الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"

الموسومة بـ :

أثر المتغيّرات السّوسيولسانية في تعليمية اللّغة العربيّة

– إعداد الطالب:

مصطفى مصطفاوي

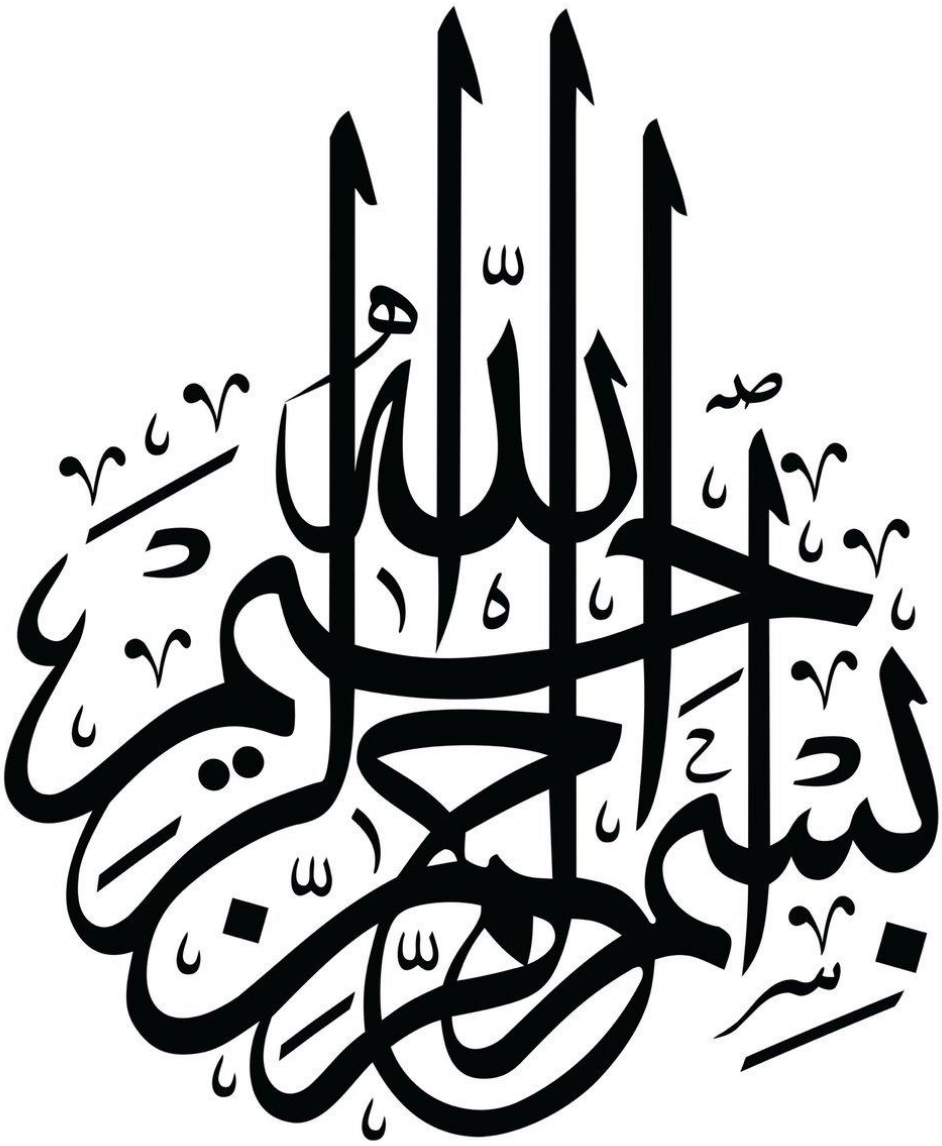
– إشراف:

أ.د محمد سعيدي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د الجيلالي بن يشو	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
أ.د مُحَمَّد سعيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
أ.د أحمد جلايلي	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي النعامة	عضوا
أ.د إبراهيم مناد	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي مغنية	عضوا
أ.د الغالي بن لباد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
د. منقور ميلود عبيد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مستغانم	عضوا

السنة الجامعية : 2018 م / 2019 م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى:

–اللذين ربياني وأدباني، وتحملا وعثاء الحياة من أجل رعايتي وتعليمي أنا وإخوتي، والدي ووالدتي أمدّ الله في عمرهما.

–إلى من كان لها فضل الصحبة في رحاب هذا البحث، شقيقة الروح ونسمتها، زوجتي الفاضلة التي كانت نعم العون والسند، والتي كانت وراء تذليل الصعاب، ورعاية الأبناء.

–إلى ابنتي، مصدر عزيمتي وإصراري : أميرة وريم.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفّقني لإنجاز هذا البحث، والذي آمـل أن يكون بداية لحياة مليئة بالجدّية.

يطيب لنفسي، ويحلو لفؤادي أن أتقدم بخالص الشكر الجزيل إلى من رسم لي طريق النجاح ورعى هذه الثمرة منذ كانت فكرة في الأذهان إلى غاية إخراجها في هذه الصورة، الأستاذ المشرف، "أ.د مُحَمَّد سعيدي" الذي أدين له بفضل التتلمذ في المرحلة الثانوية، وفضل الإشراف على رسالة الماجستير أولا، ورسالة الدكتوراه ثانيا، فكان المرشد والمعلم والسند، وأشكر له تلك التوجيهات والنصائح التي كان لها الأثر الحميد على هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين سيقومون بتقويم هذا البحث.

كما أعبر عن امتناني وتقديري لزوجتي الأستاذة بوزيدي رجاء –أستاذة محاضرة بجامعة تلمسان على مساعدتها ومساندتها لي أثناء إنجازي لهذا العمل..

مقدمة

مقدمة :

إن دراسة الواقع الاجتماعي وما يعكسه من ممارسات لغوية، تنعكس على الواقع التعليمي وما يُخلفه من عُسر وشرخ لغويين، لضرورة ملحة يقتضيها واقع تعلم اللّغة العربية في المؤسسات التربوية الجزائرية الذي بات يُعاني من الوهن والضعف.

من خلال هذه الرؤية لواقع تعليم وتعلم اللّغة العربية وما تُكابده العملية التعليميّة-التعلميّة في الأقسام، وطغيان هجين لغوي يتركز أساسا في العاميات واللغات الأجنبية وما تُفرزه من متغيرات سوسيولسانية تُشكّل مادة التواصل بين المعلم والمتعلم، بل وحتى الاستعمال اللغوي المتدني للّغة العربية في كتب تعليمها وتغليب أساليب الحكي والعاميات فيها، كان أحد أهم الدوافع للبحث والدراسة في علاقة الممارسات اللغوية في المجتمع بمخرجات تعليمية اللّغة العربية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

لهذا السبب حاولت من خلال هذا البحث الإجابة عن التساؤل الجوهري والإشكالية الآتية :

مامدى تأثير المتغيرات السوسيولسانية، التي أفرزها الواقع السوسيولغوي للمجتمع الجزائري، على واقع تعلم اللّغة العربية؟

وتندرج ضمن هذا التساؤل العام مجموعة من الأسئلة الفرعية تمثلت فيما يلي :

- ماهي أهم سمات الواقع السوسيولغوي في المجتمع الجزائري؟
- ما مدى تأثير المتغيرات الاجتماعية والجغرافية على تعلّم اللّغة العربية؟

- كيف ظهرت آثار المتغيرات السوسيولغوية في مُخرجات تعليمية اللّغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي؟

وللإجابة على هذه التساؤلات العلمية، حاولت قدر الإمكان جعل الدراسة مؤسسة على معطيات علمية وواقعية وأسس منهجية محاولا إظهار مواطن التأثر بالمتغيرات السوسيولغوية على لغة المتعلم.

لذا، كان الهدف معاينة الأحداث كما هي في واقع الممارسات اللغوية في المجتمع من جهة، وواقع تعليم وتعلّم اللّغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي من جهة أخرى، فكان البحث بهذه المعطيات يندرج ضمن حقلي تعليمية اللّغة وعلاقتها باللسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع اللغوي.

ولمّا كانت **فرضيات** البحث العلمي مرتبطة ولصيقة بإشكاليته وتساؤلاتها، فإن إشكالية بحثنا هذا ارتكزت على إجابات مؤقتة تطلبت تقصّي الحقيقة من خلال خطوات إنجاز هذا البحث تمثلت فيما يلي :

- **أسهمت الممارسات اللغوية الناجمة عن البيئة الجغرافية والتنشئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع في تشويه المنطوق اللغوي لدى المتعلمين.**

وقد قُمت باختيار عينة عشوائية من التلاميذ يجمع بينهم مستوى الثالثة ثانوي، من ثلاث ثانويات من منطقة أولاد ميمون وهي إحدى أكبر دوائر ولاية تلمسان وعين تالوت وهي آخر دائرة في ولاية تلمسان في الحدود مع ولاية سيدي بلعباس. اخترت مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي لأن تلاميذ هذا المستوى يتميزون بالنُضج اللغوي كفعل اجتماعي، أي أنهم يُتقنون لغة التواصل بما فيها من لهجات وتلونات لغوية ولغات أجنبية.

يتميز أفراد عينة البحث بوعي تام لمختلف الممارسات اللغوية في مجتمعهم، ويملكون لغتهم التواصلية الخاصة هي لغتهم الأم، وهم بذلك ليسوا بمنأى عن السلوكات اللغوية المتعددة المحيطة بهم، بالإضافة لتعلّمهم اللغة العربية الفصيحة لمدة تجاوزت العشر سنوات على الأقل.

ولعل أهم **الأسباب** التي دفعتني لاختيار ودراسة هذا الموضوع ما يلي :

- أهمية الموضوع من حيث تفرّعاته العلمية، فهو يمزج بين حقلي التعليمية وعلم الاجتماع اللغوي لتوصيف مظاهر الضّعف اللغوي لدى المتعلمين في المدرسة الجزائرية، وكلا الحقلين يعتمدان على البحوث الميدانية، فكان بحثنا ميدانيا في أساس المشكلة، وهو تأثير الواقع الاجتماعي والثقافي وانعكاساته اللغوية على تعلّم اللغة في المدرسة الجزائرية.
- لقد كان إنجاز هذا البحث بمثابة فرصة عملية لتطبيق بعض المعارف النظرية والمنهجية في حقل علم الاجتماع الذي يُعدّ من اهتماماتي إضافة إلى حقل التعليمية، فكانت فرصة القيام بالبحث الميداني من خلال الاستعانة بالمنهج الوصفي أثناء التطرق إلى واقع الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري ووصف العلاقات السوسيولغوية بين اللغات واللهجات المستعملة فيه. ثم كان الوصف جليّا لأفراد العينة ورصد بعض مظاهر التغير اللغوي والممارسات اللسانية وانعكاساتها على لغة المتعلمين داخل القسم.

كما استعنت بمجموعة من أدوات البحث الميداني على غرار الملاحظة العلمية لإنشاء مدونة تصف ظاهر الممارسة اللغوية للمتعلمين داخل القسم والمقابلة مع الأساتذة

لاستجلاء وكشف الحقائق، ثم تحليلها على ضوء المقاربات السوسيولسانية. وبناء على تصوري لطبيعة الدراسة اقتضى الأمر أن تكون الخطة في الشكل الآتي :

وزّعت البحث على ثلاثة فصول يتقدمها تمهيد، يتناول هذا الأخير بعض المفاهيم المتعلقة بحقلي تعليمية اللغة واللسانيات الاجتماعية وعلاقتهما ببعضهما. ثم خصّصت للدراسة النظرية فصلين، تناول الفصل الأول مفهوم التغير اللغوي في المجتمع ونشأه الدرس السوسيولساني ثم التطرق إلى أهم الأبعاد الاجتماعية والثقافية في التغير اللغوي.

أما الفصل الثاني فكان لوصف الواقع السوسيولغوي والنظام التربوي في الجزائر، حاولت فيه حصر مختلف اللغات واللهجات والتلونات اللغوية المُشكّلة للخارطة اللسانية الجزائرية. ثم انتقلت إلى الدراسة التطبيقية، والتي كانت في الفصل الثالث، من خلال ما أسفر عنه النزول إلى الميدان من معطيات واقعية، بدأتها بوصف عينة الدراسة ومجتمع الدراسة، ثم عرضت أهم الأدوات والتقنيات الإجرائية المنهجية المعتمدة في الدراسة، ثم عرضت مظاهر التأثّر بالمتغيرات السوسيولسانية لدى المتعلمين داخل القسم من خلال مستويات اللغة، الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية، مع التركيز على بعض المتغيرات الاجتماعية التي اتضح أن لها دورا هامّا في تعلم اللغة العربية كالبيئة الجغرافية والوضع الاجتماعي والثقافي لأسر المتعلمين و جنسهم.

وفي الأخير أنهيت الأطروحة بخاتمة ضمّنتها أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.

وقد ارتكز البحث على مجموعة من الدراسات السابقة، رغم قلة الدراسات التي تهتم بعلاقة التغيّر اللغوي الحاصل في المجتمع بتعليمية اللغة العربية عموما وفي المدرسة الجزائرية خصوصا. وما ورد في هذه الدراسات السابقة كان عموما حول التعددية اللغوية والازدواجية

اللغوية والتداخل اللغوي ... وربطها بالنظام التربوي أو المدرسة عموما. نذكر من بين الدراسات التي حاكت ولامست جوانب مهمة لموضوعنا ما يلي :

1– دراسة لحنان عواريب بعنوان "أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية–مدينة ورقلة عينة–"، وهي بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في لسانيات اللغة العربية وتعليميتها بجامعة ورقلة. وضّحت فيها الباحثة تأثير اللغة الأم واللهجات المتداولة في المجتمع الجزائري بالتعبيرين الشفوي والكتابي لتلاميذ المدرسة الجزائرية، حيث خلصت إلى أن التعدد اللغوي له تأثير واضح على اللغة المكتوبة والمنطوقة للمتعلمين. وتتفق هذه الدراسة مع موضوع بحثي في علاقة لغة المحيط الخارجي للمتعلمين، الـمُتّسمة بالتعدد اللغوي، بلغتهم المنطوقة والمكتوبة داخل الفصل الدراسي.

2–دراسة ثانية للباحثة الزهرة بن عائشة عنوانها "التعدد اللغوي والاتصال بحوض المتوسط–دراسة ميدانية لواقع التعدد اللغوي والاتصال لدى التلميذ الجزائري أنموذجا–" وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع الاتصال بجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان خلال السنة الجامعية 2017–2018. هدفت الباحثة بدراستها إلى معرفة الوضع اللغوي بحوض المتوسط والعلاقة بين اللغة والاتصال لدى التلميذ الجزائري، كما حاولت كشف الدور الذي يلعبه النظام التربوي الجزائري في فرض وضعية لغوية متعددة ضمن مشاريع خاصة، تحت سياسة عامة. وقد أظهرت نتائج دراستها وجود تفاعل وتداخل عدة عوامل في

تشكيل الواقع اللغوي لدى التلميذ الجزائري، من محيطه الأسري، إلى وسائل الاتصال والتكنولوجيات الحديثة إلى المحيط المدرسي...

تتفق هذه الدراسة مع بحثي في جزئية تأثير المحيط الأسري والمتغيرات الاجتماعية المحيطة به على لغة التلميذ في محيطه الدراسي.

3– دراسات أخرى باللغة الإنجليزية، جُمعت في كتاب بعنوان علم الاجتماع اللغوي وتدريس اللغة Sociolinguistics and Language Teaching، بإشراف ساندرا لي ماكاي Sandra Lee MacKay ونانسي هورنبرقر Nancy H. Hornberger. تطرّقت معظم الدراسات المنشورة فيه إلى أهم المتغيرات الاجتماعية والإقليمية وعلاقتها بتدريس اللغات الرسمية، فالإنجليزية كغيرها من اللغات تتغير في نطقها ونحوها ومفرداتها... وفقا لعوامل اجتماعية وإقليمية. ما يضع المعلمين في مواجهة هذه المتغيرات التي أثّرت مسبقا على لغة المتعلمين. حيث كان لزاما عليهم استثمار التلونات اللغوية داخل الفصول الدراسية لإثراء العملية التعليمية، لأنها نتاج ثقافات وهويات أخرى، والتفاعل معها بإيجابية يُؤدي حتما إلى تطوير الكفاءات اللغوية والأدبية للمتعلمين.

بالإضافة إلى الصعوبات التي يتفق عليها معظم الباحثين خلال إنجاز أطروحاتهم، على غرار مشاكل النزول إلى الميدان وما يكتنفه من الصعوبات، واجهتني إحدى الصعوبات المتعلقة بافتقار حقل اللسانيات الاجتماعية لمناهج بحث خاصة، ما استلزم مني استعارة بعض المنهجيات من علوم الاجتماع والأنثربولوجيا والإثنوغرافيا لأن البحث في الواقع اللغوي والاجتماعي بالجزائر من أعقد المهام العلمية لارتباطه بالواقع السياسي والاثنوثقافي للبلاد.

هذا وقد اعتمدت في إنجاز هذا البحث على مكتبة متنوعة التخصصات والمجالات من اللسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع والأنثربولوجيا والتعليمة...، كان أهمها كتاب دليل السوسيولسانيات لفلوريان كولماس بنسختيه الإنجليزية والمترجمة إلى العربية.

وفي الأخير أحمد الله وأشكره على توفيقي وعوني في إنجاز هذا البحث، ولا أنسى أن أشكر كل من قدّم لي يد العون بداية بالمشرف على هذا البحث **الأستاذ الدكتور سعيدي مُحَمَّد**، وأصدقائي الذين قدّموا لي تسهيلات خلال مرحلة العمل الميداني في الثانويات، مستشاري التوجيه المدرسي وأساتذة مادة اللغة العربية، والدكتورة بوزيدي رجاء بقسم علم الاجتماع بجامعة تلمسان، وكل من قدّم لي توجيها أو نصحا أو رأيا أنار لي به طريق البحث.

تعليمية اللّغة

واللسانيات الاجتماعية

مدخل: تعليمية اللّغة واللسانيات الاجتماعية

أولا: تعريف اللّغة

يُعدّ مفهوم اللّغة من المفاهيم الأساسية عند أغلبية العلماء والباحثين، بِحُكم ارتباطه بمختلف العلوم ومجالات البحث، كعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا ...إلخ، حيث تُعتبر اللّغة مظهراً رئيسيا من مظاهر السلوك الإنساني، وهي تحمل عددا من المعاني والرموز التي تُفسّر العديد من السلوكيّات من مختلف النواحي العلمية، الأدبية، الدينية، الاجتماعية، النفسية ...ونظرا لِشَساعة موضوع اللّغة سنكتفي بعرض مجموعة من التعاريف التي تخدم منهجية البحث وأهدافه، وتُوضح اللّغة كظاهرة اجتماعية ومدى تأثير وجودها في المجتمع.

تعريف ابن جنيّ للّغة من التعريفات الشاملة والتي سبق فيها غيره من العلماء حيث يُعرّفها بـ"أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]. وبهذا التعريف نستطيع اعتبار اللّغة سلوكا اجتماعيا وظاهرة اجتماعية شأنها شأن الظواهر التي يهتم بها حقل علم الاجتماع، أي مرتبطة ارتباطا عضويا بوجود الإنسان والمجتمع.

وفي تعريف آخر للّغة يُعْلِمنا ابن خلدون بأنّ "اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصود، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهي في كل أمة بحسب

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، منشورات مُحَمَّد علي بيضون، دار الكتب، 2001، ص 87.

اصطلاحاتهم"[1]. من خلال هذا التعريف يتضّح أنّ اللّغة هي وسيلة أساسية يستخدمها الأفراد لتحقيق أهدافهم المختلفة.

وبهذا نستنج أن اللّغة مفهوم شاسع تبعا لاختلاف المجتمعات وأهداف أفرادها، فالإنسان اجتماعي بطبعه والاجتماع لا يتمّ إلاّ باللّغة والمعاني والأصوات التي تحملها فهي ظاهرة اجتماعية، صوتية، تركيبية.

"اللّغة إذن، هي نمط تنظيري يُوجد فقط في عقل جماعة المتكلمين وليس في إنتاجهم اللغوي، أي أنه لا يُمكن أن يكون موجوداً في العالم الواقعي بشكل منفصل إلاّ في الكتب، بهذا يُمكن لأي مجموعة من الأنماط اللغوية الشخصية أن تُكَوّن فيما بينها لغة ونمطا لغويا من الممكن أن يكون أساس التجمع جغرافيا ليكون المجموع نمطاً جغرافيا، ومن الممكن أن تكون عِلّة التجمع عاملاً اجتماعيا ما، ليكون المجموع لهجة اجتماعية، وبالتالي تتجمع التجمعات الجغرافية والاجتماعية الخاصة تلك في تمثيل نظري أكبر وهو اللّغة"[2]. وبهذا يُعدّ الفرد مُنتجا للّغة (اللّغة خاصية إنسانية) وليس مُطوراً لها فقط، هدفها نقل المعلومات وتحقيق مختلف الأهداف.

تُعتبر اللّغة وسيلة أساسية وذات فعالية تتحكم في تحقيق أهداف الفرد وحاجاته، ولا ينجح الأمر إلاّ ضمن الرموز التي اتفقت عليها الجماعة، كنوع من التعاقد اللفظي والرمزي الذي يتخذ الطابع الاجتماعي وتلعب اللّغة دورا أساسيا في إلحاق صفة المدنية

[1] عبد الرحمن بن خلدون، تاريخ العلاّمة ابن خلدون، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص 1056.

[2] مُحَمَّد الشرقاوي، الفتوحات اللّغوية : انتشار اللّغة العربية وولادة اللهجات في القرن الأول الهجري، ط1، طبعة دار التنوير، بيروت، القاهرة، تونس،2013، ص 34.

والجمعية، ولعل قصة حيّ بن يقضان المعروفة تُجسّد هذا المعنى، حيث حين يكتسبها الفرد يُصبح قادرا على مشاركة الجماعة تصوراتها ومميزاتها.

"يُؤكّد أنطوان مايي Antoine Meillet أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية مستقلة عن وجود الأفراد وسابقة عليهم، فهي تفرض وجودها على الفرد، حيث يكتسب من خلالها التصورات الجمعية للجماعة وعن طريقها يتحقق له الوعي الجمعي"[1]. فالوسط الاجتماعي هو الراعي والمطوّر الأساسي للّغة، حيث ترتبط به وتتشكّل في ظلّه عن طريق الظروف الجغرافية والاجتماعية، والاقتصادية والثقافية والسياسية التي يعيش في ظِلّها مُتحدِّثوها. لِذا أصبح من الضروري إعطاء اللّغة المكانة والأهمية التي تليق بها من خلال السعي إلى تطويرها ونشرها في المجتمع وأنساقه وهذا ما يُعَبَّر عنه بالسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، أحد أهم مجالات اللسانيات الاجتماعية.

"لقد عُرّفت اللّغة منذ حوالي عقد ونصف العقد بأنّها نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا التي تتّسم بقبولها للتجزئة ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه، ولتحقيق الاتصال بالآخرين وذلك (بواسطة) الكلام، والكتابة"[2]. تُوجد علاقة حتمية بين اللّغة والمجتمع تجعل الفرد يبحث مُجبرا عن سُبل امتلاكها من أجل تشكيل أنماط مختلفة من العلاقات الاجتماعية، فهي أساس انتظام الحياة الاجتماعية. فاللّغة ضرورية للفرد والمجتمع معا انطلاقا من الوظائف التي تُؤدّيها لِكِليهما وللحياة عامة.

[1] روي سي. هجمان، اللّغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة وتقديم : داود أحمد السيد، ط2، عالم الكتب، القاهرة، ، 2000، ص 26.

[2] مُحَمَّد يونس، مدخل إلى اللّسانيات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004، ص26.

وأيضا "في تعريف عبد القاهر الجرجاني، حيث قال أن اللّغة عبارة عن نظام من العلاقات والروابط المعنوية التي تستفاد من المفردات والألفاظ اللغوية بعد أن يسند بعضها إلى البعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد، وتُمثل "نظرية النظم" مجمل جهود عبد القاهر الجرجاني، حيث جعل اللّغة في الجانب النظري، والكلام في الجانب التطبيقي وأطلق على الأول علم اللّغة والثاني الوضع اللّغوي."[1]

"إنّ اللّغة هي مجموع الشروط التي تجعل بناء اللّسان ممكنا وحظوظ هذه الشروط كبيرة لتكون صالحة مهما كان اللّسان، فاللّغة وظيفة إنسانية، وظيفة مرتبطة بالجنس وإذا أمكن اكتساب لسان من الألسن، فذلك راجع على الأقل جزئيا إلى الصبغة الفطرية للّغة، فكل طفل قادر –باستثناء حالة العصفور الذهن– على اكتساب لسان (أو عديد من الأّلسن) مهما كان."[2]

"وقد فرّق فرديناند دوسوسير Ferdinand De Saussure بين اللّغة الملكة langage، واللّغة المعينة langue، فاللّغة الملكة هي المقدرة الفطرية التي تميُّز الإنسان عن الحيوان، أمّا اللّغة المعينة كالعربية أو الانجليزية أو الصينية فهي نظام مُكتسَب متجانس، إنّها نظام من العلامات قِوامه اتحاد المعنى بالمبنى"[3]. "فقد توصل دوسوسير De Saussure بعد دراسة معمّقة للّغة إلى اكتشاف المميزات التي تتميز بها كل من اللّغة والكلام بعد أن

[1] الزهرة بن عائشة، التعدد اللغوي والاتصال بحوض المتوسط–دراسة ميدانية لواقع التعدد اللغوي والاتصال لدى التلميذ الجزائري –أنموذجا– أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع،2017–2016، جامعة تلمسان، ص 47.

[2] روبير مارتن، مدخل لفهم اللّسانيات، ترجمة: عبد القادر المهبري، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، سبتمبر، 2007، ص 67.

[3] مُحَمَّد يونس، المرجع السابق، ص26.

كان ينظر إليهما على أنهما شيء واحد، فاللّسان هو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم، أو مستمع مثالي ينتمي إلى مجتمع لغوي له خصوصيات ثقافية وحضارية والكلام هو التجسيد الفعلي والواقعي للّسان وتختلف من شخص إلى آخر تبعا لاختلاف البيئة والمستوى الدراسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي "[1].

"وأُضيف بعد دوسوسير De Saussure وخاصة من قِبل اللّساني الفرنسي غوستاف غيوم Gustave Guillaume طرف ثالث هو: الخطاب وهو المجموع اللاّمتناهي للّفيظات الممكنة التي يُمثّل الحديث فرعاً منجزاً منها، فيكون اللّسان إذن النظام الكفيل بتوليد الخطاب (وحَلْقَتِهِ)"[2].

وقد "أجمل جاكبسون رومان Roman Jackobson وظائف اللّسان وهو من أبرز اللسانيين الذين اهتموا بهذا الموضوع وهي كالتالي:

- **الوظيفة التبليغية:**

وهي وظيفة اللسان الأساسية، تتمثل في نقل الفائدة والخبر وتندرج في الغرض الأصلي من الكلام وهو التبليغ والفهم وتشمل عناصر دورة الخطاب ككل.

- **الوظيفة التعبيرية:**

وتتمثل في التعبير عن الأحاسيس، المشاعر، والعواطف وتتعلق بالعبارات والعناصر اللغوية التي تخصّ موقف المتكلم في تأدية رسالته، أو تبليغ خطابه وتُسمّى كذلك بالوظيفة الانفعالية، وتظهر هذه الوظيفة بشكل واضح في الشعر الوجداني.

[1] بن زروق نصر الدين، دروس ومحاضرات في اللّسانيات العامة، ط2، كنوز الحكمة، الجزائر، 2011، ص 15-16.

[2] روبير مارتان، المرجع السابق، ص65.

- **الوظيفة الخطابية:**

وهي التي تتّضح عندما يُوجه الخطاب إلى المرسل إليه أو المخاطَب بفتح الطاء من أجل التأثير في نفسه ودفعه إلى الانفعال والتجاوب مع الخطاب لغويا، أو حركيا وذهنيا وذلك بتوجيهه بحسب رغبة المتحدث ومقاصده.

- **الوظيفة التوصيلية:**

وهي تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب، وتتمثل في تلك المؤشرات أو العناصر اللغوية التي تُستعمل لتوصيل الكلام وللتأكد من استمراره ولفت انتباه السامع إلى أن الخطاب يصله في أحسن الأحوال وأفضل الظروف وأن القناة الموصلة للكلام على أحسن وجه ومن أمثلة ذلك أدوات التنبيه أَسمعت، أَفهمت، مفهوم، نعم، قلت ذلك أو كلمة ألو...إلخ.

- **الوظيفة اللّسانية:**

وتُسمى أيضا الوظيفة التحقيقية، هي وظيفة ذات طابع خاص، ذلك لأنها تتعلق ببنية النظام اللغوي ووصفه من الناحية الصورية التجريدية وتتمثل في نحو اللّغة، وصرفها ونظام أصواتها وتراكيبها وتُسمى هذه الوظيفة باللّغة الأجنبية Métalangage وتُظهر هذه الوظيفة مدى إدراك المتكلم للوضع الذي يستعمله أثناء عملية التخاطب اليومي"[1].

- **الوظيفة الجمالية:**

"ويُسميها جاكبسون Jackobson الوظيفة الشعرية، ذلك لأن الشعر يُصوّر الجانب الجمالي للّغة أحسن تصوير بما يشتمل عليه من موسيقى داخلية وخارجية ومحسنات

[1] بن زروق نصر الدين، المرجع السابق، ص18.

بديعية وصور بيانية"[1]. يتضح أنّ اللّغة وسيلة لترجمة الأفكار والمشاعر، يتم بواسطتها التواصل مع الآخرين، اكتساب المعارف والقدرة على الإبداع من خلال الاستمتاع بالقراءة، التدوين، التفكير والتخيّل.

خصائص اللّغة:

تتميز اللغة بعدة خصائص نذكر منها الآتي:

"كونها علامات:

عرّف دوسوسير De Saussure العلامة "بأنها المجموع الناجم عن ارتباط الدال بالمدلول" ويقصد بذلك انّ العلامة ليست لفظاً مجرداَ من معنى، بل هي لفظ يفهم منه عند إطلاقه ولا يُمكن الفصل بين الدال والمدلول. والفرق بين العلامات القواعدية، والمعجمية انّ الأولى يمكن حصرها بعد الاستقرار، أي انّهَّا محدودة العدد، وينوب بعضها عن بعض للدلالة على معانٍ صرفية، أو نحوية معينة وذلك مثل أداة التعريف، تاء التأنيث، صيغة فاعل، أمّا المعجمية فهي غير محدودة العدد لدخول علامات جديدة في كل وقت لأنها تشير إلى أشياء خارج اللّغة، وهذه الأشياء غير متناهية وعادة ما تدون المعاجم اللغوية العلامات المعجمية دون القواعدية "[2] .

[1] بن زروق نصر الدين ، المرجع السابق، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص.27

"الاعتباطية:

ولو كان في اللّفظ ما يدل على معناه أو في المعنى ما يتقضى أن يعبر منه بلفظ معين انما هو عمل اعتباطي عشوائي لا يخضع لمنطق أو تعليل، وفي هذا تخالف اللّغة الطبيعية الرموز المعبرة كإشارة الصليب التي تدل على صلب المسيح عند النصارى "[1].

"كونها نظاما:

الاعتراف الذي وجهه دوسوسير De Saussure، علامات يعّرف اللّغة بأنّها أصوات دون ذكر خاصية النظّام يقول «دوسوسير» انّ أخطاء مصطلحات وكل طرائقنا في تسير أمور اللّغة المعنية إنّما تصدر عن افتراض مقصود مضمونة انّ هناك جوهراً في الظاهرة اللغوية، فاللّغة العربية مثلا عي ليست هي الأربعة وثلاثين صوتا التي تتألف منها، بل الطرائق المختلفة التي توصف بها تلك الأصوات لتكوين كلمات وجمل مختلفة وفقا لأغراض المتكلم الخطابية. "[2]

"القابلية للتجزئة:

يُشير اللِّسانيون عادة إلى نوعين من التجزئة: تجزئة التراكيب إلى متفرقات، وهي المسمَّاة بالتجزئة الأولى وتجزئّة المصرّفات إلى أصوات وهي ما يُسمى بالتجزئة الثانية.

[1] بن زروق نصر الدين ، المرجع السابق ، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص29.

الإنتاجية:

من أهم الخصائص التي تُميز اللّغة البشرية عن لغات الحيوانات، ما يُعرف بالإنتاجية التي تعني أنَّ المتكلمين يستطيعون أن ينطقوا بتركيبات لم يسبق لهم أن سمعوا بها من قبل ويعود هذا جزئيا إلى الوضع السابق للّغة، وجزئيا إلى استعمال المتكلم. أي أنّ ما تعارف عليه أهل اللّغة يقتصر فقط على وضع المفردات والأنماط أو المناويل التركيبية دون المقولات التي يستخدمونها المتكلمون.... وقد تحدت ابن مالك في الشأن وأكد المتكلمين غير مقيدين في كلامهم بما قيل سابقا، أي ليس عليهم أن يحفظوا كل الجمل التي قيلت قبلهم كي يصدق علمهم، أنهم يتكلمون العربية بل عليهم أن يتقيدوا بما وضعته العرب في المفردات والمركبات الجزئية فقط، أما الجمل فبإمكانهم أن يقولو منها ما يشاءون وهو ما يعرف في اللسانيات الإنتاجية أي إمكان إحداث أو فهم جمل جديدة لم تنطق من قبل."[1]

"النقل الثقافي:

إن بتنوع اللغات تتنوع الثقافات ويكتسب الطفل لغته من المحيط الذي يعيش فيه بغض النظر عن عرقه، أو الجينات التي يرثها من والديه، فالمولود الإنجليزي الذي يعيش في بيئة لغوية فرنسية سيتحدث الفرنسية وليس الانجليزية ولا شك أنّنا نقصد هنا اللّغة المعيشة وليس اللّغة الملكة هي مقدرة موروثة كما سبقت الإشارة. فاللّغة المعنية تنتقل من فرد إلى آخر بالتعلم وليس ما ورثه وهذا ما يُسمّى بالنقل الثقافي وهو عنصر مهم في اكتساب

[1] مُحَمَّد يونس علي، المرجع السابق، ص34.

اللّغة"[1]. هذا وتتنوع الثقافات أيضا بتنوع اللغات ويكتسبها الفرد من خلال التعلم الذي يفرضه عليه مجتمع المنشأ، والذي يعد نقلا ثقافيا.

تُعبّر اللّغة عن ثقافة المجتمع وحضارته، عن تاريخه وحاضره، عن مميزاته وخصوصياته الثقافية والفكرية على وجه الخصوص. فاللّغة تحمل ثقافة المجتمع الشفهية والمكتوبة ولن يكون للمجتمع أي وجود حقيقي في ظل غياب تلك الثقافة وذلك الموروث الحضاري. كذلك نجدها تحقّق التواصل بين أفراد المجتمع الواحد، تعمل على توليد تاريخ مشترك، الأمر الذي يعمل على توحيد أفراد المجتمع، خاصة إذا كانت اللّغة مشتركة تفضي إلى نوع من وحدة الشعور والتفكير لدى الناطقين بها، وتربطهم بروابط وثيقة، وتضمن لهم الحياة المشتركة. فهذا الارتباط العضوي والآلي بين اللّغة والمجتمع أصبح مهما للفرد بل ومعبرا عن خصوصيته التي لا يُقبل الاقتراب منها، لأنها رمز من رموز هويته، تُحدد انتماءه وتحفظ له حقوقه وتلزمه بواجباته.

ثانيا: تعريف اللسانيات الاجتماعية

نجد من أبرز الكتب التي تناولت موضوع اللّغة الكتاب الشهير "دروس في اللسانيات العامة" للعالم اللغوي فرديناند دوسوسير Faerdinand De Saussure، وقد ضمّنه معظم أرائه وأفكاره. وكان هدف دوسوسير De Saussure هو تأسيس علم جديد يُعنى بدراسة اللّغة دراسة علمية دقيقة، فحدّد مفهومه للّغة وقد ركز على دراسة كل ما هو خارج عن اللّغة.

[1] محمّد يونس علي، المرجع السابق ،ص35.

تبنّى دوسوسير De Saussure المنهج البنيوي في دراسته للّغة وعلى الرغم من ذلك لم يستبعد الصفة الاجتماعية للّغة فعرّفها بأنها: "نتاج اجتماعي لملكة الكلام، ومجموعة من الموضوعات يتبناها الكيان الاجتماعي ليُمكّن الأفراد من ممارسة هذه الملكة."[1] "و اللّغة بالنسبة له قبل كل شيء مجموعة أصوات، ويعّرفها بأنها مؤسسة اجتماعية ومن أبرز مميزات اللّسانيات السوسيرية أنها:

- لسانيات وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها.
- لسانيات سانكرونية تهتم بوصف اللّغة في حالتها الثابتة.
- لسانيات تُعطي الأسبقية للمنطوق من اللّغة على المكتوب.
- لسانيات تهتم بالنسق اللغوي فلا قيمة للعنصر خارج النسق.

وقد بنى دوسوسير De Saussure مفهوم النسق انطلاقا من قطيعة مع النزعة الإسمية Normalisme المعروفة الكلاسيكية والتي تزعم أنّ الأشياء تحمل معها أسماءها وأنّ الأفكار سابقة على التسمية والاصطلاح ومن أشهر مبادئها "من تعّرف على الأسماء تعّرف على الأشياء" واعتمد دوسوسير De Saussure مفهوم العلامة "la signe" والتي تقوم على العلاقة بين عنصرين هما: الدال والمدلول Le signifie/Le signifiant واستنتج أنّ هناك مبدأين أساسين يُلازمان العلامة وهما: الاعتباطية ووظيفة الدال."[2]

[1] فرديناند دوسوسير، دروس في اللسانيات العامة، ترجمة: مُحَمَّد الشاوش،مُحَمَّد عجينة، صالح قرمادي، الدار العربية للكتاب ،تونس، 1985، ص 29.

[2] علي آيت أوشان، اللّسانيات والتربية : المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص20.

"إنّ كل لغة تستمد وجودها وخصائصها من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، لذا لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل خصائصها ومميزاتها عن شروطها الاجتماعية، وبناء عليه أصبحت السوسيولسانيات من المباحث اللّسانية الحديثة التي تشكّل بالنسبة للباحث الديداكتيكي حقلا مرجعيا خصبا لمقاربة بعض الظواهر الاجتماعية المرتبطة باللّغة، فالباحث الذي يشتغل يبحث تعليم وتعلّم اللّغة على ضوء معطيات سوسيولوجية يجد نفسه في اتجاه أبحاث تدرس الطابع المتداخل للبنيات اللغوية والاجتماعية والمظهر العلائقي في تعليم اللّغة وتعلم اللّغة."[1] كذلك "نجد جهود "وليام ليبوف" اللغوية والنقدية لنظرية «دوسوسير» التي أنجبت علما جديدا أطلق عليه (علم اللّغة الاجتماعي) ترجمة لمصطلح (sociolinguistique)."[2]

من خلال ما سبق، يمكننا تعريف علم اللّغة الاجتماعي على أنه دراسة علاقة اللّغة بالمجتمع، فالباحث اللغوي يستعين بالوقائع الاجتماعية لوصف الوقائع اللغوية، وبالتالي يكون المجتمع الأداة واللّغة الهدف المنشود. على غرار ذلك يوجد في مقابل هذا العلم علم آخر من علوم الاجتماع يسمى علم الاجتماع اللغوي الذي يستعمل الوقائع اللّغوية كأدوات لبلوغ الفهم المعمق للوقائع الاجتماعية. أي أن اللّغة هي التي تمثل أداة لبلوغ الهدف المنشود من وراء الدراسة وهو فهم أو وصف الوقائع الاجتماعية.

[1] على آيت أوشان، اللّسانيات والتربية المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، المرجع السابق، ص20.

[2] عواريب حنان، أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية – مدينة ورقلةعينة– رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم اللغوية– تخصص لسانيات اللغة العربية وتعليميتها، السنة الجامعية 2015-2016،ص57-58.

"في نظر رومان جاكوبسون Roman Jackobson، اجتماعيات اللّغة هي جزء لا يتجزأ من اللّسانة (اللسانيات) وفي نظر "جوشوا أ.فيشمان Jushua A.Fishman ومعاونوه اجتماعيَّات اللّغة واللسانة الاجتماعية هما بوجه عام علمان مترادفان، على الرغم انَّ اللسانة اجتماعية مندرجة في أفاق علم الاجتماع."[1] "ولا تبدو القواميس المختصة في المصطلح اللّساني ظاهرة من جانبها للحسم في الموضوع فعلى سبيل المثال، نقر أنها انَّ اللسانة الاجتماعية جزء من اللسانة التي يتقاطع ميدانها مع ميادين اللسانة الاثنية واجتماعيات اللّغة والجغرافية اللّسانية وعلم العامية، أو تقرأ أيضا أنَّ من غير المؤكد أن تكون اللّسانة الاجتماعية علما حقيقيا. أو تكون قد وجدت أسسها ومناهجها وأنّها ربما لا تكون سوى ميدان يُدعى فيه علم الاجتماع واللّسانة إلى التعاون"[2]. تجمع اللسانيات الاجتماعية بين الدراسات اللغوية والدراسات الاجتماعية وموضوعها ثنائية اللغة والمجتمع بجميع وقائعهما.

ثالثا: تعريف تعليمية اللغات

"الديداكتيك لفظ أصله من الكلمة اليونانية وتعنى كل ما يختص بالتدريس أو التعليم ومنها فعل didaskein ويعني عَلّم ودَرّس ولَقّن، ومنها اشتقت اللاتنية لفظ DOCEO وDISCIPULUS ومعناها التخصص ومنها أيضا لفظ DOCILE ويُطلق على الشخص القابل للتعلم والقادر عليه. ويُقابله في العربية عدة

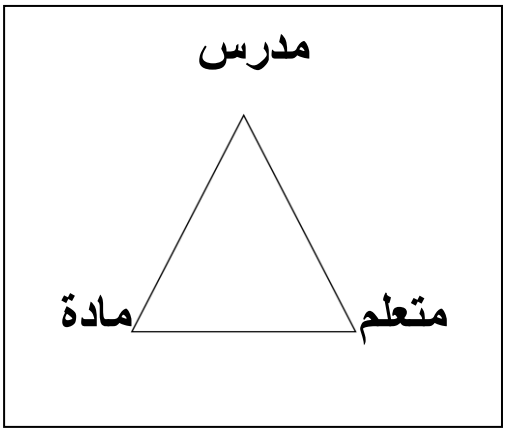
[1] جولييت غارمادي، اللّسانة الاجتماعية، ترجمة :خليل أحمد خليل، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1990، ص 22.

[2] المرجع نفسه، ص23.

مصطلحات منها، علم التدريس، منهجية التدريس، علم التعليم، تعليمية، التربية الخاصة، ديداكتيك.... "[1]

"وقد أدرج معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل حاليا بين نوعين أساسين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص. أمّا الديداكتيك العام فيهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من الديداكتيك يقتصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد. أمّا الديداكتيك الخاص، فيهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها وهكذا يُمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللّغة ويعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللّغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها..."[2]

"ولقد أصبحت الديداكتيك الآن تهتم بالأقطاب الأساسية للعملية التعليمية، المدرس، والمتعلم، المعرفة وتعمل على تحليل مختلف التفاعلات بينهما ويمكن التمثيل لذلك كما يلي:



[1] على آيت أوشان، اللّسانيات والتربية المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، المرجع السابق، ص123.

[2] جولييت غارمادي، المرجع السابق، ص 22.

وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، وهي علاقة نوعية تتأسس من المدرس والتلميذ والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد.. "[1]، وفي تعريف آخر" هي مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلم اللّغات سواء تعلّق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيكا اللّغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللّغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طوّرت مجال البحث ديداكتيكا اللّغات. ومن بين مستعملي عبارة ديداكتيكا اللّغات يبرز اتجاهان يتمثلان في:

الاتجاه 1:

يُعنى بميتولوجيا اللّغات (بالمعنى المحدد سابقا)، أي مادة تكميلية للّسانيات التطبيقية للجيل الثاني.

الاتجاه 2:

يُعنى باللّسانيات التطبيقية للجيل الأول، أي مادة لتعليم اللّغات، وتكون مجالا للتركيب بين العلاقات المختلفة للسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا أي العلاقات بين هذه المادة المحور والمواد الأساسية التي تقوم اعتمادا عليها ليست فريدة من نوعها إذ نجد لها مثيلا في علاقة الجغرافيا بالجيولوجيا والاقتصاد، وعلم المناخ علوم البيئة ...إلخ".. "[2]

"أما بالنسبة الى متغيرات العملية التعليمة التي يهتم بها الباحث في ديداكتيكا اللّغات:

[1] على آيت أوشان، اللّسانيات والتربية المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، المرجع السابق، ص130.

[2] علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005، ص71

1. المعلم، المحيط الاجتماعي، المادة التعليمة، التدريس.

1. المتعلم: من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللّغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللّغة وانتاجها.

2. المحيط الاجتماعي: وبالأخص علاقة اللّغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووصفها ضمن لغات أخرى.

3. المادة التعليمية:

وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللّسانية وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللّسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللّغات."[1]

ويُعرّفها أنطوان صيّاح بأنها "تهتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة..."[2]

"بناء على ما سبق تبين أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة ومن ثم فهناك العديد من المواضيع التي تمكن ان تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته وهي تشمل عناصر مختلفة منها: الأهداف، المتعلم، المحتويات، الطرق، ويمكن تصنيفها حسب الأسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكا اللّغات كما يلي:

[1] علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك ، المرجع السابق، ص73.

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2006، ص 14.

الأسئلة	الفئات
– من تعلم؟	– الهيئات المستهدفة
– لماذا تعلم؟	– الأهداف المتوخاة.
– ماذا نعلّم؟	– المحتويات.
– كيف تعلم؟	– الفطريات المنهجيات والبيداغوجيا المتعددة

وهكذا يهتم الباحث في ديداكتيكا اللّغات بجوانب مثل:

- أثر العوامل الاجتماعية على مستعملي اللّغة.
- أثر الوضع الاجتماعية على مستعملي اللّغة.
- الوضع الاجتماعي لمستعملي اللّغة وعلاقته بالانجاز اللغوي.
- مستويات الخطاب وعلاقتها بالفئات الاجتماعية.
- الأوضاع اللغوية وغير اللغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب وما تؤيد به الحركات والإيماءات وأنماط التبليغ وغير اللغوي وعلاقة ذلك بأنظمة التعليم.
- المظاهر الثقافية والحضارية لمجتمع لغوي معين مثل الازدواجية اللّغوية والتعددية والقيم والعادات والتقاليد والأعراف المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسية معينة إلى غير ذلك من الجوانب المتعددة."[1] وعليه فتعليمية اللغات تعني استخدام نتائج اللسانيات والحقول المعرفية ذات الصلة بها من أجل دراسة المشكلات اللغوية في مجال تعليم اللّغة.

[1] على آيت أوشان، اللّسانيات والتربية المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، المرجع السابق،ص57-58.

رابعا: علاقة اللسانيات الاجتماعية بتعليمية اللّغة

تتداخل اللسانيات الاجتماعية وتعليمية اللغات، تبعا للعلاقة المترابطة بينهما من منطلق علم اللّغة الاجتماعي يدرس اللّغة باعتبارها تتجلى في المجتمع وتتناول تعليمية اللّغة تعليم لغات هذا المجتمع، وبالتالي يتقاطع العلمان في مواضيع كثيرة منها: التغير اللغوي، الثقافة، التعدد اللغوي، الاتصال اللغوي، التنوع اللغوي، الازدواجية اللغوية...

"ويقول جاك ريتشاردز Jaque Richard أن العوامل الاجتماعية في تدريس اللغات الأجنبية تؤثر في تصميم المقررات، إن تدريس اللغات الثانية أو الأجنبية حقيقة حياتية في كل بلدان العالم تقريبا، رغم أن الدول تتفاوت كثيرا في دور اللغات الأجنبية في المجتمع، وموقعها في المنهج، والتقاليد والخبرات التعليمية في تدريس اللّغة، وتوقعات أعضاء المجتمع من تعليم اللّغة وتعلمها"[1]، "وبشكل أكثر دقة يذكر عبدو الراجحي العلاقة التي تربط اللسانيات الاجتماعية بتعليم اللّغة، إذ يرتبط تعليم اللغات في رأيه، بثقافة المجتمع، وبأعضائه، وبأنظمة الاتصال المختلفة في المجتمع، وبالتنوع اللغوي في المجتمع..."[2]. تُوجد عوامل اجتماعية تُؤثر في تعليمية اللّغة وهذا ما يُوضح العلاقة المترابطة بين هذه الاخيرة واللسانيات الاجتماعية، من جهة نجد ظواهر المجتمع ومشكلاته تُؤثر في تعليمية اللّغة، سواء من حيث بناء المضمون، أو تحديد الأهداف أو تحديد الفئة المتعلمة وخصائصها الاجتماعية والثقافية، فالعناصر الاجتماعية ضرورية لتعليمية اللّغة. من جهة أخرى نجد أن الثقافات والاستخدامات اللغوية المختلفة في المجتمع تُؤثر على العملية التعليمية، بالإضافة إلى المظاهر الثقافية واللغوية مثل الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية وقضايا التنوع والتعدد اللغوي، والتغير اللغوي كل هذا من شأنه أن يُؤثر في بناء مضمون تعليم اللغات وصناعة المناهج وتصميم المقررات.

---

[1] جاك ريتشارز، تطوير مناهج تعليم اللّغة، ترجمة: ناصر بن عبد الّه بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي للمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية، 1428 هـ، ص 135-136.

[2] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، 1996، ص 24-25.

الأبعاد السّوسيوثقافية

للتغيّر اللّغوي

الفصل الأول : الأبعاد السوسيوثقافية للتغيّر اللّغوي

توطئة :

يظهر التغير اللغوي بصورة واضحة في سلوكاتنا اللغوية، نتيجة لتنوع الثقافات وتغير المجتمعات. يحدث التغير اللغوي في لغة ما على المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية بإيعاز من عوامل اجتماعية تتمثل في تلك التي اهتم بدراستها السوسيولسانيون الغربيون : الطبقات الاجتماعية، السن والجنس... وأخرى ثقافية تتعلق بهوية الجماعات اللسانية وما يُميزها من عادات وتقاليد وموروثات ثقافية لامادية.

المبحث الأول : نشأة الدرس السوسيولساني

يُعدّ حقل السوسيولسانيات أرضية خصبة، يشترك فيها اللّسانيون وعلماء الاجتماع الذين سَعوا بكل ما أُوتوا من تراكمات معرفية في كلا الحقلين (اللسانيات وعلم الاجتماع) إلى وضع نظرية سوسيولسانية تُعنى بالبحث الاجتماعي اللغوي، من خلال دمج مقاربات النظرية اللسانية بنظيرتها الاجتماعية، فنتج عن ذلك محاولات متعددة "تمثلت في اتجاهين أحدهما: عُنيَ بفهم المظاهر الاجتماعية للغة، والآخر: عُنيَ بفهم المظاهر اللّغوية للمجتمع"[1]، وازداد التعقيد بتعقد المجتمعات والثقافات مما أنتج ظواهر سوسيولسانية شاملة.

[1] نعمة دهش فرحان الطائي، نحو تأسيس نظرية سوسيولسانية كبرى : مقاربة بينية بين تجاذبات المحتوى وعقدية الانتماء، مجلة الأستاذ، العدد 244، المجلد الأول، سنة 2018، ص51.

1.علم اجتماع لغوي أم لسانيات اجتماعية:

لمّا حاول اللّسانيون نقل اهتمامهم إلى ما وراء الحدود التي وضعوها لعلم اللسانيات، لدراسة العلاقة بين الاستعمالات اللّغوية والظواهر الاجتماعية، كان لزاما عليهم الحفاظ على الإرث النظري والفلسفي للّغة، ومن جهة أخرى فإن التراكم المعرفي لعلم الاجتماع كان ضرورياً كرصيد للباحث اللّساني.

نشر اللّغوي الأمريكي رالف فازلد Ralph Fasald كتابين متكاملين لهما عنوانين مختلفين The sociolinguistics of society أي سوسيولسانيات المجتمع و The sociolinguistics of langage أي سوسيولسانيات اللّغة، "وقد سعى في مقدمة الكتاب الأول إلى شرح هذا التقسيم: إن أحد القسمين قد اعتمد المجتمع نقطة الانطلاق واللّغة كشكل اجتماعي ومدونة... أمّا القسم الكبير الآخر فينطلق من اللّغة، وتُعدّ القوى الاجتماعية مؤثرة في اللغة وتُساهم في الإحاطة بطبيعتها... الطريقة الأخرى التي يُمكن أن ننظر بها إلى هذه التقسيمات هي أن نَعُدّ هذا الجزء بوصفه مكرسا لنوع خاص من علم الاجتماع والجزء الثاني بوصفه مخصصاً للسانيات من وجهة نظر خاصة"[1]

يرى رومان جاكوبسون Roman Jackobson أنّ علم اجتماع اللغة جزء لا يتجزأ من اللّسانيات[2]. "وفي نظر جوشوا أ.فيشمان Jushua A.Fishman ومعاونوه، اجتماعيات اللغة واللسانة الاجتماعية (اللسانيات الاجتاعية) هما بوجه عام علمان مترادفان، على الرغم من أن فيشمان Fishman يُحدد أحيانا اجتماعيات اللغة (علم الاجتماع اللغوي) بوصفها لسانة اجتماعية (لسانيات اجتماعية) مندرجة في آفاق علم

[1] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: مُحَمَّد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 106.
[2] يُنظر جولييت غارمادي، المرجع السابق، ص22.

الاجتماع"[1]. فالتّسميتان بذلك، هما وجهان وجهان لعملة واحدة، يندرجان ضمن حقول بحث علم الاجتماع كتخصص علمي.

"ولا تبدو القواميس المتخصصة في المصطلح اللساني جاهزة، من جانبها للحسم في الموضوع. فعلى سبيل المثال، نقرأ فيها أن اللسانة الاجتماعية (اللسانيات الاجتماعية) جزء من اللسانة (اللسانيات) التي يتقاطع ميدانها مع ميادين اللسانة الإثنية (الإثنولسانيات) واجتماعيات اللغة (علم الاجتماع اللغوي) والجغرافيا اللسانية وعلم العامية، أو نقرأ أيضا أنّ من غير المؤكد أن تكون اللسانة الاجتماعية (اللسانيات الاجتماعية) علما حقيقيا، أو أن تكون قد وُجدت أُسسها ومناهجها، وإنها ربما لا تكون سوى ميدان يُدعى فيه علم الاجتماع واللسانة (اللسانيات) إلى التعاون"[2]. ولعل استبعاد فكرة استقلال السوسيولسانيات كعلم يتميز بموضوعاته ومناهجه المتفردة راجع إلى تقاطع مواضيعها مع تخصصات وعلوم أخرى عريقة وأكثر تراكما وغياب مناهج ومقاربات تختص فقط بالبحث السوسيولساني.

"لقد بين أنطوان مايي Antoine Meillet في العديد من النصوص الطابع الاجتماعي للغة أو بالأحرى قد حدّدها بوصفها ظاهرة اجتماعية. وهكذا اقترح في مقاله المشهور الموسوم بـ : كيف تتغير معاني الكلمات؟. تحديدا لهذه الظاهرة الاجتماعية مُبينا في الوقت ذاته ودون غموض صدوره عن آراء عالم الاجتماع إميل دوركايم Emile Durkheim"[3].

[1] جولييت غارمادي، المرجع السابق، ص22.

[2] المرجع نفسه، ص 23.

[3] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص 11.

ولما كانت اللغة ظاهرة اجتماعية وجب تدخل علم الاجتماع كحقل معرفي قائم بذاته لدراسة جوانب موضوعها الذي اعتبره فرديناند دوسوسير Ferdinand De Saussure "موضوع اللسانيات الوحيد والحقيقي في ذاته ولذاته"[1].

ويرى لويس جان كالفي Louis Jean Calvet أنه لا يوجد تمييز بين اللسانيات العامة التي تهتم بإنتاج نظريات تتحكم في بنية اللغات وتفسيرها وبين اللسانيات الاجتماعية التي تهتم بالجانب الاجتماعي لهذه اللغات : أي أن اللسانيات الاجتماعية هي اللسانيات[2].

"إن الفرق بين اللسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع اللغوي هو فرق توكيد وذلك يتعلق بما إذا كان الباحث أكثر اهتماما باللغة أو المجتمع"[3]. أي أن الفصل في قضية التسمية وقضية التصنيف لمجال السوسيولسانيات مرتبط ارتباطا وثيقا بالباحث وتكوينه ومُيولاته وقدراته، أي ما إذا كانت لديه مهارة أكثر في تحليل التراكيب اللغوية أو التراكيب والوقائع الاجتماعية. فصبري إبراهيم السيّد، يُعرّف اللسانيات الاجتماعية بأنها "دراسة اللغة بالنظر إلى المجتمع، وينقضي هذا ضمنا أن علم اللغة الاجتماعي جزء من دراسة اللغة، وأن قيمته تكمن في إلقاء الضوء على طبيعة اللغة عامة وعلى خصائص اللغة عينها، ويُعرّف علم الاجتماع اللغوي بأنه دراسة المجتمع بالنظر إلى اللغة[4].

[1] فرديناند دوسوسير، المرجع السابق، ص29.

[2] Louis Jean Calvet, La Sociolinguistique, Presse Universitaire de France, paris, 1993, p20.

[3] مُحَمَّد الأمين مومني، مقدمات في السوسيولسانيات : التأويل الاجتماعي للغة، ص 152.

[4] يُنظر مُحَمَّد الأمين مومني ، المرجع السابق، ص 152.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاختلاف ليس اختلافاً في العناصر، وإنما هو في محور الاهتمام، فالتطابق واضح جليّ بين هذين العلمين بل قد يكون من غير المجدي الفصل بينهما[1] .

وكخلاصة يؤُكد فلوريان كولماس Floriane Coulmas في كتابه دليل السوسيولسانيات أنّ انفصال اللسانيات الاجتماعية عن علم الاجتماع اللغوي هو في أحوال كثيرة مظهري وليس جوهري. وليس هناك خط فاصل مميّز وواضح بين الاثنين، لكن يُوجد بينهما مجالاً واسعاً للاهتمامات المشتركة[2] .

2.العلاقة بين اللغة والمجتمع عند أنطوان مايي Antoine Meillet:

لقد أظهر أنطوان مايي Antoine Meillet (1886-1936) في العديد من النصوص التي أنتجها تأثُّره بعالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم Emile Durkeim (1858-1917)، حيث بيّن في مقاله المشهور الموسوم بـ"كيف تتغيّر معاني الكلمات؟" الطابع الاجتماعي للّغة[3]. فرغم تقديم مايي Meillet في عالم اللسانيات على أنه تلميذ فرديناند دوسوسير Ferdinand De Saussure، إلّا أنه أخذ "في الابتعاد عنه منذ أن نُشرت دروسه (دوسوسير De Saussure) بعد وفاته، وقد بيّن مايي Meillet أنّ دوسوسير بِفَصْلِه التغيّر اللغوي عن الظروف الخارجية التي يتوقف عليها، قد جرّده من الواقع، وحوّلهُ بذلك إلى تجريد هو بالضرورة غير قابل للتفسير"[4] .

[1] يُنظر هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة : محمود عياد، مر أبوزيد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص 17.

[2] يُنظر فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، ترجمة : خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، ديسمبر 2009، ص 16.

[3] يُنظر لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص 11.

[4] لويس جان كالفي، المرجع نفسه، ص 12.

فقد كانت مواقف أنطوان مايي Antoine Meillet مُناقضة لأفكار دوسوسير De Saussure في النقاط الآتية:

- ✓مسألة الثنائية : الآنية synchronie والزمانية diachronie.
- ✓عبارة: "إن موضوع اللسانيات الوحيد هو اللسان في ذاته ولذاته"[1] فالاقرار بالطابع الاجتماعي للغة الذي تبناه أنطوان مايي Antoine Meillet يستلزم دراسة اللغة من الداخل ومن الخارج (تأثير العوامل الخارجية)، إضافة إلى أن "تفسير بنية اللغة كان بواسطة التاريخ"[2] عند أنطوان مايي Antoine Meillet في مقابل آلية وزمانية فرديناند دوسوسير Ferdinand De Saussure وعموماً فقد أسهم مايي Meillet في النظرية السوسيولسانية باستنباط نظرية اجتماعية في دراسة اللغة، تمثلت أفكارها فيما يلي:[3]
- ✓اللغة لسيت ظاهرة بسيطة، وإنما هي مركبة من تداخل أساليب الطبقات الاجتماعية في بيئة معينة (كلغة التجار، والصناع، والشارع، والمكتب....)
- ✓التغيّر الدّلالي للكلمات نتيجة الاقتراض الاجتماعي الذي يحدث بين الطبقات الاجتماعية، مما يُكسب الكلمات ظِلالاً جديدة، ومنشأ التطور الدلالي من تطبيق قاعدتين متجادلتين: (التعميم والتخصيص).
- ✓عملية التشكيل اللغوي لا تتأثر بالمحيط الاجتماعي فحسب، بل تتأثر بالتقدم الحضاري العام للأمم ولاسيما بالنشاط الاقتصادي والتقني.

إن وصف اللغة كظاهرة اجتماعية جعل الدراسات السوسيولسانية تنحى عن اللسانيات البنيوية السوسيرية (لسانيات دوسوسير البنيوية)، وتتطور بصورة موازية لها، خاصة مع مواقف الماركسيين حول اللغة.

---

[1] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص12.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص12.

[3] يُنظر نعمة دهش فرحان الطائي، المرجع السابق، ص 53-54.

3.السوسيولسيانيات الماركسية:

"لقد كشفت لنا الحقبة الماركسية التي ابتدأ نفوذها مع الثورة الروسية سنة 1917 عن مدى الأثر السياسي في واقع الدراسات اللغوية في ظل الاتحاد السوفياتي"[1]. وقد ظهرت في هذه الفترة مقاربة اجتماعية أخرى للّغة كان بول لافارج Paul Lavargue، صهر كارل ماركس Karl Marx "بعد دراسته حول مفردات اللّغة الفرنسية، مُبيناً بأن اللّغة قد تغيّرت في هذه الفترة تغيراً هائلا، رابطاً هذا التغير بالأحداث السياسية"[2]. ففي مقاله الموسوم "اللغة الفرنسية قبل وبعد الثورة" ذكر بول لافارج Paul Lavargue أن اللغة الكلاسيكية سقطت بسقوط الملكية الاقطاعية، وأن اللغة الرومانية التي نشأت في منابر المجالس البرلمانية ستدوم مادامت الحكومة البرلمانية[3]. ولهذا كان لزاماً على الباحثين في هذه الجزئية التحلّي بنوع من الخيال السوسيولوجي لتحليل الظاهرة اللغوية.

أخذ البحث السوسيولساني الماركسي في التطور في الفترة الممتدة بين سنتي 1920 و1950، خاصة مع أبحاث نيكولاي مار Nikolai Marr (1934-1864) المتعلقة بالمناطق القوقازية وغيرها، أين أبرز أثر الطبقات الاجتماعية في اللغة[4].

لقد وضع مارّ Marr قبل وصول الشيوعية إلى الحكم، نظرية اللغات اليافثية Japhétique (نسبة إلى يافث الإبن الثالث للنبي نوح عليه السلام)، والتي سيُحاول أن يُطبّق عليها الماركسية[5]. يعتقد مار Marr بوجود أصل مشترك لجميع لغات العالم علما أن التواصل كان قائما أولا على الحركات، ثم ظهرت أربعة عناصر صوتية

---

[1] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص 14.

[2] المرجع نفسه، ص14.

[3] يُنظر المرجع نفسه، ص 14.

[4] يُنظر نعمة دهش فرحان الطائي، المرجع السابق، ص 55.

[5] يُنظر لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص 15.

...sal-ben-you-roch شكلت لغة السّحرة المسيطرين على الحكم أنذاك[1]، ممّا يُؤكد منـذ القدم أن اللغة أداة السلطة ولها علاقة وطيدة بتقسيم المجتمع إلى طبقات.

وبعد ذلك أخذت المقاطع الصوتية السالفة الذكر في الائتلاف والتحول والتزايد لتُعطي اللغات المختلفة للعالم التي صنّفها مـار Marr في أربع مراحل متتالية تُـطابق أوضاعاً اجتماعية واقتصادية مختلفة:

- ✓ الصينية، اللغات الافريقية.
- ✓ اللغات الفتية، الأوقرية والتركية.
- ✓ اللغات القوقازية والحامية.
- ✓ اللغات الهندية-أوروبية والسامية[2]

إن كل مرحلة من هذه المراحل تُعبّر عن تطورها الذي بدوره يعكس ظهور مجتمع ما، ما يعني طبقات اجتماعية.

لقد أسفرت تلك الأبحاث عن ظهور عدّة نظريات صارت تُسمّى بالنظرية المـاريـة أو مدرسة مـارّ Marr للسوسيولسانيات ويُمكن إفراد أفكارها بما يأتي [3]:

- ✓ يرى مـار Marr أنّ منشأ اللغات واحد حسب نظرية وحدة الأصل.
- ✓ التطور اللّغوي يتم وفق نسق تراتبي وسلسلة هرمية مُلاحظَة بوضوح.
- ✓ مفهوم وحدة الأصل أدّى إلى ظهور نظرية المرحلية: اللغات تتحول عبر مراحل.
- ✓ تتطور بنية اللغة بفعل الصراع الطبقي الاجتماعي والاقتصادي.
- ✓ لا يُولي أهمية لأصل اللغة، ونحوها التقليدي.

---

[1] ينظر لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص 15.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 15.

[3] يُنظر ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة : سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة،ط2، مصر، 2000،ص 171-172-173-174.

- ✓ لا وجود للغات قومية، وإنما الموجود هو أنماط لغات الطبقات الاجتماعية.
- ✓ تنشأ اللغة بالتمازج والتزاوج بين لغتين متعايشتين تنتصر فيها لغة الطبقة الاجتماعية المهيمنة.

لقد لاقت النظرية الماريـة رفضاً كاملاً من قبل اللسانين البنيويين، بوصفها نظرية غير علمية لا تتّفق مع الحقائق العلمية المدعومة بالوثائق والأدلّة[1]. كما كانت أفكاره موضوع "جدل طويل من الماركسيين أنفسهم، ولاسيما فيما له علاقة بمفهوم وحدة الأصل التي تتعارض مع الفكر الماركسي وإن قُبلت بعض من تلك الأفكار داخل الاتحاد السوفياتي"[2].

4.سوسيولسانيات وليام لابوف Willian Labov:

لابدّ أن أعمال الأمريكي وليام لابوف William Labov كانت خطوة حاسمة من الناحية النظرية والمنهجية باتجاه نشأة علم السوسيولسانيات، من خلال وضعه أُسساً وقواعد لبحوثه الميدانية في هذا المجال، والتي ضبطت وحددت حيّزاً جغرافيا، يقوم بتحليل المتغيرات الصوتية والاجتماعية[3]. كما كان في دراسته حول التغير الصوتي في جزيرة ميترتياس L'Ile de Marthas وعلاقته بالفئات العمرية والجماعات المهنية، والاثنية المُكوّنة لتلك الجزيرة[4]، ودراسته الأخرى التي أجراها في مدينة نيويورك "ونشرها سنة 1966 حول التنضيد الاجتماعي stratification sociale للحرف /**r**/ في المحلات

[1] يُنظر ميلكا إيفيتش، المرجع السابق، ص174.

[2] يُنظر المرجع نفسه، ص 175.

[3] يُنظر نعمة دهش فرحان الطائي، المرجع السابق، ص 55.

[4] William Labov, Sociolinguistique, traduction : Alain kihm, les édition de miniuits, Paris, 1976, p45.

الكبرى لمدينة نيـويـورك"[1] وكيف أن العوامل الاجتماعية، كالجماعات المهنية والطبقات الاجتماعية في أحياء كبرى مختلفة من المدينة كان لها الأثر الواضح في طريقة نطقه[2]. وهكذا أصبحت سنوات السبعينيات من القرن الماضي منعطفاً حاسماً في ظهور علم السوسيولسانيات "فظهرت مجلات ودوريات تُحيل صراحة على اللسانيات الاجتماعية أو علم الاجتماع اللغوي التي أخذت تتبوأ مكانة هامة وتُزعزع المواقع التي عُدَّت نهائية"[3]. ومن أهم هذه المقالات:

- اللغة والسياق الاجتماعي langage and social context لصاحبه بيل باولر جيقوليولي Peir Paolo Gigolioli.
- مجموعة مقالات بعنوان السوسيولسانيات sociolinguistics لأصحابها ج.ب برايد J.B Pride و ج. هولس J. Hymes.
- كتاب: مقدمة في السوسيولسانيات an introduction to sociolinguistics لصاحبه بيتر ترادجيل Peter Tradgill .
- مجلة اللغة والمجتمع language and society التي أخذت في الظهور سنة 1972.
- المجلة الدولية لعلم اجتماع اللغة International journal of the sociology of languageالتي بدأت في الظهور منذ سنة 1974.

[1] لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص 24.

[2] Willaim Labov, Op cit, p96-97.

[3] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق، ص 25.

كان هذا النشاط بمثابة النضال العلمي من أجل التصور الاجتماعي للغة الذي أثمر فيما بعد العديد من الدراسات السوسيولسانية، التي وجهت موضوع البحث في بنية وتطور اللغة في السياق الاجتماعي الذي تنشئة الجماعة اللغوية[1].

بهذا أصبحت السوسيولسانيات جزءاً لا يتجزأ من الحقل التطبيقي للسانيات النظرية (اللسانيات التطبيقية). وأصبح الدرس السوسيولساني يُعنى بالعلاقة بين اللغة ومستعملها من جهة وبين اللغة والبيئة الاجتماعية والجغرافية من جهة أخرى .

[1] William Labov, Op cit, p 258.

المبحث الثاني : عوامل التغيّر اللغوي

يُعدّ فهم ظاهرة التغير اللغوي والتنبؤ بالتغيرات اللغوية من أهم وظائف علماء الاجتماع اللغوي (السوسيولسانيون) ومن أعقد حقولهم البحثية التي ترتكز على افتراضات وتساؤلات يُمكن تلخيصها فيما يلي :

-ما أسباب وآليات التغير اللغوي؟

-لماذا يُحتفظ بعدد من التمايزات في حين تضيع أخرى؟

-ما القِوى التي تُقاوم التغير اللغوي؟

-ما المبادئ الأساسية التي تجعل تنبؤات التغيير في الجماعات المنتقاة ممكنة؟[1]

1.مفهوم التغير اللغوي:

أضحى حقل السوسيولسانيات من أعقد مجالات البحث التي ترتكز على ظاهرة التغير اللغوي، والتي تُعبر عن "كل تغيّر حاصل للّغة، لفظيا كان أو معنويا، صوتيا أو حرفيا. أو هو إحالة اللفظ عن حاله وصورته إلى صور أخرى، بزيادة أو نقصان أو تبديل. أو هو مأخوذ من معنى التغيير في الشعر، ومُعادِله في اليونانية (ميتبلسموس، Mitaplasmus)، مأخوذ هو الآخر من المعنى الشّعري الذي يُـراد به مخالفة القياس اللغوي، أو الإتيان بألفاظ وحشية أو بربرية لضرورة شعرية"[2]. ويرتبط التغير اللغوي عادة بالتغيرات الحاصلة في المجتمع والتي تُؤثر بدورها على أنساقه الثقافية والاجتماعية (العادات، التقاليد والأعراف...)، "

1يُنظر نعمة دهش فرحان الطائي، المرجع السابق، ص 61.

[2]المرجع نفسه، ص61.

وهذا معناه أن التغير اللغوي يبدأ عند فرد ما، أي على مستوى الكلام، فإذا وجد هذا التجديد قبولاً من المجتمع، أصبح بِمُضي الوقت عرفا لغويا سائداً"[1]. وبهذا الصدد يُؤكد ماريو باي Mario Pei أنّ "كل اللّغات الحية تتغير مسايرة لسُنّة النشوء والارتقاء"[2]، إذ أن طبيعة اللغة تميل إلى التغير عبر الزمان والمكان، وهذه الخاصية العالمية للّغة تشكل الأساس في كل تغير لغوي[3].

ويُصيب التغير اللغوي اللغة المكتوبة كما يُصيب اللغة المنطوقة رغم محاولات المجتمعات العلمية في الكثير من البلدان الاهتمام باللغة المكتوبة وتقديمها على أنها أُنموذجاً للغة المنطوقة وعدم تشجيع الاستعمالات اللغوية النحيلة والمجدّدة نُطقاً أو كتابة وذلك للحفاظ على الوضع اللغوي الرّسمي كما هو. وأُسندت هذه المهمة للأكاديميات والمجامع اللغوية على غرار الأكاديمية الفرنسية، وأكاديمية روايال للغة الاسبانية ومجامع اللغة العربية في بعض البلدان العربية[4].

2.أسباب التغيّر اللغوي :

إن دراسة اللغة بعلاقتها مع المجتمع يتطلب تشارك الكثير من العلوم الاجتماعية والانسانية ومنها : علم الاجتماع والأنثربولوجيا وعلم النفس الاجتماعي... تتعاون هذه العلوم في الكشف "عن الخبرات والتنبيهات التي يتعرض لها الفرد في سنين عمره الأولى، حتى

[1] محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص 27.
[2] نعمة دهش فرحان الطائي، المرجع السابق، ص 52.
[3] يُنظر ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة : أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص 71.
[4] يُنظر فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 173-174.

اكتمال تشكيل شخصيته في المستقبل عن طريق لغته وسلوكه الكلامي الكاشف عن الإمكانات والاستعدادات الموروثة، وما يحصل لها من تفاعل مع البيئة، يكتسب الفرد في أثنائه السلوك الاجتماعي الملائم للبيئة الاجتماعية والثقافية، وهذا يعني أنها عملية تعلّم اجتماعي، تجعل من الفرد المتعلم عضوا في أسرته أو مؤسسته أو مجتمعه"[1]. فيُصبح بذلك للنظام الاجتماعي تأثير جليّ على لغة أفراده. ولعل هذا يقودنا إلى الحديث عن الجماعات اللغوية المكونة للمجتمع "باعتبارها جماعات بينها تفاهم لغوي يُمكن ربطه بعناصر اجتماعية أخرى كمستوى العيش والسكن والنشاط المهني، إلخ"[2]. ولمّا كانت العناصر الاجتماعية تتغير من جماعة لأخرى ومن فرد لآخر فلابد أن تغيرها ضرب من ضروب التغير اللغوي فـ"اللغة هي ما بِه وعَبرَهُ تتحقق التنشئة الاجتماعية التي تُدخل الفرد في علاقة مع المجتمع، تُدرجه في عملية مزدوجة حيث يُعترف له بهوية عضو داخل المجتمع ويحصل على اعتراف مقابل قانون الجماعة. بهذا المعنى، فاللغة تُحدّد البنية الرمزية للجماعة."[3]

إن هذه العلاقة بين اللغة والمتغيرات المختلفة للمجتمع، جعلت أسباب التغير اللغوي متنوعة ومتعددة، وقد قسّمها وليام برايت William Bright في مقاله "العوامل الاجتماعية في التغير اللغوي" إلى نوعين :

---

[1] نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيولسانية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2016، ص101.

[2] جلبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة : مُحَمَّد أسليم، أفريقيا الشرق، 2011، ص 156-157.

[3] المرجع نفسه، ص157.

أ.أسباب ماكرو لغوية:

تتضمن هذه العوامل الماكرو لغوية بنية اللغة بكاملها "وغالباً ما تكون على نحو قرارات إرادية واعية، يتم إقرارها مؤسسيا، كجزء من برنامج التخطيط اللغوي، فعندما تتصل اللغات مع بعضها على مستوى واسع، مثل: الاسبانية والانجليزية في الولايات المتحدة يمكن أن تُصبح الثنائية اللغوية مشتركة، وغالباً ما ينتج عن ذلك تغيير شفوي بين اللغتين، ودخول المقترضات من لغة إلى أخرى، واستيعاب البنيات النحوية في تلك التي تستند إليها قيمة اجتماعية كالإنجليزية مثلاً" [1]. وفي بعض الحالات قد نجد إضافة إلى ذلك "حصر استعمال اللغة الاسبانية في سياقات أضيق (مثل المنزل)، إلى درجة الاستغناء عن الإسبانية في بعض المجموعات، والتحول اللغوي التام نحو الانجليزية، والمرحلة النهائية للتلاشي طبعاً، هي موت اللغة"[2]. وتُصبح لغة أخرى : إنجليزية ولكنها جديدة -بفضل التغير اللغوي- اللغة الرسمية في الاستعمال، وهي في الحقيقة لغة هجينة عبارة عن خليط بين الانجليزية والاسبانية[3]، وذلك معناته أن هنالك بُروز وضعية جديدة عند الأشخاص متعددي اللغات، وتُعرف بوضعية التداخل اللغوي Linguistic interference وتعني تطبيق نظام لغوي للغة ما في أثناء الكتابة أو المشافهة بلغة ثانية، وقد عرّفها أوريل فينريتش Uriel Weinreich بأنها انحراف عن القواعد التي تضبط إحدى اللغتين اللتين يستعملها ثنائيو اللغة، نتيجة للاتصال الذي يتم بين اللغتين[4].

[1] حيدر غضبان، اللسانيات العربية : رؤى وآفاق، الجزء الثالث، اللسانيات التطبيقية واللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2019، ص 205.

[2] فلوريان كوماس ، المرجع السابق، ص176.

[3] يُنظر حيدر غضبان، المرجع السابق، ص 205.

[4] يُنظر المرجع نفسه ،ص 205،206.

ب.أسباب ميكرو لغوية:

على المستوى الميكرو لغوي "يُمكن للتغيرات اللغوية أن تبدأ في مستوى فردي، أو من طرف مجموعة صغيرة، ثم يقع التقليد بعد ذلك من طرف آخرين يسندون إليه قيمة اجتماعية"[1] ويدل هذا أن التغير اللغوي يبدأ عند فرد ما، أي على مستوى الكلام، فيُصبح كلاماً جديداً، قد يُلاقي قبولاً من المجتمع ويُصبح تقليدا أو عُرفاً لغوياً سائداً." فإذا درسنا لغة فرد واحد يبدو لنا أن التغير حاملاً لقدر كبير من العشوائية، لكن إذا أجرينا دراسة إحصائية ومقارنة تتضمن متكلمين متعددين، ضمن سياقات اجتماعية واحدة ومتشابهة، وموقع جغرافي واحد، فمن الممكن اكتشاف بنيات منسجمة واحدة للتغير اللغوي"[2]، فما قَبِله المجتمع من تغيرات لغوية جديدة أصبح مفيداً للاستعمال والتداول، وتظهر بذلك استعمالات لغوية جديدة قد ترقى مع مرور الزمن إلى مستويات لغوية عليا. وما رفضه المجتمع من تغييرات قد يُصبح عبارة عن استعمالات لغوية شاذة تبقى محصورة على جماعة كلامية ضيقة. والجدير بالذكر أن التغيير اللغوي وتداوله من طرف الأفراد "يقع في الغالب في المفردات المعجمية الجديدة، أي في البنية اللغوية، والقليل والنادر ما نجده يقع في مجالي الصوتيات والنحو، ولا يظهر التجديد فيها بوضوح، كظُهوره في مجال البنية"[3].

3.اللغة والمتغيرات الاجتماعية :

تتحكم في التغير اللغوي مجموعة من المتغيرات اللغوية من جهة، وهي المتغيرات التي يُمكن ملاحظتها في سلوك المتكلمين في المجتمع ويسمح التحليل اللغوي بحصرها وإظهارها،

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 176.
[2] حيدر غضبان، المرجع السابق، ص 205
[3] المرجع نفسه، ص 206.

ومن جهة أخرى المتغيرات الاجتماعية، وهي كل المتغيرات التي يسمح التحليل السوسيولوجي بالتوصل إليها وتصنيفها، وإن البحث العلمي الذي يُحاول حصر مجموع هذه المتغيرات (لغوية كانت أم اجتماعية) هو "ثمرة نظرية لسانية في الحالة الأولى، ونظرية سوسيولوجية في الحالة الثانية، وأن تعدد النظريات يُعقّد المشكلة"[1]. وبهذا تُصبح محاولة الباحثين لحصر هذه المتغيرات والوقوف بدقة على درجة ترابطها شبه مستحيلة. وسنقف هنا على أهم المتغيرات المتحكمة في ظواهر التغير اللغوي.

أ.المتغيرات اللغوية :

"إن اللغات تتغير وتتطور دائماً، ولكن هذا التغير الدياكروني، التاريخي ينضاف إليه تغير ثان هو التغير الآني، يُمكننا أن نُعاين دوماً في صلب اللغة الواحدة تعايش أشكال وصيغ مختلفة لمدلول واحد، وهذه المتغيرات يُمكن أن تكون جغرافية: اللغة الواحدة تُنطق بأشكال مختلفة أو يُمكن أن يكون لها رصيد إفرادي في أماكن مختلفة عن القطر"[2].

إن المشكل الكبير في حقل اللسانيات الاجتماعية هو عدم القدرة على حصر هذه المتغيرات اللغوية (وحتى الاجتماعية)، وقد يصعب في أحيان كثيرة التمييز بين ما هو لساني وما هو اجتماعي[3].

و"يحصل التغير اللغوي حينما تسمح صيغتان لغويتان بالتعبير عن نفس الشيء، أي عندما ينطوي دالان على نفس المدلول وأن الاختلافات الموجودة تضطلع بوظيفة أخرى،

[1] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق ، ص80.
[2] المرجع نفسه، ص 69.
[3] يُنظر المرجع نفسه، ص 69.

هي الوظيفة الأسلوبية أو الاجتماعية"[1]. فالتعبير عن مدلول المرحاض في اللغة الفرنسية بدوال les toilettes أو les petits coins أو WC مثلا يُصبح متغيراً، وقد تشترك في نطق كل منها بنفس الطريقة فئات وشرائح مجتمعية معينة (رجال، نساء، صغار، كبار، سكان المدينة، سكان الريف، طبقات مختلفة...).

ولعلّ أبرز الأمثلة عن المتغيرات اللغوية تلك المتعلقة بالتغير الصوتي، يختلف نطق بعض أصوات اللغة الواحدة من منطقة لأخرى ومن فئة لأخرى. حيث اللغوي وليام لابوف William Labov هو أول من عُني بدراسة التغيرات الصوتية بشكل علمي من خلال "دراسته كيفية أداء حروف اللين semi-voyelles من قبل سكان يقطنون جزيرة تقع في عرض سواحل الماسشوست Massachusetts : نطق المزدوج الصوتي /ay/ في كلمات مثل right،whita، pride ، wine أو wife والمزدوج الصوتي /aw/ في كلمات مثل : house، out، doubt إلخ"[2]. لقد لا حظ لابوف Labov أن /a/ يتجه نحو الاضمحلال والاختفاء في لدى سكان هذه الجزيرة ويميل نطقه إلى الاقتراب من حرف /e/. فيتساءل لماذا يبتعد سكان هذه الجزيرة عن النطق السليم لهذا الحرف في الانجليزية ! ورأى أنه من الضروري دراسة هذا التغير الصوتي دراسة دقيقة في ضوء البيئة الاجتماعية وما يترتب عنها من قوى تُؤثر بعمق في حياة الجزيرة[3]. اكتشف لابوف Labov أن عوامل كالتوزيع الجغرافي (أعلى الجزيرة وأسفلها)، الزمر الاجتماعية (صيادون،

[1] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق ، ص 79.

[2] المرجع نفسه، ص70.

[3] يُنظر لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، المرجع السابق ، ص 70.

مزارعون...)، الأصل أو الإثنية (انجليزي، برتغالي، هندي...) وغيرها لها تأثير أساسي في هذا التغير الصوتي.

فالمتغيرات اللغوية، والصوتية منها خاصة، هي متنوعة ومتعددة لا يُمكن حصرها، تظهر في اللغة المنطقوقة خاصة، لكن أسبابها متعلقة بمحيط مُتكلميها، لذلك فالأجدر هو البحث في مُسبّبات هذه المتغيرات اللغوية واعتمادها كوسيلة لذلك.

ب.المتغيرات الاجتماعية :

يتميز المجتمع، بما يحويه من نُظم وأنساق تُشكلها الثقافة والعادات والتقاليد والبيئة الجغرافية والمجال السكاني، بمتغيرات اجتماعية وثقافية مُمَيّزة للجماعة التي تُشكله. والتي من شأنها التأثير على السلوك اللساني لهذه الجماعة مما يُؤدي إلى الاختلاف والتنوع في طريقة الكلام والممارسات اللغوية.

إنّ لكل متكلم موقعه في الجماعة ومكانته في المجتمع، وإنّ هناك تفاعلا مستمرا بين اللسان الذي يتميز بخاصية الإفراد وما يحويه المجتمع من متغيرات ثقافية ومجتمعية، تختلف من مجتمع لآخر ومن عادات وتقاليد لأخرى حسب اختلاف المجتمعات والأعراق. وتُعد المتغيرات المذكورة أدناه أساسية في البحث السوسيولساني :

- **الثقافة** : ستظل دراسة علاقة اللغة بمحيطها الخارجي بنفس أهمية دراستها كنظام في ذاته ولذاته على حد تعبير دوسوسير De Saussure، فهي نظام يُشكل نسقا معرفيا يقوم على العلاقات الاجتماعية، "ومع تعاقب العقود والقرون وما تشهده من تراكمات ثقافية وتحولات اجتماعية وتاريخية وانفتاحات حضارية، انطبعت اللغة

بالدرجة الأولى وربما قبل سواها، بهذه التراكمات والتحولات في النظم والآفاق لا سيما أن لكل ثقافة لغتها، حيث تتبادل اللغة والثقافة أدوارهما،، فقد كانت في البدء مصدرا للثقافة، وحدث بعد ذلك أن أصبحت الثقافة أساسا لإعادة خلق اللغة"[1]. ترتبط الثقافة باللغة في علاقة جدلية، فلا يُمكن أن تُخلق الواحدة بدون وجود الأخرى.

- **السن:** ويعتبر السن من المتغيرات الاجتماعية الأساسية في الدراسات السوسيولسانية، وخاصة تلك المتعلقة بالتعدد والتغير اللغويين والتنوع اللهجي، حيث أن فئة كبار السن يُعدون من مصادر الحفاظ على اللغات واللهجات الأصلية، من خلال احتفاظ الكثير منهم بالخصائص اللغوية الأصيلة والعريقة في المجتمعات، ويمكن أيضا اعتبارهم المعيار أو المقياس للتغير اللغوي. فمثلا لهجة الكبار في السن هي نقطة البداية التي يُقاس استنادا إليها مدى التغير والتنوع اللغوي، وقد أثبتت الدراسات السوسيولسانية الحديثة أهمية ذلك.
- **الجنس:** فقد تبين أن هناك فروقا واضحة بين السلوك اللغوي السائد بين الإناث والذكور، "فالذكور أقل حساسية من الإناث، للضغوط الاجتماعية واهتماما بالمظاهر، كالمودة La mode، والأزياء، وطرق نطق العبارات، والإناث يملن دائما إلى استعمال الخصائص والسمات اللغوية التي تُقيّم اجتماعيا بأنها راقية... وقد وجد الباحثون في المجتمعات الغربية أن الإناث أكثر استعمالا للغة الفصيحة التي تُعتبر

[1] يُنظر حسني هنية، السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري : دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة بسكرة، السنة الجامعية 2018/2017، ص 49-50.

راقية اجتماعيا"[1]، أما في المجتمعات العربية، فإن الإناث أكثر استعمالا للخصائص والسمات المميزة للغة أهل المدينة حيث تُعتبر هذه الأخيرة أرقى مجتمعيا.

- **البيئة الجغرافية:** ويُعدّ هذا المتغير مهما في الدراسات السوسيولسانية للمجتمعات الحديثة خاصة العربية منها، فـ"التقسيمات الجغرافية للتجمعات السكانية أضحت من أهم الأبعاد والمؤشرات المميزة لخصائص الجماعات، ويُمكننا في هذه الحالة أن نعتمد تقسيمات كثيرة، حسب البيئة الجغرافية، وأكثر هذه التقسيمات اعتمادا في البحوث والدراسات في مجالات العلوم الاجتماعية وأهمية هو التقسيم التقليدي: البادية، والريف، وسكان المدن"[2]... وقديما ميّز علماء اللغة العرب بين لهجات الحضر والبدو والأرياف، ووصفوا لهجات الحضر بالهجينة التي تتميز بأنها مزيج وخليط من لغات ولهجات مختلفة على عكس لهجة البدو التي تتميز بالمحافظة على الأصل والفصاحة.

وقد أنتجوا دراسات كثيرة حول التنوع اللهجي، ومدى تأثر اللغة بكون الفرد حضريا أو بدويا.

---

[1] Kimberly L. GEESLIN and Avizia YIM LONG, Sociolinguidtics and Second Language Aquisition, Learning to use language in context, Routledge, London, P55.

[2] مارتيخن فيلنج وجون نيربون ور. هارالد بايين، علم اللهجات الكمي الجغرافي : تفسير الاختلافات اللغوية جغرافيا واجتماعيا، ترجمة : مالك أحمد عساف، مجلة الثقافة العالمية (ملف العدد : نشوء وتطور اللغة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون وآداب، السنة الثلاثون، سبتمبر- أكتوبر 2013، ص40.

-**الوضعية الاجتماعية:** وهو تقسيم المجتمع إلى طبقات أو فئات، حسب حالتهم الاقتصادية أو مستواهم التعليمي والثقافي، كالطبقة الغنية والفقيرة والعليا والدنيا والعاملة.... وتختلف الدراسات في تحديد معايير تقسيم طبقات المجتمع حسب نوع الدراسة وهدفها، وباختلاف المجتمعات وبيئتها الجغرافية والثقافية. ويختلف الباحثون في طريقة هذا التقسيم باختلاف تخصصاتهم العلمية واتجاهاتهم البحثية. وباعتبار أن تعلم اللغة يتم في عملية من التفاعل الاجتماعي، فتنوع وتغيّر لغة المتعلم مرتبط بالوضع الاجتماعي لأسرته. فقد وجد الباحثون في حقل السوسيولسانيات وعلى رأسهم وليام لابوف William Labov في دراسته الشهيرة لكيفيات حديث أهالي مدينة نيويورك، أن مختلف طُرق وحالات نطق المتكلمين تتوزع على نحو يعكس اختلاف الوضعيات الاجتماعية التي تُميزهم، "فالأدنى موقعا ووضعا من الناس في السلمية الطبقية- الاجتماعية، هم الذين يحظون بفرصة أمل لاستعمال أشكال اللغة المعيار"[1]. أي أن ذوي الدخل المتدني والبسيط والمصنفين ضمن خانة الفقراء يميلون لاستعمال اللغة المعيارية وهي لغة الخطاب اليومي ولغة الاعلام. بينما كلما ارتفعت الطبقة المجتمعية، زاد استعمال الفصحى، وإن الأفراد من الطبقات العليا والوسطى يميلون إلى استعمال سمات لسانية من اللغة الفصحى، بشكل عام. فقد وجدت الدراسات علاقات بين الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، والأنماط

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص861.

اللسانية التي يستعملها. ويُعتبر هذا المتغير مُهما للإجابة عن تساؤلات على النحو الآتي:

-ما هي الفئة الاجتماعية التي تُحدث التغير اللغوي؟ وكيف يتم توسع هذا التغير؟

-ما هي مبررات الاقتراض داخل اللغة الواحدة؟.

-**العامل السياسي:** يُركز هذا العامل على اللغات الاستعمارية الأجنبية، المستعملة تبعا لذلك، وأثرها في اللغة العربية. ومن جهة أخرى، أدى التحرر من التبعية الاستعمارية، والانقسام في الدول العربية، إلى التباعد الاجتماعي والثقافي بين البلدان العربية الاسلامية، وهذا ما أصبح يُشكّل خطرا على اللسان العربي.

هذه بعض العوامل الاجتماعية التي قد تُؤثر في اللغة، وتُحدث وضعيات لسانية جديدة، ولا يعني هذا بالضرورة استثناء عوامل أخرى، كدُخول تكنولوجيات الاعلام والاتصال على المجتمعات والتحولات السياسية الناجمة عن الحراك الاجتماعي والحروب، والتحزّب لحساب أحزاب الأقليات في بعض المجتمعات، والانتماءات الدينية والتحولات الاقتصادية، كوُلوج المرأة ميدان الشغل، أو الانتقال من بيئة ريفية زراعية إلى بيئة حضرية صناعية وتجارية (النزوح الريفي في الأغلب)، وهي غالبا ما تُعيد تشكيل الخريطة اللسانية.

4.الوضعيات السوسيولسانية:

يرتبط التغير اللغوي في المجتمع بوضعيات سوسيولسانية كثيرة، كالتعدد اللغوي والثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، واللهجات، وتلونات لغوية كثيرة.

أ.التعدد اللغوي:

يتركب مصطلح التعدد اللغوي لغة من كلمتي تعدد واللغوي، فالتعدد في اللغة العربية مصدر. فيقال تعدّد، يتعدّد، تعدّداً، أي صار عديداً، أي كثيراً بالمصطلح فيه إشارة إلى العدد. ويُشير هذا إلى عدد من اللغات المتكلمة في المجتمع، ويقابل مصطلح التعدد اللغوي في اللغة الأجنبية مصطلحا: plurilinguisme و multilinguisme يُعرف التعدد اللغوي على أنه " استعمال أكثر من لغة واحدة أو قدرة بأكثر من لغة"[1] ويظهر ذلك في السلوكات اللغوية لأفراد المجتمع لغة وكتابة.

ويصنف التعدد اللغوي عادة بالثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية[2]، أي استعمال منظومتين أو أكثر، من جانب المتكلمين في متعدٍّ واحد"[3] فارتباط التعددية اللغوية بالثنائية اللغوية غالباً مَرَدُّه إلى أن احتمال وجود أشخاص ثنائيي اللغة في المجتمعات بقدر أحاديي اللغة وارد بقوة، بينما لا يمكن تصور وجود مجموعة كبيرة من الأشخاص الذين يستعملون أكثر من لغتين بشكل اعتيادي[4]

ب.الثنائية اللغوية:

ظهر مفهوم الثنائية اللغوية في سنوات الثمانينات في كتابات إيمانويل غوادي Emanuel Guadi لوصف وضعية لغوية كانت سائدة في اليونان أنذاك، حيث يوجد

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 650

[2] المرجع نفسه، ص 649.

[3] جولييت غارمادي، المرجع السابق، ص115.

[4] يُنظر فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 649.

بها مستويان لغويان مختلفان دموتيكي وكثارفوسا، وقد أخذه هذا الأخير من الكلمة اليونانية القديمة diglottos ومعناها استخدام لغتين عموماً[1].

وقد شاع استعمال هذا المصطلح في الدراسات اللغوية مع كتابات اللغوي الأمريكي شارل فرجسون Charles Ferguson، الذي نشر بحثا في مجلة اللغة الأمريكية بعنوان diglossie الثنائية اللغوية والتي وصفها "بالوضع المستقر نسبياً توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية، لغة تختلف عنها وهي مقننة بشكل متقن، وهذه اللغة بمثابة نوع راق يُستخدم كوسيلة للتعبير عن أدب محترم سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم جماعة حضارية أخرى ويتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية[2].

وهذا يعني أن الثنائية اللغوية هي أسلوبين مختلفين من نفس اللغة في مجتمع واحد نتيجة لتغير لغوي ناتج عن دخول متغيرات سوسيولسانية على هذه اللغة.

فالثنائية اللغوية عند فرجسون Ferguson هي مواجهة بين بديلين من ضروب اللغة، تُرفع منزلة أحدهما فيُعبتر المعيار، ويُكتب به الأدب والشعر والفن، ويُصبح اللغة العليا، ولا تتحدّث به إلا الخاصة، وتُحطّ منزلة الآخر ولكن تكون له الأغلبية في التداول[3].

---

[1] يُنظر الزهرة بن عائشة، التعدد اللغوي والاتصال بحوض المتوسط، دراسة ميدانية لواقع التعدد اللغوي والاتصال لدى التلميذ الجزائري أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، 2017-2018، ص 75.

[2] يُنظر المرجع نفسه، ص 76، نقلا عن : علي القاسمي، العربية الفصحى وعامياتها في السياسة اللغوية، أعمال الندوة الدولية الفصحى وعامياتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008.

[3] يُنظر لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2008، ص 70.

فالثنائية اللغوية على حد المفهوم الذي جاء به فرجسون Ferguson، هي تنافس لونين لغويين، يُستعمل كل منهما في وضع محدد وفق مقتضيات معينة في المجتمع. ولكن هنالك من "الألسنين من يرى أن مفهوم الثنائية اللغوية متنوع حسب الحالات والزمر الاجتماعية ومدى ترسيم اللغة وغيرها"[1].

يرى جوشوا فيشمان Jushua Fishman أن الثنائية اللغوية والازدواجية وجهان لعملة واحدة، إلا أن الثنائية لها صفة الفردانية والازدواجية تتميز بصفة الجماعة فيقول : "ثنائية اللغة صفة مميزة للتصرف اللغوي على المستوى الفردي، أما الازدواجية اللغوية فإنها خاصية من خصائص التنظيم اللغوي على مستوى المجتمع، ثنائية اللغة هي سمة الاستخدام اللغوي من قبل الأفراد، بينما ازدواجية اللغة وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة للغات أو لهجات مختلفة"[2] .

فقد حاول فيشمان Fishman التفريق بين الازدواجية والثنائية من منطق أن الثنائية ظاهرة فردية بخلاف الثنائية التي يعتقد بأنها ظاهرة اجتماعية تتميز بالإشارة في المجتمع والتوزع الجغرافي.

ت.الازدواجية اللغوية:

ورد في المعجم المفصل في علوم اللغة أن "الازدواجية اللغوية هي حالة وجود لغتين مختلفين عند شعب ما، كتكلم يهود أمريكا اللغتين العبرية والانجليزية"[3]. فالازدواجية اللغوية

[1] نواري سعودي أبوزيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، ص 109.

[2] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص77.

[3] مُحَمَّد التونجي ورواجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، مج1، دار الكتب العالمية، بيروت، 2001، ص18.

لم تعد مجرد ظاهرة فردية كما رآها عُلماء من أمثال فرجسون Ferguson وفيشمان Fishman، بل تعدت ذلك لتُصبح ظاهرة اجتماعية، حيث انتقد أندري مارتيني André Martinet الرأي القائل بفردانية الازدواجية اللغوية واجتماعية الثنائية اللغوية، حيث تساءل عن تصنيف ظاهرة وجود الفرنسية والإنجليزية كلسانين في مجتمع واحد، يقصد المجتمع الكندي. وما إذا كانت هذه الوضعية اللسانية فعلا ثنائية لغوية.

اقترح مارتيني Martinet أن يشمل مصطلح الازدواجية اللغوية "كل الوضعيات التي يتعايش فيها مستويان لغويان أو لغتان في المجتمع الواحد بين الثنائية والازدواجية"[1]، دون الحاجة إلى هذا التصنيف بين الثنائية والازدواجية

لكن يبدو أن الفصل بين الوضعيتين اللسانيتين أمر لا بد منه للضرورة التي يقتضيها منهج البحث اللساني خاصة مع تداخل بعض المفاهيم المتعلقة بالوضعيات السوسيولسانية، فنُسمي ثنائية لغوية كل وضع يتعايش فيه مستويان لغويان للغة واحدة، ونسمي ازدواجية لغوية كل وضع يتواجد به لغتان مختلفتان، وهذا ما ذهب إليه "إميل بديع يعقوب وأكده في قوله : فالازدواجية اللغوية الحقة، لا تكون إلا بين لغتين مختلفتين، كما هو الحال بين الفرنسية والعربية، أو الألمانية والتركية، أما أن يكون للعربي لغتان إحداهما عامية والأخرى عربية فصيحة، فذلك أمر لا ينطبق مفهوم الازدواجية عليه، إنه بالأحرى ضرب من الثنائية اللغوية diglossie[2] .

[1] أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة : سعدي زبير، دار الآفاق، ، الجزائر، ص130.

[2] يُنظر الزهرة بن عائشة، المرجع السابق، ص 79

إذن فالازدواجية اللغوية ظاهرة توجد لدى الفرد كما توجد في المجتمع، لذا صنّف علماء اللغة الاجتماعيين الازدواجية اللغوية إلى نوعين فردية واجتماعية.

ث.اللـهجة :

يُستعمل مصطلح اللهجة للدّلالة على "مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة"[1]. فيرتبط دائما مصطلح اللهجة بمصطلح اللغة حيث ينطبق مفهومها على "تنوعات وتلونات للّغة وبالأخص تلك التي تُوجد وتُستعمل في أشكال وأمكنة شبه منعزلة من العالم..."[2]. فتنوعاتها وتلوناتها مرتبطة بتنوع وتلون المجتمعات والثقافات، واستعمالها (اللهجة) يُحيلنا إلى "أي نوع لغوي محلي أو اجتماعي أو إثني. ويُمكن للاختلافات اللغوية المرتبطة باللهجة أن تـرد في أي مستوى لغوي، ويتضمن ذلك النطق، والاختلافات في النحو والدلالة والاستعمال اللغوي. ويبدو التمييز بين اللهجة واللغة من الوهلة الأولى، بالغ الوضوح : فاللهجات هي أجزاء من اللغة"[3].

ترتبط اللهجة بمفاهيم سوسيوثقافية كالمحلي والاجتماعي والإثني والعرقي...وهو ما يُؤكد أن مُتكلميها ينتمون إلى بيئة جغرافية مشتركة ويتميزون بخصائص سوسيوثقافية مشتركة فتكون بذلك هي لسانهم المشترك.

---

[1] مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص320.

[2] Peter Trudgill, Op cit, P 146.

[3] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 228.

المبحث الثالث: النوع كمتغير سوسيولساني

شغلت ثنائيات الذكر والأنثى، الرجل والمرأة، الطفل والبنت... قسطا وفيرا من الفكر والتدبر على مدار قرون من الزمن، ولم تقتصر على علم دون الآخر. بل بحثت علوم كثيرة في محور هذه الاشكالية فعاينها "علماء اللغة، والاجتماع والأنثربولوجيا، وانضم إليهم علماء النفس والتربية، والأسلوبية والنقد الأدبي...، ولعلّ ما زكّى هذه القضية هو نهوض حركات نسوية تسعى إلى إقامة المساواة بين الجنسين[1].

1.مفهوم الجنس والنوع:

غالباً ما يُشير أفراد المجتمع في أثناء حديثهم عن الرجال والنساء إلى أنهم الجنس الآخر opposite sex.

"إن مصطلح الجنس الآخر يتضمن أنّ الرجال والسيدات ينتمون إلى مجموعتين منفصلتين تماماً... إن الأفراد الذكور والإناث يشتركون في العديد من الخصائص البيولوجية، كل منهما على نحو طبيعي لديه ثلاثة وعشرون زوجاً من الكروموزومات.... إلّا أن أجساد الذكور وأجساد الإناث تختلف في بعض الأشياء والأخرى. وهذه الخصائص المميزة التي تشمل الاختلافات الكروموزومية، والبناءات الجنسية الداخلية والخارجية، والإنتاج الهرموني، والاختلافات الفسيولوجية الأخرى، والخصائص الجنسية الثانوية إنما تدل على الجنس"[2].

[1] يُنظر عيسى برهومة، اللغة والجنس: حفريات لغوية في الذكورة والأنوثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2002، ص 71.

[2] إيمي س.وارتون، علم اجتماع النوع مقدمة في النظرية والبحث، ترجمة : هاني خميس أحمد عبده، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2014، ص 25.

ويستعمل علماء الاجتماع مصطلحات "تحديد الجنس" أو "فئة الجنس" لوصف العمليات التي يمكن من خلالها إضفاء المعاني الاجتماعية على الجنس البيولوجي. فتحديد الجنس يُمكن أن يحدث بشكل بديهي في المجتمع باستخدام مجموعة من المعايير المتفق عليها اجتماعياً مثل الأعضاء البيولوجية والتناسلية الخارجية، فتحديد الجنس هو قضية واضحة المعالم.

ونظراً لتباين السلوكات السوسيوثقافية بين الجنسين، ظهر مفهوم النوع الذي اتفق عالما الاجتماع ريدجوي Redjway وسميث لوفين Smith Lovin على "أن النوع نسق من الممارسات الاجتماعية، وهذا النسق يخلق تباينات النوع ويُحافظ عليها ويعمل على تنظيم علاقات اللامساواة على أساس هذه التباينات"[1].

وتُشير عالمة الاجتماع المتخصصة في دراسات النوع إيمي س.وارتون Emy S.Wartown بأن هناك ثلاث سمات مهمة للتعريف الاجتماعي لمفهوم النوع، يجب أن تظل في أذهاننا، أولا : إن النوع عملية بقدر ما هو في حالة ثابتة، فالنوع يُنتج ويُعاد إنتاجه بصورة مستمرة، فهو يُمارس ويُمثَّل ولا يتم التعبير عنه فقط، ثانيا : إن النوع ليس مجرد خاصية ترتبط بالأفراد، بل إنه يحدث على كل مستويات البناء الاجتماعي، فهو بمثابة نسق من الممارسات المتشابكة والموجودة بصورة مستقلة عن الأفراد، فهو ظاهرة متعددة المستويات وفهمها يُمكّننا من فهم كيفية قيام العلاقات الاجتماعية. ثالثا : إنّ تعريف النوع بهذه

[1] إيمي س.وارتون، المرجع السابق، ص 23.

الشاكلة يُشير إلى أهمية في تنظيم علاقات اللامساواة، لأن مسألة التمييز بين الجنسين تُـؤدي بالضرورة إلى عدم المساواة بينهما[1].

2.مقاربات النوع والتغير اللغوي:

اعتبرت الدراسات الأولى حول اللغة والنوع السلوك الكلامي للنساء ناقصاً، واعتبرت السلوك الكلامي للرجال أقوى وأكثر امتيازاً ومطلوباً. فأسلوب النساء الخطابي كان يُنظر إليه كعلامة للخضوع وإنكار الذات فكان مرفوضاً[2]، "ثم في مرحلة تالية لُوحظت قوى الأساليب التي بدأت تستعملها النساء أكثر فأكثر، وتم أحياناً تعميم فائق لهذه الأساليب... فمثلا وُصف الأسلوب النسوي على أنه تعاوني أكثر، بينما أسلوب الرجال تنافسي أكثر"[3]. فكانت هذه الاعتبارات والاعتقادات صعبة البرهنة عليها واختلفت نتائج الدراسات والأبحاث ولم ترقى إلى درجة التعميم.

وكمرحلة ثانية "انكبّ البحث في اللسانيات، والسوسيولوجيا، والأنثربولوجيا وعلوم التواصل على الفروق الدقيقة في السلوك الكلامي للرجال والنساء مُنتِجاً بذلك ترتيباً لأوضاع الأجناس"[4] وفي هذه المرحلة أيضاً حضرت بقوة قضايا القوة والتحكم وعُلوّ الذكور على الإناث وعُوّضت نظرية النقص Deficit theory بنظرية التحكم والسيطرة

[1] إيمي س.وارتون ،المرجع السابق، ص 24.

[2] Florian Coulmas and Others, The hand book of sociolinguistics, Blackwell Publiching, London, 1998, p90.

[3] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص273.

[4] المرجع نفسه، ص274.

Dominance theory ومع أن الأبحاث والدراسات كانت دائما تُركز على نموذج موحد للنوع إلا أنها كانت تأخذ دائما في الحسبان السياق، وأخذت بنيات القوة في المجتمع بعين الاعتبار[1].

وفي المرحلة التالية كان "التركيز على البعد الاجتماعي للنوع... وقد تم التركيز على الاختلافات في الثقافات الفرعية وعلى الأبعاد الاجتماعية ... وتم اختزال النقاش، بصفة خاطئة في دراسات النوع في أسئلة بسيطة من قبيل: هل يُقاطع الرجال النساء أكثر من العكس؟ هل يُسيطر الرجال على مواضيع الحديث؟ هل النساء يتوخّين الصحة (اللغوية) بشكل فائق؟ هل تستعمل النساء اللغة المعيار أكثر من الرجال؟"[2].

ومع تبلور مقاربات النظرية البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا اتّضح أن النوع "يُفهم على أنه مقولة هوية مطورة بشكل غير مباشر، مُدمجة في تشكيل مقولات هوية أخرى...، لا تفترق أدوار النوع في المؤسسات والسلوك التواصلي للرجال والنساء عن بعضها، فأدوار النوع تُنتج، ويُعاد إنتاجها، وتُحيّن عبر أنشطة مختلفة للنوع مرتبطة بسياقات خاصة في التواصل"[3].

ففي هذه المرحلة لم يعد التفريق بين الجنسين على أساس النّقص أو التحكم أو السيطرة بينما أصبح النوع (رجالاً أو نساءاً) عبارة أن سلوكات ناجمة عن أدوار في المجتمع

[1] Florian Coulmas and Others, Op cit, p90.

[2] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 275-276.

[3] المرجع نفسه، ص 276.

تُنتج وتُلاحظ وتُميز ويُعاد إنتاجها. وأصبح همّ الباحثين هو كيفية إيجاد إطار نظري يُمكِّنهم من النظر إلى النوع كمفهوم شمولي (Holistic) وديناميكي في استعمالاته اللغوية[1].

فظهرت بذلك مجموعة من المحاولات في تفسير الفروقات اللغوية المتعلقة بالنوع الاجتماعي، بعدما كان الاهتمام والتركيز سائدين في الفروقات البيولوجية بين الجنسين.

أ.وليام لابوف William Labov:

"لقد كان وليام لابوف William Labov أول من لاحظ أهمية الجنس/ النوع الحقيقي كمتغير سوسيولساني"[2]، وذلك من خلال التغير اللغوي الحاصل في كلام السيدات مقارنة بالرجال فقد شدّد لابوف Labov على أن النساء من كل الطبقات والأعمار تستعمل المتغيرات الأكثر معيارية بخلاف نُظرائهن من الرجال. وبما أن لغة النخبة هي المعيار عادة فإنّ كلام النساء بِقربه من المعيار يقتضي بذلك الانحراف عن لغة المجموعة[3].

في دراساته الأولى كان لابوف Labov يُضيف ويُفسّر التغير اللغوي بين طبقات المجتمع المختلفة، ولهذا استعار مفاهيم هامة من علم الاجتماع على غرار الطبقة الاجتماعية، النوع الاجتماعي، الإسقاط... فقد لاحظ أن الطبقة السّفلى (وخاصة النساء منها) تُقلّد

[1] Florian Coulmas and others, Op cit, p 91.

[2] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 275.

[3] Florian Coulmas,Op cit, p 92.

لغة الطبقة الوسطى التي تعتبر لغتها هي العُليا، وذلك من أجل الحصول على مكانة اجتماعية أفضل[1].

أما بالنسبة للنوع الاجتماعي، فقد كانت دراسات لابوف Labov القديمة حول تحديد أثر النوع / الجنس في التغير اللغوي، لكنه لم يُفسّر الأسباب الكامنة وراء هذا التأثير، حيث زعم "أن الوعي الملحوظ للنساء بالامتياز العالي يتوقف على موقعهن الخاص في مجتمع ما، ففي مناطق من الهند وإيران، مثلاً: حيث النساء لا يُساهمن في الخطاب العمومي، نجدهن أقل ميولاً إلى استعمال لغة معيارية من الرجال"[2].

وعموما حاول لابوف Labov أن يُوفّق بين سؤالين أساسين بارزين الأول، لماذا الرجال هم من يستعملون أكثر الأنواع اللّغوية اللامعيارية، والثـاني، لماذا تكون النساء قائدات للتغير اللغوي؟ .

ب.بتير ترادجيل Peter Trudgill:

"يشتغل بيتر ترادجيل Peter Trudgill ضمن إطار نظري شبيه بذلك الذي يشتغل ضمنه لابوف Labov، لكنه يُركّـز بصفة أقوى على الدواعي السوسيولوجية لإبراز الاختلافات الملاحظة، الخاصة بالنوع في التغير اللغوي"[3].

---

[1] Florian Coulmas, Op-cit, p92.

[2] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص282.

[3] المرجع نفسه، ص283.

لقد لاحظ بيتر ترادجيل Peter Trudgill نفس ملاحظات وليام لابوف William Labov المتمثلة في أن الرجال لهم مواقف لغوية أقل معيارية من النساء، ولغتهم تختلف عن لغة النسـاء[1].

فهو يُرجع استعمال النساء أشكالاً لغوية أكثر معيارية من الرجال إلى "الموقع الاجتماعي للنساء في المجتمع الذي يُعدّ أقل أمناً من موقع الرجال... ويُمكن أن يكون أكثر ضرورة بالنسبة للنساء تأمين وضعهم الاجتماعي والإشارة إليه لغوياً"[2] ومواجهتم لـ"الشرط الثقافي الذي قَسَم العقل واللغة وجعلهما للرجل، أما الأنوثة فهي مجرد جسد يستقبل اللغة. ويخضع لها من جهة ويُرسل علامات صامته ومشفرة لكي يتولى الرّجل فك الشفرات وتفسير العلامات"[3]. فدائِماً ما يكون ميل المرأة إلى استعمال لغة الخطاب المتداول العادي في المجتمع هو السمة الأساسية، بينما تكون الفصاحة والإبانة اللغوية عيباً بالنسبة لها وسمة أساسية في لغة الرّجال.

ويعود تفريغ الجسد الأنثوي من اللغة اللامعيارية (اللغة العليا) وعزله تقريبا من الفعل والتفاعل اللغوي، إلى "التصور الثقافي الذي يرى أن جسد المرأة خال من العقل، وهذا تصور ثقافي عالمي، ونقرأ لدى الدانمراكيين هذا المثل: للنساء فساتين طويلة وأفكار قصيرة"[4]. إن

---

[1] Peter Trudgill, Sociolinguistics: An introduction to language and society, penguin books, London, 1995, p63.

[2] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 284.

[3] عبد الله مُحَمَّد الغذامي، ثقافة الوهم (مقاربات حول المرأة والجسد واللغة)، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1998، ص64.

[4] المرجع نفسه، ص66.

هذا التفضيل للغة الرجال على حساب لغة النساء هو وليد الفكر الإنساني عبر رُكامه المعرفي. وإضافة إلى ذلك كله يتم الحكم على الرجال من خلال عملهم بينما يتم الحكم على النساء بحسب مظهرهن الذي يتضمن اللغة أيضا[1].

إن الانغماس في لغة ما وتجليها في مواقف لغوية معينة، هو ما حاول فحصه عن قرب بيتر ترادجيل Peter Trudgill، حيث حلّل الإدراك الذاتي المرتبط بالنوع، فالنساء يملن حسبه إلى المبالغة في استعمالهن الفعلي للأشكال المعيارية، بينما يميل الرجال إلى التقليل من الإخبار عن استعمالهم المعياري[2]. وبهذا كانت محاولات ترادجيل Trudgill ترتكز أساسا على رؤية المفاضلة بين الجنسين، حيث ظلت الهيمنة الذكورية على النوع الاجتماعي، وفُسّرت كل الاختلافات والتباينات اللغوية على أساس فكرة عُلُو الرجل ودونية المرأة.

ت.بحوث وتقاليد أخرى:

يُعدّ عمل وليام لابوف William Labov أهم إطار نظري سوسيولوجي اهتم بالنوع اللغوي، حيث "ليس هناك تمييز بين الجنس والنوع، وغالبا ما يستعمل التصنيف مفهوما للجنس لا يطرح مشكلا، فأغلب الأعمال لا تكمن في العلاقة بين النوع ومتغيرات سوسيولوجية أخرى، وفقط بعض الدراسات إلى جانب لابوف Labov اهتمت بالقيود اللغوية موضوع البحث، وعلى العموم لم تُستعمل مفاهيم سوسيولوجية ونظريات إضافية. وتهدف الدراسات بصفة عامة إما إلى وصف وتفسير آليات التغير اللغوي، أو وصف التنوع

[1] يُنظر فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 284.
[2] يُنظر المرجع نفسه، ص 284.

اللغوي موضوع الملاحظة وإيجاد أسبابه السوسيولوجية، ويُعتبر الجنس/ النوع إلى جانب الطبقة الاجتماعية (وأحياناً السن) من أهم عوامل التنوع"[1]. وذلك ما أكدته روبن لاكوف Robin Lakoff من خلال تأكيدها على "أن كلام المرأة يبدو أكثر تأدُّبا من كلام الرجل وأحد معالم التأدب في الكلام ترك النقاش مفتوحا، وعدم فرض الرأي والفكرة"[2]، إضافة إلى أن الجُمل المفتوحة في كلام النساء هي نتاج القلق والاضطراب وعدم الثقة[3]. فهذه الفروقات في الكلام بين الجنسين ما هي إلا ترجمة للاختلافات السوسيوثقافية التي من شأنها التأثير على لغة المتحدثين وإحداث التغير اللغوي.

ركّزت معظم هذه الدراسات على "اللهجات الإنجليزية في البيئة الحضرية ثم بعد ذلك تناولت الدراسات لغات الفئات الاجتماعية والثقافية والنوع وعلاقتها باللغة الإنجليزية المعيارية، خاصة إنجليزية الأمريكيين السود، إضافة إلى البحوث السوسيوصوتية في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وإيرلندا وأمريكا الوسطى"[4].

اتفقت معظم الدراسات الوصفية التي نُشرت على أنه ليس هناك لغة لا تعرف اختلافا في النوع على المستوى السوسيوصواتي. وهذا الاختلاف له طبيعة تراتبية : فالنساء يستعملن أشكالا لغوية أكثر معيارية من الرجال الذين يستعملون أنماطا لغوية أقل معيارية، فيُعتبر النساء بذلك قائدات للتغير اللغوي عادة. وبالمقابل وُجدت دراسات سوسيولسانية

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص289-290.
[2] عيسى برهومة، المرجع السابق، ص 129.
3 يُنظر المرجع نفسه، ص 130.
[4] فلويان كولماس، المرجع السابق ، ص 290.

أخرى أثبتت العكس، ولم تتفق مع سابقتها حيث أكّدت أن الرجال يستعملون لغة أكثر معيارية، والرجال هم المُجدّدون في التغير اللغوي[1]. ونظرا لأهمية النوع الاجتماعي في التغيرات اللغوية فقد أضحى متغيرا سوسيولسانيا مهما في المقاربات السوسيولسانية.

[1] يُنظر فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 291.

المبحث الرابع : السوسيولسانيات والتعليمية

سعى اللسانيون، وعلماء النفس، وعلماء التربية طوال الفترة الماضية إلى محاولة تسهيل وتبسيط كيفية تدريس اللغة. وقد حاول البحث في هذا المجال تعزيز تطوير لغة المتعلمين منذ فترات الطفولة. ونظرا لدور الظروف الخارجية في عملية التنشئة اللغوية، انظم علم الاجتماع والأنثروبولوجيا والسوسيولسانيات إلى قائمة التخصصات والمجالات العلمية التي تُعنى بفهم الظاهرة التعليمية. وبفضل هذا التعاون أُثريت الدراسات التربوية وفُهمت الظاهرة التعليمية من الداخل ومن الخارج (داخل القسم وخارجه).

إن اعتبار اللغة كواسم اجتماعي للجنس والطبقة الاجتماعية والإثنية، فضح اللامساواة التعليمية في مسألة اكتساب وتعلم اللغات داخل القسم، فالقدرة اللغوية للتلاميذ داخل القسم ترتبط أساسا بقدرتهم السوسيولسانية التي "تُخوّلهم التعامل مع الأوضاع اللغوية في الحياة اليومية وتُحيل على معرفة الاختلافات الأسلوبية التي عادة ما تقتضي سجلا متنوعا يُمكن لأنماط مختلفة من الأوضاع أن تستدعي أنماطا مختلفة من الوحدات اللغوية، إضافة إلى قيم ومعتقدات"[1].

تتحكم المعايير الاجتماعية والثقافية للمجتمع في عملية التعلم، فهي تُركّز على المتعلم بوصفه عضوا في المجتمع، وتُساهم لدى كثير من البلدان في بناء المقررات والمناهج الدراسية. فالمؤسسة التعليمية عبارة عن بيئة اجتماعية لها خصوصياتها الاجتماعية والثقافية من خلال العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين، المعلمين مع بعضهم

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص844.

والمتعلمين مع بعضهم. وللأسف فإن المدرسة الجزائرية "لا تراع في مناهجها وموادها التعليمية قيم المجتمع، فهي مدرسة بعيدة عن طموحات ومتطلبات الحياة التعليمية العصرية"[1].

تشمل القدرة السوسيولسانية الجانب الشفوي للغة فهي تُركز على الكلام في السياق الاجتماعي، التي تتحول بدورها إلى قدرة لغوية داخل الأقسام أو الفصول الدراسية. ولعل الاتجاه الوظيفي في مجال الدراسات اللغوية وتعليميتها كان أبرز المقاربات النظرية التي اهتمت بهذا المجال.

"اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. وما دامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فإن لها وظيفة تُؤديها في تسهيل عمليات الاتصال، ونقل الفكر، والتعبير عن النفس"[2]. فلم يعد تعليم اللغة اليوم يعتمد على تلقين المتعلم القواعد العامة للغة وإكسابه بنية لغوية قوية، وإنما أضحى يهدف إلى تحقيق القدرة اللغوية التواصلية بلغة سليمة.

فالمنحى الوظيفي في الدراسات اللغوية يُركّز أساسا على اللغة المنطوقة توافقا مع المنهج التواصلي، والقدرة على التعبير الشفوي داخل الفصول الدراسية بلغة سليمة هي ما يُمَكننا من الحكم على فاعلية العملية التعليمية التعلمية (وهو ما سنراه في الجانب التطبيقي للدراسة).

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص157.

[2] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية : دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ص77.

وتماشيا مع أساليب التربية الحديثة ومناهج تعليم اللغات، فإن الفلسفة التعليمية الجديدة أصبحت تُركز على الأسلوب التواصلي "ومراعاة القيم الاجتماعية في تعليمية اللغة كون اللغة ظاهرة اجتماعية، فلهذا يتطلب تعليمها وفق مناهج تنبع من خصائصها"[1]...ولعل أهم العناصر التي تُمثل حلقة الوصل بين القيم الاجتماعية وتعليمية اللغة هي : لغة البيئة أو المحيط، الكلام (المشافهة) والعملية التواصلية[2].

1. لغة المحيط :

يُفترض أن لغة الأفراد المحيطين بالطفل في البيئة الاجتماعية، تنتقل فطريا إليه، "فالخرج اللساني الأدنى (من هذه البيئة) يكفي ليُخول للطفل تعلم اللغة"[3]. فالبيئة الاجتماعية هي المورد الأول لتعلم اللغة، فالمتعلمون يحضرون إلى المدارس وهم معبّئين بمعجم لغوي مُكتسب فطريا من المجتمع نتيجة انغماس لغوي غير متعمد، حيث "أن المهارة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يُسمع فيها صوت أو لغة إلا بتلك التي يُراد اكتسابها"[4]. وهذا ما يستدعي الوقوف أمام دور التفاعل الاجتماعي داخل بيئة المتعلمين في التعلم اللغوي. حيث شدّد هاليدي Halliday في لسانياته الوظيفية على أن القدرة اللغوية للأطفال تتشكل كلّما تكاثرت وتنوعت أدواره الاجتماعية، وهذا التكاثر

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص165.

[2] يُنظر المرجع نفسه، ص165-166.

[3] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص845.

[4] عواريب حنان، المرجع السابق، ص167، نقلا عن : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

والتنوع يتأتى من خلال النشاط الاجتماعي الدائم (مواقف كلامية ومحادثات متنوعة) والاتصال الدائم[1].

لقد تمّ التشديد كذلك على دور التفاعل الاجتماعي في التعلم من خلال نظرية النشاط السوفياتية Soviet Activity Theory حيث افترضت أن "الأفراد يكتسبون المعرفة والمهارات عن طريق المشاركة في الأنشطة مع أعضاء من الثقافة لدهم تجربة كبيرة، ولكي يكون التعلم فعالّا يجب أن يكون النمو الفكري للمتعلم مُحتملا في فهم التحكم في اللغة كمعاني اجتماعية للفكر"[2]. فالتطور في القدرة اللغوية حسب هذه النظرية يتم في المستوى الاجتماعي من خلال الاحتكاك مع الأشخاص البالغين، فتنتقل السيرورة الذهنية للتعلم من المرحلة البسيكولوجية (قدرات ذهنية نفسية) إلى المرحلة السوسيولوجية (التعلم عن طريق التفاعل الاجتماعي).

2.الكلام (المشافهة):

إن التركيز على اللغة الشفوية في العملية التعليمية مرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة الاجتماعية والسلوكات الثقافية المحيطة بالمتعلمين. فاللغة كلام (مشافهة) قبل أن تكون كتابة. وإن بدايتها لدى المتعلمين كانت في بيئتهم الاجتماعية. ولقد أُغفل الجانب الاجتماعي للمتعلمين في البيئة المدرسية، فلا المناهج الدراسية أخذت هذا الجزء بعين الاعتبار ولا المعلمين استطاعوا إيجاد الخلطة السحرية لإكساب المتعلمين لغة سليمة. فالتركيز على الجانب الكتابي للغة في المدارس هو الغالب، "فكثير من المناهج التي غفلت هذا الجانب الاجتماعي المهم في عملية التعليم كانت نتائجها وخيمة وفشلت في إكساب

[1] يُنظر فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص846.
[2] المرجع نفسه، ص846.

المتعلمين اللغة المراد تعليمها"[1]، فالكتاب المدرسي الذي يُمثل اللغة المكتوبة، مهم للتلقين ولكن في كل مرّة يتبين أنه قاصر لوحده فهو "مفيد بنسبة معينة في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يبدو قصوره واضحا. وقد لا يكون من المبالغة القول إن الحضور الضعيف للغة العربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها ليرجع إلى اقتصار المناهج التربوية في الأغلب الأعم على الكتاب الورقي، وعدم استغلال الوسائل السمعية بما يكفي لإكساب المتعلمين عادة التخاطب بالعربية[2]. فالاستعمال اللغوي داخل الفصول الدراسية غالبا ما يُهمل التخاطب الشفهي باللغة الهدف (العربية الفصحى في حالتنا)، ويُغلب المكتوب على المنطوق.

إن التغافل الدائم على التخاطب المستمر باللغة الهدف في الفصول، جعل المتعلمين لا يجدون الفرصة أبدا لتطوير مهاراتهم الكلامية (التعبير الشفوي)، مما أضعف قدرتهم التواصلية باللغة الهدف.

3.التواصل :

يدل مصطلح التواصل "على عملية نقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات. وقد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا. وقد ينبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف. ويفترض التواصل أيضا –باعتباره نقلا وإعلاما– مرسلا ورسالة ومستقبلا وشفرة، يتفق على تسنينها وتشفيرها كل من المتكلم والمستقبل، وسياقا مرجعيا، ومقصدية الرسالة"[3]. أما التواصل في العملية التعليمية فهو تلك

---

[1] عواريب حنان وعيساني عبد المجيد، الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة العربية في ضوء علم اللغة الحديث، مجلة الأثر، العدد20، جوان 2014، ص158.

[2] مُحَمَّد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف ودار لامان الرباط، الجزائر والرباط، ط1، 2010، ص203.

[3] جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، ط1، 2015، ص09.

العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم داخل الصف المدرسي، والاتصال التعليمي لا يبدأ بالمرسل (المعلم) وينتهي عند المستقبل (المتعلم) كما يظن أغلب المعلمين، "ولكنه في صورته الفعالة يتم بشكل دائري وفي مجال أشمل وأوسع يهتم بكل الظروف والامكانيات التي تُحيط بالعملية التعليمية ككل، ولذلك يُطلق على عملية الاتصال التعليمي بأكملها أحيانا البيئة التعليمية Environment Learning أو موقف التعلم Learning situation لما تتّسم به من تفاعل مستمر بين عناصرها ومكوناتها"[1].

إنّ تبادل الاتصال والأساليب الحوارية بين المعلم والمتعلم ضرورية للتمكن من اللغة الهدف، فيجب أن يتبادلا (المعلم والمتعلم) الأدوار في العملية التواصلية بحيث يحدث ذلك بشكل تناوبي وتفاعلي أثناء العملية التعليمية-التعلمية.

[1] عواريب حنان وعيساني عبد المجيد، المرجع السابق، ص159.

الواقع السّوسيولغوي

والنظام التربوي في الجزائر

الفصل الثاني: الواقع السوسيولغوي والنظام التربوي في الجزائر

توطئة :

يُعدّ المجتمع أكبر وحدة في التحليل السوسيولوجي، فهو يحتوي على عدد من المجتمعات الصغيرة والوحدات والمؤسسات. "فكثير من علماء الاجتماع يعتبرون أن علم الاجتماع يتخذ من المجتمع الوحدة الأساسية في التخليل أي أنه يهتم بدراسة الحياة الاجتماعية في عموميتها"[1]. ويُعرّف المجتمع "بأنه جماعة بشرية تعيش على أرض محددة لفترة زمنية فتنشأ بينها روابط ثابتة، تُشكل نظاما اجتماعيا يُحقق من خلاله الأفراد غايات نوعية...ويُستخدم لفظ المجتمع للدلالة على وحدة اجتماعية مثل القبيلة أو الدولة الأمة والتي لها مؤسساتها السياسية والاقتصادية والأسرية"[2].

فهذا المجتمع، هو حركة واحتكاك وتفاعل بين أفراده، في سبيل تحقيق غاياتهم الدنيوية. وقد تتعدد الأنظمة الاجتماعية، خاصة وأن المجتمع يبقى عبارة عن "بيئة مغلقة مرتبة سلفا، يتجسد في الأرض (الإقليم) واللغة والنظم، فضلا عن مجموعة من الرموز المشتركة مثل العلم والنشيد الوطني، ووفقا لذلك فإننا نُعبر في الكثير من الحالات عن الدولة بالمجتمع"[3].

والمجتمع الجزائري، كذلك هو وحدة بشرية متفاعلة وفق حدود تاريخية وجغرافية وسياسية: رسمت شخصيته الاجتماعية والثقافية عبر تطوره التاريخي. فماذا عن أصوله وجذوره التي حددت شخصيته وخصائصه؟.

---

[1] خالد حامد، المدخل إلى علم الاجتماع، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008، ص14.

[2] المرجع نفسه، ص14.

[3] المرجع نفسه، ص14.

المبحث الأول: البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري

1.النمو الديمغرافي:

إن الخصاص والمميزات الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري قد تصبح جلية من خلال التطرق اولا على أهم الخصائص الديمغرافية التي يُبنى أساسا عليها المجتمع الجزائري، وبهذا تتجلى لنا ملامح البنية الاجتماعية وتتّضح مميزاتها. إن الزيادة في عدد السكان مثلا، هي إحدى المؤشرات الأساسية التي تُحدد تركيبة المجتمع الثقافية والفئوية، والبنية الاجتماعية تبقى دائما مرهونة بالتربية والتنشئة الاجتماعية، اللذان يلعبان دورا أساسيا في تنشئة الأفراد، ويُنمي حسهم المشترك للرقي بالمجتمع. إن التنوع السكاني هو ما يُشكل هذه الصورة الاجتماعية للتنوع في المجتمع الجزائري.

و قد تزايد "عدد السكان في فترة الثمانينات، حيث أصبح المجتمع الجزائري يتشكل من جيلين أساسيين، جيل ما قبل الاستقلال وجيل ما بعد الاستقلال فظهرت بذلك جزائرين Deux Algéries، واللتان ستتصطدمان وتتصارعان لاحقا، وهذا ما حصل في أحداث أكتوبر 1988. هل يُمكن اعتبار هذه الاصطدامات خاصة، انتفاضة الشباب في أكتوبر 1988 عبارة عن رد فعل لهذه الفئة في المجتمع؟ أم هل يُمكن الحديث عن محاولة هؤلاء الشباب في الظهور والتعبير عن مواقفهم وفق طبيعتهم وخصوصياتهم؟إذن هي سعي إلى التأكيد على الطبيعة والخصوصية لهذه الفئة، وطموحاتها"[1]. جيل الثورة القدامى وجيل الشباب الحيوي المتطلع إلى إثبات نفسه وظهوره. وهذا ما حدث في أحداث أكتوبر 1988، حيث تعتبر هذه الأحداث بمثابة ردود أفعال هؤلاء الشباب نتيجة تهميشهم من

[1] حسني هنية، السياسات اللغوية في المجتمع الجزائري، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، السنة الجامعية 2017/2016، ص92. نقلا عن Hassan remaoun, l'Algérie histoire societe et culture.

قبل المعتمدين على الشرعية الثورية، هذا ما يتجلى في تلك الانتفاضة، ، ومن الأسباب الرئيسية التي أدت إلى تلك الانتفاضة التزايد المستمر لعدد السكان بعد الاستقلال .

لقد تجاوز عدد السكان الجزائر في جانفي 2014، 38.7 مليون نسمة فيها تُشير آخر الإحصائيات إلى أن عدد الجزائريين تجاوز37 مليون نسمة و900 ألف ... حيث توقعت دائرة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة... أن يرتفع عدد السكان في الجزائر ... إلى 46.5 مليون في عام 2025، .... كما أن متوسط العمر لدى السكان ... سيرتفع إلى 27 سنة عام 2018 (مقابل 17 سنة في عام 1980)[1].

2.التغير الاجتماعي :

إن التزايد المستمر في عدد السكان، والذي يرمي بثقله على الأوضاع الاجتماعية، له من المسببات الموضوعية التي تعمل بدورها على تدني الأوضاع الاجتماعية، مما أدى إلى التدهور العام في الظروف الاجتماعية والمعيشية بصفة شاملة، وهو عكس ما كانت عليه ظروف العيش غداة الاستقلال فلمّا: "زاد عدد السكان نتيجة توفر العناية الصحية وتحسن الظروف المعيشية، السكن، التعليم، الخدمات، وذلك في إطار مخططات الدولة المستقلة للتنمية والتحديث، حيث بلغت الزيادة السكانية 2 مليون و47 ألف نسمة. الكلام هنا عن جيل الاستقلال الذي نال نصيبه من حظ الحياة الأفضل، فساعده ذلك على النمو السريع في ظروف إيجابية وقد أفرز ذلك الجيل جيلاً جديداً –متزاحما– كان بمثابة العبء الثقيل على الدولة لما أرادت مواجهة متطلباته المتزايدة ومحاولة تلبية طموحاته الكثيفة،

[1] يُنظر حسني هنية، المرجع السابق، ص 92.

ككثافة نسمته"[1]: ما يُمكن ملاحظته ... هو ذلك الوزن الهام الذي تُشكله الأجيال الصاعدة داخل المجتمع كالمجتمع الجزائري الذي يعرف تحولات سريعة ومتنوعة[2].

لقد أدت التغيرات الاجتماعية غلى تحول في قيم المجتمع، ولا شك في ذلك مادام الوسط الحضري (المدينة) هو مسرح تلك الأحداث، أما إذا عرّجنا على نتائج هذا التغير الحاصل بسبب تلك الأحداث، فسوف نجد أن الوضع قد ازداد سوءً، والمجتمع الجزائري تكبد الأسوأ على المستوى المعيشي خاصة على المستوى الديمغرافي المضطرب: " إن انشار ظاهرة الإرهاب في العشرية الأخيرة (سنوات التسعينات)، في غالبية التراب الوطني، تراجع عدد السكان نتيجة الإبادة الجماعية وسياسية التقتيل، خاصة في القرى والأرياف. ونتجت عن هذا أيضا حركة هجرة داخلية واسعة وكثيفة باتجاه المدن من الأرياف، ومن المدن الشمالية والشرقية والوسطى، باتجاه مدن الجنوب... مما سبّب عدم توازن في البناء الديمغرافي لبعض المدن، غير أن هذه الحركة توقفت وصاحبتها زيادة سكانية معتبرة إثر استقرار الأوضاع الأمنية وتوقف موجة العنف ... وفي نفس الوقت تُؤكد الشواهد الكمية أن سكان الجزائر يتوزعون توزيعا غير متساوي، حيث يتركز معظمهم في المنطقة الشمالية، وكلما اتجهنا جنوبا انخفضت الكثافة السكانية وذلك لقلة المرافق الحضارية وصعوبة الحياة"[3].

إن عدم الاستقرار والاضطراب الديموغرافي وكل ما يصحبه من تحول في الظروف الاجتماعية والثقافية من هجرة داخلية قصرية أو إدارية، كل هذا يدعونا إلى التمعن والتفكر أكثر في طبيعية المجتمع الجزائري، من أجل تحديد أسباب تغيره السيوسيولوجي على

[1] حسني هنية، المرجع السابق، ص92-93.

[2] يُنظر إسماعيل قيرة وآخرون، مستقبل الديمقراطية في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، مصر، 1999، ص201.

[3] المرجع نفسه، ص 210.

المستويات الاقتصادية والجغرافية واللغوية حيث "إن المرور من نمط معيشي ريفي بسيط، أين يسود نظام علاقات اجتماعية بسيطة (التضامن الآلي على حد تعبير إميل دوركايم Emile Durkheim) إلى نظام معيشي حضري معقد، في علاقات اجتماعية معقدة، يتطلب دون شك التكيف معه، وتبني قيم جديدة وتصور جديد لعاملي الزمان والمجال، علاقات مع الغير أساسها روابط قرابية وكذا اعتبارات الجيرة، الوظيفة."[1].

إن وضعية التعايش بين سكان الأرياف و سكان المدن قد وُصفت من قبل الباحثين الجزائريين على أنها تعايش للبنى، كما سُميت عملية اندماج سكان الريف بسكان المدينة واختلاطهم مع بعضهم بالاقتلاع أو الاجتذاب Déracinement. ...مما جعل المدينة واحيائها تتحول إلى مجموعة من الأحياء ذات الثقافة الريفية[2].

تميّز حضور الثقافة الريفية في المجال الحضري للمجتمع الجزائري بمظاهر انعكست سلبا على البنية الاجتماعية والثقافية، ما جعلها تتّسم بعدم الاتّزان.

3.الفئات الاجتماعية:

إن الوجود الطبقي في المجتمع الجزائري ليس مرتبطا بالظروف الاجتماعية والاقتصادية، فالفئات والطبقات الاجتماعية هي نتاج آثار المستعمر الفرنسي حيث "تحول أغلب الشعب آنذاك إلى عمال بسطاء أو فلاحين، رغم ذلك يُمكن تقسيم البناء الاجتماعي والطبقي إلى فئتين رئيسيتين الأولى: تضم العمال والفلاحين والعاطلين عن العمل

[1] حسني هنية، المرجع السابق، ص 93.

2 المرجع نفسه، ص 94.

سواء في الأرياف أو في المدن وهم الأغلبية، والفئة الثانية: تُمثلها البورجوازية الصغيرة التي تتطلع إلى السيطرة على السلطة"[1].

ونُحاول هنا أن نؤكد ماذكر سابقا، من خلال بروز جزائرين في الواجهة كنتيجة لتضاعف عدد السكان وتتمثل هذه الجزائرين في واحدة تمثل جيل ما قبل الاستقلال وأخرى تمثل جيل ما بعد الاستقلال، ونجد في هذا الصدد تدخلا للباحث في علم الاجتماع عبد العالي دبلة الذي يُقسّم المجتمع الجزائري بدوره إلى فئتين: "فئة العمال البسطاء وفئة البورجوازية الصغيرة الطامحة إلى السيطرة على السلطة، ترابط المفهومين يكون بوصف جيل ما قبل الاستقلال بالطبقة الكادحة البسيطة بينما جيل ما بعد الاستقلال هو امتداد لمجموعة الفئة البورجوازية الصغيرة –الطموحة– أما مجهودات الدولة من أجل رفع مستوى الطبقة الكادحة فقد باءت بالفشل، حيث تميزت تلك الفترة باتساع فجوة التفاوت الاجتماعي بين الفئات"[2].

كما لا يجب إهمال العامل الاقتصادي الذي كان عنصرا فعالا في المعادلة بحث فاضل بين الفئات في المجتمع في تلك الفترة، وامتلكت فئة الثروة على حساب أخرى "واعتماد الجزائر اقتصاد السوق في ظل النظام الرأسمالي، برزت بعض الفئات التي استفادت من هذا المشروع ودعّمت وضعها الطبقي، وفي نفس الوقت تضررت فئات أخرى (العمال

[1] عبد العالي دبلة، الدولة الجزائرية الحديثة الاقتصاد والمجتمع والسياسية، دار الفجر للنشر، مصر، 2004، ص 21.

[2] عنصر العياشي، سيوسيولوجية الديمقراطية والتمرد في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 22.

والفلاحين)"[1]. فالطبقية الظاهرة في المجتمع الجزائري هي إحدى انعكاسات ومخلفات الاستعمار الفرنسي للجزائر الذي دام أكثر من مئة وثلاثين سنة.

4.التنوع الإثني:

بعد التعرض إلى فئات وطبقات المجتمع الجزائري المتولدة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها والتي خلّفها عموما الاستعمار الفرنسي، نحاول أن نرصد تنوعات تكوينه الإثني، فنظراً للأسباب التي أدت إلى تنوعه السكاني من جهة، تأثره بثقافة المستعمر الفرنسي وخاصة اللغة الفرنسية من جهة ثانية، وما تركته الأفعال والممارسات الاستيطانية لهذا المستعمر من آثار في بنية وتشكيلة الفئات التي عايشت تلك الفترة بشقيها الاجتماعي والثقافي وخصة الجانب اللغوي من هذا الأخير. إلا أنه "من المعروف أن الجزائر تندرج ضمن البلدان العربية المتوسطة التجانس فهي تحتوي على تكوينات إثنية، نسبتها حوالي 20% بين فئة عربية وأخرى بربرية يمتزج فيها العنصرين بالإضافة إلى فئة فرنسية اللغة، غير أن الغالبية عربية اللسان"[2].

نستقي من هذا أن الخاصية الاثنية في الجزائر تضرب جذورا تاريخية في المنطقة وعلى أساسها تكون هذا المجتمع بتنوعه السوسيولوجي والسوسيولساني. فنُوصَفُ نحن الجزائريين بأننا "موزاييك متنوع مررنا من العهد النوميدي الفاخر إلى العهد الروماني والوندالي والبيزنطي المار إلى العهد الإسلامي الباهر، إلى العهد الفرنسي المدمر وإلى عهد ثورة نوفمبر والاستقلال

[1] عبد العالي دبلة، المرجع السابق، ص 169.
[2] حسني هنية، المرجع سابق، ص95-96.

الزاهر شعب واحد"[1]. هذا ما خلص إليه الأستاذ صالح بلعيد مشيراً إلى لُحمة الدين الإسلامي التي ألقت بظلالها على أفراد المجتمع بصفة عامة مشبها لهم بالمهاجرين والأنصار فقال: "إن تعاليم الإسلام هي التي جعلت التآخي بين الأمازيغ والعرب، مجتمعا واحدا، إخوة بالتآخي الذي جسده الرسول عليه الصلاة والسلام بين المهاجرين والأنصار"[2].

إن صفة الأخوة بين الأمازيغين والعرب تحت سماء الدين الاسلامي الموحد لهم، جعل منهم يتشاركون في تشكيل مجتمع جزائري موحد، يتميز بصفات وأخلاق الدين الاسلامي فهم ملتفون حول مبادئ ومصير مشترك ورؤية دينية موحدة، لكننا لو ركزنا في مسألة الظاهرة الدينية بالجزائر، للاحظنا واكتشفنا أن انتشار الدين الإسلامي في المجتمع الجزائري كان سيعمّ كل الجزائر، لولا تواجد بعض الأقليات الدينية الأخرى، فإلى جانب اعتناق "الغالبية الساحقة من الجزائريين الدين الإسلامي، هناك أقليات مسيحية أغلبهم من أصول أوروبية لاسيما من الفرنيين، إضافة إلى بعض الجزائريين الذين تحولوا من الإسلام إلى المسيحية بفضل حملات التبشير التي برزت منذ القدم وتفاقمت في سنوات التسعينات من القرن العشرين،حيث يتركز وجودهم بالأخص في منطقة القبائل بالإضافة إلى الأفارقة ممّن يعتنق المذهب البروتستانتي من طلبة ولاجئين، لقد تعايش اليهود مع المسلمين أثناء وقبل الاحتلال الفرنسي لكن عددهم تناقص بعد الاستقلال بسبب التضييق الممارس عليهم من طرف السلطة، قُدّر عددهم بحوالي 100، أغلبهم في الجزائر العاصمة وبجاية، كما أن هناك الكثير من الأجانب الصينين، ممن يؤمن بالفكر الإلحادي"[3]. يظهر أن المجتمع الجزائري لا

[1] المرجع نفسه، ص96.

[2] صالح بلعيد، في الهوية الوطنية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2007، ص25.

[3] حسني هنية، المرجع السابق، ص96-97.

يُعاني من مشاكل الطوائف الدينية بسبب اعتماد الدولة الجزائرية الإسلام دين الدولة دستوريا[1]. كما لا يُمكن اعتبار التوارق أو الميزابيين أو حتى القبائليين أقليات عرقية أو إثنية لأنهم في الأصل أمازيغ تشتتوا في أرض الجزائر.

[1] الدستور الجزائري، المادة 02 منه.

المبحث الثاني: الواقع السوسيولغوي في الجزائر

بعدما تطرقنا إلى خصوصيات ومميزات المجتمع الجزائري، سنُعرّج في هذا المبحث إلى محاولة تسليط الضوء على الخصوصيات اللسانية والممارسات اللغوية، وما تعكسه من مفارقات لغوية، هي في الواقع مايميز الخارطة اللغوية للمجتمع الجزائري، والجلي في هذا الصدد أن المجتمع الجزائري هو ما وصفه الأستاذ صالح بلعيد بـالموزاييك، فالخارطة اللغوية في الجزائر تشكلت من تنوعات وتلونات لغوية تنبع من أصول المجتمع الاجتماعية والثقافية. "إن ما يُلفت انتباهنا في مجتمع كالمجتمع الجزائري، هو تعقد واقعه اللغوي نتيجة وجود لغات أو كما نسميها عدة تنوعات وتلونات لغوية Variétés linguistiques ،وكذلك بسبب تشابك وتداخل عدد من الجماعات المشكلة له، وكذلك من حيث الممارسات اللغوية الحقيقية للناطقين، ويمكننا هنا أن نُشير إلى ظواهر كالتعاقب اللغوي أي التناوب اللغوي (Code switching) وهي الانتقال من لغة إلى أخرى أثناء الكلام أو الترميز L'alternance Codique والاقتراض L'enupruent"[1].

من جهة أخرى، فإن الباحثة خولة طالب الإبراهيمي رأت موضوع التلون والتعدد الألسني من زاوية التناقض في الثنائية اللغوية، حيث يُلاحظ أن الثنائية اللغوية تتحقق في المجتمع الجزائري من خلال القيم التي يتبنّاها الناطقون لكل لون أو نوع لغوي في السوق اللغوية على حد قول بيار بورديو Pierre Bourdieu، وتظهر هذه الثنائيات في

[1] A. Douri , Les malaises de la société Algerienne ; crise de langues et cise d'idées, Casba éditions, Alger, p 7-8.

الشكل التالي: (عربي، أمازيغي) (عربي، فرنسي)، (أمازيغي، فرنسي)، إلى جانب اللغة العامية التي تكون إما عربية عامية أو عامية مختلطة بالفرنسية أو بالأمازيغية[1].

وبهذا يمكننا وضع اللغات المنطوقة في الجزائر في سلم تراتبي من حيث كثرة الاستعمال وقلته، "تتعايش في الجزائر عدة تنوعات وتلونات لغوية أو بالأحرى عدة دوائر لغوية. إن الدائرة الأولى الأكبر من حيث العدد وانتشارها الجغرافي، هي التي يكثر فيها استعمال اللغة والتي بفضلها يشترك الجزائريون في الرقعة الجيوسياسية للعالم العربي، فالعربية هي السمة الأساسية المحددة"[2].

أما عن المكلمين والناطقين في الدائرة الثانية وعددهم قليل، فإن "أهم المناطق الناطقة بالبربرية في الجزائر هي: الأوراس، جرجرة (القبائل)، الهقار، بني ميزاب وغرهم، وتضم الأوراس ووادي ميزاب والقبائل جل السكان الناطقين بالبربرية"[3]. أما الدائرة الأصغر وهي الأقل انتشارا في الجزائر فهي الفرنسية التي تُعدّ أكثر اللغات الأجنبية بقاء وتأثيرا في مؤسسات الدولة، الأمر الذي جعلها تحضى بمنزلة متميزة في المجتمع الجزائري[4].

يتضح مما سبق أن الفئة المتكلمة المسيطرة على الخارطة اللغوية الجزائرية هي فئة الناطقين باللغة العربية وتليها الفئة الناطقة بالأمازيغية، ثم تأتي فئة المتكلمين باللغة الفرنسية الذين هم في الأصل إمّا عرب أو أمازيغ، بسبب اكتسابها أوتعلمها (اللغة الفرنسية) منذ الفترة الاستعمارية في المجتمع الجزائري وهذا بهدف طمس الهوية اللغوية والوطنية لأبناء الجزائر

[1] يُنظر إسماعيل قيرة وآخرون، المرجع السابق، ص 205.
[2] خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص14.
[3] المرجع نفسه، ص 25.
[4] يُنظر المرجع نفسه، ص 27.

في تلك الفترة. أما عن الأهداف الخفية وراء انتشار اللغة الفرنسية، يؤكد الأستاذ صالح بلعيد أنه "إذا كانت الفرنسية هي المخرج الوحيد لمجتمعنا، فلِم لا نعتمد اللغة الإنجليزية لأنها أكثر تقدماً من الناحية العلمية، ومن هنا يتبين أن الصراع ليس في اختيار اللغة، بقدر ما يكمن في كسب مجال الهيمنة للغة الفرنسية التي تتدهور في بلدنا، وتتطلع دوما لتكون لغة السيادة، فالصراع الحاصل هو فرانكفوني في المقام الأول"[1].

ولعل أهم الكتاب والأدباء الجزائريين المنتجين باللغة الفرنسية، هم الذين وصفوا اللغة الفرنسية بأبشع الأوصاف فكان "الأديب كاتب ياسين (1929-1989) يصف اللغة الفرنسية بأنها (إنسان ذئب) وكان يقول: أكتب بالفرنسية لأقول للفرنسيين، أنا لا أحبكم، وكان الأديب مالك حداد (1927-1978) يُردد: اللغة الفرنسية هي منفاي الأشد قسوة من منفاي عن الوطن، ويُردد أيضا: إلى الفرنسية تُستعمر أرواحنا"[2]. أما فيما يخص الناطقين باللغة العربية والناطقين باللغة الأمازيغية.

ويذكر مبارك بن مُحَّد الميلي بأنهم من "بني عرين بن قيس بن عيلان وهي قبيلة مضربة وهم ساميون عرب"[3]. ويبقى أن نعلم أن الأمازيغ لهم من اللهجات ما تختلف في النطق وبعض المفردات ولكنها تشترك في المدلول، "وقد دلّ التحليل اللغوي أن الأمازيغية،

[1] حسني هنية، المرجع السابق، ص 98، نقلا عن Hassan remaoun, l'Algérie histoire ; societe et culture,

[2] عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتب الجديد، 2011، الجزائر، ص 109.

[3] مبارك بن مُحَّد الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث ج1 ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص82.

مثل الجبايلية والشلحية هي لهجات قديمة متفرعة من كتلة لغوية واحدة هي كتلة اللغات العربية"[1].

لقد تبين فيما ذُكر سابقا أن الاتحاد والتلاحم بين العرب الأمازيغ يعود إلى فترة الفتح العربي، حيث أن "أبناء يعرب وأبناء مازيع قد جمع بينهم الاسلام منذ بضعة عشر قرنا ثم دأبت تلك القرون تمزج ما بينهم في الشدة والرخاء، و تُؤلف بينهم في العسر واليسر وتُوحدهم في السراء والضراء، حتى كوّنت منهم في أحقاب بعيدة عنصرا مسلما جزائريا أمه الجزائر وأبوه الإسلام. وقد كتب أبناء يعرب وأبناء مازيغ آيات اتحادهم على صفحات هذه القرون بما أراقوا من دمائهم في ميادين الشرف لإعادة كلمة الله، وما أسالوا من محابر في مجالس الدرس لخدمة العلم. فأي قوة فأي قوة بعد هذا يقول عاقل تستطيع أن تُفرقهم"[2]. وأصبح واضحا كل الوضوح في الفترة المعاصرة أن المجتمع الجزائري هو جسم واحد متماسك، ولا غرابة في ذلك ما دام البحوث أشارت إلى أن العرب والأمازيغ أبناء عمومة، وهو ما شهد به المؤرخون أنفسهم، وما إن قام الإسلام في منطقة شمال إفريقيا حتى تفرّق الأمازيغ إلى قبائل، "بل تتوزع القبائل الأمازيغية في الجزائر على مساحات واسعة، حيث سكن الجزائر ثلاث قبائل هي: (كتامة، عجيسة، أزداجه)"[3].

ويتطرق المؤرخ مُحَمَّد الميلي إلى تحديد أماكن ومواطن تواجد هذه القبائل فيذكر: "إن كتامة سكنت مناطق الشرق الجزائري، وعجيسة كان موطنها جبال تبة وأما أزداجه فقد كانت

[1] حسني هنية، المرجع السابق، ص99 نقلا عن صالح فركوس تاريخ الجزائر ما قبل التاريخ إلى غاية لاستقلال.

[2] مُحَمَّد الميلي، المرجع السابق، ص50.

[3] حسني هنية، المرجع السابق، ص 99.

بنواحي تلمسان ووهران"[1]، فمن خلال هذه القبائل الأمازيغية المتنوعة في الأصل والمختلفة في الأسماء، توطن الدين الاسلامي موحدا بينها بتعاليمه المقدسة وأخلاقه الكونية.

1.اللغات البربرية/ الأمازيغية:

تاريخ الجزائر قديم مرّ بعدة حقب تاريخية كونت هويتها وشكلت كيانها في العهد القديم، إذ لم تكن هنالك دولة تُعرف باسم الجزائر، إنما كانت هناك كأرض وموطن كبير يسمى بلاد البربر يمتد من شرق ليبيا إلى أقصى حدود المغرب و استنادا إلمعرفة التاريخية يعتبر البربر أول قوم سكنوا شمال إفريقيا، فعمروا فيها زمنا طويلا ولا يزالون مستمرين لحد الآن، لكن ما يهمنا في الأمر هو لغتهم التي كانوا يتحدثون بها والتي كانوا يسمونها تماشغت[2] ولهم لهجات مختلفة، وكانت لهم كتابة خاصة بهم لا تزال حروفها متداولة لحد الساعة وهي حروف التيفناغ[3] . وهي عبارة عن رموز تختلف عن غيرها من الكتابات الأخرى، وكانت الحروف المستعملة في اللغة البربرية 10 حروف فقط لأنها كانت تفيد جميع المعاني في ذلك الوقت، تُكتب من الشمال إلى اليمين والعكس لأنّ الإنسان كان يخترع على قدر حاجته[4].

وكلمة تيفناغ تعني الحروف المنزلة من عند الإله، لأنهم كانوا يعتقدون بأنها ليست من صنع البشر[5]. يُذكر أن من ابتكر هذه الحروف هم الطوارق، وهي من أقدم الأبجديات التي عرفتها البشرية، وكانت معتمدة من طرف جميع البربر ما عدا بعض القبائل الشرقية لم

---

[1] حسني هنية، المرجع السابق، ص99.

[2] يُنظر مبارك بن مُحَّد الميلي، ص117.

[3] يُنظر المرجع نفسه ، ص 119.

[4] يُنظر الموسوعة الحرة http://wikipedia.org ، تم الاطلاع عليها يوم 2018/08/29 على الساعة 08.03 مساءا.

[5] يُنظر مبارك بن مُحَّد الميلي، المرجع السابق، ص119.

تكن تعتمد هذه الحروف ومنها قبيلة " الليبووالمشوش " وذلك لاقترابها من مصر وتأثرها بالكتابة الهروغليفية[1].

ورغم اختلاف الحملات الاستعمارات وتعدد الحروب التي مرّت بها هذه المنطقة إلا أنها لا تزال محافظة على لغتها ، مع بعض الاختلافات وذلك نتيجة للتقسيمات الحدودية والعرقية التي مرّت بها منطقة شمال إفريقيا، فنجد (الشاوية، القبائل، بني ميزاب، الطوارق) وهم بربر الجزائر الذين يشكلون نسبة 25 % من مجموع السّكان، أما بربر المغرب فهم (الريف، تامزيغت، تاشلحيت) ويشكلون نسبة 40% من إجمالي السّكان، و بربر ليبيا (نفوسة) ونسبتهم20 % من إجمالي السّكان، أما بربر تونس فهم قليلون، نجد نسبتهم 5 % ولهجتهم (تاقبليت)[2].

وفي علاقة العرب بالأمازيغ، ويُذكر عن أصل البربر، كما ذُكر سابقا أنهم من أبناء "بني عرين بن قيس بن عيلان وهي قبيلة مضربة وهم ساميون عرب"[3].وانتشرت اللّهجة العدنانية التي اتخذت اسم اللغة العربية بالمغرب العربي عقودا قليلة بعد الفتح الإسلامي، وتجاوب معها البربر الأمازيغ، أولا لأنها لغة الإسلام الذين آمنوا به، وثانيا لأنها ليست غريبة عن لغتهم الأمازيغية، واستمر الأمازيغ في خدمة اللغة العربية إيمانا منهم بأنها لغتهم ولا يوجد لها بديل، ثم جاء بنو هلال فامتزجوا بإخوانهم الأمازيغ، وكَوَّنوا معهم المجتمع العربي المسلم،

[1] يُنظر الموسوعة الحرة K http://wikipedia.org تم الاطلاع عليها يوم 2018/08/29 على الساعة 08.03 مساءا.

[2] يُنظر المرجع نفسه.

[3] مبارك بن مُحَّد الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث ج1 ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص82.

بل وانتشرت لهجات يمنية ظفارية ودليل ذلك طريقة نطق بعض الحروف، على غرار نطق القاف كافا في جيجل والغزوات، ونطق الغين قافا في البيض والأغواط.[1]

إلاّ أن من المؤرخين من يذهب إلى الفصل في العلاقة القرابية بين العرب والبربر وبالتالي فالاختلاف اللغوي بينهما مؤكد. تتداول اللغة الأمازيغية في العديد من المناطق الجزائرية ولكنها تتواجد بشكل أساسي في منطقة القبائل تيزي وزو وبجاية وجبال الأوراس الشاوية كما يستخدمها الطوارق (أماريغ الصحراء) في الصحراء الكبرى.

وكانت تتداول اللغة الأمازيغية في تراب الجزائر حتى الغزو الفينيقي، وعلى الرغم من انتشار 9% من اللغة البونيقية واللاتينية والعربية فيما بعد، إلا ان اللغة الأمازيغية ظلت اللغة المحورية في الجزائر حتى جاء الفتح الاسلامي والغزو الهلالي.

2.العربية الرسمية/ العربية الجزائرية:

يُؤكد الشيخ عبد الحميد بن باديس أن "اللغة العربية والآداب العربية هي لسان الأمة الجزائرية كلها، أما اللغة المازيغية كما يُسميها فلا تُستعمل إلا في بعض النواحي القليلة استعمالا شفاهيا محليا. ثم إن اللغة العربية هي لغة الكتابة والخطابة والتعليم"[2]. فاللغة العربية هي لغة التربية والتعليم في الجزائر وهي لغة التواصل والممارسات الدينية لأنها لغة الإسلام الذي كان منذ القدم دين الأمة.

[1] – عثمان سعدي، اللغة العربية واللهجات المتفرعة عنها: مقارنة بين عامية الجزائر قبل الاستقلال وبعده، مداخلة ضمن أعمال الندوة الدولية الفصحى و العامية لغة التخاطب بين التقريب و التهذيب، المجلس الأعلى للغة العربية، 04-05 يونيو 2007، منشورات المجلس 2008، ص 111.

[2] مُحَمَّد الميلي، المرجع السابق، ص48.

يذكر الشيخ البشير الإبراهيمي أن" لغة العرب، قطعة من وجود العرب، وميزة من مميزات العرب، ومرآة لعصورهم الطافحة بالمجد والعلم والبطولة والسيادة. فإذا حافظ الزنجي على رطانته، ولم يبغ بها بديلا وحافظ الصيني على زمزمته، فلم يرض عنها تحويلا، فالعربي أولى بذلك وأحق، لأن لغته كانت –في وقت ما– لسان معارف البشر، وكانت –في زمن ما– ترجمان حضارته، وكانت –في وقت ما– ناقلة فلسفات الشرق وفنونه إلى الغرب، وكانت –في وقت ما– هادية العقل الغربي الضال إلى موارد الحكمة في الشرق، وكانت –في جميع الأوقات– مستودع آداب الشرق وملتقى تيّاراته الفكرية، ومازالت صالحة لذلك، لولا غبار من الإهمال علاها و عاقٌ من الأبناء قلاها و ضيم من لغات الأقوياء المفروضة دخل عليها، وهي قَبل وبعد قبل شيء حاضنة الإسلام، ودليله إلى العقول، ورائده إلى الأفكار"[1].

ومع اتاع انتشار الاسلام في منطقة شبه الجزيرة العربية، بدأ المسلمون توسيع رقعة البلاد الاسلامية، فتوالت الفتوحات الإسلامية وعن طريقها انتشار اللغة العربية نحو المناطق الشرقية. وفي عهد الخليفة عثمان بن عفان (ﷺ)، تحولت جيوش الفتح الإسلامي نحو بلاد البربر في شمال إفريقيا، وبدأت الغارات الاسلامية مع ابن أبي السرح سنة 27 هجرية "فهزم البربر، وانتهت الغزوة بصلح مع بطريك أفريقيا على تأدية الجزية للمسلمين. وقد عاد ابن أبي السرح إلى أفريقيا مرة أخرى ووطد فيها الإسلام وذلك في سنة 33هجرية"[2].

وتجددت غارات الفتح الاسلامي نحو شمال افريقياعن طريق الفاتح المشهور عقبة بن نافع سنة 670م، تمكن في هذه الغارة من التغلب على البربر و هزمهم وأسّس مدينة

[1] محمّد البشير الإبراهيمي، الآثار، ، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، ج3، 1997، ص 281.

[2] https://archive.org/details/rezk_2_3_barid_lite_201608. تم الاطلاع يوم 2018/11/10 على الساعة 21.19.

القيروان وجامع القيروان المشهور . وفي نفس السّنة واصل غاراته حتى وصل إلى المغرب الأقصى، وعند عودته قتل من قبل الملك كسيلة البربري في مدينة بسكرة سنة 677، بعدها تجددت غارات الفتح مع حسان بن نعمان سنة 689م حيث واجه جيش الملكة كاهنة التي كانت تسيطر على شمال إفريقيا و قتلها سنة 701م بجبال الاوراس وبهذا سيطر العرب على منطقة شمال إفريقيا[1].

مع عمليتي الأخذ والرد التي شهدتها الفتوحات العربية في منطقة شمال إفريقيا "استسلم البربر وتقبلوا الدين الجديد وتعلموا لغة الفاتحين إلى درجة الإتقان وعاش المجتمع الجزائري لحمة واحدة، مسلما، متماسكًا بفضل تعاليم هذا الدين الحنيف الذي أزال الفُرقة بين العربي واالأمازيغي ... ، فقد حدَث امتزاج حضاري وسكاني، استمر أكثر من ألف عام نتج عنه تبادل تلقائي للسمات الثقافية بِمخزونها التراثي الجديد و القديم، أسفر عن إرث مشترك بين جميع الجزائريين العرب والأمازيغ"[2].

إذن فالمجتمع الجزائري، هو ذلك المزيج الاجتماعي والثقافي بين العرب والأمازيغ، دينه الإسلام، وقد فصل منذ القدم في انتمائه اللغوي، فهو يتكلم "اللغة العربية التي تُعتبر واحدة من أكثر خمسة لغات مُتكلمة في العالم، حيث يتحدث بها ما يُقارب 225 مليون

[1] يُنظر www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid تم الاطلاع عليه يوم 2018/11/11 على الساعة 23.15.

[2] عبد الحميد زوزو، المرجعيات التاريخية للدولة الجزائرية الحديثة، دار هومة للطابعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، 2005، ص125.

نسمة، وهي لغة رسمية لأكثر من 25 دولة مستقلة"[1]. وقد اعترفت الجزائر منذ الاستقلال بأن اللغة العربية هي اللغة الوطنية وهي لغة الدولة، والإسلام دينها، هذا ما عبَّرت عنه في كل الدساتير التي تعاقبت على الجزائر المستقلة، حيث انتهجت الجزائر سياسة للتعريب عبر مراحل ولاقت حركة التعريب مواجهة أحيانا مباشرة وأحيانا أخرى غير مباشرة من طرف النخبة الفرانكفونية الجزائرية[2] .

وفي الحقيقة "إن اللغة العربية الفصحى ليست اللغة الأم بالنسبة لسكان شمال أفريقيا، فهي لا تُسمع في الحياة اليومية ولا أثناء الحديث في الأسرة، بل يتعلمها التلاميذ في المدارس، وتُعدّ لهجاتها بمثابة اللغات الأم"[3]. لقد استطاعت اللغة العربية أن تفرض نفسها على الجزائريين، حيث أصبحت لغة الخطاب الرسمي ولغة الابداع الأدبي والعلمي، وتمّ اتخاذها اللغة الوطنية والرسمية للبلاد، ومردّ ذلك إلى ما تتميز به هذه اللغة من خصائص كقداستها المستمدة من قداسة الإسلام، وتطورها من حيث البناء اللفظي والتركيبي والدلالي، وهي لغة حافظة لتراث حضاري وثقافي هائل. فهذه هي اللغة العربية الرسمية التي يتكلمها المثقفون والكتاب والأكاديميون.

[1] Lotfi Sayahi, Diglossia and language contact : Language variation and change in north Africa, Cambridge university Press, United Kingdom, 2014, p20.

[2] يُنظر أحمد بن نعمان، كيف صارت الجزائر مسلمة عربية، دار الأمة، الجزائر، 1993 ، ص40.

3Lotfi Sayah, Op cit, p21.

وبالمقابل، نجد اللغة العربية الجزائرية، التي "تُعبّر عن هوية الجزائريين، المرتبطين بجزائريتهم، فلم يتنكروا للغتهم أو يُقللوا من شأنها، بل ظلّوا يستخدمونها في تواصلهم مع غيرهم حتى ولو كان استخدامهم لها غير سليم أو مشوبا بعبارات أجنبية"[1].

3.اللهجات الجزائرية :

يتميز المجتمع الجزائري بتنوع تعبيراته اللّسانية وممارساته اللغوية، حيث وجد نفسه منساقا للنطق بلغة شفوية بسيطة في تراكيبها ودلالاتها وهذا هو أصلها، فهي "لا تخضع لنظام نحوي معين، شأنها شأن اللهجات الأمازيغية، لكن ارتباطها باللغة العربية الفصحى بقي مستمرا رغم تباعدها أحيانا على المستوى الصوتي وحتى الدلالي، لذلك ظلت هذه اللغة العامية العربية منتشرة على كامل القطر الجزائري، "وكلُّها مجرد لهجات تؤدي الوظيفة التبليغية والتعبيرية والتواصلية"[2]. وذكر كلمة – لهجات –وأحيانا نقرأ –عاميات –أو –دارِجات – بصيغة الجمع إنما تدل على تنوع اللهجات وكثرتها، والدّليل أن ما نُلاحظه في الواقع أن منطقتين متمايزتين في نفس البلد وربما نفس المنطقة، لا تنطقان بعامية واحدة بل تتعدد اللهجات فيها أو العاميات في كثير من الأحيان وإن كانتا متجاورتين جغرافيا.

يتحدث الجزائريون في هذا الصدد واحدة من لهجات اللّغة الأمازيغية ولكن تظل اللغة العربية هي اللغة الأولى في لجزائر على الرغم من اعتبار اللغة الأمازيغية لغة وطنية مؤخرا. وتتضمن اللغة/اللهجة الأمازيغية المستخدمة في الجزائر الآتي:

---

[1] عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط2، المحمدية، الجزائر، 2015، ص42-43.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق،ص18.

في الشمال

- **اللهجة القبائلية** :و يتحدث بها 5 ملايين شخص معظمهم في منطقة القبائل والمناطق المحيطة بها و ذلك لهجرة القبائليين خارج منطقة القبائل للجزائر وأوروبا والذين يقدر عددهم ب 8 ملايين شخص[1].
- **الشاوية:** يتحدث بها 4.000.000 شخص في جبال الأوراس.
- **الشناوية:** يتحدث بها 56.300 شخص في منطقة الظهرة خصوصا في جبل شنوة في غرب الجزائر فقط بالقرب من ولاية تيبازة بالإضافة إلى مدينة شرشال ومدينة الشلف، وتُشبها لهجة بني مناصر المستخدمة في غرب و جنوب منطقة جبل شنوة و يتحدث بها 55.250 شخص، ولذلك تعامل اللغتين كلهجة واحدة[2].
- **أمازيغية البليدة:** وتستخدم في ولاية البليدة.
- **لهجة مطماطة:** وتستخدم في بعض قرى منطقة الونشريس.

في أقصى الشمال الغربي: بنى سنوس و بنى سعيد هما لهجتا اللغة الأمازيغية المستخدمتان في قرى مختلفة في مدينة تلمسان.

في الصحراء الكبرى **لهجة تومزابت:** وتستخدم في منطقة مزاب.

[1] عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، أثر اللغة الفرنسية على اللغة العربية فى الجزائر، مداخلة قدمت بمعهد البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة القاهرة ، أبريل 2015م، ص03.

[2] المرجع نفسه، ص04.

- **لهجة توات وجورارا** (ويطلق عليها موقع اثنولوج اسم" تزناتيت " ولكن هذا الاسم يُستخدم للدلالة على معظم لهجات قبيلة زناتة).[1]

أما اللهجات العربية في الجزائر فتنوعها لا يقل عن تنوع لهجات اللغة الأمازيغية، وهي تختلف من منطقة لأخرى، وقد صنّفت اللهجات العربية في الجزائر إلى أربعة أصناف :

- في المركز : لهجات خاصة بالجزائر العاصمة والوسط الجزائري
- الشرق : لهجات خاصة بالشرق القسنطيني
- الغرب : لهجات القطاع الوهراني
- الصحراوي : لهجات مناطق الجنوب الجزائري[2].

لعل أهم أسباب اختلاف اللهجات العربية الجزائرية يعود إلى عوامل جغرافية وسياسية ... فاتساع الرقعة الجغرافية للجزائر ومجاورتها لبلدان كثيرة شرقا وغربا وجنوبا، جعل من استعمال لهجة موحدة أمرا مستحيلا وغير ممكن على الاطلاق، فالاحتكاك الثقافي بما يحتويه من احتكاك لساني أمر لابد منه، نتيجة للموقع الجغرافي الذي جعل الجزائر تتموقع في مركز تحيط به الكثير من الدول الافريقية المختلفة الثقافات واللغات.

كما أن العامل السياسي والتاريخي المتمثل في الاستعمار الفرنسي الذي دام قرابة 132 سنة بالجزائر، كان له الدور الكبير في تفرقة وعزل الكثير من المناطق جغرافيا وثقافيا واجتماعيا، ما أدى إلى ظهور مجتمعات صغيرة وجماعات بشرية لا تفصل بينها حدود

[1] عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص04.

[2] Taleb-Ibrahimi Khaoula, De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens, In De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Lidilem, Université de Grenoble 3, p. 294-295.

جغرافية، مما أثرى التنوع في اللهجات والممارسات اللغوية والتعود عليها حتى أضحت بمثابة اللغة الأم.

4.التعدد اللغوي في الجزائر

يُفضي مفهوم التعدد اللغوي إلى استعمال أكثر من لغة واحدة أو القدرة على الحديث بأكثر من لغة، داخل مجتمع ما. ويُحيل مصطلح التعدد اللغوي Multilinguisme "سواء على استعمال اللغة أو على قدرة الفرد أو على الوضعية اللغوية في أمة كاملة أو لمجتمع. ومتعددي اللغة هم الذين لديهم قدرة متساوية في اللغات، واكتسابها بشكل متزامن... والتعريف الشائع للتعدد اللغوي هو استعمال أكثر من لغة واحدة أو قدرة بأكثر من لغة"[1] وهو تقريبا المعنى الذي تم الإشارة إليه من قِبل جون ديبوا Jean Dubois في قاموسه للسانيات "التعدد اللّغوي، عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها"[2]. ومع ذلك فعلى المستوى الفردي فإن التعدد اللغوي غالبا من يُصنّف بشكل عام تحت الثنائية اللغوية، وهو كذلك مادام من المحتمل أن"يُوجد أشخاص ثنائيو اللغة في العالم أكثر من أحادي اللغة، فلا يُمكن تصور وجود مجموعة كبيرة عن الأشخاص الذين يستعملون أكثر من لغتين بشكل اعتيادي فهناك بالفعل، عدة أوضاع متعددة اللغة غنية في العالم، وبالنسبة لتعاريف المعيارية للذين يصطلح عليهم بثنائي أو متعدد اللغة بشرط الحصول على قدرة متساوية في اللغات واكتسابها بشكل متزامن، أو استعمالها في نفس السياق، غير أن هذا الأمر أو التعبير نسبي"[3].

أ.جوانب التعدد اللغوي

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص 649-650.

[2] باديس لهويمل ونور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة بسكرة، العدد 30، 2014، ص103.

[3] فلوريان كولماس، المرجع السابق،ص 649.

- **اجتماعيا:**

يُنظر إلى التعدد اللغوي على أنه ظاهرة اجتماعية تؤثر في اللغة الواحدة ذاتها، ولعل هذا التعدد اللغوي الحاصل نتيجة ظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية مقصودة أحيانا وفي أحيان أخرى غير مقصودة، فاللغة العربية تنافسها أثناء العملية التواصلية والابداعية لغات لشعوب أخرى من مناطق مختلفة قريبة وبعيدة، مما يجعل المحافظة عليها والتحكم فيها أثناء أدائها لدورها التواصلي أمرا صعبا، لا بد أن تستند لخطط ودراسات واستراتيجيات لحمايتها، ومواقف سياسية تضفي عليها قيمتها وتحول دون عزلها عن اللغات الأخرى.

- **رسميا:**

في "سنة 1997 أصدرت الحكومة الجزائرية قوانين تمنع الموظفين من التحدث علانية بأي لغة غير العربية. كما أمرت الحكومة بإصدار جميع الكتب وإلقاء المحاضرات بالعربية وتدريج المحاضرات الفرنسية، وأمرت أن يكون البث التليفزيونى باللغة العربية، حيث في نفس السنة قال وزير الثقافة سليمان الشيخ أن اللغة الفرنسية تحتاج إلى التدريج لأنها تمنع اللغة العربية من الظهور ولأنها تقود الجزائريين بعيدا عن اللغة الإنجليزية، لغة التجارة العالمية والكمبيوتر والعلوم"[1]

"بحلول عام 2007 كانت عملية التعريب قد اكتملت أو أوشكت على الكمال في كل من وزارة العدل، وزارة الشؤون الدينية، ومكاتب التسجيل في المبانى الإدارية الجزائرية. ويضيف ابن رباح بأن عملية التعريب قد أثرت على التعليم و لكن بدرجة أقل. وكانت الوثائق الرسمية للوزارات التي لم تتأثر بشكل كامل أو جزئي بعملية التعريب تكتب باللغة الفرنسية، ويتم منح نسخة مترجمة إلى العربية عند الحاجة. فبحلول عام 2007 "تقلص

[1] عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، أثر اللغة الفرنسية على اللغة العربية فى الجزائر، مداخلة قدمت بمعهد البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة القاهرة ، أبريل 2015م، ص5.

استخدام اللغة الفرنسية في عدد من المجالات العليا منذ العهد الاستعماري عندما شغلت اللغة مواقع غير هامة في الإعلام والتعليم والحكومة والإدارة"[1].

إن عام 1962 كان بمثابة نقطة بداية "الانتقال من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية الأدبية في النظام التعليمي، وبحلول عام 2007 بدأ التعريب يؤثر في التعليم الابتدائي و الثانوي، بينما ظل التعليم الجامعي الفرنسي دليل على المستوى الاجتماعي الراقي، و مازالت الفرنسية هي اللغة المستخدمة في الدراسات العلمية"[2].

ب.مظاهر التعدد اللغوي:

- **الازدواجية اللغوية:**

يُبدي إبراهيم خليل رأيه عن الإزدواجية اللغوية ويقول "هي وجود لغة للكلام اليومي أو Local Dialect اللهجة المحلية، ولغة أخرى هي لغة الكتابة والمخاطبات الرسمية المدونة والمحاضرات والأحاديث والخطب الدينية"[3]، أي أن المتكلم نفسه يتكلم في حياته اليومية بلغته، ولكنه عندما يقوم بكتابة شيء مما يقوله يلجأ إلى اللغة الأخرى. وقد اعتاد كثيرا من الناس أن يُسمّوا لغة الكتابة اللغة الفصحى بينما يُطلقون على لغة الكلام وصفا يُقلل من منزلتها وهو العامية، أو الدارجة.

تعبر الازدواجية اللغوية عن وجود مستويين في اللغة العربية: مستوى الفصيحة، ومستوى الدارجة، أو مقابلاتها مثل العامية واللهجة (في مفهوم بعضهم مع أن الأفضل

[1] عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص05.

[2] المرجع نفسه، ص 8.

[3] يُنظر إبراهيم خليل, مدخل إلى علم اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص71.

تخصيص مصطلح اللهجة لما يتعلق بالنطق)، وما يتضمنه هذا المفهوم من تباعد بل صراع في بعض المجالات والأذهان[1].

من هذه المنطلقات يرى اللسانيون وعلماء الاجتماع أن الوضع اللغوي بشمال إفريقيا صعب الدراسة, وذلك لوجود لغة استعمارية مهيمنة وتتخذ شكلا رفيعا في هذه المجتمعات على حساب اللغة العربية الأصل. فتعرض شمال إفريقيا للسيطرة الاستعمارية الفرنسية، أفرز تشعبا لغويا نتيجة السياسة الاستعمارية التي تدعي إعادة دمج الشعوب لمواكبة الحضارة العالمية.

فإقرار لغة المستعمر لغة رسمية – والتي بلغت حد اللغة الأم – أعطى جيلا مشبعا بهذه اللغة ثقافة وأدبا. وقد تحول ذلك فيما بعد إلى حركة تحررية معارضة للهيمنة الإستعمارية, بعد فشل المستعمر في الاستقطاب الإيديولوجي التام لذلك الجيل.

وبعد زوال الاستعمار الفرنسي الذي خلف تركة كولونيالية، تجلت في صفوة المثقفين, لم تفلح جُل الدول المغاربية (تونس– المغرب– الجزائر) في تعريب نظامها التعليمي والإداري بشكل تام. لكنّنا نجد موقفا مغايرا في سوريا, حيث عملت على محو كل أثر للوجود الكولونيالي, بينما دافعت لبنان عن التعددية الثقافية اللغوية لانتشار المسيحية داخلها[2].

[1] يُنظر عبد الرحمن بن مُحَمَّد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ومقالتان مترجمتان إحداهما: أثر اللغة العربية على نفسية العرب لشوبي والأخرى الازدواج اللغوي لفرغيسون، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، (1417هـ-1997م)، ص19.

[2] يُنظر مراد ليمام، المرجع السابق.

ففكرة اكتساب وتعلم لغة المستعمر الدّالة على مدى النجاح والتفوق في الحياة العملية, ظلت لفترات طويلة مسيطرة على أذهان الناس في المجتمعات المغاربية خصوصا والعربية عموما. حيث ترسخت هذه الفكرة لا شعوريا في ذهن الأفراد. فإلى جانب النخبة التي تلقت تعليما بمدارس المستعمر, أثناء الفترة الاستعمارية. طورت العامة كفاءاتها موازاة مع ذلك.

- **الثنائية اللغوية:**

تظهر النائية اللغوية كجانب آخر من التعدد اللغوي، ويُرادفها في اللغة الإنجليزية مصطلح Bilingualism، حيث "لم يسلم هذا المصطلح من الغموض والتناقضات التي وقع فيها العلماء، فمنهم من ساواها بالازدواجية اللغوية"[1]...ووردت عدة تعريفات للثنائية اللغوية، منها:

1-"أن يتكلم الناس في مجتمع ما لغتين. وهنا إشارة إلى نوع واحد من أنواع الثنائية، وهو الثنائية المجتمعية. وبذلك فإن التعريف ليس مكتملا، حيث إنه لا يشير إلى الثنائية الفردية، أي الثنائية المقصورة على الفرد.

2-إتقان الفرد لغتين. بشرط الإتقان في مفهوم الثنائية اللغوية.

3-استعمال الفرد للغتين" [2] .

[1] رقيعة عبد الكريم، التعدد اللغوي مظاهره وانعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، المجلد 02، العدد 02، ص186.

[2] مُحَمَّد علي الخولي, الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، الرياض، المملكة العربية السعودية ،1988 م, ص17- 18

"الثنائية اللغوية هي استخدام الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من الإتقان، ولأي مهارة من مهارات اللغة، ولأي هدف من الأهداف، فلغة أي دولة تكون ثنائية مع أي لغة أو لغات أخرى تختلف عنها نظاما وأصواتا وإفرادا وتركيبا، ففي الواقع اللغوي الجزائري نجده ممثلا في اللغة العربية التي تُكون ثنائية مع اللغة الفرنسية والأمازيغية والانجليزية والاسبانية...وغيرهم"[1]. وهذا يعني أن الشخص الذي يُمكن أن يتحدث بلغتين هو ثنائي اللغة. فهو يملك القدرة والمهارة على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بلغتين مختلفتين.

"تنشأ الثنائية اللغوية في ظل ظروف متعددة منها: الهجرة الجماعية، الغزو العسكري، التزاوج، القومية، التعليم والثقافة، التصنيع، انتشار الدين...الخ"[2].

دلَّت بعض الدراسات على أن ثنائي اللغة، يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي. ويرى البعض أن ثُنائي اللغة لديه مفردات نشيطة ومفردات خاملة أقل عددا من مفردات الأحادي اللغة، لأن ثُنائي اللغة، عليه أن يحفظ كلمتين لكل معنى[1].

من خلال ما سبق ذِكره، يتّضح أن الثنائية اللغوية تعني وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي. أما الازدواجية اللُغوية فهي وجود أكثر من مستويين للغة في مجتمع واحد، مستوى رسمي أو فصيح، ومستوى غير رسمي أو عامي دارج، بحيث يُستخدم كل مستوى لأغراض وأهداف معينة.

ت.انعكاسات التعدد اللغوي على المجتمع :

[1] رقيعة عبد الكريم، المرجع السابق، ص187.

[2] يُنظر مُحَمَّد علي الخولي، المرجع السابق،ص60-62

لا شك في أن اللغة العربية لغة وطنية ورسمية دستوريا في كثير من البلدان العربية والاسلامية، ليس في الجزائر فقط، حيث أن العلاقة بين نسق اللغة و بُنية المجتمع متكاملة[1]. وأصبح من المُسلَّم به عند اللُّغويين، أن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، وهذا الاحتكاك يُؤدي إلى التداخل فيما بينها مما يستدعي التأثير والتأثر، فلم تسلم أي لغة من الاحتكاك بلغات أخرى مجاورة، وكثيرا ما يلعب هذا الاحتكاك دورا هاما في التطور اللغوي، ويترتب عليه نتائج بعيدة المدى، إلى درجة أن بعض العلماء يذهبون إلى القول، بأنه لا توجد لغة متطورة لم تختلط بغيرها[2].

- **الصراع اللغوي**

إن البناء الثقافي والحضاري لكل مجتمع لا يُمكن أن يتأسس خارج اللغة، لأن هذه الأخيرة هي الوعاء الحامل لكل ذلك، تُؤدي اللغة بالإضافة لكونها أداة في المجتمع وظيفة التواصل، وظهور التعدد اللغوي في مجتمع ما يدل على التعدد الثقافي، بل إن هذا التعدد في اللغة داخل الثقافة المتعددة، سيجعل من اللغات المتعددة الموجودة غير قابلة وقادرة على التعميم، بل تخضع لمبدأ التخصيص، إذ تستعملها كل جماعة لنفسها، كما يحدث في بعض المناطق الناطقة باللغة الأمازيغية التي لا تتقن اللغة العربية. إن الاحتكاك بين لغتين متجاورتين لا ينجر عنه وظيفة التواصل فقط، بل قد تنجر عنه بعض التجاذبات والاختلالات في السوق اللغوية، ذلك لأن قوة اللُّغات ليست متكافئة دائما، ومن ثَمَّ قد تتباين قدرتها على المقاومة، فالألمانية والفرنسية مثلا، لغتان قويتان تستويان في القوة، وبينهما

[1] يُنظر رمضان عبدالوهاب، الصراع اللغوي أسبابه و نتائجه، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، موقع وزارة الثقافة والاعلام السعودية، تم الاطلاع عليه يوم 2018/10/04 على الساعة 05.30.

[2] يُنظر رمضان عبد التواب، المرجع السابق.

اختلافات لغوية كبيرة، فإذا ما تعرضتا للمنافسة والاحتكاك، كانت المنافسة بينهما، تكاد تكون محصورة في الميدان الاقتصادي وحده[1]، أما في الجزائر "فالصراع قوي وحاد بين اللغة العربية الرسمية واللغة الفرنسية من جهة، وبين اللغة العربية واللهجات العامية من جهة أخرى، ففي الحاضر نجد أن اللغة العربية تُواجه صراعا لغويا في الأقطار العربية مع عدة لغات أجنبية، كما يحصل لها في المغرب العربي مع اللغة الفرنسية... وبعد انجلاء الغبار –عن هذا الصراع– تراءت لنا هزيمة اللغة العربية، فإذا ما لاحظنا الخطاب الاجتماعي سنجد العربية الفصحى غائبة عن الوجود وأصبح الاهتمام بها ضعيفا..."[2].

يضع علماء اللغة للصراع اللغوي مراحل، في كل مرحلة منها تظهر عوامل تساعد على انحلال اللغة المقهورة، وتُؤدي إلى القضاء عليها:

المرحلة الأولى:

تطغى مفردات اللغة المنتصرة، وتحل محل اللغة المقهورة شيئا فشيئا وتكثر هذه الكلمات أو تقل تبعا للمقاومة التي تُبديها اللغة المهزومة. فما حدث بين لغة الإنجليز السكسون بإنجلترا، ولغة الفاتحين من الفرنسيين النورمانديين كان خير مثال لذلك، إذ خرجت الإنجليزية المنتصرة في هذه الصراع، وقد فقدت ما يقرب من نصف مفرداتها الأصلية، واستبدلت به كلمات من اللغة النورماندية المغلوبة[3]. كذلك هو الشأن بالنسبة للغة

[1] – يُنظر المرجع نفسه.

[2] رقيعة عبد الكريم، المرجع السابق، ص188.

[3] يُنظر رمضان عبد التواب، المرجع السابق.

العربية المنتصرة على اللغة البربرية، .حيث حلت مكانها، وأخذت منها العديد من المفردات المتداولة إلى يومنا هذا.

المرحلة الثانية:

تتغير مخارج الأصوات، ويقترب النطق بها، من النطق بأصوات اللغة الجديدة شيئا فشيئا، حتى تُصبح على صورة تُطابق أو تُقارب الصورة التي هي عليها في اللغة المنتصرة، وذلك بأن يتصرف المغلوب تصرف الغالب في النطق بالأصوات، فتتسرب بذلك أصوات اللغة الغالبة إلى اللغة المغلوبة، في طريقة نطقها، ونبرها، ومخارجها، فينطق أهل اللغة المغلوبة ألفاظهم الأصيلة، وما انتقل إلى لغتهم من كلمات دخيلة، متخذين نفس المخارج، ونفس الطريقة، التي يسير عليها النطق في اللغة الغالبة. وهذه المرحلة تُعد أخطر مراحل الصراع اللغوي، إذ يزداد فيها انحلال اللغة المغلوبة، ويشتد قربها من اللغة الغالبة[1].

المرحلة الثالثة :

تفرض اللغة المنتصرة قواعدها وقوانينها اللغوية الخاصة بالجمل والتراكيب، وبهذا تزول معالم اللغة المقهورة، وحينئذ تبدأ اللغة المنتصرة، في إحلال استعاراتها، ومعانيها المجازية، محل الأخيلة والاستعارات والمعاني، للغة القديمة، التي تموت شيئا فشيئا. إلا أن النصر لا يتم للغة من اللغات، إلا بعد أمد طويل، قد يصل أحيانا إلى أكثر من أربعة قرون، فالرومان أخضعوا بلاد الغال في القرن الأول الميلادي، ولكن لم تتم الغلبة للغة اللاتينية، إلا في القرن الرابع.وفي كل صراع لغوي، لا تتم هذه المراحل دفعة واحدة، ولا تختفي لهجة أو لغة، إلا وقد تركت بعض مفرداتها أو تراكيبها وقواعدها، أو أثرت بأي صورة من الصور، في معاني

[1] يُنظر رمضان عبد التواب، المرجع السابق.

المفردات للغة الجديدة، وبخاصة إذا كانت اللغتان من فصيلة لغوية واحدة. والخلاصة أنه متى اجتمعت لغتان في صعيد واحد، فإنه لا مفر إطلاقا من أن تتأثر كل منهما بالأخرى، سواء في ذلك أتغلبت إحداهما على الأخرى، أم بقيت كل واحدة منهما بجوار أختها[1].

- **التداخل اللغوي**

يُشير مفهوم التداخل اللغوي في أدبيات البحث اللساني اليوم إلى وضعيات تواصلية لغوية مختلفة تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعية والسياق أو الحاجات والغايات[2]، وقد ظهر التداخل في جميع المستويات التحليلية للغة العربية : الصوتية والنحوي والدلالية والمعجمية.

فعلى المستوى الصوتي، ظهرت أصوات في الكلمة العربية لا تنتمي إليها مثل صوت حرف "g" الذي يكون في كثير من الأحيان بديلا لحرف القاف "ق". وغيرها من الأصوات التي استبدلت. أما على المستوى المعجمي فقد دخلت الكثير من الألفاظ إلى الوسط اللغوي الجزائري، منها ما هو عامي ومنها ما هو أجنبي، ومن الأمثلة على ذلك كلمات مثل : كوزينة، تيليفون، بيتزيريا....أما على المستوى التركيبي فقد ظهرت أنماط جديدة في اللغة العربية نحو : "ممنوع التدخين" بتقديم الخبر على المبتدأ، وعبارة "نفس الشيء" والصواب

[1] يُنظر المرجع نفسه.

[2] قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، ماجستير، جامعة قسنطينة،2006/2005 ،ص 36.

"الشيء نفسه"...وهذه الصياغات إنما تدل على التداخل التركيبي بين العربية والفرنسية. أما دلاليا، فقد خلق التعدد اللغوي الكثير من اللبس، الذي أدى إلى سوء الفهم في العملية التواصلية، كاستعمال المعلم لغة غير لغة الأم للتلميذ[1]، وهذا ما سنتطرق إليه في الجانب الميداني للدراسة بشكل أكثر واقعية من خلال النزول إلى الميدان.

[1] رقيعة عبد الكريم، المرجع السابق، ص188-189.

المبحث الثالث : سياسة التعريب في الجزائر

1.مفهوم التعريب :

ورد في معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة "مصدر عرّب: صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية مثل مناورة من manoeuvre، ونقل كلام أجنبي إلى كلام عربي يُؤدي المعنى، والنص الفرنسي من ترجمته إلى العربية[1]".

اعتمدت الجزائر سياسة للتعريب غداة استقلالها، وذلك من أجل إحلال اللسان العربي في التعليم والحياة اليومية، محل اللغات الأجنبية. فـ"منذ سنوات بعيدة والجهود تُبذل في الجزائر والمغرب أيضاً، من أجل التعريب بعد سنوات طويلة من الاستعمار الذي هدف فيما هدف إلى فَرنَسَة الجزائر، على الخصوص"[2]. فالوضع اللغوي للغة العربية في الجزائر اليوم، مرتبط أيما ارتباط بتاريخها في مختلف مراحل الجزائر في مقاومة ما تعرضت له من حروب على الهوية الوطنية وفي مقدمتها اللغة العربية، ولعل الاستعمار الفرنسي كان هداما لوجود اللسان العربي، حيث "منعت إدارة الاحتلال استعمال اللغة العربية وجعلته أجنبيًا وأصدرت تشريعات عُرف بقانون الأهالي Code de l'indigena فأغلقت بمقتضاها المدارس القرآنية والكتاتيب"[3]، ولكن هذه الجهود لم تُعط ثمارها مع مجتمع قرر المقاومة وطرد

[1] يوسف مُحَّد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 2006، ص369.

[2] عبد المجيد عبد الرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص11.

[3] – ديدوح عمر، الصراع اللغوي في الجزائر تأزيم الهوية،(http://www.almarefh.net) الساعة: 21:18، تاريخ الاطلاع: 2018/08/12

الاستعمار. فمحاولة التعريب ظلت متواصلة منذ الاستقلال وفي مقاومة مستمرة، رغم الانتصارات المتوالية للفرانكفونية في أقطار الشمال الافريقي. وفي طليعتها الجزائر[1].

يذكر الأستاذ عبد الملك مرتاض، أن التعريب في العالم العربي تعريبان: تعريب الإدارة والتعامل اليومي، وهذه السيرة سائدة في كل الأقطار العربية بما فيها الجزائر حيث تعطي كل الوثائق الرسمية (عقود الميلاد، الوفاة، الزواج، الدفتر العائلي، بطاقة التعريف، كل العقود والأحكام من الموثقين والمحامين والقضاة...)، وتعريف العلوم والتكنولوجيا، وهذه مسألة تعني العالم العربي كله مشرقه ومغربه ما عدا سوريا التي أقدمت على تعريب مراحل تعليمها منذ دهر بعيد، واستراحت... وعلى الهيئات المكلفة بالتعليم في مراحله الثلاث، والمؤسسات اللغوية أيضاً، أن تبذل أقصى ما يمكن بذله من أجل أن تُغذي اللغة العربية لغة تدريس العلوم في كل مستويات التعليم، وخصوصاً في مرحلة التعليم الجامعي[2]

إن وضع اللغة العربية في المغرب العربي بعامة، وفي الجزائر بخاصة، لم يشهد يوما التحسن التام والاهتمام الجاد، ولكنها ليس من السوء على النحو الذي تتصوره النخبة في المشرق العربي. فالفرنكفونية لم تستطع أن تُسجل في دول المغرب العربي ما تطمح إليه من طمس الهوية والثقافة العربية، و"لو انتصرت حقاً لكانت استطاعت أن تمحو اللغة العربية من هذه الأقطار محواً كاملاً، وقد أُتيح لها أن تستعمرها لفترات متفاوتة أطولها ما مكثته في الجزائر التي هيمنت عليها مائة واثنين وثلاثين عاماً، وذلك كما مكنت هذه الفرنكوفونية للغتها الفرنسية تمكيناً تاماً في بعض الأقطار الافريقية التي اتخذت من اللغة الفرنسية لغة رسمية لها بدون حياء، مما سيحكم عليها بالتبعية الثقافية والتخلف الأبدي، فعلى الرغم من الجهود

[1] يُنظر عبد المجيد عبد الرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص11.
[2] يُنظر المرجع نفسه، ص11-12.

المضنية التي بذلها الفرنسيون، ولا يزالون يبذلونها سراً وعلانية، لفرض لغتهم على أقطار المغرب العربي فإن اللغة العربية لا تزال هي اللغة الرسمية فيها"[1]. ولعلَّ ما أفسد على الاستعمار الفرنسي خطته، وخيب آماله في دحض اللغة العربية، أن لغة القرآن الكريم الذي تواتر بين الناس بالحفظ والفهم في الريف والبدو، حال دون تحقيق مراده، مما جعل دول المغرب العربي وعلى رأسها الجزائر تُحافظ على معالم شخصيتها العربية والإسلامية إلى حد بعيد... ولولا الإسلام، لاندثرت ملامح الشخصية الاسلامية لسكان الجزائر واندثرت معها اللغة العربية ...

من المؤكد أن المتكلمين باللغة الفرنسية هم من شريحة المثقفين والأكاديميين، فهم النخبة، ويُمثلون المؤسسات والإدارة الجزائرية، غير أن نفوذهم الثقافي مرتبط بمرور فترة من الزمن على سياسة التعريب، أو على الأقل ليضعف، تأثيرها في الحياة العامة مستقبلاً، والإعتقاد "أن الذين يعرفون اللغة الفرنسية معرفة صحيحة، ويُتقنونها اتقانا، هم في عامتهم من الجيل القديم، أي ممن تجاوز سنهم الستين والسبعين، وعلى تأثير هؤلاء فإن عددهم قليل. أما الشباب في عامتهم فهم إما معرَّبون، وإما أن لغتهم الفرنسية هزيلة وركيكة ولا تجاوز مستوى فرنسية الخدم... وإلا فأروني شاعراً أو روائياً جزائرياً بلغ المستوى الأدبي العالمي إذا استثنينا ما هو باق من الجيل القديم أمثال آسيا جبار، ومُحَّد ديب... وإذا كان مستوى اللغة الفرنسية ضعف لدى الشباب في الجزائر ضعفاً يمزق نياط الفرنكوفنيين حزناً وكمداً، فلا يجوز التمكين لحضارة بلغة أجنبية ضعيفة".[2]

[1] عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص 12.
[2] المرجع نفسه، ص 13.

لعلّ ذلك يرجع إلى أن المدرسة الجزائرية، لعبت دورا مهما في إضعاف مناهج تعلم اللغات الأجنبية ومنها الفرنسية، والاهتمام أكثر باللغة الوطنية من حيث تغليب الحجم الساعي في تدريسها مقارنة باللغات الأجنبية، فالمدرسة كان لها دورُ هام في إضعاف اللغة الفرنسية.

"إن اللغة الفرنسية في الجزائر، وبقية الشمال الافريقي، ليست مجرد لغة أجنبية، لقد دخلت في نسيج الشخصية المغاربية، وباتت من لزوميات الحياة الإدارية والثقافية، إن لم تكن من أسس الشخصية الوطنية. هذا وضع قد لا يسر، ولكنه وضع قائم ينبغي تدبره والبحث عن حلول له"[1]، هذا ليس معناه التحيز ضد اللغات الأجنبية، ولكن لا بد من توازنات لغوية في بلد عربي تُرفرف فوق سمائه راية الإسلام.

ويُضيف الأستاذ مرتاض قائلا: "كثيراً ما تُتَّهم الجزائر، أو يُراد لها أن تتحمل أكثر مما يجب أن تتحمل من العبء الحضاري القومي، وكأن أمر العربية موكول للجزائر وحدها لتنظر في شأنه... فأن تُصبح العربية لغة العلوم والطب ليس أمراً مستحيلاً، بل هناك دولة عربية عمدت إلى تعريب كل ذلك منذ أكثر من نصف قرن، ولم يقتلها التخلف، ولم تسكن أجساد مواطنيها الأمراض، بل إن سكانها لا يُكابدون من أي سوء في الأحوال الصحية، بل ربما يتمتعون بصحة أجود ممن اتخذوا من الفرنسية أو الإنجليزية لساناً لتدريس الطب والعلوم... فالمسألة تتعلق بالقرار السياسي، لا بكفاءة العربية أو عدم كفاءتها، في مجال العلوم. فهذه الكفاءة لا يطعن فيها إلا مكابر أو حاقد. ونحن نعلم أن الصهاينة أحيوا لغتهم بأن بعثوها من المقابر فأمست في ظرف قصير لغة الإعلام والسياسة والتعليم في كل مراحله،

[1] عبد المجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص13.

وذلك على الرغم من أن العبرية تدين في نحوها دينونة كاملة للعربية، وعلى الرغم أيضاً من أنها لم تعط الإنسانية شيئاً من الحضارة كما فعلت العربية"[1].

إنّ المشكلة الذي تُعانيها اللغة العربية في هذا العصر، أن الذين يشتغلون عليها، وهم في عامتهم أدباء ولغويون، لا يُلمون بالعلوم ولا يعرفون شيئاً ذا بال منها، وفي المقابل االمتخصصون في لعلوم الأخرى لا يعرفون من العربية العالية ما يُمكنهم من التفكير بها إلى درجة إبداع المعرفة بها، وفيها[2].

إن إلمام العلماء العرب باللغة العربية إلماماً كافياً يُتيح لهم الإنتاج العلمي بواسطتها، والتعبير عن نتائج أبحاثهم بصورة واضحة مما يُسهل ويُبسط النهل منها، فتُصبح بذلك اللغة العربية في مستوى أي لغة عالمية...لغة علم وإبداع. فالمشكلة هاهنا لا تعود لخلل في نظام اللغة العربية أو عدم وفرة مفرداتها، ولكنه يعود إلى مُتكلميها الذين يُجافنوها إلى حد النّكران أحيانا.

"إن الجزائر إلى اليوم لم تنضم رسمياً إلى منطقة البلدان الفرنكوفونية التي تقودها فرنسا، وهي المنظمة التي انضمت دول عربية مشرقية إليها لا تعرف من الفرنسية شيئاً... والجزائر إلى اليوم تُدرس جميع العلوم والرياضيات في كل مدارسها الابتدائية والتكميلية والثانوية، باللغة العربية"[3].

وقد كانت للغويين القدامى جهودكبيرة في إخضاع الكلمات الأعجمية لسنن الاشتقاق والنطق العربيين، تسهيلا لتداول الكلمات المعربة في اللغة العربية، ودفعا لما قد

[1] عبد المجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، المرجع السابق، ص13-14.

[2] يُنظر المرجع نفسه، ص14.

[3] المرجع نفسه، ص14.

يُحسه المستعملون لها من هجنة، بدليل إبقاؤهم على الألفاظ التي تُوافق أصواتها نُطقا وهيئة[1]. وذلك قصد مسايرتها للتطورات العلمية وما ينتج عنها من مصطلحات قد تُشكل عائقا في لغة البحث العلمية.

2.واقع اللغة العربية بعد الاستقلال :

أ–مرحلة بُعيد الاستقلال : (1962–1965)

نجد من القوانين الضامنة للهوية العربية الإسلامية للجزائر النصوص القانونية التي تشرع لعروبة الجزائر منها:

المادة الثالثة من الدستور الجزائري الصادر في 1963 ، ولا تزال هذه المادة بترتيبها مستمرة إلى اليوم، ونصها" اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية[2] ، وقد كانت فترة حكم الرئيس أحمد بن بله قصيرة جدا وكانت معالم التغيير فيها غير واضحة خاصة وأن الشعب الجزائري كان يعيش فرحة الاستقلال الأولى. وهي النقطة الأصعب دائما لأنها مرحلة التحول والانتقال الجذري من مرحلة السيطرة إلى مرحلة الحرية. ورغم قصر هذه المدة إلا أن الرئيس الأول في الجزائر قام بإصلاحات هامة جدا خاصة على المستوى التعليم، ركز على المرحلة الابتدائية بالدرجة الأولى لأنه كان يهدف إلى تنشئة جيل جديد غير ذلك الجيل الفرانكفوني. ففي سنة 1963 تقرر إدخال اللغة العربية كمادة إجبارية للسنة الأولى بتوقيت

[1] يُنظر إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، المكتبة الأنجلو مصرية، ط3، القاهرة،1966، ص125.

[2] الدستور الجزائري 2000.

10 ساعات أسبوعيا من 30ساعة تعليم في الأسبوع[1]، على الرغم من تشبع الرئيس أحمد بن بله أنذاك بالثقافة الفرنكفونية، إلاّ أنه عمل على ترسيخ اللغة العربية في هذا المجتمع المستقل حديثا، ونجده يعتز بكل ما هو عربي و هذا ما صرح به في مطار تونس في 14 أبريل 1962 قوله نحن عرب – نحن عرب – وقال بصريح العبارة بأن الجزائر عربية مسلمة[2].

ب–مرحلة (1965–1978) :

أول ما "قام به الرئيس هواري بومدين بعد توليه الحكم في هذه المرحلة، بعد الرئيس أحمد بن بلة في 19جوان 1965 محاولا تغيير هذا البلد، هو تعيين أحمد طالب الإبراهيمي وزيرا للتعليم، والإبراهيمي"[3]، حيث كان "متشبثا بكل ما هو عربي إسلامي ومناهض لكل ما هو فرنسي وأراد أن يُعطي للتعريب قيمة كبرى، وأيضا أوكل بعض المهام الرئيسية في الدولة إلى مُحَمَّد الصالح يحياوي وهو أحد أعضاء جمعية العلماء المسلمين"[4]. فسياسة الرئيس هواري بومدين كانت تهدف إلى جعل المتشبعين بالثقافة العربية من النخبة في المناصب الكبرى والحساسة، على حساب المفرنسين. ففي يوم 26 ابريل 1968م، اتخذ

1 - Algérie ,politique linguistique d' arabisation , w.w.w.tlfq .ulaval .ca تم الاطلاع عليه يوم 2018/10/12 على الساعة 10.15

[2]المرجع نفسه.

[3]جفال فتيحة، اللغة و الممارسة الدينية، دار ابن بطوطة للنشر و التوزيع، الأردن، 2015، ص45.

[4]رياض الصيداوي ، صراعات النخب السياسية في الجزائر ،الحزب ،الجيش، الدولة ، w.w.w.rezzgar.com تم الاطلاع عليه يوم 2018/10/12 على الساعة 10.15.

هواري بومدين قرارا حاسما يُجبر فيه الموظفين بتعلم اللغة العربية الفصحى[1]، وإلا قلت حظوظهم في إيجاد عمل أي تفضيلهم على المفرنسين. وبهذا نجد أن التعريب لم يقتصر على مجال التعليم إنما كان هذا القرار بمثابة خطوة هامة لتعريب الإدارة. في ديسمبر1969م قرّر وزير التعليم أن يقوم بإصلاحات هامة جدا في الدولة وهذه الإصلاحات تخصّ مجال التعليم ومحاولة إرساء كل ما هو عربي. ففي سنة 1976 أمر الرئيس هواري بومدين بكتابة اللافتات وأسماء الشوارع باللغة العربية وبالتالي فرض اللغة العربية على كافة المجتمع وليس فقط التعليم والإدارة .وفي نهاية سنة 1978 تباطأ مشروع التعريب في الجزائر على إثر وفاة الرئيس هواري بومدين. وكخلاصة يُمكن القول أن التعريب بلغ درجة كبيرة من الأهمية ما لم نقل أنه بلغ الذروة في فترة حكم الرئيس هواري بومدين ولكن هذا لا يعني أنه توقف بعده.

ت-مرحلة(1989-1991) :

ما واصله الرئيس الشاذلي بن جديد للتعريب هو ما أراده بومدين، فكخطوة أولى منع الرئيس الشعب من ارتياد المراكز الثقافية الفرنسية وذلك لتجنب التأثير عليه بالثقافة الفرنسية والمحافظة على العروبة. وفي عهده وضع قانون يحوي 36 مادة تهدف إلى التعريب الشامل للإدارة والجامعة ، وأكد أن كل وثيقة تُحرر في الجزائر بغير اللغة العربية و كُتبت بلغة أخرى تكون باطلة ولا قيمة لها ويجب معاقبة مرتكبيها بغرامة مالية ضخمة .[2]

تم إنشاء الأكاديمية الجزائرية للغة العربية في 19أوت 1986، والتي اضطلع دورها بتطوير اللغة العربية والارتقاء بها إلى مصاف اللغات العالمية انتشارا وتوسعا. و قد كان الرئيس

[1] الأمر المؤرخ 26 أبريل 1968 المتضمن إجبارية معرفة اللغة العربية على الموظفين.

[2] يُنظر جفال فتيحة، المرجع السابق ، ص46.

الشاذلي بن جديد أهم داعم لقانون التعريب. فنجده وافق على القرار الذي اتخذه رئيس البرلمان أنذاك عبد العزيز بلخادم، بافتتاح جلساته بآيات من القرآن الكريم، وهو ما يُعطي دلالة واضحة على أن نية السلطة في النهوض باللغة العربية. كما شهدت مرحلة حكم الرئيس الشاذلي بن جديد، توظيف أولى دفعات المتخرجين الجامعيين من النظام التعليمي المعرّب، فشهدت هذه المرحلة ولادة صراعات داخلية بين المعربين المتشبعين بالثقافة الاسلامية والمفرنسين المتشبعين بالثقافة الغربية، فكان هذا أحد أهم الأسباب أدت الصراع الثقافي في الجزائر والذي ترتبت عنه عشرية سوداء عاشها المجتمع الجزائري في فترة التسعينات[1].

ث-مرحلة (1991-1999) :

مرحلة حكم الرئيس اليامين زروال :

هذه الفترة من حكم اليامين زروال أصعب فترة شهدتها الجزائر المستقلة، لهذا تم تخفيف النقاش حول عدة قضايا لتجنب المشاكل والنزاعات بين الجيش النظامي والإسلامويين، إلاّ أن قضية التعريب كانت لا تزال قائمة ، وقد قرّر الرئيس في سنة 1993 إعطاء الأولياء حق الاختيار بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية لأبنائهم في المراحل المتقدمة من التعليم، وبهذا تكون قد وُجهت للفرنسية ضربة قاضية في الجزائر [2]. كما قرر المجلس الانتقالي الوطني أن يُصوت بالإجماع على قانون التعريب وفرضه في جميع المؤسسات التعليمية والإدارية في 16 ديسمبر 1996 وكل هذا والجزائر في حالة صراع بين الإسلامويين والسلطة.

[1] يُنظر جفال فتيحة، المرجع السابق، ص47.

[2] يُنظر جفال فتيحة، المرجع السابق، ص48.

مرحلة حكم الرئيس عبدالعزيز بوتفليقة

في سنة 2005 اتخذ رئيس الجمهورية قرارا مهما جدا بخصوص المدارس الخاصة Les Écoles Privées بإدراج اللغة العربية ضمن مقرراتها التي كانت فرنسية 100% وقال بأن كل مؤسسة خاصة لا يكون ضمن برامجها اللغة العربية فهي ملغية، وبهذا تقرر موقف بوتفليقة من اللغة العربية والتعريب في الجزائر، مع العلم أنه لا يُمانع الاطلاع على الثقافات واللغات دون استثناء.

ويقول رئيس الجمهورية بأن اللغة الرسمية والوحيدة في الجزائر هي اللغة العربية، وبهذا أُعيد التأكيد على أن هذا البلد عربي ولغته الرسمية هي العربية ولا يجوز لأي لغة أخرى أن تأخذ مكانها. وأن التعريب في الجزائر ما زال لم يصل إلى مبتغاه والسؤال المطروح هو هل نجح التعريب في الجزائر حقا أم فشل؟

المبحث الرابع: اللغة في المنظومة التعليمية بالجزائر.

1.اللغة العربية في المؤسسات التعليمية:

ضمنت سياسة التعريب المعتمدة من طرف السلطة الجزائرية، بعد الاستقلال، للغة العربية الفصحى الاستحواذ على مختلف المجالات الرسمية وغير الرّسمية، وبفضل تفرُّدها بالشرعية الدستورية باعتبارها اللُّغة الرسمية الوحيدة في البلاد، فعُرّبت الإدارة والقضاء، وتخصصات العلوم الاجتماعية والانسانية في الجامعة الجزائرية بعدما كانت مفرنسة، وهذا ما أكده دستور 1963 في ديباجته التي تكررت فيها الإشارة إلى القومية العربية في أكثر من موضع، ونصّت المادة الخامسة على: "أن اللغة العربية هي اللغة القومية للدولة"[1].

وتُشرف على المحافظة والاهتمام والرقي باللغة العربية في الجزائر هيئتان تابعتان لرئاسة الجمهورية، المجلس الأعلى للغة العربية والمجمع الجزائري للغة العربية.

ولعل إشارة وزير الثقافة الأسبق أحمد طالب الإبراهيمي إلى العلاقة الوطيدة بين ثقافة المجتمع الجزائري واللغة العربية، كانت خير دليل لتبوئها مكانة مهمة بعد الاستقلال، فقال: "لكي نُعبر عن هذه الثقافة بصدق، لا مفر من استعمال فقط اللغة العربية، فنحن نتفق مع اللغويين والمؤرخين أن الشعب الذي يُغيّر لغته هو شعب يُغير روحه ونظرته لما حوله... فالتعبير والكلام بلغة أخرى، لا يُعبر عن أفكارنا بلغة غير لغتنا، إنما هو تفكير آخر

[1] دستور 1963.

وفي الوقت ذاته تفكير في أمور أخرى...، ومثل هذا التصرف سيضر بصحة أو مستقبل الشعوب".[1]

وفي هذا السياق، يذكر المفكر والعلامة العربي ابن خلدون في مقدمته أن "لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها، أو المختلطين لها، ولذلك كانت لغة الأمصار العربية كلها بالمشرق والمغرب لهذا العهد كلها عربية"[2].

عملا بتعليمات الدستور الجزائري لسنة 1989، عُمّم استعمال اللغة العربية ابتداء من 16 يناير 1991، استنادا وتطبيقا لقوانين وأوامر سابقة تعود إلى سنة 1966، نذكر منها الأمر المؤرخ 26 أبريل 1968، المتضمن إجبارية معرفة اللغة العربية على الموظفين، والأمرية المؤرخة 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التربية والتكوين، والقانون الصادر بتاريخ 17 جانفي 1984 لمتضمن تخطيط مجموعة الدارسين في المنظومة التربوية، والقانون الصادر 19 أوت 1968 المتضمن إنشاء المجمع الجزائري للغة العربية، وغيرها من الأوامر والقوانين[3].

حظيت مؤسسات التعليم العام في الجزائر المستقلة بالسبق في دخول اللغة العربية إليها مع نهاية سنة 1962. حيث تقرر تعميم تعليم اللغة العربية كمادة دراسية مستقلة

[1] Ahmed Taleb Ibrahimi, De la décolonisation à la révolution culturelle, 1962-1972, 3eme édition, Alger, sned, 1981, p245.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ص 379.

[3] يُنظر عز الدين مناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب إشكالية التعددية اللغوية، دار الشروق والتوزيع، ص 25-26.

بذاتها في المرحلة الابتدائية بحجم ساعي قُدّر ب سبع ساعات أسبوعيا، وخمس ساعات في مرحلة التعليم المتوسط في مقابل أربع ساعات في مرحلة التعليم الثانوي[1].

وفي خطوة جريئة وحاسمة في من تاريخ الجزائر المستقلة حديثا، تمّ "التعريب الكلي للمرحلة الابتدائية بداية من السنة الدراسية 1964-1969، عن طريق التعريب التدريجي، وقد مر بالمراحل الآتية:

- في السنة الدراسية 1964-1965 تعريب السنة الأولى ابتدائي.
- في السنة الدراسية 1967-1968 تعريب السنة الثانية ابتدائي.
- في السنة الدراسية 1968-1969 تعريب جزئي للسنة الثالثة، فقد بقيت بعض المواد (الحساب والمواد العلمية) باللغة الفرنسية.
- في السنة الدراسية 1971-1972 تعريب السنوات الابتدائية الرابعة، الخامسة والسادسة وانتهى تعريبها حوالي سنة 1974.

وبهذا تكون اللغة العربية قد ضمنت سيطرتها الكلية على المرحلة الابتدائية خلال مدة استمرت من 1964-1974"[2].

أما في المراحل التعليمية الأخري، فقد امتد التعريب إليها بنفس الطريقة والكيفية التي تمت في المرحلة الابتدائية، حيث شرع في تعريب المرحلة الابتدائية مع حلول سنة

[1] يُنظر رابح تركي، جهود الجزائر في تعريب التعليم العام والتقني، مجلة الفيصل، المملكة العربية السعودية، 1984 ص 44.

[2] الزهرة بن عائشة، المرجع السابق، ص197.

1963، "فقد تم في هذه المرحلة كذلك تعريب خمس عشرة متوسطة في مختلف أنحاء الوطن... بالإضافة إلى إنشاء أقسام عديدة معربة في عدد كبير من المتوسطات"[1].

ثم جاء الدور على مرحلة التعليم الثانوي، والتي مرت بمرحلتين، بداية بتعريب الأقسام الأدبية، حيث عُرّبت المواد الأدبية كالفلسفة والتاريخ والتربية وإدخال مادة التربية الوطنية، ثم تلى ذلك تعريب الأقسام العلمية.

وبالموازاة مع ذلك، فقد تأسّس مجمع اللغة العربية، وجمعية وطنية للدفاع عن الذخيرة الوطنية، قصد إدماج اللغة العربية في علم الكمبيوتر والأنترنت، فتهاطلت الكتابات الأكاديمية باللغة العربية في مختلف التخصصات، وقويت الصحف المكتوبة باللغة العربية، وتنامت اللغة العربية شيئا فشيئا في الإعلام المرئي والمسموع.

ومن جهته أكد السيد أبو بكر بن بوزيد والذي شغل وزيرا للتربية الوطنية لفترة طويلة "أن اللغة العربية هي إحدى مكونات الهوية الوطنية، وبصفتها اللغة الرسمية، فإنها لغة تعليم التخصصات كافة، وفي كل مراحل النظام التعليمي في القطاع العام، كما في القطاع الخاص، وبهذه الصفة فإنها تحظى بمركز تفضيلي وكل إجراء يهدف إلى تدعيمها وترقيتها، يمثل عادة موضوع اهتمام خاص، وتعبئة للموارد اللازمة كافة، ومتابعة دقيقة"[2].

كما وضّح بن بوزيد أيضا أن مختلف الإجراءات التي اتخذت من تحديد للبرامج، والكتب الدراسية الجديدة، وبرامج تأهيل وتحسين مستوى أساتذة الابتدائي والمتوسط، ورفع

[1] رابح تركي، المرجع السابق، ص44.

[2] الزهرة بن عائشة، المرجع السابق، ص198.

معامل اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5، علاوة إلى زيادة ساعات تدريس هذه اللغة كانت كلها لمنح هذه اللغة مركزا ومعاملة مفضلين[1].

أثبتت الجزائر داخليا اهتماما منقطع النظير باللغة العربية من خلال استصدار مراسيم رئاسية وقرارات وزارية تخدم اللغة الرسمية للبلاد، وفي مقابل هذا كان ينتظرها عمل شاق لإظهار اللغة العربية كأحد المقومات الأساسية للهوية الوطنية. فقد كان وزير الثقافة الجزائري السابق أحمد طالب إبراهيمي، أول المطالبين باعتماد اللغة العربية لغة رسمية باليونيسكو، وكان ذلك، كما يُحسب للرئيس الأسبق هواري بومدين أنه أول المتكلمين بلغة الضاد أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة في بلاد غير بلادها، إلا أن هذا النضال على الصعيد الدولي يجب أن يستمر من أجل إقرار الحق السيادي للدول، باتخاذ الإجراءات الضرورية للحفاظ على اللغات الوطنية وتعزيزها وترقيتها[2].

2.اللغة الأمازيغية في النظام التربوي:

يُؤكد الدستور الجزائري بما طرأت عليه من تعديلات، أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية والوطنية للبلاد، وهذا ما زاد في حدة المطالبة بالاعتراف باللغة الأمازيغية دستوريا، وتجسد ذلك في مجموعة من المطالب وسلسلة من الاحتجاجات العلنية والتي كانت دائما تصطدم مع السلطة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ، نذكر منها حالة تمرد منطقة القبائل في سنة 1963 بقيادة حسين آيت أحمد، والربيع الأمازيغي في أفريل 1980، والإضراب عن

[1] Boubekeur Benbouzid, La réforme de l'éducation en algérie, enjeux et réalisation, Alger, Casaba édition, 2009, p53.

[2] يُنظر رمزي منير بلعلبكي وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للدراسات والبحاث، ط1، بيروت، 2013، ص 146.

الدراسة في سنة 1991، وتكرار الإضراب في الموسم الدراسي 1994-1995، ومواجهات في سنة 1998 بعد اغتيال المغني معطوب الوناس وغيرها...

قادت النخبة المتشبعة بالثقافة الفرنكفونية هذه الاحتجاجات وتبنت مطلب ترسيم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، نذكر منها، الأديب والمؤرخ الأنثربولوجي مولود معمري، وأُرجع سبب تميز منطقة القبائل في الجزائر خصوصا والمغرب الكبير عموما بتبنيهها المطالب الأمازيغية دون غيرها إلى حالة التثاقف مع الثقافة الفرنسية.[1]

وتجدر الإشارة في هذا السياق أن النخبة المثقفة ثقافة فرنسية، لا تُمثل كلها الفئة المطالبة بترسيم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، فمنهم من صارت الفرنسية عقيدة لديهم وأسلوب حياة، ويُعرفون بالفانكوفيليين les francophiles الذين قيل عنهم: إنهم يفتحون مظلاتهم في الجزائر بسبب سقوط المطر بباريس[2].

ساهم الانفتاح الديمقراطي الذي عرفته البلاد في تنامي الصراعات السياسية والثقافية بين السلطة الجزائرية والتيارات الأمازيغية. كما ساعدت المتغيرات الدولية في خروج المطالب اللُغوية وغيرها إلى العلن، وتعززت هذه المطالب بالاعتراف الرسمي للغة الأمازيغية لغة وطنية في التعديل الدستوري لعام 2002 في النص :" اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، وتمازيغت هي كذلك لغة الوطنية، تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية

[1] يُنظر أحمد عزوز ومُحَّد خاين، المرجع السابق، ص 79.
[2] المرجع نفسه، ص 86.

المستعملة عبر التراب الوطني"[1]، مع العلم أن الإشارة إلى المكون الأمازيغي بوصفه ثابتا من ثوابت الهوية الجزائرية ورد في ديباجة الدساتير المتتالية من عام 1989 إلى عام 1996[2].

كرّس دستور 2002 حق تواجد اللغة الأمازيغية في مؤسسات الدولة الرسمية كالمؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية، وتسهر على تعميمها وترقيتها المحافظة السامية للغة الأمازيغية، وهي هيئة تابعة لرئاسة الجمهورية شأنها شأن المجلس الأعلى للغة العربية، بالإضافة إلى عشرات من الجمعيات والمنظمات غير الحكومية الناشطة لتعميم استعمالها وترقيتها.

يُذكر أنّ إدراج اللغة الأمازيغية، في قطاع التعليم العام بدأ منذ سنة 1995، كلغة اختيارية في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، وقد شملت هذه العملية بعض المناطق الناطقة باللغات الأمازيغية كبجاية وتيزي وزو وباتنة والجزائر العاصمة وسطيف وأم البواقي...

وعلى سبيل المثال بلغ عدد الكماليات والثانويات التي تُدرس الأمازيغية في بجاية 29 إكمالية و12 ثانوية، وفي تيزي وزو 57 إكمالية و12 ثانوية، وفي البويرة 28 إكمالية و6 ثانويات وهذا في الموسم الدراسي 1998-1999، أما المجموع العام للمؤسسات التربوية التي تُدرس اللغة الأمازيغية آنذاك 160 إكمالية و36 ثانوية[3].

غير أن حظوظ اللغة الأمازيغية في التعليم بدأت تقل في السنوات اللاحقة، لعدم الاقتناع بالفائدة من تدريسها. فهي لغة لا يُمكنها أن تُصبح لغة علم ومعرفة أو لنقل مازال

[1] دستور 2002، الجريدة الرسمية، الرقم 63.

[2] يُنظر أحمد عزوز ومُحَّد خاين، المرجع السابق، ص 81.

[3] يُنظر زين الدين بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، ط1، دار الجيل، بيروت، 2000، ص 77-78.

أمامها الكثير،كما طعّمت الخلافات السياسية الحادة داخل التيارات الأمازيغية حول حروف كتابتها، فمنهم من يُريد كتابتها وتعليمها بالحرف اللاتيني، والآخر بالحروف العربية، وغيرهم يرى ضرورة تعلمها بحروفها الأصلية، بالإضافة إلى اختلاف الأمازيغيات ورغبة البعض بتدريس اللغة القبائلية دون غيرها وهذا ما لم يقبله بعض متكلمي اللهجات الأمازيغية الأخرى[1].

تُطالب النخبة الأمازيغية برفع سقف المطالب في قضية اللغة، باسم الديمقراطية والتعددية الثقافية واللغوية، مقارنة الوضع في الجزائر ببلدان أخرى غربية متعايشة مع وضعية التعددية الثقافية، ومتناسية خصوصيات المجتمع الجزائري. فالتباين جوهري بين الوضعين المغاربي، المتشبع بالثقافة التقليدية، والغربي الحداثي، الذي يعيش حاليا ما بعد الحداثة، فالتعايش في وسط متعدد الثقافات واللغات هو مسألة وعي أكثر منه مطالبة بإثبات للوجود، فكثير من دول العالم خاصة الإفريقية منها، عرفت تعددية لغوية، وتعترف دساتيرها بالتنوع، لكنها لم تخرج من دائرة التخلف.

يذكر الفيلسوف والمفكر مُحَّد عابد الجابري في كتابه حفريات في الذاكرة من بعيد، أن شكوى المواطنين في المناطق الأمازيغية في الجزائر أو المغرب لم تكن بسبب تهميش الأمازيغية أو إقصائها من الحياة العامة الرسمية، وإنما كانت شكواهم من انعدام التنمية، فالمغرب منقسم، في رأي الجميع، بين مغرب نافع وآخر مهمش، فهناك المركز وهنا الهامش "اذهب إلى الريف وقمم جباله والأطلس ... واسأل ما ينقصكم؟ ما هي مطالبكم؟ وما هي

[1] يُنظر زين الدين بوعشة، المرجع السابق، ص 79.

مشاكلكم أنا متأكد بأنهم سيشتكون من سوء الطرقات وانعدامها ومن قلة المدارس أو بعدها...إلخ، بكل تأكيد لن نجد أي أحد يشتكي من شيء اسمه الأمازيغية"[1].

3.اللغات الأجنبية في مواجهة اللغة العربية في المؤسسات التعليمية:

بعدما نجحت القوى العظمى في السيطرة على العالم اقتصاديا، ازدادت رغبتها في إحكام السيطرة عليه من خلال تصدير نموذجها الثقافي إليه، ما جعل اللغة العربية في العالم العربي عامة والجزائر خاصة تُواجه مصدري ضغط إضافيين:

"الأول آت من الأمركة بحد ذاتها، والثاني من مستعمر الأمس على مستعمراته السابقة ومنها الجزائر، وذلك إثر المنافسة التي فرضتها اللغة الإنجليزية على لغته في عقر داره"[2].

ازدادت الرغبة الأمريكية أكثر من أي وقت مضى في تصدير نموذجها الثقافي، الذي تُعتبر اللغة الإنجليزية الوعاء الحامل له. خاصة بعد نهاية الحرب الباردة، زوال الإيديولوجيا الشيوعية المنافسة والانفتاح الاقتصادي الذي فرضته العولمة.

لقد لفت الانتشار السريع للغة الإنجليزية اهتمام العديد من المفكرين والأكاديميين، مما أدى إلى اختلاف الرؤى والآراء في تفسير ذلك:

[1] يُنظر مُحَمَّد عابد الجابري، حفريات في الذاكرة من بعيد، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997، ص 233-234.

[2] رمزي منير بعلبكي، المرجع السابق، ص 126.

يُرجع جوشوا فيشمان Jusha Fishman تلك الظاهرة إلى كون تلك اللغة "محايدة إيديولوجيا وثقافيا على الرغم من الهيمنة السياسية والاقتصادية والثقافية للولايات المتحدة الأمريكية، فهي ليست لغة مستعمر"[1].

أما روبرت فيليبسون Robert Philipson، فذهب في مؤلفه الشهير الإمبريالية اللغوية "إلى أن ذلك الانتشار قادته عن دراية وتفكير الدول الكبرى المستعملة للغة الإنجليزية، ولا سيما بريطانيا والولايات المتحدة، وذلك عن طريق التعاون الدولي والمساعدات المقدمة في مجال تدريس اللغة الإنجليزية"[2].

إن سياسات التعاون المزعومة من طرف الولايات المتحدة الأمريكية، وترسانتها الإعلامية التي عززتها تكنولوجيا الإعلام والاتصال والعولمة، فتحت لها الحدود لكل أنواع التدفقات الثقافية على دول العالم، وخاصة الدول الضعيفة، مما أكد وجود امبريالية لغوية مكملة للامبريالية الاقتصادية والسياسية.

وهذا ما أكّده المستشار الثقافي السابق في الرئاسة الأمريكية ديفيد روثكوبف David Rothcoph: "إنه لمن مصلحة الولايات المتحدة الأمريكية اقتصاديا وسياسيا أن تسهر على أنه إذ أبقى العالم لغة واحدة، فلتكن الإنجليزية، وأنه إذا توجه نحو معايير موحدة في مجال الاتصال، الأمن والنوعية، فلتكن تلك المعايير أمريكية، وإذ كانت أجزاء

[1] رمزي منير بعلبكي، ص 127.
[2] المرجع نفسه، ص127.

العالم المختلفة مرتبطة من خلال التلفزيون، المذياع والموسيقى، فإن البرامج يجب أن تكون أمريكية، وإذا تهيأت قيم موحدة، فلتكن قيما يجد فيها الأمريكيون أنفسهم"[1].

وفي هذا السياق يُؤكد برنار كاسان Bernard Kassan أن "الهيمنة الامبريالية الأمريكية لا ترتكز فقط على العوامل المادية مثل الاقتصاد والقوة العسكرية، إنها تتضمن أيضا، وعلى وجه الخصوص، التحكم بالعقول، أي بالمرجعيات الثقافية والرموز الثقافية، ولا سيما العلامات اللغوية، اللغة الإنجليزية موجودة في مركز نظام شامل، تُؤدي فيه دورا مماثلا لدور الدولار في النظام النقدي الدولي، فعلى غرار المركز المزدوج باعتباره وسيلة تسوية وعملة احتياطية دولية مهيمنة للورقة الخضراء التي تسمح للولايات المتحدة بأن تعيش على حساب بقية العالم، فإن حيازة اللغة المفرطة التمركز تمنحها وضعية ريعية هائلة "[2].

إن الهيمنة الشاملة للغة الإنجليزية على مظاهر الحياة بأشكالها في العالم، أدت إلى ضغط على الدول العربية ومنها الجزائر لإعطاء مزيد من الاهتمام للغات الأجنبية وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية.

وما ساهم في ذلك الضغط على الدول العربية وفي مقدمتها الجزائر، صدور تقارير ثقافية واقتصادية من هيئة الأمم المتحدة تُؤكد على ضرورة التوجه اللغوي نحو الانجليزية لأنها المعبرة عن قيم العولمة. فورد في التقرير السنوي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول التنمية

[1] رمزي منير بعلبكي، المرجع السابق، ص 128.
[2] المرجع نفسه، ص128.

البشرية لسنة 2002 أن "القيم والثقافة العربية يُمكن أن تكون متناقضة مع قيم عالم يتجه نحو العولمة"[1].

كما ذهب تقرير البنك الدولي في فيفري سنة 2008، المعنون بإصلاح التعليم في الشرق الأوسط وإفريقيا الشمالية إلى "أن البرامج الدراسية، يجب أن تتغير لتدريس تخصصات أخرى، فالمنافسة الشديدة والتغيرات التكنولوجية المتسارعة، كلها تتطلب إمكانات لحل المشاكل، ومن بينها اللغات الأجنبية التي لا تحظى بأي تشجيع في مدارس المنطقتين المشار إليهما"[2].

وبما أن عصر العولمة، بات يتميز بالنمو المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية، أدى ذلك إلى تكتل الدول في مجموعات جيو استراتيجية ذات أهداف اقتصادية وسياسية مشتركة، فالدعوات الأجنبية لتكثيف تدريس اللغات أصبحت مقنعة، ولا مفر من ذلك، إذ أخذنا بالحسبان التخلف الذي تعيشه دول العالم الثالث.

واستجابة لمتطلبات العصر، كرّست السياسة التعليمية في الجزائر نظرة الانفتاح على العالم الخارجي، من خلال تشجيع تعلم اللغات الأجنبية والعمل على تطوير الثقافة اللغوية لأبنائها، وكانت البداية الحقيقية لهذا الاهتمام في جلسة مجلس الوزراء الجزائري سنة 2002، التي اتخذت فيها مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى تطوير تعليم اللغات الجنبية وتدعيمه.

[1] رمزي منير بعلبكي، ص 129.
[2] المرجع نفسه ، ص 129.

أما بالنسبة للغة الفرنسية، فقد عرف تدريسها في الجزائر عدة تعديلات، باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، حيث تقرر تدريسها ابتداء من السنة الدراسية 2004-2005 في مستوى السنة الثانية ابتدائي بدلا من السنة الرابعة، لكن هذا القرار لم يحظ بتأييد المتخصصين في علوم التربية، لهذا اعترف أبو بكر بن بوزيد –وزير التربية الوطنية الأسبق- بفشل الإقحام المبكر للغة الأجنبية قائلا: "إن إدخال لغة أجنبية في هذا المستوى من التعلم سبب في اضطرابات جدية في تعليم التلاميذ، الذين لم يتمكنوا بعد من التحكم باللغة العربية التي شرعوا في السنة الثانية بتعلمها، لذلك أجل تدريس اللغة الفرنسية إلى السنة الثالثة ابتدائي، ثم أوقف خلال السنة 2005-2006 قرار تأجيل إدخال تدريس اللغة الفرنسية إلى السنة الثالثة ابتداء من الدخول المدرسي 2006-2007"[1].

وقد شجّعت هذه القرارات الفرنكفونيين لفتح رياض الأطفال والمدارس والمعاهد والثانويات بمناهج فرنسية بحتة في سنوات 2000.

شمل هذا الإصلاح اللغة الإنجليزية كذلك، حيث تقرر تدريسها باعتبارها لغة أجنبية ثانية ابتداء من السنة الثانية المتوسط، بدلا من الثامنة، وفضلا عن كل ما سبق، استحدث فرع جديد على مستوى التعليم الثانوي يتمثل في قسم اللغات، الذي يهدف إلى تدعيم

[1] رمزي منير بعلبكي، مرجع السابق ، ص 130.

اللغتين المشار إليهما، واللتين سبق للطالب بدراستهما إلى جانب لغة أجنبية أخرى يختارها بنفسه[1].

لم تسلم فرنسا من هجوم الأمركة وعولمتها بسلاح اللغة الانجليزية، ومن أجل التصدي لانكماش اللغة الفرنسية، قادت فرنسا حملات داخلية وخارجية، وكانت لكل واحدة منها صلة باللغة العربية في الجزائر.

على الصعيد الداخلي، قادت فرنسا نضالا مناقضا لنضالها على الصعيد الدولي، الذي دافعت فيه على التنوع اللغوي، فقد شددت الخناق على تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين، ومعظمهم كما هو معلوم من الجزائر، ولا سيما في الطورين الابتدائي والثانوي، حيث قلصت عدد المعلمين باستمرار بزعم أن عدد الطلبة الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية ضئيل جدا[2].

أما بالنسبة للمهاجرون الذين يرغبون في الحصول على الجنسية الفرنسية، فإنهم مطالبون بإثبات نية الاندماج بالمجتمع الفرنسي، وخير دليل على ذلك تكلمم اللغة الفرنسية أو فهمها، بحيث يُمكن للحكومة الاعتراض بقوانين حال عدم تحقق هذا الشرط.

والهدف من كل ذلك هو الرغبة طمس هوية الجزائريين وابنائهم، وبعبارة أخرى، ما تبحث عنه الدولة – الأمة من خلال الثقافة الموحدة هو "التجانس اللغوي، تقارب الآداب، وتلقين القيم المشتركة"[3].

[1] رمزي منير بعلبكي، ص131.
[2] يُنظر المرجع نفسه ، ص 132.
[3] المرجع نفسه، ص 133

أما على الصعيد الخارجي، فعملت فرنسا على إعطاء اللغة الفرنسية خارج الحدود دفعة جديدة، لا سيما بمستعمراتها الفرنكفونية السابقة، خاصة أن ربط هذه الأخيرة ثقافيا ولغويا بفرنسا، أعدت له العدة قبيل الاستقلال وبعده. فقد اعتبر التعاون شرطا أساسياً لمنح الدول المحتلة الاستقلال[1].

فتحت سياسة التعاون الخارجي لفرنسا المجال لإنشاء مجموعة من المنابر، التي تُمثل اللغة الرابط الأساسي فيها بينها وبين مستعمراتها السابقة، نذكر منها مؤتمر وزراء التعليم المشتركين في استعمال اللغة الفرنسية، مؤتمر وزراء الشباب والرياضة للبدان المستعملة للغة الفرنسية، علاوة على القمتين الأهم، القمة الفرنسية الإفريقية وقمة المنظمة الفرنكفونية[2].

وبالرغم أن الجزائر ليست عضوا رسميا في المنظمة الفرنكفونية، إلا أن هذه الأخيرة دائما ما تُوجه دعوات إلى الرئيس الجزائري لحضور قممها وتمنح أبناءها منحا دراسية. ولعل هذا الاهتمام بنشر الفرنسية في الجزائر، جعل الجزائريون الفرنكفونيين يُساهمون في إثراء الثقافة الفرنسية بما يفوق إسهامات الدول الفرنكفونية الأخرى كلها، ولعل تعيين الشاعرة الجزائرية نادية قندوز عضوة في الأكاديمية الفرنسية للعلوم يحمل فضلا عن الاعتراف بقيمة الشاعرة بأفعالها في إثراء الثقافة الفرنسية، مغازلة لبقية الفرانكفونيين[3]. فالسياسة اللغوية الفرنسية أكلت أكلها في الجزائر منذ الفترة الاستعمارية، وما تفعله فرنسا من الإفراط بالاهتمام بلغتها داخل الجزائر والعمل على توسيع نشرها، ما هو إلا من قبيل المحافظة على مكسب. لأن الفرنسية مازالت المنافس القوي للعربية في الجزائر وغالبا ما تتغلب عليها رغم جهود التعريب.

[1] يُنظر رمزي منير بعلبكي، ص 134.

[2] يُنظر الزهرة بن عائشة، المرجع السابق، ص206.

[3] يُنظر رمزي منير بعلبكي، المرجع السابق ، ص 131.

ولإثبات ذلك يكفي أن نطّلع على تعقيب الفرنسي بيار كوت Pierre Cott حول محاضرة الجزائري مُحَمَّد البجاوي في أكاديمية القانون الدولي بلاهاي، لفهم الأسباب التي تدفع بفرنسا إلى منح طلبة اللغة الفرنسية المنح الدراسية، وتوجه قنواتها الإذاعية والتلفزيونية صوب مستعمراتها القديمة[1].

حيث رأى كوت Cott في ما يخص "محاضرة بجاوي غنيمة للثقافة الفرنسية والتقليد القانوني الفرنسي والفرنكوفوني إذ أناقة الطرح، المراجع الوفيرة، بل المستمدة حصريا من النظرية الفرنكفونية، كل ذلك يجعل منها مساهمة عظيمة في النضال من أجل لغتنا وثقافتنا، إن المحاضر لم يُلوح بأي شكل بعلم الفرنكفونية، لكنه خدمها بصورة أحسن"[2]. فقد شهد شاهد من أهلها، على الدور الذي يُؤديه المثقفون الفرنكفونيون في المساهمة في إعلاء اللغة الفرنسية داخليا وخارجيا.

[1] الزهرة بن عائشة، المرجع السابق، ص207.

[2] Ibrahimi Taleb, Op cit, p 194.

آثار المتغيرات السوسيولغوية في تعلّم اللّغة العربية

الفصل الثالث: آثار المتغيرات السوسيولغوية في تعلّم اللّغة العربية

توطئة

ممّا لا شكّ فيه أنّ الجزائر بلد يتميز بالتعدّد الثقافي واللغوي، وهذا ما ينعكس على الممارسات اللغوية للأفراد داخل المجتمع بمؤسساته. والمدرسة هي إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية لأفراد هذا المجتمع، وهي مجتمع بدورها يجمع أفراد الأسرة التربوية والتعليمية الذين يُؤدّون أدوارهم وفقا لميزاتهم وخصائصهم السوسيوثقافية وانتماءاتهم الجغرافية. ولمّا كانت العملية التعليمية– التعلُّمية هي تفاعل علاقات : المدرس والمتعلم، المتعلم والمعرفة (اللغة العربية) وأخيرا المدرس والمعرفة (اللغة العربية) وتفسيرها[1]، فإن هذا التفسير لا يُهمل بأي حال من الأحوال الرأسمال الاجتماعي والثقافي للمتعلمين والمعلمين على حد سواء. ولهذا فقد جاء هذا الفصل الميداني من البحث ليُبرز أثر المتغيرات الاجتماعية، المتحكمة في الأداء اللغوي في المجتمع وما يترتّب عنها من تلوّنات وتنوعات وتغيّرات لغوية، في لغة المتعلمين التعبيرية أثناء حصص تدريس اللغة العربية، من خلال الوقوف على بعض مواطن هذه التغيرات والتلونات اللغوية، ومحاولة تفسيرها بالاستعانة بآراء معلمي مادة اللغة العربية كونهم أحد أهم الفاعلين في تعليمية اللغة العربية.

[1] يُنظر علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك : نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، المرجع السابق، ص 24.

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

1.مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة ومتعلمي اللغة العربية في الطور الثانوي، مستوى السنة الثالثة ثانوي، خلال الموسم الدراسي 2018/2017 م، وقد اخترت هذا المستوى لأن هذه المرحلة تُعدّ حاسمة في تقييم المعارف والمؤهلات التي يتبنّاها النظام التربوي الجزائري في تنشئة الأجيال. حيث تُتوّج هذه المرحلة بامتحان شهادة البكالوريا الذي يُعتبر النجاح فيه بمثابة مفتاح الوُلوج إلى المرحلة الجامعية التي تتّسم بالتوجه نحو التخصص العلمي الدقيق.

تُمثل مرحلة التعليم الثانوي، بحكم سن المتعلمين (18 سنة على الأقل) وبرامج التعليم المعتمدة فيها، مرحلة النضج اللغوي التي تُنمّي مهارة التواصل بين الأفراد في المجتمع، أي أن المتعلم يمتلك في هذه المرحلة من العمر لغة تواصلية مكتملة.

ولأن البحث العلمي يتّسم بالوضوح والدّقة في تحديد المجال المكاني والزماني لمجتمع الدراسة، فقد تم اختيار منطقة أولاد ميمون التي تضمّ ثانويتين ومنطقة عين تالوت التي تضم ثانوية واحدة، بولاية تلمسان ميدانا للدراسة الميدانية.

أمّا عن أسباب اختيار المنطقة، فبِحُكم إقامة الباحث في مدينة أولاد ميمون وسهولة التواصل مع أساتذة الثانويات الثلاثة والتسهيلات المقدمة من طرف الإدارة وطاقمها البيداغوجي، كما أن التلاميذ المتمدرسين يتميزون بتنوع أوضاعهم الاجتماعية والجغرافية (الريف والحضر) وتلوناتهم اللغوية وهم يُوفّرون بذلك بيئة سوسيولغوية تخدم تساؤلات البحث وتُساهم بقدر كبير في محاولات الإجابة عنها.

-أولاد ميمون :

تُعدّ مدينة أولاد ميمون من أهم دوائر ولاية تلمسان، تقع على الطريق الوطني الرابط بين ولاية تلمسان وولاية سيدي بلعباس. تبعد عن مدينة تلمسان بـ 31 كيلومتر وعن مدينة سيدي بلعباس بحوالي 60 كم وعن سواحل ولاية عين تموشنت بـ 80 كم[1]. فهي "تقع بين وادي الشولي غربا ووادي سيدي أحمد الراجع شرقا وأرض قبائل نقاد وبني ورياش جنوبا وأرض قبائل بني وعزان وأولاد العبدلي شمالا"[2] لبلدية أولاد ميمون تاريخ عميق وحافل ذلك ما تدل عليه المواقع الأثرية الرومانية والتي تعود إلى أوائل التواجد الروماني في منطقة شمال أفريقيا... حيث كانت تُسمى ألطافا Altava وبعدها لاموريسيار Lamoricière . ولعلّ اختيار الرومان القدامى لمنطقة أولاد ميمون دليل وشهادة على أهمية الموقع الاستراتيجي. فالمنطقة متحصنة بالجبال من الجنوب وتنبسط على سهول رائعة المنظر والطبيعة، خصبة التربة ووافرة المياه العذبة. إن هذه التركيبة الطبيعية أغرت عبر العصور كل شعوب المنطقة فتوالت القبائل على الإقامة فيها وتبدلت التسميات إلى أن استقر الأمر على التسمية الحالية[3]. آخر الإحصائيات (2015) تشير إلى كثافة سكانية متزنة تفوق 40000 الأربعين ألف نسمة.. يعيش السكان المحليون على نشاطات عدة فلاحية (بالدرجة الأولى) وتجارية (بحكم الموقع الهام للمدينة)ثم صناعية (بنسبة محدودة على بضع نشاطات قاعدية كمعالجة الحبوب وتحويلها و...). ثم يُغطي قطاع الخدمات النسبة الباقية

[1] المصدر : البطاقة التعريفية لبلدية أولاد ميمون، المجلس الشعبي البلدي لاولاد ميمون.

[2] بن سيفي عز الدين، تاريخ منطقة أولاد ميمون من خلال بعض المصادر الفرنسية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد 28، آب 2016، ص 62.

[3] البطاقة التعريفية لبلدية أولاد ميمون، المجلس الشعبي البلدي لأولاد ميمون.

من اليد العاملة[1]. أصبحت أولاد ميمون تتميز بتركيبة سكانية متنوعة خاصة في الفترة الأخيرة نظرا لتوسعها العمراني، حيث شهدت نزوحا ريفيا للتقرب من مظاهر التحضر والرفاهية ولما اصبحت تتميز به من خصائص المدينة العصرية، كما شهدت نزوحا من المدن الكبرى كتلمسان ووهران وسيدي بلعباس نظرا لقيمة العقار المتدنية نسبيا مقارنة مع قيمته في المدن الكبرى.

-عين تالوت :

تبعد دائرة عين تالوت عن مدينة أولادميمون بحوالي سبعة كيلومترات وهي تتوسط ولايتي تلمسان وسيدي بلعباس، محاطة بمجموعة من التجمعات السكانية الريفية والقرى : عين النحالة، السعادنية، تاجموت، عين نكروف، تاغزوت... يغلب عليها النشاط الفلاحي والرعوي. تتميز اجتماعيا بالثقافة القبلية .

2.عينة الدراسة:

بعد انتهاء عملية المعاينة التي سمحت لنا بانتقاء المجموعة المراد دراستها بهدف تكوين عينة البحث، والتي تُعرّف على أنها "مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين"[2]. حيث شملت 21 أستاذا لمادة اللغة العربية من الثانويات الثلاثة موزعة كالآتي :

-ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون: 08 أساتذة منهم 01 متعاقد.

-ثانوية السعيد مسعود بأولاد ميمون: 07 أساتذة.

[1] البطاقة التعريفية لبلدية أولاد ميمون، المجلس الشعبي البلدي لأولاد ميمون.

[2] موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الانسانية : تدريبات عملية، ترجمة : بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 301.

-ثانوية ويسي مُحَّد بعين تالوت: 06 اساتذة منهم 01 متعاقد.

كما شملت عينة الملاحظة حوالي 227 تلميذا، حيث اخترنا قسما علميا وآخر أدبي من كل ثانوية وكان مجموع الأقسام 06 أقسام يتوزع تلاميذها على النحو التالي :

الثانويات	العدد	النسبة المئوية
ثانوية بوحميدي الطاهر- أولاد ميمون	87	%38.32
ثانوية السعيد مسعود-أولاد ميمون	68	%29.95
ثانوية ويسي مُحَّد- عين تالوت	72	%31.8

ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية (اختيارية)، وهي "التي ينتقيها الباحث بنفسه لتتناسب وتصنيفات معينة مثل الجنس والعمر..."[1] حيث قمنا بانتقاء أفراد العينة بما يخدم أهداف الدراسة وبناء على معرفة واستطلاع مسبق. حيث اخترنا مجتمع الدراسة أولا حسب المعيار الجغرافي والاجتماعي، إذ يتمدرس في ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون أبناء وسط مدينة أولاد ميمون وهي منطقة معروفة بطبيعتها الشبه حضرية واستقطابها في السنوات الأخيرة لنزوح بشري مما شكّل تنوعا سكانيا، وبثانوية مسعود السعيد بأولاد ميمون باعتبار أغلب تلامذتها من سكان البلديات والقرى المجاورة والتابعة إقليميا لدائرة أولاد ميمون. كما أن أغلب تلاميذ ثانوية ويسي مُحَّد بدائرة عين تالوت ينحدرون من بيئة ريفية تجمع بين ثقافة ولايتين متجاورتين سيدي بلعباس وتلمسان.

[1] زيدان علي جاثم، دراسات في علم اللغة الاجتماعي، بوستاك أنتارا، ماليزيا، 1993، ص33.

هذا الاختيار جعل العينة متجانسة من حيث مميزاتها وصفاتها، نذكر من هذه الصفات ما يلي:

- تتشكل من الجنسين الذكور والإناث
- يختلف أفراد العينة في مستوياتهم الاجتماعية والثقافية .
- يمثل أفراد العينة منطقة تقارب بين ولايتين من ولايات الجزائر وبالتالي ثقافتين.

تمت عملية جمع البيانات في فترة امتدت إلى ثلاثة أشهر، ما بين إجراء المقابلات مع أساتذة اللغة العربية لمعرفة مدى تأثير المتغيرات الاجتماعية الأساسية للدراسة (التفاوت الاجتماعي، البيئة الجغرافية، الجنس/النوع) على العملية التعليمية التعلمية لمادة اللغة العربية، وبين ملاحظة آثارها في منطوق المتعلمين أثناء سير حصص مادة اللغة العربية. وكان ذلك خلال الأشهر الآتية: فيفري / مارس / أفريل من سنة 2018.

3.منهج البحث :

يُعتبر المنهج في البحث العلمي مسألة جوهرية، حيث تعتمد صحة أي بحث علمي، وبدرجة كبيرة، على المنهج المستعمل والكيفية التي استعمل وفقها لدراسة الواقع. فهو "الطريق المؤدي إلى الغرض المطلوب من خلال دراسة المصاعب والعقبات، ويعني في الفكر العلمي المعاصر الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تُهيمن على سير العقل وتُحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"[1]. وهو أيضا

[1] نادية سعيد عيشور وآخرون، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2017، ص211.

وسيلة البحث العلمي في الكشف عن الحقيقة والقوانين التي تسعى إلى إبرازها وتحقيقها. وكثيرا ما تتوقف سلامة نتائج الدراسات على صحة المنهج وسلامة اختياره. ويُعرّفه عبد الرحمن بدوي بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تُهيمن على سير العقل وتُحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة "[1].

يتّسم بحثنا هذا بالطابع الكيفي في الدراسات الاجتماعية، ممّا يفرض علينا اختيار منهج وأدوات بحث تتماشى مع الطابع الكيفي للدراسة، فـ"**المناهج الكيفية** تهدف في الأساس إلى فهم الظاهرة موضوع الدراسة. وعليه ينصبّ الاهتمام هنا أكثر على حصر معنى الأقوال التي تم جمعها أو السلوكات التي تمت ملاحظتها"[2]، وهذا هو هدف دراستنا من خلال محاولتنا لملاحظة السلوكات اللغوية للمتعلمين ومحاولة فهمها عن طريق البحث في مُسبّبات انزياحها عن اللغة الفصحى (العليا) داخل القسم. بينما تهدف "**المناهج الكيفية** في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة. وقد تكون هذه القياسات من الطراز الترتيبي (مثل : أكثر من وأقل من) أو عددية وذلك باستعمال الحساب"[3].

وتماشيا مع متطلبات المقاربة الكيفية للدراسة، ارتأينا استعمال **المنهج الوصفي** رغم أنه يخدم المقاربتين (الكمية والكيفية)، وبحكم دراستنا التي تندرج ضمن الدراسات الأنثروبولوجية من خلال استعانتنا ببعض المعلومات والمعطيات الثقافية والاجتماعية عن

---

[1] مروان عبد المجيد مروان ابراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الورق، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص68.

[2] موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الانسانية، تدريبات علمية، ترجمة : بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، ط2، 2006، ص100.

[3] المرجع نفسه، ص100.

الجماعة التي ندرس لغتها (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، خاصة وأنّنا نُريد تفسير معاني الكلمات المنطوقة من قبل المتعلمين بطريقة تُوضّح تأثير تلك المعطيات الثقافية والاجتماعية عليها[1].

"لا يعتمد المنهج الوصفي، كما يظن البعض على مجرد وصف سطحي لظاهرة أو قضية معينة، بل يتعدى ذلك إلى اكتشاف الحقائق، وآثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها، والقوانين التي تحكمها، ووصف المؤثرات والمجالات التي تركت الأثر فيها"[2]. فبالوصف يُمكننا دراسة الجوانب المختلفة لظاهرة أو مشكلة تأثير العوامل الجغرافية والاجتماعية على سير العملية التعليمية التعلمية، فلا قيمة لوصف لا يُحدد حيثيات الحالة المدروسة وظروفه، فما يخضع للوصف يخضع للتغير، لذا فإن الوصف ينبغي أن يقترن بالظروف والأحوال والشروط المتصلة به[3]. فالمنهج الوصفي يتعدى حدود وصف الظواهر، إلى محاولة فهمها وتفسيرها استنادا لما يُحيط بها من مُؤثرات خارجية، وهو حال موضوع دراستنا التي ترتكز على وصف ومحاولة فهم وتفسير مدى تأثير المتغيرات الاجتماعية والجغرافية على لغة المتكلمين في الوسط التعليمي.

[1] يُنظر مها مُحَمَّد فوزي معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2009، ص90-91.

[2] عبد الرحمن حللي، المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشرعية، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، بيروت، لبنان، 2017، ص91.

[3] يُنظر عبد الرحمن حللي، المرجع السابق، ص91.

4.أدوات جمع البيانات:

اعتمدنا في الدراسة على تقنيتين أساسيتين معتمدتين في البحث الميداني في مجال العلوم الاجتماعية : المقابلة مع أساتذة اللّغة العربية في الثانويات المذكورة و الملاحظة العلمية لإنجاز المدونة اللغوية الخاصة بالدراسة:

المقابلة :

و"هي تقنية مباشرة تُستعمل من أجل مساءلة الأفراد بكيفية منعزلة...للتقصي العلمي وتُستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة، غير أنها تُستعمل في بعض الحالات إزاء المجموعات من أجل استجوابهم بطريقة نصف موجهة والقيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين"[1] أو هي "إجراء علمي للبحث يُستعمل عن طريق الاتصال المباشر من أجل الحصول على معلومات، ومن أجل هدف معين"[2]، أي أن استعمال هذه التقنية يهدف إلى لقاء المبحوثين (أفراد العينة) وجها لوجه وتوجيه أسئلة مباشرة لهم قصد تقصّي الحقيقة العلمية من خلال إجاباتهم وإيماءاتهم وسُلوكاتهم وتصرفاتهم أثناء سير المقابلة. وقد تكون المقابلة **موجهة** ويتّخذ فيها الباحث دور المُوجه وليس دور المُسيطر، كما قد تكون **مفتوحة** حيث يسمح هذا النوع من المقابلة بالمرونة والتغيير في هيكلها ودليلها وتنفيذها[3]. وبما أن خصوصية بحثنا تتطلب منا الاقتراب بشكل كبير من

[1] المرجع نفسه، ص 191.

[2] Grawitz. M, Méthodes des sciences sociales, Edition Dalloz, 5ème édition, France, 1989, p 695.

[3] يُنظر سوتيريوس سارانتاكوس، البحث الاجتماعي، ترجمة : شحدة فارع، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، يناير 2017، ص 468.

أفراد العينة قصد معاينة أثر العوامل الاجتماعية في تعلم اللغة العربية، كان لزاما علينا اعتماد المقابلة الموجهة مع أفراد العينة (الأساتذة) قصد توجيه أسئلتنا وفق محاور البحث الثلاثة : تأثير البيئة الجغرافية للمتعلمين، والبيئة الاجتماعية (التفاوت الاجتماعي) وأخيرا جنس المتعلمين.

الملاحظة:

استخدمتُ هذه التقنية في هذا البحث باعتباري عايشت بعض حصص مادة اللغة العربية بدعوة من أساتذة المادة للوقوف على التغيرات اللغوية في كلام وتعابير المتعلمين أثناء هذه الحصص مما يُؤثر على سير العملية التعليمية التعلمية. وبما أن تقنية الملاحظة تعتمد على تحديد مظاهر السلوك الاجتماعي والثقافي —ونحن هنا بصدد دراسة السلوك اللغوي للتلاميذ– المُراد دراسته فهي "من الطرق المهمة والأساسية في جمع المعلومات والحقائق من الميدان الاجتماعي...والاطّلاع على معتقداتهم ومواقفهم وأغراضهم...وهي تأخذ أشكالا عديدة : بالمشاركة أو من دون مشاركة، مستترة أو مكشوفة"[1]. وملاحظتنا هنا من دون مشاركة، فلا يُمكننا تقمص دور تلميذ السنة الثالثة ثانوي في سننا هذا. وعليه فملاحظتنا كانت من خلال الجلوس في آخر القسم ومتابعة كلام ولغة المتعلمين وتدوين بعض الأمثلة التي تدعم إجابات الأساتذة عيّنة المقابلة.

[1] موريس أنجرس، المرجع السابق، ص 184.

5.إعداد شبكة الملاحظة :

ساعدنا حضور حصص مادة اللغة العربية خلال فترة العمل الميداني للدراسة في إعداد شبكة الملاحظة، تمثّلت في تدوين مشاركات التلاميذ أفراد عيّنة الملاحظة في دفتر الملاحظة، ترتكز أساسا على اصطياد ما ينطقه المتعلمون، أثناء مشاركتهم في حصص نشاط اللغة العربية، كحصة الأدب والنصوص وحصة المطالعة الموجهة وحتى حصص التعبير الكتابي التي تُدمج مع حصة المطالعة الموجهة في الأقسام العلمية، ومقارنته مع النُّطق الصحيح لبعض الكلمات أو العبارات. واستعنّا بهذه الملاحظات اللغوية لتبرير المسائل المتعلقة بتأثير البيئة الخارجية على منطوق المتعلمين من خلال آراء الأساتذة وإجاباتهم عن الأسئلة المدونة في دليل المقابلة (أنظر قائمة الملاحق).

المبحث الثاني : آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى الصوتي

لقد ظهرت في لغة المتعلمين أثناء حديثهم باللغة العربية الفصحى، سواء في قراءاتهم للنصوص أو مشاركاتهم لزملائهم أو مناقشتهم لهم أو لأستاذهم، مظاهر تأثّرٍ جلية بالممارسات اللغوية المرتبطة بواقعهم اليومي التي تتّسم بالتلون والتعدد اللغوي واللهجي. فكانوا يستعيرون من واقعهم الاجتماعي، وما خلّفه من آثار لغوية انعكست على ألسنتهم، أنماطا لغوية مختلفة تمثلت في تغيير واستبدال لأصوات لغوية وتحريف للأفعال وصيغها وإفساد للنظام التركيبي للجملة، كما وظّفوا أثناء حديثهم كلمات ومفردات من لغتهم الأم واللغة الأجنبية أحيانا...

1.عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة:

بعد تفريغ المقابلات وبالاستناد إلى الملاحظة، تبين أن الوسط أو البيئة الجغرافية التي يعيش فيها المتعلمون لها دور أساسي في التأثير على لغتهم داخل الأقسام، فهم يستعيرون ما أفرزته بيئتهم من ممارسات لغوية.

لقد جاءت أجوبة الأساتذة، في المحور المتعلق بتأثير البيئة الجغرافية على لغة المتعلمين أثناء حصص اللغة العربية، تقريبا متشابهه، حيث صرّح 18 أستاذا أن منطوق المتعلمين الذين ينحدرون من القرى المجاورة لمدينتي أولاد ميمون وعين تالوت (عين النحالة، السعادنية، تاجموت، بني صميل...) أفضل بكثير من أولئك الذين يسكنون في المدينتين (عين تالوت وأولاد ميمون). وهي إشارة إلى أن لغة أصحاب المناطق الريفية تقترب إلى اللغة العليا (العربية الفصحى) مقارنة من لغة أصحاب المدينة.

أ–تغيّر بعض الأصوات الساكنة :

ومن بين الظواهر الصوتية التي ظهرت في منطوق المتعلمين استبدال صوت مكان صوت آخر، حيث قام التلاميذ باستبدال بعض حروف اللغة العربية الفصحى بأخرى مُستعارة من لهجاتهم أو من اللغات الأجنبية كالفرنسية.

وقد وُزّعت ملاحظات تغير بعض الأصوات في الجدول الآتي :

الصوت	الصوت البديل
الثاء –ث–	التاء –ت– / –t–
القاف –ق–	ڤ / –g–
الظاء –ظ–	الضاد –ض– / –d–
الذال –ذ–	الدال –د– / –d–

لاحظنا أن أغلبية المتعلمين من ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون ينطقون حرف الثاء (ث) تاء (ت)، بينما ينطقونها آخرون وأغلبهم من ثانوية ويسي مُحَّد بعين تالوت وثانوية السعيد مسعود بأولاد ميمون بصورتها الأصلية خلال.

والثاء "صوت أسناني مهموس رخو منفتح، والتاء أسناني لثوي مهموس شديد (انفجاري) منفتح فيجمع بينهما قرب المخرج، إذ أن مخرج التاء يلي مخرج الثاء والانفتاح في كل منهما وكل منهما يشترك في مخرج الأسنان إلا الثاء أسنانية بحتة والتاء أسنانية

لثوية...هذا التقرب في المخرج، جعل المتعلمين ينطقون بالتاء بدل الثاء، وهو تحول عرفته العامية منذ سنين طويلة"[1].

فقد ورد على لسان المتعلمين هذا التغير الصوتي في كلمات مثل :

- ثم ـــــــــــــــ تم
- ثالثا/ثانيا ـــــــــــ تالتا/ثانيا
- تأثر ـــــــــــ تأتر
- حثّ ـــــــــــــ حتّ

من جهة أخرى استبدل حرف القاف (ق) بالصوت /**g**/ في بعض المواقف التعبيرية للمتعلمين بنسب متفاوتة في أقسام الثانويات الثلاثة فكثيرا ما كنا نسمع عبارة :

قـــال الشاعر بالـ/**g**/ عِوض **قال الشاعر** بالـ(ق).

والقاف (ق)، من أصوات اللغة العربية الفصحى التي شهدت تغيرات متنوعة عبر الزمن، حيث "طرأت على هذا الصوت في البلاد العربية، فهو في كلام كثير من أهل الشام همزة، فقد روى لنا في القديم مثل هذا النطق في كلمة : القفز والأفز، كما ينطق في السودان وجنوبي العراق –غينا–، فنسمعهم يتحدثون عن –الاستغلال– وهم يقصدون بذلك : الاستقلال، وفي لهجة مصر كلمتان من هذه الظاهرة هما : –يِغْدر–ومشتقاتها، بدلا من –يَقْدر– ...كما ينطق صوت القاف صوتا مزدوجا كالجيم الفصيحة، في بعض بلدان الخليج كالبحرين، إذ يقولون مثلا –الجبلة– بدلا من –القبلة–، كما نسمعها في مدينة الرياض،

[1]عواريب حنان، المرجع السابق، ص184-185.

صوتا مزدوجا كذلك غير أنه مكون من الدال والزاي، في مثل –دزبلة– في –قبلة–...وهناك أخيرا تطور للقاف، لدى كثير من الفلسطينيين، لنطقها كالكاف، فهم يقولون مثلا : – كال– في –قال– و –كتله– في –قتله– وغير ذلك"[1].

فنُطقت كلمات كثيرة تحوي حرف القاف (ق) بالصوت /**g**/ في الحديث الشفوي للمتعلمين على غرار :

قـــــال بالـ /**g**/ في مقـــــــــــابل قـــــــال

قـــــالوا بالـــ/**g**/ ــــــــــــــ قالوا

لـَحِق بالـ/**g**/ ــــــــــــــ لـحق

متلاحقة بال/**g**/ ــــــــــــــ متلاحقة

يعود إبدال صوت حرف القاف (ق) بالصوت /**g**/ لدى غالبية المتعلمين في الثانويات التي تُمثل مجتمع البحث إلى اللهجة العامية لأغلب المجتمعات العربية حيث انتقل إلى لغة المتكلمين داخل الأقسام، نتيجة للتداخل اللغوي بين العاميات واللغة العربية الفصحى وتفشيها داخل المدارس في الأنظمة التربوية.

ويسود نطق القاف (ق) بهذه الكيفية "عند أكثر أرياف الجزائر إذ يقولون ... وقد حكي لي بعض الجزائريين بأن اللهجة الجزائر العاصمة هي النطق بالقاف اللهوية (القاف بصوتها المألوف) وأن القاف الطبقية (القاف بالصوت /**g**/)توجد في بعض مدن الجنوب

[1] رمضان عبد التواب، التطور اللغوي : مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1997، ص28-29.

"[1]، فهذا التغير الصوتي لحرف القاف (ق) يُميز سكان الأرياف في الجزائر ومدن الجنوب التي تتميز هي أيضا بالطابع الريفي في أسلوب عيشها. فقد ميّز نطق القاف (ق) بالصوت /**g**/ كل أفراد عينة الملاحظة (تلاميذ الثانويات الثلاثة)، وهذا راجع للميزة التي تُميّز لسان سكان الغرب الجزائري إلا ما شذ من بعض المناطق، فالقاف يُنطق بصورته الأصلية في وسط الجزائر مثلا.

تواصل المتعلمون مع أساتذة اللغة العربية في الحصص التعليمية مستبدلين صوت حرف الظاء (ظ) بصوت حرف الضاد (ض) أو العكس في إجاباتهم عن أسئلة الأساتذة أو مناقشاتهم لبعضهم البعض أو حتى في قراءتهم للنصوص في نشاط القراءة لموجهة. فكانوا ينطقون كلمات مثل :

الظالمون ـــــــــــــ الضالمون

ظمأ ـــــــــــ ضمأ

وأحيانا العكس :

ضرب ـــــــــــ ظرب

وضع ـــــــــــ وظع

وغيرها من الأمثلة، حيث في كلا الحالتين يُمكن حدوث العكس. فمن خلال ملاحظاتنا تبيّن أنّ المتعلمين في ثانويات أولاد ميمون 2 وثانوية ويسي مُحَّد بعين تالوت

[1] مختار نويرات ومُحَّد خان، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2012، ص 270.

ينطقون الظاء (ظ) بشكلها الصحيح بنسبة أكبر من ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون أين ظهر الخلط واضحا وهذا راجع إلى أن النسبة الكبيرة من المتمدرسين في الثانويتين الأولتين من المناطق الريفية المجاورة لمدينتي أولاد ميمون وعين تالوت بينما نسبة كبيرة من المتمدرسين بالثانوية الثالثة هم من سكان وسط مدينة أولاد ميمون التي أصبحت قُطبا حضريا بشكل كبير. وقد صرّح أحد المبحوثين من الأساتذة أن "شباب سكان المدينة يميلون إلى نُطق حروف مثل الظاء (ظ)، الذال (ذ)، الثاء (ث) بالشكل الضاد (ض)، الدال(د)، الثاء (ث) لأن ذلك يُعد حسبهم ميزة التحضر، وبحكم سنهم المرتبط بمرحلة المراهقة فهم يميلون إلى التشبه بكل ما هو حضري وعلى رأسها أسلوب الكلام...".

ويرى أستاذ آخر أن الخلط بين الظاء (ظ) والضاد (ض) في ألسنة الناس أمر عادي فهو يتعدى النطق إلى الكتابة، ويُصيب المعلمين والمثقفين في أحيان كثيرة. وهو لا يُرجعه إلى البيئة الجغرافية سواء حضرية أو ريفية.

لكن المؤكّد أن "العرب كانت تُفرّق بين هذين الصوتين تفريقا واضحا في الرسم والنطق وإنما سبب الخلط بينهما فساد اللغة"[1].

تغير حرف الذال (ذ) نُطقا، بحرف الدال (د) في الكثير من المواضع في ألسنة المتعلمين داخل القسم، فذال اللغة العربية الفصحى أصبح دالا (د) في معظم الكلمات المنطوقة . فورد نطق بعض الكلمات كما يلي:

- أستاذ ـــــــــــــ أستاد

[1]عواريب حنان، المرجع السابق، ص186.

- ذلك ـــــــــــــ دلك
- هذه ـــــــــــــ هده

إن التأثر باللهجة العامية كان سببا رئيسيا في تحول الذال (ذ) إلى دال (د) في منطوق المتعلمين، لكن بعض المتعلمين في ثانويات أولاد ميمون 2 وعين تالوت حافظوا على نُطق هذا الحرف على سجيته عكس تلاميذ ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميون.

و بما أن الحرفين –الذال (ذ) والدال (د)–" منفتحان مجهوران متقاربان في المخرج إذ، إن الذال (ذ) يخرج من بين الأسنان، فهو صوت أسناني وأما الدال (د) فهو صوت أسناني لثوي إلّا أنهما يختلفان في الشدة والرخاوة لأن حرف الذال (ذ) احتكاكي وحرف الدال (د) شديد وانفجاري"[1]، فإن التقارب بينهما ناجم عن طغيان العامية التي غلّبت حرف الدال (د) على حرف الذال (ذ) صوتيا. ويختفي كليا هذا الأخير في بعض اللهجات كهلجة بني فتح في ولاية جيجل بالجزائر حيث "لا وجود لحرف الذال (ذ) في في لهجة بني فتح في جيجل وفي كثير من المناطق العربية إذ استعيض بصوت الدال في جميع الحالات تقريبا"[2].

ب–حذف واخفاء الهمزة :

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص184.

[2] بلقاسم بلعرج، الدارجة الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى، دراسة لسانية للهجة بني فتح (جيجل)، مديرية النشر لجامعة قالمة، 2008، ص 27.

تتميز بعض اللهجات الجزائرية بخاصية إخفاء الهمزة أو حذفها (تسهيلها)، وهذا ما لاحظناه في تعبيرات وأحاديث المتعلمين تأثرا بالتغيرات اللغوية التي تتّسم بها اللهجات الاجتماعية، فحُذفت الهمزة تماما أو استبدلت واوا (و) أو ياء (ي) في المواقف التعليمية للغة العربية الفصيحة.

ومن الأمثلة التي ورد فيها اخفاء أو حذف الهمزة عند المتعلمين:

أحمد ـــــــــــــ حْمد

أيــن ـــــــــــــ ويــن

الأول ـــــــــــــ لول

الأجر ـــــــــــــ لاجر

إمام ـــــــــــــ يْمام

يأكـل ـــــــــــــ ياكل

يُذكر أن تطور الهمزة في لهجات المغرب العربي قد بلغ حدّا أكبر مما بلغه في المشرق، ذلك لأن الهمزة اختفت من الأصوات اللغوية وكادت تختفي تماما من اللغة العربية. فقد أشار وليام مارسي William Marçais -في كتابه أولاد إبراهيم (ص5-6)- إلى أن الهمزة إما تسقط تماما وإما تُعوّض بنصف حركة: أي بواو (و) أو بياء (ي) كما في اللهجات الشرقية[1].

[1] يُنظر عواريب حنان، المرجع السابق، ص191.

إن ظاهرة سقوط الهمزة –ليس في أول الكلمة غالبا– هي من الظواهر اللغوية الشائعة في اللهجات العربية المعاصرة، كما في اللهجات العربية القديمة كذلك، ومن الأمثلة على ذلك: بير (بئر)، وياكل (يأكل)، وراس (رأس)، ويملا (يملأ)، ويقرا (يقرأ)، ويس (يَئِس)، وخطية (خطيئة)، وروس (رؤوس)، وفوس (فؤوس)، وعباية (عباءة)...ونحو ذلك في العربية الفصحى[1].

كما يبدو أن "تسهيل الهمزة في حقيقة الأمر فونيم كان في حالة تغير وتطور في عموم الجهة الغربية من شبه الجزيرة العربية من طيء شمالا حتى حمير جنوبا"[2]

أضحت بذلك الهمزة تمتاز بالثقل في النطق في معظم اللهجات العربية، والتي بدورها (اللهجات) تتأثر بالبيئة الاجتماعية والجغرافية ...فأُسقطت الهمزة كصوت في منطوق المتعلمين وفي العديد من المواقف التعليمية–التعلمية.

ت–تفخيم الأصوات:

" التفخيم Velarisation أثر سمعي ينتج عن عوامل فسيولوجية متداخلة، ندرك منها عاملين مهمين. أولهما : ارتفاع مؤخر اللسان تجاه أقصى الحنك the Velum أو the soft palate (الحنك اللين)فيحدث تغير في التجويف الفموي، محدثا رنينا مسموعا

[1] يُنظر عواريب حنان، المرجع السابق، ص192.

2مُحَمَّد الشرقاوي، المرجع السابق، ص54.

Resonance. ثانيها : (على ما يُقال) رجوع اللسان إلى الخلف بصوره أسرع مما يحدث له أثناء النطق بالأصوات المرققة"[1].

وتنقسم الأصوات الصامتة من حيث التفخيم والترقيق إلى ثلاثة طوائف رئيسية :

أصوات مفخمة بطبيعتها : وهي الأصوات المفخمة تفخيما كليا في أي سياق تقع فيه، أي بقطع النظر عما يسبقها أو يلحقها من أصوات. والتفخيم بالنسبة لهذه الأصوات جزء لا يتجزأ من بنيتها، وبه تعرف حقيقتها وتنماز من سائر الأصوات الصامتة، وتُشكل لها كيانا خاصا بها. وهذه الأصوات هي : الصاد (ص) والضاد (ض) والطاء (ط) والظاء (ظ). والتجاوز في نطقها أو الخطأ فيه يُفسد حقيقتها صوتيا ودلاليا، فترقيقها مثلا (خاصة بين الشباب والنساء) إما جهلا بطبيعتها، أو نزوعا إلى ما يزعمونه من رقة وخفة في الأداء يُعتبر إساءة إلى لغتهم التي كثيرا ما يجأرون بالشكوى منها، في حين أنهم الأولى والأحق بتوجيه الشكاية إليهم[2].

الأصوات البينية : "وهي أصوات لها حالات من التفخيم والترقيق. أو-قل- إن تفخيمها مكتسب مشروط : تكتسب تفخيمها من السياق الذي تقع فيه، وهذا الاكتساب أيضا مشروط في حدود خاصة. هذه الأصوات هي القاف والغين والخاء"[3].

الأصوات المرققة : وهي كل بقية الأصوات الصامتة، وأصلها الترقيق، ولكن قد يُصيبها التفخيم بالسياق. ففي المثال : **طـاب** و**تـاب** نُلاحظ عند النطق أنّ الباء (ب) الأولى

[1] كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص394.
[2] يُنظر المرجع نفسه، ص396-397.
[3] المرجع نفسه ، ص400.

أصابها شيء من التفخيم لوُجود الطاء (ط) المفخم تفخيما كليا في حين أن الباء (ب) الثانية (في **تـــاب**) محتفظة بترقيقها على الأصل، لانعدام عامل التأثير[1].

ما لاحظناه على المتعلمين في مواقفهم التعليمية وفي كل الثانويات هو تفخيم أصوات لا تُفَخّم بطبيعتها، وترقيق أخرى لا تُرقق. فأصاب الأصوات فساد في صورها وصفاتها الحقيقة، فتحولت الأصوات الساكنة إلى أخرى تختلف عنها، ومن الأمثلة على ذلك:

حرفا السين (س) والصاد (ص)

يذكر سيبويه في الكتاب أن "السين (س)كالصاد (ص) في الهمس والصَّفير والرخاوة، فإنما يخرج الصوت إلى مثله في كل شيء إلا الإطباق"[2].

"وقال أيضا –سيبويه– لولا الإطباق لصارت .... الصاد (ص) سينا (س)، فصوت الصاد (ص) هو النظير لصوت السين (س)، مع فارق في التفخيم والإطباق الناتج عن نطق الصاد (ص)[3].

فُخِّمت السين (س) وأصبحت صادا (ص) في الكثير من الكلمات والعبارات المتداولة داخل القسم من طرف المتعلمين، فنطقوا بدل :

الأعراس ـــــــــــــــــ الأعراص

[1] يُنظر كمال بشر، المرجع السابق، ص403.

[2] سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح : عبد السلام مُحَمَّد هارون، ج4، مكتبة الخانجي، ط2، القاهرة، ، 1982، ص 481.

[3] عواريب حنان، المرجع السابق، ص188

الكراسي ـــــــــــــــ الكراصي

سورة ـــــــــــــــ صورة

سير ـــــــــــــــ صير

ورُقِّقت الصاد (ص) فأصبحت سينا (س) في الكثير من المواقف التعليمية :

صوت ـــــــــــــــ سوت

صورة ـــــــــــــــ سورة

صنديد ـــــــــــــــ سنديد

صوم ـــــــــــــــ سوم

صار ـــــــــــــــ سار

يرجع سبب هذا التغير والتبادل بين صوتي السين (س) والصاد (ص) إلى اللهجة العامية التي تُميز المنطقة الجغرافية الواقعة بين مدينتي سيدي بلعباس وتلمسان، وهذا حال الكثير من اللهجات الجزائرية أين تُبدّل السين (س) صادا (ص)، كما هو الحال في اللهجات الصحراوية الجزائرية، ففي بسكرة مثلا : تُبدل السين (س) زايا (ز) وصادا (ص)، فتُنطق كلمة مثل سرداب بالزاي (ز) في الدراجة فيُقال زرداب وكذلك في زعتر فتُنطق سعتر ..... وتُبدل صادا (ص) فيُقال: الصوم في السوم والصور في (السور)[1].

[1] يُنظر عواريب حنان، المرجع السابق، ص189.

حرفا التاء (ت) والطاء (ط) :

استعمل المتعلمون، في كثير من المواقف التربوية، أثناء حديثهم باللغة العربية الفصحى في حصص اللغة العربية التاء (ت) بدل الطاء (ط)، وقاموا من جهة أخرى بترقيق الطاء (ط) لتُصبح تاء (ت). ومن أمثلة هذا التغيير في منطوقهم قولهم :

- اعطبار بدل اعتبار
- الأخلاق والطربية بدل الأخلاق والتربية
- التريق إلى المجهول بدل الطريق إلى المجهول
- التبقات الصوتية بدل الطبقات الصوتية
- ترف المقطع بدل طرف المقطع.

ويعود تفخيم التاء (ت) وترقيق الطاء (ط) خاصة إلى الشباب والنساء لأنهم يميلون إلى ترقيق مثل هكذا أصوات إما جهلا أو نزوعا إلى ما يزعمونه من رقة وخفة في الأداء[1]. وفي اللغة العربية "صوت الطاء (ط) هو النظير المفخّم للتاء (ت)، والتاء (ت) والطاء (ط) من الأصوات الأسنانية اللثوية، إلّا أنهما يختلفان في الصفات، فالتاء (ت) مهموس متفتح والطاء (ط) مجهور مفخم مطبق[2].

إن حرف الطاء (ط) من الأصوات المفخمة كليّا مثلها مثل الصاد (ص) والضاد (ض) والطاء (ط) والظاء (ظ)، والتفخيم بالنسبة لأصوات هذه الحروف جزء لا يتجزأ من بنيتها، وبه تُعرف حقيقتها وتمتاز عن سائر الأصوات الصامتة[3].

---

[1] يُنظر كمال بشر، المرجع السابق، ص396-397.

[2] عواريب حنان، المرجع السابق، ص187.

[3] يُنظر المرجع نفسه، ص187.

تتبدل هذه الأصوات أثناء نُطقها مرققة إلى نظائرها من أصوات الحروف المرققة، فتتحول الصاد (ص) إلى سين (س)، والطاء (ط)إلى تاء (ت)، والضاد (ض) إلى دال (د)، والظاء (ظ) إلى ذال (ذ) ...ويُعد هذا خطأ يرتكبه المتعلمون يُؤدّي حتما إلى تغير في معاني ودلالات الكلمات مما يُسبب خللا في العملية التعليمية التعلمية لمادة اللغة العربية.

ويطغى هذا النوع من الأخطاء على لهجاتنا العامية، فسلوكاتنا ومواقفنا اللغوية الغنية بمثل هذه المظاهر، حيث يُفخم من الصوات ما لا يُفخم ويُرقق منها ما لا يُرقق، وهذه الظاهرة "-إبدال التاء (ت) طاء (ط)- هي خاصية صوتية لبعض اللهجات الجزائرية، حيث: "تُبدل الطاء (ط) دالا (د). يُقال فلان مزيفط القلب وهو من مزيفت ويُقال: مطر في (متر) وليطر في (لتر) ويُقال: فدق في فتق"[1].

وهذا ما انعكس على مواقف تعلم التلاميذ وحديثهم باللغة العربية الفصحى أثناء حصص مادة اللغة العربية. فاتجه بعض المتعلمين من الانفتاح إلى الإطباق ناطقين التاء (ت) طاءً (ط).

فالتقارب بين الطاء والتاء من حيث المخارج الصوتية، أحدث تغيـّرا صوتيا بينهما، وهو ما كان في كلام المتعلمين في الأقسام.

حرف الجيم :

نطق عدد قليل من تلاميذ ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون حرف الجيم (ج) بإضافة صوت حرف الدال (د) قبله فكـان على شكل (دج) .

[1] عواريب حنان، المرجع السابق ، ص188.

هذا التبدل ناجم عن لهجة بعض الأفراد من ذوي الأصول العاصمية (الجزائر العاصمة) وبعض المدن الوسطى (البليدة، المدية، بومرداس...) الذين أقاموا بمدينة أولاد ميمون منذ سنوات الثمانينات باعتبارهم كفاءات عُمالية مُستقطبة للعمل بالمركب العسكري لصناعة الألبسة العسكرية. وانتقلت بعض شوائب لهجتهم إلى أبنائهم من الجيل الحالي الذين بدورهم نقلوها إلى داخل قاعات الدروس.

من الأمثلة على ذلك :

جـرار ـــــــــــــ دجرار

المـجاز ـــــــــــــ المدجاز

الجيل الجديد ـــــــــــ الدجيل الدجديد

إجراءات ـــــــــــــ إدجراءات

وفي الحقيقة أن "الجيم (ج) الفصيحة صوت مركب، الجزء الأول منه صوت قريب من الدال (د) والثاني صوت كالجيم الشامية ولكنهما يُكوّنان وحدة واحدة ويُوصف علميا بأنه صوت لثوي حنكي مركب (وقفة-احتكاكية) مجهور"[1].

يبدو أن الناطقين لحرف الجيم (ج) بالصوت المركب (دج) هم أكثر الناس سلامة في نُطقه صوتيا، فهو صوت مركب affricate ورمزه الصوتي في اللغة الانجليزية /ʤ/ . "والصوت المركب مكون من وقفة متبوعة بصوت احتكاكي من موقع نطقي واحد"[1].

[1] كمال بشر، المرجع السابق، ص310-311.

ث–تغيّرات في الصوائت Vowels :

طرأت في أحاديث المتكلمين من المتعلمين تغيرات وتبدّلات في الصوائت كإطالة الحركات القصيرة وقِصر الحركات الطويلة وتبديل حركة بأخرى أو حذفها كليا والابتداء بساكن وغيرها...وهذا راجع لاستعمالهم الخواص الصوتية لممارساتهم اللغوية في بيئتهم (اللهجة عموما).

من الأمثلة التي أطال المتعلمون فيها الحركة القصيرة ما يلي :

- نُسطر ـــــــــ نسطروا
- بـها ـــــــــ بـيها
- حكـى لنا ـــــــ حكى لينا
- هـما ـــــــــ هوما
- قال لنا ـــــــ قالّينا
- نقول ـــــــــ نقولو
- نقرأ ـــــــــ نقراو
- نُبَيّن ـــــــــ نْبينوا
- نمشي ـــــــــ نمشيو
- نُغيّر ـــــــــ نْغيروا
- نستخلص ـــــــ نْستخلصوا

[1]Adam Szczegielniak, Phonetics, The sounds of Language, Cengage learning , London ,P21.

إن الزيادة في مقياس صوت من أصوات اللين هو نوع من الانسجام الصوتي الذي يلعب دورا هاما في معظم اللغات البشرية وهو يُعتبر من التطورات اللغوية الحديثة التي تطرأ على اللغات بصفة عامة[1].

وفي حالتنا هذه فإنّ نُطق المتعلمين في المواقف التعليمية للصوائت بهذا الشكل هو ضرب من أشكال التأثر بالاستعمال العامي للغة والذي منشأه البيئة الاجتماعية والجغرافية، وهو ظاهرة سلبية وتدخل مُفسد من لغة المنشأ (اللغة الأم) على اللغة الهدف Target Language.

من جهة أخرى لاحظنا أن المتعلمون قاموا بتغييرات صوتية تمثلت في تقصير الحركات الطويلة والمشددة أو المضعفة، إضافة إلى قلب الحركات من متحركة إلى ساكنة، ومن الأمثلة على ذلك قولهم:

- استمرّوا ـــــــــ سْتْمَرُ
- لأنّه ـــــــــ لأنُو
- تَقَبّلت ـــــــــ تْقَبْلت
- سلّمَت ـــــــــ سلْمْت
- عَظَمة ـــــــــ عَظْمة
- شَرِبت ـــــــــ شرْبَتْ

[1] يُنظر عواريب حنان، المرجع السابق، ص194.

- يَسْمعُونَها ـــــــــ يْسّمْعوها
- يَنصبونها ـــــــــ يَنْصْبُوها
- تفكرتها ـــــــــ تْفَكَرْتْهَا
- لأنّها ـــــــــ لأنْها

لاحظنا من خلال هذه الأمثلة أن التلاميذ تأثّروا بشكل واضح بلهجة بيئتهم أيّما تأثر، فحوّلوا حركات حروف الكلمات من أصوات متحركة إلى أصوات ساكنة مثلما يحدث في اللهجات العامية الجزائرية.

يُتّفق على أن اللغة العربية الفصحى لا تبدأ بِساكن في جميع حالات ووضعيات الجملة، فهي تبدأ بمتحرك، أي بحرف صامت تتلوه فتحة أو ضمة أو كسرة.

لكن يبدو أن المتعلمين في أقسام وحصص اللغة العربية، ابتدأوا بِساكن في مجمل أحاديثهم:

- تَأثّر ـــــــــ تْأثر
- هُنا ـــــــــ هْنا
- تَمسّكو به ـــــــــ تْمسْكو بيه
- يَكون ـــــــــ يْكون
- مُنذ ذلك الحين ـــــــ مْنذاك الحين
- الشمس ـــــــــ الشّْمس
- حِكاية ـــــــــ حْكاية

وتختص بعض اللهجات العامية في اللغة العربية بالابتداء بالساكن، واللهجة العامية الجزائرية لها نصيب من ذلك، حيث انتقل هذا الخلل الصوتي إلى قاعات الدروس، وأفسد لغة المتعلمين وكان له دور في عرقلة العملية التعليمية التعلمية لمادة اللغة العربية.

2-عرض وتحليل نتائج المقابلات:

أ- أثر البيئة الجغرافية على لغة المتعلمين :

بعد تفريغ المقابلات وبالاستناد إلى الملاحظة، تبين أن الوسط أو البيئة الجغرافية التي يعيش فيها المتعلمون لها دور أساسي في التأثير على لغتهم داخل الأقسام، فهم يستعيرون ما أفرزته بيئتهم من ممارسات لغوية.

لقد جاءت أجوبة الأساتذة، في المحور المتعلق بتأثير البيئة الجغرافية على لغة المتعلمين أثناء حصص اللغة العربية، تقريبا متشابهه، حيث صرّح 18 أستاذا أن منطوق المتعلمين الذين ينحدرون من القرى المجاورة لمدينتي أولاد ميمون وعين تالوت (عين النحالة، السعادنية، تاجموت، بني صميل...) أفضل بكثير من أولئك الذين يسكنون في المدينتين (عين تالوت وأولادميمون). وهي إشارة إلى أن لغة أصحاب المناطق الريفية تقترب إلى اللغة العليا (العربية الفصحى) مقارنة من لغة أصحاب المدينة.

يرى الأساتذة أن البيئة الريفية لها دور كبير في المحافظة على بعض الأصوات العربية الأصيلة كأصوات حروف الثاء (ث) والظاء (ظ)، الذال (ذ)...، نتيجة للطبيعة البدوية لهذه المناطق التي لا تتطلب التزويق في الكلام وتليين بعض الحروف للتميز. إضافة إلى أن المتعلمين من هذه البيئة (البيئة الريفية) الذين يبلغون من العمر أكثر من 19 سنة، يحفظون

أجزاء من القرآن الكريم ونحن نعلم أن عملية قراءة وحفظ القرآن تُعرّض الحافظ (المتعلم) لعمليات تواصلية أكثر بلغة القرآن (اللغة العربية الفصحى) مما يُحسّن إنتاجه اللغوي. وهذا ما أكّدته فاثمان Fathman من خلال دراستها حول تفوق المتعلمين في بيئة لغة الهدف (البيئة هنا هي المسجد أو الكُتّاب أين يتم التواصل فقط بلغة القرآن سواء أثناء الحفظ بصوت عال أو التكرار المتبادل بين الحافظين ومُلقّنهم) على المتعلمين في سياق الفصول في المهارات الكلامية[1].

إن المتعلمين المنتمين إلى البيئة الحضرية من سكان وسط مدينة أولاد ميمون ويُمثلهم تلاميذ ثانوية بوحميدي الطاهر، يميلون إلى التميز في أحاديثهم حسب تعبير أحد الأستاذة، فهم يُرققون غالبا الثاء (ث) والذال (ذ) والظاء (ظ)...كونهم من سكان المدينة وفي نظرهم هذا السلوك اللغوي هو ما يحفظ مكانتهم كأبناء للمدينة.

ب- أثر الوضع الاجتماعي والاقتصادي على لغة المتعلمين :

لقد تبين من خلال المقابلات مع الأساتذة، تركيزهم وتصريحاتهم المتكررة بوجود علاقة مهمة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وسلامة لغة المتكلمين من الناحية الصوتية.

صرّح 11 أستاذا بأن المتعلمين الذين ينحدرون من أسر ميسورة الحال (وهم يعرفونهم) لا يُولون أهمية كبيرة لتعلم اللغة العربية، فهم يُركّزون على اللغات الأجنبية لأنهم يرونها بمثابة المستقبل اقتصاديا. كما أكد لنا 13 منهم أن المستوى الثقافي للوالدين،

1 يُنظر مُحَمَّد الشرقاوي، المرجع السابق، ص225.

والمقصود هنا بالمستوى الثقافي المستوى التعليمي للآباء والأمهات، له دور مهم في اهتمام المتعلمين باللغة العربية الفصحى. فأبناء المعلمين والأساتذة يتحكمون في أصوات اللغة العربية ويُميّزون بين الحروف وأصواتها ولا يقعون في أخطاء كتسهيل الهمزة و وابدال بعض الأصوات بأخرى أو تفخيم ما لا يُفخم أو تغير في الصوائت وأصوات اللين.

ت- تأثير الجنس في لغة المتعلمين :

تنقسم مستويات اللّغة عند كل فرد سواء ذكرا أو أنثى إلى أربعة مستويات وتفاعلها بشكل سليم يُنتج لنا لغة فصيحة. لكن تعلّم أي لغة بما في ذلك اللّغة العربية وإنتاجها يخضع، إضافة إلى هذه المستويات، إلى عوامل أخرى متعلقة بمفهوم الجنس والنوع. حيث عرّف عالم الاجتماع البريطاني أنتوني جيدنز Antony Guidens الجنس" على أنه فروق بيولوجية أو عضوية بين الرجال والنّساء، بينما يتعلق النوع بالفروق النفسية والاجتماعية والثقافية بين الذكور والإناث".[1] وفي دراسات حول جزر مارتاس فينيارد ونيويورك Marthias Vinyard and New York، اعتبر ويليام لابوف Labov William "الجنس عاملا من ضمن عوامل كثيرة مؤثرة في تنوع السلوك اللغوي ولتفسير التنوع السوسيوصوتي، استعمل المفهوم السوسيولوجي "للامتياز" مركزاً على المواقف اللّغوية كعامل نسبي لاختيار حديث معين منذ البداية".[2]

من خلال الدراسة الحالية تبيّن اختلاف ملحوظ بين الجنسين في تعلّمهما للّغة العربية، وقد أكّد ذلك فئة الأساتذة من أفراد العينة. حيث يتأثّر تعلّم الجنسين للّغة العربية

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص268.

[2] المرجع نفسه، ص 277.

وفق الخصائص الصوتية والنحوية والدلالية المختلفة عن بعضها البعض. "فإن لغة النّساء، كما أقرّ -"إيكرت"Ikert و"ماكونيل" Makounil– جينية (وراثية)، تعكس النزعة المحافظة والوعي بالامتياز الاجتماعي وطموح الارتقاء وغياب الأمان، والطواعية، والتنشئة، والتعبير العاطفي، والاتصالية، والحساسية تجاه الآخرين، والتضامن، وتُعبّر لغة الرجال عن الخشونة، وفقدان التأثير والتنافسية، والاستغلالية والهرمية والمراقبة"[1]. وقد ظهر ذلك الأثر في عدّة مستويات منها الصوتي، النحوي، والدلالي. وسنُركّز هاهنا على الأثر الصوتي والنطقي.

لقد أكّد أفراد عينة المقابلة من الأساتذة أنّ خطاب المتعلمة (الأنثى) كمتكلّمة باللّغة العربية يختلف عن خطاب المتعلم (ذكر). وقد حدّدوا الاختلافات بأنّها غالبا ما تكون صوتية ونطقية، حيث تم الإشارة إلى عنصر التنغيم والتلوينات الصوتية الذي تستخدمه المتكلّمات سواء حين تقرأ نصا أو تسرد قصة ما، يفوق استخدام المتكّلمين من الذكور ويبدو صوتها عاطفيّا ليّنا،كأنّه يسير وفق نغمات موسيقية. وقد فسّر ذلك العديد من الباحثين، حيث"يرى كامرون Cameron أن الرغبة في التميز لدى النّساء تدفعهن إلى ترقيق أصواتهن بسبب عوامل فسيولوجية"[2]. فالمرأة تستخدم الأصوات الرقيقة في أغلب الأحيان حتّى مع تلك التي لا تظهر قيمتها الدلالية إلاّ وهي مقرونة بالتفخيم خاصة أصوات الإطباق مثل: تعويض الطاء (ط) بالتاء (ت)، أو جعل مكان الظاء (ظ) دالا (د) أو زايا (ز)، أو نطق الصاد (ص) سينا (س) والراء (ر) المفخّمة رقيقة...إلخ كما يحدث عند المتكلمات استخدام الأصوات المطاطية مثل: مـــم، آآ لإظهار التفاعل مع الآخر أثناء

[1] فلوريان كولماس، المرجع السابق ،ص 267.

[2] عيسى برهومة، المرجع السابق، ص 124.

الكلام وذلك ما أكدته هيرشمان Hirshman قائلة... هذه الخصائص لُوحظت في الحديث الأنثوي – الانثوي أكثر من الحديث الأنثوي- الذكري... وفيما يتعلق باضطرابات الكلام وعيوبه فتبيّن أنّ الذكور لديهم عيوب كلامية كالتأتأة والتلعثم تفوق ما لدى النّساء بخمسة أضعاف[1]. يتراجع تعلّم اللّغة العربية عند المتكلّمين والمتكلّمات بسبب هذه الاختلالات الصوتية والنطقية حيث تُقفدها طابعها ونغمتها. كما لاحظنا وأكّد لنا الأساتذة في أجوبتهم عن أسئلة المقابلة، أثر آخر يتمثّل في أن المتكلّمات من الإناث يستخدمن النبرة الخافضة والأداء النطقي يكون بوتيرة سريعة نوعا ما مقارنة بالمتكلّين من الذكور وقد يكون ذلك تعبيرا عن ضعفها أو خجلها. بالمقابل يميل المتكلّمون من الرجال والذكور إلى النطق من الأنف، تعبيرا عن الحزم والخشونة. وتتوافق ملاحظتنا مع ما ثَبُت علميا. حيث "تميل المرأة في الإلقاء والأداء النطقي للكلام إلى السرعة النسبية وقواعد النبر وطرائق توزيعه في الجملة والعبارة، وكذلك الحال في موسيقى الكلام، وتتراوح تردد نغمة الأساس عند الذكر العادي ما بين 100 و200 ذبذبة في الثانية ويزيد تردد نغمة الأنثى العادية على ذلك بطبقة موسيقية واحدة one octave، أي يكون ضعف تردد النغمة الأساس عند الذكر، ويبلغ المعدل النمطي لتردد صوت الذكر 120 ذبذبة في الثانية وصوت الأنثى 220 ذبذبة في الثانية."2 وهذا الأمر يُؤثّر سلبيا على فصاحة المتعلّمة فالتأني وإعطاء الحروف حقها شرط اساسي في اللّغة العربية سواء من حيث المخرج أو زمن النطق.

[1] يُنظر عيسى برهومة، المرجع السابق، ص125.

[2] المرجع نفسه، ص123.

المبحث الثالث: آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى الصرفي

1.عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة:

وردت أخطاء صرفية كثيرة في جُمل المتحدثين من المتعلمين، طالت الأسماء والأفعال والحروف. فحُرّفت صيغ الأفعال ووردت صيغ إسمية على وزن الدارجة، وكان ذلك بسبب تأثير اللهجات الاجتماعية العامية على كلامهم.

أ–الأسماء :

"الاسم : هو الكلمة الدالة على معنى في نفسها غير مقترن بزمان. مثل : باب، مسجد، مدرسة...يختص الاسم بعلامات تُميّزه عن قسيميه (الفعل والحرف)، ومعنى ذلك : أن الكلمة التي تقبل واحدة من العلامات الآتية هي اسم. وهي : الجر والتنوين وأداة التعريف وأداة النداء والاسناد إليه"[1].

نبدأ ملاحظاتنا بما ورد من أخطاء على الأسماء في لغة المتعلمين داخل القسم. حيث كانت جلّ هذه الأخطاء على نسق العامية الـمُتَكلّمة في بيئتهم الاجتماعيـة، ففي مواقف حديثهم باللغة العربية الفصحى فتداخلت الصيغ الصرفية للاسم بين العامية والفصحى. من بين ما ورد في كلام المتعلمين من الصيغ ما يلي :

1عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط7، جدة، المملكة العربية السعودية، 1980، ص10-11.

الاسم	نُطقه من المتعلمين	صيغته النطقية
سطر	سْطَرْ	فْعَلْ
شَعر	شْعَرْ	فْعَلْ
شِعر	شِعْرْ	فِعْلْ
حَمل	حْمَلْ	فْعَلْ
شُغل	شْغُلْ	فْعُلْ
قَدَر	قْدَر	فْعَلْ

كما طال التغير اللغوي في لغة المتعلمين الضمائر، حيث استعمل المتعلمون الضمائر المتصلة بكثرة مثلما يحدث في العامية الجزائرية التي أفرزتها الظروف الاجتماعية والبيئية، و" تُستعمل الضمائر في الدارجة أقل مما هي في الفصحى، ويرجع ذلك إلى استعمال ضمير واحد للدلالة على المثنى والجمع"[1].

ومن الأمثلة على ذلك :

- التاء (ت) للمفرد المتكلم - قلت –شربت – تكلمت – سردت...
- (نا) للجمع المتكلم – قلتينا – تكلمنا – حكينا – سردنا....
- التاء (ت) للمفرد المخاطب:

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص201.

-قرات

-شربت

-رفضت

-تكلمت

-حافظت

-سردت

-أخطأت

- واو (و) الجماعة لجمع الغائب:

-قرأوا – قراوا

-استسلموا

-نجحوا

-قابلوا ...

- المفرد والجماعة الغائبون :

-يرفعوه، ينصبوه، يجروه...

-يرفعوها، ينصبوها، يجروها...

وفي حالة الجماعة :

-يأخذوهم

-يسموهم

وغيرها من الأمثلة التي استعمل فيها المتعلمون الضمائر المتصلة بشكل صحيح عموما، فالعامية التي أثرت على لغة المتكلمين هي في الحقيقة لهجة، واللهجات العربية الحديثة إنما نتجت جزئيا على الأقل من التعديل اللغوي الذي قدّمه العرب في فتوحاتهم اللغوية لتسهيل التواصل[1]. والتعديل غالبا ما يُحافظ على بعض الخصائص العامة، وهذا ما حدث للضمائر المتصلة في حالتنا هذه.

أمـا بالنسبة للضمير (هم) ففي صيغتيه المتصلة والمنفصلة، فقد استُعمل للدلالة على المثنى والجمع معا، فلا يُمكن أحيانا التفريق إن كان المتعلمون يقصدون المثنى في كلامهم أم الجمع.

كما جاء في المثالين التاليين:

- هم لا يُريدان الاستسلام
- هم ابنا نوح عليه السلام (سام وحام)

وغالبا ما حذف المتعلمون الضمير المفرد المتصل الغائب، حيث قال أحد المتعلمين : "لأنو يمتلك خبرة واسعة في هذا المجال" عوض أن يقول "لأنه يملك خبرة واسعة في هذا المجال". ولعل حذف الضمير المتصل الغائب من المميزات الأساسية للهجات الجزائرية خاصة في منطقتي الوسط والجنوب الجزائري. فيُذكر أنّ "لهذه الهاء أحوال منها ما تُلفظ فيها، ومنها ما تُحذف فيها، ومنها ما تحذف فيها، فيُقال: علموهْ وضربوهْ، فهي

[1] يُنظر مُحَمَّد الشرقاوي، المرجع السابق، ص19.

مذكورة هنا ساكنة بعد واو الجماعة ...، ويُقال علموا وضربوا في (علمه وضربه) فالهاء محذوفة"[1].

أمّا بالنسبة للأسماء الموصولة وأسماء الإشارة فقد تباين منطوق التلاميذ في الثانويات الثلاثة بين استعمال صحيح لها وتغيير لنُطقها، ومن الأمثلة على ذلك.

-الذي : تداولها الكثير من المتعلمين "اللي".

"اللي" التي عوضت "الذي" هي "من أكثر الألفاظ الموصولة استعمالا في اللهجة، وتدل على العاقل وعلى غير العاقل، كما تدل على المفرد والمثنى والجمع مذكرا ومؤنثا"[2].

استخدم المتعلمون – الاسم الموصول "اللي"- في مواقف تعليمية مختلفة للدلالة على التي والذي، والذين. ومن العبارات التي تداولها التلاميذ:

- كان هي **اللي** نصبت اسمها ....
- المسلمون هم **اللي** سيقودون العالم.
- **اللي** يقضي على صاحبه (اليأس).

سَلِمت أسماء الإشارة من التشويه، الذي بدا أنه طال مستويات اللغة العربية في الأقسام التربوية، إلى حد بعيد. فحاكت استعمالاتهم اللغوية لأسماء الاشارة اللغة العربية الفصحى. مثل :هذا، ذلك... مع تشويه صوتي لبعض الحروف كما ذكرنا في المبحث السابق.

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص 202.

[2] بلقاسم بلعرج، المرجع السابق، ص229.

ب-الأفـعـال :

"الفعل : هو الكلمة الدالة على معنى في نفسها مقترن بزمان مثل جاء، يذهب، انظر...وينقسم إلى ثلاثة أقسام هي : الماضي والمضارع والأمر"[1].

حرّف المتعلمون الأفعال وصيغها بشكل كبير في كلامهم أثناء حصص اللغة العربية، فظهرت صيغ جديدة على أوزان اللهجة العامية المتحدثة في بيئتهم الاجتماعية. من الأمثلة على الأفعال الواردة في كلامهم ما يلي :

[1]عبد الهادي الفضلي، المرجع السابق، ص16.

الفعل	الفعل المنطوق	الملاحظات
نُبَيِّنُ	نْبَيْنُو	
يلزمنا	لازمنا	
قُبلت	تْقَبْلتْ	يْتفعل
يشربونها	يشربوها	
يَلتَقِي	يْتْلاقَى	
يَستسلمون	يْستسلموا	
نَقُولُ	نْقُولُو	
يَعْرِفُونَها	يَعّرْفُوهَا	
قُلت له	قُتلَهْ / قُتلو	
أَكْمَلْتُ	كَمَّلْتْ	
اشرب	شْروب	
نقوم	نْدِيرُو	
جاء	جا	
قال لنا	قالنّا	
كُل	كول	
إقرأ	قْـــرَ	
إسمع	سْـمع	

التغيرات في الفعل المضارع :

كانت صياغة المتعلمين للأفعال المضارعة مرتبطة بأوزان مُتأثرة بالممارسات اللغوية خارج البيئة المدرسية، فقد صاغها التلاميذ بصيغ كثيرة من اللهجات العامية والدارجة.

ومن هذه الصيغ نجد :

-صيغة "يْفعُلْ"

- يْشْرُب
- نْقُولْ
- يْرقُد
- يْاكُل
- يكُونْ

-صيغة "يَفْعَلْ" :

- يَنْصبْ
- يَعْرَفْ
- يْسمحْ
- يَلعبْ

إلى غير ذلك من الصيغ التي تغيّرت حالتها الاعرابية أو ابتدأت بساكن وهذا إفساد للغة العربية.

ومن الملاحظات الـمُسجّلة على الأفعال المنطوقة من طرف المتعلمين حذف الهمزة في مختلف الأزمنة. كقولهم :

- جـا عوض جاء
- قْريت عوض قرأت

- كمّلت عوض أكملت
- شْرف عوض أشرف
- قرّ عوض أقرّ
- ياكل عوض يأكل
- شْرُب عوض اشرب

أيضا لُوحظ على فئة كبيرة من المتعلمين أنهم يستبدلون نون الأفعال الخمسة وهمزة المضارع بنون في بداية الفعل "وهي صيغة لأغلب الممارسات اللغوية اللهجية في الجزائر... حيث لا وجود لنون الأفعال الخمسة في الدارجة. ولا لهمزة المضارع وتُعوضها نون في أول الفعل"[1].

ومن أمثلة ذلك في حديث المتعلمين ما يلي:

- نْسمع في أَسمعُ
- نْحلّلْ في أُحلّلُ
- نرَكّز في أُركزُ
- نْفكر في أُفكرُ
- ننستنتجوا في نستنتج
- نْبَيْنُوا في نُبَيّنُ
- نْسمعوا في نَسمعُ

وغيرها من الأمثلة.

التغيرات في الفعل الماضي :

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص197.

من التغيرات التي طرأت على الفعل الماضي في حديث بعض المتعلمين، صيغ على وزن " فْعَلْ"، "فَعَّلْ"، تْفَعَلْ" ...مثلما هو موضح في الأمثلة الأتية :

- قْبَلْ ـــــــــ قَبِلَ
- قرأ ـــــــــ قْـرَ
- كْتْبَت ـــــ كَتَبَت (تاء التأنيث)
- رَكّزْ ـــــــــ رَكّزَ
- تْقبّل ـــــ تقبّل
- تْفكّر ـــــ تَفكّر

وغيرها من الصيغ التي لا يُمكن حصرها، وهذه الصيغ تُقابلها الصيغ الصحيحة في الفصحى، إلا أنها شابها التحريف بفعل الظواهر المؤثرة على العربية الفصحى.

التغيّرات في فعل الأمر:

فعل الأمر: "وهو الفعل الدال على طلب إيقاع الحدث. نحو : أكتب، اقرأ...وعلامته : هي قبوله نون التوكيد مع دلالته على الطلب نحو : (اقرأن)، أو قبوله ياء المخاطبة مع دلالته على الطلب نحو (اقراي) فالفعل (اقرأ) في المثالين فعل أمر لقبوله علامته الخاصة به"[1].

وقـد ورد في كلام المتعلمين فعل الأمر بصيغته المعتادة مع بعض التشويه في النطق كحذف الهمزة في أفعال ك "اقرأ" أو "اجلس" عند توجيه الحديث لزملائهم، لتُصبح "قر" أو "جْلس"، أو مد للصوت في أفعال مثل "قُل" أو "خُذ" لتُصبح "قول" أو "خوذ"...

[1] عبد الهادي الفضلي، المرجع السابق، ص16-17.

وفي دراسة عن أثر التعدد اللغوي في التعبير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أكّدت عواريب حنان أن فعل الأمر جاء على لسان أفراد عينتها بصيغتين :

"أ-بصيغة صريحة كما جاء في قول أحد أفراد العينة: شوفي بمعنى أنظري.

ب-بصيغة غير صريحة، أي بحذف فعل الأمر، ولكن غرض الأمر واضح مثل: قال أحد أفراد العينة دْقِيقَة أستاذة – أي انتظري دقيقة من الوقت يا أستاذة"[1].

كانت هذه أهم التغيرات الملاحظة التي طرأت على حديث المتعلمين داخل الأقسام، والتي صنفناها ضمن الجانب الصرفي لدراسة اللغة.

2.عرض وتحليل نتائج المقابلات :

أ-أثر البيئة الجغرافية :

صرّح نسبة كبيرة من أساتذة ثانويات ويسي مُحَّد بعين تالوت وثانوية مسعود السعيد بأولاد ميمون أثناء إجاباتهم على أسئلة المقابلة أن المتعلمين المنحدرين من البيئة الجغرافية الريفية (وهم كثرة في الثانويتين المذكورتين)، لا يُركّزون أثناء حديثهم باللغة العربية الفصحى، فهم غالبا ما يقعون في أخطاء ترتبط بتصريف الأفعال أو الحديث بِصيغ اسمية على نسق الدارجة المكتسبة من بيئتهم الريفية. من جهة أخرى أقرّ نسبة أقل من الأساتذة المنتمين لثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون أن المتعلمين المنتمين لهذه الثانوية يتحكمون إلى حد ما في المستوى الصرفي للغتهم. ويُرجع الأساتذة سبب هذا إلى أن تلاميذ هذه الثانوية

[1]عواريب حنان، المرجع السابق، ص200.

بالأخص ينحدرون من أُسر متعلمة، حيث عدّد أحد الأساتذة أولياء بعض التلاميذ في القسم العلمي الذين ينتمون إلى قطاع التربية كأساتذة في الأطوار الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) أو كإداريين في نفس الأطوار.

أرجع أحد الأساتذة التحلي النسبي بالقواعد الصرفية والنحوية من قِبل المتعلمين، إلى الدروس الخاصة الإضافية التي يُقدّمها بعض الأساتذة في أيام العطل خاصة (الجمعة والسبت)، والتي تُعتبر تقليدا قديما نوعا ما لأبناء مدينة أولاد ميمون. فالتلاميذ المنحدرون من قرى كبني صميل وتاجموت وعين النحالة وعين نكروف والسعادنية لا يستطيعون الالتزام بالحضور إلى مدينة أولاد ميمون حتى في أيام العطلة الأسبوعية بعد تعب التنقل اليومي أسبوعا كاملا، على حد تعبير إحدى الأستاذات.

البيئة الجغرافية أثّرت بطريقة أو بأخرى على العملية التعليمية التعلمية، فالمدينة بأساليبها الحضرية الحديثة ساهمت في تعلّم الأفراد اللغة العربية، بينما عطّلت نوعا ما البيئة الريفية بمحدودية خيارات تلاميذها عملية التعلم.

وعن سؤالنا للأساتذة حول سير العملية التعليمية التعلمية لمادة اللغة العربية، أكّد غالبيتهم أن الصعوبات تزداد يوما بعد يوم في تعلم العربية فتذمّر أحدهم بلغة كلغة تلاميذه : "ما بقات لغة عربية في التربية"، أي لم تعد هناك لغة عربية في المدرسة. هو يقصد النظام التربوي ككل الذي تساءلت إحدى المبحوثات (أستاذة) متهكمة "وماذا ننتظر من قطاع – تقصد قطاع التربية– تُريد وزيرته تدريس اللغة العربية الفصحى بالعامية". هذه السخرية التي

عبّرت عن تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى التلاميذ، وتذمر دائم للأساتذة مما يُحي أن هناك خللا في تعليم وتعلم هذه المادة العلمية.

ب–أثر الوضع الاجتماعي والاقتصادي :

لقد تبيّن من المقابلات التي أُجريت مع الأساتذة، أن العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر المتعلمين وتعلم اللغة علاقة وطيدة. ولأن الأسرة هي "الوحدة الاجتماعية الأولى في المجتمع... وهي أول اجتماع تدعو إليه الطبيعة على حد تعبير الفيلسوف اليوناني أرسطو...وهي الخلية الأولى في جسم المجتمع وهي النقطة التي يبدأ منها التطور"[1]، فهي لا شك لها تأثير كبير في شخصية المتعلمين خاصة في السنوات الأولى من عمرهم. فالظروف الاقتصادية والاجتماعية أثّرت على لغة المتعلمين داخل الأقسام التعليمية في الجانب الصرفي على حد قول الأساتذة المبحوثين. صرّح الأساتذة في الثانويات الثلاثة أن المستوى الاجتماعي مُمَثّلا في المستوى الثقافي والتعليمي لأسر المتعلمين صنع فروقا واضحة بينهم. فأبناء الأسر ذات المستوى التعليمي المرتفع أساتذة و معلمين وإداريين ... لا يقعون في الأخطاء الصرفية كثيرا مقارنة بالأسر ذات المستوى التعليمي المتدني، وأبناء الأسر الميسورة الحال كذلك يُحسنون التعامل مع المستويات الصرفية عند كلامهم، مقارنة بأبناء ذوي الدخل المتدني. يُعلل ذلك أحد الأساتذة بقوله : "لا يُوجد الآن واحد فاهم ما يْتَبّعش أبناءه منذ الصغر" في إشارة منه إلى أن المتعلمين تلَقوا تنشئة ومتابعة والدية في مراحل ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط أحيانا، الأمر الذي شكّل لهم قاعدة لغوية لازالوا محافظين عليها. لكن اليأس والتذمر من الحالة التي آلت إليها اللغة العربية الفصحى في المدارس كانا واضحين في

[1] زينب ابراهيم العزبي، علم الاجتماع العائلي، منشورات جامعة بنها، بنها، ص27.

إجابات المبحوثين، فتجدهم عقب كل إجابة يُضيفون : "بصح ماكان والو..."، "الحالة ما تعجبش..."، "شوية بصح..."، "مابقاتش...".

ت–أثر الجنس :

بناء على آراء أغلبية أفراد عينة المقابلة (الأساتذة) فإن المتعلّمات الإناث يستخدمن الضمائر بكثرة وهو دليل على التفاعل أثناء الحديث عكس المتعلمين. يُلاحظ كذلك وبتأكيد من أفراد عينة المقابلة أثناء البحث الميداني، أنّ التردّد سمة أساسية تُستخدم في الخطاب الأنثوي، فالمتعلمات تحاولن إملاء حديثهن بالصيغ التشكيكية (الأفعال الظنيّة) والاحتمالية مثل: يمكن، أظن، على ما أعتقد، أشعر بكذا... وتوافقا مع ملاحظاتنا، "ذكرت روبين لاكوف R. lakof f أن النّساء يشرحن أنفسهنّ بطريقة مترددة أكثر من الرجال، وأن كثرة استخدامهن للأسئلة التذييلية يُعتبر واحدة من الصيغ اللّغوية المرتبطة بالتردد. وتبعا لما قالته روبين لاكوف R. lakoff فإن الأسئلة التّذييلية تُقلّل من قوة الجزم كما يبدو من مقارنة الجملتين الآتيتين:

مشكلة الشرق الأوسط صعبة الحل.

مشكلة الشرق الأوسط صعبة الحل، أليس كذلك؟ "[1]

إنّ استخدام تلك التعبيرات التي ليس لها عمل وظيفي يدعم المحتوى وتُعدّ من المكمّلات التي لا جدوى منها ومن شأنها إضعاف فصاحة المتعلّم مثل : أنا أعني، أريد القول، أليس هو كذلك... ونستطيع تفسير استخدام المتعلمات لهذا النوع من الأسئلة أنّ

[1] أحمد مختار عمر، اللّغة واختلاف بين الجنسين،ط1، عالم الكتب، 1996، مصر، ص 106.

المرأة تشعر بانعدام الأمان والاطمئنان في عالم الرجل، كما قد يُعتبر مؤشرا من مؤشرات تهذب المرأة، وتركها باب الحوار مفتوحا للمخاطب، دون أن تجزم في أراءها. واستخدام هذه الصيغ اللّغوية المعبّرة عن التردّد يعمل على تشويه لغتها الفصحى.

لقد وجدنا أن المتعلّمات كثيرا ما يستخدمنّ السؤال القصير في طرح انشغالاتهم في فهم المادة في القسم. الأمر الذي من شأنه التأثير على تعلّمهنّ للغة العربية مقارنة بالمتعلّمين الذي يملكون القدرة على طرح التساؤلات بكل حرية. وتبعا لذلك افترضت "روبين لاكوف" R. lakof f "أن استخدام المرأة للسؤال القصير يعكس شخصيتها وهو جزء من عدم أخذ المرأة على محمل من الجد، لأن مثل هذا الاستخدام للسؤال يُؤكد أنها لا تستطيع أن تصدر قراراً، وبالتالي عدم الثقة بها لتحمل المسؤولية"[1]. وقد أكّد أغلبية أفراد العينة من الأساتذة أنّ المرأة في أغلب الأحيان تجد صعوبة في تكوين الجمل دلاليا بطريقة صحيحة، فقد تُترك الجملة بدون تتمة أو تقدم الجملة بأفكار متعددة دون تناسق بينهم وتوافقا مع ملاحظاتنا "تعزو فيرجينا وولف F.Woolf الجمل البسيطة لدى المرأة إلى "أن شكل الجملة لا يُناسب المرأة، لأن الجمل من صنع الرجال، وهي جمل ثقيلة جدا، منسقة لا تصلح لاستخدام المرأة، إن الجمل هي فعليا صناعة الرجل، فلا تستطيع المرأة أن تُكيّف أفكارها وخلجاتها في لغة صيغت وفقا لحاجات الذكر"[2]. وتأكيدا على نتائج الدراسة الحالية " يُشير

1 عيسى برهومة، المرجع السابق، ص 127

2 المرجع نفسه، ص 133-134.

يسبرسن Yespersen أنّ المرأة عادة ما تترك الجملة دون أن تُتمها وإنها تميل إلى القفز من فكرة إلى أخرى وأنها قد تضع الجمل جنبا إلى جنب بدون رابطة "[1].

إنّ اللّغة العربية تتميّز ببلاغتها، وتقديم المرأة للجمل بطريقة مفكّكة محاولة إيصال أكثر من فكرة في وقت واحد، من شأنه التأثير على تمكّنها من اللّغة على المستوى البلاغي. وهذا التأثير ينطبق على المتعلّم حين يعمد الى حذف صيغة الجمع من كلامه وقد أكّد أفراد العينة على ذلك. ويتوافق ذلك "مع ما أثبتته عدد من التجارب والدراسات الميدانية من أن الرجال يُقلّصون أو يحذفون في كلامهم صوت "s" الدال على الغائب، أو الملكية، أو الجمعية أكثر مما يفعل النّساء، الأولاد يُضيفون حرف ال "s" إلى صيغة الفعل بصورة خاطئة مع المتكلم والمخاطب والجمع ينتجون نفيا مزدوجا في كلامهم العادي حوالي 30% أكثر من النّساء."[2] وهذا الأمر يُعد من القواعد الأساسية للّغة العربية وحذفه يُضعف صحة لغة المتكلّم.

[1] أحمد مختار عمر، المرجع السابق، ص 111.

[2] المرجع نفسه، ص 107.

المبحث الرابع: آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى التركيبي

1.عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة:

أ–ملاحظات عن الجملة الإسمية والفعلية :

من خلال ملاحظاتنا للاستعمالات اللغوية للمتعلمين داخل القسم، تبين أن هناك خلل تركيبي في نظام الجملة لديهم، اسمية كانت أو فعلية مع اهمال للإعراب. وغالبا ما يستعمل التلاميذ في الأقسام الجملة الاسمية أكثر من الجملة الفعلية، بل قُلبت الجملة الفعلية اسمية في كثير من المواقف التعليمية.

ومن الأمثلة على استعمال الجمل الاسمية ذلك :

- النشر خاص بالأدباء والشعر بالفنانين
- المثقف نتاع هذا الزمان أحسن من المثقف في الماضي
- الخاتمة يا أستاذ
- إثارة الغرائز
- تهذيب النفس

....

جاءت الجملة الاسمية عند المتعلمين أكثر وضوحا وتداولا من الجملة الفعلية. حيث أظهر التلاميذ ثقة وسرعة في التجاوب مع الأستاذ، ونادرا ما نجد أستاذا يُوقف المتعلمين للتصحيح لهم.

أما بالنسبة للجملة الفعلية، فلُوحظ أن المتعلمين صاغوها على شكل العامية في كثير من الأحيان رغم قلة تداولها على ألسنتهم.

ومن أمثلة الجملة الفعلية قولهم: خرجانه من النص (أخرجناه من النص)، تقول الفكرة العامة، نشوفوا في الخاتمة، أن يرفع المبتدأ....

وغيرها من الجمل الفعلية القليلة جدا، التي يتعذر عليك أحيانا فهمها حتى لو كنت مُتتبعا لسياق الحديث والمناقشة داخل القسم. وتُفهم الجملة الفعلية في كثير من الأحوال عند قلبها إلى جملة إسمية، فيُقدّم الفاعل على الفعل.

ترى عواريب حنان في دراستها السالفة الذكر أن "الجملة الفعلية تقلّ في أحاديث التلاميذ في القسم ...وما كان منها جملة فعلية قُلب إلى جملة اسمية، أي يُقدمون الفاعل على الفعل ... وهذا نظام اللهجة... إن هذا النوع من الجمل قليل، أو بمعنى آخر فإن المتكلمين يُحولونه إلى جملة اسمية ولو كان أحد أركانها فعلا فيقولون: (الأولاد يلعبوا) بدل (يلعب الأولاد)"[1].

ويدعم ذلك بلقاسم بلعرج في دراسته للهجة بني فتح فيقول : " يتقدم المسند على المسند إليه في اللهجة، وقد يتأخر وهو أمر يخضع للعرف الكلامي، كما يخضع للمواقف وللحالات التقنية التي قد يمر بها المتكلم، فينعكس ذلك على كلامه، وقد يأتي المسند فعلا أو اسما، أو وصفا أو ما شابه ذلك[2].

ومن الأمثلة على قلب الجملة الفعلية إلى إسمية في لغة المتعلمين ما يلي:

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص205.

[2] بلقاسم بلعرج، المرجع السابق، ص246.

الجملة الاسمية	الجملة الفعلية
الأدب ينقرا في المنزل	يُقرأ الأدب في المنزل
العلم يجي بالممارسة	يأتي العلم بالممارسة
المعرفة مشي مرتبطة بالحضور إلى المدرسة	لا ترتبط المعرفة بالحضور إلى المدرسة
المثقفون لا يُؤدون دورهم في المجتمع	لا يُؤدي المثقفون دورهم في المجتمع
الفلسفة تُنمي القدرة على التفكير	تُنمي الفلسفة القدرة على التفكير
...	...

ب–ملاحظات عن الحركات الإعرابية :

أهمل المتعلمون الإعراب أثناء حديثهم باللغة العربية في الأقسام، بنفس ما يحدث من إهمال له –الإعراب– في الدارجة واللهجات العامية، فلم يلتزموا إطلاقا بعلامات الإعراب إلا نادرا. والإعراب في اللغة العربية : " هو تغير علامة آخر الكلمة إلى أخرى بسبب تغير العوامل الداخلة عليها...ولنتبين معنى الإعراب أكثر نأخذ المثال التالي وهو كلمة (زيد) في الجمل التالية : (جاء زيدُ)..و(رأيت زيداً) و(مررت بزيدِ). إن التصرف في حركة الحرف الأخير لكلمة (زيد) من الضمة إلى الفتحة ومنها إلى الكسرة بسبب تغير العوامل الداخلة عليها وهي : (جاء ورأيت والباء) هو الإعراب. والإعراب من أقدم ظواهر اللغة العربية التي ورثتها عن السامية الأصل واحتفظت بها. والحاجة إليه تتمثل بوضوح في معرفة موقع الكلمة في الجملة الذي يُحدد لها وظيفتها ويُعطيها معناها المقصود للمتكلم من الفاعلية

والمفعولية والابتداء والاخبار وما إليها"[1]. فالإعراب باختصار هو تغير في الحركة الخيرة للكلمة من نصب أو رفع أو جر.

أهمل المتعلمون الإعراب أثناء حديثهم في حصص اللغة العربية، إلا قليل منهم، فغلبت حركة السكون في آخر الكلمات في الأفعال والأسماء كما هو الشأن في اللهجة العامية والدارجة. وكانت هذه عينة من كلامهم :

- تُؤثرْ الثقافة في المجتمعْ.
- لماذا لا نعربْهْ حالْ.
- في المجالْ.
- هْنا نقدروا نقولوا أن العلمْ عندهْ دورْ كبيرْ.
- يمكنْ يْكون يسمعْ ومشي مركزْ
- الثقافة لا تعني العلمْ
- الشعرْ فنْ

تعدّدت الأمثلة التي أهمل فيها المتعلمون الإعراب، إن لم نقل أن جُلّ كلمات جملهم عرفت حركة إعرابية واحدة في آخرها وهي السكون.

ت–ملاحظات حول أسلوبي الاستفهام والنفي :

ورد أسلوبا الاستفهام والنفي في كلام المتعلمين بشكل كبير، فالموقف التعليمي يتطلب ذلك، إذ المتعلم هو محور العملية التعليمية ودوره فيها هو البحث والتفتيش عن

[1] عبد الهادي الفضلي، المرجع السابق، ص22.

المعلومات فمن الطبيعي أن يسأل كثيرا بغرض محاولة الفهم، فالاستفهام "هو طلب الفهم والعلم بالشيء"[1]. أما النفي وهو "خلاف الإثبات...ويدخل على الأسماء والأفعال، وله أدوات مختصة بكل منهما وأخرى مشتركة بينهما.."[2] .

الاستفهام :

استعمل المتعلمون للاستفهام أدوات اللغة العربية الفصحى كـ : لماذا، أين، كيف....كما استعملوا أدوات مُستعارة من لغة بيئتهم نحو : "علاش" عِوض لماذا، "كيفاش" أو "واش" عِوض كيف أو ما، ...وغيرها.

ومن الأمثلة على ذلك :

-واش أحوال العرب في تلك الفترة؟ أي : كيف هي/كانت أحوال العرب في تلك الفترة؟

-علاش ما نعبروش عليها كيما هاك؟ أي : لماذا لا نُعبر عنها هكذا؟

-كيفاش نفرق بين المثقف والمتعلم؟ أي : كيف نفرق بين المثقف والمتعلم؟

اختلف أسلوب الاستفهام في لغة المتعلمين بين استعمال لأدوات الاستفهام الخاصة باللغة العربية الفصحى وأخرى مُستعارة من لغة البيئة الاجتماعية والثقافية. تقول عواريب حنان في دراستها "جاء الاستفهام عند التلاميذ بأشكال مختلفة :

[1] عبد الهادي الفضلي، المرجع السابق، ص193.
2المرجع نفسه، ص237.

- الاستفهام باستعمال أدوات الاستفهام الخاصة باللغة الفصحى
- الاستفهام باستعمال أدوات اللهجة
- الاستفهام عن طريق التنغيم "[1]

تقصد عواريب حنان بالاستفهام عن طريق التنغيم أو النغمة "ذلك الذي يُستنتج من نغمة الكلام التي يُقابلها في اللغة العربية الفصحى (هل أو الهمزة)، واستفهام النغمة شبيه باستفهام الأداة فيه ما يطلب به التصديق، وفيه ما يُطلب به التصور والتصديق"[2].

وقد ورد هذا النوع من الاستفهام في كلام عينتنا للملاحظة، من خلال قول المتعلمين :

-كمّلنا أستاذ....؟ أي : هل أنهينا أستاذ؟

-نكتبوا .....؟ أي هل نبدأ الكتابة؟

وغيرها من الأمثلة التي صاحبتها حركات هز الرأس أو انفتاح في العينين وغيرها من الإيماءات التي تُعبر عن التساؤل.

النـفي:

استعمل المتعلمون أدوات نفي، منها ما هو خاص باللغة العربية الفصحى ومنها ما هو مُتداول في اللهجات العامية، على غرار : "مـا"، "مازال"، "والو"، "لا".... ومن بين الأمثلة على ذلك :

- مـا نقلتش أي : لـم أنقل

[1] عواريب حنان، المرجع السابق، ص207.
[2] المرجع نفسه، ص209.

- ما فهمتش أي : لم أفهم

تداولها المتعلمون كثيرا للنفي وكانت مقترنة دائما بلواحق كحرف الشين (ش)، واستُعملت للدلالة على الأداة "لم".

- مازال ما فهمتش أي : لم أفهم بعد
- مازال الوقت أي : لم ينته الوقت

دلّت "مازال" كذلك على الأداة "لم"، ومعناها "لم يزل" أي "لم يبرح" وتُستعمل في اللهجة العامية بكثرة، يذكر عبد المالك مرتاض أن العامة أفصح من الخواص في استعمالهم للأداة "مازال" لأنهم يستعملونها بالميم (م) –العامة– بينما الخاصة يستعملونها باللام (ل) فالعرب إذا قالت "لازال" فهي تُريد الدّعاء لا النفي[1]. فاستعمالها من قِبل المتعلمين كان مقترنا بمعناها "لم يزل".

- ما فهمنا والو أي : لم نفهم شيئا.
- كاين كلمات صحيحة ولا والو أي : هل يوجد كلمات صحيحة أم لا.
- ما راجعت والو البارح أي : لم أراجع شيئا الرارحة.

استعار المتعلمون الأداة "والو" من لغة بيئتهم للتعبير إما عن "لاشيء" أو "لا". و "تُستعمل "والو" للدلالة على النفي المطلق للشيء أي نفي وجود الشيء ولو كان قليلا خاصة إذا كانت إجابة عن سؤال ما"[2]. كما تُستعمل لتأكيد النفي.

- لا (وحدها)
- لا ما فهمتش أي : لا لم أفهم.

[1] يُنظر عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص45.
[2] عواريب حنان، المرجع السابق، ص211.

- لا إجابة أي : ليس لدي إجابة.

استعمل المتعلمون أداة النفي "لا" بنسبة قليلة جدا في القسم. وردت على ألسنتهم أثناء توجيه الكلام إليهم من أساتذتهم، فأجابوا إما بـــ "لا" وحدها عندما لا تتوفر لديهم إجابة أو عند سؤالهم إن كانوا يعرفون أمرا. وسبقت أحيانا الإجابة لتوكيدها نحو : (لا لم أفهم)، وأحيانا وردت بأسلوب تهكمي في مثل : (لا إجابة) بمعنى (ليس لدي إجابة).

2.عرض وتحليل نتائج المقابلات

أ–أثر البيئة الجغرافية والاجتماعية:

اتّفق أفراد عينة المقابلة من الأساتذة بالإجماع أن نظام الجملة التركيبي لدى المتعلمين فاسد، فصرّح أحد أساتذة ثانوية ويسي مُحَمَّد بعين تالوت : "تلاميذي لا يُفرّقون بين الاسم والفعل" كما استنكر آخر في ثانوية مسعود السعيد بأولاد ميمون " يدرسون اللغة العربية منذ أن كانوا في سن الخامسة، الأن يبلغون من العمر عشرين سنة أو أكثر ولا يستطيعون تكوين جملة مفيدة". بينما لم نشهد مثل هذه النظرة التشاؤمية عند بعض أساتذة ثانوية بوحميدي الطاهر بأولاد ميمون الواقعة وسط مدينة أولاديمون، حيث ذكرت إحدى الأستاذات أنه يوجد من بين المتعلمين من يكتبون القصة والشعر، واستبشرت خيرا بهم، خاصة الإناث منهم. يُذكر أن تلاميذ ثانوية بوحميدي الطاهر هم من أبناء المدينة.

يعود غالبا هذا الضعف في الأداء اللغوي لدى المتعلمين نتيجة لتأثير العادات اللغوية القديمة المكتسبة من اللغة الأم (اللهجة العامية أو الدارجة غالبا) على العادات اللغوية الجديدة، وتُسمى هذه الظاهرة بالنقل اللغوي، ويدل النقل اللغوي سوسيولوجيا على تداخل

اللغات فيما بينها عن طريق الاقتراض[1]. "فتوظيف المتعلم للغته الأم في تعلم اللغة الهدف يظهر في توظيفه لمعرفته اللغوية السابقة بهدف تيسير الفهم والإنتاج"[2]. فالنقل اللغوي بالنسبة للمتعلمين في دراستنا هذه إنما يدل عن عجز يشكو منه المتعلم في قدرته اللغوية. لقد أورد مُحَمَّد الشرقاوي في كتابه علم الاجتماع التربوي Sociologie de l'éducation تقرير كولمان Coulman، وهو "تقرير أُنجز من طرف البرلمان الأمريكي، للنظر في تأثير الوسط والانتماء الاجتماعي للأطفال في عملية التوافق التعليمي، وأظهر أن الوسط والانتماء الجغرافي والاجتماعي للأطفال يُؤثر في عملية تحصيلهم اللغوي خاصة في المراحل الدراسية الأولى، وانتهى التقرير إلى تفوق أطفال المدن والطبقات الميسورة من المجتمع على أطفال التجمعات السكنية الصغيرة والفئات الفقيرة والأقليات، ويرجع ذلك إلى الإرث الثقافي، بسبب وجود موسوعات علمية في بيوتهم، إضافة إلى كون الشفرة اللغوية المستعملة من طرف الفئات العليا والمثقفة كثيرا ما تختلف عن تلك التي نجدها عند الطبقات الاجتماعية الفقيرة"[3].

وكان هذا هو حال عينتنا من الملاحظة (أقصد المتعلمين)، حيث لجأوا إلى استراتيجية النقل اللغوي أثناء حصص اللغة العربية لعدم التكافؤ بين مكتسباتهم اللغوية الفصحى ورصيدهم من اللهجة العامية والدارجة، وكبر حجم المسافة بين الممارسات اللغوية

[1] يُنظر التهامي الحاين، الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات التطبيقية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد34، آب2017، ص65.

[2] المرجع نفسه، ص65.

[3] المرجع نفسه، ص74-75.

العامية واللغة العربية الفصحى. فجاءت تراكيبهم اللغوية عبارة عن مزيج من صيغ لغوية عامية تنتمي إلى بيئة خارجية.

من جهة أخرى ركّز الأساتذة المبحوثين على المستوى الثقافي لأسر المتعلمين ودوره في بناء رصيد لغوي من اللغة العربية الفصحى. في سؤالي حول مقارنة بين مستوى تلاميذ ثانويات المقاطعة الثلاثة، أجاب أن أبناء ثانوية بوحمدي الطاهر بأولاد ميمون (نسبة الذين تحصلوا على المعدل لمادة اللغة العربية في شهادة البكالوريا 68%) معظمهم أبناء أسر ذات مستوى تعليمي مرتفع (الأولياء هم أساتذة، معلمين، إداريين...)، ما فسّر في نظره تفوق هذه الثانوية على ثانوية مسعود سعيد بأولاد ميمون (نسبة المتحصلين على المعدل في مادة اللغة العربية 34%) وثانوية ويسي مُحَّد بعين تالوت (41%). التي ينتمي متعلموهما (الثانويتين) إلى أسر نشاطها المهني غالبا ما يكون الفلاحة أو تربية المواشي، أو حرفيين أو عمال يوميين، نظرا للبيئة التي ينتمون إليها كمنطقة بني صميل والبنيان ومرباح والشولي، والسعادنية وتاجموت وعين نكروف .... فالرأسمال الثقافي لَعب دورا حاسما في تعديل السلوك اللغوي لدى المتعلمين حيث يرى عالم الاجتماع بيار بورديو Pierre Bourdieu أنّ "قيمة رأس المال اللغوي الذي يمتلكه كل فرد في السوق الدراسي، هي مرتبطة بالفاصل الموجود بين قدرة التحكم الرمزي في اللغة والمفروض من طرق المدرسة، والذي يحصل عليه من الطبقة الاجتماعية[1].

[1] الزهرة بن عائشة، المرجع السابق، ص274، نقلا عن : Bourdieux Pierre, Les trois états du capital, In : Acte de recherche en sciences sociales, N30, Paris, 1979, P3.

ويكون بذلك للمستوى الثقافي والاجتماعي تأثير على اللغة وتراكيبها النحوية، وذلك من خلال ما يكتسبه المتعلمون من مهارات عبر مراحلهم العمرية من بيئتهم الأسرية وفق نظرية إعادة الإنتاج التي تبناها بورديو bourdieu.

ب–أثر الجنس :

أكّد أغلبية أفراد العينة من الأساتذة أنّ المرأة في أغلب الأحيان تجد صعوبة في تكوين الجمل تركيبيا بطريقة صحيحة، فقد تُترك الجملة بدون تتمة أو تقدم الجملة بأفكار متعددة دون تناسق بينهم وتوافقا مع ملاحظاتنا، "تعزو فيرجينا وولف F.Woolf الجمل البسيطة لدى المرأة إلى "أن شكل الجملة لا يُناسب المرأة، لأن الجمل من صنع الرجال، وهي جمل ثقيلة جدا، منسقة لا تصلح لاستخدام المرأة، إن الجمل هي فعليا صناعة الرجل، فلا تستطيع المرأة أن تُكيّف أفكارها وخلجاتها في لغة صيغت وفقا لحاجات الذكر"[1]. وتأكيدا على نتائج الدراسة الحالية " يُشير يسبرسن Yespersen أنّ المرأة عادة ما تترك الجملة دون أن تُتمها وإنها تميل إلى القفز من فكرة إلى أخرى وأنها قد تضع الجمل جنبا إلى جنب بدون رابطة "[2].

إلاّ أن بعض الأستاذات من أفراد عينة المقابلة، أشرن إلى عكس ذلك تماما في القسم، حيث يُلاقين التجاوب أكثر مع فئة الإناث مقارنة بفئة الذكور، وأكّدن أن لغة المتعلمات جيدة مقارنة بلغة الذكور. وفي محاولتنا التقصي عن هذه الجزئية، أجابنا أحد

1 المرجع نفسه، ص 133-134.

[2] أحمد مختار عمر، المرجع السابق، ص 111.

الأساتذة : "ألم تُلاحظ عدد الإناث في الأقسام مقارنة بالذكور، تُلثي القسم إناث، خاصة في التخصص الأدبي، فمن الطبيعي أن يتجاوب الإناث أكثر من الذكور".

بدت لنا إجابة هذا الأستاذ منطقية، خاصة وأن الملاحظة جاءت من عند أستاذة وهي من نفس جنس المتعلمات، ونظرا لكثرة الإناث مقارنة بالذكور في الأقسام.

المبحث الخامس: آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى الدلالي

1.عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة:

لاحظنا استعمال المتعلمين في المواقف التعليمية مفردات مستعارة من اللهجة العامية المترتبة عن الانتماءات الاجتماعية والجغرافية والقبلية والكثير من هذه المفردات تبدو غريبة حتى في سياق الجملة، ومن الأمثلة على ذلك:

تبانلي/تبالّي ـــــــــــــــــــــــــــ أعتقد/أظن

الرومي/القاوري ـــــــــــــــــــــــــــ الأجنبي/الأجنبية

يْتمشى ـــــــــــــــــــــــــــ يمشي

بزّاف ـــــــــــــــــــــــــــ كثيرا

نتاعي ـــــــــــــــــــــــــــ خاصتي

بصح ـــــــــــــــــــــــــــ لكن

زالق ـــــــــــــــــــــــــــ مُخطئ

حـابس ـــــــــــــــــــــــــــ لايفهم

لازم ـــــــــــــــــــــــــــ لابد أن

نورمالمو ـــــــــــــــــــــــــــ من المفروض

...

وغيرها من الأمثلة التي تفرّد بها المتعلمون، حيث عقّب أحد المتعلمين عن إجابة زميله : "أنت راك زالق" بمعنى "أنت مخطئ"، وتُعدّ كلمات مثل : زالق، حابس، مفريني...مفردات دخيلة حتى على اللهجة العامية، وهي لغة الشباب اليوم من جميع شرائح المجتمع.

تُستعمل داخل الأقسام كلمات "بصح"، "بزّاف"، "تبانلي"، "نورمالمو"...نظرا لضرورتها الدلالية.

وُظّفت مفردة "بصح" للدلالة على الاعتراض أحيانا، وأحيانا على تأكيد الصحيح. كقول إحدى المتعلمات : "بصّح راك غالط في الاعراب"، فهي هنا تعترض على طريقة إعراب زميلها. وقول آخر : "نعم بصح"، إجابة لسؤال الأستاذ عن مدى صحة الإجابة المقترحة من متعلم آخر، أي "نعم، إجابته صحيحة".

كما استعملت كلمة "بزاف" كثيرا للدلالة على لفظة "كثيرا"، فجاءت في تدخل أحد المتعلمين : "فهمت، بصح مشي بزاف" أي "فهمت لكن ليس كثيرا". وقال آخر "بزاف علينا كل هذه الدروس" أي "كثيرة علينا هذه الدروس".

انتقلت هذه الكلمات إلى اللهجات الجزائرية الأخرى، فصرنا نسمع هذه الكلمة في الشرق والوسط والجنوب أحيانا.

استعمل أفراد العينة مفردة "نتاع" أو "نتاع" للدلالة على الملكية، فتجدهم يُردّدون : الاجابة نتاعي أو تاعي، النقطة نتاعي، الفكرة نتاعي...

وتعني مفردة نتاعي أو تاعي، ملكي، أو ما يخصني ، وأصلها من كلمة المتاع، واستبدلت الميم (م) نونا (ن) مع مرور الوقت. يُفسرها الأستاذ عبد الملك مرتاض فيقول : "متاعي، ملك خاص بي، ولما كان المتاع من الممتلكات الخاصة للرحل في الترحال فإنهم استعملوه للدلالة على الاختصاص بملك شيء من الأشياء"[1].

2.عرض وتحليل نتائج المقابلات:

أ–أثر البيئة الجغرافية والاجتماعية :

لقد تبيّن من المقابلات التي أُجريت مع الأساتذة، أن العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر المتعلمين وتعلم اللغة علاقة وطيدة. ولأن الأسرة هي "الوحدة الاجتماعية الأولى في المجتمع... وهي أول اجتماع تدعو إليه الطبيعة على حد تعبير الفيلسوف اليوناني أرسطو...وهي الخلية الأولى في جسم المجتمع وهي النقطة التي يبدأ منها التطور"2، فهي لا شك لها تأثير كبير في شخصية المتعلمين خاصة في السنوات الأولى من عمرهم. فالظروف الاقتصادية والاجتماعية أثّرت على لغة المتعلمين داخل الأقسام التعليمية في الجانب الصرفي على حد قول الأساتذة المبحوثين. صرّح الأساتذة في الثانويات الثلاثة أن المستوى الاجتماعي مُمَثّلا في المستوى الثقافي والتعليمي لأسر المتعلمين صنع فروقا واضحة بينهم. فأبناء الأسر ذات المستوى التعليمي المرتفع أساتذة و معلمين واداريين ... لا يقعون في الأخطاء الصرفية كثيرا مقارنة بالأسر ذات المستوى التعليمي المتدني، وأبناء الأسر الميسورة الحال كذلك يُحسنون التعامل مع المستويات الصرفية عند كلامهم، مقارنة بأبناء ذوي الدخل

[1] عبد المالك مرتاض،المرجع السابق،ص33.

[2] زينب ابراهيم العزبي، علم الاجتماع العائلي، منشورات جامعة بنها، بنها، ص27.

المتدني. يُعلل ذلك أحد الأساتذة بقوله : "لا يوجد الأن واحد فاهم ما يْتَبّعش أبناءه منذ الصغر" في إشارة منه إلى أن المتعلمين تلَقوا تنشئة ومتابعة والدية في مراحل ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط أحيانا، الأمر الذي شكّل لهم قاعدة لغوية لازالوا محافظين عليها. لكن اليأس والتذمر من الحالة التي آلت إليها اللغة العربية الفصحى في المدارس كانا واضحين في إجابات المبحوثين، فتجدهم عقب كل إجابة يُضيفون : "بصح ماكان والو..."، "الحالة ما تعجبش..."، "شوية بصح..."، "مابقاتش...".

ب–أثر الجنس:

حسب تقييم الأساتذة المبحوثون لأسلوب المتعلّمات، اتضح أنهن يملن إلى تهذيب الكلام صوتا واختيارا للكلمات. فهن يملن إلى تجنب النقاش مع الجنس الأخر، وذلك بسبب رغبتهن في عدم خلق مواجهة. إضافة إلى أنهن يُراعين التقاليد الاجتماعية التي تتطلب من المرء أن يكون أكثر تأدبا وتخلقا.

كما أنهن يستخدمنّ ألفاظ المجاملة اللطيفة مثل: رائع، جميل ... إلخ. وقد فسّرنا ذلك بانعدام ثقة المرأة بنفسها، كما يستخدمنّ ألفاظ معينة لإقناع الآخرين بأفكارهنّ مثل: جيد، جيد جداً، مبهر...إلخ وما لاحظناه أنّ المتعلمات غالبا ما يعمدنا إلى إضافة كلمات وتعابير معيّنة تُفقد اللّغة العربية جمالها وقواعدها. كما أنّ المتكلمات يضفنّ الدارجة عند المشاركة في القسم وقد تبيّن ذلك من ملاحظات الأساتدة وهذا ما يدعّم صعوبة وبطىء تعلّمهنّ للّغة العربية. في الكثير من الأحيان رغبة من قِبلهنّ في بناء هوية لغوية مميّزة عن الآخرين حتى وإن كان على حساب تعلّم اللّغة العربية.

أكّد أغلبية أفراد العينة أنّ المتعلّمات من الإيناث أميل إلى ابتكار طرق حديثة للنطق. ومن خلال ملاحظاتنا للمتعلّمين والمتعلّمات اتضح أنّهنّ تتبّعنّ التعبيرات المعاصرة ويتوافق ذلك مع ما ذكره هدسون Hudson أن النّساء تميل نحو استخدام التعبيرات ذات المكانة الاجتماعية الراقية أكثر من الذكور الذين ينتمون إلى الخلفية الاجتماعية نفسها، وهي نتيجة لميل النّساء إلى اتخاذ مواقف أكثر إيجابية تجاه اللهجة المتواضع عليها."[1]، "وقد انتهى جوشان Joeshenفي دراسته للفروق الصوتية بين أفراد الجماعة اللّغوية التي تضم المنطقة الفرنسية في سويسرا إلى أن النّساء أشد اتباعاً لطريقة النطق الحديث ... وعلّل ذلك بأن النّساء لا يعشن جيلهن وحسب، بل يشاطرن الأجيال الناشئة حياتهم بذلك، فهن أكثر من الرجال صلة بالطفل والفتى"[2] حيث اعتبرت الدراسات اللّسانية الأسلوب الحواري للإناث يعبّر عن نموذج النقص وبالمقابل اعتبار الأسلوب الحواري للرجال نموذجاً أقوى وأكثر امتيازاً، ثم توالت الدراسات وأصبح يُنظر إلى الأسلوب النِّسوي تعاوني أكثر، وأسلوب الرجال تنافسي أكثر.

تُعدّ لغة النّساء معيارية أكثر من الرجال وفي مسألة تفسير استخدام اللّامعيارية عند الرجال "اعتمد "ترودجيل" Trudgillمفهوم "لابوف" Labov المستمر "الامتياز الخفي": بالنسبة إلى الرجال تحقق المتغيرات غير المعيارية وظيفة لعلامات التضامن المرتبطة ببعض قيم المجموعة مثل الذكورية وبعبارة أخرى، يقبض مفهوم الامتياز الخفي على الوظيفة السوسيولوجية الخفية للدوارج"3، "وفي تفسير لماذا تستعمل النّساء أشكالا معيارية من

[1] عيسى برهومة، المرجع السابق، ص 130.
[2] المرجع نفسه، ص 123.
[3] عيسى برهومة، المرجع السابق، ص 284.

الرجال، يقرر "ترادجيل" Trudgill أن الموقع الاجتماعي للنساء في مجتمعنا أقل أمنا من موقع الرجال ... ويمكن أن يكون أكثر ضرورة بالنسبة إلى النّساء تأمين وضعهم الاجتماعي. والاشارة إليه لغويا، بالإضافة إلى ذلك يتم الحكم على الرجال فحسب عملهم، بينما يتم الحكم على النّساء بحسب مظهرهنّ الذي يتضمن اللّغة أيضاً."[1] تميل المرأة إلى استخدام الصيغ المعيارية، وتُبالغ في تصحيح القواعد النحوية، وقد أظهرت الملاحظات أنّ المتعلّمات يستخدمنّ لغة صحيحة ومعيارية أكثر من المتعلّمين، وأنهنّ يتحدّثنّ بصورة تتفق مع الشكل المعياري أكثر مما يفعل المتعلّمون. والنّساء يستعملنّ الصيغة المعيارية الصحيحة من أجل تعويض تبعيتهنّ أو ضعف المكانة في جوانب أخرى من حياتهن الاجتماعية.

[1] المرجع نفسه، ص 284.

استنتاجات عامة:

لقد سجلت مجموعة من الملاحظات أثناء دراستي لأثر المتغيرات السوسيولسانية في تعليمية اللغة العربية، وقسمتها إلى ملاحظات تخص لغة المتعلمين في أثناء الموقف التعليمي وأخرى حول تأثير البيئة الجغرافية والاجتماعية والفروق الجنسية من منظور الأساتذة، وخلصت إلى مجموعة من النتائج:

أ- ملاحظات تخص لغة المتعلمين :

على المستوى الصوتي :

- طرأت على الأصوات الساكنة (الصوامت) في لغة المتعلمين مظاهر صوتية كثيرة، كاستبدال صوت مكان صوت آخر، مثل تغير صوت الثاء (ث) إلى التاء (ت) و القاف (ق) إلى الصوت /g/ والظاء (ظ) إلى الضاد (ض) والذال (ذ) إلى الدال(د).
- أُخفيت الهمزة (ء) أو حُذفت تماما في منطوق المتعلمين في حصص تعلم اللغة العربية.
- لُوحظ على لغة المتعلمين تفخيم في بعض الأصوات المرققة وترقيق أخرى، كتفخيم التاء (ت) فأصبح طاء (ط)، وترقيقه أحيانا ليُصبح تاء (ت)، وتفخيم لحرف السين (س) ليُصبح صادا والعكس في الترقيق.
- سُجّل أيضا، تغير في الصوائت وأصوات اللين: كالابتداء بالساكن، والمد أحيانا واستبدال الحركة بأخرى في كثير من المواطن.

أما على المستوى الصرفي، فقد لاحظت ما يلي:

- ورود الكثير من الصيغ الإسمية في لغة المتعلمين على نفس صيغ اللغة العامية أو الدارجة.
- استعمل المتعلمون أسماء الإشارة المدرجة في اللغة العربية الفصحى، مع تشويه صوتي لبعض الحروف كما ذكرنا سالفا. أما بالنسبة لأسماء الإشارة، فتداول المتعلمون تقريبا اسم إشارة وحيد مستعار من لغة المحيط "اللي".
- أما بالنسبة للأفعال فقد تم تحريف صيغتها من قبل المتعلمين وذلك من جراء تأثير اللغة الأم (العامية) وما أحدثته من تغير لغوي .
-

أما من الناحية التركيبية : فقد سجلت مظاهر كثيرة للتغير اللغوي، نذكر منها ما يلي:

- لقد تبين لنا من خلال تتبع تراكيب الجملة للمتعلمين تأثرهم الواضح لغاتهم العامية، سواء في إنتاجهم للجملة الإسمية أو الفعلية.
- تكاد تندثر الجملة الفعلية في تعبيرات المتعلمين، وما ظهر منها، قُلب إلى جملة اسمية، فهم يُقدمون الفاعل على الفعل متأثرين باللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية)، والحقيقة أن هذا هو حال العاميات الجزائرية.
- أهمل المتعلمون في الكثير من المواقف التعليمية الحركات الإعرابية.
- ورد كثيرا أسلوبا الاستفهام والنفي، وذلك كنتيجة حتمية لواقع اللغة العربية داخل القسام التعليمية، فهي تُعتبر بالنسبة للكثير منهم بمثابة اللغة الثانية.

وعلى المستوى الدلالي : وظف أفراد العينة (أقصد المتعلمون) كلمات ومفردات من لغتهم الأم، وباللغة الأجنبية في موقف حديثهم باللغة العربية لفصحى، بسبب ضعف الرصيد اللغوي بها، ولم يجد ما يُعوّض به إلا الرصيد اللغوي للغة الأم، وهي لغة الميلاد التي تُمثلها اللغات العامية واللهجات.

نستنتج في الأخير أن التغيرات اللغوية الناتجة، كانت نتيجة سيطرة الدارجات العربية التي ورّثتها المتغيرات الاجتماعية والجغرافية للمجتمعات على لغة المتعلم الشفوية، فقلما يتحدث المتعلم باللغة العربية الفصحى في بيئته الاجتماعية.

ت–ملاحظات تخص تأثير المتغيرات السوسيولسانية :

تبين من خلال الدراسة الميدانية أن تعلم اللغة العربية الفصحى، إضافة إلى وجود مؤثرات تربوية وبيداغوجية مرتبطة بالعلاقة التعليمي– التعلمية داخل القسم، مرتبط ارتباطا واضحا ووثيقا بالبيئة الاجتماعية والجغرافية للمتعلمين ونوعهم الاجتماعي.

- البيئة الاجتماعية لها دور أساسي في توجيه اللغة الشفوية لأفراد المتعلمين، فغيرّت من الأصوات اللغوية، وأفسدت الجانب التركيبي والنحوي والصرفي للمتعلمين.
- التنشئة الاجتماعية كان لها دور أساسي في توجيه اللغة الشفوية للمتعلمين، فالمتعلمون الذين نشأوا في بيئة أسرية ذات مستوى تعليمي عالي، حافظوا على اللغة الشفوية القريبة من اللغة العربية الفصحى، فانعكس ذلك على لغتهم المنطوقة داخل الصف بحيث جانبت الفصحى. بينما المتعلمون المنتمون إلى أسر متدنية المستوى التعليمي،

فنادرا ما تجدهم يتحكمون في اللغة العربية الفصحى. نتيجة للإهمال التربوي الثقافي العام.

- كذلك هو الحال بالنسبة للمتعلمين المنتمين إلى الأسر الميسورة اقتصاديا، نجدهم أكثر اهتماما باللغة العربية الفصحى نظرا للاهتمام الوالدي بالأبناء في المراحل الأولى من عمرهم، مقارنة بالفئات ذات المستوى الاقتصادي المتدني، والتي لا تُولي اهتماما كبيرا في الاستثمار التربوي للأبناء.
- لاحظنا اختلافا في لغة المتعلمات الإناث مقارنة بلغة المتعلمين الذكور، فعلى عكس ما جاءت به المقاربات النظرية الكلاسيكية للنوع الاجتماعي وعلاقته بالممارسات اللغوية، كانت لغة الإناث أميل إلى اللغة العربية الفصحى من لغة الذكور، مما دعم المقاربات الحديثة التي تُعيد الاعتبار للأنثى ثقافيا.

خـاتمة

بعد الدراسة النظرية والتطبيقية لعلاقة الواقع السوسيولغوي في المجتمع الجزائري، وما يُفرزه من متغيرات اجتماعية ولغوية، بمخرجات تعليمية اللغة العربية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في المدرسة الجزائرية، وخاصة أثر هذه المتغيرات على لغة المتعلمين، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- بعد العرض النظري الذي هدف إلى تقصي أهم المقاربات السوسيولسانية التي تخدم الدراسة، ووضعها ضمن الإطار الذي يجمع بين حقلي السوسيولسانيات والتعليمية، كان لزاما علينا الاستعانة بمنهجية بعض الحقول العلمية المجاورة كعلم الاجتماع والأنثربولوجيا.
- التغير اللغوي هو نتاج للواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمع، الذي يُعد بمثابة المدرسة الأولى للتلميذ من خلال الأسرة. فما يتعلمه يحمله معه إلى المدرسة التي يجب أن تكون بالقوة الكافية لفرض مناهجها عليه، وإلا فسيجد نفسه متخبطا بين هذا وذاك.
- طرأت على لغة المتعلمين تغيرات لغوية على المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، أثّرت على تعلمهم للغة العربية الفصحى، فشوهتها من خلال استبدال أصوات بأخرى، وعدم احترام للصيغ الاسمية والفعلية، واهمالهم للحركات الإعرابية وعدم التفريق بينها، كما استعانوا بمفردات من لهجاتهم أو من اللغات الأجنبية أثناء المواقف التعليمية، ما ينم عن غياب المسؤولية اللغوية والتربوية من جهة المتعلمين والمعلمين على حد سواء.
- البيئة الاجتماعية لها دور أساسي في توجيه اللغة الشفوية لأفراد المتعلمين، فغيرّت من الأصوات اللغوية، وأفسدت الجانب التركيبي والنحوي والصرفي للمتعلمين.

- التنشئة الاجتماعية كان لها دور أساسي في توجيه اللغة الشفوية للمتعلمين، فالمتعلمون الذين نشأوا في بيئة أسرية ذات مستوى تعليمي عالي، حافظوا على اللغة الشفوية القريبة من اللغة العربية الفصحى، فانعكس ذلك على لغتهم المنطوقة داخل الصف بحيث جانبت الفصحى. بينما المتعلمون المنتمون إلى أسر متدنية المستوى التعليمي، فنادرا ما تجدهم يتحكمون في اللغة العربية الفصحى. نتيجة للإهمال التربوي والثقافي العام.
- كذلك هو الحال بالنسبة للمتعلمين المنتمين إلى الأسر الميسورة اقتصاديا، نجدهم أكثر اهتماما باللغة العربية الفصحى نظرا للاهتمام الوالدي بالأبناء في المراحل الأولى من عمرهم، مقارنة بالفئات ذات المستوى الاقتصادي المتدني، والتي لا تُولي اهتماما كبيرا في الاستثمار التربوي للأبناء.
- لاحظنا اختلافا في لغة المتعلمات الإناث مقارنة بلغة المتعلمين الذكور، فعلى عكس ما جاءت به المقاربات النظرية الكلاسيكية للنوع الاجتماعي وعلاقته بالممارسات اللغوية، كانت لغة الإناث أميل إلى اللغة العربية الفصحى من لغة الذكور، مما دعم المقاربات الحديثة التي تُعيد الاعتبار للأنثى ثقافيا.

في الأخير تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة هي محاولة لتسليط الضوء على الظروف الخارجية التي تُؤثر في العملية التعليمية التعلمية، بعدما ركزت أغلب الدراسات في مجال تعليمية اللغات على نظريات الاكتساب اللغوي، وطرق التدريس والتلقين داخل الحجرة التعليمية ممثلة بالعلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية (اللغة). فالمحيط الخارجي، بما يكتنفه من أبعاد اجتماعية وثقافية واقتصادية وجغرافية وحتى رقمية أصبح يُؤدي دورا مهما في معادلة المثلث الديداكتيكي، لذلك وجب التكثيف من الدراسات التي تُعنى بهذا السياق.

قائمة المراجع

المصادر والمراجع

أولا: الكتب

أ- العربية:

1.إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، المكتبة الأنجلو مصرية، ط3، القاهرة،1966.

2.إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع 2010 م- 1430 هـ.

3.ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، (1417هـ/1996م).

4.أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، منشورات مُحَمَّد على بيضون، دار الكتب، 2001.

5.أحمد بن نعمان، كيف صارت الجزائر مسلمة عربية، دار الأمة، الجزائر،1993 .

6.أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية : دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط1، 2000.

7.أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، ط1، 1996.

8.إسماعيل قيرة وآخرون، مستقبل الديمقراطية في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، مصر، 1999.

9.أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربية،، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006.

10.بلقاسم بلعرج، الدراجة الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى، دراسة لسانية للهجة بني فتح (جيجل)، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر،2008.

11.بن زروق نصر الدين، دروس ومحاضرات في اللّسانيات العامة، ط2، كنوز الحكمة، الجزائر، 2011.

12.جفال فتيحة، اللغة والممارسة الدينية، دار ابن بطوطة للنشر و التوزيع، الأردن، 2015.

13.جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، ط1، 2015.

14.حيدر غضبان، اللسانيات العربية رؤى وآفاق، الجزء الثالث : اللسانيات التطبيقية واللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2019.

15.خالد حامد، المدخل إلى علم الاجتماع، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008.

16.خولة طالب الإبراهيمي، الجزائر والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، ط2 ، دار الحكمة الجزائر،2007 .

17.رمزي منير بلعلبكي وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للدراسات والبحاث، ط1، بيروت، 2013.

18.رمضان عبد التواب، التطور اللغوي : مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1997.

19.زيدان علي جاثم، دراسات في علم اللغة الاجتماعي، بوستاك أنتارا، ماليزيا، 1993.

20.زين الدين بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، ط1، دار الجيل، بيروت، 2000.

21.سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح : عبد السلام مُحَّد هارون، ج4، مكتبة الخانجي، ط2، القاهرة،، 1982، ص 481.

22.صالح بلعيد، في الهوية الوطنية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2007.

23.عبد الحميد زوزو، المرجعيات التاريخية للدولة الجزائرية الحديثة، دار هومة للطابعة والنشر بوزريعة، الجزائر،2005 .

24.عبد الرحمن بن خلدون، تاريخ العلامة بن خلدون، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دت.

25.عبد السلام المسدى، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتب الجديد، 2011، الجزائر.

26.عبد الرحمن حللي، المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشرعية، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، بيروت، لبنان، 2017.

27.عبد العالي دبلة، الدولة الجزائرية الحديثة الاقتصاد والمجتمع والسياسية، دار الفجر للنشر، مصر، 2004.

28.عبد الله مُحَّد الغذامي، ثقافة الوهم (مقاربات حول المرأة والجسد واللغة)، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1998.

29.عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجامعية، 2012، الجزائر.

30.عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط7، جدة، المملكة العربية السعودية، 1980.

31.عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، 1996.

32.عز الدين مناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب إشكالية التعددية اللغوية، دار الشروق للتوزيع.

33.علي آيت أوشان، اللّسانيات والتربية المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2014.

34.علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005.

35.عنصر العياشي، سيوسيولوجية الديمقراطية والتمرد في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

36.عيسى برهومة، اللغة والجنس : حفريات لغوية في الذكورة والأنوثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2002.

37.كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

38.مبارك بن مُحَّد الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث ج1،المؤسسة الوطنية للكتاب.

39. مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

40. مُحَمَّد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف ودار لامان الرباط، الجزائر والرباط، ط1، 2010.

41. مُحَمَّد البشير الإبراهيمي، الآثار،، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، ج3، 1997.

42. مُحَمَّد التونجي، رواجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة مج 1، دار الكتب العالمية، بيروت، 2001.

43. مُحَمَّد الشرقاوي، الفتوحات اللّغوية، انتشار اللّغة العربية وولادة اللهجات في القرن الأول الهجري، ط1، طبعة دار التنوير، بيروت، القاهرة، تونس،2013.

44. مُحَمَّد الميلي، ابن باديس وعروبة الجزائر، وزارة الثقافة، الجزائر عاصمة الثقافة العربية، الجزائر، 2007.

45. مُحَمَّد خان ومختار نويرات، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2012.

46. مُحَمَّد عابد الجابري، حفريات في الذاكرة من بعيد، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997.

47. مُحَمَّد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، الرياض: المملكة العربية السعودية 1408 هـ- 1988 م.

48. مُحَمَّد يونس، مدخل الى اللّسانيات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004.

49. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

50. مروان عبد المجيد مروان ابراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الورق، ط1، عمان، الأردن، 2000.

51. مها مُحَمَّد فوزي معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2009.

52. نادية سعيد عيشور وآخرون، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2017.

53.نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيولسانية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2016.

54.يوسف مُحَمَّد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 2006.

ب- المترجمة:

1.أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة : سعدي زبير، دار الآفاق، ، الجزائر.

2.إيمي س.وارتون، علم اجتماع النوع مقدمة في النظرية والبحث، ترجمة : هاني خميس أحمد عبده، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2014.

3.جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللّغة، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي للمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية، 1428هـ.

4.جلبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة : مُحَمَّد أسليم، أفريقيا الشرق، 2011.

5.جولييت غارمادي، اللّسانة الاجتماعية، ترجمة: خليل أحمد خليل، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1990.

6.روبير مارتن، مدخل لفهم اللّسانيات، تر: عبد القادر المهبري، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، سبتمبر، 2007.

7.روي.سي هجمان، اللّغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة وتقديم داود أحمد السيد، ط2، عالم الكتب، القاهرة،، 2000.

8.سوتيريوس سارانتاكوس، البحث الاجتماعي، ترجمة : شحدة فارع، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، يناير 2017.

9.فرديناند دوسوسير، دروس في اللسانيات العامة، تر: مُحَمَّد الشاوش،مُحَمَّد عجينة، صالح قرمادي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.

10.لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة : حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2008.

11.لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، تر : مُحَمَّد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.
12.ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
13.ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة :سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، مصر، 2000.
14.هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر : محمود عياد، مر أبوزيد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.

ت–الأجنبية:

1– Abdelrezak Douri , Les malaises de la société Algerienne ; crise de langues et cise d'idées, Casba éditions, Alger.

2– Adam Szczegielniak, Phonetics ، The sounds of Language, Cengage learning, London.

3– Ahmed Taleb Ibrahimi, de la décolonisation à la révolution culturelle, 1962-1972, 3eme édition, Alger, sned, 1981.

4– Boubakeur Benbouzid, la réforme de l'éducation en algérien, enjeux et réalisation, Alger, casaba édition, 2009.

5– Florian coulmas, the handbook of sociolinguistics ، blacwell publishing, london , 1998.

6– Grawitz. M ، Méthodes des sciences sociales ، Edition Dalloz, 5ème édition, France ، 1989.

7– Lotfi Sayahi, Diglossia and language contact : Language variation and change in north Africa, Cambridge university Press, United Kingdom, 2014.

8– Peter Trudgill, Sociolinguistics ; an introduction to language and society, Penguin books, London ، 1995.

9– Taleb-Ibrahimi Khaoula, De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens, In De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Lidilem, Université de Grenoble 3.

10– William labov ، sociolinguistique ، traduction Alain kihm ، les édition de miniuits ، paris ، 1976.

ثانيا: الرسائل والأطروحات

1. بن عائشة الزهرة، التعدد اللغوي والاتصال بحوض المتوسط-دراسة ميدانية لواقع التعدد اللغوي والاتصال لدى التلميذ الجزائري –أنموذجا- أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م،د تخصص علم الاجتماع والاتصال- السنة الجامعية 2016-2017، جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان.

2. حسني هنية، السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري : دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة بسكرة، السنة الجامعية 2017/2018.

3. عواريب حنان، أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية : مدينة ورقلة عينة، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، السنة الجامعية 2016/2015.

4. قدور نبيلة، التداخل اللغوي بني العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و آدابها، ماجستير مرقونة في اللغويات، جامعة قسنطينة،2006/2005.

ثالثا: المجلات والدوريات والمداخلات

1. باديس لهويمل ونور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة بسكرة، العدد 30، 2014.

2. بن سيفي عز الدين، تاريخ منطقة أولاد ميمون من خلال بعض المصادر الفرنسية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد 28، آب 2016.

3. التهامي الحاين، الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات التطبيقية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد34، آب2017.

4. رابح تركي، جهود الجزائر في تعريب التعليم العام والتقني، مجلة الفيصل، المملكة العربية السعودية، 1984.

5. رقيعة عبد الكريم، التعدد اللغوي مظاهره وانعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، المجلد 02، العدد 02.

6. عبد الرحمن بن مُحَمَّد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ومقالتان مترجمتان إحداهما: أثر اللغة العربية على نفسية العرب لشوبي والأخرى "الازدواج اللغوي لفرغيسون، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، (1417هـ-1997م).

7. عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد، أثر اللغة الفرنسية على اللغة العربية فى الجزائر، مداخلة قدمت بمعهد البحوث والدراسات الإفريقية –جامعة القاهرة، كلية الآداب –جامعة إفريقيا العالمية، أبريل 2015م.

8. عثمان سعدي، اللغة العربية و اللهجات المتفرعة عنها : مقارنة بين عامية الجزائر قبل الاستقلال و بعده، مداخلة ضمن أعمال الندوة الدولية الفصحى و العامية لغة التخاطب بين التقريب و التهذيب، المجلس الأعلى للغة العربية، 04-05 يونيو 2007، منشورات المجلس 2008.

9. عواريب حنان وعيساني عبد المجيد، الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة العربية في ضوء علم اللغة الحديث، مجلة الأثر، العدد20، جوان 2014.

10. مارتيخن فيلنج وجون نيربون ور. هارالد بايين، علم اللهجات الكمي الجغرافي : تفسير الاختلافات اللغوية جغرافيا واجتماعيا، ترجمة : مالك أحمد عساف، مجلة الثقافة العالمية (ملف العدد : نشوء وتطور اللغة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون وآداب، السنة الثلاثون، سبتمبر- أكتوبر 2013.

11. نعمة دهش فرحان الطائي، نحو تأسيس نظرية سوسيولسانية كبرى مقاربة بينية بين تجاذبات المحتوى وعقدية الإنتماء، مجلة الأستاذ، العدد 244، المجلد الأول، سنة 2018.

رابعا: القوانين والدساتير:

1. الأمانة العامة للحكومة، دستور 2002، الجريدة الرسمية، الرقم 63، الجزائر، 2008/11/16.

2. الدستور الجزائري ،الجريدة رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل بالقانون02-03 المؤرخ في 10 نوفمبر 2008 ،الجريدة رقم 63 المؤرخة في 16 نوفمبر 2008 ،المعدل والمتمم بالقانون 08-19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008 ،الجريدة رقم 63 المؤرخة في 16 نوفمبر 2008 ،المعدل والمتمم بالقانون 16-01 المؤرخ في 06 مارس 2016 ،الجريدة رقم 14 المؤرخة في 07 مارس 2016.

خامسا: المواقع الالكترونية

1. http://www.alfusha.net/t2781.html

2. www.arabrenewal.org

3. http://www.almarefh.net

4. www.azzman.com

5. www.rezzgar.com

6. http://ar.wikipedia.org/wiki

7. www.tlfq .ulaval .ca

8. www.elkhabar.com

9. www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid

الملاحق

- دليل المقابلة
- بطاقة تعريفية لثانوية ويسي مُحَّد عين تالوث
- بطاقة فنية لثانوية ويسي مُحَّد عين تالوث
- بطاقة تعريفية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون
- بطاقة فنية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون
- بطاقة تعريفية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون
- بطاقة فنية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون

دليل المقابلة

المحور الأول : تأثير البيئة الجغرافية على تعلم اللغة العربية

1- هل تعتقد أن للمدينة تأثير على التعلم عامة؟

2- وما هو الحال بالنسبة لسكان الأرياف؟

3- هل تجد صعوبة في التواصل مع أبناء المدينة؟

4- هل يتكلم المتعلمون من سكان القرى المجاورة اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس؟

5- هل يُشاركك التلاميذ الذين يسكنون في المدينة المناقشة أثناء الدرس؟

المحور الثاني : تأثير البيئة الاجتماعية والاقتصادية

6- هل يتجاوب معك أبناء أصدقائك الأساتذة أثناء الدرس، إن وجدوا؟

7- وما هو الحال بالنسبة لأبناء الموظفين في القطاع العمومي؟

8- هل تتوقع نجاح أبناء القرى في شهادة البكالوريا؟

9- ما نسبتهم مقارنة بساكني المدينة؟

10- هل تظن أن الوضعية الاقتصادية المريحة للآباء كفيلة بتوجيه اهتمام التلاميذ نحو الدراسة؟

11- وما هو الحال بالنسبة لمواد اللغات واللغة العربية بخاصة؟

دليل المقابلة 2/1

المحور الثالث : تأثير الجنس على تعلم اللغة العربية

12- هل تُفضل العمل في قسم به ذكور أكثر أم إناث أكثر؟

13- هل تعتقد أن الإناث أذكى من الذكور؟

14- هل تهتم الفتيات بمادة اللغة العربية؟

15- هل يميل الذكور للغات الأجنبية؟

16- هل تُخطئ الإناث كثيرا في نُطق الكلمات؟

17- هل الذكور أبلغ من الإناث لغويا؟

دليل المقابلة 2/2

مديرية التربية
تلمسان

مركز التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني
الرمشي

بطاقة تعريفية للمؤسسة

السنة الدراسية : 2018/2019

المؤسســـــــــة : ثانوية الشهيد ويسي محمد عين تالوت

اسم المديـــــــــر : السيد بن الصغير عبد القادر

اسم الناظـــــــــر : السيد الوزاني موفق

اسم مستشار التربية : السيد مصطفاي جلول

- القاعـــــات : - عدد الحجرات العادية : ...17 - عدد الحجرات العلمية : ...04
- عدد الحجرات المتخصصـــة : .../ - عدد الورشـــــــات : ...02
- المدرج : 01 - المكتبة : 01
- الوسائل السمعية البصرية : موجودة (..❖..) غير موجودة : (....)
- أجهزة الإعلام الآلي : موجودة (..❖..) غير موجودة : (....)

- قدرة المؤسـة :

العادية : 600 الحقيقية : 337

الداخلية : نظام نصف داخلي

- خلية الإعلام و التوثيق : نعم (..❖...) لا (.....)
- أين توجد : في مكتب المستشار
- إن كان الجواب بنعم أذكر الوثائق الموجودة :

وثائق خاصة بالتربية و التعليم ، وثائق خاصة بالتكوين المهني ، وثائق خاصة بالتعليم العالي ، وثائق خاصة بالتكوين العسكري ، نصائح و إرشادات ، وثائق مختلفة

. سبورة الوثائق الخاصة بالإعلام : موجودة : نعم (..❖...) لا (.....) مكانها : ساحة المؤسسة

- هل يوجد سجل الطلبات في خلية الإعلام و التوثيق : : نعم

ساعات الاستقبال في الخلية : أوقات الفراغ

- اسم مسؤول الخلية : .طهور عبد الحفيظ
- وظيفته : مستشار التوجيه
- عدد الأساتذة رؤساء الأقسام : 13

بطاقة تعريفية لثانوية ويسي مُحَّد عين تالوث 2/1

- **تعداد التلاميذ :**

السنة الأولى :

المستوى	عدد الوحدات	ذكور	إناث	المجمـــوع1
ج م علوم و تكنولوجيا	03	51	35	86
جـــذع مشترك آداب	01	13	25	38
المجمـــــــوع1	04	64	60	124

السنة الثانية :

المستـــــــوى	عدد الوحدات	ذكور	إناث	المجمـــوع2
2 علوم تجريبيـــة	01	15	20	35
2 تقني رياضـــي	02	06	03	09
2 آداب و فلسفة	02	20	35	55
المجمـــــــوع2	04	41	58	99

السنة الثالثة :

المستوى	عدد الوحدات	ذكور	إناث	المجمـــوع3
3 علوم تجريبيـــة	02	19	23	42
3 آداب و فلسفة	02	19	34	53
3 تقني رياضـــي	01	06	02	08
المجمـــــــوع3	05	44	59	103
المجمـــــــوع العام	13	149	177	326

عين تالوت في :2017/10/08

المديـــــر

مستشار التوجيه

بطاقة تعريفية لثانوية ويسي مُحَّد عين تالوث 2/2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة
المقاطعة:02 - تلمسان

inspmoussaoui@gmail.com

ثانوية الشهيد ويسي محمد عين تالوت ⑥

2019/2018

بطاقـــــة فنيـــة للمؤسســـة

1- تعريف المؤسسة

العنوان :

المؤسسة	البلدية	الدائرة	تاريخ الإنشاء	النمط	رقم التعريف الوطني
ثانوية ويسي محمد عين تالوت					

نظام الدراسة	البريد الإلكتروني	الهاتف	الفاكس	المساحة المبنية	المساحة الإجمالية	بعدها عن مقر الولاية
عضو داخلي	lyaintellout@gmail.com	043584452		4911.00	22965.00	47كلم

2- التأطير الإداري: رقم الخريطة الإدارية الأخيرة:.... تاريخها:... ....مجموع الموظفين فيها:....

المديـــــر				الناظـــــر			
اللقب والاسم	الأقدمية في المنصب	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة
بن الصغير عبد القادر	15	2013/09/01	06	الوزاني موفق	04	2017/02/13	02

المستشار في التربية				المسيـــــر المـــــالي				مستشار ر التوجيه والإرشاد م م			
اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة
منصب شاغر				مالكي يوسف	10	2002/10/08	12	طهور	02	2008/01/05	10

موظفو الأمانة	مساعدو التربية	موظفو م الاقتصادية	عمال مهنيون(1)	أعوان.و. والأمن	مجموع
02	05	01	18		30

- (1) جميع الأصناف. - يستثنى من الإحصائيات في هذا الجدول موظفو التأطير الإداري المذكورون أعلاه

3-الشغور الإداري والتربوي:

المناصب الإدارية الشاغرة		المناصب التربوية الشاغرة		حالات التكليف (تذكر مختلف الحالات بالمؤسسة)	
المنصب	الشغور	المادة	المناصب الشاغرة	المنصب	التكليف
مستشار التربية	01	فيزياء	01		
نائب مقتصد	01				
مشرف تربية	02				
عون وقاية وأمن مستوى 01	02				

عدد الموظفين بالتعاقد(عقود الإدماج المختلفة) خارج مناصب الخريطة : المجموع: 29 الذكور: 03 الإناث:26

4- ظـروف التمـدرس

الماء		الكهرباء		التدفئة		هل التلاميذ في حاجة إلى:				النقل المدرسي على مسافة 2.5 كلم:			احتياجات أخرى
						داخلية		نصف داخلية					
نعم	/	نعم	/	نعم	/	/	لا	نعم	/	متوفر	ناقص	غ متوفر	

بطاقة فنية لثانوية ويسي مُحَمَّد عين تالوت 3/1

ثانويـــة الشهيـــد ويســـي محمـــد عيـــن تالـــوت ⑥

5- المرافق والوسـائل

عدد حجرات الدراسة	عدد المخابر العلمية	عدد الورشات	التجهيز العلمي (متوفر-ناقص-منعدم)	عدد مخابر الإعلام الآلي	وحدة الكشف والمتابعة (نعم- لا)	عدد المطاعـم	عدد السكنات الإلزامية	عدد السكنات المشغولة
15	04	02	متوفر	03	لا	01	06	06

المشغولة من ذوي الحق فيها	المشغولة من غيرهم	المشغولة من خارج قطاع التربية	المشغولة من متقاعدي التربية	عدد المراقد	طاقتها الإجمالية	عدد المراقد المشغولة	عدد المطاعم	طاقتها الإجمالية	مخزن عام
05	01	/	/	4	200	00	01	200	21

عدد المكاتب الإدارية	قاعة الاجتماعات	قاعة العلاج	عدد مخازن التعليم التقني	نوع وسيلة النقل وحالتها	المكتبة
13	/	/	/	بارتنار مقبولة	01

قاعة المطالعة (نعم- لا)	عدد الفناءات	مساحتها الإجمالية	عدد المساحات الخضراء	مساحتها الإجمالية	قاعة الرياضة (نعم- لا)	ملعب نوع ماتيكو (نعم- لا)	مضمار سباق السرعة (نعم- لا)
01	01	1073480	06	2296500	نعم	نعم	نعم

ميدان سباق العدو 2/1 الطويل (نعم- لا)	مضمار رمي الجلة (نعم- لا)	مضمار الوثب الطويل (نعم- لا)	المدرج (العدد)	قاعة الأساتذة (العدد)			
نعم	نعم	نعم	01	01			

6- الخريطة التربوية والتأطير التربوي: رقم الخريطة التربوية الأخيرة13023 تاريخها:2018/07/19مجموع الأساتذة فيها:33

الشعبة ← مستوى - أفواج - تلاميذ		2019/2018 ج م ع ت	ج م آ	آ فلسفة	لغات	ع تجريبية	رياضيات	ت إقتصاد	ت رياضي	مجموع
ت س1	ف	2	1							
	ت	63	30							
ت س2	ف			01		2			2	
	ت			40		65			16	
ت س3	ف			2		2			1	
	ت			66		41			11	
مج	ف	2		03		4			3	
	ت	63		106		106			27	
من بين مجموع التلاميـــــذ:		332	داخـــــلي (العدد)00							
		249	نصف داخلي (العدد)249							
عـــدد الأســاتـــــذة		33								
معدل أقدميه الأساتذة(1)		9.69								
%استقرار الأساتذة(2)		%100								

(1) مجموع سنوات أقدميه جميع الأساتذة مقسوم على عددهم

(2) عدد الأساتذة الذين لم ينتقلوا من المؤسسة خلال السنة الدراسية المنصرمة × 100 والحاصل يقسم على مجموع أساتذة المؤسسة في الخريطة التربوية لنفس السنة

بطاقة فنية لثانوية ويسي مُحَّد عين تالوت 3/2

ثانويـــة الشهيـــد ويســـي محمـــد
عين تالـــوت (6)

المستوى	التلاميذ المسجلون	الناجحون		الراسبون		المتسربون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السنة1	124	112	٪90.32	12	٪9.68	/	/
السنة2	96	88	٪91.67	04	٪4.16	03	٪3.12
السنة3	101	58	٪57.43	31	٪30.69	12	٪11.88
المجموع	321	258	٪80.37	47	٪14.64	15	٪4.67

7- النتائج الدراسية للموسم2018/2017-مخرجات السنة السابقة-

8-حركة التلاميذ:2018/2019

المستوى	التعدادالعام حتى 2018/10/01		المنتقلون لمؤسسات آخرى حتى 2018/10/01		الوافدون على المؤسسة حتى2018/10/01	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
السنة1	00	02		01		01
السنة2	04	01	01		03	01
السنة3	02	02				
المجموع	06	05		02		

9- مشروع المؤسسة :

موضوع المشروع	مدة المشروع	هل تبناه مجلس ت. ت (نعم- لا)	تاريخ تبنيه من طرف مجلس التوجيه والتسيير	ملاحظات
الرفع من المستوى الدراسي وتحسين الحياة المدرسية	03 سنوات	نعم	2017/01/08	

10- نتائج شهادة البكالوريا للسنوات الثلاث الأخيرة

السنة الدراسية	2016	2017	2018+الرتبة الولائية
نسبة النجاح في شهادة البكالوريا	57.05%	55.88%	% 57.05/30

11- حالة المؤسسة: ملاحظات مركزة حول حالة المؤسسة في مجالات: (الانضباط العام-العلاقات- التسيير واستعمال الموارد البشرية-الصيانة والنظافة...)

الإيجابيات في نقاط مركزة	السلبيات والصعوبات
الاستقرار، علاقات حسنة، توفير اليد العاملة،استقرار الأساتذة ، قلة التلاميذ، تأطير كفء من الجانب الإداري	-المؤسسة شاسعة جدا ومفتوحة على عدة اتجاهات نقص-الخبرة من طرف الأساتذة- انعدام أعوان الوقاية والأمن- عدم تعيين نائب مقتصد المنصب شاغر

12- ملاحظات أخرى يمكنك إضافتها:

1-فتح منصب مالي خاص بصيانة أجهزة الإعلام الآلي والاشراف على مخابر الاعلام الآلي والورشات

2- الموافقة على غلق الفتحات الموجودة في صور المؤسسة لأنها تشكل خطرا على أمن وسلامة التلاميذ والمؤسسة

حرر ب عين تالوت في2018/10/28
المديـــر
بن الصغير عبد القادر

بطاقة فنية لثانوية ويسي مُحَّد عين تالوث 3/3

بطاقة تعريف المؤسسة

ثانوية بوحميدي الطاهر
أولاد ميمون (1)

الاسم : ثانوية بوحميدي الطاهر (قرارالتسمية رقم123 المؤرخ في 22فبراير 2004)

الرقم الوظني:0783

الرقم الميكانوغرافي :13012

تاريخ الإنشاء: 1986/04/27 (رقم القرار86/ 46/DP

رقم التعريف الإحصائي: ر.ت.ا/0985 1326 50319 19

رقم صندوق البريد :141

رقم الهاتف المؤسسة 043.27.06.52

رقم الحساب بخزينة الولاية :258

رقم الضمان الاجتماعي : 1342095065

المساحة الإجمالية : 14.760م^2

المساحة المبنية : 8000م^2

المساحة الباقية:6760 م ^{2} عبارة عن ساحتين لاصطفاف التلاميذ و ممارسة التربية البدنية.

عدد الحجرات العادية 20 حجرة

عدد القاعات المتخصصة : 04 مخابر مخصصة لمادتي العلوم الطبيعية و العلوم الفيزيائية

و قاعة للأجهزة العلمية و المواد الكيماوية.

- 01 مخبر للإعلام الآلي بها 15 جهاز
- قاعة السحب
- قاعة للأرشيف
- قاعة للأساتذة
- مخزن

عدد المكاتب الادارية :10 مكاتب تتقاسمها مصالح المدير و الناظر و المستشار التربية و المصالح الاقتصادية

و مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

المكتبة : توجد مكتبة واحدة بالمؤسسة تفتح أبوابها يوميا في المواقيت الرسمية يتوافد عليها التلاميذ في

أوقات فراغهم و كذا الأساتذة.

عدد الكتب المتوفرة :7294 كتبا (1732 عنوانا الى غاية 2015/12/31

عدد التلاميذ المنخرطين :300 الى غاية 2015/12/31

عدد الكتب باللغة العربية :5905

عدد الكتب باللغةالفرنسة:927

لغات أخري 660

المجلات و الدوريات:213

عدد المناصب الإدارية المفتوحة للسنة الدراسية : 2016/2015 : 27 منها 03 مناصب شاغرة 01 مشرف التربية ، 01 عون الأمن والوقاية ، 01عامل مهني صنف 2

بطاقة تعريفية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 2/1

ثانوية بوحميدي الطاهر
أولاد ميمون (1)

عدد المناصب التربوية المفتوحة للسنة الدراسية:2016/2015 :55 أستاذا منها 03 مناصب شاغرة هما الأدب العربي مستخلف ، و منصبين لمادة الكهرباء مستخلفين.

عدد الأفواج التربوية : 24 فوجا تربويا تتوزع كالتالي:

07 أفواج جذوع مشتركة (04 علوم تجريبية ، 03 اداب).

08 أفواج لثواني (03 علوم ،2 اف ، 01 لغات ، 1 تقني رياضي ،01 رياضي)

09 أفواج الثوالث (04 علوم ، 2 اف ، 01 لغات ، 01 تقني رياضي ، 01 رياضي.)

عدد التلاميذ الكلي : 713 تلميذ

ثانوية بوحميدي الطاهر
أولاد ميمون (1)

بطاقة تعريفية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 2/2

المفتشية العامة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية

ثانوية بوحميدي الطاهر
أولاد ميمون (1)

بطاقـــــة فنيـــة للمؤسســـة

1- تعريف المؤسسة

اللمؤسسة	البلديـة	الدائـرة	تاريخ الإنشاء	النمـــــط	رقم التعريف الوطني
ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 1	أولاد ميمون	أولاد ميمون	1986/04/27		0783

نظام الدراسة	البريد الإلكتروني	الهاتف	الفاكس	المساحة المبنية	المساحة الإجمالية	بعدها عن مقر الولاية
خارجي				8000	6760	11كلم

2- التأطير الإداري: رقم الخريطة الإدارية الأخيرة1328 تاريخها2017/06/20 مجموع الموظفين فيها34 الشغور:08

المديـــــر			الناظـــــر		
اللقب والاسم	الأقدمية في المنصب	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة
قداري غوتي	08	2016/09/01	01	بن لحسن حمزة	3	2014/12/14	03

المستشار في التربية				المسيـــــر المـــــالي				مستشار ر التوجيه والإرشاد م م			
اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة
مصطفاوي عبد الله	14/02/2016	2016/02/14	2	مبروكي عبدالحميد		12/31/1997	20 سنة	بن حمو سعيد	30/12/2010	03/15/2015	02

موظفو الأمانة	مساعدو التربية	موظفو م الاقتصادية	عمال مهنيون(1)	أعوان.و. والأمن	مجموع
5	6	1	15	2	27

- (1) جميع الأصناف. - يستثنى من الإحصائيات في هذا الجدول موظفو التأطير الإداري المذكورون أعلاه

المناصب الشاغرة:08

3- ظـروف التمـدرس

الماء		الكهرباء		التدفئة		هل التلاميذ في حاجة إلى: داخلية		هل التلاميذ في حاجة إلى: نصف داخلية		النقل المدرسي على مسافة 2.5 كلم:			احتياجات أخرى
نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	متوفر	ناقص	غ متوفر	قلة الحجرات
x		x		x			x		x		x		تأخر بعض التلاميذ بسبب تأخر النقل

4- المرافق والوسـائل

عدد حجرات الدراسة	عدد المخابر العلمية	عدد الورشات	التجهيز العلمي (متوفر-ناقص-منعدم)	عدد مخابر الإعلام الآلي	وحدة الكشف والمتابعة (نعم- لا)	عدد المطاعـم	عدد السكنات الإلزامية	عدد السكنات المشغولة
20	04	00	متوفر	03	لا	لا	3	3

المشغولة من ذوي الحق فيها	المشغولة من غيرهم	المشغولة من خارج قطاع التربية	المشغولة من متقاعدي التربية	عدد المراقد	طاقتها الإجمالية	عدد المراقد المشغولة	عدد المطاعم	طاقتها الإجمالية	مخزن عام
3	00	00	00	00	00	00	00	00	00

عدد المكاتب الإدارية	قاعة الاجتماعات	قاعة العلاج	عدد مخازن التعليم التقني	نوع وسيلة النقل وحالتها	المكتبة
10	00	00	01	00	01

قاعة المطالعة (نعم- لا)	عدد الفناءات	مساحتها الإجمالية	عدد المساحات الخضراء	مساحتها الإجمالية	قاعة الرياضة (نعم- لا)	ملعب نوع ماتيكو (نعم- لا)	مضمار سباق السرعة (نعم- لا)
نعم	01	2م4500	2	2م20	لا	نعم	لا

ميدان سباق العدو 2/1 الطويل (نعم- لا)	مضمار رمي الجلة (نعم- لا)	مضمار الوثب الطويل (نعم- لا)	المدرج (العدد)	قاعة الأساتذة (العدد)			

بطاقة فنية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 4/1

لا	نعم	نعم	00	01		

-41-

ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون (1)

5- الخريطة التربوية والتأطير التربوي: رقم الخريطة التربوية الأخيرة:.13028. تاريخها:2017/09/19..مجموع الأساتذة فيها..الإستخلاف:01

2016/2015

الشعبة / مستوى - أفواج - تلاميذ		ج م ع	ج م أ	آ فلسفة	لغات	ع تجريبية	رياضيات	ت إقتصاد	ت رياضي	مجموع
س1ثا	ف	4	3							
	ت	137	134							271
س2ثا	ف			2	1	3	1		2	9
	ت			54	35	92	6		11	198
س3ثا	ف			2	1	4	1		2	10
	ت			56	34	14	6		8	25
مج	ف	4	3	4	2	7	2		4	19
	ت	137	134	110	69	236	12		19	723

2018/2016

الشعبة / مستوى - أفواج - تلاميذ		ج م ع ت	ج م أ	آ فلسفة	لغات	ع تجريبية	رياضيات	ت إقتصاد	ت رياضي	مجموع
س1ثا	ف	4	3							7
	ت	141	116							257
س2ثا	ف			2	1	2	1		2	8
	ت			61	28	56	12		14	171
س3ثا	ف			2	1	3	1		2	9
	ت			60	41	10	5		16	22
مج	ف	4	3	4	2	5	2		4	17
	ت	141	116	121	69	156	17		30	650

2018/2017

الشعبة / مستوى - أفواج - تلاميذ		ج م ع ت	ج م أ	آ فلسفة	لغات	ع تجريبية	رياضيات	ت إقتصاد	ت رياضي	مجموع
س1ثا	ف	5	2							7
	ت	166	77							243
س2ثا	ف			2	1	3	1		2	9
	ت			57	37	82	10		10	196
س3ثا	ف			2	1	3	1		2	9
	ت			65	39	74	11		19	20
مج	ف	5	2	4	2	6	2		4	25
	ت	166	77	122	76	156	21		22	647

	2016/2015	2018/2016	2018/2017
من بين مجموع التلاميـــــــذ: داخلـــــي (العدد)	0	0	0
من بين مجموع التلاميـــــــذ: نصف داخلي (العدد)	46	41	42
عـــدد الأســاتـــــذة		51	51
معدل أقدميه الأساتذة(1)	10	08.12	07.02
%استقرار الأساتذة(2)	65.43	75.42	61.2

(1) مجموع سنوات أقدميه جميع الأساتذة مقسوم على عددهم

(2) عدد الأساتذة الذين لم ينتقلوا من المؤسسة خلال السنة الدراسية المنصرمة × 100 والحاصل يقسم على مجموع أساتذة المؤسسة في الخريطة التربوية لنفس السنة

6- مشروع المؤسسة 2018/2017

موضوع المشروع	مدة المشروع	هل تبناه مجلس ت. ت (نعم- لا)	تاريخ تبنيه من طرف مجلس التوجيه والتسيير	ملاحظات
تحسين المستوى الدراسي	**5سنوات**	**نعم**	**2017/02/14**	

7- نتائج شهادة البكالوريا للسنوات الثلاث الأخيرة

السنة الدراسية	2015	الرتبة	2016	الرتبة	2017	الرتبة
نسبة النجاح في شهادة البكالوريا	53.22		58.87		54.60	30

6- حالة المؤسسة: ملاحظات مركزة حول حالة المؤسسة في مجالات: (الانضباط العام-العلاقات- التسيير واستعمال الموارد البشرية-الصيانة والنظافة...)

الإيجابيات في نقاط مركزة	السلبيات والصعوبات2018/2017
- الانضباط العام عادي للغاية - العلاقات بين الموظفين على أحسن ما يرام...وبين الإدارة والسلطات المحلية حسنةلحد الساعة. - تتم عملية التسيير في ظروف واضحة حسب القانون. - تتم عملية الصيانة دوريا,كما أن النظافة يومية	- **تأخر البعض من التلاميذ بسبب تأخر النقل.** - **قدم المؤسسة كونها ابتدائية في الأساس غير وظيفية**
التوصيلت المقدة في بطاقات الزيارات 2016 - ضبط التلاميذ في الدخول والخروج - تنظيم السلات ومراقبتها - تكوين الموظفين	**التوصيات المنفذة خلال الدخول 2018/2017** العمل على تطبيقها. - تتم العملية بخطى حثيثة - نعمل جاهدين على ذالك

حرر ب .... في

ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون (1)

بطاقة فنية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 4/2

مديرية التربية لولاية تلمسان
ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 1
الخناية ولاية تلمسان

التنظيم التربوي

ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون (1)

الأقسام	إسبانية	التاريخ و الجغرافيا	التكنولوجيا	الرياضيات	العلوم الإسلامية	العلوم الطبيعية والحياة	العلوم الفيزيائية	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	المعلوماتية
3ت.ر01		عصماني عبد الصمد	سعودي حمزة	بن ابريد فتيحة	بوجمعة خديجة	حاج عبد القادر نوال	مختار سليمان الزهرة	شريط محمد	بلقاسم زهور	
3ر.ا01		عصماني عبد الصمد		بن ابريد فتيحة	بوجمعة خديجة	حاج عبد القادر نوال	حمدة شريفة	بن بوبة عبد العزيز	رحو جميلة	ملحي بلية
3ع.ت.ج01		منصوري موسى		رحو عبد الكريم	بوجمعة خديجة	حاج عبد القادر نوال	حمدة جميلة	بن بوبة عبد العزيز	عومر خلفية	بلقاسم زهور
3ع.ت.ج02		منصوري موسى		بوزياني عبدالباقي	بوجمعة خديجة	رابحي خديجة	قدار سارة	بن بوبة عبد العزيز	عومر خلفية	بلعباس سعاد
3ع.ت.ج03		منصوري موسى		ملحي نوال	دبوزة فتح الله	رابحي خديجة	بن طي سهير	بن بوبة عبد العزيز	عومر خلفية	بلعباس سعاد
3ا.ق.ل01		عصماني عبد الصمد		رحو عبد الكريم	دبوزة فتح الله		حمدة جميلة	بن بوبة عبد العزيز	بلقاسم سيدي محمد	بلعباس سعاد
3ا.ق.ل02		عصماني عبد الصمد		رحو عبد الكريم	دبوزة فتح الله		غريب سميحة	بلقاسم نصيرة	بلقاسم سيدي محمد	ملحي بلية
3ا.ق.ل03		عصماني عبد الصمد		رحو عبد الكريم	دبوزة فتح الله		قدة شريفة	بلقاسم نصيرة	مطهري لمال	بلعباس سعاد
3ع أ ج01	العربوي مريم	منصوري موسى		غلي نوال	بوجمعة خديجة		قدة شريفة	شريط محمد	عومر خلفية	ملحي بلية
2ت.ر01		عصماني عبد الصمد	رحو فداز	بوزياني عبدالباقي	صهيون عايدة	مختار سليمان الزهرة		بن عيس خيرة	مقني حنان	ملحي بلية
2ر.ا01		منصوري موسى		مراد محمد الأمين	صهيون عايدة	حمدة جميلة		بن عيس سميرة	مطهري لمال	حجيلة قوزية
2ع.ت.ج01		منصوري موسى		مراد محمد الأمين	دبوزة فتح الله	أوزدين لسماء جميلة	بن عزة شهرزاد	بلقاسم نصيرة	شنقلي ملوكة	حجيلة قوزية
2ع.ت.ج02		مسار لسماء		طبال كوثر	دبوزة فتح الله	حمدي فطمة الزهراء	بلحاج عبد الرحيم	بلقاسم نصيرة	شنقلي ملوكة	بن بلخلف أمينة
2ع.ت.ج03		بوزياني ماهر		بوزياني عبدالباقي	دبوزة فتح الله	عزاوي أمينة	مختار سليمان الزهرة	بن عيس سميرة	شنقلي ملوكة	بن بلخلف أمينة
2ا.ق.ل01		بوزياني ماهر		طبال كوثر	صهيون عايدة	أوزدين لسماء جميلة	قدار سارة	غريب سميحة	بلقاسم سيدي محمد	بلقاسم زهور
2ع أ ج01	العربوي مريم	بوزياني ماهر		طبال كوثر	صهيون عايدة		قدار سارة	بن عيس خيرة	مطهري لمال	بلقاسم زهور
1عط.ت01		مسار لسماء		غلي نوال	صهيون عايدة		قدار سارة	شريط محمد	مقني حنان	بن بلخلف أمينة
1عط.ت02		بوزياني ماهر	بن عزة شهرزاد	مراد محمد الأمين	بوجمعة خديجة	حمدي فطمة الزهراء	بن طي سهير	بن عيس خيرة	عومر خلفية	حجيلة قوزية
1عط.ت03		بوزياني ماهر	حاج عبدالقادر البتول	رحو عبد الكريم	بوجمعة خديجة	عزاوي أمينة	بلحاج عبد الرحيم	بن عيس خيرة	رحو جميلة	ح.ع.القادر البتول

كشوف علمية

بطاقة فنية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 4/3

مديرية التربية لولاية تلمسان
ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 1
الحنانية ولاية تلمسان

التنظيم التربوي

ثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون

الأقسام	إسبانية	التاريخ و الجغرافيا	التكنولوجيا	الرياضيات	العلوم الاسلامية	العلوم الطبيعية والحياة	العلوم الفيزيائية	الفلسفة	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	المعلوماتية
1ع.ت04		صابر اسماء	سعودي حمزة	طبال كوثر	صهوان علوة	حمدي فاطمة الزهر	بن علي سهير		بن يمينة عبد الغني	رحو جميلة	حجيلة فوزية	رحو فاطمة الزهراء
01\1		صابر اسماء		بن ابرير فتيحة	بوجمعة خديجة	عزاوي أمينة	بلحاج عبد الرحيم		شريط محمد	شلالي ملكية	بن يخلف أمينة	ع.ت.القادر البتول
02\1		صابر اسماء		غلي نوال	صهوان علوة	حمدي فاطمة الزهراء	بن علي سهير		بن عيس سميرة	مقني خنان	بلعباس سعاد	رحو فاطمة الزهراء

كشوف عامة

بطاقة فنية لثانوية بوحميدي الطاهر أولاد ميمون 4/4

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
الثانوية المتشعبة سعيد مسعود
أولاد ميمون

السنة الدراسية 2012/2011

الثانوية المتشعبة
الشهيد سعيد مسعود
- أولاد ميمون -

تعريف بالمؤسسة

اسم المؤسســـة: الثانوية المتعددة الاختصاصات أولاد ميمون رقم 03
العنوان الرسمي :حي سيدي الزواوي أولاد ميمون 13140 تلمسان
الهاتـــــــف :043361535
رقـــم الفـاكس :043361535
الرقم الميكانوغرافي : 13035
رقم تعريف الوطني: 05259
رقم الخزينة:341
رقم الحساب البريدي : 53 – 3571
تاريخ الافتتاح: 2000/08/30
تاريخ الانشاء: 2000/08/30
سنة البناء :1991
المساحة الكلية ك 3,4هكتار
المساحة المبنية :9763
النمط/ 1300/300
النظام : داخلي /نصف داخلي /خارجي

بطاقة تعريفية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 3/1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان — مصلحة البرمجة و المتابعة

بطاقة المؤسسة التربوية

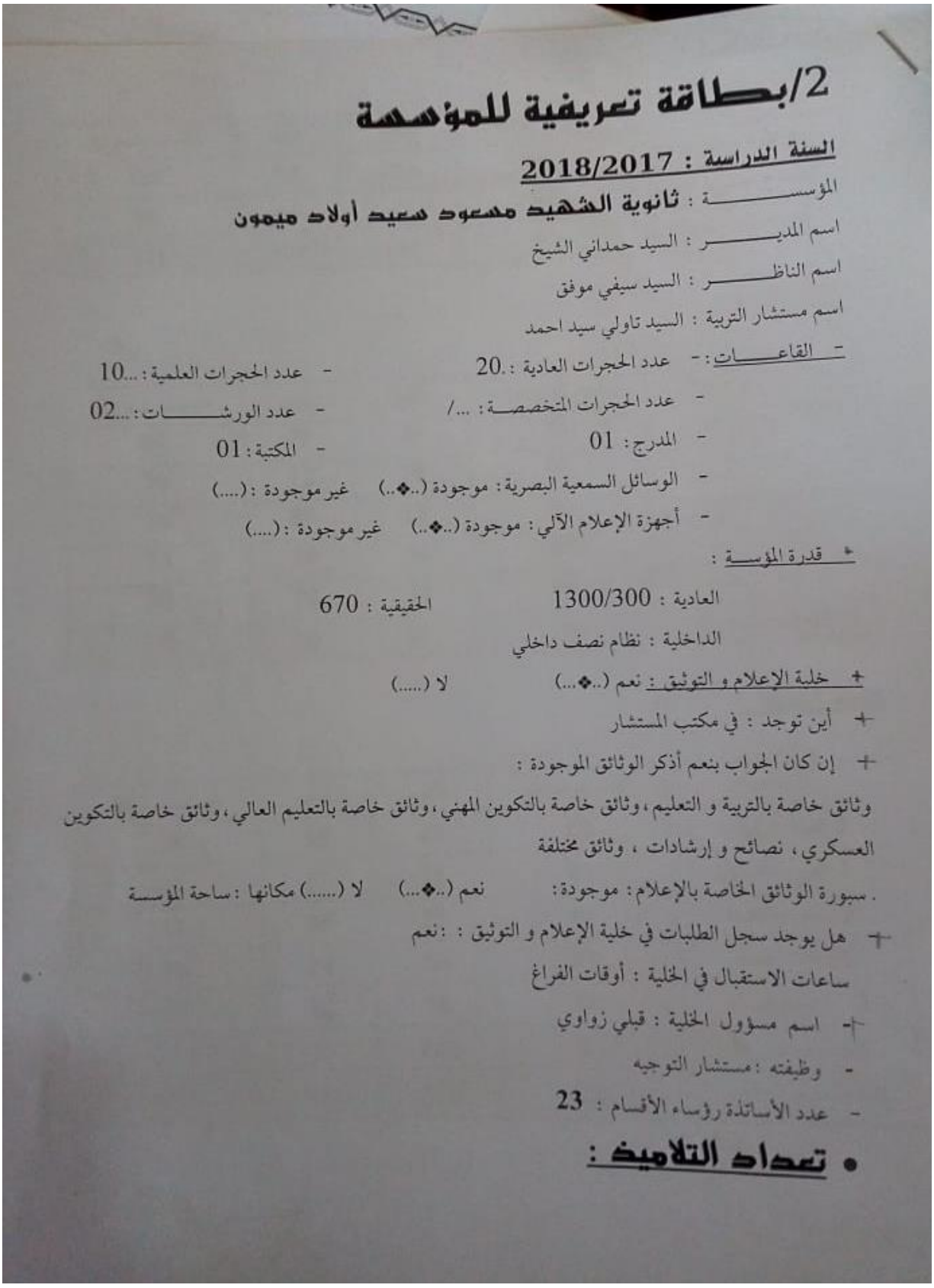
الموقع	الولاية	تلمسان	البلدية		أولاد ميمون
رقم التعريف الوطني	16138002	التسمية	ثانوية مسعود مسعود		
الرقم التسلسلي البلدي	2	طبيعة المؤسسة	عمومية		
العنوان	حي سيدي الزواوي				
رقم الخزينة	341/29	رقم الحساب الجاري			
الهاتف	043361535	الفاكس	043361535	البريد الالكتروني	
النوع المؤسسة	ثانوية	النمط	Lycée 1000-Inte	النظام	داخلي
الوسط	شبه حضري	سنة الانشاء	2000	سنة البناء	1991
المساحة الكلية	24400.00	المساحة المبنية	3763.00	المساحة لتوسيع	20637.00
خط الطول	34.54	خط العرض	1.02		

حرر ب تلمسان بتاريخ 16-11-2015

مدير التربية

عن مدير التربية و بالتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
قـوديـد رشـيـد

بطاقة تعريفية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 3/2



2/بطاقة تعريفية للمؤسسة

السنة الدراسة : 2018/2017

المؤسســـــــة : ثانوية الشهيد مسعود سعيد أولاد ميمون

اسم المديـــــــر : السيد حمداني الشيخ

اسم الناظـــــر : السيد سيفي موفق

اسم مستشار التربية : السيد تاولي سيد احمد

- القاعـــــات : - عدد الحجرات العادية : 20. - عدد الحجرات العلمية : ...10

- عدد الحجرات المتخصصـــة : .../ - عدد الورشـــــات : ...02

- المدرج : 01 - المكتبة : 01

- الوسائل السمعية البصرية : موجودة (..❖..) غير موجودة : (....)

- أجهزة الإعلام الآلي : موجودة (..❖..) غير موجودة : (....)

+ قدرة المؤســـة :

العادية : 1300/300 الحقيقية : 670

الداخلية : نظام نصف داخلي

+ خلية الإعلام و التوثيق : نعم (..❖...) لا (.....)

+ أين توجد : في مكتب المستشار

+ إن كان الجواب بنعم أذكر الوثائق الموجودة :

وثائق خاصة بالتربية و التعليم، وثائق خاصة بالتكوين المهني، وثائق خاصة بالتعليم العالي، وثائق خاصة بالتكوين العسكري، نصائح و إرشادات ، وثائق مختلفة

. سبورة الوثائق الخاصة بالإعلام : موجودة: نعم (..❖...) لا (.....) مكانها : ساحة المؤسسة

+ هل يوجد سجل الطلبات في خلية الإعلام و التوثيق : :نعم

ساعات الاستقبال في الخلية : أوقات الفراغ

+ اسم مسؤول الخلية : قبلي زواوي

- وظيفته : مستشار التوجيه

- عدد الأساتذة رؤساء الأقسام : 23

- **تعداد التلاميذ :**

بطاقة تعريفية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 3/3

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة
المقاطعة:02 - تلمسان

inspmoussaoui@gmail.com

بطاقة فنية للمؤسسة

2019/2018

1- تعريف المؤسسة

العنوان :

المؤسسة	البلدية	الدائرة	تاريخ الإنشاء	النمط	رقم التعريف الوطني
الثانوية المتشعبة سعيد مسعود	اولاد ميمون	اولاد ميمون	أوت 2000	1300/300	5259

نظام الدراسة	البريد الإلكتروني	الهاتف	الفاكس	المساحة المبنية	المساحة الإجمالية	بعدها عن مقر الولاية
داخلي	moutachaiba@gmail.com	043361535	043361535	9763م2	34000.00م2	30كم

2- التأطير الإداري: رقم الخريطة الإدارية الأخيرة:...1322/أ. تاريخها: ....2018/10/29...مجموع الموظفين فيها:47

المدير				الناظر			
اللقب والاسم	الأقدمية في المنصب	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة
حمداني الشيخ	12سنة	2007/09/01	12سنة	سيفي موفق	04سنوات	092014/18	04سنوات

المستشار في التربية				المسير المالي				مستشار ر التوجيه والإرشاد م م			
اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة	اللقب والاسم	الأقدمية في الرتبة	تاريخ التنصيب بالمؤسسة	مدة المكوث بالمؤسسة
تاولي سيد احمد	03سنوات	2016-01-20	2س	ميموني سفيان	1سنة	2018-02-04	1سنة	قبلي زواوي	09سنوات	2009/01/27	09س

موظفو الأمانة	مساعدو التربية	موظفو م الاقتصادية	عمال مهنيون(1)	أعوان.و. والأمن	مجموع
1	11	0	28	3	43

- (1) جميع الأصناف. - يستثنى من الإحصائيات في هذا الجدول موظفو التأطير الإداري المذكورون أعلاه

3- الشغور الإداري والتربوي:

المناصب الإدارية الشاغرة		المناصب التربوية الشاغرة		حالات التكليف (تذكر مختلف الحالات بالمؤسسة)	
المنصب	الشغور	المادة	المناصب الشاغرة	المنصب	التكليف
مقتصد رئيسي	شاغر				
نائب مقتصد	شاغر				
عون حفظ البيانات	شاغر				
مسؤول مطبخ	شاغر				
عون وقاية وأمن	شاغر				
سائق سيارة المستوى2	شاغر				
مساعد طباخ					

عدد الموظفين بالتعاقد (عقود الإدماج المختلفة) خارج مناصب الخريطة: المجموع: الذكور: الإناث:

4- ظروف التمدرس

الماء		الكهرباء		التدفئة		هل التلاميذ في حاجة إلى: داخلية		نصف داخلية		النقل المدرسي على مسافة 2.5 كلم:			احتياجات أخرى
نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	متوفر	ناقص	غ متوفر	لاتوجد
*		*		*			*	*		*			

بطاقة فنية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 4/1

5- المرافق والوسـائل

عدد حجرات الدراسة	عدد المخابر العلمية	عدد الورشات	التجهيز العلمي (متوفر-ناقص-منعدم)	عدد مخابر الإعلام الآلي	وحدة الكشف والمتابعة (نعم- لا)	عدد المطاعـم	عدد السكنات الإلزامية	عدد السكنات المشغولة
20	10	2	متوفر	2	لا	1	8	5

المشغولة من ذوي الحق فيها	المشغولة من غيرهم	المشغولة من خارج قطاع التربية	المشغولة من متقاعدي التربية	عدد المراقد	طاقتها الإجمالية	عدد المراقد المشغولة	عدد المطاعم	طاقتها الإجمالية	مخزن عام
4	1	0	0	2	300	1	1	500	لا

عدد المكاتب الإدارية	قاعة الاجتماعات	قاعة العلاج	عدد مخازن التعليم التقني	نوع وسيلة النقل وحالتها	المكتبة
7	1	1	1	شاحنة طيوطا	1

قاعة المطالعة (نعم- لا)	عدد القاعات	مساحتها الإجمالية	عدد المساحات الخضراء	مساحتها الإجمالية	قاعة الرياضة (نعم- لا)	ملعب نوع ماتيكو (نعم- لا)	مضمار سباق السرعة (نعم- لا)
نعم	1	500م2	1	200م2	لا	1	لا

ميدان سباق العدو 2/1 الطويل (نعم- لا)	مضمار رمي الجلة (نعم- لا)	مضمار الوثب الطويل (نعم- لا)	المدرج (العدد)	قاعة الأساتذة (العدد)
لا	نعم	نعم	1	1

6- الخريطة التربوية والتأطير التربوي: رقم الخريطة التربوية الأخيرة13022 تاريخها:2018/07/19. مجموع الأساتذة فيها:49

2019/2018

الشعبة ← مستوى - أفواج - تلاميذ		ع م ع ت	ع م أ	فلسفة	لغات	ع تجريبية	رياضيات	ت إقتصاد	ت رياضي	مجموع
ت س1	ف	5	3							8
	ت									
ت س2	ف			1	1	2	0	1	2	7
	ت						0			
ت س3	ف			1	1	2	0	1	2	7
	ت									
ل	ف	5	3	2	2	4	0	2	4	22
	ت									
من بين مجموع التلاميـــذ:				داخـــلي (العدد)						
				نصف داخلي (العدد)						
عـدد الأساتـــذة		49								
معدل أقدميه الأساتذة(1)		4								
%استقرار الأساتذة(2)		90								

(1) مجموع سنوات أقدميه جميع الأساتذة مقسوم على عددهم

(2) عدد الأساتذة الذين لم ينتقلوا من المؤسسة خلال السنة الدراسية المنصرمة × 100 والحاصل يقسم على مجموع أساتذة المؤسسة في الخريطة التربوية لنفس السنة

بطاقة فنية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 4/2

7- النتائج الدراسيه للموسم2018/2017-مخرجات السنة السابقة-

المستوى	التلاميذ المسجلون	الناجحون		الراسبون		المتسربون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السنة1	240	162	٪67.50	69	٪28.75	9	٪03.75
السنة2	179	159	٪88.26	08	٪05.03	12	٪07.54
السنة3	226	93	٪41.15	133	٪58.84	45	٪19.91
المجموع	645	414	٪64.18	210	٪32.55	66	٪10.23

8-حركة التلاميذ:2018/2019

المستوى	التعدادالعام حتى 2018/10/01		المنتقلون لمؤسسات آخرى حتى 2018/10/01		الوافدون على المؤسسة حتى2018/10/01	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
السنة1	146	128	13	07	2	1
السنة2	87	85	2	1	2	0
السنة3	126	98	10	05	4	1
المجموع	359	311	25	13	8	2

9- مشروع المؤسسة :

موضوع المشروع	مدة المشروع	هل تبناه مجلس ت. ت (نعم- لا)	تاريخ تبنيه من طرف مجلس التوجيه والتسيير	ملاحظات
المواظبة والانضباط	3سنوات	نعم	2015	/

10- نتائج شهادة البكالوريا للسنوات الثلاث الأخيرة

السنة الدراسية	2016	2017	2018+الرتبة الولائية
نسبة النجاح في شهادة البكالوريا	38.10%	% 35.17	/ % 41.15

11- حالة المؤسسة: ملاحظات مركزة حول حالة المؤسسة في مجالات: (الانضباط العام-العلاقات- التسيير واستعمال الموارد البشرية-الصيانة والنظافة...)

الإيجابيات في نقاط مركزة	السلبيات والصعوبات
الانضباط عادي –العلاقات جيدة-التسيير واستعمال الموارد البشرية لاباس به-السائل التعليمية متوفرة.	

12- ملاحظات أخرى يمكنك إضافتها:

-1
-2
-3
-4

حرر بأولاد ميمون في28. /2018/10..

المدير

بطاقة فنية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 4/3

السنة :

المستوى	عدد الوحدات	ذكور	إناث	المجمـــــوع1
ج م علوم و تكنولوجيا	05	103	85	188
جـذع مشترك آداب	03	43	43	86
المجمـــــــوع1	08	146	128	274

السنة الثانية :

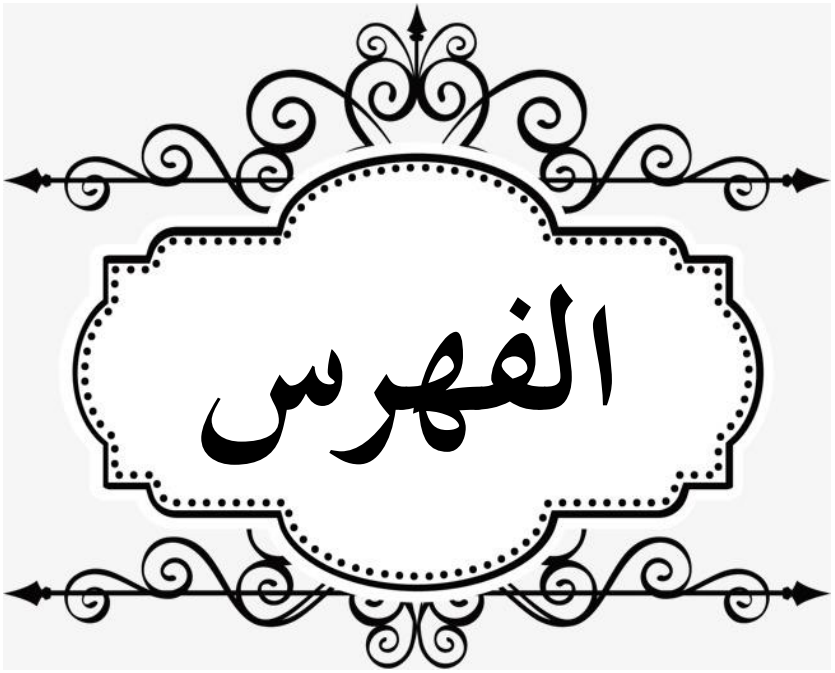
المستـــــــوى	عدد الوحدات	ذكور	إناث	المجمـــــوع2
2 علوم تجريبيـــة	02	30	37	67
2 تقني رياضـــي	01	18	12	30
2 تسيير واقتصاد	01	11	05	16
2 لغات أجنبية	01	04	19	23
2 آداب و فلسفة	01	24	12	36
المجمـــــــوع2	06	87	85	172

السنة الثالثة :

المستوى	عدد الوحدات	ذكور	إناث	المجمـــــوع3
3 علوم تجريبيـــة	02	43	35	78
3 تقني رياضـــي	01	22	12	34
3 تسيير واقتصاد	01	27	05	32
3 لغات أجنبية	01	16	24	40
3 آداب و فلسفة	01	18	22	40
المجمـــــوع3	06	126	98	224
المجمـــــوع العام	20	359	311	670

المديـــر

بطاقة فنية لثانوية مسعود السعيد أولاد ميمون 4/4


الفهرس

الفهرس

مقدمة ..... أ

مدخل: تعليمية اللّغة واللسانيات الاجتماعية **11**

أولا: تعريف اللّغة **11**

ثانيا: تعريف اللسانيات الاجتماعية **20**

ثالثا: تعريف تعليمية اللغات **23**

رابعا: علاقة اللسانيات الاجتماعية بتعليمية اللّغة **28**

الفصل الأول : الأبعاد السوسيوثقافية للتغيّر اللّغوي **30**

توطئة **30**

المبحث الأول : نشأة الدرس السوسيولساني **30**

1. علم اجتماع لغوي أم لسانيات اجتماعية: 31

2. العلاقة لغة–مجتمع عند أنطوان مايي Antoine Meillet: 34

3. السوسيولسيانيات الماركسية: 36

4. سوسيولسانيات وليام لابوفWillian Labov: 38

المبحث الثاني : عوامل التغيّر اللغوي **41**

1. مفهوم التغير اللغوي: 41

2. أسباب التغيّر اللغوي : 42

3. اللغة والمتغيرات الاجتماعية : 45

4. الوضعيات السوسيولسانية: 52

المبحث الثالث: النوع كمتغير سوسيولساني 58

1. مفهوم الجنس والنوع: 58

2. مقاربات النوع والتغير اللغوي: 60

المبحث الرابع : السوسيولسانيات والتعليمية 68

1. لغة المحيط : 70

2. الكلام (المشافهة): 71

3.التواصل : 72

الفصل الثاني: الواقع السوسيولغوي والنظام التربوي في الجزائر 75

توطئة : 75

المبحث الأول: البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري 76

1. النمو السكاني: 76

2. التغير الاجتماعي : 77

3. الطبقات الاجتماعية: 79

4. التنوع الإثني: 81

المبحث الثاني: الواقع السوسيولغوي في الجزائر 84

1. اللغات البربرية/ الأمازيغية: 88

2. العربية الرسمية/ العربية الجزائرية: 90

3. اللهجات الجزائرية 94

4. التعدد اللغوي في الجزائر 97

المبحث الثالث : سياسة التعريب في الجزائر 108

1. مفهوم التعريب 108

2. واقع اللغة العربية بعد الاستقلال 113

المبحث الرابع: اللغة في المنظومة التعليمية بالجزائر 118

1. اللغة العربية في المؤسسات التعليمية: 118

2. اللغة الأمازيغية في النظام التربوي: 122

3. اللغات الأجنبية في مواجهة اللغة العربية في المؤسسات التعليمية: 126

الفصل الثالث: آثار المتغيرات السوسيولغوية في تعلّم اللّغة العربية 140

توطئة 140

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة 141

1.مجتمع الدراسة: 141

2. عينة الدراسة: 143

3. منهج البحث : 145

4. أدوات جمع البيانات: 148

5. إعداد المدونة اللغوية : 150

المبحث الثاني : آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى الصوتي 151

1. عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة: 151

2. عرض وتحليل نتائج المقابلات:..... 169

المبحث الثالث: آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى الصرفي..... 174

1. عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة: 174

2. عرض وتحليل نتائج المقابلات :..... 184

المبحث الرابع: آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى التركيبي..... 190

1. عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة: 190

2. عرض وتحليل نتائج المقابلات..... 197

المبحث الخامس: آثار المتغيرات السوسيولسانية على المستوى الدلالي..... 202

1. عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة: 202

2. عرض وتحليل نتائج المقابلات:..... 204

استنتاجات عامة:..... 208

خاتمة..... 213

قائمة المصادر والمراجع..... 215

الملاحق 227

الملخص :

يتناول البحث بالدراسة والتحليل أهم المتغيرات السوسيولسانية التي من شأنها التأثير المباشر وغير المباشر على تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من النظام التربوي الجزائري، حيث يُشارك المجتمع والواقع السوسيولغوي –بحكم أن اللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز على حد تعبير دوسوسير– في إفراز تغيرات لغوية مباشرة أو غير مباشرة تحمل بين ثناياها تأثيرا على مستوى استيعاب المتعلمين لتعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات الاجتماعية، التعليمية، اللغة العربية، المتغيرات الاجتماعية، المتغيرات اللغوية.

Résumé :

L'étude vise à analyser les importants variables sociolinguistiques, qui influencent directement ou indirectement l'apprentissage de la langue arabe aux lycées. ou la participation du société et du situation sociolinguistique –puisque la langue est un phénomène sociale dans les mots de De Saussure- ont un rôle dans le changement linguistique des élèves de terminal en classe.
Mots clés : sociolinguistique, didactique, langue arabe, variables sociales, variables linguistiques.

Summary :

This study aims to analyse the effect of sociolinguistics variables on Arabic language learning in secondary school. Society and sociolinguistics real participate in changing talking language of learners in the classroom, thus makes difficulties in learning Arabic language.

Keys words : sociolinguistics, didactics, arabic language, social varieties, linguistic varieties.