يبيّن أن إرسال العرب أولادهم إما أنه سبب تقليدي أو مسلك حياة اعتمده العرب قبل الإسلام كما هو واضح في قصة النبي ε، كما أنه منهج تعليمي يقصد منه اتقاء لحن القول بعد انتشار الفتوحات الإسلامية ودخول الأعاجم وعليه نجد البادية في القرنين الأوّلين للهجرة تقوم بدور المدرسة في الوقت الحاضر، ومما يقوله (حيي) في كتابه عن (تاريخ العرب) أن « صحراء سورية كانت مدرسة الأمراء الأمويّين، ولم تكن الصحراء مدرسة الأمراء فحسب بل قصدها عدد كبير من العلماء والأعلام. »[46]

وطريقةالتعلّم اللغوي هناك تعتمد على محكات أساسية أهمها المشافهة والاستماع المباشر للناطقين الأصليين بالعربية الفصيحة، والفرد إذا وضع في بيئة كهذه سيضطره الأمر إلىنوع من العدول اللّساني، من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية. وهذا من صميم ما ينبني عليه برنامج الانغماس اللغوي في الوقت الحاضر. إما من خلال توفير البيئة المصطنعة، أو التعريض المباشر للمتعلّم في بيئة اللغة الأصلية.

هذا بالإضافة لعنصر الدّخل اللغوي الذي يمكننا استنباطه من نص ابن خلدون الذي يقول فيه بأن : « وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويَروم تحصيلها أن يأخُذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السّلف ومخاطبات فُحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزّل لكثرة حِفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولُقِّن العبارة عن المقاصد منهم. ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسَب عباراتهم وتاليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصُل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رُسوخًا وقوَّةً. » [47]

يبيّن هذا النص الفرق بين اكتساب الملكة بالطّبع والصنعة، فالأول فيه نوع من التلقائية وعدم الشعور بالعملية التعلّمية، أثناء تواجد الفرد في البيئة اللغوية مدة زمنية كافية لترسّخ الصفات اللسانية في كلامه، في حين يتميّز

التعلّم في الشّق الثاني بكونه أسلوبا متعمّدا، حيث يشير ابن خلدون هنا إلى أن الفرد بإمكانه أن يصطنع المناخ اللغوي اصطناعا، بعد انتهاء العهد الذي كانت تُتعلَّم فيه اللغة طبعا وسليقة، وذلك عن طريق التمرّس على النصوص الصحيحة، واستمرار ذلك فترة زمنية طويلة .

الأمر الذي من شأنه أن « يصنع الملكة اللسانية التي يصل بها حد المطابقة بين الأصل والتقليد، بين الرّواية والدّراية، بين الفطرة والصّنعة. » [48] كل ذلك انطلاقا من عملية القياس والتعميم التي يقوم بها العقل البشري وفق ما يتوفّر له من مخزون لغوي. وهذا باختصار حديث لساني محض عن الأداء الاستقبالي و الأداء الإنتاجي للغة كما أشار إليه عبد القادر الفاسي الفهري في قوله أن «المعرفة اللغوية المخزونة التي يكتسبها متعلّم اللغة هي عينها التي يستعملها بصفة غير واعية في فهم وإنتاج اللغة. »[49]

خلاصة القول، أن مفهوم لانغماس اللّغوي يقتصر مفهومه على عنصرين أساسيين هما التركيز على اللغة الهدف والممارسة اللغوية المستمرة، لأجل ذلك كان لزاما توفّر بعض المتغيرات المفعّلة لذلكما العنصرين وهما البيئة اللغوية المقتصرة على استعمال اللّغة الهدف وحسب؛ الأخير الذي اتضحت الكثير من ملامحه في التراث العربي القديم، سواء من خلال الوضعية التعلّمية التي برزت بشكل جلي في شعيرة العرب إرسال صبيانهم للبوادي الفصيحة لغويا، إضافة لعنصر الدّخل اللّغوي من خلال حفظ النصوص الشعرية والمقطوعات النثرية والنصوص القرآنية، الذي هو وساطة اللغة وتحصيلها. وغيرها من الملامح التي حوتها سطور المؤلفات العربية التراثية.

الهوامش والإحالات -

[1]- ينظر: دوغلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت دط، 1993م ص: 125.

[2]- للتوسّع أكثر ينظر:

- Alberta Education , **Handbook for French Immersion Administrators**, French Language Education services, Edmonton, Alberta, Canada, 9th , 2014, P : X,
- Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française , **Programme d'études du cours de français - Immersion - 10e, 11e et 12e années**, Nouvelle-Écosse, Avril 2003, , p : 13 .

[3]- ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت ، كتاب الغين، مادة غمس، 378/4.

[4]- المرجع نفسه، 394/4-395.

[5]- ابن فارس، المرجع السابق، كتاب الغين، مادة غمر، 392/4-393.

[6]- أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، 1640/3.

[7]- المرجع نفسه: 1641/3- 1642

[8]- ابن منظور، **لسان العرب**، مرا: يوسف البقاعي وآخرون، الدار المتوسطية للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2005م، باب الغين، مادة غمس، 2933/3.

[9]- ابن الأثير، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تح: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمّد الطناحي، المكتبة الإسلامية، دط، دت، باب الغين مع الميم، 3/ 384.

[10]- المرجع نفسه، 386/3.

[11]- البخاري، **الجامع الصحيح**، اع:محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، دط، دت، باب: استتابة المرتدين والمعاندين وقتالهم، المجلد:4، 14/9.

[12]- النووي، **تهذيب الأسماء واللغات**، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، دط، دت، 63/4.

[13]- فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، تر: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مرا: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009م، 881-882.

[14]- Roy Lyster , **grandes questions et options en pédagogie de l'immersion**, Journal de l'immersion, L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario) , vol :31, N :3, 2009, p : 8

[15]- فلوريان كولماس، المرجع نفسه، 887.

[16]- Shaban Barimani, **Immersion program : state of the art**, Middle-East Journal of Scientific Research , IDOSI Publications , 2012, p: 952

[17]- الفاسي الفهري، **اللغة والبينة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2003م،19.

[18]- أحمد طالب الإبراهيمي، **آثار البشير الإبراهيمي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1، 1997م، 264/5.

[19]***Hadumod Bussmann-*, Routledge Dictionary of Language and Linguistics**, tr. Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi First published, 1996 , Routledge, London, p: 540.

[20]- رشدي طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة**، ورقة مقدمة إلى ندوة دولية (اللغة العربية إلى أين؟)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، 1-2002/11/3م، 259.

[21]- Jim Cummins, **Bilingual and Immersion Programs**, The handbook of language Teaching, Blackwell Publishing, first published, 2009, p: 161-162.

[22]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م، 193/1.

[23]- عبد السلام المسدّي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986م، 215.

[24]- عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، 165/1.

[25]- المرجع نفسه، 193/1.

[26]- عبد السلام المسدّي، المرجع نفسه، 228.

[27]- دوجلاس براون، المرجع السابق، 19.

[28]- فلوريان كولماس، المرجع السابق، 881.

[29] -Shaban Barimani, Immersion program : state of the art, p: 596.

[30] -Ibid , p: 954

[31]- Id. p: 955

[32] -Jack C. Richards and Richard Schmidt , **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, PEARSON EDUCATION LIMITED, London, Third Edition, 2002 , p:525.

[33] -Shaban Barimani, Immersion program : state of the art , p: 956

[34] -Alberta Education , Handbook for French Immersion Administrators, p : 5.

[35]- Consortium of Indigenous Language Organizations (CILO), Language Immersion Workshops, **Language Immersion for Native Children Project funded by W.K. Kellogg Foundation** , www.ilinative.org/cilo

[36]- سليمان بن إبراهيم العايد، **المؤدبون وتجربتهم في تعليم العربية**، ص: 10.
https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4020126/r12.pdf

[37]- الأصفهاني، **الأغاني**، تح: إحسان عباس وآخرين، دار صادر، بيروت-لبنان، ط3، 2008م، 65/2.

[38]- المرجع نفسه، 66/2.

[39]-- ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1997م، 30.

[40]- المناوي، **فيض القدير**، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط2، 1972م، 38/3.

[41]- أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1996م، 73.

[42]- الفرابي، **الحروف**، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط2، 1990م، 146.

[43]- المرجع نفسه، 135.

[44]- ينظر: الزركشي، **اللآلئ المنثورة في الأحاديث المشهورة المعروف بالتذكرة في الأحاديث المشتهرة**، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان،

ط1، 1986م، 160./ ابن البديع، **تمييز الطيّب من الخبيث فيما يدور على ألسنة الناس من الحديث**، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، 1985م، 35. / السيوطي، **الدّرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة**، تح: محمد بن لطفي الصباغ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض،دط، دت، 56.

[45]- ينظر: المناوي، المرجع السابق، 38/3.

[46]- عبد الله عبد الدّائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط5، 1984م، 152.

[47]- ابن خلدون، **تاريخ ابن خلدون**، موا: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت-لبنان، دط، 2000م، 771-772.

[48]- محمد عيد، **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت، 30.

[49]- الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية**، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1986م، 47.