

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم اللغة العربية وآدابها

ظواهر التداخل اللّغوي بين اللغة العربية الفصحى وعامياتها
وأثرها في تعليم الفصحى وتعلّمها عند تلاميذ المرحلة
الابتدائية - البويرة - "أنموذجاً"

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
في اللسانيات

إعداد الطالبة:
لوناس زاهية

السنة الجامعية: 2017/2016

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم اللغة العربية وآدابها

ظواهر التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى وعامياتها
وأثرها في تعليم الفصحى وتعلّمها عند تلاميذ المرحلة
الابتدائية - البويرة - "أنموذجاً"

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
في اللسانيات

تحت إشراف:
د. عبد المجيد سالمى

إعداد الطالبة:
لوناس زاهية

السنة الجامعية: 2017/2016

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم اللغة العربية وآدابها

ظواهر التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى و عامياتها
وأثرها في تعليم الفصحى وتعلّمها عند تلاميذ المرحلة الابتدائية
-البويرة- "أنموذجاً"

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللسانيات

إعداد الطالبة:

لوناس زاهية

اللجنة المناقشة:

د. عبد المجيد سالمي مشرفا ومقررا

د. خولة طالب الإبراهيمي رئيسا

د. الطاهر لوصيف ممتحنا

د. حفيظة جنيح ممتحنا

د. صحرة دحمان ممتحنا

د. جمال كديك ممتحنا

السنة الجامعية: 2017/2016

إهداء

إلى الوالدين الكريمين

إلى زوجي وأبنائي: آية، فريد، هيبة، وليد

وماسنيسا

مقدمة

تعدّ الثنائية اللغوية ظاهرة في كل اللغات، إذ نلاحظ إلى جانب اللغة العربية الفصحى عاميات مختلفة، ولكل بلد عربي عامياته، كما للجزائر عامياتها، والتي يعبر بها أبنائها في المراحل الأولى من حياتهم، فهي أول اكتساب لهم مقابل إحدى اللهجات الأمازيغية بالنسبة لأفراد الأسر الناطقة بالأمازيغية، كما أنها لغة التعامل والتواصل في الحياة اليومية.

أما في المدرسة فاللغة التي يستعملها التلاميذ هي اللغة العربية الفصحى، لغة وطنية ورسمية ولغة التعليم في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية مما يؤدي إلى احتكاكها بلغات الأم للتلاميذ.

انطلاقاً من هذا الواقع اللغوي، ولاحتكاكي المستمرّ بمتعلّمي اللغة العربية لاسيما في المراحل الجامعية، لاحظت تدني مستوى اللغة العربية عند المتعلّمين، ولا نكاد نسمع إجابة في قاعة الدرس خالية من الأخطاء والعبارات المتداخلة من لغة الأم "العامية". هذه المشكلة أرقت العديد من الباحثين واللغويين العرب، فلا يزال المستوى اللغوي للتلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية يتدنى باستمرار بل يمسّ حتى طلبة الجامعة. ولهذا اخترت البحث في هذا الموضوع والموسوم بـ: "ظواهر التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى وعامياتها وأثرها في تعليم الفصحى وتعلّمها عند تلاميذ المرحلة الابتدائية -البويرة- أنموذجاً.

يدخل هذا البحث في إطار اللسانيات الاجتماعية باعتباري أدرس جانباً من السلوك اللغوي عند الأفراد -التلاميذ- وفي نفس الوقت هو بحث في التعليمية اللغوية، لأنني أقوم بإصدار أحكام قصد انتقاد وتقويم المستوى اللغوي للتلاميذ انطلاقاً من مستوى معيّن من مستويات الدراسة وهو الابتدائي.

وبالنسبة للسانيات الاجتماعية فهي تأخذ بعين الاعتبار حالة المتكلّم كمعطى اجتماعي من حيث وضعيته الاجتماعية ومستواه المعيشي والثقافي... إلخ. وربط هذه المعطيات بنمط اللغة التي يتكلّمها، انطلاقاً من احترامه للقواعد والضوابط النسقية أو عدم احترامه لها.

أما عن أسباب اختياري لهذا الموضوع فيعود لأهمية دراسة ظاهرة التداخلات اللغوية بين العامية واللغة العربية الفصحى دراسة لسانية تطبيقية، ونقص الاهتمام بظاهرة الثنائية اللغوية في اللغة العربية.

- الحاجة إلى تصوّر علمي حول طبيعة التداخلات اللغوية التي يقع فيها التلاميذ الناطقون بالعامية لغة الأم مقارنة بتلك التي يقع فيها الناطقون بغير العربية؛

- الضعف اللغوي الذي يعانيه تلاميذنا في مراحل تعليمهم المختلفة، بل حتى المراحل الجامعية وبالخصوص الطلبة الناطقين بالعامية لغة الأم، إذ بقيت هذه الأخيرة تزام استعمال هؤلاء للفصحى حتى في قاعة الدرس، ممّا دفعني للعودة إلى المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية، والتي هي أساس العملية التعليمية، ومحاولة إيجاد الأسباب لهذه الظاهرة واقتراح الحلول إذا أمكن ذلك؛

- غيرتي على اللغة العربية التي تدرس لسنوات دون تحقيق النتائج المنتظرة في حين تدرس اللغات الأجنبية وفي فترة وجيزة والنتائج محقّقة؛

- إغفال الباحثين والدارسين لدراسة المواضيع المتعلقة بالعامية لأسباب مختلفة.

وفيما يتعلّق بالأهداف المرجوة من البحث فتتمثّل في البحث عن إيجاد سياسة لغوية ناجعة حول قضية تعليم اللغة العربية الفصحى للناطقين بالعاميات "لغة الأم" وكذا توجيه عملية تعليمها والعمل على إنجاحها بالاهتمام بالعامية ودراستها من مختلف الزوايا والمستويات الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية، ومعرفة كيفية تداخلها مع الفصحى، وفي الأخير انعكاساتها على تعلّم اللغة العربية الفصحى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، فما كان اهتمام الباحثين في الغرب بدراسة التداخلات اللغوية عبثا بل كانوا يسعون إلى استبطان العمليات المعرفية التي تتحكّم فيها، وتوضيح أبعادها اللغوية، ثمّ إنّ الرقيّ الذي نال تعلّم اللغات في أمريكا، إنجلترا وفرنسا وروسيا ما هو إلّا نتيجة طيبة لتلك الأبحاث المهمة بالتداخلات اللغوية والتي لها هدفان أساسيان هما: هدف نظري

هو فهم تطوّر تعلّم لغة ما، وهدف تطبيقي يتمثل في تحسين التعليم انطلاقاً من النتائج المتوصّل إليها.

وممّا لا شكّ فيه أنّ أيّ معلّم للغة العربية وفي أيّ قطر من أقطار الوطن العربي وقف يوماً أمام توظيف تلاميذه للعامية سواء أكان ذلك في التعبير الشفهي أو الكتابي، وهو ما يصطلح عليه بالتداخلات اللغوية.

فما مدى حضور هذه الظاهرة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ أيّ أنواع التداخلات أكثر شيوعاً؟ وما هي الأسباب المؤدية إليها؟ وما هي الحلول الناجعة للحدّ منها أم هي ظاهرة طبيعية فرضها الوضع اللغوي الاجتماعي للمتعلم يتجاوزه التلاميذ بعد مراحل التعلّم وهل من سبيل لمعالجة صعوبات تعلّم اللغة العربية الفصحى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بالعامية.

والمنهج الذي اعتمدته في دراستي هذه هو المنهج الوصفي التحليلي وآلياته: الوصف، التحليل والتعليل، وذلك من خلال وصف ظواهر التداخل اللغوي التي استخرجتها من التعابير الكتابية للتلاميذ، وتعرّضت لوصف كلّ نوع منها: الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية. كما وقفت عند كلّ نوع من التداخلات بالتفصيل والتحليل.

كما اعتمدت الإحصاء إذ كان الوسيلة الدقيقة لمعالجة الظاهرة والمقارنة بين أنواعها، ومعرفة نسبة التداخلات وأيّها أكثر شيوعاً.

وعليه قمت بتقسيم البحث إلى ثلاثة فصول، يتصدّرها تمهيد عنوانه: "تحديد المصطلحات" عالجت في هذا التمهيد المصطلحات الآتية:

- لغة الأم واللغة الثانية؛

- الاكتساب اللغوي والتعلّم اللغوي؛

- الملكة اللغوية.

أما الفصل الأول فكان عنوانه: الوضع اللساني الاجتماعي في الجزائر، والذي مهّد له عن أهمية دراسة الوضع اللساني الاجتماعي خاصة في تحسين تعلّم وتعليم اللغات، ويندرج ضمن هذا الفصل مجموعة من العناصر هي: الثنائية اللغوية، التعدّد اللغوي والازدواجية، ثمّ تحدّثت عن اللغات في المجتمع الجزائري من حيث مكانتها، وظائفها والمواقف منها وختمت هذا العنصر بالحديث عن تعليم وتعلّم اللغة العربية.

أما الفصل الثاني فكان تحت عنوان "التداخلات اللغوية: تعريفها، أنواعها وفائدتها التعليمية" ويتمثّل محتوى هذا الفصل في تمهيد تناولت فيه الاحتكاك اللغوي وأسباب حدوثه، أما العناصر الأساسية الأخرى فهي الظواهر اللغوية الناتجة عن الاحتكاك اللغوي وهي التداخلات اللغوية بأنواعها كما أشرت إلى هذه الظاهرة عند اللغويين القدامى وأسباب حدوثها وأخيرا الفائدة التعليمية لها.

كما تحدّثت في هذا الفصل عن ظاهرة المزج اللغوي، التعاقب اللغوي والاقتراض اللغوي رغبة مني في الفصل بينها والتداخلات اللغوية لما نجده من تشابه بينها، والهدف من هذا هو التأكيد على أنّ التداخلات صعبة لدى المتعلّم يواجهها أثناء تعلّمه لغة ما بسبب لغة الأمّ والعكس بالنسبة للتعاقب والمزج اللغويين كونهما إستراتيجيتين خطابيتين، أما الاقتراض فهو وسيلة من وسائل توليد الألفاظ وتنمية اللغات.

بالنسبة للفصل الثالث فعنوانه: "دراسة إحصائية تحليلية" وهو فصل تطبيقي، ومن أجل تحليل جيد وأحسن للنتائج اعتمدت أدوات البحث الميداني وهي التعبير الكتابي، واستبانتيين واحدة خاصة بالتلاميذ وأخرى خاصة بالمعلّمين، فتفرّع من هذا الفصل أربعة عناصر أساسية هي:

-منهجية البحث أين وضّحت كيفية إنجاز البحث الميداني والخطوات المتبّعة في التحليل، كما شرحت طريقة توزيع أوراق التعبير والاستبانتيين، ثمّ تحليل الاستبانتيين وبعدها دراسة إحصائية تحليلية للمدونة الكتابية، أين قمت باستخراج التداخلات وتصنيفها ثمّ إحصائها، وأخيرا قمت بحصر الأسباب الأساسية المؤدية لظاهرة التداخلات اللغوية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بالعامية لغة الأمّ.

وآخر ما كتبته من البحث هو الخاتمة والتي خصّصتها للنتائج المتوصّل إليها من الدراسة.

أما بالنسبة للفرضيات التي انطلقت منها فهي:

-تؤثّر العامية في تعلّم اللغة العربية الفصحى؛

-مواطن التشابه بين العامية والفصحى تساعد على تعلّم الفصحى؛

-مواطن الاختلاف بين العامية والفصحى تصعب تعلّم الفصحى؛

-تتداخل العامية مع الفصحى على المستويات اللغوية المختلفة، الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية.

واعتمدت لإنجاز هذا البحث مجموعة من المراجع التي تناولت ظاهرة الثنائية اللغوية، الازدواجية اللغوية وظاهرة التداخلات اللغوية وهي:

W-F-Mackey, Bilinguisme et contacte des langues ;

Marie Louise Moreau, Sociolinguistique, concepts de base ;

كما استعنت بالبحث الذي أجراه مصطفى بن عبد الله بوشوك بعنوان "تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها" والذي منه استوحيت عنوان هذا البحث نظرا للقيمة التي أظهرها بوشوك للدراسات الميدانية للغة العربية، إضافة إلى مراجع أخرى وبحوث جامعية ومقالات لها علاقة بموضوع بحثي أشهرها:

Maria Rosa, Phénomènes d'interférence linguistique

والذي ساعدني في طريقة معالجة وتحليل الظاهرة موضوع البحث.

•

في الأخير، أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف "عبد المجيد سالمى" الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته القيّمة ونصائحه، كما أترحم على روح الأستاذ المشرف الأوّل "محمد يحياتن" رحمه الله جلّ جلاله، فقد كان له الفضل الكبير في تحبيب هذا التخصص لي وتسجيلي فيه.

تمهيد

تحديد المصطلحات

تحديد المصطلحات

1- لغة الأم واللغة الثانية:

قام اللسانيون بتصنيف اللغات إلى لغات أولى ولغات ثوان أي لغة الأم واللغة الثانية.

1-1- لغة الأم la langue maternelle:

يستعمل مصطلح "لغة الأم" في عدة مجالات كاللسانيات والتعليمية، ويطلق عليها كذلك اسم "لغة المنشأ" أو "اللغة الأولى"، ثم إنه من الصعب تحديد مفهوم هذا المصطلح¹ وللتوضيح أكثر سأقوم بالاستعلام عن مختلف المقاييس التي تسمح بوصف أية لغة بأنها "لغة الأم" وهي كالآتي:

1-1-1- أنها لغة الأم la langue de la mère:

فأول مقياس يتبادر إلى الذهن يستند إلى "علم الاشتقاق" "l'étymologie"، فلغة الأم هي اللغة التي تتكلمها الأم أو المحيط المباشر للوالدين، وهذا ما ذهبت إليه أغلب المعاجم مثل معجم "لاروس" "Larousse".

وهذا المقياس ليس صحيحا بالنسبة إلى كل المجتمعات، فمثلا في "جامبيا" "Gambie" كما هو الحال في كثير من البلدان نجد أن البنية العائلية مرنة فيحدث أن يترى الطفل من عائلة غير عائلته ويكون على اتصال بلغة أخرى وبالتالي لغة هذا الطفل تختلف عن لغة والديه² وليس نادرا ما نجد لغة متحدت ما مختلفة عن لغة والديه.

ولقد قام "جاكسون" و"سورنسن" "J-Jackson" و"A-P-Sorensen" بوصف عالم واقعي وغريب في شمال غرب الأمازون مع العلم أن الأوضاع في هذا العالم لا تختلف كثيرا عنها في المجتمعات المألوفة لدينا >> وهي أن الزواج يتم ويستمر في موطن الزوج (patrilocal)، كما أن

¹ Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde Paris : 2003, p150.

² Louise Dabéne, repères linguistiques pour l'enseignement des langues, FLF, Paris :1994 HACHETT, p10.

هناك قاعدة سائدة في ذلك المجتمع تقول أنّ الزوجة لا يجب أن تعيش في موطن الزوج فحسب، بل يجب أن تستخدم لغة الزوج في التحدّث إلى أطفالها، ونستطيع أن نطلق على مثل هذا العرف في الزواج مصطلح "الزواج على لغة الزوج" بالإنجليزية "mariage patri lingual" والنتيجة اللغوية الحتمية لمثل هذه القاعدة، هي أنّ أمّ الطفل لا تعلّم الطفل لغتها الأصلية، بل تعلّمه لغة تتحدّث هي بها كلغة أجنبية، كما لو تعلّم كلّ طفل في بريطانيا لغته الإنجليزية من مربية أجنبية <<¹ ونستنتج من هذه الحالات التي عرضناها أنّ مفهوم "لغة الأمّ" على أنّها لغة "الأمّ" ليس له أيّ معنى.

1-1-2-أول لغة مكتسبة: la première acquise:

تسمّى أول لغة نكتسبها بـ"لغة الأمّ"، وأكّدت البحوث الحديثة أنّ الطفل يولد مزوداً بملكة لغوية تعينه على اكتساب اللغة، فإذا ولد بمجتمع عربي اكتسب اللغة العربية، وإن وُلِدَ بمجتمع إنجليزي اكتسب اللغة الإنجليزية، وهكذا... >> ولقد تحدّث علماء تعليمية اللغات عن الترتيب: اللغة الأولى، اللغة الثانية... <<² وذلك حسب التسلسل الزمني لاكتسابها.

أمّا "هنري بيس" Henri Besse فقدّم تعريفه للغة الأمّ على أنّها: >> اللغة المكتسبة منذ الصغر من خلال الاختلاط بالأمّ وبصفة أوسع، بالمحيط العائلي، وهي اللغة التي يفترض أن تكون أكثر اتقاناً من أيّ اكتساب آخر سابق <<³ ومن هذا التعريف نستنتج أنّ لغة الأمّ هي اللغة التي ينشأ الفرد على اكتسابها منذ بداية مرحلة الكلام لديه، وقد تكون هي اللغة السائدة في العائلة بل في المحيط الخارجي (المدرسة، الشارع...).

¹ هودسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عبد الغني عياد، ط1، بغداد: 1987، دار الشؤون الثقافية للجامعة، ص22.

² Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p11.

³ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 1996، معهد اللغة العربية وآدابها ص70.

1-1-3- اللغة المتقنة أكثر La langue la mieux connue

يعتبر المتحدث المحلي هو المتقن للغة أكثر، غير أن "أوندرى مارتيني" "Andrée Martinet" يرى أن ليس هناك لغة يتقنها الفرد بصفة مطلقة، حتى وإن كانت "لغة الأم"، إذ يرى أنها هي كذلك تؤدي بشيء من النقص، وباعتبار أن اللغة هي الاستعمال، يتأكد أن إتقان اللغة يتوقف على مدى التكلم بها، أو مدى استعمالها، وإذا كان الفرد في وسط مغاير للغته الأم فإنه سيتراجع إتقانه لهذه الأخيرة إن لم نقل سينساها. وهو ما أشار إليه ابن خلدون حينما تحدث عن الملكة اللغوية التي لا تحصل إلا بترك الأفعال¹، فالقدرة على استعمال لغة ما أو إتقانها لن يحصل إلا بالاستعمال في مجالات مختلفة وفي ظروف حقيقية للأداء.

1-1-4- اللغة المكتسبة بطريقة طبيعية La langue acquise naturellement

إن المقياس الآخر الذي يضاف للتعريف بلغة الأم يتعلق بطريقة اكتسابها، فلغة الأم دائما موصوفة من منظور اكتسابها بطريقة طبيعية، والذي يعني ثلاثة أمور:

- نتعلم اللغة دون الاستعداد لتعلمها؛

- نتعلم لوحدها دون تدخل طرف آخر مهما كان ولا واسطة بيداغوجية؛

- نتعلم ونحن نتكلم مع المحيطين بنا، والتعلم يكون بمجرد الاتصال الدائم بالمحيط العائلي².

ولكن إن أجزمنا أن "لغة الأم" هي اللغة المكتسبة بطريقة طبيعية، فماذا عن اللغات الأجنبية المكتسبة بطريقة طبيعية ودون دليل أو مرشد بيداغوجي، فلغة الأم >> ليست اللغة الوحيدة التي يتم اكتسابها بطريقة طبيعية <<³ والكثير من المتعلمين للغات جديدة في العالم تم تعلمهم بطريقة طبيعية عن طريق الاحتكاك والاتصال المباشر سواء بأفراد اللغات الناطقة بلغة أجنبية (لغة غير لغتهم) حال الأشخاص الذين يذهبون لقضاء عطلة عند عائلة ما في بلد أجنبي، والتي تنظم غالبا

¹ محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، د ط، القاهرة: 1979، عالم الكتب، ص33.

² Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p13/14.

³ Ibid, p13/14.

من طرف الدولة، وإمّا بالاتصال المباشر كذلك بجماعات لغوية في بلدان أجنبية حال المهاجرين والمغتربين، فبطبيعة الحال لهم لغتهم "الأم" أو "الأصلية" التي تعودوا الحديث بها والتواصل مع من حولهم عن طريقها، والآن هم بصدد اكتساب لغة أجنبية وبطريقة طبيعية دون وساطة بيداغوجية ولا برنامج مقرر لتعليمها.

هذه إذن المقاييس الأربعة التي تسمح لنا بوصف لغة ما على أنها "لغة الأم" وهو ما يعبر عن اختلاف التعريفات المتعلقة بهذا المصطلح مما يؤكد صعوبة تحديد مفهومه كما سبق ذكره.

1-2- اللغة الثانية la langue seconde:

إن مصطلح اللغة الثانية مصطلح جديد على اللغة الفرنسية، وكذلك الأمر بالنسبة للغة العربية >> فقد ظهر في المجتمع الفرنسي منذ السبعينات <<¹ ولتحديد مفهومه لابد من الأخذ بعين الاعتبار ثلاثة مقاييس، إذ يرى "انقلاسو.م" "Ngalasso-M-M" أن هناك تعريفان على الأقل للغة الثانية:

1-2-1- تعريف إداري مؤسسي Administratif et Institutionnel:

والذي قدّمه "ج-بييركوك": >> اللغة الثانية هي تلك اللغة المستعملة على نحو محض في التواصل وفي الإدارة وفي العدالة وفي التعليم وفي الإعلام وما إلى ذلك <<² بمعنى أن هناك لغة تستعمل للتواصل اليومي واللغة الثانية هي هذه التي تستعمل في الإدارة وفي المؤسسات.

1-2-2- تعريف تقني:

يعيب "انقلاسو م-م" على "ج-بييركوك" في تعريفه السابق للغة الثانية إهماله لجانبين يشكّلان بالنسبة إليه التعريف العلمي للغة الثانية، وهما: طريقة الاكتساب وأنواعه (ordre d'acquisition) ودرجة الإتقان (degré de maitrise) للغة، فانقلاسو ينظر إلى اللغة الثانية

¹الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص71.

²نفسه، ص72.

من حيث أوان اكتسابها، إذ تأتي بعد "لغة الأم" وكذلك من حيث مستوى إتقانها. ولهذا يقال عن لغة المنشأ "اللغة الأولى" أي "لغة الأم" والأخرى "لغة ثانية"، واللغات اللاحقة بها ثانية وثالثة...

من هنا يمكن تحديد مفهوم اللغة الثانية من خلال ثلاثة مقاييس هي:

1-المقياس المؤسسي-الإداري؛

-المقياس النفسي-اللغوي (أوان الاكتساب والإتقان)؛

-المقياس الاجتماعي اللغوي الوظيفي (sociolinguistique) حيث يعتبر اللغة الثانية أداة أو وسيلة لنقل المعرفة وللإعلام في عملية التبليغ والتواصل العادية التي تجري بين المتكلمين الذين يستعملون في محيطهم الخاص لغات أخرى، أولى خاصة، لا يفهمها هؤلاء جميعاً¹.

هذه، إذن المقاييس التي لا بدّ من مراعاتها لأجل تحديد المفهوم الصحيح للغة الثانية.

فالمقياس الأول يعتبر اللغة الثانية هي تلك اللغة المستعملة في الإعلام والتعليم والإدارة، وقد يكون هذا الرأي صواباً، ولكن قد تكون اللغة لغة المنشأ (الأم) وفي نفس الوقت لغة الإعلام والتعليم وبالتالي لا تعتبر لغة ثانية، إذن لا بدّ من مراعاة المقياس الثاني (النفسي-اللغوي) والمنحصر في أوان اكتساب اللغة، فإذا كان اكتسابها بعد لغة الأم فهي لغة ثانية دون نسيان المقياس الأول.

إضافة إلى كلّ هذا، فاللغة الثانية لا تنحصر في وظيفة التبليغ والتواصل الاجتماعي العام والتي خُصّت بها اللغات الأولى بل تقوم بنقل المعارف والمعلومات.

1-3- اللغة الأجنبية langue étrangère:

نظراً للاختلاط الواقع في المراجع والكتب عن المصطلحين "لغة ثانية" و"لغة أجنبية" سنحاول الإحاطة بهما وبمفهومهما، وحسب "جون ببيركوك": >> فاللغة الأجنبية هي كلّ لغة ليست بلغة الأم <<¹ وقد ميّز بين ثلاث درجات للمفهوم "أجنبية" هي:

¹ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص74.

-البعد المادي والجغرافي مثل اللغة اليابانية واللغة الفرنسية؛

-البعد الثقافي: في هذه الحالة حتى وإن كانت اللغتان متقاربتان جغرافيا قد تكون ثقافة الواحدة أجنبية بالنسبة للأخرى؛

-البعد اللغوي: وهو ما يقع بين العائلات اللغوية مثل اللغات الرومانية واللغات السلافية².

إذن اللغة الأجنبية هي لغة غير لغة الأم، وبالتالي قد تكون لغة ثانية أو ثالثة أو رابعة...ولقد حاولت "لويز دابان" بتحديد مفهوم "اللغة الأجنبية" من خلال فحصها لبعض الحالات الرئيسية أذكر منها:

*اللغة التي تعتبر لغة أجنبية في بلد ما، وهي في الأساس اللغة الرسمية لبلد أو لعدة بلدان أجنبية³ مثل اللغة الفرنسية هي لغة "أجنبية" أو "ثانية" في الجزائر، ولكنها هي اللغة الأساس والرسمية لعدة بلدان أخرى مثل فرنسا.

*اللغة التي تعلم كلغة أجنبية، وكذلك لغة الاستعمال الشائع في بلد أجنبي، علاوة على ذلك يمكن أن تستعمل بمثابة "لغة الأم" في إقليم معين من طرف جزء معتبر من السكان⁴. وتتواجد مظاهر من هذا النوع في كل مناطق العالم مثلا في أوروبا حال اللغة الألمانية المتكلمة في سويسرا وتعتبر كلهجة بمقارنتها بالتي تستعمل في ألمانيا، وتطرح مثل هذه الظواهر إشكالات لعلماء تعليمية اللغات مثل: ما هي وضعية هذه اللغات؟ هل تعتبر كلغة أجنبية مثل اللغات الأخرى التي تعلم في الأنظمة المدرسية لنفس البلدان؟ ويبقى المشكل المطروح كذلك: هل نتعلم لغة ما فقط للاتصال مع أفراد الجماعة المجاورة؟ أو نتعلمها من منظور التفتح الواسع على العالم⁵؟

¹ Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de Didactique de Français langue étrangère et seconde p150.

² ibid p150.

³ Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p29.

⁴ نفسه، ص30.

⁵ نفسه، ص32.

*يمكن أن تعتبر اللغة التي تعلّم لجماعة من المتعلّمين "لغة أجنبية" للبعض منهم و"لغة الأم" للبعض الآخر، ففي الثانويات المسماة بـ"الثانويات الدولية" في فرنسا أو في "الثانويات الفرنسية" -خارج فرنسا- هناك تواجد نوعين من التلاميذ من شعبين اثنين:

1- المتحدّثون المحليون للغة المتعلّمة "les locuteurs natifs"؛

2- الذين يتوقّف إتقانهم للغة على تعلّمها في المدرسة.

ونتنصّر أنّ الحاجيات اللغوية les besoins langagiers مختلفة أساسا لكلّ من الجماعتين من التلاميذ المتعلّمين¹.

*يدرس التلاميذ في بعض الوضعيات، لغة هي أجنبية أصلا، ولكنها تعلّم لهم كما لو كانت لغتهم الأم، وهذا بالخصوص في البلدان المستعمرة سابقا (المستعمرات)، وأحسن مثال على ذلك "تيجيريا" فاللغات التي يستعملها التلاميذ في الوسط العائلي والاجتماعي هي لغات أهلية des langues endogènes ويضاف إليها معرفتهم المشتركة باللغة الإنجليزية².

1-4- أهمية تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية:

لقد عظمت العناية بتعليم اللغات الأجنبية منذ مطلع هذا القرن بفعل التطوّر الكبير في أدوات الاتصال بين الدول والشعوب، ولتزايد الحاجات والدوافع الفردية والجماعية لتعليمها وتعلّمها... بل ثمة عامل جديد له أهمية هو أنّ تعليم اللغات الأجنبية أصبح هذه الأيام صناعة أساسية في معظم الدول والأقطار لأنّ عددا كبيرا جدا من الناس يتزايد باستمرار، يسافر إلى خارج بلده للعمل أو للمتعة، وهؤلاء هم في حاجة ماسة إلى تعلّم لغات هذه البلاد، ولهذا أنشئت معاهد ووضعت برامج وتطوّرت معامل وآلات تسعى كلّها لتيسير تعليم هذه اللغات وتحقيق الهدف من تعليمها في أقصر وقت.

¹ Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p32.

² Ibid, p33.

ولا شكّ أنّ أهمّ وسيلة لفهم ثقافة شعب ما حقّ الفهم هي "اللغة" وهذا ما يحسّ به من هم بصدد دراسة الحضارات >> لأنّ أيّ نظام لغوي هو تعبير عن نظام إدراك جماعة من الجماعات لبيئتها ولنفسها، وإن لم يكن هذا التعبير كاملاً <<¹ وبالتالي من غير الممكن فهم حضارة ما فهما صحيحاً من يجهل وسيلتها اللغوية في التعبير.

ومن ثمّ لابدّ من العناية باللغات الأجنبية في التعليم العام والجامعي وعلى كلّ المستويات للانفتاح على العالم، والذي لن يتحقّق إلّا بإتقان لغة واحدة على الأقل من لغات العالم الرئيسة والتي تسمح باستمرار التواصل.

أمّا عن أنماط تعلّم اللغة الثانية فقد حدّد كلّ من "ميجيل سيجوان" "Miguel Siguan" و"وليام فرانسيس مكاي" "William F-MACKEY" ثلاثة أنماط للتعلّم وهي:

1-تعلّمها جنباً إلى جنب مع اللغة الأولى؛

2-تعلّمها بعد اكتساب اللغة الأولى، لكن بطريقة تلقائية غير منظّمة؛

3-تعلّمها بعد اكتساب اللغة الأولى، لكن بواسطة دراسة مقصودة منظّمة².

¹محمود السعران، علم اللغة، ط2-1992، دار الفكر العربي، ص19.

²ميجيل سيجوان، وليام ف مكاي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد، د ط. الرياض: 1994، مطابع جامعة الملك سعود، ص95.

2_الاكتساب اللغوي والتعلم اللغوي:

من المصطلحات والمفاهيم اللسانية التطبيقية المتداولة في تعليم اللغات، مصطلح الاكتساب اللغوي ومصطلح التعلم اللغوي، واللذان يتداخلان ويتقاربان فيما بينهما، ولهذا وجب تدقيقهما والفصل بينهما.

إنّ التمييز بين المصطلحين (الاكتساب اللغوي والتعلم اللغوي) مسألة شغلت الكثير من المهتمين بتعليم اللغة حديثاً. أمّا عند القدامى، فقد استعمل العرب اسم "الأخذ" والأخذ اللغوي عندهم نوعان:

1-أخذ اعتيادي وهو ما نسميه الاكتساب اللغوي الطبيعي

2-أخذ بالتلقّي وهو ما نسميه بالتعلم اللغوي، إذ يقول ابن فارس: >> تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على ممرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّناً من ملقن <<¹، وهذا القول يثبت تفريق القدامى بين المصطلحين (الاكتساب والتعلم).

وبالنسبة للنظريات الحديثة، فقد اختلفت النظرية التوليدية والتحويلية مع النظرية البنوية في الاعتقاد بوجود تشابه بين عملية اكتساب لغة الأم، وعملية تعلم اللغة الثانية، فالنظرية التوليدية >> تؤكد على وجود اختلافات أساسية بينهما، مستندة في استنتاجاتها هذه، إلى الأبحاث المتعددة والمتطورة في ميدان علم النفس اللغوي <<² في حين يرى البنويون وجود تشابه بين العمليتين (اكتساب لغة الأم وتعلم لغة ثانية).

¹جلال الدين السيوطي، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تج: فؤاد علي منصور، ط1. بيروت: 1998، دار الكتب العلمية، ج1، ص47.

²ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، دط-لبنان: 1974، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص66.

2-1) النظرية البنوية:

تأثرت النظرية البنوية بالفلسفة السلوكية، وتنصّ على أنّ >> اللغة هي مجموعة عادات صوتية يكتفها حافز البيئة، فلا تخلو كونها شكل من أشكال المثير، فالاستجابة للمثير>>¹ فالفرد حينما يسمع جملة معينة في محيطه يشعر بشعور معين يولد عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير، فالاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالمثير فلا تتطلب تدخل الأفكار أو القواعد النحوية.

أنّ النظرية البنوية لا تميز بصورة أساسية بين عملية اكتساب لغة الأم وعملية تعلّم اللغة الثانية، فحسبها الإنسان يأخذ من بيئة النماذج والحوافز والدوافع والمكافآت والقصاصات، ويتعلّم من خلال تكرار الجمل وممارسة التمارين، إذن السلوك اللغوي ينمو بالتقليد وممارسته الأشكال الجديدة، هذه الأخيرة يمكن تفسيرها بتعميم الأشكال المحفوظة.

فممارسة التمارين البنوية وتكرارها عدّة مرات من الضروريات عند المدرسة البنوية ومن هذا المنطلق لا تميز بين تعلّم اللغة الثانية واكتساب لغة الأم، ولهذا تؤكّد كذلك وتلجّ على تزويد متعلّم اللغة الثانية بجمل صحيحة، لحدوث استجابات صحيحة، متذرّعة بالتجارب المخبرية التي تبرز سلوك الفأر اتجاه المثير، فهذا برهان النظرية البنوية على أنّ الإنسان يتعلّم اللغة الثانية كما يكتسب لغة الأم.

2-2) النظرية التوليدية التحويلية:

تركّز النظرية التوليدية التحويلية على الفرضية القائلة بأنّ كلّ إنسان يتكلّم لغة ما قادر في كلّ حين وبصورة عفوية، على صياغة وتفهم وإدراك عدد لا متناه من جمل هذه اللغة، لم يسبق له أن سمعها أبداً، فهذه القدرة التي يميّز بها الإنسان وبموجب ترعرعه في بيئته فإنّه يستطيع أن يقرأ ويسمع عدد غير متناه من الجمل، وهو ما يسمى بالقدرة اللغوية

¹ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص56.

la compétence linguistique وهي << تملك التنظيم اللغوي بالسليقة >>¹ والذي هو عملية لا شعورية ومعرفة الفرد الضمنية للغته، ويقابله الأداء أو التأدية اللغوية la performance وهو الانعكاس المباشر للقدرة اللغوية، أو الاستعمال الآني للغة في سياق ما.

كما أشارت هذه النظرية إلى مسألة الإبداعية في اللغة << فمتكلم اللغة قادر على النطق بجمل لم يسبق له سماعها >>²، كما لا يخضع استعمال اللغة لأيّ مثير ملحوظ، خارجيا كان أو داخليا.

أما فيما يتعلق بمسألة تعلم لغة ثانية، فإنّ النظرية التوليدية التحويلية لا تشارك البنويين في اعتقادهم بوجود تشابه بين عملية اكتساب لغة الأم، وعملية تعلم لغة ثانية. بل ثمة اختلافات أساسية بين العمليتين، والتي توصلت إليها من الأبحاث المتطورة والمتعددة في مجال علم النفس اللغوي.

2-2-1-الاكتساب اللغوي Acquisition linguistique:

يعرّف الاكتساب اللغوي على أنّه <<تطور معالجة المعلومات وتخزينها والذي يؤدي إلى ارتفاع المستوى المعرفي واللغوي والتواصل للتعلم وقد اهتم بموضوع تطور الاكتساب اللغوي مجموعة من الباحثين أمثال سكينر (Skinner)، تشومسكي (Chomsky)، جون بياجيه (J-Piaget) وفيغوتسكي (Vygotski) >>³.

يعدّ "ستيفن كراشن" من أوائل الباحثين الذين وضّحوا الفرق بين "الاكتساب" و"التعلم" منذ المراحل الأولى للتنظير لعلم اللسانيات التطبيقية، إذ برهنت فرضيته المسماة "فرضية الاكتساب والتعلم" على أنّ هناك إجراءين مختلفين هما نظام الاكتساب ونظام التعلم.

¹ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص62.

² نفسه، ص65.

³ Jean-Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p12.

فالإكتساب عملية فطرية طبيعية وعفوية، يكتسب الفرد بموجبها النظام اللغوي دون حاجة إلى تعليم وهو ما يحدث في إكتساب لغة الأم، إذ يكتسب الطفل اللغة في المراحل الأولى من عمره وفي بيئة طبيعية والنتيجة أنه يفهم هذه اللغة ويستوعبها ويتواصل بها ببراعة، دون أن يتعلمها داخل مؤسسة تعليمية رسمية¹ فلا يوجد أبوان يقرران أن يقدمًا لطفلهما طريقة الاستفهام في أسبوع والنفي في أسبوع آخر، كما أنه لا وجود لأستاذ يعلمه القواعد النحوية، الصوتية، الصرفية والدلالية² إذن الطفل يتعرض للغة ولكن تعرض غير منظم. ولا ننفي هنا أهمية التجربة والملاحظة في عملية إكتساب اللغة >> لأن الطفل لا يتسنى له أن يتحقق من صحة فرضياته بدون سماع جمل اللغة، بل لا تتوافر له المادة التجريبية ليختبر هذه الفرضيات من خلالها إذا لم يتعرض للغة بيئته >>³ فلا تعمل الكليات الفطرية إلا بتفاعلها مع المادة اللغوية الملحوظة، فتوفر البيئة للطفل، المادة التي يتم خلالها تقييم الفرضيات مما يؤدي إلى استبعاد الفرضيات الخاطئة المتعلقة باللغة واستكمال قواعد اللغة في ذهن الطفل. إن الطفل لا تتموا مهاراته اللغوية عن طريق التقليد كالبغاء، وإنما بالتفاعل مع البيئة إضافة إلى التنظيم الثقافي الذي يملكه بالفطرة وهذا ما أثبتته الدراسات الحديثة حول عملية الإكتساب سواء منها الأبحاث الأوروبية أو الأمريكية، ولا شك أنه ثمة علاقة بين الإكتساب اللغوي والتطور البيولوجي لدى الطفل⁴، فيتزامن الإكتساب مع تطور الجهاز النطقي للطفل ونموه النفس حركي وكذا العمليات العقلية.

¹حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغة، ط1. المغرب: 2013، منشورات مقاربات، ص75.

²عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2-لبنان: 2004، دار الروضة العربية، ص27. ينظر أيضا:

Pit Corder, introducing in applied linguistics, 1st published, Great Britain:1973, p109.

³ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص67.

⁴عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص27.

2-2-2- التعلّم اللغوي : Apprentissage linguistique

يعرّف التعلّم اللغوي على أنه: >>الانطلاقة الواعية والإرادية والتي يمكن ملاحظتها حيث يقوم المتعلّم بالتعلّم وهذا الأخير يتمثل في مجموعة من القرارات المترابطة مع الأفعال بهدف اكتساب المعرفة والأداء للغة الأجنبية>>¹. وأهم ملاحظة يمكن استخلاصها من هذا التعريف هي أنّ التعلّم عملية واعية، تحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج. ويقوم التعلّم على التوجيه العقلاني المنظم داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليمية رسمية، وهذه العملية >>لا علاقة لها بعملية الاكتساب كما أنّ الاكتساب لا يحدث نتيجة التعلّم<<². فالذي يتعلّم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة، فثمة تغيير كفي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي، يُمكن الاكتساب المتعلّم من استيعاب اللغة بكيفية واعية ومقصودة. فحين يتعلّم الفرد لغة ثانية (الإنجليزية أو الفرنسية) أو أية لغة أخرى غير لغة الأم، فهو في هذه الحال يحاول قدر الإمكان أن يحرز ملكة لغوية في هذه اللغة تكون مقاربة للملكة اللغوية عند الناطق الأصلي بالإنجليزية أو الفرنسية، إلّا أنّ الفرق بين الملكتين اللغويتين (الملكة اللغوية عند الناطق الأصلي والملكة اللغوية عند الأجنبي الذي ينجح في إتقان لغة أجنبية) موجود لا محال، والسبب يكمن في أنّ الناطق الأصلي لديه معرفة ضمنية لا شعورية بقواعد لغته، في حين تكون معرفة الأجنبي بقواعد اللغة التي يستعملها معرفة مباشرة، إذ كلّما أراد أن يتكلّم باللغة الأجنبية يعود وبصورة واعية إلى قواعد هذه اللغة، بمعنى أنّ المتعلّم يلجأ إلى القدرات التفكيرية حين يتعلّم اللغة الثانية.

إذن، تعلّم التلميذ للغة ثانية لا يتمّ عبر اكتساب عادات آلية، وإنّما يتعلّمها عبر

¹Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique de français, p22.

²حسن مالك، اللسانيات التطبيقية، ص75.

>> اكتشاف قواعد اللغة من خلال المعطيات اللغوية التي يزود بها <<¹ ومن هذا المنطلق، فعلى القائمين على تحديد الوسائل التعليمية (كتب، نصوص...) أن يختاروا للمتعلّم المواد اللغوية بطريقة تسهّل عليه اكتشاف قواعد اللغة من خلالها والعمل على إنماء قدرات المتعلّم الإدراكية، من خلال توضيح بُنى اللغة وقواعدها وهنا يبرز الفرق بين النظريتين البنوية والتوليدية التحويلية في مفهومهما عن عملية الاكتساب وعملية التعلّم. ويستند التعلّم على التفكير وليس على الحفظ الغيبي، وما على المسؤولين على التعليم (المعلّم...) إلاّ تهيئة الأجواء المناسبة، والظروف التعليمية الملائمة، من أجل الاستفادة القصوى من قدرات المتعلّم العقلية للقيام بعملية تعلّم لغة ثانية، والحقيقة أنّ اكتساب المتعلّم لملكة لغوية في لغة ثانية ليس بتعليم، وإنّما هو تعلّم، فالمعلّم لا يعلم المتعلّم لغة ثانية وإنّما يساعده على اكتشاف قواعد هذه اللغة من خلال قدراته الإدراكية الخاصة به.

وبصدّد حديثنا عن تعلّم اللغة الثانية، لا بدّ من الإشارة إلى حدوث الأخطاء، هذه الأخيرة يرتكبها المتعلّم نتيجة عوامل معيّنة، ومن الضروري الاهتمام بها، وأخذها بعين الاعتبار وتحليلها، وكذا تنبيه المتعلّم عليها، لأهميّتها الكبيرة، فهي تساعدنا على معرفة طبيعة عملية التعلّم، وما يقوم به المتعلّم من عمليات في مراحل تعلّمه للغة ما.

إنّ متعلّم اللغة الثانية، قد يطبّق بطريقة عفوية معرفته الضمنية بقواعد لغة الأم، وذلك حين لا يقدر على التعبير باللغة الثانية لعدم إتقانها، فيقع في أخطاء، تقلّ أو تكثر، فتقلّ كلّما تشابهت اللغة الهدف مع لغة الأم، وتكثر الأخطاء كلّما اختلفت قواعد لغة الأم عن قواعد اللغة الهدف، وهذا يعني أنّ بعض الأخطاء يردّ إلى تأثير لغة الأم، ولكن ليست بالعامل الوحيد لحدوث الأخطاء، بل ثمة عوامل وأسباب أخرى كالمناهج التعليمية، المعلّم، خصوصيات المتعلّم... إلخ.

¹ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 69.

2-3- الفروقات بين عملية اكتساب لغة الأم وعملية تعلّم اللغة الثانية:

إنّه من الواجب الإشارة إلى الفروقات الموجودة بين العمليتين (الاكتساب والتعلّم) وهذه بعض القضايا التي تسهم في إظهار التباين بينهما:

1- يفقد الإنسان، وبصورة دائمة، قدرته على تعلّم أيّة لغة في حال لم يكتسب لغة البيئة التي ترعرع فيها، خلال مرحلة نموّه الطبيعي.

2- يستعمل الطفل لغة الأم ضمن وظيفة اللغة الطبيعية والبيولوجية، فليس هناك أيّ تأثير للفروق الفردية في عملية اكتساب لغة الأم والتي تتمّ بصورة حتمية.

3- يكتشف الطفل قواعد لغته بصورة لا شعورية وذلك من خلال تعرضه لكلام المحيطين به، أي هو في غنى عن المساعدة من الآخرين.

4- تعيق لغة الأم عملية تعلّم اللغة الثانية، بل تعدّ عائقاً وسبباً لأكثر الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ.

5- تختلف الشروط الطبيعية المرافقة لعملية تعلّم اللغة الثانية عن الشروط التي تخضع لها عملية اكتساب لغة الأم، فتعلّم التلميذ للغة ثانية ليس بكونه عضواً في مجتمع اللغة الثانية، وإنما بكونه في إطار صفّ تعليم اللغة، وعبر مساعدة معلّم اللغة والمواد التعليمية المتنوعة، وهنا تتدخل الفروقات الفردية، والدوافع الشخصية، فهي عامل أساس في تعلّم اللغة، ومن المؤكّد أنّ الشروط الطبيعية المرافقة لتعلّم اللغة الثانية تتغيّر كلّما كبر الطفل في العمر¹.

إنّ النموذج المثالي لتعلّم لغة ثانية هو ذلك الذي يتمثّل في اكتساب الطفل للغته الأم، ممّا أدى ببعض اللسانين التطبيقيين إلى محاولة استثمار ما يتعلّق بعملية الاكتساب وتوظيفه في تعليم لغة ثانية إلاّ أنّ الصعوبات التطورية، الذهنية والنفسية، الاجتماعية

¹ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 60/61.

والعملية حالت دون تحقيق ذلك خاصة بالنسبة لتعليم الكبار، وهذا يعني عدم التماثل بين "الاكتساب" و"التعلم"، كما أنه لا يمكن إعادة إنتاج تعلم لغوي يحاكي اكتساب اللغة الأولى بكل تفاصيله (بخصائصه: العفوية، التلقائية، الدافعية الطبيعية)¹ والحل يكمن في استغلال الوقت في التمارين والتدريبات المساعدة على تعلم اللغة الثانية، وكذا تحفيز المتعلم على استعمال اللغة في إطار وظيفي.

إذن، المصطلحان مختلفان ومتميزان، وهذا فرض على "كراشن" اعتبار الاكتساب أكثر أهمية من التعلم، لأنّ الاكتساب يوازي لغة الأم التي يكتسبها الطفل². ويمكن عرض الجوانب الأربعة الأساسية التي تختلف فيها آلية اكتساب لغة الأم وآلية تعلم اللغة الثانية وهي:

1-المجال العصبي الفيزيولوجي.

2-المجال النفسي.

3-المجال العقلي.

4-المجال اللغوي.

لأنّ الآليتين >> متعاكستان باعتبار آلية الاكتساب تسير مراحل نموّ الطفل بينما آلية التعلم تتبنى عليها <<³ وفيما يلي تفصيل أكثر لهذه المجالات كما هو موضح في الجدول:

¹حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغة، ص75/76.

²نفسه، ص75.

³خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة سطيف: 2012، ص115.

المجال	عملية الاكتساب	عملية التعلم
العصبي الفزيولوجي	يتزامن اكتساب لغة الأم وأطوار النمو العقلي مثل (مرحلة الصراخ، المناغاة العشوائية، مرحلة الكلمة الأولى...) ولدى الطفل آليات لجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام، وكلما نضجت عضلات الجهاز النطقي، تطور تحكّم الطفل فيها تدريجيا حتى يتحدّث بشكل إرادي وعفوي.	تبدأ عملية التعلم وجوبا من الإرادية إلى الآلية، فالمتعلم يريد التدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق نظام اللغة الثانية لكن في مرحلة عمرية متقدّمة، فعملية التعلم مبنية على أرضية الاكتساب عصبيا وفزيولوجيا.
النفسي	يخضع الطفل لدوافع نفسية عميقة حتّى يتمكن من السيطرة والتحكّم على لغة الأم، لأنّ هذه الأخيرة هي اللغة الأكثر اقتصادا والأكثر فاعلية لإشباع حاجاته الحيوية مثل: الحاجة إلى الاندماج، إثبات الذات، التحرك في المحيط، تحقيق التواصل مع أفراد مجتمعه. ونظرا لوظيفة لغة الأم الحيوية في الحياة اليومية فهي مفتاح الاندماج والتكيف عند الطفل ممّا يحفزّه ويدعمه ويسكن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي.	تعتبر دوافع تعلم لغة ثانية سطحية كالدافع العقلي وهو الفضولية والدافع العاطفي كحب التفوق في الدراسة، وغالبا ما تكون لغة إجبارية خاصة في وجودها وفرضها في المناهج الدراسية فيجد الطفل نفسه يبذل مجهودا كبيرا مقارنة بلغة الأم كما قد يواجه صعوبات لتعلقه وارتباط الذات بلغة الأم، وبالتالي نقص الدافعية لتعلم اللغة الثانية لإحساس الطفل بأنّ كيانه وهويته معرضة للخلل.
العقلي المعرفي	إنّ اكتساب الطفل للغة الأم يكون بطريقة مباشرة عن طريق الاحتكاك بالأشياء والمواقف ومن ثمّ اكتساب ترميزها اللغوي المعبر عنها أو دلالتها.	تحدث العملية عكسية، إذ يتعلم الطفل اللغة الثانية بداية من تعرّفه على اللغة ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها بلغة الأم، فنجدّه يعتمد

الترجمة، فما نلاحظه عند التلاميذ عند مطالبتهم بتسمية بعض الأشياء بلغة المدرسة يلجئون مباشرة إلى مكتسباتهم بلغة الأم.		
كذلك العملية عكسية، إذ يتعلّم الطفل النظام اللغوي أولاً ليصل فيما بعد إلى استعمالها في التواصل (الخطابات الرسمية، التعليمية..) المختلفة بعد فهمها طبعاً.	تتكوّن الخبرة التعبيرية الأولية للطفل عن طريق الإنجازات الخطابية المشكّلة حسب قواعد التواصل والتي فرضت عليه دون تدخّل المتحدثين المكوّنين لمحيطه الخارجي، وبعد النضج وتأثير المحيط يكتشف الطفل نظام لغة الأم ويتمكّن من معرفة مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية وحسب المواقف والوضعيّات المختلفة.	اللغوي

وأخيراً يمكن أن نقول أنّ آلية اكتساب لغة الأم تختلف تماماً عن آلية تعلّم اللغة الثانية، فالعملية الأولى طبيعية في حين العملية الثانية اصطناعية¹.

¹ لينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلّم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص 114/117.

3- الملكة اللغوية La compétence linguistique:

اهتمّ معظم اللسانيين الغربيين بمفهوم الملكة اللغوية والذي يقابله المصطلح الأجنبي "La compétence linguistique" وهو من المصطلحات التي وضعها زعيم المدرسة النحوية التوليدية "نعم تشومسكي" ويقابله مصطلح الأداء اللغوي أي "La performance linguistique".

3-1- تعريف الملكة اللغوية:

ورد هذا المصطلح باللغة العربية كما يلي: "كفاية نحوية" أو "مقدرة لغوية"¹، كما ورد كذلك باصطلاح "كفاءة لغوية" أو "القدرة اللغوية"، ويعرّفها قاليسون وكوست: >> الملكة اللغوية في النحو التوليدي هي المعرفة الضمنية التي يمتلكها كلّ متكلّم-سامع عن لغته <<² ويغطّي مصطلح -الملكة اللغوية- ثلاثة أشكال للقدرة المعرفية والسلوكية العقلية وهي: الملكة اللغوية، الملكة التواصلية والملكة الاجتماعية الثقافية³. أمّا عند ابن خلدون فيقصد بالملكة اللغوية أو اللسانية >> قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرّف فيها <<⁴، وهو ما يتفق مع تفسير المعاجم لمدلول "الملكة" عموماً، إذ تصير الملكة للسان إذا احتوى اللغة وتمكّن منها واستبدّ بها.

وتعدّ الملكة اللغوية موضوع المدرسة العقلية وهي المنتجة للأداء اللغوي كما أنّ الملكة اللغوية >> بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث أي القدرة على التبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللغة أو بعبارة أخرى أيضاً القدرة على الاتصال اللغوي في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي وهذه الأحوال معا من لفظ سليم ومناسب <<⁵

¹بسام بركة، معجم اللسانية فرنسي عربي، ط1-لبنان: 1985، منشورات حروس-برس، ص41.

²R-Gallisson et D-Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris : 1976, Hachette p105.

³ Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du Français, p48.

⁴محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، دط -القاهرة، 1979، عالم الكتب، ص5.

⁵عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي-الجزائر:

2003، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد خاص بالمنظومة التربوية، ص121/120.

وليست الملكة اللغوية أن نجعل التلميذ قادراً على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب. ويرى ابن خلدون أن الملكة ملكتان، ملكة أصلية طبيعية وملكة صناعية.

3-1-1- الملكة الأصلية الطبيعية:

وتنشأ عن السمع وهذا الأخير عند ابن خلدون أبو الملكات اللسانية، كما تنشأ هذه الملكة الطبيعية عن الممارسة المستمرة، وبهذين العاملين يكتسب المتعلم المعجم كما يلي: >> كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم <<¹ وبهذه الطريقة تنتقل اللغات من جيل إلى جيل ويتعلمها الأعاجم والأطفال وهي طريقة طبيعية لأنه لا وجود لمعلم يعلم القواعد وما يتعلق باللغة، كما أنه ليس بتعليم منظم.

3-1-2- الملكة الصناعية:

تنشأ عن معرفة بقواعد نحوية، فهي كما يقول ابن خلدون: >> فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً... <<² وحسب ابن خلدون فإن هذه الملكة الصناعية مهما بلغت تكون ناقصة ويمكن تجاوز هذا النقص عن طريق الإلمام بنصوص العربية ومتونها الجيدة >> وحصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله (أي المتعلم) المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم... <<³ ومعنى هذا أن الملكة تحصل بممارسة المتعلم لأنماط لغوية حتى يتعرف أو يكتشف بنيتها، فيقيس عليها إلى أن تحصل له هذه الملكة، وليس كما يراه البعض

¹ عبد الرحمان ابن خلدون، تح: أبو عبد الرحمان عادن بن سعد، دط-القاهرة: 2006، الدار الذهبية، ص 652. ينظر أيضاً: يوسف مقران، في سبيل تكريس الملكة التواصلية، مجلة الممارسات اللغوية-الجزائر: 2012، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع 11، ص 90/87.

² نفسه، ص 658.

³ نفسه، 660.

أنَّ الملكة تحصل بممارسة كلام العرب كنماذج لغوية جامدة تحفظ على ظهر قلب، أو كقواعد لغوية نظرية تحفظ كذلك.

3-2- عوامل تنمية الملكة اللغوية:

3-2-1- التمرين اللغوي:

يعدّ التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنّه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، كما أنّ التمارين وسيلة من وسائل تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين لأية لغة كانت، وقد تكون التمارين فردية كما قد تكون جماعية والغرض منها تخزين المعلومات وترسيخها. التمرين اللغوي إذن هو الوسيلة التعليمية الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كلّ الظروف المحيطة بالعملية التعليمية وهو نوعان: التمرين البنوي والتمرين التواصلية.

ومن أهمّ التمارين البنوية أذكر:

-التمرين التكراري؛

-تمرين الاستبدال؛

-تمارين التصريف والتحويل؛

-تمارين التركيب؛

-تمارين التكملة؛

-تمارين الزيادة.

أما التمارين التواصلية فهي:

-تمارين الحديث من خلال الصورة؛

-تمارين السؤال والجواب؛

-تمارين الألعاب اللغوية (تأليف قصة)، (بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة).

يقتضي الاهتمام بالتمرين اللغوي وبمصادره التي تنتوع إلى مرجعيات مختلفة منها:

-تمارين موجودة في كتاب التلميذ، وهي تمارين عملية آنية ملازمة لمراحل الدرس المعين؛

-تمارين موجودة في كتاب المعلم، وهو الكتاب الذي يعدّ المدونة المعرفية التي تقدّم المادة وطرائق تعليمها، ولذلك فإنّ التمرين يعدّ جزءاً من هذه المادة؛

-تمارين من إعداد الأستاذ نفسه، ويجب أن تخضع هذه التمارين لمعايير علمية وبيداغوجية؛

-تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة؛

-تمارين تعدّ في القسم بمباشرة المتعلّمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي وإرشادات الأستاذ وتوجيهاته؛

يمكن لنا في النهاية أن نذكر بعض الأهداف التعليمية والبيداغوجية للتمرين اللغوي وذلك لأهميتها:

*الإلمام بالنظام اللغوي إماماً شاملاً؛

*التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة؛

*ترقية التعبير اللغوي؛

*تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم. إنّ اكتساب اللغة إذن هو اكتساب مهارة معينة، والذي يعتمد على وسائل تعليمية متنوعة لترسيخ المعطيات اللغوية المقدّمة للمتعلّم >ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتكلّم بكيفية لا شعورية بممارسته المتكرّرة العلمية للخطاب وبالتمارين

البنوية من جهة أخرى >>¹ فيكاد يكون اكتساب اللغة كلّ تمرّسا ورياضة مستمرة: كلّما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة، هذا عكس ما كانت عليه تعليم اللغات في السابق إذ >> كانت دراسة القواعد لا يصحبها نوع من التمارين أو التدريبات فيما عدا الأمثلة التي يؤتى بها لتوضيح القاعدة، وفيما عدا الشواهد التي تتكرّر بعينها في كلّ كتب النحو العربي >>² ونتيجة لذلك المتعلّم غير مؤهّل لاستخدام اللغة في المواقف المختلفة في الحياة وقد لا يتمكّن من إنشاء رسالة من صفحتين أو ثلاث صفحات في أيّ موضوع كان ولا حتّى الحديث بالعربية بطلاقة، فعند المتعلّم المعلومات المتعلّقة باللغة وفي المقابل لا يحسن توظيفها لغياب التدريب على ذلك، والذي يتمّ عن طريق التكرار، والقياس والتعديل والتحويل.. إلخ وبالتالي تستقرّ القوالب اللغوية >> وتصبح في المتعلّم عادة لغوية ثابتة أو آلية، كما هو الحال في العادات التي اكتسبها من لغة أمّه، وتسير العادات اللغوية الجديدة جنبا إلى جنب مع العادات القديمة >>³ فالتدريب المستمرّ على الأنماط اللغوية ضروري جدا كوسيلة فعالة لتعلّم اللغة دون إهمال المهارات الاقتصادية والاهتمام بتميّتها، فالهدف الأساس من تعلّم اللغة هو الاتصال والتواصل فنتعلّم اللغة لنتصلّ عن طريقها ولنستخدمها في مواقف الحياة المختلفة.

ومن بين أهمّ التمارين اللغوية الفعالة في عملية تعليم اللغات أذكر الألعاب التربوية، فمن بين الفوائد العظيمة للعب، زيادة استكمال القدرة على التعبير، وهو وسيلة لاستخدام الكائن الحيّ طاقته الفائضة لغرض إعدادة لشؤون الحياة فيما بعد >> وتندرج الألعاب التربوية في الجو العام الذي يحيط بتعليم اللغة >>⁴ وإن كانت الطرائق التقليدية لتعليم اللغة قائمة على الحزم والصرامة والتهيب من المعلّم، فإنّ الطرائق الحديثة تقوم على الحركة والحيوية، ممّا يؤثّر على عملية تعليم وتعلّم

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص123.

² يوسف الخليفة أبو بكر، "أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي"، مجلة اللسان العربي، الرباط: 1984، مكتب تنسيق التعريب، ع23، ص53.

³ نفسه، ص54.

⁴ أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، ط2-لبنان: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية، ص387.

اللغة، وهو جوّ يسهل القيام فيه بالألعاب التربوية، هذه الأخيرة التي تنقسم إلى ألعاب شفوية وأخرى كتابية.

إنّ كتاب القراءة وكتاب التمارين هما الكتابان اللذان يتعامل معهما التلميذ من أجل تحصيل ملكة اللغة العربية ومن بين النشاطات المعتمدة في هذين الكتابين الألعاب التربوية، فإلى جانب الترفيه والتسلية التي تحقّقها، فهي تؤدّي إلى استثمار التلاميذ للمكتسبات اللغوية.

كما اتّسعت تطبيقات الحاسوب التعليمية وخاصة في مجال تعليم وتعلّم اللغات >> وتتراوح البرامج اللغوية ما بين تلك الخاصة بألعاب الكلمات بغرض تنمية حصيلة المفردات لدى المتعلّم إلى تلك التي تتبّع مناهج متكاملة لتعليم قواعد النحو والصرف لإكساب مهارة القراءة والكتابة >>¹ علما أنّ هذا يحتاج إلى سعة في تخزين وحفظ المادّة العلمية، وبخاصة في مجال تعليم القراءة والإنشاء.

3-2-2-المطالعة:

تعدّ المطالعة أهمّ نشاط من شأنه أن ينمّي الملكة اللغوية لدى الفرد، وما النتيجة المنتظرة من عدم المطالعة إلّا تدنّي المستوى اللغوي، ثمّ إنّ >> عزوف الناشئة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية عن القراءة الحرّة ذات الأثر الفعّال في تنمية الحصيلة اللغوية وتطوير القدرات التعبيرية يشكّل ظاهرة بارزة في عالمنا العربي في الوقت الراهن لا يمكن إنكارها أو تجاهلها >>² وقد سبقنا ابن خلدون في ذكره أسباب حصول الملكة اللغوية، إذ انتبه إلى أنّ ملكة اللسان تحصل بتوارث النصوص وحفظ ما هو متوارث >> ووجه التعلّم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتّى ينزل لكثرة

¹ العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة-الجزائر نموذجاً-، الجزائر ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، ص155.

² أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها-الكويت: 1996، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، ص15.

حفظه لكلامهم في المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وتركيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال <<¹ وهنا ختم ابن خلدون كلامه بقوله "بهذا الحفظ والاستعمال" إذ هما متلازمان ولن يتم الأول إلا بالثاني ولا الثاني إلا بالأول.

ويقول أيضا <>...الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة <<² وفي هذا الكلام ذكر للمراحل التي لابد من المرور بها لإتقان لغة وهي:

***الصفة:** وتكون بتكرار فعل الكلام أو التأدية الفعلية للغة وهو الأول وتكراره تحصل هذه الصفة.

***الحال:** بتكرار الصفة تتحول إلى حال وهي صفة غير راسخة.

***الملكة:** وهي ناتجة عن تكرار الحال وأساس الملكة هو التكرار واستعمال اللغة، والملكة صفة راسخة.

ونستخلص من قول ابن خلدون تركيزه على الاستعمال، أي أن المعرفة النظرية لقواعد اللغة غير كافية وليست هي الإتقان، إنما الإتقان هو استعمال اللغة وفقاً لظروف اجتماعية معينة، وأياً كان الفرد فليس بإمكانه الإلمام بكل اللغة، فقديمًا قالوا: <>لا يحيط باللغة إلا نبي<>³ فلا يوجد إنسان يعرف كل اللغة، وإنما كل فرد يعرف جزءاً منها، وقد يتغير هذا الجزء لدى كل واحد حسب تغير الأدوار التي ينهض بها في الحياة الاجتماعية، ومعظمنا ينسى بعض ما يعرفه من لغته، ويتعلم أشياء جديدة في مسيرة حياته.

ومما ثبتت مساهمته في تنمية الملكة اللغوية:

¹ ابن خلدون، المقدمة، ص 658.

² نفسه، ص 55.

³ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 37.

3-2-2-1- القرآن الكريم:

إن إتقان قراءة القرآن الكريم وحفظ مقادير منه في المراحل المبكرة يضمن سلامة اللغة العربية، ويمكن لصيغها وبناء الجملة فيها، وتعتبر المغرب صاحبة أحسن تجربة، إذ عُنيت بتحفيظ القرآن الكريم في مرحلة الروضة، وإلى ذلك دعا الملك الحسن الثاني في بعض مشاريعه، فقد أراد استثمار مرحلة الروضة وقدرة الطفل في هذه المرحلة¹.

وليست الجزائر ببعيدة عن ذلك، إذ ثمة الكثير من دور الحضانة والتي تركز على تربية النشء تربية قرآنية دينية ولا ننسى دور المساجد كذلك أين يتم تحفيظ القرآن للأطفال في مختلف الأعمار. والنتيجة الحتمية لكل ما سبق ذكره، أن الحافظ لأقدار من القرآن يتحدث اللغة العربية بطريقة سليمة باحترام مخارج الحروف والابتعاد عن الأخطاء النحوية الكثيرة.

3-2-2-2- استخدام كلام العرب الفصيح:

إن للشعر العربي الفصيح دور كبير في تنمية الملكة اللغوية عند متعلّمي اللغة العربية، ونفس الشيء يقال عن الخطابة من نثر ورسائل... وإنّه لن يتمّ للمتعلّمين الحصول على ملكة اللسان العربي إلا إذا حملوا على استخدام كلام العرب الفصيح ودربوا على ذلك حتى ترسخ المهارات اللغوية الأساسية التي لا بدّ منها كملكة لغوية دنيا ولا شكّ أن تدعيم هذه الملكة فيما بعد يكون بالتعمّق في معرفة مختلف القوانين النحوية.

3-2-3- وسائل الإعلام والاتصال:

تعدّ وسائل الاتصال كثيرة التأثير على الأطفال خاصة ما تشهده منتطور تقنية الاتصالات والإلكترونيات التي شاع استعمالها في العصر الحالي، وفي مقدّمة هذه الوسائل التلفاز الذي له

¹شكري فيصل، "تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي"، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، ط2-لبنان:

1986، مركز دراسات الوحدة العربية، ص397.

مكانة خاصة في حياة الأسرة والطفل خاصة، فكم هي الساعات التي يقضونها أمام هذا الجهاز الذين يستقبلون منه الجيد والرديء، النافع والضار، دون رقابة تذكر حينما يتعلّق الأمر بالأطفال الصغار. ومن هذا المنطلق لابدّ من الاهتمام بالبرامج الموجهة للصغار >> وذلك بما يقدم الفائدة اللغوية في حياتهم علميا وعمليا <<¹ فهم يقضون أوقاتا طويلة أمام التلفاز ممّا يستوجب الحرص البرامج المسلية إذ انتشرت كثيرا برامج باللهجات العاميات المختلفة مع العلم أنّ الشعراء الذين كتبوا للأطفال كثر، وسليمان العيسى أبرزهم، وحان الوقت للاهتمام بالفصحى في برامج الأطفال وهذه الأخيرة ستمدّهم باللغة السليمة وتنمي إحساسهم الفني كما تربي فيهم الذوق الإنساني خاصة إذا استعملت التقنيات الحديثة فلا شكّ أنّ الأثر سيكون بليغا باعتماد الصور والألوان والأشكال المختلفة تماشيا مع ميولات الأطفال.

¹ عائشة عهد حوري، أثر أغاني الأطفال في تكوين لغة الطفل، مجلة الممارسات اللغوية بالجزائر، الجزائر: 2010، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص58.

الفصل الأول

الوضع اللساني الاجتماعي في الجزائر

1-مدخل: أهمية دراسة الوضع اللساني الاجتماعي

ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات لسانية اجتماعية استغلّها الغرب في ميدان تعليم وتعلّم اللغات، و من المهمّ جداً بالنسبة لنا أيضاً، استغلال مثل هذه الدراسات لاهتمامها بقضايا حساسة خاصة باللغة من شأنها أن تخدم تعليم وتعلّم اللغة العربية، ومن مواضيعها: الواقع اللغوي من ازدواجية لغوية، التعدّد اللغوي، الثنائية اللغوية، التمثّلات ومكانة اللغة... إلخ، ولهذا >> فالبحث في العربية الفصيحة يقتضي البحث في اللهجات العامة، والعكس بالعكس، كما أنّ تصنيف اللغة العربية باعتبارها لغة بينية يقتضي ممّن يبحث في تعليمها وتعلّمها الانتباه إلى قوّة العلاقات بينها وبين اللهجات العامية، سواء بالنقل الإيجابي للقدرة، أو بالتداخل المنتج للأخطاء <<¹ ومثل هذه الظواهر اللغوية يجب أن ينطلق من أسس لسانية، ولسانية نفسية، سوسيوثقافية وبيداغوجية واضحة يمكن ملاحظتها ومن تشخيص عام وشامل، لأنّ ما هو ملحوظ من ظواهر لغوية كالأخطاء والتداخلات يمكن أن يحجب وراءه متوالية لعدد من الأسباب غير الواضحة². فمن أجل دراسة وبحث مشكلات تعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات لا بدّ أن ننطلق من الواقع المحسوس بوصفه الوصف الدقيق اعتماداً على آخر ما توصّلت إليه مختلف العلوم المهمّة باللغة من زاوية ما دون نسيان النتائج التي توصّلت إليها اللسانيات وعلم التربية والاستفادة منها بعيداً عن النظرة السطحية³ ومن أجل تجاوز الهوة الحاصلة بين اللغة العربية الفصحى والعامية على مستوى التحصيل البيداغوجي، توصّل علماء التربية إلى أنّ المسلك الطبيعي لسدّ هذا الفراغ يكمن في >> محاولة معرفة طبيعة لغة المنشأ التي

¹المصطفى بنان، التلقي اللغوي، قراءة لسانية تطبيقية في أخطاء تلاميذ السلك الأول الأساسي، أطروحة دكتوراه جامعة الحسن الثاني-المغرب: 2002/2003، ص 123/124.

²مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2-الرباط: 1994، الهلال العربية للطباعة والنشر، ص152.

³عبد المجيد سالمى، مدخل إلى علم تعليم اللغات، محاضرات قسم الماجستير، جامعة تيزي وزو، قسم اللغة العربية وآدابها، 2004، ص136.

يستعملها الطفل بعفوية والانطلاق منها بالتدرّج حتى لا يحسّ المتعلّم بأيّ تباعد بين لغته التلقائية ولغة المدرسة الجديدة >>¹. هذا فيما يخصّ الطفل العربي عموماً، أي الناطق بإحدى عاميات لغة الأم، والطفل الجزائري خاصة - باستثناء الطفل الجزائري الناطق بإحدى اللهجات الأمازيغية أو لغة أجنبية كاللغة الفرنسية عند أبناء الطبقة المثقفة - وإذا كان الهدف من الاهتمام باللغة العربية هو جعلها لغة عصرية متفتّحة على الابتكارات وقادرة على استيعاب مفاهيم مختلف العلوم في إطار العولمة >> فإنّه يجب على المعلّمين في مرحلة التعليم الابتدائي، وفي بداية تعلّم اللغة العربية أن يضعوا في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للتلاميذ حتى يتمّ انتقالهم من لغات الأم (العامية العربية والمتغيرات الأمازيغية) إلى التعليم بشكل ميسور >>² إذ عليهم تحضير التلاميذ مسبقاً من خلال تخصيص فترات تمهيدية نشيطة بغرض إعداد المتعلّمين لمرحلة التعلّات الأساسية، وتثمين رصيدهم اللغوي والمفاهيم التي يستند إليها تعلّم القراءة بوجه خاص، وهذا يكون في فترة الأسابيع الأولى من بداية التعليم والتعلّم حيث يصنع المتعلّم المبتدئ صوره الذهنية بنفسه وينطلق معه المعلّم في عملية التعلّم حيث يتأكّد من أنّه قد بلغ تلك الدرجة وأنّه قادر على الإجهاز بما يُكنه في نفسه من الصّور، فلا بدّ من التأكيد على ضرورة تعلّم اللغة الشفويّة من أجل تعلّم اللغة المكتوبة والولوج في عالم الكتابة.

إنّه من الضروري إنجاز البحوث الميدانية للإحاطة بالواقع اللساني الاجتماعي فهي ممّا يساعدنا على تغيير الوضع التعليمي للغة العربية، إذ على أساس هذه البحوث وعلى منوالها >> ينكشف أولاً: الوضع الحقيقي للغة العربية في جميع المستويات وفي جميع البلدان العربية، ونحصل بذلك على المعطيات الموضوعية التي لا تشوبها الأحكام الذاتية، ثمّ أن نتأمّن بشتّى أنواع التعليم الاستقرائي والإحصائي وغيرهما من معرفة

¹ عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية (البحث في الأصول)، دط-الرباط: 1998، مكتبة النجاح الجديدة، ص121.

² مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2003، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص5.

العلاقات القائمة بين الظواهر المكتشفة والأسباب الحقيقية التي أحدثتها، ونتمكّن بالتالي على إيجاد الحلول العلمية المناسبة >>¹ فمن الأحسن أن لا ننظر إلى المشاكل اللغوية بشكل منفصل عن العالم الخارجي أو قاعة الدراسة >> كما لا يجب أن نتفصل هذه المشكلات عن السياق السياسي والثقافي والاجتماعي الذي يحدث فيه تعلّم اللغة >>² إذا لا بدّ من >> طرّح موضوع الواقع اللغوي العربي >>³ فقد تساءل الحاج صالح عن السبب الذي جعل العلماء ينزرون هذا الواقع متناكرين له أشدّ التناكر، وأضاف قائلاً: >> علينا أيضا أن ننظر إلى هذا الواقع اللغوي نظرة شاملة >>⁴ ومما يمكن أن يتبيّن لنا من هذا الواقع هو أنّ اللغة لا يتمّ نموّها إلّا بنموّ الشعب الناطق بها في مختلف الميادين الاقتصادية وبالتالي الثقافية.

2- الثنائية اللغوية La diglossie

أول ملاحظة يمكن ذكرها عن أحوال اللغة العربية في العالم العربي عامة والجزائري خاصة هو تعدّد اللهجات العامية وشيوعها عند أفراد هذه المجتمعات، إذ يستعملونها في الحياة اليومية، في البيت والشارع، في المؤسسات والأسواق، بل حتى في بعض أجهزة الإعلام، وقد انتشرت العامية لأسباب تاريخية وجغرافية* وحضورها إلى جانب اللغة العربية الفصحى هو ما يسمى بـ"الثنائية اللغوية" والذي هو من بين المفردات الأكثر

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الجزائر: 2007، موفم للنشر، ج 1 ص 159.

² مكارم ميشيل، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، القاهرة: 2009، ص 36.

³ عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 114.

⁴ نفسه، ص 114.

* من أسباب انتشار العامية: الأسباب التاريخية، الجغرافية... ينظر: طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص 43/45.

ينظر أيضا: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ط-الجزائر: 2002، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 35/36.

انتشارا في حقل اللسانيات الاجتماعية، وترجمة للمصطلح الانجليزي Diglossia. ويعتقد أن أول من تحدّث عن هذه الظاهرة هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر Krumbacher 1902 في كتاب له صدر عام 1902 Schriftspraachedasproblem der modern griechischen، وتطرّق في هذا الكتاب إلى طبيعة ظاهرة الثنائية اللغوية وأصولها وتطوّرها، إذ أشار بشكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية.

أمّا الرأي العام الشائع في أدب هذه الظاهرة اللغوية هو أن العالم الفرنسي "وليم مارسيه" 1930 "William Marçais" هو أول من نحت المصطلح بالفرنسية la diglossie وعرفه في مقالة تخصّ الثنائية في العربية وذلك في عام 1930 بقوله: >> هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة الحديث <<¹. كما أن هذا المصطلح لم يدخل في المجتمع العالمي إلّا في سنة 1958 من طرف شارل فرقسون² أمّا عن مقابل مصطلح diglossie في اللغة العربية فثمة اختلاف بين المترجمين والمعاجم اللسانية، فمنهم من ترجمه بـ"الثنائية اللغوية" ومنهم من ترجمه بمصطلح "الازدواجية اللغوية" كما هو موضح في الجدول، فوقع الخلط في ترجمة المصطلحين، إذ منهم من ترجم diglossie بالثنائية اللغوية و bilinguisme بالازدواجية اللغوية، ومنهم من فعل العكس، إذ ترجموا diglossie بالازدواجية، و bilinguisme بالثنائية. وبالنسبة للمتعمد في بحثنا هذا فهو الرأي الأول والمأخوذ به في المغرب العربي.

¹ محمد راجي زغلول، دراسات في اللسانيات الاجتماعية العربية، دط-الأردن: 2005، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ص7.

² Paul Wold, Gabriel Maressy, plurilinguisme, normes, situations, stratégies, p25.

صاحب الترجمة	عنوان الكتاب	المصطلح	ترجمته	المصطلح	ترجمته
-مكتب تنسيق التعريب	-معجم اللسانيات	Diglossie	-الثنائية اللغوية	Bilinguisme	-الازدواجية اللغوية
-عبد السلام المسدي	-قاموس اللسانيات				
-محمد علي الخولي	-معجم علم اللغة النظري		-الازدواجية اللغوية		-الثنائية اللغوية
-بسام بركة	-معجم اللسانيات				
-مجموعة من اللغويين	-معجم مصطلحات علم اللغة الحديث				

2-1- تعريف الثنائية اللغوية:

قدّم شارل فرقسون هذا الاصطلاح إلى الإنجليزية عام 1959 في مقالة تُعدُّ أشهر ما كتب عن الثنائية اللغوية، إذ بحث أربع حالات لغوية تتميز بهذه الظاهرة وهي: العربية، اليونانية، الألمانية والسويسرية واللغة المهجنة في هايتي، ويعرف فرقسون هذه الظاهرة >> حالة لغوية ثابتة نسبياً، يوجد فيها فضلاً عن اللهجات الأساسية (التي ربّما تضمّ نمطا أو أنماطا مختلفة باختلاف الأقاليم) نمط آخر في اللغة مختلف، عالي التصنيف (وفي غالب الأحيان أكثر تعقيدا من الناحية النحوية) فَوْقِ المكانة، وهو آلة لكمية كبيرة ومحترمة من الأدب المكتوب لعصور خلت، أو لجماعة سالفة، ويتعلّم الناس هذا النمط بطرق التعليم الرسميّ ويستعمل لمعظم الأغراض الكتابية والمحادثات الرسمية، ولكنّه لا يستعمل من أيّ قطاع من قطاعات الجماعة المحليّة للمخاطبة أو المحادثة العادية <<¹. أمّا قاليسون وكوست فيعرفان الثنائية اللغوية كما يلي: >> هي تلك الحال التي يستعمل فيها فرد أو جماعة من المتكلّمين مستويين من التعبير ينتميان كلاهما

¹ محمد راجي زغلول، دراسات في اللسانيات الاجتماعية العربية، ص7.

إلى لغة واحدة <¹. إذن الثنائية اللغوية هي تعايش تنوعين لغويين في صلب الجماعة الواحدة، ويسمى المستوى الرفيع منها ب: highvariety، أما المستوى الوضع فيسمى بـ"Lowvariety". وقد بنى فرقسون تصوّره هذا بعد إعمال النظر في بعض الأوضاع اللغوية في بعض البلدان كالبلدان العربية التي تتعايش فيها العربية العامية مع العربية الفصحى أما في اليونان فتتعايش اللغة الإغريقية العامية Demotiki والإغريقية الصافية katharessova²، فيستعمل مصطلح الثنائية اللغوية من أجل وصف وضعيات لسانية وظواهر الاحتكاك اللغوي، وكذا في انعكاساته على التخطيط اللغوي كما يمكن أن يكون مهماً من وجهة نظر تعليمية اللغات وكذا لدراسة الآداب، ويجب التذكير بأنّ هذا المصطلح يستخدم لوصف وضعية تعايش نظامين لغويين ينحدران من أصل واحد³.

ولقد دعى فرقسون في ختام مقالته المختصين في دراسة هذه الظاهرة بشكل أوسع وهو ما قد تمّ بالفعل، إذ تمكّن هدسون Hidson (1992) من حصر ما مجموعه 1092 مادة علمية منشورة عن الثنائية جلّها في الإنجليزية وأكثر من نصف هذه المواد العلمية تمّ نشره في العشر سنوات من 1982-1992⁴.

أما عن أهمّ الدارسين للثنائية اللغوية بعد فرقسون هم:

- ديل هايمز Dell Hymes لغوي اجتماعي أمريكي.

- جمبرز Gempers 1962.

- فيشمان Fishman 1972.

¹Gallisson et Coste, dictionnaire de didactique des langues, p153/154.

²محمد يحياتن، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة، مجلة اللسانيات، الجزائر: 2006، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، ع11، ص73.

³Marie Louise Moreau, Sociolinguistique, Les concepts de base, Liège : 1979
Mardaga, p125.

⁴محمد راجي زغلول، دراسات في اللسانيات الاجتماعية العربية، ص11.

فقد قام فيشمان بتوسيع مفهوم الثنائية فأصبح يشمل استعمال اللهجات أو استعمال نظامين مختلفين، المهم أن يكون هناك اختلاف في وظائفها التي تستعمل فيها، فالثنائية التي يقصدها هنا هي وضعية ازدواجية اللغوية التي تكون فيها إحدى اللغتين ذات مكانة اجتماعية سياسية مقارنة بالأخرى¹ وكذلك بالنسبة للفرد الذي يستعمل لغة غير لغته الأم، بحيث تكون لهذه اللغة مكانة فيستعملها في المواقف الرسمية.

ونفس الشيء بالنسبة إلى جامبرز الذي وسع بدوره مفهوم الثنائية ليشمل كل التنوعات اللغوية بنفس شرط فيشمان وهو الاختلاف في وظائفها.

كما نظر فيشمان إلى أربع حالات وفقا للترتيب الذي أصبح كلاسيكيا:

(1) ازدواجية مع ثنائية: حيث أن كل الأفراد يتقنون النظامين ويستعملانها في عدة استعمالات، حال بعض المناطق الاسبانية.

(2) ازدواجية بدون ثنائية: كلا النظامين في تسابق لنفس الاستعمالات.

(3) ثنائية دون ازدواجية: جماعتان أحاديتا اللغة تتواصل وتجتمع في نفس الجماعة مثل بلجيكا وكندا.

(4) لا ثنائية ولا ازدواجية: وضعية الجماعة اللسانية المنعزلة². ومن خلال هذا الترتيب نرى أن مصطلح ثنائية أصبح يجمع بين نظامين شرط تخصيص كل واحد لاستعمالات معينة بعد أن كان يجمع بين مستويين من نفس اللغة.

2-2- توزيع الوظائف في الثنائية اللغوية:

لقد أشار اللسانيون الاجتماعيون إلى ما يسمى بالمجالات (domaines) وأحد هذه المجالات مثلا، هو البيت، فالعربية العامية تستعمل مثلا في البيت >> ومجال البيت لا

¹ J-Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique et de sciences de language, Paris, 1994, éd LAROUSSE, p155.

² Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p46.

يعني المكان الذي تحدث فيه المحادثة، بل يشمل أيضا المشاركين فيها، وموضوع الحديث وأية عوامل هامة أخرى >>¹ فالعامية إذن هي لغة البيت أي تستعمل على الدوام للتخاطب بشكل غير رسمي، مع أفراد العائلة الآخرين داخل البيت حول أمور عائلية. كما أن استعمالها كوسيلة للتعليم >> لن تكون مقبولة لدى الغالبية العظمى للمجتمعات، باستثناء استعمالها في بعض الأحيان في المشافهة في المدارس الابتدائية فقط وعلى نطاق ضيق جدا >>² أما الفصحى فهي لغة المواقف الرسمية ولغة أدبية فصيحة، وفي بعض الأحيان يصح لنا تسميتها باللغة القديمة classical أو تقترب منها.

والجدول التالي أسسه فرقسون (1959-1972) ورومان (Romain 1989-)، رمز للمستوى الرفيع بـ (H) والمستوى الوضع بـ (L) نسبة إلى الحرف الأول من الكلمتين الانجليزييتين (Low و Hight) ويبين هذا الجدول مجالات استعمال كل من المستوى الأعلى والمستوى الأدنى.

الموقف الاجتماعي	المستوى الرفيع (H)	المستوى الوضع (L)
1- الصلاة في المسجد أو الكنيسة	X	
2- إصدار التعليمات للخدم والعمال والكتبة		X
3- بعض الخطابات الشخصية	X	
4- المحادثة في البرلمان والخطب السياسية	X	
5- المحاضرات الجامعية	X	
6- الحوار مع الأسرة والأصدقاء والأقران		X
7- القصص والصحف وعناوين الصور	X	
8- التعليق على الكاريكاتور السياسي		X
9- الشعر والأدب والقصص	X	
10- الأدب الشعبي		X

جدول فرقسون ورومان

¹ جون ليونز، اللغة واللغويات، ترجمة: محمد إسحاق العناني، ط1- عمان: 2009، دار جديد للنشر والتوزيع ص262.

² نفسه، ص269.

ولكلّ من المستوى الرفيع والمستوى الوضعيّ مميّزات ووظائف كما هي واضحة في الجدول فالمستوى الأوّل يكتسب في ظروف طبيعية، وهو ما يطلق عليه اسم (لغة الأم) ويستعمل في محيط الأسرة والأصدقاء، وثمة أصناف عامية عربية اليوم في الجزائر >> تنتمي إلى الفضاء المغربي الذي يميّز -كفضاء لغوي- بتداخل أشكال من الأداء الذي يسود في البلدان المغاربية (تونس، المغرب، ليبيا، الصحراء الغربية وموريتانيا >>¹.

أما المستوى الثاني فهو يكتسب عن طريق نظام التعليم ويستعمل غالبا في مستوى الكتابة أو في المواقف الخطابية الرسمية ويكون موازيا للأوّل... لكنه مختلف عنه، بحيث يكون أكثر تعقيدا على المستوى النحوي ويكون حاملا لأدب واسع، رفيع ومكتوب... وبالنسبة (للمستوى الرفيع) في اللغة العربية فأصبح يكتسب بالتلقين والتعليم².

فالفرق إذن بين المستوى الفصيح والمستوى العامي في كثير من المجتمعات >> قد أصبح فارقا واضحا بينا بحيث أنّ التفريق بينهما من الناحية الوظيفية سواء أكانت هذه لهجات للغة واحدة أم غير ذلك << ولهذا يمكن تمييز الأوضاع القائمة على الثنائية اللغوية ببعض السمات من بينها:

*أولاهما التوزيع الوظيفي: فالتنوع الرفيع يستخدم في المسجد والآداب والخطب الرسمية والجامعية والمدرسية إلخ... في حين يستخدم التنوع الوضعيّ في الأحاديث العادية اليومية والأدب الشعبي... إلخ.

*السمة الثانية تكمن في أنّ التنوع الرفيع يحضى بصيت اجتماعي على عكس التنوع الوضعيّ الذي هو موضع استهجان.

*السمة الثالثة قوامها أنّ التنوع الرفيع يُسخّر لإنتاج أدب معترف به ومحط إعجاب.

¹Khaoula Taleb Ibrahimi, Les algériens et leur(s) langue(s), 2ème éd-Alger: 1997, Elhikma, p26/27.

²فطومة سويس، مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1988، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ص4.

*التنوع الوضيع يكتسب بشكل طبيعي إذ هو اللغة الأولى التي يكتسبها الناطقون، في حين أن التنوع الرفيع لا يكتسب إلا في المدرسة.

*يرى فرقسون بأن هذه الحالة اللغوية تمتاز بالاستقرار

*يتصف التنوع الرفيع بكونه معقداً (خاضع لقواعد ونظام كتابة على خلاف التنوع الوضيع¹).

خلاصة القول أنه لا توجد لغة على هيئة واحدة أو على نمط واحد أو على مستوى واحد >> وإنما هناك تنوع لغوي وفق معايير علمية خاصة >>² وتعتبر اللسانيات الاجتماعية العلم القائم بدراسته، وفي معظم اللغات توجد فصيحة "معاصرة" وفصيحة تراثية >> واللغة العربية ليست بدعا في شيء من ذلك >>³ بل هي لغة طبيعية يجري عليها ما يجري على كل اللغات الطبيعية.

2-3- اللغة العربية والثنائية اللغوية:

ليست اللغة العربية الوحيدة التي فيها هذان المستويان (الأعلى والأدنى) فلا بد أن ننتبه هنا بأنه >>لا توجد في الدنيا لغة واحدة إلا فيها هذان المستويان من التعبير >>⁴ بل هي ظاهرة في مختلف لغات العالم التي تتنوع وتتفرع إلى لهجات، فاللغة الفرنسية مثلا واحدة من تلك اللغات التي نجد فيها تعايش مستويين لغويين: لغة أدبية مكتوبة أو منطوقة، ولغة شعبية مكتوبة كذلك ولكن تتموقع في الحقيقة في مستوى الخطاب المنطوق⁵. فثمة

¹ محمد يحياتن، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة، ص73.

² عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص32.

³ نفسه، ص42/43.

⁴ عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص114.

⁵ Charles Bouton, la linguistique appliquée, Presse universitaire de France, 3ème édition, 1993, p77.

اختلاف بين اللهجة الفرنسية de français dialectal وبين الفرنسية المعيار français standard >> وإن كان لا يثير هذا الاختلاف لدى الناطقين بالفرنسية إحساسا بوجود لغتين فرنسيتين بدل من لغة واحدة، ودون أن ترقى الأولى إلى مرتبة الثانية <<¹ نفس الشيء يُلاحظ على اللغة الإيطالية المكتوبة واللغة الإيطالية المنطوقة.

أما بالنسبة للغة العربية ففي الواقع هناك أكثر من مستوى:

*عربية كلاسيكية

*عربية مشتركة أو موحدة عصرية أكثر ما تستعمل في وسائل الإعلام على نحو شفوي، لذلك تعرف بالعربية الشفوية.

*عربية متفرعة عن العربية المشتركة -السابقة- وهي دونها في فصاحتها-

*عربية المشافهة لدى المتعلمين (عربية المثقفين)

*العاميات العربية التي يتعلّق كلّ منها بحيّ أو مدينة أو لهجة ما².

ومن المهمّ جدّا الإشارة إلى مصطلحات أخرى عن مفهوم "الفصحى" و"العامية" إذ هناك من الدارسين من أشار إلى مصطلح "الثلاثية اللغوية" بل وجود أكثر من مستويين للغة العربية، من هؤلاء نذكر: السعيد محمد بدوي في كتابه "مستويات العربية المعاصرة في مصر" 1973، إذ يتحدّث عن:

***فصحى التراث:** وهي الفصحى التقليدية غير المتأثرة بشيء نسبيا.

***فصحى العصر:** الفصحى المتأثرة بالحضارة المعاصرة على الخصوص.

¹أمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية في المغرب، وصف ورصد وتخطيط، ط1-الرباط: 2007، زاوية للفن و الثقافة، ص95.

²صحرة دحمان، ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين، الوسائل السمعية البصرية أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 1999، معهد اللغة العربية وآدابها، ص41. ينظر كذلك: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، رسالة ماجستير الجزائر، الجزائر، 1996، ص56.

وثلاثة أنواع من العامية:

* **عامية المثقفين:** عامية متأثرة بالفصحى وبالحضارة المعاصرة معا

* **عامية المتنورين:** عامية متأثرة بالحضارة المعاصرة.

* **عامية الأميين:** عامية غير متأثرة بشيء نسبيا لا بالفصحى ولا بالحضارة المعاصرة¹.

وهنا نتساءل عما إذا كانت الثنائية اللغوية مشكلة لغوية أو ظاهرة لغوية طبيعية؟

يرى "أمين الخولي" أن الثنائية اللغوية في المجتمعات العربية هي >>أبعد مشكلاتها غورا وأعنفها أثرا لأنها تصيب هذه الأمم العربية جميعا <<²، وبضيف قائلا بأن الثنائية اللغوية تجعل من هذه المجتمعات >> تحيى وتشعر وتتعاقل وتتواصل بلغة مرنة يومية نامية متطورة ومطاوعة ثم هي تتعلم وتتدين وتحكم بلغة مكتوبة محدودة غير أمية لا تطوع بها الألسنة وتتعرّض فيها الأقلام <<³. فحسب أمين الخولي، فالثنائية اللغوية تصدّع الوحدة الاجتماعية للأمة العربية وتفرّقها طبقات ثقافية وعقلية.

وفيما يخصّ أوجه التباين بين اللغة العربية وعامياتها، فتختلف نسبتها من عامية بلد إلى عامية بلد آخر، أمّا عن حالها في الجزائر، فتتمثّل في اختلافهما (العامية والفصحى) على مستوى نطق بعض الأصوات، أمّا بالنسبة للمستوى المعجمي فإنّ الكثير من الكلمات العامية فصيحة، وإن كان الجزائري لا يستعملها في حديثه اليومي وفي كتاباته بالفصحى، وقد يكون السبب كما ذكرته "آمنة إبراهيم" هو أنّ >>المدرسة لم تقدّم له الضمانة بأنّ هذه الكلمات فصيحة، إذ ليس هناك منهجية تعليمية تشجّع المتعلّم على استغلال معجمه الفصيح الذي يوجد في عاميته<<⁴. ولكن النظرة الدقيقة إلى العاميات

¹ محمد حلمي هليل، ملاحظات حول الازدواج اللغوي، المجلة العربية للدراسات اللغوية-السودان: 1986، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م5، ع1، ص105.

² نفسه، ص101.

³ نفسه، ص101.

⁴ آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية في المغرب، ص97-98.

العربية في العصر الحالي وفي مختلف البلدان العربية تتفاجأ بالفجوة بين الفصحى وبين اللهجات، ويعود ذلك لأسباب تاريخية مختلفة (كالاستعمار...) واجتماعية واقتصادية: >> حتى أصبحتا وكأنهما لغتان مختلفتان في أعين كثير من الباحثين <<¹ ولعلّ المستوى المعجمي من العامية لخير دليل على ذلك، والذي أصبح مزيجاً من اللغات الأجنبية وآثار لغات المستعمر من فرنسية، إسبانية وتركية...

2-4-دراسة الثنائية اللغوية بين العرب القدامى والمحدثين:

إنّ الاهتمام بالعامية ليس وليد الزمن الحاضر أو ما ورد تحت مصطلح الثنائية اللغوية عند الغرب، بل ثمة اهتمام بالعامية، وتمت الإشارة إليه كواقع لغوي اجتماعي عند العرب القدامى.

2-4-1-العامية عند القدامى:

بعد اختلاط العرب بالعجم قديماً، انتشر اللحن ونشأت بين العجم الذين دخلوا في الإسلام لغة وصفها "يوهان فك" بأنها: >>لغة استعانت بأبسط وسائل التعبير اللغوي الذي كان من أهمّ معالمه تخليصها من الإعراب <<² وإذا كانت العامية هي التجرد من الإعراب الذي هو أهمّ ميزة للغة الفصحى إضافة إلى مختلف التعريفات التي تمسّ صيغها وتراكيبها، فقد شجّع علماء العربية على العمل من أجل الحفاظ على سلامة هذه اللغة والتي يرون الحفاظ عليها حفاظاً للكتاب المقدّس "القرآن الكريم" ممّا أدى إلى ظهور ما يسمى بكتب اللحن والتي حفظت طائفة من الأخطاء اللغوية، وهذه بعض الكتب:

-ما تلحن فيه العامة للكسائي (ت 189هـ)

-إصلاح المنطق لابن السكيت (ت 244 هـ)

¹ محمد راجي زغلول، دراسات في اللسانيات الاجتماعية العربية، ص 46.

² محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1-الأردن: 2005، دار وائل للنشر، ص 133.

-أدب الكاتب لابن فتيحة (ت276)

-لحن العوام للزبيدي (ت379هـ)

-درة الغواص للحريري (ت516هـ)

-تتقيف اللسان لابن مكي الصقلي (ت501هـ)

-تقويم اللسان لابن الجوزي (ت579هـ)

-الجمانة في إزالة الرطانة، لابن الإمام التونسي (ت827هـ)

-كتاب دفع الإصر عن كلام أهل مصر ليوسف المغربي (ت1019هـ)¹

وبهذه الكتب وغيرها تمت مواجهة العامية في النصف الثاني من القرن الثاني للهجرة، فهي كتب هادفة إلى تعليم الفصحى ودفع التأثيرات السلبية عن العامية. وحسب الدكتور محمد خلف الله أحمد، فإن المجتمع الإسلامي تميّز منذ القرن الهجري الأول بالثنائية اللغوية، إذ شهد هذا المجتمع بواكير لهجات محلية دارجة انتشر فيها اللحن والبعد عن قوانين الفصحى، مما حفز علماء العربية في القرون الوسطى الإسلامية الأولى على القيام بحركتهم في جمع اللغة وتقنين الفصحى والمحافظة عليها من اللحن والانحطاط.

ومما ذكره محمد خلف أيضا: >> إن المجتمع العربي عاش دائما بنظامين لغويين: نظام الثقافة والعلم والأدب قوامه العربية الفصيحة، ونظام التخاطب اليومي قوامه تلك اللهجات الدارجة التي تجرّدت من الخاصية الرئيسية للفصحى وهي الإعراب، وعدت عليها عوادي الاختصار في أشكالها والتحريف في كثير من صيغها، وتسربت إليها من مختلف اللهجات عناصر دخيلة وعامية. وظلّ الحال على هذا المنوال طوال العصور، جماهير تنشأ على العامية في حياتها، وتمتلك خاصيتها بطريقة طبيعية لا تحتاج بعد الطفولة إلى تدريب أو تعليم، ومتفقون يشاركون الجماهير عاميتهم في لسان التخاطب، ولكنهم في

¹عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية، ص70.

المجال الثقافي يحصلون الفصحى تحصيلًا ويحفظون قواعدها حفظًا ويمرّون بمراحل طويلة من التدريب، ويعالجون ما تزل به ألسنتهم من أخطاء في إعراب الألفاظ، أو ضبطها أو دلالاتها، وتختلف حظوظهم من القدرة على استعمالها تبعًا لعوامل النشأة والاستعداد الشخصي والمجال الثقافي الذي يتحرّكون فيه >>¹. أمّا بالنسبة لابن خلدون فقد نحى منحًا جديدًا خالف به جمهور العلماء >>«وافتنح به طريقة جديدة في البحث اللغوي» >>² فهو دافع عن اللغة السائدة في عهده، وعن اللغة العامية قائلا: >>«ولا تلتفتن إلى خرفشة النحاة، أهل صناعة الإعراب، القاصرة مداركهم عن التحقيق، حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد ذهبت، وأن اللسان العربي فسد اعتبارًا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه، وهي مقالة دسّها التشيع في طباعهم وألقاها القصور في أفئدتهم، وإلاّ فنحن نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تزل في موضوعاتها الأولى...» >> إلى أن يقول: >>«ولم يفقد من أحوال اللسان المدوّن إلاّ حركات الإعراب في أواخر الكلم فقط» >>³. وفي قول ابن خلدون هذا تحذير من خطأ التشيع للغة القديمة، ثمّ ينتقل للغة العالمية ليقول: >>«اعلم أن عُرِفَ التخاطب في الأمصار بين الحضر ليس بلغة مُضَرّ القدة ولا بلغة أهل الجيل، بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها، بعيدة عن لغة مُضَرّ، وعن لغة هذا الجيل العربي الذي بعهدنا...» >> إلى غاية قوله: >>«فلغة أهل المشرق مُباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب وكذا أهل الأندلس معهما، وكلّ منهم متوصّل إلى تأديّة مقصوده والإبانة عمّا في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة... وفقدان الإعراب ليس بضائر» >>⁴.

وهنا إشارة إلى أن عدم وجود علامات الإعراب ليس ضارًا والمهمّ هو تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وكلّ ما يصدر عن الإنسان من أقوال، سواء كان قويمًا أو

¹ محمد حلمي هليل، ملاحظات حول الازدواج اللغوي، ص 98.

² حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط- الجزائر: دت، الشركة الوطنية للنشر ص 12..

³ ابن خلدون، المقدمة، ص 654.

⁴ نفسه، ص 657.

سقيماً، وسواء وافق قواعد الصرف والنحو والنطق السليم أم خالفها >> فإنّ كلّ ذلك يتحوّل إلى ظاهرة لغوية بمجرد صدوره عن الإنسان وبالتالي يستحقّ الدراسة >>¹ وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون وهو رأي اللسانيات الحديثة كذلك والتي تتميز ببعض الخصائص عن علوم اللغة عند الغربيين قبل (ق 19) وهذا حسب جون ليون J-Lyons >> فاللسانيات تُعنى باللهجات ولا تفضّل الفصحى على غيرها، على النحو الذي كان سائداً من قبل، فاللهجات على اختلافها وتعدّدها لا تقلّ أهميّة عن سواها من مستويات الاستخدام اللغوي >>² فموضوع اللسانيات ومادتها هي اللسان، وهذا لا يعني لسان شعب معيّن ولا حضارة دون غيرها، ولا حقبة بذاتها، بل اللسان بوصفه ظاهرة اجتماعية يشمل القواعد اللغوية والإشارات اللهجية، فلا شكّ أنّ اللسانيات تستمدّ طرافتها وربما شرعيّتها من عكوفها على دراسة اللهجات.

2-4-2-2- العامية عند المحدثين:

ثمّة دراسات كثيرة في موضوع العامية عند اللغويين المحدثين، والتي من خلالها يمكن التنبّه إلى أهداف هذه الدراسات، فمنها ما هو لغرض علمي، ومنها ما هو لغرض استعماري ونفعي. وظهرت الدراسات اللهجية في العالم العربي كان على يد المستشرقين، وبعدما أقرّت مجامع اللغة العربية بمشروعية درس اللهجات وأهميّته، ظهرت دراسات لهجية من اللغويين العرب إلّا أنّها تَمّت بشيء من الضعف بسبب المناهج التقليدية المتّبعة في تلك الدراسات اللهجية والتي كانت موضع نقد عند العاملين في ميدان اللسانيات الاجتماعية.

ولهذا يمكن تقسيم الدراسات اللهجية إلى نوعين حسب الهدف منها:

¹ حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص12.

² أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ط2-دمشق: 1999، دار الفكر، ص12.

2-4-2-1 دراسات لأغراض استشرافية استعمارية:

ظهرت في القرن العشرين في بعض أقطار الوطن العربي دعوات لتبني اللهجات العامية لغة الثقافة والتعليم، وذلك بحجة انتشارها بين أفراد المجتمع ويسرها على المتعلمين >> وهي دعوات جاءت طوالها على ألسنة رجال الاستعمار وبينهم المهندس ولكوكس، وبشر بها ودافع عنها ذوو النزعات الإقليمية وبخاصة في مصر ولبنان <<¹. وثمة جهود أخرى ذات صيغ مختلفة وبأساليب مأكرة من بينها رصد ذخيرة الأطفال اللغوية والكلمات العامية الشائعة بينهم والتي كان من ورائها بعض المؤسسات الأجنبية.

كما ألف المستشرقون* (Orientalistes) في موضوع العامية كتباً كثيرة، إلا أن دوافعهم لم تكن بريئة >> فالخلفية الاستعمارية التي كانت تطمح إلى إحلال العامية مكان الفصحى كانت دوماً حاضرة في أعمالهم <<² فقد حرصوا على دراسة كل ما يتعلق باللغة العربية من قريب أو بعيد، فبحثوا في فقهها، وأصواتها ولهجاتها ونحوها وصرفها ومعجمها، وهذه بعض النماذج لهذه الدراسات:

*فولف ديتريش فيشر Woldietrich Fisher بناء المقاطع والحركات في العربية. 117 ZDMG, In Silbenstruktur und vokalisierung Arabischen, (1967) 3-77

*ك-بروكلمان C-Brockelman في الجزء الأول من كتابه المشهور:

¹ عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، مجلة اللغة العربية والوعي القومي-لبنان: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية، ص62.

*المستشرق هو من تبحر في لغات الشرق وآدابه، فقد قام الغرب بدراسة لغات الشرق وآدابه وحضاراته وخصوصاً حضارة الإسلام، وأقبلوا على هذه الدراسات بنهم وشغف. ومن الجلي أن الباحث على دراسة اللغات الشرقية في أول الأمر كان دينياً وحربياً في بوابة القرون الوسطى ثم تحول بعد ذلك إلى أغراض علمية هدفها كشف ما تكنه العلوم والفنون الشرقية من كنوز ثمينة.

² عبد الكريم الفلاحي، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي، الرصيد المعجمي، ط1-الرباط: 2012، شركة مطابع الأنوار المغربية، ص65.

وعن اهتمام المستشرقين باللهجات المغربية يقول "محمد بن شريفة": >> ومن الواضح أنّ هذا الاهتمام الكبير باللهجات المغربية في عهد الحماية لم يكن بريئاً ولا خالصاً لوجه العلم وإنما كان نتيجة تخطيط استعماري بعيد المرامي، وهذا ما كشف عنه المستعمر الفرنسي الشهير جورج كولان الذي كانت سلطات الحماية الفرنسية ترجع إليه وتستشيريه في المسألة اللغوية بالمغرب، فقد كتب هذا المستعرب في الأربعينيات بحثاً عالج فيه مشكلة اللغة في المغرب واستبعد ما كان يطالب به الشباب المغربي المثقف من نشر الفصحى واعتبر إحلال الفصحى محلّ الدارجة أمراً عسيراً، واقترح -فيما اقترح- حلّين: أحدهما تعميم الدارجة التي يفهمها الجميع واتخاذها كلغة الثقافة والآخر هو تعميم الفرنسية في المغرب وجعلها للثقافة وحدها <<¹. إذن ثمة اهتمام باللهجات العامية، والتي لم تكن من أجل البحث العلمي كما زعم القائمون على هذه الدراسات، ولا من أجل قضاء حوائجهم ومعرفة لهجات البلاد العربية التي تقتضي مصالحهم أن يعيشوا فيها، وإنما كان الغرض منها القضاء على العربية الفصيحة وإحلال العامية محلّها.

ومن بين هذه الاهتمامات بالعامية، أن أدخل الاستعمار تدريس اللهجات العربية المحلية في جامعاته، بل وأنشأ مدارس خاصة لدراسة هذه اللهجات منها:

-مدرسة نابولي للدروس الشرقية التي أنشئت سنة 1727.

-مدرسة القناصل في فيينا أنشئت سنة 1754.

-مدرسة باريس للغات الشرقية الحية أنشئت سنة 1759.

-مدرسة لازارن للغات الشرقية في مدينة موسكو سنة 1814...إلخ.

¹ عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل العربي، ص 65.

كما كثرت عندهم المؤلفات الخاصة باللهجات العامية نتيجة اهتمامهم بإدخال تدريس اللهجات العربية العامية في مدارسهم وجامعاتهم. ومن هذه المؤلفات:

-لهجة بغداد العامية ل: (ماسنيون)

-لهجة بيروت العامية ل: (امانويلماتسون)

-لهجة مراكش العامية وقواعدها ل: (ابن سميل)

-قواعد العامية الشرقية والمغربية ل: (كوسان دوبرسفال)

-عامية دمشق ل: (برغستراشر)

-قواعد العربية العامية في مصر ل: (ولهم سبيتا)

-اللهجة العربية الحديثة في مصر ل: (كارل فولرس)

-العربية المحكية في مصر ل: (سلدن ولمور)

-المقتضب في عربية مصر: (فيلوتوباول)¹

ونتيجة هذا الاهتمام المفرط بالعامية من طرف الغربيين تخوَّف العرب وحذَّروا من مثل هذه الدراسات في أيِّ بلد عربي خوفاً من القضاء على الفصحى خاصة بعد ظهور من دعوا للعامية مثل: اللبناني أنيس فريحة والمصري محمود تيمور... إذ تأثَّروا برؤية الغرب للثنائية في اللغة العربية على أنَّها مشكلة >>اقترحوا حلَّها الاقتصار على العامية لتكون أداة الحديث والكتابة، وكان هدفهم إثارة هذه المشكلة والاجتهاد في حلِّها، القضاء على

¹حاتم صالح الضامن، العامية والفصيحة، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، ط2. لبنان: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية، ص222-223.

الوحدة العربية >>¹ عن طريق القضاء على ما يعتبر أهمّ رابطة من روابط الوحدة وهي اللغة العربية.

2-2-4-2-دراسات لأغراض علمية:

وخير ما نبدأ به هنا هو كلام "إبراهيم أنيس" في مقدّمة دراسته بعنوان "في اللهجات العربية" حيث يدعو إلى الاهتمام بدراسة اللهجات قديما وحديثا دراسة علمية، فيقول:

>> حين رأيت انصراف أهل العلم في مصر عن هذه الناحية من البحث اللغوي، واكتفائهم بترديد بعض الروايات الشائعة في ثنايا كتب التاريخ والأدب دون فهم لها، أو نظر فيها، أو عناية بعرضها عرضا علميا صحيحا مؤسسا على أحدث النظريات التي قرّرها المحدثون في دراسة اللهجات قديما وحديثا، أقول حين رأيت هذا أقدمت على نشر كتاب أستحدث به الهمم على العناية بمثل هذه الدراسة، راجيا ألا يمرّ زمن قبل أن نرى بحوثا جليلة تكشف لنا عن كلّ أسرار اللهجات العربية >>² ففي حديثه هذا دعوة للباحثين إلى إنجاز دراسات وبحوث علمية صحيحة حول اللهجات ومؤسسة على أحدث النظريات، والهدف من ورائها دائما هدف علمي هو الكشف عن أسرار اللهجات واستغلالها خاصة في الجوانب التعليمية التعلّمية للغة العربية الفصحى.

ولقد ظهرت دراسات بهذه الطريقة منها الدراسات المغربية والتي نذكر على سبيل المثال:

* أحمد بن محمد الصبيحي السلاوي: >> معجم إرجاع الدارج في المغرب إلى حظيرة أصله العربي << حيث كان منطلقه حين بحث في العامية هو تدعيم الفصحى وتقويتها وتيسير التواصل بها³.

¹ محمد حلمي هليل، ملاحظات حول الازدواج اللغوي، ص 102.

² إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط 1. مصر: 2002، مكتبة الأنجلومصرية، ص 9.

³ عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل المغربي، ص 66/67.

***محمد الحلوي:** << معجم الفصحى في العامية المغربية >>، إذ يقول في مقدمته عن العامية: <<...أنها تختزن رصيذا مهجورا من الفصحى وأن الرجوع إليه معناه إحياء ما دفنه الزمن في طياته من كلمات الفصحى التي يتضايقون منها >>¹.

***جعفر النحاس:** << معجم فصاح العامية >> ومن خلال هذا المعجم استنتج العلاقة الوطيدة بين العامية والفصحى، إذ يقول: << أتمنى أن يتكاثر الدارسون لفصاح العاميات في الأقطار العربية كافة، قبل أن يكثر الذين يطالبون باختصار المعجم العربي بأن تحذف منه العبارات التي يرون أنها مُماتة أو مهملة وقد لا يدرون أنها موجودة في عامية من عاميات الأقطار العربية >>².

أما بالنسبة للدراسات الجزائرية فنجد:

بلعرج بلقاسم: " الدارجة الجزائرية وصلتها بالفصحى"، دراسة لسانية للهجة بني فتية.

وبهذا نقول أن البحث في قضية الثنائية اللغوية استدعى العمل الجاد والدراسة اللغوية العلمية للفصحى والعاميات، ولقد سبق إلى ذلك الغربيون وتلاههم باحثون عرب باعتمادهم لأسلوب التحليل اللغوي الحديث، وبذلك وضع حجر الأساس للبحث العلمي الجاد، ومما يؤسف له أن هذه البحوث قد كتبت باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، ولا تزال حبيسة في مكتبات الجامعات الإنجليزية والأمريكية والفرنسية، كما أنها لم تُترجم للعربية، نذكر بعض منها:

-دراسة ميشال "Michel" 1956 وفيها وصف موجز للهجة القاهرية

-دراسة توميش "Tomiche" 1964 بعنوان "دراسة وصفية للهجة القاهرة" وفيها معالجة فونولوجية للهجة القاهرة (الفونيمات، أبنية اللهجة أو (مورفولوجيتها)، تراكيبتها).

¹ عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل المغربي، ص 69.

² نفسه، ص 81/82.

-دراسة هوريل "Horrel" 1957، بعنوان "دراسة لهجة القاهرة" وتناولت النبر والتنغيم والتفخيم.

وما هذه الدراسات المذكورة إلا بالقليلة التي سمعنا بها أو قرأنا عنها في المراجع، ولها أهمية بالغة >> فدراسة اللهجات الحديثة إذا نظر إليها من الناحية الأكاديمية البحتة تعدّ من أهمّ المصادر لدراسة اللهجات العربية القديمة، فاللهجات الحديثة ليست إلا نتيجة تطوّر للقديم منها <<¹، وهذه بعض الفوائد الأخرى من الدراسات اللهجية:

-تساعد على استمرار التلاحق بين العاميات والفصحى بما يعود على هذه الأخيرة بالخير في مجال المفردات، الدلالات، المعاني والأخيلة.

-قد تعين في الوقوف على تاريخ اللهجات العربية القديمة والفصحى بشكل عام، فنتكشف لنا بذلك مسائل غامضة في تاريخ العربية ومسائل أخرى عن مستقبل اللغة في ضوء ذلك الربط بين ماضي لهجاتها².

-استعمال الوسائل الحديثة لوصف الأصوات اللغوية كطريقة للملاحظة، والتسجيل الصوتي، واستخدام الحنك الصناعي Palatography والكميغرافيا Kymography والاسبكتروغرافيا Spectrography وغيرها، وهذه الوسائل أتاحت فرصة كبيرة للتدقيق في وصف الأصوات اللغوية العربية وبالتالي البتّ فيها كان موضع خلاف بين العلماء وتيسير الوقوف على مسائل مرّ بها القدماء مروراً يسيراً كنظام المقاطع Syllable والنبر Stress والتنغيم Intonation...إلخ.

إنّ مثل هذه الدراسات من شأنها أن تخدم اللغة العربية في تعليمها وتعلّمها، كما لا بدّ من فهم طبيعة اللغة العربية التي نتعلّمها وعلاقتها بالعاميات التي نتكلّمها، فهذه الأخيرة تختلف عن الفصحى في الكثير من خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية،

¹إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ط3-1999، مكتبة الأنجلو المصرية، ص108.

²إسماعيل أحمد عمارة، المستشرقون والمناهج اللغوية، ط3-عمان: 2001، دار وائل للنشر ص133/128/127.

وهذه الاختلافات من شأنها أن تخلق صعوبات أثناء تعلّم الناطقين بالعامية للفصحى، ممّا يستدعي إنجاز دراسة تقابلية بين العامية والفصحى لتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف، وبهذا التحديد يمكن توقّع مناطق الصعوبة والسهولة في تعليم الفصحى للناطقين بإحدى العاميات العربية.

-والفائدة العظمى من نتائج مثل هذه الدراسات التقابلية هي تصميم المادة التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية، وبناء مناهج ذات نتائج إيجابية.

وقد ذكر "فريز" في كتابه "الرّائد في تعلّم اللغات وتعليم اللغات الأجنبية" أن <>أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيُجرى تعلّمها مقارنة بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلّم الأصلية <>¹ ولهذا وقبل البدء في تعليم اللغة العربية للناطقين بالعامية العربية (لغة الأم) لا بدّ من القيام بعملية المقابلة بين المستوى العامي والمستوى الفصحى للغة العربية، أي تحليل وتفكيك كلّ نظام على حده تحليلًا كليًا إلى مجموعة من المستويات (المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي) ومن خلال هذه المقارنة نتوصّل إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف، إذ أنّ أوجه التشابه بين لغة الأم واللغة الثانية سهلة الاستيعاب، و أوجه الاختلاف بينهما صعبة الاستيعاب وتؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الخطأ، وهنا نتحدّث عن عمليتين مختلفتين:

-النقل الإيجابي: حين تتشابه لغة الأم مع اللغة الثانية.

-النقل السلبي: حين تختلف لغة الأم عن اللغة الثانية.

إنّه من الضروري تحديد طبيعة الثنائية اللغوية في العالم العربي بالنسبة لغيره من اللغات الأخرى التي تتميز بهذه الظاهرة حتى <> نزداد فهما للمشكل وتفهمًا لحلول

¹نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، مجلة عالم المعرفة. الكويت: 1998، ع 126 ص89.

الآخرين لنفس التجارب فيتعمّق وعينا لحلّ مشاكلنا >>¹ ويتمّ ذلك من خلال معرفة حدود اختلاف المستويات في اللغة العربية عنها في اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية والإيطالية...

ويتمّ ذلك بالاعتناء بدراسة ظاهرة الثنائية اللغوية، دراسة لسانية نفسية Psycholinguistique بالتركيز خاصة على التداخلات اللغوية التي تحدث في الكتابة.

¹ محمد حلمي هليل، ملاحظات حول الازدواج اللغوي، ص 103.

3-الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي:

3-1-الازدواجية اللغوية Bilinguisme

تكاد تتفق المعاجم اللغوية الغربية في تعريفها للازدواجية اللغوية على أنها قدرة الفرد على الحديث والتعبير بلغتين أو نظامين لغويين مختلفين: لغة الأم (الأولى) أو لغة ثانية أو أجنبية.

3-1-1-تعريف الازدواجية اللغوية:

وحسب قاليسون وكوست فالازدواجية اللغوية هي >> وضعية جماعات لغوية أو أفراد متواجدين في مناطق أو بلدان تستعمل لغتين أو أكثر بشكل متعاقب <<¹، فهي إذن قدرة الفرد على الاستعمال المتناوب لنظامين لغويين، مثلما يستعمل شخص من بروكسل اللغة الفلامينية واللغة الفرنسية، أو استعمال شخص من الكيبك اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، فهنا يمكن الحديث عن الازدواجية اللغوية، والتي تعدّ ظاهرة مهمة خاصة مما يتّضح من الدراسات المتناولة لها وفي مختلف التخصصات. وكلّ تخصص له وجهة نظر فيها وطريقة دراسة لها، إذ تهتمّ اللسانيات الاجتماعية بمشاكل الازدواجية اللغوية بالدرجة الأولى، فتبحث في مكانة اللغات المتواجدة في المجتمع، استعمالها، الوضعيات الخطابية التي تستعمل فيها، بريستيجها وكذا التوزيع الديموغرافي والاجتماعي للمتكلّمين مزدوجي أو أحادي اللغة.

كما تهتمّ اللسانيات النفسية بمشاكل الازدواجية اللغوية، إذ تدرس الاحتكاك اللغوي الذي يعترض المتكلّم فيما يخصّ اللغات التي يستعملها كما تهتمّ بالسهولة أو الصعوبة سواء أكان ذلك في تعلّم اللغات الأخرى في الجماعة أو كان في تثبيت الفرد لنظام لغة

¹Gallisson et Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p69.

ينظر أيضا:

Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de Français, p36.

الأم، كما ركّز أهل هذا الاختصاص في دراستهم للازدواجية على تأثير هذه الأخيرة في الذكاء والتحصيل المعرفي للتلاميذ.

ونحن بدورنا نتساءل: متى نتحدّث عن الازدواجية اللغوية؟ وهل مجرد المعرفة للغة ثانية يعتبر ازدواجية لغوية؟.

يرى البعض أن >> الازدواجية اللغوية تبدأ بمجرد الاستعمال المتناوب للغتين مختلفتين<<¹ كما يقترح "جورج موناين" (1963G-Mounin) إدخال كلّ الحالات التي يستعمل فيها الفرد لغات مختلفة بالتناوب في إطار الازدواجية اللغوية كالمترجم مثلا، وحتى التلميذ المبتدأ في تعلّم لغة أجنبية، تجده في حالة ازدواجية لغوية، وفي هذه الحال يكون المفهوم واسعا.

كما وسّع كلّ من "فانريخ" (1963-1968) وهويس (M-Houis) الإطار اللساني اجتماعي للتعدّد اللغوي، وأصرّا على أن هذه الظاهرة عامة ولا تختصر فقط في البلدان التي أقرّت رسميا عدّة لغات مثل بلجيكا أو سويسرا، وإنّما تندرج فيها كلّ الجماعات اللغوية أين نجد تناوب أفرادها على نظامين لغويين مختلفين².

ويرى البعض الآخر أنه >> لا توجد ازدواجية لغوية، إلّا في حالة الإتقان الكامل والتام للغتين<<³، وهذا يعني أن نترك جانبا كلّ الحالات الأخرى، فينتقل أو يتحوّل مزدوج اللغة التام من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر بتغيّر الظروف وبكلّ سهولة. ومن التعاريف السابقة للازدواجية اللغوية يمكن الحديث عن نوعين لها وهما:

¹ Christian Baylon, Sociolinguistique : société, langue et discours, 2eme éd, Nathan université, p147.

²Gallisson et Coste, Dictionnaire de didactique des langue, p70.

³ Christian Baylon, Sociolinguistique, p147.

3-1-1-1-الازدواجية اللغوية الفردية: Bilinguisme Individuel

إنَّ الحديث عن فرد مزدوج اللغة يقصد به الفرد الذي يتقن لغتين إتقاناً تاماً، لكن في الواقع اللساني الاجتماعي غير ذلك لأنَّه من الصعب وصف إتقان تام للغة ما، فلا أحد يتقن المعجم التقني، الأنواع، والتنوعات اللغوية المحلية والأسلوبية للغة واحدة، فكيف لنا أن نتحدث عن لغتين. ومن جهة أخرى فإنَّ الفرد المزدوج اللغة يمارس توزيعاً وظيفياً إذ يستعمل لغة ما في بعض الوضعيات (العمل، الكتابة، لمناقشة بعض المواضيع، الحوار مع بعض الأشخاص)، ويستعمل اللغة الثانية في مجالات أخرى (البيت، المسجد أو الكنيسة...) وقد يحدث له أن يمزج اللغتين (تعاقب لغوي، تداخلات لغوية) ولهذا يقترب رأي "جون بيبير كوك" من رأي "جورج مونان" إذ يقول: >> أفضل أن أعتبر كلَّ شخص يستعمل في حياته اليومية لغتين (تنوعين لغويين) شخصاً مزدوج اللغة <<¹ حتى وإن كانت ملكته في اللغتين غير متماثلتين.

3-1-1-2-الازدواجية اللغوية الجماعية Bilinguisme Collectif

وهي حالة بعض المجتمعات التي تستعمل لغتين، ولكن هذه الازدواجية لا تقرها الحكومة بشكل رسمي، ووضعيتها وضعية غير رسمية، كأن يكون لمجتمع ما لغة أصلية، ثمَّ لغة ثانية غير لغة الأم، وذلك بسبب ظروف ما كالاستعمار، حال المستعمرات الانجليزية (دول المشرق كمصر مثلاً...) والمستعمرات الفرنسية (دول المغرب العربي: تونس، الجزائر، المغرب...).

وقد تكون الازدواجية اللغوية "رسمية" وهي >> أن تعمل حكومة بلد ما بلغتين اثنتين <<² وبطبيعة الحال تستعمل اللغتين في المحافل الرسمية، وفي التعليم أيضاً.

¹ Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de Français, p36.

² W-F-Mackay, Bilinguisme et contacte des langues, Paris : 1976, Ed Klincksiek, p74.

ولا شكّ أنّ وجود لغتين وجوداً رسمياً في بلد ما لا يعني وجود اللغتين عند كلّ فرد من أفراد ذلك البلد، فالاعتراف الرسمي بوجود لغتين شيء وإتقان الفرد للغتين شيء آخر. وبعبارة أخرى، فالازدواجية الرسمية لا تعني بالضرورة الازدواجية الفردية لدى كلّ فرد. فمن الضروري أن يكون عدد كافي من أفراد البلد مزدوجي اللغة لكي نقول عنه أنّه بلد مزدوج اللغة، وهؤلاء الأفراد لا يجيدون اللغتين إجادة تامة إلاّ في حالات نادرة >> لأنّ المناسبات المتاحة أمام الأفراد لاستخدام كلّ لغة في نطاق كامل من المواقف نادرة جداً، وبالتالي تقلّ إمكانية الوصول إلى الكفاءة المطلقة في كلتا اللغتين، غير أنّه ليس من المستبعد أن يبلغ أناس درجة قريبة من ثنائية اللغة المثالية (يقصد ازدواجية اللغة) <<¹ وهذا طبعاً عندما يكونون على قدر كبير من المعرفة بكلتا اللغتين ضمن نطاق واسع من المواقف، وتسمّى الدولة التي تستخدم لغتين رسميتين، دولة مزدوجة اللغة، ومن أمثلة ذلك نجد:

-كندا (الانجليزية/الفرنسية)

-فنلندا (الفنلندية/السويدية)

-بلجيكا (الفلمنكية/الفرنسية)

-جنوب إفريقيا (الأفريكانية/الانجليزية)

مما سبق ذكره نقول إنّ الازدواجية اللغوية هي استعمال لغتين من طرف شخص ما في ظرف معيّن، أو هي الوضعية اللغوية التي يحصل فيها الكلام عن موضوع ما حسب المقام والمكان بتناوب لغتين مختلفتين، ويمكن أن نستشهد إلى حدّ ما بموقف "ماك نمرا J-Mac-Namara"، 1967، الذي قدّر الازدواجية على أنّها >> قدرة أقلّ في إحدى المهارات الأربع: الفهم، الكلام، القراءة والكتابة بلغة غير لغة الأم <<²، فمهارتا الفهم

¹ جون ليونز، اللغة واللغويات، ترجمة: محمد العناني، ط1. عمان: 2009، دار جرير، ص261.

² Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p83.

والقراءة مهارتان استقباليّتان في حين أنّ الكتابة والكلام مهارتان إنتاجيّتان، ذلك لأنّ القارئ أو المستمع يستقبل ما يرسله المتكلّم أو الكاتب في حين أنّ الكاتب أو المتكلّم يقوم بالإنتاج والإرسال إلى قارئ أو مستمع.

فالشخص مزدوج اللغة حسب "نمرا" يعرف ل1 ول2 ولو بامتلاكه لمهارة واحدة من المهارات الأربع، كأن يعرف القراءة فقط بل2 أو يفهم بها فقط أو يكتب بها...وهذا مبالغ فيه كما سلف ذكره.

أمّا إذا أخذنا بتعريف "تيتون" (1972 R-Titone) فالازدواجية اللغوية هي >> قدرة الفرد على التعبير بلغة ثانية مع احترام المفاهيم والتراكيب الخاصة بهذه اللغة أو بالأحرى شرح لغته الأم <<¹ لكن ليس من الممكن دائما معرفة ما إذا كان الموضوع ينصرف أم لا إلى شرح بلغة الأم في إنتاجه اللغوي خصوصا في حالة تميّز اللغتين بتقاربهما.

وبين هذا الرأي وذاك، قام "أحمد بوكوس" بتقسيم الازدواجية اللغوية إلى أنواع هي:

***ازدواجية مركّبة Bilinguisme composé ou mixte**

عندما تكون اللغتان مستعملتين بطريقة سواء

***ازدواجية منظّمة: Bilinguisme Cordonné**

وهي أن تستعمل اللغتين بطريقة نظامية ووظيفية حسب الموقف الاتصالي، كأن تكون اللغة الفرنسية (ل1) لغة المدرسة والإدارة... إلخ والألزاسية لغة العائلة والعلاقات الاجتماعية... إلخ، فكلّ لغة من اللغتين تستعمل في وضعيات خاصة².

***ازدواجية متماثلة Bilinguisme Symétrique**

وهي أن يتقن الفرد اللغتين بطريقة متساوية

¹ Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p83.

² J-Dubois, Dictionnaire de linguistique, p126.

***ازدواجية غير متماثلة Bilinguisme Asymétrique**

وهي حالة عدم الإتقان المتساوي للغتين.

***ازدواجية الفهم والتعبير: Bilinguisme d'intellection et d'expression**

وهي حالة الفهم بلغتين معا وإمكانية التعبير بهما كذلك

***ازدواجية الفهم: Bilinguisme d'intellection**

وهي حالة تنحصر في الفهم فقط، ولا يمكن أن تستعمل اللغتين للتعبير والحديث¹.

3-1-2- الآثار السلبية للازدواجية اللغوية:

مما أسفرت عنه إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية 2003 هو الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية، فكما ورد في الكشف الشهري للإعلام المركزي الوطني للتوثيق البيداغوجي، فإنه >> قد أصبح من الضروري تعلّم لغة أجنبية مبكرا في المحيط المدرسي، أي منذ السنوات الأولى، فذلك من شأنه أن يدعم اكتساب اللغة والتطور المعرفي بصفة عامة والتعلّيمات الأخرى، فتعلّم لغة أجنبية ضروري للشباب في ميدان العمل، على المستوى الثقافي، بل إنّ تعلّم لغة ثانية له عدّة إيجابيات إذ يسمح بالتعرّف على ثقافة أخرى ومنه ثراء الفرد>>². إلّا أنّه ثمة من يرى العكس، إذ يعتبر البعض أنّ تعلّم لغتين على التوالي (لغة قبل أخرى) أحسن من تعلّم لغتين دفعة واحدة، إذ يتمّ هذا الأخير بعواقب سيئة كما >> يرفض الولد، في نظر غالبية المؤلفين هذا التعلّم المتزامن ويعاني منه معاناة مضاعفة <<³ وقد ناقش هذا الطرح عدّة مؤلفين.

¹ Ahmed Boukous, Du bilinguisme «bilinguisme, diglossie et domination symbolique », Paris: 1985, édition Demoel, p41/42.

² Bulletin Mensuel d'information de centre national de documentation pédagogique C-N-D-P, édition n°57 ; Alger: 1 Novembre 2003.

³ ديديه بورو، اضطرابات اللغة، ترجمة: أنطوان-إ-الهاشم، ط1. لبنان: 1997، منشورات عويدات، ص26.

وثمة دراسات أثبتت التأثير السلبي للازدواجية اللغوية على التحصيل المدرسي بالنسبة للغة الثانية، كما أجرى سميث (1963) اختبارات إنشائية على مجموعة من التلاميذ، وكانت النتيجة أنه كلما كانت الازدواجية مبكرة فإنها تعيق عملية تعلّم اللغة الثانية، ولعلّ حقل اللسانيات النفسية أكثر اهتماما بهذه الظاهرة لتعلّقها بالسلوك اللغوي.

فالتلاميذ في المدرسة الجزائرية مثل بقية التلاميذ في الدول العربية الأخرى حيث تتجاذبهم لغات (عاميات عربية/عربية فصحي/فرنسية أو انجليزية)، ممّا يخلق لديهم اضطراب نفسي يتسبّب في نتائج سلبية على نموّه اللغوي والمعرفي والفكري للغات <1> والأسوأ من كلّ ذلك عدم إتقان أيّ من النظامين لا العربية ولا الفرنسية (أو الانجليزية) سواء في الأداء الشفوي أو الكتابي، فنجد العربية الفصحى ممزوجة بالعامية، أمّا الفرنسية فدون تعليق، وكما وصفت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي تلاميذ المدرسة الجزائرية بأنهم "أنصاف مزدوجين" "des semi lingue".

ومن أجل تقادي الانعكاسات السلبية للازدواجية اللغوية على تعلّم اللغة العربية الفصحى، يرى الفاسي الفهري، أنه لا بدّ أن يقوم التعليم <> على تلافي إدخال اللغة الأجنبية في سنّ مبكرة لإتاحة الفرصة لنموّ قدرات الطفل، في مرحلة أولى، باللغة الوطنية، وتمكّنه منها تمكّنا كافيا وفاعلا <2> وفي سن 9 أو 12 يمكن إدراج تعليم لغة أجنبية بالنسبة للطفل الذي مرّ بالروض وفي مستوى المتوسط بالنسبة للطفل الذي لم يمرّ به.

ولعلّ ما بيّنته إحصائيات 1983 من معدّل الرسوب في الدول مزدوجة اللغة <3> يفوق نظيره في الدول أحادية اللغة بأكثر من ثلاث مرات كما هو موضح في الجدول:

¹أمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف، رصد وتخطيط، ص11.

²نفسه، ص129.

³نفسه، ص131.

دول أحادية اللغة في التعليم	دول مزدوجة اللغة في التعليم
الأردن: 1,7%	موريتانيا: 7,17%
الكويت: 0,7%	تونس: 0,20%
سوريا: 3,7%	المغرب: 6,32%
ليبيا: 3,3%	

ونفس الأمر يتعلّق بالتعلّم باللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية، إذ أكّدت دراسات ميدانية >> أن استخدام اللغة الأجنبية في تعلّم العلوم الطبيعية بالجامعات يشكّل عائقاً ملموساً في الفهم والاستعمال لغالبية الطلاب <<¹ ومن بين هذه الدراسات تلك التي تمّت في جامعة اليرموك بالأردن، حيث أثبتت أن نسبة الرسوب في إحدى المسابقات العلمية كان نحو 26% عندما درست المادة لمجموعة السنة الأولى باللغة الانجليزية، في حين كانت نسبة الرسوب نحو 4% فقط لما درست نفس المادة لمجموعة السنة الأولى في العام التالي باللغة العربية.

كما أكّد خبراء وزارة التربية الوطنية بالمغرب (أساتذة ومفتّشين) بأنّ التلاميذ أصبحوا يجدون كفايتهم لاستيعاب العلوم حينما يتعلّمون باللغة العربية، كما أنّهم أصبحوا أكثر استعداداً لفهمها ممّا كانوا عليه يوم كانوا يتعلّمونها باللغة الفرنسية².

إنّ أغلب ما توصّلت إليه الدراسات الجادة حول قضية تعليم اللغة الأجنبية منذ الصفوف الابتدائية الأولى وقبل التمكن الملائم من اللغة العربية يثبت أن: تعلّم اللغة الثانية يجب أن يبدأ بعد أن يتجاوز الطفل الفترات الحساسة في تطوّر النفسي، وألا تكون

¹أمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، ص131.

²نفسه، ص131.

هذه اللغة الثانية في علاقة صراع وتصادم مع لغة الأم¹. كما أبرزت هذه الدراسات أنّ ازدواجية اللغوية في المغرب العربي وما نتج عنها من اتجاهات تعليمية متناقضة، لا تخضع لمعايير موضوعية في اختيار لغة التعليم وإنّما تعكس المصالح السياسية الإيديولوجية المتصارعة².

ومما يلاحظ على أفراد المجتمع العربي بأسره، هو التباهي بكلّ ما هو أجنبي لغة، ثقافة، لباساً ومأكلاً وإلى درجة التقديس، فهم يسمحون للغة الفرنسية (بالنسبة للمغاربة) واللغة الانجليزية (بالنسبة للمشاركة) أن تقتحم جلّ استعمالاتهم اللغوية اليومية على وجه التفاخر مقلّدين لما هو أرقى وليعلنوا انتماءهم إلى طبقة اجتماعية راقية، وهذا ما تحدّث عنه ابن خلدون <<المغلوب مولع بتقليد الغالب>> وهو ما كشفت عنه الدراسة التي قمنا بها لنيل شهادة الماجستير بعنوان "دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -بوخالفة- دراسة ميدانية" والتي أظهرت ولوع الطلبة باللغة الفرنسية تأثراً منهم بما خلفه الاستعمار الفرنسي وثقافته، وكذا الخطوة التي نالتها اللغة الفرنسية خاصة. ممّا يخلق مشاكل اجتماعية واقتصادية إضافة إلى المشاكل اللغوية المذكورة.

فقد خلقت الازدواجية اللغوية صراعاً داخل المجتمع الجزائري الذي نتج عنه طلبة متمرسون باللغة الفرنسية (أقسام التخصصات العلمية: طب، صيدلة، معلوماتية...) واللغة العربية (أقسام اللغة العربية، الشريعة الإسلامية، القانون، والاقتصاد في بعض الجامعات...). ومن الطلبة من يتوجّه نحو التخصصات باللغة الفرنسية لا من أجل التخصص بحدّ ذاته، بل بهدف اللغة المعتمدة في تدريس ذلك التخصص، فاللغة هنا لم تعد وسيلة لبلوغ المعرفة أو كسبها، بل أصبحت وسيلة لتشتيت المجتمع وقطع الصلة بين فئاته وطبقاته، وخلق الامتياز الاجتماعي والاقتصادي، بل إنّ أسوأ نتيجة لهذا الاختلاف

¹ عبد اللطيف عبيد، اللغة العربية والتنمية الشاملة في المغرب العربي بين المبدأ والتطبيق، تونس نموذجاً، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع66، ص291.

² نفسه، ص291/292.

في لغة التدريس هو تحول معظم أهل الاختصاص في مجالات (الطب، المعلوماتية...) إلى مهاجرين، مما ينعكس سلبيًا على التنمية البشرية، وكذا على نمو المجتمع وتقدمه.

3-2-التعدد اللغوي: Le plurilinguisme

لا توجد مناطق في العالم لا تتعدد فيها اللغات، والثقافات وتتداخل وتختلف، والجزائر واحدة منها، إذ تتميز بتعدد اللغات (اللغة العربية ولهجاتها، اللغة الأمازيغية ولهجاتها واللغات الأجنبية ومن أهمها اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية، هذه الأخيرة التي أصبحت تحتل مكانة بسبب التطور العلمي والتكنولوجي).

3-2-1-تعريف التعدد اللغوي:

مصطلح التعدد اللغوي مصطلح لساني اجتماعي، ويقابله باللغة الفرنسية Le plurilinguisme، وقد عرفه "جون بيبركوك" بأنه >> قدرة الفرد على استعمال عدة تنوعات لغوية، والذي يتطلب ملكة تواصلية ذات شكل خاص، كما أن التعدد اللغوي واحد من الأهداف الأساسية للسياسية اللغوية <<¹. فملكة التواصل بعدة لغات شرط لوصف فرد ما بأنه متعدد اللغات، كما أن السياسة اللغوية لأي بلد هي التي تتولى الاهتمام بقضية التعدد اللغوي.

وحسب ما تقره الدراسات اللسانية الاجتماعية، فالتعدد اللغوي واقع لا مفر منه، فكل مجتمع إلا وبه عدة لغات تختلف فيما بينها سواء من حيث المكانة، الوظائف، والأدوار المنوطة بها وكذا من حيث الانتشار، إذ قد نجد لغة محصورة في قرية معينة ولغة أخرى منتشرة في كل أرجاء الوطن، ولهذا نجد التسميات المختلفة للغات على سبيل المثال: لغة عالمية، لغة الأقليات، لغة وطنية، لغة رسمية...إلخ.

أما تعريف التعدد اللغوي في "قاموس اللسانيات" لجورج مونان "George Mounin" فهو كالتالي >>التعدد اللغوي هو استعمال الفرد لأكثر من نظامين لغويين أو أكثر من

¹Jean-Pierre-Cuq, dictionnaire de didactique de Français, p195.

لغتين، وهو تواجد عدة لغات في جماعة، وأغلب المتحدثين في تلك الجماعة متعدّدو اللغة >>¹.

وكما ورد في هذين التعريفين، يمكن القول أنّ المجتمع الجزائري مجتمع متعدّد اللغات إذ يستعمل أفرادُه أكثر من نظامين لغويين، فنجد تعايش عدة لغات في المجتمع الجزائري (اللغة العربية الفصحى وعامياتها المختلفة، اللغة الأمازيغية ولهجاتها وكذلك اللغة الفرنسية)، وكما تقول خولة طالب الإبراهيمي: >> المجتمع الجزائري مجتمع معقّد لغويًا >>² مثله مثل الدول المغاربية الأخرى المجاورة في شمال إفريقيا >> إذ تضمّ دول المغرب وخصوصا الجزائر والمغرب وموريتانيا جماعات لغوية أمازيغية (بربرية) يتجاوز عددها نحو ربع أبناء البلاد، والمشكلة اللغوية في هذه المناطق تتمثّل في ذلك التعدّد >>³ فأفراد تلك الجماعات يتعاملون داخل الجماعة بلغتهم المحلية، أمّا حين التعامل مع مواطنيهم العرب فوسيلتهم في ذلك هي العامية المغاربية، والتعليم السائد بالعربية الفصحى أو اللغة الفرنسية.

3-2-2- التعدّد اللغوي حتمية لا معضلة لغوية:

إنّ الحديث عن التعدّد اللغوي في بداية الأمر يوحي لنا بالجانب الإيجابي له، إذ يعني >> تنوّع البيئة اللغوية الطبيعي >>⁴ فالمجتمع الجزائري متعدّد اللغات وهذا ثراء وغنى للمجتمع حين تتعايش وتتسامح، ويؤكد "فيشمان" على التكلفة ذات العائد الأكبر للاختصاصيين متعدّدي اللغة في الخدمة المدنية والصناعة والأعمال والجيش >> وهو يصرّ على أنّ هؤلاء لديهم إمكان أعظم من زملائهم وحيدوي اللغة للنجاح والقيام بأعمالهم

¹ George Mounin et autres, Dictionnaire de linguistique, 2eme Ed, Quadrigue presse universitaire, France, 1995, p246.

² Khaoula Taleb Ibrahimi, Les algériens et leur(s) langue(s), p66/79.

³ محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، قضايا ومشكلات، ط-القاهرة: 1998، دار قباء ص127.

⁴ عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ط1-لبنان: 2014، دار الكتب العلمية، ص7.

بكفاءة وهم يمكنهم أن يتصلوا بشكل أفضل ومع أناس أكثر وأن يبيعوا لأناس أكثر <¹ ولا شك أن الفرد أحادي اللغة يعيش سجين فكر واحد، ولا يتمكن من التواصل مع غيره، ولا الانفتاح على العالم المحيط به، فالتعدد اللغوي ضرورة حياتية قديمة وليست وليد التطور الإنساني، فقد كانت الأمم القديمة تتعلم لغات غيرها لتبادل المصالح والتعاون لحلّ المشاكل وكذا الاستفادة من بعضها البعض، وكما قال الفاسي الفهري: <وتشهد التجارب النهضة العالمية عبر التاريخ (وضمنها التجربة العربية الإسلامية) أن أيّ نهضة فكرية، علمية، سياسية، اقتصادية... إلخ واكبتها حركة ترجمة توسع نطاقها على مدى قرون، وقد ازت هذه الحركة في نفس الآن حركة نهوض وتجديد للغة/الوعاء... وإن تملك اللغات الأجنبية يمثل الوجه الآخر للوصول إلى الهدف (على الخط on line) وفي أسرع وقت (on time) >². وخير مثال عن التعدد اللغوي هي الهند التي وصفها اللغويون بأنها <مارد من الناحية اللغوية الاجتماعية>³ ففيها ما ينوف على أربعمئة لغة، اعتبر الدستور الهندي خمسة عشر فقط منها لغات رئيسة يمكن الحديث بها في مجلس الأمة الهندي إضافة إلى الهندوكية والانجليزية، وتعتبر القارة الإفريقية من أغنى القارات في التعدد اللغوي إذ يبلغ عدد اللغات في نيجيريا حوالي (400) لغة.

3-2-3- التعدد اللغوي والمدرسة:

من الضروري أن تأخذ مسألة التعدد اللغوي للمتعلّم والمتخرّج من المدرسة بعين الاعتبار، لا أن تهتمّ بلغة المستعمر وثقافته في غياب لجيوشه ودباباته. وحسب أفكار "الفهري" فلا بدّ من التمكين للغة العربية وإحياء الرّافد الأمازيغي، والانتهاه باتقان لغات أجنبية أساسية، وهو التعدد اللغوي المغني للشخصية، فيه انفتاح وقبول للآخر لكن في

¹ فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، مر: عبد السلام رضوان، مجلة عالم المعرفة، الكويت: 2000، ع، ص133.

² عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلافات التعددية وتعثّرات الترجمة، منشورات زاوية الفن والثقافة، ط1. المغرب: 2005، مطبعة المعارف الجديدة، ص9.

³ محمد راجي زغلول، دراسات في اللسانيات الاجتماعية العربية، ص12.

حدود قيم الجماعة، فأَيّ تعدّد لغوي لا بدّ أن يبدأ من تمكين الطفل من اكتساب لغة الأم دون مزاحمة اللغات الأجنبية التي أصبحت موضة عند الأسر الثرية خاصة عند النساء والعاملات واللواتي يسابقن إلى تسجيل أبنائهن قبل سن التمدرس في دور الحضانة المستعملة للغة الفرنسية، وليس الآباء بعيدين عن هذا التوجّه أيضاً، اعتقاداً منهم أنّ اللغة الفرنسية هي لغة العلم والتكنولوجيا وبالتالي ضرورة إتقان الأبناء لها منذ الصغر.

يتسم الوضع اللغوي بالمدرسة الجزائرية بنوع من التعدّد اللغوي، إذ تختلف لغة التلاميذ من عاميات عربية ولهجات أمازيغية إضافة إلى العربية الفصحى لغة التعليم منذ السنة التحضيرية، واللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثالثة زيادة إلى اللغة الأمازيغية في السنة الرابعة ابتدائي وذلك في بعض الولايات من الوطن. وفي هذه الحال، يجد المتعلّمون أنفسهم في تعدّد لغوي لغة الأسرة، ولغة التعليم الرسمية وبعد ذلك اللغات الأجنبية (فرنسية أو انجليزية)، ممّا نتج عنه ضعف لغوي، أو تدنّي مستوى التلاميذ في تعلّم اللغة العربية ولا حتّى التمكن من اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى أسباب أخرى تتداخل لتعقيد هذه المشكلة مثل: سوء المناهج التعليمية، عدم وجود المعلّم المؤهل بما فيه الكفاية، مواقف العداء اتجاه اللغة العربية...إلخ.

فقد ينتج عن التعدّد اللغوي -الذي نراه ثراء للمجتمع- صراعا حين >> يلجأ إلى التعدّد بلا نظام ولا تدبير <<¹ ممّا يؤدي إلى مشاكل على مختلف الأصعدة الثقافية، التعليمية، الاقتصادية...

ثم إنّ الدراسات النفسية، الاجتماعية والتقارير الدولية تؤكد أنّ التعليم بلغة الأم (لغة المنشأ) أساس نجاح التعليم، بل حتّى تعلّم ناجح للغات أجنبية أخرى، ولعلّ خير دليل على ذلك تقرير اليونسكو عن التربية في المغرب لسنة 2010، والذي يشير إلى >> ضعف مردود القطاع، وارتفاع نسب الهدر المدرسي والتكرار، وعدم إتمام

¹ عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص7.

الدراسة، وتخريج أنصاف الأميين >>¹ والذي سببه عدم إتقان اللغة العربية، لغة التدريس الأولى، وأمام هذه المعضلة لا بدّ من العمل على تسهيل تعليم اللغة العربية للتلاميذ وذلك بتقريبهم منها قبل سنّ التمدرس بالإضافة إلى تحسين طرائق التعليم وكنتيجة لذلك تحسين تعليم اللغة العربية والذي سيؤدي لا محالة إلى تحسين تعليم اللغات الأجنبية ومنها الفرنسية التي برمجت ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي لأن >> عدم النجاح في تعلّم الفرنسية يعود إلى عدم النجاح في تعلّم العربية لأنّه يصعب بناء تعلّقات على لغة لم تكتسب جيداً >>². وإذن قد يشكّل التعدّد اللغوي المبكر تدهوراً في تعلّم اللغات باختلافها، هذا إضافة إلى التكاليف التي قد يتسبّب فيها.

وللتمثيل عن تكاليف التعدّد اللغوي يمكن الإشارة إلى "بلجيكا"، فلا شكّ أنّ التعدّد اللغوي في هذا البلد والذي هو -كما في حالة كندا- تعدّد إقليمي، ويحتلّ وضعا بارزا في الأجندة السياسية، هذا التعدّد اللغوي >> يتسبّب في تكاليف كبيرة >>³ وأصعب بكثير من تكاليف السياسة اللغوية الكندية منذ عام 1977، والحديث عن التكاليف نعني به ما يكلفه التعدّد اللغوي من استعمال لغتين فأكثر في الوثائق الرسمية والترجمة الفورية، وهذه بعض الدول التي تعتمد التعدد اللغوي بطريقة رسمية:

البلد	اللغات الرسمية	الترجمة الفورية	التوثيق
بلجيكا	الألمانية والفرنسية	نعم	كلتا اللغتين
إسرائيل	العبرية والعربية	نعم	العبرية (تتلوها ترجمة للعربية)
سويسرا	الألمانية والفرنسية والإيطالية والرايتو-رومانية	المجلس الوطني: نعم مجلس الولايات: لا	الألمانية والفرنسية والإيطالية
جنوب إفريقيا	الأفريكانية والانجليزية	نعم	كلتا اللغتين

الجدول: اللغات الرسمية في أعلى مستوى حكومي لبعض البلاد متعدّدة اللغات

¹نادية العمري، المقاربة التربوية لإشكال تعليم اللغة العربية، مجلة كلية اللغة العربية، مراكش: 2013، ع1، في موضوع "اللغات بين الحق والواقع"، ص200.

²نفسه، ص201.

³فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص125.

3-3-الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي في المجتمع الجزائري:

نقول عن فرد في المجتمع الجزائري أنه مزدوج اللغة حين يتقن لغتين مختلفتين، فقد يستعمل:

-اللغة العربية/اللغة الفرنسية

-اللغة الأمازيغية/اللغة العربية

-اللغة الأمازيغية/اللغة الفرنسية...إلخ

وكما ورد في التعاريف السابقة للازدواجية، فإن الفرد الجزائري المزدوج اللغة ليس دائما متقنا إتقاننا كاملا للنظامين اللغويين، فقد تكون عنده الأمازيغية لغة الحياة اليومية والعربية لغة الدراسة والعمل، أو أن تكون العربية لغة الحياة اليومية والفرنسية لغة العمل...إلخ.

فدرجة التمكن من إحدى اللغتين عند الفرد مزدوج اللغة تجنح لصالح لغة الأم، مما يعني أنه لا يوجد متكلم يملك نظامين لغويين مختلفين متساويين إنجازا، >> وهو ما تؤكدُه أيضا البحوث اللغوية في مدارس الترجمة الفورية والتحريرية التي استقرت على ترتيب إحدى لغتي المترجم في المستوى (أ) والثانية في المستوى (ب) <<¹ كما نلاحظ مثل هذه الحالة عند المغتربين الجزائريين، فلغة الأم بالنسبة لهم إما الأمازيغية أو العربية، وفي المقابل يتقنون اللغة الفرنسية بحكم تواجدهم في بلد ناطق باللغة الفرنسية، فاستعمالهم لهذه الأخيرة في غالب الأحيان (الحياة اليومية، العملية، الدراسة...) وتبقى لغة الأم مقتصرة على التواصل المحدود مع أفراد العائلة مثلا، أو الزملاء والأصدقاء الجزائريين المغتربين >>فادعاء المرء أن لغة ما هي لغة الأم بالنسبة إليه لا يلزم أن يكون معادلا لتحديثه إياها

¹ محمد الأوراعي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، سلسلة بحوث ودراسات رقم 36، ط1. الرباط: 2002، منشورات كلية الآداب بالرباط، ص48.

بطلاقة >>¹ خاصة في حالة المهاجرين، إذ لغة الأم تكون بهذه الصفة بمعنى رمزي في أفضل الأحوال.

الجزائر إذن من البلدان مزدوجة اللغة بل متعددة اللغات، فقد خلف الاستعمار لغته الفرنسية والتي استحوذت على قطاعات هامة في البلاد، كما وجدت قبلها اللغة العربية واللغة الأمازيغية، ولا شك أن هذه الازدواجية تختلف من فرد إلى آخر داخل هذا المجتمع، فمنهم مزدوج اللغة تام ومنهم مزدوج اللغة ناقص...

وأغلب الأفراد مزدوجي اللغة في الجزائر تكون اللغة الفرنسية إحدى اللغتين المعروفتين لديه سواء أكان عاملا في الإدارة أو كان أستاذا أو تلميذا في المدرسة وكذا في وسائل الإعلام، فأغلب الصحفيين يتقنون أو يستعملون اللغتين، ويعتبر شرطا من شروط الانخراط في ميدان الصحافة، أما في الأماكن العمومية والعائلة ومع الأصدقاء، فلا نكاد نجد شخصا لا يملك مهارة من المهارات باللغة الفرنسية، هذا لا لشيء إلا لما خلفه الاستعمار في المجتمع الجزائري، وكما قال لعراوي: >> اللغة الفرنسية في بلدان المغرب الثلاثة أقل من لغة رسمية ولكنها أحسن بكثير من لغة أجنبية >>² ومع ما عرفته من تراجع عن مكانتها في السبعينيات، وأصبحت لغة أجنبية بعد حملة التعريب، إلا أنه يقابله مواصلة استعمالها كلغة ناقلة للمعرفة العلمية في جامعات العلوم، الطب... وبالتالي نتوصل إلى نتيجة أن شريحة كبيرة من المجتمع الجزائري وهي شريحة الطلبة مزدوجة اللغة (فرنسية/عربية) بل متعددة اللغات، بالإضافة إلى اللغة الأم والتي تكمن في إحدى العاميات، مع تراجع نسبي في ملكة اللغة العربية الفصحى لنقص استعمالها من طرف الطلبة، وركضهم وراء اللغة الفرنسية لغة التحضر والتقدم حسب اعتقادهم.

¹ فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص 139.

² Tahar Zaboot, un « cod switching » algérien, le parler de TiziOuzou, thèse de doctorat de linguistique, Sorbonne, 1989/1990, Paris (7), p98.

أما في الحياة اليومية فتظهر بشكل أكبر الازدواجية (عامية عربية أو إحدى اللهجات الأمازيغية/فرنسية) لكون إحدى هذه العاميات لغة الأم للأغلبية الساحقة من المجتمع الجزائري، وكذا ما يعرفه المحيط الخارجي من تداول للغة الفرنسية وفي شتى الميادين كاللافتات، الإعلانات، المحلات، وقد لعبت وسائل الإعلام دورا كبيرا في نشر هذه اللغة، وكذلك موقف الأفراد منها باعتبارها لغة العلم والتكنولوجيا.

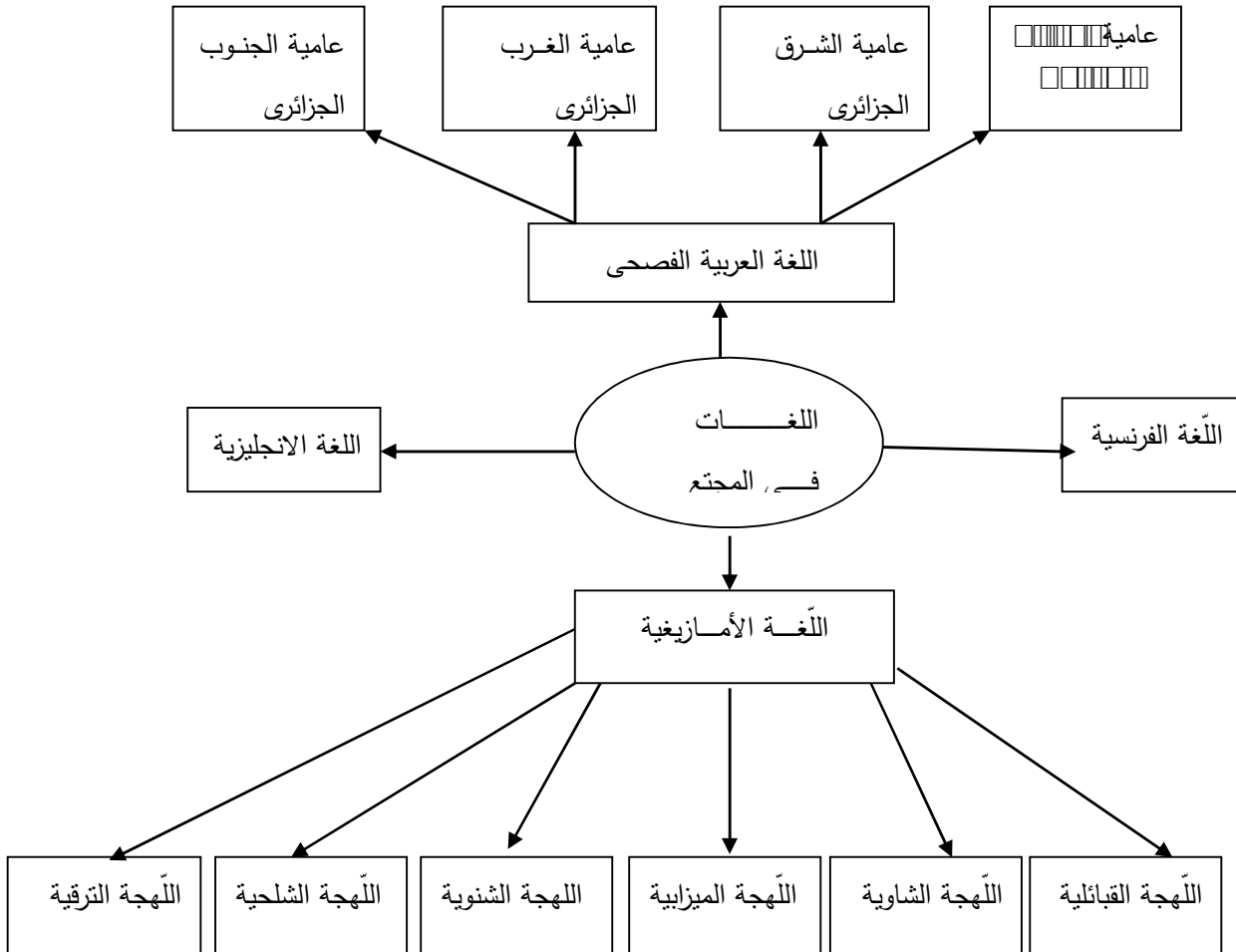
هذه المواقف التي نتحدث عنها عند الكبار، قد نجدها حتى عند الصغار أي التلاميذ سواء في الابتدائيات وصولا إلى الثانويات.

ومما نصّت عليه المنظومة التربوية الجزائرية هو أن تكون اللغة العربية لغة التعليم منذ السنة الأولى ابتدائي واللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى والتي تُدرس ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي بعد أن كانت تُدرس ابتداء من السنة الرابعة في التعليم الأساسي، مما يعني خلق ازدواجية لغوية بل تعدد لغوي لدى التلاميذ، إضافة إلى الثنائية اللغوية، مما ينعكس سلبا على وضع اللغة العربية. فالتلميذ الجزائري في خضم هذه الازدواجية أو لنقل التعدد اللغوي، ينتج عنه نشوء ظواهر نفسية، ومشاكل اجتماعية وعوائق تربوية، فمن الناحية النفسية نجد بعض الظواهر، إذ يحسّ التلميذ الجزائري بعدم الطمأنينة داخل اللغة العربية، فهو يشعر بالحيرة والتشتت داخل بيئته نتيجة تأرجحه بين لغة وطنية رسمية وبين لغة أجنبية وهي الفرنسية، وهو على يقين أنه <<يصعب عليه الحصول على فرص عمل إلا إذا كان يجيد اللغة الفرنسية >>¹ وتكاد تنتشر هذه الفكرة عند صغيري السن من الأطفال والذين اتخذوا موقفا من اللغة العربية مفاده أنها لغة متأخرة لن يصنعوا بها شيئا، أي فقدان الثقة باللغة العربية حيث يعتبرونها لغة دين وأدب فقط، ولا طاقة لها بمنافسة اللغة الفرنسية التي تسيطر على مختلف حقول العلم والمعرفة.

¹ آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالغرب، ص 102.

4- اللغات في المجتمع الجزائري (مكانتها، وظائفها والمواقف اتجاهها):

تعتبر إشكالية دراسة اللغات في الجماعات اللغوية جدّ معقّدة، خاصة المناطق التي تتّسم بتعدّد اللغات في وضعية احتكاك، وباختلاف مكانة تلك اللغات¹. وفيما يخصّ المجتمع الجزائري، فإنّ أفرادَه يستعملون عدّة لغات، وذلك حسب الوضعية الخطابية، فقد يستعملون إحدى العاميات العربية أو إحدى اللهجات الأمازيغية (لغة الأمّ)، اللغة العربية الفصحى (لغة وطنية رسمية)، اللغة الأمازيغية (لغة وطنية ورسمية)، الفرنسية (لغة أجنبية أولى) والانجليزية (لغة أجنبية ثانية).



¹Maria Rosa, Phénomènes d'interférences linguistique, p14.

وكما هو موضح في المخطط، سأحاول أن أتعرف على هذه اللغات ومكانتها في المجتمع الجزائري، فلمكانة اللغة أهمية بالغة وذلك للعلاقة التي تربطها بتعليم وتعلم اللغات، فما هو المقصود بمكانة اللغة؟

4-1- تعريف مكانة اللغة: Le statut de la langue

هي وضعية لغة من اللغات في الترتيب اللساني الاجتماعي لجماعة لغوية ما، وترتبط هذه الوضعية بوظائف اللغة، وبالقيمة الاجتماعية التي مُنحت لهذه الوظائف والمتصلة بها. ونميز عموماً مكانة لغة ما بحكم المكانة القانونية الدستورية Juridico Constitutionnel، نقول فقط أن تعريف مصطلح "مكانة اللغة" ليس بالأمر السهل، فيمكن أن تكون مكانة لغة في النصوص القانونية الدستورية عكس ما هو واقع في الحياة اليومية للإدارة العامة، وربما نظراً لكون تمثّلات المتكلمين (les représentations) ليست دائماً الانعكاس الصحيح لممارساتهم أو خطاباتهم، وبطبيعة الحال هناك علاقة بين مكانة اللغة ووظيفتها¹، فقد تكون اللغة لغة الأم أو لغة وطنية أو رسمية أو عالمية أو أجنبية إلى غير ذلك من التسميات، فكلّ لغة مكانتها ولعلّ أولى مصادر الصراع بين اللغات هو >> عدم التكافؤ في المكانة وتوزيع الأدوار غير العادل بينها <<² فقد تكون اللغة ذات المكانة الجيدة في المجتمع هي المهيمنة، وذلك باستعمالها في الإدارة، في التعليم والمؤسسات الإعلامية، بينما اللغة المهيمن عليها يبقى استعمالها محصوراً في التواصل اليومي بين الأفراد، فلغات إذن أدوار، مكانات، قيم مثلها مثل العملات وبالتالي فتعليم أو تعلم لغة ما هو كذلك تجارة³.

ولقد تحدّث "ابن خلدون" في هذا الموضوع أي أنّ غلبة اللغة بغلبة أهلها، وإنّ منزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم، فإذا تعيش اللغة وتحيا بأهلها، والذين يسهرون

¹ Marie Louise Moreau, Sociolinguistique, les concepts de base, p269/270.

² أحمد عرو، الهيمنة اللغوية، مجلة اللغة العربية. الجزائر: 2014، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد (1) ص183.

³ Maria Rosa, phénomènes d'interférences linguistiques, p14.

على إحيائها وتطويرها بمواكبة مستجدات الحياة العصرية والتكنولوجية والسبيل إلى الارتقاء باللغة هو التمسك بها، إذ هي بأهلها لا بنفسها، ومشكلات اللغة جزء من مشكلات الناطقين بها. ومما ذكره "محمد الذوّادي" عن مكانة اللغة وبالتحديد مكانة الفصحى، فهي >> ما تتمتع به هذه اللغة نفسيا واجتماعيا من تقدير أو تحقير عند أهل المشرق والمغرب العربيين <<¹. وسنحاول في هذا البحث أن نلامس المعالم الكبرى للتوزيع اللساني العربي والأمازيغي والأجنبي عبر التراب الوطني الجزائري، هذا لما للواقع اللغوي من أهمية في تعليم وتعلم اللغة العربية، ونظرا للعلاقة الوطيدة التي تربط المتكلم بالمجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي التلميذ بمجتمعه.

4-2- لغة الأم: Langue maternelle

مما سبق تقديمه من تعاريف لمصطلح "لغة الأم"، فإن لغة الأم لأفراد المجتمع الجزائري تختلف من فضاء لغوي عربي إلى فضاء لغوي أمازيغي، إذ قد تكون إحدى العاميات العربية (عامية الغرب، عامية الوسط...) أو تكون إحدى اللهجات الأمازيغية (قبايلية، شاوية...).

إن لغة الأم هي أول نظام لغوي مكتسب من طرف الأفراد، والأكثر إتقاناً لأنه مكتسب منذ الطفولة في المحيط العائلي، وبطريقة طبيعية، إذن لغة الأم أكثر إتقاناً وأكثر استعمالاً إلا أنها لا تُعلم في المدارس وإن كان هناك من يستعملها من المعلمين أثناء شرح الدروس، مع العلم أن ذلك ممنوع، فحرصاً من المعلمين على وصول الرسالة وفهم الدرس، يعتمدون العاميات أو اللهجات الأمازيغية لدفع الغموض وإفهام التلاميذ.

¹ يشرى الفكيكي، حصيلة تدريس اللغة العربية في إطار التواصل، مجلة كلية اللغة العربية بمراكش، عدد خاص بأعمال ندوة تكريمية للأستاذ الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري في موضوع "اللغة بين الحق والواقع"، المغرب: 2013، العدد 1، ص 164.

4-2-1- العامية العربية:

تختلف العاميات العربية في المجتمع الجزائري من منطقة إلى أخرى، إذ نجد عامية الشرق الجزائري، عامية الغرب الجزائري، عامية الوسط الجزائري وعامية الجنوب الجزائري. وهي "لغة الأم" لعدد كبير من السكان، إلا أنها تتوزع في مناطق مختلفة من ربوع الوطن الجزائري، مما يسمح لنا بتمييزها عن بعضها البعض. فعامية الشرق تختلف عن عامية الغرب، وكلاهما تختلفان عن عامية الوسط، إلا أن الاختلافات لا تصل إلى حدّ التباعد الكبير سواء فيما بينها، أو عن اللغة الأصل (اللغة العربية الفصحى).

يكثّر استعمال العامية في الحياة اليومية والعامية للمجتمع الجزائري وفي الإعلام و لاسيما المسرحيات وما يُقدّم من أحاديث واستجابات وسبر الآراء في الحصص التلفزيونية خاصة منها المتّصلة بالمجتمع (الحصص الاجتماعية...).

فمن الملاحظ إذن الاستعمال المكثّف للعامية العربية في جميع دوائر الإعلام، وإن اختلف حجم ودرجة تأثير وسائل الإعلام وقوّة حضورها، فإنّ الإعلام السمعي البصري يبقى الوسيلة الأكثر انتشارا والأعمق تأثيرا على المتلقّي عامة وعلى الناشئة خاصة، وهو >> الأداة الأقوى لتكريس وضع لغوي معيّن <<¹ ونجد قنوات تلفزيونية جزائرية مختلفة كالأرضية والقناة الثالثة... والتي وإن كان تقديم البرامج فيها بالفصحى خاصة نشرات الأخبار والحصص الثقافية ، إلا أنّه يتمّ الانتقال فيها -أثناء الحوار مع ضيوف الحصص- إلى العامية. أمّا بالنسبة للممارسة اللغوية في الصحافة المكتوبة، فإنّ المؤسسات الإعلامية تصدر صحفها باللغتين الفرنسية والعربية، كما تشيع العامية في بعض الصحف كالصحيفة الرياضية "الهداف" وغيرها، ممّا يشجّع الحضور القوي للثنائية اللغوية في الحياة اليومية.

¹آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، ص74.

فظاهرة اللجوء إلى المستوى العامي قد استفحلت في أغلب البرامج عبر أجهزة الإعلام السمعي والسمعي البصري، مع العلم أن كل جهاز من هذه الأجهزة هو >> مدرّس شامل داخل كل بيت وأداة أقوى لتكريس وضع لغوي معيّن، وأهم آليات نشر لغة ما <<¹، ولعلّ الأطفال المتابعون للأفلام الكرتونية باللغة الفصحى -قناة براعم مثلاً- والمتقنون لهذه الأخيرة لخير دليل على ذلك. وقد تكون لغة هذه البرامج الموجهة للأطفال لغة أجنبية (فرنسية أو انجليزية..) ويبقى تأثيره قويا وهذا ما يثبتته الواقع اللغوي لأطفالنا في دور الحضانة، إذ يستعملون اللغات الأجنبية بكل إتقان بسبب تلقيها باستمرار خاصة عبر برامج الصغار.

ولهذا >> تبقى مسألة استعمال اللهجات العامية في كثير من الإذاعات مصدر خطر على العربية الفصيحة <<² ولا يتوقّف عند هذا الحدّ، بل تمتدّ إلى مختلف القنوات التلفزيونية والفضائيات، بل حتى الحصص الثقافية والتربوية، ممّا يساعد على ترسيخ هذه اللهجات، وفي المقابل تعطيل انتشار اللغة العربية الفصحى، فتحضى اللهجات بالشيوع والانتشار في المحيط الاجتماعي العام أكثر من العربية الفصحى التي بقيت محدودة الاستعمال في نطاق ضيقّ كالتعليم، الإدارة وبعض وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة³.

وإذ كانت اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم حسب القوانين المنظمة للعملية التربوية، إلّا أنّ العامية حاضرة داخل مؤسساتنا التربوية، بل داخل قاعات الدراسة، إذ يعتمدونها المعلّمون لتوضيح بعض الأفكار، وأثناء عجز التلاميذ عن الفهم، كما قد تستعمل من طرف المتعلّمين خاصة في الأطوار الأولى من التعليم لعدم تمكّنهم من النظام الفصيح، وكذا لتعودهم على المستوى العامي في حياتهم اليومية.

¹آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، ص98.

²عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ص73.

³الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص43.

4-2-2- اللهجات الأمازيغية:

تعدّ اللغة الأمازيغية ذات جذور في التاريخ الجزائري، فهي لغة الشعوب القديمة في شمال إفريقيا بداية من البحر الأبيض المتوسط إلى النيجر ومالي ومن المحيط الأطلسي إلى الحدود المصرية والليبية، وقد عرّب الأمازيغ بعد الفتوحات الإسلامية، إلّا أنّهم مازالوا يحافظون على لغتهم إلى يومنا هذا، فهي حاضرة في أماكن مختلفة من الجزائر من شماله إلى جنوبه، ومن شرقه إلى غربه على شكل لهجات.

وتعدّ هذه اللهجات الأمازيغية "لغة الأم" لعدد معتبر من سكان الجزائر، وتتوزع على مختلف المناطق الجزائرية، إذ نجد اللهجة "القبائلية" في منطقة القبائل كتيّزي وزو وبجاية...، اللهجة "الشاوية" في منطقة الأوراس مثل باتنة، أم البواقي...، "الميزابية" في وادي ميزاب مثل: غرداية...، "الترقية" في أقصى جنوب الصحراء الجزائرية مثل: الهقار، تمنراست... و"الشنوية" في نواحي تيارزة. ومع اختلاف هذه اللهجات فيما بينها إلّا أنّه ثمة سمات مشتركة وخصائص عامة تجمع بينها.

وكون إحدى هذه اللهجات لغة الأم لبعض الأفراد، يعني أنّها متقنة أكثر لديهم، إذ اكتسبوها في مرحلة الطفولة وبطريقة طبيعية غير نظامية في المحيط العائلي، كما أنّها الأكثر استعمالاً في الحياة اليومية إلّا أنّها ليست بلغة التعليم.

تظهر اللهجات الأمازيغية باختلافها وتنوعها في وسائل الإعلام (السمعية والسمعية البصرية) كما أنّها لغة التواصل في الحياة اليومية للأفراد الناطقين بها.

ومما يلاحظ على لغة الأم عند أفراد المجتمع الجزائري أنّها تكثر فيه الكلمات الأجنبية (الفرنسية) وذلك لما خلفه الاستعمار الفرنسي من آثار في المجتمع الجزائري، وهذا الأخير لم يتوقّف تقليده لمستعمره في حدود المأكل والمشرب والملبس فقط، بل تعدّاه حتى إلى طريقة الكلام، فأصبحت العاميات العربية خليطاً من الكلمات العامية والفرنسية، كما أصبحت اللهجات الأمازيغية خليطاً من الكلمات اللهجية والفرنسية.

إنّ "لغة الأمّ" عند أفراد المجتمع الجزائري -سواء العربية أو الأمازيغية- ليست بلغة التعليم، إلّا أنّها كثيرة الاستعمال في الحياة اليومية والعملية -نقصد الشفوية- فهي لغة الخطابات السياسية في غالب الأحيان، كما أنّها اللغة الأكثر استعمالاً في المحاكم والتجارة وذلك بغرض توصيل الأفكار على أحسن وجه وتحقيق التواصل.

4-3- اللغة الوطنية والرسمية:

اللغة الوطنية هي لغة جماعة كبيرة من المواطنين داخل الدولة الواحدة، ولا يعني بالضرورة أنّها لغة الأغلبية، فهناك دول كثيرة ليس بها أغلبية لغوية بالمعنى الحقيقي للكلمة، بل تسودها عدّة لغات وطنية، ففي الباكستان نجد اللغات: الأردية، البنجابية، السندية ولغة الباتشو واللغة البلوشية جنباً إلى جنب، وهذه لغات وطنية في الباكستان، ولا يمكن وصف لغة من هذه اللغات بأنّها لغة الأغلبية¹، واللغة الوطنية هي اللغة المستعملة على مستوى الإقليم الوطني (Juquois1991)².

أمّا اللغة الرسمية فهي اللغة المستعملة من طرف الدولة ومؤسساتها وفي علاقاتها مع الدول الأخرى³، كما أنّها لغة ينصّ عليها الدستور، إذ توجد أنظمة دستورية في أكثر دول العالم، وينص الدستور في كلّ دولة من هذه الدول -بعد أن يذكر اسم الدولة ونظامها وغير ذلك- على تسمية لغة معينة هي "اللغة الرسمية" في الدولة، وهذه اللغة تُستخدم في الإدارة وفي المجالس النيابية وتصدر بها مراسيم الحكومة وتقدّم بها الطلبات إلى الوزارات المختلفة، كما تتعامل بها هذه الأخيرة⁴، فاللغة الرسمية هي لغة مؤسساتية في الإدارة، القضاء، التربية، التجارة... ويمكن للدولة الواحدة أن تعتمد لغتين رسميتين، نذكر على سبيل المثال الكاميرون التي تستعمل اللغتين الفرنسية والانجليزية لغتين

¹محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص18.

²Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p41.

³Ibid, p41.

⁴محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص16.

رسميتين¹، والجزائر واحدة من البلدان التي لها لغتان رسميتان العربية والأمازيغية ابتداء من سنة 2016 ولكن بطريقة مختلفة إذ تمّ ترسيم الأمازيغية في السنة الحالية فقط.

4-3-1- اللغة العربية:

اللغة العربية الفصحى هي اللغة الرسمية لمختلف البلدان العربية (مصر، سوريا...) والجزائر واحدة من هذه الدول، إذ أكد القانون الجزائري رقم 91-05 المؤرخ في 16 يناير 1991 والمتضمن استعمال اللغة العربية، وذلك في المادة الثانية من الفصل الأول منه، أن >> اللغة العربية مقوم من مقومات الشخصية الوطنية الراسخة، وثابت من ثوابت الأمة، يجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة، واستعمالها من النظام العام <<، فبعد الاستقلال انتهجت الجزائر سياسة التعريب، فأصبحت اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد وإن كانت هذه السياسة قد واجهت عدّة مشاكل في التطبيق كمشكلة المصطلح، الأساتذة، ومعارضة بعض الشرائح الاجتماعية لها... إلخ، خاصة أنه شرع في سياسة التعريب مباشرة ودون التحضير له مسبقا.

إن اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم والثقافة واللقاءات الرسمية بيد أن الواقع العملي في بعض المؤسسات يناقض ما سنّته الحكومة من قوانين، فوجود التشريع >> لا يعني بالضرورة العمل به بصورة تلقائية <<². ومن أهم ما يتجلّى عدم اهتمام حتى رجال السياسة بسلامة اللغة >> إذ أنهم لا يستعملون العربية الفصيحة في مخاطبتهم مع جماهيرهم، وفي اللقاءات الصحفية وغيرها، فيتحدّثون بالعامية أو العربية الركيكة المحشوة بالأخطاء والتجاوزات <<³. ولا يتوقّف الأمر عند هذا الحدّ، بل يتعدّاه إلى الشعب والجمهور الذي تبتدئ تتشكّل عنده الآراء السلبية حول اللغة العربية الفصحى، فإن كانت الأجهزة الحكومية لا تلتزم استعمال اللغة العربية في مكاتبها بل تشوّها أثناء

¹Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de Français, p152.

²علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ط1. لبنان: 2008، مكتبة ابنان، ص168.

³محمود السيد، "واقع اللغة العربية في الوطن العربي، وآفاق التطور"، مجلة اللسان العربي، الرباط: العدد 66 ص77.

استعمالها، فماذا نقول عن الذين حولهم، إذ يعملون تحت إشرافهم وقيادتهم، فبالتالي يصبح لهم تأثير سلبي ومباشر، قد يكون أكثر وأسوأ من تأثير الأجانب، ومثل هذه الأمور مما يعمل على إضعاف اللغة والتقليل من فاعليتها بل يعطل الكثير مما تهدف إليه المناهج الخاصة بتعليمها وتعلمها.

فالمتمل في النصوص الدستورية للدول العربية عامة، يبين مكانة اللغة العربية "الوطنية والرسمية" إلا أن الواقع لا يترجم ذلك >> إذ لا تزال الفرنسية تقترن من جهة، في كل من تونس والمغرب والجزائر في أذهان الناس، بالتقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والعلمي وبالشعور النفسي بالحدثة (...) فالتونسيون والمغاربة والجزائريون المتعلمون (...) ما فتئوا ينظرون إلى اللغة الفرنسية على أنها لغة التطور والحدثة، ومن جهة ثانية فإن صورة الفصحى عندهم هي صورة لغة الدين والشعر والتقاليد والثقافة العربية الإسلامية الأصلية، وبعبارة أخرى، فهي بعيدة عن أن تعبر بجديّة وحماسة لغة يمكن أن تصبح فعلا لغة العصر الحديث... فهناك إذن انهزام نفساني وبخاصة عند مثقفي المغرب العربي ذوي التكوين الفرنسي فترة ما قبل وبعد الاستقلال >>¹ وتكاد تتشابه وضعية اللغة العربية في الجزائر وبقية الدول العربية المعرضة للاستعمار خاصة، سواء منه الفرنسي أو الانجليزي، واللذان خلفا آثارا سيئة من الناحية اللغوية على الشعوب المستعمرة، إذ حاول الاستعمار قدر الإمكان القضاء على لغات مستعمراتهم، وإحلال لغاتهم محلها، مما صعب من انتشار اللغة العربية، وإن كان الدين الإسلامي من أهم العوامل التي عملت على عدم زوال اللغة العربية ولحسن حظها.

إن النجاح الحقيقي لانتشار لغة ما مرهون باستعمالها وتعزيزها في مختلف المجالات >> كالحكومة والقانون والاقتصاد والجيش والدين والتعليم >>² واللغة العربية في الجزائر وإن كانت تستعمل في المجالات المذكورة (القضاء، التعليم، الحكومة...) ومع ذلك يكثر

¹ بشري الفكيكي، حصيلة تدريس اللغة العربية في إطار التواصل، مجلة كلية اللغة العربية بمراكش. الرباط:

2013، ع1، ص146.

² فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص235

ظهور الفرنسية في الممارسات اللغوية للشعب الجزائري سواء منهم الكبار أو الصغار، خاصة منهم المثقفين الذين تغطي اللغة الفرنسية على استعمالاتهم اللغوية اليومية، وكذا النساء اللواتي يرون في هذه اللغة لغة التحضر والتقدم، وهنا نشير إلى العوامل الاجتماعية التي تساهم في انتشار اللغة >>كالغلبة، والهجرة الكثيرة، والاستعمال والتحول الديني والتخطيط اللغوي الرسمي وكذلك النقل والتجارة <<¹ وإن كانت هذه العوامل لا تؤدي دورها بشكل مستقل وإنما تتفاعل كثيرا، فقد تتفاعل الهجرة مع الاستعمال والنقل مع التجارة...

4-3-1-1- اللغة العربية الفصحى في قطاع التعليم:

من خلال النصوص الخاصة بالسياسة التعليمية في الجزائر، فإن اللغة العربية الفصحى هي اللغة المعتمدة كلغة أساسية في التعليم من المرحلة الابتدائية فالمتوسطة ثم الثانوية، فقد انتهجت الجزائر بعد الاستقلال سياسة التعريب في ميادين مختلفة، وأهمها ميدان التعليم لارتباطه باللغة، إذ قررت وزارة التربية سنة 1965 تعريب المواد التعليمية التي لها علاقة بالشخصية العربية كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة، كما قرر تعريب كل المواد في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، إلا أن هذه العملية لم تتم بسهولة نظرا للصعوبات التي ظهرت، ومن أهمها (في المرحلة الابتدائية إلى الثانوية):

-قلة عدد المعلمين الجزائريين

-قلة المعلمين المكونين باللغة العربية

وللحد من هذه الصعوبات، استعانت وزارة التربية بمعلمين من المشرق كما أرسلت الدولة الكثير من الطلبة إلى البلدان العربية منها: سوريا، مصر والعراق للحصول على درجة الليسانس في مختلف التخصصات >> وخطط لهذا الإرسال على عدة سنوات

¹فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص235.

تحضيراً لتعريب التعليم المتوسط والثانوي >>¹ وهكذا تمّ التعريب للمواد سنة بعد سنة في التعليم الثانوي ونهاية السبعينات وصل الطلاب الذين درسوا من أول أمرهم باللغة العربية إلى مستوى البكالوريا.

وما كان لتكون اللغة العربية لغة التعليم إلاّ بحرص الجزائر كلّ الحرص على تعريب التعليم في بداية الاستقلال، فقد عُرِّبَت السنة الابتدائية الأولى في العام الدراسي 1964/1965م، وعُرِّبَت السنة الثانية جزئياً في العام الدراسي 1967/1968م، والسنة الثالثة جزئياً في العام الدراسي 1968/1969م، حيث درست المواد الاجتماعية بالعربية والعلوم والرياضيات بالفرنسية، ثمّ عُرِّبَت السنتين الثالثة والرابعة كلياً في الحقبة الممتدة بين 1971/1974م. واستمرّ التعريب بطريقة جزئية في الابتدائي والثانوي، ثمّ كاملاً في سنة 1980 حيث شرع بتنفيذ المدرسة الأساسية، وشملت كلّ القطر الجزائري عام 1989 إلى أن عمّ التعريب بالمرحلة الثانوية.

وبالنسبة لقطاع التعليم العالي فقد عمّ التعريب جميع العلوم الاجتماعية والإنسانية والحقوق، أمّا شعبة العلوم، فبقيت تدرس بالفرنسية في كلّ الجامعات باستثناء المدارس العليا الثلاث التي تدرس فيها كلّ العلوم بالعربية لإعداد أساتذة التعليم الثانوي لتدريس هذه المواد، أمّا بالنسبة لأول دفعة في العلوم الاجتماعية فقد تخرّجت سنة 1985. وبالرغم من أنّ اللجنة المركزية رأت ضرورة تعريب التعليم العالي >> إلاّ أنّ القرار شيء والتطبيق شيء آخر >>² إذ عُرِّبَت بالفعل العلوم الاجتماعية والإنسانية.

وكانت رغبة المسؤولين هي السير على نفس المنهج الذي سير عليه في تعريب التعليم الابتدائي والمتوسط، وشرع في تعريب كلّ المواد الخاصة بالعلوم الإنسانية من السنة الأولى من الليسانس في أكتوبر 1980.

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، قضايا التعريب في دول المغرب العربي، مجلة اللسان العربي، المغرب: 19، مكتب تنسيق التعريب، العدد 66، ص 275.

² نفسه، ص 276.

وفيما يتعلّق بالمشاكل التي صادفت عملية التعريب في التعليم العالي فهي:

*كون 80% من الأساتذة ليس لديهم الملكة الكافية لإلقاء دروس باللغة العربية

*قلة المراجع في الجامعات

ونشير فقط إلى أنّ الجزائر أبقت مع كلّ البلدان العربية -ما عدا سوريا- تعليم العلوم والتكنولوجيا في الجامعات بلغة أجنبية، وهو سلوك سلبي، إذ هو إقصاء حقيقي وتهميش للغة العربية عن أيّ إثراء وأيّ ترقية.

4-3-1-2- اللغة العربية في وسائل الإعلام:

تعتبر أجهزة الإعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفزة، باختلاف قنواتها وتعدّدها، وسائل رئيسية و مهمة لترقية اللغة العربية والمساهمة في نشرها كونها قنوات الاتصال بين الأفراد والجماعات، ومماّ تتميز به وسائل الإعلام الجزائرية التلفزيونية منها والإذاعية -بل حتّى المكتوبة في بعض الأحيان- باستعمال العربية، إلّا أنّها لا تنحصر فقط في استعمال الفصحى، فهذه الأخيرة نجدها خاصة في الحصص الفكرية، الثقافية ونشرات الأخبار، أمّا ما عدا ذلك، فيتراوح استعمالها بين العامي والفصيح.

وإذا كانت وسائل الإعلام من أهمّ الوسائل المؤثرة في أفراد المجتمع (كبيره وصغيره) فإنّ اللغة المعتمدة فيها هي العامية وفي بعض الأحيان الفصحى، إلّا أنّ هذه الأخيرة تستعمل وبأخطاء كادت تُرسخ في أذهان سامعيها لكثرة تلقّيها من وسائل الإعلام.

أمّا عن اللغة العربية في الإعلانات، فإنّها لا تختلف كثيرا عن وضعها في وسائل الإعلام، إذ تتأى عن استعمال اللغة العربية السليمة سواء أكان ذلك في الإعلانات التجارية وواجهات المحلات التجارية، أغذية المشروبات، أغلفة المأكولات وإشارات الطرق، ولعلّ مثل هذه الظواهر من الإعلانات المصوغة باللهجات أو بالعربية المحشوة بالأخطاء أو بالكلمات الأجنبية ممّا يساهم وبقوّة في تشويه اللغة العربية.

وفيما يتعلّق بالإدارة، فبعد سياسة التعريب، اتّبعَت الإدارة الجزائرية اللغة العربية في كتابة الوثائق والملفات، إلّا أنّ آثار اللغة الفرنسية لا تزال باقية، وحرّى بنا أن نشير بهذا الصّد إلى التحدّيات التي تتعرّض لها اللغة العربية الفصحى وهي:

_ غياب التخطيط اللغوي

_ تدنّي مستوى الأداء في العملية التعليمية التعلّمية

_ قصور مناهجنا التربوية واللغوية

_ ضعف إعداد المعلّمين وتأهيلهم

_ مزاحمة العامية للفصحى في الكلمة المسموعة والمرئية

_ مزاحمة اللغات الأجنبية للفصحى في مجالات العمل والتعليم والتواصل في بعض أرجاء الوطن العربي

_ وجود سبعين مليون من الأميين العرب، ونحن في مطلع الألفية الثالثة مع أننا أمة اقرأ

_ ضالة ما يترجم من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية ومنها إلى اللغات الأجنبية

_ قلة المحتوى الرقمي العربي على الشبكة (الأنترنت)

_ بطء حركة مواكبة اللغة العربية للتقانة ومستجدات العصر المتطور والمتغيّر

_ عدم وجود معجم تاريخي للغة العربية

_ عدم توحيد المصطلحات على الصعيد العربي

4-3-1-3-مشاريع ستخدم لغتنا:

إنّ الحديث عن اللغة العربية في واقعنا اليومي يجعلنا نتأسّف كثيرا عن حالها، إلّا أنّ الآمال كبيرة يمكن أن تحقّقها مجموعة من المؤسسات اللغوية التي أنجزتها الجزائر لخدمة اللغة العربية

_المركز الوطني لترقية اللغة العربية: أنشئ في شهر ديسمبر 1991، والذي يقوم ببحوث علمية متعدّدة الاختصاصات في اللغة العربية خاصة فيما يتعلّق بمضاعفة مردود الطرائق التعليمية للغة العربية.

_المجلس الأعلى للغة العربية: والذي يتابع حركة توسيع استعمال اللغة العربية، ولقد أنشئ هذا المجلس بالمرسوم الرئاسي رقم 98-226 بتاريخ 11 جويلية 1998، والذي يقوم بنشاط أكاديمي مكثّف إذ يصدر مجلّة فصلية عنوانها "اللغة العربية" كما يُصدر كتابا سنويا يحمل عنوان "أعمال الموسم الثقافي"، إضافة إلى هذا فهو يقوم بنشر المعاجم المساعدة على التعريب.

_مجمع اللغة العربية (1986): ومن مشاريعه الكبيرة "مشروع الذخيرة العربية أو الأترنيت العربي"¹.

إنّ مثل هذه المؤسسات المذكورة من شأنها الارتقاء باللغة العربية إلّا أنّها لن تقوم بذلك لوحدها، فكما يقول الانجليز: <<is the use the language>> أي <<اللغة هي الاستعمال >>، فكّلما استعملنا اللغة العربية ارتقت ونمت، وكّلما تخلّينا عنها ركدت وتحجّرت >> ونحن نعرف وأهل الاختصاص كلّهم يعرفون أنّ استعمال اللغة في جميع الميادين هو من أسباب حيويتها ونموّها وترقيتها >>² فلا بدّ إذن من استعمال اللغة العربية والتمكن منها دون إهمال اللغات الأجنبية التي تعتبر وسيلة لتحصيل المعارف العلمية

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، قضايا التعريب في دول المغرب العربي: الجزائر نموذجا، ص281.

² نفسه، ص280.

والمهارات التقنية غير المتاحة باللغة العربية، وكم بقينا ننتظر ترجمات الكتب المتخصصة والقيمة المكتوبة باللغات الأجنبية، وما كنا لنتنظر لو كنا من المتمكنين من تلك اللغات.

4-3-2- اللغة الأمازيغية:

بعد سنوات من النضال من طرف الناطقين بالأمازيغية، اعترفت الدولة الجزائرية بها، فبإصدار تعديل الدستور 2002 اعتبرت اللغة الأمازيغية لغة وطنية، ولم يكتف المناضلون بذلك، بل طالبوا بأن تعتبر لغة رسمية، وتم ذلك مع تعديل الدستور سنة 2016.

4-3-2-1- اللغة الأمازيغية في قطاع التعليم:

أدخلت اللغة الأمازيغية للتعليم في المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الرابعة، وإن كان ذلك مقتصرًا على بعض الولايات مثل: تيزي وزو، بجاية، بومرداس، البويرة... وبدأت العملية تتوسع لتشمل مختلف الولايات الوطنية.

أما في التعليم العالي، فنمة أقسام خاصة باللغة والثقافة الأمازيغية في كل من:

جامعة مولود معمري بتيزي وزو

جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية

جامعة العقيد أكلي محند أو الحاج، البويرة

جامعة الحاج لخضر، باتنة.

وقد أصبح عدد الطلبة المتخرجين من أقسام اللغة الأمازيغية في تزايد مستمر والذي ساعد على توفير أساتذة اللغة الأمازيغية لمراحل التعليم المختلفة (الابتدائي، المتوسط والثانوي).

4-3-2-2- اللغة الأمازيغية في قطاع الإعلام:

إنّ بداية استعمال اللغة الأمازيغية في وسائل الإعلام الجزائرية كانت محتشمة، إذ كانت تُقدّم بها نشرة الأخبار المسائية على الساعة السادسة في القناة التلفزيونية الأرضية، وبعد جهود، تمّ فتح القناة التلفزيونية الرابعة في 19 مارس 2009، والتي تقدّم برامجها المتنوّعة بلهجاتها المختلفة (القبائلية، الترقية، الميزابية، الشاوية...) ويعتبر هذا قفزة نوعية في النهوض بهذه اللغة والعمل على نشرها لما لوسائل الإعلام من دور جبار في ترقية اللغات ونشرها.

4-4- اللغات الأجنبية:

اللغة الأجنبية هي اللغة التي تتعلّم في المدرسة، وليس في المحيط الذي نشأ فيه الطفل والقريب منه، ثمّ إنّ التمكنّ منها من الأمور المساهمة أيّما إسهام في إغناء اللغة العربية وفي تطويرها واستجابتها لمستجدّات العصر، إلّا أنّه لا يجب أن يكون ذلك بتهميش العربية وإبعادها واستخدام اللغات الأجنبية مكانها.

تعدّ اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية هما اللغتان الحاضرتان في المجتمع الجزائري، وإن كانت الأنظار موجهة في الآونة الأخيرة إلى اللغة الانجليزية بحكم أنّها اللغة العالمية الأولى، وهي لغة العلم والتكنولوجيا في الوقت الحالي، إلّا أنّ اللغة الفرنسية تبقى محافظة على مكانتها في المجتمع الجزائري، كما يُنظر إليها أنّها لغة البريستيج، وسادت نظرة الفوقية إلى مستعمليها.

4-4-1- اللغة الفرنسية:

خلف الاستعمار الفرنسي مجموعة من الآثار في المجتمع الجزائري من سلوكات وثقافة، ولعلّ من أهمّ آثاره اللغة الفرنسية والتي عزّز وجودها بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية، مثل: الدراسة وسوق العمل وكذا وجود جماعة لا بأس بها من المغتربين

الجزائريين في البلدان الناطقة باللغة الفرنسية كفرنسا وبلجيكا من شأنه أن يدعم حضور هذه اللغة.

4-4-1-1- اللغة الفرنسية في قطاع التعليم:

تعتمد دول المغرب العربي اللغة العربية ابتداء من الصف الأول من التعليم الأساسي وإلى جانبها تُعلّم اللغة الفرنسية لأهميتها في عصر المعلومات والعولمة وفي وقت مبكر - وبهذا حافظت على وجودها في الجزائر وما تزال حاضرة بكثافة، وبعدما كانت تُدرّس ابتداء من الصف الرابع أساسي أصبحت الآن مع الإصلاحات التربوية الجديدة 2003- تُدرّس ابتداء من الصف الثالث ابتدائي.

ومع فتح باب المدارس الخاصة، كان المجال واسعا للغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية وتعددت مثل هذه المدارس وانتشرت إلى أن أجبرتها وزارة التربية على تعليم اللغة العربية وتطبيق برامجها.

أما في التعليم العالي، فاللغة الفرنسية هي لغة التعليم في الشعب العلمية مثل: العلوم الدقيقة، علوم الطبيعة والحياة، الهندسة المدنية... في حين أنه تُعلّم كمادة في الشعب الأخرى كشعبة اللغة العربية وآدابها.

ومما هو ملاحظ، أن اللغة الفرنسية تحتلّ مكانة مرموقة في المجتمع الجزائري ولا تزال كذلك، بل ثمة نظرة فوقية من ذوي الثقافة الفرنسية إلى الدارسين باللغة العربية، وما هذا إلا نتيجة للسياسة الاستعمارية، ونحن الآن نعمل على تحقيق ما عجزت فرنسا عن تحقيقه في إبعاد العربية وتهميشها ويتجلى هذا فيما يلي:

__ استعمال اللغة الفرنسية لغة التعليم في مختلف المعاهد والجامعات

__ فسح المجال لخريجي الجامعات وباللغة الفرنسية للتوظيف والعكس للمؤهلين بالعربية.

__ حثّ الأولياء أبناءهم التحدّث باللغة الفرنسية خاصة أبناء الطبقة الراقية.

4-4-1-2- اللغة الفرنسية في قطاع الإعلام:

تستعمل اللغة العربية في الإعلام الجزائري، وقد خُصّصت قناة تلفزيونية (canal Algérie) لتقديم برامجها باللغة الفرنسية، ونفس الشيء بالنسبة للإذاعة (القناة الثالثة)، أمّا الإعلام المكتوب، فثمة مجموعة من الصحف التي تكتب باللغة الفرنسية مثل:

...Le matin, El watan, La dépêche de Kabylie

وقد ازداد استعمال هذه اللغة في وسائل الإعلام إن في الكتابة أو في الخطاب، وفي الإعلانات والعناوين التجارية وأسماء الشوارع والمحلات.

كما أصبحت اللغة الفرنسية لغة الأعمال التجارية، لكون البيئة العربية بيئة مستهلكة للمستورد من نتاج الغرب، حيث رسّخت الشركات الأجنبية أقدامها في البلاد العربية عامة، وما كان لتُروّج عن سلعتها إلّا بلغاتها، ويقابله إقصاء اللغة العربية عن مجالات العمل الاقتصادية، بل أصبحت اللغة الأجنبية <<لغة طبيعية مطلوبة في كثير من الأنشطة في الحياة العامة >>¹ مثل الوظائف الطبية وفي مجال السياحة ومختلف المؤسسات التجارية ذات الصبغة الاقتصادية والمالية والتقنية سواء بصورة شاملة أو مع استخدام جزئي وشكلي للغة العربية.

4-4-2- اللغة الانجليزية:

تمكّنت اللغة الانجليزية من انتزاع المكانة الأولى عالميا بعدما كانت اللغة الفرنسية، إذ تعدّ هي لغة العصر لا بدّ من تعلّمها، بل وإتقانها، إذ تتيح لمستعمليها في المستقبل فرصا أكبر للحصول على عمل في الشركات والمؤسسات المختلفة، فهي لغة العلم والتكنولوجيا والتقنيات الحديثة، كما أنّها تستحوذ على 88% من خط الإنترنت مقابل 9% للغة

¹ محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، ص48.

الألمانية و2% للغة الفرنسية، وبقية اللغات نسبة 1%¹، ودون شكّ نصيب اللغة العربية في نسبة 1%، ولكلّ هذه الأسباب فهي مطلوبة من مختلف شرائح المجتمع لتعلّمها وخاصة المتعلّمين منهم.

وكثيرا ما نتحدّث عن النمو الديموغرافي للجماعة اللغوية الأصلية والذي يساهم في انتشار اللغة، إلّا أنّ اللغة الانجليزية عكس هذا الرأي >>فمعدّل النمو الديموغرافي للجماعة اللغوية الأصلية معدّل شديد التواضع، فهو 0,1% في بريطانيا و1% في الولايات المتحدة <<²ومع ذلك فاللغة الانجليزية تغزو مجالات وظيفية للغات أخرى في الكثير من مناطق العالم، بسبب اتساع نطاق التجارة العالمية، كما حقّقت تقدّما في مجال العمل أيضا، فقد فرضت الانجليزية نفسها في الاستخدامات المختلفة.

4-4-2-1- الانجليزية في قطاع التعليم:

لقد أصبح تعليم اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، نشاطا متزايد الأهمية بعد الحرب العالمية الثانية، يقول "وايت" "White": >> بينما كانت الانجليزية في العصور الوسطى لغة أمة تقطن جزيرة، وكانت الفرنسية لغة قارية، أصبحت الانجليزية في القرن العشرين لغة العلم، والفضل في ذلك يعود إلى التراث اللغوي للإمبراطورية البريطانية، وإلى ظهور الولايات المتحدة الأمريكية بوصفها قوّة عظمى ناطقة بالانجليزية، وإلى الارتباط المحفوظ للانجليزية بالتطورات الصناعية والتكنولوجية في القرنين التاسع عشر والعشرين <<³وقد أدّت هذه التطورات إلى حاجة كثير من الناس في كلّ بقاع العالم إلى التمكنّ العملي من الانجليزية.

¹صالح بلعيد، اللغة العربية والعولمة، "مجلة اللغة العربية"، الجزائر: 2001، المجلس الأعلى للغة العربية العدد4، ص128.

²فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص238.

³جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويخ ص49/48.

أما عن تعليم هذه اللغة في المدرسة الجزائرية، فإنها كانت تُدرّس كلغة أجنبية ثانية في نظام التعليم الأساسي وبالتحديد في السنة السابعة أساسي، أما بعد الإصلاحات التربوية -2003- فأصبحت تعلّم كلغة أجنبية ثانية ابتداء من السنة الأولى متوسط.

وعن واقع اللغة الانجليزية في الجامعة الجزائرية، فثمة أقسام خاصة بتكوين الطلبة في تخصّص "لغة انجليزية"، كما تدرّسها بقية الأقسام والمعاهد -المعربة منها والمفرنسة- كمادة، إذ أصبح تعلّم هذه اللغة حاليا أكثر من ضروري لمسايرة الرّكب والحضارة، فأغلبية العلوم الحديثة والدراسات والأبحاث الجديدة منجزة بهذه اللغة ممّا جعل الطلبة والأساتذة مجبرين على التسجيل في أقسام اللغة الانجليزية في المدارس الخاصة، رغبة منهم في استعمالها وإتقانها.

وممّا يمكن استخلاصه من الواقع اللغوي في الجزائر، أنّه متعدّد اللغات وكلّ لغة لها مكانها ودورها والوظائف المنوطة بها، أمّا عن مكانة اللغة العربية بين هذه اللغات، فيقتصر استخدامها على المجالات الدينية، الأدبية والسياسية سواء بمستواها العامي أو الفصيح، وكذا في الإعلام وتعليم المواد الإنسانية والاجتماعية والقانونية. وطبقا لهذا، فهي لغة "الأصالة" و ما يرتبط بها من "تراث" ودين وأدب في مقابل اللغة الفرنسية لغة "التفتح" و"المعاصرة" لاقتصارها على الميادين والمجالات العصرية في التعليم والإدارة والمجتمع، وهذه النظرة توارثتها بعض الفئات عن الفترة الاستعمارية والتي ن شأنها في كلّ مرّة أن تعيق مسار الإصلاحات اللغوية، بل جعلت من القرارات الخاصة بترقية اللغة العربية مجرد شعارات أفرغت من جلّ محتواها.

5-تعليم وتعلّم اللغة العربية في الجزائر:

عمد اللسانيون إلى تقسيم اللغات إلى لغات أول ولغات ثان، فتكتسب اللغة الأولى دون تلقين ونقصد "لغة الأم" إذ لا نحتاج إلى التّمدّس وتوجيهات معلّم ملقّن، في حين تعتمد اللغة الثانية أساسا على التعليم والتلقين المنظّم، ومن هذا المنطلق وُضعت طرائق لتعليم اللغات، ولكي يكون التعليم ناجحا لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار مكانة هذه اللغة عند المتعلّم، أي "لغة الأم" أم هي "لغة ثانية"؟ ومنه اختيار الطريقة الملائمة لتعليمها.

كما اهتمّ المختصون في تعليمية اللغات بهذه القضية مستفيدين من العلوم الأخرى، كعلم النفس، علم الاجتماع وعلم التربية... للمساهمة في تحقيق التعليم والتلقين الجيّد للغات، كما ميّزوا بين تعليم لغة الأم وتعليم اللغة الثانية. إذ أثبتت تجارب اللسانيات النفسية، اختلاف سيكولوجية تعلّم "اللغة الثانية" عن سيكولوجية تعلّم "لغة الأم" من نواح عدّة، فاللغة سلّوك وعادة تُكتسب ثم إنّ العادات اللغوية التي يكتسبها الفرد من تعلّم لغة الأم تتأصّل فيه، وإذا أراد أن يتعلّم لغة أخرى جديدة تختلف عن لغته الأولى في نظامها الصوتي، النحوي...فعليه التخلّي عن العادات المكتسبة سابقا، والتي لها أثر سلبي على تعلّم نظم اللغة الجديدة.

5-1-تعليم اللغة العربية: لغة "الأم" أم لغة "ثانية":

مما توصّلنا إليه في وصفنا اللغوي في الجزائر، فالمجتمع الجزائري مجتمع متعدّد اللغات، إذ تتعايش فيه عدّة أنظمة لغوية، وفي ظلّ هذا التعدّد اللغوي نتساءل عن واقع تعليم وتعلّم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟ وهل اللغة العربية الفصحى "لغة الأم" بالنسبة لأفراد المجتمع الجزائري أم هي "لغة ثانية"؟ وما هي الطريقة المناسبة لتعليمها؟

للإجابة عن هذا السؤال نعرض أقوال بعض الباحثين منهم:

5-1-1-عبد القادر الفاسي الفهري: >> درج اللّسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات

أول ولغات ثوان، على اعتبار أنّ اللغة الأولى تُكتسب بدون تلقين وهي اللغة "الأم"، أي

اللغة التي يتلقاها الطفل في محيطه الأقرب ومحيط الأمّ دون أن يحتاج إلى ذلك التمدّس أو إلى توجيهات معلّم أو ملقّن، وعلى اعتبار أنّ اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين، فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟ طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبيّن أنّ اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلّم الفرنسية أو الانجليزي ليكتسب الانجليزية، إلّا أنّ الطفل العربي لا يتعلّم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلّم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والانجليزية بل إنّ الملكة التي يكوّنها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثّل جزء مهما من الملكة التي يكوّنها في الفصيحة، وكذلك كانت الفصحى لغة بين الأولى والثانية في منظورنا <1>.

5-1-2-الطاهر لوصيف: <> إنّ اللغة العربية لغة ثانية، يجب أن تولى الاعتبار التعليمي المناسب في ميدان تعليمها وتعلّمها في أسرع وقت ممكن ضمن المفاهيم التعليمية الأساسية بدل أن يضلّ الاعتبار السائد هو أنّ اللغة العربية لغة منشأ سواء أكان الاعتبار خطأ أو مغالطة، دون نسيان الموقف السياسي الذي يعدّ اللغة العربية لغة وطنية ورسمية، وينظر إليها على أساس أنّها الوعاء المهمّ الذي تجمع فيه الأبعاد الوطنية والتاريخية والحضارية والدينية، والنظر إلى العربية كلغة ثانية هو حقيقة وصف موضوعي لواقع لغوي اجتماعي سائد بالفعل، فقط أنّ أهمّ دعم هو جهود العلماء في اللسانيات أو التعليمات، وكذا الدّعم السياسي طبعا كالقرارات السياسية <2>.

5-1-3-عز الدين البوشيخي: <> واللغة العربية كما بيّنت ذلك عدّة دراسات في المغرب ليست لغة الأمّ بالنسبة للأطفال في المغرب، وفي غيره من الدول العربية، حيث أنّ الطفل يكتسب لغة محيطه الذي ينشأ فيه، ولغة محيطه إمّا اللغة العربية المغربية أو

¹عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 86/85.

²الطاهر لوصيف، منهجية تعليم وتعلّم اللغة، ص .

العربية المصرية أو العربية التونسية أو غيرها، وليس على أيّ حال اللغة العربية الفصحى <<1.

نستنتج من هذه الأقوال أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة "الأم" لأفراد المجتمعات العربية بما فيها الجزائر، وكما ذكر "الفهري" فهي لغة بين الأولى والثانية.

أما بالنسبة لـ"الطاهر لوصيف" فيذكر أن اللغة العربية الفصحى هي لغة ثانية وهذا هو الوصف الموضوعي للوضع اللغوي في الجزائر، ومنه ضرورة إعادة النظر في طريقة تعليمها في أسرع وقت، وكذا حاجة اللغة العربية الفصحى إلى الدعم السياسي. أما "عز الدين البوشيخي"، فلا يبتعد رأيه عن الرأيين المذكورين سابقا، إذ ينفي أن تكون اللغة العربية الفصحى لغة "الأم" لأفراد المجتمعات العربية باختلافها، وهذا ما استخلصه هو من دراسات أنجزت في المغرب.

ويترتب عن هذه الأقوال نتيجة خطيرة، وهي اعتبار الفصحى لغة ثانية وبالتالي يجب أن تُعلّم وفق المبادئ التي تُعلّم بها أية لغة أجنبية، وهذا ما ذكره قاليسون وكوست، حيث قالوا في تعريفهما للغة الأجنبية: <<إنّ تعلّم أية لغة كانت غير لغة "الأم" (ل1) للتلميذ في المحيط المدرسي تعود إلى بيداغوجية اللغة الأجنبية، مهما كانت المكانة الرسمية لهذه اللغة في الجماعة التي يعيش فيها التلميذ >>² بمعنى لا يجب اعتماد طريقة تعليم "لغة الأم" أثناء تعليم اللغة العربية الفصحى، لأنّ هذه الأخيرة ليست كذلك.

وفي المقابل نجد "محمد المعتوق" ينفي أن تكون العامية لغة "الأم" إذ يقول: <<إنّ اللهجات المحلية أو الإقليمية العامية العربية الحاضرة على سبيل المثال لا يمكن اعتبار أيّ منها "أمّا" على المستوى القومي، لأنّها لاحقة أو طارئة أو منبثقة على اللغة الأصلية، ولا يمكن أن يتحقّق للفرد داخل الجماعة اللغوية في إطارها الشامل الارتباط

¹ عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل المغربي، ص60.

² Galisson et Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, p198.

الكامل بقوميته وبتراث أمته العقلي والثقافي بأيّ منها، وإنّما يتحقّق بالرجوع إلى اللغة الأصل الراسخة التي تمثّل الشجرة الأولى بجذورها وأصولها الثابتة <¹. وكما هو واضح من هذه الفقرة، فإنّ الباحث "أحمد المعتوق" لا يعتبر العامية -التي يكتسبها الطفل في المراحل الأولى من حياته- لغة "الأم"، وإنّما اللغة العربية الفصحى هي لغة "الأم" والحاملة للثقافة، والتي توحدّ الشعور القومي، وبهذا نجد المعتوق يبتعد عن التعريف الحقيقي للغة "الأم" حسب ما هو متعارف عليه في معاجم تعليمية اللغات.

أمّا بالنسبة "لعباس الصوري" فيرى في اللغة العربية ولهجاتها وحدة متكاملة وإن كانت العامية هي لغة "الأم" فهي لا تشكّل إلّا المظهر الشفهي للغة الفصحى إذ يقول: <> واللغة العربية ليست بدعا في وضعها الثنائي كلغة حديث ولغة كتابة، ووجود تفاوت بينها. لا يوجد مجتمع إنساني يستعمل لغة واحدة، هناك دائما لغة الثقافة والعلم وهي اللغة المكتوبة، وهناك الوجه الآخر للغة وهو الجانب المحكي للثقافة بها <² وهذا ما وضّحته اللسانيات الاجتماعية إذ أكّدت على وجود الفروق بين المجموعات اللغوية المستعملة لنفس اللغة، من حيث المفردات خاصة (لغة الحدّادين، لغة النّجارين...) بل إنّ اختلاف الطبقات الاجتماعية من حيث الثقافة والتربية والتفكير ومستوى المعيشة له تأثيره على الظواهر اللغوية المختلفة من طرق التعبير، واستعمال المفردات ودلالاتها وتكوين الجمل وغير ذلك.

إنّ اللغة العربية في المجتمع الجزائري ليست لغة أجنبية، فملكة الفرد اللغوية في عاميته تكون جزء مهما من الملكة التي سيكونها في اللغة الفصحى حسب بعض العلماء، وهذا ما تراه خولة طالب الإبراهيمي إذ <>تعتبر العامية اكتساب مهمّ بالنسبة

¹ أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص166.

² عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية، ص61/62.

للطفل -حين دخوله المدرسة- فهي تشكّل عنده وسيلة مراقبة في إنتاج نص <<¹أما "الهادي سعادة" فيوضح في "اللغات والمدرسة" قائلا: >> تشكّل الاختلافات المعجمية والدلالية بين الفصحى والعامية صعوبات حقيقية لمتعلّم اللغة العربية بالمدرسة خصوصا عندما نعلم أنّ هذه الاختلافات سواء أكانت تامة أو جزئية يحتفظ بها المتكلّمون بطريقة غير مباشرة، ممّا يجعلها مصدرا للخلط والصراع الدائم في أساليب الاكتساب اللغوي والمعرفي <<²والحقيقة أنّ للعامية أثر سلبي وأثر إيجابي في تعلّم اللغة العربية، إذ نجدهما تقتربان في بعض الأمور (الألفاظ مثلا) كما تتباعدان في البعض الآخر (التركيب، الابتداء بالساكن في العامية والابتداء بمتحرك في الفصحى)، فعندما تتقارب الفصحى والعامية يظهر الأثر الحسن في عملية تعليم وتعلّم اللغة. أمّا حين تتباين، قد يؤثر ذلك سلبا على عملية التعلّم، وفي الاستيعاب لحقائق العربية.

خلاصة القول أنّ العربية الفصحى، وإن لم تكن "لغة الأم" حسب بعض العلماء، وليست لغة "ثانية" حسب البعض الآخر، فهي لغة "بين الأولى والثانية" كما ذكر "الفاسي الفهري". كما لا بدّ من أن تولى الاعتبار التعليمي المناسب في ميدان تعليمها وتعلّمها في أسرع وقت ممكن ضمن المفاهيم التعليمية الأساسية وهذا وفقا لما ذكره "الطاهر لوصيف"، كما أنّ أهمّ دعم لها هو جهود العلماء في اللسانيات أو التعليمات، دون نسيان الدعم السياسي طبعا كالقرارات السياسية.

5-2-واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

منذ أن تبنت الجزائر سياسة التعريب، واللغة العربية هي لغة التعليم ابتداء من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المتوسط ثم الثانوي، وإن كانت اللغة الفرنسية منافسة لها في بعض التخصصات التقنية والعلمية في مرحلة التعليم الجامعي.

¹In/ Cherifa Ghetas, Construction d'un texte narratif chez l'enfant algerien entre 5 et 9 ans, revue spécialisée éditée par le centre d'enseignement intensif des langues, université d'Alger, 1998, n°1, p21.

²عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة، ص105.

وباعتبار أنّ دراستنا خاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، فلا بدّ من الإشارة إلى تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، فكيف هو حال تعليم اللغة العربية في ابتدائياتنا؟ وماذا عن مناهج التعليم؟ ما هي الوسائل التعليمية المعتمدة؟ وما هو الوقت المخصّص لتعليم هذه اللغة؟

ينتقل الأطفال في الجزائر من الجوّ الأسري إلى عالم المدرسة الابتدائية بهدف التعلّم والمعرفة، ولكن ثمة سمات يتّصف بها ويجب على المعلّم معرفتها لتفادي الصعوبات والمشاكل التي قد تعوق عملية التعلّم.

فالطفل في سنواته الأولى يفضّل الهدوء والأمان لأنّه معرض للشعور بالخوف كما أنّه يميل كثيرا إلى التعلّم بواسطة اللعب، وما على المعلّم إلّا التكفّل بهؤلاء الأطفال لرقة إحساسهم ولحاجتهم إلى الاعتبار والتشجيع.

ويمكن القول أنّ أكبر عائق قد يواجهه الطفل هو تعوّده على سماع واستعمال لغة البيت لمدة خمس سنوات (العامية) ثمّ هو مطالب بسماع واستعمال اللغة العربية الفصحى، فمن الناحية البيداغوجية، المعلّم، المتعلّم، مطالب بالتخلي عن مواقف طالما عرقلت عملية التعلّم وأضرّت بعلاقة المعلّم/المتعلّم، ثمّ إنّ >>التشبّث بفكرة إقحام المتعلّم بادئ ذي بدء في لغة متهيئة لا شائبة فيها وهي العربية الفصحى، متجاهلين ضرورة المرور قبل ذلك بمستويات لغوية لا بدّ منها، قد يزيد من نفوره وانغلاقه على التعلّم، وهو في بداية تدرسه<<¹ مع العلم أنّ المستوى الفصيح للغة العربية لا يمكن الوصول إليه مع المتعلّم الذي أقبل إلى المدرسة بلغة أمّه، إلّا بعد اجتياز مستويات لغوية قريبة من لغة الأمّ.

¹مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر 2003، ص21.

5-2-1- أهداف تعليم اللغة العربية:

تعتني المنظومة التربوية الجزائرية باللغة العربية عناية خاصة، لأنها وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، ولا بدّ من جعلها أداة طيّعة لدى المتعلّمين، مع العلم أنّ اللغة العربية هي لغة وطنية ورسمية.

تعمل المدرسة الجزائرية على تعليم اللغة العربية بمهاراتها الأربعة (مهارّة التحدّث، مهارة الاستماع، مهارة القراءة ومهارة الكتابة) >> والتي يجب على المدرسة في جميع مراحل التعليم أن تتعهّد التلاميذ فيها <<¹ ومنه يتمكّنوا من التعبير الصحيح مشافهة أو تحريرا. فاللغة العربية مهمّة في العملية التعليمية-التعلّمية، فهي ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة المواد الأخرى كذلك، والتي تدرس في مختلف المراحل التعليمية، وهذا يستدعي ضرورة تمكّن التلميذ من اللغة العربية من أجل التحصيل المعرفي كلّ المواد التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، ويبقى الهدف من تعليم اللغة العربية هو التعبير والتواصل بها ولا يقتصر تعلّمها على معرفتها فقط، والتواصل بأيّة لغة نتعلّمها لن يحصل إلّا بالتدريب في وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم.

5-2-2- نشاطات اللغة العربية والحجم الساعي الأسبوعي لها:

فيما يتعلّق بالحجم الساعي الأسبوعي لمادة اللغة العربية في السنة الأولى فهو أربعة عشر ساعة أسبوعيا، توزّع إلى مجالات زمنية حسب الأنشطة، وتتمثل هذه الأخيرة في:

تعبير شفوي/قراءة/كتابة ← 6سا

قراءة/كتابة ← 3سا

محفوظات ← 1سا

ألعاب قرائية وكتابية ← 2:30سا

¹مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص13.

نشاط الإدماج ← 1:30 سا

أما السنتان الثانية والثالثة فإنّ التوقيت المخصّص للنشاطات التعلّمية الخاصة باللغة العربية هو 12 ساعة، في حين يكون الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو 8 ساعات و 15 دقيقة أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة كما يلي¹:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1سا30د
قواعد/قواعد نحوية	2	1سا30د
قراءة/قواعد صرفية أو إملائية	2	1سا30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
إنجاز مشاريع (تصحيح التعبير الكتابي)	1	45د
نشاطات إدماجية/خط	1	45د
المجموع	11	8سا45د

ولعلّ أهمّ نشاط من نشاطات اللغة العربية هو التعبير الكتابي، إذ من أبرز غايات تدريس اللغات بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة هو التعبير الكتابي، ومن الفروع الأخرى (الكتابة، القراءة، الإملاء...) إلّا وسائل مساعدة للوصول إلى التعبير ذي المستوى، علما أنّ: >> موضوعات التعبير الكتابي تستمدّ من محاور القراءة والتعبير

¹مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلمّ للسنة الرابعة ابتدائي، الجزائر، 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص11.

والتواصل والمطالعة المسموعة <¹ ونظرا لأهميته تمّ تقديمه ليدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، بدءا من الفصل الثالث.

أما عن كيفية تنشيط حصص التعبير الكتابي فهي كالتالي:

إتمام كتابة جملة من النص

كتابة جملة بسيطة متكاملة الأركان

ترتيب أركان الجملة ترتيبا صحيحا وإبدال بعض كلماتها بما يناسب المعنى

إتمام عبارة ناقصة بكلمة

ترتيب لكلمات متفرقة في جملة تامة المعنى²

إلاّ أنه لا بدّ من توفر مجموعة من الشروط في موضوعات التعبير الكتابي:

متناسقة مع قدرة المتعلّم العقلية واللغوية

ملائمة لميول المتعلّم ورغباته

مستمدة من واقعه وتجاريه وغير بعيدة عن إدراكه

مستوحاة من مناسبات وألعاب ونشاطات التوعية

محددة بوضوح

حافزة على التخيل

تعتمد الأساليب المتنوعة

¹مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص25.

²نفسه، ص25.

5-3- طرائق التدريس والوسائل التعليمية:

5-3-1- مميزات طرائق التدريس:

يدعو منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي اعتماد الطرائق النشطة في التعليم، وأهم مميزات:

ـ **المتعلم:** تتمحور حوله العملية التعليمية إذ يحفز على العمل والممارسة والبحث من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة

ـ **المعلم:** دوره هو توجيه العملية التربوية حيث يرافق المتعلم في مساعيه ويساعده على تسديد خطاه.

ـ **المقاربة النصية:** وهي التي تساعد على تحقيق الكفاءة اللغوية، إذ توفر الشمولية للمتعلم وتمنع "تفتيت" المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق واحد.

ـ **بيداغوجية الإدماج:** حيث أن المتعلم الذي يدرس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي (النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية فقط، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفوي.

ـ **بيداغوجيا المشروع:** يحث منهاج السنة الرابعة على تبني هذه البيداغوجيا قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة، ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه، والبحث والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة أخرى¹.

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص25.

5-3-2--الوسائل التعليمية:

تجسيدا للمناهج، ينبغي توفير وسائل تعليمية تتمثل في:

_الوسائل التعليمية الفردية أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة

_دليل المعلم ويشتمل على كل ما من شأنه ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات وإرشادات وسندات...¹

ويعتبر الكتاب المدرسي أو كتاب التلميذ مخزنا للمادة الأساسية لتعليم أية لغة وهو من المواد المساعدة كالمعجم وكتاب التمارين التحريرية وكتاب التمارين الصوتية وكتب المطالعة وكتاب الاختبارات ومرشد المعلم.

فالكتاب المدرسي وسيلة تعليمية يتعامل معها التلاميذ والذي كانت تصبّ حوله مختلف الطرائق التعليمية التقليدية مثله مثل بعض الأجهزة التعليمية الإلكترونية في الآونة الأخيرة، ولا يزال "الكتاب المدرسي" إلى يومنا هذا من أهم الوسائل التعليمية المعتمدة، فهو الأول في قائمة المصادر التي لها علاقة بثقافة التلميذ وهو >> حامل رئيس لمضامين المقررات الدراسية التي تمثل عنصرا أساسيا للمنهج الدراسي في معناه العام، كما يعدّ تجسيدا لسياسة الدولة التعليمية، ويعدّ الكتاب الوسيلة المنوط بها تحقيق أهداف سياسية تربوية في إعداد المتعلم <<². أمّا عن إصدار الكتاب المدرسي المعتمد اليوم في المدارس فيكون تحت إشراف قسم البحث التربوي، والذي يتألف من مفتّشين عامين وأساتذة ومربين ومعلمين ذوي الخبرة التربوية، ويتركز عمله في إجراء البحوث التربوية و مجموعة عامة من هذه الكتب المدرسية قد خصّصت للقراءة والمطالعة، وتوسيع مدارك التلميذ الثقافية والأدبية وتنمية حسّه الديني، ويظهر ذلك بالخصوص في سلاسل "كتابي" و"القراءة" و"قواعد اللغة" وغيرها من الكتب. وتمتاز سلسلة "القراءة" بكونها تضمّ مختارات في الأدب

¹مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص25.

²صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط1.الجزائر: 2009، دار الخلدونية، ص59.

العربي الرفيع والأحاديث النبوية والآيات القرآنية مما يعدّ من أجمل الأساليب التربوية وأقواها.

وإذا كان إعداد الكتاب المدرسي الموجّه للناطقين بغير اللغة العربية يقوم على نتائج التحليل التقابلي للغة العربية ولغة هؤلاء التلاميذ، فإنّ الكتاب المدرسي الموجّه للناطقين باللغة العربية >> ينبغي أن يقوم على نتائج التحليل التقابلي للغة العربية الفصحى ولهجة التلاميذ ودراسة بيئتهم <<¹ بمعنى القيام بدراسة وصفية منهجية للمستوى العامي الذي ينطق به التلاميذ (المتعلّمون) تتناول فيه كلّ المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية) للوقوف على خصائصها ثمّ مقارنتها بخصائص المستوى الفصيح وملاحمه لمعرفة ما تتفق فيه هذان المستويان للغة العربية، وما يفتقران به لنلمس مواطن السهولة والصعوبة التي سيواجهها التلاميذ.

وللكتاب المدرسي أهداف ووظائف تتمثّل في:

ـ وظيفة نقل المعرفة

ـ وظيفة تنمية الإمكانات والقدرات

ـ وظيفة تثبيت المعارف المكتسبة

ـ وظيفة تقييم المعارف المكتسبة

ـ وظيفة استغلال المعارف وذلك في الحياة اليومية والعملية

ـ الوظيفة المرجعية، إذ الكتاب المدرسي مرجع للتلميذ من أجل استخراج المعلومات

أما الكتب المدرسية المعتمدة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية فهي محدّدة

حسب السنوات كالآتي:

¹ علي القاسمي ومحمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، 1991 منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ص9.

السنة	الكتاب
السنة التحضيرية	كراس النشاطات اللغوية
السنة الأولى	- اللغة العربية (القراءة) - كراس الكتابة والتمارين
السنة الثانية	- كتابي في اللغة العربية - كراس النشاطات اللغوية
السنة الثالثة	- كتابي في اللغة العربية - كراس النشاطات اللغوية
السنة الرابعة	- كتابي في اللغة العربية (القراءة) - كراس النشاطات اللغوية
السنة الخامسة	- كتابي في اللغة العربية - كراس النشاطات اللغوية

وكما هو موضَّح في الجدول، فالكتاب المعتمد في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هو كتاب "القراءة" (سلسلة رياض النصوص) وكتاب "النشاطات اللغوية".

ويتضمَّن كتاب القراءة نصوصاً قرائية متنوّعة مرفقة بملوحات وصور، كما نجد بعد النصوص مساحات خاصة بـ:

_ شرح المفردات

_ أسئلة الفهم

_ تمارين (نحوية/صرفية)

_ الإملاء

وبداية من السنة الرابعة يُضاف نشاط التعبير.

أما كتاب "النشاطات اللغوية" فهو كتاب خاص للنشاطات اللغوية متمم ومدعم لكتاب القراءة، كما يغطي المحاور والوحدات المبرمجة في كتاب القراءة.

أما الكتب الخاصة بالمعلم فهي:

_منهاج

_دليل المعلم

وتحتوي هذه الكتب على توجيهات للمعلمين وكيفية إعداد وتقديم الدروس، كما نجد فيها الأهداف والحجم الساعي لكل نشاط تعليمي.

وإذا كان الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية، إلا أنه ليس بالوحيد إذ ثمة وسائل أخرى استحدثت بفعل التطور التكنولوجي من وسائل سمعية بصرية وغيرها، وما نتأسف له في واقع تعليم اللغة العربية في مدارسنا اليوم، هو غياب مثل هذه الوسائل >> رغم الأهمية المتزايدة للثورة الإعلامية والمعلوماتية في تطوير تعليم اللغات <<¹ بل ظلت تعتمد التقليدية منها وفي الأحيان الكثيرة تفتقر حتى إلى التقليدية خاصة الابتدائيات الواقعة في المناطق النائية والأرياف.

وننبه هنا إلى أن عملية التعلم عملية تفاعلية إنسانية، إذ لا يمكن استثناء أي جزء أو عنصر من عناصر العملية التعليمية (البيئة التعليمية، طريقة التدريس، المنهاج الدراسي، عرض المواضيع من حيث تسلسلها، تدرجها، انسجامها مع النمو العقلي للتلميذ وكذا خصائص المعلم سواء من حيث تحكمه في اللغة، وأسلوب المعاملة، الخبرة...).

5-4-برنامج اللغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي:

من خلال كتاب القراءة المخصص للسنة الرابعة ابتدائي والموسوم ب: "كتابي في اللغة العربية" يمكن أن نتوصل إلى برنامج اللغة العربية المخصص لهذا المستوى، فهذا الكتاب

¹المصطفى بنان، التلقي اللغوي، قراءة لسانية تطبيقية في أخطاء تلاميذ السلك الأول الأساسي، ص .

هو امتداد لخطّ الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية والذي جاء وفق البرنامج الرسمي وهو مبني كذلك على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

ويندرج كتاب القراءة للسنة الرابعة في السلسلة المسماة "رياض النصوص"، يحتوي على مجموعة من النصوص المميّزة بالتنوع والانفتاح، والتي تساعد على تحقيق التوجّه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث أنّ النص هو محور كلّ التعلّيمات، وهو نقطة الانطلاق لكلّ النشاطات ونقطة العودة.

يشمل كتاب القراءة للسنة الرابعة مجموعة من النشاطات، يسعى إلى تحقيق الانسجام بينها لتقادي مظاهر القطيعة، وبذلك يمكّن التلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية، كما يبدأ احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائما على الأمثلة، حتّى يتسنى له المزاجية بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة).

كما أعطى هذا الكتاب حيّزا هاما للمعجم، فخصّص له قسما ثابتا في الكتاب، يتراوح بين توظيف المعطيات التي يبحث عليها المعجم كالترادف والتضاد واشتراك عدّة كلمات في دلالة، وبين وضع التلميذ في طريق التعامل مع القاموس، تمهيدا لاكتسابه حرية أكبر في التعامل مع لغته.

ونظرا لما تلعبه الكتابة اليوم من دور فعّال في التواصل، يبقى التركيز عليها انشغالا دائما كما يبقى البعد المسيطر، وما الأبعاد الأخرى إلاّ وسائل لتحقيق هذا البعد.

يتوزّع كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي إلى عشرة محاور، تتوزّع هي بدورها إلى ثلاثين وحدة تعلّمية، وكلّ وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة. وتتمثّل المحاور العشرة في:

1- الحياة والعلاقات الإنسانية

2-التضامن والخدمات الاجتماعية

3-الهوية الوطنية

4-التغذية والصحة

5-الكوارث الطبيعية

6-التوازن الطبيعي وحماية البيئة

7-عالم الصناعة والابتكار

8-الرياضة البدنية والفكرية

9-الحياة الثقافية والفكرية

10-السياحة والأسفار والرحلات

ونشير إلى أنّ كلّ محور من المحاور العشرة يتأسّس على موضوع كتابي يمتدّ على صفتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي، كلّ منها خُصّصت له صفحة قائمة بذاتها. كما أنّ الوحدة التعلّمية الواحدة تُغطّي أسبوعاً يسمح باستغلال النص استغلالاً منهجياً ومفيداً.

وفيما يخصّ "قواعد اللغة العربية" التي تتناول النحو، التراكيب النحوية والصرف والصياغة الصرفية، قواعد الإملاء والخطّ والشكل فهي:

المحور	النحو	الصرف
1	-أنواع الكلمة/الفعل الماضي/الفعل المضارع	-تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر -التحويل من الفعل إلى الاسم
2	-الجملة الفعلية -الفاعل -المفعول به	-تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب
3	-الجملة الاسمية -المبتدأ والخبر -الصفة	-تصريف الماضي مع ضمائر الغائب -تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
4	-اللازم والمتعدي -حروف الجر -المضاف والمضاف إليه	-تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب -تصريف المضارع مع ضمائر الغائب
5	-الأمر -المضارع المجزوم -المضارع المنصوب	-تصريف فعل الأمر -تصريف المضارع المجزوم -تصريف المضارع المنصوب
6	-كان وأخواتها -إنَّ وأخواتها -الحال -المفعول المطلق	-الضمائر المنفصلة -الضمائر المتصلة بالاسم
7	-الماضي المبني للمعوم والماضي المبني للمجهول -نائب الفاعل -المضارع المبني للمجهول	-التحويل من المفرد إلى المثنى -التحويل من المفرد إلى الجمع -التحويل من الفعل إلى الاسم المفعول
8	-المثنى -جمع المذكر السالم -جمع المؤنث السالم	-التحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل -التحويل من المفرد إلى الجمع -التحويل من الفعل إلى اسم المفعول
9	-الفعل المجرد الثلاثي -الفعل الثلاثي المزيد -المبني والمعرَّب	-المصدر من الثلاثي -المصدر من المزيد
10	-ظروف المكان وظروف الزمان -حروف العطف	-الفعل المعتلّ

وما يمكن أن نخلص إليه هو أنّ: القراءة والتعبير والكتابة كفاءات متّصلة بعضها ببعض، ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة من حيث هي نظام فحسب، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعدّدة.

والهدف الأسمى من هذا الكتاب كما ذكره مؤلّفوه هو تحقيق التمكنّ الفعّال من اللغة، والذي هو ضروري في بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع.

الفصل الثاني

الاحتكاك اللغوي والتداخلات اللغوية

1- الاحتكاك اللغوي "le contact des langues":

إنّ تواجد عدّة لغات في المجتمع يجعلها في احتكاك دائم، وموضع هذا الاحتكاك قد يكون الفرد المزدوج اللغة أو المتعدّد اللّغات، أو الفرد الذي هو طور اكتساب الازدواجية اللغوية، كما قد يكون موضع الاحتكاك الجماعة اللغوية.

ذكر " ماري لويزمورو Marie Louise Moreau " في كتابه " اللسانيات الاجتماعية"، مفاهيم أساسية " بأن فانريخ Weinreich هو أول لساني استعمل عبارة الاحتكاك اللغوي، ويعني: >> إتقان الفرد لأكثر من نظام لغوي، والذي يؤدي إلى احتكاكها، كما يؤثر هذا الاحتكاك على السلوك التقابلي للفرد لأنّ إتقانه لهذه اللغات يتنوّع بتنوّع درجاته <<¹ وقد يحدث الاحتكاك اللغوي على مستوى الفرد (المزدوج اللغة أو في وضعية اكتساب) أو على مستوى الجماعة اللغوية، ونتيجة هذا الاحتكاك هي واحدة من الأهداف الأولى للدراسات اللسانية الاجتماعية²، فمن غير الممكن أن تكون لغتان أو أكثر عند الفرد أو في جماعة لغوية ما دون حدوث الاحتكاك بينها، ولا تبقى هذه اللغات متفرقة، بل تؤثر الواحدة في الأخرى.

من المهم جدا دراسة احتكاك اللغات عبر التاريخ والذي يساعدنا على معرفة الكثير من قضايا التأثير والتأثر بينها، مثل كيفية مقاومة اللغات لتأثير لغات أخرى عليها، كيفية انحلال اللغات في بعضها، وعوامل بقائها واستمرارها.

1-1- أسباب الاحتكاك اللغوي:

تعدّ ظاهرة الاحتكاك اللغوي قديمة قدم اللغة نفسها، فهي تقودنا إلى تحديد التفاعل بين اللغات، ودراسة درجة التقارب فيما بينها. كما تكشف لنا عن الكثير من قضايا التأثير

¹Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p 94/95.

² Louise Jean Calvet, la sociolinguistique, 2ème éd. Paris : 1996, Presses universitaires de France, p23.

والتأثر بينها، وتختلف أسباب الاحتكاك اللغوي، فقد تكون لأسباب جغرافية أو بسبب الهجرة، الاستعمار، التعدد اللغوي، الازدواج اللغوي... إلخ.

1-1-1_ نزوح عناصر أجنبية إلى بلد ما (فتح، استعمار، حرب أو هجرة):

تسبب الاستعمار كثيرا في ترك آثار لغته في الشعب المستعمر والذي ينطق بغير لغته، ويعود ذلك للاحتكاك اللغتين، حال المجتمع الجزائري الذي بقيت آثار اللغة الفرنسية في العاميات الجزائرية وفي الأمازيغية بلهجاتها المختلفة. ونفس الأمر حدث قبل ذلك بين اللغة العربية الفصحى والقبائلية أثناء الفتوحات الإسلامية للجزائر، إذ احتكت اللغتان بسبب الانتقال الكثيف لجماعة الفاتحين، وتركت اللغة العربية بصماتها في اللغة القبائلية.

إن ظاهرة الاحتكاك اللغوي هذه حدثت >> عندما تداخلت العناصر الأجنبية إلى بلد ينطق بلغة غير لغة أهله <<¹ خاصة إذا استقرت فيه لمدة زمنية قصيرة أو طويلة، فتتعايش اللغتان كما قد تتصارع، وصراعها قد يؤدي إلى تغلب إحدى اللغتين على الأخرى، فتصبح لغة جميع السكان أصيلهم ودخيلهم، وتظهر آثار تأثر لغة بأخرى في التغير الذي يصيبها خاصة في الجانب النطقي والمفرداتي.

كما يمكن للهجرة أن تكون سببا في احتكاك اللغات، فكثيرون هم الجزائريون الذين هاجروا إلى بلدان أجنبية للعمل هناك، واختلاف لغتهم عن لغة البلد المستضيف تحتك اللغتان ويظهر أثر الاحتكاك في الاستعمالات اللغوية للمهاجرين.

1-1-2_ الأسباب الجغرافية:

إن تجاور شعبين ناطقين بلغتين مختلفتين يؤدي إلى احتكاك لغوي بسبب انتقال أفراد الشعب (1) إلى الشعب (2) أو العكس، لأغراض تجارية مثلا مما يؤدي إلى انتقال المنتجات بأسمائها وانتشارها بين أفراد الشعب الآخر، أي انتقال آثار لغة إلى اللغة الأخرى كالأساليب، المفردات، الأصوات، ويظهر ذلك جليا في أخذ اللغة العربية من

¹ علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، ط4. 1983، مكتبات كعاط، ص83.

الفارسية في العصر العباسي خاصة، وأخذها عن الفرنسية والإنجليزية في العصر الحالي، وفي مختلف البلدان العربية، التي أصبحت تستورد المنتجات بلغتها.

ولعلّ أكثر ظواهر الاحتكاك اللغوي ظهوراً في الوسط الجزائري ولسبب جغرافي، ما نلاحظ من تقارب بين عامية الشرق الجزائري وعامية تونس من جهة، وبين عامية الغرب الجزائري وعامية المغرب من جهة أخرى، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على إمكانية مرور << مجموعة من العادات الكلامية والأساليب التعبيرية والبنى اللغوية >>¹ لاحتكاك الشعبين المتجاورين عن طريق الاتصال بانتقال جماعة إلى أخرى.

1-1-3-الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي:

يتسبّب النوعان المذكوران سابقاً في حدوث الاحتكاك اللغوي على مستوى الجماعة اللغوية، كما قد يحدث على مستوى الفرد الواحد حينما يكون مزدوج اللغة أو متعدّد اللغات، أي يستعمل لغتين أو أكثر، ولا شك أنّ أغلب أفراد المجتمعات الآن مزدوجو اللغة بحكم الدراسة والمهنة والتواصل السريع بين أفراد الجماعات اللغوية المختلفة، بل غدا إتقان لغات عدّة من ضروريات العصر لغرض التعلّم والدراسة والعمل....

واستعمال الفرد أكثر من لغة في ممارساته اللغوية يضيفي على هذه الأخيرة بعض السمات منها:

-ظهور بنى لغة أثناء استعمال لغة أخرى.

-ظهور الآثار الصوتية للغة ما في لغة أخرى وكلاهما تستعملان من نفس الفرد.

-تنوّع الأساليب من حيث اللغة المستعملة (كلمة بلغة، وكلمة بلغة أخرى وعبارة بلغة
ثالثة).

¹سالمي كريمة، احتكاك القبائلية بالعربية الدارجة في كلام مزدوجي اللغة، دراسة وصفية للتداخلات اللغوية في بعض السياقات الاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو: 1996، ص18.

وفي هذا الإطار يدخل موضوع بحثي، والذي يتناول ظاهرة التداخلات اللغوية بين المستوى العامي الذي يتحدث به التلاميذ (لغة الأم والعربية الفصحى) لغة التعليم والدراسة (في استعمالات التلاميذ الكتابية (التعبير الكتابي) والذي تظهر فيه آثار العامية (أصواتها، مفرداتها، تراكيبها ودلالاتها).

وكنتيجة عامة للاحتكاك اللغوي مجموعة من الظواهر اللغوية من قبيل التداخلات اللغوية، المزج اللغوي، التعاقب اللغوي والاقتراض اللغوي فقد >> دلت الأبحاث اللسانية اجتماعية الحديثة أن التنوعات اللغوية المتعايشة قد تتداخل وتتعاقب وتتمازج <<¹ فما هو المقصود بهذه الظواهر اللغوية؟ وما هي خصائصها؟ وما أهم أسباب حدوثها؟

2-التداخل اللغوي، تعريفه، أنواعه وفائدته التعليمية:

إنّ تقييم مدى تقدّم متعلّم لغة ما -غير لغة الأم- يتمّ من خلال ملاحظة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها عندما يعبرّ باللغة الهدف، ولقد شاعت في الآونة الأخيرة في أوساط اللغويين، التعليميين والتربويين أن أكثر الأخطاء المرتكبة أثناء عملية تعلّم لغة غير لغة الأم تردّ إلى التداخل اللغوي الذي يحصل بين لغة المتعلّم الأم واللغة التي يسعى إلى تعلّمها²

فما مفهوم التداخل اللغوي؟ وما أسباب حدوثه؟ وما هي أنواعه؟

وقبل الحديث عن مصطلح التداخل اللغوي، حريّ بي أن أشير إلى مصطلح شديد العلاقة به وهو التحول.

¹ محمد يحياتن، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الجديدة، ص74.

² ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص54.

2-1_التحول اللغوي: le Transfer

تعدُّ قضية تعلّم اللغة فكرة قديمة، إذ كثيرا ما ادّعى المعلمون أنهم يقدمون أفضل الطرائق لتعلّم اللغة الثانية، وظلّ الحال كذلك إلى غاية القرن التاسع عشر، الذي شهد اهتماما متزايدا بلغات أخرى كاليابانية وتأثير الإعلام والاتصالات في القرن العشرين. وكان المعلمون طوال هذه الأزمنة يحاولون إزالة الصعوبات وتنظيم التعليم وتسريعه، وصولا إلى وقتنا الحالي الذي ظهرت فيه قضايا أوسع حول تعلّم اللغات.

ولعلّ من أهمّ هذه القضايا تأثير اللغة الأولى (لغة الأم) في تعلّم لغة ثانية أو لنقل: فكرة التحول بين اللغات، والتي كانت فكرة هامشية لا يلقى لها بال، في حين أصبحت الآن من الأمور التي تشغل بال الكثير، وبعدّ التحول ظاهرة حقيقية ومهمّة، يجب الاهتمام بها في عملية تعلّم اللغة الثانية.

ولقد عرفه "غاليسون وكوست" كما يلي: >> إن مفهوم التحول في نظريات التعلّم هو تأثير تعلّم ما في تعلّم آخر قريب من<<¹

ويواصل الباحثان تعريفهما >> وقد يكون التحول أماميا transfer proactif حينما يؤثر التعلّم "أ" في التعلّم "ب" أمّا التحول الارتجاعي transfer rétroactif حينما يؤثر التعلّم "ب" في التعلّم "أ"، وأيا كان التعلّم أماميا أو ارتجاعيا فإننا نتحدّث عن التحول أنّه إيجابي أو سلبي<<². إذ يفترض التحليل التقابلي أنّ متعلّم اللغة الهدف، يظلّ خاضعا لتأثير لغته الأولى إذ يسقط قواعد هذه الأخيرة على اللغة الهدف، وقد يحدث العكس، أي يسقط المتعلّم قواعد اللغة الهدف على اللغة الأولى كما ورد في التعريف، وكلتا الحالتين تسفران عن إحدى النتيجتين:

¹Galisson et Coste, dictionnaire de didactique des langues, p569.

²Op cit, p569.

2-1-1- التحول الإيجابي: transfer positive

يحدث التحول الإيجابي عند اتفاق قواعد اللغتين، وبالتالي فإن دور لغة الأم سيكون تسهيل تعلم اللغة الهدف، وذلك عن طريق نقل الخبرة لتشابه النظامين اللغويين¹ في عدة مستويات: صوتية، نحوية، صرفية ودلالية فإستراتيجية التحول هذه ملائمة حينما يكون النظامان اللغويان متشابهين، كتشابههما في الرتبة مثلا.

2-1-2- التحول السلبي: transfer négative

حين تعلم الفرد للغة أخرى، يقوم بتركيب وتشكيل جمل في اللغة الهدف متأثرا بلغة الأم، إذ يقوم بصياغة جمل على نفس المنوال الخاص بلغة الأم، ويواصل في تطبيق قواعد هذه الأخيرة، في حين هو في حاجة إلى القواعد الجديدة، وبالطبع سيرتكب أخطاء، وارتكاب الأخطاء في اللغة الهدف يُفسّر بمفهوم التحول في بعضها، ويسمى أحيانا ب: التحول السلبي أو " التداخل اللغوي"²، فيحدث عند اختلاف قواعد اللغتين، وهي الحالة الأكثر بروزا.

وهذه تعاريف بعض اللسانيين الغربيين لظاهرة التداخل اللغوي:

2-2- تعريف التداخل اللغوي:

2-2-1- تعريف وليام مكاي فرنسيس William F-Mackey: >> التداخل اللغوي

هو استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا أو كتابتنا بلغة أخرى <<³

¹ Pit Corder, introducing applied linguistics, p132.

²Op cit, p132.

ينظر أيضا:

Marie Louise Moreau, sociolinguistique p179

³ William F.Mackey, Bilinguisme et contacte des langes, p401.

بمعنى إبدال أو استعمال عناصر من اللغة "أ" والتي هي لغة الأم ونحن نكتب باللغة "ب" والتي هي لغة ثانية.

ومن بين المسائل التي تطرح في الدراسات المهمة بتعليم وتعلم اللغات هي مسألة التشابه والاختلاف بين اللغات، ومن أهم نتائج الاحتكاك اللغوي بين لغتين، الأخطاء التي نلاحظها عند المتعلمين، والنتيجة عن نقل الخبرة من لغة إلى أخرى، وهذا ما اهتمت به اللسانيات التقابلية*.

يرى روبير لادو Rober Lado خبير تعليم اللغات، أن لغة الأم تؤثر تأثيرا كبيرا في تعلم اللغات، وحسب النظرية التقابلية التي يدافع عنها، فإن الاختلافات بين اللغتين تُصعب تعلم اللغة، أما التشابه بين اللغتين فإنه يُسهل التعلم أو يقلل من صعوبته.

ففي الحالة الأولى، يكون المتعلم قابلا لارتكاب أخطاء بيلغوية interlinguales أو تداخلات لغة الأم والتي تظهر على جميع مستويات اللغة، وهنا نشير إلى أن المقارنة التفصيلية للغتين المعنيتين (L1/L2) يساعد على التنبؤ بالصعوبات التي سيواجهها الناطقون باللغة (1) حينما يتعلمون اللغة (2)، ويتم افتراض الأخطاء التي سيرتكبها المتعلمون، إذ تكون الصعوبات كثيرة حين تكون الاختلافات كبيرة، والعكس صحيح.

أما "كراشن" "Krashen" فيؤكد على وجود عوامل أخرى غير لغة الأم والتي تتدخل في عملية تعلم لغة أخرى، منها:

-تأثير لغات مكتسبة سابقا.

-عوامل مهمة أخرى كتحفيز المتعلم

-العوامل النفسية، المعرفية والاجتماعية

*اللسانيات التقابلية فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، هدفها مقارنة لغتين أو أكثر لتسهيل تعليمها وتعلمها.

-منهجية التعليم

وقد لوحظ أن: >> التداخل بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة <<¹ كما أثبتته الدراسات التقابلية التي أجريت بين اللغات المتقاربة، وذلك كما في الدراسة التي أجريت بين اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية، ولعلّ هذا ما سيتمّ التحقق منه في الجانب التطبيقي لدراستنا هذه، والتي من خلالها يتّضح تأثير العامية، أو تداخلها في العربية الفصحى أثناء تعلّم هذه الأخيرة، مع العلم أنّهما مستويان للغة واحدة هي اللغة العربية.

إنّ التداخلات اللغوية من أكثر أنواع الأخطاء اللغوية وضوحاً، والتشابه بين اللغتين لا يعني سهولة التعلّم بالضرورة، ولا يعني الاختلاف بينهما في مقابل ذلك صعوبة بالضرورة، لأنّ التشابه والاختلاف مسألة لغوية، في حين أنّ الصعوبة والسهولة مسألة نفسية لغوية².

ولقد وجّه الكثير من النقد للمبدأ القائل بأنّ التداخل نتيجة الاختلاف والتشابه بين اللغتين، لأنّ التحليل التقابلي الذي من شأنه توضيح الاختلاف والتشابه، يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق، ومن جهة أخرى تحدث مشكلات فعلاً ولا يتنبأ بها أصلاً.

2-2-2-تعريف قاليسون وكوست (R-Gallisson et D-Cost):

>> التداخلات اللغوية هي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، والأخطاء التي يرتكبها في اللغات الأجنبية، بفعل تأثير لغة الأم أو لغة أجنبية أخرى مدروسة سابقاً <<³. ركّز الباحثان في تعريفهما هذا على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، والتي يفسرها أصحاب

¹عبد الله الراجحي، علم اللغة التطبيقية وتعليم العربية، ص 60.

²محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص194.

³Gallisson et Cost, dictionnaire de didactique des langues, P291.

الاتجاه التقابلي بالاختلافات الموجودة بين اللغتين (ل1) و (ل2)، فكما كثرت الاختلافات كثرت الصعوبات، وكما تشابهت اللغتان قلّت الصعوبات، وبالتالي قلّت الأخطاء.

كما نبّه الباحثان إلى تأثير لغة أجنبية أخرى في تعلّم اللغة الثانية، ويمكن التمثيل عن ذلك بالتلاميذ الجزائريين الذين يتعلّمون لغتين أجنبيتين هما: اللغة الفرنسية التي تُعلّم في المرحلة الابتدائية، واللغة الإنجليزية التي تُعلّم في المرحلة المتوسطة، وفي مثل هذه الحالة قد يواجه التلاميذ صعوبات في تعلّمهم اللغة الإنجليزية بسبب لغة أجنبية تعلّموها سابقا وهي اللغة الفرنسية.

وحسب "كوردر" فاللفظتان: "الاختلاف" و"الصعوبات" مترادفتان عند العالم "روبير لادو"، ففي رأي هذا الأخير أنّ مواطن الاختلاف بين لغة الأم واللغة الهدف من شأنها أن تخلق صعوبة في التعلّم¹.

2-2-3- تعريف "أوريالفاينريخ" "Uriel Weinreich":

>> إنّ كلمة التداخل تعني تغيير التركيب الناتج عن تقديم عناصر أجنبية في المجالات الأكثر بناء في اللغة، مثل النظام الصوتي، جزء كبير من البنية الصرفية والتركيب (النحو) وبعض مجالات المفردات (اللون، الزمن، القرابة...) <<².

تتعدّد اللغات في العالم، والتعدّد اللغوي يؤدي إلى احتكاك اللغات سواء على مستوى الفرد (مزدوج اللغة أو في وضعية تعلّم اللغة) أو الجماعة، ومما لا شكّ فيه، أنّ نتائج هذا الاحتكاك اللغوي، هي إحدى الأهداف الأولى للدراسات اللسانية الاجتماعية.

لقد عرف "فاينريخ" ظاهرة "التداخل اللغوي" سنة 1953 في كتابه "languages in contact"، إذ عالج قضية ازدواجية اللغوية وبعث وحاول من خلال ذلك توضيح كيفية تماس واحتكاك اللغات عند نفس الشخص بالتناوب، فالتداخل اللغوي

¹ Pit Corder, introducing in applied linguistics, p229.

² L J Calvet, sociolinguistique, p23.

ظاهرة فردية عكس الظواهر اللغوية الأخرى الناتجة عن الاحتكاك اللغوي، والتي تعتبر ظواهر جماعية، وقد قام فانريخ بشرح كيفية حدوث التداخلات الفونيمية للهجة ألمانية تستعمل في قرية سويسرية (Thusis) كما أنّ كتابه هذا المعنون بـ"احتكاك اللغات" تكمن أهميته في إشارته لمصطلح التداخل اللغوي، إذ تعتبر >> مسائل التعليم ومنطقة التداخل في غاية التعقيد <<¹ كما تتسم منطقة التواصل بين ازدواجية اللغة بثلاث خصائص هي:

-لسانيات النظام أو الأنظمة المتجاورة

-سيكولوجية إدارة هذه الأنظمة من قبل الناطقين

-التصنيف السوسiolوغي للاختلافات (لغات، لهجات، تنوعات...) ².

2-2-4-تعريف "ماري لويز مورو" "Marie-Louise-Moreau":

>> يرجع مصطلح التداخل إلى تفاعل مسارين نفسلغويين يشتغلان بطريقة عادية وباستقلالية عند الفرد مزدوج اللغة <<³ ويعرف مثل هذا الإنتاج وفي كلّ الحالات بأنه انحراف عن معيار اللغتين المتواجدتين في وضعية احتكاك⁴، فبدل أن يلتزم المتحدث بلغة ما، بقواعدها وقوانينها، نجده ينحرف عن نظامها لأسباب مختلفة، كعدم التمكن منها، الأسباب الاجتماعية، النفسية، التعليمية...إلخ.

¹ لبيار أشار، سوسiolوگيا اللغة، تعريب عبد الوهاب ترو، ط1.بيروت: 1996، ص45.

² نفسه، ص45.

³ Marie Louise Moreau, sociolinguistique concepts de base, p178.

⁴ نفسه، ص178.

2-2-5-تعريف "جون دويوا" Jean De Bois:

>> يحدث التداخل اللغوي عندما يوظف المتعلم مزيج اللغة خاصة صوتية أو صرفية أو معجمية أو نحوية للغة الأم في اللغة الأجنبية <<¹، بمعنى أن التداخل هو نقل لقواعد لغة الأم وقوانينها إلى اللغة الهدف، وحين الحديث عن النظام اللغوي فإن ذلك يشمل جميع المستويات اللغوية، الصوتية، الصرفية، التركيبية والدلالية. إذن، يقع التداخل اللغوي >> عندما يكون الوسط الذي يعيش فيه الطفل مزدوجا <<² أو حتى إن كان الوسط ثنائي اللغة أو متعدد اللغات، مما يترتب عنه رواج حصيلة لغوية هجينة، تحليل على عدة لغات أو لهجات مثلما هو الحال في الواقع اللغوي العربي، إذ تسود العامية في الاستعمال اليومي، وأثناء الحاجة يلجأ المتكلم لاستعارة ألفاظ من لغات أخرى، أي تداخل أنظمة لغوية مختلفة.

2-2-6-تعريف "هامرس وبلانك" Hamar et Blanc:

>> هي مشاكل التعلم حيث يُحوّل المتعلم عادة، عناصر وخصائص لغة يتقنها إلى اللغة الهدف، وبطريقة لا شعورية <<³ وحسب هامرس وبلانك فالتداخلات اللغوية في اصطلاح فانريخ هي واحدة من بقايا وضعية الاحتكاك.

تتشابه لغة الأم للمتعلم مع اللغة الهدف في بعض المظاهر، كما تختلفان في بعض المظاهر الأخرى، ووحدها الدراسة التقابلية للغتين تسمح بمعرفة ذلك، وبمعرفتنا لمواطن الاختلاف >> نتنبأ بأن المتعلم سيجدها صعبة <<⁴ وما يؤكد ذلك هو وقوعه في الأخطاء اللغوية، فتكثر التداخلات اللغوية عند متعلم اللغة الثانية المبتدئ، وكلما تقدّم

¹Jean De Bois et autres, dictionnaire de linguistique, P265.

²عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية، ص18.

³Hamer et Blanc, Bilinguisme et bilingualité, 2^{eme} éd.Bilgique: 1983, Pierre Mardaga,

p

⁴محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص24.

المتعلّم (2ل) قلّ الفرق بين درجتي إتقان اللغتين، وكننتيجة لذلك قلّة التداخل من (1ل) إلى (2ل)، وكلّما استمرّ تناقص الفرق بين درجتي الإتقان، تناقص التداخل، وحين يصبح المتعلّم ذا ازدواجية لغوية متوازنة، تصبح التداخلات قليلة جداً، أمّا في حالة الازدواجية المثالية فإنّ التداخل سينعدم لارتباط هذه الظاهرة بالكفاءة اللغوية.

ومن أهمّ سمات المراحل الأولى من تعلّم اللغة الثانية، التداخلات اللغوية أي النقل السلبي الكثير عن لغة الأم، هذه الأخيرة هي النظام الوحيد الذي يستطيع أن يصدر عن المتعلّم قبل أن يألّف النظام الجديد.

فالتداخل اللغوي هو التحوّل السلبي، ويسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف لدى الفرد، وقد يقع بين لغتين (عربية/فرنسية)، (فرنسية/انجليزية) أو في داخل اللغة ذاتها (عربية فصحي/عربية عامية)، كما يُعدّ التداخل اللغوي محاولة ذكيّة لتجنّب المناطق الصعبة، كما أنّه فردي لا شعوري.

من خلال التعاريف السابقة الذكر، يتّضح بأنّ ظاهرة التداخلات اللغوية قد حظيت باهتمام الدارسين والباحثين، باختلاف تخصصاتهم - تعليمية، لسانيات اجتماعية، لسانيات نفسية - ويكاد يتفق اللسانيون الغربيون على أنّ التداخل اللغوي ناتج عن تأثير لغة الأم في اللغة التي يتعلّمها الفرد (اللغة الهدف، أي نقل عنصر أو عناصر من لغة الأم إلى اللغة الثانية، وقد يكون العنصر صوتاً أو كلمة أو تركيباً¹ وهذه خلاصة التعاريف:

-التداخلات اللغوية ظاهرة فردية

-تحدث التداخلات بطريقة لا شعورية

-تمسّ التداخلات المستويات اللغوية المختلفة (الأصوات، التراكيب، الألفاظ والدلالة)

¹ علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية. الجزائر: 2010، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد(01)، ص77.

-تحدث التداخلات من لغة الأم إلى اللغة الثانية أو العكس، إلا أن الحالة الأولى هي الأكثر شيوعاً وهو ما استخلصناه من معاجم التعليمية خاصة

-يهتم بدراسة هذه الظاهرة عدة تخصصات علمية: تعليمية اللغات، اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية.

2-3- كيفية حدوث التداخل اللغوي:

كما هو موضح في الخطاطة (رقم 1) فإن أنظمة كل من لغة الأم واللغة الثانية تتفاعل فيما بينها بطريقة منتظمة، داخل المعجم الذهني، وذلك استعداداً لإنتاج الكلام، كما أن أنظمة لغة الأم تنشط بالموازاة مع أنظمة اللغة الثانية حينما يستعد المتكلم للتعبير بهذه الأخيرة.

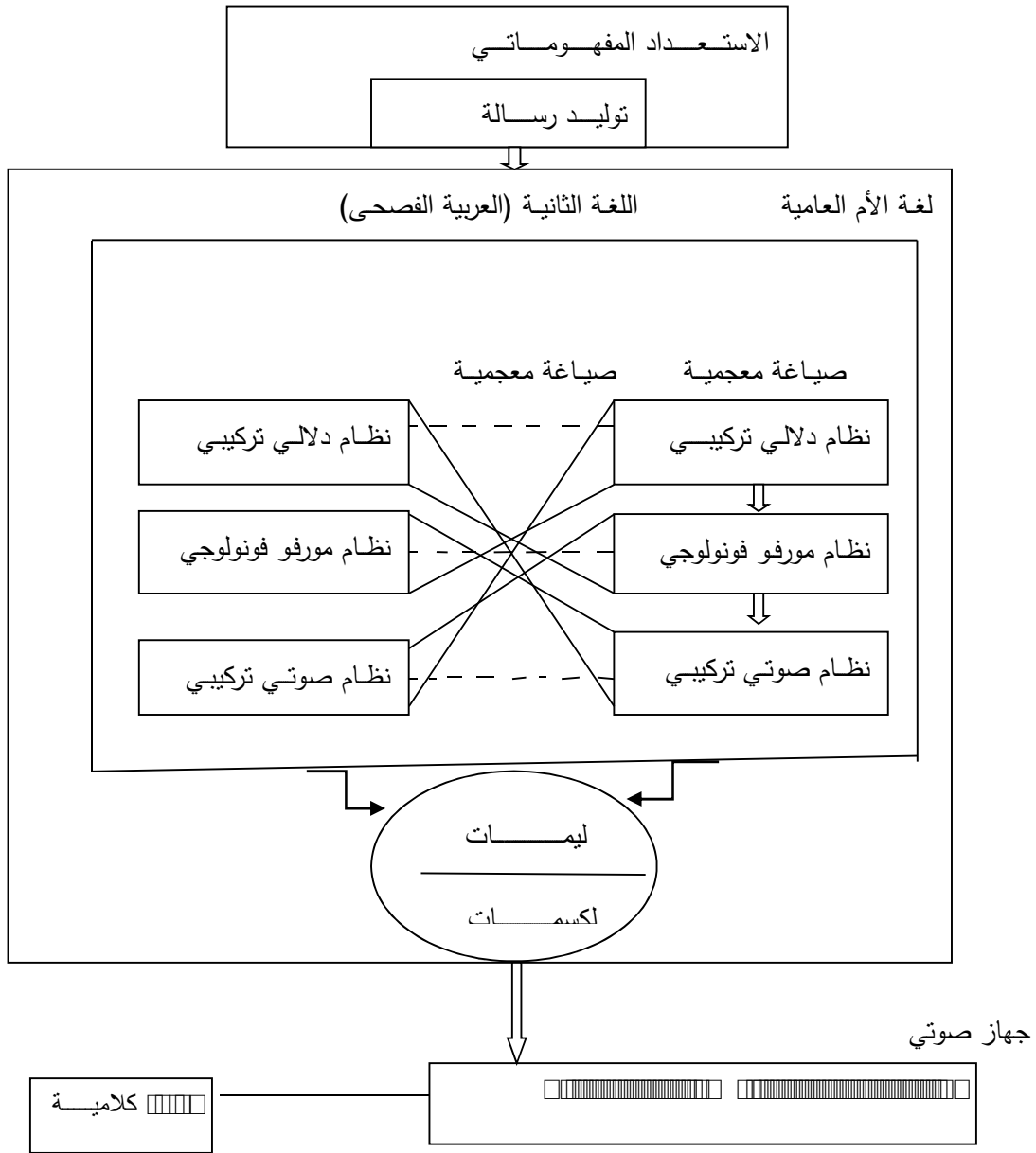
كما يتبين في الخطاطة وجود نوعين من التفاعل:

***تفاعل مباشر:** ويحدث بتداخل مستويين متوازيين وهو الذي أشرنا إليه بالخطوط المتقطعة، وفي هذا التفاعل يكون التأثير في الكلام بدرجة عالية.

***تفاعل غير مباشر:** ويحدث بتداخل مستويين غير متوازيين، والذي أشرنا إليه بالنقط الغير متقطعة في الخطاطة ويكون هذا التفاعل قليل التأثير.

وفيما يلي نموذج عام للتداخل اللغوي:¹

¹لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية.الرباط: 2014، ع58، ص119.



الخطاظة (1): نموذج عام للتداخل اللغوي أثناء إنجاز الكلام

2-4- أنواع التداخل اللغوي:

ينقسم الإنجاز اللغوي إلى قسمين أساسيين هما:

أ- الإنجاز اللغوي المكتوب

ب- الإنجاز اللغوي المنطوق

ولكلّ منهما خصائصه ومميزاته، ونفس الشيء فيما يتعلّق بالتداخل اللغوي، فقد يحدث التداخل اللغوي إمّا في الإنجاز اللغوي المنطوق، أو في الإنجاز اللغوي المكتوب، وهذا ما استخلصته من تعريف "فرانسيس ديبيسير" Francis Debyser حيث يقول: >> التداخل اللغوي هو استعمال عناصر لسانية تنتمي إلى لغة أخرى سواء في الكتابة أو الكلام <<¹ كما قد يحدث التداخل اللغوي في الإنتاج (التعبير) أو الفهم² والذان (الإنتاج والفهم) هما فرعان للأداء، ومنه فالأخطاء نوعان >> أخطاء قدرة compétence وأخطاء أداء performance، ووصف أخطاء القدرة مهمّ جدا خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجّه إلى أخطاء الأداء <<³ وحسب "جون بييركوك" فإنّ التداخلات اللغوية إمّا أن تكون:

*تداخلات إنتاجية (التعبير)

*تداخلات استقبالية (الفهم)⁴، إلّا أنّه من الصعب تحديد أخطاء الأداء الاستقبالي، لأنّ >> المتعلّم للغة الأجنبية قد يتلقّى كلاما ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إلّا إذا أنتج كلاما <<⁵ مع العلم أنّه لو نتّمكّن من معرفة طبيعة أخطاء الفهم سنستفيد حقا من

¹لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعليم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، ص119، ينظر أيضا:

Jean Pierre cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde p139

²Op cit, p139

³عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55

⁴Jean Pierre cup, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p139

⁵عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55.

معرفة طبيعة التلقي اللغوي عند الإنسان، ولأجل ذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو التعبيري expressive، كما أشار أيضا "جون بيبيركوك" إلى أن التداخل اللغوي غير محصور فقط في تأثير لغة الأم في اللغة الهدف (الثانية أو الأجنبية)، بل قد يحدث بتأثير اللغة الأجنبية في لغة الأم، وسماها بتداخلات العودة Interférences de retour*، مثل كلمة plastique المكتوبة plastic بتأثير اللغة الإنجليزية. وثمة تداخلات أخرى سماها بالتداخلات المركبة Interférences complexes والتي تحدث بين اللغات الأجنبية المستعملة عند متكلم ما وبين لغته الأم¹.

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر للتداخلات اللغوية، نلاحظ أنه ثمة إشارة في كل مرة إلى ثلاثة أنواع أساسية للتداخلات وهي:

-التداخلات الصوتية

-التداخلات النحوية

-التداخلات المعجمية

باستثناء تعريف "قالسيون وكوست" والذان أشارا إلى التداخلات الثقافية في نهاية تعريفهما، وكذا تعريف "جون بيبيركوك" الذي أضاف التداخلات التي تظهر في تحقيق أفعال الكلام réalisation d'actes de paroles. إذن تظهر التداخلات اللغوية على جميع مستويات اللغات المتواجدة في وضعية احتكاك وبدرجات متفاوتة²، وفيما يلي تقسيمات أو تصنيف التداخلات اللغوية عند بعض اللغويين الغربيين:

*لقد تحدث عن ذلك عبده الراجحي، إذ قال أن التداخل بين مهارتين لغويتين واحدة موجودة والثانية جديدة، وقد يكون النقل "أماميا" بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة وقد يكون العكس، وهو ما يسمى "ارتجاعيا" وكل منهما قد يكون "إيجابيا" أو "سلبيا"، فالإيجابي هو تيسير التعليم، أما السلبى فهو إعاقة التعلم حسب اختلاف النظامين اللغويين، ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص58/59.

¹Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique de français, p139

²André Martinet, Eléments de linguistiques générale, 4eme éd. Paris: 1998

*لويس جان كالفي: يشير هنا جان كالفي إلى التداخلات التي تظهر في المستويات الآتية:

الصوتي، الصرفي، النحوي والمعجمي¹، ويقول: >> يمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع للتداخلات:

التداخلات الصوتية Interférences phonétiques

التداخلات التركيبية Interférences syntaxiques

التداخلات المعجمية Interférences lexicales <<²

*قالسيون وكوست: يقول قالسيون وكوست: >> يمكن للتداخلات اللغوية أن تمسّ مختلف مستويات النظام اللغوي، فبإمكانها تأخير اكتساب نظام فونولوجي ومعاكسته كالنبر والتنغيم، ونتحدّث في هذه الحالة عن التداخلات الفونولوجية، ويمكن للتداخلات أن تمسّ العلامات النحوية، البنية الصرفية، بنية الملفوظ، ترتيب الكلمات، ونتحدّث هنا عن التداخلات الصرفية التركيبية أو ببساطة التداخلات النحوية، كما قد تقود التداخلات اللغوية إلى اختيار كلمات غير ملائمة نتيجة للقياس الدلالي الخاطئ، إنهم الأصدقاء المزيفون. أو التداخلات المعجمية والتداخلات الحضارية والتداخلات الثقافية <<³، وقد ختم قالسيون وكوست قولهما هذا بإشارتهما إلى مجال اللسانيات التطبيقية والمتملّ في الدراسات المقارنة والدراسات التقابلية، والتي تطمح إلى التنبؤ بالتداخلات اللغوية وتفسيرها

Armonde Colin, p169

¹Louis-Jean, Calvet, la sociolinguistique, p23.

² Op cit, p24.

³Gallisson et Coste, dictionnaire de didactique de langes, p291

كما تطمح إلى اقتراح تقنيات للمعلمين من أجل تدارك وتصحيح هذه التداخلات. ثم إن هذه الأعمال مؤسّسة على المقارنات البنوية والمكمّلة غالبا بدراسات منهجية للأخطاء¹.

*جون بييركوك: يقول كوك: >> تؤثر هذه التداخلات على مستويات مختلفة صوتية، صرفية، تركيبية ودلالية <<².

وثمة تقسيم آخر اطلعت عليه في مقال من الإنترنت وهو كما يلي:

-تداخلات صرفنحوية

-تداخلات معجمية-دلالية

-تداخلات صوتية

-تداخلات اجتماعية ثقافية³

وفقا لما ورد في التعاريف المذكورة حول التداخلات اللغوية، يمكن أن أُميّز بين الأنواع الآتية:

-التداخل الصوتي

-التداخل المعجمي الدلالي

-التداخل النحوي

-التداخل الثقافي أو الحضاري أو الاجتماعي

¹Gallisson et Coste, dictionnaire de didactique de langes, p292

² Jean Pierre Cup, dictionnaire de didactique du français, p139

³ Notion d'interférences et transferts linguistiques publié le 19 décembre 2013 par MENDES prof Mona MPANZU ICED-UTGE/ANGOLA, cours de sociolinguistique.

2-4-1- التداخلات الصوتية:

تظهر التداخلات اللغوية على جميع مستويات الإنتاج اللغوي: الصوتي، الصرفي، المعجمي، النحوي...¹ واللغة في الأساس، وعند جميع الشعوب، مجموعة من الأصوات، وكما يعرفها ابن جني: >> أما حدّها.. فإنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم<<² وتحوّل هذه الأصوات إلى رموز مكتوبة في مرحلة تالية، وتعتبر الأصوات اللبّات الأولى التي تتكوّن منها الوحدات الكبرى، كال كلمات والجمل، وهذا ما يُسمى بالنظام الصوتي للغة، والذي قدّم لنا اللغويون خدمات جليلة حوله، بل إنّ بعضهم قدّم لنا وصفا شاملا لكافة الأصوات التي يستعملها الناطقون بمختلف اللغات، سواء ما تعلّق بطريقة نطقها >>وبالمميّزات التي تفرّق بين كلّ منها وسائر الأصوات الأخرى، وبالقواعد التي تحكم اتصال تلك الأصوات المنفردة بعضها ببعض، وبما يمكن أن يحدث لكلّ منها عندما تتمّ عملية الاتصال هذه >>³ إلى غير ذلك من المعارف حول الصوت اللغوي.

نتحدّث عن التداخل الصوتي حين يستعمل مزدوج اللغة أصوات لغة أخرى في اللغة التي يستعملها، ويحدث هذا بكثرة عند متعلّمي اللغة الثانية خاصة إذا كان التعلّم في مرحلة الصغر⁴. فالفرنسي مثلا، يواجه صعوبة تحقيق تفرّيق الإنجليزية بين /i/ الطويل و/i/ القصير في الكلمات مثل: sheep و ship، sheet و shit⁵.

ومن خلال الدراسة التي قام بها "رشدي طعيمة أحمد" 1982 تحت عنوان "المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان"، توصّل

¹ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p178

² أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ط4. مصر: دت، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1، ص34.

³ ناييف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص8.

⁴ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p 178

⁵ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p 25

الباحث إلى التأكيد عن تأثير خصائص اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية وخاصة في الجانب الصوتي حيث يُعتبر أكثر الجوانب تأثراً من الجوانب الأخرى، خاصة إذا كانت اللغتان (اللغة الهدف ولغة الأم) مختلفتين، مثلما هي اللغة العربية التي تتميز مثلاً بصوت "الضاد" ، السين، الشين، الذال والعين...إلخ.

وتعود التداخلات الصوتية إلى طبيعة اللغة العربية من حيث خصائص نظامها الصوتي الذي يفرض شروطاً ومعايير لم يألفها المتعلّم في لغته الأولى وبالتالي يجد نفسه غير قادر على التمييز بين الأشكال المختلفة في نطق الأصوات أو نطق صوت واحد في سياقات مختلفة.

فالتلميذ في سنواته الأولى - ما قبل التمدرس - تتكوّن لديه عادات نطقية فيستقرّ جهازه النطقي على نمط معيّن، وحين يبدأ في تعلّم أصوات لغة أخرى تظهر الصعوبات بشكل واضح سواء أكان ذلك في النبر والتنغيم، وفي صفات الأصوات ومخارجها، الأصوات المتقاربة في النطق، التضخيم والترقيق، وهي كلّها ظواهر لغوية لها علاقة بتأثيرات اللغة الأولى.

كما لوحظ عند <<بعض التلاميذ المغاربة في تعلّمهم للغة العربية، أنهم يدخلون بعض الصفات الصوتية من لغتهم الأم (البربرية)، أثناء قراءتهم، مثل: تضخيم الراء المكسورة، وإخفاء الحركات الطويلة >>¹ ونفس الشيء لاحظناه عند تلاميذنا في المراحل الابتدائية أثناء قراءتهم، إذ تظهر آثار اللهجات الأمازيغية التي هي لغة الأم بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، في طريقة نطق بعض الأصوات في نصوص القراءة، باللغة العربية وفي مختلف النشاطات التعليمية والممارسات اللغوية في القسم.

¹ مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص25.

2-4-2- التداخلات النحوية:

إنَّ الحديث عن علم النحو يشمل مستويين اثنين هما: مستوى التركيب (syntaxe) ومستوى الصرف (la morphologie)، وكثيرا ما يُجمع بين المستويين معا، وهذا ما لاحظناه في التعاريف الخاصة بالتداخلات النحوية إذ وردت باسم "تداخلات صرفية تركيبية" ¹ Interférences morphosyntaxiques كما وردت باسم آخر "تداخلات نحوية" ² Interférences grammaticales

يعتبر "علم الصرف" أحد المستويات التي غالبا ما تقارن اللغات من خلالها وهو عنصر مهم في التحليل اللغوي منذ وقت بعيد، إذ يلقي الآن اعترافا واسع النطاق، كعنصر حيوي ومهم في الدراسات اللغوية، ثمَّ إنَّ حدوث التداخلات على المستوى الصرفي يعود لتأثير التلاميذ بالصفات الصرفية للغتهم الأولى.

ومن أمثلة التداخلات الصرفية، قول الناطق بالقبائلية: الماء باردين متأثرا بصيغة الجمع للاسم الموصوف (الماء) في القبائلية، وكان من المفروض القول (الماء بارد) بصيغة المفرد.

إنَّ الفرد حين يستعمل اللغة فإنَّه لا يتكلَّم بمفردات اللغة منفصلة متلما هو الحال عند الطفل الجديد العهد باللغة، بل إنَّ المفردات التي يستعملها ينتظم بعضها مع بعض بموجب قواعد معينة لكي يكون وحدة هامة هي الجملة، وهذه القواعد نطلق عليها اسم النظام النحوي.

وفيما يخصَّ التداخلات التركيبية، فهي تتركز على تنظيم بنية جملة في اللغة (ب) وفق تنظيم اللغة الأولى (أ)، مثلا:

¹ ينظر معجم تعليمية اللغات لقالسيون وكوست، ص 291 وكذا معجم تعليمية اللغة الفرنسية لجون ببيركوك، ص 139.

² Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p179

الناطق بالإيطالية حين يتعلّم اللغة الفرنسية قد يقول:

Sonne le téléphone, arrive la pluie

بدل أن يقول: le téléphone sonne, la pluie arrive

وذلك لتأثره بلغة الأم (الإيطالية):

Suona il telefono, viene la pioggia¹

كما قد يعبر الناطق بالفرنسية على سبيل المثال باللغة الإنجليزية قائلاً:

<<the book of Jack>> عوضاً عن <<Jack'sbook>>²

فهاتان الجملتان تتشابهان في الوحدات لكن الترتيب خضع لترتيب لغة الأم بسبب النقل السلبي عنها إلى اللغة الإنجليزية، ونفس الشيء حدث للناطق بالإيطالية حين تعلّمه للغة الفرنسية، حيث كان كلامه خاضعاً للترتيب الخاص باللغة الإيطالية مع العلم أنه يستعمل اللغة الفرنسية.

ولقد أثبتت دراسة "محمد عواد" لأخطاء متعلّمي اللغة الإنجليزية من المتعلّمين العرب، أن العدد الأكبر من الأخطاء سببه تدخل لغة الأم في اللغة الهدف، كما ذكر أن طبيعة التراكيب اللغوية التي اكتسبها المتعلّمون في أثناء تعلّمهم للغتهم الأم تقف وراء كثير من الأخطاء التي يقعون فيها عندما يتعلّمون لغة ثانية، إذ يظهر تأثرهم بالضوابط وقواعد لغة الأم في اللغة الهدف³، مثل قول بعض متعلّمي اللغة الإنجليزية من العرب:

These informations are important

¹ Louis Jean Calvet, la sociolinguistique, p25

² حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللغة، ص97.

³ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص185.

بدلاً من أن يقول:

this information is important

وقول متعلّم اللغة العربية من الإنجليز: أريد كوب بارد ماء

بدلاً من أن يقول: أريد كوب ماء بارد.

وذلك على غرار قول الناطقين باللغة الإنجليزية:

a glass of cold water

إذن: التداخل النحوي هو استعمال المتكلم في لغة ما، تراكيب لغة أخرى، ويمكن أن ندرج ضمن التداخل النحوي كلّ ما له علاقة بما يلي:

1-الرتبة (الترتيب)

2-استعمال الضمائر pronoms

3-استعمال المحدّات أو المعرّفات les déterminants

4-استعمال الحروف (الجرّ أو الإضافة) les prépositions

5-استعمال المطابقة (الفعل لفاعله...) les accords

6-استعمال الأزمنة¹ les temps

وفيما يلي بعض الأمثلة عن هذه التداخلات النحوية من متعلّمين انجليز للغة الفرنسية:

¹ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p179.

(1)الرتبة:

-empty glass	{	le vide verre	بدل أن يقول:
		Le verre vide	

(2)الزمان:

-I was born in Boston	{	j'étais née à Boston	بدل أن يقول:
		Je suis né à Boston	

(3)الحروف:

-My father was born in Londres	{	mon père est né dans Londres	بدل أن يقول:
		Mon père est né à Londres	

(4)المطابقة:

-I wore the coat and I helped Anne to wear hercoat	{	j'ai pris leManteau et j'ai aidé Anne à mettre sa manteau	بدل أن يقول:
		J'ai pris le manteau et j'ai aidé Anne à le mettre.	

2-4-3- التداخلات المعجمية والدلالية:

إنّ الهدف النهائي من أنظمة اللغة (الصوتي، الصرفي والنحوي) هو نقل المعاني وتبادلها بين أفراد المجتمع، ولهذا اهتم اللغويون بهذا الجانب الهام من جوانب اللغة، ألا وهو دلالة المفردات ودلالة الجمل حتى وقد حاولوا التوصل إلى معرفة القواعد التي تحكم نظام الدلالات.

أما ما يتعلّق بالتداخل المعجمي، فنحدث عنه حين يستبدل المتكلم المزدوج اللغة وبطريقة لا شعورية، كلمة من اللغة المتحدّث بها بكلمة من لغة أخرى¹ وقد يحدث ذلك بعدة أشكال:

*يقوم المتكلم باستبدال الكلمات البسيطة مثل:

Le chat dort dans le seat

*يستبدل المتكلم الجذر ويمزجه مع سابقة أو لاحقة، مثل:

Mailer la lettre

*يستعمل المتكلم ما يُسمى بـ"الأصدقاء المزيفين" أي "les faux amis":

فمثلاً: مزدوج اللغة (فرنسية/انجليزية) ينتج الجملة الآتية:

L'avion arrive avec un délai de quatre heures، فيعطي هذا المتكلم للكلمة الفرنسية délai معنى retard تأخر في اللغة الإنجليزية delay.

وحسب "كافي" فإنّ الأصدقاء المزيفين هي كلمات لها نفس الشكل ونفس الأصل ولكنها تختلف من حيث المعنى، فمثلاً:

¹ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p178

الكلمة البرتغالية constipado ليس لها نفس معنى الكلمة الفرنسية constipé بل constipado يقابله في الفرنسية enrhumé، أما الكلمة الفرنسية constipation فلها معنى prisao de ventre في البرتغالية.

ويعرف "الأصدقاء المزيّفون"¹ باسم "النظائر المخادعة" كما ورد في كتاب "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" لعبده الراجحي، وهذا المصطلح هو تعبير فرنسي، أصبح مقبولا في مجال التحليل التقابلي، ويدلّ على وجود كلمات تبدو "متشابهة" بين لغتين، لكنها في الحقيقة "مختلفة" في الاستعمال، وتؤدي إلى أخطاء، ويحدث هذا في اللغات المتقاربة.

وهذه بعض الجمل لطلاب ألمان يدرسون الإنجليزية أو الفرنسية:

➤ 1-he turnedthe last side

يقصد page لأنّ الألمانية تستخدم كلمة site

2-did youbuythis in a ware house

يقصد departement store لأنّ الألمانية تستخدم warenhaus

3-he was astonished to find the following notice

يقصد note إذ في الألمانية notiz

4-mon père est académecien

يقصد fais des études universitaires إذ في الألمانية akademiker²

¹لويس جان كالفي، اللسانيات الاجتماعية، تر: محمد بحيان، ص15.

²عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص50

فالناطق بالانجليزية قد يعبر باللغة الفرنسية قائلا: "Je sais Jean" عوضا عن "Je connais Jean" وهذا خطأ ناتج عن النقل السلبي من لغة الأم إلى اللغة الهدف، فتداخلت قواعد اللغتين.

2-4-4- التداخلات الثقافية الاجتماعية:

اللغة ناقلة للغة الشعب الناطق بها، شفاهة أو كتابة، وتختلف الثقافات إذ لكل واحدة خصوصياتها ومميزاتها، عاداتها وتقاليدها، وتحدث التداخلات الثقافية حينما لا يجد الفرد مزدوج اللغة، المقابل لبعض العادات والوقائع في لغته، مثل: أسلوب التحية وأساليب الشكر...

تعتبر اللغة الإنجليزية في العصر الحالي لغة العلم والتكنولوجيا، فهي حاملة لعدد كبير من المعلومات في ميادين مختلفة، منها الميدان العسكري، المالي، العلمي وخاصة الإعلامي، ولهذا يمكن الحديث عن التداخلات الثقافية، بمعنى أن التداخلات قد لا تحدث بسبب اللغة الأخرى، بل بسبب الثقافة التي تحملها هذه اللغة، ولهذا يحدث لمزدوج اللغة أن يعبر عن حقائق ووقائع غير موجودة في لغته بلغة الثقافة التي استمد منها موضوع الحديث، فالتداخلات الثقافية لها علاقة كبيرة بالعادات والتقاليد، إذ لكل لغة ثقافتها ممثلة بتقاليد وعادات وتراث فني وأدبي، الشفهي منه خاصة، وهذه العناصر تختلف من شعب إلى آخر، وبالتالي تختلف التعابير والمفردات الدالة على مظاهر هذه الثقافة، وفي بعض الأحيان لا يوجد لها مرادف في لغة ثقافة أخرى.

يرى "إدريس علمو" أن هناك درجات مختلفة للتداخل اللغوي الناتج عن اللغة الأولى، والذي يمس اللغة الثانية، كما أن ثمة عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار حين دراسة الأخطاء، والتي يجب أن تكون وفقا للاختلاف اللغوي والثقافي بين اللغات¹ ولا

¹Driss Almou, l'apport des erreurs à la didactique du français langue étrangère
prémiées d'une pédagogie de l'erreur, 1^{er} éd. Casablanca: 1997, Nagah El Djadida,
p55.

يمكن الحديث عن الاختلاف الثقافي بين اللغة العربية وعامياتها في الجزائر أو في غيرها من البلدان العربية الأخرى، فهذا الاختلاف غير وارد، لكن إن أخذنا اللغة العربية واللغة الإنجليزية مثلاً أو الفرنسية، فهنا نتحدث عن الاختلاف سواء اللغوي أو الثقافي.

2-4-5- التداخل اللغوي عند اللغويين القدامى:

سبق الحديث عن التداخل اللغوي على أنه نوع من أنواع الخطأ المتعلق بالتعلم اللغوي، أو تعلم لغة ثانية أو أجنبية، وهو وثيق الصلة باحتكاك اللغات. فهل لمثل هذه الظاهرة حضور في التراث اللغوي العربي؟ وما هو ردّ اللغويين حيالها؟

تعودّ العربي على أخذ اللغة التي يتواصل بها عن سليقة، وهذا طيلة زمن دام إلى غاية مجيء الإسلام الذي أدى إلى اختلاط العرب بالأعاجم نتيجة دخولهم في الإسلام، هذا الاختلاط الذي استدعى التواصل فيما بين الشعوب باستعمال لغة الآخر، من هنا بدأ الخطأ في الظهور، حيث الخروج من السنن المألوفة في اللغة العربية وسمّاه اللغويون بالّلحن. ويقول "فهد خليل زايد" أن الخطأ >> مرادف اللحن قديماً وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة <<¹ كما كان اللحن سبباً في وضع قواعد النحو واللغة، واحتاط له علماء العربية وحلّوه محاولين إيجاد الحلول المناسبة له، كما قاموا بذكر العلاج في مؤلفاتهم كما وصف اللغويون اللحن بأنه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما، ومن هنا بدأت حركة التصحيح اللغوي عند القدماء نتيجة اختلاط الألسنة غير العربية ممّا أدى بالعلماء إلى الاجتهاد في التنبيه إلى الأخطاء اللغوية التي بدأت بالانتساع². وقد ظهرت كتب كثيرة في لحن العامة، كما عمل اللغويون على تنقية اللغة العربية.

¹زايد فهد خليل، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، د. ط. عمان: 2009، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص71.

²نفسه، ص71.

ولعلّ أهمّ ما يمكن قوله عن هذا اللحن الذي ظهر عند اختلاط العرب بالأعاجم أنّه ناتج عن تماس واحتكاك اللغات، وتأثير بعضها في بعض، وظهور لكّنات الأعاجم خاصة في استعمالاتهم للغة العربية.

ولقد تحدّث كلّ من الجاحظ وابن جني عن التداخل اللغوي وهو ما سُمّي عندهم باللغة الثالثة.

2-4-5-1- ابن جني: يعتبر التداخل عند ابن جني حالة تحدث لاختلاف اللهجات العربية ولقد وضع في الفصل الثاني ما سمّاه (تركب اللغات)، فزعم أنّ قبيلة كانت تقول: قَنَطَ يَقْنُطُ، وأخرى تقول قَنَطَ يَقْنُطُ، ثم تداخلت اللغتان فقال من قال (قَنَطَ يَقْنُطُ). ولقد أشار ابن جني إلى أنّ تداخل لغتين ينتج عنه لغة مركّبة تُسمّى لغة ثالثة، ومثاله على ذلك قَنَطَ يَقْنُطُ، وإنّما هما لغتان تداخلتا، ذلك أنّ قَنَطَ يَقْنُطُ لغة أي تدلّ على معنى معيّن، وقَنَطَ يَقْنُطُ لغة أخرى تدلّ على شيء آخر غير المعنى السابق ثم تداخلتا فولدت لغة ثالثة¹ وجاء في تعريف اللغة الثالثة (Inter langue) في معجم "تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية أو ثانية" أنّها تعني: >> طبيعة وخصائص بنية نظام اللغة الهدف المُدخلة من قبل المتعلّم في مرحلة تعليمية معيّنة، ويتميّز نظامها بوجود علامات من اللغة الهدف وعلامات من اللغة المصدر (سواء أكانت اللغة الأولى أو لغة الأم مكتسبة بشكل متوازي أو قبليا) دون أن نستطيع التمييز بينها، وهو نظام ذاتي له بنيته والذي لا يمكن وصفه إلّا كذلك <<² وقد ترجم مصطلح "inter langue" إلى اللغة العربية بعدّة مصطلحات هي: اللغة الوسيطة، اللغة المرحلية، اللغة البينية، واللغة الانتقالية. والأمثلة التي ذكرها ابن جني تدلّ على ظاهرة التداخل اللغوي

¹ ابن جني، الخصائص، ج1، ص 381.

² Jean Pierre Cup, dictionnaire de didactique de la langue française comme langue étrangère ou seconde, 2003, p

إلا أن "إبراهيم أنيس" نفى التداخل بين اللغة جملة وتفصيلاً، وردّ على ما ذكره ابن جني في هذا الباب بأنه: >> لم يحدثنا عن كيف تتداخل اللغات، ولا عن الدوافع التي قد تدعو لمثل هذا التداخل <<¹ ويواصل "إبراهيم أنيس" حديثه: >> وليس تتداخل اللغات الذي زعمه ابن جني إلا نوعاً من الصناعة لا تبرّر تلك الأمثلة التي رواها <<² وفيه أن يصنّف ما زعمه تداخلاً وينسبه إلى لهجات متعدّدة، وليس متداخلة.

وفي هذا الصدد لا بدّ من الإشارة إلى ما روته مصادر اللغة من مظاهر التداخل اللغوي، لأنّ ما نفاه "أنيس" لا يؤيّد الواقع اللغوي لاسيّما أن ابن جني لم ينفرد بهذه المسألة، بل ثمة الكثير من مصنفات القدماء التي تصادفنا هذه القضية فيها، علماً أنّ أهمّ خاصية للغة أنّها ظاهرة اجتماعية تؤيّد هذا التبادل والتعاور بين القبائل العربية في استعمال الأنماط اللغوية وتداخلها في التعبير عن المعاني، ولعلّ ما يمكن أن نفسّر به التداخل الذي تحدّث عنه القدماء هو >> اختلاط القبائل العربية ببعضها في السّلم والحرب، وتعاورها ألفاظ بعضها <<³ وهو ما سُمّي عند المحدثين بالاحتكاك اللغوي أو التماس اللغوي، والذي يحدث بين لغتين أو أكثر لأسباب خاصة (الهجرة، الحرب، التعلّم..). وقد بيّن ابن جني حال المتلقّي للغة غيره >> فمنهم من يخفّ ويسرع إلى قبول ما يسمعه، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتّة، ومنهم من إذا طال تكرّر لغة غيره عليه لصقت به ووجدت في كلامه <<⁴ وهنا توضيح لقضية مهمّة في تعلّم اللغات وهي خصائص المتعلّم، فمن المتعلّمين من هو سريع الأخذ ومنهم من هو عكس ذلك، وعامل آخر وهو التكرار والذي تحدّث عنه قديماً "ابن خلدون" في

¹ إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص 144.

² نفسه، ص 144.

³ سيف الدين الفقراء، تداخل اللهجات وأثره في تفسير الشذوذ في بنية الفعل المضارع، 2008، كلية الآداب جامعة مؤتة، فلسطين، ص

⁴ ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 384.

مقدمته¹، كما أنه -التكرار- مبدأ أساس في اكتساب وتعلم اللغات عند المحدثين بالأخص النظرية السلوكية.

ومن الأمثلة التي ذكرها ابن جني:

أ-قنط ب-يقنط

ج-قنط د-يقنط أو يقنط

يتداخل أ مع د (قنط مع يقنط أو يقنط لغتان متداخلتان)

يتداخل ج مع ب (قنط يقنط لغة متداخلة)

أ-ركن ب-يركن

ج-ركن د-يركن

يتداخل مضارع ركن يركن مع ماضي ركن يركن، فتصبح ركن يركن بالفتح فيهما لغة
ثالثة، ويتداخل ركن مع مضارع ركن فتصبح ركن يركن: لغة رابعة. وهذا ما نطلق عليه
التداخل المزدوج، وله مثال في قنط، إذ جاء عنهم: قنط يقنط، وقنط يقنط، وفيه لغة مركبة
هي قنط يقنط بالفتح فيها على غير القياس، ولغة رابعة ذكرها العلماء هي: قنط يقنط.

2-4-5-2- الجاحظ:

إنّ التداخلات اللغوية معروفة في تراثنا العربي معرفة تامة لاسيما الصوتية منها، إذ
لاحظ اللغويون العرب الأقدمون عدّة اختلافات بين أداء الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها
من العجم، كما دونوا بعضا من أخطاء الناطقين بغيرها على مستوى النطق مثلا، وأرجعوا
هذه الأخطاء إلى تأثير لغة الأم في لغة أولئك الناطقين.

¹ ابن خلدون، المقدمة، ج1، ص662.

ورد في باب (اللّحانين) للجاحظ (ت 1955) بعض أخطائهم في ذلك، فقال: >> وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة، يكون لفظه متخيراً فاخراً ومعناه شريفاً كريماً، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنّه نبطي. وكذلك إذا تكلم الخراساني على هذه الصفة، فإنّك تعلم مع إعرابه وتخيراً ألفاظه في مخرج كلامه، أنّه خراساني وكذلك إن كان من كتاب الأهواز <<¹. كما نبّه الجاحظ إلى قوّة تأثير لغة الأم في متكلّميها البالغين، حيث فسّر الأخطاء اللغوية المسموعة على لسان الناطقين بغير العربية من الأجانب، فقال: >> ألا ترى أنّ السندي إذا جلب كبيراً فإنّه لا يستطيع إلاّ أن يجعل الجيم زايًا ولو أقام في عليا تميم، وفي سفلى قيس وبين عجز هوازن خمسين عاماً، وكذلك النبطي القح يجعل الزاي سينا، ويجعل العين همزة <<² ولعلّ هذا ما كثر عنه الحديث في مجال تعليم اللغات الأجنبية في العصر الحالي، إذ ينبّه التعليميون إلى أنّ تعلّم اللغات الأجنبية في مرحلة الصغر يكون أحسن حالاً من تعلّمها في مرحلة الكبر خاصة من الجانب الصوتي.

ويكاد يتعذّر على متعلّم اللغة العربية من الإنجليز نطق الحاء فيحدث التداخل الصوتي، إذ يستبدل بهذا الفونيم الصعب في اللغة الثانية فونيماً آخر في لغته الأم فيأتي بصوت /h/ أي /هـ/، لأنّ لغته الأم تزوّده بـ/هـ/ ولا تستطيع تزويده بـ/ح/.

أمّا متعلّم اللغة الإنجليزية من العرب فينطق في أحوال كثيرة صوت /v/ فاء لوجود هذا الأخير في لغته وانعدام الأول فيها.

ونشير في الأخير أنّ التداخل الصوتي هو أكثر أنواع التداخل الأخرى شيوعاً كالتداخل النحوي والتداخل الدلالي، كما أنّه واضح أكثر منهما، ويمكن ملاحظته بسهولة، أمّا عن وروده بكثرة فيكون كلّما كان تعلّم اللغة الثانية متأخراً كما أنّه يقلّ كلّما كان تعلّمها أبكر.

¹ عمرو بن بحر أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، تح: فوزي عطوي، ط1. بيروت: 1968، دار صعب ص51.

² نفسه، ص52.

2-5-أسباب التداخلات اللغوية:

تصدر ظاهرة التداخلات اللغوية من عند بعض التلاميذ، وهي نوع من الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها، إلا أن عملية تصحيحها لا تقتصر على إعادة تقديم المادة اللغوية بواسطة التمارين ذاتها، بل تقتضي تعلّم مصدر الأخطاء على نحو يمكن الأستاذ من توفير المادة اللغوية الملائمة، ويمكن حصر الأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرة فيما يلي:

2-5-1-أسباب لسانية اجتماعية:

سبق أن تحدّثنا عن الاحتكاك اللغوي الناتج عن التعدّد اللغوي، والذي يسمح بتجاور لغات وتعايشها وبالتالي تداخلها على ألسنة أفراد المجتمع >> فثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتجة عن الازدواجية اللغوية، أو التعددية اللغوية لدى التلميذ سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعبيرات <<¹ فكثيرون هم الذين يكتبون بالفرنسية ويدخلون تعابير بالعربية، أو يستعملون ألفاظا عامية (لغة الأم) وهم يعتقدون أنها من العربية الفصحى.

والمجتمع الجزائري مثله مثل بقية المجتمعات، يتسم بالتعدّد اللغوي (عربية فصحى، عربية عامية، أمازيغية ولهجاتها، اللغة الفرنسية والانجليزية) ومع التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم بأسره، ثمة حتمية لاعتماد اللغات الأجنبية ممّا أدّى إلى إبعاد اللغة العربية عن مجالات العلوم، وإن كان المنتظر من فرض اللغات الأجنبية هو خلق تعدّد لغوي إيجابي إلا أن النتيجة كانت عكس ذلك، إذ حلّ محلّه >>الضعف اللغوي من جراء تداخل الأنساق<<² ونتيجة لتعدّد اللغات في المجتمع، أصبح الفرد يتأرجح بين اللغات، فلا هو متمكّن منها (كتابة، قراءة، سمعاً وفهماً) ولا هو جاهل بها كلّ الجهل، والنتيجة تداخل اللغات المختلفة على مستوى الفرد المتكلّم، وممّا يميّز

¹ جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ط1. الدار البيضاء: 2015، مطبعة النجاح الجديدة، ص80.

² محمود السيّد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، ص52.

كلام هذا الأخير تعيش عدة أنظمة لغوية على مستواه، فكلمة باللغة العربية وكلمتان بالعامية وكلمة بالأمازيغية وأخرى بالفرنسية، وهذا على مختلف الأصعدة، في الإدارة، في مؤسسات العمل، في الأحياء الاجتماعية، في الأسواق والمدن، بل تجاوزه إلى المؤسسات التعليمية. وهذه خولة طالب الإبراهيمي تقول أن بعض الأخطاء عند التلاميذ هي من قبيل التداخل بين العربية الفصحى والعامية، وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية التي يعيشها المجتمع الجزائري خاصة والمجتمع العربي عامة >> فحين عجز التلميذ عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبدله بتركيب من العامية، فيقوم هذا الأخير مقامه ويسدّ مسدّه أي يملأ الخانة الفارغة في النظام <<¹ ونفس الأمر يمكن أن يحدث عند مزدوجي اللغة.

2-5-2- أسباب لغوية:

كثيرة هي اللغات في العالم، وكثرتها دليل على اختلافها بنسب تتفاوت بين لغة وأخرى، وغالبا ما يهتم بالاختلاف بين اللغات عند المتعلمين، بمعنى اختلاف لغة الأم عن اللغة الهدف، ولهذا وجد فرع من فروع اللسانيات التطبيقية ليهتم بهذه الاختلافات اللغوية وهو "اللسانيات التقابلية" وهدفها مقارنة نظامين لغويين أو أكثر من أجل تسهيل تعليمها وتعلمها، ولقد دافع عن هذه النظرية خبير تعليم اللغات روبرت لادو Robert Lado والذي يرى أن اللغة الأم تؤثر كثيرا في تعلم اللغات، فكلما كانت هناك اختلافات بين اللغتين صعب التعلم، وتبقى الأمور المتشابهة بين اللغتين سهلة التعلم.

ففي حالة الاختلاف يرتكب المتعلم أخطاء أو تداخلات من لغة الأم والتي تظهر على جميع المستويات اللغوية (أصوات، معجم، تركيب ودلالة) ولهذا وجب إجراء المقارنة المفصلة بين اللغتين المعنيتين. هذه المقارنة من شأنها أن تكشف الصعوبات التي

¹ خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، مجلة اللسانيات. الجزائر: 1981، قسم علوم اللسان، ع(05)، ص41.

سيواجهها المتعلمون أثناء عملية تعلّم اللغة الهدف، فالصعوبات الكبيرة التي سيواجهها المتعلم ستكون في مواطن الاختلاف الكبير بين اللغتين >> فلا أحد ينكر أنّ الأطفال القادمين إلى المدارس المتحدثين بلهجة تختلف اختلافاً بيناً عن الفصيحة يواجهون مشكلة لا يواجهها الأطفال الذين يتحدثون الفصيحة <<¹ وقد تكون المواد التعليمية والكثير من الكلمات والتراكيب اللغوية المستعملة في تعليم القراءة غير مألوفة، ممّا يؤدي إلى مطاردة لغة الأم للمتعلم وهو يتلقّى لغة أخرى غيرها أو لهجة من لهجاتها.

وكمثال على ذلك الاختلافات الصوتية بين اللغات، إذ تحدث التداخلات الصوتية لغياب الفونيمات المقابلة في اللغة الهدف، مثل /R/ في الفرنسية، و /R/ في الانجليزية، أو الرّاء بالعربية أو بوضعيتها الوظيفية.

ويمكن إدراج صعوبة اللغة ضمن الأسباب اللغوية، ولعلّ اللغة العربية من اللغات التي توصف بالصعوبة، وإن كان أغلب الباحثين في ميدان تعليمية اللغات ينكرون الحديث عن صعوبة اللغة، إذ الصعوبة عندهم تكمن عند المتعلم وليس في المادة المتعلّمة.

2-5-3-أسباب تعليمية:

وهي من بين الأسباب الأساسية لظاهرة التداخل اللغوي، نظراً للنقائص التي تشوب طرائق تعليم اللغات، وكذا عناصر العملية التعليمية الأخرى كالمعلم، المتعلم، الوسائل التعليمية، منهاج التعليم، وترى خولة طالب الإبراهيمي أنّ تعليم اللغة في الجزائر أنتج أنصاف مزدوجين semi lingues فلا هم يتحكمون في العربية تحكماً جيداً² ولا هم يتحكمون في الفرنسية تحكماً جيداً، أي قصور في ملكة اللغتين أو في ملكة إحدى اللغتين.

¹ جون ليونز، اللغة واللغويات، ص 269.

²Khaoula Taleb Ibrahimi, les algériens et leur(s) langue(s), p118

2-5-3-1- منهجية التعليم:

تلعب منهجية التعليم دورا كبيرا مثلها مثل المقررات الدراسية والمحتويات، وقد تكون سببا في الأخطاء التي يرتكبها المعلم والمتعلم معا >> بسبب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج بصفة عامة والبرنامج بصفة خاصة <<¹ والمقصود بهذا أن المعلم قد يوصل للمتعلم أخطاء سببها المحتويات والمضامين، ونادرا ما نجد كتابا مدرسيا خاليا من الأخطاء المطبعية والمعرفية والصرفية والإملائية والتركيبية، وبالتالي تسرب هذه الأخطاء إلى المتعلم.

2-5-3-2- المعلم:

يعدّ المعلم واحد من أهم عناصر العملية التعليمية والذي ترتبط به نجاح عملية تعليم اللغة خاصة إذا كان أهلا لهذه المهنة، إلا أن الواقع يعطي لنا بعض الصور الغير لائقة والتي تسيء إلى اللغة العربية، فيتحمّل المعلم مسؤولية بعض الأخطاء، والتي قد تكون بسبب عدم تلقيه للتكوين التربوي، أو لعدم مراعاته للتقنيات التربوية لإيصال المعلومة، أو عدم توظيف الوسائل التعليمية² أو لاستعماله لنظام لغوي غير النظام اللغوي الهدف من عملية التعلم، كاستعمال أغلبية أساتذتنا للمستوى العامي أثناء تعليمهم اللغة العربية الفصحى في بعض أوقات الحصص التعليمية إن لم نقل في جلّها، ممّا يخلّ بالعملية التعليمية والابتعاد عن الغاية المنشودة ألا وهي تحصيل ملكة لغوية في اللغة العربية الفصحى.

¹ جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص83.

² نفسه، ص83/84.

2-5-3-3- المتعلم:

يتحمل المتعلم مسؤولية أخطائه التي تظهر واضحة في استعمالاته وممارساته اللغوية، وقد تكون لأسباب شخصية تتعلق به كالإعياء والارتباك¹ والنسيان، عدم الانتباه وعدم الرغبة في التعلم، ونتيجة ذلك كله نقص الملكة اللغوية، وبالتالي ظهور التداخلات اللغوية خاصة عند المتكلمين ذوي المعرفة المحدودة باللغة التي يستعملونها، كما تكثر في اللغة الثانية مقارنة بلغة الأم، وقد تؤثر اللغة الثانية في لغة الأم، خاصة عندما يكون الضغط الاجتماعي للغة الثانية قويا، مثلما هو حال المغتربين والجماعات الأقلية². وتتجلى ظواهر التداخلات عند المغتربين الجزائريين الناطقين بالعامية أو إحدى اللهجات الأمازيغية لغة الأم بالنسبة لهم. فتأثير اللغة الفرنسية واضح لكثرة استعمالهم لها في الغربة (المحيط، في المدرسة...) وبالتالي مجالات استعمال لغة الأم جدّ محدودة، مما يؤدي إلى تراجع ملكتهم اللغوية فيها، وبالتالي تداخلها مع اللغة الفرنسية.

إن ضعف الملكة اللغوية من أهم الأسباب المؤدية لظهور ما يسمى بالتداخلات في الممارسات اللغوية، فحيث مراقبة استعمال الأفراد للغة في المجتمعات المتعددة اللغات أو المزدوجة اللغة. مثلما هو الحال في المجتمع الجزائري، فنلاحظ >> وجود خليط لغوي هجين ناتج عن استعمال لغة على حساب أخرى، فالفرد يوظف أحيانا في الخطاب نفسه عناصر من العامية وأخرى من الفرنسية ومن غيرها دون شعور بحيث يجد صعوبة في التركيز على نسق واحد، إما بسبب ضعف كفايته اللغوية أو بفعل التعود والاستماع >>³ فالفرد الجزائري الذي لا يتقن اللغة الفرنسية مثلا، يستعمل كلمات من اللغة الفرنسية وبإخضاعها للنظام العامي، ونفس الشيء بالنسبة للتلميذ الذي يتقن العامية باعتبارها لغة الأم ولكنه لا يتقن اللغة العربية الفصحى لضعف ملكته اللغوية فيها أو لم يتعود عليها خاصة في الاستماع.

¹ علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، ص83.

² Marie Louise Moreau, SOCIOLINGUISTIQUE, p178

³ محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي، ص52.

ويؤكد "كراشن" على وجود عوامل أخرى تؤثر على تعلّم اللغات ومن بين ذلك اللغات المكتسبة سابقا والتي تغيّر في شكل النظام اللغوي الذي سيُتعلّم، كما لا بدّ من الإشارة إلى عوامل أخرى جدّ مهمّة كتحفيز المتعلّم (motivation) والعوامل النفسية المعرفية وعوامل أخرى اجتماعية.

2-6- الفائدة التعليمية للتداخل:

مما لا شك فيه أنّ كلّ متعلّم للغة يرتكب أخطاء، إلى حين اكتمال تعلّم اللغة لديه، وبما أنّ التداخل اللغوي هو نوع من أنواع الأخطاء اللغوية والتي سببها لغة الأم، فإنّها تُعدّ << جزءا مهما في تعلّم اللغة >>¹ إذ تسمح بمعرفة حقيقة الملكة اللغوية لدى المتعلّم كما << يبيّن المعلم في تلك الحال أنّ فرضية المتعلّم حول اللغة التي يتعلّمها فرضية خاطئة، فيقوم بتزويده بالمعلومات الصحيحة لوضع فرضية صحيحة لقوانين تلك اللغة الهدف >>² ولعلّ ما قام به العالم Corder كوردر من جهود في دراسة وتحليل الأخطاء في نهاية السبعينيات لأحسن دليل على ذلك.

إنّه من الطبيعي أن نجد ظاهرة التداخل اللغوي عند متعلّمي اللغة، مثلها مثل بقية الأخطاء اللغوية، فهي جزء من التعلّم نفسه، كما أنّ دراسة الخطأ جزء من البحث في تعلّم اللغة حسب كوردر والذي يُعدّ من أوائل الباحثين الذين اتخذوا موقفا إيجابيا من الخطأ اللغوي³، لأنّها تعطي صورة للتطور اللغوي للمتعلّم كما تشير إلى استراتيجيات التعلّم لديه، فلبحث عن الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ فائدة كبيرة⁴ إذ بها تتبيّن الأسباب التي أدّت بالتلميذ للوقوع في الخطأ.

¹ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص15.

² نفسه، ص15.

³ حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللغات، ص95.

⁴ خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، ص 51.

2-6-1- أهمية الدراسات التطبيقية للخطأ عامة والتداخل خاصة:

كثيرة هي الدراسات التي اهتمت بالخطأ منذ القديم وإلى يومنا هذا، وإن كان بينها تفاوت في قيمتها وجدواها، من دراسة نظرية أو دراسة تطبيقية وأخرى نظرية وتطبيقية في نفس الوقت، فنجد من الدراسات القديمة:

- ما تلحن فيه العامة للكسائي (ت 198 هـ)

- إصلاح المنطق لابن السكيت (ت 244 هـ)

- الفصيح لثعلب (ت 291 هـ)

أما الدراسات الحديثة فنجد منها:

- إصلاح الفاسد من لغة الجرائد لمحمد سليم الجندي

- قل ولا تقل لمصطفى جواد

- معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني

أما الدراسات الحديثة والتي قامت على اتجاه تحليل الأخطاء أو الاتجاه التقابلي فكانت من نصيب طلبة الدراسات العليا في الوطن العربي وفي خارجه أيضا، ونذكر منها مثلا:

- دراسة ف. عبد الرحيم (أخطاء دارس اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية في مجال الأصوات).

- دراسة نهدي بن مسعود (التداخل اللغوي السلبي في تراكيب النحو الأساسية عند المبتدئين الماليزيين في تعلم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا).

- دراسة سوسن محمود (دراسة تحليلية للأخطاء التحريرية للطلبة الصينيين من دارسي اللغة العربية)

-البدراوي زهران، تمام حسان (الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أمّ القرى)¹

هذا فيما يخصّ بعض الدراسات بالوطن العربي، أمّا الدراسات التي أنجزت في الجامعات الجزائرية فيمكن أن نذكر منها:

-كريمة سالمى: احتكاك القبائلية بالعربية الدارجة في كلام مزدوجي اللغة، دراسة وصفية للتدخلات اللغوية في بعض السياقات الاجتماعية؛

-كريمة أوشيش: التدخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى والعامية.

وأشير هنا إلى أهمية هذه الدراسات، كما أنه ينبغي توظيف نتائجها في خدمة التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، فالآن لم تعد الأخطاء اللغوية -بما فيها التدخل اللغوي- ذلك "الغول" الذي يتهدد لغة المتعلّم-المتكلّم >> وإنما أصبحت دليلا لا بدّ من توفّره لكي يهتدي المشرفون على التعليم، وصانعو البرامج والطرائق التعليمية إلى الملائمة بين وسائلهم تلك وبين قدرات المتعلمين واهتماماتهم وحاجاتهم اللغوية <<² وهذا على عكس ذلك الاعتبار السلبي للأخطاء في السابق، فالاعتماد على أخطاء المتعلمين يمكننا أن نتزوّد بمعلومات إجرائية عن المتعلمين ومواطن النقص التي يعاني منها البرنامج الدراسي أو طرائق التدريس. وحسب أدبيات اللسانيات التطبيقية، فإنّ الأخطاء اللغوية ظاهرة عادية وليست مؤشرا سلبيا³ كما قد يظنّ البعض فهي مؤشر إيجابي يعكس القدرة اللغوية عند المتعلّم.

¹محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص126.

²الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص348.

³حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللغات، ص93.

2-6-2-تقويم الأخطاء اللغوية:

تعتمد الاتجاهات الحديثة الخطأ في التعليم، ومن بينها الاتجاه المعرفي الوظيفي إذ يعتبر الخطأ شيء طبيعي ينبغي الاستعانة به في المسار التعليمي، وهذا عكس الاتجاه البنوي الذي رأى في الخطأ عادة سيئة ينبغي أن تحارب بكل وسيلة، فينظر إليه على أنه معرقل للتعليم كابح للتعليم إذا لا يمكننا منع الخطأ، فهو من أهم الوسائل المدعمة للتعليم >> فإذا ما تعرفنا على أخطائنا سهل علينا اجتنبها <<¹ ويتعرف الأساتذة على الصعوبات والعراقيل التي تواجه المتعلمين انطلاقاً من نسبة تواتر الخطأ.

ولوجود هذه الأخطاء ينبغي تقويم نتائج التعليم باستمرار >> فالتقويم عملية منتظمة تحدّد ما توصل إليه المتعلمون من الأهداف المرجوة <<² كما يمكننا من تقدير مدى النجاح النسبي للمعلم ولل مواد التعليمية وللبرنامج التعليمي، والتقويم مهم في أثناء عملية التعلم لأنه يحول دون بقاء عيوب المتعلم أو عيوب المنهاج وأخطائه، ومن خلال ما يهتم به المعلم في التقويم يكون المتعلمون عادة انطباعاتهم عما هو مهم في التعلم. ومن هنا يتضح لنا الأثر المباشر للتقويم في توجيه جهد المتعلم ودرجة ذلك الجهد. ولعل من أهم أشكال التقويم الرئيسية نجد تصحيح الخطأ اللغوي.

2-6-3-آراء الباحثين حول تصحيح الخطأ اللغوي:

حين يحدّد المعلم الخطأ، يتخذ أول قرار وهو معالجة الخطأ أو عدمها ولأجل تحديد قراره هذا يلجأ إلى بعض العوامل مثل:

-أهمية الخطأ في الموضوع المتعلم

-مدى استثمار المعلم الفرصة لاستخلاص الأداء الصحيح من المتعلم.

¹شريف بوشحان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنوية و الوظيفية التبليغية، ص

²محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص104.

2-6-3-1- كراشن وتيريل:

يصر "كراشن" صاحب نظرية الاكتساب اللغوي على عدم تصحيح الأخطاء، لأنها تزول تدريجياً¹ وهذا صحيح حسب "هامرلي" في حال واحدة هي اكتساب اللغة طبيعياً، حيث يكون المتعلم محاطاً ببيئة لغوية غنية ومتواصلة، وهذا ما لا نجده متوفراً في قاعة الدرس، فهي بيئة لغوية فقيرة، فالمتعلمون ليسوا على اتصال مستمر بالناطقين الأصليين، بل على اتصال بزملائهم الذين يخطئون كما يخطئون هم أنفسهم، وعلى هذا إن لم تصحح الأخطاء في هذه الحال، فإنها ستستقر لدى التلاميذ. كما يرى "كراشن" أن تصحيح الأخطاء يمكن أن يعيق التعلم بسبب انفعالات المتعلمين ومشاعرهم، لأنهم سيشعرون بالإحباط كلما نُبِّهوا إلى أخطائهم، لذلك على المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الجانب، وثمة طرق كثيرة لتصحيح أخطاء المتعلمين لا ينجم عنها وجود عوائق انفعالية لديهم.

2-6-3-2- هامرلي:

يرفض عدم تصويب الأخطاء، إذ يرى أن >> عدم قدرة الأطفال الصغار على الاستجابة للتصويب تؤدي إلى ترسيخ القواعد الخاطئة <<².

كما يرى "سمير شريف استيتيه" أن التساهل في معالجة الأخطاء القرائية يؤدي إلى تفاقمها، لذلك يجب النظر إلى الخطأ على أنه مهما كان يسيراً وحسب "هامرلي" فإن اعتماد المعلم على الفكاهة والدعابة هو أحسن وسيلة فاعلة لبناء موقف إيجابي لدى المتعلم تجاه الأخطاء التي يقع فيها، كأن يشير المعلم إلى الأخطاء في تجربته الشخصية في أثناء تعلمه اللغة.

¹ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص 121.

² نفسه، ص 121/122.

يرى أنّ المعلم الناجح يجعل من قاعدة الدرس متعة عظيمة بين الرقة المفرطة وتوقعات المتعلمين تصحيح أخطائهم في القاعدة¹ فبإمكان المعلم إعادة صياغة ما قاله المتعلم مصححاً أخطاءه، دون أن يشعر ذلك المتعلم أنّ ذلك التصحيح موجه إليه بالضرورة، وهناك يكون قد اعتمد أسلوباً غير مباشر وخالياً من أي إشارة قد تسبب الحرج للمتعلم أمام زملائه أو غيرهم.

إنّ التعلّم اللّغوي بأنواعه ومجالاته المختلفة، يقوم على ممارسة الصواب والخطأ ثمّ عزل الخطأ واستبقاء الصواب >> ويتوقّف تعلّم اللغة على مدى الإفادة من الأخطاء اللغوية بتصحيحها، وإجراء المحاولات الأخرى بناء على ذلك التصحيح <<² وبالتكرار المستمرّ يتمّ بلوغ الهدف المنشود وفي أحسن الحالات. فحسب كوردنر، فإنّ الأخطاء اللغوية بما في ذلك التداخلات اللغوية، أداة يستخدمها المتعلم كي يتعلّم، وهي استراتيجية بالنسبة له، أمّا فيما يخصّ المعلم فإنّ الأخطاء تخبره عن مدى حيوية موادّه التعليمية وطرائق تدريسه والنقائص التي طالت عملية التعليم، وما يحتاج منها إلى اهتمام أكبر، كما يرى "كوردنر" أنّ الأخطاء اللغوية تساعد على تصميم برنامج التعليم وإن كان ذلك من الأمور الصعبة³ فلا بدّ أن نجعل من معالجة الأخطاء اللغوية مواقف تعليمية للاستفادة منها في الكشف عن مراحل تعلّم اللغة، كما أنّه من الضروري الوعي بأهمية التداخل الذي يحدث بين العامية والعربية الفصحى في عملية التعلّم مادامت التداخلات اللغوية نوع من الأخطاء، وبالتالي >> ينبغي أن يخضع المدرّس قبل تخرجه لعملية تكوين لمثل هذا الوضع، وأن يكون على علم بالعامي الفصيح <<⁴ فأثناء تدريسه اللغة العربية وحين توظيف تلاميذه العامية (تداخلات صوتية، صرفية، تركيبية أو دلالية) تكون معالجة

¹ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص122.

² نفسه، ص20.

³ Pit Corder, introducing in applied linguistic, p159/265.

⁴ عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية، ص77.

المعلّم للأمر فردية، إذ قد يرفض الكلمة لأنها عامية، ولكن إذا كان مطلعاً على الموضوع قد يقبل بها إن كانت صحيحة، أو يصوبها حسب كل كلمة على حدة. إنه من الضروري أن نتعامل مع أمر التداخلات اللغوية بموضوعية، لأن الأمر أكثر تعقيداً مما قد نتصور، خاصة إذا حاولنا فهم طريقة اشتغال الذاكرة، إذ ليس للتلميذ القدرة دائماً على التحكم فيها، إذ >> ترتبط الذاكرة بالتعلّم ارتباطاً وثيقاً، فالإنسان يتذكّر ما سبق تعلّمه. من هنا لا وجود للتذكّر والاسترجاع إلا بوجود تعلّم سابق وخبرات سابقة.. ويملك جهاز معالجة المعلومات البشري طاقة كبيرة جداً على التعلّم والترميز للمعلومات وتخزينها، وتتوافر فيه كمية كبيرة من المعلومات باستمرار، ولكن الفرد لا يستطيع التحكم فيها جميعاً في أي وقت يشاء، وقد يفشل في تذكّر بعض المعلومات الضرورية في ظروف معينة، كالاختبارات مثلاً، لأن قدرته على تعيين موقعها محدودة <<¹ فقد يلجأ التلميذ إلى المستوى العامي إذا خانت الذاكرة في التوصل إلى اللفظ الفصيح.

2-6-4- التداخلات اللغوية كاستراتيجية لتعلّم اللغة:

إن من إيجابيات التداخلات اللغوية في التحليل التقابلي هي إمكانية التنبؤ قبلها بأخطاء متعلّم اللغة الثانية >> ومن ثمة يمكن تخطيط التعليم اللغوي بناء على التنبؤ بالأخطاء ومعالجتها ابتداءً <<² إلا أن كوردر كان من الأوائل الذين كتبوا في تنفيذ هذه الافتراضات.

ورغم ذلك فإن >>التداخل ظلّ من استراتيجيات التلقّي اللغوي التي حظيت باهتمام الدارسين أكثر من غيرها <<³ وانتشر هذا المفهوم منذ الخمسينيات مع أعمال فانريخ ومدرسة متيشجان.

¹ عبد الكريم الفيلاي، اكتساب اللغة العربية، ص 76/77.

² المصطفى بنان، التلقّي اللغوي، ص 127.

³ نفسه، ص 127، ينظر أيضاً: حسن مالك، اللسانيات التطبيقية، ص 98.

وتكون أخطاء التداخل -حسب تايلور- (1974-1975) أكثر حدة عند المتعلمين الصغار للغة الثانية بسبب ارتباطهم بلغة الأم ولضعف رصيدهم في اللغة الهدف، كما أن هذه الأخطاء تكثر في المستويين الصوتي والمعجمي وتقل في المستويين التركيبي والصرفي¹. ورغم الآراء المختلفة حول دراسة الأخطاء اللغوية، بما فيها التداخلات اللغوية، إذ من العلماء من اعتبر الخطأ حتمية أثناء تعلم وتعليم اللغة وهو ظاهرة تعليمية عارضة لا يمكن تلافيها، من هؤلاء مؤسسو منهجية التعليم المبرمج على طريقة "سكاينر" وعلماء اللسانيات النفسية، فالخطأ عند المتعلم ممر إلزامي خاصة في المراحل الأولى من التعليم، إلا أنه مثل هذه الدراسات المتتالية للخطأ >> مفيدة في جميع مراحل التعليم، مادامت تهدف إلى بناء مناهج تعليمية اعتماداً على بحوث ميدانية تشخيصية <<². إنه من المهم جداً القيام بدراسة التداخلات اللغوية وذلك باستخراجها وتصنيفها ثم تحليلها، إذ لا بد من إعطائها الأهمية التربوية التي تستحقها، ومن المؤكد أن النتيجة المتوصل إليها ستساعدنا على إيجاد المناهج المناسبة والتقنيات التعليمية الملائمة لمعالجتها، وبطبيعة الحال ربط هذه الظواهر بالبيئة التعليمية (معلم/مواد تعليمية/وسائل تعليمية/المدرسة ...) والاجتماعية واللسانية (ثنائية لغوية / ازدواجية لغوية / تعددية لغوية ...).

ومن الواضح أن معرفة أسباب التداخلات هو السابق لتصويبها إلا أن معرفة هذه الأسباب نوعاً ما صعبة، لأنها متعددة، إذ ترجع إلى الإستراتيجية التي يتبعها المتعلم أو إلى طبيعة المادة اللغوية المقررة للدراسة، كما قد ترجع إلى لغة الأم.

إن معرفة مصدر التداخلات من شأنه أن يفيد على مستويين اثنين: المستوى النظري والمستوى العملي³ فعلى المستوى النظري يختبر نظرية علم اللسانيات النفسية في تأثير "النقل" عن لغة الأم، أما على المستوى العملي فهو مهم خاصة للمعلم فهو عمل

¹المصطفى بنان، التلقي اللغوي، ص127.

²مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص152/153.

³عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص60.

متواصل، يساعده على تغيير طريقته التعليمية أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه، لكن الأهمية الكبرى، تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية¹ والمقررات العلاجية وإعادة التعليم وتدريب وتكوين المعلمين أثناء العمل وأحسن ما نختم به هذا المبحث، هو ذكر الفوائد الثلاثة للأخطاء كما ذكرها "كوردر"

أولاً: بالنسبة للمعلم، وذلك لأنه إذا ما قام بتحليل منتظم لها، فإنها تبين له المرحلة التي وصل إليها المتعلم بالنسبة للهدف المرسوم من تعلمه وإذن، ما تبقى له ليتعلمه.

ثانياً: بالنسبة للباحث، فالأخطاء تكون له الدلائل التي تبين الكيفية التي تتعلم -أو تكتسب - بها لغة معينة، والاستراتيجيات والآليات المستعملة من قبل المتعلم، في اكتشافه المتدرج لنظام تلك اللغة.

ثالثاً: وهو يعتقد -كوردر- أنه أهمها، لضرورتها بالنسبة للمتعلم، لأنه لا يمكن اعتبار الخطأ كصفة تعلمية خاصة بالمتعلم، وإنما هو كيفية للتحقق أو لاختبار فرضياته التعليمية حول النظام الذي تجري وفقه اللغة التي يتعلمها، فإحداث الأخطاء هو إذن، إستراتيجية يستعملها الأطفال في اكتسابهم لغتهم الأولى، وكذلك يستعملها متعلمو اللغة الأجنبية².

وكما ذكره جون "بييركوك"، فإن مفهوم التداخل مركزي في التحليل التقابلي (لادو، فريز) والذي يركز بهدف تحديد مواطن التداخلات والتي تسمح باستخراج الأخطاء وإيجاد الحلول لها³.

إذن، لا يجب أن يخرج موقف رجل التعليم والتربية عن تقييم الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والاستفادة منها تربوياً، لأن ذلك مثلما يرى "قانوناك" يشكل فرصة ثمينة للمتعلم نفسه، لتأكيد أو إلغاء الفرضيات التي قد كونها حول كيفية استعمال اللغة موضوع تعلمه⁴.

¹ عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 61.

² الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص 366/355.

³ Jean Pierre Cup, dictionnaire de didactique de français, p139.

⁴ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص 382.

3-المزج اللغوي والتعاقب اللغوي:

رأينا من الضروري الإشارة إلى بعض الظواهر اللغوية الأخرى القريبة من مصطلح التداخلات اللغوية للتفريق بينها، مثل ظاهرة التعاقب اللغوي، المزج اللغوي، والاقتراض اللغوي.

3-1-التعاقب اللغوي:

اتجهت الدراسات الحديثة في اللسانيات الاجتماعية إلى دراسة ظاهرة التعاقب اللغوي، والذي يظهر في السلوكات اللغوية للأفراد في المجتمعات المختلفة، والتعاقب اللغوي هو ترجمة المصطلح الإنجليزي "code switching" ويقابله في اللغة الفرنسية تسميات مختلفة مثل: "changement de code"، "alternance de code"، "alternance codique"، أما ترجمته إلى اللغة العربية فهي متعددة كذلك ومنها: التعاقب اللغوي، التناوب اللغوي، التحول اللغوي والانتقال اللغوي. ويعرف على أنه: >> إحدى الاستراتيجيات الأكثر انتشارا عند مزدوجي ومتعددي اللغة، ففي ظاهرة التعاقب اللغوي نجد نظامين لغويين أو أكثر، حاضرين في الخطاب، فتتعاقد أجزاء من الخطاب في لغة ما مع أجزاء من الخطاب في لغة أو عدة لغات أخرى، وهذه الأجزاء يمكن أن تكون عبارة عن كلمة أو جملة <<¹، فيختار الفرد المتكلم المزدوج أو متعدد اللغات أنظمة لغوية، لأنه قادر على إنتاج وفهم جمل بأكثر من لغة، ولأن أغلبية السكان تستعمل أكثر من لغة، وكل لغة لها بنيته الخاصة وتنوعاتها وسجلاتها فنجد المتكلم ينتقل من لغة إلى أخرى، فالتعاقب اللغوي يقوم على تجاوز مقاطع لغوية من تنوعات لغوية مختلفة، إذ يقوم المتكلم مزدوج اللغة >> بتغيير لغة أو تنوع لغوي داخل الملفوظ -الجملة أو بين وضعيتين للتواصل <<² فحين يتكلم يستعمل ل1 ثم ينتقل إلى ل2 ثم يعود إلى ل1 وهكذا. ويتم التنقل سواء:

¹J-F-Hamers et M-Blanc, bilinguisme et bilinguisme, p 198/204.

² Jean Pier Cuq, dictionnaire de didactique, p

-بين الجمل inter phrases

-بين الأقوال inter-énoncés

-داخل الجملة intra phrastique

وتحدث كل هذه التعاقبات وفقاً للملكة اللغوية عند المتكلم، إذ يتم التعاقب بين الجمل عند المتكلم صاحب الملكة اللغوية العالية، إذ ينتقل من ل1 إلى ل2 بكل سهولة ثم يعود إلى ل1 بطريقة أسهل، لا لشيء إلا لتمكّنه من النظامين اللغويين، وهذا يدل على براعة لغوية مزدوجة، فيكون سلوكه اللغوي كالتالي: جملة ل1 + جملة ل2 + جملة ل3...

أما التعاقب بين الأقوال أو داخل الجملة الواحدة، فهما تعاقبان لا يحتاجان إلى ملكة لغوية عالية، لأنه يحتاج فقط إلى كلمات بلغة أخرى، ويكون التعاقب في هذه الحال على مستوى المفردات أو شبه الجمل. كما لا يقع التحوّل في أية نقطة على مسلسل الاتصال اللغوي بل له أنظمتة وقوانينه ومواقعه الخاصة به، فلا يحدث على هذا النحو:

1- the ولد أخذ كتابي، لا يكون التحوّل بين "ال" التعريف والإسم المعرف.

2-my أزرق book، وهو تحوّل نادر.

3-ذهب to، تحوّل نادر.

4-we نعرف ماذا سنفعل، نفس الشيء¹.

إنّ التعاقب اللغوي عبارة عن مجموعة من الظواهر والسلوكات المعقّدة والنظامية وهي قابلة أن تُحلّل على مستويات هي:

¹محمد علي الحولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ط1. المملكة العربية السعودية: 1988، ص123.

-**اللسانيات النفسية واللسانيات:** ينظر إلى التعاقب اللغوي كدليل للتطور الانتاجي والاستقبالي عند مزدوج اللغة، كما أن دراسته تسمح للباحث بالتعرف على نحو مزدوج اللغة والذي يدرك غالبا كإمارة أو علامة للاضطراب الذهني واللغوي.

-**المستوى الاتصالي التفاعلي:** يعتبر التعاقب اللغوي استراتيجية تواصلية وهو المصدر الذي سمح للمتكلم بالتعبير عن قائمة واسعة من الوظائف والمواقف.

-**اللسانيات الاجتماعية:** تعكس ممارسة التعاقب اللغوي الحدود بين الأبنية، المؤسسات والجماعات الاجتماعية، العلاقات وعدم الاستمرار بين الجماعات اللغوية وكذا الحقيقة الاجتماعية لأفرادها¹.

ينقسم التعاقب اللغوي من حيث المتكلم والمستمع إلى قسمين:

-**تعاقب لغوي إنتاجي (c.s productive):** يقوم به المتكلم أو الكاتب.

-**تعاقب لغوي استقبالي (c.s réceptive):** يقوم به المستمع أو القارئ.

ويكون التعاقب اللغوي الاستقبالي أصعب من الإنتاجي، لأن المنتج هو الذي يختار اللغة والتوقيت وتوزيع اللغتين على المقامات والموضوعات المختلفة، أما المستقبل فيفاجأ بالتعاقب وتوقيته وموضوعه².

قد يكون التغيير فني عناصر الوضعية الخطابية (المتكلم، المستمع، الزمان، المكان، الموضوع (الغرض)، تغيير العلاقات الاجتماعية، تغيير الموضوع أو الانزياح في الأسلوب هو المؤدي بالمتكلم ليتناوب في استعماله للأنظمة اللغوية المختلفة، ولهذا ميز "جمبرز" بين نوعين من التعاقب اللغوي:

¹Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique de français, p18.

²محمد علي الحولي، الحياة مع لغتين، ص22.

***التعاقب اللغوي الحالي:** أو المقامي (نسبة إلى المقام)، ويكون حين ينتقل المتكلم من لغة إلى أخرى بسبب تغيير سواء المستمعين، الموضوع أو المكان. فمفهوم التعاقب اللغوي المقامي يبين العلاقة بين اللغة والوضعية الخطابية، ففي حالة تقابل رجال أعمال في مدينة نيويورك، وبعد الحديث الذي جرى بينهما بالإنجليزية اكتشفا أن لهما نفس لغة الحديث المحلية وهي الفرنسية¹ ويعاد تعريف الموقف هنا على أساس أنهما تقابلا في بلد أجنبي فينتقلان إلى استعمال اللغة الفرنسية، في حين أن موضوع المحادثة بينهما هو نفسه.

***التعاقب اللغوي المجازي:** يتم الانتقال من لغة إلى أخرى داخل نفس الخطاب بطريقة أكثر وأقل وعياً، بمعنى أنه لا يوجد أي تغيير في الخطاب (المستمعين، المواضيع أو العوامل الأخرى في الخطاب) وإنما يكون بسبب أنواع معينة من الموضوعات، أي أن الموقف الاجتماعي يظل كما هو، في حين يرتبط التعاقب بالموضوع. ولقد حلل "بروك براذلي" و"كارول ياستمان" المحادثة أو الخطاب بين الأفراد الناطقين بلغتين توصلاً إلى أن الموضوع يؤثر على اختيار اللغة².

إنه من الصعب التفريق بين هذين النوعين من التعاقب (الحالي والمجازي) لأن ذلك لا يستلزم فقط معرفة كاملة بقواعد المجتمع المعني بالدراسة، ولكن يتطلب أيضاً معرفة المتكلمين، أغراضهم ودوافعهم³.

3-2- المزج اللغوي:

ويقاله في اللغة الفرنسية "mélange de code"، "mélange codique" و"mixing code". أما في اللغة العربية فيسمى بـ: مزج اللغات، الخلط اللغوي، اختلاط السنن* و

¹ السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، دط. مصر: 1998، مركز الإسكندرية للكتاب، ص 83.

² نفسه، ص 83. ينظر كذلك: Christian Bayton: sociolinguistique، ص 153.

³ Christian Bayton, sociolinguistique, p153.

* ورد استعمال هذا المصطلح في كتاب "في بيداغوجيا اللغة العربية" لعباس الصوري، ص 96/95.

>> تستعمل هذه العبارة -المزج اللغوي- عموماً من طرف اللسانيين بمعنى جدّ واسع ليشير إلى كلّ أنواع التفاعل بين نظامين لغويين مختلفين أو أكثر في وضعية احتكاك <<¹ ويشمل مثل هذا التعريف إذن كلّ من: الدّخيل اللغوي، التعاقب اللغوي والهجين (pidgin) وفيما يخص مصطلح "الهجين" فهو لغة ثانية من وضع جماعتين لغويتين تتحدثان لغات مختلفة وذلك لحاجتها إلى التواصل، ولكن إذا كان الهجين نتيجة لمزج لغوي، فليس كلّ مزج لغوي هجيناً لغوياً².

أمّا بالنسبة لهامرس وبلاك، فقد عرفا المزج اللغوي كما يلي: >> إستراتيجية خطابية، لكن في هذه الحالة يقم متكلّم اللغة (أ) عناصر من اللغة (ب) في أي مستوى من المستويات، وهذه العناصر ليست مندمجة في لغة (أ) وإلاّ اعتبرت اقتراضات <<³. فالمزج اللغوي إذن هو تحويل الوحدات اللغوية الدالة من نظام إلى آخر، أي *mélange de code* وتعني هذه التسمية عدم تمكّن المتكلّم مزدوج اللغة من إحدى اللغتين مما يجعلنا نلمس التقارب بين مفهوم المصطلحين "المزج اللغوي" و"التداخلات اللغوية" *les interférences* وهذه الأخيرة عرفها "جون دوبوا" على أنّها: >> استعمال مزدوج اللغة عنصر صوتي، صرفي، مفرداتي أو تركيبّي من اللغة (أ) في اللغة (ب)، وهذه التداخلات فردية لا إرادية، وقد تصبح كلمات دخيلة أو اقتراضات بإقحامها في اللغة <<⁴ فالتداخلات اللغوية تمسّ مختلف مستويات اللغة.

ومن التعريفين السابقين لـ"المزج اللغوي" و"التداخلات اللغوية" نتوصّل إلى أنّهما يعنّيان شيئاً واحداً، وهذا ما يكاد يتّفق حوله اللسانيون.

ثمّ أنّ ظاهرة المزج اللغوي تتراجع عند مزدوج اللغة بتطوّره اللغوي، فلا نقول فقط أنّ عودته إلى لغة أخرى يحدث بكثرة وبنية، بل يحدث بإرادته أيضاً لأنّه بالمقابل ارتفعت

¹Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p207.

²Op cit, p207.

³F-Hamers et Blanc, bilinguisme et bilinguisme, p205.

⁴J-Debois, dictionnaire de l'linguistique, p265.

درجة تمكّنه اللغوي، ومنه نتوصّل إلى أنّه كلّما كان الإتقان للغة أكثر كان تناوبا أو تعاوبا لغويا.

ومما يميّز ظاهرة المزج اللغوي أنّه لا بدّ من وجود لغة أساس، فيمكن أن نميّز في الخطاب أجزاء أحادية من اللغة الأساس (الأولى) تتعاقب مع أجزاء من اللغة الثانية فيصبح الخطاب قائما على قواعد اللغتين معا، مثلا:

Je vais back venir¹

كما أنّ المزج اللغوي يحدث على المستويات اللغوية المختلفة: الصوتية، الصرفية، المعجمية والتركيبية. ولا يلتزم الفرد مزدوج اللغة، أو متعدّد اللغات لغة واحدة أثناء حديثه في غالب الأحيان، فيميل إلى استعمال ألفاظ وتراكيب من لغات أخرى أو أصواتها وفونيماتها ومفيماتها، يتقنها للابتعاد عما هو مألوف في كلتا اللغتين، وهذا الابتعاد هو الذي يمثّل تداخلات اللغتين الواحدة في الأخرى.

فلا يقتصر المتكلّم حين يتحدّث مع غيره على لغة واحدة أو يتقيّد بتراكيبها، بل يسعى دائما إلى تعلّم لغة أخرى، ومعرفة أجزائها، نحوها ومفرداتها، هذا وإن كانت (2ل) صعبة من حيث قواعدها، فتجده يحاول وإن اشتدّت الصعوبة يبتعد عن القواعد الخاصة باللغة الثانية (2ل) ويستعمل فقط الأساليب السهلة منها تفاديا للأخطاء.

3-3- أسباب المزج والتعاقب اللغوي:

يعدّ "جمبرز" التعاقب اللغوي إستراتيجية خطابية "stratégie discursive" إذ تستعمل هذه الظاهرة من أجل بلوغ أكبر مردودية تبليغية ممكنة ولعلّ أهم وظائفه:

-الوظيفة الاستشهادية: كانتقال المتكلّم من لغة إلى أخرى بغرض الاستشهاد بقول ما مصوغ.

¹ لصحة دحمان، ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين (الوسائل السمعية-البصرية نموذجاً)، ص48.

-الوظيفة المجازية: انتقال المتكلم من لغة إلى أخرى بغرض التأثير في المستمع.

- وظيفة تخصيص المرسل إليه: انتقال المتكلم إلى لغة أخرى بمجرد حضور فرد لا يتقن اللغة التي استعملها أولاً.

-الوظيفة الميتالسانية: كانتقال المعلم أثناء شرح الدرس إلى استخدام العامية لتوضيح أمر ما¹.

كما يرى بعض اللغويين أن >> استعمال الكلمات الأجنبية في مخاطبة جماهير السامعين أو القارئین خطأ لا شك فيه <<² وهذا ما قاله "نورين"، وهو بذلك يغفل عن حقيقة واضحة وبسيطة هي أن الكلمة تعتمد في وضوحها ودلالاتها على الوسط اللفظي الذي توجد فيه، ما سُمي بالسياق "contexte" وعلى الظروف الاجتماعية التي تحيط بها "la situation"، فحين تقول مثلاً لفلاح: <<بونجور سيدي، كان الله في عونك >> يفهم بأنك تحييه دون أن يعرف معنى الكلمة الأجنبية "bonjour" وذلك من خلال الوضعية الخطابية. فاستعمال الكلمات الأجنبية ظواهر لغوية لها أسبابها وأغراضها والظروف التي تحدث فيها، وهي كالتالي:

*نقص الملكة اللغوية:

غالباً ما يُردّ حدوث ظاهرتي التعاقب والمزج اللغوي إلى نقص في الملكة اللغوية في إحدى اللغتين أو فيهما معاً³. فحين يعجز المتكلم عن الحديث بلغة ما، يلجأ إلى لغة ثانية شأن بعض أفراد المجتمع الجزائري الذين قالت عنهم خولة طالب الإبراهيمي أنهم أنصاف مزدوجين، فلا هم متحكمون في اللغة العربية وقواعدها ولا هم متحكمون في اللغة الفرنسية، وكنتيجة لذلك، يلجؤون إلى المزج بين النظامين اللغويين واستعمالهما بالتناوب.

¹ محمد يحياتن، التعددية اللسانية، ص75.

² أوتوجسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمه بتصرف وعلق عليه عبد الرحمان محمد أيوب، دط. القاهرة:

1954، مكتبة الأنجلو المصرية، ص105.

³ Dominique Maingueneau, aborder la linguistique, Paris: 1996, éd Seuil, p54.

كما يعود المزج اللغوي إلى عدم إتقان لغة الأم أو تراجع ملكتها حال المهاجرين، إذ هم مجبرون على استعمال لغة البلد الأجنبي في الحياة اليومية، العملية والمدرسية، وباعتبار أن اللغة استعمال، تتراجع لغة الأم عند المتكلم والتي انحصر استعمالها فقط في المحيط العائلي فينتقل المتكلم ويتحول من نظام لغوي إلى آخر أو يمزج بينهما.

في بعض الأحيان يتم المزج أو التعاقب اللغوي ليعبر المتكلم عن الدور الاجتماعي أو ثقافته أو عرقه، فيمزج الساكن بمنطقة القبائل مثلا اللغة العربية بالقبائلية، ليثبت هويته بأنه قبائلي، فتحوّل الشخص من ل1 إلى ل2 ليعطي إشارة إلى المستمع أن ل2 هي لغتهما الأم وأنهما ينتميان إلى أصل واحد ولغة واحدة. فمثلا هذا التعاقب بين اللغتين يعود إلى رغبة المتكلم في الانتماء إلى نوعية الناس الذين يتحدثون بها. فاللغة تستخدم رمزا للانتماء إلى جماعة بعينها ويستخدم الناس الكلام حتى يحددوا الجماعة الاجتماعية التي ينتمون إليها (أو التي يرغبون في الانتماء إليها) وبالتالي يقوم الآخرون بتقييم المتحدثين حسب تقييمهم لهذه الجماعات.

إن المجتمع قائم على العلاقات بين الأفراد، وهذه العلاقات بدورها قائمة على التأثير والتأثر أثناء توصيل المعلومات أو حدوث عملية التواصل بين المتكلم والمستمع، فالرسالة ليست بتوصيل المعلومات الجديدة فقط، وإنما كلّ رسالة لها غرضها. فمن أسباب ظواهر الاحتكاك اللغوي رغبة المتكلم في التأثير في سامعيه وكأنه يقول لهم: أنظروا إليّ كيف أنني أعرف لغتين.

ومن الأغراض الأخرى للتعاقب والمزج اللغوي نذكر:

***الاقتصاد اللغوي:** في بعض المواضيع التقنية أو المتخصصة يتجه المتكلم مباشرة إلى استعمال اللغة الفرنسية والتي يتناوب في استعمالها مع إحدى اللغات المحلية. ولا يعني هذا أن المتكلم بهذه اللغة حكم عليها بأنها القادرة والأحسن في نقل المعرفة من اللغة العربية -لأنه بكل بساطة يمكن التعبير عن أي شيء والحديث في أي موضوع بأية لغة شئنا- وإنما هو ما يدعى في اللسانيات بـ"الاقتصاد اللغوي" "l'economielinguistique"

فيعبّر عما هو تقني، تخصص بلغة خاصة أي مصطلحات دقيقة وتراكيب خاصة. فبسبب الميل إلى عدم بذل الجهد في البحث عن اللفظ المناسب، يستعير المتكلم أي لفظ بالصدفة من نظام لغوي آخر¹.

***الحاجة إلى التوضيح:** في بعض الأحيان يتناوب المتكلم في استعمال نظامين لغويين لا لغرض التباهي والتفاخر بمعرفة ل2، وإنما بغرض التوضيح.

***الاقتباس:** قد يحدث التعاقب اللغوي عند الفرد المتكلم حين يحتاج إلى اقتباس مثل أو قول مأثور أو حكمة من لغة أخرى.

***التوكيد:** قد تتعاقب لغتان عند المتكلم فنجد أنه ينتقل من ل1 إلى ل2 لمجرد توكيد الجملة بمعنى أنه يقول المعنى الواحد بلغتين بدلا من أن يكرر الجملة ذاتها باللغة ذاتها، والهدف من هذا هو لفت النظر إلى أهمية الفكرة².

***الضغط الخارجي:** إذا كان مجتمع ما يكره لغة ما لسبب سياسي أو تاريخي، فإن الفرد يتجنب استخدام هذه اللغة خارج البيت، ويقصر استخدامها داخل البيت هروبا من الحرج ورضوخا لضغط المجتمع الذي يعيش فيه.

***رفع المكانة واستعراض المستوى الثقافي للمتكلم:** يختار بعض المتكلمين أحيانا لغة ما للتحدث بها من أجل أن يرفعوا مكانتهم لدى المستمعين، وخاصة عندما تكون هذه اللغة مرموقة اجتماعيا وعلميا، هنا يتم الاختيار لتحقيق هدف هو رفع مكانة المتحدث، أو تحقيق اقتراب قلوب المستمعين عن طريق اختيار اللغة التي يحبونها³.

¹ عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية، ص96/95. ينظر كذلك رسالة الطاهر زعبوط حول التعاقب اللغوي، ص394.

² محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص121/120.

³ عباس الصوري، في بيداغوجيا اللغة العربية، ص96/95.

*إثبات الهوية: قد يستعمل المتكلم لغتين بالتناوب أو بالمزج بينهما للتعبير عن هويته¹.

*درجة الرسمية: عندما يكون الفرد في موقف رسمي (مع طبيب، محام، قاض، مدرس...) يختار لغة ما. وعندما يتكلم مع أصدقائه وأفراد أسرته (موقف حميمي) يتكلم لغة أخرى. أي يختار لغة للعلاقات الرسمية ولغة للعلاقات الودية.

*الموضوع: قد يتحكم الموضوع في اختيار اللغة. فيختار الفرد المتكلم لغة ما للحديث عن العمل أو تخصصه العلمي، ويختار لغة أخرى للتعبير عن مواضيع أخرى غير تخصصه². وقد يحدث التعاقب اللغوي بين لغة ما كالعربية الفصحى وإحدى لهجاتها العامية، إلا أنه لا بد من أهداف ومن أسباب قد تكون غير مختلفة عن تلك التي تسبب التعاقب بين نظامين لغويين مختلفين، منها:

-البحث عن تعبير أدق.

-إرسال رسالة ضمنية: تقول: أنا من بلدك، أنا أعرف لهجتك...

-الاقتراب

-الرسمية: حين التحول من العامية إلى الفصحى.

-مناسبة الموضوع: فاللهجات العامية تناسب موضوعات الحياة اليومية، أما الفصحى فتناسب الموضوعات العلمية³.

خلاصة القول أن المزج والتعاقب استراتيجيتان خطابتان تحدثان على مستوى الفرد المزدوج أو متعدد اللغات لأغراض معينة. وقد تحدث عند أحادي اللغة لكن بعد إقحام كلمات من ل2 في لغته، وحينئذ لا تسمى مزجا أو تعاقبا، وإنما هي اقتراضات، وتصحيح من صلب اللغة. مثلا: الكلمة الإنجليزية week end التي تستعمل في اللغة الفرنسية كما

¹Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p247/

²محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص117.

³نفسه، ص124.

لو كانت منها، وعندما يستعملها الفرد الفرنسي أحادي اللغة لا نعتبرها مزجا أو تعاوبا لأنها أُفحمت في لغته وأصبحت في المعجم الفرنسي.

وفيما يتعلّق بالمجتمع الجزائري، وباعتباره مجتمع متعدّد اللغات، فيتميّز بالاستعمالات اللغوية التي تكثر فيها ظاهرتي المزج والتعاقب وذلك في مختلف الوضعيات الخطابية، سواء في أماكن العمل، المدرسة، الجامعة أو البيت... حسب اللغات التي يعرفها المتكلمون (العامية العربية، العربية الفصحى، الفرنسية، العاميات الأمازيغية...) وهذه بعض الاحتمالات الممكنة الحدوث:

العامية العربية ↔ العربية الفصحى

العامية العربية ↔ إحدى اللهجات الأمازيغية

العامية العربية ↔ اللغة الفرنسية

إحدى اللهجات الأمازيغية ↔ اللغة الفرنسية

3-4- بين التعاقب، المزج والتداخل اللغوي:

لا يمكن في الكثير من الأحيان التمييز تماما بين الظواهر اللغوية الناتجة عن الاحتكاك اللغوي، والمتمثلة في التعاقب اللغوي، الدخيل اللغوي والمزج اللغوي أو اللغات الممزوجة. وحسب "جون بيبيركوك" فمن المستحسن اعتبار هذه المصطلحات اختيارات لوصف وتحديد الأشكال المختلفة للتعاقب اللغوي¹.

وإذا كان التداخل اللغوي سببه نقص في الملكة اللغوية، وأخطاء مرتكبة بسبب لغة الأم التي تبقى تطارد المتعلّم أثناء تعلّمه للغة أخرى غير لغة الأم، فإنّ التعاقب اللغوي والمزج اللغوي إستراتيجيتان خطابتان رغم أنّ ظاهرة المزج غالبا ما يكون سببها نقص الملكة

¹Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique de français, p18.

اللغوية مثلها مثل التداخل، غير أن التداخل يحدث بطريقة لا إرادية أما المزج فإرادة المتكلم وبشعوره.

إذن، ثمة اتفاق بين العلماء على أن التداخل اللغوي هو نفسه المزج اللغوي، إذ يعرف هذا الأخير بأنه إستراتيجية تعبيرية والتي يمزج فيها المتكلم عناصر أو قواعد لغتين (أصوات، وحدات معجمية أو جمل كاملة) فيحول عناصر اللغة (أ) إلى اللغة (ب)، ولكن بشرط أن يكون الإنتاج بطريقة لا شعورية، فحسب "هامرس": >>يمكن اعتبار الاقتراض، الأصدقاء المزيفون، المزج اللغوي تداخلات لغوية حين تكون لا شعورية <<¹. أما الرأي الآخر لـ"كريستيان بايلون" عن ظاهرتي التداخل اللغوي والتعاقب فإنه وضّح بأنّ التداخل هو حالة تساوي وتقارب بين نظامين لغويين، بينما يتم الاحتفاظ بخصائص النظامين في التعاقب اللغوي².

وفي كلّ الأحوال فإنّ التعاقب اللغوي الناتج عن صعوبة في اللغة هو تداخل أما التعاقب لأغراض لسانية اجتماعية فهو ليس كذلك³، والجدول الآتي يمكن أن يلخص خصوصيات ظواهر الاحتكاك اللغوي المختلفة وهي كما يلي:

الظاهرة المميزة	فردية	جماعية	شعورية	لا شعورية	نقص الملكة اللغوية	الموقف من اللغات
التداخل اللغوي	x			X	X	
المزج اللغوي	X		X		X	X
التعاقب اللغوي	X		X			x
الاقتراض اللغوي		X	X			

¹ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p178.

² Christian Bayton, sociolinguistique, société, langue et discours, p154.

³ « codeswitching as a consequence of language interference the case of the Efik bilingual » calabar, Nigeria international, Journal of asion, social, science, 2013
قسم الدراسات اللسانية والتواصل، نيجيريا.

4- الاقتراض اللغوي:

منذ أن وجدت اللغات وهي تؤثر في بعضها البعض، ويبدو هذا التأثير على مختلف مستويات اللغة: الأصوات، الصرف، التركيب والدلالة، و>> يختلف ما تأخذه لغة عن أخرى باختلاف العلاقات التي تربط بين الناطقين، وما يتاح لهما من فرص الاحتكاك المادي والثقافي، فكلما قويّت العلاقات التي تربط أحدهما بالآخر، وكثرت فرص الاحتكاك نشطت بينهما حركت التبادل اللغوي <<¹. وإن أكثر ما يكون اقتباس لغة من لغة أخرى على مستوى المفردات، وقد أخذ >> العرب الذين انطلقوا بعد الإسلام في رحاب جديدة من الرقي والتقدم ووجدوا أنفسهم أمام أشياء كثيرة، ليس في ألفاظهم ما يدلّ عليها فاقترضوها، وأدخلوها في المعجم العربي، إمّا بلفظها أو بإيجاد المقابلات اللفظية العربية لها وفق الأنظمة الصوتية والصرفية الموجودة في العربية <<²، ونفس الشيء مازال يحدث للغة العربية في الوقت الراهن والعكس صحيح، إذ أخذت لغات أخرى من العربية ألفاظاً وأساليب، وهكذا تتأثر اللغات بغيرها، مانحة أو آخذة، هذه الحركة النشطة هي ما يطلق عليها مصطلح "الاقتراض اللغوي". فماذا نقصد بهذا المصطلح؟ وما علاقته بمصطلح التداخلات اللغوية؟

إنّ الإمام بموضوع الاقتراض اللغوي يتطلّب الإجابة عن مجموعة من الأسئلة: من يقترض؟ وماذا يقترض؟ ولماذا أو كيف؟ وممن؟ وما هي أسباب وظروف حدوث الاقتراض؟ هذا ما سنتعرّف عليه من التعاريف التالية:

4-1) تعريف مصطلح الاقتراض اللغوي: l'emprunt

من أجل فهم معنى مصطلح "الاقتراض اللغوي" اخترنا المعاجم المتخصصة في تعليمية اللغات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات.

¹هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دط. الأردن: 2011، دروب النشر والتوزيع، ص121.

²نفسه، ص121.

4-1-1- قاموس اللسانيات: >> يوجد الدخيل اللغوي حين يستعمل المتكلم (أ) أو يدمج عنصرا لغويا أو علامة لغوية تنتمي سابقا إلى لغة أخرى <<¹.

4-1-2- قاموس التعليمية: >> يتمثل الدخيل في مرور عنصر صوتي، صرفي أو معجمي - من لغة إلى أخرى، وتدخل دراسته في إطار التخطيط اللغوي، والدخيل اللغوي جماعي مما يسمح بتمييزه عن التداخلات اللغوية، كما أن الدخيل المعجمي هو الأكثر ورودا، فقد يستعمل كما هو في اللغة المقترضة ودون تكييفه ونحدث في هذه الحالة عن الدخيل، أو بالعكس يُكَيّف في كتابته أو في أصواته <<².

4-1-3- اللسانيات الاجتماعية: >> الدخيل اللغوي هو كلمة، مورفيم أو عبارة يقترضها متكلم أو جماعة لغوية إلى لغة أخرى دون ترجمتها، ويكون الدخيل اللغوي عموما محصورا في المعجم فقط، وإن كان بعض الكتاب يستعملونه للحديث عن الدخيل التركيبي <<³ كما ذكرت "لويز دابان" بأنه: >> مصطلح ينتمي إلى لغة ما ويمرّ إلى لغة أخرى مباشرة أو مدمجا (الدال+المدلول) <<⁴.

يتبين لنا من التعاريف السابقة أن الاقتراض عملية تقوم بها جميع اللغات، إذ يساهم في ثرائها، واللغات في حاجة لغيرها من اللغات، ويطلق عليه كذلك >> "الاستعارة اللغوية" <<⁵ فتمارس هذه العملية جميع اللغات الحية باستمرار، إذ تقتض اللغة أية لغة، ألفاظا معينة، أو حتى صيغا صرفية وتراكيب نحوية من أجل التعبير عن مفاهيم جديدة لم يعهدها الناطقون بتلك اللغة من قبل.

الاقتراض إذن ظاهرة عامة، إذ كلّ لغة تحتوي على كلمات مقترضة، وكلّ جماعة لغوية تقتض مواد معجمية من الجماعات الأخرى >> فالأقتراض يرجع لمعجم الجماعة

¹ Jean De Bois, dictionnaire de linguistique et de sciences de language, p177.

² Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique de français, p81.

³ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p136.

⁴ Louise Dabin, repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues, p90.

⁵ علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ص109.

اللغوية، وليس للاستعمال اللغوي لمتحدث فرد، وعلى رغم أن الاستعمال الفردي هو البداية دائماً، فإنّ المقترض الفرد ليس مسؤولاً، لأنّ من يستعمل أولاً مادة معجمية معينة في محيط لغة أخرى لا يملك وسيلة للتحكّم فيما سوف تفعله بها الجماعة اللغوية، فتحكم الفرد في المواد المعجمية يتعارض مع الطبيعة الاجتماعية للغة <¹ ويتّضح من هذه الفقرة أنّ الاقتراض، وإن كانت بدايته هي في الاستعمال الفردي للأشخاص المتحدثين إلا أنّ الجماعة اللغوية هي المسؤولة عن حدوثه.

وكما نبّه "جون بيبركوك" إلى أنّ اقتراض الوحدات المعجمية هو الأكثر وروداً، إذ تقتض الجماعات اللغوية أسماء الأشياء غير موجودة عند هذه الجماعة، أو بالأحرى، تقتض أسماء الأشياء التي ليست لها أسماء في لغاتها أو ليست لها أسماء مناسبة، ويكشف تحليل المفردات المقترضة في اللغات عن أنّ <> الأسماء تمثّل نسبة مئوية من الكلمات المقترضة أكبر من كلّ أقسام الكلام الأخرى مجتمعة <² أما قسماً الأفعال والصفات فهي نادراً ما تقتض.

4-2) كيفية حدوث عملية الاقتراض اللغوي:

في بعض الأحيان نكون في حاجة إلى استعمال ألفاظ من اللغات الأخرى لصعوبة إيجاد المقابل لها في لغتنا، ونستعمله مباشرة كما هو، وهو ما يُسمّى بـ"الدخيل اللغوي" *l'emprunt linguistique* وهو <> ظاهرة لغوية جماعية <³ فاللغات كلّها تتعرّض لمثل هذه الظاهرة، إذ تقتض اللغة من اللغات الأخرى عندما تحتاج للتعبير عن بعض الأفكار أو تسمية بعض الأشياء الغريبة عن مجتمعها، وهو قانون عام تخضع له جميع اللغات دون استثناء، وفي أحيان أخرى يكون الاقتراض بكثرة، حال اللغة الإنجليزية التي اقتترضت من اللغة الفرنسية جزءاً كبيراً من معجمها.

¹ فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص330.

² نفسه، ص331.

³ Calvet, la sociolinguistique, p26.

ولقد ذكر "كالفى" بأنه في بعض الحالات يتم استعمال ألفاظ من لغة أخرى كما هي، وهذا يعني أنه قد تستعمل ألفاظ من لغات أخرى بعد إحداث بعض التغييرات عليها. وهنا نتحدث عن نوعين من الاقتراض:

4-2-1- الاقتراض الكلى:

يكون عن طريق أخذ الكلمة كما هي من اللغة المانحة أي >> تمرير عنصر من لغة إلى لغة أخرى دون إحداث أي تغيير عليه، والتحول هنا كلى بمعنى الاحتفاظ بدال ومدلول الدليل اللغوي الأجنبي، وعموما يكون مفردة <<¹. مثل: vagon وgool الإنجليزية التي انتقلت إلى اللغة الفرنسية كما هي دون أي تغيير فيها.

4-2-2- الاقتراض الجزئي:

أي اقتباس الكلمة من اللغة المانحة مع تعديلات تتوافق مع النظام الفونولوجي والإملائي والصرفي للغة المتلقية، أي >> تمرير عنصر من لغة إلى أخرى بشكل مترجم، فالتحول جزئي -بمعنى الاحتفاظ بمدلول العنصر الأجنبي- ويكون عموما لفظة أو تركيب أو مفردة- ولا يحتفظ بالدال <<². وكمثال على ذلك: machine à vapeur التي هي نقل من الإنجليزية steameengine أي محاكاة لغوية عن طريق الترجمة ونجد أيضا chou-fleur من اللغة الإيطالية cavalfiore.

وتختلف اللغات في تفضيلها لأي من هذه الطرق المعتمدة في الاقتراض وذلك ناتج عن الخصائص الاجتماعية-الثقافية والخصائص البنوية للجماعات اللغوية واللغات المتلقية معا على التوالي، ونجد كلمة [alquran] من اللغة العربية الفصحى، أُدخلت إلى

¹Gallisson et Coste, dictionnaire de didactique des langues, p181

²Op cit, p181.

نظام اللغة البربرية فأصبحت [lquran] أي أخضعت لتغييرات صوتية تتمثل في حرف الهمزة وظاهرة المدّ (الهمزة،-) ¹.

4-3 أسباب الاقتراض:

غالبا ما يتمّ الاقتراض من اللغات الأكثر فائدة (في مجالات كالعلم والموضة والسياحة) ومن اللغات الأقرب، أي التي تتعرض لها اللغة المقترضة أكثر من غيرها وبواسطة مترجمين، وتتزامن مع أحداث سياسية اقتصادية تقنية هامة ²، فتختلف الأسباب المؤدية لاقتراض مواد معجمية من لغات إلى أخرى، إذ نجد:

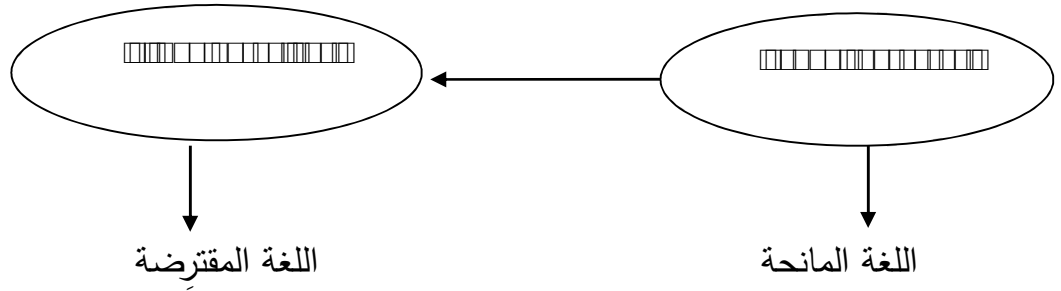
- أسباب اجتماعية نفسية: تتعلق بالمكانة والأسلوب، إذ تدفع المتحدثين بلغة ما إلى ترصيع كلامهم بكلمات أجنبية مع انعدام أيّ نقص معجمي حقيقي ³.
- أسباب اجتماعية-اقتصادية: أي الحاجة لضمان نفع اللغة، أو ضمان كفايتها الدلالية، وإن كانت هذه الأخيرة ممكنة الإنجاز باعتماد وسائل معجمية وصرفية للغة نفسها (كالتوليد والاشتقاق...).

وبالتالي يحدث الاقتراض اللغوي أثناء الاحتكاك بين لغتين: اللغة المانحة واللغة المتلقية، كما يحدث عادة بين جماعات لغوية متجاورة، وعلاقة الجوار هذه ناشئة غالبا عن الهجرة أو الاستعمار، فالأقتراض اللغوي تعبير عن الاحتكاك اللغوي بين جماعتين لغويتين، وعلى الرغم من أنّ اللغتين يمكنهما أن تكونا مانحتين ومتلقتين في نفس الوقت، فإنّ الأخذ والعطاء المتعلق بالكلمات المقترضة لا يكونان متوازيين عادة، فيغلب على إحدى اللغتين المنح والأخرى يغلب عليها التلقي، وهذه الأخيرة هي لغة المجموعة الأقلّ تطورا، لأنّ الفيض الأكبر من الكلمات المقترضة يكون في اتجاه لغة المجموعة الأقلّ تطورا كما هي في الشكل:

¹ Ahmed Boukous, l'emprunt linguistique en Berbère, 1989, p10.

²Gallisson et Coste, dictionnaire de didactique des langues, p182.

³فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص331.



4-4- اللغة العربية والاقتراض اللغوي:

من بين ما تتعرض له اللغات هو تبادل التأثير والتأثر والذي هو قانون اجتماعي إنساني، و>> اقتراض بعض اللغات من بعض ظاهرة إنسانية أقام عليها فقهاء اللغة المحدثون أدلة لا تُحصى <<¹ وليست اللغة العربية بدعا من اللغات الإنسانية >> فهي جميعا تتبادل التأثير والتأثير، وهي جميعا تُقرض غيرها وتقترض منه، متى تجاوزت أو اتصل بعضها ببعض على أي وجه، وبأي سبب، ولأي غاية <<². ولما كان اللغة العربية ضرب من الاتصال مع لغات الأمم المجاورة اضطرت إلى إدخال بعض الألفاظ الأجنبية في ثروتها، ولعل ما نقرأه في الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف لخير دليل على ذلك، وهذه نماذج مما عُرّب عن بعض اللغات:

-الرومية:القسطاس

-الفارسية: الدولاب، الكعك، السميد، الإستبرق.

-الهندية:الفلل، الجاموس، الشطرنج، الصندل، طوبى.

-السريانية: السري أي النهر.

-اليونانية:القبان، القنطار، الترياق.

¹صباحي صالح، دراسات في فقه اللغة، ط14. لبنان: 2000، دار العلم للملايين، ص315.

²نفسه، ص314/315.

وتصنّف أكثر الألفاظ التي احتاج العرب إلى تعريبها ضمن ألفاظ الحضارة والعلوم والفنون كحاجتهم إلى هذه العلوم الدخيلة، إذ بلغت حركة الترجمة في عصر المأمون أوجّها >> حين عرّبت ألفاظ الطب، الطبيعة، الكيمياء، الفلك، الرياضيات والفلسفة >>¹ ولا يزال الكثير من هذه الألفاظ صالحا للتعبير عن هذه العلوم إلى يومنا هذا.

وكرّد فعل للهيئات والمؤسسات اللغوية العربية، فقد أقرّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة ما نصّه: >> يجيز المجمع أن يستعمل بعض الألفاظ الأعجمية عند الضرورة على طريقة العرب في تعريبهم >>² وهذا في سبيل قتل الدخيل وإحياء الفصح.

ويُعدّ الاقتراض اللغوي من إحدى الوسائل اللغوية المستعملة في توليد المصطلحات، فمن المعلوم أن التوليد يتمّ بواسطة الوسائل اللغوية التالية:

- الاشتقاق.

- التركيب.

- النحت.

- الاقتراض.

وقد تزايد اهتمام الباحثين واللسانيين في الآونة الأخيرة بالمصطلحات وبكلّ القضايا المرتبطة بها، كما نجد اهتمام المجمع اللغوية والمعاهد والجامعات، ويتجلى ذلك في اللقاءات العديدة والندوات الرفيعة المستوى، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على وعي المفكرين بضرورة النهوض باللغة العربية والعمل على ترقيةها لمواكبة التطور العلمي والتقني في مختلف الميادين، وحرصا على الحدّ من تسرب المصطلحات إلى اللغة العربية وتقديم البديل المقبول والمضبوط، ومما يوضّح عمل الهيئات هو إنشاء "مكتب تنسيق

¹ صبحي صالح، دراسات في فقه اللغة، ص 318.

² علي القاسمي، علم المصطلح، ص 109.

التعريب" في الوطن العربي من قبل جامعة الدول العربية، من أجل التنسيق في الجهود ولا أحد ينكر ذلك المجهود الذي يقوم به هذا المكتب.

وبالنسبة للغة العربية، فما تقتضيه من اللغات الأخرى مع تغييره وإحاقه بالصيغ العربية وأوزانها، فهو المعرب، أما ما تقتضيه ولم يغيره ولم تلحقه بالصيغ العربية فهو دخيل، ولهذا يمكن أن نقسم ما تقتضيه اللغة العربية إلى نوعين:

***الدخيل:** وهو اللفظ الأجنبي الذي يُنقل إلى اللغة العربية كما هو مثل:

أوكسجين، نتروجين.

***المعرب:** وهو اللفظ الأجنبي الذي ينتقل إلى اللغة العربية مع تغيير أو تحويل مثل: تلغراف، تلفون¹.

يمكن إذن أخذ لغة من لغة لمأ الفراغات الموجودة فيها، ويمكن حتى اقتراض بعض المعاني وبعض الصوادر والكواسع مثل:

- جيوسياسية (جيو) Géopolitique.

- جيواقتصادية Géoéconomique.

- كبريتيك (يك) Sulfurique.

- كبريتوز (وز) Sulfureux.

وقد لاحظ "محمد الأخضر غزال" هذه الظاهرة فشكّل خلية لتجديد جميع الصوادر والكواسع المستعملة في الكلمة الفرنسية، وتحديد مختلف معانيها ثمّ البحث عن مقابلات عربية لها.

¹ علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ص 109.

خلاصة القول، أن الاقتراض اللغوي ظاهرة مشتركة عند جميع اللغات الحية فقط فلا بد من وضع القواعد للأخذ من لغة إلى أخرى للحفاظ على اللغة¹. ومع ذلك فقد ظهرت حركات ضد عملية الاقتراض، مثلما حدث في فرنسا بدعوى "إديولوجيا النقائية" أو من يسمون بـ"الصفويين"، وأساس حكمهم هذا هو أن الكلمات المقترضة تفسد النقاء المزعوم للغة المقترضة، كما تعرض فائدتها للخطر. وفي عام 1557 كتب "السيرجون تشيك" Sir John Cheke وهو رجل "كلاسيكيات" كتب عن الإنجليزية: <يجب أن تكتب لغتنا نظيفة ونقية، وألا تخلط وتشوه بالاقتراض من لغات أخرى، وإن لم ننشغل بتوليد الألفاظ، وظللنا نقترض ولا ندفع فإن اللغة ستكون مجبرة على الإفلاس >>² هذا وإن كان الاقتراض يحدث دون موافقة المقرض أو حتى علمه.

ومع تضارب آراء المختصين حول اعتماد الاقتراض اللغوي أو رفضه نقول أنه ظاهرة وجدت في اللغة العربية في العصر الجاهلي وهذا يدل على أن <> التأثير والتأثر عمليتان قديمتان في علاقة اللغات بعضها ببعض، وأن ما نجر به اللغة العربية الآن من تعرض لنفوذ اللغات الأجنبية لا يستحق كل هذا الجزع من جانب أحبار اللغة <>³، فالأقتراض ظاهرة لغوية اجتماعية وجدت في اللغة العربية في الجاهلية والإسلام، ولا تزال تجر لها حتى اليوم.

4-5- الاقتراض اللغوي والتداخل اللغوي:

إذا كان الاقتراض اللغوي هو أخذ لغة من لغة أخرى ألفاظاً لسدّ نقص ما فيها في الغالب فإن هذه الألفاظ ستصبح من صلب هذا النظام أو تستعمل على مستوى الجماعة اللغوية التي تشترك في ذلك النظام، ونشير هنا إلى أن مزدوج اللغة حين يستعمل هذه الوحدات اللغوية المقترضة، والتي تنتمي إلى النظام اللغوي الذي يستعمله أحادي

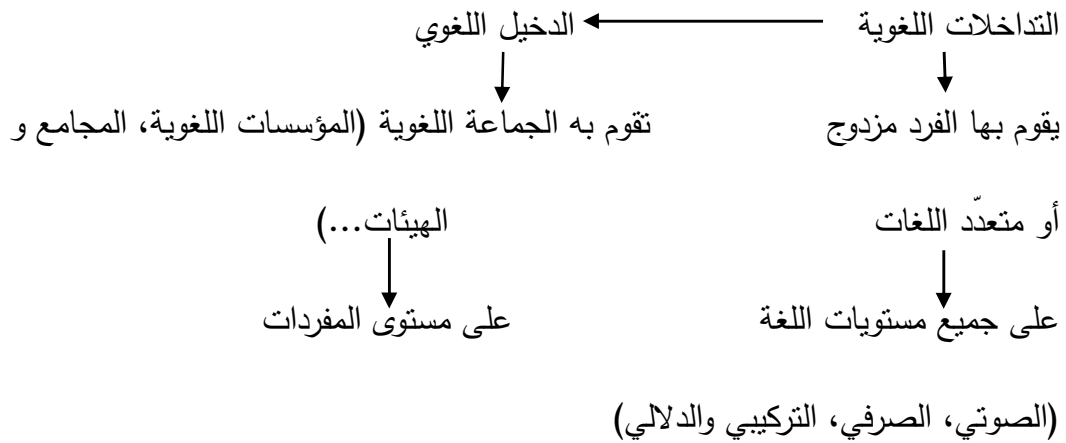
¹ ندوة الدراسة المصطلحية للعلوم الإسلامية، جامعة سيدي محمد، كلية الآداب، فاس، الجزء الأول، 24/23
25 نوفمبر، 1993.

² فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص 330.

³ تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط، المغرب، 1992، ص 73.

اللغة، فإنه لا يمكن اعتبارها تداخلات لغوية، إلا أن هذه الأخيرة قريبة من مصطلح الدخيل اللغوي، ويمكن التمييز بينهما في حالة معينة، وهي كون الدخيل اللغوي شعوريا والتداخل لا شعوري.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للظواهر اللغوية الأخرى وهي الاقتراض، الأصدقاء المزيفون، المزج اللغوي، بمعنى يمكن اعتبارها تداخلات لغوية في حالة ما إذا حدثت بطريقة لاشعورية¹، والتداخل اللغوي يعدّ جزءا من العوامل المؤدية للدخيل اللغوي، ومثال ذلك كلمة "week end" فهي كلمة إنجليزية استعملها الفرنسيون ضمن التداخلات، والاستعمال المتكرر، أصبحت قارة في اللغة الفرنسية ومقتضية، لكن يبقى التفرق بين المصطلحين جدّ مهم.



ومن التعاريف السابقة للمصطلحين (التداخل والاقتراض) يتضح لنا الفرق بينهما كما هو موضح في الجدول:

التداخل اللغوي	الاقتراض اللغوي
-مسألة فردية.	-مسألة جماعية.
-يكون على مستوى الكلام.	-يكون على مستوى اللسان.
-يحدث بطريقة غير واعية (لاشعورية).	-يحدث بطريقة واعية (شعورية).
-نتيجة الازدواجية اللغوية	-ليس نتيجة للازدواجية والثنائية والتعددية اللغوية.
-والثنائية والتعددية اللغوية.	

¹ Marie Louise Moreau, sociolinguistique, p178.

الفصل الثالث

الدراسة التطبيقية

1-1- منهجية البحث:

كانت انطلاقتي في هذه الدراسة من الواقع اللغوي في الجزائر ومن الوضع الحالي لتعليم اللغة العربية الفصحى في مدارسنا، وسرت في ذلك على مناهج البحوث الميدانية من أجل استقرار الواقع ومعاينته، والهدف من كل ذلك هو الوصول إلى الأسباب وبطريقة موضوعية وعلمية. يحتاج البحث الميداني إلى مكان تواجد العينة والأدوات المعروفة في البحث الميداني.

1-1-1- العينة:

1-1-1- الحدود البشرية للعينة:

تتمثل عينة البحث في تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الابتدائية، فتمّ اختياري للسنة الرابعة لكون التلميذ في هذه المرحلة أصبح قادراً على تصميم مشروع الكتابة حسب متطلبات الموضوع، كما أنه يجنّد موارده ويسخر معارفه لتوليد الأفكار وبنائها وهو قادر على إنتاج نصّ يستجيب لمركبات النص الوصفي، إضافة إلى توظيفه للقواعد اللغوية في إنتاجه توظيفا سليما (النحوية، الصرفية، الإملائية، أدوات الربط، الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد صحيح للأفعال، المطابقة بين المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل، النعت والمنعوت...) ¹ وبلغ عدد التلاميذ الذين شملتهم الدراسة 233 تلميذاً، أمّا المعلمين فكان عددهم عشرة.

1-1-2- الحدود الجغرافية للعينة:

اعتمدت في البحث عشرة أقسام من المدارس الابتدائية بثلاث دوائر من ولاية البويرة، ومن أحياء متباينة اقتصادياً واجتماعياً، واخترت عينة عشوائية، فمن كلّ دائرة اعتمدت ابتدائيتين إحداهما في الريف والأخرى في المدينة، وهي على التوالي:

قرية سعيد عبيد: ابتدائية "العارف السعيد" ← 21 تلميذاً

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (التدرج السنوي للتعلّيمات مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، الجزائر: 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 181.

قرية عين الحجر: ابتدائية "ضيف بن سليمان" ← 16 تلميذا

ابتدائية "حبيب محمد" ← 23 تلميذا.

1-1-2-2-دائرة القادرية:

قرية بولرباح: ابتدائية "مالكي لكل" ← 22 تلميذا

22 تلميذا

مدينة القادرية: ابتدائية "الإخوة قسراوي" ← 26 تلميذا

27 تلميذا.

1-1-2-3-دائرة الأخضرية:

قرية زبربورة: ابتدائية "جنادي العربي" ← 21 تلميذا

21 تلميذا.

مدينة الأخضرية: ابتدائية "معدن مسعود" ← 34 تلميذا.

1-1-3-الحدود الزمنية للعينة:

قامت بزيارة المؤسسات الابتدائية في نهاية السنة الدراسية 2013/2014م، إلا أن غياب أغلبية التلاميذ عرقل سير عملي مما جعلني أؤجل الدراسة الميدانية إلى بداية السنة الدراسية 2014/2015.

1-2-أدوات البحث:

من أجل إنجاز هذه الدراسة والتي أقوم فيها برصد الأخطاء أو التداخلات اللغوية اعتمدت مجموعة من التقنيات التي اعتمدها الباحثون للحصول على المدونة: الاستبانة، التعبير الكتابي، كتاب القراءة الموجه للسنة الرابعة ابتدائي، وهناك تقنيات أخرى يعتمد عليها الباحثون كالصور

والترجمة وكلّ هذه التقنيات قد يعتمدنها الدارسون كما قد يعتمدون على بعضها حسب طبيعة الدراسة وذلك من أجل الحصول على مدونة ممثلة.

1-2-1- التعبير الكتابي:

إنّ هدف التعبير الكتابي هو إكساب التلميذ ملكة تعبيرية حقيقية بمعنى أن نجعله يستعمل الكتابة بطريقة حرة سواء أكان ذلك وسيلة للتواصل أو وسيلة للتعبير، كما يحظى اعتماد التعبير الكتابي للحصول على مدونة البحث تأييد الكثير من الباحثين >> بدعوى أنّها تكفل تلقائية التعبير، بما يقترب من المواقف العادية للإنجاز اللغوي، ممّا يسمح برصد قدرة المتعلّم اللغوية وما يعثرها من أخطاء وصعوبات <<¹، وقد اعتمدت "التعبير الكتابي" للوصول للمدونة المناسبة للدراسة التطبيقية >> إذ لا بدّ من مادة لغوية ينتجها المتعلّم تلقائياً كالتعبير الحر، والمقال والقصص والحوار الشفوي الحر... <<² فحسب الباحثين فإنّ التعبير الكتابي هو الوسيلة الأكثر نجاعة لدراسة السلوك اللغوي للمتكلّمين، أو أيّ ظاهرة لغوية أخرى من قبيل الأخطاء اللغوية وكذا التداخلات اللغوية، فالتعبير يسمح للأفراد المدروسين بالتعبير بحرية وباستعمال ما يريدونه من اللغة، وقد اعتمدته كوسيلة أساسية في بحثي، لأنّه يقدّم لي نصوصاً طبيعية من واقع كلّ تلميذ.

إنّ، تمثّلت أداة الدراسة في كتابة ثلاثة مواضيع، يعبرّ فيها التلاميذ ولمدّة 30 إلى 45 دقيقة، واختياري للمواضيع الخاصة بالتعبير الكتابي لم تكن بطريقة عشوائية، بل راعيت فيها انتماءها للوحدات المدروسة في حصة القراءة للتأكّد من إلمام التلميذ بالمواضيع التي لم يتطرّق لها سابقاً، وهذا ما أشار إليه بعض الأساتذة حين أجابوا عن السؤال الأول من الاستبانة الخاصة بهم.

ومواضيع التعبير هي:

الموضوع الأول:

أكتب فقرة تصف فيها مدينتك أو قريتك

¹المصطفى بنان، التلقي اللغوي، ص157.

²عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي، ص56.

من المحور العاشر (السياحة والأسفار والرحلات).

الموضوع الثاني:

ما هو واجبك نحو وطنك؟ واذكر بطلا من أبطال الثورة تتمنى أن تكون مثله.

من المحور الثالث (الهوية الوطنية)

الموضوع الثالث:

تحدث عن الصداقة بين الزملاء في المدرسة.

من المحور الثاني (التضامن والخدمات الاجتماعية).

وقبل البدء في الدراسة الميدانية، تحسّلت أولاً على وثيقة -إفادة- من إدارة جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، للسماح لي بدخول المؤسسات الابتدائية، وبعد توضيحي لأهداف البحث لمديري ومعلمي هذه المؤسسات تقابلت مع التلاميذ في ساعات الدراسة حيث قمت بما يلي:

-توزيع أوراق التعبير الكتابي لكل تلميذ من تلاميذ القسم؛

-كلّ تلميذ يعبر عن موضوع واحد من المواضيع الثلاثة المذكورة سابقاً؛

-تمّت العملية بحضوري وبخروج الأستاذ لتفادي أيّ اتصال بينه وبين التلاميذ؛

-يكتب كلّ تلميذ البيانات الشخصية أولاً: الجنس، مهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لهما؛

-يقوم التلاميذ بنشاط التعبير دون الاعتماد على الوسائل التعليمية المختلفة.

1-2-2-الاستبانة:

قمت بتصميم استبانتين لجمع معطيات الدراسة، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بموضوع البحث، والإحاطة به من مختلف الجوانب عن طريق طرح الأسئلة سواء منها

المفتوحة أو المغلقة، ولقد قمت بالتركيز على عنصرين أساسيين في العملية التعليمية التعلمية وهما المعلم والمتعلم.

1-2-2-1- استبانة الأساتذة (المعلمين):

ساعدتني استبانة المعلمين في معرفة الكثير من القضايا المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، وما كنت لأحلّل ظاهرة التداخلات اللغوية بطريقة أحسن إلا بهذه الإحاطة بوضعية التعليم والتعلم، وذلك عن طريق 16 سؤالاً أجاب عنها المعلمون، الهدف منها معرفة أخطاء التلاميذ ومنها التداخلات، أنواعها، أسبابها وفي الأخير اقتراحات الأساتذة والحلول الممكنة لهذه الظاهرة.

1-2-2-2- استبانة التلاميذ (المتعلمين):

تميّزت أسئلة الاستبانة الخاصة بالتلاميذ بالبساطة والقصر والاكتفاء بوضع علامة (×) في المكان المناسب حين يتطلّب الأمر ذلك، أمّا عدد الأسئلة الواردة في استبانة التلاميذ فهو ثمانية أسئلة، وقمت بعملية توزيع الاستبانة وفقاً للمراحل التالية:

- توضيح أولي للتلاميذ عن طريقة التعامل مع الاستبانة؛

- التأكد من كتابة المعلومات الشخصية لكل تلميذ؛

- طرح الأسئلة، الواحد تلو الآخر، ولا يتم الانتقال إلى السؤال الموالي إلا بعد التأكد من كتابة الإجابة عن السؤال الذي قبله من طرف جميع التلاميذ؛

- منع التواصل فيما بين التلاميذ لتفادي تبادل وكتابة نفس الإجابات؛

- عدم حضور المعلم من أجل السير الحسن للعمل، خاصة فيما يتعلق ببعض الأسئلة مثل: اللغة التي يستعملها المعلم داخل القسم، أسباب الأخطاء... إلخ.

1-2-3-المقابلة:

اعتمدت في الدراسة أسلوب المقابلة، وكان ذلك مع مديري المؤسسات الابتدائية ومعلمي اللغة العربية، والذين أبدوا فرحتهم بعد عرضنا لموضوع البحث والهدف منه، وهذه بعض إجاباتهم:

-إن من أهم المشاكل التي نواجهها هي عجز التلاميذ في نشاط التعبير؛

-حبذا لو تأتوننا بالبديل عن طريق تنظيم لقاءات مع العلمين للاستفادة؛

--الرجاء أن تأتوننا بالنتائج المتحصّل عليها من هذه الدراسة في أقرب الآجال.

وتسمح المقابلة بجمع البيانات وتساعد في التأكّد من المعلومات الواردة في الاستبانة >> كما أنّ المقابلة قد تكون ضرورية في مرحلة إعداد الاستبانة اللغوية وذلك للتأكّد من أنّ الأسئلة واضحة المعنى، لا غموض فيها، تتقل المعنى الذي يقصده الباحث، ولا تتقل معنى آخر <<¹، وكمثال عن هذه النقطة، وأثناء قيامي بتوزيع الاستبانة على الأساتذة، تساءل أحد مديري الابتدائيات فيما يخصّ السؤال رقم (04) من استبانة التلاميذ والذي كان كما يلي:

-ما هي اللغة التي تفضّل أن تدرس بها؟

فقال المدير: آه، إذن أنتم من المؤيدين للعامية؟!

فمن قول المدير هذا، نلاحظ سوء فهم السؤال، ولولا المقابلة التي أجريتها معه ما اتضح الأمر وما سمح لي بتوزيع الاستبانة وتحقيق الهدف منها وهو الحصول على البيانات.

فتسمح بعض الاستبانات التي لا تتعارض طبيعة أسئلتها مع طبيعة المقابلة بإجراء هذه الأخيرة، ولكن هناك بعض الاستبانات لا تسمح بالمقابلة، لأنّها تقضي على حرية الشخص في الاستجابة، فحين احتواء الاستبانة على أسئلة خاصة لا يرغب المقابل أن يعرفها الناس عنه، تصبح المقابلة عائقا يجب تفادي استخدامها.

¹محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص145.

1-2-4-الملاحظة:

والتي كانت تتمّ حين دخولي للمؤسسات الابتدائية، بداية من داخل القسم (الممارسات اللغوية للتلاميذ مع بعضهم البعض، التلاميذ مع المعلم،...) أو في ساحة المدرسة، أي في أوقات الاستراحة (الأساتذة، التلاميذ، العمال، المدير...)، وقد قمت بتسجيل الملاحظات التالية:

- كثرة استعمال العامية وبعض الألفاظ باللغة الفرنسية والتي أصبحت قارة في العامية؛

- استعمال الفصحى أثناء الإجابة عن أسئلة المعلم فقط مع إدماج العامية فيها في بعض الأحيان؛

- استعمال المعلمين للفصحى أثناء شرح الدروس، لكن تتخللها العامية أحيانا؛

- عدم تنبيه المعلمين للتلاميذ حين استعمالهم للعامية.

1-2-5-طريقة معالجة المدونة:

بعد جمع المدونة (أوراق التعبير الكتابي)، قمت بمعالجتها وفقا للمراحل الآتية:

1-الترقيم: قمت بترقيم أوراق التعبير، وذلك بإعطاء كل ورقة رمز المؤسسة الابتدائية التي ينتمي إليها صاحب الورقة (التلميذ).

2-التفريغ: أي استخراج التداخلات اللغوية من إنشاءات التلاميذ.

3-التصنيف: تصنيف تداخلات كل مؤسسة ابتدائية حسب نوعها (صوتية، صرفية، نحوية ومعجمية).

4-الإحصاء: بعد عملية تصنيف التداخلات حسب نوعها قمت بحسابها وعدّها لمعرفة درجة تواترها عند تلاميذ العينة، ثمّ حساب النسب المئوية وذلك باعتماد الجداول.

5-التحليل: بعد العملية الإحصائية للتدخلات اللغوية بأنواعها عند التلاميذ، قمت بالتحليل، وفي الأخير تحليل الأسباب المؤدية إلى حدوث هذه التدخلات باعتماد المعطيات الواردة في الاستباننتين (استبانة التلاميذ واستبانة الأساتذة).

2-دراسة إحصائية تحليلية للاستبانتين:

2-1-استبانة التلاميذ:

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة الاستبانة عددا من النتائج وهي كالتالي:

2-1-1-خصائص العينة:

من خلال الاستبانة الموجهة للتلاميذ، تحسّلت على المعلومات المتعلقة بالعينة من حيث الجنس، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعائلة (مهنة الأب ومهنة الأم)، المستوى التعليمي للوالدين والبيئة التي يعيش فيها التلاميذ (الريف/المدينة) والوضع اللغوي في المحيط المدرسي (اللغة التي يستعملها المعلم).

2-1-1-1-الجنس:

جنس التلاميذ	دائرة البويرة				دائرة القادرية				دائرة الأخضرية				المجموع	%
	الريف		المدينة		الريف		المدينة		الريف		المدينة			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		
ذكور	08	38,09	22	56,41	21	47,72	21	39,62	20	47,61	16	47,05	108	46,35
إناث	13	61,90	17	43,58	23	52,27	32	60,37	22	52,38	18	52,94	125	53,64
المجموع	21		39		44		53		42		34		233	

الجدول(1)

يتّضح من الجدول رقم (1) أنّ عدد الذكور هو 108 بنسبة 35'46%، أمّا عدد الإناث فهو 125 بنسبة 53,64%، ونلاحظ تقارب العددين، وكما هو مبين حسب دوائر الولاية، فعدد الذكور والإناث يختلف من دائرة إلى أخرى، ففي دائرة الأخضرية مثلاً، عدد الذكور هو 16 في ابتدائية

المدينة و 20 في ابتدائية الريف، وفي المقابل، عدد الإناث هو 18 في ابتدائية المدينة و 22 في ابتدائية الريف، فثمة تقارب بين عدد الذكور وعدد الإناث.

2-1-1-2- المستوى الاقتصادي والاجتماعي لعائلات التلاميذ أفراد العينة:

إنه من المهم جداً تحليل أو الإشارة إلى الواقع الاجتماعي والثقافي واللساني الاجتماعي للعينة، والأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل مثل المستوى المعيشي ومختلف المعلومات عن هذه العينة، ومدى تواجد الأماكن التثقيفية (كالمكتبات العمومية ومدى تردد التلاميذ إليها...). ومن المهن التي يمارسها الأولياء يتضح لنا المستوى الثقافي الاجتماعي للتلاميذ، إذ ثمة مستويات مختلفة، فهناك الأثرياء والذين هم أحسن من حيث المعلومات كما أنهم أكثر حظاً في النجاح في الدراسة، كما أن هناك الكثير من الذين يعانون من المشاكل، فللمستوى الاقتصادي والاجتماعي دور كبير في العملية التعليمية التعلمية للغة¹، ولابد من مراعاته، فكلما على المستوى الاقتصادي للوالدين >زادت حصيلة الطفل اللغوية والفكرية والثقافية في ل1 (اللغة الأولى) أو ل2 (اللغة الثانية) أو كليهما>²، وأشار فقط هنا إلى أن عملية طرح الأسئلة الخاصة بالاستبانة اللسانية الاجتماعية من أكثر الجوانب تعقيداً، إذ تتداخل مجموعة من العوامل المتصلة إماً ب: موضوعات الأسئلة، وبخصائص الباحث ذاته، وبخصائص المفحوصين، وبخصائص السياق الثقافي-السياسي-الاجتماعي الذي تدور فيه الدراسة. وينتج عن هذا التداخل اتجاهات ودوافع ومشاعر وتصورات لدى المفحوصين تؤثر على اتجاهاتهم عن الأسئلة المقدمة في الاستبانة³، وفيما يخص عائلات التلاميذ أفراد العينة، وبعد عملية الإحصاء تحصلت على النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(2).

¹ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم وتعلم اللغة، ص90.

² محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص204.

³ عشاري أحمد محمود، الاستبيان اللساني الاجتماعي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، 1986، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج5، ع1، ص16.

دائرة الأخصرية		دائرة القادرية		دائرة البويرة		الدائرة
الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة	مهنة الأب
		1	1			مدير
2	4	6	4		2	معلم
		1				مساعد تربوي
		2	1			مراقب عام
		1				موظف الضرائب
		1				مفتش الضرائب
		1				محطة القطار
		2				صيااد السمك
1	2	3	2	5	1	حارس
		1		1		ممرض
			1			عون أمن
3		2		1		موظف البلدية
2		2				ميكانيكي
2	6	6		2		بناء
	1	1				نجار
	1	2	1			لحام
		1				دهان
1	6	1	5	2	1	سائق
		1				تصليح تلفاز
7	4		3	3	2	تاجر
	2			4	1	عامل في شركة
1	4	2	11	1	3	عامل حر
	1			4		فلاح
	1					Tollier
	2					كهربائي
2	1					مهندس
	9					عامل في مصنع
	2			1		عسكري
2						طبيب
1						نائب المدير
1						مسعف
1						غواص
1						رئيس مصلحة
1						بيطري
				1		دركي
				1		خضار

طباخ	1	1				
مقاول	1					
عامل نظافة	2					
مؤذن	1					
حلاق	2					
متقاعد	1					
لا شيء	7	8	3	4	1	6
مهنة الأم						
معلمة		1	1	9	1	5
مساعد تربوي				1		
عون إداري				1		
طبيبة						1
مهندسة					1	
نائبة مدير						1
مديرة						1
موظفة					2	
حلاقة						1
الشركة الوطنية للمياه				1		
مراقبة				1		
قابلة				1		
خياطة		2		4	1	
طباخة					1	2
لا شيء	21	29	44	53	42	34

الجدول (2)

بلغ عدد أسماء المهن التي أوردها التلاميذ في إجاباتهم 42 مهنة بالنسبة للأب و 14 مهنة بالنسبة للأم.

ويتّضح من الجدول رقم (2) أنّ المستوى الاقتصادي والاجتماعي لعائلات التلاميذ أفراد العينة بسيط، فمهن الآباء التي تكرّرت كثيرا في الجدول هي مهنة: حارس، بناء، سائق، تاجر، عامل في مصنع، فلاح...وهي مهن لا تتطلّب درجة علمية عالية، في حين نجد تكرار مهنة مدير، معلم مثلا قليلة جدا، إذ تكرّرت مهنة المدير مرة واحدة في ابتدائية الريف بالقادرية ومرة واحدة في

ابتدائية المدينة من نفس الدائرة، أمّا مهنة معلّم فتكرّرت مرتان في ابتدائية الريف بالبويرة و 4 مرات في ابتدائية الريف بالأخضرية، مقابل مرتين في ابتدائية المدينة من الدائرة نفسها، وتكرّرت مهنة معلّم 6 مرات بابتدائية المدينة بالقادرية و 4 مرات بابتدائية الريف من نفس الدائرة. أمّا عن الآباء الذين لا يعملون، فيمثلون أكثر التكرارات، إذ بلغت أكبرها 8 و 7 مرات بدائرة البويرة.

أمّا بالنسبة للأمهات فأغلبهنّ لا يعملن، إذ يتراوح عدد الأمهات غير العاملات ما بين 21 و 44، أمّا أكبر عدد للنساء العاملات هو 9 وخاص بمهنة "معلمة" وذلك بمدينة القادرية و 5 بمدينة الأخضرية، ثمّ يليه العدد 4 الخاص بمهنة "خياطة" وبعده 2 الخاص بمهنة "طباخة" و"موظفة".

أمّا بالنسبة للأمهات الماكثات في البيت، فيمثلن الأغلبية، إذ بلغت نسبتهنّ 100% بابتدائيات الريف لدائرة البويرة وتليهن نسبة 97,72% بابتدائيات الريف لدائرة القادرية، ثمّ نسبة 92,30% بابتدائية المدينة لدائرة البويرة، أمّا ابتدائيات الريف لدائرة الأخضرية فنسبة الأمهات غير العاملات هي 83,33% مقابل 70,58% بابتدائيات المدينة من نفس الدائرة، وأقلّ نسبة هي 64,15% في ابتدائيات المدينة لدائرة القادرية.

2-1-1-3- المستوى التعليمي للوالدين: -المدينة:

الدائرة المستوى التعليمي	البويرة		القادرية				الأخضرية			
	الأب	الأم	الأب	الأم	الأب	الأم	الأب	الأم	الأب	الأم
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
ابتدائي	11	28,20	11	28,20	17	32,07	30	56,60	05	14,70
متوسط	05	12,82	12	30,76	06	11,32	01	1,88	05	14,70
ثانوي	20	51,28	15	38,46	15	28,30	09	16,98	13	23,38
جامعي	03	7,69	01	02,56	15	28,30	13	24,52	11	32,35
المجموع	39		53		34					

الجدول (03)

يوضح الجدول (03) المستوى التعليمي للوالدين بابتدائيات المدينة، وكما هو مبين، فإنّ المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ يتراوح ما بين الابتدائي والمتوسط والثانوي لدائرة البويرة، في حين سجّلت أعلى نسبة خاصة بالمستوى الجامعي للوالدين في دائرة الأخضرية ثمّ تليها دائرة القادرية وهما على الترتيب 38,23% و 30'28%.

-الريف:

الأخضرية				القادرية				البويرة				الدائرة المستوى التعليمي
الأم		الأب		الأم		الأب		الأم		الأب		
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
23,80	10	19,04	08	36,36	16	31,81	14	09,52	02	4,76	1	ابتدائي
30,95	13	23,80	10	34,09	15	29,54	13	57'28	06	23,80	05	متوسط
33,33	14	42,85	18	22,72	10	18'18	08	52,38	11	42,85	09	ثانوي
11,90	05	14,28		6.81	03	20,45	09	09,52	02	28,57	06	جامعي
42				44				21				المجموع

2-1-1-4-عدد الإخوة:

الدائرة عدد الإخوة		البويرة		القادرية		الأخضرية	
		الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
من: 1-2	05	09	12,82	23	43,39	06	13,63
3-4	23	10	58,97	16	30,18	21	47,72
5-6	08	02	20,51	06	11,32	07	15,90
7-8	03		7,69	06	11,32	06	13,63
9-10				01	1,88	02	04,54
11-12						02	04,54
0				01	1,88	01	2,94
المجموع	39	21		53		44	
						34	
						42	

الجدول(05)

تختلف الأسر الجزائرية من حيث عدد أفرادها، وقد عرفت بالأسرة الكبيرة في السنوات الماضية، إلا أن الأمر غير ذلك في الآونة الأخيرة مع التطور الكبير الذي شهده المجتمع من مختلف الجوانب والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، إذ قلّ ما نجد أسرة تتكوّن من خمسة أو ستة أفراد.

وفيما يخصّ أسر أفراد العينة، فإنّ عدد الإخوة يتراوح ما بين 01 و 12 أخ كما بيّنه الجدول(05)، وإن قلّت الأسر ذات العدد الكبير (9-10-11-12) والتي تكرّرت مرة واحدة أو مرتان فقط، فإنّ الأسر ذات العدد مابين (5-8 إخوة) قد تكرّرت، إذ بلغت نسبتها 23'95% في ابتدائيات البويرة الريفية، في حين وجدت أنّ عدد التلاميذ الذين ذكروا أنّ عدد إخوتهم ما بين

(3-4 إخوة) عدد كبير يتراوح بين (10 و 23)، وأعلى نسبة هي 58,97% في ابتدائية البويرة مدينة ثم تليها نسبة 55,88% في ابتدائية المدينة بالأخضرية.

1-التعبير الذي تفضله في القسم:

التعبير الكتابي □ التعبير الشفهي □ ولماذا

الدائرة	البويرة		القادرية		الأخضرية		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الكتابي	51	85	74	76,28	59	77,63	184	78,96
الشفهي	09	15	23	23,71	17	22,36	49	21,03
المجموع	60		97		76		233	

الجدول (06)

يفضل أغلبية تلاميذ العينة التعبير الكتابي، وبلغت نسبتهم 78,96%، أما نسبة التلاميذ الذين يفضلون التعبير الشفهي فقد بلغت نسبتهم 22,36%، وكما هو مبين فإن نسبة التلاميذ المفضلين للتعبير الكتابي تفوق نسبة التلاميذ المفضلين للتعبير الشفهي وفي الدوائر الثلاثة: البويرة، القادرية والأخضرية، إذ بلغت نسبة هؤلاء التلاميذ 85%، 76,28% و 63,77% على الترتيب، والسبب في ذلك هو تميز التعبير الكتابي بنوع من الراحة والحرية، ورغبة التلاميذ في التعبير بهدوء وبكل حرية، عكس التعبير الشفهي الذي يجد التلاميذ أنفسهم فيه في حالة حرجة، وقلق في اختيار الألفاظ المناسبة والعبارات الموحية، بل تجدهم مترددين ويكررون نفس الكلمات. فنشاط التعبير الكتابي هو ذلك الذي يتدرب عليه المتعلم للقدرة في المستقبل على تحقيق حاجياته ومطالبه المادية والاجتماعية كما يستطيع بواسطته التأثير في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته، والتلاميذ الذين يفضلون التعبير الكتابي ركزوا على الأسباب النفسية، فلا وجود للمراقب وهم يكتبون، ولهم كل الحرية في اختيار الألفاظ والتعابير المناسبة، إذ قال بعضهم: >>لأنني أعبر بحرية ولا أنسى

<<، >> لأنني أكتب ما أحب >>، >> لأنني أستطيع مراجعته >>، >> لدي الوقت لترتيب أفكاره >>، >> لأنني أنسى بعض الكلمات في التعبير الشفهي >>.

والسبب الآخر يتمثل في تفضيل التلاميذ للكتابة، إذ قالوا: >>أحب الكتابة>>، >>أحسن خطي بالتعبير الكتابي>>.

أما التلاميذ الذين يفضلون التعبير الشفهي، فلأسباب نفسية كذلك، إذ قال أحد التلاميذ: >>التعبير الشفهي لا يوجد فيه التعب>> والناتج عن الكتابة حسب هؤلاء التلاميذ، وكذلك >>أنني لا أستغرق فيه كثيرا من الوقت>>، وكما هو واضح من رأي التلاميذ، فثمة من لا يحب الكتابة، بل هذه الأخيرة تتعبه، وبالتالي فهو يفضل التعبير الشفهي، والذي يجب >> أن يحظى في المرحلة الابتدائية بالاهتمام الأول، لأنّ العصر الذي نعيش فيه يتطلب من المدرسة أن تعدّ الطفل لممارسة تقنيات التعبير تجعله يعرف كيف يفكر فيما يقول وينتقي كلماته وأفكاره ويعرض فكره بصورة منطقية معقولة >>¹ فهل من اهتمام بتنمية قدرة التلاميذ إلى الكلام أو التحدث والمناقشة، وهلا وفرنا الفرص الحقيقية لإثارة دوافع التلاميذ إلى الكلام أو التحدث عند الحاجة؟!</p>
</div>

2- هل تمارس نشاط التعبير الكتابي:

بسهولة □ بصعوبة □ لماذا؟

الدائرة	التعبير الشفهي	البويرة		القادرية		الأخضرية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	بسهولة	50	83,33	64	65,97	46	60,52	160	68,66
	بصعوبة	10	16,66	33	34,02	30	39,47	73	31,33
	المجموع	60		97		76		233	

الجدول (07)

¹موهوب حروش، ماذا لو ندرس العربية كلغة حياة؟ مجلة المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلية فصلية تربوية تعليمية، ع1، 2001، الجزائر، ص34.

194

سبق الحديث عن تفضيل أغلبية أفراد العينة للتعبير الكتابي في السؤال الأول وهو ما وجدته كذلك في الإجابات المختلفة عن السؤال الثاني، فأغلبية التلاميذ يمارسون نشاط التعبير الكتابي بسهولة وبلغت نسبتهم 68,66% بالنسبة للعدد الإجمالي للتلاميذ، أما أعلى نسبة فهي 83,33 في دائرة البويرة، في حين كانت النسبة في دائرة القادرية 65,97% و 60,52% في دائرة الأخضرية.

وعن أسباب ممارسة التلاميذ للتعبير الكتابي بسهولة فهي:

-لديهم الوقت للتفكير؛

-حبهم للكتابة.

وثمة سبب جدّ مهم أشار إليه بعض التلاميذ وهو المطالعة، إذ كتب التلاميذ >> لأنني متعود عليه << أي متعود على الكتابة، ولهذا فهو سهل بالنسبة إليه.

>> لأنني أطلع كتباً ومجلات <<

>> لأنني أطلع قصصاً وكتباً تساعدني على التعبير <<

>> لأنني أتدرب عليه في البيت <<، >> أطلع في البيت وأقرأ قصصاً <<

ومما يدل على المطالعة عند البعض قولهم: >> عندي أفكار كثيرة عن المواضيع << وبالتالي سهولة الكتابة في أي موضوع.

وبالنسبة للتلاميذ الذين يمارسون نشاط التعبير الكتابي بصعوبة، فالسبب الأول هو الكتابة، أي أنهم لا يحبون الكتابة لأنها تتعبهم.

أما السبب الثاني، فيكمن في عدم التدريب والتمارين على الكتابة، إذ قال التلاميذ: >> ليس لي خبرة في التعبير الكتابي <<، >> لست متعوداً عليه <<، والسبب الآخر هو جهل طريقة كتابة الكلمات، فقد برّر بعض التلاميذ إجاباتهم وقالوا: >> لأنني لا أعرف أحياناً بعض

الكلمات <>، <> لأنني أرتكب بعض الأخطاء <>، وهو ما تثبته المدونة التي تحصلت عليها من إنشاءات التلاميذ.

3- ما هي اللغة التي يستعملها المعلم في القسم؟

-العامية التي تستعملها أنت في البيت □

-اللغة الفصحى (لغة المدرسة) □

الدائرة اللغة	البويرة		القادرية		الأخضرية		المجموع	
	الريف		المدينة		الريف		المدينة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
العامية	06	28,57	19	48,71	32	72,72	19	35,84
الفصحى	15	71,42	39	100	44	100	52	98,11
المجموع	21	39	44	53	42	34	233	

الجدول (08)

هذا السؤال عن الاستخدام اللغوي بالنسبة للمعلمين داخل قاعة الدرس، الغرض منه معرفة لغات التخاطب داخل القسم، وهل يستعمل المعلم العامية، وإلى أي مدى؟ فالعامية العربية تستعمل في مختلف ميادين الحياة اليومية، بل تسيطر على أغلبها، ومن نتائج الجدول (08) فنسبة المجيبين بالاقتراح الأول هي 39,05% مما يدل على حضور العامية أثناء التدريس، وهو الأمر الذي وجدته أثناء تحليل استبانة الأساتذة، فحين سألتهم عن مدى حرصهم على استعمال الفصحى أثناء التدريس كانت نسبة 50% فقط من الأساتذة قالوا: <> دائما <>، وهذا يعني أن نسبة 50% المتبقية من الأساتذة لا يستعملون الفصحى دائما، أي يستعملون نظاما لغويا آخر وهو المستوى العامي للعربية، وعلّل الأساتذة إجاباتهم بقولهم: لتوضيح الفكرة، للإفهام... فنجد أن

العامية اقتحمت حتى أبواب المدارس وتغلغلت إلى قاعات الدراسة مما >> جعل الفصحى أشبه بلغة أجنبية تتعلّم من الكتب وتحفظ قواعدها حفظاً ويصرف المعلّمون والتلاميذ في ذلك أضعاف ما يبذله أمثالهم من الأمم الراقية، ذوات اللغة الموحّدة >>¹ وكأنّ الفصحى والعامية من فصيلتين لغويتين متباعدين، ولو كان الأمر كذلك لهان الأمر، فاستعمال المعلمين العامة أثناء التدريس كان يهدف تقريب المعنى والفكرة إلى أذهان التلاميذ، أو لنقل ترجمة من الفصحى إلى العامة التي تعودها التلاميذ في حياتهم اليومية، ولكن >> عندما تستعمل الترجمة، تستعمل لغة وسيطة، وعندما تستعمل لغة وسيطة تستعمل هيكلًا آخر لغويًا يزاحم الهيكل الذي تحاول تعريبه >>² مع العلم أنّه يمنع استعمال العامة داخل حجرة الدرس وعلى جميع المستويات، وهو ما تنصّ عليه القوانين، إذ لا بدّ من التدريس باستعمال اللغة العربية الفصحى وليس العامة >> كما هو الشأن في عدد من بلدان العالم العربي >>³ والأمر نفسه حسب ما توصّلت إليه من إجابات التلاميذ، فتدريس المعلمين بالعامة سواء لمادة اللغة العربية أو مواد أخرى يؤدي إلى عواقب وخيمة أصعبها اختلالات لغوية لدى التلاميذ كان من الممكن تفاديها لو تمّ التدريس باللغة العربية الفصحى، هذه الأخيرة التي أصبحت غريبة في ديارها إذ لا يكاد التلاميذ يسمعون كلاماً فصيحاً إلا داخل القسم، وفي بعض الأحيان فقط، وهذا ممّا يقلّل من استعمالها عند التلاميذ فترات طويلة، ممّا يؤدي إلى نسيان الكثير ممّا تعلّموه من قواعدها وأصولها ومهاراتها، وكنيجة لكلّ هذا الانصراف عن اللغة العربية >> بدافع الإحساس بقلة فاعليتها، وهذا ما يضعف ولاءهم لها ولثقافتها في كثير من الأحيان >>⁴ وهو ما يدخل في إطار التمثّلات اللغوية، فالكثير من التلاميذ في مدارسنا لهم رأي اتجاه اللغات المتعايشة داخل المجتمع الذين هم أفراد منه، ورغم صغر سنّهم إلا أنّهم سوفعل احتكاكهم مع الكبار - يعرفون قضية عدم قبول تشغيل الطلبة خريجي الجامعات

¹ محمد حلمي هليل، ملاحظات حول الازدواج اللغوي، ص 100/99.

محمد الأوراعي، الطبيعي واللساني في اكتساب اللسان، منشورات مجلة التدريس، أعمال ندوة "تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها"، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس/الرباط: 1985، ص 62.

³ مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 28.

⁴ محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، ص 31.

حاملِي الشهادات باللغة العربية، في حين يتمّ تشغيل الطلبة الحاصلين على شهادات جامعية باللغة الفرنسية.

فمنزلة اللغة في المجتمع عامة وفي التعليم خاصة، وكذا نوعية الوظائف التي تؤديها، هما اللتان تحددان قيمتها لدى أهلها وتصوغان مواقفهم منها وبالتالي من ثقافتها، والتلميذ من شأنه أن ينتبه إلى منزلة اللغة العربية في المجتمع الذي يعيش فيه، فكم من أستاذ من أساتذتنا الكبار تشدد وحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى، وكانت نتيجة ذلك حرص التلاميذ على سلك نفس المسلك مع المعلم. فالمعلم هو القطب الأساس في العملية التعليمية مع العلم أن توفير الوسائل التعليمية والمناهج المتطورة وطرائق التعليم المتنوعة، وتوفير الرغبة والدافعية عند التلاميذ من الأمور المهمة، إلا أنها لا تحقق التعلّم الفعال إلا عن طريق المعلم الكفاء القادر على التسيير الحسن للعملية التعليمية والأداء الجيد.

ولعلّ ممّا يزيد المشكلة حدّة اعتقاد أساتذة المواد الأخرى غير مادة "اللغة العربية" أن مسؤولية تعليم اللغة العربية تقتصر على معلّمي اللغة أنفسهم، وكأنّ اللغة مجرد موضوع من موضوعات الدراسة، وهنا أنقل ما جاء في كتاب "مرشد المعلّم" وهو ترجمة لما يسمى بـ"اقتراحات للمعلمين" تصدره وزارة التربية في المملكة المتحدة (بريطانيا) ليكون بمثابة مناهج الدراسة وطرائقها في مدارسها: >حوبيديهي أنّ مساعدة الطفل في ملك ناصية اللغة من عمل المدرسة جميعها، يتضافر في ذلك جميع المعلّمين فيها. وذلك أنّ اللغة هي الأداة التي بواسطتها يمكن تعليم الطفل وتربيته، وبواسطتها يتمكّن هو نفسه من أن يتوسّع في أمر تعليمه وتربيته ويساهم فيه. وإنّ من مسؤولية المدرسة على وجه الخصوص أن تجعل الطفل يتكلّم بدقّة وطلاقة وحيوية، وتتأكّد أنّ ما يعبر عنه في الكتابة يؤدي إلى الأفكار والمعاني المقصودة بصورة مضبوطة ومنظمة، ولو أنّ معلّم العلوم مثلاً اتّبع هذا المنهج لما كان في عمله من نفع لدرس اللغة بقدر ما فيه من نفع لدرسه هو بالذات، فإنّه لا يمكن أن يعلم موضوعه ما لم يسر في تعليمه على الدقة والانتظام في التعبير، ولا شك أنّ دراسة أيّ كتاب إنّما هي في الحقيقة عمل لغوي، فهي بالضرورة درس في اللغة... وإنّ ما يبدوا من إخفاق الأطفال في اختبارات المواد المدرسية المختلفة كثيراً ما يكون مرده

إلى الانطباعات غير المحددة التي تلقوها مما سمعوه أو قرؤوه، فالأصل في هذا الإخفاق على الغالب الضعف في الناحية اللغوية... ويجب أن نتذكر أنه ما أكثر ما يرد على الأطفال من التعابير المجردة حتى في تلك الكتب الموضوعة لهم خاصة، وإذا أخذت المبادئ والنصائح السالفة بنظر الاعتبار، أصبح من واجب كل معلم في المدرسة أن يبذل أقصى الجهد لتيسير سيطرة الطفل على الكلمات وتمكينه من ملك ناصيتها <¹.

4- ما هي اللغة التي تفضل أن تدرس بها؟

-العامية (لغة البيت) □ لماذا؟

-اللغة الفصحى □ لماذا؟

المجموع		الأخضرية				القادرية				البويرة				الدائرة اللغة
%	تكرار	المدينة		الريف		المدينة		الريف		المدينة		الريف		
		تكرار	%	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
15,02	35	2,94	01	16,66	07	11,32	06	25	11	15,83	06	19,04	04	العامية
84,97	198	97,05	33	83,33	35	88,67	47	75	33	84,61	33	80,95	17	الفصحى
233		34		42		53		44		39		21		المجموع

الجدول (09)

¹ عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ص66، نقلا عن "الانجليزية: اللغة والأدب" في وزارة المعارف البريطانية، مرشد المعلم.

حاولت من خلال هذا السؤال قياس مواقف أو اتجاهات التلاميذ حيال المستويين اللغويين للغة العربية ألا وهما اللغة العربية الفصحى (لغة المدرسة) والعامية (لغة البيت)، عن طريق سؤال التلاميذ عن اللغة التي يفضلون الدراسة بها، وبطبيعة الحال اللغة التي يفضلونها تكون ذات مكانة عندهم، ولا يخفى علينا ما لهذا العامل من أهمية كبيرة في تعلّم اللغات.

وكما هو واضح في الجدول (09)، فإنّ أغلبية التلاميذ يفضلون الدراسة باللغة العربية الفصحى وذلك بنسبة 84,97%، أمّا أهم ملاحظة سجلتها في هذا السؤال هي كون نسبة التلاميذ الذين يفضلون الدراسة بالفصحى في المدينة أعلى من نسبة التلاميذ الذين يفضلون الدراسة بالفصحى في الريف، وكانت النتيجة كما يلي:

البويرة: 84,61% في المدينة مقابل 80,05% في الريف

القادرية: 88,67% في المدينة مقابل 75% في الريف

الأخضرية: 97,05% في المدينة مقابل 83,33% في الريف.

وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على تميّز الواقع اللغوي في المدينة عن نظيره في الريف، فتلاميذ المدن أكثر حظا من حيث توفر المكتبات العمومية والنوادي العلمية والثقافية وغيرها من العوامل المساعدة على رفع المستوى اللغوي خاصة، عكس التلاميذ المتواجدين في الأرياف والذين يفتقرون إلى أدنى ضروريات الحياة في بعض الأحيان، ولهذا نجد نسبة التلاميذ المفضلين للدراسة بالعامية في الأرياف أعلى من نسبة هؤلاء القاطنين في المدن.

إنّ النسب المرتفعة الواردة في الجدول عن المفضلين للفصحى، ينفي كلّ ما يلحق باللغة العربية من تهم وصفات، فهي لغة كغيرها من اللغات، وقد علّل التلاميذ إجاباتهم كالتالي:

<<لأنّ الفصحى مفيدة >>، <<لأنّها نزل بها القرآن >>، <<لأنّها لغة المسلمين >>، <<لأنّها لغة المدرسة >>، <<لأنّها لغة وطني الجزائر >> وهذه الإجابات تبيّن مدى وعي التلاميذ بمكانة اللغة العربية.

ومنهم من قال: << اللغة العربية الفصحى لغة جميلة >>، << لأنها بسيطة >>، << لأنني أحبها >>، << لأنها رائعة >> وهذا إشارة إلى التذوق عند التلاميذ إذ انتبهوا إلى جمال وروعة اللغة العربية.

ومن التلاميذ من كتب: << لأنها اللغة التي أستمعها عندما أكبر >>، << لأنني إذا ذهبت إلى مكان سأعرف كيف أتحدث >>، << لأننا نستفيد منها كثيرا >> مما يعني أنهم فهموا دور اللغة العربية في مستقبلهم سواء أكان ذلك للتواصل أو للعمل.

ومن الجدول (09) نفهم أن أغلبية التلاميذ يفضلون الدراسة بالمستوى الأعلى (الفصحى) مما يوضح أهمية المكانة اللغوية سواء أكانت هذه اللغة لغة الأم (ل1) أم لغة ثانية (ل2) >> فإذا كانت ل2 أعلى مكانة من ل1، كان إقبال الطالب على تعلّمها أفضل مما لو كانت ل2 أدنى مكانة من ل1، لأنّ تعلّم ل2 في هذه الحالة والتعلّم بها يزيد من مكانة الفرد <<¹ إذ كما ينظر إلى اللغة داخل المجتمع ينظر إلى المتكلّم بها، فبالتالي تلعب المكانة اللغوية دورا كبيرا في التأثير على عملية تعلّم اللغة.

5- حينما تكتب تعبيراً ترتكب أخطاء:

كثيرة ☐ متوسطة ☐ قليلة ☐ لا ترتكب ☐ أخطاء ☐

¹ محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص204.

الدائرة الأخطاء	البويرة				القادرية				الأخضرية				المجموع	
	الريف		المدينة		الريف		المدينة		الريف		المدينة		تكرار	%
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		
كثيرة	01	4,76	01	02,56	02	04,54	05	09,43	02	04,76	03	08,82	14	06,00
متوسطة	03	14,28	03	07,69	18	40,90	24	45,28	16	38,09	04	11,76	68	29,18
قليلة	09	42,85	3333	84,61	18	40,90	20	37,73	19	23'45	25	73,52	124	53,21
منعدمة	08	38,09	02	05,12	06	13,63	04	07,54	05	11,09	02	05,88	27	11,58
المجموع	21	39	44	53	42	34	233							

الجدول (10)

تعتبر الأخطاء أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة، ولا تكاد تخلو أية عملية تعليمية تعلمية من الخطأ والذي يترجم المعرفة الناقصة والتعبير عن سوء فهم أو خلل في سيروية عملية التعليم والتعلم.

والجدول (10) يوضح تقدير التلاميذ للأخطاء التي يرتكبونها حين كتابتهم للتعبير، إذ أجابت أغليبيتهم بأن أخطاءهم قليلة ونسبتهم 53,21%، في حين أجابت نسبة 29,18% من التلاميذ بأن أخطاءهم متوسطة، أما نسبة الذين قالوا أن أخطاءهم منعدمة وكثيرة فهي 11,58% و 06% على الترتيب، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على اعتراف التلاميذ بوجود ظاهرة الأخطاء اللغوية في تعابيرهم وإن اختلفت تقديراتهم لها.

6-الأخطاء التي ترتكبها: إملائية □ نحوية □ صرفية □.

الدائرة الأخطاء		البويرة		القادرية		الأضرية		المجموع	
الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة
تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
10	47,61	20	51,28	25	56,81	25	47,16	26	61,90
08	38,09	19	48,71	15	34,09	21	39,62	12	28,57
03	14,28	00	00	04	09,09	07	13,20	04	09,52
06	28,57	15	38,46	27	61,36	21	39,62	24	57,14
09	42,85	15	38,46	11	25	25	47,16	12	28,57
06	28,57	09	23,07	06	13,63	07	13,20	06	14,28
13	61,90	22	56,41	27	61,36	24	45,28	22	52,38
07	33,33	15	38,46	12	27,27	26	49,05	13	30,95
01	4,76,85	02	05,12	05	11,36	03	05,66	07	16,66
21	39	44	53	42	34	233	المجموع		

الجدول(11)

إنَّ أيَّ دراسة للأخطاء اللغوية يقوم على جمعها، وصفها وتصنيفها لمعرفة أي نوع من الأخطاء يتكرّر أكثر، وفي الأخير ما هي الأسباب المؤدية إليها. والجدول(11) يوضّح نوع الأخطاء التي يرتكبها أفراد العينة وتقديرها، والتي كانت كالآتي:

6-1-الأخطاء الإملائية:

ذكر أغلبية التلاميذ أنَّ الأخطاء الإملائية عندهم قليلة وذلك بنسبة 53,64%، في حين ذكرت نسبة 36,90% أنَّ الأخطاء متوسطة ونسبة 09,44% الأخطاء كثيرة وهو ما ظهر في المدونة، إذ وجدت أخطاء إملائية كأخطاء الهمزة مثلا.

أما عن الأسباب التي ذكرها التلاميذ فهي: << السرعة في الكتابة >>، << الحروف صعبة >> إذ كثيرا ما تتشابه الحروف في اللغة العربية من حيث الشكل (ح، ج، خ)، (س، ش)، (ط، ظ، ص، ض)... وقد ذكر بعضهم: << لا أتذكر الهمزة >> وهذه مشكلة تتكرر عند الكثير من التلاميذ.

في حين كان مشكل السمع عند البعض هو السبب في عدم كتابة صوت ما بالشكل المناسب له، فقال أحدهم: << عندما يتكلم المعلم لا أسمع جيدا >> وهنا أشير إلى قضية حسن الأداء من طرف المعلم، إذ ثمة ضرورة النطق الصحيح والسليم للأصوات وإعطاء كل حرف حقه صفة ومخرجا، كما أن بعض الكلمات في اللغة العربية فيها حروف تنطق ولا تكتب كألف المد في "هذا" إذ علل بعض التلاميذ إجاباتهم بقولهم: << بعض الكلمات تنطق ولا تكتب >> أو العكس، تكتب ولا تنطق مثل واو الجماعة.

6-2- الأخطاء النحوية:

ذكرت نسبة 54,50% من التلاميذ بأن الأخطاء النحوية عندهم قليلة، أما الذين قالوا أن هذه الأخطاء متوسطة فنسبتهم 45,49%، في حين كانت نسبة القائلين بأن أخطاءهم قليلة 17,16% وهو ما تعكسه المدونة، إذ كانت أعلى نسبة للتدخلات خاصة بالتدخلات النحوية، أما الأسباب التي ذكرها التلاميذ فهي كالآتي:

أسباب تعليمية، كعدم اعتماد الطرائق الناجعة لتعليم النحو مع العلم بوجود جهود لتيسير النحو، إلا أن ذلك حال دون إجادة التلاميذ لنحو اللغة العربية، إذ قال التلاميذ: << كثيرا ما تكون القاعدة غير مفهومة >>، << لأنني لم أفهم القاعدة >>. ومن الأسباب ما يعود للمتعلم كنقص التركيز، فكتبوا: << أنسى القاعدة >>، << لا أعرف القواعد النحوية >> وينسيان القاعدة تحدث الأخطاء >> على اعتبار أن الأخطاء تعكس عادة جهلا جزئيا أو كليا بقواعد اللغة >>¹، ومن التلاميذ من يرجع كثرة الأخطاء النحوية إلى نقص التدريبات، فقالوا: << أنني لا أنجز تمارين

¹ مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص152.

كثيرة >> ففي بعض الأحيان نلاحظ أن التلميذ على معرفة محيطية بقواعد اللغة الأساسية >> إلا أنه لم يتدرّب بالقدر الكافي على استثمارها في خطابه الخاص >>¹ وهذا ما يمكن إدراجه كذلك في (مناهج تدريس القواعد) إذ ثمة خلل فيها، وكذا نقص الوسائل التعليمية المعتمدة في تدريس مواد اللغة العربية بصفة عامة، وهو ما أسهب الأساتذة الحديث عنه².

إن كثيرة هي قواعد المستوى العامي التي يستعملها التلاميذ، إذ تعودوا عليها في حياتهم اليومية دون أن يستعملوا القواعد التي أخذوها في قاعة الدرس على شكل >> دروس في قواعد اللغة العربية >> فالكثير من >> القواعد النحوية التي يتمّ تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفاً وظيفياً في حياة التلاميذ >>³ فتبقى حبيسة كراريسهم وحجرة الدراسة، والتلميذ بين جدران القسم يدرس شيء من النحو، وعند خروجه وتركه لقاعة الدراسة لا يلمس أيّ تطبيق ولا استخدام لما درسه، وبذلك تحدث الفجوة بين ما يتعلّمه التلميذ وبين ما هو مطبّق على أرض الواقع في البيت والمجتمع ومع الأصدقاء الذين يتعامل معهم، إضافة إلى تفضيل البعض للطريقة الصريحة في تعليم القواعد النحوية والصرفية، والبعض الآخر يفضل الطريقة الضمنية، إلا أن الصواب هو الجمع بين الطريقتين، فالطريقة الصريحة غير فعالة لعدم فاعلية الإعراب في تقويم لسان المتعلّم، بل إن هذه الطريقة جافة ولا تحول دون تأثير التراكيب العامية في تعبير التلميذ، بل لا بدّ من اعتمادها جنباً إلى جنب مع الطريقة الضمنية والتي تساعد على ترسيخ القواعد والتراكيب.

ولا يجب أن نغفل عن عامل مهمّ ألا وهو الأستاذ أو المعلّم والذي نجده ضعيفاً في القواعد النحوية، بل ويكثر من استخدام العامية⁴.

¹ مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 152.

² ينظر: تحليل استبانة الأساتذة.

³ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 107.

⁴ ينظر تحليل استبانة الأساتذة، السؤال رقم (9)، (10).

6-3- الأخطاء الصرفية:

يظهر في الجدول أنّ الأخطاء الصرفية قليلة وبنسبة **54,93%**، وهي أعلى نسبة سجلتها في المدونة، كما أنّها تطابق النتائج التي توصّلت إليها في تحليل المدونة، أمّا التقديران "متوسطة" و"كثيرة" فبنسبة **35,62%** و**09,44%** على الترتيب، وذكر التلاميذ أنّ السبب في قلة الأخطاء الصرفية هو حبّهم للمادة فقالوا: <<أحبّ دراستها>>، <<لأنّني أعرف الصرف جيدا>>، <<لأنّني لا أنسى قواعد الصرف>>، كما أشاروا إلى سبب مهم وهو المطالعة والمراجعة، وبالتالي تثبيت المعلومات الصرفية وعدم نسيانها.

غير أنّ بعض التلاميذ أشار إلى صعوبة الصرف في قضية المثني والتي وردت عنها أمثلة في المدونة، ويعود ذلك إلى اختلاف اللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى) عن لغة الأم (العامية)، فهذه الأخيرة لا يوجد فيها مثني، والتلميذ في هذه الحالة لديه <<التركيب اللغوي للغة ما (لغته الأم) وقد يؤثر فيه ذلك بتسهيل (أو تعويق) مهمة تعلّم اللغة الثانية عن طريق نقل الخبرة>>¹. فقد تعود التلاميذ على سماع:

-الأولاد خرجو

-البنات خرجو

-فاطمة وأحمد خرجو.

فتصريف الفعل "خرج" بنفس الحالة (خرجو) لجمع المذكر والمؤنث والمثني، أمّا في الفصحى، فيسمع التلاميذ من معلّمهم:

-التلميذ خرج

-التلميذان خرجا

¹ عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط1. تونس: 1984، الدار التونسية للنشر، ص120.

-التلميذتان خرجتا

-التلاميذ خرجوا

-التلميذات خرجن.

وهذه الاختلافات في طريقة التصريف بين العامية والفصحى من شأنها تعويق عملية تعلّم هذه الأخيرة.

7- هل تلاحظ تشابها في اللغة العربية التي تستعملها في البيت واللغة العربية التي تستعملها في المدرسة؟

نعم ☐ فيما تتشابه؟

لا ☐ فيما تختلف؟

الدائرة	البويرة				القادرية				الأخضرية				المجموع	
	الريف		المدينة		الريف		المدينة		الريف		المدينة		تكرار	%
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		
تشابه														
نعم	06	28,57	09	23,07	22	50	23	43,39	16	38,09	16	47,05	92	39,48
لا	15	71,42	30	76,72	22	50	30	66,03	26	61,90	18	52,94	146	62,66
المجموع	21	39	44	53	42	34	233							

الجدول (12)

ثمّة حقيقة لغوية لا بدّ من الاعتراف بها عن واقع اللغة العربية، إذ >> العربية التي يتعلّمها العرب هم أيضا ليسوا ناطقين بها أصلا، ليسوا ناطقين بها تعلّما في البيت، ولكن يتعلّمونها في

المدارس بحفظ القرآن والنصوص وبالطرائق الصناعية التي تعلّم النحو والصرف وما أشبه ذلك <¹ مما يعني وجود اختلاف بين المستويين (العامي والفصحى) ولكن ليس إلى درجة كبيرة. أما عن رأي التلاميذ فهو كالآتي:

7-1- القائلون بالتشابه:

ترى نسبة 39,48% من التلاميذ أنّ العامية تتشابه مع الفصحى، فحسبهم هذان المستويان اللغويان يتشابهان في الكلمات، في النطق، في الحروف، وهنا لاحظت أنهم انتبهوا إلى مستويات اللغة الأربعة وهي: الأصوات، الصيغ، التراكيب، والدلالة. وأذكر من آرائهم: <> لأنّ الحروف نفسها <>، <> الكلمات متشابهة في المعنى <>، ومن التلاميذ من قدّم بعض الأمثلة عن تشابه العامية والفصحى: <> لأنّ بعض الكلمات عندما نتكلمها تشبه لغة البيت: البصل، الخزانة، الخبز، البيض...<>، <> تتشابه اللغة الفصحى مع لغة البيت قليلا، مثل: أكل ألعب وغيرها...<>.

7-2- القائلون بالاختلاف:

بلغت نسبة التلاميذ الذين قالوا باختلاف الفصحى والعامية 62,66% وهي نسبة كبيرة، ومن الآراء والتعليقات التي قدّمها التلاميذ رأيت تفتنهم للواقع اللغوي بالرغم من صغر سنهم، فقد أشاروا إلى الاختلاف في الحروف، النطق، فقالوا: <> تختلف في بعض الكلمات وفي النطق <>، <> تختلف في حروف قليلة <>. ومن آرائهم أيضا: <> لأنّ العامية تشبه اللغة الفرنسية <>، <> لأنّ لغة البيت تشبه اللغة الفرنسية <> وهذه التفاتة من التلاميذ إلى الواقع اللغوي في الجزائر وهو طغيان اللغة الفرنسية على لغة الحياة اليومية فذكروا: <> لأنّ لغة البيت أكثريتها لغة فرنسية <> بل انتبهوا حتى إلى طريقة التخاطب في البيت وفي المدرسة فقال أحد التلاميذ: <> تختلف في تحدّث المعلم وتحدّث الأب <>.

¹ محمد الأوراعي، الطبيعى والصناعي في اكتساب اللسان، ص56.

ومما لاحظته أيضا، أنّ من التلاميذ من أجاب بالاقتراحين "نعم" و"لا" في نفس الوقت بمعنى أنّ العامية والفصحى تتشابهان وتختلفان، وهذا ما ذكره اللسانيون، إذ يتشابه هذان النظامان في بعض المواطن كالحروف والكلمات كما يختلفان في مواطن أخرى، وأعطى التلاميذ بعض الأمثلة.

8- ما هي الأسباب التي تعتقد أنّها السبب في عدم كتابتك تعبيرا كتابيا سليما:

1- لأنّك لا تجيد الفصحى؛

2- لأنّ معلمك يتحدث بلغة البيت؛

3- لأنّ لغة المدرسة صعبة؛

4- لأنّك لا تستعمل لغة المدرسة كثيرا.

المجموع		الأخضرية				القادرية				البويرة				الدائرة الأسباب
%	تكرار	المدينة		الريف		المدينة		الريف		المدينة		الريف		
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
13,73	32	00	00	23,80	10	16,98	09	18,18	08	10,25	04	04,76	01	
12,87	30	00	00	00	00	09,43	05	11,36	05	02,56	01	90,47	19	2
09,78	23	00	00	09,52	04	11,32	06	22,72	10	07,69	03	00	00	3
93,13	217	100	34	100	42	88,67	47	77,27	34	82,05	32	85,71	18	4

الجدول (13)

حاولت من طرحي هذا السؤال التعرف على الأسباب المؤدية إلى كتابة تعبير غير سليم تشويه الأخطاء المختلفة، فاقترحت أربعة مما اعتقدته من الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة، كما فسحت المجال للتلاميذ لذكر الأسباب الأخرى إن وجدت، فكانت النتائج كالآتي:

8-1- لأنك لا تجيد الفصحى:

بلغت نسبة المجيبين بهذا الاقتراح 13,73%، وهي نسبة قليلة، فمن بين التحديات التي تواجه اللغة العربية في تعليمها هي المتعلم نفسه إذ >> لا يكون لديه دافع تعلمه اللغة بحكم اللغة التي اكتسبها من البيت <<¹ وهي المستوى العامي للعربية، وهنا يدخل دور المعلم والمتعلم في تحسيس المتعلم بضرورة تعلم اللغة العربية الفصحى، فهي لغة الوطن والدين، وهي التي توصل الحاضر بالماضي.

8-2- لأن معلمك يتحدث بلغة البيت:

بلغت نسبة التلاميذ الذين أشاروا إلى هذا السبب 12,87%، وإن كانت هذه النسبة ضعيفة، إلا أنه لا يجب استعمال العامية في القسم، لاسيما من طرف المعلم، مما يساعد على انتشارها، وفي المقابل تراجع اللغة الفصحى. فالمعلم عنصر أساس في العملية التعليمية، وبالرغم من تعدد العوامل التي يعزى إليها نجاح عملية تعليم اللغة العربية كالمناهج والوسائل التعليمية، والبيئة المحيطة بالمتعلم وغيرها، إلا أن الممارسة اللغوية الفعلية داخل قاعة الدرس والتي يقوم بها المعلم خاصة- من شأنها أن تحقق نجاح أهداف تعليم اللغة، ولذلك يتحتم على المعلم أن يتمتع بالكفاءة اللغوية والقدرة على استعمال اللغة العربية الفصحى دون تناوب في استعمالها مع العامية. فمن الأسباب التي جعلت اللغة العربية الفصحى تتراجع على السنة التلاميذ هو عدم سماعهم لغة سليمة وفصيحة، وسيرهم على نفس مسار معلمهم الذي لا يلتزم استعمال اللغة العربية الفصحى، فأنا لنا أن نطالب التلميذ باستعمالها، مع العلم أنه تم >> إسناد تعليم العربية إلى غير

¹نسيسة سعيدي، التصورات المنهجية في تعليم اللغة العربية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر: 2012، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، ع1، ص171.

المتخصصين <¹>. وهو من بين المشاكل التي سردها على مسامعنا أساتذة ابتدائية القادرية (مدينة)، ومنه فلا بد من:

-تعليم اللغة العربية من المتخصصين فيها فقط؛

-جعل إجادة اللغة العربية حديثا وكتابة شرطا في تعيين المعلم؛

-التأكيد على ضرورة التزام المعلمين العربية في حديثهم².

فإذا كان تعليم اللغة العربية من متخصص في الاقتصاد أو علم النفس...فماذا سيعلم وأية لغة سيتحدث؟! إذ <> فاقد الشيء لا يعطيه <>، بل إن <> التعليم في سائر الأطوار يتم بالعامية، التي تسمح بدورها للمعلم بنقل العلوم والفنون باللهجة المحلية الدارجة، إضافة إلى حصة القراءة الصامتة والجهرية في شكلها اليوم المشجعة على إهمال الفصحى والتكرار لها <³> وهو من الأسباب المؤدية إلى فشل سياسة التعليم في مختلف المواد والوحدات التعليمية بما فيها مادة اللغة العربية.

ولعلّ ممّا يساعدنا على تفادي مثل هذا المشكل في عملية تعليم اللغة العربية هو ضرورة الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة، إذ تعتبر الجزائر من بين البلدان التي تشكو من نقص تكوين المعلمين، وعدم تلقّيهم التدريب الكافي أثناء الخدمة ممّا يبسر لهم العملية التعليمية ومواجهة المستجدات الأكاديمية والمهنية، ثمّ إنّ من المهمّ جدا <> التخلّص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدالها بأساليب التعليم الجديدة <⁴>. وإنّ ما تشهده اللغات الأجنبية من نجاح في تعليمها لخير دليل على ذلك، إذ يتعلّم المتعلّم لغة أجنبية في بضع سنوات، ونظرا للغياب الواضح

¹نسيسة سعدي، التصورات المنهجية في تعليم اللغة العربية، ص178.

²نفسه، ص179.

³جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: 2014، جامعة تيزي وزو، ع21، ص54.

⁴جوهاري سمير، الاحتياجات التكوينية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية بولاية سطيف) مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة بوزريعة: 2012، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ع1، ص187.

لمرجعية التعليم بالمقاربة بالكفاءات تعذر على المدرسين فهم طبيعة هذه المقاربة أسلوبيا ومنهجية وحتى العمل بها، وثمة دراسات عدة أظهرت نقص التكوين التربوي لدى المدرسين والذين لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات مما صعب عليهم تطبيقها في الميدان.

8-3- لأن لغة المدرسة صعبة:

بلغت نسبة التلاميذ المجيبين بهذا الاقتراح 9,87%، وهي أضعف نسبة مقارنة بالاقتراحات الأخرى، إلا أنه حقيقة ثمة من يتحدث عن صعوبة اللغة العربية، فغالبا ما اشتكى المعلمون من المستوى الذي هم عليه المتعلمون، وفي مختلف الأطوار الدراسية، وهذا الأمر يؤكد "محمد مصطفى بن الحاج" مدرس اللغة العربية بجامعة الفاتح/طرابلس حينما يقول: >إن هناك اتفاقا بين المربين ومدرسي اللغة العربية على أن الطالب العربي -مع بعض الاختلاف من منطقة إلى أخرى- لا يحسن استخدام لغته العربية بل ينظر إليها نظره إلى العبء الثقيل والواجب المفروض، وذلك على الرغم من الجهود التربوية الكبيرة التي تبذل في مختلف مراحل التعليم العام...<¹ وهذه المواقف السلبية من اللغة العربية من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا سلبيا فيها، أي العداء لها، والذي يحول دون تنميتها وتبوءها مكانة قوية في المحيط الدولي عامة ومحيطها خاصة، فمن المواقف السلبية اتجاهها هو استبدالها باللغة الأجنبية أو العامية، مما يضعف من فعالية الجهود المبذولة لتحسين وضعها من طرف المؤسسات اللغوية أو الأفراد (الباحثين والمختصين)، ويتجلى هذا واضحا عند الأجيال الجديدة خاصة، سواء منهم الباحثين في العلوم الدقيقة أو أصحاب الشركات الاقتصادية الكبرى أو الجمعيات الثقافية التي تتبنى اللغات الأجنبية لغة للتعامل والتواصل بدل اللغة العربية، هذه الأخيرة التي يلصقون بها >> نقائص فنية وعلمية وتعليمية، ويشنون الحملات ضدها، متهمين إياها بقصور بعضه زائف وبعضه فعلي، ولكنه راجع إلى عدم عناية أهلها بها،

¹ محمد سعيدي صمدي، اللغة العربية ومسألة التعدد اللغوي في المنظومة التعليمية، رؤية عبد القادر الفاسي الفهري نموذجا، مجلة كلية اللغة العربية بمرآش، عدد خاص بأعمال ندوة تكريمية للأستاذ عبد القادر الفاسي الفهري، الرباط: 2013، ع1، ص36.

وعدم رسمهم للخطط الضرورية للنهوض بها، وعدم استثمارهم فيها <¹ فاللغة العربية بريئة من هذه التهم، إذ اللغة وسيلة تواصل، ورقياً وتطوراً مرهون بأهلها، فإن هم تطوّروا وأنتجوا تطوّرت، وإن هم تأخّروا تأخّرت هي كذلك وباتت في ركود، وما هذا العداء إلا نتيجة فكر الاحتلال الفرنسي الذي يرى في الفرنسية لغة العلم والتكنولوجيا، أما اللغة العربية فهي لغة متأخرة وصعبة كما جرّدها من كلّ مواطن القوة. والمأساة الكبرى أنّ هذه الأفكار وجدت صدى عند أبناء الأمة.

8-4- لأنك لا تستعمل لغة المدرسة كثيراً:

بلغت نسبة المجيبين بهذا الاقتراح 93,13% وهي نسبة جدّ عالية، إذ أصرّ التلاميذ على أنّ عدم استعمالهم للغة العربية الفصحى كثيراً هو سبب المشكلة، ولقد سبق أن أشار المعلمون في الاستبانة الخاصة بهم إلى شبه انعدام نشاط المطالعة لدى أغلبية التلاميذ ولأسباب عدّة، وفي المقابل كثرة استعمال العامية، إذ قال أحد التلاميذ: << لأنني أستعمل لغة البيت كثيراً >> وقال آخر: << لأنني لم أعود على اللغة العربية >> وكما ذهب إليه ابن خلدون، فالملكة تحصل بالدربة والتمرّن.

8-5_أسباب أخرى:

ذكر التلاميذ أسباباً أخرى إضافة إلى تلك التي اقترحتها كأسباب لعدم كتابتهم تعبيراً كتابياً سليماً، يمكن تلخيصها فيما يلي:

-ضعف المناهج إذ قال بعضهم: << لأننا لا نعرف نطق لغة المدرسة >>؛

-المحيط اللغوي، فقد ذكر التلاميذ: << لأن جميع عائلتي وأقاربي لا يتحدثون الفصحى >>.

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثر الترجمة، ط5. الرباط: 2010، دار الكتاب الجديد، ص59.

وهنا نلاحظ تركيز التلاميذ على قضية الاستعمال، أي أنهم يستعملون كثيرا العامية في الحياة اليومية، والعكس بالنسبة للغة العربية الفصحى التي ينحصر استعمالها في قاعة الدرس فقط، بل وتتخللها العامية أحيانا إما من طرف الأستاذ أو التلميذ.

2-2- تحليل استبانة الأساتذة:

تعتبر الدراسات الميدانية ذات أهمية كبيرة في حلّ بعض المشاكل لما تقدّمه من معطيات وحقائق من خلال الدراسات التجريبية، إلّا أنّه قد يكون من الصعب -في معظم الأحيان- إجراء بحوث ميدانية في البيئات الطبيعية لتعلّم اللغة مثل حجرات الدراسة وأماكن العمل، ويعود السبب في ذلك إلى وجود العديد من >> المتغيرات التي يمكن أن تتدخل في مثل هذه البيئات الطبيعية <<¹ وبالرغم من ذلك يجب على الباحث التغلّب على هذه الصعوبات مهما كان الأمر.

وباعتبار المعلم هو الركن الأساس في عملية التعليم والتعلّم، فإنّه يشترط فيه أن يكون مهيناً علمياً وبيداغوجياً، كما عليه حسن استغلال الوسائل التعليمية المعتمدة، ولمعالجة أفضل للإشكالية المطروحة، اعتمدتُ على استبانة موجهة للأساتذة، إذ ساعدتني على معرفة مجموعة من المواضيع والقضايا التي لها علاقة بعملية تعليم اللغة العربية وما كنت لأعرفها إلّا بمقابلة مجموعة من الأساتذة، رغبة مني في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعطيات الخاصة بالتلاميذ، وكلّ ما يتعلّق بالعملية التعليمية، إذ >> المعلم قد يصبح باحثاً دون الحاجة الاستعانة بأيّ خبراء << وهذا فانسيلو (J-Fanselow-1987) يخاطب المعلمين بقوله: >>...ولتكن لديكم رغبة قوية لاكتشاف التعليم، وثقوا أنّكم قادرون على الاعتماد على أنفسكم في التعلّم والتطوير << وهذا لا لشيء إلّا لأنّهم الأقرب من المتعلّمين ومن العملية التعليمية داخل القسم، فقد أتاحت قاعات الدراسة الفرصة لظهور باحثين جاهزين لحلّ المشكلات الموجودة في أوضاع التدريس فمن المهمّ جداً الاعتماد على المعلمين، لأنّ الباحث يراقب نتائج التعلّم وليس عملية التعليم ككلّ، فلا بدّ من الاستعانة بالمعلم في الدراسات المتعلقة بتعلّم اللغة لفهم عملية التعلّم وليس نتائجها فقط.

أمّا عدد الأساتذة المعتمدين في الدراسة فهو عشرة أساتذة حسب الأقسام، وبداية حاولت التعرف عليهم، فكانت الإجابة حسب ما هو مكتوب في الجدول:

¹ميشال ماكار، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة، ص109.

جنس الأساتذة	ذكر	أنثى
التكرارات	06	04
النسبة المئوية	%60	%40

الجدول (01)

أما عمر الأساتذة فيتراوح بين 46 سنة و 51 سنة.

وفيما يلي إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة حول موضوع البحث:

2-2-1- أهم الملاحظات التي سجلها الأساتذة عن التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:

- عسر في التعبير؛
- عدم ترابط الأفكار؛
- أخطاء إملائية كثيرة (التاء المفتوحة والمربوطة، الهمزة...)
- أخطاء نحوية ولغوية؛
- يفضل التلاميذ التعبير عن الواقع الذي يعيشونه؛
- عدم استعمال المفردات اللغوية السليمة؛
- عدم تسلسل الأفكار؛
- الخروج عن الموضوع؛
- التعابير ناقصة خاصة عندما تكون المواضيع ليست من الواقع المعاش؛
- نقص في التراكيب اللغوية والنحوية؛

-ضعف في استعمال التراكيب النحوية والصرفية والإملائية.

فبالرغم من تقدّم التلاميذ في المراحل التعليمية إلّا أنّهم مازالوا يعانون من الضعف اللغوي، وكما هو مذكور في ملاحظات الأساتذة، فأغلبيتهم أشاروا إلى الأخطاء النحوية، الإملائية والصرفية، كما نوه البعض منهم بالعلاقة الوطيدة بين المواضيع ومستوى التعبير، فكلّما كان الموضوع من واقع التلميذ كان التعبير جيداً، وكلّما كان الموضوع بعيداً عن واقع التلميذ ضعف التعبير، ولهذا وجب التركيز على اختيار المواضيع والنصوص المناسبة للمتعلّمين، خاصة فيما يتعلّق بميولاتهم. فالمادة التعليمية التي تعتمد في التعليم لا بدّ أن تركز على جانب التدوّق كطريق للاحتذاء >وهذه المنهجية تنبّهت إليها المناهج الحديثة في تدريس النصوص القرائية التي ترى أنّ البيداغوجية معناها الاكتشاف والاكتشاف عن طريقه يتحقّق الإعجاب، والمتعلّم يهتمّ عادة بما يجد فيه متعة ولذة وهذا أساس التدوّق <<¹ فما على الباحث إلّا أن يختار مضامين وأشكال لغوية يتوخّى من خلالها تحقيق الأهداف التي رسمها ويعتمد في عملية الانتقاء هذه على معايير لغوية مستوحاة من اللسانيات وسيكولوجية التعلّم² فما تعليم اللغة بحشو ذهن المتلقّي بثروة لغوية كثيفة، وإنّما جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة في الظروف المختلفة حسب السياقات، إلّا أنّنا نجد المقرّرات المتعلّقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم المختلفة، الابتدائي والإعدادي أنّها >> تفتقر في معظمها إلى المنهجية في انتقائها وعرضها وإخراجها وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته، وتطوّرات عصره، كما يفتقر بعضها إلى عنصر التشويق وإلى إثارة حبّ الإطلاع وإذكاء روح المنافسة والتحدّي <<³. وعلى سبيل المثال، نص في كتاب القراءة بعنوان "العمل الطيب يصنع العجائب"، وهو نص من القصص الصيني، تصدر كتاب القراءة وكان من الممكن اختيار نص آخر في نفس الموضوع لكن من واقع التلميذ ومجتمعه. ومن النصوص ما هي غريبة في موضوعها بعيدة في صورها وأفكارها عن تصوّر التلاميذ وعن مشاهداتهم، مثل نص بعنوان "الإخوة الثلاثة" وهو قصّة من إفريقيا تتحدث عن ثلاثة إخوة يبحثون عن شيء عجيب

¹عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية، ص73.

²مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص78.

³أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية، ص13.

ومفيد بطلب من أبيهم مقابل تزويج أحدهم البنت العاقلة "ماساكا"، ومثل هذه النصوص لا تجتذب التلميذ بل تنفره عن اللغة.

والحقيقة أنّ اختيار النصوص اللغوية التعليمية له دور كبير في تعليم اللغة، إذ لا بدّ أن يكون تعليم اللغة العربية <نابعا من ثقافة المجتمع>¹ والثقافة هي ما يسود المجتمع من أنظمة العقائد والعادات والتقاليد والأفعال وردود الأفعال، وقد ذهب بعضهم إلى أنّ اللغة هي الثقافة والثقافة هي اللغة، فأين هي النصوص اللغوية النابعة من ثقافة المجتمع الجزائري؟!

وقد أشار بعض الأساتذة إلى جانب آخر مهمّ خاص بالنصوص المقررة، وهو كون هذه الأخيرة غير ملهمة للتلاميذ، فموضوعات التعبير >> التي يمارسها المتعلّمون تتأى في بعض استعمالاتها عن مواقف الحياة النابضة الزاخرة من التدريب على كتابة محاضر الجلسات وملاً الاستثمارات وأصول المراسلات والمناقشات، واحترام الرأي في التعقيبات... إلخ>>² وهذا من شأنه الإساءة إلى عملية تعليم اللغة العربية فالمتعلّم يتلقّى ما يتعلّمه من اللغة >> من "عينات" معينة مختارة من هذه اللغة وقد تتجم هذه الأخطاء بسبب "طبيعة" هذه العينات وتصنيفها وطريقة تقديمها >>³ ولعلّ هذا من الأسباب التي نلاحظها في أخطاء تعليم اللغة العربية لأبنائها.

وكما هو واضح، فقد ركّز المعلّمون على ميولات الأطفال وأهميته، ولا يخفى علينا ما لهذه القضية من تأثير على إكساب الأطفال حبّ القراءة والمداومة على المطالعة.

فيميل أطفال المرحلة الابتدائية >> في سنواتهم الأولى للقصص وبخاصة قصص الحيوانات والطبيعة وقصص المرح والمغامرات، والكوميديا مثل نوارس جحا أو مغامرات أشعب >>⁴ أمّا في المرحلة المتوسطة من التعليم الابتدائي >> فيظهر حبّ الأطفال لقصص المغامرات، وقصص الحيوانات والخيال، والقصص الذي يدور حول الحياة العائلية، والشخص المشهورة مثل الممثلين

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص36.

² محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، ص34.

³ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص57-58.

⁴ حسن عبد الهادي عصر، مهارات القراءة، دط. 1992، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، ص43.

والمغنيين، أو أبطال الرياضة والأطفال المشهورين، ويعنون بشغف بالألعاب الرياضية، ويبدون روح المرح كثيرا، ويميلون إلى القصص الذي يتناول الآلات، والماكينات، والمشكلات الشخصية، والعلوم الطبيعية الميسرة والدراسات الاجتماعية <¹>، أما في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية >> فيفضل الصبيان قصص المرح والكوميديا وقصص الحيوانات، والرحلات والمغامرات والخيال والسير الذاتية، في حين تفضل البنات قصص الخيال وقصص المرح، وقصص الحيوانات والنساء الشهيرات <²> وبما أن دراستنا خاصة بالسنة الرابعة ابتدائي، فيمكن تصنيفها في المرحلة المتوسطة من التعليم الابتدائي، فما مدى موافقة النصوص المقررة لهذه السنة مع الميولات المذكورة؟!

وفيما يلي قائمة لعناوين النصوص المبرمجة لحصة القراءة للسنة الرابعة، يقابلها ميولات الأطفال في المرحلة المتوسطة من التعليم الابتدائي، وبعد قراءتي لهذه النصوص وجدت بعضها يوافق ميولات التلاميذ، مثل نص "سرّ خولة" والذي يدور حول الحياة العائلية ونص "لالا فاطمة نسومر" والذي يتحدث عن إحدى بطلات الثورة التحريرية الجزائرية وهو من ميولات التلاميذ كذلك. في حين بعض النصوص لا علاقة لها بميولات التلاميذ.

النصوص المبرمجة للسنة الرابعة ابتدائي	ميولات الأطفال في المرحلة المتوسطة
1-سرّ خولة	1-قصص المغامرات
2-الحوتة الزرقاء	2-قصص الحيوانات والخيال
3-العمل الطيب يصنع العجائب	3-قصص حول الحياة العائلية
4-الإخوة الثلاثة	4-قصص الشخصيات المشهورة
5-شجرة الرمان	(الممثلين، المغنيين، أبطال الرياضة،
6-قصة النبي سليمان	الأطفال المشهورين)
7-رحلة عصفورين	5-الألعاب الرياضية
8-البطلة لالا فاطمة نسومر	6-المرح

¹حسن عبد الهادي عصر، مهارات القراءة، ص43.

²نفسه، ص43.

7-قصص حول الآلات، الماكينات	9-الشهيدة مليكة قايد
8-المشكلات الشخصية	10-الحمى الخطيرة
9-العلوم الطبيعية الميسرة	11-البرتقال
10-الدراسات الاجتماعية	12-نجيب الطفل البدين
	13-إعصار دورا
	14-وتعود الحياة إلى باب الواد
	15-وتهتز الأرض
	16-انتقام النحلة عسولة
	17-الشعاب المرجانية
	18-الفراشة السوداء
	19-حراس الحياة
	20-الاختراع الرائع
	21-قصة التفاز
	22-سنقوم بحفل رائع
	23-يوم حاسم
	24-التدريب في الرياضة
	25-العداء البطلة
	26-بيكاسو والفتاة
	27-العود سلطان الآلات
	28-في السيرك
	29-رحلة إلى الجزائر
	30-رحلة السندباد البحري

2-2-2- تعتبر اللغة العربية لغة التعليم في الجزائر، فهل يجسدها التلاميذ في تعابيرهم؟

الإجابة	نعم	لا	في بعض الأحيان
التكرارات	06	00	04
النسبة المئوية	%60	%00	%40

الجدول (02)

من بين المشاكل التي كثر الحديث عنها حين مقابلتنا لأساتذة ومديري مختلف الابتدائيات هو عدم استعمال اللغة العربية، أو ضعف استعمال اللغة العربية عند التلاميذ، وإن كانت أغلب إجاباتهم كما هو في الجدول، كانت "نعم" بنسبة %60 مقابل نسبة %40 قالت أن تجسيد اللغة العربية في التعابير يكون في بعض الأحيان، إلا أن هؤلاء الأساتذة أضافوا ملاحظات مهمة من قبيل:

-حتى وإن كان من التلاميذ من يستعمل اللغة العربية في تعابيرهم، ولكن الكثيرين منهم يعانون من صعوبات؛

-ثمة اختلاف من منطقة إلى أخرى ومن ابتدائية إلى أخرى من حيث المستوى اللغوي للتلاميذ.

كما أشار بعض الأساتذة إلى تأثير العامية في لغة التلاميذ:

-يستعمل التلاميذ العامية بسبب طغيانها على استعمالاتهم اللغوية اليومية. بل من الأساتذة من قال أن لغة أو تعابير التلاميذ يغلب عليها التعبير العامي الممزوج بالفرنسية، هذه الأخيرة التي تحتل مكانة جيدة في مجتمعنا، والتي تسللت حتى إلى بيوتنا وأصبحت أبسط منتجاتنا وحاجياتنا في حياتنا اليومية نناولها باسمها الفرنسي، مثل (stylo, cartable, bus, cadeau, l'école).

2-2-3 هل تجد أن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في هذه المرحلة: كثيرة □ متوسطة □ قليلة □ منعدمة □ ؟

أخطاء التلاميذ	كثيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
التكرارات	01	06	03	00
النسبة المئوية	%10	%60	%30	%00

الجدول (03)

أجابت نسبة 60% من الأساتذة على أن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في هذه المرحلة "متوسطة"، و 30% من الأساتذة ذكروا أن الأخطاء "قليلة"، في حين لم ينفي ولا واحد من الأساتذة وجود الأخطاء عند التلاميذ في هذه المرحلة، فلا يمكن الحديث عن انعدام أخطاء التلاميذ فيها إذ هي >> ظاهرة تعليمية عارضة لا يمكن تلافيها <<¹ كما أن الأخطاء اللغوية >> تعتبر ممراً إلزامياً في إطار سلسلة من المحاولات التقريبية التي يقوم بها المتعلم، خلال مرحلة ترسيخ الأخطاء الانتقالية <<² وما على المختصين إلا الاهتمام بها ودراستها، لأن دراسة الأخطاء اللغوية مفيدة في جميع مراحل التعليم، مادام الهدف من الدراسة هو بناء مناهج تعليمية اعتماداً على دراسات ميدانية تشخيصية.

¹ مصطفى بن عبد الله شوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 152.

² نفسه، ص 152.

2-2-4- من خلال تعابير التلاميذ، بإمكانهم التعرف على نوع الأخطاء المرتكبة وهي:

الإجابة الأخطاء	قليلة		متوسطة		كثيرة	
	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
النحوية	06	60	02	20	02	20
الإملائية	05	50	04	40	01	10
الصرفية	04	40	02	20	04	40
الدالية	06	60	04	40	00	00

الجدول (04)

نظرا لحساسية الموضوع، لاحظنا نوعا من التردد في إجابات الأساتذة، والذين تردّدوا في التصريح بحقيقة وواقع اللغة العربية عند تلاميذهم، لأنهم شركاء في ذلك، إذ أشاروا إلى نوع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ وهي (نحوية، إملائية، صرفية ودالية)، أما عن نسبة هذه الأخطاء في كل نوع فلم يصرّح الأساتذة بكثرة الأخطاء إلا 20% منهم بالنسبة للأخطاء النحوية و10% عن الأخطاء الإملائية، في حين ذكرت نسبة 40% من الأساتذة بأن الأخطاء الصرفية كثيرة، ويعود ذلك إلى المشاكل التي يواجهها التلاميذ في نشاط الصيغ الصرفية والذي يختلف كثيرا بين المستوى العامي والمستوى الفصيح.

ومن جانب آخر نجد نسبة كبيرة من الأساتذة ذكرت بأن الأخطاء قليلة في كل نوع، فكانت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بهذا الاقتراح (قليلة) كما يلي: 60% (أخطاء نحوية)، 50% (أخطاء إملائية)، 40% (صرفية) و60% (أخطاء دلالية).

2-2-5- بصفتكم معلّماً للغة العربية في مثل هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم، فإلى ماذا يعود ارتكاب الأخطاء؟ مع التوضيح:

تعدّ مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل الجدّ حساسة في التعليم، فهي القاعدة الأساسية له، ولمعرفة أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء، طرحنا هذا السؤال والذي كانت الإجابة عنه وفق خمسة محاور وهي: الأسباب التعليمية، أسباب خاصة بالتلاميذ، أسباب متعلّقة بخصوصيات اللغة العربية الفصحى ثمّ التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى، وأخيراً أسباب أخرى. فكثيراً ما يتهم المعلّمون التلاميذ بالفشل، والتخلّف في التحصيل الدراسي، ولكن قد يكون المعلّمون ذاتهم سبباً جوهرياً فيما ينعتون به التلاميذ >> ولا شكّ أنّ التقدّم الدراسي للطفل رهن بعوامل بعضها راجع إليه وبعضها راجع إلى بيئته، وبعضها الآخر راجع إلى طبيعة البرامج التعليمية المقدّمة إليه في المدرسة <<¹ وهذا ما توصّلنا إليه من تحليلنا للسؤال الخامس، إذ تعدّدت أسباب الأخطاء اللغوية كما أدلى بذلك الأساتذة، ويكادون يتفقون على أنّ هذه الأسباب كلّها تفاعلت فيما بينها وأدّت إلى ظاهرة الأخطاء اللغوية عند التلاميذ، وهذه إجاباتهم كما هي موضّحة في الجدول:

أسباب الأخطاء	تعليمية		خاصة بالتلاميذ	متعلّقة باللغة الفصحى	التداخلات بين العامية والفصحى	أسباب أخرى
	قصور في المنهج	نقص الوسائل التعليمية				
التكرارات	08	06	06	06	09	08
%	80%	60%	60%	60%	90%	80%

الجدول (05)

¹ حسن عبد الهادي عصر، مهارات القراءة، ص 51/50.

2-2-5-1- الأسباب التعليمية:

ذكر جلّ الأساتذة أنّ أسباب الأخطاء اللغوية التي يرتكبها التلاميذ هي أسباب تعليمية، فـ 80% من الأساتذة يرون أنّ ثمة قصور في المنهج التعليمي، مقابل 60% يرون أنّ السبب يكمن في نقص الوسائل التعليمية، فكانت الإجابة بـ: الأسباب التعليمية في المرتبة الأولى، أمّا المرتبة الثانية فكانت للإجابة بـ: التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى ونسبة 90%، ثمّ يأتي في المرتبة الثالثة الإجابة بالافتراحين:

-أسباب خاصة بالتلاميذ؛

-أسباب خاصة باللغة الفصحى، ونسبة 60%.

يتّضح من هذه الإجابات أنّ السبب الأول هو تعليمي، ويليه مباشرة أسباب التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى.

2-2-5-1- قصور في المنهج التعليمي:

يعتبر المنهاج من أهم الوسائل البيداغوجية، فهو بمثابة الوسيلة التكوينية الأولى للأستاذ، والمرجع الذي يعود إليه كلّما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، وفيه تقدّم النشاطات التعليمية وأهدافها وطريقة عرضها على المتعلّم والكفاءات التي تستهدفها. فالمنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل، عبارة عن أهداف وخطة ومقررات وكتب وطرائق وأساليب وتقنيات وتقييم وبيئة تعليمية وتعلّميّة¹. إلّا أنّ هذا المفهوم لا يزال قاصراً لدى شريحة كبيرة من المشرفين على العملية التربوية والمنفذين لها، كما أنّ هناك من يحصر المنهج في الكتاب المدرسي.

فالمناهج الدراسية من أكثر الوسائل التعليمية التي تحقّق الأهداف التربوية والرسالة العلمية التي يصبو المجتمع إلى إيصالها لأفراده من خلال العملية التعليمية، وأكد أنّ أيّ خلل على مستوى جودة المنهاج يترتّب عليه انعكاسات سلبية باعتباره قلب العملية التربوية، وعند قراءة الجدول

¹محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير، ص34.

نلاحظ أنّ إجابات الأساتذة تشير إلى هذه الظاهرة، بل تصرّ على الحديث عنها من أجل إيصال الفكرة إلى المسؤولين عبر هذه البحوث الميدانية، فقد قالت إحدى المعلّّّات: >> أكتب، أكتب، أكتب هذه الملاحظات الكثيرة وأرجو أن توصليها إلى الجهات الوصية << ثمّ تبدأ بشرح ملاحظاتها نقطة بعد نقطة >> فمن أسباب تعثر أبنائنا في تعلّم الفصحى هي قصور منهاج تعليم اللغة العربية عند تقديم المادة اللغوية الاتصالية من ناحية، وقصورها عن تقديم التدريبات النمطية والدلالية والاتصالية التي تساعد على السيطرة الآلية على المهارات اللغوية المختلفة في مجال الأصوات والمفردات والتراكيب واستخدامها في مجالات الحياة <<¹ فكما نهتمّ بتعليم لغتنا لغيرنا لابدّ من تطوير مناهجنا في تعليم لغتنا لأبنائنا لأنها حقا في وضع حرج، لا تحسد عليه، فإنّ الأوان أن نغوص في أعماق لغتنا مستفيدين من نتائج مختلف العلوم كاللسانيات الاجتماعية والنفسية والعصبية والرياضية... وفقه واقعنا اللغوي أولا.

ومن بين أهمّ الأسباب التي تؤدي إلى ظاهرة الأخطاء عامة والتدخلات اللغوية خاصة، عدم تنبيه المعلّم المتعلّم حين وقوعه في الخطأ خاصة أثناء المعاملات خارج الدرس، ولعلّ المتعلّم معذور >> إذ لم يعتد أن يجد من يصوب أخطاءه برفق <<² ولو أتيحت له الفرصة المناسبة لتعلّم اللغة، ما كان ليقع في الخطأ، وللمعلّمين أسباب في عدم تصويبهم لأخطاء التلاميذ، إذ لا يكفيهم الوقت في بعض الأحيان، وأحيان أخرى لا ينتبهون لمثل هذه الأخطاء وكأنّ لغة التلاميذ سليمة بحكم شيوع استعمال العامية في الحياة اليومية، بل غزت حتى قاعات الدراسة.

2-2-5-1-2-2- نقص الوسائل التعليمية:

تتعدّد الوسائل التعليمية من حجرة الدرس إلى عدد التلاميذ، وانتهاء بالأدوات السمعية البصرية والكتب المدرسية، ولقد أحدثت الطرائق الحديثة لتعليم اللغة تغييرا جذريا فيها. إذ تعتبر الوسائل التعليمية من أهمّ دعائم عملية التعليم اللغوية، ولعلّ من أسباب ما يحصل من تدخلات لغوية على السنة التلاميذ هو >> عدم كفاية الوسائل الديداكتيكية التي يعتمد عليها مدرسو مواد اللغة

¹ يوسف الخليفة أبو بكر، أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي، ص58.

² محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص18.

العربية، إذ أنّ انتقاء المناسب من هذه الوسائل هو الكفيل بجعل التلميذ يتخلّص من مؤثرات البيئة اللغوية وبالتالي من الاستعمالات الدارجية الركيكة والهجينة <¹ وربما ما نلاحظه من الانعكاسات السلبية لهذه المؤثرات حتى في المرحلة الجامعية من التعليم لخير دليل على ذلك، فمن شأن الوسائل التعليمية البيداغوجية أن تطوّر قدرة الفهم عند التلاميذ وكذلك التفكير، كما ترفع من مستوى ملكتهم في التعبير الشفهي²، ومما ذكره الأساتذة هو حملهم لمجموعة من الوسائل التعليمية من البيت إلى المدرسة لإنجاز الكثير من الدروس حرصاً منهم على السير الحسن للعملية التعليمية للغة.

وباعتبار أنّ الكتب المدرسية من أهمّ الوسائل التعليمية التقليدية منها والحديثة، فإنّها لا تزال تعتمد إلى يومنا هذا، وهي الحاملة للمادة التعليمية المستهدفة بالتعليم والمحتويات اللغوية المتكونة من أهمّ أساسيات اللغة:

-الأصوات (النظام الصوتي)؛

-المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)؛

-التركييب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)؛

-المعارف اللغوية (الثقافة اللغوية).

ويتمّ تحديد هذه المحتويات مسبقاً من طرف خبراء ومختصين في شؤون تعليم اللغة حسب كلّ مستوى دراسي، إلّا أنّ أيّ نقص يصيب هذه الوسيلة التعليمية فعواقبه وخيمة على العملية التعليمية، وهذا ما تبين من إجابات الأساتذة، إذ نسبة 60% منهم ترى أنّ سبب الأخطاء اللغوية عند التلاميذ يعود إلى نقص الوسائل التعليمية، وهذه بعض التوضيحات التي قدّموها:

-الوسائل التعليمية غير موجودة ما عدا كتاب اللغة العربية، أو ما كان من اجتهاد المعلم؛

¹مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص104.

²Maria Rosa, Des phénomènes d'interférence linguistique, p27.

-نقص الخرجات الميدانية والصور الفوتوغرافية المناسبة والمواضيع المقترحة؛

-تمارين اللغة ناقصة؛

-نصوص القراءة غير مناسبة وتحتاج إلى تنقيح؛

-كتاب التلميذ في اللغة العربية لا يتضمن نصوصاً مشوقة تحتوي على مفردات وكلمات متنوعة؛

النصوص ليست من واقع وثقافة التلميذ، بل بعيدة عن واقعه؛

-خلل في اختيار المواضيع الخاصة بكل مستوى.

وحسب ما يراه بعض اللغويين المحدثين عن أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية وعلة انصرافهم عنها >> تكمن في بعد كتبنا الدراسية عن المفهوم الصحيح لتعليم أية لغة قومية <<¹ كما أن تعليم اللغة لا يؤدي نتائجه الناجحة >> ما لم تحصل موازنة بين المعلم والمنهج والكتاب والطريقة ودوافع الدارس للتعلّم <<² حيث يستطيع فهم ما يسمع وما يقرأ، كما يستطيع التعبير عن نفسه بلغة عربية فصيحة، >> فإذا تمّ وضع طريقة تعليمية مثلى فسوف لن تكون هناك أخطاء أبداً <<³ وهذا موافق للمذهب السلوكي الذي يعتبر أن الطريقة الفضلى هي التي تؤدي إلى تعلّم خالٍ من الأخطاء، كما على المعلم قراءة الوسائل التعليمية قراءة واعية والمتمثلة في الكتاب المدرسي، الدليل البيداغوجي الخاص بالأستاذ، منهاج مادة اللغة العربية، ودليل استعمال المنهاج، ولا بدّ أيضاً من إعادة النظر في منهاج اللغة العربية، وأن يبتعد الكتاب المدرسي من حشو الذهن بالتعاريف والمصطلحات الغامضة، وكما قال "رمضان عبد التواب" في

¹ أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 371.

² نفسه، ص 371.

³ الطاهر لوصيف، منهجية تعلّم وتعليم اللغة، ص 350.

ندوة "خبراء اللغة العربية" المنعقدة في جامعة الرياض سنة 1976: >> إن القواعد الأساسية للغة العربية يمكن جمعها في بضع وعشرين صفحة <¹ فهلاًّ حقّقنا ذلك؟

وإذا كان الكتاب أهمّ الوسائل التعليمية المعتمدة في تدريس اللّغة، فثمّة كتابان معتمدان لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وهما: كتاب القراءة وكراس النشاطات اللغوية، واللذان انتقدا من طرف الأساتذة، إذ كانت آراءهم كالتالي:

* عن كتاب القراءة:

علّق الأساتذة على نوعية النصوص الواردة في هذا الكتاب فقالوا:

-نصوص القراءة غير مناسبة؛

-نصوص القراءة غير مشوّقة؛

-النصوص ليست من واقع التلاميذ ولا من ثقافتهم؛

-النصوص جافة بعيدة عن بيئة المتعلّم.

وإذا كانت نصوص القراءة كما ذكره الأساتذة فلن تسهم في عملية تعلّم اللغة، لأنّه إذا لم تتطّلق النصوص من خبرات الناشئة ولم تستثر اهتماماتهم ولم تلبّ حاجاتهم فلن تجذبهم إليها، ولن يستفيدوا من أساليبها ومضمونها².

* كراس النشاطات اللغوية:

¹ أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 371.

² كريمة أوشيش حمّاش، النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي-دراسة تحليلية نقدية، كراسات المركز. الجزائر: 2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية العدد 5، ص 80.

إنّ تدريس النحو والصرف (قواعد اللغة) يستدعي الاهتمام بالتمارين الشفوية في تطبيق القواعد والتركيز على هذه التمارين بما فيه الكفاية حتى يتم استتصام التراكيب والبنى المرغوبة، كما لا بدّ من الإكثار من التمارين الكتابية والتي نجدها في كراس النشاطات اللغوية.

ومما ذكره الأساتذة عن هذا الكتاب:

-تمارين اللغة ناقصة؛

-حذف بعض دروس القواعد.

وهذه الوثيقة خاصة بالدروس المحذوفة:

وثيقة خاصة بالدروس المحذوفة

1-قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي:¹

ظواهر نحوية، صرفية وإملائية	الموضوع	الصفحة	المشاريع	الصفحة	ملاحظات
الهمزة المتوسطة على الألف	إملاء	53	كتابة نص سردي	22	
الهمزة المتوسطة على الواو	إملاء	71	كتابة حكاية خيالية	40	
فعل الأمر	تراكيب	84	كتابة نص وصفي	58	
أصرف فعل الأمر	صرف	85	كتابة كيفية طبخ	76	
الهمزة على السطر في آخر الكلمة	إملاء	103	كتابة تعليمات	94	
المفعول المطلق	تراكيب	114	كتابة بطاقة فنية	116	
الهمزة على النبرة	إملاء	115	إنجاز بطاقة توثيقية	134	
الفعل المضارع المبني للمعلوم	تراكيب	132	كتابة إعلان	152	
الفعل المضارع المبني للمجهول			كتابة برنامج	170	
الفعل المضارع المبني للمعلوم	صرف	133	إنجاز مطوية	184	
الفعل المضارع المبني للمجهول					

¹مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية. الجزائر: 2012، الديوان الوطني للمطبوعات، ص(07).

المجرد الثلاثي	تراكيب	160			
أحول من الفعل الثلاثي إلى المصدر	صرف	161			
الثلاثي المزيد	تراكيب	164			
من الثلاثي المزيد إلى المصدر	صرف	165			
المبني والمعرب	تراكيب	168			
ظروف الزمان والمكان	تراكيب	178			

وقد أصرت إحدى المعلّّات على عدم إتباع هذه التعليميّة قائلة: >> أنا لا أنفّذ ما جاء في هذه التعليميّة، والدروس التي أراها مهمّة في القواعد أنجزها <<، فالأساتذة يرون في حذف بعض دروس القواعد اللغويّة نقطة سلبية متسائلين: كيف للتلميذ أن يحصل على ملكة لغويّة دون إدراج مثل هذه الدروس المحذوفة في البرنامج التعليمي؟.

ومن خلال احتكاكنا بالتلاميذ، لاحظنا فيهم التمكن من حفظ القاعدة النحويّة أو الصرفيّة، إلّا أنّ سوء التدريب أو عدم إنجاز قدر كاف من التمارين والتدريبات أدّى إلى ظهور الأخطاء بأنواعها، فالتلاميذ يعرفون القاعدة بدليل أنّهم يستظهرونها، وحين يأتي إلى تطبيقها تظهر الاختلافات ممّا يجعلنا نشير إلى سبب مهمّ وهو المنهجية المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربيّة.

وحسب سيلنكر (1972) فثمة أخطاء سببها طرائق تعليم اللغة، وكذا التمارين المعتمدة والمصاغة بطريقة رديئة بإمكانها تشويش عملية التعلّم كما أنّ للمعلّم ومستوى كفاءته وأسلوبه في التعليم دور كبير¹. فقضية تدريس القواعد تكون بالاختيار والذي يرتبط بقضية التدريب، ويعني التدريب <<وضع عناصر التدريس في مجموعات وجعلها متتابعة في المقرّر >>² وبفسر "بالمر Palmer" (أحد الرواد في اختيار المفردات والقواعد) بأنّه يجب أن تكون المادة النحويّة متدرّجة، إذ بعض الصيغ والأزمنة أكثر فائدة من البعض الآخر، فعلينا بالتركيز أولاً على المفيد، ونترك التفاصيل إلى مرحلة لاحقة، إذ من المبادئ الأساسيّة في تدريس القواعد: اليسر أي

¹المصطفى بنان، التلقي اللغوي، قراءة لسانية تطبيقية في أخطاء تلاميذ السلك الأول الأساسي، ص148.

²جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص33.

اختيار التراكيب اليسيرة (فعل+فاعل) (فعل+فاعل+مفعول به)، الشيوخ والقابلية للتعلّم، كما يرى "لادو" أنّ التراكيب التي تشبه تراكيب اللغة الأولى هي التي ينبغي أن تدرّس أولاً، لأنّ العناصر التي تشبه لغة المتعلّم الأصلية ستكون سهلة بالنسبة له، مقارنة بالعناصر المختلفة والتي ستكون صعبة¹.

كما أشار أغلبية الأساتذة إلى نقص المطالعة، بل انعدام هذا النشاط عند تلاميذ المرحلة الابتدائية والذي يعود إلى نقص الوسائل التعليمية من قاعة المطالعة، المكتبة، بل إنّ التلاميذ لا يملكون أبسط الكتب المخصّصة للمطالعة كقصص الأطفال، وإن اشترى الأولياء قصّة لأولادهم والتي لا يقلّ ثمنها عن 50 ديناراً، فإنّهم سيملّون منها بعد بضع قراءات، وإن انعدمت المطالعة، فكيف للتلاميذ أن يكتسبوا ملكة لغوية >>فالقراءة والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللفظية ومدّ المتعلّم بالفكر والمعاني والقيم والأساليب والصوّر التي يعمل على توظيفها في مواقف النشاط اللغوي في تفاعله مع المجتمع <<²، بل حتى القائمون على تعليم اللغة العربية لم يفلحوا في تكوين عادات القراءة لدى التلاميذ، وما تمكّنوا من غرس الشغف بالمطالعة في نفوسهم الغضة، ولنقل أنّ الأولياء أنفسهم لا يشجعون أبناءهم على المطالعة.

نختم هذا العنصر بالإشارة إلى إحدى الوسائل التعليمية المعتمدة في النظام القديم ذكرها الأساتذة وهي "المشاهد" وهي عبارة عن صور كبيرة الحجم كانت تعتمد في حصة التعبير الشفهي، حيث يطلب من التلميذ التعبير عما يراه في هذه المشاهد، وحسب الأساتذة فهذه المشاهد مساعدة في حصة التعبير لما تحويه من رسومات ومعاني تجعل التلميذ يحلّق بخياله حولها، وتجده يسرد أفكاره اللامتناهية بتنسيق وانسجام متفاعلاً مع هذه الأفكار.

2-2-5-2-أسباب خاصة بالتلاميذ:

يعدّ المتعلّم محلّ اهتمام التعليمية اللغوية في الأيام الأخيرة بعد أن كان اهتمامها مقتصرًا على المحتوى والطريقة التعليمية، فالمتعلّم هو محور العمل التعليمي، وكذا التركيز على خصائصه

¹جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص37.

²محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وأفاق التطوّر، ص36.

والتي تؤثر على عملية تعلم اللغة وتعليمها سواء منها الخصائص الاجتماعية، النفسية، الثقافية، المعرفية، الوجدانية والاقتصادية. فأيّ مشكل يواجه التلاميذ في هذه الجوانب سيؤثر حتماً على عملية التعلم، فثمة مشاكل صحية يعاني منها التلاميذ كحاملتي النظارات. أما الظروف الاقتصادية، فقد ذكر الأساتذة أنّ بعض الأولياء يعجزون عن قضاء حاجيات أولادهم، بل ليس بإمكانهم حتى شراء قصة صغيرة. بالإضافة إلى التلاميذ القاطنين في المناطق النائية التي تنعدم فيها المكتبات العمومية اللازمة للمتعلّمين من أجل صقل مهاراتهم اللغوية من شأنه أن يؤخر تعلم اللغة الهدف، والعكس يحدث في المدن، إذ بوسع تلاميذ المدن الإطلاع على ما تزرع به مكتباتهم العمومية، والاحتكاك بمختلف الكتب. فكلّ الخصائص التي ذكرناها والخاصة بالمتعلّم لها تأثير مباشر على التعلم >> ولا يتصور وضع نظام تعليم لغوي، دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم<<¹ فمن المهم جداً الاهتمام بها بل التركيز عليها.

2-2-3- أسباب متعلّقة بخصوصيات الفصحى:

يعاني الكثيرون من عجز قدراتهم أو ملكاتهم البيانية، وضعف مهاراتهم اللغوية، إلّا أنّهم لا يعترفون بذلك، بل يلحقون هذا الضعف والعجز بلغتهم، وهذا ما حدث بالفعل عند نفر من العرب، إذ ينسبون هذه الصفات السيئة باللغة العربية، ويتهمونها بالضيق والفقر، وينسبون مفرداتها إلى الثقل والغربة والقصور عن مجارات تطوّر العصر، وما هذا إلّا نتيجة للشعور الوهمي الذي ينتابهم بالانتماء الفكري لمجتمع غير مجتمعهم، خاصة الذين تلقوا تعليمهم في البلدان الأجنبية، فغلبت ثقافتهم الدخيلة على ثقافتهم الأصلية، وهم يميلون إلى استعمال اللغات الأجنبية بدل لغة الأم، وإن كانوا يعرفون مقابلها بهذه الأخيرة، وعادة ما يستعملونها بالتناوب (لغة الأم واللغات الأجنبية) وهذا ما يعرف بمصطلح "التعاقب" أو "التناوب اللغوي" وهو إستراتيجية خطابية يعتمد عليها المتكلّم لأغراض من بينها إثبات المكانة أو الدرجة العلمية أو الهوية... إلخ.

من جهة أخرى، ينظر هؤلاء إلى اللغة العربية باحتقار، وأنّها لا تنهض بفكر، ولمثل هذا الموقف عواقب وخيمة، فقد يقود أصحابه إلى التقليل من شأن اللغة العربية وتراثها، بل قد تنتقل

¹عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص33/34.

العدوى إلى اللاحقين من الأجيال القادمة، فمن التلاميذ من ينظر إلى اللغة العربية بهذه النظرة التي نجدها عند الكبار متأثرين بهم، فينعكس موقف الكبار على الصغار، إذ في البيئة التي يوجد فيها صراع لغوي ينمو الطفل ويصبح أكثر تأثراً بالكبار فيما يتعلّق باتجاههم نحو اللغات الموجودة ونحو الجماعات التي تتكلمها>> فيكون لديه اتجاه إيجابي نحو البعض واتجاه معاد نحو البعض الآخر<<¹ فمن خلال مكانة اللغة في جماعة ما والتي يستخلصها الطفل كونه عضواً في تلك الجماعة، يتعلّم لغة وينفر من لغة أخرى تأثراً منه بالكبار واتجاهاتهم اللغوية.

وقد نتصوّر أنّ "التحيّز اللغوي" غير موجود عند الأطفال الصغار كما هو عند الكبار إلاّ أنّ هناك الكثير من الأبحاث والدراسات التي تثبت وجوده وتكاد تقارب التحيّزات اللغوية عند الأطفال في المدرسة تحيّزات البالغين عندما يصلون إلى الثانوية بل تماثلها، فمن الضروري مراعاة مواقف المتعلّمين من اللغة التي يتعلّمونها² وهو من أهمّ الشروط التي يجب توفّرها في كلّ العملية التعليمية التعلّمية.

2-2-5-4- التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى:

يعدّ التداخل اللغوي بين العامية والفصحى سبباً مهماً في ارتكاب التلاميذ للأخطاء حسب رأي الأساتذة، إذ بلغت نسبة المجيبين بهذا الاقتراح 90%. ونحن نعلم أنّ لغة الأمّ لتلاميذ العينة المدروسة هي العامية، وقد ذكر "نايف خرما" و"علي حجاج" أنّ عدداً من المختصين في تعليمية اللغة قد لاحظوا >> أنّ الأخطاء في المراحل التعليمية الأولى تكون راجعة أكثر إلى اللغة الأولى<<³، أي إلى العامية في هذا البحث، ومن التوضيحات التي قدّمها الأساتذة عن إجاباتهم هذه:

- التلاميذ يتحدثون العامية في المنزل والشارع والأماكن العامة، ولا يصادفون الفصحى إلاّ داخل القسم؛

¹ ميجيل سيجوان ووليم ف-مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 99.

² الطاهر لوصيف، منهجية تعليم وتعلّم اللغة، ص 90.

³ نفسه، ص 387.

-لا تستعمل الفصحى كثيراً؛

-كثرة استعمال العامية داخل وخارج الأسرة.

وكما هو وارد في توضيحات الأساتذة، فالعامية هي الأكثر استعمالاً في الحياة اليومية للمتعلّمين، وبالتالي تراجع في ملكة اللغة العربية الفصحى، واللغة هي الاستعمال، ومادام استعمال العامية هو الأكثر، فهي تسيطر على لسان المتعلّمين، فتتداخل مع العربية الفصحى حتى في قاعة الدرس، بل ثمة انحراف في لغة التلاميذ عن الفصحى السليمة في ظلّ انتشار الفضائيات والإنترنت والقنوات التلفزيونية الناطقة بالعامية وبتزايد مستمرّ مما ألهى التلاميذ عن المطالعة والبحث.

2-2-5-5-أسباب أخرى:

اقترحنا للأخطاء اللغوية أربعة أسباب وتركنا المجال للأساتذة أن يوضّحوا الأسباب الأخرى

والتي كانت كما يلي:

-عدم المطالعة؛

-نقص تكوين المتعلّمين، وعدم تخصّصهم في تعليم اللغة العربية؛

-عدم حبّ المهنة؛

-وسائل الإعلام؛

-ثقافة العائلة وتوجّهها الفرانكفوني؛

-أسباب تاريخية (سيطرة اللغة الفرنسية).

كما أنّ عدد التلاميذ داخل القسم له تأثيره على عملية التعليم، إذ تختلف الأقسام من حيث عدد التلاميذ، فبعضها يتراوح عددهم فيما بين 36 و40 تلميذا خاصة الابتدائيات الموجودة في المدينة، وهو خطأ من الناحية البيداغوجية، أما الابتدائيات الريفية، فيتراوح عدد التلاميذ فيها ما بين 15 و17 تلميذا. ويشكّل العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد مشكلا كبيرا للمُعَلِّمين الذين لا يتمكّنون من تلبية حاجيات التلاميذ التعليمية، والعكس يحدث في الأقسام القليلة العدد والتي من إيجابياتها سهولة تعامل المعلم مع كلّ واحد منهم >> فعدد التلاميذ في كلّ حصة تستعمل فيها المعينات السمعية البصرية لا يزيد على العشرين ليتسنى لجميع التلاميذ أن يقوموا بكلّ نشاطات الدروس <<¹. فكيف للمعلم أن يتعامل مع ضعف هذا العدد؟! إذ لحجم الفصول تأثير كبير على تعليم وتعلّم اللغة، وبناءً على الأفكار الحديثة >> يجب ألاّ يتجاوز عدد الطلاب خمسة عشر طالبا لغالبية فصول تدريس اللغة، رغم أنّ المدرسين يعملون في مجموعات أكبر من ذلك بكثير في كثير من البيئات <<² وهذا ما لاحظناه على أقسام العينة، إذ تميّز قسم من ابتدائية "ضيف بن سليمان رابح" بعين الحجر والذي كان عدد التلاميذ فيه 17 تلميذا، وأبدت معلّمتهم ارتياحا كبيرا في عملها مع مثل هذا العدد والنتائج كانت جيّدة.

وخلاصة القول عن أسباب الأخطاء عند التلاميذ كما ذكره الأساتذة أنّها متعدّدة ومختلفة، ومن الأساتذة من ذكر بأنّ هذه الأخطاء ظاهرة تعليمية عارضة لا يمكن تلافيها بل تعتبر ممرا إلزاميا للمتعلم وهذا يعني بأنّه سيتمّ تجاوزها بتقدّم التعليم والتعلّم.

2-2-6- تعتبر العامية أول ما ينطق به الكثير من تلاميذ مدارسنا، فهل تجد لها (العامية) أثرا في لغة التلاميذ؟

-المكتوبة (تعبير كتابي)؛

-المنطوقة (تعبير شفهي).

¹أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص387.

²جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص259.

نوع التعبير	اللغة المكتوبة (تعبير كتابي)	اللغة المنطوقة (تعبير شفهي)
التكرارات	10	10
النسبة المئوية	%100	%100
التقدير	قليل متوسط كثير	قليل متوسط كثير
التكرارات	07 03 00	02 03 05
النسبة المئوية	%70 %30 %00	%20 %30 %50

الجدول (06)

تساءلنا في هذا العنصر عن الفرق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة للتلاميذ ومدى ورود العامية فيها، فكانت إجابة الأساتذة كلهم بوجود آثار العامية في اللغتين (المنطوقة والمكتوبة)، مما يؤكد مرة أخرى ظاهرة الضعف اللغوي عند تلاميذنا.

أما عن نسبة ظهور العامية في اللغة المنطوقة، فحسب الأساتذة هي كثيرة ونسبة 50%، في حين أجابت نسبة 30% بأنها متوسطة و20% قالوا بأنها قليلة.

في المقابل ذكرت نسبة 70% من الأساتذة أن العامية قليلة في لغة التلاميذ المكتوبة، ويعود ذلك إلى طبيعة اللغة المكتوبة التي تختلف عن اللغة المنطوقة، ففي الحالة الأولى هناك حرص من التلاميذ ومراقبة مستمرة للغتهم أثناء إنتاج نص، والعكس يحدث في أثناء إنجاز نص شفوي. أما 30% من الأساتذة فذكروا أن ظهور العامية في اللغة المكتوبة بنسبة متوسطة، في حين لا أحد من الأساتذة ذكر أن العامية كثيرة الورد.

2-2-7- تظهر آثار العامية في التعبير الكتابي للتلاميذ:

على المستوى: الصوتي □ الصرفي □ النحوي □ الدلالي □

المستوى اللغوي	الصوتي	الصرفي	النحوي	الدلالي
التكرارات	07	03	02	09
النسبة المئوية	%70	%30	%20	%90

الجدول (07)

يتّضح من النتائج المكتوبة في الجدول (07) أنّ آثار لغة الأمّ (العامية) في التعبير الكتابي للتلاميذ تظهر على المستوى الدلالي (المعجمي) وذلك بنسبة %90 مقابل %70 في المستوى الصوتي، أمّا في المرتبة الثالثة فتظهر آثار العامية في المستوى الصرفي بنسبة %30 مقابل %20 في المستوى النحوي.

وإذا كانت اللغة نظام من العلامات فهذا تؤكّده نتائج الجدول (07)، إذ ترد المفردات العامية في تعابير التلاميذ بنسبة أكبر ثمّ تليها الأصوات.

وفيما يخصّ الآثار الصوتية للغة الأمّ فتظهر أكثر في الإنتاج الشفهي للمتعلّمين.

2-2-8- ما رأيكم في مثل هذه الظاهرة؟

الرأي	مشكلة تستدعي حلولا	حالة طبيعية في هذه المرحلة التعليمية
التكرارات	06	04
النسبة المئوية	%60	%40

الجدول (08)

أشار أغلبية الأساتذة إلى أنّ ظاهرة التداخلات اللغوية، أو ظهور آثار العامية في التعبير الكتابي للتلاميذ مشكلة تستدعي حلولا، إذ تقدّر نسبة الأساتذة المجيبين بهذا الاقتراح %60، ممّا يعني ضرورة البحث عن حلول لها، ومن بين التوضيحات والاقتراحات التي قدّمها الأساتذة، نذكر:

- ضرورة تحسين كتاب التلميذ: فكتب تعليم اللغة العربية من الوسائل التعليمية المهمة والتي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، >> فيقتضي أن يشرف عليها أصحاب الخبرة العالية والآفاق المتفتحة ممن يقومون بالتقويم الرشيد والتصحيح لمختلف الكلمات والتراكيب، وضبط حروفها بالشكل المناسب لكل مستوى، لتقدم اللغة لطلابها خالصة لا يشوبها أقذاء اللهجات المحلية، ولا تعرقها ألوان اللحن والركّة والعجمة... فهي في حاجة ماسة إلى التجديد في مضامينها وأسلوبها، وذلك لتنمية القدرات اللغوية والأدبية والفكرية دون إغراق في المصطلحات المتكاثرة والظواهر الجانبية السطحية <<¹ وكذلك فيما يخص كتب النحو، خاصة في السنوات الابتدائية الأولى، فإضافة إلى تزويد الطالب بالكثير مما يحتاج إليه في حياته من قيم واتجاهات صحيحة، فإن كتب اللغة العربية المدرسية من شأنها أن تثري ملكة الطفل اللغوية، إلا أن الواقع لا يثبت ذلك، إذ وبعد تصفّحنا لهذه الكتب الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، لاحظنا ورود بعض المواضيع والمسائل لا يسبب الجهل بها وقوعاً في لحن أو ارتكاباً لخطأ، ومن هذه الموضوعات:

- المبنى من الأسماء والأفعال؛

- الفعل الصحيح والفعل المعتل؛

- تقسيم الفعل من حيث الزمن.

فما تدريس المعلم لهذه المواضيع إلا حشو لذهن المتعلمين بمصطلحات قد تصرفه عن دراسة النحو تزهده فيه، كما أنها لا تعصمه من الخطأ وليست مواضيع وظيفية.

- تكرار بعض الدروس من سنة إلى أخرى؛

وكما ذكر بعض الأساتذة أن الدروس المختارة لتدريس بعض موضوعات النحو غير مناسبة ولا تخدم الدرس، مما أدى بهم إلى اختيار نصوص أخرى رأوها أنسب للموضوع، ونتيجة لكل هذا، فتدريس مثل هذه الموضوعات النحوية لا يخدم صحة التعبير ولا سلامة النطق.

¹ جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص55.

فموضوع "الضمير" مثلاً أو "أسماء الإشارة" و "الأسماء الموصولة" يمكن تدريسها عن طريق "التدريبات" على استعمال الضمائر المتصلة والمنفصلة، دون ذكر بناءها أو محلّها من الإعراب.

وفيما يتعلّق بموضوع "علامات الإعراب وعلامات البناء" فهو موضوع مربك للتعليم وقد >> التقت المجمع العلمي المصري إلى أمثال هذه الصعوبات ولاسيما علامات الإعراب والبناء، ودعا إلى اعتماد ألقاب الإعراب وعدم التمييز بين ألقاب الإعراب وألقاب البناء منذ عام 1936 <<¹ أما موضوع "أبواب الفعل الثلاثي والرباعي" فموضوع وظيفي يتعلّق ببنية الكلمة أي بسلامة النطق وأحسن طريقة أن يكون بإعطاء المتعلّم جداول تضبط الأبواب ليعرف حركة عين الفعل: نصر ينصر/ضرب يضرب/حسب يحسب.

ونقول أنّ التعبير بلغة صحيحة وسليمة لا يكون إلّا بالمران، كما يجب علينا أن نعرض على المتعلّم الكثير من العبارات الصحيحة والشواهد من القرآن والحديث والشعر لتكون مقياساً لغيرها، وبالمحاكاة يتحقّق الهدف، فلا بدّ من اختيار النصوص لتدريس النحو، إذ هي طريقة تعتمد على اختيار نص يقرأ ويحلّل، ومن خلاله يتوصّل المتعلّم إلى القاعدة أو التعريف، إضافة إلى ما يستفيدة من ثقافة وأدب ولغة، نشير فقط إلى ضرورة اختيار النصوص التي تحبّب اللغة إلى نفوس المتعلّمين، لا أن تنفرهم منها، فأَيّ إنسان تسأله عن سبب مطالعته لكتاب ما، يجيبك مباشرة قائلاً: -لغة الكتاب؛

-موضوع الكتاب والأفكار الواردة فيه.

وهذه العناصر المهمة ممّا يدفع القارئ للقراءة والرغبة الملحة في الاطلاع عليها، لاسيما التلاميذ في المرحلة الابتدائية، إذ هم في مرحلة حساسة من التعليم، وممّا ذكره الأساتذة عن النصوص في هذه المرحلة أنّها جافة ولا تحرك مشاعر القارئ >>فكتب تعليم اللغة العربية لا تشبّع حاجات المتعلّم ولا تتصل بميوله وهذا ما يلغي الدّفع الداخلي عند المتعلّم <<² وفي نفس القضية

¹أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص369.

²نسيمة سعيدي، التصوّرات المنهجية في تعليم اللغة العربية، ص171.

تقول إحدى الأستاذات: ياه! شتآن بين النصوص المبرمجة في الكتب السابقة والنصوص المبرمجة بعد الإصلاحات التربوية "2003"، وتضيف قائلة: أنظري إلى الروعة في اختيار النصوص، وفي بداية السنة الدراسية ومع أول نص، وهو نص شعري بعنوان "الخريف"، وتبدأ الأستاذة بقراءة القصيدة متفاعلة معها:

نثر الخريف على الثرى أوراقه فتناثر كتناثر العبرات

وتشرح الأستاذة مضمون القصيدة، وكيف أنه متزامن مع وقت الخريف، كما أن التلميذ على دراية بمضمون النص، لكنه يتلقاه بطريقة فنية وإبداعية، مما يخلق فيه الذوق الأدبي واللعب بالألفاظ الموحية والمعبرة ويتذوق اللغة العربية.

أما بالنسبة للنصوص في كتاب "رياض النصوص" فكما ذكره أغلبية الأساتذة فهي غير متصلة بميولات التلاميذ ومع ذلك فالتلاميذ مطالبون بالتعبير عن مواضيعها، وهنا تكمن المشكلة، حيث يعجز التلاميذ عن كتابة فقرة قصيرة في موضوع تناولوه في وحدة تعليمية ما، وهو ما ذكره لنا جميع الأساتذة وحتى مديري الابتدائيات بمجرد دخولنا لمؤسساتهم وعرضنا لموضوع البحث قائلين: <> إن موضوع التعبير الكتابي من المشاكل التي نعاني منها كثيرا <>.

وكما أشرنا إليه في بداية السؤال رقم (8)، فقد انقسمت إجابات الأساتذة إلى قسمين: قسم يرى أن ظاهرة "التداخلات العامة" ظاهرة طبيعية تتلاشى تدريجياً، وكانت نسبة الأساتذة المجيبين بهذا الاقتراح 40%، معللين ذلك بأن المتعلم لم يتزود بالقدر الكافي من العلوم، ثم إن ملمح الخروج في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هو (يقرأ-يكتب-يحسب). وفي المقابل، يرى القسم الثاني من الأساتذة أن هذه الظاهرة مشكلة تستدعي حلولاً، وأهم الحلول المذكورة هي: تحسين الكتاب المدرسي كما سبق ذكره -الاهتمام البالغ بحصة المطالعة -الاهتمام بالمحيط اللغوي للتلميذ (المسجد لتحفيظ القرآن، الأسرة كتحييب اللغة عن طريق تشجيع الأولياء لأبنائهم على المطالعة باقتناء أروع القصص).

2-2-9- هل تحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس؟

دائماً □ في كثير من الأحيان □ في بعض الأحيان □.

الحرص على استعمال اللغة العربية	دائماً	في كثير من الأحيان	في بعض الأحيان
التكرارات	05	03	02
النسبة المئوية	50%	30%	20%

الجدول (09)

مما يمكن استخلاصه من هذا الجدول هو استعمال نسبة 50% من الأساتذة للغة العربية الفصحى دائماً أثناء تقديم الدروس، أما نسبة 30% من الأساتذة فقد ذكروا بأنهم يستعملون الفصحى في كثير من الأحيان مقابل 20% من الأساتذة يستعملونها في بعض الأحيان.

وقد علّق المجيبون بالاقتراح الأول كما يلي:

-لتمكين المتعلّم من الأداء الجيد؛

-لإكساب المتعلّم اللغة الفصحى؛

-لتعويد التلاميذ على الفصحى؛

-لأنّ الأستاذ هو المحور الأساس في تعليم اللغة الفصحى في هذه المرحلة.

فمن بين الموصفات التي يجب أن يتصفّ بها المعلّم هي امتلاكه للملكة اللغوية السليمة للغة التي يعلّمها -العربية الفصحى في هذا البحث- والذي يعني عدم استعمال العامية أثناء التدريس، والتي هي محدودة المفردات ودلالاتها، وإن كانت كذلك فهي غير صالحة للاستعمال في المواضيع العلمية والأدبية. ومن سمات العامية أيضاً أنّها تتغيّر بسرعة بفعل التطوّر السريع الذي يشهده المجتمع من مختلف نواحيه السياسية، الاقتصادية، الثقافية، العلمية... ولعلّ الكمّ الهائل من المفردات المتداولة في العامية اليوم لخير دليل على ذلك. وسرعان ما يتخلّى عنها أفراد المجتمع

لزوال مدلولاتها وتحلّ محلّها مفردات أخرى بمدلولات جديدة، هذا واللغة باعتبارها المستوى الأعلى، إلاّ أنّها تتغيّر >> بصورة تدريجية عبر الزمن، ويمسّ هذا التغيّر خاصة أشكال المفردات ومعانيها <<¹، فليست عامية القرن الماضي هي نفسها عامية هذا القرن لما دخل فيها من مفردات أعجمية أو فصيحة محرّفة، فهي ليست ثابتة >> ممّا يؤدّي إلى انقطاع الأجيال اللاحقة عن الأجيال السابقة من حيث التراث العلمي والثقافي، وإنّ التخاطب بالعامية يظهر تدنّي المستوى الثقافي العلمي، وضعف المستوى اللغوي، وهما أمران ينبغي أن ينأى عنهما المدرّس الذي لا بدّ أن يبدو أمام طلبته كمتقّف ومفكّر بما يليق بمستواه العلمي <<². ثمّ إنّ التدريس بالعربية الفصحى من شأنه إذابة الفوارق اللهجية ويقضي على الثنائية اللغوية >> والتي لا تعتبر من عوامل التقدّم العلمي للعرب <<³ فالعالم العربي يتخبّط في مشاكل اجتماعية، تربوية تعود إلى هذه الثنائية.

ومن العوامل المؤدّية إلى تدنّي مستوى التلاميذ في اللغة العربية هو كثرة استعمال المعلمين للعامية في التعليم عوض اللغة العربية الفصحى، فاستخدام المعلم للعامية >> يوسّع الفجوة بين الفصحى والعامية، أو يبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام ويقلّل من حصيلة الناشئة من مفرداتها وصيغها، كما يقلّل من إحساسهم بفاعليّتها وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر <<⁴ وبالتالي يواجه المتعلّم صعوبة في استحضار هذه العناصر وكذا في استخدامها في مجالات التعبير، وهذا ما يظهر جليّاً من خلال المدوّنة، إذ يلجأ التلاميذ إلى استعمال عناصر (أصوات، كلمات من العامية حين يعجزون عن استحضار المقابل الفصيح لها، ولئن انعدم أو قلّ سماع العامية لانعدم أو قلّ اعتمادها من طرف التلاميذ خاصة في التعبير الكتابي، أين يكون المجال مفتوحاً للتلاميذ والحرية في اختيار وانتقاء الألفاظ، عكس التعبير الشفوي.

¹ أحمد مومن، اللسانيات النشأة التطور، ص129. ينظر كذلك:

De Saussure, cours de linguistique générale, p22.

² سمّيح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، ط1. عمان: 1997، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص44.

³ نفسه، ص46.

⁴ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص12.

إنّ ذكر الأساتذة بأنّهم يستعملون اللغة الفصحى بشكل دائم وإن كان فيه شيء من المبالغة- يعود بالفائدة على المتعلّمين أولاً وآخراً، فمما يساهم في نقص الملكة اللغوية لأطفالنا هي عدم استعمال المعلّمين للفصحى بشكل دائم >>حيث لا تصافح اللغة العربية بشكل دائم وقار، آذان المتعلّم أثناء مراحلها الأولى من التعليم، ممّا ينعكس سلباً على وضعها، وعلى موقف المتعلّم إزاءها>>¹، إذ التلميذ الذي لا يلاحظ الاستعمال الفصيح على لسان معلّمه يعني بالنسبة له أن لا مكانة لهذه اللغة مادام الأستاذ لا يستعملها. فضحالة اللغة العربية وضعفها يُعدّ ظاهرة عامة عند أبناء الوطن العربي، إذ يقول أحمد محمد المعتوق: >>إنّ ظاهرة الضعف في التعبير باللغة العربية الفصحى، والضعف في اللغة عامة ظاهرة ملموسة بين عامة المتعلّمين في البلاد العربية، وربما كان من مظاهر هذا الضعف قلة الإنتاج الفكري أو الثقافي الرّصين، الأمر الذي نلمس آثاره واضحة، ثمّ تداخل العامية مع الفصحى والعربية مع الأجنبية، الذي نشهده في أحاديث ومناقشات كثير من المدرسين...>>²، فليس التلاميذ فقط هم المعنيون بالضعف اللغوي، بل حتى القائمون على تعليمهم أساسيات اللغة العربية.

أمّا الأساتذة الذين أجابوا باستعمالهم للفصحى في كثير من الأحيان، فذلك يعني أنّهم يستعملون في أحيان أخرى العامية، وقد علّلوا إجاباتهم قائلين:

-لتوصيل المعلومات صعبة الفهم؛

-لأنّ قاموس الطفل اللغوي عامي؛

-لإنجاح سير الدرس.

ويمكن إدراج هذه التعليقات ضمن ما يسمى بأغراض التعاقب اللغوي إذ يجد المتكلّم نفسه مضطراً في بعض الأحيان لاستعمال لغة الآخر (المستمع) بغرض الإفهام وتوصيل الفكرة.

¹أمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف ورصد وتخطيط، ص98.

²أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص160.

2-2-10- في بعض الأحيان، وأثناء تقديم الدرس تلجأ إلى استعمال العامية، أو لغة أخرى بدل الفصحى، وهي:

العامية □ الفرنسية □ لغات أخرى □.

اللغات الأخرى المستعملة أثناء الدرس	العامية	الفرنسية	لغات أخرى	لا توجد
التكرارات	09	03	00	01
النسبة المئوية	%90	%30	%00	%10

لجدول (10)

حاولت في السؤال (9) معرفة مدى حرص الأساتذة على استعمال الفصحى أثناء تقديم الدرس، وكانت إجابة الأغلبية بـ "نعم"، وإن كان ذلك غير صحيح، ورغبة مني في معرفة حقيقة وواقع استعمال اللغة العربية الفصحى داخل قاعة الدرس، قمت بصياغة سؤال غير مباشر حول نفس الموضوع، وهو السؤال (10)، فكانت إجابة 90% من الأساتذة بأنهم يلجؤون إلى استعمال العامية أثناء تقديم الدرس باللغة العربية الفصحى. إلا أن الإجابة عن هذا السؤال فيها نوع من التخرج من طرف الأساتذة، علماً أن القانون ينص على ضرورة استعمال اللغة العربية الفصحى داخل القسم ويمنع استعمال أي نظام لغوي آخر. ونحن هنا نصطدم بمفارقة المراقب وفق تعبير "لابوف"، فقد يجيبنا المعلم بكونه يستعمل فقط اللغة العربية الفصحى داخل قاعة الدرس، ولكن كيف لنا أن نعلم ما هي اللغة التي يستعملها هؤلاء المعلمون عندما نكون بعيدين عنهم؟ فمن السهل أن نعرف ما يحدث في الأماكن العامة بيد أنه من الصعب مراقبة الناس مباشرة في قاعة الدرس مثلاً¹.

أما عن أسباب لجوء المعلمين لاستعمال العامية فكانت كالتالي:

-تذليل بعض الألفاظ السهلة؛

-لإفهام التلاميذ؛

¹ليبار اشار، سوسيولوجيا اللغة، تعريب: عبد الوهاب ترو، ط1. لبنان: 1996، منشورات عويدات، ص39.

-شرح المبهم والصعب.

وكما يقول "دريس علمو": >> يشكّل سياق التعلّم في نظرنا ثالث سبب للأخطاء <<¹ ويقصد بالسياق هنا الانطلاقة التعليمية (la démarche didactique)، والإستراتيجية التي استعملها المعلّم لتسهيل التعلّم لدى المتعلّمين، وكذا تأثير المعلّم الذي يستعمل في بعض الأحيان الترجمة لتوصيل الرسالة، والحقيقة أنّ هذه الطريقة لا تسهّل عملية التعلّم، بل بالعكس، فهي تعاكسها، إذ يتعدّد معنى الكلمة في اللغة العربية، فكلمة "ضرب" مثلاً لها عدّة معاني حسب السياق الذي ترد فيه، فنقول ضرب بعقله بمعنى فكّر، وضرب البوق بمعنى زمّر، ضرب بعينه بمعنى نظر، ضرب الخيام بمعنى أقامها...إلخ. وفي هذه الحال ليست الترجمة أو العودة إلى "لغة الأم" بالحل المناسب لتبسيط عملية تعليم اللغة، كما أنّ الكلمات ليس لها المعنى المعجمي (القاموسي) فحسب، بل لها معنى خاص بالمقام التواصل، فعندما نقول لشخص ما: الباب، فقد يفهمها بمعنى: أغلق الباب، أو بمعنى: أخرج، ولهذا، فاستعمال المستوى العامي للغة العربية من أجل شرح الدرس يتسبّب في اضطراب مسار تعلّمها، ويسمح بتأثير اللغة الأولى "العامية" فيها، بل يؤدي إلى زيادة صقل عادات لغوية مكتسبة سابقاً في لغة الأم بدل العمل على صقل عادات لغوية خاصة باللغة الهدف، وهذا ما لاحظناه على الممارسات اللغوية للعيّنة المدروسة، فأتثناء إجرائنا للمقابلة وتجاوزنا مع التلاميذ، لزمّت العامية ألسنتهم، وحتّى الأساتذة لاحظنا عليهم التزاماً بالعامية بدل العربية الفصحى، هذه الأخيرة التي كانت تستعمل في حدود تقديم الدرس فقط.

ولهذا يشترط في معلّمي اللغة العربية امتلاك الكفايات المطلوبة، بل أن يكونوا من خريجي معهد اللغة العربية وآدابها أو المدرسة العليا للأساتذة مع خضوعهم لدوريات تدريبية كافية ومسايرة لتطوّرات ومستجدّات العصر.

لكن الغريب في الأمر، ومن خلال احتكاكنا بمختلف معلّمي ومديري المؤسسات الابتدائية، صادفنا أساتذة خريجي معاهد بعيدة كلّ البعد عن تعليم اللغات، وجدوا أنفسهم معلّمين

¹Driss Almou, l'apport des erreurs, la didactique de français langue étrangère, p56.

للغة العربية، وقد نالوا شهاداتهم الجامعية باللغة الفرنسية، مثال ذلك خريجي معهد الاقتصاد والحقوق والتاريخ. فماذا ننتظر من معلّم لم يدرس اللغة العربية بل لم يدرس باللغة العربية حتّى؟!!

ونجد معلّمي العربية >يشرح بعضهم الدروس بالعامية ولا يعمل على تشذيب إجابة المتكلّمين بالعامية>¹، كما يعتبر مشكل >>عدم عناية مدرّسي اللغة العربية وغيرهم من مدرّسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصيحة>² هو المتصدّر لقائمة المشكلات التي رصدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والخاصة بتعليم اللغة العربية في العملية التعليمية التعلّمية، وقد قام به خبراء متخصصون في هذا المجال بعد عقد اجتماع عام 1974 في عمان. وقد تكون في نفس المرتبة بالنسبة لمشكلات اللغة العربية في وقتنا الحالي، وكنتيمة حتمية لذلك، أداء لغوي ضعيف عند التلاميذ، فما سمعوا أساسيات لغتهم وأبسط قواعدها، وما قلّدوا معلّميهم فيما نطقوا به سليماً لغوياً، وهكذا يتعلّم التلاميذ في حجرات يغيب عنها النموذج الذي يقتدى به.

وفيما يخص الاقتراح الثاني والخاص بالأساتذة الذين يلجؤون إلى استعمال اللغة الفرنسية أثناء تقديم الدرس، ونسبتهم 30%، فالأسباب كما وضّحها الأساتذة هي:

-انتشار اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري واحتلالها مكانة مرموقة فيه؛

-اللغة الفرنسية لغة الشارع والمجتمع؛

-تداول اللغة الفرنسية في البيت.

وما ذكرناه في الفصل الأول عن الواقع اللغوي في الجزائر يوافق هذه التعليقات.

2-2-11- هل تلجأ إلى استعمال العامية داخل القسم لأسباب متعلّقة:

بكم كمعلّم □ بالتلميذ □ باللغة العربية الفصحى □

¹محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، ص40.

²نفسه، ص36.

أسباب اللجوء لاستعمال العامية		خاصة بالمعلم		خاصة بالتلميذ		خاصة باللغة العربية الفصحى	
			لا يفهم	للتقرب منه	لترغيبه فيالتعلم	صعبة	معقدة أخرى
التكرارات	02	01	05	05	05	02	02 00
النسبة المئوية	20%	10%	50%	50%	50%	20%	20% 00%

الجدول (11)

يتّضح في الجدول (11) أنّه حقيقة فيه لجوء الأساتذة لاستعمال العامية أثناء تقديم الدرس، إذ هي "لغة الأم" لأفراد عينة البحث، وتعتبر هذه الظاهرة من وجهة نظر لسانية اجتماعية "تعاقبا أو تناوبا لغويا"، والتي هي استراتيجية خطابه لها أسبابها كما سيأتي توضيحه.

وكما هو مبين في الجدول، فقد قسمنا أسباب استعمال الأساتذة للعامية إلى ثلاثة محاور هي:

2-2-11-1-أسباب خاصة بالمعلم:

أجابت نسبة 20% من الأساتذة بهذا الاقتراح، وهي نسبة قليلة جدا، أما عن تحليل هذه الإجابة فكانت كالتالي:

-نقص التكوين؛

-التعود على العامية في الحياة اليومية؛

-القاعدة اللغوية غير متينة.

وهنا إشارة إلى أهمية المعلم، والذي يُعدّ ركنا أساسيا في العملية التعليمية، وفي أية محاولة لتحسين أدائها وكفايتها، وهو كذلك في تعليم اللغة العربية، ولا تقتصر المسؤولية على معلم اللغة، وإنما تشمل المعلمين بصفة عامة، ولهذا فمن المطالب الرئيسية، تطوير إعداد المعلمين كما صرح بذلك الأساتذة. والعناية بهم خاصة قبل تخرجهم من الجامعات، فكم من معلم للغة العربية لا يتقن أساسياتها، فعلى معلم اللغة العربية أن يمتلك ملكة معرفية صحيحة للغة العربية، كمعرفة بعض

النظريات اللسانية والمفاهيم والإجراءات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللغة. ولغياب هذا الشرط لن تتم العملية التعليمية على أحسن وجه، وفي هذا المقام يقول عبد الرحمان الحاج صالح: >> أن يكون معلّم اللغة قد تمّ إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص <<¹ فمن المستبعد أن يتحكّم المعلّم في العملية التعليمية إن كان جاهلاً بما جاءت به اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية وأخصّ بالذكر اللسانيات العربية، فاللسانيات بصفة عامة هي المصدر الأساس في البحث التعليمي اللغوي سواء كان ذلك من الناحية النظرية، إذ تقدّم اللسانيات لتعليمية اللغات الإطار المفاهيمي لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلّمها، أو كان على مستوى طرائق تعليم اللغات، إذ تستفيد تعليمية اللغات من مناهج اللسانيات تصوّر بناء وضعيات تعليمية.

ونستثني 80% من الأساتذة المجيبين عن هذا السؤال، والذين لم يشيروا إلى أنهم السبب في استعمال العامية، فكيف لأستاذ اللغة العربية أن لا يتقنها ولا حتى أن يعترف بأنّه السبب في عدم استعمالها داخل القسم، وهنا ننوّه بالمشاكل التي يواجهها المعلّم والتي تحول دون تحقيقه للأهداف المتوخاة منه لأسباب، منها قلة التكوين وضعف الجانب التطبيقي، كما أنّ هناك من المعلّمين من لم يتخرّج من معاهد تحضّره لتعليم اللغة العربية، فالتكوين الجيد والمناسب للأستاذ مهمّ جداً خاصة أستاذ المرحلة الابتدائية حيث يكون الأستاذ بحاجة إلى التكوين في مختلف التخصصات كعلم نفس الطفل، علم النفس التربوي، علم الاجتماع، اللسانيات... فمن شأن هذا التكوين أن يزود المعلّم بأصول وأسرار مهنة التدريس كما سيتعرّف على الكيفية التي يتعامل بها مع التلاميذ وطرق تنظيم العمل، والوضع الحالي لتعليم وتعلّم اللغة العربية يؤكّد ضرورة إعداد المعلّمين وتكوينهم تكويناً يليق بمهنتهم بهدف تزويدهم بالكفاءات التي يتطلبها التدريس.

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدّري اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر: 1973، جامعة الجزائر، العدد الرابع، ص 41.

2-2-11-2-أسباب خاصة بالتلميذ:

فيما يخصّ المحور الثاني من الإجابة عن السؤال (11) فهو خاص بالتلاميذ، إذ أجابت نسبة 80% من الأساتذة بأنّ استعمالهم للعامة أثناء الدرس سببه هو التلميذ. وهي نسبة كبيرة، وكما وضّحه الأساتذة، فنسبة 50% منهم ذكروا أنّ السبب هو ترغيب المتعلّم في التعلّم، وبنفس النسبة ذكرت أنّ السبب هو التقرب من التلميذ، في حين اكتفت نسبة 10% من الأساتذة بذكر عدم فهم التلميذ هو السبب في استعمالهم للعامة أثناء الدرس.

2-2-11-3-أسباب خاصة باللغة:

أما ما يتعلّق باستعمال العامة لأسباب خاصة باللغة، فنسبة الأساتذة المجيبين بهذا الاقتراح متوسطة إذ تقدّر بـ 40%، 20% منهم ذكروا أنّ اللغة العربية صعبة و 20% ذكروا أنّ اللغة العربية معقّدة، وهذا وهم من الأوهام الشائعة عن اللغة >> إذ أنّ إتقان لغة أجنبية ما وبالتالي سهولتها يتأتّيان للفرد عن طريق الممارسة والممارسة، فما اللغة إلّا مهارة أو عادة تكتسب بالتكرار والدّربة <<¹ هذا فيما يتعلّق باللغة الأجنبية، فماذا لو كانت اللغة ليست أجنبية؟!>

وعن ذكر صعوبة اللغة العربية فذاك يعود إلى نحوها إذ >> مازال نحو العربية عند أهلها عسيرا غير يسير، وعرا غير ممهّد، منحرفا إلى غير قصده، لا يخلو من تعقيد ولا يسلم من انحراف، ومازال هذا النحو مثار الشكوى من المعلّمين والمتعلّمين على سواء <<² فهذه هي حال اللغة العربية مع وجود جهود لتيسير قواعدها ونحوها، وبالرّغم من ذلك، مازال المعلّمون والمتعلّمون يبذلون جهدا كبيرا ووقتا طويلا في تعليمها وتعلّمها، وكما قال أحمد أمين: >>فنحن نعلّم التلميذ والطالب في المدرسة والجامعة قرابة اثني عشر عاما ثمّ لا يستطيع بعد ذلك أن يقوم لسانه<<³ دون أن ننسى الأسباب التعليمية الخاصة باللغة العربية، فلو أنصف القائلون بأنّ هذه

¹ عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط1، الدار التونسية للنشر، 1984، 41.

² عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، ص71.

³ عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ص71.

اللغة صعبة، لقالوا: ما أعقم الطرائق والوسائل المستعملة في تعليمها، ولا تقتصر طرائق التدريس العقيمة على مادتي النحو والصرف فقط، بل مختلف فروع اللغة، وهذا ما تمّ توضيحه في السؤال (05) من هذه الاستبانة. وحين نتساءل عن مدى قدرة اللغة العربية على تولّي حمل مشروع المعرفة والتنمية المعرفية، فالجواب >> أنها أثبتت قدرة فائقة على حمل أرقى المعارف الإنسانية حيث قامت حركة تعريب عربية ارتبطت بمدينة علمية عربية قادرة على إنتاج المعرفة وفي التجارب التاريخية التي أُتيحت للمجتمع العربي ليتحوّل إلى مجتمع معرفة، نهض العلم باللغة العربية ونهضت اللغة العربية به <<¹. كما تحوّلت اللغة العربية من لغة شعر وأدب في عكاظ، إلى لغة العلم والمعرفة والاجتهاد والتجربة، وبيت الحكمة أحسن دليل على ذلك، فتمّ نقل إلى العربية ما لم يكن فيها من العلوم، أمّا ما آلت إليه الآن من ترسّبات ثقافية، سياسية، تعليمية، فما هو إلّا جهل أهلها وتقاعسهم عن النهوض بها.

2-2-12- ما رأيك في برنامج اللغة العربية المقرّر في المرحلة الابتدائية؟

في المستوى □ دون المستوى □

برنامج اللغة العربية	في المستوى	دون المستوى
التكرارات	04	06
النسبة المئوية	%40	%60

الجدول (12)

أجابت نسبة 60% من الأساتذة بأنّ برنامج اللغة العربية المقرّر للمرحلة الابتدائية "دون المستوى"، كما ركّزوا على ضرورة إثرائه وأنّه يحتاج إلى تدعيم وتحسين من عدّة جوانب، من جانب آخر ذكر الأساتذة غرابة النصوص عن أطفالنا، هؤلاء الذين أصبحوا حقلاً للتجارب.

¹ العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة-الجزائر أنموذجاً، الجزائر، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، قسم اللغة العربية، جامعة تيزي وزو، ص165.

أما نسبة الأساتذة القائلين بأنّ برنامج اللغة العربية "في المستوى" فتقدّر نسبتهم بـ40%، إذ يرون أنّه متطابق مع سنّ المتعلّم.

2-2-13- هل ترى أنّ الطرق المعتمدة في تعليم اللغة العربية الآن تحول دون تأثير التراكيب العامية في إنتاجات التلاميذ الشفهية منها والكتابية؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	05	05
النسبة المئوية	50%	50%

الجدول (13)

ترى نسبة 50% من الأساتذة أنّ الطرق المعتمدة في تعليم اللغة العربية الآن تحول دون تأثير التراكيب العامية في إنتاجات التلاميذ الشفهية منها والكتابية، في المقابل نجد 50% من الأساتذة ينفون ذلك، والواقع يفنّد هذا إذ لاحظنا العامية على ممارسات التلاميذ اللغوية سواء منها الشفهية أو الكتابية، إلّا أنّ لاحظنا الأساتذة يتسترون في كثير من الأحيان عن عيوب التلاميذ اللغوية لكونهم طرفاً أساساً في العملية التعليمية.

2-2-14- العامية تساعد على تعلّم الفصحى:

العامية تساعد على تعلّم الفصحى	نعم	لا
التكرارات	02	06
النسبة المئوية	20%	60%

الجدول (14)

تعتبر العامية المستوى الأدنى للغة العربية بتعبير "شارل فرقسون" في حديثه عن الثنائية اللغوية، ولقد انتشرت وشاعت وما كان ذلك إلّا لخصّتها، وهذه أسباب أخرى ساهمت في انتشار العامية:

-خلوها من الإعراب؛

-مرونتها في قبول الأوضاع الأجنبية بلفظها الأجنبي؛

-خلوها من الألفاظ الحوشية والوحشية؛

-خلوها من المترادفات والأضداد؛

-كثرة دورانها على الألسنة.

أما فيما يخص علاقة العامية بعملية تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى، فقد انقسم الباحثون إلى قسمين:

1) قسم يرى أن العامية تساعد على تعلم الفصحى؛

2) قسم يرى أن العامية تعيق تعلم الفصحى.

وللحديث عن مساعدتها على تعلم اللغة الفصحى أو إعاقتها إياه قمت بصياغة السؤالين (14) و(15)، فقد ذكرت نسبة 60% من الأساتذة بأن العامية لا تساعد على تعلم الفصحى، كما نبّه الأساتذة إلى عدم اعتمادها أثناء الدرس تقاديا لاقتداء التلاميذ بهم وتقليدهم، وذكرت نسبة 40% من الأساتذة أن العامية تساعد على تعلم الفصحى ولكن أحيانا وليس دائما، وذلك حين تتشابه في المفردات مثلا.

2-2-15- العامية تعيق تعلم الفصحى:

العامية تعيق تعلم الفصحى	نعم	لا
التكرارات	08	03
النسبة المئوية	%80	%30

الجدول (15)

يتضح في الجدول أن نسبة 80% من الأساتذة ذكروا أن العامية تعيق تعلم الفصحى وذلك حينما تكثر الاختلافات بينهما، فالصعوبة التي يمكن أن تواجه متعلم لغة ما تنتج من تأثير لغة الأمومة سلبيا في اللغة المنشودة >> فكلما ازدادت الفروق بين اللغتين ازدادت الصعوبة التي يواجهها الفرد في تعلم اللغة الثانية، وهكذا يصح القول بأن الصعوبة تتناسب عكسيا مع التقارب بين اللغة الأم واللغة الأجنبية <<¹ ومن الأساتذة من أجاب بالافتراضين أي أن العامية تساعد على تعلم الفصحى أحيانا وأحيانا أخرى تعيق عملية تعلم الفصحى. وهي الحقيقة التي توصل إليها أهل الاختصاص، إذ أكدوا أن للعامية أثر سلبي وأثر إيجابي في تعلم الفصحى، ويكمن الأثر الإيجابي في تشابههما في بعض الأمور كالألفاظ مثلا، أما الأثر السلبي فيكمن في تباعدهما في بعض القضايا مثل الابتداء بمتحرك في الفصحى والابتداء بساكن في العامية...، وكما ذكره "صالح جواد الطعمة" في بحثه "مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية" أشار إلى أن >> في مقدمة المشكلات التي تواجهها اللغة العربية التفاوت الواضح بين لغة الكلام الطبيعي أو الاعتيادي "العامية" ولغة الكتابة والقراءة والإلقاء "الفصحى"...<<² فقد انطلقت على ألسنة الناس وفي المقابل انكشفت الفصحى في بطون المعاجم، وكلما تقاربت العربية الفصحى والعامية سهلت عملية تعلم الفصحى، وكلما تباينت صعبت العملية.

2-2-16- الاقتراحات:

ختاما لاستبانة الأساتذة، طابعتهم بتقديم اقتراحاتهم والتي جمعتها وصنفتها وفقا للمحاور التالية:

2-2-16-1- التلاميذ:

- ضرورة الاهتمام بنشاط المطالعة؛

- المشاركة في النوادي العلمية.

¹ عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص41.

² أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص377.

2-2-16-2-الوسائل التعليمية:

- توفير الوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف التعليمية؛
- معالجة القصور الذي أصاب المنهج التعليمي عن طريق إثرائه؛
- إعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية؛
- تحسين وترقية كتاب اللغة العربية؛
- توفير الكتب في المكتبات العامة والخاصة؛
- اعتماد الوسائل التعليمية خاصة منها التكنولوجية الحديثة، فمعظم لغات البلدان المتقدمة تعلّم بأشرطة مسجلة ومصورة، ولوحات توضيحية ملوّنة، وألعاب فيديو مغرية، وفي المقابل مازالت تُعلّم اللغة العربية نحوها وصرفها بالصورة والطريقة القديمة >> فلا بدّ من جديد يعيننا على إدخال التقنية في تدريس اللغة العربية وتطوير طرائقها، فما أحوّلنا اليوم لوضع خطة لتطوير لغتنا وتحديثها، تطويراً يبدأ من القسم، ومن الطالب، ومن المدرس في مدارسنا العربية، تضع لها أساساً استخدام التقنيات في تعليم اللغة العربية <<¹ فحان الوقت لاستعمال الأقراص المبرمجة واستخدام الصور الملونة، والخط المنمّق والتقنيات الخاصة بإدخال أجهزة الحاسوب والأجهزة السمعية البصرية لما لهذه الوسائل من تأثير كبير، كما أنّها جزء متكامل من العملية التعليمية لمساهمتها في تحقيق أهداف التعلّم، وتحسين عمليّة التعليم والتعلّم، ورفع مستوى التعليم، وكذا زيادة تحصيل المتعلّمين.

2-2-16-3-المعلّم:

- الاهتمام باستعمال اللغة العربية دون سواها أثناء تقديم الدرس، وتجنّب استعمال العامية؛
- تحبيب اللغة العربية للجيل باعتماد النصوص المشوّقة التي تخدم الأبعاد النفسية والاجتماعية؛

¹ العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، ص 151.

-تكوين أساتذة متخصصين في هذه المرحلة الابتدائية؛

-تشجيع التلاميذ على المطالعة.

2-2-16-4- اللغة:

ومن بين الآراء والاقتراحات التي قدّمها الأساتذة هي العودة إلى المفردات العامية ذات الأصل الفصيح، وذلك من أجل الانتفاع من الألفاظ الصحيحة ومراعاة شيوعها، وردّ المحرّفة إلى أصولها، وهذا من شأنه تضيق الهوة بين العامية والفصحى، مع العلم أنّ المشكل الكبير الذي واجهه المتخصصون التعليميون هو اختيار المفردات¹. الاهتمام بالتشكيل في كتب القراءة، فحسب الأساتذة، فإنّ عدم ظهور العلامة الإعرابية دائماً في النصوص، فتح المجال للتلاميذ للتخلي عن التشكيل الذي يجعله يسلم من الانتقاد، لأنّه بالتسكين لن يقع في أخطاء الرفع والنصب والجرّ، فكما يقال "تسكن تسلم" ولو تأملنا منهاج السنة الثالثة مثلاً لوجدنا أنّ نصوص القراءة وغيرها يجب أن ترد مشكولة باستثناء: حروف المعاني، الكلمات الشائعة التي سبق التعرف عليها، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أسماء الأشخاص والحيوانات والأسماء الشائعة (محمد، عمر، ليلى، ديك، أرنب، شجرة...)، جميع الحروف الممدودة، آخر حرف في الجملة (تعويد المتعلّمين على الوقوف على الساكن)².

وفيما يلي خلاصة تحليل الاستبانة الخاصة بالأساتذة:

من بين المشاكل العويصة للعصر الحالي والتي أثارت نقاشاً كبيراً في الساحة التربوية هي ضعف تعليم وتعلّم اللغة العربية، ومن خلال الأسئلة التي طرحتها على الأساتذة والإجابات التي تحصّلت عليها، فإنّ فشل تعليم اللغة العربية حسب رأي الأساتذة له أسباب مركّبة ومتداخلة، وهي ذات خطورة تتصاعد حدّتها في المدرسة الجزائرية والعربية بصفة عامة.

فمن بين الأسباب المتداخلة:

¹جاك رتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص28.

²مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص42.

-المشاكل التعليمية؛

-المشاكل النفسية (سوء التركيز والمتابعة)؛

-الأسباب الاقتصادية؛

-الأسباب اللغوية الاجتماعية (الواقع اللغوي المعقد).

وتداخل كل هذه الأسباب يجعل من التلميذ متعلماً غير مستعداً للتعلّم، كما أظهرت هذه الدراسة عدداً من النتائج التي تساعدنا على فهم أنواع التداخل اللغوي والأسباب المؤدية إليها لدى المتعلّمين في المرحلة الابتدائية والتي قد تفيدينا في اقتراح الأساليب المناسبة لعلاجها ومواجهتها.

تبيّن من خلال هذه الاستبانة أنّ هناك أنواع مختلفة من التداخل وهي الأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ، الصوتية منها والصرفية والتركيبية والدلالية، بسبب المستوى العامي الذي يمارسونه على أساس أنّه "لغة الأم"، أو لغة الحياة اليومية والمعاملات.

-كثرة الأخطاء وبالتالي التداخلات؛

-من أسباب التداخلات اللغوية عدم استعمال اللغة العربية الفصحى، كما ركّز الأساتذة على سبب مهمّ وهو قلة المطالعة عند أفراد العيّنة، إن لم نقل منعدمة، والتي تعدّ من أسباب حصول الملكة اللغوية، ومن شأنها إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم.

3-دراسة إحصائية تحليلية للمدونة:

بعد التصفح الأولي والقراءة السريعة لأوراق التعبير كلّها لأخذ فكرة عن أداءات التلاميذ قمت بالقراءة الثانية والمتأنية للمواضيع المحرّرة بهدف استخراج التداخلات اللغوية العامة الواردة في التعبيرات، وهنا أشير إلى أنّ العملية لم تكن سهلة، إذ كان من الضروري إعادة قراءة التعبيرات مرّات عدّة، وكما قالت خولة طالب الإبراهيمي: >> يصعب في الوقت الحاضر أن نفرق بين الخطأ الراجع إلى عدم مراعاة التلاميذ لقوانين العربية فقط وبين الخطأ الناتج عن تداخل اللغات <<¹ لتشابهها أحيانا ولكثرة الأخطاء كذلك.

وبعد اطلاعي على مختلف الدراسات المتناولة لموضوع الأخطاء اللغوية والتداخلات اللغوية، سواء منها المكتوبة باللغة العربية أو اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية)، الوطنية منها والأجنبية، توصّلت إلى فكرة مفادها عدم وجود طريقة واحدة معتمدة في تصنيف الأخطاء والتداخلات، إذ تختلف طرائق تشخيص الأخطاء وتصنيفها حسب النموذج اللساني المعتمد في التحليل، ويزداد حجم الاختلاف بالنسبة للغة العربية لقلة الدراسات والأبحاث اللسانية التطبيقية عليها، فلا يزيد تصنيف الأخطاء فيها عن تعيين نوع الخطأ، فيجد الباحث نفسه مضطرا إلى دراسات سابقة يناظرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلهجاتها.

وقد ذهب "وليام فرنسيس مكاي" إلى أنّ وصف التداخل في حالة ازدواجية اللغة يتطلب ثلاث خطوات تتمثّل في:

1-اكتشاف العنصر الأجنبي الذي قدّمه المتحدث في كلامه، وتحديد ماذا يكون هذا العنصر من خلال طريقة الوصف اللغوية؛

2-تحليل ما تمّ عمله من قبل المتكلّم، بالعنصر الأجنبي الذي قدّمه في حديثه؛

¹خولة طالب الإبراهيمي، التراكيب العربية، ص41.

3- قياس مدى إحلال العناصر الأجنبية محل العناصر المحلية¹.

ونجد هذه المراحل تعتمد على "كريمة أوشيش" في إنجازها لمذكرة الماجستير حول موضوع التداخل اللغوي، إلا أنها فصلت المرحلة الأولى المذكورة أعلاه إلى مرحلتين، فكانت كما يلي:

1* جرد الأخطاء اللغوية التي ظهرت في المدونة؛

2* فرزها وتصنيفها،

3* إحصائها؛

4* تحليلها ومحاولة تعليلها.

فعملية تحليل الأخطاء تمرّ عموماً بثلاث مراحل أساسية يمكن تحديدها فيما يلي:

1) تعريف الأخطاء وتحديدها أي معالجة المتن اللغوي لدى المتعلمين وتحديد المواطن التي تتحرف فيها استجابات المتعلمين عن معايير الاستخدام اللغوي الصحيح؛

2) تصنيف الأخطاء أي تصنيف الأخطاء كيفما كان نوعها ضمن الفئة التي تنتمي إليها بشكل دقيق؛

3) تفسير الأخطاء، أي تحديد المصادر والأسباب اللسانية والسيكولسانية التي تكمن وراءها².

وأشير كذلك إلى أنّ الباحثين في ميدان تعليم اللغات ميزوا بين أنواع مختلفة من الأخطاء والتدخلات اللغوية، ويكاد كلّ باحث ينفرد بتصنيف خاص به، كما أثبتت دراسات اللغويين من أصحاب التحليل التقابلي >> أنّ العدد الأكبر من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون وتكرّر في مراحل مختلفة من التعليم، هو تلك الأخطاء التي

¹ السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، ص 80.

² حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللغة، ص 94.

سببها تدخل اللغة الأم في اللغة الثانية المنشودة <¹ وبما أن المجتمع الجزائري متعدد اللغات، كما أن من ميزاته الثنائية اللغوية (العامية/العربية الفصحى) فإن >> العامية والعربية الفصحى تتمازجان وتتداخلان فيما بينهما من حين إلى آخر...>² ولا تزال ظاهرة التداخلات اللغوية عند تلاميذنا تتكرر في منتوجهم المنطوق والمكتوب، وترافق المتعلمين حتى إلى المراحل المتقدمة من التعليم، ففي الحالات التي لا تتحقق فيها الإجابة التامة للغتين فإن واحدة من هاتين اللغتين تكون مهيمنة (dominante) على اللغة الأخرى، بمعنى أن اللغة الأولى مهيمنة واللغة الثانية تابعة (subordonnante) ويظهر هذا جليا عند التلاميذ >> لأن استعمال اللغة التابعة يتضمن عملية ترجمة من اللغات المهيمنة على مستوى سطحي نسبيا من مستويات البرمجة السيكلوجية للعبارة <³، ففي حالة تلاميذ عينة هذا البحث، فالعامية هي المهيمنة والفصحى تابعة، مما يؤدي إلى ظهور آثار العامية في الإنتاجات الكتابية للتلاميذ أو ما يسمى بالتداخلات اللغوية، ولقد راعيت في عملية استخراج هذه التداخلات النقاط التالية:

-استخراج جميع التداخلات؛

-إذا ورد في نفس الجملة أكثر من تداخل ومن نفس النوع، فواحد فقط هو المدروس؛

-يتم تسجيل كل أنواع التداخل حتى وإن وردت في كلمة واحدة.

وبعد تقيدي بهذه القواعد في استخراج التداخلات، صنفتها كما يلي: تداخلات صوتية، تداخلات صرفية، تداخلات معجمية وتداخلات نحوية، وقد قمت بالاستغناء عن نوع من التداخلات والمتمثل في التداخلات الثقافية لسبب أساس وهو عدم وجود اختلافات في ثقافة الناطقين بالعامية وثقافة الناطقين بالفصحى، بل هي ثقافة واحدة.

¹محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص185.

²Khaoula Taleb Ibrahimi, Les algériens et leur(s) langue(s), p55.

³جون ليونز، اللغة واللغويات، ص262.

3-1- تصنيف وتشخيص التداخلات:

إنّ البحث عن ظواهر التداخل اللغوي من شأنه أن يبيّن لنا الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء تعلّمهم، ومواطن الضعف في مراحل تعلّمهم اللغة العربية الفصحى في مستوياتها المختلفة (صوتية، صرفية، تركيبية ودلالية)، كما يوضّح أيّ هذه المستويات أصعب في التعلّم من أجل إعادة النظر في طريقة تعليمها.

وبالنسبة للمدونة التي اعتمدتها في الدراسة فهي مدونة مكتوبة لا منطوقة، وهي المادة التي ينتجها المتعلّم إذ >يمكن ملاحظتها علانية، ويفترض أنّها تعكس قدرته الإنتاجية>¹ وبتحليل التداخلات اللغوية نستطيع أن نتعرّف إلى حقيقة المشكلات التي تواجه المتعلّمين في أثناء تعلّمهم، كما أنّه من نسبة ورود التداخلات بالإمكان التعرّف إلى مدى صعوبة المشكلات اللغوية أو سهولتها.

لقد قمت بتصنيف التداخلات بعد تحديدها وفقاً للمستويات اللغوية، ففرّقت بين التداخلات الصوتية والتداخلات الصرفية والتداخلات النحوية والتداخلات المعجمية أو الدلالية باستثناء التداخلات الثقافية، إذ ليست بمثابة دراسة التداخلات الحاصلة بين لغتين من ثقافتين مختلفتين.

3-1-1- تصنيف التداخلات حسب المؤسسات الابتدائية والدوائر:

3-1-1-1- دائرة البويرة:

التداخلات ابتدائيات	صوتية	صرفية	نحوية	معجمية	المجموع
الريف	13	05	19	26	63
المدينة	17	04	21	21	63
المجموع	30	09	40	47	126

¹ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية، ص 198.

3-1-1-2- دائرة القادرية:

التداخلات ابتدائيات	صوتية	صرفية	نحوية	معجمية	المجموع
الريف	14	04	43	22	83
المدينة	15	02	25	09	49
المجموع	29	06	68	31	132

الجدول (02)

3-1-1-3- دائرة الأخضرية:

التداخلات ابتدائيات	صوتية	صرفية	نحوية	معجمية	المجموع
الريف	08	03	27	27	65
المدينة	20	07	33	06	66
المجموع	28	10	60	33	131

الجدول (3)

وكما هو مبين في الجدول أعلاه، قمت بتصنيف التداخلات اللغوية المستخرجة من المدونة حسب الدوائر التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة، فكانت النتيجة تقارب عدد التداخلات الإجمالية لكل دائرة، إذ بلغ عددها في دائرة البويرة 126 تداخلا، وفي دائرة الأخضرية 131 تداخلا، أما في دائرة القادرية فكان عدد التداخلات 132 تداخلا، وهو أكبر عدد متحصل عليه بين الدوائر الثلاثة. كما لاحظت أن عدد التداخلات المعجمية في الابتدائيات الريفية أكبر من عدد التداخلات المعجمية في ابتدائيات المدينة.

3-1-2- تصنيف التداخلات حسب نوعها:

بعدما قمت بتصنيف التداخلات اللغوية التي رصدتها من التعابير الكتابية قمت بعملية الإحصاء لمعرفة تواتر التداخلات اللغوية، أي مدى تكرارها وما هو الصنف الأكثر شيوعاً في استعمالات التلاميذ الكتابية، وجمعتها في الجدول الآتي:

المجموع	المعجمية		النحوية		الصرفية		الصوتية		التداخلات	
	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	الدائرة	
63	41,26	26	30,15	19	07,93	05	20,63	13	الريف	البويرة
63	33,33	21	33,33	21	06,34	04	26,98	17	المدينة	
83	26,50	22	51,80	43	04,81	04	16,86	14	الريف	القادرية
49	18,36	09	51,02	25	04,08	02	30,61	15	المدينة	
65	41,53	27	41,53	27	04,61	03	12,30	08	الريف	الأخضرية
66	09,09	06	50	33	10,60	07	30,30	20	المدينة	
389	28,53	111	43,18	168	06,42	25	22,36	87	المجموع	

الجدول (4) إحصاء التداخلات اللغوية

ولمعرفة أي نوع من التداخلات أكثر شيوعاً قمت بالعملية التالية:

عدد تكرارات الصنف $\times 100 / \text{العدد الإجمالي للتداخلات}$ مثلاً:

$$\text{التداخلات الصوتية} = 87 \times 100 / 389 = 22,36\%$$

من الواضح أنّ مجموع التداخلات اللغوية التي رصدتها في المدونة عند التلاميذ بلغ 389 تداخلاً، ويتّضح من خلال الجدول (4) أنّ أكثر التداخلات اللغوية تكراراً لدى التلاميذ هي التداخلات النحوية (التركيبية) إذ بلغ مجموعها 168 تداخلاً بنسبة 43,18% من مجموع التداخلات، في حين احتلت المرتبة الثانية التداخلات المعجمية (الدلالية)، إذ بلغ مجموعها 111 تداخلاً، بنسبة قدرها 28,53%، وقد حلت التداخلات

الصوتية في المرتبة الثالثة، إذ بلغ مجموعها 87 تداخلا بنسبة قدرها 22,36%، في حين احتلت التداخلات الصرفية المرتبة الرابعة إذ بلغ مجموعها 25 تداخلا بنسبة قدرها 06,72%.

ولاحظت في مختلف أنواع التداخلات أن نسبة التداخلات النحوية هي الأعلى لما نعانيه من سوء المناهج التعليمية وطرائق تعليم نحو اللغة العربية، وإن كنا نتحجج دائما بصعوبة اللغة العربية، كما وجدت نسبة التداخلات المعجمية كذلك عالية كما هو الحال في دائرة البويرة إذ قدرت نسبتها في ابتدائيات الريف بـ 41,26%، وفي ابتدائيات المدينة بـ 33,33%. ونفس الأمر لاحظته في ابتدائيات الريف بدائرة الأخضرية إذ قدرت نسبة التداخلات المعجمية بـ 41,53%.

ويمكن تعليل ذلك بكثرة استعانة التلاميذ بمفردات لغة الأم (العامية) لقلة رصيدهم اللغوي الفصيح، وكثرة استعمال العامية في الحياة اليومية للتلاميذ.

ولمعرفة درجة تواتر التداخلات لدى مجموع التلاميذ قمت بالعملية التالية:

عدد التداخلات × 100 / عدد التلاميذ، فتحصلت على النتائج كما هي في الجدول أسفله:

التداخلات	الصوتية	الصرفية	النحوية	المعجمية	المجموع
التكرارات	87	25	168	111	372
النسبة المئوية	37,33	10,72	72,10	47,63	100

الجدول (5) تواتر التداخلات لدى مجموع التلاميذ

3-2- تحليل التداخلات:

3-2-1- التداخلات الصوتية:

تتكوّن عند كلّ شخص ناطق بلغة من اللغات صفات كلامية، والتي يتميّزون بها عن غيرهم من الناطقين بلغات أخرى، وتقوى تلك الصفات عند الأفراد وترسخ فيهم كلّما تقدّمت بهم السنّ، وإن كانت هذه الصفات مرنة قابلة للتغيّر والتشكّل في مرحلة الطفولة، إلّا أنّها صعبة التغيّر عند الكبار إن لم يكن ذلك مستحيلاً. ويسمى المحدثون هذه الصفات الكلامية عادات لغوية، لأنّها مكتسبة ككلّ العادات عن طريق التقليد، فاللغة تكتسب بالسمع أبا عن جدّ وإن كانت اللغة التي نتكلّمها ليست هي بالضبط اللغة التي تكلم بها أجدادنا فمرّد ذلك هو التطوّر المستمر للغات البشر.

تعتبر العادات اللغوية >> أكثر رسوخاً عند الأفراد، فهو أول ما يسترعي أسماعنا حين نريد تعلّم لغة من اللغات، وهو آخر ما نستطيع تقليده في تعلّمها <<¹ وذلك لأنّ الأصوات تختلف من لغة إلى أخرى، وتجاور الأصوات بعضها البعض يختلف من لغة إلى أخرى لما يترتّب عنه من تطوّر، وقد تنفرد كلّ لغة بخصائصها الصوتية، ممّا يؤثّر في تعلّم اللغات الأخرى، ولا ينحصر اختلاف الأصوات بين اللغات فقط بل يحدث أن تختلف اللهجات عن اللغة التي تفرّعت عنها حال اللغة العربية الفصحى، إذ نجد من عامياتها ولهجاتها ما يختلف عنها من حيث الأصوات، فنجد صوت (ق) بدل الجيم في لهجة القاهرة و(أ) بدل القاف في لهجة الغرب الجزائري... >> فتلاميذنا ينطقون اللغات الأجنبية بل حتى العربية الفصيحة أحياناً، بعد أن يشكّلوها بما يناسب عاداتهم الكلامية التي تأثروا

¹ إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 207.

بها في كل بيئاتهم، حتى بين جدران المدرسة <¹ ولن يتمكن المعلم من معرفة سرّ أخطاء تلاميذه إلاّ بمعرفة العادات اللغوية* لهم وبالتالي تسهيل عملية تعلّم اللغة.

فحين نقارن العادات الصوتية في العاميات بعادات اللغة العربية الفصحى، نجد أنّ اللغة العربية تشتمل على أصوات لها مقابلات في العاميات ولكن تختلف في طريقة النطق، وتلك الاختلافات هي أول ما يعترض المتعلّمين من صعوبات في النطق بالكلمات الفصيحة. ومن المتعارف عليه لسانياً أنّ لكلّ لغة نظامها الصوتي أو الفونولوجي الخاص، ويكتسب أهل كلّ لغة نظام هذه الأخيرة بالتقليد والمحاكاة. أمّا اللغة العربية، فحسب الدراسة الهامة التي أنجزها "سيبويه" في تحديد أصواتها فهي كما يلي:

الحروف الأصلية (29 حرفاً):

الهمزة، الألف، الهاء، العين، الطاء، الحاء، الغين، الخاء، الكاف، القاف، الضاد
الجيم، السين، الياء، اللام، الراء، النون، الطاء، الدال، التاء، الصاد، الزاي، السين
الطاء، الذال، الثاء، الفاء، الباء، الميم، الواو.

الأصوات التي أضافها (6 حروف): يؤخذ بها في قراءة القرآن والأشعار.

النون الخفيفة، الهمزة بين بين، الألف التي تمال إمالة شديدة، والسين التي كالجيم، والصاد التي تكون كالزاي، وألف التفتيح.

الأصوات الرديئة (8 أصوات):

الكاف التي بين الجيم والكاف، الجيم التي كالکاف، الجيم التي كالسين، الضاد التي كالسين، الطاء التي كالتاء، الطاء التي كالتاء، الباء التي كالکاف.

¹ إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 209.

* العادات الكلامية ثلاثة: بنية الكلمة Morphologie، تكوين الجملة Syntaxe، الصفات الصوتية Phonétique.

إنَّ أهمَّ ملاحظة عن ما أمدنا به سيبويه كمعلِّمين للغة العربية هو هذا النظام الصوتي للفصحى والأساسي في التعليم والتعلُّم، وقد نبَّهنا على المزالق والهبوات النطقية التي قد يقع فيها المتعلِّم، والتي تتمثَّل في ثمانية حروف غير مستحسنة في لسان العربي لأنَّها تدخل في باب النطق الرديء، وعلى معلِّم اللغة العربية تهذيب نطق المتعلِّمين وتصفيته منها، وفي المقابل ترسيخ الحروف الخمسة والثلاثين التي يستحسن اعتمادها في قراءة القرآن والشعر¹.

إنَّ حديثنا عن الأصوات الثمانية الرديئة في هذا المقام لاحتواء العامية الجزائرية لها، وكذا مختلف العاميات العربية >> حيث إنَّها تؤثر تأثيراً سلبياً في استضمار عدد كبير من التلاميذ المغاربة للنظام الصوتي ومخارج حروف العربية نتيجة التداخلات الحاصلة بين اللهجة الدارجة والفصحى...² ويظهر تأثير هذه التداخلات في عدد من الأخطاء الإملائية التي استخرجتها من التعابير الكتابية للتلاميذ، وهذه التداخلات خاصة بالحروف التي لها نفس المخرج أو متقارب مثلاً:

ض/د-ذ-ظ/ت-ط/ذ-ز/س/ص-ك/ق/ء-ر/غ/خ/ح/هـ.

وإن كانت التداخلات اللغوية الصوتية تظهر بوضوح في الأداءات الشفوية للمتعلِّمين وبكثرة مقارنة بالمكتوبة، إلّا أنَّ هذا لم يمنع من رصد بعض التداخلات الصوتية في المدونة والتي انعكست على طريقة المتعلِّمين في رسم الكلمات، وهذه بعض الأمثلة:

سراط ← بدل صراط

منظرها ← بدل منظرها

تخلط ← بدل تختلط

نضافة ← بدل نظافة

¹ مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلُّم اللغة العربية وثقافتها، ص 295/297.

² مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلُّم اللغة العربية وثقافتها، ص 297.

يفضل ← بدل يفضل

وقد لاحظت ورود تداخلات صوتية ناتجة عن تعود التلاميذ على النطق العامي لبعض الحروف ولعدم تمرّنه بالطريقة الصحيحة في القسم على النطق السليم لهذه الأصوات، ممّا أدّى بهم إلى استعمالها على غير ما يجب استعماله وبطريقة خاطئة، وهي موضحة في الجدول التالي:

التداخلات الصوتية	دائرة البويرة		دائرة القادريّة		دائرة الأخصريّة		المجموع
	الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة	
(س/ص)	01	05	02	04	03	09	24
(ض/ظ)	09	14	06	11	04	08	52
(ذ/ظ)	/	/	/	/	/	02	02
(ذ/ض)	03	/	/	/	/	03	06
(د/ت)	/	/	02	/	/	/	02
(ت/ط)	/	/	01	/	/	/	01

الجدول (06) أنواع التداخلات الصوتية.

يوضّح الجدول (06) الأخطاء اللغوية في تعابير بعض التلاميذ والمتمثلة في الكتابة الإملائية والتي يعود سببها إلى >> عدم تدريب المتعلّمين على التقدير الجيد لمخارج الحروف وصفاتها في الكلام ممّا يقودها حتماً إلى الخلط بين الأصوات المتقاربة في المخرج والصفة لاسيما عندما تتجاوز فيما بينها في اللفظ أو الجملة ممّا ينعكس سلباً على الرسم الإملائي الصحيح <<¹ ولا شكّ أنّ ظهور مثل هذه الأخطاء في كتابات التلاميذ لدليل قاطع على اضطراب اللغة الشفوية لدى التلاميذ والتي لها أسبابها سنأتي على ذكرها لاحقاً.

¹ زاهية زاك، استعمال اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مجلة الممارسات اللغوية/الجزائر: مخبر الممارسات اللغوية جامعة تيزي وزو، ص74.

وفيما يلي بعض الأمثلة عن التداخلات الصوتية:

3-2-1-1- التداخلات الصوتية بين الظاء والضاد (ظ/ض):

حرفا الظاء والضاد متقاربان في المخرج، مشتركان في صفة التقخيم، فالطاء مخرجه ما بين أسناني وصفته مفخم رخو، أما الضاد فمخرجه لثوي أسناني وصفته مفخم شديد، وبهذا فهما متشابهان في النطق وكذا في الكتابة مما أدى إلى مشكلة عند تلاميذ العينة وهي عدم التمييز بين الحرفين، فظهرت مثل هذه التداخلات في تعابيرهم.

-في منظرها ← منظرها

-فتلميذ يفضّل ← يفضّل

-على نضافته ← نضافته

-جميلة المظهر ← المظهر

-أفضّل ← أفضّل

-نحافظ ← نحافظ

-أعظم ← أعظم

-المحافضة ← المحافظة

-أيضا ← أيضا

-أنظر ← أنظر

-ظحّى ← ضحّى

بلغ عدد التداخلات بين الحرفين (ظ/ض) 52 تداخلا، ويمثّل أكبر عدد من التداخلات الصوتية، فقد صعب على التلاميذ التمييز بين الحرفين فاستعملوا حرف الظاء بدل الضاد

في مثل: يفظل، أيضا، كما استعملوا الضاد بدل الظاء في مثل: منصرها، مضافة، المحافظة، أنضر...

3-2-1-2- التداخلات الصوتية بين (س/ص):

لحرفي السين والصاد نفس المخرج وهو طرف اللسان، إلا أنهما مختلفان في الصفة، فحرف السين مفخم ورخو في حين حرف الصاد مفخم ومشدد، وتداخل الصوتان في إنتاجات التلاميذ الكتابية، ومن الأمثلة نذكر:

على سراط مستقيم	صراط	مسطفى	مصطفى
في كل سيف	صيف	أحرس على نظافة	أحرص عل نظافة
أدرص	أدرس	كان الرسول	كان الرسول
أوسيكم	أوص	السيدلية	الصيدلية
على سطح الأرض	سطح الأرض	يذهب ليسلي	يذهب ليصلي
وسفها	وصفها	أصطيع	أستطيع
متوسطة	متوسطة		

وحسب الأمثلة فإن التلاميذ يستبدلون السين بالصاد تارة مثل: أدرص، سطح، متوسطة، وتارة أخرى يستبدلون الصاد بالسين، مثل: سراط، سيدلية، أحرس، مصطفى، وقد بلغ عدد التداخلات الصوتية بين السين والصاد 24 تداخلا وهو في المرتبة الثانية من حيث تكرارات التداخلات الصوتية.

3-2-1-3- التداخلات الصوتية بين الحرفين (ذ/ض):

لم يفرّق بعض التلاميذ بين الحرفين: الذال والصاد، بسبب تقارب الحرفين في النطق، فالذال مخارجه بين أسناني وصفته رخو، أما الضاد فمخرجه لثوي أسناني وصفته

مفحّم شديد، ولتشابه الحرفين في النطق لم يتمكّن بعض التلاميذ من التمييز بينهما فوردت في المدونة الكتابية الكلمات التالية:

-كانا يخوذان —————> يخوضان

-يخوذ المearك —————> يخوض

-يئخضون —————> يأخذون

-نخمة —————> ضخمة

-خذروات —————> خضروات

إلاّ أنّ عدد تكرارات هذا النوع من التداخلات الصوتية كانت قليلة، إذ بلغ عددها 06 تداخلات فقط.

3-2-1-4-التداخلات الصوتية بين الحرفين (د/ت):

حرف الدالّ أسناني لثوي وصفته انفجاري أو شديد مجهور منفتح، أمّا التاء فمخرجه هو اللسان وصفته انفجاري مهموس منفتح، ولتقاربهما تداخلا في إنتاجات التلاميذ فكتبوا:

-سعتني —————> ساعدتني

-التكاكين —————> الدكاكين

3-2-1-5-التداخلات الصوتية بين الحرفين (ذ/ظ):

تداخل الحرفان الذالّ والظاء في الممارسات اللغوية للتلاميذ بسبب تشابه الحرفين إلاّ أنّ عدد التداخلات كان 2 فقط:

-منظرها —————> منظرها

-نظيفن —————> نظيفا

3-2-1-6- التداخلات الصوتية بين الحرفين (ت/ط):

حرف الطاء مخرجه هو اللسان وصفته انفجاري أو شديد مهموس مطلق أما حرف التاء فمخرجه كذلك اللسان وصفته انفجاري مهموس منفتح، فهما يتشابهان في المخرج مما صعب على التلاميذ التفريق بينهما فوردت في المدونة كلمة واحدة كمثال من هذا النوع من التداخل وهي:

متوسطة ← متوسطة

هذا فيما يخصّ التداخلات الصوتية التي رصدتها في المدونة، إذ تداخلت أصوات العامية بأصوات اللغة العربية الفصحى في إنشاءات التلاميذ، ولقد أشار الباحثان المغربيان "عبد المجيد جحفة" و"عبد اللطيف شوطا" إلى مثل هذه الظاهرة، فذكرا أن عدد الأصوات في الدارجة المغربية أقلّ من أصوات العربية الفصيحة، إذ لا تملك الدارجة سمة بين الأسنان وبالتالي يقيم الناطق بالدارجة استبدالات صوتية من قبيل:

-التاء في مقابل التاء والتاء في العربية الفصيحة؛

-الدال في مقابل الدال والذال في العربية الفصيحة؛

-الضاد في مقابل الضاد والطاء في العربية الفصيحة.

وهذا قد يقود إلى ارتكاب أخطاء تداخلية في النطق والكتابة¹، بل قد يؤدي إلى لبس دلالي فشتان بين قراءة أحدهم: <> لا تتعدى الشقة حجرتين بأساس متواضع >> وبين <>أثاث>>² ومثل ذلك نطق بعض الأصوات في بعض العاميات العربية التي يختلف

¹ عبد المجيد جحفة وعبد اللطيف شوطا، "تحويل القدرة من المغربية إلى العربية"، مجلة في قضايا اللسانيات العربية، المغرب: 1992، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بن مسيك، ص 52/29.

نطقها الفصح عن نطقها العامي، كنطق "الغردقة" بـ"الغردأة" ونطق "ذلك" بـ"زالك"، "ثقافة" بـ"سقافة".

وأشير هنا إلى أنّ قلة التداخلات الصوتية ناتج عن طبيعة التعبير المعتمد كوسيلة للحصول على المدونة، إذ لاحظت أثناء التعبير الشفهي للتلاميذ ظهور هذا النوع من التداخل أكثر منه في التعبير الكتابي، إلى جانب ظواهر صوتية أخرى من لكنة ونبر وتنغيم.

أما عن العوامل الأساسية للتداخل بين الأصوات فهي كون التلاميذ لم يتعودوا على التقاط مثل هذه الأصوات كما هي في الفصحى، فلم يستطيعوا إدراك هذه الأصوات حسياً، ولم ينشأ هؤلاء التلاميذ على الفصحى مثلهم مثل بقية العرب >> وإنهم لا يدركون عدداً من القيم الخلفية لمجموعة من الأصوات الخاصة بالفصحى، ولا توجد في اللهجات الدارجية >>¹ وبالتالي حدوث التداخل والخلط في المخارج والصفات والذي انعكس في الرسم الإملائي أثناء كتابة مواضيع التعبير الكتابي.

-عدم تركيز المعلمين على النطق السليم للأصوات، وتأثرهم كذلك بالعامية وكذا نقص التدريبات الصوتية التي من شأنها التفريق بين الأصوات المتشابهة خطأ ونطقاً (س/ش)، (ص/ض)، (ذ/د)...

-يتمّ التركيز في تعليم اللغة العربية على مهارتي القراءة والكتابة، بل يكاد يقتصر عليهما في مدارسنا، وفي المقابل يمارس التلاميذ مهارتي الاستماع والكلام بصورة عفوية من دون تدريب مقصود عليها، ولعلّ من بين الأسباب المهمة كذلك:

-كثرة الاعتماد على الكتاب المدرسي والوقوف عند نصوصه؛

-عدم الاهتمام بالخبرات الشخصية المتنوعة المتوافرة لدى التلاميذ؛

¹مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، ص300.

-النقص في إدراك ما ينطوي عليه الاستماع والكلام من عناصر تتطلب عمليات عقلية مثل الانتباه والتركيز، والإدراك الحسي والتمييز بين منبهاته ونطق الحروف من مخرجها الصحيحة، واستشعار الثقة بالنفس لممارسة الطلاقة في الكلام من دون خجل أو تردد¹.

-ملازمة العامية لألسنة المتعلمين وغياب الممارسة اللغوية للسان العربي في الحياة اليومية بل خلال العملية التعليمية-التعلمية، وهذا بينته نتائج الاستبانيتين، ولو حاول المعلمون تحقيق أهم الأهداف الخاصة بنشاط القراءة والتمثّلة في >> النطق الصحيح للأصوات والحروف، والتمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظا <<² لما تداخلت الحروف المتشابهة في الشكل أو النطق- عند التلاميذ، والذي يعبر عن استفحال مشكلة استعمال العامية في حجرة الدرس وضرب القوانين -التي تنص على ضرورة استعمال اللغة العربية الفصحى داخل القسم- عرض الحائط.

-عدم السيطرة على مخارج الحروف إضافة إلى سبب الضعف في القراءة، فعدم الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ أدى بهم إلى عدم التمييز بين خصائص مخارج وصفات الأصوات اللغوية، كما يعود ذلك إلى الطرائق التعليمية المعتمدة، وعدم اعتماد التدريبات الصوتية المناسبة لمعرفة صفات ومخارج الأصوات.

-عدم التمكن من فهم الدرس مع العلم أنه ثمة نشاطات من شأنها تذليل الصعوبات الصوتية النطقية عند التلاميذ ومن ذلك نشاط الإملاء والذي جمعت دروسه حسب الأسابيع والحروف مواضيع الدرس كما هي في الجدول التالي:

¹ عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ص 67، 68.

² مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 16.

دروس الإملاء للسنة الثانية¹

الأسبوع	الإملاء	أنماط النشاطات
2	حرفا: ت، ط	رسم الحروف المتشابهة نطقا
3	حرفا: ذ، ظ	//
4	حرفا: ذ، ض	// //
5	حرفا: ع، هـ	// //
6	حرفا: س، ز	// //
7	حرفا: ت، ط	// //
10	حرفا: س، ص	// //
12	(ث، ظ، ذ، ض)	// //
17	(س، ص، ث، ض)	// //

3-2-2- التداخلات الصرفية:

لم يميّز علماء اللغة القدماء بين علم الصرف والنحو أو علم التراكيب، لذلك نجد قواعد هذين العلمين مختلفة فيما بينها عند سيبويه في الكتاب وغيره إلى أن جاء ابن جني فإذا كان علم الصرف لمعرفة أحوال الكلم الثابتة، فإن النحو لمعرفة أحواله المتنقلة، ثم إن <<النحو لا يعتمد من معانيه الوظيفية إلا على ما يمدّه به الصرف من مباني>>² ممّا جعل بعض النحاة يجدون صعوبة في التفريق بين الصرف والنحو، وهو ما صادفته خلال البحث في القواميس الأجنبية للتعليمية³ عن مفهوم التداخلات التي تمسّ المستوى الصرفي والمستوى النحوي للغة، والتي وجدتُها بعنوان

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرّج السنوي للتعلّيمات مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، الجزائر: 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 109، 44.

² نفسه، ص 304.

³ ينظر:

«Interférences morphosyntaxique» أي التداخلات "الصرفنحوية"، ولتسهيل عملية التحليل فرّقت بين التداخل الصرفي والتداخل النحوي أثناء تحليل المدونة.

وردت في المدونة تداخلات صرفية، والتي مسّت إمّا بنية الأسماء أو بنية الأفعال، كما يبيّن ذلك الجدول (7):

الدائرة	البويرة		القادرية		الأخضرية		المجموع
	الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة	
التداخلات							
الصرفية	04	05	02	03	04	04	22

الجدول (7)

3-2-2-1-بنية الأسماء:

بلغت التداخلات الصرفية التي مسّت بنية الأسماء 09 تداخلات، فتكرّرت في صياغة الجمع المتأثرة بلغة الأم (العامية)، فاستعمل التلاميذ صياغة الجمع العامية، وهذه بعض الأمثلة:

-الويدان ← الوديان

-أفقيار ← فقراء

-عمّالون ← عمّال

-بيّاع ← بائع

-المدينات ← المدن

-عمومك — أعمامك

-الوسخ — الأوساخ

3-2-2-2-بنية الأفعال:

ظهر هذا النوع من التداخلات في طريقة صياغة التلاميذ للأفعال المعتلة خاصة، مثل:

-توفيت — توفيت

-دعيت له — دعوت

-ضحوا — ضحوا

كما وردت أمثلة أخرى دائما في بنية الأفعال مثل:

-أنا أصدق — أتصدق

-جاوبت — أجبت

-تزيان — تتزين

-صاحبتهم — صاحبتمهم

-أفخر بك — أفخر بك.

كما يظهر في هذه الأمثلة الخاصة بالأفعال الصحيحة، إذ صاغ التلاميذ بعض الأفعال كما يستعملونها في العامية، فخرجت عن دلالتها الصحيحة مثل:

أنا أصدق — بل أنا أتصدق، فكانت الصياغة الأولى بمعنى الصدق والثانية بمعنى الصدقة.

وكما تبينه إجابات التلاميذ عن الأسئلة في الاستبانة الخاصة بهم، وبالتحديد السؤال المتعلق بالأخطاء الصرفية، فكانت نتائجه أن نسبة قليلة من التلاميذ يرتكبون الأخطاء

الصرفية مقارنة بالأخطاء الأخرى، وهو واضح في المدونة، إذ بلغ عدد التداخلات الصرفية 22 تداخلا فقط.

ومن أهم الأسباب التي ذكرها التلاميذ والتي أدت بهم إلى ارتكاب هذه الأخطاء ما يلي:

- نسيان القاعدة؛

- عدم فهم القاعدة أي الدروس.

وما استنتجته من هذه الإجابات نقطتان أساسيتان هما:

- نقص الملكة اللغوية في اللغة الهدف (العربية الفصحى)؛

- طرق التعليم والتي لا تزال تقدم دروس القواعد بطريقة غير مشوقة تجعل التلاميذ ينفرون من مثل هذه المواد.

وعدم تمكن المتعلم من النظام التصريفي للغة الفصحى يقابله تمكنه من النظام التصريفي للغته الأم (العامية) وهذا يجعله ينقل بشكل سلبي قواعد لغته الأم إلى اللغة التي يتعلمها فيحرف تصريف اللغة الثانية تأثراً بالأولى.

3-2-3- التداخلات النحوية:

مما لاحظته على تلاميذ العينة أنهم يرتكبون نفس الأخطاء اللغوية على الدوام من ناحية التراكيب، ولفهم أسباب وجود صعوبات في التراكيب والقواعد طرحت هذه الأسئلة:

- ما هي السمات التركيبية للغة الأم للتلميذ؟

- ما المعروف عن لغة التلميذ الأولى والتي قد تتعارض مع سمات اللغة الثانية؟

- ما هي الحواجز النفسية التي قد تحول دون تعلم هذه التراكيب؟

والحقيقة أنّ العامية وإن كانت فرعاً من اللغة العربية الفصحى، إلا أنّهما تختلفان في بعض النقاط، ممّا يخلق صعوبة تعلّم الفصحى عند التلاميذ الناطقين بإحدى العاميات العربية.

وكما هو واضح في الجدول (8)، فقد بلغ عدد التداخلات النحوية في المدونة 168 تداخلا وهي أعلى نسبة مقارنة بأنواع التداخلات الأخرى إذ بلغت نسبتها 43,18%.

الدائرة التداخلات النحوية	البويرة		القادرية		الأخضرية		المجموع	
	الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة		
عدم مطابقة الاسم الموصول للعائد عليه			04	01	04		09	05,35
الإعراب	06	04	24	01	07	05	36	21,42
توظيف الحروف في غير محلّها	10	12	15	12	08	13	70	41,66
حذف تاء التانيث			02				02	19'01
عدم مطابقة الصفة والموصوف		02	02				04	02,38
تعابير عامية	01		02	01	01	04	09	05,35
لغة أكلوني البراغيث	02		03	08	05	08	26	15,47
وحدات زائدة في التركيب				01	01	02	04	02,38
الرتبة		03	01	01	01	01	07	04,16
المجموع	19	21	43	25	27	33	168	100

الجدول (8)

أما عن أنواع التداخلات النحوية فهي كالآتي:

3-2-3-1-الرتبة:

إنَّ الجملة هي الوحدة الأساسية للكلام المفيد، ويكاد يتفق النحاة على وصف الجملة على أنها تآلف المفردات ونظمها بعضها إلى بعض لتؤدي إلى معنى يحسن السكوت عليه، وقد تكون الجملة في اللغة العربية فعلية ويمكن أن تكون اسمية، وللتفريق بينهما لابد من إدراك الإسناد، أيكون المسند فعلاً أو اسماً مع تحديد موضع الاهتمام، إلا أنه ثمة اختلاف بين الباحثين في المفاضلة بين هذين النوعين من الجمل:

الفريق الأول: يرى أن الجملة الفعلية هي الأصل في العربية وهي أكثر شيوعاً في استعمال الفصيحة.

الفريق الثاني: يرى أن الجملة الاسمية هي الأسبق في كلام الأطفال وتشيع في اللهجات.

الفريق الثالث: يرى أن الجملة الاسمية هي أدلّ على أفراد الشخصية وإبراز الفاعل المؤثر¹.

فاللغة العربية تختلف عن اللغات الأوروبية، حيث أن هذه الأخيرة يكون الأصل في تراكيبها عامة الجملة الاسمية، أما الرتبة الأساسية في اللغة العربية فهي (ف-فا-مف) أي (فاعل+فعل+مفعول به)، أما الرتبة المهيمنة في العامية فهي (فا-ف-مف) أي (فاعل+فعل+مفعول به)، فنقول في العربية الفصحى (كتب الولدُ الدرسَ) وإن أجاز النحاة الكوفيون تقدّم الفاعل على فعله (الولدُ كتبَ الدرسَ) فإنّ النحاة البصريين تحفظوا في ذلك وفي المقابل نجد في العامية مثل هذا التركيب: (لَوْدُ كُتِبَ الدرسُ) وقليلاً ما يبدأ بالفعل في الجملة العامية، إذ الرتبة السائدة فيها هي (فاعل-فعل-مفعول به).

¹ عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ص52.

وكون العامية لغة الأم للتلاميذ أفراد العينة، يعني أنها حاضرة بقوة في المعجم الذهني للمتعلّم خاصة في المراحل الأولى من التعليم، ممّا يجعل المتعلّم غير قادر على التحكم في قواعد اللغة العربية الفصحى، ويؤدّي به إلى إسقاط بعض البنى التركيبية (النحوية) للغة الأم (العامية) على تركيب اللغة العربية، وهذا ما يظهر خاصة في قضية الرتبة. وقد ظهرت تداخلات من هذا النوع وعددها (07) أذكر منها:

— والله يرحمه — ← يرحمه الله

— كلّ الناس يعرفونه — ← يعرفه كلّ الناس

وما كتب التلاميذ مثل هذه التراكيب إلاّ تأثراً بلغة الحياة اليومية (العامية).

3-2-3-2- وحدات زائدة في التركيب:

الأفعال في اللغة العربية لازمة ومتعدّية، وهذه الأخيرة منها ما يتعدّى لمفعول واحد ومنها ما ينصب مفعولين: منح، أعطى، وقسم ينصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر مثل ظنّ وأخواتها، والقسم الآخر ينصب ثلاثة مفاعيل مثل: أعلم، أنبأ..¹

وقد استعمل بعض تلاميذ العينة المدروسة أفعالا تتعدّى في الأصل بنفسها، ولكن في العامية الجزائرية تتعدّى بإضافة حرف الجرّ لأداء معنى التعدّية، مثل:

نطالع في القصص — ← نطالع القصص.

إذ يقال في العامية مثلاً: راه يقرّ في لكتاب، ياكل في الخبز...

وكتب أحد التلاميذ أيضاً: نتشارك في كلّ شيء — ← نتشارك كلّ شيء

وهنا إضافة حرف الجرّ لأداء معنى التعدّية، والتي تكرّرت 4 مرات في المدونة مع العلم أنّ الفعل لا يحتاج إلى حرف الجرّ.

¹ أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، ط1. الإسكندرية: 1999، دار ابن خلدون، ص71.

3-2-3-3-توظيف الحروف في غير محلّها:

الحرف في اصطلاح النحاة هو >> ما لا معنى له إلاّ بغيره، كمعنى هلّ للاستفهام عن قيام زيد في قولنا: هل قام زيد؟، ولما كان الحرف لا معنى له بذاته، كان لا محلّ له من الإعراب البتّة <<¹ ومن أمثلة الحروف: من، على....إلاّ أنّها قد توظّف في غير محلّها مثلما حدث مع عدد كبير من التلاميذ، إذ كثيراً ما استعملوا حرفاً من الحروف استعمالاً غير صحيح وهذه بعض الأمثلة:

-واجبي حول وطني —————> نحو وطني

-لا أَدافع على فرنسا —————> عن فرنسا

-الصغير عني —————> منّي

-الذي مات عليه —————> من أجله

-أقرأ دائماً عليها —————> عنها

-الإجابة على الأسئلة —————> عن الأسئلة

-جاء لي فقير —————> جاءني فقير/ جاء إليّ

-نبقى زملاء حتّى الأبد —————> إلى الأبد

-أقرب الصديقات لي —————> إليّ

-أتحدّث على صديق —————> عن صديق

-أتغيّب من المدرسة —————> عن المدرسة

¹انطوان بشاره قيقانو، المنجد في الحروف وإعرابها، ط1. لبنان: 1987، دار المشرق ش م م، ص113.

وقد بلغ عدد التداخلات من هذا النوع 70 تداخلا وهو عدد كبير، فكثيرا ما تختلط على التلاميذ طريقة توظيف هذه الحروف في العامية وفي الفصحى والنتيجة سوء توظيفها في الفصحى تأثرا بالعامية.

3-2-3-4- لغة أكلوني البراغيث:

وردت في المدونة أفعال قبل الفاعل وبصيغة الجمع، والأصل أنها ليست في حاجة للجمع، إلا أن تأثر التلاميذ بالعامية حال دون ذلك، وهو ما يسمّى بلغة "أكلوني البراغيث" أي إثبات علامة الجمع في الفعل مع وجود الفاعل، إذ قلّ استعمالها قديما حتى اعتبرت قبيحة في الفصحى. وتقدر نسبة هذا النوع من التداخلات بـ 15,74%، وهي في المرتبة الثالثة بعد أخطاء توظيف الخروف في غير محلّها وأخطاء الإعراب. وفيما يلي بعض الأمثلة:

- أن لا يقولوا عليها الناس ← أن لا يقول عليها الناس

- لقد أعطونا المجاهدون ← أعطانا

- ولما يستريحوا فيه ← الناس يستريح

- يدخلون الناس ← يدخل

- نستمتعوا كثيرا بالألعاب ← نستمتع

- فكانوا بعض الأبطال ← فكان.

والمتمم لهذه الأمثلة يتأكد من شدة تأثير العامية على لغة التلاميذ.

3-2-3-5- الإعراب:

تتميز اللغة العربية بظهور حركات الإعراب على مكوناتها المعربة ظهورا سطحيا، ويكون الإعراب بالحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة، أو بالحروف مثل الحروف

النائبة عن الحركات في جمع المذكر السالم، إلا أنَّ الكثير من التلاميذ اعتمدوا التسكين إذ بلغت نسبة ظهور السكون على أواخر الكلمات 21,42%. والإعراب نوعان:

3-2-3-1- الإعراب بالحروف:

لا نجد علامات الإعراب على مكونات العامية أمّا في حالة الإعراب بالحروف فنجد صورة واحدة نفسها مع العامية المغربية¹، ففي مثال جمع المذكر السالم نقول في العامية:

لُـمـعـلـمـين جاو ← حالة الرفع

لُـمـدـير جمع المعلمين ← حالة النصب

جـيـت مع لُـمـعـلـمـين ← حالة الجرّ.

ويظهر من هذه الأمثلة أنَّ جمع المذكر السالم بالعامية بالياء في جميع الحالات ممّا يجعل التلاميذ ينسجون على نفس المنوال وهم ينتجون باللغة العربية الفصحى، فيقومون بالتحويل السلبي في حالة جمع المذكر السالم المرفوع إذ يأتي في العامية مرفوعا بالياء بدل الواو، في حين يكون التحويل إيجابيا في حالة جمع المذكر السالم المنصوب والمجرور، إذ علامة النصب والجرّ هي الياء في المستويين معا (العامي والفصيح).

وهذه أمثلة من المدونة:

-إذا جاء المستعمرين ← المستعمرون

-إنّهم رائعين ← رائعون

-جيراننا سكان رائعين ← رائعون

-يضرّوه بالحجارة ← يضرّونه

وما كان للتلاميذ أن يكتبوا هذه النماذج إلاّ تأثرا بالعامية.

¹ عبد المجيد جحفة وعبد اللطيف شوطا، "تحويل القدرة من المغربية إلى العربية"، ص 37.

2-3-5-2- الإعراب بالحركات: (تسكين أواخر الكلمات).

لجأ الكثير من التلاميذ إلى تسكين أواخر الكلمات في غير الوقف، وبالتالي فهم لا يميزون بين المرفوع والمنصوب والمجرور، ومن الأمثلة التي رصدتها:

-في مدينتي شوارعٌ وبيوتٌ ← شوارعٌ وبيوتٌ

-ويوجد أشجارٌ ← أشجارٌ

-لديهم جيرانٌ ← جيرانٌ

-كان يومٌ رائعٌ ← يوماً رائعاً

-ويكون مسلمٌ ← مسلماً

-يصبح الوطن ملوثٌ ← ملوثاً

-أن تحب صديقٌ ← صديقاً

فكلمة صديق وقعت مفعولاً به إلا أن الحركة الإعرابية غير ظاهرة وكذا كلمة الزملاء إذ وقعت اسماً مجروراً وكلمة رائع التي وقعت خبر كان.

فكما هو واضح من الأمثلة، جهل التلاميذ بالحركات الإعرابية حتى في مواطن يجدر بهم أن يتذكروها مثل: خبر كان والمفعول به وهي النصب، الاسم المجرور وحالته هي الجر.

ولعل من الأسباب الأساسية لهذه الظاهرة تأثير المستوى العامي الذي لا تظهر فيه العلامات الإعرابية غالباً، ويمكن الإشارة إلى سبب آخر والمتمثل في العملية التعليمية التعلمية كما بيّنه بعض التلاميذ في إجاباتهم عن سبب ارتكابهم للأخطاء قائلين: نسيت القاعدة أو لا أتذكر القاعدة. ففي مثل هذه المرحلة يكون فهم القاعدة وتطبيقها من الصعب، وقد يحدث الأول (الفهم) ويغيب الثاني (التطبيق)، ولعل عدم تركيز المعلمين

على التدريبات المستمرة، وإهمال التلاميذ لنشاط المطالعة مما يعزّز حدوث مثل هذه الأخطاء وطغيان النسق العامي على استعمالات التلاميذ اللغوية اليومية.

3-2-3-6- تعابير عامية:

وردت في المدونة تعابير عامية وبلغت نسبتها 05,35%، وإن كانت نسبة ورودها ضعيفة إلاّ أنّها تخلّ بقيمة إنتاج التلاميذ، ومن بين الأمثلة أذكر:

- أن يذهب الجميع إلى الأولى متوسط؛

- أخذنا عطلة صغيرة؛

- وأريد جدا جدا أن أكون مثلهم؛

- عندما يكون قريب رمضان؛

- لما رأيتها دخلت قلبي؛

- الله عالم قد تعود فرنسا؛

- عندما أكون أمشي؛

- أحبّها من قلبي.

ومن هذه التعابير تبين أنّ التلاميذ متأثرون كثيرا بلغة الأمّ وبلغة المحيط ألا وهي العامية، فهي وسيلة التواصل في الحياة اليومية بل حتى في المحيط المدرسي وقد استحوذت على طريقة كتابة التلاميذ، إذ يظهر وكأنهم في حديث عام مع أيّ شخص.

ومن خلال هذه التراكيب المذكورة أقول أنّها نماذج من أخطاء التلاميذ وهي تداخلات كثيرة كانت بسبب تأثر التلاميذ بسمات لغتهم الأمّ، فهي عبارة عن تداخل المستوى العامي بالمستوى الفصحى، أي نقل السمات الموجودة في العامية إلى الفصحى.

3-2-3-7- عدم مطابقة الاسم الموصول للعائد عليه:

تتعدد الأسماء الموصولة في اللغة العربية حسب الاسم الذي تصله من حيث العدد والجنس والعاقل وغير العاقل، فنجدها كالاتي:

-الذي —————> المفرد المذكر

-التي —————> المفرد المؤنث

-الَّذَانِ —————> المثنى المذكر

-الَّتَانِ —————> المثنى المؤنث

-الذين —————> الجمع المذكر

-اللّواتي —————> الجمع المؤنث.

أما العامية فتكتفي باسم موصول واحد وتختزل كل هذه الأسماء الموصولة في اسم موصول واحد مهما كان الاسم الذي يصله وهو (اللي) والذي أصله (الذي)، يستعمله الناطقون بالعامية للدلالة على المفرد المذكر والمؤنث والمثنى المذكر والمؤنث والجمع المذكر والمؤنث عكس الفصحى التي نجد فيها لكل حالة اسما موصولا، وهذا من شأنه أن يتسبب في تداخلات عند متعلمي الفصحى، من قبيل:

-المجاهدين الذي حرّروا —————> الذين؛

-وهي الذي —————> التي

-أريد أن أحارب كما اللي —————> الذين؛

-مثلما فعل الشهداء اللي ضحوا —————> الذين.

وبلغت نسبة هذا النوع من التداخلات 05,35 وهي نسبة ضعيفة، إلا أن هذا النوع من التداخلات يعطي صورة سيئة عن تعلّم الفصحى عند الناطقين بالعامية، وهذه الأخيرة كانت السبب المباشر لمثل هذه الظاهرة إضافة إلى طرائق التعليم ونقص التدريبات اللغوية دون أن ننسى نشاط المطالعة الذي يسمح للتلميذ في كلّ مرة التعرف على صيغ وتعابير لغوية جديدة من شأنها أن تثبت ما اكتسبه من قواعد كما تغني رصيده اللغوي بما هو جديد عليه.

3-2-3-8- حذف تاء التانيث:

تتميز العامية بعدم ظهور تاء التانيث في النطق، فكتب التلاميذ هذه الأمثلة:

-واسع ← واسعة

-مفضّل ← مفضّلة

-جميل ← جميلة

-الدرّاس ← الدّراسة

وكما تبينه الأمثلة، فالتلاميذ يكتبون في الفصحى كما ينطقون في لغة الأم (العامية).

3-2-3-9- عدم مطابقة الصفة للموصوف:

من الأمثلة التي أحصيتها عن عدم مطابقة الصفة للموصوف ما يلي:

-ناس كثير ← ناس كثيرون

-رجال متعاونين ← رجال متعاونون

-يوجد أساتذة رائعين ← رائعون

-السنة التحضيري ← التحضيرية.

كما ورد في استبانة التلاميذ عن سبب ارتكابهم للأخطاء النحوية والصرفية، يمكن أن أجمل كل ذلك فيما يلي:

-انصراف المتعلمين عن تعلّم القواعد والنواتج في بعض الأحيان عن ضعف إعداد المعلمين واختلاف طرقهم في التدريس، إذ يدرس البعض منهم بالتركيز على الجانب النظري والبعض الآخر يركّز على الجانب التطبيقي العملي، بالإضافة إلى الواقع اللغوي للمتعلّم، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون: >> اعلم أنّه ممّا أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غايته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدّد طرقها، ثمّ مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك <<¹ وهو واقع التعليم حالياً.

3-2-4- التداخلات المعجمية (الدالية):

اللغة نظام من العلامات التي تواضع عليها أفراد الجماعة اللغوية، وإن كانت العامية فرع من الفصحى، إلّا أنّه يوجد عدد معتبر من الكلمات العامية التي تواضع عليها الأفراد لتكون دالة على غير ما تدلّ عليه -نفس الكلمات- في المستوى الفصيح، إضافة إلى الكلمات الأجنبية الفرنسية التي أصبحت من العامية لكثرة تداولها على ألسنة الأفراد وهو ما لاحظته في المدونة، إذ وردت تداخلات معجمية مختلفة، فإمّا أن تكون فصيحة مستعملة بمدلولها العامي أو أن تكون أجنبية (باللغة الفرنسية).

بلغ عدد التداخلات المعجمية التي أحصيتها أثناء تحليل المدونة 111 تداخلا موزعة على ابتدائيات الريف والمدينة للدوائر الثلاثة من ولاية البويرة كما هي موضحة في الجدول (09):

¹ ابن خلدون، المقدمة، ص622.

المجموع	الأخضرية				القادرية				البويرة				الدائرة
	المدينة		الريف		المدينة		الريف		المدينة		الريف		
	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
	05,40	06	24,32	27	08,10	09	19,81	22	18,91	21	23,42	26	المعجمية
111	33				31				47				
													المجموع

الجدول (09)

إنّ عدد التداخلات المعجمية في كلّ من ابتدائيتي الريف لدائرتي القادرية والأخضرية هو 09 و 06 تداخلات على الترتيب، وهو عدد قليل بالمقارنة بالابتدائيات الأخرى التي كان عدد التداخلات فيها ما بين 21 و 27 تداخلا، وبالعودة إلى المستوى التعليمي والاقتصادي لأولياء أفراد العينة يتّضح أنّ هناك علاقة بينها وبين ما أحصيته من تداخلات، إذ قلّت هذه الأخيرة في ابتدائية القادرية أين أجد عدد الأمهات المعلّّات هو 10 و 06 في ابتدائية الأخضرية، ونفس الشيء بالنسبة للآباء، إذ عدد الآباء المعلّّمين هو 10 في القادرية و 06 في الأخضرية، وعموما التداخلات المعجمية تأتي في المرتبة الثانية بعد التداخلات النحوية من حيث التكرارات وتقدر نسبتهما بـ: 28,53%.

وفيما يتعلّق بنوع التداخلات المعجمية فهي كالآتي:

الدائرة	البويرة		القادرية		الأخضرية	
	الريف	المدينة	الريف	المدينة	الريف	المدينة
التداخلات المعجمية						
ذات الأصل الفصح	22	15	20	09	23	05
الأجنبية (الفرنسية)	02	06	01		03	01
العامية	02		01		01	
والمجموع	26	21	22	09	27	06

الجدول (10)

وما يمكن استخلاصه من الجدول (10) هو:

* عدد كبير من التداخلات المعجمية هي مفردات أصلها فصيح ولكن استعملت في غير ما تستعمل له في الفصحى، مثل:

-صديقي يحبّ [القراءة] ← القراءة بمعنى الدراسة في العامية، أمّا في الفصحى فهي من [قرأ، قراءة وقرآن واقتراً] الكتاب: نطق بالمكتوب فيه¹.

-أصدقائي من [الماضي] ← الماضي "بكري" بالعامية وفي الفصحى اسم فاعل أي الزمان المنصرم².

-[أمشي معه] أمشي معه بمعنى أصحابه في العامية، وكلمة أمشي في الفصحى من [أمشي مشياً وتمشأ] نقل القدم من مكان إلى آخر بإرادة سريعاً كان أو بطيئاً³.

-لعبنا حتّى [شبعنا] ← كلمة شبعنا في هذه الجملة ليست في محلّها، فهي في الفصحى تستعمل [شبع، شَبَعاً وشَبَعاً] ومن الطعام: تملأ وهو ضدّ جاع⁴.

-يوجد في حيناً ل[قهوة] ← "قهوة" اسم مكان في العامية، وفي الفصحى تستعمل للدلالة على اسم مادة غذائية وهي البنّ >> ويطبقون اسم "القهوة" على المكان الذي يكثر فيه شربها وهو مجاز ج قهوات و[المقهى] ج مقاه: المكان الذي تشرب فيه القهوة⁵.

-[يستهلّ] كلّ شيء ← "يستهلّ" في العامية بمعنى "يستحقّ" وهو المقصود من تعبير التلميذ، أمّا كلمة [استهلّ] في الفصحى فمعناه [استهلّ] المكان: تَبَوَّأه واتَّخَذَهُ سهلاً⁶.

¹فؤاد أفرام البستاني، منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت: 1987، ط22، ص581.

²نفسه، ص734.

³نفسه، ص732.

⁴نفسه، ص353.

⁵فؤاد أفرام البساتين، منجد الطلاب، ص618.

⁶نفسه، ص342.

* عدد كبير من المفردات التي أصلها فصيح تمّ فيها قلب مكاني للحروف، مثل:

- صدّقت له ————— ← تصدّقت عليه

- لا نتفارق طول المدى ————— ← لا نفترق.

* وردت مفردات أصلها فصيح ولكنها غير مستعملة في الفصحى المعاصرة، حتّى ليعتقد الواحد منّا أنّها عامية كما يستتكر استعمالها من طرف التلاميذ في القسم، مثل:

- توجد [جبانة]: فكلّمة "جبانة" هي ما استوى من الأرض في ارتفاع ولا شجر فيه، المقبرة، الصحراء ج جبابين¹.

- يوجد [جامع]: "جامع" اسم فاعل، معبد المسلمين، ج جوامع².

- يوجد [حبس]: "الحبس" ج حبوس والمحبس ج محابيس: مكان الحبس³.

* ثمة مفردات عامية مثل: كابوس، أشجار كرموس، يُشكم عليّ، إلّا أنّ عدد هذه الكلمات قليل جدا في المدونة.

* التداخلات الأجنبية (باللغة الفرنسية): والتي كانت دالّة إمّا على:

- اسم مكان: مثل [بُسطا] من الكلمة الفرنسية "la poste" وهي "مكتب البريد"

[سُيام] من "CEM" أي المتوسطة؛

[لاسيّتي] من الكلمة "la cité" وهي "الحيّ"؛

[مروك] من الكلمة "Maroc" وهو بلد "المغرب"؛

[سينماي] من الكلمة "cinéma" وهي "دار السينما"؛

¹فؤاد أفرام البساتين، منجد الطلاب، ص 81.

²نفسه، ص 92.

³نفسه، ص 104.

- اسم آلة: مثل [الكميرا] من الكلمة "caméra" وهي "آلة التصوير"؛

- اسم مادة: [الجافيل] من "l'eau de javel" أي "ماء جافيل".

ومما يذكر عن الفرنسية أنها أصبحت قارة في العاميات العربية والجزائرية، بسبب التبادلات الثقافية والتجارية بين الدول العربية والدول الغربية، كما أن المنتجات الأجنبية >> التي تنهال في كل يوم على المجتمع حاملة معها أسماءها وربما صفاتها وأسماء وظائفها التي أطلقها عليها صانعوها <<¹ أصبحت من ضروريات الحياة لأفراد مجتمعاتنا، فحفظوا أسماءها وتداولوها في حواراتهم بل زاحمت لغة تلاميذنا داخل أقسامهم، إذ كثيرا ما يقول التلاميذ: [ستيلو] بدل "قلم" و[كاي] بدل "كراس" و[إكول] بدل "مدرسة". [ميكرو] بدل "الحاسوب"... إلخ، فمثل هذه الألفاظ الأجنبية تسربت إلى لغة الجمهور، وحينما زاد استخدامها على الألسنة، ثبتت في الأذهان مما جعلها >> تحل محل بديلاتها الأصلية، كما تجر إليها ألفاظا وصيغا أجنبية أخرى بطريق الارتباط أو التجاور أو تمهّد لمزيد من استخدام التراكيب وعبارات التواصل الأجنبية أو تهيأ لسماعها والتأثر بها <<² ولقد ذكر في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنه من بين الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية للتعبير الشفوي والتواصل، أن يفهم المتعلم ما يسمع ويتفاعل معه كما يصدر في شأنها ردود فعل إضافة إلى ذلك >> يميز السجلات اللغوية les registres بعضها عن بعض (الدارجة والفصحى) <<³، إلا أن ما توصلت إليه في تحليلي للمدونة ينفي ذلك في السنة الرابعة، فما بالك بالسنة الثالثة أين نجد المتعلم لا يزال يعاني من مطاردة العامية للفصحى على مستوى سلوكه اللغوي لكونها لغة الحياة اليومية والمحيط الاجتماعي، إضافة إلى نقص الملكة اللغوية للتلاميذ والوسائل المعينة على تنميتها، إلى درجة أن بعض التلاميذ لا يعرفون اسم مهنة الأب باللغة العربية الفصحى فكتبوها بالعامية، وهي من أصل فرنسي مثل: ماصو، كويزيني، طولي...

¹ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص 18.

² نفسه، ص 18.

³ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 26.

فعلى القائمين على المناهج مراعاة مبدأ الشيوخ والتواتر إذ >> المفردات الواردة في كتب الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لا تراعي مبدأ الشيوخ والتواتر <<¹ فأبسط نظرة نلقها على المفردات في العامية نجد أن أغلبها ذات أصل فصيح فماذا ننتظر لإدخالها في الرصيد اللغوي للتلميذ ومنه القضاء على صعوبات تعلّم الفصحى خاصة من جانبها المعجمي الدلالي.

3-2-4-1-ملاحظة:

لابدّ من الإشارة إلى ورود تداخلات لغوية أخرى -غير تلك التداخلات الواردة في التعبير الكتابي- أثناء إجابة التلاميذ عن أسئلة الاستبانة الخاصة بهم، وهذه التداخلات بعضها بين العامية والفصحى وبعضها الآخر بين الفصحى واللغة الفرنسية. وكما ذكرته سالفاً، فالعامية اليوم خليط من اللغات ممّا أدّى إلى حدوث تحولات سلبية داخل المجتمع، كما أثر في اللغة العربية وأساليب التخاطب بها، وبلغت هذه الآثار إلى حدّ أصبحت اللغة العربية تواجه تحديات مختلفة، باختلاف مواطن استعمالها، بل وانتقلت على نحو واسع وسريع إلى مؤسسات التعليم على اختلافها، وظهرت انعكاساتها السلبية على لغة المعلمين والمتعلّمين في الوقت نفسه >> فأدّت إلى اضطراب ألسنة الكثيرين منهم في استعمالها، كما أدّت إلى اضطراب مواقفهم منها وتوجّهاتهم إليها <<² والأمثلة الواردة في المدونة تبين ذلك، فتسرّب الكثير من الألفاظ من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية وتضاعف هذا التسرّب بفعل الاحتكاك المستمرّ عن طريق التجارة، حيث أصبحنا مستهلكا من الدرجة الأولى لمختلف أنواع السلع والبضائع والأدوات والأجهزة الأجنبية.

ويمكن القول أنّ هذه الألفاظ الأجنبية الدخيلة استقرّت في أذهان أفراد مجتمعنا بل أذهان الناشئة في مراحل تعليمهم وأزاحت بدائلها الفصيحة، وممّا شجّع كذلك مثل هذه

¹محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، ص34.

²نفسه، ص49.

السلوكيات اللغوية هو ضعف المناعة اللغوية الذاتية للفرد العربي ويزداد هذا الضعف يوما بعد يوم لكثرة الأسباب المؤدية لزيادة نفوذ اللغة الفرنسية.

والحديث عن التداخلات من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية ليس بخطر على الفصحى فقط، وإنما هو أكثر خطورة على العامية التي أصبحت أغلب كلماتها باللغة الأجنبية، فلم يتمكن التلاميذ من ذكر اسم وظيفة الوالدين باللغة الفصحى، بل أغلبهم ذكرها باللغة الفرنسية لطغيان هذه الأخيرة على الاستعمال اللغوي اليومي لأفراد المجتمع نتيجة هيمنتها واحتلالها لمكانة هامة بفعل الاستعمار وتعلق المجتمع الجزائري وانبهاره بالثقافة الغربية، ولعلّ "أبو القاسم سعد الله"¹ واحد من الذين ينادون بحماية العامية من الدخيل الذي اكتسحها والذي يسيء بدوره حتى للغة العربية.

3-2-4-2- التداخلات الواردة في استبانة التلاميذ:

التداخلات	الصوتية	الصرفية والنحوية	المعجمية	المجموع
عددها	09	28	37	74
النسبة المئوية	12,16	37,83	50	

الجدول (11)

وكما هو مبين في الجدول (11) فالتداخلات المعجمية أكثر ورودا خاصة في الإجابات عن أسئلة الخانة المخصصة للبيانات الشخصية للتلاميذ والمستوى التعليمي للوالدين ومهنة كل واحد منهما.

فعن المستوى التعليمي كتب كل التلاميذ إحدى هذه الإجابات الثلاث:

-السانكيام/السيزيام

-البيام

¹أبو القاسم سعد الله، خطر الدخيل على الفصحى والعامية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 04، الجزائر: 2001، ص26.

-البالك

إلا التلاميذ الذين ذكروا أن المستوى التعليمي للوالدين هو الجامعة، أما المهنة فذكرت الأسماء التالية: شفور، سودور، طُلبي، كويزيني، سَوَّاق، عساس...إلخ. وحين العودة إلى الكتب الموجهة للتلاميذ، وفي مجال "الصنائع والمهن" نجد مفردات تدلّ على الوظائف التي اعتاد الطفل التعامل بها في الحياة اليومية، كالطبيب، البقال، السائق والحلاق...إلا أن كثرة تداولها بمقابلها الأجنبي أثّر على المتعلّمين إلى درجة أنهم كتبوها باللغة الفرنسية، مثل: "شفور" بدل "سائق" وكتبت في بعض الحالات "سَوَّاق".

ومن جهة أخرى نلاحظ غياب مفردات تدلّ عن بعض الوظائف الأخرى من بينها "سودور"، "طوليبي"، فقد أغفل مؤلّفو الكتب مفردات عديدة في مجال الوظائف >> تأكّدت صلاحيتها وحاجة الطفل إليها بورودها في الرصيد <<¹ ولقد خصّص الرصيد نسبة معتبرة من المفردات الدالة على المهن المختلفة التي يراها الطفل مجسّدة فيمن يتعامل معهم، كالحدّاد، البناء، الدركي...ولكن بالمقابل لم تقدّم الكتب سوى حدّ أدنى من المفردات >> الأمر الذي لا يقي الطفل من اللجوء إلى مصادر لغوية أخرى << كالعامية مثلا، أو اللغة الأجنبية، باعتبار أن العامية الجزائرية اليوم أصبحت خليطا من اللغات، تقع مسؤولية هذا الأمر على مؤلّفي الكتب الذين صوّروا للطفل عالم العمل ضيقا محصورا في بضعة مفاهيم.

3-4-أسباب التداخلات اللغوية:

من خلال ما توصّلت إليه في الدراسة الميدانية تبين لي تشابك عدّة عوامل أدّت إلى مشكلة تعليم وتعلّم اللغة العربية خاصة عند المتعلّمين العرب، فبداية من المادة التدريسية والمدرّس وطريقة التدريس والمتعلّم وظروف التعليم واللغة نفسها والمحيط الاجتماعي الذي تجري فيه العملية التعليمية -كلّ ذلك ترابط ليتسبّب في فشل تعليم وتعلّم اللغة العربية ممّا

¹ حفيظة تازروتي، الرصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي، مجلة اللغة العربية. الجزائر: المجمع اللغوي الجزائري، العدد 8، ص 262.

يستدعي الغوص في أعماق اللغة نفسها والعقل البشري والنفس الإنسانية وفهم العمليات العقلية والنفسية المختلفة والمجتمع الذي تجري فيه عمليتا التعليم والتعلم.

وإن كانت دراستي هذه خصّصتها لوصف وتحليل ظاهرة التداخلات اللغوية ومعالجتها كمشكلة حقيقية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بالعامية لغة الأم، فإنّ الأسباب التي أدّت إلى حدوثها عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي متنوّعة حسبما توصّلت إليه من إجابات التلاميذ والأساتذة عن الأسئلة التي طرحتها في الاستبانتين.

وبعد تصفّحي للمدوّنة، تبين لي أنّ التداخلات النحوية هي الأكثر انتشارا تليها التداخلات المعجمية، في حين لاحظت قلّة التداخلات الصوتية باعتبار أنّ المدوّنة المعتمدة مكتوبة (التعبير الكتابي) لا منطوقة والتي يمكن أن يظهر فيها هذا النوع من التداخلات، فوجدت أثر العامية في كتابات التلاميذ سواء في:

-كتابة بعض الأصوات كما ينطقونها في العامية؛

-البناء الصرفي للكلمات وفق المستوى العامي؛

-اعتماد القواعد النحوية المتداولة في العامية؛

-استعمال المفردات العامية أو الدخيلة على العامية ثمّ أصبحت منها؛

-وفي المستوى الدلالي أيضا استعمال مفردات بمعنى غير مناسب للسياق.

وقد قمت بحصر أسباب التداخلات اللغوية فيما يلي:

3-4-1-أسباب لسانية نفسية:

3-4-1-1-نقص الملكة اللغوية:

تحرص جلّ المؤسسات التعليمية في العالم العربي عامة والجزائر خاصة على العمل من أجل تحسين المستوى اللغوي للمتعلّمين خاصة مع ما نشهده في الآونة الأخيرة من

تدني في مستوى اللغة العربية عند الكثير من التلاميذ، ولحلّ هذه المشكلة نظّمت ملتقيات وصدرت قوانين للحدّ من هذه الظاهرة بما في ذلك ظاهرة التداخلات اللغوية والتي يعيشها المجتمع العربي عامة خاصة منها التداخلات بين الفصحى واللهجات العامية المختلفة بسبب عجز التلاميذ عن التعبير عن أفكارهم بتركييب فصيحة فيستبدلون بها بتركييب عامية¹. وهذا العجز اللغوي الذي يعيشه التلاميذ يعني الخروج عن المقاييس والقواعد المتعارف عليها في استعمال اللغة الهدف بارتكابه للأخطاء اللغوية، النحوية أو الدلالية، وذلك لقصور ملكته اللغوية التبليغية². وهو ما عبّر عنه غاليسون وكوست في "معجم تعليمية اللغات" حين عرّفا التداخلات اللغوية على أنّها صعوبات يواجهها التلاميذ بسبب اللغة الأمّ، وما كان ذلك ليحدث لو كان للتلاميذ ملكة لغوية جيّدة. وكما ذكره التلاميذ عن أسباب ارتكابهم للأخطاء ركّزوا كثيرا على نسيان القاعدة والذي له علاقة بالجانب النفسي الذهني. وإذا كانت لغة الأمّ عند أفراد العينة هي "العامية" فإنّها الأكثر اتقاناً من طرف التلاميذ، ثمّ إنّ >> اكتمال اكتساب اللغة الأمّ ورسوخها في الدماغ، وتعود المتكلّم على التعبير بها واستثمارها في إدراكاته، من أهمّ المحفّزات السيكلوجية الكامنة وراء الإشغال الذهني لتسنيّات اللغة الأمّ حتّى في الوضع الذي يستعدّ فيه المتكلّم للنطق باللغة الثانية، الأمر الذي ينتج عنه تداخل لغوي ذهني يكون من تداعياته إنتاج كلام هجين، وغير متجانس من حيث القواعد التي تحكم اللغة المتحدّث بها <<³ وهذا ما يؤكّد العلاقة الوطيدة بين ظاهرة التداخلات اللغوية ونقص الملكة اللغوية.

¹ خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكييب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، مجلة اللسانيات الجزائر: 1981، العدد 5، 56.

² الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص 353.

³ لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي، ص 119.

3-4-2-أسباب تعليمية:

تتكوّن العملية التعليمية من عناصر جدّ متكاملة من معلّم ومتعلّم ومادة تعليمية ووسائل تعليمية ومنهاج، وأيّ خلل يلحق إحدى هذه العناصر لا شكّ أنّه سيضرّ بالعملية التعليمية.

وإذا كان المعلّم من أهمّ عناصر العملية التعليمية، فقد بيّنت نتائج الاستبانة استعماله للعامية داخل القسم واقتصار استعماله للعربية الفصحى في تقديم الدرس فقط، فما الغاية من تعليم قواعد اللغة الهدف وتراكم المعرفة النحوية دون استعمال اللغة الفصحى، ويرى "باتسلايتبون" "PatsyLightboun" و"نينا سبادا" "Nina Spada" في دراسة نشرت عام 1999 من وجهة نظر لسانية اجتماعية تعول كثيراً على المذهب التواصلية أنّ >> التدريس من خلال المذهب التواصلية يقي المتعلّمين من التحجّر، وينمي لغتهم باستمرار، أمّا التدريس من خلال القواعد فلا يمنع التحجّر وكذلك التدريس من خلال التدريبات التي تُنسى لمجرّد هجران التدريب <<¹ فالتواصل باللغة الهدف من الأسباب المعينة على اكتساب ملكة لغوية جيّدة، كما أنّ اللغة المعلّم علاقة قوية بلغة المتعلّمين، إذ تنتقل السمات الخاصة بلغة المعلّمين إلى لغة المتعلّمين فتثبت كما هي في لغة أساتذتهم².

وقد لاحظت أثناء حضوري لبعض الحصص في مختلف أقسام الابتدائيات عدم تنبيه المعلّمين التلاميذ على الأخطاء التي يرتكبونها شفاة أثناء التواصل داخل قاعة الدرس أو بالأحرى عدم إلزامهم التلاميذ الحديث بالعربية الفصحى ماداموا داخل قاعة الدرس. و>> قلّة تصويب الخطأ لدى المتعلّم أو عدم الاهتمام به، يؤدّي إلى ثبوته وتحجّره <<³ مع العلم أنّ بعض هذه التصويبات يكون قوياً مؤثراً، سلبيّاً أو إيجابياً، وبعضها لا يؤثر في سلوك المتعلّم. فالتسامح المطلق مع الأخطاء >> يفتح الباب على مصراعيه أمام

¹ مايكل فارس، التحجّر اللغوي، ص321.

² مايكل فارس، التحجّر اللغوي، ص328.

³ نفسه، ص320.

استعمال العاميات وغيرها من اللغات واللهجات التي قد يجتمع كلّ القسم على فهمها واستعمالها، وهذا على حساب تعلّم العربية الفصحى واستعمالها طبعاً <<¹ وحتى وإن كان التعليمون ينصّون على طريقة معيّنة في تصحيح الأخطاء، وعدم تصحيحها في بعض الأحيان لما في ذلك من آثار سلبية خاصة على نفسية المتعلّم، فلا بدّ من التنبيه إليها لوضع حدّ لها أو التقليل منها ما أمكن ذلك.

ومما زاد هذا المشكل حدّة هو كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد، والذي يُعدّ من العوائق الكبيرة التي تحول دون قيام المعلّم بعمله كمعلّم للغة العربية، وبالتالي يتجاوز بعض الأخطاء بعدم تصحيحها، ومنه فالسكوت في هذه الحالة دليل عن صواب في تفكير الطفل.

والغريب أنّ معلّمي اللغة الأجنبية يعتمدون إلى نوع من المراقبة اللغوية للتلاميذ فيحاسبونهم على أخطائهم >> على حين تضجّ حياتنا اللغوية العربية بالأخطاء دون حساب أو عقاب <<² وهذا ما أشار إليه معلّم اللغة الفرنسية بإحدى ابتدائيات دائرة الأخضرية أثناء قيامي بتوزيع أوراق الاستبانة والتعبير، إذ لاحظ أنّ التلاميذ يحدثونني بالعامية فتعجّب لذلك وقال: >> هذا خطأ، من المفروض أن يتحدّث باللغة العربية الفصحى << وهذه إشارة من معلّم اللغة الأجنبية ولم يذكرها أحد من معلّمي اللغة العربية، وكأنّ ذلك عين الصواب.

أمّا الكتاب المدرسي فلا يتوفّر على النشاطات اللغوية التي تحبّب إلى التلميذ اللغة العربية الفصحى، وغياب الألعاب التربوية التي لها فائدة كبيرة في تنمية الملكة اللغوية لاعتمادها للعب بالدرجة الأولى، ولتوافق هذا الأخير مع سنّ التلاميذ (الطفولة). كما أنّ الكتاب المدرسي لم يوظّف ولم يستغلّ المفردات الواردة في الرصيد اللغوي العربي، وكما تبين لي أثناء تحليل التداخلات المعجمية للتلاميذ، استعمال مفردات باللغة الأجنبية، وهي

¹ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص392.

² شكري الفيصل، تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، ص399.

ألفاظ قارة في العامية، بل أصبحت وكأنّها أصلية فيها، ولعلّ أهمّ الأسباب لذلك عدم ورود المقابل الفصح في الكتب المدرسية الموجهة للتلاميذ. فمن بين ما تمتاز به المفردات الواردة في الرصيد اللغوي أنّها تعبّر عن المفاهيم المستحدثة كالمروحة والجفاف والخوذة والمطبخة >> ومن الواضح أنّ تهميش مفردات كهته كفيل بجعل الطفل يتبنّى مسمياتها باللغة الأجنبية، ممّا يحدّ من استعمال اللغة العربية <<¹ كما أنّ المفردات المنتقاة في الرصيد اللغوي والموظّفة في الكتاب المدرسي لم تستعمل كما هي، بل ثمة اختلاف فيما بينها، وأبسط مثال هو استعمال كلمة "وسادة" في الكتاب المدرسي في حين أنّ الرصيد أقرّ "المخدّة" >> وهذا الاختيار الأخير هو الأصوب لقربه من لغة التخاطب اليومية <<² فمهمّ جدا اختيار الألفاظ الفصيحة وفي نفس الوقت القريبة من لغة الحياة اليومية مع العلم أنّ مفردات الرصيد منتقاة وفق مقاييس علمية. هذا إضافة إلى ضرورة مراعاة الميول القرائية في النصوص المبرمجة في كتب القراءة ممّا يساعد على ترغيب الطفل في القراءة والمطالعة أكثر وبالتالي التحصيل اللغوي الجيد وتوفير المكتبات وقاعات المطالعة في المدارس الابتدائية والتي تؤديّ إلى احتكاك التلاميذ بالكتاب والذي يعدّ من الوسائل التعليمية المساعدة على تحسين المستوى اللغوي للتلاميذ ويصعب على الأولياء توفيره لأبنائهم خاصة العائلات ذات الدخل المحدود والظروف الاقتصادية والاجتماعية السيئة.

3-4-3- أسباب لسانية اجتماعية:

الواقع اللغوي الجزائري واقع معقّد لما يتميّز به من ثنائية، ازدواجية وتعددية لغوية، فتتعايش فيه عدّة لغات، كما أنّ العامية كثيرة الاستعمال في الحياة اليومية بل حتى في قاعة الدرس، ومن طرف المعلم كذلك. وشيوع استعمال العامية في الحياة اليومية للتلاميذ من الأسباب الكبيرة المؤدية إلى وجود ظاهرة التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى، فالتلميذ >> يشعر أنّ اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة <<³ وممّا يؤسف

¹ حفيظة تازروتي، الرصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي، ص253.

² نفسه، ص254.

³ عبد المجيد سالمى، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص138.

له أن الوسط الذي يتعامل معه التلميذ والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، فهي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى >> فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره <<¹ وكل هذا يؤدي إلى عدم توظيف التلميذ للغة الفصحى والسليمة في حياته، ولا يمكن للتلميذ أن يتعلم اللغة بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها وتعامل بها، فاللغة هي الاستعمال، فإذا استعملت تمكن الناطق منها، أما إذا لم تستعمل فالعكس هو الصحيح، بالزيادة إلى أن الطرق الحالية تتفق على أن تلقين اللغة المنطوقة قبل الشروع في تعليم الكتابة لمدة تطول أو تقصر. فماذا عن الأستاذ الذي يكثر استعماله للعامية بل ماذا عن التلميذ الذي يدخل حجرة الدراسة لتعلم العربية الفصحى وإذا به يسمع لغة البيت "العامية"؟ فخير ما ننمي به الملكة اللغوية هو >> الاستعمال المتواصل لها في كل الأحوال حتى لا تبقى حبيسة جدران المدرسة، لا تتجاوزها إلى مواقف الحياة الواسعة <<² هذا طبعا دون إهمال اختيار ما هو ضروري للخطاب واهتمام طرق التعليم به.

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 209.

² نفسه، ص 299.

خاتمة

لقد اتضح لي من خلال ما تقدّم في متن هذا البحث أنّ موضوع التداخلات اللغوية من المواضيع المهمة والحساسة في مجال تعليم وتعلّم اللغات، فهي من القضايا المهمة في الحقول المعرفية المختلفة خاصة منها اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية وتعليمية اللغات، ويمكن أن نقول أنّ لها واجهتين:

الواجهة النظرية: حيث يتمّ معرفة تطور اللغة عند المتعلّم وكيفية إنتاجها وكذلك تداخلها مع لغة أخرى على المستويات اللغوية المختلفة.

الواجهة التطبيقية: وهي الهدف الأسمى، فبمعرفة النظري نتمكّن من التغلّب على المصاعب في أثناء الأداء ومعرفة كيف تعيق التلاميذ وهم يتعلمون اللغة الهدف.

وبالرغم من قلة الاهتمام بالتداخلات الحاصلة بين اللغة العربية الفصحى وعامياتها إلا أنّ ذلك لا يعني بساطة الموضوع وهوانه، إذ حقيقة ثمة إشكالية في تعليم وتعلّم اللغة العربية الفصحى عند الناطقين بإحدى العاميات العربية.

لقد قمت بدراسة إنتاجات التلاميذ الكتابية والتي أحصيت فيها الكثير من التداخلات سواء منها الصوتية، الصرفية، النحوية والمعجمية، فحتى وإن كانت نسبة هذه الأنواع من التداخلات متفاوتة إلا أنّها حقيقة وواقع يعيشه التلاميذ وظاهرة تستدعي اهتمام ذوي الاختصاص ونظرة جديدة للحدّ منها أو لاستغلالها من أجل السير الحسن لعملية تعليم وتعلّم اللغة العربية.

كما توصلت حين قمت بتحليل الاستبانيتين (استبانة الأساتذة واستبانة التلاميذ) إلى الإحاطة بواقع تعليم وتعلّم اللغة العربية الفصحى في الأقسام الابتدائية بعد أن أجاب كلّ أفراد العينة المدروسة (أساتذة وتلاميذ) عن عديد من الأسئلة التي صغتها أملا مني في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بواقع اللغة العربية في الابتدائية، الصعوبات التي يواجهها التلاميذ وأسبابها المختلفة، في الأخير قدّم الأساتذة مجموعة من الاقتراحات.

أما عندما قمت بتحليل المدونة، وجدت أن التلاميذ قاموا بتوظيف عناصر من لغة الأم (العامية) وهم يكتبون باللغة العربية الفصحى من أصوات وصيغ صرفية وتراكيب ومفردات، فكانت كتاباتهم مزيجا بين الفصحى والعامية وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على مزاحمة العامية للفصحى حتى في قاعات الدراسة.

بهذا حاولت تقديم إجابة مختصرة عن إشكالية البحث استخلصتها من الصفحات السابقة وذلك لتغني المطلّع عن قراءة البحث كلّ، وفيما يلي سأعرض أهمّ النتائج التي توصّلت إليها من هذا العمل البسيط لخصتها في النقاط الآتية:

-الثنائية اللغوية ظاهرة لغوية ليست خاصة باللغة العربية فقط ورغم ذلك فهي في حاجة إلى دراسات أكثر لخدمة تعليم وتعلّم اللغة العربية الفصحى في ظلّ مزاحمة المستوى العامي لاسيما في قاعات الدراسة؛

-الواقع اللغوي الجزائري واقع معقّد من حيث تعدّد الظواهر اللغوية فيه من ثنائية لغوية وازدواجية لغوية وتعددية لغوية، ومنه ضرورة الاهتمام بهذا الواقع عن طريق الدراسات الميدانية التطبيقية لفهم هذا الواقع؛

-على الرغم من الإصلاحات التي شنتها وزارة التي شنتها وزارة التربية الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وكذا القرارات السياسية القاضية بتعزيز مكانة اللغة العربية وتحسين تعليمها، فإنّ هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى ضعف المستوى اللغوي لخريجي مدارسنا بل خريجي معاهدنا وجامعاتنا؛

-تعدّ ظاهرة التداخلات اللغوية من الصعوبات التي تتكرّر كثيرا خاصة في المراحل الأولى من التعليم والنتيجة عن لغة الأم حيث تعرقل هذه الأخيرة السير الحسن لعملية تعليم وتعلّم اللغة الهدف كلّما اختلفنا والعكس يحدث كلّما تشابهنا؛

-ضعف المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية علما أنهم مقبلون بعد سنة من التعلّم على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي والدخول في مرحلة التعليم المتوسط؛

-صعوبة تعلّم اللغة العربية والتي تظهر من خلال التداخلات اللغوية وأنواعها والتي سجّلتها في التعابير الكتابية للتلاميذ أفراد العينة؛

-تنقسم التداخلات اللغوية التي رصدتها إلى تداخلات صوتية، صرفية، نحوية ومعجمية، وكما توصّلت إليه من تحليلي للمدونة، فقد كانت التداخلات النحوية هي السائدة ثم المعجمية بعدها التداخلات الصوتية ثم الصرفية؛

-بالنسبة للتداخلات الصوتية، حدثت بين الحروف المتشابهة في المخرج أو الصفات بل المتشابهة في طريقة الكتابة أيضا، مثل: (ض/ظ)، (س/ص)، (ت/ط) مما أدّى إلى خلط الأصوات على مستوى استعمال التلاميذ الكتابي للغة العربية. وتقع على عاتق المعلمين هذه المهمة إذ على كلّ واحد منهم أن يقوم بالعملية التعليمية على أكمل وجه، من تدريب أسماع المتعلّمين على التمييز الدقيق بين كلّ مخرج وصفاته باعتماد آليات التسجيل والفيديو والفيديو، القراءة الجهرية بمراعاة مخارج الحروف وحركاتها ممّا يؤدّي إلى تقليد التلميذ واحتذائه بما يسمع؛

-تعدّ الاختلافات الصرفية والنحوية بين المستوى العامي والمستوى الفصيح من معوقات التلاميذ أثناء إنتاج تعبير كتابي سليم، إذ تقوده هذه الاختلافات القواعدية إلى ارتكاب أخطاء وتداخلات ما على المعلمين إلّا الإكثار من التدريبات والتمارين اللغوية، لتعويد التلاميذ على النظام القواعدي للفصحى صرفا ونحوا، مع تحبيب نشاط المطالعة للتلاميذ، كتقديم قصص الأطفال للتلاميذ على سبيل المكافأة مثلما لاحظته في بعض الابتدائيات؛

•

-أما بالنسبة للتدخلات المعجمية، فكثر الكلمات الأجنبية (الفرنسية) في العامية أدى إلى انتقالها إلى لغة التعليم والتعلم للتلميذ. مما يؤكد ضرورة دراسة لغة الأم للتلميذ (العامية) والاهتمام بها وإحصاء مفرداتها الفصيحة أو القابلة للتفصيل لإدخالها ضمن الرصيد اللغوي للتلميذ في المرحلة الابتدائية، وبالتالي القضاء على صعوبة تعلم مفردات اللغة العربية الفصحى؛

-تشعبت الأسباب المؤدية إلى ظاهرة التدخلات اللغوية بين العامية والفصحى بداية من البيئة اللغوية المتميزة بالتعدد والثنائية اللغوية، فكثر الأنظمة اللغوية على أسماع التلاميذ والتي تتجاذبه، صنعت منهم منتجين لهجين لغوي (فصحى+عامية+فرنسية).

أما البيئة التعليمية، فظروف الحياة الصعبة لا تساعد على القيام بعملية التعلم وهي مما يضعف معنويات التلميذ وتجعله غير مستعد للتعلم.

إضافة إلى نقص الوسائل التعليمية الحديثة، ويمكن القول أنها منعدمة، فيبقى التلميذ يعتمد الحفظ والتلقي، فلا الوسائل السمعية البصرية حاضرة ولا المكتبة لتدعيم نشاط المطالعة وتقوية الملكة اللغوية للتلميذ، إذ وجود التلميذ داخل قاعة المطالعة ومحاط بالكتب المتنوعة والكثيرة، من شأنه أن يثير فيه حب القراءة والمطالعة وبالتالي إثراء رصيده اللغوي.

كما لابد من إعادة النظر في تكوين المعلمين ومراعاة تخصصاتهم الجامعية فكل معلم في مكانه المناسب؛

-قد تحتسب التدخلات اللغوية قضية سلبية على المتعلم إذ توقفنا عند حدوثها وفقط، لكن إذا كانت هناك دراسات لهذه التدخلات (صنفها، إحصاؤها وتعليلها) سواء من المعلمين أو المختصين في ميدان التعليمية، فحتمًا ستكون هناك نتيجة وهي تحديد أسباب حدوث هذه التدخلات ومحاولة معالجة المشكلة عن طريق إعادة النظر سواء في المناهج، طرائق التدريس وتكوين المعلمين؛

-النتائج التي توصلت إليها ذات دلالة عميقة، فهي نابعة من الممارسين الفعليين للغة العربية وهم التلاميذ وكذا القائمين على تعليمهم وهم المعلمون، فأراؤهم يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لأنها مستوحاة من الاستعمال اللغوي اليومي للغة العربية ومن الواقع اللغوي في المدرسة الجزائرية.

انطلاقاً مما سبق، أقول أنني حاولت في هذا البحث دراسة جانب من واقعنا اللغوي والمتمثل في تداخل العامية والفصحى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ تبين لي استعمال التلاميذ للغة العربية الفصحى مع تداخلها مع عناصر المستوى العامي للعربية سواء منها الأصوات، الصيغ الصرفية، التراكيب والمفردات، وذلك داخل قاعة الدرس. ولا شك أن دراسة الواقع اللغوي وما يتميز به من ظواهر ومشكلات لغوية تعليمية لهو المرحلة الحساسة والخطيرة لأنها تكشف عن الاختلالات التي يعانيها تلاميذنا ومتعلموا العربية من الناطقين بها، كما أنها قاعدة أساسية لمعالجة مشاكل تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى خصوصاً.

لابدّ إذن أن نبدأ بمعرفة المشكلة اللغوية، وصنفها والتعمق في دراستها، ومن ثم معرفة أسباب حدوثها وبعدها إيجاد الحلول المناسبة لها، وهذه التداخلات اللغوية من العادات التي على المتعلمين أن يتخلّصوا منها وهم يتعلمون الفصحى وهي من معائب الثنائية اللغوية، وتدلّ على الطاقة الضائعة في تعليم العربية وحيرة التلاميذ بين نظامين لغويين للغة واحدة.

ومن هنا وجب علينا إنجاز دراسات لسانية نفسية ولسانية اجتماعية وتعليمية للبحث في قضية التداخل اللغوي بين العامية والفصحى والذي يحدث أثناء عملية الحديث والكتابة.

وما هذا البحث إلاّ دراسة متواضعة منّي عسى أن تكون قد أجاب عن الأسئلة المندرجة تحت العنوان العام للبحث، وأتمنى أن يكون هذا البحث فاتحة لبحوث أخرى كما أرجو من الله أن يوفّقني لمواصلة البحث العلمي.

قائمة المراجع

*المراجع باللغة العربية:

أولاً: المعاجم:

- أفرام البستاني أفرام، منجد الطلاب، ط22، بيروت: 1987، دار المشرق.
- بشارة قيقانو أنطوان، المنجد في الحروف وإعرابها، ط1-لبنان: 1987، دار المشرق ش م م.
- بسام بركة، معجم اللسانية فرنسي عربي، ط1. لبنان: 1985، منشورات حروس-برس

ثانياً: الكتب:

- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ط3-1999، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط3-2010، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، تح: أبو عبد الرحمان عادن بن سعد، دط. القاهرة: 2006، الدار الذهبية..
- أبو الرب محمد، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1-الأردن: 2005، دار وائل للنشر.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ط4. مصر: دت، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1..
- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ط2. دمشق: 1999، دار الفكر.
- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، د ط. الجزائر: 2002، ديوان المطبوعات الجامعية.
- إسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، ط3-عمان: 2001، دار وائل.
- الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: فوزي عطوي، ط1. بيروت: 1968، دار صعب.

-
- الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2. لبنان: 2004، دار الروضة العربية.
- العايشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، الجزائر نموذجاً، الجزائر، مخبر الممارسات اللغوية-جامعة تيزي وزو.
- السيوطي جلال الدين، المظهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، ط1. بيروت: 1998، ج1، دار الكتب العلمية..
- الفاسي الفهري عبد القادر، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، ط5. الرباط: 2010، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الفيلاي عبد الكريم، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل المغربي، الرصيد المعجمي، ط1. الرباط: 2012، شركة مطابع الأنوار المغاربية.
- القاسمي علي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ط1. لبنان: 2008، مكتبة لبنان.
- آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف ورصد وتخطيط، ط1. الرباط، 2007، زاوية للفن والثقافة.
- أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمه بتصرفٍ وعلّق عليه عبد الرحمان محمد أيوب، د ط. القاهرة: 1954، مكتبة الأنجلو المصرية.
- بن عبد الله بوشوك المصطفى، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2. الرباط: 1994، الهلال العربية للطباعة والنشر.
- بيار أشار، سوسيوولوجيا اللغة، تع: عبد الوهاب ترو، ط1. بيروت: 1996، منشورات عويدات.
- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دط. المغرب: 1992.

-
-
- جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويخ.
- حسن عبد الهادي عصر، مهارات القراءة، د ط. 1992، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.
- حمداوي جميل، بيداغوجيا الأخطاء، ط1. الدار البيضاء: 2015، مطبعة النجاح الجديدة.
- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، د ط. الجزائر: د ت، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- خرما نايف، حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، دط. 988، عالم المعرفة، العدد126.
- ديديه بورو، اضطرابات اللغة، تر: أنطوان إ. الهاشم، ط1. لبنان: 1997، منشورات عويدات.
- مايكل فارس، التحجر اللغوي،
- سالمي عبد المجيد، مدخل إلى علم تعليم اللغات، محاضرات قسم الماجستير، جامعة تيزي وزو، قسم اللغة العربية وآدابها، 2004.
- سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، ط1. عمان: 1997، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سيبويه، الكتاب، دط-مصر: 1317، المطبعة الكبرى الأميرية.
- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط1. الجزائر: 2009، دار الخلدونية.
- صبحي صالح، دراسات في فقه اللغة، ط14. لبنان: 2000، دار العلم للملايين.
- عبد الحميد زيتون كمال، منهجية البحث التربوي النفسي من المنظور الكمي والكيفي، ط1. 2004، عالم الكتب.

-
-
- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر: 2007، موفم للنشر، ج1.
- عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط1. تونس: 1984، الدار التونسية للنشر.
- عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ط1. لبنان: 2014، دار الكتب العلمية.
- عبد الغني أيمن أمين، الصرف الكافي، ط1. الإسكندرية: 1999، دار ابن خلدون.
- علي الخولي محمد، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ط1. المملكة العربية السعودية: 1988.
- علي شتا السيد، علم الاجتماع اللغوي، د ط. الإسكندرية: 1998، مركز الإسكندرية للكتاب.
- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة الصرفية والنحوية والإملائية، دط. عمان: 2009، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- قاسم عاشور راتب/فؤاد الحوامدة محمد، أساليب تدريس اللغة العربية في المغرب بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كافي لويس جان، اللسانيات الاجتماعية، تر: محمد يحياتن.
- كولماس فلوريان، اللغة والاقتصاد، مجلة عالم المعرفة، تر: أحمد عوض، مر: عبد السلام رضوان. الكويت: 2000.
- ليونز جونز، اللغة واللغويات، محمد إسحاق العناني، ط1. عمان: 2009، دار جرير للنشر والتوزيع.
- مالك حسن، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغة، ط1. المغرب: 2013، منشورات مقاربات.

-
-
- محمد الأوراعي، التعدّد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط1. الرباط: 2002، منشورات كلية الآداب بالرباط.
- محمد المعتوق أحمد، الحصيـلة اللغوية، أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها، الكويت: 1996، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- محمد راجي زغلول، دراسات في اللسانيات الاجتماعية العربية، الأردن: 2005، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.
- محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث -قضايا ومشكلات، دط. القاهرة: 1998، دار قباء.
- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ط2. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مديرية التعليم الأساسي، التدرّج السنوي للتعلّمات، مرحلة التعليم الابتدائي مادة اللغة العربية، الجزائر: 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلّم للسنة الرابعة ابتدائي، الجزائر: 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2003، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

•
-ميجيل سيجوان ووليم ف-مكاي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد، السعودية: 1414، عمادة شؤون المكتبات.

-ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1. لبنان: 1984، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

-ميشيل ماكار، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، القاهرة: 2009، دار الكتاب الحديث.

-نهر هادي، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دط. الأردن: 2011، دروب للنشر والتوزيع.

-وافي علي عبد الواحد، اللغة والمجتمع، ط4. 1983، مكتبات عكاظ.

ثالثا: الرسائل الجامعية

-المصطفى بنان، التلقي اللغوي، قراءة لسانية تطبيقية في أخطاء تلاميذ السلك الأول الأساسي، أطروحة دكتوراه ، المغرب: 2002/2003، جامعة الحسن الثاني.

-أوشيش كريمة، التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى والعامية، رسالة ماجستير. جامعة الجزائر: 2002، قسم علوم اللسان.

-خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلّم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة سطيف: 2012.

-دحمان صحرة، ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين (الوسائل السمعية البصرية أنموذجا) رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 1999.

-سالمي كريمة، احتكاك القبائلية بالعربية الدارجة في كلام مزدوجي اللغة، دراسة وصفية للتداخلات اللغوية في بعض السياقات الاجتماعية، رسالة ماجستير في علوم اللغة العربية، جامعة تيزي وزو: 1996.

•
-فطومة سويس، مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 1988، معهد العلوم اللسانية والصوتية.

-لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 1996، معهد اللغة العربية وآدابها.

رابعاً: المجالات:

-أحمد حقي الحلي، "اللغة العربية وطرائق تدريسها"، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، ط2-لبنان: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية.

-أحمد عزوز، "الهيمنة اللغوية"، مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2014، المجلس الأعلى للغة العربية، ع(01).

-أحمد محمود عشاري، الاستبيان اللساني الاجتماعي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان: 1986، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد(5) ع (1).

-الأوراعي محمد، "الطبيعي والصناعي في اكتساب اللسان"، منشورات مجلة التدريس، أعمال ندوة "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، الرباط: 1985، جامعة محمد الخامس كلية علوم التربية.

-البسام عبد العزيز، "العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي"، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، لبنا: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي، معهد البحوث والدراسات العربية.

-السيد محمود، "واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور"، مجلة اللسان العربي، الرباط: ، العدد(66).

-الشرقي لحسن، "المسارات الانجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلّم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي والإعدادي"، مجلة علوم التربية، الرباط: 2014، العدد(58).

-
- الفصل شكري، "تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي"، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، ط2. لبنان: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية.
- القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: 2010، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ع(01).
- بشرى الفكيكي، "حصيلة تدريس اللغة العربية في إطار التواصل"، مجلة كلية اللغة العربية بمراكش-الرباط: 2013، ع(01).
- بوشحان شريف، "تعليمية اللغات الأجنبية بين البنوية والوظيفية التبليغية"،
- تازروتي حفيظة، "الرصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي"، مجلة اللغة العربية، المجمع اللغوي الجزائري، العدد(08).
- جحفة عبد المجيد وشوطا عبد اللطيف، "تحويل القدرة من المغربية إلى العربية"، مجلة في قضايا اللسانيات العربية، المغرب: 1992، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بنمسك.
- جميلة روقاب، "تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: 2014، جامعة تيزي وزو، ع(21).
- جوهاري سمير، "الاحتياجات التكوينية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات"، دراسة ميدانية بولاية سطيف، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر: 2012، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية-المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، العدد(11).
- حاتم صالح الضامن، "العامية والفصيحة"، ط2-مجلة اللغة العربية والوعي القومي، لبنان: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية.
- حروش موهوب، "ماذا لو ندرس العربية كلغة حية؟"، مجلة المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلة فصلية تربوية تعليمية، الجزائر: 2001، العدد(01).

- حلمي هليل، "ملاحظات حول الازدواج اللغوي"، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان: 1986، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الخامس، العدد الأول.
- زاكين زاهية، استعمال اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مجلة الممارسات اللغوية-الجزائر: ، مخبر الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري تيزي وزو.
- سعد الله أبو القاسم، "خطر الدخيل على الفصحى والعامية"، مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2001، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد (04).
- سعيد صمدي محمد، "اللغة العربية ومسألة التعدد اللغوي في المنظومة التعليمية"، رؤية عبد القادر الفاسي الفهري أنموذجا، مجلة كلية اللغة العربية، عدد خاص بأعمال ندوة تكريمية للأستاذ الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري في موضوع: اللغات بين الحث والواقع، المغرب: 2013، جامعة مراكش، ع(01).
- سعدي نسيم، "التصورات المنهجية في تعليم اللغة العربية"، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر: 2012، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، العدد(01).
- صالح بلعيد، "اللغة العربية والعولمة"، مجلة اللغة العربية-الجزائر: 2001، المجلس الأعلى للغة العربية، ع(04).
- طالب إبراهيمي خولة، "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية"، مجلة اللسانيات-الجزائر: 1981، قسم علوم اللسان، العدد(05).
- عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، الجزائر: 1973، جامعة الجزائر، ع(04).

-
- عبد الرحمان الحاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2003، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد خاص بالمنظومة التربوية.
- عبد الرحمان الحاج صالح، "قضايا التعريب في دول المغرب العربي-الجزائر أنموذجاً"، مجلة اللسان العربي-الرباط، مكتب تنسيق التعريب، العدد (66).
- عبد اللطيف عبيد، "اللغة العربية والتنمية الشاملة في المغرب العربي بين المبدأ والتطبيق، تونس نموذجاً"، مجلة اللسان العربي، الرباط، مكتب تنسيق التعريب، ع(66).
- علي القاسمي ومحمد علي السيد، "التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 1991، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- عشاري أحمد محمود، "الاستبيان اللساني الاجتماعي"، المجلة العربية للدراسات اللغوية 1986، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج5، ع1، ص16.
- كريمة أوشيش حماش، "النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي-دراسة تعليمية نقدية"، الجزائر: 2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير العربية، عدد(05).
- نادية العمري، "المقاربة التربوية لإشكال تعليم اللغة العربية"، مجلة كلية اللغة العربية، مراكش: 2013، ع(01).
- يحياتن محمد، "التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة"، مجلة اللسانيات، الجزائر: 2006، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، ع(11).
- يوسف الخليفة أبو بكر، "أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي"، مجلة اللسان العربي، الرباط: 1984، مكتب تنسيق التعريب، العدد(23).

-يوسف مقران، "في سبيل تكريس الملكة التواصلية"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: 2012، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع11.ص

خامسا: المكتبة الإلكترونية:

-سيف الدين الفقراء، تداخل اللهجات وأثره في تفسير الشذوذ في بنية الفعل المضارع، فلسطين: 2008، كلية الآداب جامعة مؤتة.

**المراجع باللغة الأجنبية:

1 :livres :

-Ahmed Boukous, Du bilinguisme « bilinguisme, diglossie et domination symbolique», Paris : 1985, éd Demoel.

-Ahmed Boukous, L’empreint linguistique en Berbère, 1989.

-André Martinet, Eléments de linguistique générale, 4eme éd, Paris :1998, Armande Colin.

-Charles Bouton, La linguistique appliquée, 3eme éd-1993, Presses universitaires de France.

-

- Cherifa Ghetas, Construction d'un texte narratif chez l'enfant Algérien entre 5et9ans, Revue spécialisé éditée par le centre d'enseignement intensif des langues, Université d'Alger : 1998, n°01.
- Christian Baylon, Sociolinguistique, société, langue et discours, 2eme édition, Nathan Université.
- C–N–D–P, Bultin mensuel d'information du centre nationale de documentation pédagogique, édition n°57, Alger, 1ere novembre 2003.
- De Saussure, Cours de linguistiques générale, 2eme éd–1994, ENAG/EDITIONS.
- Dominique Mainguenou, Aborder la linguistique, Paris : 1996, éd Seuil.
- Driss Almou, L'apport des erreurs à la didactique du Français langue étrangère prémiees d'une pédagogie de l'erreur, 1ere éd–Casablanca : 1997, Najah el djadida.
- J–E Hamer et M–Blanc, Bilinguisme et bilingualité, 2eme éd, Belgique : 1983, Pierre Mardaga.
- Jean De Bois et autres, Dictionnaire de linguistique et de sciences de langage, éd LARUOSSE, Paris : 1994.

–Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de Français langue étrangère et seconde, Paris : 2003.

–Khaoula Taleb Ibrahim, Les algériens et leur(s) langue(s), 2eme éd, Alger : 1997, El Hikma.

–Louise Dabén, Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues, Paris : 1994, Hachette.

–Louise Jean Calvet, La sociolinguistique, 2eme ed–Paris :1996, Presses universitaires de France.

–Marie Louise Moreau, Sociolinguistique–les concepts de base, Liège : 1979, Mardaga.

–Marie Rosa Agues Martins, Les phénomènes d’interférence linguistique dans l’enseignement, Apprentissage du Français à Praia, Maitrise en études française: 2007, Institut supérieur d’éducation.

–Paul Wold, Gabriel manessy, plurilinguistique, normes, situations, stratégies.

–Pid Corder, Introducing in applied linguistics, 1st published, Great Britain: 1973.

–R–Gallisson et D–Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris : 1976, Hachette.

–Tahar Zaboot, un “Code switching” Algérien : le parler de Tizi Ouzou, thèse de doctorat de linguistique–Sorbonne : 1989–1990, Paris (07).

–William F–Mackey, Bilinguisme et contacts des langues, Paris : 1976, Edition Klincksieck.

2: cites:

–Notion d’interferences et transferts linguistiques publié le 19 Décembre 2013 par MENDES prof Mona MPANZU ISCED–UTGE/ANGOLA cours de sociolinguistique.

–Code switching as a contenance of language interférence, the case of Efik Bilinguale, Nigeria, International journal of Asian, social, science, 2013.

فهرس

الموضوعات

أ.....	مقدمة
2.....	تمهيد: تحديد المصطلحات
2.....	1- لغة الأم واللغة الثانية
10.....	2- الاكتساب اللغوي والتعلم اللغوي
20.....	3- الملكة اللغوية
28.....	الفصل الأول: الوضع اللساني الاجتماعي في الجزائر
29.....	مدخل: أهمية دراسة الوضع اللساني الاجتماعي
31.....	2- الثنائية اللغوية
53.....	3- الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي
69.....	4- اللغات في المجتمع الجزائري (مكانتها، وظائفها والمواقف اتجاهها)
90.....	5- تعليم وتعلم اللغة العربية في الجزائر
108.....	الفصل الثاني: الاحتكاك اللغوي والتداخلات اللغوية
109.....	1- الاحتكاك اللغوي
112.....	2- التداخل اللغوي: تعريف، أنواعه وفائدته التعليمية
155.....	3- المزج اللغوي والتعاقب اللغوي
168.....	4- الاقتراض اللغوي
179.....	الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية
180.....	1- منهجية البحث

186.....	2- دراسة إحصائية تحليلية للاستباننتين
260.....	3- دراسة إحصائية تحليلية للمدونة
303.....	خاتمة
309.....	قائمة المراجع
324.....	فهرس الموضوعات
327.....	ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 02

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية

استبانة

خاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية

نرجو من سيادتكم المساعدة في إنجاز بحث أكاديمي بالإجابة عن هذه الأسئلة، وشكرا

☐	أنثى	☐	ذكر	التعرف على المستجوب: الجنس:
مهنة الأب:.....مستوى التعليم:.....				
مهنة الأم:.....مستوى التعليم:.....				

ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة:

1. ما هو التعبير الذي تفضّله في القسم؟

-التعبير الكتابي: ☐ لماذا؟.....

التعبير الشفهي: ☐ لماذا؟.....

2. هل تمارس نشاط التعبير الكتابي؟

-بسهولة ☐ لماذا؟.....

-بصعوبة ☐ لماذا؟.....

3. ما هي اللغة التي يستعملها التلميذ في القسم؟

-العامية التي تستعملها أنت في البيت ☐

-اللغة الفصحى (لغة المدرسة) ☐

4. ما هي اللغة التي تفضل أن تدرس بها؟

-العامية (لغة البيت) ☐ لماذا؟.....

-اللغة الفصحى ☐ لماذا؟.....

5. حينما تكتب تعبيراً، ترتكب أخطاء:

كثيرة ☐ متوسطة ☐ قليلة ☐ لا ترتكب أخطاء ☐

6. الأخطاء التي ترتكبها:

إملائية ☐ قليلة ☐ متوسطة ☐ كثيرة ☐

-

لماذا؟.....

.....

☐ نحوية
 ☐ قليلة
 ☐ متوسطة
 ☐ كثيرة

لماذا؟.....

☐ صرفية
 ☐ قليلة
 ☐ متوسطة
 ☐ كثيرة

لماذا؟.....

.....

7. هل تلاحظ تشابها في اللغة العربية التي تستعملها في البيت واللغة العربية التي تستعملها في المدرسة؟

نعم ☐ فيما تتشابه؟.....

.....

لا ☐ فيما تتشابه؟.....

.....

8. ما هي الأسباب التي تعتقد أنها السبب في عدم كتابتك تعبيرا كتابيا سليما؟

-لأنك لا تجيد الفصحى ☐

-لأن معلمك يتحدث بلغة البيت ☐

☐

-لأن لغة المدرسة صعبة

☐

-لأنّك لا تستعمل لغة المدرسة كثيرا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 02

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية وآدابها

استبانة

خاصة بأساتذة التعليم الابتدائي

نرجو من سيادتكم المساعدة في إنجاز بحث أكاديمي بالإجابة عن هذه الأسئلة، وشكرا

☐	أنثى	☐	ذكر	التعرف على المستجوب: الجنس: ذكر
				العمر:

ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة:

1. ما هي أهم ملاحظة تسجلها عن التعبيرات الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

.....

.....

2. تعتبر اللغة العربية لغة التعليم في المدرسة الجزائرية، فهل يجسدها التلاميذ في تعابيرهم؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

إذا كان الجواب ب: لا فلماذا؟

.....

3. هل تجد أن الأخطاء التي يرتكبها تلاميذ هذه المرحلة:

كثيرة ☐ متوسطة ☐ قليلة ☐ منعدمة ☐

4. من خلال تعابير التلاميذ، بإمكانكم التعرف على نوع الأخطاء المرتكبة وهي:

● نحوية	☐	قليلة	☐	كثيرة	☐	متوسطة	☐
● إملائية	☐	قليلة	☐	كثيرة	☐	متوسطة	☐
● صرفية	☐	قليلة	☐	كثيرة	☐	متوسطة	☐
● دلالية	☐	قليلة	☐	كثيرة	☐	متوسطة	☐

5. بصفتكم معلّماً للغة العربية في مثل هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم، فإلى ماذا يعود

ارتكاب هذه الأخطاء؟

● أسباب تعليمية ☐ قصور في المنهج التعليمي ☐

نقص في الوسائل التعليمية ☐

وضح:.....

.....

☐

• أسباب خاصة بالتلاميذ

☐

عدم التمكن من الضوابط الصوتية والنحوية والصرفية والفقر المعجمي

وضح:.....

☐

• أسباب متعلقة بخصوصيات الفصحى في حدّ ذاتها

وضح:.....

.....

☐

• التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى

وضح:.....

.....

• أسباب

أخرى:.....

.....

.....

6. تعتبر العامية أول ما ينطق به الكثير من تلاميذ مدارسنا، فهل تجد لها (العامية) أثرا في لغة

التلاميذ؟

☐

كثير

☐

متوسط

☐

قليل

☐

المكتوبة (تعبير كتابي)

☐

كثير

☐

متوسط

☐

قليل

☐

المنطوقة (تعبير شفوي)

7. تظهر آثار العامية في التعبير الكتابي للتلاميذ:

- على المستوى الصوتي ☐
- على المستوى الصرفي ☐
- على المستوى النحوي ☐
- على المستوى الدلالي ☐

8. ما رأيكم في مثل هذه الظاهرة؟

☐

• هي مشكلة تستدعي حولا

☐

• هي حالة طبيعية في مثل هذه المرحلة التعليمية

• توضيح:

9. هل تحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس؟

☐

في بعض الأحيان

☐

في كثير من الأحيان

☐

دائما

لماذا؟

10. في بعض الأحيان وأثناء تقديم الدرس تلجأ إلى استعمال العامية أو لغة أخرى بدل الفصحى

وهي:

العامية ☐ لماذا؟

الفرنسية ☐ لماذا؟

لغات أخرى ☐ لماذا؟

11. هل تلجأ إلى استعمال العامية داخل القسم لأسباب متعلقة:

• بكم كمعلم

☐

تجد صعوبة في الحديث بالفصحى

☐

توضيح:.....

.....

• بالتلميذ

☐

لا يفهم الفصحى جيدا

☐

للتقرب منه

☐

لترغيبه في التعليم

☐

توضيح:.....

.....

• باللغة العربية الفصحى

☐

صعبة

☐

معقدة

☐

أخرى

☐

12. ما رأيك في برنامج اللغة العربية المقرر للمرحلة الابتدائية؟

• في المستوى

☐

تعليقكم.....

• دون المستوى

☐

تعليقكم.....

13. هل ترى أن الطرق المعتمدة في تعليم اللغة العربية الآن تحول دون تأثير التراكيب العامية في

إنتاجات التلاميذ الشفهية منها والكتابية؟

نعم

☐

.....

لا

☐

.....



14. في رأيكم: العامية تساعد على تعلّم الفصحى؟

وضح:.....

.....



15. العامية تعيق تعلّم الفصحى

وضح:.....

.....

16. اقتراحاتكم:

.....

.....

.....

.....

الاسم:

.....: **اللقب:**

مهنة الأب:

مهنة الأم:

عدد الإخوة:

المطلوب: اكتب فقرة تصف فيها مدينتك أو قرينتك

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

الاسم:

.....: **اللقب:**

مهنة الأب:

..... مهنة الأم:

عدد الإخوة:

المطلوب: ما هو واجبك نحو وطنك؟ واذكر بطلا من أبطال الثورة تتمنى أن نكون مثله.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

الاسم:

اللقب:

مهنة الأب:

..... مهنة الأم:

عدد الإخوة:

المطلوب: تحدث عن الصداقة بين الزملاء في المدرسة

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ملحق

- الملحق 1: استبانة خاصة بالتلاميذ.

- الملحق 2: استبانة خاصة بالأساتذة.

- الملحق 3: التعابير.

Résumé

Les interventions linguistiques sont des sujets importants dans le domaine de la linguistique sociale et de l'enseignement des langues, L'intérêt des chercheurs occidentaux pour étudier ce phénomène en vain, ils cherchaient à percevoir les processus de connaissance qui contrôlent et clarifient les dimensions linguistiques, puis l'avancement de l'apprentissage des langues en Amérique, en Angleterre, en France et en Russie n'est qu'un bon résultat de ces études qui s'intéressent aux interventions linguistiques et l'intérêt des chercheurs occidentaux pour étudier ces phénomènes a deux objectifs principaux: un objectif théorique est de comprendre le développement de l'apprentissage d'une langue et un objectif pratique est d'améliorer l'éducation en fonction des résultats obtenus.

Dans cette recherche, j'ai essayé de savoir dans quelle mesure les interventions langagières étaient présentes chez les élèves du primaire, quels types d'interventions étaient plus fréquents, les raisons de ces interventions et les solutions appropriées pour les réduire.

La recherche est divisée en trois chapitres, précédés d'une préface intitulée: Définition des termes: langue maternelle et seconde langue, acquisition linguistique et apprentissage linguistique.

Le premier chapitre, intitulé "La situation linguistique sociale en Algérie.

Ce qui lui a ouvert la voie à l'importance de son étude dans l'amélioration des langues d'apprentissage et d'enseignement, J'ai également évoqué l'importance de ses études pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que le bilinguisme, le multilinguisme et le double langage, les langues de la société algérienne en termes de statut, fonctions et attitudes et l'enseignement et l'apprentissage de la langue arabe.

Le chapitre II était intitulé: Les interventions langagières: leur définition, leurs types et leurs bénéfices éducatifs, dans lesquels j'ai parlé de la friction linguistique et des causes d'occurrence, les phénomènes linguistiques qui en résultent c'est les Interventions linguistiques de toutes sortes (Linguistique, syntaxique et culturelle), les causes des interventions, et enfin le bénéfice éducatif.

Le phénomène de la synthèse linguistique (mélange de code), de la succession linguistique (alternance de code) et de l'emprunt linguistique (le calque)

Chapitre III: Titre: Une étude statistique analytique, un chapitre appliqué dans lequel l'expression écrite a été adoptée, deux questionnaires, un pour les élèves et un pour les

enseignants et l'échantillon de l'étude était des institutions élémentaires de la wilaya de Bouira (Kadiria, Lakhdaria, Bouira), La taille de l'échantillon est de 10 enseignants et 233 étudiants.

Dans ce chapitre, j'ai analysé les deux questionnaires et étudié l'analyse statistique du corpus où j'ai extrait les interventions, puis les ai classées.

Enfin, les résultats obtenus et les raisons conduisant au phénomène d'interventions linguistiques chez les élèves du primaire qui parlent la langue maternelle (dialecte) c'est:

- Niveau linguistique faible des étudiants.
- Les interventions linguistiques observées sont variées (vocales, morphologiques, syntaxiques et sémantiques).
- Les interventions vocales se sont produites entre des lettres similaires telles que: (Z / Z), (X / Y), (T / T).
- Les différences grammaticales entre le dialecte et le classique ont conduit à des erreurs grammaticales.

Mots français dans l'expression écrite des élèves.

Quant aux raisons, c'est un langage psychologique de l'infériorité linguistique de la reine, des raisons pédagogiques, des raisons sociologiques.

Pour réduire le phénomène des interventions linguistiques, il est nécessaire de fournir un bon environnement d'apprentissage pour les étudiants, ainsi que de fournir les moyens pédagogiques nécessaires, notamment modernes.

Reconsidérer la composition des enseignants et prendre en compte leurs spécialités universitaires, revoir les programmes et les méthodes d'enseignement et le plus important est de former les étudiants à la lecture continue.

Enfin, une étude sociale et éducative des interventions linguistiques entre le dialecte et le classique, qui est une partie importante de notre réalité linguistique algérienne, doit être étudiée.