الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية الآداب والفنون
قسم الدراسات اللغوية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه نظام " ل.م.د " في اللسانيات التطبيقية بعنوان:

" التداخل اللغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي"

إعداد الطالبة:
بن علة بختة

إشراف:
أ.د بن عيسى عبد الحليم

لجنة المناقشة:

أ.د الجيلالي بن يشو (جامعة مستغانم)	رئـــــيسا
أ.د بن عيسى عبد الحليم (جامعة وهران)	مشرفا ومقررا
أ.د عبد القادر حاج علي (جامعة مستغانم)	منـــــاقشا
أ.د هشام خالدي (جامعة تلمسان)	منـــــاقشا
د. أحمد كوفي (جامعة مستغانم)	منـــــاقشا

جامعة عبد الحميد بن باديس * مستغانم * الجزائر
2019 /2018

تشكرات

أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة ..

إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة ..

إلى جميع أساتذتنا الأفاضل

وأخص بالشكر والتقدير:

أ.د عبد الحليم بن عيسى

الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث فجزاه اللّه عنا كل الخير وله منا كل التقدير والاحترام.

وكذا أ.د الجيلالي بن يشو

الذي تكرم بفتح مشروع اللسانيات التطبيقية، فكنّا نحن أول دفعة في هذا المشروع.

وكذلك نشكر كل من ساعد على إتمام هذا البحث وقدّم لنا العون ومدّ لنا يد المساعدة وزوّدنا بالمعلومات اللازمة لإتمام هذا البحث.

الطالبة: بن علة بختة

الإهداء

إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أمي الغالية .. لطالما أردت أن أوفّيك بعضا من حقك .. ولكنني أعلم بأن حقك أعظم مما أملك من كلام أو هدايا، فاقبلي منّي ما يقدمه لك قلبي قبل يداي أهديك رسالتي لتهديني الرضا والدعاء.

إلى من كلّله اللَّه بالهيبة والوقار.. إلى من علّمني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، لا أملك أبي إلا أن أقول لك شكرا.. لكن أي شكر يكفي أمام ما قدمته لنا.

إلى الذي صبر عليّ شهورا طوالا كنت فيها معتكفة على البحث والدراسة...إلى من اتسع قلبه ليحتوي حلمي حين ضاقت الدنيا- زوجي الغالي- الذي كلما تأملت فيه، استحضرت عظمة نعمة ربي علي حينما أكرمني به، ولا أدري كيف أخطو سبيل الشاكرين أمام نعمة ربي علي، فنعم الزوج الصالح هو- صهيب - مع خالص حبي وأغلى الأمنيات.

إلى طفلَي الحبيبين هيثم وحبيب الذين لطالما حضنتهما شوقا إليهما لانشغالي برسالتي، وإني واللَّه لأرى النور والمستقبل المشرق في عينيكما الدافئتين وأرى فيكما ما أنا مقبلة عليه من رقي في درجات العلم.

إلى من كانوا يضيئون لي الطريق ويساندوني ويتنازلون عن حقوقهم في إتمام هذا المشوار عائلة زوجي قمرة خاصة أبي وأمي، إلى إخوتي وعائلتي جميعا.

إلى كل الأحبة، وكل أساتذة وإدارة قسم اللغة العربية..

مقدمة

مقدمة

اللغة ميزة إنسانية يتميّز بها الإنسان عن غيره؛ يتم من خلالها بناء الأفكار وإنتاج المعرفة، فمن خلال اللغة فقط يمكن للفكرة أن تتجسد واقعيا، كما أنها وسيلة التواصل المفضلة لنقل المعارف والأفكار للآخرين، فتعين على التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع، وتمثل اللغة هوية الأفراد وتعبر عن شخصيتهم، ويبرز دورها في حفظ حضارة البلد ومن ثم نقلها للعالم أجمع حتى يستفيد منها كي تتلاقح الحضارات وتنتج النهضة الشاملة. هذا الواقع حتّم على من ينشد النهضة أن ينفتح على العالم ولغاته كي ينهل من مختلف العلوم ويواكب التحولات والتطورات التي ما تزال تتسارع كل يوم، ما جعل أغلب المجتمعات تعيش تعددا لغويا أثّر بالدرجة الأولى على تمكّن شعوبها من لغتها الأم، ومدى قدرتهم على صيانتها من عدة ظواهر من بينها التداخل اللغوي، فأصبح تداخل اللغات المتجاورة في المجتمع الواحد واقعا تعيشه كل شعوب العالم، وبالأخص العالم الثالث الذي اقتضت الحتمية التاريخية أن يعيش بواقع لغتين، اللغة الأم ولغة المستعمر، ما جعل ظاهرة التداخل فيه أكثر حدّة، حيث نشأت لغة هجين تمزج بين اللغة الأم واللغة الأجنبية في كل مستويات اللغة، والجزائر من أكثر دول العالم تأثرا بذلك لطول مدة الاستعمار بها، حيث أصبحت هذه اللغة الهجين هي اللغة المستعملة في المجتمع؛ بل إنها أصبحت تنازع الفصحى في عقر دارها بالمنظومة التربوية،لأجل هذا اخترنا الطور الثانوي للبحث عن أسباب التداخل اللغوي فيه ومظاهره بالوسط التربوي، محاولين استقصاء الإشكالية التالية: **كيف تفعّل المنظومة التربوية بالجزائر لغة التواصل في ظل التعدد اللغوي؟ هل بالحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟ أم بتوجيه هذه الظاهرة إيجابيا لخدمة اللغة العربية وانفتاحها على اللغات الأخرى؟**

وتندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة شكّلت هاجسا ننطلق منه:

- كيف يمكن للغة العربية أن تحقق أهدافها التواصلية في ظل التعدد اللغوي؟

- هل على المنظومة التربوية بذل الجهود الكثيفة للحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟ وكيف ذلك؟
- هل بالإمكان استغلال واقع التعدد اللغوي وتوجيهه لخدمة اللغة العربية؟

شكلت هذه الأسئلة وأخرى صلب إشكالية البحث حيث حاولنا معالجتها من خلال العنوان الموسوم بـ:

"**التداخل اللغوي واشكالية التواصل في الوسط التربوي**".

كان لاختيار هذا الموضوع أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، أما الأسباب الذاتية فميلي إلى العمل في الجانب التربوي والبحث فيه، بالإضافة إلى اطلاعي على بعض الكتب الخاصة باللسانيات والتي ركّزت على موضوع التداخل، وتشجيع بعض أساتذتي على العمل على هذا الموضوع والبحث فيه.

أما أهم الأسباب الموضوعية فهي أنّ التداخل يعنى باللغة العربية وصيانتها وحفظها، وأمام ما تعانيه اللغة العربية من إهمال فإنه من الواجب على الباحثين تكثيف الأبحاث فيها لإثراء المكتبة العربية. أيضا الحفاظ على الفصحى لغةً للتواصل خاصة بالوسط التربوي الذي ما يزال طغيان العامية فيه يزداد يوما بعد يوم.

من بين الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التداخل نذكر دراستين، الأولى لكريمة أوشيش بعنوان:" التداخل اللغوي في اللغة العربية، تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي"، وهي رسالة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ، – جامعة الجزائر فيفري 2002–. ركّزت هذه الدراسة على الكشف عن أسباب تداخل الفصحى في العامية، وإحصاء الأخطاء الناجمة عنها، وقد توصلت الباحثة إلى أن أهم أسباب التداخل هو تأثير لغة المحيط وعقم الطرائق المعتمدة في تدريس اللغة العربية ونقص التمارين.

أما الدراسة الثانية ليمينة تومي سيتواح بعنوان " مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة

الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية) رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في الترجمة 2007. حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على بعض المشاكل التي تخص التداخل بين العربية والفرنسية مع محاولة تعليل الأسباب بالإضافة إلى إحصاء التداخلات في اللغة الصحفية والمتلفزة المحررة المنطوقة معتمدة في ذلك على دراسة ميدانية بالتلفزيون الجزائري ودراسة نشرات الأخبار الرسمية الجزائرية.

أما دراستنا فقد انطلقت من وصف الواقع اللغوي الجزائري، لتركز بعد ذلك على اللغة المستعملة في الوسط التربوي والأطراف الثلاثة التي تحركه، فقد شرّحنا الواقع اللغوي بالوسط التربوي بكثير من التفصيل ما جعلنا نكشف عن الكثير من المشاكل التي يتخبط فيها، لنصل في الأخير إلى مقترحات من شأنها تقوية المناهج التعلمية وتفعيل دور المعلم والمتعلم داخل العملية التربوية.

وقد اعتمدنا في البحث الخطة الآتية:

مدخل مفاهيمي تمهيدي تطرقنا فيه إلى وظائف اللغة ومميزاتها، وكذا أهم الخصائص المتعلقة أساسا بموضوع البحث، حيث تحدثنا عن وظيفتها التبليغية وميزتها الحركية غير الجامدة، وكذا طابعها الاجتماعي الذي يجعل منها ضرورية للتواصل والاستعمال اليومي.

قسمنا بعد ذلك البحث إلى أربعة فصول، خصصت ثلاثة منها للدراسة النظرية لظاهرة التداخل وإشكالية التواصل في الوسط التربوي، بينما احتوى الفصل الأخير على دراسة ميدانية تطبيقية لظاهرة التداخل اللغوي في الطور الثانوي.

حللنا في الفصل الأول الواقع اللغوي الجزائري من خلال مبحثين اثنين، المبحث الأول تطرقنا فيه

إلى الملكة اللغوية وطرائق اكتسابها حسب آراء مجموعة من اللغويين العرب والغربيين، كما ناقش ظاهرة الازدواجية اللغوية وخصائصها، والثنائية اللغوية ومعايير قياسها والفرق بين الظاهرتين. أما المبحث الثاني فتطرقنا خلاله إلى الوضع اللغوي الرسمي بالجزائر ومسيرة التعريب في المنظومة التربوية، ثم تكلمنا عن الاستعمال الفعلي للغة مقارنين فيه بين تواجد كل من الفصحى والعامية والأجنبية أيها أكثر استعمالا وشيوعا في المجتمع الجزائري.

الفصل الثاني "التداخل اللغوي" هو دراسة نظرية لظاهرة التداخل اللغوي من خلال مبحثين، تناولنا في المبحث الأول مفهوم التداخل اللغوي ومستوياته، أما المبحث الثاني فقد تمحور حول أسباب التداخل اللغوي التي ركزنا فيها على ضعف الكفاية اللغوية، احتكاك اللغات وتصارعها وكذا الترجمة.

في الفصل الثالث الذي جاء معنونا بـ:" من التواصل إلى التفاعل" تكلمنا عن تفعيل التواصل في الوسط التربوي، فانتقلنا من دراسة نظرية للتواصل والعملية التواصلية إلى كيفية تفعيل هذه العملية التواصلية بالوسط التربوي، من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تطرقنا إليها في المبحث الثاني وتخص التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتعنى أساسا بتطوير المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة).

أما الفصل الرابع فكان عبارة عن دراسة تطبيقية ميدانية درسنا من خلالها ظاهرة التداخل اللغوي في الطور الثانوي وكيفية تفعيل التواصل في ظلها، وقد اعتمدنا في جمع المعلومات التي بنيت عليها الدراسة على استبانتين اثنين أحدهما للمعلم وآخر للمتعلم قصد رصد الواقع اللغوي بالوسط التربوي الجزائري، وكذا دراسة مدونات كتابية خاصة بمتعلمي الطور الثانوي قصد معرفة مستوى القدرة اللغوية للمتعلمين ومدى انتشار ظاهرة التداخل اللغوي.

واختتمنا بحثنا بنتائج استخلصناها من الدراسة التطبيقية، وكذا بعض مقترحات متعلقة بعناصر العملية الثلاث وأهمية تفعيل دورها للتصدي لظاهرة التداخل اللغوي.

اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي الذي سمح لنا باكتشاف ظاهرة التداخل اللغوي، وتحليلها والوقوف على أسبابها ومظاهرها ومستوياتها، وكل هذا ساعدنا على اقتراح حلول مناسبة لمعالجة المشاكل اللغوية المستخلصة، وعمدنا أيضا إلى تحليل النتائج المتحصل عليها عن طريق الاستبانات التي وضحت جوانب مهمة من الواقع اللغوي.

كما استندت في بحثي هذا على جملة من المصادر والمراجع نذكر أهمها "الخصائص" ابن جني، ومقدمة ابن خلدون، حرب اللغات والسياسات اللغوية لجان لويس كالفي، الحياة مع لغتين لمحمد علي الخولي، وأيضا الجزائريون والمسألة اللغوية لخولة طالب الإبراهيمي.

ومن خلال عملي في بحثي هذا واجهتني عدة صعوبات كان أبرزها نقص المراجع المتعلق بصلب الموضوع، وعدم تجاوب السادة المفتشين، وأيضا صعوبة تجاوب الأساتذة كذلك، أيضا صعوبة التنقل لجمع الاستبانات.

وأخيرا بعد إتمام هذا العمل أشكر الله عزّ وجل الذي وفقني لذلك، ثم الشكر الجزيل للأستاذ المؤطر عبد الحليم بن عيسى على كل جهود بذله معي من أول خطوة في بحثي هذا وإلى حين كتابتي هذه الكلمات، فقد كان سندا لي بتوجيهاته ونصائحه التي رافقتني في كل أطوار البحث، كما أشكر كل من ساعدني ولو بالقليل على إتمام هذا البحث الذي بذلت ما استطعت من جهد من أجل اتمامه والإحاطة بمختلف جوانب الموضوع، والكمال لله سبحانه.

بختة بن علة

غليزان في: 2017/10/01

مدخل

مدخل: مفهوم المنظومة اللغوية

توطئة: اهتمت الدراسات اللغوية بدراسة اللسان البشري منذ القدم من قبل العرب والغرب على السواء، وهذا الاهتمام فتح أمامنا مجالات بحث واسعة ذات جذور عميقة في التفكير اللغوي اللساني العربي من جهة، والأداء الفعلي اللغوي من جهة أخرى؛ فاللغة وسيلة هامة في تحقيق التواصل والتفاعل والتفاهم بين الأفراد، وقد عرّف اللغويون والفلاسفة الغايات الأساسية للغة تقليديا من خلال أحد البعدين التاليين، أو من خلالهما معا وهما:

1. **التواصل:** إذ يستحيل على بني البشر العيش في عزلة، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يحب تكوين العلاقات وبناء الصداقات، والفطرة السليمة تمجُّ الانعزال التام، وتستهجن الانطواء، ومهما كان الإنسان منطويا فإنه يسعى لتكوين علاقات مع الآخرين ولو محدودة جدا، وأهم وأول وسيلة للتواصل مع الآخرين اللغة، فأهميتها واضحة جدا في علاقات الإنسان بغيره من الناس وصلته بهم.

2. **تَمَـثُّل الكون في العقل:** أي تعلم تصنيف الأشياء باستخدام الكلمات التي توفرها اللغة[1]، فغاية الكلمات تمييز الأشياء بعضها عن بعض وتلقين المتلقي هذه الأشياء عن طريق اللغة.

ويعتبر الكلام أرقى أنواع التعبيرات الصوتية؛ فقد اضطر الإنسان إلى اختراع الرسم ثم الكتابة ثم اللغة التي تطلق الآن على التعبير الشفوي؛ لذا قال عنها فؤاد البهي السيد: "اللغة بنوعيها لفظية وغير لفظية، هي الوسيلة الجوهرية للاتصال الجماعي والعقلي والثقافي."[2] فلا شك هي دليل هوية المجتمع ومن أهم العناصر التي تعمل على توحيده، ولهذا لها أثر فعال في حياة الفرد كما أنها تحفظ تراث المجتمع الثقافي والحضاري وتنقله عبر الأزمان من جيل إلى آخر.

---

[1] – جون جوزيف، اللغة والهوية قومية– اثنية– دينية، تر: عبد النور خراقي، عالم المعرفة، الكويت، 2007، ص09.

[2] – علي عبد الواحد وافي، علم اللغة والمجتمع، مكتبات عكاظ، السعودية، ط4، 1983، ص09.

واللغة العربية شأنها شأن كل اللغات المعبرة عن حضارات أقوامها، عبرت عن التاريخ العربي منذ أقدم عصوره، إضافة إلى كونها قد حملت الشريعة التي يتعذر فهمها دون فهم اللغة العربية بنحوها ومتنها وكذا بلاغتها وبيانها ووسائل اكتسابها.

للغة العربية دور كبير مثل أي لغة قومية أخرى، فهي لا تكتفي بكونها تعمل على توحيد أفراد المجتمع في وحدة سياسية واحدة، كقطر من الأقطار أو دولة من الدول، ولكنها تستطيع أن توحد بين أبناء الأمة الإسلامية جمعاء.

وتعمل اللغة على تمييز الشرائح الاجتماعية بعضها بعضا؛ إذ هناك أنماط لغوية خاصة ببعض الفئات الاجتماعية دون أخرى تدلّ عليها دلالة واضحة، ومن خلالها يمكننا مثلا تمييز لغة الأطفال عن لغة الكبار، ولغة المثقفين عن لغة الأميين، ولغة طائفة دينية معينة عن أخرى.

وقد تكلم "فرديناند دي سوسور"(Ferdinand de Saussure) عن اللغة مميزا بينها وبين اللسان البشري، فاللغة جزء محدد من اللسان وهو جزء جوهري لا شك[1].

وقد وضع اللغويون تعريفات عدّة للغة يطرحون فيها رؤاهم من جوانب متعددة، فمنهم من رآها وضعا اجتماعيا، وآخرون عرفوها بأنها الوسيلة الأنجع للتعبير والتواصل، كما رآها البعض الآخر أداةً للتفكير.

وقد اقتصرنا على بعض التعريفات والصفات الخاصة بمفهوم اللغة وخصائصها الأساسية حسب ما يخدم الدراسة، وهي صفات تلعب دورا هاما في إطار موضوع التداخل اللغوي وتزيل الغبار عن بعض خبايا الموضوع.

1. اللغة وضع اجتماعي: يعرّف خبراء علم اللغة الاجتماعي وعلى رأسهم "دي سوسور" اللغة أنها وضع اجتماعي، أي من صنع المجتمع الذي اتفق عليها اتفاقا ضمنيا، فهي نظام أجمع على استعماله مجتمع ما في المكان الواحد والزمن الواحد، يشير بعد هذا "دي سوسور" إلى العلاقة القوية التي تربط بين اللغة والمجتمع

[1] – **ينظر، فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، 1985، ص33.**

حيث يقول :" إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية ينبغي دراستها على هذا الأساس، فالعلاقة قوية جدا بين لغة مجتمع معين وما يدور في أذهان المتحدثين بتلك اللغة"[1]؛ فاللغة إذن هي نتاج اجتماعي لمَلَكَة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي يتبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة.

ومن هذا المنطلق هي ظاهرة اجتماعية أسس "دي سوسور" نظريته الحديثة في علم اللسانيات معتبرا أنّ اللغة مجموعة من العلامات التي تعبر عن الأفكار، فهي أقوى الروابط بين أفراد المجتمع وهي رمز لحياتهم المشتركة وضمان لها، في حين ميز بين الكلام واللغة باعتبار الأول – أي الكلام – هو الممارسة الفعلية لكل لغة، وهو الذي يضمن عملية التواصل بين أفراد المجتمع الواحد.

إذن وظيفة اللغة الأولى هي وظيفة اجتماعية؛ فهي لا تقتصر فقط على كونها وسيلة لإيصال الأفكار أو المعلومات الهامة من فرد إلى اخر، – على أهمية هذه الوظيفة وحساسيتها – بل تتعدى ذلك لتصبح أحد الأسس التي يقوم عليها الشعور بالانتماء الاجتماعي.

وهذا يفسر شعور المواطن في البلاد الأجنبية بتلك القوة الجاذبة تجاه كل من يشاركه اللغة، في وسط أكثر ما يجعلك فيه غريبا هو اختلاف اللغة، وكذا الأمر نفسه بالنسبة للهجات المحلية حيث تربطك صلة قوية بكل من يقاسمونك لهجتك في مكان تختلف فيه اللهجة. إنّ مثل هذه الروابط وهذا الشعور هو الذي يشد أفراد مجتمع معين بعضهم إلى بعض، فقوة تماسك ذلك المجتمع أو ضعفه يتوقفان على قوة تلك الروابط أو ضعفها.

أما اللغة من حيث وضعها الكلي المطلق، فلا يقدر عليه ولا يتمكن منه سوى المجتمع بكامل عناصره؛ أي أنّ اللغة لا يكتمل كيانها إلا عند المجتمع الذي توجد فيه.

والوضع اللغوي – أي اللغة – يرثه الأبناء عن الآباء؛ بمعنى أنّ الأجيال تتداول عليه في المكان الواحد والزمن المختلف عن طريق التعلم الاجتماعي مخلفة آثارها جيلا بعد جيل.

---

[1] – **ينظر، فردناند دي سوسور، علم اللغة العام، ص27.**

وقد أعلن هذا المبدأ "جوزيف فندريس" (Joseph Vendryes) في كتابه اللغة عندما أكد على أنّ اللغة نشأت نتيجة الاحتكاك الاجتماعي[1]، فأصبحت عاملا من أقوى العوامل التي تربط أفراد المجتمع الإنساني، ففرضت عليهم ألوانا من السلوك والتفكير والعواطف، وحتّمت عليهم صبّ هذه الألوان في قوالب محدّدة مرسومة، وكل فرد يحاول الخروج عن إحدى هذه الظواهر الاجتماعية سرعان ما يشعر بردّ فعل مضاد من المجتمع الذي يعيش فيه.

2. اللغة أداة تبليغ: الوسائل التبليغية هي كل أداة يمكن من خلالها توصيل خبر أو إعطاء معنى، والأمثلة على ذلك عديدة، كقانون المرور أو كتابة "براي" أو لغة الزهور أو الألوان وهي بعض النماذج لوسائل التبليغ، ومنها أيضا ألسنة البشر أو لغاتهم فهي من أهم الوسائل التي توضح فكرة الإيصال والتبليغ بشكل جلي إن لم تكن أهم الوسائل وأبلغها على الإطلاق، وتنطوي جميع هذه الوسائل التبليغية، – أو ما يسمى إشارات التبليغ والاتصال– تحت عنوان واحد هو السيميولوجيا أو علم الإشارات التبليغية.

تندرج اللغة إذن ضمن الوسائل التبليغية؛ إذ أنها الوسيلة الأهم للتعبير والتواصل، فهي تنقل الإنسان من عالمه الداخلي الذاتي إلى العالم الخارجي لأنه يفكر بها، كما أنها توصله بغيره من الناس داخل المجتمع الذي يقاسمه نفس اللغة وذلك عن طريق الكلام الملفوظ والحامل للمعنى، فقد بين العالم اللغوي الدانمركي " أوتو يسبرسن"(Otto Jespersen) أن اللغة نشاط إنساني ونظام رمزي ابتدعه الإنسان لكي يتبادل مع الآخرين المعلومات والأفكار والمشاعر حيث يقول:" اللغة ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل من جانب، في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب آخر، في عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون"[2].

يؤكّد على أنّ اللغة وسيلة مهمّة للتواصل والتفاعل بين أفراد المجتمع، فتوطد العلاقات بينهم بفضلها، وترسخ الأفكار في أذهانهم.

---

[1] – ينظر، فندريس، اللغة، تع: محمد القصاص، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1950، ص250.

[2]– عبد العزيز شرف، مدخل إلى وسائل الاعلام، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط2، 1989، ص191.

إنّ من أهم وظائف اللغة على الإطلاق نقل الأفكار وتوصيلها بين أفراد المجتمع، ومنذ اختراع الكتابة تمكن البشر من نقل تلك الأفكار عبر القرون وكانت نتيجتها هذه الحضارة المتقدمة التي يعيشها سكان العالم اليوم.

وقد حدد "رومان جاكبسون" (Roman Jakobson) ستّ وظائف للغة من وجهة نظر لسانية ذكر منها الوظيفة التعبيرية الانفعالية التي تركّز على المرسل[1]؛ لأنها تهدف إلى أن يعبّر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يحدث حوله، وهي تنزع إلى تقديم انطباع معين عن انفعال صادق أو كاذب، وتنقسم هذه الانفعالات الى انفعالات داخلية تعبر عما يختلج في الذات، وأخرى خارجية تعبر عن الأحداث المباشرة وموقف المرسل منها، يقول كمال محمد بشر في هذا الصدد:" إنّ الرجل العادي في القديم والحديث على السواء استخدم اللغة، فهو يقضي بها حاجاته ويصرف بها شؤون حياته وهو لا يدري طبيعتها ولا يدري أسرارها ولا يشغل نفسه بمشكلاتها، إنما يتكلم بها"[2]، و أدلى كل من الفلاسفة والمناطقة والمفكرين بدلوه في هذا الميدان الواسع المتعدد الأطراف والجوانب، حيث ركّزت هذه الفرق الثلاثة على وظيفة اللغة التي حصروها أساسا في كونها أداة تعبير وتأثير، فهي عندهم وسيلة للتعبير عن الأفكار وظاهرة اجتماعية، كما أنهم يأخذون اللغة على أنها أداة تواصل وسبيل تبادل المنافع وقضاء المصالح بين أفراد المجتمع.

ويقول ابن جني في هذا الصدد مبينا وظيفة اللغة التعبيرية: "حدّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[3] وتبقى الوظيفة الأساسية والجوهرية للغة هي التواصل والتفاعل بين أفراد المجتمع، كما أنها تسمح بالتعبير عن الانفعالات الشعورية والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر الوجدانية.

3. اللغة بين الحركة والجمود: حركية اللغة هي أحد أهم أركان وجودها، وما يمكّن اللغة من الاستمرارية والوجود هو ذلك التغيير والتطور اللذان يضافان إليها، حيث يسمحان بالتلاؤم مع الوضع الجديد الذي تتخلله

[1]– رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي– مبارك حنون، دار توبقال، المغرب، ط1، 1988، ص27.

[2]– كمال محمد بشر، خاطرات مؤتلفات في اللغة والثقافة، دار غريب، مصر، 1995، ص28.

[3]– ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد على النجار، دار الكتب العربية، بيروت، (د.ط)، ج1، ص33.

الحياة عبر التاريخ، وفي المقابل يكون الثبات وعدم التغيير نقيض التطور الذي يؤدي لا محالة إلى تجاوز الناس لهذه اللغة بسبب عدم تلاؤمها وصلاحيتها، وبالتالي لا محالة ستكون النتيجة زوالها.

ومن الأفكار التي عرضها "دي سوسور" فكرة الثبوت والتغيير في الإشارة اللغوية، فمن جهة، الإشارة اللغوية موروثة؛ أي أنها ثابتة لا يمكن تغييرها وهذا هو الأصل الأول في صفتها[1]، ومن جهة أخرى، فهي معرضة للتغيير بمرور الزمن وهذا يعني أنّه تغيير تدريجي غير محسوس؛ إذ من غير الممكن للفرد أو المجتمع أن يقوم بتغيير شيء من الدوال المستعملة في لغته، ولكن دخول عنصر الزمن كفيل بإحداث ذلك التغيير، ففي زمن مضى عبّرنا عن بعض المفاهيم بمصطلحات ومفردات معينة، ومع مرور ذلك الزمن وجدنا مصطلحات أخرى أجدى للتعبير عن تلك المعاني وإزالة بعض الإبهام والغموض فيها[2]، وقد نجد "ابن جني" يخوض في مسألة ثبات الإشارة اللغوية وكذلك تغييرها، ويضيف بعدا آخر إلى بعد الزمن هو البعد المكاني ، فالتغيير الذي يصيب الإشارة اللغوية في الحضر يمكن أن يلاحظ بوضوح بخلاف البادية، ففي كثير من الأحيان نلاحظ هذا التغيير خاصة في المستوى المنخفض من اللغة (العامية)، حيث يتم إنتاج أو اختيار مفردات لمسميات ما أو لصفات في إنسان ما مغايرة للألفاظ والمصطلحات التي توحي بها في الحضر، وحين سماع بعضنا لبعض من خلال التواصل والتفاعل نستنتج أن اللغة متغيرة غير ثابتة على حالها.[3] وبهذا فالبعد المكاني يضاف إلى البعد الزماني حيث يشكلان العوامل الرئيسية في حركية وتغير اللغة.

يقول "دي سوسور" تحت عنوان صفة الثبوت والتغيير في الإشارة اللغوية: "إنّ الدال مع كونه يبدو وكأنه قد اختير بحرية كاملة ليمثّل الفكرة التي يعبر عنها، إلا أنه ثابت وليس حرا بالنسبة للمجتمع اللغوي الذي يستخدمه مهما رجعنا إلى الوراء وتوغلنا في القدم، ومهما كانت الحقبة التي نختارها فإنّ اللغة التي تظهر لنا على أنّها تراث من الحقبة السابقة..، فلم يعرف أي مجتمع من المجتمعات اللغة سوى أنّها نتاج موروث من

[1]– ينظر، فردناند دي سوسور، علم اللغة العام، ص90.
[2]– ينظر، المصدر نفسه، ص93.
[3] – حسام سعيد النعيمي، ابن جني عالم العربية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1990، ص162.

الأجيال السابقة ينبغي قبوله...، وهنا يسود العامل التاريخي الذي ينقل اللغة من جيل إلى جيل فيمنع حدوث أي تغيير فجائي واسع، ومنه نجد أن الناس على العموم قانعون باللغة التي يرثونها".[1]

وفي مقابل رأي دي سوسور الذي أكّد أنّ اللغة ثابتة موروثة متنقلة من جيل إلى جيل يقول "ابن جني": "وكيف تصرفت الحال وعلى أي الأمرين كان ابتداؤها– يعني اللغة– فإنّه لا بد أن يكون وقع في أول الأمر بعضها ثم احتيج فيما بعد إلى الزيادة عليه لحضور الداعي إليه فزيد فيها شيئا فشيئا، إلا أنه على قياس ما كان سبق منها في حروفه وتأليفه وإعرابه المبين عن معانيه، لا يخالف الثاني الأول ولا الثالث الثاني، كذلك متصلا متتابعا، وليس لأحد من العرب الفصحاء إلا أن يقول أنه يحاكي كلام أبيه وسلفه، يتوارثونه آخرا عن أول وتابعا عن متبع".[2] أي كل جيل يترك بصمته في هذه اللغة الموروثة أما التغيّر الذي تتعرض له الإشارة اللغوية فيقول عنه دي سوسور:" إن الزمن الذي يضمن استمرارية اللغة له تأثير آخر مناقض على ما يبدو للتأثير الأول ، فهو يدفع إلى التغيير السريع أو البطيء للإشارة اللغوية".[3]

إذن فالإشارة اللغوية تتعرض للتغيير لأنها تمتلك القدرة على الاستمرارية وإبقاء كيانها، والذي يسود جميع أنواع التغيير هو بقاء المادة الأصلية، فإهمال الماضي إنما هو شيء نسبي، وهذا ما يجعل مبدأ التغيير يعتمد على مبدأ الاستمرارية، إنّ اللغة تتغير وتتطور تحت تأثير جميع القوى التي يمكن أن تؤثر في الأصوات والمعاني، فالتطور أمر لا مناص منه ولا توجد لغة واحدة في العالم تقاومه، أو تقف في وجه هذا التطور، فما إن تمضي حقبة من الزمن حتى تدوّن بعض التغييرات الواضحة.

وقد طرح "دي سوسور" بوضوح في بداية القرن العشرين الفرق بين التطورية (دراسة التغيرات من خلال الزمن) وبين السكونية (دراسة حالات اللغة في ذاتها) وبهذا توزعت اللسانيات على فرعين : اللسانيات التاريخية

---

[1]– فيرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، ص90.

[2]– ابن جني، الخصائص، ج2، ص28.

[3]– فيرديناند دي سوسور، المصدر السابق، ص93.

أو التطورية واللسانيات الوضعية أو السكونية ، إضافة إلى هذا يمثل التمييز بين التطورية والسكونية اكتشافا لطريقة فرضت فكرة مثمرة مفادها أنّه يمكن دراسة كل حالة لغة على أنّها نظام منسجم وتام ولكن في الحقيقة كل إنسان في تطور مستمر في كل فترة تاريخية ، يشتمل نظامه الوصفي على مجموعة من السمات الموروثة من الحالات السابقة وهو بداية التطورات جديدة.[1]

ووضع دي سوسور الفرق بين سكونية وحركية اللغة قال:" قليل هم اللغويون الذين يظنون أنّ ادخال عنصر الزمن يحدث لعلم اللغة العام مشاكل خاصة ويجعل علمهم أمام طريقين متضادين تماما".[2]

إنّ كثيرا من العلوم الأخرى لتجهل جهلا تاما هذه الثنائية؛ إذ الزمن لا يحدث لها أي حدث خاص. فاللغة ترتبط بالمجتمع ارتباطا وثيقا فهي المرآة التي تعكس كل مظاهر التغيير والتحول في المجتمع رقيا كان أو انحطاطا، تحضرا كان أو تخلفا، لذا كان التغير سنة جارية في سائر اللغات الحية وان اختلفت نسبته، ويقع التغيير اللغوي في المستويات اللغوية كلها: من أصوات، وصرف وتراكيب ودلالة، وفي هذا الأخير أكثر ما يقع من تغير في اللغة وذلك سبب التوسع في استعمال الالفاظ لمعان جديدة مستحدثة.[3]

يقول دي سوسور متحدثا عن حركة اللغة وجمودها: "من الغريب أن يكون العامل الرئيسي في جمود اللغة هو نفسه العامل في تطورها وحركيتها، فالزمن هو العامل الأول من عوامل التشنج اللغوي، كما أنّه وفي الوقت نفسه أنجع وسيلة في التغيير اللغوي وتحويلها".[4]

وهكذا نجد عنصر الزمن عامل مهم فضلا عن المجتمع اللغوي في حركية اللغة وتغيّرها.

---

[1]– ينظر، جان بيرو، اللسانيات، تر: الحواس مسعودي– مفتاح بن عروس، دار الأفاق، الجزائر، ط1، 2001، ص108.

[2]– المرجع نفسه، ص112.

[3]– ينظر، محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، (د.ط)، ص52.

[4]– ينظر، فرديناند دوسوسور، علم اللغة العام، ص93.

4. الاستعمال اللغوي للغة: أصبح من من المعلوم ضرورة أن اللغة وضع اجتماعي نسبة إلى المجتمع، لكن بقي الاستعمال اللغوي مخصصا أو منسوبا للفرد نفسه، علما أنّ اللغة في حد ذاتها لا تظهر ولا يلاحظ وجودها إلا عند الفرد ومن خلال استعماله لها فبدونه لا وجود لها.

وقد خصص "دي سوسور" جانبا مهما لدراسة الاستعمال اللغوي عند الفرد " Usage de la parole " وأسماه لسانيات الاستعمال لأنه الشق الثاني لمفهوم اللسان الذي ينقسم بدوره إلى لغة واستعمال فردي كذلك على شكل مادة صوتية مشحونة بالمعاني، والعملية الصوتية – أي إنتاج الصور الصوتية – لا تؤثر بأي حال من الأحوال في النظام نفسه.

إذن دراسة اللسان يمكن أن نقسمها إلى جانبين، الجانب الأساسي وهدفه اللغة وهو اجتماعي محض مستقل عن الفرد، وهذا الجانب سيكولوجي في جميع صفاته، والجانب الفرعي (الثانوي) وهدفه الجزء الفردي من اللسان؛ أي الكلام بما في ذلك العملية الصوتية ، والجانب الفرعي هذا سيكوفزيائي.[1]

فاللغة ضرورية إذا أردنا أن يكون لكلامنا مفهوم يحقق الغاية المتوخاة منه، ثم إن الكلام ضروري لتثبيت أركان اللغة؛ إذ كيف للمتكلم أن يربط فكرة ما بصورة للكلمة؛ إذا لم يكن قد وجد مثل هذا الربط في أحد أفعال الكلام.

إننا نتعلم اللغة بالإصغاء إلى غيرنا، فاللغة لا تستقر في الدماغ إلا بعد عدد لا يحصى من الخبرات، ويكون بذلك الكلام هو سبب تطور اللغة، فالانطباعات التي نحصل عليها من الإصغاء إلى الآخرين، تتجمع فتؤدي إلى تحوير السلوك اللغوي عندنا، فاللغة والكلام إذن يعتمد أحدهما على الآخر، ولا يمنع هذا من كونهما شيئين متمايزين تماما.

[1]– **ينظر، فرديناند دوسوسور، علم اللغة العام، ص84–85.**

فيظهر الاستعمال الفردي على شكل مادة صوتية مشحونة بالمعاني، ويذكرنا هذا التعريف بقول ابن جني "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، ويعرّف الحاج صالح عبد الرحمان من جهته الاستعمال الفردي للغة بقوله:" هو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب"[2] أي الاستعمال اللغوي هو الإجراء الفعلي للغة وذلك عن طريق تشكيل خطاب أو نص أي التكلم أو الكلام.

وترتكز النظرية الألسنية التوليدية التحويلية أساساعلى خاصية الإبداعية التي تمتاز بها اللغة الإنسانية عن سائر التنظيمات الاتصالية الحيوانية، وتتجلى السمة الإبداعية في التنظيم عبر مقدرة المتكلم على إنتاج غير متناه من الجمل، لم يسبق أن سمعها من قبل وتفهمها؛ لذا يقول " أفرام نعوم تشومسكي" (Avram Noam *Chomsky*): "إن اللغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة وعلى تفهم تعابير فكرية أيضا متجددة وذلك في إطار لغة مؤسسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئيا وتعكس خصائص عامة للفكر"[3]، وهذا معناه أنّ اللغة نتاجا وفعلا صنعا في آن واحد والإبداعية ظاهرة عادية يمتاز بها المتكلم بصورة طبيعية.

من البداهة أن يتكلم الإنسان باللغة ويستعملها بسهولة في شتى ميادين التواصل، فيثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة وملائمتها لظروف المتكلم، فاللغة الإنسانية بطبيعة الحال إبداعية، واستعمالها العادي إبداعي، ويعتبر "تشومسكي" الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.[4]

---

[1] – ابن جني، الخصائص، ج1، ص33.

[2] – الحاج صالح عبد الرحمان، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، الجزائر،العدد4، 1973–1974، ص56.

[3] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986، ص35.

[4] – المرجع نفسه، ص35.

وبالتالي فاللغة المستعملة فعلا هي اللغة الحية وما هي سوى لغة التخاطب الشفوي، والاستعمال اللغوي الفردي مجال وفسحة تظهر فيها قدرة الفرد وثقافته سواء كان الاستعمال شفويا أم مكتوبا، فيسمح الخطاب الفردي بإبراز القدرات الفردية في الاتصال عن طريق اللغة، وهذه الأخيرة عن طريق الاستعمال تمثل بدورها حافزا لاكتشاف البنية وكشف أغوار الفكر وخوالج النفس البشرية، أما التطور في اللغة فينال جانبا من الاستعمال الفردي لها الذي يفرض وجوده بالاستعمالات المتكررة من خلال التواصل في المجتمع.

الفصل الأول

الفصل الأول: الواقع اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية

توطئة:

قد يبدو للملاحظ المهتم بشأن الواقع اللغوي الجزائري أنه يعيش حالة صحية سليمة، وأن العربية هي اللغة الأولى والوحيدة في المجتمع الجزائري عامة والمنظومة التربوية الجزائرية خاصة؛ لكن الحقيقة غير ذلك، فهذا الواقع يشهد حالة من التعقيد والتركيب، فمازالت اللغة الفرنسية تنازع العربية وتنافسها، واللغة المستخدمة في الحديث والتواصل تختلف عن اللغة المستخدمة في الكتابة؛ أي أنّ المتعلمين وحتى المعلمين أنفسهم يستعملون مستويات مختلفة في اللغة، وكما يرى "الطاهر لوصيف" فإنّ:" تحديد الوضعية اللغوية أو المنزلة التي تتمتع بها اللغة في مجتمع ما من حيث استعمالها وشيوعها مسألة أساسية لابد منها؛ فيتم بناء على ذلك تحديد وضعيتها في التعليم والتدريس؛ فإذا كانت تحتل موضعا محظيا في الاستعمال والشيوع انعكس ذلك بالضرورة على وضعها في التعليم، كأن تتخذ وسيلة للتعلم العلمي والمعرفي العام، أو وسيلة التبليغ والتواصل الاجتماعي العام أو كلاهما جميعا"[1]. وحين نرى ضعف مكانة العربية في الاستعمال والشيوع والتواصل الاجتماعي العام، نعلم يقينا أنها في منزلة منحطة، قد تؤثر حتما على مكانتها بالمجتمع ووضعيتها في التعليم والتدريس، فالواقع اللغوي الجزائري يتميز بالتعددية اللغوية، واللغة العربية فيه تزاحمها تارة اللهجات أو العامية، وتارة أخرى اللغة الأجنبية، أما الفصحى القحة فلم تعد تستعمل إلا في المكتوب، بينما نجد المنطوق لغة هجينة تتداخل فيها مجموعة من العناصر اللغوية.

المبحث الأول: اللغة العربية بين الازدواجية والثنائية:

تعتبر اللغة وسيلة إنتاج المعرفة، فهي أداة ينتج به الفرد أفكـاره ويبني بها معارفه وسلوكــه من خلال

[1] – ينظر، الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 1996، ج2، ص 68.

رموزها ومعانيها ودلالتها، وبهذا يمكن اعتبار اللغة إحدى المكونات السلوكية والمعرفية للفرد، كما أنها من جهة أخرى الوسيلة المفضلة لنقل هذه المعرفة للآخرين عبر التواصل. فاللغة تعلب دورا مجتمعيا هاما بإمكانه توحيد الأمة فكريا وسياسيا، فهي تمثل هوية الأفراد وتعبر عن شخصيتهم، وبها فقط يمكن حفظ الحضارة ونقلها للآخرين. فدورها بارز داخل البلد الواحد يظهر من خلال أنها تحفظ لحمة السكان وتنطق باسمهم، ويبرز أيضا من خلال نقل حضارة هذا البلد وتراثه إلى العالم أجمع حتى يستفيد منها كي تتلاقح الحضارات وتنتج النهضة الشاملة، ومن هنا تعطي كل الدول النامية الأهمية البالغة لاكتساب الطفل لغته الأولى في سنوات عمره الأولى.

1. لغة المنشأ (اللغة الأم):

1.1 مفهوم اللغة الأم: لم يتفق اللغويون حول مصطلح اللغة الأم، فيختلف مدلول هذا المصطلح من مدرسة فكرية إلى أخرى؛ بل يتباين من باحث إلى آخر، فأخذ عدة تسميات: اللغة الرسمية، اللغة الوطنية، اللغة الجهوية، وكل تعريف كان مصاحبا بوجهة نظر إيديولوجية، فقد نال اهتماما كبيرا من الدراسات والأبحاث العلمية، خاصة عند الباحثين الغربيين، حيث أجروا دراسات مهمة بغية تحديدها، فنال التعريف دلالات متنوعة بتنوع الباحثين في هذا المجال، غير أنّ الشائع من هذه المصطلحات هو اللغة الأم والتي نعني بها تلك اللغة التي تلاغي بها أم الطفل، أو تلك اللغة التي يلتقطها الطفل من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللغة[1]، فالطفل – في مستهل حياته – يحاول جاهدا الاتصال بمن حوله، وتفهّم تلك البيئة المحيطة، والتكيّف معها، ويحاول إفهام الآخرين ما يريد، والأهل – بدورهم – يحاولون مساعدته، وتدريبه على نطق بعض الكلمات أو الجمل.

يعرّف " محمد أحمد العمايرة" اللغة الأم بقوله: هي اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة، وكان من الشائع أن هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع

[1]– **ينظر، صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد التاسع، ص131.**

الأولى من النشأة، وأنها عادات يقلد بها الطفل والديه، ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكتساب. [1]

ويعقب" جان لويس كالفي " (Jean–Louis Calvet) على التعريف التي تورده القواميس الشائعة بأن اللغة الأم هي لغة البلد الذي فيه ولدنا فيقول: " إنّه لا يغطي الحالة العامة للغة الأم، فالفرنسية بلا ريب هي اللغة الأم لفرنسي ولد في اليابان ونشأ في محيط يتحدث بالفرنسية وعلى العكس من ذلك فإنّ فرنسيا من أبوين أصولهما أجنبية لم يعودا يتحدثان بغير الفرنسية، يستطيع تماما أن يعتبر لغة يجهلها لغة أجداده الأبعدين" لغة أما" له إن كان لا يعد نفسه فرنسيا على المستوى العاطفي، وهكذا فإنّ اللغة الأم يمكن أن تكون حينا لغة الأم، وحينا آخر لغة الأم–الوطن "[2] ويبدو نقد "جان لويس كالفي" لهذا التعريف الشائع منطقيا جدّا، فقد تكون اللغة الأم هي اللغة التي يكتسبها الطفل من أمه أو يتوارثها الأجيال من الأجداد من جهة، وقد تكون اللغة الرسمية للوطن الذي يعيش فيه فيكتسبها منه.

إذن اللغة الأم هي اللغة المكتسبة منذ الصغر من خلال اختلاط الطفل بالأم، وبصفة أوسع اختلاط الطفل بالمحيط العائلي كله، ولذا سميت باللغة الأم، ومن جهة أخرى هي لغة المجتمع الذي ترعرع فيه، فمن المعروف أنّ الطفل الذي يعيش خلال مرحلته الطفولة في بيئة معينة، ويتعرض للغتها، ويتلقاها من والديه أو من مربيه أو من أقرانه فترة كافية، سوف يكتسب هذه اللغة بشكل طبيعي، سواء أكانت لغة أبائه وأجداده، أم لم تكن كذلك، فاللغة لا تورث، ولا علاقة لها بالأصل أو العرق أو الجنس.[3]

فالشخص يعد ناطقا بلغة ما، وتسمى لغته الأم أو لغته الأولى إذا اكتسبها قبل غيرها في مرحلة طفولته بشكل طبعي، وإن لم تكن لغة أمه أو أبيه أو أجداده، فالعربي نسبا لا يعد عربيا لغة إذا لم يكتسب هذه اللغة

[1] – بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، 2001، ص51.

[2] – حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، بيت النهضة، بيروت ط1، 2008، ص 153.

[3]– ينظر، جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص154.

في طفولته، ومن يكتسب العربية من بيئتها في طفولته يعد عربيا، وإن لم يكن عربي الأصل.[1]

يجمع العلماء أن هذه اللغة المكتسبة هي الأكثر إتقانا من أي اكتساب آخر، لأن الطفل يمتلك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية وتكوين بنى اللغة خلالها، وهذا يعني أنه مهيأ بطريقة أو أخرى لأن يكوّن قواعد لغته الأم من خلال الكلام الذي يسمعه، وأن يمتلك بطريقة لاشعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، فهو بالتالي يبني لغته بصورة إبداعية، وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب.

فالطفل يكتسب اللغة من البيئة التي ينشأ فيها (المنزل، المدرسة، المحيط المسجد) بالسماع والتلقين والتدريب والمران.

2.1 الملكة اللغوية: إنّ موضوع السليقة اللغوية من أولى الأولويات التي اهتم بها اللغويون والنحاة بغية النهوض باللغة العربية باعتبارها تلك السجية النقية التي فطر عليها العربي الفذ.

1.2.1 الملكة من منظور "ابن جني" (ت 392هـ): أعطى" ابن جني" مفهوما للملكة اللغوية أو تصورا أنتجه من مخالطته لأصحاب السليقة؛ إذ كان حريصا على تقصي الكلام الفصيح من أفواههم، واختبار درجة فصاحتهم بمغالطة الكلام وتحريفه بحثا عن المرجع الصفي النقي، ونذكر مثالا مما جاء في كتابه "الخصائص" أحد التحريات التي قام بها، حيث يقول فيه: " وسألت يوما محمد العساف العقيلي الجوثي التميمي فقلت له: كيف تقول ضربت أخوك؟ فقال أقول: ضربت أخاك، فأدرته على الرفع فأبى، وقال: لا أقول أخوك أبدا، فقلت: كيف تقول ضربني أخوك، فرفع. فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول: أخوك أبدا؟ فقال: إيش هذا، اختلفت جهتا الكلام، فهل هذا إلا أدلّ شيء على تأملهم مواقع الكلام، وإعطائهم إياه في كل موضع حقه، وحصته من الإعراب

[1] – **عبد العزيز بن براهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد، الرياض، (د.ط)، 2006، ص217.**

عن ميزة، وعلى بصيرة، وأنه ليس استرسالا ولا ترجيما[1]، فأراد "ابن جني" في هذا المثال أن يجبر هذا اللغوي على تغيير حركة إعراب المفعول به (أخا) من النصب إلى الرفع مغالطة له وهو ما رفضه هذا الأخير، بينما قبل الرفع في موضعه الصحيح في المثال الثاني ألا وهو الفاعل المؤخر وجوبا (ضربني أخوك). وعلق "ابن جني" على هذا بأنّ إصرار اللغوي على عدم تغيير حركة الإعراب كان دليلا على فصاحته البليغة المبنية على أساس يقيني وليس عن طريق الظّن.

فمن كان يبتغي في نظر "ابن جني" سلامة ونقاء لغته من الاعوجاج والضّيم، فعليه أن ينتهج نهجهم وينحو طرائق كلامهم، ويطرح "ابن جني" في كتابه "الخصائص" مسألتين هامتين عن طريقهما يتم الاكتساب اللغوي وبالتالي تحصيل الملكة اللغوية وهما السماع والقياس.

فالسماع أهم الطرق وأولها، وهو لا يحتاج إلى معرفة كبيرة ولا قواعد دقيقة؛ بل يمكن حتى للصبي اكتساب اللغة من هذا الطريق، وفي هذا يقول "ابن فارس" (ت 395هـ):" تؤخذ اللّغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقّنا من ملقّن، وتؤخذ سماعا من الرواة الثقاة ذوي الصدق والأمانة، ويتّقى المظنون".[2] فتنتقل اللغة من جيل لآخر مشافهة عبر التلقين والتكرار والمران، وهو ما اعتمد عليه النحاة قديما، فنجد الخليل في تأصيله لقواعد النحو وإقامة بنيانه يعتمد على السماع والتعليل والقياس، والسماع عنده إنما يعني الأخذ عن أفواه العرب الخلص الذين يوثق بفصاحتهم، ومن أجل ذلك رحل إلى مواطنهم في الجزيرة يحدثهم ويشافههم ويأخذ عنهم الشعر واللغة، ويروى أنّ "الكسائي " سأله وقد بهره كثرة ما يحفظ، من أين أخذت علمك هذا؟ فأجابه: من بوادي الحجاز ونجد وتهامة[3] فالخليل اعتمد على السماع اعتمادا كليا للوصول

---

[1] – ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: ممد علي النجار، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط4، 1987، ج1، ص77.

[2] – ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، سنة 1997م، ص34.

[3]– القفطي (أبي الحسن علي بن يوسف) ، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986م، ج2، ص 258.

إلى تأصيل النحو العربي ووضع قواعده، مراعيا في ذلك التواتر واليقين.

أما القياس فهو أن يقوم المتكلم العربي أو النحوي بإخضاع مثال أو باب لحكم مثال آخر، على أن تكون هناك علاقة تماثل أو تشابه أو اطراد أو تضاد بين المقيس والمقيس عليه.[1] وسنذكر مثالا على ذلك، فحين بحث النحاة في باب الأسماء والأفعال المعربة وجمعوا أمثلتها ووجدوا أنّ أكثرها معرب بالحركات، كان يمكنهم أن يضعوا قاعدة عامة تقول (المعرب يكون معرباً بالحركات)، لكنهم لم يفعلوا لأنهم وجدوا أن ثمة أنواعاً قليلة من المعربات تعرب بالحروف، لذا وضعوا قاعدة بين قاعدة أصلية تقول (الأصل في إعراب الأسماء أن يكون بالحركات)، وقاعدة فرعية تقول (تعرب بالحروف: الأفعالُ الخمسة والأسماء الستة والمثنى والجمع المذكر المختوم بواو ونون أو ياء ونون والملحق به). فالقاعدة الأولى وهي (الأصل في إعراب الأسماء أن يكون بالحركات) يسميها النحاة: قاعدة وقياساً وأصلاً، وأما القاعدة الثانية وهي (تعرب بالحروف: الأفعال الخمسة والأسماء الستة والمثنى والجمع المذكر المختوم بواو ونون أو ياء ونون والملحق به) فيسميها النحاة قاعدة وقياساً، لكنهم لا يسمونها أصلاً، وإنما يسمونها فرعا.[2] فهذه قاعدة نحوية استقرأها النحاة من كلام العرب وهكذا كانت طريقتهم في التأصيل والتقعيد والقياس، ومن بين أهم النحاة الذين أسسوا لهذا العلم الخليل الفراهيدي الذي اعتبر أن الشواهد هي مدار القاعدة النحوية، وهي إنما تستنبط من الأمثلة الكثيرة، إذ لا بد لها من الاطراد على ألسنة العرب، فإن جاء ما يخالف القاعدة المستنبطة المحكمة كان شاذاً، ولا بأس بأن يبحث له الخليل عن تأويل.[3] فالقاعدة النحوية كلية تنطبق على جميع أجزائها، مثل قاعدة أن الفاعل يأتي مرفوعا، فكل فاعل مرفوع، وما جاء مخالفا لهذه القاعدة اعتبر شاذا يبحث له عن تأويل.

وأورد " ابن جني " في باب " ما يرد عن العربي مخالفاً لما عليه الجمهور" حديثا يتكلم فيه عن مخالفة

---

[1]– فضل خليل الشيخ حسن، في القياس النحوي عند الخليل والفراء، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد3، 2013، المجلد9، ص263.

[2]– نفسه، ص 260.

[3]– شوقي فريد، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1968، ص47.

العربي الفصيح للسماع، " فإذا كان الأمر كذلك لم نقطع على الفصيح يُسمع منه ما يخالف الجمهور بالخطأ، ما وجد طريقا إلى تقبل ما يورده، إذا كان القياس يعاضده، فإن لم يكن القياس مسوغاً له، كرفع المفعول، وجر الفاعل، ورفع المضاف إليه، فينبغي أن يُرد. وذلك لأنه جاء مخالفاً للقياس والسماع جميعاً، فلم يبق له عصمة تضيفه، ولا مسكة تجمع شعاعه"[1]. أي أننا نلتمس للعربي الفصيح أعذارا حين يورد كلاما يخالف به السماع، خاصة إذا كان القياس يوافقه؛ بل يجب علينا عدم الجزم بخطئه والتماس طريق من القياس يجعلنا نقبل ما يورده. لأنه من الممكن أن يكون قد اقتبسها من لغة قديمة طال عهدها وانقطع العمل بها. وفي هذا السياق نذكر قول عمر بن الخطاب "رضي الله عنه":" كان الشعر علم القوم، ولم يكن لهم علم أصح منه"[2] ويعقب محمد بن سلام على هذا بقوله:" فجاء الإسلام فتشاغلت عنه العرب بالجهاد وغزو فارس والروم، ولهيت عن الشعر وروايته، فلما انتشر الإسلام وجاءت الفتوح واطمأنت العرب في الأمصار، راجعوا رواية الشعر، فلم يؤولوا إلى ديوان مدون، ولا كتاب مكتوب، وألفوا ذلك وقد هلك من العرب من هلك بالموت والقتل، فحفظوا أقل ذلك، وذهب عنهم كثيره"[3].

فعدم تدوين العرب لشعرهم وانشغال المسلمين عنه بالفتوحات والجهاد بعد بعثة النبي **صلى الله عليه وسلم**، جعل الكثير من الألفاظ تندثر وينـدر استعمال الكثير منها، فلا يعرفـها إلا بعض العرب الأقحاح الذين وصلتهم عن طريق السماع، فتعتبر عربية ما وافقت القياس حتى وإن خالفت ما عليه الجمهور.

2.2.1 الملكة عند " ابن خلدون": يرى " ابن خلدون" (ت 808هـ) أنّ المتعارف عليه هو أنّ " اللغة عبارة المتكلم عن مقصده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك

[1] – الخصائص، ج1، ص 186.

[2] – ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، دار الجيل، بيروت، ط7، 1988، ص 627.

[3] – نفسه، ص 627.

أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني. مثل الحركات التي تعين الفاعل من المفعول به من المجرور أعني المضاف ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال أي الحركات إلى الذوات من غير تكلف ألفاظ أخرى، ولا يوجد ذلك إلا في لغة العرب، وأما غيرها من اللغات فكل معنى أو حال لابد له من ألفاظ تخصه بالدلالة ولذلك نجد كلام العجم من مخاطبتهم أطول مما تقدره بكلام العرب، وهذا هو معنى قوله صلى الله عليه وسلم: " أوتيت جوامع الكلم، واختصر ليَ الكلام اختصارا"[1]، فصار للحروف في لغتهم والحركات والهيئات اعتبار في الدلالة على المقصود"[2]. فاللسان حسب " ابن خلدون" يتحرك ليعبّر عن قصد المتكلم بكلام مفيد منتقى من اصطلاحات الأمة ولغتها وهذا ما عبر عنه بمسمى " الملكة ". مؤكدا على تميّز العربية بأحسن الملكات وأفضلها إبانة للمقصود، حيث لا تنحصر دلالة المعاني فيها على الكلمات وفقط؛ بل تتعداها إلى أكثر من أداة مبينة، فالحركات تبين الفاعل من المفعول به من المضاف، والحروف التي تضاف إلى الأفعال تبين المقصود من غير إطناب ولا إضافة لألفاظ تعيب الشكل العام للجملة، على غرار اللغات الأخرى التي تلجأ إلى توظيف عدد أكبر من الألفاظ للإبانة عن المعنى المقصود.

من جهته يعتبر "ابن خلدون" اللغة ملكة صناعية، فيقول: "اعلم أنّ اللغات ملكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها"[3]، فالملكة عنده تعني المهارة المحتاجة إلى الصقل والتدريب والتكوين، فقد أشار إلى الملكة الأولى التي لا يمكن أن تفهم بعيدا عن كونها لغة الأم التي يتلقاها الفرد من أسرته ومحيطه، فقال:" اللغة للعرب بالطبع، أي بالملكة الأولى التي أخذت

---

[1] – البخاري (محمد بن إسماعيل) ، الجامع الصحيح ، تح مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير اليمامة، بيروت، ط3، 1984، باب المفاتيح في اليد، ج9 ، رقم (7013)، ص36.

مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تح محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط2، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، ج1، رقم (523)، ص 371.

[2] – ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، تح: درويش جويدي، لجنة البيان العربي، بيروت، ط2، 1985، ج2، ص367.

[3]– نفسه، ص378.

عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم"[1]، وهذا ما يؤكدّ عليه اللسانيون في تصنيفهم للغات، فقد اعتبروا أنّ اللغة الأولى تكتسب دون تلقين، وهي اللغة الأم أي اللغة التي يتعرض لها الطفل في محيطه الاجتماعي الطبيعي فيكتسبها دون تعليم موجه أو تلقين معلم.

ويوضح "ابن خلدون" المقصود من تمام الملكة ونقصانها فيقول:" ليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطابق الكلام عل مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة"[2]. فإذا أردنا أن نعرف تمام الملكة أو نقصانها عند المتكلم، وجب علينا عدم الاكتفاء بالنظر إلى المفردات لوحدها باستقلال لأن ذلك لا يعطينا صورة حقيقية عن مدى تمكن المتكلم من الملكة، بل وجب علينا النظر إلى تمكنه من تركيب الألفاظ التي يعبر بها عن المعاني المقصودة، ومدى مطابقة هذا التأليف الذي تفوه به لمقتضى الحال. كما يؤكد " ابن خلدون " دور التكرار في اكتساب الملكة وترسيخها ويتضح ذلك في قوله:" والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي: صفة راسخة"[3] فيبين هنا كيف يمكن للفعل أن يتمكن من صاحبه فيصبح ملكة فيه، ولا يكون ذلك إلا عبر التكرار، وهذا الارتقاء يكون عبر مرحلتين: أن يتكرر الفعل فيصبح صفة لصاحبه وحالا له، وبزيادة التكرار يزيد تمكن هذه الصفة من صاحبها حتى تترسخ فيه فتصبح ملكة، فملكة اللسان تنتج بفعل السماع المستمر لأبنية الكلام الفصيح، وآليتها المران المتواصل والمنتظم على استعمالها حتى يحصل ترسيخها.

[1]– ابن خلدون، المقدمة ، ص378.

[2]– نفسه، ص379.

[3]– نفسه، ص 378.

3.2.1 مفهوم الملكة اللغوية عند عبد الرحمن حاج صالح: أما الدراسات اللغوية الحديثة المعاصرة فقد أبرزت جوانب أخرى تؤثر في اكتساب الملكة، فعبد الرحمن حاج صالح ربط مفهوم الملكة اللغوية بالجانب الباطني اللاشعوري لدى المتكلم والمكون لنظام لغته، ويفسر ذلك بقوله:" ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مُثُل وحدود إجرائية، وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلا إذا تأملوه، وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيئا؛ إذ هو مجرد استبطان، وإحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك المثل هو الذي يسمى الملكة اللغوية."[1] فالعمليات التي تدور داخل " لاشعور " المتكلم هي التي تعمل عملها في ضبط سلوك المتكلم اللغوي، ولا يمكن إدراك تلك العمليات إلا عن طريق قصدها بالتأمل، فنجد المتكلم ينجز الكلام دون شعور مسبق منه، وفي مقارنته لما لاحظه المحدثون من اكتساب الطفل للمهارات المختلفة وما لاحظه علماؤنا القدماء في اكتساب الفرد للغة العرب يقول:" وقد لاحظ الباحثون هاهنا شيئا مهما جدا، وهو أنّ الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها؛ بل من حكاية العمليات المحدثة لها أي اكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ، وهذا قد لاحظه علماؤنا، فقد قال "ابن جني" عن النحو: أنه انتحاء سمت كلام العرب."[2]

فعبد الرحمن الحاج صالح يجعل من هذه المثل وسيلة من وسائل اكتساب نظام اللغة في شكلها الفردي(الكلام)، فهو يصف هذه القدرة اللغوية بالفعل المحكم، حيث يتجلى ذلك أثناء إنجاز الكلام دون شعور مسبق من المتكلم، ومن هنا فرق " عبد الرحمن الحاج صالح" بين نوعين من المعلومات اللغوية، لاختلاف الهيئة التي تأتي عليها الملكة اللغوية.

أ- **النوع الأول:** تكون فيه الملكة في هيئة عفوية مكتسبة بالفطرة الإنسانية عند المتكلم، ... فكل انسان

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد الرابع، 2003م، ص40.

[2]– منصوري الميلود، الفكر اللساني عند عبد الرحمن الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، ص7.

مفطور على تلك الجبلة[1]، ... تخص المتكلم كمتكلم والمخاطب كمخاطب، فتمكنه من الاتصال مع غيره بالخطاب على الوضع الذي بنيت عليه لغته، فالمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات غير شعورية.

ب- **النوع الثاني:** الملكة في هذا النوع تأتي في هيئة نظرية علمية ويبحث فيها كحقيقة علمية وهذا العمل يقوم به اللساني وحده العالم بأسرار اللسان، وهذا الأخير يقول عنه "عبد الرحمن الحاج صالح": " ... فإن معرفته لظاهرة اللسان هي معرفة علمية محضة، وهي غير ملكته اللغوية التي اكتسبها مثل أي إنسان آخر في اللغة التي يحكمها، وليست هذه المعرفة إذا من قبيل الأفعال المحكمة التي سلم الكلام من الخطأ واللحن فيها؛ بل هي من قبيل المعرفة النظرية البحتة".[2]

فمن هذا التمييز الذي قدمه الحاج صالح نستنتج التميز بين الإنسان العادي الذي ينشأ متمكنا من لغة محيطه، وبين الباحث اللغوي الذي يبحث في آليات وأسرار تلك الملكة، والعلاقات التي تحكمها على مستوى التطبيق.

4.2.1 الملكة اللغوية عند عبد القادر الفاسي الفهري: يبين عبد القادر الفاسي الفهري مفهوم الملكة اللغوية بربطها بذلك المخزون الذي يمتلكه المتكلم في ذهنه ولا يشعر به حيث يقول: " كل متكلم للغة طبيعية قد قرّ قراره على مخزون ذاكري غير واعي يجلي معرفته لتلك اللغة وملكته فيها، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل الثروة المفرداتية المخزنة، وجهاز قواعد نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية".[3] ويقصد بالمخزون الذاكري الدماغ الذي يمثل المصدر الرئيسي الذي يجمع ثروة المتكلم اللغوية، ويمثل كذلك الجهاز المسؤول عن امتلاكه للملكة اللغوية، وهذا كله دون وعي المتكلم بذلك.

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل الى علم اللسان، بحوث ودراسات في علوم اللسان، الجزائر، 2007، ص 176.

[2]– مدخل الى علم اللسان، ص 177.

[3] – اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية دلالية)، دار البرتقال، المغرب، ط1، 2000، ج1، ص06.

وعلى حدّ تعبير عبد القادر الفاسي الفهري فإنّ للساني دورا في توفير الأدوات التي تساعد مستعمل اللغة على الانتقال من معرفة غير واعية للغة إلى معرفة واعية كالقواميس التي يتمكن من خلالها تمثيل ما يريد تبليغه، ووجوب العمل على تجديدها لتنمية طاقة المستعمل، بالإضافة إلى جعل اللغة وظيفية، وهذا معنى ما جاء في قوله: " وكل متعلم للغة يتزود عادة، بأدوات لغوية صناعية ضمنها قاموس يعينه على تمثل معاني المفردات وصيغها وأصواتها، وكذلك كتاب قواعد نحوية وصرفية تعيد إلى ذهنه طرق تأليف الوحدات المعجمية".[1]

وفي مقاربته النفسية للظاهرة اللغوية، رأى أنه على الرغم من تباين اللغات وتعقدها، فإن أي طفل عادي يستطيع أن يتعلم أي لغة يحتك بها في محيطه اللساني، وهذا ما يوحي بأن كل المخلوقات البشرية تشترك في بنية معرفية محددة نسميها بالملكة اللغوية. وهذه الملكة ما هي إلا نسق كلي للتمثل الذهني للغة.[2]

5.2.1 فرديناند دي سوسور (Ferdinand de Saussure)**:** يعد اللغوي "دي سوسيور" المنظر الأول للدراسات اللسانية، وقد أكدّ على أنّ الدراسة اللغوية قائمة على دراسة اللغة الإنسانية دراسة علمية موضوعية، دراسة لذاتها ومن أجل ذاتها بمعزل عن السياق، حيث لجأ سوسور إلى طرح الفكرة وما يقابلها ليوضح المبادئ الأساسية لنظريته اللغوية، وهذا ما سمي بالثنائيات أو المقابلات.

ومن بين تلك المتقابلات التي توضح وجهة نظره للملكة اللغوية لدى المتكلم اللغة واللسان، فقد ميزّ بينهما على أنّ اللغة جزء محدد من اللسان، مع أنه جزء جوهري –لا شك – اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة، واللسان متعدد الجوانب يشتمل على عدة جوانب في آن واحد كالجانب الطبيعي، والوظيفي، والسيكولوجي (النفسي). واللسان ملك للفرد والمجتمع لا يمكن أن نصنفه لأننا لا نستطيع أن نكشف عن وحدته.

---

[1]– عبد القدر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ج1، ص06.

[2]– نفسه، ج1، ص42 .

أما اللغة نقيض ذلك لها كيان موحد قائم بذاته، فهي تخضع للتصنيف، وتحتل المركز الأول بين عناصر اللسان، وهذا التصنيف يضفي نظاما طبيعيا على كتلة غير متجانسة (اللسان) لا يمكن أن تخضع لأي تصنيف آخر[1].

وقد يعترض المرء على مبدأ التصنيف هذا فيقول: لما كان اللسان يعتمد على الملكة الطبيعية، في حين أنّ اللغة هي شيء مكتسب تقليدي، كان ينبغي إذن ألا تكون اللغة في المنزلة الأولى؛ بل يجب أن تخضع للملكة الفطرية.[2] وهذا لا يعني أنّ الشيء الطبيعي عند الإنسان هو اللسان الشفوي؛ بل ملكة إنشاء اللغة أي ملكة الكلام.

ويقول سوسور: " إنّ وضع اللغة في منزلة الصدارة في دراسة اللسان يساعدنا على مناقشة مسألة أخرى في هذا الموضوع، وأقصد بذلك ملكة النطق بالكلمات، سواء أكانت طبيعية أم لا، فممارسة هذه الملكة لا يكون إلا بمساعدة الوسيلة التي تبدعها المجموعة وتضعها في خدمة هذه الملكة، إذن فالقول بأنّ اللغة تضفي كيانا موحدا على اللسان ليس بالشيء الغريب".[3]

قد تكون ملكة اللسان ناقصة إذا كانت مقتصرة على الفرد وحده دون الجماعة؛ إذ يحدث التكامل بممارسة واستعمال اللغة في إطار ما تواضع عليه العرف الاجتماعي، كون اللغة ظاهرة اجتماعية.

6.2.1 نعوم تشومسكي (Noam Chomsky): انطلق العالم تشو مسكي في تنوير هذه القضية اللغوية من منطلق أنّ اللغة مكون من مكونات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان ويعتبر أنّ قواعد اللغة قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم يخصص الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة، وهذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية (أو الكفاية اللغوية) العائدة إلى متكلم

---

[1]– فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل عزيز، مر مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985 ص27.

[2]– نفسه، ص28.

[3]– نفسه، ص29.

اللغة.[1] فكون اللغة نتاجا عقليا يستلزم بالذات الإقرار بوجود بنية فطرية مختصة ولازمة لتكوين اللغة الإنسانية، فهو يعتقد أن الطفل يمتلك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة من خلالها، وهذا يعني أنه مهيأ بطريقة أو بأخرى لأن يكون قواعد لغته الأم من خلال الكلام الذي يسمعه وإن كان يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، فهو إذن يبني لغته بصورة إبداعية وبالتوافق مع قدراته الفطرية.

ويقول "تشومسكي" إنّ الإنسان يمتلك جهازا فطريا يسمى الملكة اللغوية (المقدرة اللغوية) أو ما يطلق عليها (الكفاءة الكامنة) في العقل، هذه الكفاءة اللغوية الكامنة هي ذاتها ما اصطلح على تسميتها: اللغة المعينة أو اللغة بالمعنى العام عند "دي سوسور" [2]

تختص هذه المقدرة أو الطاقة التي تحدث عنها تشو مسكي بالإنسان وبالذات من حيث هو إنسان فلا نجدها عند كائن آخر، وترتبط هذه المقدرة بصفة أساسية، بتنظيم قوانين لغوية محدودة، وينتج هذا التنظيم عدد غير متناه من الجمل، وتتحدد قوانين هذا التنظيم وفقا لقدرات الإنسان العقلية الذاتية، ويقول تشومسكي في هذا الصدد: " إنّ اللغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي، في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة وعلى تفهم تعابير فكرية أيضا متجددة، وذلك في إطار لغة – مؤسسة نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئيا، وتعكس جزئيا خصائص عامة للفكرة."[3] فكل إنسان يملك قدرة لغوية هائلة يستخدمها بإرادته تجعله يستحضر المخزون اللغوي من عقله، فينتج من الجمل ما شاء ليبلغ رسالته أو يقضي حاجاته في مجتمعه.

ويسمي "تشومسكي" القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية اكتساب اللغة بالكفاية اللغوية، وهي قدرة المتكلم – المستمع – على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق، ولقد ركزت النظرية

---

[1]– **ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1996، ص57.**

[2]– **ينظر، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2005، ص41.**

[3]– **ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص59.**

الألسنية التوليدية التحويلية على تحليل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل، وعليه أن يتفهمها بالتمييز بين ما يسمى بالكفاية اللغوية (الملكة اللسانية) وبين الأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية تحدد بأنّها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة، غير أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم.[1]

ويقود هذا التمييز إلى اعتبار أن الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي ينحرف في الواقع بعض الشيء عنها، وذلك لأسباب عائدة لظروف المتكلم، فمتكلم اللغة يلجأ خلال الأداء الكلامي بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف التكلم. وهكذا، فإنه بالإمكان القول إنّ الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية.

وهذا المخطط يلخص طرق اكتساب الكفاية اللغوية عند اللغويين العرب القدامى والمحدثين وعند الغربيين كذلك:

[1]– **ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص61** .

2. الازدواجية اللغوية:

اللغة مرآة المجتمع، فبتغير الطبقات الاجتماعية تتغير الطبقات اللغوية، وبهذا تعددت المستويات التعبيرية في المجتمع الجزائري للغة في علاقتها بالمتكلمين الناطقين بها فمنهم من يستعمل المستوى العالي(الفصيح) وأغلبهم من الطبقة المثقفة (كالمعلمين، العلماء، الأئمة في المساجد...)، والطبقة الأخرى في حديثها اليومي تستعمل المستوى المتدني من اللغة أي العامية، فبين اللغة المنطوقة والمكتوبة بون شاسع، وهذا ما أطلق عليه علماء علم اللغة الاجتماعي بالازدواجية اللغوية في المجتمع[1].

1.2 تعريف الازدواجية اللغوية:

الازدواجية في اللغة أتت بمعان متعددة نذكر منها:

ازدوجا: اقترنا، والقوم تزوج بعضهم من بعض، والكلام أشبه بعضه بعضا في السجع أو الوزن، والشيء صار اثنين.[2]

ازدوج الطير ازدواجا، فهي مزدوجة. وفي حديث أبي ذر: أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم، يقول: من أنفق زوجين من ماله في سبيل الله ابتدرته حجبة الجنة؛ قلت: وما زوجان من ماله؟ قال: عبدان أو فرسان أو بعيران من إبله[3].

ازدوجَ يَزدوِج، ازدواجًا، فهو مُزدوِج

ازدوج الشَّيءُ: صار اثنين

ازدوج لسانه: استعمل اللغة الفصحى واللغة الدّارجة.

ازدوج القومُ: تزوّج بعضهم من بعض.

---

[1]- ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة بين النظرية والتطبيق، الرياض، ط1، 1996، ص 18.

[2]- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تح: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، د ط، دت، ج:1، ص405.

[3]- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج2، ص292.

ازدوج التَّعبيران: أشبه أحدُهما الآخر في السَّجع أو الوزن.[1]

ومن هذه التعريفات اللغوية يتضح أن الازدواجية تعني اختلاط الشيء بالشيء الآخر، كاختلاط الجنسين، والازدواجية اللغوية فيها اختلاط بين الفصحى والعامية، كما أن من المعاني اللغوية للازدواج التشابه، والعامية تشبه الفصحى في الكثير من الألفاظ والتراكيب، ومن معانيه أيضا الشيء صار اثنين، والعامية منبعها الأصلي هو الفصحى؛ أي أن اللغة العربية صارت اثنين فصحى وعامية، وبهذا نجد أن هناك شبه تطابق بين ما يراد باصطلاح الازدواجية عند اللسانيين وبين معناه اللغوي.

أما في الاصطلاح فلم يحظ مصطلح "الازدواجية اللغوية" باتفاق على مفهوم محدد له، فبعض الباحثين يطلقه على "وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة"[2] أي لغة للكتابة ولغة للمشافهة، أو لغة للحياة اليومية العادية وثانية للعلم والفكر والثقافة والأدب، وظهر هذا المصطلح في إطار الصراع بين الفصحى والعامية، وقال المهتمون بدرس اللغة في صورتها "المنطوقة": إنّ العربية ليست لغة اتصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية، إنما هي لغة خاصة (مكتوبة) في الأغلب، لا يستطيع استعمالها أحد إلا بعد جهد جهيد.[3]

وكثر الحديث من ذلك الوقت عن الازدواجية اللغوية التي يعاني منها العرب، فهم يعيشون بلغة (أو بلغات) ويطلب منهم أن يتعلموا وأن يكتبوا بلغة أخرى.

وعرف "شارل فرجسون" (Charles Ferguson) الازدواجية اللغوية على أنّها "وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه- بالإضافة إلى لهجات اللغة (والتي قد تشمل لهجة معيارية أو لهجات معيارية إقليمية)- نوع من اللهجات مختلف اختلافا كبيرا عن غيره وفي الغالب معقد نحويا وتعلم هذا النمط يتم أساسا بواسطة التعليم الرسمي،

---

[1] – أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الرياض، ط1، 2008، ج2، ص1005.

[2] – ينظر، عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص11.

[3]– ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990، ص 82.

ويستعمل في معظم الأغراض المكتوبة والاحاديث الرسمية، لكنه غير مستعمل في المحادثة العادية من قبل أي قطاع في المجتمع[1] ونفهم من تعريف فرجسون أنّ الازدواج اللغوي يخصص وظيفة لكل من الفصحى والعامية، فالفصحى للاستخدام الرسمي في المدارس والجامعات والمعاهد وهي من يخدم هذا القطاع، لكنه لا يستخدم لقضاء الحاجات اليومية العادية، وتكون العامية هي الأنسب للاستخدام اليومي بين

عامة الناس.

ويذهب "أندريه مارتني"(André Martinet) صاحب نظرية النحو الوظيفي إلى أبعد من ذلك، حين يقرر أنّ الازدواجية توجد في كل المجتمعات، حتى تلكم التي نعدّها مجتمعات أحادية اللغة؛ إذ يمكن القول بأنّ هناك دائما درجة من الازدواجية، لأنّه ليس هناك تطابق بين الاستعمال اليومي والشكل الرسميّ، ومع ذلك فلن نتحدث عن الازدواجية إلا عندما يكون المتكلمون واعين بهذه المثنوية، وعندما يوجد على الأقل عدد من الأشخاص يصارعون من أجل التقليل من حدّتها[2].

ويؤكدّ "سمر روحي الفيصل" أنّ الازدواجية اللغوية شيء بديهي في اللغة العربية، وقد نشأت في الجزيرة العربية قبل الإسلام بين اللغة الأدبية المشتركة ولهجات القبائل؛ إذ كانت الأولى لغة الأدب والعهود والمواثيق، والثانية لغة للتفاهم والتواصل في الحياة اليومية، ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المستويين التعبيريين؛ لأن هذه اللهجات ليست لغات مستقلة؛ بل هي اختلافات صوتية وصرفية بين القبائل تتعلق بظواهر الإمالة والفتح والهمز والتسهيل والإدغام والوقف والتصحيح والإعلال والقصر والمد، وما إلى ذلك من أمور لم تكن عائقا أمام التواصل كما أنّها لم تكن منفردة ومجتمعة، بعيدة عن اللغة الأدبية التي اصطفيت منها.[3] وهذا يعني أن نشوء العاميات نتيجة تفاعل اللهجات العربية، فقد نشأ مستويان تعبيريان فصيح وعامي، ويؤكد "سمر روحي" أن الحياة

[1]– ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة بين النظرية والتطبيق، ص 21.

[2]– نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيولسانية، دار المنهجية، الأردن، ط1، 2016، ص210.

[3]– ينظر، المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، لبنان، ط1، 1992، ص 24.

اللغوية العربية لم تخل يوما من الازدواجية اللغوية، لأن الازدواجية نفسها لم تقف عائقا أمام التألق الحضاري للأمة العربية.

لم يتفق الباحثون في تحديد مفهوم الازدواجية، أما أن يكون للغة مستويان أو أكثر، مستوى للفكر والثقافة والإبداع ومستوى للحديث والتعامل اليومي فهذا ما لا يتوقع القعود أن يختلف عليه أحد، والدراسات اللغوية أثبتت أن وجود مستويات التعبير في اللغة الواحدة أمر طبيعي، وهذا الوضع ظاهرة ألسنية عالمية تنطبق على عدد كبير من اللغات ولذا لا تشكل اللغة العربية حالة استثنائية وفريدة، بل تتساوى في ظاهرتها هذه مع عدد كبير من اللغات.

إذن من الطبيعي أن يكون للعربية مستويان (أو أكثر)، لكن غير الطبيعي هو أن يتباعد هذان المستويان تباعدا كبيرا حتى يصل أحدهما إلى درجة من التعقيد قد يعسر عندها الفهم، فإذا لم يفهم مجتمع عربي ما في بلد عربي عامية مجتمع عربي آخر فالأمر هنا عند مؤشر الخطر.

هذا لا يعني وجوب المحافظة على واقع الازدواجية اللغوية الراهن، خاصة في الميادين الرسمية وعلى رأسها المنظومة التربوية؛ ذلك أنّ العاميات بعيدة كل البعد عن الفصحى في الواقع، ما جعلهما لغتان مختلفتان لا مستويان في لغة واحدة عند بعض الباحثين؛ أي أن التعليم بالعامية ينافي في الحقيقة عربية التعليم، لذا لا بدّ أن يبقى الشكل اللغوي المستخدم داخل الصف غير ذلك المستعمل في المنزل أو الشارع، إذ من غير الممكن الإبقاء على شكل لغوي واحد، فالمستوى العامي يبتعد عن المستوى الفصيح بشكل يستحيل معه التقريب بينهما، وهذا الابتعاد هو نتيجة طبيعية لقرون طويلة من الحكم الأجنبي الذي دفع وبقوة الفصحى إلى الانزواء.

فمن غير المجدي معالجة أو محاربة العامية التي أصبحت هي الواقع المحتوم المسيطر على أغلب مظاهر التواصل بالمجتمع، بل لابد من أن تكون هناك معالجات أخرى تخص الفصحى تقودها إلى التألق والسيادة.

2.2 خصائص الازدواجية اللغوية: مما تبين من التعاريف السابقة لظاهرة الازدواجية اللغوية أنّ هذه الأخيرة ظاهرة لسانية عالمية اجتماعية تخص العديد من اللغات في مجتمعات عدة، وقد رسم "فرجسون" من

خلال تعريفه الآنف ذكره لهذه الظاهرة بعض الخصائص أو المميزات الواجب توافرها في لغة مجتمع ما لاعتباره مجتمع مزدوج اللغة ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

أ- **الوظيفة:** يرى فرجسون، أنّ الوظيفة التي يؤديها الشكل اللغوي من أهم خصائص ظاهرة الازدواجية اللغوية، فهناك بعض المناسبات أو الأوضاع أو المواقف التي تحتم علينا استخدام المستوى الأعلى من الشكل اللغوي وهو الفصحى في المجتمع العربي، بينما هناك بعض الأوضاع التي يكون فيها استخدام اللهجة أو العامية ضرورية وحتمية لتلبية الحاجة.[1]

ونوضح في هذا المخطط التالي التنوع الوظيفي للأشكال اللغوية بالمجتمع الجزائري، والذي ميزنا فيه بين المستوى العالي والمستوى المنخفض من اللغة ومقام كل منهما:

التنوع الوظيفي للأشكال اللغوية في المجتمع الجزائري

فالمستوى المنخفض من اللغة في المجتمع الجزائري يسيطر على معظم التعاملات اليومية من حوارات عائلية وحوارات الأصحاب ولغة الطفل بل لغة المجتمع بشكل عام، وكذا مكانها الطبيعي بالأمثال الشعبية

[1] - ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، ص22.

والشعر الملحون والمسلسلات التلفزيونية ولا يزال مجالها يزداد اتساعا على حساب الفصحى.

أما المخطط الثاني فنبين فيه المستوى العالي من اللغة واستعمالاته في المجتمع الجزائري:

فالمستوى العالي ما زالت تغزوه الدارجة يوما بعد يوم، فحتى نشرات الأخبار أصبحت تذاع بالعامية في الكثير من القنوات الخاصة، وكذا الخطب السياسية أصبح أغلبها أيضا بالعامية كذلك، والاتساع ما يزال يتمدد على حساب الفصحى بالطبع لا غيرها.

هذا التخصيص الوظيفي يكون ثابتا على وجه الإطلاق ما عدا بعض الحالات النادرة لا تستدعي الذكر، وهذا التخصيص أو الاستخدام معروف لجميع طبقات المجتمع مهما كانت درجة تعلم أفراد ذلك المجتمع.[1]

هذا الإدراك نستطيع تتبعه في رد فعل الأشخاص، عندما نستخدم الشكل اللغوي الخاطئ في وضع يلزم أو يستدعي شكل لغوي آخر. ومثل هذا الاستخدام يعتبر خطأ اجتماعيا، يدعو للسخرية من المتحدث، ويبعث

[1]– **ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، ص22.**

اتهاما له بعدم الولاء اللغوي للغته.

فنذكر على سبيل المثال الأستاذ الجامعي وهو يلقي محاضرته التي تخص الدرس اللغوي بالشكل اللغوي المتدني أي بالعامية، فبالرغم من أن هذا الشكل اللغوي يعتبر مفهوما لأغلب الطلبة، إلا أننا سننظر لا محالة لهذا الاختيار باستخدام العامية خطأ اجتماعيا، حيث أنّ الوضع في هذه الحالة يحتم استخدام اللغة الفصحى البعيدة كل البعد عن العامية.

ويتضح لنا من خلال ما قصده فرجسون هو تقسيم الوظائف التي تقوم بها اللغة إلى وضعين فقط: الوضع الأول هو وضع رسمي يحتم استخدام الشكل اللغوي الأعلى، بينما الوضع الآخر غير رسمي لابد فيه استخدام الشكل اللغوي الأدنى.[1]

ب- المنزلة: الخاصية الثانية التي تكلم عنها فرجسون هي المكانة أو المنزلة، فالمستوى العالي من اللغة يعتبره جميع أفراد المجتمع لغة عالية المستوى، أو لغة راقية، ولا يقارن مستواها بمستوى اللهجة الدنيا.

هذا الإحترام والمكانة المرموقة والمقام العالي الذي حظيت به اللغة عالية المستوى – اللغة العربية الفصحى في المجتمع العربي – قد يحتم على بعض أفراد المجتمع إنكار وجود اللهجة الدنيا، أما الأفراد الذين ينكرون وجودها فإنهم ينظرون إليها على أنّها انحراف لغوي عن معايير اللغة العليا، ناتج عن سوء استخـدام المستوى العالــي من اللغة، ويؤكد فرجسون أنه لو طلب منا فرد لا يتكلـم العربية أن نعلمـه لغتنا، فسنعلمه اللغة العربية الفصحى دون تردد أو حتى تفكير في تعليمه اللهجة العامية.[2]

لعلّ هذا الرأي كان سائدا منذ قرون، أما الآن فاللغة الفصحى والتي تشكل المستوى الأعلى من اللغة في مواجهة حادة للعامية فهي تلاحقها وتصارعها في شتى المجالات الرسمية وغيـر الرسمية، وسلّطـت انحرافها بقوة على لغة الخطاب الشفوي اليومي، ومازالت تصارعها حتى بدا الأمر طبيعيا للغاية؛ بل أكثر من ذلك أصبح

[1]- ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، ص24.

[2]- ينظر، نفسه، ص 25.

الواقع الذي يستحيل تغييره بحكم غلبة العامية الطاغية على ألسنة المجتمع العربي.

ج- التراث الأدبي: هذه الخاصية تميّز المجتمع المزدوج اللغة بتوفر مدونة وافية من الأدب المكتوب المعترف به والمنظور إليه من حيث هو قيمة من قيم المجتمع الأساسية، بلغة ذات صلة وثيقة باللغة الأصلية (الفصحى) للمجتمع العربي، بمعنى أن يكون هذا التراث الأدبي امتدادا لتراث سابق مكتوب بالشكل الأعلى من اللغة، كما قد يمثل لمتحدثي هذه اللغة اتصالا بماض زاهر مجيد.[1] وتتميز بهذه الخاصية العديد من المجتمعات العربية، فالجزائر مثلا تمتلك تراثا أدبيا زاخرا مكتوبا باللغة العامية، والتي لها صلة وثيقة بالفصحى، وهو امتداد لكتابات أخرى بالفصحى أثرت التراث الجزائري، وميزته كمجتمع مزدوج اللغة.

د- الاكتساب اللغوي: قصد فرجسون بخاصية الاكتساب الوسيلة أو الطريقة التي يتم بها اكتساب اللغة الأم، وبما أنه تحدث عن طرق اكتساب اللغة فهو يؤكد على تنوع طرق اكتساب الشكلين اللغويين (الفصحى والعامية)،[2] فالآباء في تواصلهم مع الأبناء غالبا ما يتحدثون باللغة العامية، والأطفال بدورهم يستخدمون هذا الشكل اللغوي في تواصلهم مع غيرهم، وهنا يتضح أنّ اكتساب هذا النوع بطريقة طبيعية في وسطه، على نقيض اللغة الفصحى التي تكتسب في المدارس والمساجد عن طريق التربية والتعليم بتنسيق الموكل لهم عملية التخطيط اللغوي بوسائل متنوعة وبرامج هادفة إلى تلقين العربية الفصحى، ومن هنا نستطيع أن نقول إن اللغة العامية التي تمثل الشكل الأدنى من اللغة هي اللغة الأم لهؤلاء الأطفال في مجتمعنا، فهم قادرون على اكتسابه وفهمه، واستخدامه في التعامل مع الآخرين، أما الشكل اللغوي الأعلى فإنّ اكتسابه يتم بشكل يشبه إلى حد كبير طريقة اكتساب اللغة كلغة ثانية.

وما زلنا نعاني من صدى هذه الإشكالية في المدارس إلى يومنا هذا، فكثير من المتعلمين يدرجون كلمات

---

[1]- ينظر، خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، ط1، الجزائر، دار الحكمة، 2007، ص38.

[2]- ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، ص 30.

بالعامية في سياقات الفصحى في كتابتهم للتعبير سواء الشفوي أم الكتابي، فيكتبون أو ينطقون كلمات من العامية أصبحت راسخة في أذهانهم لسبق اكتسابها من المحيط، عكس اللغة العربية الفصحى التي توالى اكتسابها فيما بعد في المدارس.

هذه الخصائص التي وضعها فرغسون عند تنزيلها على المجتمع الجزائري يمكننا تأكيد فرضية أنه مجتمع مزدوج اللغة، فالفصحى لها منزلة مرموقة في المجتمع فهي تعتبر لغة عالية المستوى، ما جعلها استعمالها يقتصر على المكتوب، وكذا بعض القطاعات كالتعليم والمساجد والإعلام، أما العامية فهي على ألسنة غالبية المجتمع في تواصلهم اليومي، لأن اكتسابها طبيعي من العائلة والمحيط، عكس الفصحى التي تحتاج في اكتسابها إلى نظام تعليمي خاص، كما أن وجود تراث شعبي زاخر يؤكد ازدواجية اللغة في المجتمع الجزائري.

3. الثنائية اللغوية:

الثنائية اللغوية ظاهرة لغوية تعدّ جزءا من علم اللغة النفسي[1]، وعادة ما ينظر إلى الفرد بدلا من المجتمع عند دراسة هذه الظاهرة.

1.3 تعريف الثنائية اللغوية:

الثنائية اللغوية في اللغة: (الثنائي) من الأشياء ما كان ذا شقين، والحكم الثنائي ما اشترك فيه فريقان والمعاهدة الثنائية ما كانت بين أمتين.[2] وفعله ثنى، جاء في مجمل اللغة لابن فارس: ثنى: (تقول) : ثنيت الشيء ثنياً.

والثنى: الأمر الذي يعاد مرتين، في قوله صلى الله عليه وسلم : "لا ثنا في الصدقة"؛ أي لا تؤخذ في السنة مرتين.

وامرأة ثني: ولدت اثنين، ولا يقال: ثلث ولا فوق ذلك.

---

[1]– ينظر، إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، ص85.

[2]– إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، دار الدعوة، ج1، ص101.

قال أبو عبيد: إذا ولدت أول ولد فهي بكر، فإن كان ذلك الولد الثاني فهي ثني[1].

ثُنائيَّة: اسم مؤنَّث منسوب إلى ثُناء، مصدر صناعيّ من ثُناءَ.

الثُّنائيَّة: فكرة تذهب في تفسير العالم إلى القول بمبدأين متقابلين كالخير والشرّ عند الثَّنوية والنَّفس والجسم عند ديكارت، تقابلها الأحاديَّة.

الثُّنائيَّة اللُّغويَّة: تعبير يقصد به الكتابة بلغة والتّكلم بلغة أخرى.

ثنائيَّة اللَّون: كون الشيء ذا لونين.

قمة ثنائيَّة: اجتماع يعقد بين رئيسيّ دولتين.[2]

أما في الاصطلاح فالثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى.[3] أي أنّ الثنائية اللغوية هي أن يتقن الفرد لغتين مختلفتين، بدرجة متقاربة، كالجزائري الذي يتقن اللغة العربية بصفتها اللغة الأم، ويتقن اللغة الإنجليزية التي تعلمها كلغة ثانية، سواء أتقنها كلغته الأم، أو أقل درجة إتقان.

أما معجم اللغة العربية المعاصرة فقد أطلق مصطلح الثنائية اللغوية على استعمال لغتين أو تعايشهما جنبًا إلى جنب في مجتمع معيَّن مثل بعض الدول الإفريقية التي تتكلم السَّواحيليَّة والإنجليزيَّة، أو السَّواحيليَّة والفرنسيَّة.[4]

ووردت تعاريف أخرى للثنائية اللغوية في كتاب الحياة مع لغتين لمحمد علي الخولي نذكر منها:

- أن يتكلم الناس في مجتمع ما لغتين.

---

[1]– ابن فارس (أحمد بن زكريا)، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط2، 1986م، ج1، ص163.

[2]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص333.

[3]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص35.

[4]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص333.

- أن يعرف الفرد لغتين.
- أن يتقن الفرد لغتين.
- أن يستعمل الفرد لغتين.[1]

يعلق "محمد علي الخولي" على هذه التعريفات بأنها ناقصة، أو غامضة نوعا ما، فالتعريف الأول يشير إلى أنّ الثنائية اللغوية مقتصرة على المجتمع وحده، في حين هناك ثنائية لغوية في فرد ما دون أن تكون هذه الثنائية ظاهرة عامة في مجتمع ما.

أما التعريف الثاني لم يحدد درجة المعرفة، وأي المهارات اللغوية لا تشمل، وهل مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة معا يجب أن تقع تحت مفهوم "يعرف".

والتعريف الثالث يشترط درجة الإتقان في مفهوم الثنائية اللغوية، وهذا غير مشروط كما ذكرنا في التعريف السابق، فإذا كانت درجة الإتقان مقياسا للثنائية فهل نسمي الفرد الذي يعرف لغتين مختلفتين بدرجات متفاوتة أحادي اللغة.

وجاء في آخر تعريف كلمة يستعمل، لكن غير محدد فيه مجال الاستعمال، أي هل هو الكلام، أم القراءة، أم الكتابة، أم الاستماع.[2]

فاقترح " محمد علي الخولي" تعريفا يبين فيه تنوع حالات الثنائية اللغوية وظروفها ودرجاتها وأنواعها، قال فيه: "الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف".[3] ولعلّ هذا التعريف أكثر شمولا من التعاريف الأربعة لأنه جامع لشروط

[1] - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح، عمان، طبعة 2002، ص18.

[2] – ينظر، الحياة مع لغتين، ص19.

[3] – ينظر، نفسه، ص19.

الثنائية وهي المعرفة والاستعمال والإتقان للمهارات اللغوية كلها. على عكس بقية التعريفات التي ركّزت كل منها على شرط واحد فقط.

2.2 معايير قياس الثنائية اللغوية: ركزت الدراسات على إيجاد بعض معايير لقياس قوة الثنائية أو ضعفها، ومنها ما يلي:

1- أن يكون الفرد قادرا على أن ينتج بلغته الأولى، وكذلك بلغة ثانية مختلفة نمطيا عن السابقة، عبارات سليمة نحويا ومستقيمة دلاليا.

2- لا يشترط في الفرد أن يكون مستوى إتقانه للغتين (ل1، ل2) واحدا لأنّ هذا الشرط لا يستقيم لعدم تمكن المتكلم من امتلاك نسقين من القواعد متساويين إنجازا.

3- يجب أن تكون اللغتان (ل1، ل2) منتميتين إلى نمطين متغايرين، وألا يجمع بينهما قرابة سلالية، كأن تكون إحداهما منحدرة من الأخرى مباشرة، كما هو حال اللغة العربية ولهجاتها.

4- الثنائية اللغوية حالة فردية وليست وضعية اجتماعية؛ إذ تنحصر في قليل من الأفراد، ولا تستغرق كل المجتمع، ولا يستبعد أن تصبح وضعية اجتماعية ناتجة عن تواجد لغتين وطنية وأجنبية في البلد الواحد، كما في كثير من دول المغرب العربي، وغالبا ما تستنبت هذه الوضعية اللغوية في حقبة الاستعمار[1].

هذه المعايير إذا تحققت في الفرد المتكلم نستطيع أن نقول عنه إنه ثنائي اللغة، والمعنى الشامل لها هو أن تكون لهذا الفرد الكفاية اللغوية الكامنة لتكوين جمل وعبارات يفهمها دون أن يسمعها من قبل باللغة الثانية، مثلما هو قادر على إنشاء هذه الجمل في لغته الأولى، إلا أنه لا يشترط تساوي مستوى الإتقان في

التأليف، وهذا المعنى يقارب إلى حد بعيد ما تكلم عنه "تشومسكي" بالنسبة لاكتساب المتكلم الملكة اللغوية.

[1]- **ينظر، نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيو لسانية، ص 207.**

3.2 الثنائية اللغوية والمهارات اللغوية: للغة أربع مهارات رئيسية تفعل تواصل صاحبها مع غيره من بني البشر، هي الاستماع والكلام والكتابة والقراءة، فنقول عن شخص إنه متمكن من لغة ما، إذا كان يفهم كل ما يسمع فيها، ويتكلم بها بطلاقة، ويكتب فيها بسلامة لغوية تامة، ويفهم كل ما يقرأ فيها، ويلاحظ في هذه المهارات أنّ الاستماع والقراءة مهارتان استقباليتان في حين أنّ الكتابة والكلام مهارتان انتاجيتان؛ ذلك أنّ المستمع أو القارئ يستقبل ما يرسله المتكلم أو الكاتب، في حين أنّ الكاتب أو المتكلم يقوم بالإنتاج والإرسال إلى قارئ أو مستمع.

وعلى هذا الأساس اعتبر محمد علي الخولي الشخص ثنائي اللغة قد تكون ثنائيته من النوع الإنتاجي فتدعى الثنائية الإنتاجية. ومثل هذا الفرد قادر على الإنتاج في ل1و ل2 كلاما أو كتابة أو كلاما وكتابة معا. وفي المقابل، هناك ثنائية لغوية من النوع الاستقبالي، وتدعى هذه الثنائية الثنائية الاستقبالية.[1]

تنطبق صفة الاستقبالية على لغة الفرد الثانية التي لا يقدر على نطقها ولا كتابتها، أما عن لغته الأولى فهو قادر على إنتاجها كلاما وكتابة. وصفة الإنتاجية لا تعني بالضرورة أنه ينتج اللغتين كتابة، فإذا كان الفرد أميا لا يستطيع الكتابة ففي هذه الحالة تقتصر إنتاجيته للغة 1و2 على الكلام فقط. وهذا ما نجده عند كبار السن الأميين في الجزائر الذين عايشوا الإستعمار الفرنسي فتعلموا الفرنسية نطقا ولكنهم مع ذلك لا يحسنون الكتابة لا بالعربية ولا بالفرنسية.

4.2 الثنائية اللغوية في الوسط التربوي: تكلم ميشال زكريا عن الثنائية في الوسط التربوي واعتبرها أحد أنواع الثنائية وسماه الثنائية المدرسية أو التربوية، وقصد به التنوع من الناحية العملية من تعليم لغة ثانية إلى تعليم المواد المدرسية باللغة الثانية واستيعاب ثقافة بلدها الأصلي وقيمه. وترتبط الثنائية اللغوية المدرسية عموما بالبرنامج التربوي الرسمي، الذي يتم وضعه بموجب سياسة الدولة التربوية، التي تسعى مبدئيا عبر هذا البرنامج

[1] – **الحياة مع لغتين، ص33.**

وبواسطة التعليم إلى تعميم استخدام اللغة الثانية إضافة إلى اللغة القومية.[1] ومثل هذا يحدث في المنظومة التربوية الجزائرية، فالمتعلم يتدرج في تعلم اللغة الفرنسية كمادة تعليمية ابتداء من التعليم الابتدائي حتى الثانوي، إلى أن تصبح في التعليم العالي مادة تدريس في كثير من التخصصات التي تشمل تقريبا أغلب التخصصات العلمية.

وفي الأخير نذكر أن هناك الكثير من اللغويين لم يفرقوا بين مصطلحي الثنائية والازدواجية، فاستعملوا المصطلحين معا لمعنى واحد، فلم يفرقوا بين استعمال مستويين داخل اللغة الواحدة واستعمال لغتين مختلفتين، وعبروا عنها أحيانا بمصطلح الثنائية وأحيانا أخرى بمصطلح الازدواجية، كما يقول " جان لويس كالفي " أن مصطلح الازدواجية اللغوية لا يعني في اللغة الإغريقية إلا الثنائية اللغوية.[2] ثم نقل قول فيشمان الذي قام بمقابلة بين مصطلحي الثنائية والازدواجية، وخلص إلى أن الازدواجية اللغوية تقابل بالفعل الثنائية اللغوية ولا فرق بين المصطلحين[3]، وبالمقابل هناك من فرق بينهما، من بينهم "عبد الهادي أبو طالب" الذي أقرّ بأنّ ازدواجية اللغة تستخدم للدلالة على معنى وثنائية اللغة تستخدم للدلالة على معنى آخر فقال: "ازدواجية اللغة تعني الجمع في الحديث والكتابة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة الدارجة. فاللغة واحدة لكن الدارجة ازدوجت مع الفصيحة فنقول: هو مزدوج اللغة، أي يجمع بين العربية الفصيحة واللهجة الدارجة، أي يشركهما. أما ثنائية اللغة فتعني استعمال لغتين مختلفتين منفصلة إحداهما عن الأخرى، فنقول هو ثنائي أو ثلاثي أو رباعي اللغة بمعنى أنه يملك أكثر من لغة".[4] وحين نرى للأثر الذي ينتجه التفريق بين المصطلحين يمكننا القول أن التفريق بينهما أولى، ومن المعايير الرئيسية التي طرحها نعمة دهش الطائي ألا يجمع بين اللغة الأولى والثانية قرابة سلالية، كأن تكون إحداهما منحدرة من الأخرى مباشرة[5]، وبهذا يمكننا الحكم بأن الجمع في الحديث أو الكتابة بين اللغة

[1]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص39.

[2]– ينظر، جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص 78.

[3]– نفسه، ص81.

[4]– عبد الهادي أبو طالب، معجم تصحيح لغة الاعلام العربي،ج1، (د.ط)، ص233.

[5]– ينظر، نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيو لسانية، ص 207.

بمستوييها الفصيح والدارج لا يعدّ ثنائية، لاختلال هذا الشرط؛ أي أن هذا النوع نخصصه بمصطلح الازدواجية.

المبحث الثاني: مستويات الاستعمال اللغوي في الوسط التربوي:

يذكر الكثير من اللسانيين الذين درسوا موضوع اللغات أن هناك أكثر من نصف لغات العالم في حالة احتضار، فموضوع بقاء اللغة أصبح موضوعا مهما، وبدأ يأخذ حيّزه من البحث، وهو محل اهتمام لدى اللسانيين وشغلهم الشاغل الآن، فاللغات في يومنا هذا تتصارع على الغلبة والهيمنة مثلما تتصارع الشعوب، ونتيجة هذا الصراع حتما هي تأثر اللغات بعضها ببعض، لهذا فإن منطق القوة والنفوذ يجعل من بلدان العالم الثالث الأكثر تضررا في أي صراع بالعالم، ولم تسلم اللغات طبعا من ذلك، فالبلاد العربية تعرضت أغلبها إلى الاستعمار الأوروبي، الذي أراد القضاء على مقومات الشخصية العربية المسلمة، وأهم مقوم هو اللغة، وما زالت آثار تلك الحملات المشينة بارزة إلى الآن على لسان المتكلم العربي الذي أصبحت لغته هجينا بين العربية ولغة المستعمر الفرنسية أو الإنجليزية، ما أدى تدريجيا إلى محو سمات الهوية العربية.

وحين نتكلم عن الاستعمال اللغوي في الواقع الجزائري فإننا نتكلم عن واقع صعب للغة العربية، فهي تتزاحم مع لغة المستعمر الفرنسي، الذي وإن كنا قد حققنا الاستقلال الإنساني والجغرافي عنه، لكننا لم نصل بعد إلى الاستقلال الفكري، فالفرنسية تزاحم العربية في الإدارة خاصة على المستوى العالي (الحكومة والوزراء الذين لا يحسن الكثير منهم الحديث بالعربية)، والجامعة، وقطاعات كثيرة هامة، بل تزاحمها حتى في الحديث الشعبي الذي غزته العديد من المصطلحات الفرنسية.

اللغة تمثل هوية المجتمع، ولن تستطيع حضارة النهوض بلغة مستوردة، فاليابان والصين وكوريا، كلها دول حققت نهضتها العلمية والاقتصادية باستعمال لغاتها التي كانت تعتبر منحطة يوما ما، لكن هذه الدول تفخر بلغاتها، واستطاعت أن تجعل منها لغات راقية بفضل آلاف البحوث والدراسات التي تضاف إلى المكتبة العالمية كل عام.

1. الوضع اللغوي الرسمي: تعتبر اللغة أداة لا غنى عنها لبني البشر لبناء الحضارات وتشكيل الأمم وتوحيد الأوطان، كما تظهر أهميتها جليا في شحذ الذاكرة ونقل المعرفة والتعبير عن المفاهيم المعقدة، وفي ذلك يقول الباحث العربي نور الدين حاطوم:" ولقد أصبحت اللغة ابتداء من منتصف القرن التاسع عشر من أهم المقومات المحددة لجنسية أي شعب وأمة"[1]، ويشاطر في ذلك رأي الفيلسوف الألماني "فيخته" (Johann Gottlieb Fichte) قبله بأكثر من قرن بقوله:" أينما توجد لغة مستقلة توجد أمة مستقلة، لها الحق في تسيير شؤونها وإدارة حكمها"[2] فهذه المكانة المميزة للغة ودورها الهام، جعل جل الدول المستقلة ذات السيادة تحددها عادة في مقدمة المواد الدستورية؛ بل تجعلها ضمن المواد الصماء غير القابلة للتعديل أو المراجعة، كون المساس بها يعني المساس بهوية الأمة وأهم مقدساتها.

لقيت اللغة العربية الفصحى عناية واهتماما في ثوب مرموق، واستنتاج حالاتها هذه كانت من نماذج الشعر الجاهلي، بالإضافة إلى تاريخ اللغات المدون، وفقه اللغة، وكل هذا يعزز حياة اللغة العربية سليمة فصحى منذ ذلك الزمن، وانفردت اللغة العربية بأمر لم يكن لسواها من اللغات، وهو صلتها المتينة بالقرآن الكريم، ما منح اللغة العربية ميزة خاصة دون لغات العالم.

والجزائر بلد عربي ويعلن أنه كذلك، وينطق بالعربية منذ وصول الجيوش العربية الفاتحة المتعاقبة، والتي كانت لها اليد الطولى في تعريب المغرب العربي وأسلمته في الآن نفسه.[3]

وإبان الاستعمار الفرنسي للجزائر شنت حرب كبيرة على اللغة العربية ورجالها ومؤسساتها بغرض الفرنسة المنشود، فتصدت لمحاربة اللغة العربية باعتبارها منافسا للغة الفرنسية، وتنفيذا لسياسة الاستعمار شرعت الإدارة الفرنسية في القضاء على مراكز اللغة العربية المتمثلة في المدارس الرسمية والمعاهد والزوايا المنتشـرة في

[1]– أحمد بن نعمان، مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، دار الأمة، الجزائر، ط1، 2008، ص09.

[2]– نفسه، ص09.

[3]– ينظر، خولة الطالب ابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص14.

القــرى والأحيــاء، ومن الأساليــب التي اتبعتها الإدارة الفرنسيــة في القضــاء على اللغة العربية تدريجيا وإزالتها من واقع المواطن الجزائري:

- حظر استعمال اللغة العربية في المجال الرسمي حظرا مطلقا: لقد رفضت كل الوثائق والمستندات المكتوبة باللغة العربية رفضا باتا في إدارة الاحتلال، فقد اشترطت اللغة الفرنسية وحدها دون سواها.

- منع الأهالي من تأسيس المدارس والمعاهد لتدريس الدين الإسلامي واللغة العربية ولو بأموالهم الخاصة، فكان لجمعية علماء المسلمين دور بارز في استمرارية الدفاع عن اللغة العربية وتعليمها في حين إحلال اللغة الفرنسية مكانتها في الإدارة، ويقول الإمام عبد الحميد بن باديس في مقال له بعنوان (محاربة التعليم العربي في الجزائر) :" وهذه حكومتنا أكبرت علينا بضع مدارس لا يأوي مجموعها ألفا من أمة تعد ستة ملايين نسمة، ولا يعلّم بها أكثر من الحروف الأبجدية ومبادئ الدين ولغة أولية، وهي تهتم بحركة تعليمنا البسيط اهتمام إنجلترا باستحكامات إيطاليا وتحصيناتها للحرب"[1].

غير أنّ القضاء على المؤسسات التعليمية العربية القائمة ومنع تدريس العربية في المدارس الرسمية الفرنسية لم يمنع الأهالي من أن ينشئوا بمجهودهم الخاص المعاهد والكتاتيب والزوايا في مختلف أنحاء القطر.

بادرت الدولة الجزائرية بعد حصولها على الاستقلال السياسي، إلى العمل على استكمال شروط التحرر، لإكساب ذلك الاستقلال مقوماته الأساسية شكلا ومضمونا، ومن ذلك استرجاع مكانة اللغة العربية وتعميم استعمالها في البلاد، كمركز للسيادة ومنهاج للسياسة وتحقيقا للأهداف الوطنية والقومية الكبرى المتمثلة في الوحدة والتحضر والتحرر، وتنفيذا في الوقت ذاته للمواد المنصوص عليها في مواثيقها الوطنية وميثاق جامعة الدول العربية ودساتير الدول الأعضاء فيها[2].

---

[1]– **ينظر، أحمد بن نعمان، اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، الجزائر دار الأمة، ط1، 2005، ص38.**

[2]- **ينظر، عز الدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، العدد الخامس، ص 13.**

وإذا كان المجتمع الجزائري يرى أن الرجوع إلى أصالته وهويته لن يتم إلا من خلال الاستعمال الموسع للغة العربية وجعلها قادرة على تحقيق الإبلاغ والتواصل المعرفي، فإن ذلك لم يجنبها بعض الصعوبات التي وقفت حائلا دون تحقيق ذلك، وهي بعض تخوفات لا مبرر لها: فالخوف من ضعف المستوى التعليمي لدى المتعلمين وعدم قدرة هذه المنظومة التعليمية على الاستجابة لرغباتهم اللغوية، أحدث لديهم اضطرابا في التحصيل وتدهورا في المستوى المعرفي، إضافة إلى اعتقادهم أن اللغة العربية عاجزة عن الاستجابة للتطور العلمي والتكنولوجي، لضمان الاستمرارية والبقاء، مع قلة الأطر التعليمية التي لها القدرة والكفاية اللازمة لأداء مهامها اللغوية بشكل جيد، كل ذلك مبررات واهية لم تعد النظريات اللسانية الحديثة تؤمن بها.[1]

وقد طرحت قضية التعريب على الصعيد العربي، كوسيلة وغاية في الآن ذاته. فهي وسيلة للتحرير والتحضير، وغاية للسيادة والاستقلال الثقافي والحضاري عن الاستعمار القديم المترصد دوما والمتجدد.

وما يؤكد قومية القضية التعريبية، أن جامعة الدول العربية قد اهتمت بها، ووضعتها ضمن أحد محاور نشاطها منذ سنوات تأسيسها الأولى، حيث عقد أول مؤتمر للتعريب على الصعيد العربي في الرباط سنة 1961 انبثق عنه تأسيس مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.

ومما جاء في توصيات المؤتمر الأول المذكور: يوصي المؤتمر أن تكون اللغة العربية لغة التعليم لجميع المواد في جميع المراحل والأنواع وفي كل قطر عربي.[2]

1.1 التعريب في الجزائر: لقد عملت الجزائر على ترحيل لغة المستعمر بعد رحيله، فكان على الدولة الجزائرية أن تبادر في صبيحة يوم الحرية برفع شعار التعريب لاسترجاع أهم المقومات الشخصية الوطنية، ووضع حد للتغريب والتخريب، فشرعت في التعريب تنفيذا لما ورد في الميثاق الوطني والدستور الذي نصت المادة الثالثة منه على أن: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة

[1] – **ينظر، عز الدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، ص 14.**

[2] – **أحمد بن نعمان، مستقبل العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، ص 18.**

الوطنية في المجال الرسمي."[1]

وركزت مسيرة التعريب في الجزائر على مجالين هامين ما بين (1962-1979) هما التعليم، والإدارة بمعنى تعليم العربية في المؤسسات التربوية، واستعمال العربية في المؤسسات الرسمية بمختلف أنواعها.

فالمجال الأول سار سيرا مقبولا مقارنة بالإمكانات المتاحة للبلاد في هذا المجال، فقد حققت الجزائر تعريبا معتبرا في مجال التعليم من الابتدائي حتى الجامعة، فهذه الخطوة دلالة على تقدم مسيرة التعريب في مجال التعليم في الجزائر مقارنة بما كانت عليه المدرسة والجامعة الجزائرية أيام الاحتلال الفرنسي.

أما المجال الثاني فتطبيق القرارات المتعلقة به ظل وما يزال سلبيا بل وخطيرا إلى حد بعيد. وقد أثر هذا الإخفاق التام في مجال تعريب الإدارة تأثيرا مباشرا وكارثيا حتى على تعريب لغة التكوين.[2]

والوضع هذا متناقض حتى الآن بين تعريب التعليم وفرنسة الإدارة، كما أن الصراع ما يزال قائما بحدة في التعليم حول تعريب الفروع العلمية والتكنولوجية بالجامعة الجزائرية.

2.1 التدريس بالعربية في الجزائر: بعد مسيرة طويلة كان هدفها تعريب المدرسة الجزائرية، حقق هذا المسار نقلة نوعية بالانتقال من مجرد تدريس العربية كمادة إلى التدريس بالعربية، حيث أصبح تدريس كل المواد باللغة العربية أمرا حتميا وإلزاميا تسنده قوانين منصوص عليها في دستور الدولة. وقد تم هذا الانتقال عبر التدرج والمرحلية، حيث تم استهداف المدرسة الابتدائية كهدف أول، ثم اتخذت الإجراءات اللازمة لتمكّن اللغة العربية من مرحلتين التعليم الثانوي، والتعليم العالي بعد فترة، وهكذا أخذت اللغة العربية تتغلغل في التدريس من مرحلة إلى أخرى.

ففترة ما بين 1962-1968 تعتبر الفترة التجريبية للتعريب على كل المستويات، وانتهت بتعميم التعريب في المرحلة الابتدائية، حيث ولجت العربية التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بحجم ساعي قدره ما بين خمس

---

[1]- **ينظر، أحمد بن نعمان، مستقبل العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، ص39.**

[2]- **ينظر، نفسه، ص 42.**

ساعات وسبع ساعات، كما تمت تجربة تعريب ثلاث ثانويات بالكامل، ومع وصول هواري بومدين إلى الحكم أضفى إلى العملية طابع اللارجوع، وابتداء من سنة 1966 بدأ تعميم تعريب التعليم الابتدائي بشكل رسمي وعلى مستوى كافة التراب الوطني، ففي 1966-1967 عربت السنة الأولى ابتدائي تماما، أما السنة الثانية فتم لها ذلك في السنة الدراسية 67-68، وفي السنة نفسها تخرجت أول دفعة معربة من التلاميذ الحاصلين على الباكالوريا.[1]

وكانت سياسة تعريب التعليم المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية خاضعة آنذاك للمبادئ المحددة من قبل الوزير خلال المحاضرة التي ألقاها في مجلس الوزراء في 1966: " التعريب ظاهرة شاملة كاملة منبثقة من أحداث عديدة تمس ثقافتنا."[2]

وقد شدد المسؤول عن التربية على مبادئ التعريب وتأكيدها في الاستجواب الذي أدلى به إلى أسبوعية Algérie-Actualité بتاريخ 20 جوان 1968 حول هذا الموضوع:" نحن نتقدم تدريجيا دون توقف أو تسرع، في سبيل إحياء اللغة الوطنية، لا بد علينا أن نعمل بمنهجية لأن هناك ارتباطا بين مختلف أطوار التعليم، ولذلك فإن التعريب في الابتدائي يؤثر لا محالة في الثانوي، فكلما اتخذنا قرارا ما، نعالج آثاره سواء على المدى القريب أو البعيد. ولا ريب في أن تكوين المعلمين يشكل أحد العوامل الحاسمة، لهذا فإن على المدارس العليا للمربين مستقبلا أن تكوّن أساسا معلمين معربين، لكن المسعى لا يقوم على العمل التربوي وحده؛ إذ إن تدريس العربية غير كاف ولا بد من توافر القدرة على استخدامها في الحياة اليومية.[3]

لا يجب أن تكون العربية مجرد حلة فلا بد أن تصبح أداة تسخّر في جميع مجالات الحياة الوطنية، أي لكي تكون للجهود المبذولة دلالة ومعنى، لا بد أن تتطور اللغة العربية في الحياة اليومية تطورها في المدرسة

[1]- خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص131.

[2]- نفسه، ص 132.

[3]- نفسه، ص 131.

فتكون اللغة المنطوقة والمكتوبة في آن واحد.

هكذا تواصلت مسيرة التعريب خطوة خطوة، فالخطاطة التي اعتمدت بعد سنة1967 هدفت للحصول في ثلث التعليم الابتدائي على شعبة معربة تحتوي على أربع سنوات بالعربية، ومباشرة تدريس الفرنسية في السنتين الأخيرتين، في حين أبقى بالنسبة للثلثين الباقيين منه، على الشعبة المزدوجة التي تشتمل على السنتين الأوليين بالعربية والأربع الأخيرة مزدوجة.

كما شهدت سنة 1968 توسع سيرورة التعريب إلى بعض القطاعات الأخرى من الحياة العامة مع صدور النصوص القاضية بتعريب الوظيف العمومي الذي ظل يشتغل إلى غاية ذلكم التاريخ بالفرنسية.

وعليه تضمنت النصوص التشريعية الأمر الصادر في 1968/04/26 القاضي بإجبار جميع الموظفين وأشباه الموظفين على معرفة اللغة الوطنية.

وهكذا اتخذت تدابير من أجل تنظيم دروس للعربية في جميع الإدارات لجميع المواطنين بهدف تعريبهم وتم تعزيز الأمر الصادر في 1968 بمرسوم فيفري 1969 بإنشاء مكتب للترجمة في الوزارات المكلفة بترجمة الوثائق والنصوص الرسمية والإدارية إلى العربية وفي 1970 تعزز هذا الأمر بمنشور وزاري مشترك بتاريخ 1970/02/12 (وزارة الداخلية ووزارة التربية الوطنية) يحدد المستويات اللغوية من اللغة الوطنية التي ينبغي أن يبلغها عمال إدارة الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات والهيئات العمومية.[1]

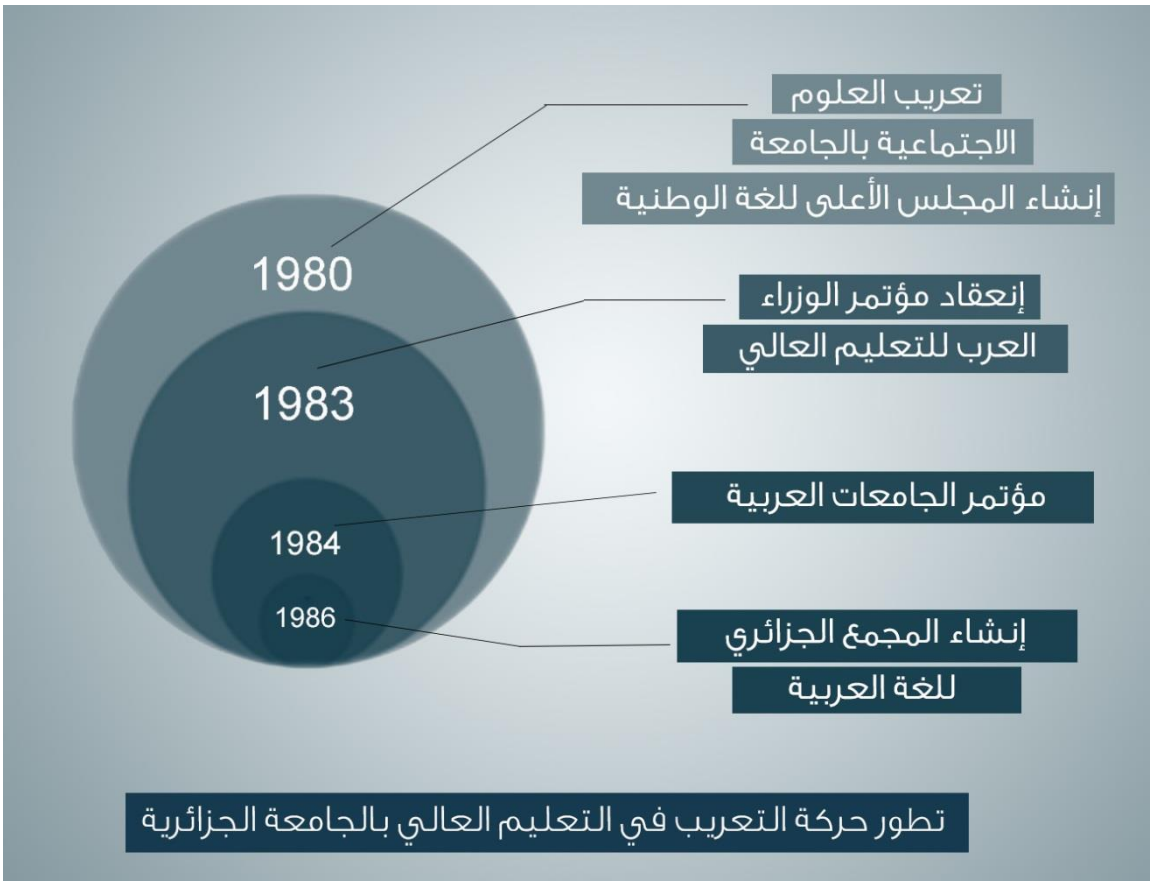
ولتوضيح الواقع السائد في سنة 1973-1974 وضعنا هذا المخطط الذي يلم بواقع التعريب في هذه الفترة على مستوى مختلف الأطوار التعليمية:

[1]- **خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص196.**

وفي سنة 1980 تطبيقا لقرارات الحزب وقرار اللجنة المركزية لجوان 1980 القاضي بتعميم استعمال اللغة الوطنية، أعطى الرئيس الضوء الأخضر في سبتمبر من نفس السنة لتعريب العلوم الاجتماعية بالجامعة،

وفي هذه السنة أنشئ المجلس الأعلى للغة الوطنية تحت اشراف "عبد الحميد مهري"، وفي 1981 أصبح المجلس إجرائيا ونظم عدد من الندوات الملية والجهوية والوطنية، وفي سنة 1983 تمم استكمال تعريب العلوم الاجتماعية وانعقاد مؤتمر الوزراء العرب للتعليم العالي، واحتضنت جامعة الجزائر مؤتمر الجامعات العربية سنة 1984، في 1986 تم إنشاء المجمع الجزائري للغة العربية، وبعدها حدد المجلس الأعلى للغة الوطنية سنة 2000 كآخر أجل لتعريب جميع القطاعات.[1]

ونلخص أهم محطات حركة التعريب في التعليم العالي في مخططنا الآتي:



وهذه لمحة قصيرة عن تطور مسيرة التعريب بين أطوار التعليم من الابتدائي إلى الثانوي وكذا مرحلة التعليم العالي، والذي كان الهدف الأساس منه الوصول إلى الاستقلال الفكري التام عن المستعمر بالتخلي تدريجيا عن لغته

[1] – **خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص198.**

كلغة تدريس ورد الاعتبار للغة العربية كلغة وطنية، لكن مسيرة التعريب شهدت تعثرا وفتورا بعد تلك الفترة، وظهر الصراع بين دعاة التعريب والفرنسة على الواجهة من جديد، ومازلنا إلى الآن نعيش هذا الصراع ونعاين آثاره.

2. الاستعمال الفعلي للغة:

يشهد الوضع اللغوي في الجزائر تدهورا مستمرا، فلا يمكننا تحديد اللغة المستعملة فعليا عند المجتمع الجزائري، حيث تشهد مختلف القطاعات الرسمية طغيانا متواصلا لـ " العامية " على حساب "الفصحى"، بداية من الساحة السياسية الرسمية منها والحزبية التي أصبحنا لا نسمع فيها اللغة الفصحى إلا نادرا، مرورا بقطاعات أخرى تغلب فيها الفرنسية مثل الإدارة والصحة، وصولا إلى محطة التربية والتعليم اقترح فيها مشروع خطير جدا وهو تعميم التدريس بالعامية بدلا من الفصحى، هذا الاقتراح الذي لو تم تجسيده فعلا سيؤثر على جيل كامل ليكون بعيدا كل البعد عن لغته بل حتى هويته العربية.

1.2 اللغة العربية الفصحى:

ارتبط شرف اللغة العربية وسموها بين لغات العالم، بنزول القرآن الكريم على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم باللسان العربي دون غيره من الألسنة، فعلوّ مكانتها هو بعلوّ كلام الله الذي كان ولا يزال وسيظل معجزا لكل الأمم عبر العصور، وما يزال البشر إلى الآن يكتشفون أسراره البلاغية والعلمية والتشريعية. وحين وصل الفاتحون العرب إلى شمال إفريقيا لنشر الإسلام وجد الأمازيغ سهولة في تقبل هذا الدين؛ بل أكثر من ذلك اختص الأمازيغ دون غيرهم من الأمم بالتنازل عن لغتهم وتعلم العربية والتحدث بها، وفي هذا يردّ صالح بلعيد على من يقول بأن الإسلام واللغة العربية فرضوا على الأمازيغ من الفاتحين الذين يسمونهم بالغزاة فيقول:" إن مسألة اللغة العربية مفروغ منها ولا تخضع للمناقشة، فالعربية لم تفرض، فكيف تفرض كمشة من الفاتحين على شعب صنديد قهر كل الغزاة. إن الأمازيغ لما أخذوا هذه اللغة طواعية حبا فيما تحمله من دين، وما يحمله هذا

الشعب من نبل الأخلاق"[1] وبالقرآن الكريم وهديه أصبحت الأمة الإسلامية رائدة الأمم في كل المجالات، وبرز فيها علماء في الطب والجراحة والهندسة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا وعلم الاجتماع والفلسفة وغيرها من العلوم وتنظيراتهم أصبحت بعد ذلك المرجع الأول للنهضة الأوروبية التي بدأت بترجمة الكتب العربية النفيسة. حينها كانت لغة العلم الوحيدة والمهيمنة هي اللغة العربية، لكن فلسفة التاريخ تخبرنا بأن الحال هو أن تسمو أمم وتتراجع أخرى، وتطور الأمم تظهر آثاره في علومها وبحوثها واختراعاتها، وهذا كان حال أوروبا وأمريكا بعد ذلك واليابان، فبتراكم البحوث والاختراعات والنظريات مذ بدايات النهضة الأوروبية في القرن التاسع عشر وإلى الآن، وما قابله من ندرة كبيرة في الإنتاج العلمي العربي، أصبح حتى الفرد العربي يؤمن بأن لغته العربية ليست لغة العلوم، وأصبحت لديه قناعة راسخة أنه لا يمكن دراسة الطب أو الفيزياء والكيماء إلا بلغة أوروبية بحكم أنها لغة الحداثة، فيما يرى بالمقابل عجز اللغة العربية على مواكبة العلوم فضلا أن تكون لغة لإنتاج العلم.

ولهذا تحتاج اللغة العربية إلى استعادة مكانتها اللائقة بها بإحلالها موقعا متميزا، نظرا لما تحمله من أبعاد دينية وتعبدية، فهي احتفظت بأكبر قدر من مقومات اللسان السامي الأول، وبقي فيها من تراث هذا اللسان ما تجردت منه أخواتها في النسب، فهي أوسع ثراء في أصول الكلمات والمفردات، فاللغة العربية كما يرى "بروكلمان" (Brockelmann) تفترق عن غيرها (من اللغات السامية) في احتفاظها الكامل بالأصوات الأصلية الغنية، على الأخص بأصوات الحلق وأصوات الصفير المختلفة، كما أنها تفترق عنها كذلك في احتفاظها التام بالحركات القديمة، ثم إنّ طريقة بناء الصيغ في السامية الأولى توجد في العربية في أرقى مراحل تطورها.[2]

[1]– بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد التاسع، 2003، ص157.

[2]– سعيد أحمد بيومي، أم اللغات: دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2002، ص19.

لكن اللغة العربية الآن تعيش محنة في مجتمعنا الجزائري المعقد لغويا، فالعربية الفصحى في الجزائر تشهد تراجعا و تقهقرا، وأيضا تدنيا في المستوى، فلم تعد تمثل لغة التواصل، أو لغة الحديث اليومي، فالطفل حتما سيقضي سنواته الخمس الأولى في المنزل، فيتعلم لغة أمه وغالبا ما تكون عامية، فيكتسب لغة هي خليط من الفصحى والعامية وحتى الأجنبية، وحين ولوج هذا الطفل إلى المدرسة يتعرف على اللغة الفصحى، بعد أن تم تكوين ملكته اللغوية الأولى من محيطه، وحتما سيصادف المشكلات في تعلم الفصحى التي يسودها نمط لغوي مختلف عن نمط العامية، وعليه كانت العربية الفصحى عند الطفل لغة التعليم أو التدريس فقط؛ أي محصورة في حجرة الدرس لا أكثر، وهناك في الوسط التربوي من المعلمين من يمزج بين اللغة الفصحى والعامية في بعض النقاشات حول الدروس في القسم نفسه، فتكون العربية الفصحى لغة لقراءة المكتوب فقط، وبهذا لم تحظ اللغة العربية الفصحى بالاستعمال الوافر لها حتى في الفضاءات الخاصة بها كالفضاء التربوي، فنستطيع أن نقول عن اللغة العربية الفصحى إنها لغة ثانية وجب على المتعلم الجزائري تعلمها اعتمادا على مناهج وبرامج رسمية بالإضافة إلى تكاثف جهود المعلمين والمعنيين بالتعليم، عكس اللغة العامية التي يتعلمها الطفل الجزائري من أمه أو محيطه بصفة عفوية فكانت حقا هي لغته الأم. فاللغة العربية هنا تعاني من الازدواجية اللغوية، وهي حالة تتصارع فيها الفصحى والعامية، لكن الأمر لم يتوقف عند تراجع الفصحى أمام العامية وفقط؛ بل تجاوز ذلك إلى تقهقرها أمام اللغة الأجنبية كذلك، هذه الأخيرة التي أصبحت أكثر تداولا من اللغة العربية وهذا أكثر تأثيرا في مجال التعليم، فإذا تربى الطفل في محيط عائلي متشبع بالثقافة الفرنسية، وخضع منذ نعومة أظافره لتعلم مفرنس، فحتما سيؤثر ذلك على تعبير التلميذ في درس العربية، وبالتالي تصبح اللغة العربية تعاني حالة لغوية أخرى تسمى الثنـائية اللغويـة حيث يكـون فيها الصراع بين العربية والأجنبية.

وفي هذا السياق يقول: " ويليام مرسيه (William Marçais) هذه العربية هل هي لغة أم لغتان؟ لنقل إننا أمام مستويين مختلفين لنفس اللغة، لدرجة أنّ معرفة إحداهما لا تقتضي بالضرورة معرفة الأخرى، ويتشابهان،

إذ معرفة إحداهما تشبه كثيرا معرفة الأخرى، وإذا كانت الأزمة التي تعيشها اللغة العربية ناتجة أولا عن اللغة العربية، فالعنصر الثاني المسؤول أيضا عن أزمة اللغة العربية بالمغرب الكبير هي اللغة الفرنسية.[1]

مثل هذه الظواهر اللغوية تثمن إهمال المتعلم للغة العربية الفصحى، فاستعماله للأساليب الأجنبية يساعده على ارتكاب الأخطاء اللغوية المخلة بتركيب اللغة العربية الفصحى، وهذا يدخل ضمن ظاهرة لغوية أخرى وهي التداخل اللغوي، حيث يقحم أساليب اللغة الأجنبية في تركيب جمل باللغة العربية، وستكون لهذه الظاهرة مساحة في بحثنا لتفصيلها أكثر.

وأشارت بنت الشاطئ إلى خطر نفور المتعلمين من العربية، حيث قالت: " الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنّ التّلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية زاد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشّوط، فيتخرج في الجامعة وهولا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة حتى ينال أعلى درجاتها، ويعييه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التّي هي لسان قوميّته ومادّة تخصّصه".[2]

ويصف هادي نهر، الناطقين بالعربية في أيّامنا هذه بالقول "إنّ لغتنا أصبحت اليوم كمئذنة يلّفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها؛ بـل إنّ بعض المتعلميـن العرب لا يعرفون تركيـب جملة عربيّة سليمة السّكنات والحركات، ومما يؤلمنا أكثر من ذلك أنّنا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، لسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على المستويات كلها لا تتناسب وشهادتهم الجامعية".[3] وهذا فعلا حال اللغة العربية مع الطالب الجزائري، وهو نتيجة حتمية لما حققه التعليم قبل الجامعي، حيث يعاني المتعلم الجزائري من مشكلات لغوية واسعة الإنتشار، فلا يحسن استخدام اللغة

[1] – صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص158.

[2] – إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق، الدور الحضاري للغة العربية، دراسة تحليلية ووحدة مقترحة في التاريخ لطلاب المرحلة الثانوية، مؤتمر اللغة ومواكبة العصر، ص209.

[3] – ينظر، نفسه، ص210.

العربية بالرغم من الجهود التي تبذل في سبيل تعليمها، ويتبين ضعف المتعلمين بالجزائر علميا ووظيفيا في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب، وتجلى الضعف حتى في الكفاية التواصلية، وهذه مسألة درست كثيرا من قبل مدرسي اللغة العربية، فلا جدال في تخبط المتعلمين أمام المشكلات اللغوية نفسها، وأمام القدرة على الأداء اللغوي والفعلي السليم نطقا والصحيح كتابة.

ويرى "عمار طالبي" أنّ هذا الاضطراب في النخبة هو الذي أدى إلى انحسار العربية وزحزحتها عن مواقعها الاستراتيجية في مختلف المجالات وزاد حضور الفرنسية توسعا وتمكنا، ولم تقف اللغة العربية حائلا دون بلوغ أعلى درجات التقدم والتطور وهي التي برهنت عبر التاريخ على تفوقها بثرائها وخصائصها الذاتية ومزايا كثيرة انفردت بها.[1] وبقي الاعتداء على اللغة العربية مستمرا بالتهجين والركاكة، وتخرج الطالب الجامعي وهو لا يحسن أن يحرر خطابا على وجه الدقة والسلامة، والكارثة على المتعلمين وعلى المعرفة نفسها أن يصبح هذا الطالب أستاذا مدرسا للأجيال.

والتعليم العالي قلعة محصنة لا تنفذ إليها العربية بحال إلى يومنا هذا، ومعظم المشرفين على التعليم العالي من أساتذة وإداريين لم يتخلصوا من هيمنة اللغة الفرنسية، وسجنوا فيها إلى الأبد فيما يبدو، ويبقى التعليم العالي واقفا في وجه اللغة العربية باستمرار، وتصبح اللغة المالطية أصفى من نصوص العربية الجزائرية كما قال عبد المجيد مزيان وزير الثقافة سابقا: " إنّ المدرسة بأوضاعها الحالية لا تمكّن المتعلم من الأداء الجيد، ولا التأثير في المحيط، بل هو فريسة للمحيط لا يكاد ينجو من تأثيره السيء، فالمسألة لا تتحملها المدرسة وحدها، والمجتمع له مسؤولية لا مراء فيها، ومن أكثر العيوب انتشارا في المدارس العناية بالحفظ لا بالتوظيف، وبالشكل لا بالمضمون، ولا يميز المدرسون بين اللغة وعلم تعليم اللغة، فالاستعمال اللغوي يتضمن لغة ومهارة في استعمالها، لذلك يتعين تعليم اللغة والنحو من خلال النصوص والشواهد، ولا تؤخذ المعلومات

[1]– ينظر، عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، العدد الثاني والثلاثون، السداسي الأول، 2014، ص 200.

منفصلة مجزأة، لأنّ اللغة نظام معرفي ذو أنظمة فرعية متكاملة، فلا تكفي مجرد المعرفة؛ بل لابد من الممارسة التي تكسب وحدها المهارة، فتكون اللغة أداة لبناء الفكر، ورقة الوجدان، والذوق الجمالي وتنمية القيم في النفوس".[1]

ويعود تدني القدرة اللغوية والكفاية التواصلية لدى المتعلمين إلى عوامل عدة، منها عدم تناسب المناهج التربوية لمستوى التلاميذ، أو طرائق التدريس، أو ضعف كفاءة المعلم نفسه، سنعود لتفصيل هذه الأسباب لاحقا في بحثنا عند ذكرنا لأسباب التداخل.

رغم تعاقب الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية بمختلف أطوارها التي كان هدفها الأساس تمكين المتعلمين من اللغة الفصحى، إلا أنها ظلت عاجزة عن الوصول إلى هدفها المنشود، وبقي طموح مواكبة العصر وجعل اللغة العربية لغة كل العلوم أمرا بعيد المنال، وانتقل تقهقر مستوى اللغة الفصحى تدريجيا من المرحلة الابتدائية مرورا بالمتوسطة وصولا إلى الثانوية وانتهاء بالجامعة.

وبهذا أصبحت اللغة العربية قاصرة وعاجزة عن منافسة اللغة الفرنسية حتى في بلادها وبين أهلها وهذا ما يفسر تراجع اللغة العربية عن مكانتها في المجتمع الجزائري، وعزوف أبنائها عنها إلى غيرها من اللغات الحية الأخرى.

2.2 اللغة العامية: ما يزال الصراع القائم منذ مدة ليست بالقصيرة بين الفصحى والعامية محسوما بشكل تام لهذه الأخيرة، والتي يرى فيها المجتمع اللغة الأسهل والأيسر للتداول اليومي في كل شؤون الحياة، وبالرغم من أن العامية خليط بين العربية والفرنسية والكلام الدارج، إلا أن طغيانها ونموها لا يكون إلا على حساب الفصحى وفقط، على عكس الفرنسية التي تتغلغل يوميا بعشرات المصطلحات في الكلام الدارج، وظل استخدام

[1] – عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، 212.

الناس للهجات العامية في أحاديثهم اليومية أكثر من استخدامهم للفصحى في مجتمع واحد، وقد عبّر عبد السلام المسدي عن هذه الظاهرة حيث قال:" فأصبحت كل لهجة عامية داخل كل قطر زوجا قائم الذات يمازج الزوج الأصلي الذي هو اللغة العربية، وإذا بالازدواجية تعم الأداء اللغوي وتتمكن منه حتى تفردت اللهجات العامية – كل واحدة في ذاتها– بأنظمة صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية تختلف عن أنظمة اللغة العربية الفصحى".[1] أي أن العامية أصبحت لغة لها أنظمة مستقلة عن اللغة الفصحى، كما أن استعمالها طغى في التواصل اليومي للمجتمع بشكل يصعب جدا تغييره؛ بل يمكننا توجيهه لدعم وتطوير الفصحى في قطاعاتها الخاصة دونما محاولات يائسة للحدّ من استعمال العامية في المجتمع.

فالمجتمعات دوما تميل إلى التيسير في الحديث، وتسرع إلى إهمال وحذف كل ما يعقد كلامها من قواعد وأساليب، وفي هذا يقول عبد السلام المسدي: "إن تطور الألسنة الطبيعة من الوضع الإعرابي إلى الوضع غير الإعرابي هو ظاهرة عامة، وإن التاريخ لم يحدثنا عن ألسنة غير إعرابية انقلبت إلى ألسنة إعرابية".[2]

ومن مظاهر حسم الصراع بين العامية والفصحى في وقتنا الراهن، رسوخ فكرة تعقيد اللغة الفصحى لدى عامة المجتمع الجزائري الذي حسم موقفه منها واتخذ من العامية لغة الحديث الدائمة، بل بدأت مظاهر النفور من الفصحى تصل إلى عقر دارها بالمؤسسات التربوية، حيث أصبح نطاق الفصحى يضيق بها ولا يجاوز حصتي اللغة العربية والعلوم الشرعية. وقد نظّر العديد من اللغويين العرب والغربيين لفكرة تعقيد اللغة العربية وعدم تناسبها مع العصر، وفي هذا السياق نورد ما أورده الكاتب الغربي " شوبي Chouby " في مقالة بعنوان:" تأثير اللغة العربية على نفسية العرب" حيث يرى شوبي أن للغة العربية انعكاساتها على النفسية العربية، من حيث ابتداع عالمين، عالم المثال وعالم الحقيقة، يمثل الأول منهما، اللغة العربية الفصحى، والثاني تمثله العامية،

[1]– عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2014، ص 323.

[2]– نفسه، ص323.

ويضيف أن الأفكار التي تعبر عنها العربية غامضة وكلما زادت بعدا عن المحسوس ازدادت صعوبة فهمها بدقة، كما أن العربية تبالغ في التأكيد على الشكل على حساب المعنى، وهذا يبعث على التكرار وعلى الحرص لأن تُطوَّع الأفكار لتناسب الكلمات لا لأن تناسب الكلمات الأفكار."[1] وشاطره أبو سعدي أفكاره حول تعقيد اللغة الفصحى فقال:" إن العربية الفصحى بصيغها الجامدة قد تركت أثرين نفسيين على الناطقين بها:

الأول: التركيز على الشكل وذلك على حساب المعنى، يؤدي إلى الغموض في التعبير مما يقود إلى الغموض في المواقف الحياتية.

الثاني: الغموض في الفكر ويتمثل في جمود القواعد النحوية واستخدام ألفاظ قديمة للتعبير عن معان جديدة في الحضارة الحديثة.[2]

ومن أوائل الكتاب العرب الذين أبرزوا المشكلات التي تعاني منها اللغة العربية "أنيس الخولي فريحة" أستاذ اللغات السامية في الجامعة الأمريكية في بيروت في كتابه " في اللغة العربية وبعض مشكلاتها" الذي حصرها في خمس مشكلات كبرى أولها الازدواجية اللغوية، تليها مشكلة تقييد الفصحى بأحكام وضوابط مرهقة مبنية على قواعد الشعر ومنطق أرسطو، ثالثها كتابة العربية بالحروف الصامتة، ورابعا عجز العربية عن اللحاق بالعلوم والفنون والفلسفة، وخامسها مشكلة تدريس اللغة العربية.[3]

هذه ما يجعل اهتمامنا الأكبر ينصبّ على تطوير الفصحى وتخفيفها من عبء القيود التي أثقلتها وزادت من حدّة النفور منها، لا على الحدّ من استعمال العامية التي لا يمكن لجهود الباحثين أو المهتمين أن تنتزعها من ألسنة المجتمع، رغم هذا فلا يمكن للعامية أن تحلّ محلّ الفصحى في التدريس مع واقع شيوع استعمالها في المجتمع العربي، فالعربي ينظر إليها نظرة ناقصة؛ بل أكثر من ذلك فهو يرى فيها تشويها للغة الفصحى المقدسة،

---

[1] – **ينظر، محمد راجي الزغلول، اللسانيات العربية الاجتماعية، دار اليازوري، عمان، ط1، 2011، ص14.**

[2] – **نفسه، ص14.**

[3] – **نفسه، ص15.**

لغة القرآن والوحي ولغة الفصاحة والأدب، وقد وصفت العاميات بأشنع الألفاظ من قبل الأدباء والكتاب العرب، فهي "مصاحبة للجهل والسوقية، فوضوية ولا قواعد لها" كما يقول مازن مبارك، "علامة للجهل والامبريالية" يقول ناصيف، "لا تستحق أن تسمى لغة، ولا تلائم أهداف الحياة الثقافية" كما يقول "طه حسين".[1] فالعامية تميل إلى التبسيط، خاصة في القواعد؛ ففيها تختفي صيغة المثنى تقريبا، وينقص عدد الضمائر، وتختفي الأوزان، وكذا علامات الإعراب ...الخ. فهي قاصرة عن التعبير عن الأمور الثقافية والفكرية والفلسفية، وعلى المتكلم في هذه المجالات العودة إلى الفصحى إن أراد التعبير بدقة.

لكن الحال كما أسلفنا الذكر أن العامية أصبحت هي المظهر المسيطر في كل المجالات الرسمية وغير الرسمية ومختلف المعاملات اليومية، واستمر تغلغلها إلى أن وصلت إلى عمق المنظومة التربوية، والتي عانت صراعا مريرا بين دعاة التعريب ودعاة التغريب، والكفة تميل حينا لهؤلاء وحينا لأولئك، لكن في الفترة الأخيرة نشهد سيطرة واضحة للتيار التغريبي الذي قاد مؤخرا ندوة وطنية قامت بها وزارة التربية والتعليم من أجل مراجعة مناهج التعليم في الأطوار الدراسية لتخرج بمقترحات صادمة، أهمها ذلك الاقتراح الذي أحدث ضجة كبرى في مختلف شرائح المجتمع الجزائري وهو إدراج العامية في المناهج التربوية الخاصة بالمرحلة الابتدائية، والذي عدّه الكثير أنه جاء تحت شعار الإصلاحات لينال من الهوية الوطنية، وقد بنى أصحاب الاقتراح نظرتهم للفصحى أنها تعوق الطفل الصغير عن فهم الدروس، وتصدمه هذه اللغة التي تختلف كثيرا عن لغة أمه التي نشأ عليها، لكن هذا المقترح واجه حملة انتقادات واسعة من المتخصصين وغيرهم ممن رأوا أن هذا القرار يضرب في صميم الهوية الوطنية ويمس عمق الشخصية الجزائرية العربية، وأيضا يعصف بكل جهود التعريب التي بذلت مذ عشية الاستقلال إلى الآن، لينتكس المسار ويعود الاستعمار بثوب جديد لكنه أكثر فعالية وتأثيرا. فكان الأولى من الجهات الوصية مواصلة جهود السابقين بتطوير الفصحى لتواكب العصر، وتطوير المناهج التربوية والبرامج

[1]– **محمد راجي الزغلول، اللسانيات العربية الاجتماعية، ص28.**

التعليمية وطرائق التدريس، وليس صب كل أسباب الفشل وتحميلها للغة التي كان يوما لغة كل العلوم، وكانت ولا تزال اللغة الأرقى بين لغات العالم، أما العامية فهي خالية من القواعد وغير مضبوطة كما أنها تختلف بين شرق الجزائر وغربها وشمالها وجنوبها، الأمر الذي يسهم في عدم توحّد لغة التواصل وطنيا وهو ما يتنافى تماما مع أهداف المنظومة التربوية، فالعامية تبقى قاصرة وعاجزة عن تلبية أهداف المنظومة التربوية.

3.2 اللغة الأجنبية: بعدما يقرب القرن من احتلال الجزائر استعملت فرنسا كل الأساليب الوحشية والقمعية لتصل إلى هدفها المنشود وهو "الجزائر فرنسية "، لتبدأ مع مطلع القرن العشرين سياسة جديدة ناعمة لكنها أكثر تأثيرا وأبلغ عمقا وهي سياسة الفرنسة وطمس الهوية، بإحلال اللغة الفرنسية مكان العربية في جميع مجالات الحياة، حتى يصبح بذلك المجتمع الجزائري فرنسي اللسان والفكر والثقافة، وينقطع عن تاريخه، ويفقد مقومات هويته وشخصيته. وهذا ما جاء في إحدى التعليمات لحاكم الجزائر " إنّ إيالة الجزائر لن تصبح "مملكة فرنسية" إلا إذا أصبحت لغتنا هناك قومية، والعمل الذي يترتب علينا إنجازه هو نشر الفرنسية بين الأهالي إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن"[1] وأول خطوة خطتها فرنسا لتحقيق أهدافها تلك فرض الفرنسية كلغة وحيدة ورسمية للتعليم، وفي هذا يقول المؤرخ الجزائري أحمد توفيق مدني: "كان التعليم أيام الحكومة الفرنسية استعماريا بحتا لا يعترف باللغة العربية ولا يقيم لوجودها أي حساب، فاللغة الفرنسية هي وحدها لغة التدريس في جميع مراحل التعليم".[2]

وظل الوضع كذلك حتى غداة الاستقلال حين بدأت جهود التعريب، حيث تدرج تعريب المدرسة الجزائرية ابتداء من التعليم الابتدائي وحتى التعليم الثانوي مع بقاء الفرنسية لغة لتدريس المواد العلمية لمدة أطول من باقي المواد، لكن جهود التعريب كانت كالتيار الذي يسير تارة في اتجاه واحد نحو تنحية الفرنسية لغة المحتل بل وصلت إلى اقتراح الإنجليزية مكانها كلغة ثانية، وأحيانا أخرى تتقهقر وتتراجع كما هو الوضع عليه الآن حين

[1] – **أحمد بن نعمان، اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، ص15.**

[2] – **نفسه، ص16.**

تم التنازل مثلا في رموز المواد العلمية التي أصبحت تكتب بالفرنسية بدل العربية، أما الجامعة فلم تر فيها الشعب العلمية نور التعريب، فاللغة الفرنسية كانت وما تزال لغة التدريس الوحيدة للتخصصات العلمية كالطب والبيولوجيا والفيزياء والكيمياء ... وغيرها من التخصصات، واستمر إلى الآن استعمالها بهدف مواكبة العصر والتطور العلمي والتكنولوجي.

ومع أنّ الدستور الجزائري لا يعترف إلا بلغة رسمية واحدة وهي اللغة العربية، إلا أننا نجد أنّ الثنائية اللغوية في الجزائر ظاهرة تاريخية حتمية، حتمتها الظروف التي مرت بها البلد.

هيمن الاستعمال اللغوي للفرنسية في الحياة اليومية للمجتمع الجزائري، فأضحت هي اللغة المنطوقة والمكتوبة التي صارعت اللغة العربية، فإشارات المرور والإشهاريات ولافتات عناوين المحلات إما مكتوبة باللغة الفرنسية، أو باللغتين معا (العربية، الفرنسية)، وحتى الشركات الوطنية الكبرى فرموزها وكتابتها المعروفة بالفرنسية، مثل SONATRAC و SONALGAZ وغيرها من الشركات، بالإضافة إلى المعاملات الرسمية الإدارية والقانونية ...إلخ فاللغة الفرنسية أصبحت لغة نخبة المجتمع الجزائري، ينظر إليها متحدثوها أنها مصدر فخر وتطور ورقي.

يرى الكثير من الباحثين اللغويين أن للثنائية اللغوية خطرا كبيرا على العربية، وأهم متسبب في هذا الخطر تبكير تعلم اللغة الأجنبية للمتعلم في المنظومة التربوية، بينما الأوجب الاهتمام في المقام الأول باللغة الأم وإتقانها جيدا، فتعليم اللغة الأجنبية ينفع في فترة متأخرة بعد تمكن الطفل من لغته الأولى وتطوير ملكته اللغوية، وهذا ما أكده سترن:" ليس هناك دليل نفسي على أن التعلم المبكر للغات الأجنبية يؤدي إلى نتائج أفضل من تأخيره بعكس ما هو معتقد، فبإمكان الفرد أن يتعلم لغة أو لغات أخرى بعد اتقان لغته الأم".[1]

[1]– صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص174.

ويوضح صالح بلعيد الآثار السلبية للتبكير في تعليم اللغة الأجنبية دون التمكن من اللغة الأم؛ هذه الآثار وإن لم تكن ظاهرة إلا أنها تبدوا من خلال:

1- تقليل أهمية اللغة الأم عند الطلاب.

2- إمكانية تأثير اللغة الأجنبية على اللغة الأم لغويا.

3- إحساس الطلاب بالرغبة في التمكن من اللغة الأجنبية.[1]

ويضيف محمد علي الخولي أنّ الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون مع اللغة الأولى والثانية على السواء ويضعفون في اللغتين معا، ولهذا فإن تعليم اللغة الثانية بعد إتقان اللغة الأولى قرار في صالح اللغتين في آن واحد.[2]

لكن إسقاط هذه النظرة على الواقع يمنعنا من تعليم اللغة الأجنبية من الأساس، لأن مسار إتقان اللغة العربية الفصحى طويل، فمع نهاية المسار التكويني لا نجد إلا القليل من متقني اللغة الفصحى، ذلك أن اللغة الأم الأساس للمتعلم هي العامية، واشتراط إتقان الفصحى لتعلم الأجنبية يعني تأخيرها إلى ما بعد الثانوية، لأن إتقان الفصحى يمكن ألا يحدث أصلا وهذا هو الواقع عند غالبية المتعلمين، الأمر الذي يضعنا أمام حتمية تدريس الأجنبية إلى جانب العربية الفصحى حتى ولو كان ذلك في سنوات مبكرة.

على الجانب الأخرى فالفرنسية في الجزائر ليست لغة أجنبية فحسب، تؤدي دورها في كسر الحواجز الثقافية، وبناء جسور التفاهم بين الحضارات والشعوب، بل هي أكبر من ذلك، فهي لغة المستعمر التي تنازع العربية على كل المستويات، فتعيش اللغتان صراعا ليس على مستوى الاستعمال اللغوي وفقط؛ بل كثقافة وإيديولوجيا في صراع يقوده دعاة التعريب ودعاة التغريب، فالصراع بين اللغتين كان صراعا من أجل كسب معركة الهوية، ولم يتوقف هذا الصراع عند حدّ المجال الفكري أو الجامعي وفقط، وإنّما امتد إلى كل المجالات الحيوية الأخرى

[1]- اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 179.

[2]- الحياة مع لغتين، ص82.

والحياة اليومية للمجتمع، ما أبرز الخطورة الكبرى للازدواج اللغوي هنا، إذ إنه ازدواج شعبي على مستوى القاعدة العريضة للمجتمع. ولعلّ أصدق ما يعبر عن هذا الوضع قول " أحمد بن نعمان: "إن اعتداءاتنا – نحن المواطنين البسطاء–على القانون قد تسبب في وفاة أشخاص، أو في خسائر مادية، أما اعتداءات المسؤولين على قانون اللغة العربية فهي إبادة لهوية شعب، ومحو لأمته... فأي الفريقين أكثر جرما"[1] !! فالتمكين للفرنسية على مستوى القاعدة الشعبية العريضة للمجتمع لم يكن طبيعيا، بل بفعل إرادة عليا نافذة تقود مخططا للتمكين للغة المستعمر الفرنسي وإحلالها فعليا مكان اللغة العربية، بينما تبقى العربية على الورق لغة وطنية لا يستعملها مسؤولو الدولة في منابرهم الرسمية ولا الإعلامية ولا في بياناتهم المكتوبة.

ويؤكد نفس الكلام عن خطر هذا الازدواج على وحدة الهوية في الجزائر" أحمد طالب الابراهيمي" بقوله: "مثل هذه الازدواجية لا تستند إلى أي دليل من المنطق القويم والفعل السليم وحتى في البلدان التي يتفاهم فيها الناس بلغتين لأسباب تاريخية أو عرقية فقد لوحظ أن التحدث بلغتين في البلد الواحد كثيرا ما أدى إلى الانقسام..." [2] وهذا يعني أنّ الوحدة الوطنية لا تتحقق إلا بالوحدة اللغوية.

ونخلص إلى أن المشكلة ليست في تعلم اللغة الأجنبية إلى جانب العربية حتى ولو كان ذلك في سنوات مبكرة لما في ذلك من أثر في توسيع مدارك التلميذ العقلية وتدريبه على الاستيعاب المتواصل للمعرفة، لكن المشكلة تكمن في استعمال هذه اللغة بعد تعلمها وتفضيلها على الفصحى، فالفرنسية في الجزائر صارت اللغة الرسمية فعليا في الإدارة والتدريس والكثير من المعاملات الرسمية، وقد انحرف تعلم اللغة الأجنبية عن الهدف السامي الذي يجب أن تتعلم من أجله، فأصبح الجزائري يتعلم الفرنسية لأنه يرى في ذلك ضرورة لكي يحسن التعامل ولكي يناسب ذلك طموحه في ارتقاء المناصب الإدارية السامية التي تتطلب في الغالب إتقانا للغات الأجنبية، هذا يوضح دور الجهات الرسمية في التمكين للفرنسية بطرق مباشرة وغير مباشرة، ما يعني أن التمكين

---

[1] – **أحمد بن نعمان، اطلبوا الوطنية ولو من فرنسا، ص98.**

[2] – **نفسه، ص99.**

للعربية يبدأ بالتعبير عن الإرادة العليا لذلك باعتمادها في المنابر الرسمية والإعلامية، ومن ثم العمل على تطويرها في المناهج التعليمية.

3. اتصال اللغات منشأ التداخل اللغوي: أقرّ علماء اللسانيات القدامى والمحدثون أنّ اتصال اللغات أو احتكاكها أو تمازجها ضرورة حتمية للتعايش، ومحطة هامة لتطور اللغة؛ لذا أصبح من الضروري على الإنسان معرفة لغات مختلفة من أجل التواصل والتعارف بين الشعوب والمجتمعات قصد مصلحة مشتركة مادية كانت أو فكرية أو ثقافية أو اجتماعية ... وحاجة الإنسان الملحة للآخر جعلته مجبرا على تقبل عاداته وأعرافه وبالطبع قبل ذلك لغته، هذا الاحتكاك بين اللغات قد تنتج بفعله مخاطر كبيرة على اللغات المحتكة فيما بينها، نتيجة الأثر الذي تتركه كل لغة على اللغة الأخرى، حتى ذهب بعض علماء اللغة، بناء على هذه الحقيقة، إلى أنه لا توجد لغة غير مختلطة ولو إلى حد ما، وهذا ما أكدّه " فندريس" حيث يقول:" من الخطأ أن نتصور كون المنافسة بين لغتين متماستين تحدث دائما على وتيرة واحدة في كل الحالات، لأنّ قوة اللغات ليست واحدة، ومن ثم كانت تختلف قدرتها على المقاومة"؛[1] أي أن قوة اللغة هي الفاصل في مدى تأثرها باللغات الأخرى، فاللغة القوية هي من تفرض أساليبها وأنماطها وقوانينها اللغوية على اللغات الأخرى الأقل منها قوة.

فتتفاعل اللغات مثلما تتفاعل المجتمعات، وتتصارع على البناء والغلبة؛ إذ يحدث بينها ما يحدث بين الكائنات الحية وجماعاتها من احتكاك.

يرى واينريخ (Weinerich) أنّ من الممكن إطلاق لفظ اتصال لغوي على لغتين أو أكثر، إذا كان يتم استخدامهما بالتناوب بواسطة نفس المتحدث.[2]

[1] – اللغة، تع: عبد الحميد الرواخلي – محمد قصاص، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، (د.ط)، 1950، ص349.

[2]– إبراهيم صالح الفلاي، الازدواجية اللغوية بين النظرية والتطبيق، ص 174

إن الاتصال بين اللغات هو وضع لغوي مستحدث لوجود لغتين أو أكثر في مجتمعين يرتبطان بوحدة واحدة، وينشأ نتيجة لرغبة أفراد كلا المجتمعين في الاتصال، وينتهي بغلبة إحدى اللغتين على الأخرى، وذلك باستخدام لغة واحدة فقط لجميع أغراض الاتصال.[1] ونعني بالوضع المستحدث أنّ هذا الوضع لم يكن موجودا قبل قدوم المجتمع الثاني، وهذا ما حدث في مجتمعنا الجزائري بعد قدوم الاحتلال الفرنسي، أصبح المجتمع الفرنسي والمجتمع الجزائري يعيشان داخل نطاق وحدة اجتماعية واحدة، كدولة واحدة، وأصبحت الرغبة ملحة في الاتصال بين أفراد المجتمعين، وبما أنّ اللغة هي الوسيلة الوحيدة للتواصل، أثّر هذا الأخير اللغوي على لغتي المجتمعين، فتداخلت اللغة الفرنسية في العربية.

1.3 أنواع الاتصال اللغوي: ألحّ "إبراهيم صالح الفلاي" في كتابة الازدواجية اللغوية بين النظرية والتطبيق على ضرورة التفريق بين نوعين من الاتصال اللغوي وهما:

أ- **الاتصال اللغوي المفروض:** ينشأ هذا النوع نتيجة احتلال أو فتوحات أو غزو مجتمع لآخر، ويأخذ الشكل التالي: تقوم مجموعة من أفراد المجتمع (أ) بالتحرك نحو وحدة المجتمع (ب) ودخولها هذا يؤدي إلى ثنائية لغوية وتدخل ضمن ما أسماه فيشمن مجتمعات ثنائية اللغة بدون ازدواجية اللغة. حيث تمثل لغة المجتمع (أ) الشكل اللغوي الأعلى، بينما تكون لغة المجتمع (ب) هي الشكل اللغوي الأدنى، ونتيجة لضرورة الاتصال بين المجتمعين يتحول الوضع اللغوي إلى وضع ازدواجية لغوية وذلك بتأثير كل لغة في الأخرى وقد يمسّ التأثير المستوى التركيبي النحوي أو الصوتي أو على مستوى المفردات.[2] ومن أمثلة هذا الاتصال اللغوي المفروض اتصال اللغة الفرنسية واللغة العربية جراء الاحتلال الفرنسي للجزائر، فأصبحت مفردات اللغة الفرنسية مستعملة من طرف الجزائريين على أنها اللغة العامية؛ أي الشكل اللغوي الأدنى.

---

[1]- **نفسه، ص174.**

[2]- **إبراهيم صالح الفلاي، الازدواجية اللغوية بين النظرية والتطبيق، ص175.**

ب- **الاتصال اللغوي الاختياري:** ويحدث هذا الاتصال نتيجة قدوم أفراد من مجتمعات مختلفة (مجتمع ب، ج، د) إلى المجتمع (أ) وغالبا ما يأخذ هذا القدوم للمجتمع الجديد شكل الهجرة أو العمالة الوافدة، عندما يأتي أفراد المجتمعات (ب، ج، د) للعمل لدى أفراد المجتمع (أ). ونادرا ما يتطور هذا الوضع مثل السابق ليصبح وضع ازدواجية لغوية، والسبب في ذلك اختلاف لغات المجتمعات الوافدة، وكثرة عدد أفراد المجتمع المضيف، إلى أن يحدث تغيير لغوي بسيط غالبا ما يكون في مجال المفردات. وهذا الاتصال الاختياري ليس مفروضا فبإمكان المتحدثين استخدام لغة مشتركة تؤدي جميع وظائف التواصل المنشود، وليس للغة المجتمع (أ) أي المجتمع المضيف، تأثير كبير في لغات المجتمعات الأخرى الوافدة للعمل، لأن هؤلاء سيعودون في نهاية الأمر إلى مجتمعاتهم الأصلية، واستخدامهم لمفردات المجتمع (أ) قد يؤدي إلى وصفهم بعدم الولاء اللغوي.

أما لغة المجتمع المضيف فتتأثر باللغات المختلفة خاصة في مجال المفردات، وذلك عن طريق الاقتراض من تلك اللغات[1]. وفي مثال قريب من هذا نذكر استنجاد أهالي مزغنة بالأتراك في بداية القرن السادس عشر حيث أن الأتراك عمروا بالجزائر ما يقرب من الثلاث قرون، لكنهم لم يفرضوا لغتهم التركية على الأهالي بالجزائر، وبالمقابل لم يتأثروا كثيرا باللغة العربية وبقوا محافظين على لغتهم، وحتى من أطلق عليهم بالكراغلة وهم الخليط الجزائري التركي فقد كانوا مواطنين جزائريين يتكلمون اللغة العربية، وقد تم بالفعل اقتراض بعض المفردات التركية التي ما تزال حية إلى الآن في العامية الجزائرية، مثل: طابلة، شاربات، صابونة، لاخاطرش، الكواغط، وغيرها من الكلمات التركية الشائعة والتي أصبحت دارجة جزائرية.

2.3 الصراع اللغوي: تتصارع اللغات من أجل البقاء والسعي وراء الغلبة والسيطرة، وينشأ هذا الصراع عن عوامل كثيرة أهمها عاملان:

[1]– **إبراهيم صالح الفلاي، الازدواجية اللغوية بين النظرية والتطبيق، ص 176.**

أولا: أن ينزح إلى البلد عناصر أجنبية تنطق بلغة غير لغة أهله، فتشتبك اللغتان في صراع ينتهي إلى إحدى النتيجتين: فإما أن تنتصر لغة منهما على الأخرى فتصبح لغة جميع السكان قديمهم وحديثهم أصيلهم ودخيلهم، وإما أن تتكافأ قوتهما فتعيشان معا جنبا لجنب.

وتحدث النتيجة الأولى إذا كان كلا الشعبين همجيا قليل الحضارة منحط الثقافة، ويزيد عدد أفراد أحدهما عن أفراد الآخر زيادة كبيرة، ففي هذه الحالة تتغلب لغة أكثرهما عددا، ففي انعدام النوع يتحكم الكم في مصير الأمور، وهذه النتيجة لا تحدث إلا إذا كانت اللغتان المتصارعتان من شعبة لغوية واحدة أو شعبتين متقاربتين. واللغة التي تنشأ من هذا التغلب ينالها كثير من التحريف في ألسنة المتحدثين من الناطقين بها.[1]

والحالة الثانية يكون فيها الشعب الغالب أرقى من الشعب المغلوب في حضارته وثقافته وآداب لغته وأوسع نفوذا، ففي هذه الحالة يكتب النصر للغته فتصبح لغة جميع السكان، وإن قل عدد أفراده عن أفراد الشعب المغلوب، شريطة أن تدوم غلبته وقوته مدة كافية، وأن تمتزج بأفراد هذا الشعب وأن تكون اللغتان من شعبة لغوية واحدة أو من شعبتين متقاربتين. [2] وفي هذه الحالة يظهر جليا مثال تمكن العربية من الشعب الأمازيغي بالجزائر، حيث تقبل الأمازيغ طواعية الكلام بالعربية وأن تكون لغتهم تقديسا للغة القرآن الكريم ولغة دين الفاتحين على قلتهم مقارنة بسكان شمال إفريقيا، وذلك بسبب البون الشاسع بين اللغة العربية والأمازيغية التي كانت تعتبر بدائية خالية من القواعد مقارنة بنظيرتها العربية التي اكتمل رقيها بنزول القرآن بلسانها.

[1]– علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر، القاهرة، ط9، 2004، ص230.

[2]– نفسه، ص 232.

إنّ الانتصار للغة على حساب لغة أخرى لا يتم إلا بعد أمد طويل وجهاد عنيف، ولا يخرج المنتصر على الحالة نفسها التي كان عليها من قبل، فلغته لا تخرج سليمة من هذا الصراع بل طول احتكاكها باللغة الأخرى يجعلها تتأثر بها في كثير من مظاهرها خاصة في مفرداتها.

ثانيا: والعامل الآخر لتصارع لغتين هو أن يتجاورا شعبان مختلفا اللغة، فيتبادلان المنافع ويتاح لأفرادهما فرص الاحتكاك المادي والثقافي، فتشتبكان في صراع ينتهي إلى واحدة من النتيجتين نفسيهما اللتين ينتهي إليهما الصراع في العامل الأول، فأحيانا تنتصر إحدى اللغتين على الأخرى وتحتل مناطقها، فتصبح لغة مشتركة بين الشعبين، وأحيانا لا تقوى واحدة منهما على الأخرى فتعيشان معا جنبا لجنب.[1]

وهنا تتغلب إحدى اللغتين على الأخرى في الحالتين:

الحالة الأولى: إذ كانت نسبة النمو في أحد الشعبين كبيرة وترتفع فيه الكثافة السكانية، في مقابل ضيق مساحته، سيشتد ضغطه على حدود الشعب المجاور له، وتكثر تبعا لذلك عوامل الاحتكام والتنازع بين اللغتين، وفي هذه الحالة تتغلب لغة الشعب الكثيف السكان على لغة المناطق المجاورة له، ويتأكد انتصاره إذا كان أرقى من تلك الشعوب.

أما الحالة الثانية فتكون حين تغلغل نفوذ أحد الشعبين في الشعب المجاور، فتتغلب لغة الشعب القوي النفوذ ويتأكد انتصاره إذا كان أرقى منه في الحضارة والثقافة وآداب لغته.[2]

والألفاظ الأصيلة للغة الغالبة ينالها بعض التحريف في ألسنة المحدثين من الناطقين بها (المغلوبين لغويا)، فتختلف بعض الاختلاف في أصواتها ودلالتها وأساليب نطقها عن صورتها الأولى.

---

[1]- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ص240.

[2]- ينظر، نفسه، ص247.

والكلمات الدخيلة التي تقتبسها اللغة الغالبة من اللغات المغلوبة ينالها كذلك بعض التحريف في حروفها ومعانيها وأساليب نطقها، فتبتعد في جميع هذه النواحي عن شكلها القديم.

واختصر الكلام عبد الصبور شاهين في قضية الاحتكاك اللغوي فذكر أنّ هناك تأثيرا للغات بعضها في بعض، ويخضع هذا التأثير لعاملين يتحكمان في مسيرة الصراع اللغوي أو في نتائجه، وهما:

1- الوضع الحضاري للغة، وهو الأهم والمؤثر الحقيقي في موقف اللغة.

2- حجم الشعوب التي تتكلمها.[1]

فالوضع الحضاري هو الأهم لأنه قد يؤثر حتى ولو كانت الفئة الغالبة أقل بنسبة كبيرة مقارنة بالشعب المغلوب، كما هو الحال بين الأمازيغ والفاتحين المسلمين، وحجم الشعوب عامل آخر مؤثر حين تجاور الشعوب وعدم رقي إحدى الحضارتين على الأخرى.

وقد تكلم أصحاب النظرة الاجتماعية للتطور اللغوي عن التطور الناجم عن الصراع بين اللغات، فذكروا ثلاثة أشكال لهذا التطور:

أولا: موت اللغة موتا طبيعيا بسبب كثرة الناطقين بها وتباعد بيئاتهم، مما يؤدي إلى تولد لهجات محلية منبثقة من اللغة الأم، وتنمو على حسابها لتكون هي اللغة، وتندثر اللغة الأصل من ذاكرة الأبناء وعلى ألسنتهم، كما حدث للسامية الأولى والسنسكريتية[2]. واللغة الميتة لغة لم يعد الناس يتحدثون بها، ولكن موقعها في جماعة

[1]- عبد الصبور شاهين، دراسات لغوية (القياس في الفصحى – الدخيل في العامية)، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1976، ص226.

[2]- هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، الجامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1988، ص109.

اجتماعية ثقافية قد يسمح أحيانا بأن يكون لها دور في التعليم، وفي الطقوس والاحتفالات، وغير ذلك مثالها اللاتينية.[1]

ثانيا: غزو لغة معينة من لغة أخرى، حيث يكون الغزاة أكثر عددا من أهل اللغة المغزوة، كما هو الحال في غزو الساميين القدماء حين تغلبت لغتهم السامية على السومرية.[2]

أما في حالة الصراع المتساوي العدد، فيكون النصر للغة التي أصاب أصحابها نوعا من الرقي والحضارة، كما هو حال التتار بعد إسقاطهم بغداد.

ثالثا: موت اللغة بالتسمم وذلك بتسرب رشح الدخيل من لغات أخرى تحتاج إليه اللغة فتقبله، مع شعورها في بداية الأمر بالانتعاش والقوة والنشاط مما يشجعها على تقبل جرعات أكبر من هذا الدخيل، كما كان حال اللغة العربية حين غزا دخيلها على الفارسية حتى أصبح الأدب والسياسة والعلم جميعا لا تعرف تعبيرا غير العربية، وتقلص ظل الفارسية.[3]

ونخلص في الأخير إلى أنه متى أتيح للغتين متجاورتين فرص الاحتكاك لا مناص من تأثر كل منهما بالأخرى سواء تغلبت إحداهما أم كتب لكلتيهما البقاء. غير أنّ هذا التأثر يختلف، ويحدث بين اللغات في الغالب بطريقة تلقائية دون قصد أو تدبر، وقد يحدث أيضا عن تدبر سابق وإصرار مرسوم حين يضع الغير في اعتباره القضاء على لغة من يعاديه من أجل القضاء على حضارته وهويته، ومثل هذا ما عملت عليه فرنسا في احتلالها للجزائر حين عملت المستحيل من أجل مسخ الشعب العربي الجزائري عن أمته وإلغاء دوره في عالم العروبة.

---

[1]– جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص199.

[2]– هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، ص109.

[3]– نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيو لسانية، ص164

إن واقع اللغة اليوم ليس إلا مرآة تعكس بجلاء واقع المجتمع؛ فاللغة هي المعبّر الأساسي عن الشخصية الوطنية والكيان الحضاري للأمم، فإذا شابها التدهور والامتهان ضعف امتلاك المعرفة واستيعابها واستثمارها وإعادة إنتاجها، فالوضع اللغوي في الجزائر يعيش حالة بالغة التعقيد، تتصارع فيها اللغة الأم العربية، مع مختلف اللهجات العامية، ومع لغة المستعمر الفرنسية. هذا التعدد اللغوي في الجزائر وغلبة العامية في ألسنة المجتمع الجزائري بمختلف شرائحه وفي أغلب القطاعات، كان له الأثر السلبي على الملكة اللغوية، التي أصبحت فاسدة بسبب تأثر طرق اكتسابها بظاهرتي الازدواجية والثنائية. ما جعلنا نرى أن اللغة الأم في الجزائر هي أقرب أن تكون العامية منها للفصحى التي يتعلمها الطفل عن طريق المدرسة كأي لغة ثانية؛ لذا فمن الواجب على الجهات الوصية إعادة الاعتبار للغة العربية حتى تكون اللغة الرسمية للمنطوق والمكتوب، والسعي إلى استئناف مساعي التعريب التي بدأها دعاة التعريب غداة الاستقلال، والتي شهدت فتورا وتراجعا؛ والتصدي للحملات المغرضة التي تريد العودة إلى سياسة الفرنسة والتغريب والنظر إلى العربية أنها لغة الرجعية وليست لغة للعلم ولا للتعليم، وكذا وإعادة النظر من جديد في نظام ومناهج التعليم، لاجتياز الأزمة التي تتخبط بها اللغة العربية بالسعي إلى تطويرها وتخفيفها من القيود التي تثقلها حتى تكون أكثر ملائمة ومواكبة للعصر.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: التداخل اللغوي، مفهومه ومستوياته، وأسبابه

الإنسان بحاجة ملحة إلى التواصل مع غيره من البشر، وهذه بطبيعة الحال حاجة فطرية، فهو يحتاج إلى أن ينتقل من مكان إلى آخر لتلبية حاجاته سواء أكانت حاجات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، فتنتقل معه الألفاظ والكلمات بصفة عفوية، فالاحتكاك البشري يؤدي لا محالة إلى احتكاك اللغات، فتتداخل الكلمات في بعضها البعض، وتتسرب ألفاظ لغة في أخرى فتقضي كلمة على كلمة بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية. وهذا كله ينصبّ في التفاعل بين المجتمعات، فتتصارع اللغات فيما بينها من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، أو حتى الفصحى مع العامية أحيانا، فنجد المتكلم يبدأ كلامه بجملة ويلجأ في وسطها إلى استعمال أو توظيف أنماط قد تكون صوتية أو نحوية أو صرفية أو معجمية من لغة أخرى، وبذلك يصبح مستعملا لنظامين لغويين مختلفين أو أكثر، وتختلف درجة الاستعمال من شخص إلى آخر وتختلط الكلمات والصيغ اللغوية فيحدث ما يسمى بظاهرة التداخل اللغوي وتكون هذه الظاهرة عند أي متكلم، وعلى أي مستوى من مستويات اللغة. وتأخذ اللغة الأم (لغة المنشأ) النصيب الأوفر في فرض أنماطها ودلالاتها على اللغة الثانية.

المبحث الأول: مفهوم التداخل اللغوي

1. تعريف التداخل اللغوي: ظاهرة التداخل اللغوي ليست بالظاهرة المستحدثة أو الجديدة فقد وردت في أوائل المعاجم اللغوية ما يعني أن العرب تفطنوا لهذه الظاهرة منذ القدم.

أ- **لغـــة:** جـاء في لسـان العرب "لابن منظور": "أنّ تداخل الأمور هو تشابهها والتباسها ودخـول بعضها في بعض"[1]

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مادة دخل، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج11، ص243.

وفي المعجم الوسيط عُرّفَ التداخل بالالتباس والتشابه في الأمور، "داخلت الأشياء مداخلة ودِخالا، دخل بعضها في بعض، والمكان دخل فيه، وفلان دخل معه، وفلانا في أموره شاركه فيها. وتداخلت الأشياء، داخلت والأمور التبست وتشابهت ويقال تداخل فلانا منه شيء خامره*"[1] ومنه فإن التداخل هو التشابه والالتباس في الأمور.

(دَخَلَ) يَدْخُلُ (دُخُولًا) وَ (مَدْخَلًا) بِفَتْحِ الْمِيمِ، يُقَالُ: دخل البيت والصّحيح فيهِ أَنَّ تَقْدِيرَهُ دَخَلَ فِي الْبَيْتِ فَلَمَّا حُذِفَ حَرْفُ الْجَرِّ انْتَصَبَ انْتِصَابَ الْمَفْعُولِ بِهِ.

دخل البيت وَنزل الوادي وصعد الْجَبَل. و(تَدَخَّلَ) دخل قليلًا قليلًا، وَ (تَدَاخَلَنِي) منه شيء.

و(دَخِيلُ) الرَّجُلِ الَّذِي يُدَاخِلُهُ فِي أُمُورِهِ وَيَخْتَصُّ بِهِ[2].

اصطلاحا: أما في الاصطلاح فالتداخل هو " أن يتلاقى أصحاب اللغتين فيسمع هذا لغة هذا، وهذا لغة هذا فيأخذ كل واحد منهما من صاحبه ما ضمه إلى لغته، فتتركب لغة ثالثة"[3]، فاختلاف الطبيعة البشرية حكمة إلهية والناس بتجاورهم وتلاقيهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة، فبعضهم يلاحظ صاحبه ويرى أمر لغته كما يراعي الآخر لغة غيره والاحتكاك البشري يحدث الاحتكاك اللغوي فيأخذ هذا من لغة ذاك فتتركب اللغة الثالثة بينهما لتسهيل عملية التواصل وتوطيدها بينهما.

وورد في كتاب التعريفات:" التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار[4]."

[1] – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب الدال، دار المعارف، مصر، ط2، ج1، ص275.

[2]– الرازي (زين الدين بن عبد القادر)، مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط5، 1999م، ص102

[3] – ابن جني، الخصائص، ج1، ص180.

[4]– الجرجاني (علي بن محمد)، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1، 1983م، ص54.

وذكر بسام بركة في القاموس اللغوي (فرنسية / عربية) أنّ كلمة التداخل معناها:" استعمال خصائص لغة معينة في لغة أخرى"، وهنا تتداخل اللغتين في مستوى من المستويات اللغوية الأربعة المعروفة.

واستعمل كذلك "الحاج صالح عبد الرحمن" كلمة التداخل عند شرحه للنظرية الخليلية، وحمّل هذا اللفظ معنى غير المعنى الذي نبحث عنه والمعنى الذي جاء به هو "دخول الجمل بعضها في بعض أو تفرع جملة عن جملة أخرى" أي وجود جملة فرعية داخل جملة أصلية.

كذلك عرّف "جان لويس كالفي" التداخل آخذا عن "فنريش" "Uriel Veinriche" بما يلي: يدّل لفظ التداخل على تحوير للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء مثل مجموع النظام الفونولوجي وجزء كبير من الصرف والتركيب وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن...)[1]

وهو التعريف الذي وضعه فنريش سنة 1953 لمفهوم التداخل في كتابه "langue in contact" عندما تحدث عن ازدواجية اللغة عند الفرد حيث يرى بالفعل أنّ اللغات عندما يحتك بعضها بالبعض الآخر يستخدمها الشخص نفسه بالتناوب. والتناوب هو أحد المصطلحات التي تطلق كذلك على ظاهرة التداخل اللغوي، وهو أن يستخدم المتكلم لغة وفي الموقف نفسه يجعل لغة أخرى تنوب عنها.

وعرف أيضا التداخل اللغوي على أنّه تأثير اللغة الأم على اللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية، وهو كذلك انتقال عنصر من لغة إلى أخرى في مستوى واحد أو جميع مستويات اللغة المعروفة[2].

[1] – جان لويس كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، د ط، 2006، ص27.

[2] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص 91.

ولا يحدث التداخل اللغوي بين لغة و أخرى فقط، بل يحدث بين مستوى وآخر ضمن اللغة الواحدة؛ فكثيرا ما يقع المتكلم في خطأ في مستوى لغوي معين بفعل تأثير مستوى آخر كالعربي الذي يتكلم بالمستوى الفصيح في موقف ما ثم يقع في أخطاء، أو تتغير لكنته نتيجة لتداخل مستواه العامي أو المحلي.

وهذا الانتقال يكون ثنائي المسار سواء من اللغة (أ) إلى اللغة (ب)، أو من اللغة (ب) إلى اللغة (أ)، كما يكون بقصد من المتكلم أو بغير قصد، فتأثر اللغة الفصحى التي يتعلمها الطفل في المدرسة باللغة

الأجنبية أو العامية في البيت أو المحيط ينتج عنه ما يسمى بالتداخل.

استخدم "فرجسون" لتوضيح ظاهرة الازدواجية اللغوية أربعة مجتمعات بالإضافة إلى اللغات التي تتكلمها محاولا رصد بعض السمات الشائعة المشتركة بين أشكال هذه اللغات الأربع، وأحد هذه اللغات التي اختارها "فرجسون" هي اللغة الهجين المتحدثة في "هايتي"، وهي لغة ذات طابع خاص، حيث تنشأ من اتصال متحدثي لغتين مختلفتين ببعضهم، علما بأن كل طرف لا يتحدث لغة الاخر"[1]، ففي هذه الحالة تنشأ هذه اللغة المبسطة فتأخذ تراكيبها اللغوية من إحدى اللغتين وكلماتها من اللغة الأخرى، وليس لهذه اللغة فئة خاصة يتكلمونها كلغة أصلية ولكن مع مرور الوقت ينشأ جيل ذلك المجتمع ويأخذ هذه اللغة كلغة أصلية، وفي هذه الحالة تسمى اللغة "لغة هجين"، وهذا ما يعرف بالتداخل اللغوي ويكون نتيجة احتكاك اللغات أو خلط اللغات عن طريق تأثر لغة (أ) في لغة (ب) وتأثر لغة (ب) في لغة (أ)، فتأخذ على سبيل المثال اللغة (أ) تراكيب لغوية خاصة ويكون التأثر على المستوى التركيبي، وتأخذ اللغة (ب) من اللغة (أ) كلمات فيكون التأثير على المستوى المفرداتي أو المعجمي، وبهذا التأثير تكون اللغة الهجين

أو اللغة المبسطة هي اللغة الأم للفئة التي اكتسبتها، ناتجة عن تداخل بعض التراكيب اللغوية والوظيفية.

[1] – **ينظر، ابراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، ص 20.**

2. التدخل أم التداخل: التدخل اللغوي هو تأثير اللغة الأولى في أداء اللغة الثانية أو تأثير الثانية في الأولى كلاما وكتابة، وهو كما تدّل عليه الصيغة اللغوية يسير في اتجاه واحد أي أنّ اللغة (أ) تتدخل في اللغة (ب) إذا كان الفرد يعرف اللغتين (أ) و (ب). والتدخل من لغة إلى أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين في عقل واحد وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي، فعندما نقول مثلا اللهجة العامية الجزائرية تدخلت في الفصحى نعني أنها أثرت فيها ولم تتأثر بها.

ويدلّ التداخل على تأثير متبادل بين لغتين أي تدخل لغة (أ) في لغة (ب) وتدخل لغة (ب) في لغة (أ)، ما يعني أن التداخل يدّل على تدخل متبادل أو تدخل ثنائي المسار؛ إذن التداخل يسير في اتجاهين أما التدخل فيسير في اتجاه واحد.

وقد أشار صالح بلعيد إلى فرق آخر يميز بين التدخل والتداخل؛ وهو أن التداخل يسير بطريقة عفوية غير مقصودة، أما التدخل فقصدي، وذلك بالغزو والهيمنة[1].

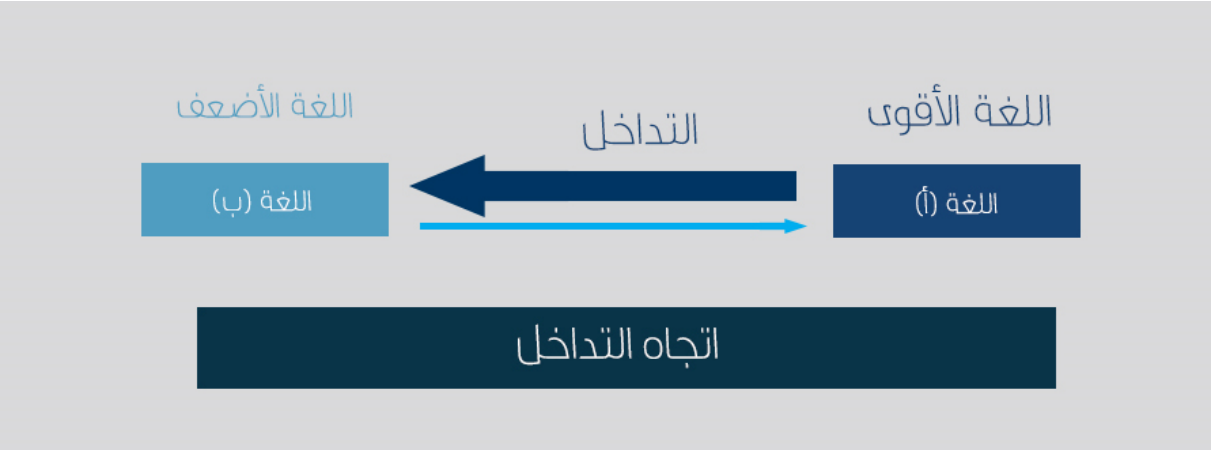
ودّلت البحوث أنّ التداخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، أي من اللغة المهيمنة لدى الفرد إلى اللغة الأقل هيمنة. و لا يعني هذا أنّ التداخل لا يسير من اللغة الأضعف باتجاه الأقوى، لكن ذاك هو حال أشيع التداخلات، فإذا كانت لغة (أ) هي الأقوى لدى فرد ما فأغلب حالات التدخل لديه تكون من لغة (أ) في لغة (ب) والقليل من الحالات تكون في الاتجاه المعاكس[2]. أي التداخل من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف ليس مرادف لقولنا "إنّ اللغة (أ) تتدخل في اللغة (ب) دائما فالمسألة تتوقف على أية لغة هي المهيمنة، فإذا كانت اللغة (أ) هي الأقوى، يتحرك التداخل من اللغة (أ) إلى اللغة (ب)، والعكس إذا كانت اللغة (ب) هي المهيمنة.

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط7، 2012، ص127.

[2] - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص92.

وقد شبه محمد علي الخولي عملية التداخل من حيث الاتجاه بحركة الرياح من المنطقة عالية الضغط إلى المنطقة منخفضة الضغط، ففي حالة حركة الرياح تتم الحركة باتجاه مرسوم لتحقيق التوازن، وكذلك في حالة حركة التداخل فتتم الحركة في اتجاه مرسوم نظرا لوجود نظامين لغويين في عقل واحد ونظرا لتفوق أحد النظاميين على الآخر من حيث قوة تواجده في العقل[1].

والمخطط التالي يبين اتجاه التداخل اللغوي:



فمثلا نرى المواطن في البلاد الأجنبية لا يعرف لغة هذا البلد فتكون اللغة (أ) (اللغة الأصلية) هي الوحيدة لديه، وهنا بالطبع لا يقع تداخل لعدم وجود لغتين، وعندما يبدأ في تعلم اللغة (ب) تكون اللغة (أ) هي الأقوى فتتدخل اللغة (أ) في اللغة (ب) وبعد مرور عشرين سنة مثلا، قد تصبح لغة (ب) هي الأقوى، هنا تتدخل اللغة (ب) في اللغة (أ) وهكذا يكون التداخل اللغوي.

إنّ عدم وجود اللغتين في العقل معا لا يؤدي إلى تداخل، كما أن وجود اللغتين معا في العقل دون استخدام لا يؤدي إلى التداخل أيضا، فلابد من وجود الشرطين لحدوث التداخل، وهما: وجود اللغتين في العقل،

[1]– ينظر، الحياة مع لغتين، ص92.

وكذا عملية الإنتاج اللغوي. ولكن لا يقع التداخل بمجرد توافر الشرطين فالتداخل هو الاستثناء وليس القاعدة.[1]

ومعنى هذا أن الإنسان الذي يملك لغة واحدة فقط لا يحدث تداخلا أثناء كلامه مثل الطفل الصغير قبل دخوله المدرسة، فهو في بداية عمره يتعلم فقط لغة واحدة أو بالأحرى مستوى واحد من لغته، كأن يتعلم الطفل العربي العامية قبل الفصحى، فيتكلم العامية وحدها. ويتعلم الفصحى بعد دخوله المدرسة، وهنا يحدث التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية وبعد تطور مساره الدراسي يتعلم لغة أخرى غير لغته الأم (اللغة الأجنبية) فيحدث التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية كالفرنسية أو الانجليزية.

3. مستويات التداخل اللغوي (مظاهر التداخل اللغوي):

تتصل اللغات وتتفاعل فيما بينها فيختلف ويتنوع الاتصال من ثنائية لغوية إلى ازدواجية لغوية، فمهما تكن كيفيات الاتصال بين اللغات ومهما كان سبب هذا الاتصال إلا أن النتيجة حتما هي التداخل اللغوي (Interférence Linguistique) كما عرّفناه أنه "استعمال خصائص لغة معينة في لغة أخرى"، وبهذا الاتصال يشمل التداخل جميع مستويات اللغة: المستوى الصوتي، والمستوى القواعدي حيث يكون النحو معنيا تماما، وقد يمس المستوى الصرفي والمستوى المعجمي ويدعى التداخل في كل حالة وعلى الترتيب:

- تداخلا صوتيا (Interférence linguistique au niveau phonétique)
- تداخلا نحويا (Interférence linguistique au niveau syntactique)
- تداخلا صرفيا (Interférence linguistique au niveau morphologique)
- تداخلا معجميا (Interférence linguistique au niveau sémantique)[2]

[1] – ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص91.

[2] – نفسه، ص 90,

ولابد من التذكير أن التداخل اللغوي في الوحدة اللغوية الواحدة قد يكون مزدوجا، فقد يتواجد في الكلمة الواحدة تداخل صوتي وتداخل صرفي في آن واحد، وقد يوجد في الجملة الواحدة تداخل مفرداتي وتداخل نحوي أو تداخل دلالي على سبيل المثال، فإن كان في الجملة الواحدة تداخلان، يدعى تداخلا مزدوجا (Double interférence)، وإن تجمع أكثر من تداخلين يدعى التداخل تداخلا متعددا Multi-interférence[1].

1.3 التداخل الصوتي:

يعتبر المستوى الصوتي من أكثر الجوانب اللغوية اهتماما من قبل اللغويين، والأصوات هي العناصر الأولى المشكلة للغة، بل يعتبرها البعض – لأهميتها – هي اللغة نفسها، كما يقول ابن جني:" حدّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]. ولكل لغة في العالم أنظمتها الصوتية الخاصة بها، والمتعلم عندما يتكلم لغة أجنبية يميل إلى نقل نظام لغته الأم بكامله إلى اللغة الأجنبية فينقل إليها فونيمات لغته ومتنوعات الفونيمات (Variant). وينقل النبر وأنماط الإيقاع والوقف وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى.

لذا نستطيع أن ندرك أن نطق المتعلم الناطق باللغة الأجنبية الذي يتعلم اللغة العربية يختلف اختلافا واضحا عن نطق الفرنسي الذي يتعلم كذلك اللغة العربية، وأنّ نطق كليهما يختلف اختلافا كبيرا عن نطق الصيني الذي يتعلم اللغة نفسها التي يتعلمانها. ونادرا ما نعي حقيقة أنّ الناطق بلغة ما حيث يسمع لغة أخرى لا يسمع في الواقع الوحدات الصوتية لتلك اللغة بل يسمع فيها فونيمات لغته، ويخطئ في تبيين الاختلافات الفونيمية في اللغة الأجنبية ما لم تكن لها نظائر في لغته الأصلية.[3] فمثلا اللغة العربية تتكون من حروف صامتة يقال لها الأصوات الصامتة أو الجامدة مثل (أ. ب. ج. د. هـ.) والأصوات الصائتة أو المصوتات. ويوجد في اللغة

---

[1] – ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص91.

[2] – ابن جني، الخصائص، ج1، ص33.

[3] – جولييت غار مادي، اللسانة الاجتماعية، تعريب خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990، ص79.

العربية ستة صوائت (الكسرة والضمة والفتحة وهي الصوائت القصار، الفتحة الطويلة: ألف المدّ، والضمة الطويلة: واو المدّ، والكسرة الطويلة: ياء المدّ)، بينما تحتوي اللغة الفرنسية على الأصوات الصامتة (A.B.C.D) ومن المصوتات (I.O.A)، و هناك حروف تختص بها لغة دون أخرى، فالتفاوت الموجود بين اللغتين مثلا العربية والفرنسية هو الذي يجعل متعلم اللغة الفرنسية يدمج أصوات لغته الأم (العربية) داخل اللغة الفرنسية، ففي هذه الحالة يحدث الاضطراب على مستوى النطق فتكثر الأخطاء النطقية وبذلك يقع التداخل الصوتي ومن مظاهر التداخل الصوتي:

1- نطق صوت في اللغة الثانية كما ينطق تماما في اللغة الأولى أو نطق صوت في اللغة الأولى كما ينطق في اللغة الثانية فيصعب التمييز بينهما، وهذا هو التداخل فعلا(تأثير لغة في أخرى) فمثلا ينطق العربي/**t**/ الانجليزية اللثوية مثل نطقه /**ت**/ العربية الأسنانية أو نطق الأمريكي /ر/ العربية التكرارية مثل نطقه /**r** /الأمريكية الارتدادية،[1] ويكون هذا النوع من التداخل في تداخل لغتين أي تداخل اللغة الأم أو لغة المنشأ في تداخل اللغة الثانية. وكذلك يوجد تداخل بين مستويين، كنطق الذال دال بنطق "ادن" في موضع "اذن"، ونطق "الثاء" "تاء" في مثل "تم" في موضع "ثم" و"الضاد" "دالا" كنطق درب في موضوع ضرب، وهذا التداخل يقع إذا كانت اللغة الأولى هي العامية.

وبالرغم من أن التداخل في المثال الأول (تداخل بين لغتين) لا يضر بالمعنى إلا أنّه ينتج نطقا غير

مألوف لدى ناطقي اللغة الثانية الأصليين، أما التداخل بين الفصحى والعامية فيترتب عنه أخطاء إملائية يصعب علاجها.

[1]- **محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص99.**

2- اعتبار فونيمين في اللغة الثانية فونيما واحد قياسا على اللغة الأولى، ونطقهما دون تمييز بينهما، وذلك لوجود فونيمات في لغة وغياب ما يقابلها من فونيمات في اللغة الأخرى. ففي العربية وحدات لا توجد لها رموز كتابية في الفرنسية حتى إنها لا تنطق نطقا سليما كأن ينطق العربي الذي يتعلم اللغة الفرنسية /p/ و/b/ كأنهما /ب/ متأثرا بعدم التمييز بينهما في العربية، والحروف: حاء وظاء وخاء والعين والقاف حروف تختص بها العربية دون غيرها وإن نطقت تنطق على التوالي h.d.k.gh. gu .k وأما السين والصاد فلهما رمز واحد هو/s/.

ونجد وحدات صوتية فرنسية ليس لها رموز كتابية في العربية مثل :/u/ /v/ /p/، كما أن نطقها صعب جدا والكثير يخطئ في نطق /p/ و/b/ فيجعلها /b/، و /v/ يجعلها /f/، و/s//c/ في الفرنسية تقابلهما في العربية /س/ وهذا التداخل يؤدي إلى غرابة في نطق اللغة، وبالتالي يؤثر على الاتصال والتفاهم لأن إحلال /p/ محل /b/ أو العكس يغير معنى الكلمة فيحدث التداخل.[1]

دلّت التجربة على أن دراس اللغة الأجنبية أو متعلمها يجد صعوبة في نطق الفونيمات الأجنبية التي لا نظائر لها في لغته، فيستبدل تلك الفونيمات بفونيمات أخرى من لغته الأصلية، وتؤكد الخبرة والتجربة العلمية أنّ الدارس يجد صعوبة أيضا في سماع هذه الفونيمات الجديدة مثلما يجد الصعوبة في النطق بها، وتوضيحا لذلك فالمقارنة بين النظامين الصوتيين في اللغتين العربية والإنجليزية تدلنا على عدم وجود فونيمات في اللغة الانجليزية تناظر الفونيمات في العربية.[2]

وأصعب المشكلات وأكثرها تعقيدا هي تلك التي يتميز فيها جزء من الفونيم في اللغة الأصلية عن أجزائه الأخرى في حين لا يكون هذا التمييز فيها واردا في اللغة الأجنبية.

---

[1]- ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص99.

[2]- ينظر، محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1986، ص19.

فمثلا في مقارنة العربية بالإنجليزية نجد أنّ اللغتين تستعملان الفونيم /س/، ولكن عند سؤالنا في

الخطوة الثانية، هل تتشابه متنوعات الفونيم في كلتا اللغتين؟ نجد أن في اللغة الانجليزية متنوعات الفوانيم /س/ كما في sin و saw لكن المشكلة أعقد مما كنا نظن، و ذلك لأن المتنوعين يقابلهما فونيمان مختلفان في اللغة العربية هما /س/ و" ص". ونستنتج من ذلك أن الفونيم العربي /س/ لا يمثل مشكلة، ولكن المشكلة تنشأ في التمييز بين /س/ و/ص/ وهي في الواقع من المشكلات الصعبة للمتحدثين باللغة الانجليزية ولغات أخرى كثيرة، ومن المشكلات النطقية التي تؤدي إلى التداخل كذلك.

3- استبدال فونيم صعب في اللغة الثانية بفونيم آخر في اللغة الأولى مثل ذلك الإنجليزي الذي يستبدل كل /ح/عربية بصوت /h / أي /ه/ لأن اللغة الأولى تستطيع أن تزوده ب /ه/ ولا نستطيع تزويده ب /ح/.

4- نقل نظام النبر من اللغة الأولى الى اللغة الثانية، و هذا يؤدي إلى نقل مواضع النبر على كلمات اللغة الثانية من مقاطعها الصحيحة إلى مقاطع غير صحيحة مما يجعل النطق غريبا أو غير مفهوم.[1]

5- نقل نظام التنغيم من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية وهذا يؤدي إلى نطق جمل اللغة الثانية بطريقة تشبه نغمة جمل اللغة لأولى، وهذا الأمر الذي يحدث تداخلا على مستوى النظام الصوتي.[2]

إنّ الاستيراد الكبير والواسع للمواد المعجمية الأجنبية المدمجة إدماجا ناقصا يؤدي الى توزيعات صوتية جديدة و حتى أمام إدخال صوتيات جديدة في لغة ما هذا هو أصل التمييز الصوتي بين /f/و/v/ أو بين /s/و/z/ في الانجليزية.[3]

[1] – ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص100.

[2] – ينظر، نفسه، ص92.

[3] – جولييت غار مادي، اللسانة الاجتماعية، ص175.

إن التداخل الصوتي من أشيع التداخلات وأسهل الأنواع اكتشافا وملاحظة كما أنه يقل كلما كان تعلم اللغة الثانية أبكر، ويزداد كلما كان تعلمها أكثر تأخرا، فيصعب على المتعلم التمييز بين خصائص العناصر اللغوية للغة الأم وخصائص عناصر اللغة الثانية.

2.3 التداخل النحوي:

يعتبر التداخل في هذا المستوى أيضا من أكثر الأنواع ملاحظة، وهو أن يتدخل نظام ترتيب الكلمات الخاص باللغة الأولى في نظام ترتيب الكلمات الخاص باللغة الثانية، أي يتدخل نحوُ اللغة الأولى في نحو اللغة الأخرى، فإذا كانت اللغة الأولى مثلا تجعل الفعل قبل الفاعل والثانية تجعله بعده، فإن ذلك قد يحدث أخطاء في اللغة الثانية، سببها نقل ترتيب الفعل والفاعل من اللغة الأولى إليها أثناء التحدث أو الكتابة، فيحدث هذا النوع من التداخل على مستوى الكلمات (Monèmes) وتشمل الكلمات:

1- الوحدات المعجمية ومشتقاتها ومركباتها التي تؤدي وظيفتها الدلالية داخل الجملة بذاتها ويمكن للوحدة أن تكون اسما أو فعلا أو نعتا.

2- الوحدات الوظيفية التي تؤدي وظيفة في غيرها لأنها تدخل في تكوين الجمل وتؤثر على الكلمة التالية وتشمل الأدوات النحوية كحروف الجر والنصب والجزم وحروف العطف ...

مثال: " يشبه يوسف والده " Joseph ressemble à son père

يأخذ الفعل العربي في هذا المثال اسما في موقع المفعول به، في حين أن الفعل الفرنسي المعادل له يتعدى بواسطة حرف الجر.

بينما ينطقها العربي متعلم اللغة الفرنسية: Joseph ressemble son père

فبإمكاننا القول هنا أن المتعلم العربي في هذه الحالة قد أخطأ في حديثه بالفرنسية متأثرا بلغته الأم.[1]

3- وحدات الربط وهي كذلك وحدات غير متصرفة لا تنفرد في الحديث كالضمائر المنفصلة وأسماء الشرط والظرف...

المستوى التركيبي هو أكثر المجالات اتساعا لحدوث هذا النوع من التداخل لأن كل طالب أو متعلم يخضع للخلط بين التركيب اللغوي الفرنسي والتركيب اللغوي العربي وما بينهما فرق شاسع وخاصة في تركيب الجملة فالجملة في الفرنسية عادة ما تبدأ بفاعل sujet +verb وتقديم وتأخير هذين العنصرين يؤدي الى اختلال في المعنى بينما العربية تشتمل على الجملة الاسمية والفعلية والتقديم والتأخير بين عناصرها لا يؤدي إلى اختلال المعنى وإنما يخرج بالجملة الى أغراض بلاغية متعددة تدرس على المستوى البلاغي للغة.[2]

قد يغير موقع الكلمة في اللغة العربية مثلا: من معناها ووظيفتها النحوية فكلمة "نبيه" مثلا في قول "نبيه طالب "مبتدأ بينما تعتبر الكلمة ذاتها صفة في قولنا "طالب نبيه" كذلك أنّ كلمة "مؤلف" في قولنا "مؤلف الكتاب" مضاف في حين أنّها مضاف إليه في عبارة "كتاب المؤلف " والعامل الذي أدى إلى هذا التغيير في الدلالة والوظيفة النحوية كما هو معروف عامل الموقع و نظم الكلام.[3]

أما بالنسبة إلى الإسناد فعادة ما يكون معنويا أو لفظيا في اللغة العربية، أمـا في الفرنسيـة فيكون إما معنويا أو لفظيا لكن باستخدام الأفعال المساعدة (être) و (avoir) في معظم الحالات مثل حضر التلميذ L'éleve est venu.

---

[1] – **ينظر، ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، ص144.**

[2] – **ينظر، كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، 1969، ص38.**

[3] – **محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص36.**

ونلاحظ في العديد من الحالات أن هناك ميلا إلى نقل بنية اللغة الأصلية إلى اللغة الأجنبية؛ إذ يميل المتعلم إلى نقل الصيغ الإعرابية للجملة ووسائل التحديد والوصف وأنماط العدد والجنس من لغته إلى اللغة الجديدة، ويتم هذا النقل بطريقة لا شعورية بحيث أنّ الدارس لا ينتبه إليه، ما لم يلفت نظره إلى حالات محددة بل نعلم أنّ قوة العادة المنقولة تظل خافية عليه حتى بعد أن ينتبه إلى ما أحدثه من نقل.[1] ونجد مثل هذا المظهر من التداخل حين يتكلم المتعلم العربي باللغة الأجنبية، حيث ينقل مثلا تركيب الجملة العربية إلى الأجنبية، فيقول:

(Joue Joseph au balon) بدل أن يقول: (Joseph Joue au balon).

فلا يشار إلى هذا المعنى نفسه في العربية بترتيب الكلمات؛ بل بالحالة الإعرابية فعبارة "أعطت البنت الأم معطفا" برفع كلمة البنتُ لا تؤدي نفس المعنى لعبارة "أعطت البنتَ الام معطفا" بنصب البنت، فرفع كلمة البنت في العبارة الأولى يدلنا على أنّ البنت فاعل، بينما يدل النصب في العبارة الثانية على أنّ البنت مفعول به، ويجد المتعلم الإنجليزي للغة العربية صعوبة كبرى في التمييز بين الفاعل في ضوء الصورة الإعرابية للكلمات.

وأضاف "غارمادي" سببا آخر للتداخل اللغوي النحوي وهو الاختلاف بين طريقتي التوسع النحوي بين اللغة الأم واللغة الثانية، ومثال ذلك العربية والفرنسية، فطريقة التوسع النحوي في الفرنسية تعتمد على التوسع بالإلحاق، في حين أنّ النحو العربي يفضل طرق التوسع بالتراكب والتناسق، وهذا ما فتح المجال للتداخل اللغوي النحوي الذي تفرضه اللغة الفرنسية أمام نظيرتها العربية.

وهذا ما ظهر في الإلحاقات التي يبدو أنّها تتكاثر في الخطاب العربي من ذوي اللغتين على حساب

[1] – **ينظر، محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص40.**

التراكبات والتناسقات التي كان سببها كما ذكرنا ضغط النحو الفرنسي على نظيره العربي مثل:

ورغم أنّه كان مريضا فقد حضر الاحتفال.

Bien qu' il fut malade ,il assista a la cérémonie il était malade et malgré ça il assista à la cérémonie.

بينما كان بإمكان العربي أن يقول: كان مريضا ومع ذلك حضر الاحتفال.[1]

إذن فالتداخل النحوي يتمثل في تنظيم بنية الجملة في اللغة الثانية وفق بنية اللغة الأم، لعدم تمكن المتعلم من اللغة الثانية، فيصطحب النظام البنيوي الخاص بلغته الأصلية لأنه النظام الذي يتقنه ويتمكن منه.

3- **التداخل الصرفي:** يعني تدخل صرف اللغة الأولى في اللغة الثانية، وحسب "أندري مارتيني" فإن وحدة علم الصرف (المونيم) الذي هو أصغر وحدة في التركيب تحمل شكلا ومعنى في نفس الوقت أي الوحدات الدالة على معنى تتكون من الصورة الصوتية والصورة الدالية و يكون التداخل الصرفي في الأسماء والأفعال ويدرج فيه تحديد بنية الكلمة من حيث الوزن والجنس و العدد، كجمع الاسم و تثنيته وتأنيثه وتعريفه وتنكيره وتصغيره، وتحويل الفعل من ماض إلى مضارع إلى الأمر، وكذلك نظام الاشتقاق ونظام السوابق واللواحق ونظام الدواخل، ونظام الزوائد، كل هذه الجوانب الصرفية يمكن أن يتناولها التداخل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية[2]. ولنأخذ على سبيل المثال بعض مظاهر هذا التداخل:

أ. **تصريف الأفعال:** يتم تصريف الأفعال في اللغة العربية بصورة قياسية، نحو: (كتب، يكتب، اكتب) بسابقة تسبق الفعل لتحوله من الماضي إلى المضارع إلى الأمر، ويتم تصريف الأفعال في اللغة الإنجليزية كذلك

[1] – **ينظر، جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، ص179.**

[2] – **ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص 100.**

بصورة قياسية، وذلك بزيادة لاحقة (ed)، نحو: (ask/asked)، ليتحول من المضارع إلى الماضي، أو بزيادة (d)، إذا كان آخر الفعل (e) نحو: (dance/danced).

لكن هناك نوع آخر من الأفعال في الإنجليزية غير قياسي، وهذا ما لا نجده في العربية، فتتم عملية التصريف في هذه الأفعال بتغيرات تطرأ على أحرف العلة، مثل: (drink/ drank/ drunk)، أو زيادة اللاحقة (en)، نحو: (break/ broke/ broken)، كما تتغير صيغة الماضي وصيغة التصريف الثالث بحذف أحد أحرف العلة في صيغة الماضي نحو:(sleep/slept/slept).

وهنا تحدث الكثير من المشاكل الصرفية خاصة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، حيث تجلى العديد من الأخطاء التي تعيق المتعلم في تصريفه للأفعال في إطارها الزمني. فقد يحذف صيغة زمنية أو سابقة تدخل على الفعل الماضي لتحوله إلى المضارع أو الأمر، وقد يدخل تغييرات على الفعل في غير موضعها الصحيح، مما يؤدي إلى دلالة زمنية أخرى لا يريدها المتعلم فإذا أراد استخدام الفعل المضارع يستخدم الماضي أو العكس، فيقول: "أنا امتحنت غدا" ويقصد "سأمتحن غدا"، أو يقول (أنا سأتيت الشهر الماضي) ويقصد (أتيت الشهر الماضي).[1]

مثل هذا النوع من الأخطاء يبعد السامع عن فهم رسالة المتكلم التي يرمي إليها، لأنه أدى إلى فساد المعنى في الجملة ككل، وأثر بصورة أكبر على مفهومية الجملة ودلالتها. ومرد هذا التداخل في النظامين الصرفيين بين اللغتين يرجع إلى اختلاف نظام كل لغة عن الأخرى، وجهل المتعلم لطبيعة هذا الاختلاف بينهما، ما يجعله مضطرا لتوظيف نظام لغته الأم لفهم وإنتاج اللغة الثانية.

[1] – أسماء أحمد رشيد المومني، التقابل اللغوي في تصريف الأسماء والأفعال وما يطرأ عليها من تغيرات بين العربية والإنجليزية، الصرف بين التحويل والتصرف، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صفاقص، أكتوبر 2009، ص311.

ج- الإفراد والتثنية والجمع: ينقسم الاسم في اللغة العربية إلى مفرد ومثنى وجمع، بينما ينقسم في الإنجليزية إلى مفرد وجمع فقط، كما أن العربية تزيد دقة في علاج الجزئيات، حيث تكثر تفاصيل تقسيم الاسم إلى: مفرد ومثنى وجمع، وصحيح وشبه صحيح ومنقوص ومقصور وممدود، وتقسيم الجموع إلى مذكر سالم ومؤنث سالم وتكسير قلة وكثرة، كما أن للإنجليزية أكثر من طريق للجمع، وإن كانت العربية أكثر منها أنواعا، ويتشابه النوع الغير قياسي في الإنجليزية مع جموع التكسير في العربية.

وعلى الرغم من هذا التقارب بين اللغتين في الجموع إلا أن مشكلة الجزئيات الدقيقة في الجموع العربية أدّت إلى صعوبات كبيرة عند متعلم العربية، فعلامات جمع المذكر السالم (الواو/الياء) توهم المتعلم أن هناك جمعا آخر، إضافة إلى أنه يصعب التفريق بين ما تحتاجه الكلمة من أنواع الجموع. فنجد المتعلم يجمع كلمة طالب (طالبون) وكلمة جامعة (جامعون)، كما أن الجمع المؤنث السالم يتطلب مهارة سابقة لدى الطالب في معرفة الكلمات المؤنثة، أو الكلمات التي تستحق الجمع المذكر السالم.

أما المثنى فيصعب على المتعلم استخدامه عند صياغته للأسماء، لأن ظاهرة التثنية عارض لغوي أقحم على ذهن المتعلم إقحاما، وهو دخيل على ثقافة المتعلم اللغوية فنجد يقول عن صديقين له، (جاء أصدقائي)، أو(جاءوا أصدقائي).[1]

إن الجمع يحتاج دراية بحقيقة المؤنث والمذكر في اللغة، والتذكير والتأنيث منه ما جاء انسجاما مع المنطق والعقل ومنه ما عرف سماعا، وحتى يتمكن المتعلم من الجمع الصحيح للأسماء يجب أن يكون على معرفة تامة بمفهومي التذكير والتأنيث اللذين يجمعان جمعا سالما، ليتمكن من تضييق المساحة الصرفية المترامية الخاصة بالجموع في العربية.[2]

---

[1] – ينظر، أسماء أحمد رشيد المومني، التقابل اللغوي في تصريف الأسماء والأفعال وما يطرأ عليها من تغيرات بين العربية والإنجليزية، ص320.

[2] – ينظر، نفسه، ص321.

ج – التأنيث والتذكير: يقول" فندريس إن التمييز بين الأجناس اليهودية لا يقوم على شيء من العقل"[1]؛ أي ليس هناك علاقة منطقية بين الاسم وما يدل عليه في اللغة من تذكير أو تأنيث، إلا في فصيلة العدّ، فإن العدّ الحسابي مطابق تماما .ووجود المثنى في العربية هو وجه الاختلاف في فصيلة العدد بينها وبين اللغات الهندوأوربية والفرنسية على الأخص.

أما بالنسبة للتذكير والتأنيث فليس كل مذكر في العربية مذكرا في باقي اللغات، حيث أن الأصول الأولى لا تتغير، فكم من كلمة مذكرة في العربية نجدها مؤنثة في الفرنسية، مثل:

العين مؤنث في العربية، أما في الفرنسية فهي مذكر L'oeil.

القدم مؤنث في العربية، وفي الفرنسية مذكر Le pied.

وكثيرا ما يعتقد المتعلم المؤنث في لغته هو كذلك مؤنث في لغة أخرى والعكس، مثلما هو الحال في: الشمس، السبورة، الشجرة، الباب، السؤال...

نجد من خلال دراستنا لكل المظاهر السابقة أن غالب الأخطاء الصرفية التي يقع فيها المتعلم، ترجع بالأساس إلى لغته الأم والعادات اللغوية الراسخة في ذهنه منها. لذا يلجأ المتعلم في غالب الأحيان عند مواجهته لصعوبة الاختلاف بين لغته الأم واللغة الثانية إلى نقل الأنظمة الصرفية من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، إما لجهله بطبيعة الاختلاف بين النظامين، أو لعجزه عن التمكن منهما معا، وهكذا يكون التداخل.

1– المستوى المعجمي الدلالي: تتداخل اللغة الأولى في اللغة الثانية في هذا المستوى، عن طريق تغيير معنى الكلمة، بإلباسها معنى نظيرها في اللغة الأولى، ومثال ذلك: First floor الإنجليزية قد يعطيها العربي معنى الطابق الأول، أي دون احتساب الطابق الأرضي. ومثال آخر: كلمة الطبيعة العربية، قد يعطيها الأمريكي معنى Nature الأمريكية التي يستعملها بعضهم ناسبا إليها قدرات الخلق والإبداع. وهذا النوع من التداخل

[1] – **فندريس، اللغة، ص115.**

صعب الاكتشاف؛ إذ قد يستعمل المتكلم كلمة ما في اللغة الثانية معطيا إياها معنى من اللغة الأولى دون أن يكتشف المستمع هذا التداخل في الدلالة، ولا يتم الاكتشاف إلا إذا استمر الحديث مدة كافية، وظهرت مؤشرات تدل على أن المتكلم يعطي الكلمة معنى غير مألوف في اللغة الثانية ومنقولا من اللغة الأولى.[1]

فالتداخل المعجمي يحدث بفعل الاقتراض اللغوي أو التقليد فترجمة هذه المفردات من لغة إلى أخرى أدت إلى استخدامها بطريقة متلفة تماما عن معناها الأصلي لأنها بعيدة الدلالة عن خصوصيات المجتمع مثل ترجمة" à votre santé" بمعنى "في صحتكم" وهي عبارة تستخدم أثناء معاقرة الخمر فهي بعيدة عن خصوصيات المجتمع العربي المسلم .إضافة الى الترجمة المضللة عدم التفريق بين الدلالات فكلمة "oncle" في الفرنسية تدل على العم و الخال معا مثل "grand-mère" و"grand père" فمن الخطأ أن نظن أن المعاني واحدة في جميع اللغات و أن اختلاف اللغات انما يأتي فقط من مجال الصيغ أو الكلمات المستعملة للتعبير عن تلك المعاني فالمعاني التي نصف فيها خبرتنا معان مفيدة أو معدلة ثقافيا و من ثم فهي تختلف اختلافا كثيرا من ثقافة الى أخرى كما أن بعض المعاني التي توجد في ثقافة ما قد لا توجد في الأخرى، و يمكن أن يتم تصنيف المعاني وفقا للصيغ التي ترتبط بها فالمعاني التي ترتبط بالكلمات بوصفها كلمات هي معاني معجمية مثلا معنى: مبنى لسكن الإنسان الذي يرتبط بالصيغة " House" معنى معجمي في اللغة الإنجليزية. أما المعنى (اثنان أو أكثر) – الجمع المرتبط بالصيغة "s"– في مثل " maps, Cats, books" فهو معنى صرفي في حين أن معنى (الجمع) الذي تؤديه كلمة (الجمع) هو معنى معجمي، كذلك معنى (الاستفهام) المرتبط بترتيب أجزاء الجملة في قولنا " ? He Is a Farmer " هو معنى نحوي في حين أن المعنى المرتبط بالكلمة "استفهام" معنى معجمي.[2]

[1] – ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص101.

[2] – ينظر، نفسه، ص69.

وتهمنا في الوقت الحاضر بصورة أساسية المعاني المعجمية ولكن اللغات المختلفة تصنف معانيها بصورة مختلفة فما يكون معنى معجميا في لغة من اللغات قد يكون معنى صرفيا في لغة أخرى، ومتحدثو اللغة ممن لم يحتكوا بلغات أخرى يفترضون أن المعاني في جميع اللغات واحدة، وأكثر من ذلك يعتقدون أيضا تصنيف المعاني في اللغات المختلفة يتم بالطريقة نفسها، وهكذا يفتح المجال أمام ظاهرة التداخل اللغوي. ولعل أكثر المستويات عرضة لهذه الظاهرة مستوى الوحدات المعجمية، لأن لكل لغة معجمها الخاص ومن ثم يتعرض للتغيير وتضاف إليه وحدات أخرى، ويسهل ملاحظة التداخل المعجمي دون وقوع تبادل جذري في الدّالات، فيمكن للتداخل المعجمي أن يبدل علاقة الدال/المدلول مثلا بتوسيع أو تضيق المدلولات.[1]

وتختلف إيحاءات الكلمات من لغة إلى أخرى، فهناك كلمات لها إيحاءات عادية في اللغة الأصلية أي الأم، لكنها تعتبر مشينة أو محظورة في اللغة الأجنبية أو العكس، فعندما لا يكون في إيحاءاتها في لغة المتعلم الأصلية ما يمنع استعمالها، فإنه سوف يستعملها في اللغة الأجنبية دون أن يدرك تأثيرها على السامعين الناطقين بتلك اللغة، وقد يتجنب استعمال كلمة ما في اللغة الأجنبية، لما لها من إيحاءات في لغته، حتى وإن لم تكن تحمل تلك الإيحاءات في اللغة الأجنبية، ويفعل ذلك خشية أن يثير ردود الفعل التي تبعثها الكلمة في لغته.[2] وهنا يحدث التداخل المعجمي أو الدلالي، لعدم معرفة المتعلم بخصائص المجتمع الذي يخاطبه وبيئته والتي يتعرف من خلالها على إيحاءات الكلام واستعمالاته الشائعة.

يحدث التداخل اللغوي على المستويات الأربع في منظومة لغوية أو في خطاب لمتكلم ما بلغة ما وهنا تظهر لغة أخرى تختلف اختلافا تاما عن اللغة الأم للمتحدث وعن اللغة الثانية التي يتحدث بها.

[1] –ينظر، محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص71.

[2] – نفسه، ص69.

تتجلى مظاهر مستويات التداخل الأربع التي تطرقنا لها عند اتصال لغتين، لغة أم ولغة ثانية للتعلم، ورأينا السبب نفسه يتكرر تقريبا على المستويات الأربع، وهو العادات اللغوية الراسخة في ذهن المتعلم من لغته الأم، وجهله باختلاف الأنظمة بين اللغتين، أو عجزه عن التمكن من أنظمة اللغة الثانية، ما يجعله مضطرا إلى نقل أنظمة لغته الأم سواء الصوتية أو النحوية أو الصرفية أو المعجمية إلى اللغة الثانية، فيحدث التداخل على مستوى واحد أو عدة مستويات.

وهذا مخطط توضيحي لمستويات التداخل اللغوي الأربع:

المبحث الثاني: أسباب التداخل اللغوي

تعددت الأسباب التي تؤدي إلى تجلي الضعف اللغوي في ألسنة الناس خاصة منهم فئة الشباب في الوسط التربوي، وسنقتصر على ذكر بعض الأسباب الأكثر أهمية والتي لها علاقة مباشرة بموضوع التداخل اللغوي.

أول سبب سنركز عليه هو ضعف الكفاءة اللغوية أو عدم التمكن اللغوي، وقلةُ اكتسابها ما يفسح المجال لدخول الخطأ اللغوي. والسبب الثاني هو تباين واختلاف اللغات نفسها واتصالها واحتكاكها، فالاختلاف إن لم

يكن فيه تحكم صارم أدى إلى اختلاط الأمور، فتعدد اللغات أمر محمود في حد ذاته وهو انفتاح وثقافة، وإن لم يكن فيه تمكن واكتساب متقن وجيد تسبب ذلك في تداخل لغة في لغة أخرى.

وآخر سبب سنتطرق إليه هو الترجمة، فهي عامل من عوامل الخطأ اللغوي، فقد أخذت الحيز الواسع لفتح المجال أمام المتعلم أو المترجم أو الفرد بصفة عامة للوقوع في الخطأ أو لتفعيل ظاهرة التداخل اللغوي، لأن الترجمة الحرفية هي استنساخ للغة على حساب لغة ما، وبعد الاستعمال اللغوي لما ترجم يحدث التداخل.

1. ضعف الكفاءة اللغوية:

يقصد بمصطلح الكفاءة (Compétence) في المجال التعليمي مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه، ويرى " بيدل جود" (Biddle Good) أن الكفاية هي القدرة على تحقيق النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.[1] فالمنظومة التربوية الكفء هي التي تستطيع الوصول إلى أهدافها التي سطرتها بأقل جهد ووقت ومال.

واستخدم "تشو مسكي" في مجال اللغة مصطلح الكفاية في ترجمته للمصطلح (Compétence) وقصد بها القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تعلم اللغة، حيث قال: " يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم–المستمع–المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته".[2]

وهكذا ركزت النظرية الألسنية التوليدية التحويلية على تحليل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل وعلى أن يتفهمها، ويقوم عمل الألسني في الواقع على صياغة قواعد اللغة الكامنة ضمن

[1] – محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، دار التنوير، الجزائر، 2006، ص69.

[2] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986، ص31.

مقدرة متكلم اللغة على إنتاج الجمل وتفهمها.[1]

إذن فالكفاية هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك التلميذ.

وهذه بعض التعاريف لمفهوم الكفاءة اللغوية حاولنا طرحها من عدة جوانب، وسنتكلم عن ضعف الكفاية اللغوية وكيف يكون هذا سببا في التداخل اللغوي، ويتجلى هذا الضعف في التأدية اللغوية عند المتكلم أو المتعلم، ابتداء من المستوى الابتدائي إلى غاية المستوى الجامعي بل ويتعدّاه إلى المرحلة الموالية من عمر الإنسان أي مرحلة النضج واكتمال الشخصية، وما نعنيه بالضعف اللغوي هو عدم القدرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا ومناسبا للمعايير اللغوية المطلوبة نطقا أو كتابة داخل المجتمع. وكذلك عدم التمكن من لغة المدرسة (الفصحى)، اللغة التي يقضي المتعلم سنوات طفولته ومراهقته وشبابه في محاولة اكتسابها. وعدم التمكّن منها نقصد به العجز عن كتابة نص إنشائي سليم القواعد والتراكيب أو ضعف في كتابة رسالة أو تقرير عن موضوع ما، وكذلك عدم القدرة على قراءة كتاب ما أدبيا كان أو علميا، وهذا ما يعد ضعفا في تأدية اللغة تأدية تتناسب مع المعايير اللغوية الملقنة في المدرسة والمقررة في المجالات الرسمية المختلفة.

وضعف الكفاءة اللغوية الذي يؤدي إلى التداخل اللغوي يتمثل كذلك في الجهل بطبيعة نطق الكلمات من حيث رفع نبرة الصوت وخفضها، حيث إنّ نبرة الصوت أو التنغيم هو ما يحدد دلالة الكلمة بعد نطقها، فإذا لم يعط المتكلم هذه الكلمات حقها في النطق سيحدث خلل في الدلالة فتنحرف عن المعنى المراد منها وهذا ما يحدث التداخل على مستوى الدلالة.

[1] – **ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص61.**

فمن وظائف النبر والتنغيم الدلالة على المعاني النحوية ولا سيما في الأنماط التركيبية المتشابهة كالاستفهام والنفي والتعجب وذلك من خلال ارتفاع الصوت وانخفاضه كما هما من لوازم القراءة والإلقاء الصحيحين والبليغين.[1]

وحقيقة الواقع اللغوي يشهد بهذا الضعف في الكفاءة اللغوية لدى المتعلم في المدرسة الجزائرية، وهذا الضعف يمكن ملاحظته من خلال النظر إلى مهاراته اللغوية الأربع (الكلام، القراءة، الكتابة، الاستماع).

ويعود سبب ضعف التمكن اللغوي ونقص الملكة اللغوية إلى عوامل عدة منها:

1.1 **البرامج والمناهج:** نتكلم هنا عن المقررات الرسمية ومناهج اللغة العربية في الوطن العربي عامة، حيث إن هذه المقررات ليس بإمكانها استثارة انتباه المتعلم، كما أنها لا تشعره بنشوة الافتخار بثراء لغته العربية الفصحى وجمالياتها، حتى يقبل على تعلمها، بل على العكس من ذلك يمكن أن تنفّره منها وهذه الفكرة جلية في كلام "أحمد محمد المعتوق" حين قال: " إنّ مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها في المجتمع العربي بنحو عام لا تشد الناشئة إلى ما ينمي ملكاتهم اللغوية بالقدر الكافي، ولا تربي فيهم الإحساس بثراء لغتهم الفصحى وجمالها، أو تشجيعهم على الانجذاب الطوعي لما يمكن أن يرقي سليقتهم وحسهم اللغوي"[2]، فهذه المناهج لا تسهم إسهاما فعالا في تنمية السليقة اللغوية للناشئة؛ بل تشجع على تعلم اللغات الأجنبية والتعلق بها، إذ تدرج هذه الأخيرة كمادة تعليمية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، وسواء أتقنها المتعلم أو لم يتمكن منها إلا أنه يرى في من يتقنها مثالا للشاب المثقف والمميز نتيجة الغزو الفكري والإعلامي الغربي، وهذا الخلل في المنهاج والتسيير التربوي هو ما نراه سببا مباشرا في إفساح المجال أمام التداخل اللغوي.

[1] – **هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2003، ص107.**

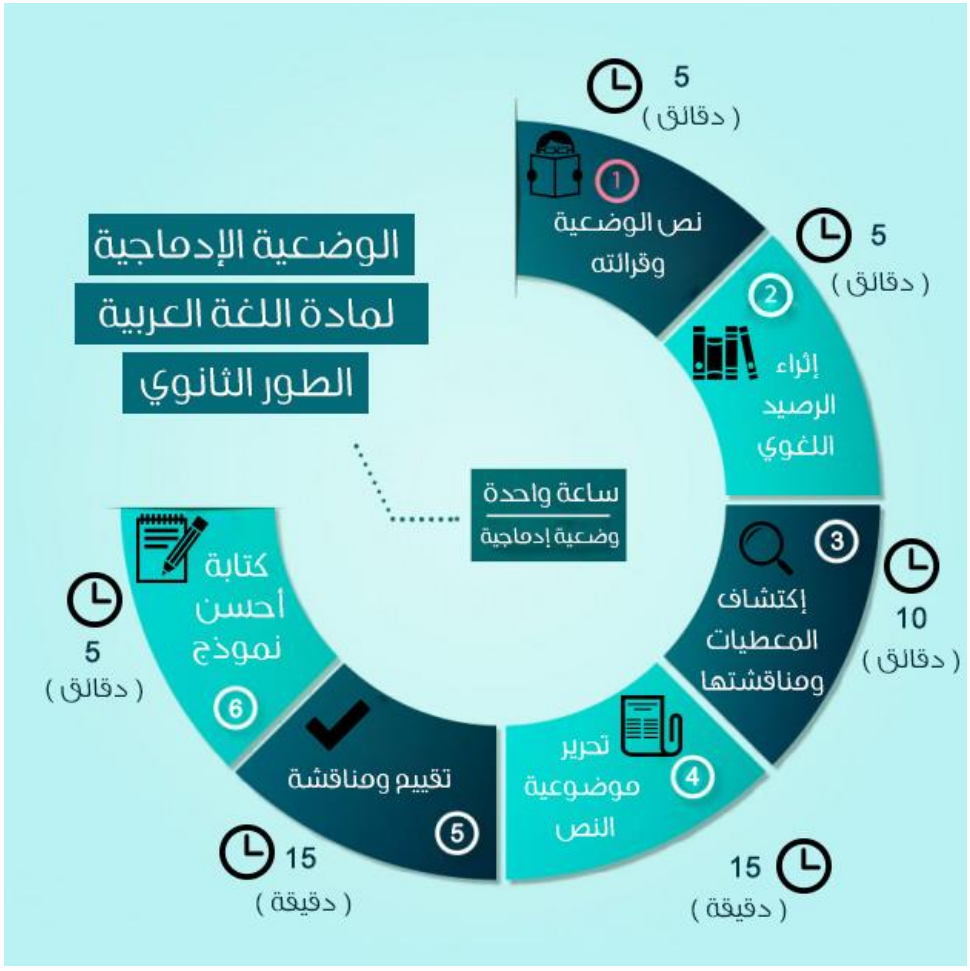
[2] – **نظرية اللغة الثالثة دراسة في قضية اللغة العربية الفصحى، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2005،ص178.**

وحين نتكلم عن الإصلاحات التي مسّت المنظومة التربوية في الجزائر، فإنه على الرغم من الإيجابيات المعتبرة التي حملتها إلا أنه وعلى غرار باقي القطاعات نجد فجوة واسعة وبونا شاسعا بين الأهداف والتطبيق، ومن بين تلك الأهداف التي أتت بها الإصلاحات جعل المتعلم هو الفاعل في العملية التعليمية والتعلمية، وكذا الاهتمام بشخصية ونفسية المتعلم وتعويده على الاعتماد على نفسه وقدراته، ومتابعته الدائمة عن طريق التقويم، فنجاح العملية التعليمية في المناهج التربوية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم، فهو عماد العملية التربوية حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقٍ وحوار. لكن حين إسقاط هذه الإصلاحات على الواقع اصطدمت بالكثير من المشاكل التي منعتها من أن تجسد على الميدان، فالمناهج لا تزال تتصف بالجمود من حيث تركيزها على حجم المعلومات دون الاهتمام بنوعيتها، وكذا اعتمادها على الحفظ، وذلك لأنها موجهة لمتعلمين في مدارس أغلب صفوفها مكتظة وغير ملائمة للمناهج الحديثة التي تأخذ في الاعتبار حاجات جميعهم المادية والانفعالية والنفسية، وبالتالي فهي غير مهيأة لاستقبال التغيرات القادمة عن طريق ثورة المعلومات لأن التغيرات البطيئة في المدارس للدول العربية النامية بصفة عامة، لا تستطيع استيعاب الكم الهائل من هذه المعلومات وكيفية استخدامها"[1].

وهناك أمر آخر، ما تزال مناهجنا تضع المادة التعليمية في مكانة متقدمة، فالمتعلم له حاجات وكذلك المجتمع وهناك أيضا اتجاهات عالمية وتطورات علمية، لكن مع كل هذا إلا أن المعلومات بقيت تراوح مكانها ولم يتم تطويرها لتصبح وسيلة لبناء الفكر والشخصية وهذا ما تحتاجه المناهج التربوية. كما أن المادة التعليمية بمناهجنا أهملت المستوى الادراكي للمتعلم عند إعداد البرنامج، فأحيانا نجد بعض المواضيع تفوق مستوى المتعلم، من جهة أخرى فإنها ما تزال توصف بالكثافة وعدم التطابق مع الوتائر الزمنية فالوضعية الإدماجية تحوي العديد من العناصر مقابل وقت لا يتناسب تماما مع ذاك الكم من العناصر.

[1] – ينظر، دبلة عبد العالي، المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص111.

وعلى ضوء بحث قمنا به سابقا في رسالة الماستر حول موضوع القدرة اللغوية للمتعلم من خلال الوضعية الإدماجية دراسة ميدانية عن القدرة اللغوية للمتعلمين في الطور الثانوي وكيفية تفعيل التواصل بها و كان الهدف من الدراسة هو معرفة أو ترصد دور المنهاج الجديد (التدريس بالكفايات) أو بيداغوجيا الإدماج في تنمية قدرات التلميذ وتفعيل تواصله في الصف عن طريق تدريبه على حل الوضعية المشكلة في تحرير الوضعية الإدماجية وكذلك تدريب المتعلمين على استثمار دروس البرنامج لتنمية الكفاءة اللغوية، وقد تطلب تحقيق هدف هذا البحث إعداد أو إجراء اختبار في حل الوضعيات لقياس مدى التمكن اللغوي لمتعلمي الثانوي.، وقد طبقت الوضعية على النحو التالي:



وهذه الدراسة تثبت حقيقة الكثافة في البرنامج وحجم التكديس في المادة التعليمية الذي يعانيه المتعلم، فساعة واحدة تضم عدة أنشطة تعليمية مختلفة ففي المثال الموضح بالمخطط نلاحظ دمج عرض الموضوع وإنجازه،

بالإضافة إلى تصحيحه كلها في حصة واحدة وساعة واحدة وهذا يخل بالنشاط التعليمي لعدم توفير الراحة إضافة إلى الكثافة الشديدة بالبرنامج مما يعجز حتى المعلم النموذجي عن تطبيقه بحذافيره كما تنص عليه منظومة المقاربة بالكفاءات. فالمنهاج أعطى الأهمية لشحن الرؤوس بالمحتويات والمعلومات المحشوة بعضها ببعض مما لا يقدم فائدة للمتعلم ونسي ترتيب الأولويات ما يعتبر عائقا كبيرا في تنمية القدرة اللغوية للمتعلم.

ولما كان التعبير بشقيه الكتابي والشفوي الحيز الأمثل للمتعلم لصقل العديد من المهارات اللغوية فإننا حاولنا التركيز عليه في تحليلنا لسبب التداخل اللغوي (ضعف الكفاءة اللغوية)، ففيه تدريب على صناعة الأفكار وإيجادها بما يوسع من خيال المتكلم ويحفز قدرته الإبداعية، ومن جهة أخرى فإن فيه تدريبا على استخدام اللغة بنحوها وصرفها وتراكيبها المختلفة .. ولعل الجزء الأهم منه هو ذاك العصف الذهني[1] للأفكار الذي يبذله المتعلم من أجل إيجاد الكلمات والجمل التي تناسب الموضوع، فيحاول بذلك تحويل ما يملكه من أفكار وخيال إلى كلمات وجمل تشكل مجتمعة ما يسمى بالتعبير الكتابي أو الشفوي في أبهى تعبير عن الجهد اللغوي.

وفي الأخير فإننا نرى أهم مشكل هو "غياب النموذج الذي يسترشد به، وذلك بدءا من أهداف المنهج وانتهاء بأساليب التقويم المناسبة له، ولذلك نادرا ما نرى وضوحا في الفلسفة الموجهة للمنهج، وغالبا ما نشاهد تخبطا وارتجالا في الحذف والإضافة وهي أمور ترجع عموما إلى غياب النموذج الذي من المفترض أن يكون قائما على فلسفة تربوية تعتمد على مرجعية تلك المجتمعات وتصورها العام للكون والإنسان والحياة"[2]. فالمناهج أغلبها مستورد من الغرب ، وهي في مرجعيتها وأهدافها التربوية تختلف اختلافا تاما عن هويتنا وشخصيتنا العربية المسلمة، وكان الأولى أن تنطلق المناهج من واقع المجتمع لتكون حلا لمشكلاته ومساهمة في ترقيته وتطويره.

[1] – مصطلح جاء به أليكس أوزبورن سنة 1953 ويقصد به تلك العملية الإبداعية التي يتم من خلالها محاولة إيجاد حلول للمشاكل من خلال توليد أكبر عدد من الأفكار العفوية.

[2] – دبلة عبد العالي، المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير، ص112.

2.1 دور المعلم: يعتبر المعلم الركن الرئيسي في العملية التربوية، فدوره لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمهارات وإنما يتعدى ذلك إلى إعداد شخصيات متكاملة ومتزنة وسوية قادرة على مواجهة مشاكل الحياة، والاندماج في المجتمع والمساهمة في تطويره وازدهاره. ومن جانب آخر فإن أهم ما يطالب به المعلم هو التمكن من المنهاج والبرنامج حتى يقدمه إلى المتعلم بأحسن وجه وبالكفاءة المطلوبة ليقوم بالدور المنوط به من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة منه، " فالمنهاج التربوي مهما كان محكم البناء قد لا يحقق أهدافه المرسومة إذا تولى تنفيذه مدرس غير مهيأ للمهنة، ولم يكن له ما يلزم من الكفاءات المعرفية والخبرات التربوية. وبعبارة أخرى، يثمر المنهاج على قدر تفاعله مع المدرس." [1]

ويتمثل دور المعلم في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلم في تأديته للعديد من الوظائف الخاصة بالتمكن من البرنامج وأيضا التدريب اليومي للمتعلمين على المهارة اللغوية، ويخلص ويقول مختار نويوات في هذا الصدد:" أقوى دعائم اكتساب اللغة أو بالأحرى تنمية الكفاية اللغوية المعلم الناجح المميز للصحيح من الفاسد، المثابر على تحسين مستواه العلمي والتربويّ، المدرب لتلامذته على الاستعمال الفصيح تدريبا يوميا لا هوادة فيه، المقتصر على ما يقوّم اللسان، لا يعوده إلى ما لا فائدة فيه وما لا يستوعبه المتعلم أو يرهق ذهنه، المتدرج من الأبسط إلى البسيط."[2] فأول ما يجب على المعلم فعله من أجل تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلم تحسين مستواه العلمي والبيداغوجي حتى يكون ناجحا في أدائه التربوي متمثلا في إدراك أهداف التعليم وفهم نفسية المتعلمين وخلفياتهم الاجتماعية، فضلا عن جودة تنظيم المعرفة وتوصيلها الفعال. وعلى المعلم أن يتلقى التدريبات لضمان مواكبته للتطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم ومعارف التربية وفنونها المستحدثة الناجمة عن التطور الاجتماعي والتقني، إضافة إلى التداريب التي يجب أن يتلقاها باستمرار"[3] ثم تكلم نويوات عن وظيفة أخرى

[1] – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010، ص49.

[2] – مشكلة تعلم العربية وتعليمها، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد9، 2003، ص56.

[3] – ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص72.

للمعلم لتحقيق دوره في تنمية الكفاية اللغوية، وهي تدريب المتعلمين على اكتساب اللسان السليم من خلال التدريب اليومي على استعمال الفصيح، والتدرج من الأبسط إلى البسيط ومنه تدريجيا حتى الوصول إلى درجة التمكن من الملكة اللغوية.

والواقع حقيقة لا يتناسب مع هذا الوصف الذي وضعناه للمعلم، فالمدارس تعاني اليوم من المعلم غير الكفء، لأنّ المنهجية والكفاءة كثيرا ما تكون ناقصة ومحل شك ونقاش، والسبب الرئيسي حسب رأينا يرجع بالأساس إلى نوعية المعلم وطريقة اختياره وتوظيفه وقبل ذلك تكوينه، فالتعليم أصبح عند الكثير ممن يقصدونه مصدرا للدخل والرزق أكثر من كونه رسالة سامية ورغبة يجدّ المتعلم للوصول إليها. لذا فإننا نجد المعلم عاجزا على العطاء والتفاني في وظيفته حتى في سنواته الأولى التي يفترض أن يكون فيها في أوج التفاعل والعطاء. وهذا النوع من المعلمين الجدد ما هي إلا ثمرة المعايير المختلة في طريقة التوظيف، حيث أصبحت الفئة الغالبة في التعليم هي فئة الطلبة الجامعيين الذين لا يملكون من التكوين التربوي والبيداغوجي إلا القليل، كما أنه لا يتماشى مع ما هو موجود في الميدان فالتكوين الجامعي الحالي لا يدرج التكوين التربوي ضمن أولوياته ويركز أكثر ما يركز على المعلومة. لذا أصبح من الضروري أن يضاف تكوين معمق ومكثف للناجحين في مسابقات التوظيف، يتم التركيز فيها على هذا الجانب على غرار تكوين المحامين والقضاة وقطاعات أخرى، ويعطى لهذا التكوين حجمه الزمني اللازم، سنة كاملة أو أكثر حتى نوفق للوصول إلى المعلم الجامع لميزتي المعرفة والمهارة التربوية.

وفي هذا السياق يؤكد "حسن جمعة" على ضرورة تدعيم المعلم وإعداده فيقول: "تأهيل المعلم ضرورة ملحة للقيام بواجبه ومسؤوليته نحو نفسه وطلبته"[1] فإذا اكتسب المعلم رصيدا لغويا كافيا واكتشف مهارات المتعلم، أحسن تفعيله في القسم بإعطاء الفرص للممارسة الشفوية، كما يقول: " أحمد مختار عمر": " أول مشكلة يعاني

[1] – **اللغة العربية، إرث وارتقاء حياة، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2008، ص 96.**

منها أستاذ اللغة العربية هي عدم إفساح المجال أمامه لتدريس التلاميذ وتعويدهم على استخدام اللغة الفصيحة تعبيرا وقراءة وتلخيصا بطريقة سليمة"[1] ولعل ذلك بسبب المناهج وعدد المحاور المقررة وضيق الوقت، أو بسبب الطرائق التي ينتهجها المعلمون. ويعبر "محمد عبد الواحد حجازي" عن عقم الطرائق التربوية قائلا: "ولذلك كله نتيجة واحدة هي أنّ المدرس في عمله ينتهج طرقا عقيمة الأفق، فاسدة تربويا، مما ينفر التلميذ من الإقبال على اللغة"[2]، فهو يحّمل المعلم مسؤولية الضعف اللغوي لأسباب نذكر منها.

- اتباع المعلمين طريقة التحفيظ والتلقين على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقا حقيقيا للقاعدة اللغوية وتمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية.
- عدم مراعاة الجانب النفسي فهو يعد جانبا مهما في العملية تعليمية، فهناك فرق كبير بين المتعلمين في تعلم اللغة وأدائها، ينبغي أن يراعى بشكل أكبر خاصة في نشاط التعبير الشفوي، ويكون عادة في توظيف المتعلم لقدراته اللغوية، لهذا نجد علماء النفس والتربية يلحون على ضرورة اهتمام المعلمين بالمهارات التي يمتلكها المتعلم بغية تطويرها، ويؤكدون على إنماء قدراته للتحدث دون خوف أو خجل أو حياء حتى يتعود على المشاركة في النقاشات والحوارات الجارية في المجتمع ولا يبقى حبيس ذاته لا يفصح عن أي شيء.[3]

3.1 العمل الفردي: والعنصر الثالث من أسباب تدني مستوى الكفاية اللغوية هو العمل الفردي للمتعلم وهو المتلقي في العملية التعليمية،فبعد أن كان المعلم سيّد العملية التعليمية ومحورها، انتقل المحور إلى المتعلم فغدت عملية تعلّميّة تعليميّة وغدا المتعلم قطبها الأساس يبني تعلمه بنفسه دافعا المعلّم إلى لعب دور المسهل والميسّر.[4] فمدى المجهود الفردي لكل متعلم هو ما يشكل إلى حد ما مستوى الكفاءة اللغوية لديه، طبعا بدون إهمال الموهبة

---

[1] – ينظر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص36.

[2] – الثقافية العربية ومستقبل الحضارة، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، ص43.

[3] – ينظر، أحمد معتوق، الحصيلة اللغوية–مصادرها، ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص40.

[4] – أنطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 2006، ص33.

الفطرية التي لها أيضا دور في ذلك، ويقول محمد الأوراغي: "لا يجوز إغفال الطالب بصفته المنطلق والهدف النهائي في العملية التربوية؛ إذ من أجله تأسس نظام التعليم والتربية والتكوين. ولذلك لا مناص من تحديد العوامل التي تحسن بها العلاقة بين المنهاج والطالب، فيفيد الأول ويستفيد الثاني. وعندئذ يحترز من نقيضها التي بها تضعف علاقة الطالب بالنسق التربوي ككل، ويكون رد فعله الانقطاع الذهني كليا أو جزئيا."[1]

ويتلخص المجهود الفردي للمتعلم في الاهتمام الجاد بالدروس من خلال الإصغاء للمعلم والإسهام في التنشيط الفردي والجماعي داخل القسم بالمشاركة الفعالة، وكذا تنشيط المؤسسة في إشعاعها الثقافي والتعليمي والعمل على حسن نظافتها حفاظا على رونقها ومظهرها، وهذا ما نراه في تدنٍ مستمر خاصة في السنوات الأخيرة. ومن جهة أخرى يجب عليه إنجاز الوظائف والواجبات التي لها الدور الأساسي في تنمية مستواه وتطويره، فمن دعائم ممارسة اللغة ما يحفظ من نثر وشعر ويستظهر في كل أسبوع مما هو في سن الأولاد وما يلائم ميولهم عبر مسيرتهم الدراسية. هذه المادة على سبيل المثال كثيرا ما يغفل المتعلمون عن أهميتها رغم ما لها من أهمية ومن أثر عميق لا سيما في المرحلة الثانوية، لأن الطالب في الجامعة إذا تعود حفظ النماذج الأدبية الرفيعة وحببت إليه المطالعة رهف حسه وشغف بالكتاب فجعله جليسه إلى آخر عمره، ومن الأقوال المأثورة في علم التربية: " لم يتعلم القراءة من انقطع عنها "[2] ولا يقصدون القراءة بمعناها الضيق إنما يعنون بها المثابرة على المطالعة التي تنمي المواهب وتوسع الأفق في شتى المجالات وبمختلف اللغات وتجمع بين الأصالة والحداثة وتنفذ إلى الحضارات البشرية من أوسع أبوابها. فالمتعلمون اليوم في المدارس لا يمارسون اللغة العربية ممارسة حقيقية فيكتفون بما يوفره الدرس في القسم فقط، وهذا ما يؤدي إلى تراجع الكفاءة اللغوية، فالكفاءة قوامها الثقافة الواسعة العميقة لكن في الوقت الراهن قلّ العمل الفردي البناء بشكل فظيع، ولم يبق منه سوى الحفظ والترداد، فالمتعلم لا يعرف الطرق التي يقوي بها أسلوبه الضعيف ويحسّن بها استعماله اللغوي المكتوب منه

[1] – **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص49.**

[2] – **مختار نويوات، مشكلة تعلم العربية وتعليمها، ص56.**

أوالمنطوق بل لا يبحث عنها أصلا.

فمشاكل المتعلم اللغوية الآن كثيرة ومتعددة فهو لا يفهم جيدا ما يسمع من شرح المعلم وتعليماته، ولا يفهم ما يقرأ فهما جيدا، بل لا يجيد التعبير عن نفسه بالكلام ولا حتى بالكتابة، ضعيف هو إذا قرأ أو تكلم أو كتب، هذا حال أغلب المتعلمين ولم يسلم من هذا الواقع الأليم إلا القليل.

وقد أكدت النظرية البنائية للتعلم أنّ التعلم الفعال والمثمر لا يمكن تحقيقه إلا من خلال النشاط الذاتي أو توافر خاصية الدافعية، أي بأن يبذل الفرد جهدا لتلقي المعلومات.[1] فعلى المتعلم أن يفرض وجوده في كمتلق داخل العملية التعليمية ومشارك فيها وهذا هو دوره في تفعيل عملة التعلم. حتى إن النظام التربوي السائد حاليا والذي يقوم على الكفاءات فعّل طرائق تدريس جديدة، ومنها وضعية الانطلاق أو الوضعية المشكلة والتي يستهل بها الدرس، وتقوم هذه الوضعية على تنشيط فعل المتعلم وجعله مجبرا على محاولة إيجاد الحل. وهنا تتاح له الفرصة للاستفادة من مكتسباته القبلية، فيربط بين ما هو نظري وتطبيقي.

فأسلوب المناقشة والحوار في العملية التعليمية يساعد المتعلم على إنماء تفكيره وتطوير مهاراته، ومنه فإن إدماج المعارف والمكتسبات القبلية هي من الأدوار التي يتولاها المتعلم لا المعلم لرفع مستوى التحصيل المعرفي العلمي فعلى الجهات الوصية العاملة على رفع مستوى المتعلمين وتنمية كفاءاتهم التخلي على مبدأ التلقين الذي هو عبارة عن وسيلة لتبليغ المعلومات والمعارف، فقد أصبح يشكل عائقا كبيرا أمام فرص المتعلمين لتنمية قدراتهم في جميع مستويات اللغة حتى يتمكن من صقل قدرته اللغوية لينجح في أدائه اللغوي ويمارس اللغة ممارسة حقيقية تقيه من الوقوع في الأخطاء التي تسبب التداخل اللغوي.

إذن فتكامل العناصر الثلاثة للعملية التعليمية التعلمية هو ما يساهم في رفع الكفاءة اللغوية، واختلال عنصر واحد منها يساهم بالضرورة في ضعفها.

[1] – **نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص51.**

2- احتكاك اللغات وتصارعها: ليست اللغة مجرد وسيلة للتعبير عن الفكر والنفس بقدر ما هي حلقة للتواصل والتفاهم، كونها أكثر مرونة وقدرة من الإشارة ووسائل الاتصال الأخرى، فلذلك كانت لها القدرة على تسيير التبادل المادي والفكري في المجتمع، ولأن المجتمع لا يثبت على حال واحد، فاللغة مثله تسايره لا تثبت هي الأخرى على حال، تتغير وفقا للتغيرات الاجتماعية لما فيها من نظم وطبقات، فتطور اللغة المستمر في معزل عن كل تأثير خارجي، يعد أمرا مثاليا لا يكاد يتحقق في أية لغة، بل على العكس من ذلك، فإن الأثر الذي يقع على لغة من لغات مجاورة لها كثيرا ما يلعب دورا هاما في التطور اللغوي ذلك لأن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية،[1] واحتكاكها يؤدي حتما إلى تداخلها، فما المقصود بالاحتكاك اللغوي؟

1.2 مفهوم الاحتكاك اللغوي: هو عبارة عن الاتصال الذي يحدث بين اللغات نتيجة استعمال الفرد أو المجتمع لأكثر من مستوى تبليغي ضمن اللغة الواحدة (الازدواجية اللغوية) أو استعماله لأكثر من لغة واحدة (الثنائية اللغوية)، ويعرف اصطلاحا على أنه الوضعية اللسانية التي يميل فيها الشخص إلى استعمال لغتين أو أكثر.[2]

فالفرد في استعماله اليومي للغات التي يعرفها يأخذ عناصر وأساليب من نظام لغوي ويوظفها في نظام لغوي آخر، فيعبر بلغته باستعمال عناصر لغة أخرى فيحدث التداخل بين الأنظمة اللغوية. وفي هذا السياق يقول نايف خرما:" إنّ علاقة اللغة بالتباين الاجتماعي لا يعني فردا معينا أو أفراد معينين بالذات، فإنّ من أشق الأمور التنبؤ بالتصوت اللغوي للفرد الواحد. ولكن جل ما نريد قوله أنّ لدى الأفراد في مجتمع معين وعيا لتلك الفروق اللغوية الموجودة بين أفراد المجتمعات أو الشرائح أو الطبقات المختلفة في ذلك المجتمع. وإن أولئك الأفراد يستعملون في أحاديثهم وكلامهم أساليب تختلف باختلاف المستمعين، وباختلاف المقام وباختلاف موضوع

[1] - فندرس، اللغة، ص347.

[2] - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص119.

البحث. وإنّ القاعدة هي الانتقال من أسلوب إلى أسلوب بينما الثبات على أسلوب واحد يعتبر شذوذا على تلك القاعدة".[1] وهذا الوعي المجتمعي نلاحظه فعلا في معاملاتنا اليومية، فالدكتور الجامعي على سبيل المثال تختلف مستويات استعماله للغة في انتقاله من الجامعة إلى الأسرة إلى المسجد ...، وتختلف في حديثه مع البناء الذي يرمم المنزل والجار في الحي، فهو يتفاعل آليا مع المستمع ويغير مستوى كلامه حسبه. فهذا التواصل والاحتكاك بين المستويات المختلفة للغة سيحدث حتما تداخلا لغويا لا مفر منه.

إنّ ظاهرة اتصال اللغات من الصعب تعريفها ولكن الأيسر شرح طرق حدوث التداخل اللغوي في الاستخدام بعد اتصال واحتكاك اللغتين ثم تصارعهما، فلكل بلد لغته الوطنية الموحدة، وعلى مواطني ذلك البلد احترام لغته والاعتزاز بها، لكن حين تدخل لغة أخرى إلى ذلك البلد لسبب من الأسباب تتصل اللغتان، الوطنية بالأجنبية فتصارع الواحدة الأخرى من أجل السيطرة والبقاء لتكون هي لغة ذلك البلد أو لغة الشريحة الكبيرة منه، فالصراع اللغوي هو شعور قومي وإيجاد روح الانتماء والولاء للغة ما ضد لغة أخرى، بالتحريض ضدها والمساعدة على ازدرائها، والحث على هدم لغة الآخر والنيل منها بإضعافها وخلق الكراهية للتحدث بها.[2] وهذا ما ينطبق تماما على ما حدث في الجزائر مذ بداية الاستعمار في أيامه الأولى، حيث فرضت فرنسا لغتها لتكون هي اللغة الرسمية الوحيدة في الجزائر، محاولة بذلك القضاء على الهوية العربية للمجتمع الجزائري، ومن المقولات المعلنة عنها التي تؤكد طبيعة هذا الصراع ما يلي:

قول أحد الحكام الفرنسيين لجيشه المنطلق إلى الجزائر للاستلاء عليها: "علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر، فإذا حكمت لغتنا فقد حكمناها فعلا" وفعلا استطاعت اللغة الفرنسية أن تكون حاكمة لدولة وشعب.[3]

[1] – أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص192.

[2] – أحمد عفيفي، اللغة وصراع الحضارات، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ص06.

[3] - نفسه، ص23

وقال حاكم فرنسي آخر عن الجزائريين: " يجب أن نزيل القرآن العربي من وجودهم ونقتلع اللسان العربي من ألسنتهم حتى ننتصر عليهم." [1]

وحتى لو أقررنا فعلا بفشل الاستعمار في سياسته للطمس التام للهوية العربية للمجتمع الجزائري، إلا أنه لا بد لنا أن نقرّ بأن تأثير السياسة الاستعمارية ما يزال بارزا إلى الآن من خلال كمّ المصطلحات الفرنسية الهائل الذي أصبح مستعملا بشكل شائع على مستوى شرائح كبيرة من المجتمع الجزائري.

وهذا ما يصفه الجاحظ بقوله "فاللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبتها."[2] أي تؤثر اللغة في الأخرى حين اتصالهما ببعض، وتختلف درجة التأثير من اتصال لغوي لآخر، فأحيانا يكون التأثير كبيرا ليشمل القواعد النحوية أو التراكيب الصوتية لإحدى هاتين اللغتين أو كلتيهما، ولكنه قد لا يتعدى الاقتراض ويقصد به أخذ بعض مفردات إحدى اللغتين من مفردات اللغة الأخرى، وبالطبع يستغني أحد هذين المجتمعين عن مفردات لغته ويستخدم بدلا منها المفردات المقترضة وهذا يؤدي إلى التداخل اللغوي.

يقال إنّ لغتين أو أكثر على اتصال واحتكاك إذا كانتا مستعملتين استعمالا تعاقبيا من قبل الأشخاص أنفسهم، والأفراد الذين يستعملون هذه اللغات هم عندئذ مجال الاحتكاك، وأمثلة الانحرافات بالنسبة إلى معيار كل لغة، التي تنتج في خطاب الناطقين بعدة لغات، كنتيجة لاعتيادهم على غير لغة، أي كنتيجة

لاحتكاك اللغات".[3] وهذا يعني أن الأشخاص متعددي اللغات هم مجال الاحتكاك، وعليهم تظهر الكثير من الانحرافات اللغوية التي تمثلت في ظاهرة التداخل اللغوي، والتي كان سببها الرئيسي هو الاحتكاك اللغوي.

وقد مثّل "جولييت غارمادي" لتأثير اتصال اللغات واحتكاكها وتسببه في التداخل اللغوي باكتساب الفتى

---

[1]– أحمد عفيفي، اللغة وصراع الحضارات، ص23.

[2]- الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1965، ج1، ص54.

[3]– اللسانة الاجتماعية، ص116.

الهندي لعدة لغات متواصلة فيقول: " بولادته، ينتسب الفتى الهندي –أكان صبيا أم صبية – إلى جماعة والده اللغوية ويسكن حكما في المنزل المشترك حيث يعيش الأب، والأم تنتسب من جانبها وبشكل دائم إلى جماعة لغوية مختلفة، وهو انتساب لا يمكن للزواج أن يسقطه، وعندما تخاطب المرأة أولادها تستعمل باستمرار لغة المنزل المشترك، لغة زوجها، لكنها بوجه عام ليست المرأة الوحيدة من جماعتها اللغوية في المنزل المشترك وغالبا ما يمكنها إيجاد محاورات لكي تستعمل معهن لغتها الخاصة بها، ففي ذلك مناسبة للأولاد لكي يكتسبوا أيضا لغة أمهم، وفوق ذلك ينقاد الفتى إلى تعلم لغة أخرى إذا تزوج فتاة من جماعة أمه اللغوية، ما يشجع الأم على تعليم ولدها لغة الجماعة التي تنتسب إليها"[1]. وهذا المثال يوضح ظاهرة التداخل اللغوي الناتجة عن اتصال اللغات واحتكاكها، فبمجرد سماع الفتى لحوارات أمه داخل المنزل المشترك تتأثر لغته الأم – لغة أبيه–

يقول ديفيد كريستال (David Crystal) : " إذا كنت الناطق الأخير للغة ما، فلغتك ميتة بالفعل طالما الغرض من اللغة التواصل مع الناس، فاللغة تعد حية عند وجود شخص آخر تتحدث هذه اللغة معه، ولكن عندما تكون أنت الناطق الوحيد للغة ما فإن معرفتك بهذه اللغة مستودع أو أرشيف لماضي أمتك اللغوي"[2].

وهذا ما يعرف بفقدان اللغة وتكون في الحالة التي لا يعود الفرد أو المجموعة قادرين على استخدام اللغة التي كانت محكية سابقا، وكلما توسع الاحتكاك الاجتماعي اتسع الاحتكاك اللغوي.

ها نحن نرى بأعيننا وبالقرب منا أقاليم جمع فيها التاريخ على هويته شعوبا تتكلم لغات مختلفة، وفي الأقاليم التي من هذا القبيل يكون التوسع في التبادل التجاري فيها كبيرا، وضرورة الاتصال تقتضي معرفة لغات عدة معرفة جيدة، والنتائج اللغوية التي تنجم عنها كبيرة الخطر، لأنه إذا احتكت لغتان إحداهما بالأخرى أثرت كل منهما على صاحبتها، ومن الخطأ أن نتصور كون المنافسة بين لغتين تحدث على وتيرة واحدة في كل الحالات؛

[1] – **جوليت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، ص120.**

[2] – **موت اللغات، تر: فهد بن مسعد اللهيبي، جامعة تبوك، السعودية، 2006، ص24.**

لأنّ قوة اللغات ليست على مستوى واحد لاختلاف قدرتها على المقاومة. فتتأثر اللغات المحتكة بعضها ببعض تأثيرا متبادلا لحاجة الأفراد إلى إيجاد وسيلة عاجلة للتفاهم، ما يدفعهم إلى القيام بتضحية مشتركة، وذلك بأن يبعد كل فريق من لغته ما هو خاص بها وحدها وألا يبقي إلا السمات العامة التي تشاركها فيها اللغات المجاورة[1].

إن تأثر اللغات ببعضها البعض واقع منذ أن وجدت اللغات، ولكن من الثابت في قوانين اللغات أنّ اللغة المؤثرة أو المنتصرة لا تخرج سليمة من صراعها، بل إنّ طول احتكاكها باللغات الأخرى، وشدة كفاحها معها يترك في اللغة الغالبة أثارا كثيرة من اللغات المغلوبة في نواحي الأصوات والأساليب والمفردات ويبدو هذا التأثير في النواحي التي تعوز اللغة الغالبة، فهي تعمد في العادة إلى خصمها المقهور فتمتص منه ما تحتاج إليه وتستلّ منه ما يعوزها قبل أن تجهز عليه. وإذا كان التأثر بين اللغات يحدث في الغالب بطريقة تلقائية لا عن قصد أو تدبر، وقد يحدث أيضا عن تدبر سابق وإصرار مرسوم[2]، كما هو شأن الفرنسيين في العصر الحديث مع عرب القطر الجزائري بحيث دبروا و عملوا المستحيل من أجل مسخ هذا الشعب العربي عن أمته والغاء دوره في عالم العروبة الرحب ولولا تمسك الجزائريين بعروبتهم ودينهم وتراثهم لحلّت الفرنسية محل العربية، لعاشت الأخيرة غربة قاتلة للأبد.

أكدّ "جريم"(Grimm) منذ 1819 أنّ فقدان النحو نتيجة حتمية لصراع اللغات، والواقع أنّ هذه النتيجة ليست حتمية، ولكنا نشاهد وقوعها في كثير من الأحيان، فاللغات التي تنتقل تفقد على وجه العموم خصائصها الفردية بأسرع من غيرها، وذلك لأنها معرضة لتأثيرات متعددة ومتنوعة تقع عليها من لغات تختلف عنها كثيرا في غالب الأحيان[3]. وهذا ما يفسر الاختلاف الكبير بين اللهجات العربية مثلا من دولة إلى أخرى، بسبب انتقالها من

---

[1] – فندريس، اللغة، ص 350.

[2] – ينظر، هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، دار الغصون، بيروت، لبنان، ط1، 1988، ص129/130.

[3] – فندريس، اللغة، ص363.

الجزيرة العربية إلى مختلف الأقطار، وبلاد المغرب العربي مثال على ذلك، حيث تأثرت باللغة الأمازيغية التي تختلف اختلافا كبيرا عنها.

ولقد كانت اللغة العربية كما يقرر "عبد الصبور شاهين" أكثر اللغات حضارة وتقدما وكان لها ابتداء من القرن الرابع الهجري، والعاشر الميلادي تأثير كبير في اللغات الأوروبية استمر طيلة وجودها في الطرف الجنوبي من أوروبا في الأندلس، وصقلية وما حولهما من الجزر حتى آخر القرن الخامس عشر، وإذا كان وجود العربية قد تقلص من تلك البلاد، فإنه قد ترك بصماته على ألسنة أهلها المتكلمين بالإسبانية أو البرتغالية أو غيرهما من اللغات المحلية حتى الآن، بل قد تركت العربية تذكارا في تلك المنطقة لن يمحى على مرّ الزمان وهو ملك اللغة المالطية التي هي في الحق لغة عربية النظام والمعجم[1].

وقد تتبع بعض الباحثين تاريخ دخول الكلمات العربية في المعاجم الفرنسية والوسائل والطرق التي دخلت من خلالها إلى فرنسا ولغتها، مؤكدا على توثيق تلك المعلومات وإسنادها بالدليل العلمي المتوفر وقد قدم قائمة حوت أكثر من ستمائة كلمة[2].

و أكدّ التهامي الراجي الهاشمي أنّ كل لغة من اللغات في هذا العالم تتغير بلا انقطاع وتتطور باستمرار، في كل لحظة وحين، وكل هذا يقع دون أن يشعر المتخاطبون أن اللغة التي يتحدثون بها والتي يتكلم بها الناس من حولهم لم تبق شبيهة بما كانت عليه من قبل.[3] فبمرور العقود والقرون يظهر جليا مدى تأثر اللغات نتيجة احتكاكها باللغات الأخرى، ففي كل سنة تضاف إلى كل لغة العديد من الكلمات الجديدة نتيجة التطور الهائل الذي يمس مختلف قطاعات الحياة، وتظهر أثار هذا التأثير البطيء كل سنة وبعد مدة طويلة من الزمن، يدرك

[1] – سعيد أحد بيومي، أم اللغات، دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، ط1، 2002، ص31.

[2] – المرجع نفسه، ص36.

[3] - التهامي الراجي الهاشمي، بعض مظاهر التطور اللغوي، سلسلة الدراسات اللغوية رقم 2، معهد الدراسات والبحوث للتعريب، الرباط، ص11.

بعدها أصحاب اللغة أنهم صاروا يتكلمون بلغة تختلف اختلافا كبيرا من حيث نوعية الكلمات وحتى ربما من حيث الأساليب الإنشائية والنحوية، فينتج عن هذا الاتصال والاحتكاك بين اللغات التداخل اللغوي.

3. الترجمة سبب في التداخل اللغوي:

إنّ الترجمة سواء أكانت شفوية أو كتابية هي دون شك أقدم من الكلام من جهة والكتاب من جهة أخرى، ولم يعثر علم الأجناس البشرية إطلاقا على قبيلة معزولة جدا لها اتصال مع قبيلة أخرى بلغة مختلفة تتطلب في حضنها بعض المخاطبين المزدوجين[1]، فهي قديمة قدم لغات المجتمعات البشرية، وإذا كان أفراد المجتمع الواحد يتواصلون ويتعاملون ويتفاهمون باللغة الواحدة، فإن الترجمة ضرورة أوجدها تعدد اللغات واختلافها منذ أقدم الأزمنة.

فلم تتوقف حركة الترجمة؛ بل استمرت ونمت وتوسعت وانفتح العالم القديم على العالم الجديد عن طريق الترجمة والمترجمين، وحيثما وجد الاختلاف بين اللغات كانت الترجمة حاضرة تقرب بينها بمد حبل الصلة والوصل بين الألسن المتباعدة وبين الثقافات المتناقضة والمجتمعات المتباينة.

فتمثل الترجمة وسيلة حاسمة في تعميق علاقات التواصل مع العالم المتقدم وفي توسيع دوائر الحوار التي تؤدي إلى امتلاك مفردات العصر ولغاته، وتضييق الهوة الفاصلة بين المتقدم والمتخلف، لذا أصبحت درجة التقدم تقاس بدرجة ازدهار حركة الترجمة في هذه الأمة أو تلك.

ثم نهض بالترجمة أفراد من الناس وتولتها المكتبات ودور النشر والتأليف والترجمة والطباعة، ومع مرور الأيام ازدادت الحاجة إلى الترجمة حتى أصبحت ضرورة ملحة في جميع البلدان بسبب إنشاء الهيئات والمؤسسات

[1] – **جورج مونان، اللسانيات والترجمة، تر حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000، ص85.**

والمنظمات الاقليمية والدولية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكثرت فيها اللقاءات والاجتماعات التي تقام بلغات عديدة والتي تحتاج إلى جسر الترجمة حتى يتم التبليغ بين أعضائها. [1]

1.3 مفهوم الترجمة: الترجمة كلمة عربية أصيلة، جاء في لسان العرب " ترجم: التُّرْجُمانُ والتَّرْجَمان: المفسر للسان، وفي حديث هرقل: قال لترجمانه، التُّرْجُمَانُ بالضم والفتح: هو الذي يترجم الكلام، أي ينقله من لغة إلى لغة أخرى، والجمع التراجم والتاء والنون زائدتان، وقد ترجمه وترجم عنه."[2]

وجاء في الصحاح يقال: ترجم كلامه إذا فسره بلسان آخر ومنه الترجمان والجمع التراجم. ويقال تُرجُمَان وتَرجَمَان. والترجمة: النقل من لغة إلى أخرى"[3]

والترجمة الفنية ليست مجرد نقل أفكار، أو أعمال من لغة إلى أخرى؛ بل هي بالدرجة الأولى –عملية إبداعية– فليس المترجم الجيد من يترجم من لغة لأخرى، بل من يمتلك مدى رحبا للعمل فهو يترجم تفكيرا لغويا معينا إلى تفكير لغوي مغاير، ومن مجموعة معقدة إلى مجموعة معقدة أخرى. ولا يقتصر على نقل المدلول الدقيق وإنما النبرة والإيقاع والوتيرة والنغمة وبكلمة أخرى: اللون العاطفي الفردي المكثف للنتاج الفني فهو يترجم لأسلوب وروح النتاج الأدبي عبر الأدوات اللغوية.[4] فالمترجم الكفء هو ذاك المترجم القادر على نقل الروح الأدبية بنبراتها وإيقاعاتها ونغماتها من لغة إلى أخرى بمهارة وإبداع، ولا يكتفي بنقل المدلول النصي للمعنى وهو أقل ما يطالب به المترجم وما يجب عليه فعله.

وقد أبدا "سورينيان" رأيه في مقال له عن الترجمة فقال: مهما تكن إحاطتك شاملة بالنظرية فلابد أن تكتشف

---

[1] – محمد الديداوي، الترجمة والتواصل، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2000، ص74.

[2] – ابن منظور، فصل التاء، ج 12، ص66.

[3] – الفرابي (أبو نصر إسماعيل بن حماد) ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987، باب رجم، ج5، ص 1928.

[4] – حياة شرارة، فن الترجمة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، العراق، 1979، ص04

نفسك مجددا في عملية العمل الإبداعي، وبهذه الطريقة وحدها تصبح ملمّا بقوانين الابداع الفني. ولا تساعد الفنان أية نظرية مهما كانت إذا لم تكن له تجربته الخاصة. فالترجمة الفنية هي بالدرجة الرئيسية عملية إبداعية، أما الطريقة التحليلية فيستخدمها المترجم في المرحلة التحضيرية، عندما يدرس جميع المعطيات الضرورية لفهم النص الأصلي وإعادة خلقه.[1] فالترجمة التحليلية للنص تعتبر القاعدة الأساسية التي يفهم بها النص الأصلي، ليأتي بعد ذلك العمل الفني الإبداعي للترجمة ليتوج بتجربته الخاصة إنجازا فنيا ينقل به معاني النص وروحه الأدبية من لغة لأخرى، وبدون هذه اللمسة الإبداعية تصبح الترجمة مجرد عمل تقني ينقل مفردات النص من لغة إلى أخرى.

2.3 شروط المترجم: تحدث الجاحظ عن الترجمة وأبدى رأيه في المترجم فقال: ولا بدّ للتّرجمان من أن يكون بيانه في الترجمة نفسها، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتّى يكون فيهما سواء وغاية. ومتى وجدناه أيضا قد تكلّم بلسانين، علمنا أنّه قد أدخل الضيم عليهما، لأنّ كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعترض عليها. وكيف يكون تمكّن اللسان منهما مجتمعين فيه، كتمكّنه إذا انفرد بالواحدة، وإنّما له قوّة واحدة، فإن تكلّم بلغة واحدة استفرغت تلك القوّة عليهما، وكذلك إن تكلّم بأكثر من لغتين، وعلى حساب ذلك تكون الترجمة لجميع اللغات. وكلّما كان الباب من العلم أعسر وأضيق، والعلماء به أقلّ، كان أشدّ على المترجم، وأجدر أن يخطئ فيه. ولن تجد البتّة مترجما يفي بواحد من هؤلاء العلماء.[2] فالجاحظ يرى أن من شروط المترجم أن يكون متمكنا

من اللغتين اللتان تشكلان طرفي عملية الترجمة، لكن لهذا عوارض أخرى تصيب اللغتين، فلا بد من أن تؤثر إحداهما على الأخرى، ما سيشكل خطرا على اللغتين معا، ثم يقول بأنه لا يمكن بحال أن يكون تمكن المترجم

[1]– حياة شرارة، فن الترجمة، ص25.

[2]– الحيوان، ص76.

من اللغتين معا كتمكنه إذا انفرد بلغته الأم. ثم تطرق الجاحظ إلى ترجمة العلوم النادرة والعلمية الصعبة والتي لا يعرفها إلا آحاد من الناس، وقال بأن مجال الخطأ والغلط فيها كبير، لأنه يستحيل للمترجم أن يصل إلى درجة علم هؤلاء القلة من العلماء وأن يوصل أفكارهم بالشكل الذي أرادوه، وكلما ابتعد المترجم عن مجال تخصصه كلما كان مجال الخطأ أوسع وأكبر.

فوضع الجاحظ أساسًا للترجمة وأوضح ما يحتاج إليه المترجم وما وقع فيه المترجمون من أخطاء ومن تلك الأسس:

1-أن يكون المترجم عارفًا بالموضوع الذي يترجمه.

2-أن يكون بيانه في الترجمة في وزن علمه بالموضوع الذي يترجمه.

3- أن يكون عالمًا باللغتين المنقول عنها والمنقول إليها.

4-أن يكون عارفًا بأسلوب المترجم وعباراته وألفاظه ومجازاته وتأويلاته.

وقد كانت هذه القواعد منهجًا علميًا دقيقًا لم يستفد منه المترجمون الأوائل وفقط، ولكن استفاد منه أيضا من تلاهم من المترجمين إلى الآن.

3.3 الترجمة عامل من عوامل التداخل:

تعلب الترجمة دورا حضاريا هاما، يتمثل في كسر الحواجز الثقافية بين الحضارات، ونقل العلوم والأفكار من حضارة إلى أخرى، ما يسهم في إرساء روح تكاملية تشيع التسامح بين الأمم وتسمح بإقامة تفاهم عالمي، إلا أنها يمكن أن تشكل خطرا يهدد تطور اللغات ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى مهارة المترجم نفسه وتحلّيه بالموضوعية وبعده عن الذاتية، وفي هذا الصدد يقول جورج مونان:" الكتاب المترجمون تترصدهم الترجمة الانطباعية، وخطورة تأويل العمل تبعا لهواهم، فالحقيقة أنّهم كلما أوغلوا في الشاعرية أوشك مؤشر التجاوز

عندهم يرتفع.[1] فالذاتية حين تدخل على النص المترجم تفسده وتحيله عن المعنى الذي أراده الكاتب، وهي نتيجة حتمية عن اتخاذ المترجم من الانطباعية والشاعرية خاصة أسلوبا له في الترجمة، حيث إنه كلما أمعن فيها كلما زاد احتمال الخطأ والغلط في ترجمته، وقد تكون هذه الأخطاء في الألفاظ بأن يستخدم ألفاظا لم يردها الكاتب أو في التراكيب أو أخطاء في الأساليب التي تعبر عن أفكار لا توجد فعلا في النص الأصلي، وذلك ما يجسد بوضوح حدوث التداخل اللغوي على مستوى النص المترجم.

ويضيف " إنج " V.H. INGUE مدير مجلة الترجمة الآلية مجالا آخر في الترجمة قد يكون كذلك من أسباب التداخل وهو الترجمة التقنية بقوله: إنّه حتى المترجم التقني قد يعرض نفسه لمثل هذه المجازفة عندما يغذي تفاصيل النص المراد ترجمته بمعرفته الخاصة لحالات مماثلة لتلك التي وردت في النص. وبذلك يمكن استنباط المعنى المحتمل لمثل هذا النص الغامض، وفي ظروف من هذا النوع تقترب الترجمة التقنية إلى حد خطير من الجهد الشخصي الناشئ من موضوع مستسقى من النص المراد ترجمته. وهناك خطر يكمن في أن ينسب للمؤلف معان لم يردها أو لم تخطر له على بال، وهي معان تولدت في ذهن القارئ أو المترجم وربما كانت مهارة المترجم الكبــرى هي قدرته على أن يظل أمينا على المؤلف في مثل هذه الظروف.[2] أي أنه حتى المترجم التقني قد لا يسلم من إدخال ذاتيته على النص المترجم، خاصة إذا تعلق الأمر بنص غامض، يجد فيه المترجم نفسه مضطرا لإضافة تجاربه الخاصة قصد تسهيله وبسطه للقارئ، ما قد ينشأ عنه العديد من الأفكار التي أدخلت في النص الأصلي على أنها منه، وهي في الحقيقة ليست كذلك، لأنها عمل مستحدث من المترجم وأفكار جديدة أضافها بفكره ومجهوده الشخصي إلى النص المراد ترجمته، فمهارة المترجم الحقيقية في مثل هذه الظروف تظهر في قدرته على نقل الأفكار التي أرادها الكاتب في نصه بكل أمانة وبدون زيادة ولا نقصان. أما

[1] – جورج مونان، علم اللغة والترجمة، تر: أحمد زكريا إبراهيم، تر: أحمد فؤاد عفيفي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002، ص09.

[2] – نفسه، ص09.

إن استسلم المترجم لذاتيته فسوف ينسب للمؤلف ما ليس له وربما ما لم يخطر بباله، وسيكون نصه حقلا للعديد من التداخلات اللغوية.

لكن مجال الترجمة الأكثر إنتاجا للتداخلات اللغوية هو الترجمة الحرفية (كلمة/كلمة)؛ لأنه وفي غالب الأحيان نجد الكلمة لا تجد ما يماثلها في اللغة المقابلة وهذا ما يحدث بالنسبة لخاصية غير لغوية تدّل عليها كلمة واحدة في لغة ما ومجموعة كلمات في لغة أخرى، فكانت أولى نتائج الترجمة الآلية ظهور عدد كبير من الأبحاث اللغوية، وهي أبحاث قيمة في الغالب بسبب منهجتيها وكثرة تفاصيلها، وتدور هذه الأبحاث حول موضوعات منتقاة تتعلق بمعاني الترجمة الفكرية أو بمفرداتها (كلمة/كلمة) ومشكلات المفردات الفنية (معاجم صغيرة) وقد واجهت المشكلات النحوية بوجه خاص.[1] و ليس لغزا أن يكون للغة ما كلمات خاصة تدّل بها أمور غير لغوية تكوّن حضارتها و ثقافتها ولا تمتلك لغة أخرى، لا تشترك مع الأولى في حضارتها و ثقافتها كلمات خاصة مماثلة، فمثلا الهنود المقيمون على الشاطئ الغربي للمحيط الهادي لديهم ستون لفظة يسمون بها سمك السلمون في حيث أننا لا نملك سوى لفظة واحدة دون أن نتكلم بوجه عام عن غنى لغة معينة أو فقرها إنه المجال الذي تنقل فيه الترجمة الحقائق الأجنبية بواسطة الاقتباس اللغوي فالاستعارة اللغوية[2].

وفي الأخير نقول بأن المترجم متورط بين نارين المترجم داخل في "شرك النص الحرفي وروح النص " لأنه حين يكون أمينا على الأشياء التي يجري الحديث عنها فإنه يستطيع أن يحطم الروح التي تكتنف المادة الأصلية، وإذا ركز اهتمامه إلى حد كبير على محاولة إعادة نقل الشعور الأصلي والنغمة الأصلية للرسالة، فقد يتهم بتفكيك مادة الوثيقة، وعدم نقلها بإتقان."[3] فالمترجم الذي سيركز على أمانة النص ونقله حرفيا كما يريد الكاتب

[1] – **ينظر، جورج مونان، علم اللغة والترجمة، ص 49.**

[2] – **نفسه، ص50.**

[3] – **يوجين نيدا، نحو علم للترجمة، تر: ماجد النجار، ص22**

سيقع في المطب الأول وهو قتل روح النص، أما إذا ركز على هذا الأخير فسيتهمه آخرون بعدم الأمانة على النص والحياد به عن مضمونه الذي أراده الكاتب.

ويضيف قائلا: " تعتبر الترجمة كدائرة للجمارك تمر خلالها العديد من السلع المهربة من المصطلحات الأجنبية أكثر مما تمر من أي حدود لغوية أخرى إن لم يكن موظفو الجمارك متيقظين" فهو يوضح أن مجال التداخل في الترجمة أكبر من أي مجال لغوي آخر، لأنها تفتح الباب أمام مصراعيه للانفتاح على اللغات الأخرى وأي غفلة من المترجم أو اللغويين عامة قد تكلف ثمنا غاليا، قوامه العديد من الكلمات الدخيلة على اللغة المراد الترجمة إليها خاصة.[1]

تتجلى مظاهر التداخل اللغوي على المستويات الأربع (الصوتي، النحوي، الصرفي، المعجمي) عند اتصال اللغة الأم مع لغة ثانية، بسبب ترسخ العادات اللغوية للغة الأم في ذهن المتكلم وجهله باختلاف الأنظمة بين اللغتين، وعجزه عن التمكن من أنظمة اللغة الثانية، ما يجعله مضطرا إلى نقل أنظمة لغته الأم سواء الصوتية أو النحوية أو الصرفية أو المعجمية إلى اللغة الثانية، فيحدث التداخل على مستوى واحد أو عدة مستويات.

ومن أهم أسباب تجلي مظاهر الضعف اللغوي على ألسنة الناس خاصة في الوسط التربوي ضعف الكفاية اللغوية الذي يظهر بشكل واضح من خلال المهارات الأربع، ويعود هذا الضعف إلى عدم التركيز على هذا الجانب من عناصر العملية التعليمية الثلاث، فالمناهج يغلب عليها التخبط والارتجال والعشوائية في الحذف والإضافة وذلك لغياب النموذج الذي يقوم على فلسفة تربوية منطلقة من الواقع، وإنما أغلبها مستورد من الغرب، ما يجعلها بعيدة عن قيم المجتمع وكذا متطلباته، كما أن المعلم يسهم أيضا في هذا الضعف بسبب اعتماد طرائق تدريس عقيمة الأفق واتباع طريقة التلقين والتحفيظ على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقا حقيقيا للقاعدة

[1]– **يوجين نيدا، نحو علم للترجمة، ص 25.**

اللغوية وتمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية، من جهته أيضا فإن المتعلم لم يفرض وجوده كمتلق داخل العملية التعليمية ومشارك فيها وهذا هو دوره في تفعيل عملية التعلم، فإدماج المعارف والمكتسبات القبلية هي من الأدوار التي يتولاها المتعلم لا المعلم، كما أن عليه اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة الذي يعينه على إنماء تفكيره وتطوير مهاراته. لذا فمن أجل الارتقاء بالكفاية اللغوية يجب العمل على تطوير عناصر العملية التعليمية الثلاث والعمل على تكاملها معا، فاختلال عنصر واحد منها سيسهم بالضرورة في ضعفها.

ومن الأسباب التي أدّت أيضا إلى هذا الضعف اللغوي احتكاك اللغات وتصارعها حيث يتسبب ذلك في إضافة العديد من الكلمات الجديدة كل عام، ما يسهم بطول الزمن في إحداث تغييرات كبيرة على نوعية الكلمات والأساليب الإنشائية والنحوية للغة، ما يؤدي إلى حدوث التداخل اللغوي.

أما السبب الآخر للتداخل اللغوي فهو الترجمة، حيث تعتبر حسب "نيدا" أكبر مجال لحدوث التداخل، فعدم يقظة المترجم قد تؤدي به إلى إقحام العديد من الكلمات الدخيلة على اللغة ما يتسبب بشكل مباشر في حدوث التداخل اللغوي.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: من التواصل إلى التفاعل

توطئة:

من أجل أن يحقق الإنسان حاجاته ويلبي رغباته تدفعه طبيعته البشرية إلى الاحتكاك والاختلاط بغيره من بني جنسه منذ المراحل الأولى من حياته، فيستعمل بذلك الوسيلة الأهم للتواصل وهي اللغة، فهي أفضل أداة للتعبير عن الأفكار، كما أنها القناة التي يستطيع المتعلم بوساطتها أن يتواصل مع غيره بحرية، وهي أداة إرسال واستقبال للأفكار والمعلومات والمشاعر والأحاسيس، فتُمكِّن المتعلم بذلك من إثراء رصيده اللغوي، ولا يتم تحقيق الأهداف البيداغوجية للعملية التعليمية إلا بنجاح العملية التواصلية بين طرفيها (المعلم/المتعلم)، وبهذا أصبحت ظاهرة التواصل ضرورة حتمية في تفعيل العملية التعليمية. فكيف يمكننا الوصول إلى عملية تواصلية نموذجية لتحقيق الأهداف البيداغوجية وتفعيل العملية التعليمية؟

المبحث الأول: التواصل والعملية التواصلية

يظن الكثير أنّ التواصل كعلم لم يظهر إلا في العصر الحديث مع ظهور كوكبة من علماء الاتصال في أربعينيات القرن العشرين، لينتقل بعدها إلى اللسانيات التي أقرّ الكثير من علمائها بأن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة؛ لكن الحقيقة غير ذلك؛ إذ أن دراسته عند الإنسان قديمة جدا، فالتواصل اندرج كغاية وهدف ضمن تعاريف اللغة والبلاغة والبيان، فالبلاغة العربية بذلت جهودا جبارة في دراسة اللغة، وهي تؤدي وظيفتها الأساسية في المجتمع عن طريق اللغة، ومعرفة الإنسان بالبلاغة والبيان تكفل صحة العملية التواصلية التي تعرّف نظريا بأنها "العملية التي تنتقل بها أو بواسطتها المعلومات والخبرات بين فرد وآخر أو بين مجموعة من النـاس وفـق نظام مـن الرمـوز وخـلال قناة أو قنـوات أو طرق تربط بين المصدر أو المرسـل والمتلقي أو فئة

المتلقين".[1]

1. مفهوم التواصل والعملية التواصلية:

يعتبر لفظ "تواصل" لفظا متداولا على الألسنة، ويرد في قطاعات معرفية مختلفة، وهو لفظ يكتنفه العموم والإجمال، فنجده في استعمالاته يدل على ثلاثة معان متمايزة فيما بينها؛ فالمعنى الأول نقل الخبر والنص واصطلح طه عبد الرحمن على تسمية هذا النقل بـ " الوصل "؛ أي أن هذا المصطلح يفيد الجمع بين طرفين والوصل بينهما، والثاني نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم ولنطلق على هذا الضرب اسم " الإيصال "، والثالث نقل الخبر مع اعتبار مصدره الذي هو المتكلم واعتبار مقصده الذي هو المستمع، ولندع هذا النوع من النقل باسم " الاتصال ".[2]

ما تتفق عليه الاصطلاحات الثلاثة (الوصل، الايصال، الاتصال) هو قيام عملية التواصل على عناصر أساسية وهي (متكلم، سامع، رسالة، قناة) تكفل لعملية التواصل النجاح، مع وجود عناصر أخرى محيطة بها.

1.1 نظرة القدماء إلى التواصل:

ركّز العرب في تعريف اللغة والبلاغة والبيان على خاصية التواصل، ويتجلى مفهوم التواصل في التراث العربي من خلال الإبانة عن المعاني، حيث يقول "الجاحظ" (255هـ): "والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع".[3]

---

[1]– أحمد معتوق، الحصيلة اللغوية، ص71.

[2]– اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2003، ط1، ص 254.

[3]– البيان والتبيين، ج1، ص11.

إن الجاحظ بكلامه عن البيان الذي يقصد به الإبانة بأي طريقة كانت، يكون قد حدد خمسة عناصر للعملية التواصلية وهي (المتكلم، السامع، الرسالة، القناة، الشفرة) فالرسالة تصل من متكلم إلى سامع، وغاية كل منهما الفهم والإفهام عن طريق اللغة وأما الشفرة فهي (كشف قناع المعنى وهتك الحجاب).

وقد أخرج الجاحظ التواصل من دائرته الضيقة التي تعتمد على المنطوق فقط، فجعل جميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أولها اللفظ ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط ثم الحال التي تسمى نصبة".[1]

فالتواصل حسب الجاحظ لا يكون بالمنطوق فقط؛ بل يتحقق بالكتابة أيضا إذا كان المخاطب متعلما وهو ما أطلق عليه (الخط) أو يكون بالإشارة والإيماءة، وقد يكون بالحال الناطقة بالدلالة التي سماها (النصبة) وهي الناتجة عن التفكر والتأمل.

أما "ابن جني" (322هـ) فقد عبر عن اللغة بقوله: " حدّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، وبهذا يكون قد أعطى لها سمة الجماعة، وهي سمة من سمات التواصل، من جهته يلفت العسكري(ت395) الانتباه إلى وظيفة البلاغة في إيصال المعاني إلى متلقي الكلام فيقول: "إن البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع، فتمكنه من نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن.[3] فقد ركز العسكري على إيصال المعاني بعد تمكنها في قلب المتكلم نفسه فكأننا نراه يركزّ على تواصل المتكلم مع نفسه أولا وتفكيره فيما سيقول، ثم يحاول بعد تمكينه من نفسه إيصاله إلى المتلقي، وهذا وجه آخر من وجوه التواصل الذي يسميه المحدثون بالتواصل الذاتي.

---

[1]– البيان والتبيين، ج1، ص82.

[2]– الخصائص، ج1، ص34.

[3]– الصناعتين، تح: مفيدة قميحة، دار الكتب العلمية، ط2، 1982، ص19.

وانحصرت كذلك وظيفة اللغة عند "ابن سنان الخفاجي" (466هـ) في الوظيفة التبليغية، ويدل على ذلك قوله: ومن شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام ظاهرا جليا لا يحتاج إلى فكر في استخراجه وتأمل لفهمه، والدليل على صحة ما ذهبنا إليه أن الكلام غير مقصود في نفسه وإنما احتيج إليه ليعبر الناس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نفوسهم."[1]

إن في كلام "ابن سنان" إشارة إلى التواصل من خلال توجيه رسالة من متكلم إلى سامع عبر قناة وهي (الكلام)، فالمتكلم لا غاية له بالكلام ذاته، وإنما ليوصل عن طريقه رسالة إلى سامعيه، ومن هنا فإن عملية التواصل تقوم عند "ابن جني" وابن سنان" من خلال تعريفهما للغة على عناصر أربعة (متكلم، سامع، رسالة، قناة) كما يظهر أنّ الإنسان في حاجة إلى اللغة لأداء أغراضه، وهكذا نجد أنّ حاجة الإنسان إلى اللغة شرط من شروط التواصل مع الآخرين.

ويظهر مفهوم التواصل من خلال قول "ابن سنان" وهو في سياق حديثه عن البلاغة حيث يقول: "يكفي من حظ البلاغة أن لا يؤتى السامع من سوء إفهام الناطق، ولا الناطق من سوء فهم السامع"[2]. فقد ركّز هذا الأخير على الوظيفة الإفهامية للغة، فمن أوفر حظوظها أنها فهم وإفهام بين المتكلم والسامع.

أما "ابن خلدون" (808هـ) فيعرف اللغة بقوله ":اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام[3]."فوظيفة اللغة حسب ابن خلدون هي تلبية حاجة الفرد للتواصل مع غيره، والتعبير للجماعة عن مقصوده عن طريق الكلام.

هكذا اتضحت لنا رؤية العلماء العرب للتواصل، فلم يغفلوا حتى العناصر الأخرى وهي الرسالة المتمثلة في الخبر المنقول بين (متكلم وسامع) ويكون ذلك في سياق معين والذي سمته العرب (المقام) أو (مقتضى الحال)،

---

[1]– سرّ الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، 1982، ط1، ص220.

[2]– نفسه، ص61.

[3]– المقدمة، ص1254.

وفي ذلك يقول "السكاكي" (626هـ): "لا يخفى عليك مقامات الكلام متفاوتة فمقام التشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، وارتفاع شأن الكلام من باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به وهو ما نسميه "مقتضى الحال"[1]

كما لم ينسوا (الشفرة) التي بها يضمن المتكلم وصول خبره سليما إلى سامعيه، بل يضمن فهم السامع له، ولا يكون ذلك إلا إذا كانت هناك شفرة يتعارف عليها الطرفان لضمان وصول الإرسالية فاللغة عندهم" عبارة عما يتواضع عليه القوم من الكلام"[2].

ومنه نجد عناصر التواصل في التراث مكتملة وهي ستة: ملقي (متكلم) / متلقي (سامع) / رسالة (الخبر) / قناة (اللغة وما يقوم مقامها/ سياق (المقام أو مقتضى الحال)/ الشفرة (المواضعة).

ونوضحها من خلال هذا المخطط الذي يجمع عناصر العملية التواصلية الستّ برؤية قدماء اللغويين العرب.

[1] – مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987، ج1، ص168.

[2] – الخفاجي (ابن سنان)، سر الفصاحة، ج1، ص48.

2.1 النظرة الحديثة لمفهوم التواصل:

هناك اختلاف وتباين بين الباحثين وعلماء اللسانيات حول مفهوم التواصل تبعا لاختلاف نظرتهم إليه، فهناك من التعريفات ما لا يمكن حصرها، وسنتطرق في بحثنا إلى أهم تلك التعريفات، فمعجم اللسانيات الذي أشرف عليه " جون دي بوا " يطرح تعريفين للتواصل:

التعريف الأول: التواصل (La Communication) تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا

موجها نحو متكلم آخر، يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم، Le sujet parlant.[1]

التعريف الثاني: التواصل حدث نبأ ينقل من نقطة إلى أخرى ونقل هذا النبأ يكون بواسطة مرسلة استقبلت عددا من الأشكال المفكوكة Qui a été codé.

ويلاحظ بعض الدارسين أن التعريف الثاني يزيد مسألة التواصل اللغوي غموضا، لأنه يعمم بين ما يتصل باللغة وبغيرها من معلومات تستخدم في مجالات الاتصالات الأخرى التي لا تمت إلى اللغة بصلة.[2]

وقد جاء في تعريف إكسفورد للتواصل بأنه التبادل الثنائي بين فردين أو أكثر، ذلك التبادل الذي يعزز التعاون ويرسخ المشاركة، فالاتصال إذن هو عملية ديناميكية غير ثابتة، يقوم على تفاوض المعنيين بالاتصال.[3] وقد ركز هذا التعريف على الدور الاجتماعي للتواصل، والحركية التي يخلقها الاتصال بين أفراد المجتمع والتي يمكن من خلالها نقل المجتمع من السكون والخمول إلى الفاعلية والتعاون والمشاركة.

وأعطى أمبرتو إيكو(Umberto Eco) التواصل معناه الأشمل وأخرجه من حدود اللغة فعرفه بقوله: "سيرورة اجتماعية لا تتوقف عند حد بعينه، سيرورة تتضمن عددا هائلا من السلوكات الإنسانية: اللغة والإيماءات والنظرة والمحاكاة الجسدية والفضاء الفاصل بين المتحدثين، ولهذا سيكون من العبث الفصل بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي."[4] فأعطى "أمبرتو إيكو": مفهوما جديدا للتواصل، مفهوما عاما وشاملا لكل العوامل التي تدخل أثناء المحادثة بين طرفين من إيماءات ونظرات العيون وحركات الجسد؛ بل حتى المسافة بين المتكلم

---

[1]– عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، ص78.

[2]– نفسه، ص79.

[3]– زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2003، ص47.

[4]– سعيد بن كراد، استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة، مجلة علامات، العدد 21، 2004، ص11.

والمتلقي، ويمكننا أن نقول إن أمبرتو إيكو اعتبر التواصل هو الحياة، ومن الصعب أن نحصرها في شيء معين، بل هي تشمل كل حركة وسكون وكل لفظ وسكوت.

ومن خلال مجموع التعريفات التي اقترحها اللغويون القدماء والمعاصرون، نجد أنها رغم الاختلاف في الصياغة وفي نظرتهم إلى التواصل ومجاله إلا أنهم اتفقوا تقريبا في التطرق إلى عناصر العملية التواصل بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه العناصر هي: المرسل والمتلقي، القناة، الرسالة، بالإضافة إلى السياق والسنن والتي لا بد من توفرهما وإلا أفرغت العملية التواصلية من محتواها.

2. العملية التواصلية:

التواصل ليس مجرد رسالة تصل من مرسل إلى متلقٍ فحسب، فهناك العديد من العوامل التي تدخل كوسيط بين الرسالة والمتلقي لتثري العملية التواصلية وتحقق لها الأثر المنشود. فالموضوع الدائر بين المرسل والمتلقي والذي يطلق عليه اسم الرسالة يعكس مدى معرفة كلا الطرفين بالموضوع؛ بل أكثر من ذلك يعكس أمورا أخرى تأثر بها طرفا العملية التواصلية، وهي القيم والمعتقدات والبيئة الاجتماعية والثقافية التي تشكل بتراكمها أفكار المتكلم، وتحدد ردود فعله تجاه ما يتلقاه من معلومات وآراء. ومن هنا يتضح لدينا عناصر العملية التواصلية وهي المرسل والمتلقي والرسالة والقناة والسياق ورجع الصدى، وقد حدد علماء العصر الحديث العملية التواصلية من خلال تحديد عناصرها بطريقة أكثر علمية.

1.2 عناصر العملية التواصلية: لم يختلف نموذج التواصل الذي صاغه رومان جاكوبسون (Roman Jackobson) كثيرا عن ذلك المصوغ في نظرية التواصل، فقد اشتمل هو أيضا على المكونات الستة التي لا يمكن لأي تواصل أن يستغني عنها، والفكرة الأساسية لجاكوبسون هي إعادة المواقف المعاشة إلى سياق واحد،

فالمواقف الاجتماعية توصف بالنسبة إلى " موقف عام"[1]. فإضافة إلى المرسل الذي يوجه رسالة إلى المرسل إليه يضيف مفهوم السياق (Contexte). وهو المضمون الذي يتمثله المرسل إليه بحيث يكون قادرا على إدراكه، وهذا المضمون يكون إما لفظيا أو قابلا لأن يكون كذلك. وتقتضي فاعلية الرسالة سننا مشتركا، كليا أو جزئيا، بين المرسل والمرسل إليه، وتقتضي أيضا اتصالا (Contact) أي قناة فيزيقية، وربطا نفسيا بين أطراف التواصل.وقد مثّل جاكوبسون مختلف هذه العناصر التي لا يمكن أن يستغني عنها التواصل اللفظي في الخطاطة التالية:[2]

سياق

مرسل مُرسَلة مرسل إليه

اتصال

سنن

والعناصر الستة للعملية التواصلية حسب جاكوبسون:

المرسل (أو المتكلم أو المرمِّز) وهو مصدر المرسلة، أي المكان الذي تنعقد فيه خيوط المرسلة وتكتمل. فضلا عن أن مصطلح " مرسل " لا يطلق على الأشخاص وحدهم؛ بل يطلق على الأجهزة أيضا، فالراديو يعد مرسلاً لأنه يرسل إشارات ذات قوة وشكل معينين.

[1] - ينظر، فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1993، ص64.

[2] – قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي ومبارك حنون، دار توبقال، المغرب، ط1، 1988، ص27.

أما المرسل إليه أو المستقبل، فهو الذي يقوم بفك الرموز وفهم النصوص.

والمرسلة ترتكز على المخزون اللغوي الذي يختار منه المرسل ما يحتاج إليه للتعبير، ثم ينظمه في مقولة يبثها إلى المرسل إليه. ولكنها لا يمكن أن تفهم أو تنفّذ إلا ضمن سياق نردّها إليه (وهو ما نسميه المرجع) ويمكن فهمه من قبل المتلقي. ثم تأخذ المرسلة نظام مشتركا بين باثٍّ وفاكّ الرموز. فلا بدّ من وجود قناة اتصال بين المرسل والمرسل إليه لإقامة التواصل.[1]

2.2 وظائف التواصل اللغوي:

إن كل عنصر من عناصر العملية التواصلية الستة التي وضحها جاكوبسون يولد وظيفة لغوية مختلفة، وقد حصرها بوهلر (Buhler) في ثلاث هي:

1- وظيفة تمثيلية: ترجع إلى موضوع الحديث أي إلى المحتوى الإرجاعي (وظيفة وصفية).

2- وظيفة تعبيرية: وترجع إلى المتحدث وتشير إلى حالته الفكرية والعاطفية قياسا إلى موضوع الحديث.

3- وظيفة ندائية: وترجع إلى المخاطب وتورطه في التواصل كطرف مرتبط ومعني بالمرسلة.[2]

إلا أن جاكوبسون طور نظرية "بوهلر" معتبرا أن الكلام الذي يبعثه المرسل إلى المتلقي بواسطة قناة الاتصال له وظائف لغوية يمكن حصرها في ستّ وظائف، يقوم كل منها على التركيز على أحد عوامل التواصل التي سبق أن أشرنا إليها. وتتأتى كل منها من طبيعة العلاقة بين المتكلم والمتلقي، وبينه وبين العالم المحيط به، مما يتيح الحصول على فئات دلالية متنوعة.[3] وهذه الوظائف هي:

1- **الوظيفة التعبيريةّ** : وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية وتركّز على المرسل؛ لأنها تهدف إلى التعبير بصفة

---

[1]-ينظر، فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، ص65.

[2]- يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية، ص51-52.

[3]- فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، ص66.

مبـاشرة عن موقـف المتكلم تجاه ما يتحـدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطبـاع عن انفعـال معيّن صادق أو خادع.[1] كما أن هذه الوظيفة تحدد العلاقة بين المرسل والمرسلة وموقفه منها؛ فالمرسلة في صدورها تدل على طابع مرسلها وتكشف عن حالته، فضلا عما تحمله من أفكار تتعلق بشيء ما (المرجع).[2]

2- **الوظيفة الإفهامية:** ويطلق عليها أيضا الوظيفة التأثيرية، وتبرز هذه الوظيفة بعد اتجاه الرسالة إلى المرسل إليه، ويكون تعبيرها الأكثر خلوصا في النداء والأمر اللذين ينحرفان من وجهة نظر تركيبية وصرفية وحتى فونولوجية في الغالب، عن المقولات الإسمية والفعلية الأخرى وتختلف جمل الأمر عن الجمل الخبرية في نقطة أساسية: فالجمل الخبرية يمكنها أن تخضع لاختبار الصدق، ولا يمكن لجمل الأمر أن تخضع لذلك.[3] فالمميز لهذه الرسالة من الناحية التواصلية كونها:

- ذات طابع لفظي يتمظهر في تركيبتين بارزتين في كل لغة إنسانية وهما " الأمر والنداء".
- لا تقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقييمية؛ لأنها ترِد في أسلوب إنشائي بمصطلح البلاغة القديمة.

لهذا نجد هذ الوظيفة تهيمن، وتفرض كثافة حضورها ونجد من أبرز مميزاتها التأثير والإقناع، والإمتاع والإثارة.[4]

3-**الوظيفة الانتباهيــة:** يشتـرك في هذه الوظيفــة كل من المرسل والمتلقي وهي تؤدي دور المحافظة على سلامة جهاز الاتصال، والتأكد من استمرار مرور الرسالة الموجهة على الشكل الذي تم إرسالها به، ويشير إلى هذا جاكوبسون فيقول:" هناك رسائل توظّف، في الجوهر، لإقامة التواصل وتمديده أو فصمه، وتوظف للتأكد

---

[1]- رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ص28.

[2]- فاطمة الطبال بركة، نظرية الألسنية عن رومان جاكوبسون، ص66.

[3]- ينظر، رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ص29.

[4]- ينظر، الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2007، ص39.

ممّا إذا كانت دورة الكلام تشتغل (ألو! هل تسمعني؟) وتوظف لإثارة انتباه المخاطب أو التأكد من أن انتباهه لم يرتخِ (قل، أتسمعني؟) ومن الجانب الآخر من الخط (هَمْ- هَمْ)[1]. ويمكن أن يدرج في هذه الوظيفة كل ما من شأنه أن يلفت انتباه المرسل إليه من تأكيد أو تكرار أو إطناب..

4-**الوظيفة المرجعية:** تظهر هذه الوظيفة مهيمنة حين تتجه الرسالة إلى السياق وتركز عليه، وتتلون كل رسالة بهذه الوظيفة عندما يكون محتواها مؤيدا للأخبار الواردة فيها، باعتبار أن اللغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات نتحدث عنها وتقوم اللغة فيها بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة؛ أي تفسير نفسها من حيث رموز معبرة عن أشياء وموجودات، وتقوم فيها اللغة بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة.[2]

5-**الوظيفة المعجمية، وتسمى وظيفة ما وراء اللغة:** تتحقق هذه الوظيفة عندما يشعر المتخاطبان أنهما بحاجة إلى التأكد من الاستعمال الصحيح للسّنن اللذان يوظفان رموزه في العملية التخاطبية[3]، فيكون الخطاب " مركزا على السنن، لأنه يشغل وظيفة ميتا لسانية (أو وظيفة شرح)، يتساءل المستمع: إنني لا أفهمك، ما الذي تريد قوله؟، ويسبق المتكلم مثل هذه الأسئلة فيسأل: " أتفهم ما أريد قوله؟[4]

6- **الوظيفة الشعرية:** وهي الوظيفة التي تكون فيها الرسالة غاية في حد ذاتها لا تعبر إلا عن نفسها، فتصبح هي المعنية بالدرس، وقد أكد جاكوبسون هذا بقوله إن كل رسالة مهما كانت غايتها تتضمن وظيفة أدبية.[5] لكن ليست هي الوظيفة الوحيدة في مجال فن القول، وإنما هي الوظيفة الغالبة فيه.[6]

---

[1]- رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ص30.

[2]- ينظر، عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط3، ص45.

[3]- ينظر، الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ص46.

[4]- ينظر، رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ص28.

[5]- ينظر، عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص160.

[6]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ص52.

وبذلك نحصل على مخطط بياني لمختلف الوظائف الاتصالية:

انتباهية

تعبيرية شعرية إفهامية

مرجعية

ما وراء اللغة

ولتوضيح وظائف التواصل التي جاء بها جاكوبسون نعود للمجال التربوي للتمثيل والشرح.

فالوظيفة الانفعالية مرتبطة بالمدرّس، أما المتلقي وهو المتعلم فيكون عرضة للزجر والأمر والنهي والتوجيه، من أجل تغيير سلوكه أو فكره، وهنا تتجلى الوظيفة التأثيرية، أما رسالة المعلم تجاه التلميذ بمضمونها وشكلها الجمالي فيفصح لنا عن الوظيفة الشعرية، وهنا يلجأ المدرس إلى خبراته الحياتية لينقل للمتعلم معلومات وأخبار تحيل إلى الواقع، وتهيمن هنا المعارف الخارجية لتتحقق الوظيفة المرجعية، ويرتبط السنن باللغة الواصفة فيركّز المدرس عبر هذه الوظيفة المعجمية أو ما وراء اللغة على شرح المصطلحات والمفاهيم الصعبة والشفرة المستعملة، للحفاظ على سلامة الرسالة والتأكد من مرورها على الشكل المطلوب، من خلال التأكيد على أداة التواصل، وذلك باستعمال المدرس لبعض المركبات التعبيرية التالية: أرجوكم انتبهوا إلى الدرس، أسمعت أنت؟ هل فهمت؟

ولعل إشكالية التواصل بين المعلم والمتعلم تكمن في تغييب وظيفة أو أكثر داخل العملية التواصلية التي لا بد لنجاحها من تكامل كل الوظائف، أما إشكالية التداخل في العملية التواصلية فيسهم السنن فيها بشكل صريح، فعلى المستوى المعجمي الدلالي للتداخل تتداخل معاني الكلمات فيما بينها، فتختلف إيحاءات الكلمات للغة متأثرة بإيحاءات لغة أخرى، ويحدث هذا أيضا على مستوى لهجات اللغة الواحدة، فقد يستعمل أحد طرفي العملية التواصلية في فحوى رسالته بعض الكلمات لها دلالات تختلف في لغة الطرف الآخر، فيقع التداخل ما يسبب

غموضا في التواصل، فيثير المتعلم ردود فعل غير متناسبة مع ما يريده المعلم، وأمثلة ذلك كثيرة خاصة مع الاختلافات الكبيرة بين اللهجات الجزائرية، ففعل " هزّ " مثلا يستعمل في الغرب الجزائري للدلالة على تحريك الشيء، بينما في شرق البلاد يدل على حمله، فقد يأمر مثلا معلم من الشرق الجزائري مقيم بالغرب متعلما بحمل الكتاب قائلا له:" هزّ الكتاب " فيفهم التلميذ من ذلك تحريك الكتاب لا حمله، فتضطرب العملية التواصلية حيث يكون رد الفعل غير متناسب مع مضمون الرسالة، وبهذا يحدث بهذا التداخل اللغوي.

3. عوامل نجاح التواصل في الوسط التربوي:

يبنى التواصل اللغوي في أساسه على الإبلاغ الدقيق السليم، لذا لابد من وجود بعض العوامل لمرور الرسالة الإبلاغية على أحسن وجه، ما يسهم في إنجاح العملية التواصلية ووصولها إلى الأهداف المنشودة لها. وفي الوسط التربوي يرتكز نجاح التواصل على عناصر العملية التعليمية الثلاث، وهي المتعلم والمعلم والرسالة التعليمية، وأداء كل عنصر منها لوظيفته المنوطة به يضمن إنجاح العملية التواصلية.

أ. **المتعلم:** هو أحد الأركان الرئيسية في فعل التواصل البيداغوجي، وهو يقوم بثلاثة وظائف أساسية هي:

1. الوظيفة الانفعالية أو التأثيرية: والتي تعني تأثره بمحتوى الخطاب التعليمي مما يؤدي به إلى تغيير في تفكيره وسلوكه بما فيه اللفظي وغير اللفظي[1].

2. فك الرموز: وتتطلب هذه الوظيفة معرفة المتعلم بعناصر اللغة المستعملة من قبل المعلم وإشراكه الخلفية المرجعية للخطاب؛ أي أن المتعلم يقوم بفك الرسالة اللغوية بعد استقبالها، ويستعين هنا بقدرته اللغوية بالاعتماد

[1]– ينظر، علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009، ص68.

على القواعد الصوتية والصرفية، والنحوية والدلالية، التي تكون نظام اللغة المتعامل بها.[1]

3. ردود الفعل: لا يقتصر دور المتعلم في عملية التواصل على مجرد التلقي، بل إنه قادر على القيام بردود أفعال مختلفة ظاهرة كانت أو خفية، لفظية أو غير لفظية، إيجابية أو سلبية، وكلها تعبر عن مدى رفضه أو قبوله للخطاب التعليمي الذي تلقاه من المعلم.[2] فالمتعلم يعبر بصفة دائمة عن مدى فهمه للدرس، أو عدم فهمه لجزئية معينة فيه، إما باللفظ أو بالإشارة، كما قد يطالب بإعادة شرح لجزئية أخرى، كأن يقول:" لو سمحت أريد إعادة شرح الجزئية المتعلقة بنواصب الفعل المضارع " فيفهم منها حاجته إلى مزيد شرح لترسيخ الفهم لديه، كما أن حله لمسألة ما بالسبورة هي ردة فعل تدلّ على مدى استيعابه للدرس.

وعليه فإن المتلقي يمكن أن يسهم في إنجاح العملية التواصلية، بتفعيل الفعل التواصل البيداغوجي، بحيث يعمل على فك رموز رسالة المعلم من خلال استعانته بقدراته اللغوية، وكذا اعتماده على القواعد اللغوية نفسها التي يرتكز عليها المرسل في تركيب الرسالة، فتمكنه اللغوي يمكنه من الوقوف على الفهم الدقيق للمحتوى المسطر في الرسالة الذي أراد المعلم التعبير عنه.

ب. المعلم: وللمعلم ثلاث وظائف في فعل التواصل البيداغوجي هي:

1. الخلفية المرجعية: وهي مجموعة المعارف التي يبّلغها للمتعلم، إضافة إلى القيم والقدرات والمهارات التي يعمل على تنميتها لديه، وتتحدد هذه العملية بجملة من العناصر أهمها إلمام المعلم بالمعرفة في مجال التخصص والقدرة على معرفة حاجات المتعلمين وقدراتهم كي يساعدهم على استغلالها بشكل أفضل في حل المشكلات اليومية[3].

[1]– ينظر، هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصالية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، ص106.

[2]- علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط التربوي، ص68.

[3]– نفسه، ص68.

2. مواقف المعلم تجاه الآخرين: ويتحدد ذلك من خلال نظرة المعلم لذاته وللصورة التي يحملها عن المتعلمين مع نوعية العلاقة التواصلية بينهما[1]. فعلى المعلم أن يحرص على توافق الرسالة مع مستوى التلميذ، كما يجب عليه الاهتمام بردود فعله بعد تلقيه للرسالة وما يبديه من تغذية راجعة، ومن ثم ملاحظة الأثر الذي خلفته هذه الرسالة ومدى تحقيقها للتغيير المنشود.

3. وضعية الإرسال: وهي أهم الوظائف التواصلية، بحيث تمثل الأثر الذي يريد المعلم إحداثه في المتعلمين، من خلال الأهداف التعليمية المسطرة، بالإضافة إلى معرفة المعلم بخصائص المتعلمين وطرائق التدريس، وكل ما يتعلق بفعل التعليم والتدريس[2].

فعلى المعلم أن ينتقي محتوى الرسالة الذي يود تبليغه للمتعلم، لأن الدقة الاتصالية تظهر في هذه العملية الانتقائية، باعتبار أن سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبا على العملية التواصلية، وبالتالي يفقد الاتصال الإفادة المرجوة. وبعد عملية الانتقاء لا بد من صوغ الفكرة المقصودة في تتابع لغوي وفق ما تقتضيه القواعد اللغوية، ومن الضروري مراعاة ضوابط الصحة والسلامة في التأليف اللغوي؛ فالقدرة على الأداء اللغوي الصحيح والسليم يساهم في نجاح الفعل التواصلي، بينما سوء التأليف والتركيب يؤدي إلى الاضطراب في العملية الإبلاغية.[3] ويظهر عمل المعلم وانتقاؤه لمحتوى الرسالة التعليمية من خلال تحضيره للدرس، فهو بذلك يركّز على الجوانب التي يعلم حاجة المتعلمين إليها بصفة أكبر، فحين يحضر النص الأدبي " الفروسية " مثلا لعنترة ابن شداد يركّز على جانب القواعد المتعلق بدرس المبتدأ والخبر، كما يحرص على السلامة اللغوية في قرائته للقصيدة الشعرية، وكذا شرح كافة الكلمات الغريبة لأنها متعلقة بالشعر الجاهلي، وهكذا يتفادى الإحراج وتصل رسالته إلى المتعلم على وجهها اللائق.

---

[1] – علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط التربوي، ص69

[2] – ترزولت عمروني حورية، جعفور ربيعة، أهمية التواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي، الملتقى الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2005، ص

[3] – ينظر، عبد الحليم بن عيسى، الاتصال بين الدقة والغموض، مجلة اللغة والاتصال، وهران، العدد1، 2005، ص22.

ج. الرسالة التعليمية: وهي وسيلة تحقيق الهدف من أي فعل تواصلي وتتحدد من خلال:

1. الشفرة: هنا تتجسد وظيفة المعلم في انتقائه لما يناسب من المفردات والألفاظ والجمل والتراكيب، التي تتناسب ونوع الرسالة وكذا كم المعارف التي تحملها هذه الرسالة. كما يجب أن تعبر رموز الرسالة عن محتوى الرسالة بشكل صادق وأمين، وأن تكون هذه الرموز مناسبة لقدرات ومستوى المستقبل.

2. الشكل: لكي يضمن المعلم وصول الرسالة (المحتوى التعليمي)، يجب أن تكون خالية من التعقيد أو الغموض، سواء كانت دلالة الرسالة صريحة أو ضمنية.

3. المحتوى: ويقصد به مضمون الخطاب التعليمي ويتحدد ببعدين :أحدهما مؤسساتي، وهو القانون المنظم للعلاقات داخل القسم، والثاني بعد ذاتي يتدخل فيه جزء من شخصية المعلم، فهو يتعامل مع جماعة القسم من خلال أسلوبه الشخصي بعيدا عن القوالب.[1] من جهة أخرى فإن التدقيق في اختيار الأسلوب المناسب لإيصال الرسالة إلى المستقبل يساعد على إنجاح عملية الاتصال فقد يكون الأسلوب المناسب هو الأسلوب العلمي الذي يخاطب عقل المستقبل أو الأسلوب الأدبي الذي يخاطب العاطفة، وقد يلزم الجمع بين الأسلوبين[2].

3. أنماط التواصل داخل الوسط التربوي:

تطورت أنماط التواصل بالوسط التربوي حسب المناهج والمقاربات التي تعتمدها، ويقول فارعة حسن محمد:" إن التواصل الجيد يجب أن يكون في اتجاهين أو ثلاثة، من المعلم إلى التلاميذ، ومن التلاميذ إلى المعلم، ومن خلال ذلك لا بدّ أن يكون اتصال بين التلاميذ، وبالتالي لا يمكن الادعاء أن هناك نمطا واحدا للتواصل بالوسط التربوي"[3] ووفقا لهذا الكلام سنسلط الضوء على الأنماط الأساسية للتواصل حسب اتجاه الرسالة التعليمية بين المعلم والمتعلم.

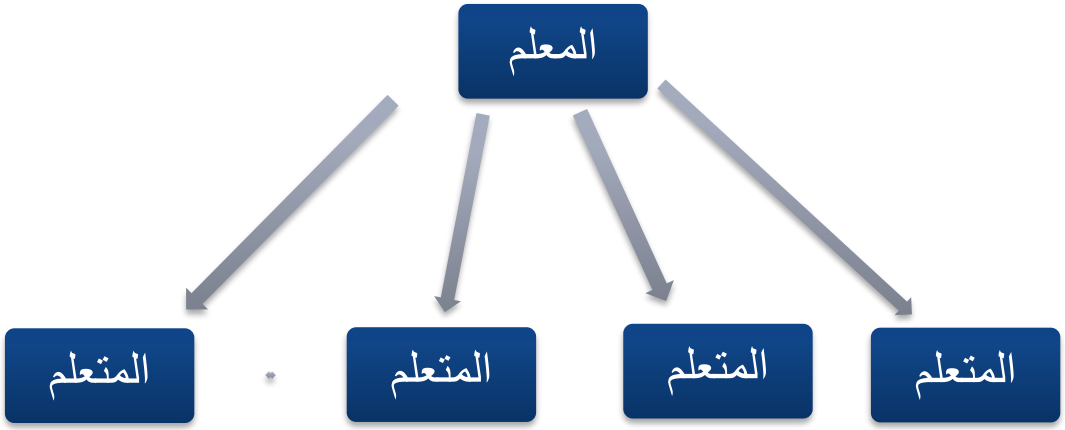
---

[1] – علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط التربوي، ص68.

[2] - ينظر، نفسه، ص53.

[3] – المعلم وإدارة الصف، ص56.

أ. **نمط الاتصال وحيد الاتجاه:** تتجه فيه الرسالة التعليمية باتجاه واحد فقط من المعلم نحو المتعلم، ويعتبر هذا النمط أقل الأنماط من حيث الفعالية، حيث يأخذ فيه المتعلم موقفا سلبيا مطلقا، وينفرد المعلم بالاستحواذ على الموقف الإيجابي داخل الصف، فيرسم المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ دون أن يستقبل منهم حتى ردود فعلهم على ما تلقوه، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم الذي يجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال التلقائي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تجعل أهم أهدافها كمّ المعلومات والمعارف التي يستوعبها التلاميذ[1]. فمثلا في درس العصر الجاهلي قد يكتفي المعلم بدور الملقّن، فينقل للمتعلمين مجموعة من المعارف عن قبائل العرب وشبه الجزيرة العربي، ونظامهم السياسي والاجتماعي والاقتصادي وغيرها من المعلومات، دون أن يشركهم في الموضوع أو يختبر معلومات سابقة لديهم حوله، ويكتفي بمنحهم ذلك الموقف السلبي وهو الاستماع وتلقي المعلومات وفقط، والشكل التالي يوضح هذا النمط وموقف كل من المعلم والمتعلم.

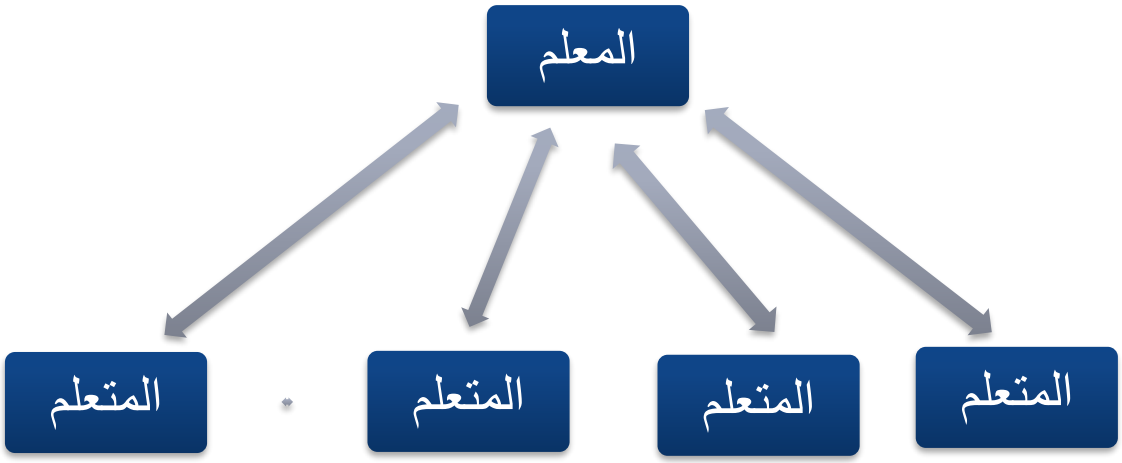


شكل (1) نمط التواصل وحيد الاتجاه

[1]- نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، الأردن، ط4، 1999، ص191.

أ. **نمط التواصل ثنائي الاتجاه:** هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، حيث يسمح فيه المعلم للمتعلم بأن يبدي استجابات لما يتلقاه من معلومات ومعارف، ويسعى إلى معرفة صدى ما قاله أو نقله إليهم من خلال بعض الأسئلة التي يكشف من خلالها مدى تحقيق المقاربة أو الهدف المنشود، لكن يعاب على هذا النمط بقاء المعلم وصيا على عقول المتعلمين، فهو من يحدد نوع المعارف التي يتلقاها التلاميذ والطريقة التي يسير عليها الدرس، ويجب على التلميذ عدم تجاوز تلك الحدود التي رسمها المعلم، وتبقى تلك المساحة التي سمح بها المعلم باستقبال أجوبة التلاميذ وأسئلتهم مجرد وسيلة للتأكد من ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ولم يكن مراده هو زيادة التفاعل مع المتعلمين، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالتواصل بين متعلم وآخر، وأن المعلم فيه محور التواصل وأن استجابات المتعلمين هي مجرد وسائل لتدعيم المعلم في الأداء التدريسي التقليدي[1]. ومثال ذلك في درس قيم روحية واجتماعية في الإسلام، بعد قراءة النص يسأل المعلم عن أبرز جوانب تكامل القيم في الإسلام موجها سؤاله إلى كل المتعلمين أو إلى أحدهم، فيجيب المتعلم على سؤال معلمه، ويقتصر تفاعله في هذا الدرس على ما يتيحه له المعلم من فرص للإجابة عن أسئلته، لذا يمكن القول إن هذا النمط لا يفعّل دور المتعلم في العملية التواصلية إلا بشكل ضعيف ومحدود، كونه يعطي مساحة ضيقة للمتعلم لكي يبدي ردّات فعل واستجابات لما قاله، في حين تبقى الفعالية بعيدة جدا عن كلا النمطين. والشكل (2) يوضح هذا النمط من التواصل، حيث ينعدم التواصل بين المتعلمين، ويكون المعلم مسيطرا حتى على استجابات المتعلمين، وهو محور التواصل داخل الصف.

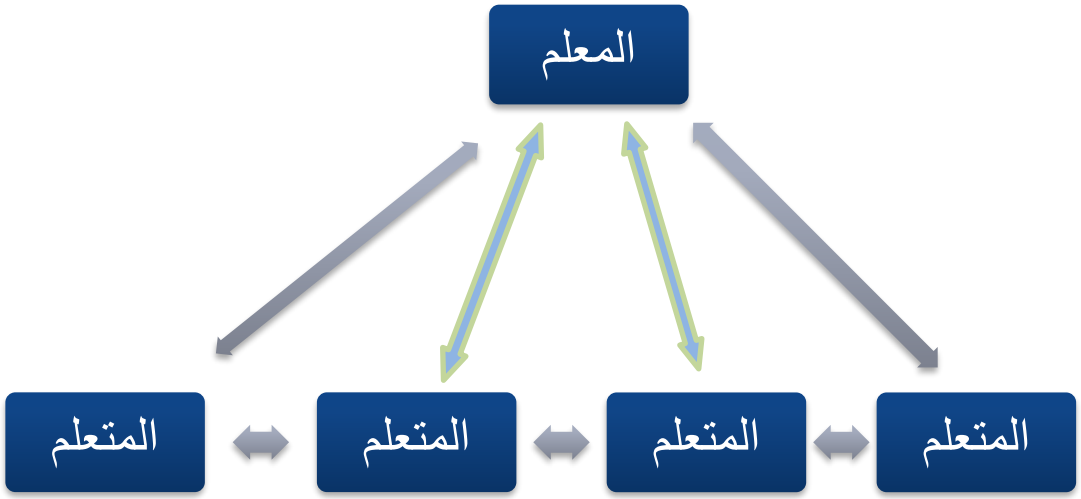
[1] – **نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، ص192.**



شكل (2) نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

جـ. نمط التواصل ثلاثي الاتجاه: هذا النمط أكثر تطورا من سابقيه، حيث يسمح فيه المعلم بإجراء اتصال مباشر بين المتعلمين يتم من خلاله تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي لا يكون المعلم المصدر الوحيد للتعلم، كما تتاح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة ويسر، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية[1]. ويمكن أن يعتمد المعلم هذا النمط خاصة في عمل المجموعات، كأن يقسم المعلم الصف إلى خمس مجموعات، تعمل كل مجموعة على كتابة أكبر عدد من الحكم والأمثال، محاولين شرحها ومعرفة مضربها، فيساهم كل متعلم بما يعرفه داخل المجموعة الواحدة، ثم تقدم كل واحدة عملها إلى المعلم وإلى بقية المتعلمين. ويعطي الشكل (3) صورة عن هذا النمط حيث يكون فيه الاتصال بين المتعلمين ومعلمهم وعدد محدود من التلاميذ.

[1]– ينظر، فارعة حسين محمد، المعلم وإدارة الصف، مركز الكتاب، مصر، 1996، ص59.



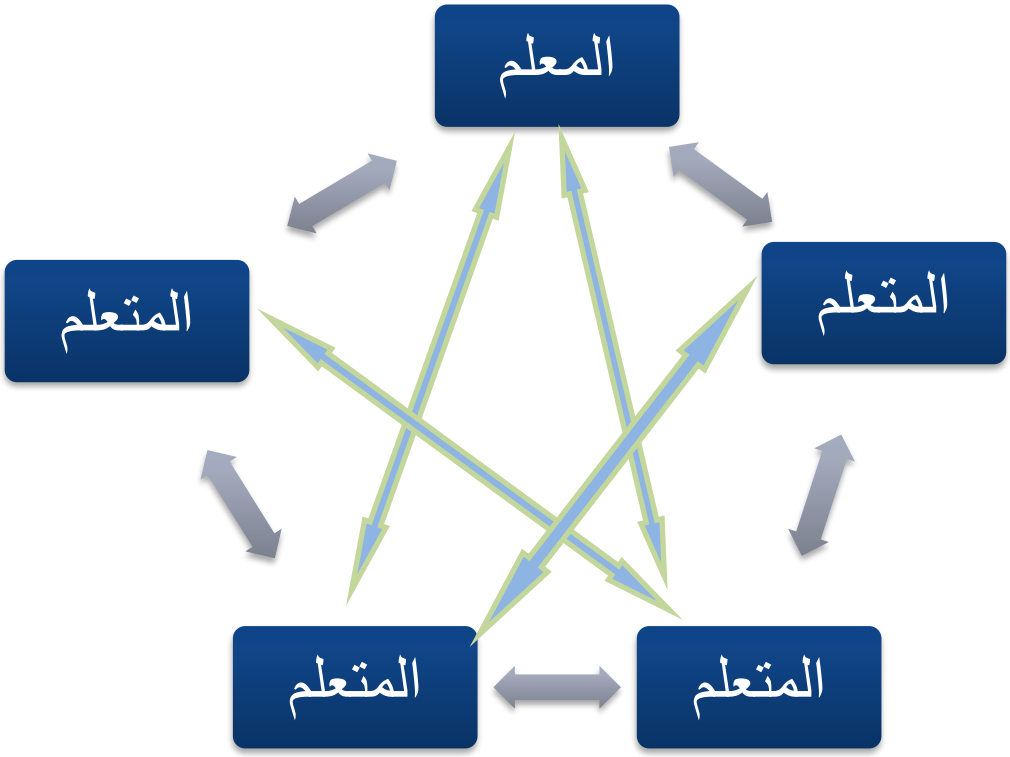
الشكل (3) نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

د. **نمط التواصل متعدد الاتجاهات:** يتميز هذا النمط عن بقية الأنماط، وخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه التواصل ين المعلم وبين عدد محدد من المتعلمين، ففيه تتسع فرص التواصل وتتعدد بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين بعضهم ببعض، حيث يسمح المعلم بفتح قنوات عديدة للتواصل، فتتوافر أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يساعد كل متعلم على نقل فكرة وخبراته إلى الآخرين. ومن جهة أخرى فإن تفاعل المتعلمين معا يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم، وما يستقبلون من رسائل منه، مما يساعد على زيادة إيجابياتهم في الموقف التعليمي إزاء هذا الموقف ذاته، ما يجعله أفضل الأنماط وأكثرها تطورا وفعالية[1]، ويمكن أن يجسّده المعلم مثلا في عمل المشروع، حيث يمكن للمتعلم أن يتواصل مع عدد كبير من المتعلمين، بل بإمكانه أن يكون هو محرك العمل بالصفّ من خلال احتكاكه وتواصله مع المتعلمين لإنجاز العمل والتواصل كذلك مع المعلم بشكل مستمر، ولنفرض مثلا أن المشروع هو إعداد تقرير حول ثلاث شخصيات علمية من العصر العباسي، يقسم فيها المعلم الصف إلى خمس مجموعات، يعمل كل فرد في

[1] – ينظر، فارعة حسين محمد، المعلم وإدارة الصف، ص61.

المجموعة على جلب أكبر عدد من المعلومات، وحين اكتمال المشروع يتقدم المتعلم ليوصل ما جمعه من معلومات هو ومجموعته إلى بقية المتعلمين، فتتعدد بهذا فرص التواصل وتتسع، ويعتبر المتعلم هنا محور العملية التواصلية.

ويبين الشكل (4) كيف يمكن لكل عنصر داخل الصف التربوي سواءً كان معلما أم متعلما أن يكون محورا للعملية الاتصالية، من خلال الفرص التي يمنحها هذا النمط للمتعلم لنقل خبراته إلى الآخرين ليساهم بدوره في تفعيل العملية التعليمية.



الشكل (4) نمط الاتصال متعدد الاتجاه

وإذا كان هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة في إدارة الصف، إلا أن هناك صعوبات تحول دون الأخذ به ومن أهمها:

- ارتفاع كثافة الفصل الدراسي.

– طبيعة المقررات والمواد الدراسية ومحتواها؛ إذ أن من مقررات المدرسة وما جاء بالكتب الدراسية المرتبطة بها مليئة بالمعلومات والمعارف والمطلوب من المعلم إلقاؤها ومن التلميذ حفظها.

– قصر العام الدراسي مقارنة بالمقرر الدراسي.

– انخفاض مستوى إعداد المعلم الذي قد يربى بدوره على تعليم تلقيني كما كان يحفظ ويسمع عندما كان يتعلم.

– قلة الوسائل التعليمية المتاحة.

ولعل إرادة التمكين لهذا النمط من التدريس والذي يمكّن من توسيع دائرة التواصل داخل الصف، يبدأ من مواجهة هذه الصعوبات على أرض الواقع، ومحاولة إيجاد حلول تكون كفيلة بإعطاء أرضية مناسبة وأكثر تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة في التدريس.

4, التفاعل بالوسط التربوي:

تعتبر العلاقة بين المعلم والمتعلم دعامة أساسية لنجاح الفعل التربوي؛ إذ تتعدى كونها مجرد معلومات يرسلها الأول ويستقبلها الثاني ويحللها؛ بل هي علاقة إنسانية متبادلة أساسها الاحترام المتبادل، هدفها تحقيق الأهداف التربوية وبناء المواطن الصالح القادر على تحمل أعباء الحياة. يعرف "أسعد وطفة" هذه العلاقة التربوية أنها:" نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم لوصفها عوامل مكونة للنظام التربوي"[1] فالعلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم عبارة عن عاطفة تنشأ بين مربي ومتعلم داخل مؤسسة تربوية وفق أهداف مسطرة تسعى لتحقيقها.

وحتى تنجح هذه العلاقة بين المعلم والمتعلم، فإنه لا بد من أن يتطور التواصل بين الطرفين ليصبح فعالا

[1] – **علي أسعد وطفة، علم الاجتماعي المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، لبنان، دار الشهاب، ط1، 2003، ص24.**

يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وتظهر هذه الفعالية في تنشيط دافعية المتعلمين للتعلم، والمشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة التعليمية.

1.4 التفاعل الصفي:

يقصد بالتفاعل الصفي:" حالة داخلية للفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط والاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلم برغبة، وتوفر له الحافز للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه، وتوفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة."[1] ركّز هذا التعريف على المتعلم بالخصوص ودوره في تفعيل النشاط داخل الصف من خلال رغبته في التعلم.

بينما يرى الكسواني أن التفاعل الصفي لا يقتصر فقط على المتعلم ودوره داخل الصف، وإنما يشمل كل ما يحصل داخل الصف من سلوكات يكون من شأنها أن تحقق تعلما أفضل فيعرفه بقوله:" ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل. وهو ما يسود الصف من منافسة وحوار وتبادل آراء بطريقة هادفة، لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية."[2]

فالتفاعل الصفي أسهم بشكل كبير في تخليص المعلم من دور الملقن الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم، وتغير دوره من كونه صاحب السلطة، إلى دور الموجه والمرشد، وتغيرت النظرة إلى الطالب من متلق سلبي يستجيب للأوامر والتعليمات إلى عضو فاعل فى الموقف التعليمي. وبذلك أصبح المعلم و المتعلم قطبي مجال، يتناقلان ما لديهما من خبرات ومعارف ويتفاعلان.

[1]– نوال العشي، إدارة التفاعل الصفي، دار اليازوري، لبنان، 2008، ص79.

[2]– نفسه، ص80.

2.4 التفاعل ركيزة العملية التعليمية: تعتمد فاعلية العملية التعليمية أساسا على معرفة المعلم وكفاءته وقدرته ومهارته واهتمامه واطلاعه على مستجدات الساحة التربوية من مناهج ومقررات من جهة، ومن جهة أخرى على متعلم له الرغبة والإرادة في تنمية فكره وتطوير مستواه، وبتفاعل كلا الطرفين ينجح الفعل التعليمي.

تسعى المنظومة التعليمية من خلال التفاعل الصفي إلى خلق جوّ تعليمي فعّال، يسهم في رفع مستوى المتعلمين، وتحقيق الأهداف المسطرة خلال المسار، و يساعد المتعلمين على التواصل وتبادل الأفكار بينهم من خلال إتاحته فرصا أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم وعرض أفكارهم، مما ينمي تفكيرهم ويطور قدراتهم الإبداعية، ويظهر أثر ذلك في استثارة الاهتمام بالتعلم داخل الصف أو ما يسمى بالتعلم الذاتي، وتحقيق مشاركة المتعلمين الفعالة في الأنشطة المدرسية وإشاعة جوّ تواصلي داعم، كما يحقق تنمية في العلاقات الإنسانية بإيجابية بين جميع عناصر العملية التعليمية.

ومن الوسائل التي تسهم في فعالية التواصل، وخاصة في شد انتباه المتعلمين نحو المعلم ما يلي:

- التنويع الحركي والمقصود به ألا يقف المعلم مكانه، وإنما يغير من موقفه في غرفة الصف تغييرا معقولا حتى يقلل من درجة الملل، فالمعلم قد يقف قبالة التلاميذ وأحيانا في آخر الصف، وأحيانا أخرى قد يجلس في أحد الأماكن المخصصة لتلميذ ما أثناء مشاركته على السبورة.
- التركيز على استخدام عبارات لفظية وإيماءات غير لفظية تشد انتباه المتعلمين.
- تغير نمط التفاعل داخل غرفة الصف، فالمعلم بإمكانه خلق جو تفاعلي من خلال تفعيله لعمل الأفواج، مثلا في حصة الوضعية الإدماجية، ما يساعد في صنع جو أكثر فعالية وحيوية بالنسبة للمتعلم.[1]

[1] – **ينظر، نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، ص44.**

- التركيز على استغلال وتوظيف حواس التلميذ على اعتبار أنها المداخل الأولى للمعرفة، فلا يكتفي بالمعلومة التي مدخلها الأذن وفقط، فبإمكانه استخدام الصور كما يحرص على مخاطبة وجدان التلاميذ بالعبارات المناسبة لذلك.
- توظيف استراتيجيات تفاعلية تزيد من انتباه الطلبة كالتوحد الانفعالي معهم، إشاعة جو من التقبل غير المشروط والاحترام المتبادل، إشاعة جو من الحرية الموجهة التي تتيح للطالب التعبير عن مشاعره.
- محاولة استثارة دافعية الطلاب سواء بالعوامل الداخلية المتضمنة في الموقف التعليمي مثل مراعاة أهداف الدرس، استخدام وسائل فعالة مناسبة لقدرات الطلبة، إثارة حب الاستطلاع عند تلاميذه.
- استخدام الوسائل الخارجية غير المتضمنة في الموقف التعليمي، وهي تلك الوسائل التي تقوم على استخدام المعلم للثواب والجوائز والمغريات الأخرى الخارجة عن الموقف التعليمي.[1]

لذا يجب أن تتوافر في المعلم مجموعة من الخصائص المعرفية المتعلقة أساسا بتكوينه الأكاديمي والمهني، اهتماماته، وقدرته في توظيف المعرفة، وكذا خصائص أخرى سلوكية هي الالتزام والدفء والمودة، الحماس، المعاملة الجيدة، والتقبل غير المشروط للمتعلمين.[2]

من جهة أخرى فإن مفهوم التفاعل الصفي قلل العبء الملقى على عاتق المعلم وجعل من المتعلم شريكا له في العملية التعليمية، وألزمه بأدوار لا بدّ له من إتقانها ليساهم بدوره في تفعيل العملية التعليمية ومن تلك الأدوار:

- يشارك في تنفيذ التعلم وتحضير البيئة التعليمية.
- يعمل أحيانا مستقلا للوصول للمعلومة وأحيانا أخرى ضمن مجموعة.
- يحل المشكلات التي تواجهه بطريقة علمية عن طريق وضع الفرضية وتحليل المعطيات، والتأكد من

[1] – ينظر، نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، ص45.

[2] – نفسه، ص87.

صحة النواتج ومنطقيتها.

- يكون في حالة بحث مستمرة عن المعرفة ويسلك كل الطرق للوصول إليها.
- يبادر ويطرح أسئلة ذكية ويناقش ويستنتج ويحلل ويقيم النتائج.
- يستطيع القيام بأنشطة لا صفية بعيداً عن أجواء الصف الدراسي كأنشطة تربوية وعلمية فتوكل للطالب كمجموعات القيام بنشاط ما تحت إشراف المعلم.[1]

وتظهر ثمرات تفعيل دور المتعلم داخل الصف من خلال الآثار الإيجابية التي تعزز شخصية المتعلم بالخصوص، وتفعل المنظومة التعليمية بشكل عام، ومن تلك الآثار ما يلي:

- يصل الطالب إلى حلول ذات معنى هو من قام بتجربتها واستنتاجها ولم يقم باستخدام حلول جاهزة من آخرين.
- يحصل الطالب على قدر كافي من الفهم للمعلومة وإدراكها.
- يدفع الطالب إلى استرجاع معلومات قديمة من الذاكرة وربطها بالمعرفة الجديدة التي يحاول إثباتها وفهمها.
- يثبت قدرة الطالب على التعلم الذاتي بدون تلقين وهذا يعزز ثقته بنفسه ويزيد من اعتماده على ذاته بدل الرجوع في كل شيء للمعلم.
- ينجز الطالب المهمة بذاته أو يشارك زملائه في إنجازها فتكون لها قيمة عظيمة لديه خلافاً لتلك المهمة التي يحصل على نتائجها من المعلم دون مجهود منه.
- تنمي العلاقات بين الطلاب وتعزز الثقة بالنفس.

[1] – **ينظر، نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، ص90.**

- تعزز روح المسؤولية والانضباط والعمل الجماعي والمبادرة[1].

المبحث الثاني: التواصل بين اللفظي وغير اللفظي:

تتعدد أشكال التواصل، وتتنوع أساليبه ووسائله وأدواته، فإذا كان التواصل يمثل لأي لغة وظيفتها المركزية، سواء أكانت هذه اللغة ملفوظة أو مخطوطة، لذا فمن خلال التواصل يستعمل المتكلم الرموز للدلالة على المعاني والتعبير عن الأفكار، وقد تكون هذه الرموز كلمة أو إشارة أو صورة أو حركة تصدر عن أي جزء من أجزاء الجسم، لتنقل هذه الرموز المدركات من مجال الغموض إلى الوضوح، ويعرض الجاحظ وسائل البيان أو التواصل، وحددها في خمس وسائل قائلا: "وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد: أولها اللفظ ثم الإشارة، ثم العقد ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نصبة بكسر النور ..."[2] وبناء على هذا يمكننا تقسيم الاتصال إلى نوعين رئيسين:

- الاتصال غير اللفظي (Non verbal Communication)
- الاتصال اللفظي (Verbal Communication)

1. التواصل غير اللفظي: ويقصد به ذلك النوع من الاتصال الذي تستخدم فيه التصرفات والإشارات وتعبيرات الوجه والصور وكلها رموز لمعان معينة، وكثيرا ما تؤدي الإشارة دورا في نقل الفكرة أو توصيل الإحساس وقد تدعم التعبير الشفهي، والإشارة لغة منظورة أو لفتة متحركة فإذا اقترنت الإشارة باللفظ في موضعها الملائم أثرت تأثيرا عظيما، والإشارة كذلك هي أي حركة لأي جزء من أجزاء الجسم، وتتكون من إيماءات أو علامات مرئية أو منظورة تتم بالأيدي والذراعين والرأس كما تتم عن طريق الوجه والعينين.[3]

---

[1] – نوال العشي، التعلم الصفي، ص93.

[2] – البيان والتبيين، ج1، ص82.

[3] – محمود عبد الفتاح رضوان، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر،ط1، 2012، ص38.

وقد أشارت دراسات في علم الاتصال إلى أن الإشارات والعلامات يمكنها أن تقوم بدور هام في تكرار الرسالة المنطوقة وهو ما يسمى بحالة تكرار الاتصال اللفظي بغير اللفظي. ويؤكد هذا الجاحظ بقوله:" والإشارة واللفظ شريكان ونعم العون هي له ونعم الترجمان ... وفي الإشارة بالطرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح، مرفق كبير ومعونة حاضرة في أمور يسترها بعض الناس من بعض، ويخفونها من الجليس وغير الجليس."[1]

ويعتبر الاتصال غير اللفظي هو الأقدم والأكثر صدقا إذا توافر لرموزه عنصر الخبرة المشتركة بين المرسل والمستقبل وإذا كانت وسيلته تعبيرات الوجه.

وللتواصل غير اللفظي استراتيجياته الخاصة ويقصد بها تلك الوسائل أو العوامل غير اللفظية التي بإمكانها تحقيق التواصل بين الأفراد، وسنركز في بحثنا على الإشارات والحركات الجسمية المصاحبة للكلام، المظاهر الجمالية الخارجية والصمت للتعبير عوض عن اللغة المستعملة في الكلام. وتعتبر هذه الوسائل الأكثر استعمالا وانتشارا في الأوساط الاجتماعية وذكرنا لها هو على سبيل الذكر لا الحصر.

1.1 إستراتيجية استعمال الإشارات الجسمية: يتمثل دور الحركات الجسمية المصاحبة للخطاب الكلامي في كونها تسهم بحظ وافر في فهم وإدراك مقاصد المتكلم وهدفه التواصلي، وإذا كنا نستطيع إخفاء مشاعرنا بواسطة اللغة المنطوقة، فإن الإشارات الجسمية تكشف في غالب الأحيان عما تخفيه في باطننا من أحاسيس، وربما تفضحنا أمام الآخرين، وقد توصل اللغويون إلى أن العملية التواصلية تعتمد على اللغة ووسائل غير لغوية في تحقيقها،[2] كما أنّ القران الكريم قد تضمّن هاتين الوسيلتين، وحددهما سبحانه وتعالى في أكثر من موضع فقال تعالى:{ **وإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وإن يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُّسَنَّدَةٌ**

[1] – البيان والتبيين، ج1، ص57.

[2]– ينظر، يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، علم الكتب الحديث، الأردن، ط2014،1، ص32.

يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ العَدُوُّ فَاحْذَرْهُمْ قَاتَلَهُمُ اللهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ }[1] فهذه الآية القرآنية تشير إلى الإشارات الجسمية { **تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ** } والأصوات اللغوية { **وإن يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ**} وتدل على هاتين الإشارتين أية أخرى وهي قوله جل وعلا في موضع آخر: { **وَلَو نَشَاءُ لَأَرَينَاكَهُمْ فَلَعَرَفتَهُمْ بِسِيمَاهُم" (الإشارات الجسمية) " وَلَتَعرِفَنَّهُمْ فِي لَحنِ القَوْل**[2]**}** (الأصوات اللغوية) وفي آية أخرى يقول سبحانه على لسان زكرياء عليه السلام: **{قَالَ آيَتُكَ أَلاَّ تُكَلِّمَ الناس ثَلاَثَةَ أَيَّامٍ إِلاَّ رَمْزاً**[3]**}** والمقصود هنا الأمر بعد التواصل مع الناس بواسطة اللغة والسماح لزكرياء بأن يتواصل معهم باستعمال الإشارات الجسمية فقط.[4]

يقول كريم حسام الدين:" فالمتكلم إذا نطق متوعدا أو مهددا ارتفع صوته وأسرع في كلماته وقطب ما بين حاجبيه، وضم أصبعه السبابة مع الإبهام على شكل دائرة ولوح بيديه كلها في الهواء، وإذا نطق متعجبا أو مندهشا نعّم كلماته بنبرة الدهشة، ورفع حاجبيه وضرب كفّا بأخرى"[5]

يقدم لنا هذا النص صورة من الصور المصاحبة للكلام أثناء التعجب والدهشة أو التهديد، ومن خلال ذلك يتبين لنا أن كل حركة أو إشارة جسمية يستعملها المتكلم في خطابه إلا وتدل على موقف معين. فقد تعجز كلماتنا أحايين كثيرة عن أداء دورها في التبليغ، فتأتي الحركة أو الإشارة الجسمية لتعوض ذلك النقص، وربما تنوب عنها وتقوم مقامها أحسن مقام، و لربما كانت أبلغ منها وأكثر إيصالا للمعنى المراد ولهذا نجد المثل

---

[1]– سورة المنافقون، الآية4، رواية ورش عن نافع، دار المعرفة، دمشق، 1438هـ.

[3]– سورة محمد، الآية 30.

[3]– سورة آل عمران الآية 41.

[4]– ينظر، يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي ، ص32.

[5] – كريم حسام الدين، الإشارات الجسمية، دراسة لغوية لظاهرة استعمال أعضاء الجسم في التواصل، مكتبة أنجلو مصرية، مصر، ط1، 1991، ص8.

السائر يقول:" رب إشارة أبلغ من عبارة"[1]، فالمعلم بإمكانه استعمال الاشارات الجسمية بما يغنيه عن كثير من الكلام، فمثلا عند تدريسه لقصة ما في المنهاج، بإمكانه أن يمثل الأدوار في قرائته للقصة من خلال تغيير المكان، حيث أن كل شخصية في القصة تأخذ مكانا ثابتا يرجع إليه المعلم كلما حان دورها، فيكون ذلك أبلغ تعريف للمتعلم بتلك الشخصية بل هو أفضل من ذكر الاسم قبل كل دور.

وقد أولى الجاحظ أهمية لدور الإشارة في فهم الكلام فتحدث عنها قائلا: "وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة وحسن الاختصاص ودقة المدخل يكون إظهار المعنى، وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح وكانت الإشارة أبين و أنور كان أنفع وأنجع."[2]

وتكثر الإشارات الجسمية داخل الوسط التربوي، بل منها ما أصبح تقليدا متعارفا عليه، وتكفي الإشارة الجسمية لوحدها للتعبير عن المقصود، ومن ذلك:

أ- **الكلمات الجسمية:** والتي تدل على كلمة محددة، ومثال ذلك: إذا أمر معلم غاضب متعلمه بمغادرة الصف فإنه عندئذ يشير إلى الباب، ورفع المتعلم أصبعه داخل الصف إشارة إلى أنه يريد المشاركة، وهز المعلم رأسه للأعلى والأسفل يعني قبول المشاركة، ووضع المعلم أصابع يده على ظاهر الأذن لطلب رفع الصوت من المتعلم.[3]

ب- **الموضحات:** وهي أفعال غير لفظية ترتبط بالكلام لتوضيحه، ولا تفي لوحدها للدلالة على مقصود ما بل لا بد من أن يقرن صاحبها بينها وبين الكلام، ومن ذلك فتح الذراعين عند الحديث عن الاتساع، ورفعها للأعلى للحديث عن الطول، وللأسفل عن القصر.

---

[1]- يوسف تغزاوي، المرجع نفسه، ص33.

[2]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص75.

[3]- ينظر، محمد بن ناصر الخليف، مهارات التواصل اللغوي، وزارة التربية والتعليم، السعودية، (د.ط)، ص64.

ج- **الموجهات:** هي إشارات وجهية وجسمية يقوم بها المعلم استجابة للمتعلم تعطيه تغذية راجعة يكيف رسالته وفقها، ويستعمل ذلك المعلم أثناء حديث المتعلم لتصويبه فيومئ برأسه ليواصل المتعلم على ذلك المنوال في طرحه وإجابته، ويكشر بتعابير وجهه أو يحركه يمينا ويسارا لكي يتدارك المتعلم الفكرة ويصححها.

د- طريقة الوقوف والجلوس: تعطي دلالة متنوعة، وينبغي مراعاة مقابلة المخاطب والقرب منه، والتماسك عند الوقوف ودفع الجسم إلى الأمام، والجلوس باستقامة واعتدال، كما يمكن للمعلم الخبير أن يعلم من خلال جلسة المتعلم انطوائيته أو حافزيته للتعلم، وغيرها من الأمور التي تحصل بالخبرة والمران ومعرفة عادات المتعلمين وطبائعهم.[1]

ولا بد في الإشارات الجسمية أن تكون متعارفا عليها بين المعلم والمتعلم، إذ أن اختلال دلالة الإشارة قد يؤدي إلى التداخل الدلالي، فقد يقصد المعلم بإشارته شيئا ما ويفهمه المتعلم على غير قصده، كما تفهم بعض الإشارات الجسمية خطأ من المعلم فيسيء فهم المتعلم، وهذا كثير الحدوث خاصة ابتسامات المتعلمين التي قد يفهمها المعلم استهزاءً به أو سخرية منه، رغم عدم قصد المتعلمين ذلك، ما قد يؤثر على العلاقة بينهما.

2.1 إستراتيجية استعمال التعبيرات الوجهية:

يعتبر الوجه قناة فعالة في التواصل، فهو النافذة التي تطل من ورائها مشاعر الفرد وأفكاره واتجاهاته والتعبيرات التي تصدر عنه تكون غنية بالمعلومات عن صاحبه.

فالتعبير الوجهي من بين القنوات غير اللفظية التي تفهم رسائلها، ولا يجد الناس صعوبة في فك رموزها، وهو أكثر وسائل التواصل غير اللفظي شيوعا وتتوافر له خاصية الصدق في معظم الأحيان وقليل من الناس هم الذين يملكون القدرة على إظهار تعبيرات وجهية تتناقض مع مكونات نفوسهم، بل إنّ هؤلاء الذين تمرسوا

[1] – **ينظر، محمد بن ناصر الخليف، مهارات التواصل اللغوي، ص64.**

على إخفاء ما بداخلهم بحكم ظروف عملهم أو تكوينهم النفسي كثيرا ما تفضح وجوهم خفاياهم في ظروف معينة وبتأثير مواقف غير عادية أو غير متوقعة بالنسبة لهم، فوجه المتكلم أو المخاطب يمكن أن يقدم بيانات ومعلومات مختلفة عن السن أو عن المزاج أو عن الحالة الفكرية والشعورية...

هذا النسق يشكل لغة بالغة التفرد، وتجب الإشارة إلى أن علامات هذا النسق تتصل اتصالا وثيقا بالكلام وكذا بعلامات الأنساق الأخرى بحيث لا يمكن فهمها منعزلة عنها.

ولعل من أبرز مكونات الوجه التي تحوي قدرة تواصلية هائلة " العين "، فقد كشفت الدراسات الحديثة عن قدرة العين على توصيل المعاني والأحاسيس ولذا نجد الآن من الباحثين من يشير إلى قدرة الإنسان من خلال العين على التواصل فنظرات العين تكشف عما بداخل الإنسان، فمثلا العين المفتوحة تمثل الغيظ أو الخوف أو الإعجاب. والعين المغلقة تشير إلى التواضع أو البغضاء، والعين المتطلعة إلى السماء ترمز إلى الدعاء، والنظرة إلى الأرض تعبر عن التأثير والخشوع أو الحياء، والعين المستقرة في

نظرتها تفصح عن الشدة والثبات والرجاء، والعين اللامعة ترجمان عن الظفر.[1]

وهناك من يرى أن العين التي تنظر إلى الأرض بدلا من الجمهور تنبئ عن قلة الاهتمام بالجمهور أو قلة الثقة بالنفس، وهكذا فإن العين يمكن أن تلعب دورا رئيسيا في عملية التواصل. ولذلك يقال إن العين تتصل.

ولهذا وذاك، تعتبر العين من بين أهم قنوات الاتصال غير اللفظي للحصول على المعلومات وهي خير دليل على معرفة ما يهتم به الفرد، فالاتجاه الذي ينظر إليه الفرد يعطي مؤشرا عما ينظر إليه بعد ذلك يمكن التكهن بما يشغل اهتمامه وعند معرفة ما يهتم به يمكن التنبؤ بما سيفعله اعتمادا على مؤشرات الوضع العام.[2]

[1]– ينظر، محمود عبد الفتاح رضوان، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ص38.

[2]– ينظر، يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص33.

يقوم المعلم بالعديد من الوظائف التواصلية عن طريق العين، منها مراقبة التغذية الراجعة والحث على الاستجابة، المحافظة على الاهتمام والانتباه، الإيذان بتبادل الدور في الحديث، ومن تلك الإشارات العينية اتساع البؤبؤ الذي يعبر عن الاهتمام أو الاستثارة الانفعالية، كما يستعمل المعلم التجنب البصري للمحافظة على توازن النظر، أو تخفيف الحرج عن بعض المتعلمين، أو للانسجام مع السلوك الإنساني العام أو للتعبير عن عدم المبالاة.

3.1 إستراتيجية المظاهر الخارجية: يعتقد علماء النفس بأن 60% من حالات التخاطب والتواصل بين الناس تتم بصورة غير شفهية أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز لا عن طريق الكلام واللسان ويقال أن هذه الطريقة ذات تأثير قوي أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات.[1]

لذا فإن الهيئة أو الوضع الذي يكون عليه الجسم أو ما يصاحب هذا الجسم من لباس وتزيين بعض أجزائه تلعب دورا بارزا في تبليغ رسالة ما للآخرين، فالمشي وطريقة الجلوس وتعبيرات الوجه وإيماءاته، وكذا نمط اللباس، كلها مظاهر تمدنا بمعلومات كبيرة تمكّننا أحيانا من التعرف على الشخص وحالته، كما يمكننا–من خلال هيئة الفرد– الوقوف على بعض السمات المتصلة بأحوال الصحة كالمرض أو الحزن أو الفرح أو الاطمئنان أو القلق أو الشرود[2]... ومن خلال المظاهر الخارجية نستطيع إلى حد ما، اكتشاف وضعية الشخص الاجتماعية، هذه الميزات يمكن للمعلم أن يستفيد منها في فهم شخصية المتعلم وظروفه وبيئته، ما يمكّنه من معرفة الطريقة الأمثل لإيصال الرسالة التعليمية بالشكل الذي يلائمه، فعلى المعلم أن يراعي حالة التلميذ التي يمكن أن يتعرف عليها من خلال إيماءات وجهه؛ فتعامله معه في اليوم الذي يكون فيه سعيدا ليس كيوم حزنه وكئابته، كما يراعي جميع المظاهر الخارجية التي تعينه على الطريقة المثلى التي يبلغ بها رسالته التعليمية.

---

[1] – محمد بن عبد العزيز العقيل، حقيبة الاتصال، مركز التنمية الأسرية، السعودية، 2008، ص50.

[2] – يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص36.

وكذلك لنوعية اللباس دور أساسي في التواصل اليومي، وكذا اختلاف وتنوع البدلات التي يرتديها الأفراد حسب المهام التي يزاولونها داخل المجتمع[1] وعلى سبيل المثال فإن لباس المعلم يختلف من بداية الموسم الدراسي وأيام الدراسة العادية وكذا لباسه عند زيارة المفتش وحين تقديمه محاضرة أو حضوره ندوة علمية معينة، فكل لباس يؤدي رسالة تواصلية معينة؛ ومن ثمة، فإن جسم الإنسان يقوم بدور المرسل أو الموجه لرسائل أو علامات يفهمها الآخرون، وتظهر هذه الرسائل في الإشارات والإيماءات والتلميحات التي يقوم بها الفرد إراديا أو لا إراديا في المواقف التي يمر بها.

ومن الوظائف التي يمكن أن تقوم بها الإشارات و الحركات الجسمية والتعبيرات الوجهية والمظاهر الخارجية داخل الصف ما يلي:

- تحقيق وتدعيم المعاني والدلالات التي يقصدها المتعلم أو المعلم، فهو يبتسم حين يتكلم في موقف يستدعي ذلك، ويكشر حين الغضب، كما أن حركات اليد تؤكد وتدعم الكثير من المعاني فهو يعبر بها عن العلو والانخفاض واليمين واليسار وغير ذلك.
- إكمال القصور وجبر العجز اللذين قد يشعر بهما المتعلم تجاه لغته الأم أو اللغة الأجنبية التي لا يعرفها حق المعرفة عندما ينتقل إلى مجتمع أخر؛ فكثيرا ما تتحرك الأيدي حين تعجز الكلمات عن التعبير بسبب ضعف القاموس اللغوي للمتعلم، فتعمل تلك الحركات على جبر ذلك العجز الذي وقع فيه.
- النيابة عن الكلمات في بعض المواقف التي يلجأ خلالها المتعلم إلى استبدال الكلام بالإشارة في حالة الخجل والاضطراب أو عندما يتعمد إخفاء ما يريد قوله، فعدم معرفة المتعلم بالجواب مثلا يعرفها المعلم من خلال المظهر الخارجي والإشارات التي يبديها جسم المتعلم.[2]

[1]– يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص36.

[2] – نفسه، ص37.

يعتقد علماء النفس أن 60% من حالات التخاطب والتواصل بين الناس تتم بصورة غير شفهية أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز لا عن طريق الكلام واللسان ويقال أن هذه الطريقة ذات تأثير قوي أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات.[1]

إن استعمال الإشارات الجسمية لا تحقق أهدافها التواصلية إلا إذا كانت نظاما عرفيا يتواضع عليه المتخاطبون في المجتمع، وتأخذ دلالتها من اتفاق المستعملين لها ويعملون على نقلها وتطويرها عبر الأجيال، مثلها في ذلك مثل نظام اللغة المنطوقة التي يتواضع الناس على إخضاع بعض دلالات ألفاظها للاتفاق الاجتماعي.

فأغلب الإشارات الجسمية أو الحركات أو المظاهر الخارجية قد تتفق كما قد تختلف من حيث الشكل أو الدلالة بين المجتمعات الإنسانية عبر العصور، وذلك تبعا لاختلاف استعمالها من مجتمع لآخر.

وحتى يتفاعل الفعل التواصلي في الصف التربوي على المتعلم أن تكون له دراية بدلالات ومعاني كل الإشارات والإيماءات التي يستعملها معلمه، أو تكون متداولة في الصف ليدرك ما يقصده. فإذا كان المتعلم لا يعي لغة جسد معلمه والتي بها يتم تمرير أو بعث الرسالة غير اللفظية فسيكون فقط ضجة في وسط هذا النوع من التواصل مساهما في استحالة وإعاقة التواصل بينه وبين معلمه. بالمثل لا بد للمعلم أن يكون على دراية بلغة الجسد ويتجنب التفسيرات الخاطئة لها، فقد يعتمد المعلم على التفسيرات الشائعة لبعض حركات الجسد، فيتسرع في تقييم المتعلمين وإصدار الحكم عليهم، فكما أن اللغة المنطوقة عرضة لسوء الفهم الذي يسبب التداخل اللغوي، فإن لغة الجسد هي الأخرى معرضة لذلك، خاصة ما تعلق بدلالات لغة الجسد والتي يحدث فيها التداخل على مستوى الدلالة، قد يأخذ المعلم بالاعتقاد السائد أن الشخص الذي يحك أنفه كاذب فيما يقول، أو أن الشخص الذي يربّع يديه أو يثني ساقيه يشعر بالخوف أو القلق حيال شيء ما، فيصدر حكما على المتعلم قد يكون خاطئا

[1] – **محمد بن عبد العزيز العقيل، حقيبة الاتصال، ص50.**

بل قد يسبب اضطرابا في تصرفاته، وهذا لمحاولته تفسير كل حركة من حركات الجسد على حدة دون النظر إلى الموقف والسياق الذي كانت فيه. الخطأ نفسه في تقدير حركات الجسد والإشارات الجسمية يمكن أن يكون كذلك في الإشارات الوجهية ولغة العيون، فقد يعتبر المعلم مثلا تحديق المتعلم بعينيه وقاحة وعدوانية، في حين يمكن ألا يقصد المتعلم ذلك، فينطبق على هذا نفس ما ينطبق على الإشارات الجسمية وحركة الجسد.

4.1 إستراتيجية الصمت ودلالتها التواصلية: يُتخذ الصمت لغة للتعبير عن المواقف الذاتية في مقابل الإفصاح عنها صوتيا، وتختلف من ثقافة إلى أخرى، فإذا كان يعني الموافقة والرضا في ثقافة ما، فإنه يدل على عدم الموافقة في ثقافة أخرى. وقد تختلف دلالته داخل الثقافة الواحدة.

وقد اعتبر الدارسون الصمت شكلا تواصليا إلى جانب الصوت، نظرا لما يحمله من دلالات معينة ومختلفة، فيمكن أن يكون تعبيرا عن الغضب أو الخوف أو الاحترام أو كراهة الكلام مع الغير، كما يمكن أن يكون دالا على الرغبة في التأمل وعدم الإزعاج أو دالا على الانتقال من فكرة إلى أخرى أو من جملة إلى أخرى داخل الكلام.[1]

يقول كريم حسام الدين عن بعض المواقف التي يجسدها الصمت ويحقق فيها التواصل المنشود: " إن الصمت قد يكون تعبيرا عن الغضب عندما يرفض شخصا ما الحديث مع الآخر، مثلما نرى في موقف الخصام بين صديقين أو زوجين... وقد يكون تعبيرا عن الخوف كما نرى في المواقف التي يتعرض فيها الإنسان للخطر أو الحرج، ويكون الصمت أيضا تعبيرا عن احترام الآخرين خاصة الذين يكبرون المتكلم سنا كالوالدين، أو مرتبة كالرؤساء في مجال العمل والأساتذة في مجال الدراسة، ويكون تعبيرا عن التبجيل كما نرى في حالة تواجدنا في أماكن العبادة التي يعتبر الكلام فيها من الأفعال المكروهة أو المحظورة،... ويكون الصمت تعبيرا عن مواقف نفسية مثل السأم الذي قد نشعر به أحيانا ومن ثم نفقد الرغبة في الكلام مع الآخرين، والعزلة التي نلجأ إليها

[1] – **يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص85.**

هربا من الضوضاء والإزعاج، والتأمل عندما يشغلنا أمرا أو مشكلة ما، والمباغتة عندما يفاجأ أحدنا بما لا يتوقع من قول أو فعل أو رؤية شخص معين... كما نلاحظ أيضا أن المتكلم قد يلجأ للصمت أي التوقف عن الكلام للحظات التأكيد على كلامه، ويعتبر ذلك من قبيل علامات الترقيم في الكتابة.[1] وكل هذه الأمثلة قد نجدها في الوسط التربوي وعلاقة المعلم والمتعلم داخل الصف، فصمت المتعلم له العديد من الدلالات التي تتنوع وتختلف حسب الموقف والسياق، ولا بد للمعلم من إدراك تلك الدلالة في كل موقف على حدة، كما يلجأ المعلم للصمت أحيانا لضبط المتعلمين وتنبيههم للفوضى الحاصلة في القسم فيعم السكوت والهدوء داخل الصف بمجرد سكوت المعلم، وهذا نوع من التواصل له آثار فعالة في كثير من الأحيان.

لذا فإنه على المعلم أن يتقن التواصل غير اللفظي إتقانه للتواصل اللفظي، ويعرف كيفية توظيفه على الوجه الأمثل لتكتمل الرسالة التواصلية وتصل إلى المتعلم على النحو المطلوب الذي يخدم أهداف العملية التعليمية.

2. التواصل اللفظي:

تشتمل اللغة على مهارات متداخلة ومترابطة هي التي تعطي لها طابعها التواصلي، وهذه المهارات إما أن تكون في جانب الاستقبال (الاستماع والقراءة) أو في جانب الإرسال (الكلام والكتابة) ويحتوي كلا الجانبين على التفكير؛ إذ أن المهمة الأساسية للغة هي التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، وكلما كانت الرموز اللغوية التي تعبر عن المعاني التي يود كل من المرسل والمستقبل إرسالها للآخر مفهومة كان التواصل جيدا،[2] ولو قسمنا التواصل اللفظي بوضع كل مهارة في الاستقبال مع ما يقابلها في الإرسال لوجدنا أن هناك قسمين اثنين هما:

- التواصل اللفظي المنطوق: وتتعلق به مهارتا الاستماع والكلام.
- التواصل اللفظي المكتوب: وتتعلق به مهارتا الكتابة والقراءة.

[1]– الدلالة الصوتية، مكتبة أنجلو مصرية، مصر، ط1، 1992، ص106–107.

[2]– أحمد فخري هاني، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، مصر، العدد24، 2009، ص180.

1.2 التواصل اللفظي المنطوق:

يعتبر التواصل اللفظي المنطوق الأكثر شيوعا واستخداما لسهولته وسرعته في نقل الرسالة التواصلية، ويعتبر التوافق في اللغة شرطا أساسيا لحدوثه؛ فاللغة هي مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة يحكمها نظام معين ولها دلالات محددة يتعارف عليها أفراد ذوو ثقافة معينة ويستعملونها في التواصل. فلو كان أحد أطراف التواصل من الهند ولا يتقن غير الهندية، والآخر من بلاد عربية ولا يتحدث غير لغته، فستكون حتما صعوبة في التواصل، وسيشكل ذلك عائقا أمام وصول الرسالة بالشكل اللائق.

1.1.2 الاستماع:

يقول ابن المقفع:" تعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الكلام، ومن حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى ينقضي حديثه"[1]، يعتبر الاستماع عاملا هاما في عملية التواصل؛ فقد كان الافتراض السائد أن كل متعلم يستطيع الاستماع وبكفاية، لكن هذه الفكرة تغيرت مع ظهور الدراسات الحديثة التي أثبتت أن الاستماع فن يحوي مهارات عدة، تحتاج إلى تدريب وعناية فائقة، فقد أثبت إحدى الدراسات أن معظم الناس يستوعب 3% فقط مما يسمعه، كما أثبت أن معظمنا يتذكر أقل من 25% مما يصل إلى أذنيه. كما ثبت أن المتعلمين الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل.[2] فكفاءة المستمع تسهم في إنجاح التواصل اللفظي المنطوق، مثل كفاءة القارئ التي تسهم في نجاح التواصل اللفظي المكتوب.

هناك فرق بين السمع والاستماع، فالسمع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا. كسماع صوت الطائرة أو القطار أو كسماع الجالس في مكتبه لصوت خروج الهواء من

---

[1]– الأدب الصغير والأدب الكبير، دار صادر، بيروت، ص129.

[2]– رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط2، 1981، ص165.

جهاز التكييف، إذن فهو عملية فيسيولوجية تعتمد على حاسة الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية، وهو أمر لا يتعلمه الإنسان، فهو فطري فيه، أما الاستماع فهو فن يشتمل على عمليات معقدة، وهو عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات.[1]

الاستماع يشتمل أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثم فهم مدلولها، ثم إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، ويلي هذا تفاعل الخبرات المحمولة في الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، ليأتي في الأخير الدور على نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك؛ إذن فالاستماع إدراك، فهم، تحليل، تفسير، ثم تطبيق ونقد وتقويم.[2]

رغم هذه الأهمية الكبرى التي تحظى بها مهارة الاستماع، إلا أنها أقل المهارات اهتماما في المناهج والبرامج التربوية، فالتركيز ينصب على المهارات الثلاثة الأخرى القراءة والكتابة، والحديث بشكل أقل، وخص مخططو برامج التواصل اللغوي التي يجب أن تعنى بها المدرسة برامج الاستماع بحظ وافر من الأهداف، وسنذكر أهم تلك الأهداف:

- أن يقدّر المتعلم الاستماع كفن هام من فنون اللغة والتواصل اللغوي.
- أن يتخلص المتعلم من عادات الاستماع السيء، وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية، والمفاهيم والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.
- أن يتعلم كيف يستمع بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

[1] – ينظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص84.

[2] – ينظر، نفسه، ص84.

- أن يستطيع تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.
- أن تنمو لديه القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت.
- أن يكون قادرا على التفكير الاستنتاجي، والوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث وتمييزها.
- أن يكون قادرا على تقويم المحتوى، تشخيصا وعلاجا.[1]

ولعل تحقيق هذه الأهداف أو بعضها يعطي توازنا في تدريب المتعلم على المهارات الأربع، بل سيزيد من قدرته على استغلال بقية المهارات إذ أن الاستماع قد يعتبر حسب الكثير من اللسانيين أهمها، ومن ذلك قول ابن خلدون: " السمع أبو الملكات اللسانية"[2].

ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من محتوى تتحقق من خلاله، وهي مجموعة الحقائق والمعايير والقيم، والمفاهيم والمهارات، والخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة للمتعلم والتي يمكن أن تحسن مهارة الاستماع لديه، ووفقا لما يقترح أحمد علي مدكور برنامجا للاستماع ينقسم محتواه إلى قسمين:

القسم الأول: يتمثل في " كتاب "، يتضمن في مقدمته إشارات واضحة عن فن الاستماع وأهميته وطبيعته وأهداف تدريسه وعرضا لبعض طرائق وأساليب التدريس والتقويم، وبعض التدريبات على مهارة الاستماع.

القسم الثاني: يجب أن يترك لاختيار المدرس وتصرفه وفقا لمقتضيات الحال، فالمدرس يستطيع أن يختار موضوعا أو موقفا مناسبا للنضج العقلي واللغوي للمتعلمين، وملائما لخبراتهم السابقة واهتماماتهم ثم يقرؤه عليهم بينما عليهم الاستماع، وبعد القراءة يسألهم مجموعة من الأسئلة للتأكد من مدى سيطرتهم على المهارات التي سبق عرضها، ومدى تحقق الأهداف التي سبق تحديدها.[3]

---

[1] – ينظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص89.

[2] – ابن خلدون، المقدمة، ص1129.

[3] – تدريس فنون اللغة العربية، ص100.

2.1.2 الكلام:

يحتاج الإنسان إلى التفكير وإلى انتقاء الكلمات والأفكار، وعرضها بصورة منطقية معقولة، والتدرب على هذا يتطلب تعليما منظما مقصودا يستهدف إتقان مهارة الكلام، وبالشروط التي تساعد على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة، وأيضا طرق الإقناع ووسائل إثارة المستمعين وأخذ رأيهم فيما استمعوا إليه.

ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم؛ أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام الشكل الرئيسي للتواصل اللغوي بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها.[1]

لكن المشكلة الحقيقية هو أن الوسائل التي يتم من خلالها تعليم المتعلم مهارة الكلام والتحدث غير واضحة ولا محددة، حيث تغيب تنمية قدرة المتعلم على المحادثة والمناقشة وقص القصص وتلخيص الدروس، فالمدرسة لا توفر الفرص الحقيقية كي تثير دوافع المتعلم للحديث والكلام ، كما أن مكتسبات المتعلم في المواد الأخرى لا تستغل في دروس التعبير حتى يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التي يتعلمها المتعلم[2] فمن غير المقبول تدريس اللغة العربية التي تحوي فنونا ومهارات متكاملة بمواد دراسية منفصلة، لا علاقة للقراءة فيها بالنصوص الأدبية، ولا علاقة للنحو فيها بالتعبير الشفوي ومهارات التحرير! إن منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية خصوصا ينبغي أن يكون متكاملا يرتبط فيه النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالهما يتم تعليم التعبير الشفوي ومهارات التحرير.

لم تكتف المناهج التربوية بإهمال درس التعبير الكتابي الذي يؤدى بطريقة روتينية لا روح فيها ولا حياة، فالتعبير الشفوي قد أهمل إهمالا مزريا، فرغم تغيير المناهج المستمر إلا أن نهج تكديس المعلومات وضخها في

---

[1] – ينظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص111.

[2] – ينظر، محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص172.

أدمغة المتعلمين لم يزل هو الغالب على العملية التعليمية، لذا ينبغي أن يتجه تعليم التعبير الشفوي بالمؤسسات التربوية إلى تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها المجتمع، فيكون بذلك الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي الوظيفي مثل: المحادثة، المناقشة، إعطاء التقارير، المذكرات، الملخصات، حكاية القصص والنوادر، إلقاء الخطب

والكلمات والأحاديث وإدارة الاجتماعات ...[1]

ويقتضي هذا المفهوم الجديد ضرورة الموازنة بين التعبير الشفوي والكتابي، وبما أن المتعلم يحتاج في بداية طريقه التعليمية إلى التدريب على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، فإن على المدرسة الابتدائية أن تعطي التعبير الشفوي في أول المرحلة كل الوقت، ثم تتجه العناية إلى التعبير الشفوي مع نهاية هذه المرحلة، ثم تتعادل كفتا التعبير الكتابي والشفوي في المراحل التالية.[2]

وتكمن الكفاية التواصلية أساسا في القدرة على نقل الرسالة أو توصيل معنى معين عن طريق الكلام، وينقل شتيرن (***Stern***) عن ديل هيمز (Dill HYMES) تصوره للكفاية الاتصالية قائلا: "إن الكفاية التواصلية تعني تملك المواطن أو الناطق باللغة للحدس، أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل، وفي ضوء السياق الاجتماعي. إن الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذا يتكلم حوله، ومع من، ومتى، وأين، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث.[3] فهذه المهارات لو حرص المعلم على توصيلها للمتعلمين بالصف، سينمي لديهم تلك الملكة التواصلية التي يمتلكون

[1] – ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص112.

[2] – ينظر، نفسه، ص112.

[3] – ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، عمان، 2014، ص171.

من خلالها القدرة على الإقناع والحوار والتفاوض وغيرها من المهارات، وذلك من خلال فتح أبواب النقاش والحوار بالصف.

ويرى كريستال (Crystal) في دائرة المعارف اللغوية أن الكفاية الاتصالية تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي. بينما يرى روبين (Robin) أن مصطلح الكفاية التواصلية على مستوى الجامعة يشير إلى قدرة الطالب، وكذا المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف، والظروف المحيطة والفعالة في تحقيق الهدف المنشود.[1] فالمتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للكلام، وهو الذي يفكر فيما سيتحدث به.

تحمل مهارة الكلام دورا هاما في تفعيل الصف التربوي وتنمية الملكة اللغوية للمتعلمين، لذا فمن الضروري أن يتعلم المتعلم ويدرب على مهارات التخطيط لعملية الكلام أو التحدث. والتخطيط لعملية الكلام يتطلب ما يأتي:

- أن يتعرف المتحدث أولا على نوعية المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم وما يحبون سماعه، وما لا يرغبون في الاستماع إليه، أي أن يجيب على سؤال: لمن أتحدث؟
- أن يحدد أهداف كلامه، فيراعي مقتضى الحال، فلكل مقام مقال و لكل حال مقتضاه، وعلى هذا فإن تحديد أهداف الكلام طبقا لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها، وظروف الزمان والمكان، كل هذا يعد أمرا ضروريا، ويساعد المتكلم على تحقيق أهداف كلامه. ويعني هذا أن المتكلم أو المتحدث عليه أن يجيب أولا على سؤال: لماذا سأتكلم؟

[1] – **ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص172.**

- أن يكون المتعلم قادرا على تحديد محتوى كلامه؛ أي أن يحدد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يريد الحديث عنها. وأن تكون هذه الأفكار متفقة مع الأهداف التي سبق تحديدها. وهنا يستلزم الأمر تعليم التلميذ وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات والمفاهيم من مصادرها المختلفة، وهذا بدوره يدربه على مهارات البحث والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، فالكلام أو التحدث هنا ليس لغوا وإنما هو فن ذو مهارات شتى، ويعتمد على البحث والاستكشاف، والاستماع الجيد، والقراءة الواعية[1]. ومن هنا لا بد أن يحرص المعلم على تعويد متعلميه على انتقاء الكلمات التي تتناسب مع المعانـــي التي يود الحديـــث عنها، وهذا يكـــون من خلال تكويـــن ثقافة المتعلـم التي تكتسب بالجد والبحث العلمي والاستماع الجيد.
- أن يتم اختيار أنسب الأساليب أو الطرق للكلام أو الحديث: ويعتمد هذا على عدة عوامل منها نوعية المستمع، ونوعية الكلام؛ أي موضوعه ومادته، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها. وهنا يجب تعليم المتعلمين وتدريبهم على أساليب الكلام أو التحدث، أي التعبير الشفوي خاصة في المرحلة النهائية ليستعد للمرحلة الجامعية.
- أن يتمكن من التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مما ينبئ عن الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الآخرين.
- أن يستجيب لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التركيب.
- أن يكون قادرا على تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.[2]

تتحقق تنمية قدرة الدارس على الكلام بأن يحفظ كثيرا من الحوارات، فنماذج الحوارات تشتمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الدارس مثل النفي والتعجب والاستفهام، وغير ذلك من الأساليب التي ترتفع

[1] – **ينظر، علي محمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص115.**

[2] – **ينظر، نفسه، ص116.**

بمستوى أداء الدارس، فالكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلما ثم يصير مستمعا وهكذا، والمتكلم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب.[1]

ومن أهم ألوان التعبير الشفوي أيضا حكاية القصص والنوادر، فالآباء والأمهات كثيرا ما يقصون القصص عل أبنائهم، ويقص الأطفال تلك القصص على زملائهم، ولكي تحقق القصة أهدافها يجب أن تراعي فيها بعض الشروط، منها أن تكون القصة من اختيار المتعلمين، فالطريقة المتبعة داخل المدارس عادة ما يختار فيها المعلم موضوع القصة وينقله المتعلمون، بالرغم من أن لهم قصصا وخبرات ممتعة يشتاقون للحديث عنها. وهذا ما يربي في المتعلم الاهتمام بالممارسة؛ فالمتعلم لا يمكن أن يتعلم مهارة الكلام دون أن يتكلم[2]. وهنا وجب على المعلم الاهتمام بتوزيع الأدوار وإعطاء كل متعلم الفرصة لقص ما يراه مناسبا من القصص والنوادر.

وسيلة أخرى تنمي القدرة على الكلام هي تشجيع النشاط المدرسي المتمثل في الإذاعة المدرسية، التي يلقي من خلالها المتعلمون الكلمات والأحاديث والتقارير، في المناسبات وربما أيضا بصفة يومية مثل حديث يومي يتم إلقاؤه بشكل تداولي بين المتعلمين في وقت الاستراحة، أو إلقاء تقرير يصف فيه أحد المتعلمين رحلة ترفيهية أو علمية إلى مدينة ما قام بها الصف. كما يمكن إجراء مقابلات أسبوعية مع فئة من مبدعي المدرسة أو النجباء أو أصحاب المواهب والفنون. ومثل هذا النشاط المدرسي لا ينمي ملكة الكلام وفقط؛ بل يحبب المدرسة إلى المتعلم، ويجعله متعلقا بها، ما يسهم في تطوير المنظومة التربوية بشكل عام.

وأيا ما كان موقف التعبير الشفوي أو الكلام، محادثة أو مناقشة أو كتابة رسائل، أو قص قصة، أو نادرة، أو خطبة، أو غير ذلك من ألوان النشاط الكلامي فإنه يجب مراعاة ما يلي:

---

[1]– علي محمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، 119.

[2]– ينظر، نفسه، ص120.

- أن يتم تعليم الكلام في مواقف طبيعية، وخاصة تلك التي تنشأ في حياة المتعلمين المدرسية، أو تلك التي يستعملون فيها اللغة في حياتهم العادية... ويمكن إثارة رغبتهم في الكلام عن طريق طرح الموضوعات التي تشغل أذهانهم وأذهان الرأي العام من حولهم، وأيضا تلك التي يدركونها أو يحسونها بأي شكل من أشكال الإحساس.
- على المدرس أن يدرك أن الغرض من التعبير هو أن يعبر المتعلم عن أفكاره هو، لا عن أفكار المدرس أو غيره من الكبار الذين يتكلمون أمامه في المنزل أو في المدرسة.
- ينبغي لفت المتعلم إلى المواقف والأماكن التي يحب الامتناع فيها عن الكلام، كالحال عند قراءة القرآن، وفي المساجد عند الاستماع للخطيب، وفي المستشفيات، والمكتبات ... إلخ
- عدم مقاطعة المتعلم حتى ينتهي من حديثه، فالانطلاق في الكلام مهارة ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية، والمقاطعة المستمرة تحد من انطلاق هذه المهارة ونموها.[1]

أما عن علاقة الاستماع بالتحدث فالمهارة الثانية تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي حيث يأتي التحدث مقابل الاستماع، ويقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التي تمر به، أو يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته إلى من حوله، فهو يتحدث للأفراد عما يعرف، وعما يريد، وعما يشعر به، وقد يتحدث لما حوله، أو ما في يديه من ألعاب، أو أشياء يفيض عليها حيوية الأفراد، كما لا تقتصر مهارتي الاستماع والتحدث على مجال التنمية اللغوية بحد ذاته، وإنما تمتدان لتشمل جل النشاط وتتدخل فى كافة الخبرات التربوية المقدمة بها[2].

ومن خلال ما سبق من حديث عن التواصل اللفظي المنطوق ومهارتيه يتضح أن العلاقة بين الاستماع

[1] – ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 122.

[2] – ينظر محمد رفقي، التنمية اللغوية لطفل الرياض، دار القلم، الكويت، 1987، ص121.

والتحدث لا تتوقف على مرسل ومستقبل؛ وإنما تتم من خلال عمليات تتعلق بالمحتوى المسموع، وخلفية المستمع عنه، وكيفية التعبير عما استمع إليه من خلال عملية التواصل التي تتم بينه وبين المرسل، كما يجب ألا تغفل طبيعة الكلام التي يعبر بها المتعلم فلا يكتفي بكلامه الذي يعبر به عن المطلوب منه، والذي يهدف من خلاله التعبير عن المقصود دون النظر إلى طبيعة تركيب الجملة أو مناسبتها للموقف، والتعبير بكلمات مناسبة للمعنى أم لا، أو طريقة جمع الكلمة أو تثنيته لها، أو نطق الحروف، فهذه أمور لا يمكن التغاضي عنها، وهذا ما ينتج عنه غالبا التداخل اللغوي في أحد مستوياته الأربع.

2.2 التواصل اللفظي المكتوب:

تتقابل الكتابة مع القراءة باعتبارهما مهارتين تتعلقان بالمكتوب، بينما تشكل الكتابة مع الكلام النشاط الاتصالي الذي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، فلغات العالم تلتقي في كونها نظاما صوتيا منطوقا يترجم إلى رموز مرسومة، والكتابة هي ما يحفظ لأي أمة حضارتها وفكرها وعلومها، وتلبي حاجات أفرادها في شتى المناحي، وتتحصل تلك الفائدة المرجوة من الكتابة بالقراءة الفاعلة التي تجعل لتلك الكتابة معنى.

1.2.2 القراءة: لم يقتصر الاهتمام بالقراءة كأحد المهارات اللغوية في مجال تدريس اللغة فحسب؛ بل تنال حظا كبيرا من الاهتمام في غيره من المجالات. فاكتساب مهارة القراءة يمكّن المتعلم من تنمية مهاراته في شتى فروع المعرفة، وبالتالي يمتلك أداة التعلم الصالحة لكل زمان ومكان. وبهذا تكون القراءة نافذة للعلم والعالم.

عرّف صالح نصيرات القراءة أنها "عملية تفاعل بين القارئ والنص، فالقارئ يهدف من القراءة بشكل عام إلى فهم مقصد أو مقاصد الكاتب."[1]

ومن وجهة نظر تقنية فالقراءة نشاط تتصل فيه العين بصفة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة

[1] – **طرق تدريس العربية، دار الشروق، الأردن، 2006، ص119.**

يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ، وعليه أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، فالقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.[1] وحتى يتمكن المتعلم من إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لابد أنه قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل، فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام.[2] فالعلاقة بين القراءة والكلام وطيدة، فالمتعلمون يقرؤون بسهولة أكثر الأشياء والموضوعات التي سبق لهم أن تحدثوا عنها.

يمكن تقسيم أنواع القراءة عدة تقسيمات نختار منها تقسيمين نعتبرهما هما الأهم، الأول حسب أداء القارئ، والثاني حسب غرضه من القراءة.

أ. **حسب أداء القارئ:** وتنقسم إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية.

1. القراءة الصامتة: وهو الأسلوب الأكثر انتشارا خارج المدرسة وفي الحياة اليومية، وفي هذا النوع يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بها، وعلى هذا النحو يقرأ المتعلم الموضوع في صمت ثم يعاود التفكير فيه ليتبين مدى فهمه منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية، أي أن القراءة الصامتة مما يستبعد فيها عنصر التصويت استبعادا تاما.[3] وقراءة المتعلم لموضوع الامتحان مثال للقراءة الصامتة، محاولا فيه فك شفرات الأسئلة ليصل إلى مفتاح الإجابة.

ومن أهداف القراءة الصامتة، زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة، فالنطق قد يعتبر مشوشا يعوق سرعة التركيز على المعنى، كما أنها تزيد من حصيلة المتعلم اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة

---

[1] – ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية وتدريسها، ص187.

[2] – ينظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص127.

[3] – ينظر، جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1982، ص43.

تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينهما، والتفكير فيها، مما ينمي ثروته اللغوية، وهي تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقة بينها.[1]

2. **القراءة الجهرية:** وفيها يتعرف القارئ على الرموز المطبوعة ويفهمها، ثم ينطقها بصوت مسموع، مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعاني.

بالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة، إلا أنه لا غنى للمتعلم عن القراءة الجهرية، فهو يستفيد تربويا من قراءة الشعر والنثر والنصوص المختلفة بصوت عال، ولكن القراءة الجهرية فيها كثير من لحظات الثبات، والحركات الرجعية، كما أن وقفاتها أطول، ما يجعلها أبطأ من القراءة الصامتة.[2]

ومن أهداف تدريس القراءة الجهرية أنها تيسر هذه القراءة للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ قي النطق، وبالتالي تتيح له فرصة علاجها، كما أنها تساعده على اختبار قياس الطلاقة والدقة في القراءة، وهي تساعد المتعلم على الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة، كما أن فيها استخداما لحاستي السمع والبصر ما يزيد من إمتاع المتعلمين بها، خاصة إذا كانت شعرا أو قصة أو حوارا عميقا.[3] لذا فهذه القراءة هي الأنسب للتعليم، حيث يطلب المعلم من المتعلمين القراءة الجهرية للأمثلة التي ينطلق منها درس القواعد ، أو قراءة النص التواصلي، قصد الكشف عن مختلف الأخطاء النحوية، وكذا لتحسين قدرات المتعلم في الأداء والإلقاء.

ب. تقسيم القراءة على أساس غرض القارئ: وتنقسم على هذا الأساس إلى أقسام كثيرة أهمها ما يلي:

1. قراءة للدرس والبحث.

---

[1]– ينظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص139.

[2]– ينظر، نفسه، ص141.

[3] – ينظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص142.

2. قراءة للاستمتاع.

3. قراءة لحل المشكلات.

فقراءة الدرس تستخدمها قطاعـات كبيـرة في المجتمع، وخاصـة الطلاب والمثقفين وذوي المطالب المختلفة، فالطلاب يقرؤون للدرس والتحصيل للمعرفة والمعلومات، وبعض الناس يقرؤون المذكرات والتقارير لمعرفة ما فيها والاستفادة منها، ويقرأ آخرون الخرائط واللافتات ونحو ذلك.

أما القراءة للاستمتاع، فهي متعلقة بقضاء وقت الفراغ من العمل الرسمي، وهو نوع ذو أهمية خاصة نظرا لتزايد أوقات الفراغ، وينبغي أن يـوفر المنهج الدراســي الفرصة التي يطلع فيها المعلم على ميول التلاميذ نحو القراءة ويوجهها الوجهة الصحيحة.[1]

أما القراءة لحل مشكلة معينة، فهي ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ بمعرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحقائق، كالقراءة للاشتراك في مناقشة، أو لجمع مادة معينة لعمل بحث.[2]

من بين الأغراض التي يجب على دروس القراءة المقررة في المنهج الدراسي أن تحققها ما يلي:

- تنمية قدرة المتعلم على القراءة وسرعة فهمه، وجودة نطقه وأدائه وتمثله للمعنى.
- تنمية قدرته على تتبع ما يسمع.
- تنمية ميله إلى القراءة.
- تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.

[1]– ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 144.

[2]– ينظر، نفسه، ص144.

- تنمية الاكتساب اللغوي.
- تدريب المتعلم على التعبير السليم من خلال قرائته.[1]

هذه الأغراض على أهميتها صالحة للمرحلة الابتدائية وفقط، ولا بدّ فيما يليها من المراحل الاهتمام بمهارات أكثر عمقا وهي مهارات التفكير، مثل: الاستنتاج والتمييز والموازنة ونقد المعلومات ومصدرها، والتدقيق في فحص الوقائع، وتفسير المعلومات، والتقويم، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات.[2]

ولتحقيق هذه الأهداف لا بدّ من وضع منهج متكامل ومتنوع بطريقة تكفل لكل مستوى من مستويات القدرة على القراءة فرصة النمو والتقدم، كما يجب أن تكون هذه المواد مراعية لمستويات النمو والخبرة عند المتعلمين، فلا تقدم موضوعات غريبة في ألفاظها أو أفكارها، فالألفاظ الجديدة يجب أن تضاف بحذر، وأن تقدم بحكمة، تتفق مع مستويات النمو لدى المتعلمين.[3]

كما يجب تشجيع المتعلمين على أن يكونوا قارئين مستقلين، فلا بد من أن يأخذ المتعلم زمام المبادرة ويكون سيد نفسه، ولا يبقى عالة على المعلم.

إن القراءة نشاط يدخل في تكوين شخصية الإنسان وثقافته وقوة طرحه، فلم يعد مفهومها مقصورا على التعرف والفهم والنطق فقط؛ بل تشتمل أيضا التحليل والتفسير والاستنتاج، والنقد والتقويم، لذلك فإن مادة القراءة لا بدّ أن تثير شوق القارئ وتقديره، وأن تجعله يحس بأهمية ما يقرأ في فكره، وعمله، وحياته الاجتماعية والاقتصادية، والنفسية والروحية.

---

[1]– ينظر، جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط2، 1986، ص85.

[2]– ينظر، لالة الوياه، تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل البنائي الاجتماعي، مجلة اللغة العربية والتعليم، أندونيسيا، 2014، ص284.

[3]– ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص147.

2.2.3 الكتابة:

تعرّف الكتابة بأنها تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح، أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله.[1] كما أن الكتابة ليست عملية آلية بحتة، يكتفى فيها برسم مجموعـة من الكلمات لتكـون جملا وفقرات؛ بل هي عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعليم الدارس بأبعادها، فيدربه على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب، لماذا أريد أن أكتب؟ وما الذي أودّ التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟[2]

إن الخطأ في الرسم الكتابي سبب في قلب المعنى وعدم وضوح الأفكار، فينتج بهذا التداخل اللغوي، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة، وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار والوقوف على أفكار الغير؛ فالكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغير ذلك تجنب المتعلم من الوقوع في الخطأ فتبعده عن التداخل اللغوي.

إن مهارة الكتابة تتمحور عند المتعلم في التعبير الكتابي فهو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية؛ أي الهدف النهائي، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير، فعندما يتعلم المتعلم الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري، وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطلق في حديثه، فإننا ننمي بذلك القدرة ذاتها، وعندما يتعلم القراءة فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره، وعندما ندرس له الأدب فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخلابة ليجمل بها كلامه وكتابته، وعندما نعلمه الهجاء والخط، فإننا نعينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء، وواضحة جميلة تشد القارئ إلى المكتوب، وعندما ندرس له النحو والصرف فإننا نعينه على أن يكون كلامه وكتابته خالية من الأخطاء

[1]– فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011، ص69.

[2] – ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص191.

الإعرابية، وأن تكون جيدة التركيب والبناء.[1]

إن تعليم فنون اللغة كلها يهدف إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة الجميلة لدى المتعلمين، وأن الأصل كذلك في تعليم فنون اللغة هو التكامل والشمول، فلا يجب أن نعلّم التعبير بعيدا عن القراءة، ولا القراءة بعيدة عن الأدب، ولا القواعد بعيدا عن القراءة والأدب، ولا الاستماع والكلام بعيدا عن كل ما سبق، لأن الهدف في النهاية شامل متكامل، وهو تمكين المتعلم من التعبير الواضح الجميل.[2]

إن الطريقة التقليدية في تدريس التعبير الكتابي تدور في دائرة مغلقة محورها: اختيار الموضوع، ثم الحديث فيه، ثم الكتابة عنه فهي تتمحور في الخطوات التالية:

- يختار المدرس موضوعا أو موضوعين للتعبير ويعدهما مسبقا في كراس التحضير.
- يدخل المدرس إلى الفصل ويكتب الموضوعين على السبورة ويضع لكل منهما مجموعة من العناصر.
- يتكلم المدرس في الموضوع محاولا الإلمام بجميع عناصره، أو يطلب من بعض التلاميذ القيام بذلك أمام زملائهم.
- يطلب المدرس من التلاميذ أن يكتبوا الموضوع ويأتوا به جاهزا في الحصة القادمة، وهنا يكون قد انتهى دور التلاميذ.
- يجمع المدرس المواضيع من التلاميذ ليصححها أو يصحح بعض ما تيسر له منها وفق معاييره الخاصة، ثم يبدأ التفكير في موضوع آخر ليسير كما سار في سابقه.[3]

[1] – ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص255.

[2] – ينظر، نفسه، ص256.

[3] – ينظر، نفسه، ص259.

وبهذا أصبحت دروس التعبير لا تستثير دوافع المتعلم إلى الكلام أو الكتابة، وصارت حصة التعبير أكثر الحصص إهمالا وأقلها نشاطا وتفكيرا، فالمعلم هو الوصي على المعرفة وأمينها، ولا يملك االمتعلم غير تقليد معلمه، والالتزام بما حدده من عناصر، فلا دخل له في اختيار الموضوع، ولا يجهد نفسه في التفكير والبحث عنه، فالمدرس يتكلم في الموضوع، وما عليه سوى إعادة ما قاله المعلم وترديده عند الكلام أو الكتابة. وهنا يصبح من المشروع طرح التساؤل، ما الطريقة الأمثل التي بإمكانها تحقيق أهداف التعبير بشكل أفضل؟ وهل يمكن تطبيقها؟

ولتحقيق أهداف التعبير بشكل أفضل يطرح علي أحمد مدكور طريقة حديثة أطلق عليها اسم "طريقة تحقيق الذات" ووصفها من خلال استعراض الخطوات التي تشتمل عليها وهي كما يلي:

1. مرحلة تحديد الموضوعات: يطلب المدرس من المتعلمين اقتراح المواضيع التي يودّون التحدث عنها ثم الكتابة فيها، ثم يسجل كل المقترحات على السبورة، وهي تمثل أغلب اهتمامات المتعلمين، فيقوم كل متعلم باختيار الموضوع الذي يناسبه ويود التعبير عنه، سواء أكان هذا الموضوع من اختياره هو أو من اختيار أحد زملائه.

2. مرحلة البحث عن المعارف والحقائق: تتم هذه المرحلة من الحصة في المكتبة، حيث يبحث كل متعلم عن الموضوع الذي قرر التحدث فيه ثم الكتابة عنه، ويقوم المعلم بإرشاد التلاميذ إلى ما يحتاجونه من كتب أو مجلات، كما يمكن توجيههم إلى الاستماع إلى برامج إذاعية أو تلفزيونية، وفي الأخير يجمع كل متعلم المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع المختار ويكتبها في المسودة الأولى للموضوع.[1]

3. مرحلة التعبير الشفوي: يختار المدرس بعض المتعلمين ليعرضوا ما كتبوه على المسودة أمام زملائهم

[1]– **ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص261.**

الذين يقومون بمناقشة العرض، وتهدف المناقشة إلى إبراز جوانب القوة وجوانب الضعف، ودور المعلم في هذه المرحلة هو تنظيم وتوزيع النقاش وتعميقه، دون التدخل المباشر بطرح رأيه، وإنما بطرح تساؤلاته المثيرة والمفتوحة.

4. مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية: في هذه المرحلة يقوم المتعلمين بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي أثيرت أثناء المناقشة في حصة التعبير الشفوي، ثم يعطونها للمعلم.[1]

5. مرحلة التقويم: يقوم المدرس بتقويم الموضوعات وفقا لمجموعة من المعايير التي ينبغي أن يتفق مع المتعلمين عليها قبل الكتابة، بحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة ولأهداف تعليم التعبير عموما. وتراعي في عملية التقييم المعايير التالية: سلامة التحرير العربي، سلامة الأسلوب، سلامة المعاني، تكامل الموضوع، منطقية العرض، جمال المبني والمعنى، اتساق الأفكار والمعاني.[2]

6. مرحلة المتابعة: يسجل المدرس مجموعة من الأخطاء الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير المتعلمين، ثم يقوم بمعالجاتها معهم في اللقاءات القادمة، ويمكن استغلال دروس القراءة والأدب والنحو في معالجة هذه الأخطاء.[3]

وقد جرب أحمد علي مدكور هذه الطريقة، وقد حققت نتائج طيبة وفقا لمعايير التقويم التي استخدمها، والتي سبق ذكرها، وقد أرجع ذلك لمجموعة من العوامل أهمها:

- الحرية في اختيار الموضوع الذي يود المتعلم التعبير عنه، والذي يشغله ويلبي حاجته النفسية والاجتماعية، عكس الطريقة التقليدية التي فرض الموضوع عليه دون مراعاة رغبته.

---

[1] – ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص262.

[2] – ينظر، نفسه، ص263.

[3] – ينظر، نفسه، ص263.

- رفعت معظم القيود التي كانت تكبل أفكار التلاميذ وأقلامهم، فلم يهتم المدرس بتقسيم الموضوع إلى عناصر يلتزم بها المتعلمين، وإنما تم الاتفاق فقط على معايير عامة للكتابة كأن يكون للموضوع مقدمة وعرض وخاتمة، وأن يكون الأسلوب هو أسلوب المتعلم نفسه.
- شعور المتعلمين بالأهمية والنشاط، خاصة في عملية البحث بالمكتبة، فكان لتغيير الجو أثر نفسي عظيم لدى المتعلمين.
- شعور المتعلمين بأهمية ما يكتبون، إذ سيكون لكتابته صدى يسمعه كل الزملاء، كما أن ما كتبوه يعبر عن أفكارهم لا عن أفكار المعلم، فأحسوا بذواتهم وأهميتهم.[1]

تتحول بهذا دروس التعبير من دروس مهملة لا نشاط فيها، إلى دروس مهمتها تحقيق ذات المتعلم، وتحقيق التحامه بالحياة من حوله.

وفي الخلاصة ينبغي أن يكون للتعبير منهج واضح وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأنه هو الممارسة الحقيقية لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى كالقواعد والأدب والقراءة وغيرها.

من أجل الوصول إلى عملية تواصلية نموذجية لا بد من توافر عنصر الفاعلية، إذ يجب تفعيل التواصل داخل الصف حتى تحقق العملية التواصلية أهدافها البيداغوجية، ولتحقيق ذلك من الضروري أن يقوم كل عنصر من عناصر العملية التعليمية بوظيفته المنوطة به، فإشكالية التواصل بين المعلم والمتعلم تكمن أساسا في تغييب وظيفة أو أكثر داخل العملية التواصلية التي لابد لنجاحها من تكامل كل الوظائف.

[1]– **ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، 271.**

وحتى تنجح هذه العلاقة بين المعلم والمتعلم، فإنه لا بد من أن يتطور التواصل بين الطرفين ليصبح فعالا يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وتظهر هذه الفعالية في تنشيط دافعية المتعلمين للتعلم، والمشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة التعليمية.

إن نجاح العملية التعليمية متوقف أساسا على مدى كفاءة التواصل بين أطرافها، لذا أصبح من الضروري الاهتمام بهذا الجانب والحرص على صقل المقدرة التواصلية لدى المعلم والمتعلم على السواء، وذلك خاصة بتنمية الكفاية اللغوية وتطوير الأداء اللغوي لدى المعلم، وكذا تطوير المهارات اللغوية الأربع لدى المتعلم، بتحديث البرامج والمناهج بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة في التدريس، وبهذا يتم تفعيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم.

إن حرص كل من الطرفين في العملية التعليمية على تطوير نقاط الضعف واغتنام فرص التنمية يجنب الوقوع في الخطأ في تبليغ الرسالة أو في استقبالها، ما يسهم في تفادي حدوث التداخل اللغوي بمستوياته المختلفة.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: أثر التداخل اللغوي في الوسط الثانوي

توطئة:

تعاني عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة الجزائرية من مشاكل جمّة، جعلت تحقيق أهدافها المنشودة لها أمرا صعب المنال، فرغم أن المدرسة تسعى لتعليم اللغة العربية في كل مراحلها وتجعل منها لغة لتدريس بقية المواد، إلا أن المتعلم ما يزال يجد صعوبة في التعبير بلغته العربية فضلا عن التواصل والتحاور بها، ومن بين أهم الأهداف التي تسعى مناهج اللغة العربية لتحقيقها إكساب الطالب القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في الاتّصال مع الآخرين؛ كالسرعة وجودة الإلقاء وحسن التعبير، وتعويده حسن الاستماع والكتابة والقراءة، إلا أن هذه الأهداف تبقى بعيدة عن أغلب متعلمي المدرسة الجزائرية، التي لم تعد تخرّج ذلك الطالب الكفء المتمكن من لغته العربية، فهل يمكن للمدرسة أن تحل تلك المشاكل التي ما تزال تتخبط فيها؟ وكيف يمكن لها أن تصل إلى الأهداف التي سطرتها في منهج تعليم اللغة العربية؟

1. عينة الدراسة:

للإجابة عن هاتين الإشكاليتين، حاولنا إجراء دراسة ميدانية نستهدف من خلالها رصد الواقع اللغوي في الوسط التربوي ببعض الولايات الجزائرية، وتتبع مواطن انتشار ظاهرة التداخل اللغوي فيه، وذلك بإحصاء التداخلات اللغوية على المستويات الأربع في بعض عينات متعلمي الطور الثانوي في حصة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية، واعتمدت في جمع المعلومات التي تفي بالغرض على:

- حضور بعض الحصص وملاحظة أداء المتعلمين.
- جمع بعض نماذج التعبير الكتابي للمتعلمين وتحليلها.
- توزيع استبانة للمعلم والمتعلم وتحليل نتائجها.

–

- توظيف نتائج تحليل النماذج والاستبانة من أجل التوصل إلى مقترح لتفعيل التخطيط اللغوي للرفع من القدرة اللغوية للمتعلم بالوسط التربوي الجزائري.

2. أهداف الدراسة: وللتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف في الواقع، حاولنا إجراء دراسة ميدانية متمثلة في استبانة وقد أجرينا هذه الاستبانة قصد الوصول إلى أربعة أهداف أساسية:

- رصد الواقع اللغوي في الوسط التربوي الجزائري، خاصة الطور الثانوي وذلك لمعرفة حجم هذه الظاهرة ومدى انتشارها في هذا الوسط.
- معرفة مظاهر هذه الظاهرة، المتجلية في مستويات اللغة الأربع، والتي يمكننا من خلالها معرفة مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم، من أجل التوصّل لوصف حقيقي للقدرة اللغوية لديه.
- أسباب هذه الظاهرة، المتعلقة بالبيئة، المنهاج، كفاية المتعلم، أداء المعلم وسيرورة حصة اللغة العربية.
- صياغة بعض المقترحات من طرف أطراف الاستبانة (المعلم، المتعلم) لتفعيل التواصل والحدّ من ظاهرة التداخل اللغوي، وتوظيفها كحلول لتفعيل تخطيط لغوي ناجح يضمن استرجاع مكانة اللغة العربية في الوسط التربوي.

أ. استبانة المعلم: هذه الاستبانة هي أحد جزئي الدراسة التي خصصناها للمعلم والمتعلم، وقد تمثلت العينة في خمسين أستاذ من أساتذة التعليم الثانوي من ولايات مختلفة في الوطن الجزائري شرقا وغربا، تتراوح خبرتهم المهنية بين سنة واحدة وواحد وثلاثون سنة، في حين أن أغلبهم متوسطي الخبرة أي بين 4 و10 سنوات. وتتمحور الاستبانة حول:

- دور المعلم في تفعيل القدرة اللغوية لدى المتعلمين وتشجيعهم على تنمية مهاراتهم اللغوية.

–

- البيئة والوسط التربوي ومدى ملائمته للتعليم.
- المنهاج ومدى تحفيزه للمتعلمين لتنمية قدراتهم للغوية.

1. **عرض وتحليل نتائج الاستبانة:**

1. **هل تحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى أثناء الممارسة الصفية؟**

غالبا 75% أحيانا 25% أبدا 00

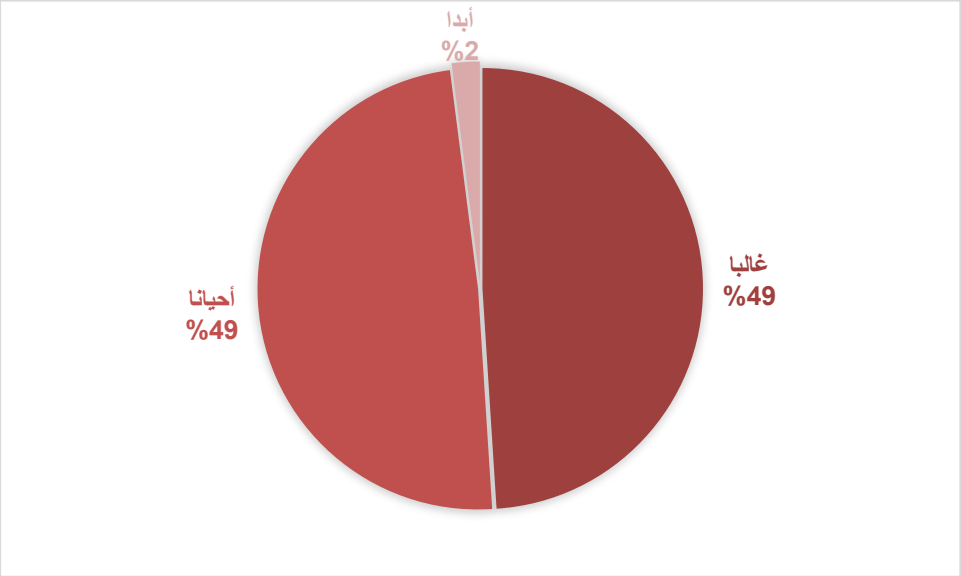
هذا الجزء من الاستبانة يبين دور المعلم في تعزيز اللغة العربية وتمكينها لدى المتعلمين، فحديثه بغير الفصحى غير مقبول؛ إذ المطلوب منه تقوية ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين الذين لا تتاح لهم فرصة أخرى لتقويتها غير حصة اللغة العربية؛ فالمكلة تكتسب طبيعيا بالسماع[1]، ولا يمكن أن يحصل ذلك في وسط تعليمي لا يهتم المعلم فيه أصلا بالحديث باللغة الفصحى في حواراته مع المتعلمين وعرضه للدروس، ومن خلال نتائج الاستبانة نرى أن أغلب معلمي اللغة العربية يحرصون فعلا على الحديث بالفصحى أثناء

[1]– **ينظر، ابن خلدون، المقدمة، ص554.**

الممارسة الصفية ويمثلون 75% من عينة الدراسة، بينما 25% يستعملون الفصحى أحيانا فقط، وهي نسبة معتبرة تعيق تفعيل التواصل التربوي بين المعلم والمتعلم. ويقول أحمد مختار في هذا الصدد" أول مشكلة يعاني منها أستاذ اللغة العربية هي عدم إفساح المجال أمامه لتدريب التلاميذ وتعويدهم على استخدام اللغة الفصيحة، تعبيرا وقراءة، وتلخيصا بطريقة سليمة"[1] ولعل ذلك بسبب ضيق الوقت أو المناهج.

2. هل يسهم الاكتظاظ في خلق جو يعكر التواصل الصفي؟

غالبا 49% أحيانا 49% أبدا 2%



يرى أغلب المعلمين من الفئة المدروسة أن الاكتظاظ يعكر التواصل داخل الصف، ويؤثر بذلك على كفاءة التحصيل الدراسي عموما، حيث أنه يسهم غالبا في إحداث جو من الفوضى داخل الصف يضعف معها تركيز المتعلم، لذا فإن ما يقرب نصف الفئة المدروسة ترى أنه يعكر التواصل داخل الصف في غالب الأحيان وقد يكون هؤلاء متأثرين بشدة من الاكتظاظ فقد وجدنا بعض المعلمين لديهم في صفهم ما يفوق 35 وحتى 40 متعلما. بينما يرى النصف الآخر أن التواصل بين المعلم والمتعلم يتعكر أحيانا بسبب

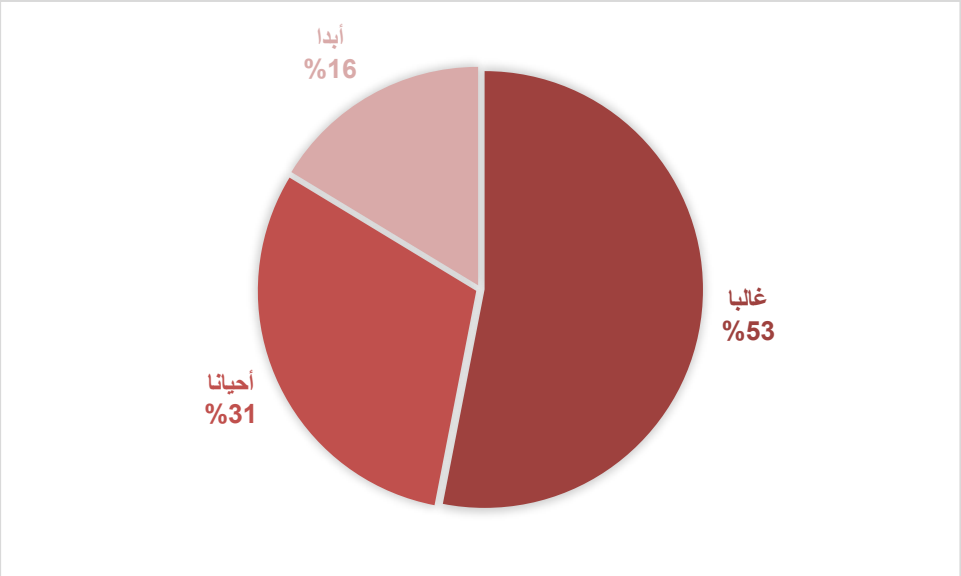
[1] – أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة،ط2، القاهرة ، 1998، عالم الكتب، ص36.

الاكتظاظ، وهؤلاء أقل تضررا منه ولديهم في صفهم ما بين 25 إلى 35 متعلما، بينما نرى أن معلما واحدا فقط من الفئة المدروسة لا يعاني الاكتظاظ وهي نسبة ضعيفة جدا.

هذه النتائج تبين الضرر الذي يسببه الاكتظاظ على تفعيل نشاط التعبير الكتابي؛ بل على التحصيل الدراسي عموما، حيث يسهم في تدني دافعية المعلمين في المدارس المكتظة للعمل في الأنشطة التربوية، كما أنه سبب في عدم تحقيق أهداف الحصة المقدمة، ويقلل من تقييم المعلم للمتعلم ويقلل من مشاركة المتعلم في الحصة، ما يجعل الاهتمام بهذ الأمر من الجهات الوصية أمرا حتميا، كي تخفف من وطأة هذه المشكلة قدر المستطاع.

3. هل الحجم الزمني الذي يؤطر نشاط التعبير يساعدك على الارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة؟

غالبا 53% أحيانا 31% أبدا 16%



التعبير الكتابي من أهم الأنشطة اللغوية التي ترتقي بأداء المتعلم، لذا فمن الضروري توفير حجم زمني مناسب لما يحمله هذا النشاط من أهمية.

يرى ما يفوق نصف الفئة المدروسة أن الحجم الزمني للتعبير الكتابي مناسب جدا ويساعد على الارتقاء بأداء المتعلم، بينما 16% منهم يرون أنه ضئيل جدا ولا يساعد أبدا على تنمية كفاءة المتعلم اللغوية، في حين أن 31% من عينة الدراسة ترى أن الحجم الزمني مناسب أحيانا لكن لا بدّ من تخصيص وقت أكبر لهذا النشاط الهام. فهذا النشاط يوظف فيه المتعلم مكتسباته القبلية ومهاراته، فهو يقوم أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية؛ إذ أنه يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليختار من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار، ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو كتابي معبر عن المعنى الذي يريده[1]، فهو نشاط ختامي لمجموعة من الأنشطة اللغوية، ما يجعل منه ثمرة لكل دروس اللغة التي تلقاها، ويؤكد على تخصيص حجم زمني أكبر لهاته الحصة الهامة، فحصة التعبير الكتابي غير قابلة لتقليص حجمها الزمني نظرا لأهميتها البالغة في عملتي التعليم والتعلم.[2] ورغم إعادة توزيع الحجم الزمني للأنشطة اللغوية المقررة، إلا أن المنهاج حافظ على مدة حصة التعبير الكتابي المقررة بساعة واحدة أسبوعيا، تتوزع على ثلاثة أسابيع حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة أخرى لتحريره أو إنتاجه، وحصة لكتابة التعبير الأنموذج[3]، وذلك لتفعيل الكفاءة المحددة في ميدان المكتوب.

4. هل تستطيع التخلي عن حصة التعبير واستبدالها بحصة أخرى؟

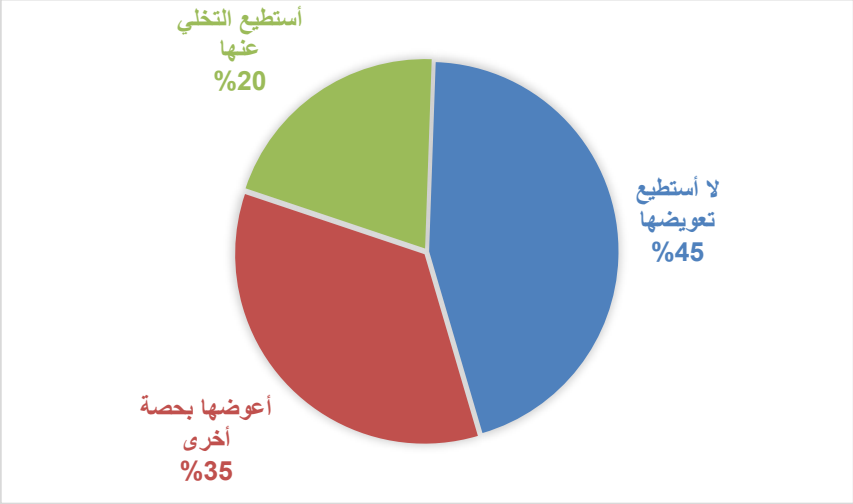
أستطيع التخلي عنها 20 بإمكاني تعويضها بغيرها 35% لا أستطيع تعويضها45%

[1]– عاشور راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة ، الأردن، ط2، 2009، ص97.

[2] – ينظر، منال نش، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية، مجلة لغة – كلام، مختبر اللغة والتواصل، جامعة غليزان، الجزائر، العدد1، 2017، ص246.

[3]- ينظر، وزارة التربية والتعليم، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس2006، ص4.

–



يفسح التعبير الكتابي المجال للمتعلم للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره، ويستطيع المعلم بذلك اكتشاف نمط شخصية المتعلم، فتسهل عملية التواصل معه، ما يجعلها حصة بالغة الأهمية، مع ذلك فإن عينة الدراسة أبرزت لنا نتائج مختلفة لا تعكس هذه الأهمية، فـ 45% فقط من العينة من يؤكدون على أهمية هذه الحصة وأنه لا غنى عنها للمعلم والمتعلم، بينما يرى البقية أنه يمكن الاستغناء عنها إما بتعويضها بحصة تحقق أهدافها أو الاستغناء عنها بالكلية.

هذه النتائج تبين لنا أن محتوى حصة التعبير سبب في نفور حتى المعلم منها، إذ تعتبر في غالب الأحيان حصة مملة، بسبب المواضيع المقترحة والتي قد لا تحفز المتعلم على الكتابة، والمشكل الآخر الذي يمكن اعتباره سببا في هذا النفور هو طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي، حيث لاحظت حفيظة تازورتي أن المنهاج قد سكت عن تقديم طريقة واضحة يتم وفقها تعليم هذا النشاط، ما يعني أن الأمر يبقى بيد المعلم ليتصرف وفق مقتضيات الموقف التعليمي، وهذا من بين الثغرات التي وقعت فيها المناهج التعليمية الجديدة[1]، يظهر هذا النفور في تخلي معظم المعلمين عنها فعلا لأسباب

[1] – حفيظة تازورتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا –، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2012، ص169.

عدة من بينها تدارك التأخر في البرنامج وتعويضها بحصص النصوص أو القواعد، أو الإنقاص من حجمها الزمني المقرر، وهذا ما يجعل من الضروري إرجاع هيبة هذه الحصة تهدف إلى تعليم الطالب القدرة والسيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والتواصل[1].

5. هل تفعّل القراءة في الصف لاكتشاف ظاهرة التداخل اللغوي؟

غالبا 74% أحيانا 26% أبدا 00

تمنح القراءة فرصة للمتعلم لاكتساب المعارف وتثير لديه الرغبة في الكتابة، فبالقراءة تزداد معرفته بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة[2]، كما أنها تتيح فرصة للمعلم ليكتشف مواطن الخطأ في أداء المتعلمين والتي عادة ما تؤدي إلى حدوث التداخل اللغوي في أحد المستويات الأربعة، لذا فإن على المعلم تفعيل هذه الحصة لاكتشاف أخطاء المتعلمين ومحاولة تصحيحها بعد ذلك، وعليه فحوالي 74% من عينة الدراسة يفعّلون غالبا القراءة لاكتشاف التداخل اللغوي، بينما لا تفعل ربع العينة

[1] – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص72.

[2] – نفسه، ص128.

المدروسة القراءة إلا أحيانا. وقد بينت إحدى الدراسات أهمية القراءة في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وكانت نتائجها كالتالي:

16% من أخطاء القراءة يرجع إلى التشابه في صور الكلمات.

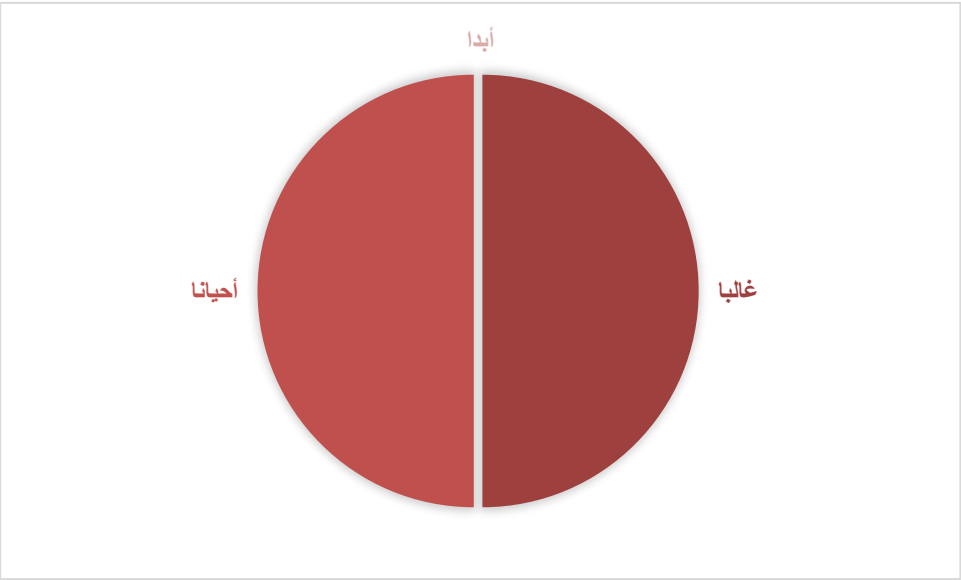
18% من تلك الأخطاء يرجع إلى تماثل الحرف الأول من الكلمة.

10% يرجع إلى تماثل الحرف الأخير.

كما أن الضعاف في القراءة هم الذين يعاودون النظر إلى الكلمة المرة تلو الأخرى، وقد ينظرون إلى جزء من الكلمة ويهملون الجزء الآخر، ويقتضي التعرف على الكلمة إدراك الفروق بين الكلمات والحروف من ناحية الشكل والحجم.[1] يوضح هذا أن الضعف في القراءة سبب في حدوث الخطأ ومن التسبب في التداخل اللغوي، لذا فإن تفعيل القراءة ضروري للمعلم ليكتشف مواطن الخطأ عند المتعلم ويصححها.

6. هل مشروع المعلم يركّز على إثراء القاموس اللغوي للمتعلم أم على اعتبارات أخرى؟

غالبا %50 أحيانا %50 أبدا 00

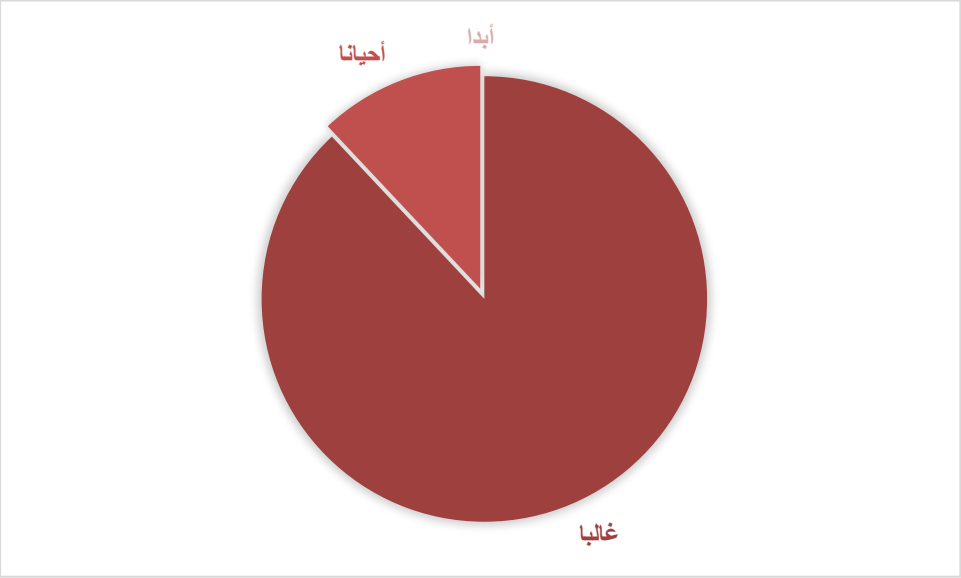


[1] - علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، ص133.

ينشط المعلم المشاريع في كل حصة رابعة من حصص التعبير الكتابي مسهما بذلك في بناء المعارف لدى المتعلمين[1]، من أهداف التدريس بالمشروع تدريب المتعلم على التعلم الذاتي من خلال مختلف الأنشطة التي يشتمل عليها المشروع، فهو محور العملية التعليمية التعلمية، فيصبح دور المعلم موجها ومرشدا ومحفزا فقط، كما أنه ينمي روح التعاون ويفعل القدرات العقلية ويحسس المتعلمين بأهمية تبادل الخبرات في إنجاز المشاريع والأعمال. وقد بينت الدراسة أن 50% من المعلمين يركزون غالبا في مشروعهم على إثراء القاموس اللغوي للمتعلم، بينما النصف الثاني يركزون عليه أحيانا، ما ينوع الوسائل التي يقوي بها المتعلم ملكته اللغوية، فمشروع المعلم يتيح له إيصال المعلومة إلى المتعلم بطريقة إبداعية يحبذها، وكذا فإنه يتوجب على المدرس استثارة دوافع الطلبة للتعلم لأن معرفتهم بالنتائج تجعل تعلمهم أكثر جودة وأسرع تقدما وأبقى أثرا.

7. هل تعمل على تشجيع التلاميذ على الحديث باللغة العربية؟

غالبا 88% أحيانا 12% أبدا 00



[1] – حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص26.

–

يقول محمود عمار: أصبح الخطأ في اللغة همّا يؤرق جفون المهتمين والمعلمين وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، والغُيّر من أبناء الأمة، وضجت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتنادت الصحف والندوات، والمؤتمرات، والمجامع بأن هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللغة العربية واقعا ومستقبلا، يخشى منه على الأمة، وشخصيتها، وعقيدتها، وكيانها وصلتها بتراثها وجذورها.[1]

ولا يوجد حلّ أنجع لتقوية هذا الجانب لدى المتعلمين من الممارسة الفعلية للفصحى، لذا فإن الصف يمثل الفضاء الوحيد للمتعلم الذي يتكلم فيه بالفصحى دون حرج، حيث تغلب العامية على حديث الأسرة والمجتمع وحتى الحديث خارج الصف بالمدرسة، فحديث المتعلم بالعامية داخل الصف خاصة بمادة اللغة العربية يمثل خطأ فادحا تتحمله الجماعة التربوية"[2]، حسب الفئة المدروسة 88% من المعلمين يشجعون متعلميهم على الحديث بالفصحى داخل الصف، لكن حين نتجه للواقع التربوي لا نلحظ التحصيل، وهذا راجع إما لسوء تصميم المناهج أو الكتب المدرسية التي ينقصها عنصر التشويق والارتباط بواقع الطلاب وحياتهم ومتطلباتهم، وإما إلى المعلم وتأهيله وطرق تدريسه، بينما 12% منهم لا يشجعونهم على الحديث بها إلا أحيانا. وإن كانت النسبة الأولى جيدة وكبيرة، إلا أنه لا بدّ من جعل الفصحى لغة التواصل الوحيدة داخل الصف بمادة اللغة العربية ولا يكون ذلك متروكا لمبادرة المعلم وفقط.

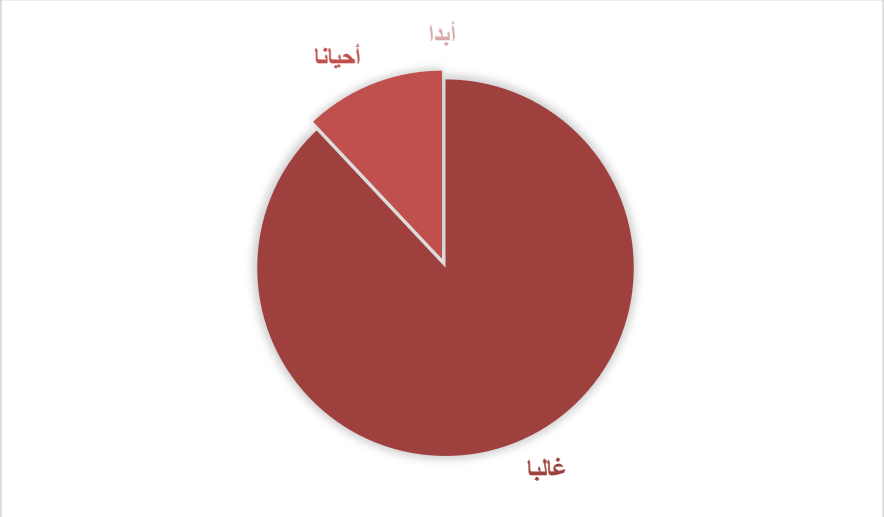
8. هل تشرك التلاميذ في بناء الدرس عن طريق الحوار ما يسهم في تنمية القدرة اللغوية؟

غالبا 88% أحيانا 12% أبدا 00

[1] – صالح بن عبد العزيز النصار، ضعف الطلاب في اللغة العربية: إدراك المشكلة وتأخر العلاج، مجلة الرياض، العدد79، 2007، ص13.

[2] – ينظر، فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الصف، ص63.

–



تكررت النسب السابقة نفسها في هذا السؤال، وبالتتبع وجدنا أغلب المعلمين الذين يشجعون متعلميهم على الحديث بالفصحى هم من يشركون المتعلمين في بناء الدرس عن طريق الحوار، فالمعلم له فرص عدة لتنمية القدرة اللغوية للمتعلم، ومن ذلك تشجيعه على الحديث بالفصحى عن طريق الحوارات المتواصلة بدرس اللغة العربية، وتؤكد استراتيجية المناقشة والحوار على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة، وتعتمد على أداء المعلم للمهارات أو الحركات أمام أعين المتعلمين مع تكرار هذا الأداء إذا تطلب الموقف التعليمي ذلك، ثم إعطاء الفرصة للمتعلمين للقيام بهذا الأداء لتنفيذ المهارة ولضمان نجاح العروض العملية في تحقيق أهداف الدرس،[1] وقد أثبتت الدراسات أن الأساليب التي تتيح للمتعلمين فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء وتحليل المشكلات لا تستعمل بصورة واسعة[2]، الأمر الذي يدعو إلى تغيير حقيقي في طرائق التدريس ليحل نمط جديد في مؤسساتنا التعليمية يعنى بتنمية التفكير والإبداع لخلق الطالب المبدع والمنتج، فبالحوار يتعرف المعلم على كفاية المتعلمين في إنشاء الجمل واكتساب المواقف الإيجابية عند تواصله مع الآخرين، والتشويق

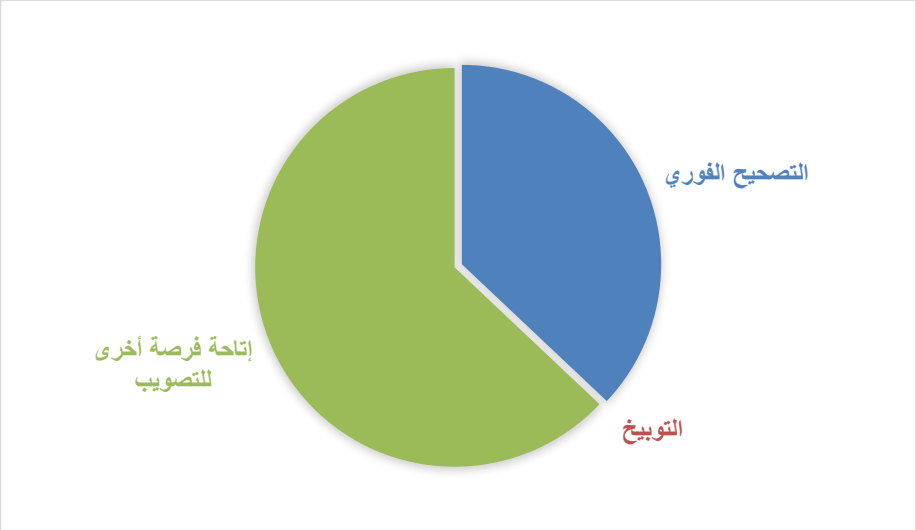
[1] – عبد الحميد حسن شاهين، إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجية التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، 2010، ص31.

[2] – ينظر، سامي علي الحلاق ، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ص82.

في عرض المهارات يضمن انتباه المتعلمين، وهكذا تمنح الفرص للمتعلمين بالقيام بالعرض وتنفيذه مع ملاحظته وتقويمه.

9. ما التدابير التي تلجأ إليها في حق من يقع في الخطأ اللغوي بمختلف مستوياته؟

التصحيح الفوري 37% التوبيخ 00 إتاحة فرصة أخرى للتصويب 63%



يلجأ أغلب المعلمين حسب الدراسة إلى أحد الموقفين في حق من يقع في الخطأ اللغوي، وهما التصحيح الفوري أو إتاحة فرصة أخرى للتصويب، فيما يتحاشى المعلم التوبيخ الذي قد يرى أنه غير مجدٍ ولا فعالية له في العملية التعليمية، فنرى أن ما يفوق ثلث المعلمين يعملون على التصحيح الفوري بحيث يبرز النطق أو الكتابة الصحيحة للكلمة، بينما يعمل الثلثين الباقين على إعطاء فرصة أخرى للمتعلم لإدراك خطئه وتصحيحه.

وعدّد محمد عبد الرحيم عدس في دراسة سابقة أساليب التعامل مع أخطاء المتعلمين فقال: " يعمد المعلم عند تلقي إجابات خاطئة إلى تصحيحها مباشرة وهو ما يعرف بالأسلوب التصحيحي، وقد يطلب من أحد المتعلمين أن يأتي بالإجابة الصحيحة، أو بإجراء حوار مع المتعلم وطرح أسئلة قد تساعده على

الاهتداء للإجابة الصحيحة، وهو ما يعرف بأسلوب التصويب، وقد يطلب منه إعادة ما قاله مرة أخرى على أن يتجنب ما أوقعه في الخطأ في المرة الأولى، وقد يقوم المعلم بسلسلة من الخطوات التي من شأنها الحدّ من الإجراءات الخاطئة.[1]"

يتبين من خلال ما توصلنا إليه في هذه الدراسة أن المعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، إذ يعتبر حلقة الاتصال الفاعلة بين المتعلم والمنهاج الدراسي، فعن طريقه ينتقل المحتوى الدراسي إلى المتعلم بما فيه من معارف ومهارات وقيم وعادات، ومن هنا فإن المعلم الناجح هو من يسعى إلى تعزيز مكانته وكفايته طيلة السنة الدراسة، ويتمثل دور المعلم في قدرته على التفاعل مع المواقف التربوية التي تواجهه، وتوجه سلوك المتعلمين، وتصرفاتهم داخل الصف[2]. وعلى مستوى المقدرة اللغوية فالمعلم يؤدي دورا مهما في تمكين المتعلم من اللغة العربية السليمة نطقا وكتابة من خلال تقوية ملكته اللغوية وتحصينه من الوقوع في الأخطاء التي تسبب التداخل اللغوي. وللحدّ من هذه الظاهرة قدم المشاركون في الدراسة مجموعة من المعالجات البيداغوجية، نذكر منها:

- حرص المعلم الدؤوب على الحديث بالفصحى بشكل سليم، وكذا تشجيع المتعلمين على الحديث بها ودفعهم لامتلاك الجرأة في التصحيح الفوري للأخطاء.
- حث المتعلم على تعلم اللغات المختلفة وإتقانها حتى يبتعد عن التداخل اللغوي، والذي يرجع ربما للضعف في جميع اللغات، والذي يضطر به للتحدث باللغة الهجينة بين العربية والدارجة والأجنبية.
- تشجيع المتعلمين على المطالعة والقراءة المثمرة قصد تعويد اللسان على الفصحى السليمة، وإثراء

[1]– ينظر، عبد الرحيم محمد عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، عمان، 1996، ص189.

[2] – ينظر، نفسه، ص41.

القاموس اللغوي للمتعلم.

- تفعيل حصة التعبير الكتابي والشفوي من خلال إتاحة فرصة المشاركة لجميع المتعلمين.
- تشجيع الحوار داخل الصف وخارجه

ب. استبانة المتعلم:

المتعلم هو الطرف الثاني في الاستبانة المعتمد في هذه الدراسة الميدانية، وقد تم توزيع حوالي 500 استبانة على متعلمي الطور الثانوي بسنواته الثلاث على الأطوار الثلاثة بطريقة عشوائية في مؤسسات من ولايات مختلفة في الوطن، وقد تم استرجاع 251 استبانة من مؤسسات ولايات غليزان، الجزائر، مستغانم، الجلفة، وتمحورت الاستبانة حول:

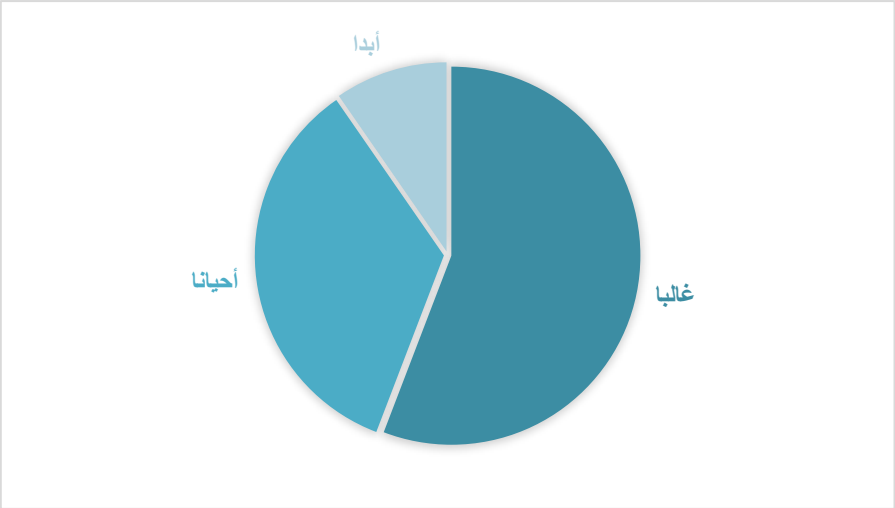
- معرفة مستوى القدرة اللغوية للمتعلم.
- معرفة لغة التواصل داخل الصف الفصحى أم العامية أم الهجينة.
- مدى انتشار ظاهرة التداخل اللغوي في الصف.
- مدى سعي المتعلم للتمكن من الفصحى.

عرض وتحليل نتائج الاستبانة:

1. هل تجد دافعية لحضور حصة اللغة العربية

غالبا 56% أحيانا 34% أبدا 10 %

–



تعتبر الدافعية من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتعليم، وإحدى الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة[1]. فالدافعية أو رغبة المتعلم في العملية التعليمية تلعب دورا فعالا، بل هي معيار في نجاح المتعلم أو فشله في تعلم اللغة، والسيطرة على مهاراتها الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)؛ لأنها توجه النشاط الذي يقوم به المتعلم وتحدده[2]، وتبين نتائج الدراسة أن 56% من المتعلمين لديهم رغبة ودافعية كبيرة لحضور حصة اللغة العربية، بينما لا يجد ثلث المتعلمين هذه الرغبة إلا أحيانا في حين أن 10% منهم يفتقدون هذه الدافعية بالكلية، وحتى تتحقق الدافعية في التعلم لابد من :

- العمل على تنمية العواطف الإيجابية عند المتعلم كالثقة في قدته على الإنجاز.
- جعل المتعلم أكثر تركيزا واهتماما بموضوع الدرس وتجنب استثارة العواطف السلبية.
- التنويع في الأساليب والطرائق والأنشطة التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية.

[1]– ينظر، محمد علي الخوالدة وآخرون، دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، المجلة الأردنية في العلوم والتربية، الأردن، مجلد 10، عدد2، ص191.

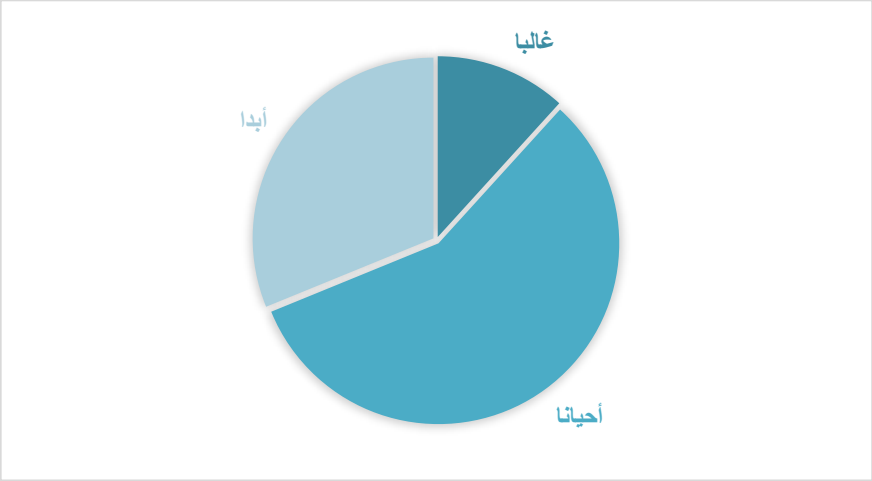
[2] – نفسه، ص192.

–

- الإعداد الجيد والمحكم للدرس.
- إعطاء الحوافز المادية للمتعلم مثل النقاط الإضافية، أو الحوافز المعنوية كالمدح والثناء لتشويقه.

2. هل تجد في أنشطة المادة نوعا من الصرامة والرتابة والملل؟

غالبا 12% أحيانا 56% أبدا 31%

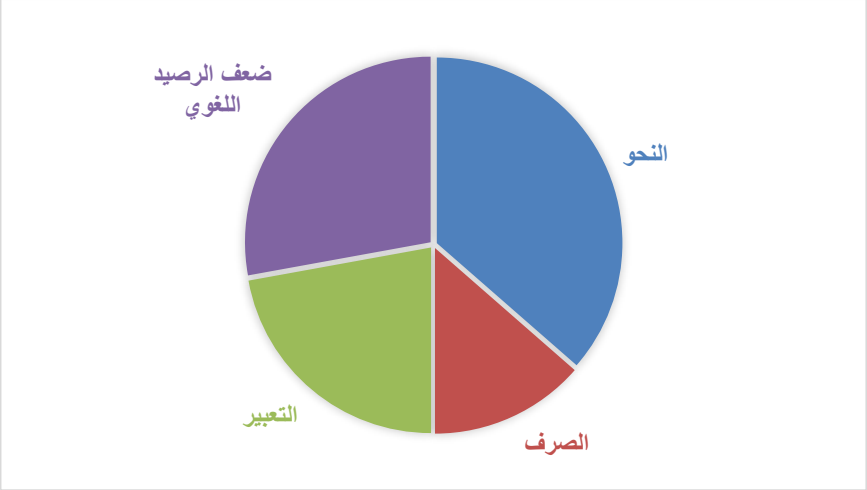


أكدت إحدى الدراسات أن الأساليب التي تتيح للطلبة فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الرأي وتحليل المشكلات لا تستعمل بصورة واسعة[1] خاصة بمادة اللغة العربية والتي خصصت لها الدراسة، ما يبعث جوا من الرتابة والملل قد يغلب على أنشطة المادة، وقد أبرزت الدراسة أن 12% من المتعلمين يجدون في أنشطة المادة الرتابة والملل في غالب الأحيان، بينما 56% منهم يجدونها كذلك لكن أحيانا، في حين أن ما يقرب ثلث العينة لا يشعرون بتلك الصرامة والرتابة أبدا في المادة، هذه النتائج تعتبر انعكاسا لدافعية التعلم لدى المتعلم من جهة وقدرة المعلم على تنويع الأساليب التعليمية وإشراك المتعلمين بالحوار والمناقشة من جهة أخرى، فكلما وجد هذان المعياران قل شعور المتعلم بالملل وحيثما اختل أحدهما أو كلاهما زاد شعوره بالملل والرتابة بالحصة.

[1] – ينظر، سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ص82

3. أين تكمن صعوبة التحدث باللغة العربية الفصحى؟

النحو 41% الصرف 15% التعبير 25% ضعف الرصيد اللغوي 31%



بينت الدراسة تباين مكمن الصعوبة لدى المتعلمين، فنجد 41% منهم يعتبرون النحو الصعوبة الأكبر في تعلم اللغة العربية الفصحى والحديث بها، و15% يرون أن الصعوبة الأكبر هي في الصرف، ويشكل هذان المقياسان ما يصطلح عليه بالقواعد، وهو مصطلح يطلق على القواعد النحوية والصرفية التي تعتبر وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، زيادة على أنها وسيلة الفهم وحل اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة[1]، لذا تزيد الخطة المقدرة لها على خطة كثير من فروع اللغة العربية في العملية التعليمية، ويبذل فيها المعلمون جهدًا واضحًا، وبالرغم من ذلك هي من أعقد المشاكل التربوية؛ إذ هي من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها، ويضيقون ذرعًا بها، ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية والصرفية في الكلام، يرجع هذا لعدة أسباب أهمها:

- كثرة القواعد وتشعب تفاصيلها التي تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان.

[1] – **محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، القاهرة، 2006، ص268.**

–

- اعتماد النحو على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه الطالب إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد وتعددها.
- ضعف بعض معلمي اللغة في بعض فروعها، وعلى رأس ذلك قواعد النحو، وترتب على هذا الضعف تجنب هؤلاء المدرسين تدريس القواعد. [1]

هذه الأسباب وأخرى أدت إلى تعقيد وضعية تدريس القواعد النحوية والصرفية لدى المتعلمين وجعلها مادة صعبة ينفر منها أغلبهم.

وتبين الدراسة أن 31% من المتعلمين يجدون أن الصعوبة الأكبر تكمن في ضعف الرصيد اللغوي لديهم، ونسبة أقل من ذلك ترى أن أكبر صعوبة هي التعبير، ولعل هاتين النسبتين مترابطتان، إذ أن ضعف الرصيد اللغوي أحد أهم أسباب عدم التعبير بالعربية بالفصحى، وهذا ما ينم عن نقص المطالعة والقراءة خارج الصف. ويؤكد سامي الحلاق على هذا فيقول: " ويلاحظ أن عددا كبيرا من المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي في المرحلة الإعدادية والثانوية بسبب قلة الثروة اللغوية والفكرية"[2].

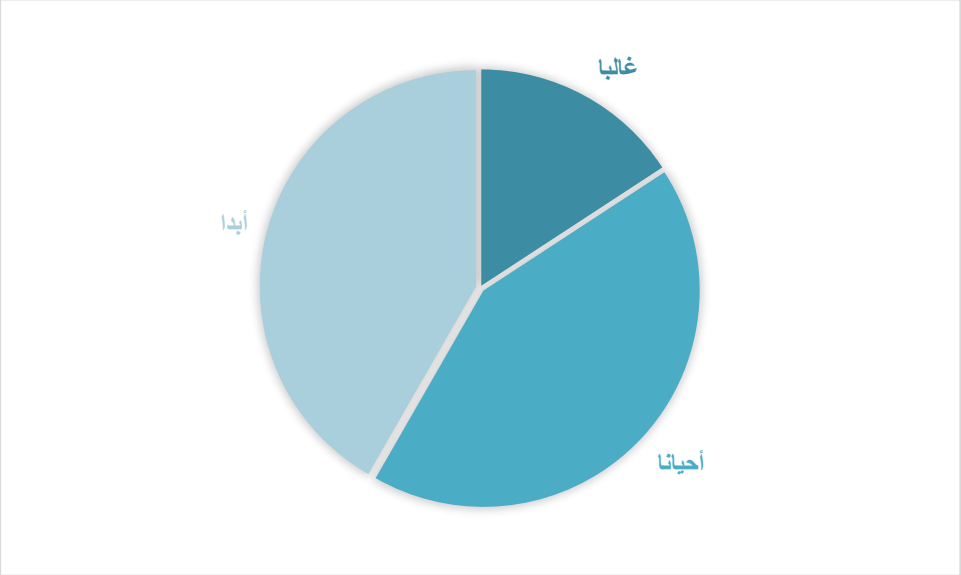
4. هل تستعمل كلمات بلغات أجنبية داخل سياقات اللغة العربية؟

غالبا 16% أحيانا 42% أبدا 41%

[1]- ابراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة، مصر، 1996، ص78.

[2] – ينظر، سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ص22.

–



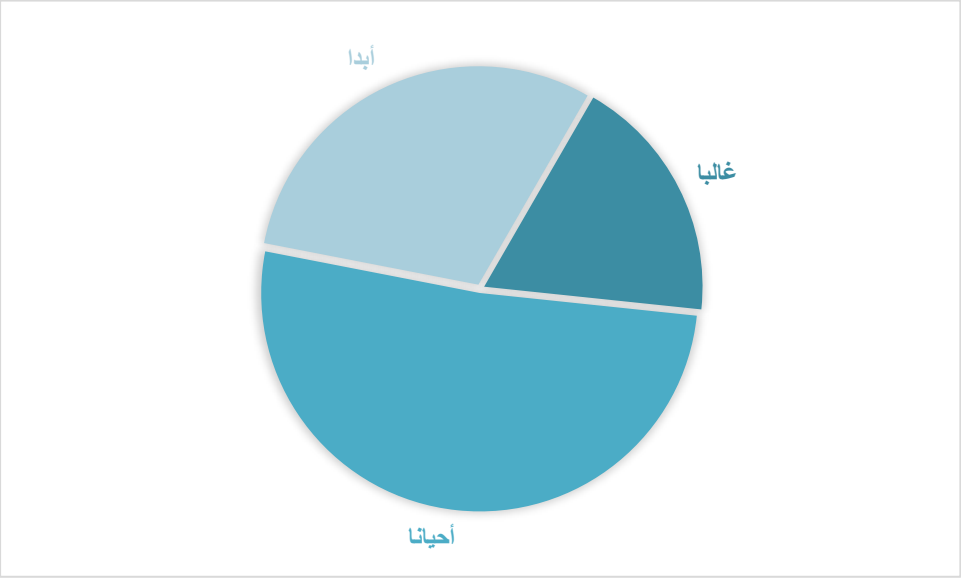
إن من أبرز مظاهر ضعف المتعلمين في التعبير باللغة الفصحى ضعف الأفكار والاضطراب في ترتيبها، وعدم القدرة على الربط بينها بطريقة منطقية، وعدم التركيز على الفكرة الرئيسة للموضوع؛ فإذا تحدث أحدهم لجأ إلى اللهجة العامية وربما اللغة الأجنبية ليتم ما عجز عن إتمامه، وإذا كتب أحدهم موضوعا نجده مليئا بالأخطاء النحوية والإملائية[1]، وقد ركزنا في دراستنا على إدخال الأجنبية لا اللهجات داخل سياقات اللغة العربية، وأوضحت الدراسة أن 58% يقحمون كلمات أجنبية داخل سياقات اللغة العربية منهم 16% في غالب الأحيان، ما يؤكد هذا الضعف لدى المتعلمين في التعبير باللغة الفصحى.

5. هل تحاول الحديث داخل الصف باللغة الفصحى خاصة في مادة اللغة العربية ؟

غالبا 18% أحيانا 51% أبدا 30%

[1] - ينظر، سامي علي الحلاق ، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ص82.

–

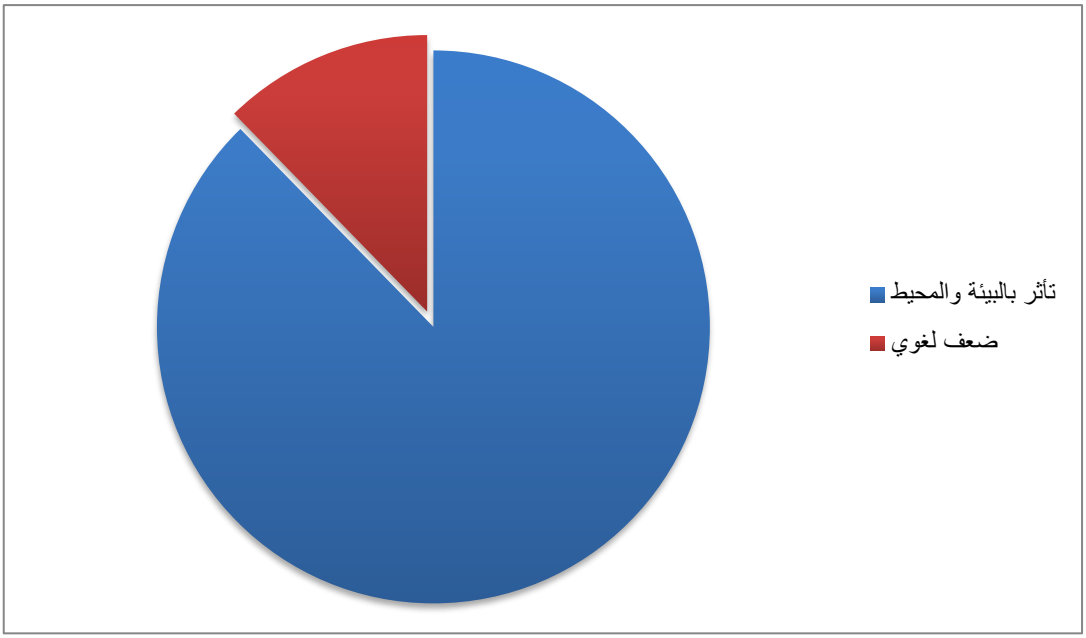


"المهارات بأنواعها تكتسب بعد الممارسة والتحصيل، لأّنه لا مهارة دون عمل أو أداء، سواء أكان هذاالأداء نظريا كالقراءة أم عمليا كالتدريب، والمهارة اللّغوية تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة"[1] هذا يجعلنا نجزم بضرورة استعمال الفصحى كلغة للتواصل داخل الصف، وبالأخص مادة اللغة العربية، إذ لا يمكن أن تكتسب ملكة الفصحى وترتقي دون ممارسة فعلية لها، فكيف إذا كانت الفرصة الوحيدة لهذه المماسة هي داخل الصف بمادة اللغة العربية، وحسب الدراسة فإن نصف عينة المتعلمين يحاولون الحديث بالفصحى أحيانا فقط، بينما 30% منهم لم يكلفوا أنفسهم حتى عناء محاولة الحديث بالفصحى، بينما تقل هذه النسب إلى 18% للمتعلمين الذين غالب حديثهم في حصة اللغة العربية بالفصحى. هذه النسب توحي بمدى النفور من الحديث بالفصحى من المتعلمين، وتؤكد على ضرورة إلزامهم بذلك، ونرى أن في هذا الإلزام رفعا لحرج قد يقع فيه المتعلم حين يكون هو المتحدث الوحيد بالفصحى بين كل زملائه، وهكذا تصبح حصة اللغة العربية فرصة تتيح لجميع المتعلمين الحديث بالفصحى دون حرج، وبهذه الممارسة يمكن أن تكون هذه الحصة فرصة لصقل ملكة المتعلم اللغوية وترقيتها.

[1] – زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005 ، ص89.

6. هل استعمالك للعامية بالصف سببه ضعف لغوي، أم مجرد تأثر بالبيئة والمحيط؟

ضعف لغوي 12% تأثير البيئة والمحيط 88%



الإنتاج اللغوي أو التعبير الشفوي نشاط يومي يقوم به المتعلم منذ دخوله المدرسة من خلال إجابته على أسئلة معلمه أو استفسارات منه لتوضيح أمر أو محاورته لزملائه، فإذا استعمل العامية داخل الصف، زاد البون بينها وبين الفصحى، فهو يستعملها بالمنزل والشارع ومع الأصدقاء وفي أغلب الفضاءات خارج المدرسة، ما يزيد ضعفه في الحديث بالفصحى؛ بل قد يعجز عن انتاج جمل بلغة صحيحة سليمة لعدم استعمالها وعدم تعويد اللسان عليها،

وقد بينت الدراسة أن 12% من المتعلمين يستعملون العامية داخل الصف بسبب ضعفهم اللغوي ما يجعلهم عاجزين عن انتاج الجمل باللغة الفصحى، بينما 88% منهم يستعملونها بسبب تأثرهم بالبيئة التي تغزوها العامية في كل مجال، ما يجعلهم متحرجين من الحديث بالفصحى في وسط تغلب عليه العامية.

فالبيئة التي تغلب عليها العامية تؤدي إلى انحراف المستعمل عن اللغة الأم، فتضعف قدرته اللغوية تدريجيا، فتكون بذلك اللغة العامية هي لغته الأولى للحوار والتواصل، وهذا الازدواج حتما يؤدي إلى

ضعف المستوى اللغوي. فاللغة حياة والإنسان لا يستطيع أن يتكلم لغة ما، دون أن يميل بعض الميل نحو شعبها، دون أن يلتبس عبقريتها بعض التلبس، فإذا كانت الطبقة المثقفة تتكلم لغة ما والطبقة غير المثقفة تتكلم لغة أخرى، دبّ التفسخ في بيت الأمة.[1] فالبيئة تؤثر بهذا حتى على المثقفين، وتأثيرها على المتعلمين أكبر، فهم يرضخون لها ويتكلمون باللغة التي يعرفونها وتلقوها من عامة الناس.

7. هل اقحامك اللغة الاجنبية داخل سياقات اللغة العربية مقصود أم عفوي؟

عفوي 12% مقصود %88

يسود في المجتمع الجزائري لغتان مختلفتان بسبب الاستعمار الفرنسي فأصبحت اللغة المستعملة لغة هجينة تتكون من عربي فصيح وعامي دارج وأجنبي غريب، وهذا الاستعمال اللغوي اتسع حتى توغل في مجالات عدة، وحل محل العربية الفصحى، فنجد بعض المتعلمين بدون قصد يدرجون ألفاظا أجنبية للتعبير عن موقف باللغة العربية ، وهو ما اصطلح عليه بالثنائية، التي يكتسبها المتكلم من خلال احتكاكه بمن يتحدث لغة غير لغته الأصلية، أو من بداية تعلمها للغة الثانية، وهذا ما نجده عند المتعلم الذي لايتقن لا اللغة الأولى ولا الثانية، فيستعمل شيئا من الأولى، وشيئا من الثانية في موقف واحد، فلو كان

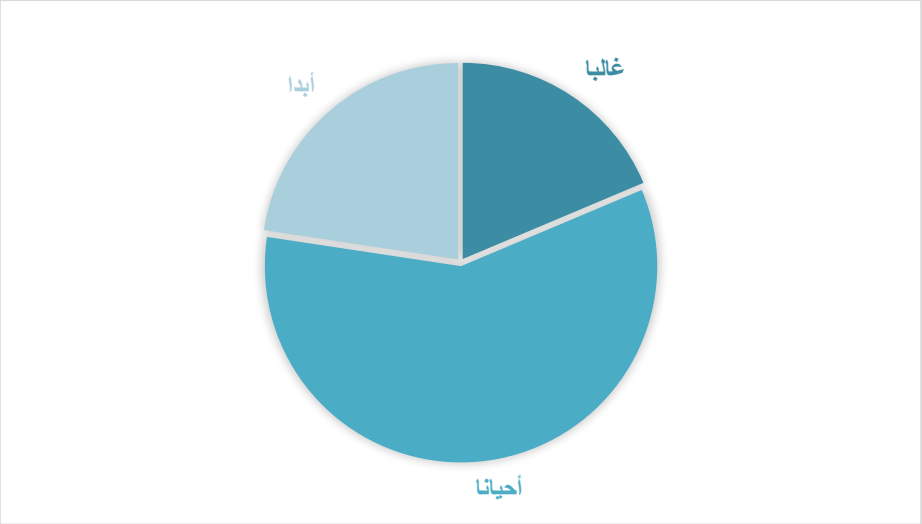
[1] – الحاج كمال يوسف، في فلسفة اللغة، ص155.

إتقانه للغتين المختلفتين بالدرجة نفسها تجاوز هذا الخلط وما أدرك ظاهرة التداخل اللغوي هذه، " فليس من الممكن أن تتساوى مهارات شخص ما في لغتين تساويا تاما، ففي الغالب تتفوق لغة على أخرى، كما أنه من النادر أن يتقن شخص ما لغتين بنفس الدرجة من الإتقان، إن الانسان لا يجيد الإجادة الكاملة إلاّ لغة أم واحدة، إذا هجرها ضعف زخمه فيها وتحولت طاقته إلى اللغة الثانية".[1] فتحدث الظاهرة بدون قصد[2].

وحسب عينة الدراسة فإن 90% من المتعلمين إقحامهم للكلمات الأجنبية داخل سياقات اللغة العربية عفوي ودون قصد، ما يؤكد الضعف اللغوي لديهم والتأثير الكبير لظاهرة التداخل اللغوي.

8. هل تستعين في مادة اللغة الأجنبية ببعض الكلمات العربية؟

غالبا 19% أحيانا 59% أبدا 23%



يسير التداخل في اتجاهين، ويدلّ على تأثير متبادل بين لغتين؛[3] فاللغة العربية تؤثر في الأجنبية

[1] – الحاج كمال يوسف، ص125.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط7، 2012، ص127.

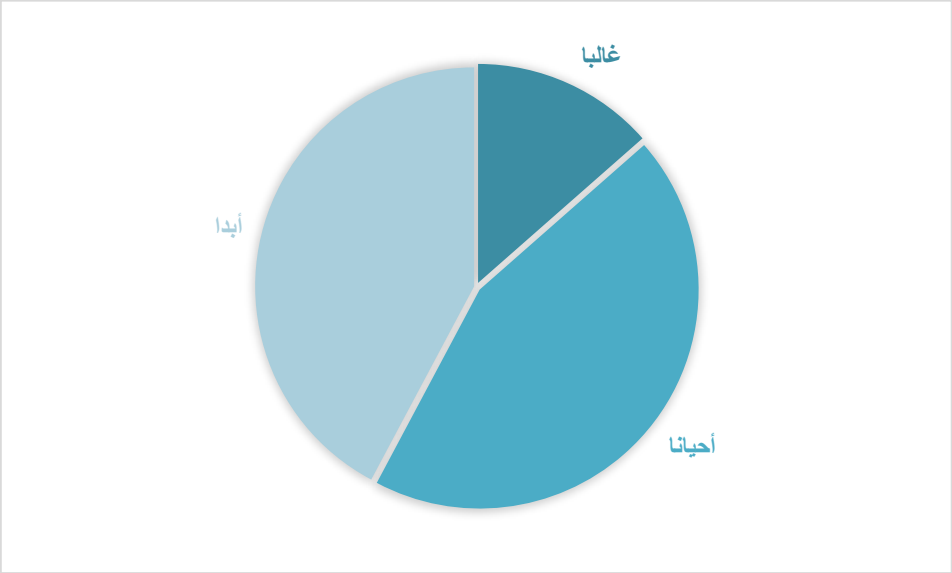
[3] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص92.

–

والعكس، فعندما يكون مستوى المتعلم في لغة ما ضعيفا؛ فإنه سيضطر إلى أن ينتج جملا عربية بحروف انجليزية مثلا، أو يتحول للحديث بالعربية بدل الإنجليزية لأن حصيلته اللغوية لا تسعفه، وهذا ما يعرف بالثنائية اللغوية. وتوضح الدراسة أن 78% من المتعلمين يضطرون إلى الاستعانة ببعض الكلمات العربية في حديثهم باللغة الأجنبية، ما يثبت مدى الضعف اللغوي لغالبية المتعلمين ليس فقط في حديثهم بالفصحى وإنما كذلك في اللغة الأجنبية، بينما 23% فقط هم من لا يستعينون بالعربية في حديثهم باللغة الأجنبية.

9. هل تسجل ملحوظات على كلامك بالفصحى وتحاول تحنبها في مواقف أخرى؟

غالبا 13% أحيانا 43% أبدا 41%



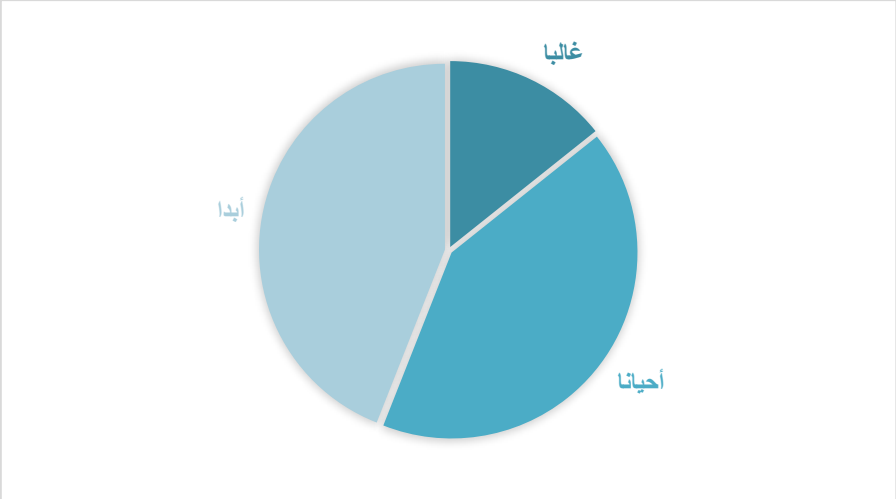
من أهم الأساليب الحديثة في التعليم " التعلم الذاتي "، يستخدم فيه المتعلم قدرته الذاتية في اكتشاف المعرفة، ويتقدم فيه بحسب قدراته وإمكاناته، ويوظف ميوله واتجاهاته لتعلم ما يرغبه ويحتاج إليه[1]، ومن أهم مميزاته أن المتعلم هو من يحرص على تطوير ذاته في جانب معين، واللغة من أهم هذه الجوانب فهي

[1] – **خليل براهيم السعادات، استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التعلم الذاتي، جامعة الملك سعود، الرياض، 2001، ص7.**

وسيلة التواصل الأنجع والأهم، وحسب العينة نجد 13% يحرصون على تطوير ذواتهم في جانب اللغة من خلال تسجيل ملحوظات على كلامهم بالفصحى ومحاولة تجنبها في مواقف أخرى في غالب الأحيان، بينما 43% يقومون بذلك أحيانا فقط، في حين أن 41% من العينة لم يجربوا ذلك أبدا، وهذا يعكس مدى رغبة المتعلمين لترقية أدائهم في الحديث باللغة العربية الفصحى، والذي يتضح أنه بنسب قليلة جدا مقارنة بتعلم لغات أخرى.

10. هل تستعمل العربية الفصحى في غير حصة اللغة العربية؟

غالبا 15% أحيانا 40% أبدا 45%



استعمال العربية الفصحى في حصة واحدة هي مادة اللغة العربية فقط يعد إجحافا بحق لغة هي اللغة الأم، التي تجمع كل أفراد المجتمع تحت هوية واحدة، فعلى المتعلم أن يغتنم تواجده بالمدرسة ليستعمل الفصحى بأكبر قدر ممكن، لا أن يقتصر حديثه بها على حصة واحدة فقط، فالمواد الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة ... يفترض أن تدرس أيضا بالفصحى، فبالممارسة اللغوية يتمكّن المتعلم من اللغة، وهذا ما ذكره ابن خلدون في حديثه عن امتلاك الملكة اللغوية:" والملكة لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منها للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم

يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة." فالحديث بالفصحى بحصص أكبر يرسخ في المتعلم ملكة الحديث بالفصحى، وحسب العينة نجد 15% فقط من المتعلمين يستعملون الفصحى خارج حصة اللغة العربية في غالب الأحيان، بينما نجد 85% الباقي إما أنهم لا يستعملونها أبدا في غير حصة اللغة العربية، أو أنهم يستعملونها في بعض الأحيان فقط، وهذا يضم إلى مجموعة العوامل التي تحدّ من إمكانية تطوير الملكة اللغوية للمتعلمين، ومن أهم تلك العوامل الخجل من الزملاء ، والسخرية من متحدث الفصحى والتي تعتبر من الرواسب التغريبية التي جعلت من الفصحى غريبة بين أهلها، إذ أن الملكة ترتقي بالاستعمال، وكلما كان الاستعمال أكبر كان صقل الملكة أجود.

يتضح من خلال نتائج الاستبانة دور المتعلم في تطوير ذاته وتمكين لسانه من لغته الأم بفضل دافعيته للتعلم، من خلال بذل جهد ذاتي لإتقان قواعد اللغة العربية في مستوياتها الأربع، وتطوير مختلف المهارات اللغوية ليبتعد كل البعد عن ظاهرة التداخل اللغوي، فيعبر باللغة العربية الفصحى السلسة السليمة الصحيحة محاولا تجنب تداخل العامية أو الأجنبية، وبالمقابل يتعلم اللغة الثانية، فيعبر بها بعيد عن سياقات العربية. كما توضح الاستبانة مدى ضعف متعلمي الطور الثانوي في مختلف مهارات اللغة ما يعكس ضعف المستوى اللغوي عموما، بسبب نقص الدافعية لتعلم اللغة العربية والتي من أسبابها الرتابة في أنشطة المادة، وكذا تأثير البيئة والمحيط على المتعلم، وأيضا ما أشرنا إليه في استبانة المعلم من عدم الاهتمام بحصة التعبير التي تلعب دورا في صقل ملكة المتعلم اللغوية، وعدم تفعيل الحوار والمناقشة مع المتعلمين بشكل كبير بما يسهم في ترقية المستوى اللغوي للمتعلم.

3. المدونة الكتابية: تمثلت المدونة المكتوبة في التعبير الكتابي لعينة من المتعلمين في الطور الثانوي، مع حضور بعض الحصص من أجل ملاحظة أداء المعلمين في الشق الشفوي، ومن أهداف هذه الدراسة:

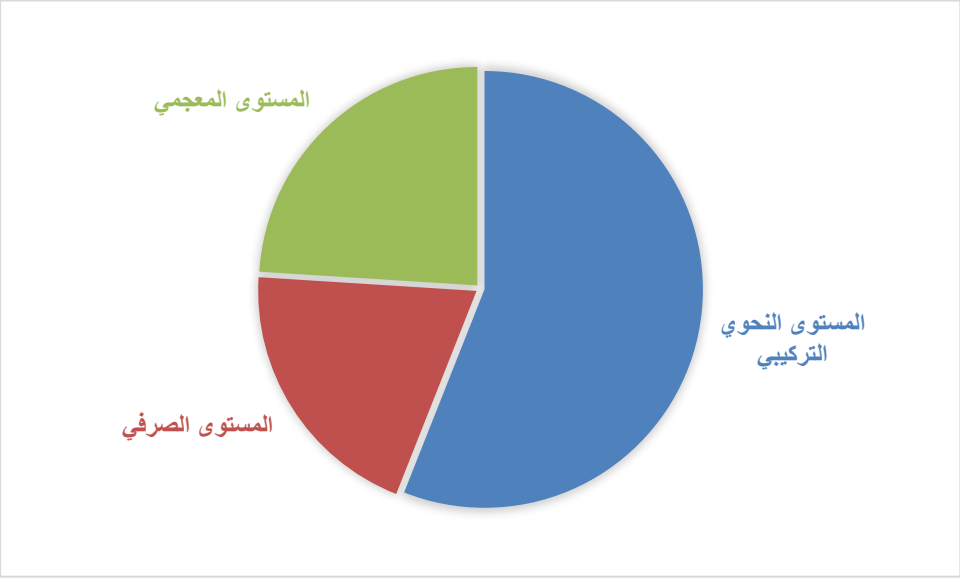
- إحصاء نسبة التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية من جهة، وبين العربية والأجنبية من جهة أخرى.
- في أي مستوى من مستويات اللغة تمركز التداخل اللغوي.
- معرفة أسباب التداخل اللغوي.

إحصاء الأخطاء في المدونة اللغوية:

تلخص عملنا في المدونة اللغوية في جرد عام للأخطاء اللغوية للمتعلمين، ومن ثم تصنيفها إلى أخطاء نحوية، وأخرى صرفية، وثالثة معجمية، ولأن المدونة مكتوبة لم نحص الأخطاء الصوتية.

العدد الإجمالي للأخطاء: 200

المستوى النحوي	المستوى الصرفي	المستوى المعجمي
116	46	38

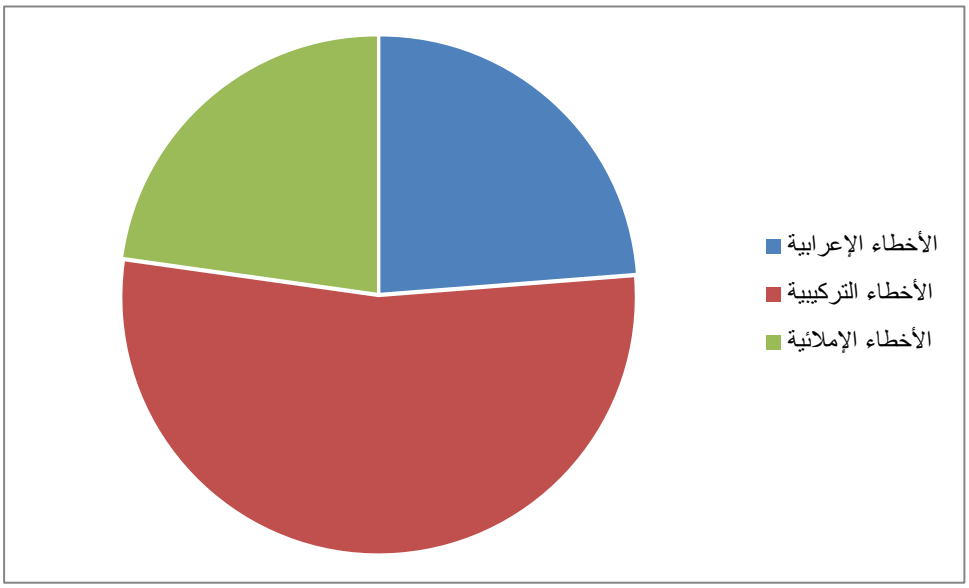


تشابهت نتائج المدونة الكتابية مع نتائج الاستبانة إلى حد التطابق، حيث إن الصعوبة الأكبر التي تواجه المتعلمين حسب الاستبانة هي النحو ثم التعبير ثم الصرف، وكا ضعف الرصيد اللغوي الاي تشكل صعوبته 30% حسب العينة المدروسة. أما بالنسبة للمدونة فالأخطاء على المستوى النحوي التركيبي هي الأكبر حيث وصل عدد الأخطاء إلى 124 خطأ بنسبة 56% من النسبة الإجمالية، ثم الأخطاء المعجمية ثم الصرفية بنسبة 24% و20% على التوالي، ما يؤكد أن المتعلمين يعانون من مشكلة حقيقية في فهم قواعد النحو العربي، ويظهر ذلك جليا في تلك التراكيب الركيكة والأسلوب المضطرب والأخطاء النحوية البسيطة التي يقع فيها العديد من المتعلمين، أما على المستوى المعجمي، فقد ظهر جليا غلبة العامية على ألسنة المتعلمين باستخدام أساليبها في عديد العبارات، كما ظهر ضعف المتعلمين في قواعد الصرف والأوزان الصرفية والتذكير والتأنيث والجمع والإفراد ..

بعد استقراء أغلب أخطاء المدونة، جمعنا الأخطاء المتشابهة في كل باب من المستويات الثلاثة، بذكر الأخطاء وتصحيحها ونوع كل خطأ وتوضيح أهم أسباب الوقوع فيها.

1. المستوى النحوي التركيبي:

ندرس في هذا المستوى الأخطاء المتعلقة بالجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا اعتدنا على تسميته الوظائف النحوية، ولكثرة الأخطاء في هذا الجانب، حاولنا تبويب الأخطاء إلى إعرابية وأخرى تركيبية وثالثة إملائية، وكانت النتائج الإجمالية على النحو التالي:



وحسب النتائج التي أظهرتها الدراسة يتضح أن المشكل الأكبر يكمن في التراكيب (54%)، حيث يجد المتعلمون صعوبة في إدراك المعنى العام للجمل والأداء الوظيفي لكل مفردة داخلها.

1.1 الأخطاء الإعرابية:

أ. الخلط في ضبط الحركات الإعرابية:

تتنوع أخطاء الضبط الإعرابي، وتتعدد لدى المتعلمين، ومن هذه الأخطاء ما يكسر قواعد تعد من أوليات النحو العربي ومبادئه، ومن أبرز تلك الأخطاء التي وقع فيها عناصر عينة الدراسة، الخلط في الحركات الإعرابية لاسم "كان" و "إن" وخبرهما، رفع المفعول ونصب الفاعل، وأيضا اختلاف التابع والمتبوع في علامات الإعراب. وما يظهر من أخطاء الحركات الإعرابية هو فقط أخطاء النصب خصوصا أي نصب المرفوع أو المجرور، أو رفع وجر المنصوب، لتميّز النصب بالألف فيظهر بمجرد الكتابة على عكس الرفع والجر الذي لا بد من الصوت لاكتشاف الخطأ فيه، أو إضافة الشكل الذي يهمله المتعلمون والمعلمون على السواء، فلا يعرف خطأ المتعلم ولا يمكن تصحيحه.

–

	الخطأ	التصحيح	نوع الخطأ	التعليل
1	إن للأدب فروع كثيرة	إن للأدب فروعا كثيرة	رفع اسم إن بدل نصبه	عدم تفريق المتعلم بين النواسخ، ونقص إدراكه لوظائفها.
2	لأن فيه ألفاظ	لأن فيه ألفاظا		
3	كان يوم رائع	كان يوما رائعا	رفع خبر كان بدل نصبه	
4	وكان الشعر تعبير	وكان الشعر تعبيرا		
5	كان عنترة مشتهر	كان عنترة مشتهرا		
6	أعددت شعب	أعددت شعبا	رفع المفعول به	ضعف المتعلم في إدراك الحركات الإعرابية، وأسباب الرفع والنصب والجر.
7	لم أجد لحبك مثيل	لم أجد لحبك مثيلا		
8	يتمتع العرب بها قديم	يتمتع بها العرب قديما	رفع الظرف بدل نصبه	
9	تحليل أشعار شعراء كبارا	تحليل أشعار شعراء كبارٍ	نصب المضاف إليه	
10	وقدم ما لم يستطع أحدا	وقدم ما لم يستطع أحد	نصب الفاعل	
11	معرفة الناس المثقفون والمقاتلون	معرفة الناس المثقفين والمقاتلين	عدم موافقة الصفة للموصوف	عدم معرفة المتعلم بعلاقة التابع بالمتبوع وحركتهما الإعرابية.

ب. إثبات ما يستحق الحذف وحذف ما يستحق الإثبات:

ومن بين الأخطاء الإعرابية الشائعة التي تكرر وقوع المتعلمين فيها بالمدونة الكتابية إثبات ما يستحق الحذف، وحذف ما يستحق الإثبات، فمن المعروف أن حرف العلة ونون الأفعال الخمسة تثبت في حالة الرفع بينما تحذف في حالتي النصب والجزم، جاء في النحو الواضح:" يرفع الفعل المضارع بالضمة وتنوب عنه النون في الأفعال الخمسة، وينصب بالفتحة وينوب عنها حذف النون في الأفعال الخمسة، ويجزم بالسكون وينوب عنه حذف حرف العلة في الأفعال المعتلة، وحذف النون في الأفعال الخمسة"[1]، وقد أخطأ

[1]– **علي الجارم ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1999، ص79.**

بعض المتعلمين بإثباتهما في حالتي الجزم أو النصب، وكذا حذفهما في حالة الرفع، ومن أمثلة ذلك:

	الخطأ	التصحيح	نوع الخطأ	التعليل
1	فيأتوا بقصائد	فيأتون	حذف النون بدل إثباتها	عدم إلمام المتعلم بقواعد النحو الوظيفي.
2	كانوا يستعملوا	يستعملون		
3	وسوف تكوني الأخيرة	وسوف تكونين الأخيرة		
4	أنه كان يعيشو	أنهم كانوا يعيشون		
5	أمي أنت لا تقدري بثمن	أمي أنت لا تقدرين بثمن		
6	يأتونها الزوار	يأتيها الزوار	إثبات النون بدل حذفها	الفعل لا يصرف في بداية الجملة.
7	مزدهرون العقل	مزدهرو العقول (تم تصحيحها دلاليا)		
8	لم أرى مثله	لم أر مثله	إثبات حرف العلة بدل حذفه	عدم تمكن المتعلم من ضبط قواعد الفعل المعتل.
9	وقض ربك	وقضى ربك	حذف حرف العلة بدل إثباته	
10	فلا أنس	فلا أنسى		

2.1 الأخطاء التركيبية: يقول أحمد مختار عمر: "إن محور الدراسة في المستوى التركيبي هو الجملة أو التركيب اللغوي"[1]، فإذا كانت الكلمة أو البنية هي محور الدراسة الصرفية فإن محور الدراسة في المستوى التركيبي هي الجملة وإن الضابط الأساسي في تكوين التراكيب لتكون ذات دلالة صحيحة وتركيب سليم هو التركيب النحوي للجملة القائم على القواعد النحوية التي تضبط تركيب الكلمات في الجملة تركيباً يضمن التوالي، المناسب لمفردات أو ألفاظ الجملة، ولكثرة الأخطاء التركيبية بالمدونة قسمنا هذه الأخطاء إلى أسلوبية وإملائية، وأخطاء أخرى تخص حروف الربط.

أ. **الأخطاء الأسلوبية:** تعددت الأخطاء في الأسلوب وفي التراكيب في المدونة المدروسة، من ذلك

[1]– أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، ص10.

–

كثرة المعاني الخارجة عن الموضوع، حيث نجد العديد من المتعلمين يدخلون في تعابيرهم معان لا علاقة لها بصلب الموضوع، بل يوجد من المعاني ما لا يعرف سبب لإيراده، ولا أي صلة له ولو بعيدة بالموضوع، أيضا تكرار الألفاظ والمعاني بشكل لا يضيف للمعنى قوة ولا تأكيدا بل مجرد حشو يخلّ بالشكل العام للتعبير وبأسلوبه، مثل قبل ظهور الإسلام وبعد ظهور الإسلام، بدل قبل ظهور الإسلام وبعده، كذلك عدم ترتيب الأفكار واضطرابها، فليس النص حسب المقاربة التداولية مجرد خطاب لتبادل الأخبار والأقوال والأحاديث؛ بل يهدف عبر مجموعة من الأقوال والأفعال الإنجازية إلى تغيير وضع المتلقي، وتغيير نظام معتقداته أو تغيير موقفه السلوكي.[1] فعلى المتعلم إذا أنتج كلاما سواء أكان شفويا أو كتابيا أن يختار ألفاظا تكوّن جملا مفيدة وسليمة التركيب ذات دلالة، تحمل في طياتها معان، إذا سمعها أو قرأها المتلقي فهم مقصدها.

ومن الأمثلة التي حصرناها من خلال المدونة ما يلي:

	الخطأ	التصحيح	نوع الخطأ	
1	مما جعل الأدباء معضم قصائدهم تتحدث عن الشجاعة	مما جعل معظم قصائد الأدباء تتحدث عن الشجاعة	تقديم وتأخير	تراجع مستوى المتعلم في تركيب الجمل.
2	فإذا برائحة غريبة أيضا أشمها	فإذا بي أشم رائحة غريبة		
3	أصبح الأدب له قيم الاجتماعية	أصبح للأدب قيم اجتماعية		
4	قبل ظهور الإسلام وبعد ظهور الإسلام	قبل ظهور الإسلام وبعده.	تكرار لا يقوي المعنى بل يضعفه	ضعف القاموس اللغوي للمتعلم يضطره للتكرار.
6	كانت هندستها المعمارية قديمة وكانت أثرية	كانت هندستها المعمارية قديمة وأثرية		

[1] – **جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، المغرب، ط1، 2015، ص29.**

–

5	لأن كان فيه ألفاظ	لأن فيه ألفاظا	حشو لا يفيد المعنى	عدم الولوج إلى المعنى مباشرة إلا بوسائط تثقل تركيب الجملة.
7	ومن شعراء العصر الجاهلي نأتي على ذكر	ومن شعراء العصر الجاهلي نذكر		
8	وحتى خاصة الشعر	وحتى الشعر		
9	أما الأدب هو أدب عربي	أما الأدب العربي		
10	فالله جعل الإحسان إليهما هو تقرب	فالله جعل الإحسان إليهما تقربا		
11	ما إن تقصده حتى تجده بجانبك	إذا قصدته ستجده بجانبك		
12	إذ أنا أشم	إذ بي أشم	ركاكة في التعبير، واضطراب في التركيب.	ضعف في المستوى التركيبي للجمل لدى المتعلم.
13	فلا نسي أنها أمك	فلا تنسى أنها أمك		
	لأنه الأدب أبدع	لأن الأدب إبداع		
	أشجار العالية الشاهقة	أشجارها العالية الشاهقة		
7	بعض النصوص الأدبية والشعر	بعض النصوص الأدبية والشعرية		

ب. حروف الربط: يبنى النص لسانيا بواسطة مجموعة من الروابط اللغوية التركيبية، انطلاقا من الجملة الثانية حتى آخر جملة في النص. ومن ثم تحوي هذه الروابط الضمائر المتصلة والمنفصلة وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وحروف العطف، وأدوات الشرط.[1] والنص اللغوي لا يتحقق أو يحصل دون عناصر الاتساق وأدواته، إذ هي التي تعطي النص تماسكه والتحامه وارتباطه واستقراره واستمراريته[2]. ويوضح عباس حسن دورها في الأسلوب فيقول:" هي حروف تدخل على الجملة فتسهم في إفادة معنى جديد فيها، فهي حروف عاملة ومضيفة لمعان في الجملة كما أنها تحمل عبء الأسلوب النحوي للجملة والسلسلة الجميلة."[3]

[1] – ينظر، جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص68.

[2] - ينظر، نوح الأول جنيد، الروابط والاتساق النصي، جامعة لاغوس، نيجيريا، ص4.

[3] – النحو الصافي، دار المعارف، القاهرة، ط15، ج3، ص555.

تعمل أدوات الربط في اللغة العربيّة على الوصل بين الجمل، كما تدخل في تكوينها حتى يأتي التّعبير عن الجملة صحيحاً؛ ولهذا تستخدم أدوات الرّبط لإحداث توازن بين الجمل أو الفقرات، أو عند الدّخول إلى فكرة أو موضوعٍ جديد، أو لتعليل وجهة نظرٍ ما وتوضيحها، أو عقد مقارنة بين شيئين والاختيار بينهما، وغيرها من المهام الأخرى التي تستوجب الاستعانة بأدوات الربط، وقد لاحظنا من خلال عينة الدراسة وجود مشكل لدى المتعلمين في استخدام أدوات الربط، ومن تلك الأخطاء إضافة حرف ربط بما لا يضيف إلى المعنى تأكيدا ولا قوة، أو حذفه في موضع الحاجة إليه، أو استخدام حرف في معنى لا يتوافق معه بدل استعمال الحرف المناسب. ومن أمثلة ذلك ما يلي:

	الخطأ	التصحيح	نوع الخطأ
1	ما درسته من مادة الأدب	ما درسته في مادة الأدب.	تبديل رابط نصي برابط آخ.
2	كلمة أدب في الخصوص.	كلمة أدب بالخصوص.	
3	إلى أنها كانت العروس	إلا أنها كانت العروس	
4-5	وإن الأدب له عدة دروس	للأدب عدة دروس	تأخير لام التعليل، وإضافة التوكيد في غير محله.
6	المصطلحات الشعرية والذي	المصطلحات الشعرية التي	إضافة واو العطف
7	من شدة شوقي له	من شدة شوقي إليه	تبديل رابط برابط آخر.
8	عرفتم على من ألمح	عرفتم إلى من ألمح	
9	يعجز اللسان على وزنها	يعجز اللسان عن وزنها	
10	خاصة من مثل عنترة	خاصة عنترة	إضافة
11	من مثل عنترة	مثل عنترة	إضافة
12	أعاهد نفسي لبرك	أعاهد نفسي ببرك	تبديل
13	أعذب ما تحدثه الشفاه	أعذب ما تتحدث به الشفاه	حذف
14	حان دورنا بحيث نسهر	حان دورنا كي نسهر	تبديل

–

15	كبيرة وجميلة وزرتها في العطلة	كبيرة جميلة زرتها في العطلة	إضافة
16	جعل الإحسان تقربا "من" الله.	جعل الإحسان تقربا إلى الله	تبديل
17	فهو منظر لجميل	فهو منظر جميل	إضافة
18	فاولاية بسكرة	فولاية بسكرة	خطأ إملائي في كتابة للرابط.
19	أول من فتحت عيني فيها	أول من فتحت عيني عليها	تبديل
20	أوصانا الله على طاعة والدينا	أوصانا الله بطاعة الوالدين	
21	فعندما وصلنا إلى هناك نزلنا	وعندما وصلنا إلى هناك نزلنا	
22	وذلك بقوله تعالى	وذلك لقوله تعالى	
23	من سواك من دافع علي	من سواك دافع علي	إضافة
24–25	أمي من كنت أول من أحببتك	أمي أنت أول من أحببت	تبديل
26	وسوف تكونين الأخيرة من أحبها	وسوف تكونين الأخيرة التي أحبها	
27	أضأت علي	أضأت لي	
28–29	وفي حين تجولنا على أرجاء المدينة	وأثناء تجولنا في أرجاء المدينة	
30	يلقون الشعر من اعتزاز	يلقون الشعر باعتزاز	
31	فما بقي لي أن أدعوا لها	فما بقي لي إلا أن أدعوا	حذف

جـ. التعريف والتنكير: للتعريف والتنكير دور أساسي في نظام اللغة العربية، فصحة كثير من التراكيب النحوية رهن بهما أو بأحدهما، والعلم بهما شرط في إدراك وظائف كثير من الكلمات في الجملة العربية[1]، ومن خلال المدونة المدروسة لاحظنا إخفاق المتعلمين في استعمال "الـ" التعريف في مواضعها، بحذفها في موضع الإثبات، أو إثباتها في موضع الحذف، وأحيانا كتابة اللام فقط تأثرا بالعامية ولعلّ هذا يرجع إلى:

- ضعف المتعلمين في التحكم بقاعدة استعمال " الـ " التعريف، فنجد المتعلم يعمل على كتابة ما

[1]– **ينظر، محمود أحمد نحلة، التعريف والتنكير بين الدلالة والشكل، دار التوني، مصر، 1997، ص15.**

–

ينطق به، أمّا ما لا ينطق به فلا يكتبه، وهذا راجع إلى عدم تمرّسه في " الـ " الشمسيّة و "الـ " القمريّة،" فالشمسية هي التي تسبق حرفا مشددا، فتباشره وتتغلب على جنسه، وهي غير ظاهرة في النطق فهي تُكتب ولا تُنطق، أمّا القمرية فهي التي تتبع بحرف متحرك؛ أي ليس مشددّا وهي تُكتب وتنطق [1]".

- السرعة في الكتابة وعدم التركيز في مثل هذا النوع من الأخطاء وهذا ما يؤكد عدم تمرّس متعلّمي العينة على القاعدة الإملائية، ونقص ممارستهم للتمارين اللغوّية بتحسين جودة لغتهم الفصحى.

	الخطأ	التصحيح
1	وسط الحديقة زاهية وخضراء	وسط الحديقة الزاهية الخضراء
4-3-2	لم أهتم ببقية الورود الحمراء والوردية و "أخرى " ذات " ألوان" "زاهية"	لم أهتم ببقية الورود الحمراء والوردية و "الأخرى " ذات الألوان الزاهية
5	من سنة الأولى	من السنة الأولى
6	وتواصل معها وفهمها	والتواصل معها وفهمها
7	كان هؤلاء شعراء	كان هؤلاء الشعراء
8	نعمة لكل الانسان	نعمة لكل إنسان
9	بين لوديان	بين الوديان " تعبير عامي "
10	ووصينا الإنسان بالوالديه حسنا	ووصينا الإنسان بوالديه حسنا
11	ربط بر الوالدين بالعبادته	ربط بر الوالدين بعبادته
12	المساواة في إعطاء	المساواة في العطاء
13	والطاعة الوالدين	وطاعة الوالدين
15-14	بنسبة إلى قبيلة الأخرى	بالنسبة إلى القبيلة الأخرى
16	قيم الاجتماعية	القيم الاجتماعية
17	تحت الأقدام الأمهات	تحت أقدام الأمهات
18	ومن الدروس الأدب	ومن دروس الأدب
19	فلا داعي لتذكير	فلا داعي للتذكير
20	أصيب بدهشة والحيرة	يصاب بالدهشة والحيرة

[1]– **ينظر، أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام ، بيروت ط2 ، 1998 ، ص204 .**

–

3.1 **الأخطاء الإملائية:** الإملاء هو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطّي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى وفق قواعد مرعيّة وصفها علماء اللغة.[1] وقد لاحظنا ضعفا شديدا في مستوى المتعلمين في الإملاء، يرجع هذا إلى عدّة عوامل نذكر من أهمها:

- تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف فيها والاستثناء، ومن أمثلة ذلك كتابة الألف المتطرفة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفا كما في (سما، دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بشرى، كبرى) فإن كانت قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة ألفا مثل: (ثريا، خطايا) إلا إذا كانت علما فترسم الألف ياء كاسم (يحيى) للتفرقة بينها وبين الفعل (يحيا[2])، ومن أمثلة الاختلافات التي في الإملاء، أن ترسم الهمزة على الألف مثل: (يقرأون) وقد ترسم على السطر (يقرءون) وقد ترسم تارة على الواو(يقرؤون) وجميع هذه الصور صحيحة وفق قواعد الرسم الإملائي التي تواضع عليه علماء اللغة[3].
- إهمال المعلمين لمعالجة أخطاء المتعلمين فور وقوعها والمبادرة بتصحيحها، وكذا إغفال تصحيح الكراسات، ما يجعل من تلك الأخطاء راسخة في أذهان المتعلمين، والحرص بدل ذلك على تغطية المادة وإرهاق المتعلمين بالكم الهائل من القواعد غير الوظيفية أصلا.[4]
- ضعف مستوى الكثير من المتعلمين وصعوبة استيعاب الكثير من الأبجديات البسيطة في الإملاء، فتاء التأنيث أو التاء المفتوحة هي التي يوقف عليها بلفظها، وهي تلحق جميع أنواع الكلمة، فتلحق الاسم (أخت، بنت)، وتلحق آخر الفعل الماضي إذا كان الفاعل أو نائبه مؤنثا (سمعت الأم صراخ ابنها فأسرعت

[1] – أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط3، 1990، ص18.

[2] – ينظر، عبد العليم ابراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، ص70.

[3] – ينظر، حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، مكتبة الشباب، القاهرة، 1976، ص16.

[4] – ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، اليازوري، عمان، 2006، ص81.

إليه). وتلحق أربعة أحرف (رُبّت، لعلت، لات، ثُمت)، أما التاء المربوطة أو هاء التأنيث فلا تلحق إلا الأسماء، ولا يمكن بحال أن تلحق الفعل،[1] الخطأ الذي وقع فيه الكثير من أفراد العينة المدروسة.

من أكثر الأخطاء الإملائية المتكررة التي وقع فيها المتعلمون في المدونة الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، وكثيرا ما كانت كتابتها غريبة خاصة في كتابة تاء التأنيث في الفعل مربوطة، مثل: جائة، دخلة! ومن الأخطاء الإملائية أيضا الخلط بين حرفي الضاء والظاء، وكذا سوء ضبط الألف المدية وحذف ألف الفرق.

	الخطأ	التصحيح	التعليل
1	المماة	الممات	الخلط بين التاء المفتوحة والمربوطة
2	جائة	جاءت	
3	سهرة على رعايتنا	سهرت على رعايتنا	
4	دخلة	دخلت	
5	غصة فيه	غصت فيه	
6	أنارة	أنارت	
7	منادات	مناداة	
8	معضم	معظم	خلط بين حرفي ض، ظ
9	لحضات	لحظات	
10	لأرد جزء منه	لأرد جزءا منه	سوء في ضبط الألف المدية أو ألف الفرق كتابة وصوتا.
11	كانو	كانوا	
12	أبد	أبدا	
13	فهاذا	فهذا	
14	تقديمه إليا	تقديمه إلي	

ب. الهمز: همزة الوصل هي كسرة أو ضمة مخففة خشية الابتداء بساكن، أي أنّ حركة الحرف التي بعدها سكون، وجيء بها حتى لا تبتدأ به، أمّا همزة القطع فهي الهمزة التي تُكتب على صورة الألف دائما، سواء

[1] – **ينظر، عبد العليم ابراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص94.**

–

أكانت مكسورة أو مضمومة أم مفتوحة.[1]

نجد المتعلمين كثيرا ما يتهاونون في الفصل بين همزتي الوصل والقطع، وقد اقتصرنا في دراستنا على أخطاء إبدال همزة الوصل بالقطعية، لعدم كتابة الهمزة وتهاون أغلب المتعلمين فيها مثلما تخلوا سابقا عن الشكل في الكتابة، فنجد في التعبير الواحد عشرات الهمزات القطعية التي تكتب بدون همز، ولعلّ هذا يعود إلى:

- عدم رسوخ القاعدة الخاصة بهمزتي الوصل والقطع لدى التلاميذ كما أنّ التخلص من هذا الخطأ لا يأتي بحفظ القاعدة فقط، بل بالممارسة الشفوّية والكتابيّة خاصة، لأنّ همزة الوصل جيء بها للتخلص من السكون في أوّل الكلمة، لأن اللغة العربية لا تبدأ بساكن فتكون بذلك ثقيلة على اللسان.
- تأثير العامية في ألسنة التلاميذ، حيث تقلب همزة القطع إلى وصلية، كونها تميل إلى التيسير بالنطق، وهذا من مظاهر التداخل اللغوي.

يخطئ المتعلمون كذلك في رسم الهمزة وسط الكلمة، فهي تكتب حسب قوتها: الكسرة ثم الضمة تليها الفتحة ثم السكون الذي هو أضعف أنواع الشكل، وعند كتابة الهمزة ينظر إلى حركتها وحركة الحرف قبلها، ثم تكتب الهمزة على حرف يناسب أقوى الحركتين[2]، ويخطئ الكثير من المتعلمين في رسم الهمزة في وسط الكلمة، لعدم إتقانهم لهذه القواعد، وقد صاحبهم هذا الخطأ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، لعدم التركيز على مثل هذه الدروس التي تعد من أسس الإملاء في الخط العربي التي تسهم في تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم، وتساعد في تطوير مهارة الكتابة لديه.

	الخطأ	التصحيح
1	بعد إنتشار	بعد انتشار

[1]– ينظر، عبد الرحمان الهاشمي، علم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمّان، ط2، 2008، ص196 –197.

[2]– ينظر، نفسه، ص198.

–

2	وإزدهر	وازدهر
3	منذ إنتشار	منذ انتشار
4	أمرؤ القيس	امرؤ القيس
5	هواءي	هوائي
6	ولكن لأستطيع	ولكن لا أستطيع
7	احسانا	إحسانا
8	فيا رب أرزق أمي	فيا رب ارزق أمي
9	حيث إستمتعت	حيث استمتعت
10	مملؤة	مملوءة
11	فجزائهم	فجزاؤهم
12	لفت إنتباهنا	لفت انتباهنا
13	رائحتها تملئ	رائحتها تملأ

كما سبق وذكرنا فإن المستوى النحوي التركيبي تكثر فيه أخطاء المتعلمين وتتعدد، على الرغم من العناية الكبيرة التي يلقونها في تعلم القواعد النحوية في مراحل التعليم المختلفة، ولعل من أهم الأسباب لذلك:

1– ازدواجية اللغة، فلغة الكتابة والقراءة هي الفصيحة، بينما لغة الحديث اليومي التي يمارسها المتعلم ويسمعها في المدرسة وفي البيت هي العامية، ما يجعل تعلم الفصحى أشبه بتعلم لغة ثانية.

2– عدم وظيفية المباحث النحوية أدى إلى انصراف المتعلمين عن القواعد، ثم ضعفهم فيها.

3– صعوبة المادة العلمية وجفافها.

4–اتباع طرائق التدريس التقليدية، التي تنحصر في أسلوب تلقين المعلومات وتحفيظها من المعلم.

5–القصور في إعداد المعلم الذي يحتاج إلى أن يعد إعدادا علميا منهجيا، حتى يكون متمكنا من معرفة اللغة العربية بفروعها وأقسامها، وملمّا بأساليب تدريسها.[1]

[1] – **مجيد ابراهيم دمعة، ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربية، ص109.**

–

4 المستوى الصرفي: الصرف هو التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول، وصيغة المبالغة ... إلخ[1]، والغاية من الصرف حفظ اللسان من الخطأ، ومراعاة قوانين اللغة في الكتابة، وتنمية اللغة العربية.[2] وقد تعددت أخطاء المتعلمين في هذا المستوى وكانت على النحو التالي:

أ. **أخطاء في الأوزان الصرفية:** من أهم البحوث الصرفية التي تساعد على ضبط بنية الكلمة معرفة الميزان الصرفي، ومعرفة المجرد والمزيد من الأسماء والأفعال، ومعرفة المشتقات وأوزانها، ومعرفة الإعلال والإبدال. ومعرفة بناء الكلمة الصرفيّ يساعد على معرفة موقعها وما يتلوها في الجملة من حيث الإعراب والمعنى، ونوضح هذا بالمثال الآتي:

- انطلق المتسابق منطلقا حسنا. (مصدر ميمي للفعل انطلق)
- زيد منطلق به. (اسم مفعول مشتق من الفعل نفسه)
- منطلق المتسابقين شروق الشمس. (اسم زمان لأنها تدل على زمان الانطلاق)
- منطلق المتسابقين ساحة البلدة. (اسم مكان يدل على مكان الانطلاق)

فاستعملت في كل مثال استعمال مختلفا، ولما كانت هذه الصيغ مشتركة بين هذه المشتقات الأربعة صار تحديد معناها مرتبطا بسياق الجملة التي استخدمت فيها.[3]

ومما لاحظناه على العينة المدروسة من المتعلمين، أن أخطاء الوزن الصرفي تشكل عائقا كبيرا أمامهم،

---

[1] – سليم سلامة الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، مطابع الأوقاف، الأردن، ط4، 1993، ص20.

[2] – عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2، 1998، ص90.

[3] – ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص177.

حيث يصعب على العديد منهم تحديد الوزن المناسب للكلمة ما يوقعهم في الخطأ، ومن بين الأخطاء التي وردت في المدونة نذكر ما يلي:

	الخطأ	التصحيح	نوع الخطأ
1	الإفاء بالعهد	الوفاء بالعهد	عدم معرفة مصدر الفعل.
4	على الظلمة والكره	على الظلم والكراهية	
5	التعليم الثنوي	التعليم الثانوي	
6	كانو تتفنون في أشعارهم	كانوا يتفنون في أشعارهم	حذف ألف الفرق، وخلط في ضبط أحرف المضارعة.
8	يأويني	يؤويني	خطأ في كتابة الهمزة
9	ما يره	ما يراه	حذف حرف العلة
10	أفضل مما تدعي	أفضل مما تدعوا	خطأ في أحرف المضارعة
11	يجعل كل من ينظر إليه أصيب بدهشة	يجعل كل من ينظر إليه يصاب بدهشة	خلط في أحرف المضارعة
12	عن تريخ	عن تاريخ	خطأ إملائي

ب. الجمع والإفراد والتثنية: تعددت أخطاء المتعلمين في الجمع والإفراد، إما باختيار وزن غير مناسب للجمع في الأسماء، أو استعمال أفعال بالإفراد في سياق يدل على الجمع أو العكس، وعدم التوافق بين أجزاء الجملة الواحدة في الجمع والإفراد، هذه الأخطاء ترجع لعدم استيعابهم للمعنى العام للجمل، وعدم إدراكهم للمعنى الوظيفي المناسب للأسماء، وذلك راجع إلى قلة التدريبات والتطبيقات المناسبة التي تقوم بترسيخ القواعد النظرية، ممّا سبب تهاونا ولامبالاة لدى المتعلمين في مثل هكذا أخطاء.

من أهم قواعد التركيب التي عني بها النحو العربي ونص عليها النحاة المطابقة بين جزأين من أجزاء الجملة، وهي التوافق بين جزأين من أجزاء الجملة في حكم لوجود علاقة بينهما، فالحكم كالتذكير والتأنيث،

–

والإفراد والتثنية والجمع، والعلاقة كالتبعية والإسناد.[1] فللمطابقة أهمية في تقوية الصلة بين أجزاء التركيب في الجملة الواحدة.

وقد نص النحاة على أهمية دور التطابق في الإفراد والتثنية والجمع وضرورة تحققه في التراكيب اللغوية، وتجلى ذلك عند حديثهم عن الضمائر، وتقسيمهم لها إلى ضمائر مختصة بالمفرد وأخرى بالمثنى وثالثة بالجمع، والأمر كذلك مع الموصولات وأسماء الإشارة، هذا كله يؤيد دور التطابق عندهم ويفهم ذلك من قواعدهم التي ساقوها أثناء حديثهم مثلا عن الخبر المفرد الذي هو نفسه المبتدأ في المعنى، وإن كان كذلك فلابد من تطابقه إفرادا وتثنية وجمعا.[2] ومن تلك الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون نذكر ما يلي:

	الخطأ	التصحيح
1-2	المصطلاحات	المصطلحات
3	شعراء كثيرة	شعراء كثر
4	النور الذين يضيء لي	النور الذي يضيء لي
5	كانوا هؤلاء شعراء	كان هؤلاء الشعراء
6	أصبحوا للشعراء	أصبح للشعراء
7	معضم شعرائها كان يهتمون	معظم شعرائها كانوا يهتمون
8	ألا تعبد إلا إياه	ألا تعبدوا إلا إياه
9	لبعض الجهلاء الذي	لبعض الجهلاء الذين

التذكير والتأنيث: من تمام فصاحة الكلام لدى السامع مراعاة المتحدث أو الكاتب قضية التذكير والتأنيث،

[1] – يوسف محمد العنزي، العدول عن المطابقة في الجملة العربية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد41، العدد2، 2014، ص563.

[2] – ينظر، ابن يعيش النحوي، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، ج1، ص87.

–

ليجعل كلامه وعباراته مؤدية الغرض المقصود، وذلك باختيار ما يناسب المقام من العناصر المتعلقة بالتذكير والتأنيث، قال أبو بكر محمد بن الأنباري:" إن من تمام دراسة النحو والإعراب معرفة المذكر والمؤنث، لأن من ذكّر مؤنثا، أو أنّث مذكرا، كان العيب لازما له، كلزومه من نصب مرفوعا، أو خفض منصوبا"[1].

من بين مظاهر عدم تركيز المتعلمين على تماسك المعنى العام للجمل، أخطاء التذكير في محل التأنيث والعكس، وقد تعددت مثل هذه الأخطاء في المدونة المدروسة، كما وجدت أخطاء في التذكير أو في التأنيث على عدة أشكال، أهمها وأكثرها تكرارا إضافة الياء الزائدة بعد تاء المخاطبة، وذلك تأثرا بالعامية التي تستعمل فيها تاء المخاطبة بهذا الشكل مثل: دخلتي – خرجتي .. وكانت أخطاء المتعلمين بالتدوينة على النحو التالي:

	الخطأ	التصحيح	التعليل
1	المصلطحات الشعرية والذي يتوفر فيه	المصطلحات الشعرية التي تتوفر فيها	عدم مطابقة المبتدأ لاسم الموصول في التذكير والتأنيث
2	الأدب هي	الأدب هو	عدم التطابق في التذكير والتأنيث
3	حياتهم الذي كانوا	حياتهم التي كانوا	عدم التطابق في التذكير والتأنيث
4	مدينة بسكرة .. فسحر جماله	.. فسحر جمالها	عدم تطابق الاسم مع الضمير المتعلق به في التذكير والتأنيث
5	أشجار النخيل التي يفوق طوله	أشجار النخيل التي يفوق طولها	
6	بر الوالدين يدخل صاحبها الجنة	بر الوالدين يدخل صاحبه الجنة	
8	والرفقة بهما	والرفق بهما	إضافة هاء التأنيث في غير محلها

[1] – **المذكر والمؤنث، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، لجنة إحياء التراث، القاهرة، 1981، ص87.**

–

9	لأنكي	لأنك	إضافة ياء التأنيث في غير موضعها.
12	شبتي	شبت	
13	سهرتي	سهرت	
15	ملأتي	ملأتي	
16	أدخلتي	أدخلت	
17	سواكي	سواكي	
18	قدمتي	علمت	
19	أضأتي	أضأت	
20	ألهمتي	ألهمت	
21	دخلتي	دخلت	
24	فأنتي نور دربي	فأنت نور دربي	
23	زهير بن أبي سلمة	زهير بن أبي سلمى	خطأ في علامة التأنيث
25	لي أخوات آخرين	لي أخوات أخريات	عدم تطابق النعت والمنعوت في التذكير والتأنيث

5. المستوى المعجمي: تعددت أشكال الأخطاء في المستوى المعجمي، حيث أثرت هذه الأخطاء على الجانب الدلالي للتعبير الكتابي، ومن تلك الأخطاء توظيف كلمات من حقل للتعبير عن معنى يوحي به حقل آخر، وهو ما يعبر عنه بالخطأ الدلالي، مثل: "يقطعون التمور" ويقصد المتعلم في هذا المثال التعبير عن جني التمور، لكن ضعف القاموس اللغوي لديه، وتسرعه في استعمال أي كلمة تملأ الفراغ في ذلك الحقل جعله يستعمل كلمة لا تعبر عن المقصود.

وقد تحدث ابراهيم أنيس عن هذه الظاهرة بدقة فقال:" وينحرف الناس عادة باللفظ من مجاله المألوف إلى آخر غير مألوف حين تعوزهم الحاجة في التعبير، وتتزاحم المعاني في أذهانهم أو التجارب في حياتهم، ثم لا يسعفهم ما ادّخروه من ألفاظ، وما تعلموه من كلمات قد يلجئون إلى تلك الذخيرة اللفظية المألوفة،

–

مستعينين بها على التعبير عن تجاربهم الجديدة لأدنى ملابسة أو مشابهة أو علاقة بين القديم والجديد"[1]، فاللفظ قد يشيع استعماله في جيل من الأجيال للدلالة على أمر معين، وكلما ذكر اللفظ خطرت نفس الدلالة في الأذهان دون غرابة أو دهشة، فإذا انحرف به الاستعمال في مجال آخر أثار في الذهن غرابة أو طرافة قيل حينئذ إنه من المجاز[2].

ومن الأخطاء التي لاحظناها في المدونة الكتابية غموض بعض الجمل في وسط التعبير الكتابي وصعوبة فهم علاقتها بالموضوع المراد الكتابة فيه، كما نجد الكثير من الجمل غير متسقة المعنى مثل:

"الأدب الذي ندرسه لم يكن لنا معه مقابلة من قبل" للتعبير عن جِدّة مواضيع الأدب وعدم اطلاعه عليها سابقا، لكن خانه التعبير السليم، فاستعمل عبارة غير متسقة المعنى، ومن أمثلة هذه الأخطاء نذكر ما يلي:

	الخطأ	التصحيح	التعليل
1	الأدب في العصر الجاهلي متنوع و " جاد "	الأدب في العصر الجاهلي متنوع وراق.	ضعف القاموس اللغوي.
2	الشعر الجاهلي " يعتمد" على الشجاعة والكرم ..	الشعر الجاهلي يوحي بشجاعة وكرم أهله.	
3	يتفنن بالكلمات الراقية	أكثر ثراء بالكلمات الراقية	
4	الأدب الذي ندرسه لم يكن لنا معه مقابلة من قبل	لم ندرس هذا النوع من الأدب من قبل	
5	تزويدنا بالأخلاق	تربيتنا على الأخلاق	
6	أنهار لا تتعب	أنهار لا تنضب	
7	مزدهرون العقل	عقولهم راقية	
8	حديقة كبيرة جيدا	حديقة كبيرة جدا	

[1] – **دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط5، 1984، ص130.**

[2] – **ينظر، ابراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص130.**

–

9	يقطعون التمور	يجنون التمور	
10	كانوا يقولون الشعر	كانوا يلقون الشعر	
11	شعور يدخل قلبي	شعور يختلج قلبي	
12	عند الجاهلين	في العصر الجاهلي	
13	تخلق في القلوب بعض الإحساس	تبعث في القلوب بعض الإحساس	
14	الوردة السوداء كأن النار لا تضيء وسط جوف البئر	تعبير غير مفهوم	عدم فهم المعنى العام للنص.
15	يتدخل فيه من أسرار	تعبير غير مفهوم	
16	المصلطحات الشعرية والذي يتوفر فيه علم وثقافة	المصطلحات الشعرية التي تحوي علما وثقافة	عدم تناسق المعنى
17	الأدب الذي ندرسه لم يكن لنا معه مقابلة من قبل	لم ندرس هذا النوع من الأدب من قبل	
18	والناس تنهي حياتها بدونه	والناس تكمل حياتها بدونه	
19	الأدب في عصرنا لم يكن كالأدب في الجاهلية.	الأدب في عصرنا لم يصبح كالأدب في الجاهلية.	
20	الأدب هي لغة	الأدب أصلا ليس لغة	
21	أصبحت الفروسية هواية مفضلة لعنترة بن شداد	عنترة بن شداد فارس لا يشق له غبار.	

التعبير بأساليب العامية واللغة الأجنبية: اتضح أثر غلبة العامية على ألسنة المتعلمين بشكل كبير في هذا الجزء خاصة، حيث استعمل الكثير من المتعلمين أساليب العامية في تعابيرهم بقصد أحيانا لضعف قاموسهم اللغوي، فيلجئون اضطرارا إلى التعبير العامي، وأحيانا دون قصد ظنا من المتعلم أنه تعبير فصيح متأثرا بالأسلوب العامي، كما وجدنا أن المتعلمين يستعملون بعض أساليب الأجنبية الشائعة في اللهجة العامية، وخاصة استعمال المساعد (auxiliaire) والذي يستخدم في اللغة الفرنسية، ونستعمله بكثرة أيضا في العامية، مثل: " عندما تكون تدرس" يقابلها في العامية " كي تكون تدرس" بينما الأصح في الفصحى حينما تدرس. وهذا ما يعرف باللغة الهجين، وهي لغة تنشأ عن اتصال متحدثي لغتين مختلفتين ببعضهم،

–

علما أن كل طرف لا يتحدث لغة الآخر، هذا الاتصال ينشأ عنه أشكال تعبيرية وأسلوبية تخالف ما عند العرب من الأساليب والتعبيرات، حيث يقتبس المتحدث أساليب وتعابير اللغة الجديدة، إلى جانب أشكال تعبيرية وأسلوبية أخرى هي مزيج من أسلوب العربية وطرائقها في التعبير، وأساليب اللغات الأخرى وطرق تعبيرها.[1] مثل هذه الانحرافات في استعمال اللغة العربية أدّت إلى حدوث التداخل اللغوي خاصة في المستوى المعجمي الدلالي.

ومن أمثلة تلك أخطاء استعمال الأساليب العامية والأجنبية نذكر ما يلي:

	التعبير العامي	التعبير الفصيح	
1	فقد كانت بالحمل	فقد كانت حاملا	تعبير عامي
2	لم تلقف أنظاري غيرها	لم تبصر عيني غيرها	تعبير عامي " تلقف "
3	وكان من معرفة الناس المثقفين	ويعرفه المثقفون	التعبير العامي " الناس المثقفين "
4	بعد ظهور القرآن بدأوا يميلون إليه	بعد ظهور القرآن أصبحوا أكثر ميلا إليه	التعبير العامي " بداو يميلوا "
5	سقطت منها فبدأ الكل يضحك	سقطت منها فضحك الكل	التعبير العامي " بداو يضحكوا "
6	بالوز	بالإوز	تعبير عامي
7	فكم يستهل الأب	فكم يستحق	تعبير عامي
8	إنه قليل في حقك	أقل مما تستحقين	تعبير عامي
9	كنا قصدين مدينة	قصدنا مدينة ..	تعبير عامي
10	الأدب كلمة مهمة في المجتمع.	الأدب لو دور مهم في المجتمع.	التعبير العامي " حاجة مهمة في المجتمع"
11	وهذي مناسبة	وهذه مناسبة	تعبير عامي

[1] – **ينظر، ابراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، 67–68.**

–

	دخلتي، خرجتي 8 مرات	دخلت، خرجت	تعبير عامي
12	عندما تكون تدرس الأدب	عندما تدرس الأدب	استعمال أسلوب الأجنبية في العربية auxiliaire etre
13	يجب أن تكون تعرف	يجب أن تعرف	
14	والذي يكون قد فهم كلمة الأدب	والذي فهم كلمة الأدب	
15	يكون قد ارتوى	قد ارتوى	

يعتبر التعبير الكتابي الحيز الذي يكشف قدرة المتعلم اللغوية، ومدى تمكنه من توظيف مكتسباته في مختلف دروس اللغة العربية، فيتعلم القواعد الخاصة ببناء الكلمة وتصريفها واشتقاقاتها في درس القواعد الصرفية، ثم يتجاوز دراسة بنية الكلمة إلى تكوين الجملة من تلك الكلمات، مستخدما القواعد النحوية أو الضوابط التركيبية، ليبني جملا سليمة التركيب وصحيحة المعنى، ثم يتعلم استخدام تلك الجمل في سياقات دلالية دقيقة تجعل منها جملا ذات معنى، فيستطيع التعبير بسلاسة ويسر عما في النفس أو الذهن، فيكون التعبير بذلك كاشفا لمقدرة المتعلم وتمكنه من مختلف المستويات اللغوية، وقد أظهرت المدونة الكتابية المدروسة ضعف المستوى اللغوي للكثير من المتعلمين من خلال ركاكة التعبير واضطراب التراكيب وتعدد الأخطاء الإعرابية والإملائية والصرفية، وتداخل العامية والأجنبية، ويعود ذلك لعدة أسباب يرجع بعضها للمتعلم ذاته، وأخرى متعلقة بالمعلم والمنهج التربوي والمنظومة بشكل عام، عكستها نتائج تحليل الاستبانة والمدونة الكتابية في العينة المدروسة، نذكر منها:

4. نقص كفاءة المعلم، وعدم حرص العديد منهم على الحديث بالفصحى.

- الاكتظاظ الذي يعيق وصول الرسالة إلى كافة المتعلمين بالشكل المناسب.
- ضعف محتوى حصة التعبير وعدم تفاعل مواضيعها مع اهتمامات المتعلمين مما أدى إلى نفور الكثير منهم؛ بل أدى إلى نفور المعلمين أيضا.
- ضعف المقروئية والمطالعة لدى المتعلم.

- نقص دافعية المتعلمين في تطوير ملكتهم اللغوية.
- غلبة العامية في حديث المتعلم داخل الصف والمدرسة متأثرا بالبيئة والمحيط.

وبعد دراسة مظاهر الضعف في التعبير الكتابي، والوقوف على مختلف الأسباب التي أدت إلى تراجع مستوى القدرة اللغوية لدى المتعلمين، نقدم بعض المقترحات والحلول لتفعيل التواصل باللغة الفصحى داخل الصف وتنمية الكفاية اللغوية للمتعلم، وهي كالآتي:

5. إعادة الاعتبار للتعبير الشفوي الذي لاحظنا حذفه من برنامج الطور الثانوي حيث أدى ذلك إلى تقليص فرص حديث المتعلم بالفصحى، وتدريبه على إنتاج الكلام الفصيح.
6. جعل اللغة العربية الفصحى اللغة الوحيدة للتواصل داخل الصف خاصة في حصة اللغة العربية.
7. برمجة حصة رسمية للمطالعة في المكتبة وتشجيع المتعلمين على تنمية المقروئية، لإثراء القاموس اللغوي.
8. التصحيح الفوري لأخطاء المتعلمين في كل فرص التواصل المتاحة داخل الصف.
9. انتقاء مواضيع للتعبير الكتابي تتناسب مع رغبات المتعلمين وميولهم والتي تمنحهم حافزا أكبر للكتابة، وربما يكون ذلك بوضع استمارة دورية حول تقييم الموضوع وبعدها يقترحون المواضيع التي يودون الكتابة فيها.
10. تدريب المتعلمين على مهارات الكتابة والقراءة وتنسيق الجمل والعبارات باستخدام الروابط.
11. تشجيع الحوار داخل الصف وخارجه وذلك بتباع طريقة الأفواج.

ومن أهم النتائج التي خرجت بها دراستنا هي أن أهم مشكل تواجهه المنظومة التعليمية هي غياب أصالة المنهج باعتباره مستوردا في وسائله؛ إذ لا بدّ أن يكون مبنيا على دراسة شاملة للواقع، تعرف من خلالها احتياجات المتعلمين والثغرات التي يجب سدّها، فيكون بذلك مطابقا للمتطلبات ملبيا للاحتياجات، على عكس النموذج المستورد الذي يبنى على احتياجات مجتمعات أخرى لا تنطبق في أغلبها مع مجتمعنا الجزائري، فالمنهج هو مجموعة من الخبرات التعلمية المنظمة بدقة يراد بها تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، تشتق تلك الأهداف من ثلاثة مصادر كبرى، هي المعرفة، المجتمع، ونظريات التعلم، ونرى أن المناهج الحالية تهمل دور المجتمع في بناء المعارف وفي العملية التربوية بشكل عام.

خاتمة

الخاتمة

تمحورت الدراسة التي قمنا بها حول ظاهرة التداخل اللغوي التي تمكّنت في ألسنة المجتمع عامة، وفي الوسط التربوي خاصة، بمختلف مستويات التعليم في الجزائر، حيث أبرزنا بعض العناصر التي كان لها تأثير كبير في انتشار الظاهرة داخل الوسط التربوي، وتفشي مظاهرها على جميع المستويات اللغوية. وقد نالت لغة التواصل المستعملة داخل الصف الحيّز الأكبر من البحث، حيث ينشأ التداخل بعد الاستعمال اللغوي، ما جعل انتشاره حتمية يستحيل مقاومتها أو الحدّ منها، فالازدواجية ظاهرة لغوية تفرض نفسها بصورة حتمية في المجتمع الجزائري للتواصل والتفاعل، لكن حين الحديث عن الوظيفة التي يؤديها كل شكل لغوي فإننا نقع بين أمرين؛ الأول هو أن الفصحى هي الشكل اللغوي الذي يتناسب مع الوسط التربوي، فهي اللغة الرسمية التي تفي بالغرض التربوي. والثاني طغيان العامية التي فرضت وجودها كلغة أم، فالمتعلم؛ بل وحتى المعلم يستعملانها دون جهد أو تركيز.

ونجد أيضا أنّ ظاهرة الثنائية اللغوية منتشرة بشكل واسع في الوسط التربوي، وهي ظاهرة لا بدّ من الحدّ منها؛ فهي تسهم في عدم التمكن في أي من اللغتين، وإنتاج لغة هجينة لا هي عربية ولا أجنبية، فلا بدّ من استعمال الأجنبية في مقام التعليم، وممارستها بشكل مستقل عن اللغة العربية، لكي يزيد تمكّن المتعلم منها، ولا يؤثر ذلك في ملكة لغته الأم. فكلما زاد إتقان تعلم اللغتين معا، وأحسن استعمالهما قلّ حدوث التداخل اللغوي.

ولإبراز مدى انتشار الظاهرة وأثرها في لغة التواصل، قمنا بإجراء دراسة ميدانية، خرجنا من خلالها بمقترحات متعلقة بالمعلم والمتعلم والمنهاج، وبالسبل التي يمكن من خلالها تفعيل لغة التواصل في ظل التداخل اللغوي، وقد أفضت الدراسة النظرية والتطبيقية إلى النتائج التالية:

1. أصبح مستوى تمكن الجزائري من الملكة اللغوية محدودا بسبب تأثر طرق اكتسابها بظاهرتي الازدواجية والثنائية.
2. لا يختلف تعلم اللغة الفصحى في الجزائر عن تعلم أي لغة ثانية، على عكس العامية التي يتلقاها الطفل عفويا من أمّه ومحيطه دون تعلم، ما يجعلها أقرب إلى أن تكون هي اللغة الأم.
3. اضطرار المعلم إلى اعتماد طرائق تدريس ترتكز على التلقين والتحفيظ، على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقا حقيقيا للقاعدة اللغوية وتمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية.
4. كثافة البرنامج وعدم ملائمة الحجم الزمني لتنفيذه، جعل المعلم يلجأ إلى التلقين سعيا لإتمامه.
5. عدم تناسب الطرق الحديثة التي تعدّها الجهات الوصية مع الإمكانات المتوافرة، وكذا ضعف تكوين شريحة واسعة من المعلمين الذين لم يستوعبوا المناهج الحديثة.
6. تصميم البرامج التعليمية سنة بعد سنة في غياب إطار مرجعي، ووضعت حيز التنفيذ بكيفية مستعجلة.
7. لم تأت المناهج بالتغيير البيداغوجي المأمول من تبني المقاربة بالكفاءات؛ أي أنها لم تحقق جزءا كبيرا من أهدافها المرجوة.
8. التنسيق غير المحكم بين الأطوار والمراحل، نتج عنه عدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد.
9. المتعلم لم يفرض وجوده كمشارك في العملية التعليمية، وهذا هو دوره في تفعيل عملية التعلم، كما يقل تطبيق أسلوب الحوار والمناقشة الذي يعينه على إنماء تفكيره وتطوير مهاراته.
10. يشكل الاكتظاظ الصفي عائقا أمام تفعيل التواصل، حيث يتعذر على المعلم التواصل مع الكثير من متعلمي الصف، مما يؤثر على عمليتي التقويم التشخيصي للمتعلمين والتقييم.
11. نقص المقروئية لدى المتعلم سبب في ضعف إنتاجه سواء أكان كتابيا أم شفويا باللغة السليمة.

12. قلة المواظبة في تصحيح أخطاء المتعلمين ومعالجتها باستمرار سبب في ضعف القدرة اللغوية لديهم، وباب كبير يفتح أمام التداخل اللغوي.

وفي الختام نضع هذه المقترحات التي تسهم في تفعيل التواصل في الوسط التربوي في ظل التعدد اللغوي:

نرى أن أهم ركيزة للتعليم هي المنهاج، والمشكل فيه عدم مراعاته لواقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموّه، لذا سنركّز على هذا الجانب في مقترحنا الذي يتمثل في أن تقوم الجهات الوصية بدراسة شاملة للواقع، تعرف من خلالها احتياجات المتعلمين والثغرات التي يجب سدّها، فيكون بذلك المنهاج مطابقا للمتطلبات ملبيا للاحتياجات، ليبنى المنهاج على أسس سليمة إضافة إلى مجموع الخبرات التعليمية السابقة فنكوّن ذلك المنهاج النموذجي الواقعي الأصيل، وعليه لا بدّ من:

- تكثيف المحتويات التربوية المستمدة من المجتمع وثقافته وتاريخه تمثّلا لفلسفة التربية المستمدة منه، وعدم الاكتفاء بالنزر القليل، فالمدرسة معدّة لخدمة المجتمع.
- أن يراعى تراث المجتمع وعاداته، ويركز على القيم والمبادئ العملية ذات العلاقة بشخصية المجتمع الجزائري، وكذا الحاجات التي يهدف إلى حلها ويحرص على تحقيقها.
- أن تراعي حاجات المتعلم، وتركز على فاعليته في المجتمع بمراعاة خصائص نموه وميوله وقدراته واستعداداته.
- أن تركز المناهج على صقل وتنمية المهارات اللغوية الأساسية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة)، عن طريق برامج تعليمية مقصودة لذلك، فكل مهارة من هذه الأربع قابلة للنمو والتطوير وهذا هو عمل المناهج.

إعداد المعلم وتكوينه بقدر كاف، وهو الحلّ الضروري لحل كل الإشكالات المتعلقة به، ويتركّز التكوين حول ثلاث محاور أساسية، المحور العلمي التخصصي، المحور المعرفي المهاري، المحور القانوني الوظيفي، ومقترحنا هو برمجة ثلاث دورات في السنة إلزامية للمعلمين في كل المستويات، كل دورة تهتم بأحد المحاور الثلاث:

دورة المحور العلمي المعرفي: تعنى بتطوير المعلمين في السنوات الخمس الأولى خاصة، حيث تعد دورات مكثفة في مختلف فنون اللغة في النحو والصرف ..

دورة المحور المهاري: تعنى بتطوير الجانب المهاري للمعلم، خاصة مهارات التواصل، والتأثير، مهارات التخطيط والتنفيذ، مهارات الإلقاء والأداء، كما تعنى بتنمية المدارك المعرفية للمعلم، وهذه الدورة شاملة لكل المعلمين.

دورة المحور القانوني الوظيفي: تعنى باطلاع المعلم على كل جديد يخص القطاع عموما، ثم ما يتعلق خصوصا بجديد تعديلات المنهج وطرائق التدريس الحديثة ..

وهذا سيسهم في غرس الوعي لدى المعلمين بحاجتهم للتعلم مدى الحياة كسبيل لمواجهة العصر وفهم متغيراته واكتساب خبرات جديدة.

– أما المتعلم فالحل الأمثل لتحسين الملكة لديه وتفعيل التواصل هو زيادة المقروئية لديه، من أجل توسيع القاموس اللغوي لديه، وتعويده على الكلام الفصيح، ومقترحنا هو تفعيل القراءة الجماعية عن طريق الأفواج أو ما يسمى بالقراءة التفاعلية، وذلك على النحو التالي:

- يقسّم المتعلمون بالصف إلى أفواج للقراءة التفاعلية، ويعين قائد لكل فوج.
- يطالب كل فوج بمطالعة كتاب معين مختلف عن الكتب المقدمة لبقية الأفواج.

- تتم المطالعة في البيت وخارج أوقات الدراسة لتشجيع المتعلمين على القراءة والمطالعة.
- يطالب كل متعلم بالفوج بتحضير ملخص خاص بالكتاب من صفحة إلى ثلاث صفحات.
- يقدم المتعلم إضافة إلى الملخص بطاقة عن الكتاب، فيها اسم الكتاب والكاتب ودار وبلد النشر ورقم الطبعة وسنتها وعدد صفحات الكتاب.
- يلتقي الفوج شهريا في فضاء القراءة التفاعلية حيث يمنح لكل فوج أسبوع معين وتتكفل المؤسسة التربوية بتهيئة مكان اللقاء.
- تعرض الملخصات المعدّة من طرف أفراد الفوج، ثم يتفق الجميع بعد جمع الأفكار وتلخيصها على ملخص جامع.
- يوزع كل فوج بطاقة الكتاب الذي طالعه على كل المتعلمين في الصف.
- تعرض الملخصات لكل المتعلمين بالصف، ويتم تحفيز أصحاب أحسن الملخصات.

القراءة التفاعلية بهذا الشكل تسهم في رفع نسبة المقروئية لدى المتعلمين بشكل هائل جدا، كما أنها تساهم في إكسابهم جملة من المهارات المصاحبة، أهمها مهارة التلخيص، مهارة العرض والإلقاء، مهارة إدارة الاجتماعات، إضافة إلى الكم الهائل من المعلومات المكتسبة، فالمتعلم سيطالع مجموعة من الكتب مطالعة تفصيلية دقيقة، كما أنه سيطلع على ملخصات عدد أكبر من الكتب من زملائه بالصف، كما يستفيد من النقاشات داخل الفوج ويطلع على وجهات نظر مختلفة وقراءات متنوعة للكتاب.

من جهة أخرى فإنه لا بدّ من إيجاد فضاءات أكبر لتمكين المتعلم من الممارسة اللغوية بتشجيع الأنشطة الجانبية كالمسرح، والمناظرة الشعرية، والإذاعة الداخلية للمدرسة.

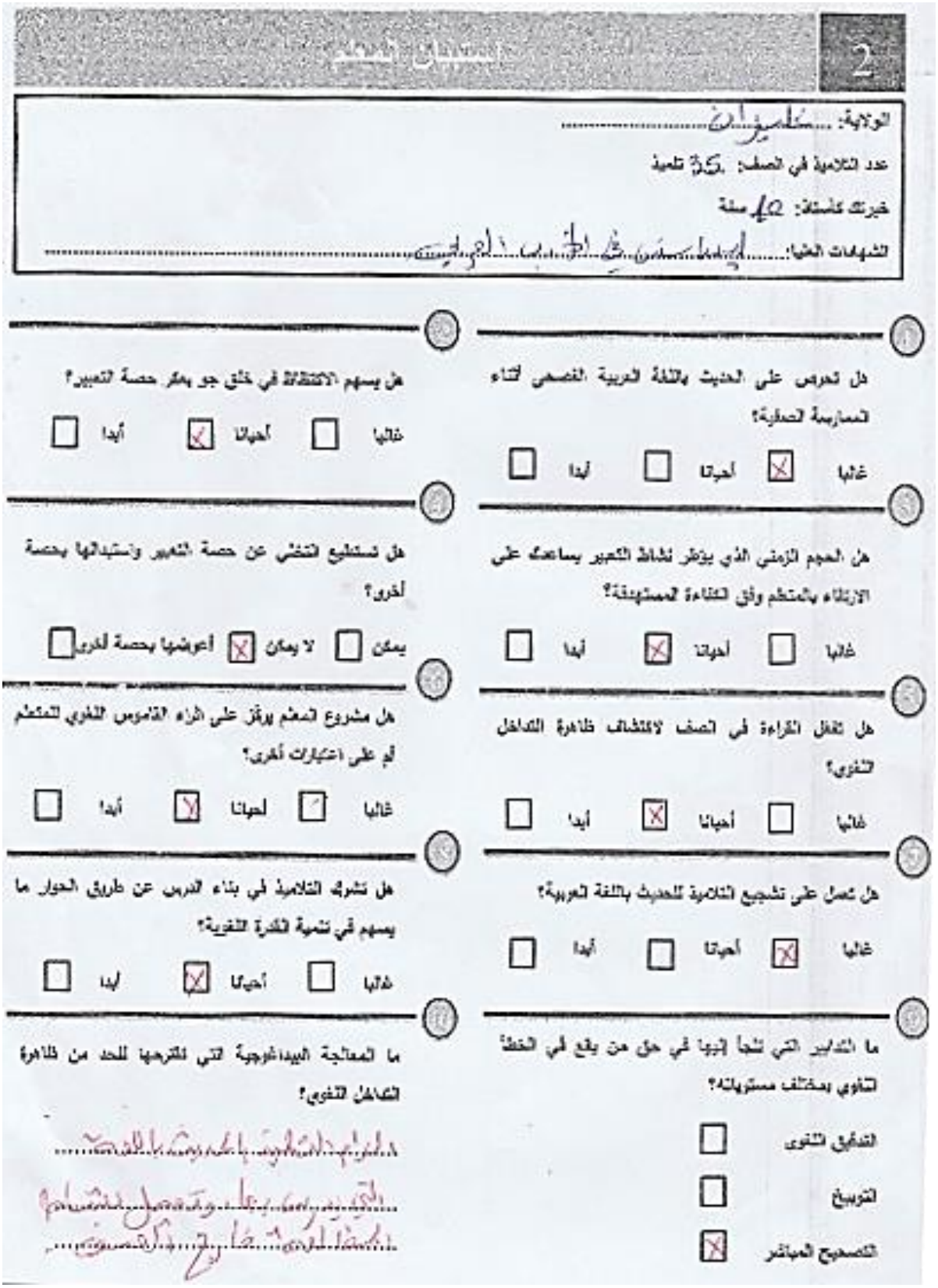
إن تقوية المناهج التعلمية وتفعيل دور المعلم والمتعلم داخل العملية التربوية من شأنه تقوية الملكة اللغوية لدى المتعلم، وإكسابه لغة فصيحة سليمة يستعملها داخل الصف أو حين الحاجة إلى ذلك، غير متأثرة بظاهرة التداخل اللغوي التي تظهر في حديثه خارجه، كما أن انفتاحه على اللغات الأخرى سيكون له الأثر الإيجابي على شخصيته وثقافته، ولا يكون له أي أثر سلبي على تمكنه من لغته الأم.

لقد أثار البحث العديد من القضايا التي تهم الوسط التربوي بشكل مباشر، وتهم المجتمع بشكل عام، وقد سعينا لطرحها بشيء من التفصيل محاولين البحث عن كل ما يتعلق بتلك القضايا اللغوية من مشاكل وإيجاد الحلول الناجعة لها، إلا أن البحث فيها ما يزال يحتاج إلى مواصلة خاصة ما تعلق بإيجاد حلول جادة لإشكالية حتمية حديث المجتمع الجزائري بالعامية ومحاولة توسيع رقعة الحديث بالفصحى بين أفراده، وجعلها لغة التخاطب الوحيدة داخل الصف التربوي.

كان هذا ما بذلناه من جهد فما كان من فضل فمن الله وحده، وما كان فيها من نقص أو عيب فمن نفسي والكمال لله وحده لا شريك له، فالشكر له سبحانه والشكر لكل من أعانني على إتمام هذه الأطروحة.

الملاحق

نموذج استبيان المعلم – 1 –



2

الولاية: ..... سكيكدة .....

عدد التلاميذ في الصف: 35 تلميذ

خبرتك كأستاذ: 10 سنة

الشهادات العلمية: ..... ليسانس في اللغة العربية .....

1) هل تحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى أثناء الممارسة الصفية؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ أبدا ☐

2) هل تشجع التلاميذ على الحديث باللغة العربية؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ أبدا ☐

3) هل الحجم الزمني الذي يؤطر نشاط التعبير يساعدك على الارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

4) هل تقبل القراءة في الصف لاكتشاف ظاهرة التداخل اللغوي؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

5) ما التدابير التي تلجأ إليها في حق من يقع في الخطأ اللغوي بمختلف مستوياته؟

التدقيق اللغوي ☐

التوبيخ ☐

التصحيح المباشر ☒

6) هل تشجع التلاميذ على التعبير بحرية؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

7) هل يسهم الاكتظاظ في خلق جو يعكر حصة التعبير؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

8) هل تستطيع التخلي عن حصة التعبير واستبدالها بحصة أخرى؟

يمكن ☐ لا يمكن ☒ أعوضها بحصة أخرى ☐

9) هل مشروع المعلم يرتكز على إثراء القاموس اللغوي للمتعلم أم على اعتبارات أخرى؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

10) هل تشرك التلاميذ في بناء الدرس عن طريق الحوار بما يسهم في تنمية القدرة اللغوية؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

11) ما المعالجة البيداغوجية التي تقترحها للحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟

..... تدريب التلاميذ على الحديث باللغة العربية .....

..... التدريب على وتفعيل نشاط التعبير .....

..... الشفوي داخل وخارج القسم .....

نموذج استبيان المعلم – 2 –

٢ استبيان المعلم

الولاية: الجلفة

عدد التلاميذ في الصف: 25 تلميذ

خبرتك كأستاذ: 1 سنة

الشهادات العلمية: ماستر أدب عربي

١ هل تحرص على التحدث باللغة العربية الفصحى أثناء الممارسة الصفية؟

غالبا ☐ أحيانا ☑ أبدا ☐

٢ هل يسهم الاكتفاء في خلق جو يحفز حصة التعبير؟

غالبا ☑ أحيانا ☐ أبدا ☐

٣ هل الجهد الرئيسي الذي يوفر نشاط التعبير يساعدك على الارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة؟

غالبا ☐ أحيانا ☑ أبدا ☐

٤ هل تستطيع التخلي عن حصة التعبير واستبدالها بحصة أخرى؟

يمكن ☐ لا يمكن ☐ أعوضها بحصة أخرى ☑

٥ تقبل القراءة في الصف لاكتشاف ظاهرة التداخل اللغوي؟

غالبا ☑ أحيانا ☐ أبدا ☐

٦ هل مشروع المعلم يوفر على المراء القاموس اللغوي للمتعلم أو على اعتبارات أخرى؟

غالبا ☑ أحيانا ☐ أبدا ☐

٧ هل تعمل على تشجيع التلاميذ للتحدث باللغة العربية؟

غالبا ☑ أحيانا ☐ أبدا ☐

٨ هل تشرك التلاميذ في بناء الدرس عن طريق الحوار ما يسهم في تنمية القدرة اللغوية؟

غالبا ☑ أحيانا ☐ أبدا ☐

٩ ما التدابير التي تلجأ إليها في حق من يقع في الخطأ اللغوي باختلاف مستوياته؟

التداخل اللغوي ☑

التوبيخ ☐

التسجيل المباشر ☐

١٠ ما المعالجة البيداغوجية التي تقترحها للحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟

قراءة المكتوب من داخل القسم قراءة صحيحة والتصحيح من قبل الأستاذ وحث التلاميذ على القراءة

نموذج استبيان المتعلم – 1 –

3 استبيان المتعلم

الولاية: ..... المؤسسة: .....

المستوى الدراسي: .....

نقطة اللغة العربية في الفصل الأول: .....

المعدل العام في الفصل الأول: .....

1 هل تجد دافعية لحضور حصة اللغة العربية ؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ أبدا ☐

2 هل تجد في أنشطة المادة نوع من الصرامة والرتابة والملل؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

3 أين تكمن صعوبة التحدث باللغة العربية الفصحى؟

النحو(الإعراب) ☐ الصرف ☐

التعبير ☒ ضعف الرصيد اللغوي ☐

4 هل تستعمل كلمات بلغات أجنبية داخل سياقات اللغة العربية؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☒

5 هل تحاول الحديث داخل الصف باللغة الفصحى خاصة في مادة اللغة العربية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

6 هل استعدادك للعامية بالصف سببه ضعف لغوي أم مجرد تأثر بالبيئة والمحيط؟

ضعف لغوي ☐ تأثير البيئة والمحيط ☒

7 هل الحاسك اللغة الاجنبية داخل السياقات اللغة العربية مقصود أم عفوي؟

مقصود ☐ عفوي ☒

8 هل تستعين في مادة اللغة الأجنبية ببعض الكلمات العربية؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ أبدا ☐

9 هل تسجل ملحوظات على كلامك بالفصحى وتحاول تحليلها في مواقف أخرى؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ ولا مرة ☐

10 هل تستعمل العربية الفصحى في غير حصة اللغة العربية؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ أبدا ☐

نموذج استبيان المتعلم – 2 –

استبيان المتعلم

الولاية: غليزان المؤسسة: ثانوية متيلي الصادق

المستوى الدراسي: السنة ثانوي

نقطة اللغة العربية في الفصل الأول: 12

المعدل العام في الفصل الأول: 10,26

1) هل تجد دائما حضور حصة اللغة العربية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

2) أين تكمن صعوبة التحدث باللغة العربية الفصحى؟

النحو(الإعراب) ☐ الصرف ☐

التعبير ☒ ضعف الرصيد اللغوي ☐

3) هل تحاول الحديث داخل الصف باللغة الفصحى خاصة في مادة اللغة العربية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

4) هل الحاك اللغة الاجنبية داخل السياقات اللغة العربية ملصوق أم عفوي؟

ملصوق ☐ عفوي ☒

5) هل تسهل ملحوظات على كلامك بالفصحى وتحاول تحديها في مواقف أخرى؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ ولا مرة ☐

6) هل تجد في أنشطة المادة نوع من الصرامة والرتابة والملل؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

7) هل تستعمل كلمات بلغات أجنبية داخل سياقات اللغة العربية؟

غالبا ☒ أحيانا ☐ أبدا ☐

8) هل استعمالك للعامية بالصف سببه ضعف لغوي،أم مجرد تأثر بالبيئة والمحيط؟

ضعف لغوي ☐ تأثير البيئة والمحيط ☒

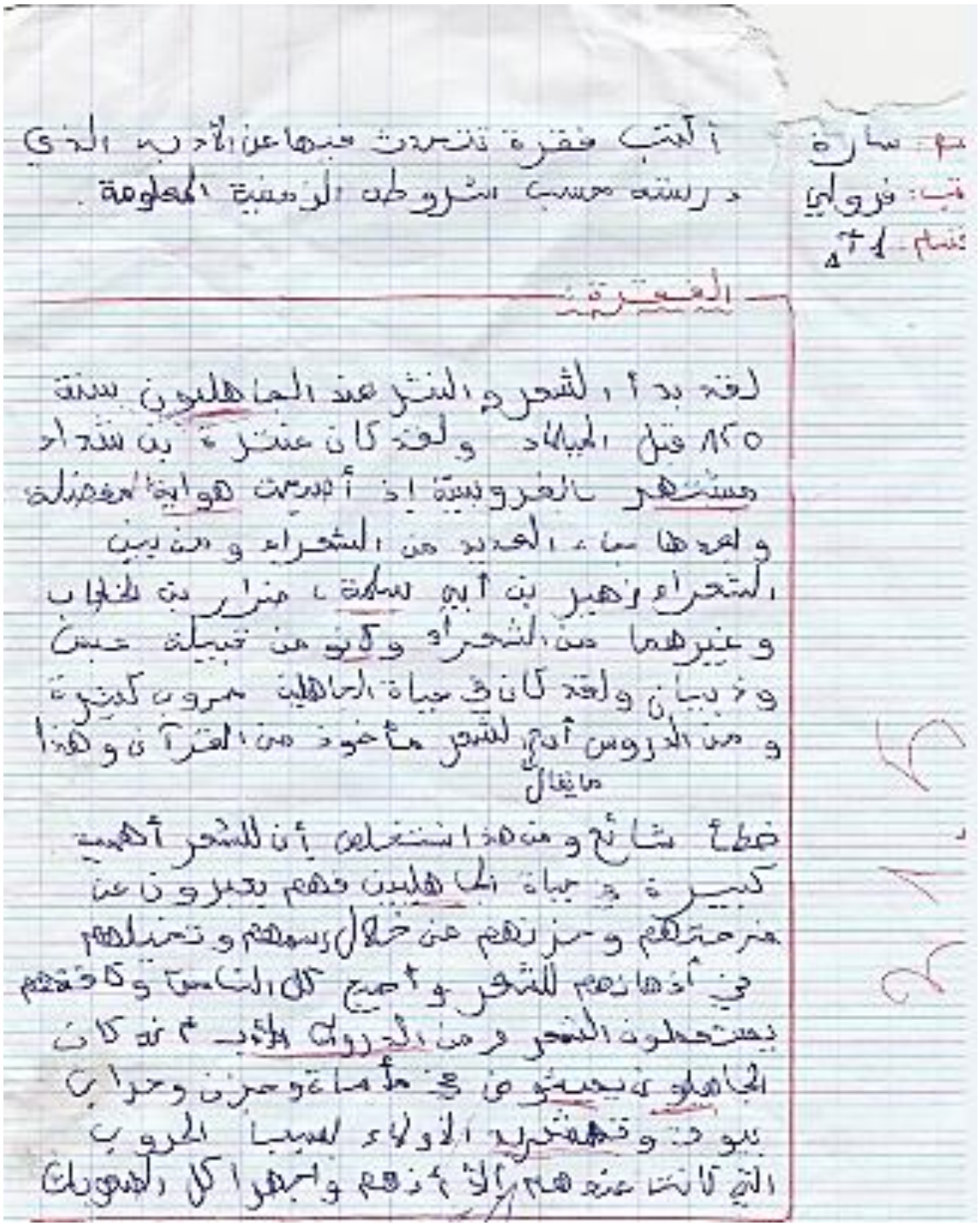
9) هل تستعين في مادة اللغة الأجنبية ببعض الكلمات العربية؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

10) هل تستعمل العربية الفصحى في غير حصة اللغة العربية؟

غالبا ☐ أحيانا ☒ أبدا ☐

نموذج المدونة الكتابية -1 -



أكتب فقرة تتحدث فيها عن الأدب الذي درسته حسب الشروط الزمنية المعلومة.

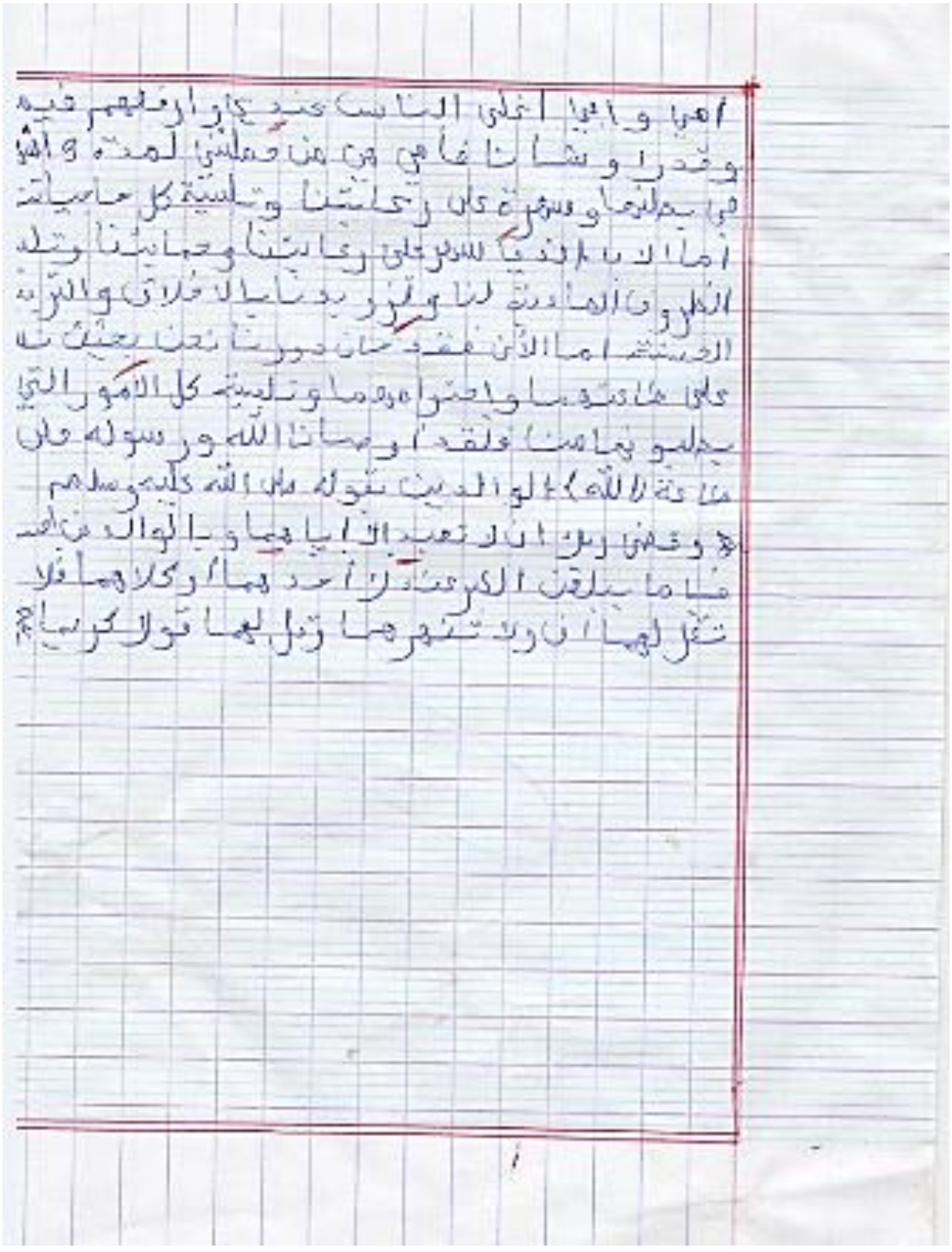
الفقرة:

لقد بدأ الشعر والنثر عند الجاهليين سنة ٥٢٠ قبل الميلاد ولقد كان عنترة بن شداد مشهور بالفروسية إذ أشعرت هوايا المفضلة ولقد ها جاء العديد من الشعراء و من بين الشعراء زهير بن أبي سلمة، مزار بن الخطاب وغيرهما من الشعراء وكان من قبيلة عبس وذبيان ولقد كان في حياة الجاهلية حروب كثيرة و من الدروس أيضا الشعر مأخوذ من القرآن ولهذا ما يقال

خطأ شائع ومنه نستخلص أن للشعر أهمية كبيرة في حياة الجاهليين فهم يعبرون عن مشاعرهم وحزنهم عن طريق رسمهم وتمثيلهم في أذهانهم للشعر وأصبح كل الناس وكأنهم يستحلون الشعر فمن الدروس المأخوذ منه كان الجاهليون يعيشون في مأساة وحزن وحرب بيوت وتهجير الأولاد بسبب الحروب التي كانت عندهم إلا أنهم واجهوا كل الصعوبات

نموذج المدونة الكتابية -2-

نموذج المدونة الكتابية -3-



المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

1. ابراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط5، 1984.
2. إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة بين النظرية والتطبيق، الرياض، ط1، 1996.
3. إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق، الدور الحضاري للغة العربية، دراسة تحليلية ووحدة مقترحة في التاريخ لطلاب المرحلة الثانوية، مؤتمر اللغة ومواكبة العصر.
4. ابراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، قسم اللغة العربية، جامعة الملك فيصل، السعودية، المجلد3، العدد1، مارس 2002.
5. إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة، مصر، 1996.
6. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تح: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، د ط، دت، ج1.
7. ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، تح :محمد عبد الخالق عظيمة، لجنة إحياء التراث، القاهرة، 1981.
8. ابن المقفع، الأدب الصغير والأدب الكبير، دار صادر، بيروت.
9. ابن جني (أبو الفتح عثمان) ، الخصائص، تح: محمد على النجار، دار الكتب العربية، بيروت، (د.ط)، ج1.
10. ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، تح: درويش جويدي، لجنة البيان العربي، بيروت، ط2، 1985، ج2.
11. ابن سنان الخفاجي، سرّ الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982.
12. ابن فارس (أحمد بن زكريا)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997.
13. ابن فارس (أحمد بن زكريا)، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط2، 1986م، ج1.
14. ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج2.
15. ابن يعيش النحوي، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، ج3 .
16. أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط3، 1990.
17. أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
18. أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام ، بيروت، ط2، 1998.
19. أحمد بن نعمان، مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، دار الأمة، الجزائر، ط1، 2008.
20. أحمد بن نعمان، اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، الجزائر دار الأمة، ط1، 2005.
21. أحمد فخري هاني، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، مصر، العدد24، 2009.
22. أحمد عفيفي، اللغة وصراع الحضارات، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
23. أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ط7 ، القاهرة ، 3009 ، عالم الكتب.
24. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت.

25. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الرياض، ط1، 2008، ج2.
26. أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.
27. أحمد معتوق، الحصيلة اللغوية–مصادرها، ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996.
28. أحمد معتوق، نظرية اللغة الثالثة دراسة في قضية اللغة العربية الفصحى، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2005.
29. أسماء أحمد رشيد المومني، التقابل اللغوي في تصريف الأسماء والأفعال وما يطرأ عليها من تغيرات بين العربية والإنجليزية، الصرف بين التحويل والتصرف، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صفاقص، أكتوبر 2009.
30. أنطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 2006.
31. البخاري (محمد بن إسماعيل) ، الجامع الصحيح ، تح مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير اليمامة، بيروت، ط3، 1984، ج9.
32. التهامي الراجي الهاشمي، بعض مظاهر التطور اللغوي، سلسلة الدراسات اللغوية رقم 2، معهد الدراسات والبحوث للتعريب، الرباط.
33. الجاحظ، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1965، ج1.
34. الجرجاني (علي بن محمد)، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1، 1983.
35. الحاج صالح عبد الرحمان،مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، الجزائر،العدد4، 1973.
36. الرازي (زين الدين بن عبد القادر)، مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط5، 1999.
37. السكاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987، ج1.
38.الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2007.
39. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير،، جامعة الجزائر، الجزائر، 1996،ج2.
40. الفرابي (أبو نصر إسماعيل بن حماد) ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987، ج5.
41. القفطي (أبي الحسن علي بن يوسف) ، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986م، ج2.
42. العسكري، الصناعتين، تح: مفيدة قميحة، دار الكتب العلمية،ط2، 1982.
43. ترزولت عمروني حورية، جعفور ربيعة، أهمية التواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي، الملتقى الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2005.
44. جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1982.
45. جان بيرو، اللسانيات، تر: الحواس مسعودي– مفتاح بن عروس، دار الأفاق، الجزائر، ط1، 2008.

46. جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، بيت النهضة، بيروت ط1، 2008.
47. جان لويس كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، د ط، 2006.
48. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، المغرب، ط1، 2015.
49. جولييت غار مادي، اللسانة الاجتماعية، تعريب خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990.
50. جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ترحسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000.
51. جورج مونان، علم اللغة والترجمة، تر: أحمد زكريا إبراهيم، تر: أحمد فؤاد عفيفي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002.
52. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط2، 1986.
53. جون جوزيف، اللغة والهوية قومية– اثنية– دينية، تر: عبد النور خراقي، عالم المعرفة، الكويت، 2007.
54. حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، مكتبة الشباب، القاهرة، 1976.
55. حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
56. حفيظة تازورتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا ، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2012.
57. حسام سعيد النعيمي، ابن جني عالم العربية، دار الشؤون الثقافية،بغداد،ط1، 1990.
58. حسن جمعة، اللغة العربية، إرث وارتقاء حياة، منشورات اتحاد كتاب العرب،دمشق، 2008.
59. حياة شرارة، فن الترجمة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، العراق، 1979.
60. خليل ابراهيم السعادات، استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التعلم الذاتي، جامعة الملك سعود، الرياض، 2001.
61. خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، ط1، الجزائر، دار الحكمة، 2007.
62. دبلة عبد العالي، المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
63. ديفيد كريستال، موت اللغات، تر: فهد بن مسعد اللهيبي، جامعة تبوك، السعودية، 2006.
64. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، عمان، 2014.
65. رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط2، 1981.
66. رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي– مبارك حنون، دار توبقال، المغرب، ط1، 1988.
67. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005.
68. زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2003.
69. سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة، الأردن، 2009.
70. سعيد أحمد بيومي، أم اللغات: دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2002.
71. سعيد بن كراد، استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة، مجلة علامات، العدد 21، 2004.

72.سليم سلامة الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، مطابع الأوقاف، الأردن، ط4، 1993.
73. سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، لبنان، ط1، 1992.
74. شوقي فريد، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1968.
75.صالح بن عبد العزيز النصار، ضعف الطلاب في اللغة العربية :إدراك المشكلة وتأخر العلاج، مجلة الرياض، العدد79، 2007.
76.
77. صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد التاسع، 2003.
78. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط7، 2012.
79.صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، الأردن، 2006.
80. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2003، ط1.
81. عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، العدد الثاني والثلاثون، السداسي الأول، 2014.
82. عاشور راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة، الأردن، ط 2، 2009.
83. عباس حسن، النحو الصافي، دار المعارف، القاهرة، ط15، ج3.
84. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر.
85. عبد الحليم بن عيسى، الاتصال بين الدقة والغموض، مجلة اللغة والاتصال، وهران، العدد1، 2005.
86. عبد الحميد حسن شاهين، إست ا رتيجية التدريس المتقدمة واست ا رتيجية التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، 2010.
87. عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد الرابع، 2003.
88. عبد الرحمان الهاشمي، علم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج ، عمّان، ط2، 2008.
89. عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.
90. عبد الرحيم محمد عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، عمان، 2006.
91. عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط3.
92. عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2014.
93. عبد الصبور شاهين، دراسات لغوية (القياس في الفصحى – الدخيل في العامية)، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1976.
94. عبد العزيز بن براهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد، الرياض، (د.ط)، 2006.
95. عبد العزيز شرف، مدخل إلى وسائل الاعلام، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط2، 1989.
96. عبد العليم ابراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة.

97. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية دلالية)، دار البرتقال، المغرب، طَ1، 2000، ج1.
98. عبد الهادي أبو طالب، معجم تصحيح لغة الاعلام العربي،ج1، (د.ط).
99. عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2، 1998.
100. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.
101. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار ، المسيرة، عمان، ط1، 2007.
102. علي أسعد وطفة، علم الاجتماعي المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، لبنان، دار الشهاب، ط1، 2003.
103. علي الجارم ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1999.
104. علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009.
105. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر، القاهرة، ط9، 2004.
106. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة والمجتمع، مكتبات عكاظ، السعودية، ط4، 1983.
107. عز الدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، العدد الخامس.
108. فارعة حسين محمد، المعلم وإدارة الصف، مركز الكتاب، مصر، 1996.
109. فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1993.
110. فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011.
111. فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، 1985.
112. فضل خليل الشيخ حسن، في القياس النحوي عند الخليل والفراء، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد3، 2013، المجلد9.
113. فندريس، اللغة، تع: محمد القصاص، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1950.
114. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، اليازوري، عمان، 2006.
115. كريم حسام الدين، الإشارات الجسمية، دراسة لغوية لظاهرة استعمال أعضاء الجسم في التواصل، مكتبة أنجلو مصرية، مصر، ط1، 1991.
116. كريم حسام الدين، الدلالة الصوتية، مكتبة أنجلو مصرية، مصر، ط1، 1992.
117. كمال بشر، خاطرات مؤتلفات في اللغة والثقافة، دار غريب، مصر، 1995.
118. كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، 1969.
119. لالة الوياه، تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل البنائي الاجتماعي، مجلة اللغة العربية والتعليم، أندونيسيا، 2014.
120. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب الدال، دار المعارف، مصر، ط2، ج1.

121. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، القاهرة، 2006.
122. محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، 2001.
123. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010.
124. محمد الديداوي، الترجمة والتواصل، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2000.
125. محمد بن عبد العزيز العقيل، حقيبة الاتصال، مركز التنمية الأسرية، السعودية، 2008.
126. محمد بن ناصر الخليف، مهارات التواصل اللغوي، وزارة التربية والتعليم، السعودية، (د.ط).
127. محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، دار التنوير، الجزائر، 2006.
128. محمد راجي الزغلول، اللسانيات العربية الاجتماعية، دار اليازوري، عمان، ط1، 2011.
129. محمد رفقي، التنمية اللغوية لطفل الرياض، دار القلم، الكويت، 1987.
130. محمد عبد الواحد حجازي، الثقافية العربية ومستقبل الحضارة، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1.
131. محمد علي الخوالدة وآخرون، دافعية – تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، المجلة الأردنية في العلوم والتربية، الأردن، مجلد 10، عدد2.
132. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح، عمان، ط 2002.
133. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة،(د.ط).
134. محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1986.
135. محمود أحمد نحلة، التعريف والتنكير بين الدلالة والشكل، دار التوني، مصر، 1997.
136. محمود عبد الفتاح رضوان، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر،ط1، 2012.
137. مختار نويوات، مشكلة تعلم العربية وتعليمها، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد9، 2003.
138. مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تح محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط2،ج1.
139. منال نش، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية، مجلة لغة كلام، مختبر اللغة والتواصل، جامعة غليزن، الجزائر، العدد 1، 2017.
140. منصوري الميلود، الفكر اللساني عند عبد الرحمن الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع.
141. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986.
142. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1996.
143. نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، الأردن، ط4، 1999.
144. ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، دار الجيل، بيروت، ط7، 1988.

145. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978.
146. نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسيولسانية، دار المنهجية، الأردن، ط1، 2016.
147. نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2005.
148. نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012.
149. نوال العشي، إدارة التفاعل الصفي،دار اليازوري، لبنان، 2008.
150. نوح الأول جنيد، الروابط والاتساق النصي، جامعة لاغوس، نيجيريا.
151. هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2003.
152. هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، الجامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1988.
153. هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، دار الغصون، بيروت، لبنان، ط1، 1988.
154. وزارة التربية والتعليم، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2006.
155. يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، علم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014، ص32.
156. يوسف محمد العنزي، العدول عن المطابقة في الجملة العربية، مجلة د راسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد41، العدد2، 2014.

الفهرس

مقدمة ..... أ

مدخل 12

الفصل الأول: الواقع اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية 25

- المبحث الأول: اللغة العربية بين الازدواجية والثنائية 25

1. لغة المنشأ (اللغة الأم) 26

1.1 مفهوم اللغة الأم 26

1.2 الملكة اللغوية 28

2. الازدواجية اللغوية 39

1.2 تعريف الازدواجية اللغوية 40

2.2 خصائص الازدواجية اللغوية 43

3. الثنائية اللغوية 48

1.3 تعريف الثنائية اللغوية 48

2.3 معايير قياس الثنائية اللغوية 51

3.3 الثنائية اللغوية والمهارات اللغوية 51

4.3 الثنائية اللغوية في الوسط التربوي 52

- المبحث الثاني: مستويات الاستعمال اللغوي في الوسط التربوي 54

1. الوضع اللغوي الرسمي 54

2.1 التدريس بالعربية في الجزائر 58

2. الاستعمال الفعلي للغة 63

1.2 اللغة العربية الفصحى 63

2.2 اللغة العامية 68

3.2 اللغة الأجنبية 72

3. اتصال اللغات منشأ التداخل اللغوي 75

1.3 أنواع التواصل اللغوي 77

2.3 الصراع اللغوي 78

الفصل الثاني: التداخل اللغوي، مفهومه ومستوياته **85**

- المبحث الأول: مفهوم التداخل اللغوي **85**

1. تعريف التداخل اللغوي **85**
2. التدخل أم التداخل **89**
3. مستويات التداخل اللغوي **91**

1.3 التداخل الصوتي **92**

2.3 التداخل النحوي **96**

3.3 التداخل الصرفي **99**

4.3 المستوى المعجمي **102**

- المبحث الثاني: أسباب التداخل اللغوي **105**

1. ضعف الكفاءة اللغوية **106**

1.1 البرامج والمناهج **108**

2.1 دور المعلم **112**

3.1 العمل الفردي **114**

2. احتكاك اللغات وتصارعها **117**

1.2 مفهوم الاحتكاك اللغوي **117**

3. الترجمة سبب في التداخل اللغوي **123**

1.3 مفهوم الترجمة **124**

2.3 شروط المترجم **125**

3.3 الترجمة عامل من عوامل التداخل **126**

الفصل الثالث: من التواصل إلى التفاعل **132**

- المبحث الأول: التواصل والعملية التواصلية **132**

1. مفهوم التواصل والعملية التواصلية **133**

1.1 نظرة القدماء إلى التواصل **133**

2.1 النظرة الحديثة لمفهوم التواصل **137**

2. العملية التواصلية **139**

1.2 عناصر العملية التواصلية 139

2.2 وظائف التواصل اللغوي 141

3.2 عوامل نجاح التواصل في الوسط التربوي 145

أ. المتعلم 145

ب. المعلم 146

ج. الرسالة التعليمية 148

3. أنماط التواصل في الوسط التربوي 148

أ. نمط التواصل وحيد الاتجاه 149

ب. نمط التواصل ثنائي الاتجاه 150

ج. نمط التواصل ثلاثي الاتجاه 151

د. نمط التواصل متعدد الاتجاهات 152

4. التفاعل بالوسط التربوي 154

1.4 التفاعل الصفي 155

2.4 التفاعل ركيزة العملية التعليمية 156

المبحث الثاني: التواصل بين اللفظي وغير اللفظي 159

1. التواصل غير اللفظي 159

1.1 استراتيجية استعمال الإشارات الجسمية 160

2.1 استراتيجية استعمال التعبيرات الوجهية 163

3.1 استراتيجية المظاهر الخارجية 165

4.1 إستراتيجية الصمت ودلالتها التواصلية 168

2. التواصل اللفظي 169

1.2 التواصل اللفظي المنطوق 170

1.1.2 الاستماع 170

2.1.2 الكلام 173

2.2 التواصل اللفظي المكتوب 179

1.2.2 القراءة 180

2.2.3 الكتابة 184

الفصل الرابع: أثر التداخل اللغوي في الطور الثانوي – دراسة ميدانية – 191

1. عينة الدراسة 191
2. أهداف الدراسة 192
3. **تحليل الدراسة** 201

أ. استبيان المعلم 192

ب. استبيان المتعلم 205

ج. المدونة الكتابية 217

1. المستوى النحوي التركيبي 219
2. المستوى الصرفي 232
3. **المستوى المعجمي** 236

الخاتمة 244

المصادر والمراجع 251

الملاحق 259

الفهرس 267

ملخص البحث (الكلمات المفتاحية)

الملخص

هذه رسالتي الموسومة بعنوان " **التداخل اللغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي**"، وقد قدمتها استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه نظام (ل. م. د) في اللسانيات التطبيقية.

وقمت بتقسيمها إلى أربعة فصول، تكلمت فيها عن الملكة اللغوية وتأثر اللغة الأم للمجتمع بظاهرتي الازدواجية والثنائية، ما أدى إلى حدوث التداخل اللغوي الذي يظهر جليا في لغة التواصل بالمجتمع، وخصصت الوسط التربوي بدراسة تطبيقية رصدت فيها اللغة المستعملة فيه من خلال تحليل بعض إنتاجات متعلمي الطور الثانوي .

الكلمات المفتاحية: الملكة اللغوية، الثنائية اللغوية، الازدواجية اللغوية، التداخل اللغوي، التواصل.

Résumé

Ceci est ma thèse intitulée "**Interférence langagière et le problème de la communication dans le milieu éducatif**", que j'ai soumis pour compléter les exigences du diplôme de doctorat (LMD) en linguistique appliquée.

On l'a divisée en quatre chapitres où on a parlé de l'aptitude linguistique et l'impact des phénomènes de dualité et de dualisme sur la langue maternelle, cela a conduit à l'apparition d'interférences linguistiques, ce qui est évident dans le langage de la communication avec la communauté .Une étude appliquée a également été consacrée au milieu éducatif dans lequel la langue utilisée a été observée en analysant quelques productions d'apprenants de niveau secondaire.

Mots-clés: **aptitude linguistique, bilinguisme, dualité linguistique, interférence langagière, communication.**

Abstract

This is my thesis titled "**Language Interference and the problem of communication in educational field**", that I submitted to complete the requirements of doctorate diploma (LMD) in applied linguistics.

It was divided into four chapters where we talked about language ability and the impact of the phenomena of duality and dualism on mother tongue; this led to the emergence of linguistic interference, which is obvious in the language of communication with the community

An applied study was also dedicated to the educational environment in which the language used was observed by analyzing a few productions of high school students.

Keywords: **language, bilingualism, linguistic duality, linguistic interference, communication.**