مجلة الترجمة واللغات المجلد 20 العدد 2021/2، ص. 288 -306
Revue de Traduction et Langues Journal of Translation and Languages
ر ت م د :1112-3974 ,ر ت م د إ 2600-6235

الروافد اللسانية لترسيخ الملكة اللغوية في ضوء الانغماس اللغوي
دراسة مفاهيمية تأصيلية من التراث العربي

Linguistic Sources that Contribute to Anchoring the Language Faculty in the Light of the Language Immersion Strategy: A Conceptual Study based on Ancient Arab Heritage

آمنة مناع
Dr. Amina Menaa
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر- الجزائر
Center of Scientific and Technical Research for the Development of Arabic Language
menaa30@gmail.com
وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر – ورقلة
Linguistic Research Unit and Arabic Issues in Algeria- Ourgla
0000-0003-2075-5737

تاريخ الاستلام: 2021/07/01 **تاريخ القبول**: 30 /12/ 2021**تاريخ النشر**: 2021 /12/31

الملخص: يقوم الانغماس اللغوي على معادلة مفادها التواصل المستمر باللغة الهدف، دون اللجوء للترجمة والنحو، وهو من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاعتها في ترسيخ الملكة اللغوية وتحسين التواصل باللغة الهدف سواء أكان على مستوى اللغة العربية أو غيرها من اللغات الأجنبية، وقد سرى اتباعها في الممارسات التراثية العربية في شكل يتفق مع الدرس اللغوي الحديث إجرائيا. وبالتالي فإن خلاصة هذه الاستراتيجية تتمثل في تحقيق العزلة اللغوية مدة زمنية معينة. بناء عليه اخترنا البحث في هذا الموضوع بقصد الإجابة على الاشكالية التالية: ما الروافد اللسانية في ترسيخ الملكة اللغوية في ضوء استراتيجية الانغماس اللغوي؟ أما الاجابة على هذه الإشكالية وغيرها من التساؤلات الفرعية فقمنا بدراسة استقرائية في الممارسات التراثية العربية والدراسات التأسيسية الاصطلاحية في الدرس اللغوي الحديث. في سياق بيبلوغرافيا بحثية متنوعة ما بين دراسات عربية

المؤلف المرسل: آمنة مناع

وأخرى أجنبية. وعليه كان من النتائج الفعلية التي أثبتتها الدراسة هو الوصول إلى مفهوم تأصيلي لاستراتيجية الانغماس اللغوي من خلال ممارسات تراثية عربية أصيلة. يقوم تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي على تعليم اللغة الهدف وبالتالي لغة جديدة، كما يمكن الاستعانة بهذه الاستراتيجية في سبيل تحسين المستوى اللغوي وعلاج الضعف اللغوي الذي يعترض متعلم اللغة العربية الفصحى مثلا من خلال مراحل وضوابط محددة.

الكلمات المفتاحية: الانغماس اللغوي، انغماسية ألفا، اللغة، الملكة اللسانية.

Abstract: *One of the actual results of this study was the attainment of a progressive concept of linguistic immersion through authentic Arab heritage practices. The application of the language immersion strategy is based on the teaching of the target language and thus a new language. This strategy can also be used to improve the level of language and to remedy the linguistic vulnerability often faced by the learner of Modern Standard Arabic through specific stages and controls. Language immersion is based on the equation of continuous communication in the target language, without recourse to translation and grammar. One of the strategies that has proved to be effective in consolidating the language faculty and improving communication in the target language, in Arabic or in any other foreign language, can be traced back to ancient Arab practices and tradition in a form consistent with modern linguistics. Thus, this strategy revolves around entering into linguistic isolation for a certain period of time. We therefore chose to shed light on this subject with the aim of answering the following questions: What are the linguistic foundations which contribute to anchoring the language faculty in the light of the language immersion strategy? An inductive study was conducted in order to answer this question and other sub-questions, and which helps us to closely examine the nature of ancient Arab practices and the normative terminology of modern linguistics. For the purposes of this study, a number of Arabic and foreign resources were consulted.*

Keywords: *Language immersion, Language faculty, Immersion Alpha, Language.*

1. مقدمة

يتأسّس تعليم اللغة وتعلّمها على ما يمكن أن يتوفّر للفرد من تعرّض شفّاف لمستوياتها، أو مواقف وظيفية، تدعم البعد التواصلي والتعبيري للغة. وعليه ارتكزت التعليميات الحديثة للغات على هذا الأساس تحت ما يسمّى باستراتيجية الانغماس اللغوي. الأخير الذي تناولته الدراسات العربية والغربية على حد سواء، بيد أن الكتب العربية -وخاصة التراثية منها- لم تعالجه إلا في سياق الممارسة الإجرائية، في حين أسّست له الدراسات الغربية نظريا وتطبيقيا. وعليه تنبني أهمية البحث على التعريف بالممارسات التراثية العربية في تعليمية اللغة العربية والتأصيل لذلك من خلال الدرس اللغوي الحديث.

أما النتائج المتوقع الوصول إليها من خلال هذه الورقة البحثية فتتمثل في التأصيل للتراث العربي في المجال المفهومي للمصطلح والمجال الممارساتي في التطبيق العملي. من خلال الحديث عن أهمية الروافد اللسانية في ترسيخ الملكة اللغوية في ضوء استراتيجية الانغماس اللغوي.

2. مفهوم انغماسيه ألفا

يدل هذا المصطلح على « مستوى ذبذبات ألفا التي يكون عليها الدماغ في حالة الاسترخاء، لفصي المخ (الأيمن والأيسر)، وهو المستوى الأكثر ملاءمة للعملية التعليمية/التعلّمية على الإطلاق، إذ يصدر دماغ الإنسان ترددات كهرومغناطيسية باستمرار، وتتغير قيمتها حسب نشاط الإنسان وحالته النفسية؛ ففي حالة التنبه والنشاط والعمل والتركيز يطلق موجات اسمها (بيتا) وفي حالة الاسترخاء والتأمل العادي يطلق الدماغ موجات (ألفا) » [1]، يشير هذا التعريف إلى أن حالة (ألفا) تتواءم مع طبيعة الاكتساب غير المباشر، أين يوضع الطفل في بيئة تعلّمية مع وسائط مساعدة، مع الاستعانة بأسلوب اللعب البيداغوجي في تعليم بعض الظواهر اللغوية دون أن يشعر بالتعلّم تماشيا مع حالته النفسية ، ذلك أن الفرد يُقبِل على التعلّم عندما تكون حالته النفسية متزنة، وينتقل من (ألفا) إلى (بيتا) بناء على حالته النفسية وليس العكس. وفي السياق نفسه يشير الباحث علي أربعين موضحا برنامج (انغماسية ألفا) بأنه مبني: «على مبدأ الاستماع قبل النطق، والنطق قبل الكلام، والكلام قبل الكتابة، والكتابة قبل القراءة، ويتخذ البيئة الملائمة وسيلة للتعلم الفعال والسريع. وتتضمن البيئة الملائمة جانبين أساسيين متكاملين هما الجانب اللغوي، والجانب النفسي للمتعلم، الأول يوفر الانغماس والثاني يوفر الاسترخاء، فلا يقوم الأول إلا بالثاني، لأن التعلم الفعّال لا يستقيم في ظل التوتر والضغط النفسي.» [2]

1. مفهوم الانغماس اللغوي

ورد هذا المفهوم في المعاجم اللغوية العربية بصيغتين هما (غَمَس) و (غَمَر) واتفقت معظم تلك المعاجم في تفسيرها على دلالة التغطية، والغوص، والإطباق. ذكر ابن فارس أن: «الغين والميم أصل واحد

1 - علي الأربعين، انغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية، الإشراف العلمي: فؤاد بوعلي، ورقة بحثية مقدمة في الملتقى الدولي الأول حول (تعليميات اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل) وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر، يومي: 8-9/ 12/2015م، 14-15.

2 - علي أربعين، المرجع نفسه، 14.

صحيح يدل على تغطية وإطباق. » [1]أما ابن منظور فيقول: « الغَمْس إرساب الشيء في الشيء السيَّال أو النّدى، أو في ماء أو صبغ حتى اللُّقمة في الخل، غَمَسَه يغمِسُه غَمساً، أي مَقَلَه فيه، وقد انغَمَس فيه واغتَمَس [...] قال: وقال علي بن حجر: الاغتِمَاسُ أن يُطيل اللُّبثَ فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه»[2].

أما اصطلاحا فنشير إلى أن بداية تطبيقه في أول تجربة من نوعها كانت عام 1965م بمدرسة (سانت لامبرت) بكندا. والمقصود به كما ذكر فلوريان كولماس «هو ببساطة تربية الاتجاه السائد (**Stream Main**) 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 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»[3]. ويضيف **Shaban Barimani** أيضا 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 »[4].

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

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

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

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

إن الانغماس اللغوي -كما تصفه الدراسات الحديثة- يعد من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف. ذلك ما أكّده **Roy Lyster** في قوله هو «وسيلة فعّالة، تساعد المتعلّمين على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوعة من السياقات»[1].

وأشار إليه عبد القادر الفاسي الفهري باعتباره حلا للتعدّدية اللغوية في البلاد العربية -في نظره- حيث يقول: «إن أي تعدّد لغوي متعدّد مقترن بتعدّد لهجي ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي (العربي) من اكتساب اللغة الوطنية الرّسمية عبر إغماس مبكّر (**early Immersion**) لتلافي الانعكاسات السّلبية للازدواجية (**difossio**) على النمو اللغوي والمعرفي»[2]. يتأسّس رأي عبد القادر الفاسي الفهري على تطبيق النمط المبكّر من أنماط الانغماس اللغوي، المرتبط بالمراحل التعليمية 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.

ويؤكد ما سبق عبد الرحمن الحاج صالح بقوله: « اتّضح أنه الحل الوحيد، وذلك مثل ما يُفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأوّل، يمنعونهم من السّماع والتحدّث بغير اللغة التي سيتلقّون بها دروسهم»[3]، حتى لا يحدث التصادم اللغوي بين مستويين مختلفين قاعديا ودلاليا. أو بالأحرى هو وضع المتعلّم في بيئة أجنبية[4]، دون اتصال مباشر مع بيئته الحقيقية. ذلك أن القصد من اللغة هو تحقيق أغراض معينة[5].

1 - 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

2- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2003م،19.

1. 3- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م، 193/1.

4- مدلول الأجنبية قد يكون متعلّقا بالبيئة لا اللغة، أو بالبيئة واللغة معا، سوى أنه في سياق الانغماس اللّغوي، ينبغي تواجد الفرد في بيئة لا تستعمل لغته، سواء أكانت بيئة حقيقية أو مصطنعة، وبالتالي تصبح تلك اللّغة الهدف بمثابة المتغيّر الأجنبي لتلك البيئة، حتى وإن حصل تعليم اللغة في بيئة غير بيئتها، فإن البيئة التي تصطنع لتلك اللغة، تكون هي الأخرى أجنبية عن البيئة المحيطة بها.

5 - ينظر: قدور إبراهيم محمد، اللغة عند مصطفى ناصف: دراسة وتقييم، مجلة الترجمة واللغات، المجلد 16، ع1، 2017، 66.

أمّا بوسمان **Bussmann** فعرّف هذا المصطلح بأنه مذهب في تدريس اللغة الثانية، تعلّم فيه الموضوعات الأكاديمية باللغة الهدف [1]. يؤكّد 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. وبالتالي فإن هذه التعاريف تؤكد على ضرورة الابتعاد عن الترجمة في تعليم اللغة الهدف، وعلى الرغم من أهمية الأمر إلا أن الابتعاد عن الترجمة لا يمكن أن يكون في المحور الأفقي من العملية التعليمة إذا قصدنا به محور الألفاظ والعمودي خاص بالتراكيب " فترجمة وحدات الدالة الصغرى (الألفاظ) أمر ضروري لا غنى عنه في العملية التعليمية، فلابد للمتعلم أن يعرف مسميات الأشياء باللغة التي يريد أن يتعلمها وإلا استحال عليه التواصل، ولكن هذا لا يعني أن الذي يتمكن من حفظ قاموس اللغة فإنه يتمكن من التواصل مع أفرادها، إذ الأمر أبعد من ذلك "[2].

كما ورد في قاموس **LONGMAN** أن الانغماس اللغوي «شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث تكون لغة التدريس ليست هي اللغة الأم لبعض الأطفال، وفي الوقت نفسه هي اللغة الأولى لغيرهم، وهو ما يحدث في كثير من البلدان حيث يدخل الأطفال المهاجرون المدرسة ويتم تدريسهم بلغة البلد المضيف» [3]، وبالتالي يتم التدريس بلغة البلد المضيف وحسب، وعليه لا يتم التدريس أو تقديم المعرفة إلا بتلك اللغة في نوع من الاحتكاك المباشر باللغة الهدف وأهلها، لذا كانت للوسائط التعليمية أهميتها في ترسيخ المعرفة والمساعدة على الفهم والاستيعاب دون اللجوء للترجمة.

2. الروافد اللسانية في ترسيخ الملكة اللسانية من خلال الانغماس اللغوي في التراث العربي القديم:

إن المشافهة والانتقال إلى البادية، أسلوب تعاهده العرب لمّا اختلط المسلمون والعرب بغيرهم، وكثر انتقالهم، حِلُّهم وترحالهم. وعليه، عوّل العرب قديما على ذاكرتهم في حفظ معارفهم، وتراثهم، ممّا يؤكّد عدم وجود مؤسّسات خاصة بالتربية والتعليم في مثل تلك البيئة، التي كان ديدنها التنقّل والترحال، فكانت معظم

1- Hadumod Bussmann, Routledge Dictionary of Language and Linguistics , tr: Gegory Trauth and Kerstin Kazzazi, First published, 1996 , Routledge, London, p: 540.

2 - عبد السلام شقروش، الترجمة والتحكم في اللغة الثانية: مقاربة في إطار النظرية التوليدية التحويلية، مجلة الترجمة واللغات، ع1، 2002، ص: 40.

3- Jack C. Richards and Richard Schmidt , Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, PEARSON EDUCATION LIMITED, London, 3 ed, 2002 , p:525.

معارفهم الشفهية مكتسبة من خلال التجربة والاحتكاك بالأمم الأخرى. ذلك ما يمكن استنباطه من حديث الشافعي عن نفسه: « كنت وأنا في الكُتّاب أسمع المعلّم يُلقّن الصَّبي الآية فأحفظها، ولقد كان الصّبيان يكتبون إملاءهم فإلى أن يفرغ المعلّم من الإملاء عليهم، كنت حفظت جميع ما أملى»[1]

من أجل ذلك أصبحت تلك الممارسة بالنسبة لهم شعيرة من الشعائر التي ينبغي تأديتها، نظرا لأهمية المعايشة ومخالطة أهل اللغة، وضرورة الجمع بين « السماع والمشاهدة للإحاطة بمعرفة ظروف الكلام ومقاماته والتمكن من مشاهدة الحال التي تصحب الخطاب كما يحدثه صاحبه»[2].

ويقول أحمد أمين في هذا السياق أن مصادر العرب في تحصيل اللغة: « سماع الأعراب في البادية، وكثيرا ما كانوا يخرجون ويمضون الأعوام فيها، ويخالطون الأعراب ويؤاكلونهم ويشاربونهم، ويسمعون منهم ويدوّنون، يسمعون الرجل والمرأة والغلام يتحدثون في الإبل والمراعي والزواج والطلاق وجميع شؤونهم، ويصغون إليهم، وينقلون عنهم، وقد كثُر ذلك من العهد الأموي إلى العصر العباسي الأول إلى ما عده، ورُوي عنهم من ذلك الشيء الكثير»[3].

الشاهد في نص أحمد أمين، أن العرب كانوا يستحسنون الأخذ الطبيعي للغة، بصرف النظر عن طبيعة اللغة، حيث لا يمكننا التغاضي عن أن كثيرا من الأعراب انتقلوا إلى المدينة طلبا للرزق أو من أجل أن تؤخذ عنهم اللغة، كما لا يمكن أن ننكر أن الخلفاء قد اتخذوا لصبيانهم مؤدّبين، والكثير منهم كان من أهل البادية، أو أنه قضى شوطا من عمره في البادية وأهلها. لكن على الرغم من ذلك فإن الكثير منهم يستحسن الأسلوب الطبيعي، والمشافهـــــة في اكتساب اللغة، نظرا لأهمية التعرّض المباشـــر للغة واستعمالاتهـــا في مختلف المواقف. قال أبو محمـــد اليزيـــــــدي: « كان أبي يكلم الأمين والمأمون

1- الرياصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (132-232ه)، منشورات جامعة 7 أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات والمطبوعات والنشر، مصراته، ليبيا، ط1، 2010م.، 64.

2- بشير ابرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، 2007م، 22/1.

1. 3- أحمد أمين، ، ضحى الإسلام، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية-القاهرة، دط، 2012م.، 583/2.

بكلام يتفاصحان به ويقول: كان أولاد الخلفاء من بني أمية يخرج بهم إلى البدو حتى يتفصحوا، وأنتم أولى بالفصاحة منهم»[1]، تأكيدا منه على أن الغاية الأسمى من الخروج إلى البادية هي فصاحة اللسان.

إن التواجد المباشر في البيئة اللغوية، يدفع المتعلّم إلى محاكاة اللغة المحيطة به بأصواتها وتراكيبها، وتقليد مستوياتها. والانغماس اللغوي في المفهوم العام يقوم على توفير البيئة التي يكتسب من خلالها المتعلّم اللغة بطريقة لا شعورية، شريطة ألا يتم تواصله إلا بها مدة زمنية معينة. ذلك 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»[2]، يؤكّد هذا النص على الأثر البيئي في اللسان، وطبيعة الاكتساب اللغوي، القائم على الاحتكاك بأفراد المجتمع والمترعرع في البيئة اللغوية، حتى تنتقل للفرد منها صفاتها اللسانية، يقول ميشال زكريا: « إن الكفاية اللغوية ملكة ذاتية خاصة بمتكلّم اللغة الذي ترعرع بصورة طبيعية في البيئة التي نتكلّمها»[3].

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 » [4]؛ فاستحكام العادات النّطقية في اللسان إنما هو نتيجة الاحتكاك والاختلاط المباشر بالبيئة والمجتمع اللساني.

يرى ابن وهب في ذات السياق بأن «من حقّ من ينشأ ويترعرع في قوم أن يستعمل الاقتداء بلغتهم، ولا يخرج عن جملة ألفاظهم، ولا يقنع في نفسه بمخالفتهم فيُخطِّؤونــه ويلحنوه»[5]؛ حيث إن تواجد الفرد في بيئة ما يتعين عليه في معظم الأحيان المثول إلى استعمالاتها اللغوية، في ضرب من الاقتداء اللاإرادي بأفرادها، بيد أن هذا لا يعني إحلال لغة مكان الأخرى.

1- ينظر: السيوطي، تاريخ الخلفاء، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 2003م ،305.

2- ابن فارس، الصاحبي، 30.

3- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية (النظرية الألسنية)، 7.

4- المناوي، المرجع نفسه، والصفحة.

5- نقلا عن: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، 106.

ومجمل القول أن التعليم في البوادي، يتميّز عن بقيـــة المؤسّسات التعليمية الأخرى من جهة: المكان والزمان، حيث لا ترتبط البادية بمكان أو زمـان محدّد للتعليم « بل إن هذا المكان يتسع باتساع مضارب القبائل العربية، بينما رأينا بقيـــة المؤسسات التعليمية ترتبط بأماكن معينة مثل الكتاتيب والمساجد وقصور الخلفاء ومنازل العلماء، كذلك نلاحظ أن التعليم في البادية غير مرتبط بأوقات معينة، بل كان المتعلم يـــعايش أهل البادية في حياتهم اليومية، ويرحل برحيلهم، وينزل بنزولهم، ولكنه خلال هذه المعايشـة لابد أن يكون يقظًا لكل ما يصدر عنهم من شعر وأمثال أو حكم حتى يتمكّن من تدوين ما سمعـــــه»[1].

يرتكز تطبيق الانغماس اللغوي على توفير البيئة اللغوية المساعدة على تطوير المهارات اللغوية، بما فيها مهارة الاستماع، انطلاقا من كونه أبو الملكات اللّسانية – كما يقول ابن خلدون- وعلى قدر المسموع تكون الملَكة اللغوية «فالمتكلم من العرب حين كانت ملَكتُه اللغة العربية موجودة فيهم يَسمَعُ كَلامَ أهلِ جيلِه وأساليبهم في مُخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيُلقَّنُها أوّلا ثم يسَمَع التراكيب بعدها فيُلقَّنها كذلك. ثم لا يزال سماعُهم لذلك يتجدَّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلِّم واستعمالُه يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملَكَة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تَصيَّرت الألسُن واللُّغات من جيلٍ إلى جيلٍ وتعلَّمها العَجَمُ والأطفالُ»[2]. يشير ابن خلدون في هذا النص إلى أن عملية الاكتساب تتم من خلال محدّدين أساسيين هما؛ البيئة الطبيعية النقية من الهجين اللغوي، وبناء المحتوى، والتدرّج في عرض المادة، أما أثناء ذلك فلابد من تكرّر الاستماع للأنماط اللغوية السليمة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الفرد يتعوّد وتنتقل إليه من تلك اللغة المسموعة صفة راسخة، ولا فرق في ذلك بين الطفل والأعجمي ؛ فالكل يستطيع إتقانها والتمكّن منها بتكرّر استماعه لها وكثافة تعرّضه لها في مختلف استخداماتها، لأن الملَكات كما يقول ابن خلدون : « إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تُوسي الفعل تُوسِيت الملَكة الناشِئة عنه»[3]، فكلّما كثُر استماعه للغة، كُلَّما استطاع محاكاة أساليبها، وتقليد أبنائها. فما العملية الإنتاجية للغة إلا انعكاس مباشر للمخزون اللغوي، يقول الفارابي: « وما في النّفس مثالات ومحاكاة للتي خارج النفس»[4]، انطلاقا من عملية القياس والتعميم التي يقوم بها الفرد أثناء الإنتاج اللغوي.

1- الرياصي، المرجع السابق، 116.

2- ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، 765/1.

3- ابن خلدون، المرجع نفسه، 1/ 735.

4- الفارابي، الحروف، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط2، 1990م، 135.

وعليه، يدلّ الاستماع المكثّف للغة على اختلاط الفرد واحتكاكه بأفراد بيئته، وانتقاله عبر مواقف لغوية متنوعة، الأمر الذي من شأنه أن يشحذ قريحته، وينمّي لغته. وهو ما يسمّى في سياق الانغماس اللغوي بالتعرّض المباشر للغة في ظل مواقف سياقية متنوعة، وهي الطريقة المثلى عند تمام حسّان لتعليم معاني المفردات بحيث «يسمع الكلمات في بيئاتها السياقية منطوقة، ويراها مكتوبة، فيوحي السّياق بمعناها؛ لأن السّياق بما يحيط به من قرائن مقامية حالية، ومقالية لفظية، وما يربطه من علاقات نحوية، يعدّ قرينة كبرى في الدّلالة على المعاني. وحسبنا أن نعلم أن الطفل بتعرّضه للاستعمال اللغوي يستطيع أن يأخذ معاني الكلمات، ويحذق استعمال اللغة في ثلاث سنوات أو ما دونها، دون أن يستعين بوسيطة أخرى غير التخاطب. » [1]

يشير تمام حسان إلى أن الطفل لا يكتسب مجرد النمط اللغوي من البيئة التي ينشأ فيها بل يكتسب الوعي اللغوي أيضا، حيث يراعي استعمال كل نمط لغوي في موقعه وسياقه المناسب. وكلّما تعدّدت خبرة الفرد واتّسع نطاق بيئته واحتكاكه بأفراد المجتمع كلما ازداد نموه اللّغوي وثرت حصيلته اللسانية، على اعتبار أن اللغة ابنة المحاكاة.

وفي السياق نفسه يقول الفارابي: «إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم بحروفهم وألفاظهم، لم يُؤمن عليه أن تتغيّر عادته الأولى ويتمكّن فيه ما يسمعه منهم»[2]، يتضح من قول الفارابي أن الاستماع كي يحقّق غايته ينبغي توفّر شرطين أساسيين هما: كثرة المسموع، ونوعيته؛ ذلك أن تكرار الفعل من شأنه صنع التغيير « وإذا كرّر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية»[3]؛ حيث إن تعود الفرد على الشيء مرارا كثيرة يتطبع به مع مرور الوقت.

1- تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (4)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، دط، 1984م. ، 91-92.

2- الفارابي، المرجع نفسه، 146.

3- الفارابي، المرجع نفسه، 135.

كما يشير الغزالي من خلال ما سبق إلى ارتباط مفهوم المداومة بالعلوم الكسبية، حيث جاء في سياق كلامه في منهاج المتعلم أن مصطلح المداومة يعني الملازمة والمواظبة حيث يقول: « والكسبي هو العلم الحاصل بمداومة الدرس والقراءة عن الأستاذ..»[1].

أما كثافة المسموع وتنوّعه، فلا يقف عند نمط واحد حتى لا يحدث للفرد ما يسمى بالجمود المعرفي واللغوي يقول الفارابي في هذا الصدد: « إن الصناعة التي في نفس الإنسان إنما تلتئم من أنواع موضوعاتها ومن أنواع الأشياء التي تعطي ذلك الموضوع وتفعل فيه [..] وذلك كصناعة الخطابة وصناعة الشعر وفيما يختصان به»[2].

كما أن تمرين الأذن على طول الاستماع وكثافته، يعوّد الفرد على قانون لغوي، ونمط تعبيري معيّن، يُكسِبه ميزة التصويب الذاتي إذا لحَن القول، أو حاد عن سلامة التعبير، ذلك ما عبّر عنه القاضي عبد الجبار في قوله بأن الاكتساب اللغوي إنما يتم من خلال « السماع والاختبار والمحاكاة والممارسة المباشرة والاعتياد وعلى قدر التكرار ترسخ العادة، وإذا ترسّخت العادة تتوطّد على نحو يصبح من الصعب التعديل فيها. حتى أن بعضهم إذا اعتاد طريقة في الفصاحة المتقدمة لا يواتيه الكلام المتوسّط والرّكيك إلا بعد جهد وتكلّف»[3]، يتوافق هذا النص مع معطيات استراتيجية الانغماس اللغوي التي تنص على ضرورة الممارسة اللغوية والتكرار الذي تتحقق به ما يسمى بالعادة اللغوية، حيث يتعود الفرد على النمط اللغوي لدرجة تأنف أذنه، أو يُمجّ لسانه الخطأ، بناء على المضامين التي اعتاد استعمالها، يقول ابن خلدون: « ولو رام صاحب هذه الملكة حيداً عن هذه السبيل المعيّنة والتراكيب المخصوصة، لما قدِر عليه ولا وافقه عليه لسانه، لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده. وإذا عُرض عليه الكلام حائدا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجّه، وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم»[4]؛ حيث يستثقل لسانه الانحراف اللغوي بناء على ما تعوّد استعماله على نحو ما نقله ابن جني في قصة الأعرابي الذي أبى إلا ما تعود على استعماله، قال أبو حاتم السّجستاني: « قرأ عليّ أعرابيّ بالحرم:

1- نقلا عن خالد الصمدي، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية، دط، 2008م، 198.

2- الفارابي، المرجع نفسه، 70.

3- نقلا عن: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، 106.

4- ابن خلدون، المقدمة، 615.

(طيبي لهم وحسن مآب) فقلت: طوبى، فقال: طيبي، فأعدت، فقلت: طوبى، فقال: طيبي؛ فلما طال عليّ قلت: طوطو، قال: (طى طى). أفلا ترى إلى هذا الأعرابي، وأنت تعتقده جافيا كَزًّا، لا دَمِثًا ولا طيِّعا، كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى الياء فلم يؤثّر فيه التلقين، ولا ثنى طبعَه عن التماس الخفة هزّ ولا تمرين، وما ظنك به إذا خُلّي مع سَوْمه، وتساند إلى سليقيته ونجره » [1] وما ذلك إلا من قبيل الألفة والتطبع على نمط لغوي معين في سياق ما يسمى بالسليقة.

علّق عبد القادر الفاسي الفهري على هذا بقوله إن المعرفة اللغوية المخزونة في ذهن المتعلّم هي التي تمكّنه من التكلّم كما أنها هي: «المعرفة التي تصلح في الحكم على المتواليات، بأن بعضها ينتمي إلى لغته، وبعضها لا ينتمي إليها»[2]، وهذا لن يحصل لأحد إلا بعد الوصول إلى مستوى الإدراك والوعي اللغوي.

لقد كانت البادية بمثابة المدرسة الطبيعية، التي يتم فيها الاكتساب اللغوي بنوع من التلقائية واللاشعورية، حيث كانت منطقة عبور قوافل الحُجّاج القادمة من جهة الشّرق إلى بيت الله الحرام، وخلال ذلك ينتهزون فرصة الاختلاط بأهل البادية[3]، كما جعلوا من شعائرهم إرسال صبيانهم وترحيلهم لأفصح البوادي وأنقاها عربيةً « فينشأ من نشأ فيهم على اعتيادهم النّطق بحروفهم وألفاظهم الكائنة عنهم وأقاويلهم المؤلّفة عن ألفاظهم من حيث لا يتعوّدون اعتيادهم ومن غير أن يُنطق عن شيء إلاّ مما تعوّدوا استعمالها. ويمكن ذلك اعتيادهم لها في أنفسهم وعلى ألسنتهم حتى لا يعرفوا غيرها، حتى تحفوا ألسنتهم عن كل لفظ سواها وعن كل تشكيل لتلك الألفاظ غير التشكيل الذي تمكّن فيهم وعن كل ترتيب للأقاويل سوى ما اعتادوه. وهذه التي تمكّنت على ألسنتهم وفي أنفسهم بالعادة على ما أخذوه ممن سلف منهم»[4]؛ فتعوّد الفرد على نمط لغوي معين يحدّد درجة إتقانه له بناء على ما يقوم به من تقويم ذاتي عند انحرافه عن جادة الصواب.

بناء عليه، يعدّ مبدأ الاستماع من أهم المنافذ للتحصيل اللغوي، وتحقيق الكفاءة اللسانية تماشيا مع طبيعة المسموع الذي ينبغي أن يكون سليما ويتماشى مع البعد الوظيفي والتواصلي للغة المراد تعلّمها. يقول

1- ابن جني، الخصائص، 76/1.

2-عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، 47.

3- ينظر: محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، دار مكتبة الهلال، بيروت، دط، 1980م، 40.

4- الفارابي، الحروف، 141-142.

الجاحظ: «ليس في الأرض كلام هو أمتع ولا أنفع، ولا آنق ولا ألذ في الأسماع، ولا أشدّ اتّصالا بالعقول السّليمة، ولا أفتق للّسان، ولا أجود تقويما للبيان؛ من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء»[1]، يؤكد الجاحظ في هذا النص ضرورة انتقاء المادة المسموعة بعناية، والتمرّس عليها مدة زمنية طويلة، حتّى تجود ملكته، ويتحسّن أداؤه، فعلى أساس المادة اللغوية وطبيعتها، تكون الملكة اللسانية. أما تخصيصه لهؤلاء الجهابذة من فصحاء الأعراب، وبلغائهم، فنابع من الفصاحة التي كانت تتميّز بها الجزيرة العربية قديما، نتيجة انعزالهم وابتعادهم عن المدينة التي اختلط أهلها بالأعاجم ففسدت لغتهم، وانتشر اللحن في قولهم.

كما يؤكّد الجاحظ في قوله ما أثبته المفكّرون المحدثون من أهمية التسميع في ترسيخ المعرفة وتذكّرها، نحو ما أشار إليه سارنوف في قوله إن: « التسميع له تأثير أشد فعالية بكثير من مجرّد قراءة المادة وإعادة قراءتها، وربما كان ذلك راجعا إلى أن التسميع يتطلّب نفس المشاركة الإيجابية التي يحتاج إليها المتعلم فيما بعد عندما يكون الكتاب مغلقا [...] التسميع بالنسبة للتذكّر كالممارسة أو التدريب بالنسبة للعلم في النواحي الأخرى »[2]؛ فهو يؤكد على أن هذه المهارة تساعد على التذكّر، وتبرز أهميتها أكثر إذا تمت في بيئة لغوية طبيعية نقية من الدّخل والهجين اللغوي.

من جهة أخرى، انتبه العرب إلى أن الطفل لا يمكنه الانتهاء عند حدود السّماع والمشافهة في تحصيل اللغة، بل ينبغي أن يتدرّج أيضا في الحفظ من القرآن والحديث والشعر، لذلك كانوا يصاحبون صبيانهم إلى الكتاتيب أين يتعاهد الطفل القرآن منذ نشأته حتى يتعوّد لسانه ويتروّض على النطق الصحيح، والأسلوب القويم، يقول الجاحظ: « كانوا يُروّون صبيانهم الأرجاز ويعلّمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب، لأن ذلك يُفتّق اللّهاة، ويفتح الجِرم»[3]، كما كانوا يحفظون القصائد المطوّلات والمتون، بعد الفراغ من حفظ القرآن والحديث، وربما وصل بهم الأمر

1- نقلا عن: أحمد أمين، ضحى الإسلام، 303/1.

2- سارنوف، التعلم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مرا: محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت. ، 180.

3- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، 1 /272.

إلى غريبه. انطلاقا من أن اللغة بجميع مستوياتها، ألفاظها وتراكيبها وبيانها «ملكة متقرّرة في العضو الفاعل بها، أي اللسان، يرويها الصغير عن الكبير بالنقل والمحاكاة»[1].

ومن ثمّة فإن حفظ المقاطع الشعرية، ونفائس النصوص النثرية، أمر يساعد على توسيع نطاق المعرفة ودائرة الفهم. إضافة إلى إتقان اللغة وقواعدها، واستعمالها في مقاماتها المناسبة لها. كما يعد حلا ناجعا أثبتت الملاحظة صحته ونجاعته في حل اشكالية الضعف اللغوي، فأولئك الذين نشأوا بين أحضان المدارس الدينية كالأزهر والزيتونة مثلا أقدر من غيرهم في ملكة اللسان من خرّيجي المدارس الحكومية، والسبب في ذلك هو حفظ القرآن الكريم والمداومة على تلاوته، إضافة لتمرّس ألسنتهم على حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي حظي فصاحة اللغة من قريش، وسلامتها من بادية بني سعد[2]؛ فمضمون النصوص يستخدم لتعلم اللغات وقوانينها[3].

إن إحياء سنة الحفظ من الأساليب الناجعة لإحياء اللغة وآدابها، وتذوق معانيها، واقتباس أساليبها، وفي هذا السياق يقول البشير الإبراهيمي «لا تعتمدوا على حفظ المتون وحدها، بل احفظوا كل مادتكم اللغوية، ويُنّمِي ثروتكم الفكرية، ويُغذِّي ملكتكم البيانية، والقرآن القرآن تعاهدوه بالحفظ وأحيوه بالتلاوة، وربوا ألسنتكم على الاستشهاد به في اللغة والقواعد»[4]، أما قوله (ربوا) فالمقصود منها عوّدوا ألسنتكم على الاستشهاد بالقرآن لأن هذا النص صحيح ثابت لا تبديل فيه، غير قابل للاختلاف أو التحريف. وفي هذا السياق يقول الراغب الأصفهاني: « ألفاظ القرآن هي لب كلام العرب، وزبدته وواسطته وكرائمه

1- عمر فرّوخ، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، دار العلم للملايين، ط4، 1983م، 707

2- المقصود من الفصاحة هو الإبانة، أما السلامة فقد ثبت أن بادية بني سعد كانت لغتها أكثر سلامة من قريش، كونها كانت بعيدة عن التجارة، وكانت من أهل الوبر، على عكس قريش التي كانت من أهل المدر، وأكثر احتكاكا بالتجارة وتحتضن موسم الحج وانتقال قوافل الحجاج إليها، الأمر الذي ساعدها على انتقاء أجود الألفاظ والتراكيب في الافصاح والإبانة، لكن خالطت لغتها ليونة لم تعرف في البوادي العربية. للتوسّع أكثر في الموضوع، يراجع: أحمد أمين، ضحى الإسلام، 2/ 577-578.

3 - ينظر: قدور ابراهيم محمد، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، مجلة الترجمة واللغات، ع15ـ 2018ـ 17.

4- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م، 204/3

»[1]، فمن أراد أن يحصّل اللغة السليمة وأن يتدرّج في مراتب الفصاحة عليه أن يروّض لسانه على حفظ كلام الله.

إن التمرّس على النّصوص النثرية والمقطوعات الشعرية، مجال مهم في ترويض الفرد على إنتاج أجود التراكيب، وآنق الألفاظ والعبارات. ثم إن تعويد الفرد على حفظ النصوص أمر « يساعد على توسيع نطاق المعرفة وإتقان اللغة وقواعدها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة»[2]، على أن الحفظ هو نوع من المخالطة للغة المكتوبة، والمعايشة للنصوص الأدبية المتمثّلة في شكل أقيسة وصور ذهنية قابلة للتعميم أثناء الإنتاج. وعلى قدر جودة المدخلات تجود المخرجات والعكس، قال طه حسين: « نحسن العلم فنحسن التعبير ونخطئ العلم فيخطئنا التعبير »[3].

لذلك جعل ابن خلدون فصل الخطاب في تحصيل الملكة اللّسانية الجيدة من مخالطة النصوص الجيدة، وعلى أساس المحفوظ تكون الملكة اللغوية، وأوصى بضرورة التركيز على كلام العرب، لما فيه من سلامة اللغة وفصاحة البيان، وكذلك فعل الجاحظ حيث قال: « ليس في الأرض كلام هو أمتع، ولا أنفع، ولا آنق، ولا ألذ في الأسماع، ولا أشد اتصالا بالعقول السليمة، ولا أفتق للسان، ولا أجود تقويما للبيان من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء »[4]، والعرب كانوا يبتدؤون ذلك من القرآن أولا، على اعتباره نصا تجتمع فيه جميع سمات الفصاحة أو كما قال الراغب الأصفهاني في مفرداته: « ألفاظ القرآن هي لبُّ كلام العرب، وزبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحِكمهم، وإليها مفزع حُذَّاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم، وما عداها وما عدا الألفاظ المتفرعات عنها والمنتقاة منها هو بالإضافة إليها كالقشور والنّوى بالإضافة إلى أطايب الثمرة»[5].

وعليه، فإن اللسانيات الحديثة، تعتبر الحفظ من بين مداخل المعرفة الأساسية للفرد، حيث بها يتم تعزيز المادة السّمعية، وعلى أساسها يتم ترسيخ وتوسيع النطاق الاستيعابي للفرد، كما أن الحفظ مجال خصب

1- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز للنشر، دط، دت،1/ 4.

2- سعاد الوائلي، المرجع السّابق، 33.

3- طه حسين، خصام ونقد، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط12، 1985م، 198.

4- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، 145/1.

5- الراغب الأصفهاني، المرجع السابق، 4/1.

لإثراء الملكة الابداعية في الإنتاج اللغوي. انطلاقا من القاعدة القياسية التي يتم تطبيقها على النماذج المختزنة لدى الفرد، حيث يرى البنيويون أن «اللغة عادة من العادات تُكتسب بالمحاكاة والقياس»[1]، وقد نقل العقاد في مجموعته الكاملة رسالة ذلك الكاتب الأندلسي –الفارو- الذي كان يأسى أشد الأسى لإهمال لغة اللاّتين والإغريق والإقبال على لغة المسلمين، فيقول: « إن أرباب الفطنة والتذوّق سحرهم رنين الأدب العربي [...] يعجبون بشعر العرب وأقاصيصهم، ويدرسون التصانيف التي كتبها الفلاسفة والفقهاء المسلمون، ولا يفعلون ذلك لإدحاضها والردّ عليها بل لاقتباس الأسلوب العربي الفصيح»[2]، ويسري تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي في تعليم اللغة الهدف وتحسين المستوى في اللغة الأم وعلاج الضعف اللغوي في اللغة العربية الفصحى من خلال استعمال الفصحى داخل قاعات الدرس وتعليم العربية في صورة مواقف وأنشطة لغوية متنوعة تحاكي الحياة اليومية للفرد، إضافة لتقديم العربية في صورة كلية دون تجزئتها لأن ذلك أضر بها وجعلها عبارة عن وحدات نظامية صعُب فهمها على المتعلم.

خـاتمة

يتأسس مفهوم الانغماس اللغوي على مبدأ التعرض المباشر للغة والتواصل المستمر باللغة الهدف، ولقد شاعت ممارساته الاجرائية في التراث العربي القديم من منطلق التنقل للبادية والتعرض المباشر للغة من أصحابها والاستخدام المباشر لها بطريقة عفوية، ومن خلال تلك الممارسات لاحظنا أن العرب قد وضعوا روافد مهمة في اكتساب اللغة بشكل سلس والتحدث بها بطلاقة وعفوية دون تكلّف وعناء، هذه الروافد تتمثل فيما يلي: التعرض المباشر للغة بالانتقال للبادية، الحفظ للنصوص الجيدة، والتسميع المكثف للغة. ولعامل المدة في كل ذلك أهمية فائقة في ترسيخ الملكة اللسانية وتنميتها. نوجز نتائج البحث في العناصر الآتية:

- اتفقت مجمل المعاجم في تفسيرها اللغوي لمفهوم الانغماس اللغوي على مسألة التعمّق في الشيء والتغلغل فيه.

1- عبد السلام المسدّي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، 194.

2- نقلا عن: العقّاد، حضارة الإسلام، المجموعة الكاملة لمؤلفات عباس محمود العقاد، ع10، دار الكتاب اللّبناني، بيروت-لبنان، ط1، 1978م، 57.

- تتباين التعريفات الاصطلاحية لهذا المفهوم انطلاقا من الموقع والتخصص اللغوي لكل باحث بينما لا تختلف على أن الانغماس اللغوي يمكن إيجازه في مفهوم العزلة اللغوية، حيث يستعمل الفرد في ضوء هذه الاستراتيجية اللغة الهدف وحدها طوال فترة التعلّم اللغوي بعيدا عن النحو والترجمة.
- ينقسم الانغماس اللغوي إلى أقسام فرعية بناء على المدة الزمنية التي يقضيها المتعلّم مع اللغة الهدف، فإما أن يكون انغماسا جزئيا أو كليا.
- يقوم الانغماس اللغوي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تعمل على نجاحه، وهي في الأخير بمثابة الروافد التي تضبط تحقيقه للأهداف والغايات المرجوة، نذكر أهمها:
  - السماع المكثّف للغة الهدف.
  - التواصل المستمر باللغة الهدف.
  - التعرّض الشفاف للغة الهدف في مواقف متنوعة.
  - توفير البيئة النقية لغويا.
  - عدم استعمال النحو والترجمة أثناء تعليم اللغة الهدف.
- يقوم تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي على تعليم اللغة الهدف وبالتالي لغة جديدة، كما يمكن الاستعانة بهذه الاستراتيجية في سبيل تحسين المستوى اللغوي وعلاج الضعف اللغوي الذي يعترض متعلم اللغة العربية الفصحى مثلا، حيث يتم تطبيق هذه الاستراتيجية كما يلي:
  - الحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى داخل القسم وفي حال الرغبة بالاستعانة بالترجمة من العامية أو اللغة الأجنبية يفضّل اللجوء للصور التوضيحية وسيلة بديلة عن الترجمة.
  - الاستعانة بالمواقف والأنشطة المحاكية للحياة اليومية للمتعلم أثناء التعليم اللغوي.
  - الحرص على تقديم اللغة في صورة وحدة كلية متكاملة بعيدا عن تجزئتها.
  - اتفقت معظم الدراسات على أن استراتيجية الانغماس اللغوي من الاستراتيجية التي أثبتت نجاعتها بشكل كبير في تعليم اللغة الجديدة وتحسين المستوى في اللغة الأولى.

References

[1] Aḥmad Amīn (2012), Ḍuḥá al-Islām, Mu'assasat Hindāwī lil-ta'līm wa-al-Thaqāfah, Jumhūrīyat Miṣr al'rbyt-ālqāhrh, dṭ.

[2] Bashīr abryr (2007), Mafhūm al-naṣṣ fī al-Turāth al-lisānī al-'Arabī, Majallat Jāmi'at Dimashq, al-mujallad 23.

[3] Chomsky, N. (1990). Al-lughah wa-mushkilāt al-Ma'rifah : Muḥāḍarāt mānājw, tara : Ḥamzah ibn Qablān al-Muzaynī, Dār Tūbqāl, al-Dār al-Bayḍā', Ṭ1.

[4] Tammām Ḥassān (1984), al-Tamhīd fī iktisāb al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, Silsilat Dirāsāt fī Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah (4), Jāmi'at Umm al-Qurá, Ma'had al-lughah al-'Arabīyah, Makkah al-Mukarramah, dṭ.

[5] Al-Jāḥiẓ (1998), al-Bayān wa-al-tabyīn, tḥ : 'Abd al-Salām Hārūn, Maktabat al-Khānjī, al-Qāhirah, ṭ7.

[6] Ibn Jinnī (1913), al-Khaṣā'iṣ, tḥ : Muḥammad 'Alī al-Najjār, Dār al-Kutub al-Miṣrīyah, al-qism al-Adabī, dṭ.

[7] Khālid al-Ṣamadī (2008), muṣṭalaḥāt ta'līmīyah min al-Turāth al-Islāmī, Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wālthqāft-Īsīskū, al-Rabāṭ, al-Mamlakah al-Maghribīyah, dṭ.

[8] Ibn Khaldūn (2007), al-muqaddimah, Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzī', Bayrūt-Lubnān, dṭ.

[9] Rāghib al-Aṣfahānī (dt), al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur'ān, tḥ : Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth bi-Maktabat Nizār Muṣṭafá al-Bāz, Maktabat Nizār Muṣṭafá al-Bāz lil-Nashr, dṭ.

[10] 'Abd al-Raḥmān al-Ḥājj Ṣāliḥ (2007), Buḥūth wa-dirāsāt fī alllsānyāt al-'Arabīyah, Mūfim lil-Nashr, al-Jazā'ir, dṭ.

[11] Alryāṣy (2010), al-mu'assasāt al-ta'līmīyah fī al-'aṣr al-'Abbāsī al-Awwal (132-232h), Manshūrāt Jāmi'at 7 Uktūbir, al-Idārah al-'Āmmah lil-Maktabāt wa-al-Maṭbū'āt wa-al-Nashr, Miṣrātah, Lībiyā, Ṭ1.

[12] Sārnwf (dt), al-ta'allum, tara : Muḥammad 'Imād al-Dīn Ismā'īl, mrā : Muḥammad 'Uthmān Najātī, Dīwān al-Maṭbū'āt al-Jāmi'īyah, al-Jazā'ir, dṭ.

[13] Su'ād al-Wā'ilī (2004), Ṭarā'iq tadrīs al-adab wa-al-balāghah wa-al-ta'bīr bayna al-tanẓīr wa-al-taṭbīq, Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī', 'Ammān-al-Urdun, Ṭ1.

[14] 'Abd al-Salām Shaqrūsh (2002), al-tarjamah wa-al-taḥakkum fī al-lughah al-thāniyah : muqārabah fī iṭār al-naẓarīyah al-tawlīdīyah al-taḥwīlīyah, Majallat al-tarjamah wa-al-lughāt, al-mujallad 1, '1, Jāmi'at Aḥmad ibn Billah, Wahrān – al-Jazā'ir.

[15] 'Abd al-Salām almsddy (2010), Mabāḥith ta'sīsīyah fī al-lisānīyāt Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah, Ṭarābulus – Lībiyā, Ṭ1.

[16] Al-Suyūṭī (2003), Tārīkh al-khulafā', Dār Ibn Ḥazm lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', Bayrūt-Lubnān, Ṭ1.

[17] Ṭālib al-Ibrāhīmī (1997), Āthār al-Bashīr al-Ibrāhīmī, Dār al-Gharb al-Islāmī, Bayrūt, Ṭ1.

[18] Ṭāhā Ḥusayn (1985), khṣām wa-naqd, Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, Bayrūt-Lubnān, ṭ12.

[19] Al'qqād (1978), Ḥaḍārat al-Islām, al-Majmū'ah al-kāmilah li-mu'allafāt 'Abbās Maḥmūd al-'Aqqād, '10, Dār al-Kitāb alllbnāny, Bayrūt-Lubnān, Ṭ1.

[20] 'Alī arba'īn (2015), anghmāsyh Alfā wa-atharuhā fī Tamkīn al-aṭfāl min mahārāt al-lughah al-'Arabīyah, Waraqah baḥthīyah muqaddimah fī al-Multaqá al-dawlī al-Awwal ḥawla (t'lymyāt al-lughah al-'Arabīyah al-fuṣḥá fī al-mu'assasāt al-ta'līmīyah : al-wāqi' wa-istishrāf al-mustaqbal) Waḥdat al-Baḥth al-lisānī wa-qaḍāyā al-lughah al-'Arabīyah bi-al-Jazā'ir, 8-9/12/2015.

[21] ‘Umar farrūkh (1983), Tārīkh al-Fikr al-‘Arabī ilá Ayyām Ibn Khaldūn, Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, ṭ4.

[22] Al-Fārābī (1990), al-ḥurūf, tḥ : Muḥsin Mahdī, Dār al-Mashriq, Bayrūt-Lubnān, ṭ2.

[23] Ibn Fāris (1997), al-Ṣāḥibī fī fiqh al-lughah al-‘Arabīyah wa-masā’iluhā wa-sunan al-‘Arab fī kalāmihā, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, Bayrūt-Lubnān, Ṭ1.

[24] Ibn Fāris (dt), Maqāyīs al-lughah, tḥ : ‘Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, Dār al-Fikr lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘, al-Qāhirah, dṭ.

[25] Frydynān Dī swsyr (1985), ‘ilm al-lughah al-‘āmm, tara : yw’yl Yūsuf ‘Azīz, Dār Āfāq ‘Arabīyah, Baghdād, dṭ.

[26] Flwryān kwlmās (2009), Dalīl alswsywlsānyāt, tara : Khālid al-Ashhab wmājdwlyn alnhyby, mrā : Mīshāl Zakarīyā, al-Munaẓẓamah al-‘Arabīyah lil-Tarjamah, Bayrūt, Ṭ1.

[27] al-Fīrūzābādī (1979), al-Qāmūs al-muḥīṭ, al-Hay’ah al-Miṣrīyah al-‘Āmmah lil-Kitāb, dṭ.

[28] ‘Abd al-Qādir al-Fāsī al-Fihrī (1986), al-lisānīyāt wa-al-lughah al-‘Arabīyah Manshūrāt ‘Uwaydāt, Bayrūt, ṭ1.

[29] ‘Abd al-Qādir al-Fāsī al-Fihrī (2003), al-lughah wa-al-bī’ah, Maṭba‘at al-Najāḥ al-Jadīdah, al-Dār al-Bayḍā’, dṭ.

[30] Qaddūr Ibrāhīm Muḥammad, ta‘līmīyah al-naṣṣ al-Adabī fī al-Ta‘līm al-thānawī, Majallat al-tarjamah wa-al-lughāt, ‘15 2018 17.

[31] Qaddūr Ibrāhīm Muḥammad, al-lughah ‘inda Muṣṭafá Nāṣif : dirāsah wa-taqyīm, Majallat al-tarjamah wa-al-lughāt, almljld 16, ‘1, 2017.

[32] Muḥammad Ḥusayn Āl Yāsīn (1980), al-Dirāsāt al-lughawīyah ‘inda al-‘Arab ilá nihāyat al-qarn al-thālith, Dār Maktabat al-Hilāl, Bayrūt, dṭ.

[33] Al-Munāwī (1972), Fayḍ al-qadīr sharḥ al-Jāmi‘ al-Ṣaghīr, Dār al-Ma‘rifah lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr, Bayrūt-Lubnān, ṭ2.

[34] Ibn manẓūr (2005), Lisān al-‘Arab, mrā : Yūsuf al-Biqā‘ī wa-ākharūn, al-Dār al-Mutawassiṭīyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, Tūnis, Ṭ1.

[35] Mīshāl Zakarīyā (1986), al-alsunīyah al-tawlīdīyah wa-al-taḥwīlīyah wa-qawā‘id al-lughah al-‘Arabīyah (al-naẓarīyah al-alsunīyah), al-Mu’assasah al-Jāmi‘īyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘, Bayrūt-Lubnān, ṭ2.

[36] Mīshāl Zakarīyā (1993), Qaḍāyā alsunīyah taṭbīqīyah : Dirāsāt lughawīyah ijtimā‘īyah nafsīyah ma‘a muqāranah turāthīyah, Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, Bayrūt-Lubnān, Ṭ1.

[37] Mīlūd Ḥamīdah (2016), al-Mu’ashshirāt alsymyā’yh ltḥwlāt al-shakhṣīyah al-qiṣaṣīyah, Majallat sīmyā’īyāt, al-‘adad 06, Jāmi‘at Wahrān.

[1] Bussmann, H. (**1**996**).** *Routledge Dictionary of Language and Linguistics,* tr: Gegory Trauth &Kerstin Kazzazi, first published, Routledge, London.

[2] Jack C. Richards& Schmidt. .(2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, PEARSON EDUCATION LIMITED, London, 3ed.

[3] Roy, L. (2009), 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.

[4] Shaban, B.,(2012**)** Immersion program: state of the art, *Middle-East Journal of Scientific Research,* IDOSI Publications**.**