

République Algérienne Démocratique

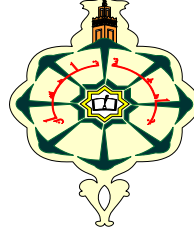
Et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique

Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen

Faculté des lettres et des langues



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب واللغات

التنائية اللغوية بين التعلم والاكْتساب وأثرها في المجتمع
اللغة الفرنسية بالجزائر أنموذجا

رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	الأستاذ الدكتور: سيدي محمد غيثري
مشرفا ومقررا	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	الأستاذ الدكتور: عبد القادر سلامي
مناقشا	جامعة وهران	أستاذة التعليم العالي	الأستاذة الدكتورة: سنية هني
مناقشا	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر (أ)	الدكتور: فريد داودي
مناقشا	جامعة معسكر	أستاذ محاضر (أ)	الدكتور: رضا بابا أحمد
مناقشا	المركز الجامعي بمغنية	أستاذ محاضر (أ)	الدكتور: سعيد بن عامر

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد القادر سلامي

إعداد الطالب:

عمر فاسي

السنة الجامعية: 2017 – 2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله حمداً دائماً متلاًزماً في قرب الزمان وبُعده، وله الحمد الذي آثر الإنسان على جميع مخلوقاته، وكرّمه بنعمة العقل وخلقّه على فطرة الإسلام، اشكره على فضله باسط كل النعم، وله الحمد على انجاز وإتمام هذا البحث.

أتوجه بشكري إلى من كان لي سنداً وعوناً ومرشداً في إعداد هذه الرسالة، وذلك لي ما كان صعباً وكان لي موجهاً الأستاذ الدكتور: 'عبد القادر سلامي'، دون أن أنسى من كان لي راعياً وأخذاً بيدي في الخطوات الأولى في البحث العلمي، ومسرناً عليّ في إعداد مذكرة الماجستير الأستاذ الدكتور 'سيدي محمد غيثري'

أقدم كذلك شكري الجزيل إلى الأساتذة الموقرين أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة رسالتي هذه، وعلى ما سيجودون به عليّ من توجيهات وتصويبات فسرهم أجدر بتقويم ما صدر مني من اعوجاج، والشكر موصول للإخوة الإداريين بمصالح ما بعد التدرج بكلية الآداب واللغات على ما قدّموه لي من عون في إجراءات إنجاز وإخراج هذه الرسالة.

الحمد لله في الأوّل والأخّر عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته على نعمه، وصلّ اللهم على سيدنا محمد أشرف خلق الله وعلى آله وصحبه.....

الإهداء

إلى

روحي والديّ أسكنهما الله فسيح جنانه.

شقيقي أحمد الذي تولى رعايتي طوال مساري الدراسي وذلك لي كل الصعاب.

زوجتي وابنائي وبناتي الذين كانوا لي سندا في انجاز هذا العمل.

اخوتي واخواتي وكل من أمدني بيد المساعدة.

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

عمر

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

لقد عالج الدرس اللساني معظم الظواهر المرتبطة بالواقع اللغوي لدى جميع الألسن، وإن اختلف الألسنيون في أصل اللغة فقد أقرروا على أنها نظام تحركه آليات تختلف من لغة إلى أخرى على جميع مستوياتها. أعطى العلماء للدراسات التاريخية للغة اهتماما كبيرا للوصول إلى نشأتها وتطورها، وكذا مصدرها واختلاف السنة البشر، وما كان التعدد اللغوي على هذا الكوكب إلا حصيلة تطور لهذه الظاهرة الاجتماعية التي تعد الوسيلة الكافية لتواصل كل البشر.

هذا ما أقف عنده في عملي هذا، التعدد اللغوي وما له من آثار في المجتمع البشري، مسألة لسانية لها عوامل وتداعيات عدة، وسعيتُ محاولا التنقيب في بعض الزوايا في هذا الفضاء متشعب الأركان، وما يتضمنه من قضايا ألسنية جديدة بالدراسة والتحليل، قضايا لها بالغ الأثر في حياة الفرد وعلى جميع الأبعاد؛ النفسية والاجتماعية والثقافية منها.

وقفت عند ركن التعدد اللغوي، ومنه الثنائية اللغوية والازدواج اللغوي، هذان المصطلحان اللذان تضارب فيهما الألسنيون في تحديد المفهوم، فمنهم من فرق بينهما ومنهم جمعهما في مصطلح واحد ومنهم من عكس مفهومهما، هذه الظاهرة التي تلقي بظلالها على جميع البلدان.

وانطلاقاً من الواقع اللساني المعيش في الجزائر حاولت أن أدرس هذه المسألة في بحث موسوم ب: "الثنائية اللغوية بين التعلم والاكساب وأثرها في المجتمع" متخذاً اللغة الفرنسية أنموذجاً، اللغة التي اكتسبها الشعب الجزائري مضطراً (لأسباب تاريخية) وكيف تعايشت مع اللغة العربية ومدى تفاعلها كأداة للتواصل بين أفراد المجتمع في حياتهم اليومية.

إذا كان مخزون أحادي اللغة المعجمي يتسع لمدونة لغوية واسعة قد يستعين بها في إبراز أداءه الكلامي، فبمقدور مزدوج اللغة أن يستعين أكثر باللغة الثانية التي اكتسبها، وبالتالي يكون له أفق بعيد في التواصل مع الأجنبي عن لغته الأم. فإن كانت اللغة الفرنسية ثاني لغة يتعامل بها الجزائريون سواء في التواصل أو في المراسلات الإدارية فيما بين المؤسسات العمومية والخاصة منها، نلفي مستواها الآن في عدّه التنازلي عند هذا الجيل.

فلماذا هذا التراجع الرهيب ومقاربات التدريس في الدول المتقدمة في تطور؟ كيف يتنافس صبح التدريس عندنا؟ ولماذا نعتقد أن اللغة الفرنسية عندنا، أو الثنائية اللغوية (العربية والفرنسية) ضرورة حتمية في تنمية البلاد؟ لماذا لا نستبدلها باللغة الأم؟

ما أثر الثنائية في حياة اللغة العربية؟ فهل هي مغذية لها أم سبب في ضعفها وتلاشيها؟ وما دور الحكومات العربية في الحفاظ على لغتهم واستقرارها؟ وكيف تعاملت سياسة التعريب مع هذه الظاهرة؟ وما أثر التعدد الغوي بصفة عامة في التنمية؟.....

تلك هي الخيوط التي يقوم عليها نسيج معالجة هذه الإشكالية والتي رأيت فيها حقلا للدراسة في هذا العمل المتواضع، وأملّي أن أسهم به في دائرة الجهود السابقة لمن تعاملوا مع هذا الموضوع.

من المعتاد أن المناهج المتبعة في البحوث تملّحها طبيعة الموضوع، فما نهجته في بحثي هذا كان المنهج الوصفي هو الغالب، وكان للمنهج التاريخي كذلك حضور في بعض المواقف.

لم أؤثر الكم على الكيف في انتقاء المراجع، فوجدت نفسي اعتمد بعض المراجع الأساسية والحديثة وهذا لغزارة المادة التي يدور حولها البحث، كما "السياسة اللغوية في البلاد العربية" للدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، و"العرب والانتحار اللغوي" لـ عبد السلام المسدي، و"حرب اللغات والسياسات اللغوية" لـ جان كالفّي، و"اللغة والسلطة والمجتمع" لـ جيلبر غرانغيوم، وغيرها...

بالنسبة إلى ما اعترضني، فلم أجد عائقا سوى المعالجة النادرة لهذه الظاهرة في الجزائر، وهذا في إطار ثقافي اجتماعي.

حصرت عملي هذا في خمسة فصول، احتوى كل فصل منها جانبا من موضوع البحث والمتمثل في أثر هذه الثنائية في النسيج الاجتماعي، وما الفائدة منها؟ وما دورها في تنمية الوطن؟ وما سلبياتها وما ايجابياتها؟ وما آلت إليه من نتائج؟ وما عادت به على المجتمع؟

قبل الولوج في الفصل الأول بَوِّتَ بحثي هذا بمدخل، سلطت الضوء فيه على ماهية اللغة، وكيف يراها القدامى والمحدثون، وهل هي وحي في أصلها أم تواضع واصطلاح؟ مشيراً من جهة إلى وجهات نظر بعض العلماء كجلال الدين السيوطي وغيره، ومن جهة أخرى كيف يعرفها علماء اللغة المحدثون لكونها سلوك إنساني، خاضعين دراساتهم للمنهج التجريبي الأكاديمي معالجين في ذلك كل المستويات، الصوتي والنحوي والصرفي والمعجمي والدلالي.

لامست في الفصل الأول بعض العناصر الرئيسة بدءاً بنظريات الاكتساب اللغوي؛ من النظرية السلوكية التي يدعمها سكينر وبلوم فيلد **Bloomfield** ثم النظرية البنائية بريادة بياجى **Piaget** وأخيراً النظرية العقلية التي يزعمها نعوم تشومسكي **Noam Chomsky** ، وبعد ذلك تناولت ظاهرة اختلاف الألسن عند البشر عبر التاريخ وما ذكر في تبلبل الألسن في زمن أبناء سيدنا نوح عليه السلام حسب ما ورد في الإسرائيليات. وبعد ذلك تناولت الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية وما جاء فيهما من تضارب في المصطلح وذلك التشويش الذي شكّل شيئاً من اللبس والضبابية في تعريف الثنائية اللغوية **Le bilinguisme** والازدواج اللغوي **La diglossie** وما تشعب من رؤى ووجهات نظر مختلفة، فأسقطت بعض التعريفات على العمومية الجزائرية **Le dialecte Algérien** عبر أرجاء الوطن ومميزاتها من منطقة إلى أخرى.

وفي نهاية الفصل فصلت بعض الشيء في أنواع الثنائية اللغوية حيث كان هناك إجماع نسبي لدى علماء اللغة على أن الازدواجية اللغوية جماعية وأما الثنائية فهي فردية، فشأنهما شأن ثنائية اللغة والكلام عند سوسير، **F. De saussure** ثم أشرت إلى بعض عوامل ظهور الثنائية اللغوية.

أما الفصل الثاني فعقدته للاكتساب اللغوي لدى الإنسان، الاكتساب بالمشاهدة والمران من مصدره الأول ألا وهو الأم دون رسم أو تدوين للغة، وكيف يكتسب الفرد قواعد الكلام بتركيبه ونحوه وصرفه، وما يعترضه من حواجز وعقبات كأعراض الكلام **Speech pathology** مشيراً إلى بعض أنواع هذه الأمراض كالحبسة **l'aphasie**، عند بروكا وفرنيكي وأثرها على الإنتاج الكلامي (الصوتي). وانتقلت بعد ذلك إلى اكتساب اللغة الثانية وظاهرة اللحن فيها ثم خصصت عنصراً للحن وأنواعه وأسبابه ومزايا وعيوب التواصل الشفوي بالممارسة.

اتسم الفصل الثالث بالتركيز في الاكتساب اللغوي الحديث تحت علم التعليمية أو الديداكتيكا **La didactique** أو التعليم بوجهه البيداغوجي الأكاديمي بعد ذكر خصائص التعليم التقليدي وتحصيل العلوم والمعارف عامة واللغة على الخصوص في الزوايا والكتاتيب والمدارس القرآنية، وذكر بعض الطرائق التقليدية في التدريس.

وعالجت بعدها التعليمية من زاوية الحداثة وأشارت إلى مقاربات التدريس **Teaching approaches** متبعا لترتيب الكرونولوجي لظهور هذه المقاربات، بدءاً بمقاربة النحو والترجمة ثم المقاربة السمعية الشفوية ثم الوظيفية التواصلية ثم التوليدية التحويلية، فالتدريس بالأهداف وأخيراً المقاربة بالكفاءات، موضحاً الفرق بين المقاربة والطريقة والتقنية مستشهداً بآراء بعض البيداغوجيين.

خصصت الفصل الرابع لآثار التعدد اللغوي الثقافية والاجتماعية ثم الدعوة إلى العامية ومن دعمها من المشاركة وبعض الغربيين، وأشارت إلى النافع والضار منها وبعد ذلك إلى الثنائية اللغوية وعلاقتها مع الأدب المقارن.

هذا التعدد الذي يعد مصدر الثنائية والازدواج اللغويين، تطرقت فيه إلى التنوع اللساني في الجزائر من الأمازيغية إلى التارقية ثم الزناتية والشلحة والشاوية وحيزها الجغرافي، وما كان لهذه اللغات أو اللهجات من تداخل وتأثير وتأثر في التعايش مع العامية والعربية الفصحى واللغة الفرنسية الملحونة المكتسبة. ذكرت بعض مزايا وعيوب هذا التعدد في الواقع اللغوي (صوتا وصرفا وتركيبا)، والتجاذب الذي أحدثه بين اللغات في بعض الدول الإفريقية في إحصاء لبعض اللغات .

كان للدعوة إلى العامية في البلاد العربية شأن هام في مطلع القرن العشرين، حيث دعا إليها بعض الألسنيين والمفكرين العرب، وهناك من خالفهم الرأي باعتبار أن هذا يزيد من حدة ضعف اللغة العربية الفصحى ويؤدي إلى طمس العربية والإسلام، حيث قرن بعض الانتهازيين اللغة العربية بالإسلام والإرهاب استشهادا بأقوال بعض الغربيين وعملائهم من العرب.

في إشارتي إلى عيوب العامية، التفت إلى ما جاء في محاسنها، والتي تتجلى فيما أُلفَّ في الشعر الملحون بكل أغراضه والحكم والأمثال، هذا الموروث الشعبي الذي يعكس تاريخ الشعوب العربية والذي كان متنفسا للطاقت الموهوبة في الأوساط الشعبية رغم أميتها مدعما ذلك ببعض النماذج من الشعر الملحون.

وفي نهاية الفصل عرجت على الأدب المقارن وما يربطه بالثنائية اللغوية، إذ يعتبر تلك الكوة التي نراقب منها آداب الأمم الأخرى، ولا يتأتى هذا التطلع إلا بمعرفة لغة الضفة الأخرى حيث تعد الترجمة وسيلة لذلك.

وفيما يخص الفصل الخامس والأخير، فقد خصصته للسان الفرنسي في الجزائر، والتواصل به وما لهذه الثنائية من مزايا وعيوب، وتعامل النظام مع الفرنكوفونية، المنظمة الحافظة للغة الفرنسية والتي تقف من وراءها فرنسا لتوسيع رقعة وجودها في مستعمراتها الإفريقية وبعض الدول الآسيوية.

ومن مرامي هذه المنظمة استثمارها للغة الفرنسية على المدى البعيد، واستقطاب عملائها ومناصريها في عدة بلدان، وأشرت إلى مواجهتها لسياسة التعريب المتبعة في بعض البلدان العربية، وموقف حكومات الدول العربية للتعريب ثم جهود فرنسا في استثمارها للغتها، وفي الأخير تناولت تراجع تعليم اللغات الأجنبية وضعف التحصيل والنتائج وبخاصة اللغة الفرنسية التي هي موضوع الدراسة وأسباب هذا الإخفاق.

وفي الأخير أتمنى أن يكون بحثي هذا قد لامس معظم أطراف الموضوع، وأسدي الشكر لأهله وشكري الجزيل وتقديري لأخي وأستاذي الدكتور عبد القادر سلامي الذي كان لي مرشداً وموجهاً، فإن أصبت هدفي فذلك من فضل الله تعالى، وإن أخطأت فما ذلك عن قصد، غير أنني عملت ما بوسعي راجياً التوفيق، والله من وراء القصد وله الحمد والشكر على ما أعطى.....

الاسم واللقب: عمر فاسي

05 جويلية 2016م

مدخل

ماهية اللغة

مدخل

اللغة عند القدامى

ارتبطت اللغة بالمجتمع الإنساني منذ نشأته، فهي ظاهرة اجتماعية أتاحت للأفراد الاتصال فيما بينهم وكانت هي القاعدة التي تأسست على أركانها حضارة البشرية ، فاللغة والمجتمع والحضارة ثلاثية متداخلة .

فمنذ وجود الإنسان وجدت اللغة وتطورت بتطوره فتناقلت بين بني البشر من جيل إلى جيل فمن أحاديثها إلى اختلافها وتنوعها وهذا عبر الأزمان. لم يستقر الباحثون على رأي واحد في أصل اللغة، فهي توقيف أم اصطلاح. يقول ابن فارس في هذه المسألة: " اعلم أن لغة العرب توقيف ودليل ذلك قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِهَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) سورة البقرة الآية 31.

يقول السيوطي : قال ابن فارس " ولعل ظانا يظن أن اللغة التي دللنا على أنها توقيف إنما جاءت جملة واحدة، وفي زمن واحد، وليس الأمر كذلك، بل وقف الله عز وجل آدم عليه السلام على ما شاء أن يعلمه إياه ، مما احتاج إلى علمه في زمانه، وانتشر من ذلك ما شاء الله، ثم علم بعد آدم من الأنبياء - صلوات الله عليهم - نبيا ما شاء أن يعلمه حتى انتهى الأمر إلى نبينا سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم فأتاه الله من ذلك ما لم يؤتاه أحدا قبله، تماما على ما أحسنه من اللغة المتقدمة ثم قر الأمر قراره، فلا نعلم لغة من بعده حدثت ،فان تعمل لذلك متعمل وجد من نقاد العلم من ينفيه ويرده، ولقد بلغنا عن أبي الأسود الدؤلي أن امراء كلمه ببعض ما أنكره أبو الأسود ،فسأله أبو الأسود عنه فقال: " هذه لغة لم تبلغك". فقال له: " يا ابن أخي انه لا خير لك فيما لم تبلغني فعرفه بلطف أن الذي تكلم به مختلف..

وقد كان في الصحابة رضي الله عنهم - وهم البلغاء والفصحاء - في النظر في العلوم الشريفة ما لا خفاء به وما علمناهم اصطلاحوا على اختراع لغة أو إحداث لفظة لم تتقدمهم، ومعلوم أن حوادث العالم لا تنقضي إلا بانقضائه، ولا تزول إلا بزواله وفي كل ذلك دليل على صحة ما ذهبنا إليه...¹

ونحن منحى هؤلاء كثير من الفقهاء وقالوا لم يبلغنا أن قوما من العرب وزماننا وما يقاربه تواضعوا على أسماء الأشياء، ولا من الصحابة رضوان الله عليهم وهم البلغاء فما ما علمناهم اصطلاحوا على اختراع لغة. وساند هذه الفئة رجال الدين من أهل الكتاب مثل الأب الفرنسي "لامي" (ت 1931م) واستشهد على ذلك بما جاء في سفر التكوين الإصحاح الثاني الفقرتان: 19، 20. "والله خلق من الطين جميع حيوانات الحقول، وجميع طيور السماء ثم عرضها على آدم ليرى كيف يسميها، وليحمل كل منها الاسم الذي يضعه له الإنسان فوضع آدم أسماء لجميع الحيوانات المستأنسة ولطيور السماء ودواب الحقول".

وهناك من لم يقبل هذا الطرح من اللغويين لأنهم يرون الاستدلال بالنص القرآني الكريم والحديث النبوي الشريف استدلال ديني والبحث العلمي نظري وعقلي لا ديني.²

وقال ابن جني في الخصائص: . وكان هو وشيخه أبو علي الفارسي معتزلين،

باب القول على أصل اللغة، وحي هي أم اصطلاح؟. " هذا موضع محوج إلى فضل تأمل، غير أن أكثر النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح، لا وحي ولا توقيف، إلا أن أبا علي قال لي يوماً: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا) سورة البقرة الآية. 31.

1 السيوطي. المزهري في علوم اللغة وأنواعها. ص. 32-33. ج 1 ط 1. القدس للنشر والتوزيع. 2009.

2 د. محمود عكاشة. علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية. دار النشر للجامعات. مصر. ط 1. 2006. ص: 68.

وهذا لا يتناول موضوع الخلاف وذلك لأنه قد يجوز أن يكون تأويله " أقدر آدم على أن واضع عليها" وهذا المعنى من عند الله سبحانه وتعالى لامحالة، فإذا كان ذلك محتملا غير متكرر سقط الاستدلال به، وقد كان أبو علي أيضا قال به في بعض كلامه، وهو أيضا رأي أبي الحسن ، على أنه لم يمنع قول من قال أنها تواضع منه، وعلى أنه قد فسر هذا بأن قيل أنه تعالى علم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات كالعربية والفارسية والسريانية والعبرانية والرومية وغير ذلك ،فكان آدم وولده يتكلمون بها ثم أن ولده تفرقوا في الدنيا وعلق كل واحد منهم بلغة من تلك اللغات فغبت عليه واضمحل عنه ما سواها لبعد عهدهم بها وإذا كان الخبر الصحيح قد ورد بهذا وجب تلقيه باعتقاده والانطواء على القول به..¹

كان هذا في الاختلاف في أصل اللغة ونشأتها، وورد الاختلاف كذلك في مفهومها، فكان مفهومها عند ابن جني - أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم - هو المتداول عند جل علماء اللغة القدامى إن لم نقل كلهم وحتى عند بعض المحدثين ، وهو يقر على أن اللغة صوتية اجتماعية، ووظيفية في تعريفه السالف الذكر. يؤكد صوتيتها عندما حصرها في اللغة المنطوقة ذات جرس مسموع مستبعدا الخطأ الشائع القائل على أن اللغة ظاهرة مكتوبة، فاللغة نظام معين من الأصوات تعارفت عليه الجماعة اللغوية المعينة، فالأصوات عند ابن جني هي ذلك النظام من الرموز عند المحدثين. ويراه اجتماعية في قضية التعريف في أن المعبرين بها هم أقوام وهو ما نعبر نحن عنه اليوم بالمجتمع، ووظيفيتها أن هؤلاء الأقوام تواضعوا سلفا على نظام معين ذي دلالة على أفكار معينة.²

2. المصدر السابق.ص.33

1. محمد عبد الكريم الرديني. فصول في علم اللغة العام. ط1. دار الهدى عين مليلة. الجزائر. 2007. ص.9

وتعريف ابن جني يشمل اللغة على جميع مستويات استخدامها، فهو ينطبق على القوم بمفهومه الضيق كأبناء البيئة أو القبيلة الواحدة أو أصحاب الحرفة الواحدة من باب أن لكل قوم لغتهم أصواتهم المعبرة عن أغراضهم، وكذلك على القوم بمفهومه الواسع الذي يشمل أبناء الجماعة اللغوية الواحدة بمختلف قبائلهم أو بيئاتهم أو حرفهم ومهنتهم ومستوياتهم الاجتماعية.

ويرى كذلك من زاوية مادة اللغة ووظيفتها فهي دال من باب اللفظ بأصواته وجرسه، ومدلول من باب المعنى والفكرة، وقد تداول اللغويون العرب قديما وحديثا هذا التعريف لشموله ودقته في بيان معنى اللغة.

ويعرف ابن خلدون اللغة بقوله: " هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها، إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني من المجرور أعني المضاف، ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال إلى الذوات من غير تكلف ألفاظ أخرى، وليس يوجد إلا في لغة العرب." نلني في هذا التعريف أن ابن خلدون قد أهمل وظيفة اللغة ولم ينص على صوتياتها نصا صريحا كما فعل ابن جني بل اكتفى بأن العبارة فعل لساني.¹

وقد استخدم لفظ "لغة" بمعنى لهجة، فلغات العرب في كلام القدماء يعني لهجاتهم، واللغات المذمومة في كلامهم تعني اللهجات الشاذة التي لا يقاس عليها، ولا يعتد بها في العربية الفصحى. وقد عبّر القرآن الكريم عن معنى اللغة بلفظ اللسان، وهو في الأصل جارحة الكلام، قال تعالى:

1 المرجع السابق ص.10.

(وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) سورة إبراهيم الآية:4

لأن مدار الأمر على البيان وعلى الإفهام والتفهم. وقد اتسع استخدام لفظ "اللسان" بهذا المعنى المجازي في العصر الجاهلي، وازداد اتساعاً في الإسلام إلى أن نازعه لفظ "اللغة" مكانه حتى أزاله عنه، وأصبحت له الغلبة في الاستخدام حديثاً، بيد أن بعض الباحثين يميل إلى استخدام مصطلح اللسان بمعنى اللغة في بعض الدراسات المعاصرة.

نستدل مما ذكر في تعريف اللغة ونشأتها أن ابن جنى وابن خلدون قد اتفقا على أن اللغة اصطلاح واختلفا مع ابن فارس في أصلها ، إلا أن ابن جنى كان له الفضل في ضبط مفهومها تعريفاً ونشأة مما جعل معظم علماء اللغة يحذون حذوه وقد تناول هذا حتى المحدثين منهم، ولم يستقر اللغويون في التفريق بين مصطلح اللغة ومصطلح اللسان فطائفة تستعمل لفظ "اللغة" وأخرى تؤثر لفظ "اللسان".¹

اللغة عند المحدثين

أما المحدثون فقد تناولوا مفهوم اللغة من عدة زوايا وهذا منذ أواخر القرن التاسع عشر وذلك من حيث الطبيعة والدراسة بعد جهود متلاحقة بذلها علماء الغرب لدراسة معظم اللغات دراسة وصفية وتاريخية ومقارنة مما أدى إلى إرساء نظريات تختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد عرفت اللغة بأنها "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتبارية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما".

ويعني هذا الحقائق الآتية:

¹ د. محمود عكاشة. علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية. ص. 12. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات، 2006.

اللغة قدرة ذهنية تتألف من مجموعة المعارف اللغوية، كالمعاني والمفردات والأصوات والقواعد هي التي تنظمها وتتكاثر وتتمو في ذهن المتكلم فتجعله قادرا على إنتاج عبارات لغته نطقا وكتابة كما تمكّنه من فهم وإدراك ما يستقبله من عبارات لغة غيره وهذا من مجموعته، وتتداخل في تكوين هذه القدرة الذهنية عوامل فيزيولوجية كجهاز السمع والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي.¹

لا يولد الإنسان بهذه القدرة وإنما يكتسبها، فما يولد به هو الاستعداد الفطري لاكتسابها، والدافع لهذا الاكتساب عادة هو ذلك الشعور بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسيا واجتماعيا وحضاريا والرغبة في التعايش والتواصل وتبادل المنافع . فالقدرة المكتسبة هي نسق متعارف عليه بين أفراد الجماعة اللغوية ويتأسس هذا النسق عادة من مستويات متفرعة وهي:

ا . **المستوى الصوتي:** وهو المستوى الذي تحدد فيه الكلمات أو أجزاءها وفق الأنماط الصوتية المتفق عليها الجماعة اللغوية.

ب . **المستوى الصرفي:** وهو المستوى الذي يعالج بنية الكلمة وتصريفاتها واشتقاقاتها.

ج . **المستوى النحوي (التركيب):** ويعني بترتيب الكلمة أو الجملة في أشكالها المقررة في اللغة.

فلا نجد بدا في نسبة اتفاق المحدثين مع القدامى في تصورهم صدد تعريف اللغة فلهم آراء نرصد منها ما يلي:

✓ يرى الإنكليزي هنري سويت Henry sweet بأنها " التعبير عن الأفكار بواسطة الأصوات لكلامية المؤلفة من الكلمات."²

¹ المرجع السابق. ص. 11.

² المرجع السابق نقلا عن: ستيفن أولمان. دور الكلمة في اللغة ترجمة د. كمال بشر. ص. 12.

✓ ويرى ادوارد ساپير Edward Sapir في مفهوم اللغة أنها " وسيلة إنسانية خالصة، وغير غريزية إطلاقاً ، لتوصيل الأفكار والانفعالات، والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية.¹"

✓ وذهب بعض المحدثين إلى أن اللغة نشاط مكتسب، يتم بواسطة تبادل العواطف والأفكار بين أفراد جماعة إنسانية معينة، وهذا النشاط عبارة عن مجموعة من الأصوات، تستعمل وفق نظم معينة.²

✓ ويرى بعض المحدثين أن " اللغة وسيلة للتفاهم والتواصل والتعبير عن العواطف والأفكار العامة، لا يحدد مدلولها بالكلمات والعبارات التي تصطلح معانيها أو دلالاتها أمة من الأمم أو مجتمع من المجتمعات، إذ أنها في الحقيقة تشتمل على كل ما يمكن أن يعبر به الإنسان عن فكرة أو انفعال أو موقف أو رغبة معينة، فالصورة لغة والأشكال المرسومة لغة، والأجسام والحركات الجسمية لغة والإشارات السمعية والبصرية لغة والألحان والنغمات الموسيقية لغة فكل أعضاء الحواس يمكن استخدامها في خلق لغة، فهناك لغة الشم ولغة اللمس ولغة البصر ولغة السمع، وهناك لغة كلما تواضع شخصان أو أكثر على إضافة معنى من المعاني لفعل من الأفعال، فعطر معين له دلالة أو منديل بلون معين يطل من جيب السترة يعني شيئاً، أو الضغط على اليد لمدة معينة له معنى و الأمثلة كثيرة".³

ويرى آخرون أن اللغة نشاط يتكون أساساً مما يلي:

✓ السماع والكلام والقراءة والكتابة. وهذه الألوان من النشاط تتبع طرقاً خاصة يمكن إدراكها وملاحظتها.⁴

1. المرجع السابق. نقلاً عن: د. محمود السعران. اللغة والمجتمع رأي ومنهج. ص. 11.

2. المرجع السابق. ص. 15.

3. د. محمد علي عبد الكريم الرديني. فصول في علم اللغة العام. ص. 14. نقلاً عن: فندريس. اللغة. ص. 31.

4. المرجع السابق. ص. 14. نقلاً عن: د. محمد أحمد أبو الفرج. مقدمة لدراسة فقه اللغة. ص. 24.

وأعطى بعض الباحثين عنصر الفكر أهمية خاصة في تعريفه للغة، وعرف اللغة بأنها:

✓ " نظام من الإشارات (System of signs) تعبر عن الأفكار ، ويمكن تشبيه هذا النظام بنظام الكتابة أو الألفباء المستخدمة عند فاقد السمع والنطق أو الطقوس الرمزية أو الصيغ المهذبة أو العلامات العسكرية أو غيرها من الأنظمة ولكنه أهمها جميعا"

نستنتج مما ذكر في مفهوم اللغة أن القدامى اتفقوا مع المحدثين في أن اللغة ظاهرة اجتماعية وأصوات يراد بها التواصل والتعبير عن الأغراض والأفكار وهي تواضع وليست توقيف.

قد يتساءل الفيلسوف قبل اللساني عن طبيعة اللغة هل هي فطرية أم مكتسبة؟ وهل اللغة البشر طبيعة مخالفة لطبيعة ما يلاحظ من اللغات عند أجناس أخرى؟ وبم تختلف الألسن الطبيعية عن أشكال أخرى من اللغات كاللغات الصورية (اللغات المنطقية ولغات البرمجة) واللغات الاصطلاحية (كقانون الطرقات)، واللغات المشتقة (كأشكال رسم الألسن أو ترجمتها بالإشارات؟)

إن فطرية اللغة التي أكدها تشومسكي وأتباعه وعارضها غيرهم لا تعتبر فرضية مجانية، فالألسن لا يمكن أن تكتسب إلا بالتدريب. لكن وظيفة اللغة نفسها التي تجعل من التدريب أمرا ممكنا يحتمل مع ذلك كبير الاحتمال أن تكون فطرية بنسبة كبيرة، فخلال تطور الأجناس فلا بد أنه حدث في وقت ما تغير جعل من الممكن نمو اللغة.

تتوسل اللغة بمناطق في الدماغ قابلة للتعيين (في النصف الأيسر عند اليميني) : توجد على الأقل عند المرء الفتي إمكانات للإصلاح الوظيفي في حالة إصابة الدماغ بالخلل، أي نقل الوظيفة إلى مناطق أخرى، فللدماغ لدانة تمكنه من أن يعيد هيكلته جزئيا

على الأقل ، لكن الثوابت القابلة للملاحظة تبعث على الميل إلى الملكات الفطرية: من الأكيد أن لابد من المنبهات الآتية من المحيط للعمل على نشأة اللغة، وينجر عن غيابها كما هو الشأن عند الطفل "المتوحش" (الذي لم يدرج اجتماعيا) اختلال لا رجعة فيه. لكن لابد أيضا من توفر شروط وراثية خاصة بالجنس البشري. إن الأجناس الشبه بشرية -أكثر القردة تطورا- قادرة من خلال تدريب تجريبي على اكتساب لغة بدائية ، والتعرف إلى بعض اللفظات وحتى على توليفها ورد الفعل بلغة مبهمة التلفظ.¹

فالكلب قادر على أن يلتقط من حوار أصحابه(مروضيه) كلمة مثل "تنزه" se promener فينتفض بمجرد أن يلتقطها حتى ولو لم تكن موجهة إليه. ويوجد عند بعض الحيوانات الأليفة (كالكلب والقط والفرس...) ضرب من الإحساس إزاء لغة الإنسان، لكن لا يعيد أي قرد تعليم صغاره ما تعلمه هو، ولم يكون أي جنس أو مخلوق تلقائيا لغة شبيهة بلغة الإنسان. وتقوم سهولة انتساب الطفل للغة الأم شاهدا أيضا لصالح الفرضية الفطرية، فالعلاقة بالجنس تبدو لاشك فيها ومن ثم صبغتها بالفطرية.²

تؤدي بنا قضية طبيعة اللغة إلى مقارنتها بلغة الحيوان، فيمكن أن تكون لغة الأجناس الأخرى لغة رمزية على غرار لغة الإنسان، فالنحلة التي تدل بنات جنسها على الحقول التي تجد فيها اللقاح ورحيق الأزهار فإنها تعبر عن ذلك بواسطة رقصة خاصة واتجاه الجسم، وليس في هذا علاقة مباشرة بين الدليل ومفاده. فليس الدليل استحضارا للقاح بالصورة، فهو مستقل عن الخصائص التي يمكن أن تكون للقاح والحقل الذي يحتويه إذ يشتغل غيابيا كشأن كل اللغات الرمزية، لكن مع ذلك فالفرق كبير بينه وبين رمزية لغة الإنسان، فالنحلة تشير إلى وجود والى مكان ولا تقول شيئا حول الشيء المشار إليه وهو نفسه دائما والتغيير الممكن دوما من الصنف نفسه: أي الاتجاه الذي يجب

¹ روبير مارتن مدخل لفهم اللسانيات ترجمة: د. عبد القادر المهيري.مراجعة: د. الطيب الكوش..المنظمة العربية للترجمة.

ط.1.2007. ص:116.115.

² المرجع السابق.ص.116.

تؤمّه، والمسافة التي يجب قطعها. فلا يوجد في حقيقة الأمر إسناد وبالإضافة إلى هذا لا يوجد حوار بين أفراد النحل ومرسلة الإشارة، فالأفراد لا تقوم بما يتجاوز التسجيل ويكون رد فعلها بحسب الإشارات التي تلتقطها.

وبالتالي لا تتوفر أي وظيفة أساسية من وظائف لغة الإنسان: لا العلمية المتصورية، ولا ما ينتج منها من إسناد، ولا التواصل القابل للانعكاس والسائر في الاتجاه ومقابله، فطبيعة اللغتين مختلفة أساس الاختلاف.

تستقر تحت اللغة الطبيعية أشكال أخرى للغة وقد أشير إليها سابقا كاللغات الصورية واللغات الاصطلاحية واللغات المشتقة.

فاللغة الصورية توجه نحو الحساب بيد أن اللغة الطبيعية موجهة نحو الإسناد، فالأشياء فيها لا ترمي إلى تواصل العموم والعبارات المحكمة التكوين تتلاءم فيها طبقا لقواعد قابلة للمراقبة مع عمليات حسابية وخاصة الاستنتاج فالعبارات يصدر بعضها عن بعض في تتابع خوارزمي ولا وجود لهذه الظاهرة في اللغة الطبيعية وقد تسمح أيضا بعمليات حسابية وبخاصة استدلالية: فجملة "زيد لم يطلق" تسمح من استدلال أن زيدا متزوج وأنه كان يمكن الظن أنه سيطلق، لكن مثل هذا الحساب ليس تجريدا مطلقا، فهو غير مستقل عن الأشياء المجسمة. فإذا كانت جملة "زيد لم يطلق حقا" فالواقع أن زيدا متزوج، وهذا هو الشأن مهما كان الثابت (*la constante*) "زيد أو عمر أو خالد: فكل س إذا لم يطلق ف س متزوج إلا أن الحساب الذي تسمح به اللغة الطبيعية ليس غايته الحقيقة فبقولنا أن زيدا ليس متزوجا فنحن نوفر حول زيد معلومة معنية، ونحقق إسنادا قابل لإعادة التأويل.¹

¹ رمبير مارتن المرجع نفسه ص: 118.

(فهذا اللفظ يعبر عما في نية المتلفظ: فلعل المتلفظ يريد أن يثني ليلي عما تقوم به من إغراء زيد، ولعله يسعى أن يقنع بأنه ليس لزيد مشاكل التي يظن أنها تشغله.... فكثرة إعادة التأويل على قدر كثرة الأوضاع ذاتها أي أنها لا نهاية لها.) فخلافا للغة الصورية توجه اللغة الطبيعية نحو الإسناد والإحالة إلى العالم وتتنوع الأوضاع اللانهائي. ومن جهة أخرى فاللغة الصورية شيء مصطنع محض كون بواسطة تحديدات قبلية، فالأشياء هي ما يريده الرياضي أو المنطقي أن يكون.

واللغات الاصطلاحية هي كاللغات الصورية أشياء مبنية حدد محتوى دلالتها باصطلاح صريح وهي تشتغل كنظام من الإشارات فأحدى إشارات المرور في قانون السير تعني الأولوية لليمين مثلا وأخرى تشير إلى التوقف الإجمالي أو تحدد السرعة، ومحتوى الإشارة الذي لا يتغير فهو يصلح للمكان الذي وضعت فيه. فليس للغة الاصطلاحية نقاط تتقاطع فيها مع اللغة الطبيعية وهذا لطبيعة تحجر المعلومة واستقرارها وحصر الإحالة في مكان وضع الإشارة.¹

إن الدراسات الحديثة اتسمت بالدقة حيث صنفت العلوم تصنيفا دقيقا وأشارت إلى التداخل الوارد بينها وعلاقة بعضها ببعض، وفرقت بين المفاهيم والأفكار والتعريفات، مما أدى إلى تضارب أهل الاختصاص في الآراء، وعلى ضوء هذا فرقوا بين اللغة والكلام واللسان بعد أن كان الأوائل يجمعون بين هذه المفاهيم وفيما يلي نذكر بعض ما ورد في مفهوم هذه الظواهر.

لقد ميز الغربيون بين ثلاثة مفاهيم هي: اللغة, langage, اللسان, langue, الكلام parole, ويبدو أن المؤلفين العرب يطلقون أحيانا عبارتي "اللغة العربية" ويقصدون بها "اللسان العربي" والحقيقة أن هناك فرقا واضحا بين اللغة والكلام واللسان ، فإذا قلنا لسان قوم فإما أن يكون موضوعه هو اللغة كظاهرة اجتماعية وكأداة يتم بواسطتها التفاهم بين

¹ المرجع السابق:ص:118

أبناء الأمة الواحدة، أو أن ينصرف إلى دراسة الكلام، وهو نوع من السلوك الفردي، ويتمثل في كل ما يصدر من الفرد من أقوال ملفوظة أو مسطورة. فالكلام واللغة هما جانبان متناظران لظاهرة واحدة، فالكلام هو الجانب الفردي من السلوك اللفظي واللغة هي السلوك الاجتماعي.

عند دراسة الكلام قد نتساءل: هل يكثر صاحبه من المرادفات؟ هل يستعمل النعوت؟ هل يختار الجمل الطويلة أم القصيرة؟ هل يستعمل الجمل الاعتراضية؟ هل يوجز في كلامه؟ هل يكثر السجع؟ وهل في كلامه تأتأة أو انقطاع وتردد؟.... الخ.

وعند دراسة اللغة ننظر إليها كظاهرة أو مؤسسة اجتماعية ونحاول أن نهتدي إلى السمات المشتركة لدى الأفراد عوضاً عن السمات الفارقة، حتى نصل إلى الحكم على أن هذه السمات لدى قوم من الأقسام تبرر القول بأن لهم لغة مشتركة يتفاهمون ويتواصلون بها. لكن المقصود بالقوم يختلف من حالة إلى أخرى، فإما أن تكون العينة المدروسة منهم واسعة أو ضيقة، فقد تكون اللغة العربية لغة الوطن العربي من المحيط إلى الخليج وقد تقتصر الدراسة على قطر واحد من الوطن العربي أو على رقعة معينة من قطر واحد. ولتبيين وجوه الاختلاف بين اللغة واللسان والكلام فلسان كل أمة من أمم الأرض يشتمل على عدة لغات، واللغة في حد ذاتها تتألف من كلام كل فرد، فاللسان العربي مثلاً يتضمن عدداً من اللغات، وإن كانت تختلف في بعض الجزئيات فهناك لغة قریش ولغة تميم ولغة أهل الحجاز.¹

¹ د. حنفي بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي.. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. ط. 2. 1980.

لقد كان لفردينان دو سوسير رأي في هذه القضية وعالجها من عدة زوايا فيقول: " وهكذا مهما يكن الجانب الذي منه نباشر المسألة فان موضوع الألسنية بتمامه وكماله لا يتجلى لنا في أي من هذه الجوانب ،فنحن نصطدم في كل الأحوال بهذه المعضلة: إما أننا نوقف اهتمامنا على جانب واحد من كل مسألة فيكون في ذلك خطر أن لا ندرك الثنائيات أو أننا ندرس الكلام من زوايا متعددة في آن واحد فيلوح لنا موضوع الألسنية ركاما مبهما من أشياء متباينة منفصلة الصلات" ¹

وينهي سوسير معانيته لهذا الأمر بإعطاء الأهمية البالغة في حقل الألسنية إلى المظهر الاجتماعي منه فيقول في ذلك: " وليس يوجد في رأينا إلا حل واحد لجميع هذه المشاكل: يجب أن تحصر اهتمامنا في ميدان اللغة فقط، وأن نتخذها قاعدة للحكم على جميع مظاهر الكلام الأخرى." ²

ونجده يشير إلى ذلك عندما يقول: " إن اللغة والكلام ليس بشيء واحد تماما" فهي القسم الأساس أي الجانب الاجتماعي الخارج عن نطاق الفرد، فلو كان من الممكن أن نحيط بجميع الصور اللفظية المخترنة لدى جميع الأفراد لضبطنا ذلك الرابط الاجتماعي الذي هو قوام اللغة. ثم يؤكد سوسير على الطابع التجريدي الكثير في اللغة من حيث أنها نظام من الدلائل المخترنة في أذهان الجمهور،بمعنى أنها كنز مودع عن طريق ممارسة اللفظ لدى جماعة من الأشخاص ينتمون إلى مجموعة واحدة، وهي كذلك نظام نحوي يوجد بقوة في أدمغة هذه المجموعة، فلا وجود للغة بوجه تام إلا عند الجماعة

¹ فردينا ندي سوسير.دروس في الألسنية العامة.تعريب:صالح القرماذي،محمد الشاوش،محمد عجينة.الدار العربية للكتاب1985.طرابلس.ليبيا. ص:355.

² المرجع السابق:ص:355.

اختلف المترجمون في تحديد وتوحيد المصطلحات الثلاث كما أشرت سابقا ، إذ ينعنون "الكلام" ب "اللفظ" في بعض المواضع، فيرون أن اللفظ عند سوسير هو الجانب الفردي من الكلام إذ هو إخراج اللغة من حيز الكمون إلى حيز الوجود الملموس وهو أمر تظل اللغة خارجة عنه. ويقول في هذا الشأن: "فلننظر على سبيل المثال كيف يتم إنتاج الأصوات الضرورية للفظ ، إن أعضاء التصويت عناصر أجنبية عن اللغة فشأنها في ذلك شأن الأجهزة الكهربائية التي تصلح لترقيم أليفائية مورش في غربتها عن تلك الأليفائية.... فدراسة الكلام تحتوي قسمين اثنين قسم **جوهري** موضوعه اللغة، وهي جماعية في جوهرها ومستقلة عن الفرد، وهذه الدراسة دراسة نفسية بحتة، وقسم آخر **ثانوي** موضوعه الشق الفردي من الكلام أي اللفظ بما في ذلك عملية التصويت وهو فيزيائي.¹

نلاحظ بعد كل ما ذكر أن اللغة ملكية جماعية تؤسسها قوانين وقواعد في جميع مستوياتها الصوتي والنحوي والصرفي والمعجمي، فهي مرسومة في أذهان كل الأفراد وتختلف من مجموعة إلى أخرى حسب لسان كل قوم، حيث أن الكلام (اللفظ) parole هو نتاج فردي قد يختلف من الفرد س إلى الفرد ع وهذا حسب مؤهلات الفرد من حيث الثراء المعجمي ،ملكة اللسان،البيان،الإبداع، جهاز الصوت، الخلفية الثقافية..... فالكلام إذن يمثل عملا متجليا لدى العيان، وهو إخراج تلك القواعد المرسومة في أذهان الجماعة (اللغة) من حالة المعيارية المجردة إلى ممارسة ملموسة.

¹ فردينان دو سوسير المرجع نفسه ص:356.

الفصل الأول

الثنائية اللغوية والازدواج اللغوي

محتويات الفصل

الثنائية اللغوية والازدواج اللغوي

- 1 . نظريات الاكتساب اللغوي
- 2 . اختلاف الألسن
- 3 . الازدواج اللغوي
- 4 . الثنائية اللغوية
- 5 . الثنائية اللغوية ودرجاتها
- 6 . عوامل ظهور الثنائية اللغوية

1 - نظريات الأكتساب اللغوي

كيف يكتسب الطفل لغة الأم، وما هي السبل التي يسلكها لاكتسابها؟

بعد المناغاة يبدأ جهازي السمع و النطق ينمون عند الطفل مما يؤهله إلى استقبال الأصوات من حوله واكتشاف الأشياء ويبدأ الأشياء بالأصوات (الدوال بالمدلولات) ،فأسماء الأشياء والحركات والصفات تحدث بربط الاسم مع الشيء فما يوضع فوق الرأس مثلا هو " قبعة" ووثبات الأرجل السريعة هي «العدو»، ولون ما فهو أحمر، فليس هناك كلمة أخرى عند الطفل يفكر فيها تحمل نفس الدلالة، فكلمة "قبعة" ليست مترجمة و وحتى الطفل ثنائي اللغة لا يترجم وإنما يكتسب اسما آخرا للشيء فكلمة "قبعة" عنده ليست مرادفا لكلمة "cap" فالشيء سواء هو « cap » أو قبعة بالنسبة للغة التي يتكلمها فهي بالسمع لا بالمشاهدة فالطفل يربط الشيء بأصوات لا بصورة أو كلمة مكتوبة في ذهنه، فالصورة لدى المكتسب إذا سمعية.

رغم أن المفردات تكتسب متفرقة كل واحدة على حدة لأول وهلة، فالطفل يسمعها متفرقة ويتعلم استعمالها مع كلمات أخرى في مجموعات بصورة فائقة، خذ قبعتك الخضراء، انزع القبعة، ضع القبعة.....

إن اختلاف البيئة والمحيط يسبب اختلاف المفردات، وتآلف الكلمات تلقائيا، فالطفل في العالم القروي يعرف كلمات لا يعرفها الطفل في الحضر أو المدينة الساحلية والعكس صحيح، وعدد كبير من الأسماء يدرك بعلاقته ببعض الأفعال، فالطفل ينظر إلى الشيء يلمسه، يأكله، يلعب به فهو أحيانا يقترف المئات من الأخطاء لكنه يقوم بتصحيحها وتقويمها.¹

¹ Done Byrne, English teaching extracts (London, Longman group LTD 1979) pp .9-10.

مع الزمن بمساعدة من حوله من الأفراد فإذا تعلم كلامه بالأخطاء فالسبب فيما سمعه أو في تقليده الأعمى للأخطاء.

عندما يبدأ الطفل في تعلم الكلام، يأخذ من عدد كبير من المعلمين، فكل فرد يتواصل معه، وكل شيء يراه من حوله يدخل في عملية الاكتساب اللغوي، فليس هناك حدود للزمن فالطفل يدرس كل الوقت وباستمرار، فما دام هو في حالة وعي فهو يتعلم، ليس لمجرد ساعات في الأسبوع، وليس هناك عطلة تتسبب ما تعلمه فالإكتساب مستمر والمراجعة مستمرة لما سمعه وتعلمه، فنفس الأصوات ترتبط بالأشياء، وبنفس مجموعة الأصوات التي يسمعها لا عشرات المرات وإنما مئات وآلاف المرات، فبتوالي هذه العملية هو لا يبذل جهداً فكرياً لاستدعاء المفردات ولا في الربط بين الأشياء والأفكار لأنها تصبح عملية أوتوماتيكية الإدراك، وعملية الاكتساب ليست مملة لأنها متنوعة ومختلفة المحتوى....¹

تطورت وجهات النظر أو النظريات بالمفهوم الأكاديمي في اكتساب الإنسان للغة فيرى أصحاب الاختصاص أن هناك ضرورة للبحث في هذا الحقل وهذا للسعي قدما في إيجاد طرائق محكمة تيسر اكتساب اللغة، هذا النظام المعقد الذي ينمو مع نمو الفرد في أي مجتمع كان وفي أي لغة كانت.

فكان بالضرورة الاهتمام باللغة الأم ثم البحث في طرائق اكتساب اللغة الثانية، فواجه الباحثون عقبات في الدراسة والتنظير، وبالتالي تعددت النظريات والرؤى، وفيما يلي نذكر بعض النظريات المهمة في اكتساب اللغة:

¹Ibid.pp 9_10.

1 - النظرية السلوكية

تعد هذه النظرية من اتجاهات علم النفس، وقد تجلّى هذا في أعمال واطسن¹ (John Watson) في بداية القرن العشرين ويقوم هذا الاتجاه على أنه لا رقي لعلم النفس إلا بخضوعه للملاحظة والتجربة ككل العلوم التطبيقية وإتباع كل الإجراءات حتى تستقر النتائج ولو نسبيا وهذا بتوفير كل شروط الدراسات المخبرية والميدانية.²

إن السلوكيين لا ينكرون وجود الوعي والشعور بل لا يرونه منهجا للدراسة حيث أنه داخلي ولا يخضع للقياس والملاحظة، وبالتالي فإنهم ينتقدون كل اتجاه يفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية، فإذا كانت الحاجة قادرة على تفسير السلوك فهي لا تقدم تفسيراً كافياً إلا إذا تحدد الدافع واتضحت أسبابه. تولي المدرسة السلوكية اهتماماً بالغاً للمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي فالمحيط عندها هو الذي يثير إجابات الكائن الحي بفضل المثير الذي يأتيه من المحيط فهي تقوم على ثنائية المثير والاستجابة. (Stimulus and response).

ومفهوم التعلم يحدد عند معظم التيارات العلمية داخل التيار السلوكي بتغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لتأثيرات خارجية (من المحيط) وقد ثبت هذا في التعلم التلقائي (اللاكتساب l'acquisition) الذي يحدث خلال التفاعل بين الفرد ومحيطه الذي يعيش فيه. فعموماً إن التعلم من المنظور السلوكي هو تلك العملية الناجمة عن

¹ واطسن (جون برادوس 1958) عالم نفساني أمريكي من رواد المدرسة السلوكية. Behaviorism.

² احفيظة تازروتي. اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. سلسلة كلية "اللسانيات تطبيقية" دار القصة للنشر. الجزائر. 2003. ص: 51. نقلا عن: عبد الكريم غريب وآخرون في طرق وتقنيات التعليم، من أسس المعرفة الى أساليب تدريسها. سلسلة "علوم التربية" 7 مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. 1999. ص: 67-68.

التفاعل بين المتعلم والمحيط الذي يعيش فيه ،بعامل المثير والاستجابة ويتكرر هذا عند حدوث المثير.¹

وتصب في هذا الوعاء نظرية سكينر² Skinner الذي يوافق أستاذه واطسن فرواد هذه النظرية (السلوكية وهناك من ينعتها بالبيئية) يرون أن اللغة شكل من أشكال السلوك لذا فهم اللغوي كأبي سلوك آخر وهو في النهاية حصيلة عملية تدعيم اجرائي. ومن ثم ينبغي أن تتركز الدراسة العلمية على الملاحظة المباشرة وأن تعتمد على خبرة الحواس فحسب. ولا يرى السلوكيون أي فائدة للمفاهيم العقلية مثل القصد والوعي والتفهم. فالأهل هم مصدر المعطيات اللغوية التي يحاكيها الطفل، وعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل، هي بالذات العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية ويتحدد نمو الطفل طبقا للظروف الموضوعية في محيط يراقب هذا النمو ويؤثر فيه.³

ويؤكد سكينر في موقفه ويقول: " عندما نفسر ما يقوم به الفرد بما يحدث في داخله ،فان البحث يتوقف:لماذا نفسر التفسير؟ لقد اهتمنا لمدة قرنين ونصف بالمشاعر والحياة العقلية،ولكننا بيّنًا مؤخرا بعض فوائد تحليل أدق لدور المحيط. ان جهل هذا الدور قد ترك المكانة الأولى لأوهام ذهنية،وقد خلدت عن طريق التفسيرات التطبيقية التي نجمت عن هذه الأوهام"⁴

¹ المرجع السابق.ص.52

² سكينر: عالم نفساني أمريكي من مواليد1904 بولاية بنسلفانيا له مؤلفات في عملية الاكتساب والتعليم المبرمج.

³ د.ميشال زكريا نفس المرجع. ص:104.

⁴Skinner, Pour une science du comportement: Le behaviorisme, Delachaux, Niestlé, 1, Paris, 1979.p25.

وبهذا يدعو سكينر إلى دراسة وتحليل السلوك في ضوء ظروف وشروط قابلة للملاحظة وهكذا يقوم الاتجاه السلوكي لديه على ما يسميه بالتحليل الوظيفي ، وهو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطه وعلى ها الأساس يحتل المحيط مكانة مهمة في نظريته ولكنه يؤكد في الوقت نفسه على عامل الوراثة الذي يتوفر عليه الكائن الحي منذ ولادته.

إن نظرية السلوك الكلامي عند سكينر تعود إلى نظريته العامة عن التعلم فيقرر أن الجهاز العضوي ينتج عنصرا فعالا دون مثير ملحوظ ويتم تعلم هذا العنصر بواسطة التعزيز، فإذا قال الطفل أريد ماء وقدم إليه ما يريد فان هذا السلوك يتعزز ويصير اشراطيا بالتكرار، ويرى سكينر بأن السلوك اللغوي كما ذكرت هو كأى سلوك آخر يمكن التحكم في نتائجه فهو يتعزز ويثبت إذا كانت النتيجة مكافأة ويزول إذا كانت عقابا، فكلما عزز السلوك الإجرائي، صارت احتمالات حدوثه مستقبلا كثيرة.

وعلى هذا الأساس يرى سكينر ورواد السلوكية أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر : تنبيه . استجابة . تثبيت.

ويقول سكينر في دور هذا العنصر الأخير: "... السلوك اللغوي للطفل يتطور تحت حدث انتقاء إمكانات التثبيت ويمكن للطفل أن يتعلم استعمال كلمة جديدة تحت تأثير تثبيت واحد..."¹

ب - النظرية العقلية

تفترض هذه النظرية وجود قدرة عقلية فطرية تقود عملية الاكتساب ويتزعمها تشومسكي (N.Chomsky) و لينبرغ (Lindberg)².

¹ - حفيظة تازروتي. المرجع نفسه ص:53 نقلا عن : Skinner, Pour une science du comportement: Le behaviorisme, Delachaux, Niestlé, 1, Paris, 1979.p25.

² لينبرغ :عالم بيولوجي وألسنبر أمريكي واضع كتاب "الأسس البيولوجية للغة" الذي يعتبر الكتاب الأساس فيما يسمى حاليا بالألسنية البيولوجية.

يرى تشومسكي أن للطفل بالفطرة تنظيمًا ثقافيًا يسميه بالحالة الأساسية، فمن خلال التفاعل مع البيئة وعبر مسار النمو الذاتي للبيئة، يمر العقل بتتابع حالات تتمثل في البنى المعرفية . وفيما يتعلق باللغة تحصل تغيرات نسبة إلى الحالة الأساسية للعقل خلال المرحلة الأولى من الطفولة وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة تتعرض فيما بعد لتغيرات طفيفة.

ويشير تشومسكي إلى هذه الحالة الصلبة على أنها حالة نهائية للعقل تتمثل فيها معرفة اللغة (أي الكفاءة اللغوية) بطريقة معينة عند الإنسان، باعتبار أنها حالة ثابتة يتوصل إليها الطفل خلال نموه البيولوجي وتتجم عن تطور عصبي عبر التعرض للمعطيات اللغوية. وفي هذا المسار تكون خصائص المبادئ الفطرية وليس التجربة اللغوية هي التي تحدد الحالة الصلبة التي تتمثل فيها القواعد.

من هنا يتوقع تشومسكي وجود علاقة وثيقة بين الملكة الذهنية الفطرية وبين التنظيم اللغوي، وذلك من واقع أن القواعد إنما تكتسب من باب عمل المبادئ الفطرية في كلام المحيط. لا بل هو يستغرب وجود قيود أو ضوابط معرفية يضعها الطفل على التنظيم اللغوي خلال نموه اللغوي. وهذه الضوابط تتوافق في نظره مع القواعد الكلية التي يمكن القول أنها أقرب ما تكون إلى الحالة الأساسية.

ففي ظل المبادئ الفطرية تعمل المعطيات اللغوية المتوافرة في محيط الطفل كقادح لشراة الاكتساب فتحرك أواليته من دون أن يكون بمقدورها أن تؤثر في جهاز الاكتساب.

فبإمكان المحيط اللغوي أن يطلق أو يلجم أليات الاكتساب إلا أنه ليس بمقدوره أن يقولها من خلال نقل بناء الخاصة إليها، فيقتصر عمل المحيط، بالتالي، على إطلاق برامج مقررة سلفاً، وذلك لأن بنية جهاز الاكتساب تأتي بالذات من الداخل وتتطور بالضبط وفقاً لبرنامج خاص بالجنس الإنساني.¹

تقوم نظرية تشومسكي وأتباعه على مبدأ أن اللغة ملكة فطرية رافضين الاتجاه السلوكي الذي لا يميز بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني في اكتساب اللغة في عامل المثير والاستجابة، بل اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان وإنها غير خاضعة لأي حافز.

ويقول تشومسكي في هذا " هي تنظيم عقلي فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر." وهي نظام مفتوح يتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل بخلاف النظام الاتصالي عند الحيوان الذي يتضمن عدداً محدوداً من الأصوات.

وقد استمد تشومسكي أصوله الفلسفية للنظرية العقلية من فلاسفة القرن السابع عشر وعلى رأسهم "ديكارت" الذي يرى بأن الإنسان يمتلك قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها آلياً، وإن للإنسان قدرة عقلية تعد أنموذجاً فريداً لا يمكن رده إلى أشياء أو عوامل خارجية وأن هذه القدرة تتمثل في الجانب الإبداعي والخلاق من العقل البشري، وتعد اللغة أبرز مظاهرها.²

¹ ميشل زكريا: المرجع نفسه، ص: 104-105.

² حفيظة تازورتي، المرجع نفسه، ص: 60-61.

ج - النظرية المعرفية

يترأس هذا التيار نظرية بياجيه¹ Piaget البنائية القائمة على التفاعل بين قوى الطفل الذاتية وبين بنية المحيط ، فالسلوك الكلامي الذي تتم ملاحظته أثناء الاكتساب هو في رأي بياجيه سلوك في حالة تكوّن دائم ، وينشأ عن التفاعل بين الطفل وبيئته على نحو يساهم في الطفل بصورة فعالة في مسار النمو ، وترتسم العوامل الوراثية في هذا النمو الذي لا يتم بالصدفة، ولا تظهر على هيئة بنى جاهزة ومعطاة من الأساس.

يؤكد بياجيه أن التعلم الحقيقي هو الذي يحصل عن التأمل أو التروي، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة بل ينبع التعزيز بالذات من أفكار المتعلم ذاته، فالأشياء التي يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب، بل بالإمكان ردها إلى عامل أساسي يقود عملية العلم ويسميه بياجيه عامل الموازنة ، ولا تتجم الموازنة مما يراه الإنسان وإنما تساعده على فهم ما يراه ، ومن خلال الموازنة يستطيع الإنسان أن يكوّن فهما أكثر دقة للعالم من حوله، ومن هذا المنطلق يقوم الفرد ببناء المعرفة من خلال تفاعله مع البيئة.²

نستخلص مما ذكر في نظريات اكتساب اللغة وان اختلفت في معالجة هذه الظاهرة إلا أن معظمها تتقاطع في عامل البيئة والمحيط ، وهذا ما يؤكد وجوب وحتمية التواصل بين البشر وضرورة عيش الإنسان بين الأفراد فهو جزء مكون للكل ولا وجود لظاهرة اللغة بدون جنسه.

¹ بياجيه جون (1896 - 1980) عالم نفساني سويسري له أعمال في النمو العقلي واللغة عند الطفل وصاحب نظرية الابيستمولوجيا الجينية الوراثية).

² حفيظة تازورتي المرجع نفسه ص:105.

2 - اختلاف الألسن

إن ذكر اختلاف الألسن قد ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَلآيَاتِ لِلْعَالَمِينَ) سورة الروم الآية 21.

وفي قوله جلَّ شانِه: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) سورة إبراهيم الآية:5

عندما نعود إلى نشأة اللغة رغم الاختلاف في أنها تواضع أو وحي، فالمشهور هو أن الإنسان الأول عاش على ضفاف دجلة والفرات بين العراق وأرمينيا ثم نما وتكاثر، ومن نسله انتشرت الأمم في المعمورة، لكنها لم تنتشر دفعة واحدة ، بل كانت كلما ضاقت تلك البقعة هاجرت فئة منهم إلى جهة أخرى من الجهات، وقد ذكرت التوراة وهذا في سفر التكوين (الإصحاح الحادي عشر) "وكانت الأرض كلها لغة واحدة وكلاما واحدا وكانهم رحلوا من المشرق ووجدوا بقعة في أرض شنعار فأقاموا هناك، وقال بعضهم لبعض (أبناء نوح عليه السلام) : " تعالوا نصنع لبنا وننضجه طبخا، فكان لهم اللبن بدل الحجارة والخمر كان لهم بدل الطين ، وقالوا تعالوا نبني لنا مدينة وبرجا رأسه إلى السماء فتنزل بهدوء لينظر إلى المدينة والبرج اللذين كان بنو آدم بينونه.

وقال يهوه: " هوذا شعب واحد، وهذا ما أخذوا، يفعلونه، هلم نهبط ونبابل هناك لغتهم حتى لا يفهم بعضهم لغة البعض فبددهم يهوه من هناك على وجه الأرض كلها، وكفوا عن بناء المدينة لذلك سميت بابل، لأن يهوه هناك بلبل لغة الأرض كلها." ¹

1. د. عبد الجليل مرتاض. دراسة لسانية في لساميات واللهجات العربية القديمة.. دار هومة. 2003. ص.12

ذكرت التوراة في مكان آخر تفرق الأمم في الأرض لكنها لم تذكر إلا الأمم التي تشعبت من نسل نوح (عليه السلام) فقط بعد الطوفان، وأغضت عن الأمم التي نشأت قبل زمن الطوفان. فأين نسل قايين وفروعه وأين الأمم الأخرى التي كانت قبل الطوفان غير الذين كانوا بين النهرين وأغرقهم الطوفان فلا ريب أن المدة بين وجود الإنسان الأول والطوفان كانت طويلة.¹

يرى علماء الفيلولوجيا أن عدد اللغات المنطوقة عند البشر يقدر بـ 3000 لغة منها ما هو قليل ومنها ما هو واسع الاستعمال واللغات التي يتكلمها أكثر من مليون شخص تفوق مائة لغة، ومن أهمها وأكثرها استعمالاً والتي يزيد عدد الناطقين بها بحوالي خمسين مليون شخص هي كالاتي:

في جنوب آسيا: الهندية، والبنغالية، والأوردية، والبنجابية، والماراثية، والتاميلية، والتيلوجية.

وفي بقية آسيا: الصينية، والأندونيسية، والملايوية، واليابانية، والكورية.

وفي أوروبا: الروسية، والإيطالية، والألمانية، إضافة إلى خمس لغات عابرة للحدود والتي يتحدث بها الكثير من شعوب العالم وهي:

العربية، والانكليزية، والفرنسية، والاسبانية، والبرتغالية.

خلاصة لما ذكرت أن اختلاف الألسن قديم قدم الإنسان على الأرض، ويتداخل وتقاطع اللغات فيما بينها أصبح الحيز الفضائي أحيانا يحتضن شعوبا تتميز بازدواجية اللغة، إذ يقع التجاذب بين هاتين اللغتين وتقاطع فبعامل التأثير والتأثر يحدث ما يسمى بالاقتراض اللغوي.

على كل فان الازدواجية سواء كانت اللغة أكاديمية رسمية فصحي أو عامية، فهي تحدث أثارا وانعكاسات في النسيج الاجتماعي لدى أي مجتمع أو أمة، وبالتالي قد تكون لها ايجابيات وسلبيات.

2. جرجي زيدان. الفلسفة اللغوية. دار الحياة بيروت. الطبعة الثانية. 1987. ص. 19-20.

كانت اللغة ولا تزال القناة التي من خلالها تمر كل العلوم والمعارف من أمة إلى أخرى والتواصل هو غايتها المثلى، وإن كانت أحادية اللغة تضمن التواصل بين قوم في رقعة جغرافية محدودة إلا أن الثنائية اللغوية تزيد في اتساع هذه الرقعة في الاتصال والتواصل مما يعود على ثنائي اللغة بالفائدة، فما هي الثنائية اللغوية وما هو الازدواج اللغوي، وهل هي الازدواج اللغوي أم هناك فرق بين المصطلحين؟ فقد قيل في هذا الكثير.

3 - الازدواج اللغوي. La diglossie

تعد كلمة "إزدواجية" ترجمة للمصطلح الإنجليزي "Diglossia" ويعتقد أن أول من أشار إلى هذه المسألة هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر (krumbacher) في كتاب صدر له عام 1902 ذكر فيه أصول الازدواجية وتطورها، وأشار إلى اللغة اليونانية والعربية مقترحا على اليونانيين ترك الازدواجية الشرقية واللاحق بالعالم الغربي بتبني العامية لغة قومية ودعا العرب كذلك إلى ترك العربية الفصحى واستعمال إحدى اللهجات مستحسنا اللهجة المصرية كلغة قومية.¹

وأشير إلى الازدواج اللغوي diglossie عام 1959 حين استعمله اللساني الأمريكي Charles Fergusson وهو مأخوذ من الإغريقية.² ويطلق على هذه الظاهرة مصطلح آخر هو "التعدد اللغوي"، ويفرق العلماء بين مصطلحين يستخدمان كثيرا على أنهما مترادفان والأمر خلاف ذلك وهما مصطلحا الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية.³

¹ محمد راجي الزغول. دراسات في اللسانيات العربية الاجتماعية. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع. ط1. عمان. الأردن. 2011. ص:7.

² لويس جان كافي. حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة حسن حمزة. المنظمة العربية للترجمة. ط1. 2008. ص:78.

³ - عبد الرحمن حسن العارف. اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. الطبعة الأولى 2013. ص:422.

فالازدواجية التي يتحدث عنها فرغيسون هي مقابلة بين ضربين من ضروب اللغة، ترفع منزلة أحدهما فيعتبر المعيار ويكتب به الأدب المعترف به ولكنه لا يتحدث بها إلا الأقلية وتحط منزلة الآخر ولكن تتحدث به الأكثرية.

هذه الثنائية اللغوية التي تحدث عنها فرغيسون كانت أساسا لمقترحات قدمها لساني أمريكي آخر هو Joshua Fishman استنتج من خلالها أن الازدواجية قد تشمل ثلاثة أنواع أو أكثر وأن الثنائية اللغوية متعلقة بالفرد Le bilinguisme والثنائية اللغوية الاجتماعية نسميها ازدواجية لغوية¹ Diglossie.

ويقول في هذا المستشرق الفرنسي "وليام مارسي" William marçais "هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة الحديث"

وبعد مارسي أول من استعمل مصطلح الازدواجية اللغوية في الأدبيات اللغوية الفرنسية، وأول من تحدث وكتب في ازدواجية اللغة العربية (بين الفصحى والعامية أو الدارجة) في شمال إفريقيا، وهذا في حفل أقيم بمناسبة ذكرى مرور قرن من الزمن على احتلال فرنسا للجزائر. ويرى في هذا أن الازدواجية توارد بين لغة مكتوبة ولغة شفوية فيقول:

"تبدو لنا اللغة العربية في شكلين مختلفين، فالأولى لغة أدبية وهي العربية المكتوبة الكلاسيكية أو القياسية و هي اللغة العربية الوحيدة المكتوبة في الماضي، فبها تدون حاليا العلوم سواء تجريبية كانت أو إنسانية لكنه لا يتحدث بها في كل المقامات. أما الثانية فهي لغة شفوية ولم تكتب.... وتشكل منذ زمن بعيد لغة المحادثات في كل الأماكن العامة...."²

4- المرجع السابق. ص. 423.

² د.نعمة دهش فرحان الطائي. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية مجلد. 7. سنة 2012. ص. 2. نقلا عن: د. محمد نافع العشيري. الازدواجية اللغوية في المغرب. محاضرات أقيمت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك. الدار البيضاء. المغرب. يوم: 2008/7/12. وهي منشورة على شبكة الانترنت.

وهناك من العلماء من لا يرى فرقا بين مصطلحي الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية فالثنائية اللغوية في نظر هؤلاء ليست سوى حالة قصوى من التعددية اللغوية. ويرى "جون ليونز" John Leons أن الازدواج اللغوي يعد في نظر اللسانيين المحدثين نوعا من الثنائية اللغوية بمفهومها الواسع، أو كما يقول "مالبرغ" Malberg في معرض حديثه عن الثنائية اللغوية "ان كل تداخل بين عدد من الأنظمة يفترض وجود شيء من الازدواجية اللغوية"¹

ومن خلال هذا التضارب بين المصطلحات وتحديدها هناك رأي آخر مخالف لما ذكر ، رأي يجعل من التقابل بين لغتين مختلفتين ازدواجا لغويا ، أما التقابل بين الفصحى والعامية فهو ثنائية لغوية.

ويرى بعض الباحثين أن المصطلح المرادف للازدواجية اللغوية هو الثنائية اللهجية «bidialectalism»، ويقر اللساني الفرنسي أندري مارتيني André Martinet بأن الازدواجية توجد في كل المجتمعات وحتى المجتمعات التي لها لغة واحدة فهو يرى أن هناك دائما ضربا من الازدواجية حتى في مجتمع أحادي اللغة ،لأنه لا يوجد تشابه كلي بين اللغة المستعملة يوميا واللغة الرسمية.²

ونجد في المعاجم الغربية المشار إليها في موسوعة "ويكيبيديا" العالمية أن اللهجة هي منوعة لغوية منحدره من اللغة وتتميز باختلافات صوتية وتركيبية وصرفية ومعجمية عن اللغة الأصلية لكل لغة لهجتها دون استثناء.³

¹ - عبد الرحمن حسن العارف. المرجع نفسه.ص.423.

² محمد نافع العشيرى. الازدواجية اللغوية في المغرب..محاضرة أقيمت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة بنمسك الدار البيضاء. المغرب.جوان 2008.

³ - نعمة دهش فرحان الطائي.مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية.مجلد7.عدد3. سنة.2012.نقلا عن:د.هدسن.علم اللغة الاجتماعي.ص:61.

* يمتد عصر الإنجليزية القديمة من 450 إلى 1150م، والمتوسطة من 1150 إلى 1500موالحديثه من بداية ق16 ويبدأ عصر الإنجليزية المعاصرة مع القرن العشرين.

يعد الفرد عنصرا في أسرته وهو كذلك عضو في مجتمعه الحي الذي يعيش فيه وهو عضو في القرية أو المدينة التي يسكنها ثم هو عضو في الوطن الذي يحمل جنسيته، وهو كذلك عضو في مجموعة دينية معينة قد تمثل الإغلبية أو الأقلية في المجتمع، كما هو عضو في فئة ثقافية قد يكون أميا أو متقفا أو بين ذلك أو ذا ثقافة راقية ، وهو كذلك ينتمي إلى طبقة مهنية معينة، فقد يكون وزيرا أو محاميا أو طبيبا أو أستاذا أو قاضيا أو إطارا في الدولة أو عسكريا أو ميكانيكيا أو شرطيا أو مزارعا أو غير ذلك.

وبهذه الصفة فهو يؤثر في اللغة التي يتكلمها أفراد المجتمعات الصغيرة والكبيرة التي ينتمي إليها ، كما تؤثر فيه لغة الطبقة التي ينتمي إليها، فالفرد ليس حرا في اختيار لهجته وإنما يخضع للسان الفئة التي هو عضو فيها. إن التفاعل بين الفرد والمجتمعات المختلفة ينتج عددا من اللغات واللهجات التي تميز تلك المجتمعات الصغيرة عن بعضها وتختلف اختلافا طفيفا من مجتمع إلى آخر ومن المجتمع الأكبر الذي يغطي هذه المجتمعات الصغيرة.¹

من خلال ما سلف ذكره، نجد أن الدكتور يقر بأن ذلك التفاعل يفرز لغات أو لهجات، يكون الاختلاف فيها طفيفا، فالميكانيكيون والإداريون مثلا يتكلمون لغة عامية واحدة تميزها بعض الاختلافات على المستوى المعجمي فتجد الإداريين أو رؤساء المصالح يوشحون حديثهم ببعض المصطلحات الأجنبية فنادرا ما نجد جملهم خالية من بعض المفردات باللغة الأجنبية ، هذا في اللهجات أما بالنسبة للإطارات السامية قد نجدهم يتكلمون اللغة الفرنسية بحكم مناصبهم وثقافتهم ، فهنا اختلاف واضح لا نضعه في خانة اللهجات، وبالتالي نقف على الاختلاف في مصطلحات اللهجة والثنائية اللغوية والازدواج اللغوي.

¹ د.نايف خرما.أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة.سلسلة عالم المعرفة.يناير 1978.ص:184

إن شيوع الازدواجية اللغوية في لغات العالم لا يحتاج إلى تبرير أو استشهاد ، فلا ضرر إن قدمنا أمثلة وشواهد موجزة للإثبات ولاسيما في تلك اللغات التي يعتقد بعض الناس أنها بلغت درجة من السمو والكمال جعلها تتفوق على اللغات الأخرى وهذا بانسجامها ووحدتها وتطابق منطوقها مع مكتوبها وخلوها من الازدواجية وتعدد اللغات.¹

فالإنجليزية مثلا التي هيمنت على بلدان العالم في الاقتصاد والتكنولوجيا والتجارة والبحث العلمي والمعلوماتية والإعلام وأصبحت لغة التواصل العالمي ولغة العولمة وبلغ عدد مستعمليها في القارات الخمس حوالي 700 مليون شخص ،ليست منسجمة كل الانسجام ولا شكلا موحدا كما يظن البعض ،فهي تنقسم من حيث التطور التاريخي إلى انجليزية قديم وانجليزية وسيطة وانجليزية حديثة ثم انجليزية معاصرة.

إن الإنجليزية المعاصرة تتكون من انجليزية معيارية مشتركة ونجد تحتها عدد كبير من اللهجات والمستويات وأشكال متباينة من منطقة إلى أخرى ومن فئة اجتماعية إلى أخرى فهي تتكيف وتتأقلم وتأخذ أشكالا أخرى وألوانا محلية تميز بعضها عن بعض، وعن الانجليزية المعيارية التي يتكلمها الإنجليز والأمريكان وفي الأخير نجد هذه الانجليزيات المختلفة من فئة إلى أخرى ليست دائما مفهومة بين جميع مستعمليها كما هو الشأن في الأشكال المختلفة للغة الصينية .

إن تفرع اللهجات من اللغة الانجليزية الأصلية البريطانية الأصل تشكلت في وقت وجيز ، فأول محطة انتقلت إليها اللغة الانجليزية خارج موطنها الأصلي انجلترا هي أرض العالم الجديد "أمريكا" سنة 1584م عندما وضعت أول حملة عسكرية بريطانية أقدام جيوشها على تلك البلاد.وتوسعت بريطانيا في تلك المنطقة واتسعت رقعة اللغة الانجليزية في هذا العالم.

¹ عبد العلي الودغيري. لغة الأمة ولغة الأم.. دار الكتب العلمية بيروت. ط1. 2014. ص:202.201.

وبعد هذا الانتشار السريع للغة الانجليزية فإننا نجد الانجليزية المستعملة في بريطانيا ليست تلك الانجليزية المستعملة في الولايات المتحدة الأمريكية أو كندا أو أستراليا أو نيجيريا أو جنوب إفريقيا أو في غيرها من البلاد التي تتخذ اللغة الانجليزية لغة رسمية أو لغة أولى.

فهذه الظاهرة توجد حتى البلد الواحد، فقد تتعدد اللهجات والأشكال المختلفة في اللغة الواحدة، ففي بريطانيا هناك اللغة المعيارية المشتركة وتتفرع تحتها مجموعة من اللهجات تختلف عن اللغة المعيارية في المستوى المعجمي والتركيبي و الصرفي فعلى سبيل المثال إذا أخذنا بلدان بريطانيا اسكتلندا وانجلترا وبلاد الغال وايرلندا الشمالية وكذلك ساكنة مضيق جبل طارق فنجدها تختلف في انجليزيتها وهذا في جميع المستويات، وقد نجدها متأثرة (هذه الانجليزيات) باللغات المحلية الأصلية ولغات الوافدين إلى بلاد المملكة المتحدة من كل بقاع العالم، فهذا التلاحق اللغوي ينتج اقتراضا لغويا وتغيير اللغة من خلال التواصل اليومي والمستمر بين الأفراد بالإضافة إلى التعاملات الأخرى من رحلات وتجارة.

ونلفي كذلك اختلافا بين اللهجة الفرنسية (le français dialectal) وبين الفرنسية المعيار (le français standard)، وإن كان لا يثير لدى الناطقين بالفرنسية إحساسا بوجود لغتين فرنسيتين مختلفتين، دون أن ترقى الأولى إلى مرتبة الثانية. وهناك أيضا فرقا بين اللغة الإيطالية المنطوقة والإيطالية المكتوبة، فلهجة (piedmontese) أقرب إلى اللغة الفرنسية من نظيرتها (tuscan) و friulan. وتعد اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الامريكية غير متجانسة في جميع مناطقها، فإجليزية الأبالاش (les Appalaches) تختلف عن إنجليزية الألباما (l'Alabama)¹

¹ د. أمينة ابراهيمي وضع اللغة العربية بالمغرب وصف ورصد وتخطيط منشورات زاوية. أكدال. الرباط. المغرب. ط. 1. 2007. ص: 95-96.

وإنجليزية فلاديفيا تختلف عن إنجليزية نيويورك، وإنجليزية تكساس تختلف عن إنجليزية شيكاغو،... الخ

ويعود سبب هذه الاختلافات إلى تأثير لغات المهاجرين على اللغة الإنجليزية مثل الإيطالية والإسبانية والفرنسية والألمانية وتشمل هذه الاختلافات المستوى الصوتي فمثلا في المناطق الوسطى أين يتمركز المهاجرون الألمان نجد بعض الإبدالات في بعض الفونيمات، كإبدال /g/ ب /k/ فكلمة **dog** تصبح **dok** .

وفي المستوى المعجمي ففي جهة بنسلفانيا Pennsylvania نجد اقتراض عدد كبير من المفردات الألمانية، نحو كلمة **fossnoks** بمعنى (فطائر الصوم) ، أما في المستوى الصرفي التركيبي، فنجد إلغاء علامة الجمع بعد العدد بإنجليزية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية نحو : **1. six foot tall** .

تتجزأ كل من هذه اللغات إلى فروع ومستويات وكل مستوى يبعد عن الآخر كل البعد وتصبح صلة الفهم والتواصل بينهما، فالتباعد بين الإنجليزية القديمة والمعاصرة وصل إلى حد كبير من الاختلاف لدرجة أن الإنجليزية القديمة لم تعد مفهومة لدى إنسان القرن العشرين، بل حتى لغة الشاعر الإنجليزي الكبير شوسر G.Chaucer (1343-1400م) غالبا ما تدرس عن طريق الترجمة إلى الإنجليزية المعاصرة.

وترفض طائفة أخرى أن تكون قضية الفصحى والعامية داخلة تحت مصطلح الازدواجية ولكنها تدخل في رأيهم تحت إطار آخر يمكن أن يطلق عليه المستويات اللغوية، والازدواجية اللغوية في نظر هؤلاء مرهونة بوجود لغتين متميزتين لا لغتين من أصل واحد، ولذلك يعد تقسيم اللغة فصحى وعامية بناء على المفهوم المتقدم للازدواجية مغالطة علمية كبرى أو وهما لا حدود له.²

¹ المرجع السابق . ص: 95-96.

² - عبد الرحمن حسن العارف. المرجع نفسه ص. 423. نقلا عن قضايا لسانية وحضارية، د. منذر عياشي، ص 51-52.

وهناك طائفة تدعو إلى مصطلح "التعدد اللغوي" وهذا عندما نريد ذكر الازدواجية فهم لا يرون أنها ازدواجية للغة في المجتمع وإنما هو تعدد لغوي.

إن ظاهرة الازدواجية اللغوية مألوفة في اللغات الإنسانية ، فهي "كائنة في كل لغة لا محالة" ، ولهذا لم تشكل في العصور الأولى من حياة اللغة العربية قضية ذات أبعاد سلبية، لكنها مؤخراً أصبحت لها أثر كبير في الواقع اللغوي العربي، إلى درجة أنها تعد في وقتنا هذا من أهم المشكلات الفكرية والسياسية وتقسيم اللغة فصحي وعامية - بناء على المفهوم المتقدم للازدواجية - يعد مغالطة علمية كبرى أو وهما لا حدود له.¹

ة التي واجهت الأمة العربية وذلك لارتباطها بالوجود الاستعماري في المنطقة، ويقول د.محمد عمارة ضمن ندوة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية: "إنها قضية تنوعت ظلالها وخلفياتها، واقتراحات حلولها، وقد ولدت أدبا يمكن أن يسمى بأدب الازدواجية، المتمثل في الحوار بين المعنيين بهذه القضية"

فعموما الازدواجية اللغوية تعني أكثر من لغتين، إذ يكون هناك شكلان لغويان مختلفان نوعا لنفس اللغة أحدهما راق يسمى اللهجة العليا والآخر يسمى اللهجة الدنيا وتمثل الازدواجية أصدق تمثيل في اللغات العربية واليونانية والألمانية. وفي العربية تعد لغة القرآن الكريم العربية الفصحى هي العليا، أما اللهجات المتداولة في البلاد العربية هي الدنيا وتختلف من بلد إلى آخر.

و اللهجة العليا في اليونانية تسمى " كاثاريفوثا" وتعني باليونانية اللغة النقية لكونها تحتفظ بسمات اللغة اليونانية القديمة أما اللهجة الدنيا فتسمى بالديمقراطية لأنها لهجة محكية. وتعد الألمانية القياسية هي اللهجة العليا للمتحدثين بها في سويسرا، بينما تعتبر اللهجات الأخرى المستعملة في الحياة العامة ولغة الشارع لهجات دنيا.²

¹ - المرجع السابق ص.423. نقلا عن قضايا لسانية وحضارية ، د.منذر عياشي، ص51-52.

² - أحمد دراج. ملكة اللسان. مكتبة الآداب. ميدان الأوبرا. القاهرة. ط.2. 2009. ص.47.

إن الازدواجية اللغوية عند فانرايش هي ظاهرة فردية أما فرجسون قد عنى بالازدواجية الاجتماعية وكان ذلك عندما طرح مفهوم الثنائية في مقال له سنة 1959 ويعني به تعايش شكلين لغويين في صلب جماعة واحدة، وقد سماها : التنوع الوضيع « variété basse » والتنوع الرفيع « variété haute » . لتصوير ذلك يتناول أربعة أمثلة اللأوضاع التي تستخدم فيها (اللهجة/ العربية الكلاسيكية)، اليونان (الديموتيكي /Dimotiki / الكتا ريسوفا kataressouva) وهايتي (الكريول/الفرنسية) والجزء الناطق بالألمانية من سويسرا (سويسرا الألمانية / الهوتشدتس hochdeutch) . ويشير إلى هذا لويس جان كالفى كذلك في مؤلفه حرب اللغات والسياسات اللغوية فيقول:

فان كان هذا المصطلح(الازدواجية اللغوية) لا يعني في اللغة الإغريقية سوى الثنائية اللغوية فانه يكتسب عند فرغيسون معنى أدق من ذلك فهو يحدد الازدواجية اللغوية من حالات أربع يراها نموذجية (وهي المنطقة الألمانية في سويسرا، ومصر، وهايتي، واليونان) على أنها العلاقة الثابتة بين نوعين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد:أولهما راق وثانيهما وضيع كالعربية الفصحى والعاميات ، والإغريقية الشعبية الحديثة والإغريقية المهذبة الصافية، ولهذين البلدين في الاستعمال توزيع وظيفي مختلف محدد في الجدول كما يلي:¹

¹ حرب اللغات والسياسات اللغوية. لويس جان كالفى. ترجمة: حسن حمزة. المنظمة العربية للترجمة. مركز دراسات الوحدة العربية. لبنان. ط.1. ص.78.

الأحوال	الضرب الراقى	الضرب الوضيع
المواعظ والعبادة	×	
الأوامر للعمال والخدم		×
الرسائل الخاصة	×	
الخطب السياسية، الجمعيات	×	
الدروس الجامعية	×	
المناقشات الخاصة		×
معلومات عن وسائل الإعلام	×	
مسلسلات		×
نصوص الرسوم الفكاهية	×	
الشعر	×	
الأدب الشعبي		×

على ضوء ما أشير إليه في الجدول فالفرنسية في هايتي مثلا تستخدم في الكنيسة وفي المدرسة والخطب السياسية في حين أن اللغة المزيح تستعمل في الحياة اليومية بين الأفراد وفي العلاقات بين العمال ولاسيما المرؤوسين منهم، وهايتي الآن بعد الإصلاحات في هذا الميدان قد تغير الوضع قليلا.

إن الازدواجية اللغوية عند فرغيسون هي مقابلة بين ضربين بديلين من ضروب اللغة أحدهما راق وهو المعيار فيكتب به الأدب المعترف به ولا يتحدث به إلا القليل والآخر منحط لكن يتحدث به الأكثرية.

يضع فرغيسون في رأيه هذين الضربين في مواجهة وفيهما ما هو متشابه وما هو مختلف فهناك أشكال لغوية متشابهة أي أنها تنتمي إلى نموذج واحد ببديله المعياري وبديله الشعبي وهناك أشكال لغوية مختلفة ، أي أنه يمكن إتقان أحد أشكالها دون إتقان الآخر، وبالتالي ينشأ عن هذا توتر بين القطبين فيما يخص العلاقات التي يقيمها المتكلمون مع أحد هذه الأشكال سلوكيات يمكن مقاربتها من وجهة نظر لسانية نفسية (المواقف اللغوية الفردية في مواجهة هذين الشكلين) وكذلك من وجهة نظر لسانية اجتماعية (الدلالة الاجتماعية للازدواجية اللغوية والمجموعات التي تحددها هذه الازدواجية).

إن ما رسمه فرغيسون في دراسته للازدواجية اللغوية مثيراً لمقترحات اللساني الأمريكي جوشا فيشمان Joshua Fishman عام 1967.¹

يقيم فيشمان هنا مقابلة يجعل فيها الثنائية اللغوية في جهة (وهي قدرة المتكلم على استخدام عدد من اللغات) تستقر تحت غطاء اللسانيات النفسية، ويجعل الازدواجية اللغوية في جهة أخرى (وهي استخدام عدد من اللغات في مجتمع ما) ويدخل هذا في باب اللسانيات الاجتماعية ، وهنا يقارب تصور فرغيسون في مسألتين :

- لا يقتصر فيشمان على وجود شفتين لغويتين فقد يكون هناك أكثر من ذلك حتى وان ظن أن هناك مقابلة بين ضربين بديلين راق ووضع.
- يفترض فيشمان أن الازدواجية اللغوية تقوم على وجود اختلاف وظيفي بين لغتين ، ومهما كانت درجة الاختلاف سطحية أو عميقة فليس من الضروري أن تكون بين الشكلين المختلفين علاقة جينية (تشابه في الأصل).

¹ المرجع السابق. ص.79.

وتتضح فكرة فيشمان في الجدول الآتي وهذا في مقالة له " الثنائية اللغوية مع الازدواجية أو من دونها، والازدواجية اللغوية مع الثنائية أو من دونها".¹

ازدواجية لغوية			
-	+		
2- ثنائية دون ازدواجية	1- ازدواجية وثنائية	+	ثنائية لغوية
4- لا ازدواجية ولا ثنائية	3- ازدواجية دون ثنائية	-	

إن ما ذكر في الجدول يمثل لنا الاحتمالات النظرية الأربعة الواردة في الأوضاع الآتية:

أ- في البراغواي أين يتكلم الناس الإسبانية والغارانية، فالإسبانية هي الضرب الراقي والغارانية هي الضرب الوضيع.

ب - في حالات غير مستقرة يتكلم فيها عدد كبير من الأفراد لغتين مختلفتين، ولكن لا يكون فيها مع ذلك ثنائية لغوية اجتماعية (نجد هذا عند بعض الجماعات الناطقة بالألمانية في بلجيكا التي تحل لديها الفرنسية محل الألمانية).

ج - ونجد هذا في روسيا القيصرية التي لم يكن النبلاء يتكلمون بغير الفرنسية، فيما لم يكن العوام يتكلمون بغير الروسية.

د - هي أوضاع نادرة لا يكون فيها إلا جماعة صغيرة تتكلم ضربا لغويا واحدا.

عند دراسة هذين النصين (فرغيسون وفيشمان) نلاحظ أن فرغيسون يلح على مفهومي الوظيفة والرقي ولا يشير إلى عامل السلطة في ذلك، فلا نعتمد في تحليل الفوارق اللغوية على معيار الرقي (ونقول أن الفرنسية أكثر رقيا من اللغة المزيج في هايتي) أو

¹- لويس جان كالفي . المرجع نفسه بترجمة د.حسن حمزة .ص.80

على معيار الوظيفة كأن يقال أن اللغة الفرنسية وظائف ليست للغة المزيج) ، لأن إن كان للغة الفرنسية ذلك الرقي وتلك الوظيفة فهذا يعود إلى أسباب تاريخية واجتماعية مرتبطة بشكل السلطة، وبتنظيم المجتمع، ولم يتطرق فرغيسون إلى هذه الأمور.¹

ففي المغرب العربي وبخاصة الجزائر نجد اللغة الفصحى هي لغة الإدارة والمؤسسات العمومية وهي المعتمدة في المنظومة التربوية، واللهجات أو اللغة العامية فهي تختلف من منطقة إلى أخرى ، فنجد لهجة ساكنة مدينة عنابة في أقصى شمال شرق الجزائر تختلف كثيرا عن لهجة ساكنة مدينة تندوف في أقصى جنوب غرب الجزائر مثلا، إذ تفنقر هذه اللهجات إلى قواعد تضبطها وتشوبها كذلك عدة ألفاظ ورثتها من لغة الاستعمار وأخص بالذكر الفرنسية والاسبانية.

وأشير هنا إلى اللغة الأمازيغية المنتشرة في بلدان المغرب العربي ولاسيما الجزائر والمغرب والتي يراها البعض أنها لهجة ، لكنها في الواقع لغة قائمة بذاتها ولها خصوصيات تجمع نظامها بكل مستوياته الصوتي والنحوي والصرفي وحتى أبجديتها المميزة.

كما نكتشف التوافق بين الدارسين فإننا نجد الاختلاف كذلك، فلا تستقر الآراء في وعاء واحد لكن أحيانا تتقارب وأحيانا تتباعد وهذا ما ألفيناه في حد الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية، لكن أغلب اللسانيين اليوم يستعمل مصطلح ازدواجية (diglossie/diglossia) الذي يعني وجود شكلين من الاستعمال داخل اللغة الواحدة أولهما أعلى وثانيهما أدنى (فصحى/دارجة) . أما مصطلح الثنائية (bilinguisme) فهذا يعني استعمال لغتين اثنتين مختلفتين فالعالم فيشمان يستعمل

¹ - لويس جان كالفي . نفس المرجع . ترجمة د.حسن حمزة . ص.81

المصطلح الأول لوصف الحالة الاجتماعية لاستعمال اللغة والثاني لوصف الحالة الفردية لاستعمال اللغة، لاعتباره أن الظاهرتين في اللغة وجهان لعملة واحدة.

نجد في الدراسات والبحوث العربية يستعمل مصطلحا الازدواجية والثنائية في كثير من الأحيان . وخاصة في الكتابات العامة وغير المتخصصة . بمعنى واحد وهذا يؤدي إلى الخلط بين المفهومين لدى القارئ أو الباحث ، أما أهل الاختصاص فهم فئتان: فئة تترجم بشكل عشوائي المصطلح الأول (diglossie/diglossia) بالثنائية والمصطلح الثاني (bilinguisme) بالازدواجية كما في المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية الصادر سنة 1989م عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(ألكسو)، وفئة تعكس الوضع، فتترجم الأول بالازدواجية والثاني بالثنائية¹.

ومن الباحثين الذين تناولوا هذه المسألة نجد علال الفاسي الذي يرى أن الازدواجية هي الفصحى واللهجة العامية معتبرا أن هذا موجود في كل اللغات، ووظف اللساني الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري مصطلح الازدواجية على أنها ذلك الازدواج اللغوي بين اللغة الفصحى والعامية ويرى أن الثنائية اللغوية تقوم بين الفصحى واللغة الأجنبية .

ولجأ بعضهم إلى استعمال الازدواجية مكان الثنائية مما أفرز بعض الخلط المصطلحي، فنجد الباحث الأخضر غزال(1977) مثلا وظف مصطلح الازدواجية وهو يتحدث عن الثنائية(عربية-فرنسية) فيقول: "إن وضعية ازدواجية اللغة فيجب أن ننتقل من ازدواجية مفروضة علينا إلى ازدواجية بل إلى ازدواجية معنى بها ومحافظ عليها)، وهناك من استعمل مصطلح "مستوى" مثل عبد القادر عبد الجليل في ذكره للازدواجية معتبرا أنها تكون بين لغتين مختلفتين فيقول: "إني على غير وفاق مع أولئك في استخدامهم لهذا المصطلح(الازدواجية) ، إذ أني أرى أن الازدواجية لا تكون إلا بين

¹ عبد العلي الودغيري، نفس المرجع، ص:198.

لغتين مختلفتين (كالعربية والانجليزية)، لا أن نطلقه ونحن نتحدث عن الفصحى والعامية، لأنهما فصيلتان من لغة واحدة، والفرق بينهما فرق فرعي لا جذري.... الأصوب، ونحن نتحدث عن "الازدواجية" أن نستخدم بدلا منها، عند الكلام (عن الفصحى والعامية) مصطلح "مستوى" فنقول المستوى الفصحى، المستوى العامي".¹

وهناك من لا يؤمن بمصطلح الازدواجية ولاسيما في المغرب العربي، فيقول الاستاذ محمد جسوس من جامعة محمد الخامس بالرباط في مقال أصدرته مجلة بصمات من جامعة بنمسيك بالدار البيضاء بالمغرب: "إن هذه ليست ازدواجية واحدة بل ازدواجية تعددية، ونرى هذا في الأوساط التعليمية إذ نجد الدارس سواء يعرف (الفصحى والدارجة والأمازيغية) أو (الفصحى والدارجة والفرنسية) أو (الدارجة والأمازيغية والفرنسية). وهذا نظام ثلاثي وقد نجد الرباعي (الفصحى، الأمازيغية، الدارجة، والفرنسية)."²

وتعرف الثنائية اللغوية والازدواج اللغوي في معجم تعليمية اللغات **Dictionnaire de didactique des langues** على النحو الآتي:

Bilinguisme : une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays, où deux langues (bilinguisme) – et plus (multilinguisme, ou plurilinguisme) – sont utilisées concurremment.

Diglossie : une situation qui caractérise les individus, les groupes d'individus ou les communautés linguistiques utilisant concurremment deux parlars ou deux variétés d'une même langue, ou faisant usage des divers registres et niveau d'une langue.³

¹ د. أمينة ابراهيمي. وضع اللغة العربية بالمغرب. منشورات زاوية للفن والثقافة. الرباط. المغرب. ط. 2007. 1. ص. 24.

² محمد جسوس. الازدواجية اللغوية وتأثيرها على الطفل. "بصمات" مجلة تصدر عن كلية الآداب والعلوم الانسانية. بنمسيك. الدار البيضاء المغرب. العدد: 4. ط. 2009. 1. ص: 225.

³ Dictionnaire de didactique des langues. R. Gallisson. et D. Coste. Librairie Hachette. 1976. pp 67 et 153.

ومهما يكن ، فباختلاف علماء اللغة والمنظرين في الاستقرار على مصطلح واحد فإنهم يقررون على أن هناك ضربين من اللغة أحدهما رسمي والثاني غير رسمي لكنه يتداول بين فئات المجتمع ولا يخلو أي مجتمع من هذا الازدواج أو الثنائية إلا أن هناك لغتين مختلفتين من أصل مختلف كاللغة العربية والفرنسية في الجزائر والمغرب وتونس ويشتركان في رسمية الاستعمال فالإدارة في الجزائر تتعامل باللغة العربية وكذلك اللغة الفرنسية في بعض القطاعات ولا سيما القطاع الخاص في الدولة، والاحتفاظ باللغة الفرنسية في الممارسات الإدارية في بعض القطاعات يعد مما ورثته إدارات هذه القطاعات من الإدارة الفرنسية إبان فترة الاحتلال الفرنسي لبلادنا وسنتطرق إلى ذكر هذا في الفصول الموالية.

4 - الثنائية اللغوية. Bilinguisme.

يرى ميشال زكريا أن الثنائية اللغوية ظاهرة عامة ينجم عنها مشكلات عديدة في مختلف بلدان العالم حيث تتعايش لغتان أو أكثر تتكلمها مجموعات من السكان، ونجد القليل من الأمم التي لا تشغلها مشكلة الثنائية وما يترتب عنها والتي تسعى حكوماتها لإيجاد الحلول المناسبة لها.

و نجد في المعاجم الألسنية:

- الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى.

- الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية للغتين مختلفتين.

- نقول أن الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم .
كون الفرد قادرا على تكلم لغتين.

- تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أغلبية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا.
- استعمال شخص أو مجموعة أشخاص لغتين أو أكثر (لغة ثقافة، ولهجة) في شكلها المحكي بخاصة (والمكتوب ثانيا).¹
- الحالة اللغوية التي تعنى بها المجتمعات اللغوية والأفراد الذين يسكنون مناطق أو بلدانا فيها لغتان على نحو متقن.

وهناك بعض التعريفات أشار لها بعض الألسنيين نذكر منها:

- هي استعمال لغتين على نحو مماثل لاستعمال أبناء كل لغة من اللغتين.
 - القدرة في اللغة الأخرى على إنتاج كلام حسن التركيب وذو دلالة.
 - عملية تلاؤم الأفراد مع وجود أشخاص في مجتمعهم يتكلمون لغة أخرى.
- و يتضح من خلال الفرق بين هاتين المجموعتين من التعريفات التمييز الذي وضعته النظرية التوليدية التحويلية بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي فالكفاية هي تلك المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تحكم إنتاج الجمل بطريقة سليمة وهذا يكتسب في المرحلة الأولى من الاكتساب وخلال نمو الفرد في بيئة طبيعية معينة، وأما الأداء الكلامي فهو إبراز هذه الكفاية في الأفعال الكلامية.

تؤكد التعريفات السابقة على ضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي يكون هناك ثنائية لغوية إلا أنها تتفاوت فيما بينها من حيث أنها تتعامل مع الثنائية اللغوية إما على مستوى الكفاية اللغوية في اللغتين وإما على مستوى استعمال اللغتين أي أن بعضها يحدد الثنائي اللغة من حيث أنه يتقن اللغتين اتقاناً متكافئاً وبعضها يشير إلى أن الفرد ثنائي اللغة بمقدوره استعمال لغتين في سياق التواصل فقط.

¹ ميشال زكريا قضايا ألسنية تطبيقية. ص:355. دار العلم للملايين. بيروت. الطبعة الأولى. 1993. ص:355.

وهناك من يرى أن الثنائية اللغوية تعني استخدام فرد أو جماعة للغتين، كما هو الشأن في بعض الدول الإفريقية التي استعمرتها فرنسا إذ يستعملون اللغة الفرنسية بالإضافة إلى لغتهم الأصلية.

إن تعريف ثنائي اللغة صاحب الكفاية اللغوية في لغتين هو تفسير قوي جدا لظاهرة الثنائية اللغوية والتي هي نادرة الوجود إذا اعتمدنا هذا التفسير وتتأتى هذه الثنائية إلا عند الأفراد الذين ولدوا نتيجة زواج شخصين ينتميان إلى مجتمعين لغويين مختلفين¹.

نخلص إلى أن التعريفات قد تفاوتت في الثنائية اللغوية من حيث الإتقان الكلي والمتكافئ للغتين، ونقف عند هذه الظاهرة من الجانب الشخصي ونقدم تعريفا للشخص ثنائي اللغة، فانه ذلك الشخص الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع اللغة الأصلية، وله القدرة في استعمال اللغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كل الحالات. وهذا التعريف يمثل لنا المستوى المثالي في الثنائية اللغوية، فثنائي اللغة لا يقتصر على إتقان النظامين اللغويين بل يؤكد على الاستعمال المتكافئ بمعنى أن الثنائية اللغوية هي ذلك التوازن بين نظامين لغويين في المعرفة والقدرة والإتقان، ولا شك أن هذا التوازن لا يتحقق إدراكه لدى الأشخاص ثنائي اللغة حيث أنهم عادة ما يتفاوتون في هذا التوازن².

5 - أنواع الثنائية اللغوية ودرجاتها

إن الشخص ثنائي اللغة يتصف بقدرات عالية ومتكافئة في معرفته وإتقان اللغتين، بحيث يستطيع استعمالها في أي ظرف بالقدرة والتأثير نفسيهما، وحتى تتوافر ثنائية اللغة بدرجة كاملة، يجب أن تكون اللغتان متكافئتين ومتوازيتين لدى الشخص، وهذا التكافؤ والتوازن هما المؤشر الأساس لقياس اختلاف أنواع ثنائية اللغة ودرجاتها.

1- ميشال زكريا. المرجع نفسه. ص 37.

1 - ميجل ميغوان، وليام ف. مكاي. التعليم وثنائية اللغة. ترجمة د. إبراهيم بن حمد و د. محمد عاطف مجاهد محمد. عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. ص 1-1

قبل عدة سنوات عندما بدأ الاهتمام بعلم اللغة النفسي وأجريت بعض الدراسات التجريبية على السلوك اللغوي للأشخاص ثنائيي اللغة، فرق الباحثون بين نوعين من الثنائية اللغوية:

- **الثنائية اللغوية المركبة، والثنائية اللغوية المتلازمة** ويتمثل الفرق بين هذين النوعين كالآتي:

الشخص الذي يستعمل الثنائية اللغوية المتلازمة، يستعمل في حقيقة الأمر نظامين لفظيين مستقلين بمعنى أنه يفهم الرسالة التي وصلته بلغة (أ) باللغة نفسها ويستجيب باللغة نفسها، وكذلك يفهم الرسالة التي وصلته بلغة (ب) باللغة نفسها ويستجيب باللغة نفسها. أما الشخص الذي يستعمل الثنائية اللغوية المركبة فإنه لديه نظاما لفظيا راجحا بلغة (أ) بحيث عندما تصله الرسالة بلغة (أ) يفهمها ويستجيب باللغة نفسها على عكس ما يحدث عندما تأتيه الرسالة بلغة (ب) فهو يترجمها إلى لغة (أ) ليستطيع فهمها ويستجيب بلغة (أ)، ومن ثم يترجم الاستجابة إلى لغة (ب) لتوصيلها¹.

لقد أصبح هذا التفريق بين نوعين من ثنائية اللغة مقبولا ومشهورا لدى كثير من الباحثين، ولكنه أيضا واجه انتقادات شديدة على اعتبار أن الشخص الذي يتصف بالثنائية المركبة للغة والذي لا يستطيع أن يفهم لغة إلا بترجمتها إلى لغة ثانية هو في الحقيقة ليس شخصا ثنائيي اللغة على الإطلاق، بقدر ما هو متعلم للغة ثانية وهذا عكس الشخص الذي يستعمل الثنائية المتلازمة والذي يعتبر بحق ثنائيي اللغة. ولكن هذا الوصف، بالرغم من تقديمه تعريفا لهذين النوعين من ثنائية اللغة، إلا أنه لا يفسر القدرة على الترجمة والتي تعتبر قضية أساسية في فهم ثنائية اللغة.

ويسبب تأثير هذه الانتقادات وما شابهها وجد الباحثون، الذين يؤيدون هذا التصنيف لثنائية اللغة، أنفسهم مجبرين على تعديل وصف هذين النوعين بحيث يلائمان الأفكار

1- ميغل ميخوان، وليام ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة. ترجمة د. إبراهيم بن حمد و د. محمد عاطف مجاهد محمد المرجع نفسه، ص. 8.

الجديدة التي جاء بها علم اللغة النفسي حول العلاقة بين التفكير واللغة. وفي وقتنا الحاضر يستعمل هذان التصنيفان (ثنائية متلازمة ، ثنائية مركبة) في المضمون التالي: الشخص الذي لديه ثنائية متلازمة يملك نظامين من المعاني بينما الشخص الذي يمتلك ثنائية مركبة يملك نظاما واحدا، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الفروق بين هذا التصنيفين ليست قاطعة بقدر ما هي متدرجة.

وبناء على هذه النظرة التي تطورت بسبب الميل إلى التفريق بين مستويين الأول لفظي والآخر معنوي، أصبح الشخص الذي لديه ثنائية لغوية مركبة في الحقيقة ثنائي اللغة بطريقة تنقص عن نظيره الذي له ثنائية لغوية متلازمة ولهذا فان تعريف هذه الظاهرة مبني على العلاقة بين نوعين رئيسيين من الثنائية اللغوية¹:

الثنائية اللغوية المتلازمة (التي تشمل نظاما مشتركا من المعاني يمكن الوصول إليه من لغتين)، والثنائية اللغوية غير المتلازمة (التي تشمل نظاما ، بالرغم من كونه مشتركا يتميز برجحان كفة لغة عن أخرى). وهذا بالطبع ليس في الإمكان فهمه على أنه يمثل حدودا قاطعة بين هذين الصنفين من الثنائية اللغوية بل انه سمات عامة تخضع لاعتبارات كثيرة.

وإذا كان المقياس الأساسي لتمييز الأشكال المختلفة لثنائية اللغة هو درجة التوازن في إتقان واستعمال كل لغة، فمعنى ذلك أن الطرق المستعملة لتقويم الكفاءة اللغوية، وكذلك الوسائل التي في الإمكان تحقيق الثنائية اللغوية عن طريقها يجب أن تخضع للدراسة الفاحصة، ويجب أن يتم ذلك قبل الدخول في محاولات لتصنيف الأشخاص ثنائي اللغة

1- المرجع السابق ص.9

ونكتشف من خلال هذا التعريف أن الفرق بين النوعين هو مستوى التكافؤ في استعمال اللغتين في جميع مستوياتهما ودرجة الإتقان وقدرة الكفاءة في الاستعمال، والمعادلة هنا لا يتحقق تكافؤ طرفيها إلا افتراضيا وهذا بعيد جدا عن الواقع. ويصنف بعضهم الثنائية اللغوية من الناحية الوظيفية إلى ما يلي

- الثنائية اللغوية على مستوى الوطن.

في هذه الحال تنجز الدولة أعمالها بأكثر من لغة و تكون مؤسسات الدولة ثنائية اللغة مؤمنة خدماتها بأكثر من لغة واحدة. وقد تعترف الدولة بحقوق الأقليات اللغوية وهذا في مجال الثقافة والتعليم لكن بدون المساواة بينها وبين الأكثرية كما هو حال اللغة العربية في إسرائيل مثلا أو الألمانية في الدانمارك.

- الثنائية اللغوية الإقليمية أو المحلية.

تكون لغة أخرى غير اللغة القومية رسمية أو محكية ليس على صعيد الدولة وإنما على امتداد منطقة جغرافية محددة، كما هو الحال بالنسبة لهجة الألمانية في الألزاس وشرق اللورين.

- الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية

وهي قائمة عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللغوية إلى استيعاب الأقليات العرقية في الثقافة القومية، كما هو الحال في غالبية بلدان أمريكا اللاتينية. والجدير بالذكر وان كانت هذه الأقليات تتكلم اللغة القومية فهي مستمرة في أغلب الأحيان في استعمال لغتها في البيت وفي إطار تجمعاتها¹.

- الثنائية اللغوية المؤسسية

1- ميشال زكريا نفس المرجع ص38

تعتمد لغة معينة كوسيلة لبعض النشاطات بحيث يكون بإمكانها أن تصبح لغة مشتركة للتجارة أو التعليم أو الإدارة أو للممارسة الدينية. وتتخذ هذه اللغة غالبا شكل "لغة حرة" (**Lingua Franca**) كما كان الحال بالنسبة للغة اللاتينية التي احتلت هذه المرتبة في تاريخ أوروبا خلال مدة زمنية طويلة. وتشكل الآن اللغات الانكليزية والروسية والفرنسية التي تدرس كلغة ثانية على نحو واسع جدا في العالم "لغة حرة" للتعليم العلمي والتقني وللجارة وللقانون في بلدان مختلفة.

- الثنائية اللغوية المدرسية أو التربوية

هذه الثنائية اللغوية تتنوع من الناحية العلمية من تدريس لغة ثانية إلى تعليم المواد المدرسية باللغة الثانية والى استيعاب ثقافة اللغة الثانية وقيمها. وترتبط اللغة الثانية عموما بالبرنامج التربوي الرسمي الذي يتم وضعه بموجب سياسة الدولة التربوية التي تسعى مبدئيا عبر هذا البرنامج وبواسطة التعليم إلى تعميم استخدام اللغة الثانية إضافة إلى اللغة القومية¹.

صحيح أن اللغة الثانية المدرسة تحمل في طياتها مقوماتها وخلفياتها الثقافية إلا أنها ولا بد أن تخضع دائما للمنهج السياسي للدولة بكل أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية ، مما يفرز تلاقحا ثقافيا في أوساط المجتمع. والثنائية اللغوية المدرسية تتميز بنماذج بثلاثة تنحصر فيما يلي:

- **الثنائية اللغوية المدرسية على صعيد الوطن**، كما هو الحال في جمهورية أمريكا الجنوبية حيث يتم تقسيم تلاميذ المدارس أولا وفق التمييز العنصري وبعد ذلك بالنسبة إلى اللغة. وتقيم السياسة اللغوية في هذا البلد تمييزا عنصريا تاما بين مدارس البانتو ومدارس السكان الأوروبيين.

1- د. ميشال زكريا. المرجع نفسه ص. 39.

- الثنائية اللغوية المدرسية الخاصة بالجماعة اللغوية

الفصل الأول الثنائية اللغوية والازدواج اللغوي

كما هو الحال في ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أدخلت اللجان المدرسية المختصة في منطقة ميامي تعليم اللغة الإسبانية والثقافة الإسبانية في المدارس التي يفوق عدد تلامذتها المائة تلميذ ممن يتكلمون اللغة الإسبانية كلغة أم.

- **الثنائية اللغوية المدرسية الخاصة بالأفراد**، كما هو الحال مثلا في مدينة برلين الألمانية، حيث تم اتخاذ قرار سنة 1960 بإيجاد مدرسة ثنائية اللغة وهي مدرسة جون كينيدي والتي هدفها تطوير الثنائية اللغوية عند التلاميذ ، من خلال تشجيع التناوب الحر بين اللغة لانجليزية واللغة الألمانية ، بحيث يكون الأساتذة الحرة المطلقة في استخدام إحدى هاتين اللغتين في عملية التدريس¹.

- الثنائية اللغوية المؤسسية المؤقتة

وهنا تكون لغة المستعمر القديم هي اللغة الرسمية، وقد اعتمدت هذه الثنائية اللغوية كصيغة انتقالية نحو إعداد وإقرار اللغة القومية لغة رسمية وحيدة، كما هو الحال في عدة دول في آسيا إفريقيا مثل اللاوس وكمبوديا وباكستان مالي والنيجر وبوركينا فاسو وغيرها.² كانت هذه أبرز أنواع الثنائية اللغوية من حيث الوظيفة وقد تختلف من بلد إلى آخر وقليلة هي البلدان التي لا تسودها ظاهرة الثنائية اللغوية ويعود ذلك لظروف تاريخية أو سياسية ، والثنائية اللغوية قديمة العهد ، فمنذ تواصل البشر واللغات تتداخل وتتجاذب فيما بينها، فما هي الأسباب الرئيسية لظهور الثنائية اللغوية؟

1 ميشال زكريا المرجع نفسه ص.40

2 ميشال زكريا المرجع نفسه ص.40

6 - عوامل ظهورها**1 - التوسع**

إن جميع الأقوام الذين انتشروا عبر التاريخ من أوطانهم الأصلية أخذوا لغاتهم وعملوا بصفة عامة على فرضها على المستوطنات التي استقروا بها. فانتشار اللغة اللاتينية في أوروبا، حدث بسبب انتشار الرومان وتوسعهم و الواقع أن الرومان لم يفرضوا في حقيقة الأمر لغتهم والذي حصل هو أن المجموعات البشرية التي أصبحت تحت النفوذ الروماني وجدوا فائدة في تعلم اللاتينية. ومع مرور الزمن اندثرت اللغات الأصلية واستعملت اللاتينية فقط، مع وجود بعض المناطق التي قاومت المؤثرات الجديدة مثلما وقع لشعوب أمريكا الوسطى¹.

ب - التوحيد

توجد أغلب الأشكال النموذجية لوحدة السياسية في دساتير الدول الأوروبية التي أسست بعد عصر النهضة، وتوجد كذلك في بعض البيئات الثقافية مثل الصين وتتضح إلى حد ما في إفريقيا وآسيا بعد فترة الاستعمار. ويتوارث حافز الوحدة السياسية عندما تميل مجموعة عرقية لها هوية ثقافية واحدة إلى فرض لغتها كلغة الدولة في عملية توحيد تشبه إلى حد ما التوسع الامبريالي للغة، وعملية التوحيد اللغوي لها بعض المبررات وهي كالاتي:

- مبرر إيديولوجي: وهذا في الدول الأوروبية مثلا مشتق من فلسفة الدولة نفسها وما تبعه من تطور في تحديد مفاهيم الشعب والأمة واللغة والدولة بحيث أصبحت الوحدة اللغوية مطلبا تمليه الوحدة القومية والوطنية.

هيجل سجوان و وليام ف.مكاي. المرجع نفسه. ص.24¹

- مبرر علمي: إن أداة الدولة تدعو إلى وجود لغة عامة واحدة، فالوحدة اللغوية تصبح ضرورة عندما يتعلق الأمر بالسياسة اللغوية والتي عادة ما تركز على التعليم باللغة الرسمية.¹

ج - أوضاع ما بعد الاستعمار

يستعمل مصطلح ما بعد الاستعمار عادة في وصف أوضاع الدول التي نالت استقلالها في النصف الأول من القرن العشرين وتضم شعوبا تتحدث لغات مختلفة وهذه الاختلافات اللغوية يمكن تفسيرها عن طريق معرفة طبيعة الأنظمة الاستعمارية نفسها. فالاستعمار عندما انتشر كان بصفة عامة يسيطر على مناطق ليس لها حدود أو كيان سياسي واضح وكانت لغات² هذه الشعوب منطوقة وغير مكتوبة، وبسبب هذا الوضع رسمت الدول الاستعمارية حدودا اصطناعية بعيدة كل البعد عن الاعتبارات العرقية والثقافية ومع مرور الزمن فرض المستعمر لغته كلغة رسمية في إدارة هذه المستعمرات وكذا في نظام التعليم مما كان سببا في عدم تطور اللغات المحلية لهذه الشعوب، وبالتالي فلا هي حافظت على لغتها الأصلية ولا استطاعت أن تستغني عن لغة المستعمر - بعد الاستقلال - التي تدير بها شؤون البلاد وعلاقاتها الخارجية زيادة على اختلاف اللغة من إقليم إلى آخر.³

وتعد الجزائر من الدول التي عاشت هذا الوضع ، مما جعلها تتجه استراتيجيات عديدة في منظومتها التربوية والسياسة اللغوية بشكل عام للخروج من هذه الأزمة.

1 المرجع السابق.ص.25

2 المرجع السابق.ص.25

3 هيجل سجوان و وليام ف.مكاي. المرجع نفسه. ص. 26

د - الهجرة

كما كان لسبب التوسع باع في نشأة الثنائية اللغوية، كانت الهجرة كذلك سببا رئيسا في اعتناق المهاجر الوطن الذي هاجر إليه وحتى يتواصل مع الغير أصبح لزاما أن يكتسب اللغة الثانية ويتجلى هذا في المجموعات التي امتصتها ظاهرة الهجرة ونسوا لغاتهم الأصلية.

وأحيانا تكون المجموعة المهاجرة متماسكة في أوساط المجتمع الذي هاجرت إليه وتحافظ على لغاتها وعاداتها، ومثل هذا الوضع يفرض وجود مستوى من الثنائية اللغوية ومن المجموعات المهاجرة التي حافظت على هويتها احتلت مكانا ملائما في المجتمع الذي تعيش فيه في بعض المناطق وخاصة في بلاد جنوب شرق آسيا.

أما بالنسبة إلى الولايات المتحدة الأمريكية ودول وسط وشمال أوروبا فهناك العديد من المهاجرين الذين ينتشرون في مناطق مختلفة لديهم الحق القانوني والرغبة - من ناحية نظرية - في التمتع بكامل مزايا وحقوق المواطنة، لكن هؤلاء المواطنين وجدوا أنفسهم مهمشين اجتماعيا، ولم تتح لهم الفرص في أن يعيشوا في مستوطنات تضمن لهم ذلك التماسك للحفاظ على هويتهم وثقافتهم ففترقوا وذابوا في المجتمع مما أدى إلى فقدان الهوية الثقافية عامة واللغة خاصة.

فبقدر ما تباين التوازن الاقتصادي في العالم بقدر ما استفحلت ظاهرة الهجرة من دول الشمال إلى دول الجنوب التي سببت مشاكل خطيرة وصعبة.¹

هـ - العالمية

إذا تكلمنا عن العالمية فالمحرك الأساس فيها هو التبادل التجاري عبر التاريخ وخطوط المواصلات بين النقاط التجارية التي استقطبت الناس من مختلف اللغات وشاع بينهم استعمال لغات للاتصال العالمي، مما أدى إلى تطوير لغة مشتركة يتواصل الناس

¹ المرجع السابق.ص.27.

بها من مختلف البلدان، ومنذ القدم تمثل موانئ البحر الأبيض المتوسط والواحات الصحراوية التي كانت مناطق عبور تمر بها قوافل التجارة والمراكز التجارية أكبر دليل على هذه الظاهرة، وفي عصرنا الحديث نلفي هذا في المدن العالمية الكبرى والمراكز الرئيسية للمنظمات والمراكز السياسية والمطارات والمرافئ.

وبالتالي فبقدر ما تعددت عوامل ظهور وانتشار الازدواج اللغوي عامة والثنائية اللغوية بالخصوص، إلا أن تعلم اللغة الثانية لدى الفرد أصبح ضروريا وهذا لدى كل المجتمعات وأصبح تدريس اللغات الثانية والثالثة والرابعة (اللغات الأجنبية) أمرا مهما لدى الأمم وركنا في برامج التطور.

فعوامل اكتساب اللغة الثانية قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، يكون الاكتساب المباشر عند تعلم اللغة في دور التدريس تحت ظل مقاربات مختلفة من دولة إلى أخرى وهذا حسب حالة البلد ودرجة تطوره وظروف حياة أفرادها. هنا يتعلم الفرد اللغة الراغب في تعلمها وهذا إراديا ويكون التحصيل بالطريقة الأكاديمية.

وقد يصل إلى مستوى التواصل وحتى البحث إلا أنه قد تنقصه بعض الأمور نجدها عادة عند المتكلم الأصلي (native speaker) وهذا في جميع اللغات.¹

ونلفي الاكتساب غير المباشر عند توفر شروط وإتاحة الفرص لتعلم لغة ما، وقد ذكرت معظم هذا في عوامل ظهور الازدواج اللغوي أو الثنائية اللغوية، فمثلا معظم جيل الخمسينيات في المجتمع الجزائري يتكلمون الفرنسية رغم أنهم أميون لا يقرعون ولا يكتبون هذه اللغة لكنهم يحسنون نطقها ربما أحسن ممن يتعلمونها في المدارس والثانويات والجامعات.

¹ المرجع السابق.ص.27.

الفصل الثاني

اللاكتساب اللغوي

محتويات الفصل

الاكتساب اللغوي

1 . الاكتساب اللغوي التقليدي (بالمشاهدة والمران)

. المستوى الصوتي .

. المستوى التركيبي .

2 . أمراض الكلام وأثرها في الاكتساب اللغوي .

3 - اكتساب ثنائية اللغة

. ظاهرة اللحن في اللغة الثانية .

. أنواع اللحن .

. أسبابه .

4 . مزايا وعيوب الاكتساب بالتواصل الشفوي والمران .

كيف تُكتَسَب اللغة؟

من المعتقد قديماً أن اللغة تكتسب بالتقليد، وجاء تشومسكي في الخمسينيات ليثبت العكس، فالطفل عنده لا يكتسب لغة أمه مقلداً وإنما بملكة لغوية بدماعه تدعى: ملكة اكتساب اللغة (language acquisition device) وهذا عند اكتمال نموها. تتم عملية الاكتساب عبر مراحل بدءاً بالتصويت ثم المناغاة فالكلمة الواحدة، وتنغيم الجملة ثم جمل قد تكون غير صحيحة في المراحل الأولى.

إن التكلم مكتسب وليس فطرياً ودليل ذلك هو التعدد اللغوي واختلاف الألسن، وما دلت عليه البحوث اللغوية هو أن مراحل تطور السلوك اللغوي لها نفس المسار لدى جميع الأطفال، وهناك عوامل تدخل في عملية الاكتساب كالوراثة والمحيط التعليمي واكتساب المهارات.

يبني النمو اللغوي لدى الطفل على عنصرين اثنين؛ أولهما هو اكتمال نمو بعض الأجهزة العضوية ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية، وثانيهما هو ترويض وتدريب جوارح النطق عند اكتمال نضجها عن طريق التعلم والمران. يمر تطور اكتساب الكلام بعدة مراحل نوجزها فيما يلي:

- مرحلة ما قبل اللغة (prélinguistique) وهي مرحلة تمهيد واستعداد يتم فيها الصراخ وتمتد من الولادة حتى الأسبوع الثامن وبها ثلاثة أطوار، الصراخ ثم المناغاة ثم المحاكاة. والصراخ فعل لا إرادي وهو أول إشارة من إشارات القدرة على التصويت، وهو مظهر عفوي من مظاهر الهيجان قد يعبر عن الانفعالات الانعكاسية الناتجة عن الإحساس بالجوع أو الألم.¹

¹ ابراهيم محمد عياش. مراحل اكتساب اللغة. الحوار المتمدن. العدد. 1998. 2007.

الموقع: <http://www.alhewar.org/debat/nr/asp> ابراهيم محمد عياش. مراحل اكتساب اللغة. الحوار

المتمدن. العدد. 1998. 2007.

أما المناغاة (le babillage) والتي تكون ما بين أربعة أشهر أو ستة أشهر إلى سنة، فهي تقوم على التلفظ الإرادي لبعض المقاطع الصوتية، فالطفل يتخذها لا للتعبير عن شيء وإنما يلهو بترددتها، وهنا يقع الاتصال بين حاستي السمع والصوت، فالأصم بالولادة يصرخ ولا يلاغي وفي هذه المرحلة يبدي الطفل اهتماما للأصوات، فكلما سمع صوتا التفت إلى مصدر الصوت ويتوقف عن المناغاة. وعند تجاوز الطفل الشهر العاشر يتمكن من تعلم فونيمات لغته وكذا مجموعة من الكلمات المتداولة بين الأفراد الذين يحيطون به (أسرته) ويبقى على هذه الحال إلى بلوغ عام ونصف وتسمى بمرحلة التأهل اللغوي للكلام.

ثم يبدأ في إدراك الاستجابة إلى بعض الأوامر مثل أعطيني اللعبة أو أقعد أو تعالى معي، كما يستطيع أن يشير إلى بعض أعضاء جسمه رابطا الصورة السمعية بالصورة الذهنية ويكون جهاز الصوت في تطور ونمو متواصل.

أما الطور الثالث فيتمثل في المحاكاة، التي تبدأ في الشهر التاسع لدى الطفل في أغلب الأحيان وتستمر حتى السن المدرسية، ويختلف الأطفال في هذا حسب فروقات الذكاء والسن والجنس والفرص المتاحة للطفل في التخاطب وحالة بيئته الاجتماعية والثقافية. فهو في هذه المرحلة يحاول أن يقلد الأصوات التي يسمعها وهو أحيانا يخترع كلمات من جراء مرور الهواء بالوترين الصوتيين يتوصل بها إلى عملية التخاطب.

إن الانتقال من طور المناغاة إلى طور المحاكاة لا يكون عشوائيا وليست هناك فترة محددة لكل طور بل هما متداخلان فيما بينهما، وعندما يتجاوز الطفل سنة من عمره يبدأ في ترديد بعض الكلمات التي التقطها، فهو يسجل مسميات الأشياء ويرسخها في ذهنه ويمر إلى مرحلة التلفظ بها فعند رؤية الشيء يقرنه بمسماه ويتلفظ به.¹

¹ المرجع السابق.

• مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة (Stade linguistique)

في هذه المرحلة يشرع الطفل في فهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، وهذا في بداية السنة الثانية وتتضح له المعاني أكثر وآليات تركيب الجمل وتتم هذه المرحلة بثلاثة أطوار: في الطور الأول يكون الطفل أحادي التعبير (Holophrastique) وهذا بين سنة ونصف وسنتين، فهو يتلفظ بكلمات معزولة وعادة ما يكون الوالدان وراء تلقين هذه الكلمات فمثلاً أقعد (تي تِّي) أو الذهاب إلى الفراش (ني نِّي) أو التحذير من اللألم (بيدي).... الخ.

وفي الطور الثاني يتعلم الطفل النحو والتراكيب فيبدأ نحو اللغة وبعض قواعدها ويتحقق ذلك من السنة الثانية إلى السنة الخامسة.

والطور الثالث هو المرحلة المتقدمة (Le stade avancé) فهو من خمس سنوات فما فوق، يكتسب الطفل فيه علاقات ودلالات دقة الكلام مثل صيغة المجهول (Les formes passives).

على ضوء ما ذكر يولد مزود بملكة تؤهله لاكتساب اللغة، وهذا مما يتميز به على المخلوقات الأخرى، فيبدأ باكتشاف الصوت اللغوي أو الفونيم وباستطاعته إنتاج من

5 إلى 10 كلمات في حوله الأول. أما بالنسبة إلى التراكيب النحوية والصوتية

(Morphosyntaxe) فنلاحظها ما بعد سنة ونصف وبالتالي يكون بإمكان الطفل

أن ينتج جملاً صحيحة ومفهومة عند التخاطب. ويتحسن إنتاجه الكلامي ما بعد

السنة السادسة، وتختلف قدرات وكفايات الأطفال في الاكتساب والتمكن من اللغة

حسب البيئة والمحيط والمدرسة والشارع ومستوى التعليم.....¹ الخ

¹ المرجع السابق. (الموقع نفسه)

1 - الاكتساب اللغوي التقليدي (بالمشاهدة والمران)

يكتسب الإنسان اللغة في أول وهلة في حياته عن طريق السمع وهو أول المهارات لدى الإنسان ، إذ يعتبر السمع النعمة التي أنعم الله على عباده بها فهي مشتركة لدى الجميع، وأنت في صيغة المفرد في كتاب الله ، فكل من يتمتع بحاسة السمع له ذلك ، إلا أن الأبصار والأفئدة أنت في صيغة الجمع لأن الأبصار إجراء فردي يقوم به السامع وبعد عقد العلاقة بين الدال والمدلول والمرجع ، وبعد الملاحظة يتحقق إدراك الشيء وتباين حقيقة الشيء عند الملاحظ حسب قدرة الذات، فهنا تختلف الأبصار ، فالأبصار قراءة للكون ومكوناته قراءة واعية، أما السمع فكان بمثابة التلقي فقط وهو مشترك بين كل الناس سوى من كان به صمم ، وهذا الأخير قد يعيقه هذا في التواصل نطقا ، فالأصم بالولادة أبكم بالضرورة.

أما الأفئدة تتمثل في التحليل الذي يقوم به الفرد ، فهو بعد قراءته يشرع في تقصي العلاقات والعلل منتهجا المنهج التجريبي مؤسسا مساطر وقوانين تحكم هذه الظواهر، وهذه المرحلة كذلك هي فردية وتختلف من شخص إلى آخر، ونجد ترتيب هذا في قوله تعالى (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ)¹

ومن ثم تستقر ملكة اللغة لدى الإنسان بالمران كما يرى ابن خلدون، وبالمشاهدة والتواصل يتكون لدى الفرد مدونة لغوية ومخزونا من الدوال والمدلولات يتواصل بها الفرد في بيئته.

حتى أن جهل الإنسان الكتابة والقراءة، فهذا لا يعني أنه لا يطوع اللغة وينبغ فيها فكثير من الشعراء والخطباء لا يكتبون ولا يقرعون ولا سيما في الأزمان الغابرة. فإذا ما رجعنا إلى العصر الجاهلي مثلا في تاريخ العرب قبل الإسلام ألفينا الشعر ديوانهم وهو

¹ سورة الملك. الآية 23.

موروث خلفه العرب من وراءهم، فكانوا يتبارون لنظم أحسن القصائد وهذا في مختلف الأغراض، حتى نزول القرآن الكريم كمعجزة في نظمه وسبكه وبلاغته ليعتبروا.

لقد كانت ظاهرة الأمية متفشية في مجتمعاتهم وكان من يدونون يعدون على الأصابع مما كان سببا في ضياع الكثير مما ألفوه وتركوه من شعر ونثر، فكانت المشافهة والرواية الوسيلة الوحيدة للحفاظ على هذا الموروث من الكلام. فكثير من المفردات أصبحت بائدة لقلة استعمالها وذلك ما يعرف بالمفردات الخاملة عند الألسنيين، وأخرى تغيرت دوالها ومدلولاتها لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم الأخرى .

إن ما كان يحفظ عن ظهر قلب ويتواتر ، فبغياب التدوين فقدت بعض الألفاظ أبعادها المجازية ومنها ما سقط ونجد هذا في الشعر الجاهلي إذ كانت بعض القصائد تتقاطع في أبياتها مما أدى إلى اختلاط بعضها ببعض، فتجد صدر البيت من قصيدة وعجزه من قصيدة أخرى لشاعر آخر وأحيانا تسقط بعض الألفاظ وتحل محلها ألفاظ أخرى.

بالإضافة إلى ما ذكر، نقف أحيانا على قصائد لا يستقر الرواة على صحة نسبها، ولا تاريخ نظمها ويعود هذا إلى أسباب عدة منها ما ذكر ومنها ما سنذكره في آخر الفصل.

حتى لا يصبح اللسان العربي من الألسن البائدة، علّم العرب اللغة أبنائهم وتوارثت من الكلام إلى الكتابة، فكان تقليديا حسب وسائل زمنهم، فكان الاكتساب الأولي على النحو التالي:

- المستوى الصوتي:

في أول الأمر كما هو بديهي فالطفل يكتسب لغته بالسمع ويحاول التواصل مع محيطه ، فمن المناغاة إلى الصراخ للتعبير عن أغراضه ومطالبه ثم بنمو الجهاز الصوتي يبدأ في تعلم بعض الألفاظ ويحاول تركيبها في جمل مفيدة حسب تحصيله

وممارسته ويدخل في هذا التحصيل عدة عوامل من الأم إلى الأب إلى أفراد الأسرة ثم إلى الأطفال ثم إلى المحيط الذي يعيش فيه.

بعد التحصيل المستمر يترسخ لدى الطفل في ذهنه ذلك النظام اللغوي سمعا وكلاما(نطقا) فهو في هذه المرحلة يتمكن من إدراك وإتقان المهارتين الأساسيتين وهما السمع والكلام (**Listening and speaking**) ، ودرجة التحصيل ليست متساوية لدى المتعلم فهي تختلف حسب القدرة العقلية فمن المكتسبين من يتقن مخارج الأصوات منذ صباه ولا يتعثّر في إنتاجه الكلامي أو أدائه إلا أن هناك من يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات وغالبا ما نجد في صوت (حرف) الراء والسين والحاء والهاء والحاء تأخرا لدى الطفل في إتقانها ونطقها نطقا سليما.

فبالمران وملاحظة المحيط ونقده له وتصويب أخطاءه يتدرب ويحاول تخطي هذه الحواجز في تحصيله اللغوي وهناك من يتأثر نفسيا لعدم تخلصه من هذا التأخر.

- المستوى التركيبي:

يكتسب الفرد المستوى التركيبي بالمشاهدة آليا ، فهو يعبر عن أغراضه ليتواصل مع غيره سائلا أو مجيبا أو طالبا لحاجة ما، فتوزيع الأسماء والأفعال في مواضعها السليمة هو ضمان للتواصل وإبلاغ الرسالة للمتلقي، فالإنسان يحسن تركيب كلامه في إطار نحوي سليم من الأخطاء بالممارسة فهو يبني إنتاجه الكلامي على ما اكتسبه بالسمع.

حين رتب علماء اللغة واللسانيات التطبيقية على الخصوص، المهارات الأربع للغة. **the four skills** ، رتبوها على الشكل التالي: الاستماع والكلام فالقراءة ثم الكتابة **listening, speaking, reading and writing.**

إن هذا الترتيب يسلكه مكتسب اللغة منذ نشأته، فالطفل يسمع أصواتا قبل أن ينطق بها، فصراخه عند ولادته لا يعني التواصل قد يكون معبرا لكنه ليس بقناة تواصل لأن التواصل استقبال وإرسال.

فالطفل يبدأ بتشكيل كلمات أو مفردات خارج السياق قد تكون مفتاحية أو دالة دلالة شاملة لما يريد، فمثلاً يقول "ما" بمعنى أريد ماء وقد يشكل رسالته من صوتين مترادفين مثل "بابا" papa بمعنى أريد طعاماً فالمربي هو الذي يسمعه هذه الكلمات فهي سهلة النطق حتى يسهل على الطفل نطقها بلا تكليف.

فتركيب الكلام يأتي متأخراً فهو يبدأ بالكلمة مفردة ثم يضعها في الجملة، فبالاستماع المتكرر لما يسمع في محيطه يحاول إنتاج جمل مفيدة باحترام القواعد النحوية في التركيب، فنادراً ما يخطئ في استعمال الفعل أو المفعول به أو الأفراد أو الجمع، ويعينه على هذا الممارسة اليومية فهو يدرس يومياً، ليل نهار ويروض تلك الملكة اللسانية على التواصل للاندماج في مجتمعه .

بعد اكتمال النمو البيولوجي لجهاز النطق يتخطى تلك السقطات الصوتية التي كان يرتكبها في السنوات الأولى من عمره فيصبح مستقبلاً ومرسلاً فالمهارة الأولى استقبالية **receptive** والثانية إنتاجية **productive**.

وقد يعترض المكتسب للغة عوائق في سهولة التواصل لإصابته باضطراب في الكلام و التي نعتها علماء اللغة بأمراض الكلام وهذا ما نحاول معالجته فيما يأتي:

2 - أمراض الكلام وأثرها في الاكتساب اللغوي (speech pathology).

ميز العرب قديماً بين الإنسان الفصيح وغيره بالبيان والبلاغة في الحديث والطلاقة في الكلام، وأشاروا إلى عقبات كانت تحول دون العربي وإحكام لسان قومه، ونعتوا هذا بأمراض الكلام، ونذكر منهم أبا عثمان عمر بن بحر الملقب **بالجاحظ** (163 . 255هـ) إذ يقول في هذا الأمر " وأحدهما ألوم من صاحبه والألسنة إليه أسرع، وليس اللجلاج¹، والتمتام²، واللائثغ³، والفأفأ¹، وذو الحبسة²، والحكلة³، والرتة⁴، وذو اللفف⁵، والعجلة

¹ اللجلاج: المتردد في نطقه.

² التتمام: من يرد كلامه إلى التاء والميم.

³ الألائغ: من يميل لسانه من السين إلى التاء ومن الراء إلى الغين.

في سبيل الحصر في خطبته والعي في مناظرة خصومه كما أن سبيل المفهم عند الشعراء والبكبيء عند الخطباء خلال سبيل المسهب الثرثار والخطل المكثار⁶.

إذا ما عدنا إلى نظرية تشومسكي وثنائية الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي نجد هذا الأخير يرى ذلك الاستعمال للنظام اللغوي الذي يعتبر استعداد الإنسان له فطري، ويختلف الناس في الأداء اللغوي من حيث صياغة التركيب، فنلني البليغ منهم، والفصيح والعادي والاختلاف فيه جلي للعام والخاص وعند الموهوب وغير الموهوب وعند المتعلم وغير المتعلم، والمتمرس وغير المتمرس.

نجد منذ القدم أناسا كبارا كانوا أو صغارا لا يحسنون الكلام أو الأداء ولا ينطقون الأصوات على وجهها الصحيح، مما جعل هذا عائقا في اكتسابهم للغة وعسرا في تواصلهم مع غيرهم من الأفراد، وقد أشير إلى هذه الظاهرة بعلم أمراض الكلام (speech pathology)، وتعود هذه الظاهرة إلى عدة أسباب وهي أصناف مختلفة⁷.

إن الآلة التي عرّفها "ابن خلدون" باللسان أو جهاز النطق لا تقتصر وظيفتها على النطق فحسب، بل تتعداها إلى وظائف أولية فيزيولوجية كالتنفس، والذوق، وتناول الطعام، والشراب والبلع.... وكل بني البشر يمتلكون هذه الأعضاء، لكن بعضهم يعانون من اضطرابات في تأدية هذه الأعضاء لوظائفها ولا سيما في إنتاج الكلام وفهمه وهذه العيوب أو هذا القصور لا ينحصر في شكل واحد بل في أشكال وحالات عديدة نذكر منها:

¹ الفأفأ: من يردد الفاء.

² ذو الحبسة: من لا يسمع قوله.

³ الحكلة: عادل الإبانة في الإفصاح في كلامه.

⁴ الرتة: العجلة في الكلام.

⁵ ذو اللفف: هو العي الذي اذا تكلم ملاً لسانه فمه.

⁶ الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق د. درويش جويدي (بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 2003) ج 1، ص 15.

⁷ وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الجوهرة للنشر والتوزيع) ص 55.

- النقص في ثروة الطفل اللغوية مقارنة بأقرانه.
- الاضطراب في نطق بعض الأصوات قد ينطق الراء غينا أو السين ثاء.
- النقص في سرعة النطق للمفردات، إذ يتلجلج اللسان على صوت ما فيلفظه أكثر

من مرة.

- إخراج بعض الأصوات من غير مخارجها.
- النقص في الطلاقة اللغوية.

اهتم علماء النفس والتشريح بهذه الظاهرة وقاموا بمحاولات كثيرة رغبة في الوصول إلى الأسباب التي هي وراء هذه الأمراض وإيجاد الشفاء لها، وقسموا هذه الأمراض أسبابا عضوية وأسبابا وظيفية.

فالأسباب العضوية تتمثل في عطب في الجهاز السمعي أو النطقي كالتلف، والتشوّه إذ يعاق العضو المصاب ولا يؤدي وظيفته، وحتى إن أداها يؤديها ناقصة فينتج عن ذلك عيب في النطق أو احتباس في الكلام، أو عطب في المخ كذلك، أما الأسباب الوظيفية تتجلى في عدم القدرة على التعبير وذلك راجع إلى اضطرابات نفسية أو سلوكية، وتختلف هذه الاضطرابات من حيث النوع والشدة بقدر تأثير هذه العوامل في الفرد، وتأخذ عيوب الكلام أشكالاً مختلفة نذكر منها ما يلي:¹

- التأخر في قدرة الأطفال على الكلام وهذا راجع إلى نقص في القدرة العقلية أو عيب في الحدة السمعية، أو تشقق الحلق أو إصابة بمرض في مركز الكلام في الدماغ.
- احتباس الكلام أو فقدان القدرة على التعبير وتشمل هذه مجموعة من الأمراض الكلامية تعرف (بالحبسة L'aphasie).

¹ المرجع السابق، ص، 55

- العيوب الابدالية ، إذ يقدم حرفا مكان حرف آخر وينطق حرفا بدل حرف آخر مثل نطق حرف السين ثاء أو الجيم زاي.

- الكلام الطفلي .

- الكلام التشنجي .

- العيوب الصوتية .

- العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان وانسيابيته في التعبير ومن أهم أشكالها اللجلجة (stuttering) والتلعثم (stammering) .

- عيوب النطق الناتجة عن نقص في القدرة العقلية أو القدرة السمعية، والنقص في القدرة السمعية هو صعوبات سمعية تمنع الفرد من الاستفادة من الكلام والاستماع، وهي بين الضعف السمعي والصمم الكامل، فإذا حدث هذا الأخير قبل اكتساب اللغة، فالفرد لا يبقى محتفظا إلا ببقايا سمعية أو دوال قد امتلكها من قبل والنقص في القدرة العقلية هو عطب في الدماغ يؤثر في إنتاج اللغة.

ولنأخذ ثلاثة أصناف من هذه الأمراض الكلامية لكثرة شيوعها وانتشارها وهي اللجلجة والتلعثم والحبسة.¹

أ . اللجلجة (stuttering)

وهو اضطراب في الكلام ناتج عن أحد (أو أكثر) من العوامل المؤدية إلى نقص الطلاقة في الكلام، ومن هذه العوامل:

. تكرار غير عادي لمقاطع في الكلام (مقطع، صوت، كلمة.) فمثلا كأن يقول المتكلم

(م . م . م . م . مدرسة.) أو (كنت عند . عند . عند . عند . المدير) .

. الإفراط في التوقف بين الكلمات.

¹ وليد العناتي: المرجع نفسه، ص، 55.56

. الغراماتيزم (agrammatism): وهي صعوبة استعمال المفردات النحوية والصرفية كأداة التعريف والضمائر وحروف الجر وما شابه ذلك

يمكن دراسة الحبسة لاكتشاف كيفية تعامل المخ مع اللغة وإنتاجها.¹

ويعرفها الألسني "جورج كلاس" في كتابه "الألسنية ولغة الطفل العربي" أنها: "فقدان القدرة جزئياً أو كلياً ، وهي تتضمن مجموعة الإصابات المتصلة بفقدان القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة كما تشمل عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، وعلى إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات، ومراعاة القواعد النحوية المستعملة في الكلام والكتابة" ويصنفها "عبد المجيد سيد منصور" في كتابه "علم اللغة النفسي" إلى أنواع مختلفة منها:

- **الحبسة الحسية:** عدم فهم المريض للكلام أو ما يسمى بالصمم اللفظي ،وتكون حاسة السمع سليمة لكن الألفاظ تفقد معناها لدى السامع كما لو كانت تلفظ بلغة لا يعرفها المريض.
- **الحبسة المعنوية:** حين يفهم المريض الكلمات كل واحدة على حدة لكنه لا يفقه معنى الكلمة في السياق.(يخونه التركيب).
- **العمى اللفظي:** عندما يعجز المريض عن فهم ما يراه رغم سلامة بصره ويسمى عجز القراءة.
- **عجز الرمز البصري :** كالعمى اللفظي لكنه أوسع إذ يعجز فيه المريض عن فهم ما تعنيه الرموز المرئية أو الحروف أو أشكال مرسومة أو إشارات مرور وما شاكل ذلك.²

¹ Jack C. Richard, John Platt and Heidi Platt. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Longman Group UK Limited (second edition) 1992. P:18
(ترجمة الطالب)

² وليد العناتي. نفس المرجع. ص: 57 - 58.

وبعد بعض الألسنيين أن الحبسة هي ثقل في اللسان (عضو) يجعل من المتكلم لا يبين نتيجة تلف في منطقة الكلام الموجودة في دماغ الإنسان، ورغم اختلاف أوجه وأعراض الحبسة إلا أن العامل المشترك بين هذه الأمراض هو الجهاز العصبي.

صنف عدد من الباحثين مثل بروكا وفرنيكي وبيير ماري **Pièrre Marry** الحبسة إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

الأولى: حبسة استقبال (**receptive**) وهي صمم لفظي عندما يتعذر على المريض فهم الكلام المسموع، وعمى لفظي عندما تتعذر عليه فهم ما هو مكتوب.

أما الثانية فهي حبسة تعبيرية (**expressive**) إما أن تكون حركية وفي هذه الحال لا يستطيع المريض أن ينطق بسهولة بدون علة في اللسان أو أعضاء النطق أو تكون كتابية حين يعجز المصاب أن يعبر كتابة.

والثالثة حبسة الذاكرة (**memory**) وفيها ينسى المريض مسميات الأشياء المتداولة بين الناس في حياتهم اليومية دون التأثير على فهمه وقدرته التعبيرية.¹

وكما هو معلوم أن مرضى الحبسة يجدون صعوبات في استدعاء المفردات وأحيانا تغيب عنهم وتجدهم يراوغون لاستبدال الكلمات الصعبة وبالنسبة للتصنيفات الطبية النموذجية لأعراض هذا المرض نستطيع أن نلاحظ حالتين من العيوب:

أ. التعسر التركيبي أو النحوي (**Agrammatism**)

وهو عدم إمكانية ترتيب الكلمات في سياق ما بحسب القواعد المراعاة في اللغة، ويتعلق هذا بالمفردات الوظيفية ولا سيما على المستوى المرفولوجي كالضمائر، والجنس والسوابق واللواحق والحركات الإعرابية بمعنى أوضح كل ما يستقيم به تركيب الكلام

¹ أحمد دراج. ملكة اللسان. إبداع الإنسان وعبقريته المكان. أسس علوم اللغة وطرق تصنيف اللغات واللهجات في العالم. مكتبة الآداب. ميدان الأوبرا القاهرة. الطبعة الثانية. 2009. ص: 87-88.

للإفصاح عن دلالاته وتعتبر هذه الحالة قرينة لحبسة "بروكا" (Broca)* ويرجع هذا حسب أهل التشريح وعلم اللغة العصبي (Neurolinguistics) إلى إصابة في النصف الكروي الأيسر من الدماغ.

فالمتكلم في هذه الحالة يبذل جهدا في إصدار الكلام لكنه يتخلله اضطراب في الطلاقة والانسيابية مع خلل في المستوى الفونولوجي للجملة وحتى التركيب فهو أحيانا لا ينطق أدوات التعريف مثلا أو يحذف الضمائر. لنأخذ هذا المثال:

Ah.....I boy.....cookies,pass.....alittle boy.....tip, up.....fall.

نجد الجملة يتخللها توقف وأحيانا نجده يرادف الكلمة في fall و tip up بمعنى أسقط وقد يخفي بعض المورفيمات، وفي البحوث والدراسات الأخيرة نعتوا هذه الحالة بالكلام التليغرافي telegraphic speech لدى حبسة بروكا.

ب . الاضطراب المعجمي: paraphasia

وهذا ما يسمى بإبدال الكلمات، وهو أن يغير المريض الكلمات أو التعابير بأخرى بعيدة عنها من حيث الدلالة أو الصيغة أو ابدال الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة في اللغة، وتدعى هذه الحبسة بحبسة فيرنينيكي *.wernicke لنأخذ هذا المثال بالانكليزية:

فعود أن يقول .: The spy fled to Greece. (أ)

فيقول: The spy filed to grain (ب)

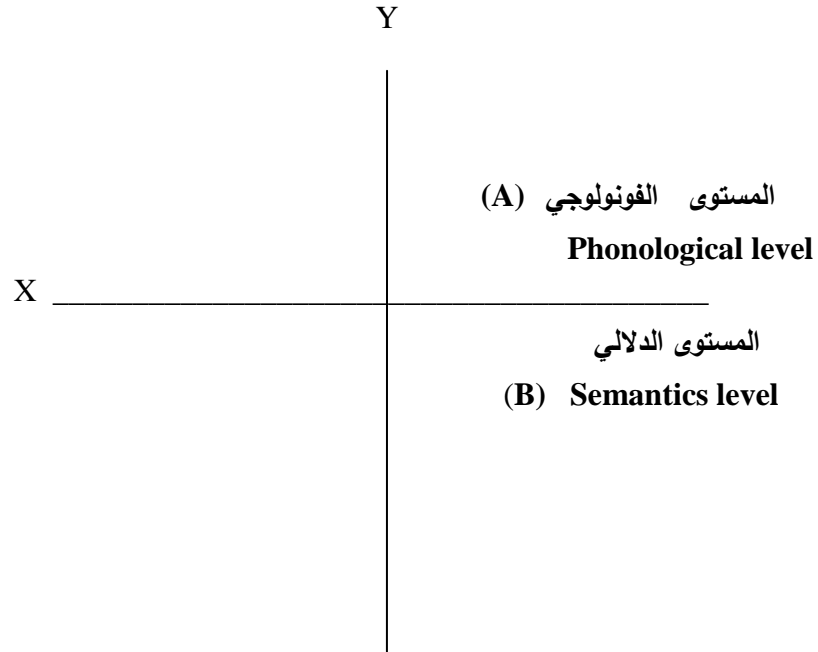
بمعنى: فر الجاسوس إلى اليونان فما بقي من هذه الجملة سوى كلمة الجاسوس spy فالباقى كله لا علاقة له بما يريد المريض قوله بيد أن حبسة فيرنينيكي لا يسودها توقف في إصدار الكلام ولا اضطراب في التركيب النحوي أو الفونولوجي، فالجملة (ب) لا أساس لها من الصحة في الفهم والدلالة.

• بول بروكا(1824 . 1880) جراح وعالم انثروبولوجي فرنسي، مؤسس المدرسة الأنتروبولوجية درس الدماغ ووظائف اللغة.

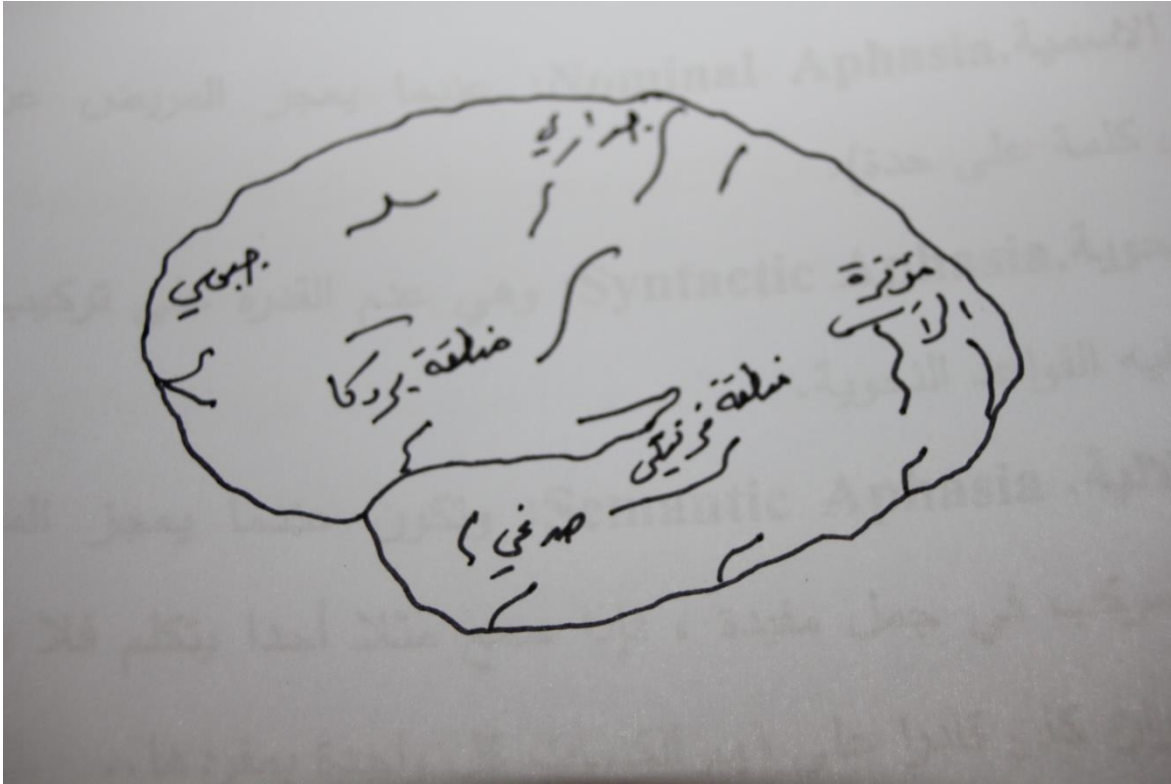
• كارل فيرنينيكي(1848 . 1905) طبيب أعصاب ألماني، من المهتمين بالحبسة.

A: Broca aphasia

B: Wernicke aphasia



من خلال الرسم (A) نرى أن المصاب بحبسة بروكا سلبي في المستوى الفونولوجي التركيبي لكنه ايجابي في المستوى الدلالي عكس المصاب بحبسة فرنيكي الذي يتصف بالإيجاب على المستوى الفونولوجي لكنه ذو كلام عديم الدلالة والمعنى وهذا الأخير هو الأكثر خطورة.



نرى من خلال الرسم النصف الكروي للدماغ أين تحدد منطقتي بروكا وفرنكي.¹

¹ Roland Wardhaugh and H.Douglas Brown MA survey of applied linguistics (University of Mechigan Press:1983) p.254.

ويعرف بعض العلماء الحبسة بأنها النسيان للإشارات التي يتمكن بواسطتها الإنسان المتمدن من مبادلة آراءه وأفكاره بأفكار بني جنسه. فالحبسة إذن ناتجة عن النسيان عندما يتخذ شكلا مرضيا. فهي بهذا الاعتبار نوع من أنواع فقدان الذاكرة. **Amnésie**.

وصنفها العالم هيد **Head** من حيث الوظيفة اللغوية إلى أربعة أنواع:

. **الحبسة اللفظية. Verbal Aphasia**: حيث يجد المريض نفسه عاجزا عن استحضار الكلمات نطقا وكتابة.

. **الحبسة الاسمية. Nominal Aphasia**: عندما يعجز المريض عن فهم معنى الكلمات (كل كلمة على حدة).

. **الحبسة النحوية. Syntactic Aphasia**: وهي عدم القدرة على تركيب الجمل تركيبا سليما تراعى فيه القواعد النحوية.

. **الحبسة الدلالية. Semantic Aphasia**: وتكون عندما يعجز المريض عن فهم معنى الكلام المركب في جمل مفيدة ، فإذا سمع مثلا أحدا يتكلم فلا يستطيع أن يفهم مقصوده، حتى وإن كان قادرا على فهم الكلمات كل واحدة بمفردها..

من الملاحظ أن الحبسة تكون غالبا في أسماء الأعلام حتى أنك تجد أحيانا السالمين من الناس عاجزين عن تذكر اسم شخص يعرفونه جيدا. وتكون كذلك في الأسماء النكرة ثم الصفات ثم الأفعال. ويبدو أن الأفعال تقاوم النسيان أكثر من سواها ، ولعل السبب في ذلك أن الطفل يتعلم أولا كيف يقوم بالفعل، وصيغة الفعل مقترنة بالحركة في ذهنه، ولهذا تثبت الأفعال بالذاكرة ولا تزول بسهولة أو تنسى ،في حين أن تعلم الأسماء يتطلب شيئا من التجريد والتعميم..¹

¹ الدكتور حنفي بن عيسى.محاضرات في علم النفس اللغوي.(الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .ط.1980.2).

لا يختلف معظم علماء اللغة في حصر ظاهرة اللغة على العنصر البشري، وفي اكتساب الإنسان لاستعداد ملكة قابضة وراء تحريك هذه الأداة أو الظاهرة التي يتم بها التواصل، جعل العلماء ينظرون من زوايا مختلفة للكفاية اللغوية والاكتساب اللغوي.

إننا نجد معظمهم يقرون على أن هناك فتيل يولد به الطفل وهو الذي يقود به سلوكه عند الأداء، وقد تختلف فسيفساء هذا الأداء باختلاف الألوان اللغوية وخصوصياتها، وكان العامل الاجتماعي، وتأثير وتأثر الجزء بالكل يهيمنان على رؤى العلماء في آلية الاكتساب، ونجد المحيط والبيئة هما مصدر الأخذ والعطاء بين الفرد واللغة.

أول علماء التشريح اضطرابات الكلام وعيوبه إلى علل نفسية وبيولوجية، وعموما ما يكون هذا الاضطراب بيولوجيا فهو شمولي وتكون أعراضه بالضرورة مشتركة بين كل الناطقين للغة، وكما أعدت طرائق للاكتساب أعدت كذلك طرائق لعلاج هذه الاضطرابات ولا سيما في المجتمعات المتقدمة وأنت بنتائج استحسناها الجميع وهي الآن في الانتشار عبر كل المجتمعات.

وبجانب كل هذا نجد الكفاءة عند المعلم والمتعلم من العوامل المهمة في تحسين التحصيل والتلقين وهذا في ميدان التعليمية، وهذه الكفاءة متباينة لأسباب معرفية بين الطرفين ويستقر الضعف أصلا تحت عوامل اقتصادية اجتماعية سياسية، وأحيانا ثقافية.

3- اكتساب اللغة الثانية.

وحتى يصبح الفرد ثنائي اللغة فهو يكتسب هذه الصفة بعدة طرق قد يسلكها، فأولها وهو الطريق الرئيس والمهم والمتمثل في التقاطها في مرحلة طفولته، وهذا موازاة مع اكتساب لغة الأم (la langue maternelle) وقد تسبقها هذه بزمن قصير.

إن هذا النموذج يبذل جهدا لاكتساب لغتين بنظامهما مما يجعله يطور إحساسه في سن مبكرة، والثنائية اللغوية المكتسبة على هذه الطريقة تتميز عموما بالشمولية، لأن الطفل

يعرف لغتين معرفة عميقة وبخلفيات بعيدة، ويرى بعض الباحثين أن هذه الثنائية اللغوية المتكاملة والمتوازنة لا تكتسب إلا في المرحلة الأولى من الطفولة.

وهنا من يرى أن القدرات العقلية قد تكون عالية جدا في المراحل الأولى من الطفولة لاكتساب لغة ثانية، إلا أن هناك من بإمكانهم اكتساب لغة ثانية بعد مرحلة الطفولة بالرغم من صعوبة الأمر لكن هذا نادر. (ومثال هذا في الجزائر بين الأمازيغية والعامية).

أما الطريق الثاني، فهو ذلك الطفل الذي اكتفى باكتساب لغة أمه فقط، وعند دخوله المدرسة واجه لغة ثانية ألا وهي لغة التعليم، وهذه الوضعية تعيشها الأقليات المهاجرة التي تحتفظ بلغة الأم وتمارس لغة البلد الذي هي مهاجرة إليه. إن هذه الحال تحظى فيها الثنائية اللغوية بمعرفة أعمق، وتكامل في الاكتساب، إلا أن التوازن قد يختل بين اللغتين وهذا بسبب الفروق الاجتماعية واختلاف وظائف اللغتين؛ بمعنى أن لغة الأم تلعب دورا تواصليا فقط لا يتعدى حدود التواصل الأسري وهذا فيما يخص الأغراض الشخصية اليومية.

أما الثنائية اللغوية المكتسبة في المدرسة فهي تستعمل رسميا في المجتمع الذي يعيش فيه هذا المغترب وفي الوظائف الاجتماعية العليا.¹

وبالنسبة إلى السبيل الثالث في اكتساب الثنائية اللغوية هو عندما يهاجر الطفل بلده بعد المرحلة الأولى من الطفولة إلى بلد أجنبي ويكتسب اللغة رغما عنه ليتواصل مع أفراد ذلك المجتمع الذي هاجر إليه، ويكون إتقان اللغة الثانية هنا محدودا نسبيا، لكن المهاجر يستطيع التواصل للتعبير عن أغراضه.

وأخيرا الاكتساب عن طريق الدراسة الأكاديمية والممنهجة بمقاربات بيداغوجية مختلفة، حسب ما تتطلبه حال المتعلم، وهذا ما يُتَّبَعُ في تعلم اللغات الأجنبية ودراستها، إلا أن هناك اختلافا

¹ميجل سجون و وليام ف. مكاي. التعليم وثنائية اللغة. ترجمة: د. إبراهيم بن أحمد العقيد و د. محمد عاطف مجاهد محمد جامعة الملك سعود. 1995. ص: 13-14.

جليا بين هذه الطريق وسابقتها. فالأولى تعتمد على التعبير الشفوي بكل طلاقة في الحديث والكفاءة في التواصل الشفوي، وأما هذه الأخيرة فتتميز بالتركيب النحوي السليم وقراءة ما هو مكتوب فهي ترتبط بالمتعلم والعكس ليس بصحيح.¹

قد تكون هذه الطرق أبوابا مفتوحة لاكتساب الثنائية اللغوية إلا أن هناك عدة مواقف ووضعيات لاكتساب هذه الثنائية قد ذكرتها في عوامل انتشار اللغة الثانية.

¹ المرجع السابق:ص:14

4 - ظاهرة اللحن في اللغة الثانية.

تعود ظاهرة اللحن الى اختلاط العرب بالأعاجم ويعرفه عبد العزيز مطر كما يلي: "اللحن الذي يرد ذكره في هذه الرسالة والذي سمي به نوع من التأليف في اللغة العربية، هو الخطأ في اللغة : أصواتها أو نحوها أو صرفها أو معاني مفرداتها.¹ لقد شاب اللغة ما شابها من الأخطاء منذ القدم، فإذا عدنا إلى اللغة العربية التي كان يتواصل بها العرب في العصر الجاهلي نجدها تغيرت من حيث الموروث المعجمي وحتى التراكيب وهذا لعدة أسباب، فمذ اختلط العرب بغيرهم من الأجناس نقص ما نقص وزاد ما زاد في مدونة لغتنا وكثرت الزلات اللغوية وهذا على جميع مستوياتها وبخاصة المستوى الصوتي إذ نجد هذا الأخير هو الوسيلة الأساس في التواصل بين الأفراد و تسمى هذه الظاهرة اللغوية باللحن ، فما هو اللحن؟

" اللحن من الأصوات المصوغة الموضوعة ، وجمعه ألحان ولحون .ولحن في قراءته إذ غرّد وطرّب فيها بألحان،وفي الحديث: اقرؤوا القرآن بلحون العرب.وهو ألحنُ الناس إذا كان أحسنهم قراءة أو غناء.واللحنُ و اللحنُ واللحانة واللحانية : ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك،لحنَ يلحنُ لحناً ولحناً ولحنواً ، الأخيرة عن أبي زيد قال: فُرْتُ بِقِدْحِي مُعْرَبٌ لَمْ يَلْحَنِ." ²

لحنَ له يلحنُ لحناً قال له قولاً يفهمه ويخطئ على غيره لأنه يميله بالتورية عن الواضح المفهوم ومن قولهم لحنَ الرجل ،فهو لحن إذا فهم وفطن لما لا يفطن له غيره.قال ابن بري وغيره:اللحنُ ست معان، الخطأ في الإعراب واللغة والغناء والفتنة والتحريض والمعنى، اللحنُ هو الخطأ في الإعراب يقال منه لحن في كلامه ،بفتح الخاء يلحن لحناً

¹ د.سهام مادن.الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين.مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.ط.1 2011 ص.44.نقلا عن مطر غيد العزيز.لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة القومية.القاهرة.1966. ص.19.

² ابن منظور.لسان العرب م.13. ص:379. دار صادر بيروت.لبنان

فهو لِحانة ولِحان. قال ابن الأثير (555هـ/1160م - 630هـ/1233م): اللَّحْنُ الميل عن جهة الاستقامة، يقال لَحَنَ فلان في كلامه إذا مال عن صحيح المنطق.¹

وقال ابن الأعرابي: اللَّحْنُ بالسكون الفطنة والخطأ سواء، قال: وعامة أهل اللغة في هذا على خلافه، قالوا: الفطنة بالفتح، والخطأ بالسكون. وفي حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه "تعلموا الفرائض والسنن واللحن"، بالتحريك أي اللغة. قال الزمخشري: تعلموا الغريب واللحن لأن في ذلك علم غريب القرآن ومعانيه ومعاني الحديث والسنة ومن لم يعرفه لم يعرف أكثر كتاب الله ومعانيه ولم يعرف أكثر السنن. وقال أبو عبيد الله في قول عمر رضي الله عنه "تعلموا اللحن أي الخطأ في الكلام لتحترزوا منه".²

يتبين من خلال ما ذكر في التعريف باللحن في القول أن الذي يلحن في قوله هو من يخطئ في منتوجه الكلامي في مستوى لغوي معين، قد يكون في التركيب أو الصرف أو النطق. ويظهر اللحن في مواطن مختلفة من القول ويكون اللحن بسكون العين من يومئ بكلامه إلى مقصود غير الذي يرسله، فمضمون الرسالة يفهم من وراء القول، فهنا يستقر هذا المفهوم بمعنى الفطنة وفك تشفيرية معينة ولا يتميز بهذا عامة الناس، لكن ما نريد شرحه وتبيينه هو المفهوم الأول.

فاللحن إذن يتكون بمرور الأزمان في لسان مجتمع ما ويدخل ضمن تطور اللغة باعتبارها تخضع لمؤثرات مختلفة وتتطور منذ نشأتها فازدهارها ثم ضعفها وربما أفولها كما وقع لبعض اللغات التي تآكلت ولا نجد لها أثراً إلا في المخطوطات والمواقع الأثرية. فما من لغة استقرت على حالتها الأولى فهي دائماً مؤثرة وممتأثرة ويتجلى هذا في

¹ ابن الأثير. النهاية في غريب الحديث والأثر. ت: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناوي. المكتبة العلمية بيروت. ج. 4. ص: 243.

² ابن منظور. المصدر نفسه. ص: 380.

تاريخ لغات كل المجتمعات ، فمن اللحن أشكال مختلفة إذ يلقي بظلاله على كل مستويات اللغة.

1 - اللحن وأنواعه

• **اللحن في المستوى الصوتي:** وهو أن يستبدل فونيم من فونيمات الكلمة بفونيم آخر أو يقدم أحدهما على الآخر، فمثلا كلمة **يُجاوب** تنطق **يواجب** بمعنى **يجيب** وهذا في المغرب العربي فتجد هذا كذلك في قصائد الشعر الملحون بكثرة فعلى سبيل المثال هذا البيت الشعري " نَحْلُونِي ما ردوا لي **وُجاِبٌ**" وهو من قصيدة "يوم الجمعة خرجو ازيام"

من نظم مبارك السوسي فقد استعمل كلمة **وجاب** بدلا من **جواب** ، وكلمة **السمش** بدل كلمة **الشمس**، و**الصخشية** بدل **الشخصية** و **الزيش** بدل **الجيش**. وقد يكون الخطأ كذلك في تغيير حركة من الحركات فبدل أن نقول **عبد الجواد** نقول **عبد الجواد** بتشديد الواو أو **منطقة** بدل **منطقة** أو **لجنة** بدل **لجنة**.

• **اللحن في المستوى المورفولوجي:** يظهر هذا في الخط بين التذكير والتأنيث وهذا في ضمير المخاطب المفرد ففي بعض المناطق في المغرب الأقصى نجدهم يخلطون بين **أنتَ و أنتِ أو هم وهما** ولاسيما في اللسان العامي الذي يعتبر معظمه لحن بالنسبة إلى اللغة العربية الفصحى، فاستعمال ضمير الجمع بجنسيه المذكر والمؤنث لا وجود له في اللغة العامية (في المغرب العربي) فنقول مثلا **هما** " **هُما اللّي كانوا حاضرين**" بدل أن نقول **هم الذين**....

• **اللحن في المستوى التركيبي:** يلحن الكثير في بُنى بعض الكلمات فيقولون **راسل** بيد أن صحيح القول هو **مُرسل** ويقولون **مَشين** والصحيح هو **شائِن**، ويلحنون

التراكيب حين يقولون **اشتقت لك** والصواب هو أن يقولوا **اشتقت إليك**.

- **اللحن في الدلالة:** ما هو شائع في القول حين يقول قائل استلم فلان الجائزة ويعني هذا في اللغة العربية أن فلان استلم الشيء بمعنى لمسه أو قبّله أو مسح بيده لكن المراد به قول القائل أن فلان أخذ الجائزة وهذا بعيد عن الصواب.
- **اللحن في الكتابة والتحرير:** يلحن الكثير من الناس في تعبيرهم حين يكتبون مثلاً مفردة انشاء الله، غير أن الصحيح هو إن شاء الله أو الخلط بين الضاد و الظاد أو نرجوا والصحيح هو نرجو.

كانت هذه بعض النماذج من اللحن المنتشرة في اللسان العربي في مختلف المستويات وتختلف من مجتمع إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى في سائر أقطار البلاد الناطقة بالعربية سواء في المشرق أو المغرب، وهذه الظاهرة لم تأتي من العدم بل لها أسباب كثيرة نذكر منها ما يلي:

ب - أسبابه

- **ضعف الملكة اللغوية:** كثر الخطأ واللحن في العصر الحديث إلى الضعف الذي ألم بالأمة العربية بعد أفول الحضارة الإسلامية ودخول الأمة عصر الانحطاط حيث أحاط بها التخلف من كل جانب وتفشت الأمية في أوساط المجتمعات العربية وشمل الضعف كل الميادين وباتت عاجزة تحت أقدام التخلف.
- **اختلاط العرب بغيرهم:** كان اختلاط العرب بغيرهم من الأمم سبباً رئيساً وهذا منذ ظهور الإسلام، فالحروب والفتوحات، واتساع رقعة البلاد الإسلامية من المحيط الأطلسي إلى خليج العرب ثم إلى آسيا، والهجرات والتجارة بالإضافة إلى الرحلات في طلب العلوم، فهذه العوامل جعلت من الناطقين بالعربية يغيرون من ألفاظهم الكثير و يحدون عن النطق أو الكتابة الصحيحة لبعض الألفاظ وما أكثرها...

• **عامل الاستعمار:** هذه الظاهرة التي مزقت أوتار اللغة وخلقت ما يسمى باللغة العامية

التي يكاد نصف مدونها خليط من الفرنسية والاسبانية وبخاصة في المغرب العربي أما في المشرق العربي فكانت الانجليزية هي الأكثر هيمنة، وتجدد بنا الإشارة إلى ذكر اللغة الفرنسية ونسبة مفرداتها في اللغة العامية في الجزائر ولا سيما في بعض الأوساط فقد أصبح التواصل بلغة تكاد أحيانا تفقد عربييتها.

كان هذا في ذكر اللحن على العموم، فالذين تأثروا بلغة ثانية كاللغة الفرنسية في الجزائر بعامل الاستعمار أضافوا للغة التواصل ألفاظا فرنسية ملحونة نطقا، أما الكتابة فالكثير يجهلون هذه اللغة كتابة إلا من درسوا بالمدارس الفرنسية وهم قلة غير أن هناك فئة كانت تتواصل باللغة الفرنسية في حياتها اليومية وهذا بحكم المعاملات في التجارة والنشاط اليومي وبخاصة في المدن فكان هؤلاء يحسنون اللغة المكتسبة بالاستماع وهذا بعامل الممارسة والتواصل اليومي بين الناس.

إن الجزائر كانت من المستعمرات التي استغلتها فرنسا أكبر استغلال وهذا بانتشارها وإقامة ثكناتها في كل مناطق الوطن من الشمال إلى أقصى الجنوب ومن شرقه إلى غربه، فكان شأنها ليس كباقي بلاد المغرب العربي مما أدى إلى طمس اللغة العربية واستبدالها بالفرنسية نسبيا حتى في أوساط العوام، وكان لهذا الاكتساب اللغوي بالمشافهة عيوب ومزايا نذكرها في ما هو آت.

5 - مزايا وعيوب الاكتساب بالتواصل الشفوي والمران.

إن القناة الأولى التي تسلكها اللغة تتمثل في مهارتين اثنتين، الاستماع ثم الكلام فاكتساب اللغة الفرنسية لدى الجزائري للتواصل مع المستعمر كان بدون وسائل تعليم أو تعليمية؛ فشأنه شأن ذلك الطفل الذي يكتسب لغة أمه إلا أن الفرق بينهما يتجلى في السن واكتمال جهاز النطق. بعد احتلال الجزائر توافد المعمرون من فرنسا وبعض دول أوروبا الغربية كإسبانيا، وكان ولا بد لهؤلاء أن يتعايشوا مع الأهالي بكونهم اليد العاملة في

المعامل والورشات وحقول الزراعة التي استولى عليها الاستعمار، وكان التواصل ضرورة لاستمرار الحياة اليومية بين الطرفين هذا دخيل وذاك أصلي.

فبالمران اليومي (استماع وكلام) اكتسب الجزائري اللغة الفرنسية واكتسب الفرنسي العامية الجزائرية رغم أن هذا الأخير لم يكن يرغب في اكتسابها اعتزازا بلغته، وحدث التواصل وأصبح الجزائري آنذاك يتكلم لغة ويجيدها وهو لا يدرك كتابتها ولا حتى أشكال حروفها، إلا الذين يسرت لهم الظروف والفرص الالتحاق بالمدارس الفرنسية للتعلم وفي المدن بخاصة.

هكذا وقع التفاعل والتلاقح انطلاقا من اللغة التي كانت باكورة تعايش مجتمعين يختلفان من حيث الأصل والعرق والدين والتاريخ، وكان لهذا الاكتساب الحتمي للغة الفرنسية لدى الفرد الجزائري مزايا وعيوب ومن مزاياه نذكر ما يلي:

_ المزايا:

- التواصل اليومي للتعبير عن الأغراض لدى الطرفين.
- اكتشاف الطرف الآخر من خلال التواصل واكتشاف ثقافته.
- كان لمعرفة اللغة الفرنسية أثر في معرفة هدف المستعمر لدى العام والخاص.
- إثراء المخزون اللغوي لدى المتكلم الجزائري آنذاك بالاقتران اللغوي ولو كان ملحونا.

- نقل بعض المعارف التي كان يجهلها العوام ولاسيما في الميدان المهني.
- كان لهذا الاكتساب دور في تواصل المهاجر الجزائري خارج بلده.
- كما كانت هناك مزايا، فهناك عيوب لا بد من ذكرها، وأحصرها في هذه النقاط:

_ العيوب:

- الجهل الكلي لكتابة اللغة.
- عدم القدرة على القراءة.

- عدم القدرة على التواصل بالرسائل المكتوبة .
- حصر المواطن في محيطه دون الاتصال بالعالم الآخر؛ وهذا بالافتقار إلى قراءة الكتب والمجلات والجرائد والمؤلفات وهذا ما يعيق الثقافة والوعي لدى الجزائري آنذاك.
- خلق لغة مزيج، **créole** وهي لغة مختلطة أفرزها اتصال اللغتين الأجنبية والمحلية.¹

واشتد التجاذب بين الوحدات اللغوية الصحيحة منها والملحونة، وأدى هذا الصراع إلى تكاثر الخطأ الشائع ونشأة خليط في المدونة اللغوية قد يتغير من فئة إلى فئة ومن حقبة إلى حقبة، مما جعلنا نتواصل بوحدات لغوية متعددة الأصول وقد حادت عن أصلها. وبالتالي نحن نقر أن اللغة متحركة لا تعرف السكون وإن كانت ساكنة فمآلها الأفول والتلاشي في أغوار التاريخ، لكن حبذا لو كان نموها بإثراء معاجمنا بألفاظ ترسم حدودها المجامع اللغوية العربية في إطار منهجي محكم ومدروس.

¹ لويس جان كالفي. حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة د. حسن حمزة. المنظمة العربية للترجمة. الطبعة الأولى 2008. ص. 403.

الفصل الثالث

التعليمية ومقاربات التدريس

محتويات الفصل

التعليمية ومقاربات التدريس

1- التعليمية

2 - التعليم التقليدي (المدارس القرآنية والزوايا)

- طرائق التعليم التقليدي

3 - التعليم الحديث ومقاربات التدريس

- مقارنة النحو والترجمة

- المقاربة السمعية الشفوية

- المقاربة الوظيفية التواصلية

- المقاربة التوليدية التحويلية

- التدريس بالأهداف

- المقاربة بالكفاءات

1 - التعليمية

يعود سلوك الفرد إلى عاملي الفطرة والاكْتساب، ففي سلوكنا ما هو فطري وما هو مكتسب، اكتسبناه بطرائق مختلفة وقابلية التعلم لدى الإنسان واستعداده لهذا الفعل يفوق استعدادات كل الكائنات الأخرى لتمييزه بالعقل، ونرى هذا في أنفسنا دون الالتفاتة إلى مرجع يدلنا، والتعلم لدى الإنسان له مفاهيم عدة .

تحمل التعليمية مفهوم **الديداكتيك** أو التعليمية، فعند سماع هذا الدال يتبادر إلى أذهاننا كل ما يتعلق بالتعلم وما يقع في حجرة الدرس وهذا لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم. وتستعمل أحيانا كلمة ديداكتيك مرادفا للبيداغوجية باعتبارها فرع من فروعها ويرى البعض أنها علم مستقل عن علوم التربية.

تشتق كلمة **ديداكتيك** **Didactique** في اللغات الأوروبية من كلمة **Didaktikos**

بمعنى "فلنتعلم" أي يعلم بعضنا البعض، وأصلها من كلمة **Didaskein** اليونانية بمعنى

"التعليم". واستعملت مرادفا لفن التعليم واستعملها كومينوس **Comenius** الأب الروحي

للبيداغوجيا سنة 1657 في مؤلفه "**الديداكتيكا الكبرى**" **Didactica Magna** إذ يعرفها

بالفن العام للتعليم في جميع المواد التعليمية ولا يكتفي بأنها فن للتعليم بل للتربية كذلك

، ويرى أن الديداكتيك هي إيصال المعارف وتبليغها إلى الجميع.¹

وكلمة ديداكتيك معرفة في معجم لاروس Larousse كما يلي:

¹ مجلة علوم التربية دورية فصلية مغربية متخصصة. الرباط. العدد 47. مارس. 2011. ص: 8.

¹ **Didactique : science ayant pour objet les méthodes d'enseignement.** وما

يقابلها ترجمة بالعربية علم طرائق التعليم أو فن التعليم. وهي معرفة كذلك في المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية كما يلي: **هي دراسة علمية للغة تهدف إلى وضع برنامج تربوي يسهل تعليم اللغة للناشئين.**² ويرى الكثير أن تلك الدراسة العلمية لما يحتويه التدريس من طرائق وتقنيات وأشكال التعليم والتعلم التي تخدم المتعلم وتطبيق لبعض النظريات والتطبيقات لبلوغ الغاية المرجوة.

وهي كذلك الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وإسقاط ما نظّر من مقاربات يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الهدف المقصود وهذا على المستوى العقلي والحسي والوجداني والحركي.³

وتقابل كلمة Didactique في مدلولها الفكري واللساني التعليمي عدة مصطلحات باللغة العربية فهي التعليمية والتدريسية وعلم التدريس وعلم التعليم. فهي عموماً تدرس محتوى التعليم من حيث حصر المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها ونظامها وتهتم كذلك بعلاقات المتعلم بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الفاعلة لاكتسابها وتوظيفها في الحياة فيدرك المتعلم ما يتعلم وكيفية إدراكها والحوجز التي تحول دونه في اكتساب هذه المعارف وكيف يعيد النظر في تصويب ما أخفق فيه.⁴ ويتضح هذا في الرسم الموالي:

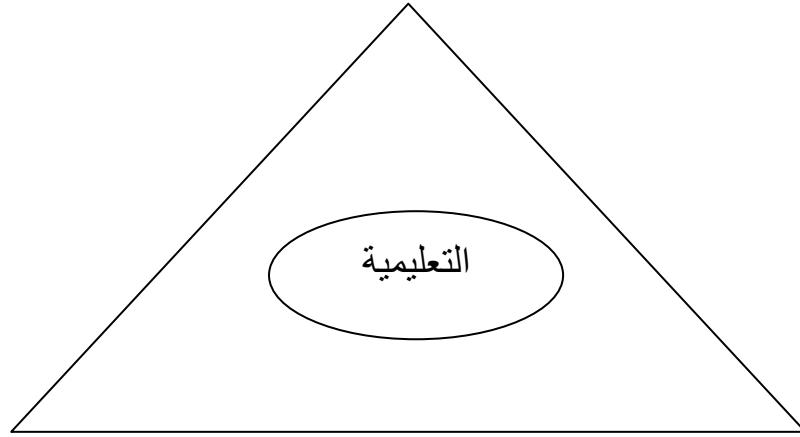
¹ Le petit Larousse en couleur. Dictionnaire encyclopedique pour tous. Librairie Larousse 1980. p.292.

² المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. سلسلة المعاجم الموحدة. الدار البيضاء المغرب. 2002. ص45.

³ محمد الدريج تحليل العملية التعليمية. مطبعة دار النجاح الجديدة. الدار البيضاء المغرب. ط11990. ص:15.

⁴ انطوان طعمة وآخرون. تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية. بيروت لبنان. ط2006. ص:14.

المعارف



المعلم

المتعلم

نرى من خلال الرسم ما تقوم عليه العملية التعليمية، فهي تتحقق من حضور معلم ومنتعلم ومعارف، فالعمليتان هما تعليم وتعلم (اكتساب المعارف).

- **التعليم** : نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه و تيسير حصوله، وهو جهد يبذله المعلم كي يعين المتعلم على اكتسابه الخبرة والمعرفة والقيم الإنسانية والوجدانية على أنه "عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير ويؤثر هو بدوره فيها".

- **التعلم**: هو ذلك التحصيل والاكتساب للمعلومات والمهارات التي تساعد الفرد على فهم الموجودات والأشياء في محيطه، وهو "إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا ما يأخذ التعليم شكل حل المشاكل، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة".¹

¹ أحمد عبد الخالق مبادئ التعلم دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر ط1.2001 ص:17.

تتحقق العملية التعليمية بتفاعل ايجابي بين أطراف متعددة، وإن تعثر أي طرف في هذا التفاعل فقد يؤدي هذا إلى نتائج سلبية، وهذه الأطراف أو العوامل هي :

- ما يتصل بالمتعلم من نضج واستعداد ورغبة وفاعلية، وما يتصل بالمعلم من أهداف ومحتوى وفنيات في طرائق التدريس وكذلك اهتمامات المتعلم وقابليته للتعلم.¹

2 - التعليم التقليدي.(المدارس القرآنية والزوايا)

يعتمد التعليم التقليدي على طرائق بدائية متواترة لا تراعي معايير التدريس الحديث، فيكون التعليم والتعلم تلقائياً في مجتمعنا مثلاً قبل الحقبة الاستعمارية وحتى بعدها يتردد الطفل عند بلوغه الخامسة من عمره على المدرسة القرآنية والتي كانت تحتضنها الزوايا عموماً. في هذه المدرسة يتعلم الطفل القراءة والكتابة على شكل موروث ومتشابه من منطقة إلى أخرى الحصير واللوح (القطعة الخشبية) والدواة (المحبرة) والقلم المصنوع من القصب. والمعلم هو الفقيه بلسان العامة والذي يقوم بإمامة الجماعة في الصلوات الخمس الذي لم يكن له راتب من الدولة وإنما يأخذ أجرته من سكان البلد أو الحي أو القرية أو الدوار حسب التجمع السكاني.

وتقوم الساكنة بإطعامه وإيوائه وتوفير ما يلزمه من أغراض وكسوة وهذا باتفاق بين الإمام وأهل البلدة ويسمى "إمام مشارط" بلسان العامة أي شريطة أن يهتم بأمر المسجد وتعليم الأطفال، والمتعلمون هم أطفال الحي أو القرية وإبرام عقود البيع والشراء و أمور عقد القران والطلاق فكان كذلك يلعب دور الموثق آنذاك .

¹ جودة الركابي. طرق تدريس العربية. دار الفكر. سوريا. ط. 6. 1986. ص: 46.

١ - طرائق التدريس التقليدي.

كان يعتمد الفقيه أو المدرس طرائق تقليدية ومتوارثة ممن سبقوه، فيبدأ بكتابة الحروف الهجائية المرتبة على الشكل التالي (وهذا في معظم زوايا المغرب العربي):

(ا..ب..ت..ث..ج..ح..خ..د..ذ..ر..ز..ط..ظ..ك..ل..م..ن..ص..ض..ع..غ..
ف..ق..س..ش..ه..و..و..لا..ء..ي..)¹

فيقوم الطفل بتكرير هذه الحروف نطقا بمساعدة المعلم جامعا بين الصورة السمعية (الدال) والصورة الذهنية (المدلول) حسب مفهوم دي سوسير Ferdinand de Saussure حتى يتمكن من نطقها على وجهها الصحيح ثم يبدأ في تعلم ما ينقط وما لا ينقط وبعد ذلك يتعلم الحركات الضمة، الفتحة ثم الكسرة والتتوين بجميع حركاته، وأخيرا المد بالألف والواو والياء.

إن تلقين هذه الدروس الأولية يكون بالسمع والنطق، ثم يكتب المعلم للطفل ما تعلمه نطقا على اللوح بقلم الرصاص أو ما يشبهه ويبدأ التلميذ بإتباع ما خطه الفقيه مستعملا القلم والصبغ (وهو حبر يحضر من شجر الطلح وصوف الغنم ويوضع في الدواة أو المحبرة) والقلم الخشبي وهذا ليروض الطفل يده على رسم الحروف من الألف إلى الياء واستقامة السطر.

بعد إدراك الطفل للحروف ينتقل إلى قصار السور ويبدأ المصحف الشريف من الفاتحة، الناس، الفلق، الإخلاص حتى نهاية الثمن من الحزب الأخير (سورة قريش) ،وعند استظهار هذه السور والتي كان يكتبها على اللوح مستعينا برسم المعلم ينتقل إلى مرحلة الإملاء ما يسمى بالإفتاء على لسان العامة، إذ يعتمد المتعلم على نفسه في الكتابة و يعينه المعلم في ضبط تشكيل الكلمات.

¹ - دراسة ميدانية .

عند استظهار الوجه الأول من اللوح عن ظهر قلب - ويكون هذا صباحا - يمحو الوجه الذي عرضه على معلمه (سيده) وينتقل إلى ما يليه من الآيات ، فالفقيه يملئ على المتعلم حسب مقدرة استيعابه وتحصيله فهو بحكم الممارسة والخبرة يدرك مستوى ذكاء طلبته، ويدرك قدراتهم الفكرية.

وإن كان الأمر تقليديا إلا أن هذه الطريقة لا تختلف مع الطرائق الحديثة في ترتيب المهارات، فالطالب في البداية يسمع من الإمام ثم يردد الحروف وينتقل إلى قراءة هذه الحروف وفي الأخير يمر إلى كتابتها على اللوح مباشرة، فنجده قد رتب المهارات الأربع بدءا بالاستماع ثم الكلام ثم القراءة وأخيرا الكتابة.

Listening, speaking, Reading, and Writing.

لم تقتصر المدارس القرآنية على تعليم القرآن فحسب بل كان يقوم المدرس بتعليم دروسا في الفقه كالوضوء وفرائضه والصلاة وفرائضها وأحكام التجويد وغالبا ما تكون هذه الدروس على شكل قصائد شعرية كمنظومة ابن عاشر¹ مثلا في الفقه المالكي، وهذه بعض الأبيات من منظومته:

يَقُولُ عَبْدُ الْوَاحِدِ بْنِ عَاشِرٍ	مُبْتَدِئاً بِاسْمِ الْإِلَهِ الْقَادِرِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي عَلَّمَنَا	مِنَ الْعُلُومِ مَا بِهِ كَلَّفَنَا
صَلَّى وَ سَلَّمَ عَلَى مُحَمَّدٍ	وَأَلِيهِ وَ صَحْبِهِ وَالْمُقْتَدِي

ويقول في أركان الإسلام:

قَوَاعِدُ الْإِسْلَامِ خَمْسٌ وَاجِبَاتٌ	وَهِيَ الشَّهَادَتَانِ شَرْطُ الْبَاقِيَّاتِ
ثُمَّ الصَّلَاةُ وَالزَّكَاةُ فِي الْقِطَاعِ	وَالصَّوْمُ وَالْحِجُّ عَلَى مَنْ اسْتَطَاعَ ²

¹ هو الإمام الفقيه الأصولي المتكلم أبو محمد عبد الواحد بن عاشر الأنصاري الأندلسي الفاسي وكان رحمه الله من كبار العاملين من أهل الورع والعبادة م الزهاد في الدنيا، وكان قد أخذ من كبار العلماء مثل أبو العباس أحمد بن عثمان اللمطي وأخذ عنه القرآن الكريم وأبو العباس بن أحمد الكفيف الذي أخذ عنه القراءات السبع ومحمد بن أحمد الشريف التلمساني وغيرهم من العلماء، توفي يوم الخميس الثالث من ذي الحجة عام 1040 للهجرة.

² أحمد مصطفى قاسم الطهطاوي شرح منظومة ابن عاشر في الفقه المالكي دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير. القاهرة. مصر. ص. 7-19.

وهناك من الطلبة من يتقدم في طلب العلم، فيلتحق بالجامعات الكبرى لإتمام دراسته مثل جامع القرويين بالمغرب الأقصى أو جامع الزيتونة بتونس أو جامع الأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية، حيث كان يحج الكثير من طلبة العلم إلى هذه الأقطاب التي كانت تدرس زيادة على العلوم الشرعية الرياضيات وعلم الفلك والكيمياء والفلسفة والتاريخ وعلوم اللغة وغيرها من العلوم.

ب - نقائص التدريس التقليدي.

تتمثل عيوب التعليم التقليدي في عدة نقاط اذكر منها ما يلي:

- عدم اختبار الطلبة وإهمال التقييم مما يؤدي إلى قتل روح المنافسة.
- التباين في الحجم الساعي من حين لآخر، وإهمال منهجية التدريس.
- الاهتمام بتدريس القرآن الكريم دون تدريس بعض المعارف الأخرى كالحساب وعلوم الطبيعة والتاريخ والجغرافيا، خاصة في السنوات الأولى من التعليم.
- عدم فصل المستويات في قاعة التدريس.
- إهمال تدريس أولويات اللغة من نحو وصرف وتركيب وتعبير وغير ذلك.

وبالرغم من وجود هذه النقائص إلا أننا نجد أن هذه المدارس تلعب دورا رئيسا في تحضير التلميذ قبل دخوله المدارس النظامية ولا سيما في اللغة العربية. وكانت هذه الدور ولا زالت واحات إشعاع في إعداد حفظة كتاب الله في جميع بقاع البلدان العربية منها والإسلامية .¹

3 - التعليم الأكاديمي الحديث ومقاربات التدريس.

تطورت العملية التعليمية بتطور العلوم والمعارف الأخرى وظهر للوجود مصطلح البيداغوجية ذلك المصطلح التربوي الذي هو نظرية تطبيقية للتربية التي تستمد مفاهيمها

¹ - دراسة ميدانية

من علم النفس وعلم الاجتماع، وتعرّف في معجم Larousse ب: science de

l'éducation أي علم التربية¹. وفي معجم oxford ب: science of teaching

بمعنى علم التدريس أو علم التعليم.²

فالبيداغوجية إذن علم التدريس بكل ما يؤسسه من عوامل ووسائل علمية دقيقة. تهتم كل من التعليمية والبيداغوجيا بمسارات اكتساب المعارف وتبليغها، فالتعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، والبيداغوجيا تدرس العلاقات بين المتعلمين والمعلمين³

فالتعليمية تتداخل بصفة كبيرة معها إلى درجة يصعب التمييز بينهما، فهناك من

يرى بأن تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا و منتج ووليد جديد لها⁴.

تجيب البيداغوجيا عن أسئلة تتعلق ب: العلاقات بين المعلم والمتعلم، واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية، وأساليب تقويم التعليم والتعلم...؛ وتهتم التعليمية بإعداد الفرد ف « مسؤولية المدرسة في تعليم الطفل هي كيف يستخدم كل نوع من المهارات والمعلومات التي يمكن أن يحصل عليها، وهو ما يمثل درجة من الأهمية، ومسؤولية المربي لا تسمح له بتجاهل السؤال الذي يوجّه إليه عن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال حل مشكلاتهم وتشرب المعارف الجديدة؛ وتصبح الوسي

¹ Le petit Larousse en couleur.Dictionnaire encyclopedique pour tous.Librairie Larousse 1980.p.680.

² Oxford advanced learners's dictionary of current English.A S Hornby with A P Cowie

² Le petit Larousse en and A C Gimson.Oxford University Press.1974.p.617. couleur.Dictionnaire encyclopedique pour tous.Librairie Larousse 1980.p.680.

³ - ينظر: ميشال دوهلاوي، التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينور للنشر، مجلة معالم، العدد: 1، الجزائر، 1997، ص 181.

⁴ - ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991، ص 45.

الفنية التي يكتسبها الطفل لفهم المعلومات الجديدة من خلال خبراته بالمدرسة أهم جزء في العملية التربوية»¹.

إن تاريخ تدريس اللغة بخاصة الأجنبية كان موضوع جدل بقدر ما كان في عرض وجهات النظر في تعريف بعض المصطلحات، وبالتالي فإنه جد جامع لدى المدرسين وحتى الألسنيين للحديث والكتابة بدون تفرقة بين المقاربة **approach** والطريقة **method** والتقنية **technique** وبدون تمييز بين هذه المفاهيم، وكل الاجتهادات ما هي إلا وثبات جعلت من حركة وتطور التعليمية غاية، طالما سعى وراءها أهل الاختصاص، فالمقاربة الشفوية **The aural approach** ومقاربة الترجمة **The translation approach** والطريقة المباشرة **The direct method** ، وطريقة الترجمة هي بعض الأمثلة لسوء استعمال هذه المصطلحات، لذا فلا نفاذ القارئ أو الباحث ولكي لا يتيه في حدود هذه المصطلحات هناك مصطلحات متجددة وواضحة الحدود ويرسم معالمها اللغوي أنتوني **Anthony** ونذكر الأهم منها بشيء من التفصيل.

1 - المقاربة **The approach**

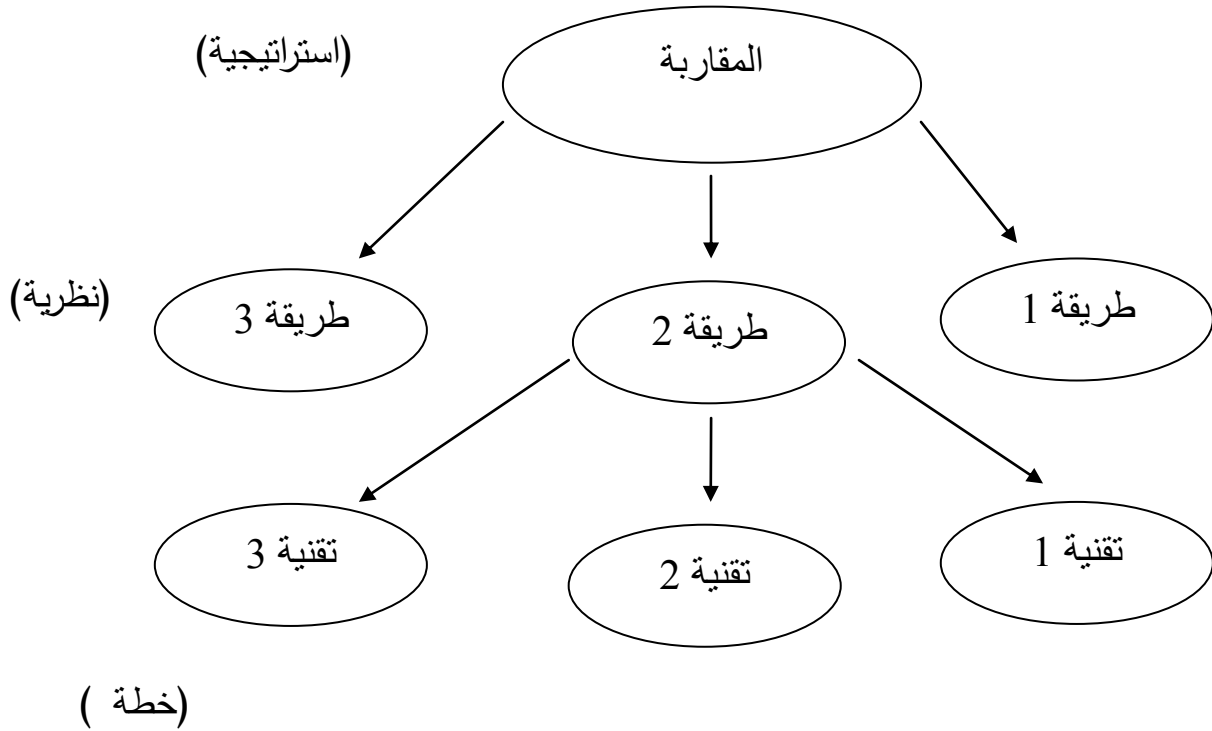
هي حصيلة افتراضات وضعها اللغويون والمهتمون بالتدريس، وهذا التعريف قد يجمع بين رؤى الألسنيين وعلماء النفس على السواء، ويعرفها أنتوني كما يلي: "هي مجموعة افتراضات متبادلة تتعلق بطبيعة تعليم وتعلم اللغة، والمقاربة جلية وهي تصف طبيعة المادة المراد تدريسها، فهي تحدد وجهة نظر، فلسفة ومسلمات تؤمن بها ولا نستطيع بالضرورة إثباتها وبرهنتها، وهي غالبا غير مبررة إلا إذا تعلق الأمر بما ينبثق منها من فعاليات الطرائق."

بمعنى أن المقاربة هي نظرية مركبة تحيط بكل من اللغة ومسار عملية التعلم، ولا تتطلب برهانا، وافتراضات هذه النظرية غير قابلة للتساؤل، وكل مقاربة تنظر إلى اللغة من

¹ - جوسلين، المدرسة والمجتمع العصري، تر: محمد قدرى لطفي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص29.

زاوية مخالفة لغيرها من المقاربات وأحيانا يكون التباين شاسعا وفي حالات أخرى يكون مجرد علامة مميزة طفيفة.¹

ويرى البعض أن المقاربة تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية وتتضح هذه الإستراتيجية في الرسم التالي:



كما ذكرت سابقا أن التقنية هي آخر محطة من الإستراتيجية، إذ هي الإجراءات المجسدة في حجرة الدرس بكل ما فيها من أعمال موجهة وتطبيقات ونشاطات، وقد تختلف التقنيات من موقف إلى آخر.

1-P.mohammed Meliani.Foreign language Teaching Approaches,Mehods and techniques: Edition Dar –Elgharb.Oran.2003.P.19.

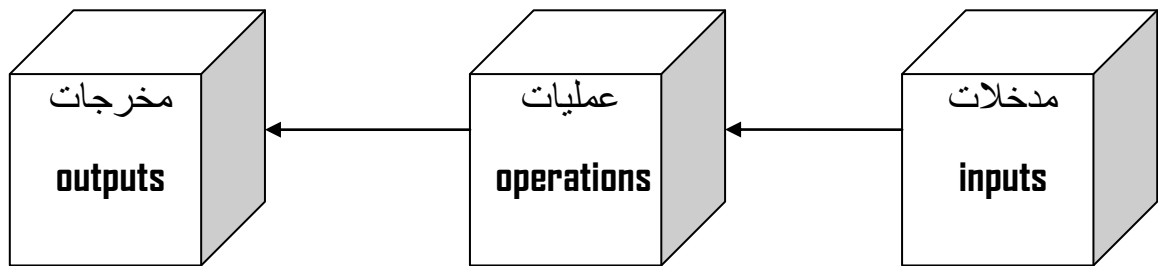
وهي تعني كذلك الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بـ:

أ - **المدخلات Inputs** : وتتمثل في المعطيات المادية والبشرية والعلمية والبيداغوجية والظروف الزمنية والمكانية والوسط التعليمي عموماً.

ب - **العمليات Operations** : وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية، المهام، المتعلم، المحتويات والوسائل والبيئة التعليمية.

ج - **المخرجات Outputs** : وهي نواتج التفاعلات السابقة، والتعليمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة وذلك في مختلف المجالات.¹

ويتجلى هذا في الشكل التالي:



كان للسانيات الدور الرئيس في خدمة التعليمية، إذ أن مقاربات التدريس تستمد مكوناتها من المدارس اللسانية التي وُظِّفت لرسم خطوط تعليم اللغات، ونذكر من هذه المدارس: مدرسة القواعد التقليدية **Traditional grammar** والبنوية **Structuralism** والسلوكية **Behaviourism**.

والمقاربات المستمدة من هذه المدارس تختلف حسب الافتراضات المؤسسة لها، وبالتالي يرى الكثير أن اللغة مهارات الاستماع والكلام والقراءة ثم الكتابة بيد أن السلوكيين ينعتونها بالسلوكيات.

¹ المرجع السابق. ص. 19.

ب - الطريقة The method

يقر أنتوني أنه من الصعب الوصول إلى تعريفها فيقول: " الطريقة تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين ،فبالنسبة إلى بعضهم هي مجموعة إجراءات للتدريس،وبالنسبة إلى فئة أخرى هي اجتناب الإجراءات التعليمية،والى بعضهم إعطاء الأولوية لمهارة لغوية دون غيرها، وإلى فئة أخرى هي كمية ونوع المفردات والبنى." مهما يكن ، فبالنسبة إلى أنتوني فهو يراها تنحصر في السبل والطرائق التي تقدم به المادة اللغوية للطالب ،وتهتم بالجانب التطبيقي لتدريس اللغة الأجنبية،وعلاوة على ذلك فإنها تحتوي على إستراتيجيات مشتقة من مقاربات معينة والمقاربة تضم طرائق عدة مرتبطة بطبيعة الطلبة،سنهم،خلفيتهم الثقافية،تجربتهم في اللغة الأجنبية ،ومدى اهتمام منظومة بلدهم بهذه المادة،والحجم الساعي المحدد لها وما شاكل ذلك من الأمور .

ج - التقنية Technique

التقنية بمقدورنا أن نلمسها - وهذا من خلال الدرس - في حجرة الدراسة أي في القسم، فتوظيف الوسائل السمعية البصرية كأشرطة التسجيل والأقراص المضغوطة وأجهزة الفيديو والمخابر اللغوية والألواح والصور في التدريس كلها تقنيات،فمهارة المعلم تظهر في مدى تطابق التقنية مع المادة المدروسة زمانا ومكانا ونسبة نجاح التحصيل ،فكم من تقنية تستعمل مع متعلم ولا تستعمل مع آخر. وعلى هذا الأساس يرى أنتوني أن التقنية هي آخر نقطة في مسار الدرس كما هو واضح في شكل الرسم السابق.¹

كانت اللغات الأجنبية قديما تُدرّس كلغات ميّنة كاللاتينية واليونانية، والغاية من ذلك كانت لمساعدة الطلبة على قراءة وترجمة النصوص الأدبية المعروفة والمشهورة آنذاك،إذا فالمتعلم كان يعتمد على القراءة والترجمة ،مع ظهور المقاربة السمعية الشفوية

¹ أ.محمد ملياني. المرجع نفسه.ص.19.

وتطور أجهزة الاتصال كالهاتف مثلاً، ومع هذا التطور ازداد احتياج التواصل الشفوي، مما أدى إلى تغيير إستراتيجية تعلم اللغات الأجنبية حيث لم تعد المقاربات التقليدية تسد كل حاجيات متطلبات تدريس اللغات الأجنبية.¹

فالمقاربة التقليدية كانت تشجع حفظ واستظهار القواعد النحوية وقوائم المفردات، وكان المتعلم يدرس اللغة التي هي بعيدة وغريبة عن اللغة المتداولة بين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

لم يقتصر تعليم اللغات على مقارنة واحدة، بل تحرك عبر محطات عديدة وكانت كل مقارنة تنمى لسابقتها ونذكر منها حسب الترتيب الكرونولوجي ما يلي:

4 - أنواع مقاربات التدريس.

❖ - مقارنة النحو والترجمة.: The grammar translation approach.

وهي أعرق المقاربات في تدريس اللغات الأجنبية، ومن حماتها روجي أشام Roger Asham وذلك في القرن السادس عشر وما كان يدرس حينذاك من اللغات الأجنبية إلا اللغة اللاتينية وكان الاعتناء بالصحة والدقة بدلاً من السلاسة، وكانت تستعمل الترجمة لتحسين كفاءة الطالب المعجمية (Lexical competence) ، وكان التعامل مع النصوص الأدبية أكثر من غيرها، وكان الطلبة يستعملون لغة الأم (mother tongue) بإفراط، ومن خصائص هذه المقاربة ما يلي:

- أ - تعلم القواعد النحوية وإهمال جانب السلاسة وسهولة التواصل.
- ب - من غاياتها تحسين كفاءة الطالب المعجمية وثرأه اللغوي.
- ت - تقديم الدروس بلغة الأم مع استعمال قليل للغة الهدف.
- ث - دراسة المفردات على حدة، دون إدراجها في سياقات ومواقف مختلفة.
- ج - الإسهاب في تقديم قواعد النحو والصرف وحتى الشاذ والمهمل والمعقد منها.

¹ أ. محمد ملياني. المرجع نفسه ص. 20.

ح - التعامل مع النصوص القديمة في مراحل مبكرة في البرامج الدراسية.

خ - إهمال الرسالة التي تحملها البنية اللغوية (المعنى).

د - عدم الاهتمام بالنطق (المستوى الصوتي).¹

لكل سابق لاحق، وغالبا ما يقوم اللاحق على أنقاض السابق فهي كمثلتها من النظريات، فقد وجهت لها عدة انتقادات علما بأنها أولى المقاربات التي ظهرت في تعليم اللغات، ولم تجد أرضية تتكئ عليها وتنهل منها أو تستفيد من زلاتها وتحيد عنها، ومن هذه الانتقادات التي يراها البعض عيوباً نذكر ما يلي:

✓ اقتصار الوسائل التعليمية على الكتاب المدرسي والمعجم ثنائي اللغات، وقوائم

المفردات والتفريد بحجرة الدراسة مما يؤدي إلى الملل.

✓ لم تستند هذه المقاربة على أسس نفسية اجتماعية أو لسانية واضحة وإنما كانت

استجابة إلى الحاجة الملحة إلى تعليم اللغة.

✓ لم تهتم وتركز في تعليم اللغات كلغات حية تهدف إلى تحقيق الوظيفة الطبيعية

للغة (التواصل) فكان شأنها هو المعيارية التي دونت في المصادر اللغوية

والأدبية الراقية.

✓ تعتمد على حشو الطالب بالقواعد والتصريفات، والنصوص المعقدة، ولم تترك

مجالاً للتعبير الحر والابتكار في أساليب شخصية تدل على رغبات وميول

الطالب.

✓ تنتهج الطريقة القياسية في التعليم، فهي تعرض القاعدة ثم تعطي أمثلة وهنا يحفظ

الطالب القاعدة عن ظهر قلب، ويعجز غالباً عن توظيفها طبيعياً في مواقف

طبيعية واقعية.

¹ وليد العناتي. اللسانيات وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجوهرة للنشر والتوزيع. ص. 55

✓ إقصاء الطالب من لعب دوره مبدعا ومعبرا، وإنما يكتفي بحفظ القواعد والأمثلة ويعيد قولها.

بعد ذكر هذه العيوب كما يرى البعض، فهذا لا يعني أنها غير مجدية بل لازالت مفيدة في ميدان التعليمية حيث قدمت عددا كبيرا من المفاهيم والمصطلحات هي الآن قيد الاستعمال في الدراسات اللغوية، وقدمت للمتعلم ثروة لفظية لا يستهان بها وزودته بالمفاهيم والمعارف والنصوص الأدبية القديمة مما يعينه على تنشيط ذاكرته.

وعلى الرغم من النقائص والعيوب التي ترمي بها هذه الطريقة، وعلى الرغم من زمن طويل على استخدامها، إلا أنها لم تمت بل ما زالت حية وتستخدم ولو بشكل جزئي في الطرائق الجديدة، ذلك أن الترجمة تصبح مهمة في كثير من المواقف التي يتعذر فيها الفهم والإفهام في تعلم اللغة، وخصوصا ما يتعلق بالمفاهيم المجردة، والمفردات الجديدة التي يصعب استيعابها دون لغة وسيطة.¹

❖ المقاربة السمعية الشفوية.: The audio- lingual approach.

هذه المقاربة كانت إجابة لبعض التساؤلات، فهي تسأل وتحاول الإجابة .

أولا: ما هي اللغة؟ ثانيا: كيف يتعلم الإنسان اللغة؟

إنها تركيبة من نظريتين من أبرز وأحدث النظريات القائمة في علم اللغة وتعلمها، وهما البنوية والسلوكية. يعرف هذه النظرية يوبنر T.Hnebener مشيرا إلى أنها تقوم على هذه الافتراضات فيقول: " هي التعبير الكلامي اليومي لدى الفرد المتوسط بسرعة عادية.....واللغة المنطوقة هي جهاز تواصل محض مستعمل في مواقف طبيعية واقعية، ومن هنا فالحوار يمثل القاعدة الأساسية لكل درس لغوي، ففي مقاربة أي لغة

¹ المرجع السابق ص.81.

فالاستماع والفهم يأتيان قبل كل شيء ثم يليها التعبير الشفوي، فالكلام، فالقراءة ثم الكتابة¹ ومن خصائصها ما يلي:

ا- المهارات اللغوية تقدم على هذا النحو: الاستماع ثم الكلام ثم القراءة وأخيرا الكتابة.

ب - تشجع النماذج التطبيقية وكذا التمارين الشفوية.

ت - يجب على المتعلم محاولة استعمال اللغة الهدف بقدر الاستطاعة، لتحسين وتطوير العادات الكلامية الأوتوماتيكية بواسطة حفظ الحوار.

ث - تشجيع حفظ جمل تامة عن ظهر قلب.¹

فكما أشرت سابقا، إن هذه المقاربة تستمد كينونتها من تقاطع نظريتين لغويتين السلوكية والبنوية **Structuralism and behaviourism**. فالأولى بزعامة دو سوسير والثانية بزعامة بلومفيلد، والأسس التي هي أكثر أثرا في هذه المقاربة والتي تقوم عليها البنوية في نفس الوقت هي:

✓ اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب. **Language is speech no writing**

✓ وهنا يبدأ المتعلم بالمنطوق قبل المكتوب، ويرى بعض النقاد أن هذا المنحنى يهمل الأشكال الكتابية كما تذكر Welka Rivers لكن يظهر في الحالة الأولى من المقاربة.

✓ اللغة مجموعة من العادات. **Language is a set of habits**.

تكتسب اللغة كغيرها من العادات الاجتماعية في وسط ثقافي اجتماعي معين، ويطبق هذا المبدأ بشكل خاص بالحفظ ولا سيما الحوار، وفي ظل هذا فالمتعلم يملك قدرة ذهنية قادرة على اختزان البنى اللغوية وإعادة إنتاجها في محاولة لجعل هذه المقدرة مساوية للبنية المعرفية التي يكتسب بها الفرد لغة أمه.

¹ P.Mohammed Meliani.O.P cit.pp 28-29.

✓ **teach the language not about the language** تعليم اللغة ذاتها لا عن ذاتها

تعد هذه المقاربة ثورة على المقاربة التقليدية، وذلك بتدريب وتمارين المعلمين على وضع البنية اللغوية ضمن سياقها الطبيعي وموقعها الحقيقي .

✓ اللغة ما يقوله متكلموها الأصليون لا النموذج المثال.

The language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.

تهتم هذه المقاربة بتقديم الحوار اليومي واللهجات الطبيعية وهذا اعتمادا على تدريبات حوارية متعددة ،ودراسة الفروق النطقية بين اللهجات المختلفة عكس المبدأ التقليدي المعياري القائم على إهمال اللهجات والجانب اللغوي المنطوق.

✓ **Languages are different** اللغات مختلفة

اعتقد التقليديون أن اللاتينية في بناءها وصيغها تنطبق على جميع اللغات، وعلى هذا الأساس فأصحاب هذه المقاربة يرون العكس ويهتمون بتعليم مواطن الاختلاف خصوصا في المستويات الصوتية والتركيبية ويهتمون كذلك بالتعبير الاصطلاحية الخاصة باللغة الهدف. ويضيف دوغلاس براون **Douglas Brown** محددًا خصائص

هذه المقاربة في النقاط التالية:¹

ا- تقديم المادة الجديدة في الحوار.

ب - كثرة الاعتماد على المحاكاة وتذكر العبارات وزيادة التعلم.

ت - تعليم الأنماط البنائية واستخدام الأمثلة المتكررة.

ث - عدم الاهتمام بالشروح النحوية فالنحو يعلّم بالقياس الاستقرائي لا بالشرح الاستنباطي.

ج - تحديد المفردات تحديدا صارما وتقديمها في سياق.

ح - إعطاء كل الأولوية للنطق.

¹ وليد العناتي: المرجع نفسه، ص: 88 نقلا عن دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص: 126.

خ - الإكثار من استعمال أشرطة التسجيل والوسائل السمعية البصرية والمخابر اللغوية.

د - عدم استعمال اللغة الأم في الشرح إلا عند الضرورة.

ذ - تشجيع الطلبة على إنتاج لغة خالية من الأخطاء بأكبر قدر ممكن، وبخاصة على المستوى الصوتي النطقي.

وتدور هذه المقاربة حول التركيز على الحوار الذي تستعمل فيه مصطلحات ومفردات كثيرة الشيوع في الحياة اليومية وتحفظ هذه الجمل عن ظهر قلب، ويكون الحوار على لسان المعلم أو المتحدث الأصلي **A native speaker** وترى ويلغا ريفرز **Wilga Rivers** أن لهذه المقاربة بعض الأخطار من الواجب على المعلم أن يحيد عنها إذا كان مدركا ومكتشفا لها، وقادرا على معالجتها وتدرج هذه الأخطار فيما يلي:

- يدرّب المتعلم مثل الببغاء ينطق ما يسمعه ثم يعيد إنتاجه دون التفكير في موقف التواصل.

- كثرة التكرار والحفظ يؤدي بالمتعلم إلى الملل خصوصا إذا ما طبقه معلم ذو خيال محدود دون أن يتحسس ردود أفعال الطلبة.

- إن نجاح هذه المقاربة السمعية الشفوية يعتمد على الابتكار وسعة الاطلاع من طرف المعلم ولا سيما عند التعامل مع تقنياتها.

- من أبرز الأخطار كذلك تدريب الطلبة للتتويج في الأنماط اللغوية بالقياس، إذ يجدون أنفسهم أحيانا عاجزين أمام بعض المواقف.¹

وهناك بعض نقاط الضعف يضيفها نايف خرما وأذكر منها:²

- الإفراط في التدريب الآلي.

¹ المرجع السابق.ص:89. نقلا عن: ويلغا ريفرز pp. 47. Wilga Rivers. Teaching foreign language skills.

46-.

² نايف خرما وعلي حجاج اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. سلسلة عالم المعرفة. العدد 126 سنة 1988 الكويت ص:179.

الابتعاد الكلي عن شرح القواعد النحوية.

- عدم السماح بارتكاب الأخطاء.

- الاقتصار على تركيب الجمل والكلمات الجديدة.

إن ما استخلص من أبعاد هذه المقاربة وخصائصها أنها تجمع بين البنيوية والسلوكية وقد عمرت كثيرا في الأوساط التعليمية وشاع استعمالها في الستينيات واستعملت في كثير من البلدان ومنها الجزائر، ثم بدأت تخف تدريجيا مع ظهور النظرية المعرفية وكذا ظهور النظرية التوليدية في درس اللساني على يد تشومسكي، لكن نتائج هذه المقاربة كانت مجدية في تعليم اللغات، وبخاصة اللغات الأجنبية (الانجليزية في الجزائر مثلا) ولا زالت بعض تقنياتها ونشاطاتها مستعملة في البرامج الحالية.

❖ المقاربة الوظيفية التواصلية: The functional communicative approach.

كحلقة من سلسلة المقاربات، قامت هذه المقاربة على زلات وأخطاء المقاربة السمعية الشفوية، وتدعو لاستخدام اللغة في الوسط الطبيعي الاجتماعي الذي تدور فيه، وهذا انطلاقا من ثورة هايمز Dell Hymes على نظرية تشومسكي الكفاءة والأداء إذ يرى هذا الوصف تجريديا ومثاليا وبعيدا كل البعد عن الواقع الاجتماعي وبدورها هي التي تحكم استعمالنا للغة في مواقف اجتماعية مختلفة، فإذا ما أردنا أن نتعلم لغة أجنبية ونتقنها على أحسن حال، فلا بد من مراعاة تلك القواعد الاجتماعية.

فنحن لا نعلم الطالب استعمال الوحدات اللغوية استعمالا عشوائيا، لكننا نعلمه كيف يستعمل هذه البنى في مواقف اجتماعية وسياقات مختلفة ومناسبة، فإكتساب المهارات اللغوية لا يعني إكتساب القدرات التواصلية في اللغة، وتدور هذه المقاربة حول الأنشطة

التواصلية **Communicative activities** ويرى ليتل وود **W.little Wood** أنها تقدم مساهمات جديدة في تعليم اللغة ويذكر منها ما يلي:¹
- تقدم التطبيق الكلي للوظيفة الهدف.

المتعلم وهذا - تحفز عندما تقرب أهداف الطالب بواقعه داخل القسم.

- توفر التعلم الطبيعي، وذلك لجعل المتعلم طرفا في العملية التواصلية سواء داخل حجرة الدرس أو خارجها.

- تربط المحتوى المراد تدريسه بالوظائف والمواقف الاجتماعية الطبيعية دون أولوية القواعد النحوية.

- إن اهتمام هذه المقاربة بالمواقف الاجتماعية، يجعل من المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استعمال اللغة الهدف، فالعملية أخذ وعطاء وتأثير وتأثر.

- كثرة الأنشطة وتنوعها، يختلف ويجسد مواقف لغوية واقعية حقيقية لاستعمال اللغة كالأسئلة والأجوبة وتسجيل المعلومات وتبادل الأفكار والذكريات.

- للطالب حصة أكبر من المعلم، فهي مقاربة تتيح للمتعلم الفرصة للقيام بأدوار عديدة لن تعطي لها المقاربات الأخرى حقها.

كسابقاتها من المقاربات، كانت لهذه المقاربة سقطات واعتراضات تمثلت فيما يلي:

- حقيقة أنه من الأفضل إذا أردنا تدريس أي لغة أجنبية بكل إحكام وإتقان، فلنأخذ الخلفية الاجتماعية الثقافية بعين الاعتبار وهذا لا يتيسر إلا إذا ولجنا مجتمع هذه اللغة وهذا لا يكون غالبا متوفرا، فنحن بقدر الإمكان نحاول نقل هذه اللغة بما لها من مميزات وخصائص وظلال إلى خارج إقليمها، وفي هذه العملية تفقد الكثير من الخصائص التي يصعب استئصالها لأنها أجنة بيئتها.

1 المرجع السابق، ص:90 نقلا عن : William Little Wood ,Communicative language teaching,1984

هدف هذه المقاربة هو إتقان اللغة الأجنبية كناطقها الأصلي، وهذا مستحيل ومن الأهداف الخلفية كذلك هو عدم الامتثال بالانتماء إلى حضارة هذه اللغة لكن إذا ما كنا مستقبلين لهذه الرسالة فلا مناص أن نأخذ بأكبر جزء منها ويقع التأثير ولا سيما في المراحل التعليمية الأولى.

- إن المقاربة التواصلية الحقيقية تعني أن المعلم يكون ذا كفاءة عالية في اللغة الأجنبية مثل الناطقين بها، وهذا المعلم نادر الوجود.

- صعوبة إجراء الاختبارات لتحديد وتقويم المهارات التواصلية إذ يتعسر التقويم ولا سيما في الامتحانات النهائية بحيث أن هذه المقاربة تركز على المنطوق والتواصل وأغلب الامتحانات نجدها كتابية.

❖ المقاربة التوليدية التحويلية (العقلية):

The transformational generative approach.

لم يتفق رواد هذه المقاربة مع البنيويين والسلوكيين حين اعتقدوا أن اللغة مجموعة سلوكيات وعادات ، وهذه المقاربة متأثرة باللسانيات التحويلية ، والعقليون يؤكدون أن التعلم لا ينتج بين ثنائية المثير والاستجابة **Stimilus and response**

والعقليون الذين نعتوا بعلماء النفس المعرفيين، يؤكدون المسار العقلي، حيث التعليم عندهم هو إجراء وأكثر تقيدا من أن يكون نتاج منبه واستجابة، والمقاربة التحويلية التوليدية تعارض وتتنقد اللسانيات التقليدية والبنيوية لكونها تصنيفية*¹ **Taxonomic**.

تصدرت هذه المقاربة قائمة المقاربات الأخرى بعد ظهور البنى التركيبية عام 1957م على يد تشومسكي ، وهذه الأخيرة تؤكد بأن بالقواعد يستطيع المتعلم أن ينتج كل الجمل

1- من علم التصنيف وهو علم يدرس تصنيف العناصر في الجملة وتتبع هذه العناصر وأنواعها للوصول إلى لوائح تسمح من خلال قواعد التركيب والجمل في اللغة، ويضع لوائح كل العناصر اللغوية والصوتية... الخ

الممكنة للغة ما، بينما التحويليون اهتموا بكفاءة المتعلم والمعرفة اللغوية أكثر من أداءه اللغوي.

فالعقليون يؤمنون بأن الإنسان يتعلم اللغات باستعماله لقدرات فطرية، وفي نظرهم لتوليد جمل جديدة فالمتعلم يحتاج لمعرفة قواعد تحكم تكوين وبناء هذه الجمل ن ويؤمنون كذلك بأن الأخطاء هي مراحل لا بد من مواجهتها في مسار التعلم، وهي كذلك ضرورية في الكفاءة الانتقالية للطلبة لأن هذه الأخطاء ترينا ضعف الطلبة في إنتاجهم الكلامي.

لذا لا يجب على الطلبة أن يحسوا أنفسهم مكبوحين بأي نظام بيداغوجي ، بالعكس إنه من الأفضل أن يخاطروا ويقتربوا أخطاء، وهذا يؤدي إلى أن التعلم يحدث خلال اكتساب اللغة الهدف.

فهم يرون كذلك أن هناك قدرة عقلية فطرية تقود عملية الاكتساب ، فهم يقصون فطرة بعض الميكانيزمات التي تسمح لأي شخص أن يستعد لاكتساب وتعلم اللغة، ويستعمل كل الخبرة التربوية، وهذه الميكانيزمات تدعى بجهاز الاكتساب اللغوي. **Language acquisition device**.

يقول ديلر Diller " معرفة اللغة هي القدرة على خلق جمل جديدة.... المتكلم لا يجب أن يخزن جملا محضرة سابقا في ذاكرته، وإنما يحتاج إلى قواعد لتكوين وفهم هذه الجمل"¹

❖ التدريس بالأهداف. Teaching by objectives.

إن هدف المدرس أساسا هو إيصال المعلومة إلى المتعلم فهو ينتقي أقصر وأفضل السبل المؤدية إلى ذلك. إن من الطرق التي يراها الباحثون مجدية في التعليمية هي

¹P.Mohammed Meliani ,Foreign language teaching approaches,Methods and techniques.(Darelgharb.Oran .2003)

التدريس بالأهداف، وعرفت هذه الأخيرة نجاحا باهرا في أوروبا وفي أمريكا أين كثر الاهتمام بها ففي سنة 1924 نشر رابت. F.Rabbit كتابه: "How to make a curriculum". وفي سنة 1934 ينشر تايلر R.Tyler كتابه: "Constructing achievement tests". وفي عام 1948 ظهر للوجود كتاب: "Taxonomie des objectifs pédagogiques" للمؤلف س. بلوم. S.bloom. وعلى هذا الأساس يعطي الأمثلة التالية:

. في سنة 1938 بأمريكا: يجب على التلميذ أن يتكلم بكل وضوح لغة الأم ويستمتع ويلاحظ. وفي عام 1947 يجب عليه أن يعي أفكار غيره ويعبر عن أفكاره بوضوح. . في سنة 192 بروسيا: على التربية أن تساهم في اقتصاد البلاد وأن تقدم تكوينا سياسيا واجتماعيا وأن تنمي الثقافات الوطنية عند الشعوب، قواعد الثقافة العامة. وفي سنة 1973 في بلجيكا: يجب تحضير الطفل والمراهق لإنشاء مواطننا صالحا يساهم في إعداد ثقافة وبناء حضارة.¹

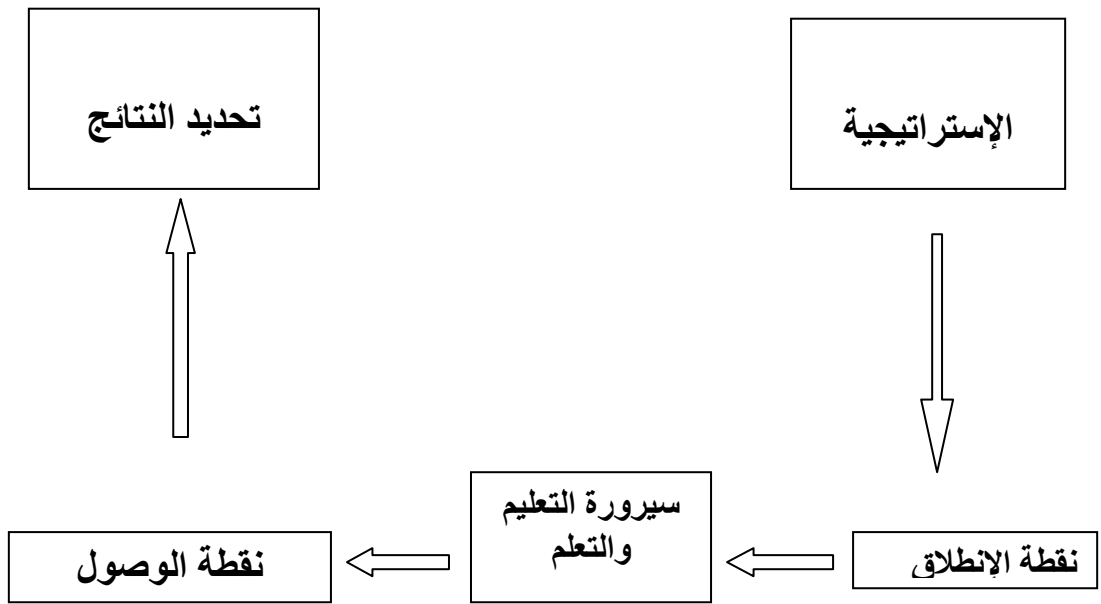
من خلال هذا نرى أن التدريس بالأهداف له عدة أبعاد، فما هو الهدف التربوي؟
1 - الهدف التربوي.

تعددت تعريفات الهدف التربوي عند الباحثين في علوم التربية، وساد الغموض لدى القراء في تحديد مفهوم واحد للهدف التربوي، وللتوضيح نشير إلى بعض التعريفات. يقول برزيا C.Berzia: "الهدف التربوي هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم"².

¹Denise Louanchi.Elements de Pedagogie .O.P.U Alger 1973.pp.72-73.

² محمد شارف سرير ونور الدين خالدي.التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم.(الجزائر.مطبعة الأمير 1995) ص.11 نقلا عن: C.Berzia.Rendre opérationnelles ,Objectifs pédagogiques.ed.PUF Paris.1979.P.186..

ويعتبر جون ديوي أن الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي ،
وبعبارة أخرى ،أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف
ما،في موقف معين بطرق مختلفة ،والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة¹.
ويرى غرونلاند Granland أن: "الهدف عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ
الذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة"²
من خلال ما سبق ذكره يبدو أن الهدف هو انطلاق ووصول إلى بداية تعقبها نهاية، إلا أن
ذلك لن يتحقق إلا بوضع خطة محكمة، والالتزام بتنفيذها. بمعنى: أنه لكي يتحقق الهدف
لابد من التخطيط والتدبير والتنظيم المحكم كما هو موضح في المخطط التالي:³



¹ المرجع السابق. ص. 11 نقلا عن جون ديوي الخبرة التربوية، ترجمة محمد رمضان ونجيب اسكندر. القاهرة. ص. 63.

² المرجع نفسه. ص. 11. نقلا عن: غرانلاند نورمان. الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقه. ترجمة أحمد خيرى كاظم. دار النهضة العربية.

³ المرجع نفسه. ص: 12. نقلا عن: عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز القرصاف. كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية. الرباط. 1989. ص: 13.

إن نقطة الانطلاق تشمل عملية التخطيط وإستراتيجية التعليم وفرز الحاجات وتحديد الأهداف المرجوة وسيرورة الفعل التعليمي تتمثل في العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم وما اشتملته من محتوى دراسي وطرائق ووسائل.

أما بالنسبة لنقطة الوصول فهي تتضمن النتائج المحصل عليها وهي تختلف باختلاف المسار الدراسي أو المرحلة التعليمية.

ب - مستويات الهدف التربوي. وتتحصر في مستويين اثنين:

أولاً: المستوى العام والذي يتكون بدوره مما يلي:

- الغايات: ويعرفها لوتان كوي. Lethan Khoi كما يلي: هي تلك القيم والمعايير التي

يحددها فلاسفة ومرثو مجتمع ما والتي هي مرتبطة بعصورهم وظروفهم التاريخية

والاجتماعية التي تثبتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي، وتظهر على نوعين: صريحة

كالدساتير والخطب والتشريعات، وضمنية تستنتج من ملاحظات الواقع والممارسات

الميدانية¹. فالغايات هي تصريح مبدئي يذكر قيم مجتمع معين، واختباراته وغالبا ما

نستخلص من الخطب الرسمية والدساتير والمشاريع الاقتصادية والمقومات الدينية

والفلسفية والأخلاقية، وكذلك الماضي التاريخي والبيئة الجغرافية لهذا المجتمع أو الأنظمة

السياسية السائدة فيه.

فالمنظومة التربوية جزء لا يتجزأ من المجتمع، وكل مجتمع ينتظر من المدرسة أن تسعى

إلى إيجاد نمط من المواطنين يتماشى وفلسفة ذلك المجتمع، وأخلاقه ومعتقداته ونظامه

السياسي والاقتصادي..... وهذا النمط المراد تحقيقه يتجلى من خلال الأهداف المرسومة.²

- المرامي: وهي الجزء الظاهر للسياسة التعليمية لمجتمع ما، أو لنظام تربوي معين يعمل

على ضبط توجيهاته اعتمادا على القيم الاجتماعية الكائنة فيه.¹

¹ Lethan Khoi. L'éducation compare.ed.Aemond Colin .Paris.1981.p.44

² محمد الطيب العلوي. التربية والإدارة. ج.1. التربية والتعليم. دار ابعث للطباعة والنشر. قسنطينة. 1982. ص: 233.

¹ أحمد شيبوب. علوم التربية. دار التونسية للنشر. تونس. 1991. ص. 54.

فالمرامي هي الجانب التطبيقي لما حددته الغايات معبرة عن السياسة الرسمية للدولة وهي أقل شمولية من الغايات، وتميل نسبيا إلى التحديد وتكون ذات مدى أقل مما هو عليه في الغايات ، لأنها تحدد مقاصد تنظيم معين كقطاع الصحة والإدارة العمومية وقطاع التربية. ففي التربية مثلا تعني وضع تنظيم للسلم التعليمي، وتحدد أهداف كل مرحلة تعليمية، ويظهر ذلك جليا في القرارات التي يصدرها المشرفون على وزارة التربية، من قرارات وبرامج وتحديد أنواع الشُعَب والتخصصات وشروط القبول والشهادات الممنوحة.¹

- **الأهداف العامة:** وهي عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات ، والتي يحققها مقرر دراسي أو جزء منه، وذلك خلال فترة تكوينية محددة،(سنة دراسية أو فصل)... ويوضح دانيال هاملين Daniel Hameline هذا في قوله:

" إن الأهداف العامة تصف إحدى النتائج المؤملة في فترة تعليمية معينة عند المتعلم في شكل قدرات"²

وهذه الأهداف يعلن عنها في بداية وضع برنامج أو مقرر دراسي ويتمكن المدرسون من الإطلاع عليها وقراءتها في مقدمات الكتب أو المناهج الرسمية التي تصدر عن وزارة التربية الوطنية لأنهم مسؤولون عن تطبيقها.

ف نجد الأهداف العامة مثلا في مادة الأدب العربي بالنسبة للسنة الأولى ثانوي هي:

✓ التمكن من اللغة العربية الشفهية والكتابية.(نطقا وكتابة.)

✓ تمكن التلميذ من اكتساب قدرة التأثير الإيجابي بواسطة التواصل اللغوي.

ثانيا:المستوى الخاص.ويتكون مما يلي:

¹ محمد شارف سرير ونور الدين خالدي.المرجع نفسه.ص.15.

1 Daniel Hameline Mles objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue.ed.E.S.F.Pris 1982.p.50.²

- الأهداف الخاصة: ويعرفها بوفام Popham قائلا: " هي ما ينبغي أن يعرفه التلميذ، أو يكون قادرا على فعله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين، يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذة والذي سيوصف بصفة سلوك يمكن قياسه".¹

فالأهداف الخاصة إذن عبارة عن جملة تصف سلوكيات التلاميذ والتي ستظهر في نهاية درس معين ، يسهر المعلم على تحقيقها مع تلامذته ومن مميزات الأهداف الخاصة²

✓ تُصرَّح مباشرة عند انجاز يتم في حصة أو درس أو محور (وحدة)

✓ ترتبط بمحتوى معين سيكتسبه التلميذ.

✓ يمكن قياسها بدقة وتقويمها.

فمثلا من الأهداف الخاصة في درس "س" في اللغة الانجليزية:

✓ تصنيف الأفعال العادية وغير العادية.. **Regular and irregular verbs**.

- الأهداف الإجرائية: وهي تأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية، وهي كل تغيير عند

التلميذ يكون قابلا للملاحظة والقياس في نهاية درس معين أو جزء منه، يسعى المدرس

إلى تحقيقه معهم. ويعرفها بلوم . Bloom. كما يلي: "هي صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية

المتوقعة المرتبطة بمجال محتوى محدد"³

¹ عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف. المرجع نفسه.ص:30.

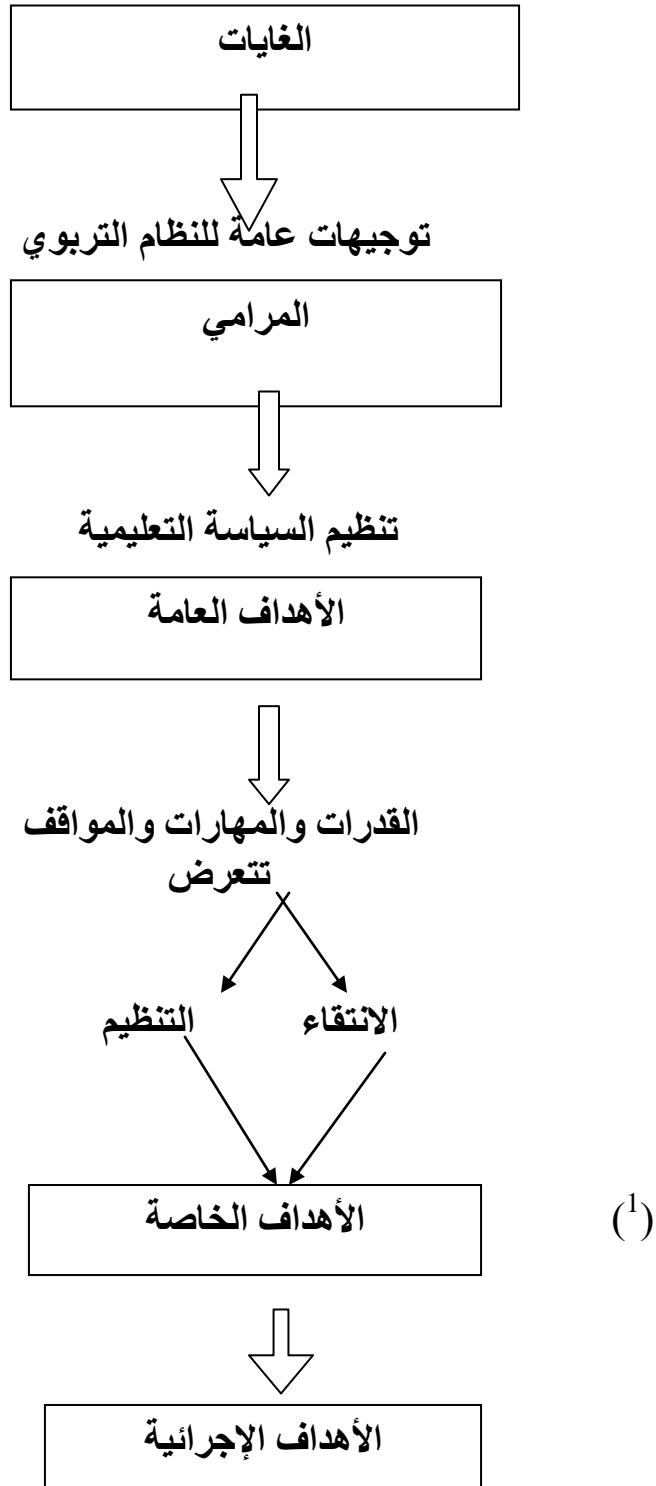
² محمد شارف سرير ونور الدين خالدي. المرجع نفسه.ص:20.

³ المرجع السابق.ص.20.نقلا عن

B.S Bloom.Taxonomie des objectifs

Pédagogiques.tl.Traduction de Marcel.Lavalee.éducation nouvelle Montreal.1969

مواد وأشكال المحتوى



¹ المرجع السابق. ص: 24. مخطط سيزار بيريزيبيا. C.Berzia.op.cit.

❖ المقاربة بالكفاءات.: competency-based approach.

لقد أصبح مصطلح الكفاءات متداولاً في مجال التربية وفرضت المقاربة بالكفاءات نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان المتقدمة في أنظمتها التربوية ولا تقتصر هذه المقاربة على المجال التربوي فحسب، بل لها انعكاسات مباشرة على الأفراد في عالم الشغل بمختلف أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها لأن التكوين في هذا العصر لا يقتصر على المنظومة التربوية وحدها، بل تقوم به مؤسسات تكوينية أخرى خارج النظام التربوي.

إن المقاربة بالكفاءات تحول جزءاً من المعارف المدرسية إلى موارد لحل المشاكل أو تحقيق مشاريع أو اتخاذ قرارات، ذلك ما يسمح بدخول مميز في عالم المعارف، فعبوض أن يستوعب التلاميذ معارف باستمرار، إيماناً منهم - أنهم سيدركون مستقبلاً لأي شيء استصلح - أنهم سرعان ما يرون المعارف إما كأسس إجرائية (طرائق وتقنيات) توجه تلك العملية. وهكذا يكون لكل منهم مبدئياً حظ أوفر لربط المعارف بالممارسات الاجتماعية لإدراك بعدها ومعناها. ذلك أمر مهم لاسيما بالنسبة للأطفال الذين لا يجدون في ثقافتهم العائلية تلك العلاقة الخاصة التي تثمن المعارف، وترى فيها قيمة لذاتها بغض النظر عن أصولها وتوظيفاتها. إن هذه العلاقة معرفة بالمجانية والتي تكاد تكون جمالية لم يألّفها في الواقع إلا من حظي آباءهم بدراسات طويلة المدى، آباء يقدرون المعرفة حق قدرها في حياتهم الخاصة وفي مختلف أعمالهم.

فإذا كان أبناء المعلمين موفقين أكثر من غيرهم في الدراسة، فلا شك لأن آباءهم يعرفون قواعد اللعبة المدرسية في القسم، وعند التقييم أو حين التوجيه، ولكن أيضاً لأن أبناءهم

يعيشون في وسط تكون للمعرفة فيه أهميتها حتى - وقد يقول البعض: خاصة) إن كان هذه المعرفة غير نفعية.¹

كانت هذه آخر مقارنة شهدها عالم التربية، إذ كانت تقتصر إلا على عالم الشغل والأعمال والمؤسسات والمقاولات، وحين ولجت ميدان التربية أعطت نتائج لدى الغربيين ثم اتسعت رقعة استعمالها عبر العالم، والتدريس يستقر ويرتكز على كفاءة المتعلم، والمراد بالكفاءة هنا هي: حسن التصرف في تسخير وإدماج مجموعة قدرات، مهارات ومعارف واستعمالها بفعالية في حالات ومواقف لم يواجهها الفرد من قبل، وهي لا تنفصل عن السياقات التي هي مطالبة بالظهور فيها عند الحاجة، فهي تستدعي معارف تنطلق من موارد مختلفة وتتطلب اختياراً وتنظيماً للموارد وفق الحالات التي هي بصدد التدخل فيها، وهي قابلة للتطور بحيث أنها متابعة طيلة المسار الدراسي.²

كما ذكرنا سابقاً في ماهية الكفاءة والمقاربة معاً، فهذه المقاربة تجعل من المتعلم محورا أساسياً وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستنقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

إن حل المشكلات (الوضعيات/المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ نجد المتعلم يبني معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة، وهي تحدد كذلك الأدوار الجديدة المتكاملة لكل من المعلم والمتعلم باختلاف مهامهم، ونجد فيها أن:

1 - المعلم منشط ومنظم وليس ملقناً:

¹ فيليب بيرينو. Philippe Perrenoud. المقاربة بالكفاءات (معهد علم النفس وعلوم التربية. جامعة جينيف: 2000) ترجمة: الأستاذ مصطفى بن حبيلس. من قضايا التربية العدد 34 سلسلة يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر. 2003. ص: 11-12.

² مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط. اللغة الإنجليزية، عن مديرية التعليم الأساسي. وزارة التربية الوطنية (الجزائر) أفريل 2003 ص: 44.

- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
- يُعدّ الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.
- ب - المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشط فيها:**
- مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها زملاءه ويدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها.¹

وهذه المقاربة هي في إطار التطبيق ضمن الاصطلاح التربوي في الجزائر، وهذا في كل المواد، وحسب أهل التربية فهم عموما يتقربون نتائج إيجابية من خلال هذه المقاربة. إن المقاربة بالكفاءات ورقة رابحة تجعل العمل المدرسي هادفاً، غير أنها تواجه مشاكل إضافية في تصور وتحليل المهام التي تقترح على التلاميذ. حقيقة لم يعد اقتراح التمارين المهمة المتقنة الإعداد كافيًا، بل لا بد من إدخال المتعلمين في وضعيات حقيقية في الإجراءات المتعلقة بالمشروع وفي المشكلات، حينذاك سيظهر صراع بين منطق الإنتاج ومنطق التكوين أمام التناقض الآتي: بقدر ما تكون الوضعية هادفة وقادرة على التجنيد والإقحام، بقدر ما تصعب التعليمات بدقة من دون كسر الديناميكية الجارية وعزل الأفراد عن الفوج.²

إن هذه المقاربة قادرة على تعميق الفوارق المدرسية إذا كانت سيئة التصور أو رديئة الإعداد والتنفيذ، وحتى إذا كانت جيدة التصور، وممتازة الانجاز فلا يمكنها أن تدعي القضاء عليها بواسطة المنهاج وحده. ومهما كان نوع البرنامج المعتمد فإن بيداغوجيا الفوارق وإفراد المسارات سيظلان من مواضيع الساعة.

¹ المرجع السابق. ص: 8

² فيليب بيرينو. المرجع السابق. ص: 28.

فيما يخص هذه الفكرة فالصراع قائم ضد إيديولوجية الموهبة، والمنتظرات النخبوية لفئة من مستهلكي المدرسة، والسياسة الرخوة لعدد من الأنظمة التربوية الأكثر إسراعاً إلى إدعاء مقارنة الكفاءات منهم إلى دعمها بالأفعال الملموسة ووسائل التكوين والمرفقات الأخرى. إن العراقيل كثيرة، غير أن المقاربة بالكفاءات إن كانت تجدد هذه العراقيل فإنها لا تختلقها من العدم وأن غموض إصلاحات المناهج وطابعها الإستعجالي وغير المكتمل أكثر إثارة للقلق.

فهل الأنظمة التربوية مستعدة للتنازل في مجال المواد الدراسية؟

وهل هي جاهزة للاستثمار بقوة في ممارسات أخرى للتعليم والتعلم؟

هل هي جاهزة لمواجهة مقاومة التلاميذ الذين ينجحون وعائلاتهم؟

هل هي جاهزة لإغضاب الكثير من الأساتذة المتشبثين بالوضع الراهن إيديولوجياً لأنه -

في الوقت ذاته - يثبتهم في علاقتهم بالمعرفة وممارستهم البيداغوجية ويرسمهم فيهما ؟

قد نشك في ذلك، ولكن لو بقيت لمقاربة بالكفاءات مجرد نصف إصلاح لا يتنازل

على أي شيء ولا يرغب أحداً على أي شيء فلا يمكن الجزم بأنها ستجعل مكافحة

الإخفاق المدرسي تتقدم، إن لم يتغير أي شيء عدا الكلمات، وإن بقينا نعمل تحت غطاء

الكفاءات ما كنا نعمله بالأمس تحت غطاء المعرفة، فلماذا ننتظر تقلص حجم الإخفاق

المدرسي؟

قد نخشى أن يحصل العكس، فالمقاربة بالكفاءات التي لا أثر لها سوى في النصوص

الوزارية، والتي لا يتبناها عدد من الأساتذة، قد تزيد قوانين اللعبة المدرسية

غموضاً، وشروط الأساتذة تعدداً، بعضهم يتراخى في الإصلاح، والبعض الآخر يدرس

ويقيم وفق هواه.

فالمشكل الأساس يكمن غالباً في إيجاد التوازن المفقود بين تناسق الإصلاحات

وانسجامها وبين طبيعة مكوناتها وتطبيقها بالنظر إلى التطورات المتوازية في عدد من

الدول المتقدمة، وقد نخشى أن تتسارع الوزارات الوصية إلى ما تحسن صنعه - نصوص، برامج - وتترك مهمة تطبيقها إلى الخيارات الفردية والمشاريع المدرسية.

صرح جيروم برونر (*Jerome Bruner) مؤخرا في حديث له مع جريدة (Le monde) حيث قال: " أرى أن هدف المدرسة ليس تشكيل عقول التلاميذ بتلقيهم المعارف المتخصصة التي لا يدركون لها معنى، ولا لوجودها سببا، بل يجب أن يمتلك التلاميذ ثقافة ويكتسبوا المعارف من خلال الأسئلة التي يطرحونها على بعضهم، ولهذا لابد من الاحتجاج على المناهج الجاهزة".¹

فيجب أن نشك، أن نناقش، أن نكتشف العالم. فهكذا نكتسب الثقافة، ونصير أعضاء فاعلين في المجتمع أما إذا فقد الإصلاح المنهجي هذه الرؤى الكبرى فلن ينتظر منه سوى تعويض نصوص بنصوص أخرى بينما الرهان هو تغيير الممارسات.²

ونلفي جون بياجى (Jean Piaget) يعطي لهذه المقاربة وجها آخر متمثلا في المقاربة البنائية (l'approche constructive) إذ يقول: " هي مقاربة تعتمد على إدماج معارف جديدة بمعارف قديمة لدى المتعلم في بناء مرحلي متكامل، وبعبارة أخرى: تفاعل الفرد مع بيئته أو محيطه".

على هذا الأساس يكون التركيز في العملية البيداغوجية على جعل المتعلم في وضعية مواجهة مشكلة، وتحفيزه على تجنيد معارفه ومهاراته، وهو بذلك يبني كفاءته بنفسه ويختار استراتيجيات تعلمه بمفرده بعد توجيه المعلم له ووضعه على سكة تعلمه.¹

¹ المرجع السابق. ص: 33-34.

* جيروم برونر من مواليد 1915 بنيويورك عالم نفساني وبيداغوجي أمريكي اهتم بعلم النفس التربوي من مكتشفي "الفكر واللغة" - ليف إغوتسكي، تأثر ببياجى وميرسون، أفكاره مؤسسة على "التصنيفية" أو كيف يبني الإنسان عالمه انطلاقا من مبدأ أن الإنسان يرى العالم من حيث التشابه والاختلاف، درّس بجامعة هارفارد ونيويورك. وكان عضوا بالأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم.

² فيليب برينو. المرجع نفسه ص: 33-34.

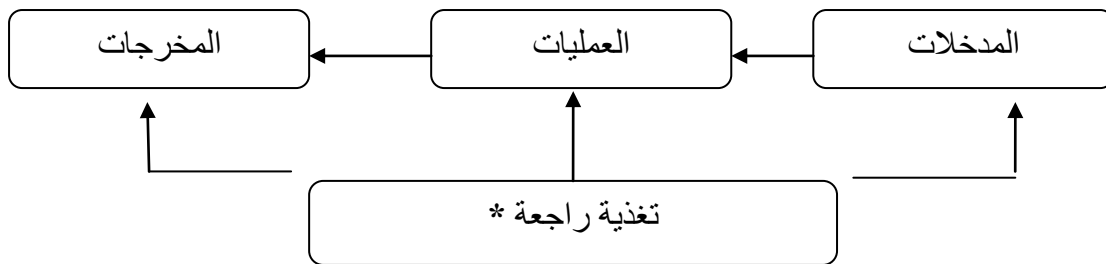
¹ اسماعيل ألان. تعاريف تربوية، مجلة المربي، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الرابع. (الجزائر. أكتوبر 2005) ص: 33.

كان هذا تسلسل مقاربات التدريس التي تحكم وتؤسس عملية التعليم ، والعملية التعليمية هي تلك الحركية التي من خلالها يستقبل المتلقي (المتعلم) مواد معرفية ويتغير إجرائها من مقارنة إلى أخرى ،وقد أُشيرَ إلى هذا سالفًا في ذكر الفرق بين المقاربة والطريقة والتقنية.

- العملية التعليمية

تعددت تعريفات التربويين للعملية التعليمية، فهي عند علماء التعليم ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل قاعة الدرس وتسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، فالعملية التعليمية بهذا المفهوم هي عملية التدريس نفسها، أما علماء تصميم التعليم وتنظيمه فينظرون لها على أنها عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة وذلك عند عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحه، فهم يرون أن العملية التعليمية في الحقيقة ما هي إلا تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي غالبًا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي، ويرى المدافعون عن النظرية الإدراكية أن العملية التعليمية عبارة عن نظام معرفي كما هو مبين في الشكل التالي:¹

العملية التعليمية كنظام معرفي.



¹ - أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007. ص:35.

ويعرف هذا النوع من الأنظمة الذي تم تطويره في الستينات على يد مجموعة من المربين الأمريكيين بالنظام اللولبي المغلق (أو الحلقي المغلق) فمخرجات أو نتائج النظام تعود فتدخل في النظام مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهي بذلك تؤثر على مخرجات النظام¹، فالمدخلات تمثل المتعلمين وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة، والمعلمين ومؤهلاتهم العلمية، والأهداف التعليمية والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والمنهاج الدراسي، وتقوم الذاكرة بالمعالجة في تنسيق المعلومات المستقبلية وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها، وربطها بالمعلومات السابقة وتحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة متعلمين مهرةً وأفراد صالحين في المجتمع².

نظر **جونسون (1979) Johnson** للعملية التعليمية على أنها زمرة من العناصر منظمة بكيفية تدفع التلاميذ إلى التعلم وتحثهم عليه، فالتعليم هو تنظيم الموقف التعليمي بعامة من قاعات الدراسة، والمتعلمين، والبرامج التعليمية، والمواد والوسائل والكفاءات التعليمية. فهي تؤدي إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة علمية أو اتجاه إيجابي³.

وترى **أفنان نظير** دروزة العملية التعليمية من وجهين هما¹:

- عملية التعليم بشكل عام: هي عملية مدروسة تتحول فيها الأهداف التعليمية (بعد مدة زمنية) وبمساعدة المعلم إلى نتائج ملموسة قد تكون معلومات جديدة أو مهارات أو

¹ - ينظر: كمال عبد المجيد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، كمال عبد المجيد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط:1، 2003، ص: 107.

² - أفنان نظير دروزة، المرجع نفسه. ص.35.

³ - ينظر: المرجع السابق، ص:35. نقلا عن: Johnson. Educational Psychology, USA, 1979, P : 9

¹ - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 36.

اتجاهات وذلك نتيجة لما يقوم به المعلم داخل قاعة الدرس من إجراءات ونشاطات وتدريب وتعزيز وتغذية راجعة وتقويم.

- عملية التعليم بشكل خاص: هي الطريقة التي تتفق وطريقة تنظيم المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي، ففيها يتدرج المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب و إلى غير ذلك.. إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين.

- عناصر العملية التعليمية:

تعد عناصر العملية التعليمية أساسا لنجاح التعليم والتعلم، غير أن التربويين اختلفوا في مفهومها وعددها ووظائفها، فقد حصر الدارسون عناصر العملية التعليمية في: المتعلم- المعلم- المنهاج ، فالمتعلم هو الأساس في هذه العملية بما يختص به من جوانب عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية والمعلم هو الركيزة الثانية بما يتوفر عليه من مؤهلات واستعدادات، وقدرات، ورغبة في التعليم، أما المنهاج هو الذي يحدد معالم الطريق إلى التعلم بما يتضمنه من الكتب المدرسية المقررة، والأدوات ، والوسائل التعليمية والمراجع، والمصادر المختلفة، والخبرات، وبدون المنهاج تبقى العملية التعليمية ناقصة وعشوائية.¹

ونجد الاتجاه الحديث في التربية يهتم بكل ما يقوم به المعلم من « إجراءات ونشاطات تتجلى في تحديد الأهداف التعليمية وشرح المادة الدراسية، و استرجار استجابة الطلاب وتدعيمها وتدريب الطلاب وتقويمهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وما يستخدمه من وسائل تعليمه، ووسائل إدراكية معرفية، وما يقوم به ضبط للمثيرات المحيطة، وتأمين سير العملية التعليمية وتسهيلها،» وقد نظر تربويون كثر إليها بمنظار حديث ك: روبرت جانييه (1979) Gagne et Biggs و دافيد ميرل (1983) Merrill و فست (1981)

Faust و لاسكا (1984) Luska ، فقد أصر جانييه وبرجز Gagne et Briggs

¹ - أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا المرجع السابق، ص 43.

على أن يحتوي أي موقف تعليمي على عناصر أساسية هي ذاتها الإجراءات التعليمية، وهذه العناصر هي¹:

- جذب الانتباه.
 - إعلام المتعلم بهدف الدرس.
 - استثارة الخبرات السابقة للمتعلمين.
 - عرض المادة التعليمية وشرحها.
 - تزويد المتعلم بالإرشادات اللازمة.
 - استدعاء أداء المتعلمين وردود فعلهم.
 - تزويد المتعلم بتغذية راجعة إعلامية.
 - تقويم أداء المتعلمين.
 - تأمين المواقف التطبيقية العملية للمتعلمين.
- و يرى **دافيد ميرل (Murrill 1987)** أن العملية التعليمية تتكون من²:
- طرح المعلومات العامة أو تعليمها.
 - اختبار المعلومات العامة.
 - طرح الأسئلة التي توضح المعلومات العامة أو تعليمها.
 - اختبار الأمثلة التي توضح المعلومات العامة.
 - إعطاء فرصة للتدريب.
 - التزويد بالتغذية الراجعة.

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 45 - 48.

² - ينظر: المرجع السابق، ص: 48 - 50.

- الأسئلة الأساسية للعملية التعليمية.

إن التعليمية علم قائم بذاته وله علاقة متينة بعلوم أخرى مثل: علم النفس وعلم الاجتماع و البيداغوجيا واللسانيات والأسلوبية والشعرية وتحليل الخطاب ولسانيات النص، وهو علم يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية وموضوعية، ويشرح ماري **Marrite**: «هذا الحضور المكثف لمختلف الفروع والعلوم بالموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطور الذي عرفته موردا هاما للعمل، ووجدت فيها بقية العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة والمتعلم والطرائق»¹، وهو ميدان لتعليم اللغة يبحث في عدة أسئلة مترابطة ببعضها البعض، وهي:

من ؟ (المتعلم)

ماذا ؟ (المادة)

لماذا ؟ (الأهداف)

بماذا ؟ (الوسائل)

كيف ؟ (الطريقة)

يتعلق السؤال الأول (من ؟) بالجانب النفسي للمتعلم. إذ يجب الاهتمام بنظريات التعلم، ودراسة اكتساب اللغة عنده: السلوك اللغوي - التعزيز - الحاجة التواصلية من المتعلم وبقضي هذا الجانب الاستفادة من الرصيد المعرفي لعلم النفس اللساني¹.

ويرتبط السؤال الثاني (ماذا؟) بالمادة الدراسية من حيث كمها وكيفها بالنظر إلى

معجمها ودلالاتها وأجوائها، وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع

¹ - عبد اللطيف الفارابي، المدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد:1، ص:8.

¹ - أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد: 6، الجزائر، 2002، ص: 168.

احتياجات المتعلمين، وتختص اللسانيات التطبيقية بالإجابة على هذا السؤال، وهو حقل يتداخل كثيرا مع التعليمية¹.

ويتعلق السؤال الثالث (لماذا؟) بأهداف العملية التعليمية (أهداف عامة، أهداف خاصة)، في حين يتصل السؤال الرابع (بماذا؟) بالوسائل الممكن استخدامها في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف.

يتعلق السؤال الخامس (كيف؟) بتحديد نوعية المتعلمين وضبط حاجاتهم وميولهم ثم ترجمتها وتحويلها إلى قوالب لغوية ومفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفرة، ويرتبط بالجانب البيداغوجي المتميز لتعليم اللغة في الوسط المتعدد اللغات، وهذا يتطلب القيام بدراسة نظرية علمية للعلوم المساعدة للعملية البيداغوجية²، يجيب على هذا السؤال علم منهج تدريس اللغات وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وطيدة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم التربية، ونظريات التعلم، وعلم الاختبارات والتقويم، وتكنولوجيا التربية¹.

يهتم المتخصص في التعليمية في البحث عما يأتي:

* متعلمون: لكي يتعلموا

* معلم في علاقة مع محتويات: داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة تمكن من بلوغ نتائج².

¹ - بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 10، 2004، ص: 287.

² - Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Coline, Paris, 1979, P : 134.

¹ - بشير إبرير، المرجع نفسه، ص: 287.

² عبد اللطيف القاري وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط: 1، 1989، ص:

ومهما يكن، فإن تطور طرائق التدريس من مقارنة النحو والترجمة - ولا سيما في تدريس اللغة الأجنبية - إلى المقاربة بالكفاءات قد غير في درجة التحصيل عند المتلقي وكان للوسائل التعليمية التقنية والحديثة دور في هذا التغيير . وكما هو معتاد وبيّن أن كل فلسفة أو استراتيجية تقوم على أنقاض سابقتها محيدة عن زلاتها وسقطاتها، والعلوم عامة ما هي إلا انطلاق من محطات، فاللاحق ينهل من السابق وهكذا...

إن المقاربات الحديثة في التعليم لم تتف ما قدمه العلماء الأوائل من طرائق في التدريس، فلولا جهودهم ما وصلت حال التعليم إلى ما هي عليه، فقد تداولت المعارف بين البشر بالتعليم التقليدي وطرائقه حسب قدراتهم المعرفية آنذاك.

الفصل الرابع

آثار التعدد اللغوي

محتويات الفصل

آثار التعدد اللغوي

1 - الآثار الثقافية

2 - الآثار الاجتماعية

3 - الدعوة إلى العامية

4 - الثنائية اللغوية والأدب المقارن (التأثير والتأثر)

إذا ما عدنا إلى ذكر ازدواجية اللغة، فهي في الجزائر تفوق تلك الرؤية وتتعدى الازدواج لأن الازدواجية كما يراها اللغويون هي ضربان من اللغة نمط راقى وآخر دون ذلك، مثل العربية الفصحى والعامية في بعض الدول العربية، إلا أن في الجزائر وحتى في المغرب، هناك أمر آخر إذ نجد الأمازيغية بشتى أنواعها، ثم العامية، ثم الفصحى، والفرنسية عند جيل الخمسينيات والستينيات وبالتالي أصبحت الازدواجية تعددية، وقلما نجد ازدواجية، فالفرد ينشأ في قرية أو مدينة فيكتسب من أمه وأفراد أسرته الأمازيغية، وبعد سن معين يلتحق بالمدرس أين يختلط مع أقرانه وغالبا ما يكون فيهم من لا يتكلم الأمازيغية ويقع الاختلاط والتلاقح بين اللغتين، العربية العامية والأمازيغية ثم العربية الفصحى التي يتعلمونها في حجرة الدرس، وبعد أربع سنوات من الدراسة يشرعون في تعلم اللغة الأجنبية (الفرنسية أو الانجليزية أو الإسبانية).

تحت هذه الظروف، وعقب هذه المراحل في اكتساب آليات التواصل، فكثير من سكان المغرب العربي وبخاصة الجزائر هم متعدّدو اللغة، ولهذا التعدد أثر بالغ الأهمية في المجتمع نذكر منه ما يلي:

1 - الآثار الثقافية:

إذا تكلمنا عن الازدواجية اللغوية في بلادنا والتنوع الثقافي، يبرز هذا من خلال تداخل اللغة العربية والأمازيغية، هذه اللغة - وإن سماها البعض لهجة لسبب أو لآخر - التي تخترق جذورها شمال إفريقيا والمغرب العربي بصفة خاصة، تختلف من منطقة إلى أخرى من الشمال إلى الجنوب ومن الشرق إلى الغرب، فنجدها في القبائل الكبرى (تيزي وزو) والقبائل الصغرى (بجاية) وهذا بشمال الجزائر وهنا تستقر الأغلبية منذ زمن بعيد. وهناك شريط آخر في شمال غرب الجزائر يمتد من ضواحي تلمسان (بني سنوس مثلا) وشمال شرق المغرب حتى منطقة الريف (مدينة الناظور) بالمغرب، وشريط آخر من الأطلس الصحراوي إلى جنوب الجزائر، ومن قصور ولاية النعامة بما فيها:

بوسمغون، صفيصيفة، عسلة، تيوت، مقرار، حتى بني ونيف المتاخمة لقصر فيقيق بالمغرب الأقصى .

وتبدأ سلسلة أخرى من قصور الشمال :موغل ، لحر و بوكايس المجاورة لقصر عين الشعير بالمغرب كذلك ،وكذلك قصر واكدة بمدينة بشار حتى ضفاف واد الساورة مثل قصور تاغيت وإقلي ومازر وكل هذه المواطن تتحدث نفس الأمازيغية وبعضهم يدعونها "الشلحة" إلا أن في الشمال تدعى "تمازيغت"، وفي الجنوب منطقة لقرارة أين يتحدثون "الزناتية" وهي شبيهة بالأمازيغية، إلا أن هناك اختلاف قليل بين اللغتين ، ضف إلى ذلك "الشاوية" بشمال شرق الجزائر وهي لا تختلف عن أمازيغية الجنوب الغربي، وهناك أمازيغية بني مزاب التي يتكلمها ساكنة وادي مزاب بمدينة غرداية في الجنوب الشرقي من الجزائر. أما في أقصى الجنوب نلفي "التارقية" بتمنراست حتى الساحل (حدود مالي والنيجر) ويتكلمها قبائل الأزواد ، وهناك أمازيغية أخرى بجهة تلبالة شمال شرق مدينة تندوف إلا أن هذه الأخيرة غريبة الألفاظ وبعيدة كل البعد عن اللغات التي ذكرت من قبل.

إن هذا التنوع اللغوي أفرز تفاعلا بين هذه اللغات وتأثر بعضها ببعض، وتقاطعت فيها بعض الوحدات اللسانية بحكم الاقتراض اللغوي، مما أدى إلى التجاذب بين الألسن والاشتراك في بعض العادات والتقاليد كإحياء رأس السنة الأمازيغية (ينّاير) في اليوم الثالث عشر من شهر يناير الميلادي كل سنة، المولد النبوي الشريف ورأس السنة الميلادي، فهذه الأعياد الثلاثة تلاحق بين المسلمين والأمازيغ والأوروبيين (فرنسا). ومن الآثار الثقافية طقوس الأعراس، والتوزيع، والأعياد الدينية وغيرها.¹

¹ دراسة ميدانية.

ربما هذا التنوع يراه البعض ثراءً للغة ومكسباً للمتكلم المتعدد اللغات، إلا أن هناك من الآثار الثقافية ما يؤدي إلى انخفاض المستوى الثقافي حيث أن تلقين لغتين في آن واحد يؤدي إلى تدافعهما وعدم استقرار نسقيهما في العضو الذهني المهيأ لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة. وبمقدور كل واحد التنبؤ بنتائج التلقين المزدوج فهو وكأنك تقوم بتسجيل أغنيتين مختلفتين في آن واحد في نفس الشريط فعند الاستماع تجد نفسك لا أنت بالأغنية "أ" ولا بالأغنية "ب".

على اثر هذا المثال، فما أجمع عليه في اللسانيات النفسية أن التلقين المزدوج يؤدي إلى تكوين مجتمع معاق اللسان، وتنعكس هذه الإعاقة اللسانية في كثير من الظواهر الجزئية التي تبقى على التخلف الثقافي ونذك منها ما يلي:

1 - العسر اللغوي؛ ويتمثل في كل أشكال الاضطرابات اللغوية لدى المتكلم نتيجة خلل نفسي أو عضوي في وضعية لسانية ما، كضعف القدرة على ارتجال الكلام كقطع الجمل واستئناف جمل أخرى بدون إيصال الفكرة للمتلقي والبحث عن الألفاظ المناسبة والإفراط في استعمال المفردة الواحدة في عدة سياقات، ونلفي هذه الظاهرة كثيرا وحتى في الأوساط الجامعية غير الناضجة ثقافيا.¹

ب - اللغظ؛ واللَّغَطُ أو اللَغَطُ لغة عند ابن منظور في "لسان العرب" هو: "الأصوات المبهمة المختلطة، وفي الحديث؛ ولهم لغظ في أسواقهم، اللغظ صوت وضجة لا يفهم معناه، وقيل هو الكلام الذي لا يبين، يقال سمعت لغظ القوم، وقال الكسائي: "سمعت لَغَطًا ولَغَطًا، وقد لغطوا يلغطون لَغَطًا ولَغَطًا ولِغَاطًا."²

¹ محمد الأوراغي. المرجع نفسه. ص: 59 نقلا من مؤلفه (اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم).

² ابن منظور، لسان العرب، (دار صادر بيروت، ط1:) المجلد السابع، ص، 391.

وذلك عندما يحجم الفرد عن الكلام والتواصل إلى أن تشتت ملكته اللغوية ويستقيم لسانه ويفصحُ قوله فسيعبّر عن أغراضه بالمستعمل في محيطه، فإذا وجد ازدواجا استخلص منه لغطا، وإذا لم يجد شيئا اخترع لغة؛ كما "لو جُمعَ جَمعٌ من الأطفال في دار بحيث لا يسمعون شيئا من اللغات، فإذا بلغوا الكبر لابد وأن يحدثوا فيما بينهم لغة يخاطب بها بعضهم بعضا"¹

إن من نشأ في بيئة الازدواج ليس له وعي كاللساني بما في عباراته من لحن وتغيير صوتي وتصحيف في القول وخطأ في الدلالة أو دخيل صرفي أو معجمي أو تركيبى، فينجم من هذا الاختلاط والتضارب لغط لغوي، يحمل لقطا ثقافيا، مما يشكل عائقا يمنع الأفراد الخاضعين لمنظومة تربوية مزدوجة من اكتساب ثقافة محمولة في إحدى اللغتين الوطنية أو الأجنبية المتواجدين في نفس البلد وبالتالي يمنعهم من الانتساب إلى إحدى الثقافتين.

ج - التباس في المفاهيم وغموض في التصورات؛ ويعني هذا أن انتشار الكدر الذهني أو صفائه الملحوظين في مجتمع ما ينبغي إناطته بالوضعية اللسانية لذلك المجتمع؛ كأن يعلّق بوضعية التفرد اللغوي صفاء الذهن المائل في وضوح التصورات وبيان المفاهيم، ويعزى كدره الشاخص في غموض الأولى والتباس الثانية إلى وضعية الازدواج اللغوي أياً كانت العلاقة بين اللغتين الوطنية والأجنبية اللتين تتقاسمان وظيفة التواصل داخل نفس المجتمع.

يحدث التباس المفاهيم وضبابية التصورات إذا تغيرت الأنساق اللغوية عند تفاعلها، فإذا ما سلّمنا أن اللغة هي محدثة التصورات المكوّنة في الأذهان عن العالم الخارجي فيترتب عن هذا منطقياً أن يؤدي التغيير الحادث في نسق اللغة إلى تغيير في تصور الواقع. وتؤكد هذا النظريات اللسانية الكلية القائمة على فرضية أن اللغة نسق خلوي

¹ محمد الأوراعي، المرجع السابق: ص: 60 نقلا عن: فخر الدين الرازي، المحصول في علم أصول الفقه ج: 1، ص: 247.

مطبوع خَلَقَةً في عضو من الدماغ البشري، بحيث تكون اللغة ملكة واحدة في أذهان كل البشر. والنسق الواحد يخلق في الأذهان تصوراً واحداً عن العالم.¹

إذا ما ذكرنا الازدواج اللغوي وأثره الثقافي فإنه يحدث هذا في الثنائية وإن اختلف الألسنيون في مفهوم الثنائية أو الازدواجية، وما جاء به في هذه الآثار، نجد ميشال زكريا يؤكد في تعريفه للثنائية اللغوية التي أصبحت نادرة الوجود إذ يرى أن ثنائي اللغة هو ذلك الفرد الذي ولد نتيجة زواج بين شخصين ينتميان إلى مجتمعين لغويين مختلفين والذي يكتسب ويشكل طبيعياً لغتين (لغة الأم ولغة الأب) كلغتي أم ويملك من جراء ذلك كفاية لغوية في اللغتين.¹

فاختلاف الألسن وتعدد آليات التواصل وتفاعل اللغات فيما بينها وبما فيها من اقتراض وتلاقح، ورغم التعدد اللغوي لدى المتكلم، فإننا نجده يوثر لغة على أخرى وبالتالي لا تكون العلاقة تكافؤية.

على إثر ما ذكر فمن ذا الذي يساوي بين إتقان لغتين بخلفيتهما الثقافية والتاريخية والاجتماعية، فلا بد من التباين بين اللسانين، فقد يطربه الشعر في لغة إلى درجة قد تفوق الأخرى، أو يتذوق نكتة بلغة دون أخرى أو يتفاعل مع نص بصورة أدق بلغة دون غيرها.

قلة القراءة والاستفادة من الكتاب؛ إن محدودية القراءة وقلتها هي نتيجة بعد الفرد العربي والجزائري بصفة خاصة عن لغته الرسمية (العربية الفصحى) وهذا لتواصله مع محيطه بلغة أخرى، فنلغوي اللغة الرسمية حبيسة الإدارة أو المراسلات الإدارية وما يدرس المدارس والجامعات فقط فهو لا يستعملها إلا في هذه الأوساط.

¹ المرجع السابق، ص، 61-62.

¹ ميشال زكريا. المرجع نفسه، ص. 37.

إن مخزونه اللغوي لا يتسع لعدة ألسن بصفة متساوية ، وبما أن تأليف الكتب ونشرها مقرون بقيام الحضارات ونمو ثقافتها عبر تاريخ الأمم، فنجد هذا الركود في الأوطان العربية يعود سلبا عليها فالتاريخ يقيم العلاقة بين انطفاء الحضارات واندثار مكتباتها إغراقا وإحراقا ونهباً. والشواهد التاريخية تثبت ذلك. فبالكتب تحفظ علوم المتقدمين وإضافات المتأخرين من علوم ابتدعوها لكن الكدر الذهني وهو ذلك التعدد يعطل صاحبه عن الغور في المادة العلمية فلا يحصل منه الفهم المطلوب بمعنى أن الانتقال من لغة إلى أخرى في وضعية الازدواج أو التعدد اللغوي يضعف القدرة على فهم المقروء أو المسموع، وأثناء إلقاء الدرس أو المحاضرة يجد الطالب نفسه مضطرا لفك رموز المصطلحات عوض التفكير في جوهر المحاضرة.¹

وإن ضعفت القراءة وقل تداول الكتاب بين أفراد المجتمع المتعلمة، فسيكون ضياعا للوقت إذا فكرنا في البحث عن أسباب أخرى دون الازدواج اللغوي.

ومن لوازم قلة القراءة وضعف الانتفاع من الكتب ظهور ما يسمى بـ"الثقافة اللفظية" وانتشارها في طبقة عريضة من المتعاطين للعمل الثقافي ومن مميزات هذه الظاهرة:

- العجز عن نظم المعاني بعلاقات دلالية في أفكار مؤلفة بقواعد منطقية طبيعية كأسلوب النظم، وضم الألفاظ بعلاقات تركيبية سليمة.

- تحويل فكرة التعددية في القراءة إلى تقنية لممارسة الكتابة في مجال الفكر السياسي والأدبي، والخطابات الأكاديمية غير الناضجة علميا في العلوم الإنسانية بالخصوص. ونجد للثقافة اللفظية انسجام مع نشاط ذهني آخر كما هو في رواية المعارف عن الغير، وشيوع ترديد المعلومات المنقولة بطريقة ببغوية. وهنا يصير لمثل "تجديد الفكر وتطوير الثقافة وتحديث العقل" تصور ضبابي ومغلوط قد تخفي الازدواجية هذا اللبس، أو توفر البيئة المناسبة لأن يفهم المتعاطون للفكر في مجتمع الازدواج من الكلمات الثلاث

¹ محمد الأوراعي. المرجع نفسه. ص. 62 بتصرف.

معنى واحداً ألا وهو الترويج المحلي للأفكار المجلوبة، وتنشأ بجانب الثقافة اللفظية "ثقافة الرواية" المتميزة بافتقادها لخاصية الاجتهاد في "توطين المعرفة".

2- الآثار الاجتماعية:

تُعد اللغة نشاطاً اجتماعياً وضرورةً حتميةً للتواصل بين أفراد المجتمع وللتعبير عن جميع الأغراض، إلا أننا في الجزائر لا نستقر على لغة واحدة في التواصل وإنما هناك لهجات عدة تختلف من منطقة إلى أخرى (وقد أشرت إلى هذا سابقاً). ففي بعض المناطق يكون الاختلاف جذرياً، مع العلم أن اللغة العربية الفصحى قد جعلها الدستور من ثوابت الأمة، وهي اللغة الرسمية للبلد، إلا أننا نجد لها حبيسة المراسلات الإدارية وتوازيها اللغة الفرنسية في بعض المؤسسات والشركات الاقتصادية ولا سيما الخاصة منها. فما يتواصل به العوام هو الأمازيغية والعامية التي هي خليط من العربية الملحونة والفرنسية الدخيلة والملحونة كذلك (créole)، وقد تختلف هذه العامية من رقعة إلى أخرى على المستوى التركيبي والصرفي والصوتي والمعجمي أحياناً.

يؤدي هذا التنوع في الجزائر أحياناً إلى ضعف التواصل بين أفراد المجتمع ولا سيما بين المناطق النائية، حيث هناك من يجهل الأمازيغية تماماً في التلقي وفي الإرسال، ويكون سبباً في التباعد وبالنسبة للعامية نلفي اختلافاً في المدونة اللغوية وهذا في المستوى المعجمي فساكن الغرب الجزائري لهم مفردات لا يفهمها ساكن الشرق الجزائري وكذلك الوسط والجنوب الغربي أو الجنوب الشرقي. إن بين هذه المناطق اختلاف في اللهجات وهذا في جميع المستويات اللغوية حتى على مستوى التنغيم وكذا نطق بعض الفونيمات، فكان على وزارة الثقافة والإعلام والتربية إحداث عامية تجمع لهجات كل أفراد المجتمع، والتوازن الجهوي فيما يخص التعيينات وفرص الشغل بالنسبة للعمال، فتجد الفرد يدرس في مدينته من الابتدائي إلى الثانوي إلى الجامعي ثم يُعيَّن فيها ويتقاعد، مما يؤدي إلى قلة الحركية والسكون وتتفرد كل جهة بخصوصياتها، ويقبل التداخل والتقاطع في شتى

الميادين، ويعود هذا سلبا على التعايش والتلاحم، فلا يكفي ذكر التاريخ المشترك وإنما على أولي الأمر العمل على استمرار هذا التلاحم الاجتماعي وتوفير الوسائل لذلك. يرى البعض أن هذا التعدد أو الازدواج ثراء للمنظومة اللسانية في البلد إلا أنه سلبي بحيث يفقد الفرد هويته اللغوية فلا تجد كلاما يسلم من كلمة دخيلة وملحونة ومعظم هذه المفردات مقترضة من اللغة الفرنسية وبعضها من الاسبانية ووظفت عرجاء غير سليمة وهذا موروث من الاستعمار.

تعود الجذور الأولى لهذه الظاهرة إلى احتكاك البلدان المغاربية بالدول الاستعمارية شمال المغرب الأقصى باسبانيا والجزائر وتونس بفرنسا وإيطاليا بليبيا فتزاحمت هذه اللغات الدخيلة إلا أن الفرنسية أخذت حصة الأسد في شمال إفريقيا وبلاد الساحل، فالمنطقة المغاربية في أغلبها ومنطقة جنوب الصحراء والغرب الإفريقي في عمومها، يكونان معا منطقة النفوذ اللغوي الواسع لفرنسا كما كانت من قبل منطقة نفوذها العسكري، ولا زالت إلى حد الآن منطقة نفوذها الثقافي والاقتصادي والسياسي وسوقها التجارية الكبرى¹.

وقد استفحلت هذه العامية في الأوساط العربية ومنها الجزائر ولم تسلم منها حتى أجهزة الإعلام والإشهار بمختلف وسائلها.

وما زاد الظاهرة انتشارا هو تعااضي المسؤولين في بلادنا عن هذه الفوضى اللغوية وصمتهم القائل عما يحدث ، وتقاعسهم وعدم اهتمامهم بالموضوع أصلا. بسكوتهم هذا فهُم يقبرون الهوية اللغوية في أوطانهم وحرب اللغات قائمة، وكل يلقي بالمسؤولية على الآخر، وما نخشاه من الإزدواجية إلى التعددية هو ذلك الانفصال بين أبناء البلد الواحد، وصلابة الجدران الفاصلة بين المناطق، فما الحدود الجغرافية الموروثة عن مرحلة

¹ - عبد العلي الودغيري. اللغة العربية في مراحل الضعف والتبعية. (الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان). الطبعة الأولى. 2013 ص. 128-129.

الاحتلال إلا حدود مصطنعة لأنها تغلب منطق الجغرافيا على منطق التاريخ وهذا ما عبّر عنه المسديّ في كتابه "العرب والانتحار اللغوي"¹

تعد اللغة محور أساس في الصراعات السياسية الكبرى عبر التاريخ فمقدورها تغيير البنى الاجتماعية فكرا وسلوكا، فهي بمثابة استثمار طويل المدى وهذا من مآثر الرئيس الفرنسي في الخمسينيات إذ قال: "لقد صنعت لنا اللغة الفرنسية ما لم تصنعه الجيوش"، ويقول الذين صاغوا كتاب "اللغات: حرب حتى الموت" إن اللغات لا يمكن أن تعلن حربا فيما بينها، ولكنها أدوات طيبة بيد الذين يشعلون الحروب، فيتوسلون بها إلى الحفر في الأعماق البعيدة للنزاعات، والمنتصرون في الحروب هم الأسياد الجدد الذين يرومون فرض لغة واحدة.¹

إنه من النادر وجود دول رافضة للاعتراف بالتعدد اللغوي ومواجهة التعبيرات اللغوية الأخرى السائدة فيها، مثل تركيا وليست هناك بلدان أحادية اللغة أو نقية لغويا إلا القليل، فإذا درسنا الوضع اللغوي العالمي، سنجد أن 38 دولة من بين 200 دولة، هي الأكثر تجانسا لغويا (بمعنى 90% من سكانها يتحدثون نفس اللغة)، في حين أننا نجد 92% من دول العالم هي متعددة اللغات. وهذا التوزيع ليس عشوائيا بل تحكمه ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية.

إن هذا التعدد يزداد في الدول المتخلفة على الخصوص، فالبلاد المجزأة لغويا بشكل كبير هي الأكثر فقرا كما هو في الجدول التالي:²

¹ المرجع السابق ص 135

¹ عبد السلام المسديّ. العرب والانتحار اللغوي. (دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. لبنان). الطبعة الأولى. 2011. ص. 45.

² فؤاد بو علي. مقاربات في المسألة اللغوية في المغرب. طوب بريس. الرباط. المغرب. الطبعة الأولى 2015. ص: 92-93.

الدخل الفردي	عدد اللغات	عدد السكان	البلد
120 دولارا	120	50 مليون نسمة	إثيوبيا
166 دولارا	117	5 ملايين نسمة	تشاد
180 دولارا	77	54 مليون نسمة	فيتنام
390 دولارا	52	4.5 مليون نسمة	بنين

من خلال الجدول نستنتج أن كلما تعددت اللغات، قلَّ التجانس في التواصل اللغوي بين أفراد المجتمع مما يبعد لغة العلم والتكنولوجيا ويجعلها غريبة عن هذه اللهجات أو اللغات حسب اعتبار الدولة لها.

ومن الآثار الاجتماعية للازدواج أو التعدد اللغوي تلك المعركة العائلية، وهذا حين يتزوج شاب من فتاة من مناطق مختلفة من نفس البلد أو من طبقات مختلفة، فيقع ذلك الصراع عند اكتساب الطفل للغة أمه فهل يأخذ لغة الأم أو لغة الأب؟. هذا بالنسبة للهجتين مختلفتين، يختلفان في بعض المفردات (معجميا) وفي التنغيم والنبر وتلك الميلوديا الناتجة عند الكلام، فما بالناس بلغتين مختلفتين أصلاً كفرنسي مع جزائرية مثلا، ويعيش أبناء إخواننا المغتربين هذه الظاهرة في بلاد المهجر.

إذا فالصراع قائم والتجاذب مستمر، وبالتالي تجد الطفل يعيش اضطرابا في استقرار هويته اللغوية وفي تسوية شخصيته الذي يحس بأنها مزدوجة الانتماء كما هو مزدوج في لسانه.

يستشهد لويس جان كالفى Louis Jean Calvet في كتابه "حرب اللغات والسياسات اللغوية" « La guerre des langues et les politiques linguistiques » ببعض الاستبيانات التي أعدها عن هذا الصراع اللغوي في بعض المجتمعات الإفريقية .

في بداية الستينيات من القرن العشرين أطلق مركز اللسانيات التطبيقية في دكار (السنغال) استقصاءً في المدارس الابتدائية قصد معرفة اللغات التي يتكلم بها الأطفال في بداية السن الدراسية، وطلب في هذا استبيان قبيلة الأب، وقبيلة الأم واللغة المستعملة في المنزل واللغات الأخرى التي يتكلم الأطفال بها.

كانت النتائج غير مفاجئة للسنغاليين إذ أثبتت لغة الوُلف woloof عند الإحصاء اللغة الأكثر استعمالاً وهذا بنسبة 96.62 في المائة.

دكار وضواحيها : الوُلف لغة أولى في المنزل.

72.23% من التلاميذ من بينهم:

47.82% من أبٍ وأمٍّ وُلف.

7% من أمٍّ وُلف.

11.82% من أبٍ وأمٍ ليسا من الوُلف.¹

يتضح من خلال هذه النتائج أن ثلثي الأطفال الذين يتكلمون الوُلف هم من أبوين لغتهما الوُلف وسبعة في المائة من مجموع الأطفال تعلموا هذه اللغة من أمهاتهم، و5.59 في المائة تعلموها من آبائهم، وفي الأخير نجد 11.82 في المائة يتكلمون هذه اللغة في بيوتهم التي ليست لغة أولى عند أمهاتهم ولا عند آبائهم.

وفي إحصاء آخر بيمكو (مالي) في سنة 1984 وهذا عن اللغة الأم* ويتضح هذا في الجدول التالي:

¹ لويس جان كالفى. المرجع نفسه ترجمة: د. حسن حمزة. ص: 146-147.

الأبوان لهما لغتان مختلفتان ما هي اللغة الأم للشخص المستقضي عنه؟							
اللغة	بامبارا Bambara	سوناي sonay	وُلف wolof	دُغُن Dogon	مالينكي Malinké	بيل Peul	المجموع
لغة الأب	6	1		1		1	9
لغة الأم	4		1		1		6
لغة أخرى	4					1	5
المجموع	14	1	1	1	1	2	

نجد في الجدول أعلاه أن تسعة من عشرين طفلاً ولدوا لأبوين مختلطين لغة، تعلموا لغة الأب أولاً وستة تعلموا لغة الأم، وخمسة تعلموا لغة أخرى، إلا أن هذه الأرقام لا تأخذ معناها الحقيقي إلا إذا قابلناها بتحديد اللغة المعنية: فنرى في الواقع أن البامبارا هي المسيطرة كلغة للأب أو لغة للأم أو لغة أخرى. فلغة البامبارا هي التي تسيطر على أنها اللغة "الأم" ويؤكد هذا الميل أيضاً من كان لأبويه اللغة نفسها. إن من بين خمسين طفلاً يولدون من أبوين متفقين اللغة، فسبعة منهم لا تكون لغة الأبوين لغتهم الأولى، ويبين الجدول كذلك أنه في اللغات الإقليمية الواسعة الانتشار كالبييل والسوناي، أو في اللغات الوطنية (مثل البامبارا) يحتفظ المستقضون بلغة آبائهم كلغة أولى، بينما يكتسب نصف المستقضين لغةً أمّاً أخرى غير اللغة الأم آبائهم حيث تكون اللغة الأم للأباء لغة أقلية (غير البامبارا واللغات الإقليمية الواسعة الانتشار).

ناقش فلوريان كولماس¹ (florian coulmas) هذه المسألة في كتابه: "اللغة والاقتصاد" وعدّ اللغة جانبا ضروريا من جوانب التطور الاجتماعي، ويقول في هذا: "إنه من المستبعد أن يكون المستوى المرتفع من النمو الاجتماعي الاقتصادي متوافقا مع التعدد اللغوي. وهذا الرأي يعكس اعتقادا شائعا عند كثير من المخططين اللغويين يستند إلى تلك الدرجة العالية من التوافق بين الأحادية اللغوية الفعلية والتطور الاقتصادي الحاصل في الدول المصنعة (...)" "فالتعدد اللغوي في نظر كولماس يظهر في عدة أشكال، ولا يواكب الرخاء وإنما يرتبط بمستوى منخفض من التنمية الاقتصادية وبخاصة في البلدان التي ليست لها لغة مشتركة مسيطرة وتدير وتنظم بشكل عام العلاقات السياسية والاقتصادية كما هو الشأن في كثير من الدول الإفريقية.

ويرى أن التجانس اللغوي خاص بالدول الأوروبية، ويؤكد هذا في إحصاءات أعدها في جداول يبين فيها التناسب بين سكان بعض الشعوب ودخلهم الفردي وعدد لغاتهم، فمثلا اليابان والسودان، فالأولى غنية ومتطورة، فكان عدد سكانها يصل إلى 22 مليون سنة 1990 ومعدل دخل الفرد فيها 21.000 دولار سنويا، ولا يزيد عدد لغاتها عن خمس لغات، أما السودان دولة فقيرة ولا يتجاوز معدل دخل الفرد فيها 480 دولار سنويا ويصل عدد لغاتها إلى 135 لغة، ومن هنا يستنتج كولماس أن "عدد اللغات في الدول الصناعية يصنف في خانة الأحاد، بينما يكون في الدول الفقيرة المتخلفة في خانتي العشرات والمئات".¹

¹ عالم لساني ألماني من مواليد هامبورغ (1949)، مهتم باللغة والحضارة اليابانية، كان أستاذا محاضرا للسانيات و اللغة والثقافة اليابانية بعدة جامعات بألمانيا وترأس إدارة المعهد الألماني للدراسات اليابانية بطوكيو من 2004 إلى 2014.

¹ عبد العلي الودغيري. لغة الأمة ولغة الأم. ص. 39-40.

ومن الآثار الجانبية للتعدد اللغوي عموماً والثنائية اللغوية خصوصاً، التأثير في شخصية الفرد ثنائي اللغة، فاللغة الثانية أو الثالثة عنده لا ينظر إليها كوسيلة اتصال فحسب بل هي مصدر من مصادر النماء الشخصي والتنوع والثراء الثقافي. فإن كانت كل لغة ترمز لمجموعة إنسانية معينة، وتعكس ثقافة أقوامها فالشخص ثنائي اللغة نقطة تقاطع ثقافتين، وإن كان من الصعب تحقيق هذه الشخصية المنصفة فإنه يعيش بشخصيتين مختلفتين أو لديه انفصام في شخصيته مما يؤدي إلى ظهور إشارات الانفصام وما يرتبط به من صراع وتجادب في ولائه للمجموعتين.

تتحقق هذه الظاهرة عندما نعتبر أن كل مجموعة من المجموعات الإنسانية والثقافية منغلقة على بعضها ولها خصوصيات تفرد بها ولا تتشابه مع بعضها، وهذا ما يخالف الواقع. وإن كانت كل مجموعة تتميز بدرجة من التلاحم والترابط الثقافي الداخلي وتتعصب بالدفاع ضد المجموعات الأخرى فهي لها تناقضات داخلية تخصها وفي نفس الوقت تتعاون مع المجموعات الأخرى لتكوّن مجموعة ثقافية أكبر وأوسع.

تعد اللغة الفرنسية واللغة الألمانية لغتين مختلفتين وما تمثلان من ثقافة، لكن الفرنسي حين يزور ألمانيا لأول وهلة لا ينبهر في اكتشاف الثقافة الألمانية ولا يفهمها، بل فهو عكس ذلك وإنما يفهم الكثير منها ولا يحس بأنها غريبة عليه لأن كلتا الثقافتين الألمانية والفرنسية بينهما قواسم مشتركة سواء في الأصل أو في التاريخ. فالقواسم المشتركة بين البشر تجعلنا نؤمن ونتحدث عن وحدة الجنس البشري ووحدة مصيره.

ومن دواعي الشوفينية¹ والذاتية، نجد أن المجتمعات والمجموعات الإنسانية تركز في الفروق بينها وبين غيرها أكثر تركيزها في السمات المشتركة، لكن مع ذلك لا تستطيع المجموعات الإنسانية أن تعيش بمعزل عن غيرها من الأمم.

¹ هي الاعتقاد المغالي في الوطنية، وتعبّر عن غياب رزانة العقل والإستحكام في التحزب لمجموعة ينتمي إليها الشخص والثقافي في التحيز لها؛ وخاصةً عندما يقتنر الاعتقاد أو التحزب بالحط من شأن جماعات نظيرة والتعامل عليها، وتقيد معنى التعصب الأعمى.

على ضوء هذا العرض، تتضح طبيعة الشخص ثنائي اللغة، فعند شعوره بمجتمعين يتحدث لغتيهما وثقافتهما قادرتان على التلاحم والمثاقفة والامتزاج بوحدة أشمل، فهو يجد ثنائيته اللغوية مصدرا من مصادر النماء الشخصي والتنوع الثقافي. وإذا شعر بتعارض بين المجموعتين وصعوبة تلاقح هاتين الثقافتين فإنه يواجه مواقف وخيارات صعبة تؤثر سلبا على نموه وتوازن شخصيته.¹

إن هذه الظواهر السلبية لا توجد لكون اكتساب الشخص للغتين مختلفتين، وإنما هي إفرزات للآثار الاجتماعية والثقافية لهاتين اللغتين في المجتمع الذي يعيش فيه، وانطلاقا من هنا أصبح صعبا تصنيف الثنائية اللغوية المتوازنة على أنها الأشكال المختلفة لاكتساب اللغة أو المهارات المتوازنة فقط، وإنما هي كذلك حصيلة فرص متاحة في بيئة اجتماعية تتميز علاقاتها بالتسامح واحترام الرأي الآخر ونبذ الصراع بين مجموعتين وثقافتهما، إلا أن هذا العامل الأخير صعب مناله.²

ومن الآثار الاجتماعية المنتشرة في العالم العربي كذلك هي مزاحمة اللغات الأجنبية للعربية وشيوع ألفاظ على السنة أبنائها، ونذكر من مظاهر هذه المزاحمة ما يلي:

❖ استعمال اللغات الأجنبية في اللافتات وواجهات المراكز التجارية والفنادق قصد

التظاهر والتقليد الإعجاب بالحضارة الغربية ومن هذه الألفاظ نجد مثلا

(بوتيك، صالون، شوبينك، استوديو، بازار، كفيثيريا، موديل، سوبرماركت..... الخ. وهذه

اللافتات تعج بها العواصم العربية بحجة السياحة والعولمة.

❖ وهناك ظاهرات المربيات الأجنبية وهذا في دول الخليج بخاصة، حيث كشفت

بعض الإحصائيات أن 8% فقط من المربيات اللواتي يتحدثن العربية و 92% لا

يدركن العربية فكيف يكتسب أطفالنا لغة عربية سليمة؟

¹ ميغيل سجوان و وليام.ف.مكاي. المرجع نفسه.ص:19-20.

² المرجع السابق.ص:20

❖ الاتفاقيات والمعاهدات والعقود المبرمة مع الدول الغربية سواء كانت سياسية أو اقتصادية فهي باللغة الأجنبية. وجوزات السفر في الدول العربية مثلا فهي صادرة باللغة العربية والأجنبية إلا أن الدول الغربية مكتفية باللغة الأجنبية فقط.

❖ التباهي والتهافت عند بعض أبناء العربية في استعمال بعض الألفاظ الأجنبية في سياق الحديث العادي. وأسباب هذه المظاهر تستقر تحت نزعتين اثنتين:¹

❖ شعور الغربيين بتفوقهم العلمي والحضاري واللغوي وضرورة سيادتها على لغات الأمم الأخرى.

❖ اهتمام ورغبة بعض أبناء العربية في التشبه والانسياق وراء الحضارة الغربية. أدت هذه المظاهر بنزعتها إلى تغريب اللغة العربية مما ترك آثارا غير محمودة تتمثل فيما يلي:

- ✓ استعمال المفردة المقترضة على مستوى الجملة يعتبر مقبولة للاقتراض في التركيب.
- ✓ التمهيد للتغريب الثقافي والدخول في حالة التبعية العاملة للقوى الأجنبية.
- ✓ الإحباط النفسي والإحساس بالتخاذل أمام الحضارة الغربية واحتقار الذات العربية كما يقول ابن خلدون (ت808) "النفوس تعتقد فيمن غلبها وتنقاد إليه".

على ضوء ما سبق ذكره فثنائي اللغة لا يستقر على أحادية الثقافة والفكر، فهو يحاول أن يستثمر سلوكياته حسب الحالات والفرص المتاحة، وقد يقارب بين ثقافة اللغتين إن أمكن ذلك فللزمان والمكان حظ في تصرف الشخص، وإذا صعب ذلك التقارب، يحصل تجاذب داخلي قد يسبب اختلالا في شخصية ثنائي اللغة وبالتالي بقدر ما في الثنائية اللغوية من ثراء ثقافي إلا أن لحاملها تضارب داخلي يشعر به في بعض المواقف.²

¹ أبو السعود أحمد الفخراني. اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي. دار الكتاب الحديث. الطبعة الأولى. 2010. ص: 220-221

² المرجع السابق. 2010. ص: 222

ومما نشير إليه في آثار التعدد اللغوي والثنائية اللغوية هو الإسهام في تفكيك البنية الاجتماعية وتعطيل التنمية الثقافية والاقتصادية، ويسود هذا عدة بلدان في العالم نتيجة وجود لغتين وطنية وأجنبية في بلد واحد، وغالبا ما تستتبت هذه الظاهرة اللسانية في حقبة الاستعمار. ولطول مدة الاستيطان وبعد الرحيل، فمن الضروري الإبقاء على لغة المحتل، فيستمر استغلال هذه التركة اللغوية والثقافية وبرعاية كافية وهذا بإنشاء "طائفة الأتباع" العارفين بلغة المستعمر والحافظين لثقافته والمنفعين منه وهذا بأوامر منه وتحت ظله.¹

انجّر عن هذا تقسيم المجتمع فريقين لغويين، فريق المحليين الداعين إلى استرجاع اللغة العربية وإلى ما كانت عليه قبل الاستعمار، وفريق الأتباع الذين ذكرناهم من قبل الذين يدعمون لغة المستعمر والمدافعين عن فكرة تقاسم اللغتين لوظيفة التواصل حسب الأهلية والتخصص، بحيث ينحصر تداول اللغة الوطنية في مجالات محدودة كما كان في فترة الاستعمار، وتفرد اللغة الأجنبية بالاستعمال في القطاعات المستحدثة التي أدخلها الاستعمار.

وعليه فالمنتصر للغة الأجنبية يرى هذا الانقسام ايجابيا لكونه تداخل لغوي يعزز من المتأقفة ويتأتى للجمع بين الأصالة الحافظة لهويته والمعاصرة التي تضمن للمواطن الدخول في الحداثة والعولمة التي يعدها سببا في ازدهار الشعوب.

بينما المنتصر للغة الوطن والمحافظ عليه والداعي لاسترجاعها، فهو يرى في هذه الفكرة استلابا لثقافته، وانسلاخا تدريجيا من إرثه الحضاري وإضعافا للمناعة الثقافية التي تحمي المجتمع من الترويض الحضاري وتيسيرا للاندماج الانسيابي في حضارة المستعمر، فلا أحد من غير الأتباع يقبل أن يكون نسخة محلية لشخصية أجنبية.²

¹ محمد الأوراغي. المرجع نفسه. ص: 54.

² المرجع السابق. ص: 55-56.

إن هذا الصراع اللغوي والثقافي الذي يغلي في جل المجتمعات قد يخفي في وجهه الآخر صراعا سياسيا غالبا ما يرمي إلى الهيمنة والشمولية التي تخططها الدول العظمى بحجة العولمة والتلاحق الثقافي واللغوي والحفاظ على الموروث والذين هم بصدد دفنه وجعله من حفريات الحقب الخالية.

3 - الدعوة إلى العامية:

ومن بين إفرازات التعدد اللغوي بين أفراد المجتمع العربي ، وباحتكاك لهجات التواصل ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر طائفة من المهتمين بالدراسات اللغوية أثرت العامية على الفصحى ، إذ أعطتها كل الاهتمام عبر وسائل الإعلام المرئية والمسموعة واعتبروا اللغة الفصحى لغة كلاسيكية مجالها الشعر والأدب القديم بصفة عامة ولا تواكب العصر الحديث، وهذا بالتوافق مع بعض المستشرقين وكان هذا بالنسبة للعامية المصرية.

لقد شجع الغرب العامية وهذا بتأسيس بعض المدارس الأوروبية لتدريسها، وكانت أول البرامج لتدريس العامية في إيطاليا سنة 1727 (مدرسة نابولي للدروس الشرقية) وفي النمسا عام 1745 (مدرسة القناصل) ودرّس بها حسن المصري الذي ألّف كتابا بعنوان "أحسن النجب في معرفة لسان العرب" وبدأ تدريس العامية في فرنسا سنة 1759 (مدرسة باريس للغات الشرقية) أين ألف ميخائيل الصباغ كتابه: "الرسالة التامة في كلام العامة والمناهج في أحوال الكلام الدارج" وهذا في سنة 1814.¹

وكان الشيخ رفاة الطهطاوي (1801-1873) من الذين دعوا إلى التصنيف بالعامية في كتاباته، وهو من رواد النهضة في مصر ومؤسس مدرسة الألسن، ولعل هذا نتيجة تأثره وانبهاره بالفكر الفرنسي حين كان يقيم فيها.

¹ محمد راجي الزغول. دراسات في اللسانيات العربية الاجتماعية. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع. الأردن) الطبعة الأولى 2011. ص: 36-37.

وأصدر يعقوب صنوع مجلة أبو نظارة عام 1878 للترويح والإضحاك، وأصدر محمد النجار مجلة الأرغول أيضا وكان كل هذا بالعامية.

وفي سنة 1880 نشر المستشرق الألماني يليم سبيتا (wilhem spita) كتابا يذكر فيه قواعد اعامية في مصر يقرن فيه بين العربية والتخلف ودعا كارل فولرز (Karl vollers) سنة 1890 إلى ضرورة كتابة العربية العامية بالحروف اللاتينية مدعيا أن القرآن الكريم كتب بعامية من عاميات الجزيرة العربية، وكتب المهندس البريطاني ويليام ويلكوكس (william silcox) سنة 1893 مقالا في جريدة الأزهر بعنوان: "لَمْ لَمْ توجد قوة لدى المصريين الآن؟" ويرد هذا العجز إلى استعمالهم العربية الفصحى واستبقائها.¹

فالفصحى في نظرهم لغة متخلفة وهي سبب تخلف البلاد العربية، فلكي نتطور لابد أن نتحرر من هذه اللغة ونعتمد لغة بديلة وهي الدارجة أو العامية. راجت هذه الفكرة منذ القرن التاسع عشر وتواتر هذا عند المستشرقين والأجانب وعند من نحوا نحوهم من المزيفين الذين يدعون الحداثة. ويقول ويليام ويلكوكس في هذا: "إن من جملة العوامل في فقد قوة الاختراع عند المصريين استبقاءهم اللغة العربية الفصحى... لذلك لا بد من اغفالها واستبدالها باللغة العامية اقتداءً بالأمم الأخرى".

ويقول سعيد عقل وهو أحد الأتباع "علينا أن نترك لغة الكتب لناخذ لغة الحياة." ويؤلف شريف الشوباني كتابا بالفرنسية تحت عنوان "هل لغة القرآن هي سبب الوجد العربي؟"

« La langue du Coran est –elle à l’origine du mal Arabe ? »

ويكتب مصطفى صفوان (الطبيب النفساني) هو الآخر كتابا بالفرنسية بعنوان:

« Pourquoi le monde Arabe n’est pas libre ? Politique de l’écriture et terrorisme religieux »

¹ عبد القادر الفاسي الفهري. السياسة اللغوية في البلاد العربية. دار الكتاب الجديد المتحدة. الطبعة الأولى. 2013. ص: 44.

أي "لماذا العالم العربي ليس متحرراً؟ سلطة الكتابة والإرهاب الديني" ويجب عن تساؤله هذا بأن العالم العربي لم يتحرر من سلطتين مستبدتين وهما سلطة الفصحى لغة الكتابة، وسلطة التطرف الديني، وهذا الربط بين هذين العنصرين له دلالة خاصة بالنسبة للمؤلف الذي صفق له الغرب. وقد نحا نحو هؤلاء الكثير من التَّبَع ووصفوا اللغة العربية الفصحى بلغة التخلف والتزمت والرجعية، ورؤوا أن الدارجة هي وسيلة التطور والتحديث والتقدم.

إن الإقبال على اللغة العربية الفصحى لا يؤدي إلى الإفلاس فحسب، بل يؤدي إلى ما هو أخطر من ذلك؛ ألا وهو الإرهاب الذي يُسقط الأنظمة الحاكمة.¹

يتحقق التماسك الاجتماعي بالتلاحم بين كل مكونات الأمة وعناصرها وهو في حد ذاته قوة ضرورية وحتمية لتعزيز ذلك التعاون المكثف في جميع مكونات التنمية وضماناً لنجاحها وهذا على جميع الأصعدة، لكونها تنمية بيئية، اقتصادية واجتماعية والتي تتضوي تحتها التنمية الثقافية واللغوية. هذا التماسك الذي تعززه عناصر كثيرة (كالانتماء الديني، والانتماء الحضاري والثقافي، والانتماء الوطني....) وفي مقدمتها العنصر اللغوي. وما هو ثابت لدى الكثير أن المجتمع المنسجم لغوياً هو الأكثر قوة وصلابة وتعايشاً وتفاهماً وتعاوناً في كل معارك الحياة، والانسجام اللغوي يؤدي إلى الانسجام الثقافي والفكري والاجتماعي، والقريب بين وجهات النظر، ويقلل من حجم الاختلاف والانشقاق والتصدع والتصادم.

يفسر الكاتب سليمان بن عيسى عضو المجلس الأعلى للفرانكوفونية أسباب العشرية السوداء أو ما يسميه البعض بالحرب الأهلية التي عرفت الجزائر في التسعينيات من القرن الماضي فيقول: "الحرب الجزائرية الحالية تجد جزءاً كبيراً من تفسيرها في كونها

¹ عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 2014، ص. 308-309.

حربا بين اللغات الراغبة في الهيمنة على الساحة، أكثر من كونها حربا دينية....نحن الآ في مواجهة الاختيار بين الفرنسية أو لغة القرآن" ويقول على حسب رأيه : "إن

(المتطرفين) أو (الإرهابيين) لا يعترفون بأي لغة أخرى سوى لغة القرآن" وهذا في مقال له في كتاب:

(Les cahiers de la francophonie n°10 :Arabofrancophonie,Ed.l'Harmattan 2001)

تحت عنوان:(L'arabofrancophonie : un avenir) وبكل اختصار فرأى الكاتب ليس كل الحقيقة، فما جرى من دماء كان حربا بين جبهتين متباينتين في الثقافة والفكر والسياسة والإيديولوجية والرؤية العامة للكون، وهذا ما يجسد ذلك التفكك الاجتماعي الذي كان سببه التعدد اللغوي أو الثنائية غير المتكافئة.

بدلا من أن يرجع الكاتب سبب هذه الحرب إلى الاستعمار الثقافي والغزو اللغوي الأجنبي والألغام الموقوتة لسياسة "فرق تسد" التي زرعها الاستعمار في كل مكان وبشتى الوسائل وأهمها وسيلة اللغة، نجده يحمل المسؤولية كلها على من سماهم ب:" المتطرفين أو الأصوليين" les intégristes وليس هؤلاء في نظره سوى المعربين الواقفين ضد التيار الفرانكوفوني الذي هو أحد ألغام الاستعمار الثقافي واللغوي المزروع في المنطقة، وهذا ليس بالغريب في ذاتية الكاتب لانتمائه الصريح للمنظمة العالمية للفرانكوفونية.¹

ويشير الودغيري في كتابه "اللغة العربية في مراحل الضعف والتبعية" إلى الأطروحة التي تُرجع تخلف الأمة إلى تخلف لغتها قاصدا الأمة العربية ، فيعارضها جملة وتفصيلا مبينا أن تخلف المجتمعات العربية لم يكن في أي زمن من الأزمان بسبب لغتهم، بل تخلف الأمة هو الذي أدى إلى تخلف اللغة وتفهم الحضارة والثقافة

¹ عبد العلي الودغيري لغة الأمة ولغة الأم عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية ص:28

والعلم والفكر والأدب، وبعبارة أخرى أن تخلف الأمة وتأخرها كان عاما شاملا، وبالتالي ظهر أثر هذا الضعف والتخلف في جميع المجالات.

وينقل ما قاله أحد الكتاب المعاصرين العرب إذ يقول: "ما اللغة إلا عنوان رقي الشعب. فإن كان متأخراً كانت متأخرة، وإن كان متقدما كانت متقدمة، ومستقبلها لا يقاس إلا بمستقبله. فإذا كانت اللغة الفرنسية حية، فبحياة الفرنسيين.... فكذاك اللغة العربية تحيا بحياة العرب وتموت بموتهم وتتقدم بتقدمهم.... وقد تتغير اللغات بتغير أقوامها.. وتتلون بألوانهم، وتلبس لباسهم، فتكون منتصرة فائزة بانتصار المتكلمين بها على غيرهم، وخاسرة خاضعة بخضوع أبنائها للأمم الفاتحة."¹

و يؤكد هذا، الدكتور كمال بشر قائلا: "إن جمود اللغة وتخلفها أو نموها وازدهارها، كل أولئك يرجع أولا وأخيرا إلى وضع أهلها، وإلى نصيبهم من التعامل والتفاعل مع الحياة، وما يجري في العالم من أفكار وثقافات ومعارف جديدة متنامية. فإن كان لهم من ذلك كله نصيب موفور، انعكس أثره على اللغة، وإن قل هذا النصيب أو انعدم بقيت اللغة على حالها دون حراك أو تقدم. اللغة لا تحيا ولا تموت بنفسها، وإنما يلحقها هذا الوجه أو ذاك بحسب الظروف والملابسات التي تلفها. فإن كانت هذه الظروف فاعلة غنية بالنشاط العلمي والثقافي والفكري، كان للغة استجابتها الفورية ورد فعلها القوي، تعبيرا عن هذه الظروف، وأمانة على ما يموج به المجتمع من النشاط الإنساني. وإن حُرمت اللغة من هذا التفاعل ظلت على حالها، وقدمت لغير العارفين فرصة وصفها بالتخلف والجمود، في حين أن قومها هم الجامدون المتخلفون."²

ويقول الدكتور طه حسين في هذه المسألة:

¹ المرجع السابق. ص: 310. نقلا عن: إبراهيم علمي العمر، فتاوى كبار الكتّاب والأدباء، عن: وليد محمود خالص: معضلة اللغة العربية. ص: 154

² كمال بشر. في اللغة العربية ومشكلاتها. (دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة) الطبعة الأولى. 2012. ص: 14

" أحب أن ألفت نظر الأدباء الذين يطالبون بالالتجاء إلى اللهجات العامية إلى شيء خطير ما أرى أنهم قد فكروا فيه فأحسنوا التفكير. وهو أن العالم العربي الآن، وكثيرا من أهل العالم الشرقي كله يفهم العربية الفصحى ويتخذها وسيلة للتعبير عن ذات نفسه، وللتواصل الصحيح القوي بين أقطاره المتباعدة، فلنحذر أن نشجع الكتابة باللهجات العامية فيمعن كل قطر في لهجته، وتمعن هذه اللهجات في التباعد والتدابير، ويأتي يوم يحتاج فيه المصري إلى أن يترجم إلى لهجته كتب السوريين واللبنانيين والعراقيين، ويحتاج أهل سوريا ولبنان والعراق إلى مثل ما يحتاج إليه المصريون من ترجمة الكتب المصرية إلى لهجاتهم، كما يترجم الفرنسيون عن الإيطاليين والإسبانيين، وكما يترجم هؤلاء عن الفرنسيين.

ولنسأل أنفسنا آخر الأمر أيهما خير، أن تكون للعالم العربي محيطه وخليجه، لغة واحدة هي اللغة الفصحى، يفهمها أهل المشرق وأهل المغرب، أم أن تكون لهذا العالم لغات بعدد الأخطار التي تتألف منه خريطته، وأن يصبح من أجل التواصل، يترجم بعضه عن بعض، كما يترجم بعض الأوروبيين عن بعض؟ أما فأوثر وحدة اللغة هذه خليفة بأن يجاهد في سبيلها المؤمنون، وبأن يضحوا في سبيلها بكل ما يملكون....."¹

وإن كان للتعدد اللغوي أو الازدواجية اللغوية سقطات، فقد تشفع لها بعض المزاي حين أشار إليها العالم الاجتماعي عبد الرحمن بن خلدون في انتشارها في البلاد العربية، هذه المقاربة اليتيمة داخل أحضان الفكر الكلاسيكي التي تحتفظ بخصوصية مميزة ومتميزة عن الفصحى إذ تستعمل للمحادثة الشفهية داخل جغرافية محددة.

يرجع هذا الاهتمام غير المسبوق إلى أن العربية الدارجة أو العامية قد أنتجت في

عصر ابن خلدون نصوصا أدبية وفي الشعر خاصة، نصوصا لاقت راجا كبيرا في

آثار التعدد اللغوي

الفصل الرابع

¹ محمد أديب السلاوي. اللغة العربية الصراعات المتداخلة.. (مطابع الرباط.نت) الرباط. الطبعة الأولى. 2015. ص: 81.

أوساط المجتمع المغربي بما فيها النخبة المثقفة التي اعتنقت الأدب التقليدي الفصيح.¹
وعلى ذكر هذا أشير إلى بعض شعراء الشعر الملحون المغاربة مثل ابن
مسايب، عبدالقادر بن مخلوف، العاشوري، عبدالعزيز المغراوي، بن علي ولد رزين، مبارك
السوسي، سيدي قدور العلمي، النجار، الجيلالي لمتيرد التهامي لمدغري، الحاج أحمد
لغرابلي وغيرهم..... وهم كثر، إذ كان شعر هؤلاء راقياً يتذوقه السلاطين والأمراء ويحفظه
العام والخاص، وتناول شعرهم جميع الأغراض.

وأذكر بعض النماذج من هذا الشعر:

(قصيدة ناكر لحسان..من نظم النَّجَّار)

سِيرَ أَنَاكَرُ لِحَسَانٍ...لِيَّامٍ تُشِيْطُ وِرَاكَ بَلْفَهْرُ...وَيَبَّانُ البُرْهَانُ..فِيكَ آ مَن حَانَ حَبِيْبُو.

حُدُّ زَقَائِقُ لُوْرَانٍ....شُعْلَةٌ نَجَّازُ الْفَائِزِ لِحَبْرٍ..رَصَّاعُ الْعَفْيَانِ.....هَذَا هُوَ تَرْتِيْبُو.

(قصيدة الشمعة.... نظم بن علي ولد رزين)

لِلَّهِّ يَا الشَّمْعَةَ سَأَلْتُكَ رَدِّي لِي سَأَلِي..... أَشْ بِيكَ فُلْيَالِي تَبْكِي مَا دَالِكِي شُعِيْلَةٌ.

وَأَسْمِي مَا يَخْفَى نُبَيْتُو مُوضُوحٌ فِي سَجَالِي...مُحَمَّدُ الشَّرِيفُ بِنَ عَلِيٍّ وَوَلَدُ أَرْزِينِ صِيْلَةٌ.

(قصيدة مالكة..نظم الحاج أحمد لغرابلي)

يَارَايَةَ لِمَلَكَتَا يَا مَوْلَاتِي مَالِكَا.....لِيكَ الْعَبْدُ وَكُلُّ مَا مَلَكَ...لَا لَأَ مَلِيكََا حَمَالَةَ الْمَلِكِ.

هَآكُ أَنْدِيمُ هَآذُ لِحُلَّةٍ لِمَبَارَكَةٍ...وَاسْتَقْعَدُ فُبْدِيْعُ جُوْهْرَكَ...وُنَاظِمُ لَسَجَالِ آسْمُو يُورِيكَ.

لِغْرَابِلِي لِحَآجِ حَمْدِ صَمَّصَامٍ لِمَذَاهِكَا...كَمْ مَن دَاعِي فَلَغَى ذَهَكَ...لَا تَخْشَ هَتَّافُ

بَصُوَارْمُو يَدِيكَ...²

¹ مستقبل اللغة العربية. تأليف مجموعة من الأساتذة. الأزواجية اللغوية للغة العربية عند عبد الرحمن بن خلدون. مقال للأستاذ ابراهيم الكعك. جامعة ابن طفيل. القنيطرة. المغرب. منشورات فكر. الرباط. ط. 2015. ص. 196-197. نقلًا عن:

فقه اللغة. علي عبد الواحد وافي. (نهضة مصر. القاهرة. الطبعة الثالثة. 2004). ص. 122

² محمد الفاسي. معلمة الملحون. ج. 3. روائع الملحون. أكاديمية المملكة المغربية. الرباط. ص. 16

يَا لَطْفَ اللَّهِ الْخَافِي.....الطُّفُّ بِنَا فِيمَا جَرَاتُ بِهِ لَقْدَارُ
يَارَاوِي خُذْ قَوَافِي.....ذَكَرَ بِهَا نَاسٌ لَعْفُولٌ طِيبٌ لَذَكَارُ
وَالنَّاطِمُ مَا هُوَ خَافِي.....الْحَاجُّ أَحْمَدُ لَعْرَابِلِي فَصِيحٌ لَشَعَارُ

(قصيدة غيتة .نظم الحاج إدريس بن علي)

قَوْلُوا لِلَّهِ غَيْتَةَ مَوْلَاتِي.....جُودٌ بُوَصَالِكَ عَلِّ لَعَشِيْقُ يَا أُمَّ لَعِيتُ
وَسَلَامُنَا عَلَي الشَّرْفَا سَادَتِي.. مَنْ دَرِيسُ بَنِ عَلِي إِيْلَا جُنَيْتُ وَعَصِيْتُ
ضَنِّي فَخَالِقِي يَعْفَرُ سَيَاتِي وَلَا يُوَاخِذْنِي مَوْلَايَا فَشَائِنُ خُطِيْتُ¹

ولم يكن هذا في بلاد المغرب وإنما حتى في بلاد المشرق حين قال الشاعر أحمد رامي في شأن الشاعر الشعبي بيرم التونسي وهما شعراء أم كلثوم "أخشى على العربية من بيرم". وكان بيرم التونسي من فحول الشعر الشعبي آنذاك، ضف إلى ذلك بعض الروائيين الذين استعملوا الدارجة في الحوار الذي يتخلل الرواية ومنهم على سبيل المثال الروائي إحسان عبد القدوس..

احتفظت اللهجات العربية بمئات الألفاظ والتعبيرات الفصيحة المهجورة التي تخلت الفصحى عن استعمالها، وتوجد في صنفين ؛ صنف ظل على حاله دون تغيير وصنف شابه قليل أو كثير من التحول والتغيير، ومنها هذه الأمثلة:

البالة: الحزمة توضع فيها الأثواب وغيرها. وفي اللسان: "البالة: الجراب ضخما كان أم صغيرا". وفي كتاب العشرات في غريب اللغة لأبي عمر الزاهد(ت 345 هـ): "والبال جمع بالة، وهو الجراب الضخم". والمقصود بالجراب ما توضع فيه الأشياء من أثواب وغيرها. وقيل أن الكلمة من المعرب القديم. (ويذكر أن الجاحظ (ق3هـ) استعملها في مؤلفه

البيان والتبيين بلفظ "ال الفصل بال". وقد دخلت هذه الكلمة إلى اللغات الأوروبية ومنها

الفرنسية (balle) بالمعنى نفسه.¹

البطة: في لهجة المغرب الأقصى آنية من الفخار أو الزجاج مثل القنينة يوضع فيها الزيت والسمن والعسل وما شابه ذلك من السوائل. وفي شفاء الغليل قال: البطة: القارورة. عربي صحيح. والعامية تطلقه على ما يوضع فيه السمن ونحوه. قال ابن تميم:

دُعَيْتُ وَكُلُّ أَكْلِي فَحَدُّ طَيْرٍ وَلَمْ أَشْرَبْ مِنَ الصَّهْبَاءِ نُقْطَةً
وما يَوْمِي كَأَمْسِي وَذَاكَ أَنِّي أَكَلْتُ أَوْرَةً وَشَرِبْتُ بَطَّةً

ومن الألفاظ ما طرأ عليها تغيير مثل:

الخلِيعُ: هو (في لهجة المغرب) لحم يقدد ويجفف ثم يطبخ بالزيت والشحم وبعض التوابل. وفي شمس العلوم للجميري "الخلعُ لحم يقطع قطعاً صغاراً ويُقلى مع الشحم حتى يجف، ثم يُجعل في إناءٍ فيجمد. ويقال: الخلعُ: القديدُ المشويُّ".

بِزَافٍ: كثير. وهي محرفة من: بالجزاف، أي بدون تحديد.²

ويرى ابن خلدون أن الدارجة حين قال " في أن لغة العرب لهذا العهد لغة مستقلة مغايرة للغة مضر وحمير" و يضيف قائلاً: " عرف التخاطب في الأمصار وبين الحضر ليس بلغة مضر القديمة..... بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها". ويقول في هذا كذلك: " يشهد له ما فيها من التغاير الذي يعد عند صناعة أهل النحو لحناً".

ويرى ابن خلدون أن الفرق بين الدارجة والفصحى يكمن في النحو خصوصاً وفي الإعراب بشكل أخص؛ ما دامت الدارجة "في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللسان المصري، ولم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول"

الفصل الرابع

آثار التعدد اللغوي

¹ عبد العلي الودغيري. اللغة العربية في مراحل الضعف والتعبية. الدار العربية للعلوم نشر. بيروت لبنان ط1. 2013. ص.193

² عبد العلي الودغيري. المرجع نفسه. ص.194-198.

وليس هذا الفقدان للإعراب ظاهرة معزولة عن باقي أجزاء النظام اللغوي في نظره، وإنما يعد مظهرا من حركية نحوية متكاملة، مؤديا إلى تغيير النظام اللغوي كله، وبفقدان الحركات الإعرابية اعتادوا عنها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدل على المقاصد. ويرى ابن خلدون أن الدارجة هي نتاج اختفاء الحركات الإعرابية من نهاية الكلمات قائلا: **«لم يفقد من أحوال اللسان المدون إلا حركات الإعراب في أواخر الكلم فقط الذي لزم في لسان مضر طريقة واحدة ومنهجا معروفا وهو الإعراب»¹**

يعطي ابن خلدون بوجهة نظره هذه شأننا للسان الدارج في زمانه، لكونه وظف في الأعمال الأدبية والذي يصنفه أهل اللغة المحدثين في مجال الأدب الشعبي الذي أصبح موازيا للأدب الكلاسيكي الأكاديمي القديم والحديث، والذي ألقى بظلاله على معظم الأجناس من شعر غنائي وسياسي واجتماعي ومسرح ونثر وحكم وأمثال وغيرها من الأجناس. ومما زاد للغة العامية انتشارا هو كونها تشمل كل شرائح المجتمع من الأُمي إلى المتعلم، وازدادت تألقا عند تسخير وسائل الإعلام لها ولاسيما المسموعة والمرئية منها وهذا بعرض المسلسلات والأفلام والتمثيلات والأشرطة الوثائقية والبرامج الاجتماعية والفواصل الإشهارية.

لم يكن لبعض المؤسسات الدينية (المساجد) أن تخاطب المصلين - كعوام - باللغة العامية وبالتالي تجد الكثير من الوافدين على بيوت الله لأداء صلاة الجمعة مثلا لا يفهمون

فحوى خطبة الجمعة أو الأعياد، لأنها تلقى في الغالب باللغة الفصحى والأُمي يجهلها تماما ولا سيما في البلدان العربية المتأخرة تعليميا.

¹ المرجع السابق ص. 197-098. نقلا عن: المقدمة، لعبد الرحمن بن خلدون. (ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: خليل شحادة. مراجعة: سهيل زكار. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. 2001). ص: 766-770

يُوحى لنا ما سبق ذكره في مسألة المد والجزر الذي هو واقع بين العامية بكل أطيافها واللغة الفصحى (وهذا حسب اختلاف الرؤى) ، أن هذا التعدد الديالكتي والفوضى اللغوية تجعل من اللسان العربي الفصيح المقعد، والذي يحفظه النص القرآني والحديث النبوي الشريف والمصادر العربية القديمة من شعر ونثر، يأخذ منزلة اللغة الأجنبية بالنسبة لغير المتعلم، إذ أنه لا يعتاد على التواصل به . فهو يحيا ويتنفس في فضاء الرسميات من مؤسسات تعليمية وإدارية فقط، وما تتواصل به المجتمعات العربية عامة والمجتمع الجزائري بالخصوص هو نظام لغوي يستمد كينونته من لهجات متعددة غير مقعدة أو مقيسة ومختلفة الجذور . وبالتالي نلجأ في نقل العلوم والمعرفة من الأمم الأخرى المتقدمة بالترجمة إلى اللغة العربية الفصحى، ولكوننا لا نتواصل بها نجد أنفسنا نأخذ مسارا منعرجا فمن العامية إلى الفصحى ثم إلى الترجمة.

إن نظرية الاعتناء بالعامية قصد التواصل وإنعاش الحركة الثقافية، وبمعنى آخر الأدب الشعبي، لا تكون السبيل المؤدي إلى مواكبة الأمم المتقدمة في المعارف والعلوم، ولا تكون كذلك على حساب اللغة الأم (اللغة الرسمية). فمن دعوا إلى الاعتناء باللغة العربية وتطويرها فهم يرون فيها النقل المباشر للفكر والحضارة والتنمية في بلاد العرب بقدر ما يثبتون الوجود العربي كهوية كاملة الملامح والوجود.

وحيث دَعَمَ الغرب فكرة العامية (والمختلفة من قطر عربي إلى آخر) لم يكن هذا حبا في العرب ولغتهم وإنما إبعادهم عن لغتهم الأصلية ولغة أدبهم ودينهم السمج. فالغرب ينطلق من فكرة براغماتية ولا يهدي بلا مقابل ، فحين أنشأت دور النشر والمدارس لنشر اللغة الدارجة للعرب ، فهذا إلا لحاجة في نفس يعقوب، وما كان الغرب يوما ليقدم لنا العون بلا غاية أو مقابل .

4 - الثنائية اللغوية والأدب المقارن:

لقد نشأ الأدب المقارن في أوروبا وتشعبت أنواع البحث فيه وكان بمثابة تلك الكوة التي نكتشف من خلالها آداب الأمم الأخرى ، وصارت له أهمية بين علوم الأدب لا تقل أهمية عن أهمية النقد الحديث، وهو علم يدرس مواطن التلاقي بين الآداب في لغاتها المختلفة وصلاتها الكثيرة والمعقدة في حاضرها أو في ماضيها، والحدود الفاصلة بين تلك الآداب هي اللغات، ولغات الآداب هي ما يعتد به الأدب المقارن في دراسة ظاهرة التأثير والتأثر المتبادلين بينها.....

تأخرت نشأته في العالم العربي لتأخر ترجمة المؤلفات الصادرة في هذا المجال، وكان الفرنسيون سباقين في هذا المجال، ومن أشهر أعلامه الفرنسيان بول فان تييرغ و فرنسوا غويار.¹

وما كان لهذا العلم أن يظهر بين المعارف لولا ظهور الترجمة، ولهذا الوسيلة فضل في تبادل العلوم بين المجتمعات، فاكتساب لغة غير اللغة الأصلية يأخذ بصاحبه إلى اكتشاف مجتمع هذه اللغة المكتسبة، وبالتالي فثنائية اللغة أو التعدد اللغوي هي السبيل المؤدي لهذه الاكتشافات.

إن الثنائية اللغوية قد تشجع للولوج في عالم الترجمة، ودراسة الترجمة لدى الباحثين في الأدب المقارن هي أساس معرفة ما لاقى الكتاب والشعراء من خطوة لدى الشعوب التي ترجمت لها كتبهم، وبها يعرف مدى تأثير الكتاب الآخرين بهم في تلك الشعوب. وقد تكون الترجمة سببا في نشر أذواق أدبية خاصة من لغة إلى لغة.²

¹ محمد غنيمي هلال. الأدب المقارن. نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 2007. ط: 8 ص: 13
² المرجع السابق. ص: 108.

ومهما يكن، إن أسهمت الثنائية اللغوية في تطور الترجمة فهي حتما تجعل من ثنائي اللغة متطلع إلى آداب ومعارف الغير، وما كان إيفاد علماء العرب إلى البلدان الأوربية إلا خطوة لنقل علومهم، كما كان لمترجمي طليطلة في الأندلس من فضل على الغرب في نقل علوم علماء المسلمين في عز الحضارة الإسلامية.

وللترجمة دور رئيس في التفاعل المعرفي بين الأمم، فمن بيت الحكمة في عهد المأمون إلى مدرسة الترجمة التي أسسها رفاعة الطهطاوي في مصر عند رجوعه من فرنسا في عهد محمد علي، ومن هناك ظهرت بواكير الأدب المقارن ولولا التعدد اللغوي لما ولج العرب هذا العلم الذي كان محتكرا لدى الفرنسيين والذين يعتبرهم الباحثون من مؤسسيه.

ومن إفرازات الإيفاد إلى البلدان الأوربية، اعتناء الإصدارات العربية بالأفكار المقتبسة والمترجمة عن لغات غير الفرنسية والانجليزية، ومن ضمن هذه اللغات حسب أهميتها المقارنة: الألمانية والاسبانية والروسية والبلغارية والبولونية وبعض اللغات الأوربية الأخرى.¹

إن حركية الآداب واللغات من موطن إلى آخر من زاوية الأدب المقارن تنشأ على عوامل عدة، أولهما هو إحساس نخبة الأدباء بالملل لعدم استجابة أدبهم لمتطلبات عصرهم واشتياق لاكتشاف آداب مغايرة لأدبهم، وحرصهم على الخروج من المألوف ويقول غوتيي² Gautier في هذا الصدد "ينتهي كل أدب إلى الضيق بذات نفسه إذا لم يأت إليه نفائس الآداب الأخرى لتجدد الخلق من ديباجته".

تبلورت هذه الفكرة عند الكثير من الباحثين وآثروا التجديد إلا أن فئة أخرى اكتفت بالمحافظة ولا سيما على كل ما يعكس ثقافة ورمز هوية الأمة. فالصراع لا يزال قائما، فهذه الفئة المحافظة تشجع التطلع إلى الغير في ميدان البحث العلمي والاقتصاد والتطور

¹ حسام الخطيب. آفاق الأدب المقارن عربيا وعالميا. (دار الفكر المعاصر. دمشق. سوريا. 2003. ط: 2) ص: 268.

² تيوفيل غوتيي Théophile Gautier (1811-1872) شاعر وروائي وناقد فرنسي .

التكنولوجي بيد أنها تحافظ على الأصالة وكل مقومات اللغة ،وبشكل عام فهي لا تحبذ عولمة اللغة والفنون ،ففي نظر هؤلاء إذا ما طغت فكرة التجديد الشمولي فيكون البقاء للأقوى وتصبح الفنون والآداب واللغات المجهرية أو القليلة الاستعمال من اللغات البائدة. وثانيهما: عامل الهجرات، فحين وقوع اضطرابات سياسية أو طبيعية تضطر بعض الجماعات إلى الهجرة إلى بلد آخر غير بلدهم قصد العيش في آمان واستقرار فيقع الاختلاط وتتبادل اللغات والآداب ويقع الاكتساب للغة الثانية.¹ نجد هذا في هجرة بعض القبائل الأمازيغية إلى منطقة القرارة (تيميمون) بالجنوب الجزائري ونقلوا اللغة الزناتية إلى هذه المنطقة وهي تستعمل إلى حد الآن وملازمة للعربية (العامية).

وثالثهما: الغزو والحروب؛ فكثيرا ما انتقلت مجموعات من بلد إلى آخر وتأثر بعضهم ببعض وقد نجد هذا في تأثير الفتح الروماندي في انجلترا في القرن الحادي عشر الميلادي والذي جعل من اللغة الفرنسية لغة البلاط والبرلمان والقضاء واللغة الرسمية للدولة لمدة قرنين من الزمن.²

كانت هذه بعض العوامل التي رسمت الطريق لاكتساب لغة الغير كما كان شأنها في نقل وانتقال الآداب بين الأمم وقد أشرت إلى هذا عند ذكر عوامل ظهور الثنائية اللغوية، أما الآن فتشعبت الوسائل وتيسر الاختلاط والتأثير والتأثر.

فمثلا إذا كان الغزو قديما يتميز بإعداد العدة من جيوش وأسلحة وبسفك الدماء وتدمير المنشآت، فاليوم أخذ شكلا آخر، فهو عن بعد وعبر وسائل تكنولوجية حديثة كالشبكة الالكترونية والقنوات الفضائية وغيرها من الوسائل، يدمر أفكارا ويزرع إيديولوجيات ويعلم الإنسان ما لم يتعلم عن قرب.

¹ محمد غنيمي هلال. المرجع نفسه. ص: 101

² المرجع السابق ص: 102.

إن من مرامي التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية، تبادل المعارف والعلوم والثقافات بين المجتمعات وهذا ما لا نختلف فيه، وقد تعدى هذا إلى الأدب المقارن وإن كان العرب لم يتطرقوا لهذا العلم إلا حديثاً - بعد اهتمام الفرنسيين به ونشره في أرجاء أوروبا وذلك في التطلع إلى معرفة ودراسة الآداب الأجنبية - ونرى ذلك في كتاب "الأدب المقارن" للدكتور غنيمي هلال والذي يجمع فيه بين مفهومه وتاريخه وبعض النماذج المقارنة مثل كيوياترا والكوميديا الإلهية لدانتي ورسالة الغفران لأبي العلاء المعري....

الفصل الخامس

الثنائية اللغوية في الجزائر

محتويات الفصل

الثنائية اللغوية في الجزائر

- 1 - اللغة الفرنسية في الجزائر
- 2 - الآثار الإيجابية
- 3 - الآثار السلبية
- 4 - الفرنكوفونية في الجزائر
- 5 - الفرنكوفونية والتعريب
- 6 - التعريب والدولة
- 7 - الاستثمار اللغوي
- 8 - ضعف وتراجع اللغة الفرنسية خلال العقود الأخيرة.

1 - اللغة الفرنسية في الجزائر

انتشرت اللغة الفرنسية في أوروبا انتشارا واسعا في القرن التاسع، وخارج أوروبا بعد ذلك بثلاثة قرون أو ما يزيد عن ذلك، وكان للحروب الصليبية دور هام في هذا الانتشار نحو البلدان الناطقة باللغة الرومانية، ونحو بلدان الشرق مثل أرمينيا واليونان. لقد أدى انتصار غيوم الفاتح (**guillaume le conquérant**) في هاستينغ عام 1066م واحتلاله إنجلترا بعد ذلك إلى استقرار اللغة الفرنسية وراء بحر المانش، وانتشرت بين النخبة المثقفة في البلاد المجاورة لفرنسا كإيطاليا وألمانيا وهولندا، وكتب ماركو بولو الإيطالي أخبار رحلاته بالفرنسية وأصبحت جامعة باريس (الصوربون) واحة لطلب العلم للطلبة الأجانب.

لقد سلكت الفرنسية مسلك اللاتينية في ازدهارها ويقول ف.برونو¹ (**F. Brunot**) في ذلك: " لقد علت الفرنسية في أذهان الناس في ذلك الزمان إلى مرتبة اللاتينية، أو على الأقل، إلى أقرب مرتبة منها يمكن أن تصل إليها لغة عامية (...). فأصبحت الفرنسية لغة نصف عالمية. بل يبدو أن المسألة لم تكن في بعض المواطن مسألة معرفتها وإنما مسألة استقرارها على حساب اللغات المحلية، ولا سيما في إنجلترا"

استمر هذا التوسع عبر القرون وكان يتقدم بمقدار تراجع اللاتينية وتقدم شيخوختها وأصبحت الفرنسية رمز الارستقراطية وبانتت تدرس في بيوت العائلات البورجوازية ولغة المعاهدات الدبلوماسية. وما إن حل القرن التاسع عشر حتى انتعشت فرنسا اقتصاديا، وكان استعمار فرنسا للجزائر وبلاد الشمال الإفريقي وإبرام اتفاقية سايكس بيكو لتقسيم أراضي الهلال الخصيب، فكثرت مستعمراتها وبدأت اللغة الفرنسية في التوسع واستقرار بهذه البلدان.¹

¹ فردينان برينو. Ferdinand Brunot (1860-1938) لساني فرنسي وباحث في اللسانيات التاريخية وبخاصة تاريخ اللغة الفرنسية.

¹ لويس جان كالفي. حرب اللغات والسياسات اللغوية. ت. د. حسن حمزة. المنظمة العربية للترجمة. الطبعة الأولى. 2008. ص: 341-342.

لم يكن للجزائريين صلة مباشرة باللغة الفرنسية حتى اجتاحت فرنسا الجزائر عام 1830 بعد الوهن الذي ألم بالكيان العثماني، فعند دخول الفرنسيين الجزائر كان من الطبيعي أن يتواصل الغزاة مع أهل البلد ومن هنا بدأت اللغة الفرنسية تحط رحالها بين الأوساط الجزائرية آنذاك.

وبحكم هذا التواصل وإن كان قليلا بدأ الفرد الجزائري يكتسب اللغة الفرنسية رغما عنه، وكان هذا سمعا لا دراسة أو تعليما إراديا، لقد بدأ التواصل مع من كانت لهم صلة مباشرة بالمستعمر كالمترجمين والعملاء وبعدها شيوخ العروش والقبائل، وما إن حل القرن العشرون وما تخلله من أحداث هامة كالحربين العالميتين الأولى والثانية إلا وازدادت اللغة الفرنسية انتشارا بين الجزائريين ، حتى وإن لم يتكلمها الكثير فكانوا يفهمونها ولا سيما في شمال الوطن بحكم الكثافة السكانية.

كانت مرامي فرنسا تختلف من مستعمرة إلى أخرى ، فغايتها الأولى في شمال إفريقيا هي أن تجعل من الجزائر إقليما فرنسيا وامتدادا لحدودها السياسية وما كانت نعتته بـ "الجزائر الفرنسية" **L'Algerie française** وحتى تتحقق هذه الغاية وتثبت هذه الهوية فلا بد من غرس كل العوامل الداعية إلى ذلك من لغة وثقافة وفكر وعادات وكل هذا تحت رداء الحضارة والتحضر، فعملت ما بوسعها لوأد اللغة الأم ألا وهي اللغة العربية وحاربت الزوايا _ التي كانت قبلة لطلب العلم وشجعت الشعوذة وشوهت فلسفة الزوايا مما أدى إلى انتشار الجهل والامية.

أصبح الشعب الجزائري ثنائي اللغة أو ثلاثي اللغات ؛ العربية والأمازيغية ثم الفرنسية، هذه الأخيرة التي أصبحت لغة التدريس لمن أتيحت لهم فرصة الدراسة. يقول أحمد توفيق المدني " كان التعليم أيام الحكومة الفرنسية استعماريًا بحتًا، لا يعترف باللغة العربية ولا يقيم لوجودها أي حساب، فاللغة الفرنسية هي وحدها لغة

التدريس في جميع مراحل التعليم.¹ وكان ضعف اللغة العربية من نتائج الجهل والحرمان والفقر والتخلف، مما أدى كذلك إلى خلق لغة شوهدا اللغو واللغظ، فلا هي دارجة (عربية ملحونة) كما كانت قبل دخول الاستعمار ولا هي فرنسية سليمة، بل هجين أعرج التركيبة وهذا على جميع مستويات اللغة.

إن لغة الأم في المغرب العربي عموما وفي الجزائر بصفة خاصة هي اللهجة العربية (الدارجة) أو الأمازيغية بجميع أطرافها من إقليم إلى آخر، وهي في الحالتين معا لغة شفوية، أما الانتقال إلى الكتابة؛ فهو يتم باللغة الكلاسيكية منذ زمن بعيد أو بالأحرى بعد الفتوحات الإسلامية² حتى وإن استعمل الأمازيغ أبجدية التيفيناغ* فهذا كان نادرا في أوساط القبائل البربرية.³

ونجدها عند الطوارق بكثرة وبخاصة في جنوب الجزائر، ويقول الفرنسي أندري باسي* **André Basset** في هذا: "ولا نعلم البتة أن لبربر أقاموا مدينة تعتمد على الكتابة أدياتها لغتهم، غير أنهم كانوا يحدقون كتابة بقي أصلها مجهولا، وربما كانت فينيقية..... وتؤكد حروف شبيهة بحروف خط الطوارق الحالي "التيفيناغ" قرابةً بين حروف اللغتين".⁴ لم تشهد أبجدية التيفيناغ تطورا في الطباعة والتدوين وهذا لانتشار العربية في شمال إفريقيا وتعريب السلطة في دول المغرب العربي قبل دخول الاستعمار هذه البلاد، وحين دخول اشتغل بضرب اللغة العربية رمز الهوية وتعويضها بالدارجة أو العامية.

¹ أحمد توفيق المدني. جغرافية القطر الجزائري. مكتبة النهضة. 1963. ط2. ص: 138.
² جليبير غرانغيم. اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي. ترجمة محمد أسليم. (إفريقيا الشرق. ط 2011) ص: 89.
³ المرجع السابق. ص: 90
* التيفيناغ: أبجدية يستعملها الأمازيغ في كتابتهم، وتختص بها اللغة الأمازيغية عن سائر اللغات الإفريقية.
⁴ محمد الأوراغي. المرجع نفسه. ص: 97
* أندري باسي (1895-1956) مؤسس اللسانيات البربرية ومؤلف كتاب نحو البربرية، ومتخصص في لغات البربر بحثا وتدريسا بمؤسسات التعليم العالي بكل من الرباط ثم الجزائر ثم باريس. تولى الإشراف على تدريس هذه اللغات بالمعهد الوطني للغات والحضارات الشرقية بباريس (1941-1956) فأدخل إلى المعهد اللغة القبائلية واللغة السوسية إلى جانب لغة الطوارق التي كانت تدرّس من فيه قبل.

1 - الفرنسية ولغة الأم

إن ما وقع في المشرق للدعوة إلى الدارجة، وزعم الدعاة على أنها سهلة التواصل، انتقلت عدواه إلى بلدان المغرب العربي، وهذه الاستراتيجية كان قد رسمها الاستعمار - كما أشرت- لوأد رمز الهوية والوجود العربي والأمازيغي الإسلامي وهذا بمحاربة الفصحى، فهذه الغاية التي لا يزال النظام الفرنسي يعدو وراءها بطرق غير مباشرة لإنعاش اللغة الفرنسية التي تزداد تراجعاً بعد تنازلي بعد انتشار اللغة الإنجليزية عبر جل بلدان العالم.

وهناك عدة نصوص أصدرها الاستعمار لمحاربة اللغة العربية وتعليم القرآن الكريم وإغلاق المدارس القرآنية أو ربط فتحها بشروط تعجيزية، لأن تعليم العربية والقرآن الكريم هو نشر الثقافة العربية. ومن هذه الشروط مثلاً ضرورة الحصول على ترخيص من إدارة الاحتلال المدنية والعسكرية، ولا يتحقق هذا إلا إذا ارتاح له ورضي به الحاكم العسكري أو المدني في المنطقة. ولقد صدرت عدة قوانين ودوريات تمنع الكتاتيب في البلاد التي احتلتها فرنسا، ومنها القانون الذي أصدر بالجزائر بتاريخ 1904/02/24م والذي ينص على ما يلي: "يمنع على كل معلم مسلم أن يتولى إدارة أي مدرسة من هذه المدارس (القرآنية) دون ترخيص من الحاكم أو جنرال المنطقة. إن القيام بفتح مدرسة دون ترخيص يعتبر خرقاً للقانون الخاص بالأهالي". ومن الشروط المستعصية أيضاً هي أن يكون المعلم القرآني متقناً للغة الفرنسية وهذا من المستحيل مما أدى إلى غلق جل الكتاتيب.¹

ومما نعلمه في بلاد القبائل الجزائرية أن بعض الشيوخ لا يتكلمون العربية سوى الأمازيغية والفرنسية بحكم تواصلهم مع المستعمر، فلغة الأم تتمثل في الأمازيغية واللغة الفرنسية لغة اكتسبها بالتعايش مع الفرنسيين، أما اللغة العربية الفصحى فكانت لا تتعدى باب المسجد أو المدرسة القرآنية.

¹ عبد العلي الودغيري. المرجع نفسه. ص: 227.

ب - انتشارها في أوساط المجتمع.

عرف المغرب العربي اللغة الفرنسية مع دخول الاستعمار، وبلغته تم إرساء وتأسيس مجموعات من المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والثقافية في هذه البلدان، وبالتالي كانت اللغة الرسمية في جميع المؤسسات هي اللغة الفرنسية مما تسبب تدريجيا في اختفاء اللغة العربية، وتسرب عبر هذه اللغة سلوكات لم يعرفها التونسي أو الجزائري أو المغربي من قبل، فشانهم شأن المصريين مع الإنجليز.¹

2 - الآثار الايجابية

قد نختلف في اعتقادنا أن للثنائية اللغوية مزايا بقدر ما لها من العيوب، فإذا تأملنا تسلط فرنسا على دول المغرب العربي منذ بداية القرن التاسع عشر (1830)(1881)(1912) على هذا النحو: الجزائر ثم تونس ثم المغرب، ونعود إلى الحقبة العثمانية، ونتصور كيف كان يتخاطب ويتواصل ساكنة المغرب العربي، هل كانت لغتهم سالمة من اللغظ؟ وحتى لو لم تغزوهم فرنسا، هل يكونوا الآن في مستوى حضاري وتنموي أحسن؟

فنحن نشير إلى ذلك التغيير بوجهيه الموجب والسالب، فرغم أن هيمنة فرنسا على هذه البلدان كانت متباينة جدا - هناك أماكن في مدينة فاس بالمغرب مثلا، لم تطأها القدم الفرنسية، بيد أن في الجزائر ويعرض مساحتها، لم تترك فرنسا تجمعا سكانيا إلا وأرست فيه قواعد عسكرية وثكنات - إلا أن الوضع كان متقاربا في جميع ظروف الحياة؛ الفقر، الأمية الحرمان، الأمراض والتخلف.

ولا يختلف اثنان في أن الأمة العربية قاطبة كانت تركز تحت أقدام التخلف في عصر النهضة الأوروبية، وعند دخول فرنسا الجزائر لم يكون هناك وجه للشبه بين الأمتين لا في

¹ جيلبير غرانغيوم. المرجع نفسه ص.92.

العدة ولا في العدد وهذا على جميع الأصعدة. واستيطان الفرنسيين لمدة قرن وثلاثين سنة جعل من المجتمع الجزائري رقعة ملحقة لفرنسا بما تحويه من السمات الثقافية والاجتماعية، وانتقى اللغة الفرنسية التي شاطرت اللغة العربية في رسم لوحة هذا المجتمع، وما ترتب عنها من مظاهر ونشير إلى ما هو ايجابي منها.

✓ أقامت فرنسا إدارة فرنسية، وأسست الحالة المدنية، ومؤسسات التوثيق.

✓ أدخلت وسائل حديثة في الحياة اليومية لسكان المدن (كالهتراء ووسائل النقل مثلا).

✓ التحاق بعض الأهالي المحظوظين بالمؤسسات التعليمية آنذاك.

✓ أنتجت المدرسة الفرنسية (الثنائية اللغوية) بعض المعالم في الأدب الفرنسي، لكن

بمرجعية اجتماعية ثقافية جزائرية مثل : محمد الديق، ومولود فرعون، وكاتب

ياسين، ومولود معمرى، والمفكر مالك بن نبى.. وغيرهم.

✓ كان لها امتداد إلى الحاضر فلا زال هناك من ينتج باللغة الفرنسية سواء في الشعر أو

الرواية أو الأجناس الأدبية الأخرى...

✓ الخروج من العزلة والتواصل مع الآخرين ولا سيما في أوربا.

✓ التطلع إلى الآداب الأجنبية الأخرى وهذا بالنسبة للمتعلمين.

3 - الآثار السلبية

ويترب عن الثنائية اللغوية في الجزائر والتي فرضت على هذا المجتمع بعض

النتائج السلبية نوجزها فيما يلي:¹

✓ تشطي الهوية الجماعية وبسط هيمنة ثقافية ولغوية أجنبية ولا سيما في المدن، أدت

إلى إحداث تصدعات داخل المجتمع الموحد. (وقد تمثل هذا في الفئة الموالية لفرنسا،

والذين آثروا بقاء فرنسا على رحيلها).

¹ د. عبد العلي الودغيرى، لغة الأمة ولغة الأم (عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية). بتصرف. ص: 74.

✓ التأثير السلبي في السلوك الاجتماعي وهذا بالتقليد الأعمى للمعمر الفرنسي، وبخاصة المتنافي مع الدين الإسلامي الذي هو دين المجتمع الجزائري، وهذا في الحياة اليومية لبعض الفئات.

✓ تلوّث اللغة الأم (اللغة العربية الفصحى) ونخر كيانها حتى فقد الكثير القدرة على التعبير بلغة صحيحة منسجمة، وضعف في إتقان لغة وطنية مشتركة، ويسميه بعض الألسنيين المختصين في علم اللغة الاجتماعي وتعليم اللغات بـ"انعدام الأمن اللغوي"، مما يؤدي إلى وأد أهم ثوابت الأمة ورمز وجودها وهويتها .

✓ فصل الجزائر عن الأمة العربية ومحاولة فرنستها ؛حتى أصبح الأخوة العرب يروننا غرباء عنهم ولا سيما المشاركة منهم.

✓ محاربة الدين الإسلامي بمحاربة اللغة العربية، وتشجيع التنصير بتعليم اللغة الفرنسية وبعض الحرف كالخياطة والطبخ من طرف المبشرين بالمدارس التابعة للكنائس التي بناها الاستعمار في معظم المدن.

كما لا ننكر مزايا الثنائية اللغوية في الجزائر (اللغة الفرنسية) ، فقد كان لعيوبها شأن جعل من المستعمرات الفرنسية عامة والجزائر على الخصوص لا تستغني على هذه اللغة التي أسست بها كل بُناها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وأصبحت حبيسة هذا اللسان الذي هيمن على لسانها طيلة الحقبة الاستعمارية.

وإذا ما تأملنا واقع لغة التواصل في أوساط المجتمع الجزائري، فنجدها عامية قد غزتها ألفاظ فرنسية دخيلة وملحونة ،ويجد الجزائري نفسه لا ينتج فقرة أو جملة أحيانا خالية من هذه المفردات، فإذا دخلت محلا لبيع الخردوات مثلا أو قطع الغيار أو صيدلية ،فإنك لا تجد اسما عربيا لما تقتنيه، والأدهى والأمر أن هذه الألفاظ غير صحيحة بل أخذت شكلا وصوتا آخر

وبعد دراسة ميدانية اذكر البعض منها (وهي كثيرة الاستعمال):¹

معناها	أصلها	المفردة المستعملة
الشريحة	La puce	لابيست
لأنّ	Parceque	باسكو
ألفان	Deux mille	دوميل
الحافلة	Le bus	لكار
القطار	Le train	لماشينا
الطاولة	La table	الطابلا
الرحلة (بالطائرة)	Le vol	لفول
التذكرة	Le billet	لبيبي
حجزتُ	J'ai reserve	رزيرفيت
المرشة	La douche	الدوش
المصباح	La lampe	اللامبا
السوق	Le marché	لمارشي
المحرك	Le moteur	لموتور
قلم الرصاص	Le crayon	لكريو

¹ دراسة ميدانية.

الصباغة	La peinture	لبنتورا
الحادث	L'accident	لاكسيدا
العلبة	La boite	لُبَّاطا
المجرفة	La pelle	لبالا
الجبن	Le fromage	لفرماج
الثانوية	Le lycée	الليسي
المستشفى	L'hopital	اسبيطار
المكبج	Le frein	لقران
العائلة	La famille	لفامبلا
البدلة	Le costume	الكوستيم
المحفظة	Le cartable	الكرطاب
المنديل	Le mouchoir	الموشوار
جواز السفر	Le passeport	الباسبور
العطلة	Le conge	الكونجي
الحقيبة	La valise	الفاليزا/الشانطا
المكتب	Le bureau	لبيرو

1

¹ دراسة ميدانية.

إن الجدول المذكور أعلاه ما هو إلا عينة من آلاف الكلمات الدخيلة على اللغة العامية التي نتواصل بها يوميا، وهناك بعض الحقول المعجمية التي لا وجود للعربية فيها كالخردوات واللوازم الكهربائية والميكانيكية ولوازم الحاسوب والهواتف النقالة وشبكة التواصل (الانترنت) وما شابه ذلك.

فما هو غريب أن المتكلم (الجاهل للغة الفرنسية) لا يعرف أصل الكلمة ولا كيف تكتب وهل هي مركبة من كلمتين أم فعل أم صفة، وقد شابها ما شابها من التغيير رسما ونطقا فهي عنده دال ومدلول وكأنها لغة الأم المكتسبة عند الصبا.

هذا مما جعلنا نبتعد عن اللغة الفصحى، فلو لم نبدأ تحصيلها في السنوات الأولى لأصبحت في صنف اللغات الأجنبية، وما هذه إلا إفرازات تشجيع العامية حيث أصبحت الغاية تبرر الوسيلة؛ فالمهم أننا نتواصل.

سئل الدكتور نهاد الموسى عن معاناة المجتمع العربي من الثنائية اللغوية (الفرنسية أو الإنجليزية) وتشخيصها وما تحمله من أخطار، فسامها ثنائية الهدر فأجاب:

"لعل هذه الظاهرة في الوطن العربي تحمل هاجسين؛ أولهما هاجس الخطر الذي يتمثل في النوم على الظن الذي هو إثم: أن اللغات الأجنبية هي وسيلتنا للانفتاح على الآخر وإدراك ما حصله من العلم والمعرفة حسب، وثانيهما هاجس الهدر بمعنى أن ليست لنا رؤية جلية لمرامي وغايات تعليم اللغة الأجنبية، وما آل إليه ذلك من هدر للمال والجهد والوقت.¹

¹ حافظ اسماعيل علوي و وليد أحمد العناتي. أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات. حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية منشورات الاختلاف. الرباط. ط1. 2009. ص: 279-280

فنتائج تعليم اللغات الأجنبية لا توازي مقدار المال والجهد المبذول سواء على مستوى الفرد الضيق أو مستوى القطر الأوسع من ذلك، ومستوى الأمة الأرحب. وتطرح مسألة الثنائية في الوطن العربي أسئلة خطيرة منها:

- لماذا فرض المستعمر لغته علينا ابتداءً؟

- ما جدوى تعليم هذه اللغة الآن؟

- هل نعلمها لنستأنف مشروعاً شاملاً للترجمة، مثلاً؟

- هل نعلمها لأسباب التواصل الاقتصادي؟

- هل نعلمها لأغراض التواصل السياسي؟

- هل نعلمها لأغراض علمية محددة؟

- لماذا لا يكون تعلم اللغة الانجليزية والفرنسية فرض كفاية يوجه له عدد من أفراد الأمة

لغايات مقرة مقدرة تسد حاجة الأمة في سياق مشروعها القومي؟

- هل أدى تعليم هذه اللغات الأجنبية في الوطن العربي إلى نهضة علمية عربية؟

إنني لا أدعو إلى مقاطعة تعليم اللغات الأجنبية وإنما إلى ترشيده؛ أن يبني على خطط رشيدة نجني منها فائدتها ومصالحنا وإنما يكون ذلك بأن نستبدل بالثنائية التعددية الموجهة التي تأخذ من الجميع ما أفادنا هذا الأخذ، من اليابان أو الصين، من ألمانيا أو هولندا، من ماليزيا أو كوريا الشمالية.

وفي آخر المطاف فالثنائية اللغوية لم تُعقَبْ فينا إلا حيرة عطلت فعالية اللغة العربية في شطر رئيس من مقومات حياتها وهو شطر العلم والتكنولوجيا والاقتصاد. بل إن الثنائية أخلت بالاتساق في المجتمع العربي بما أدخلته على بعض الناشئة من هذه الاتجاهات

السلبية نحو لغتهم، وما أدخلته على بعضهم من الزهو واستعلاء باللغة الأخرى، كما أفضت إلى تهجين العربية على السنة الناطقين بها في المشرق والمغرب.¹

إن تساؤل الباحث في هذه المسألة، يكمن جوابه في عدة أسباب ولعل أهمها توحيد إستراتيجية في التعريب والنهوض باللغة العربية وتوظيفها في العلوم حتى يكون شأنها شأن لغة اليابان وكوريا وماليزيا والصين وغيرها. باختلاف الأقطار العربية في مناهجها السياسية وقراراتها التبعية جعلت منها لا تتحد حتى في المصطلح اللغوي في جديد العلم والتكنولوجيا المستورد، فعلى سبيل المثال، كنا نستخدم ثنائية س، ص في الرياضيات في السبعينيات وإثر اختلافات سياسية، أصبح بعض الدول تستعمل حرفي س، ع. فما دام هذا التفكك قائماً فنحن لا نصل إلى المبتغى المطلوب في حل هذه المسألة.

¹ المرجع السابق، ص. 281.

4 - الفرنكوفونية في الجزائر

في سبتمبر 2009، قامت لبنان بتنظيم الألعاب الفرنكوفونية، وحضرها شخصيات من العيار الثقيل من فرنسا ولبنان وكتبت الصحافة الفرنسية "صفحة على خد الأم الحنون" (بمجلة البريد الدولي، لوموند، 8 أكتوبر 2009) بعد أن أعلنت لبنان عن محتوى التظاهرات عبر وسائل الإعلام باللغة العربية.¹

لم ينفرد المشرق العربي بظاهرة الفرنكوفونية، وإنما كان المغرب العربي أيضا فضاء لها، إلا أن هناك فروقا في ذلك، فهي لا تعني معرفة اللغة الفرنسية أو إتقانها، فليس كل من أتقن وأحب لسانا أحب أهل ذلك اللسان أو ذاب كليا في مرجعيتهم الثقافية وقيمهم الحضارية وأنكر لغته وازدرى ماضيه وحاضره. والانصهار في ثقافة الآخر لا يشترط معرفة لغته وإتقان مهاراتها، فالجزائريون ضربوا مثلا في هذا؛ حيث كان فيهم في الحقبة الاستعمارية من انغمسوا في خدمة الفرنسيين وتلذذوا بالوجود في أحضانهم وجعلوا من المعمر قدوة في السلوك والأخلاق والتحضر وهم من ندعوهم بـ"الحركة" وهم لا يتقنون اللغة الفرنسية ولا يكادون يعبرون عن أغراضهم وكثير منهم أميون.

وفي الضفة الأخرى أعلام حدقوا لغة موليير وبالزك وأبدعوا بها لكنهم ظلوا وطنيين حتى النخاع، فقد وصف الأديب كاتب ياسين (1929-1989) اللغة الفرنسية بأنها لسان الذئب، وكان يقول: "أكتب بالفرنسية لأقول للفرنسيين - بلغتهم - إنني لا أحبكم".

وكان الأديب مالك حداد (1927-1978) يردد كذلك: "اللغة الفرنسية هي منفاي الأشد قسوة من منفاي عن وطني" وقال أيضا: "إن المدرسة الفرنسية تستعمر أرواحنا".

¹ د. عبد السلام المسدي. المرجع نفسه. ص. 107-108.

حين استقلال الجزائر ،وجد النظام الجزائري نفسه حبيس اللغة الفرنسية إذ كانت اللسان الوحيد في تسيير كل الإداريات والتوثيقات ،وكان المشهد معقدا بحيث طوت الجزائر صفحة حرب التحرير وانطلقت في حرب التحرير الثقافي بجهات مختلفة في الضفتين وداخل النسيج الاجتماعي.

عندما أثار الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي مسألة التعريب وكان حينها وزيرا للتربية الوطنية عام 1966 ،لم يجد من يرجح كفته إلا الرئيس الراحل هواري بومدين، فالفرنكوفونية في الجزائر كانت بذورها سياسة استعمارية وأورقت وأزهرت ثقافية مستبدة وانتهت استلابية متأدلجة.وأفرز هذا المسار ثنائية التعريب والفرنكوفونية تقابل ضدي لا منطقة وسطى بينهما،فاستعصاء حل هذه المعادلة - بكل مجهولاتها - أدى إلى أحداث أكتوبر 1988 التي أسفرت عن نتائج مثل انبعاث (الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية) والتي أصدرت بيانا تأسيسيا تقول فيه: " يا جماعة شعبنا العربي المسلم :إن جماعة من أبناءك الأوفياء ،الواعين لخطورة المرحلة التي تجتازها بلادنا،المنتبهين للأخطار التي تتربص بلغتنا،وبخاصة في هذه السنة الأخيرة،قاموا في أواخر السنة الماضية 1988 بعقد عدة لقاءات أسفرت عن تأسيس(الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية) وذلك من أجل إخراج العربية من الأسر الذي يريد دعاة الفَرَسَة حصرها فيه،والمتمثل في" تعليم العربية بالجزائر دون استعمالها"..... لا يغرنك ما يزعمه أعداء العربية بالجزائر من أن علوم العصر لا تكتسب في بلادنا إلا باللغة الفرنسية،فتاريخ البشرية لم يحدثنا أبدا أن أمة من الأمم اكتسبت علوم عصرها بلغة أجنبية،فاليابان والفيتنام وكوريا بشقيها وبلدان آسيوية أخرى تعلمت علوم عصرها بلغاتها القومية.

وفي 16 يناير 1991 صدر في الجزائر القانون الذي أوجب تعميم استعمال اللغة العربية وهذه بعض المواد من مواده:

المادة 1: يحدد هذا القانون القواعد العامة لاستعمال اللغة العربية في مختلف ميادين الحياة الوطنية وترقيتها وحمايتها.

المادة 2: اللغة العربية مقوم من المقومات الشخصية الوطنية الراسخة وثابت من ثوابت الأمة. يجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة.

المادة 3: يجب على كل المؤسسات أن تعمل على ترقية اللغة العربية، وحمايتها والسهر على سلامتها وحسن استعمالها وعليها أن تمنع كتابة اللغة العربية بغير حروفها.

المادة 5: تحرر كل الوثائق الرسمية والتقارير ومحاضر الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات باللغة العربية. ويمنع في الاجتماعات الرسمية استعمال أية لغة في المداولات والمناقشات.¹

المادة 7: تحرر العرائض واستشارات وتجري المرافعات أمام الجهات القضائية باللغة العربية. وتصدر الأحكام والقرارات القضائية وآراء المجلس الدستوري ومجلس المحاسبة وقراراتهما باللغة العربية وحدها.

المادة 11: تكون مراسلات جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات باللغة العربية وحدها.

المادة 15: يكون التعليم والتربية والتكوين في كل القطاعات، وفي جميع المستويات والتخصصات باللغة العربية، مع مراعاة كيفية تدريس اللغات الأجنبية.

المادة 16: يجب أن يكون الإعلام الموجه للمواطن باللغة العربية، مع مراعاة المادة 13 من قانون الإعلام ويمكن أن يكون الإعلام المتخصص أو الموجه إلى الخارج باللغات الأجنبية.

¹ المرجع السابق. ص. 113-114

المادة 20: تكتب باللغة العربية وحدها العناوين، واللافتات، والشعارات والرموز، واللوحات الإشهارية، وكل الكتابات المطبوعة، أو المضيئة والمجسمة، أو المنقوشة: التي تدل على مؤسسة أو هيئة أو محل، أو التي تشير إلى نوعية النشاط.

كانت هذه بعض المواد من القانون والذي لم يُصادق عليه حتى 17 ديسمبر 1996، ودخل حيز التنفيذ في 5 جويلية 1998 وصدر في 11 جويلية مرسوم رئاسي يؤسس (المجلس الأعلى للغة العربية).¹

ولأن روح المقاومة لدى الجزائريين تظل أنموذجاً متفرداً، ورغم إصدار هذه النصوص التشريعية فلا زالت الثنائية الضدية بين الفرنكوفونية والهوية متأججة، وعند مشاركة الجزائر في القمة التاسعة للمنظمة الفرنكوفونية ببيروت (18-20 أكتوبر 2002) انطلق الجدل من جديد فانشق جمهور النخب السياسية إلى طائفتين تتراشقان أكثر مما تتحاوران، وعند وصول ساركوزي إلى الحكم أسس وزارة "الهجرة" فاختلطت الأصوات وأُحييت الجراح وراح دعاة الهوية من الوطنيين يقذفون بالفرنكوفونية على وجوه دعاةها ويطالبون فرنسا بالاعتذار عن جرائمها أثناء حقبة الاستعمار.¹

ظلت هذه الثنائية الضدية قائمة - رغم إصدار قوانين التعريب - بين المعربين والمفرنسين أو ما يسمونه: **Les Arabophones et les Francophones** ولا سيما عند أصحاب القرار وفي معظم الوزارات، وهذه الظاهرة لا زالت تتخر عظام كيان بعض الدول العربية ومعظم الدول الإفريقية وتجعلها تزحف بخطى بطيئة مما أدى بها إلى الفقر والتخلف وبخاصة في المجال الاقتصادي والتنموي.

لقد تفنن رجال الإعلام الغربيون إلى حد ما بمناورتهم في نشر فكرة - صدّقها المواطن في الغرب - تحمل ارتباط صورة الإنسان العربي بظاهرة الإرهاب، وهذه العملية اللغوية الذهنية النفسية الثقافية هي التي يتم تشغيلها لخلق اقتران وثيق آخر يجمع بين

¹ المرجع السابق.ص.116

¹ المرجع السابق.ص.117-118.

صورة العربي وصورة المسلم ذهابا وصورة المسلم وصورة العربي إيابا، وبهذا التفاعل من خلال الخطاب الإعلامي الغربي تتشكل ظاهرة الإرهاب. وبما أن اللغة العربية هي المرجعية القومية للمواطن العربي والمرجعية الاعتبارية للإنسان المسلم - حيث أنها لغة الكتاب والسنة - فبالتالي تصبح هي الشرارة الكهربائية المولدة للطاقة وهذا في إستراتيجية الخطاب الكوني المتسلط.

5 - الفرنكوفونية والتعريب

يقول عمر بن جلون¹: "إن الانفتاح الواعي الهادف على العالم المعاصر يمكّننا من ردم تلك الهوة التي تفصلنا من أجدادنا الذين لم يجدوا حرجا و ما يدعو إلى التردد في تكييف هذه اللغة ذاتها وتطويع قوالبها حتى تتمكن من التعبير عن قضايا مختلف علوم العصر. وإذا كانوا قد واجهوا ما نسميه اليوم نحن "مشكل" المصطلحات العلمية والفنية، فإنهم لم يترددوا في تجاوز هذا المشكل بتعريب أو ترجمة المفاهيم والكلمات الجديدة التي لم تكن اللغة العربية تتوفر حينئذ على ما يقابلها. بل أنهم كثيرا ما اكتفوا بنقلها كما هي لتتعرب أو يفرض الاستعمال كلمات أخرى تنوب منابها. فعلوا ذلك إدراكا منهم بأن الإنسان هو الذي يخلق اللغة، وأن تقدم لغة من اللغات مرهون أساسا بتقدم من يتكلمون بها"¹

يؤكد عمر بن جلون أن اللغة تنمو بتطور أصحابها، ومواكبنا للعالم المعاصر ويتحقق هذا إن نحن طوعنا لغتنا حسب متطلبات العصر وهذا بخلق إستراتيجية لحل مشكلة المصطلح في ميدان العلوم والمعرفة وتعريب الجديد فيها دون نقلها كما هي ، فإن ذلك يزيد من ضعف اللغة العربية .

¹ عمر بن جلون (1936-1975) محامي ونقابي وسياسي يساري مغربي، ترأس جمعية الطلبة المسلمين لشمال إفريقيا بين 1959 و 1960 وفي يناير 1975 انتخب عضوا في المكتب السياسي لحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية قبل أن يتم اغتياله في نفس السنة.

¹ عبد القادر الفاسي الفهري. اللسانيات واللغة العربية منشورات عويدات بروت. لبنان. ط.1. 1986. ص:350.

ما شغل فرنسا بين القرن السادس عشر والقرن التاسع عشر في المجال اللغوي هو تأمين تفوق اللغة وسيطرتها على اللغات الأخرى داخل فرنسا، وينص القرار الصادر في أوت 1539 على: "إن الأحكام القانونية ينبغي أن تعلن وتسجل وتسلم لأصحاب العلاقة باللغة الفرنسية الأم"¹

وتعددت القرارات في هذا الأمر، فقد جدد شارل التاسع هذه التعليمات في المادة 35 من لقرار 1563 المعروف بقرار منطقة روسيون (Roussillon) وفرض استعمال الفرنسية في منطقة بيارن (Béarn) في عام 1621، وفي منطقة فلاندر (Flandre) عام 1684، وفي الألزاس عام 1685 وفي روسيون (Roussillon) عام 1700 ثم 1753. وفي العام الثاني من رزنامة الثورة الفرنسية صدر قانونا آخر ينص على أنه "لا تجوز كتابة أي عقد عام في أي مكان في الجمهورية إلا باللغة الفرنسية" ومن خالف هذا القانون يتعرض لعقوبة السجن لمدة ستة أشهر أما بالنسبة للموظفين فيقالوا من مناصبهم. يرى بعض الألسنيين أن الفرنسية علية وليست على حالها ويشخصون نوعين من الأمراض، أولهما داخلي على صعيد اللغة إذ يرى الكثير أن اللغة في تراجع والفرنسيون لا يزالون يتحدثون ويكتبون هذه اللغة بعدّ تنازلي، وقد نشر هذا في كتاب عنوانه "أزمة اللغات" (La crise des langues) مع بعض المقالات المخصصة لعدد من لغات العالم كالعبرية والصينية والاسبانية والكورية وغيرها.....أربعة فصول فيما يخص الفرنسية في الكيبك وفي فرنسا وفي بلجيكا وفي سويسرا حيث يتنوع تشخيص المرض في هذه البلدان، فمن أزمة الخط في كندا (الكيبك) إلى علاقة اللغة بالمعيار في فرنسا. فلأزمة قديمة، حيث أشار إليها غ. لانسون (G. Lançon) عام 1909 في كتاب عنوانه بـ أزمة الفرنسية (La crise du français) .

¹ لويس جان كالفي. المرجع نفسه. ص: 354

والغموض واللبس في النظر إلى أزمة اللغة الفرنسية يكمن في ذلك التناقض بين التشخيص والعلاج، فالتشخيص مرض داخلي أما العلاج خارجي، ومرض الفرنسية الخارجي هو اللغة الإنجليزية وتشهد النصوص الرسمية على ذلك:¹

نشر ج.ب.غوداييه (**J.P.Goudailler**) القرارات الصادرة بين 1973 و 1980 وهذا فيما يخص اللغة: "كل القرارات الخاصة بالمعجم، وكلها تحاول أن تحل ألفاظا فرنسية محل ألفاظ انجليزية في مجالات شديدة التنوع كالوسائل السمعية البصرية والأشغال العامة والنفط والنقل والحوسبة والطب والدفاع والملاحة الجوية وعلم الفضاء وغير ذلك.... ثم صدرت قرارات وزارية أخرى فيما يخص مصطلحات السياحة والاتصالات السلوكية واللاسلكية والدعاية والإشهار وكذا نصوص جزائية تتعلق باستخدام اللغة الفرنسية، وسلطت الدولة عقوبات على بعض المؤسسات كشركة الطيران بريتيش إيرويرز (**British Airways**) لأنها أصدرت تذاكر السف بالغة الإنجليزية.

عملت فرنسا كل ما في وسعها لحماية لغتها (الفرنسية) من الضياع ولاستبعاد كل لفظ مقترض من لغة أخرى والذي يعتبر خطرا عليها، غير أن هناك أمرا آخر يوحى بتراجع الفرنسية وأن الدولة تخسر مواقعها بين الدول وتراجع في كل مكان في الخارج، وهذا الأمر فرع من فروع السياسة اللغوية الذي يتدخل في وظائف اللغة لا في الألفاظ.

يدافع لويس جان كالفي¹ (**Louis Jean Calvet**) حين يقول بأن الوقت الذي قيل فيه أن جميع الناس في أوروبا يتحدثون الفرنسية، فهم يريدون النبلاء والطبقة البورجوازية التي كانت غالبا ما تربي أبناءها بفرنسا، فلا يعني هذا كل سكان أوروبا، فسكان أوربا كانوا

¹ لويس جان كالفي. المرجع نفسه. ص: 356.

¹ لويس جان كالفي من مواليد 1942 بفرنسا أستاذ جامعي متخصص في اللسانيات الإجتماعية، له ما يزيد عن خمسة وعشرين مؤلف، يحاول إثبات استمرار عالمية اللغة الفرنسية، ومن أعماله الهامة مؤلف حرب اللغات والسياسات اللغوية، ومن آخر أعماله البحر المتوسط بحر لغاتنا.. *la méditerranée mer de nos langues*.

يتحدثون بلغاتهم، ومن هذه الزاوية أصبحت الفرنسية ديمقراطية في هذه الأيام ومنتشرة في قارات جديدة ومتجاوزة لحدود أوروبا، التي كانت فيها لغة عالمية في وجهة نظر ريفارول¹. لم يسبق للغة الفرنسية أن تحدث بها الناس في العالم كما يتحدثون بها الآن، وهذا من الانفجار الديمغرافي للناطقين باللغة الفرنسية، وكذا التوسع الاستعماري، فأكثر من 70 مليون من يتكلمون الفرنسية في فرنسا وسويسرا وبلجيكا واللوكسمبرغ وكندا كلغة أولى، وكذلك في المغرب وإفريقيا السوداء التي يصعب معرفة عددهم و في آسيا (الهند الصينية).

إن في المغرب ما يقارب 40 مليون وفي إفريقيا ما يقارب 100 مليون التي يقال عنها إفريقيا الفرنكوفونية، فإن حسب الإحصائيات ما يزيد عن 10% يتكلمون اللغة الفرنسية بالإضافة إلى من يدرسون اللغة الفرنسية بالمدارس والمعاهد والجامعات. ويبلغ عدد المدرسين الفرنسيين في العالم 30 ألفاً، وعدد من يدرسون الفرنسية 250 ألف و عدد من يدرسون الفرنسية في التعليم الثانوي 25 مليون تلميذ.

ظهر مصطلح الفرنكوفونية في القرن التاسع عشر (1880)، ويعود اختراعه إلى عالم الجغرافيا الفرنسي أونيزيم ريكلو (**Onésime Reclus**) حين صنف سكان العالم إنطلاقاً من اللغة التي يتحدثون بها، وبدأت تأخذ هذه الفكرة شكلها السياسي بالتدرج، وذلك بتأسيس عدد من المنظمات الفرنسية أو الدولية وكانت هذه أثناء رئاسة شارل ديغول¹ وجورج بومبيدو² للجمهورية الفرنسية، ونذكر منها ما يلي:³

1961: إنشاء رابطة الجامعات التي تتعامل بالفرنسية كلياً أو جزئياً. (**AUPELF**)

¹ أنطوان دو ريفارول (1801-1753) Antoine de Rivarol كاتب ومؤلف وناشر وصحفي فرنسي ينحدر من عائلة إيطالية نبيلة توفي ببرلين.

¹ شارل ديغول (1890-1970) رئيس فرنسا (1959-1969)

² جورج بومبيدو (1911-1974) رئيس فرنسا (1969-1974)

³ المرجع السابق: ص: 366-367.

1966: إنشاء اللجنة العليا لحماية الفرنسية ونشرها التي أصبحت في عام 1973 لجنة العليا للغة الفرنسية.

1967: إنشاء الرابطة الدولية للبرلمانيين الناطقين باللغة الفرنسية. (AIPLF)

1967 أيضا: إنشاء المجلس الدولي للغة الفرنسية.

(conseil international de la langue Française) وعقد أول اجتماع من الاجتماعات الدورية في كل عامين للغة الفرنسية).

1970: إنشاء لجنة التعاون الثقافي والتقني. (ACCT)

1973: إنشاء لجنة الفرنكوفونية.

1974: إنشاء اللجنة الوزارية المشتركة للشؤون الفرنكوفونية.....إلخ.

بالإضافة إلى هذه الهيئات الرسمية برمجت اجتماعات وندوات دورية لمؤتمرات وزراء البلدان الناطقة بالفرنسية (و تشمل وزارات التربية والشباب والثقافة والصحة) وإنشاء جمعيات مهنية فرنكوفونية مختلفة.¹

ومن جهود حماة اللغة الفرنسية محاصرة اللغة العربية ولغات المستعمرات الفرنسية في إفريقيا، والحرص على مساعدة دول المجموعة الفرنكوفونية خاصة والأسبوية من أجل تنمية التعليم شريطة أن يكون التدريس كليا باللغة الفرنسية وأن تكون الفرنسية لغة الإدارة العمومية ومؤسساتها.

اجتهدت فرنسا في الاستحواذ على الفضاء الاقتصادي والمؤسسات المالية والتجارية في بعض الدول الإفريقية، حين استعملت عملة الفرنك الإفريقي أو ما كان يسمى بـ (C.F.A) ، وأسهمت بعض أجهزة الإعلام ومناصريها في تثبيت وانتشار اللغة الفرنسية في الوسط الاجتماعي بصياغة الخطابات الإشهارية وإنشاء بعض الإذاعات والقنوات

¹ لويس جان كالفي. المرجع نفسه. ص: 368.

والصحف الناطقة بالفرنسية. وما زاد في ترسيخ اللغة الفرنسية هو دبلجة كل الأفلام الأمريكية وبثها ولا سيما في زمن أحادية قنوات البث في هذه البلدان. يصر الفرنكوفونيون على الوصول إلى حقيقة نهائية لا تتغير، باعتقادهم أن تعليم اللغة لا يكفي وإنما أن تبقى حية مستمرة متواجدة كلما كان التواصل وحيثما كان، ومن أقوالهم المشهورة:

« Francophonie s'unir ou périr » والمشهور من الأقوال عند العرب هو تصريح

المخرج السينمائي المصري يوسف شاهين حين قال:

"إن الفرنكوفونية لتسمح لنا نحن العرب وهويات أخرى مهددة بالثقافة الأمريكية الساحقة بالائتلاف لأنه بمفردنا نصير غير قادرين على الدفاع عن أنفسنا" وفي المجلس الوطني بالنيجر عام 1965 قال بورقيبة في كلمة ألقاها: "إن اللغة رابط أسري متميز، يتجاوز الرابط الإيديولوجي... وإن اللغة الفرنسية لتشكل سندا لتراثنا الثقافي وتغني تفكيرنا وتعبر عن منجزاتنا وتسهم في صياغة مصيرنا الفكري وتجعل منا بحق رجالاً".¹

ويقول فرونسوا ميتيران (François mitterand) في هذا: "إن الفرنكوفونية ليست اللغة الفرنسية فحسب.... إذ لم نتوصل إلى الاقتناع بأن الانتماء إلى العالم الفرنكوفوني سياسيا واقتصاديا وثقافيا يمثل إضافة، فإننا قد فشلنا في العمل الذي بدأناه منذ عدة سنوات". ويقول المستشرق مارسي (Marcet) "إن اللغة العربية لغة المحكومين لا بد وأن تختفي باختفاء مثلها القروسطي، فتترك المجال للغة الحاكمين أي الفرنسية الأكثر وضوحا ونجاعة"²

¹ محمد الأوراغي، المرجع نفسه، ص: 130-131.

² فؤاد بو علي، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب، طوب بريس الرباط، الطبعة الأولى، 2015، ص: 40-41.

ومما زاد في محاصرة الفرنكوفونية للتعريب هو مناصرة زعماء الحركة البربرية (الأمازيغية) في المغرب العربي للفرنسية بأقوالهم وتصريحاتهم المتفاعلة إيجابيا مع اللغة الفرنسية وثقافتها اللأيقية العلمانية وسلبيا مع اللغة العربية وثقافتها الإسلامية.

عند التحضير للكونغرس العالمي الأمازيغي قال أوزين أحرضان: "إذا تمكنا أن نتحد سنكوّن قوة ذات وزن، خاصة وأن مشروع اتحاد المغرب العربي مقصود

الجنّاح" عن جريدة Le monde diplomatique. janvier 1985.

وكان لهذه الحركة جمعيات منتشرة هنا وهناك، ففي فرنسا وحدها 17 جمعية وثلاث جمعيات ببلجيكا وكذلك بألمانيا وهولندا وإسبانيا وكندا وفنلندا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغالبية منشطيهما هم ممن يقيمون بالخارج محاولين إثبات انتسابهم لعرق معين، ساعين إلى إحياء اللغة الأمازيغية.

إن باعتماد هؤلاء كل عمل لتطور اللغة العربية وتوظيفها فهو تهديد للغة الفرنسية كتعريب تدريس المواد العلمية بالطور الثانوي بالمغرب عام 1987 وإصدار قانون استعمال العربية بدل الفرنسية في الجزائر سنة 1990، وعلى الصعيد المغربي معاهدة مراكش في 17 فبراير 1989 لإنشاء (اتحاد المغرب العربي). كل هذا وغيره من المبادرات كانت الحركات البربرية تترصده وتعمل جاهدة لإجهاضه، وبالتالي ولدت هذه الحركات ما يزيد عن 131 جمعية عبر العالم خمس وخمسون منها في فرنسا وحدها، ثمانون منها في باريس ويأتي المغرب في المرتبة الثانية بثلاثين جمعية، وهذه الديمولسانية أو النمو اللساني المرجو يقوم غالبا على عنصرين البربرية والفرنسية أو البربرية ودين النصرانية مثل "جمعية المسيحيين المنحدرين من القبائل وغيرهم"

Association socioculturelle Franco-Bérbere du sud-ouest.

Association des Chrétiens Originaires de Kabylie et leurs Amis.

ولا واحدة تركز على البربرية والإسلام. ولجمع هذا الكم من الجمعيات في وعاء واحد

استحدث ما يسمى "بالكونغرس العالمي الأمازيغي" وعندما استوفى شروط تكوينه اتخذ باريس مقرا

له ومصدرا لقراراته وما أتت به مطالب هؤلاء في الجزائر مثلا هو ترسيم اللغة الأمازيغية وجعلها من ثوابت الأمة (العروبة والأمازيغية الإسلام).

كل هذه من الجهود التي بذلتها فرنسا ولا زالت تبذلها لضمان الاستمرار والبقاء للغتها التي كانت تغطي أوروبا من خلال عطاءات أعلام الأدب الفرنسي، فهي تتفق الأموال من أجل هذا. ونرى هذه الجهود في تشجيع تدريس الفرنسية في الجزائر وإعطاء الفرص لمدرسي ومفتشي اللغة الفرنسية بالتربصات في فرنسا. ويعد أن خرجت الجزائر من وطأة الاستعمار سعت قدما في إرساء مكونات وثوابت الهوية الوطنية ومن بين هذه المقومات اللغة العربية وشرعت في التعريب.

فما التعريب إذن؟

التعريب:

يعرفه الزمخشري في كتابه الكشاف كما يلي: "معنى التعريب أن يجعل اللفظ عربيا بالتصرف فيه وتغييره عن مناهجه وإجرائه على وجه الإعراب"¹ وعرفه السيوطي في قوله: "هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعية لمعان في غير لغتها"

تقول: "عَرَّبْتَهُ الْعَرَبَ وَأَعْرَبْتَهُ أَيْضًا"

وقال أبو حيان في الارتشاف: "الأسماء الأعجمية على ثلاثة أقسام: قسم غيرته العرب وألحقته بكلامها، فحكم أبنيته في اعتبار الأصلي والزائد والوزن حكم أبنية الأسماء العربية الوضع، نحو درهم ويَهْرَج.² وقسم غيرته ولم تلحقه بأبنية كلامها، فلا يعتبر فيه ما في القسم الذي قبله، نحو آجر وسفسير. وقسم تركوه غير مغيّر، فما لم يلحقوه بأبنية كلامهم لم يُعَدَّ

¹ أبو السعود أحمد الفخراني. المرجع نفسه ينظر: الزمخشري. الكشاف. (سورة الدخان) 507/3. طهران

² بهرج: الرديء من الدرهم.

منها، وما ألقوه عدّ منها، مثال الأول: خُراسان، لا يثبت به فُعلان، ومثال الثاني: خُرّم أُلحِقَ بسُلّم، وكُرّم أُلحِقَ بِقُمّم¹.

ويقول شهاب الدين أحمد الخفاجي المصري (ت 1069 هـ) في تعريف التعريب: "اعلم أن التعريب نقل اللفظ من العجمية إلى العربية، والمشهور في التعريب، وسماه سيبويه وغيره إعرابا، وهو إمام العربية، فيقال حينئذ مُعَرَّب ومُعَرَّب"²

في التعريفين السابقين التعريب هو تلك الكلمات التي غيرها العرب لتأخذ النسيج العربي وما لم غيرها بقيت على أصلها، وما تغير فهو معرَّب ويطلق على هذه العملية "التعريب" وما لم يعرب فهي ألفاظ "دخيلة". ويسمي بعض المحدثين هذا "اقتراضا"، وذلك لاقتراض الأصوات والألفاظ والقواعد انطلاقا من ظاهرة التأثير والتأثر فيما بين اللغات.

والتعريب ليس بجديد في اللغة العربية، حيث أن نقل الألفاظ الأعجمية إلى العربية ورد قديما حين اتصل العرب بغيرهم من الأمم كالفرس والروم وإخوانهم الساميين قبل الإسلام وبعده، وعني به العلماء وألّفوا الكثير في هذه المسألة من أمثال أبي منصور الجوالقي (ت 540هـ) في "المعرب من الكلام الأعجمي" وعبد الله بن محمد البشبيشي (ت 820هـ) في "التذليل والتكميل لما استعمل في اللفظ الدخيل" وشهاب الدين الخفاجي (ت 1061هـ) في "شفاء الغليل في كلام العرب من الدخيل" وغيرهم....

لقد نهج العرب طرقا في تعريب الألفاظ الدخيلة ونذكر منها مايلي:¹

- تغيير بعض الفونيمات وهذا عندما يحتوي اللفظ على حرف غير وارد في اللسان العربي وهو إبدال لازم، فقد حولوا الباء الفارسية المهموسة (ب) (p)، إلى باء ومرة أخرى إلى فاء مثل (برند)² التي عربت إلى (برند) و(فرند) و(بولاند) حولت إلى (بولاند) و(فولاند)³.

¹ السيوطي. المصدر نفسه. الجزء الأول. ص: 197-198.

² أبو السعود أحمد الفخراني. المرجع نفسه. ص: 197. ينظر: الخفاجي: شفاء الغليل. ص: 23.

¹ المرجع السابق. ص: 201.

² نسج من الحرير أو السيف أو السهم أو لمعانه

³ مصاص الحديد المنقى من خبثه.

و أُبدلت الكاف الفارسية (ك) (G) الشبيهة بالجيم المصرية، مرة جيما (ج) ومرة أخرى قافا (ق) فمثلا كلمة (كربز).

- أما الإبدال غير اللازم كما قال سيبيويه "أبدلوا مكان الحرف الذي هو للعرب عربيا غيره" فأبدلوا السين صادًا نحو (صابون) و(صابون) وأبدلوا التاء طاءً نحو (تاجن) و (طاجن) وأبدلوا الخاء حاءً نحو (خب) و (حب) وهو إناء للماء، واشين سينا نحو (اشمائيل) و (إسماعيل) يرجع هذا الإبدال العين والطاء والصاد والقاف لكونها حروف قوية فيقول العرب (واشنطن) و(طوكيو).

- غيروا أبنية بعض الكلمات التي لا توافق البناء العربي وعدلوا بحذف أو زيادة أو إبدال ساكن بحركة أو عكس ذلك، فأبدلوا حركة بأخرى نحو (فندُق) وأصلها بالفارسية (فندُق) فضموا أوله على قياس فَعُل. وفي كلمة (بستان) بمعنى الحديقة فأصلها الفارسي "بوستان" فحذفوا الواو لالتقاء ساكنين.

وسكنوا المتحرك نحو (ألماس) وهو أصلا بالفارسية (أدماس) ، وهناك أنواع أخرى من التغيير كإضافة أداة التعريف ويشق منه نحو رجل مدرهم، ويقال أَلَجَم وتَلَجَم والفرس مُلَجَم وكل مأخوذ من "اللجام". ومن أشهر اللغات التي أخذت منها العربية هي الفارسية واليونانية واللاتينية والسريانية والعبرية والحشبية والهندية.

حين ناقش المجمع اللغوي العربي مسألة التعريب، استحسنته عند الحاجة فقط، واشترط الضرورة في اللجوء إليه مع الإجماع على طريقة العرب في تعريب الألفاظ الأعجمية. تتحرك التكنولوجيا بوثبات سريعة في هذا العصر ولا نستطيع إحياء ألفاظ عربية قديمة قدم التاريخ لنعبر بها عن المصطلحات العلمية الحديثة والتي تتقاسمها كل الأمم لذا من الضروري استخدامها. والنص الذي خرج به القرار هو: "يجوز المجمع أن يستعمل بعض الألفاظ الأعجمية - عند الضرورة - على طريقة العرب في تعريبهم".¹

¹ عن مجمع اللغة العربية الجزء ج 33/1. القاهرة. 1935.

6 - التعريب و الدولة.

تتفرد الجزائر عن دول المغرب العربي بكونها لا توجد بها بورجوازية وهذا لحضور ساكنة أوربية حيث أقصيت هذه البورجوازية من الكفاح المسلح لأجل الاستقلال فضلا عن انفلات الزعامة من رجال السياسة إلى الجيش، وبعد الاستقلال (1962) شرعت الجزائر في تقوية وزنها لتنمية البلاد بانتهاج سياسة الدول الشرقية بتأميم المؤسسات الاقتصادية.

يجتمع الحكم في أضلاع مثلث، ضلع الجيش، وضلع التقنوقراطيين ثم ضلع أجهزة الإيديولوجية الإسلامية. فالجيش يعد الركيزة الصلبة لجهاز الدولة، وهو مصدر الشرعية المؤكدة لكونها حملت لواء الكفاح المسلح من أجل الاستقلال وحرية الشعب، شرعية وقف خلفها من يسمونهم "بالقادة التاريخيين".

وكما هو واقع في جل بلدان العالم الثالث وبخاصة الدول النامية لا يتحقق التجانس

بين قادة البلاد في وضع إستراتيجية ترسم آفاق وبرامج التنمية للدولة (سياسة، علاقات دولية، اقتصاد.. الخ).

أما الفئة التقنوقراطية فهي تتحكم في جهاز الدولة إداريا، وفي القطاع الصناعي التكون من قطاعين، ما تديره الدولة من شركات ومؤسسات وطنية، وقطاع خاص، كان أو هنه التأميم سابقا وبدأ يورق في الثمانينيات بعد أن وجدت البلاد نفسها في معزل عن النظام الاقتصادي العالمي. فاضطربت موازين الاقتصاد في هذه الفترة لاستحالة تعايش هذين القطاعين وتآلفهما لتنمية اقتصاد البلاد.

والفئة الثالثة والأخيرة هي طائفة الإيديولوجية الإسلامية (الإصلاحية في نظرهم)، وهي فئة اجتماعية تعود جذورها إلى حركة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والتي اتسعت دائرتها بعد تكوين بعض من أعضائها في جامعات عربية مثل جامعة القاهرة وجامعتي

بغداد ودمشق. ارتبطت هذه الفئة باسم: "المعربون"، وكان تكوين هؤلاء أدبيا ولم تتح لهم الفرص لإدارة المراكز التقنية العالية والتي كان مجالها بالطبع فرنكوفونيا. وشغل بعض روادها وزارة الشؤون الدينية (الحبوس) وأتيحت لهم الفرصة لبناء المساجد ومعاهد التعليم الأصلي (الإسلامي) وإحياء حركة جمعية العلماء المسلمين، ونذكر منهم باقي بوعلام الذي كان في الخمسينيات أستاذا بمدرسة ندرومة رفقة عبد الوهاب بن منصور، وبعدها انتقل إلى المغرب إبان ثورة التحرير وبعد الاستقلال (بعد أحداث جوان 1965) شغل منصب مفتش بأكاديمية تلمسان ثم وهران وعين بعد ذلك وزيرا للشؤون الدينية ثم وزيرا للعدل وكذا عبد الحميد مهري الذي شغل مراتب هامة وينحدر هو الآخر من هذه الفئة. (الحركة الإصلاحية).

لقد تموقع أصحاب هذا التيار في المناصب الحساسة في الحزب الواحد في هذه الفترة (حزب جبهة التحرير الوطني) الحامل للواء ثورة التحرير وانتزع مسؤوليات هامة سنة 1979 كوزارة الداخلية (بوعلام بن حمودة) ووزارة التربية (محمد خروبي) ووزارة الشؤون الدينية (باقي بوعلام).

إن الإدارة الجزائرية مقارنة ببلدان المغرب العربي هي التي أخذت الطبع الفرنسي وبعمق، وليس في التنظيم فحسب بل في فلسفة العمل، وهذا من خلفيات الاستعمار وبأسباب التبعية الاقتصادية لا زالت اللغة الفرنسية مهيمنة على معظم القطاعات والمؤسسات الخاصة والعمومية منها مثل البريد والمواصلات، والكهرباء والغاز والمحروقات، والنقل بكل وسائله البرية والبحرية والجوية والقطاع الصناعي بما فيه من وحدات كبيرة أو صغيرة عمومية أو خاصة.¹

¹ بلبير غرانغيوم. المرجع نفسه. ص: 70-71-77.

يرى الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري أن الإجراءات اللسانية المتخذة في قطاع الإدارة العامة والاقتصاد والتعليم ترمي إلى استعمال اللغات في قطاع معين، عملاً بالنصوص والقوانين الصادرة عن السلطة الحاكمة (استعمال اللغة العربية)، ورغم ذلك فإن هناك إقرار فعلي بثنائية لغوية وظيفية (فيما يبدو) بل بأحادية لغوية فرنسية، فبعض المراسلات والنصوص الرسمية تحرر باللغة الفرنسية فإن كانت هناك مبادرات لتعريب هذه المراسلات فيكون مضمونها أحياناً غير مفهوم أو يشوبه الغموض ويأخذ قراءات غير مقصودة.

وبالتالي فالمدافعون عن الأحادية الوظيفية لهم ردود فعل سلبية تجاه اللغة العربية (اللغة الرسمية) وكل سياسة لغوية هي وليدة استراتيجية ومشروع مجتمع ولا بد أن تنطلق من مبادئ الهوية الثقافية الوطنية الشمولية والتنوع الإثني (المحلي أو الجهوي) وعالمية العلم والمعرفة.

وإن كنا نخشى اندثار ثوابت الأمة من جهة وزوال الخصوصيات و"المتغيرات"، فيجب علينا أن ندرك أن التصنيفات المتحجرة الساكنة تتلف الديناميكية والحياة. ومن جهة أخرى فإن التعدد اللغوي (الذي تؤيده النخبة) يجب تقويم كلفته الاقتصادية والثقافية والمعرفية والسياسية بالنسبة لكل شرائح المجتمع.¹

يقف هذا التجاذب أو التناقض في وجه استقرار التعريب والفصل في قرار موحد بين هذه الفئات الثلاث، وبالتالي تبقى اللغة العربية في الجزائر ويبقى النهوض بها وتوظيفها في مجالات التنمية أعرجاً لا يستقيم له اعوجاج.

¹ عبد القادر الفاسي الفهري. اللغة والبيئة أسئلة متراكمة. منشورات زاوية. الطبعة الأولى. 2007. مطبعة الأمنية. الرباط. ص: 122-126.

7 - الاستثمار اللغوي

تعد اللغة أداة من أدوات الاستثمار ورأس مال لبعض الشعوب، فهي تتداول كما تتداول السلع الأخرى فهي ترتفع وتنخفض في بورصة اللغات، وهذا ليس لجودتها أو لخصوصياتها وإنما يعود هذا لعوامل منها: قوة الاقتصاد، والعلم والتكنولوجيا والإنتاج والابتكار والتصنيع والثقافة والوزن السياسي والعسكري للمجتمع الذي تنتسب إليه.

لقد أصبحت إنجلترا وأمريكا وفرنسا تحصد الأرباح الطائلة في استثمار لغاتها وتسويقها وهذا بإنتاج برامج حديثة ومتطورة لتعليم لغاتها وإنشاء مدارس ومعاهد لذلك. وتُعد فرنسا الأولى في هذا الاستثمار، فقد استثمرت أموالا كثيرة في نشر اللغة الفرنسية في جُل بقاع العالم واهتمت بمستعمراتها القديمة على الخصوص، لأنها كانت قد جُهزت الأرضية من قبل وخطت لهذه الإستراتيجية قبل تنال تلك الشعوب استقلالها.

وما مجموعة الدول الفرنكوفونية التي تضم ما يقارب ستين دولة¹ إلا مصادر لتغذية الاقتصاد الفرنسي بطريقة أو بأخرى، فقد أصبح تعليم اللغة الفرنسية يستنزف أموالا باهظة في المؤسسات التعليمية للغة الفرنسية، وبيع الكتب والصحف والإنتاج الدرامي وكل أنواع الإنتاج الثقافي والإعلامي والعلمي والفني.²

وهناك أمر آخر جدير بالذكر لأهميته، وهو أن الاقتصاد الفرنسي قائم في جزء كبير منه على الأدمغة المؤهلة المهاجرة من البلدان الناطقة كليا أو جزئيا بالفرنسية ودول المغرب العربي على الخصوص. إن هذه الأدمغة قد أنفقت أسرها وبلدانها الكثير في تكوينها وتعليمها وتأهيلها، وفي آخر المطاف تهاجر إلى فرنسا بحثا عن عمل لائق لم تحصل عليه في بلدانها، وإن كان ذلك فالراتب هزيل مقارنة بأوربا، ويحتضنهم الاقتصاد الفرنسي لاستغلال قدراتهم الفكرية.

¹ بلغ عدد الدول والحكومات الأعضاء في المنظمة الدولية للفرنكوفونية سنة (2013) 57 دولة وحكومة منها 8 دول عربية بعد انضمام قطر سنة 2013..زيادة إلى 20 دولة ملاحظة منها الإمارات العربية المتحدة. والمجموع 77 دولة.

² عبد العلي الودغيري. لغة الأمة ولغة الأم. ص: 44-45.

ويستشهد الأستاذ عبد العلي الودغيري بما يلي:¹

" يسجل الدكتور أبو القاسم سعد الله¹ المؤرخ الجزائري المعروف هذه الحقيقة بمرارة شديدة وهو يتحدث عن التغلغل الفرنكوفوني في الجزائر ، فيقول: (وقد وطأنا الأرض للفرنكوفونية دون أن تدفع ثمننا، فصفعت فينا الشهامة حتى أصبحنا نتسلق صورها لنطلب منها الود والغفران... وأخيرا قدمنا جيلا من العلماء والطلبة على طبق من ذهب إلى الفرنسيين ليرتقوا بهم سُلّم الحياة بينما جعلوا منا حراساً لهم من الهجرة السرية "الحراقة" غير المفيد لهم.)"

إن تدفق الآلاف من الأدمغة المهاجرة على فرنسا والمساهمة في ازدهار اقتصادها هو نتيجة تكوين هذه الأدمغة باللغة الفرنسية، ولا زالت هذه الظاهرة قائمة ما دامت الدول المتخلفة لا توفر الفضاء المناسب لعلمائها وكفاءاتها، فهي تُكوّن وفرنسا وغيرها من الدول المتقدمة تجني ما أنفقته هذه الدول في إعداد هذه الأدمغة.

8- ضعف وتراجع اللغة الفرنسية خلال العقود الأخيرة.

كان التعليم بالجزائر قبل الاحتلال الفرنسي يقتصر على الزوايا والمساجد والكتاتيب وبعض المدارس القرآنية، وكان معظمها يتواجد بالمناطق الجبلية ووحدات الصحراء (القصور) وبعض المدن العريقة كتلمسان والجزائر العاصمة وقسنطينة وغيرها. وفي ظل الهيمنة الثقافية الفرنسية، كانت هذه المدارس وبعض الزوايا أرضية لبعث روح استرجاع الهوية الجزائرية الإسلامية، ولاسيما عند بعض الشباب، وباكورة للمقاومة. عندما شرع المستعمر الفرنسي في بناء بعض المدارس لأبناء المستوطنين وبعض الجزائريين

¹ المرجع السابق. ص. 46-47. نقلا عن: مراد وزناجي "حديث صريح مع الدكتور أبو القاسم سعد الله". ص. 161.

¹ أبو القاسم سعد الله من (1930-2013) مؤرخ جزائري لقب بشيخ المؤرخين الجزائريين، درس بالزيتونة وكتب في صحيفة البصائر، درس بالقاهرة حيث تحصل على الماجستير في التاريخ والعلوم السياسية سنة 1962 ثم انتقل إلى الوم. أ. ودرس بجامعة ميسوتا وحصل على شهادة الدكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر باللغة الانجليزية سنة 1965. كانا استادا محاضرا بالجامعات الجزائرية وزائرا محاضرا ببعض الجامعات الأمريكية وله ما يزيد عن عشرين مؤلفا وبعض الترجمات.....

الذين كان بمقدورهم دخول المدارس الفرنسية، بدأ التعليم باللغة الفرنسية ذلك اللسان الغريب على المجتمع وشمل هذا كل المراحل التعليمية من الابتدائي إلى الإعدادي ثم الثانوي، وبالتالي أضحت اللغة العربية غريبة في موطنها وحوربت بكل الوسائل كالتنصير مثلا.¹

حين استرجعت الجزائر سيادتها، بدأت في تأسيس أجهزة الدولة، ومن بين قطاعاتها التربية والتعليم هذا القطاع الذي نشأ فوق أرضية فرنسية، فلم يكن للجزائريين دور أساس في النهوض بهذا القطاع حينذاك. استمرت المدرسة على حالها تحت إدارة الفرنسيين وكانت اللغة العربية حينها تمثل نسبة ضئيلة في مواد التدريس، ولم يكن للجزائر العدد الكافي من مدرسي اللغة العربية.

بدأ التدريس في الطور الابتدائي وهذا بالاستغاثة ببعض الممرنين حاملي الشهادة الابتدائية ومعظمهم درسوا في المهجر (تونس والمغرب) أيام الثورة التحريرية، إلا أن مدرسي اللغة الفرنسية والمواد العلمية بجميع الأطوار كانوا فرنسيين وقلة من الجزائريين. استتجدت الجزائر بالمشارك من مصر وسوريا والعراق وبعض الفلسطينيين، وكذلك الفرنسيين كمعاونين وهذا لتوفير العدد الكافي من رجال التعليم من الابتدائي إلى الثانوي، وازداد عدد التلاميذ المتمدرسين نظرا للتنمية التي عرفتتها الدولة على جميع الأصعدة وكذا الانفجار الديموغرافي والاستقرار السياسي وهذا في السبعينيات.

كانت الفرنسية بعد الاستقلال تعم كل القطاعات وكانت الأطر التي تتخرج من الجامعات والمعاهد والمدارس العليا فرنسية التكوين وقامت تنمية البلاد على سواعتها، واهتمت الجزائر بإنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين والأساتذة لتغطية حاجيات قطاع التربية من الأطر. وما إن حلت التسعينيات حتى أهملت الدولة

¹ عبد القادر بن أحمد. تعلم اللغات الأجنبية بالجزائر. مجلة همزة الوصل. العدد: 15. 1980. الصادرة عن وزارة التربية التكوين. ص: 12.

معاهد تكوين أطر التربية واكتفت بخريجي الجامعات في توظيف الأساتذة والمعلمين، هذه الفئة التي لم تتكون تربويا ولا بيداغوجيا وبالتالي تراجع مستوى المعلم والأستاذ مما أدى إلى ضعف التحصيل لدى المتعلم. ألفت هذه الظاهرة بظلالها على جميع المواد وبخاصة اللغة الأجنبية وبخاصة اللغة الفرنسية، فأصبح الطالب الجزائري لا يستطيع تكوين جملة صحيحة بالفرنسية وضعف المستوى لدى المتعلم، وبقي الاعتماد على الجيل السابق الذي كان له مستوى مقبول في القيام بوظيفته في مؤسسته.

اختلفت موازين التوظيف في هذا القطاع ولجأت وزارة التربية إلى توظيف بعض مدرسي اللغة الفرنسية بالتعاقد، حتى من لم تكن لهم علاقة بالتخصص، واستفحلت الرداءة وضعف المستوى وبخاصة في الأرياف والجنوب، فأصبحت نتائج التلاميذ في كل الأطوار التعليمية ضعيفة جدا، وذلك في اللغات الأجنبية (الانجليزية والفرنسية)، وهذه بعض العينات لنتائج البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط:

وهذه عينة من نتائج شهادة التعليم المتوسط
(متوسطة الشيخ البشير الابراهيمى - بشار)¹
دورة جوان 2015.

القسم	عدد التلاميذ	الناجحون	معدل اللغة الفرنسية
السنة الرابعة متوسط 1	26	07	06.44/20
السنة الرابعة متوسط 2	25	06	05.56/20
السنة الرابعة متوسط 3	26	02	05.44/20

معدل مادة اللغة الفرنسية في شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2016.²

¹ دراسة ميدانية. (عن مديرية المؤسسة)

² دراسة ميدانية.

(متوسطة الشيخ البشير الإبراهيمي - بشار)

عدد التلاميذ	من 00 إلى 05.95	من 06 إلى 07.90	من 08 إلى 9.99	من 10 فما فوق
101	63	17	02	19

نستخلص من هذه النتائج، الحال التي آلت إليها اللغة الفرنسية في الجزائر بعد أن كان لها شأن آخر، وحتى إن كانت الأمية تهيمن على نسبة كبيرة، فكان جيل الاستقلال وما قبله يدرك التواصل بها ولو نسبيا، ضف إلى ذلك غزو اللغة الانجليزية ومحاصرتها للفرنسية ولاسيما في أوساط المتمدرسين.

إن ضعف وتراجع اللغة الفرنسية خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي وحلول هذا القرن بالمدرسة الجزائرية يعود إلى الإهمال في القطاع وعدم الاستقرار على استراتيجية ودراسات محكمة للأخذ بيد النظام التربوي.

كغيرها من مواد التدريس ولاسيما اللغات الأجنبية، لم يستقر أطر التربية وأصحاب القرار على مستوى النظام التربوي على مقاربة تتفاعل والبعد الثقافي والاجتماعي لدى التلميذ الجزائري من جهة، ولا على عالمية البيداغوجية وما تتطلبه من تكوين ورسكلة للمعلمين عامة ومعلم اللغة الفرنسية على الخصوص.

كان كذلك للامركزية تعيين رجال التربية من معلمين وأساتذة أثر سلبي حيث يعاني العالم القروي وما فيه من قرى وتجمعات سكنية، وأخص بالذكر منطقة الجنوب، أين يقرأ التلميذ اللغة الفرنسية شهرا في السنة وفي أماكن أخرى لا يرى أستاذ اللغة الفرنسية طوال العام الدراسي.

وإن حاولت مديريات التربية في هذه الجهات أن تجتهد، تأتي بمستخلف للتدريس يدرس يوما ويغيب يومين وغالبا لا علاقة له بالمادة وبالتالي لا يستفيد المتعلم.¹

ولا مفر لنا من تعلم اللغات الأجنبية وهذا لدورها في التنمية، ولقد تبنت منظمة اليونيسكو في مؤتمرها العام سنة 1999م فكرة "التربية المتعددة اللغات" (Education multilingue) للدلالة على استعمال ثلاث لغات على الأقل في مجال التربية والتعليم: لغة الأم، ولغة إقليمية أو وطنية ولغة دولية.²

¹ دراسة ميدانية.

² عبد العلي الودغيري. لغة الأمة ولغة الأم. ص: 75.

الخاتمة

الخاتمة

بعد هذه الدراسة لظاهرة الثنائية اللغوية في المجتمع الجزائري، وذكر اللهجات المتداولة في التواصل عبر مختلف المناطق، فإن للبحث في آثار التعدد اللغوي والثنائية اللغوية (العربية والفرنسية) بصفة خاصة أنفاق متشعبة المنافذ.

وهي تصب في وعاء اللسانيات التطبيقية، العلم الذي يعالج المسائل والقضايا الألسنية العالقة والتي تولدت فيها وجهات النظر، ومن خلال ملامسة ما يحيط بموضوع البحث، استنتجت ما يلي:

- تعايش هذه الظاهرة اللسانية معظم المجتمعات البشرية لتداخلها اجتماعيا وثقافيا، ولم يستقر دارسو هذه المسألة على مفهوم واحد، حيث تداخل مصطلح الازدواج اللغوي بالثنائية اللغوية، **La diglossie et le bilinguisme** ومهما يكن، فهذا الاختلاف لا يقف حاجزا أمام معالجة هذا الموضوع.

- يعود حدوثها لأسباب تاريخية وسياسية واجتماعية واقتصادية، وكان غزو اللغة الثانية لكثير من الأمم نتيجة موجة الاستعمار التي ظهرت في القرن التاسع عشر والقرن العشرين، موجة حاول من خلالها المستعمر قمع اللغات الأصلية لهذه الشعوب بوسيلة أو بأخرى، وبالتالي أصاب هذه اللغات الخمول والضعف والتراجع وحلت محلها نسبيا لغة المستعمر، وأوضح مثال ما حدث للغة العربية في دول المغرب العربي عامة والجزائر خاصة.

- وإن أتت اللغة الفرنسية بنظام تواصلية خاص قد ينظم الإدارة وأجهزة البلاد، إلا أنه سلب من الجزائري أعز ملامح هويته وهي اللغة، وتلوث اللسان العربي والأمازيغي معا

- بألفاظ دخيلة، بعد أن كان عربيا أمازيغيا صافيا نقيًا دون نشاز، وحتى إن كان ملحونا، فكان اللحن في لغته الأصلية دون غيرها.
- بعد أن فتحت فرنسا أبواب بعض المدارس وقامت في المقابل بغلق بعض المدارس القرآنية وإصدار قوانين قمعية في ذلك، ليس رغبة في تعليم الأهالي وإنما لوأد هويتهم الإسلامية العربية الأمازيغية.
- كان لدعاة العامية وزر في ركود اللغة العربية الفصحى وهذا بمباركة الغرب وأتباعه من العرب أنفسهم.
- إن اختلاف المشارب والمصالح والمرامي جعل من حكومات العالم العربي، تسهم في تراجع اللغة الأم، وما كانت تقوم به من مؤتمرات للمجامع اللغوية إلا إرضاء للوازع القومي الذي تؤمن به الأوساط الشعبية، وكانت نهايته تدوينا لا غير، فشأنه شأن التكتلات الاقتصادية. (كالاتحاد المغاربي مثلا)
- ليس بمقدور المواطن وحده النهوض باللغة العربية، فإسهام الدولة عامل رئيس في بلوغ هذه الغاية.
- رغم بعض الجهود في ضبط هذه الظاهرة اللسانية السياسية، لم يصل المسؤولون إلى رسم الخطوط العريضة لمشروع ثابت لا يزول بزوال الحكومات، فكلما تجددت الحكومات، أُعيد رفع قواعد هذا البيت وبمواد أخرى.
- كان لتضارب الفكر الفرنكوفوني ودعاة التعريب مواجهات غير مباشرة في تحقيق مآربهم، فمن جهة ننبذ الفرنكوفونية ومن جهة أخرى لا نستغني عن اللغة الفرنسية في تسيير شؤوننا الإدارية وتواصلنا.
- استثمرت فرنسا لغتها في كل مستعمراتها، وهي الآن تجني ثمار هذا الاستثمار، بالحصول على يد عاملة سواء كانت مؤهلة أو غير مؤهلة بأقل تكلفة.

بعد ذكر هذه النتائج ارتأيت أن أشير إلى بعض المقترحات وأوجزها فيما يلي:

- السعي إلى فصل المشاريع القومية عن المصالح السياسية الخاصة .
- العمل على توعية المواطن العربي سياسيا ومعرفيا عبر الوسائل الإعلامية والأجهزة الجوارية بين المواطن والسلطة.
- الاهتمام بالمنظوم التربوية وبرامجها على المدى القريب والبعيد لإنشاء جيل يتحدى الصعاب الحتمية منها أو المدبّرة.
- توفير أغلفة مالية تليق بالنظام التربوي والبحث العلمي معا.
- العودة إلى إصلاح المكون وهذا بالتكوين المستمر والابتعاد عن سياسة الترقيع والحلول الاستعجالية.
- الضبط الإحصائي والدراسات الدقيقة لاحتياجات وزارة التربية من المربين وهذا في التسجيلات في المدارس العليا للأساتذة مع ترقب كل الاحتمالات.
- تكوين فئة معينة في اللغات الأجنبية والاعتماد على النوعية.
- الفصل في عملية المد والجزر في رسم حدود تدريس اللغة الثانية(الفرنسية) سواء في مقاربات التدريس أو الحجم الساعي في مختلف الأطوار التعليمية.
- تشجيع الدولة في تحقيق مشاريع المجلس الأعلى للغة العربية، وتنفيذ قراراته، وجعل تعليم اللغة الأجنبية(الفرنسية) اختيارية.
- لو كان الخط الأمازيغي بالحروف العربية بدلا من رسم التيفيناغ ،لتيسر على أبناءنا تعلم هذه اللغة، لأن حصرها في إقليم معين(كلغة رسمية) أو في جهة معينة يترك آثارا قد تعود سلبا على الأمة.
- الأخذ بيد التعريب ، ورسم مشاريع لا تزول بزوال أصحابها، ويشكل آخر الاستقرار على سياسة واضحة ورشيده في هذه المسألة (الثنائية اللغوية) لتخدم الصالح العام ،ولا

نكون لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، فلم نستقر لا على مذهب المعريين ولا على غيرهم من
الفرنكوفونيين أو الفرنكوفيليين أو الفرنكوفوبيين.

ملخص.

تميز الإنسان بظاهرة اللغة منذ وجوده، واختلف الباحثون في نشأة وأصل هذه الظاهرة فهي توقيف أم تواطؤ، فمنهم من عدّها وحيا مثل ابن فارس وغيره مستشهدين بالنص القرآني، ومنهم من أخذ وجهة أخرى كابن جني وشيخه أبي علي الفارسي.

أما المحدثون نظروا إلى هذه الظاهرة من زاوية أخرى من حيث الطبيعة والدراسة إذ درسوا عدة لغات دراسة وصفية تاريخية ومقارنة متفقين على أنها اصطلاح لكنهم اختلفوا من حيث حدها وتصنيف مستوياتها، فمنهم من يراها تعبيراً عن الأفكار من خلال الأصوات الكلامية المؤلفة من الكلمات، وهناك من يرى أنها وسيلة إنسانية خالصة غير غريزية لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز وبعضهم يراها نشاطاً مكتسباً.

تفرعت الآراء في اكتسابها حسب المدارس فالسلوكيون لا ينكرون الوعي والشعور بل يرونه منهجاً للدراسة لكونه داخلياً ولا يخضع للقياس والملاحظة ويولون اهتماماً بالغاً للمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي، وتقوم هذه المدرسة على مبدأ المثير والاستجابة (stimulus and response).

فالإكتساب عند السلوكيين عملية ناجمة بين المتعلم والمحيط الذي يعيش فيه، وتتكرر عند حدوث المثير ولا يرون هؤلاء أي فائدة للمفاهيم العقلية كالقصد والوعي والتفهم. أما العقليون (the mentalists) بزعمهم تشومسكي ولينبرغ يرون أن القدرة العقلية الفطرية هي التي تقود عملية الإكتساب.

والفئة الثالثة هم المعرفيون بريادة بياجي (Piaget) ،التي ترى أن الاكتساب يتم بتفاعل بين قوى الطفل الذاتية وبين بنية محيطه،فهو في حالة تكوين مستمر وتترسم عوامل الوراثة في هذا النمو الذي لا يتم بالصدفة.

تواصلت المجموعة البشرية الأولى بلسان واحد ومع مرور الزمن اختلفت الألسن لعوامل عدة ويختلف الدارسون في حدوث تنوع الألسن ، فمنهم من رده إلى تبلبل الألسن وما حدث ببابل حسب ما جاء في الإسرائيليات ومنهم يرده اختلاط الجناس والعوامل الجغرافية واتساع التواصل وانتشار الإنسان في جميع بقاع الأرض وبسبب التباعد تفرعت الألسن.

تعددت الألسن وظهر التعدد اللغوي ولم يسلم منه أي مجتمع ولو من لهجات جهوية.إذا ما انتقلنا في روع بلادنا (الجزائر) أفينا تعددا لغويا أو لهجيا من منطقة إلى أخرى ، يتمثل في العامية (التي تختلف من إقليم إلى آخر) ثم الأمازيغية بأطيافها كالشلحة والشاوية والتارقية والزنااتية ثم اللغة الفرنسية في بعض الأوساط.فبقدر ما كان لهذا التعدد من محاسن فله كذلك مساوئ ،فهو مثلا يسبب في أحساس الشخص بانتمائه لجهة أو قبيلة معينة تبعث فيه شيئا من العصبية ولو نسبيا، وحسب بعض الإحصائيات نجد أن المجتمعات المتعددة اللغات معظمها متخلف.

عالج اللغويون الثنائية اللغوية أو الازدواج اللغوي، هذين المصطلحين اللذين تداخلا بينهما واختلف في مفهوميهما دارسو اللغة.فمن الباحثين من يعدهما مصطلح واحد ومنهم يضع لكل واحد تعريفا يختلف عن الآخر.فالأرجح في التفريق بينهما أن الثنائية اللغوية (le bilinguisme) استخدام فرد أو جماعة للغتين، كما في بعض الدول الإفريقية التي كانت من المستعمرات الفرنسية فهي تستعمل اللغة الأصلية ولغة المستعمر.

إن ثنائي اللغة ذو كفاءة في لغتين مختلفتين، وهذا نادر ويتأتي إلا عند الشخص الذي ولد نتيجة زواج شخصين ينتميان إلى مجتمعين مختلفي اللغة.

فالثنائية اللغوية (حسب هذا المفهوم) نجدها في الدول المغاربية أين تستعمل في الإدارة العامة والمؤسسات الحكومية موازاة مع اللغة العربية.

أما بالنسبة إلى الازدواج اللغوي (la diglossie) وهناك من يستعمل مصطلح التعدد اللغوي وهو ضربين أحدهما راق والثاني عكسه، كاللغة العربية الفصحى والعامية وهناك من يرى أن الازدواج ثلاثة أنواع أو أكثر فالثنائية اللغوية تخص الفرد والازدواجية تخص المجتمع. فهم يرون أن الثنائية اللغوية تستقر تحت التعدد اللغوي، ويرى أندري مارتيني (André Marinet) أن الازدواجية اللغوية موجودة في كل المجتمعات، فحتى أحادية اللغة لها نوع من الازدواجية لأن اللغة المستعملة يوميا بين أفراد المجتمع لا تتشابه كليا مع اللغة الرسمية.

يعد الاستعمار من العوامل الهامة في انتشار الثنائية اللغوية ولا سيما في إفريقيا وأمريكا اللاتينية، وكان هذا التوسع تحت رداء تحضير الشعوب المتخلفة ونشر العلوم والمعارف، ولم تكون الجزائر عن منأى من هذا الغزو، ومنذ انتزاع استقلالها وهي تسعى لانتهاج استراتيجيات ترقى بمنظومتها التربوية لترسيخ اللغة الأم (العربية الفصحى) وفك هذه العقدة التي تُعد إشكالية ليس من السهل الخروج منها بسلام.

وللهجرة دور في هذه الظاهرة، حيث يحمل المغترب لغته خارج الديار ويكتسب لغة جديدة يمارسها في تواصله مع الغير، وكان للمبادلات التجارية والسياسة والعلمية شأن في عالمية اللغة، فاكْتَسَاب اللغة الثانية يحدث مباشرة بتعلمها إراديا ومضطرا حين تتاح له الفرص في اكتسابها كما جرى في الجزائر أيام الوجود الفرنسي.

لقد كان الجزائري أميا لكنه يتواصل بلغة المستعمر ويتقنها نطقا دون كتابتها أو معرفة أبجديتها، فاكْتَسَبَت اللغة بالمحاكاة والممارسة والتكرار. وفيما يخص التدوين فقد اكتسبته الفئة المحظوظة التي كانت تسكن المدن الكبيرة أو قريية من المستعمر.

إن الاكتساب التقليدي، ييسر الطريق للتواصل والتعبير عن الأغراض واكتشاف الطرف الآخر وثقافته وإثراء المخزون المعجمي، ونقل بعض المعارف، وأما يعيب هذا الاكتساب أن المتكلم يجهل الكتابة والقراءة وليس بمقدوره التواصل بالرسائل المكتوبة، ونلفيه يكتسب خليطاً في لغته أفرزه تفاعل اللغتين داخل نظامه الكلامي.

كان لهذا التفاعل بين اللغتين أثر بليغ في خلق خليط لغوي للتواصل وهذا

في كل الأقطار العربية بنسب متفاوتة، ونلنا من هذا الخليط le créole حصة الأسد بحيث أصبح المخزون اللغوي لدينا في تواصلنا اليومي لا يخدم اللغة العربية وأصبح ما يربو عن النصف من معجم عاميتنا لا علاقة له باللغة العربية وحتى إن كانت الكلمة عربية فتجدها ملحونة وربما أجنبية على وزن وإيقاع عربي نحو مفردة "الطوابل" على وزن "فواعل" بمعنى طاولات أو "الماصويات" على صيغة جمع المؤنث السالم وعلى وزن "فاعلات" بمعنى البناءون . هذا من عيوب هذا التداخل والتفاعل السلبي.

وبالتالي تجد المتكلم لا يعبر أحيانا عما يريد ويشوبه الغموض في التعبير عن أغراضه، وهذا من عيوب الأداء الكلامي. واستمر هذا التلوث اللساني وتطور بسبب الوثبات السريعة التي تخطوها التكنولوجيا هذه السنين، فكلما كثرت الابتكارات سميت بمصطلحات غريبة وغزت مدونتنا اللغوية ومما زاد في وهنها، جهود المجامع اللغوية المحتشمة التي لا تسمن ولا تغني من جوع.

ظلت الثنائية اللغوية مسرح تجاذب بين أصحاب القرار، وبقيت ثنائية التعريب

والفرنكوفونية بين مد جزر مما أفرز اضطراب في استقرار برامج النظام التربوي في

الجزائر. ويعود هذا الصراع إلى فترة الاستعمار وما بعدها، حيث حدث هذا عند المشاركة عندما دعوا إلى تدريس العامية وإهمال الفصحى بدعم من ساسة وعلماء اللغة الأوربيين الذين نعتوا اللغة العربية (لغة القرآن) بلغة التطرف وأبسوها هذا الوجه لتغليب الرأي العام. وممن أسهموا في إثارة العامية على الفصحى وقرنها بالتطرف الديني الطبيب النفساني "مصطفى صفوان"¹ حين كتب كتابه بالفرنسية:

Pourquoi le monde arabe n'est pas libre ?

لماذا العرب ليسوا أحرارا؟ (ترجمة مصطفى حجازي).

إن ما حيك للغة العربية الفصحى من هؤلاء ومن ولاهم من الغرب لم يكن لضرب اللغة كلسان وإنما لما تحمله في أوعيتها من ثقافة وتاريخ وعقيدة، وتصدى لهذا الغزو من يرون أن تأخر الشعوب مقرون بتأخر لغتهم فهي تحيا بحياة المجتمع الناطق بها. تختلف الأجهزة السياسية في معظم الدول في اتجاهاتها واستراتيجياتها لتسيير شؤون الدولة ومن القطاعات البالغة الأهمية والتي لا تغامر بها حكومات البلدان هو قطاع التربية الذي يصنع النشأ ، فغالبا ما نجده مستقرا في الدول المتقدمة ونادرا ما يستقر في البلدان المتخلفة فهو يتغير من نظام إلى آخر، وبالتالي يكون الجيل الصاعد ضحية النزاعات المباشرة وغير المباشرة. والثنائية اللغوية (اللغة العربية واللغة الفرنسية في الجزائر) إشكالية تنقلص وتمدد من حين لآخر.

¹ مصطفى صفوان مفكر ومحلل نفسي مصري مقيم في فرنسا. ولد ودرس الفلسفة في الإسكندرية ذهب إلى باريس لمتابعة دراسة الفلسفة عام 1946.. تعلم التحليل مع مارك سكولميرغ وتدرّب عليه مع المفكر الفرنسي جاك لاكان عام 1949. وهو ممن يعدون اللغة الفصحى سبب التخلف العربي.

بعد الاستقلال كان ولا بد أن تكون اللغة الفرنسية اللغة المسيطرة لما كان لها من وجود في أوساط المجتمع الجزائري، وكان لجيل الاستقلال (مواليد الخمسينيات والستينيات) الحظ ليُنكَّون تكويننا فرنكوفونيا وخلفا لمن كانوا يديرون شؤون البلاد على مستوى جميع المؤسسات.

وفي السنوات الأخيرة تراجع الاهتمام باللغة الفرنسية وعُزِّبت المدرسة الجزائرية وبقيت الفرنسية مجرد لغة ثانوية، مما أدى إلى ضعف المستوى من حيث التكوين. أُغلقت المعاهد الوطنية للتربية، وأصبح التوظيف عشوائيا، وفتحت مديريات التربية أبوابها للغث والسمين مما أدى إلى ضعف التحصيل والنتائج لدى التلاميذ في جميع المستويات، وحتى في الجامعات، وكانت اللغة الفرنسية هي الضحية الأولى في هذا التراجع. فالخلف لم يعد يقتفي أثر السلف، وكبرت الهوة بين جيل الستينيات والتسعينيات في المستوى الثقافي والمعرفي عموما.

كلما كثرت الألسن وتفرعت في الأمة، كلما تعثرت في بناء مستقبلها وجمع شتاتها، والتعدد اللغوي عموما يؤخر من تنمية البلدان وتطورها، وتجد ذلك في دول إفريقيا أو آسيا أين تعددت الألسن واللهجات، ولا تجد ذلك في أوربا مثلا أو الولايات المتحدة الأمريكية أو في الصين أو اليابان.

وإن كان للتعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية سقطات، فقد تشفع لها بعض المزايا، كالثراء المعجمي والأدبي والتلاحق الثقافي، فقد أثرى الأدب الشعبي الثقافات العربية، وكتب الروائيون وبخاصة الجزائريون منهم روايات باللغة الفرنسية لقيت مكانة في الساحة الأدبية الفرنسية، فيجب أن تكون الثنائية اللغوية إيجابية التعايش مع اللغة الأم لا وسيلة لوأدها.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- 1 - القرآن الكريم.(رواية ورش)
- 2 - الحديث النبوي الشريف
1. إبراهيم الكعاك. مستقبل اللغة العربية. تأليف مجموعة من الأساتذة. الازدواجية اللغوية للغة العربية عند عبد الرحمن بن خلدون..جامعة ابن طفيل .القنيطرة.المغرب.منشورات فكر.الرباط.ط.1. 2015.
- 2.إبراهيم علمي العمر ،فتاوى كبار الكتاب والأدباء،عن:وليد محمود خالص:معضلة اللغة العربية.
3. ابن منظور.لسان العرب م.13.. دار صادر .بيروت. لبنان
4. ابن منظور،لسان العرب، (دار صادر بيروت ،ط1 :) المجلد السابع.
5. أحمد توفيق المدني .جغرافية القطر الجزائري.مكتبة النهضة.1963.ط2
6. أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد: 6، الجزائر، 2002.
7. أحمد دراج.ملكة اللسان.ص.47.مكتبة الآداب ميدان الأوبرا.القاهرة.ط.2. 2009.
8. أحمد شيبوب. علوم التربية.الدار التونسية للنشر.تونس.1991.
9. أحمد عبد الخالق.مبادئ التعلم.دار المعرفة الجامعية.الاسكندرية .مصر.ط.1.2001
10. أحمد مصطفى قاسم الطهطاوي.شرح منظومة ابن عاشر في الفقه المالكي.دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.القاهرة.مصر.

11. أفنان نظير دروزة ،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، ط 1. 2007.
12. أمّنة ابراهيمي وضع اللغة العربية بالمغرب وصف ورصد وتخطيط. منشورات زاوية.أكدال.الرباط..المغرب.ط.1 . 2007 .
13. انطوان طعمة وآخرون.تعليمية اللغة العربية.دار النهضة العربية.بيروت لبنان الطبعة الأولى.
14. بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 10، 2004.
15. الجاحظ،البيان والتبيين،تحقيق د.درويش جويدي(بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر،2003) ج1،
16. جرجي زيدان.الفلسفة اللغوية. دار الحياة بيروت.ط..1987.
17. جليبير غرانغيم.اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي.ترجمة محمد أسليم.(إفريقيا الشرق ط 1. 2011).
18. جودة الركابي .طرق تدريس العربية.دار الفكر.سوريا.ط.6 . 1986.
19. جوسلين، المدرسة والمجتمع العصري.
20. حافظ اسماعيل علوي و وليد العناتي أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات.منشورات الاختلاف.الرباط.الطبعة الأولى.2009.
21. حسام الخطيب.آفاق الأدب المقارن عربيا وعالميا.(دار الفكر المعاصر.دمشق.سوريا..ط:2) 2003.
22. حفيظة تازروتي.اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري.سلسلة كلية"لسانيات تطبيقية" دار القصبة للنشر.الجزائر.2003.

23. حنفي بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي.. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر.
24. دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها.
25. رشيد بناني، من الديدانكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991.
26. روبر مارتن. مدخل لفهم اللسانيات. ترجمة: د. عبد القادر المهيري. مراجعة: د. الطيب البكوش. المنظمة العربية للترجمة. ط. 1. 2007.
27. سهام مادن. الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. ط. 1. 2011 .
28. السيوطي. المزهرة في علوم اللغة وأنواعها. ج 1 ط 1. القدس للنشر والتوزيع. 2009.
29. عبد الجليل مرتاض. دراسة لسانية في الساميات واللهجات العربية القديمة. دار هومة. 2003.
30. عبد الرحمن حسن العارف. اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. الطبعة الأولى 2013.
31. عبد السلام المسدي. العرب والانتشار اللغوي. (دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. لبنان). الطبعة الأولى. 2011.
32. عبد العلي الودغيري. اللغة العربية في مراحل الضعف والتعبية. (الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان). الطبعة الأولى. 2013 .

33. عبد العلي الودغيري. لغة الأمة ولغة الأم. دار الكتب العلمية. بيروت. الطبعة الأولى 2014.
34. عبد القادر الفاسي الفهري. السياسة اللغوية في البلاد العربية. دار الكتاب الجديد المتحدة. الطبعة الأولى. 2013.
35. عبد القادر الفاسي الفهري. اللسانيات واللغة العربية. منشورات عويدات بيروت لبنان. ط. 1. 1986 .
36. عبد القادر الفاسي الفهري. اللغة والبيئة. أسئلة متراكمة. منشورات زاوية. الطبعة الأولى. الرباط.
37. عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط: 1 ، 1989.
38. فردينان دو سوسير. دروس في الألسنية العامة. تعريب: صالح القرماذي، محمد الشاوش، محمد عجينة. الدار العربية للكتاب 1985. طرابلس. ليبيا
39. فؤاد بوعلي. مقاربات في المسألة اللغوية في المغرب. طوب بريس. الرباط. المغرب. الطبعة الأولى 2015.
40. كمال بشر. في اللغة العربية ومشكلاتها. (دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة) الطبعة الأولى. 2012.
41. كمال عبد المجيد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، كمال عبد المجيد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط: 1، 2003.
42. لويس جان كالفلي. حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة: د. حسن حمزة. المنظمة العربية للترجمة. توزيع مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ط. 1. 2008.

43. محمد أديب السلاوي. اللغة العربية الصراعات المتداخلة.. (مطابع الرباط.نت) الرباط. الطبعة الأولى. 2015.
44. محمد الدريج تحليل العملية التعليمية. مطبعة دار النجاح الجديدة. الدار البيضاء المغرب. 1990.
45. محمد الطيب العلوي. التربية والإدارة. ج1. التربية والتعليم. دار ابعث للطباعة والنشر. قسنطينة. 1982.
46. محمد الفاسي. معلمة الملحون. ج3. روائع الملحون. أكاديمية المملكة المغربية. الرباط.
47. محمد راجي الزغلول. دراسات في اللسانيات العربية الاجتماعية. (مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع. الأردن) الطبعة الأولى 2011.
48. محمد شارف سرير ونور الدين خالدي. التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم. (الجزائر. مطبعة الأمير 1995).
49. محمد عبد الكريم الرديني. فصول في علم اللغة العام. ص. 9. ط1. دار الهدى عين مليلة. الجزائر. 2007.
50. محمد غنيمي هلال. الأدب المقارن. نهضة مصر للطباعة للنشر والتوزيع. القاهرة. 2007. ط: 8
51. محمد قدرى لطفى وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1972.
52. محمد نافع العشيرى. الازدواجية اللغوية في المغرب. محاضرات أقيمت بكلية الآداب والعلوم الانسانية بنمسك. الدار البيضاء. المغرب. يوم: 2008/7/12. وهي منشورة على شبكة الانترنت.
53. محمود عكاشة. علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات، 2006

54. المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. سلسلة المعاجم الموحدة. الدار البيضاء. المغرب. 2002.
56. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط. اللغة الإنجليزية، عن مديرية التعليم الأساسي. وزارة التربية الوطنية (الجزائر) أبريل 2003 .
55. ميغل ميغوان، وليام. ف. مكاي. التعليم وثنائية اللغة. ترجمة د. إبراهيم بن حمد ود. محمد عاطف مجاهد محمد. عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود
56. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية. دار العلم للملايين. بيروت. ط.. 1993
57. نايف خرما. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. سلسلة عالم المعرفة. يناير 1978.
58. نعمة دهش فرحان الطائي. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية مجلد 7. سنة 2012.. نقلا عن: د. محمد نافع العشيري. الازدواجية اللغوية في المغرب. محاضرات أقيمت بكلية الآداب والعلوم الانسانية. بنمسك. الدار البيضاء. المغرب. يوم: 2008/7/12. وهي منشورة على شبكة الانترنت.
59. وليد العناتي. اللسانيات وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجوهرة للنشر والتوزيع.
60. ويلغا ريفرز نايف خرما وعلي حجاج. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. سلسلة عالم المعرفة. العدد 126 سنة 1988 الكويت .

المجلات والدوريات

1. اسماعيل ألمان. تعاريف تربوية ،مجلة المري، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الرابع (الجزائر. أكتوبر 2005) .
2. عبد القادر بن أحمد. تعلم اللغات الأجنبية بالجزائر، مجلة همزة الوصل، العدد: 15، 1980. الصادرة عن وزارة التربية التكوين، ص: 12.
3. فيليب بيرينو، Philippe Perrenoud المقاربة بالكفاءات (معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة جينيف: 2000) ترجمة: الأستاذ مصطفى بن حبيلس، من قضايا التربية العدد 34 سلسلة يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003.
4. مجلة علوم التربية. دورية فصلية مغربية متخصصة. الرباط. العدد 47. مارس. 2011.
5. محمد جسوس. الذواجية اللغوية وتأثيرها على الطفل وعلى العلاقات الاجتماعية وعلى الثقافة الوطنية. مجلة بصمات، تصدر عن كلية الآداب والعلوم الانسانية . بنمسك . جامعة الحسن الثاني المحمدية. الدار البيضاء . المغرب.
6. ميشال دوهلاوي، التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينور للنشر، مجلة معالم، العدد: 1، الجزائر، 1997.
- 7- عبد اللطيف الفارابي، المدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات الاشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد: 1.

المصادر والمراجع الأجنبية

- 1 – A. S Hornby with A P Cowie and A C Gimson.Oxford advanced learners’s dictionary of current English. Oxford University Press.1974.
- 2 - Andrew Radford,Martin Sthkisson,David Briton,Harld Clahcen and Andrew Spenser .Linguistics:
- 3 - C.Berzia.Rendre opérationnelles ,Objectifs pédagogiques.ed.PUF Daniel HamelineMles objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue.ed.E.S.F.Pris 1982.p.50.Paris.1979.P.186..
- 4-Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Coline, Paris, 1979, P : 134.
- 5 - Denise Louanchi.Elements de Pedagogie .O.P.U Alger 1973.
- 6 - Dictionnaire de didactique des langues. Librairie HACHETTE. 1976.
- 7 - Done Byrne,English teaching extracts(London,Longman group.) LTD 1979 Wilga Rivers. Teaching foreign language skills.
- 8- Hamzet alwasl.LINK.a pedagogical review by and for teachers of English in Algeria. Algeria.issue:n°2.1981.
- 8-Jack C. Richard,John Platt and Heidi Platt.Dictionary of Language
- 9 - Larousse 1980.p.292. 1980.
- 10 - Le petit Larousse en couleur.Dictionary encyclopedique pour tous.Librairie Larousse 1980.
- 11 - Lethan Khoi. Léducation compare.ed.Aemond Colin .Paris.1981.
- 12.Mohammed Meliani.Foreign language teaching,approaches,methods and techniques Edition Dar –Elgharb.oran.2003.

13- Roland Wardhaugh and H.Douglas Brown An introduction(Cambridge University :2000) p244. A survey of applied linguistics(University of Mechigan Press:1983)

14- Skinner, Pour une science du comportement: Le behaviorisme, Delachaux, Niestlé, 1, Paris, 1979.

15- Teaching and Applied Linguistics. Longman Group UK Limited (second edition) 1992.

16- William Little Wood ,Commuicative language teaching.1984

فهرس المحتويات

د	.....	مقدمة
		مدخل
23- 9	.....	(ماهية اللغة)
		<u>الفصل الأول</u>
62 - 24	.....	الثنائية اللغوية والازدواج اللغوي
26	.....	1 - نظريات الاكتساب اللغوي
28	.....	- النظرية السلوكية
30	.....	- النظرية العقلية
33	.....	- النظرية المعرفية
34	.....	2 - اختلاف الألسن
36	.....	3 - الازدواج اللغوي
51	.....	4 - الثنائية اللغوية
53	.....	5 - أنواع الثنائية اللغوية ودرجاتها
59	.....	6 - عوامل ظهورها
		<u>الفصل الثاني</u>
91-63	.....	الاكتساب اللغوي
68	.....	1 - الاكتساب اللغوي التقليدي
71	.....	2 - أمراض الكلام وأثرها في اكتساب اللغة
82	.....	3 - اكتساب اللغة الثانية
85	.....	4 - ظاهرة اللحن في اللغة الثانية
89	.....	5 - مزايا وعيوب الاكتساب بالتواصل الشفوي

الفصل الثالث

133-92	التعليمية ومقاربات التدريس
94	1 - التعليمية
97	2 - التعليم التقليدي (المدارس القرآنية والزوايا)
100	3 - التعليم الأكاديمي الحديث ومقاربات التدريس
102	أ - المقاربة
105	ب - الطريقة
105	ج - التقنية
106	4 - مقاربات التدريس
106	- مقارنة النحو والترجمة
108	- المقاربة السمعية الشفوية
112	- المقاربة الوظيفية التواصلية
114	- المقاربة التوليدية التحويلية
115	- التدريس بالأهداف
122	- المقاربة بالكفاءات

الفصل الرابع

167 - 134	آثار التعدد اللغوي
136	1 - الآثار الثقافية
142	2 - الآثار الاجتماعية
153	3 - الدعوة إلى العامية
164	4 - الثنائية اللغوية والأدب المقارن

الفصل الخامس

209 - 168	الثنائية اللغوية في الجزائر
170	1 - اللغة الفرنسية في الجزائر
174	2 - الآثار الإيجابية

175	..... الآثار السلبية	3 -
182	..... الفرنكوفونية في الجزائر	4 -
186	..... الفرنكوفونية والتعريب	5 -
196	..... التعريب والدولة	6 -
199	..... الاستثمار اللغوي	7 -
200	..... ضعف وتراجع اللغة الفرنسية خلال العقود الأخيرة	8 -
206	..... الخاتمة	
211	..... الملخص	
218	..... قائمة المصادر والمراجع	
227	..... فهرس المحتويات	

ملخص

يعيش المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات تعددا لغويا يحمل خلفه ثراء ثقافيا واجتماعيا. اكتسب الجزائري اللغة الفرنسية وما حملته من خلفيات بعامل الاستعمار، اللغة التي تعايشت مع اللغات الأخرى كالأمازيغية بكل فروعها والعربية والعامية. اعتمدت الجزائر اللغة العربية والفرنسية في تسيير البلاد، إلا أن بظهور التعريب والتوسع الفرنكوفوني بدأ التجاذب بين اللغتين لأسباب إيديولوجية أدى إلى ضعف وتراجع اللغة الفرنسية على جميع الأصعدة. ومهما يكن للشائبة اللغوية من عيوب إلا أن محاسنها تسهم في إثراء الفكر والأدب والمدونة اللغوية إذا حسنَ توظيفها.

الكلمات المفتاحية:

التعدد اللغوي - المجتمع الجزائري - الثقافة - اللغة العربية - الشائبة اللغوية - اللغة الفرنسية - اللغة العربية - التعريب - الأيديولوجية - التجاذب - المحاسن - العيوب - الفرنكوفونية.

Résumé

La société Algérienne comme d'autres sociétés vit un multilinguisme qui porte une diversité socio-culturelle. L'algérien a acquit la langue Française pendant la période coloniale. Cette langue acquise a co-existé avec le dialecte Arabe, Tamazight et l'Arabe classique, et qui était la langue officielle du pays avant l'indépendance. Après l'émergence de l'arabisation et l'expansion de la francophonie, une attraction déclenche entre les deux langues pour des raisons idéologiques et cela conduit à un recul de la langue française à tous les niveaux. Et malgré ses inconvegnants, le bilinguisme avec un bon usage reste toujours à enrichir le corpus linguistique, la littérature et la pensée.

Mots clés: multilinguisme - langue française - bilinguisme - langue arabe –attraction – inconvegnants – idéologie - société- culture – Arabisation -francophonie.

Abstract

Like other societies The Algerian society lives a multilingualism that carries a socio-cultural diversity. The Algerian acquired the French language during the colonial period. This acquired language co-existed with the Arabic dialect, Tamazight and classical Arabic, which was the official language of the country before independence.

After the emergence of the Arabization and the expansion of the Francophonie, an attraction appears between the two languages because of ideological reasons, and this leads to a decline of the French language at all levels. Despite its disadvantages, bilingualism with a good use always remains to enrich the linguistic corpus, literature and thought.

Key words: multilingualism - French language – bilingualism – Arabic - attraction – disadvantages – ideology – society – culture – arabization – francophonie.