الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

الموسومة بـ :

التهجـــين اللغـــوي وأثـــره في تعلّم اللغة العربية - المرحلة الابتدائية أنموذجا-

إعداد الطالب : شاكر عبد القادر

إشراف: أ. د محمد سعيدي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب :	الرتبة :	الصفة :	الجامعة :
د.منقور عبيد ميلود	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا	جامعة مستغانم.
أ.د.محمد سعيدي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة مستغانم.
أ.د.أحمد موساوي	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	المركز الجامعي . النعامة
أ.د.أحمد قيطون	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	المركز الجامعي . النعامة
أ.د.بوخضرة بن معمر	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة تلمسان.
د.شهرزاد غول	أستاذة محاضرة "أ"	عضوا مناقشا	جامعة مستغانم.

السنة الجامعية : 2019 م / 2020 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

الموسومة بـ :

التهجين اللغوي وأثره في تعلّم اللغة العربية - المرحلة الابتدائية أنموذجا-

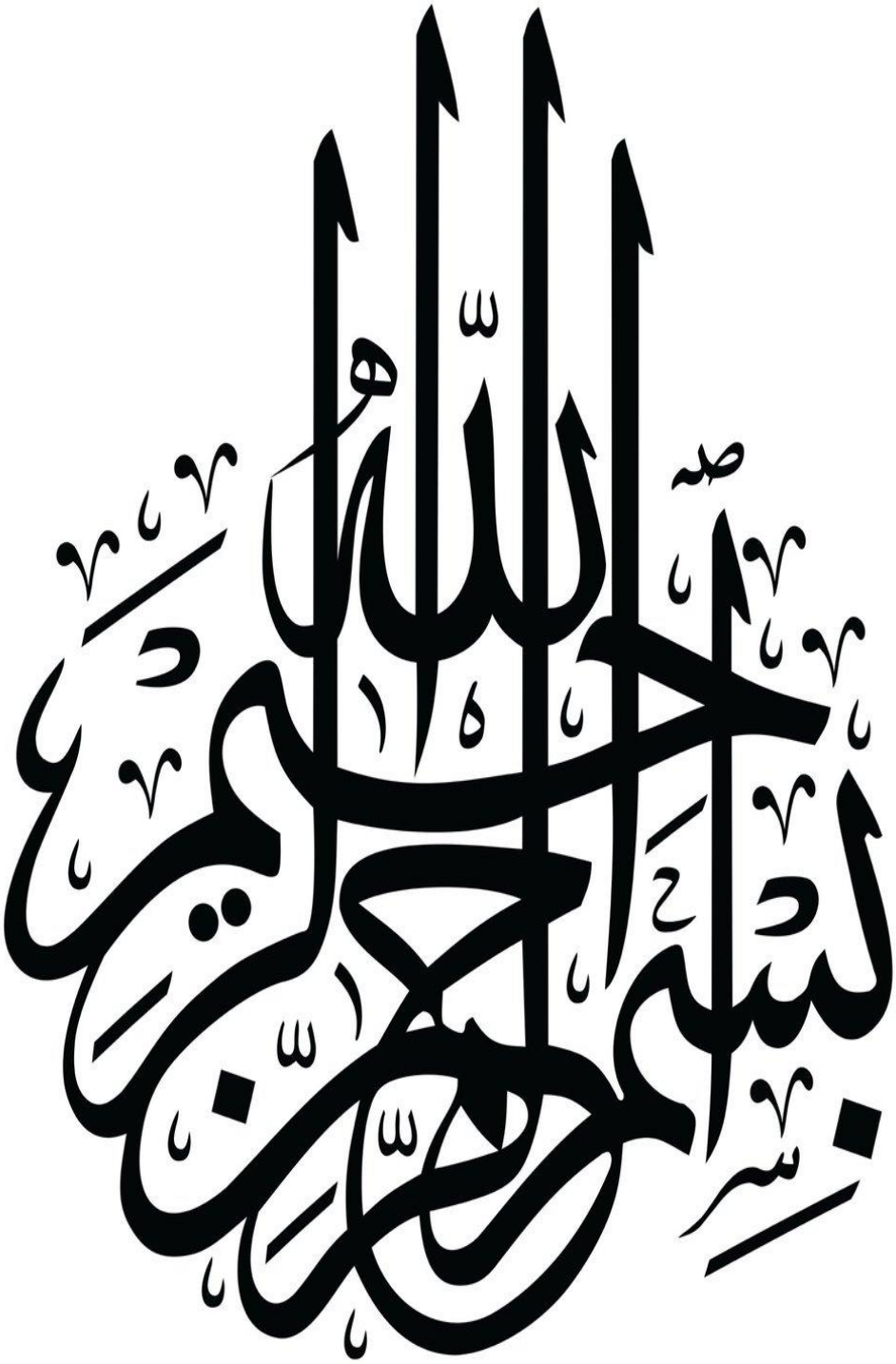
إعداد الطالب: شاكر عبد القادر

إشراف: أ. د محمد سعيدي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب :	الرتبة :	الصفة :	الجامعة :
د.منقور عبيد ميلود	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا	جامعة مستغانم.
أ.د.محمد سعيدي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة مستغانم.
أ.د.أحمد موساوي	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	المركز الجامعي . النعامة
أ.د.أحمد قيطون	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	المركز الجامعي . النعامة
أ.د.بوخضرة بن معمر	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة تلمسان.
د.شهرزاد غول	أستاذة محاضرة "ا"	عضوا مناقشا	جامعة مستغانم.

السنة الجامعية : 2019 م / 2020 م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهــداء

إلى روح أبي وإلى روح أمي....رحمّة الله عليهما

أمتن لكل من كان له فضل في مسيرتي ، وساعدني ولو باليسير ، أفراد أسرتي : الزوجة والأولاد

وإلى كل الإخوة والأخوات ، وإلى كل الأحباب والأصدقاء.

إلى كل الطلبة وأخص بالذكر طلبة الدكتوراه – تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات بكلية الأدب العربي والفنون بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

إلى جميع أساتذتي الذين ساندوني في مشواري الدراسي ، إلى كل هؤلاء أسدي جهدي واجتهادي.

كما أخص بالشكر والتقدير:

أ . د محمد سعيدي

الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث فجزاه الله خيرا

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعد وقدم لي العون ويد المساعدة لإتمام هذا البحث.

مقـــدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

اللغة جزء مهم في تاريخ البشرية لكونها مجالا خصبا لمعرفة الكثير من تاريخ الأمم والشعوب وثقافتهم، و تعد اللغة العربية مقوما من مقومات الأمة العربية ، وثابتا من ثوابت الدولة الجزائرية باعتبار اللغة من أهم الوسائل التي تحقق التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع ووحدته ، ورمزا للهوية الفردية والاجتماعية ، ولولاها لما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة ، وهي دعامة من دعائم الشخصية الوطنية ووسيلة للتواصل الفكري والثقافي للمجتمع.

لقد أصبح موضوع تعلم وتعليم اللغة في ظل التطورات العالمية على مدار السنوات الأخيرة يستحوذ على اهتمام الباحثين في كثير من بلدان العالم ، سعيا منهم لإيجاد سبل ناجعة لتحديث استراتيجيات التعلم والتعليم وتجديدهما وخاصة تعليمية اللغات ،كي تلبي حاجيات الفرد والمجتمع على حد سواء وتواكب العصر و مستجدا ته.

وتجدر الإشارة إلى أن الواقع اللغوي الجزائري واقع هجين، ويتوفر على عدة لغات محلية مستعملة من قبل أفراد المجتمع نظرا إلى الظروف التاريخية والاستعمارية التي عاشتها الجزائر قبل الاستعمار وبعده.

وتعيش الجزائر وضعا لغويا هجينا لا هو بالعربية الفصحى ولا بالثنائية الغوية، ولا بالعامية وإنما هو لغة هجينة يستعملها الأفراد في تواصلهم انطلاقا من الأسرة والشارع، وحتى المدرسة لم تكن بمنأى عن هذا الوضع المخيف، وهذا الواقع اللغوي له أسبابه ونتائجه سواء على المستوى الاجتماعي أو الثقافي أو التعليمي.

وعلى هذا الأساس فإن تعلم اللغة الفصحى في المدرسة الجزائرية والمرحلة الابتدائية بصفة خاصة تواجهها عدة صعوبات وتحديات على جميع المستويات، منها المستوى التواصلي والمستوى

البيداغوجي التعليمي، والمستوي الاجتماعي والمستوى الثقافي، بسبب اللغة الهجينة مما أدى إلى القضاء تدريجيا على اللغة العربية الفصحى وتنوع الخطابات التعليمية التعلمية وظهور لغات ولهجات متعددة في خطاب واحد.

والمتتبع للوضع اللغوي في الجزائر يرصد تعايش عدة تنوعات لغوية مع بعضها البعض، وهي ليست وليدة اليوم، بل هي ظاهرة قديمة عايشها العرب منذ قرون، وليست خاصية في الجزائر فقط، وإنما هي ظاهرة عالمية تشهدها كل الشعوب بأنواع وأشكال مختلفة، إما ثنائيات لغوية أو تعدد لغوي أو لهجات أو لغات عصرية متداخلة هجينة.

للإشارة تتجسد هذه الظواهر اللغوية الشائكة في الجزائر في الوسط التربوي في جميع مراحله التعليمية، وبخاصة المرحلة الابتدائية، لأنها تعد مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، ومنه كانت محط أنظار المنشغلين واهتمامهم في الحقل التربوي سواء عند واضعي المناهج أو على المستوى الأكاديمي للدولة الجزائرية لمسايرة ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر، وما ينجر عنه من انعكاسات إيجابية أو سلبية، وعلى جميع النواحي الثقافية والاجتماعية، ولعلها أكبر مشكلة تعاني منها اللغة العربية في الواقع اللغوي في الجزائر وبخاصة المدرسة الجزائرية .

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى البحث في مفهوم التهجين اللغوي والحديث عن صلة الموضوع ببعض المصطلحات كالتعدد اللغوي، والثنائية اللغوية، والازدواجية اللغوية، والعامية، والدارجة، وعلاقة هذه المصطلحات باللغة العربية الفصحى، والبحث عن مظاهر التهجين وعوامل وأسباب ظهوره، وأثره على تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية.

تعد الدراسات السوسيولوجية المعاصرة للمجتمعات ومكوناتها اللغوية والثقافية عبر مختلف مراحلها وتطورها سببا أثّرت في تعلم اللغة الفصيحة أيما تأثير ، بسبب التداخل اللغوي في المجتمع الواحد كالجزائر، حيث تم إبعاد الاستعمال اللغوي الصحيح واستبداله بلغة هجينة .

ولما لهذا الموضوع من أهمية فقد كان شغفي كبيرا لمعرفة الموضوع ودراسته، والبحث عن واقع اللغة العربية في الجزائر والمدرسة الابتدائية بصفة خاصة، وآفاقها المستقبلية وكيفية تعلمها وتعليمها وللوصول إلى كل هذه النتائج طرحت الإشكالية التالية:

ما واقع اللغة الذي تعيشه اللغة العربية في الجزائر في ظل التهجين اللغوي ؟

وما مدى تأثير التهجين اللغوي على تعلم اللغة العربية الفصحى؟

وما السبيل للنهوض بها وما طرق تعلمها وتعليمها خاصة في المرحلة الابتدائية في ظل هذا التهجين؟

وبغية الإحاطة بجوانب الموضوع نتجت عنه تساؤلات فرعية أخرى أهمها :

ما واقع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بصفة خاصة ؟

ما مفهوم التهجين اللغوي وأسباب نشوئه؟

ما علاقة التهجين اللغوي ببعض المفاهيم و المصطلحات ؟

ما هي مظاهر التهجين اللغوي ؟

وما مخاطره على اللغة الفصحى؟ وما هي الحلول المقترحة للحد من هذه الأخطار؟

و ما أثر التهجين اللغوي على تعليمية اللغة العربية وتعليمها وتعلمها في المدرسة الجزائرية؟

فأهمية الموضوع ومكانته في البيئة التعليمية في الجزائر من جهة، ومن أجل المساهمة ولو بالقدر القليل في إفادة الأسرة التربوية خصوصا كيفية تعليم وتعلم اللغة العربية في مدارسنا في ظل التهجين اللغوي السائد عند تلامذتنا من جهة ثانية، وتذليل بعض الصعوبات التعليمية التي تعترض المعلم والمتعلم على حد سواء، كان هذا سببا قويا في اختيار هذا الموضوع إلى جانب عوامل أخرى ذاتية وموضوعية .

فأما الأسباب الذاتية فتتمثل في الرغبة الملحة في البحث عن دراسة اللغة العربية ومكانتها وكيفية تعلمها في ظل الصراعات اللغوية المعاصرة وشعورنا بخطورة الوضع الراهن وما آل إليه الواقع المعقد والشائك في الاستعمال اللغوي في المدرسة وخارجها، وإبراز مقومات لغتنا للناشئة وما تتميز به من خصائص تميزها عن اللغات الأخرى.

أما الأسباب الموضوعية تكمن في تسليط الضوء على هذا الموضوع، ولفت أنظار الباحثين والجهات المعنية لاستثمار لمثل هذه الأبحاث، حيث إن قيمة الموضوع وما تكتسيه الدراسة من أهمية علمية وأكاديمية، ومن خلال المساهمة في إثراء البحث عن طريق التعمق في الإشكالية وتشخيص للواقع اللغوي في الجزائر والمدرسة الابتدائية بصفة خاصة، وتقديم اقتراحات للحفاظ على مكانة اللغة العربية، وفي تطوير استراتيجيات تدريس العربية في ظل التهجين اللغوي السائد.

ولتعدد تساؤلات الدراسة وبما أن المناهج تختلف باختلاف الموضوعات وبغية الإحاطة بجوانب الموضوع، فقد اقتضت ضرورة البحث أكثر من منهج، ومنه سيعتمد الجزء الأكبر منه على المنهج الوصفي التحليلي لعرض الواقع اللغوي في الجزائري بصفة عامة، والمرحلة الابتدائية في المدرسة بصفة خاصة، مع عرض وتحليل أسباب التهجين اللغوي وتحليل الدراسة الميدانية، بالإضافة للمنهج الإحصائي لاستعماله في إحصاء بعض المفردات والألفاظ التي تدل على اللغة الهجينة والتي استحدث من اللغة العربية أومن لغات أجنبية، أو لهجات أخرى.

استدعت الإجابة عن هذه الإشكالية والأسئلة الفرعية التابعة لها، اعتماد خطة موزعة على مدخل وثلاثة فصول رئيسية وخاتمة، و قد أخذ البحث صورته النهائية وفق التصميم الآتي:

- **المدخل**: عالجت فيه الواقع اللغوي في الجزائر من خلال أربعة عناصر، تضمن العنصر الأول واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة، وفي التعليم الجامعي، و في وسائل الإعلام، أما العنصر الثاني: فقد تناولت فيه آفاق اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ليتناول العنصر الثالث السياسة اللغوية في

الجزائر: تعريفها وخصائصها و مقوماتها، أما العنصر الرابع والأخير عالج دور التخطيط اللغوي وتعريفه و مراحله و خصائصه ثم دوره في النهوض باللغة العربية ورقيها.

- **أما الفصل الأول:** والذي كان عنوانه " اللغة ماهيتها ونشأتها " وقدمت فيه ثلاثة مباحث: أما المبحث الأول خصصته لإبراز دور اللغة وأهم تعار يفها ، مع التطرق لأهم نظريات نشأتها، فيما خصصت المبحث الثاني لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نظرا لأهميتها البالغة حيث تم عرض أهم أسس بناء المناهج، بالإضافة إلى أهم أسباب ضعف التلاميذ و التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية، أما المبحث الثالث تطرقت فيه إلى علاقة اللغة بالثقافة و بالهوية، ثم علاقته بالعولمة .
- أما **الفصل الثاني:** والمعنون بـ: "التهجين اللغوي وأثره على الفصحى" احتوى على ثلاثة مباحث، فأما المبحث الأول فجاء لتحديد مفهوم التهجين اللغوي وأثره على تعلم اللغة العربية، ومخاطره، وخصائصه،كما جاء الحديث في المبحث الثاني عن أسباب ودواعي ظهور التهجين اللغوي عرقيا، وجغرافيا، وثقافيا، واستعماريا، ونفسيا وجغرافيا، مع الإشارة إلى أسباب ضعف الفصحى في المدرسة، أما المبحث الثالث الذي تناول مظاهر التهجين اللغوي فاقتصرت فيه على تقديم بعض المفاهيم المندرجة ضمن التعدد اللغوي و المتمثلة في التداخل اللغوي، والازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، واللغة الثانية، واللغة العامية، واللغة الدارجة، واللغة الأم.

- **الفصل الثالث:** فكان عبارة عن دراسة ميدانية تطبيقية باستعمال أداة الاستبيان الذي كان موجها لأساتذة المرحلة الابتدائية، قصد تزويدنا ببعض المعلومات التي تخدم البحث و لما تطرقت إليه في الفصول النظرية السابقة، أين قدمت فيه الإجراءات المنهجية المتبعة بجميع مراحلها بدءا بتوزيع الاستبيان على العينة مرورا بتفريغ وفرز الاستبيان وتنقيحه، وختمت الفصل بعرض التحليل الإحصائي والنتائج المستنتجة وبعض التوصيات التي يستفيد منها مستقبلا طلبتنا المهتمون بالشأن التعليمي.

لم يكن من السهل البحث في هذه الدراسة بحسب المواضيع المتداخلة للإشكالية اللغوية، واتساع فروع البحث وقضاياه الفرعية، صادفتني جملة من الصعوبات أهمها قلة المصادر والمراجع لطبيعة الموضوع الذي أحسبه من المواضيع الشائكة والمعاصرة، وقلة وجود دراسات تناولت التهجين اللغوي وأثره في تعلم وتعليم اللغة العربية ، ولما له من جذور تاريخية وسياسية واجتماعية وثقافية معقدة .

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أن هناك دراسات حديثة قد تناولت جوانب جزئية من موضوع هذه الدراسة، وفي سبيل الربط بين وحدات الموضوع وإبراز جزئياته، اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع كانت المرشد والمعين لإنجاز هذا البحث، فكانت في مجملها أفكارا تصب في مضمون هذه الدراسة ومن أهمها: كتاب " الجزائريون و المسألة اللغوية" لخولة طالب الإبراهيمي وكتاب: "السياسات اللغوية " لـ:د. لويس جان كالفي وكتابه الثاني: حرب اللغات والسياسات اللغوية، كما استعنت بأعمال المجلس الأعلى للغة العربية عبر كثير من المقالات الموجودة في منصة أو مجلة المجلس، التي شكلت قسما لا يستهان به في إرشادنا لإتمام وخدمة هذه الدراسة.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع المسألة اللغوية في الجزائر، وفي البيئة التعليمية بصفة خاصة، وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات من رسائل الدكتوراه والماجستير، والمقالات العلمية المبثوثة في البوابة الوطنية للأطروحات العلمية، أو المنشورة على الشابكة.

وأثناء البحث عن المراجع لإثراء هذه الدراسة، واجهت صعوبة في التعامل معها، إلى جانب حداثة وقلة الدراسات حول التهجين اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية بالخصوص في المرحلة الابتدائية، ونظرا لتشعب وتداخل الموضوعات ذات الصلة بالتهجين اللغوي، فحاولت قدر المستطاع الوقوف على أقربها، بغية تدعيم وإثراء هذه الدراسة .

من بين الدراسات التي تناولت أثر التهجين اللغوي على تعلم اللغة العربية نذكر دراستين: الدراسة الأولى لحنان عواريب بعنوان : " أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي في المرحلة الثانوية

مدينة ورقلة عينة"، وهي رسالة الدكتوراه في العلوم اللغوية، نوقشت في جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر 2016/2015.

حيث ركّزت هذه الدّراسة على الكشف عن مواطن التأثر بالتعددية اللغوية وانعكاساتها على لغة المتعلم، وطبيعة ظواهر الاحتكاك والتداخل اللغوي التي تطبع سلوكات متعلم اللغة، وتناول البحث مشكلة تفشي العاميات والرطانات اللغوية على ألسنة متعلمي اللغة العربية وكتاباتهم، ومدى تأثير الواقع اللغوي الاجتماعي على واقع تعليمية اللغة، وقد توصلت الباحثة إلى أنّ مصطلح التعدد والتعددية مترادفان، والتفريق بينهما يعد مراوغة لغوية فقط، كما تعد التعددية اللغوية شكلا من أشكال التباين اللغوي، الذي تنطوي تحته أشكال أخرى، كالثنائية، والازدواجية، واللغات الهجين كما توصلت الباحثة كذلك بأنّ للتعددية اللغوية آثارا ونتائج تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي للمجتمع.

ونستفيد من هذه الدراسة في تحليل الواقع اللغوي في الجزائر، وأثر التعددية اللغوية وانعكاساتها الاجتماعية والثقافية والتعليمية في المجتمع.

أما الدراسة الثانية فكانت للباحثة أحلام قرقور بعنوان " أثر السياسة اللغوية في ممارسة اللغة العربية جهود المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر – أنموذجا – وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، نوقشت في جامعة محمد دباغين بسطيف – 2 – الجزائر 2018/2017.

ركزت الباحثة في هذه الدراسة على تشخيص الواقع اللغوي في الجزائر، ووصف وضع اللغة العربية في المناخ السياسي والاجتماعي، ودور المجلس الأعلى للغة العربية من خلال مجلته التي تختص بمعالجة قضايا اللغة العربية.

وتوصلت الباحثة إلى أنّ ظاهرة التعدد اللغوي كوضعية لسانية تتّسم بها الجزائر، وهي ظاهرة طبيعية تعرفها معظم لغات العالم، والمؤسسة السياسية تحظى بأهمية كبيرة في ترتيب المشهد اللغوي لدى الجماعات اللغوية، وهي سياسة ناجحة في حال تبعها تخطيط لغوي يُراعي حقوق اللغة الوطنية المتمثلة في اللغة العربية.

تتفق هذه الدراسة مع بحثي في عدة جوانب مهمة أبرزها : تشخيص الواقع اللغوي في الجزائر .

لكن، على الرغم مما تميزت بهما الدراستان السابقتان من جدية في تشخيص الواقع اللغوي في الجزائر واتفاق الدراسات في هذا المجال، إلا أنني أختلف مع الدراستين السابقتين في المصطلح وما يكتسيه من أهمية، باعتبار التهجين اللغوي أعقد بكثير من التعددية اللغوية، سواء من حيث تعريف المصطلح أو أسباب ظهوره، وانعكاساته على المجتمع، وأثره على البيئة التعليمية في الجزائر والمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، أو من حيث مظاهره وأثره على اللغة العربية.

في الأخير آمل أن يكون هذا البحث قد أسهم ولو بمحاولة أولى للبذر، وأن يكون بادرة خير لخدمة لغة الضاد لما يشهده الواقع اللغوي من هجين لغوي في الجزائر وفي البيئة التعليمية بصفة خاصة.

كما أتمنى أن يكون بحثي هذا قد لامس معظم أطراف الموضوع، ولا يفوتني أن أسدي شكري وامتناني لأهله، وشكري الجزيل إلى أستاذي الدكتور محمد سعيدي الذي كان لي معينا وموجها ومرشدا ومصححا، فإن أصبت فذلك فضل من الله سبحانه وتعالى، وإن أخطأت فكان من غير قصد .

الاسم و اللقب: عبد القادر شاكر

12 جوان 2020

مـــــدخل

المدخل – الواقع اللغوي في الجزائر:

تمهيد :تشغل اللّغة حيّزا اجتماعيا كبيرا ، تجري على لسان شعب واحد أو أمّة واحدة، تتعدد مستوياتها وتتنوع تبعا لتعدد الناطقين بها وتنوع ثقافتهم، وطبقاتهم الاجتماعيّة ، وتلعب دورا مهما بين الأفراد والمجتمع على حد سواء، ومنه لا يمكن أن يكون مجتمع بدون لغة أو لغة بدون مجتمع ، بل هناك ارتباط وثيق بينهما ، فالدّارسون العرب القدماء " لم يكونوا يعتقدون قط بالتّعددية اللّغوية على مستوى لغة واحدة متجانسة ، بل كانوا يرمون بهذا المصطلح إلى أنَّ في لغتهم عدة مستويات متباينة بين كل جماعة لغوية وأخرى من خلال استعمالاتها الرسميّة والشعبيّة على حد سواء "[1] ، و الواقع اليوم أنَّ العامية أصبحت لغة أغلب أفراد المجتمع الجزائري على حساب اللّغة الفصحى، فاللّغة العربيّة في الجزائر تعيش صراعا لغويا مع عدة لغات ولهجات ، وأصبح استعمال الفصحى مقصورا في مجالات محدودة كالتعليم أو بعض المجالات الإدارية .

أولا: واقع تعليم اللغة العربية:

تعرف اللّغة العربية حالة من التّدني والنّظرة الدونية لها في مختلف المجالات خاصة في التعليم الذي يعتبر مكانها الطبيعي ، وقد يعودُ هذا الوضع أساسًا إلى بناء المنهاج و المقررات الدراسيّة ، ذلك أنَّ مناهج تعليم اللّغة العربيّة و مقرراتها أصبحت تُنعت بأنَّها مقررات صعبة من طرف متعلّميها وحتى مستعمليها بصفة عامَّة ، إذ أنَّهم لا يَجدون ما يجذبهم ويقربهم للفصحى، ومنه العزوف عن حبّهم لتعلُمها وإتقان مهاراتها ، حيث أنّهم لم يُمكّنوا من تذوقها، ومعرفة أسرار جمالها وثرائها اللّغوي لترتقي بذلك اللّغة وتزدهر باهتمام أبنائها ومُتعلِميها.

واليوم بعدما تطور العالم التَّواصلي ، وتشابكت العلاقات و المصالح ، و ترابطت الثّقافات واللّغات ، أصبح من المستحيل الحديث عن نقاء لغوي دون الحديث على تغيرات شتى طرأت على

1 - عبد الجليل مرتاض ، اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران – الجزائر ، 2003 م ص : 79.

أنظمة اللغة ، غير أن تداعيات هذا الوضع أثَّر بشكلٍ مبالغٍ فيه على المجتمعات العربيّة و لا سّيما المجتمع الجزائري،" فأمّا اللّغة العربيّة الفصحى فهي لغة المثقفين ، و لا تُستعمل إلا في المدارس والجامعات و الإدارة و الوثائق الرسميّة و الإعلام ، ففي هذا الواقع المتعدد لغويًا من حيث تنوع اللّهجات ينشأ الطفل الجزائريّ و هو مزوّد برصيد لغوي خليط بين مجموعة من اللّغات المتباينة بحكم طبيعة الواقع الجزائري المتباين لغويا، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة و هي العربيّة الفصحى" [1].

إنّ المجتمع الجزائري من بين المجتمعات التي تعرف حالة من التعدد و كذا التّهجين اللّغويّن بحكم توفرها على أكثر من لغة و لهجة محلية ، رغم أن اللّغة الرسميّة هي اللّغة العربيّة كلغة رسميّة أولى إلى جانب الأمازيغية كلغة رسميّة ثانية،هذا ما ولّد العديد من الإشكاليات المتعلقة بالممارسات التّواصلية ، ويتجلى هذا في العديد من صور التلعثم وكثرة الفراغات في الكلام ، و التوقف المستمر وعدم إيجاد الكلمات المعبرة و المناسبة لموضوع النّقاش و محاولة وقف الحديث كاستعمال مفردات من لغات أخرى أو استعمال عبارات عامية مستعينا بها للفصحى من أجل إيصال رسالته أو مقصوده هذا بالإضافة إلى استعمال لغات هجينة و عاميّة و أجنبيّة من حين إلى آخر ، سواء كان هذا في مواقف رسميّة أو طبيعيّة و حتى في المواقف التعليميّة.

لا يخفى على أحد من الدّارسين في الشأن اللّغوي بأنَّ اللّغة العربيّة أصبحت تعاني من التّدني الكبير في عقر دارها وبين ذويها ، إذ أصبح أبناؤها ينفرون منها ،بل و يخجلون من التّخصص فيها في المعاهد والجامعات،و لعل التهميش الرسمي من أبرز الأسباب في ذلك،إذ لا زالت هناك بعض الإدارات تتعامل باللّغات الأجنبيّة في مصادر التّوثيق ،كأنّ الاستعمار لم يغادرنا بعد و هذا راجع أساسًا إلى عدم تعميم استخدام الفصحى في جميع المجالات و الميادين ، كما هو الحال في مختلف الدُّول المتقدمة التي تولي اهتماماً بالغاً للغاتها الوطنية التي تحظى بشرف أن تكون عملة التّداول في كل

[1]– السعيد جبريط و عبد المجيد عيساني، واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية ، مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، العدد : العاشر ، يناير ، 2018م ، ص: 179.

من قطاعات المعرفة و الإنتاج، فهذا التّهميش الذّي تئِنُ منه اللّغة العربيّة لا مبرر له ، ذلك أنّها قادرة على أنْ تقوم بجميع أدوارها على أتمِ وجه"،فالجزائر هي البلد المغاربيّ الأوّل الذّي تعرض لعدوانٍ دمر كيانَه و ما زال يعاني بسببه إلى اليوم ، إذ حل جميع مؤسساته ، و جعل منه ملحقة استيطانيّة ، بعد أن قررت فرنسا، في أقل من ست سنوات بعد الاحتلال بمرسوم صدر في عام 1838، أن العربيّة لغة أجنبيّة ، و جعلت اللّغة الفرنسيّة لغة رسميّة و هي لغة الأقليّة من المستوطنين"[1].

إن ما آلت إليه اللّغة العربيّة اليوم حال دون توسيع نطاق استعمالها، بل أدّى إلى انحصار مجال استخدمها بشكلٍ رهيب ، حتى صار من المألوف أنْ نجد معلماً أو أستاذاً لا يجيد التّحدث بها بطلاقة ، فما يكاد أنْ يبتدِئ درسه و يستمر فيه للنهايّة حتى يخلطها بالعامي من اللّغات أو الأجنبي منها أو بلغة هجينة، فلو عدنا مثلا إلى التّعليم في المدارس الجزائريّة وجدنا الكثير من المواد العلميّة تستعمل مصطلحات أجنبيّة مثل : الرّياضيات و الفيزياء و العلوم الطبيعيّة، بالإضافة إلى المعاهد العلميّة و التقنيّة في الجامعات الجزائريّة ، و لا يخصُّ هذا الوضع الجزائر فقط ، بل الكثير من البلدان العربيّة تدرس التخصّصات العلميّة بلغاتها الأصليّة لافتقادها التّعريب، و هذا الوضع يخلق لدى المتعلّمين خطاباً عربياً مشوباً بمصطلحات أجنبيّة و لهجيّة [2].

لذا بات من الضروري التزام الفصحى في الدّروس النّظريّة و العمليّة في جميع مراحل التّعليم إذ أصبح الإهمال و التّقصير فيها كبيراً و كبيرا جدا من قبل المدرّسين عمداً أو تجاهلا ، الأمر الذي ينعكس سلبا على النّاشئة من طلاب و تلاميذ ، ولا ينجح هذا إلا بتضافر جهود كل من الأطراف المعنيّة و الفاعلة في العملية التعليميّة التربويّة.

---

[1]– أحمد عزوز و محمد خاين، العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي ، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، ط1، 2014م ص :75.

[2]– ينظر ، عبد الكريم رقيعة ، مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته في الجزائر ، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية ، مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر ، الجزائر ، منشورات المجلس 2017م،. ص: 173.

فمن الضروري إصلاح التّعليم و الانطلاق من مواقف تعليميّة " تلبي حاجات التّلاميذ وتتماشى مع ميولاتهم و تدفعهم إلى الإنشاء بأنفسهم و هذا يحتم مراجعة سلسلة المناهج والوقوف عند إيجابياتها وسلبياتها المنسجمة من حيث الوضع و الاستعمال نتيجة تفاعل الإنسان مع هذه الأشياء والحوادث والأشخاص"[1].

والمتأمّل في واقع العربية الفصحى يرصدُ مظاهر التراجع الكبير في العقود الأخيرة ،لا هي عرضة للتَّحدي الخارجي فحسب ، بل تعاني أيضا من قصُور أبنائها و تقصيرهم ،لا في المجالات العامَّة والاستعمال في الخطاب و الإبداع فقط ،بل حتى في المجال التربوي و التّعليمي الذي يعد مجالها الطبيعي ، فهي إمَّا مبعدة أو مهمّشة في عدد من المؤسسات و المستويات التّعلمية في معظم البلدان العربيّة ،و إمّا أنها تُعامَل كأي لغة أخرى من حيث مناهج التّدريس و طرق التّلقين ، وبما يترتب عن هذين الموقفين من انعكاسات سلبيّة عن أبناء الأمّة ، وعلى لغتهم الفصحى في آنٍ واحد، وذلك ما يجعلها مستهدفة استهدافا مزدوجا من الداخل والخارج،مع اختلاف طبيعة كل نوع منهما، و لكنهما معا يسهمان في معاناتها، ويعود هذا الواقع اللّغوي بتنوع اللّهجات في الجزائر، وتختلف حسب ظروف كل منطقة، ويوجد هناك اختلاف على المستوى المحلي في الدارجة الجزائرية ، نصنفها كالآتي :[2]

- الصنف الشّرقيّ: وهو الخاص بمنطقة الشّرق الجزائري.
- الصنف المركزي (الوسط):خاص بمناطق العاصمة والوسط الجزائري.
- الصنف الغربي (الغربي) : يوجد في وهران ومجاورها من مناطق الغرب : مثلا في تلمسان يتم استبدال حرف القاف إلى ألف.
- الصنف الصحراوي: يوجد في المناطق الصحراويّة.

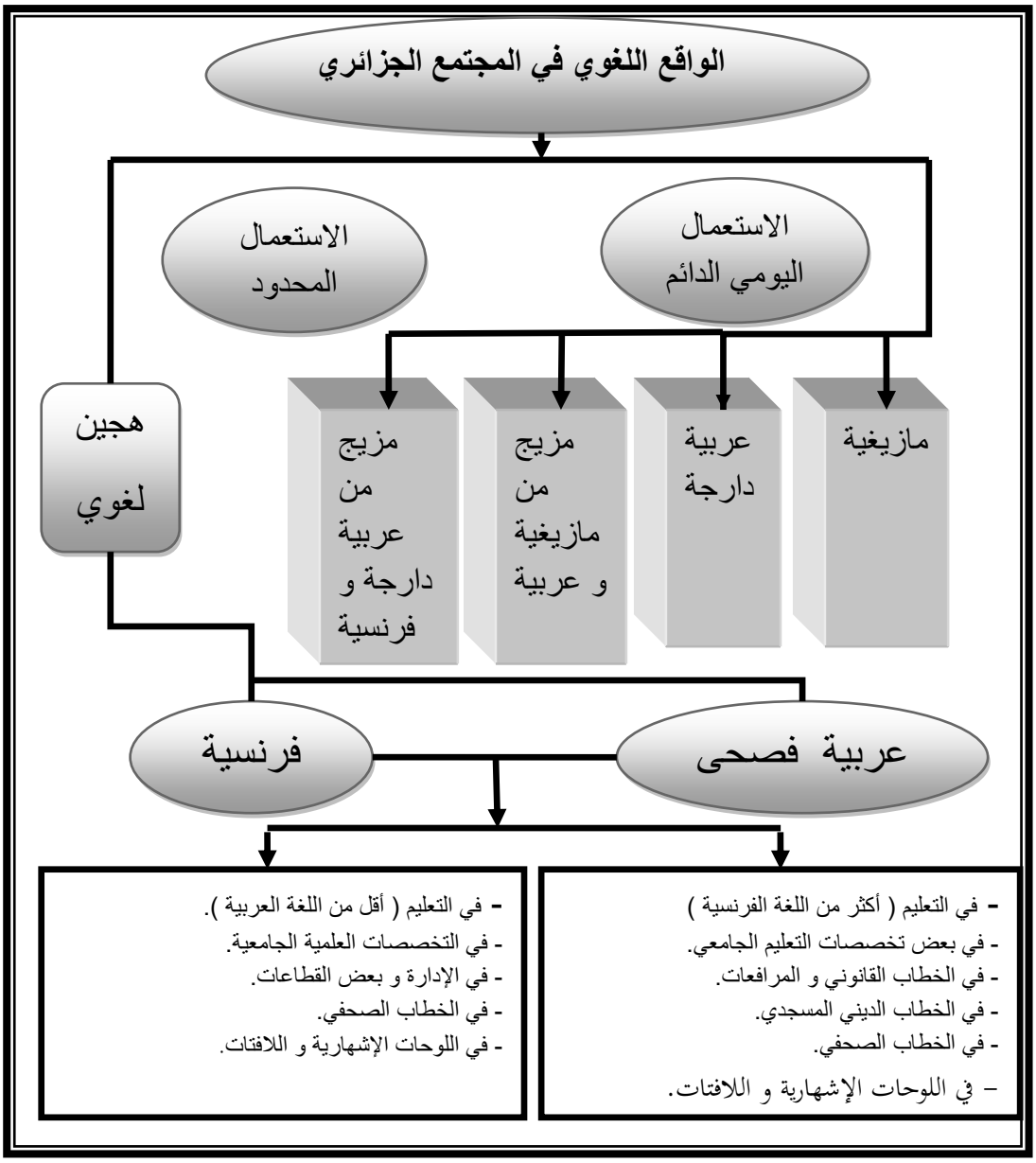
---

[1]– بن يمينة بن يمينة ، اللغة بين ممارسة التعلمات و تثبيت الهوية ، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر 2017م، الجزائر ، منشورات المجلس 2017.

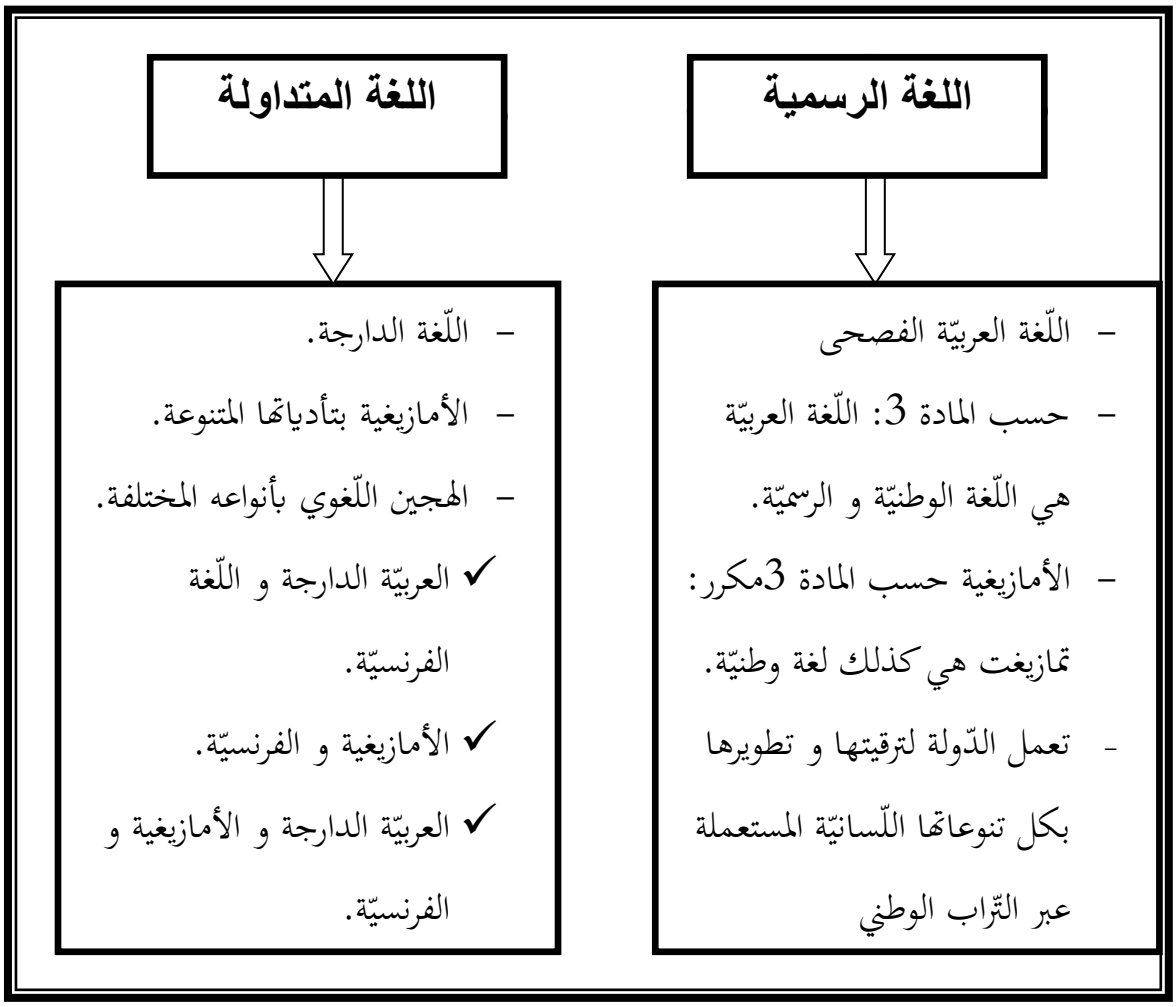
[2] - wikipedia .org لهجة جزائرية

ويُمكن أن تكون أسباب اختلاف اللّهجات الجزائرية وتعددها إلى مجموعة من العوامل أهمها اتساع الرّقعة الجغرافيّة وامتدادها ، وطبيعة أنظمة الحُكم الاستعماريّة التي مرت على الجزائر وهكذا كان أعداء العربيّة يتخذون هذه اللّهجات أداة للطعن في اللّغة العربيّة.

ويمكن توضيح هذا الواقع في الشَّكل التالي :[1]



[1] – ينظر :معافى خيرة ، اللغة العربية وسؤال التخطيط اللغوي في الجزائر ، مذكرة مقدمة لشهادة الماستر ، جامعة أبي بكر بلقا يد تلمسان الجزائر ، 2015-2016 ، ص:71.



يتضحُ لنا من خلال الشَّكلين السّابقين، أن المجتمع السوسيولساني الجزائري ينقسم إلى لغة متداولة (لغة الاستعمال اليّومي) وتتجلى في هجين لغوي من عربيّة و أمازيغية و فرنسيّة وعاميّة فيما تندرج كل من اللّغة العربيّة و اللّغة الفرنسيّة في لغة التّخاطب الرسمي ، الأمر الذي تعمل الدّول على تعميمه و ترقيته عبر كامل التّراب الوطني.

هذا و لا مناص لنا من الاستثمار الإيجابي في النّظريات اللّغويّة المعاصرة في مختلف اللّغات ومناهج البحث في كل القارات، لتحقيق إنتاج يساهم في تقدم الأمم، و تألق لغاتها، بالموازاة مع التّقدم العلمي الفاعل، و الذي يفرض نفسه في ظّل العولمة الساحقة ، و على المجامع اللّغوية والمجلس الأعلى للغة العربيّة التي يجب أن تلعب دورا مهماً في بعث اللّغة و تطويرها و من واجب العلماء

والباحثين أن يبذلوا قصارى جهودهم في هذا المنحى، بإصدار البحوث والدّراسات قصد النّهوض باللّغة العربيّة و دواعي التّحصين الذّاتي لها.

1: واقع اللغة العربية في المدرسة (ما قبل الجامعي)

لا شك أنَّ التّكنولوجيات الحديثة والتّقدم الهائل في شتى المجالات وبخاصّة في مجال الدّراسات الاجتماعيّة والنّفسيّة واللّغويّة أضحى ضرورة ملحة في هذا العصر ، نتج عنه تحديات كبيرة مُنتظرَة من المختصين لمسايرة هذه التّغيرات، وفي ظّل هذا التّطور المعرفي والاتصالي ، وما خلفته العولمة من مخاطر وأثار سلبية من أساليب التّغريب ، وتمازج اللّغات وتداخل الهويات ، إنّ المسار اللّغوي للعولمة أدى إلى اضمحلال لغوي تمثل في الانسلاخ من اللّغة الأّم المتمثلة في العربيّة إلى اكتساب لغات هجينة.

يعد الوسط المدرسي المرآة العاكسة لحال المجتمع و ممارساته اللّغويّة، فمن المدرسة تكون الانطلاقة إلى جميع مرافق الحياة الاجتماعيّة ، وقد يبدو للملاحظ بشأن الواقع اللّغوي الجزائري عامة والمنظومة التّربويّة الجزائرية بصفة خاصة أنّه يعيش حالة لغوية سليمة ، وأنّ اللّغة العربيّة الفصحى هي اللّغة الأولى إلى جانب الأمازيغية في المجتمع الجزائري وهي لغة التعليم ، لكن الحقيقة غير ذلك ،بل الواقع يشهد حالة من التّعقيد والتّركيب [1]حيث أكدّ المختصون اللّغويون أنّ التشكيل البدئي الأوّل للغة ينطلِقُ من المدرسة خصوصاً اللّغة الفصحى ،لكن هذه اللّغة الوطنيّة لمعظم الدّول العربيّة تواجه استعمالات عاميّة تُنافِسها في الاستخدام اللّغات الأجنبيّة، خاصة اللّغة الفرنسيّة، فالمدرسة بحكم أنّها تلعب دورا مهما في اكتساب المتعلم اللّغة العربيّة الفصحى ، لا تعمل لتطويرها و نشرها على النّحو المطلوب ، فنرى التلميذ الجزائري يفهم كل ما يُقال له باللّغة العربيّة الفصحى، و لكنه لا يستطيع أن يرُّد بنفس اللّغة التي سمعها، بل لا يكاد يتكلم جملة مفيدة دفعة واحدة، إذ نجد ضعفا لغويا واضحا

[1] – ينظر ، بن علة بختة ، اللغة الأم في الجزائر – لغة أم لغة ثانية ،مجلة لغة – كلام ،العدد :02 ، المجلد 3 ، المركز الجامعي غليزان الجزائر ، 2017 ،ص : 71.

من خلال المحادثة الشفويّة ، مستعملا ألفاظا مختلطة هجينة كل مفردة تنتمي إلى لغة معينة. كيف لا وقد يكون المعلم نفسه لا يجيد التّحدث بالعربيّة الفصحى بطلاقة أحيانا أمام طلبته .

ويُرجِع المختصون هذا الضّعف إلى المدرسة و التّعليم، و ما نشأ عنه من صراع بين الأطراف التربويّة،إلى عدم الاهتمام بها على جميع المستويات ، سواء النّاطقين بها ، أو القائمين عليها وخاصة المستوى التّعليمي، لهذا بات من الضروري من رجال التّعليم إلى إعادة النّظر في المواد التعليميّة المتمثلة في الكتب المدرسيّة ، وأساليب التّدريس و البرامج و المقررات، بالإضافة إلى نوع التّعليم و حجمه والوقت المخصص له ، فعلى سبيل المثال المملكة العربيّة السعوديّة و دول مجلس التعاون الخليجي" نجد مادة اللّغة العربيّة متشعبة إلى فروع مستقلة في التّعليم العّام، فهناك مقرر مستقل للقراءة، وآخر للنحو و ثالث للأدب و رابع للتعبير"[1]، على عكس دول أخرى كالجزائر التي تشهد تردّيا لغويا في أوساط المتعلمين ما يُنذِر بمستقبل أسوأ إذا ما ظّل الحال على ما هو عليه، على الرغم من عدة محاولات لتحديث المناهج منذ 2003 إلى يومنا هذا التي قامت بها وزارة التربية الوطنية.

تظهر أثار التّهجين اللّغوي في تعليم وتعلم العربيّة الفصحى ،في أنه لا يعمل بالمقام الأوّل بتعليم التلاميذ على الكلام الفصيح ، و تدريبهم على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء وفق دراسة منظمة و في أوقات معينة " فيُنتظَر دائما من واضعي المناهج التّعليميّة لأي مستوى من مستويات التعليم أو للمراحل المختلفة أن يُنسِّقوا أعمالهم فيما بين المواد العامّة أو فيما بين مواد المجال الواحد"[2] ، من أجل تسطير مجموعة من الأهداف تخدم اللّغة و تعمل على غرسها في نفوس الطلبة وكذا الإحاطة الدقيقة و العميقة بطبيعة اللّغة ، و خصوصياتها و دورها في حقل التّربية والتّكوين والتّعليم.

وما هو غائب عن أذهان واضعي المناهج و المقررات الدراسيّة ، أنّ الإنسان ليس في حاجة إلى أن يتعلم فقط، ولكن غالبا ما يدفعه حب الاستطلاع إلى محاولة معرفة كيف يتعلم، فعلى أهل

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر،1990م، ص:87.

[2]– خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، 2004م، ص: 94.

الاختصاص البحث و الاهتمام بالطرق و الوسائل التي تبعث روح الاستكشاف و حب تعلم اللّغة العربيّة والغوص في مختلف موادها،" لكي نعمل على علاج ظاهرة الضّعف في استخدام القواعد النّحويّة علينا أن نتبع في تقرير مناهجها و وسائل تعليمها إلى أن يكون النّشاط التّعليمي المتصل بها خاضعا لميول التلاميذ وشغفهم بالحركة واللعب، فيقدم لهم في صورة استخدام لغوي مؤدٍ لبعض الوظائف التي تتصل بحياتهم و نشاطهم مما تتسم به هذه المرحلة من العمر"[1].

لذا إدراك الخطر المحدق بلغتنا العربيّة أصبح ضرورة حتميّة ، وحُقّ لنا الخوف عليها وما يتربص بها ويهدد كيانها خاصة في عصر الرقمنة والتّكنولوجيا وفي عصر أضحى فيه المدرس لا يستعمل الفصحى داخل القسم، إذ أصبح واضحا للعيان أن تعليم العربيّة لأبنائها ليس في وضع ملائم وحالته جد حرجة، بدليل أن خريج الثّانويّة لا يتقن استعمالها بعد مزاولته الدراسية لعدة سنوات متتالية ويكره التّخصص فيها فقد صارت محط إزعاج و شؤم ونفور من طرف أبنائها ، إنّهم يرون أنّها صعبة المراس و أنّها لغة كتابة لا لغة كلام ما يجعل المسؤولية مسؤولية المعلم بوصفه عنصر ترغيب أو تنفير طبقا لمستوى أدائه لتلاميذه.

ولما اعترت اللّغة العربيّة الكثير من التحريفات و التّداخل بينها و بين اللّغات الأخرى " يئس كثير من المعنيين باللّغة العربيّة لما أصابها على ألسنة النّاطقين بها و الكاتبين من مخالفات كثيرة لضوابطها و قواعدها، و يرون أنه ثمة انهيارا حقيقيا قد لحق باللغة في مفرداتها و تراكيبها و جملها ودلالاتها و أساليبها"[2]، و هنا وجب التدخل السريع لإعادة الروح للغة العربية بين متعليميها من خلال البرامج التعليمية التي تجمع بين التعليم و المتعة ، مع الحرص على تقديم التكوين المستمر لمعلميها و هذا نظرا إلى تجدد النظريات المتعلقة بتدريسها.

[1]– محمد عباس عرابي ، الأسباب و العلاج، ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية ، 12. 07 . 2014 ، www. Almarefn .net

[2]– علي أبو المكارم، التعليم و العربية (رؤية من قريب)، ط 01، 2006م، ص:37.

2 : واقع اللغة العربية في التعليم العالي (الجامعي):

بعدما تناولنا واقع اللّغة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، لاحظنا ذلك النقص الكبير في تدريس مواد اللغة العربية و تأثير ذلك على الناشئة و أدائهم اللغوي و على مستقبل هذه اللغة في جميع المستويات التعليمية ،فالوضع اللغوي في التعليم العالي لم يختلف هو الآخر عنه في المدرسة ،فمعظم التخصصات الجامعية تدرس باللغات الأجنبية خاصة اللغة الفرنسية التي تعتبر اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر إضافة إلى اللهجات المحلية ، الأمر الذي يسّر من ظهور ظاهرة التهجين اللغوي.

فلما أقرّت مختلف الأطراف المعنية بتدريس العلوم في الأقسام الجامعية باللغات الأجنبية لم تراع المستوى اللغوي لدى الطلبة، فخريج الثانوية كان قد تلقى تعليمه باللغة العربية ، لينصدم بوجوب إتقان استعمال لغة أخرى مما يؤدي إلى تأخر في موازاة الحراك الدراسي، و هو لا يتقن لغته الأم بعد الأمر الذي يجعله رديء الاستعمال اللغوي للعربية ، رغم أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية الأولى في الجزائر وبها يتم التعليم الأساسي ، إلا أننا نلاحظ طغيان العاميات واللغات الأجنبية في كثير من ممارساته اللغوية، لما تحظى به هذه اللغات من أهمية اجتماعية من جهة و اعتبارها وسيلة تعليمية من جهة أخرى.

فالحديث عن الواقع التعليمي في الوسط الجامعي يدعونا بادئ ذي بدء إلى ملاحظة تلك الأخطاء الصوتية و الإملائية والنحوية والصرفية في قراءات الطلاب وكتاباتهم ومعروضاتهم، لضعف الملكة اللغوية لديهم، فأصبح هذا الأمر محل اهتمام كل مختص بالشأن اللغوي من رجال التربية وأساتذة جامعيين.

يُرجع المختصون السبب الرئيسي لظهور هذا الضعف إلى اللّغات الأجنبية واللّغات العامية التي استطاعت أن تكون ذات أهمية تبادلية عالية في سوق اللغات ، أما لغتنا العربية الفصحى فقد تراجعت قيمتها الاستعمالية في كثير من المواقع، حيث فقدت قيمتها في كثير من التخصصات العلمية

والطبية [1] ،ونظرا لإهمال التعامل باللغة الفصحى في الجامعات وفي كل التخصصات، وحتى طلبة كليات اللغة والأدب، حيث نجد الكثير من الطلبة خريجي الجامعات يخلطون الفصحى بالعاميات إن لم نقل هيمنة اللغات الأجنبية في أحاديثهم وتواصلهم وحتى كتاباتهم، مما عجّل في ظهور اللغة الهجينة لديهم.

فصحيح أن اللغة العربية دخلت المدرسة غداة الاستقلال من خلال إنشاء لجنة وطنية لتعريب التعليم، غير أنها لم تدخل فروع التعليم العالي، إلا عند صدور قرار وزاري قررت فيه مؤسسات الدولة بأن اللغة العربية ستكون لغة التدريس و لكن مع اللغة الفرنسية في الأقسام الجامعية تخصص العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، كما تضمن هذا القرار تكوين مؤسسات ومراكز خاصة من أجل تعريب فروع التعليم العالي، ليتم إصدار قرار ثان يقرر تنصيب لجان دائمة لتعريب الجامعات حيث ضبطت خطة عمل هذه اللجان وحدّدت مهامها.

إلّا أنّ دور هذه اللجان لم يحقق على أرض الواقع، بل صدر مؤخرا قرار مفاده وجوب استعمال اللغة الانجليزية في شهادات الدكتوراه، فلم يكفهم ما أحدثته الفرنسية من اختلال على مستوى لغة التخاطب العربي ليتم إدراج لغة جديدة في ظل محاولة تكاتف الجهود للخروج من الوضعية الراهنة.

ونحن لا نحاول بهذا إنكار أن اللغات الأجنبية لغات علم وحضارة ولغات تيسر استيعاب العلوم وفهمها والتميز فيها، ولكن ليس في مرحلة تعاني فيها اللغة العربية من الركاكة و الهشاشة، فهي تشهد عزوف وهجرة الشباب عنها وعن التخصص فيها إلا من كان مجبرا على ذلك لظروف أو أخرى.

[1]– ينظر ، رجاء وحيد دريدي ، المصطلح العلمي في اللغة العربية عمقه التراثي وبعده المعاصر ، دار الفكر ، ط1 ، سوريا 2010م ،ص : 42.

وهنا يظهر تأثير التطورات التكنولوجية على واقع تعليم اللغة العربية الفصحى وهذا من خلال أنها تعمل على استقطاب الطلبة بما تعرضه من أحدث التطورات العلمية و ذلك باللغات الأجنبية ما يولد نفور الطالب من الفصحى واعتبارها لغة دون فائدة علمية تذكر، ومن ثم يؤثر سلبا على الدافعية لتعلمها ولأن " مستقبل التعليم في عالم متغير بلا شك يتأثر كثيرا بتكنولوجيا المعلومات و ثورة المعلومات، وبنفس القدر سيتأثر بطرق استخدام التكنولوجيا من قبل المدرسين والطلاب أنفسهم للإعداد لتعلم مستديم ومستمر لمواجهة التغير المستمر المتسارع، وبالمثل إن تأثير شبكة الانترنت على عملية التعلم والتعليم عميق وكبير أيضا وقد تم استخدام هذه الوسيلة بطرق جديدة ومختلفة مما أتاح للطلاب الحصول على آخر ما توصلت إليه البحوث والاكتشافات العلمية قبل توثيقها في الكتب والمراجع"[1].

ولعل هذا الوضع يفسر تدني المستوى اللغوي في الوسط التعليمي وضعفه، حتى إذا ما انتقل التلاميذ إلى الجامعة وجدوا ضعفا من وجوه الأداء اللغوي، كالنحو و الصرف و الإملاء...إلخ ،" ولعل الجامعات و خاصة أقسام اللغة العربية، قد ظلت إلى عهد قريب تعدّ هذه المسألة مسألة مدرسية تلقي فيها المسؤولية على المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة، و ترى أن الجامعة تمثل مستوى آخر في تحصيل المعرفة بالعربية على أنها منهجية متعمقة متقدمة."[2]و نتيجة لهذا الانفصام الذي تعيشه الجامعة عن المدرسة فإن تعليم اللغة العربية يشهد تسيّبا لغويا يتجلى في ضعف الوعي بالقضية اللغوية و قلة الاهتمام بالمحافظة على سلامة اللغة و هذا كله يوحي بالوضعية المزرية لتعليم اللغة العربية الفصحى لذويها قبل الناطقين بغيرها، رغم الجهود المبذولة في هذا المجال.

أقرت معظم البحوث و الدراسات بالواقع المفزع للغة في المجتمع الجامعي للدول العربية، إذ لم تبلغ المستوى المطلوب بعد، الأمر الذي يحتم إعادة النظر إلى مثل هذه القضية الحيوية التي تمس فئة

[1]– سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية و التعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط 1 1434هـ/2013م، ص :27-28.

[2]– نهاد الموسى، اللغة العربية و أبناؤها: أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية، دار المسيرة، ص: 12.

الطلبة ، و فتح آفاق التواصل و التعاون مع مجامع اللغة العربية و الهيئات و المؤسسات المهتمة بالعربية وتفعيل مراكز اللغات و الترجمة في مجالات العلوم و التقنيات و الاقتصار على ترجمة الآداب، والدعوة إلى التعريب الجامعي والتشجيع على وضع المعاجم و المصطلحات العلمية المختلفة، مثل معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مع الإشارة إلى أن هذا النوع من المعاجم سيظل العمل فيه مفتوحا ومستمرا لمواكبة ما جد من الألفاظ ومعانيها في اللغة والاستفادة منها في الحقل التعليمي.

وامتدادا لهذه الدراسات والمجهودات المبذولة لترقية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ، فإن مثل هذه الدراسات تأتي لتلبية الحاجة الملحة لتطوير المناهج والمقررات الدراسية وتحديثها ، وهذا بتشخيص واقع اللغة العربية على مستوى الجامعة ، من أجل لفت انتباه صنّاع القرار سواء على المستوى السياسي، أو المستوى التعليمي، لمناقشة وتحديث كل ما له علاقة لترقية اللغة العربية كالمناهج والوسائل التعليمية ، وطرق التدريس ، لما لوحظ من تدني اللغة العربية لدى الطلبة .

3 : واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام:

إذا كانت الحياة التواصلية و وسائل الإعلام متاحة لنا اليوم، فهي نتيجة لإبداع الإنسان في العلوم التقنية ،أما تطور صياغة الرسائل التواصلية و الإعلامية إنما هو بفضل اللغة التي تقوم بإيصال المعلومة في حينها إلى الأعداد الهائلة من البشر عبر أنحاء المعمورة ،فدور الإعلامي في تقديم معارف علمية وثقافية ، معلومات وأخبار في جميع المجالات ، لا يتحقق إلا بوجود لغة تمكنه من ذلك ، لذا فهو يؤثر على سلوكيات الأفراد بما فيها على السلوكيات والقدرات اللغوية.

فلم تؤثر تكنولوجيا الإعلام والاتصال المعاصرة بجميع وسائطها المتعددة على الإعلام التقليدي فحسب ، بل أكثر من ذلك غيرت ملامح المجتمعات بطريقة لم تكن متوقعة ، فتحولت المجتمعات المعاصرة إلى مجتمعات شبكية – انتشار شبكة الانترنت على نطاق واسع الاستعمال– بمعنى المجتمع لم

يعد باستطاعته التنازل عن استخدام التكنولوجيا[1]، لكن مع تغير الأوضاع السياسية و الدولية والتقدم الهائل في الوسائل التكنولوجية ، ومسايرة هذه الوسائل الإعلامية ومع كثرتها ، فقد كان لها الأثر السلبي على اللغة العربية بدعوى نقل كل ما هو جديد للجماهير .

يجمع خبراء اللغة العربية بأن اللغة الإعلامية غيرت كثير من موازين استعمال اللغة العربية حيث ظهرت ألفاظ دخيلة ، بل لغة هجينة في كثير من المذيعين والبرامج على اختلاف مستوياتها الثقافية و الاجتماعية ، مما أدى إلى ضعف الأداء اللغوي السليم ، وطغيان العامية والهجينة اللغوية، وعليه فإن هذه الدراسة تسهم في طرح تناول العلاقة بين وسائل الإعلام واللغة العربية، لما له من تعمق وتحليل من أجل إسهام هذه الوسائل لخدمة العربية في الهجين اللغوي.

إن المتتبع لحال اللغة العربية في وسائل الإعلام العربية بصفة عامة ، والجزائر بصفة خاصة ،المرئية والمسموعة والمقروءة ،يكتشف أن هناك مساحة واسعة من عدم الاهتمام واللامبالاة بالجوانب اللغوية ،كحال العربية في مؤسسات التعليم وبخاصة في المدارس الابتدائية ،لأجل ذلك جاءت توصية مجمع اللغة العربي بالقاهرة 2001 في دورته السابعة والستين ، تؤكد على استخدام اللغة العربية في جميع وسائل الإعلام بوصفها لغة العرب القومية ،ولغة دينهم وتراثهم وحضارتهم[2].

ومهما يكن لقد قطع الإعلام بمختلف أنواعه شوطا كبيرا في التعبير عن عقلية الجماهير وتزويدها بالمعلومات و الأخبار الصائبة، و بحكم ما تمتاز به اللغة العربية من خصائص وقدرة اتصالية بالجماهير نشأت لغة الإعلام وهذا لتلبية مطالبه وغاياته، إلا أن الواقع الإعلامي اليوم يشير إلى تدهور الاستعمال اللغوي من برامج وأخبار وغيرها من الأنشطة الإعلامية على اختلافها نتيجة

[1]– ينظر: رايس علي ابتسام ، نظرية الاستخدامات و الإشباعات وتطبيقاتها على الإعلام الجديد ، مجلة دراسات ، جامعة وهران 1، الجزائر ، جوان 2016 م ، ص:202.

[2] – ينظر: صابر جيدوري ، دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية مجلة ، رسالة الخليج العربي ، العدد : 127 ، ص :139.

لاستخدام لغات التخاطب اليومي وبلغة غير منضبطة ، و لهجات تشعبت عن اللغة الأم المتمثلة في اللغة العربية الفصحى، يشوبها اللحن والأخطاء.

فاستعمال العامية في وسائل الإعلام ولّد انزواء ما بين المجتمعات العربية، و ركاكة لغوية تضعف من الرصيد اللغوي لدى المتلقي، و هذا رغم الخصائص الإعلامية للغة الفصيحة، إذ تعتبر لغة الشعب العربي كله قديما و حديثا، الأمر الذي يساهم في تسهيل الفهم، فمن المتوقع من الإعلام الحفاظ على نظارة هذه اللغة و تجديد شبابها من خلال التعبير عن خلجات النفس ، و توضيح المعاني بتوظيف شتى صور البيان و البديع ، و تنميق الألفاظ و عذوبة التعبير ، فاللغة العربية لغة انسيابية صالحة لطبيعة الإعلام غير أنها غائبة عن مختلف المحطات الإعلامية .

وبهذا تتضح العلاقة بين الإعلام و اللغة ، فالإعلام يمتلك قدرة عالية في التأثير في استخدام المجتمع لمختلف اللغات ، فهو وسيلة تكنولوجية حديثة تفرض نفسها بشكل لا مفر منه ، فمعظم النساء تتابعن شاشات التلفاز للاطلاع على حصص الطبخ و الموضة و الجمال و متابعة الأفلام و المسلسلات، كما يتابع الرجال قنوات الأخبار و الشباب أخبار الرياضة، بالإضافة إلى متابعة حصص الأطفال و الرسوم المتحركة التي تلاقي إقبالا كبيرا من قبل الأطفال، كما للمثقفين و الأكاديميين حصة من متابعة البرامج الأدبية و العلمية و الأشرطة الثقافية، و بهذا فإن تأثير الوسائل الإعلامية يمس مختلف فئات المجتمع، و هذه النشاطات تقدم عادة بمزيج من الفصحى و العاميات و لغة المستعمر ما أطلق عليه الإعلاميون و الباحثون باللغة الإعلامية التي تشيع على أوسع نطاق ، فتكون القاسم المشترك بين اللهجات المحلية ما يتيح زيادة فرص تردي اللغة العربية وتراجعها لانحرافها عن الأصول و القواعد لا سيما الإعلام العربي نتيجة لتأثير العامل الاستعماري خاصة ،" ففي الإعلام المكتوب (المقروء) لا نجد أي نشاط رسمي بالعربية و لكن المفكرين عندنا لم يتركوا هذا المجال فارغا بل حاولوا أن يملؤونه بما أمكن إنجازه فأسسوا عددا من الجرائد و المجلات لأنهم رأوا أنها سبيل من

سبل النضال الوطني و الثقافي، و لكن الإدارة الاستعمارية كانت تلاحق هذه الجرائد "[1]، و ذلك لأن النشاط الإعلامي يتناول مختلف الميادين و استعمال الفصحى في هذا المجال يؤثر فيها.

وما نركز عليه ها هنا التأثير الأبرز لوسائل الإعلام بكل أشكاله على المتعلمين وخاصة أطفال المدارس ، حيث لها الدور البارز في غرس تلك اللغات الهجينة ،كما قيل : أن اللغة يسقط أكثرها بسقوط همة أهلها ، و هو ما ينطبق على واقعنا الراهن ، حيث تراجع الحس القومي و الاعتزاز باللغة القومية ، و ساد استعمال الهجين من اللغات الذي يُفقِد الإعلام رسالته حين نتحدث عن الهوية و ما تواجهه من ارتباك في مفاصلها و ما تعانيه من آلام مبرحة ، و الإعلام بدوره لن يفلح في تبليغ رسالته كما ينبغي ما لم تتحد قواه العقلية بغية الحفاظ على الهوية ، التي تتقاعس بتقاعس اللغة.

وفي هذا المجال تتفق الدراسات على أن للإعلام تأثير كبير على الناس وخاصة الأطفال في تفكيرهم وسلوكياتهم اليومية وحتى الدراسية ، من عادات وترسيخ للأفكار ، كما تتفق أيضا أن للإعلام إمكانيات تواصلية مذهلة، لا سيما في عصر ساده الاستماع و استعلاء الكلمة المسموعة ما دفع الباحثين إلى الدراسة و تقديم جملة من الاقتراحات و الإجراءات لتصحيح الوضع و إنعاش اللغة في الميدان الإعلامي لما لها من انعكاسات مباشرة وغير مباشرة على اللغة، لأنه كلما تنوعت أنشطة استعمالها ، توفرت الفرص لتوظيفها و توسيع نطاقها.

ثانيا: آفاق تعليم اللغة العربية:

إن تعليم اللغة يهدف أساسا إلى ممارستها و ترقيتها و جعلها تتبوأ مكانة بين اللغات الأخرى وما هو ملاحظ أن تعليم اللغة العربية لا تحقق هدفها المنشود ،ومن هنا بجدر بنا الاعتراف بأبعاد المشكلة و التحديات التي تواجهها ، و التي لخصها توفيق المدني في التساؤل الآتي حيث قال :" هل نحن وقفنا كمجتمع مسؤول عن حاضر وعن مستقبل لغتنا في محاولة اللحاق بالركب العالمي وفي تمكين العربية من إدراك شأن اللغات الحية من حيث التعبير الفصيح المتدفق عن كليات وعن جزئيات

[1]– عبد القادر فضيل، اللغة و معركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط 2 ، 2015م، ص: 44.

ما اكتشف وما اخترع في شتى الميادين "[1]و هذا تحفيز على الذين يشككون في قدرة اللغة العربية على الاضطلاع بدورها الحضاري في عالمنا المعاصر،من أجل إذكاء وعي الناس بحقيقة تراثهم ،بالأثر العلمي الثقافي الذي تركته هذه الأمة ،والذي يجب أن ترجع إليه و نأخذ منه ، و نعتمده في بناء النهضة المنتظرة ، و تمكين اللغة وظيفتها الحقيقية ، لأنه "لو لم تكن اللغة العربية لغة مدنية و عمران ،ولو لم تكن لغة متسعة الآفاق ،غنية بالمفردات و التراكيب لما استطاع الأسلاف أن ينقلوا إليها علوم اليونان و آداب فارس و الهند ،و لألزمتهم الحاجة إلى تلك العلوم تعليم تلك اللغات ، ولو فعلوا ذلك لأصبحوا عربا بعقول فارسية أو لغة يونانية ،ثم يقول : قامت اللغة العربية في أقل من نصف قرن بترجمة علوم هذه الأمم و نضمها و آدابها فوعت الفلسفة بجميع فروعها و الرياضيات بجميع أصنافها والطب والهندسة والآداب واجتماع هذه هي العلوم التي تقوم عليها الحضارة العقلية ، و هذا هو التراث العقلي المشاع الذي لا بد أن يأخذه الأخير عن الأوّل ، وهذا هو الجزء الضروري الذي إمّا أن تنقله إليك فيكون قوة فيك ،و إما أن تنقل إليه في لغة غيرك ...ولولا العربية .....على العام خير كثير "[2].

لم يعد مستبعدا بأن هناك كثيرا من اللغات مهددة بخطر الانقراض أو التراجع ،ولم تسلم من هذه الظاهرة لغات عالمية كانت تعد حتى وقت قريب من أقوى لغات العالم و أكثرها انتشارا مثل اللغة الفرنسية ،ولم تكن العربية بمنأى من ذلك ، رغم بقاء وجودها في اللوح المحفوظ ،يعني لا خوف على العربية، لكن خلودها لا يعني الحفاظ على كل خصائصها إن لم يتم الاهتمام بها والعمل على رقيها.

والأمر الغريب في شأن اللغة العربية هو أنّ وضعها في الخارج مزدهر و أحسن من وضعها في الداخل ،فهي تزداد توسعا و انتشارا، كما يزداد الإقبال عليها ، حتى إذا أردت تعلم اللغة العربية تعليما جيدا سيكون هذا في الجامعات الغربية ،و الإعلام الغربي ، ما لا يوجد في الجامعات والإعلام

[1] – أحمد توفيق المدني ، محاضرات في اللغة والأدب والفكر والتاريخ ، ط1 ، الجزائر ،2010 ، ص: 80.

[2]– عبد القادر فضيل، اللغة و معركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر و التوزيع ، ط 1، الجزائر، 2013م، ص :272.

العربي وهو ما يستدعي المزيد من البذل و العطاء و توحيد الجهود من أجل تطوير هذا المجال الحيوي حتى أضحى المحتوى الرقمي لها على صفحات الانترنت محرج لها و لأهلها .

ومن ثمة فإن آفاق اللغة العربية و تعليمها رهين بأهلها ، إذ تظل الدراسة بشأن هذا الموضوع نسبية و احتمالية . غير أنها تقييمية حسب حاضرها و ماضيها ، فقد كانت لغة ارتقاء في سابق عهدها ، أما اليوم فواقعها جد محرج ، و لا يمكننا التنبؤ بمستقبلها حيث يبقى نجاح استعمال هذه اللغة متوقفا على عمل ذويها لتطويرها ،لا سيما في استخدام الحاسوب و الانترنت ، فالإنترنت كإحدى مستجدات العصر، تعود بفوائد طائلة على المستثمرين فيها الذين أدركوا محاسنها ، و مع هذا فإن أغلب المثقفين العرب و كثيرا من المسؤولين لا يستخدمونها كوسيلة ثقافية لإذاعة صيت اللغة العربية جهلا منهم لعائداتها : على اللغة نفسها ، و على المجتمع العربي و مكانته العالمية ، لذلك دعا الحاج صالح إلى ضرورة الاهتمام بالحواسيب و الانترنت و استخدامهما في النهوض باللغة العربية و ترقية استعمالها،" فلقد أصبح الاستخدام الشائع لوسائل الاتصال الحديثة و منها الانترنت خصوصا من بين أهم معالم العصر الحديث و خصوصا في مجال البحث العلمي و التعليم الخاص و العام "[1].

وما هو ملاحظ اليوم أن تعليم اللغة العربية دنيء جدا حتى أصبح من الطبيعي "أن المتخرجُ من الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية ولا يحسن كتابة صفحة باللغة العربية الصحيحة "[2]،و كذا بالنسبة لمراحل التعليم الأخرى ،ما يفسر ضعف نسبة الملتحقين بأقسام اللغة العربية في الجامعات ما يبشر بمستقبل زاهد للغة العربية في مجتمعنا.

وما هو جدير بالإشارة إليه هو أن التراجع في انتشار العربية إنما هو عجز في الأمة لا في اللغة لأن ما لحق بها من إهمال و تهميش فهو بسبب من أهملوها و لم يستوفوها حقوقها كاملة فكان العجز في ألسنتهم لا باللغة نفسها، فقد أصبحت اللغة العربية بأمس الحاجة للارتقاء بها و مساعدتها لمجابهة

[1]– فاطمة دريدي، الأنترنت و تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي ، مجلة المعيار ، العدد 13، تيسمسيلت الجزائر ، 2016 ، ص :131.

[2]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص:88.

التحديات التي تواجهها من دخول اللغات الأخرى عليها ومنافستها في عقر دارها ،وطغيان اللهجات و العاميات في أوساطها ، ناهيك عن جهل الأجيال الجديدة بقواعدها و اقترافهم لأخطاء كتابية و إملائية و نحوية.

هل نحن بذلنا الجهود المنتظرة وسعينا سعيا صادقا من أجل نشر العربية وتيسيرها للجماهير في القضاء على العاميات والتهجين اللغويين اللتين فرقت مجتمعاتنا ، وإيجاد حلول من أجل توحيد الأمة العربية والالتفات حول لغة القرآن [1]، يؤكد المختصون في الشأن اللغوي في الوطن العربي على استخدام العربية الفصحى في المدارس ، ومنه يسعى واضعو المناهج لإيجاد الحلول الممكنة لتمكين التلاميذ تعلم الفصحى بسهولة على حساب العاميات " و قد تعددت أسباب ضعف التلاميذ في استعمال اللغة العربية فهناك من يرى أنها نتيجة انتشار العامية في الوطن العربي و الجزائر بصفة خاصة وهناك من يرجعها إلى ثنائية اللغة بين المدرسة و البيت و الشارع "[2] فيما قد يكون السبب هو عدم امتلاك العدة الكافية في فرض مركزية للغتهم.

إذ أصبح من المؤكد "اليوم في ظل ثقافة الأسئلة التصحيحية التي يشهدها العالم المعاصر من اعتماد إستراتيجية لغوية واضحة تمكننا من إعادة صياغة الأسئلة الناجحة القادرة على وقف نزيف اللغة العربية، نتيجة تبني ادعاءات الغرب كالعولمة التي تفرض كونية تصوراته و مفاهيمه ، انسجاما مع كونية حداثته المزعومة"[3].

---

[1]– ينظر ، أحمد توفيق المدني ، مرجع سابق ، ص: 80.

[2]– صالح عبد العزيز النصار، ضعف الطلاب في اللغة العربية إدراك المشكلة و تأخر العلاج ، 2007/04/20م، WWW.Alriydh.com.

[3]– عبد الله آيت الأعشير، اللغة العربية الفصحى، نظرات في قوانين تطورها و بلى المهجور من ألفاظها، مكتبة لسان العرب، ط1، الاصدار44، 2014م، ص: 17.

وعليه يتوقف التنبؤ بآفاق تعليم اللغة العربية على الإجابة على السؤال "هل في استطاعة العربية مواجهة هذه التحديات البالغة القسوة التي تستمد قوتها و بأسها من تضافر القوى المضادة واتساق حركتها المعادية لها ؟"[1].

ومما لا ريب فيه فإن اللغة العربية لغة قادرة على تخطي هذه التحديات نظرا لوجود مجمعات ومراكز متخصصة في دراستها ، لكن تنقصهم القدرة على مواكبة التطورات الحديثة ، الأمر الذي يستدعي تدخل الشباب العرب لحوسبة اللغة و عولمتها و إبراز محاسنها و جماليتها.

ثالثا: السياسية التعليمية

ليست اللغة أداة لمسرح الأحداث السياسية فقط ، وإنما تعد اللغة جزءا من الأحداث السياسية نفسها ، فهي تشكل معنى الأحداث وتساعد على تشكيل الأدوار السياسية والسلوك العام للمجتمع ، لذلك تتكامل اللغة مع الأحداث الوطنية والعالمية ، كل منها يكمل الآخر [2]،ويعاني بلدنا تشتتا في جميع الأصعدة وأهمها النظام التعليمي في ظل التطورات المعاصرة في جميع الميادين ، وعليه بات من الضرورة بمكان مواكبة هذه المستجدات ، سواء تعلق الأمر بالسياسة التعليمية أو النظام التعليمي ، والبحث عن الأسباب التي أدت على إضعاف نظامنا التربوي التعليمي، حسب ما أكدته بعض المنظمات العالمية المهتمة بالتعليم.

1 : تعريف السياسة التعليمية:

ركز كثير من المفكرين ورجال التربية جهودهم على تحقيق سياسات تربوية تعليمية في صياغة المناهج التعليمية، لذلك تسعى الدولة لرسم سياسة تعليمية تحدد فيها الأهداف العامة والأهداف الخاصة على حد سواء من أجل تحقيق الغاية المرجوة منها ، وتعرف السياسة التعليمية بأنها " مجموعة

[1]- علي أبو المكارم، التعليم و العربية (رؤية من قريب) ، مرجع سابق، ص: 108.

[2]- ينظر ، محمد محمد داود ، اللغة والسياسة ، دار غريب ، مصر ، 2003 ص:25.

من المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية لاستخدامه كخطة عامة توجه القرارات ، مع الأخذ في الاعتبار وسائل إحراز الأهداف التعليمية"[1].

كما تعني أيضا الأحكام التي تعبر عن الجهود التنظيمية التي ينبغي أن تبذل لتحقيق أغراض أو تطلعات أو توقعات يستهدفها المجتمع وأفراده في مرحلة من مراحل تطوره، لتحقيق الأهداف المرغوب فيها[2]. يقول المفكر الأمريكي **كونات** (J.B.CONANT) :في هذا الشأن " إن عملية التربية ليست عملية تعاط وبيع وشراء ، وليست بضاعة تصدر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل ، إننا في فترات من التاريخ خسرنا أكثر مما ربحنا باستيراد نظريات التعلم "[3] أي السياسة التربوية تقاس على ملامح الشعب ومتطلباته وأهدافه الوطنية والثوابت القومية ومن ثم مسايرة المستجدات العالمية.

إن المتبع لمسار التعريب في الجزائر و المهتم بقضايا اللغة يكشف عن الواقع و المصالح التي قامت عليها أو فرضتها علاقات القوى الاجتماعية و السياسية و الثقافية و التركيبية البشرية بعد الاستقلال و التي تولدت عنها لتوسيع نطاق اللغة العربية انطلاقا من المدرسة كونها الحصن الحصين لكينونة اللغة و استمرارها في ظل تعدد اللغات و اللهجات التي تشعبت و تغلغلت في أوساط المتكلمين في المجتمع الجزائري باعتبارها أزمة لغوية لا تقل أهمية عن أزمة البناء و الترميم و التدمير الذي خلفه الاستعمار.

وباعتبار اللغة هي الركيزة الأساسية للنهوض بالمجتمع لا بد الاهتمام بها و تنويع طرق تدريسها في جميع مراحل التعليم ، لأن التعليم دعامة كبرى لتحقيق ذلك بما خلفه من تخلف في جميع نواحي الحياة و طمس هوية الأفراد و الجماعات، فالاستعمار " قد ترك بصماته على اللغة العربية التي قسّمها إلى لغة كلاسيكية (الفصحى) ، و لغة دارجة و بربرية ، ثم اللغة الفرنسية التي كانت لغة

[1]– عبد الجواد بكر ، السياسات التعليمية وصنع القرار ، دار الوفاء ، ط1، الإسكندرية مصر،2003 ، ص: 4.

[2]– ينظر: المرجع نفسه ، ص:4.

[3]– أبو الحسن علي الندى ، سياسة التربية والتعليم السليمة ،المجمع الإسلامي العلمي ، الهند، ص: 14.

المعاملات و الإدارة، و التعليم هذا ما جعل المجتمع الجزائري بعد الاستقلال يشعر بثقل الكارثة الحضارية التي تركها المحتل بعد جلائه "[1].

فالدساتير و المواثيق منذ 1962 إلى يومنا هذا تكرس اللغة العربية كلغة رسمية،و نحاول التطرق إليها بإيجاز:

إن حتمية الاهتمام باللغة العربية مطلب سياسي قبل أن يكون ثقافي و اجتماعي حيث من خلال البرنامج الذي أقره مناضلو الحرب 1962 عملوا على" التركيز على دور الثقافة و كمرحلة أولى استعادة اللغة العربية كرامتها و شجاعتها كلغة حضارة"[2] كما جاء في ميثاق طرابلس.

أما في ميثاق الجزائر 1964 تم تأكيد ما تم الاتفاق عليه في ميثاق طرابلس و تم التركيز على ضرورة إعادة اللغة العربية بوصفها لغة الثقافة و التعليم و القيم المشتركة بين شعوب المنطقة العربية وكمقوّم من مقومات العربية الإسلامية، أما بشأن الاهتمام بالعربية الفصحى في المدرسة تم إقرار الدعوة إلى " إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي و اعتبره أهم انجازات الاستقلال "[3].

كما كرّس ميثاق 1976 إبراز العلاقة التكاملية بين اللغة العربية و الهوية ، فاللغة تمثل هوية الشعوب ، و تتحكم الهوية في الأبعاد الاجتماعية و الثقافية بما في ذلك اللغة "و منه فإن الميثاق ينص على أن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري ، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها و لهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية و إتقانها كوسيلة عملية خلاقة يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري كما، أن الخيار بين اللغة الوطنية و لغة أجنبية أمر غير وارد البتة و لا رجعة منه"[4].

---

[1]– أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائريين الطرح المعرفي و الطرح الإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار ، الجزائر 2011م ، ص: 22.

[2]– المرجع نفسه ،ص: 24.

[3]– المرجع نفسه، ص: 25.

[4]– المرجع نفسه ، ص: 26.

أما الدساتير أجمعت على أن تكون اللغة العربية هي اللغة الرسمية للجزائر كدولة و مجتمع ، والدولة هي التي تنظم المنظومة التعليمية ليتم إدراج اللغة الأمازيغية كلغة رسمية ثانية بعد العربية في دستور 1989 ، و هذا كله يدخل في إطار سياسة التعريب التي تنتهجها الدولة الجزائرية كغيرها من الدول العربية ، حيث نظمت العديد من الملتقيات و المؤتمرات في هذا الشأن ، أبرزها مؤتمر التعريب بالرباط سنة 1961 حيث استهل البشير الإبراهيمي مداخلته بالتساؤل التالي " قائلا: قلت لنفسي: ما حاجتنا إلى التعريب و نحن عرب؟ فقالت: ما أحوجكم إلى من يعطيكم طبعا عربيا منقحا مصححا بعد أن طبعكم الاستعمار هذه الطبعة المستوهمة الزائفة"[1]، أي أن تنفيذ هذه السياسة ليس بالأمر الهين و يستدعي الكثير من الجهود و التنسيق بين الجهات المعنية .

2 : التعريب بعد الاستقلال :

من هذا الواقع انطلقت الجهود الرامية إلى تصحيح الوضع اللغوي من خلال الشروع في تعليمها للناشئة إيجاد الظروف البيداغوجية و القانونية التي تمكن اللغة من أن تسترجع مكانتها و تمكن الأجيال من تعلم لغتهم و امتلاك أساليب التعبير بها و جعلها أداة توصيل جميع المعارف للمتعلمين و تأهيلها لممارسة العمل بها من خلال إدراجها كوسيلة في الحياة العملية.

فقد بدأ الاهتمام بالسياسة التعليمية في الوطن العربي في أواخر السبعينات بعد صدور تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية ، و لقد أثبت التاريخ أهمية القرار السياسي في تسوية الوضعيات اللغوية والثقافية ،فبفضل سياسات لغوية ناجحة استطاعت دول كثيرة الخروج من أزمتها اللغوية .

على الرغم من قرارات التعريب والمراسيم الوطنية والدولية التي تم الاتفاق حولها والتي صدرت في فترات متتالية ، والتي تنص صراحة على تطوير العربية والاهتمام بها وتفعيلها ، دون إهمال اللهجات المحلية ، بقيت هذه القرارات حبرا على ورق ، مما زاد في تراجع العربية لتفسح المجال للغات

[1]– ينظر: عبد القادر فضيل ، مرجع سابق، ص:188.

الأجنبية [1] ، و بما أنه مشروع قومي في نظر الكثيرين من الغيورين على هذه اللغة الخالدة ، لا يمكن أن يكون جزئيا و لا فرديا فهو عمل يقتضي الشمول و التكامل و التخطيط و التنفيذ ، فاللغة أداة مهمة في الحياة ، و لا يمكن أن تؤدي وظيفتها في أي مجتمع إن لم تراع فيها الدقة و السلامة والشجاعة لرقيها.

وعليه فإن تطوير اللغة العربية بكيفية تسترجع لها حيويتها، فتنصب اهتمام الطلبة لدراستها متعلق بتجديد مناهجها وحل مشكلاتها التربوية بشكل عام، في ظل الحقائق اللسانية والتربوية المستجدة في حقل اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات ، فمن غير الممكن تصور تعليم لغوي للغة العربية خارج إطار التعليمية وأهم النظريات المعاصرة المهتمة بتعليمية اللغات.

2 : خصائص السياسية التعليمية:

ولما كان للسياسة التعليمية ذلك الأثر الكبير في الرفع من القدرات الأدائية لدى مستخدمي اللغة، و تحقيق الأهداف المجتمعية و الوطنية، بادر العديد من المهتمين بالشأن التربوي إلى التعمق في دراسة خصائصها قصد وضع خطط و استراتيجيات من شأنها النهوض بالقطاع التربوي وفق أسس علمية تواكب التطورات المعاصرة " هذا و تظل الممارسات التعلمية بوجه عام في تدريس العربية موسومة بالطابع التقليدي السكولاسيكي (scholastique) من حيث اختيار النصوص غير المحفزة والبعيدة عن الواقع المعيش و المحيط الحديث للتلميذ ، و الحال أن هذا الاختيار محتشم من حيث محاولته الاقتراب من حاضر التلاميذ و اهتماماتهم ، و ذلك لإصراره على تمجيد بعض صور الماضي أو على تقديم صورة مثالية عن الحاضر"[2].

[1]- ينظر: حنان عواريب ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم اللغوية " أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي في المرحلة الثانوية ،مدينة ورقلة عينة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر 2016/2015، ص : 125.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، ترجمة : محمد يحياتن، الجزائريون و المسألة اللغوية، دار الحكمة، الجزائر، 2007م ، ص 151.

في الواقع نحن ننتظر إبداء منهجية معاصرة لتدريس العربية للتلاميذ و يجب أن تعكس جهدا تحليليا مزدوجا و تفكيرا في الأداة اللغوية من حيث جميع أوجهها و أبعادها اللغوية ، النفسية والاجتماعية، كما يتعين عليها أن تكون مساوية لتطور الطرائق و التقنيات المعتمدة في تدريس اللغات دون إغفال خصوصية المحيط الاجتماعي و التاريخي و السياسي و اللغوي، و هو شرط ضروري كي نجعل من تدريس العربية المحور الإجرائي العملي لتعريب المواد الأخرى، و "هنا نسجل مشكلا أساسيا في تدريس العربية للناطقين بالعربية، يستدعي الإحاطة به إنشاء فرق بحث متعددة الاختصاصات: لسانيون ، وعلماء اجتماع اللغة ، واختصاصيون في تعليم اللغات، وعلماء النفس وعلماء الاجتماع، ومربون وتربويون"[1].

فوجب بذلك على الدارس الإلمام بخصائص السياسة التعليمية ،التي تمكنه من تحقيق الوظائف التي تؤديها بفاعلية نذكر منها:[2]

- أنها توجيهية: فهي ترتكز على الأسس الثابتة التي تتيح صنع المقررات المناسبة، و في الوقت ذاته تشكل الإطار الذي يوجه تلك المقررات، لتحقيق الأهداف المنشودة.
- أنها ثابتة و متطورة: فهي ثابتة و مستقرة لا تتغير لكونها مقبولة من جانب أطراف العمل التربوي و لا يقصد بذلك الجمود فلا بد من تطويرها و تنميتها وفق الظروف المتغيرة و المتجددة.
- أنها قابلة للتسجيل: إذ لا يكفي إذاعتها لكي تكون واضحة للعاملين، بل أن تكون مسجلة في صورة مكتوبة، لضمان الالتزام بها و مراجعتها و الإضافة إليها، كما أنه يمكن الاطلاع عليها سواء للباحثين أو لأفراد المجتمع أو المهتمين بقضايا التعليم، و رجال التعليم.
- أنها متكاملة: تتكامل السياسة التعليمية مع السياسات الأخرى داخل الدولة نتيجة لتكامل أهداف السياسة التعليمية مع أهداف النشاطات الأخرى.

[1]– خولة طالب الابراهيمي، مرجع سابق، ص 153.

[2]– قطر الندى وردة ، أهمية و خصائص السياسة التعليمية، 2013/04/28 ، vb.arabsgate.com.

- أنها علمية: تنبع علمية السياسة التعليمية من كونها اختيرت من بين عدة بدائل، و ذلك الاختيار يعتمد على التفكير العلمي الذي يراعي ملاءمتها لظروف المجتمع، و من ستطبق عليهم من متعلمين و معلمين لهم خصائص الفردية و الاجتماعية.
- أنها واقعية: و ذلك لأنها تنبثق من واقع المجتمع و ظروفه، أي أنها انعكاس للواقع الاجتماعي الذي توجد فيه، فلا تفرض من أعلى، بل تعكس البناء الاجتماعي الذي توجد في داخله وتكون صدى له.
- أنها قابلة للتطبيق: إن اختيار السياسة التعليمية يبنى على واقع المجتمع و احتياجاته و إمكانياته المتاحة، و لهذا فهي تنطلق من أهداف قابلة للتحقيق، ما يدل على مرونة السياسة التعليمية وتكيفها مع التغيرات.

4 : مقومات السياسة التعليمية:

إن النظام التعليمي طرف من المجتمع وجزء لا يتجزأ منه يؤثر في المجتمع ويتأثر به ، و بجميع الظروف والتطلعات التي يسعى المجتمع تحقيقها . لذا تعد السياسة التعليمية فنا من فنون التعليم، تهتم بالمتعلم باعتباره محور تلك العملية التعلمية، بل تقف على الاحتياجات اللغوية التي ينتقص إليها، فيشارك بفاعلية في الإنتاج ليتقلد المعلم دور المرشد و المؤطر له، فيعمل على تحليل النقائص عموما و" الرغبات ذات الصفة الذاتية و هي التي تعبر عن دوافعهم الكامنة و مدى تأثير كل ذلك على المكونات المعرفية للمتعلم"[1] خصوصا.

فالسياسة التعليمية تسعى إلى اكتساب مهارات لغوية من طرف متعلم اللغة، فهي تهتم بالمنطوق أكثر منه المكتوب و " بهذا المنطلق وجب العمل على اكتساب هذه اللغة للمتعلمين من خلال الممارسة و تهتم التعليمية في تطبيقها على النحو و البلاغة – فالنحو – هو صورة اللغة وبنيتها، أمّا البلاغة فهي استعمال المتكلم للغة. فالنحو هو اكتساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد

[1]– نصر الدين بوحساين ، تعليم اللغة العربية ، مجلة العربية ، العدد03، 2011م، ص: 17.

النحوية فالذي يقصده المربي هو اكتساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية و البلاغية في واقع الخطاب"[1].

وفي هذا الشأن فإن أهم ما توصل إليه الدرس اللساني " أن تعليمية اللغات هي ثمرة تلاحم هذه العلوم بما فيها فروع علم اللغة و علوم التربية"[2]، فمقومات السياسة التعليمية و أسسها تتعدد بتعدد الأهداف المرجو تحقيقها غير أن المتعلم هو الحلقة الرئيسية فيها، ذلك " أن تعليم اللغة صار في وقتنا الراهن يشكل حقلا معرفيا متعدد التخصصات، إذ لم يعد بناء المنهاج اللغوي و تأهيل المدرس من مهام شخص ذي تكوين علمي رفيع في تخصص بعينه، بل صار ذلك ميدانا لتعاون علوم متكاملة"[3].

ويمكن تلخيص المقومات العامة للسياسة التعليمية كما يلي[4]:

- الترابط والتكامل والاتساق بين عناصر السياسة التعليمية.
- الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.
- الأخذ بأسلوب البدائل لمواجهة التغيرات ومراعاة التفاعل مع الأبعاد العالمية للسياسات التعليمية

في حالة تناغمها مع حاجات المجتمع ، وبعد الارتباط بالتخطيط والتزام المنفذين وفاعلية نظام الإشراف والمحاسبة مع توفير الإمكانيات البشرية والمادية.

[1]- ينظر: صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص: 80

[2]- المرجع نفسه ، ص: 80.

[3]- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية ، منشورات الاختلاف، الجزائر، 1431هـ/2010م، ط 1، ص: 286.

[4]- ينظر: عبد الجواد بكر ، مرجع سابق ، ص:7.

5 : وظائف السياسة التعليمية :

أدى التطور التكنولوجي والمتغيرات العالمية إلى إعادة النظر في وظائف السياسات التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية وخاصة اللغوية منها، التي تحتاج إلى استراتيجية واسعة وعميقة وهذا ما تدعو إليه الاتجاهات المعاصرة من صنع القرار إلى التنفيذ والتقويم.

حيث تحقق السياسة التعليمية الوظائف التالية:[1]

- تيسير عملية صنع القرار على المستوى الإداري، وتوفير المعايير الحاكمة التي تبين قيمة وزن الحلول المقترحة لما يعرض من مشكلات وهو يبين حجم العلاقة القائمة بين السياسة التعليمية وعملية اتخاذ القرارات.
- توفر السياسة التعليمية أساسا لتقويم الخطط القائمة والمقترحة وتوفير نوع من الشعور بالأمن لدى العاملين، ودرجة من الاستقرار النسبي.
- تكون ضمانا لوجود نوع من الاتساق وعدم التذبذب، أو الازدواجية كما تصدره الأجهزة المختلفة في حالة تشابه المشكلات.

فالسياسة التعليمية في مجتمع ما، لها وظائف محددة تسعى لتحقيقها في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، من أبرزها الشعور بالأمن والاستقرار والثبات.

رابعا : التخطيط اللغوي:

يعد التخطيط اللغوي من موضوعات علم اللغة التطبيقي عامة وعلم اللغة الاجتماعي خاصة وله اهتمام من قبل علماء اللغة ، فهو يحافظ على اللغة من الضياع والاندثار ويحل مشكلاتها

[1]- – عبد الرؤوف احمدي ، السياسة التعليمية وبناء مقررات اللغة العربية في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر ، 2011 ص:11.

والعقبات التي تعترض متعلميها [1]، كما يعتبر التخطيط من القضايا الأساسية في الدراسات اللغوية العربية قديما وحديثا ، لما تحتله اللغة من مكانة مرموقة هذا من جهة، ومن جهة ثانية من أجل وضع تخطيط لغوي يتناسب مع ما تشهده اللغة من هجين لغوي وخاصة في عصر التكنولوجيات الحديثة وما أفرزته من تدخل اللغات والثقافات.

1 : تعريف التخطيط اللغوي:

إن اللغة أوضح أنماط السلوك الاتصالي، لذا وجب التخطيط لإرشاد الناطقين بها ، و قد بدأ هذا العلم بالظهور في مطلع خمسينات القرن الماضي، ذلك أنه يهتم بالمشاكل التي تواجه اللغة ويهدف لحلها وسبل معالجتها، واختيار الوسائل المناسبة لتنفيذ السياسة اللغوية و قد عرفه لويس كالفي في كتابه حرب اللغات و السياسات اللغوية بأنه :" البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية و عن هذه الوسائل موضوع التنفيذ"[2]، ومن الناحية الإجرائية يعرف التخطيط بشكل عام على "أنه نشاط هادف أو سلوك موجه للنمو بطريقة مقصودة ، لا بطريقة تلقائية، و هو طريقة للنظر إلى الحاضر و المستقبل، و يعنى بتجنيد و ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والطاقات و الموارد البشرية المتاحة لتحقيق أهداف محددة"[3].

كما جاء في تصريح **لهاوجن** (EnarHangen) و هو يخبرنا بأن **فنراخ** أول من استخدم المصطلح عام 1957، كما جاء في تعريف له بأنه: "كافة الأنشطة المتعلقة بإعداد دليل الكتاب (قواعد الإملاء) أو إعداد كتاب في قواعد اللغة أو معجما لغويا من أجل إرشاد الكتاب و الناطقين

[1]– ينظر: جاسم علي جاسم ، التخطيط اللغوي وتحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من وجهة نظرة التراث من كتاب مؤتمر ، جامعة كيرالد الهند ، 2019 ،ص:77.

[2]– لويس جان كالفي ،تر: حسن حمزة، حرب اللغات و السياسات اللغوية، ط1، المنظمة العربية للترجمة،2008 ، ص: 221.

[3]– أمل لطفي أبو طاحون، التخطيط التربوي : و اعتباراته الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية، ط1، دار اليازوري، طبع بدعم من وزارة الثقافة،2012م، ص: 14/13.

بلغة ما في مجتمع غير متجانس لغويا. إلا أن **هاوجن** نفسه أخيرا صار ينظر إلى هذه الأنشطة بأنها نتاج التخطيط اللغوي"[1].

وبما أن التخطيط اللغوي كغيره من المصطلحات يعرف الكثير من التعريفات ، حيث يعرف التخطيط بأنه " عملية تدابير تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين ، عن طريق وجود غاية يراد الوصول إليها ، ومن ذلك يجب وضع التدابير المحددة لبلوغ ذلك الهدف، أو وضع تصور واضح يربط بين السياسة التعليمية و عمليات التصور الشامل لما تقتضيه عوامل التغيير و المراجعة الدائمة في مجال إيجاد آليات حركية تناسب الواقع الحالي لما يعتقده و يعيشه المجتمع في كل أحواله"[2].

إن التخطيط اللغوي، يهدف للمحافظة على ثقافة المجتمع و حضارته عبر صيانة لغتهم خلال إحداث تغيير مستهدف في استخدام اللغة،فهو مجهود مبذول من قبل البعض من أجل تعديل السلوك اللغوي، و" التخطيط أيا كان نوعه و هدفه إنما ينطلق من الدراسات الحديثة أو الدراسات المستقبلية، و التي تهتم بالمستقبل و تجهز له و تعمل على اكتشاف مشكلاته، و التنبؤ بالقوى المؤثرة فيه، و العمل على توجيه حركة المستقبل لخدمة الأفراد و المجتمع، و هو ما يسميه البعض بالهندسة أو التكنولوجيا الاجتماعية"[3].

من خلال هذه التعاريف يمكن أن نستخلص أن التخطيط اللغوي هو مجموعة من الأنشطة التي تتضمن قرارات مصيرية تحددها السلطة بهدف إيجاد الحلول المناسبة لحل مشاكل اللغة ،وسبل معالجتها واختيار أنجع السبل وفق سياسة لغوية تتناسب و القيم الوطنية والعالمية.

---

[1]– رروبرت: ل. كوبر ، ترجمة : خليفة أبو بكر الأسود، التخطيط اللغوي و التغير الاجتماعي ، مجلس الثقافة العام ، طرابلس ليبيا ، 2006م، ص: 68.

[2]– صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق ، ص: 91.

[3]– أمل لطفي أبو طاحون، التخطيط التربوي، مرجع سابق ، ص: 16.

2 : السياسة اللغوية والتخطيط:

لقد أضحت اللغة عنصرا مؤثرا في قوالب البُنى الاجتماعية والسياسية للشعوب ، فهي من أهم مقومات الأمة العربية ، لذلك بادرت المجتمعات المعاصرة إلى تنمية اللغة وذلك بتخطيط السياسة اللغوية ، لما يوجد من ارتباط وثيق بين المسألة اللغوية والسياسة [1]، لذلك تحظى المؤسسة السياسية بأهمية كبيرة في ترتيب المشهد اللغوي لدى الجماعات اللغوية خاصة في العصر الحديث.

3 : مراحل التخطيط اللغوي:

إن ما لحق باللغة في المجتمع العربي حتم تطبيق إجراءات التخطيط اللغوي وفق مراحل معينة ومتسلسلة و منتظمة، فإذا تغير ترتيب إحدى المراحل أو أسقطت مرحلة ما ستختل عملية التخطيط ومن ثم ستفشل سياسة الدولة في تنظيم و تدبير الشؤون اللغوية.

إن التخطيط اللغوي نشاط يتم من خلاله وضع الأهداف و اختيار الوسائل و التكهن بالنتائج و اتخاذ القرار بالنسبة إلى الأهداف البديلة و الخيارات لإيجاد الحلول فيما يتعلق بهذه المشكلات ، ومن هذا المنطلق طور (**هاوجن**) عام 1987 إطارا مرحليا لوصف عملية التخطيط اللغوي تتألف من مجموعة من المراحل و هي: [2]

- **مرحلة الاختيار**: يشير مصطلح الاختيار إلى تفعيل لغة أو نوعية لغوية كأداة وظائف محددة في مجتمع معين محدد ، ومن ثم يفهم التخطيط اللغوي على أنه نتيجة معيارية للتنوع اللغوي.

- **التقنين**: وهو وضع قواعد وضوابط للنظام اللغوي الذي تم اختياره.

[1] – ينظر: أحلام قرقور ، أثر السياسة اللغوية في ممارسة اللغة العربية جهود المجلس الأعلى للغة العربية ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2 ، الجزائر،207-2018 ، ص : 24.

[2]– ينظر ، المرجع نفسه ،ص: 42.

- **الإنجاز** : تعد مرحلة الانجاز نتاجا للمرحلتين السابقتين ، حيث يتطلّب الانجاز دعما كبيرا للسياسة اللغوية المنشودة .

- **التطوير** : يظهر التطوير في تحديث المصطلحات وأساليب اللغة المختارة ، عن طريق إغناء مفرداتها و أساليبها ، من أجل وظيفتها الاتصالية واستجابتها بمتطلبات التقنيات المعاصرة

هذا و تظل كيفية تطبيق هذه المراحل هي المسؤول الأول عن النتائج المترتبة عن هذه العملية وفقا للأهداف المسطرة ، بالإضافة إلى تبادل الخبرات بين الدول العربية في التجارب الخاصة بالتخطيط اللغوي من أجل الارتقاء باللغة العربية.

4 : خصائص التخطيط اللغوي:

باعتبار التخطيط اللغوي هو مجموعة من الجهود الرامية إلى حل المشكلات اللغوية عن طريق إصلاحها أو تحديثها أو تطويرها، فإن أهم خصائصه ما يلي:

أ – التخطيط اللغوي قصدي:

إن الهدف من التخطيط اللغوي هو تحقيق جملة من الأهداف المسطرة، لإصلاح أوضاع اللغة داخليا و خارجيا ، فمن البديهي أن يكون قصديا و هادفا، يسعى لإيجاد الحلول المناسبة لمختلف مشاكل اللغة.

ب – التخطيط اللغوي له رؤية :

فعادة ما يكون التخطيط اللغوي موجّها وذا أفاق مستقبلية، و ذلك من خلال رسم سياسات تعمل على تحسين أداء اللغة و تحسين استعمال اللغة وانتشارها، فهو نشاط منهجي لتنظيم و تحسين اللغات الموجودة أو لإنشاء لغات مشتركة جهوية أو وطنية أو دولية[1].

ج – التخطيط اللغوي رشيد:

[1]– خولة طالب الإبراهيمي ، مرجع سابق ، ص: 190.

أي أنه يتحكم فيه الصالح العام. و يكون يخدم المصالح العامة للغة فيما يرقيها و يطورها، فهو يحصُل استجابةً لاحتياجات سياسة و اجتماعية و اقتصادية بهدف تغيير لغة ما أو تغيير وظائف تلك اللغة في المجتمع من أجل إيجاد حلول للمشاكل المتعلقة بالاتصال و التفاهم بين أفراد المجتمع[1].

د – التخطيط اللغوي مؤسسي:

أي أن التخطيط اللغوي تقوم به مؤسسات و تنفذه مؤسسات، فالتخطيط بالغالب من مشمولات السياسة الحكومية التي تنتجها الدولة، كالمجلس الأعلى للغة العربية و المؤسسة الوطنية للتعريب، فالسلطة هي التي تدعم المؤسسات التي تولي اهتماما بالتخطيط و السياسة اللغوية.

5 : دور التخطيط في النهوض باللغة العربية:

إن التخطيط اللغوي العربي ينبثق من إيديولوجيا عربية إسلامية مفادها و محورها أن اللغة العربية لها دور رئيس في بناء الأمة و الأوطان في كافة الأصعدة و الميادين فهو من المباحث المتعددة الاختصاصات التي استفادت من التقدم الذي عرفتها مختلف العلوم ، و التي تهدف إلى إيجاد حلول للمشاكل اللغوية و إصلاح اللغة من حيث المتن و التركيب و وضع قواميسها و معجمها التاريخي وإثراء رصيدها العلمي و التكنولوجي و توليد المفردات التقنية و تغذيتها عن طريق ترجمة مستجدات العلوم و الفنون و الآداب من مختلف اللغات .

و تتعدد أدوار التخطيط في خدمة اللغة العربية من خلال:

- " الحفاظ على سلامة اللغة العربية، و يكون الدعم للمؤسسات العاملة عليها و تقديرها للغة في حد ذاتها "[2].
- يرسم التخطيط اللغوي في الجزائر السياسة اللغوية للمجتمع مركزا في ذلك على اللغة الوطنية الرسمية من حيث مكانتها، و قيمتها في نفوس أهلها و طرائق تعليمها و تعلمها.

[1]– ا. روبرت ، ل. كوبر، التخطيط اللغوي و التغيير الاجتماعي، مرجع سابق ، ص: 70.

[2]– أحمد عزوز و محمد يحياتن ، العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي، مرجع سابق ، ص: 67.

- " تأصيل الوحدة الاجتماعية الوطنية، في الوقت الذي يقع فيه الاهتمام عالميا بما وراء امتلاك المعرفة العلمية باللغات الوطنية، و الذي يتزامن كذلك و المطالبة الضارية بالحقوق اللغوية للمواطن و الأقليات "[1].
- تغيير وظائف اللغة العربية في المجتمع من أجل إيجاد حلول المشاكل المتعلقة بالاتصال و التفاهم بين أفراد المجتمع.
- إعداد الأنشطة المعتمدة بشكل منظم لترقية مصادر اللغة وتطويرها في المجتمع ضمن إطار جدول زمني منظم.

[1]– أحمد عزوز و محمد يحياتن ، مرجع سابق ،ص: 69.

الفصـــل الأول

المبحث الأوّل: ماهيّة اللّغة.

تمهيد:

تواجه اللّغات في الآونة الأخيرة تحدّيات خطيرة وفريدة من نوعها في ظّل الرّوافد الجديدة المتمثّلة في التّطوّر العلمي الهائل في شتّى المجالات، وسعة الهُوّة بين الدّول المتقدّمة ودوّل العالم الثّالث الأمر الذي أدّى إلى الاهتمام باللّغة مسايرة لهذه المستجدّات المتسارعة، لذلك زاد الاهتمام بقضيّة اللّغة أكثر من أيّ وقت مضى لرقيّها وحصانتها من التّبعيّة والهيمنة، وباعتبار اللّغة ظاهرة بشرية تميّز الإنسان عن سائر الكائنات الحيّة، وهي من أهمّ الخصائص التي اختصّ الله –سبحانه وتعالى– بها بني البشر، وهي من نعم الله –سبحانه– لقوله تعالى : ٱلرَّحۡمَٰنُ ١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ٤[1] ، فالإنسان هو الكائن الوحيد القادر على استعمال اللّغة نطقا ومشافهة، كما تعدّ اللّغة من أهمّ الظّواهر الاجتماعيّة التي أغنت التّفكير البشري، فبها تتمّ عمليّة التّفاهم بين الأفراد والجماعات فيما بينهم بطرق متفاوتة منها: المستخدمة كأداة من أدوات المعرفة والتّواصل الاجتماعي.

ومن الجدير بالذكر أنّ هناك تنوّعا كبيرا للّغات واللّهجات بالعالم، ويعود هذا التّنوّع لمجموعة من العوامل، ومن بين أهمّ العوامل في ذلك تكاثر السّكان في العالم وبعد المسافات بينهم، ممّا أدّى إلى تشكّل لكلّ مجتمع لغة خاصّة بهم، ومع التّطوّر التّكنولوجي والتّدفّق المعرفي تداخلت المصالح بين الأفراد والشّعوب، وزاد الاتّصال والتّواصل بينهم، حتّى ظهر ما يعرف بالتّهجين اللّغوي، فأصبحت كلّ دولة تبحث عن مقوّمات لغتها، وتبحث عن البدائل التي تجعل اللّغة قادرة على مواجهة تحدّيات العصر، فقامت بعض الدّول –ومنها الجزائر– بإقامة عدّة دراسات للتّصدّي لحرب اللّغات التي كانت شبيهة للتّحدّيات السّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة، بحيث تسعى هذه الدّول للحفاظ على مقوّمات لغتها، والتّركيز على تحدّياتها، وإبراز مكانتها في السّوق العالمية للّغات، وانطلاقا من حقيقة أنّ التّعليم يمثّل الرّكيزة الأساسيّة للأمن اللّغوي، وما تفرضه طبيعة علاقة التّأثير والتّأثر الشّائكة بين تعليمة اللّغة العربيّة وتعليميّة المواد الأخرى من جهة، وتحدّيات العصر المختلفة من جهة أخرى، المتمثّلة في الضّغوطات الدّاخلية، مثل إرادة فرض بعض اللّهجات المحلّيّة، وضغوطات خارجية من قبل بعض

[1] - سورة الرحمان، الآيات: من 1-4.

الدّول الضّاغطة بداعي العولمة، وعليه وجب إصلاح التّعليم وبخاصّة تعليميّة اللّغات بطريقة مستمرّة ودائمة حسب ظروف المجتمع ومتغيّرات العصر وتحدّيّاته.

أوّلا : ماهيّة اللّغة :

1 : التّعريف اللّغوي:

تعرّف اللّغة بأنّها جمع " لُغَى" ولغات ولغون، أي فهم الكلام المصطلح عليه القوم، وهي مشتقّة من الفعل "لغا" "يلغو" لغي، واللّغو هو النّطق، ويقال هذه لغتهم التي يُلْغُونَ بها، أي ينطقون بها [1] .

2 : التّعريف الاصطلاحي:

لقد اختلف العلماء في تعريف اللّغة عند القدماء منهم والمحدثين، وقد اهتمّ باللّغة من قبل العديد من الفلاسفة أمثال أفلاطون، وأرسطو، حيث تطرّقوا إلى علاقة المجاز ودلالة الألفاظ والمحاكاة فركّز كلّ فريق على النّواحي المهمّة في اللّغة، ومن بين التّعريفات الجامعة والشّاملة للّغة – والتي لقيت إعجابا كبيرا لدى كثير من الدّارسين المحدثين – ترجع لتعريف أبو الفتح ابن جني بقوله: "حدّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم "[2].

إنّ من أهمّ وظائف اللّغة التّواصل والتّفاهم بين الأفراد والجماعات على اختلاف بيئاتهم ولهذا نجد المجتمع يرتبط بها أشدّ الارتباط لأنّها ليست مجرّد أداة للتّواصل والتّعبير فحسب، وإنّما اللّغة تمثّل كيان الفرد بمجتمعه وتعيّنه على الامتداد تاريخيّا ليساهم في الفكر والثّقافة وربط الأجيال ببعضهم البعض، ويعرفها ابن خلدون في مقدّمته: "اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج 13، دار صادر، ط1، بيروت لبنان، ص: 214.

2 – خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة جورس الدولية للنشر والتوزيع، ط 1،الإسكندرية – مصر، 2005م ص: 13

الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحهم"[1]، وهناك تعريفات معاصرة لمجموعة من الباحثين أمثال عبد الرّحمان الحاج صالح وعبده الرّاجحي وغيرهم، تصبّ معظمها في التّعريفيْن السّابقيْن، وتجدر الإشارة إلى أنّ اللّغة من خلال تطوّرها عبر العصور لم تحتفظ بالأصل الذي وجدت ونشأت عليه، إنّما طرأ عليها بعض التّغيير وجملة من التّفريعات المتمثّلة أساسا في اللّهجات والعامّيات، وظهرت في المجتمع الواحد عدّة لغات دارجة، ومع ظهور وسائل تواصل مختلفة ومتعدّدة في هذا العصر ظهرت لغات مختلطة بما يسمّى باللّغة الهجينة لا هي ثنائيّة ولا ازدواجيّة لغويّة فحسب، بل لغة مختلطة حتّى في الخطاب الواحد، فهي مزيج عدّة لغات ولهجات وخاصّة عند الشّباب والأطفال وحتّى التّلاميذ في المدرسة، ممّا أدى إلى صعوبات في تعلّم اللّغة الفصحى في ظلّ التّهجين اللّغوي، الذي ربّما هو راجع للتّطوّر العلمي والانفتاح الحضاري، فكانت النّتيجة ظهور سيطرة لغات على لغات أخرى.

ثانيّا : أهمّيّة دراسة اللّغة :

1 : اللّسانيّات واللّغة:

يحتلّ البحث اللّساني الصّدارة عن بقيّة العلوم الإنسانيّة الأخرى اهتماما من طرف العلماء لتداخل اللّغة مع العلوم الأخرى، بل ارتباطها بالثّقافة والحضارة والمجتمع، ومن هنا يرى الباحثون " أنّ اللّغة والمجتمع والحضارة ظواهر متداخلة، يبني بعضها على بعض، وتتأثّر إحداهما بالأخرى"[2]، في محاولة منهم إخضاع الظّواهر اللّغويّة إلى مناهج البحوث العلميّة، بحكم أنّ أي دراسة أو رؤية مستقبليّة لابدّ أن ترتكز على مواضيع ذات صلة بالموضوع وعلى أهمّ الخلفيّات والتّصوّرات المستقبليّة سواء كانت هذه التّصوّرات معرفيّة أو فلسفيّة، وتلك الافتراضات الأساسيّة لدراسة اللّغة البشريّة[3] من

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت لبنان، 2000م، ص: 442.

[2] -– نعمة رحيم العزاوي، مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة، مطبعة المجمع العلمي، بغداد العراق،2001،ص:11

[3] - Adrian Akmajian – LINGUISTICS An Introduction to Language and Communication – Sixth Edition – The MIT Press – Cambridge, Massachusetts, London, England – 2010 Massachusetts Institute of Technology- p 10.

.

حيث قواعدُها وتنوّعاتها المختلفة؛ لأنّ الحديث عن اللّغة ورصيدها ومميّزاتها وخصائصها من موضوعات البحث اللّغوي، وهو فرع من فروع العلوم الإنسانيّة، فقد قام هذا العلم –البحث اللّساني بكلّ فروعه– بدراسة اللّغة من كلّ جوانبها وكثرة لهجاتها وتنوّعها أدّى إلى الاهتمام بها ووصفها باللّغة الإنسانيّة والعالميّة، ولا نتصوّر وجود حياة بدون لغة ولا لغة بدون مجتمع؛ لأنّه بواسطتها يتمّ الرّقي في جميع المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة وغيرها؛ ولأنّها وسيلة مهمّة لدراسة العلوم الأخرى.

وتعدّ هذه الدّراسات اللّسانيّة نقلة واسعة في مجال البحث اللّساني المعاصر، الذي أصبح مجالا تنصهر فيه المجالات التّركيبيّة والنّحويّة والدّلاليّة إلى الجانب التّداولي والاستعمال الفعلي للّغة وعلى سبيل المثال لا الحصر ما قدّمته اللّسانيّات الاجتماعيّة لمواضيع التّعدد اللّغوي والتّداخل اللّغوي والتّهجين اللّغوي، ومحاولة منّا سيتمّ إبراز مسبّبات وظواهر ونتائج هذا التّهجين في الفصول التّالية في ثنايا هذه الدّراسة التي بين أيدينا.

2 : أهمّيّة دراسة اللّغة العربيّة :

إنّ الحاجة الماسّة لدراسة اللّغة تنبع من أنّها الأساس لفهم الكثير من السّلوك البشري الخاصّ بالأفراد أو التّفاعل بينهم، ونظرا لأنّ اللّغة والتّفكير مرتبطان فإنّ أيّ دراسة للّغة تصبح إسهاما في فهمنا للعقل البشري، ومن ناحية أخرى فإنّ تحليل لغة قوم أو مجتمع من المجتمعات لا يعطينا مفتاحا للولوج إلى تاريخهم وثقافتهم وعاداتهم فحسب، وإنّما يمدّنا الكثير من السّمات السّياسيّة والاجتماعيّة وفكر وعلوم ذلك البلد أو المجتمع المدروس لقول جودة الرّكابي: "اللّغة وسيلة لنشر الثّقافة بين أفراد الأمّة ونقلها من السّلف إلى الخلف، ولذا كانت الأداة الأولى الممتازة فبواسطتها يستفيد الإنسان من تجارب الأمم وباللّغة يستطيع أن ينقل المعرفة من فرد إلى آخر ومن جيل إلى جيل" [1]، وهذا ما قيل قديما من عرف لغة قوم أمن مكرهم وشرّهم، بحيث انصبّ اهتمام علماء العربيّة المتقدّمين على جمع كلّ ما تقع عليه أيديهم وأسماعهم من مادّة لغويّة تحفظُ تراثهم وتضمنُ له البقاء خدمةً للكتابِ المنَزّل وصونًا للّغة من اللّحن والزّلل، فالحديث عن البدايات اللّسانيّة الأولى في دراسة اللّغة أو اللّهجات

[1] - جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، ط 13، الجزائر،2012م، ص: 9.

الإنسانيّة موضوع متشعّب، ومنه عُدَّت الطّرق التي سلكها علماء اللّغة العربيّة من تقعيد نحوي أو صرفي أو دلالي أو معجمي تراثا لغويّا ثريّا يمكن الرّجوع إليه باعتباره مصدرا من مصادر اللّغة فالدّارس اللّغوي في عصر صدر الإسلام كان جُلّ اهتمامه العامل الدّيني المرتبط بالقرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة واستنباط الأحكام وغيرها من الجهود اللّغويّة التي تمثّلت في توضيح النّقاط والحركات على ألفاظ المصحف الشّريف، أمّا حديثا –ومع ظهور علم اللّسانيّات– زاد الاهتمام باللّغة وتنوّعت النّظريّات والاتّجاهات سواء من حيثُ المصطلحاتُ أو قوانين اللّغة المختلفة النّحويّة، والصّرفية، والدّلاليّة ...إلخ، أو سواء اللّغة الفصحى أو العامّيات أو العلاقة بينهما، ولعبد الجليل مرتاض رأي في هذا الموضوع حيث يقول:" وظلّت اللّغة منذ نهضة الأوروبّيين تخضع التّعريفات غالبا ما تنظر وفق أفكار واتّجاهات منظِّريها، وكلّ نظريّة لاحقة تفنّد أو تعارض النّظريّة السّابقة، وليس في الأمر بدعة؛ لأنّ هذه الأداة ليست حكرا ولا وقفا على زمن دون زمن " [1]، والواقع أنّ البحث في موضوع اللّغة ليس بالأمر اليسير، بل يفرض على الباحث اللّغوي عبئا ثقيلا، ومن أجل الوصول إلى نتائج علميّة عليه بذل الكثير من الجهد وهذا راجع لطبيعة اللّغة وعلاقتها الشّائكة مع علوم شتّى وتعدّد وظائفها[2]، وقد حاول الكثير من المنشغلين المعاصرين في علوم اللّغة وفروعها من خلال التّحليلات والتّأمّلات اللّسانيّة.

إنّ دراسة اللّغة العربيّة بعمق وتركيز يؤدّي إلى اكتشاف أسرار وحقائق مجهولة، بل ومنسيّة اندثرت في ذاكرة التّاريخ قد لا يستطيع علماء التّنقيب عن الآثار اكتشافها أحيانا إلّا إذا كانت مدوّنة على الورق عن طريق تقليب صفحات السّجل اللّغوي [3]، ومن خلال الدّراسات التي توصّلوا إليها دفع الكثير من اللَّبْسِ والغُمُوض في كثير من القضايا اللّغويّة، وقد اعتمدوا على قراءة الموروث اللّغوي الثّريّ قراءة فاحصة في ضوء اللّسانيّات الحديثة حيث اتّجهت دراساتهم إلى التّوفيق بين ما

---

[1] - – عبد الجليل مرتاض، مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث، دار تالة، 2003م، الجزائر،ص: 97.

[2] - M.A.K. Halliday – Lagunage and Education - Rdited by Jonathan J. Webster- London- 2007- p 51.

[3] - ينظر، سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، ط1، العراق، 2015،ص: 39.

جاءت به النّظريّات الغربيّة الحديثة وما وصلهم من قواعد ونتائج أنتجها الموروث اللّغوي العربي من بلاغة، وصرف، ونحو، وكثير من مقوّمات اللّغة العربيّة، وعلى ضوء هذا وما آل إليه الواقع اللّغوي المعاصر في بلادنا نطرح التّساؤل الآتي: هل عملنا على الرّفع من مكانة العربيّة كي لا تجتلب أمشاج الألفاظ من شوب اللّغات الأجنبيّة لتصبح تخترق ولا تخرق؟ وهل أبقينا علوّها في الرّبوة العاليّة ولم ننزلها إلى الأسفل بدعوى تقريبها إلى لغة العوّام ؟ هل أبعدناها عن سقطات لواهجنا وخليط لغات حياتنا ؟ هل اتّبعنا الكلام الصّحيح؟ [1]، تكمن أهمّيّة اللّغة العربيّة في الإجابة عن هذه الأسئلة.

أصبح لزاما تعلّم العربيّة وتعلّمها؛ لأنّها لغة الماضي والمستقبل باعتبارها اللّغة المصيريّة ولغة الوجود والحياة ولغة كلّ مجالات الحياة، وهذا لا يتحقّق إلّا بوضع استراتجيّات عصريّة تحافظ على مقوّمات الأمّة ومن أجل مسايرة متطلّبات العصر، كيف لا نهتمّ بدراسة اللّغة وهي لغة القرآن في عصر تداخلت اللّهجات واللّغات عبر الوسائط التّواصليّة تأسّيا بعلماء اللّغة من الجيل الأوّل، رغم تمكّنهم وبلاغتهم وفصاحتهم إلّا أنّهم اهتمّوا بدراسة اللّغة من الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم– وهذا بعد مخالطتهم الأعاجم قال الإمام الخطّابي: قد يتكلّم –صلّى الله عليه وسلّم– في بعض النّوازل" وبحضرته أخلاط النّاس، قبائلهم شتّى، ولغاتهم مختلفة، ومراتبهم في الحفظ والإتقان غير متساوية، ثمّ يؤدّيه بلغته ويعبّر عنه بلسان قبيلته[2] .

وردت أحاديث كثيرة عن النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم – في فضل تعلّم وتعليم العربيّة عموما وتعلّم الفصحى وذمّ اللّحن خصوصا، ومن هنا جاءت الحاجة الملحّة لدراسة اللّغة على اختلاف فروعها وخصائصها، وكما هو معروف بأنّ اللّغة تنمو وتتطوّر من حيث مفرداتها وتراكيبها ومدلولاتها عبر العصور تبعا لتطوّر أهلها فكريّا وثقافيّا وحضاريّا.

[1] - ينظر، صالح بلعيد، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية ص :11.

[2] - أحمد بن عبد الله الباتلي، الأحاديث والآثار الواردة في فضل اللغة العربية وذم اللحن، كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع، ط1 المملكة العربية السعودية،2006 ص :176.

ثالثا: نشأة اللّغة:

على الرّغم من البحوث الكثيرة حول موضوع نشأة اللّغة إلّا أنّ نتائج الباحثين والمفكّرين على اختلاف اتّجاهاتهم ودراساتهم لم تكن يقينيّة وحاسمة في تحديد تاريخ نشأة اللّغة، ومنه حاول الباحثون الإجابة على الإشكاليّة التي مفادها : ما هي دواعي ظهور اللّغة بهذه الكيفيّة نطقا وتعبيرا ؟ وكيف نشأت ؟ ومن أنشأها؟

ونظرا لتعدّد وظائف اللّغة حسب الاستعمال كانت ولأزمنة غابرة أداة للتّواصل والتّفاهم وتوصيل الأفكار، حيث تعتبر هذه الوظيفة مهمتها الأساسية" واستعمال اللّغة على هذه الصّورة ليس قاصرا على الجماعات البدائيّة فقط، وإنّما يلاحظ في أرقى المجتمعات تقدّما، فهناك أنواع من وظائف الكلام تبيّن بوضوح أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة ليست توصيل الأفكار فقط"[1].

أكّدت بعض الدّراسات الأجنبيّة أنّ اللّغة كائن حيّ ينمو ويتطوّر ثمّ ينهار فيموت، لكن هذا لا ينطبق على اللّغة العربيّة فهي من الشّواذ، وقد أثبتت قدرتها على الاستمراريّة لتكون أكبر اللّغات سنّا في حين استبدلت لغات الحضارات القديمة كاليونانيّة واللّاتينيّة والسُّريانيّة... وغيرها باللّغات الأوروبيّة كالإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة، "فإنّ اللّغة العربيّة التي نعرفها تمثّل حلقة من حلقات كثيرة جدّا من التّطوّر والتّغيير، وهذا يعني أنّ العربيّة قد سارت في طريق يزخر بعمليّات التّطوّر والتّغير والبحث في نشأة العربيّة (أي تكوّنها) أمر صعب لا يمكن أن يسمح في بحثه في أيّ مستوى "[2].

إنّ السّعي الجادّ والموحّد لفكّ عقدة مسألة أصل نشأة اللّغة لا فائدة منه، أو بالأحرى لا يوصل إلى نتيجة يقينيّة؛ لأنّه ومع بداية ظهور اللّغة لم يهتم الإنسان البدائي بالتّدوين لتتكوّن لدينا كيفيّة نشوء اللّغة؛ لأنّه كان يجهل طريقة الكتابة، وإن أصل اللّغة وثيق الصّلة بأصل الإنسان ذاته وبتطوّر جسمه وعقله، وأنّ معرفتنا بتاريخ الإنسان قبل التّاريخ المدوّن قد ازدادت في القرن الأخير ولكن رغم تقدّم معارفنا في هذا الحقل إلّا أنّ أصل الإنسان ونشأته من حيوان أبكم إلى حيوان ناطق

[1]– مها محمد فوزى معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 2009م، ص: 140.

[2]– آمنة صالح الزغبي، التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، أربيد الأردن، 2007م ص :5.

ومن حيوان لا يعقل إلى حيوان عاقل لا يزال يكتنفه بعض الغموض، وتحوطه حجب من الأسرار وأنّ معرفة أصل الإنسان ونشأة لغته أمر يثير الخيال، كما أنّ معرفة أصل اللّغة تعدّ من أقدم المشاكل الفكريّة التي جابهت الإنسان [1] ، يقول "ماريوباي" فيما يخصّ بنشأة اللّغة وطبيعتها :" لدينا مصادر تعتمد على الأساطير والحديث المنقول، والمناقشات الفلسفيّة، لكن تنقصنا الحقائق العلميّة في هذا الصّدد " [2].

هكذا اختلف العلماء في أصل نشأة اللّغة، ومنه ظهرت فرق كلّ منها له رأيه في أصلها فمنهم من يقول إنّها من الله وهي نقطة البداية، ومنهم من يقول أنّها من اختراع واصطلاح البشر.

1 : نظريّات نشأة اللّغة:

تمهيد :

تباينت الآراء فيما يخصّ موضوع نشأة اللّغة كما أشرنا سابقا، لقلّة الأدلّة اليقينيّة التي تثبت متى عرفت الإنسانيّة التّعبير بالكلام من جهة، وبسبب صعوبة دراسة هذا الجانب المتمثّل في أصل اللّغة من جهة ثانيّة، وهنا نحاول عرض أهمّ النّظريّات التي فسّرت نشأة اللّغة، أهي توقيفيّة وهبها الله للإنسان؟ أم اصطلاحيّة صنعها الإنسان لنفسه؟

أ : نظرية اللّغة توقيف:

يرى أنصار هذه النّظريّة أنّ اللّغة فطريّة وإلهام من الله، وأنّ الفضل في نشأة اللّغة الإنسانيّة يرجع إلى إلهام إلهي هبط على الإنسان فعلمه النّطق وأسماء الأشياء، ومعناه أنّ اللّغة منحها الله للإنسان في إجمالها وتفصيلها، أي أنّ كلّ كلمة في اللّغة جاءت من عند الله تعالى فهي" إلهام هبط على الإنسان الأوّل علّمه الكلام والأسماء وغيرها من المسمّيات"[3]، كما يرى أنصار هذه النّظريّة أنّ

[1]– بنظر، آمنة صالح الزغبي، مرجع سابق، ص: 59.

[2] – هشام أشعري، نظرية نشأة اللغة وتفرعها في التراث العربية، مجلة التدريس، العدد العدد 01 المجلد،05،، جامعة كيااهي الحاج موجوكرطا، 2017 ، ص :100.

[3]– تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، 1994م، ص317.

اللّغة توقيف وأنّه لا يد للإنسان في نشأة ألفاظها أو كلماتها، فهم يرون أنّ الله علّم آدم اللّغة المألوفة لنا كما هي متداولة بين البشر.

والقائلون بأنّ مبدأ اللّغة التّوقيف لا ينكرون أنّ تعدّد اللّغات ونموّها من بعد كان عن طريق الاصطلاح وعلى حسب الحاجة، ورجّح ابن حزم في كتاب الإحكام أن أصلها التّوقيف من الله تعالى، ثمّ قال:"و لا ننكر اصطلاح النّاس على إحداث لغات شتّى بعد أن كانت لغة واحدة وقفوا عليها، بها عَلِمُوا ماهية الأشياء وكيفيتها وحدودها، ثمّ قال: ولا ندري أيّ لغة هي التي وقف عليها آدم عليه السّلام عليها أوّلا "[1]، ومن خلال هذه الأقاويل ندرك أنّ اختلاف الآراء بين العلماء أمر حتميّ، نظرا لطبيعة الموضوع من جهة، وقلّة الأدلّة التّجريبيّة الكافية من جهة أخرى .

إنّ أيّ لغة في العالم لم تُتكلَّم امتدادا لتُكلّم وتخاطب الأسلاف، بل هي جانب متطوّر جدّا من اللّغة وبألفاظ جديدة نسبيّا؛ لأنّ التّطوّر اللّغوي طال كثيرا من الألفاظ التي انتقلت نقلات بحيث أنّ المعجم العربي الحديث لم يول هذه النّاحية ما تستحقّه من عناية كافية، وربّما ينكر أصحاب المعاجم الحديثة هذا النّوع من المولد الجديد، وليس عجيبا أن يكون نفر من هؤلاء يعتبر الجديد المولد غير فصيح، وإنّ اقتضاه عصرنا وجرى عليه الاستعمال وشاع وقُيِدَ في النّصوص والوثائق، وهذا النّظر وإن تمسك به جماعة من اللّغويين في عصرنا فإنّ المعربين كافة أخذوا أنفسهم باستعمال الجديد[2].

وتذهب هذه النّظريّة إلى أنّ الله –سبحانه وتعالى– ألهم آدم أن يضع أسماء لمسمّيات الأشياء التي خلقها، ويستند أنصار هذه النّظريّة إلى أدلّة نقليّة "مقتبسة من الكتب المقدّسة فاليهود والنّصارى يستدلّون بما ، كما ورد في التّوراة من قولها: وجبل الرّب الإله من الأرض كلّ حيوانات البريّة، وكلّ

[1]– محمد الخضر حسين، دراسات في العربية وتاريخها، المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح، ط2، 1960، ص: 11.

[2]– المبروك زيد الخير، محاضرات في قضايا المعجم العربي وعلاقتها بالدرس اللساني الحديث، دار الوعي،ط2، الرويبة الجزائر،2012، ص: 227.

طيور السّماء، فأحضرها إلى آدم ليرى ماذا يدعونها وكلّ ما دعا به آدم ذات نفس حيّة فهو اسمها فسمّى آدم جميع البهائم وطيور السّماء وجميع حيوانات البريّة "[1].

هذا ما استدلّ به اليهود والنّصارى، أمّا العرب المسلون ممّن يؤيّدون هذا الرّأي فيستدلّون بقوله تعالى: وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ٣١ [2]، ومن الأحاديث النّبويّة ما رواه ابن عباس –رضي الله عنهما– :"كان كلام آدم عليه السّلام بالعربيّة، ونزلت الآية تبيينا لشرف آدم قال مجاهد :" علّم الله آدم كلّ دابّة، وكلّ طير، وكلّ شيء" [3] "فلمّا أكل من الشّجرة أنسي العربيّة، وتكلّم بالسُّريانيّة، فلمّا تاب الله عليه ردّ عليه العربيّة"[4] الحديث يستدلّ به في أصل اللّغة وكذلك لغة آدم عليه السّلام كانت اللّغة العربيّة ، وعليه نجد أن لا دخل للإنسان في صنع اللّغة، واستدلت هذه النّظريّة على براهين نقليّة وعقائديّة.

ب : نظريّة اللّغة اصطلاح:

لقد مال الكثير من أهل العلم والاختصاص إلى هذه النّظريّة التي تشير إلى " أنّ أصل اللّغة المواضعة، ومعناها أنّ أصل اللّغة من تعارف النّاس عليها رموزا ومعاني وطرق تركيب ومخرج أصوات"[5] أي الألفاظ استُحدِثَت بالمواضعة والاتّفاق، فإنّ الملكات إذا استقرّت ورسخت في مجالها ظهرت كأنّها طبيعيّة ومألوفة بين الأفراد حسب سياقها التّداولي.

فقد أقرّ مؤيّدو هذه النّظريّة " أنّ اللّغة ابتدعت واستحدثت بالاتّفاق وارتجال ألفاظها ارتجالا ومن مؤيّدي هذا القول كلّ من العلماء الإنجليز " **آدم سميث** " و**ريد** و**ستيورات**"، ولكن هذا القول

---

[1]– نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر 2000م ص :44.

[2] – سورة البقرة، الآية :31.

[3] – عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن الكريم، ط1، هذه الطبعة أول طبعة مقابلة على النسخة الأزهرية وكذلك على نسخة دار الكتب المصرية، دار الفاروق للطباعة والنشر، القاهرة – مصر،2000، ص:347.

[4] – أحمد بن عبد الله الباتلي، الأحاديث والآثار الواردة في فضل اللغة العربية، كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع، مرجع سابق ص: 54.

[5]– تمام حسان، مرجع سابق، ص : 318.

ليس له أي سند عقليّ أو نقليّ أو تاريخيّ، بل إنّ ما أقرّوه يتعارض مع القوانين العامّة التي تسير عليها النّظم الاجتماعيّة، فهذه النّظم لا ترتجل ارتجالا ولا تخلق خلقا بل تتكوّن بالتّدريج من تلقاء نفسها"[1].

إنّ اللّغة نتيجة اصطلاح الجماعة اللّغويّة التي تتكلّمها ويرجع هذا الرّأي إلى الفلاسفة اليونانيين بأنّ" اللّغة نتيجة من نتائج التّقاليد والأعراف والعادات البشرية للجماعة التي تتكلّمها"[2].

يبدو من خلال هذه الأقاويل أنّ أصل اللّغة التّواضع والاتّفاق؛ لأنّه ليس هناك أيّ شيء يأخذ اسمه من الطّبيعة، فيما يقدّم ابن جنّي نصّا يدلّ على أنّه لم يتّخذ في الموضوع رأيا بعينه وأنّه متحيّر بين القول بالتّوفيق والقول بالاصطلاح حيث يقول:"و أعلم فيما بعد على تقدّم الوقت دائم التّنقيب والبحث عن هذا الموضوع، فأجد الدّواعي واقفة قويّة التّجاوب لي مختلفة جهات التّقوّل على فكري"[3]. في ضوء ما مرّ من تفسيرات عن نشأة اللّغة يواصل ابن جنّي قوله: "وذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللّغات إنّما هو من الأصوات المسموعات، كدويّ الرّيح وحنين الرّعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس"[4]، وينهي كلامه بأنّ وجهة نظري رأي صالح ومذهب متقبّل لكن اللّغة الإنسانيّة تختلف عن لغة الحيوان باعتبار نقل ثقافة من ثقافة عبر العصور من أساسيّات اللّغة البشريّة[5] .

رغم هذه التّفسيرات والنّقاش يبقى البحث في أصل اللّغة من المواضيع النّسبيّة سواء من حيث التّفسيرات أو من حيث النّتائج المتوصّل إليها، بالرّغم من الجهود والاجتهادات التي وصلتنا من طرف علماء العربيّة أو الفلاسفة القدامى منهم أو المحدثين.

---

[1]– مها محمد فوزى معاذ، مرجع سابق، ص: 68.

[2]– صلاح الدين صالح حسين، دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم، 1984م، ط1، الرياض، السعودية، ص: 46.

[3]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط1، 2003م، ص: 37.

[4] – حسام سعيد النعيمي، ابن جني عالم العربية، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، العراق، 1991، ص : 139.

[5] - André martinet – Linguistique synchronique : études et recherches –Presses universitaires de France – paris-1970-p12.

ج : نظريّة اللّغة محاكاة:

يرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ الإنسان يكتسب اللّغة من محيطه ومن خلال محاكاة ما ينطق به من هم من حوله، لكن حديثنا هاهنا عن نشأة اللّغة الأولى فاختلفت الآراء عن أصل اللّغة، ومن بين هذه الآراء، رأي القائلين بمحاكاة الأصوات الطّبيعيّة ودليلهم في ذلك أنّ "واقع اللّغات يبرهن على أنّ كثيرا من كلمات اللّغات الإنسانيّة قد انحدرت من تلك الأصوات "[1]، إذن هي نظريّة ترى أنّ الإنسان هو الذي ابتدع بداية اللّغة عن طريق تقليده للأصوات التي كان يسمعها حوله في الطّبيعة كخرير المياه وزقزقة العصافير وغيرها من الأصوات الطّبيعيّة، يقول عبد الجليل مرتاض :"لا أحد يستبعد اليوم بأنّنا نكتسب لغتنا عن طريق المحاكاة والتّقليد، إنّنا وجدنا أنفسنا هكذا نتكلّم لغة عامّية نتواصل بها في أحضان مجتمع بدوي أو حضري نقضي بها مآربنا اليوميّة دون أن نجد متنفّسا أو ضرورة ملحّة لتعريف كلامنا أو التّساؤل عن أصله وفصله "[2].

ويستند أصحاب نظريّة لغة محاكاة على مجموعة من الحجج والبراهين المستمدّة من الأبحاث والدّراسات في أصول نشأة الكلمات والألفاظ في اللّغات.

وتقول هذه النّظريّة أنّ أصل اللّغة محاكاة أصوات الطّبيعة، "وقد أشار العرب إلى هذه النّظريّة وبطريقة غير مباشرة عندما تكلّموا في "حكاية صوت" وقد أدّى إلى وضع هذه النّظريّة ورود كلمات عديدة في كلّ لغة، لفظها يدلّ على معناها"[3]، إذ تبيّن لهم أنّ كلمات هذه اللّغات ترجع إلى أصول اللّغة الأولى في أقدم عهودها، وهذه المفردات تدلّ على معان كلّيّة لا تتشابه بين أصواتها، ما يؤكّد أصل اللّغات صعب التّحديد والبحث فيه أمر شبه مستحيل؛ إذ أنّه يفتقد للدّقة والصّحة، على الرّغم من النّقد الموجّه إلى هذه النّظريّة إلّا أنّ محاكاة الأصوات عامل مهمّ وضروري في اكتساب اللّغة.

إنّ نظريّة المحاكاة تقرّ أنّ نشأة اللّغة كانت نتيجة لمحاكاة أصوات الطّبيعة من أصوات الحيوانات والمياه وغيرها من الأصوات والرّموز، والانفعالات الإنسانيّة تقتضي التّعبير عنها بالبكاء

[1] – حسام سعيد النعيمي،مرجع نفسه، ص : 137.

[2]- عبد الجليل مرتاض،مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث، مرجع سابق، ص: 42.

[3]– مها محمد فوزي معاذ، نفس المرجع، ص: 69.

والضّحك عند الخوف والحزن والفرح...الخ، حيث يرى مصطفى الرّافعي أنّ أصل اللّغة هو وحي وتوقيف إنّما من باب التّقوى لا أكثر؛ لأنّ الإنسان خلق مستعدّا منفردا، بعد ذلك عالما مجتمعا ويرجّح الرّأي القائل:"الأصل في تشعّب اللّغات تشعّب الجماعات، فإنّ اللّغة كما أسلفنا بنت الاجتماع، وهي ألفاظ ملك السّامع في الحقيقة لا ملك المتكلّم؛ لأنّها لا يلغى بها لغو الطّائر، ولكنّها تلقي لدلالة خاصة يعينها الاصطلاح العرفي بين المتكلّم والسّامع" [1].

كما أنّ حال نشأة اللّغة حال الارتقاء اللّغوي عند الطّفل، حيث ثبت أنّ الطّفل في مراحله الأولى قبل أن يبتدئ الكلام يلجأ إلى محاكاة أصوات الطّبيعة للتّعبير عن احتياجاته.

ويؤكّد أنصار هذه النّظريّة بأنّ أصل اللّغة هو المحاكاة حيث كان الإنسان في البداية يحاكي الأصوات الطّبيعيّة محاكاة ميكانيكيّة آلية "لكن مع تطوّر فكره واستخدام أعضاء النّطق أفضى إلى ابتداع اللّفظ انطلاقا من الأصوات الطّبيعيّة الخام" [2]، وبما أنّ نظريّة اللّغة محاكاة تبقى مجرّد نظريّة تحتمل الصّحة والخطأ "فقد تعرّضت هذه النّظريّة إلى النّقد والمعارضة فهي لم تعلّل لنا أسباب محاكاة الطّفل للأبويْن كما أنّها لا تلمّح أو تشير إلى الميكانيزمات النّفسيّة والبيولوجيّة التي تعمل على اكتساب اللّغة من خلال هذه المحاكاة، وتدلّ نتائج الدّراسات إلى ما يناقض هذه النّظريّة أيضا"[3].

وما يعارض هذه النّظريّة هو أنّه هل كلّ لفظ له علاقة بالمعنى الذي يؤدّيه، وفضلا عن هذا فإنّ النّظريّة تعجز أن تفسّر لنا كيف استغلّ "مبدأ " حكاية الصّوت في آلاف الكلمات التي لا نرى أيّ علاقة بين معناها وصوتها، فعلى سبيل المثال:

- ما العلاقة بين لفظة إبريق ومعناها؟
- ما العلاقة بين لفظ الكتاب ومعناه؟ [4]

---

[1]- مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، 2005 م، ص: 44.

[2] - التهامي الحايني، اللغة والطبيعة من محاكاة الصوت الطبيعي إلى بناء الكلمة،دار صفاء، عمان، الأردن، ط1،2016 ص45.

[3]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 27.

[4]- ينظر، مها محمد فوزي معاذ، مرجع سابق، ص: 69.

لا مجال للشّك إذا في أنّ نشأة اللّغة موضوع قديم منذ خلق الله سيّدنا آدم، والبحث عن أصل اللّغة من الطّبيعي أنّه موضوع معقّد وشائك إذا أمعنّا النّظر في النّظريّات التي فسّرت متى نشأت اللّغة أو كيف كان أصلها وكيف تطوّرت عبر العصور كما يقول عبد الجليل مرتاض: أنّ الحديث عن مصدر اللّغة مضيعة للوقت:" وكلّ مزيد من عرض لآراء ونظريّات عربيّة لا يعدّ إلّا حشوا ومضيعة للوقت؛ لأنّها مهما تباينت مصادر وأزمنة وأماكن وميادين علميّة فإنّها تكاد تسبح في الفلك نفسه وليس هذا انتقاصا من هذه الأفكار السّلفية النّيّرة الرّشيدة التي استطاعت رغم ورع وتقوى وزهد أصحابها أن تتواءم بين النقل والقفل وأن تغوص فيها وراء النّصّ بفضل ما سخّرته من علوم متداخلة عصرية"[1].

و قد أثار المفكّرون قضيّة أصل اللّغة عبر العصور وصورتها الأولى التي وجدت عليها، وحاولوا تفسير مراحل تطوّرها حتى انتهت إلى ما هي عليه عند أيّ أمّة أو تلك، ووضعوا نظريّات كثيرة، غير أنّ هذه النّظريّات لم تستطع تفسير هذه النّشأة.

نخلص في خضّم هذه المسألة اللّغويّة الشّائكة إلى ما خلص إليه جمال الدّين السّيوطي في كتابه المزهر قائلا :"الألفاظ إمّا أن تدلّ على المعاني بذواتها، أو بوضع الله إيّاها، أو بوضع النّاس، أو بكون البعض بوضع الله والباقي بوضع النّاس " [2].

اتّخذت هذه المشكلة أبعادا فلسفيّة ودينيّة نظرا لطبيعة موضوع من أنشأ اللّغة، وكان موقف علمائنا الأجلّاء موقف الاعتدال، دون إقصاء أيّ نظريّة من هذه النّظريّات، وهكذا كان الفكر اللّغوي الإسلامي المبني على تتبّع التّطوّر التّاريخي للّغة.

فلم تعد نظريّة على حقّ دون أخرى، باعتبار اختلاف علماء اللّغة في أصلها، كما اختلفت تصوّراتهم ومذاهبهم رغم ما قدّموه من تفسيرات، إلّا أنّهم لم يصلوا إلى نتائج يقينيّة أو حاسمة.

[1]– عبد الجليل مرتاض، مرجع سابق، ص: 22.

[2] – حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، ط1، بيروت لبنان، 1990، ص:61.

رابعا: اللّغة العربيّة في الجزائر:

تعدّ اللّغة العربيّة اللّغة الرّسميّة في الجزائر، ووضع لخدمتها ورعايتها كلّ من المجلس الأعلى للّغة العربيّة، والمجمّع الجزائري للّغة العربيّة، سعيا منهما للعمل على الحفاظ عليها وتعميم استعمالها في جميع الميادين وخاصّة العلميّة منها من أجل مسايرة التّطوّرات التّكنولوجية الحديثة، بالإضافة إلى اللّغة الأمازيغيّة لاحقا، وحسب أراء الباحثين فإنّ الحالة اللّغويّة في الجزائر مرتبطة بسياقات مختلفة نظرا لكثرة اللّهجات وتنوّعها، ومنه تمثّل اللّغة أحد أهمّ ركائز الأمن الوطني والإقليمي والعالمي، لما تمثّله من رابطة وانسجام وتعايش داخل المجتمعات، فهي سبب الوحدة والتّلاحم والتّطوّر، ومنه عمدت الجزائر بعد استقلالها على وضع اللّغة العربيّة كلغة رسميّة في الدّستور من أجل الحفاظ على الهُويّة الوطنيّة والتّنوّع اللّغوي والثّقافي.

1 : تعريف اللّغة العربيّة:

تعتبر اللّغات من أهمّ الشّعارات التي تتميّز بها الأمم والشّعوب، وإذا كانت كلّ لغة تتوافق مع المستوى الاجتماعي الذي يتطلّب استعمالها فيه، ومع مقتضى النّظام اللّغوي الذي تعارف واصطلح عليه أهلها، وباعتبار اللّغة الرّباط الذي يتحقّق به الوعي الذّاتي للخبرات العامّة، ويتوفّر فيه التّواصل والتّناسخ المجتمعي والإنساني، وهي بذلك وسيلة إبلاغيّة وتواصليّة نتيجة نظامها الخاصّ، ممّا يسهل التّواصل والتّفاهم بين الأفراد والجماعات، وتعتبر كذلك وعي الإنسان في كينونته الوجوديّة وبصيرورته التّاريخيّة، وبهُويّته الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة.

والحقّ أنّ مفهوم اللّغة العربيّة موضوع متفرّع ومتشعّب الجذور، سواء من حيث أصلها ونشأتها، أو قواعدها ونظامها، وتفرّعاتها من عامّيات ولهجات وصولا إلى تلك التّداخلات اللّغويّة المتمثّلة في عدّة لغات في البلد الواحد أو المجتمع الواحد، وعن هذا الواقع اللّغوي يقول عبد الرّحمان الحاج صالح:"إنّ الواقع الحقيقي الذي كانت عليه اللّغة العربيّة في عهد الفصاحة العفويّة يختلف اختلافا كبيرا عمّا هو عليه في زماننا هذا " [1].

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزء الأول، الجزائر، 2012، ص: 64.

من خلال الدّراسة التي قام بها اللّساني الجزائري عبد الرّحمان الحاج صالح في قضيّة واقع اللّغة قديما وحديثا، استنتج بأنّ اللّغة تتغيّر من زمان إلى زمان وحتّى في عصر الفصاحة كان هناك مستويان من اللّغة، لغة فصيحة ولغة مختلفة بسبب اختلاط العرب بغيرهم.

اللّغة العربيّة شعار الأمّة العربيّة ومقوّم من مقوّماتها، و لها دور أهمّ من أيّ لغة أخرى؛ لأنّها تزيد في العقل وتدلّ على المروءة لقول عمر بن الخطاب –رضي الله عنه–:"تعلّموا العربيّة، فإنّها تثبّت العقل وتزيد في المروءة"[1]، فهي عنصر يعمل ليس على توحيد أفراد المجتمع فحسب، وإنّما تستطيع توحيد أفراد الأمّة العربيّة جميعا، ولا يخفى على ذي عقل أنّ اللّغة التي تتّسع مدلولاتها للقرآن الكريم ولآياته بهذا الاقتدار البالغ لابدّ أن تكون أقدر على التّعبير عن أيّ مستوى من مستويات تقدّم الإنسان عبر العصور[2]، وتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة تكاد تكون واجبة على كلّ مسلم؛ لأنّها اللّغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى للتّبليغ عن كلامه ورسالته للعالمين، وبهذا قدّر لها أن تبلغ أوجّ مجدها عندما صارت لغة المسلمين، وبها نزل القرآن الكريم، يقول شيخ الإسلام ابن تيمية " اللّغة العربيّة من الدّين ومعرفتها فرض واجب، فإنّ فهم الكتاب –القرآن الكريم– والسّنة فرض ولا يفهمان إلّا بفهم اللّغة العربيّة، وما لا يتمّ الواجب إلّا به فهو واجب "[3]، وعلى هذا الأساس تبدو أهمّيّتها أكبر لتدعيم مكانتها ونشرها وتعليمها حتّى للشّعوب والمجتمعات الأخرى.

وعليه وجب إعادة النّظر في إعداد المعلّمين والاهتمام بالمستجدّات التّعليميّة العالميّة الحديثة من أجل العناية بالطّرق التّعليميّة المعاصرة وتوسيع استعمال التّكنولوجيّات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة بوصفها أساليب ناجحة وفعّالة في تعلّمها وتعليمها.

فاللّغة العربيّة قضيّة وجود وكيان ودعامة من دعائم النّظام العربي الإسلامي، والذي يستند إلى مرجعيّة العمل العربي الإسلامي المشترك المتمثّلة في جامعة الدّول العربيّة، وهي بذلك وعاء الدّين والثّقافة ولغة التّعليم والتّعلّم في المدارس والجامعات في البلاد العربيّة والإسلاميّة.

---

[1] – أحمد بن عبد الله الباتلي، الأحاديث والآثار الواردة في فضل اللغة العربية وذم اللحن، مرجع سابق،ص :89.

2– ينظر، أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية، مكتبة الملك، العربية السعودية، ط1، 2000م، ص 10.

3– أحمد بن عبد الله الباتلي، أهمية اللغة العربية، دار الوطن، الرياض – العربية السعودية، ط1، 1412 هـ، ص: 9 .

2 : خصائص اللّغة العربيّة:

تعتبر اللّغة العربيّة القلب النّابض في المجتمع الجزائري، وأساس الوحدة الوطنيّة والقوميّة؛ لأنّ اللّغة جزء لا يتجزّأ من السّيادة الوطنيّة، لذا بات من الضّروري الحفاظ عليها وتعلّمها واستعمالها خاصّة في ظلّ تزايد اللّغات العاميّة واللّغات الأجنبيّة، وهذا ما نلحظه اليوم بأنّ أغلب المتحدّثين بالعربيّة يمزجون لغات عاميّة وأخرى أجنبيّة في جلّ أحاديثهم التّواصليّة سواء كانت كتابة أو مشافهة مُتناسِين مكانتها عبر العصور ودورها في بناء الفكر والثّقافة، ومرونتها التّواصليّة وامتلاكها لمجموعة من الخصائص تميّزها عن اللّغات الأخرى، نذكر منها:

- تتميّز اللّغة العربيّة عن غيرها من لغات العالم بالاتّساع في التّعبير عن الوجدان والمشاعر، والتّفكير والإبداع.
- قادرة على استيعاب العلوم مهما كان نوعها، وأنّها تملك مرونة وصلابة في آن واحد، مرونة تظهر في قدرتها على الاشتقاق والنّحت والتّوليد، وصلابة في تمعّنها من أن تذوب في لغات الآخرين لما لها من خصائص في ألف بائيتها، وكلماتها وتأليفها ودلالتها الموحية لمعانيها [1].
- تعدّ اللّغة العربيّة من أمتن اللّغات وأفضلها وأوسعها، واستطاعت أن تكون لغة حضارة إنسانيّة واسعة، كما لها عدّة مزايا إضافة إلى الخصائص المذكورة سابقا نذكر منها:[2]
- كثرة المفردات والاتّساع في الاستعارة والتّمثيل.
- التّعويض: وهو وضع الكلمة مقام الكلمة.
- دلالة بعض الحروف على المعاني.
- التّوليد اللّفظي: ويندرج هذا تحت مصطلح التّوليد الدّلالي.
- النّحت الذي يعدّ وسيلة من وسائل نماء اللّغة.

[1] – سالم علوي، شجاعة العربية دروس وأبحاث في فقه اللغة، دار الأفاق، الجزائر، 2006، ص: 24.

[2] - ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، ط1، عمان الأردن،2004، ص 24.

- أنّها لغة إعراب، فالحركات التي تأتي أواخر الكلمات تحدّد معناها.
- كثرة المرادفات والألفاظ والاشتقاقات.
- التّقديم والتّأخير والإبدال.

لا ننكر أنّ هناك خصائص مشتركة بين لغات البشر، لما لها من عناصر مشتركة بين هذه اللّغات المتمثّلة في ما تؤدّيه اللّغة من وظائف تواصليّة وغيرها من هذه المميّزات، كما أنّ هناك خصائص تميّز كلّ لغة عن أخرى حسب موقعها من المجتمع الذي يستعمل هذه اللّغة، لذا كلّ لغة اتّخذت نظاما خاصّا بها، واللّغة العربيّة لها خصائص ومميّزات مكّنتها من البقاء والتّطوّر والخلود.

3 : مهارات اللغة العربية:

اللّغة أداة التّعبير منذ خلق الله الإنسان واستخلفه في هذا الكون، وباللّغة أقام الإنسان حضارة، وبها عبّر عن وعيه للعالم الخارجي، وطرح أفكاره وإبداعه، وبها انتظمت الجماعات والمجتمعات، وهي مظهر من مظاهر قدرة الله –سبحانه وتعالى– في خلقه من حيث التّنوّع في اللّون والعرق واللّغة لقوله تعالى: وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦ خَلۡقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفُ أَلۡسِنَتِكُمۡ وَأَلۡوَٰنِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّلۡعَٰلِمِينَ ٢٢[1].

إنّ اللّغة وسيلة تفاهم خاصّة بالإنسان تمكّنه من تبادل الأفكار والعواطف والرّغبات بواسطة رموز صوتية اصطلاحية، ويختلف توظيفها من شخص لآخر حسب الميولات والرّغبات لوجود فروقات فردية بين الأفراد حسب أرصدتهم اللّغوية.

أ : التّعريف اللّغوي للمهارة :

المهارة: الحذق في الشّيء، ومنها الماهر: الحاذق بكلّ عمل [2] ، وفي الحديث الشّريف (مثل الماهر بالقرآن مثل السّفرة) الماهر: الحاذق بالقراءة، والسّفرة: الملائكة [3].

[1]– سورة الروم، الآية: 22.

[2] – محمد بن أبي بكر الرازي بن عبدا لقادر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، لبنان، 1990، ص:266.

[3] –حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة للكتاب، سوريا، 2011، ص:18.

ب : التّعريف الاصطلاحي للمهارة :

تعرّف المهارة بأنّها القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال وانجازات مختلفة قد تكون عقلية أو انفعاليّة أو حركيّة وأبرزها ما يرتبط بالتّنامي المعرفي في كافّة مجالات المعرفة والعلوم، أمّا على مستوى تعليم أنشطة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة وجب تعلّمها من طرف التّلاميذ؛ لأنّها تمتاز عن غيرها من اللّغات بتعدّد مهاراتها وباتّساعها وطرائق تعلّمها، وأنّ تعلّم مهارات اللّغة العربيّة عمليّة تستلزم جماع شخصية المتعلّم من حيث دوافعه وقيمه ومدى ما لديه من استعدادات نفسيّة لتقبّل الآخرين وسعة صدره [1].

من كلّ هذا نستنتج أنّ اللّغة وظيفتها الأساسيّة هي الاتّصال والتّواصل، وأنّ الإنسان حين عمليّة الاتّصال يكون ضمن أحد المواقف إمّا مستمعا، أو متحدّثا، أو كاتبا أو قارئا، حيث تتكامل وتتداخل هذه المهارات في المواقف الاتّصالية، وتعتبر القراءة والكتابة والتّحدث فنونا ومهاراتٍ تمتاز بها اللّغة العربية .

– مهارة الاستماع: إحدى المهارات اللّغويّة الأساسيّة المهمّة في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها ، ليس المقصود بهذه المهارة الاستماع وحده، بل الإنصات إلى التّراكيب والألفاظ المسموعة وفهم المحتويات كما تدعو إليه الآية الكريمة في قوله سبحانه وتعالى : **وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ٢٠٤** [2]،ومن أهداف هذه المهارة :

- تمارس هذه المهارة في الحصص الدّراسيّة خاصّة حصّة القراءة.
- الاستماع إلى الأصوات التي يتمّ ترديدها في القسم الدّراسي.
- من أجل الفهم والاستيعاب .
- الاستماع إلى اللّغة الفصحى من أجل فهمها، ومن ثمّ نطقها كما سمعها سليمة من الأخطاء اللّغويّة.

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، منتدى سور الازبكية، ط1، دار الفكر العربي، عمان، ص:05.

[2]– سورة الأعراف، الآية : 204.

وللاستماع أهمّيّة بالغة في تنمية الملكة اللّسانيّة واللّغويّة لدى التّلاميذ، يقول ابن خلدون في هذا الصّدد :" إنّ السّمع أبو الملكات حيث ينمّي لدى المستمع الإحساس اللّغوي الذي يجعله يشعر بالنّغم الموسيقي للّغة والجرس الإيقاعي لها، كما أنّه يعيّن المستمع على تذوّق جماليّات اللّغة والدّقة والسّلامة في أدائها "[1] وبهذا يبرز دور الاستماع في الاتّصال والتّواصل، وتحصل الملكة التّواصليّة بيسر الاستماع الرّكن الأساسي في عمليّة تحصيل المعارف ومنه التّفوّق الدّراسي وخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم.

كما تعني هذه المهارة تنمية قدرات التّلميذ كلّ ما هو مسموع، ويعطي اهتمامه للمتحدّث وفهم كلّ ما يقال وما يسمعه من أصوات لغويّة، وترتكز على فهم واستيعاب حاسّة السّمع وحسن الإصغاء كأن يسرد المعلّم قصّة أو قراءة نصّ بلغة سليمة والتّلاميذ يستمعون، وهنا يتمّ حصول الهدف المنشود وهو فهم ما سمع بطريقة مشوّقة وبلغة سليمة.

– مهارة التّحدّث:

تعتبر هذه المهارة من المهارات الرّئيسة لفنون اللّغة العربيّة بواسطتها يتمّ التّواصل مع الآخرين ومن خلالها يتمكّن التّلاميذ بتحقيق ما يلي:

- إجراء الحوار والمناقشة بنحو صحيح.
- استخدام الكلمات التي فيها مفردات فصيحة وكثيرة ولها نفس المعنى.
- اختيار ألفاظ عربيّة دون استعمال ألفاظ عامّية.

وبهذه المهارة يحقّق الفرد مراده بفضل اختيار الألفاظ المناسبة للمقام، كما قيل لكلّ مقام مقال، والله سبحانه وتعالى وصف لنا في كتابه المحكم أن نتحادث ونخاطب بأسلوب اللّين، حيث قال : **فَقُولَا لَهُۥ قَوۡلٗا لَّيِّنٗا لَّعَلَّهُۥ يَتَذَكَّرُ أَوۡ يَخۡشَىٰ ٤٤**[2]، وتدلّ الآية على أهمّيّة التّحادث باللّين واختيار كلمات لها وقع في النّفوس فتكون بذلك أنجع وتحقّق المراد.

[1] – ابن خلدون، المقدمة، الطبعة الأخيرة، بيروت لبنان، 2000، ص: 339.

[2]– سورة طه، الآية:44.

أما من ناحيّة تعليميّة العربيّة وأنشطتها فتعني هذه المهارة القدرة على التّحدّث والنّطق السّليم والأداء الصّحيح بكلمات فصحى؛ لأنّ المحادثة تعتبر من أهمّ العوامل التي يستطيع التّلميذ من خلالها اكتساب لغة سليمة، لذا ينبغي أن تبنى المناهج على هذا الأساس، بالإضافة إلى دور المعلّم لإعطاء هذا النّشاط حقّه من الاهتمام، وتظهر هذه المهارة في الحوار والمشاركة والنّقاش مع التّلاميذ، ويتطلّب من المعلّم كذلك معرفة جيّدة بقواعد اللّغة العربيّة واستخدام لغة بسيطة ومباشرة، واختيار الألفاظ المناسبة حتّى يسلم من اللّحن أو استخدامه لغة عامّية أمام التّلاميذ.

– **مهارة القراءة:** القراءة تعني معالجة الكلمات والمفاهيم، والمعلومات والأفكار كما وصفها المؤلّف (مثلا كتاب – سبّورة) مرتبطة بخبرات القارئ ومعرفته، ومن بين أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائيّة تعليم التّلاميذ كيف يقرؤون وإغراؤهم بحبّ القراءة؛ إذ ينبغي جعل الأطفال واعين منذ وقت مبكّر مولعين بقراءة الكتب [1]، ولأهمّيّة القراءة ومكانتها العظيمة في ديننا الحنيف كانت أوّل كلمة بدأ بها القرآن الكريم لقوله سبحانه وتعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١﴾[2]، وهذا يدّل على الأهمّيّة البالغة لقيمة القراءة في الدّين الإسلامي، وتعني القدرة على فهم المكتوب، والمتمثّلة في القراءة الشّفويّة، القراءة من الكتاب أو السّبورة، وهي أداة بحث عن المعارف وبها يحصل الفهم والاستيعاب.

– **مهارة الكتابة** : هي أهمّ وسيلة من وسائل اتّصال الفرد بغيره، أمّا من النّاحيّة التّعليميّة فهي محصلة ختاميّة للاكتساب الذي حقّقه التّلميذ لغويا، وحين تمكّنه من الكتابة حتما حقّق مهارة القراءة، حيث تمكّن هذه المهارة التّلاميذ من إتقان فنون التّعبير الوظيفي، حيث تثير قدراته العقليّة وتنمّيها من خلال تعبيره عمّا درسه بأسلوبه الخاصّ؛ لأنّ تنميّة الثّروة اللّغويّة للتّلميذ تساعده على التّعبير بألفاظ سليمة وصحيحة، ولا يتحقّق هذا إلّا لاكتسابه مفردات ومرادفاتها من خلال المران والتّدريب.

[1] – راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية والكتابية، دار الميسرة، عمان – الأردن، 2005، ص :63.

[2]– سورة العلق، الآية: 1.

وقد وردت العديد من الآيات في فضل الكتابة لما لها من أهمّيّة في حياة الإنسان، ومن هذه الآيات قوله تعالى: يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَلَا يَأۡبَ كَاتِبٌ أَن يَكۡتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُۚ فَلۡيَكۡتُبۡ وَلۡيُمۡلِلِ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ وَلۡيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبۡخَسۡ مِنۡهُ شَيۡـٔٗاۚ فَإِن كَانَ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ سَفِيهًا أَوۡ ضَعِيفًا أَوۡ لَا يَسۡتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلۡيُمۡلِلۡ وَلِيُّهُۥ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَٱسۡتَشۡهِدُواْ شَهِيدَيۡنِ مِن رِّجَالِكُمۡۖ فَإِن لَّمۡ يَكُونَا رَجُلَيۡنِ فَرَجُلٞ وَٱمۡرَأَتَانِ مِمَّن تَرۡضَوۡنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحۡدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحۡدَىٰهُمَا ٱلۡأُخۡرَىٰۚ وَلَا يَأۡبَ ٱلشُّهَدَآءُ إِذَا مَا دُعُواْۚ وَلَا تَسۡـَٔمُوٓاْ أَن تَكۡتُبُوهُ صَغِيرًا أَوۡ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦۚ ذَٰلِكُمۡ أَقۡسَطُ عِندَ ٱللَّهِ وَأَقۡوَمُ لِلشَّهَٰدَةِ وَأَدۡنَىٰٓ أَلَّا تَرۡتَابُوٓاْ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً حَاضِرَةٗ تُدِيرُونَهَا بَيۡنَكُمۡ فَلَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٌ أَلَّا تَكۡتُبُوهَاۗ وَأَشۡهِدُوٓاْ إِذَا تَبَايَعۡتُمۡۖ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٞ وَلَا شَهِيدٞۚ وَإِن تَفۡعَلُواْ فَإِنَّهُۥ فُسُوقُۢ بِكُمۡۗ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ٢٨٢[1]، هذا إرشاد من الله سبحانه وتعالى لعباده المؤمنين إذا تعاملوا فيما بينهم وخوفا من النّسيان أو الخلافات أن يكتبوها، دلالة عظمى على أهمّيّة تعلّم الكتابة لما فيها من حكم ربّانيّة للإنسان في الدّاريْن.

وتعني هذه المهارة في ميدان التّعليم قدرة التّلميذ على كتابة كلمات وألفاظ اللّغة العربيّة، وفق الكتابة العربيّة الصّحيحة وبخطّ مفهوم ومقروء.

فاللّغة كونها أداة تواصل، فهي تحقّق " الوعي الذّاتي بالخبرات العامّة ويتوفّر بالتّواصل والتّناسق والتّواجد المجتمعي الإنساني"[2]، ولذا لا أحد ينكر ما تقدّمه اللّغة من أهمّيّة للتّواصل سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى المجتمعات.

إنّ التّعبير الكتابي (التّحريري) هو الحصيلة النّهائيّة لتعليم اللّغة العربيّة، أي أنّه الهدف الشّامل لتعليم اللّغة، فكلّ فنون اللّغة وفروعها تصبّ في التّعبير الكتابي، ونحن عندما نعلّم التّلميذ الاستماع الجيّد فإنّنا نقصد بذلك قدرته على التّعبير الكتابي، وعندما نعلّمه كيف يتحدّث وينطق في حديثه فإنّنا ننمّي القدرة ذاتها، وعندما نعلّمه الهجاء والخطّ، فإنّنا نعينه على تكوين كتابة بدون أخطاء هكذا تعليم فنون اللّغة العربيّة كلّها تهدف في النّهاية إلى بناء القدرة التّعبيريّة الواضحة السّليمة [3].

---

[1]– سورة البقرة، الآية:282.

[2]– أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك، مكة المكرمة ،ط 1، 2000 م، ص: 10.

[3] – ينظر، سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص : 87.

وتتمثّل في التّعبير الكتابي، ويحقّق التّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة كتابة ما يسمعون، كنشاط الإملاء.

المبحث الثاني: تعليميّة اللّغة العربيّة:

يُعرِّف الكثير من الباحثين تعليميّة اللّغات بأنّها ذلك المجال الذي يَرتكِز على القضايا العلميّة المرتبطة بطرائق تعليم وتعلّم اللّغات، ومن هنا فإنّ تعليميّة اللّغات لا يستقيم لها أمر إلّا إذا بنيت وأخذت على ما جاء به الفكر اللّساني المعاصر من نظريّات إجرائيّة في تعلّم اللّغات؛ لأنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تسعى للإجابة على الأسئلة التّي تُطرح في تعلّم اللّغات خاصّة تعلّم اللّغة الثّانيّة في ظّل اللّغة الأمّ التي اكتسبها المتعلّم في محيطه.

يشهد البحث التّربوي منذ العقديْن الماضييْن تحولاً رئيسيّاً في رؤيته للعمليّة التّعليميّة، والتّركيز على عناصر العمليّة التّعليميّة المتكوّنة أساساً من المتعلّم، والمعلّم والمحتويات الدّراسية، في شكل تنظيمي ذي مقاييس دقيقة وعلميّة موضوعيّة تستجيب للمعايير المنهجيّة يلبّي حاجيات التّلاميذ المعرفيّة بتناسق وانسجام، وقد واكب ذلك التّحوّل ظهور بما يُسمّى بالتّعليميّة، ومنه تعليميّة المواد وتعليميّة اللّغات.

أوّلا: اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في المدرسة الجزائريّة:.

يشكو العديد من الباحثين من مستوى التّعليم التّربوي واللّغوي في العالم العربي وخاصّة في الجزائر، فالتّلاميذ لا يملكون الرّغبة في تنميّة مهاراتهم اللّغويّة، ولا يكادون يحسنون التّحدّث بها أصلاً ويرجعون السّبب في ذلك إلى نوعيّة المناهج والمقرّرات الدّراسيّة التي لا تراعي اختلاف الأطفال في طريقة اكتساب اللّغة وحتّى في كيفيّة استعمالها وكيفيّة تعلّمها، خاصّة وأنّنا في عصر تفرض التّكنولوجيّات الحديثة نفسها في مجال العلوم والتّدريس.

فما أشدّ حاجتنا اليوم إلى تعليم اللّغة العربيّة لأطفالنا في المدارس في ظّل تزاحم اللّغات المعاصرة ببعضها البعض، وتشابك اللّغة الأمّ واللّغة العربيّة والعامّيات التي انتشرت وازدادت في هذا العصر، خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم؛ لأنّ وضعيّة الطّفل الجزائري تشير إلى أنّه يتعايش مع

أكثر من لغة، حيث نشأ في واقع متعدد لغويا، بما فيه من لغات عامّيّة ولهجات محلّيّة فهو من خلال ولوجه المدرسة يجد نفسه في وضعيّة لغويّة حرجة كون اللّغة التي يستخدمها الطّفل في المدرسة بعيدة من حيث التّداول عن اللّغة التي اكتسبها في البيت [1]، وبهذا تشكّل بيئة التّعلّم صدمة حين دخوله المدرسة نظرا لاختلاف اللّغة التي ألفها وكانت متداولة لديه، لكن تؤكّد بعض الدّراسات بأنّ الطّفل يستطيع الانتقال من اللّهجة التي استعملها في البيت أو الشّارع إلى اكتساب اللّغة العربيّة الفصيحة بالتّجربة ومحاولة الأداء الفعلي للكلام وبناجعة طرق الاكتساب اللّغوي [2].

كما لا يخفى عنّا أنّ التّعليم الذي يعتمد على أكثر من لغة يميل مع مرور الوقت إلى شيء من التّهجين في الأنماط الصّوتيّة والدّلاليّة، وهذا الأمر يؤثّر بصفة مباشرة في تعليميّة اللّغة العربيّة حيث يصبح المعلّم يخلط بين مختلف اللّغات ممّا يسبّب حيرة لدى المتعلّم تارة في أصل الكلمة وفي معناها تارة أخرى.

فأصبح أمر التّعليم في بلادنا يحتاج إلى التّغيير والتّحديث في المناهج وإعداد المعلّمين خاصّة وأنّ المرحلة الابتدائيّة من أهمّ المراحل التّعليميّة التي يمتلك فيها الفرد القدرة على اكتساب اللّغة وتحقيقا لهذا التّوجّه بادرت وزارة التّربيّة وكذا القائمين بالشّأن التّربوي بمسايرة هذه التّغيّرات، وقد مسّت هذه التّغيّرات والتّحوّلات الحقل التّربوي والتّعليمي من حيث الأهداف والمناهج، وطرائق التّدريس، وكلّ عناصر العمليّة التّعليميّة، ولمواكبة هذه التّحوّلات يستلزم أن تتكيّف المنظومة التّعليميّة مع ما أفرزته هذه التّغيّرات العلميّة بضبط استراتيجيّة مسايرة لهذا التّغيّر سواء على مستوى الأهداف أو البرامج والمناهج، أو مدخلات ومخرجات هذه الأهداف من جهة أخرى .

ولعلّ النّموذج المعتمد في مدارسنا هو التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات لتحقيق المبادئ الأساسيّة التي بنيت لتعليميّة اللّغة العربيّة وأنشطتها، ويتمّ تدريسها على أنّها وحدة متكاملة وبجميع

[1] – ينظر، عراب أحمد وسحواج امحمد، وضعيات التمدرس في ظل تعدد الاستقطابات اللغوية (إشكالات وحلول)، مجلة التعليمية، المجلد6، العدد، 01، الجزائر 2019،، ص : 64.

[2] -، عراب أحمد وسحواج امحمد، وضعيات التمدرس في ظل تعدد الاستقطابات اللغوية (إشكالات وحلول)، مرجع سابق، ص :64.

المهارات سواء كانت هذه المهارات قراءة أو كتابة، أو محادثة أو استماعا، لذا جاءت هذه المناهج حريصة على تعليم اللّغة تعليما وظيفيّا مرتبطا بحاجات التّلاميذ وبقدرتهم على استيعاب المفاهيم المعبّر عنها، ومستمدّا فروعه ومضامينه من المحيط الحضاري والثّقافي والاجتماعي الذي يعيشه بجميع أبعاده ومظاهره، من ثمّ لا يمكن اعتبار اللّغة صورا لفظيّة خاليّة من كلّ غرض فكري " فما كان حيّا من اللّغة وما كان ذا صلة بالحياة يقرّ ويدرس؛ لأنّ للتّلميذ يشعر بالحاجة إليه "[1]، ويبدو أنّ الصّورة الحالية لتدريس اللّغة العربيّة وخاصّة المرحلة الابتدائيّة تحتاج إلى إعادة نظر من حيث المناهج وطرق التّدريس، لما يلاحظ من ضعف ملحوظ على مستوى التّلاميذ سواء في اكتسابهم للقواعد اللّغويّة أو استعمالهم للّغة السّليمة.

انطلاقا ممّا سبق يمكن تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بأنّها مجموعة من الطّرق والتّقنيّات في تعلّم وتعليم أنشطة اللّغة العربيّة الخاصّة بهذه المرحلة من أجل تنمية قدرات ومعارف التّلاميذ وفق الوضعيّات اللّغويّة سواء كانت هذه الوضعيّات كتابة أو مشافهة بلغة صحيحة ليس فيها لحن، قال شيخ الإسلام ابن تيمية " كان السّلف يؤدّبون أولادهم على اللّحن، فنحن مأمورون أمر إيجاب، أو أمر استحباب: أن نحفظ القانون العربي وأن نصلح الألسنة المائلة عنه فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسّنة والاقتداء بالعرب في خطابها [2]، أي تعليم التّلاميذ قواعد الفصحى تفاديا الوقوع في اللّحن المتمثل في مزج اللّغة العربيّة الفصيحة والسّليمة بمفردات غير عربية أو لغة خليط وهجين من لغات مختلفة.

ولذا بات أكثر من ضرورة بناء مناهج تراعي سلامة العربيّة من قواعد وضوابط تتماشى وميولات التّلاميذ وإثراء رصيدهم اللّغوي بألفاظ سليمة بعيدا عن اللّحن وعن اللّغة الهجين؛ إذ أنّ أكثر ما يعاب على المناهج الحالية أنّها لا تلبّي حاجياتهم المعرفيّة الأساسيّة التي تمكّن التّلميذ من الاستمرار في استيعاب اللّغة العربيّة والتّمكّن من التّحدّث بها بطلاقة، ومن هنا بجدر بنا التّنويه بدور

[1] – علي جواد الطاهر، أ صول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي – ط2،بيروت لبنان، 1984، ص : 11.

[2] – أحمد عبد الله الباتلي، مرجع سابق، ص: 240.

المعلّم في نقل المادّة المعرفيّة، فالتّدريس على وجه الخصوص لا يمكن التّقييم فيه على أساس الشّهادة أو التّكوين الذي يمتلكها المعلّم فحسب، بل يحتاج إلى الموهبة والاستعداد الطّبيعي للقيام بمهنة تعليم العربيّة.

ثانيّا : المناهج الدّراسيّة (الأسس التي بنيت عليها مناهج اللّغة العربيّة):

تعتبر الإصلاحات التّعليميّة صيرورة دائمة ومتواصلة، وتضمن التّقييم والتّقويم من أجل جودة التّعليم وضمان تعليم جيّد هذا من جهة، ومن جهة ثانيّة ضمان السّير الحسن للمنظومة التّعليميّة ومنه لابد أن يستند المنهاج إلى فكر تربوي أو نظريّة تربويّة متكاملة تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلّم الذي نعدّه ونربّيه، وجعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التّربويّة وخاصّة كفاءات لغويّة وثقافيّة التي تمكّنه من في الاندماج الاجتماعي.

يتّفق المربّون على أنّ المنهاج هو المرتكز الأساسي لبناء التّربية والتّعليم، لذا يعتبر المنهاج من أدقّ المسائل التّربويّة وأعظمها خطرا، ذلك أنّ حياة الأمم في تطوّر دائم وتغيير مستمرّ، فقد سئل أحد السّياسيّين عن مستقبل الأمّة فأجاب: ضعوا أمامي مناهجها في الدّراسة أنبِئُكُم بمستقبلها[1] هذا دليل على أهمّيّة المناهج باعتبارها نوعا من التّشريع يقصد به تنظيم العمليّة التّعليميّة وتوجيهها نحو الأغراض الوطنيّة والدّينيّة وحتّى العالميّة وما أحوجنا لمثل هذه المناهج الدّراسيّة.

تشير الأبحاث في الشّأن التّربوي بأنّ تدريس اللّغة العربيّة يحتاج إلى معلّم يقدّم دروسه للتّلاميذ بطريقة سهلة الاستيعاب، وأن لا يشرح بالعامّيّة أو لغة هجينة يستعين بها، بل المعلّم هو الذي تتوفّر فيه المهارة اللّغويّة والقدرة على إيصال المعلومة للتّلميذ بلغة سليمة، وهذا الفعل التّعليمي بدوره يؤثّر مباشرة على المتعلّم إيجابا متمكّنا من القدرة على تعلّمها وبجميع مهاراتها [2]، فالأمر يبدو مقلقا خاصّة في تعليميّة اللّغة الفصحى التي بدأ يشوبها الهجين، وهذا راجع لعدّة عوامل أهمّها ربّما لعدم استجابة المنهاج لما يتطلّبه استعمال اللّغة الفصحى السّليمة من طرف المعلّم والمتعلّم، وعلى هذا الأساس

[1] – تاج الدين المناني، مناهج تدريس اللغة العربية، مؤتمر جامعة كيرالا، الهند،2018، ص: 210.

[2]– عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي،في اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض،1417، ص: 42/41.

المنتظر من المناهج الجديدة أن تجعل التّلميذ قادرا على استعمال اللّغة الصّحيحة في جميع المواقف بدل استعمال ثنائيّة لغويّة أو دارجة أو لغة هجينة، يقول الباحث أوفيليا غارسيا:" التّربيّة الثّنائيّة للّغة والمتعدّدة للّغة هي في الحقيقة تربيّة صحيحة متعدّدة الثّقافة تتجاوز التّعبير عن الأحاسيس الإيجابية لتمنح النّاس وسيلة حالية وهي الثّنائيّة اللّغويّة لخلق معرفة وتفاهم كبيريْن" [1].

لتظلّ مناهج التّعليم العربيّة مستوردة وبعيدة كلّ البعد عن الدّراسات الميدانيّة البحتة الخاصّة بتعليم العربيّة والبحوث والتّجارب العلميّة التي أجريت في حقل اللّغة العربيّة، وإن كان هناك تجديد في مناهج وطرق تعليم اللّغة العربيّة إنّما هو استيراد لما سبقنا به الغرب في تعليم اللّغات الأخرى كالإنجليزيّة والفرنسيّة، فمنذ 2003 والتّجارب تتغيّر، ومن خلال أراء بعض الباحثين بعد تقييمهم لهذه المناهج توصّلوا لنتائج مفادها أنّ هذه المناهج تتخلّلها بعض النّقائص مؤكّدين تداركها قبل فوات الأوان حتّى تستجيب لمتطلّبات التّلاميذ ومواكبة للعصر.

لقد أدرك المنشغلون على العمليّة التّعليميّة وتطوير ومتابعة المناهج مدى أهمّيّة الدّور الذي تؤدّيه هذه المناهج ومنه انصبّت اهتماماتهم على تطويرها وتحديثها من أجل تحقيق الغاية المنتظرة منها وعلى هذا الأساس استدعت الإصلاحات الجديدة الحالية أن تتماشى والمتغيّرات العصريّة، وأن تتغيّر مناهج التّعليم ويفترض في كلّ منهاج لغوي أن تكون له بنية محدّدة تضطلع بوظيفة مرصودة، فلكلّ منهاج أسسه التي يجب أن يعتمد عليها في بنائه"إنّ أسس المنهاج غير منفصلة، بل متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض، فالاتّجاه الذي ينظر للمتعلّم كمحور للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، إنّها تعدّ الفرد ليعيش في المجتمع ووسيلته في ذلك ما يتزوّد به من معرفة، أمّا الاتّجاه الذي ينظر للمعرفة كمحور لعمليّة التّعلّم والتّعليم فهو يعتبر أنّ الكبار هم أقدر على اختيار ما يصلح للصّغار من بين تراكمات المعرفة، أمّا الاتّجاه الذي ينظر إلى المجتمع كمحور لعمليّة التّعلّم والتّعليم إنّما يعد المتعلّم للالتحاق بسوق العمل في المجتمع ووسيلته في ذلك هي المعرفة... وإنّ أسس المنهاج واحدة إلّا أنّها مختلفة في

[1]– نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية – لمجلس الأعلى للغة العربية، مظاهر التعدد، باديس لهويمل، جامعة محمد خيضر – بسكرة – الجزائر، ص 116.

طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة التّباين بين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها للمتعلّم والمعرفة وتنظيمها "[1]، ومن أجل تحقيق الأهداف المنتظرة من التّعليم، وجب أن تتغيّر وظائف المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، وبناء مناهج وربطها بمحيط المتعلّم، وبذلك تعطي معنى لجعل المتعلّم في قلب الاهتمام، وبذلك يكون المتعلّم في العمليّة التّعليميّة قد استفاد من الاندماج الاجتماعي وتمكّن من استيعاب القيم الوطنيّة وكذا القوالب اللّغويّة.

"و تعدّ المناهج بصورة منظمة ومتدرّجة وفق قوانين النّموّ والتّطوّر عند المتعلّمين وتحتوي على الخبرات والفعّاليّات التي تطوّر القدرات العقليّة والجسميّة معا وبشكل متوازن... وتعدّ المناهج الدّراسيّة بطريقة تجعل الطّالب يتنافس مع ذاته في الوصول إلى مستويات أعلى"[2]، ولطالما أن الموقف التّعليمي دائم ومتغيّر، وجب وضع مناهج تتناسب ومحيط المتعلّم؛ لأنّ لكلّ بلد ثقافته وفلسفته ولغته، نظرا لتغيّر النّظرة نحو التّربيّة في عصرنا، والمنتظر منها وضع مناهج بنظرة تشمل قوانين العمليّة التّعليميّة وجميع عناصرها: المعلّم، المتعلّم، المحتوى.

إنّ أيّ منهاج لتعليم اللّغة العربيّة يجب أن " يشمل العناصر المشتركة في العمليّة التّعليميّة وأعني بهذه العناصر ما يعرّفه علماء التّربيّة من عناصر انفعاليّة، ونفسيّة، ومعرفيّة، عقليّة وتجريبيّة واجتماعيّة، وعامّة "[3] إلّا أنّ الواقع الحقيقي في تعلّم اللّغة العربيّة في الجزائر يبدو مغايرا اليوم رغم الأهداف المسطّرة وهو تعلّم الفصحى، لكن تفشّي العامّيات والهجين اللّغوي أصبح أكثر من خطورة، لذا بات من الضّروري النّظر في وضع استراتجيّات تربويّة مستقبليّة خاصّة البرامج والمناهج التّربويّة تقوم على تهيئة تلميذ يجيد الفصحى نطقا وكتابة.

---

[1]– محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، ط1، 2009، المملكة الأردنية الهاشمية، دار الحاص للنشر والتوزيع، ص 66.

[2]– نفس المرجع، ص 73.

[3]– عبد القادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ج1،ماي، 2002، ص 53.

" لاشكّ أنّ المناهج الجديدة وليدة رؤية استشراقيّة غايتها تحقيق أهداف قريبة وبعيدة المدى انطلاقا من فلسفة المجتمع، وبناء على معايير عالميّة سواء بالنّسبة لمحتوياتها أو سبل معالجتها، مع توفير الشّروط الكفيلة بتفعيل الفعل التّربوي الذي سينعكس لا محالة على مختلف مجالات الحياة المجتمعيّة" [1]، إنّ المجهودات المبذولة من طرف المعلّمين وكذا واضعي المناهج في تهئية التّلاميذ لغويّا وحرصهم على تنمية قدراتهم اللّغويّة، وتحفيزهم للتّعبير عن حاجاتهم باللّغة السّليمة، أصبحت أكثر من ضرورة في عصرنا لما شهدته اللّغة من لحن وتحريف وتهجين.

إنّ الحاجة ماسّة ليس لتغيير التّقويم التّربوي وحده، وإنّما لتغيير وتحديث وتطوير المناهج التّعليميّة واستراتجيّات التّعليم والتّدريس، وهذه الحاجة لا يكفي مجرّد ترجمتها في وثائق وفي أدلة المعلّم وفي النّشرات الرّسميّة والإخباريّة فحسب، وإنّما تقتضي أيضا أن تترجم إلى الواقع الملموس في الميدان.

"يهدف تعليم اللّغة العربيّة منذ بداية المرحلة الابتدائيّة إلى تمكين الطّفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والتّعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصّحيحة واتّجاهاتها السّليمة، والتّدرّج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التّعليميّة " [2] .

يعدّ التّقويم عنصرا أساسيّا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة يواكب جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقّق الأهداف التّربويّة، ونواتج التّعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح التّقويم معنيا –أكثر من أيّ وقت مضى– بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف والتّمكّن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حلّ المشكلات التي تواجهه[3]، إنّ تطوير الجانب العملي التّداولي في أنشطة اللّغة العربيّة لا شكّ أنّه يعمل على ترقيّة الاستعمال اللّغوي وتعميمه من خلال تطوير تدريس اللّغة العربيّة؛ لأنّ المسألة في الواقع هي في كيفيّة الخروج من الطّرق التّقليديّة المتمثّلة في

[1]– فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات–، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2005م، ص 26-27.

[2]- فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، يناير، ص 27.

[3]– فريد حاجي، مرجع سابق، ص 65.

التّلقين والحفظ إلى طرق جديدة، والتّنويع في طرق التّدريس المواكبة لتغير نمط الحياة في هذا الزّمان ومن أجل مراعاة ميولات التّلاميذ.

و انطلاقا من هذا التّحديد فإنّ تعليم اللّغة العربيّة يجب أن يكون مختلفا في أهدافه ومضامينه وفي طرائقه وأساليبه عن التّعليم التّقليدي الذي أضحى لا يستجيب لمتطلّبات العصر، و من بين الأسس التي بني عليها المنهاج ما يلي:

1 : الأسس النّفسيّة:

إنّ ترقية استعمال اللّغة العربيّة وتطويرها في كافّة المجالات الحيويّة، أولى هذه القضايا بالاهتمام تعليم اللّغة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة وهو مشروع وطني ذو أبعاد وطنيّة وقوميّة، يحتاج إلى سياسة تعليميّة راشدة، تنطلق من إستراتيجيّة شاملة تصوّرا وتخطيطا وتنفيذا تضع التّصوّرات وترسم الغايات وتقترح الوسائل وتقوم بالتّنفيذ وتستمر في التقويم مراعية في ذلك الحاجات النّفسيّة للمتعلّم، وتكمن هذه المبادئ النّفسيّة"حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموّه واحتياجاته و ميولاته وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عمليّة التّعلّم"[1].

لذا راعت المناهج الحديثة القواعد والرّكائز ذات العلاقة بالتّلميذ المتعلّم من حيث ميولاته ورغباته إذ جعلت التّلميذ هو"محور عمليّة التّعلّم والتّعليم التي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تعديل وتغيير سلوكه، ودور المنهاج يكمن في إحداث هذا التّغيير في السّلوك، والسّلوك هو محصلة تفاعل الوراثة مع البيئة وبالتّالي الحصول على السّلوك الذي نريد"[2].

من الأسباب الكامنة وراء عدم تعلّم الفصحى من طرف التّلاميذ وتحدّثهم بالعامّية أو الهجين مع بعضهم البعض أو مع المعلّم هو العامل النّفسي، والشّعور بالقلق عند التّحدّث بالفصحى باعتبارها لغة صعبة ولا تلبّي حاجياتهم حيث" ولد جيلا في عصر السّرعة عصر العلم والتّكنولوجيا

[1]– محمد حسن حمادات، نفس المرجع ص 86.

[2]– المرجع نفسه، ص 86

وسرعة الاتّصال والتّواصل وتغيير المعلومة ومضامينها، فلابدّ للمنهج من التّغيير والتّطوّر والمرونة لكي يقوم بدوره المأمول نحو الطّالب وتمنحه مزيدا من الحرّيّة للمدرسة لتحمل مسؤولياتها"[1].

يسعى خبراء اللّغة عند وضع المناهج مراعاة الإعداد النّفسي للتّلميذ حتّى لا يشعر بالخجل والنّقص عند التّحدّث باللّغة الفصحى سواء مع أقرانه أو مع المعلّم، وهذا الدّور بقوم به المعلّم؛ لأنّه يفهم سيكولوجيّة التّلميذ، والذي ربّما يمتلك رصيدا لغويّا يمكّنه من القراءة والتّحدّث بطلاقة وبلغة سليمة، ومع ذلك لا يستطيع التّحدّث بالفصحى، وهنا يسعى المعلّم بخبرته وتجاربه لتحضير التّلميذ نفسيّا وتذليل المعوّقات لدى المتعلّم.

اللّغة بصفتها نسقا رمزيّا من القواعد تنتظمها حتما علاقات بغيرها، فتحصل بذلك على وضعيات يمكن حصرها في ثلاثة وضعيّات:

أ/ الوضعيّة الاجتماعيّة للّغة: تحدّد عادة بمكانة اللّغة عند أهلها ومكانة أهلها بين سائر الأقوام.

ب/ وضعيّتها الاقتصاديّة : يعتبر في تحديدها مقدار الانتفاع باللّغة في سوق الشّغل.

ج/ وضعيّتها الحضاريّة المحدّدة بمكانة العمل الحضاري للّغة بالقياس إلى سائر الحضارات المدوّنة بغيرها من اللّغات، ثمّ لهذه العوامل الثّلاثة دخل مباشر في تشكيل نفسيّة المتعلّم إزّاء اللّغة التي يقبل على دراستها، وبهذا الموقف النّفسي من اللّغة المستهدفة ينقسم المتعلّمون الكبار خاصّة إلى مستصعب لها فلا يستنهض من قواه الذّهنيّة العضليّة بما يناسب من الاستعداد لتعلّمها، وإلى مستسهل لها يؤثّر من الجهدين ما يلزم لاكتسابها على الوجه المطلوب[2].

يشهد الواقع المعاصر تطوّرات متتالية ومتسارعة تكنولوجيّا وثقافيّا وتربويّا، ما يجعل الاهتمام أكثر بدور المعلّم وبدراسة الظّواهر اللّغويّة المستحدثة، التي أفرزتها هذه التّطوّرات المستجدّة بما يتلاءم والمتعلّمين وميولاتهم النّفسيّة ونموّهم اللّغوي والجسمي وربطها بواقعهم الخارجي من عادات وتقاليد واعتزازهم بلغتهم وتعلّمها سليمة خالية من الهجنة واللّحن "تلقى مسؤوليّة توجيه نموّ التّلميذ عادة في

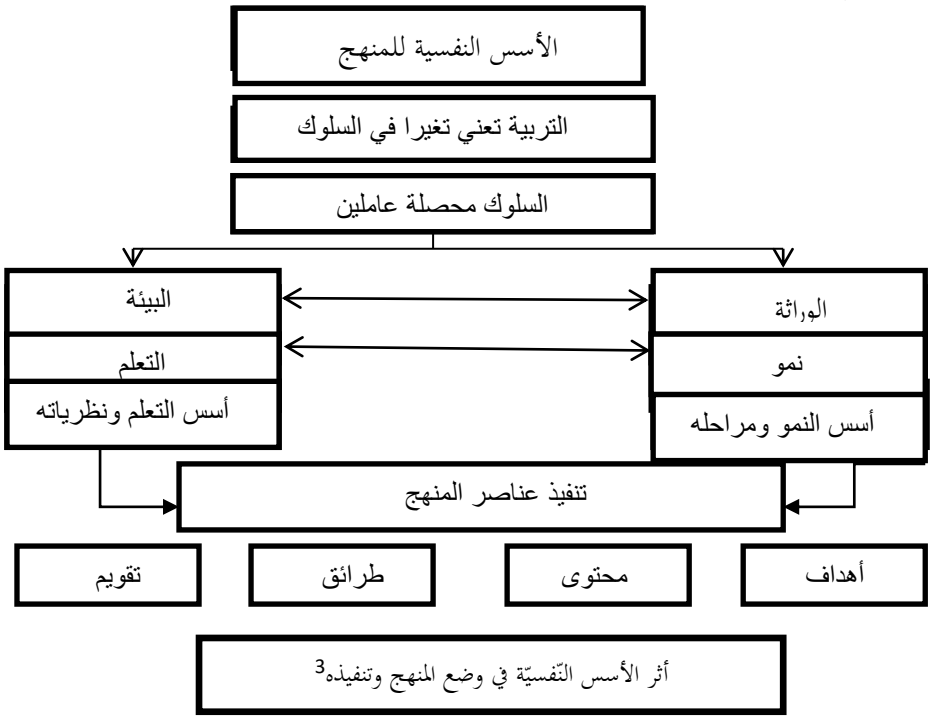
[1]– محمد حسن حمادات ، نفس المرجع، ص 89

[2]– ينظر،محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 184-185

المدرسة الابتدائيّة على عاتق مدرّس واحد يطلق عليه (مدرّس الفصل)، ولهذا ... فإنّ المدرّس يهتمّ بنموّ الطّفل في كافّة اتّجاهات ويعينه على تبيين الأهداف المهمّة، وعلى تقويم ذاته "[1].

ظلّ الاهتمام بالجانب النّفسي للمتعلّم جديرا بالدّراسات التّربويّة الحديثة وما قدّمته اللّسانيّات النّفسيّة التي تعالج المعوّقات اللّغويّة التي غالبا من تكون أسبابها نفسيّة للتّلميذ "ويعني أنّ الأسس النّفسيّة التي بني عليها المنهاج المدرسي تقوم على أساس الملكات العقليّة، أمّا الأسس النّفسيّة الحديثة فترتبط بالحياة والتّقدم العلمي المتواصل، لذا يجري التّركيز على حاجات المتعلّم وميوله ومراعاة مراحل النّموّ ومتطلّباته والفروق الفرديّة التي تكوّن الأسس النّفسيّة"[2].

فالتّعليم يهدف في المقام الأوّل إلى تكوين المتعلّم تكوينا شاملا ومتكاملا من خلال المناهج الدّراسيّة، ومن هذا المنطلق فالمنهاج الجيّد يراعي الخصائص النّفسيّة، وخصائص النّموّ في كلّ مرحلة من مراحل المتعلّم وذلك بالاعتماد على الدّراسات والأبحاث التّربويّة والنّفسيّة في هذا المجال.



[1]– فكري حسن الريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2004 ص: 392.

[2]- محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة، خصائصها- مشاكلها- قضاياها- نظرياتها- مداخل تعليمها- تقييم تعليمها، دار اليازوري، الأردن، عمان، ط1، 2011، ص: 212.

[3]– سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م، ص: 157.

نستنتج بأنّ للعوامل النّفسيّة دورا مهمّا في تهيئة شخصيّة المعلّم تربويّا ومعرفيّا أوّلا، ويتّضح هذا في استعداده للتّدريس، حتّى يستطيع هو الآخر أن يهيّئ المتعلّمين للتّعلّم، وهذا بمعرفة خبراتهم وتحفيزهم ورفع الدّافعيّة لديهم.

2 : الأسس المعرفيّة:

تعدّ المعرفة مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتّصوّرات الفكريّة التي تتكوّن لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به؛ إذ يعتبر المعلّم الحجر الأساس للعمليّة التّعليميّة، والذي يتوقّف عليه تقديم أنشطة اللّغة العربيّة وجعلها إيجابيّة يتذوّقها المتعلّم وتتوافق مع حاجات التّلميذ ومع متطلّبات المجتمع، وعلى المدرّس النّاجح أن يختار لنفسه الطّريقة المناسبة التي تفضي إلى تنمية قدرات التّلاميذ، ومن أجل تلبية حاجاتهم اللّغويّة وفق ظروفهم الاجتماعيّة والثّقافيّة، ويخطّط لدرسه ما يودّ أن يحقّقه في المتعلّم عن طريق الخبرات التّعلميّة في المدرسة، ويرى أنّ التّربيّة ليست مجرّد كسب لمعلومات أو مهارات المادّة العلميّة، ولهذا فهو يعدّ مواقف تعليميّة تساعد على نموّ المهارات والعادات الاجتماعيّة والجسميّة والعقليّة [1].

يهتمّ رجال التّربيّة اليوم بإيجاد طرق تعليميّة من أجل مساعدة التّلاميذ على تنميّة قدراتهم اللّغويّة، بحيث يعبّرون عن أفكارهم بدقّة، بالنّسبة إلى الولد للكلمة الواحدة عدّة معان، أمّا بالنّسبة للشّخص البالغ فقد تملك عشر مفردات معنى واحدا شاركوا الكلمات مع الأولاد والمفردات واقترحوا أخرى بديلة، واختاروا بدقّة المعاني التي يحاولون إيصالها، وتبارزوا في إيجاد الكلمة المناسبة التي تعبّر تماما عن الفكرة المراد قولها.[2]

كما ينبغي أن يستند التّطوير إلى فلسفة تربويّة مناسبة، وهذا مطلب من مطالب علوم التّربيّة الحديثة التي تستند إلى الدّراسة العلميّة التي توازن بين حاجات التّلاميذ وحاجات المجتمع، وأن يستند إلى دراسة علميّة لتقاليد المجتمع وثقافته، وأن "يستند إلى طبيعة العصر وروحه وثقافته، وأن يستند إلى

[1]– ينظر، فكري حسن ريان، التدريس ، مرجع سابق ، ص 132.

[2]– ينظر، كرستين دورهام، تنمية الإبداع عند الأولاد، ترجمة، فاتح صبح. دار الفراشة للطباعة، بيروت، لبنان، 2009 ص 33.

دراسة علميّة للبيئة والمصادر الطّبيعية، وأن يكون التّطوير شاملا لعناصر المنهاج، وأن يكون تعاونيّا ومستمرّا، وأن يستند إلى تطوير كفايات المعلّم وأدائه، وثمّة صعوبات ومعوّقات مادّيّة وبشريّة وإداريّة وسياسيّة تعوّق أحيانا الوصول إلى المنهج الذي نريد"[1].

إنّ التّطوّرات العلميّة في هذا العصر جعلت من رجال التّربيّة يضعون أسسا جديدة كان لها الأثر الإيجابي على المنهاج الحديث ومنه الأساس المعرفي لينعكس إيجابا على كفاءة المتعلّم" ممّا يؤكّد أهمّيّة المعرفة أنّه بعد أن نسمع عن الحصار العسكري أو الحصار الاقتصادي أصبحنا نشهد اليوم الحصار المعرفي الذي يعزل الأمم عن منابع المعرفة المعاصرة فتضمحلّ وتتآكل بسبب تخلّفها عن متطلّبات الحياة في عصر لا مكان فيه للجاهل، وبسبب هذه الجدران المعرفيّة ينقسم العالم ليس إلى من يملك ومن لا يملك، ولكن إلى من يعرف ومن لا يعرف، بمعنى أنّ السّبق في عالمنا المعاصر مرهون بامتلاك مجتمع المعرفة"[2].

لم تعد المعارف والخبرات محدودة نظرا لطبيعة المناهج الحديثة لمجتمع دون آخر، أو بلد دون آخر بل أصبح العالم قرية واحدة، ومنه بات من الضّروري تجديد المناهج وفق رؤى واستراتجيّات تتناسب وأهداف المجتمع مع مراعاة تكييفها لتطلّعات واحتياجات التّلاميذ واستثارتهم للتّعلّم.

3 : الأسس الاجتماعيّة:

لقد أجمع علماء اللّغة على الصّلة بين اللّغة والمجتمع، وقد يكون للعامل الاجتماعي دور في ظهور الهجين اللّغوي، ومنه لابدّ أن يكون المنهاج مراعيا للمجتمع ومشكلاته التي يعاني منها، وكذا تطلّعاته وطموحاته ليتسنّى للمتعلّمين ممارسة مبادئ مجتمعهم بقيمه وعاداته بالمحافظة على تطويره وتقدّمه، ومنه المحافظة على اللّغة العربيّة في ظلّ هذا التّهجين الذي فرضته الحياة الاجتماعيّة المعقدّة.

يعدّ المعلّم النّواة الأساسيّة في إعداد أجيال المستقبل روحيّا ومعرفيّا وثقافيّا؛ إذ من مهام المدرّس تدريب الطّالب الانخراط في الجماعات والتّكيّف معها ومعرفة التّعامل معها، وتعليمه ما له من

[1]– محمد فوزي أحمد بني ياسين، مرجع سابق، ص 212.

[2]– محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، 2008م، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 22.

حقوق وما عليه من واجبات في محيطه الاجتماعي، وكذلك تنميّة قدرته على التّعاون وتلقينه مجموعة من القيم الاجتماعيّة التي تمكّنه من تأديّة دوره كفرد في المجتمع والتّواصل مع بقية الأفراد الأخرى، "ويعني أنّ التّربيّة عمليّة حياتيّة، فالوظيفة الأساسية للمنهاج الحديث هي خدمة المجتمع بالمحافظة على التّراث الفكري والحضاري وتطويره مع متطلّبات العصر والتّقدّم العلمي والتّكنولوجي "[1].

من أبرز مميّزات المنهاج الحديث ديمومته وتطوّره وتغيّره، ومنه فإنّ أهداف المنهاج متغيّر ومتطوّر تبعا لتطوّر المجتمع، يتعلّق هذا الجانب بمنظومة القيم والعادات السّائدة في المجتمع وارتباطها وتأثيرها على التّعليم، ولا يرسّخ دور العلم كأداة أساسيّة في عمليّة التّنميّة وفي هذا الشّأن يجب التّأكيد في أيّ جانب من جوانب عمليّة الإصلاح المجتمعي على أنّ "أفراد المجتمع هم الذين يضعون برامج الإصلاح، وهم الذين يقومون بتنفيذها، وهم الذين يتلقّون نتائج هذه الجهود، بما يعنى الأثر الكبير لنسق القيم والعادات لدى أفراد المجتمع على هذه العمليات الثّلاث "[2].

إنّ المعركة اليوم تكمن في التّنافس العلمي وأكثر من ذلك كذلك في التّنافس اللّغوي، وعليه يسعى واضعو المناهج في بلورة برامج مواكبة للتّجارب والخبرات العالميّة، الأمر الذي يتيح لمتعلّمينا في تنميّة اللّغة العربيّة وتطويرها، لذا على التّربويّين العمل على صياغة مناهج تتناسب والتّوجّهات السّياسيّة واللّغويّة من أجل تعزيز اللغة العربيّة لأبنائنا "والمجتمعات جميعها تختلف فيما بينها من حيث درجات التّغيّر فهناك مجتمعات سريعة التّغيّر وأخرى بطيئة التّغيّر، تتمثّل الأخيرة بالمجتمعات شديدة الانعزال التي لا تعطي الفرصة للانتقال والانتشار الثّقافي، ويجب ألّا يتجاهل المنهج التّغيّرات التي تحدث داخل المجتمعات، فلهذا يجب إعادة النّظر في المنهج بما يتماشى مع هذا التّغيّر، بل يجب أن تفيد هذه المناهج من التّقدّم العلمي الهائل ولاسيّما في المجال التّربوي "[3].

أكّدت بعض الدّراسات أنّ هناك علاقة بين المتعلّم وظروفه الاجتماعيّة والأسريّة، وتسعى هذه الدّراسات جاهدة إلى معرفة تأثير المكتسبات اللّغويّة التي يتلقّاها المتعلّم في محيطه الخارجي وهي

[1]– محمد فوزي أحمد بني ياسين، مرجع سابق، ص: 211.

[2]– محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ص: 31.

[3]– سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص: 145.

غالبا لغة هجينة أو لغة عامّية مع ما يتمّ اكتسابه في المدرسة وهي اللّغة الفصحى، وعليه يمكن القول بأنّ اللّغة التي يتعلّمها في البيت أو مع أقرانه لها تأثير مباشر على تعلّم اللّغة الفصحى في المدرسة.

4 : المعلّم:

للمعلّم أهمّيّة كبيرة في العمليّة التّربويّة وهو حجر الزّاوية في أيّ إصلاح تعليمي، وتسعى الجهات المعنيّة بالشأن التربوي نحو تصوّر جديد للمعلّم لمسايرة التّحوّلات الرّاهنة في مجال تعلّم اللّغة، ولتحقيق الغايات المرجوة من هذه الإصلاحات يسعى القائمون على الشّأن التّعليمي لبناء شخصيّة المعلّم وترى فيه المرشد والمحفّز على التّعلّم لطلبته، ومن هذه النّاحيّة على معلّم اللّغة أن يكون على اطّلاع بما تقدّمه اللّسانيّات من تجارب وتطبيقات عمليّة.

وفي ظلّ الضّغوط النّفسيّة والاجتماعيّة التي يعيشها المتعلّم والتي يشهدها هذا العصر على المعلّم أن يكون دائما على اتّصال وثيق بمصادر المعرفة، وأن يكون على دراية بكلّ جديد يظهر في ميدان التّربيّة والتّعليم، إنّ الطّرائق البيداغوجيّة والوسائل المساعدة لتعليم اللّغة العربيّة تتّفق وتختلف في آن واحد في تعليمهما من حيث القواعد والصّرف وغيرها من خصائص كلّ لغة، حتّى يتمكّن التّلميذ من التّمييز بين لغته الوطنيّة وبين اللّغات الأجنبيّة الأخرى، والمعلّم له أدوار ومتطلّبات مهمّة اتّجاه تعليم أنشطة اللّغة العربيّة، وأن يتوفّر على مصادر تدريس المهارات اللّغويّة، وأن تكون هذه الطّرائق مسايرة للمناهج الدّراسية "إذا كانت المناهج الدّراسيّة تعرض لمحتويات متنوّعة تسير مع المتعلّم في مساره التّعليمي فيتقن منها ما تمكّنه منه قدراته، فإنّ توزيع هذا المحتوى على السّنوات والحلقات الدّراسيّة مرهون بكفاية المعلّم في النّقل التّعليمي للمعارف العلميّة "[1]، وعلى هذا الأساس يكمن دور المعلّم وفق هذه المناهج الدّراسيّة، ولا يمكن تغييبه في بناء المناهج وخاصّة في برامج وأنشطة اللّغة العربيّة؛ لأنّه الأقرب لشخصيّة التّلميذ وعلى جميع المستويات اللّغوية النّفسيّة كانت أو الاجتماعيّة .

[1]– أنطوان طعمة وآخرون، تعليميّة اللغة العربية، بيروت، لبنان، ج 1، ط2، 1430هـ/2009م، ص: 41.

"إنّ الطّريقة التي يصيغ بها المعلّم المهام للطّلاّب، تحدّد الدّرجة التي يمكن أن يكون بها الطّلاّب ذاتيين وقادرين على المبادرة، فإذا صاغ المعلّم المهام بحيث تدفع الطّلاّب إلى البحث والاستقصاء وتكوين الآراء، فإنّ هذا ينمّي ذاتيتهم وقدرتهم على المبادرة "[1].

يرى جلّ التّربويّين على المعلّم أن يكون عارفا وملمّا بكيفيّات وشروط التّدريس المعاصرة وأكدّت التّجارب في الحقل التّعليمي أن جعل المتعلّم شريكا فعليّا في التّفاعل الصّفي من الأدوار الجديدة للمعلّم، ونشاط وحماس المعلّم وحسن إلقائه وكيفيّة شرحه للدّرس، له تأثير مباشر وإيجابي في أدائهم وفي نشاطهم؛ لأنّهم ينجذبون إلى المعلّم النّشيط الفعّال، الذي يظهر حماسا واهتماما في طريقة تعليمه وشرحه للدّرس وأداء عمله، أمّا مدرّس اللّغة العربيّة لا يدرب الألسنة على النّطق الصّحيح ولا الأنامل على الكتابة السّليمة فحسب، وإنّما إلى جانب ذلك يفتح القلوب على المجد العربي، فمدرّس العربيّة ليست مهمّته مقتصرة على التّعليم بفضاء ضيّق، وإنّما ينبغي له أن يغني نفوس طلاّبه بالأمجاد العربيّة [2].

ولا يتأتّى هذا إلّا إذا كان معلّم العربيّة محبّا لمادّته معتزّا بها وينطق اللّغة نطقا سليما وفصيحا وأن يلتزم الفصحى ويجتنب اللّغة العامّيّة والهجينة أمام طلاّبه، فمدرّس اللّغة عليه الإلمام بالأنظمة اللّغوية –بصفة عامّة– التي تتداخل مع اللّغة التي نودّ تعليمها، كما ينبغي أن يعي أن عدم معرفته بهذه المعطيات، يؤدّي به في غالب الأحيان إلى الفشل في مهمّته، حيث يواجه العديد من التّلاميذ صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ تداخل لغات ولهجات في الخطاب اليومي، ومنه وجب تذليل هذه الصّعوبات التّعليميّة اللّغوية للتّلاميذ.

5 : **المتعلّم (التّلميذ)**: إنّ اللّغة هي الوسيلة الوحيدة للتّواصل، وهي الوسيلة الأولى في تحصيل المعارف في المدرسة أو خارجها، ومع التّغيّرات العلميّة المعاصرة تغيّرت معها المناهج الدّراسيّة حتّى تتّفق ومتطلّبات هذا التّغيّر العلمي، ويفترض من المنهاج الحديث مراعاة اختلاف المتعلّمين في الميول

[1]– حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط 1، 1423هـ/2003م، ص: 183.

[2]– ينظر،جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ،ص :46.

والاتّجاهات والاستعدادات، وبالتّالي يوفّر طرقا مختلفة وأدوات عديدة ممّا يتيح للكلّ على درجة اختلافهم تعلّما جيّدا متميّزا، على عكس ما هو كائن بالمنهج التّقليدي، ما يتيح الفرصة للطّلاّب أن يتعلّموا تعلّما ذاتيّا بدافع منهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروفهم واحتياجاتهم وميولاتهم، حيث استمرّ الاتّجاه التّربوي الحديث مركّزا على التّلميذ وتنميّته في إطار المجتمع، وبذلك بدأت التّربيّة في توزيع اهتمامها على الطّالب والمجتمع، ومنه زاد اهتمام اللّغويّين بمحتوى مناهج اللّغة العربيّة وما ينبغي مراعاته من جوانب المتعلّم سواء نفسيّة أو اجتماعيّة، أو حتّى الفروقات الفرديّة اللّغويّة بينهم، وربط المنهاج بمحيط المتعلّم ومع مجتمعه.

تختلف طرق تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة على المراحل التّعليميّة اللاّحقة، لعدّة أسباب أهمّها العامل اللّغوي الذي اكتسبه من أسرته، واللّغة التي سمعها في محيطه سواء من أقرانه أو القنوات التّلفزيونيّة، من هنا أصبح إتقان اللّغة الفصحى في المدرسة عائقا أمام نجاحهم، لكن يرى أحد التّربويّين أنّ التّلميذ الذي لديه لغتان يكون ذا استعداد أكثر للتّعلّم ويمتلك قدرات عقليّة تميّزه عن غيره"عندما يكون الولد معرّضا لتعلّم لغتيْن أو أكثر منذ طفولته الأولى، فإنّ ذلك يطوّر فيه قدرات تعليميّة مهمّة وقويّة، وتنمو فيه القدرات الفكريّة بسرعة؛ لأنّ مثل هذه التّقنيّة تحمي من انحطاط القدرات المعرفيّة لديه "[1].

و إذا كانت الحاجة ماسّة لتعليم اللّغات الأجنبيّة في مدارسنا، يمكن تدريسها في المراحل اللاّحقة حتّى لا يحدث عزوف ونفور للتّلاميذ لتعلّم اللّغة العربيّة.

ثالثا: التّحدّيات التي تواجه اللّغة العربيّة:

إنّ الدّراسات التي قامت بتشخيص الواقع اللّغوي في الوطن العربي أجمعت على أنّ وضع العربيّة يمرّ بأزمة وتحدّيات كبيرة، سواء تعليميّتها أو تعلّمها واستخدامها في ظلّ أرقى التّقنيّات التي

[1]– سليمان محمد موسلمال، أسرار التعليم والتعلم أسرار نفسية، أسرار اجتماعية، أسرار أسرية، دار المعرفة، الجزائر، 2013، ص: 207.

توصل إليه العالم في شتّى المجالات في هذا العصر، والجانب اللّغوي نال حقّه من الاهتمام والتّطوّر كالحوسبة اللّغويّة وغيرها من التّطوّرات اللّغويّة المعاصرة .

ليس من الحكمة أن نكتفي بإعلان لواقعنا المتردّي لما تشهده اللّغة العربيّة الفصحى سواء على المستوى الاجتماعي أو على المستوى المدرسي التّعليمي، وهذا الواقع المزري يشهده العالم العربي والجزائر بصفة خاصّة، ولكن من الحكمة والواجب أن نظهر تكامل جهود العلماء الأجلّاء وما قدّموه وما سيقدّمونه لهذه اللّغة الخالدة، أمّا على مستوى تعليميّة اللّغة العربيّة، ورغم تكييف المناهج الدّراسية وبطريقة دائمة ومستمرّة كي تستجيب لمتطلّبات التّلاميذ، إلّا أنّها لازالت تعاني التّهميش وكثير من المشكلات والتّحدّيات.

وإيمانا منّا بمكانة اللّغة العربيّة ومكانتها في حياة الفرد، فهي التي يتّخذها أهلها كرمز للسّيادة والانتماء، وهي الرّابطة القوميّة بين الأفراد والجماعات.

ولا يخفى على أحد ما تعانيه اللّغة من المشكلات والتّحدّيات رغم قوّة مميّزاتها وخصائصها التي تميّزها عن سائر اللّغات، وخلودها في اللّوح المحفوظ، إلّا أنّها تعاني من بعض التّحدّيات في هذا العصر أكثر من أيّ وقت مضى نورد بعض هذه التّحدّيات كما يلي:[1]

- صعوبة الفصحى: اعتقد كثير من أساتذة العربيّة بأنّها لغة صعبة.
- الفصحى لا تصلح أن تكون لغة الحياة، فهي لغة جامدة.
- اتهام اللّغة العربيّة بأنّها ليست لغة حضارة، فهي تقتل الإبداع والابتكار لدى متحدّثيها.
- الدّعوة إلى العامّيّة بدل الفصحى.
- استبدال الحرف العربي بالحرف اللّاتيني.
- ازدواجيّة الفصحى، أيّ التّحدّث بلغة ممتزجة فصحى وعامّيّة في الخطاب الواحد.

[1] - ينظر، محمد ضياء الدين خليل إبراهيم، اللغة العربية والتحديات المعاصرة، مجلة الذاكرة، العدد9، 2017، الجزائر، ص: 323

ولعلّ ما يشكّل عائقا للفصحى وحبّ تعلّمها، هو ذلك الواقع التي أفرزته العولمة الثّقافيّة واللّغويّة وخاصّة عبر الفضاءات الإعلاميّة والإنترنت.

ممّا لاشكّ فيه أنّ ما يعيشه أطفالنا اليوم من تطوّرات ومستجدّات مستحدثة، أوجد ذلك الاغتراب اللّغوي والثّقافي وحتّى الفكري بين الثّوابت الوطنيّة والقوميّة المتمثّلة في اللّغة العربيّة الفصحى وبين متعلّميها وأبنائها.

وحريّ بنا جميعا نحن الباحثين البحث عن التّحدّيات التي تواجه تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة في ظلّ ظهور العامّيّات والتّهجين اللّغوي، وفي ظلّ ثروة الاتّصالات التّكنولوجيّة التي انساق إليها أطفالنا، ولعلّ التّحدّيات التي تواجها اللّغة العربيّة ترجع في مجملها إلى نوعين:[1]

- **تحدّيّات داخليّة**: تتمثّل في الأزمة الحضاريّة التي تعيشها الأمّة العربيّة، حيث وجدنا من يدعو إلى هجر هذه الفصحى واستبدالها بالعامّيّة المحكيّة بها، أو مزجها بالعامّيّات بدعوى التّسهيل والتّيسير، أو الاعتماد على اللّغات الأجنبيّة بديلا عنها.
- **تحدّيّات خارجيّة**: تتمثّل في مزاحمة اللّغات الأجنبيّة لها، والغزو الفكري الوافد من الأمم الأخرى والمتمثّل في العولمة التي تريد ابتلاع ثقافات الشّعوب، والقضاء على التّنوّع الثّقافي واللّغوي في بقاع العالم.

لذا علينا أن نعترف بمشكلات اللّغة والتّحدّيّات التي تواجهها حتّى يمكننا مواجهتها، ومن بين التّحدّيّات التي حصرها خبراء العربيّة ما يلي:

- عدم عناية مدرّسي اللّغة العربيّة وغيرهم من مدرّسي المواد الأخرى باستخدام اللّغة الصّحيحة.
- منهج اللّغة العربيّة لا يخرج القارئ المناسب والمواكب للعصر.
- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعيّة في تقويم التّعليم اللّغوي.

---

[1] - محمد رفعت زنجير،شبكة الالوكة، التحديات التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث . www.alukah.net

- قلّة استخدام المعينات التّعليميّة والتّقنيّات الحديثة في تعليم اللّغة.
- افتقار تعلّم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علميّة.
- الانتقال الفجائي للتّعليم من عامّيّة الطّفل إلى اللّغة الفصيحة [1].

نروم الخروج من المشكلات التي تواجه العربيّة رغم وصفها واتّهامها بالتّحجّر والجمود، وأنّها غير ملائمة للثّورة الاتّصاليّة المتمثّلة في شبكة الإنترنت وكلّ الوسائط التّكنولوجيّة المعاصرة، إلّا أنّها تبقى لغة خالدة، والعمل على نشرها والنّطق بها فصيحة بين ذويها أوّلا، ثمّ تعليمها بطرق مشوّقة للتّلاميذ ثانيّا، ثمّ تطويرها في مستويّات الحياة؛ لأنّها لغة إبداع وابتكار، والتّاريخ يشهد لها بأنّها لغة علم وحضارة، بل هي العلم نفسه.

رابعا: أيّ اللّغات أجدى بتعليم جيد؟

التّعلّم من المواضيع التي تشغل بال واهتمام العلماء ورجال التّربيّة عبر العصور، ونظرا لمكانة التّعلّم وتعقيداته صار من الضّروري البحث عن تفسير عمليّة التّعلّم، وأصبح لزاما علينا أن نحاول جاهدين لتسهيل عمليّة التّعلّم –تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى– وطرق التّدريس والبحث عن المعوّقات التي تعيق هذه العمليّة، وضرورة توفير تعليم جيّد لجميع التّلاميذ في جميع الأطوار الدّراسيّة، هدفه تحسين النّوعيّة للجميع كي"يحقّق جميع الدّارسين نتائج معترف بها، ويمكن قياسها لاسيّما في القدرات القرائيّة [2].

كما نشطت في الآونة الأخيرة برامج تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ليس في البلدان التي تقطنها الأقلّيات العربيّة فحسب، بل وفي البلدان العربيّة التي يفد إليها الأجانب، كما تعدّدت المدارس التي تعنى بهذا النّوع من التّعليم في تعليم العربيّة، وما يهمّنا في هذا كلّه ذلك النّوع من التّعليم الذي يمزج الأجانب بالوطنيّين، وما لا يرضي في هذا النّوع التّعليمي ولا يجب تغافله، أن تتبنّى بعض

[1] – ينظر جمال بلبكاي، اللغة العربية في عصر العولمة " الواقع والتحديات "، مجلة المدونة، العدد3، سكيكدة – الجزائر ص :148.

[2]- ينظر، كوثر حسين، ومجموعة من المؤلفين، تنويع التدريس، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي، بيروت – لبنان، 2008 م، ص: 10.

هذه البرامج العامّيّة المحلّيّة لتعليم اللّغة العربيّة بغيرها في هذه البلدان، وأكثر من هذا إعداد برامج ومناهج بأيادي عربيّة وباللّغة العامّيّة [1].

و قد خضعت طرق التّدريس عبر سنوات كثيرة إلى التّعديل والتّغيير، كي تحقّق أهداف التّعلّم وخاصّة تعليميّة اللّغة العربيّة وفروعها، خصوصا الصّفوف الأولى من التّعليم.

ومن هنا سعى الباحثون عن كيفيّة تدريس اللّغة الفصحى في المدرسة، بعدما طمست العربيّة للأسباب التي سنعرضها في الفصل الثّاني خلال هذه الدّراسة، سواء الأسباب التّاريخيّة أو الاستعماريّة، أو اللّغات الهجينة المعاصرة، ولهذه الأسباب ظهرت عدّة اتجاهات، أولاها دعاة المحافظين على التّعليم بالفصحى، واتّجاه آخر يدعو إلى تدريسها بالعامّيّة في ظلّ الدّعوى التي نسمعها من حين لآخر، وإن كانت إعلاميّة أكثر من شيء آخر، الدّاعيّة إلى إقحام المستوى العامّي في عمليّة التّعليم.[2]

يعدّ اختيار طريقة التّعليم المهمّة الأساسيّة سواء تعليميّة اللّغة العربيّة أو المواد الأخرى، فاللّغة الوسيلة الوحيدة التي تنقل المعارف والعلوم للمتعلّمين.

إنّ لتعليم وتدريس اللّغة العربيّة مكانة بارزة تميّزها عن تدريس المواد والعلوم الأخرى، يحتاج القائم على التّعليم إلى الطّريقة المناسبة للتّعليم ومن ثمّ كيف يعلم، ما هي الطّريقة التي يعلم بها كلّ اتّجاه على حدا، وما هي مبرّراته؟ و نخلص إلى الطّريقة المناسبة لتعليم العربيّة التي تحفظها من التّلوّث مع مراعاة سهولة تعلّمها وتعليمها لأبنائنا في المدارس الابتدائيّة.

1 : دعاة الفصحى:

من القضايا التي شغلت الرّأي العام ورجال التّربيّة بصفة خاصّة تلك الإشاعات وما تروّج له وسائل الإعلام في الآونة الأخيرة، والتي مفادها أنّ التّعليم سيتمّ باللّهجات العامّيّة في التّعليم الابتدائي بدل التّعلّم باللّغة العربيّة الفصحى، ومعروف لدى الشّعب الجزائري أنّه لا يقبل هذا المقترح لأنّه يمسّ

[1] – ينظر، مصطفى أحمد قنبر،العامية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ps://www.ibnghazicenter.com/

[2] – ينظر، أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، الأكاديمية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، 2018 ص: 60-

اللّغة في الصّميم باعتبارها مقوّما من مقوّمات الأمّة، وعدم إعداد المناهج بهذه الطّريقة وعدم السّماح للمعلّمين بالتّدريس بالعامّيّة، والتّساؤل المطروح هل هذا الهجين يعيق طلاقة ألسنتنا للّغة العربيّة؟ أم هذه اللّهجات تكون إلى جانب الفصحى نقاط قوّة وتميّز لمدرسة جزائريّة تجمع شمل أبنائها وطاقاتهم؟ وهل ترسيم العامّيّات في الأقسام الأولى في الابتدائي سيساهم في تدنّي المستوى أكثر خاصّة مع الضّعف الذي يعاني منه التّلاميذ أم العكس من ذلك؟

ومنه بادرت المجامع اللّغويّة العمل على إغناء اللّغة العربيّة بالمصطلحات الجديدة بتعريبها وتعمل على نشر اللّغة بين النّاس، وتسيير التّواصل وتمكين الأمّة العربيّة في تعلّم العربيّة، ومراجعة طرق كتابتها وإملائها وصرفها ونحوها.

الأجدر أن لا تحلّ العامّيّة محلّ الفصحى؛ لأنّ العامّيّة تختلف من منطقة إلى منطقة ولا يمكن ضبط قواعدها، كما رفض المخلصون للغة القرآن أيّ محاولة لدعاة العامّيّة وبإلحاح عدم تقبّل بالمساس باللّغة الفصحى واستبدالها بالعامّيّة أو اللّغة الهجينة؛ لأنّها لغة تواصل أفراد الأمّة " أن تبنّي العامّيّات واستخدام اللّهجات المحلّيّة في ميدان الكتابة والتّأليف سيكون أكبر عامل في تقطيع أوصال الأمّة العربيّة وعزل أبنائها عن بعضهم البعض"[1].

تعليم اللّغة العربيّة الفصحى مسؤوليّة عظيمة، وعمل يحتاج إلى علم ودراسة تصقل بالخبرة وتزداد هذه المسؤوليّة في المراحل التّعليميّة الأولى (الابتدائي)؛ لأنّها اللّبنة الأساسيّة في تعليم الأطفال أساسيّات اللغة –القراءة والكتابة–، وترتكز عليها المراحل اللّاحقة، وعلى القائمين بالعمليّة التّعليميّة الأخذ بالنّظريّات القديمة ومسايرة النّظريّات المعاصرة، ومحاولة البحث عمّا يصلح منها وترك ما لا فائدة منه، وهذا لا يتأتّى إلّا بإعداد المعلّم وكيفيّة إعداد المناهج وغيرها ممّا يخدم العمليّة التّعليميّة ويتعرّض المتعلّمون في السّنوات الأولى من المرحلة الابتدائيّة إلى أنماط لغويّة متعدّدة، ويتعرّفون عليها

[1]– أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة دليل الباحث في الصواب اللغوي، دار الكتب، الكويت، ص:15.

بصورة غير مباشرة كورودها ضمن أناشيد والقراءة والكتابة والتّعبير، وسنعرض فيما يلي خطوات هذه الأنماط:[1]

أ-يقرأ المعلّم النّمط اللّغوي ليستمع إليه التّلاميذ، ويكرّر ذلك مرّات ليألف الطّلبة هذا النّمط.

ب- يردّد الطّلبة النّمط اللّغوي ويحدون به.

ج- يقرأ الطّلبة النّمط اللّغوي ضمن قراءاتهم جمل الدرس ويوجّه المعلّم اهتمامهم إليه.

د- يكتب الطّلبة النّمط اللّغوي بإشراف المعلّم.

هـ- يطلب المعلّم من الطّلبة أن يأتوا بأنماط مشابهة لما قرؤوه أو كتبوه في سياقات متشابهة بالجمل التي قرؤوها".

يجمع التّربويّون على أنّ تعليم قواعد اللّغة نحوها وصرفها وسيلة لتقويم اللّسان، وليس غاية في حدّ ذاتها، كما أنّهم يتّفقون على أنّ النّحو وحده لا يكفي لتحقيق السّلامة اللّغويّة عند التّلاميذ، بل لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار البنية اللّغويّة الصّالحة وكثرة الدّربة والمران كلاما وكتابة، وبخاصّة في المرحلة الابتدائيّة، حيث ترمي هذه الأنماط إلى تحقيق أهداف القراءة والكتابة والتّغيّر، لذا المطلوب من مهندسي الكتب والوسائل المدرسيّة أن يشتمل محتوى الكتاب على الأنماط التّاليّة "أقسام الكلمة الثّلاثة: اسم، فعل، حرف والجملة الفعليّة والاسميّة، والأنماط الشّائعة في حياتهم اللّغويّة، كالتّعجّب والاستفهام والنّداء، وأسماء الإشارة"[2]، وافترق أهل الاختصاص إلى قسمين:

أ- يرى بعض المربّين أنّه لا ضرورة لإفراد حصص معيّنة لتدريس القواعد اللّغوية في المرحلة الابتدائيّة وإنّما يكفي التّدريب والمران والاعتماد على المحاكاة والتّقليد في تقويم ألسنة التّلاميذ، ويحتجّ أصحاب هذا الرّأي لموقفهم بمجموعة من الأدّلة منها: طبيعة الطّفل تعتمد على المحاكاة في بداية مراحل نموّه اللّغوي، وأنّ اللّغة نشأت قبل صياغة القواعد، ويستشهدون بأنّ العرب مهروا في لغتهم دون معرفتهم

[1]- باسم علي حوامدة وشاهر ذيب أبو شريخ، تعليم اللغة العربية، للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن، دار جرير الشر والتوزيع، 2005م، ص :154.

[2]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص: 162، .

هذه الضّوابط اللّغويّة، وأنّ القواعد في رأيهم قليلة الجدوى في حفظ اللّسان من الخطأ، كما أنّ حفظها لا يمكّنهم من التّعبير الوظيفي والإبداعي[1].

وفريق يرى أنّ ضرورة تدريس قواعد اللّغة العربيّة أمر لا مفرّ منه ولا يمكن الاستغناء عنه ويستندون في رأيهم إلى ما يلي:[2]

- إنّ المحاكاة للأساليب الفصيحة التي يريدها الفريق الأوّل ليست متوفّرة حتّى في دروس اللّغة العربيّة نفسها، وذلك لتفشّي العامّيّة وظهور لهجات مختلفة.
- تدريس القواعد يذكي قدرة التّلاميذ على دقّة الملاحظة والاستنتاج والتّحليل، والموازنة بين المتآلف من التّراكيب والمختلف.
- تدريب التّلاميذ على تحكّم العقل، و استخدام القياس المنطقي، وتعوّدهم على دقّة التّفكير.
- تبنّي القواعد في نفس التّلميذ –مع التّكرار والمران– أسسا مضبوطة للمحاكاة الصّحيحة.
- لقد كان الهدف الرّئيس من وضع الأنظمة اللّغويّة المضبوطة قديما هو ألسنة الأمّة العربيّة بعد اختلاطهم بالأعاجم، وفساد الطّبع اللّغوي.

ومن المؤسف أنّ فكرة استغلال العامّيّة وتشجيع الكتابة بها قد أخذت أبعادا واسعة في هذا العصر، بدءا بالدّعاية لها من قبل الكتّاب والمثقّفين المعاصرين، وانتهاء بممارسة الكتابة بها على نطاق واسع في المسرح والقصيدة [3]، كما أخذت بعض اللّهجات، بل اللّغات الهجينة في البلاد العربيّة تتصدّر البرامج التّلفزيونيّة وخاصّة الفضائيّات (كالإشهار، واللّافتات وغيرها من هذه الأنماط اللّغويّة المعاصرة).

[1]– ينظر، فهد خليل زايد، مرجع سابق، ص:164.

[2]– المرجع نفسه ، ص: 165.

[3] – ينظر، رجاء وحيد دريدي، المصطلح العلمي في اللغة العربية ، مرجع سابق، ص :39.

كثير من العلماء المستشرقين اعترفوا بأصالة العربيّة ومرونتها، من بينهم البلجيكي (جورج سارتون) أنّ اللّغة العربيّة من أغنى لغات العالم وأيسرها وأوضحها، فمن العبث إجهاد النّفس في ابتكار طريقة جديدة لتيسير اليسير وتوضيح الواضح [1].

و يُرجع الكثير من الباحثين لضعف الفصحى إلى انتشار العامّيّات من جهة، ودعاة الكتابة بالعامّيّة، ممّا نتج عنه ترك القواعد التي تضبط اللّغة الفصحى.

2 : دعاة العامية:

اعتقد كثير من المعلّمين والمنشغلين في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة تدريسا وتعليما في كلّ مراحل التّعليم، ومن كبار الكتّاب في مصر–أمثال طه حسين– أنّها لغة صعبة وعسيرة للاستيعاب والفهم لدى الأطفال، وبعدما أكّدوا صعوبة اللّغة العربيّة انتقلوا إلى مرحلة أخرى من الدّعوة والادّعاء بجهارة استبدال العامّيّة بالفصحى، وزعموا أنّ العربيّة شديدة الصّعوبة، بل زعموا أنّها أصعب من أيّ لغة [2].

إنّ تأمّل واقع العربيّة الفصحى يؤدّي إلى رصد مظاهر التّراجع الكبير في العقود الأخيرة وهي ليست عرضة للتّحدي الخارجي فحسب، بل تعاني أيضا من قصور أبنائها وتقصيرهم نحوها، لا في المجالات العامّة والاستعمال في الخطاب والإبداع فقط، بل حتى في المجال التّربوي والتّعليمي الذي يعدّ مجالها الطّبيعي[3]، وتعامل الفصحى كأيّة لغة أخرى، من حيث طرائق تدريسها وكيفيّة تلقينها وتعليمها، ويرى البعض تيسير اللّغة ليتعلّمها النّاس كلّهم باعتبارها لغة الوطن ولغة الاستقلال... ويتساءل عن أيّ لغة يمكن أن نتعلّمها ونستعملها" أهي اللّغة المخدّرة التي لا ترى الشّمس ولا يعرفها غير عشّاقها المعدودين من الكتّاب... نريد لغة يفهمها الفلّاح والملّاح، نريد لغة سخيّة تسعد أبناءها جميعا بغير حساب، نريد لغة تجمع بين التّواضع والجبروت "[4]، حيث يرى أصحاب هذا الاتّجاه

[1] – ينظر، سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 48.

[2] - ينظر، محمد ضياء الدين خليل إبراهيم اللغة العربية والتحديات المعاصرة،مرجع سابق ، ص :323.

[3]- ينظر، عمر بلعباسي، تعليمية اللغة العربية وأثرها في تعلم الطفل الجزائري في ظل التعدد اللهجي في المجتمع ، مجلة تاريخ العلوم، العدد: 4 :،ص :86

[4] – ينظر، زكي مبارك، اللغة والدين والتقاليد، دار هلال، مصر، 1990 م، ص : 47.

بتيسير اللّغة كي تصبح لغة تفاهم بين كلّ أبناء الوطن الواحد، ويفهمها التّلميذ وترفع عنه هيبتها وقواعدها، فيصبح لا ينفر من تعلّمها.

هناك معركة ولو على مستوى الإعلام، أو حتّى من بعض الأطراف وبعض الشّعوبيّين في إحدى البلاد العربيّة، بقصد القضاء على وحدة الأمّة العربيّة تحت لواء الفصحى، وهي التي أفرزت نظريّة الحداثة، وهي معركة خاسرة، فقد ثبت أنّ الفصحى أطوع في التّعبير من العامّيّات، كذلك نحن لسنا في حاجة إلى لغة ثالثة كحلقة وسطى بين الفصحى والعامّيّة [1]، إضافة إلى الدّعوة إلى التّدريس بالفصحى لقي تذمّرا من بعض الأطراف، معلّلين طرحهم بعدم صلاحيّة الفصحى، وبالتّشكّك في إمكانيّاتها، ووصفها بعدم الواقعيّة، واستحالة أن تكون لغة يوميّة [2]، كما انصرفت الجماهير العربيّة العريضة عن لغتهم، "وقنعوا بما ألفوه من عامّيّات ذات لهجات ورطانات مختلفة، وأصبح هذا الانصراف عادة لهم، ولم يفكّروا في مشكلات هذه اللّغة أو محاولة العودة إليها حفاظا عليها، وتأكيدا لوحدتهم "[3].

هكذا قامت الدّعوة إلى العامّيّة والتّخلّي عن الفصيحة وانتشرت اللّغات الهجينة حيث قال أحد القساوسة في زنجبار بعد إلغاء اللّغة العربيّة القائمة فيها :"إنّ اللّغة العربيّة لم تعد مستعملة في غالبيّة البلدان العربيّة في قلب الجزيرة العربيّة فكيف تريدونها تبقى في زنجبار؟ وهو يشير كما هو واضح ليس إلى انتشار العامّيّة فحسب، وإنّما إلى استحكامها ومزاحمتها للفصيحة "[4].

من ينادي في يومنا هذا بضرورة إحلال العامّيّة محلّ اللّغة الفصحى بحجّة أنّها أكثر سهولة وأنّها تبسّط عمليّة الاتّصال والتّواصل، ومن هؤلاء دروزة عزّة الذي يقول في مقال له بعنوان "ضمن قضايا وحوارات النّهضة العربيّة "ولا يرد اعتراض على هذا بأنّ اللّغة هي –من حيث الأصل– للتّفاهم

---

[1] - أنور الجندي، اللغة العربية في مواجهة اللغات الأجنبية، دار الاعتصام، مصر 1988 ، ص: 17

[2] - ينظر، عبدا لرحمان بن محمد العقود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، الرياض العربية السعودية، ط1، 1997م، ص: 58.

[3] – كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم،دار الغريب، القاهرة، 1999، ص: 14.

[4] – عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 52/51.

والتّعبير عن الأفكار من أقرب الطّرق وأسهلها، وأنّ اللّغة العامّيّة وافية بالغاية، ولا ضرورة للاحتفاظ بلغة فصحى معها، وتحمل المشقّة في تعليمها للتّلاميذ[1]، وقد تبنّى بعض الدّارسين المحدثين من أبناء العربيّة مثل هذه الآراء، ومن بينها رأي إبراهيم أنيس في كتابه (من أسرار اللّغة)، حيث يرى أنّه لا أثر للحركات الإعرابيّة في المعنى [2]، وهي اتّهامات خطيرة تمس جهود علماء العربيّة من الجيل الأوّل الذين اعتنوا ودوّنوا وصانوا هذه اللّغة الخالدة.

تعرف دول المغرب العربي في الآونة الأخيرة جدلا واسعا حول إدراج العامّيّة في بداية التّعليم الابتدائي، سؤال طرح على محمّد الحنّاش أستاذ اللّسانيّات بالمغرب، وكان السّؤال كالآتي: هل ترون أنّ الفكرة مؤسّسة علميّا وبيداغوجيا [3]؟ يقصد من السّؤال إدراج العامّيّة في العمليّة التّربويّة في دول المغرب العربي ومنها الجزائر، فأجاب: هناك مخاطر كثيرة عند التّخلّي عن الفصحى في التّعليم الابتدائي لصالح العامّيّة على مستوى البيداغوجيا والهُويّة بشكل عامّ، وهذه الظّاهرة ليست مجرّد مخاطرة، بل تدمير شامل للهُويّة العربيّة الإسلاميّة، وما معنى أن تتخلّى عن لغتك التي تجمعك بشعوب المغربي كافّة، والانزواء وراء لهجة غير قادرة على مساعدتك على اجتياز حدود بلدك[4] .

وإذا كان هؤلاء القائمون على هذا النّوع من البرامج لا يعرفون خطورة ما يفعلون على اللّغة وأهلها، وجرمهم الشّنيع في حقّ التّراث، ثمّ مدى ما ارتكبه هؤلاء في حقّ المتعلّمين أنفسهم، إنّ جناية هؤلاء لا تغتفر، حيث يعملون على تقعيد العامّيّات، وضرب قواعد الفصحى [5].

ويمكن أن نسجّل على الدّعوات المزعومة (دعاة العامّيّة)ما يلي:

---

[1] - ينظر، ينظر، سامية بن رزوق، اللغة العربية الفصحى في مواجهة العامية التي تهدد سلامتها، العدد 46، مجلة اللغة العربية،2019، الجزائر، ص : 441.

[2] - باسم يونس البديرات وحسين محمد،اللغة وأثرها في تجذير الهوية العربية والإسلامية في عصر العولمة، مجلة مقاليد، العدد 10، الأردن، 2016م، ص، 41.

[3] – ينظر، عبد الحميد عثماني، الدعوة إلى العامية باطلة علميا وبيداغوجيا، echoroukline .comبتاريخ 22-08-2015

[4] - ينظر : المرجع نفسه .

[5] - ينظر، مصطفى أحمد قنبر، مرجع سابق.

- هي كلمات حقّ أريد بها باطل، لتكون بداية القضاء على اللّغة العربيّة.
- تناست هذه الفئة جهود علماء العرب والمسلمين خدمة للعربيّة؛ لأنّ بها يفهم دستور الأمّة وتعاليم دينها.
- أغفلت هذه الفئة أهمّيّة الإعراب وقيمته في حفظ الرّوابط العقليّة والأدبيّة بين الأجيال الحاضرة والأجيال البعيدة [1].

إنّنا أمام توجّه مدروس يسعى إلى التّركيز على اللّغة العامّيّة، ونحو خطّة تهدف إلى القضاء على اللّغة العربيّة، وهذا ما تسعى إليه التّيارات العالميّة من هنا وهناك، نحن لسنا ضد العامّيّات وإنّما ضدّ النّوايا التي تريد توسيع نطاق العامّيّة وتعميمها وتعليمها، وليس عيبا تعلّم اللّغات وإتقانها، بل جميل أن نتعلّمها، لكن ليس على حساب اللّغة العربيّة في ظلّ تعدّد هذه اللّغات، الأمر يحتاج من جميع المعنيين في الشّأن التّربوي والقائمين على اللّغة العربيّة الوقوف وقفة جادّة من أجل التّصدّي لمثل هذه المناهج وما تدعو إليه ظاهريّا والباطن أخطر.

المبحث الثّالث: اللّغة وعلاقتها بالثّقافة، والهُوِيّة، والعولمة

أوّلا: اللّغة والثّقافة:

1 : تعريف الثّقافة:

أ : لغة : عرف العرب الأوائل الأفعال والمصادر المشتقّة من "جذر ثقف" والتي أخذت دلالاتها عندهم " بمعنى الحذق والفهم وسرعة التّعلّم، وقالوا :التثقيف تقويم الاعوجاج " بذلك تشتقّ كلمة الثّقافة من الفعل " ثقف، يثقف، ثقافة ، ثقف الشّخص، أيّ أصبح حاذقا فطنا، بمعنى انكبّ على المطالعة حتّى ثقف [2].

ب : اصطلاحا: نظرا للعدد الكبير لمكوّنات الثّقافة التي تحدّد مفهومها ومنها: اللّغة، الدّين، العادات والتّقاليد، أصبح تحديد المفهوم غير دقيق، نظرا لطبيعة المصطلح وعلاقته ببعض المصطلحات السّابقة

[1] – باسم يونس البديرات، مرجع سابق، ص:42.

[2] – ينظر، حسام الدين فياض، الثقافة واللغة نحو علم اجتماع تنويري، 2017 م، ص : 3.

الذّكر، فالعلاقة بين اللّغة والثّقافة والهُوِيّة علاقة تلاحم وتكامل، فالثّقافة أهمّ ميزة اختصّ بها الإنسان تميّزه عن غيره من الكائنات الحيّة، وتختلف الثّقافة من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى عصر وهي"مجموعة القيم المادّيّة والاجتماعيّة لأيّ شعب سواء كان متمدّنا أو متوحّشا "[1].

وتعرّف الثّقافة في معجم علم الاجتماع والمصطلحات المرتبطة به تعريفا شموليّا يستحضر مجمل القرائن التي هي مادّة الثّقافة و منتوجها وفعل الثّقافة وتأسيساتها المادّيّة والذّهنيّة والسّلوكيّة، فهي"اسم جماعي لجميع النّماذج السّلوكيّة المكتسبة اجتماعيّا والتي يتمّ نقلها عن طريق الرّموز؛ لأن الاسم يطلق على جميع الإنجازات المميّزة للجماعات البشريّة بما في ذلك اللّغة [2].

ويعرّفها آخر بأنّها"هي الشّيء الوحيد الذي لا يمكننا السّعي إليه عن عمد، فهي نتاج مناشط شتّى على قدر من الانسجام، يزاول كلّ منشط منها كغاية في نفسه [3].

من خلال التّعريفات السّابقة يمكن القول بأنّ الثّقافة كلّ متكامل يتضمّن المعرفة ومجالاتها العلميّة والأدبيّة، والاعتقاد الدّيني والفنّ والحقوق والواجبات والأخلاق والعادات والتّقاليد، وكلّ ما اكتسبه الإنسان بوصفه فردا في المجتمع عن طريق التّأثير والتّأثّر.

2 : أثر اللّغة على الثّقافة:

انطلاقا من اللّغة باعتبارها المظهر الأكثر اكتمالا وعن طريقها تتجسّد كلّ مظاهر الثّقافة لأيّ مجتمع من المجتمعات، ويطلق اللّسانيّون عن هذه العلاقة بالأنثروبولوجيا، أو علم اللّغة الأنثروبولوجي، الذي هو فرع من فروع علم اللّغة، فهو يدرس علاقة اللّغة بالمجتمع، فاللّغة تعبّر عن كلّ مظاهر الثّقافة، وهي جزء منها في نفس الوقت.

لكلّ مجتمع ثقافته الخاصّة، فهناك ارتباط وثيق بين اللّغة والثقافة، فلا لغة بدون ثقافة، ولا وجود ثقافة بدون لغة، ويتّضح جليّا التّداخل بينهما، يقول الله تعالى: وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦ خَلۡقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ

---

[1]– حسام الدين فياض، المرجع نفسه، ص: 18.

[2]– ينظر، سمير الخليل، دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي، إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة، مراجعة وتعليق سمير الشيخ، دار الكتب العلمية، ص : 78 .

[3]– ت.س .أليوت، ترجمة : شكري محمد عياد، ملاحظات نحو تعريف الثقافة، مكتبة الأسرة، مصر، 2001، ص: 27.

وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفُ أَلۡسِنَتِكُمۡ وَأَلۡوَٰنِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّلۡعَٰلِمِينَ ٢٢[1]، تدلّ الآية الكريمة على اختلاف البشر في الألسنة يعني: اللّغات، تستعمل كلمة لسان مرادف لكلمة لغة على سبيل المثال يقولون اللّسان العربي دلالة على اللّغة العربيّة، باعتبار اللّسان أحد أهمّ أعضاء النّطق في اللّغة فهؤلاء بلغة العرب، وهؤلاء تترجم لهم لغة أخرى، وهؤلاء كرج، وهؤلاء فرنج، وهؤلاء حبشة، وهؤلاء هنود وهؤلاء عجم، وهؤلاء أكراد، إلى غير ذلك ممّا لا يعرفه إلّا الله تعالى من اختلاف لغات بني آدم[2] ومن المسلّمات أنّ البشر يختلفون في لغاتهم وتواصلهم ولهجاتهم، وهذه حقيقة ثابتة منذ القديم بين النّاس ولا تزال قائمة حتّى في عصر التّواصل والتّقارب التّكنولوجي، وهو-لاشكّ- من مظاهر التّنوّع العظيمة بين البشر، إذ أنّ الإنسان يعبّر عن أفكاره ومشاعره، وينتج ثقافة وأدبا لحصول التّواصل بينه وبين الآخرين، وما اختلاف الألسنة إلّا دليل على اختلاف الثّقافات وتعدّدها، فالصّلة بين اللّغة والثّقافة صلة وثيقة، وإذا اختلفت الثّقافات تنوّعت الحضارات، واختلاف الألسنة ليس دعوة من الله إلى التّفريق اللّغوي والحضاري[3]، إنّما هي دعوة للتّعارف والتّقارب والتّفاهم.

ليس عرضنا هاهنا لمفهوم الثّقافة ومكوّناتها، نظرا لشساعة الموضوع وتشعبّه وتداخله مع عدّة حقول، إنّما سنحاول تناول الموضوع من زاوية علاقة الثّقافة باللّغة، لأنّ مشكلة اللّغة قضيّة وطنيّة وقوميّة بامتياز، باعتبارها مكوّنا من مكوّنات الثّقافة، إذ تعدّ اللّغة المكوّن الأوّل والرّئيسي للثّقافة فهي حياة الأمّة، وهي بدايتها ونهايتها، لأنّ اللّغة في أيّ مجتمع ليست مجرّد ألفاظ وكلمات للتّفاهم والتّواصل بين أفراد المجتمع، ولكنّها وعاء يحوي مكوّنات عقليّة ونفسيّة واجتماعيّة [4]، إذا فالعلاقة بين اللّغة والثّقافة علاقة متينة، لذا يعدّ المكوّن اللّغوي عنصرا فعّالا في تحقيق بقاء واستمراريّة أيّ مجتمع ولعلّ ما يؤكّد مدى الارتباط الوثيق بين اللّغة والثّقافة تمسّك الأمم والشّعوب القويّة بلغتها، فالضّعف

---

[1] – سورة الروم، الآية: 22.

[2] – أبي الفداء بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، دار الفكر للطباعة والنشر،ج 3، ط 1،بيروت – لبنان، 2002م، ص : 1433.... .

[3] – ينظر، نصر الدين بن عريسة، عن أزمة الهوية ورهانات الحداثة في عصر العولمة، دار الأمان، الرباط –المغرب، ط 1، 2012، ص: 19.

[4] -– ينظر، عودة موسى، الهوية الثقافية الجزائرية وتحديات العولمة، مجلة المعيار، العدد13، الجزائر، 2016، ص: 101 .

اللّغوي العامّ والابتعاد عن الفصحى يؤدّي إلى الذّوبان في شخصيّة الأفراد عامّة وأطفالنا بصفة خاصّة، ومنه إلى فقد الهُويّة الثّقافيّة المجيدة والزّاخرة بالقيم والأخلاق والدّين "إنّ الكلمات الأجنبيّة الوافدة التي تجد فرصتها للتّوغّل في ضعف للّغة الأمّ، لا تغزو الألسنة بألفاظها ورطانتها فحسب، بل تدخل برصيدها الثّقافي، وتصطحب معها مدلولاتها وإيحاءاتها ومبادئها وتاريخها، وتحتلّ بها مواقع للسّيطرة والتّأثير وبسط النّفوذ واستعمار النّفوس والعقول" [1]، وانطلاقا من هذه الرّؤية فإنّ روافد العولمة الثّقافيّة وبدون تعصّب ونكران لبعض الإيجابيّات للثّقافة العالميّة، إلّا أنّه يجب عدم ترك المجال للغزو الثّقافي الأجنبي حتّى لا يستلب منّا ومن أطفالنا لغتنا وثقافتنا، لأنّ اللّغة لسان حال الهُويّة والثّقافة والوطنيّة والانتماء.

إنّ الوضع اللّغوي الذي آلت إليه اللّغة العربيّة الفصحى في مدارسنا وحتّى في الجامعات يوصف بحالة من التّردّي والضّعف، وينبغي على القائمين على شؤون التّربيّة والتّعليم وبالأحرى القائمين على النّهوض باللّغة العربيّة أن يقوموا بواجبهم للتّصدّي للزّحف اللّغوي الجارف عبر الوسائط الإعلاميّة، وغيرها من المشكلات اللّغويّة كاستعمال العامّيّات واللّغة الهجين، أو استبدال العربيّة باللّغات الأجنبيّة، وأن يكون تدخّلهم مباشرا في بناء المناهج الدّراسيّة وإعداد المعلّمين للحفاظ على سلامة العربيّة من هذه الشّوائب المستحدثة.

ثانيّا: اللّغة والهُويّة:

1 : تعريف الهُويّة:

أ : لغة : جاء في لسان العرب لابن المنظور :هُويَّةٌ: تصغير هّوة وقيل الهويّة بئر بعيدة المهواة وعرشها سقفها المغّمى عليها التّراب[2] .

---

1 - – باسم يونس البديرات وحسين محمد، اللغة وأثرها في تجذير الهوية العربية والإسلامية في عصر العولمة، مرجع سابق، ص: 36.

2– ابن المنظور، لسان العرب، ج8، تحقيق وتعليق: عامر أحمد حيدر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2005م، ص: 793.

ويعرّفها الجرجاني على أنّها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النّواة على الشّجرة في الغيب[1].

ب : اصطلاحا: عرفها عبد السّلام المسدّي بأنّها:"حقّ من حقوق الانتماء يكتسبها الإنسان بشرعيّة تامّة إذا آمن به، ثمّ يستبقي حقّه فيه مادام قائما على شأنه حريصا على صونه متفانيّا في الاصطلاح به"[2] ويعرّفها المفكر الفرنسي أليكس مكشيللي:"إنّها منظومة متكاملة للمعطيات المادّيّة والنّفسيّة والمعنويّة والاجتماعيّة التي تنطوي على نسق من عمليّات التّكامل المعرفي، وتتميّز بوحدتها التي تتجسّد في الرّوح الدّاخليّة التي تنطوي على خاصّيّة الإحساس بالهُوَّة والشّعور بها، "وهي عبارة عن مركّب من العناصر المادّيّة والمرجعيّة والاجتماعيّة والذّاتيّة المصفّاة التي تسمح بتعريف التّفاعل الاجتماعي"[3].

والهُويّة: الذّات وبطاقة يثبت بها اسم الشّخص وجنسيّته ومولده وعمله، وتسمّى أيضا البطاقة الشّخصيّة[4]، وهي تعني كذلك حقيقة الشّيء من حيث تميّزه عن غيره وتسمّى أيضا وحدة الذّات[5].

فالهُويّة مكوّنة من خصائص الشّخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهريّة التي تجعلهّ "مميّزا عن غيره تميّزا يكسبه فردانيّته وخصوصيّاته، ويحدّد الصّورة التي يحملها في نفسه عن نفسه"[6].

اللّغة تمثّل هُوِيّة الشّعوب وعنوان أيّ أمّة، واللّسان النّاطق بهويّتها، ولأنّ الهويّة سمة إنسانيّة تميّزه عن غيره من المخلوقات، فإنّ الضّعف اللّغوي يؤدّي تدريجيّا إلى ذوبان الشّخصيّة، وفقد الهويّة كما لقوّة اللّغة قوّة للأمّة النّاطقة بها.

---

[1]– علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، د ط، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1985م، ص: 278.

[2] – عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، لبنان، 2014 ص: 231.

[3]– عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوية، دار الصايل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن الهاشمية،2014 م، ص :7.

[4]– مجموعة من المؤلفين ، مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ط1، مجمع اللغة العربية، مصر، 1980م، ص: 654.

[5]– مجموعة من المؤلفين ، مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، د ط، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، مصر، 2000م، ص: 208.

[6]– سمير الخليل، مرجع سابق، ص: 315.

2 : علاقة اللّغة بالهُويّة:

وباعتبار الجزائر بلدا متعدّد اللّغات فإنّ الواقع وملاحظة الممارسات اللّغويّة الفعليّة، يبينان جدّا أنّ الجماعة الجزائريّة تتخلّلها معايير وسلوكات متناقضة، لا يمكن ردّها إلى تنوّع المرجعيّات الرّمزيّة التي تحيل عليها التّنوّعات الثّلاثة الأساسيّة التي يصادفها كلّ ناطق في واقعه المعيش ... وهكذا يبني الجزائريّ هُويّته نتيجة تاريخه، انطلاقا من مرجعيّات لغوية وثقافيّة ثلاث تنطوي على مختلف مراحل اندماجه الاجتماعي، المرجعيّة الأولى تشكّل بما أسميناه بـ(هُويّة القاعدة) التي ينهض بالتّعبير عنها المنشأ اللّغوي الأصلي، البربريّ أو العربيّ، وهي التّرجمان الأوّل تُحذّر للفرد في الأسرة والمدينة أو الجهة، علما بأنّ هذه الهويّة القاعديّة موسومة بالتّديّن الشّعبي الحيّ والتّقاليد التي يرتبط بها الجزائريّ أيّما ارتباط، حتّى وإن هاجر إلى منطقة أخرى، المرجعيّة الثّانيّة للهُويّة موسوم بالفضاء الوطني بوصفه الفضاء الموحّد لجميع الجزائريّين، ليس في الفضاء الوطني فحسب، بل كذلك في فضاء الأمّة العربيّة وأخيرا في فضاء الإسلام الأوسع، وأخيرا المرجعيّة الثّالثة للهُويّة التي بفضل تأثيرها الذي تناقلته مختلف اللّغات الأجنبيّة التي احتكّ بها العرب (والفرنسيّة أهمّها بالنّظر إلى الفترة الاستعماريّة) تعزز خصوصيّة الغرب[1].

كون المشهد اللّغوي الجزائري يتوفّر على ثلاث لغات أكثر استعمالا، والمتمثّلة في الفرنسيّة والعربيّة والأمازيغيّة «فالتّركيز على اللّغات الثّلاث لا يحيل على تعابير لغويّة ثلاثة تقع على مستويّات مختلفة فحسب، بل بصدد ثلاث معايير ثقافيّة في الوسط الاجتماعي هي عبارة دعوات على هُويّات مختلفة»[2].

[1]- ينظر،خولة طالب الإبراهيمي،مرجع سابق، ص: 76.

[2]- نفس المرجع، ص: 76.

و أن تكون لغة المرسل ولغة المستقبل واحدة، فعندما تتناسب لغة المرسل مع لغة المستقبل فإنّها تعتبر تواصلا ثقافيّا، بينما لا يمكن تحديد مفردات اللّغة ودلالتها إلّا بمعرفة البنيّة الثّقافيّة للنّاطقين بها.

واقع حال اللّغة العربيّة في الوطن العربي يعاني تحدّيات كبرى في العصر الحديث، وقد حُورِبَت اللّغة في فترات التّواجد الاستعماري ومساعيه من أجل طمس الهُويّة ووأد المصطلح العربي، يقول كلور: «إنّه لا يمكن أن يترك بعضها بعضا وشأنه، فاللّغة دائما تريد أن تزيح الأخرى جغرافيّا أو وظيفيا»[1].

وأشارت الدّراسات إلى أنّه بالرّغم من شعور الفرد العربي بالانتماء والاعتزاز بدور أمّته وانجازاتها، إلّا أنّه لا يرى إتقان العربيّة عاملا يفتح أمامه أبواب العمل والتّقدّم، وعلى هذا يترتّب على الأمّة صراعات وخلافات[2]، فاللّغة هي صورة وجود الأمّة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها، وجودا متميّزا قائما بخصائصه: فهي قوميّة الفكر، والدّقّة في تركيب اللّغة دليل على دقّة الملكات في أهلها وعمقها هو عمق الرّوح ودليل الحسّ على الأمّة إلى التّفكير وكثرة مشتقّاتها برهان على تميّزها بخصائص لا توجد في لغات أخرى، وكما يقال: "ما ذلّت لغة شعب إلّا ذلّ"، ومن هذا يفرض الأجنبي المستعمر لغته فرضا على الأمّة المستعمرة كما هو الحال لدوّل العالم الثّالث، والجزائر جزء لا يتجزّأ من هذه الدّول، زيادة على فرض البرامج والمناهج من هيئات خارجيّة بصفة مباشرة أو غير مباشرة على أنظمتنا التّعليميّة، وتطبيقها في سياساتنا التّربويّة.

ولما كان الاستعمار يفرض لغته فرضا، بمعنى جعل المجتمع الجزائري يعيش انشطارا دائما وعملت لغة الاستعمار على اختراق مكوّنات ومقوّمات الكيان الجزائري بالفرنسيّة بوصفها لغة وثقافة، غير أنّ اللّغة العربيّة استعادت بعد الاستقلال عددا من مواقعها الطّبيعيّة، فأصبحت لغة التّعليم في جميع مراحل التّعليم والتّكوين وبعض الكلّيّات[3]، وهي اللّغة الرّسميّة في مجلس البرلمان

[1]– خولة طالب الإبراهيمي ، نفس المرجع، ص: 191.

[2]–نفس المصدر، ص: 198.

[3]– أحمد عزوز ومحمد خاين، العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي، مرجع سابق، ص:76.

والقضاء، وبدرجة أقلّ في الإدارة العموميّة ، ولاشكّ أنّ العربيّة تعاني التّهميش من النّاطقين بها لأسباب نفسيّة واجتماعيّة واستعماريّة ، لذا يتطلّب مع الجميع على استعمالها في جميع الميادين انطلاقا من الأسرة باعتباره العامل المهمّ بالمحافظة عليها .

ثالثا : اللّغة والعولمة:

1 : تعريف العولمة *

أ : لغة : لقد ورد هذا المصطلح في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة لأحمد مختار عمر حيث قال فيه: "عولم: يعولم، عولمة فهو معولم والمفعول معولم، عولم النّظام جعله عالميّا يشمل جميع بلدان العالم ... عولمة (مفرد) مصدر عولم : حريّة انتقال المعلومات والأفكار بين جميع المجتمعات الإنسانيّة "[1].

ب : اصطلاحا : من أهمّ التّعريفات للعولمة أنّها إلغاء الحدود الثّقافيّة واللّغويّة بين البلدان وإذا كان النّظام العالمي الجديد الذي أفرزت سياساته العولمة يعمل من أجل تعميم التّبادلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة على نطاق واسع في العالم، وخاصّة دول العالم الثّالث، وراحت تروّج وتفرض المنتوج الثّقافي وتحويله إلى مستهلك جماهيري، وأضحت بمثابة تهديد للهُويّة والثّقافة معا لهذه الدّول ويمكننا اعتبار العولمة ظاهرة تتداخل فيها الجوانب الاقتصاديّة والسّياسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والسّلوكيّة والتّعليميّة[2]، ويمكن الانتماء فيها للعالم كلّه غير الحدود السّياسيّة للدّول وتحدث فيها تحوّلات على مختلف الصّور تؤثّر في حياة الإنسان أينما كان، وتساهم في وضع هذه التّحوّلات المنظمّات الاقتصاديّة الدّوليّة والشّركات المتعدّدة الجنسيّات، وتعدّ ظاهرة العولمة من الظّواهر التي ارتبطت بتأثيرات اقتصاديّة وسياسيّة وثقافيّة ومنها التّعليميّة،الانتماء فيها للعالم كلّه غير الحدود السّياسيّة للدّول، وتحدث فيها تحوّلات على مختلف الصّور تؤثّر في حياة الإنسان أينما كان، وتساهم في وضع هذه التّحوّلات المنظّمات الاقتصاديّة الدّوليّة والشّركات المتعدّدة الجنسيّات، وتعدّ ظاهرة العولمة من الظّواهر التي ارتبطت بتأثيرات اقتصاديّة وسياسيّة وثقافيّة والتّربويّة.

---

[1]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، ج2 دار عالم الكتب والنشر والتوزيع، 2008، ص 1579.

[2]– ينظر، غربي محمد، تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد السادس، ص: 21

2 : أثر العولمة على اللّغة

إنّ الواقع الذي تعيشه اللّغة العربيّة يوفّر الفرص المواتية أمام تغلغل التّأثيرات السّلبية للعولمة الثّقافيّة، بحيث أنّها لا تمتلك من المقوّمات ما يمكنها من التّصدّي لما تخلّفه هذه الظّاهرة العالميّة من أثار.

فاللّغة اليوم أصبحت تواجه مجموعة من التّحدّيات المعاصرة، التي لها أثر كبير على الهُويّة العربيّة الإسلاميّة، وأمام الوعي بهذا الخطر كانت أقوال ابن باديس دائما تدعو إلى تشجيع العلم ومن ذلك قوله : "اللّغة هي القوّة وتشجيع الشّباب على تعلّم اللّغة العربيّة حتّى يعرفوا سياسة فرنسا الرّامية إلى تذويب الشّخصيّة العربيّة الإسلاميّة في الجزائر»[1].

إنّ المطّلع على التّاريخ العربي والإسلامي يقف مفتخرا بهذا التّاريخ العلمي الثّريّ، لكن لا غرر أن نشير إلى أنّ اللّغة العربيّة تواجه اليوم تحدّيّات كبرى، وهي تُزاحَم بالهيمنة شبه التّامّة للّغة الإنجليزيّة على شبكة الإنترنت العالمية، فالإنجليزيّة تسيطر مساحة (88%)من شبكة الإنترنت العالميّة في الاستعمال، بينما لا تتجاوز اللّغة الألمانيّة (9%) واللّغة الفرنسيّة (2%) واللّغات الأخرى بما فيها العربيّة (1%)[2]، وبعيدا عن هذه الإحصاءات الدّقيقة التي تقف خلف هذه الحقيقة، فإنّ نظرة سريعة لمناهج التّعليم في العالم العربي تؤكّد ذلك، حيث يدّرس قسمه الأوّل اللّغة الإنجليزيّة كلغة ثانيّة لأبنائه كما هو الحال في دول الخليج ومصر، أمّا الثّاني فيدرّس اللّغة الفرنسيّة كدول المغرب العربي بما فيها الجزائر.

حيث "ظلّ المغرب الكبير ومن ثمّ الجزائر من حيث موقعه الجغرافي وتاريخه المضطرب في صلته بالآخر أي الأجنبي بدرجات متفاوتة، وفي فترات مختلفة، وهذه الصّلة قد مكّنت اللّغات المستعملة من قبل هؤلاء الأجانب من أن تحتكّ قليلا أو كثيرا بالنّاطقين المغاربيّين، ومن ثمّ مع تنوّعاتهم الخاصّة".[3]

---

[1]– نبيل أحمد بلاسي، الاتجاه العربي والإسلامي ودوره في تحرير الجزائر، الهيئة المصرية للكتاب،1990 م، ص:105.

[2]– المبروك زيد الخير، مرجع سابق،، ص:236.

[3]– خوله طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسالة اللغوية، مرجع سابق, ص 26.

لا يعني هذا أنّ المستقبل اللّغوي للعالم العربي في عصر العولمة سيكون مستجيبا لها، لكن الأمر يتطلّب في المقام الأوّل بذل المزيد من الجهود المتضافرة لإحداث التّغييرات المطلوبة من حيث التّفكير والتّخطيط والتّنفيذ والمتابعة، ويقتضي ذلك أن يغيّر العالم العربي أدواته وأهدافه، وأن يعمل على تطوير مناهج التّربيّة والتّعليم وتجديد الدّراسات على وجه العموم.

ومع هذا لن تمرّ العولمة على أرض موطّدة، وإنّما ستصطدم بتشبّث المجتمعات على اختلاف لغاتها بهويّتها والمحافظة على اللّغة كونها إرثا حضاريّا، فقد خلق الله التّنوّع بين الأفراد، قال تعالى: وَلَوۡ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخۡتَلِفِينَ ١١٨ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمۡۗ وَتَمَّتۡ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمۡلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ ٱلۡجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ أَجۡمَعِينَ ١١٩[1]، والعولمة إحدى حلقات سلسلة الحروب المفروضة على العربيّة، ولا يخفى أنّ العربيّة الآن-في عصر العولمة- تواجه تحدّيّات كبيرة جدّا وشيوع لهجات ولغات سيطرت على شبابنا، فأصبحت العربيّة تعاني الجفاء من أبنائها وأصبحت بعض الألفاظ الأجنبيّة على ألسنتهم في المحادثة اليوميّة، مثلا: عند الابتداء بالمكالمة الهاتفيّة يقول(Hello) وعند الانتهاء يقول (Ok)[2]، وما أكثر هذه الاستعمالات اللّغويّة التي لا يمكن حصرها، فالعولمة بطريقة أو بأخرى تحاول توسيع نطاق اللّغة الإنجليزيّة وفرض سيطرتها في قطاع التّعليم والتّواصل، ما دفع بأمريكا إلى نبذ التّنوّع الثّقافي في المنظمة الدّوليّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة، دون أن ننسى الإنترنت التي لعبت دورا هامّا في فرض العولمة، إذ أخذت حصّتها بين تحدّيّات اللّغة العربيّة.

يرى علماء الاجتماع والإعلام أنّ ثورة تكنولوجيا الاتّصال متمثّلة في البثّ المباشر والإنترنت التي أدّت إلى خلخلة العديد من المفاهيم التي تربط الأسرة الواحدة بوصفها أداة استلاب وقهر ثقافي وتربوي، يؤدّي إلى السّلبيّة التّعليميّة في عقول الأطفال[3].

---

[1]- سورة هود، الآيات: 118، 119.

[2]- ينظر، عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، العربية والعولمة 14/01/2015 WWW.alukan.net

[3]- فهيمة بن عثمان ،دور مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القيم الأسرية، الفيسبوك نموذجا، مجلة مركز البحث العلمي، العدد47، 2018 م، ص: 103.

ولأنّ العولمة ظاهرة سلاح ذو حدّيْن، ليس كلّ اختراق ثقافي سلبيّا دائما، فمن الممكن أن يكون إيجابيّا وهذا بالحضور والمشاركة، كنشر وتوسيع نطاق اللّغة العربية ونشر تعاليم ديننا الحنيف لشعوب العالم من خلال الاستفادة من الوسائل المعاصرة التي ظهرت مع العولمة، فمن الطبيعي أن يكون هناك مؤيّدون ومعارضون، وأن تكون هناك أثار سلبيّة في المجال اللّغوي إلى بسط اشتغالها وفرض فلسفتها القمعيّة بالقضاء على الثّقافة والهويّة العربيّة الإسلاميّة، ما يظهر جليّا في طغيان اللّغة الإنجليزيّة على حساب اللّغة العربيّة في شتّى المجالات خاصّة المجال العلمي، حتّى صار تدريس بعض التّخصّصات في الجامعات العربيّة بهذه اللّغة ضروريّا، ممّا حال دون النّطق السّليم للّغة، والعزوف عنها، وسعيهم وراء البديل الأجنبي، فساد ما يسمّى بالغزو الثّقافي والفكري.

أمّا آثارها الإيجابيّة فتمثّلت في إعطاء العولمة اللّغة العربيّة فرصة للارتقاء والبروز من خلال تسويقها بشبكة الاتّصالات العالميّة والإعلام في إطار ما يُعرَفُ بالتّنميّة اللّغويّة، بالإضافة لاعتمادها للتّواصل بين الدّول العربيّة لإيجاد أرضيّة مشتركة بين مختلف الثّقافات والحضارات.

رابعا: اللّغة وأثرها في تأصيل الهُويّة في عصر العولمة:

إنّ المتأمّل للمشهد اللّغوي في المجتمع الجزائري يلمس خطورة التّأثيرات التي أحدثتها العولمة بجميع مجالاتها، وخاصّة الجوانب اللّغويّة والثّقافيّة، من خلال بعض المظاهر التّواصليّة بين شباب المجتمع، ممّا انعكس سلبا وبطريقة رهيبة من خلال القنوات التّلفزيونيّة الغربيّة، ومن خلال الإنترنت وما تسوقه البرمجيات الغربيّة المستوردة، ممّا أدّى إلى تهميش وإقصاء اللّغة العربيّة من أبنائها معتبرين أنّها لغة عاجزة عن مواكبة العصر، وأفضى هذا –ليس لتهميش وعدم تعلّم وإتقان لغتهم فحسب– إلى زعزعة هُويّتْهم وقيمهم الثّقافيّة، "إنّ مصير اللّغة العربيّة يتراءى من خلال الأخطار التي تهدّدها بشكل حاسم، وأوّلها هو ذاك الخطر الثّقافي كما رأيناه وكما جلونا صورته، والخطر الثّاني هو اللّغة الأجنبيّة

عندما يرافقها التّلميذ في مراحل التّعليم العامّ، ويشعر بأنّها هي القادرة على حمل أعباء المعرفة العلميّة وبأنّ اللّغة العربيّة تظلّ قاصرة عن أداء تلك الوظيفة"[1].

لكن الواقع يثبت بأنّ اللّغة ليست وسيلة للتّعليم في المدارس فقط، بل لها دور أهم وأنبل يتمثّل في التّعبير عن القيم والعادات والهويّة والانتماء، والسّؤال الذي يُطرح هو هل تساير العربيّة المعاصرة مستجدّات العصر وتبقى محافظة على سماتها وخصائصها؟

إنّ ما قدّمته اللّغة العربيّة عبر التّاريخ كفيل بأن يظهر قدرات اللّغة على أن تساير العصر لكن ما يفتقده الجيل المعاصر هو حبّهم لها، فلم يعد لديهم ذلك الإباء العربي، ما جعل أدوارها تتقاعس شيئا فشيئا، وقد نقل صالح بلعيد أنّ الرّئيس الفرنسي (فرانسوا متيران) وهو يدقّ ناقوس الخطر الدّاهم، من جراء غزو الإنجليزيّة للمجتمع الفرنسي المعاصر قائلا: من ذا الذي يستطيع أن يتعافى اليوم، عند التّهديد الذي يواجه العالم الذي تغزوه بالتّدرّج ثقافة واحدة، كثقافة (أنجلوسكسونيّة) تتحرّك تحت غطاء اللّبراليّة الاقتصاديّة[2] ، من خلال هذا القول نستنتج أنّ اللّغة القويّة تؤثّر في اللّغة الثّانية ،حيث أنّ اللّغة العربيّة وسط ذلك الزّخم الهائل، والتّراكم المذهل للمعلومات والمعارف والنّظريّات العلميّة مطالبة بأن تواكب الرّكب، ولا خيار لنا في التّعامل مع معطيات العصر أمام الوعي بالخطر الذي يهدّد اللّغات بات من الضّروري إعادة النّظر في واقع اللّغة العربيّة، فلماذا لا نقف أمام هذا الوضع وقفة المتأنّي الذي يريد أن يراجع صيحة الفزع التي سبق لنا أن صُحْنَاهَا لا بالانخراط في الحماسة المتدفّقة أو في النّضال الفكري المنفعل، وإنّما بالتّشخيص المعرفي الذي يتعقّل خفايا الصّورة ومكوّناتها دون أن يفرط في مواثيقه المبدئيّة، أو يستخفّ بأوصال الانتماء[3].

تعاني اللّغة العربيّة من عدّة هجمات، فالخطر المحدق باللّغة ليس خارجيّا فحسب، وإنّما من أهلها أيضا، فمن السّهل جدّا أن تستهدف اللّغة في ظلّ إهمال من هم أولى بها، من ذوي اللّسان

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، اللغة العربية والتفاهم العالمي، المبادئ والآليات، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009م ص: 60.

[2]– ينظر، المبروك زيد الخير، مرجع سابق ص: 236.

[3]– ينظر، عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، مرجع سابق ،ص: 25

العربي" ، أمّا الخطر الكبير الثّاني فهو خطر التّحالف الذّاتي، وهو لا ينعقد بين الدّاخل والخارج، وإنّما يقع في حدود الدّائرة الدّاخليّة، والمعضلة إنّما تقبع في زاوية التّحالف الخفيّ الصّامت بين الكونيّة الثّقافيّة في حربها اللّغويّة ونزعة العرب الجامحة نحو تلهيج الثّقافة"[1].

غالبا ما تكون العولمة ذات خلفيّات اقتصاديّة، ولكنّها لن تحقّق النّتائج المرجوة ما لم تضرب الثّقافة في الصّميم، إنّها القوّة التي تخلق الفرق بين الحضارات، والتي بدورها تعتبر عامل وحدة أو تشتّت بالنّسبة لأفراد المجتمع الواحد، فالثّقافة اليوم تطرح في جميع القضايا المتعلّقة بالعلاقات الدّوليّة والأثر بين العولمة والثّقافة متبادل، فلكلّ منهما أثره على الآخر، الأمر الذي يستحقّ المناقشة، ومن هنا تتضّح الحكمة والمقصد الذي ترمي إليه الشّريعة الإسلاميّة في النّهي عن استخدام لغة الآخرين (الرّطانة) دونما حاجة.

إنّ ما تسعى إليه العولمة هو تغيير هُويّات المجتمعات بمحو لغاتها وجودا، واستئصالها استعمالا "فالعولمة تعمل على تفكيك الهُويّات والقوميّات، وإلغاء أي جذر حضاري لأيّ منظومة متماسكة، وهذا من المظاهر الواضحة في الواقع العربيّ المعيش، من خلال تكريس الفرديّة، ومن ثمّ العشائريّة والقبليّة والأسريّة فالأقواميّة، فالأثنيّة، للعودة بوعي البشر جاهزين في أيّة لحظة شاء قادة العولمة أن يفجّروا كياناتهم القوميّة والوطنيّة، إلى شظايا قبائل وطوائف وأقوام، عبر الحروب الأهليّة"[2]، فقد فتحت العولمة قضايا الهويّة على نطاق عالمي واسع، أخذ الحديث يقترن بصورة متلازمة تقريبا بين العولمة والهويّة وباعتبار أن اللّغة المعبّر الأهمّ والأساسي عن ثقافة المجتمع وهُويّته، والوجه النّاطق لثقافات الأمم، فإنّ العولمة تهدّد كيانها وتعيد تكوينها ضمن نموذج مفترض للعولمة، في المقابل ترى بعض الدّراسات العكس، وترى أنّ الهُويّة بمرونتها قد تتعايش أو تقتبس من ثقافات أخرى، بل قد تساعدها عوامل التّقارب مع العولمة، ومثل هذه الآراء تقلّل من أهمّيّة الصّورة الكاسحة الموضوعة للعولمة.

---

[1]– عبد السلام المسدي ، نفس المرجع، ص: 269.

[2]– عهد كمال شلغين، الهوية العربية، صراع فكري وأزمة واقع، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2015م ص: 143.

ويرى (أنتونيجيدنز) في كتابه (عالم جامع)، "إنّ العولمة ثروة جذريّة على كثير من الأصعدة" لكنّه يضيف"تشكّل العولمة سببا لإحياء الهويّة المحلّيّة في الكثير من أرجاء العالم، حيث تظهر الحركات القوميّة استجابة للنّزوع نحو العولمة؛ إذ تتضاءل سيطرة الدّولة وتضغط العولمة في الاتّجاه الجانبي فتشكّل بذلك مناطق اقتصاديّة وثقافيّة جديدة، داخل الدّول وفيما بينها"[1].

إنّ تحصين اللّغة لصدّ هجومات مخاطر العولمة حاجة مصيريّة وملحّة، والعمل على إثبات قدرة اللّغة على التّصدّي لكافّة أشكال التّحدّيّات العلميّة والبرامج والاستراتجيّات التي تريد النّيل منها[2] والحدّ من استلاب مقوّماتنا اللّغويّة والثّقافيّة والهويّة وغيرها من الثّوابت الوطنيّة والقوميّة لقول خليل جبران: "روح الغرب صديق إذا تمكّنا منه، وعدوّ إذا تمكّن منّا، صديق إذا أخذنا منه ما يوافقنا وعدوّ إذا وضعنا نفوسنا في الحالة التي توافقه " [3].

بالرّغم من التّباين في اللّغات والثّقافات إلّا أنّه يمكن التّلاقح والتّفاهم والأخذ والعطاء بين هذه اللّغات والثّقافات، ويؤكّد هذا جلّ الدّراسات في هذا الشّأن بأنّ التّعدّديّة اللّغويّة عامل من عوامل التّأثّر الإيجابي بين الشّعوب وعامل ازدهار ورقي للّغة.

إذا سلمنا بأنّ العولمة أمر حتميّ يهدّد لغتنا وثقافتنا وقيمنا، علينا اختيار أيّ سبيل لمواجهة هذه التّحدّيّات وأهمّها تحدّيّات اللّغة العربيّة، وهذا يلزمنا اختيارا وسطا يتناسب مع قيمنا ولغتنا ومسايرة كلّ ما يستجدّ من تجارب ومعارف، لا انفتاحا مفرطا وتقبل كلّ ما تنتجه العولمة ومخاطرها ولا انغلاقا كلّيّا ونتغنّى بقيمنا وهُويّتنا وعاداتنا وتراثنا، فالاختيار الوسط الأنسب، لكن ليس بالأمر السّهل، بل يتطلّب أخذ ما يناسبنا وترك السّلبيات.

[1]– عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)، مرجع سابق، ص 39.

[2]- منير الحافظ، الوعي اللغوي، دار الفرقد، ط1، سوريا،2005، ص :171.

[3]- نفس المرجع، ص : 171.

إنّ اللغة وُجدت للبشر لقضاء حاجاته لما لها من وظائف متعددة ، أهمها على الإطلاق الاتصال والتواصل ، إذ بها تقام العلاقات بين الأفراد، ومن أهم هذه الوظائف أيضا تبادل الثقافات بين الأفراد والجماعات والشعوب .

كما تعتبر اللغة من أعظم الآليات التواصلية التي استعملها الإنسان قديما وحديثا، فبواسطتها تطورت المواقف التواصلية حيث اتسمت بالتنوع والتعدد خاصة التواصل عن طريق الانترنت.

فموضوع المسالة اللغوية في عصر العولمة أصبح يشكل خطرا على اللغة العربية ، وعلى الرهانات الثقافية والاجتماعية ، رغم ما تقدمه من خدمات تواصلية ، كونها أداة ووسيلة من وسائل نقل وتبادل المعارف والخبرات على مستوى العامل.

من هنا وجب دق ناقوس الخطر الذي يحدق باللغة العربية ، وعن التحديات التي تواجهها ، والبحث عن العلاقة بين اللغة والعولمة ومدى تأثير العولمة على اللغة العربية سواء إيجابا أو سلبا.

الفصـــل الثانـي

المبحث الأول: مفهوم التهجين اللغوي:

توطئة:

تُعدّ دراسة اللّغة العربية بكل تفرعاتها المتمثلة في الفصحى والعامية وكذلك اللّغة الهجينة من أحدث الاتجاهات اللّغوية في اللّسانيات المعاصرة ، بحيث تزايدت حاجة الإنسان للاتصال والتفاهم خاصة مع ظهور التكنولوجيات الحديثة وأبرز هذه التقنيات وسائل الاتصال والتواصل وأهمها شبكات التواصل الاجتماعي بجميع وسائطها المختلفة والمتعددة لتحقيق الأهداف التواصلية مشافهة كانت أو كتابية، وعلى هذا الأساس يشهد الواقع اللغوي حالة من المزج والخلط من خلال التواصل بين الأفراد لا بلغة عربية فصيحة ولا بلغة بديلة بل بلغة هجينة، ويقصد باللّغة الهجينة أي لغة نشأت من لغات ولهجات مختلفة كأداة للتخاطب بين الأفراد.

هذه الظاهرة اللّغوية بالغة الأهمية بالنسبة للأمة العربية التي اختصها الله بلغة خالدة، لذا نالت اهتماما واسعا من علماء العربية بالبحث والتنقيب عن عوامل خلودها و رقيها، ومن ثمّ البحث عن أسباب ضعفها، ومنه يرى بعض الباحثين بأن البطء في توحيد المصطلحات (العلمية) في عصرنا المعاصر أحد أسباب ضعف اللغة العربية وظهور لغة هجينة مستنسخة من لغات أخرى ،حيث أصبحت لغتنا توصف بالعجز للتعبير عن المصطلحات العلمية، بل أصبح الاستنساخ أحيانا هو المفر الوحيد الذي نلجأ إليه للتعبير عن المخترعات الجديدة في البلدان العربية، باعتبار الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذه الأمة، لتفرض سلطتها ولغتها (المصطلح الأجنبي) وإقحامها في القاموس العربي[1] حيث ترسم استعمالها تدريجيا حتى ترسخ في الأذهان وتصبح مألوفة .

[1] – ينظر، حيزية محمد كروش، اللّغة العربية في ظل علم الوراثة اللغوي، مجلة التعريب، سوريا، العدد : 55 ، 2018 م ص : 87.

من خلال ما سبق نجد أن الاهتمام باللّغة العربية يتطلب البحث عن سبب انتشار التهجين اللّغوي ودواعي ظهوره، ومخاطره ومظاهره، وعلاقته ببعض المصطلحات، وقبل عرض هذه المباحث جدير بنا أن نعرج عن مفهومه.

1 : تعريف التهجين اللغوي:

أ : لغة:

جاء في معجم أساس البلاغة للزمخشري هجن: جمل وناقة هجان وإبل هجان: بيض كرام ورجل وفرس هجين إذا لم تكن الأم عربية، والأصل في الهجنة بياض الروم الصقالبة، وقوم مهجنة بوزن مشيخة هجناء ومهاجين ومهاجنة.

وأنشد أبو زيد من البحر الوافر: إذا نسبوا عبيدا عضاريط مغالثة الزناد.

وقيل رخو والزناد وناقة مهجنة: منسوبة إلى الهجان.

قال كعب: من البحر البسيط.

حرف أخوها أبوها من مهجنة ***وخالها عمها قوداء شمليل.

ومن المجاز: رجل وامرأة هجان، وأرض هجان: كريمة التربة.

قال ذو الرمة: من الطويل

بأرض هجان الترب وسمية الثرى غداة نأت عنها الملوحة والبحر.

وقال: هجانه فيه " وأنا أستهجن فعلك وهذا مما يستهجن، وفيه هجنة.

تربع إني الفواق إلى ابن سبع*** غضيض الطرف أثقله الهجين.

وفي زناده هجنة، إذا كان أحد الزندين: واريا والآخر صلودا[1].

يتضح من خلال التعريف بأن التهجين اللغوي هو: أي لفظة غير عربية أصيلة مستمدة من لغات أجنبية أو تمازج لغتين أو أكثر في الخطاب الواحد، والأخطر من هذا كله، أصبحنا نسمع ألفاظا أقل ما يقال عنها بأنّها كلمات غريبة ورديئة واللّغة العربية منها براء.

ب : اصطلاحا:

يعرّفه إبراهيم صالح بقوله:" هي لغة ذات طابع خاص وتاريخ غير طبيعي، حيث أنها تنشأ من اتصال متحدثي لغتين مختلفتين ببعضهم البعض، علما بأن كل طرف لا يتحدث لغة الآخر"[2]، وهو النمط أو المستوى اللغوي الأكثر خطورة على اللغة العربية، فهي ظاهرة جديدة تجتاح اللغة العربية في نظام كتابتها، تكتب باللغة العامية مع الفصحى أحيانا لكن بالحروف اللاتينية والأرقام أحيانا أخرى مع الخلط بينها وبين اللّغات الأجنبية [3]، أما عبد الجليل مرتاض يرى بأن التهجين اللغوي بأنه مزج تبليغ من متكلم إلى متلق بمفردات ومستويات لسانية تعود لأكثر من لغة واحدة، وكلّما كانت هذه المفردات لا صلة لها باللّغة المركزية المتمثلة في المنطوق الأدبي، والموروث اللّساني التاريخي، كانت أكثر هجنة، وهناك كلمات تركية فارسية دخلت اللغة التركية ،ثم امتزجت بالعربية [4] على ضوء هذه التعاريف يتجلى ويظهر على أنّ التهجين اللّغوي يطلق على استعمال المتكلم مستويات لغوية مختلفة صرفيا ودلاليا ونحويا " و إنّ للّهجات العامية في القطر الواحد بل البلد الواحد و البلاد المختلفة

[1] - أبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، تحقيق . محمد باسل عيون السود، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية ،ج 2 بيروت لبنان ، ص: 364.

[2]- إبراهيم صالح الفلاي ، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق ، مكتبة الملك ، الرياض السعودية ،ط 1، 1996، ص18.

[3] - ينظر ، ، صافية كساس ، الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عند الشباب العربي الواقع والأسباب والآثار مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد08، العدد03،2019،الجزائر،ص : 470.

[4] – عبد الجليل مرتاض ، التهجين اللغوي في العهد التركي ، دار الأمل ، الجزائر ، 2015 ، ص : 35.

والكلمات الأعجمية تكاد تطمس معالم اللّغة اليوم، حتى صار الفصيح غريبا و قد يعتبر الالتزام به في الجوّ الدّراسي مدعاة للغمز و التندر و الالتزام لضبط الحركات هزئا وسخرية"[1].

تعد الدّراسات الاجتماعية من المجالات المعرفية التي تشهد اهتماما كبيرا من قبل الباحثين في ظل تداخل الموضوعات الاجتماعية وتكاملها، والتغيرات التي يشهدها العالم في شتى المجالات وعلى رأس هذه الموضوعات مجال اللغة وتفرعاتها وتداخلها مع شتى من العلوم كعلم النفس علم الاجتماع.

وفي هذا السّياق يسعى الباحثون إلى البحث عن التحديات التي تواجه اللّغة في هذا العصر حيث تنتمي اللهجات الاجتماعية إلى اللسانيات الاجتماعية التي تهتم بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع ومدى تداخلهما وتأثيرهما يبعضهما البعض من جهة، ومن جهة ثانية تعالج المشكلات اللّغوية مثل التهجين اللغوي إلى جانب قضايا لغوية أخرى لا تقل أهمية كالتعدد اللغوي.

حيث تتشعب أحيانا لغة المحادثة في البلد الواحد و المنطقة الواحدة إلى لهجات مختلفة تبعا لاختلاف طبقات الناس وفئاتهم فيكون ثمّة مثلا لهجة الطبقة الأرستقراطية، و الأخرى لطبقات مختلفة في المجتمع الواحد، مثلا لهجة أهل المدن، أهل البادية.... الخ. لكن للسّامرائي رأي آخر حيث يرى بأن اللّهجة هي لغة بقوله" إن ما اصطلح عليه المعاصرون " لهجة " هو "لغة " في العلم العربي القديم[2]، أي إنّ دلالة بعض الألفاظ تختلف من منطقة إلى أخرى، وحتى ألفاظ اللّهجات بين الأفراد تعتبر لغة.

ثانيا : خصائص اللغة الهجينة :

ما يجدر الإشارة إليه هو تلك السّمات التي تطغى على اللّغة المهجنة باعتبار أن بروز التّهجين كان في حقيقة الأمر راجعًا إلى العوامل التي اختلفت في حدوثه ونشأته كما سنتطرق إليه في المبحث الثاني من هذا الفصل ، وقد تتباين الطبقات الاجتماعية، فتختلف تبعاً لذلك لهجاتها واستعمالاتها

[1]– باسمة سعد الدين، مرجع سابق ، ص: 159.

[2] – ينظر ، إبراهيم السامرائي ، في اللهجات العربية القديمة ، ط1 ، لبنان – بيروت ، 1994 م ، ص: 6.

للألفاظ والتراكيب اللّغوية، كما تتطلع في أحيان كثيرة جماعات من أهل اللّغة إلى التغيير في استعمال المفردات أو تنحو إلى ارتجال الألفاظ أو ابتكارها وإطلاقها على مدلولات ومسميات جديدة [1].

على هذا الأساس تنشأ مصطلحات ومفردات جديدة تضاف إلى المفردات السابقة المألوفة، فتصير أحيانا مفردات هجينة متداخلة، وهكذا تتكاثر وتتشعب الألفاظ في اللّغة ومنه تظهر لغة هجينة وتمتاز هذه اللّغة المهجنة بمجموعة من الخصائص منها خصائص لغوية لفظية وخصائص لغوية غير لفظية، ومن هذا السياق يمكن لنا أن نسرد جملة الخصائص التي تتصف بها اللّغات الهجينة وأهمها ما يلي:

_ اللّغة الهجينة لا تُعلم تعليما نظاميا، بل تُكتسب من خلال معايشة مستخدميها .

_ تخلو اللغات الهجينة من القواعد غير المنتظمة في اللّغة، إذ تتسم اللغات الهجينة بانتظام كبير في قواعدها.

_ نظام اللغة الهجينة غير مستقر في مراحله الأولى.

_ محدودة في تراكيبها وفي عدد كلماتها.

_ سهولة تعلمها مقارنة بغيرها من اللغات.

_نظامها الصوتي بسيط مقارنة باللغة المحلية التي تأثرت بها.

_ غياب التصريف فيها.

_ غياب الروابط فيها فجملها تخلو من الروابط.

_ غياب الضمائر التي تتميز بها اللغات الرسمية.

[1] – ينظر، أحمد محمد المعتوق ، المعاجم اللغوية العربية ، دار النهضة الحديثة، ط1، بيروت لبنان ،2008، ص :22.

_ تميل إلى الاحتواء على علاقات واضحة دلاليا بين الكلمات ومعانيها.

_ بساطة اللّغة الهجينة بصفة عامة [1].

يعتبر التواصل الإنساني أعقد من أي تواصل عند الكائنات الأخرى، وتعتبر اللغة اللفظية خاصية بشرية والوسيلة الأساسية في التواصل، و إذا كان المتكلمون باللّغة الفصحى في زماننا هذا قد فقدوا كثيرا من قواعد العربية والحس اللغوي الذي تمتاز به اللّغة العربية " ولا يعنيهم بعد ذلك من حس اللّغة أو يطابق ذوقها الذي وصل إلينا عبر نصوصها الفصيحة، الذين ملكوا الفصحى سليقة، وطبعوا على استعمالها جيلا بعد جيل " [2]حيث تسللت ألفاظ عامية وأخرى أجنبية و توغلت مع الألفاظ العربية من حين إلى آخر بسبب الإهمال والتساهل في الحديث من طرف أهلها والناطقين بها.

إذا كان هذا واقع اللّغة الفصحى من طرف النّاطقين بها والمهتمين بها، فكيف هو حال لغة الشباب والأطفال وعامة الناس في المجتمع ؟.

ومنه حذّر كثير من علماء العربية من أنّ اللّغة العربية مهددة بالانقراض بسبب التهميش من جهة، ومن جهة ثانية وجود مشكلات تعانيها العربية، أهم هذه الأزمات التهجين اللّغوي وما يمتاز به من خصائص تميزه عن اللغة الفصحى.

وهكذا نرى أن اللّغات الهجينة تعمد دوما إلى البساطة في التركيب من حيث استخدامها للألفاظ والمعاني بحيث تكون سهلة وبعيدة عن التعقيد الذي تعرف به اللّغة العربية، بل أن حتى نظامها الصوتي يتميز بالمرونة حتى يسهل أداء الكلام بطرق مرنة تختلف عن النظام الموجود في النظام اللغوي الأصلي للغة ذاتها، وأيضا النّظام الصرفي والدّلالي خاضع إلى يسر ومزج فيها.

[1] – رحاب شرموطي ، من توظيف اللغة البسيطة إلى توظيف العامية ، مجلة الكلم ، العدد 07، 2018 ص :62.

[2] – نعمة رحيم العزاوي ، العربية المعاصرة والحس اللغوي ، مجلة الذخائر ، العدد 04 ، 2000ص : 07.

كما أنّ الاختلال الحاصل في النّظام الصوتي للّغة الهجينة، تعدّى المستوى اللّفظي إلى المستوى المكتوب، الذي تميزه جملة من الخصائص الواضحة في اللّغة المستعملة في الوسائط الاجتماعية، نذكر منها:

- أشكال ورسومات الاتصال غير اللّساني: يتبادلها الشباب في مواقع التواصل الاجتماعي.
- لا تحتاج الرسومات والأشكال إلى تفسير، فمعناها متفق عليه بين الشباب[1].
- الهجين اللغوي بين الفصحى والعامية واللّغات الأجنبية، وكذلك كتابة العربية بحروف أجنبية وأرقام أحيانا أخرى.

ولهذا فإن عدم الحفاظ على خصائص نظام اللّغة الأصلية يمنح للتهجين فرصة للولوج في اللّغة و" تفرع اللغة إلى عدة لهجات، فالخطط التي ينتهجها، و المراحل التي تقطعها كل لهجة من اللّغات المتفرعة في سبيل تطورها حتى تصبح لغة مستقلة"[2]، تزيد من حدّة الفصل بينها مستقبلا.

على الرغم من هذه الخصائص التي تميز اللغة الهجينة عن اللغة العربية الفصحى ، يرى علماء اللّغة بأنّه لا يمكن اختيار أو تفضيل لهجة عن أخرى، كما لا توجد لغة واحدة للغة من الناحية اللغوية أكثر صحة [3]، بل جميع اللّهجات هي أشكال فعالة للغة بعيدا عن التحيز والطبقية وغيرها من الأشكال التي غالبا ما تؤدي إلى جعل اللّغة عامل تفرقة، بل تبقى اللّغة عاملا يعمل لتوحيد أفراد المجتمع الواحد مع احترام كل اللّهجات المحلية واستثمارها في الحفاظ على العادات والثقافات، وتعتبر

[1] - ينظر ، يوسف ولد النبية ، خصائص التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الشباب العربي قي وسائل التواصل الاجتماعي مجلة اللسانيات ، المجلد 24 ، العدد02، 2017، ص:282.

[2]– علي عبد الواحد وافي ، اللغة و المجتمع ، دار عكاظ ، القاهرة ، مصر، ط1 ، 1983 م، ص: 138.

[3] - Adrian Akmajian – LINGUISTICS An Introduction to Language and Communication – Sixth Edition – The MIT Press – Cambridge, Massachusetts, London, England – 2010 Massachusetts Institute of Technology- P 281.

كثرة اللّهجات في أي مجتمع كالجزائر مثلا ، عاملا من عوامل التنوع اللغوي، لا عامل تفرقة وتباين وتشاحن، إنّما المطلوب اعتماد اللّغة الفصحى لأنّها أفصح هذه اللّغات واللّهجات.

ثالثا: مخاطر التهجين اللغوي:

لا ريب أن موضوع التهجين اللغوي قضية عالمية قبل أن تكون قضية وطنية، تستحوذ على اهتمام حكومات الدول بشكل عام، والخبراء والباحثين بشكل خاص، في إطار السعي لإيجاد حلول مخاطر التهجين اللغوي، ومنه أصبحت اللّغة تشكل العقبة الرئيسية أمام تحقيق عولمة كاملة على الرّغم من الإصلاحات الجديدة المعاصرة التي تسعى إليها منظومتنا التربوية، بغية إصلاح المجتمع والتركيز على ترقية اللّغة العربية تعلما وتعليما، ويشكل التهجين نوعا من الاغتراب الثقافي والذي يؤثر سلبا على توافق الفرد مع محيطه وثقافته ولغته هذا من جهة، ومن جهة أخرى يضع التهجين الفرد في عالمين مختلفين باستعماله عدة لغات في آن واحد ويؤدي به هذا إلى هشاشة في التواصل ، والأخطر من هذا تلك الانعكاسات السلبية التي يتجرعها أطفالنا في ظل هذه المخاطر الجارفة [1]، لأنّ جلّ الألفاظ التي نسمعها بين شبابنا هي ألفاظ لا تمتّ إلى العربية بصلة، وخاصة على شبكات التواصل الاجتماعي، بداعي العربية ليست لغة عصرية، وهنا يظهر أكبر تحدي يواجه اللّغة العربية في هذا العصر.

لقد كان لظهور التّهجين اللّغوي الأثر السلبي الكبير على جميع مناحي الحياة، وبرزت آثاره واضحة على تعليمية اللّغة العربية وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية، ومن تجليات الهجين اللّغوي أيضا ما نلاحظه يوميا في الرسائل القصيرة بين المتراسلين من اختصار في الكلمات في اللّغات الأجنبية والتواصل بالعاميات، والخلط بينها وبين اللّغات الأجنبية، خاصة لدى فئة الشباب وكذا أطفال المدارس، والتي باتت تهدد استعمال اللّغة العربية في هذه الوسائل التكنولوجية، بل إنّ أكثر ما

[1] – ينظر ،عيسى العزري ، التهجين اللغوي من "منظور صالح بلعيد "، مجلة التعليمية ، المجلد5،العدد15، جامعة الشلف – الجزائر ،2018، ص : 158.

بات يهدد العربية الفصحى هي هذه الظاهرة اللغّوية التي انتشرت مع الاستعمال الواسع للهواتف الذكية واللّوحات الالكترونية المحمولة في الوطن العربي في الكتابة والدردشة الالكترونية .

في ظل هذه الأخطار يجمع غالبية الذين تناولوا هذا الموضوع من أساتذة وباحثين، على حث الجهات المعنية لدراسة هذه الظاهرة اللّغوية للحد منها أو معالجتها، لأن القضية تهمّ الجميع لترقية اللّغة العربية للحدّ من الأخطار التي تحدق بها بغية إيجاد الحلول المناسبة ولوضع حدّ لانتشارها أو تكييف طرق تعلم اللّغة العربية وفق هذه المستجدات المعاصرة.

رغم الجهود التي تبذلها المجامع اللّغوية وهيئات التّعريب من أجل إيجاد مصطلحات عربية بديلة لتلك الألفاظ المهجنة والمختلطة المشوبة باللّغات الأجنبية يبقى الحد من موضوع التخلص من هذه الظاهرة شبه مستحيل [1]ما دام الانفتاح على العالم الخارجي متاحا ، وسهولة الاتصال على شبكة الانترنت وغيرها من الوسائط التواصلية المختلفة يزداد يوما بعد يوم، وما لم توضع استراتجيات واضحة وصارمة ومضبوطة للتقليل منها ستزداد المفردات الأجنبية، وعليه وجب وضع ضوابط واضحة بعدم المساس بخصوصيات العربية.

على الرغم ما أفرزته الوسائل الاتصالية من تقنيات وخبرات وفوائد جمّة وفي شتّى المجالات ولا أحد ينكر هذه الاستحقاقات الهامة وبنقرة واحدة أحيانا نحصل على المعلومة أو الاتصال في أقل وقت وبأقل جهد حتى وصف العالم بقرية صغيرة، إلّا أنّ الجانب السلبي الطاغي نتجرعه وخاصة في الطعن على المقومات والثوابت التي باتت تهدّد هويتنا وثقافتنا، وهذا ما يراه المختصون بأنّ هذه الظاهرة لا تقتصر على كونها كتابة الحروف اللاّتينية أو تفشي اللغة الهجينة، بقدر ما تدل على مدى الخطر الذي يهدد هويتنا التي تأتي اللّغة أهم أسسها ، وإنّ أخوف ما يخاف عليه أن يؤدي التوسع في استعمالها في لاحق من الزمان إلى إنكار ونكران الموروث الحضاري القيم للأمة العربية [2]، لذا وجب

[1] – ينظر ، عزيز خليل ، ظاهرة شيوع التهجين اللغوي في الكتابة العربية المعاصرة ، بيت لحم فلسطين ، ص :13.

[2] – صافية كساس ، مرجع سابق ، ص : 473.

حماية اللّغة العربية لأنها قضية وطنية وقومية، بل قضية هوية وثابت من الثوابت ولها حرمتها المتأصلة في ديننا، فالاستعمال اللّغوي السليم يقوي الشخصية العربية لدى الفرد العربي، ولدى طلبتنا.

المبحث الثاني: أسباب و دواعي ظهور التهجين اللّغوي:

أولا : أسباب ظهور التهجين:

لا أحد منا ينكر أن اللغات تنقرض وأخرى تتطور من عصر إلى عصر، بسبب التمازج والاختلاط، وهنا تتشابك قضية انقراض أو تطور اللّغة، بحيث كلّما احتكت لغة بأخرى تكاد تنقرض لغة على حساب الأخرى، بمعنى يحدث انقراض اللّغة بتطور اللغة المتداولة لذلك المجتمع أو البلد ،وهذا يعتبر أهم سبب لظهور اللغة الهجينة.

وبسبب تعقيد التواصل باللّغة الهجينة حاول العلماء البحث عن أسباب ظهور هذه اللّغة، حتى ولو لم يتمكنوا من إيجاد تفسير دقيق لهذه الظاهرة، واكتفوا بمجموعة من التفسيرات المسببة لهذه الظاهرة اللغوية.

إذ التهجين اللّغوي وليد ظروف مختلفة أحدثته، ومن خلال هذا المبحث سنتطرق إلى ذكر بعض هذه الدواعي والأسباب أهمها:

1 : الشابكة (الانترنت): وتلقب بالشبكة العالمية، أو شبكة المعلومات، أو الشبكة العنكبوتية، وهي شبكة اتصالات عالمية تسمح بتبادل المعلومات تتصل من خلالها الحواسيب بكل أشكالها التواصلية حول العالم.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن الانترنت لا يخضع لأي دولة أو جهة معينة، فتنظيمه لا يتم عن طريق إصدار قوانين حكومات أو دول ، و إنما تعمل شبكة الانترنت وفقا لمجموعة من القواعد

المتفق عليها والمعروفة باسم البروتوكولات [1]، وما نريد تسليط الضوء عليه من خلال هذا المبحث انعكاسات الانترنت على تعلم اللغة العربية ، أو بالأحرى تأثيرها على اللغة العربية.

وأكبر ما يميز الانترنت في وقتنا الحالي ما اصطلح عليه بالشبكات الاجتماعية وهي شبكة اجتماعية الكترونية تقدم وتدعم التواصل بين أعضاء هذه الشبكة، ومن أبرز خدماتها التعارف سواء بطرق كتابية أو شفوية وحتى بالصورة والصوت مما سهل التفاعل والتعارف بين شريحة واسعة بين الأفراد، وما تجدر الإشارة إليه في هذا البحث واقع اللّغة العربية في ظل هذه الوسائل الاتصالية المعاصرة.

حيث ظهرت أنماط جديدة من الاستعمال اللغّوي مع هذه الوسائل (كالشابكة)، وهي أنماط مرتبطة بوسائل الاتصال الاجتماعي الحديثة، وتتميز هذه الأنماط بتنوع الكتاب مابين متعلمين ومثقفين وطلاب وعامة، ويبدو أكثر مستعملي الموقع من الشباب وطلبة الجامعات والتلاميذ من مختلف المراحل الدراسية، الذين يسعون إلى التعارف والتواصل، ومن خلال هذه الدردشات نشأت طريقة جديدة للتعبير، وألفاظ جديدة ومصطلحات جديدة تختلف في طريقتها عن الطريقة السائدة المعروفة لدى أهل اللّغة العربية، وما لوحظ من خلال رصد هذه الظاهرة اللّغوية المستحدثة، وجود اللّغة المستعملة التي يتواصل بها هؤلاء المتراسلون، خلط بين المستويات اللّغوية، إمّا فصحى وعامية إمّا مزج المستويين مع اللّغات الأجنبية، وفي أغلب الأحيان لغة هجينة [2].

وهي وسيلة من وسائل الاتصال المعاصرة بحيث تتيح التواصل بين الأشخاص بلغات مختلفة ويصطلحون على هذه اللغة بلغة تجمعهم، وتتميز هذه اللّغة بالاقتضاب الذي لا يراعي جوانب النحو وخصائص لغات التواصل [3].

---

[1] – ليلى أحمد جرار ، الفيسبوك والشباب العربي ، مكتبة الفلاح ، ط1 ، مصر ، 2012، ص: 23.

[2] – صافية كساس، مرجع سابق ، ص : 469.

[3] – ينظر ، صالح بلعيد ، التهجين اللغوي المخاطر والحلول ،المجلس الأعلى للغة العربية ، مرجع سابق ، ص : 40.

نظرا للعدد الهائل من البشر المشتركين في هذه المواقع التواصلية من شتى أنحاء العالم ومن مختلف الأعمار، حتما تتداخل المصالح والأفكار، كما تتداخل الثقافات واللّغات.

2: دور الأسرة:

إنّ أساليب المعاملة الأسرية تلعب دورا مهما في كثير من سلوكات الأطفال، لأنّ الأسرة هي البيئة الأولى التي يتلقى فيها الطفل عمليات التواصل سواء لفظية أو غير لفظية، ومنها يكتسب علاقات ومكتسبات ستحدد معاملته الاتصالية مع الآخرين لاحقا.

وتؤكد الدّراسات الاجتماعية بأنّ علاقة الطفل مع أسرته، عامل مهم في تشكيل شخصيته اللغوية، فدور الأسرة في الاكتساب اللغوي لا يقل أهمية عن العوامل الأخرى التي تمنح الطفل سلوكات لغوية، ومن هنا تبرز أهمية دور الأسرة في عملية تنشئة الأطفال لغويا ، كلما كانت اتجاهات الوالدين نحو إشراك الطفل في أنشطتهم الاجتماعية سليمة، أدى هذا إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي المطلوب في أقصر وقت ممكن، لأن الطفل مقلد جيد يحاكي والديه ويأخذ منهما القدوة والنموذج الاجتماعي ويتأثر بأي سلوك يلاحظه أو يسمعه[1]، هكذا كلما حظي الطفل بوجود القدوة الأسرية من أساليب تواصلية صحيحة وسليمة ، كلما زاد تمكنه من التواصل مع أقرانه بلغة صحيحة، والقيام بأنشطته الاجتماعية والدراسية ، ومنه مدى قدرته على تحقيق التواصل بلغة سليمة.

فالأسرة التي لا تقوم بدورها للحفاظ على اللغة العربية السليمة على ألسنة أبنائها، فالكثير من الأولياء أمّيون، أو لا يعرفون إلّا اللّغة الأجنبية [2]، فنجدهم يخاطبون أبناءهم بعدة لغات مختلفة متمثلة في لغة هجينة.

[1] – هشام عثمان خوجلي ، أسس علم النفس التربوي ، مكتبة الرشد ، المملكة العربية السعودية ، 2006ص:108.

[2] – ينظر ،بوقره أمال ، واقع اللغة والتهجين في الصحافة الجزائرية ، مجلة اللغة العربية ، المجلد21، العدد 46 ، 2019 ص :466

مما سبق نستنتج أنّ للأسرة دور بارز في تشكيل الخطوط العريضة لمستقبل الأطفال، فتأثير العوامل الأسرية كالمستوى التعليمي للآباء يعتبر ذات علاقة قوية بسلامة لغة الطفل، بحيث يتم تزويدهم بكيفية الاندماج الاجتماعي وربط علاقات خارجية مع أقرانه سواء في المدرسة أو خارجها، ومنه تتشكل لديه ملكة لغوية سهلة للتواصل، وحتما تكون هذه اللغة هجينة، متكونة ممّا سمعه سواء في محيطه الأسري أو في الشارع ومع لغته الأم، ومن ثم ما يتعلمه في المدرسة، ومن هنا تبرز حياة الطفل في العوامل المحيطة به، وأهمّها على الإطلاق العوامل الأسرية.

3 : الجانب العرقي:

إنما ارتباط البيئة التي تحوي العنصر اللّغوي باللّغة نفسها يرتكز أساسا على الفرد و مستواه العقلي و الاجتماعي، بل و يختلف باختلاف المستوى العقلي و الاجتماعي للسامع أيضا، وقد أشارت الدراسات إلى هذه الحقيقة، إذ إنّ التفاوت الاجتماعي بين الطبقات داخل الجماعة اللّغوية يؤدي حتما إلى توزيع هذه اللّغة إلى لهجات متعددة رغم تجانس الوسط الاجتماعي إلى حد كبير.

فصور تهجين العربية تتجلى في تدني مستوى القدرة على تأدية الكلام بلغة سليمة، والإكثار من الأحاديث الشفوية مثلا في جملة واحدة للمتحدث نجده يستعمل من كل لغة لفظة، ومن حشو أغلب الجمل لإيصال الفكرة، وعدم استعمال ألفاظ مناسبة في سياقها الصحيح ويتجلى هذا في استعمال مفردات مختلفة تنتمي كل منها إلى لغة معينة في التواصل الواحد.

لقد مرّت اللّغة عبر العصور واحتكت مع نظيراتها سواءً اللّغات المجاورة لها أو تلك اللّهجات التي زاحمتها منذ أقدم العصور، فاللّغة العربية في فترات الفتوحات الإسلامية كانت قد توسعت توسعا كبيرا وجابت أنحاء العالم، فتداخلت مع نظيراتها من اللغات، وتفرقت إلى لهجات" بعد أن انتشر

الدّين الإسلامي في أنحاء الدنيا، ودخل الناس و الشعوب في دين الله أفواجا، فمن المعلوم أن اللغة – أي لغة – باعتبارها كائن حي..... يؤثر فيها غيرها من اللّغات وتتأثر بها أيضا"[1].

ليست اللّغة العربية اللّغة الوحيدة التي تعرضت لهذه الظاهرة فحسب، و إنّما تكاد معظم لغات العالم تعاني ظاهرة التهجين لعدة أسباب، ولعل من أهم العوامل التي تؤثر في سيره و نتائجه ترجع إلى" ظواهر اجتماعية خالصة، فالفتح و الاستعمار والحرب، وهجرة السكان واحتكاك شعبين متجاورين، و توثق العلاقات التجارية أو الثقافية بين أمتين "[2]، كلّها عوامل تسهم في نشوء هذا التهجين.

إن اتساع الرقعة الجغرافية للعالم اليوم تحتّم وّجود عدد كبير من اللغات، حيث إن سكّان هذه المناطق من اختلاف في الأجناس و الفصائل الإنسانية التي ينتمون إليها والأصول التي انحدروا منها يختلفون في النّظم الاجتماعية من عرف وتقاليد وعادات،ولغات ، وتعايشهم معا يولّد هجينا لغويا، فمن الواضح أنّ لهذه الفروق آثارا بليغة في تداخل اللّغات والتأثير المتبادل، كما هو الحال في الجزائر التي تشهد تعايشا ما بين اللّغات واللّهجات لا سيّما اللّغة العربية واللّغة الأمازيغية، وكثيرا من اللهجات المحلية إذ ظلّت هذه اللّغات على اتصال دائم منذ ثلاثة عشر قرنا، مما أدّى إلى تقاطعها ونشوء ازدواجية (عربية / أمازيغية)، بحيث إنّ اللغة العربية الفصحى تستمد شرعيتها من الدّستور كلغة وطنية رسمية، بينما انتزعت الأمازيغية مؤخرا شرعية دستورية كلغة وطنية ثانية.

ومن الأسباب التي ساهمت في نشأة اللّغات الهجينة في أزمنة سابقة، هو وجود الطبقية والتفرقة العرقية والتمييز اللغوي، ممّا أدّى بأصحاب الطبقات الكادحة إلى تعلم لغات الطبقات المترفة،" وقد ساعد على نجاح هؤلاء الزّعماء الجدد في إحداث تغيير في نسق التفاضل القبلي والعرقي

[1]– حسام البهنساوي ، التراث اللغوي العربي و علم اللغة الحديث ، مكتبة الثقافة الدينية ،ط1 ، القاهرة ، مصر ،2004م ص :5.

[2]– علي عبد الواحد وافي، اللغة و المجتمع ، مرجع سابق ، ص :104.

التقليدي لأن المصالح المباشرة للّناس صارت مرتبطة بهؤلاء الزعماء الجدد في الوقت نفسه الذين يتشككون في كفاءة النّظم السياسية التقليدية بعد الاتجاه إلى التعليم والعمل النقدي و الاحتكاك "[1].

حتى ولو ظاهريا يلاحظ عدم وجود الطبقية التي كانت سائدة في الأنظمة السياسية السابقة إلّا أّن صور الطبقية لازالت إلى يومنا هذا بصورة مغايرة، وتتجلى في استعمال لغات أجنبية من طرف أفراد السلطة الإدارية عكس الألفاظ العامية التي بتداولها العمال، وهنا تتداخل اللّغات بين الطبقتين، وتؤدي في النّهاية إلى لغة هجينة.

4 : العامل النفسي:

لا يمكن دراسة موضوع من مواضيع اللّغة بمعزل عن الأطر الاجتماعية التي تتواجد فيها هذه اللّغة، كما لا يمكن معرفة المشكلات اللغوية بمعزل عن الناطقين بها، لأن باللغة يعبر الإنسان عن أفكاره وميولاته ورغباته النّفسية والفكرية والثقافية وغيرها من الحاجات التي تعينه في حياته.

حيث يرى كثير من علماء النفس أنّ اللّغة تتفاعل مع أفكار ومشاعر الفرد في المواقف اللغوية، حيث ينجذب إلى تحقيق رغباته ومنه الميل إلى اللّغة التي يراها لغة حضارية في زعمه عكس لغته التي يراها أقل شأنا من هذه اللغات، والحديث عن طغيان اللغة الهجينة وطغيان اللّغات الأجنبية لدليل على الإحساس بالنّقص و الضعف الذي يعاني منه الإنسان العربي تجاه اللغات الأجنبية، وهو الإحساس الذي سعى إليه المستعمر إلى أن يغرسه في الإنسان العربي، حيث يحس بالدونية اتجاه اللّغة الأم وينجذب إلى لغة المستعمر، فهي تستحوذ على مشاعره وتفكيره ووعيه الاجتماعي، و تشكل نظرة الإعجاب الدفين بالمستعمر وثقافته جزءاً مهماً من هذه الدونية، ففي مرحلة ما يتملكه إحساس بسلبية هذه المشاعر والأفكار، فيحاول إخفاءها و تغطيتها بتبنّي موقف متعالٍ على غيره من

[1]- محمد عبده محجوب ، الاتجاه السوسيوأنثروبولوجي، وكالة المطبوعات ، الكويت، ص: 134.

المقهورين، و يبحث عن نقاط التمايز و الاختلاف عنهم، لا عن نقاط الالتقاء و الاتحاد و التضامن معهم [1].

يشعر الفرد العربي في هذا العصر في فقدان الثقة بالنفس، وأصبح يخجل من استعمال لغته العربية الفصحى، بل وحتى القريبة من الفصحى، وينعتها باللّغة المتخلفة، ويتجلّى هذا من خلال ما نسمعه في الجامعات من بعض الطلبة حيث حواراتهم أغلبها بألفاظ أجنبية وأحيانا بلغة هجينة، و الشيء نفسه في الشوارع وغيرها من الأماكن العامة، بادّعاء باطل مفاده أنّ اللّغة الأجنبية لغة عصرية، فالغرور والتعالي على اللّغة العربية سمة من سمات بعض شبابنا وطلبتنا، فالغزو العسكري خلّف تبعية في كل المجالات في دول العالم الثالث، والتبعية الفكرية والثقافية واللّغوية أقوى وأعنف من سابقاتها ، ولمثل هذه الظواهر اللّغوية خير مثال على هذه التبعية، لذا بات ضروريا دق ناقوس الخطر للحدّ من هذه الظواهر اللّغوية التي باتت تهدّد لغتنا بل الهوية والقومية، وعليه يعتبر العامل النفسي من أقوى الجوانب تأثيرا على متعلم اللغة العربية، على هذا الأساس وجب العمل على إثارة أطفالنا لتعلّم العربية وتحفيزهم لتعلمّها لما لها من مميزات وخصائص عجيبة وجميلة، ربما كان يجهلها، وعلى القائمين برقيّ العربية وإرجاع مكانتها الحضارية في غرس روح الاعتزاز بلغتهم بالطرق التي يرونها مناسبة وفق المناهج وكذا الدروس المقررة من أجل حبهم للغتهم، باعتبار العامل النفسي العامل الأهم تجاه تعلم اللغة العربية.

5 : العامل الاجتماعي:

تعدّ اللّغة من أهم الروابط المتينة التي تجمع أفراد الجماعة اللغوية، وكما هو معلوم أن البنية الاجتماعية للمجتمعات العربية تتكون من طبقات مختلفة بحيث نجد الطبقة تتفاوت من حيث النمط المعيشي، وتمتاز هذه المجتمعات بالتنوع في اللّغات والثقافات في البلدان العربية المجاورة، كما نجد

[1] – ينظر ، عمر لحسن ، التهجين اللغوي ، أسبابه ومظاهره ، المجلس الأعلى للغة العربية ، كتاب اللغة العربية بين التهجين والتهذيب ، الجزائر، 2010 ، ص: 242.

للعامل الاجتماعي دورا أيضا في نشوء الهجين اللغوي، وذلك من خلال الاحتكاك والتقارب بين هذه الطبقات بعضها ببعض، كما تؤدّي الظروف الاجتماعية في هذه البيئات المتعددة الطبقات إلى تعدد اللغات، وتحاول كل طبقة فرض لغتها على الطبقات الأخرى، فالشيوع والاستعمال معيار من معايير فرض لغة على أخرى، فيتم ترسيم لغة في مجتمع ما بسبب تداول مفرداتها حتى وإن كانت هجينة على حساب اللغة الأصلية أو الرسمية، كما ظهرت طبقات جاهلة تحاول أن تفرض الثقافة التي تتناسب مع مستواها الفكري والجامعات الغربية التي استوطنت في بلداننا ، لأن ذلك يتناسب مع مستواهم الاجتماعي الراقي، وهذا التمايز الاجتماعي الخطير ظهر دون حس تفكير [1].

ويشهد الواقع المعاصر تداول مفردات هجينة وألفاظ أجنبية في مجتمعنا الجزائري، فغيبت مفردات عربية كانت في وقت مضى هي السائدة، فغالبية أفراد المجتمع يميلون إلى العاميات سواء في الأسرة أو المدرسة أو حتى في شوارعنا.

ومنه تسهم العوامل الاجتماعية في انتشار التهجين اللّغوي ويمكن اعتبار الزواج أهم هذه العوامل، بحيث تتفاعل العائلات فيما بينها لغويا، نظرا لشساعة الرقعة الجغرافية في الجزائر ولكلّ منطقة خصوصياتها اللّغوية .

نخلص مما سبق أن العوامل الاجتماعية تسهم بشكل فعال في إنتاج لغة حوارية هجينة مفادها التواصل اليومي والاعتيادي بين أفراد المجتمع.

6 : العامل الجغرافي:

ينتج عن التوسع الجغرافي اختلاف في مظاهر الطبيعة التي تفصل ما بين البيئات والقبائل فتتكون لغات أو لهجات خاصة بكل بيئة جغرافية نتيجة لانعزالها عن بعضها البعض من جهة وتقاربها أحيانا من جهة ثانية، فالتغيير الذي يطرأ على اللّغات المتقاربة جغرافيا، يحدث تداخل بينهما

[1] – ينظر ، إلزعر حبيبة ، التهجين اللغوي من " منظور صالح بلعيد" مجلة التعليمية ، العدد –05، الجزائر ، 2018، ص : 158.

ولا يكون الاختلاف بينهما شاسعا، بحيث تؤثر لغة أو لهجة في أخرى في التجمعات السكانية المتقاربة جغرافيا، مثلا التونسيون الذين يسكنون في المناطق المجاورة للجزائر، أو سكان المغرب الذين يسكنون في المناطق المجاورة للجزائر، تكون لغتهم متقاربة في كثير من الوحدات اللغوية، سواء من ناحية استعمال هذه اللغة ، أو الألفاظ المستعملة نطقا واستعمالا، ويتم دمج الوحدات اللّغوية التي كانت مختلفة في وقت سابق، وهكذا تحدث العوامل الجغرافية هجينا لغويا من خلال دمج اللّهجتين المتقاربتين جغرافيا.

فقد" يحدد العامل الجغرافي إذا تشكل توسع اللّغات التي حين تنتشر يكون انتشارها على امتداد الخطوط الطبيعية التي تتجنب العوائق. وهذا أمر بديهي. لكن الظروف الجغرافية يمكن أن تكون أيضا مصدر توسع النشر اللغوي"[1]، وعلى هذا النحو، تتولد لغات هجينة بفعل العامل الجغرافي، وهذا التنوع ليس طابعا تمتاز به الجزائر فقط، بل طابعا تمتاز به دول شمال إفريقيا على المستوى الجغرافي والتاريخي[2].

تتسع الرقعة الجغرافية للمتكلمين باللّغة وتفصل بينهم الجبال والأنهار، ويقل التواصل بينهم فتأخذ اللّغة بالتغيّر شيئا فشيئا، وسيسلك المتكلمون باللّغة مسلكا مختلفا عن غيرهم، وتواصلهم يؤدي إلى نشوء لغة هجينة." فقد ثبت أن هناك ارتباطا وثيقا بين اللّغة والموطن الجغرافي للجماعات اللغوية "[3].

وفي ظل التنوّع اللّغوي واللّهجي في البيئة التعليمية في مدارسنا، حيث هذا التنوع إما يخلق تعايشا لسانيا وإما تنافرا تداوليا لدى التلاميذ، بسبب عدم وضوح حدود استعمال كل لغة، فأثناء

[1]– لويس جان كالفي ، حرب اللغات و السياسات اللغوية ، مرجع سابق ، ص: 190.

[2] - Lotfi Sayahi – Diglossia and Language Contact - Language Variation and Change in North Africa – General Editor Salikoko Mufwene - University of Chigago - Cambridge University Press – 2014 – P 16.

[3]–يحي علي يحي المباركي ، أثر اختلاف اللهجات العربية في النحو ، ط 1 ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، 2007م ص: 30.

الحديث عن واقع تعلم وتعليم اللّغة العربية لدى التلاميذ، يظهر ذلك التباين بين فئات المتعلمين وبين المجالات الجغرافية ، إما إيجابا أو سلبا ، فإنّ هذا التباين ناتج حتما عن الاختلافات الملاحظة في الأنظمة اللغوية وخصائصها البنيوية والجذرية [1]، فيتبيّن بذلك بأنّ لكل مجال جغرافي مميزات وخصائص لغويّة وتواصلية تنظم العلاقات بين أفراد ذلك المجتمع.

والوضع المتعدد للّغة في البلد الواحد كالجزائر، قد يكون أحيانا مساعدا إجرائيا وفعليا على إغناء لغة التلاميذ، وقد يكون في المقابل عائقا مؤديا حدوث التباسات لغوية كتابة ونطقا، بسبب التماثل والتقارب بين أنساق تلك الأنظمة اللغوية وتفاعلها، أو بسبب التباعد وتأثير إحداهما على الأخرى سلبا [2].

نستنتج من ذلك بأن اختلاف البيئة الجغرافية يؤدي إلى ظهور عدة لهجات حتى في البلد الواحد ومنه يتولد الهجين اللغوي، نظرا لتقارب اللّهجات أحيانا رغم تباين وحداتها اللغوية، و يفضي هذا التداخل و التقارب إلى مزج الكلمات لدى المتكلم.

7: العامل الثقافي:

إن التطوّر الثقافي لا يتم بدون اللّغة، التي تسمح بالتعاون والاتصال والفهم الجيد للثقافة السائدة المدروسة، إذ أصبحت تمثل جزءا هاما منها، فقد ورثت الدّول المغاربية وضعا لغويا بالغ التعقيد و شديد التأزم في بعض الدول العربية وخصوصا في الجزائر، و هو "حالة صراع لغوي حقيقي بين النخب وجد صداه في الشارع بما ينشر على صفحات الجرائد وعلى شبكة الانترنت وما يبث

[1] – ينظر ، رشيدة الزاوي ، تأثير البيئة الجغرافية والتباين اللغوي واللهجي في الاستعمال الوظيفي للعربية، مجلة اللسانيات التطبيقية ، العدد 02، جامعة سعد الله الجزائر 2، الجزائر ، 2017 ، ص :100.

[2] – ينظر ، رشيدة الزاوي ، مرجع سابق ، ص: 100.

على الهواء من أقوال عنيفة تغلفها الايدولوجيا، فضلا عن ملاسنة تفتقر إلى التأطير العلمي في أغلبها، بحيث انساقت وراء عواطف غير مكبوحة، و استثمرتها أطراف سياسية داخلية و خارجية"[1].

وبعيدا عن هذه الصراعات الداخلية والتي نفتقر إلى أدلة يقينية عنها، نشير إلى الأخطر من ذلك تداخل اللّغات والثقافات في العالم، بحيث يساهم نقل ثقافة إلى ثقافة أخرى أو ما يسمى بحوار الثقافات، إلى انتقال لغة مجتمع إلى مجتمع آخر، ذلك أن للّغة أثرا فعالا في حياة المجتمع فهي بالنسبة للفرد وسيلة لاتصاله بغيره، وكذلك من العوامل التي تسهم في تداخل الثقافات والهويات لبعض الأفراد زعمهم الانفتاح الثقافي واللّغوي، لكن مع مرور الوقت تصبح راسخة لديهم، بل عرضة للتداخل والتعارض كل مع الأخرى[2]، جميل جدا تعلم لغات قومية وعالمية، و لكن الأجمل تعلمها دون انسلاخ كلّي يفقد لغته وثقافته الأصلية، وينتج مجتمع ذو لغة هجينة.

وباعتبار أنّ الأشخاص في حاجة إلى مزاولة أعمالهم اليومية كالبيع و الشراء ومختلف الأنشطة التجارية، يقتضي الأمر استخدام اللّغة، ولأن المجتمع متعدد لغويا، فإنّ لغاته ستتداخل وتشكل لغات هجينة لا تنتمي لأي من تلك اللغات.

واللغة تعبير عن أفكار الأشخاص وآرائهم، فهي تمثل أيضا ثقافتهم وقيّمهم الاجتماعية والحضارية،" فلا شك أن اللّغة تنفذ إلى كل جوانب الحياة أي أنّ اللّغة لا توجد من أجل ذاتها و هي لا توجد أصالة من أجل الاتصال الفكري ولكنها نشاط اجتماعي يخدم ما يسميه **سابير** بالتشارك الاجتماعي، وهي التي تفصح عن العلاقات الشخصية والقيم الثقافية والاجتماعية بل لعلّها هي الوسيلة الوحيدة للإيضاح عن هذه القيم و تلك العلاقات"[3].

[1] – أحمد عزوز و محمد خاين ، العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي ، مرجع سابق ، ص: 83.

[2] – كلير كرامش . ترجمة .أحمد الشيمي ، اللغة والثقافة ، وزارة الثقافة قطر ، قطر ، ط1 ، 2010 ص : 114.

[3] – عبده الراجحي، اللغة و علوم المجتمع، دار الصحابة للتراث، ط1، مصر، 2012 م، ص: 10.

ولأنّه لا يمكن للحضارة الانغلاق على نفسها، فالضرورات التي قد تجعل حضارة ما تتأثر بحضارة أخرى هي نفسها التي تدفع اللّغة للتأثر بأخرى مجاورة لها أو دخيلة عليها، و على سبيل المثال، " فإن الهوية الإسلامية تتشكل من ثقافات الشعوب والأمم التي دخلها الإسلام سواء اعتنقته أو بقيت على عقائدها التي كانت تؤمن بها، فهذه الثقافات التي امتزجت بالثقافة العربية وتلاحقت معها العربية الإسلامية، فهي جماع هوّيات الأمم و الشعوب التي انضوت تحت لواء الحضارة العربية الإسلامية، وهي بذلك هوية إنسانية متفتحة وغير منغلقة"[1].

بالإضافة لما ذكرناه حول تداخل اللّغة وسياقاتها الاجتماعية والثقافية، هناك سياقات لغوية أخرى تخضع للعوامل الثقافية، حيث إنّ لغة الحرفي تختلف عن لغة المهندس، ولغة العالم تختلف عن الفلاح، هذه السياقات اللّغوية مع مرور الوقت تمتزج وتتداخل وتنتج لغات متقاربة فيما بينها، حينها تكون عاملا من عوامل اللّغة الهجينة.

8 : التاريخي (الاستعماري):

تعتبر اللّغة هوية الأمة التي تعبر عنها، و لأن الاستعمار و على مر العصور كان يهدف إلى محو الهوية، يستهدف اللّغة بحكم أنّها تمثل الهوية، و" لأن المستعمر الفرنسي كان يعلم أنّ للغة العربية ركائز تستند إليها في الجزائر، قاد تحالفا عجيبا بين المؤسسات العسكرية والفكرية و الدينية لبناء إستراتيجية قائمة على تحقير ركائز اللّغة العربية كلها، لكي تصبح هذه الأخيرة عقدة نقص لدى الجزائري، ولكي يطرح البديل لها، أي اللغة الفرنسية"[2]، ففرضت فرنسا آنذاك تعليم أبناء الجزائر اللغة الفرنسية، لولا الكتاتيب وحلقات جمعية العلماء المسلمين لما بقيت العربية في الجزائر.

[1]– حسام الدين فياض، الثقافة و اللغة، نحو علم اجتماع تربوي ، مرجع سابق ، ص: 14.

[2]– شمامة خير الدين و مجموعة مؤلفين، اللغة و الهوية في الوطن العربي ، إشكاليات تاريخية و ثقافية و سياسية، أعداد المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات ، ط1 ، بيروت ، يناير 2013م ، ص: 122-123.

يقول أحد المفكرين " إنّ اليابان قد نهضت إذ تولت عملية التحديث بلغتها القومية، وما كان تجنبها استعمال لغة غريبةّ، إلا لأنها لم تستعمر"[1] فالغزو الاستعماري يسهم في ظهور مظاهر التخلف في جميع الميادين ومنها الجانب الثقافي وبالدرجة الأولى من الناحية اللغوية ومنه التهجين اللغوي، بل و إحلال لغته محل لغة الدولة المستعمرة، كما هو الحال في الجزائر، إذ عمل الاستعمار الفرنسي على طمس اللّغة العربية و ترسيخ اللّغة الفرنسية ممّا أدّى إلى هشاشة اللّغة العربية داخل وطنها وبين ذويها، كما أدّى أيضا إلى نشوء هجينة لغوية بقيت راسخة لليوم بما تحمله من آثار سلبية أكثر منها إيجابية في الوقت نفسه.

ولقد ظلّت فرنسا طوال فترة الاحتلال تجتهد في جعل الجزائر جزءا لا يتجزأ منها أرضا ودينا وثقافة ولغة، منتهجة سياسة تقضي بإحلال اللّغة الفرنسية محلّ اللّغة العربية في شتى المجالات، وهذا كون اللّغة أساس الهوية ووعاء الثقافة، وإن سعي الاستعمار على استبدال لغة الوطن المستعمَر لم تجد صداها في البلدان المحتلة، ذلك لأن اللّغة التي يترعرع بها الفرد لا يمكن تعويضها بغيرها، غير أنّها أثّرت بشكل أو آخر من خلال دخول بعض مصطلحاتها على تلك اللّغات وظهور لغات هجينة، تلحق الضرر باللّغات الأصلية، و"نظرا إلى الصلة الوثيقة بين اللّغة العربية والهوية الثقافية، هاجم المستعمر الفرنسي الهوية الثقافية الجزائرية من خلال لغتها أولا حتى يؤكد رسالة التمدين المزعومة التي احتل الجزائر تحت غطائها، وعمل بشراسة على خلق عقدة نقص في ركائز اللّغة العربية كلّها ، كما حرم هذه الأخيرة من مصادر تحويلها حتى يسهل عليه استبدالها باللّغة الفرنسية ثانيا"[2].

فقد كانت الخطة الكولونيالية تعتمد أساسا على تدمير الهياكل التعليمية و منع تدريس العربية من خلال " هدم المساجد و بناء الكنائس و فرض اللّغة الفرنسية وغيرها من الأعمال التي تهدف إلى طمس هوية هذا الشعب"[3] ، فكان التعليم فرنسيا بحت، ما حال دون بقاء اللّغة العربية نقية من

[1] – نهاد الموسى ، اللغة العربية في العصر الحديث ، دار الشروق ، عمان ، 2007، ص:149.

[2]– شمامة خير الدين ، مرجع سابق ، ص: 119.

[3]– مجموعة من المؤلفين ، المجلس الأعلى للغة العربية : التعدد اللساني و اللغة الجامعة ،ج1، 2014م ، ص :427.

الألفاظ الدخيلة، و رغم هذا فإنّ مكانة اللّغة الفرنسية لم تبلغ ما تطمح إليه، أي محو اللّغة العربية نهائيا، لكنّها بقيت كلغة تدخل الهجين اللّغوي للوطن الجزائري،" لأنّ الوضع اللّغوي في الجزائر شاهد فصيح على مخلفات الاستعمار الفرنسي ، و لأن روح المقاومة لدى الجزائريين تظل أنموذجا متفردا، ورغم هذا الاحتشاد المتين من النصوص الشرعية فقد ظلّت الثنائية الضدية بين الفرنكوفونية والهوية متأججة تنتظر أول المنعطفات السياسية كي تتدفق مجددا كشوب ملتهب "[1].

وقد نتج عن هذه السياسة اللّغوية العدائية صراعا لغويا جعل الفرد الجزائري يواجه ثقافتين ولغتين والتي تسببتا في ظهور التهجين اللغوي، و لكنّه رغم ذلك كان رافضا لها، بل زادته تنفيرا، وظهر نظام لغوي جديد يجمع بين اللغتين فلا هو عربي ولا هو بربري ولا هو فرنسي، و إنمّا هو مزج من اللّغة العربية والبربرية والفرنسية، أي لغة هجينة.

وعلى الرغم من أن الحقد الاستعماري لم يكن سببه دينيا مباشرا، لكنّه حاول طمس كل ما هو متعلق بالإسلام من تاريخ و لغة و ثقافة إسلامية، كما فعل الاستعمار الإنجليزي بمصر " و من الضروري التأكيد على أن الحديث عن الهوية المصرية لا ينحر في مسألة الدين (مسلم / مسيحي)، فالهوية لا تقتصر على الجانب الديني، بل هناك التاريخ واللغة والثقافة والفكر والقيم الحاكمة التي ارتضى المجتمع أن تحكم سلوكه و توجه مساراته"[2].

هذا وإنّ المشكلة اللّغوية تخطت عامل الاستعمار إلى الواقع المعيش فقد أضحى استعمال اللّغة الفرنسية مهيمنا على جميع القطاعات الحيوية وراسخا في الحقل اللّساني الجزائري، فبالرغم من الاستقلال الاقتصادي والسياسي للجزائر من الاستعمار الفرنسي، غير أنها لا تزال تعاني من التبعية اللّغوية لفرنسا في ظل الجهود المبذولة لسيطرة اللّغة العربية على مختلف الميادين واستعمالها في كافة الأصعدة.

[1]– عبد السلام المسدي، الهوية العربية و الأمن اللغوي، مرجع سابق، ص 371.

[2]– نادية مصطفى، أسامة مجاهد، ماجد إبراهيم، دوائر الانتماء و تأصيل الهوية، دار البشير للثقافة و العلوم، ط 1، القاهرة، مصر، 2013م، ص:136

9 : العامل التربوي التعليمي:

تشير الدراسات بأن واقع تعليم اللّغة العربية في الوطن العربي طغت عليه استعمال اللّغات الأجنبية وبخاصة بعض التخصصات في الجامعات، ومنه تتقلص حظوظ العربية بهذه الممارسات اللغوية التعليمية، بل تتداخل اللّغات تاركة ضعفا لغويا في أوساط المتعلمين وفي جميع مراحل التعليم فالمتعلم ذو الاستعداد اللغوي الذي يكمن في لغته الأم وهي العربية، ويتلقى تعليمه باللّغات الأجنبية، وحينئذ يمزج تلك اللّغات التي أصبحت لديه، الأمر الذي يحتم تداخل في اللّغات وضعف الفصحى وتعثر عملية التواصل بين أبنائها.

ولقد ساهمت المنظومة التربوية في البلدان العربية في تفاقم ظاهرة التهجين اللغوي، ذلك أنها لم تؤد الدور الذي كان منوطا بها في الحفاظ على اللّغة العربية وصفائها، بتنمية القدرات اللغوية لدى المتعلمين، وقد ظهر هذا الدور السلبي في عدم تنمية المقروئية لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، كما أن المدرسة قادرة على جعل التلميذ ينغمس في اللّغة العربية، باستعمال الفصحى في جميع الحصص الدراسية، غير أن الواقع عكس ذلك، إذ إنّ طغيان العامية والهجين في جميع مراحل التعليم يتغاضى عنه الأساتذة و عن الأخطاء اللّغوية التي يرتكبها التلاميذ [1].

إنّ مسألة تطوير اللّغة العربية والمحافظة على خصائصها والنهوض بها ليست مرتبطة بالمؤسسات التعليمية وحدها، بل منوط بمكانتها جميع المنتسبين إليها، المختصين باللّغة العربية أساتذة باحثين، طلبة، ولا يتحقق هذا إلا بتكاتف الجهود، والعمل على تقريبها للجميع وخاصة التلاميذ في جميع المراحل التعليمية نظرا للتحديات التي تجابهها ومزاحمة اللّغات الأجنبية لها.

وخلاصة مما تقدم يكمن القول بأن التهجين اللّغوي تعددت أسبابه ودواعي ظهوره ونشأته، ليس في الجزائر وحدها، بل في مجتمعات العالم كله، إلى الأسباب الأساسية نذكر منها:

- الاحتلال العسكري بجميع أشكاله التي يشهده العالم.

[1] - ينظر ، عمر لحسن ، مرجع سابق ، ص : 244.

- الهجرة بنوعيها الداخلية والخارجية، مهما كانت نوعها ومهما كان غرضها.
- العلا قات الاقتصادية والتجارية والرياضية.
- العلاقات الاجتماعية بكل أنواعها .

لا يمكن حصر عوامل التهجين اللّغوي بصفة دقيقة، نظرا لتداخله مع مشكلات لغوية أخرى من جهة، ومن جهة ثانية اختلاف خصوصيات كل مجتمع عن آخر، إضافة للتقدم التكنولوجي وتطور وسائل الاتصال والتواصل الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة الذي يعتبر أهم عامل لنشأة التهجين اللغوي.

ثانيا: مظاهر التهجين اللغوي:

إن التهجين اللّغوي كظاهرة لغوية بالغة الأهمية لم يلق الاهتمام الكافي من الدارسين العرب رغم أنه نجح في اكتساح جميع ميادين الحياة، حتى أنه لا تكاد تخلو لغة من تجلياته الظاهرة سواء مشافهة بين الأفراد أو كتابة في بعض الصحف و الجداريات واللافتات وغيرها من الظواهر اللغوية ويتجلى الاختلاف بين اللّهجات واللّغة العربية الفصحى في مظاهر مختلفة سواء من الناحية النحوية والصرفية وغيرها من أنظمة اللغة، أو على مستوى مخارج الحروف، كالإدغام والتفخيم والترقيق، والمد والقصر ، وهو اختلاف في الصور الظاهرة لمخارج الحروف مع وحدة اللفظ، إذ تتميز اللغة العامية الهجينة في جميع مظاهرها لغة عربية محرفة الشكل غير مضبوطة القواعد [1].

لقد تميز التهجين اللّغوي بتداخل لغات شتى في الواقع اللّغوي، كما أنّه أحدث تداخلا لغويا في جميع المستويات التحليلية للّغة العربية، صوتيا، ونحويا، ومعجميا ودلاليا.

[1] – عبد العزيز بن عبد الله ، العامية والفصحى في مصر والرباط ، مجلة اللسان العربي ، العدد 22، جامعة الدول العربية 1983، ص: 59.

- **المستوى الصوتي**: نجد كثيرا من الأصوات موجودة في الكلمة العربية لكن لا تنتمي إليها مثل حرف " ق" الذي يكون في أغلب الأحيان بدلا للحرف "ق"فنقول، قال، قالوا وهذا، وحرف " ق " ليس من الحروف العربية[1]، وإنما هو دخيل أدمج في الكلام العربي.

- **المستوى الصرفي والنحوي:**

يعاني تلميذ المدرسة الجزائرية عموما، وتلميذ المرحلة الابتدائية بالأخص من ضعف كبير على المستوى الصرفي والنحوي للغته الفصحى، ويظهر ذلك جليا من خلال إنتاجاته الشفوية والكتابية حيث يظهرون عجزا قي توظيف المباني الصرفية والتراكيب النّحوية التي تعلموها، ويرجع السبب إلى عدم تدريبهم على الاستعمال الوظيفي للتراكيب التي يتعلمها في سياقات تظهر تلك التراكيب والجمل قدرتها على أداء وظائف مختلفة[2].

ولعلّنا نحذو حذو علماء العربية الأوائل عندما وضعوا قواعد اللّغة في القرن الأول للهجرة لسببين أساسيين هما [3] :

- التخالط الاجتماعي الذي حصل بعد الفتوحات الإسلامية مما أوجب من وضع علم يوحد استعمال اللّغة العربية للحفاظ عليها من الضياع.

- شيوع اللّحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب، بل على ألسنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت إلى ذلك.

إذا كان وضع قواعد النحو في عصر الفصاحة وفي عصر الصحابة خوفا من شيوع اللحن نظرا لاختلاط الناس، كيف لا يكون تعليم القواعد التي تحافظ على سلامة العربية في هذا العصر، حيث

[1] ،عبد الكريم رقيعة ، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر ، مرجع سابق ،ص:180.

[2] – ينظر ، السعيد جبريط ، واقع تعليمية اللغة الفصحى في المدرسة الجزائرية ، مرجع سابق، ص : 182.

[3] – سعد علي زاير وآخرون ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص:57.

زاد الاختلاط وزاد اللّحن وتفشى بين بني البشر على مستوى العالم سواء لقاءات مباشرة أو عن طريق الوسائط التواصلية كما ذكرنا سابقا.

- **المستوى المعجمي**: فقد دخلت الكثير من الألفاظ إلى الوسط اللغوي الجزائري منها ما هو عامي ومنها ما هو أجنبي مثل كلمات: تراموای، سوندويتش، صالة، أرشيف، كونترول ....وما أكثرها مثل هذه المفردات التي أدرجت إلى العربية وألفنا سماعها واستعمالها، ومن بين الألفاظ على سبيل المثال التي دخلت من اللّغة الأجنبية إلى العربية، "اعتنق" فيقولون اعتنق الإسلام أو المسيحية والعرب تقول دان بالإسلام أو اتخذه دينا [1]، وهي نماذج كثيرة لا يمكن حصرها، وهذه الألفاظ تفشت بسبب العامية أو من اللغات الأجنبية.

لقد أثبتت بعض الدراسات الميدانية أن متعلم المرحلة الابتدائية يعاني من الضعف في رصيده المعجمي، وحتى القدر القليل الذي يكتسبه يعجز عن توظيفه توظيفا سليما[2]، نظرا لرصيده اللغوي المزدوج، بحيث يعجز عن اختيار ألفاظ مناسبة وسليمة بسبب اختلاطها بالمفردات الهجينة التي اكتسبها قبل ولوجه المدرسة.

- **المستوى التركيبي**: استحداث أنماط لغوية جديدة وهي تراكيب تحمل أخطاء لغوية مثل "ممنوع التدخين " وهي مأخوذة من النمط الفرنسي.

- **المستوى الدلالي**: بحيث نجد في الجزائر تعددا لغويا من منطقة لأخرى، وتختلف دلالة بعض الألفاظ من منطقة إلى أخرى، إضافة إلى تهجين لغوي معقد حتى لا يكاد يفهم أحيانا من طرف بعض الأفراد، إذ نجد لغة الجزائر العاصمة مثلا تختلف دلاليا عن منطقة قسنطينة أو وهران وهكذا نجد اختلاف دلالة بعض الألفاظ من منطقة إلى أخرى على مستوى القطر الجزائري.

[1] – محمد المبارك ، فقه اللغة وخصائص العربية ، دار الفكر ، المجمع العلمي العربي ، ص : 337.

[2] – ينظر ، السعيد جبريط ، واقع تعليمية اللغة الفصحى في المدرسة الجزائرية ، مرجع سابق ، ص:181.

وتُأثّر هذه الظواهر اللغوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في سوء التواصل أحيانا، أو سوء فهم الآخر بطريقة صريحة ومفهومة، وينتج عنه تعثر في التواصل في كثير من الأحيان.

كما للتهجين مظاهر عديدة لا يمكن عدها وحصرها ويمكن ذكر أهما في النقاط التالية:

- استحداث طرق وأساليب معاصرة للتواصل: أدّت التطورات الاتصالية العالمية في الآونة الأخيرة المتمثلة أساسا في شبكة الانترنت والفيسبوك ظهور أشكال تواصلية مستحدثة أهمها :

- ظاهرة (عربتيني): وهي لغة عربية ممزوجة باللغة الأجنبية أو كتابة العربية بهذه اللغة، يعود ظهور هذا المزج التواصلي الجديد بداية التسعينيات من القرن الماضي بحيث كانت لغة الحواسيب باللغات الأجنبية وغياب العربية، ومن مميزات هذا الأسلوب التواصلي استخدام الأرقام عوض الحروف العربية، نذكر على سبيل المثال: رقم 2 تقابله الهمزة ، ورقم 3 حرف العين ، ورقم 7 تقابله الحاء، وهكذا مع بقية الأرقام الانجليزية [1].

أما مصطلح عربيزي: يقوم هذا المصطلح على المزج بين المصطلحات العربية بالمصطلحات الانجليزية، وتتجلى هذه الظاهرة خصوصا في:

- الدردشات الفيسبوكية.
- كثرة اللافتات باللّغة الهجينة وأحيانا بلغة أجنبية.
- هيمنة اللّغة الأجنبية على خطابات بعض الشخصيات من النخبة.
- طغيان اللّغة الهجينة والعامية على برامج الإعلام المسموع كالراديو والتلفزيون الموجهة للمجتمع سواء الأطفال أو الأسرة ككل، أما البرامج الثقافية أو الإخبارية فإنها تقدم بلغة الفصحى المبسطة تتخللها لهجات أو لغات أجنبية[2].

والغريب مما سبق أصبحنا نسمع مفردات وعبارات أخطر وأشنع من اللّغة الهجينة من طرف بعض الشباب وحتى الكبار أحيانا بقصد أو بدون قصد ، عبارات ليست تخدش الحياء فقط بل

[1] – عز الدين السعيدي ، دليلك إلى لغة الشباب على الفيسبوك ، 2017-06-01 raseef22.com

[2] – ينظر ، بوقرة آمال ، مرجع سابق ، ص: 468.

مدلولها يؤدي إلى الكفر والعياذ بالله، وهذه المفردات بأحرف عربية ومفردات عربية، لكن معانيها غير ذلك، كمثال لهذه العبارات "نضرب قسامك" ، ينعل بوك ، اشري ولا خلي جدها، والله والو شاءت قدرة الله ...وما أكثر لمثل هذه الألفاظ التي لا تجوز شرعا ، لأنها تخالف ما جاءت بها الشريعة السمحاء بلغة واضحة وصريحة بلغة خالدة تروق لها الأسماع، نكتفي بذكرها لا تفصيلها، أشرنا إليها باعتبارها من أخطر مظاهر اللّغة الهجينة.

ثالثا: أسباب ضعف اللّغة الفصحى بالمدرسة:

تعتمد العملية التعليمية التعلميّة على أربع ركائز هي: المعلم، المتعلم، المناهج والوسائل التعليمية، هذه العناصر متواجدة بالمدرسة، التي لا تحقق رسالتها إلا عن طريق منهج علمي تربوي مدروس، يرسم لها المجتمع أبعاده وحدوده لتسير عليه بخطوات ثابتة مستنيرة، غير إن الإخلال بإحدى تلك الركائز قد يؤدي إلى ضعف اللّغة العربية الفصحى في المدرسة بالإضافة إلى عوامل أخرى أهمها:

1 : إحلال العامية محل الفصحى:

أصبحت اللّغة العربية تئن تحت وطأة العزلة وطغيان لغة هجينة في ديارها، إذ حلّت محل الفصحى اللّغة العامية التي هي في الحقيقة هجين من اللّغات واللهجات، إذ باتت العامية تهيمن على السوق الشفوية، الأمر الذي ينعكس على الاكتساب اللّغوي الفصيح، و الملاحظ أنه بمجرد أن تطأ قدماك باب المدرسة فلا تسمع آنذاك، إلاّ اللغة العامية، بل هناك استعمالات أخرى منها، ككتابة الحرف العربي باللّغة الفرنسية، بداعي صعوبة قواعد اللّغة العربية " وترجع هذه الصعوبة إلى خواص في أبنية اللّغة العربية لا وجود لها في اللّغات التي تكتب بالحروف الأجنبية "[1]، إلّا مع أستاذ اللّغة العربية وقد لا يستعملها هو الآخر، و يؤكد جل القائمين على شؤون التربية وبخاصة علماء العربية بعدم التسامح في استعمال اللّغة الهجينة في التدريس، و التواصل بواسطتها في القسم، حتى لا تفقد اللّغة الفصحى مكانتها في نفوس أبنائها و يضعف احترامها، فقد أصبح التآمر على اللّغة العربية وعلى

[1]- عبده محمد بدوي، أهمية تعلم اللغة العربية، مركز تحقيقات علوم إسلامية، الكويت، 1996 م، ص:69.

الأجيال التي ينتظر منها أن تنهض بهذه اللّغة وبوظيفتها الحضارية، فلم يعد المتآمرون الذين ظلوا طوال أربعة عقود من الزمن يستخفون باللغة العربية و يتحايلون على تنفيذ القرارات الرامية إلى إحلالها مكانتها الطبيعية في المدرسة وفي حياتنا، و لم يعودوا يخفون نواياهم السيئة العدائية المفضوحة والهادفة إلى تدمير البناء الذي بنيناه من خلال ضرب اللّغة العربية و إزاحتها عن مجال التعامل سواء في المجال التعليمي أو الإداري أو الإعلامي[1].

لكن وللأسف هناك من ينادي في يومنا هذا بضرورة إحلال العامية محل اللّغة الفصحى بحجة أنها أكثر سهولة وأنها تبسط عملية الاتصال والتواصل ومن هؤلاء **دروزة عزة** الذي يقول: في مقال له بعنوان "ضمن قضايا وحوارات النهضة العربية " ولا يرد اعتراض على هذا بأن اللّغة هي –من حيث الأصل – للتفاهم والتعبير عن الأفكار من أقرب الطرق وأسهلها ، وأن اللّغة العامية وافية بالغاية ولا ضرورة للاحتفاظ بلغة فصحى معها وتحمل المشقة في تعليمها [2] .

بناء على هذه الأقوال والتصريحات الخطيرة، تجعلنا نخجل ونحس بالإحباط تجاه لغتنا التي تتميز بالمرونة أكثر من أي لهجة أو لغة على مستوى المعمورة، لأن مثل هذه الأقوال مدعاة إلى التشتت سواء على المستوى الوطني أو على مستوى الأمة العربية جمعاء، وإهمال تراثنا الثري.

ومنه يطرح السؤال التالي: هل بالإمكان التخلي عن اللّغة العربية الفصحى في تعلمها وإتقانها أو في تعلم المواد الأخرى باستخدام لغات هجينة ؟.

ومن هنا وجب التفكير في مرتكزات المناعة الفكرية والثقافية واللغوية لضمان الحفاظ على لغتنا وهويتنا في ظل التحديات المعاصرة، فالعربية كغيرها من اللّغات تعاني الهجومات والتحديات كإبعادها من المدرسة، لكن العربية تمتلك المقومات و العوامل التي ساهمت في بقائها و المحافظة على مكانتها اللّغوية التواصلية والاجتماعية والتعلمية.

1- عبد القادر فضيل، اللغة و معركة الهوية في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 132.

2- ينظر ، سامية بن رزوق ، اللغة العربية الفصحى في مواجهة العامية التي تهدد سلامتها ، مرجع سابق ، ص : 441.

هذا وقد عرفت الفصحى عدة اختلالات في لغة الطفل الجزائري، فمن الأسباب التي أدّت وتؤدي إلى الضعف في التحدث باللّغة الفصيحة " أن المرء يعيش معظم وقته يتحدث باللّغة العامية في البيت و في الشارع ، وفي السوق، حين يتعامل مع البائع و السائق و عندما يريد التحدث باللّغة الفصيحة يغلب الطبع على التطبّع فيقع في الأخطاء"[1]، ومن بين الأسباب كذلك الحقبة الاستعمارية حيث كانت الفصحى ضحية تهميشها، بحيث سادت ثقافات غربية و خليط و هجين لغوي شوّه العربية، و خير دليل على هذا هو وجود عدة مؤلّفات و روايات بالدارجة و هجينة لغوية ممّا ساعد على إحلال العاميات بدل الفصحى، حتى ولو كانت هذه الأعمال تهدف إلى غايات مفيدة وفي ظروف خاصة.

2 : قلة كفاءة المدرس:

إنّ الاهتمام بدور المعلم لأي إصلاح تعليمي مطلب من مطالب المجتمع من أجل نجاح العملية التربوية، باعتبار المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، لذا كان من أبرز ما يعنى به المهتمون بالتربية والتعليم، فالمعلم الذي ليس له تكوين علمي وبيداغوجي، ويجهل أصول التدريس ولا يحسن التخاطب بالفصحى مع تلامذته، يضعف من المستوى اللّغوي لدى التلميذ و إذا كان الحال يشير، كما كشفت هذه الدراسة، إلى أن مستوى معلمي اللّغة العربية لا يرقى إلى مستوى تحقيق هذه الأهداف فلا بد من إعادة النظر في إعداد هؤلاء المعلمين إعدادا يتلاءم مع متطلبات المهام الجديدة للمعلم[2].

من هذا المنطلق إن الاهتمام بالمعلم تكوينا وتوجيها واستعدادا، يفضي إلى تعليم جيد ومنه إلى تنمية مهارات التلاميذ، خاصة تكوينهم اللغوي، لذا بات من الضروري الحرص على تحسين المستوى اللّغوي للمدرس من جميع النواحي سواء معرفيا أو مهنيا.

1- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، 1999م ، ص 113.

2- عبد القادر الفاسي ، إعداد : كنزة بنعمر و فاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، مرجع سابق ، ص: 33 / 34.

3 : تأثير اللّغات الأجنبية:

يعتقد الناس أن إجادة اللّغات الأجنبية وبخاصة اللّغة الفرنسية هي اللّغة الراقية التي تتيح فرص العمل والرقي والتمدن الاجتماعي لمن يتقنها ويتكلم بها، و أنّ العربية عائق وأقل شأنا لتحقيق هذه الأغراض، وتهمين لغات أجنبية على حسابها، وتكون هذه اللّغات مهيمنة في واقعنا اللغوي[1]، وهذا ما جعل اللّغة العربية عرضة للإهمال الكبير من قبل أفراد المجتمع بصفة عامة ومن قبل المتمدرسين بصفة خاصة، وذلك نظرا لما أفرزته العولمة من نشر اللّغات الأجنبية و جعلها لغة سوق العمل و لغة التحادث العالمي، ما جعل أبناء العربية ينجذبون نحوها و يتفاخرون باستعمالها.

واللغات الأجنبية لم تتهجن مع العربية فحسب بل أفقدتها الكثير من مميزاتها، ففي الجزائر مثلا، " اللغة الفرنسية بحكم الامتيازات التي أعطيت لها أدخلت الضيم على العربية وتم مزاحمتها في دارها، وضيقت مجال استعمالها، وأثّرت في أساليبها وفي مضامينها فأفقدتها نقاوتها و سلاستها، وحرمتها من العيش في وجدان أبنائها"[2].

يرى كثير من الباحثين بأنّ الألفاظ التي دخلت العربية تتعلق بالحسيات لا بالمعنويات وأكثرها ما يدل على الأطعمة والألبسة والأدوات والمرافق والمصطلحات الإدارية وقليل منها مصطلحات الفلسفة وما إليها، وأمّا الألفاظ العربية التي دخلت اللّغات الأخرى فهي ممّا يتصل بالمعنويات كالمفاهيم الشرعية أو الخلقية والشرعية[3]، كان العرب قديما حينما يدخلون اللّفظ الأجنبي في لغتهم يغيرون بعض أشكاله ومظاهره في حروفه وبنائه حتى يكون شبيها بكلامهم ومجانسا لألفاظهم وحتى لا يخل بالنّظام الصّوتي والبنائي الذي تقوم عليه لغتهم، لكن دخلت ألفاظ هجينة وأجنبية دون قبولها للمعايير كما أسلفنا ذكره، إنّما استعملت من طرف شبابنا عبر الوسائط التواصلية ومزجها بالحرف العربية، وخاصة ألفاظ لا هي أجنبية ولا هي عربية، بل عبارات مبعثرة، هذا ما أردناه في بحثنا هذا

---

[1] – ينظر ،محمود السيد ، الأداء اللغوي مصطلحا وتطبيقا ،مجلة التعريب ، ص : 118.

[2]– عبد القادر فضيل ، مرجع سابق، ص 181.

[3] – محمد المبارك ،مرجع سابق، ص : 297.

وجب ضبط هذه المصطلحات من أهل الاختصاص وتعرب كما كانت تعرب من علماء العربية قديما.

4 : العامل الأسري:

تعتبر التنشئة الاجتماعية انطلاقا من الأسرة الوسط الملائم الذي يتعلم الطفل عن طريقه كيف يتكيف مع الجماعة عند اكتسابه السلوك الاجتماعي ، فبواسطة اللغة يتعلم كيف يتفاعل معهم ، ويكتسب المعارف والمهارات، ويتلقى الطفل أولى كلماته من بيئته الأسرية، وفي هذه المرحلة يسعى لإشباع رغباته وانخراطه في الأسرة أولا ثم مع رفقائه، حيث يتم تشكيل الملامح الأولى لعالمه اللّغوي والثقافي، باعتبار محيط الأسرة يقضي فيه معظم أوقاته ففيه يسمع كل الألفاظ والحوارات بينه وبين أسرته و حوارات من حوله، حيث يرتبط النمو اللغوي في كل مراحل نموه بكمية و نوع المحادثة التي يشترك فيها الطفل مع والديه، لذا على الأسرة تشجيع الطفل على استخدام اللغة العربية وتصحيح الأخطاء دون مبالغة أو إسراف، لأنّ الرغبة في تعلّم اللّغة " قد لا تلقى التشجيع من قبل الأسرة، و قد لا تعير التعلم أهمية، وتتحدث عن المدرسة والتعليم أحاديث سلبية وهذا يضعف من رغبة الأبناء في التعلم وبذل الجهد الكافي لمواصلة التعلم و التحصيل الدراسي"[1].

يؤكد الباحثون في مجال التنشئة اللّغوية للطفل بضرورة توفير الجوّ اللّغوي السليم والصحيح لأنّ الطفل في هذه المرحلة يحاكي ما يسمعه ويقلده،باعتبار هذه المرحلة العمرية تكون القدرة في أوج نشاطها لاكتساب قدر كبير من المفردات لديه، لأنّ عدد المفردات التي يتناولها الطفل في أسرته سيكون لها حيز كبير في رصيده اللغوي، لذا يجب استغلالها لدى المعلم، لأنّ التلميذ يلاحظ غرابة للألفاظ التي سيتلقاها عند تعلمه الفصحى في المدرسة، ولا يتأتى هذا إلاّ بالتدرّج من السهل وربط المفردات الصحيحة بواقعه، حتى يتعوّد عليها دون التفريط في رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه

[1]– أحمد محمد الزغبي ، المشكلات النفسية و السلوكية و الدراسية عند المراهقين و الشباب – أسبابها و أساليب مواجهتها، دار الفكر، دمشق، ط 1، 2008، ص :246.

الأسري، حتى ولو تكون الأسرة لا تتحدث الفصحى، وجب تدعيم أطفالهم حب العربية وتعلمها باعتبار الأسرة اللّبنة الأساسية في المجتمع التي تزود الطفل باللّغة، وعليه على الأسرة أن توفر أنشطة لتعمل على تنمية مهارات الطفل اللغوية ، وتنمي قدرته على التعبير بالفصحى وليس بالعامية أو باللغة الهجينة.

5 : المناهج و طرائق التدريس:

كما قلنا في الفصل الأول من هذا البحث بأنّ المناهج الدراسية تعرف نقصا من حيث المادة اللّغوية مما يؤثر سلبا على الملكة اللّغوية للطفل، كما لطريقة التدريس أثر واضح في ذلك باعتبار "وجود تشاكل بنيوي بين المنهاج اللّغوي وطريقة تدريس محتواه المعرفي"[1].

لقد أجمع المربون على أن المنهاج هو" المرتكز الأساسي في بناء التربية والتعليم ويعتبر وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية وأعظمها خطرا "[2]، ومن المعلوم أن للوسائل التعليمية المختلفة وكذا المنهاج، كلها وسائل تساعد الطفل لاكتساب اللغة الصحيحة، حيث يعتبر تطوير المناهج الدراسية من أولويات الإصلاح التربوي، والركيزة الأساسية الكفيلة بالنهوض باللّغة العربية، والتقليل من اللّغة العامية والهجينة.

6 : الاعتقاد بأنّها لغة صعبة:

يقال من طرف بعض المؤلفين الغرب بأنّها لغة صعبة و كيف يمكننا فهم العرب وبهذا" اشتهرت العربية بأنها «لغة صعبة» ومن ذلك معهد الخدمة الخارجية (وهو معهد لتعليم اللغات

[1]– محمد الأوراغي ، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق، ص: 36.

[2]– النظام التربوي و المناهج التعليمية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، 2004م، ص: 134

الأجنبية يتبع لوزارة الخارجية الأمريكية) يصنفها في قائمة بأنها أصعب اللغات و هي القائمة التي تحتوي إضافة إليها الصينية و اليابانية و الكورية فقط"[1].

أرى لمثل هذه الأفكار و المقولات من بعض الكتّاب – الغرب – يعود لجهلهم باللّغة العربية وينطلق من مواقفهم المسبقة عنها لأسباب إيديولوجية وظهور التخيير للغاتهم على حساب لغات أخرى، كما تندرج في هذا التصنيف اللّغات التي استطاعت الصمود أمام لغاتهم ونعتها باللّغات الصعبة ما هو إلا تنفير من دراستها وتعلّمها، وبالرغم من ذلك هناك أراء فكرية غربية تقر بمكانة العربية وتدافع عن كثير من التحيزات التي أرادت تعمّق صعوبة العربية وإقرارهم أنفسهم لعذوبتها و مرونتها وسهولة تعلّمها، بيد أنّهم يتناقضون أحيانا وبقصد على صعوبة النحو و كثرة المترادفات فيها.

المبحث الثالث: مصطلحات التهجين اللغوي:

توطئة : إن اجتهادات اللّسانيين في مسألة المصطلح، بإعادة تعريف لفظي قاموسي ومعجمي، هي محاولات مشروعة و محبذة ذلك لأنها تثري اللغة، و يتفادى التشويه على المصطلح الواحد للقارئ و هذا بدافع التماسك المصطلحي.

وقد ذكر مصطفى غلفان بقوله : "أنّه لا بد من دراسة كل المصطلحات أو اختيار الشائع لتعميمه، وذلك بغاية التواصل والتسيير، لكن الواقع أفرز غير ذلك إذ وجدنا المعجم الحديث يقترح مصطلحات لسانية جديدة، مكان المصطلحات الشائعة في الوطن العربي"[2].

بمعنى إعطاء ملكة المتكلم اللّغة العربية الفصحى، والمقصود بالمعجم هو المعجم الذهني الذي يفترض أنّه يدخل ضمن تحديد القدرة اللّغوية، لا الصناعة القاموسية، فالمتكلم للعامية في أي دولة عربية، يتكلّمها بقاموس ذهني محدّد ومضبوط، و إن كان لا يستعمل صناعة قاموسية للتوصل إلى

[1]– ديفيد جيستس ، ترجمة ، حمزة بن قبلان المزيني، محاسن العربية في المرآة الغربية ، مكتبة الملك فيصل، الرياض ، المملكة العربية السعودية، 1420هـ، ص 24.

[2]– المبروك زيد الخير، محاضرات في قضايا المعجم العربي و علاقتها بالدرس اللساني الحديث، دار الوعي،مرجع سابق ص: 206.

معرفة واعية لهذه اللغة [1]، أي لا يمكن اعتمادنا عند البحث عن المفردات في أمهات الكتب فقط بل يجب اعتماد مواد جديدة، و اعتماد المواد الشفوية. و عرفت اللغة العربية تطورا عبر العصور وشأنها شأن بقية اللّغات، استمر التطور إلى عصرنا المعاصر، لتكييف اللّغة مع المتطلبات الاجتماعية المعاصرة تقول توماس حانة "و يمكن لإحدى المعاني الجديدة أن تمحو الباقي، ولذلك سيتحسن من أجل تفسير كلمة ما، معرفة العصر الذي ظهرت فيه مفهومها و في أي سياق حديث وجدت"[2].

هناك مصطلحات كثيرة تبدو موازية لبعضها البعض، في حين تبدو منفصلة عن بعضها البعض، إذ نحاول في هذا المقام إبراز العلاقة بين مصطلحات لها علاقة بالتهجين اللغوي، سواء كانت هذه العلاقة علاقة تداخل أو تباين، سنتطرق إليها بشيء من التفصيل من خلال هذا المبحث حتى يتسنى للقارئ التفريق بين هذه المصطلحات.

أولا: التعددية اللّغوية

أثبتت الدراسات بأن الأفراد الذين يتحدثون أكثر من لغة يتميزون بقدرتهم على التواصل مع الآخرين أكثر من غيرهم ، حيث يمتلك متعدد اللّغة إجادة و إتقان لأكثر من لغة، سواء كانت هذه اللغة لمنفعة علمية أو دراسية، فقد يكون تعلم هذه اللغة الثانية في المدرسة إلى جانب لغته الأم، أو هو اجتهاد شخصي اكتسبه الفرد من محيطه الاجتماعي ولأسباب علمية ونفعية، لكن حسب آراء بعض الباحثين هناك جانب سلبي في هذا التعدد والذي نريد التطرق إليه في البحث، إذ إنّ مزاحمة اللّغات والعاميات للغة الأم تعرقل تعلم هذه اللّغة بنظامها وقواعدها ، كما هو الشأن كما أسلفنا الذكر في تعلم اللّغة العربية للتلميذ في ظّل التعدد اللغوي، أي أنّ التعدد اللغوي سلاح ذو حدين فبقدر ما هو إيجابي، فهو سلبي أيضا، ويتوقف هذا على استعمال هذه اللّغات بالنسبة لمكتسبها.

[1]- المبروك زيد الخير، مرجع سابق، ص: 212.

[2]- المرجع نفسه، ص: 223.

1 : تعريف التعدد اللغوي:

لقد أولى علماء اللّغة العرب اهتماما بالغا بالتعددية اللغوية، التي خلّفتها الأحداث التاريخية والطبيعية والجغرافية للمنطقة، فراحوا يبحثون في معناها وعلاقاتها، لاسيّما تلك العلاقة التاريخية والثقافية والحياة التواصلية التي تجمع بين الذّات العربية والذّات العالمية في هذا العصر.

فقد جاء في تعريف **لويس جان كالفي**: " ليس التعدّد اللّغوي وضعا خاصا، وليس مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد أو من سمات البلدان النامية التي نتصورها بداهة موزعة بين لهجاتها ولغاتها المحلية ولغاتنا، إنّما التعددية اللّغوية قدر مشترك، وإن ظهرت بأشكال مختلفة "[1] وعليه بالصعوبة بمكان أن يتم اتصال لغوي بين طرفين أو أكثر وليس بينهم توافق لغوي، لأنّ الاتصال وظيفة من وظائف اللّغة، فلا بد من أن يظهر التداخل بينهما باعتبار أحدهما يكمل الآخر، حيث دلالة الألفاظ تفسر حسب سياقاتها المتداولة أو المتفق عليها، وهذه ميزة من مميزات اللّغات، يقول تعالى: وَلَوۡ جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَانًا أَعۡجَمِيّٗا لَّقَالُواْ لَوۡلَا فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥٓۖ ءَأَعۡجَمِيّٞ وَعَرَبِيّٞۗ قُلۡ هُوَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ هُدٗى وَشِفَآءٞۖ وَٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ فِيٓ ءَاذَانِهِمۡ وَقۡرٞ وَهُوَ عَلَيۡهِمۡ عَمًىۚ أُوْلَٰٓئِكَ يُنَادَوۡنَ مِن مَّكَانِۭ بَعِيدٖ ٤٤[2].

إن تعدّد الألسنة كان موجودا منذ القدم، والمقصود منه وّوجود عدّة لغات في مجتمع لغوي واحد، حيث نقول عن دولة ما أنها متعددة اللّغات "حينما يتم التكلم فيها بلغتين مختلفتين على الأقل، ونقول عن شخص ما إنّه متعدد اللّغات عندما يكون بإمكانه التعبير عن حاجياته ومقاصده و التواصل مع غيره بأكثر من لغة"[3].

---

[1]- لويس جان كالفي ، حرب اللغات والسياسة اللغوية ، مرجع سابق ، ص: 77.

[2]- سورة : فصلت ، الآية : 44.

[3]- باديس لهويمل، نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية ، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية، مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية في الجزائر2017، منشورات المجلس 2017 ص: 103.

يرى علماء اللغة بأن التّعدد اللّغوي لم تخلقه التيارات أو الإيديولوجيات الحديثة، ولم تفرزه سياسة لغوية واضحة المعالم، وهذا ما نتج عنه تجميع لغوي، وإنما كيفية تطوير لغات على حساب لغة أخرى في مسار ما يسمى عولمة اللغات.

2 : فوائد التعدد اللغوي:

للتّعدد دور في تنويع المعارف والتطلع على ثقافة الغير، و التطلّع على آخر المستجدات من تطور علمي وتكنولوجي، فمن الصعوبة إيجاد نظام لغوي واحد في مجتمع واحد إذ" يمكن للعدد الكبير من اللّغات الموجودة على سطح الكوكب (حوالي 700 لغة، أي بمعدل 35 لغة لكل بلد) أن يولد لدينا الانطباع بأن الظروف كلّها متوافرة كي تحول دون أن يتفاهم البشر فيما بينهم، ومع ذلك فإنّه من النادر أن نجد حالات تبرز فيها مشكلات التواصل، فالبشر حين تعترضهم مشكلات من هذا النوع يجيدون السبيل لحلها بطريقة أو بأخرى، إما عن طريق تركيب (لغات هجينة " البدجن" ، أو لغات "مختلطة" مثل البورتونيول على الحدود بين البرازيل و لأوروغواي ، و إما عن طريق تعلم لغة الآخر و التخلي احتمالا عن اللغة التي نتكلّمها "[1].

ومن تلك الفوائد: مساهمته في مقاومة الاستعمار الفرنسي في الجزائر، وكمثال نذكر بعثة الفضيل الورثيلاني إلى فرنسا لنشر الدين واللّغة للمهاجرين، وهذا لإتقانه التكلم باللّغة الفرنسية بطلاقة، بالإضافة إلى تمكّنه من بعض اللّهجات القبلية، ليتقلّد مهام مساعد العلامة **عبد الحميد بن باديس** في معظم رحلاتهم من أجل تقديم دروس للجالية الجزائرية بفرنسا والوعظ والإرشاد وعدم انصهارهم في الوسط الذين يعيشون فيه.

[1]– لويس جان كالفي، ترجمة، جان ماجد جبور، أي مستقبل للغات؟ الآثار اللغوية للعولمة، مؤسسة الفكر العربي، ط1 2018م، ص: 24.

إن التّعدد اللّغوي دفع المتكلم إلى تسليط الضوء على اللّغات الأخرى، وقبولها احتراما للآخر مهما كانت لغته، فهو جزء من الحضارة ومطلب أساسي لمحاربة أنواع التمييز العنصري وترسيخ مبدأ التعايش بين الأطراف اللّغوية، بالإضافة لحل مشكل التواصل بينهم.

والجزائر إحدى الدول التي تعرف تعددا لغويا بصنفيه، سواء كان اجتماعيا أو رسميا، فاللّغة فيها تشكل الهوية الجزائرية العربية الأمازيغية الإسلامية، لذا تعتبر من أكثر الدول التي تتعايش فيها عدة لغات ولهجات، على غرار جاراتها في المغرب العربي.

3 : التعدد اللغوي وأثره على اللغة العربية:

إنّ الحديث عن التعدد اللّغوي يقودنا إلى التحدث عن أثره على اللّغة العربية، خاصة و أن الهيمنة بين هذه اللّغات متفاوتة ومتباينة، فقد ساهم هذا التعدد في نشوء التهجين والتداخل اللّغويين ما أثّر على اللّغة العربية من خلال سيطرة اللّغات الأجنبية عليها، فلا عجب من رؤية شخص لا لغة له ثابتة عند تحدثه، يتكلم مزيج من اللّغات، لا يتقن أية منها و لا يتحكم في أيّة منها، بفعل الاقتراض والتحول اللذين يستخدمهما لا إراديا، كما يظهر تأثير إحدى اللّغات جليّا في حديث المتكلم على حساب اللّغة الأخرى، ما أسفر عن نتائج وخيمة على اللّغة العربية، حيث أصبحت ضعيفة الاستعمال.

فازدياد انتشار لغات العالم وثقافاتهم، زاد النزوح عن اللّغة العربية، «ولعلّ من أقرب الأدلة على أنّ العربية ليست سليقة في العربي المعاصر وأنّ الذين يخطئون لا يتنبهون إلى أخطائهم بل لعلهم لا يتبينون وجهها حين يُنَبَّهون إليها، إذ يبدو الطلبة والكتبة سعداء بما يكتبون لا تختلج شفاههم حين تجري بالخطأ"[1].

إنّ معالجة مشكل التعدد في الاستعمالات اللّغوية في مجتمعنا ومحيطنا وتأثيره السلبي على مستوى الأداء اللّغوي الصحيح، يكمُن في نتائج الجهد التعليمي الموجه لترقية اللّغة العربية وتطويرها

[1]– نهاد الموسى، اللغة العربية و أبناؤها، مرجع سابق، ص: 60

والمحافظة عليها، والملاحظ في واقع اللّغة في المجتمع الجزائري، سيلحظ ذلك الجانب السلبي للتعدد فاللّغة الفرنسية بحكم الامتيازات التي أعطيت لها أدخلت الضيم على العربية وزاحمتا في دارها وضيقت مجال استعمالها وحرمتها للعيش في وجدان أبنائها. والعامية – هي الأخرى-بحكم تأثرها بالفرنسية واتساع نطاق استعمالها، ونتيجة للخليط اللّغوي الذي يميز مجتمعنا فقد أثّرت تأثيرا قويا في مجال اللّغة العربية الفصحى وفي أساليب تعبيرها، كما أثّرت في مكانتها، فأدّت إلى تهميشها وإضعاف الاهتمام بها حتى لدى المثقفين، ممّا جعل الغالبية العظمى منهم يلجؤون إلى العامية أو الفرنسية في مناقشاتهم، وقد لا يتحرّجون من استخدام الأساليب الركيكة الدّارجة على الألسن حتى ولو كانت التعابير هجينة لا تمت إلى العربية أو الفرنسية بصلة[1].

إنّ اللّغة العربية وما تمتاز به من خصائص تؤهّلها بأن تكون لغة عصرية و ثقافية ،لا لغة مهمشة، فهي لا تسير على النّحو المطلوب، ممّا زاد من حدة الجهل الموروث عن الهيمنة الاستعمارية وآثاره على الجانب التعليمي خاصة ، فقد أصبحت مخلفاته تحدث قلقا في الوسط التواصلي والتعليمي، لكنّه عندما يثري الطفل رصيده اللّغوي ويتلقى عدّة لغات في سن مبكرة فانه بذلك يزيد من نموه العقلي والفكري إلى جانب النمو اللّغوي لذا" فإنّ الحاجة في هذا العصر تستدعي و تتطلب تعليم بعض اللّغات الأجنبية، لتحقيق بعض الأغراض والأهداف التي لا يمكن تأتّيها إلاّ من خلال اللّغة الأجنبية، و لكنّ أمر تعليمها يحتاج إلى تقنين زماني و كيفي وكمي، بحيث لا تكون سببا في التأثير في اللغة العربية فيصبح تعلّمها عاملا من عوامل الصراع اللغوي الداخلي"[2].

انقلبت الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية رأسا على عقب بظهور تداعيات العولمة التي أسهمت في نشر لغتها ومحو اللّغة العربية، ممّا أدّى إلى اهتمام المجتمع العربي بهذه اللّغات الأجنبية، ومن ثمّ فإنّ وجود التعدد يفضي بوجود التهجين اللّغوي وتدني مستوى الفصحى، ولعلّ

[1]– ينظر ، عبد القادر فضيل ، مرجع سابق ، ص: 181.

[2]– إبراهيم بن علي الدبيان، الصراع اللغوي ، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة الثالث: التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي 1427هـ، جامعة القاهرة، مصر ،ص: 7.

أهم عامل لهذه الوضعية كما قلنا سابقا هو العامل التربوي الذي يعمل على ترسيخ ثنائية لغوية حيث إنّه يعمل على تعليم لغتين في سن مبكرة و دون إتقان الأولى ممّا يشكل فوضى لغوية لدى المتعلم، فهو يتحدث وسط أهله بالعامية، بينما يتلقى تعليمه بالفصحى مع تعلم لغة ثانية جديدة الأمر الذي يحتم تداخل في اللّغات وضعف الفصيحة وتعثر عملية التواصل بين أبناء شرق البلاد وأبناء غربها.

ومع ذلك فإنّ التعدد اللّغوي ليس حالة مرضية في ذاتها وإنما كيفية استثماره في أمور ثقافية تربوية، إذ إنّ ضعف المستوى اللّغوي ناتج عن عدم الاستعمال الصحيح لكلّ لغة ومرهون بالمتكلم نفسه وما التعدّدية إلاّ مجرد ذريعة لذلك، النتيجة أن التعدّد له إيجابياته كما له سلبياته، ما على المهتمين إلا البحث عن كيفية تعلم الفصحى في ظل هذا التعدد.

ثانيا: التداخل اللّغوي:

1: تعريف التّداخل اللغوي:

أ : لغة: يعرّف التّداخل في المعجم الوسيط " داخلت الأشياء مداخله، وإدخالا: دخل بعضها في البعض، تداخلت الأشياء: دخلت الأمور، أي التبست وتشابهت "[1].

ب : اصطلاحا: يقول ابن جنّي: " اعلم أن هذا – تركب اللّغات – موضع قد دعا أقواما ضعف نظرهم، وخفّت إلى تلقي ظاهر هذه اللّغة أفهماهم، أن جمعوا أشياء على وجه الشذوذ عندهم وادّعوا أنّها موضوعة في أصل اللّغة على ما سمعوه بأخرة من أصحابها، ثم يضيف قائلا: أعلم أنّ ذلك وعامته هو لغات تداخلت وتركبت"[2].

[1]– معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطابع دار المعارف، مصر، ط2، ج1، ص: 275. .

[2]– ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية دار الكتب المصرية، د ط ، ج1، ص: 179.

حيث يشير هذا المصطلح على العموم " إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطّفل فعاليّة أكثر في تولّد توجّه سلبي أو إيجابي تجاه لغة ما أو أكثر من الأخرى، و هنا يظهر أثر اللّغة الأجنبية في اللغة القومية"[1].

أمّا التّداخل اللّغوي عند عبده الراجحي هو أن المتعلم يميل لغته الأولى أي اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها بقوله " إننا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلا"[2] وبهذا فإن أكثر ما يشد المتمعن في حال اللّغات الشفهية في شتى أنحاء العالم، ذلك التداخل بين عدة لغات أو لهجات وعاميات، بل إنّ ما يميزّه كعربي أو فرنسي أو إنجليزي وغيرها هي تلك اللّغة الطاغية في حديثه، ولأن اللّغة نتاج اجتماعي لملكة اللّسان، كان التداخل اللّغوي إحدى أهم الموضوعات المدروسة من قبل الأدباء و المفكرين، فيما يرى ابن جني أنّ " تداخل اللّغات وتركبها أمر تجيزه كثرة اللّقاء بين العرب واختلاطهم وسماع بعضهم من بعض " [3]رغم اختلاف الأفراد واستعداداتهم للأخذ من لغات أخرى أو لهجات، وحال اللّغة العربية اليوم لا يختلف كثيرا عن حالها في تلك الفترة، فهي الأخرى تعاني التداخل اللغوي، إنّها " إحدى اللّغات الحية التي تعيش صراعا لغويا مع عدة لغات، ساعدت على وجوده عوامل كثيرة، خارجية فرضها الواقع المعاصر الذي تعيشه، وأخرى داخلية من صنع أهلها، يقومون بتغذيتها- شعروا أو لم يشعروا- من خلال وسائل متعددة" [4].

كما يعرف التّداخل اللّغوي أنّه تلك التغيرات الناتجة عن احتكاك لغة مع لغة أخرى نتيجة تواصل الأفراد فيما بينهم، الأمر الذي يفضي إلى تعددية لغوية، وأحيانا ينتج عنه هجينا لغويا.

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط3، 2000م، ص: 124.

[2]- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، مرجع سابق ، ص 55/54.

[3]- حسام سعيد النعيمي ، ابن جني عالم العربية ، مرجع سابق ، ص: 117.

[4]- إبراهيم بن علي الديبان ، الصراع اللغوي، مرجع سابق، ص: 2. .

2 : أثر التداخل اللغوي على اللغة العربية :

إنّ اللّغة تتأثر على مختلف مستوياتها الدلالية والصوتيّة والمعجمية حينما تصطدم بلغة أخرى " فلا جرم أنّ اللّغة في احتكاكها بغيرها من اللّغات تؤثر وتتأثر، وهذا التأثر ينعكس في ألفاظها ومفرداتها حيث تتسرب إليها ألفاظ أخرى وصفات نطقية صوتية وصرفية، ربما لم تكن موجودة فيها، فيحدث ما يسمى بالتداخل اللغوي"[1].

فالتّداخل المتبادل بين لغتين مثل تداخل لغة أولى في لغة ثانية أو تداخل لغة ثانية في لغة أولى، أو تداخل عدة لغات في خطاب واحد، سواء كانت هذه اللّغات رسمية أو لهجات محلية، بحيث يمس هذا الأخير جميع المستويات التحليلية للّغة العربية صوتيا ونحويا ودلاليا ومعجميا.

وبطبيعة الحال إنّ المجتمع في تغير مستمر في جميع مستوياته ومكوناته، واللّغة جزء لا يتجزأ من هذه المكونات المجتمعية، فهي كذلك لا تثبت بل تنحرف عن مسارها وفقا للتغيرات الاجتماعية واحتكاك اللّغات بعضها ببعض، فينتج مزيج و هجين لغوي، فلما كان التداخل هو تأثير اللّغة الدخيلة على اللّغة الأم في مختلف المستويات اللّسانية، كان له ذلك التأثير السلبي في تبادل العناصر اللغوية، كما كان يساهم إيجابيا في فهم اللّغة الدخيلة بشكل أيسر نظرا للتشابه الكبير بينهما.

وتعدّ اللّغة العربية من أكثر اللّغات معاناة من هذه الظاهرة نتيجة لإفرازات العولمة، حيث أصبحت اللغات الأجنبية تنافسها في الاستعمال بين أطفالها و مثقفيها، في التخاطب الرسمي واليومي على حد سواء، فقد صاروا – الناطقون باللغات الهجينة – يميلون إليها ويفضلونها دون شعورهم بذلك، ومن أجل تعميم الفصحى وتفصيح العامية، فإنّ السبيل لمقاومة هذا التداخل في الاستعمالات اللّغوية والتقليل من أثره السلبي يحتم ما يلي :

– نشر الوعي بأهميّة اللغة الرسمية الجامعة والموحّدة مع وضع حد لتوسع استعمالات الفرنسية وتحديد مجالات هذا الاستعمال.

[1]– باديس لهويمل ، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 110.

– تيسير تعميم اللّغة الفصحى وتطوير استخداماتها في ممارسة الأمور الحياتية وتفصيح العامية بتقنية معجمها من الدخيل الذي لا يمت إلى العربية بصلة وتهذيب بنيتها وتراكيبها وترقية أساليبها للتقرب من الفصحى.

– تغيير نظرتنا إلى الفصحى وإلى الوظائف التعليمية التي تستند إليها وإلى مستويات التعبير الفصيح التي يجب أن تعنى بها الجهد التعليمي[1]، بحيث ينبغي الاهتمام بجميع مراحل التعليم وبخاصة المرحلة الابتدائية، ولن يتحقق هذا إلا بفضل مضاعفة الجهود من أجل ترقية الاستعمال اللغوي السليم.

– عقد مسابقات بين الطلاب في التحدث بالفصحى في مجال الخطابة والمحادثة وغيرها، وفي حفظ الأحاديث النبوية، والنصوص الأدبية شعرا ونثرا، فضلا عن مسابقات حفظ القرآن الكريم [2].

فحرصنا على إشاعة اللغة الفصيحى، و رغبتنا في تخليص شبابنا من أسير العامية وتيسير ألسنتهم النطق الصحيح، يقتضي تعليمهم الفصحى وتعليمهم بها و محاورتهم بها، حتى تألفها أسماعهم، وتَعودُهم عليها يفضي إلى نفورهم من العامية، وتخلصهم من سيطرتها، ذلك لأنّ اللّغة العربية لغة القرآن، ووعاء الثقافة الإسلامية والعربية، فهي المؤهّل للرقي والنهوض بمجتمعاتنا، إذ أن ابتعادنا عنها أضعف صلتنا بالحضارة الإسلامية و بالتالي التخلف الذي نعيشه اليوم، لذا فمن الضروري العودة إليها حتى نتمكن من استعادة ما قد فقدناه من علم و دين و لغة.

لقد كثرَت الطعنات بالسهام على اللّغة العربية، فأصبحت لغة الآداب ليس إلا، فأضحى على المدرسة الجزائرية تأسيس مشروع يستجيب للاحتياجات الفعلية لتصحيح الأوضاع " ومن وسائل المحافظة على اللّغة تعليمها للناشئة وتوفير المناخ الذي يساعد على استمرارها، وهذا هو ما تحرص عليه جميع الدول العربية في وقتنا الحاضر، وإذا كان الواقع المشاهد – و الذي أيّدته هذه الدراسة — يشير إلى عزوف المتعلمين عن التخصص في هذا المجال اللّغة العربية، وفي العمل في مجال تدريسها فإنّ

[1]– عبد القادر فضيل ، مرجع سابق ، ص: 182.

[2]– علي أحمد طاب ، أثر استعمال العامية في التدريس ، أكتوبر 1995 م ، ص: 328.

ذلك يرجع إلى السلبيات التي يتعرض لها المتخصصون في اللّغة العربية أو العاملون في تدريسها "[1] ممّا أدّى إلى تراجع مكانة اللّغة العربية عمّا كانت عليه في عهود التّقدّم و الازدهار العربي الإسلامي.

ثالثا: الازدواجية اللّغوية:

1: تعريف الازدواجية اللّغوية:

أ : لغة: جاء في لسان العرب: " الزوج: خلاف الفرد، يقال: زوج، أو فرد، وكان الحسن يقول في قول عزّ وجلّ: (ومن كل شيء خلقنا زوجين) قال: السماء زوج، والأرض زوج، والشتاء زوج والصيف زوج، والليل زوج، والنهار زوج، ويجمع الزوج أزواجا وأزاويج ... والأصل في الزّوج الصنف والنوع من كل شيء، وكل شيئين مقترنان كانا أو نقيضين، فهما زوجان وكل واحد منهما زوج "[2].

ب : اصطلاحا: لم يحظ المصطلح بالاتفاق على مفهوم محدد حيث عرفها مصطفى حركات بأنها " امتزاج الشعوب، والاحتكاك اللّغوي الناتج عنه يقود في كثير من الأحيان إلى جعل بعض الأفراد نظامين لغويين مختلفين، وهذا الاستعمال يسمى اليوم ازدواجية لغوية Bilinguisme"[3].

ويرى آخر بأنّها " وجود زوج من المفردات تخص أحداهما الشكل اللّغوي الأعلى بينما تستخدم الأخرى في الشكل اللّغوي الأدنى"[4] ، وينطبق هذا التعريف على المجتمعات التي تستخدم لأكثر من شكل من أشكال اللغة، وهي الأشكال التي لا بد أن تعود إلى لغة واحدة، ويخضع الوضع اللّغوي في الجزائر لمثل هذه الظاهرة اللغوية، بحكم وجود لهجات محلية وهي متفرعة من اللّغة الأم وهي اللّغة العربية الفصحى.

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري ، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، مرجع سابق ، ص: 38.

[2]– ابن منظور ، معجم لسان العرب، دار الفكر ، مج 2، بيروت، م1996، ، مادة زوج، ص : 292/291.

[3]– مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي و البعد الاجتماعي، دار الأفاق، 2017م.ص : 74.

[4]– إبراهيم صالح الفلاي ، الازدواجية اللغوية النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ،ص: 197.

وكما يذهب ذلك عبد المالك صياد " فإن مفهوم الازدواجية من حيث مفهوم الأوسع يغطي وقائع لغوية ذات أشكال مختلفة، تمتد من اللّغة الهجين (sabir) الهزيلة وغير العابئة بالنحو والصرف والمفردات المقترضة إلى الازدواجية الأكثر اكتمالا التي تفرض الممارسة الآمنة المطمئنة والسلمية المتميزة للّغتين"[1].

تباينت تعاريف الباحثين لمفهوم الازدواج اللّغوي ، والحاصل عموما بأنّه يتكون من لغتين مختلفتين مثل العربية والفرنسية، فيما يرى آخرون بأن الازدواجية اللّغوية بأنّها استعمال شكلين مختلفين من لغة واحدة في مواقف وسياقات مختلفة، مثلا اللّغة الفصحى تستعمل في المواقف الرسمية، كتابة الرسائل والمساجد وغيرها من المواقف الرسمية، أمّا اللّغة العامية فتستعمل في المواقف اليومية المعتادة كالشارع أو البيت.

2 : أثر الازدواجية اللغوية على اللغة العربية :

وفي البحث عما تعنيه هذه الظاهرة اللّغوية قد تساءل الأخ محمد الشريف مساعديه حول مفهوم الازدواجية عند هؤلاء المتفرنسين، قائلا : أمّا الازدواجية، فإننا نبدأ بالتساؤل عن المقصود منها والإلحاح عليها من قبل البعض فإذا كان المقصود منها الإيحاء بعجز اللّغة العربية عن أداء دورها الوظيفي في جميع مجالات الحياة، فإن النقاش في هذا التحفظ أو هذا الاتهام الذي تجاوزته الأحداث يصبح نوعا من السفسطة، أمّا إذا كان المقصود اكتساب وإتقان لغة أجنبية أخرى، وتمكين ذو الثقافة العربية من الانفتاح على الخارج فنحن لسنا مع الازدواج فقط و إنّما نحن مع أنصار التعدد ولماذا نقتصر هذا الازدواج على اللّغة الفرنسية وحدها، فالجزائر لها علاقات واسعة مع العالم أجمع[2] ، بحيث يجب الاهتمام بكل لغات العالم وليس الفرنسية فقط.

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص :46.

[2]- عبد الرحمان سلامة، ابن الدوايمة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1981م ص: 45،

هناك العديد من الظواهر اللّغوية التي لا محالة تتواجد في المجتمعات، و ازدواجية اللّغة إحدى تلك الظواهر فلكل مجتمع لغتين أو أكثر، لغة التحادث اليومي، في الخطابات والمعاملات اليومية ولغة التأليف والتدوين المستعملة في المجال الرسمي فأمّا لغة التخاطب اليومي تظهر جليا" في الخطب المسجدية والأحاديث الدّينية في المساجد أو وسائل الإعلام التي يتحرج الإمام خلالها من استعمال عبارات وألفاظ ذات وظائف عديدة كشرح الخطاب ليفهم عموم الناس الذين لا يحسنون اللّغة التي تعتمد عادة في مثل هذا الخطاب، فالأحاسيس يمكن أن يعبر عنها جيدا باعتماد المستوى اللّغوي العفوي والدخول في صلة مباشرة معهم ومن ثم استعماله رسالته، و بعضها تتحقق الوظيفة التبليغية التواصلية من خلال إقحام العامية[1].

ومثل هذا الوضع ينطبق على اللّغة العربية نفسها التي" تعاني ظاهرة الازدواجية اللّغوية تتمثل في وجود مستويين فيها هما: الفصحى للكتابة والمناسبات الرسمية، والعامية للاستعمال اليومي"[2].

إنّ انتشار الازدواجية اللّغوية في المجتمع الجزائري أثّر في اللّغة العربية أيمّا تأثير، حيث أصبحت تعتمد على نطاق واسع من طرف عامة الناس،" أمّا بالنسبة للسياسات الرسمية الأخرى مثل المحاضرات (في جميع المراحل التعليمية) فقد لاحظنا واستعملنا مرارا هذه المزاوجة في صلب الدرس الواحد بين العربية الحديثة أو الكلاسيكية، والعربية الدارجة الذي تضطلع أساسا بالوظيفة التواصلية وضبط الصلات التعلمية بين المعلم و الطلبة"[3] .

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية ، مرجع سابق، ص: 41.

[2]– علي القاسمي، العربية الفصحى و عامياتها في السياسة اللغوية، أعمال الندوة الدولية" الفصحى و عاميتها لغة التخاطب بين التقريب و التهذيب، المجلس الأعلى للغة العربية بالتعاون مع وزارة الثقافة الجزائر 4 و 5 يونيو 2007م، الجزائر ، منشورات المجلس :2008.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص: 41.

حتمّت الازدواجية اللّغوية تزاوج اللّغات واندماجها لسوء استغلالها استغلالا أمثل، واللّغة العربية كلغة قديمة ذات" خصوصيات معجمية، فالنّصوص التي وصلتنا تتخللها كثير من الكلمات العربية، خصوصا تلك التي يمكن اعتبارها مصطلحات دينية إسلامية فالمورسيكي لم يكن يقبل تعويض المصطلحات العربية المذكورة بمقابلاتها الإسبانية نظرا لربطه بين العربية والإسلام وبين الإسلام والمسيحية، فهكذا لا نراه يترجم الكلمات العربية، الله، النبي، الصلاة الزكاة، و إنما يتركها كما هي في العربية"[1] .

يشير الواقع السوسيولوجي للمجتمع الجزائري إلى كثرة الظواهر اللّغوية، المتمثلة في اللغة الرسمية والعامية والهجينة وغيرها من الظواهر الأخرى، ما نتج عنه إهمال للّغة الوطنيّة و الرسميّة وإغفال خدماتها، ألا وهي اللّغة العربية، وليس وجود عدة لغات في المجتمع بعائق لتطورها، بل إن الثقافة الحية المعاصرة لا تقوم في البلدان المتقدمة على لغة واحدة أبدا و علينا أن نأخذ الجزائر بلغتين في نظامها التربوي وتمثلت حقيقة عندما درجت الأمازيغية لغة ثانية إلى جانب للغة العربية.

أقرت الندوة الوطنية الأولى للتعريب ولجنة التكوين و التعليم المنعقدة 14 ماي 1975 بالجزائر على " إلغاء الازدواجية في لغة التدريس بالنسبة للفروع التابعة للتعليم العالي و التي تضم شعبا معربة وأخرى غير معربة والعمل على توحيدها بتعريب ثلثي المقررات الدراسية"[2] إضافة إلى تنسيق الجهود بين وزارة التربية والتعليم و وزارة التعليم العالي و البحث العلمي لتوفير الإطارات الكافية والاختصاصات العلمية لإنجاز التعريب الشامل للمدرسة الجزائرية بمختلف مراحلها في نهاية المرحلة الثالثة في عام 1982.

[1]– عبد الأحد السبتي، التاريخ و اللسانيات ، النص و مستويات التأويل ، منشورات كلية الأدب و العلوم الإنسانية، سلسلة ندوات و مناظرات رقم 20، الرباط المغرب ، 1992م ، ص: 38.

[2]– عبد الرحمان سلامة ، مرجع نفسه ، ص: 63

رابعا: الثنائية اللغوية:

1 : تعريف الثنائية اللغوية:

أ : لغة : كلمة مشتقة من مادة ثني، و قد ورد في معجم للمقاييس لابن فارس أن: " الثاء والنون والياء أصل واحد وهو تكرير الشيء مرّتين، أو جعله شيئين متواليين أو متباين، و ذلك كقولك ثنيت الشيء ثنيا و الاثنان في العدد معروفان ... و الثني في الأمر يعاد مرتين

والثني والثنيان الذي يكون بعد السيد كأنه ثانية.قال:

نرى ثنانا إذا ما جاء بدأهم *** وبدأهم إن أتانا كان وثنيانا"[1] .

ب : اصطلاحا: تعرف الثنائية اللّغوية بأنها " كل تداخل بين عدد من الأنظمة يفترض وجود شيء من الازدواجية اللغوية "[2].

أما بالنسبة لمحمد علي الخولي، فقد قدّم مفهوما شاملا و دقيقا في كتابه حياة مع لغتين بحيث طرح عدّة تساؤلات عن تداخل اللّغة الأولى في اللّغة الثانية والعلاقة بينهما، ويرى بأنّ الثنائية اللّغوية تستعمل لغاية ولهدف أي أنّها استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأيّ درجة من الإتقان، ولأي مهارة من مهارات اللّغة، ولأيّ هدف من الأهداف عند الحاجة إليها دون شرط إتقانها[3].

[1]– الحسين أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق ، عبد السلام محمد هارون ،ج 1،، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1979 ، ص: 391.

[2]– حاكم عمارية، إسهام السياسة اللغوية في ازدهار اللغة العربية ، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية : مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، 2017، ص: 20.

[3]– ينظر ، الخولي محمد علي ، الحياة مع لغتين ، الثنائية اللغوية ، دار الفلاح للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط 2002 ، ص: 18.

ويرى ميشال زكريا بأنها "هي الوضع اللّغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين وذلك دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي اللّغة الأخرى[1] .

ويعرّفها أيضا بأّنها " الحالة اللّغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، وبالتناوب، وحسب البيئة والظروف اللّغوية، لغتين مختلفتين" [2].

نقول عن الفرد ثنائي اللّغة حين يمتلك ويتقن لغتين إلى جانب لغته الأم، ويكون قادرا على إنتاج كلام بسهولة لكل من اللّغتين.

2 : أثر الثنائية اللغوية على اللغة العربية :

يعود الفضل الأول في استخدام مفهوم الثنائية (diglossie) لوصف واقع اللغة العربية إلى وليام مارسي (w. marais) الذي يقول في هذا الباب:

تتراءى لنا العربية في مظهرين أيما اختلاف:

أ – لغة أدبية توسم باللّغة المكتوبة ذات نظام منتظم مطرد أو بالكلاسيكية، وهي الوحيدة التي اعتمدت دوما وفي زمان ومكان في الكتابة قديما والتي تعتمد اليوم وحدها في تدوين المؤلفات الأدبية والعلمية والمقالات الصحفية والعقود العقائدية والرسائل الشخصية، باختصار كل ما يكتب، ولكنها لم تعتمد أبدا في المشافهة.

ب – لهجات منطوقة لم تعتمد أي واحدة منها عن الكتابة، ولكنّها اللغة الوحيدة وربما كان كذلك منذ زمان بعيد، التي تعتمد في الحديث في جميع الأوساط الشعبية أو المتعلمة الثقافية[3].

[1]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم الملايين، ط1، 1993م ص:34.

[2]– مرجع نفسه ، ص 35.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق ،ص: 37.

حظيت الثنائية اللغوية باهتمام بالغ باعتبارها أحد مظاهر التعدد اللّغوي من قبل علماء علم الاجتماع اللّغوي، حيث عرّفها ميشال زكريا أنّها " الوضع اللّغوي لشخص ما، أو لجماعة بشرية معينة، تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر ممّا هي في اللغة الأخرى[1].

هي إذن وجود أكثر من شكل من الأشكال اللّغوية، فالمتكلم يستعمل اللّغة المناسبة حسب الموقف الكلامي، ومنه تكون له حرية الاختيار بين هاتين اللّغتين للتعبير أو التواصل،" و يقصد بها تواصل الناس في البلد الواحد" البيئة الواحدة" بلغتين أو بمستويين مختلفين، يتمثل الأول في استعمال – مثلا– اللّغة العربية الفصحى باعتبارها رسمية وكتابية، وذات استعمال وانتشار واسعين و رسميين، في مجالات عدة كالتّعليم و التكوين والإعلام والاتصال، وصياغة القوانين، بينما يبرز المستوى الثاني في وجود لهجات محلية" شفاهية" تستخدمها مجموعة من الناس بهدف التواصل السهل والسريع فيما بينها وضمن أوساط مفتوحة ومن دون ضوابط ولا قيود"[2].

أمّا بالنسبة للويس جون كالفي " فهي قدرة الفرد على استخدام لغتين وهي مما يدخل في باب اللّسانيات النفسية " [3] ، أي أنّها مرتبطة بالقدرات النّفسية للفرد و إمكانياته في اللّغة، ومن جهة أخرى فإن الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي الذي تكون فيه لغتان، تسمى الأولى باللّغة الأم وتسمى الثانية باللّغة الثانية. فلا شك أنّه حينما تتكلم عن اللّغة لا بد أن تتدخل درجة الإتقان كعامل مؤثر، فمعرفة اللغة تبدأ من لحظة معرفة جملة فيها وتتدرج حتى الوصول إلى الإتقان.

[1]– ينظر ، ميشال زكريا ، قضايا السنية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية مع مقاربة تراثية ، ط 1 ، دار العلم للملايين مؤسسة ثقافية للتأليف و الترجمة و النشر ، بيروت لبنان ، 1993 م ، ص: 35.

[2]– حبيب مصباحي، التعدد اللغوي بين المقدس و المدنس، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، العدد8، ديسمبر2015م الجزائر، ص: 130.

[3]– لويس جون كالفي ، حرب اللغات و السياسات اللغوية ، مرجع سابق، ص: 394.

فهي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، و بالتناوب حسب البيئة التي يتواجدون بها و من الصعب إيجاد مجتمع يسوده انسجام لغوي تام. أي أنها تعايش نظامين لغويين مختلفين ولكن متقاربين فيما بينهما وامتزجت من أصل لغوي واحد، وذلك لتعدد الطبقات الاجتماعية لهذين النظامين، أحيانا استعمال أكثر من لغة ولهجة بين أفراد المجموعة الواحدة، أو أحيانا لغة رفيعة لبعض الطبقات ولغة هجينة لطبقة أخرى.

كما سيطرت اللّغات الأجنبية على الاستعمال الشفوي، حيث أصبح الفرد الجزائري ثنائي اللّغة، يتكلم العربية تارة والفرنسية تارة أخرى ، ومع ذلك، فإيجاد تعريف متعارف عليه شبه مستحيل، ولعلّ محاولة تقديم تحديد واضح لمصطلح الثّنائية اللّغوية وكيفية ظهوره، قد يكون من الصعوبة بمكان لما وجدناه من اختلاف في ضبطها بين العلماء في كتبهم ومقالاتهم، وهو ما أشار له (**اندريه مارتينيه**) حينما رأى أن حدود هذه المصطلحات غير واضحة المعالم بحكم أنها ظواهر لا تهم علماء اللّغة وحدهم بل يشترك فيها كثير من العلماء على اختلاف تخصصاتهم[1].

وفي خضم هذه التعاريف يقر اللّسانيون بأن الثنائية اللّغوية لم تكن وليدة العصر الحديث، وإنّما هي ظاهرة ظهرت منذ القدم في تراث الجاهلية وما حتّمته الطبّيعة الاجتماعية للحياة اللّغوية التي تقضي بوجود لغة للفن ولغة للثقافة ولغة للفكر، غير اللّغة المستعملة في الحياة اليومية.

3 : الفرق بين الثنائية اللغوية و الازدواجية اللغوية :

مما لا شك فيه أن الخلط بين مصطلح الازدواجية اللّغوية والثّنائية اللغوية، كما كان جليا من التداخل في تعريفهما، كما جاء في تعريف الازدواجية اللّغوية بأنّ المفهوم لم يحظ باتفاق على مفهوم محدد له، حيث يطلق بعض الباحثين على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، أي لغة للكتابة أخرى للمشافهة، أو لغة للحياة اليومية والثانية للعلم والفكر، في حين يرى بعض الباحثين بأن

[1]- باديس لهويمل ، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 108-109.

هذا التعريف أو الوضع للغة بأنها ثنائية لغوية [1] .، وعند استعمال التلميذ لغته الثانية كالدراجة أو اللّغة الهجينة من الأسرة أو أقرانه في الشارع تنسيه لغته التي تعلمها في المدرسة المتمثلة في اللغة الفصحى، ولهذا السبب ولأسباب أخرى حاول العديد من اللّغويين للتفريق بين هذين المصطلحين في بحوثهم للتفريق في المصطلحين ، لتقديم نتائج لتحديد المفهوم .

فلا شك أنّ هناك علاقة جدلية بين المعيار اللغوي و المعنى الاجتماعي حيث" لم يظهر مصطلح الازدواجية اللغوية (Diglossie) في أدبيات اللّسانيات إلاّ في عام 1959 حين استخدم اللّساني الأمريكي شارل فرغيسون (Charles Ferguson) هذا المصطلح المأخوذ من اللغة الإغريقية. ولئن كان هذا المصطلح لا يعني في اللّغة الإغريقية سوى الثنائية فإنه يكتسب عند فرغيسون معنى أدق من ذلك، فقد حدّد الكاتب الازدواجية اللّغوية انطلاقا من أحوال أربعة يعتبرها مثالية (وهي المنطقة الألمانية في سويسرا، ومصر، وهايتي، واليونان) ، على أنّها العلاقة الثابتة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد أحداهما راق و الآخر وضيع"[2].

ولعلّ القول الراجح أنّ ثنائية اللّغة صفة مميزة للتصرف اللّغوي على المستوى الفردي، أمّا ازدواجية اللّغة فإنّها خاصية من خصائص التنظيم اللّغوي على مستوى المجتمع، ثنائية اللّغة هي سمة الاستخدام اللّغوي من قبل الأفراد، بينما ازدواجية اللّغة وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة للغات أو لهجات مختلفة.

ومن خلال عرض لمفهومي الازدواجية والثنائية على أنّهما لا تتفاوتان فيما بينهما إمّا على مستوى الكفاية اللّغوية في اللّغتين، وإما على مستوى استخدامها التداولي، كما نجد أن الثنائية أكثر التصاقا بالفرد الواحد على عكس الازدواجية فهي لصيقة بالمجتمع.

[1] – ينظر ، عبد الرحمان بن محمد العقود الازدواج اللغوي في اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص :11.

[2]– لويس جان كالفي ، ترجمة : حسن حمزة، حرب اللغات و السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص: 78.

خامسا : اللغة العامية:

1 : تعريف اللغة العامية:

أ : لغة: جاء في المعجم الوسيط: العامي عن الكلام، أي ما نطق به العامة على غير الخاصة ومن الجمع قولهم: عمّنا هذا الأمر يعمّنا عموما، إذا أصاب القوم أجمعين. قال: والعامّة ضد الخاصة"[1].

ب : اصطلاحا: هناك العديد من التعاريف التي تطرقت لمفهوم العامية نذكر منها :" هي مستوى بعيد عن اللّهجة أو الفصحى نظرا لوجود الهجين اللغوي فيها و ما يلصق بذلك من احتكاكات جديدة تؤدي تارة إلى التعمية، وتنزل أحيانا إلى لغة السوقة و تختلف اختلافا بيّنا بين منطقة وأخرى من نفس القرية، ولا تفهم خارج المنطقة اللّغوية التي تحاكيها"[2]. اللّغة العامية هي اللّغة التي خلقت الفصحى في المنطق الفطري، وكان منشؤها من اضطراب الألسنة، واللّحن لأنّه تنويع في الفصيح غير طبيعي، ويعتبر اللّحن هو العامية الأولى[3].

فاللّغة التي تستخدم في الممارسات اليومية و التي يجري بها الحديث اليومي وهي اللّهجة المنطوقة في وقتنا المعاصر التي انحدرت من العربية الفصحى، ويتخذ عدّة مصطلحات عند بعض اللّغويين المحدثين مثل : " اللّغة العامية " و " الشكل اللّغوي الدارج " و " اللّهجة الشائعة " و " اللّغة المحكية " و " اللهجة العربية العامية " و " اللهجة الدارجة " و غيرها من المصطلحات ومن خلال تتبع وتسجيل كلام المحادثات بين الأفراد " بأن اللّغة تتنوع باستمرار، لأن شخصين اثنين من نفس الجيل ونفس البيئة، يتكلّمان تماما نفس اللّهجة وهما من وسط اجتماعي واحد، ليس لهما نفس الكيفية المتطابقة للتكلم "[4].

---

[1]- ينظر ، الحسين أحمد بن فارس زكريا مرجع سابق، ص: 18.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،مرجع سابق، ص 16.

[3]- ينظر ، مصطفى صادق الرافعي ، مرجع سابق ، ص : 152.

[4] - عبد الجليل مرتاض ،مقاربات أولية في علم اللهجات ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران – الجزائر ، 2012 ، ص:93.

2 : أثر اللّغة العامية على اللّغة العربية :

أما اللّغة المتداولة اليوم والمتعلقة بموضوع الكلام والمحادثات بعيدة عن الفصحى فهي بذلك لغة ذات منفعة مثل البيع والشراء وفي الأغلب بين الأفراد والجماعات، ويبقى الجدل قائما بين الفصحى ومواجهة العاميات أو بلغة هجينة، التي تعتبر اللغة السائدة في الواقع اللغوي الجزائري.

وعلى هذا الأساس يهتم علم اللّغة الحديث بدراسة الواقع الحي للّغة في صورتها المنطوقة بغرض الكشف عن أسرارها، ومن هنا نشط الاهتمام بدراسة العامية بين الباحثين للتعرف على خصائصها ورصد حركة التّغير اللّغوي من المستوى الفصيح إلى العامي، هذا من جهة واللغة الهجينة من جهة ثانية .

واللغة العربية المنطوقة لها وجهان أولهما " العامية المنطوقة التي تسيطر على ساحة الأداء اللغوي و تكون تلك العامية اللهجة المحلية الخاصة بالبلد أو القطر ، و التي يجرى التعامل بها في شؤون الحياة كافة ، لذلك هناك العامية المصرية ، و العامية الخليجية "[1].

في ظل طغيان العاميات على حساب اللّغة العربية، من حيث تحويل اللّهجات العامية من المستوى المنطوق إلى المستوى المكتوب، ظهرت لغات تبعد كل البعد عن "الفصحى المنطوقة التي يفترض أن تكون لغة التدريس داخل قاعات الدّرس في المدارس والجامعات، واللّغة التي يجرى بها الحوار في المنتديات الأدبية واللّقاءات الفكرية والثقافية "[2].

يعتقد البعض أن بين اللّغات وعاميتها فروق ضئيلة ، لذا بدا لهم استخدام العاميات لا تأثير له على هذه اللغات، الأمر الذي يتجلى في سطوع في الكتابات والمؤلفات، إذ كانت" اللّغة الفصحى هي المستعملة حين كتابة البحوث والدراسات وتأليف الكتب، وهي لغة الصحف اليومية

[1]- محمود سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة ، دار المعرفة الجامعية ، جامعة طنطا ، 2003م ، ص: 11 .

[2]- المرجع نفسه ، ص: 11.

فهناك ظاهرة بدأت في الانتشار في بعض الصحف العربية وهي استعمال العامية المحلية في الإعلانات المنشورة في تلك الصحف"[1].

فدراسة اللّغة العامية والعلاقة بينها وبين الفصحى تحقق لنا خصائص ألفاظ كل منهما والكشف عن سر التحول من أحدهما إلى الآخر، والبحث عن سر من يتقن الفصحى ويتحدث بلغة عامية، والبحث عن سبل تعلم الفصحى على حساب اللّهجات، وتلك اللّغة المهجنة للأطفال خاصة في المراحل للأولى لدراسته –المرحلة الابتدائية– لأنّ اللّغة الهجينة لها تأثير مباشر على تعلّمه والسبب في ذلك تكيفيه مع ذكرياته السابقة، المتمثلة في الاستعمالات اللّغوية التي اكتسبها قبل ولوجه المدرسة.

إن مسؤولية التحرر من العاميات و الرقي باللّغة العربية الفصيحة، مسؤولية الجميع رغم أن المختصين أولى من غيرهم في البحث والدراسة عن أسباب تداخل العاميات بالفصحى، لكن دول المغرب العربي تعاني مشكلا آخر " فالعربية و الفرنسية لا تعيشان في حالة إخاء في المغرب وتونس والجزائر، ولكن الفرنسية لم ترفض نهائيا كلغة مستعمر وفي تونس تبنت الازدواجية اللّغوية، دون إعادة نظر مستمرة، لأسلوب الازدواجية. و تبقى الجزائر في سياستها التعريبية، أقل تعريبا من تونس. أما المغرب، فيقع في منطقة وسطى بين سياسة تونس وسياسة الجزائر، أمّا الإبداع فيعيش مع أوروبا ومع العالم العربي و الإسلامي"[2].

إنّ اللّغة العامية واللهّجات المحلية في الدّول العربية لم تنل حقها الكافي من الاهتمام المناسب لها على نحو ما حدث في لغات أخرى مثل الانجليزية، حيث خصصت دراسات مستفيضة تمثلت في كتب ومعاجم كاملة لهذا الغرض، لكن لا يعني هذا عدم وجود دراسات وبحوث في هذا المجال على المستوى العربي والجزائري بالخصوص، إنمّا بدأت حركة الدعوة إلى العامية واللّهجات المحلية بتأليف الكتب وإقامة ندوات ومؤتمرات في هذا الشأن ،بل هناك دراسات تناولت الموضوع ، كان غرضها

[1]–محمود سليمان ياقوت، المرجع السابق، ص: 12.

[2]– عز الدين المناصرة، الهويات و التعددية اللغوية، مرجع سابق ، ص: 256.

"دراسة اللهجات الإقليمية بدافع معرفي، و بمناهج علمية موضوعية، ولغات نبيلة، تدعم وحدة الأّمة ولا تفتت مكوناتها، أمر لا يمكن رفضه، لأنه عمل علمي يتيح كشف المجهول، وتحليل الظواهر والبحث في القضايا من منظور علمي محض، لا مجال فيه للعصبيّة أو التحامل على الآخر أو ما أشبه ذلك، ولكن المرفوض أو المذموم هو كل ما قام على روح عدائية مبيتة، و نزعة متحاملة متعصبة وباعث ذاتي مغرض، وخلفية فكرية ملغومة بشحنات الكراهية والبعد عن التسامح ورفض الحوار والرغبة في الإقصاء[1].

يختلف استعمال اللّغة من منطقة إلى أخرى من حيث الألفاظ العامية " وينطبق مصطلح العربية على عدد من الأشكال الكلامية، التي تمتلك تجانسا كافيا يكفل اعتبارها تنوعات لهجية للغة الواحدة، وذلك على الرغم من وجود خلافات متبادلة ذات شأن فيما بينها أحيانا، ولهذه التنوعات تقسيم أساسي واحد فنحن نجد من ناحية، تنوعات محلية تستعمل في لغة الحياة اليومية، مما اصطلح عليه في الغالب باسم اللّهجات العربية، غير إنّه من الأفضل الإشارة إليها على أنّها (عاميات محلية) "[2]، وإنمّا العاميةّ التي تسببت حقا (و لا تزال تتسبب) في الازدواج اللّغوي هي التي نتجت من تمازج العرب بالعنصر الأعجمي، بل انحراف عن الفصيحة.

تَعرف المجتمعات العربية اليوم وضعا لغويا مضطربا " ففي هذا الحين أصبحت العاميّة لغة متوارثة يرثها الأولاد عن الآباء وجيل عن جيل. "[3] ، فهي إذا الجانب المتطور للغّة الذي يشمل البعد عن اللّغة الفصحى تنصرف بنيتها عن بنية اللّغة النموذجية وتخالفها، وهي نمط يكتسب من طرف الفرد بصورة طبيعية كلغة أولى فتستخدم في الحديث اليومي مع الأهل والقوم، وهي متعددة ومختلفة بأصواتها وقواعدها من قطر إلى آخر، ففي الجزائر نجد العاميات تختلف من منطقة إلى أخرى، فلغة أهل مناطق الشمال تختلف عن نظائرهم في الجنوب، وكذلك من الشرق إلى الغرب، وعليه يُطرح

[1]– عمر بلعباسي، تعليمية اللغة العربية و أثرها في تعلم الطفل الجزائري في ظل التعدد اللهجي في المجتمع، ص : 87.

[2]– الفرد بيستون ، ترجمة : محمد جواد النوري ، اللغة العربية الفصحى ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ص: 30.

[3]– عبد الرحمن بن محمد القعود ، الازدواج اللغوي في اللغة العربية ، مرجع سابق، ص: 32.

السؤال التالي لمعرفة اللهجات في الجزائر :كم لهجة محلية في الجزائر؟ وهل تختلف اختلافا واضحا أم اختلافا جزئيا ، وهل تشترك مع بعضها البعض في مستوياتها وخصائصها ؟.

أدت العاميات العديد من المشاكل، وأدخلت أهلها في فجاج الاضطراب،" هذه اللّغة قد اشتدّ ساعدها وأصبحت منافسا قويا للّغة الفصحى، فهي لغة المحادثة بين الخاصة والعامة، وتكاد تكون لغة المرافعات في المحاكم، و هي اللّغة المفضلة للمسرح عند الخواص في عمومهم والعوام"[1].

لعلّ من أكثر السلبيات التي تخلّفها العامية تفشي ظاهرة اللّحن وبخاصّة للأطفال ،الأمر الذي أدّى إلى تسلل اللّحن عند تعلّمهم اللغّة العربية في المدرسة .

سادسا: اللّغة الدّارجة:

1 : مفهوم اللّغة الدّارجة: إنّ اللّسان الدارج أفرزته اللغة الفصحى، فلم يفقد في أغلب الحالات الكلمة العربية بنيتها وطبيعتها رغم ما تداولها من ألسن فهي اللهّجة المنطوقة في عصرنا الحالي المنحدرة من الفصحى والجانب المتطور للّغة الذي يشمل البعد عن اللّغة الأم التي يتعامل بها أفراد شعب معين في حياتهم اليومية للتعبير عن أغراضهم.

إن اللّغات الدّارجة انتشرت انتشارا واسعا، ما نجم عنه انعزال اللّغة العربية عن وظيفتها " وينبغي أن نشير هنا إلى أن اللّغويين العرب القدماء – يتفقون في ذلك مع أسلافهم النحاة الهنود القدماء – قد انصرفوا إلى وصف اللّغة الأدبية المعيارية، ولم يهتموا بالكلام الدّارج المنطوق حولهم، لقد كان غرضهم –كما يقول فيرث – هو الحفاظ على نقاء اللّغة المقدسة من أن يفسدها العامة، ومن السهو والخطأ ليتمكن النّاس من النّطق والكشف عن قدسية لغة القرآن الكريم وخلودها"[2].

[1]– نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية و أثارها في مصر ، دار نشر الثقافة بالإسكندرية، ط 1 ، 1964م ص: 133.

[2]– محمد العبد، اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات، ط1، القاهرة، مصر، 1990، ص: 48

2 : أثر اللغة الدارجة على اللغة العربية:

تشير بعض الإحصائيات اللّسانية أنّ الجزائر من أكثر البلدان المغاربية معاناة من مشاكل التواصل اليوم، بسبب التّعدد اللّغوي، لذا يتم التّواصل بلهجات محلية ولغات أجنبية وعربية دارجة (العامية) والفرنسية. ومنه " إنّ وجود اللغة المشتركة و اللهجات المحلية في اللغات أمر تحتمه الضرورة الاجتماعية و ما تقتضيه من تفاوت مستوى الاستعمال و حاجاته، تبعا لحاجة الناطقين أنفسهم، لاستخدام اللغة في المواقف العامة و الراقية أو مواقف الحياة العادية والخاصة بالبيئة المحلية "[1].

أصبحت الكلمات العربية تتضاءل وتتغير، وراحت تتصارع وتتداخل مع بعضها ببعض، فنتج ما يسمى بالبيئة الملوثة أو الهجينة لغويا ، لكن يرى بعض الباحثين بأن الظاهرة ليست خاصية موجودة في الجزائر فقط بقولهم : " وجود ظواهر غريبة في اللّسان الشعبي المعاصر لا يعني شيئا وليس له تأثير في كيان العربية، ووجود لهجات عامة، يتكلم بها أوساط اجتماعية مختلفة هو ناموس طبيعي، وقانون لغوي معروف يصاحب كل لغات العالم"[2]، كما انّه من المستحيل جعل مجتمع يتكلم لغة غير لغته، وهنا تظهر حكمة المولى عزّ وجلّ في جعل القرآن عربيا وحفظه يكون بلسان عربي، حتى لا تسقط اللّغة وتندثر.

ومن ثم فالاختلال في استعمال اللّغة أحدث نزاعا بين اللّغة الأم و اللّغات الدخيلة من جهة، و من جهة أخرى ثمة تفرعات لهجية للغة الأم، فأضحت مشكلة تؤثر على الفصحى وهو الأمر المبالغ فيه، وذلك نظرا لكونها تمثل حالة لغوية طبيعية و عفوية تبعا لتفاوت الناطقين باللّغة ثقافيا وفكريا وإبداعيا وتاريخياّ، لكنها تعكس – و خاصة في أيامنا هذه- تفاوتا حادا يشكل حالة انقلابية خطيرة، تصل حد التحول والاستبدال، فتزداد وتيرة الميل إلى اللّغة الدّارجة بفعل الزمن حتى

[1]– د محمد عيد ، المستوى اللغوي ، للفصحى و اللهجات للنثر و الشعر ، دار الثقافة العربية للطباعة ، ص: 89.

[2]– رشيد عبد الرحمن العبيدي، الألسنة المعاصرة و العربية ، مجلة الذخائر، العدد 1، 2000م، ص: 25.

تصبح اللّغة المتغلبة ممّا يسمح بالقول أن الواقع اللغوي المنتشر على تنوع مسوغاته و تعدد دواعيه يخلق مشكل النزاع حول قضايا أنظمة اللّغة.

سابعا : اللّغة الأم :

1 : تعريف اللغة الأم:

أ : لغة: جاء في لسان العرب: أمّ الشيء: أصله، والأم والأمّة: الوالدة، وجعلها بعضهم:لغة[1]

ب : اصطلاحا:

اللّغة وسيلة الفرد للتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر ويستعملها بصورة آلية ودائمة لتحقيق كل حاجاته، فتصبح بعد ذلك متعلقة بها لأنّها "أول لغة تلقّاها الطفل في بيئته و يستخدمها لتحقيق الاتصال بينه و بين المحيطين به "[2]، فهي إذاً لغة المنشأ ولغة الأمومة، ويحددها النّظام اللّغوي الذي يكتسبه الطّفل في مجموعته اللّغوية.

و من هنا تعتبر اللّغة الأم في التّعليم إلى استخدام الدّارسين لها وسيلة للتّعلم، أو تعليمها مادة دراسية، وقد يشار إليها باللغّة الأصليّة.

كما إنّ "هذه اللّغة هي التي تختزن المشاعر الأولى، وأفكار الأولين والتشكيلات الأولى للكون حول الإنسان " [3].

تعتبر اللّغة الأم اللّغة التي يستعملها الأولياء مع أبنائهم، ولا نقصد تلك اللغّات الأجنبية التي يريدون اعتمادها، ومع هذا فإنّ اللّغة الأمّ كغيرها من المصطلحات اللّغوية تعاني مشكلا في تحديد المصطلح." إنّ أهم دراسة أكاديمية جادة عالجت هذا الموضوع بعمق هي تلك التي أنجزها البروفيسور

[1] – ابن منظور ، لسان العرب ، مرجع سابق ، ص : 28.

[2]– د رشدي أحمد طعيمة و د محمد السيد مناع ،مرجع سابق ، ص: 33.

[3]– أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، تطوير اللغة العربية، نهضة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 2006م، ص: 17.

ديفيد بيلوس من جامعة برينستون في كتابه بالإنجليزية الأمريكية الذي يحمل عنوانا طريفا و هو " هل هي سمكة في أذنيك ". يؤكد لنا المؤلف على أن مصطلح " لغة الأم" غير دقيق ومثقل بالكثير من المعاني والدّلالات والأبعاد الأيديولوجية، وقد تفطّنت حسبه الجامعات الأمريكية والبريطانية لهذا الأمر، و صارت توظف مصطلح "(native lagunage)" بدل"(mothertongue)" رغم أنّ المصطلحين متقاربين جدا في المعنى المركزي"[1].

2 : أثر اللغة الأم على اللّغة العربية :

إن اللّغة الأم للفرد العربي هي اللّغة العربية في العموم، باعتبار اللّغات الأم عبارة عن عاميات حسب انتمائه لأنّها مرتبطة بالفصحى أشد ارتباط، و منه فإن "اللّغة الأم تشكل عاملا رئيسيا في هويّة الفرد المنتمي إليها، وهي من خلال هذا تؤهل الفرد لكي يلتحق بجماعة أكبر تنتمي إلى نفس اللّغة، بدءا من الجماعة الصغيرة في الأسرة الواحدة وامتدادا إلى الجماعات الأكبر في القرية أو الإقليم أو القبيلة أو المنطقة أو الولاية أو الدولة، أو غيرها من مسميات التّجمعات البشرية و نحن جميعا نستشعر أنّه–حتى داخل اللّغة الواحدة– تتشكل ملامح للهويّات الجماعية الصغيرة من خلال الملامح اللّهجية والخصائص الصوتية "[2].

كون اللّغة الأم هي لغة الفرد منذ نعومة أظافره و بداية نمو حسه الإدراكي، فتعلم هذه اللّغة يكون اكتسابا فطريا حيث" يتم في ظروف طبيعية ، فالطّفل يتعلم هذه اللّغة في سن مبكّرة كجزء لا يتجزأ من نموه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي، وكوسيلة للتعامل مع مجتمعه و الانخراط فيه، والبقاء كواحد من أفراده "[3].

[1]– رشيد فيلالي ، اللغة الأم و لعبة الصراعات الإيديولوجية، 2017/10/20. www.nafhamag.com

[2]– أحمد درويش ، إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية ، تطوير اللغة العربية مرجع سابق، ص: 19

[3]– نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، عالم المعرفة ، ، 1988م، ص: 73

اللّغة الأم هي التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعية وبطريقة مألوفة باعتبارها لغة تخاطب يومي، وهي اللّغة التي ينشأ عليها في بيئته الأولى بالخصوص في الأسرة قبل المدرسة. بحيث إنّها تكتسب عادة في البيت والشارع، وهي اللّغة الأولى التي يرضعها الصبي وهو يحبو، يسمعها في محيطه الدائم.... وإن كانت لغة شفاهية وطنية خاصة، مثلما هو حاصل في كثير من الدّول العربية التي تحتكم إلى لسان شفاهي دارج، وهو غير خاضع للمعايير المؤدية إلى الترقية اللّغوية، حيث لا ضابط لها، رغم أن هذه اللّغة هي اللّغة الأم "[1].

إن الحديث عن تأثير اللّغة الأم على تعلّم اللّغة العربية في جميع المستويات اللّغوية والصرفية والدلالية والنحوية، لا يمكن الفصل بينهما، إذ تتدخل اللّغة الأم بصورة تلقائية، وعادة ما يتم المزج في أنظمة اللّغة لدى المتعلم.

كما أكّدت الدّراسات والأبحاث في هذا المجال ،أن للغة الأم دورا مهما وعاملا مساعدا على اكتساب المهارات اللغوية، وعلى اكتساب معارف وخبرات في جميع المواد الدراسية، وحتى في اكتساب وتعلم لغات أخرى، وخاصة في المرحلة الابتدائية من التعليم ، إذا ما تم استغلالها أحسن استغلال من طرف المعلم، بحيث يتم تصويبها للفصحى.

ثامنا: اللهجة:

1 : تعريف اللّهجة:

يصعب وضع مفهوم محدّد لمصطلح اللّهجة، غير أنّه من بين أكثر التعّاريف رجاحة وأنّ اللّهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي" مجموعة من الصفات اللّغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمّ عدّة لهجات لكل منها خصائصها، ولكنّها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللّغوية التي تيسر

[1]– ينظر ، صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ،ص: 63.

اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض وفهم ما قد يدور بينهم من حديث، فهما يتوقف على قد الرّابطة التي تربط بين هذه اللّهجات "[1].

ويعرفها آخر بأنّها "طريقة من طرق الأداء لّلغة، ذات أنظمة وقوانين، تلاحظ في ظل حالة اجتماعية خاصة، ويراعيها المتكلم عند صوغ اللّغة فتميز طبقة عن أخرى، ويختلف بها مكان عن آخر، وتعد جانبا من جوانب التنفيذ الفعلي لّلغة "[2]، كما نجد تعريفا آخر حيث تعنى "اللّهجات بمستوى أدنى من الفصحى، وتمتاز عادة بوجود الاختلاس والخفة، ويلتجأ إليها في مواقف الأنس، ولا تظهر الفوارق بينها وبين الفصحى، وتارة تكون مفهومة من قبل كثير من الأفراد [3].

إنّ مجموع الخصائص اللّغوية لكل نمط تمثل (لهجة)، فاللهجة يمكن تعريفها بأنها : نمط من الاستخدام اللّغوي داخل اللّغة الواحدة، وحتى اللّغة العربية لم تكن عن منأى عن هذه اللّهجات لقول مرتاض " لم ننكر أنّ اللّغة العربية ذاتها قائمة على أخلاط وأمشاج من التواصلات القبلية على الرغم من العوامل الخارجية التي عملت عملها منذ ألفي سنة على الأقل من أجل تبني لغة مشتركة واحدة "[4]، فالأصوات و طبيعتها و كيفية صدورها هو الذي يفرق بين لهجة و أخرى، مثل بعض الاختلاف الصوتي في غالب الأحيان، اللّهجة إذا دائمة النشأة والتطور ومسايرة للّغة الأم مع اختلافها في التفاصيل، وهذا ما أكّدته الدراسات اللّغوية الحديثة باتصال اللّغة الفصحى بلهجاتها على مر العصور.

2 : علاقة اللهجة بالعامية:

حيث تعتبر العامية العامل المشترك بين هذه اللهجات باعتبار انحراف اللّغة العامية عن أصلها يفرقها إلى عدة لهجات والتي تعد أولا لغة الأم التي يكتسبها المرء منذ نعومة أظافره فتكون لغة حياته

[1]- إبراهيم أنيس ، في اللهجات العربية ، مكتبة لأنجلو المصرية ، ط 8 ، 1992، القاهرة مصر ، ص: 16.

[2]- يحي علي يحي المباركي، أثر اختلاف اللهجات العربية في النحو،مرجع سابق، ص: 11

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ، ص: 16.

[4]- عبد الجليل مرتاض ، مرجع سابق ، ص : 67.

اليومية، فاللّغة عبر مراحل تطورها المستمر لا يخلو من تأثرها من لغات أخرى، ويؤدي هذا الاحتكاك إلى تأثرها بهذه اللّغات واللّهجات، كثيرا ما يلعب هذا الأثر الذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة لها دور مهما في التّطور اللغوي.

إنّ اللّهجة ظاهرة لغوية تنتمي إلى أصل جيني واحد وهو اللّغة الأم للأفراد، يمثل الاتساع الجغرافي العامل الأساسي في نشوئها، إلى جانب ظاهرة التعدد اللغوي، فإنّ التوسع المكاني " و لأنه موضوع مهم لما له من إسقاطات على الهويّة التي تعاني بفعل الأزمات التي أملتها الظروف الناتجة أساسا عن الهجرات و الغزوات بمصنفاتها. فالهجرة أخذ، عطاء، تأثير، تأثر، تعدد لغوي ومسح ثقافي، تعدد يصب في قلب الحضارات الإنسانية بإسهامه في إثراء الحضارة البينية والإقليمية "[1].

ومما لا شك فيه فإنّ نشأة اللّهجة التي ستصير لغة الأم تخضع لعدة عواملّ، أهمها عزلة بعض القبائل وانفرادها باعتقاداتها الخاصة دون غيرها من القبائل المجاورة لها، و من ثمّ التطوّر المستقل لكلام كل قبيلة نتيجة لهذا الانعزال وبالتالي ظهور منظومة لغوية جديدة.

تاسعا : اللغة الثانية:

1 : تعريف اللغة الثانية:

تباينت الآراء في تحديد مفهوم الثنائية اللّغوية نظرا لتداخلها مع الازدواجية اللّغوية باعتبار كلاهما صراع لغوي ، وهذا الصراع إما صراع الفصحى مع العاميات واللهجات المختلفة أو صراع مع اللغات الأجنبية الخارجية، وعلى هذا الأساس من عرّفها لغة قومية وآخرون اعتبروها لغة رسمية وفيما يلي نعرض أهم التعاريف: حيث عرّفها صالح بلعيد على أنّها " اللّغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، ويغلب على اللّغة الثانية أن تكون رسمية، حيث تأتي عن طريق المدرسة ويحصل فيها

[1]– كمال فيلالي ، الهجرة ، الحراك و النفي و أثارهم على الصعيد الثقافي و اللغوي، سلسلة مطبوعات الملتقيات السنوية 2010م ، ص: 9.

الاصطناع. وقد تكون لغات ثوان حسب الاكتساب اللّغوي "[1]، فتكون بذلك اللّغة الثانية هي التي يتم تعلمها (تتعلم) في بيئات التي كانت مستعمرات لها أو مشابهة و قريبة منها و ذلك يسري في جميع لغات العالم، فعادة ما تكون لغة المستعمر.

2 : أثر اللغة الثانية على اللغة العربية:

تكون اللّغات الثانية في البلدان العربية اللّغات الأجنبية للاستعمار، إذ تتنزل هذه اللّغات منزلة رفيعة بين الأفراد، وتكون معتمدة في شتى المجالات لاسيما التعليم العالي، ما أهلها أن تكون لغة المثقفين والعلماء العرب، وهذا بفعل مخلفات المستعمر، ليعلق على هذا الوضع اللغوي الشيخ البشير الإبراهيمي رافضا التعليم المبكر للّغات الأجنبية قائلا: "ثم تأتي مرحلة التعليم العالي فتكون الملكة العربية قد استحكمت في التلميذ و تم " تعريبه " على أكمل وجه فإذا توسع في اللّغات الأجنبية فلا يخشى عليه انتكاس ولا تراجع، ولا استعجام، لأنّ لسانه أصبح عربيا، يؤيّده فكر عربيّ، و عقل عربي، فلا تزاحمه لغة أخرى مهما توسع في أصولها وفروعها " [2].

ليس تعلّم اللّغات الأجنبية كما أسلفنا تحمل دائما لغة المستعمر، لكن نقصد هاهنا تعلم اللّغة الثانية بعدما يتلقى التّلميذ تعليمه الأولي للّغة الأمّ، ثم الانتقال إلى تعلم لغات أخرى ثانية أو ثالثة وننوّه هنا كيف يتعلم الطفل هذه اللّغة؟ وما هي طرق تعلمها؟ وكيفية بناء مناهج اللّغة الثانية وغيرها من الجوانب التعليمية ؟.

لقد ذكرت بعض الدراسات على الأخذ في الحسبان الجانب الاجتماعي والحضاري من تلك اللّغة الأجنبية المراد تعلمها [3] للتلميذ في مرحلة من مراحله التعليمية، لأنّها تختلف على ما ألفه حين تعلمه للّغة الأولى أو لغته الأم، وترمي أهداف تعلم اللّغات الأجنبية بتزويد التلميذ بلغة أخرى تعينه

[1]– صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق، ص: 65.

[2]– هاشمي إلياس، دور التخاطب بالفصحى في المدرسة و أثره في تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم ، أعمال الملتقى الوطني للمجلس الأعلى للغة العربية: الانغماس اللغوي بين التنظير و التطبيق ، منشورات المجلس 2018، الجزائر ، ص: 321.

[3] – ينظر ، نايف خرما و علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها ونعلمها ، مرجع سابق، ص : 143.

إلى جانب لغته الأصلية، ووسيلة للتواصل في المجالات التي يتعذر استعمال اللغة الأصلية، كالتواصل مع غيره الذين لا يمتلكون لغته.

الفصـــل الثالث
دراسة ميدانية

أثر التهجين اللغوي على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

تمهيد:

شهد البحث اللغوي منعطفا حاسما في مسار الدراسات العلمية الحديثة التي كانت تصبّ اهتماماتها على دراسة الحقائق العلمية والأهداف العملية المعيارية، مما أتاح لعلم اللغة التطبيقي أن يستثمر نتائج ما توصلت إليه الدراسات النظرية المعاصرة،ومن ثم إلى وضع الأساليب والإجراءات التي تُخول له أن يحول هذه الحقائق العلمية المجردة إلى منهجية مستهدفة تشمل بناء مخطط تعلّمي تعليمي يتماشى وكفاءات المعلّم وحاجيات المتعلّم ، واختيار الوضعية اللّغوية وطرق تدريسها والاستعانة بوسائل ومهارات لغوية وغيرها من الأساليب والتقنيات التي يستعين بها علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة،ومنه تكاد تنحصر ميادين علم اللغة التطبيقي في تعلّم وتعليم اللغة لأهلها ولغير النّاطقين بها[1].

والحقّ أنّ طبيعة البحث تفضي به إلى أن يكون أحد فصوله تطبيقي، وبعد عرض الإطار النظري للدراسة والذي هيّأ للجانب التطبيقي،وما تضيفه الدراسة الميدانية حتى تضفي عليه المصداقية والتقصي، ومن أجل الإجابة على الإشكالية المطروحة وجمع البيانات اللّازمة وجب علينا النزول إلى الميدان لتحقيق أهداف الدراسة.

أولا : الأسس المنهجية للدراسة الميدانية:

1 : وصف مجتمع الدّراسة:

من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية تم اختيار عينة من معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتي تمّ اختيارها للإجابة عن مجموعة من الأسئلة مفادها أهم صعوبات تعلم اللغة العربية الفصحى لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل التهجين اللغوي، وبموافقة مديري المدارس الابتدائية، حيث يتواجد مجتمع الدراسة خلال الموسم الدّراسي 2018-2019م.

[1] – ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق ، ص: 11.

2 : عيّنة الدّراسة:

اشتملت عينة الدراسة على 41 أستاذا من 3 إبتدائيات ببلدية بوقائد ولاية تسمسيلت والتي هي جزء من مجتمع البحث "لأن العينة تعدّأنموذجا يشمل جزءا من المجتمع الأصلي للبحث، حيث تكون ممثّلة له وتحمل صفاته ومميزاته المشتركة، إذ إن هذا النموذج يسمح للباحث بتفادي دراسة كلّ وحدات المجتمع الأصلي، وخاصة في حالة صعوبة أو استحالة التّعرّض إلى دراسة كلّ وحدات المجتمع الأصلي"[1]، حيث كان مجموع الأساتذة 41أستاذا موزعون كالآتي 15 أستاذا لمدرسة "عمر زواوي" و14 أستاذا لمدرسة "بيشة بن حليمة" و12 أستاذا لمدرسة "لعبوب الزوبير".

3 : الحدود الزّمنيّة للدّراسة:

تمّ اختيار الفترة الزمانية لتوزيع الاستبيان للأساتذة قبل بداية اختبارات الفصل الأول للموسم الدراسي 2019/2018م حتى يتمكّن الأساتذة من الإجابة عن الأسئلة الموجودة في الإستبانة المقدمة بأريحية، وعدم التّسرّع وأخذ الوقت الكافي لملء الاستبيان في الفترة الممتدة من20أكتوبر إلى غاية 25 من شهر ديسمبر خلال نفس الموسم الدراسي السابق الذكر.

ثانيا : أداة جمع البيانات :

1 : الاستبيان .

اعتمدت في هذه الدراسة على أداة الاستبيان الذي يعتبر أحد أشهر الأدوات استخداما مع العينة المراد استخبارها وتمكن الحصول من خلالها على معلومات يسهل تحليلها من خلال إجابات وآراء الأساتذة، "وإذا ما قارنا الاستبيان بأدوات جمع البيانات الأخرى كالملاحظة أو المقابلة فإننا نجد أن للاستبيان الكثير من المزايا قد لا نجدها في غيرها من الأدوات الأخرى"[2].

ومنه تم إعداد مجموعة من الأسئلة (المغلقة) موجّهة للأساتذة من أجل جمعها وتفريغها وتحليلها، للعلم فإنّ الأسئلة المغلقة تحمل عدّة مزايا تفيد في معالجة الدّراسة وتجيب عن الإشكالية

[1]- الصديق بخوش، منهجية البحث العلمي، دار طليطلة، المحمدية الجزائر، ط2، 2012م ،ص: 53.

[2]- زياد بن علي محمود الجرجاوي ، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ، مطبعة أبناء الجراح،غزة فلسطين،ط2، 2010 م ص: 18.

المطروحة والتي أردنا من خلالها معرفة أثر التّهجين اللّغوي في تعلّم اللّغة الفصحى للتّلاميذ في المرحلة الابتدائية، "ويعني ذلك أنه يجب أن يفكر في إعداد أطر ترميزية يترجم بها البيانات المتضمّنة في الاستبيان إلى قيم رقمية تيسّر من عمليّة التّحليل الإحصائي، وإعداد مثل هذه الأطر يكون أيسر في حالة استخدام الاستبيانات التي تتضمّن أسئلة ذات بدائل محدودة "[1].

تكتسي هذه المرحلة أهمية بالغة لأنها تسمح بوصول البحث إلى ما كانت تصبو إليه أسئلة الدراسة.

2 : الهدف من الاستبيان.

إن الأساس من وضع الاستبيان هو التّعرّف على رأي الأساتذة عن واقع تعليمية اللّغة في المدرسة الجزائرية وبخاصة المرحلة الابتدائية وكذا أهمّ معوّقات التّواصل داخل القسم في ظل التّهجين اللّغوي، ومنه كان هدف الاستبيان في الدّراسة،ويعرف"**تركي رابح**"الاستبانة "بأنها لائحة مؤلّفة من مجموعة من الأسئلة ترتبط بموضوع الدّراسة، وبعد تصميمها بشكل صحيح ودقيق في المراحل المنهجية الهامة التي يتعين على الباحث أن يوليها اهتمامه، وبخاصّة أنّ الافتراضات التي تتحوّل إلى أسئلة ضمن الاستمارة الأولى في بناء المنطلقات النّظريّة والمعرفيّة للبحث المدروس"[2].

تم استخدام الاستبيان و تصميمه وفق متطلبات أسئلة الدراسة من أجل جمع المعلومات من طرف الأساتذة، باعتبارهم الأقرب للغة الطفل من جهة، ومن جهة ثانية تزويدنا بمجموعة من المعلومات عن واقع اللغة في المدرسة الابتدائية.

3 : طريقة جمع البيانات:

عملية جمع البيانات من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث لدراسة ظاهرة معينة، حيث تم جمع استمارات الاستبيان المقدّمة للأساتذة قصد إحصائها وتفريغها لأنّه مناسب لطبيعة الموضوع المدروس، واعتمدت على الجداول والدّوائر النّسبيّة باستخدام النّسب المئوية بالطّريقة التّالية:

---

[1]– حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، ط1، مصر 2002م، ص: 253.

[2]– تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984م، ص: 131.

النسبة المئــوية = عدد التكرارات ×100

مجـــــوع العينة

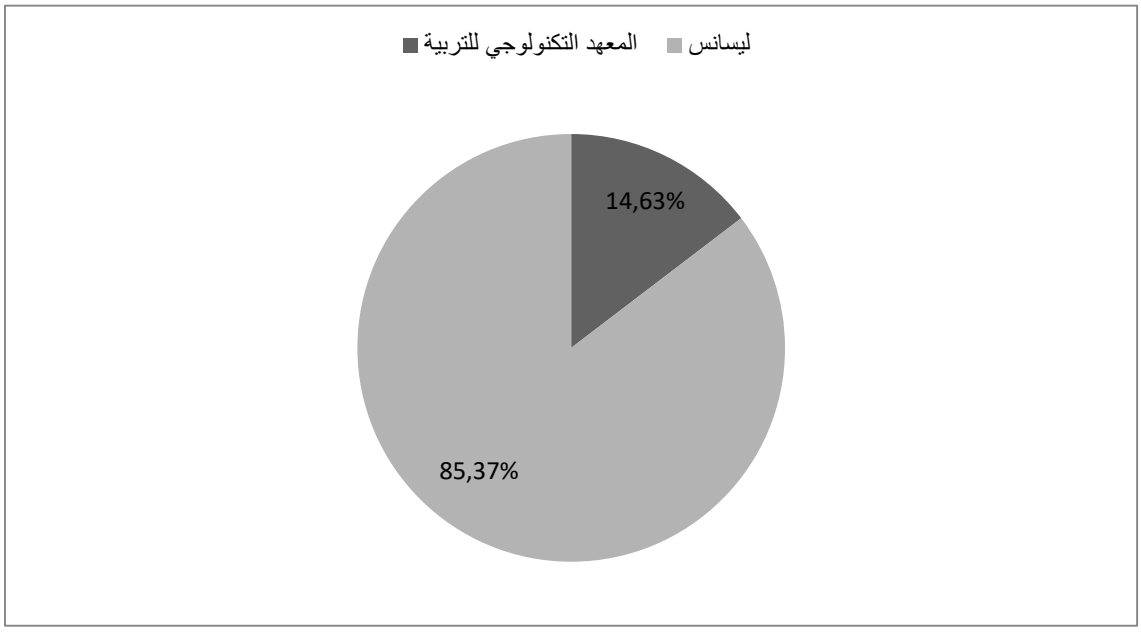
4 : عرض البيانات والنتائج :

تم الاعتماد على طريقة الجداول والدوائر النسبية ثم التعليق على الاستبيانات.

1 : المؤهل العلمي :المؤهّل العلمي الذي يمتلكه أستاذ المدرسة الابتدائية.

المؤهّل العملي	التّكرارات	النّسبة المئوية
المعهد التكنولوجي للتربية	06	%14.63
ليسانس	35	%85.37

الدّائرة النّسبيّة:



يتضح من الجدول أن نسبة المعلّمين والمعلّمات المتحصلّين على شهادة ليسانس 85.37% بينما 14.63% فقط منهم تلقّوا تكوينا في المعهد التّكنولوجي للتّربيّة، ما يدّل على أنّ معظم الأساتذة جامعيّون وذووا معارف لغوية لا بأس بها .

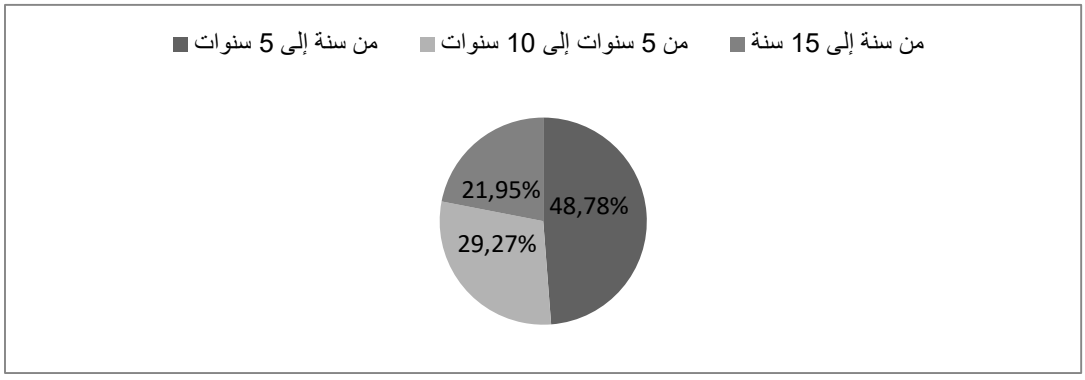
إنّ المتمعّن في هذه النتائج يتّضح له جليّا الأدوار المهمّة التي تمارسها الدّولة في تحسين المستوى العلمي وخاصّة في مجال التّكوين ممّا يؤدّي وينعكس إيجابيّا على مستوى الكفاءات والمهارات وبالتّالي يؤدّي إلى انعكاس إيجابي على مستوى النتائج، ونظرا لطبيعة المهمّة التي يمارسها معلّم المرحلة الابتدائية من أنشطة في اللغة العربية لم يتوجّب عليه الإلمام بمختلف النّظريات اللّسانيّة المعاصرة لتعلّم اللّغة، وإنّما الاستفادة من التّطبيقات التّربويّة التي تتعلّق بالممارسة العمليّة اليومية بدءا من تحضير الدّرس وإعداده، وأن يكون مطّلعا على ملامح تلاميذه عارفا بخصائص نموّهم واستعدادهم وميولاتهم، وينبغي على المعلّم معرفة كفاءات وقدرات التّلاميذ،حسب أعمارهم ،وبيئاتهم الأسريّة والثّقافيّة، وبمعنى آخر على الأستاذ أن يراعي الفروق الفرديّة للتلاميذ.

لا بد أن يقتصر العمل بالتدريس وبخاصة المرحلة الابتدائية على خريّجي المدارس العليا للتّعليم،كلّ في مجال اختصاصه التي تمكنهم من مزاولة عملهم بصورة أفضل، لأنهم يمتلكون طرق التّدريس وفهمهم مشكلات التلاميذ اللغوية ومدى تذليل بعض الصعوبات التعليمية.

2 : الخبرة المهنية للأستاذ:

سنوات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
1- 5	20	%48.78
5 – 10	12	%29.27
10- فما فوق	09	%21.95

الدّائرة النّسبيّة :.



انطلاقا من المؤشّرات الإحصائية للجدول -02- فإن نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية من سنة إلى 5 سنوات 48.78%، وهذا راجع إلى المسابقات المهنية المجتازة مؤخّرا والتي أحدثت حركيّة في قطاع التعليم، حيث أنّ نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية من 5 إلى 10 سنوات قدّرت بـ: 29.27% وما يفوق ذلك 21.95 % ، ما يوحي بأن المجتمع التربوي مجتمع فتي قادر على بذل مجهودات مضاعفة نظرا لتمتعه بالنشاط والحيوية.

يعد تشبيب القطاع من أولويات استراتيجيّات الدّولة، وذلك لمواكبة التّطوّرات والتّغيّرات المتسارعة، ولكن هذا لا يعني الاستغناء عن ذوي الخبرة، وإنّما وجب توجيههم إلى مناصب أخرى وخاصّة الإدارية منها من أجل الاستفادة منها.

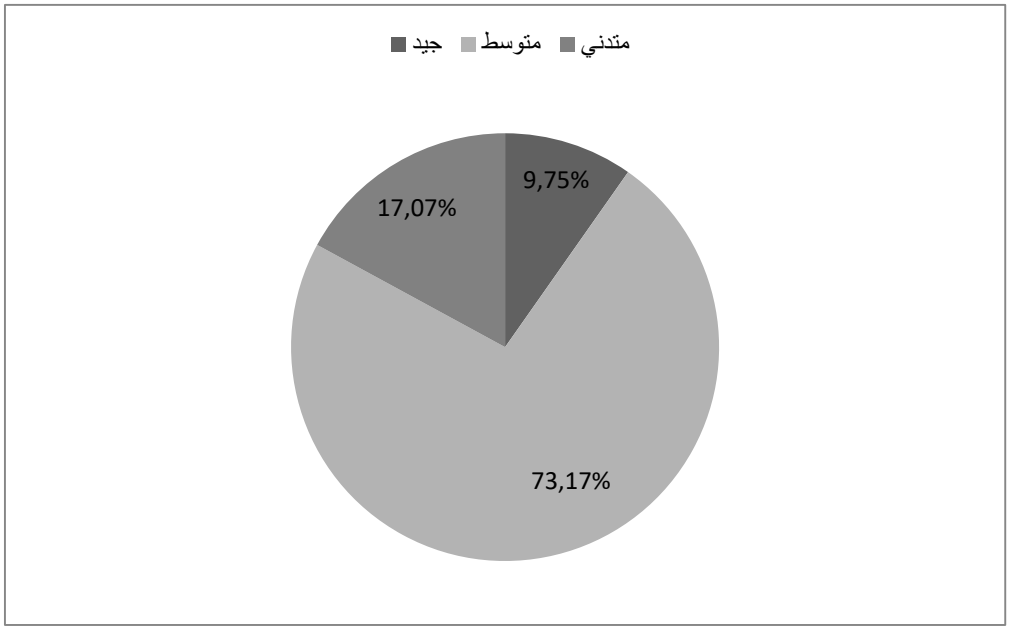
المعلّم ذو خبرة تكوّنت لديه مهارات تدريسية، وقد أحاط بالشّروط الواجب توفّرها والمتمثلة في اللّغة السّليمة والنّطق السليم ممّا يؤهّله لتقديم أنشطة اللغة العربية بمهارة عالية سواء أكانت المهارة كتابية، أو سماعية، أو شفاهية.

ومنه أصبح من المؤكّد على أنّ كلّ عمل تربوي تعليمي مهما كان جيّدا إذا لم يعدّ له المعلّم إعدادا علميّا كافيّا فسيبقى نجاح هذا التّعليم غير مضمون، فإعداد المعلّم تربويّا ونفسيّا ولغويا مطلب ضروري لا بدّ منه حتّى يلقّنوا ويُسمِعُوا المتعلّمين لغة سليمة وصحيحة، وتصبح الفئة المتعلّمة قادرة على الفهم والنطق السّليم للغتهم بطريقة صحيحة.

3 : مدى تمكن الطفل من استيعاب اللغة العربية .

	التّكرارات	النّسبة المئوية
جيّد	04	% 9.75
متوسّط	30	% 73.17
متدنّي	7	% 17.07

الدّائرة النّسبيّة :



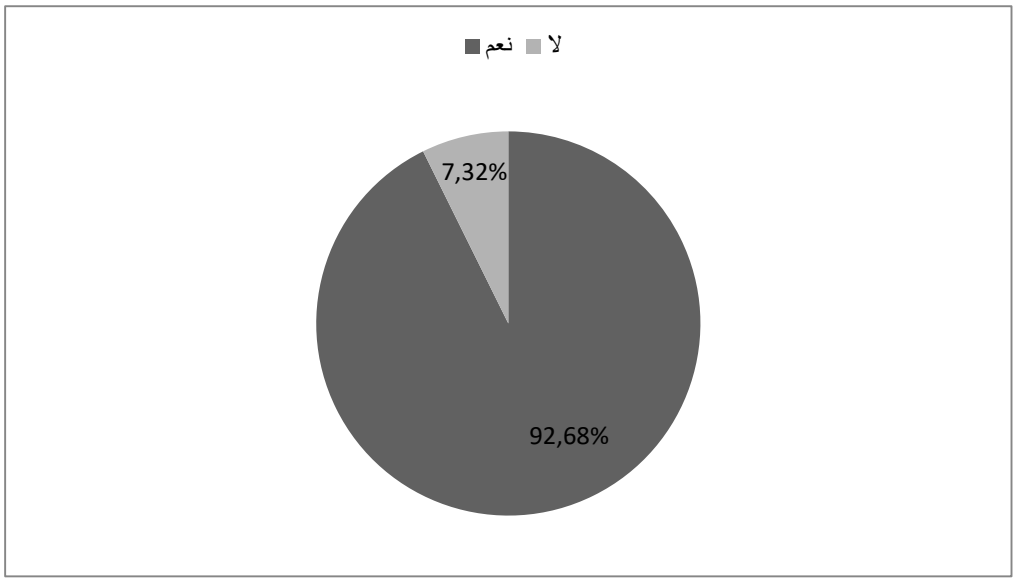
تشير الأرقام المدونة في الجدول أعلاه أن مدى تمكّن الطّفل من استعمال اللّغة العربيّة متوسّط بنسبة تقدّر بـ: 73.17 %، ومتدّني بنسبة 17.07 % ، وجيّد بنسبة 9.75 %، وهي نسب تفيد بتدنّي مستوى اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية نتيجة لتهميشها من طرف الأسرة والمجتمع وطغيان العامّية في التّحاور والتّحادث اليومي.

نستنتج مما سبق بأن لتدنّي اللغة العربية أسباب عدّة كما ذكرنا في تعليقنا، وهنا وجب دقّ ناقوس الخطر من أجل معالجة المعوّقات التي تحول دون اكتساب جيّد للّغة العربيّة سواء المعوّقات المتعلّقة بالأساتذة أو التّلاميذ، وخاصّة إعداد إستراتيجيّة دقيقة لمعالجة النّقائص المتعلّقة بالمناهج التّربوية، بحيث أكدّت جلّ الدّراسات التربوية الحديثة بأن تدنّي المتعلّمين في اكتساب وتعلّم اللّغة راجع لمجموعة من العوامل أهمها: ميولات المتعلّمين وإشراك الأسرة التي أصبحت محطّ أنظار الجميع وبالأخصّ القائمين على الشأن التّربوي وحتى المجتمع، وكذا المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

4 : تفاوت المستوى اللغوي من تلميذ إلى آخر.

	التكرارات	النسب
نعم	38	% 92.68
لا	03	% 7.32

الدّائرة النّسبية :



يبيّن الجدول أن المستوى اللغوي متفاوت من تلميذ لآخر بنسبة 92.68 % وهي أكبر نسبة من الغير متفاوت والتي تقدّر بـ 7.32 % وهذا طبيعي نظرا لاختلاف القدرات العقليّة والمجهودات المبذولة لاكتساب اللغة بالإضافة إلى الاهتمام بها، ناهيك عن عدم استكشاف اللغة لتلاميذ دون سواهم نتيجة لعدم المطالعة والمتابعة .

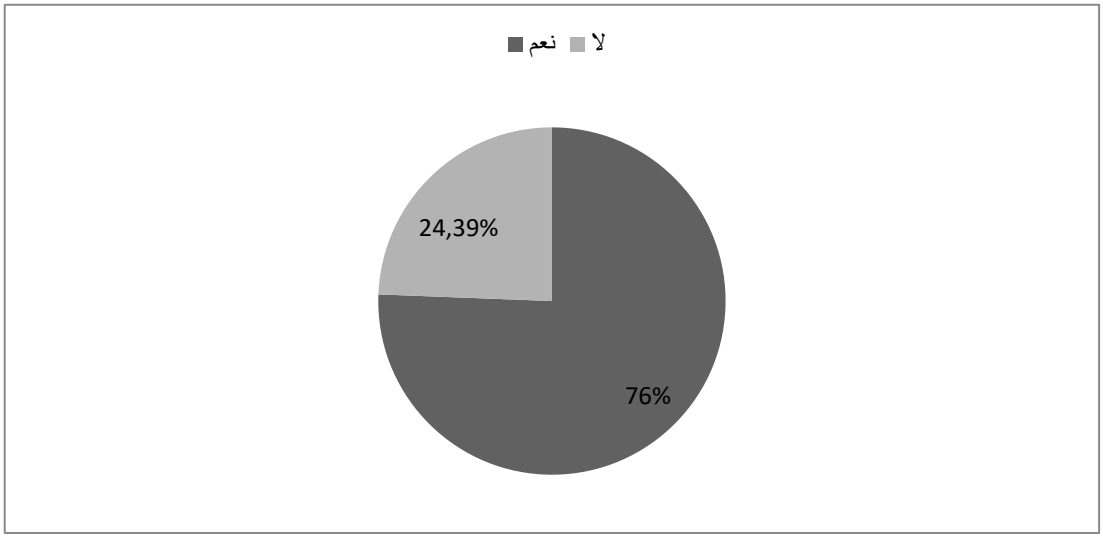
ينبغي اتّخاذ إستراتيجية تصحح هذا التفاوت الموجود بين التلاميذ، فالفروقات الفردية وإن كانت سببا إلا أنه يمكن معالجة ذلك باعتماد طرائق وأساليب تدريسية حديثة تتلاءم مع قدرات التلاميذ مع تطبيقها في المراحل المتقدمة من التعليم، وتحفيز الضعفاء منهم على تدارك النقائص والالتحاق بالتلاميذ النجباء من خلال المطالعة والتّدرّب المستمر على التحدث باللغة العربية، كما أكدّت الدّراسات على دور المعلّم في كيفية تجاوز هذا التّفاوت اللّغوي بين التلاميذ، وهذا بتصميم

برامج علاجيّة ووقائية تتولّى الحد من هذا الضعف، وتبيان جوانب القوّة والضّعف للتّلاميذ من خلال جميع أنشطة اللّغة العربيّة وبخاصّة القراءة والمحادثة.

5 : انتماء تلاميذ القسم الواحد إلى بيئات مختلفة .

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	31	% 75.61
لا	10	% 24.39

الدّائرة النّسبيّة :



من خلال الجدول رقم 05 يتبيّن لنا أنّ تلاميذ القسم الواحد ينتمون إلى بيئات مختلفة حيث تقدّر بـ75.61%، أمّا التّلاميذ الذين لا ينتمون إلى بيئات مختلفة فيقدّرون بـ: 24.39%، بحيث نجد بعض التّلاميذ من أسرة أمّيّة، بينما ينحدر البعض الآخر من أسرة متعلّمة، فيما يظهر الفرق جليا من حيث اللّهجات ما يؤثّر في سهولة أو صعوبة تلقي اللّغة .

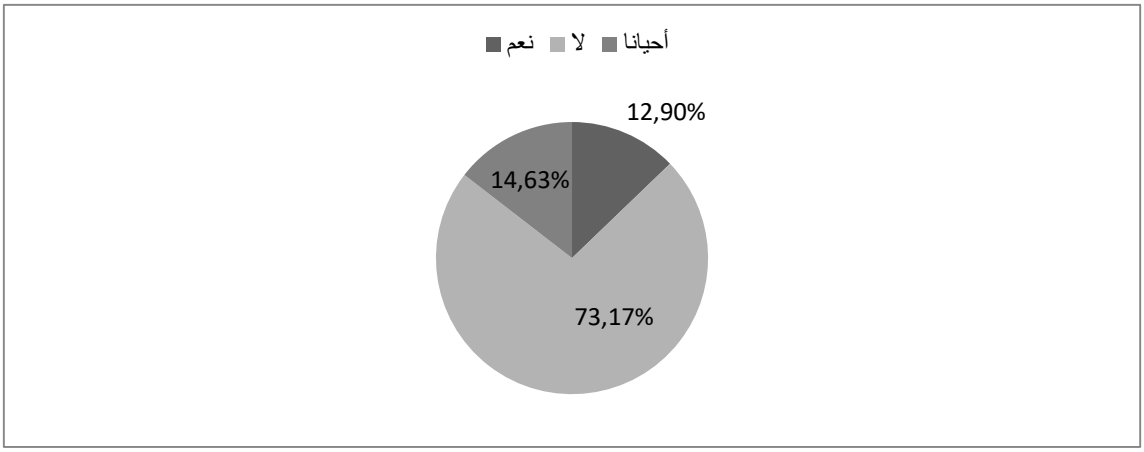
صحيح أنّ المستوى المعيشي للتّلاميذ يلعب دورا هامّا في اكتساب اللّغة، إلّا أنّ ذلك لا يمنع من إيجاد سُبُل لتقريب المستويات، وذلك بتوفير الوسائل والإمكانيات في المؤسّسات التّربوية للتّلاميذ كأجهزة الإعلام الآلي، بحيث أنّ الاختلاف بينهم ليس بالاختلاف الشّاسع، لأنّ كلّ منهم عربي اللّسان وإن اختلفت لهجاتهم ومستوياتهم ودرجة إتقانهم، ولا شك أنّ ضعف التّحصيل اللّغوي للتّلميذ يمرّ بمراحل مختلفة بدءا من صغره إلى أن يصل إلى مراحل متقدّمة من تعلّمه وعمره، ومن هنا

على المعلّم ألا يتعامل مع التّلاميذ بنفس الطّريقة حين تعليمهم، لأنّهم مختلفون في مراحلهم العُمُرِيَّة والنّفسيّة وتفاوتهم اللّغوي والاجتماعي، وحتى لايرهقهم ويعيق تقدّمهم في تحصيلهم اللّغوي والدّراسي.

6 : مزج التلاميذ بين العامية والفصحى في تواصلهم داخل القسم الواحد .

	التّكرار	النّسب المئوية
نعم	05	% 12.90
لا	30	% 73.17
أحيانا	06	% 14.63

الدّائرة النّسبيّة :

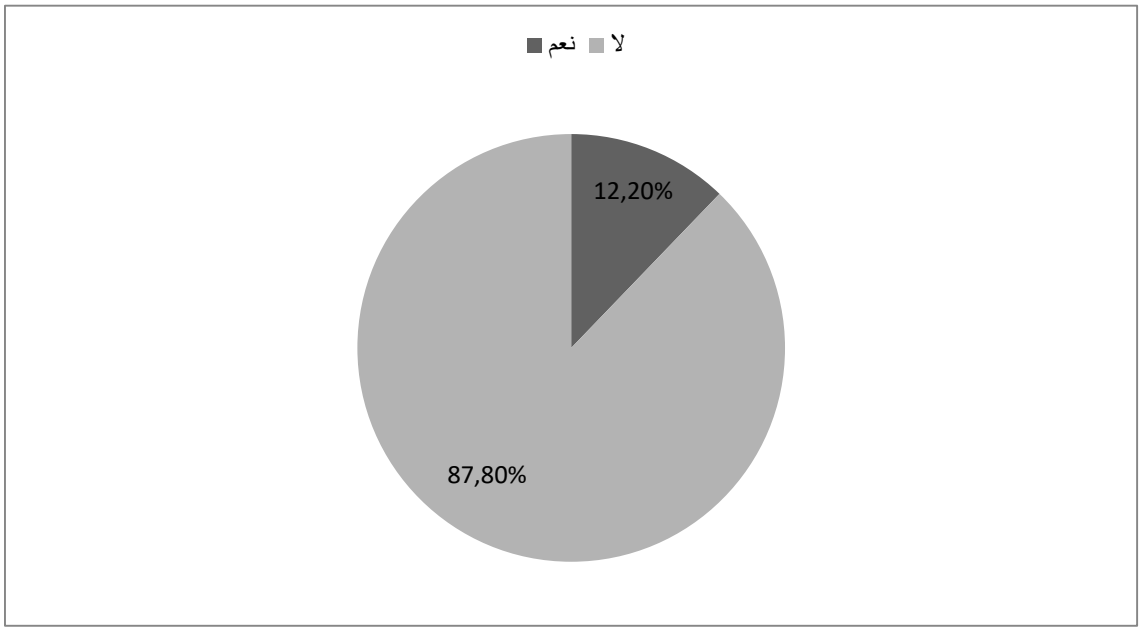


يتّضح من الجدول أنّ معظم التّلاميذ لايستعملون هذا المزيج في تواصلهم داخل القسم الواحد بنسبة تقدّر بـ: 73.17%، بينما يستعمل بعضهم لغات مختلفة أحيانا تقدّر بـ: 14.63% ويستعملونها بنسبة:. 12.90 %، إنّ استعمال لغات مختلفة أمر طبيعي باعتباره أحد مفرزات العصر الحالي من تطوّر تكنولوجي و معرفي مبهر، وبسبب العولمة الثّقافية وغيرها من العوامل، ولكن رغم ذلك يمكن تخطّي هذا المشكل بالتّحكّم الجيّد في استعمال اللغة والتركيز على العربية الفصيحة والاستعانة بتوجيهات المعلّم ومرافقته للتّغلّب على هذا الهجين اللّغوي، ومع ذلك ومهما يكن لايمكن لأيّ لغة أخرى غير العربيّة أن تفوقها في الاستعمال في ظلّ جهود الدّولة في تأصيل اللّغة الأمّ في أبنائها لاسيما في المجال التّربوي التّعليمي.

7: تواصل التّلاميذ بلهجات مختلفة .

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	05	% 12.20
لا	36	% 87.80

الدّائرة النّسبيّة :



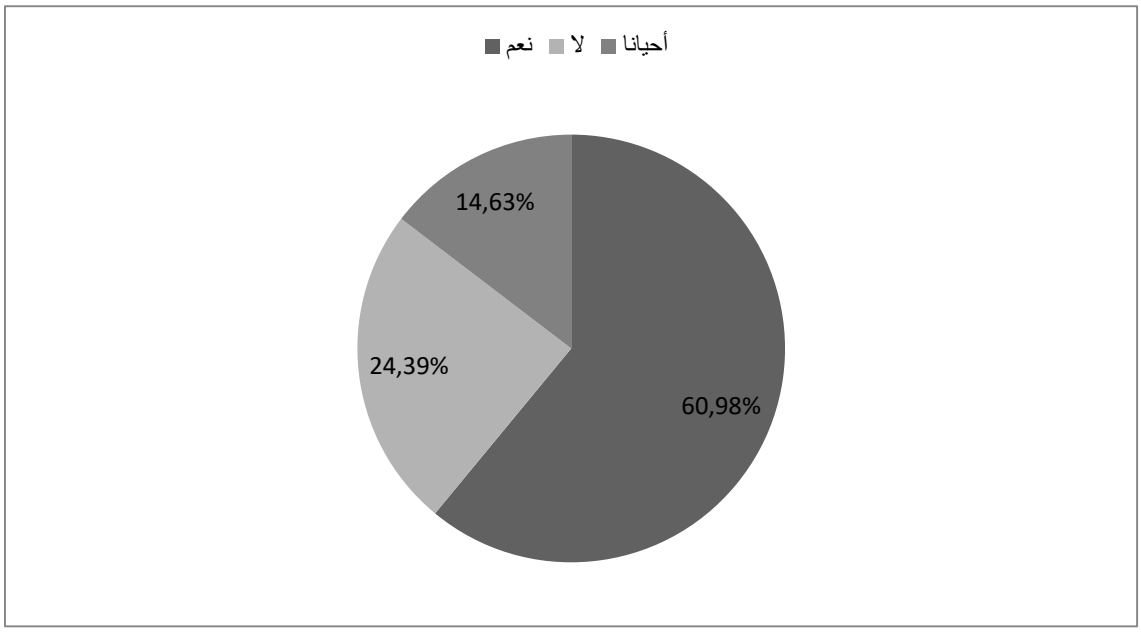
تفيد أرقام الجدول الموضّح أعلاه أنّ أغلب التّلاميذ لا يتواصلون بلهجات مختلفة 87.80%في حين يتواصل الأقلّية من التّلاميذ بلهجات مختلفة حوالي 12.20% .

تلعب اللّهجات دورا هامّا في التّواصل بين التّلاميذ وهذا يعود إلى كلّ منطقة ومميّزاتها، بحيث يتواصل التّلاميذ الذين ينتمون إلى منطقة واحدة بنفس اللّهجة بينهم ، إن توفّرت المؤسّسة على تلاميذ من مناطق مختلفة فهنا تتعدّد اللّهجات، ولكن الأهمّ هو كيف يمكن الحدّ من اعتماد اللّهجات داخل الوسط التّربوي وتدريبهم على اعتماد اللّغة الفصحى؟.

8 : مدى مشكلات التلاميذ أثناء تحدثهم بالفصحى .

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	25	% 60.98
لا	10	% 24.39
أحيانا	06	% 14.63

الدّائرة النّسبية:



يشير الجدول رقم 08 أنّ 60.98%من التّلاميذ يعانون من صعوبة في النّطق السّليم أثناء تحدّثهم بالفصحى، وأنّ 24.39 %لا يعانون من ذلك، بينما 14.63% يعانون أحيانا من صعوبة النّطق بالنّسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

تعدّ صعوبة النّطق السّليم في اللّغة العربية مشكلة عامّة يعاني منها معظم التّلاميذ، وذلك راجع إلى نوعية الدّروس المقدَّمة، وغياب الثّقافة اللغوية في المجتمع وصعوبة فهم قواعد اللّغة وتطبيقها على الواقع سواء كتابة أو مشافهة كما أنّ عدم حفظ الأطفال للقرآن الكريم في المراحل الأولى سبب رئيسي في عدم النّطق بها، وعلى هذا فالعودة إلى تعليم الأطفال القرآن وتحفيظهم ضرورة لابدّ منها،

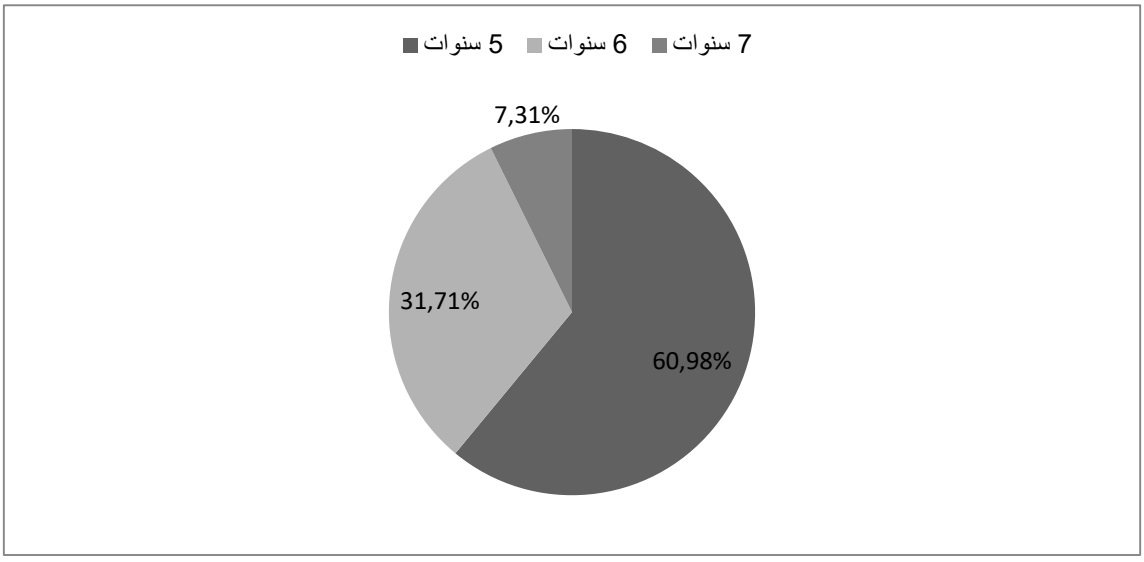
ومطلب لا مناص منه، ولعلّ الواقع يثبت لنا ذلك وما أشار إليه بعض المعلّمين، فلو عدنا إلى التلاميذ لسنوات السبعات وحتى الثمانينات، مثلا نجد دراستهم في الكتاتيب قد خدمتهم وهيّأتهم قلبا وقالبا، فاكتسبوا المخارج والصّفات وكلّ ما يتعلّق بعلوم اللّغة من نحو، وصرف، وبلاغة، بل وحتّى الخطّ .

يرى المتخصصون في التربية بأن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، يتمثل في اكتساب التلميذ القدرة التواصلية بلغة صحيحة، سواء كانت كتابة أو مشافهة.

9 : السّن المناسبة للبدء في تعلّم اللّغة الفصحى.

	التّكرار	النّسبة المئوية
5 سنوات	25	% 60.98
6 سنوات	13	% 31.71
7 سنوات	03	%7.31

الدّائرة النّسبيّة:

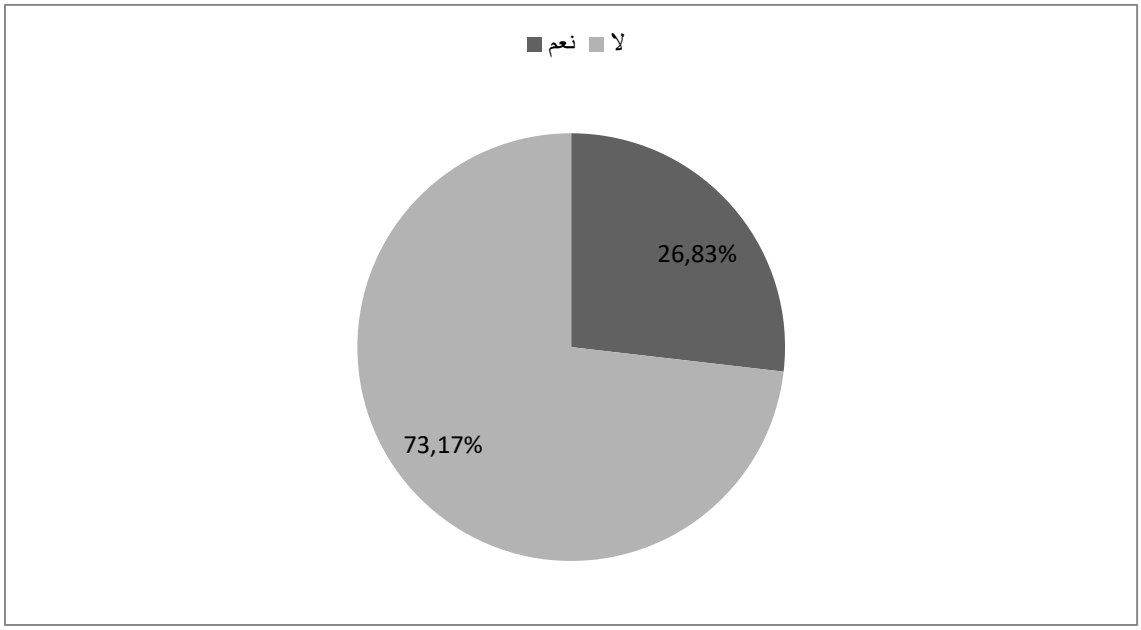


يبيّن الجدول رقم : 09 أنه يرى 60.98%من الأساتذة أنّ السّنّ المناسبة للبدء في تعلّم اللّغة الفصحى هي 05 سنوات، في حين يرى 31.71%من الأساتذة الآخرين أنّ 06 سنوات هي السّن الأنسب، بينما يعتقد 7.31% من الأساتذة أنّ 07 سنوات هي السّن المناسبة للبدء في تعلّم الفصحى، أي أنّ السّنّ المناسبة لبدء تعلّم اللّغة الفصحى 05 سنوات فما فوق، لأنّ التّلميذ أو الطّفل يكون قادرا على تعلم واستيعاب اللّغة والمعارف المتعلّقة بها ممّا يتيح له إتقان هذه اللّغة في سنّ مبكرة ، وبالعودة إلى الواقع المعيش يتّضح لنا أنّه كلّما تعلّم الطّفل اللّغة الفصحى منذ سن مبكرة يكون قادرا على إتقانها والتّعامل بها، وعليه وجب تحديد السّنّ المبكّرة للأطفال كبداية لتلقينهم اللّغة الفصحى وخاصّة حفظ القرآن والمتون المختلفة، لأنّه كما قيل من حفظ المتون حاز الفنون، ولعل الواقع المعيش كذلك يثبت أنّ الأطفال الذين حفظوا القرآن الكريم في سنّ مبكّرة هم النّاجحون وبصفة ممتازة في اكتساب اللّغة الفصحى والتّعامل بها بسهولة، فتجدهم يتكلّمونها بطلاقة دون تلعثم عكس أولئك الذين لم يُوَجَّهوا إلى حفظ القرآن الكريم فتجدهم يعانون كثيرا في اكتساب اللّغة والتّعامل بها.

10 : استعمال اللغة العامية في سنوات التدريس الأولى بدل اللغة العربية الفصحى.

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	11	% 28.83
لا	30	% 73.17

الدّائرة النّسبية:



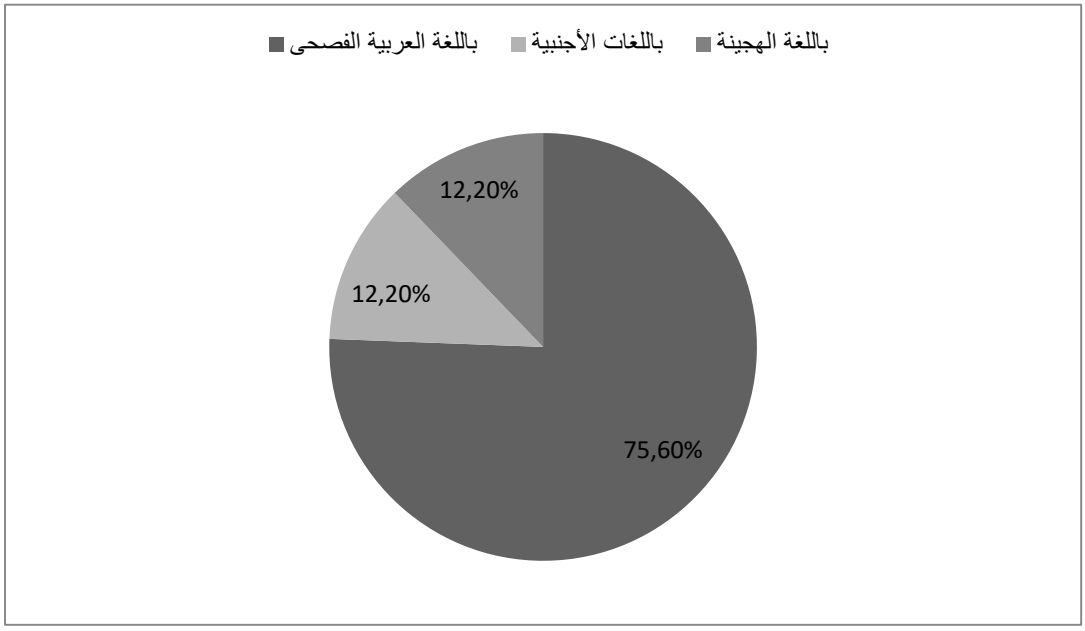
يوضح الجدول أعلاه أنّ معظم الأساتذة لا يؤيّدون استعمال اللّغة العامّية في السّنوات الأولى للتّدريس بدل اللّغة العربية الفصحى وهذا بنسبة 73.17% فيما يؤيّد البعض الآخر استعمالها بنسبة تقدر بـ 26.83%، وهذا لأنّ استعمال العامّية يضعف من استعمال اللّغة الفصحى وما ينتج عنه مستوى متدنّ في اتّفاقهما في مراحل متقدّمة من التّدريس فيكون تكوين التّلاميذ من النّاحية اللّغوية ضعيفا.

إنّ اعتماد العامّية في السّنوات الأولى للتّدريس ينقص من قيمة النتائج المرجُوَة، والعكس صحيح فتعلّم اللّغة الفصحى والتّعامل بها وتدريسها منذ السّنوات الأولى يسهِّل من اكتساب العلوم والمعارف والخبرات ، فمن واجب المعلّمين إذا اعتماد اللّغة العربيّة الفصحى منذ السّنوات الأولى لإعطاء ديناميكية في اكتساب التّلاميذ المهارات والقُدرات لفهم ما يقدّم لهم من دروس.

11 : أين تكمن متعة التلميذ في التواصل بالعامية أو بالفصحى؟.

	التّكرار	النّسبة المئوية
باللغة العربية الفصحى	31	% 75.60
باللغات الأجنبية	05	% 12.20
باللغة الهجينة	05	%12.20

الدّائرة النّسبيّة:



يمثل الجدول نسب آليات التواصل فصحى ودارجة، التي يجد التلميذ متعة بالتواصل بها إذ تحتل اللّغة العربية الفصحى المرتبة الأولى بـ: 75.60% وتتساوى اللّغات الأجنبيّة واللّغة الهجينة في المرتبة الثّانية بـ: 12.20%، لكلّ منهما، مما يعني أنّ التّلاميذ يجدون متعة في تعلّم اللّغة العربية الفصحى، و الاهتمام بها ، وهو مؤشّر إيجابي يساهم في تسهيل تلقين هذه اللّغة وإحراز نتائج مرضيّة.

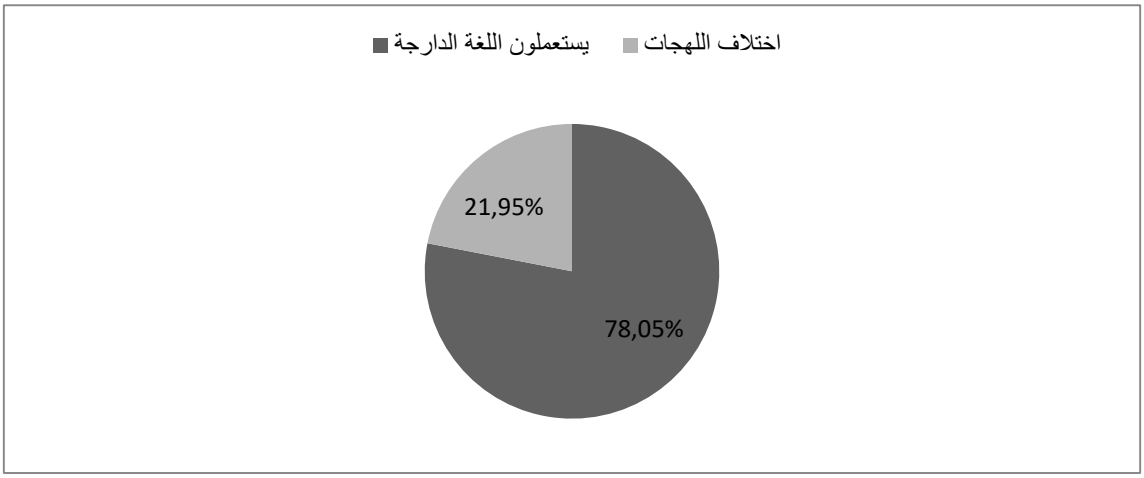
تعد العربية هوية وثقافة المواطن العربي، فلابدّ عليه أن يحافظ عليها لأنّه أولى بها ، وغرس حبّ هذه اللّغة في قلوب التّلاميذ ضروريٌّ وحتميٌّ من قبل القائمين على المجال التّربوي، وذلك بوجوب تدريس

هذه اللّغة منذ الصّغر وتحبيبهم لها بمقرّرات دراسية تستهوي نفوسهم و تجعلهم أكثر تمكّنا في اللّغة، ولعلّ الواقع التّربوي والنّتائج المتحصّل عليها يبشر بالخير فيما يخصّ مستقبل اللّغة الفصحى وعدم تكثيف البرامج والمناهج، وهذا ما تنادي به السّلطات المعنية في هذا الشأن ، من أجل جودة التّعليم والتّقييم الموضوعي للنّتائج والمخرجات وفق إصلاحات تربوية وتعليميّة تواكب متطلّبات المتعلّمين اللّغوية.

12 : هل يستعمل التلاميذ الدارجة أم أن هناك لغات أخرى في الخطاب الواحد؟.

	التّكرار	النّسبة المئوية
يستعملون اللغة الدارجة	32	%75.05
اختلاف اللهجات	09	%21.95

الدّائرة النّسبيّة:

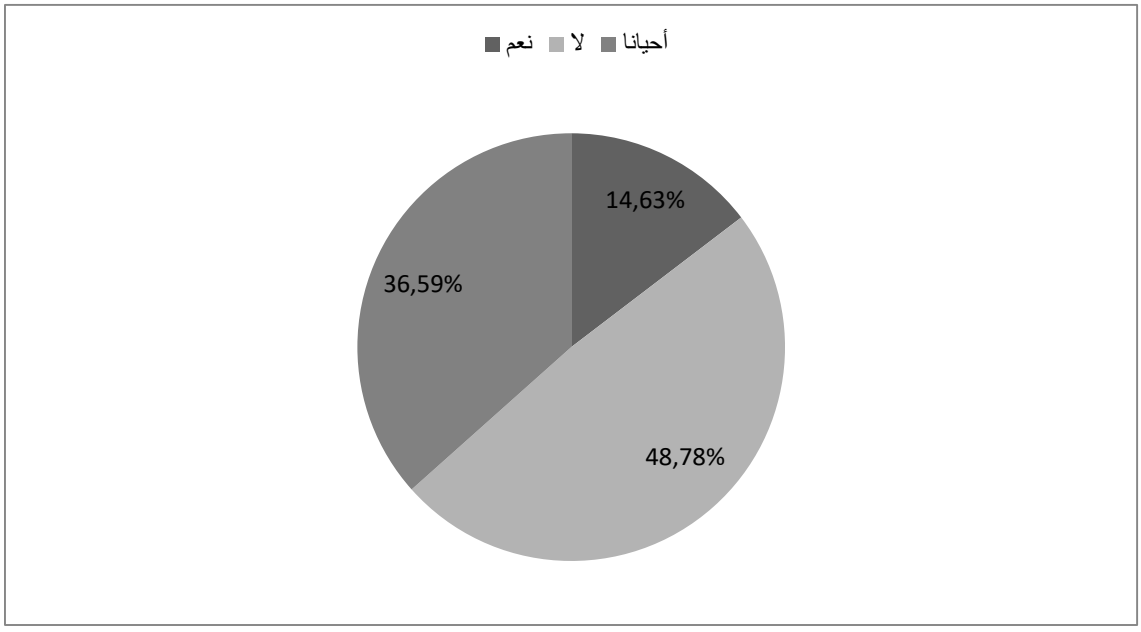


من خلال النّسب المسجّلة في الجدول 12، فإنّ 78.05%من التّلاميذ يستعملون الدّارجة، كما أنّ 21.95% منهم يستعملون لهجات مختلفة ، وهذا راجع إلى انتمائهم إلى نفس المنطقة التي تعرف بوحدة لهجتها وتكلّمها باللّغة الدّراجة، ممّا يؤثر سلبا على تعلّم الفصحى ويجعلها عرضة للهجين اللّغوي.

13 : هل يولّد الحديث بالعربية الفصحى خجلا لدى بعض التلاميذ ؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	06	%14.63
لا	20	%48.78
أحيانا	15	%36.59

الدّائرة النسبية:



يبيّن الجدول رقم 13، أنّ الحديث باللّغة العربيّة الفصحى لا يولّد خجلا لدى بعض التّلاميذ بنسبة 48.78%، بينما يولّده أحيانا بنسبة 36.59%، في حين يولّد لديهم خجلا بنسبة 14.63%، ما يعني أنّ التّحدث باللّغة العربيّة الفصحى لا يشكّل عائقا في تعلّم هذه اللّغة، بما أنّه لا يولّد خجلا لديهم، وبما أنّ جميع أفراد الأسرة التّربوية يتحدّثون بها فما من شيء يستدعي الخجل مع أنّه ليس بالأمر الشّاذ والخارق للعادة، وبالرّغم من هذا فإنّ البعض الآخر يتولّد لديهم خجلا

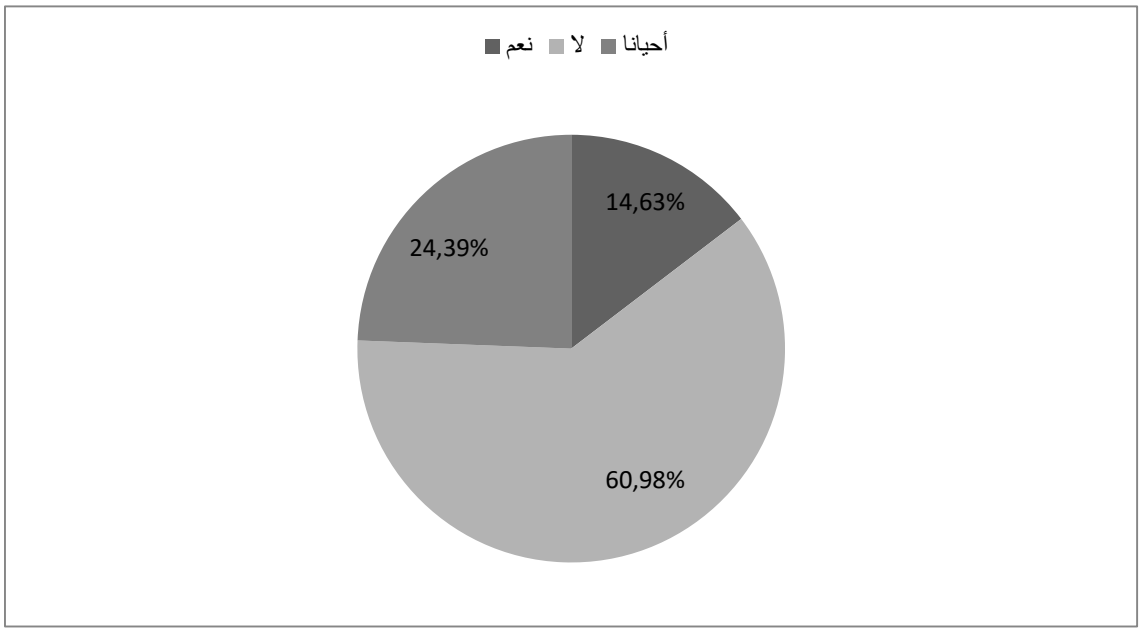
بسبب الثّقافة اللّغوية الغائبة عن أوساطهم المعيشية، أو يعود السّبب إلى بعض العوائق و الأمراض النّفسيّة خاصّة و أنّه يتعرّض إلى السّخريّة من قبل زملائه.

ومن هذا المنطلق يتوجب على أولياء التّلاميذ وكذا القائمين على الشّؤون التّربوية تكريس ممارسة التّواصل باللّغة العربية الفصحى ومحاولة الحدّ من طغيان الدّارجة واللّهجات الأخرى.

14 : هل يتعرّض التلميذ للسّخرية من زملائه عند استعماله للّغة العربيّة الفصحى ؟.

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	06	%14.63
لا	25	%60.98
أحيانا	10	%24.39

الدّائرة النّسبية:



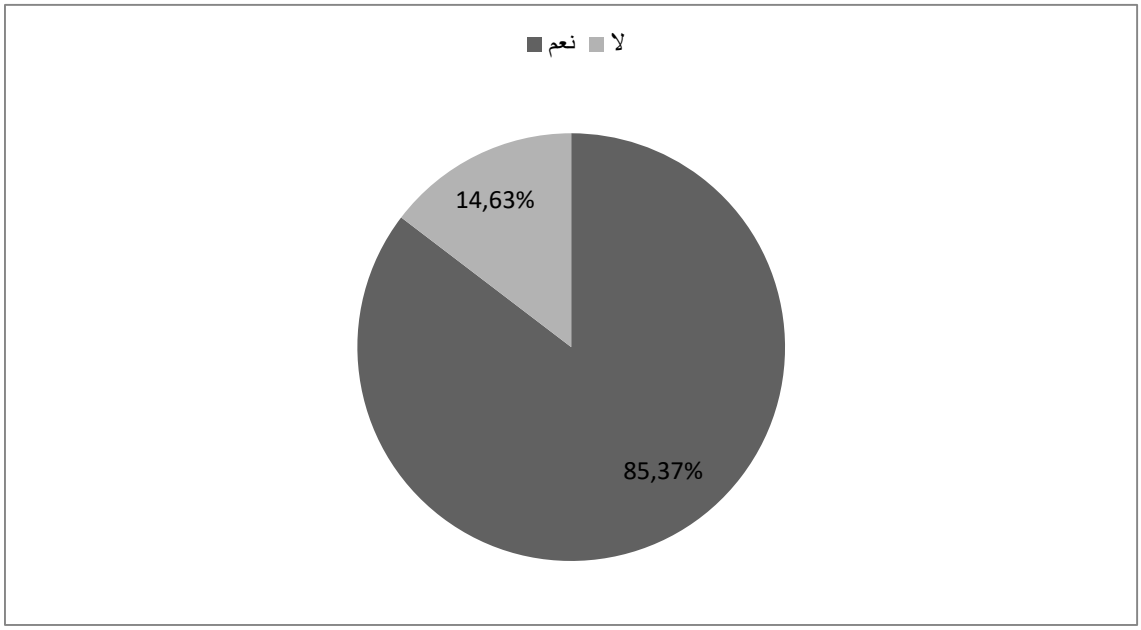
تشير الأرقام الإحصائية للجدول رقم 15 إلى أنّ 60.98%من التّلاميذ لا يتعرّضون للسّخرية من زملائهم باستعمالهم للّغة العربية الفصحى، و24.39% يتعرّضون أحيانا من زملائهم، بينما يتعرّض 14.63% من التّلاميذ للسّخرية من طرف زملائهم أثناء استعمال اللّغة العربيّة، فهي ليست بالشّيء الذي يستدعي السّخرية، بل مفخرة لمن يتقنها ويتحدّث بها كونها لغة القرآن، غير أنّه من المؤسف رؤية تعرّض البعض من التّلاميذ للسّخرية أثناء استعمال اللّغة الفصحى رغم أنها لغتنا الأم ، ومن المؤسف جدّا أن نجد منتسبي القطاع من يسخر من المتعلمين ،خاصّة عند طرح الأسئلة عليهم من قبل المتعلّمين الذين ينتقون الألفاظ في صياغة الأسئلة فتراهم يقولون "دَرّجْ" ولا تتكلّف، وهو بهذا الفعل يظنّ أنّه قلّص الوقت، ولكن في الحقيقة قتل طاقة متعلّميه.

فعلا ما يعكسه الواقع المعيش يشير إلى نقص الثقافة لدى بعض التّلاميذ وهذا بسبب اكتسابهم لهذه الصّفة السّلبية والتّبعيّة اللّغوية ضمن إطار العولمة التي فتحت المجال لاستعمالات لغوية هجينة بداعي اللغات الأجنبية لغات حضارة وتطور، ولذلك وجب ترسيخ ثقافة الحفاظ على الهُوية اللّغوية من خلال تحبيب اللّغة العربية لدى المتعلّمين،وعلى الأولياء والمعلمين عدم إهمال الجانب التّربوي وترسيخ المبادئ التّربوية والأخلاقية والحد من ظاهرة السّخرية ليس على اللّغة فحسب، وإنما على كافّة الأصعدة التّربوية والأخلاقية التي يتميز بها المجتمع الجزائري.

15 : هل تحتوي لغة التّلاميذ ألفاظا غريبة؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	35	%85.37
لا	06	%14.63

الدّائرة النّسبية:



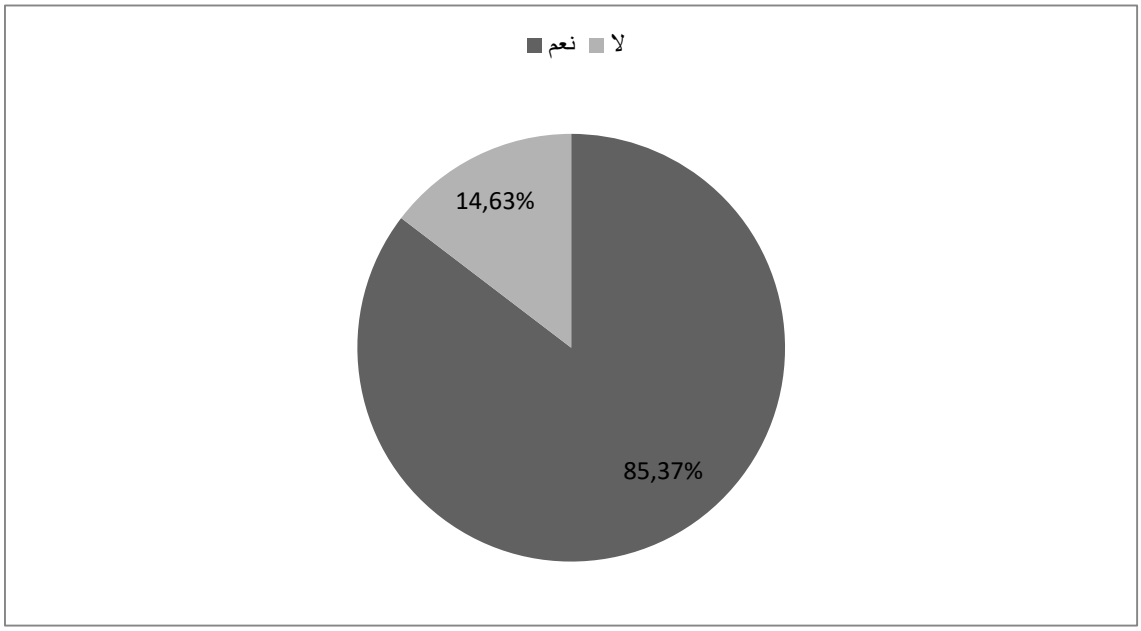
تفيد إحصائيات الجدول أعلاه بآراء الأساتذة حول احتواء لغة التّلاميذ ألفاظا غريبة، بحيث تقدر بنسبة:85.37%، في حين يقرّ البعض الآخر ما يقدّر بـ: 14.63% أنّها لاحتوي ألفاظا غريبة، وهذا لأنّهم يتحدّثون بالدارجة المنبثقة من الفصحى والهجينة مع اللّغات الأخرى بحيث تحتوي هذه اللّغات ألفاظا معقدة التّركيب ممّا يجعلها غريبة للأستاذ، كما أنّ للغات الأجنبية دورا في ذلك فعدم التّحكّم في اللّغة يعرضها لتحريف مفرداتها و عدم نطقها بشكل سليم فتبدو غريبة وغير مألوفة

تعدّ العولمة اللّغوية عاملا أساسيّا في دخول الألفاظ الغريبة والمتداخلة داخل الوسط التّعليمي إذ هي لا تنتمي إلى اللّغة العربية بأيّة صلة ممّا يجعل لغتهم هجينة ركيكة، حيث لابدّ أن يدقّ ناقوس الخطر للحدّ من دخول هذه الكلمات ووجوب غربلة اللّغة من الألفاظ الدّخيلة.

16 : هل يعتمد التّلميذ على ألفاظ معاصرة أثناء التّحدث بالعربيّة الفصحى؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	35	%85.37
لا	06	%14.63

الدّائرة النّسبيّة:



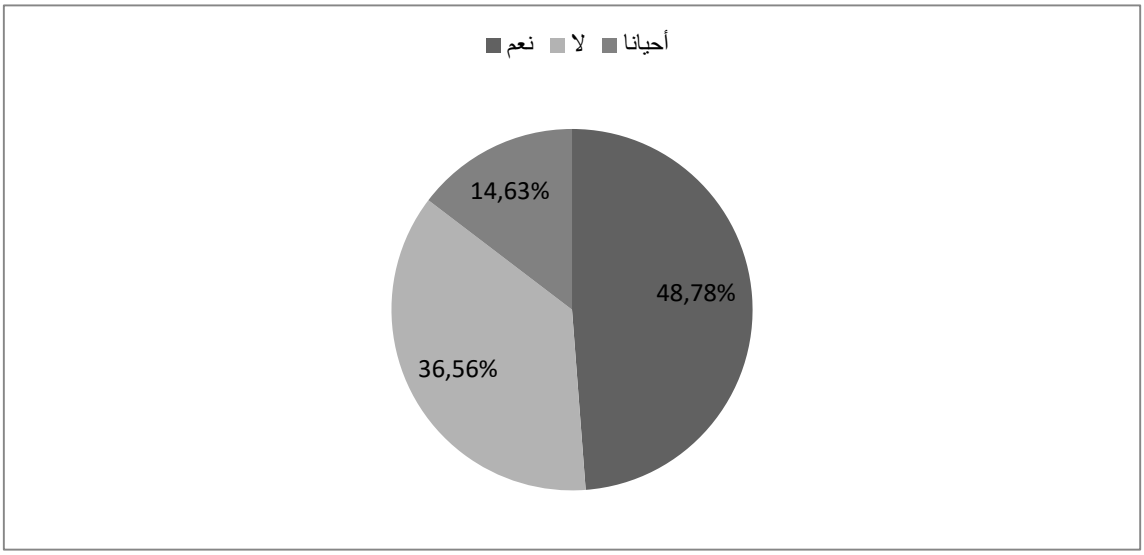
نسجّل من خلال الجدول رقم 16:أنّ 85.37% من التّلاميذ يعتمدون ألفاظا معاصرة أثناء التّحدّث بالعربية الفصحى فيما لا يعتمدونها 14.63% وهذا أمر طبيعي، بل وضروري لمواكبة تطوّرات العصر، في ظلّ تقدّم التّكنولوجيات الحديثة، كما أنّ للعولمة أثرها الواضح في ذلك باعتبار أنّ اللّغة الإنجليزية لغة الإنتاج والرّقي، وما هذه الألفاظ الغربية إلّا جزء من التّعريب والتهجين.

ليس عيبا أن يعتمد التّلميذ على ألفاظ معاصرة في لغته وخاصّة ما أنتجه المجمّع العربي للّغة ولكن هذا لا يمنع أن نحافظ على التّراث اللّغوي العربي ونحميه من الزّوال، وعدم استعمال مفردات معاصرة تخل بالنظام اللغوي الفصيح.

17 : هل يجد التّلميذ صعوبة في اختيار لغة التّواصل في القسم؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	20	%48.78
لا	15	%36.56
أحيانا	06	%14.63

الدّائرة النّسبيّة:



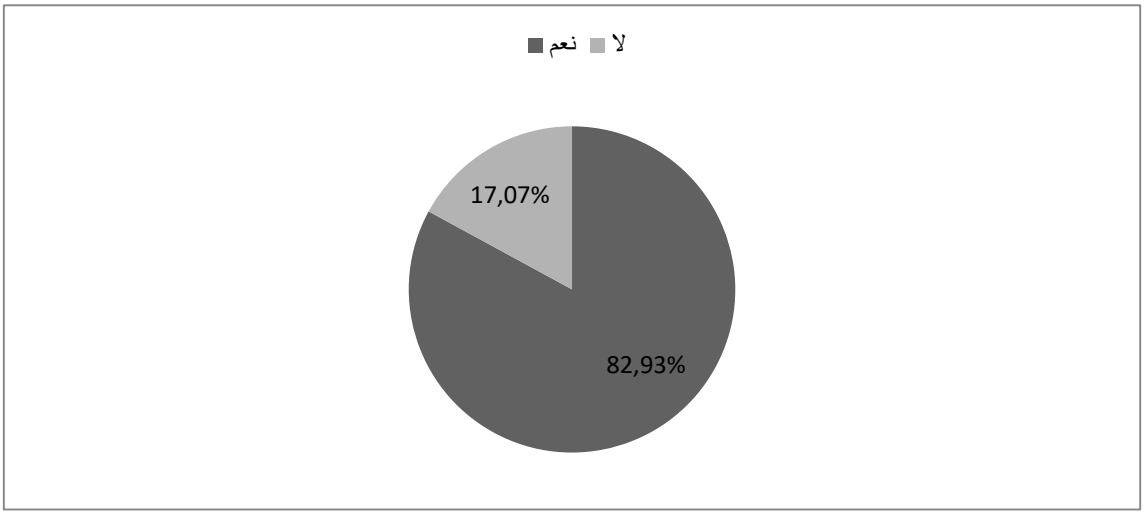
إنّ ما يوضّحه الجدول رقم 17: بأنّ 48.78% من الأساتذة يجمعون على أنّ التّلميذ يجد صعوبة في اختيار لغة التّواصل مثل الإجابة عن سؤال أو الحديث مع اقرأنه في القسم، و ما نسبته 36.56%لا يجدون صعوبة في ذلك، بينما يرى 14.63% منهم أنّه قد يجد أحيانا صعوبة في انتقاء لغة التّواصل، وهذا ما يفسّر تميز بعض التّلاميذ وتفوّقهم دون سواهم في استعمال اللّغة، أمّا الصّعوبة فهي نتاج لتقارب مصطلحات العامّية والمصطلحات الفصحى ممّا ينتج عنه تداخل لغوي في ظلّ كمّ هائل من الألفاظ التي يصعب تصنيفها من طرف التّلميذ، كما أنّ إدخال تعليم اللّغة الفرنسيّة كلغة أجنبية أولى يحدث ارتباكا، وهذا بسبب تعلّقهم بلغتهم الأمّ.

على هذا الأساس يجب توحيد طرق التّدريس بلغة واحدة وفرضها على المتعلّمين، حتّى لا يكون هناك تداخل لغوي هجين يحول دون تحقيق تعلم لغة سليمة وتحقيق جودة التّعليم بصفة عامة.

18 : هل يمكن اعتبار اللّغة العربيّة كأداة تواصل مواكبة للعصر تتبوّأ مكانتها محليّا وعالميّا؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	34	%82.93
لا	07	%17.07

الدّائرة النّسبيّة:



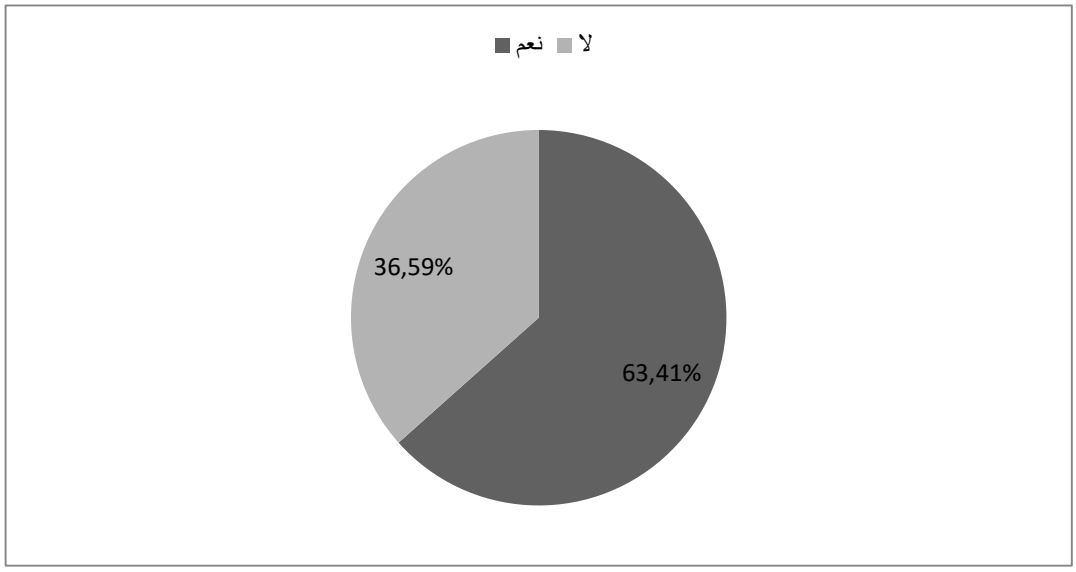
يتضّح من الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة والتي تقدر بـ: 82.93% يعتبرون اللّغة العربية أداة تواصل مواكبة للعصر تتبوّأ مكانتها محليّا وعالميّا، وهذا ممّا لا ريب فيه فقد كانت لغة حضارة وعلم في سابق عهدها ما يؤهّلها أن تكون لغة العصر بامتياز، غير أنّ 17.07% من الأساتذة يرونها غير ذلك، وإن كانت نسبة ضئيلة إلى أنّها تؤثّر سلبا على التّلميذ، بحيث أنّ رؤية الأستاذ للّغة العربية على أنّها غير مواكبة للعصر ستنتقل إلى التّلميذ فتتكون لديه ذهنية خاطئة حولها ممّا يشكّل عزوفا لتعلم هذه اللّغة.

اللّغة العربيّة لغة معاصرة بامتياز والخطأ ليس فيها، وإنّما في القائمين عليها وفي اتّباع العولمة السّلبية التي غرست في بعض الأذهان أنّ اللّغة الإنجليزية هي لغة العلم، إضافة إلى ما خلّفه الاستعمار، ولذا وجب تغيير هذه العقليات وإرجاع مكانة اللّغة العربيّة لما تتميز به من مرونة في تعلمها.

19 : هل يعدّ الحجم السّاعي المقرّر كافيا لتعليم أنشطة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	26	%63.41
لا	15	%36.59

الدّائرة النّسبيّة:



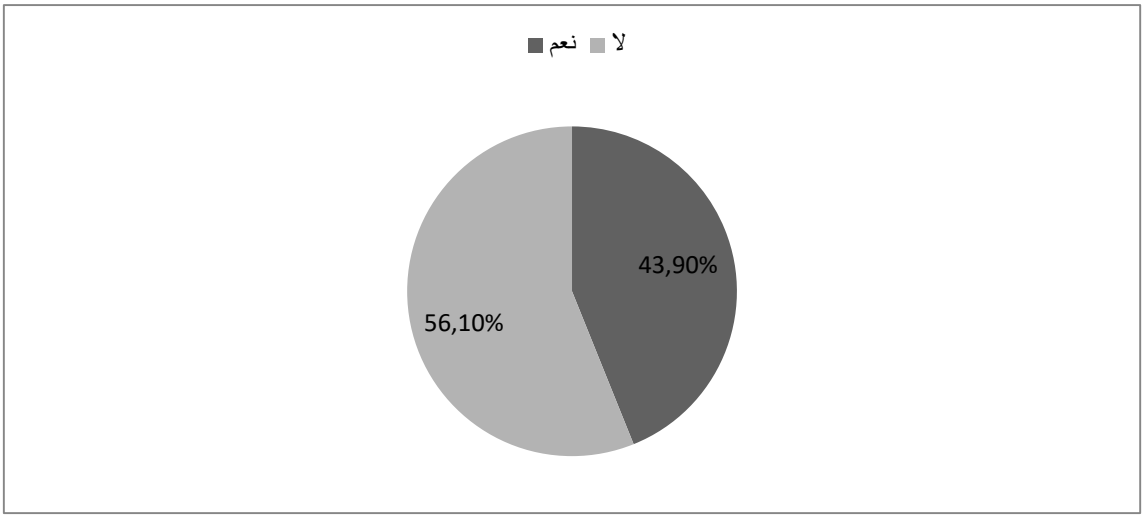
يرى 63.41%من الأساتذة من خلال الجدول رقم 19:أنّ الحجم السّاعي المقرّر كافيا لتعليم اللّغة العربية، بينما يرى 36.59% منهم أنّه غير كاف، فخلاصة القول إنّ الحجم السّاعي المقرّر كاف لتعليم اللّغة العربيّة ولا يمثّل عائقا أمام تعليمها لاسيما السّنوات الأولى بحيث كلّ ساعات اليوم الدّراسي تدرّس بالفصحى ولو في مختلف المواد مع تخصيص ساعات لتعليم اللّغة العربية من حيث النّحو والصّرف وغيرها من قواعد اللغة العربية.

يلعب الحجم السّاعي المقرّر دورا هامّا في تعليم اللّغة العربيّة وخاصّة في المراحل الأولى، ولكن المشكلة التي نراها أكثر أهمّيّة هي طبيعة البرامج المقرّرة على التّلاميذ، ووجب إعادة النّظر فيها لأنّ الواقع يثبت أنّها غير ملائمة لعقول التّلاميذ في المراحل الأولى من التّعليم.

20 : احتياجات التّلاميذ اللّغوية في المرحلة الابتدائية وفق للمناهج الجديدة .

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	18	%43.90
لا	23	%56.10

الدّائرةالنّسبيّة:



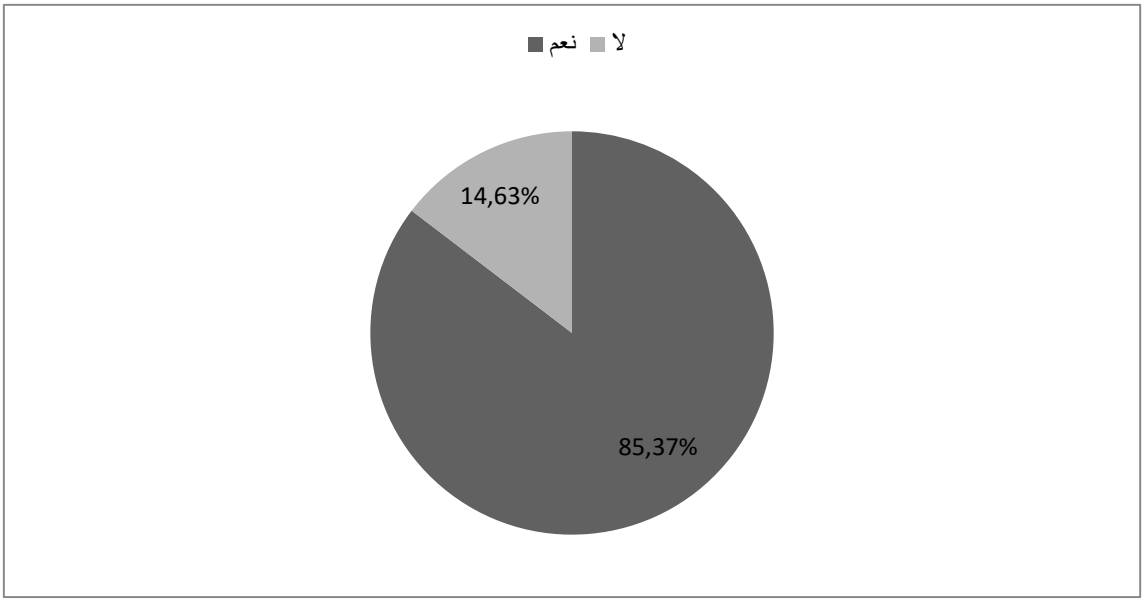
يبيّن الجدول الموضّح أعلاه أنّ أغلبيّة الأساتذة ما يقارب نسبة 56.10% يعدّون المناهج الدراسية لا تلبي حاجيات التّلاميذ اللّغوية في المرحلة الابتدائية ، في حين يرى 43.90% منهم أنّ المناهج تلبي احتياجاتهم اللغوية ، وهذا ما يوافق حديث كثير من أهل الاختصاص بفشل الإصلاحات التي شرعت فيها الوزارة الوصيّة منذ 2003م إلى يومنا هذا، وهذا رغم الحرص الشّديد للّجنة المتخصّصة لإعداد مناهج اللّغة العربية للإلمام بجميع جوانب العمليّة التّعليميّة، ولعلّ أهمّ أسباب فشله الانطلاق من الصّفر دون اعتبار المناهج السّابقة للاستفادة من الإيجابيات وتفادي

السّلبيات والشّروع في التّطبيق، مع الإدلاء بجملة من القرارات التي تصبّ في غير مصلحة التّلميذ وتذبذب مستواه اللّغوي، فمعلّمو المدرسة الابتدائية مثلا يحملون شهادات غير مناسبة لتدريس اللّغة العربية ، حيث بعض الأساتذة من يمتلك شهادات غير اللغة العربية ،كالرّياضيات واللّغة الانجليزية والتّاريخ والفلسفة وغيرها من الشّهادات ،فهل الشّهادة الجامعية التي يمتلكونها تؤهّلهم لهذا كلّه؟ أضف إلى هذا أنّ العمليّة التّعليميّة اللّغوية تستوجب معرفة مهارات ومعارف وخبرات خاصّة بها لا يعرفها خرّيجو الجامعات لمختلف التّخصصات، على هذا الأساس وجب تحيين المناهج والبرامج ومحتويات الكتب، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم إشراك جميع الفاعلين في قطاع التربية الوطنية.

21 : هل تعتمد على تقويم الكفاءات اللّغوية أثناء الدّرس؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	35	%85.37
لا	06	%14.63

الدّائرة النّسبيّة:



إنّ ما تشير إليه الإحصاءات المبينة في الجدول رقم: 21 هو اعتماد 85.37%من الأساتذة على تقويم الكفاءات اللّغوية أثناء الدّرس، كما تشير نسبة 14.63% من المعلّمين والمعلّمات لا يعتمدون على تقويم الكفاءات، ما يدّل على وعي أغلب الأساتذة بمدى أهمّيّة تقويم الكفاءات اللّغوية لتعلّم اللّغة العربية الفصحى، إذ أنّه يهدف إلى توجيه التّعلّم بغية معرفة الكفاءات المكتسبة من المستوى السّابق وتشخيص الصّعوبات التي تواجهه، ممّا سيمكّنُه من إرساء كفاءات جديدة، كما يساعد على تصحيح مسارات التّعلّمات، وأخيرا معرفة مدى اكتساب المتعلّم الكفاءات الأساسيّة للانتقال إلى المستوى اللّاحق.

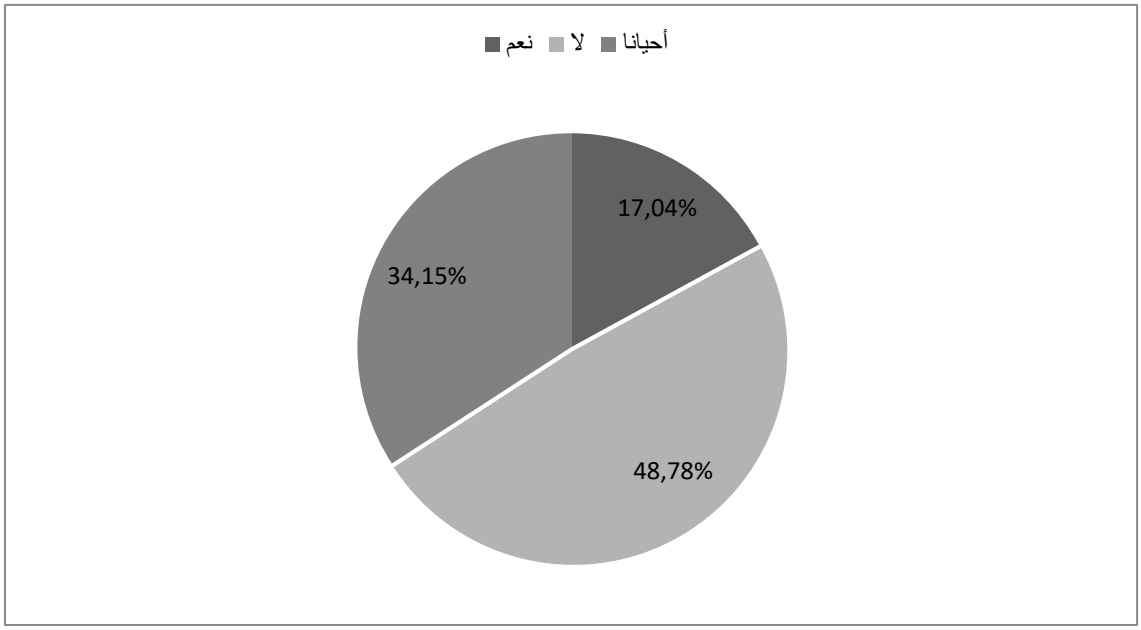
كما يلعب التّقويم دورا هامّا في العمليّة التّعليميّة إذ من خلاله يمكن للأساتذة الوقوف على النّقائص والإشكالات التي تواجه المتعلّمين وتصحيحها إذ لا يعدّ الدّرس درسا إن لم يُتَوَّجْ في النّهاية بتقويم الكفاءة.

فالمعلّم النّاجح هو الذي له دراية بالجوانب النّفسيّة للتّلاميذ، وكذلك الطّرق التّربويّة المختلفة، والمناهج والتّقويم، والوسائل التّعليميّة لتحقيق أهداف المجتمع وفلسفته وتطلّعاته.

22 : هل يعيق استعمال اللّغة العربيّة الفصحى لوحدها تفاعل التّلاميذ مع الدّرس؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	07	%17.07
لا	20	%48.78
أحيانا	14	%34.15

الدّائرة النّسبيّة:



يتّضح من الجدول رقم: 22 أنّ نسبة 48.78%من الأساتذة يقرّون أنّ استعمال اللّغة العربيّة ليس بعائق لتفاعل التّلاميذ مع الدّرس، فيما يقرّ البعض الآخر بنسبة 34.15% أنّها قد تكون أحيانا كذلك، حيث كثير من التّلاميذ يفضّلون التّواصل والتّحدّث بالعامّية،بل باللّغة الهجينة، وهذا راجع إلى سهولة العامّية ، كما ليس لديها ضوابط نحوية وإملائية من جهة، ومن جهة أخرى عدم إتقانهم للفصحى، بالإضافة إلى الخوف والارتباك عند تواصلهم بالفصحى وهذا بسبب الخوف من الوقوع في الخطأ أمام المعلّم وأمام أقرانه.

وتشير الأبحاث التّربوية بأنّ التّلاميذ يحبّون اللّغة العربيّة والتّواصل بها، إلّا أنّ هناك معوّقات لغوية تواصلية، إمّا نفسية كالخوف والخجل، وإمّا الاعتقاد أنّها صعبة التّواصل بها بطلاقة.

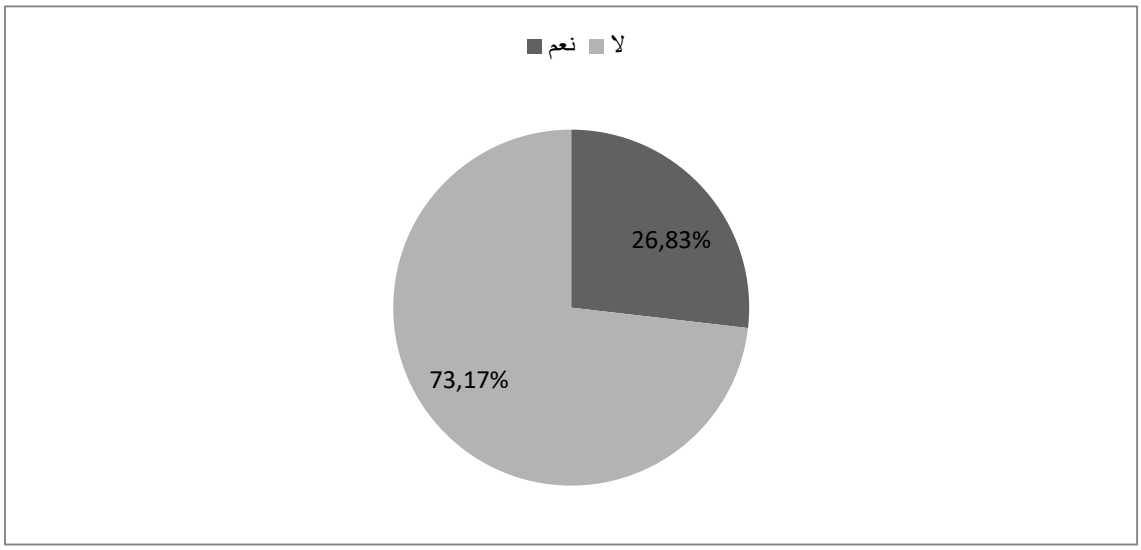
لا تكفي الجهود المبذولة من طرف المعلّم داخل القسم لتنمية قدرات التّلاميذ للتواصل بالفصحى، ما لم يهتم بها الاهتمام اللّائق سواء من الأسرة والمهتمّين بالشّأن اللّغوي والتّربوي من مفتّشين وحتّى على المستوى الحكومي ككلّ.

مهما بالغنا القول بأنّ المعلّم هو المسؤول الأوّل بتدنّي اللغة الفصحى، تبقى المهمّة على عاتق الجميع بدءا بالأسرة ومرورا بالمعلّم والمنهاج، وكذا الكتاب المدرسي، والقائمين على العمليّة التّربوية بصفة عامّة.

23 : هل يتواصل المعلّمون فيما بينهم باللّغة العربية الفصحى أمام متعلّميهم؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	11	% 26.83
لا	30	% 73.17

الدّائرة النّسبيّة :



يتّضح من خلال النّسب الواردة في الجدول أنّ المعلمين لا يتواصلون فيما بينهم باللغة العربية الفصحى أمام متعلّميهم، بحيث تبلغ نسبة المعلّمين الذين أكّدوا هذه الحقيقية 73.17 %هذا ما يؤثّر سلبا على التّلاميذ من قلّة التّحادث بها، بل التّحدث بها منحصرة في قاعة الدّرس.

كما أنّ التلميذ في هذه المرحلة يعتبر أستاذه قدوة له، فتراه يحاكيه في كلّ تصرّفاته، فإذا كان لا يتواصل المعلّم بالفصحى، فكيف للمتعلّم فعل ذلك؟ ، في حين أنّ نسبة المعلّمين الذين يتواصلون باللّغة العربية قدرت ب 26.83 % وهي نسبة توحي بالتّفاؤل رغم أنّها ضئيلة .

رغم أن نسبة التّواصل باللّغة العربيّة ضئيلة والمقدّرة بـ:. 26.83% إلّا أنّه يمكن أن نبني عليها توصيات إرشادية تخصّ المدرّسين بضرورة التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى ومحاولة تعميمها على جميع الأوساط التّربوية خاصة أمام التلاميذ.

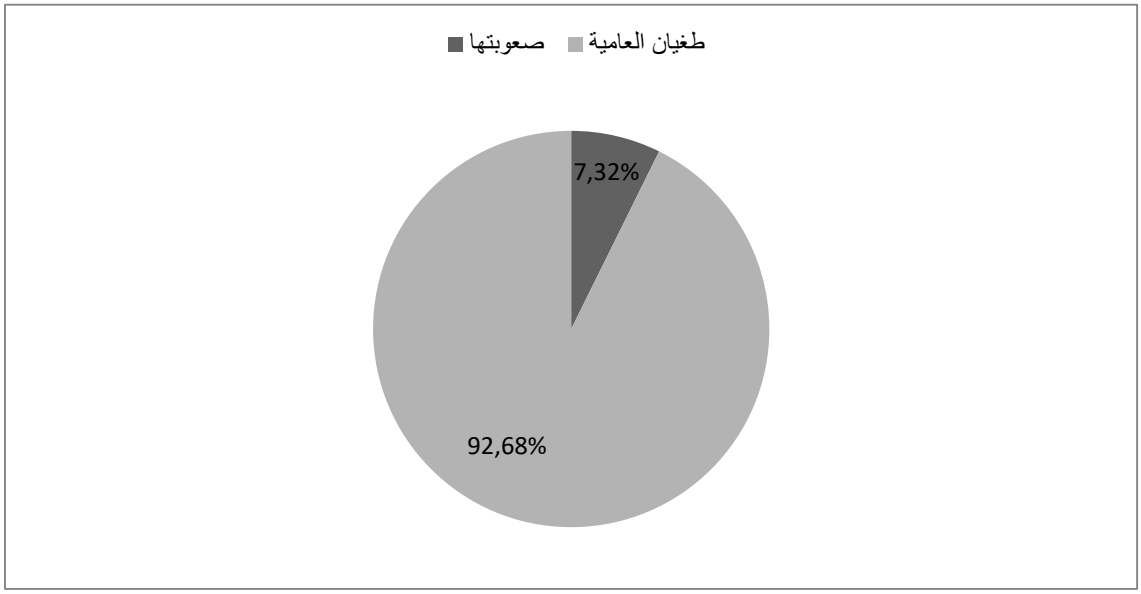
تؤكد الدراسات في مجال تعلم اللغات ، بأن أسلوب التدريس التخاطبي من أجل تحفيز المتعلمين على التعبير بصفة تفاعلية مع المعلم وحتى مع زملائهم داخل القسم الدراسي ، باستعمال أمثلة من اللغة الصحيحة حتى يتمكن المتعلم باستعمال اللغة السليمة في التواصل ، بدلا من الاعتماد على طريقة تلقين القواعد، التي غالبا ما تعيق تعلم اللغة المراد تعلمها.

ويرى اللغويون أن المحادثة والتخاطب من أهم الأنشطة اللغوية للأطفال ، وعليه فعلى المعلم أن يركز على هاتين المهارتين ، عن طريق المحادثة والمناقشة والتحادث ، مما يتيح الفرصة للتلاميذ التعبير بلغة سليمة ويدفع عنهم الخجل أمام أقرانهم.

24 : لماذا لا تستعمل اللّغة العربيّة الفصحى كلغة تخاطب بين التّلاميذ وزملائهم ومدرّسيهم ؟.

	التّكرار	النّسبة المئوية
صعوبتها	03	% 7.32
طغيان اللغة الهجينة	38	% 92.68

الدّائرة النّسبيّة :



نلاحظ من خلال الجدول الموضّح أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين أكّدوا أنّ سبب عدم استعمال العربية الفصحى كأداة تخاطب بين التّلاميذ وزملائهم ومدرّسيهم هو طغيان العامّية واللّغة الهجينة حيث قدّرت النسبة بـ:. 92.68 % وهي نسبة لا يستهان بها، فتعوّد التّلميذ على استعمالها في حياته اليومية يصعب عليه استخدامها–الفصحى– فقلّما يستخدمها في تحادثه اليومي، في حين نجد أنّ نسبة 7.32% من المعلّمين يرجعون السّبب إلى صعوبتها ما يعطي خلفيّة سيئة لهذه اللّغة الفصيحة.

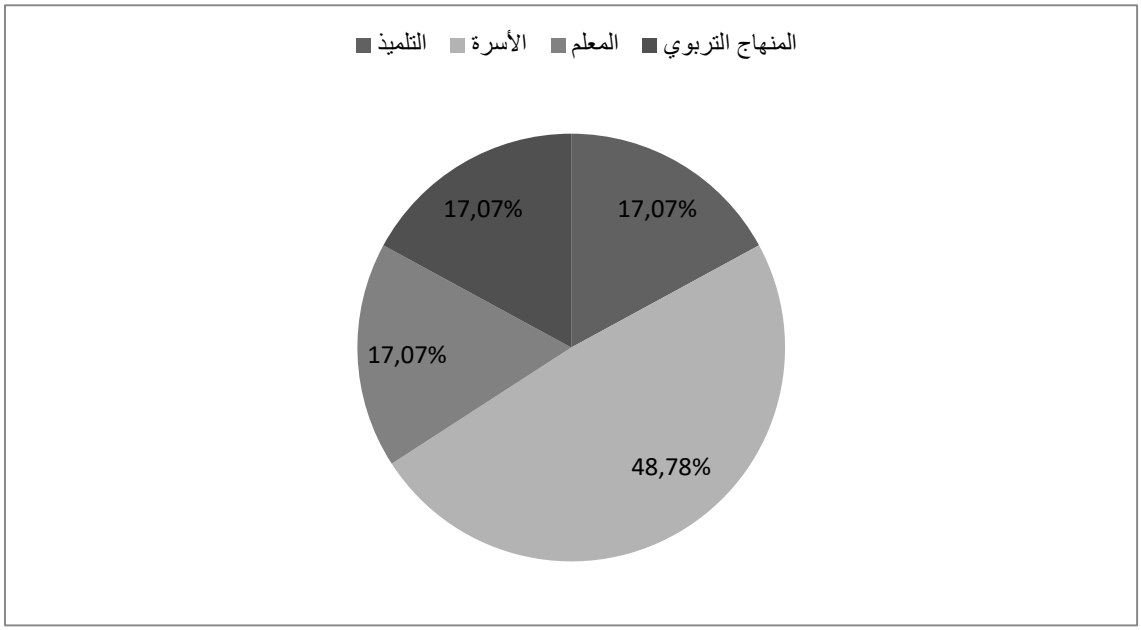
ليس من السهل تغيير النّظرة السّلبية لدى التّلميذ فيما يخصّ فكرة صعوبة اللّغة العربيّة، ولكن هذا لا يمنع أن تبحث عن سُبُلِ وطرق لتغيير هذه الفكرة لديهم وذلك بتسهيل قواعد اللّغة العربيّة ووضعها في قالب تعليمي تعلمي تجعل التلميذ ينغمس في تعلم الفصحى،وهذا يتطلب طرائق تعليمية تتناسب وقدرات التلميذ، بحيث يسهل عليه في هذه المرحلة أن يستوعب القاعدة وبالتّالي يحصل الفهم والإفهام، ولعلّ هذا ما نادى به مجمّع اللّغة العربية في كثير من المناسبات العلمية التي عقدت خصيصا لترقية اللغة العربية.

نستنتج من خلال الجدول بأنّ من مظاهر ضعف التلاميذ التحدث بالفصحى في المدرسة ، عدم قدرتهم التحدث بطلاقة بالفصحى ، كمزج الفصحى بالعامية ، وهذا بسبب الخجل والخوف في الوقوع في الخطأ أمام المعلم وأمام زملائهم .

25 : على من تقع مسؤولية عجز التّلاميذ عن التّخاطب باللّغة العربيّة الفصحى؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
التّلميذ	07	% 17.07
الأسرة	20	% 48.78
المعلّم	07	% 17.07
المنهاج التّربوي	07	% 17.07

الدّائرة النّسبيّة :

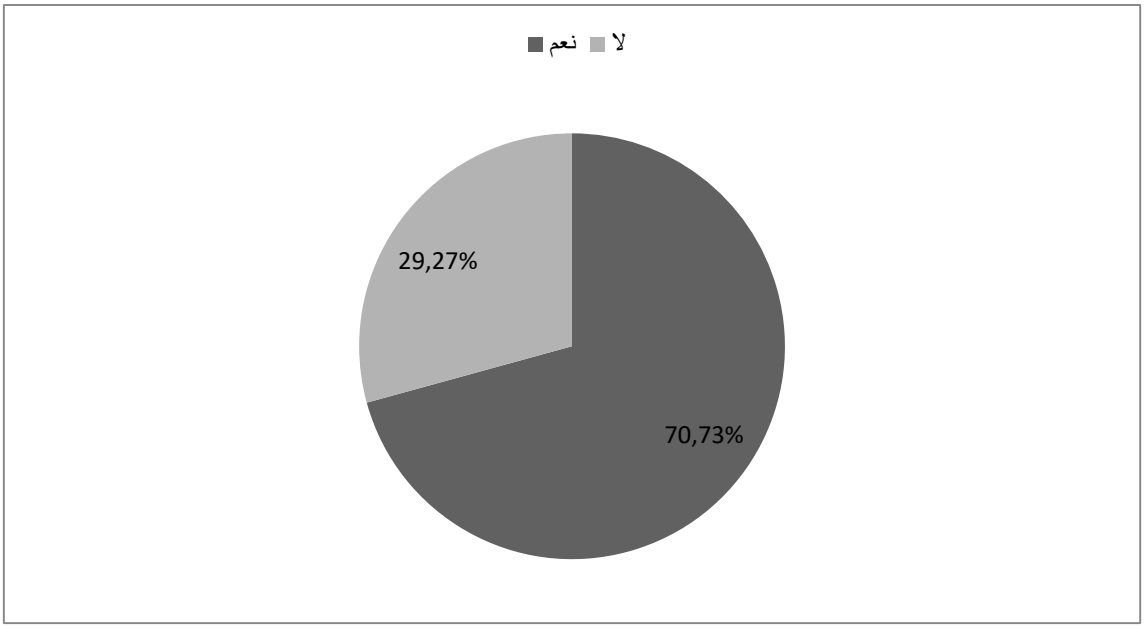


إنّ نتائج الاستبيان الموضّحة في الجدول حسب آراء الأساتذة تقدر ب48.78% حيث يرجعون مسؤولية عجز التّلاميذ عن التّخاطب باللّغة العربيّة الفصحى تقع على عاتق الأسرة ، نسبة تترجم الواقع المعيش بحيث نرى تسارع الآباء والأمّهات بوعي أو دون وعي لإكساب أطفالهم ما يؤهّلهم لسوق العمل ووظيفة المستقبل من لغات أجنبيّة بجعلها لغة البيت، ولغة العمل، ولغة التعامل الأساسي على مستوى الأسرة، بينما نجد أنّ المسؤولية تقع على عاتق المنهاج بنسبة 17.07 % وكذا المعلّم والتّلميذ بنفس النّسبة، ذلك أنّ طبيعة المنهاج التّربوي لا يلبّي حاجيات التّلميذ اللّغوية حسب رأيهم كما أسلفنا القول، وأنّ المعلّم مهمل لهذه المسؤولية في حين أنّ التّلميذ لا يبذل مجهودا لاكتساب اللّغة والتّخاطب بها .

26 : هل يعدّ استعمال العامّية من طرف المعلّم عند تعذّر الفهم لدى التّلميذ ضرورة حتميّة؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	29	% 70.73
لا	12	% 29.27

الدّائرة النّسبيّة :



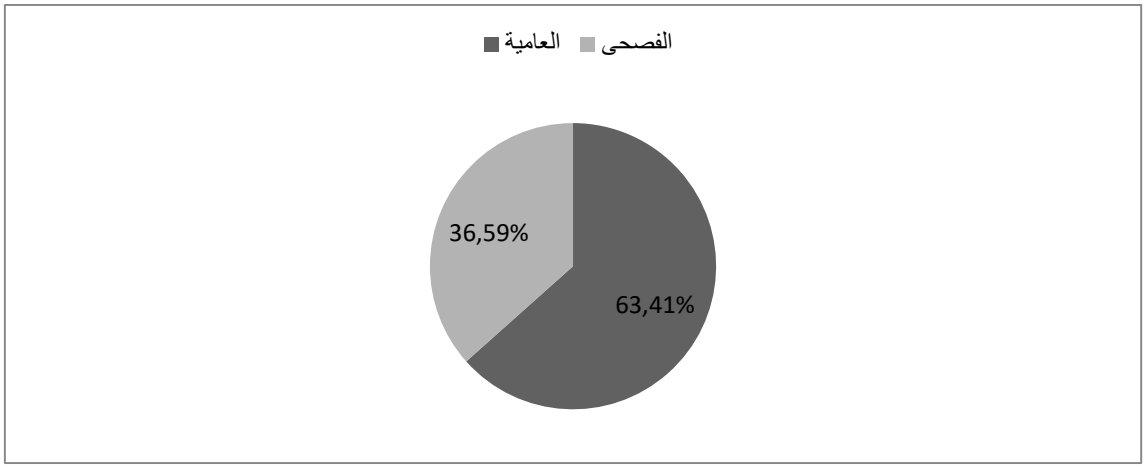
انطلاقا من المؤشّرات الإحصائية الموضّحة في الجدول فإن نسبة 70.73% من الأساتذة يرون استعمال العامّية عند تعذّر الفهم ضرورة حتميّة، غير أنّ هذا الاستخدام العامّي في التّدريس جريمة تربويّة تفضي إلى أثار سلبيّة على عمليّة التّعليم، فإيصال المعلومات وفهمها لا يرتكزان على اللّغة وحدها، وإنّما على الكيفية التّبليغيّة التّعليميّة التي يستخدمها المعلّم لغرض تحقيق الأهداف البيداغوجية، فمادام المعلّم يستخدم العامّية في إيصال المعلومة يجعل من التّلميذ يلجأ إليها ويدور في دوّامتها بعيدا عن الفهم، وعندئذ لايكتسب أيّ رصيد لغوي فصيح، كما أنّ نسبة 29.27 % من الأساتذة لا يرون استعمال العامّية ضرورة حتميّة عند تعذّر الفهم.

إيصال المفاهيم والأفكار للتّلاميذ إن كانت بالعامّية فهذا ضرب لكيان اللّغة العربية، ولهذا لا يجب إدخالها في التّدريس، إنّما يجب اعتماد الفصحى في إيصالها ، والاستعانة بالقصص الغنيّة بالمصطلحات التي تسهل عمليّة التّواصل وتساعد على الشرح حتى تصل الفكرة إلى المتعلم دون الاستعانة بالعامية أو لغة أجنبية أو لغة هجينة.

27 : ما هي اللّغة المستعملة الأكثر استيعابا وإيصالا للمعلومة؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
العامّيّة	26	% 63.41
الفصحى	15	% 36.53

الدائرة النسبية :



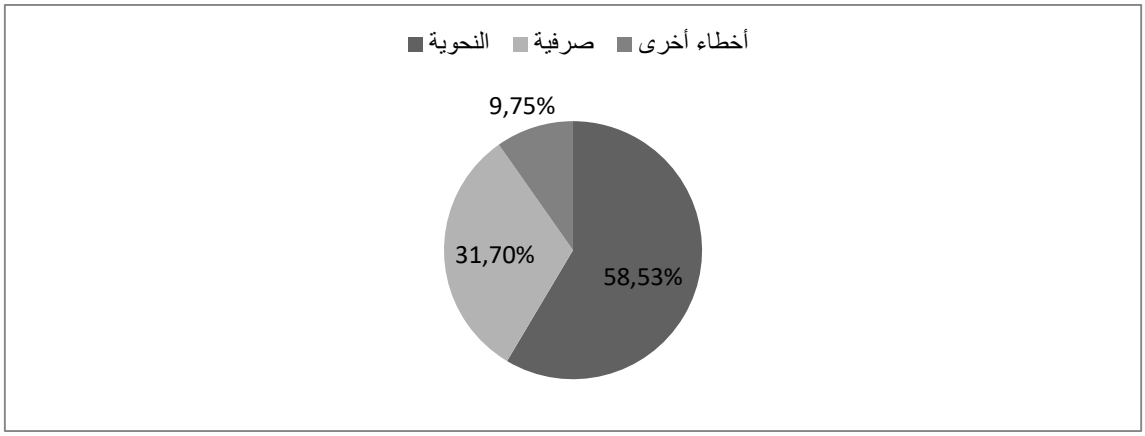
توحي الأرقام الإحصائية المبيّنة أعلاه أنّ نسبة63.41% من الأساتذة جعلوا من العامّيّة اللّغة المستعملة الأكثر استعمالا وإيصالا للمعلومة، فيما جعل بعضهم الآخر بنسبة 36.59 %استعمال الفصحى أنسب لإيصال المعلومة للتلميذ.

وهذا مما يفسر أنّ غالبية التلاميذ يفهمون بالعامية،وهذا لأنّهم عوّدوا تلاميذهم على استعمال العامّيّة، فاستخدامهم للفصحى يجعل منها لغة مبهمة كأنّها لغة أجنبيّة نظرا لفقر رصيدهم اللّغوي وهذا خطأ فادح لأنّ العامّيّة ضعيفة في مادّتها، فقيرة في ألفاظها، وهذا يؤدّي إلى تهاون في التّفكير وهذا التّهاون تنشأ عنه عادات لغوية خاطئة يصعب تصحيحه مستقبلا، أي في المراحل الدراسية اللاحقة، ومن المؤسف جهل بعض الأساتذة بخطورة استعمال العامّيّة والتّدريس بها لما لها من انعكاسات على تعلم الفصحى ، باعتبار المرحلة العمرية المناسبة بالنسبة للطفل لتعلم الفصحى بدل العامية.

28 : ما طبيعة الأخطاء اللّغوية المتكرّرة لدى التّلاميذ؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
النّحوية	24	% 58.53
صرفية	13	% 31.70
أخطاء أخرى	04	% 09.75

الدّائرةالنّسبيّة:



يوضّح لنا الجدول طبيعة الأخطاء اللّغوية المتكرّرة لدى التّلاميذ، بحيث أنّ المعلّمين الذين حدّدوا طبيعة هذه الأخطاء على أنّها لغوية قد بلغت نسبتهم 58.53 %،وهذا نتيجة لرؤية التّلاميذ للقواعد النّحوية بأنّها أكثر اتّساعا وتعقيدا وتفرّعا ، كما أنّنا نجد نسبة 31.70 % من الأساتذة يحدّدون بأنّها صرفية، وهو مؤشّر يدّق ناقوس الخطر للوضع اللّغوي بالمدارس الابتدائية الجزائرية، كما أفاد بقيّة الأساتذة 9.75 % أنّ التّلاميذ يرتكبون أخطاء أخرى .

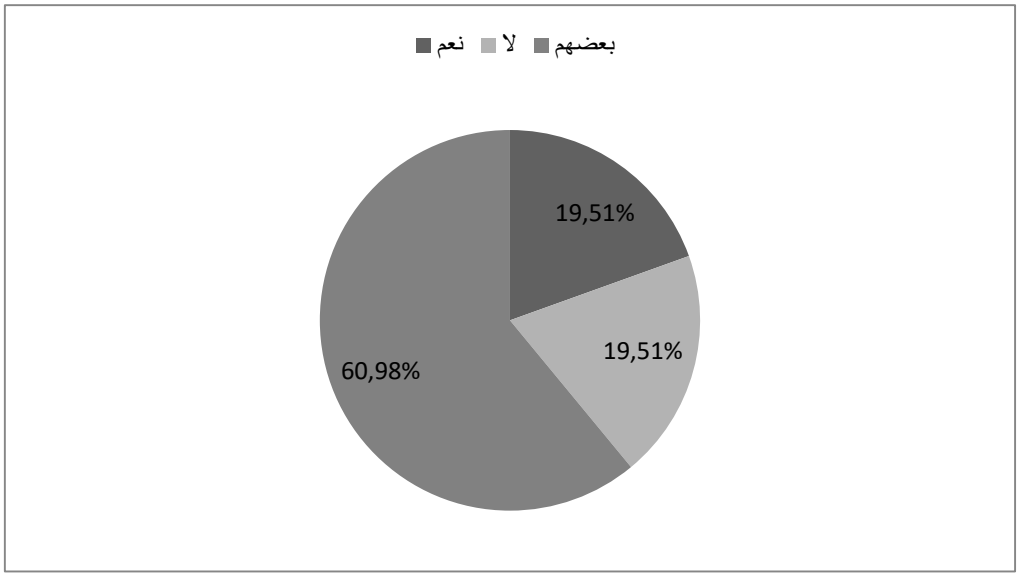
يتضح من خلال قراءة الجدول بأن هناك عدم الاهتمام من طرف بعض الأساتذة واللامبالاة في الأداء اللغوي، وربما تجاوز وتجاهل مواطن الخطأ والصواب التي يرتكبها المتعلم مهما كانت طبيعة هذه الأخطاء.

تؤكد الأبحاث في مجال تعليمية اللغات على معلم اللغة العربية أن يكون ملما بقواعد اللغة العربية، نحوا وصرفا وإملاء، حتى يتمكن من تصحيح الأخطاء وتصويبها التي يقع فيها التلاميذ.

29 : هل الإمكانيات اللّغوية للتّلميذ تؤهّله للتّواصل بالعربيّة الفصحى قراءة وكتابة وتعبيرا؟

	التّكرار	النّسب المئوية
نعم	08	% 19.51
لا	08	% 19.51
بعضهم	25	% 60.98

الدّائرة النّسبيّة:



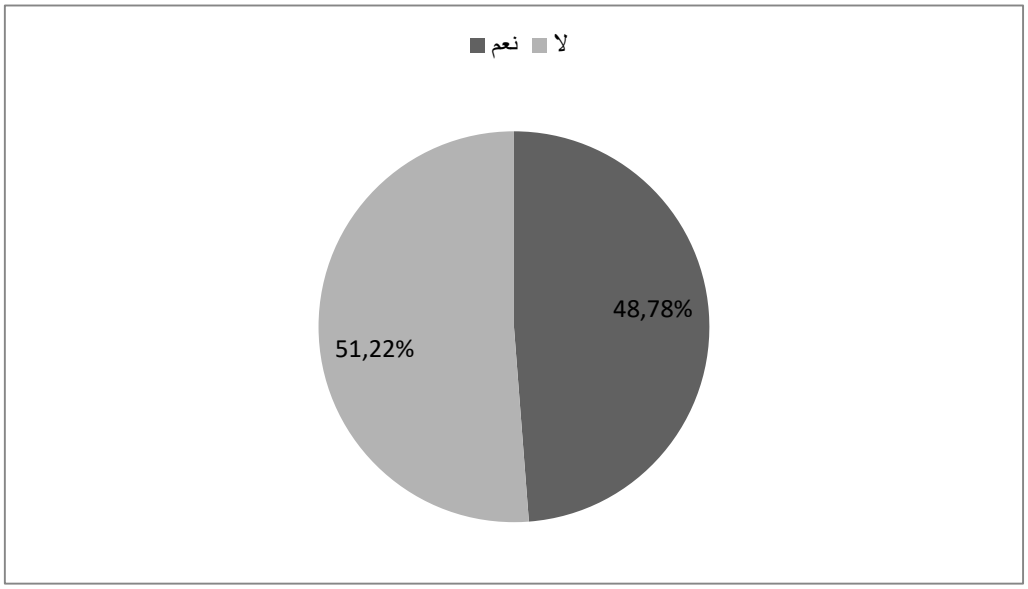
يتبيّن لنا من الجدول المبيّن أعلاه أنّ نسبة المعلّمين أشاروا إلى أنّ بعض التّلاميذ يمتلكون إمكانيات لغوية تؤهّلهم للتّواصل بالعربية الفصحى قراءة وكتابة وتعبيرا، حيث قدّرت بـ60.98% بينما قدّرت نسبة المعلّمين الذين أجابوا بـ:"**لا**" 19.51% والذين أجابوا ب"**نعم**" 19.51 % أيضا، وقد يكون هذا ناتجا عن الفروقات الفردية بين التلاميذ، وعدم مراعاتها من قبل المعلم والمنهاج التّربوي، إذ تعدّ القراءة العامل الأساسي لإجادة الكتابة والتّعبير، بينما يعاني معظم التّلاميذ من صعوبات في القراءة .

وما تجدر الإشارة إليه بأن إذا كانت لغة المتعلم تختلف عن اللغة المراد تعلمها، كأن التلميذ مزود بلغة الأم فتعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تعتبر لغة ثانية بالنسبة للتلميذ،وعلى هذا الأساس يصعب الفهم لدى التلميذ للألفاظ الفصحى التي يلفظها المعلم ،ولن يستوعبها ،لأنها غير موجودة في خبراته السابقة ، وعليه وجب التركيز على أهمية توظيف اللغة الأولى –التي اكتسبها التلميذ قبل المدرسة– في تعلم اللغة الثانية المتمثلة في اللغة العربية، مع مراعاة الجوانب المعرفية والخبرات التي تكونت لدى المتعلم قبل ولوجه المدرسة.

30 : هل خضعْتَ لتكوين يؤهّلك لتدريس اللّغة العربية؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	20	% 48.78
لا	21	% 51.22

الدّائرة النّسبيّة:



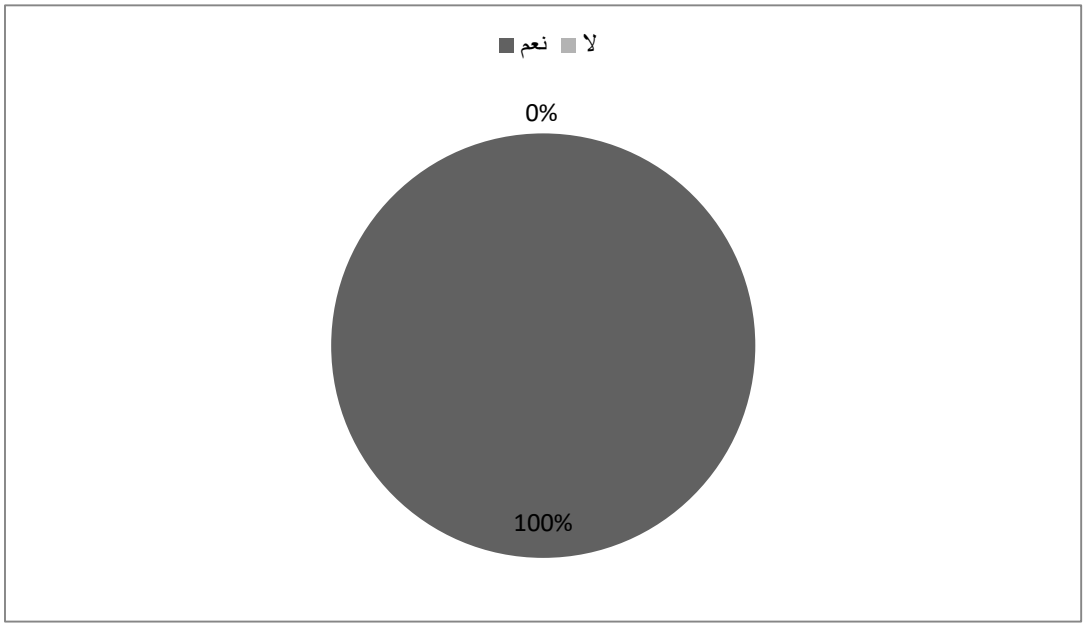
يتضّح لنا من خلال الجدول أعلاه بأنّ ما نسبته 51.22 % من الأساتذة لم يخضعوا لتكوين يؤهّلهم لتدريس اللّغة العربية، فيما خضع 48.78 % منهم لتكوين يؤهّلهم لتدريس اللّغة العربيّة، ما يبعث بالخيبة حيال تعليم العربية، فإذا كان المعلّم لا يقف على أرضيّة صلبة من امتلاك ناصية اللّغة تعلّما في مراحل حياته.

تشير الدّراسات أنّ مهنة التعليم –تعليمية اللغة العربية– وخاصّة المرحلة الابتدائية على المعلّم الإلمام الكافي بالجوانب الثّقافية والاجتماعية،وإتقان الطّرق التّعليميّة المعاصرة وعلاقتها بميادين ومصادر الثّقافة المختلفة، وهذه الثّقافة الواسعة والمختلفة تساعده على تكوين لغة مشتركة، ومنه يسهل عليه التّواصل مع التّلاميذ بطريقة مفهومة.

31: هل تعتمد أساليب الحوار والمناقشة أثناء طرح الأسئلة؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	41	100
لا	00	00

الدّائرة النّسبيّة:



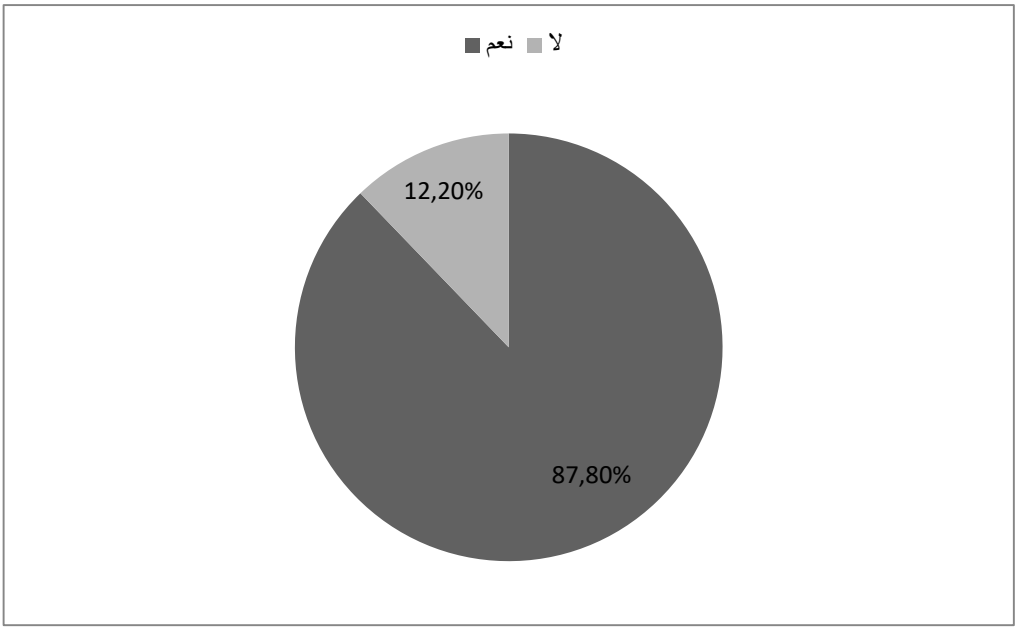
إنّ ما يتّضح من الجدول فإنّ جميع الأساتذة 100 % يعتمدون أساليب الحوار والمناقشة أثناء طرح الأسئلة، بينما 0% منهم أجابوا بـ **"لا"**، وهذا لأنّ أسلوب الحوار والمناقشة أسلوب قيّم في التّعليم يعود للفيلسوف "سقراط" لتوجيه فكر تلاميذه وتشجيعهم، وهو تطوير لأسلوب الإلقاء بإدخال المناقشة في صورة تساؤلات تثير الدّافعية ومشاركة الطّلاب مع احترام آرائهم واقتراحاتهم ما يساعد على تنمية شخصية الطّفل معرفيّا ووجدانيّا.

فعلا أسلوب المناقشة والحوار أسلوب ناجع في تمكين التّلاميذ من اكتساب المعارف، ولكن هناك أساليب أخرى حديثة لا تقلّ عنه أهمّيّة، فتنوّع الأساليب والطّرق يجعل المدرس في مجال واسع دون تقييد، يختار الوسيلة التي تناسبه لإلقاء الدّروس.

32 : هل تتمّ الإجابة شفهيّا على الأسئلة اعتمادا على اللّغة العربيّة؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	% 87.80
لا	05	% 12.20

الدّائرة النّسبيّة :



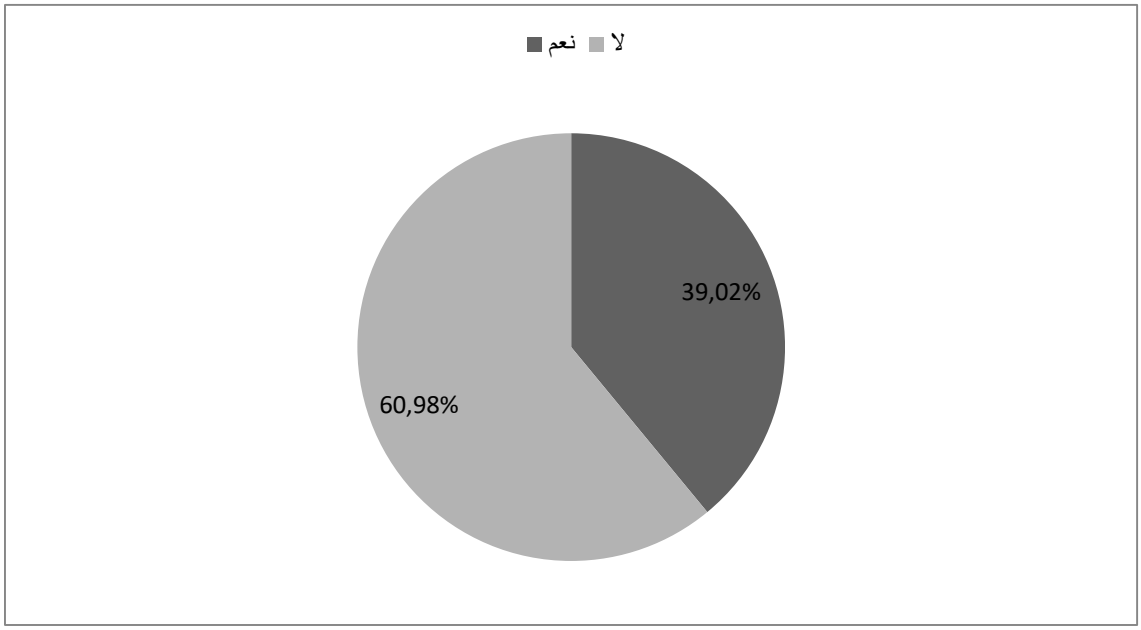
يوضّح لنا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين أقرّوا بأنّ الإجابة الشّفهية على الأسئلة تتمّ اعتمادا على اللّغة العربيّة بلغت 87.80 %، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقرّوا غير ذلك 12.20 %، وهذا يعتمد على اللّغة المستعملة من طرف المعلّم في طرح الأسئلة ما يدلّ على تفاعل واستجابة التّلميذ مع اللغة التي يستعملها المعلّم وإمكانيّة تطوير تعبيره الشّفوي بالمتابعة.

تبيّن بعض الدّراسات أنّ التّلميذ يحبّذ لغة المعلم، وعلى هذا الأساس على المعلّم التّحدّث بالفصحى حتّى يتعوّد عليها المتعلّم، وقد يتعلّق بها وخاصّة بعض الجمل والعبارات التي أثّرت في ذهنه ومنه ينمّي رصيده اللّغوي وهو في مرحلته التّعليميّة الأولى.

33 : هل تقدم الإجابات على شكل مزيج بين اللّغتين الفصحى والعامّية؟

	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	16	% 39.02
لا	25	% 60.98

الدّائرة النّسبيّة:



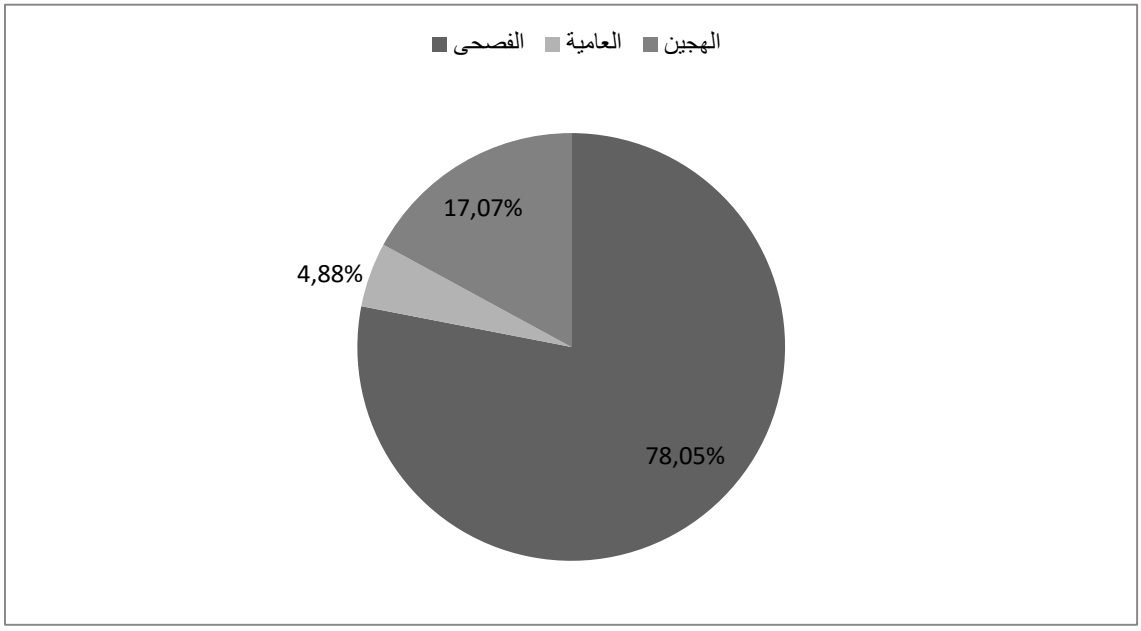
يقدّم الجدول معلومات حول النّسب المئوية لإجابات الأساتذة، بحيث نجد أنّ 60.98%من الأساتذة يتّفقون على أنّ الإجابات المقدّمة من قبل التّلميذ ليست على شكل مزيج بين اللّغتين الفصحى والعامّية، بينما أجمع البعض الآخر ما يقدّر بـ: 39.02 % أنّها تقدّم على شكل مزيج لغوي ما يعني أنّ التّلميذ غير قادر على استعمال الفصحى لوحدها وإنّما يستخدم هجينا لغويا، فهو يجتهد في إيجاد العربيّة غير أنّ رصيده اللّغوي غير كاف، فألفاظ العامّية أوّل ما يتبادر إلى ذهنه ما يجعلها سهلة الاستعمال، على المعلّم اختيار طريقة وألفاظ تكون واضحة تمنح

للتّلميذ تعلّم الفصحى ويتحكّم في القدرة على القراءة السّليمة والتّعبير والتّواصل مع غيره، ومنه يتلقّى المعارف والخبرات، ويتجاوب ويندمج مع محيطه.

34: بأيّ لغة يتلقّى التّلميذ تعليمه في المدرسة الابتدائية؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
الفصحى	31	% 78.05
العامية	02	% 4.88
الهجين	07	% 17.07

الدّائرة النّسبيّة:



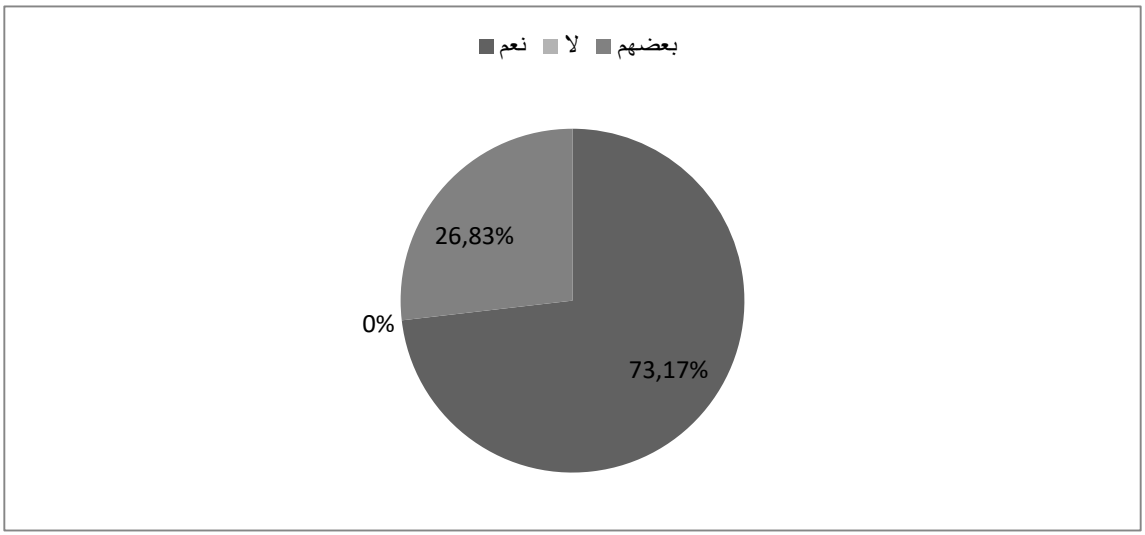
انطلاقا من نتائج الاستبيان الموضّحة في الجدول أعلاه فإنّ الفصحى تحتلّ المركز الأوّل من تصويت الأساتذة بنسبة 78.05%، والهجين يحتلّ المركز الثّاني بنسبة 17.07%، في حين تحظى العامّية بنسبة 4.88% فقط، ما يزيد من فرص فهم و استعمال الفصحى في شتّى العلوم وبالتّالي استعمالها نطقا وكتابة مع استنباط الطّريقة السّليمة لنطق اللّغة من خلال كلام المعلّم، وعلى المعلّم

اختيار الألفاظ السّليمة على المستوى المعجمي تجنّبا للخلط بين بعض الألفاظ المعاصرة التي تبدو للتّلميذ بأنّها ألفاظ فصيحة وهي دخيلة أو أجنبيّة مثل كلمات كابي–كرّاس– أو المونديال –العالمي– ، صالة، فوت بال، ميكرو ....، وغيرها من الألفاظ التي تهجّنت أو دخلت واقعنا اللّغوي، إلى جانب تداخلات لغوية أخرى سواء على المستوى الصّوتي أو المستوى التّركيبي والدّلالي، وعليه وجب على المعلّم اللّجوء إلى وسيلة القراءة في نطقها الصّحيح عن طريق السّماع لتسهيل الحفظ والنّطق وتصحيح الخطأ بواسطة القراءة الجهريّة .

35 : هل يحبذ التلاميذ استعمال اللغة العربية بدل اللغة الهجينة أو اللغات الأخرى؟

	التّكرار	النّسب المئوية
نعم	30	% 73.17
لا	00	% 00

الدّائرة النّسبيّة :



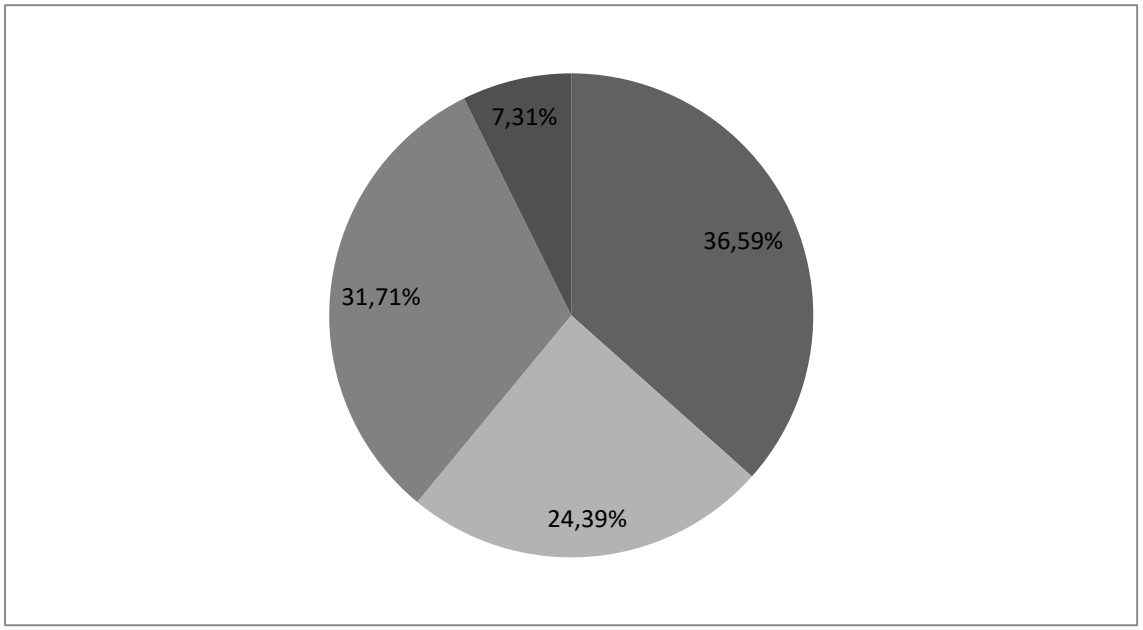
يبيّن الجدول مدى تفضيل التّلاميذ استعمال اللّغة العربيّة بدل اللّغة الهجينة أو اللهجات الأخرى فكانت نسبة 73.17 % أكّدوا أنّ التّلاميذ يحبّذون استعمال العربية، بينما كانت نسبة الأساتذة اللذين أفادوا أنّ بعض التّلاميذ فقط يحبّذون ذلك وتقدر بـ:26.83 % بينما كانت نسبة التّلاميذ اللذين لا يحبّذون استعمال اللّغة العربية 0%، ما يوحي باهتمام التّلميذ بهذه اللّغة بحيث

يبدأ الطّفل في هذه المرحلة بالقيام بعمليّات عقليّة فكريّة ، ممّا يجعل المعلّم يسعى إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية ويسهّل عليه هذه العمليّة.

36: **هل ينصبّ اهتمام التّلاميذ على استعمال لغات أخرى غير الفصحى؟**

	التّكرار	النّسب المئوية
نعم	15	% 36.59
لا	10	% 24.39
أحيانا	13	% 31.71
بعضهم	3	% 7.31

الدّائرة النّسبيّة:



يبيّن الجدول المبين أعلاه أنّ نسبة 36.59% من الأساتذة يجمعون بأنّ استعمال لغات أخرى غير الفصحى. والتّفسير أنّ اهتمام المتعلّمين لاستعمال لغات أخرى غير الفصحى ناتج عن إرادة ذاتية، لأنّ التّلميذ يحبّذ استعمال العربيّة كما رأينا سالفا، ونظرا للمؤثرات الخارجية يفضلون الحديث بلغة هجينة مع المعلّم و زملائهم، وهذا لعدّة أسباب من بينها عدم تمكّنهم من الفصحى، وعدم تعوّدهم

عليها لأنّها غير متداولة في حياتهم اليومية، هذا من جهة، ومن جهة ثانية اعتقاد بعض الأسر على أنّ أهمّيّة اللّغات الأجنبيّة باعتبارها لغة السّوق والعمل ولغة الإنتاج، فالبيئة التي يعيش فيها الطّفل قد خضعت لعمليّة استبدال اللّغة العربيّة يغيّرها عن طريق التّهميش للفصحى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وما سبّبته تكنولوجيا المعلومات كعولمة اللّغة.

نتائج الدّراسة الميدانيّة:

وأخيرا أهمّ النّتائج المتوصّل إليها من خلال الدّراسة الميدانية نلخّصها في النّقاط التّالية:

– لا تعتبر اللّغة العربية الفصحى اللّغة الأمّ لجميع سكّان الجزائر، كونها لا تكتسب في محيطه الأقرب، و إنّما يقتصر تعليمها فقط في المدارس.

– تعرف اللغة العربية إقصاء و تهميشا في ظل التعدد اللغوي ، فهي تعيش حصارا بين اللغات الأجنبية و اللغات العامية، و هذا ما يلحظ في لغة المتعلم ، التي لا تكاد تخلو من الأخطاء على كافة المستويات النحوية و الصرفية و الدلالية و الإملائية.

– طغيان الألفاظ الأجنبية و العامية على محادثات التلاميذ و حتى الأساتذة أنفسهم بحجة فقر اللغة العربية من الكلمات المعاصرة، خاصة مستعملي مواقع التواصل الاجتماعي.

– تبرز انعكاسات الهجين اللغوي على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي، والثّقافي والتّعليمي للمجتمع، فهي تؤثّر على واقع تعليم اللّغة من خلال اختيار المناهج و بناء المحتويات اللّغوية، أو من خلال تأثيرها على النّتائج التّعليميّة، كالأخطاء اللّغوية، وتهجين اللّغة، والتّداخل اللّغوي.

– إن كل من الممارسات اللغوية لمتعلمي اللغة في الوسط الاجتماعي، و اللغة التواصلية بين المعلم و المتعلم، و لغة الكتاب المدرسي التي تطرح حولها الكثير من الأسئلة في الوسط التربوي، عوامل تسهم في ضعف الملكة اللّغوية وانتشار مظاهر التّهجين اللّغوي عند أفراد العيّنة.

– انعدام الحسّ اللّغوي لدى شريحة واسعة من مستخدمي اللّغة، وخاصّة المسؤولين في الحقل التّربوي التّعليمي، إداريين ، وأساتذة .

– عدم إتقان هذه العيّنة لقواعد اللّغة العربيّة إلى جانب فقر رصيدهم اللّغوي، سلوكيات تدل على ضعف اللغة العربية لدى المتعلمين.

– نجد واضعي المناهج التّربويّة لم يراعوا الفرق بين تعليم اللّغة العربيّة واكتسابها، فنجد أنّ العربيّة الفصحى تُعَلَّمُ في المدرسة الجزائريّة على أنّها اللّغة الأمّ، ولكن العكس فهي لغة ثانيّة لكونها تكتسب في المحيط العائلي أو الطّبيعي للطّفل.

– اللغة العربية لغة ذات خصائص و مميزات تمكنها من التكييف مع طرق و مناهج التدريس الحديثة، الأمر الذي يجعلها سهلة التعلم.

– تحتل اللّغة العربيّة مكانة هامّة في التّدريس غير أنّ القدرة العقليّة للتّلميذ في المرحلة الابتدائية لا يستطيع أن يحقّق بها أهدافه، لذا يستعين المعلّم باللّغات العامّيّة لإيصال الفكرة للتلميذ.

– لدى المعلمين الوعي الكامل بمختلف الأسباب التي تضعف من المستوى اللغوي للتلاميذ.

– الجزائر بلد متعدّد لغويا، يتواجد به كلّ من الثّنائيّة و الازدواجية، واللغة الهجينة ونشأة هذه الظواهر اللغوية في وطننا ظاهرة طبيعيّة يقتضيها الواقع اللّغوي في المجتمع.

– تعد اللّغة الفرنسيّة ثاني أكثر اللغات انتشارا في الجزائر، ويعتبرها الغالبية من الشباب مقياس لولوج سوق الشّغل.

الخـــاتمة

يعدّ التهجين اللغوي من المواضيع المهمة للغاية في الدراسات اللغوية المعاصرة ، وإنّه لمن أكثر وأخطر التبيعات التي تحدثها التبعية الثقافية والتعليمية ، وخاصة تلك المعوقات التي يسببها في تعلم اللغة العربية الفصحى ، باعتبار تميز الوسط اللغوي في الجزائر بالتعددية اللغوية والازدواجية اللغوية.

ومن خلال دراستي لموضوع التّهجين اللّغوي وأثره على تعلّم اللّغة العربيّة في البيئة التّعليميّة بصفة عامّة والمرحلة الابتدائيّة بصفة خاصّة، ومحاولة الإحاطة بالموضوع في شقّيْه النّظري والتّطبيقي توصّلت إلى أنّ اللّغة المستعملة في المرحلة الابتدائيّة يغلب عليها الطّابع المتعدّد للّغة والمتمثّل أساسا في لغة هجينة باعتبارها اللّغة المستعملة في الخطاب اليومي للأغلبيّة السّاحقة في المجتمع الجزائري بصفة عامّة، وإذا سلّمنا أنّ الظّاهرة ليست خاصّيّة جزائريّة، بل هي ظاهرة عالميّة، ومنتشرة بين مختلف طبقات المجتمع وفي جميع مراحل التّعليم والمرحلة الابتدائيّة بصفة خاصّة، حيث لا يتلفّظ الطّفل في مراحل عمره الأولى مفردات لغته الأولى بالعامّيّة فحسب، بل لغة هجينة قد رسخت في ذهنه، وحين يلتحق بالمدرسة لتعلّم الفصحى يصبح من الصّعب استعمال الفصحى بدل لغته الهجينة.

ومن هنا كان لزاما علينا أن نغوص في هذا المجال محاولة للوقوف على معوّقات استعمال الفصحى في المجتمع والمدرسة بصفة خاصّة، والبحث عن أسباب هذا الهجين اللّغوي والوصول إلى الحلول والطّرق للنّهوض باللّغة العربيّة، ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ سياسة وتخطيط اللّغويّين أصبح أكثر من ضرورة في ظلّ الواقع اللّغوي الهجين، لتحديث المناهج الدّراسيّة خاصّة مناهج اللّغة العربيّة، والبحث عن أنجع طرق تعليمها وتعلّمها.

وبعد هذه الدّراسة المتمثّلة في أثر التّهجين اللّغوي على تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة نخلص إلى جملة من الملاحظات والنّتائج، يمكننا أن نلخّصها في النّقاط الآتيّة:

- موضوع التهجين اللغوي جدير بالاهتمام من أجل البحث عن أنجع الطرق التي من شأنها تذليل الصعوبات التي أحدثها على تعلم اللغة العربية الفصحى.

- يشكل التهجين نوعا من الاغتراب الثقافي واللغوي لدى شريحة كبيرة في المجتمع الجزائري.
- شيوع العامية والازدواجية والثنائية اللغوية ومنه التهجين اللغوي، وهيمنة هذه الظواهر اللغوية على الخطابات في الوسط التعليمي راجع إلى الضعف الملحوظ في التواصل بين التلاميذ فيما بينهم، و حتى في التحصيل الدراسي ، فلا يستطيع التلميذ التحدث بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، مما يؤدي إلى الاستعانة بالعامية حين التحدث والتواصل.
- استخدام الشكل الهجين الممتزج بألفاظ عامية وأحيانا ألفاظا أجنبية، و أخرى منحوتة نحتا غير صحيح أدى إلى تلويث اللغة العربية العربية الفصحى.
- تعلّم و تعليم اللّغة العربيّة الفصحى ميدان متداخل التّخصّصات، حيث يتقاطع مع مجموعة من العلوم أهمّها: علم النّفس، وعلوم التّربيّة، وعلم الاجتماع؛ لأنّ واقع اللّغة في الجزائر والمدرسة بصفة خاصّة يحتاج إلى تشخيص الحالة اللّغويّة المتدنّيّة لاستعمال الفصحى في ظلّ وجود لغة هجينة، ومنه وجب العمل وبذل الجهود من أجل النّهوض باللّغة العربيّة الفصحى واتّخاذ الإجراءات والآليّات الكفيلة لحمياتها وشيوعها واتّساعها انطلاقا من البيت و وصولا إلى أعلى مستوياتها.
- لاحظنا إصلاحات جديدة في السّياسات التّعليميّة تمثّلت في تكوين الأساتذة وكذا تغيير وتحديث المناهج الدّراسيّة في السنوات الأخيرة.

- شهد الواقع اللّغوي في الجزائر تحوّلات كثيرة ومراحل متنوّعة أثّرت على اللّغة العربيّة الفصحى واستعمال الفرد الواحد أكثر من لغة في خطاب واحد.

- إنّ اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي تتأثّر تأثّرا مباشرا بما تعانيه اللّغة سواء في البيت أو في المحيط المجتمعي، و الوسائل التّواصليّة المعاصرة كالفيسبوك والأنستغرام ، كما تتأثر بلغة المعلم و مدى فصاحتها، حيث إنّ استخدامه للعامية وسيلةً لتبسيط المفاهيم في حالة تعذر استيعابها ، يسهم في تردّي ملكتهم اللغوية و مدى سلامتها من اللّكنة والتّهجين.

– إن وجود الكثير من الأخطاء اللغوية على مختلف المستويات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والإملائية، من الأمور الدالة على الضعف اللغوي للمناهج التعليمية الخاصة باللغة العربية تمخض عنها ضعف ملحوظ لدى تلامذتنا في مختلف الأطوار التعليمية ، وخاصة المرحلة الابتدائية.

– للأسرة دور مهم في ظاهرة التّهجين اللّغوي؛ إذ إنّ تعلّق التّلاميذ بلغة المنشأ والمحيط الذي يعيشون فيه ساهم في إبراز بون شاسع بين لغة التّخاطب الأُسَرِي والاستعمال اللّغوي الفصيح في المدرسة.

– لا يعود السبب في وهن اللغة العربية إلى ضعف التلاميذ لغويا فقط، بل يعود السبب إلى مجموعة من الظواهر المنتشرة في وطننا: كاستيراد طرق و مناهج التدريس، وضعف التكوين بالنسبة لمعلمي هذه اللغة.

– تعدّ اللّغة وسيلة التّواصل وتبادل المصالح بين الشّعوب، و وسيلة من وسائل نقل المعارف من جيل إلى جيل ومن أمّة إلى أخرى، ولذا فاللغة العربية أجدر بالتقدم الحضاري في ظل الثورة المعلوماتية التي طغت على جل مجالات الحياة رغم المنافسة الشرسة لها من لغة المستعمر البغيض.

– تعد ظاهرة العولمة وما أفرزته من وسائل اتصالية دافعا من الدوافع نحو التهجين اللغوي.

كما هدفت هذه الدّراسة إلى تشخيص واقع اللّغة العربيّة في ظلّ التّهجين اللّغوي وانعكاساته على تلاميذ المرحلة الابتدائية، لذا يوصي الباحث في ضوء نتائج بحثه بالتوصيات الآتي ذكرها:

– الدعوة لتطهير اللغة العربية من الهجين اللغوي ، لما له من انعكاسات سلبية تعلمية وتعليمية .

– البحث عن سبل وطرائق مناسبة لتعلم الفصحى في ظل التهجين اللغوي.

– الاعتماد على أعمال المجلس الأعلى للّغة العربيّة و إشراكها في وضع السّياسة والتّخطيط اللّغويّين، واعتماد المصطلحات العلميّة الصّحيحة في جميع المجالات والتّخصّصات للحدّ من انتشار العامّيّة والهجين لدى أطفالنا.

- دراسة اللّهجات العربيّة المعاصرة والألفاظ الهجينة دراسة علميّة، وإقرارها وتقريبها للفصحى، من أجل تجنب تقديس اللغات الهجينة واللغات الأجنبية، وضبط المصطلحات المعاصرة وتصحيحها لغويا ومعجميا من طرف الباحثين بالاعتماد على ضوابط اللغة العربية وأنظمتها.
- إجراء دراسات تقييمية تفرز الفرق بين اللغات الأجنبية واللغة العربية في تحصيل الموارد المعرفية.
- البحث في سُبل تطوير عناصر العمليّة التّربويّة الحديثة (أهداف – محتوى – طرائق تدريس–أنشطة وتقنيّات) بما يؤدّي إلى بناء جيل مسلّح بالتّعليم الجيد وتعلم اللغة العربية ، معتزّا بلغته متطلّعا للّغات أخرى.
- التركيز على إعداد معلمي اللغات ذوي كفاءات عالية للتعامل مع الأهداف الإستراتيجية.
- إعداد مقرّرات دراسيّة خاصّة تضاف للمناهج لتعليميّة الفصحى، تتوافق مع حاجيات و ميولات التّلاميذ، وتواكب التّطوّرات الحديثة.
- العمل على تنميّة العربيّة الفصحى والنّهوض بها من خلال البحث عن الآليّات والأدوات المساعدة على مواكبة متطلّبات العصر مع الانفتاح على المستجدّات العالميّة في المجال اللّغوي بغية الاستفادة من الدّراسات والبحوث في هذا المجال.
- توجيه الإعلام بإحلال اللّغة الفصيحة والتّقليل من اللّغة المختلطة والهجينة لما لها صلة مباشرة على المكتسبات اللغوية للتّلاميذ، مع حرص الأسرة على تقويم سلوكات أبنائها وتعويدهم على النطق السليم للغة العربية حتى لا نلقي المسؤولية الكاملة على الجهات المعنية بالعملية التعليمية ، أو على عاتق وزارة التربية الوطنية وحدها.
- الاهتمام بالتّعليم في جميع مراحله ومستوياته، ومضاعفة السّاعات المخصّصة للّغة العربيّة، ومحاولة تعريب التّعليم في كلّ التّخصّصات.
- العمل على تعريب مؤسّسات الدّولة السّياسيّة، والاقتصادية، والتّعليميّة، وخاصّة الجامعات ، و كافّة الفروع العلميّة و الأدبيّة.

– وصف الواقع اللّغوي القائم في البلاد العربيّة عامة والجزائر بصفة خاصة من أجل معرفة الوضع اللّغوي الاجتماعي، ومعرفة العوامل المؤثّرة لتعلم اللغة العربية ،من أجل تشخيص وتذليل المعوّقات التي تقف أمام تعلم اللّغة العربيّة الفصحى ، و في ظلّ ظهور لغة هجينة.

– الدّعوة والعمل على حوسبة اللّغة أكثر مما هيّ عليه، و إدخالها الأجهزة التّكنولوجيّة، لما لها من قدرة في استيعاب قدر ضخم من المعلومات و تنميّة النّشر الإلكتروني بالعربيّة و دعم إنشاء المدوّنات ذات التّخصّصات المختلفة، كإتمام مشروع الذّخيرة اللّغويّة الذي دعا إليه اللساني عبد الرحمان الحاج صالح.

– الاعتزاز بالانتماء العربي و تكوين أشخاص غيورين على لغتهم يطمحون إلى تنميّتها و جعلها لغة علم و أدب وثقافة تقوم بأدوارها كافّة في سوق اللّغات العالميّة، لتتبوّأ مكانتها حيث تضاهي أو تفوق ما وصلت إليه اللّغات الأجنبيّة اليوم.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم

المصادر و المراجع:

1- إبراهيم السامرائي ، في اللهجات العربية القديمة ، ط1 ، لبنان – بيروت ، 1994 م.

2- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط8، ، القاهرة مصر ، 1992م.

3- إبراهيم صالح الفلاي ، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق ، مكتبة الملك ، ط 1،الرياض السعودية ،1996م.

4- ابن جني، الخصائص،تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية دار الكتب المصرية، د ط، ج1.

5- أبو الحسن علي الندى، سياسة التربية والتعليم السليمة، المجمع الإسلامي العلمي، الهند.

6- أبو الفداء بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، دار الفكر للطباعة والنشر، ج 3، ط 1 بيروت – لبنان، 2002م.

7- أبو الفداء بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 1، بيروت لبنان، 2000م.

8- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج8، تحقيق و تعليق: عامر أحمد حيدر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2005م.

9- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، معجم لسان العرب، دار الفكر، مج 2 بيروت، 1996م.

10- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج13، دار صادر، ط1 بيروت، لبنان.

11- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، تحقيق . محمد باسل عيون السود ، أساس البلاغة ،دار الكتب العلمية ،ج 2 ، بيروت لبنان.

12- أحمد بن عبد الله الباتلي ، الأحاديث والآثار الواردة في فضل اللغة العربية وذم اللحن ، كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع ، ط1، المملكة العربية السعودية ،2006م.

13- أحمد بن عبد الله الباتلي ، أهمية اللغة العربية ، دار الوطن ، ط1 ، الرياض، العربية السعودية ، 1412 هـ.

14- أحمد توفيق المدني، محاضرات في اللغة والأدب والفكر والتاريخ، ط1، الجزائر، 2010م.

15- أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذا للهوية، تطوير اللغة العربية، نهضة مصر للطباعة و النشر القاهرة، 2006م.

16- أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك، ط1 مكة، 2000م.

17- أحمد عزوز و محمد خاين، العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي ، المركز للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2014م.

18- أحمد محمد الزغبي، المشكلات النفسية و السلوكية و الدراسية عند المراهقين و الشباب، أسبابها و أساليب مواجهتها، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008م

19- أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، دار النهضة الحديثة، ط1، بيروت لبنان، 2008م.

20- أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة دليل الباحث في الصواب اللغوي، دار الكتب، الكويت.

21- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، ج2 دار عالم الكتب و النشر و التوزيع 2008م.

22- أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي و الطرح الإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار ، الجزائر، 2011م.

23- أمل لطفي أبو طاحون، التخطيط التربوي : و اعتباراته الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية ط1، دار اليازوري، طبع بدعم من وزارة الثقافة،2012م.

24- آمنة صالح الزغبي، التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية و اللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، أربد، الأردن، 2007م.

25- أنطوان طعمة و آخرون، تعليميّة اللغة العربية ، ج1، ط2، بيروت لبنان 1430هـ/2009م.

26- أنور الجندي، اللغة العربية في مواجهة اللغات الأجنبية، دار الاعتصام، مصر 1988م.

27- باسم علي حوامدة و شاهر ذيب أبو شريخ، تعليم اللغة و العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية و التطبيق ، ط1، عمان، الأردن، دار جرير للنشر و التوزيع، 2005م.

28- تاج الدين المناني ، مناهج تدريس اللغة العربية ، مؤتمر جامعة كيرالا ، الهند ،2018م.

29- تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984م.

30- تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، 1994م.

31- التهامي الحايني ، اللغة والطبيعة من محاكاة الصوت الطبيعي إلى بناء الكلمة ،دار صفاء ط1، عمان، الأردن ، 2016م.

32- جاسم علي جاسم ، التخطيط اللغوي وتحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من وجهة نظرة التراث ، من كتاب مؤتمر ، جامعة كيرالد الهند ، 2019م.

33- جودة الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الوعي ، ط 13 ، الجزائر ،2012م.

34- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة و الكتابة، منشورات الهيئة العامة للكتاب سوريا، 2011م.

35- حسام البهنساوي ، التراث اللغوي العربي و علم اللغة الحديث ، مكتبة الثقافة الدينية ط1 القاهرة ، مصر ،2004م.

36- حسام الدين فياض، الثقافة و اللغة، نحو علم اجتماع تربوي، 2017م.

37- حسام سعيد النعيمي ، ابن جني عالم العربية ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ط1 ، بغداد العراق ، 1991م.

38- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية عالم الكتب، ط 1، 1423هـ/2003م.

39- حسن ظاظا، اللسان و الإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، ط1، بيروت لبنان،1990م.

40- الحسين أحمد ابن فارس: معجم المقاييس في اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ج1 ، بيروت، لبنان، 1979م.

41- حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث و تطبيقاتها في الدراسات التربوية النفسية، دار النشر للجامعات، ط1، مصر، 2002م.

42- خالد الزواوي، اكتساب و تنمية اللغة، مؤسسة جورس الدولية للنشر و التوزيع، ط1 الإسكندرية، مصر، 2005م.

43- خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير 2004م.

44- راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية و الكتابية، دار المسيرة، عمان ، الأردن، 2005م.

45- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان، 2003م.

46- رجاء وحيد دريدي ، المصطلح العلمي في اللغة العربية عمقه التراثي وبعده المعاصر، دار الفكر ، ط1 ، سوريا ،2010م.

47- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، منتدى الأزبكية، ط1، دار الفكر العربي، عمان.

48- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، اللغة العربية و التفاهم اللغوي، المبادئ و الآليات دار المسيرة، ط1، عمان، 2009م.

49- زكي مبارك، اللغة والدين والتقاليد، دار هلال، مصر، 1990 م.

50- زياد بن علي محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح ط2، غزة، فلسطين، 2010م.

51- سالم علوي، شجاعة العربية دروس وأبحاث في فقه اللغة، دار الأفاق، الجزائر، 2006م.

52- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق دار الشروق، ط1، عمان ، الأردن، 2004م.

53- سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية و التعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، 1434هـ/2013م.

54- سعد علي زاير و إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، دار صفاء ط1،عمان، 2014م.

55- سعد علي زاير وآخرون ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط1 ، العراق ، 2015 م.

56- سليمان محمد موسلمان، أسرار التعليم و التعلم أسرار نفسية ، أسرار اجتماعية، أسرار أسرية دار المعرفة ، الجزائر ، 2013م.

57- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع 1999 م.

58- سمير الخليل، دليل مصطلحات الدراسات الثقافية و النقد الثقافي، إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة، مراجعة و تعليق سمير الشيخ، دار الكتب العلمية.

59- شمامة خير الدين و مجموعة المؤلفين، اللغة و الهوية في الوطن العربي إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، إعداد المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، يناير 2013م.

60- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003م.

61- الصديق بخوش، منهجية البحث العلمي، دار طليطلة، ط2، المحمدية، الجزائر،2012م.

62- صلاح الدين صالح حسين، دراسات في علم اللغة الوصفي و التاريخي و المقارن، دار العلوم ط1، الرياض، السعودية ،1984م.

63- عبد الأحد السبتي، التاريخ و اللسانيات، النص و مستويات التأويل، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية، سلسلة ندوات و مناظرات رقم 20، الرباط ، المغرب، 1992م.

64- عبد الجليل مرتاض ، مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث ، دار ثالة ، ، الجزائر. 2003م.

65- عبد الجليل مرتاض ، التهجين اللغوي في العهد العثماني ، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

66- عبد الجليل مرتاض ، اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ،الجزائر ، 2003 م .

67- عبد الجليل مرتاض ،مقاربات أولية في علم اللهجات ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ،الجزائر ، 2002م.

68- عبد الجواد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية مصر 2003م.

69- عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزء الأول الجزائر ، 2012م.

70- عبد الرحمان بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض، 1417هـ.

71- عبد الرحمان سلامة، ابن الدوايمة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981م.

72- عبد الرحمين بن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت لبنان، 2000م.

73- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات ط1، بيروت، يوليو 2014م.

74- عبد القادر الفاسي الفهري، إعداد: كنزة بنعمر و فاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب بالرباط، ج1، ماي 2002م.

75- عبد القادر فضيل، اللغة و معركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر و التوزيع، ط1،الجزائر 2013م.

76- عبد القادر فضيل، اللغة و معركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر و التوزيع، ط 2 ،الجزائر 2015م.

77- عبد الله آيت الأعشير، اللغة العربية، نظرات في قوانين تطورها و بلى المهجور من ألفاظها مكتبة لسان العرب، ط1، الإصدار 44، 2014م.

78- عبده الراجحي، اللغة و علوم المجتمع، دار الصحابة للتراث، ط1، مصر، 2012م.

79- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1990م.

80- عبده محمد بدوي، أهمية تعلم اللغة العربية، مركز تحقيقات علوم إسلامية، الكويت ، 1996 م.

81- عز الدين المناصرة، الهويات و التعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن) الصايل للنشر و التوزيع، عمان، 2013م.

82- عزيز خليل، ظاهرة شيوع التهجين اللغوي في الكتابة العربية المعاصرة، بيت لحم فلسطين.

83- علي أبو المكارم، التعليم و العربية (رؤية من قريب)، ط1، ، دار الهانئ ، 2006م.

84- علي أحمد طاب، أثر استعمال العامية في التدريس، أكتوبر 1995م.

85- علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، د ط ، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان 1985م

86- علي جواد الطاهر ، أ صول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي ، ط2 ،بيروت لبنان 1984

87- علي عبد الواحد وافي، اللغة و المجتمع، دار عكاظ، القاهرة، مصر، ط1، 1983م.

88- عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي،تفسير القرآن الكريم، ط1، هذه الطبعة أول طبعة مقابلة على النسخة الأزهرية وكذلك على نسخة دار الكتب المصرية، دار الفاروق للطباعة والنشر،القاهرة مصر ،2000م.

89- عمر لحسن، التهجين اللغوي، أسبابه ومظاهره، المجلس الأعلى للغة العربية، كتاب اللغة العربية بين التهجين والتهذيب، الجزائر، 2010م.

90- عهد كمال شلغين، الهوية العربية، صراع فكري و أزمة واقع، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2015م.

91- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد و المتطلبات – دار الخلدونية للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر، 2005م.

92- فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب ط4، القاهرة، 2004م.

93- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار البازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2006م.

94- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم، ، دار الغريب، القاهرة، 1999م.

95- كمال فيلالي، الهجرة، الحراك و النفي و آثارهم على الصعيد الثقافي و اللغوي، سلسلة مطبوعات الملتقيات السنوية، 2010م.

96- كوثر حسين ، ومجموعة من المؤلفين ، تنويع التدريس ، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي ، بيروت – لبنان ، 2008

97- ليلى أحمد جرار ، الفيسبوك والشباب العربي ، مكتبة الفلاح ، ط1 ، مصر ، 2012م.

98- المبروك زيد الخير، محاضرات في قضايا المعجم العربي و علاقتها بالدرس اللساني الحديث، دار الوعي، ط2، الرويبة، الجزائر، 2012م.

99- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010م.

100-محمد الخضر حسين، دراسات في العربية و تاريخها، المكتب الإسلامي و مكتبة دار الفتح ط2، 1960م.

101-محمد العبد، اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات، ط1، القاهرة، مصر 1990م.

102-محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، المجمع العلمي العربي.

103-محمد بن أبي بكر الرازي بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، لبنان ، 1990م.

104-محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها تقويمها، دار الحاص للنشر و التوزيع، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية، 2009م.

105-محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل و ضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية ط1، ، القاهرة، جمهورية مصر العربية2008م .

106-محمد عبده محجوب، الاتجاه السوسيوأنثروبولوجي، وكالة المطبوعات، الكويت.

107-محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر و التوزيع، الأردن ط 2002م.

108-محمد عيد، المستوى اللغوي للفصحى و اللهجات للنثر و الشعر، دار الثقافة العربية للطباعة عالم الكتب، القاهرة.

109-محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة، خصائصها، مشاكلها، قضاياها، نظرياتها مداخل تعليمها، تقييم تعليمها، دار اليازوري، ط1، الأردن، عمان، 2011م.

110-محمد محمد داود ، اللغة والسياسة ، دار غريب ، مصر ، 2003م.

111-محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، جامعة طنطا، 2003م.

112-مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي و البعد الاجتماعي، دار الأفاق، 2017م.

113-مصطفى صادق الرافعي ، تاريخ آداب العرب ، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان 2005م.

114-منير الحافظ ، الوعي اللغوي ، دار الفرقد ، ط1 ، سوريا ،2005.

115-مها محمد فوزى معاذ، الأنثربولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 2009م.

116-ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية مع مقاربة تراثية، دار العلوم للملايين، مؤسسة ثقافية للتأليف و الترجمة و النشر، ط1، بيروت، لبنان، 1993م.

117-نادية مصطفى، أسامة مجاهد، ماجد إبراهيم، دوائر الانتماء و تأصيل الهوية، دار البشير للثقافة و العلوم، ط1، القاهرة، مصر، 2013م.

118-نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، 1988م.

119-نبيل أحمد بلاسي، الاتجاه العربي و الإسلامي و دوره في تحرير الجزائر، الهيئة المصرية للكتاب 1990م.

120-نصر الدين بن عريسة ، عن أزمة الهوية ورهانات الحداثة في عصر العولمة ، دار الأمان ، ط 1 الرباط ،المغرب ، 2012م.

121-نعمة رحيم العزاوي ، مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة ، مطبعة المجمع العلمي بغداد العراق،2001م.

122-نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية و أثارها في مصر، دار نشر الثقافة بالإسكندرية ط1، 1964م.

123-نهاد موسى، اللغة العربية في العصر الحديث، دار الشروق، عمان، 2007م.

124-نهاد الموسى، اللغة العربية و أبناؤها: أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية.

125-نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الأزاريطة الإسكندرية ، مصر، 2000م.

126-هشام عثمان خوجلي ، أسس علم النفس التربوي ، مكتبة الرشد ، المملكة العربية السعودية ، 2006م.

127-يحي علي يحي المباركي، أثر اختلاف اللهجات العربية في النحو، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات، 2007م.

المراجع المترجمة :

1- أ. روبرت: ل. كوبر، ترجمة: خليفة أبو بكر الأسود، التخطيط اللغوي و التغير الاجتماعي مجلس الثقافة العام، طرابلس، ليبيا، 2006.

2- ألفرد بيستون، ترجمة: محمد جواد النوري، اللغة العربية الفصحى، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

3- ت.س .أليوت ، ترجمة : شكري محمد عياد ، ملاحظات نحو تعريف الثقافة ، مكتبة الأسرة مصر ، 2001

4- خولة طالب إبراهيمي، ترجمة: محمد يحياتن، الجزائريون و المسألة اللغوية، دار الحكمة، الجزائر 2007م.

5- ديفيد جيستس، تر: حمزة بن قبلان المزيني، محاسن العربية في المرآة الغربية، مكتبة الملك فيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1420هـ.

6- كريستين دورهام، ترجمة: فاتح صبح، تنمية الإبداع عند الأولاد، دار الفراشة للطباعة بيروت، لبنان، 2009م.

7- كلير كرامش . ترجمة. أحمد الشيمي ، اللغة والثقافة ، وزارة الثقافة قطر ، قطر ، ط1 2010

8- لويس جان كالفي، ، تر: حسن حمزة ، حرب اللغات و السياسات اللغوية، ط1، المنظمة العربية للترجمة، 2008م.

9- لويس جان كالفي، تر: جان ماجد جبور، أي مستقبل للغات؟ الآثار اللغوية للعولمة مؤسسة الفكر العربي، ط1، 2018م.

الرسائل الجامعية:

1- أحلام قرقور ، أثر السياسة اللغوية في ممارسة اللغة العربية جهود المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر – أنموذجا – أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة محمد دباغين سطيف - 2 - الجزائر 2017-2018.

2- حنان عواريب – رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم اللغوية " أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي في المرحلة الثانوية – مدينة ورقلة عينة – جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر 2016/2015.

3- عبد الرؤوف امحمدي، السياسة التعليمية و بناء مقررات اللغة العربية في الجزائر،رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011.

4- معافي خيرة ،اللغة العربية و سؤال التخطيط اللغوي في الجزائر، مذكرة مقدمة لشهادة الماستر، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر،2016/2015.

المجلات و الندوات:

1- إبراهيم بن علي الدبيان، الصراع اللغوي، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة الثالث: التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي، ، جامعة القاهرة ،1427هـ.

2- أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، الأكاديمية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، 2018

3- أعمال المجلس الأعلى للغة العربية: الندوة الدولية" التعدد اللساني و اللغة الجامعة "، ج1 2014م.

4- إلزعر حبيبة ، التهجين اللغوي من " منظور صالح بلعيد" مجلة التعليمية ، العدد -05، الجزائر 2018.

5- باديس لهويمل، نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية: مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية في الجزائر، منشورات المجلس 2017م، الجزائر.

6- باسم يونس البديرات و حسين محمد ، اللغة وأثرها في تجذير الهوية العربية والإسلامية في عصر العولمة ، مجلة مقاليد ، العدد 10، الأردن ، 2016،

7- بن علة بختة ، اللغة الأم في الجزائر – لغة أم لغة ثانية ،مجلة لغة – كلام ،العدد :02 ، المجلد 3 ، المركز الجامعي غليزان الجزائر ، 2017 .

8- بن يمينة بن يمينة، اللغة بين ممارسة التعلمات و تثبيت الهوية، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، منشورات المجلس 2017.

9- بوقره أمال، واقع اللغة والتهجين في الصحافة الجزائرية، مجلة اللغة العربية، المجلد21، العدد 46 2019

10- جمال بلبكاي، اللغة العربية في عصر العولمة" الواقع و التحديات" ، مجلة المدونة، العدد3 سكيكدة، الجزائر.

11- حاكم عمارية، إسهام السياسة اللغوية في ازدهار اللغة العربية، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية: مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، الجزائر، 2017م.

12- حبيب مصباحي، التعدد اللغوي بين المقدس و المدنس، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب العدد8، ديسمبر 2015، الجزائر.

13- حيزية محمد كروش ، اللغة العربي في ظل في علم الوراثة اللغوي ، مجلة التعريب ، سوريا العدد 55 ، 2018 م

14- رايس علي ابتسام ، نظرية الاستخدامات و الإشباعات وتطبيقاتها على الإعلام الجديد مجلة دراسات ، جامعة وهران 1، الجزائر ، جوان 2016.

15- رحاب شرموطي ، من توظيف اللغة البسيطة إلى توظيف العامية ، مجلة الكلم ، العدد 07 2018

16- رشيد عبد الرحمان العبيدي، الألسنة المعاصر و العربية، مجلة الذخائر، العدد1، 2000

17- رشيدة الزاوي ، تأثير البيئة الجغرافية والتباين اللغوي واللهجي في الاستعمال الوظيفي للعربية مجلة اللسانيات التطبيقية ، العدد 02، جامعة سعد الله الجزائر 2، الجزائر ، 2017

18- سامية بن رزوق ، اللغة العربية الفصحى في مواجهة العامية التي تهدد سلامتها ، العدد 46 مجلة اللغة العربية ،، الجزائر ،2019

19- السعيد جبريط و عبد المجيد عيساني، واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد: 10 يناير2018م.

20- صابر جيدوري ، دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية مجلة :رسالة الخليج العربي ، العدد :127.

21- صافية كساس ، الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عند الشباب العربي الواقع والأسباب والآثار ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد08، العدد03،،الجزائر ،2019

22- صالح بلعيد، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية في الجزائر، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية ، منشورات المجلس ، الجزائر، 2017م

23- عبد العزيز بن عبد الله، العامية والفصحى في مصر والرباط، مجلة اللسان العربي، العدد 22 جامعة الدول العربية، 1983.

24- عبد الكريم رقيعة، مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته في الجزائر، أعمال المجلس الأعلى للغة العربية: مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، الجزائر، منشورات المجلس2017م.

25- عراب أحمد و سحواج امحمد، وضعيات التمدرس في ظل تعدد الاستقطابات اللغوية (إشكالات و حلول)، مجلة التعليمية، المجلد6، العدد1، الجزائر، 2019.

26- علي ألقاسمي، العربية الفصحى و عاميتها في السياسة اللغوية، أعمال الندوة الدولية: "الفصحى و عاميتها: لغة التخاطب بين التقريب و التهذيب، المجلس الأعلى للغة العربية بالتعاون مع وزارة الثقافة الجزائر 4 و 5 يونيو 2007م، الجزائر، منشورات المجلس 2008.

27- عمر بلعباسي ، تعليمية اللغة العربية وأثرها في تعلم الطفل الجزائري في ظل التعدد اللهجي في المجتمع مجلة تاريخ العلوم ، العدد: *4*. المركز الجامعي غليزان الجزائر ، 2017.

28- عودة موسى ، الهوية الثقافية الجزائرية وتحديات العولمة ، مجلة المعيار ، العدد13، الجزائر ،2016.

29- عيسى العزري ، التهجين اللغوي من "منظور صالح بلعيد "، مجلة التعليمية المجلد5،العدد15، جامعة الشلف الجزائر ،2018.

30- غربي محمد، تحديات العولمة و آثارها على العالم العربي، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا ، العدد السادس .

31- فاطمة دريدي، الأنترنت و تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي، مجلة المعيار، العدد13، تيسمسيلت، الجزائر، 2016م.

32- فهيمة بن عثمان، دور مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القيم الأسرية، الفايسبوك نموذجا مجلة مركز البحث العلمي، العدد 47، 2018م.

33- محمد ضياء الدين خليل إبراهيم اللغة العربية والتحديات المعاصرة ،مجلة الذاكرة العدد09،2017الجزائر.

34- محمود السيد، الأداء اللغوي مصطلحا وتطبيقا، مجلة التعريب.

35- مجموعة من المؤلفين، مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، د ط، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، مصر، 2000م.

36- مجموعة من المؤلفين، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطابع دار المعارف، مصر، ط2 ج1.

37- مجموعة من المؤلفين، النظام التربوي و المناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2014م.

38- نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية، مجلة العربية، العدد03، 2011م.

39- نعمة رحيم العزاوي ، العربية المعاصرة والحس اللغوي ، مجلة الذخائر ، العدد 04 ، 2000.

40- هاشمي إلياس، دور التخاطب بالفصحى في المدرسة و أثره في تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم، أعمال الملتقى الوطني للمجلس الأعلى للغة العربية: " الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، منشورات المجلس 2018م، الجزائر.

41- هشام أشعري، نظرية نشأة اللغة و تفرعها في التراث العربية، مجلة التدريس، العدد1، المجلد 5، جامعة كيااهي الحاج موجوكرطا، 2017.

42- يوسف ولد النبية ، خصائص التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الشباب العربي قي وسائل التواصل الاجتماعي مجلة اللسانيات ، المجلد 24 ، العدد02، 2017،

المواقع الالكترونية:

01 - رشيد فيلالي، اللغة الأم و لعبة الصراعات الإيديولوجية، 2017/10/20م

www.nafhamag.com

02 – صالح عبد العزيز النصار، ضعف الطلاب في اللغة العربية إدراك المكلة و تأخر العلاج، 2007/04/20م

www.alriydh.com

03 – عبد الحميد عثماني ، الدعوة إلى العامية باطلة علميا وبيداغوجيا ، عبد الحميد عثماني الدعوة إلى العامية باطلة علميا وبيداغوجيا ،. بتاريخ 22-08-2015

echoroukline .com

04 – عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، العربية و العولمة، 2015/01/04م

www.alukan.net

05 – عز الدين السعيدي ، دليلك إلى لغة الشباب على الفيسبوك ، 01-06-2017

raseef22.com

06 – قطر الندى وردة، أهمية و خصائص السياسة التعليمية، 2013/04/28م

Vb.arabsgate.com

07 – محمد رفعت زنجير، شبكة الألوكة، التحديات التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث

www.alukah.net

08 – محمد عباس عرابي ، الأسباب و العلاج، ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية 2014/07/12م

www.almarefn.net

09 - مصطفى أحمد قنبر، العامية لتعليم العربية للناطقين بغيرها

www.ibnghazicenter.com

Wikipedia.org -10

المراجع الأجنبية:

1- Adrian Akmajian – LINGUISTICS An Introduction to Language and Communication – Sixth Edition – The MIT Press – Cambridge, Massachusetts, London, England – 2010 Massachusetts Institute of Technology.

2- André martinet – Linguistique synchronique : études et recherches –Presses universitaires de France – Paris,1970.

3-Lotfi Sayahi – Diglossia and Language Contact - Language Variation and Change in North Africa – General Editor Salikoko Mufwene - University of Chigago - Cambridge University Press –2014.

4-M.A.K. Halliday – Lagunage and Education - Rdited by Jonathan J. Webster- London- 2007.

الملاحق

أسئلة الاستبيان

في إطار إجراء دراسة علمية حول موضوع التهجين اللغوي وأثره في تعلم وتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، يسعدني أن أطلب منكم – أيها الأساتذة – المشاركة في إعداد هذه الدراسة من خلال الإجابة على هذا الاستبيان، وأحيطكم علما أن نتائج الدراسة لا تستعمل إلا لأغراض علمية، لذا ألتمس منكم الإجابة بكل موضوعية على هذا الاستبيان، وأن تساهموا معنا قدر الإمكان في انجاز هذا البحث اللغوي ، كما لا يفوتني أن أشكركم مسبقا على مشاركتكم الفعالة في إثراء هذه الدراسة التي قد يستفاد منها في المجال التربوي..

للعلم أن هذا الاستبيان يهدف إلى جمع آرائكم أيها الأساتذة الأفاضل –المرحلة الابتدائية .– وأحيطكم علما بالمدارس المعنية بالدراسة الميدانية هي : مدرسة عمر زواوي – بيشة بن حليمة – لعبوب الزوبير– بوقائد تسمسيلت..الرجاء منكم الإجابة عن الأسئلة بكل موضوعية بوضع علامة (+) في المكان المناسب .

- المؤهل العلمي: المعهد التكنولوجي للتربية ☐ ليسانس ☐

- الخبرة المهنية:

☐ 5...1 ☐10...5 ☐ 15...10 ☐ 15 فما فوق

1- ما مدى تمكُن الطفل من استعمال اللغة العربية؟ جيد ☐ متوسط ☐ متدني ☐.

2- هل يتفاوت المستوى اللغوي من تلميذ لآخر ؟ نعم ☐ لا ☐.

3- هل ينتمي تلاميذ القسم الواحد إلى بيئات مختلفة؟ نعم☐ لا☐.

4-هل يستعمل التلاميذ لغات مختلفة في تواصلهم داخل القسم الواحد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- هل يتواصل التلاميذ بلهجات مختلفة؟ نعم ☐ لا ☐

6- هل يعاني التلاميذ أثناء تحدثهم بالفصحى من صعوبة في النطق السليم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7-ما هو السن المناسب للبدء في تعلم اللغة الفصحى؟

5س ☐ 6س ☐ 7س ☐

8- هل تؤيد استعمال اللغة العامية في سنوات التدريس الأولى بدل اللغة العربية الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

09- أين تكمن متعة التلميذ في التواصل:

- باللغة العربية الفصحى؟ ☐
- باللغات الأجنبية ؟ ☐
- أم باللغة الهجينة؟ ☐

10-هل يستعمل التلاميذ اللغة الدارجة أم أن هناك اختلاف في اللهجات؟.

يستعملون اللغة الدارجة ☐ اختلاف اللهجات ☐

11- هل يولد الحديث بالعربية الفصحى خجلا لدى بعض التلاميذ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12-هل يتعرض التلميذ للسخرية من زملائه باستعماله للغة العربية الفصحى؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل تحوي لغة التلاميذ الفصحى ألفاظ غريبة ؟. نعم ☐ لا ☐

14- هل يعتمد التلميذ على ألفاظ عصرية أثناء التحدث بالعربية الفصحى؟.

نعم ☐ لا ☐

15- هل يجد التلميذ صعوبة في اختيار لغة مناسبة للتواصل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل يمكن اعتبار اللغة العربية كأداة تواصل مواكبة للعصر تتبوأ مكانتها محليا و عالميا؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل يعد الحجم الساعي المقرر كافيا لتعليم اللغة العربية؟. نعم ☐ لا ☐

18- هل تعد احتياجات التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية ملباة وفقا للمناهج الجديدة؟. نعم ☐ لا ☐

19- هل تعتمد على تقويم الكفاءات اللغوية أثناء الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

20- هل يعيق استعمال اللغة العربية الفصحى لوحدها تفاعل التلاميذ مع الدرس نعم ☐

لا ☐ أحيانا ☐

21- ما هي الأنشطة المعتمدة لا ثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ ؟ .

المطالعة ☐ التلقين ☐ نشاط آخر ☐

22- هل يكمن التهجين اللغوي لدى التلاميذ في تداخل اللغة الأم مع لغة التعلم؟.

نعم ☐ لا ☐

23- هل يبدي التلاميذ استجابة للتصحيحات اللغوية المقدمة ؟ نعم ☐ لا ☐

24- هل يتواصل المعلمين فيما بينهم باللغة العربية الفصحى أمام متعلميهم؟

نعم ☐ لا ☐

25- لماذا لا تستعمل العربية الفصحى كلغة تخاطب بين التلاميذ و زملائهم ومدرسيهم ؟

صعوبتها ☐ طغيان العامية ☐

26- على من تقع مسؤولية عجز التلاميذ عن التخاطب باللغة العربية الفصحى؟.

التلميذ ☐ الأسرة ☐ المعلم ☐ المنهاج التربوي ☐

27- هل يعد استعمال العامية بدل الفصحى عند تعذر الفهم ضرورة حتمية؟ نعم ☐ لا ☐

28- ما هي اللغة المستعملة الأكثر استيعابا و إيصالا للمعلومة؟.

العامية ☐ الفصحى ☐

29- ما طبيعة الأخطاء اللغوية المتكررة لدى التلاميذ؟.

نحوية ☐ صرفية ☐ أم هناك أخطاء أخرى ☐

30- هل الإمكانيات اللغوية للتلميذ تؤهله للتواصل بالعربية الفصحى قراءة و كتابة و تعبيرا؟ نعم

☐ لا ☐ بعضهم ☐

31- هل خضعت لتكوين يؤهلك لتدريس اللغة العربية ؟نعم ☐ لا ☐

32- هل يعتمد المعلم على اللغة الدارجة لتسهيل لتعليم وتلقين التلاميذ اللغة العربية الفصحى ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

33- هل تعتمد أساليب الحوار و المناقشة بالفصحى أثناء طرح الأسئلة؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل تساهم مراجعة المكتسبات القبلية للتلميذ في تسهيل اكتساب تعلمات جديدة؟

نعم ☐ لا ☐

35- هل تتم الإجابة شفهيا على الأسئلة اعتمادا على اللغة العربية؟نعم☐ لا☐

36- هل تقدم الإجابات على شكل مزيج بين اللغتين الفصحى و العامية؟

نعم☐ لا☐

37- بأي لغة يتلقى التلميذ تعليمه في المدرسة؟

الفصحى ☐ العامية ☐ الهجين ☐

38-هل يحبذ التلاميذ استعمال اللغة العربية بدل اللغة الهجينة أو اللهجات الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐ بعضهم ☐

39- هل ينصب اهتمام التلاميذ على استعمال لغات أخرى غير الفصحى؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ بعضهم ☐

فهـرس المحتويات

فهرس المحتويات

- **إهداء**
- **مقدمة**.....أ

المدخل: الواقع اللغوي في الجزائر

أولا – واقع تعليم اللغة العربية.....10

1 – واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة 16

2 – واقع تعليم اللغة العربية في التعليم العالي 19

3– واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام..... 22

ثانيا – أفاق تعليم اللغة العربية..... 25

ثالثا – السياسة التعليمية..... 29

1 – تعريف السياسة التعليمية..... ... 29

2 – التعريب بعد الاستقلال.....32

3– خصائص السياسة التعليمية 33

4– مقومات السياسة التعليمية.....35

5 – وظائف السياسة التعليمية.....37

رابعا – التخطيط اللغوي: 37

1 - تعريف التخطيط اللغوي..... 38

2 – السياسة اللغوية والتخطيط.....40

3- مراحل التخطيط اللغوي..... 40

4 - خصائص التخطيط اللغوي..... 41

5- دور التخطيط اللغوي في النهوض باللغة العربية..... 42

الفصل الأول: اللغة: ماهيتها، نشأتها

المبحث الأول: ماهية اللغة.....45

أولا : ماهية اللغة..... 46

1- التعريف اللغوي..... 46

2- التعريف الاصطلاحي.....46

ثانيا: أهمية دراسة اللغة 47

1 – اللسانيات واللغة 47

2 – أهمية دراسة اللغة العربية 48

ثالثا: نشأة اللغة 51

1-نظريات نشأة اللغة.....52

أ – نظرية اللغة توقيف.....52

ب -نظرية اللغة اصطلاح..... 54

ج -نظرية اللغة محاكاة.....56

رابعا: اللغة العربية في الجزائر 59

1- تعريف اللغة العربية..... 59

2- خصائص اللغة العربية.....61

3- مهارات اللغة العربية.....62

أ- التعريف اللغوي للمهارة..... 62

ب- التعريف الاصطلاحي..... 63

المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية.....67

أولا: تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية 67

ثانيا : أسس بناء المناهج.....70

1- الأسس النفسية..... 74

2- الأسس المعرفية.....77

3- الأسس الاجتماعية..... 78

4- المعلم.....80

5- المتعلم..... 81

ثالثا: التحديات التي تواجه اللغة العربية في المرحلة الابتدائية..... 82

رابعا: أي اللغات أجدى بتعليم جيد..... 85

1 – دعاة الفصحى..... 86

2 – دعاة العامية..... 90

المبحث الثالث: علاقة اللغة بالثقافة، الهوية، العولمة.....93

أولا: اللغة و الثقافة..... 93

1– تعريف الثقافة.....93

أ – لغة..... 93

ب – اصطلاحا..... 93

2 – أثر اللغة في الثقافة.....94

ثانيا: اللغة و الهوية 96

1–تعريف الهوية 96

أ – لغة.....96

ب: اصطلاحا..... 97

2–علاقة اللغة بالهوية.....98

ثالثا: اللغة و العولمة..... 100

1 – تعريف العولمة 100

أ – لغة.....100

ب – اصطلاحا..... 100

2 – أثر العولمة على اللغة 101

رابعا: اللغة وأثرها في تأصيل الهوية في عصر العولمة.....103

الفـصـل الثـانـي: التهجين اللغوي وأثره على اللغة العربية

المبحث الأول:: مفهوم التهجين اللغوي.....109

أولا: تعريف التهجين اللغوي.....110

1- تعريف التهجين.....110

أ – لغة 110

ب – اصطلاحا..... 111

ثانيا : خصائص اللغة الهجينة 112

ثالثا: مخاطر التهجين اللغوي.....116

المبحث الثاني: أسباب و دواعي ظهور التهجين 118

أولا: أسباب ظهور التهجين..... 118

1- الشابكة..... 118
2- دور الأسرة 120
3- الجانب العرقي.....121
4- العامل النفسي..... 123
5- الجانب الاجتماعي..... 124
6- العامل الجغرافي..... 125
7- العامل الثقافي.....127
8- العامل التاريخي.....129
9- العامل التربوي التعليمي.....132

ثانيا:مظاهر التهجين اللغوي 133

ثالثا : أسباب ضعف الفصحى في المدرسة.....137

1- إحلال العامية محل الفصحى.....137
2- قلة كفاءة المدرس..... 139
3- تأثير اللغات الأجنبية..... 140
4- العامل الأسري..... 141
5- المناهج وطرائق التدريس..... 142
6- الاعتقاد بأنها لغة صعبة..... 142

المبحث الثالث: مصطلحات التهجين اللغوي 143

أولا: التعددية اللغوية..... 144

1 - تعريف التعدد اللغوي..... 145

2 – فوائد التعدد اللغوي.....146

3 – التعدد اللغوي وأثره على اللغة العربية..... 147

ثانيا: التداخل اللغوي..... 149

1 – تعريف التداخل اللغوي..... 149

أ – لغة 149

ب – اصطلاحا.....149

2 – أثر التداخل اللغوي على اللغة العربية..... 151

ثالثا: الازدواجية اللغوية.....153

1 – تعريف الازدواجية اللغوية.....153

أ – لغة.....153

ب – اصطلاحا.....153

2 – أثر الازدواجية اللغوية على اللغة العربية 154

رابعا: الثنائية اللغوية..... 157

1 – تعريف الثنائية اللغوية..... 157

أ: لغة 157

ب: اصطلاحا..... 157

2 – أثر الثنائية اللغوية على اللغة العربية :.....158

3– الفرق بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية : 160

خامسا : اللغة العامية..... 162

1 – تعريف اللغة العامية..... 162

أ: لغة :..... 162

ب: اصطلاحا..... 162

2 – أثر اللغة العامية على اللغة العربية 163

سادسا: اللغة الدارجة..... 166

1 – مفهوم اللغة الدارجة :..... 166

2 – أثر اللغة الدارجة على اللغة العربية 167

سابعا : اللغة الأم..... 168

1-تعريف اللغة الأم.....168

أ: لغة.....168

ب: اصطلاحا.....168

2 – أثر اللغة الأم على اللغة العربية 169

ثامنا: اللهجة..... 170

1 – تعريف اللهجة 170

2 – علاقة اللهجة بالعامية..... 171

تاسعا : اللغة الثانية 172

1 – تعريف اللغة الثانية..... 172

2 – أثر اللغة الثانية على اللغة العربية.....173

الفصل الثالث: أثر التهجين اللغوي على اللغة العربية–دراسة ميدانية–

أثر التهجين اللغوي على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية 176

أولا : الأسس المنهجية للدراسة الميدانية 176

1– وصف مجتمع الدراسة **..**..... 176

2– عينة الدراسة..... 177

3– الحدود الزمانية للدراسة..... 177

ثانيا : أداة جمع البيانات 177

1 – الاستبيان:.....177

2 – الهدف من الاستبيان :..... 178

3 – طريقة جمع البيانات :..... 178

4 – عرض البيانات والنتائج 179

خاتمة.....224

قائمة المصادر و المراجع.....230

الملاحق.....251

فهرس المحتويات.....158

الملخص :

تشهد اللغة العربية في الآونة الأخيرة واقعا متدنيا في المجتمع الجزائري على غرار باقي دول الوطن العربي، بالنظر إلى المشهد اللغوي المتمثل أساسا في الممارسات اللغوية في المجتمع بصفة عامة والبيئة التعليمية بصفة خاصة، بحيث تفشت العاميات واللغات الأجنبية وكذا اللغة الهجينة بين أفراد المجتمع، مما أدى إلى تراجع وضعف اللغة العربية على جميع المستويات والأصعدة.

ومن هذا المنطلق اهتمت هذه الدراسة بالإجابة على الإشكالية الآتية: ما أثر التهجين اللغوي على تعلم وتعليم اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية ؟ وما هي أسباب و مظاهر التهجين اللغوي ؟ ،كما تم التطرق إلى مواضيع ذات صلة وثيقة باللغة ، منها :العلاقة بين اللغة والثقافة ، اللغة والهوية ، اللغة والعولمة ، وأهم التحديات التي تواجه اللغة العربية في هذا العصر.

كما عالجت هذه الدراسة عملا ميدانيا استقصى عينة من الأساتذة بابتدائيات بلدية بوقائد ولاية تسمسيلت ، لمعرفة أهم معوقات تعلم اللغة العربية في ظل التهجين اللغوي ، من أجل البحث عن أسبابه والبحث عن كيفية علاجه ، كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والحلول والتوصيات التي من شأنها قد تساعد الأساتذة وكذا الأولياء في تذليل صعوبات تعلم اللغة العربية في ظل هذه الظاهرة اللغوية.

الكلمات المفتاحية:التعلم، اللغة، التهجين اللغوي، اللغة العربية،

Résumé :

Dans la société algérienne, la langue arabe connaît, en réalité, une régression, similaire au reste pays arabes, et cela est dû, en général, aux pratiques linguistiques dans la société et, en particulier, dans l'environnement éducatif où le langage familier et les langues étrangères ainsi que la langue hybride se sont répandus parmi les membres de la société, ce qui a causé un certain déclin de la langue arabe.

Dans cette perspective, cette étude a tenté de répondre à cette problématique : quel est l'effet de l'hybridation linguistique sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue arabe, surtout au niveau primaire ? A quoi est-il dû ce problème et quels sont ses différents aspects ?

On a également abordé des sujets étroitement liés à la langue, notamment : la relation entre la langue et la culture, la langue et l'identité, la langue et la mondialisation, et les défis les plus importants auxquels la langue arabe est confrontée à cette époque.

A travers cette présente étude, on a mené une enquête de terrain sur un échantillon d'enseignants d'écoles primaires de Boucaid, Wilaya de Tissemsilt, afin de découvrir les obstacles les plus importants à l'apprentissage de la langue arabe à la lumière de l'hybridation linguistique, afin de rechercher ses causes et comment la traiter. Ainsi, on est arrivé à un ensemblede résultats, de solutions et de recommandations, qui aideront les enseignants et les parents à surmonter les difficultés d'apprentissages de la langue arabe à la lumière des défis auxquels elle est confrontée.

Mots clés : apprentissage, langue, hybridation linguistique, langue arabe.

Summary

The Arabic Language has witnessed a critical situation in recent times, in the Algerian society and in the other Arabian countries as well, given the linguistic scene represented basically in the linguistic practices among the members of the community, and especially the learning environment as colloquialism and hybrid language have spread over and over which led to the decline and weakness of the Arabic language at all levels.

From this point of view, the present reasearch work attempts at investigating the problematic in the light of the following questions : what is the impact of language hybridization on the learning and teaching process of the Arabic language, mainly in primary education ? what are the causes as well as the aspects of the language hybridization ? The study also takes in hand the most common related subjects such as the relationship between the language and culture, the language and indentity, the language and globalisation, and the main challenges which the Arabic language is facing in this era.

The present study also included a field work that investigated a sample of teachers at the primary schools in the province of Boukaid in the state of Tissemsilt. The reason is to find out the most important obstacles to learning the Arabic language in the light of linguistic hybridization so that to come up with its causes and how to treat it, as the study concluded with a set of results, solutions and recommendations that would help teachers and parents overcome the difficulties of learning the Arabic language in light of this linguistic phenomenon.

Keywords: Learning, Language, Linguistic Hybridization, Arabic Language