



كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية
المركب الجامعي
إيت ملول



التعدد

اللغوي

وتدبير الاشكالات
البيداغوجية والمعرفية

أبحاث محكمة ومنتقاة من المؤتمر الدولي الأول حول

التعدد اللغوي

اعداد وتنسيق

الدكتورة نعيمة اطريرمس الدكتور محمد الغازي

جامعة ابن زهر، أكادير

الجزء الثاني

يوليو 2019

رقم الايداع القانوني: 2019MO2889 **Dépôt Légal**

ردمك: ISBN : 978-9954-508-87-9

الطبعة الاولى: يوليوز 2019

سلسلة أعمال مختبر القيم والمجتمع والتنمية

تصميم وطباعة : creative studio

creative.studio.infos@gmail.com

التعدد اللغوي: وتدبير الاشكالات البيداغوجية والمعرفية

أبحاث محكمة ومنتقاة من المؤتمر الدولي الأول حول

التعدد اللغوي

تنظيم مختبر القيم والمجتمع والتنمية
يومي 9 و10 ماي 2018 بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بآيت ملول،
جامعة ابن زهر- المغرب

الجزء الثاني
يوليو 2019

محتويات الكتاب

تقديم عام

الفصل الأول: التعدد اللغوي وتدبير التعليم المدرسي

1. التّعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية بين الحاجة والتّديير اللغوي
صحرة دحمان: جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله
2. الصراع اللغوي بين الفصحى والعامية داخل المدارس .
فوزية طيب عمارة: جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف/الجزائر
3. تديير التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية: التحديات البيداغوجية والاجتماعية
رشيد أمشنوك: جامعة ابن زهر أكادير/المغرب
4. تدريسية التعدد اللغوي وتعليم وتعلم اللغات بالمغرب
مصطفى كنبدار: الكلية متعددة التخصصات بجامعة مولاي اسماعيل، الرشيدية/المغرب
5. أثر المتلازمات اللفظية المكافئة في اللغة الأم(العربية المغربية) على إنتاج المتلازمات اللفظية باللغة العربية لدى متعلمي المستويات الابتدائية
ناجح عبد الرحيم: جامعة شعيب الدكالي-الجديدة ، المغرب
6. نحو مناقشة لفصحي التعليم: بعض المفردات نموذجا
ثرثيا خربوش: كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الحسن الثاني، المحمدية/المغرب

الفصل الثاني: التعدد اللغوي وتديبير الاشكالات النفسية والبيداغوجية

7. الاتجاهات النفسية المفسرة للازدواجية اللغوية و أثرها على عملية التعلم والتعليم
عبد الله بن عبد السلام: علم النفس اللغوي والمعرفي بالمركز الجامعي تامنغست، الجزائر
8. تعدد اللغات وانعكاساته على النمو اللغوي للطفل الجزائري بين لغة البيت ولغة المدرسة
عداد ربيحة: جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف/الجزائر
9. الازدواج أو التعدد اللغويين ومدى تأثيرهما في النمو اللغوي عند الطفل: مقارنة ديداكتيكية.
فاتحة تمزرتي: كلية الآداب بجامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال/المغرب
10. بعض مشكلات ازدواجية اللغة: دراسة حالة طلبة ماستر علم الاجتماع بالجزائر
جاب الله زهية: قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا بجامعة الجزائر2، الجزائر
11. صعوبات مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب متعددي اللغات: دراسة وصفية بجامعة
الإمام المهدي .
طه محمد أبكر عثمان: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي، السودان
12. الأدوار البيداغوجية للأنشودة التربوية الأمازيغية في كتاب " تيفاوين أتمازيغت"
محمد أبادار: كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الحسن الأول،
الدار البيضاء/المغرب

الفصل الثالث: التعدد اللغوي والاشكالات الترجمية

13. الترجمة الذهنية ونشاط اشتغال الأداء اللغوي للطفل المتعلم أكثر من لغة: مقارنة لسانية
عصبية

يونس بن علال- جامعة سيدي محمد بن عبد الله _المغرب
إسماعيل علوي - جامعة سيدي محمد بن عبد الله _المغرب
بوعناني مصطفى – جامعة قطر- دولة قطر

14. الاحتكاك اللغوي وأثره على الترجمة
عُلا منصور البابلي: جامعة ابن زهر _المغرب

15. الترجمة والتأويل في ضوء التواصل متعدد اللغات
حاكم عمارية: جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة / الجزائر.

16. الترجمة إلى الأمازيغية بواسطة الاقتراض في ظل التعدد اللغوي
سليمة الكولالي: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية- الرباط.

الفصل الأول

التعدد اللغوي وتديير التعليم المدرسي

تقديم الجزء الثاني

يتضمن هذا الكتاب مجموعة ثانية من الابحاث والدراسات تقدم بها ثلة من الباحثين ضمن أعمال مؤتمر التعدد اللغوي المنعقد برحاب الكلية الفتية، كلية اللغات والفنون والعلوم الانسانية بمدينة أيت ملول، التابعة لجامعة جامعة ابن زهر بأكادير/المغرب. القاسم المشترك بين الاوراق المصنوفة في هذا السفر هو كونها تتناول موضوع التعدد اللغوي في الوسط التعليمي، سواء من حيث المناهج البيداغوجية أو من حيث الاشكالات المعرفية والترجمية. والمقصود بالتعدد اللغوي في الوسط التعليمي هو بايجاز إحدى الوضعتين التاليتين أو كلاهما: فإما أن يكون التعدد بسبب استعمال أكثر من لغتين لتعليم مواد علمية أو أدبية مختلفة، بمعنى أن اللغة هنا تتخذ أداة ووسيلة لنقل المعرفة. وإما أن يحدث التعدد بسبب ادراج لغات مختلفة في النظام التعليمي باعتبارها مواد مدرسة. وتبقى اللغة الوطنية هي لغة التدريس. وقد يتم المزج بين الوضعتين السابقتين حين تكون اللغات الأجنبية مواد مدرسة في مرحلة تعليمية أولى ثم تصبح بعد ذلك أدوات ووسائط تدريسية في مراحل تعليمية لاحقة. وخير مثال على هذا هو حال اللغة الفرنسية في الأنظمة التعليمية المغاربية. فهي مادة مدرسة في المراحل الابتدائية من التعليم الاساسي، ثم هي بعد ذلك لغة تدريس لبعض المواد في المراحل التأهيلية من التعليم الاعدادي والثانوي.

غير أن هذا التصنيف المجرد، والتوصيف المبسط لا يعكسان التحديات التي يطرحها التعدد اللغوي في الوسط التعليمي. أول هذه التحديات وأهمها هو تحدي تكييف النظم التعليمية مع الحقائق المعقدة للتعددية اللغوية وانعكاساتها على ثقافة ونمط تفكير المتعلم وبالتالي هوية المجتمع ككل. فمعلوم نظريا وواقعا أن كل طفل مزود "بجهاز" فطري يمكنه من اكتساب اللغة، أيا كانت اللغة. هذا الجهاز حسب نظرية نعوم تشومسكي له خصائص فطرية تلعب دوراً مهما في اكتساب المعرفة باللغة يعبر عنه بقواعد النحو الكلي. يتكون هذا الأخير من ميزات عامة تسمى "مبادئ ومعالم". يقصد بالمبادئ كل السمات المشتركة بين اللغات البشرية، كضرورة وجود فاعل ظاهر أو مستتر، وضرورة وجود زمن يعود عليه الفعل في الجملة. أما المعالم فهي القواعد التي تحدد مجموعة من الخيارات، مثل الاختيار بين أنماط الرتبة في الجمل SVO و VSO، وكذلك الاختيار ضمن الاختلافات المعجمية بين اللغات بخصائصها الدلالية والصرفية. وجميع تلك المعالم تعتبر متغيرات مفتوحة لبيان التنوع الموجود في اللغات. لكن السؤال المحير هو: ما الذي يحدث عندما يتعرض الطفل لأكثر من نظام لغوي؟ هل يتعلم هذه الأنساق اللغوية بشكل متساو، أم أن الأولوية لمن سبق منها الى ذهن الطفل؟ وهل تكون السليقة اللغوية متشابهة لدى متعددي اللغات؟ وهل هناك علاقة بين التعدد اللغوي واختلاف العقليات؟

والى جانب هذه الأسئلة والاشكالات التي لا تكفي فيها الاجابات النظرية المحضة يطرح التعدد اللغوي في الوسط المدرسي تحد آخر يتمثل في إمكانية توفير تعليم جيد يضع في الحسبان احتياجات الدارسين في مواكبة تطورات العصر على مختلف الصعد، مع موازنة هذه الاحتياجات في نفس الوقت بالمتطلبات التنموية والاجتماعية والثقافية والسياسية للبلد. فالتعليم ميدنيا يسعى لتهيئ الأطفال بطريقة تجعلهم مواطنين صالحين، يعتزون بهويتهم وثقافتهم، وقادرين على تحمل مسؤوليات حياتهم المهنية المستقبلية بثقة. من هنا يطرح

التحدي أمام النظم التعليمية المتعددة اللغات. كيف السبيل لتحقيق الأهداف الوطنية والقومية من التعليم في ظل هيمنة أو على الأقل منافسة لغوية شرسة بين اللغات الوطنية واللغات الأجنبية؟ مع العلم أنه صار واضحا استحالة تجريد أي لغة من حملتها الثقافية. فإذا كان المتعلم يتعلم أو يدرس بلغات مختلفة فما هي الثقافة الغالبة التي ستشكل هويته وتؤثر على شخصيته؟ هل هي ثقافة اللغة الام أم هي ثقافة اللغات الوافدة؟. خصوصا والواقع يؤكد أن اللغات الوافدة تتمتع غالبا بميزة اعتبارية Prestige أقوى من اللغات الوطنية. وهل يختلف الشعور بالهوية والانتماء لدى متعددي اللغات عنه لدى احاديي اللغة؟

بعض الدول تختار سبيل التعدد اللغوي في نظمها التعليمية على نمط الوضعية الاولى المذكورة آنفا. بمعنى أنه إلى جانب اللغة الام أو اللغة الرسمية للبلد توجد لغات أجنبية غالبا ما تحدها الدول باعتبار موقعها الجغرافي، أو باعتبار علاقتها بالمستعمر السابق، أو باعتبار الخطط والطموحات الاقتصادية والسياسية للبلد. وبعض الدول الاخرى تجعل من اللغة الام اللغة الرسمية للبلد واللغة الوحيدة المستعملة في المدرسة والادارة والتجارة وغيرها...

غير أن مفهوم اللغة الام، على الرغم من استخدامه على نطاق واسع، قد يشير هو نفسه إلى العديد من المواقف المختلفة خصوصا عندما تتعدد اللغات الاصلية في بلد ما. لذلك نجد من الدارسين من يميز بين "لغة الأم" Mother Tongue و "اللغة الأم" Mother Language. ففي الاستعمال الشائع تحيل لغة الأم على تلك الاداة اللغوية التواصلية التي يتعلمها الطفل في المنزل ، لكن هناك تعريفات أخرى تشمل مثلا: اللغة التي تعلمها الشخص وسط المجتمع الذي ينتمي اليه وفي الشارع العام، وقد تختلف هذه اللغة عن لغة البيت، وهي التي تسمى "اللغة الأم". وتشمل أيضا اللغة الأكثر استخداما في الحياة اليومية خصوصا إن كانت اللغة التي تعلمها في البيت نادرة الاستعمال خارج البيت. وهنا يبرز، ومرة أخرى، مشكل الحقوق اللغوية وكيفية التوفيق بين ما يتطلبه احترام الخصوصية اللغوية للأفراد وما يفرضه السعي لتلبية احتياجات الغالبية الكبيرة للمجتمع؟ ويزداد المشكل حدة بعدما تأكد أن التدريس بلغة الأم أو اللغة الأم في كثير من الحالات مفيد لتقوية الكفاءات التواصلية لدى الطفل، كما أنه مفيد للرفع من مستوى الإنجاز في مجالات أخرى. وحرمان الطفل من تلك اللغة يعني حرمانه من كل تلك الفرص.

وفي المقابل نجد من يتحدث عن الصعوبات التي تكتنف التعليم باللغة الام ، من ذلك مثلا أنه في بعض الأحيان تكون اللغة الأم لغة غير مكتوبة. وفي حالات أخرى لا يتم الاعتراف بهذه اللغة بشكل عام على أنها تشكل لغة شرعية أو لغة ذات ميزة اعتبارية Prestige. ولسبب ما قد تكون هناك مقاومة للتعليم باللغة الأم من قبل الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، كالتقص في المواد التعليمية والتراث المعرفي المكتوب باللغة الام. أو ربما لا يزال الامر يتطلب تطوير المصطلحات المناسبة لأغراض التعليم. وهنا يبرز مشكل الترجمة وضرورة اخذها بعين الاعتبار في أي وسط متعدد اللغات. الترجمة كما هو معلوم ليست مجرد استبدال عبارة في لغة معينة بما يقابلها في لغة أخرى. إنها مجموعة من العمليات التأويلية والتفسيرية والأحكام التي تتداخل في عمل المترجم سواء وعى بذلك أم لم يعي به. وكل ذلك لاشك له تأثير على أصالة الفكر والثقافة، كما أن له تأثير على بنية اللغة وأساليب بيانها.

هذه التحديات وغيرها هي موضوع المقالات المصنوفة في هذا السفر. تناولها الباحثون بمقاربات ومنهجيات مختلفة، وفي سياقات لغوية متعددة. لكن الهدف الاسمي الذي كان يحده الكل هو الرقي بالمستوى التعليمي لأبناء الاقطار العربية وجعله في مصاف النماذج التعليمية الناجحة عبر العالم.

وفي الأخير لا يسعنا الا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل الباحثين الذين أسهموا بمقالاتهم ضمن مواد هذا الكتاب من داخل المغرب ومن باقي البلدان العربية الشقيقة. كما نتوجه بشكر خاص لكل أعضاء اللجنتين التنظيمية والعلمية على المجهودات التي بذلوها من أجل انجاح هذا العمل العلمي الكبير. ولا يفوتنا أيضا أن نعبر عن شكرنا وتقديرنا للسادة الاساتذة الدكتور عمر حلي رئيس جامعة ابن زهر، والدكتور حسن حماتز العميد بالنيابة لكلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية بأيت ملول، والدكتور الحسن بنعبو رئيس مختبر القيم والمجتمع والتنمية على دعمهم المتواصل ومواكبتهم لهذا العمل منذ بدايته إلى أن وصل إلى مرحلة الطبع والنشر.

الفصل الأول

التعدد اللغوي وتدريب التعليم المدرسي

التّعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية بين الحاجة والتّديبر اللغوي

صحرة دحمان:

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله

توطئة:

عرفت المدرسة الجزائرية تعدّدا لغويا يتواجد عدّة لغات في منظومتها التّعليمية على مدار عقود من الزّمن بعد الاستقلال، باعتبارها لغات تعليم أو لغات أجنبية (العربية الفصحى (النّمطية)، واللغة الفرنسية، واللغة الانجليزية، وبعض اللغات الأخرى في أقسام اللغات والأداب كاللغة الألمانية والإسبانية وغيرهما). وعرفت في السّنوات القليلة الماضية إدخال الأمازيغية ضمن قائمة اللغات في المنظومة التّربوية في مناطق محدودة من الجزائر. فضلا عن أنّ الدستور الجزائري المعدّل في 06 مارس 2016 قد أضاف مادة رابعة تقضي بأنّ “تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية”.

من هذا المنطلق تروم هذه الدّراسة إلى التّركيز على قضية جوهرية هي تدبير التّعدّد اللغوي في المدرسة الجزائرية، حيث يؤخذ بعين الاعتبار هذه المستجدات الحاصلة في الواقع. وبما أنّ المدرسة هي صانعة الإنسان الجزائري، وهي البيئة التي تراهن عليها الدّول المتطوّرة تطفو أسئلة كثيرة حاولنا من خلالها تناول مسألة التّديبر اللغوي الذي يرتبط بالسياستين التّعليمية واللغوية، أهمها:

1. ما هو وضع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية عبر فترات من تاريخها؟
2. ما هي التّدابير الممكنة التي تسهم في إيجاد حلول ملائمة لتدبير التّعدّد اللغوي الذي يبدو أنّه رهين بعدين أساسيين هما: البعد السياسي الإيديولوجي وواقع الممارسة اللغوية في المجتمع؟

3. ما هي حدود اللجوء إلى عدد من اللغات في المدرسة؟
لعل الإجابة عن هذه الأسئلة تفتح آفاقا جديدة للبحث في المسألة اللغوية في الجزائر، وتحاول أن تستشرف المستقبل من أجل تحقيق التّعايش اللّغويّ في المجتمع الجزائري. ما يجعل إعادة النّظر في السياسة اللغوية الرّاهنة أمرا ملحا وضروريا. وذلك حتى يسهم هذا التّعدّد والتنوع في بناء مجتمع متطوّر في جميع المجالات: العلمية والتّكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والتّعليمية ومن ثمة مدرسة جزائرية رائدة وناجحة ومتطوّرة. وللإجابة عن إشكالية هذه الدراسة حدّدنا المباحث الآتية:

1. المدرسة الجزائرية بين التّفرد اللغوي والتّعدّد اللغوي

2. التّعدّد اللغوي بين الحاجة والتّديبير.

3. التّعدّد اللغوي والمدرسة الجزائرية

1.3 تديبير التّعدّد أو تعدّد التّديبير

4. نتائج واقتراحات

1. المدرسة الجزائرية بين التّفرد اللغوي والتّعدّد اللغوي:

كثيرا ما تناول الباحثون في اللسانيات الاجتماعية والسياسات اللغوية والتّخطيط اللغوي موضوع التّعدّد اللغوي في المجتمعات التي تعرف الظاهرة. ولئن كانت المجتمعات العربية تشترك في كثير من المظاهر التي لها علاقة بالتّعدّد اللغوي، فإنّ المجتمعات المغاربية بوجه خاص والمجتمع الجزائري بوجه أخصّ يستقلّ ببعض الخصوصيات التي تجعل معالجة قضية التّعدّد تأخذ مسارات مغايرة بحكم ظروف تاريخية خاصّة.

ولئن كان الباحث المغربي عبد الإله الإسماعيلي قد طرح في دراسة له حول مسألة التّعدّد اللغوي 1 كثيرا من الجوانب المهمّة التي تسائل الواقع المغربي بالتركيز على الإشكالات التي يطرحها تطبيق التّعدّد اللغوي، خاصّة ما تعلقّ بنظرة المجتمع والتّحديات الرّاهنة باعتباره هدفا قد يسعى المجتمع المعني به إلى فرضه أو تحقيقه؛ فإننا من جهتنا نسائل الواقع الجزائري الذي فرض شروطا ومطالباً في الماضي، ويفرض أخرى في الحاضر على اعتبار أنّ الواقعين الجزائري والمغربي يشتركان في كثير من القضايا التي تمس المسألة اللغوية في علاقتها بالمجتمع ومؤسساته التي تتبوأ فيها المدرسة مكانة عالية؛ ذلك أننا نظن أنّ تناول المسألة اللغوية والتّعدّد اللغوي يصبح أكثر أهمية عندما يرتبط بالمدرسة التي تمثل نبض المجتمع.

يقول هذا الباحث في تقديم دراسته: "حينما تخنفي ملامح التّجربة اللغوية الفردية من المجتمع لسبب من الأسباب، وتدفع تجارب لغوية أخرى باسطة يديها لكل مهتم، أو منشق، أو ملهم، أو منبهر... وحينما تطفو لغات جديدة ظلت مغبونة لسنوات طوال لافتة الأنظار إليها على الرّغم من ضعفها وقلة تداولها... وحينما تقدّ لغات سياسات حاکمة على مجتمعات معينة باسطة يديها ومعلنة ولاءها للثقافات المتواجدة من أجل التّبادل والتّشارك والتّحاور... وحينما نقنّع بضرورة خلق تعدّد لغوي في المجتمعات النّامية لأجل التّوازن والانفتاح والتّواصل... وحينما ندرك أنّ المعرفة اللغوية أساس بناء العقول وتهذيبها، وتنظيم المجتمعات ورفيها... كلّ هذا يشعّرنّا بمدى جدية مقترح التّعدّد اللغوي ومحاولة فرضه ببسر وتسلسل في نظام التّعليم، وفي الحياة اليومية²". فمن خلال هذا التّقديم

نستخلص جملة من المسائل التي يمكن ربطها بشكل مباشر بالمدرسة والمجتمع الجزائري أهمها:

1. الوضع اللغوي الزّاهن هو نتاج لمراحل تاريخية مرت بها المجتمعات بشكل عام والمجتمع الجزائري بشكل خاص.
 2. اختفاء تجربة التّفرد اللغوي في المدرسة الجزائرية كان نتيجة لعوامل متباينة: سياسية، اجتماعية... الخ.
 3. ظهور تجارب لغوية جديدة قد تتبناها فئة قليلة من المجتمع ولكنّها تأخذ مكانا مهما فيه.
 4. سيطرة لغات سياسات حاكمة استعمارية في بعض الأحيان وغير استعمارية في أحياء أخرى.
 5. طفو لغات أو تنوعات لغوية محلية ظلت لسنوات لغات منطوقة ومتداولة في الحياة اليومية، ولكنّها بعيدة عن الرّسميات والمدرسة.
 6. مسألة فرض التّعّد اللغوي في المجتمع لأجل الانفتاح والتّواصل، ومن ثمة فرضه في المدرسة، ومدى حاجة المنظومة التّعليمية لهذا التّعّد.
- وقد حاولت هذه الدراسة تناول هذه المسائل واحدة واحدة، مركّزة على بعضها لضرورة اقتضتها الإشكالية المطروحة؛ ذلك أنّ الإشارة إلى الوضع اللغوي في الجزائر عبر مراحل مختلفة من تاريخها يفتح مغاليل كثيرة ويفسّر الوضع الرّاهن الذي تعيشه المدرسة الجزائرية من مشكلات ناجمة عن الجانب اللغوي. فالجزائر قد عرفت قبل الاستعمار الفرنسي تعليما عربيا تقليديا في كلّ المناطق الجزائرية شرقها وغربها وجنوبها وشمالها ووسطها. وعلى الرّغم من الوضع السّياسي المضطرب في العهد العثماني إلا أنّ دور المدرسة¹ في حياة الجزائريين كان واضحا فقد كانت "تتقف وتربي الأطفال على قواعد الإسلام وعلى نمط اجتماعي محدّد، وهي تقوم بتحفيظ القرآن الذي هو أساس التّقاليد الإسلامية. وهي تعلّم الأطفال مبادئ العلوم والقراءة والكتابة فيحفظون لسانهم من العجمة ويتوحّدون في التّفاهم والتّخاطب حيثما كانوا، وهي أيضا تساهم في إعطاء الطّفل رصيذا من المعارف التي تساعد على شق طريقه في المجتمع بعد خروجه منها، عندما يبلغ عادة الرابعة عشرة سنة. وإلى جانب ذلك كانت المدرسة الابتدائية تُعدّ شعبا متعلما محصّنا لا يوجد فيه إلا عدد قليل من الأميين³" وهو ما أدى إلى انتشار التّعليم بشكل لافت للانتباه في كلّ المناطق حتى النائية منها.

وقد أثبتت التّقارير الفرنسية قلة نسبة الأمية في المجتمع الجزائري؛ حيث كانت الحياة التّقاليدية في جزائر قبل الاحتلال تعج بالمكتبات التّابعة للمساجد والجوامع والزّوايا، أو التّابعة لعلماء معروفين في الجزائر كمكتبة عائلة الفكون في قسنطينة. كما "تشهد عبارات الباحثين الفرنسيين الذين شاهدوا وجمعوا المخطوطات من مكتبات المدن الجزائرية غداة الاحتلال أنّهم كانوا مندهشين من كثرة الكتب التي وجدوها، ومن تنوّعها ومن جمالها والعناية بها. فقد اعترف بذلك البارون ديسلان الذي كتب تقريرا عن المكتبات بقسنطينة عقب احتلالها

¹ لا بد من الإشارة إلى أنّ دور التّعليم كان مقصرا على المدارس بمفهومها التّقليدي، وكانت المساجد والزوايا وحتى بعض البيوت الخاصة - كبيوت بعض العلماء والمدرسين - تؤدي دورا في نشر التّعليم. للاستزادة ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر التّقالي، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1998، ص 227 وما بعدها.

مباشرة، وكذلك أدريان بيربروجر الذي رافق الحملة الفرنسية على قسنطينة وتلمسان ومعسكر وجمع المخطوطات من هذه المدن⁴.

وقد كانت ظاهرة التّردّد اللغوي في ذلك العهد تسيطر على المدرسة الجزائرية بمفهومها التقليدي على الرّغم من أنّ المجتمع الجزائري منذ زمن بعيد وهو مجتمع عربي - أمازيغي تشيع فيه الأمازيغيات والعاميات الجزائرية، فلم تُطرح عند أجدادنا مشكلة التّعليم باللّغة العربية، لأنّها كانت لغة التّعليم والتّأليف والحضارة وخير دليل على ذلك كثرة المؤلفات والمختصرات والشّروح من مؤلفين جزائريين ذوي أصول عربية وأمازيغية على حدّ سواء. وكانت أول ألفية في النّحو هي "الدرة الألفية ألفية ابن معطي في النّحو والصّرف والخط والكتابة" لمؤلفها الجزائري الأمازيغي الأصل وهو يحيى بن عبد المعطي بن عبد النّور الزواوي⁵، وهو مثال من الأمثلة الكثيرة التي يعج بها التّاريخ الثّقافي الجزائري.

وتبدأ تجربة التّردّد اللغوي تختفي من المجتمع الجزائري في المؤسسات التّعليمية المختلفة (الزوايا والمساجد، والدور المخصّصة للتّعليم، وبعض المدارس المعروفة في القطر الجزائري كالمدرسة الخلدونية⁶ في تلمسان) شيئا فشيئا بعد دخول الاستعمار الفرنسي الذي حارب التّعليم العربي، باستثناء ما حافظت عليه بعض الزوايا والمساجد والجوامع عبر السنين وما قامت به جمعية العلماء المسلمين للحفاظ على العربية والهوية الجزائرية؛ حيث عملت على نشر التّعليم العربي، لأنّ الاستعمار الفرنسي أدرك جيّدا أهمية اللّغة العربية في حياة المجتمع الجزائري فكان استعمارا ثقافيا بامتياز. حيث فُرِضت اللّغة الفرنسية في المدرسة والإعلام والإدارة بالقوة ووجد الجزائريون أنفسهم في مواجهة غزو ثقافي ولغوي مكّن لغة أجنبية وثبّت استعمالها في مراكز حسّاسة في البلاد، وجعل العربية غريبة في عقر دارها، وشوّه معالم التوجّه اللغوي للجزائر.

ولم يكن الغزو الثّقافي الذي كان يهدف إلى مسخ الهوية العربية بوجه عام، والهوية الجزائرية بوجه خاص، إلا لبسط التّفوذ الاستعماري من أجل السيطرة السياسية والعسكرية والاقتصادية، وكلّ ذلك كان بغرض - كما يرى عبد العلي الودغيري - الاستحواذ على ثروات الأمة والجزائر، لأنّ الجزائر كان لها موقعا استراتيجيا مهما فضلا عن ثرواتها، واستغلال مواردها البشرية والطّبيعية لتكون البلدان العربية والإسلامية أسواقا تباع فيها السّلع الغربية. وقد تمكّنت أوروبا من بناء اقتصادها وقوّتها العسكرية والمادية والعلمية باستغلال سواعد أبناء هذه البلدان وأراضيها وكلّ ذلك كان ناتجا عن رغبة دفينّة في الانتقام من انتصارات المسلمين في الحروب الصّليبية والمواجهات بين الشّرق والغرب، عن طريق اتّباع خطط مدروسة من أجل استعادة ما أخذ من الكنيسة في زمن الفتح⁷.

وقد ارتكزت استراتيجية الغزو الثّقافي على خلق توجّه لغوي مغاير تماما لما كان سائدا على ما يلي:

الفصل بين «اللّغة العربية العامّة»⁸ واللهجات العربية؛ حيث كانت الأولى تمثّل لغة الفكر والأدب والثّقافة والعلم والتّعليم والتّأليف والقضاء والمعاملات التّجارية... إلخ في العالم العربي مغربه ومشرقه وفي بلدان العالم الإسلامي التي اتّخذت العربية لغة رسمية لها. أمّا الثّانية فقد كانت تختص تلقائيا بمهمّة القيام بأدوار أخرى مكّملة لدور اللّغة العامّة، كالخطاب اليومي والعادي، وقضاء الحاجات في المقامات التي لا تحتاج إلى اللّغة العامّة، باعتبار أنّها فضاءات أخرى لاستعمال العربية. وبالتالي لا يمكن للعاميات أن تنوب عن الفصحي وتؤدي أدوارها والعكس صحيح.

تقسيم العربية إلى ثلاث لغات هي العربية العامية، والعربية الفصحى، والعربية الحديثة، ومنح التلاميذ في التعليم الثانوي حرية اختيار إحدى هذه اللغات9، بموجب مرسوم 1938. ويبدو واضحا من خلال تقسيم اللغة الواحدة إلى ثلاث لغات، أنّ استراتيجية الفصل بين الفصحى ولهجاتها كانت استراتيجية جوهرية في عملية الغزو الثقافي واللغوي الذي سابرته عملية أخرى لا تقل أهمية وهي عملية التمسح (التنصير). وكان كلام الكاتب الفرنسي أوغست بر نارد واضحا في الإبانة عن الهدف الحقيقي للاستعمار الفرنسي في الجزائر إذ يقول: "إننا لم نحضر إلى الجزائر لإقرار الأمن، بل لنشر الحضارة واللغة والأفكار الفرنسية.. وليست الجزائر مستعمرة كالهند الصينية.. ولكنها جزء من فرنسا كما كانت أيام روما.. إننا نريد أن نجعل هناك جنسا يندمج فينا عن طريق اللغة والعادات.. وسيتم هذا بعد نشر لغة فيكتور هوغو10". فالاستعمار الفرنسي استعمار تخريبي استيطاني كان يعمل جاهدا على محاربة ثقافة الشعوب المستعمرة بطمس هوياتها والقضاء على لغاتها. فرض اللغة الفرنسية في المعاملات الإدارية والتجارية وفي المدرسة وجميع المؤسسات وتضييق الخناق على العربية وجعلها لغة أجنبية في المدارس المختصة للجزائريين، ومحاربة التعليم العربي بموجب مرسومي كاميل شوطون (Camille Chautemps) رئيس الوزراء - وزير الداخلية الفرنسي: 08 مارس 1938 اعتبر الأول العربية لغة أجنبية في الجزائر ومنع تعليمها. وخصّ الثاني بتعطيل كلّ جريدة تصدرها جمعية العلماء باللغة العربية. ولم تسلم حتى المدارس الشرعية؛ حيث تعرّضت هي الأخرى إلى الفرسة وكان ذلك بين 1887 و11895.

وبعد الاستقلال سيطرت لغة مستعمر الأمس القريب لأسباب شرحناها12 وشرحتها عدد من الباحثين الجزائريين. وبسبب الآثار التي خلفها الاستعمار طفت صراعات المعريين، الذين تلقوا تكوينهم في الزوايا والمساجد وجمعية العلماء المسلمين والمشرق العربي، والمفرنسين الذين تلقوا تكوينهم في المدارس التابعة للإدارة الفرنسية. ولم يقتصر الصراع على هاتين الفئتين، بل ظهرت فئة تطالب بحقوقها في تعلّم اللغة الأمازيغية وتعليمها، فضلا عن مطالبات أخرى طفت في العقد الثاني من الألفية الثانية تدعو إلى التعليم بالعاميات (الدّوارج)13.

إنّ طُفُو تنوعات لغوية ظلت متداولة شفها لزم من طويل، يعيد إلى الأذهان تلك الدعوات التي ظهرت في خمسينيات القرن الماضي لتألت الأنظار، على الرّغم من عدم قيامها على أسس لسانية علمية، وعلى الرّغم من أنّها دعوات يرجع أصلها إلى مصدر أجنبي غرضه إثارة البلبلة اللغوية في العالم العربي، حيث وقف الباحث نفوسة زكريا سعيد بعد "بحث في كتب القدماء والمحدثين من عرب ومستشرقين ممن درسوا العامية في اللغة العربية (...)" على المصدر الذي نبعت منه الدّعوة إلى العامية، [فوجده] في أول مؤلف أجنبي خصص لدراسة العامية المصرية وهو «قواعد العربية العامية في مصر» الذي ظهر سنة 1880 للدكتور ولهام سبيتا [وقد تتبع الباحث تلك المؤلفات واكتشف أنّها] قدّمت إلينا في أثواب علمية انطوت جميعها على أهداف مغرضة لا تمت إلى العلم بنسب"14. وهي تقريبا الدعوات نفسها التي طفت على مراحل متباينة من عدد من المشاركة والمغاربة. وليس ثمة شك في أنّ هذه الدعوات تذكها فئات لها اتّجاهات إيديولوجية معروفة أو ربّما غير معروفة وقد عبّر عن ذلك الباحث المغربي رشيد بلحبيب على هامش إحدى الدّعوات إلى

العامية*2* قائلا: "لو تكلم الناس في ما يحسنون لقل الخلاف. دعاءُ التدريج والمتحسون له: بين تاجر إعلانات ماجور، وفرنكفوني لا يربطه بالمغرب إلا الجسد، وخبير في التحليل النفسي للمجتمع المغربي، الله أعلم إلى أي مدرسة نفسية ينتمي، ومغفل حسن النية، لا يعي ما يقول ولا يعقل خطورة ما يدعو إليه"15.

كما أنّ الدعوة إلى تعليم الأمازيغية، على الرغم من كونها حقا مشروعاً بالنسبة إلى الناطقين بها، فإنها قضية شائكة لأنّ الأمازيغية هي ميراث جزائري يخص كلّ الجزائريين، بل ميراث مغاربي. لذلك، فإنّ مخاطر هذه الدعوة نابعة من ضعف تدبير المسألة اللغوية الأمازيغية لنتناسب مع المشروع الحضاري للمجتمع الجزائري وطموحات شعبه الذي لا ينبغي أن يتشتت مهما كانت المبررات. فمسألة الأمازيغية لا ترتبط بالناطقين بالأمازيغية فحسب، بل هي مسألة وطنية تخص كلّ الجزائريين. وهي مسألة مغاربية تخص كلّ المغاربة أيضا. وهي مسألة تحتاج إلى بحث مستقل؛ لأنها تتطلب دراسة معمقة للواقع الجزائري في كلّ أبعاده. كما تتطلب الإلمام بكلّ التفاصيل والقوانين والمناسير، ومعرفة ما يحدث في المجتمع وفي واقع الممارسة اللغوية، في علاقته بمسار التحول اللغوي. لذلك قد نخصّص لها وقفة في مستقبل الأيام.

2. التعدّد اللغوي بين الحاجة والتدبير:

على الرغم مما قيل ويقال عن تدني مستوى الأمية في الجزائر إلى حوالي 13 %، فإنّ رفع تحدي الأمية – في الوقت الراهن – يمثلّ الهم الأكبر الذي يقف عائقا في طريق نمو المجتمع الجزائري وتنظيمه، ذلك لأنّ الجهل والأمية أسهما إسهاما كبيرا في مشكلات لا حصر لها، طيلة العقود الماضية بدءا بالمرحلة الكولونيالية ومرورا بمرحلة الاستقلال ووصولاً إلى الراهن، وربما يمثلّ عدم الوعي بالقضايا الكبرى للمجتمع أهم تلك المشكلات. وعليه كيف يمكن الحديث عن تعليم لغات أجنبية وفئات من الشعب لا تعرف القراءة والكتابة بلغتها الرسمية والوطنية؟ وإذا تحدّثنا عن هذا التعليم فما هي أساسياته؟

إننا لا ننكر حاجة المجتمع الجزائري إلى تعلّم اللغات الأجنبية في الوقت الراهن، وهذا كلام كرّره مرّات عديدة. وهي قضية متداولة كثيرا؛ ولكن حاجة هذا المجتمع إلى الفصل في القضية اللغوية وأمر اللغات في المجتمع تبدو قضية جوهرية، فضلا عن كونها قضية ذات بعد حضاري شامل؛ لأنها السبيل إلى مجتمع أكثر استقرارا وإنتاجا. إنّ فرض التعدّد اللغوي في المدرسة بشكل غير مدروس أدى ويؤدي إلى نتائج سلبية على جميع المستويات: الاقتصادية والتعليمية والتربوية والاجتماعية... خاصة فيما يتعلّق باللغة الناقلة للعلوم والمعارف. والسؤال الذي يطرح نفسه بالحاح: إلى متى يظل المجتمع تابعا وتظل مؤسساته تابعة لسياسة لغوية غير قادرة على حل مشكلات المدرسة؟ أي دون تأسيس واضح للتوجه اللغوي على المديين القريب والبعيد.

إنّ رسمية اللغة العربية التي كفلها الدستور الجزائري منذ الاستقلال ينبغي أن تنتقل إلى واقع الممارسة في جميع الإدارات: البنوك، والجامعات في كليات الطب والصيدلة والعلوم

** دعوة جواد مبروكي، ينظر: الموقع: <https://www.hespress.com/societe/382212.html> بتاريخ: 23 فبراير 2018.

والتكنولوجيا. ذلك أنّ الاستثمار في الجانب اللغوي هو سياسة تنتهجها الدول المتقدّمة للترويج لسلعها ومنتجاتها.

وإذا كان التّعدّد اللغوي وسيلة لا بد منها، فإنّ العمل على تحويل هذه الوسيلة لخدمة المدرسة والمجتمع ضرورة أخرى ملحة تقتضيها سنن التطور والتّغير، وتقتضيها ظروف التّبعية التي تجعل من تطويع ظاهرة التّعدّد هدفا أساسيا ليتوافق مع خصائص المجتمع الجزائري من أجل خدمة أبنائه وليس لإرهاق كاهلهم. فيصبح المجتمع بين مطرقة التّعدّد في المدرسة والمؤسسات التعليمية وسندان التّديبير اللغوي الذي يحلّ مشكلات عويصة يمكن أن تكون حجر عثرة في طريق تطوّر المجتمع. إنّ هذه المسألة ليست مرتبطة بأن يقتنع الأفراد في المجتمع بالتّعدّد اللغوي أو لا يقتنعون به، وإنّما تتعلّق في ظلنا بكيفية تعامل الدولة والمجتمع والأفراد مع القضية اللغوية ومع التّعدّد اللغوي وذلك لأنّ كثيرون منهم لا يملكون القدرة على تحديد أهمية هذا التّعدّد بالنسبة إلى المجتمع، كما أنّ كثيرين يفتقدون إلى النّظرة المناسبة لإشكاليات التّعدّد اللغوي الذي لا يمكن اعتباره عصى سحرية تحلّ المشكلات التي تعانيها المدرسة ومن ثمة مشكلات المجتمع. لذلك لا بدّ من طرح أسئلة من قبيل: ما هي حدود التّعدّد اللغوي في المدرسة؟ ما هو التّعدّد الذي نقصده؟ كيف يخدم المدرسة والتّعليم والمجتمع؟

3. التّعدّد اللغوي والمدرسة الجزائرية:

على الرّغم مما قيل ويقال عن المدرسة الجزائرية، وعلى الرّغم من المشكلات التي يعانيها قطاع التّربية والتّعليم، إلاّ أنها قد أدت وتؤدي دورا بارزا في حياة الجزائريين، وقد تخرّج آلاف المتعلّمين والمثقفين من هذه المدرسة في كلّ التّخصصات الأدبية والعلمية والتّكنولوجية. كما أنّ الجزائر تضم روائيين وقصّاصين وكتاب مسرح... إلخ. لذلك فإنّ النّقد الذي يمكن أن يوجّه إلى المدرسة الجزائرية لا يوجّه إليها باعتبارها كيانا مستقلا عن المجتمع ومؤسساته، بل كونها جزء لا يتجزأ منه وهي نتاج له؛ حيث إنّ ما يحدث في المجتمع ينعكس سلبا أو إيجابا على المدرسة.

1.3 تعدّد التّديبير أو تديبير التّعدّد اللغوي:

يحيل الجزء الأول من عنوان هذا المبحث (تعدّد التّديبير) إلى الممارسات التي حدثت في المجتمع الجزائري عبر فترات من تاريخ المدرسة الجزائرية التي شهدت وتشهد تحولات جذرية على مستويات مختلفة: المناهج والمقاربات واستعمال اللغات؛ حيث كان ولا يزال التّوجّه اللغوي غير واضح المعالم. فقد عرفت المدرسة الجزائرية تعدّدا في تديبير المسألة اللغوية الأمر الذي يجعل معالجة هذه القضية أمرا مهما. فقد تعدّدت وجهات النّظر في شأن اللغات في المدرسة بعد الاستقلال فمن اتّخاذ الفرنسية لغة ناقلّة للمعارف والعلوم إلى جعلها لغة أجنبية أولى، ومن تعليم العربية إلى التّعليم بها وقد تمّ ذلك تدريجيا إلى أن أصبحت العربية لغة ناقلّة للمعارف والعلوم في المراحل التّعليمية: الابتدائي، والمتوسّط، والثّانوي، والجامعي في عدد من تخصصات العلوم الإنسانية. لكن دائما تظلّ اللغة الفرنسية تسيطر على التّخصصات العلمية والتّكنولوجية والطّبية.

وقد ظهر توجّه جديد لدى بعض أصحاب القرار (وزير التربية السابق على بن محمّد) نحو اللغة الانكليزية التي تعتبر لغة أجنبية ثانية يبدأ تدريسها في السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ حيث عرفت المدرسة الجزائرية في تسعينات القرن الماضي تجربة إدخال الانكليزية في السنة الرابعة ابتدائي في الموسم الدراسي 1993/1994 وتُرك للتلاميذ وأولياهم فرصة اختيار إحدى اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية لتكون اللغة الأجنبية الأولى؛ وبقيت التجربة حبيسة بعض المدارس، وتمّ إلغاء عملية تعميمها على كلّ المدارس.

غير أنّ الجدل حول موضوع تدريس اللغة الانكليزية كلغة أجنبية أولى مكان اللغة الفرنسية لدى عدد من المتعلّمين والمتقّين يطفو من جديد، وكان ذلك عقب إعلان وزارة التربية الوطنية عن إصلاحات المنظومة التربوية في صيف 2016. وتحوّل هذا الجدل إلى مطلب رفع إلى السلطات العليا في البلاد على شكل رسالة حملت المبادرة الجزائرية لمراجعة المنظومة التربوية ومن بين الاقتراحات الواردة فيها والتي ترتبط بموضوع بحثنا "تعزيز اللغات ذات الحضور العالمي النوعي واعتماد اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية أولى بدل الفرنسية" وتمّ نشر تفاصيل عن الموضوع في موقع العربية CNN الالكتروني 16. وتمت حملة التصويت التي بدأت من الساعة الثانية زوالا بتوقيت الجزائر من يوم الثلاثاء 23 أوت 2016 وانتهت في الساعة ذاتها من يوم الجمعة 26 أوت 2016، وتناولت الإجابة عن السؤال: هل تؤيد اعتماد اللغة الانكليزية لغة أجنبية أولى في الجزائر بدل الفرنسية؟

وكانت نتائج التصويت كما يلي:

السؤال	درجة التكرار	العدد	النسبة
هل تؤيد اعتماد اللغة الانكليزية لغة أجنبية أولى في الجزائر بدل الفرنسية؟	نعم	7636	96.03 %
	لا	315	03.96 %
	المجموع	7951	99 %

وإذا كان هذا الاستطلاع لا تنطبق عليه المعايير العلمية كما ورد في الموقع؛ فإنّه يعبر – في ظننا - عن آراء آلاف الجزائريين حول قضية اللغات؛ حيث يبدو جليا من خلال نتائج التصويت غلبة رأي اعتماد اللغة الانكليزية لغة أجنبية أولى في الجزائر بدل اللغة الفرنسية. وإن دلّ هذا على شيء فهو يدل على وعي جماهيري بأهمية التغيير ومسيرة التطور الحاصل في العالم؛ حيث يبدو التوجّه اللغوي العربي والعالمي واضحا نحو الانكليزية نتيجة لهيمنتها على العلوم والتكنولوجيا، وعلى أسواق المال الأعمال.

وقد ظهرت ردود أفعال أخرى لدى عدد من الجزائريين حول هذه القضية بعد تغريدة رئيس الوزراء الفرنسي إدوارد فليب (Edouard Philippe) الذي أكد أهمية تعليم اللغة الإنكليزية لضمان مستقبل أفضل لأبناء بلاده. وأشار إلى أنّ الحكومة ستلزم الطلبة في المرحلة الثانوية أو في المرحلة الجامعية بإجراء اختبار للحصول على شهادة دولية معترف

* أخذنا رقمين بعد الفاصلة، لذلك ظهرت نسبة 99% .

بها في اللغة الإنجليزية، مثل شهادة (IELTS) من جامعة كمبريدج، وأنّ الحكومة ستدفع تكلفة إجراء تلك الاختبارات. وفي ما يلي نص التّغريدة باللغة الفرنسية في حسابه على تويتر:

«**Bien maîtriser l'anglais, c'est mieux maîtriser son avenir: chaque étudiant, à la fin de son lycée et au plus tard en fin de licence, aura passé un test de type TOEIC, Cambridge, IELTS, financé par l'État.**»

كما أطلقت حملة افتراضية في شهر ماي من عام 2016 عبر هاشتاغ تحت عنوان «الفرنسية ليست لغة التّقدّم» تنتقد المنظومة التّربوية والتّعليمية الجزائرية بتبنيها الفرنسية كلغة أجنبية أولى، وتطالب بتعويضها باللغة الانجليزية التي بات حضورها ينتشر يوما بعد يوم. فضلا عن حملة المطالبة بحذف الفرنسية واستبدالها بالانجليزية في كلّ ولايات الجزائر في مارس 2018.

إنّ الإشارة إلى ردود الأفعال حول المسألة اللغوية على وسائل التّواصل الاجتماعي له مبرراته من حيث إنّ هذه الدّراسة تدرج ضمن الدّراسات السّوسيولسانية؛ ذلك أنّ ما يحدث في المجتمع يوكّد أنّ وعيا ما بدأ يتكوّن لدى أفرادها بخصوص المسألة اللغوية التي يحفها كثير من الغموض والتّردد، فهي مسألة شائعة لأنّها ذات أبعاد مختلفة: إيديولوجية سياسية واجتماعية واقتصادية وتعليمية وحضارية.

فالوعي بهذه المسألة مرتبط بوعي الأنا مقابل الوعي بالآخر، فإذا كان الفرنسيون أنفسهم يدعون إلى تعليم الانجليزية لضمان مستقبل أفضل، فلماذا التّشبث بلغة يدعو أهلها إلى تعليم لغة غير لغتهم؟ وهل علينا في كلّ مرحلة يتغيّر فيها التّوجه اللغوي العالمي مسaire هذا التّغيير؟؟ لماذا علينا أن نربط مصير أجيالنا بلغات يتحكّم فيها الاقتصاد والتكنولوجيا ونحن نملك لغة حملت كتاب الله وعاشت قرونا وستعيش؟؟ خاصة أنّ التّعليم بالفرنسية وحتى بالانجليزية لم يجعل الجزائر ولا الدّول العربية دولا أكثر تطورا وتحضرا وتحكّما في اقتصادها، فهي دول لا تزال إلى غاية اليوم تعاني من التّبعية الاقتصادية والتكنولوجيا.

إنّ مشكلة اللغة العربية في علاقتها بالمدرسة واللغات الموجودة في المجتمع ومؤسساته ليست مرتبطة بالقرارات؛ ذلك أنّ قرارات سياسية عديدة منحت اللغة العربية مكانة هامة وجعلتها لغة التّعليم في المراحل التّعليمية كلّها بما في ذلك التّعليم العالي في النّخصات العلمية والتكنولوجيا من ذلك ما ورد في الجريدة الرّسمية لسنة 1991 في المادة 15: "يكون التّعليم والتّربية والتّكوين في كلّ القطاعات، وفي جميع المستويات والتّخصات، باللغة العربية مع مراعاة كفاءات تدريس اللغات الأجنبية"17. وجاء في المادة 37: من الجريدة نفسها: "يتم التّدريس باللغة العربية وحدها في كلّ مؤسسات التّعليم العالي، والمعاهد العليا، ابتداء من السنة الأولى الجامعية 92/91، على أن تتواصل العملية حتى التّعريب الشّامل والنّهائي في أجل أقصاه 5 يوليو 1997"18. أما المادة 38 فتوكّد استعمال العربية حيث جاء فيها: "تكتب التّقارير والتّحاليل والوصفات الطّبية باللغة العربية. غير أنّه يجوز استثناء كتابتها باللغة الأجنبية إلى أن يتم التّعريب النّهائي للعلوم الطّبية والصيدلانية"19.

لكن هذه القرارات والمواد تمّ تجميدها أو كما ورد في النصوص الرّسمية تمديد الأجل الأقصى لتطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية الحامل رقم 91-05 بإعداد مرسوم تشريعي ورد تحت رقم 92-02 ومؤرخ في 4 جويلية 1992، إلى غاية توفر الشّروط اللازمة والملائمة. بعد ذلك تمّ إلغاء التّجميد بموجب الأمر رقم 96-30 الذي أصدره الرئيس اليامين زروال في 21 ديسمبر 1996، وقد نص الأمر في مادته 23 على تأسيس المجلس الأعلى للغة العربية لتطبيق القانون.

وتحتفظ اللغة العربية في دستور 2016 برسميتها في المادة الثّالثة: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرّسمية" وتأكيد ذلك بالقول: "تظلّ اللغة العربية الرّسمية للدولة" 20. ولكن يُضاف إلى هذا القرار قرار آخر يخص اللغة الأمازيغية في المادة الرّابعة يُقرّ أنّ "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية" مع إحداث "مجمع جزائري للغة الأمازيغية" 21. ومهما يكن من أمر هذه القرارات التي - كما رأينا - منحت اللغة العربية على المستوى الرّسمي مكانة متميزة بجعلها لغة الدولة والتّعليم والإعلام، وأكّدت تعميم استعمالها وترقيتها، وأشارت إلى ضرورة مراعاة كفاءات تدريس اللغات الأجنبيّة؛ وجعلت الأمازيغية لغة وطنية ورسمية كذلك؛ فإنّ تعدّد تدبير المسألة اللغوية كان ولا يزال من أهمّ العوائق التي تعيق المدرسة الجزائرية وتتسبب في مشكلات لا حصر لها. ذلك أنّ السياسة اللغوية التي تتجسّد في القرارات على المستوى النّظري لا ينعكس أثرها على واقع المدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة؛ لأنه رافقها التردّد وعدم الوضوح.

لذلك تصبح قضية تدبير التّعدّد اللغوي قضية جوهرية تثير عدّة قضايا مهمة تسهم في حل مشكلات التّعدّد اللغوي في المدرسة الجزائرية التي تحتاج إلى قرار شجاع بعيدا عن القناعات الضيقة التي تفنك بالمجتمع الجزائري وتحوّل مصير الأجيال إلى سراب. كما أنّ أهمية التّدبير اللغوي يصبح لها شأن عظيم عندما ترتبط بوعي المجتمع وإدراك أفرادها بأنّ الفصل في المسألة اللغوية هو السبيل إلى مدرسة ناجحة ومتطورة، ذلك أنّ أساس بناء الإنسان وتهذيبه، وتنظيم المجتمع ورقبه يجعل الحاكمين والمحكومين يشعرون بضرورة وضع مخطط مدروس لتدبير التّعدّد اللغوي دون فرض لغة أجنبية تحكّمت في المنظومة التربوية لعقود من الزّمن دون قدرتها على جعل المدرسة الجزائرية مدرسة متطورة تحقق آمال الشّعب الجزائري وطموحاته.

فالواقع التربوي الجزائري عرف تعددا لغويا على مراحل مختلفة. ولم تفصل السياسة اللغوية الجزائرية في مسألة اللغة إلى يومنا هذا، على الرّغم من القرارات والمناشير. ولم تُنصّ القرارات الرّسمية بتخطيط يتجسّد على أرض الواقع وهذا ما ظهرت نتائجه في المنظومة التربوية التي واجهتها مشكلات كثيرة وتواجهها اليوم مشكلات تتعلّق بالتنوع؛ حيث يتخرّج الآلاف من الطّلبة في كلّ سنة ونسبة كبيرة منهم يفتقدون لكفاية لغوية في اللغتين العربية والفرنسية وفي الانجليزية على الرّغم من إنهائهم لكلّ المراحل التّعليمية بما في ذلك المرحلة الجامعية. فالعربية هي لغة التّعليم في المراحل الثّلاث، والفرنسية هي اللغة الأجنبيّة الأولى، والانجليزية هي اللغة الأجنبيّة الثّالثة حيث من المفترض أن يتقن المتعلمون لغتهم ثمّ اللغتين الأجنبيّتين في نهاية التّعليم الثّانوي ثمّ الجامعي على اعتبار أنّ اللغات هي مفتاح المعارف والعلوم، فضلا عن كونها الوسيلة الأساسيّة للتّعلّم الذاتي.

إنّ ما تعانيه المدرسة تظهر بعض نتائجه في حصول الجزائر على المرتبة ما قبل الأخيرة (الرتبة 69 من بين 70 دولة) في ترتيب البرنامج الدولي (Pisa Programme for International Student Assessment) لتقييم الطلبة الذي نشرته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية O.E.C.D، وهو "برنامج عالمي لتقييم وقياس المهارات المعرفية للطلاب من فئة 15 سنة. ويركز الاختبار الذي يجري كل ثلاثة سنوات على العلوم والرياضيات والقراءة مع التركيز في كل دورة على مادة معينة"22، وقد شارك في المسابقة سبعين دولة وشارك في المسابقة قرابة 540 ألف طالب، تحصلت الجزائر فيه على 376 نقطة في العلوم، و350 نقطة في القراءة والفهم، و360 نقطة في الرياضيات.

إنّ حل مشكلات المدرسة الجزائرية وغيرها من المدارس العربية مرهون بإعادة النظر في نظام التعليم والاستفادة من تجارب الدول الناجحة كتجربة سنغافورة التي حصدت المرتبة الأولى في ترتيب البرنامج الدولي Pisa لسنة 2016. ذلك أنّ أنظمة التعليم هي القوة العظمى التي تغيّر مسار الأمم والدول التي إن امتلكتها امتلكت سيادتها وخرجت من خندق التبعية الاقتصادية واللغوية، لأنها ستتحكّم في شروط التطوّر والنهضة.

وتجب الإشارة إلى أنّ استيراد تجارب تعليمية كما هي لا يجعل المدرسة مدرسة متطورة، لأنّ لكل مجتمع خصائصه وعاداته وثقافته، وبالتالي لا توجد أبدا تجربة جاهزة قابلة للاستنساخ والتطبيق الفوري فالمطلوب هو استلهام روح التجارب التربوية والتعليمية في دول العالم المتقدم، والاستفادة من ملامحها وأفكارها ومفوماتها23. وربما قد يطرح السؤال لماذا اختيار سنغافورة بالذات وليس دولة أخرى؟

إنّ هذا الاختيار مرده إلى عدّة أسباب24 أهمها:

أنّ سنغافورة هي قصة نجاح متميّزة، هذه الدولة الحديثة التي استقلت عام 1965 وتحولت من جزيرة فقيرة إلى بلد يحصد المراتب الأولى في الاختبارات الدولية على الرّغم من أنّها لا تملك موارد طبيعية.

سكانها من جنسيات مختلفة، فهي مزيج من الصّين والهند والجزر المالوية وغيرها، كما تضم عددا من الجماعات العرقية والدينية المتباينة: "البوذية 33.3% واللادينيون 17.0% والإسلام 14.7% والبروتستانت 11.3% والكاثوليكية 7.1% والطاوية 10.9% والهندوسية 5.1% وآخرين 0.77%".

تضم عدّة لغات رسمية هي: الإنجليزية، والصّينية (الماندرين) والماليزية، والتّاميلية. حيث تمثّل اللغة الماليزية، اللغة القومية في البلاد. أما اللغة الإنجليزية فهي اللغة الرّسمية للمكاتب الحكومية واللغة الرّئيسة في المدارس والكلّيات. وتصدر الصّحف اليومية الرّسمية وتبث برامج التلفاز والإذاعة باللغات الأربع.

أنّ سنغافورة تولي أهمية بالغة لنظام تعليمها وتعمل على تطويره ويمثّل التّعليم إحدى أولويات الحكومة السنغافورية، فهو واحد من أرقى أنظمة التّعليم في العالم بلا منازع، استطاعت من خلاله تكوين كفاءات وخبرات ساهمت في بناء اقتصادها.

ترتكز سياسة سنغافورة التّعليمية على اختيار أفضل خريجي المدارس الثّانوية، حيث يتم قبول واحد فقط من بين ثمانية يتقدمون لبرنامج إعداد المعلمين، وذلك بعد عملية انتقاء صارمة. وكانت نتيجة هذه السياسة تبوأ طلبتها المراتب الأولى في العالم.

الاهتمام بالإنسان الذي يمثل الثروة الحقيقية وقد بينت وزارة التربية السنغافورية أهدافها في موقعها الرسمي: إن ثروة الأمة تكمن في شعبها واستعدادها للسعي والمثابرة، والقدرة على التفكير، وتحقيق النفع. وأن المستقبل يعتمد على تنشئة شباب الدولة وتعليمهم في المدرسة، كما تلتزم بتوفير تعليم متوازن وجيد للأطفال، ليصبحوا قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه أسرهم ومجتمعهم ودولتهم²⁵.

نتائج واقتراحات:

قبل عرض بعض النتائج والاقتراحات نشير إلى أن بعض الدول العربية التي تتخذ اللغة الإنجليزية لغة ناقل للعلوم والتكنولوجيا لم تحقق التنمية الاقتصادية والتكنولوجية ولم تتمكن من الاستقلالية العلمية، وما تشهده بعض الدول من تنمية لا يعدو أن يكون تنمية مدنية؛ حيث تبقى هذه الدول تابعة تكنولوجيا وعلميا واقتصاديا للغرب وأمريكا. وبذلك فإن استعمال لغات أجنبية سواء كانت الفرنسية أو الإنجليزية في التعليم العالي ليس له مبررات مقنعة، لأنه لم يؤد إلى نهضة التعليم في العالم العربي والجزائر. لذلك توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

عدم التنسيق بين القرارات الرسمية وواقع الممارسة في المدرسة أسهم إسهاما كبيرا في تدهور المنظومة التعليمية، حيث تعرضت المدرسة إلى سياسة لغوية غير واضحة، فبقيت عدد من القرارات حبيسة الدساتير.

أن مشكلات المدرسة ليست مرتبطة ارتباطا مباشرا بتواجد عدة لغات في المجتمع الجزائري، بل هي مرتبطة بعدم وضع تدبير لغوي ملائم للمدرسة والمجتمع، وتجربة دولة سنغافورة خير دليل على إمكانية تجاوز مثل هذه المشكلات، إذ تضم هذه الدولة أربع لغات وأكثر من أربعة ديانات. لكنها استطاعت في ظرف قياسي تجاوز كل الصعوبات والعراقيل بفضل سياسة تعليمية ولغوية رشيدة.

التغييرات الحاصلة في المدرسة عبر مسارها التاريخي هي تغييرات سطحية وليست تغييرات جذرية، خاصة فيما يتعلق بالمناهج والبرامج.

مشكلة المدرسة الجزائرية مرتبطة بتركيزها على الكم المعرفي وليس على الكيف المهاري الذي يمنح المتعلمين القدرة على مواجهة مختلف التحديات.

معاونة المدرسة من طرائق تعليم المواد بوجه عام وطرائق تعليم اللغات بوجه خاص وطرائق تعليم اللغة العربية بوجه أخص، لأنها طرائق ترتكز على إعطاء معلومات عن اللغة وليست طرائق لإكساب اللغة وتعلمها.

من أكبر التحديات التي تواجهها المدرسة الجزائرية قضية انتقاء المعلمين وتكوينهم وهي القضية التي تراهن عليها الدول المتقدمة لنجاح منظومتها التعليمية. ومنها دولة سنغافورة التي ركزت في سياستها التعليمية على الرفع من قدرات المتعلمين بانتقاء صارم للمعلمين ورفع مستوى أجورهم ليبدعوا في عملهم. لذلك نقترح ما يلي:

التوجه نحو سياسة التفرد اللغوي، ويمكن الاستفادة من تجربة عدد من الدول منها تجربة فرنسا التي وصل بها الأمر إلى منع الأطفال في المدارس من استعمال لغاتهم الخاصة. وكذا تجربة إسبانيا التي ارتكزت على تفصيح إحدى اللغات الوطنية ولهجة الباقي، فأصبحت اللغة القشتالية هي لغة الأغلبية لكلّ الإسبانيين (محمد الأوراغي: ص/68)، وهذا

الذي ينبغي أن تفعله الجزائر وكل البلدان العربية بتغليب العربية التّمتية وترك اللهجات الأخرى للتّخاطب اليومي وهذا لن يضر العربية شيئاً ولن يغبط الناس حقهم في لهجاتهم. ترشيد تعليم اللغات الأجنبية التي ينبغي أن تخدم التّوجه اللغوي الذي ينبغي أن يفرّق بين التّعليم باللّغة وتعليم اللغات.

تطوير طرائق تعليم اللغة العربية وتعليم اللغات الأجنبية، لأنّ المدرسة الجزائرية تعاني اليوم من مشكلات الكفاية اللغوية في العربية واللغات الأجنبية.

إعادة الاعتبار للقراءة باعتبارها أساساً من أسس رقي المجتمعات، عن طريق تهيئة مكتبات في كلّ المدارس، ثمّ رقمنة الكتب وتطوير نظام المكتبات في الجامعات والمدارس. أن يسهم التّعدّد اللغوي في خدمة المدرسة وليس في هدمها وذلك عن طريق وضع تدبير لغوي يضع في الاعتبار أنّ اختيار لغة التّعليم له شروط أهمها قدرة اللغة المختارة على التّعبير عن العلوم والتّكنولوجيا والفنون والآداب.

يرافق هذا التّوجه تحديد وقت معيّن لتطبيق المخطّط الذي يقسم إلى مرحلتين أساسيتين: قريبة المدى وبعيدة المدى.

إزالة الصّراع المفتعل بين الأمازيغية والعربية، لأنّ اللغتين تعايشتا قرون طويلة وما كانت هناك مشكلات ولا صراعات، ووضع مخطط يقرب بين العربية والأمازيغية بالفصل في مسألة الخط الذي تكتب به الأمازيغية.

الخروج من دائرة الفرائض الضيقة التي تكبل المنظومة التّربوية الجزائرية، ويمكن البدء بتعليم الطب والصيدلة والعلوم والتكنولوجيا باللغتين العربية والفرنسية إلى حين التّعريب النهائي لهذه التّخصصات تدريجياً؛ لأنّ هذا الإجراء يحتاج إلى الوقت والتّدبير الملائم كترجمة المصطلح العلمي وتوحيده.

إعادة النّظر في نظام الاختبارات في كلّ المراحل التّعليمية وإعطاء الأهمية للتّفكير النّاقذ والمنهجي في تكوين المتعلّمين.

تفعيل دور المجمع اللغوي الجزائري ليقوم بدور ريادي، بحيث يسهم في نقلة نوعية للمدرسة الجزائرية.

وأن نستعير في الأخير المقولة الشهيرة للكاتب الفرنسي ألبر كامو (Albert Camus) "اللغة الفرنسية هي وطني" ونقول "اللغة العربية هي وطني"، فالعربية هي الوطن الحي الذي يسكن قلوبنا ليس لأنّها لغة العرب ولكن لأنّها لغة كتاب العزيز الجبار.

¹ عبد الإله الإسماعيلي، التّعدّد اللغوي بين الممارسة والتّطبيق: نظرة المجتمع والتّحديات الزاهنة، الموقع الإلكتروني:

<http://www.hibapress.com/details-2902.html> ، بتاريخ: 2018/02/15.

² المرجع نفسه.

³ أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر النّقافي، دار الغرب الإسلامي، ط/1، بيروت، 1998، ص.279.

⁴ المرجع نفسه، ص.286.

⁵ ولد ابن معطي في منطقة زاوية شرق الجزائر حالياً بظاهرة بجاية سنة 564 هـ، يعد يحيى ابن معطي الزواوي أول من ألف في النّحو عن طريق النظم الشعري بكتابه الدرر الألفية.

⁶ وهي مدرسة شيّدها العبد العبد السلطان أبو الحسن سنة 747 هـ بعد إنشائه للمسجد بثمان سنوات، وتحمل المدرسة أيضاً اسم المدرسة الخلدونية لأنّ عبد الرحمن بن خلدون زاول الدراسة بها. وما زالت موجودة إلى يومنا هذا معلماً حضارياً شاهداً على ذلك. وهي موجودة بقرب من ضريح سيدي بومدين العوث.

- 7 عبد العلي الودغيري، اللغة العربية في مراحل الضعف والتبعية، الدار العربية ناشرون، ط1، لبنان، 2013، ص.29.
- 8 ينظر المرجع نفسه، ص.31.
- 9 ينظر: رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص.10. وينظر أيضا دراستنا: صحرة دحمان، ظواهر الاحتكاك اللغوي لدى الناطقين الجزائريين الواسائل السمعية – البصرية أنموذجا، رسالة ماجستير قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1999، ص.9.
- 10 الطيب بن إبراهيم، الاستشراق الفرنسي وتعدّد مهامه خاصة في الجزائر، نقلا عن: <http://www.aljazeera.net/knowledgegate/books/2005/2/15> بتاريخ: 10 فيفري 2018.
- 11 بشير بلاح، مواقف الحركة الإصلاحية من اللغة الفرنسية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع/25، 2010، 246 – 247.
- 12 ينظر: صحرة دحمان، مرجع سابق، ص.9 وما بعدها.
- 13 ينظر: بوجمعة وعلي، الدعوة إلى العامية في الوطن العربي: ثبات الأهداف وتحول الأساليب، الموقع: <https://platform.almanhal.com/Files/2/111706> ، بتاريخ 2018/02/10.
- 14 نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، دار نشر الثقافة بالإسكندرية، ط1، 1964، ص. د من مقدمة الدراسة.
- 15 ينظر: جامعي مغربي: الدعوة إلى التعليم بالدارجة تدليس ومطلب استعماري، <https://www.hespress.com/orbites/382969.html> بتاريخ: 01 مارس 2018.
- 16 ينظر : <https://arabic.cnn.com/world/2016/08/23/english-or-french-algeria>
- 17 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع/03، 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق لـ 16 يناير سنة 1991، ص.46.
- 18 المرجع نفسه، ص.48.
- 19 المرجع نفسه، ص.48.
- 20 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد14، بتاريخ 7 مارس 2016.
- 21 المرجع نفسه.
- 22 الموقع: <https://sites.google.com/site/pisayanbu2018/pisa>، بتاريخ 2018/02/10.
- 23 ينظر : <http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf> ، بتاريخ: 2018/02/10.
- 24 ارتكزت في تحديد هذه الأسباب على دراسة **خلود محمد عسييري**: تجربة سنغافورة ملامح من التجربة السنغافورية التعليمية والإشرافية وما يستلهم منها لتطوير النظام الإشرافي في المملكة العربية السعودية، <http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf> بتاريخ: 2018/02/10.
- 25 المرجع نفسه. وينظر: الموقع الرسمي لوزارة التربية السنغافورية، <https://www.moe.gov.sg/about> ، بتاريخ: 2018/02/11.

الصراع اللغوي بين الفصحى و العامية داخل المدارس .

فوزية طيب عمارة:
جامعة حسبية بن بو علي- الشلف/الجزائر

مقدمة:

تعتبر العربية الفصحى لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة، فهي اللغة التي قدر الله لها البقاء والدوام إلى يوم الدين، ونجد هذه اللغة تنمو وتتطور في أحضان المجتمع، وإلى جانب العربية الفصحى نجد اللهجة العامية وهي دوما في تطور ملحوظ، وهذه العامية أو الدارجة على حد تعبير البعض نجدها في صراع دائم مع العربية الفصحى، و العامية لم تبق متداولة في الشوارع والبيوت فقط، بل دخلت مختلف القطاعات وخاصة قطاع التربية، أي نجد التلميذ يمزج بينها وبين العربية الفصحى، وهذا بطبيعة الحال يؤثر على المتعلم أو التلميذ .

(1) مفهوم الصراع اللغوي:

يواجه المجتمع العربي خطورة كبيرة في هذا العصر، عصر العولمة والكمبيوتر، التي تهدد لغته وهويته، فالصراع اللغوي يكون نتيجة للإتصال والتواصل بين الشعوب على اختلافها، باعتبار أن اللغة كائن حي ينمو ويتطور في أحضان المجتمع، وهذا الصراع يكون إما عن طريق الإستعمار والحروب، وإما عن طريق علاقات الصداقة بين المجتمعات، وهذا المجتمع يتبع بعض العادات والتقاليد الغربية، و لا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يتمدى أكثر وأكثر حتى يدخل المدارس أو المؤسسات التعليمية .

(2) حالات الصراع اللغوي:

تعددت حالات الصراع اللغوي وكثرت حيث نجد منها:

- 1) صراع بين لغة عربية وأخرى أجنبية .
 - 2) صراع بين لغة وأخرى داخل لغة واحدة (اللهجة العامية) .
 - 3) صراع بين لغة راقية وأخرى عامية في داخل لغة واحدة .
- فالصراع اللغوي إذا يحدث نتيجة تأثير لغة في أخرى، أي ما يكون هناك عملية تأثير وتأثر بين اللغتين أو بين اللغة واللهجة .

(3) أسباب الصراع اللغوي:

- إن الصراع اللغوي يحدث نتيجة لعدة أسباب والتي من بينها 1 :
- (1) إن تطور اللغة المستمر على مرّ العصور له دور كبير، لأن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية وهو يؤدي إلى تداخلها. فكل لغة تقترض من لغة أخرى بعض ألفاظها، وهذا ما حدث في اللغة العربية التي اقتضت من اللغات الأجنبية المجاورة لها .
- (2) التقارب الجغرافي (الإجتماعي) فعملية التبادل بين اللغات هو تبادل اجتماعي انساني له تأثير كبير في اللغات، سواء الدولة التي أخذ منها أم المأخوذ إليها .
- (3) الغزو الثقافي (عامل الترجمة) فالدول الأجنبية يأخذ منها العرب بعض الثقافة التي يمتلكونها عن طريق الترجمة أي المترجم والمترجم عنه ويكون العكس تماما وبهذا يكون التأثير قويا، لأنه يكون مباشرة أو عن طريق الكلمات المترجمة .

(4) تعريف الفصحى:

أ. لغة:

من خلال مادة (ف ص ح) عند ابن فارس يتضح أن " فصح " الفاء والصاد والحاء، أصل يدل على خلوص في شيء ونقاء من الشوب. من ذلك: اللسان الفصيح: الطليق، والكلام الفصيح: العربي. والأصل أفصح اللين: سكنت رغوته، وأفصح الرجل، تكلم بالعربية. وقصح: جادت لغته حتى لا يلحن"2.

كما وردت عند الزبيدي " فصح الأعجمي: ككرم فصاحة، اذا تكلم بالعربية وفهم عنه، أو فصح : كان عربيا فازداد فصاحة، وفي المصباح جاءت لغته فلم يلحن، كتصّح، وتفاصح: تكلف الفصاحة، والتفصّح : استعمال الفصاحة، وقيل التشبه بالفصحاء"3.

يقول ابن منظور في لسان العرب " وأفصح عن الشيء إفصاحا، إذا بينه وكشفه، وفصح الرجل تفصّح إذا كان عربي اللسان فازداد فصاحة"4.

إذا من خلال التعاريف السابقة يتضح أن الفصاحة هي طلاقة اللسان في التعبير دون عقدة تُخل بذلك.

ب. إصطلاحا:

من تعاريف الفصاحة نجد:

الفصاحة هي "طلاقة اللسان أي الخلوص من عقدة اللسان و يؤكد ذلك ما جاء في القرآن أيضا قوله تعالى " رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي * وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي * وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّنْ لِّسَانِي * يَقْفَهُوا قَوْلِي " طه: 25-26-27"5

كما أن لتعريف الفصاحة علاقة بالعرب و القرآن فهي "أول لغة استخدمها العرب في حياتهم وعرفت بهم و عرفوا بها ،إنها اللغة التي نزل بها القرآن وسعت كل أحكامه و قواعده وقوانينه و علومه ،إنها لغة العقيدة و الدين الإسلامي"6.

و يذكر ابن وهب بقوله" و أما الفصيح من الكلام فهو ما وافق لغة العرب... ، و لتصحيح ذلك وضع النحو و لجمعه وضعت الكتب في اللغة... و حق من نشأ في العرب أن يستعمل الإقتداء بلغتهم و لا يخرج عن جهة ألفاظهم و لا يقتنع من نفسه بمخالفتهم فيخطئوه و يلحنوه"7. فالفصاحة إذا هي لغة البيان والإفصاح، وبذلك فهي توافق المشهور من كلام العرب.

5) تعريف العامية:

لغة:

يعرفها الرازي في قوله " العمى: ذهاب البصر، وقد (عمي) من باب صيدي فهو أعمى، وقومٌ عميٌّ وأعماه الله، عمي عليه الأمر: التبس، ورجلٌ عمي القلب أي جاهل"8، وجاءت كلمة العامية في معجم العين للخليل " العُمِيَّةُ: الضَّلالة، وفي لغة عمّية، والإعتماء، الاختيار، والمعامي: الأرض المجهولة"9.

و جاء في لسان العرب لابن منظور"و العامة خلاف الخاصة"10، و لفظة العامية" مستلهمة من لفظ العام ، ثم أطلقت على اللغة فأصبحت عامية أي اللغة العامية.

اصطلاحاً:

العامية هي لغة التخاطب التي يتعامل بها الأفراد فيما بينهم في حياتهم اليومية للتعرف على مقاصدهم، فهي "اللغة التي تستخدم في الشؤون العادية، و التي يجري بها الحديث اليومي، و يتخذ مصطلح العامية أسماء عدة عند بعض اللغويين المحدثين ك"اللغة العامية" و "الشكل اللغوي الدارج" و"اللهجة الشائعة" و"اللغة المحكية" و "الكلام الدارج" و "الكلام العامي" و"لغة الشعب"...الخ11.

6) التعليم:

يعتبر التعليم و التعلم سمة و قدرة يكاد يتميز بها الانسان عن كافة المخلوقات الأخرى، فبالرغم من إمكانية إحداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى، إلا أن هذا التعليم يختلف كما و نوعاً عن ذلك الذي يحدث عند الإنسان .

التعليم هو التصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، و يعنى بإدارة التعلم التي يقودها عضو هيئة التدريس. وهو عملية مقصودة ومخططة يقوم بها ويشرف عليها عضو هيئة التدريس داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها بقصد مساعدة المتعلمة على تحقيق أهداف ونواتج التعلم المستهدفة12.

من المشكلات التي يقع فيها التلاميذ الكتابة و الإملاء و خاصة مع تأثير اللهجة العامية على العربية الفصحى في السنوات الأولى من المرحلة الأساسية، فمن خلال البحث في هذه المشكلة في الوسط التعليمي يتضح بجلاء ضعف الطلاب في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية في بعض مهارات الكتابة و الإملاء، و أن الواقع التعليمي يشير إلى وجود هذه المشكلة و هي استخدام اللهجة العامية داخل المدرسة، و يظهر ذلك في نشاط الكتابة و الإملاء 13 ، حيث نجد التلميذ يعبر باللهجة العامية إذا ما طُلب منه التعبير عن شيء معين عوض عن العربية الفصحى أخرى.

7) تأثير الازدواجية اللغوية أو العلاقة بين العامي و الفصحى في

التعليم:

تعتبر الازدواجية اللغوية من القضايا التي يخوض فيها علم اللغة الاجتماعي ، و هذا ما جعل الكثير من الدارسين البحث عن حقيقة هذه الظاهرة.

لم يظهر مصطلح الازدواجية (Diglossia) في أدبيات اللسانيات إلا في عام 1959 حين استخدم اللساني الأمريكي شارل فرغيسون (Charles Ferguson) هذا المصطلح المأخوذ من اللغة الإغريقية سوى الثنائية اللغوية، فإنه يكتسب عند "فرغيسون" معنى أدق من ذلك (...)، فهي العلاقة الثابتة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد أحدهما راق و الآخر وضيع كالعربية الفصحى و العاميات، و كالأغريقية الشعبية الحديثة و الإغريقية المهذبة الصافية 14 ، فالازدواجية ظاهرة منتشرة في كل اللغات

وإذا ما نظرنا في حال المتعلمين في الوضع اللغوي الازدواجي يرى أن المتعلم يكتسب لهجته المحلية في العادة، و عندما يبرمجها الدماغ تستولي على ملكته اللغوية التفاقئية، وتستحكم لديه وتمتد في أدائه وسلوكه اللغويين امتدادا لا واعيا، ثم يبدأ الطفل في تعلم العربية بقواعدها، ما يجعله يزواج بين لهجته وهذه اللغة لتشابههما، فيتوهم أن بإمكانه الاستغناء بالمكتسب من اللهجة عن بذل الجهد المطلوب لاستدخال منظومة الفصيحة، إنه لا يستقبل اللغة العربية الفصيحة وما يزيد الأمر صعوبة 15 لما نجد المعلم يتحدث بالعامية داخل القسم، و هذا حتما يجعل المتعلمين يسبغون وفقه باعتباره القدوة التي يحتذى بها .

إن التأثيرات السلبية لكثير من ألفاظ اللهجة العامية التي قد يستخدمها المعلم داخل الفصل الدراسي بقصد أو بدون قصد والتي تؤدي إلى تكون مشكلة لدى التلاميذ في السنوات الأولى من دراستهم في المرحلة الأساسية، وتكون لديهم كم معرفي يشوبه الكثير من الأخطاء في النطق والتي تؤثر سلبا على الكتابة و الإملاء لدى التلاميذ ، حيث أن المعارف والمعلومات والمهارات التي يتدرب عليها التلميذ في الصغر تكبر وتنمو معه، وبما أنها مهارات خاطئة فإنها تؤثر على تحصيله العلمي والمعرفي بشكل سلبي، ويكون من الصعوبة إزالتها والتوصل من أثارها وتؤدي إلى الضعف الذي نلاحظه في الكتابة و الإملاء عند الكثيرين في المراحل الدراسية المتقدمة حتى الجامعية أحيانا 16 .

وتؤكد جل الدراسات أن استعمال العامية في التدريس من أهم أسباب الضعف اللغوي، ويرجع هذا إلى أن العامية ضعيفة في مادتها، فقيرة في ألفاظها، وأن من دأبها

التهاون في التعبير، وهذا يؤدي إلى تهاون في التفكير، وهذا التهاون تنشأ عنه عادات لغوية رديئة، وينبني عليه الكسل العقلي، ولا يرى الكثير من المعلمين خطورة في استعمال العامية والتدريس بها، ولذا يعتمدون عليها سواء أكان ذلك في المرحلة الجامعية أو ما قبلها، فتراهم في كثير من البيئات العربية لا يستخدمون الفصحى في قاعات الدرس جهلاً أو ازدراءً، ويرجع المعلم أسباب لجوئه للعامية بهدف تقريب المعنى للتلميذ باعتبارها (العامية) سهلة الفهم على الفصحى¹⁷. إن هذا الاستخدام العامي في التدريس جريمة تربوية، تؤدي إلى آثار سلبية على عملية التعليم خاصة إذا كان المعلم لا يعرف العلاقة بين الفصحى والعامية¹⁸؛ ومادام المعلم يتحدث بالعامية داخل القسم، فهذا الأمر يجعل المتعلم يلجأ إليها هو أيضاً، وبهذه الطريقة التي يستعملها المعلم تجعل المتعلم يدور في دوامة العامية وبعيدا عن الفصحى، وعندئذ لا يكتسب أي رصيد لغوي. وقد انتشرت العامية بين أبناء اللغة العربية، و تنوعت لتهدد اللغة الفصحى الأم، بحيث جعلها في مستوى ثان من التجسيد اللغوي¹⁹، و هذا بدوره يشكل عثرة أمام التلاميذ، فلا يستطيع التلميذ أن يكتب أي فقرة إذا ما طلبت منه التعبير عن شيء معين، فقد يدمج بعض الكلمات باللهجة العامية .

8 (العامية سببا في عدم الفهم:

إن التلميذ عليه أن يتعلم المعرفة و لغة المعرفة في آن واحد، و زاد الأمر سوءاً أن لغة التواصل العادي و لغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية (الدارجة)، و أن الطالب لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب، أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقاً، لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقان الشرح بالفصحى من جهة، و لكي يضمن فهم التلاميذ لهذه المادة من جهة أخرى، و تكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه و من ضعف أدائهم اللغوي، و أن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية، و قد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية بدأت تظهر لها انعكاسات سلبية خطيرة يمكن إيجازها فيما يلي²⁰:

- ✓ يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية، و عندما يحاول الرجوع إلى الكتابة يجد أن فهمه للمادة محدود، فيلجأ الى المدرس الخصوصي ليشرح له المادة مرة أخرى.
- ✓ بعد أن يفهم التلميذ المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة و أحيانا دون فهم .
- ✓ يشيع بين الطلبة و المدرسين و المتعلمين أن اللغة العربية صعبة .
- ✓ تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحو الكتاب فيتخلص منه بعد أداء الإمتحان، و لا يحتفظ به للإنتفاع و المراجعة فيما بعد .

9 (تفشي العامية داخل المدارس يسبب ضعف التلاميذ في

التعبير الكتابي:

إن ما نلاحظه اليوم في واقعنا الراهن من عدة أمثلة تنبأ على المستوى المتردي في التعبير الشفهي أو حتى الكتابي، حيث نجد أغلبية التلاميذ لديهم ضعف في التعبير إذا ما طلب منهم التعبير عن موضوع ما ، إضافة إلى الأخطاء الإملائية وهذا بطبيعة الحال راجع إلى عدة أسباب منها:

- ضعف إعداد معلمي اللغة العربية الجدد أكاديميا وتربويا، فهناك معلمين مستواهم ضعيف وغير قادرين على التواصل مع التلاميذ بالعربية الفصحى، يلجأون بذلك إلى اللهجة العامية .
- الوالدين غير مثقفين، لا يتحدثون مع أبنائهم بالفصحى، وإنما الدارجة على ألسنتهم .
- استخدام الألفاظ العامة والدخيلة، وهذه مرتبطة بالضعف في القواعد، ومن لا يجيد الإعراب لا يفرق بين العامي والفصحى .
- عدم المطالعة والقراءة المستمرة والمداومة عليها، سبب في ضعف التلميذ للتعبير عن موضوع ما .
- عدم منح المعلم للتلاميذ فرصة للتعبير عن بعض الصور في نشاط التعبير .

مقترحات للحد من العامية:

- ✓ الإعتراز بالفصحى و الإفتخار بها و تمجيدها باعتبارها لغة العرب .
- ✓ لا بد من اتخاذ قرارات صارمة من طرف الوزارة ضد المعلمين الذين يعتمدون العامية بدل الفصحى .
- ✓ تشجيع المتعلمين على المطالعة و القراءة حتى يتم التخلص من العامية .
- ✓ مكافحة البرامج الإعلامية التي تقدم بالعامية، و حل محلها برامج أخرى معتبرة بالعربية الفصحى .
- ✓ التشجيع على المطالعة لدى الشعوب و خاصة الجيل الصاعد.

الخاتمة:

من خلال ما سبق توصلنا إلى النتائج التالية:

- ✓ يحدث الصراع اللغوي نتيجة الاحتكاك بين الشعوب، حيث يكون هناك تأثير وتأثر بين اللغات، وذلك بسبب الحروب والهجرات...إلخ.
- ✓ تعتبر الفصاحة لغة البيان والإفصاح، وبهذا فهي توافق المشهور من كلام العرب.

- ✓ اللهجة العامية هي لغة الحياة اليومية التي يتعامل بها أفراد المجتمع في حياتهم اليومية .
- ✓ الازدواجية اللغوية هي تواجد نظامين لغويين مختلفين في مجتمع واحد، فهي تفرض نفسها بحدّة داخل المجتمعات .
- ✓ تعتبر اللهجة العامية من الأسباب المعرّقة في عدم استيعاب التلاميذ للدروس .

الهوامش:

- 1) www.uobabylon.edu.iq أسباب الصراع اللغوي .
- 2) ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ج4، ص506-507 .
- 3) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد السلام محمد هارون، ط2، (1415هـ/1994م)، ج7، ص18.
- 4) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، دط، دت، المجلد11، ص186.
- 5) عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب و مفهوم الفصاحة، الجزائر، دط، 2007م، ص53.
- 6) ابراهيم الكايد، العربية الفصحى بين الإزدواجية اللغوية و الثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد3، العدد1، 2002م، ص61.
- 7) ينظر حسين بن زروق، العامية الجزائرية و جنورها الفصيحة، دراسة مقارنة .رسالة دكتوراه قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 2006م، ص16.
- 8) عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، دط، 1986م، ص191.
- 9) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، الجزء3، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1424هـ/2002م)، ص233 .
- 10) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، ج12، ص431
- 11) إيميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية و خصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط1، 1982م، ص144-145.

- 12) استراتيجيات التعلم والتعليم و التقييم، عمادة ضمان الجودة و الإعتماد الأكاديمي، كتيب رقم 3، دط، (1434/1435هـ)، ص13.
- 13) خالد مطهر العدوان، استعمال اللهجة العامية في التدريس و أثرها على التحصيل اللغوي على الطلاب، دط، دت، ص7.
- 14) لويس جان كلفي، حرب اللغات و السياسة اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية العربية، بيروت، ط1، 2008م، ص78.
- 15) نهاد محمد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت و قيم التحول، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص69.
- 16) ينظر: المرجع نفسه، ص68.
- 17) خالد مطهر العدوان، استعمال اللهجة العامية في التدريس و أثرها على التحصيل اللغوي على الطلاب، ص4.
- 18) وليد علي الطنطاوي، بحث في فقه اللغة، قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة المدينة شان، علم ماليزيا eltontouly@mediu.edu.my
- 19) المرجع نفسه
- 20) نهاد الموسى، ثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، عمان، ط3، 2003م، ص125.

المراجع:

- نهاد محمد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت و قيم التحول، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م .
- نهاد الموسى، ثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، عمان، ط3، 2003م .
- لويس جان كلفي، حرب اللغات و السياسة اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية العربية، بيروت، ط1، 2008م .
- استراتيجيات التعلم والتعليم و التقييم، عمادة ضمان الجودة و الإعتماد الأكاديمي، كتيب رقم 3، دط، (1434/1435هـ).
- إيميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية و خصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط1، 1982م .
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، ج12.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، الجزء 3، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1424/2002م) .
- ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، دط، ج4 .

- الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد السلام محمد هارون، ط2، (1415هـ/1994م)، ج7 .
- عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب و مفهوم الفصاحة، الجزائر، دط، 2007م .
- ابراهيم الكايد، العربية الفصحى بين الإزدواجية اللغوية و الثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد3، العدد1، 2002م .
- حسين بن زروق، العامية الجزائرية و جذورها الفصيحة، دراسة مقارنة أطروحة دكتوراه قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 2006م .
- وليد علي الطنطاوي، بحث في فقه اللغة، قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة المدينة شان، علم ماليزيا eltontouly@mediu.edu.my
- خالد مطهر العدواني، استعمال اللهجة العامية في التدريس و أثرها على التحصيل اللغوي على الطلاب، دط، دت .
- أسباب الصراع اللغوي www.uobabylon.edu.iq

تدبير التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية

التحديات البيداغوجية والاجتماعية

ذ.رشيد أمشونوك:

باحث في علم الاجتماع

تقديم إشكالي ومنهجي:

يتميز المجتمع المغربي بتعدد لغوي Multilinguisme مهم، إذ يحوي نسيجا لغويا غنيا، يعكس عراققة التاريخ الثقافي المغربي، وحجم التلاحق الثقافي الذي وسم سيرورة تشكله. فاللغة بما هي ثقافة ووجود كما أكد جاك بيرك¹ تعبر عن هوية المجتمع الوجودية، وترسم له صوى تنميته، ومعالم رقيه وتقدمه، واندماج أفراد، وتماسك نظمه وأنساقه، كما تحدد له خارطة الطريق لمواكبة واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

مما لا شك فيه أن التنوع اللغوي بالمغرب يشكل حقيقة سوسولوجية لا غنى عنها، فهي الوجود الاجتماعي والثقافي بعينه، لذلك يعتبر التعدد اللغوي، بما هو تدبير اجتماعي أو ثقافي أو لساني أو تربوي خيارا عقلانيا لتأطير تلك الحقيقة الاجتماعية/التاريخية، وبناء مجتمع لغوي يحمي هوية الفرد من الاغتراب الثقافي والهويات القتالة بتعبير معلوف²، غير أن هذا التفاؤل إزاء الرهانات السوسولوجية للتعدد اللغوي، سرعان ما يخبو وهجه، وتتلاشى قيمته عندما يصطدم بنسق سياسي مغلوق، ومدرسة تائهة بيداغوجيا، واجتماعيا، وتربويا، ومجتمع فاقد للمناعة الثقافية، وأنساق اجتماعية ينخرها التفكك القيمي والثقافي، مما يوضح أن التعدد اللغوي، تعترض سبيل نجاعته القيمية، وفعاليتيه السوسولوجية، العديد من العقابيل والتحديات؛ منها ما يرتبط بالسياق السياسي، الذي يحكم واقعه والأنظمة الاجتماعية التي ترعاه، والحقل التربوي الذي يأويه، فضلا عن البنيات الفكرية والثقافية التي تدعم وجوده.

تعتبر المدرسة حقلًا تربويا وتعليميا مأساسا، يضطلع بمهام اجتماعية وتربوية وثقافية جمة، فهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة، التي يُنتظر منها تربية النشء، وصقل إمكانيات المتعلم، وإقداره على مساءلة وضعيات اجتماعية، وتمكينه من اكتساب كفايات لغوية وتواصلية ومعرفية ومنهجية وقيمية، تغني شخصيته، وتختبر ذكاهه، وتفحص وعيه، وتحرر إرادته، وتصون هويته الاجتماعية واللغوية، وإلى جانب كل هذه المقومات/الغايات، تلعب المدرسة دورا هاما في تدبير التعدد اللغوي، وحفظ فواصله ورهاناته القيمية، وأبعاده الثقافية، فضلا عن أفقه التواصلية والمعرفية، وتحقيق هذه المقاصد السوسولوجية والبيداغوجية والقيمية

¹أورده جليبر غرانغيوم في دراسته اللغة والهوية والثقافة الوطنية، المركز الوطني للتوثيق، موقع الكتروني، 2006.

²أمين معلوف، الهويات القتالة: قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، دار الحصاد للطباعة والنشر، سوريا، 1999.

يستدعي نظرية بيداغوجية أصيلة في هويتها، شاملة في مقتضياتها، متماسكة في بنائها، تعبر عن الهوية اللغوية للمجتمع وتعكس اتجاهاته الثقافية والاجتماعية، وتشغل في سياق اجتماعي وتعليمي وثقافي، يضمن لها شروط نجاحها وفلاحها بالمنطق المعياري القيمي.

اعتمدنا في هذه الدراسة مقارنة تحليلية نقدية لظاهرة التعدد اللغوي في السياق التربوي المغربي، من خلال تحليل وضعيتها الإمبريقية، والمرجعية النظرية الرسمية التي توطنها (الوثائق الرسمية)، وقراءة علمية سوسيوولوجية لمجموعة من الوضعيات الفصلية، وآراء المدرسين في "تدبير اللغات بالمدرسة المغربية"، مما ساعدنا في استخلاص التحديات البيداغوجية، والاجتماعية، التي تحول دون تدبير تربوي ناجح ناجح.

المفاهيم الأساسية في البحث:

تدبير التعدد اللغوي، المدرسة (حقل تربوي لإنتاج القيم)، النظرية البيداغوجية، المجتمع (حقل سوسيوولوجي لإنتاج قيم ورموز وظواهر ومختبر لمساءلة السياسات التربوية).

تساؤلات مؤطرة للبحث:

- ماذا يعني التدبير اللغوي في السياق التربوي التعليمي؟
- ما هو واقع اللغات في المنظومة التربوية المغربية؟
- ما وظيفة النظرية البيداغوجية في تدبير اللغات بالمدرسة؟
- هل إشكال التدبير اللغوي بالمغرب إشكال سياسي أم بيداغوجي أم اجتماعي؟
- ما هي الرهانات السوسيوولوجية والقيمية للتدبير اللغوي بالمدرسة المغربية؟
- ما هي مداخل بناء منظومة تربوية/بيداغوجية تنافح عن التنوع اللغوي بالمدرسة وتحفظ وجوده الاجتماعي والثقافي؟

فرضيات البحث:

- تدبير التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية يفقد بوصلته الحقيقية نتيجة الأزمات التي عرفتھا المنظومة التربوية.
- نجاح التعدد اللغوي في السياق التربوي المغربي يقتضي فلسفة بيداغوجية تمتح أسسها النظرية والمعرفية من هوية المجتمع وخصوصياته الثقافية والسوسيوولوجية.
- الرهان البيداغوجي لوحده لا يكفي لبلورة نظرية قيمية ومعرفية تؤسس لتعدد لغوي يحوي في بنيته حقا ثقافيا وتاريخيا واجتماعيا، فالسياق السياسي المأسس يشكل مدخلا هاما لصون الهوية اللغوية للمجتمع، والسياق السوسيوولوجي يضيف على الهوية اللغوية المتعددة الروافد، طابعها السوسيوثقافي والتاريخي، مما يجعل التدبير اللغوي آلية لتأسيس هوية لغوية ذات عمق سوسيوولوجي.

1- البناء المفهومي للدراسة:

يكتسي المفهوم أهمية بالغة في الحقل العلمي، فالصناعة المفهومية هي صناعة علمية بالأساس، تختصر الطريق على الباحث في التواصل العلمي والحوار الابدستمولوجي؛ فكل مفهوم يعبر عن مرجعية ويحوي في بنيته منظومة من الأفكار والمعارف. وكل إبداع في المفهوم هو إبداع لحقل دلالي، يترجم مجهودا علميا، كما يعبر عن يقظة فكرية حيال إشكالية علمية شائكة، أو مسألة ابستيمية مثيرة. لذا فاستخدام لغة مفهومية دون أخرى، يعبر عن خيار ابستيمي ينهجه الباحث؛ حيث يخدم إشكالية دراسته ومقاربتة، والأنموذج النظري الذي يستقي منه منطلقات التفسير والدراسة العلمية الموضوعية.

تم الارتكاز في هذه الدراسة على جملة من المفاهيم الأساسية، تشمل حقول معرفية عديدة؛ منها ما ينتمي لحقل الأنثربولوجيا كالتعدد الثقافي؛ ومنها ما يرتبط بعلم الاجتماع كالظواهر اللغوية، باعتبارها ظواهر اجتماعية تتأثر بالواقع الاجتماعي، وأخرى ترتبط بالمجال البيداغوجي كالنظريات البيداغوجية، أو الممارسة الفصلية، أو السياق التربوي، وكلها مفاهيم تستمد أسسها النظرية والمعرفية من نفس الحقل، ومنها أخيرا علم اللسانيات الذي يفرض ذاته في الدراسة، خصوصا وأن ظاهرة التعدد اللغوي، أو الثنائية اللغوية، أو الإزدواجية اللغوية، تعتبر ظواهر ذات بعد سوسiolساني تنبري سوسiolوجيا اللسانيات لدراستها ومقاربتها.

يفرض هذا التعدد، على مستوى الحقول المعرفية، المؤسسة للظاهرة، موضوع الدراسة، مقاربة منهجية عابرة للتخصصات، سيما أن ظاهرة "التعدد اللغوي"، ليست ظاهرة لسانية، أو ثقافية، أو سوسiolوجية فحسب، بل تأخذ أبعادا أخرى كثيرة- كما هو جلي في سياق دراستنا- كالبعد البيداغوجي، أو البعد التدبيري والتقني، أو البعد التعليمي التعليمي، أو البعد السياسي والتشريعي... وكل بعد من هذه الأبعاد يجسد براديفما نظريا في حد ذاته، لما يوحى إليه من عدة مفهومية، ونسق نظري في معالجة الظاهرة، لكنها تشكل من جهة أخرى منظومة كلية منسجمة، يحكمها بناء متماسك؛ ذلك أن فهم "التعدد اللغوي"، كظاهرة ثقافية، وكحقيقة سوسiolوجية - وطننت نفسها في عوالم التاريخ الاجتماعي والثقافي- لا يتأتى إلا بالنظر السوسiolوجي والأنثربولوجي، وأدوات هذين الحقلين، كما أن وضعيتها السياسية والتشريعية، تقتضي قراءة مختلف المرجعيات السياسية الرسمية، والمنظومة الوثائقية التشريعية الحكومية، في هذا المجال؛ أضف إلى ذلك تحليل مختلف الخطابات السياسية، والثقافية الرسمية، وغير الرسمية، لأهميتها في استيعاب جوانب أخرى من الظاهرة. وفي السياق التربوي تفرض ظاهرة "التعدد اللغوي" لغة معرفية أخرى تمتح منطلقاتها من بحر علوم التربية، ونظرياتها، لدراسة الإطار البيداغوجي، الذي ينظم تدبير اللغات بالمدرسة، وبالحقل التربوي عموما.

يحيل التعدد اللغوي بشكل عام إلى استخدام الفرد أو جماعة لغوية، لأكثر من لغتين، إلى جانب اللغة الأم، لذلك ينبغي التمييز بين مفاهيم "التعدد اللغوي" و"الازدواجية اللغوية" و"الثنائية اللغوية"؛ ففي الأدب اللساني يوحى التعدد اللغوي باختلاف الوضعيات اللغوية التواصلية، وامتلاك كفايات لغوية متعددة، تمكن الفرد أو الجماعة من تحقيق تفاعل اجتماعي، في سياق سوسiolوجي معين، أو التناوب على نظامين لغويين، أو أكثر وهو نقيض "الأحادية اللغوية"، أو "التفرد اللغوي" بتعبير الأوراعي؛ حيث يدل على "وضعية

لسانية متميزة بأهل البلد الواحد، للتعبير بطلاقة ويسر تامين عن تجاربهم العلمية، والعملية، والوجدانية في مختلف المجالات³، وهو مفهوم أقرب إلى مفهوم "التفرع اللغوي" Diglossie الذي يعبر عن وضعية لسانية خاصة، تتميز بأن يتواجد في البلد الواحد لغة ماء، إلى جانب اللهجة، أو اللهجات المنحدرة منها⁴، أي أن هناك لغة أصلية وأخرى فرعية. وحينما نقول مجتمعا متعدد لغويا فإن ذلك يعني أنه يملك أكثر من نظامين لغويين، وكل نظام لغوي يعبر عن نسق من الرموز والأفكار والبنى الثقافية. بينما الازدواجية اللغوية Bilinguisme، تفيد عند علماء اللسانيات استخدام نظامين لغويين من حقلين سوسولوجيين وثقافيين مختلفين، وهي بذلك وضعية لسانية تتميز بأن يتواجد في البلد الواحد لغتين من نمطين مختلفين كالعربية والانجليزية أو العربية والفرنسية⁵، والثنائية اللغوية تعني اكتساب الفرد بشكل طبيعي للغتين، ويقول ميشال زكريا أن ثنائي اللغة هو ذلك الفرد الذي ولد نتيجة زواج بين شخصين، ينتميان إلى مجتمعين لغويين مختلفين، والذي يكتسب وبشكل طبيعي لغتين، (لغة الأم ولغة الأب) ويملك جراء ذلك كفاية لغوية في لغتين⁶.

إن التعدد اللغوي ظاهرة لسانية كونية⁷ لا تقتصر على سياق سوسيوثقافي دون آخر، وظهرت للوجود الاجتماعي الإنساني كحقيقة سوسولوجية، نتيجة عوامل تفاعلية وانتشارية عديدة، تطال مجالات مختلفة في حياة الوجود الإنساني، حيث تزداد اللغات في البقاع، وتنتشر بفعل عوامل ثقافية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو استعمارية، أو اجتماعية، أو دينية، أو بتضافرها كلها، فقد اعتلت الإنجليزية عرش البحث العلمي في مختلف المجتمعات، بفضل قوتها الثقافية، والسياسية، والرمزية والحضارية، وانتشرت اللغة العربية في أغلب المناطق التي وصلها الإسلام، بفعل ارتباطها بالعقيدة الإسلامية، ومعناها القرآن الكريم، والسنة النبوية الشارحة والمفصلة، ومنها لغات ذاعت بسبب سلطة سياسية مؤثرة، أو رأسمال ثقافي وحضاري وقيمي، تكتنزه بنيتها.

وفي المغرب نلقي خريطة لغوية مهمة، تحوي نسيجا لغويا متعددًا، يستقي أسسه وتجلياته التعبيرية من معين أنظمة لسانية متعددة؛ منها الأنظمة الموطنة الأصلية، التي وطنت في البلاد لزمان طويل، كالعربية الفصحى، والعامية، والأمازيغية، بلهجاتها الثلاث؛ الريفية في شمال المغرب، والشلحة في وسطه، والسوسية في جنوبه، بالإضافة إلى اللهجة الحسانية في صحرائه، وفي المقابل هناك أنظمة لغوية أخرى؛ كالفرنسية والإسبانية، بحيث اكتسحت الحقل اللغوي عبر قنوات جمة، أهمها الاستعمار الفرنسي والإسباني، أو التفتح الثقافي والعلمي، أو المبادلات التجارية، ومختلف أشكال التواصل الرمزي أو المادي، إذ فرضت قوتها الثقافية والرمزية بشكل كبير في جل مناحي الحياة الاجتماعية، فظلت المرجع الرسمي، الذي لا غنى عنه، ولا يمكن الاستكفاف عنه، لما يحمله من وجود ثقافي قوامه التطور ومسايرة الحداثة.

أما مفهوم "التدبير"، فعلى مستوى اللغة، يفيد التسيير والتقنين والعناية بالشيء والاهتمام به بشكل حسن وتجويده، وفي الاصطلاح يشير إلى مختلف الإجراءات، أو

³ محمد الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 36، ص9.

⁴ نفس المرجع، ص10.

⁵ العدد 18 من مجلة اللسانيات، عدد خاص حول الازدواجية اللغوية والتفرع اللغوي، 1982.

⁶ ميشال زكريا، قضايا السنوية، دار العلم للملايين، ص 37، نقلا عن عمر فاسي، التعدد الثقافي وأثاره، جامعة طاهري محمد بشار، مجلة دراسات، يونيو 2017، ص92.

⁷ أحمد بوكوس، مسار اللغة الأمازيغية: الرهانات والاستراتيجيات، طوب بريس الرباط، 2013، ص 289.

التقنيات المنهجية العقلانية، التي يمكن اتخاذها في إطار مؤسسة أو منظمة، لإنجاح فلسفة عملها أو استراتيجيتها، ومشاريعها، أو تحقيق أهداف معينة آنية، أو استراتجية، ومن بين هذه التقنيات التخطيط والقيادة والإشراف والتنسيق والمتابعة والتقييم.

يقوم التدبير على قواعد علمية متينة، تروم عقلنة الخطط، ومختلف الإجراءات الإرادية، لتجويد أداء، أو تحسين منتج، أو تنظيم نشاط، ويقصد بتدبير التعدد اللغوي في الحقل التربوي، اتخاذ مختلف الإجراءات العلمية، والعملية، لحفظ الفواصل بين مختلف اللغات المشكلة للنسيج الاجتماعي، لصونها من ظواهر الهجانة، واللغظ، والتعسف الثقافي، بتعبير بورديو8 الذي بسببه تنوب اللغة في نظام ثقافي آخر، يفقدها الأصالة البنيوية، كما يوحي كذلك بإعطاء المجموعات اللغوية حقوقها الثقافية واللغوية، كما هي واردة في المواثيق الدولية والإعلانات الأممية، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر إعلان برشلونة للحقوق اللغوية 1996، الذي يروم "الإسهام في تقييم الاختلالات اللغوية لتأمين احترام سائر اللغات واتساع انتشارها، وإقامة مبادئ سلم لغوية كونية عادلة ومنصفة، باعتبارها عنصرا أساسيا في التواجد الاجتماعي"، ولتحقيق ذلك يعرض الإعلان جملة من الحقوق اللغوية التي لا محيد عنها، أهمها:

- الاعتراف بالشخص كعضو في المجموعة اللغوية، وهو اعتراف ضمنى بوجوده الثقافي، واحترام لهويته ومقومات كينونته.
- حق الشخص في التحدث بلغته في السياق الخاص أو العام، عبر منحه الحرية التواصلية في توظيفها، للتعبير عن معارفه وأفكاره وقناعاته، إذ اللغة مسكنها ومأواها بتعبير الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر.
- حق الفرد في صون ثقافته اللغوية وحفظها من كل ما يهددها من مخاطر سياسية وثقافية.

كما يحق له كذلك -حسب إعلان برشلونة دائما- أن يلج حياته الثقافية بكل حرية ويعلم لغته وثقافته للناشئة بدون شروط أو حوائل، بالإضافة إلى حقه في الاستفادة من مختلف الخدمات الثقافية ووسائل الإعلام والموارد اللوجستكية والمادية الكفيلة بإقامة حضور عادل لأي لغة في سياق سياسي أو سوسيوثقافي محدد9.

ف"تدبير التعدد اللغوي" إذن هو مدخل علمي وحقوقى وسياسي واجتماعي وقيمي، للاعتراف بالوجود الثقافي للمجموعة اللغوية، عبر إحياء لغتها، وحمايتها من الأخطار المحدقة بمستقبلها الاجتماعي والثقافي.

تعتبر المدرسة، بما هي حقل تربوي يتلقى فيه المتعلم أنظمة لغوية عديدة، حلقة مؤسساتية مهمة في سيرورة بناء "واقع سوسولوجي"، يعترف بالتعدد اللغوي، وما يوحي به من قيم اجتماعية وثقافية وأخلاقية، أهمها الحوار بين الثقافات والتواصل، والاعتراف بالآخر، واحترام هويته وثقافته ووجوده، غير أن هذا الكيان المؤسساتي يمكن أن تتعطل وظيفته، أو يخبو وجهه، في سياق ثقافي محكوم بالقبطية الثقافية الواحدة والمركزية الثقافية، مما يتأبى معه على المدرسة بناء سياق ثقافي مخالف ومغاير للنهج الرسمي، وبالتالي تصبح أداة إيديولوجية لشرعنة الاختيار الرسمي القائم على التدبير المركزي في الحقل الثقافي واللغوي بالخصوص.

⁸ببير بورديو، العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994،
⁹العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 1966.

لا جرم أن المؤسسة التربوية هي مجال تعليمي خصب، لتفعيل مختلف الأنساق البيداغوجية، والأنظمة التربوية، في حقل "تعليم اللغات"، غير أن هذا الرهان التعليمي الثقافي، يستدعي شروطا عديدة؛ منها ما يرتبط بالمنظومة التربوية، وما تقوم عليها من أبنية نظرية وفلسفية؛ ومنها ما يرتبط بالسياق السياسي العام، وموقع الثقافة في النسق السياسي للدولة.

لا تكفي النظرية البيداغوجية إذن لوحدها لتفعيل منظومة "تدبير التعدد اللغوي" في سياق تربوي صفي، لكن تحتاج إلى بيئة ثقافية، واجتماعية مؤطرة، بإرادة سياسية رسمية فاعلة، تعترف بمختلف اللغات المشكلة للنسيج الاجتماعي، وبلوغ تصور ثقافي واضح إزاءها. ومن كل ما سبق نستخلص إذن أن فلسفة تدبير التعدد اللغوي في السياق التربوي المؤسساتي تستدعي استعدادا اجتماعيا وسياسيا من مختلف الفاعلين المجتمعيين، لتحقيق فعاليتها السوسيوولوجية، والمساهمة في تشييد صرح المجتمع، وتجنبيه الفجوات القيمة والثقافية.

2- التعدد اللغوي في المدرسة المغربية

عرفت المنظومة التربوية بالمدرسة المغربية جملة من الإصلاحات والتدابير طالت مختلف المجالات، من المقررات والبيداغوجيات والمؤسسات والاختيارات التربوية والسياسات التدبيرية..، منها ما حقق الغايات المنشودة، ومنها ما تعطل، فتأثر بغباب النسيان، فاحتاج لإرادة تربوية جديدة، تنفضه عنه، وتزيله، ليبدو على وجهه من جديد. هكذا هو المنطق الذي حكم معظم الإجراءات الرسمية، التي اتخذت منذ مغادرة "الاستعمار الحسي" مع إعلان المبادئ الأربعة المعلومة: التعريب، والتعميم، والمغربة، والتوحيد، إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، ثم الرؤية الاستراتيجية سنة 2015 . ولا بأس في أن نعرض بإيجاز قاصد أهم الإنجازات التدبيرية أو التأطيرية التي عرفتھا المدرسة التربوية بالمغرب¹⁰:

-سنة 1957 : تشكلت اللجنة العليا لإصلاح التعليم، اشتغلت على تعريب وتوحيد برامج التعليم الابتدائي.

-سنة 1958 : تم إنشاء لجنة أخرى تحت مسمى جديد وهو اللجنة الملكية لإصلاح التعليم تمثل عملها في التراجع عن ما قرره اللجنة السابقة، وطرح العودة إلى نظام الست سنوات في الابتدائي، وتدریس العلوم بالفرنسية في الابتدائي.

-سنة 1959 : أحدثت لجنة التربية والثقافة، وصدور ظهير إحداث المجلس الأعلى للتربية الوطنية.

- سنة 1994 : كون الملك "اللجنة الوطنية المختصة بقضايا التعليم، من أهم ما دعت إليه اعتبار اللغة العربية لغة التدريس، وتعريب مختلف المجالات الحيوية في البلاد.

-سنة 2000-2010: تعتبر هذه العشرية عشرية للتربية والتكوين، غير أنها لم تتم بالشكل الذي حدد لها، مما حال دون استمرارها، حيث دعا الملك سنة 2007 إلى برنامج استعجالي، يروم استكمال الإصلاح، والرفع من وتيرته، وشكلت المرحلة الممتدة ما بين 2009-2012 مرحلة تنفيذ وإنجاز مشاريع المخطط الاستعجالي، التي همت النماذج البيداغوجية، وتطوير الحكامة، وتعميم التمدرس، وتوسيع العرض التربوي. لكنه لم يفلح

¹⁰د. مصطفى شكري، الإصلاح "الجديد" للتعليم بالمغرب أية رؤية وأية استراتيجية؟، دار الفلم، الطبعة الأولى، 2016 ص9-10-11.

في تحقيق المراد، فباتت عجلته متعثرة، مما حدا بالملك إلى مساءلة الحكومة في خطابين سنتي 2012 و 2013 على ترهل المنظومة التربوية، وتأزمها، بفعل تملص الفاعل الحكومي عن مواصلة الحركة الإصلاحية، وهو تشخيص لم يكن مستساغا لدى كثير من المحللين، لأنه لم يعبر عن الحقيقة كما هي، ذلك أن أزمة المنظومة التربوية هي أزمة سياسية تاريخية مركبة، وليست مسؤولية فاعل سياسي دون آخر، بل هي مسؤولية الجميع. سنة 2015: أصدرت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني رزمة من الوثائق والمذكرات، تشرح التدابير ذات الأولوية، وما أعلن عنه المجلس الأعلى للتعليم من رؤية استراتيجية لإصلاح التعليم 2030/2015.

لم تسلم هذه الإصلاحات من معوال النقد والمساءلة سواء من قبل الجهات الرسمية نفسها التي نظرت لها وأشرفت على إنجازها، أو من قبل الفاعلين التربويين والسياسيين والأكاديميين من خارج الدائرة الرسمية، حيث ظلت المنظومة التربوية تراوح مكانها رغم الجهود الجهدية والمتواصلة، التي بذلت من أجلها، والقرارات التي اتخذت لتقويمها، والمناظرات التي عقدت لمساءلة قيمتها، والميزانيات التي رصدت لها. كل هذا، وأكثر منه، لم ينتشل التعليم المغربي من وحل "التيه الهوياتي"، الذي وسمه لردح من الزمن، فظلت المدرسة بلا هوية بيداغوجية واضحة، وخطة لغوية مستقيمة، واستراتيجية تربوية واضحة وأمنة، تنهي أمد البطالة القيمة والثقافية والاجتماعية، ذلك الداء العضال! إذ تارة تمجد التعريب، وتارة أخرى تعتمد التعريب، أحيانا تُفعل المغربية، وأحيانا أخرى تعاكسها، طورا تسن مبادئ ومشاريع لمدة، فتأتي أخرى لتتقضا وتقوض دعائمها، نبحر في ساحل الأصاله أحيانا، ونغرق في لجاج التهجين أحيين، وهكذا ذواليك، مما ساهم في تهجين المدرسة التربوية المغربية، وتعريبها ثقافيا وحضاريا وقيميًا، لأنها لم تقم على أساس مشروع ثقافي مجتمعي متكامل، يحضن الإرادات الثقافية، ويعبر عن الواقع الثقافي للمجتمع.

وما من شك في أن المدرسة هي مرآة المجتمع، ومسكن قيمه وثقافته، وليست خندقا إيديولوجيا، يخدم رهانا سياسيا محضا، لذا فكل فلسفة تروم إصلاح المنظومة التربوية، لم تأخذ بعين الاعتبار هوية المجتمع، وثقافته ولغاته ومختلف أنظمتها الرمزية، وأنساقه القيمية، ستبقى واقعا يخفي واقعا آخر، أو بتعبير بودريار 11 واقعا مصطنعا متعاليا لا هوية له، عدا أنه يمتلك هوية افتراضية، موسومة بالهجانة، مما يجعلها مهددة بالأفول، لأنها لا تحمي المجتمع، بما هو منظومة من القيم والمبادئ والأنساق الثقافية العريقة. فهل سلمت اللغات من هذه التناقضات، التي طبعت سيرورة تشكل "الحقل التربوي" بالمغرب؟

يظل المغرب وطن التنوع الثقافي؛ عباداته وأعرافه وطقوسه، ومناسباته وأنشطته الثقافية، ولغاته الغنية المنتشرة في مداخل البلد وحواضره، مما يعبر عن غنى الثقافة المغربية، وعراقة الحضارة الوطنية، وتلادة التاريخ، كما تعكس قيم الحوار والتفاعل والتواصل، ومختلف أشكال التبادل الثقافي، التي تشكلت في كنفها على مر التاريخ، منفتحة على عوالم ثقافية ومتفاعلة مع أخرى، تغني بها رصيدها، وتعزز أسسها، دون أن تفقد هويتها، أو يصيبها كدر، أو لغط، يفسد صفوها.

لا جرم أن المدرسة، بما هي حقل تربوي وقيمي، يضطلع بمسؤولية التنشئة التربوية والاجتماعية، تشكل حلقة هامة في المجتمع بالمعنى الوظيفي الدوركامي؛ فنجاح المجتمع قمين بنجاحها في أداء وظائفها في سياق اجتماعي، يحترمها ويؤد عن مكانتها في التمثل

¹¹بودريار، المصطنع والاصطناع، ترجمة جوزيف عبدالله، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008.

النظري قبل التمثل العملي الإمبريقي، من هذا المنطلق يمكن أن تلعب المدرسة دورا أساسيا في تدبير "التعدد اللغوي"، وإنجاح فلسفته القيمية والاجتماعية، وتقوية النسيج الاجتماعي، وتجنيب المجتمع وأنساقه النتوءات التي قد تهدد وجوده الثقافي. ولتحقيق ذلك تحتاج المدرسة إلى شروط ذاتية، تنطلق منها من قبيل جودة أطرها وبرامجها، وأنظمتها البيداغوجية الفعالة، ومناهجها المتنوعة المحايثة للواقع، وفلسفتها الاجتماعية والثقافية، وشروط موضوعية تتعلق بالنسق السياسي والثقافي العام، أهمها امتلاك إرادة سياسية حقيقية لإصلاح المنظومة التربوية، ومساءلة بنيتها الثقافية باستمرار، والاعتراف بمختلف الكيانات الثقافية، والمجموعات اللغوية المشكلة للنسيج الاجتماعي، عبر الاعتراف بحقوقها اللغوية، وصون هويتها من كل خدش ثقافي معيب، أو تعسف ثقافي مريب، كما عبر بيير بورديو في سياق حديثه عن آثار الأنظمة التربوية على البنى الثقافية، حيث تعمل على شرعنة الهوية الثقافية بين المجموعات الثقافية، مما يساهم في أفول الضعيفة منها، أو على الأقل تتعرض للتجاهل الممنهج مما يؤثر على قيمتها الرمزية.

وباستقراءنا للوضع التربوي الرسمي ومختلف الإصلاحات التربوية، التي عرفها حقل التعليم بالمغرب منذ "الاستقلال" إلى آخر رؤية إصلاحية سنة 2015، نستشف أن تدبير التعدد اللغوي محكوم بأربعة توجهات عامة، كل توجه يعكس مرجعية ثقافية وسياسية معينة:

التوجه الأول: توجه استعماري يرفع التعدد اللغوي وفق استراتيجيته الثقافية؛ ففي مرحلة الاستعمار شهدت المدرسة المغربية تدبيرا لغويا بمقاسات المستعمر، حيث تمكنه من فرض سيطرته، وتقوية دعائم لغته وثقافته، فقد كان يدرس العلوم والتكنولوجيا بلغته، واللغة العربية المغربية يتزكها أسيرة في فيافي القرى، حيث تنتشر المدارس العتيقة بين فجاجها وعلى سفوح جبالها، وفي المقابل يزود عن الأمازيغية، لتنافس لغة الضاد وتكسر شوكتها، لأنها وعاء "المقدس"، ومعين المحجة البيضاء، فكان لا يأل جهدا في المنافحة عن حق لغوي أو ثقافي يراه منسجما مع "أدلوجته" مسكن معتقداته ورهاناته.

التوجه الثاني: لا محل للتعدد اللغوي من الإعراب التربوي، هذا التصور تحكمه مركزية ثقافية، تزعمتها الحركة الوطنية عادة حصول المغرب على الاستقلال، فكانت أولى تجلياتها إعلان التعريب، كمبدأ أساسي في النسق التربوي العام، والقاضي بتعريب مختلف المجالات العامة من مؤسسات وإدارات ووثائق وسياسات، بعدما فطنت الدولة الحديثة -التي لم تلملم بعد جراحها المندملة، جراء ما تعرضت له من قبل الماكينة الثقافية الاستعمارية- لحجم الغربة الثقافية، التي بدأت تكتسح باحات البنيات الثقافية والاجتماعية، غير أبهة بالحدود والهويات.

التوجه الثالث: تدبير التعدد اللغوي مؤطر بمرجعية سياسية صرفة، فبعدما فشل مشروع التعريب، وتبين زيفه بالمعيار السوسولوجي والاقتصادي والسياسي، فطنت الدولة إلى ضرورة استثمار "الفيسفساء اللغوية"، التي تسم الواقع السوسولوجي، ومن ثمة السعي لتدبيرها بالشكل الأمثل، وإعطاء لكل حقل لغوي قيمته الرمزية، والثقافية، دون أن يُذيب نظام لساني آخر، أو يجتاح تميزه وفرادته، لكن لم يسلم هذا النظر من التدبير من ما يسميه جون لويس جان كالفي بـ"حرب اللغات"12، وهي حرب خفية لن تضع أوزارها حتما إلا في سياق ديمقراطي، يعترف باللغة كمرجع في الثقافة والوجود الإنساني، لا كتراكيب نحوية أو صرفية فحسب، فكل ثقافة لغوية تحاول أن تفرض وجودها دون أن تأبه بحق

¹² جون لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، 2008.

الجوار اللغوي، وهو مؤشر يشي بحدّة "المعركة الثقافية"، التي أشعلت فتيلها السياسات الاختزالية المجترأة، التي ميزت السياسات الثقافية واللغوية بالمغرب. إن تدبير التعدد اللغوي إذن على أرضية سياسية بحتة لم يكن خيارا عقلانيا موقفا لإدارة واقع لغوي متعدد المرجعيات الثقافية والرمزية، لذا يظل سؤال "التدبير الأنجع" مطروحا بحدّة في السياق السوسولوجي والتربوي المغربي في ظل الدينامية المجتمعية التي تسم العصر؛ حيث تشابكت اللغات بالثورة العلمية والعولمة والتقانة وفلسفة الحداثة، وكلها تحديات تشكل بلا شك محكا حقيقيا، لاختبار اللغة الهوية، وفحص قدراتها الثقافية على مسايرة لغة العصر ومستجداته.

"عندما تطغى على الجدل السياسي حول التعددية اللغوية الحسابات الإيديولوجية، التي يكون هدفها الأساسي هو التأثير على قرارات الدولة في توزيع مواردها لصالح لغة دون أخرى، والتي تعني عمليا تحديد عدد الساعات المخصصة للغة ما، والحسم في اللغة التي تدرس بها المواد المقررة"¹³ تفقد التعددية اللغوية وظيفتها السوسولوجية والقيمية، فتصبح أدلوجة توظف لتحقيق مآرب سياسية لحظية، أو استراتيجية، مما يفوت على الوطن فسحة المشترك الحر الباني، المعبر عن عوالم اللغة بلغة المعنى والقيمة الجامعة، لا بلغة الإيديولوجيا المنغلقة على ذاتها، أو ما يسميه الباحث مبارك ربيع ب"البراغماتية الآلية المباشرة"¹⁴ التي تلغي التوزيع العادل الفاضل للغات، بصرف النظر عن قيمتها الرمزية والثقافية. لا يمكن لفلسفة التعددية اللغوية أن تحقق رهانات قيمية بانية في أي سياق سوسولوجي أو تربوي، عندما ينظر للغة من منطلق أنها سلطة سياسية¹⁵ صرفة، مما يدفع الحكام إلى الدفاع عن شرعيتها على حساب لغات أخرى، ساقها القدر لتكون في كنف من لا سلطة لهم ولا نفوذ، مثل هكذا نظر يوجج نيران التعصب الثقافي، ويخلف رهابا إثنيا وعرقيا يهدد لحمة المجتمع، وتماسك أنساقه، وبناء الثقافية، وهو الوضع الذي لن يأل المستعمر في "صيغته الثقافية الجديدة" جهدا في استغلاله، لفرض سلطته الثقافية السادرة الكاسحة الناعمة.

وعليه ف"لا بد لأي سياسة لغوية فعالة من فهم أعمق للأبعاد السياسية التي يحيل عليها التعدد اللغوي"¹⁶.

التوجه الرابع البديل: التعدد اللغوي واقع سوسولوجي وثقافي وسياسي وتربوي، فالبرغم من تأزم المنظومة التربوية وترهل بُناها، إلا أن الدعوات لا تزال متواصلة لبلورة نظريات بنوية تؤسس لتدبير سليم "لواقع اللغات بالمغرب" في السياق التربوي المحلي، تشكل فيها المدرسة حلقة التتويج، حيث تترجم تلك الرؤى المندمجة والمتكاملة حيال واقع "الإرادة المجتمعية"، التي تجسد حياة الأمل بعد تيه الوجود. ونجاحها في ذلك مرتبط بوعي وفعل بيداغوجيين يمكننا المتعلم من تعلم اللغات بكل يسر وليس بكثرة الحصص أو المدد الزمنية فحسب¹⁷.

تقوم المدرسة المغربية في صيغتها الحالية على مبدأ "تعدد اللغات" في البرامج والمقررات، ومختلف التعليمات والأنساق التربوية، غير أن الحثييات التربوية والاجتماعية والسياسية الواقعية لهذا المبدأ تبرز المزايلة الواضحة بين اللغات فيما بينها، فالمكانة الاعتبارية

¹³ عبدالحى المودن، مجلة المدرسة المغربية، العدد3، مارس 2011، ص131.

¹⁴ مبارك ربيع، ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي، مجلة المدرسة المغربية، 2011، ص134.

¹⁵ LAPIERRE Jean-Willam, le pouvoir politique et les langues : Babel et Léviathan, Paris : PUF, 1988.

¹⁶ عبدالحى المودن، مجلة المدرسة المغربية، ص132.

¹⁷ مبارك ربيع، مجلة المدرسة المغربية، ص137.

والرمزية التي تحظى بها الفرنسية مثلا، تؤثر بشكل جلي في موقعها في النسق التربوي والثقافي بشكل عام، بالمقارنة مع اللغة العربية أو الأمازيغية، فما يتلقاه المتعلم في الحقل الاجتماعي من أفكار وتمثيلات، يساهم بلا شك في بناء واقع نفسي معرفي غير سوي لدى التلميذ، خصوصا وأنه مطالب من جهة بضبط لغة الاقتصاد والمال والاندماج في عوالم الشغل، ومطالب من جهة ثانية بحماية لغة الهوية والأصل والحضارة، فهاجس التعدد اللغوي في سياق المدرسة المغربية لم يعد هاجسا معرفيا أو تعليميا بحتا، بل غدا هاجسا نفسيا وذهنيا، يخلخل شخصية المتعلم، سيما في وضع تعليمي، يتحرك بلا هوية بيداغوجية واضحة، واستراتيجية تربوية صريحة ناجعة، ينتج تلميذا بلغات متعددة، دون تمكن لساني مقعد، يشي حقيقة بتعدد الأنظمة اللسانية. وهو الوضع التربوي/التعليمي الذي يسألته كثيرون، أي تعدد لغوي نريد في المدرسة المغربية؟ وكيف السبيل لتحقيقه؟ وما أفقه الاجتماعية والتربوية؟ تساؤلات جمة تطرح بإلحاح شديد من قبل المتخصص الخبير والمدرس الممارس والمدير المدير والأب المربي وعموم الفاعلين ممن لهم بذرة غيرة على مستقبل اللغة بما هي وطن، نسكنه بقيمتنا ورموزنا وتاريخنا وتراثنا.

3- التدبير البيداغوجي للتعدد اللغوي بالمدرسة المغربية:

إذا افترضنا أن المدرسة المغربية مقتنعة بشكل موضوعي بنهج فلسفة التعدد اللغوي في تدبير التعليمات، فإن نجاح هذا الاختيار التربوي قمين بعدة بيداغوجية مؤثرة إيجابا في سيرورة بناء التعليمات، وتنطلق من مرجعية تربوية، تتحرر من فكك المقاربات الكلاسيكية، القائمة على الشحن المعرفي، والاستظهار دون تفاعل أو حوار، وتتأسس على مقاربة علمية ناجعة تستقي أسسها الاستيمية من حقلي العلم والتجريب، لا من ساحل "العربة المنهاجية" وبحر "الاستيراد الثقافي". لكنها تساير مستجدات العصر وديناميته البيداغوجية والتربوية.

لا يمكن عد التدبير البيداغوجي للغات إلا فلسفة تربوية، تروم تمكين المتعلم من كفايات لغوية متعددة، قراءة وتوصلا وتعبيرا، كما تجسد كذلك منطلقا للتشعب بالقيم الوطنية عبر اللغة، والانفتاح على مختلف العوالم الثقافية والأنساق الهوياتية، فضلا عن مساندة لغة الاقتصاد والتكنولوجيا وفلسفة الحداثة، وتذليل تحديات العولمة، فالتدبير البيداغوجي لا تنحصر أفقه البيداغوجية في حدود الفصل فحسب، ورداهات المؤسسات والحجر الدراسية والتجارب التدريسية فقط، بل يشكل بوابة تربوية منظمة، ومعتقنة لرأب الهوية الثقافية، وخلخلة القطبية الثقافية، وإشاعة قيم التواصل والحوار والفحص النقدي للمعارف، والتلاقح الثقافي، مما يستدعي مقارنته وفق فلسفة المجتمع في الإصلاح والتغيير.

تؤكد جل الوثائق المرجعية في حقل "التربية والتعليم" على أهمية اللغات وترصد لها إمكانيات وثائقية هائلة، وتخصص لها حصص زمنية كثيرة وجهود مكثفة، لكنها لا تحقق المراد فباتت نسبة تعلم اللغات بالمغرب جد ضعيفة. ويعزى السبب في نظر المحللين والعديد من الدارسين إلى انعدام "الجودة التربوية" وغياب "هندسة لغوية" ناجعة، تضع اللغة على السكة الصحيحة في سياق سياسة لغوية مناسبة، تعبر عن هوية المجتمع اللغوية.

لم يحقق التدبير البيداغوجي للغات بالمغرب النتائج المنتظرة بفعل العديد من العوامل، التي تحتل الأزمة التربوية المركبة نصيبا وافرا منها، وغياب إرادة تربوية جادة ترعاها سياسة ثقافية رسمية. فما راكمته التجربة التربوية بالمغرب في مجال الإبداع البيداغوجي والديداكتيكي، يمكن أن يستثمر في تشييد نظرية بيداغوجية أكثر نجاعة في تدبير اللغات.

- ويشترط من أجل تحقيق ذلك، جملة من الشروط أهمها ما يلي:
- الاعتراف بالتنوع الثقافي كحقيقة سوسولوجية، لا كرافد إيدولوجي، يغذي الهواجس السياسية الضيقة.
- اعتبار اللغة هوية الإنسان، لا مجرد آلية تواصلية للتفاعل والحوار الثقافي، مما يفرض ضرورة احترامها كحق ثقافي مهم في أيس الإنسان.
- ضرورة التمييز بين لغات الوجدان، (الأمازيغية والعربية) ولغات التفتح العلمي والتكنولوجي (الفرنسية والإنجليزية والإسبانية).
- تدبير الحقوق اللغوية في إطار سياسة لغوية واضحة المعالم، تمتح مبادئها من هوية المجتمع، وتاريخه الثقافي.
- ضرورة مأسسة التعدد اللغوي، وعقلنة تدبيره، ليخدم الرهانات القيمة للمجتمع، ويحفظ تماسك نسيجه الاجتماعي، ومحاربة كل أدلجة معيبة، تعبر عن الوهم الإيدولوجي أكثر من الحقيقة السوسولوجية المبنية.
- ديمقراطية الثقافة، وتحرير الإرادة شرطا منظومة لغوية، تترجم هوية المجتمع، بما هي حل سوسولوجي، يحوي المرجعية الثقافية والرمزية للمجتمع، وبنائه النظرية وأنساقه الفكرية.
- الإيمان بأطروحة "الأخر"، ونظرية "المشاركة" في سياق بناء نسق بيداجوجي، يروم تدبير اللغات في الحقل التربوي، والسعي الحثيث لتجديد المناهج، ومساءلة حجيتها باستمرار على ضوء نتائج التقييمات الدورية، والملاحظات الفصلية الوطنية، وأثارها الاجتماعية والاقتصادية على النسيج الثقافي .
- إن التدبير البيداغوجي لوحده لا يكفي في تدبير معطى سوسولوجي مركب، يوحى بأبعاد ثقافية وهوياتية واجتماعية، يتأبى تسيبها بنظر تربوي معقلن، دون مقومات أخرى هامة، مرتبطة بالسياسة التربوية والثقافية للدولة، ونظريتها الرسمية، حيال موضوع الثقافة. ليس تدبير اللغات بالمغرب شأنًا تربويا وبيداغوجيا فحسب، بل هو قضية وطن بأكمله، بمختلف فاعليه ومكوناته وأنساقه.

4- التعدد اللغوي والتحديات الاجتماعية:

لم تكن أطروحة "التعدد اللغوي" أطروحة سائغة رائقة في زعم كثيرين، فهي وإن كانت تبدو في ظاهرها فرصة لإغناء التجربة الاجتماعية للإنسان، وانفتاحه على عوالم ثقافية عديدة، إلا أنها تشكل تحديا اجتماعيا كبيرا في المجتمع الثقافي؛ لكونها تسبب في خلخلة النظام الاجتماعي العام، والتفكك الاجتماعي بتعبير الأوراعي، مما يجعلها تؤثر بشكل سلبي في الحركة الثقافية، والتنمية الاقتصادية والدينامية القيمة للمجتمع، وتفرز وضعاً سوسولوجيا "له عواقب غير مرغوب فيها، أضعفها تكوين طوائف لغوية تجهر بالمغايرة في كل حين، وتسخر كل طائفة ما توفر لديها من وسائل مختلفة لتغذية شخصيتها المتميزة، والمحافظة على هويتها اللغوية والثقافية"¹⁸. وبالتالي يصبح وضعاً مغلقاً على كل الأصعدة: على الصعيد الاجتماعي حيث يضعف الانسجام الاجتماعي، وتقل أشكال التبادل الاجتماعي من مصاهرة ومشاركة اجتماعية وتضامن اجتماعي، وعلى الصعيد الثقافي يتراجع التلاحق الثقافي بسبب الدوغمائية الثقافية والحوازر الثقافية النفسية، وانتشار

¹⁸محمد الأوراعي، مرجع سابق، ص 53.

التوجس الثقافي من كل مظاهر الاستلاب، وفقدان المناعة الثقافية، وصون "الشخصية الثقافية" المتميزة، وعلى الصعيد الاقتصادي تتلاشى القيم المبنية على الانفتاح، والحوار الاقتصادي، ومعايير الجودة تحت مسوغ الانتصار للذات، والانغلاق على "العالم الاقتصادي الطائفي".

مما لا مرية فيه أن هذه التدايعات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لوضعية التعدد اللغوي، ستخلف وضعا نفسيا معقدا، يذكي فتيل العصبية، وينمي الكراهية بين الكيانات اللغوية، ويوسع الشرخ بين مختلف أفراد المجموعات اللغوية، حيث تنعدم الثقة، وتأفل قيم الاعتراف والاحترام والتواصل والغيرية، مما يساهم في تفكيك المنظومة القيمية للمجتمع، ونقل قيمته الثقافية، وتراجع مختلف مظاهر التماسك والانسجام، وتتعلل عجلة التنمية الثقافية.

إذا كانت اللغة وعاء الفكر ومأواه ومسكنه، بتعبير هايدغر¹⁹، فهي تجسد العمران الاجتماعي وأسسها الثقافية، فاللغة تجل ثقافي لوجود الإنسان، حيث تساهم في تشكيل وعي الأمة، وبناء شخصيتها الثقافية والاجتماعية، من منطلق أن اللغة تعبر عن عوالم الإنسان وتعكس تمثلاته وتصوراته لنفسه وللعالم، لذا فكل تغير ثقافي قد يطال اللغة، سينعكس على الوجود الاجتماعي للإنسان، وبالتالي تهون الروابط الاجتماعية، وتضعف قوتها الثقافية، وتنتشر ظواهر سوسيولسانية عديدة، أبرزها الإعاقة اللسانية، والعسر اللغوي، واللغظ الثقافي، والغيش التصوري واللبس المفهومي²⁰؛ حيث لم تعد اللغة حاملة لقيمة الفكر وفحوى المعنى، ووسيلة للتواصل السلس الواضح، بل غدت تشكل عائقا ثقافيا وحاجزا نفسيا.

تكشف القراءة السوسيلوجية لظاهرة "التعدد اللغوي بالمغرب" عن العديد من المفارقات الاجتماعية والثقافية الثابوية في الأوساط المجتمعية؛ فمن جهة تعتبر اللغة معيار الانتماء السوسيلوجي، بما تحويه من بنية رمزية وثقافية وفكرية، ومن جهة أخرى تشكل مقياس التفاضل الثقافي والتمايز الاجتماعي، ذلك أن من يتحدث اللغة الفرنسية بطلاقة، ليس كمن يتواصل بلغة الضاد، وإن كان متمكنا من ناصية قواعدها ونظامها، ومن يتواصل باللسان الأمازيغي لسان عموم الناس، ليس كمن يخاطب الناس بلغة علية القوم، ولسان الاقتصاد والتكنولوجيا، هذه المظاهر نافية بكثرة في عوالم الثقافة الرسمية والخطاب الرسمي، وردهاات المؤسسات والإدارات وكبرى الشركات، وسيكون بلا شك لمثل هذه الأبنية النظرية الاجتماعية أثر وخيم على النسق القيمي والثقافي للمجتمع بأسره، بحيث سيجس الأمازيغي بغربة في وطنه، مما قد يدفعه لمساءلة قيمة لغته، أو قد يتخلى عنها بالمرّة، بدعوى أنها غير قادرة على مسايرة لغة الحداثة، ومضاهاة العصر وتحولاته، كما سيدرك المغربي خطورة ما يهدد نظامه اللغوي بسبب ضعف نجاعته السوسيلوجيه في مجارة لغة الاقتصاد، ومنطق السياسة الثقافية المنفتحة على عوالم التغريب والعولمة. كل هذا وأكثر نلمسه في طبيعة "الخطاب الاجتماعي السائد" في الأوساط العامة، مما يفرز تفاوتنا طبقيا لا على أساس وسائل الإنتاج المادية، بل تبعا للسلطة الرمزية التي تحملها لغة القوم، وبناء على مقوماتها الحضارية المؤثرة.

فهل أفلحت المدرسة المغربية في تقويم هذا الاعوجاج الاجتماعي البنيوي ؟

وسمته بالبنيوي لأنه حقا داء اجتماعي عضال، يقتضي علاجه مقاربة بنيوية وتشاركية، تقرأ الظاهرة قراءة شاملة غير مجتزأة، لبلورة تشخيص دقيق، يستحضر كل المتغيرات،

¹⁹مارتن هايدغر، رسالة في النزعة الإنسانية، ترجمة مينة جلال، مجلة مدارات مغربية، العدد السادس، نقلا عن موقع ملنقى ابن خلدون للعلوم والفلسفة والأدب.

²⁰الأوراغي، نفس المرجع، ص61-62-63.

وعلى ضوءه يتم تحديد مستويات التدخل العلاجي، ومداخله ومراحله ومسؤولية كل طرف على حدة فيه، بدءاً بالدولة، فالأسرة، ثم مختلف المؤسسات الفاعلة في المجتمع. لا تزال هوية المدرسة المغربية تعرف غموضاً على مستويات عدة أهمها، الهوية اللغوية، والهوية البيداغوجية، والهوية الاجتماعية، لذلك نلاحظ في كل مرة مرجعية تربوية، ونسقا بيداغوجيا، أو رؤية استراتيجية، أو تدخلا استعجاليا. تتعدد الوسوم من سياق إلى آخر، غير أن الوصف المشترك الجامع، يتمثل في غياب "رؤية واضحة وصريحة في الحقل التربوي". كانت للضبابية التي عرفتها المدرسة المغربية انعكاسات وخيمة على النسيج السوسيوإنساني المغربي، أبرزها عدم قدرة المتعلم على الاندماج الاجتماعي والاقتصادي، وارتفاع نسبة العطالة اللغوية، وتفشي ظاهرة "العرنسة" كظاهرة اجتماعية، تحمل في طياتها القوة التأثيرية للفرنسية في النسيج الاجتماعي.

يبقى إصلاح المدرسة هو المدخل الهام لتشكيل الشخصية اللغوية للوطن، وتدبير واقع "التعدد اللغوي" على أرضية قيمية تتجاوز الرهانات الإيديولوجية والسياسية الضيقة.

5- مداخل تدبير لغوي منصف وعادل:

يعد التدبير اللغوي في المدرسة المغربية حلقة هامة في سيرورة بناء "عمران الهوية المجتمعية المشتركة"، فما يحفل به المجتمع المغربي من فسيفساء لغوية، يستدعي إرادة جماعية مأسسة، تزعى التنوع اللغوي، وتذود عن مختلف تجلياته السوسيوولوجية ومظاهره الأنثروبولوجية والتاريخية، ويحتاج لمرجعية أكسيولوجية، ترسم مساحات البناء المشترك بين مختلف الكيانات اللغوية، والجماعات الثقافية المحتضنة لوجودها.

تقتضي إدارة التدبير اللغوي في الأوساط التربوية فلسفة تربوية شاملة في مقتضياتها، ومتكاملة في رؤاها، واضحة في هويتها، تنطلق من الهواجس الثقافية للوطن، ومنظومته الرمزية التواصلية، محايثة لمجاله السوسيوولوجي والثقافي. هذا النظر يفرض نسقا سياسيا، يعترف بالآخر، ويحترم وجوده التاريخي؛ فاللغة هي عالم الآخر ومأواه والعمران الذي شيده، أو بالمفهوم السوسيوولوجي هي "واقع سوسيوولوجي"، يحوي في بنيته رؤى الإنسان لذاته ووجوده²¹، مما يفيد أن النهوض باللغات، في السياق السوسيوثقافي المغربي، يجب أن يكون وفق رؤية مجتمعية واضحة، لا على أساس مرجعيات سياسية متغيرة، وخلفيات فكرية وإيديولوجية دوغمائية.

ولتحقيق هذا الرهان يمكن العمل وفق منظومة من المداخل أبرزها ما يلي:

مدخل مجتمعي/قيمي: من خلال احترام إرادة المجتمع وهويته اللغوية والثقافية، وإشراك مختلف مكوناته في تشييد صرح "عدالة لغوية منصفة" للواقع اللغوي.

مدخل ابستمولوجي: من خلال مساءلة مختلف اللغات، سواء الوجدانية الأصلية، أو لغات التفتح والتواصل مع عوالم ثقافية أخرى، وتطوير اللغات بما ينسجم مع هوية القوم، ورهانات المجتمع القيمية والفكرية. فالمدخل العلمي من شأنه أن يجنب التعدد اللغوي القراءات الإيديولوجية المبنية على الصفاء اللغوي، أو الطهارة الثقافية، التي لا تعدو كونها وهما إيديولوجيا في نظر سترأوس.

²¹فواد بوعلي، النقاش اللغوي والتعديل الدستوري في المغرب، دراسات وأوراق بحثية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، يناير 2012، ص2.

مدخل سياسي/مؤسسي: الاعتراف باللغات في الدستور، ومختلف التشريعات الوطنية، وتمتع الجماعات اللغوية بحقوقها اللغوية والثقافية، والحرص على تفعيلها في جل المجالات.

مدخل تربوي/تعليمي: بلورة نظريات بيداغوجية فعالة في حقل تدبير اللغات، في سياق مدرسة تربوية، تعكس الهوية، وتعكس التبعية والتغريب، تحمل معنى "اللغة" وتذود عن عمرانها.

خلاصات الدراسة:

يمكن أن ننظر إذن إلى اللغة بعد هذا الطرح بكونها الوجود كله، إذ تختزن حضارة الإنسان، وتأوي ثقافته، ومختلف أفكاره وتصورات، كما تعبر عن مستوى تقدمه، وعراقته تاريخه، وثراء تراثه، فتدبير اللغات في الحقل التربوي ليس بالأمر الهين اليسير، لأنه تدبير لوطن، وإدارة تاريخ، ومأسسة حضارة وهوية.

تلك خلاصة أولى، أما الخلاصة الثانية فاستشفنا أن تدبير التعدد اللغوي في السياق التربوي بالمغرب، يعيش على وقع الأزمة التربوية؛ فبالرغم من الركام الوثائقي الكثيف، الذي خلفته الإصلاحات المتعاقبة في حقل التعليم، منذ الاستقلال الرسمي إلى آخر رؤية، إلا أن "واقع اللغات" لا يزال فاقدا لهوية تربوية واضحة، وفلسفة بيداغوجية ناجعة، مما ساهم في توهين المنظومة الثقافية للمجتمع، وخلخلة نسيجه الاجتماعي والقيمي.

أما الخلاصة الثالثة فتتخصر في أن تدبير اللغات بالمدرسة المغربية يحتاج إلى يقظة سياسية واجتماعية وثقافية، تخلص الحقل التربوي من وهده التاريخية، وسباته الثقافي، لذا فالرؤى البيداغوجية لا تكفي لوحدها، وإن كانت الإبداعية سمتها، والنجاعة قيمتها، فإدارة اللغات هي أولا وعي بأهميتها، وقيمتها الاستيمية، وهي ثانيا إرادة للذود عن هويتها، وعمقها الحضاري والثقافية، وهي ثالثا سعي لتطويرها، وتجويد بنيتها، لتساير تحولات المجتمع ومستجداته الثقافية.

المراجع المعتمدة:

- أحمد بوكوس، مسار اللغة الأمازيغية: الرهانات والاستراتيجيات، طوب بريس الرباط، 2013، ص 289.
- أمين معلوف، الهويات القاتلة: قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، دار الحصاد للطباعة والنشر، سوريا، 1999.
- بودريار، المصطنع والاصطناع، ترجمة جوزيف عبدالله، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008.
- بيبير بورديو، العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994.
- جون لويس جان كافي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2008.
- جليبير غرانغوم، اللغة والهوية والثقافة الوطنية، المركز الوطني للتوثيق، موقع إلكتروني، 2006.
- عبدالحى المودن، مجلة المدرسة المغربية، العدد3، مارس 2011، ص131.

- فؤاد بوعلي، النقاش اللغوي والتعديل الدستوري في المغرب، دراسات وأوراق بحثية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، يناير 2012، ص2..
- مارتن هايدغر، رسالة في النزعة الإنسانية، ترجمة مينة جلال، مجلة مدارات مغربية، العدد السادس، نقلا عن موقع ملتقى ابن خلدون للعلوم والفلسفة والأدب.
- مبارك ربيع، ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي، مجلة المدرسة المغربية، 2011، ص134.
- محمد الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 36، ص9.
- مصطفى شكري، الإصلاح "الجديد" للتعليم بالمغرب أية رؤية وأية استراتيجية؟، دار القلم، الطبعة الأولى، 2016 ص9-10..
- ²²ميشال زكريا، قضايا ألسنية، دار العلم للملايين، ص 37، نقلا عن عمر فاسي، التعدد الثقافي وآثاره، جامعة طاهري محمد بشار، مجلة دراسات، يونيو 2017، ص92.
- العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 1966
- LAPIERRE Jean-Willam, le pouvoir politique et les langues : Babel et Léviathan, Paris : PUF, 1988

عناصر الدراسة:

تقديم إشكالي ومنهجي

1- البناء المفهومي للدراسة

2- تدبير التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية

3- التدبير البيداغوجي للتعدد اللغوي بالمدرسة المغربية

4- التعدد اللغوي والتحديات الاجتماعية

5- مداخل تدبير تعدد لغوي منصف وعادل

خلاصات الدراسة

المراجع المعتمدة

تدريسية التعدد اللغوي

وتعليم وتعلم اللغات بالمغرب

مصطفى كندار

جامعة مولاي اسماعيل، الكلية متعددة التخصصات/ الرشيدية

تقديم:

نخصص هذه المقالة لقضية تدريسية اللغات، التي أصبح لها رهنيتها في البحث داخل مجالات وحقول معرفية متعددة كاللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية. وقد طرحت مسألة تعلم اللغات بشكل كبير في الدول التي تتواجد بها لغات وثقافات متعددة ومتنوعة وفي غيرها أيضا، وذلك في إطار سياق العولمة، الذي يجعل من مسألة التعدد اللغوي ومسألة تدريسية اللغات الحية رهانا كونيا.

لقد اهتم المغرب كغيره من بلدان العالم بتعليم وتعلم اللغات، وذلك في سياق الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين، سواء في مجال تعريب مواد العلوم الإنسانية أو بعض المواد العلمية، أو ضمن سياق تدريسية اللغات كاللغة الفصحى واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية والإسبانية إلى جانب لغات أخرى. إن حصر مسألة تعليم وتعلم اللغات ضمن إطار التعدد اللغوي و بناء كفاية متعددة اللغات ضمن مقاربة ديداكتيكية، يفرض علينا السياق ذاته طرح التساؤلات التالية:

كيف تم الربط بين تعليم اللغات وتعلمها؟

ثم كيف يمكن لتدريسية التعدد اللغوي من بناء كفاية متعددة اللغات؟.

1. اللغة والمجتمع:

إن اللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز، فلا يمكن أن توجد لغة في معزل عن المجتمعات الإنسانية، كما أن وجود المجتمعات الإنسانية رهين باللغة، فهي وسيلة التواصل المفضية إلى الفهم والإفهام؛ أي تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع. ولذلك نجد القدامى كانوا على وعي بذلك، يقول ابن خلدون: "أعلم أن اللغة في المتعارف، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، هو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"¹. إن ابن خلدون في تعريفه للغة ينطلق من تصور سيكولساني يعتبر أن اكتساب الملكة اللغوية يكون من خلال التفاعل الذي يحدث بين أفراد المجتمع؛ يعني

1 - ابن خلدون، عبد الرحمان(2005): المقدمة ج3، تح عبد السلام الشداوي، خزانة ابن خلدون بين الفنون والعلوم و الأدب، ط1، الدار البيضاء، ص:237.

التجربة الفعلية والاحتكاك الذي يفرض على الطفل داخل أسرته ومجتمعه هو ما يجعله يكتسب لغته.

وأما ابن جني فيعتبر اللغة " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"². حيث يؤكد هذا التعريف بأن اللغة ظاهرة صوتية، وأن لها وظيفة اجتماعية، تتجلى في الربط بين أفراد المجتمع، وأن لكل مجتمع لغته الخاصة، التي يتحقق بها التواصل بين أفرادها. إن اللغة في عمقها ليست مجرد وسيلة لإيصال المعلومات عن الأحوال الجوية أو أي موضوع آخر، بل هي أداة واقعية لإقامة العلاقات بين الأفراد، وهي أيضا ما يسهم في استمرارها والمحافظة عليها³.

وهكذا فإن اللغة هي ما يجعل الفرد يشعر بالانتماء إلى مجتمع وبالأمان والاستقرار، فاللغة هي ذلك النسق والنظام الذي يعطي للأفراد إحساسا قويا بضرورة وجود المجتمع، فكما تغلغل الفرد في إثبات ذاته من خلال الممارسة المتعددة داخل المجتمع اللغوي إلا تنوع سلوكه وإحساسه وتفكيره. فاللغة ترتبط بكل مستويات الحياة الإنسانية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية.

ولما كانت للغة هذه الأهمية الاجتماعية في حياة الشعوب والمجتمعات كان من الطبيعي أن يحدث تقارب بين اللسانيات وعلم الاجتماع، هو ما أدى إلى ظهور فرع مستقل من فروع دراسة اللغة أطلق عليه اللسانيات الاجتماعية أو السوسiolسانيات Sociolinguistic يهتم بدراسة الوظائف التي تؤديها اللغة داخل المجتمع، ويعنى أيضا بتفاعل اللغة داخل المجتمع والتغيرات التي تطرأ على البنية اللغوية استجابة للوظائف التي يسعى المجتمع إلى التعبير عنها بواسطة اللغة. ونحيل على المجتمع في هذا المقام بأوسع معانيه التي تشمل الظواهر الخاصة، التي ترتبط بالجنس والقوميات والجماعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتفاعل القائم بين أفراد هذه الجماعات. تعنى أيضا السوسiolسانيات باللهجات والأعراف والتقاليد الخاصة بالمجتمع، وكذا التفاعل الحاصل بين المتكلمين، وكذا دراسة خصائص ووظائف اللغة داخل المجتمع.

2. تدريسية التعدد اللغوي:

تندرج تدريسية التعدد اللغوي في سياق الإشكاليات الاجتماعية، التي تقتضي تعميق البحث في التفاعل الحاصل بين التعدد اللغوي والثقافي في المجتمعات. إنها مقارنة تتكامل فيها السوسiolسانيات مع علم النفس اللساني، إضافة إلى الديداكتيك الذي يتأثر بالبعد السوسiolساني والبعد السيكولساني في تصميم محتوى المقاطع الديداكتيكية وناسقها وترباطها وكيفيات تمريرها وفهم دوافع المتعلمين وتمثلاتهم للغة وحثهم وتحفيزهم للإقبال على تعلم اللغة.

² - ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص ج1، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ص:33.

³ - ترادجل، بيتر (2017): السوسiolسانيات: مدخل لدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع، تح: محمد كرم الدكالي،

افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص:19

إن التدريس عامة، وتدريسية اللغات خاصة، أصبحت لها أهمية كبيرة في الفكر اللساني المعاصر، خاصة الشق التطبيقي منه، باعتباره مجالا يسعى إلى توظيف المعطيات النظرية والتطبيقية في مجال تعليم اللغات الطبيعية، وكذا ترقية طرائق تعليم وتعلم اللغات.

تعتبر التربية على التعدد اللغوي الوظيفي في هذا السياق القدرة على استعمال أكثر من لغة للغايات التواصلية التي تهدف إلى الانخراط في التفاعل بين الثقافات، فالمتعلم له كفايات لغوية متعددة في إطار التفاعل والتجارب التي يعيش داخل مجتمعه. وهذه المقاربة الديدانكتيكية تتأسس على التعلم المتعدد وعلى المقارنة بين اللغات والاستفادة من مختلف جوانب النقل الديدانكتيكي. ولهذا الطرح أثاره على تعليم وتعلم اللغات الأجنبية عامة، واللغة العربية على وجه الخصوص.

3. الازدواجية اللغوية بالمغرب:

إن الازدواجية اللغوية من المظاهر التي تشهدها كل دول العالم، وإن كنا نجد في بعض السياقات تُربط هذه المسألة بالدول المتخلفة إلا أن هذه الظاهرة ترتبط بكل المجتمعات، ففي المغرب يبدو من خلال "الدراسات اللسانية الاجتماعية للغات ووظائفها أن لغات المدرسة، هي العربية والفرنسية؛ وهي لغات تحظى بمكانة متميزة وتستعمل في التواصل الرسمي؛ أما اللغات الأم، فهي مخصصة للتعامل اليومي، وليست لغات تدريس المواد. وحينما يدخل الطفل المغربي المدرسة، تنقطع صلته بواقعه اليومي وبلغته الأم"⁴. هذا الانقطاع بالواقع اليومي ليس انقطاعا كليا ذلك أن التوصل في كثير من الأحيان بين المتعلمين والمدرسين لبعض المواد غالبا ما يكون بالعربية الفصحى والعامية والفرنسية، كما أن التواصل خارج القسم يكون باللغة الأم الدارجة المغربية بتنوعاتها أو الأمازيغية بتنوعاتها أيضا. يمكن الإشارة أيضا إلى أن التداخل بين اللغوي بين العربية والعامية من ناحية، ومن ناحية أخرى التداخل بين الأمازيغية والعربية، وهذه الازدواجية تضعنا أمام إشكالات جمة خصوصا فيما هو تعليمي؛ حيث بعض المناطق (القرى والدواوير) البعيدة عن البيئة التي يسود فيها التكلم باللغة العربية والعامية المغربية أو اللغة الأمازيغية، وكذا البعيدة عن المدرسة كل هذا يحدث شرخا واضحا لدى كثير من المتعلمين القادمين من المناطق النائية أو الذين تعودوا على التحدث باللغة الأمازيغية. وكل هذا له مخلفات خطيرة تنعكس على النمو الطبيعي للذكاء اللغوي عندهم. وبالتالي ملاحظة بعض ملامح العجز لدى أغلبهم في تنمية القدرات الكلامية والمهارات اللغوية⁵.

إن ما يعطي للازدواجية وجودها الحقيقي والفعلي هو الفجوة التركيبية بين المستوى العملي والمستوى الفصيح. وإذا افترضنا أن الطفل المغربي ولو كان في الخارج يتلقى أول ما يتلقاه اللغة العامية، حيث يتلقاها ويكسبها بطريقة طبيعية وعفوية، وتترسخ في ذهنه قواعدها

4 - ابن العزمية، علال والخلوفي، فاطمة (2016): ديدانكتيك التعدد اللغوي مقارنة سيكوسوسيولسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ص:41.

5 - اسماعيلي، عبد الإله (2007): التعدد اللغوي، مجلة مكناسة 17ع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، ص:45.

الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية، وتصبح هي النسق اللغوي المكتسب بالفطرة واللغة التي نهدف إلى تعليمها إياه في سن التمدرس لغة أخرى، بل صيغة أخرى أو وجه آخر للغة التي تُعلمها بشكل طبيعي، حيث تُعلمه نسقا لغويا قد يختلف في كثير من الجوانب عن النسق اللغوي الذي اكتسبه وشكله من خلال كفايته اللغوية بشكل طبيعي وفطري⁶. إن المطلوب إذن هو إقامة كفاية لغوية شاملة في ذهن المتعلم حتى يتمكن من التواصل اللغوي الذي يمكنه من فهم أنساق التفكير التي تشكل هوية ودين وثقافة مجتمعه على أحسن وجه.

3. التناوب اللغوي واسهامه في تعليم وتعلم اللغات:

1.3. من اللغة الأم إلى لغات المدرسة:

إن الاكتساب اللغوي صفة تميز العقل البشري، فالطفل يولد مزودا بجهاز يساعد على اكتساب اللغة. يحفره في ذلك محيطه اللغوي على الاستمرار في اكتسابها وتعلمها؛ فالطفل يتعلم في البداية الأصوات التي لا تحتاج إلى جهد عضلي فيبدأ بنطق الأصوات (الشفوية)، ثم يليها تعلم الأصوات التي تحتاج إلى جهد أكثر، وتلعب البيئة اللغوية التي ينمو فيها الطفل دورا كبيرا في اكتساب النطق الصحيح للأصوات اللغوية، حيث يبدأ الطفل في أغلب الأحيان بالكلمات السهلة التي تستعمل بكثرة في وسطه.

إن الأخذ بيد الطفل للتمكن تدريجيا من المهارات التي ترتبط بلغته الأم، ليصل إلى ممارستها كالراشدين من بين رهانات المدرسة، ولذلك يعتبر التميز بين اللغة الأم واللغات المعلمة بالمدرسة من المرتكزات والمقابلات الأساسية التي ينبغي عليها تعليم اللغات بالمدرسة، وهذه المقابلة لها بعدين أحدهما اجتماعي، والآخر نفسي؛ يقوم عليهما ديداكتيك التعدد اللغوي. يذهب مجموعة من الباحثين إلى أن اللغة الأم هي اللغة التي يكتسبها الطفل في الشهور الأولى من عمره، إنها أيضا اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل قبل أي لغة أخرى، وهذا ما يجعل ممارستها فطرية، وهو ما جعل المهتمين بتعليم اللغات يعتبرونها اللغة الأولى؛ فهي اللغة التي يتمكن فيها الطفل بأعلى قدر من الكفاية في الممارسة، إنها أيضا اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من خلال الانغماس الطبيعي داخل المجتمع اللغوي الذي ينتمي إليه.

تتميز لغات المدرسة عن اللغة الأم بكونها اللغات التي تجعل المتعلم يدخل في عوالم أخرى للاكتساب اللغوي عبر تعليمه مهارة الكتابة والقراءة؛ حيث تصبح الكتابة والقراءة من الأهداف الرئيسية في التعليم الأساسي، "ويدعم هذا التركيز على الكتابة الدور الأساسي للغة في المنظومة التربوية ويقويه في الوسط المدرسي، وبذلك تصبح لغة المدرسة رافعة مفضلة لتدريس المواد وبناء المعارف. ونظرًا لمعيرتها فهي اللغة المشتركة ولغة المجموعة المدرسية، بل تعد كذلك اللغة الموحدة وهي عامل ضامن للتماسك والانتماء الاجتماعيين وشرط النجاح الفردي تمرير المعارف والكفايات"⁷. ينبغي أن يكون التكوين اللغوي على

6 - يجوي، عبد الرحمان (2002): تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج، دار أبي رقرق، سلسلة ندوات 16، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس، ص: 33-34.
7 - ابن العزمية، علال والخلوفي، فاطمة (2016): ديداكتيك التعدد اللغوي: مقارنة سيكوسوسيولسانية، ص: 34.

بيّنة من مسائل وإشكاليات اللغة التي يريد تعليمها؛ فمعرفة اللغة العربية باعتبارها نسقا فكريا لغويا، وكذا باعتبارها أداة واصفة وموضوعا في نفس الوقت؛ يحتاج إلى معرفة مستوياتها اللسانية: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والمعجم أيضا، وربط كل ذلك بالنصوص الإبداعية الأدبية وغيرها؛ مما يساعد على بناء الكفاية المتعددة اللغات لدى المتعلمين.

2.3. التناوب بين اللغات:

إن العبور من لغة إلى أخرى سمة للتعدد اللغوي الذي تعيشه كل المجتمعات، حيث تتداخل اللغات وتتناوب فيما بينها، فكل شخص يمتلك لغة تسمى اللغة الأم، ويمكن لنفس الشخص أن يمتلك لغتين يمزج بينهما داخل سياقات تواصلية معينة، وقد ظهر مفهوم التناوب اللغوي في سياق الدراسات التي تعنى بالتعدد اللغوي والتداخل بين اللغات. إن التناوب اللغوي استراتيجية يوظفها الأفراد متعدّدو اللغات، فواقع التواصل اليومي بالمغرب يعرف تناوبا لغويا؛ فالمتكلم المغربي يستعمل في غالب الأحيان أكثر من لغة في مقام تواصل واحد، فقد يمزج بين العربية الدارجة والعربية الفصحى والأمازيغية والفرنسية.

لقد تم الإجماع على أن اكتساب اللغة الأولى أنه "اكتساب طبيعي لأنها تكتسب عن طريق الاتصال المباشر مع المحيط العائلي. فالطفل يتعلم لأنه في حاجة إلى التواصل. فهو يمتلك اللغة بمفرده وبطريقة شعورية، فعملية تصنيف وترتيب وتركيب الذخيرة المعجمية اللغوية تتركز وتبنى عن طريق الاتصالات اليومية دونما أي تدخل بيداغوجي للأشخاص المحيطين بالطفل إلا إذا تعلق الأمر بتصحيح خطأ ما. وقد يكون من المفيد اعتماد نموذج اكتساب اللغة الثانية"⁸. يؤكد الدكتور الفاسي الفهري على أن اكتساب اللغة الثانية في المغرب لا يكون بشكل فطري ف"معلوم أن اللغة الفصيحة ليست لغة أولى، وأن اكتسابها لا يتم فطرة على غرار اللغات الأولى، وإنما عن طريق التلقين (على الأقل جزئيا). ومع ذلك، نجد عددا من الناس يعتقدونها بأنها لغة أم، لأسباب لا ندري ما هي. فلعل ذلك من باب العاطفة، أو المجاز. فهل اللغة الفصيحة لغة ثانية؟ من الصعب اعتبار هذه اللغة ثانية على شاكلة اللغات الأجنبية التي تعتبر أيضا ثانية (مثل الفرنسية أو الإنجليزية، إلخ). فوجود اللغة الفصيحة في وضع ازدواجي متصل يحدد أيضا، في رأينا، واقعها النفسي. فإذا كان العربي لا يتعلم العربية الفصيحة بنفس الكيفية التي تعلم بها الفرنسية أو الإنجليزية أو العربية الفصيحة، فإن هذا راجع إلى كون العربي يكون ملكة في العربية لا يكونها غيره من الأجانب. ومن مكونات الملكة أن النسق الذي يكونه العربي في لغته العربية العامية يصلح لسدّ الثغرات التي يجدها العربي في النسق الفصيح، عندما يريد أن يتكلم به أو يستعمله"⁹.

إن التداخل بين اللغات قد يكون له دور إيجابي، عندما تسهم اللغة الأم في تعلم اللغة الأولى وتسهم اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية والثالثة بسبب وجود كليات لغوية تتشابه في جميع اللغات. وهذا ما يجعل التقارب بين هذه اللغات عاملا ييسر التعليم والتعلم، لكن يبقى "شرط

8 - دوشين، رقية (2002): بعض العناصر الأولية لاكتساب اللغوي عند الطفل، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ص: 149.

9 - الفاسي الفهري، عبد القادر (1991): اللسانيات العربية: نماذج للحصيلة ونماذج للأفاق، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، ص: 19.

التمكن من اللغة الأم أو لغة المدرسة الأولى، ومن هنا ينبغي الاهتمام بالمعارف اللغوية التي يكون الطفل قد امتلكها من خلال تعلمه للغات أخرى والتنسيق بين مختلف الدروس التي تستعمل فيها اللغة. لكنه إلى جانب التداخلات الإيجابية، هناك التداخلات السلبية التي تظهر حينما يكون هناك تقارب لغوي بين اللغات، حيث يصبح تعلم لغة أجنبية أصعب نظرا للانتقال الذي يتم من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، في هذه الحالة، تصبح الوسائط الشكلية واستراتيجية التعلم من اللغة الأم هي القابلة للنقل نحو اللغة الأجنبية. من هنا يمكن القول بأن اللغات تسهل تعلم لغة المدرسة عبر الاستفادة من الاستراتيجيات التعليمية وعبر المقارنة بين اللغات. من هنا يمكن القول:

أولاً: يعد التعدد اللغوي والاتصال بين اللغات من العوامل التي تفسر عودة المتعلمين إلى لغاتهم الأم في تعلم اللغة العربية، كما تفسر عودتهم إلى اللغة العربية في تعلم اللغة الفرنسية.

ثانياً: تمكن المقارنة بين اللغات من رصد أوجه التشابه والاختلاف، ومن ثمة فهي تحسن تعليم وتعلم اللغة العربية.

4. التعدد اللغوي ورهان التنمية بالمغرب:

إن اللغة هي تلك الوشيحة التي تشكل تماسك المجتمع المغربي فعبير هذا التراث اللغوي العربي الفصيح واللهجي المتنوع والأمازيغي الثري بتنوعاته المتعددة، يتم خرق كل الحواجز كيف ما كانت بين أفراد هذا المجتمع، الذي يؤمن بفلسفة الاختلاف والتنوع التي هي تعدد كوني؛ فاللغة الأمازيغية باعتبارها لغة تتكلم بها نسبة كبيرة بالمغرب، لم تدخل الضيم على أختها العربية التي تعتبر الأمازيغية حضنا دافئا في القر والحر، إنه نوع من التساكن النابع من ديمقراطية يمارسها عرب وأمازيغ المغرب الذين يميلون إلى السلم والمهادنة ويؤمنون بضرورة العدالة اللغوية، التي لن تتحقق إلا بسياسة لغوية راشدة تهدم السياسات اللغوية الفاشلة، التي نصبت اللغة الفرنسية سيدها عليها. وهذا ما نجده يتنافى مع ما يقره الدستور المغربي الذي يجعل من اللغة العربية لغة أولى، وتأتي الأمازيغية تالية وسندا لها. إن هذه السياسة اللغوية تحد من التنوع اللغوي والثقافي وتأتي على مفهوم العدالة اللغوية لخدمة طبقة انتهازية، تهدف إلى الحفاظ على مصالحها من خلال التخفي من وراء هذه اللغة الدخيلة والاستعمارية (الفرنسية).

إن التعدد اللغوي والتنوع يمثل رهانا حقيقيا في الحوار الوطني بالمغرب، حيث إن كثيرا من الشعارات والمبادئ الشعبوية التي تنادي وتساهم في ضمان راحة الفرد بوطننا الذي نؤمن أنه أرضية صالحة للمساهمة في الحوار اللغوي السياسي الديمقراطي العادل، وهذا الأمر لا يحتاج إلى كلفة اقتصادية مرتفعة لتطبيقه على أرض الواقع. وهكذا فإن الأخذ بمبدأ التعدد اللغوي كما يقول الخبير الدولي في اللسانيات الدكتور الفاسي الفهري: "ينتمي اقتصاد اللغة إلى نموذج الاقتصاد النظري ويطبق مفاهيم العلوم الاقتصادية وأدواتها المعتادة في دراسة العلاقات التي تظهر فيها متغيرات لغوية، إنه يهتم بوجه خاص بالعلاقات التي تلعب فيها المتغيرات الاقتصادية دورا ملحوظا. وإن تطبيق التفكير الاقتصادي على المسائل اللغوية يدخل في اقتصاد اللغة. ويظم هذا الأخير متغيرات اقتصادية تقليدية مثل الأجور وكمية

المنتجات المتبادلة في الأسواق والنتائج الداخلي الخام، والكلفة، والربح، وكذلك العلاقة بين تحديد الدخل والمؤهلات اللغوية، وفوارق التأجير بين الأفراد في المجموعات اللغوية المتميزة¹⁰.

ويضيف الفاسي الفهري في سياق آخر أن "مسألة اللغة مسألة هوية وتماسك مجتمعي وتراث حضاري، ورمز سيادة تاريخية وحاضرة، وتحرر من اللغات المهيمنة، فهي بجانب ذلك مسألة تنموية وفكرية واقتصادية تنافسية راهنة، اعتبارا لكونها رافعة النمو المعرفي المبكر، وأداة نقل المعرفة والمعلومات إلى عموم القوى المنتجة، ولسان الإنتاج والإبداع والتواصل المعرفي/ الثقافي، بل أيضا لسان التنافس في مجتمع اقتصاد المعرفة والمعلومات والاتصال"¹¹. إن واقع التعدد اللغوي بالمغرب ينم عن اختلالات كبيرة في المشهد اللغوي تتجلى في إذكاء الصراعات بين اللغات الأجنبية واللغات الوطنية، أيضا هيمنة اللغة الأجنبية في التعامل الإداري، المواقف السلبية للسياسي من المكونين باللغة العربية، وكذا الضعف في التداول اللغوي للغات الوطنية عربية كانت أو أمازيغية في مختلف مجالات حياة المغاربة.

خاتمة:

مما لا شك فيه أن المتتبع للشأن اللغوي بالمغرب، يستبين أن هناك اتجاها يسعى إلى تكريس مزيد من الهيمنة اللغوية للفرنسية على حساب اللغات الوطنية (العربية والأمازيغية)، إضافة إلى دعاء التلهيج. إننا لا نجد من يدعم التعدد اللغوي الثري الذي يعرفه المجتمع المغربي، الذي يجب أن يكون سبيلا للتنمية على مستويات الاقتصادية والاجتماعية وللإشاعة التعدد التراثي والثقافي والسياسي بالمغرب. لذلك ندعو الإرادة السياسية والمسؤولين إلى تطبيق مقتضيات الدستور وتفعيل إرادة الشعب والمجتمع المغربي في مجال السياسة اللغوية.

المصادر والمراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمان(2005): **المقدمة**، تح عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب، ط1، الدار البيضاء.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان: **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت.
- ابن العزمية، علال والخلوفي، فاطمة (2016): **ديداكتيك التعدد اللغوي: مقارنة سيكوسوسيولسانية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.
- اسماعيلي، عبد الإله (2007): **التعدد اللغوي**، مجلة مكناسة ع17، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس.
- تزدجل، بيتر (2017): **السوسيو لسانيات: مدخل لدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع**، تح: محمد كرم الدكالي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري عبد القادر(1991): **اللسانيات العربية: نماذج للحصيلة ونماذج للأفاق**، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت.

10 - الفاسي الفهري، عبد القادر(2003): اللغة والبيئة، سلسلة كتاب الجيب38، منشورات الزمن، الدار البيضاء، ص:71.

11 - الفاسي الفهري، عبد القادر(2010): أزمة اللغة العربية في المغرب، دار الكتاب الجديد، ط5، بيروت، ص:45-46.

- الفاسي الفهري، عبد القادر(2003): اللغة والبيئة، سلسلة كتاب الجيب 38، منشورات الزمن، الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري، عبد القادر(2010): أزمة اللغة العربية في المغرب، دار الكتاب الجديد، ط5، بيروت.
- دوشين، رقية(2002): بعض العناصر الأولية للاكتساب اللغوي عند الطفل، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.
- يجيوي، عبد الرحمان(2002): تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج، دار أبي رقرق، سلسلة ندوات16، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.

أثر المتلازمات اللفظية المكافئة في اللغة الأم(العربية المغربية) على إنتاج المتلازمات اللفظية باللغة العربية لدى متعلمي المستويات الابتدائية

ناجح عبد الرحيم

جامعة شعيب الدكالي - الجديدة ، المغرب

مقدمة

يعتبر تعلم المقاطع الصيغية (formulaic sequences) * وتعليمها، والتي تعتبر المتلازمات (collocations) جزءا منها، مدار انشغال العديد من الأبحاث المدرجة ضمن اللسانيات التطبيقية، نظرا للدور المهم الذي تضطلع به في إنتاج اللغة وفهمها. وبما أن الدراسات المتصلة بديداكتيك اللغة العربية لم تعنَ بإشكالات تعلم المتلازمات وتعليمها، فإن الحاجة تمس إلى ملامسة قضايا ديديكتيك المتلازمات، باعتباره مبحثا يسعى إلى التفكير في طرق واستراتيجيات تعليمها، والوقوف على الصعوبات التي تعترض المتعلم في فهمها وإنتاجها. يمكن بحث قضايا إنتاج المتلازمات اللفظية من خلال رصد تردها في الإنتاج الكتابي والشفهي، أو باستقصاء الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، أو باستجلاء تأثير متلازمات اللغة الأم على متلازمات اللغة الهدف. نطرح التساؤلات التالية: ما طبيعة المتلازمات التي يخطئ المتعلم في إنتاجها؟ وما التأثير الذي تحدثه المتلازمات في سجل المتلازمات في

* يقصد بالمقاطع الصيغية" مقطعا متصلا أو منفصلا لكلمات، أو عناصر أخرى، والتي هي، أو تبدو أنها، مصنوعة مقدما (prefabricated)، والتي يتم تخزينها واسترجاعها بوصفها كلا من الذاكرة عند استعمال اللغة، أكثر من كونها خاضعة لتوليد، أو تحليل من قبل القواعد النحوية" (انظر وراي، أليسون (2002) ص9). ويستند هذا التعريف إلى التمييز الذي أقامه سينكلير بين مبدأ المسكوكة (I.P) ومبدأ الخيار المفتوح (O.C.P). ويقوم مبدأ المسكوكة على الفكرة التي مؤداها أن مستعمل اللغة يمتلك العديد من القطع الجاهزة للاستعمال، والتي تشكل خيارات بسيطة، بالرغم من أنها تبدو قطعا قابلة لأن تحلل إلى أجزاء بسيطة. ومعنى هذا أن الإبداعية التي يتصف بها الناطق الفطري بلغة ما، لا ترند بالضرورة إلى توليدية النحو، طالما أن الفرد يخزن قطعا بأكملها، ويسترجعها دفعة واحدة دونما الحاجة إلى قواعد النحو) انظر سينكلير، جون(1991) ص110).

اللغة الأم (العربية المغربية) على إنتاج المتلازمات في اللغة العربية موضوع التعلم؟ وما الآليات التي تتيح تفسير هذا التأثير؟

يتيح تسليط الضوء على هذه الإشكالات تناول طبيعة العلاقة بين اللغة العربية باعتبارها موضوعا للتعلم، واللغة العربية المغربية بوصفها لغة المتعلم الأم، مما يسعف في الوعي بالتقاطعات الممكنة، ومراعاة الإمكانيات التي يتيحها التداخل بينهما.

نحاول في هذا المقال الوقوف على أثر المتلازمات المكافئة في اللغة الأم على إنتاج المتلازمات في اللغة العربية من خلال تحديد الصعوبات. المقال منظم كالتالي: الفقرة الأولى نخصصها لتحديد مفهوم المتلازمة اللفظية. ونشغل في الفقرة الثانية بأهمية المتلازمات اللفظية في الفهم والإنتاج الكتابي. ونهتم في الفقرة الأخيرة بصعوبات إنتاج المتلازمات اللفظية في علاقتها بالمتلازمات في اللغة الأم من خلال رصد كل من الصعوبات التالية: الشفافية والمشابهة والتكافؤ والتقييد والإفراط والتعميم.

1. مفهوم المتلازمة اللفظية

تستعمل المتلازمات بمعان مختلفة في اللسانيات. ويتمثل القاسم المشترك بين هذه التوظيفات المختلفة في كونها تحيل على بعض أنواع العلاقات المركبية (syntagmatic) بين الكلمات. ويعرف سينكلير (1991:170) المتلازمات بوصفها "توارد كلمتين أو أكثر في حيز قريب من بعضهما البعض في النص". وقد تم تحديد الحيز في أربع كلمات على يمين الكلمة المعنية أو على يسارها على أبعد تقدير. وتسمى هذه الكلمة نواة المتلازمة. ويربط سينكلير (1999:173) المتلازمة بمبدأ المسكوكة (idiom-principle) عندما يؤكد أن "المتلازمات توضح مبدأ المسكوكة طالما أن اختيار كلمة يؤثر على اختيار الكلمات المجاورة لها"

وحيث إن لسانيات المتن (corpus linguistics) تقوم على الفكرة التي مؤداه أن كل ما هو متردد في اللغة له دلالة، يعرف ستوبس (29:2002) التلازم بوصفه "تردد دال". لذا، يعد التلازم في نظره "علاقة بين الكلمات في سلسلة خطية؛ حيث تسمح النواة بتوقع الكلمة التي ترد بعدها". الشيء الذي حذا بسماджа (143:1993) إلى وصفها بكونها "توليفات متواترة لكلمات تتوارد أكثر مما يتوقع من خلال الحظ".

ويرى كروز (40:1986) أنه "يمكن أن يستعمل لفظ التلازم للدلالة على مقاطع من عناصر معجمية تتوارد مع بعضها البعض، شريطة أن تكون شفافة؛ بمعنى أن يكون كل مكون معجمي منها مكون دلالي". ويعتبرها مانين وسكوتز (Manning & Schütze, 1999: 59) "تعبير يتكون من كلمتين أو أكثر يناسب بعض الطرق الاصطلاحية لقول الأشياء".

ومن جهته، يستند مالوك (53:2002) (Mel'cuk) إلى معيار الاصطلاحية لتعريف المتلازمة، حيث يقول: "لا يمكن تكوين المتلازمة من الكلمات أو المركبات البسيطة انطلاقا من قواعد عامة للغة، بل ينبغي أن تخزن وتستعمل بوصفها كلاً".

في هذا الإطار يوضح مالوك التلازم بالطريقة التالية: لنعبر أن الزوج (أ،ب) تعبير في اللغة (ل)، حيث (أ) و(ب) وحدتان معجميتان في (ل). ولنعتبر أن (م) هو معنى التعبير (أ،ب) و أن (أ) هو معنى (أ) و(ب) هو معنى (ب). نقول إن (أ،ب) متلازمة إذا فقط إذا تحققت الشروط التالية:

- (1) يتضمن المعنى (م) المعنى (أ)؛
- (2) يتم انتقاء (أ) بطريقة منتظمة وغير مقيدة،
- (3) يتم انتقاء (ب) بطريقة منتظمة وغير مقيدة لكن متعلقة باختيار (أ) وبالمعنى (م) المراد التعبير عنه.

ويعتبر فيرث (Firth,1957:181) أن "متلازمات كلمة ما هو التصريح بالمواقع المعتادة والمألوفة لهذه الكلمة". كما يلفت فيرث الانتباه إلى أنه "لا يمكن اعتبار متلازمات كلمة مجرد تجاور بسيط فقط، بل توقع متبادل بينها".

2. أهمية المتلازمات في الفهم والإنتاج

إن أهمية تعليم المتلازمات اللفظية وتعلمها تسعف في اكتساب المعجم بوصفها أحد أهم الأبعاد الأساسية المشكلة له؛ لأن معرفة الكلمة تقتضي معرفة متلازمتها نيشن (Nation,2001:105). وتمكن المتعلم من تلقي الوحدات المعجمية متعددة الكلمات (multi-wordpitem) واستقبالها في الخطاب الشفهي والمكتوب أساي وروزفاني (Asaei&Rezvani,2015)؛ لأن تعلم اللغة لا يشترط فقط تعلم كلماتها معزولة، بل يتطلب معرفة كيف تتفاعل الوحدات المعجمية، وترتبط مع بعضها البعض. وإذا كان مطمح تعلم كلمات جديدة هو تكوين جمل، فإن تكوينها يرتهن إلى قدرة المتعلم على معرفة الكلمة من جهة، وعلى معرفة الكلمات التي تتلازم معها لفظياً.

يؤكد شميث وكارتر (schmitt& carter,2004) أن المقاطع الصيغية تمثل نسبة مهمة في كل خطاب، ويرى إرمان وفارين (Erman&warren,2000) أنها تمثل ما نسبته 58.6% من الخطاب الشفهي باللغة الإنجليزية، وما نسبته 52.3% من الخطاب المكتوب. وحيث إنه لا يتم استعمال الكلمات بشكل معزول سواء في الشفوي أو المكتوب، فإن الحاجة تظهر إلى تعلم الكيفية التي من خلالها تتلازم الكلمات لفظياً.

ينضاف إلى ذلك أن قدرة المتعلم على اختيار المتلازمات اللفظية واستعمالها في الإنتاج الشفوي أو المكتوب تجعل من إنتاجه أقرب إلى إنتاج الناطق الفطري (native speaker)؛ لأن الناطق الفطري لا يستقبل الخطاب الشفوي كلمة كلمة، ولا يتلقى النص القرآني بنفس الطريقة التي يتلقى بها الناطق غير الفطري الخطاب. ويشير لويس (Lewis,2000) إلى أمرين مهمين: يتمثل الأول في أنه إذا تم إغفال تعليم المتلازمات اللفظية، فإنه يتم تجاهل العديد من العناصر اللغوية التي تعبر عن أفكار معقدة ببساطة. ويتمثل الأمر الثاني في أن المتعلم الذي يتوفر على عدد قليل من المتلازمات اللفظية يكون

مضطرا إلى استعمال تعابير طويلة للتعبير عن فكرة ما، وهو ما يزيد من احتمال وقوعه في أخطاء نحوية. فالمتعلم الذي لا يمتلك المسكوكة " اختلط الحابل بالنابل" مثلا، يمكن أن يُضطر إلى صياغة جملة طويلة قد تتضمن العديد من الأخطاء.

إن المتعلم الذي يتوفر على 2000 كلمة تكون له القدرة على توظيفها بشكل محدود. أما المتعلم الذي يتوفر 2000 كلمة، ويمتلك القدرة على تشكيل المتلازمات اللفظية، يكون الأقر على التواصل من المتعلم الذي لا يمتلك هذه القدرة (Lewis,2000). ويؤكد هيل (Hill,2000) أن المتعلم الذي يعرف 2000 كلمة ويعرف 6 متلازمات لكل كلمة، فإنه يعرف 12000 تعبيراً (expressions).

ويُفترض أن يُسهم امتلاك المتعلم لسجل من المتلازمات اللفظية في إكسابه الطلاقة اللغوية وتطوير لغته؛ لأن "الطلاقة (fluency) تقوم على امتلاك عدد كبير من الوحدات الثابتة (fixed) و شبه الثابتة" (Lewis,2000: 15). وبما أننا نعتبر أن الطلاقة مسألة أساسية في اكتساب اللغة واستعمالها، فإن الوحدات الثابتة تيسير التعبير عن معنى واحد بمقاطع طويلة، بخلاف المعاني التي نعبر عنها بوحدة معزولة شأن "القي زيد حقه" للدلالة عن الوحدة "مات" و"انكسر أنفه" للدلالة عن "انهزم"، وأكل فلان ربه" بمعنى "مات". وتشير وراي (Wray,2002) إلى أن الأطفال والبالغين يتبعون طرق مختلفة لبلوغ الطلاقة والمسكوكية (idiomacity). فبالنسبة لاكتساب اللغة الأولى يتم بلوغ الطلاقة استنادا إلى التقطيع (chunking) منذ البداية، في حين يضطر متعلم اللغة الثانية إلى قطع مراحل بلوغها. إن المتعلم الذي يمتلك القدرة على إنتاج المتلازمات اللفظية يكون الأقر على الاستماع إلى الشفهي وقراءة المكتوب بسهولة وبسرعة ودون بذل الجهد؛ لأنه يوظف قطعاً (chunks) جاهزة مسبقاً (Farrokh,2012).

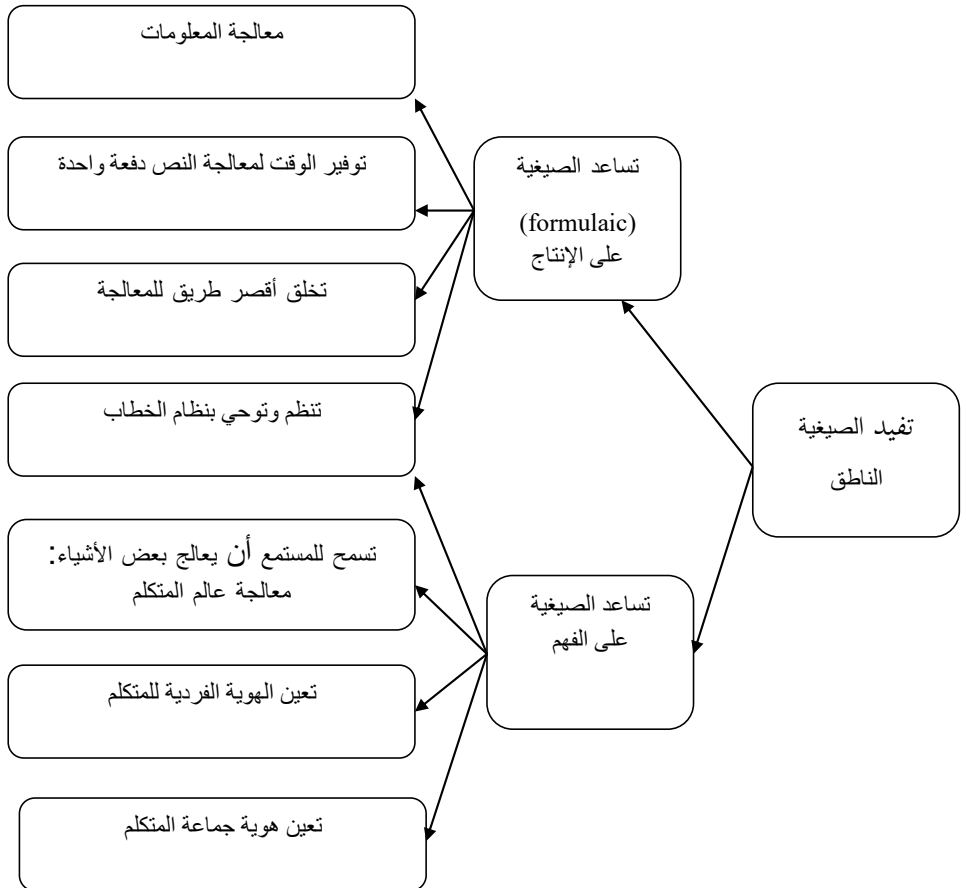
ويؤكد لويس (Lewis,2000: 53) إلى أن "70% مما نقوله أو نسمعه أو نقرأه أو نكتبه عبارة عن تعابير ثابتة (fixed expressions)". ولا يمكن أن نتكلم أو نكتب دون استعمال المتلازمات وتوظيفها كرامي (Karami,2013). وفي ذات السياق، يؤكد براون (Brown,2000) أن تطور معرفة المتعلم الخاصة بالمتلازمات اللفظية ينعكس إيجاباً على مهارات الشفهي وسرعة القراءة، وأن الطلاقة التي تسم قدرة الناطق الفطري مردها بالأساس إلى أن التخزين في المعجم الذهني لا يقتصر على الكلمات المعزولة، وإنما يمتد ليشمل جملاً بأكملها، وقطعا مصنوعة شأن المتلازمات اللفظية والعبارات المسكوكية وغيرها، حيث يتم استرجاعها بوصفها كلاً (the whole)، وأن المتعلم الذي يتعلم الكلمات المعزولة يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين للتعبير عن فكرته (Rahimi&Moumni,2012). ويؤكد ناتينجروودوكاريكو (Nattinger DeCarrico,1992) أن الطلاقة متصلة بحجم اللغة الصيغية (formulaic language) المخزنة في الذاكرة، ولا تتصل بقواعد النحو.

وتتجلى أهميتها أيضا في كونها" تسمح لنا بالتفكير بسرعة أكبر و بالتواصل بفعالية" (Radhi,2013). يضاف إلى ذلك أن تعلم المتلازمات اللفظية مسألة أساسية؛ لأن لها انعكاسات على الاستعمال المناسب للكلمات. هذا ما يجعلنا نوظف وسيم في قولنا: "شاب وسيم" ونوظف جميل في قولنا: "فتاة جميلة" عوض "فتاة وسيمة" (Radhi,2013).

ونفترض أن الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية تشكل منها الأخطاء ذات الصلة بالمتلازمات اللفظية نسبة عالية . وفي الدراسة التي قام بها هوارث (Howarth,1998) بين أن كثافة المتلازمات اللفظية بالنسبة للناطق الفطري بلغت حوالي 38%، في حين لم تتجاوز نسبتها 25% بالنسبة للناطق غير الفطري .

وفي علاقة تعلم المتلازمات اللفظية بالذاكرة يُفترض أن يسهم تعلمها في توسيع المعجم الذهني، ومساعدة المتعلم على التذكر. فوفقا لقانون التتاقم (law of contiguity) الذي اقترحه إيليس (Illis, 2001)، فإن الموضوعات التي تظهر معا تصبح مرتبطة في الخيال، وبالتالي عندما يفكر المتعلم في إحداها يتم التفكير في الأخرى بشكل آلي.

من جهته يرى واري (wary,2002) أن أهمية المقاطع الصيغية تتمثل في كونها تقدم للفرد الذي يشعر بأنه فرد لا ينتمي للجماعة صيغة يتم بموجبها الانخراط فيها. ف "عندما يشعر المرء أنه مقصي من قبل الجماعة، فإنه يستعمل المقاطع الصيغية للدلالة على أنه فرد ينتمي للجماعة". وقد لخص وظائف المقاطع الصيغية في الخطاطة التالية:



3. صعوبات إنتاج المتلازمات اللفظية في علاقتها بالمتلازمات في اللغة الأم

بيّن هوارث (Howarth,1998) أن أهم صعوبة متصلة بتعلم المقاطع الصيغية، تتمثل في قلة الوعي بكونها ظاهرة لسانية. وأكدت وراي (Wary,2002)، وبهانس وإداو (Bahans& Eldaw,1993) أن المتعلم يمكن أن يحقق مستوى عالٍ من التحكم في معجم اللغة الثانية ونحوها، غير أن المقاطع الصيغية يمكن أن تتخلف عن مجارة هذا التطور. ويعزى هذا إلى كون متعلم اللغة الثانية لا ينتبه إلى معنى القطع، بل يوجه انتباهه إلى معنى الكلمات المكونة لها. فعندما يتلقى الناطق الفطري بالعربية المغربية المتلازمة "راس الحانوت"، يفهمها بوصفها كلاً غير قابلٍ للتحليل. أما إذا تلقاها غير الناطق الفطري بالعربية المغربية، فإنه يوجه انتباهه إلى معاني الكلمات المكونة لها. وبعد أن يتأكد أن معناها ليس نتيجة تجميع معنيي الكلمتين، يوجه انتباهه إلى القرائن السياقية الداخلية أو الخارجية، مما يبين أن سيرورة الناطق الفطري تختلف عن سيرورة الناطق غير الفطري بخصوص تلقي المتلازمات وفهمها.

إن من شأن من التعقيد الذي يسم سيرورة تلقي المتلازمات وإنتاجها لدى الناطق غير الفطري أن يجعل من الإنتاج الكتابي للمتلازمات في اللغة موضوع التعلم إنتاجاً ينضبط إلى مبدئي الطلاقة والدقة في المراحل الأولى من التعلم. لذلك، نفترض أن أهم الصعوبات التي تقف وراء الأخطاء التي تسم إنتاج المتلازمات في اللغة العربية والتي لها علاقة بالمتلازمات في اللغة الأم (العربية المغربية) تتمثل في الشفافية والتشابه والتكافؤ والإفراط في التعميم والتقييد.

1.3. الشفافية

قد لا تطرح المتلازمات الشفافة التي يمكن أن يخمن المتعلم معناها انطلاقاً من الأجزاء المكونة لها صعوبات بالغة بخصوص فهمها وإنتاجها، شأن "بصر من حديد"، بخلاف المتلازمات غير الشفافة. فالمتلازمة المتداولة في العربية المغربية، والتي من صنف (فعل+فاعل) "فاتها الثران" (فاتها القطار)؛ أي دخلت في مرحلة العنوسة، و" طار ليه الفرخ" (طار له العصفور) بمعنى "جُنَّ"، تطرح مشكلة الفهم بالنسبة للناطق بغير العربية المغربية؛ لأنها متلازمات معتمدة، بدليل أن المتعلم لا يمكنه أن يخمن معناها انطلاقاً من المعنى الحرفي لكل جزء.

في هذا السياق، عثرنا على عدد قليل من المتلازمات غير شفافة لها مكافئات في اللغة العربية المغربية في إنتاجات المتعلمين الكتابية (10%). ويرجع السبب إلى أمرين: أولاً، لا تظهر المتلازمات غير الشفافة في إنتاجات المتعلم إلا في مراحل متقدمة (advanced) من التعلم؛ لأن معرفة المعاني الحرفية للأجزاء المكونة لها سابقة على معرفة المعنى المجازي. ثانياً، المتعلم في هذه المرحلة ميّال إلى استبطان المعاني الملموسة. هذه بعض المتلازمات غير الشفافة التي أنتجها المتعلمون، والتي لها متلازمات مكافئة في العربية المغربية

اللغة العربية	العربية المغربية
(1) طار من الفرح	طار من لفرحة
(2)* طرت إلى صديقي /أسرعت إليه	طرّت عند صاحبي
(3)*حلو اللسان/ طري اللسان	لسانو حلو

2.3. صعوبية التشابه

ويعد التشابه (analogy) أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلم اللغة الأجنبية. تفترض هذه الصعوبة أن الأجزاء المكونة للمتلازمة تنتمي للغتين معاً، لكن تلازمهما يحصل في لغة دون اللغة الأخرى. فإذا كان المتعلم الفرنسي ينتج المتلازمة (établirluneldistinction)، فإن إنتاج المتلازمة (establishkdistinction) باللغة الإنجليزية مجانب للصواب؛ لأن الناطق الفطري باللغة الإنجليزية ينتج (drawmdistinction). تمثل المتلازمات القائمة على التشابه نسبة (70%) لاحظ بعض متلازمات التي أنتجها المتعلم.

اللغة العربية	العربية المغربية
(1)*استند على/استند إليه	تَسَنَد عليه
(2)*تعرف على /تعرفه	تعرف عليه
(3)*اشتغل على/ اشتغل	خدم على
(4) * قدم لنا هدية/قدم إلينا هدية	قَدَّم لينا
(5) *ابتعد عليه/ ابتعد عنه	بعُدْ منو

نفترض أن المتعلم بناء على التشابه بين المتلازمات في (1-5)، أنتج متلازمات خاطئة شأن (*استند عليه/ *تعرف عليه)، لأن المتلازمات موضوع الإنتاج تتوفر على متلازمات مشابهة لها في اللغة الأم.

3.3. صعوبية التكافؤ

تقوم هذه الصعوبة على فرضية التكافؤ (Equivalence hypothesis) التي تؤكد أن المتعلم يميل إلى افتراض أن نسق اللغة الثانية هو ذاته تقريبا نسق لغته الأم، ولا يكتشف أنهما مختلفان إلا في مرحلة لاحقة، وعلى فرضية التحليل التقابلي (Contrastive analyse hypothesis) التي ترى أنه يسهل على المتعلم تعلم السمات المشتركة بين اللغات، ويجد صعوبة في تعلم السمات غير المشتركة. وتختلف هذه الصعوبة عن صعوبية التشابه، في كونها لا تفترض بالضرورة وجود الأجزاء المكونة للمتلازمة في اللغتين معا وبناء عليه،

يمكن أن نتوقع مجموعة من الأخطاء المتصلة بإنتاج وتوظيف المعجم عامة، والمتلازمات بصفة خاصة. ويرتد هذا إلى جملة من الأسباب. من بينها أن الوحدات المعجمية في اللغتين ليست متكافئة، وأنه يمكن أن تظهر في سياقات مختلفة عن السياقات التي تظهر فيها في اللغة الأم، كما يمكن ألا يكون لها نفس المعنى في اللغتين معاً للنظر في الإنتاجات التالية:

العربية المغربية

العربية الفصحى

عُطاه بونية (عدم تكافؤ الوحدات المعجمية)

(1) * أعطاه لكمة/ لَكَمَ

الراس الصغير (عدم التكافؤ في السياقات)

(2) *الراس الصغير/المطيع

خُطَبَ فيهم (عدم التكافؤ في المعنى)

(3) *خُطَبَ فيهم /طلب يد ابنتهم

في (1) يعبر عن الفعل في اللغة العربية الفصحى بكلمة واحدة (لَكَمَ)، ويعبر عنه في العربية المغربية بجملة (عطاه بونية). لذا، فليس هناك تكافؤ بين اللغتين في التعبير عن الفعل. في هذا الصدد، نجد في إنتاج المتعلم متلازمة (أعطاه لكمة). وفي (2) نلاحظ أن في العربية المغربية تحتمل "الراس الصغير" إمكانية ورود في سياقات مختلفة؛ حيث يمكن أن نقصد بها المعنى الحرفي أو المعنى المجازي (الشخص الذي يقبل الملاحظات والنصائح والتوجيهات). أما في العربية الفصحى فلا تقبل إلا المعنى الحرفي. وفي (3) نجد أن (خُطَبَ فيهم) تعني "ألقي عليهم خُطبةً" في العربية الفصحى، بينما تعني "طلب أن يتزوج منهم" في العربية المغربية.

4.3 صعوبة الإفراط في التعميم

ينضاف إلى هذا، اختلاف المتلازمة من لغة إلى لغة. وكمثال على ذلك نجد أن هناك اختلاف بين العربية المغربية والعربية الفصحى. ويقود هذا الاختلاف إلى الإفراط في التعميم. في هذا السياق، نجد في إنتاجات المتعلمين متلازمات خاطئة توظف "جميل" اعتماداً على الإفراط في التعميم (overgeneralization)، كما هو مبين في الجدول التالي:

العربية المغربية	العربية الفصحى
دري زوين	*شاب جميل /شاب وسيم
كتاب زوين	*كتاب جميل/كتاب مفيد
ماكلة زوينة	*أكلة جميلة/أكلة شهية
حلوى زوينة	*حلوى جميلة/حلوى لذيذة
درية زوينة	فتاة جميلة

فيلم جميل / فيلم ممتع	فيلم زوين
*نزهة جميلة/ نزهة ممتعة	دوبرة زوبنة

5.3. صعوبة التقييد

تعتبر درجة تقييد المتلازمة متغير أساسي في فهم طبيعة الصعوبات التي تتصل بتعلم المتلازمات وتعليمها، سواء تعلق الأمر بالفهم أو الإنتاج. في هذا الإطار نطرح السؤال التالي: ما المتلازمات التي تطرح صعوبات بالنسبة للمتعلم في الفهم والإنتاج، ولماذا ؟

هناك متلازمات في اللغة العربية على درجة عالية من التقييد:

- (1).نقيق الضفادع
- (2).نهيق الحمار
- (3).زئير الأسد
- (4).ثغاء الخروف
- (5).ضرع البقرة
- (6).ثدي المرأة
- (7).خلف الناقة

نفترض أن هذا النوع من المتلازمات لا تطرح صعوبات بالنسبة للمتعلم؛ لأن (نقيق ونهيق وزئير)، لا يمكن أن تتلازم إلا مع (الضفادع والحمار والأسد) على التوالي*، وليست لها مرادفات. وأنه بالرغم من أن "ضرع"، و"خلف"، و"ثدي" مترادفات في (5) و(6) و(7)، فإنها تتلازم مع ما يناسبها، ولا يمكن أن نجد متلازمات من قبيل:

- (8).*ضرع المرأة
- (9).*خلف البقرة
- (10).*ثدي البقرة

. لذلك نفترض أن فهم هذا الصنف من المتلازمات، وإنتاجها يرتبطان فقط بمعرفة المتعلم للأجزاء المكونة لها؛ لأنه يتم تخزينها واسترجاعها بوصفها كلاً.

وهناك متلازمات ذات درجة متوسطة من التقييد؛ حيث يمكن أن ينتقي الجزء الأول عدداً محدوداً من الكلمات التي تتلازم معه. انظر المتلازمات التالية:

- (9)قذف الكرة/الحجرة... (رماها)

*. راجع فقه اللغة وأسرار العربية ص74.

(10). قذف المحصنة (رماها بالزنا)

(11). قذف فلان بقوله (تكلم من غير تدبير أو تأمل)

(12). قذفه بالمكروه (نسبه إليه)*.

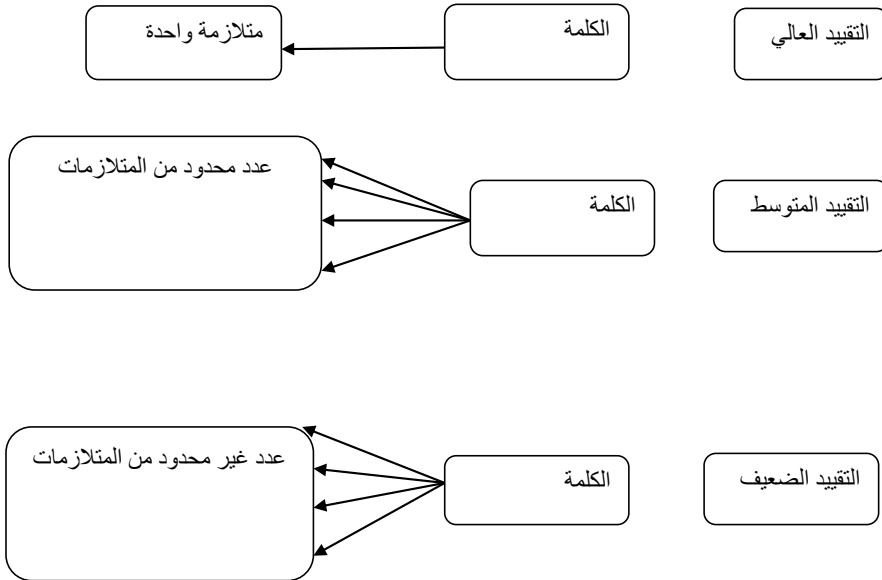
هذا النوع من المتلازمات على درجة متوسطة من التقييد؛ لأن الفعل "قذف" لا يتلازم مع كلمة بعينها، وأن الاختيارات ليست مفتوحة. لذلك نفترض أن فهم المتلازمة وإنتاجها يطرح صعوبات بالنسبة للمتعلم؛ لأنه يصعب توقع الكلمة التي ينبغي أن تنتقي، وأن استعمال الكلمة التي ينبغي أن تتلازم معها خاضع لقيود دقيقة.

وهناك متلازمات على درجة ضعيفة من التقييد (التوليفات الحرة)؛ حيث يؤول احتمال توقع الكلمة التي تتلازم معها إلى ما لانهاية. لاحظ الأمثلة التالية:

(13). سيارة بيضاء

(14). طاولة بيضاء

(15). بقرة بيضاء



انطلاقاً مما تقدم، نفترض أن المتلازمات ذات التقييد المتوسط هي المتلازمات التي تطرح صعوبات بالنسبة للمتعلم، سواء تعلق الأمر بالإنتاج الكتابي أو الشفهي؛ لأن "أكبر مشكل يواجهه الكاتب أو المتكلم، باعتباره ناطقاً غير فطري، يتمثل في معرفة التمييز بين المتلازمات المقيدة والمتلازمات الحرة" (Howarth, 1998). في هذا الصدد، رصدنا بعض المتلازمات في إنتاجات المتعلمين الكتابية. وصنفناها حسب درجة التقييد:

المتلازمة المقيدة	المتلازمات متوسطة التقييد	المتلازمات ضعيفة التقييد
السلام عليكم	تعتربها مشاكل	نقل المعلومة
صباح الخير	اعترض سبيله	امتص ثاني أكسيد الكربون
فاحت الرائحة		يعتبر الصدق
أشرقت الشمس		يسهل التعامل
هاج البحر/تهب الريح		
*جماعة من الطيور/سرب من الطيور		

يلاحظ أن المتعلم يتفادى إنتاج المتلازمات متوسطة التقييد مقارنة بالمتلازمات المقيدة والمتلازمات ضعيفة التقييد؛ لأن إنتاجها يتطلب تحديداً دقيقاً للكلمات التي تتوارد معها. وبما أن معجم المتعلم لم ينم بعد بما فيه الكفاية، بحيث يتيح للمتعلم حصر الكلمات التي تتوارد معها، فإنه من البديهي أن يتلافى توظيف المتلازمات المتوسطة التقييد. زد على ذلك أن الأخطاء التي تم رصدها في هذا الشأن تتعلق بالمتلازمات المقيدة؛ لأن المتعلم، في غياب معرفته بالمتلازمة في اللغة موضوع التعلم، يلجأ إلى سجل المتلازمات في لغته الأم لسد النقص الحاصل. في هذا الصدد، يوظف المتعلم "جماعة من الطيور" بدل "سرب من الطيور".

التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث نوصي بما يلي:

- ضرورة الوعي المدرسين بظاهرة المتلازمات اللفظية في إنتاجات المتعلمين الكتابية؛

- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أثر المتلازمات اللفظية في اللغة الأم على إنتاج المتلازمات اللفظية في اللغة الهدف في تصحيح وتقويم إنتاجات المتعلمين؛

- توعية متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية بأثر المتلازمات اللفظية في اللغة الأم على إنتاج المتلازمات اللفظية من أجل تفادي الأخطاء.

خاتمة

إن تسليط الضوء على العلاقة بين المتلازمات اللفظية في اللغة الأم (العربية المغربية) واللغة العربية موضوع التعلم في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين من شأنه أن يثير مجموعة من القضايا ذات الصلة بقضايا تعليم المتلازمات اللفظية وتعلمها، وبالعلاقة تعليم اللغات في علاقتها باللغات الأم.

لقد خلصنا في هذا المقال إلى أن إنتاج المتلازمات اللفظية في اللغة العربية يتأثر بالمتلازمات اللفظية التي اكتسبها المتعلم في اللغة الأم. ويرجع السبب إلى مجموعة من الصعوبات. ويتعلق الأمر بالشفافية والإفراط في التعميم والتكافؤ والمثابرة.

وعليه، تتيح مراعاة العلاقة التي تجسر النسق اللغوي الفصيح موضوع التعلم باللغة العربية المغربية باعتبارها لغة الطفل الأم الوقوف على الصعوبات التي تعترض المتعلم في تعلم المتلازمات اللفظية بوصفها ذات أهمية كبرى سواء تعلق الأمر بالفهم أو الإنتاج. وبالتالي العمل على بلورة استراتيجيات تخص تصحيح ومعالجة المتلازمات اللفظية الخاطئة في إنتاجات المتعلمين الكتابية

المراجع

الثعالبي، أبو منصور (ت469) فقه اللغة وسر العربية، ط1، 1998، مطبعة المدني، القاهرة.

Asaei, Roya & Rezvani, Ehsan (2015). The Effect of Explicit vs. Implicit Instruction on Iranian EFL Learners' Use of Collocations in L2 Writing, *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, Vol. 2, I. 3, 1-22

Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocation? *System*, 21(1), 104-114.

Brown, D. (2000). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman Press.

Cruse DA. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press, Cambridge

Ellis, N.C. (2001). *Memory for language*. In Robinson, P. (ed.). (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62.

Farrokh, Parisa (2012). Raising Awareness of Collocation in ESL/EFL Classrooms, *Journal of Studies in Education*, Vol. 2, No. 3,55-74.

- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In Michael Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). Hove, England: Language Teaching Publications.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic writing'. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 161–86). Oxford: Oxford University Press.
- Manning CD, Schütze H (1999). *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Marzieh Karami(2013). exploring effects of explicit vs implicit teaching of collocations on the writing performance of iranian EFL learners, *IJLLALW*, Vol.4(4),197-215
- Mel'cuk I (1998). Collocations and lexical functions. In: Cowie AP (ed) *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, Claredon Press, Oxford, 23–53
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S.(1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamin.
- Radhi, Afrah (2013). Collocations and the Practice of TESOL, *Int. J. Bilin. Mult. Teach. Eng.* 1, No. 2, 49-54.
- Rahimi, Mehrak, Momeni, Ghodrat (2012). The effect of teaching collocations on English language proficiency, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 31, 37 – 42
- Schmitt, Norbert, Carter, Roland. «Formulaic sequences in action. An introduction». In Schmitt, N., (ed). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. 2004: 1-22. John Benjamins Publishing.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Smadja F (1993). Retrieving collocations from text: Xtract. *Computational Linguistics* ,19(1):143–177.
- Stubbs, michael (2002). *word and phrases corpus studies of lexical semantics*,blackwell publishing.
- Wray, A.,(2002). *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press.

نحو مناقشة لفصحى التعليم: بعض المفردات نموذجاً

ثريا خربوش

كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الحسن الثاني، المحمدية/المغرب

1. تقديم

نحاول، في القسم الثاني من هذا البحث، تحديد المقصود بالفصحى المشتركة. أما القسم الثالث، فنخصه لفصحى التعليم، وما تستوجب من تيسير وتبسيط، يُعتبر الهندسة الجديدة للعربية الحديثة، والقواعد المواكبة للتراكيب المستحدثة، كما يراعي سيرورة دمج مفردات الحاضر الشائعة، واستثمار الدخيل الأجنبي، بتعريبه وترجمته، وجعله جزءاً من الفصحى، سنعرض لعدد من المشاكل والحلول، سعياً منّا إلى إبراز ما تعاني فصحى التعليم، فيما يخص عدم الانتشار، وعدم معالجة آفة الضعف في النطق والكتابة والتعبير والتواصل، والتأليف المدرسي. وأما القسم الرابع، فنخصه لمناقشة بعض مفردات كتاب مدرسي، بهدف إبراز المزيد من الثغرات في تعليم الفصحى، والنقص في تطوير قدرة التلميذ على التأثير في لغته الأولى والارتقاء بها، وذلك بتعليمه ما يتلاءم مع تطوير الأساس اللغوي التصوريّ التحتيّ المشترك، أي ما يعتدّ بتفاعل الفصحى مع غيرها من المستويات اللغوية، المتداولة في بلده. ونختم البحث بخاتمة تتضمن أهم النتائج.

2. الفصحى المقصودة عند الإطلاق

الفصحى التي نقصد، في هذا البحث، هي اللغة العربية المشتركة المرتبطة باللهجات والعاميات المحليّة، بحكم رابط القرابة والانتماء، تاريخياً، إلى أصل واحد، أقصى صورته، المرحلة الجاهليّة، مُمتلئة في الشعر. فقد عرف الشعر الجاهلي، كما هو معلوم، درجة من الرقيّ والعلوّ جسدت تجاوز الخصوصيات اللغويّة القبليّة إلى الخصائص العامّة المشتركة، بحيث أمكن لكل شاعرٍ التكلّم بلسان عربيّ فصيح، وتمثيل قبيلته ومصالحها بالمدح والفخر وذكر الأمجاد والمُنجزات والمحاسن والشرف والسّجاعة والكرم وحسن الضيافة، وغير ذلك من مسائل القدح كالهجاء والنّم والتّجريح والحطّ من شأن الآخر وشرفه، والاستفزاز والاحتقار.¹

فالفصحى المقصودة اليوم، عند الإطلاق، هي في الحاضر، كما في الماضي، لغة تتجاوز التّباينات والاختلافات الموجودة بين اللّهجات والعاميات. ولو لم تكن تتعدّى الفروق الكائنة بين اللغات المحليّة، لما أمكن التعبير بها عمّا هو عامّ وكيّ ومشارك على مستوى

1. انظر ص 6 من فليش، ه (1974).

الأفكار والمعارف والنظريات والاستعمالات الذهنية الدقيقة. إنَّ فصحي العصر الحالي هي لغة الأدب والفكر والفنّ والإعلام والتعبير العقليّ والعقلانيّ الذي يجمع بين متكلمين منتشرين في أماكن متباعدة، من كلّ أنحاء المعمور، ذلك أن قنوات التواصل الاجتماعيّ والإعلاميّ تجمع بين متخاطبين متفرّقين متباعدين بتباعد المناطق التي يقطنون بها. ثمّ إنَّ التّخبة من الكتاب والمفكرين والمنظرين والدّارسين، وغيرهم من رجال السياسة والإعلام يشتركون، جميعاً، في توظيف الفصحي العامّة الرسميّة المتجاوزة للخصوصيّات المحليّة، اللّهجية والعاميّة المتنوّعة.

إنّها هذه الفصحي التي نعني حين نقول: اللغة العربية الفصيحة، أي الفصحي التي يفهمها المتعلّمون في كلّ البلدان، ومهما يكن ما يُوجّه لها من نقد، يتعلّق بقواعدها، أو مناهج تدريسها وتعليمها، فإنّها تبقى لغة مُنمّطة، مضبوطة، لا يمكن الكتابة بها أو التكلّم بها، دون الالتزام بقواعد النطق والكتابة السليمة المصوغة انطلاقاً من معطياتها، بصفاتها بنيات وتراكيب وتعابير وأساليب، لها منطقتها الخاصّة. ولما كان لهذه اللغة نظام وأنماط ومعايير خاصّة، فلا أحد يمكنه التّشكيك في أهميّة القواعد، سواء أكانت قواعد واصفة لخصائص اللغة، أو مُطوّرة مُستمدّة لتطورها من تطوّر اللغة نفسها، أو مُقوّمة مُصحّحة تردّد لحن اللغة وأخطائها وانحرافاتهما إلى الصّائب، وتبّعدها عن الفساد، وتضمن لها الوضوح والدقّة والتعبير الملائم عن المعاني والدلالات والأفكار والتصورات، إذ معروف أنّ عدم حماية الفصحي بالقوانين الصّابطة قد يُؤدّي إلى الانحراف والفوضى، وربّما، إلى التّعذّب والتشوّت، الذي قد يوصل بدوره، إلى الضياع أو الاندثار. بعبارة أخرى، تعتبر كلّ مكوّنات الفصحي وعناصرها ومعطياتها ثروة ثمينة، يجب العمل الدائب على المحافظة عليها، وذلك بالرّصد والتوصيف والتّطوير والمتابعة والتّجديد. ومن هنا، فإنّ النّقد يكون بناءً حين يستهدف تقويم الفصحي، واستعمالاتها واستخداماتها، وتعيين تعابيرها، وردّها إلى الصّحيح السليم، ويكون، بعكس ذلك، هداماً حين يدعو إلى تبنّي مغالطاتٍ من قبيل استبدال الفصحي بالدّارجة أو العاميّة أو اللّهجة، إلى غير ذلك من الأغلاط القائمة إمّا على عدم الدّيراية أو التّطوّل.

غير أنّ الموقف الإيجابيّ من تقويم الفصحي وتصحيحها، لا يعني التّشدّد والتحرّج، بل إنّه لا يكون إيجابيّاً، فعلاً، إلا إذا سائر العصر، وسعى إلى عصرنة الاستعمال اللغوي، وتجديده وتيسيره؛ وذلك باعتماد السيرورات الضّامنة للتبسيط الفعليّ. ولعلّ تصوّر التبسيط والتّيسير، هو المحدّد، اليوم، لمصطلح "الفصحي المعاصرة" أي الفصحي المسائرة للتطوّر والمستجيبة لحاجات المُستعمل، وإنّها الفصحي المقصودة بالتّعليم والتعلّم. فكيف يُعرّف الدّارسون هذه الفصحي، وكيف يُبرزون كونها لغة معاصرة؟ ولماذا يجعلونها اللغة المُناسبة للتّعليم؟

3. الفصحي المعاصرة لغة التعليم

نقصد بفصحي التعليم والتعلّم العربية الفصيحة التي يتمّ انتقاؤها وسيطا للتّعليم وإبلاغ المعارف، ومادة للتعلّم، أي إنّها، من جهة وسيلة لتعليم الفكر والمعلومات والعلوم والآداب، وهي، من جهة ثانية، متن ورصيد يتمّ تعلّمه لذاته، إغناءً وامتلاكاً للثروة اللغوية التي تمكّن المتعلّم من قدرات الإفصاح والتواصل والتّشريح والتّحليل والفهم والحوار، وما إلى ذلك من

التفاعلات المطلوبة في خريجي المدارس والكلّيات والمعاهد، وكلّ مؤسسات التعليم، بدءاً من الأولي، فالابتدائي والثانوي ثمّ الجامعي.

ويُجمع أغلب الباحثين على أن فصحي التعليم يجب أن تكون فصحي العصر، بمعنى فصحي تُعبّر عن حاضر المُتدّرس وهمومه وانشغالاته وأفكاره، وتستجيب لتطلّعاته، وتُسّعه في التعبير والكلام والكتابة والإبداع والقراءة والإنتاج، وتطوير الذات والمجتمع، والمساهمة في تغيير أحوال البلاد والعباد، والإحساس بالانتماء والتوحد والثقة في النفس والاطمئنان الذهني والعقلي الضروري لحياة متوازنة. ولعل ربط لغة المتعلّم بحياته اليومية وممارساته وأشغاله وانشغالاته، هو ما يُفسّر الإلحاح على لغة حيّة تستنق حيويّتها من الواقع اليوميّ، فتكون وظيفيّة، تُوظّف في السيّاقات الاجتماعية، بمختلف مجالاتها، ومتطلّباتها، وتعطي أفكار الحاضر وما يشيع فيه من مستجدّات ومبتكرات وإبداعات.

وإذا كان بعض الدارسين يضيّقون من معنى الفصحي المعاصرة، ويربطونه بنمط معيّن، فإن أغلبهم يُوسع دلالاتها، ويجعلها تقوم على التبسيط والتيسير، من ناحية، والدمج والاستثمار، من ناحية ثانية. فعبد الصبور شاهين، مثلاً، يُعرّف الفصحي المعاصرة بالفصحي المُلتزمة بالنمط القرآنيّ، في شكل الكلمة ووزنها ومعناها ووصلها ووقفها وضبطها ومعجمها. فالقرآن، بهذا التحديد، يعتبر دستور اللغة الفصحي المعاصرة، ويعدّ تحفيظه حفاظاً عليها، إذ إنّه يجعل من العربية لغة خاصّة، أي أرستوقراطية، لا تطوح إلا لمن تتوفّر فيه مواصفات أدبيّة وعقديّة خاصّة.²

غير أنّ ربط العربية المعاصرة بالقرآن نمطاً ودستوراً ووسيلة وحيدة لحفظ اللغة، وإن كان مطلوباً وأساسياً، ولا أحد يُشكّك في أهميّته، فإننا نعتبره مضيقاً، لأنّ العربية المعاصرة لغة حيّة تتفاعل وتؤثّر وتتأثّر، ولا يمكن حصرها، كلّها، في النمط القرآنيّ. والعربية اليوم تحتك بعربيّات لهجيّة وعامية متعدّدة ومتنوّعة بتنوّع البيئات في الأقاليم والمناطق العربية المتباينة، من حيث التقاليد والأعراف وطرق العيش. لذلك، نعتبر المعاني المعتدّة بسيرورات التبسيط والتيسير والدمج والاستثمار أنسب لتحديد عربية العصر والتعليم.

1.3. عن التيسير والتبسيط

من التعريفات الموسّعة، تلك التي تقول بأنّ عربية التعليم والتعلّم هي الفصحي المُبسّطة، المُيسّرة، المُستعملة للمفردات الواضحة والجمل القصيرة والتركيبات السهلة غير المعقّدة.³ ويشمل معنى التبسيط، تجديد المفردات والجمل والتركيب والقواعد كذلك. فالنحو القديم، أي نحو سيبويه وابن عيش وابن مالك، لم يعد صالحاً لرصد خصائص ومميّزات العربية المعاصرة. فنحن، اليوم، نُدرّس الفصحي بنحو صيغ لنسق غير النّسق الحديث. بعبارة أخرى، يحتاج النظام اللغوي للعربية الموظّفة في عصرنا إلى قواعد جديدة، يقوم بتأليفها اللسانيون التطبيقيون المؤهلون لتحويل النحو اللسانيّ العلمي إلى نحو تعليميّ، يسهّل على المتعلّم اكتساب اللغة الملائمة لاستخداماته وتوظيفاته.⁴

². انظر ص، ص. من شاهين، عبد الصبور (2005).

³. انظر ص. 188 من الشويرف، عبد اللطيف أحمد (2005).

⁴. انظر ص، ص. 81 - 82 من مالك، حسن (2013).

تعرف عربية الاستخدام الحالي تغييرات كثيرة، فمثلاً، قُدّم فيها ما كان يجب أن يتأخّر، وأخّر ما كان يجب أن يتقدّم. ومن ذلك قولنا: " والمسألة بالرغم من أنها ليست بذات قيمة، فإنّها تؤثر في كذا" فهذه الجملة، بحسب القواعد الكائنة، كان الأنسب أن تكون: " والمسألة تؤثر في كذا بالرغم من أنّها كذا". ومن هذا القبيل من الأمثلة كثير ممّا جاء به المُعَرِّبين والمُترجمين.⁵ لقد تغيّرت هندسة الفصحى، وتجدّدت، وصارت حافلة بكثير من الخصائص الحديثة، كطول الجمل، بالمقارنة مع الجمل القديمة، وكثرة الجمل الاعترافية، واختلاف الاستعمال الجاري للأدوات وحروف الجر عما عرفه الماضي، والامتلاء بالعبارات والأساليب المُحدّثة بفعل الترجمة.

وفي هذا السياق، يُدرج الدارسون أمثلة لعبارات وتراكيب مثل: " أنا كعربيّ " و" هذه النظرية باعتبارها نظرية"، ومن ذلك بدء الجملة ب: " طبقاً لهذا" و" نظراً لهذا" و"أما وقد اتفقنا" و" قد حدث كذا"، وهي جمل ظهرت في العربية متأثراً بتعابير إنجليزية، مثل: " According to" و" Because of" و" Having agreed" وتراكم عربية اليوم المصادر على نحو لم يكن في الجملة القديمة، ومنها قولنا: " استحالة منع نشوب حرب بين العرب وإسرائيل"، ف"استحالة" و"منع" و"نشوب" كلها مصادر، أضيف اللاحق منها إلى السابق في صورة جديدة، لم تعرفها عربية الزمن القديم. ويشمل التغيير، كذلك، مظاهر فك الإضافة، كما في: " هذا منظر عام للواجهة الإقليمية لجامعة القاهرة"، وذلك بعد أن كان التركيب المستعمل هو: " هذا منظر واجهة جامعة القاهرة الإقليمية العام". ومن المستحدثات توظيف حرف الجر في مثل " قرار بتأميم شركة" و"تفويض بعقد اتفاقية" و"أمر بإنشاء مشروع".⁶

2.3. حول الدمج والاستثمار

أما بالنظر إلى الدمج والاستثمار، فإن معنى الفصحى المعاصرة، يأخذ أبعاداً توسيعية دالة، من حيث اعتبار لغة التعليم لغة تستقبل من اللغات واللهجات ما يوسّعها ويُطوّرُها ويُجدّدها، ويُعني معجمها، ورصيدها. لقد أصبحت الدراسات الحديثة تلجّ على أهمية احتضان فصحى التعليم لمفردات العامية القابلة للتفصيح والاندماج في معجم الفصحى ونسقها. بل، يذهب البعض إلى أنّه يمكن للمدرسين أنفسهم أن يُضيفوا إلى الفصحى الكلمات العربية المبنوثة في اللهجات العامية، مما يستأنسوا به ويألفوه، وذلك بعد تصحيح تحريفها، سعياً منهم إلى مساعدة الطلبة على الفهم والاستيعاب.⁷

ويلتقي تحديد بنّ ما يشيع من كلمات مألوفة في الفصحى مع مفهوم السليقة، كما يُطوّرهُ فاروق شوشة، حين حدّده بكونه تكلم اللغة بالمران والتعوّد من غير تلقين ولا تعليم، كما نتكلم العامية اليوم. ومعنى ذلك، أنه يحقّ لنا التصرّف في وجوه الكلام بالاشتقاق والتعريب والقياس على ما وضعت العرب، وتكلّمت به من صيغ وأساليب. أي إن السليقة هي التي مكّنت العرب المُحدّثين من إمداد لغتهم بما تحتاج إليه من كلمات مُعبّرة وأسماء لمسمّيات جديدة. واللغة العامية، بفضل السليقة الحديثة، "ما فتنت تنمو وتزدهر إلى جانب

⁵. أنظر ص. 8 من السمراني، إبراهيم (1983).

⁶. أنظر في هذه الأمثلة ص. 94 – 95 من شوشة، فاروق في كتابه: لغتنا الجميلة (د.ت).

⁷. أنظر ص. 188 من الشويرف، عبد اللطيف أحمد: م. س. ن.

الفصحى، ولم تقف قط عاجزة عن تسمية الأدوات الجديدة، ووضع المصطلحات الضرورية لمستحدثات الحضارة".

فكلمة "فئان" كانت تطلق على الحمار الوحشي لتفننه في العدو، وصارت تحيل على الشخص الموهوب، بفضل السليقة المعاصرة، و"القديس"، تحول من ما يدل عليه، عند المسيحيين، ليرتبط بمعنى الولي في استعمال المسلمين، وكذلك "مزيان"، في لغة أهل المغرب، فهي صيغة مبالغة مثل "مفضال" و"مِعطاء"، ومعناه حسن وجيد. ومن الألفاظ التي جاد بها الجمهور، وبدا فيها تفوق السليقة على الخبرة، لفظ "الطيارة". فالخبراء يستخدمون الطائرة، وهو لفظ، وإن كان صحيحاً، فإن "الطيارة" أقوى دلالة وأكثر تعبيراً، لأنها تؤشر للكثرة والمبالغة بالصيغة، بينما لا يتعدى لفظ الطائرة مجرد الوصف؛ فلماذا، يتساءل فاروق شوشة، قلنا السيارة، ولم نقل الطيارة، وقلنا الطائرة، ولم نقل السائرة؟ 8

وينفاس على إنتاجات السليقة ألفاظ الحياة العامة من نوع "الميزانية" و"الاقتصاد" و"الجريدة" و"قلم التحرير" و"الجمعية" و"الإدارة" و"المسرح" و"التمثيلية" و"المقهى" و"الملعب" و"العمارة" و"الثقافة" و"الكشافة" و"طابع البريد" و"الخريطة" و"الاستئناف" و"المحامي" و"الكلية" و"الجامعة" و"المتحف". ومن التعابير: "أثر عليه" عوض "أثر فيه"، وتعدية قرأ إلى الذات في "قرأت لفلان"، و"بالنظر إلى كذا"، و"جرى كذا وكذا"، و"في الوقت نفسه"، و"فلان يعمل ضد فلان"، وهو "يقتل الوقت"، أي يضيّعه عبثاً، و"على الأقل" و"على الأكثر"، و"أعطى رأيه في هذه القضية"، و"طرح المسألة على بساط البحث"، و"المسألة الآن تحت البحث"، و"جو السياسة مكهرب"، و"ذّر الرماد في العيون"، و"يكسب خبزه بعرق جبينه"، وغير ذلك من الأمثلة. 9 ومن الدلالات الحديثة المختلفة عن القديمة، مثلاً، "التوقيع" بمعنى الإمضاء، وكان يدل على التأثير، و"الدولة"، أي السلطة الحاكمة، والمعنى القديم: تقلب الزمان، و"المطار"، من صفت مقطور من الجمال إلى مركبات السكة الحديد، و"الحضارة" مما هو ضد البداوة إلى المدنية والعمران والتقدم العلمي والاجتماعي. 10.

لقد أصبح من المسلم به، كما يقول عبد العزيز بن عبد الله (1969)، أن لسيكولوجية الدلالة أثر نفسي وفكري في تكوين اللغة، وكلّ لغة هي وليدة تطور تاريخي، واللغة تتطور مع المجتمع، وتخضع لعوامل اجتماعية كحضارة الأمة وعاداتها وتقاليدها وضروب الثقافة والاتجاهات الفكرية التي طبعتها، وتتفاعل لاحتكاك الشعوب، بعضها ببعض، عن طريق السياحة والسيطرة السياسية، فتظهر مفردات جديدة، وتموت أخرى شائعة. 11 ففي كل حقبة من الزمان، نلاحظ تغيرات في الأساليب والتعابير، يتقبلها الجمهور ويمارسها، فتشيع وتجري على الأقاليم والألسنة، والصحف ووسائل الاتصال، وذلك على الرغم من محاولة بعض اللغويين المتشددین منعها. 12.

8. أنظر ص، ص. 96 - 98 من شوشة، فاروق: م. س. ن.

9. أنظر ص، ص. ن: م. س. ن.

10. أنظر ص، ص. 101 - 102: م. س. ن.

11. أنظر ص. 6.

12. أنظر ص. 85 من شوشة، فاروق، ومن أمثلته على ما تعرّض للمنع الفعل: "اكتشف"، حيث يقول: إن اعتراض المتخصصين عليه لم يمنعه من الشيوع والانتشار، لأن الذوق العام والاستعمال الواسع والسليقة، هو ما يهذب الألفاظ العامة.

فالدماج، إذن، تقبل أفاظ الحياة العامة، وما تستجيد به قريحة المتكلمين، المحترفين للغة والثقافة من الكتاب والمترجمين والمفكرين والإعلاميين، وغيرهم، وغير محترفين، كالجُمهور الذي يَتميز بسليقة لغوية عفوية طبيعية. ولما كان الدماج سيرورة مستحسنة، بل ضرورية في حياة اللغة، فإن الاستثمار، على غرارهِ، يعني توسيع اللغة وإغنائها وإمدادها بالعناصر اللازمة للاستمرار والتعبير والعتاء، واعتبار ما يلي من المبادئ:

- الاعتداد بالخصوصيات اللغوية لفصحى كل بلد على حدة، وإدماجها في الفصحى المشتركة العامة، بما يُتيح، التعدّد والتنوع والتجدّد والاحتواء لكل لغة في كل بلد لما تعبر عنه وتُعَدِّله من بنيات ومعاني. وفي هذا الإطار المُؤرّ لتنوع الفصحى بتنوع الأنواع اللغوية الفصيحة في البلدان العربية، مثل إبراهيم السمرائي لعدد من المفردات التونسية، وقال عنها: إنها، وإن عرض لها ما يُعدها عن الفصحى ممّا يشيع، وممّا لم تنص عليه كتب اللغة، فهي منه. ومن هذه الألفاظ، الفعل: "تحجّر" إذ يقول التونسيون: حَجّرت الحكومة الإفطار العلني في شهر الصوم، ويكتبون على لافتة في الطريق: وقوف السيارات محجّر هنا. " أما الفصحى المشهور فإنّ الفعل "حجر" الثلاثي المجرد يعني "منع" الحجر هو المنع وفي التنزيل: " ويقولون حجرا محجورا" أي حراما محرما فقد استعمل الثلاثي المجرد في صيغة اسم المفعول، ومنه قولهم "حجر عليه القاضي يحجر حجرا" إذا منعه من التصرف في ماله. وفي حديث عائشة وابن الزبير: لقد هممت أن أحجر عليها" هو من الحجر المنع، ومنه حجر القاضي على الصغير والسفيه إذا منعهما من التصرف في مالهما".¹³ أي إن المنع في معنى الحجر صار عند التونسيين بصيغة التضعيف، وليس بدون تضعيف، كما هو ملاحظ في الحديث الاستدلالي للسمرائي عن الاستعمال الفصحى القديم.

- مراعاة ما يسمى باللغة المشتركة، ويُقصد بها اللغة المستعملة في وسائل الإعلام العربي، والتداول والكتابة الرسميين العربيين، سواء، أضمنت ما هو عربي أو ما هو أجنبي. فما يفتح الباب للتوحيد اللغوي التدريجي بين أبناء الأمة، يقول عبد السلام المسدي، هو استثمار اللهجة العامية المشتركة، أي اللغة التي أوجدتها وسائل الإعلام والكتب والمقررات ووسائل الاتصال والأغاني والأفلام، وتتميز هذه اللغة لدى الطبقة المُثقفة بالاقتراب من اللغة المكتوبة.¹⁴

- صنع ما صنع الأوائل من استبدال الأصوات الأعجمية الجديدة بأخرى، لا تعرفها العربية، وتغيير الصيغ تغييرا يقربها من الصيغ العربية. ولقد برهنت الفصحى المعاصرة على قدرة احتواء الأساليب الجديدة، التي صارت، تبدو كأنها من العربية. ومن ذلك مترجمات مثل: "الأغلبية الساحقة" (la majorité écrasante) و"مشروع شجاع" و"ميزانية متواضعة" و"معاهد فقيرة" و"أفكار جريئة" و"اشتراكية رشيدة" و"مدينة فاضلة" و"الإمبريالية" و"الإنتاجية" و"الانهزامية" و"البورجوازية" و"التقدمية" و"الثورية" و"الجمهورية" و"الديمقراطية" و"الديماغوجية" و"الرأسمالية" و"الرائد" و"الرجعية" و"العملاء"، جمع عميل ممن يعمل ضد مصلحة وطنه، و"الفوضوية" و"الكولونيالية" و"مؤتمر" و"محبوبة" و"نضالية" و"وصولية" و"سطحية" و"ارتابة"

¹³. أنظر في هذا المثال وغيره ص، ص. 206 - 209 من السمرائي، إبراهيم، م. س. ن.

¹⁴. أنظر ص. 147 من المسدي، عيد السلام (2005).

و"صفاقة"، من صفق إذا لم يستح، و"التأميم" و"التخطيط" و"التقني" و"التقنيّة"،¹⁵ وغير ذلك كثير.

3.3. من المشاكل المُشخصة

على الرغم من إجماع واتفق الباحثين والدارسين والمنظرين على أن فصحي التعليم هي لغة العصر المتميزة بالتجديد والتحديث والاعتراف باللهجات العاميات واللغات الأجنبية الداخلة معها في علاقة الاحتكاك والتأثر، فما زال الدرس، مقابل ذلك، يتضمن تشخيصاً لمشاكل تعليم وتعلم الفصحى. صحيح أن التشخيصات فردية يصوغها كل باحث على حدة، إلا أنها تعكس المعوقات المعترضة لتطور فصحي التعليم، ولجعلها تنبؤاً مهمة التكوين المسابر لمتطلبات العصر وحاجاته وضروراته. ومن المشاكل ندرج هنا، على سبيل المثال، مشكل انحسار الفصحى، ومشكل الضعف العام، ومشكل الكتاب المدرسي.

1.3.3. انحسار الفصحى وأثاره

يقصد بانحسار الفصحى تراجعها في الاستعمال، ليس فقط التعليمي، بل العام كذلك. فمثلاً، يرى عبد الجليل هنوش أن ضعف التلاميذ في الأداء اللغوي، من حيث النطق والكتابة والفهم، إنما يعود إلى ظاهرة الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية، إذ إنّ التعامل بهذه الأخيرة، يقول، يكاد يكون حبيس جدران القسم الدراسي، مما يتسبب في إتاحة الفرصة للعامية واللهجات الأخرى السيطرة على ذهن التلاميذ وألسنتهم في كل مكان خارج القسم، كالبيت والشارع والساحة.¹⁶

فالفصحى في هذا التشخيص، تنحسر داخل جدران القسم، ولا تنطلق إلى خارجه، حيث تنتشر اللهجات واللغات الأجنبية. ويتأكد التشخيص الانحساري للفصحى عند عبد الصبور شاهين حين يقول بأن اللهجات هي لغات المواطنين العرب في الاستعمال العام. أما المنابر العامة الرسمية والمجالات التعليمية، فتعتمد لغة عامية مشتركة، يسميها "فصعمية"، ويُعرفها بكونها لغة الوسائل الإعلامية، المُتّصفة بالاقتراب من الفصحى، في مستوى ثقافي معيّن، لكنها تختلط بالعامية. وإنها العاميات واللهجات والفصعمية الرديئة، يقول، هي لغات التعليم، ليس على مستوى المدارس والثانويات، فحسب، بل حتى على صعيد الجامعات، حيث يتم توسيطها من لدن الأساتذة الجامعيين في تدريس الآداب وقواعد النحو وسائر علوم اللغة. أما أساتذة كليات الهندسة والطب والحقوق والعلوم الزراعية والفنون التشكيلية والمواد التربوية، فإنهم لا يعرفون شيئاً من قواعد الفصحى، ولا يقدرّون على البحث بها.¹⁷ وفي هذا السياق، يقول عبد اللطيف الشويرف، نقلاً عن بعض أصدقائه ممن يثق بهم، إن بعض الأساتذة يُدرّسون علوم اللغة العربية باللهجة العامية.¹⁸

ويذهب عبد السلام المسدي المذهب نفسه، في تشخيص الأخطار المُحدّقة بالفصحى بسبب انحسارها. ويذكر من الأخطار ثلاثة: أولاً، تهديد اللهجات لبقاء الفصحى، وثانياً،

¹⁵. أنظر ص، ص. 7 – 8 ثم ص، ص. 230 – 239: م. س. ن.

¹⁶. أنظر ص. 253 من هنوش، عبد الجليل (2005).

¹⁷. أنظر ص، ص. 163 – 164 من شاهين، عبد الصبور: م. س. ن.

¹⁸. أنظر ص. 188 من الشويرف، عبد اللطيف: م. س. ن.

مخالطة اللهجات العامية للفصحى في التعليم العام، وتعرية الفصحى من الحركات في أواخر الكلمات، وتكتم المسؤولين عن ذلك، وثالثاً، تلهيج المثقف العربي للثقافة الفصيحة، وصمته، بدوره، عن ذلك.

يتجلى خطر تهديد اللهجات لبقاء العربية الفصيحة، في كونها لغات فرسان العولمة والأممية والتدويل والوسيط الثقافي الناقل للمنتج الفكري والإبداعي أثناء المشافهة والتواصل بخصوصه: إنها العدو الثقافي الأشرس، والعدو الإيديولوجي السلبي الناسف للفصحى. ويظهر الخطر الثاني في أنه على الرغم من غياب دراسات ميدانية شاملة في الوطن العربي، فإن اللهجة العامية المتداولة في بلدان العام العربي تخالط الفصحى في مراحل التعليم العام. وينضاف إلى هذا الخطر خطر نزاع الحركات الإعرابية من أواخر الكلمات، بحيث تتعرى الفصحى من غطائها النحوي، وتخرج عن الأداء الفصحح لتلحق، تدريجياً، بنظام إبلاغي مغاير تماماً لطبيعتها الأولى. وينضاف إلى الخطرين: خطر مخالطة الفصحى باللهجة في التعليم، وخطر تعريتها من الإعراب، خطر أخطر، هو تكتم المهتمين بأمور التربية والتعليم، والدارسين والباحثين، كذلك، عن ظاهرة التعرية. أما الخطر الثالث، فيشخصه عبد السلام المسدي بسلك المثقف العربي، الذي يُسهم في تلهيج الثقافة الفصيحة، ذلك أنه يكتب ويُبدع ويُفكر يُخَطِّ وينشر بالفصحى، لكنه حين يتداول الحديث عن إبداعاته يتداوله باللهجة، أي إنه يصير متناقضاً ومنفصلاً ومنساقاً مع نزعة المجهود الأدنى والكسل الذهني، على الرغم من أنه يوجد في أرقى منازل الإفصاح، كما أنه أقدر الناس على استيعاب الأداء اللغوي القويم.¹⁹

ويستخلص عبد الجواد محمود توفيق من انحسار الفصحى في الحياة العامة، وهيمنة اللهجات عوضها، مشكل الصراع بين العامية والفصحى في التعليم، ذلك أن الطفل، يدخل المدرسة بعد أن يكون قد أتقن، في نظره، اللهجة المحلية السائدة في بيئته، وكون فيها كفاءة لغوية ذهنية أو مقدرة لغوية، ولأن سمات هذه اللهجة المكتسبة أقوى في ذهنه، وأكثر رسوخاً، فإنها تتصارع مع السمات الفصيحة، صوتياً وصرافياً ونحوياً ودلالياً ومعجمياً. وانطلاقاً من أن الغلبة للأقوى، فطبيعي أن نتيجة الصراع اللغوي (linguistic conflict) بين السمات اللهجية والسمات الفصيحة، تنتهي لمصلحة اللهجات المحلية، وهو، طبعاً، ما يؤثر سلبياً في تعلم الطفل للفصحى.

ومن الدلائل التجريبية، عند هذا الباحث، على غلبة العامية، تجربتان: الأولى تتعلق بفهم الطلبة للنصوص الفصيحة حين اعتمد، في إحدى المرّات، شرح معانيها باللهجة العامية، في خلال حصة الترجمة من الفصحى إلى الإنجليزية، أما الثانية، فتتصل بفهم ابنته، وهي في مستوى الصف السادس من الابتدائي للكلمات الفصيحة الصعبة المتضمنة في الكتاب المدرسي من قبيل: "يتقاضى راتباً" و"يدخر" و"بالتقسيم" و"ترتيب تنازلي" و"ترتيب تصاعدي" و"الدمج" و"المزج" و"بالتناوب" و"علاقة طردية" و"الأنماط" و"الخواص" و"متماثلة" و"السمات" و"تفهم الجيش" و"توطيد العلاقات" و"على التوالي".²⁰

¹⁹ أنظر ص، ص. 244 - 246 من المسدي، عبد السلام (2005).

²⁰ أنظر ص، ص. 128 - 129 من محمود، توفيق عبد الجواد (2014).

وإذا كان انحسار الفصحى يؤثر، فعلا، سلبيا في تعلمها وتعليمها، فإن ما يولد الصراع، ليس هو تصارع العاميات والفصحى بقدر ما هو عدم توجيه العامية بالدمج والاستثمار وجعلها جزءاً من الفصحى، وعدم ترقية المعارف المدرّسة، إذ إنّ اللغة ترتقي برقيّ الفكر الذي تعبّر عنه.21 كما إنه من الصعب التسليم بإمكانية نقل المعاني الفصيحة، بالترجمة، إلى المعاني العامية، أو إيجاد مقابلات عامية لهجية لأخرى فصيحة كما لو كانت ترادفها. بتعبير آخر، إن الشرح باللهجة، هنا لا يصح، وذلك حتى إن كان المقصود منه المروحة بين الفصحى والعامية (code – switching)، إذ تقضي المروحة انتقال المتكلم من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية على سبيل الاقتراض، ومن شروطه، ليس فقط وجود لغتين في ذهن المتكلم، بل إتقانها بالدرجة نفسها،22 ثم إنّ من يُقنن الفصحى لا يحتاج إلى شرحها باللهجة، فالتراكيب السابقة يمكن أن تُشرح، على التوالي، ب: "يحصل على أجر شهري"، "يضع بعض المال جانبا للأزمات"، "بالترتيب نحو الأسفل"، "بالترتيب نحو الأعلى"، "الخلط"، "التراوح"، "العلاقة التي تخضع الأشياء فيها للتتابع"، "الأنواع"، الخاصّ أو الخاصّة أو الخاصيات أو الخصائص"، حسب السياق، "التشابه"، "تراجع الجيش"، "تمتين العلاقات"، "على الترتيب الذي يلحق فيه السابق اللاحق".

2.3.3. الضعف العام وانعكاساته

يلاحظ الدارسون الضعف العام على مستوى إتقان مختلف المهارات اللغوية، وإتقان الكتابة والحديث والتواصل. فبالنسبة لإتقان الكفاءات اللغوية من كتابة ومحادثة ونطق وتواصل وسمع واستماع وردّ وتركيب، وغير ذلك من المقدرات على استعمال اللغة بسلاسة وجمالية وتحكّم ودراية في المواقف والسياقات المتنوعة، يُشخّص المتنبّهون نقط الضعف لدى الشباب المتخرّج من الثانويات، وحتى الجامعات، بعدم، ليس التمكن من اللغات الأجنبية فقط، بل العربية نفسها. فالشباب العربي، لا يقرأ، وإذا قرأ لا يفهم، وإذا فهم لا يتدبّر ما يفهمه، ولا يعقله، ولا يتفاعل معه، وكل ذلك بسبب افتقاره إلى امتلاك اللغة والسيطرة عليها. وفي هذا السياق، لاحظ نهاد الموسى أنّ الطالب العربي يتخرّج من المدرسة والجامعة لا يقرأ ولا يكتب ولا يسمع كما ينبغي أن يقرأ ويكتب ويسمع، وهو كثير الأخطاء في النحو والإملاء.23

وعلى مستوى الكتابة، الأخطاء، لا تعدّ ولا تُحصى، منها ما يخصّ الإملاء والصرف والصوّغ واستعمال الأدوات والأساليب وعلامات الترقيم، وتوظيف المفردات العامية. وتظهر الظاهرة الأخيرة عند الممارسين لصحافة الرياضة والفنون، بصفة خاصّة. وفيما يتصل بنطق العربية نطقا سليما، وقولها قولاً، يُسمع على أنّه فصيح، فإن الهفوات، تستعصي، بدورها عن الحصر، إذ تشمل الأفعال والتصاريف والحروف المعجمة. فغالبا ما تُسقط نقطة الذال والثاء والظاء. وأحيانا تُنطق الضاد غير المعجمة طاءً. وتُنطق همزة الوصل قطعا والقطع وصلا، فنسمع " هذا إبنك" و" ما إسمك؟ " عوض " هذا أبنيك" و" ما إسمك؟ ". ويُتلظف ب" ال" للوصل همزة قطع، فيقولون: " عقد المُؤتمر التّعليمي العربي

21. أنظر ص. ص. 11 - 14. من خربوش ثريا (2017).

22. أنظر ص. 84 من القاسمي: علي (د. ت). وكذلك ص. 113 من الخولي، علي (1989).

23. أنظر ص. ص. 251 - 252 من هنوش، عيد الجليل: م. س. ن.

دورته الخامسة يوم الأحد أَلَمَاضِي". ولا يُسمع الوقف على هاء فتاة، مثلا، وقناة وقضاة. وتُنطق الأعداد كما في اللهجة، ومن ذلك "اتناشر دينار". ويُنطق اسم علم كعبد المَجِيد: "عبد المَجِيد". وتُسقط حركات الإعراب من الكلام الفصيح. وتُحكى الفصحى بنبرات الحديث الدَّارِج، ولا يُمَيَّز في نطقها بين موافق الابتداء والانتهاؤ والإخبار والاستفهام والاستئناف والامتداد والأسى أو التحسُّر، وغير ذلك من الأصوات الدالة على المعاني المحددة، المُعَبَّرَة عن أداء صوتي، يعكس الذوق الرفيع في الجرس والموسيقى والنبر وإبلاغ المعنى. 24. وليس ما ذُكر إلا أمثلة على كثرة الأخطاء ومواقع الضعف في عربية التعليم التي تمتد وتنتشر منه إلى كل قطاعات المجتمع، وتسري فيه سريان النار في الهشيم.

3.3.3. ثغرات في الكتاب المدرسي

يتبيّن من الدراسات التي عالجت قضية مشكل الكتاب المدرسي أن من ثغراته الكبرى إعطاء الأولوية في تعليم الفصحى إلى مهارة الكتابة على حساب مهارات الحديث والحوار والتخاطب والتواصل والتكلّم باللغة، واستعمالها في المواقف المختلفة، التي يمكن أن تواجه المتعلّم. كما يرصدون ثغرة النقص في القدرة على نطق الفصحى والتحدُّث بها، إذ يفِرّ من ذلك حتى طلبة الجامعات، محتمين بالعاميّة. 25. وطبعاً، يؤدي الافتقار إلى القدرة على التعبير والكلام والإبداع بالصوت والنطق والنبر والوقف والتنغيم، وغير ذلك من الممارسات التواصلية، المقروءة، جهراً، والمُتكلّمة، تخاطباً وخطاباً، إلى انعدام إمكان الاستجابة للحاجات الجمالية، كما يقول عبد الجليل هنوش، وإلى غياب خاصية التخيل والإبداع. 26. وبعدّ من أخصّ المشاكل في الكتاب المدرسي، فيما يرصد إسماعيل أحمد العميرة، الاهتمام بدرس الأصوات، ونظام المقطع، وتأثير الأصوات بعضها في بعض. وعلى مستوى القواعد، فهي كثيرة ثقيلة، فيها ما يلزم وما لا يلزم، يتداخل فيها العام بما هو خاص بالشعر؛ وليس فيها إحصاء للشائع منها، بل تُفرض كلها على المتعلم فرضاً، بصرف النظر عن حاجاته لها. ويزيد الطين بلةً تحكُّم الشكل في المضمون، إذ في قاعدة الحال، مثلاً، نجد أن السؤال: كيف؟ و النصب، بصفته ظاهرة شكلية، هما المتحكمان في درس الحال، وذلك على الرغم من وجود جمل من قبيل: "جلس الرجال يستريحون" و"وقفت أنتظر زيدا" و"قابلت المسؤول أعرض عليه مشكلتي". فهذه الجمل، كما هو ملاحظ، لا تخضع للنصب، شكلاً، ويتلاءم، جوابها مع السؤال: لماذا؟ 27.

وتعاني الكتب من التهجين النحوي النظري والتعقيد الاصطلاحي وخط النحو العلمي بالنحو التعليمي التربوي. وهكذا تجد مؤلفو الكتب المدرسية يخلطون المفاهيم اللسانية، البنوية أو الوظيفية أو التوليدية، بالمفاهيم التراثية التقليدية، معرضين التلاميذ إلى التشويش جرّاء مصطلحات معقّدة، موقعها الدرس الجامعي، كالنزع وتقليص الحدود وتوسيعها

24. أنظر في هذه الأخطاء، وغيرها: ص. 170 - 176 من الشويرف، أحمد عبد اللطيف (2005): م. س. ن.

25. أنظر ص. 196 من العميرة، أحمد إسماعيل (2005).

26. أنظر ص. 261، هنوش، عبد الجليل: م. س. ن.

27. أنظر ص. 197 - 198 من العميرة، أحمد إسماعيل: م. س. ن.

والمحمولات الفعلية بدل الأفعال والوظيفة الدلالية المنفذ عوض الفاعل والجملة الأصلية والمشتقة، وغير ذلك مما يُعيق نجاح تعلم الفصحى. 28

4.3.3. من الحلول المقترحة

يرى البعض أن الإصلاح يجب أن يرتبط بالدين، وبخلاف ذلك، ترى الأغلبية أن يرتبط بالإصلاح اللغوي نفسه. فمثلاً، يؤكد عبد الصبور شاهين أن تأثير القرآن، وإشعاع الثقافة الإسلامية على العالم الإسلامي، كفيل بجعل الفصحى اللغة الأولى القادرة على مواجهة موجة اللحاق بالركب الحضاري الغربي، وموجة الاستعمار الناشر للغات الغربية، وموجة الانحلال المُسهممة في التخلّي عن قيم العقيدة الإسلامية وأخلاقها الأصلية، وموجة العولمة الناشرة للغة الإنجليزية، لغة القطب الحاكم والمتحكّم. 29 بل، إنّ ربط إصلاح اللغة بالدين، يمثل عنصر محاسبة لكل من يُفَرِّط في لغته ويتهاون في إنقاذها. أي سيكون من واجب كل متكلم بالعربية أن ينهض بلغة دينه ويخدمها ويعالج ضعفها. 30

أما إصلاح تعليم الفصحى بإصلاح اللغة نفسها، فيشمل المناهج والكتب، وطرق التدريس وأنواع التمارين، والتكلم مع التلاميذ والتواصل معهم بلغة مناسبة للتعليم، ولكل مستوى ومرحلة وفئة عمرية، وغير ذلك من الأساليب، بحيث يتم تطويرها قصد تخريج متخرجين مقدرين في مناصبهم. ويقتضي ذلك الاهتمام بمرحلة الابتدائي، وعدم الاستهانة به، وتخليص الدرس النحوي من العلل والقوالب الجافة، ومنها، مثلاً، قضايا تقدير الحركات، وذكر العلة كعلة التعذّر والثقل، والاستغناء عن الأشرطة الطويلة المُملة في إعراب الجمل، ومسائل حشو ذهن التلاميذ بالخلافات النحوية وأمور الشذوذ والقواعد العامة التي يجب إرجاء درسها إلى مرحلة الجامعة. وإذا كانت الاقتراحات والطلوب متعددة بتعدد الدراسات ومجالاتها، فسندكتفي، هنا، بإدراج صورة عامة عن بعض منها: 31

- الأخذ بالمذاهب الكوفية في النحو، وعدم الاعتداد بالقواعد البصرية فقط. ومن ذلك، مثلاً، تجويز النسبة إلى الجمع الباقي على جمعيته، ك: "الدُولِي" نسبة إلى مجموع الدُول، ويظل "الدُولِي"، بالنسبة إلى الدولة الواحدة،

- جواز تعريف العدد المفرد في نحو "الخمسَة كتب"،

- إتاحة قول الجمل الجديدة مثل: "ما أبيض هذا الثوب"،

- السماح بنتنية حمراء على "حمراءين" بدون قلب الهمزة واوا، كما يوجب

البصريون،

- تصغير صالح على "صويلح"، وسالم على "سويلم"، وسهل على "سهيل"، وشيخ

على "شويخ"، وناب على "نويّب"،

28. أنظر ص، ص. 256 - 258 من هوش، عبد الجليل: م. س. ن.. وهناك عدد كبير من ثغرات الكتاب المدرسي التي لا يسع المجال لذكرها:

أنظر ص، ص. 51 - 56 من خربوش، ثريا (2016) في، مثلاً، تنظيم الوحدات، وتحرير القراءة، وتدقيق المعجم، وانتقاء التراكيب الطبيعية غير المصطنعة، وتعليم الإنشاء المبني غير الجاهز.

29. أنظر ص. 168 من شاهين، عبد الصبور: م. س. ن.

30. أنظر ص. 183 من الشويرف، أحمد عبد اللطيف: م. س. ن.

31. أنظر تفاصيل هذه الاقتراحات في ص، ص. 185 - 188 من الشويرف، أحمد عبد اللطيف، ثم ص. 199 - 201 من العمارة، أحمد

إسماعيل: م. س. ن.

- ضبط مواطن اللبس بالشكل، وشكل المثني والجمع في مثل "مهندسي المشروع" و"مهندسي المشروع"، وأسماء الأعلام الأجنبية، ووضع الشدة على الحرف في جميع مواضعها.

4. بعض المفردات: نموذج آخر للمناقشة

فصحى التعليم، إذن، هي العربية المعاصرة التي تخضع للتطوير بالدمج واستثمار ألفاظ الحياة مما يشيع في العامية واللهجات، بالإضافة إلى تبسيط القواعد وتحسينها بما يناسب الهندسة الحديثة التي فرضتها ظروف الواقع المعاصر المحتكّ والمنفعل بغيره من اللغات. في هذا الإطار العام، نحاول، في هذا القسم، مناقشة عدد من مفردات كتاب المختار في اللغة العربية، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي. 32 سنحاول مقارنة السؤال: هل يتضمن الكتاب من المفردات ما يسهم في تطوير ما يُسمى بالأساس التصوريّ التحتيّ المشترك المتحكّم في اللغتين: اللغة الأولى: لغة التداول المكتسبية، واللغة الثانية: لغة الفصاحة المُعلّمة في المدرسة؟ هل المفردات والألفاظ المنتقاة للتعليم، تمثل رصيذا يتجه بهذا الأساس نحو التأثير الواعي للفصحى على العاميات؟

لنحدد، أولاً، المقصود بالأساس التصوريّ التحتيّ المشترك (Common Underlying Base: CUCB)، ولنسمه الأساس، اختصاراً. إنه مفهوم يحيل على أن الطفل الذي يتعلم، لغة ثانية (L2)، بالإضافة إلى لغته الأولى (L1)، يصبح، بالتدرّج، متميّلاً لتصورات ترتبط باللغتين، أي إن اللغتين معا تصيران متحكّمتان في تصوّره وفهمه للأشياء والمعاني والصور. كما أن كلا من اللغتين سيتبادلان التأثير، بحيث يمكن الحديث عن تحوّل ثنائي الاتجاه (transfert bi – directionnel). صحيح أن التحول يكون عند المبتدئين، الذين لم يُطوّروا الأساس، حيث ينقل أغلبهم، بدون وعي، المعطيات البنوية والمعجمية، من (L1) إلى (L2). لكن ما أن يتم تطوّره، بفضل التقدّم في تعليم (L2)، حتى يتحول التحويل إلى سيرة عملية، بمعنى براغماتية (pragmatique) ومقصودة وصرّيحة (déclaratif)، لأن المتعلمين يصبحون قادرين على ممارسة عملية التحويل بكيفية واعية، مما يُتيح ل (L2) التأثير على (L1). غير أن تحقيق تطور الأساس في اتجاه يجعل (L2) هي المؤثرة على (L1)، ويجعل المتعلم براغماتيّ التأثير وصرّيكه، يتطلب تعليم مداخل شفوية وكتابية غير رسمية، وإحداث فرص تعلّم اللغة الهدف، أي: (L2)، بصفتها أداة طبيعية. 33 في هذا الإطار، نعتبر ما يلي: أولاً، الفصحى، تعد (L2)، لأنها تُتعلّم في المدارس، ثانياً، على الرغم من تنزيل الفصحى منزلة (L2)، أي منزلة لغة أجنبية، فإننا نتوقع التطور السريع و الإيجابي والعالي للأساس، نظراً لعلاقة القرابة بينها وبين لغات التداول اللهجية، ولشدة التشابه بين معجمها والمعجم العامي. لكننا، حين نتفحص مفردات النصوص المقررة في كتاب المختار، لا يمكن استخلاص التنبؤ بتقدم الأساس لدى التلميذ، ولا التنبؤ بترقية لغة المدرسة في اتجاه تعميمها، بحيث تصبح لغة التواصل والعلم. 34 ، ولغة مؤثرة على اللغة

32. هو مقرر السنة الجارية، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، نشر مكتبة المدارس، ط. 10، 1916.

33. نستفيد من تطوير مفهوم الأساس، هنا، من دوانيل (2002) Dewaele: ص، ص. 131 – 133.

34. أنظر في ترقية لغة المؤسسات التعليمية بهدف جعلها لغة التواصل ص. 146 من مجلد، عبد الرزاق (د. ت).

- المتداولة عند التلميذ: تُغنيها وتُقويها وتعلو بها نحو التعبير المعرفي. وللاستدلال التجريبي على هذا الحكم، نسوق، كنموذج، طبقات المفردات التالية:
- (1) الطائرة – المقاعد – فرشاة الأسنان - النقود – الزجاجات – البيجامات – الجلابيب – الماء – الجعة – الخمر – الشراب – الطعام – الخبز
- (2) الجعة – الدلو – المراجل – الإزميل، الطّنافس – الجامات – القنباز – الإجازة – النواميس.
- (3) البيجامات – الكوميوترات – الدّاكاتوش.
- (4) عوائد – حُجر – الطّلسم – الأنترنيت - شجر البتولا – ستستحيل، سيُحيل – منجر - امرأة مهنيّة.
- (5) الأجرح – سبيرنطيقية – بضع المرأة – انحطاط المرأة - اللون الزيتوني – مباراة التحطيب – أداة المنزل.

تتضمن الأمثلة (1) مفردات تدل على الأدوات والألبسة والأكل والشراب، ويبدو أن عددها ضئيل جداً، إذا اعتبرنا أنّ التلميذ يحتاج إلى تعلم نسبة كبيرة ممّا يتداوله من ألفاظ في حياته اليومية، فالملاحظ أنها لا تتعدى في نص واحد: 1 بالنسبة لوسائل النقل و4 فيما يخص الأدوات، و2 فيما يشير إلى الألبسة، و4 للإحالة على ما يُشرب، و2 فيما يرتبط بالأكل. ويتبين، في الأمثلة (2) أن الكتاب يُوظف الألفاظ غير الشائعة في اللغة. فالجعة غير متداولة، بالمقارنة مع "البيرا". والدلو، يشيع بلفظ "السطل"، وفي المعجم الوسيط: السطل إناء من معدن كالمرجل له علاقة كنصف الدائرة مُركبة من عروتين، جمعه أسطال وسطول، وهو معرّب عن شطل الفارسي. والمرجل، جمع مرجل، والأشيع: "البقراج". 35. والإزميل مفردة مشرقية، وهي "المطرقة" في الشيوخ العربي المغربي. والطنافس جمع طنفسه، وهو البساط، وقد جاء في سياق الجملة التالية في نص من نصوص الكتاب: اتخذهن [أي النساء] الطنافس الوثيرة للجلوس بدل المقاعد الخشبيّة، والأنسب، في تصورنا، "المُضْرَبَةُ"، ومعناها في المعجم الوسيط: غطاء كالحفاف ذو طاقين مخيطين خياطة كثيرة بينهما قطن ونحوه. ويضع النص، إلى جانب الجامات، بين قوسين، لفظ الكؤوس، وذلك ضمن الجملة: ويصنعون للملوك أقداحا (...). ويتخذون على الجامات (الكؤوس) صوراً، وفي المعجم، الجام إناء للطعام والشراب من فضة أو نحوها، وقد غلب استعمالها في قدح الشراب، وهي مؤنثة ومعرّبة، وليس الكأس في العربية المغربية "قدحا"، وفي المعجم الصغير لعبد الغني أبي العزم، المقابل الفرنسي للقدح هو: gobelet، وعليه، فشرح القدح بالكأس غير ملائم. والقنباز، في المعجم: خرقة شبيهة بالبرنس تُخاط ويلبسها الصّبيان، و"البرنس" أقرب، في الاستعمال الفصح المغربي. 36. وتستعمل مفردة إجازة في الأوساط العربية المشرقية، أما في المحيط المغربي، فالأكثر: "العطلة"، ومعناها في المعجم: مدّة يوم أو أكثر تُعطل فيها الدّواوين والمدارس، وهي مُحدثة. والنواميس جمع ناموس، والمقصود به آلة الطرب، المعروفة والمشهورة في المغرب، ب"القانون".

وتطرح الأمثلة (3) مشكل الترجمة. فلفظ البيجامات، يعكس ترجمة مُهجنّة للنسقين: المنقول منه، والمنقول إليه، لأنه يخرق قواعد الصياغة في اللغتين الفرنسية، حيث يقال:

35. انظر مقال البقراج للكلمة الفرنسية une bouilloire في المعجم الصغير لأبي العزم، عبد الغني (1993).

36. انظر المعجم الصغير لأبي العزم، عبد الغني: م. س. ن.

pyjamas، والعربية، التي تتضمن "المنامة"، لفظا يحيل على النوم، بل إن المنامة تشيع في العربية المغربية بمعنى الحلم، ومن السهل تعليمها بمعنى لباس النوم. وكذلك الأمر بالنسبة لكلمة الكمبيوترات، فهي أيضا ترجمة مُهَيَّنة، والأفضل الكلمة التي أدرجها النص نفسه، وهي: "الحواسيب"، أما الدَاكاتوش، فوردت في نص مُترجم، دون مقابل أجنبي، ودون شرح مساعد، ولذا، لا يمكن فهم معناها من السياق، فقد وردت في الجملة على الشكل التالي: كان الدَاكاتوش قد اندفعوا لساحة الحرب.

وتُظهر المفردات في (4) مشكل الصيغ المُنتقاة في الكتاب المدرسي، فمثلا، عوائد توجد في المعجم إلى جانب عادٌ وعادات، وإذا كانت عادٌ غير شائعة في الفصحى المغربية، ف"عادات" أشيع. والحجر جمع حجرة، و"الحجرات"، كذلك، أكثر انتشارا، وانتقاؤه أفضل، خاصة إذا عرفنا أن الحجر في المعجم له معنى آخر هو: ما يُحيط بالظفر من اللحم. وورد الطَّلسم في نص الكتاب مشكولا بالطَّلسم، بكسر الطاء وفتح اللام، وفي المعجم: الطَّلسم، بفتح الطاء وتسكين اللام، هو الشائع على الألسنة كجعفر. والأنترنيت يُكتب بفتح التاء، مع أن نطقه في العربية المغربية يشيع بكسرها: "الأنترنيت". والبتولا، في المعجم: شجر البتيل، على وزن فعيل. وستستحيل وسيحيل، بمعنى التصيير والجعل في النص كما يظهر من الجملتين: ستستحيل على يد الجراد إلى مجرد ذكريات، الجراد الذي سيحيل كل شبر أخضر إلى جذب وخراب، والمناسب: "ستتحول" و"سيحوّله"، أما حال الشيء سيستحيل: تغيّر من نفسه، وحال يحول: تغيّر. والمنجر أكثر ملاءمة فيه: "المنجار"، باعتبار النجار، وقياسا على المنشار. وهناك فرق بين النسبة بمُهَيَّنة إلى مهنة في قولنا: مركز التكوين المهني، مثلا، وبين النسبة نفسها في: امرأة مِهَيَّنة، إذ إن المعنى، على الأصح: امرأة مُمتَهنة.

أما المفردات في (5)، فتدل على عدم تدقيق المعنى ووضوحه، فقد شرح الكتاب: الأجرح ب: جمع حرجه وهي المكان الكثيف الشجر، بينما في المعجم الحرجه: جمعه حرج وحراج وهي غيضة الشجرة الملتفة لا يقدر أن ينفذ إليها أحد، وهي شجرة لا تصل إليها الأكلة، أي إن هناك فرق بين معنى المكان الكثيف الشجر والشجر الكثيف نفسه. وتم شرح سبيرنطيقية ب: نسبة إلى سبيرنطيقا، وهي دراسة التحكّم والتواصل بين الكائنات الحية وفي الآلات والنظم الاجتماعية والاقتصادية، في حين يقابل المنهل cybernétique بعلم يتيح للإنسان أو لآلة أوتوماتيكية أن تقوم بالتوجيه لبلوغ هدف، فالمعنى يتعلق بعلم لا بدراسة لشيء. وتركيب بضع المرأة وانحطاط المرأة ورد في السياق التالي: يُعرفون الزواج [أي الفقهاء] بأنه عقد يملك به الرجل بضع المرأة (...). والذي يقارن يرى بنفسه إلى أي درجة وصل انحطاط المرأة في رأي فقهائنا، فيضع يقصد بها الفرج، لا بعض، كما قد يُفهم، لذلك فشكلها هو كما في المعجم: بضع، جمعه بضوع وأبضاع، والمراد من لفظ الانحطاط في المثال: الحط من المرأة ومن كرامتها وإهانتها، لا الانحطاط، الذي نفهم منه تخلف المرأة وعدم تقدمها. وللزيتون ألوان عدّة، لذلك فالأنسب نسبة ألوانه إلى الزيت، وقول " اللون الزيتي"، على غرار ما جاء في المعجم. ويبدو غموض عبارة عصي مباراة التحطيب، وأداة المنزل من قراءتهما في سياقهما: "يتبارزان بعصي مباراة التحطيب"، "سجّله فنان [أي سجل مشهدا] فوق أداة منزله".

من الصعب، إذن، التسليم بكون فصحى التعليم في المغرب لغة معاصرة، تتضمن من المفردات ما يُطوّر القدرات التواصلية، ويُني الأساس التصوريّ التحتي المشترك للتلميذ.

فمن جهة، تعكس الأمثلة الأولى عدم توفر الكفاية اللغوية،³⁷ إذ ما يوجد في النص الواحد من ألفاظ التداول في المجالات المعتادة المتصلة بالنقل والأدوات المستعملة وأنواع الأكل والشراب ضعيف جداً. ومن جهة ثانية، لا تمثل فصحي التعليم المفردات الشائعة، فيما يُترجم ويُنتقى من نصوص، على الرغم من تصريح المؤلفين بكونهم يتصرفون فيها. ولهذا نلمس ما يسميه إسماعيل أحمد العمارة تحسسا من العامية، يعود إلى نظرة الاستعلاء التي تعتبر كل متداول مستساغ في العامية خطأ، وتعزل، بذلك، اللغة عن الوسط الاجتماعي: الوسط الذي تُمارس فيه اللغة دون تعلّم. 38 كما نسجل عدم اعتبار مؤلف الكتاب المدرسي في المغرب لفصحي المغربية. لقد بين إبراهيم السمراي، في سياق الاعتراف باختلاف الفصحي في كل بلد بأنه إذا كانت العربية الفصيحة أداة حضارية للعلم والعمل، وتُؤلف بذلك "وحدة طبيعية اجتماعية"، فإنها تختلف فيما بينها، من حيث الخصوصيات، أي إن الفصحي في كل بلد تكتسب من الألوان المحليّة الخاصّة ما يُكوّن طابعا لها يميّزها عن غيرها: يقول: إنّه ليس ممّا نبالغ فيه أن نقرأ مقالة في صحيفة أو كتاب فنحس أن صاحب هذه أو ذاك لبناني أو سوري، وإننا نقرأ شيئا آخر فنشعر أن صاحبه من الشمال الإفريقي".³⁹

واعتبارا لخصوصيات الفصحي في المغرب، فضلنا في مناقشة الأمثلة الثانية ألفاظا تشيع في التداول المغربي العامي، وتتضمنها المعاجم كأشكال فصيحة، من شأنها تطوير الأساس، ومن ذلك السّطل والبِقراج والمضربّة والمطرقة والعطلة، والقانون وبعضها، وإن كان لا يشيع في العامية، فهو أقرب إلى السليقة المغربية الفصيحة كالبرنس، كما أن البيرا أشهر من الجعة، بصفته لفظ دخيل منقول بالحروف العربية في صيغة ونطق جديدين. وعلى الرغم من تصريح المؤلفين بالتصرّف في النصوص، فإن الألفاظ المترجمة، كما يبدو من الأمثلة (3)، لا تحترم لا النسق العربي، ولا النسق المترجم منه، كما أنّ بعض الألفاظ لا تُقابل باللفظ الأجنبي حتى يُفهم معناها، كما لا تُرفق بشرح موضّح. وتعاني فصحي التعليم، كما يبدو من الأمثلة (4) من عدم ضبط الأشكال البنيوية للمفردات انسجاما مع ما تُعجمه المعاجم من صيغ، ولعل الافتقار إلى الضبط البنيوي هو ما يُفسّر الخلط بين ما هو نسبة وما هو ليس بنسبة. وعلى غرار النقص في تحديد البناءات، لا يُدقّق المؤلفون في المعاني، كما يتبيّن من الأمثلة (5)، إذ إنّ عدم إعطاء الشروح الدقيقة، وإيراد جمل لا يمكن أن تُفهم بقراءة النص، وجمليه، كل ذلك يُؤكد ثغرة في الاهتمام بالفهم والدلالة والمعنى.

5. خاتمة

يمكن، من خلال هذا البحث، استخلاص عددٍ من النتائج. منها ما يتصل بالتمييز بين الفصحي المشتركة وفصحي التعليم، ومنها ما يتعلق بتحديد اللغة التي يجب أن تُعلّم، باعتبار خصائص العصرنة وما تتطلب من تجديد القواعد وتبسيطها وتيسيرها، واعتبار دمج ألفاظ اللغات المتداولة، اللهجية والعامية، واستثمار الألفاظ الأعجمية بالتعريب والترجمة والدمج، كذلك. كما يمكن استخلاص التأثير السلبي للمشاكل التي تعوق التعليم الجيد للفصحي، وليست معيقات مثل الانحباس والضعف العام ونواقص الكتاب المدرسي، إلا نماذج من أخرى كثيرة. وإذا كان التمثيل للحلول، غير كاف، في ظل غياب دراسات جماعية مؤسسية

³⁷ انظر ص. 259 من هوش، عبد الجليل: م. س. ن.

³⁸ انظر ص. 196 - 199: م. س. ن.

³⁹ انظر ص. 6: م. س. ن.

منظمة، فإنها مع ذلك تؤشر لأزمة تعليم الفصحى. ولعل الرصد الذي قمنا به لعدد من مفردات كتاب مدرسي، يدعم تصور الحاجة إلى عمل إصلاحي عام رسمي، تشارك في إنجازه الأطر المتخصصة من كل المجالات. فقد حاولنا أن نبين أن هذه المفردات لا تمثل اللغة، بما يكفي لإشباع حاجة المتعلم في استعماله اليومي، كما أنها لا تعكس الشائع، سواء على المستوى العامي، بصفته اللغة الأولى، ولا الفصحى، كون فصحى المغرب تتلون بألوان المحيطات المغربية، وتختلف عن فصحى المشرق. مقابل ذلك، بيّنا أن المفردات المُعلّمة لا تتطابق، من حيث الصيغ، مع ما تُعجمه المعاجم، وتبدو غير واضحة، بالنظر إلى التباس المعاني، وعدم القدرة على فهمها بالاستناد إلى سياق النص المدرسي.

المراجع

- أبو العزم، عبد الغني، المعجم الصغير، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1، 1993.
- الخولي، علي، تأثير التداخل اللغوي في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، مجلة جامعة الملك آل سعود، العلوم التربوية (1 - 2)، 1989:
- https://jes.ksu.edu.sa/sites/jes.ksu.edu.sa/files/5_7.pdf
- المسدي، عبد السلام، آفاق تطوير اللغة العربية في التعليم العام، ضمن: العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - 2005.
- السمراي، إبراهيم، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط. 3، 1983.
- الشويرف، عبد اللطيف أحمد، الضعف العام في اللغة العربية (مظاهره - آثاره - علاجه)، ضمن: اللغة العربية إلى أين؟ مرجع سابق الذكر.
- العمارة، أحمد إسماعيل، تطلعات مستقبلية في تعليم اللغة العربية، ضمن: العربية إلى أين؟ مرجع سابق الذكر.
- القاسمي، علي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، بدن تاريخ:
- https://bu.univ-ouargla.dzpdf/benyama_mohamedsaleh.pdf
- بن عبد الله بن عبد العزيز، تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث، محاضرات، نشر معهد البحوث والدراسات الأدبية واللغوية، 1969.
- توفيق، محمود عبد الجواد، الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية، 2014:
- strategicvisions.ecssr.com/ECSSR/.../PDF/Rua.../rua05_120.pdf
- خربوش، ثريا، تصورات في تعليم اللغة العربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجديدة وكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، مطبعة النجاح الجديدة، 2016.
- خربوش، ثريا، نحو مقارنة لتعليم اللغة العربية وثقافتها، ضمن:
- Sciences, Langage et Communication**, [S.l.], v. 1, n. 3, nov. 2017. ISSN 2458-7095.
- Disponible à l'adresse : ><http://revues.imist.ma/index.php?>
- سهيل، إدريس. جبور، عبد النور، المنهل: قاموس فرنسي عربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط. 7، 1983.
- شاهين، عبد الصبور، التحديات التي تواجه اللغة العربية، ضمن: اللغة العربية إلى أين؟ مرجع سابق الذكر.

- شوشة، فاروق، لغتنا الجميلة، نشر دار العودة، بيروت، مكتبة مدبولي، القاهرة، بدون تاريخ.
- مجدوب، عبد الرزاق، بيداكتيك التواصل/ التعبير الشفهي باللغة العربية: حدود الممارسة وآفاق التطوير، بدون تاريخ:
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/1/1/7061>
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط. 3، دار عمران، مصر، 1985.
- محمود، توفيق عبد الجواد، الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية، مجلة: رؤى استراتيجية، 2014:
strategicvisions.ecssr.com/ECSSR/appmanager/portal/sv?
- مالك، حسن، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، منشورات، مقاربات (مجلة العلوم الإنسانية)، فاس، المغرب، ط. 1، 2013.
- هنوش، عبد الجليل، ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ضمن: العربية إلى أين؟ مرجع سابق الذكر.
- Fleish, H, Arabe Classique et Arabe Dialectal, Extrait de l'Etude De L'Arabe Dialectal, Dar El Machreq, Beyrouth, 1974.
- Dewaele, Jean-Marc, Nathalie Wourm, l'Acquisition de la Compétence Sociolinguistique en Langue Etrangère, 2002/2 :
[http://www. Cain. Info/revue Française de Linguistique Appliquée – 2002-2-page-139. Htm.](http://www.Cain.Info/revue Française de Linguistique Appliquée – 2002-2-page-139. Htm)

الفصل الثاني

التعدد اللغوي وتدبير الاشكالات النفسية والبيداغوجية

الاتجاهات النفسية المفسرة للازدواجية

اللغوية

وآثرها على عملية التعلم والتعليم

عبد الله بن عبد السلام

علم النفس اللغوي والمعرفي بالمركز الجامعي تامنغست - الجزائر

مقدمة:

تعد اللغة أهم وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع فمن خلالها يوصل الفرد إلى الآخرين أفكاره و آراءه ويتبادل معهم الحديث والخطاب بإستعمال ألفاظ وعبارات تحمل دلالات ذات معنى يفهما الآخرين، وتعتبر أيضا وسيلة تساعد الطفل على التعلم والإكتساب وفهم مختلف العلوم فتحكمه في اللغة يساعده على الفهم السريع والدقيق لهذه العلوم، كما ان اللغة تتطور حسب تطور النمو العقلي المعرفي للطفل فتتغير خصائصها في كل مرحلة بدا من مرحلة الاكتساب وصولا الى مرحلة الإبداع والنقد وهذا بالإضافة إلى عوامل أخرى مساعدة منها ثراء البيئة اللغوية وكثرة المنبهات والمثيرات التي تدفع بالطفل إلى الفضول من أجل إمتلاك هذه الكفاءة حتى يستطيع أن يتحكم في التقنيات الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة نتيجة التطور التكنولوجي الهائل الذي مس مختلف المجالات وخاصة مجال الإتصال والتواصل وظهور ما يسمى بالشبكات الإجتماعية التواصلية التي تلح على الطفل أو الفرد أن يمتلك أكثر من لغة حتى يفهم تطبيقاتها ويستطيع التواصل مع الآخرين ويوصل أفكاره وآراءه.

فالإزدواجية اللغوية تعتبر أحد العوامل المساعدة والمهمة في التواصل وفهم العلوم وخاصة في المدرسة فالطفل المزدوج اللغة يحاول ان ينقل افكاره ويتعلم سواءا باللغة الأم التي إمتلكها أو اللغة التي إكتسبها إما عن طريق المدرسة أو عن لغة أحد الأبوين وهذا يكون عادة عند الأطفال الناتجين عن الزواج المختلط أي اختلاف لغة الأم عن الأب، كما أن ظاهرة الإزدواج اللغوي ظاهرة قديمة اشتهر بها بعض الشعوب والأقليات.

وخلص الدكتور سمر روجي الفيصل " أن الإزدواجية اللغوية شئٌ بديهي في اللغة العربية، وقد نشأت هذه الإزدواجية العربية قبل الإسلام بين اللغة الأدبية المشتركة ولهجات القبائل، إذ كانت الأولى لغة الأدب والعهود والمواثيق، وكانت الثانية لغة التفاهم في الحياة اليومية، ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المستويين التعبريين لأن اللهجات ليست لغات مستقلة بل هي إختلافات صوتية و صرفية بين

القبائل تتعلق بظواهر الإمالة والفتح والهمز والتسهيل والإدغام والوقف والتصحيح والإعلال والقصر". (سمر روجي الفيصل 2009:13)

ويعتبر وليام مرسيه (1930-1931) هو أول من وضع مصطلح الإزدواجية اللغوية في الأدبيات اللغوية الفرنسية، كما كان أول لغوي تطرق في ثلاث مقالات إلى إزدواجية اللغة العربية (الفصحى، الدراجة) في شمال إفريقيا وذلك بمناسبة الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي بالجزائر، وقد عرف الإزدواجية اللغوية بأنها التوارد بين لغة مكتوبة ولغة شفوية إذ يقول كما تبدو لنا للغة العربية في شكلين مختلفين لغة أدبية وهي بالعربية المكتوبة أو القياسية أو الكلاسيكية والتي كانت اللغة الوحيدة في الماضي والتي تكتب بها حالياً الأعمال الأدبية والعلمية والمقالات الصحفية والوثائق القانونية والرسائل الخاصة. (نعمة دهش فرحان الطائي 2012:2)

ولم تأخذ ظاهرة الإزدواجية حقها في الدراسة والتحليل بشكل مكثف إلا في عام 1959م عندما وصف فيرجسون حال بعض المجتمعات بأنها إزدواجية اللغة وكان يقصد بذلك وجود شكلين مختلفين للغة الواحدة يستخدم أحدهما في الوظائف الرسمية للاتصال كإلقاء الخطب والمحاضرات، و يستخدم الشكل الثاني في الحديث مع الأهل والأصدقاء... (إبراهيم صالح الفلاي 1996:10)

وبدا اهتمام علماء النفس اللغوي بدراسة ظاهرة ازدواجية اللغة منذ سنوات، ونشرت أهم الدراسات ابتداء من سنة 1920. بعدها توالى بحوث كثيرة، لعل أهمها دراسة بيل ولومبير، 1962، ودراسات باكر (1988) (Baker)، ودياز (Diaz 1987))، و التي نشرت ابتداء من سنة 1962 (Reynolds, A.G., 1991, p 146)

وتعتبر الإزدواجية اللغوية في مرحلة الطفولة تجربة مهمة في حياة الطفل تؤثر على مسيرة وفعالية النمو لدى الأطفال، وتشير بعض الدراسات إلى وجود ثلاثة نماذج ممكنة للإزدواجية وهي كما يلي:

- يرى النموذج الأول أن الإزدواجية لا تشكل فرقاً أو اختلافاً، أي بمعنى أن الأطفال المزدوجين ووحيدوي اللسان (أحادي اللغة) ينمون بنفس الشكل وعلى نفس الإيقاع.
- ويرى النموذج الثاني أن الإزدواجية مجحفة نوعاً ما للطفل، أي تلحق إجحافاً للأطفال المزدوجين، خصوصاً فيما يتعلق بتطور المفردات.
- النموذج الثالث، والذي تطرقت له العديد من الدراسات، أن الإزدواجية تساهم بشكل كبير في تحسين النمو اللغوي والمعرفي عند الأطفال. (Taleb El Ibrahimi, K. 1997, pp. 63-66)

1-الإزدواجية اللغوية:

"لايحظى مصطلح الإزدواجية اللغوية Diglossia بإتفاق على مفهوم محدد له فبعض الباحثين يطلقه على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، أي لغة الكتابة وأخرى للمشافهة أو لغة الحياة اليومية العادية وثانية للعلم والفكر والثقافة والأدب". (عبد الرحمان بن محمد عبد الرحمان القعود 11:1997)

وهناك من العلماء من يرى بأن الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية تحملان نفس المعنى ومن بينهم الدكتور إبراهيم كايد محمود فيرى" أن مصطلح Diglossia يتكون من سابقة (di) ومعناها مثنى أو ثنائي أو مضاعف و(gloss) ومعناها لغة، ولاحقة (ia) فحاصل الترجمة صفة لغة مضاعفة، والمصطلح Bilinguisme يتكون من سابقة لاتينية (bi) معناها مضاعف و(Lingu) لغوي واللاحقة (isme) الدلة على السلوك المميز". (إبراهيم كايد محمود 52:2002)

ويعرّفها تيتون " الإزدواجية اللغوية هي قدرة الفرد على التعبير بلغة ثانية مع إحترام المفاهيم والبنى الخاصة بهذه اللغة دون اللجوء إلى الترجمة بلغته الأولى. (على تعوينات 5:199)

وتأخذ الإزدواجية اللغوية مستويين وهما الإزدواجية اللغوية الفردية و الإزدواجية اللغوية الإجتماعية.

أولا الإزدواجية اللغوية الفردية:"يرى مارتييني Martinet ضرورة إستبعاد بعض الأحكام المسبقة التي فرضت نفسها " فأولئك الذين بقدر متفاوت في النجاح يستطيعون إستعمال صوتيات آخرين ونحو آخر فهم مزدوجو اللسان". فالإزدواجية تعني قدرة الفرد وتمكنه من إستعمال نظامين لغويين مختلفين وتوقف الإزدواجية الفردية على عوامل أهمها طريقة الإكتساب ودرجة إتقانه لهما ، ويرى paul et Gabriel manessy 1979 wald أن الطفل الذي إكتسب لغتين في آن واحد يسمى مزدوج اللغة والذي إكتسب اللغة الثانية بعد إتمام اللغة الأم يسمى ثنائي اللغة...وثانيا الإزدواجية اللغوية الإجتماعية وهو تواجد لغتين مختلفتين تترتبان حسب الطبقات الإجتماعية.(صونية بكال 132-2009-133)

ومن خلال عرضنا لمختلف تعاريف الإزدواجية اللغوية هي تمكن الفرد من التكلم والتحدث بلغة ثانية بكفاءة واحترامه لقواعدها النحوية والصرفية دون الرجوع أو الترجمة لهذه المفردات والألفاظ الى اللغة الأم، وبعبارة أخرى فالإزدواجية هي تمكن الفرد من إستخدام نظامين لغويين مختلفين، وتأخذ الإزدواجية اللغوية مستويين وهما مستوى فردي يتوقف على عوامل منها طريقة إكتساب هذه اللغة ودرجة إتقانها ومستوى إجتماعي يتطلب وجود نظامين لغويين مختلفين يترتبان حسب الطبقات الإجتماعية للمجتمع.

1. الفرق بين الازدواجية اللغوية و الثانية اللغوية:

الثانية اللغوية هي كل وضع يتعايش فيه مستويان لغويان للغة الواحدة، بينما الازدواجية اللغوية هي كل وضع يتواجد به لغتان مختلفتان، وهذا ما ذهب اليه بديع يعقوب واكده بقوله " فالازدواجية الحقة لا تكون الا بين لغتين مختلفتين كما هو الحال بين العربية و الفرنسية، أو الالمانية و التركية مثلا، اما بالنسبة للفرد العربي الذي يتكلم لغتان احدهما عامية و الاخرى عربية فصيحة فذلك لا ينطبق على مفهوم الازدواجية فبالأحرى نطلق عليه ثنائي اللغة". (أسماء أبو الحسن <http://kenanaonline.com/users/asmaaelwady/posts/565596>)

2. فرضية الإكتساب والتعلم:

وضع كراشن 1982 فرضية مفادها أن لدى متعلمي اللغة الثانية معنيين مستقلين لتطوير المعرفة باللغة الثانية وهما الإكتساب Acquisition و التعلم Learning، فالإكتساب يعتبر عملية واعية أي أن مكتسبو؟؟؟ اللغة لا يعون حقيقة إكتسابها وكما أنهم واعون فقط بحقيقة إستخدامها في التواصل والإتصال، أما التعلم هو المعرفة الواعية بتعلم اللغة الثانية ومعرفة قواعدها. (سوزان م جاس ولاري سلينكر 2009:311)

3. النظريات النفسية المفسرة لاكتساب اللغة الثانية:

أعطى علماء النفس عدة تفسيرات حول مراحل إكتساب اللغة الثانية عند الطفل والعوامل المؤثرة في كل مرحلة، وهذا حسب التوجه النظري والمعرفي لكل نظرية و نظرتهم حول طبيعة اللغة واساليب إكتسابها، ومن بين أهم النظريات المفسرة لإكتساب اللغة نذكر النظرية السلوكية، النظرية الوظيفية و النظرية الفطرية لتشومسكي و النظرية المعرفية لبياجيه، و النظرية العصبية.

1.5. النظرية السلوكية:

تفترض النظرية السلوكية على انه يجب ان نولي الإهتمام بالسلوكيات الظاهرة والقابلة للملاحظة وللقياس ولايركزون إهتمامهم على العمليات الداخلية والأينية العقلية التي تسود الأبنية اللغوية وهم لاينكرون وجود العمليات العقلية ولكنهم يرون السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية الفسيولوجية. وهم يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي، ويرى كل من واطسون وسكينر وبوهاثون ان اللغة متعلمة، ويرى واطسون أن اللغة في مراحلها المبكرة هي نموذج بسيط من السلوك. (أديب عبد الله محمد النوايسة و إيمان طه طابع القطاون 2010: 40)

يرى اصحاب الأتجاه السلوكي في إكتساب اللغة الثانية هو أن المتعلم تهيمن عليه انظمة لغته الأم وقواعدها وقوانينها الصوتية والصرفية والنحوية والدالية والثقافية

وتؤثر عليه في مرحلة تعلمه اللغة الثانية تأثيرا سلبيا فينقل انظمة اللغة الأم إلى اللغة الثانية و غالبا ما يخطى في الأنماط التي تختلف فيها اللغتان... ويرى السلوكيون ايضا أن اكتساب اللغة الثانية يجب ان يتحول إلى عادة سلوكية آية وهذا يتطلب في نظرهم إلى إستبعاد انماط اللغة الأم التي تختلف عن الأنماط المقابلة في اللغة الهدف وتثبيت انماط اللغة الهدف. (عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي 2006:276-277)

وتوصل السلوكيون إلى أن عادات اللغة الأولى تكون مساعدة لأكتساب عادات اللغة الثانية وهذا وما يسمى ب(Positive Transfer)، كما أن تعلم اللغة الثانية يساعد التغلب على الفروق بين نظام اللغة الأولى واللغة الثانية. (رشيد موسى حتاملة 2005: 108)

تؤمن المدرسة السلوكية بالسلوك الظاهر والملاحظ القابل للقياس ول تعبير إي اهتمام للعمليات العقلية ودورها في عملية الإكتساب و التعلم، كما يرون ان السلوك مقرون ومرتبط بالعمليات الداخلية الفسيولوجية ، ويعتبرون أن اللغة نموذج بسيط للسلوك والنتائج عن مثير وإستجابة وأن الطفل يتعلم مفردات اللغة عن طريق تقليد ومحاكاة الآخرين، وأما بخصوص اللغة الثانية يرون أن الطفل يبق حبيس نظام لغته الأم وقواعدها ومختلف قوانينها فيؤدي ذلك إلى خلط نظامه اللغوي الثاني وبذلك يفضلون إستبعاد أنماط التعلم الخاصة باللغة الأولى الأم التي تختلف تماما عن أنماط التعلم الخاصة باللغة الثانية وأن هذا الفرق يزول بين النظامين اللغويين عندما يتعلم الطفل اللغة الثانية بكل كفاءة ومهارة.

1.5. النظرية الفطرية:

يعد نوم تشومسكي من رواد النظرية الفطرية المعرفية الذي اعطى تفسيراً مغايراً لآراء المدرسة السلوكية في إكتساب اللغة مؤكداً على دور العوامل الداخلية الفطرية المعرفية في إكتسابها. ومن المعروف ان تشومسكي طرح هذه النظرية تفسيراً لأكتساب اللغة الأم ولم ير تطبيقاتها على إكتساب اللغة الثانية لإعتقاده أن إكتساب اللغة الثانية يتطلب عمليات معرفية معقدة يختلط فيها الإكتساب بالتعلم مما يبعتها عن السلوك الفطري. (عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي 2006:277-278)

وينظر تشومسكي 1981 على أن اللغة ليست سلوكاً مكتسباً بالتعلم والتدريب والممارسة فحسب كما يراها السلوكيون بل هناك حقائق عقلية و آراء كل فعل سلوكي، أو بمعنى آخر تعد اللغة تنظيماً عقلياً معقداً لأنها أداة تفكير وتعبير في أن واحد...

ويرى تشومسكي إلى أن إكتساب اللغة الثانية أو تعلمها يختلف عن إكتساب لغته الأم وأنها تعتبر عملية معقدة تتداخل فيها جملة من العوامل الفطرية والمعرفية مع العوامل العلمية التعليمية ولهذا يعتقد تشومسكي أنه من الصعب تفسير عملية الإكتساب في ظل النظريات والآراء الخاصة بإكتسابه اللغة الأم... كما يعزو تشومسكي إلى أن الفرق في إكتساب اللغة الأم واللغة الثانية أو تعلمها مرده إلى

يعود إلى وجود عوامل منها المعرفة اللغوية والتداخل اللغوي وتصويب الأخطاء.)
عبد العزيز إبراهيم العصيلي (1999:92-100)

وجه تشومسكي نقدا لادعا للمدرسة السلوكية لأنها حسبه ترد تعلم اللغة واكتسابها إلى المثير والاستجابة، ويعزو ذلك على ان اللغة ملكة فطرية يملكها الإنسان، ويعطي دليلا على ذلك في بعض الأحيان يقوم الطفل بتلفظ بكلمات و عبارات وجمل لم يتعلمها ويكتسبها داخل محيطه الأسري أو الإجتماعي وهذا مايفسر تلك الملكة الفطرية التي وهبها الله للإنسان دون سائر المخلوقات ، كما أن تعلم اللغة الثانية حسب تشومسكي يعد امرا معقدا كون هذه الأخيرة تحتاج على عمليات عقلية كبيرة ومعقدة لأنها تتداخل فيها مجموعة من العوامل الفطرية و التعليمية والمعرفية... الخ ويعزو ذلك ايضا إلى ان اللغة أداة مركبة للتفكير والتعبير في أن واحد ، ويرى تشومسكي حتى يتحقق تعلم اللغة الثانية يكون مرهونا بالمعرفة اللغوية والتداخل اللغوي و تصحيح الأخطاء.

3.5. النظرية المعرفية لبياجيه:

قسم بياجيه مراحل النمو المعرفي للطفل إلى عدة مراحل أولا المرحلة الحسوحركية(مرحلة المهد) وتبدأ من الميلاد إلى السنة الثانية وتليها والمرحلة ما قبل العمليات(مرحلة الطفولة المبكرة) من السنة الثانية إلى السابعة وبعدها المرحلة المادية أو العيانية (مرحلة الطفولة المتأخرة) تم تأبي بعدها مرحلة العمليات الشكلية أو التفكير المجرد (مرحلة المراهقة).

ويرى بياجيه أنه توجد عوامل اربعة تؤثر في النمو المعرفي وهي:

- الخبرات الطبيعية بالأشياء والأدوات.
- الخبرات الإجتماعية التي تساعد الطفل من الخروج تدريجيا من تمركزه حول ذاته.
- النضج وهو الذي يساعد على الإنتقال من مرحلة إلى أخرى.
- التوازن وهو التوفيق بين عمليتي التمثل والمؤانمة.) اديب عبد

الله النوايسة وإيمان طه طابع القطاونة(2010:43)

وتعتبر بيالستوك 1988 من أشهر العلماء المعرفيين الذين فعلوا النظرية المعرفية في تدريس اللغة الثانية، حيث ترى بيالستوك ما لم يره مؤيدو هذه النظرية الذين تعرضوا إلى تعلم اللغة الثانية، فهي تؤكد بكل صراحة ووضوح المبدأ الذي يقوم

على أساس أن اللغة يجري التعامل معها في العقل البشري بنفس الطريقة التي تتعامل معه مع بقية المعلومات ، والكفاية اللغوية يمكن تقديرها ببعدين وهما البعد التحليلي (Analytically) والبعد الثاني البعد الألي (Automatically). (رشيد موسى حتاملة 2005 : 89)

ويرى بياجيه أن أهم مرحلة فيما يتصل بإكتساب اللغتين الأولى والثانية تحدث عند سن البلوغ إذ يكون الطفل قادرا على التجريد وعلى التفكير الشكلي. (دوجلاس بروان 1994:67)

وتم التوصل من خلال النظريات المعرفية في مجموعة من البحوث حول الأثر الذي تتركه العمليات العقلية في التعلم ومنها مايلي:

- تعطينا النظريات المعرفية معلومات حول كيفية ضبط التعلم في تحصيل اللغة الثانية وإكتسابها.
- تعطينا رؤيه حول كيفية إعادة بناء المتعلمين في إكتساب اللغة الثانية.
- أن النظرية المعرفية غير قادرة على تفسير تتابع البنى النحوية.
- النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير الذي تلعبه المعرفة الواضحة ولا تعطينا أيضا تفسيراً حول كيفية إكتساب اللغة الثانية عن طريق التعلم الرسمي. (موسى رشيد حتاملة 2005 : 84)

4.5. النظرية الوظيفية:

وتقوم هذه النظرية وما تفرع منها على أساس أن أكتساب اللغة الثانية هي حصيلة حالات تفاعلية ومواقف تواصلية حقيقية، وما تتطلبه هذه الحالات والمواقف من مهمات كالتحليل والتركيب والتضمين والربط وعلى نحو ذلك للتغلب على الصعوبات التي مر بها المتعلم في إستعمال اللغة. (عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي 2006: 293)

لم تعط النظرية الوظيفية دورا كبيرا وواضحا لإكتساب وتعلم اللغة الثانية وتعتبرها فقط عبارة عن حالات تفاعلية تواصلية تتطلب من الطفل القيام بمهمات التحليل والتركيب والربط لتحقيق الأكتساب اللغوي وإزالة جميع العقبات التي يمر بها المعلم خلال مراحل أكتسابه لهذه اللغة الثانية.

3.5. النظرية العصبية:

تقدم النظرية تفسيراً لإكتساب اللغة الثانية في أن النمو اللغوي يعتمد على وظائف الجهاز العصبي بعامة والجهاز العصبي المركزي بخاصة والمتمثل في الدماغ وتعتمد هذه النظرية أساساً على دراسات لاري سلنكر Lary selinker و لامانديلا Lamendella وهذا بناءً على التقسيم الجانبي للدماغ أي النصفين الأيمن والأيسر وتحديد وظائفهما اللغوية ، وقد تبين أن مناطق اللغة الأم ووظائفها في الدماغ تقع بالنصف الجانبي الأيسر من الدماغ وبخاصة فيما يتعلق بالمهارات التي تتطلب عمليات تحليلية، غير أن مناطق اللغة الثانية ووظائفها تختلف حسب هذه النظرية من حيث نوعها ومراحل تعلمها... وترى أن متعلم اللغة الثانية يعتمد على الجانب الأيمن من الدماغ في المراحل الأولى من تعلمها. (عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي 2006:291)

ولاحظت عالمة أبلر أن الجانب الأيمن من الدماغ يساهم إسهاماً واضحاً في تعلم اللغة الثانية وهذه المساهمة تنشط في المراحل الأولى لتعلم اللغة الثانية... وتوصل علماء آخرون إلى أن إسهام الجانب الأيمن يظهر جلياً في المعالجة اللغوية عند ذوي الثنائية اللغوية. (دوجلاس بروان 1994:64)

وقامت كل من ألبرت وأولفر (Albert and Oliver 1978) بدراسة حول الاعصاب وتوصلت إلى أنه من يعرف أكثر من لغة واحدة يستعمل دماغه أكثر من أحادي اللغة ولحد الآن لازلت التجارب والدراسات محدودة في هذا المجال ولكن من بين النتائج المتوصل إليها هو أن الجزء المتعلق بوظائف اللغة بقي على حاله عند أحادي اللغة وقام العديد من الباحثين بمراجعة العديد من الدراسات والبحوث لمتعددي اللغات من ثلاث لغات إلى ست وعشرون لغة فوجدوا أن مناطق محددة في الدماغ قد تطورت وبرزت تفاصيلها بشكل ملحوظ. (موسى رشيد حاملة 2005: 103)

ترجع النظرية البيولوجية العصبية إكتساب اللغة من مهام الجهاز العصبي عامة وبخاصة الجهاز العصبي المركزي والمتمثل في الدماغ، وقد توصلت عالمة لاري سلنكر في هذا السياق من خلال دراسات قامت بها هو ان مناطق اللغة الأم ووظائفها تنمو في النصف الجانبي الأيسر من الدماغ وتختص بالمهارات التحليلية، وان أغلب متعلمي اللغة الثانية يعتمدون على النصف الجانبي الأيمن من الدماغ في المراحل الأولى من تعلم هذه الأخيرة، و أكدت ذلك ملاحظات عالمة أبلر حيث لاحظت أن الجانب الأيمن من الدماغ يساهم بصورة كبيرة ونشطة في تعلم اللغة الثانية وهذا من عدة دراسات وبحوث قامت بها ، ضف إلى ذلك نتائج مجمل الدراسات والبحوث على المناطق المسؤولة عن اللغة عند مزدوجي اللغة، حيث وجدوا أن المناطق تتطور وتبرز عندهم بينما تبقى هذه المناطق على حالها عند أحادي اللغة.

4. الدراسة الميدانية:

بعد عرض مختلف التوجهات النظرية النفسية المفسرة للازدواجية اللغوية كالنظرة السلوكية ، المعرفية الفطرية والمعرفية، العصبية، الوظيفية. البيئية... الخ نحاول معرفة اثر هذه الازدواجية اللغوية على التعلم والتعليم يدفعنا هذا التساؤل الى طرح الأشكالين التاليين :

- 1- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الازدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة؟
- 2- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الازدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة؟

1.6. الفرضيات:

- 1-تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الازدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة.
- 2- تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الازدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة.

1.6. عينة الدراسة وإجراءات التطبيق:

تتكون عينة الدراسة من عینتين الأولى تتكون من خمس تلاميذ مزدوجي اللغة في مرحلة التعليم المتوسط ينحدرون من دولة مالي وقيمون في الجزائر، حيث اللغة الأم عند هؤلاء التلاميذ اللغة الفرنسية ويتمدرسون باللغة العربية اللغة الرسمية والوطنية للجزائر. أما أفراد العينة الثانية فهم تلاميذ من الجزائر أحادي اللغة (اللغة العربية) يتمدرسون في نفس الصف من أفراد العينة الأولى، مع وجود نفس الخصائص البيئية المتاحة للتمدرس مع خلو جميع أفراد العينة من أي اضطرابات حسية وحركية ونسبة ذكاء مقبولة، إلا أن الفرق بينهما يكمن في متغير مزدوج اللغة وأحادي اللغة.

- i. الحدود الزمانية للدراسة : اجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2017-2018.
- ii. الحدود المكانية : اجريت الدراسة في متوسط إقلاق التابعة لبلدية أبلسة ولاية تامنغست الجزائر.
- iii. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، إختبار (ت) للفروق للمقارنة بين عينتين مستقلتين غير متساويتين المتوسط الحسابي

$$X = \frac{\sum \bar{X}}{X}$$

الانحراف المعياري

$$S^2 = \frac{\sum nX^2 - (\sum X)^2}{n(n-1)}$$

اختبار (ت) للفروق

(عبد الكريم بوحفص-2006:177)

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2(n1-1) + S_2^2(n2-1)}{n1 + n2 - 2} * \left(\frac{1}{n1} + \frac{1}{n2}\right)}}$$

iv. المنهج المستخدم في الدراسة: هو المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدراسة الذي من خلاله نصف ظاهرة موجودة في الواقع فيصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً.

v. النتائج:

نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على ما يلي: 1-تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (01) : يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة واتجاهها في درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية بين أفراد عينة الدراسة مزدوجي اللغة وأحادي اللغة

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	عدد التلاميذ أحادي اللغة	عدد التلاميذ المزدوجي اللغة
		ن=25	اللغة ن=1=05
درجات مادة	المحسوبة	ع	م
دال	المجدولة	ع	م

اللغة الإنجليزية	15.87	06.89	09.76	04.73	03.88	02	عند 0.05
---------------------	-------	-------	-------	-------	-------	----	----------

يتبين لنا من خلال النتائج المتوصل إليها أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب03.88 أكبر من من قيمة (ت) المجدولة 02 عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدفعنا الى قبول الفرضية الأولى بالتالي تختلف درجات التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى أفراد عينة الدراسة.

نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على مايلي :

2- تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (02) : يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة واتجاهها في درجات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ا بين أفراد عينة الدراسة مزدوجي اللغة وأحادي اللغة.

درجات مادة الرياضيات	عدد التلاميذ المزدوجي اللغة ن=1=05		عدد التلاميذ أحادي اللغة ن=2=25		قيمة (ت)		مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	المجدولة	المحسوبة	
عند 0.05	13.87	05.89	10.76	04.73	02	02.27	دال

يتبين لنا من خلال النتائج المتوصل أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة 02.27 أكبر من من قيمة (ت) المجدولة 02 عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدفعنا الى قبول الفرضية الثانية بالتالي تختلف درجات التحصيل في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى أفراد عينة الدراسة.

vi. تفسير ومناقشة النتائج:

تنص الفرضية الأولى : 1-تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة ، وبعد إختبار الفرضية و التحليل الإحصائي توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب03.88 أكبر من قيمة (ت) المجدولة هي 2 وبالتالي نقبل الفرضية أي بمعنى توجد فروق دالة في درجات التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لصالح مزدوجي

اللغة وهذا ما يبين أن للازدواجية اثر إيجابي على عملية التحصيل الدراسي وبالتالي
ينعكس على عمليتي التعلم والتعليم،

وتنص الفرضية الثانية : 2-تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الرياضيات
تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة ، وبعد إختبار
الفرضية و التحليل الإحصائي توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة 02.27
أكبر من قيمة (ت) الجدولة هي 2 وبالتالي نقبل الفرضية أي بمعنى توجد فروق
دالة في درجات التحصيل في مادة اللغة الرياضيات لصالح مزدوجي اللغة.

وكانت أولى هذه الدراسات التي تحدثت عن الجوانب الإيجابية للازدواجية هي
دراسة بيل ولومبار Peal et Lambert لعام 1962، التي قارن فيها الباحثان بين
مزدوجي و وحيدوي اللسان من نفس السن. وأظهرت النتائج أن المزدوجين يتمتعون
بتوظيف معرفي أكثر مرونة من الذي يتمتع به وحيدوي اللسان .

وجاءت دراسات عديدة بعد دراسة بيل ولومبار لتوضّح بدورها أن الازدواجية
ليست فقط غير مضرّة بنمو الطفل كما كان يعتقد من قبل، بل أنها يمكن أن تحمل له
فوائد عديدة على مختلف جوانب النمو النفسي و اللغوي والمعرفي. وهذا ما يتفق مع
ماتوصل إليه كمنر 1984 Cummis أن هناك علاقة بين اللغة الأم وتعلم اللغة
الثانية، وأجريت العديد من الدراسات التي تثبت ذلك وبيّنت دور التطور المعرفي
الحاصل في اللغة الأم وتأثيره على تعلم اللغة الثانية، كما تتفق مع الدراسات التي
أجراها بيكر Baker 1988 على مجموعة من الأطفال الذين يحملون الجنسيتين
العربية والتركية والمقيمين في دولة هولندا ويتمدرسون في المرحلة الإبتدائية في
المدارس الحكومية، حيث تلقوا تعليمهم خلال ثلاثة سنوات الأولى باللغة الأم وفي
السنة الرابعة تلقوا تعليمهم باللغة الأم واللغة الهولندية وفي السنة الخامسة تلقوا
تعليمهم باللغة الهولندية فقط، فمن خلال الدراسات توصل العلماء إلى أن إتقان الطفل
للغة الأم يكسبه خبره في تعلم اللغة الثانية، وهذا على العكس من تعلم الأطفال للغة
الثانية دون تمكنهم من إتقان لغتهم الأم تجدهم يعانون ضعفا في تحصيل اللغة الثانية،
كما تدعم الدراسة بالمطابقة مع النتائج التي توصل إليها علماء الاعصاب
والفسيولوجيون من خلال ما توصلوا إليه من نتائج كدراسة ألبرت أولفر 1978 التي
خلصت إلى أنه من يعرف أكثر من لغة يستعمل دماغه أكثر من أحادي اللغة، وحتى
بعد مراجعتها للعديد من الدراسات والبحوث وجدت أن متعددي اللغة تتطور وتبرز
لديهم مناطق في الدماغ بينما أحادي اللغة تبقى هذه المناطق على حالها وهذا ينعكس
على تحصيلهم الدراسي وعملية التعلم والتعليم عموماً، وتتفق أيضاً مع نتائج العلماء
السلوكيين الذي يرون أن تعلم اللغة الثانية يساعد في التغلب على الفروق في نظام
اللغة الأم والثانية وبالتالي تتطور عندهم عملية التحصيل والتعلم عموماً و تتوافق
نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه اوبلار ان الجانب الايمن من الدماغ يساهم بصورة
كبيرة و نشطة في تعلم اللغة الثانية كما اظهرت بعض الدراسات ان مزدوجي اللغة
تتطور و تتمايز و تبرز لديهم المناطق المسؤولة عن اللغة فينعكس على ادائهم

وتحصيلهم العلمي في مختلف الأنشطة و المهارات بينما تبقى المناطق المسؤولة عن اللغة عند احادي اللغة على حالها وينعكس ذلك على سلوكهم و ادائهم.

الخاتمة :

من خلال عرضنا لمختلف التوجهات النظرية النفسية المفسرة للازدواجية اللغوية : منها النظرية السلوكية ، النظرية الفطرية، النظرية الوظيفية، النظرية المعرفية لبياجيه والنظرية العصبية وبعد القيام بالدراسة الميدانية على عينة الدراسة توصلنا الى النتائج التالية:

- 1-تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة.
- 2- تختلف درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الإزدواجية اللغوية/الأحادية اللغوية لدى عينة الدراسة.

البيّنات:

- 1-الإستفادة من مختلف التوجهات النظرية في بناء منظومة تعليمية واضحة موضوعة على أسس وعلمية ودراسات اكااديمية فاعلة.
- 2- تشجيع على تعلم اللغات الاجنبية وبخاصة بعد إكتساب وتمكن الطفل من لغته الأم.
- 3-توفير الظروف التعليمية المناسبة وخاصة مع الأقليات التي عادة ما تكون ابنائها مزدوج اللغة بحكم تلقّهم لغات جديدة في المدارس النظامية خارج أوطانهم.

المراجع:

- 1- إبراهيم صالح الفلاي-إزدواجية اللغة: النظرية والتطبيق 1996-مكتبة الملك فهد الوطنية – الطبعة الأولى- الرياض-المملكة العربية السعودية.
- 2- إبراهيم كايد محمود – المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل(العلوم الإنسانية والإدارية)-2002- المجلد الثالث – العدد الأول.
- 3- أسماء أبو الحسن <http://kenanaonline.com/users/asmaaelwady/posts/565596>
- 4- أنعام لفته موسى وحيدر محمد كطان- تأثير ثنائية اللغة على الإنتباه التنفيذي لدى أطفال ما قبل المدرسة 2012-مجلة كلية الأدب العدد 100.
- 5- أندري مارتيني- مبادئ في اللسانيات العامة: ترجمة سعدي زبير-دالر الأفاق.
- 6- صونية بكال- الإزدواجية اللغوية-2009 اللغة الأم : جماعة من المؤلفين من جامعة تيزي وزو_ دار هومة الطبعة 2009.

- 7- نعمة دهش فرحان الطائي- ظاهرة (الإزدواج اللغوي) وأثرها على النسيج الإجتماعي-2012-
مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية- المجلد7- العدد.
- 8- سمر روجي الفيلصل- قضايا اللغة العربية في العصر الحديث: تقديم محمد فاتح زعل-2009
الإمارات.
- 9- عبد العزيز إبراهيم العصيلي- علم اللغة النفسي-2006- منتدى سور الأزيكية-فهرسة الملك فهد
الوطنية اثناء النشر - الطبعة الأولى - الرياض - المملكة العربية السعودية.
- 10- على تعوينات- صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في
المناطق البربرية والمناطق الناطقة بالعربية 1992 - دراسة ميدانية ديوان المطبوعات الجامعية
طبعة الاولى- الجزائر.
- 11- عبد العزيز إبراهيم العصيلي- النظريات اللغوية والنفسية وتعلما اللغة العربية 1999- فهرسة
الملك فهد الوطنية اثناء النشر - الرياض - المملكة العربية السعودية.
- 12- سوزان م جاس ولاري سلينكر: ترجمة ماجد الحمد -2008-إكتساب اللغة الثانية - مقدمة عامة-
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية اثناء النشر- الرياض - المملكة العربية السعودية.
- 13- دوجلاس برأون: ترجمة عبده الراجحي وعلي علي احمد شعبان-1994- أسس تعلم اللغة
وتعليمها- دار النهضة العربية للطباعة والنشر- بيروت- لبنان.
- 14- أديب عبد الله محمد النوايسة وإيمان طه طابع القطاونة: النمو اللغوي والمعرفي-2010- مكتبة
المجمع العربي للنشر والتوزيع - الطبعة الأولى - عمان -الإردن.
- 15- عبد الكريم بوخفص-الأحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية والإنسانية -2006 - ديوان
المطبوعات الجامعية - الطبعة الثانية- الجزائر.
- 16- موسى رشيد حناملة- نظريات اكتساب اللغة و تطبيقاتها التربوية-2005- مجمع اللغة العربية
الإردني - العدد 69 -الأردن.
- 17- Poul wald et gabriel.manessy ; plurilinguisme. situations stratégies normes
paris1979 l' harmattan .p 26
- 18- Reynolds, A.G., « The cognitive consequences of bilingualism »
Lawrence, Erlbaum Associates, Publishers, London, Hills date, New
Jersey, 1991, p 146
- 19- Taleb El Ibrahimî, K.(1997), « L'Algérie : langues, cultures et identité »,
in L'Algérie : Histoire, société et culture, Les cahiers de l'ASDI FLE, n°8,
1997, pp. 63-66.

تعدد اللغات وانعكاساته على النمو اللغوي للطفل الجزائري بين لغة البيت ولغة المدرسة

عداد ريحة
جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف/الجزائر

تقديم:

اللغة ظاهرة سيكولوجية اجتماعية، وليست صفة بيولوجية ملازمة للفرد، وبوصفها أحد المقومات الثقافية المكتسبة، فإنها تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية تكتسب عن طريق اختيار معاني مقررة في الذهن يستدعيها سياق ما. ومن خلال هذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تفاهم وتتواصل وتتفاعل، لكن الإشكال المطروح هو كيف يكون هذا التواصل؟ وأي أسلوب يعتمد لتحقيق هذا النتاج اللغوي؟
واللغة تختلف باختلاف الأمم والشعوب، على سبيل الذكر اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، ولغة التراث العربي، ولغة الاستعمال الرسمي واللغة التي يدون بها النتاج الأدبي والفكري. وعلى الرغم من اعتبارها من أهم الوشائج العملية التي تربط العرب، والوعاء الذي تتشكل فيه ثقافتهم، وتعد عليها الشعوب العربية الآمال في التوحيد بين أجناس الأمة العربية سياسيا واقتصاديا...، إلا أن الدراسات لم تفها حقها كما يجب، بل ظلمت في عقر دارها والسبب الرئيس في ذلك هو التعدد اللغوي وتداخل الألسن بين اللسان العامي واللغات الأجنبية الذي ضيق الخناق عليها وهمش استعمالها.

ومن المعلوم أن الطفل على العموم، والطفل الجزائري على وجه الخصوص، منذ نشأته يكتسب لغة واحدة، والمتمثلة في اللغة الأم (اللسان الدارج/ اللهجة)، لكن بمجرد التحاقه بمقاعد الدراسة يختلط عليه الأمر ويلتبس: فبأي لغة يتحدث؟ إذ تفرض عليه اللغة الثانية وهي العربية. ومع التدرج العلمي والاكاديمي، يتعلم لغة ثالثة وهي الأجنبية بما فيها الفرنسية والانجليزية، دون أن تغفل اللغة الأمازيغية التي أدرجت كلغة رسمية وطنية. ففي هذه الحالة كيف للتلميذ أن يستوعب ما تعلم وأن يكتسب معارف مختلفة المنابع واللغات. هذا ما جعل استجابات التلاميذ للخبرات اللغوية والمعرفية ضعيفا نوعا ما. فالهدف من هذه الدراسة إذن هو وضع العربية في إطار الدراسة اللغوية اللسانية ومراعاة أولويات الطفل المتمدرس من خلال معرفة إيجابيات وسلبيات هذا التعدد اللغوي على لغة الطفل وذلك في مداخلة موسومة بـ: "تعدد اللغات وانعكاساته على النمو اللغوي للطفل الجزائري: بين لغة البيت ولغة المدرسة".

إن المعرفة بأحوال الأمم وعاداتها وتقاليدها وعقائدها ، يكون بمعرفة اللغات " وما أرسلنا من رسول إلا بلسان عربي" 1 ، وباعتبار اللغة أداة للتعبير والتواصل ، فهي تسهل معرفة وسائل المدنية الحديثة ، والتطلع على الحضارات بمختلف أجناسها ، ولتبوئها هذه المكانة وضرورتها في الحياة ، تناولها الكثير من العلماء قديما وحديثا بالبحث والدراسة ، وقدموا لها مفاهيم وتصورات أفادت الدرس اللغوي كثيرا. وهذا ما ثمنه ابن جني في كتابه الخصائص في قوله : " أما حدّها (فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم " 2 ، واللغة العربية من بين لغات العالم شرفها الله – سبحانه وتعالى – بأن خصها لأن تكون لغة القرآن الكريم – لغة الإعجاز ... هذا الإعجاز الذي هو معجزة نبوة سيدنا محمد عليه السلام 3 ، ولذا فمن واجبا معرفة لغتنا وذلك بالغور في مسيرتها القبلية و البعدية ، لأنها هي ذاك الحبل المتين الذي شدّ أغصان الثقافة العربية في مشارق الأرض ومغاربها وفق الوحدة اللغوية ، وقد واكبت التطور العلمي في خضم التطورات التكنولوجية بما في ذلك العولمة التي تحاول إفراغ الأوطان من كل مضمون حضاري وفكري على حد تعبير محمد نجم ، والسؤال الجوهرى الذي يبقى مطروحا : ما مدى تأثير العولمة على اللغة العربية؟ وهل اللغة العربية لا تزال تحافظ على سؤر هويتها بين لغات العالم أو ما يعرف بالتعدد اللغوي الناتج عن التداخل الثقافي؟

1- ماهية التعدد اللغوي :

يستخدم عليه بالأجنبية Plurilinguisme وهو : " عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد ، أو عند فرد واحد ليستخدما في مختلف أنواع التواصل ، و المثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية و الإيطالية و الألمانية هي لغات رسمية بها." 4 ، فالدولة متعددة اللغات هي التي يتكلم أهلها على الأقل لغتين ويتعاملون بهما ، نحو سويسرا أو كندا حيث يتكلم جزء من سكانها الفرنسية ، والأغلب منهم اللغة الانجليزية ، وقد نجد هذا التعدد في اللغة الواحدة بين الفصحى و عاميتها .

كما نجد الباحث المغربي " محمد الأوراعي " أشار إلى تعريف التعدد اللغوي أيضا في قوله : " التعدد اللغوي المقابل العربى للفظ الأجنبى Multilinguisme ، وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد ، إما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمية كالألمانية و الفرنسية و الإيطالية ، في الجمهورية الفدرالية السويسرية ، وإما على سبيل التفاضل إذا وجدت لغات عالمية كالعربية بجانب لغات عالمية مثل الهوسا و الغورمانشه و السوناي زارما و التماشيق و الفولفولدة و التوبو في جمهورية النيجر." 5

1- سورة إبراهيم ، النية 04.

2- أبو الفتح بن جني ، الخصائص ، ج1 ، تج محمد علي النجار ، 1952م ، ط2 ، المكتبة العلمية ، ص 33.

3- نايف سليمان ، مستويات اللغة العربية ، ط1 ، دار الصفاء ، 2000م/1420هـ ، ص 09.

4- باديس لهويمل ، نور الهدى حسني ، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، ص 103

5- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

كما نجد الباحث صالح بلعيد يقول في ذلك: "إن التعدد اللغوي هو مجموعة من اللغات المتقاربة أو المتباينة في مجتمع واحد"6 ، والتعدد اللغوي ليس بعيب في الدرس اللغوي وقد أكد عليه الاسلام في قوله تعالى: "ومن آياته أن خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين".7 ، وبذلك يكون التعدد اللغوي ذا أهمية كبيرة في الحياة العلمية للمتعلم فهو من أهم العوامل التي تؤدي إلى تنوع المعارف من خلال الثقافة والفكر والتطور العلمي والاجتماعي والديني والسياسي ، وبذلك تسهل عملية التواصل بين الأفراد داخل المجتمع وإن اختلفت أجناسهم .

ومن إيجابيات التعدد اللغوي مواجهة الشعوب المختلفة ويتضح ذلك من خلال مقولة العرب " مَنْ تَعَلَّمَ لُغَةً قَوْمٍ أَمِنَ شَرَّهُمْ " ، كما أنه يساعد على النمو العقلي للفرد وبالتالي النمو اللغوي له حتى يصبح له كفاءة لغوية عالية يفخر بها ،

2. قضايا التعدد اللغوي :

أ/ الكفاية اللغوية : من أهم النظريات اللغوية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة ، إذ يعرفها تشومسكي بأنها: " معرفة المتكلم أو السامع للغة ، وعليه فقواعد اللغة عنده هي وصف للكفاية الحقيقية للمتكلم المثالي ، فالهدف الاستراتيجي للسانيات هو الكشف عن المقدرة اللغوية المشتركة بين جميع المتكلمين التي لم تمكنهم من فهم وبناء عدد غير محدود من الجمل الصحيحة قواعديا ، والتي لم تسمع من قبل ".8 ، ويقول ميشال زكريا في ذلك: " أن متكلم اللغة ليس بمقتوره امتلاك سوى كفاية لغوية واحدة ، هي الكفاية اللغوية في لغة المجتمع الذي ترعرع فيه و التي اكتسبها في طفولته وخلال مرحلة الاكتساب الطبيعي للغة ، أي الكفاية اللغوية في لغة الأم "9.

ب/ الأداء الكلامي : هو نظرية لغوية ويقصد به: " تظهر الكفاءة اللغوية في الأفعال والكلام أي استعمال هذه المعرفة في عملية التكلم "10

ومن هنا يتبين أن الكفاية اللغوية هي مجموعة المهارات و المعارف التي يكتسبها الفرد ، ويتواصل بها عن طريق الكلام .

3. أشكال التعدد اللغوي:

1.3. الازدواجية اللغوية : La Diglossie :

هذا المصطلح نحتة العالم الفرنسي" وليم مارسليه" وعرفه في مقالة كتبها عام 1930 بقوله: " هي التنافس بين لغة مكتوبة ولغة عامية شائعة ".11 ، كما عرفه اللغوي شارل فرجيسون بأنه: " كل مجتمع يستعمل لغتين في المعاملات الداخلية اليومية ، ولا يستطيع الاستغناء عن إحدى اللغتين ولو لفترة انتقالية " وعرفه أيضا في قوله: " حالة لغوية

6- صالح بلعيد، في الأمن اللغوي ، دار هومة ،الجزائر ، د.ط، 2010م ، ص 244.

7- سورة الروم ، الآية 21.

8- بليغ حمدي اسماعيل ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، دار المناهج ، شارع الملة حسين ، عمان ، ط1، 2013م ، ص 25.

9- ميشال زكريا ، قضايا السنية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1993م ، ص 53.

10- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

11- سيدي محمد بلقاسم ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، ع 8 ، جامعة تلمسان ، 2017م ، ص 139.

ثابتة نسبيا يوجد فيها فضلا عن اللهجات الأساسية – التي ربما تضم نمطا محددا ، أو أنماطا باختلاف الأقاليم – نمط آخر في اللغة مختلف عالي التصنيف ، فوقى المكانة "12 ، ويعرفها ميشال زكريا في قوله : " هي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب حسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين ، فهي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين ، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما في اللغة الأخرى" 13 ويرجع السبب في هذا التنوع إلى تطور اللغة وتطور مستوياتها التي تتمثل في المستوى الصوتي إذ نجد أحيانا انحراف بعض الأصوات عن مخارجها ، أما في المستوى الصرفي فتحدث في الإشتقاق والتصغير في بعض لهجات العرب كجمع بعض الألفاظ مثلا يختلف عن الجمع في اللغة الفصيحة ، فيبدو لنا غير مسموع أو غير متداول أصلا ، وفيما يخص المستوى النحوي فنجد ذلك جليا في تركيب الجمل غير المتزن وعدم احترام قواعد أو علامات الإعراب ، وكذا المستوى الدلالي فندرج بعض الألفاظ في التركيب دون مراعاة دلالة المعاني ، وإنما استصاغة لأمر نفسية واجتماعية أو غيرها ، وقد "رفض بعض الباحثين استعمال مصطلح الازدواجية الذي يستخدمه الكثير من اللغويين للدلالة على شكلي اللغة العربية : الفصحى والعامية ذلك أن العامية والفصحى فصيلتان من لغة واحدة" 14 .

2.3. الثنائية اللغوية : Bilinguisme :

اختلفت آراء اللغويين حول مفهوم ظاهرة الثنائية اللغوية وتباينت ، فقد عرّفها " بلومفيد" بأنها : " إجادة الفرد التامة للغتين " 15 ، أما محمد علي الخولي فعرفها بدقة وشمولية في قوله : " الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأي درجة من الإتقان ، ولأية مهارة من مهارات اللغة ، ولأي هدف من الأهداف" 16 وفي تعريف آخر يقول : " ونعني بالثنائية اللغوية في الوطن العربي أن يتكلم الناس في البلد لغتين ، الأولى عربية التي تستخدم في المجالات الرسمية كالحياتة والتعليم والإعلام والبرلمان وكتابة القوانين ، والثانية لغة محلية (غير عربية) تستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينهم ، بينما تستخدم اللغة السائدة للتواصل مع الآخرين " 17 ، ونجد محمد حسن عبد العزيز أيضا أورد في كتاباته تعريف للثنائية اللغوية فقال : " استخدام الفرد أو جماعة لغتين كما هي الحال في البلدان الإفريقية التي استعمرتها فرنسا ، حيث يستخدمون الفرنسية بالإضافة إلى لغاتهم المحلية " 18 ويعود السبب الرئيسي لهذه الظاهرة إلى الغزو الثقافي والاستعمار ، وبالتالي يبقى الصراع بين اللغتين قائما في تلك البلدان المستعمرة ، وذلك مثلما حدث في الجزائر من خلال سياسة الاستعمار التعليمية حيث أجبر التعليم الفرنسي الرسمي على الأهالي الجزائرية ، في حين الشعب الجزائري المتعلم لم يقتصر على تلك اللغة وإنما تعلموا لغتهم الأم في الكتابات والزوايا والمساجد التي كانت تركز في محتواها الدراسي على تحفيظ القرآن الكريم وأصول الفقه والنحو والصرف آنذاك .

12- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

13- ميشال زكريا ، قضايا السنوية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، ص 53.

14- المجلس الأعلى للغة العربية ، التعدد اللساني واللغة ، جامعة الجزائر ، 2014، ع 1 ، ص 53.

15 - سيدي محمد بلقاسم ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، ع 8 ، ص 140.

16- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

17 - محمد علي الخولي ، الحياة مع لغتين ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ط1، 1998م ، ص 17-18.

18- محمد حسن عبد العزيز ، مدخل إلى اللغة ، مكتبة الآداب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط1، 2011م، ص212.

4. عوامل ظهوره:

التعدد اللغوي ظاهرة كباقي الظواهر اللغوية كما له مرجعيات وارهاسات فكرية له عوامل ساعدت على ظهوره نذكرها فيما يلي :

- **العامل التاريخي** : تمثل هذا العامل في دور الاحتلال الفرنسي بشتى أشكاله وأساليبه التي كانت تعمل على طمس الهوية العربية وترسيخ بدلها اللغة الفرنسية ، وذلك بإجبارية تعليم وتعلم هذه الأخيرة ، ومنع تدريس العربية عن طريق هدم المساجد والكتاتيب والزوايا ، وقد امتد هذا الغزو الثقافي إلى ما بعد الاستقلال ، وبالتالي اضمحلت اللغة العربية داخل وطننا ، واستبدلت بلغة أجنبية أخرى وهذا ما وضحه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في قوله : " لقد اعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية في بلدها ، ووسط أهلها طيلة (132 سنة) ، فلم يكن الاستعمار تدميرا سياسيا بإزالة سيادة الشعب الجزائري على أرضه ومصيره، بل إزالة ثقافته وتجهيله وبذلك تراجع استخدام اللغة العربية لأن اللغة الفرنسية كانت اللغة الرسمية الوحيدة في الإدارة و التعليم والتسيير الإقتصادي والسياسي لا يناقشها في ذلك أي لغة "19. وذلك ما زاد من الصراع اللغوي في الجزائر بين اللغتين الفرنسية والعربية .

- **العامل الاجتماعي** : اللغة رابط متين لربط أفراد الجماعة اللغوية بعضها ببعض ، وذلك ما يوضحه محمد فهمي حجازي في قوله : " إن وجود اللغة يشترط وجود مجتمع ، وهنا يتضح الطابع الاجتماعي للغة ، فليس هناك نظام لغوي يمكن أن يوجد منفصلا عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل به ، فاللغة ليست هدفا في ذاتها وإنما هي وسيلة للتواصل بين أفراد الجماعة الإنسانية "20 ويؤمن ذلك الباحث رمضان عبد التواب في قوله : " إن الظواهر الاجتماعية لها قوة قاهرة أمرة ، تفرض بها على أفراد المجتمع ألوانا من السلوك والتفكير و العواطف ، وتحتم عليهم أن يصبوا سلوكهم وتفكيرهم وعواطفهم في قالب محددة مرسومة ، ويدلّ على وجود القهر في الظواهر الاجتماعية ، وأن الفرد إذا حاول الخروج على إحدى هذه الظواهر ، فإنه سرعان ما يشعر برد فعل مضاد من المجتمع الذي يعيش فيه ، ذلك لأن المجتمع يشرف على سلوك أفرادهِ ويستطيع توقع العقاب على كل من تسول له نفسه الخروج عليه ، وأهون صور هذا العقاب هو التهكم الشديد أو السخرية المرة "21.

هذا العامل من أهم المستويات التي تخدم اللغة ويظهر فيها التعدد اللغوي بشكل واضح و الأمثلة عديدة في كلامنا اليومي حيث نتحدث في جملة ألفاظه بالعربية الفصحى تتخللها كلمات دارجة أو كلمات أجنبية ، وهذا الاختلاط نجده حاليا في اللغة العربية الكامنة في مواقع التواصل الاجتماعي خاصة و لائحات الاعلانات في المقاهي أو أماكن الأكل .

- **العامل الاقتصادي** : إسهام هذا العامل في تنمية التعدد اللغوي من خلال التبادلات التجارية والصناعات المشتركة بين الأجانب إذ يقول " لويس جان كالفلي " في ذلك : " تستدعي حركات التصنيع في كثير من البلدان استعمال عمال ذوي جنسيات مختلفة تفرص لغتها بطريقة غير مباشرة أثناء المعاملة ، بالإضافة إلى التجارة بين الدول فهذه الهجرة والرحلات تلعب دورا بارزا في تنامي هذا الوضع اللغوي (التعدد اللغوي)، حيث تحفل

19- عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، دار هومة للطباعة والنشر ، دط، ص 287.

20- محمد فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة (المجالات والاتجاهات) ، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1، 2007م ، ص 16.

21- رمضان عبد التواب ، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، الخانجي ، القاهرة ، دط، 1997م، ص 126-127.

البلدان بأقليات وطوائف أجنبية حاملة ثقافات متعددة ولغات متباينة "22، وهذا ما فرضه التطور العلمي والتكنولوجية وعلاقته بالاقتصاد الوطني .

- العامل النفسي : للأسف هذا العامل تنامي بشكل كبير في ظل العصرية والعولمة ، هذه الأخيرة التي جعلت من متحدثي اللغة العربية الفصحى في انحطاط نفسي وإحباط في نطقها ، إذ يعتبرها لغة المدرسة لا غير ، وليست لغة حضارة، على عكس متعلمي اللغات الأجنبية فهم متطورون ومتحضرين لأبعد حد ممكن ، فهو يفخر بلغة الغير دون لغته، وذلك ما يوضحه الباحث عبد الله شريط في قوله : " بينما كنا في ظل الاحتلال نتكلم العربية في بيوتنا وحياتنا اليومية والفرنسية في الإدارة والحياة العامة لوجود الفرنسية كلغة احتلال يسيرونا بها الفرنسيون لكن حصرنا اليوم على أن هذه الوضعية لم تتغير بدلا من أن يكون الفرنسيون هم الذين يفرضون علينا لغتهم أصبحنا نحن الذين نفرضاها على أنفسنا وعلى أطفالنا "23.

5. واقع اللغة العربية في ظل التعدد اللغوي :

تسير اللغة العربية في وضع لغوي متعدد بين اللغات الأجنبية من فرنسية وانجليزية وبين الفصحى و العامية في نفس اللغة ، وفي ظل هذا التعدد " لا يملك أبناء اللغة العربية العدة الكافية في فرض مركزية لغتهم لهيمنة الممارسات اللغوية الأخرى على كثير من القطاعات الحيوية الاجتماعية والمعرفية التي تتحكم فيها الوسائل التقنية والالكترونية "24 وهنا يبقى التعدد اللغوي ظاهرة مؤثرة في تفرد اللغة وذاتيتها وذلك ناتج عن ظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية أحيانا مقصودة وأحيانا أخرى غير مقصودة ، وهذا ما سيتضح لنا في اللغة العربية الفصحى و عاميتها ونخص بالدراسة لغة الطفل.

إن اللغة العربية : " من أهم الوشائج العملية التي تربط العرب والوعاء الذي تشكل فيه ثقافتهم وحضارتهم ، وتعقد عليها الشعوب العربية الآمال العراض في التوحيد الفعلي بين مواقف " الأمة العربية" سياسيا واقتصاديا لاسيما في المحافل الدولية "25 وهذا تشخيص حقيقي وواقعي وتاريخي لها بحكم ما توفرت عليه من خصائص وميزات عن باقي اللغات ، إلا أننا وجدنا بعض النفور والاهمال لها من طرف الدارسين أو ناطقيها أصلا حيث أنها ظلمت وأبيحت في عقر دارها والسبب الرئيسي في ذلك هو الولوج نحو اللسان العامي أو الدارج الذي أضحي لغة العام والخاص المثقف والأمي.

ويتضح هذا الاهمال للغة العربية من خلال فن التدريس أو التعليم لانه طريقة تواصل وتوصيل تعليمي وكذا هو فن إيصال المعلومة للمتعلم .

1/ اللغة الفصحى : الفصاحة هي طلاقة اللسان ، أي الخلوص من عقدة اللسان ويؤكد ذلك ما جاء في القرآن أيضا قوله تعالى : " قال رب اشرح لي صدري {25} ويسر لي أمري {26} واحلل عقدة من لساني {27} يفقهوا قولي " 26

22- لويس جان كافي ، علم الاجتماع ، تر محمد يحياتن ، دار القصبة للنشر ، د.ط، 1998م ، ص 12.

23- عبد شريط ، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، د.ط ، 1998م ، ص 12.

24 - ذهبية بورويس، اللغة العربية بين التعدد اللغوي و التفعيل المعرفي ، جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة ،الجزائر، ص.1.

25- سعيد أحمد بيومي، أم اللغات ، ط1 ، مكتبة الآداب، 1423هـ/2002م. ص 5.

26- سورة طه ، الآية 25، 26، 27.

وهي اللغة الرسمية في الجزائر ، في حين تعتبر أرقى المستويات اللغوية من لهجات الخطاب ، مستقرة على قواعد تنظيمية ، وهي لغة الإعلام ولغة النقاش السياسي ، ولغة النتاج الأدبي العربي .

ب/ اللغة العامية : لها عدة تعريفات نذكر منها ما يلي :

اللهجة المنطوقة في عصرنا الحالي المنحدرة من الفصحى المنطوقة بها في عصر الفصاحة العفوية ولهجاتها ، وأصابتها تغيرات كثيرة بعد اختلاط العرب بغيرهم ، كسقوط الإعراب في جميع الأحوال وغيرها ، لأن لغة التخاطب اليومي في النثر عرضة للخطأ بخلاف لغة التحرير ، وبالتالي هي أسرع المستويات إلى التحول البنيوي من لغة الكتابة وقد احتلت مكانة الفصحى في تبليغ الأغراض اليومية وفي التعبير الاسترسالي " 27 .

ومن بين تعريفاتها أيضا : " هي الجانب المتطور للغة التي يشمل البعد عن اللغة الأم

"28.

وإذا تتبعنا مصدر ادعاء قصور العربية عن استيعاب علوم العصر وجدناه يتصل بجهات لا تريد للعربية خيرا ، إنما سعت لذلك سيرا إلى ركاب محتلّ غاز ، أو بتعصب ديني مقيد ، إذ انطلقت هذه الدعوة إلى العامية من قبل الانجليزي ولهام سبيتان سنة 1880 ، وقد عين مديرا لدار الكتب المصرية (الكتبخانة) وألف كتاب " قواعد اللغة العامية في مصر " متخذًا من الاختلاف بين العامية والفصيحة سببا لدعوته ترك الفصيحة والكتابة بالعامية تيسيرا على المتعلمين "29 .

ونجد و"بتأثير من الإنجليز أعلنت مجلة " المقتطف " دعوتها إلى العامية أيضا ودعت إلى كتابة العلوم بلغة الحديث اليومي ، وتوالت جهود الإنجليز ومن يؤيدهم في هذا المجال ، فقد ألقى المهندس "ولكس" محاضرة نشرتها مجلة الأزهر 1983م ، ادعى فيها أن الذي عاق المصريين عن الاختراع هو كتابتهم بالفصحى ودعا إلى التأليف بالعامية "30 .

ومن ذلك يتضح أن العامية "هي التي تحتوي على تلك "الكفاءة التواصلية" ، التي تشكل الميزة الأهم لكل لسان أم بما فيه اللسان العربي ، لا سيما أنّ "الكفاءة اللغوية" للسان العربي بمفردها لم (ولن) تفي بغرض الأداء الناجع ، وبالتالي فإن توظيف العامية في المدرسة واجب بل حتمية علمية. لكن مع هذا فإنّ أيّ توظيف للدارجة دون توضيح للصلات الموجودة بينها وبين السجل "العلوي" (الفصيحة) لن يؤدي إلا إلى الفوضى واندثار الفصيحة.

واللهجة العامية لا تُدرّس بل يُدرّس بواسطتها. والسبب في أنها لا تُدرّس فمرده أنها تشكل المستوى "السفلي" من اللغة وبالتالي نخشى على متعلميها أن يستبدلوا مكان الفصيحة. في المقابل فإنّ ما يبرر ضرورة التدريس بواسطتها فهو الحاجة الماسة التي يبديها السجل "العلوي" (الذي تشكله العربية الفصحى/الفصيحة) إليها. بحدّث آخر ، لا يجوز إقحام العامية في مناهج التعليم إلا في حال يكون الهدف من هذا الإقحام هو تعزيز النطق بالفصيحة، شفويا وكتابيا، مع توفر شرط الاحتكام إلى قواعد هذه الأخيرة. ومن بين الدعاة

27- ملوك خديجة ، التعدد اللغوي وأثره على تعليمية اللغة العربية في الجزائر ، مذكرة ماستر ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان ، 2016م ، ص 12 .

28 - ابراهيم كايد ، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، د.ط ، ص 54 .

29- زهير غازي ، العربية والأمن اللغوي ، مؤسسة الوراق ، 2000 ، ص 42 .

30- المرجع نفسه ، ص 43 .

إلى العامية نجد أيضا الكاتب " سلامة موسى " الذي لم يكتب ولو مؤلفا واحدا أو يسطر كلمة في مقالاته باللغة التي كان يدعو إليها .

وما يلفت انتباهنا أن حيوية اللسان العامي محدودة المجال بحدود كل قطر إن لم تكن بحدود كل منطقة من القطر أن يصل إلى القضايا الفكرية ولا الأدب العالمية وكل من يدعو إلى نشر العامية ونبذ الفصحى هم الحاقدون على العرب ومن يجهلون مكانتها وامكاناتها ويقول في ذلك الباحث رمضان عبد التواب: "... وإن من يدعو إلى نبذ الفصحى، والكتابة بالعامية ، لهو أحد الرجلين : أولهما: حاقد على الفصحى وكتابها الكريم ودينها الخالد ، فهو يريد هدم الدين عن طريق هدم لغته، وتضييع كتابه، وهذا ضل سعيه، لأنه ممن يريدون أن يطفئوا نور الله بأفواههم ، ويأبى الله إلا أن يتم نوره ولو كره الكافرون و الآخر : رجل جاهل بسر العربية ، وما فيها من قدرة بارعة خلاقة في التعبير عن الفكر ومن جهل شيئا عاداه، كما يقولون ."³¹

ونخلص في النهاية إلى أن الدعوة إلى العامية زائفة المحتوى معادية الأهداف ، لكن الاستعمار نجح في غرسها في الارض العربية.

ولهذا وجب علينا التصدي و النهوض بلغة الضاد اللغة الفصيحة ونرد على التحدي فيقول الدكتور سمر روجي الفيصل : " وإذا كانت تلك الدعوة إلى العامية فإن التخلص منها رهن العمل التربوي على إنجاز ثلاث مهمات :

أولها : إعادة الثقة بالفصيحة وهذه المهمة من اختصاص التربويين واللغويين معا ، لأنها قيمة مكتسبة وليست فطرية ، ولا بد من تربية الجيل على قيمة احترام الفصيحة وعدم الاكتفاء بالاعتزاز اللفظي بها، وغرس هذه القيمة يحتاج إلى زمن طويل وخطط واضحة محددة وعمل دؤوب يجعل الإنسان العربي يلمس أهمية الفصيحة ...

ثانيها : ترسيخ المفهوم العلمي لعلاقة الفصيحة بالعامية بغية التحرر من الاوهام اللغوية والنفسية .³²

وقد أصبح العربي يعترف بأن اللغة الفصيحة لغة تخلف لا تقدم وهو بالتالي لا يهرب للعامية وإنما للغات الأجنبية .

ثالثها : إقصاء اللغات الأجنبية عن التعليم الجامعي وإحلال الفصيحة محلها، وهذه المهمات الثلاث تعبير عن حاجة اللغة العربية الفصيحة إلى الحياة في العصر الحديث المعاصر، صف إلى هاتين اللغتين هناك اللغة الأمازيغية التي دونت في الدستور الرئاسي الجزائري كلغة رسمية ، وإجبارية في التعليم ، وهي اللغة الأكثر انتشارا في بلاد القبائل ، مع وجود أقليات في الولايات الأخرى من الوطن ، وما نسمعه عنها أنها لغة سبقت التواجد العربي على هذه الأرض ، وقد توزعت هذه اللغة على مجموعات أهمها :

القبائلية .

الشاوية .

الترقية .

³¹- رمضان عبد التواب ، بحث ومقالات في اللغة ، ط3، مكتبة الخانجي ، القاهرة 1995م. ص 173.

³²- سمر روجي الفيصل ، المشكلة اللغوية العربية ، ط1 ، 1992 ، ص 45.

الشلحية .
الميزابية .

ولتتمين ما أوردناه عن التعدد اللغوي وعوامله وقضاياه نقوم بالوقوف على لغة الطفل بين لغة المدرسة أولا وهي العربية الفصحى ولغة البيت المتمثلة في اللهجة أو اللسان العامي، ومدى تأثير هذا الاشتراك على نموه اللغوي وأو تحصيله اللغوي.

6. أثر التعدد اللغوي على النمو (التحصيل) اللغوي للطفل :

لغة الطفل تتطور بشكل سريع خلال السنوات الأولى من عمره ، حيث يظهر ذلك جليا في إتقانه لكثير من المهارات مع بلوغ سن الخامسة أو سن السادسة ، وهذا التطور اللغوي رغم اشتراكه بين الأطفال إلا أنه يتفاوت في المقدار والكم من طفل لآخر ، وتدخل في ذلك أسباب وعوامل خاصة بالطفل في حد ذاته نذكرها فيما يلي :

أ/ صحة الطفل : إن الطفل السليم من حيث أعضاء النطق كالحنجرة واللسان والأذنين ، واليدن عموما يستطيع الكلام بعفوية وسهولة فيكتسب اللغة بشكل سريع ونشط على عكس الطفل المريض فيتعطل نموه اللغوي وبذلك نجد الكثير من الأطفال المصابين لديهم تأخر في النطق ، ويصيبه ما يعرف بأمراض الكلام من تأتأة وغيرها .

ب/ الذكاء : ما تعلمناه من علماء النفس أن الذكاء طبيعي يولد مع الطفل ، فنقول هؤلاء أذكاء ، وهؤلاء أغبياء أو بين بين ، فالذكي قادر على استخدام اللغة وتمييز الكلمات عكس ما يتعلمه الضعيف ، ولذا عرفه - الذكاء- بعض علماء النفس بـ: " القدرة على التعلم".³³

ج/ الجنس : يرى كثير من الدارسين في هذا المجال أن البنات عادة يسبقن البنين ويتفوقن عليهم في النمو اللغوي من حيث بداية الكلام وعدد المفردات وغير ذلك نظرا لسرعة نمو البنات مقارنة بالبنين ، على أن النمو اللغوي بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي والاجتماعي والحركي والانفعالي ، لكن بتقدم العمر سرعان ما يقل وضوح هذه الفروق.³⁴

د/ علاقة الطفل بإخوته : تقوم هذه العلاقة أساسا على عاملين مهمين مؤثرين في النمو اللغوي للطفل هما عدد أطفال الأسرة الواحدة وكذا ترتيب ميلاد الطفل بين إخوته ، حيث أن وحيد الأسرة يكون نموه اللغوي أحسن من غيره الذي يعيش بين عدد من الإخوة ، وذلك راجع إلى الرعاية والإحاطة الذي يحظى بها من غيره ، بيد أن النسبية بادية في هذا النمو.³⁵

ونتيجة ذلك فإن الطفل يكون مزودا بنسق لغوي مختلط بين العربية الفصحى والعامية والأمازيغية ، ففي بيته قبل تدمرته يتحدث مع أهله بالدارجة أو الأمازيغية التي بها يفهم عالمه الاجتماعي والحياتي ، وبمجرد دخوله المدرسة يواجه لغة أخرى في الصورة ، فهنا يختلط عليه الأمر أي لغة يعتمد ، وأحيانا ما نجد المعلم في هذه الحالة يمزج بين الفصحى والعامية في تلقين الدروس .

³³ - بلال صبايحي ، عيساني عبد المجيد ، مجلة مقاليد ، ع 12 ، جامعة ورقلة ، جوان 2017 ، ص 50 .

³⁴ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³⁵ - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

1.6. التحصيل اللغوي :

لغة : ورد في لسان العرب في باب الحاء مادة حصل .
 " حصل " الحاصل من كل شيء : ما بقي وثبت وذهب ما سواه، ويكون من الحساب و الأعمال ونحوها ، حصل الشيء ، يحصل حصولاً و التحصيل : تمييز ما يحصل ، و " اسم الحصيلة".³⁶

اصطلاحاً : يراه إدوارد على أنه يتمثل في : " إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمتلكها التلميذ بعد تعرضه لخبرات ، فهو أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي "³⁷.
 ومنه فإن النمو والتحصيل اللغويين للطفل عبارة عن الكفايات اللغوية التي يكتسبها وتضمينها في نمط كلامي محدد.

وكثيراً ما نرجع مدى تأثير التعدد اللغوي على نمو الطفل المتمدرس اللغوي إلى طريقة التدريس ، وذلك ما لاحظناه في مؤسساتنا التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائي في زيارات عديدة ، حيث وجدنا بعض التلاميذ ينطقون الكلمة أو اللفظة بمصطلحها الفصح لكن لا يعرف معناها أو مفهومها ففي هذه الحالة يضطر الأستاذ إلى تبسيطها بمفهومها الدارج أو اللهجي إن كانت المنطقة قبائلية ، أي لتلك الوحدات المعجمية الواردة باللغة العربية الفصحى مقابلات في اللسان العامي وذلك طبعاً في المدرسة الجزائرية ، فنذكر على سبيل المثال :

مقابلها باللسان العامي	الوحدة المعجمية باللغة العربية الفصحى
هاذي	هذه
ما فهمتش	لم أفهم
ما قربتهاش	لم أقرأها
ماكانش	لا يوجد
خاطي	لا
شحال	كم
عاودلي	أعدلي
ما نقدرش	لا أستطيع
شكون	من

وهذه المقابلات في الوحدات المعجمية وجدناها كثيراً في تسميات الحيوانات لقسم التحضيري أو السنة أولى ، وكذا بعض الأماكن و الأثاث ، وهذا ما يؤرق الطفل في الأداء الكلامي .

³⁶- ابن منظور ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، د.ط، ج1، ط1، 1993م، مادة حصل .

³⁷- عبيد ادوارد ، العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة ، جريدة الرأي ، الأردن ، ص 101.

وقد وجدنا في جل حوارات المعلم مع تلاميذته يكثر استعمال العامية على غرار العربية الفصحى في طرح الأسئلة أو الإجابة عنها ، وعند تساؤلنا عن أثر هذه الطريقة في التدريس فحتمًا كانت الإجابة هي تقريب المعلومة للمتعلم .

و السبب أو العامل الأساسي في ضعف الأداء الكلامي للطفل باللغة العربية الفصحى يبقى على عاتق البيت و المدرسة ، فمن الملاحظ والمعروف عموما في الجزائر لا تنطق العربية الفصحى إطلاقا في البيوت ، أما الدارجة والأمازيغية هي الغالبة وأحيانا نجد بعض الوحدات المعجمية الفرنسية تتخلل اللسان الدارج .

ولكن لا ننسى فضل ودور بعض القنوات التلفزيونية التي تساهم بشكل فعال في ترسيخ اللغة العربية لدى الطفل من خلال الرسوم المتحركة المبرمجة وكذا الأناشيد ، فبعض الأطفال نجد لديهم نموا لغويا راقيا.

7. آثار التعدد اللغوي :

1.7. الجانب السلبي :

- التضخم اللغوي .
- موت اللغة : الفرد العربي عموما و الطفل خاصة يتماشى مع ما يستلذه وما تستصيغه أذنه من لغة وأنغامها ومفرداتها.
- ضعف متن اللغة : التعدد اللغوي يؤثر على المعجم العربي الفصيح من حيث الإعراب والنحو وتبقى لغة التواصل ملحونة ، ممزوجة ببعض الكلمات الدخيلة من اللغات الأخرى أو اللهجات .
- التباس في المفاهيم وغموض في التصورات لدى الطفل المتمدرس خاصة بين لغة البيت ولغة المدرسة .
- قلة القراءة والاستفادة من الكتب ، ذلك في حالة سيطرة اللسان اللهجي على اللغة الرسمية ، وبالتالي يقضي على نمو الطفل لغويا وثقافيا ، وتبقى اللغة الرسمية حبيسة الإدارة والمدرسة والجامعة .
- قلة التواصل الاجتماعي بين الأفراد بسبب اختلاف اللهجات ، فسكان الغرب الجزائري يجهلون بعض مصطلحات الغرب الجزائري و يابتعادهم عن التكلم بالفصحى الجامعة لهذا المجتمع يحدث نوع من التنافر بينهم .
- جعل التلميذ في عالمين متناقضين ، أي لغة يستعمل لغة المدرسة أم لغة البيت ، وبالتالي تكون لديه هشاشة في نموه وضعف في تحصيله الدراسي .
- صعوبة الفهم لدى التلميذ المبتدئ ، و حدوث لبس و غموض في ميدان التعلم و التعليم .
- عزوف التلاميذ و الطلبة خاصة عن تعلم العربية الفصحى ويقول في ذلك الباحث عبده الراجحي : " إن تعليم اللغة العربية لأبنائنا ليس في وضع ملائم وحالته حرجة جدا بدليل أن المتخرج من الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية ، ولا يمكنه كتابة صفحة بالعربية الفصحى السليمة ، ثم تغلغل هذا الإلغاف؟؟؟ و صار أمرا طبيعيا لا تدرك

أخطاره لينسحب تدريجيا على النظرة الاجتماعية حيث صار الطلاب يعزفون عن الالتحاق بأقسام اللغة العربية ولا يدخلونها إلا مضطرين. "38

2.7. الجانب الإيجابي :

- مساهمة روح العصر ، وتنمية الفرد ثقافيا في التواصل و التعامل مع الأشخاص .
- اتساع متن اللغة من خلال الرصيد العلمي الذي يكتسبه المتعلم
- تبادل المعارف و العلوم و الثقافات بين المجتمعات و يظهر ذلك جليا في بعض الكتابات الأدبية .
- يخدم المصالح السياسية و الاقتصادية و التعليمية المشتركة .

خاتمة :

- وختاما وبالنظر في إيجابيات التعدد اللغوي التي تخدم الفرد و بغض النظر عن سلبياته يجب على الوطن العربي عموما والجزائري خاصة إيجاد أو برمجة تخطيط لغوي واضح المعالم و الأسس لإنتهاج هذه الظاهرة بطريقة علمية ممنهجة ونافعة بكثير من عمليات التوعية و التحسيس للنهوض بالعربية الفصحى واعتمادها في المحافل الدولية التعليمية خاصة .

القرآن الكريم :

سورة إبراهيم

سورة الروم .

سورة طه .

المصادر والمراجع :

- ابن منظور ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، د.ط، ج1، ط1، 1993م، مادة حصل .
- نايف سليمان ، مستويات اللغة العربية ، ط1، دار الصفاء، 2000م/1420هـ .
- ابراهيم كايد ، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، د.ط ، ، ص 54 .
- أبو الفتح بن جني ، الخصائص ، ج1، تح محمد علي النجار ، 1952م، ط2، المكتبة العلمية.
- بليغ حمدي اسماعيل ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، دار المناهج ، شارع الملة حسين ، عمان ، ط1، 2013م .
- رمضان عبد التواب ، بحوث ومقالات في اللغة، ، ط3، مكتبة الخانجي ، القاهرة 1995م.
- زهير غازي ، العربية والأمن اللغوي ، مؤسسة الوراق ، 2000م .
- سعيد أحمد بيومي ، أم اللغات ، ط1 ، مكتبة الآداب، 1423هـ/2002م .

38- المجلس الأعلى للغة العربية ، التعدد اللساني و اللغة الجامعة ، ع 1، ص 426.

- سمر روجي الفيصل ، المشكلة اللغوية العربية ، ط1 ، 1992م..
- صالح بلعيد، في الأمن اللغوي ، دار هومة ،الجزائر ، د.ط، 2010م .
- محمد علي الخولي ، الحياة مع لغتين ، جامعة الملك سعود ،الرياض ، ط1، 1998م ، ص 17-18.
- ميشال زكريا ، قضايا السنوية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1، 1993م.
- رمضان عبد التواب ، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، الخانجي ، القاهرة ، د.ط، 1997م.
- عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، دار هومة للطباعة والنشر ، د.ط.
- عبد شريط ، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، د.ط ، 1998م.
- لويس جان كافي ، علم الاجتماع ، تر محمد يحياتن ، دار القصبه للنشر ، د.ط، 1998م .
- محمد حسن عبد العزيز ، مدخل إلى اللغة ، مكتبة الآداب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط1، 2011م .
- محمد فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة (المجالات والاتجاهات) ، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1، 2007م .

الدوريات و المجلات :

- باديس لهويل ، نور الهدى حسني ، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة .
- بلال صبايحي ، عيساني عبد المجيد ، مجلة مقاليد ، ع 12 ، جامعة ورقلة ، جوان 2017.
- زهية بورويس ، اللغة العربية بين التعدد اللغوي و التفعيل المعرفي ، جامعة الامير عبد القادر ، الجزائر.
- سيدي محمد بلقاسم ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، ع 8 ، جامعة تلمسان ، 2017م .
- عبيد ادوارد ، العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة ، جريدة الرأي ، الأردن.
- المجلس الأعلى للغة العربية ، التعدد اللساني و اللغة الجامعة ، ع 1.
- ملوك خديجة ، التعدد اللغوي وأثره على تعليمية اللغة العربية في الجزائر ، مذكرة ماستر ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان، 2016م.

الازدواج أو التعدد اللغويين ومدى تأثيرهما في النمو اللغوي عند الطفل مقاربة ديداكتيكية.

فاتحة تمزارتي

كلية الآداب بجامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال/المغرب

مقدمة:

حظيت مسألة التعدد اللغوي باهتمام بالغ من لدن مختلف التخصصات والمجالات سواء بالمؤسسات والمعاهد الجامعية العمومية أو بمؤسسات المجتمع المدني، حتى صار الصراع محتدما بين مناصري التعدد والانفتاح اللغويين، ومناصري أحادية اللغة المنافحين عن الهوية والثقافة الإسلاميين؛ والمنادين بالمحافظة عليهما من خلال المحافظة على اللغة العربية وحمايتها من الهجمة الشرسة التي تتعرض لها، خصوصا، في الآونة الأخيرة. وهناك من يرى أنه صراع تم اختلاقه بين اللغة العربية واللهجات؛ لصالح الطرح القائل باعتماد اللغة الفرنسية لغة للتدريس، بدعوى أن اللغة العربية لا تلبى حاجيات سوق الشغل ولا تتساق مع متطلباته.

هذا التعدد لم يمس فضاء العمل أو التواصل الإنساني اليومي فقط، بل امتد إلى المدرسة المغربية التي صارت لها خريطة لغوية غير واضحة المعالم تتجلى علاقتها في مستوى المتخرجين من مختلف أسلاكها. وإذا كانت اللغة حسب نعام شومسكي ذات طبيعة عقلية وفردية وراثية. فإن اللسانيات الاجتماعية ترى فيها ظاهرة اجتماعية مكتسبة. ويظهر البعد الاجتماعي للغة في التعريف الشهير لابن جني الذي يرى في اللغة أصواتا يعبر بها كل قوم عن حاجياتهم. هذه الحاجيات دفعت البشر إلى التواصل مع أقوام لا يقاسمونهم اللغة نفسها مما جعلهم أمام تعدد لغوي اقتضته الحاجة. إلا أن هذا التعدد له بعض الانعكاسات السلبية على النمو اللغوي للطفل.

من هنا تحاول هذه الورقة كشف النقاب عن الظروف والسياق التاريخيين اللذين ولدا ظاهرة التعدد اللغوي بالمغرب، والنتيجة التي أفرزها هذا العامل فيما يهم الخريطة اللغوية بالمغرب، مع الوقوف على تحديد بعض المفاهيم المؤثرة للورقة البحثية. لننتقل بعدها إلى موضوع الورقة المتعلقة بظاهرة التعدد اللغوي، أو الازدواج اللغوي الذي يختلف بالطبع عن مفهوم الثنائية اللغوية، حيث نجد نوعا من الخلط بين المفهومين إلى حد اعتبارهما مفهوميين مترادفين. لذلك يقترح فرجيسون Ferguson التمييز بين الازدواجية (كفاية التّخاطب

بلغتين) والثنائية (كفاية التّخاطب باللّغة وبإحدى لهجاتها) كلّ له معناه. لنرى إلى أي حد يشكل الازدواج أو التعدد اللغويين ظاهرة صحية أو العكس للنمو اللغوي عند الطفل؟ خصوصا أن علم النفس التربوي كشف أن القصور المعرفي في التحصيل اللغوي عند الطفل، لا يمكن أن يكون ناتجا عن القصور المعرفي أو العصبي فقط، بل هو ناتج كذلك عن السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه ذلك الطفل في بيئته.

وهو سؤال يفودنا حتما، إلى طرح تساؤلات أخرى من قبيل: متى ينبغي تعلم اللغة الثانية؟ وهل تعلمها يكون بالمستوى نفسه الذي تحتله اللغة الرسمية؟ وكيف ننظر إلى الشخص ثنائي اللغة؟ وهل مفهوم الازدواج أو التعدد اللغوي يرفعان المتعلم إلى تحقيق التكافؤ بين اللغتين معاً، أم أنه يستعين بالترجمة ضمن برنامج التعليمي لتحقيق هذا التعدد و الثنائية؟ وهل هذا الازدواج أو التعدد اللغويين يخدمان عملية النمو اللغوي أو أنهما يهدمانها من الأساس؟ أم أن هذا كله يفودنا إلى أن نصبح بدون " لغة" ، بدون هوية، أو "بدونيين"؟ على حد تعبير اللساني الكبير عبد القادر الفاسي الفهري.

1- تحديد المفاهيم:

لا يختلف اثنان في كون اللغة ظاهرة اجتماعية، وهي الأداة الرئيسة في تحقيق التواصل بين بني البشر. والملاحظ في الكثير من دول العالم التي تضم أعراقا وجنسيات مختلفة، أن جل سكانها يتكلمون لغتين أو أكثر، إما بدرجة واحدة من الكفاية أو بتفاوت في درجات الكفاية بين لغة وأخرى. فأطلق على هذا الصنف مصطلح "مزدوجي اللغة"، وأطلق على من يتكلم أكثر من لغتين مصطلح "متعددي اللغة"، ولا يخرج العرب عامة والمغرب خاصة عن هذه الدائرة.

- مفهوم الازدواج اللغوي: Diglossia

اختلف الباحثون وتباينت آراءهم حول تحديد ماهية مصطلح " الازدواج اللغوي". فبعضهم يطلقه على " وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة" 1 أي لغة للكتابة وأخرى للتواصل، أو لغة للمحادثات اليومية وثانية للعلم والفكر والأدب. والبعض الآخر يرى أن ما يطلق على هذا المفهوم أو الوضع؛ "الثنائية اللغوية" Bilinguisme وليس الازدواجية. 2 إذ الازدواجية تعني " وجود لغتين مختلفتين (قومية وأجنبية) عند فرد ما، أو جماعة ما، في أن واحد" 3 أو "الصراع بين العربية وبين اللغات الأجنبية" 4

1- القعود عبد الرحمن بن محمد، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ص 11.

2- المرجع نفسه، ص 11.

3- المرجع نفسه، ص 12.

4- المرجع نفسه، ص 12.

يعزى ظهور هذا المصطلح "Diglossia" إلى العالم فرجسون Ferguson سنة 1959، في مقال له صدر بعنوان "الثنائية Diglossie" ويقصد بها تعايش Coexistence شكلين لغويين في صلب جماعة واحدة، أطلق على أحدهما: التنوع الوضيع "Variété Basse"، وعلى الآخر "التنوع الرفيع" "variété haute" 5 ويراد به: الوضع اللغوي الذي يستعمل فيه المتكلمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية "6 كما يقصد به أيضا: "الوضع الذي توجد فيه لغتان في نفس البلد إحداهما لغة الأغلبية والأخرى لغة الأقلية، ولهما نفس الوضع القانوني والإعلامي، وكذلك في الدوائر الحكومية، مثال ذلك: بلجيكا، كندا، فنلندا، سويسرا، دول المغرب العربي (الجزائر وتونس والمغرب)، وجمهورية جنوب إفريقيا" 7 ولكن يجب الإقرار بأن ثمة خلطا بين مصطلح "الازدواجية اللغوية" ومصطلح "الثنائية اللغوية"، حتى أطلق مصطلح الازدواجية على الثنائية والثنائية على الازدواجية. 8 والازدواجية هي أن "تمثل الفصحى والعامية في سياق اللغة العربية مستويين بينهما فرق أساسي حاسم، يتمثل في أن الفصحى نظام لغوي معرب، أما العامية، فقد سقط منها الاعراب بصورة شبه كلية" 9

- مفهوم الثنائية اللغوية: Bilinguisme

وردت تعريفات متعددة لمصطلح الثنائية اللغوية. فهناك من تعني عنده ببساطة أن يستعمل الفرد لغتين. 10 وبالعودة إلى المعاجم الألسنية سنجدها أوردت التعاريف الآتية لظاهرة الثنائية اللغوية:

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، لغتين مختلفتين.

نقول إن 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 أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا.

استعمال شخص أو مجموعة أشخاص لغتين أو أكثر (لغة ثقافة، ولهجة) في شكلهما المحكي خاصة (والمكتوب ثانيا).

⁵ كالفى لويسان، حرب اللغات، ص 33.

⁶ - Marouzeau in Renzo Titone, le bilinguisme précoce , p 12

⁷ - Dubois Jean et al, Dictionnaire de linguistique, p 26.

⁸ - الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، ص 151-153.

⁹ - الموسى نهاد، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، ص 125.

¹⁰ - الخولي محمد على، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص: 17

الحالة اللغوية التي تعنى بها المجتمعات اللغوية والأفراد الذين يسكنون مناطقاً أو بلداناً تستعمل فيها لغتان على نحو متقن".¹¹

ونفهم من التعريفات السابقة للثنائية اللغوية Bilingualism بأنها ظاهرة اجتماعية تعنى استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معينة للغتين.¹² كما يطلق المصطلح كذلك؛ إذا ما أدرجت لغة استعمارية في بلد ما، أو لغة عالمية، مع اللغة الوطنية الرسمية، وقد يكون ذلك لأسباب سياسية، أو معرفية كتعلم اللغات الحية في أغلب دول العالم، مثل اللغتين الانجليزية والفرنسية.¹³

- مفهوم التعدد اللغوي: Multilingualism

أصبح التعدد اللغوي يشكل أحد خصائص المجتمعات المعاصرة لما تحتضنه من ثقافات ووسائل اتصال فرضت هذا التنوع؛ إذ تتميز المجتمعات الحالية باستعمال لغات متعددة؛ من هنا حظيت قضية التعدد اللغوي باهتمام المتخصصين في المجال، والباحثين في حقول معرفية متعددة كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وتعليمية اللغات يطلق المصطلح على الفرد الذي يستخدم داخل مجموعة لغوية واحدة عدة لغات حسب ظروف الخطاب(عائلية، ورسمية، وسياسية واقتصادية...الخ).¹⁴

ويلخص اللساني الكبير الفاسي الفهري تعريفه للتعدد اللغوي في قوله إن: "ذاتنا اللغوية التاريخية يطبعها الاتصال بين روافدها، متصل لغوي بين عربية مدرسة وعربية وسيطة وعربية دارجة، واتصال لغوي بين دارجة وأمازيغية، ومتصل بين أمازيغيات، واتصال بالفرنسية عبر الترجمة، وبالاسبانية والإنجليزية وغيرها".¹⁵

وفي هذا الصدد برهن فيفاس جيمس كوك أستاذ اللسانيات التطبيقية بجامعة بيوكاستل بالمملكة المتحدة منذ التسعينيات من القرن الماضي أن معظم المتكلمين متعددي اللغة يهونون بين أقصى التعاريف وأقلها. فهو يدعو يسمي هؤلاء بأصحاب القدرة المتعددة من خلال مقاربتة عن اكتساب اللغة الثانية، حيث القدرة المتعددة هي(التعرف على لغتين اثنتين في ذهن واحد).¹⁶ وهذا كلام يقودنا إلى سؤال مفاده هل امتلاك الفرد لأنظمة لغوية متعددة، يعد مقدرة ذاتية خاصة على استخدام لغات متعددة، أم أنه مجرد سلوك عادي يتأتى لأي شخص أن يتصف به بمجرد ترديده لمقاطع لغوية متنوعة وحفظه لها، وفهمه لكيفية

¹¹- زكريا ميشال، 1993، قضايا ألسنية تطبيقية، ص: 35-36

¹²- دمياطي محمد غفيف الدين، محاضرة في علم اللغة الاجتماعي، ص: 79.

¹³- ينظر: الحمزاوي رشاد، المعجمية، ص17

¹⁴-Mounin Georges , Dictionnaire de la linguistique, p264

¹⁵- الفهري، عبد القادر الفاسي، أزمة اللغة العربية في المغربيين اختلالات التعددية وتعثرات "الترجمة" في المشروع الثقافي المغربي، ص 41.

¹⁶- Cock., The poverty of the stimulus P :103-117 ;

استخدامها مثله في ذلك مثل أي سائح أو متجول يجوب بلدان ذات ألسنة مختلفة؟ أم أن الأمر أعمق من ذلك ويحيلنا على ما قال به الفاسي الفهري في هذا الإطار حينما رأى فيه سلوكا يجعلنا لا " نقوى على تئمين الاتصال والمتصل، نسعى حثيثين إلى الانفصال، أو الانفصام، الذي أوحى لنا به المستعمر أو الأجنبي، بل أوحى به ذاتنا المتذبذبة غير المتمكنة. فصلنا الفصيحة عن الدارجة، والأمازيغية عن الدارجة والعربية، وفصلنا كل هذا عن الفرنسية أو غيرها من اللغات." 17

- مفهوم الاكتساب اللغوي: Linguistic Acquisition

يعد الاكتساب اللغوي من أهم القضايا التي تناولتها المدارس اللسانية المعاصرة، وهناك مفكرون عديدون نظروا في القضية وأثروا بأبحاثهم وكانت لهم إسهامات جادة ومؤثرة في المجال ومن بينهم ابن خلدون واحدا من هؤلاء.

وينطلق ابن خلدون في حديثه عن اكتساب اللغة من قاعدة عنده تقول: "إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مر، كان تعلمها ممكنا شأنها شأن سائر الملكات" 18 فاللغة ميزة وصفة إنسانية يتم اكتسابها بشكل تدريجي غير مقصود، وهذه القدرة تبدو وكأنها طبيعة وفطرة، من هنا يرفض ابن خلدون النظريات التي أقرت بأن متحدثي اللغة السليمة الفصيحة إنما تحدثوا بها بالفطرة وحدها، وأنه لا جدوى من المحاكاة، يقول في مقدمته: "فإن الملكات إذا استقرت ورسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعة وجبلة لذلك المحل، ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي" 19 ومادام ابن خلدون يؤكد على أن الملكة اللغوية مكتسبة فهو يميز بين نوعين من الاكتساب اللغوي: الاكتساب من خلال التمرع في البيئة وسماع لغتها، والاكتساب أو التعلم بواسطة الحفظ والمران، وهو في هذا يرى في اللغة ملكة، وتنقسم ظواهر تعليم ملكة اللغة إلى أنواع ثلاثة: ظواهر قاعدية وظواهر نفسية وظواهر اجتماعية، 20

- مفهوم التعليمية Didactic :

تُعرف على أنها " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري" 21 إنها عملية تمس ثلاثة جوانب

17- الفهري، عبد القادر الفاسي، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات "الترجمة" في المشروع

الثقافي المغربي، ص 41.

18- المقدمة، ص 607.

19- المقدمة، ص 609.

20- للتوسع يمكن الرجوع إلى ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون

21- الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 8.

هي : الجانب المعرفي، والجانب النفسي، والجانب الجسدي. فالعملية التعليمية تقوم على أساس الاتصال اللساني، لهذا يرى ولكنز: " أن ما يتم نقله في أي عملية اتصال إنما هو نتاج Product للعلاقة بين المعنى كما ينتقل عبر الأشكال اللغوية للتعبير (نطقاً أو كتابة)، وبين الملامح العملية Features Pragmatic التي يمكن قبولها من كافة المشتركين في عملية الاتصال "22

الديداكتيك هي مقارنة علمية منهجية من خلالها يسعى المدرس إلى تقريب المتعلم من مفهوم أو نظرية ما اعتماداً على وسائل محددة ومضبوطة في إطار وضعية مشكلة تدفعه إلى إيجاد حل أو حلول مناسبة لها. نحتاج مجموعة الوضعيات من خلالها يتعلم ذلك المتعلم ما نريد تعليمه إياه انطلاقاً من مشكلة معينة، هذه المشكلة تساعد على إيجاد الحلول بمساعدة أستاذه، إذن لا يمكننا الحديث عن المقاربة الديداكتيكية إلا بوجود عناصر ثلاث أساسية : المدرس وهو الفاعل والموجه والمنشط، والمتعلم، ووسائل التعلم من بينها الكتب والوضعيات والحوار والمناقشة إلى غير ذلك من الوسائل.

- نظريات التعلم: Theories of Learning

تعد اللغة من الخصائص المميزة للإنسان، ووسيلة أساسية من وسائل الاتصال والتواصل بين المجموعات البشرية. لهذا انصب اهتمام العديد من الباحثين على دراستها ودراسة طرق اكتسابها في المراحل الأولى من مراحل حياة الإنسان (الطفولة). الشيء الذي أفرز اتجاهات ثلاثة رئيسية هي النظرية السلوكية مع سكينر والنظرية اللغوية مع تشومسكي، والنظرية المعرفية مع بياجيه. وقد جاءت النظريتين الأخيرتين رداً على النظرية السلوكية.

أ- النظرية السلوكية: Behaviorism Theory

إن السلوك هو نتاج لعملية دعم إجرائي، فالآباء ومحيط الطفل يدعمان ما يصدر عن الطفل من مقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم لذلك الفعل سواء بالابتسام، أو بالضحك، أو بالتقبيل، أو بالتلفظ بأصوات تدل على الرضا والسرور، في حين يهملون تماماً أصواتاً أخرى تصدر عن الطفل؛ فتحدث الاستجابة لدى الطفل بتكرار ما أعجب الأهل، وبذلك تُكتسب اللغة شيئاً فشيئاً، فتختفي الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بدعمها، ولم يتشجع الطفل على تكرارها.

فالأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد والمحاكاة من لدن الطفل لألفاظ الكبار، بفضل الدعم الإيجابي من قبل الكبار، لما يصدر عن الأطفال من مقاطع أو ألفاظ لغوية في بداية نطقهم للحروف، فعندما ينطق الطفل مثلاً مقطوعاً مكوناً من حرفين أو أكثر مثلاً: (ما)،

22- Wilkins, , Some Issues in Communicative Language Teaching.,P30

أو (با)، أو (ماما)، أو (بابا)، يقوم الآباء بالدعم الإيجابي له، ومع تقدم سن الطفل يبدأ في إدراك وفهم معاني الكلمات التي يتلفظ بها الكبار. فتقليد ومحاكاة أصوات الكبار المصاحب بالدعم الإيجابي من قبلهم يسعف الطفل في اكتساب المفردات وتكوين مفاهيم عن التركيبات الصحيحة على مستوى القواعد اللغوية. إلا أن ثمة انتقادات وجهت لهذه النظرية. والتي لخصها تشومسكي مراهنة النظرية على تقليد ومحاكاة الطفل لأصوات الكبار أثناء اكتسابه للغة، ويكمن النقد الموجه في عدم قدرتنا لتعليل العدد الكبير للجمل الجديدة التي يتلفظ بها الطفل. وهي جمل لا تجد لها شبيها فيما يقوله الكبار، أي أن الطفل يتلفظ بجمل لم يسبق أن سمعها من الكبار ومن محيطه. من هنا يرفض تشومسكي " النظرية الآلية إلى اللغة من حيث كونها عادة كلامية قائمة على المثبرات والاستجابات"²³. كما وجه كلارك وكلارك نقدهما للنظرية فيما يخص مدى اهتمام الآباء بالأخطاء التي يرتكبها أطفالهم في قواعد التركيبات اللغوية. وهذا يدحض نظرية التدعيم التي تراها السلوكية ضرورية لأي عملية تعلم .

ب- النظرية اللغوية Linguistic theory

تحاول هذه النظرية إقناعنا بأن اللغة سلوك فطري غير مكتسب، يتقاسمه كل البشر. وهذا يحيلنا على المنهج التوليدي الذي أسس له تشومسكي. وهو "منهج ذهني يجعل ملكة اللغة قدرة فعالة غريزية وفطرية، وهي قدرة تخص الإنسان وحده".²⁴ فكل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تحول له اكتساب اللغة. أي أن هناك نماذج للسياغة اللغوية للأطفال. هذه النماذج هي التي تمكن الأطفال من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة. أي أن التراكيب اللغوية في اتجاهها العام تشترك فيها كل لغات العالم، مثل تركيب الجمل من الأسماء والأفعال، والصفات والحروف. وهو ما اصطلح عليه تشومسكي "النحو الكلي". وهذه النماذج هي التي تفسر تلفظ الطفل بجمل أو كلمات لم يسبق له أن سمعها. بمعنى "أن بنية التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، هي بنية معطاة بصورة مسبقة إلى الطفل"²⁵

إلا أن ثمة انتقادات وجهت لنظرية تشومسكي من قبل علماء النفس الذين أقرروا أنهم لم يكتشفوا إلا عددا قليلا جدا من العموميات، التي تكلم عنها، فيما يخص التراكيب اللغوية في اللغات المختلفة . وأن الأمر الوحيد الذي يمكن إثبات وجوده لدى الكائن البشري هو استعداده بيولوجيا للتفاعل مع البيئة، لا وجود أنماط تركيبية موروثة تساعد على تعلم اللغة. فتفاعل الطفل مع محيطه يجعله يميز في الموضوعات وجود فعل وفاعل ومفعول به، من هنا يكون تركيباته اللغوية.

²³- الصالح أسمان وأحمد المهدي المنصوري، النظرية التوليدية التحولية وتطبيقاتها على النحو، ص:326.

²⁴- بوقرة نعمان ، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 140.

²⁵- المرجع نفسه، ص 141.

ت- النظرية المعرفية: ²⁶ Cognitive Theory

تستند نظرية بياجيه على مبدأ التفريق في الأداء والكفاءة. ويعترض فيها على فكرة تشومسكي في إمكانية وجود نماذج لغوية موروثة تساعد في عملية التعلم. كما لا تتفق مع السلوكية في رؤيتها للموضوع وحسبان عملية اكتساب اللغة تتم عبر التقليد والمحاكاة المصاحبين بالتدعيم من لدن الكبار. بل عملية اكتساب اللغة مع بياجيه ليست عملية إشراكية (تدعيمية)، بقدر ما هي إبداع (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة). فيفرق بين الأداء والكفاءة، لأن الطفل يكتسب تسمية الأشياء المبكرة عن طريق المحاكاة، ويقوم بعدها بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدو أولية يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع بيئته، أي أن التنظيمات الأولية تعني وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعله مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

2- التعدد أو الازدواج اللغويين وتأثيرهما على النمو اللغوي للطفل:

تنبه ابن خلدون إلى أهمية النمو العقلي للفرد في تسهيل عملية التعلم؛ فعدّه عاملاً لا غنى عنه في تأهيل المتعلم لعملية التعلم، مثله مثل النمو الجسدي والنفسي، يقول: "ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه." ²⁷ ويقول أيضاً: "وإذا أقيمت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي ويعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه تتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه وإنما ذلك من سوء التعليم" ²⁸ وكلام ابن خلدون هذا يتماشى مع ما أتى به علماء اللغة الغربيين؛ يقول مارك ريشل: "تستلزم اللغة الإنسانية أعضاء طرفية ملائمة وجهازاً عصيباً ملائماً، إن الأساس الذي يجيز اكتساب اللغة لا يعمل منذ الولادة، كما أنه لا يبقى على الدرجة نفسها طوال حياة الفرد" ²⁹ وهذا يعني أن متكلم لغة محددة، متى ما أراد تعلم أخرى فإن العملية تظل ناقصة، ويتعذر عليه إجادة اللغة الجديدة مثلما يتقنها أهلها الأصليون؛ فالتداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية يعيق ذلك، لهذا أكد ابن خلدون على أهمية مراعاة السن في تعلم اللغة.

تهدف المقاربة الديدانكتيكية بخصوص تدبير عملية التعلم إلى اكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، بحسبانها الطاغية على ما سواها في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. فالكفاية اللغوية تظهر من خلال مهارتين، مهارة شفوية تركز أساساً على المنطوق، ومهارة كتابية

²⁶- ناصف مصطفى، نظريات التعلم، ص 279 فما فوق.

²⁷- المقدمة، ص 605.

²⁸- المرجع نفسه، ص 606.

²⁹- مارك ريشل، اكتساب اللغة، ص 53.

تقوم على العادات الكتابية للغة معينة. فالظاهرة اللغوية في حقيقتها هي أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة. فالخط يتبع اللفظ ويلحق به. من هنا وجب الاهتمام والاشتغال على المنطوق قبل المكتوب. وهذه مهمة يضطلع بها الآباء والأمهات والمربين. فهم مطالبون بإعطاء الأولوية أثناء عملية التعلم للجانب المنطوق من اللغة بالتركيز على الخطاب الشفهي، وذلك عبر نهج جملة من الطرق:

التحدث مع الطفل عن الأشياء التي يقوم بها بكلمات واضحة ومفهومة مثل: الأكل والنوم والجلوس .. فنخاطبه بالتعبيرات الآتية فنقول: اجلس عوض "تيتي" ونم عوض "نيني"، ضوضو "وكل" عوض "ميمي" .. الخ

أخذ الطفل إلى أماكن بها أطفال آخرون حتى يحصل الاندماج والاحتكاك وتتطور قدراته التواصلية عن طريق إما تكرار الكلمات نفسها أو اكتساب رصيد آخر إضافي، فيكون ذلك الفعل بمثابة عملية تدريبية على ما تم تخزينه من لدن ذاكرته، وإغناء لها عبر إضافة مفردات أو جمل جديدة في سياقات مختلفة.

استخدام من عشرة إلى عشرين كلمة أغلبها أسماء أشخاص وليس بشرط خروج هذه الأسماء بصورة صحيحة.

مساعدته على التأشير على ملامح وجهه وأعضاء جسمه حتى يتمكن من التمييز بين أسماء كل واحدة منها، وذلك عبر الحرص على التلفظ بأسمائها بشكل سليم وليس نطقها مثلاً "نونو" عوض أنف...

الاستعانة باللعب ووسائل اللعب وكذا الأناشيد التي تساعد في تعليم الحروف والأصوات فتسهل بذلك عملية التعلم عليه وعلى الآباء والأمهات والمربين.

تعويد الطفل على سماع القصص باستمرار وخصوصاً قبل النوم، حتى تنتمي حصيلته اللغوية وتستأنس أذنه باللغة التي يتعلمها.

ذهب دالغيان Dalgalian إلى أن "التربية اللغوية لا تبدأ في الفصل الدراسي بينما يشهد انطلاقتها في مرحلة الطفولة حينما يعانق الطفل عالم اللغة" 30 وهذا يعني أن مرحلة ما قبل التمدرس مرحلة حاسمة في النمو اللغوي للطفل الذي يحملها الآباء والأمهات والمربون على عاتقهم. وأي تفريط فيها يتحمل الطفل تبعاتها ونتائجها. فالمتعلم في المراحل الأولى من تعلمه يجد نفسه متوقفاً بين نسقين لغويين متقابلين: اللغة الفصيحة و لغة التخاطب اليومي (الدارجة أو الأمازيغية) . ويظهر هذا جلياً مع عملية التدريس التي يجد نفسه معها أمام لغة يجب أن يتعلمها، و بين لغة يتخاطب ويتواصل بها في البيت أو في الشارع أو في

³⁰-Barbara Abdelilah Bauer, L e défi des enfants dilangues grandir et vivre en parlant plusieurs Langues, p. 35.

الفضاءات التي يحتك بها، مما يرهق المنجز اللغوي لهذا المتعلم ويؤثر سلباً على تواصلته ومكتسباته في منجزاته الكتابية أو الشفوية في الأنشطة الدراسية...31.

فالعلمية التعليمية -وكما سبقت الإشارة- تقوم على أساس الاتصال اللساني كما يرى ولكنز وغيره، وهو ما يعبر عنه ولكنز بمفهوم المواضع اللغوية الناشئة بين المرسل والمرسل إليه في العملية التواصلية، فغيابها يؤدي لا محالة إلى تعذر التواصل اللغوي. فالعملية التعليمية عمادها التواصل والاتصال بين المعلم والمتعلم، والهدف من تعليم اللغة عنده هو " تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع Create ، ويكون Construct ، أشكال التعبير Utterances التي لها القبول الاجتماعي، أو تحقق الهدف المطلوب"32 والتي يوظفها أثناء العملية التعليمية، معتمداً في ذلك وبشكل مباشر على مهارات الاتصال اللغوي الأساس، التي تتيح له آفاق التعليم على أفضل صور ممكنة. وهي الاستماع listening والكلام speaking والقراءة reading والكتابة writing إنها تشكل مفاتيح التعلم.

وتعتمد المقاربة الديدانكتيكية في تدريس هذه المهارات على مبدأ التدرج الذي وصى به عالم الاجتماع ابن خلدون، وعلى مبدأ عدم تدريس مهارتين مختلفتين في آن واحد. فلا يمكن بأي حال مثلاً، تدريب المتعلم على تركيب جمل جديدة من كلمات لم يسبق له التعرف عليها، مما يخلق أمامه صعوبتان: صعوبة فهم الكلمات الجديدة ومن ثم بناء جمل؛ مما يربك الطالب ويعجزه، ومن ثم لا تتحقق الأهداف التعليمية المنوط بها تدريس مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة33.

❖ مهارة الاستماع : Listening Skill

للتمكن من تنمية قدرة المتعلم وتحفيزه على الإبداع لتكوين تعبيرات مقبولة داخل المجتمع لابد من تتبع خطوات تمس كل مهارة على حدة. فالاستماع يعد المدخل المناسب لتعلم لغة ثانية لأن المتعلم لا يتأتى له ذلك إلا بالاستماع إلى هذه اللغة الغريبة عنه؛ فإعمال حاسة السمع في بادئ الأمر له غايات منها:

- التعرف على النظام الصوتي للغة الجديدة وطبيعة الفوارق بينها وبين لغته الأم، وإزالة حاجز الخوف.

- التعامل مع اللغة الوافدة بأسلوب أكثر فعالية، عن طريق اكتشاف خصائصها الصوتية.

- تأمل الرموز والمقاطع وملاحظة المعلم حين ينطقها، فيكتسب الطالب قدرًا من الثقة تحفزه على المضي قدمًا في عملية التعلم.

31-الأوراغي محمد التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي..

32-Wilkins, Some Issues in Communicative Language Teaching P30.

33- للتوسع أكثر في موضوع المهارات والتعرف على أهداف تدريسها يمكن الرجوع إلى طعيمة رشدي، المهارات اللغوية.

وأثبتت التجارب العملية أن البدء في عملية التعلم بعرض مهارة القراءة أو الكتابة يضعف المرود ويزيد من صعوبات التعلم. فتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم يتم عبر انتقاء نصوص تناسب مستواهم، وعبر تحديد طبيعتها هل هي مقال أم فقرة أم حوار إعلان، من شأنه أن يرفع من مردوديتهم ويجعلهم قادرين على جملة من الإنجازات من بينها:

- التعرف إلى الأصوات العربية والتمييز بينها.
- معرفة الحركات القصيرة والطويلة .
- التمييز بين الأصوات المتجاورة في المخرج والمتشابهة في النطق
- إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة ومسمياتها المنطوقة
- فهم الظواهر الصوتية المختلفة كالتنوين والتشديد.
- النقاط الأفكار الرئيسية وتمييزها عن الأفكار الثانوية.
- تخمين بعض معاني المفردات من خلال السياق وإيقاع المتحدث.
- محاولة إيجاد رابط معنوي بين أجزاء النص المستمع إليه.
- وهذا طبعا يتم عرضه على مسامع المتعلمين إما بعرض المادة الصوتية (بشكل حي أو مسجل)، ولكن بوتيرة بطيئة، مع مراعاة جودة الصوت ووضوح الحروف وسلامة النطق، والعناية بمواقع الوصل والفصل والوقف، والنبر والتنغيم. ولتفادي مشكل التعدد اللغوي الذي يعيق عملية التعلم، يعمل المعلم على تزويد الطلبة باللغة العربية الفصيحة عن طريق إسماعهم الأناشيد الفصيحة، وقراءة القصص المختلفة لهم كما سبق الذكر. ثم العمل على مناقشة المتعلمين فيما استمعوا إليه عن طريق توجيه أسئلة تستوعب النص مشافهة أو كتابة، وتحيل على جملة من القيم والأخلاق التي تم التركيز عليها إما في الأناشيد أو القصص. وبعد الاستماع والتدريب نطالب المتعلمين بقراءة النص جهرا حتى نستطيع الوقوف على ما أخطأوا في فهمه ومن ثم تصحيحه. فهذا من شأنه أن يساعد المتعلمين على الانتباه والإصغاء الواعي لموضوع يقرأ أو قصة تلقى، فيعتمد على الاستماع لإدراك المضمون، ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم، ويسهل تقويم انتباهه وتركيزه، وتظهر الفروق الفردية بينه وبين أقرانه والعيوب التي تعيق بعضهم عن متابعة القارئ".."34

34 - فخر الدين عامر. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية . ص:73-74 .

❖ مهارة الكلام speaking Skill

- اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات، الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي، مدعياً أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها، ولا أحد يتكلمها.³⁵

- ففي إطار بناء التعلّيمات، تعد مهارة الكلام، وتمارين المتعلم عليها، عاملاً مساعداً في تنشيط التواصل البيداغوجي داخل الفصول التي تتسم بالرتابة والنمطية عادة، مما يحفز المتعلم على التعلم ويساعده في تحويل قواعد اللغة إلى استعمالات، تضمّر قوانين اللغة، وتقوي الملكة اللغوية لديه. وهو ما أكدته تشومسكي حينما ذهب إلى إقامة علاقة بين نمو الدماغ في أجزائه الخاصة بالإدراك، وبين الحوافز الضرورية التي تقدم له لينمو، ومنها وضعيات التواصل المختلفة والقريبة من الحياة التي تقدم بيئة غنية حافزة لإنضاج المهارات اللغوية والقدرات الذهنية كذلك.³⁶ فمهارة الكلام من أهم الأنشطة التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها بحسبان أن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر. وتظل أفضل طريقة لتعليم الطلاب مهارة الكلام هي تعريضهم لمواقف تدفعهم إلى التحدث.

❖ مهارة القراءة: Reading Skill

- تمثل القراءة المصدر الأساس لتعلم اللغة العربية خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، وينبغي أن تقدم القراءة للمتعلم المبتدئ بشكل متدرج انطلاقاً من الكلمة المفردة، فالجملة ذات التركيب المبسط، ثم الجملة المركبة من مفردات أكثر، ثم يقرأ الطالب الفقرة التي تتألف من بعض الجمل المتحدة في سياقها، وبعدها ينتقل إلى النص الطويل المكون من عدة فقرات تنتظم تحت عنوان واحد وتتناول كل واحدة فكرة جزئية.

35 - ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون.

³⁶-تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة ص 248..

- تتطلب القراءة "كثيراً من النضج، والاستعداد للذين لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة، كما أثبتت البحوث العلمية"37، ولا شك أن الاستعداد هو: "إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب سواء أكان هذا التدريب مقصوداً أو غير مقصود؛ فأحسن اثنين استعداداً من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت أقصر"38 وعليه من الضروري معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم قبل الانطلاق في تعليمه. فالقراءة فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره. وقرأ: الشيء قرأنا، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعاً، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرأت بمعنى تفقّهت وتنسكت أي أصبحت قارئاً فقيهاً وناسكاً، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع39.

- إن القراءة مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدّم القراءة للمتعلم المبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل بالتدرج، انطلاقاً من على مستوى الكلمة، فالجملة البسيطة (مبتدأ أو خبر غالباً) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.40 إذن يشترط الاستعداد في المتعلم، ويشترط في المعلم التحلي بالصبر لتحفيز هذا المتعلم على التعلم عبر نهج سبيل التدرج حتى لا يرهق وينفر من العملية برمتها.

- ثمة علاقة بين القراءة والنظرية السلوكية فحسين عبد الباري يرى أن القراءة عملية استجابة أورد فعل لمثير هو المكتوب؛ فالكاتب مثير للقارئ "بكل ما يكتبه من كلمات وجمل وتراكيب وعبارات وفقرات يشحنها بما يوّدّه من معان وأفكار وتصورات"41

❖ مهارة الكتابة : Writing Skill :

- تأتي مهارة الكتابة ترتيبياً، متأخرة مقارنة ببقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، لأنها ترتبط بها. ومهارة الكتابة تتمظهر في ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولاً، والخط ثانياً، والتعبير الكتابي ثالثاً. وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج. فالكتابة تشكل المحصلة النهائية لما تعلمه المتعلم واستوعبه واختزنه من العناصر اللغوية، فهو سيكتب ما استمع إليه، وتحدث عنه أثناء التدريب على رسم الحروف

37 - ينظر: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، هدى محمود الناشف ص:26.

38 - طعيمة رشدي، المهارات اللغوية ص: 26

39- لسان العرب، مادة: ق - ر - أ

40 - ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ابراهيم الفوزان وآخرون.

41 - عصر حسني عبد الباري، مهارات القراءة، ص:06

العربية مفردة أو موظفة في مواضعها المختلفة من كلمة، ووضع حركات، ومعرفة كيفية التهجئة، وكذا تمييز وظائف علامات الترقيم، وبقية القواعد المتعلقة بالجانب الشكلي لعملية الكتابة، والذي قد يتسبب إسقاطها أحيانا في حدوث لبس في المعنى. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة وهي مرحلة لا شك متأخرة عن الأولى.42

- من هنا ليس هناك من وسيلة لاكتساب الكتابة إلا عن طريق التعليم والتدريب. وإذا كان لكل لغة ما يميز كتابتها من خصائص، فمن أهم خصائص اللغة العربية، التي ينصح المربون ويوليها المعلم أهمية عند تدريبهم المتعلمين؛ ضرورة التركيز على الجانب الآلي من الكتابة ومن ذلك: الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) وتجريد الحرف، والمد، والتونين، والشدة، و(ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المبسوطة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات.43 ويعد الإملاء الوسيلة الأنجع لاختبار مدى ضبط المتعلمين لهذه الخصائص، والتأكد من مدى تمكنهم من الكتابة بشكل سليم وخال من الأخطاء. كما يمكن استخدام أساليب أخرى من قبيل:

- تحفيزهم على استخدام الكتابة في التعليق على الصور، والقصص التي قد يدون فيها الطالب أسئلة أو ملاحظات. لأن ذلك يعطيه دافعا أكبر للتعلم والتقدم. وهذا ما يراه المربون مناسبة وضروريا لسلوك منهجية صائبة تفيد المتعلم بشكل أكبر. والتدرج - كما سبقت الإشارة - أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للتعلم؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم كتابة جمل قصيرة.44

- المقاربة الديدانكتيكية وتحسين جودة تدريس اللغات

- لا يمكننا بأي حال من الأحوال نفي الجهود التي ساهمت بها المقاربة الديدانكتيكية لتحسين جودة تدريس اللغات. باعتمادها جملة من الطرق، والآليات التي تعين المتعلم وتساعد على اكتساب اللغة، حتى يتيسر له تقوية رصيده اللغوي، وإغناء معجمه اللغوي عبر الأنشطة التعبيرية الشفهية والكتابية التي يمارسها في الصف. لكن الأمر قد يبدو سهلا إذا كنا أمام متعلم وحيد اللغة أما إذا كان المتعلم متعدد اللغة، ويعيش في محيط يتسم بالتعدد والازدواج اللغويين، فذاك لاشك سيخلق عائقا أمام عملية التعلم التي سنتعثر حتما بسبب هذا العامل وعوامل أخرى (فضاء التعلم وشروط التعلم: عدد المتعلمين...).

42 - ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

43 - ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

44 - ينظر: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. بتصرف.

- إن الطفل مضطر لتعلم أنظمة لغوية مختلفة من العلامات الصوتية المنطوقة، والتي تتألف من عدد لا متناه من المفردات، ويزداد متوسط عدد الكلمات مع تقدم سن الطفل، ومع ازدياد حاجياته المتعددة وثرء المحيط الاجتماعي للطفل، فكل هذه العوامل تتصافر فيما بينها لتشكل قاموس الطفل اللغوي. 45

- إن التعدد أو الازدواج اللغويين يؤثران في عملية النمو اللغوي للطفل تأثيراً مباشراً، فالمتعلم له ملكة لغوية مسبقة في لغته الأصلية، واكتسابه للغات أخرى يعيق تماماً الملكة الجديدة. فالأنماط اللغوية التي اكتسبها الفرد في لغته الأصلية تؤثر في الأنماط اللغوية التي يريد اكتسابها في اللغة الثانية أو الثالثة. مما يخلق عنده نوعاً من التشويش الذي يزيد العملية تعقيداً. يقول هووات Hwwat: "إن تعلم طريقة الكلام- مثلاً ليست عملية عقلية منطقية يمكن إحداثها وفق مجموعة من الخطوات المحددة Stepmanner by Step ، يتبعها منهج متدرج يشتمل على نقاط معينة يلزم تعلمها، ثم تدريبات وتوضيحات! إن تعلم اللغة عملية إلهامية Intuitive Process تستثار فيها القدرات والطاقات الطبيعية Natural Capacity التي يمتلكها الإنسان، هذا إذا توفرت الشروط أو الظروف المناسبة " 46 نستشف من كلام هووات أن الآباء والأمهات مطالبون بالتدرج في تعليم اللغة لأطفالهم وعدم تقديم كم هائل من المفردات أو الأصوات دفعة واحدة حتى لا يحدث ذلك خللاً في العملية. كما يجب أن تتكامل الكفايات اللغوية والاتصالية للمتعلم؛ ليحقق ذلك.

- يساهم الخلط بين اللغة العامية والفصحى عند الكلام مع الطفل إلى ضعف محصله اللغوي السليم إضافة إلى ارتبائه أثناء انتقاء المناسب من الألفاظ؛ لأن اللغة تُتحدث عن طريق الاقتتران بين الشيء ولفظ اسمه. 47 فلا يمكننا بأي حال تجاهل السياق الذي تجري فيه هذه التعلّمات والذي يعرف تراجعاً حاداً في الحصيلة اللغوية للمتعلم، مما يؤثر على مهارات وقدرات هذا المتعلم في منجزه الكتابي والشفهي...والذي تتجلى نتائجه في التعثر الحاد في المكتسبات اللغوية خلال ولوجه المدرسة، فنصبح أمام متعلم بدون لغة، لا يجيد لا الكتابة ولا القراءة ولا المشاهدة ولا التعبير بلغة عربية سليمة. وهو سياق يتميز بتعدد لغوي نجد أغلب المغاربة يتكلمون فيه أكثر من لغة واحدة، من دارجة وأمازيغية وفرنسية وإسبانية، في ظلّه تتم عملية اكتساب الطفل للغة، سواء في المراحل العمرية الأولى، أو بعد ولوجه المدرسة، فيجد نفسه شخصاً مزدوج اللغة في مرحلة مبكرة من عمره. هذا بالرغم أن الاتصال كما يرى ولكنز Willkines وسافجنون Safjnoun يحتاج شرطين أساسيين هما الصواب اللغوي وثانيهما الصواب الاجتماعي. 48

45- بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 20.

46- Howatt, History of English Language Teaching, p193

47- خليل، إيمان، فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ص 45.

48- طعيمة رشدي، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 180.

- إن تنزيل المقاربة الديدانكتيكية للغة العربية مثلا، من خلال نقلها وتحويلها من العلم إلى التعلم، أي من المعرفة العالمية إلى المعرفة القابلة للتعلم التي تراعى فيها شخصية المتعلم من حيث العمر والسن، والمستوى، والدافعية والرغبة في التعلم.....49 أمر يبدو صعبا للغاية مادام ليس هناك مراعاة للبيئة والمحيط الذي يدرس فيهما المتعلم، من جهة أولى، ولا مراعاة الكفاءة اللغوية والعلمية للمعلم من جهة ثانية، ولا مراعاة المناهج المدروسة من جهة ثالثة. وتتجلى هذه الصعوبة خصوصا في التعبير الكتابي وفي مادة الإنشاء، ففي هذين النشاطين نجد معظم التلاميذ يشكون من قصور سواء أكان ذلك في اللغة العربية، أم في اللغة الأجنبية الأولى....50.

- ورغم أن اللغات في البرامج التعليمية العربية تحظى بحصص زمنية كبيرة و برنامج واسع في جميع المستويات والأسلاك التعليمية و بدون استثناء، وعادة ما يدرج قطب اللغات ضمن المواد الأساسية في التدريس. ومع ذلك يسجل ضعف المستوى وتدنيه عند المتعلمين، و ملفت للانتباه لمدرس اللغات، فمستوى المتعلمين في اللغات لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب والمرغوب، ويظهر ذلك من خلال التعبير الكتابي والشفهي اللذين يُظهران جليا مواقع الخلل؛ فنجد المتعلم مثلا يبدأ التعبير بلغة عربية فصيحة ويتوسل بكلمات أو تعبيرات من الدارجة العربية. والأمر نفسه مع اللغة الفرنسية التي نجد حتما التعبيرين الكتابي والشفهي بها مليئين بالأخطاء النحوية والتركيبية.

- وهذا القصور مرده إلى الطرائق المتبعة في تدريس اللغات؛ فهي المؤشرات الدالة على تعثر وإخفاق المتعلم في تعلم واكتساب اللغات عامة، و اللغة العربية بشكل خاص...51. فأغلب هذه القواعد المشكلة لبنية اللغة العربية، لم يتم تحيينها لتوافق سن المتعلم وتتسجم مع مستواه ، وتتسجم مع حاجياته ومؤهلاته في اكتساب اللغة العربية...52.

- بجانب هذا المشكل الحاد، هناك مشكل آخر يزيد بحدة من تعثرات المتعلم في اكتساب اللغة العربية ، ويتحدد هذا المشكل في الازدواجية اللغوية التي يعيشها المتعلم ، و هي تؤثر بشكل مباشر على نظام التعلم في اللغة العربية53.

- فالمتعلم العربي في المراحل الأولى من تعلمه يجد نفسه متموقعا بين نسقين لغويين متقابلين: اللغة الفصيحة و لغة التخاطب اليومي. وبعبارة أخرى بين لغة التدريس

49- بتصريف يراجع أعمال اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها :إصدار كلية الآداب مكناس:2002.

50-التقرير التركيبي للمجلس الأعلى للتعليم :2008إصدار2009، منشور على الموقع

<http://www.geopratique.com/2016/04/csefrs.html>

51- نوصير سعيد، سوسيو لسانيات المجتمع المغربي و:اشكال التداخلات ، بتصريف

52- الفهري الفاسي، اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد ص: 23.

53 - الفهري اللغة والبيئة.

التي يتعلمها، و بين اللغة التي يتخاطب ويتواصل بها في البيت أو في الشارع أو في الفضاءات التي يحتك بها، مما يرهق المنجز اللغوي لهذا المتعلم ويؤثر سلبا على تواصليته ومكتسباته في منجزاته الكتابية أو الشفوية في الأنشطة الدراسية...54.

- إن الازدواجية اللغوية تعد عائقا ثقيلًا، وعيبًا كبيرًا على المتعلم ، فهي تحد من تنمية القدرات اللغوية ، والمكتسبات التواصلية لمتعلم اللغة العربية 55. فالازدواج اللغوي أو التعدد اللغوي حاضر في الحياة اليومية للطفل العربي وهو حضور بيزر وينكشف على شكل إعلانات ولوحات اشهارية لتمتد إلى مضامين الكتب .

3- خاتمة:

- يتضح مما سبق ذكره أن الطفل يعتمد في مراحل العمرية الأولى على تقليد لغة الآخرين، فتؤثر بذلك اللغات التي يتعلمها في هذه المرحلة المبكرة من عمره في اكتساب لغته، غير أنه يضطر الى تعلم لغات أجنبية في الوقت الذي لا يزال يتعلم فيه لغته الأم، مما يؤدي به إلى الفشل في ضبط كل هذه اللغات.

- هذا دون أن نغفل عاملا أساسيا يتجلى في ضعف الأطر التربوية، فنحن لم نصل بعد إلى الجودة المطلوبة حتى نؤهل مدرس اللغات، ذلك أن مكانة وقيمة المدرس اليوم تزداد من خلال برامج إعداد العنصر البشري الذي يتصدر الأولوية في إصلاح منظومة التربية والتعليم، والذي لديه القدرة والكفاءة اللغويتين على محاضرة متعلميه بلغة سليمة دون اللجوء إلى الثنائية اللغوية. وهذه ظاهرة تمس كل أسلاك التعليم بما فيها التعليم الجامعي، حيث نجد أستاذ اللغة العربية يحاضر بالدارجة ولا يختلف عنه في ذلك أستاذ اللغتين الانجليزية أو الفرنسية وهذا مما عايشناه بأنفسنا ولم يخبرنا عنه أحد. فوجود مدرس بهذه الصفات من شأنه أن يضعف الكفاية اللغوية للمتعلم ويساهم في تعثر عملية التعلم. ما دام أن المعلم لا يتكلم اللغة التي يعلمها بشكل سليم وسلس ومسترس، بل يربك المتعلم ويجعل ذهنه مشتتا وفاقدًا للتركيز وتائها بين أنظمة لغوية متعددة مطالب بتعلمها وضبط قواعدها وأنحائها في آن واحد.

➤ المراجع باللغة العربية

- بلعيد صالح، 2000، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط.1، دار برهومة، الجزائر.

- بوقرة نعمان ، 2004، المدارس اللسانية المعاصرة، دط، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع.

54- الاوراعي التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي.

55- اللغة بين الاكتساب والتعلم لعباس الصوري:9

- تشومسكي نعمان ، 1999 ، اللغة ومشكلات المعرفة ، محاضرات مانجوا ، ترجمة : حمزة بن قبالان المزيني . ط1 ، دار توبقال ، البيضاء .
- خلدون ابن عبد الرحمن ، 2004 ، مقدمة ابن خلدون ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت لبنان .
- زكريا ميشال ، 1986 الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون ، دط ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر بيروت ، لبنان .
- الخولي محمد علي ، 1988 ، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوي ، ط1 ، جامعة الملك سعود ، السعودية .
- الدريج محمد ، 2003 ، مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي .
- دمياطي محمد عفيف الدين ، 2010 ، محاضرة في علم اللغة الاجتماعي ، ط . مطبعة دار العلوم اللغوية ، سوريا .
- الزعفراني حاييم ، 1983 ، ترجمة أحمد شحلان وعبد الغني أبو العزم ، ط1 ، مطبعة دار قرطبة للنشر .
- زكريا ميشال ، 1993 ، قضايا أسنوية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، ط1 دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان .
- طعيمة رشدي ، 2004 ، المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسيها صعوبتها ، ط1 ، دار الفكر العربي .
- _____ 2006 ، المهارات اللغوية ، دط ، دار الفكر العربي القاهرة .
- الفهري عبد القادر الفاسي ، 1998 ، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي ، ط1 ، دار توبقال ، الدار البيضاء .
- _____ 2003 ، اللغة والبيئة ، دط ، منشورات الزمن .
- القعود عبد الرحمن بن محمد ، 1417 هـ ، الأزواج اللغوي في اللغة العربية ، دط ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، الرياض .
- عامر فخر الدين ، 2000 ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، ط2 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- عصر حسني عبد الباري ، مهارات القراءة ، دط ، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر ، مصر .
- الأوراغي محمد ، 1990 ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم ، الرباط ، دط ، دار الكلام للنشر والتوزيع .
- عيسى حنفي بن 1980 ، في محاضرات في علم النفس اللغوي ، ط2 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر .
- كلفي لويسيان ، 2008 ، حربا للغات ، ترجمة حسن حمزة ، دط ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت .
- مارك ريشل ، 1984 ، اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، ط1 ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان .
- منسي محمد عبد الحليم و سيد محمود الطواب ، 2003 ، علم نفس النمو للأطفال ، دط ، نور للطباعة والكمبيوتر ، الاسكندرية .

- منظور ابن، 2003 لسان العرب، مادة: ق.ر.أ ، طبعة مراجعة ومصححة من طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين دار الحديث القاهرة .
- الموسى نهاد ، 2003، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، ط.1، دار الشروق، عمان، الأردن، ص 125.
- الناشف هدى محمود، 2000، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ناصف مصطفى ، 1983، نظريات التعلم : دراسة مقارنة، مراجعة عطية محمود هنا، د. ط، سلسلة عالم المعرفة التي تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

➤ المراجع باللغة الأجنبية:

- Barbara Abdelilah Bauer, Le défi des enfants dilangues grandir et vivre en parlant plusieurs Langues 3^{eme} édition , la découverte, Paris.
- Cock. V.J, 1991, Thepoverty of the stimulus argument and multi-competence,University of Essex Paper given at AILA Congress Thessaloniki, appearing inSecond Language Research,7, 2,.
- Dubois Jean et al, 1973, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris.
- Howatt, 1974 , History of English Language Teaching, Oxford, Oxford UniversityPress.
- Marouzeau in Renzo Titone, 1974,le bilinguisme précoce, Charles Dessart, Bruxelles.
- Mounin Georges , 1999, Dictionnaire de la linguistique et des sciences des langue, Larousse, Italie .
- Kloss. H ,Research Possibilities On Group Bilingualism : Areport, Documentation Internationale et recherche interdisciplinaire dans le domaine du bilinguisme, du biculturalisme et des phénomènes connexes, centre de recherches sur le bilinguisme International Centre for Research on Bilingualism Université Laval, Cité Universitaire, Ste – Foy 10° (Québec) Canada.
- Wilkins, 1983, Some Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance to the Teaching of Languages in Secondary School in Johnson,K. and D. Rorler (eds) Perspective in Communicative Language Teaching, London, Academic Press.

➤ المقالات

- الأوراغي محمد: 14 التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب الرباط رقم: 36.
- الصالح أسهمان وأحمد المهدي المنصوري، 2013، النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النحو، دط، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد التاسع والعشرون.
- الفهري، عبد القادر الفاسي، 2005، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات "الترجمة" في المشروع الثقافي المغربي، ندوة بعنوان : قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة "الندوات"، نظمت يومي 25 و26 من ماي، بفاس.
- _____ 1999، اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد مجلة أبحاث لسانية، المجلد: 4، العدد: 2/1. دجنبر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث والتعريب الرباط المغرب.
- الفوزان عبد الرحمان إبراهيم وآخرون، 2016، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. سلسلة من المحاضرات الخاصة بمعلمي ومعلمات اللغة العربية لغير الناطقين بها للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم التعليمية لتسهيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. على الموقع: <https://www.rwaq.org/courses/arabic>
- نوصير سعيد ، 2015، سوسيو لسانيات المجتمع المغربي و: اشكال التداخلات اللغوية : 22 منشورات شرفات العدد: 63.
- أعمال اللسانيات في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، إصدار كلية الآداب مكناس: 2002.

➤ التقارير

- التقرير التركيبي للمجلس الأعلى للتعليم: 2008 ، اصدار 2009، منشور على الموقع:

<http://www.geopratique.com/2016/04/csefrs.html>

➤ الأطاريح:

- خليل، إيمان أحمد، 2003، فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.

بعض مشكلات ازدواجية اللغة

دراسة حالة طلبة ماستر علم الاجتماع بالجزائر

جاء الله زهية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

جامعة الجزائر2، الجزائر

تمهيد

تهدف مداخلتنا إلى الكشف على مدى تحكم طلبة الماستر تخصص علم الاجتماع في ازدواجية اللغة، علما أن هذا التخصص قد تم تعريبه منذ 1985، من خلال البحث في مدى تحكمهم في اللغة الأجنبية شفويا و كتابيا، مع تحديد فيما تظهر الصعوبة إن وجدت وأسبابها. إلى جانب البحث في مدى تحكمهم من ترجمة نص في التخصص من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية ومن اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، مع معرفة فيما تتمثل الصعوبات التي يواجهونها في الترجمة. إلى جانب الكشف عن مدى مساهمة التكوين الجامعي في علم الاجتماع في تعزيز الرصيد اللغوي للطلبة في اللغة الأجنبية أو العكس.

المقال عبارة عن نتائج بحث ميداني تم انجازه في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر2 في ديسمبر 2017 تم من خلاله استجواب 102 مبحوث يواصل الدراسة في قسم علم الاجتماع في مستوى ماستر1 و ماستر2 من كلا الجنسين .

منذ استقلال الجزائر، وهي تعمل جاهدة لتطبيق مبدأ التعريب، الذي يعتبر احد المقومات الوطنية الأساسية، على مستوى المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، و على مستوى المصالح الإدارية. وقد بذلت جهود سياسية مهمة لإنجاح هذه العملية منذ الستينيات، بحيث ارتبطت العديد من المشاريع الإصلاحية، تربوية كانت أو تنموية، بإصدار أمريات و مراسيم، تدعو للتعريب وتحدد كيفية تطبيقه وأفاقه. هذه الجهود التي تعتبر جزءا مهما من النشاطات الإصلاحية التي تدعم الهوية الوطنية، قد تم التركيز عليها بصفة خاصة على مستوى التربية و التكوين، و على مستوى التعليم العالي و البحث العلمي، خاصة في العلوم الإجتماعية و الآداب ، و العلوم القانونية و السياسية، و العلوم الاقتصادية التجارية التي تم تعريبها بنسبة 100% في السنة الجامعية 1986/1985 (1).

1 احمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي و الطرح الإيديولوجي، كنور الحكمة للنشر و التوزيع، 2011، ص60.

هذه السياسة المنتهجة في التعليم عامة و التعليم العالي خاصة، قد أدت إلى إنتاج خريجين جامعيين معربين، و إذا علمنا أن المجتمع الجزائري هو مجتمع معرب، فإنه من الصعب التحكم في اللغة الأجنبية التي تعتبر لغة عالمية، إذا لم تتوفر الظروف الثقافية في الوسط الاجتماعي خارج المؤسسات التعليمية المشجعة لاكتساب اللغة الأجنبية ، هذا إلى جانب التكوين الذي يتلقاه الطلبة في المؤسسات التعليمية قبل الدخول إلى الجامعة ، فإن لم تكن أسس تدريس اللغة الأجنبية متينة فمن الصعب التحكم فيها.

على هذا الأساس قمنا في هذا البحث الذي يعرض نتائج لبحث ميداني أنجز في قسم علم الاجتماع جامعة الجزائر2، للتعرف على مستوى حاملي شهادة الليسانس و المسجلين في مستوى ماستر في اللغة الأجنبية، شفويا باعتباران نجاح التواصل المباشر يقوم على التعبير الشفوي السليم، و كتابيا باعتبار التعبير الكتابي السليم مهم في نقل الرسالة مهما كان طابعها. إلى جانب محاولة معرفة مستوى طلبة الماستر في الترجمة من اللغة الأجنبية إلى العربية، باعتبار الطالب الجامعي المعرب في حاجة مستمرة إلى التطلع على المراجع باللغة الأجنبية للاستفادة منها، و الترجمة أيضا من العربية إلى اللغة الأجنبية باعتبار الطالب الجامعي مستوى تكوينه يفرض عليه التحكم في لغتين على الأقل.

كما سنحاول الكشف عن موقف الباحثين من مدى مساعدة التكوين الجامعي على تحسين مستواهم في اللغة الأجنبية ، إذ بالرغم من التكوين المعرب، إلا أن فيه مادة اللغة الأجنبية المبرمجة في الجذع المشترك و في التخصص و في مستوى الماستر و مستوى الدكتوراه، للطلبة للذين تكونوا في خضم نظام "ل م د" الذي بدأ تطبيقه في 2004، إلى جانب توفر المكتبة الجامعية على مراجع مهمة جدا للتكوين في علم الاجتماع باللغة الأجنبية، هذه العوامل المشجعة للاستعمال المتواصل للغة الأجنبية أثناء التكوين الجامعي رغم سياسة التعريب المتبعة، دفعتنا للبحث عن مدى تحكم المتحصلين على شهادة الليسانس في قسم علم الاجتماع في اللغة الأجنبية .

الجهود المبذولة لتعريب قطاع التعليم في الجزائر:

إن قضية التعريب في الجزائر هي قضية وطنية أولا ثم قضية علمية ثانيا، فالبعد الوطني يعتبر من أهم محركات التعريب في الجزائر منذ الإستقلال. أما البعد العلمي للغة العربية فيظهر في محاولات الارتقاء بها لتصبح اللغة الرسمية لاكتساب المعرفة العلمية شأنها شأن اللغة الفرنسية . و يمكن الكشف عن الجهود الرسمية التي بذلت لتعريب قطاع التعليم من خلال الأوامر و القوانين الحكومية التي صدرت لهذا الغرض، وقد حددنا أهمها في ما يلي :

- أمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق لـ 16 ابريل 1976 الذي يتعلق بتنظيم التربية و التعليم، فقد جاء في المادة الثامنة "يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية و التكوين و في جميع المواد"¹.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية : اتفاقيات دولية . قوانين. أوامر و مراسيم، العدد 33، الجمعة 23 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق لـ 23 ابريل 1976،، ص 534

- قانون رقم 91-05 مؤرخ في 30 جمادي الثانية 1411هـ الموافق لـ 16 يناير 1991 الذي يتضمن تعميم استعمال اللغة العربية ، فقد جاء في المادة الخامسة عشر "يكون التعليم و التربية و التكوين في كل القطاعات و في جميع المستويات و التخصصات باللغة العربية، مع مراعاة كيفية تدريس اللغات الأجنبية"¹. فالتعريب لا يعني حذف اللغة الأجنبية و إنما إعادة تنظيم كيفية تدريسها حسب الحاجات الوطنية .

- أمر رقم 96-30 المؤرخ في 10 شعبان عام 1417هـ الموافق لـ 21 ديسمبر 1996، يعدل و يتم قانون رقم 91-05 مؤرخ في 30 جمادي الثانية 1411هـ الموافق لـ 16 يناير 1991 الذي يتضمن تعميم استعمال اللغة العربية. و قد جاء في المادة السابعة "انه يتم التدريس باللغة العربية بصفة شاملة و نهائية في كل مؤسسات التعليم العالي و المعاهد العليا في أجل أقصاه 5 يوليو سنة 2000 مع مراعاة أحكام المادة 23 أعلاه"² التي تنص على صلاحية النظر في ملائمة الأجال المتعلقة ببعض التخصصات في التعليم العالي . علما أن التخصصات الطبية و العلوم الدقيقة و التكنولوجيا و التخصصات العلمية عامة، من الصعب تطبيق عليها التعريب مثلما يطبق على العلوم الاجتماعية و الإنسانية، و ذلك راجع للمادة العلمية المتوفرة و هي باللغة الأجنبية، و كذا التكوين المفرنس للأساتذة الباحثين المؤطرين بهذه التخصصات .

و قد أدت الجهود الرسمية للتعريب إلى تعريب شامل أي بنسبة 100% في الموسم الجامعي 1985-1986 العلوم الاجتماعية و الآداب ، العلوم القانونية و السياسية، العلوم الاقتصادية و التجارية .

مما تقدم يمكننا أن نستنتج الأهمية التي عرفها تعريب قطاع التعليم بالجزائر، إلا أن سياسة التعريب لم تحذف تعليم اللغة الأجنبية في كل المستويات و في كل التخصصات، لأهمية تمكين الطالب من اللغة الأجنبية. و نتائج البحث الذي قمنا به في قسم علم الاجتماع جامعة الجزائر2 تعطينا صورة واقعية لمستوى الطالبة في اللغة الأجنبية في ميدان العلوم الاجتماعية التي عربت كلياً منذ 1985.

الدراسة الميدانية:

لقد قمنا ببحث ميداني في قسم علم الاجتماع جامعة الجزائر2 في ديسمبر 2017 ، و قد استجوبنا طلبة الماستر من كلا الجنسين: 78 أنثى و 24 ذكراً، لم يكن العدد قصدياً و إنما استجوبنا كل الحاضرين في قاعات الدراسة أيام التحقيق الميداني التي دامت أسبوع. و قد استعملنا تقنية الاستمارة لجمع المعطيات مباشرة من المبحوثين الذين قاموا بملئها. كما اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الكمي الذي يسمح بتفسير الظواهر انطلاقاً من تفرغ و

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية : اتفاقيات دولية . قوانين. أوامر و مراسيم، العدد03، الأربعاء30 جمادي الثانية 1411هـ الموافق لـ 16 يناير 1991، ص 47

2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية : اتفاقيات دولية . قوانين. أوامر و مراسيم، العدد 81، المؤرخة 10 شعبان عام 1417هـ الموافق لـ 21 ديسمبر 1996، ص 06.

تبويب المعطيات الميدانية، و عرض نتائجها في جداول إحصائية تفسر الظاهرة المدروسة حسب توزيع القيم التكرارية و النسبية .

تساؤلات الدراسة :

- ما مدى تمكن الفئة المدروسة من اللغة الأجنبية شفويا؟ و ما هي العوامل المعرقله و العوامل المشجعة على التحكم في التعبير الشفهي؟
- ما مدى تمكن الفئة المدروسة من اللغة الأجنبية كتابيا؟ فيما تظهر الصعوبات في التعبير الكتابي، و ما هي أسباب عدم التحكم في اللغة كتابيا؟
- هل يجد أفراد الفئة المدروسة صعوبة في محاولة لترجمة نص بسيط من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية و من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية؟ و فيما تظهر الصعوبة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة نتائج سياسة تعريب التعليم و التكوين المنتهجة منذ الاستقلال، على مستوى تحكم الطالب في اللغة الأجنبية، علما انه رغم التعريب التام للعلوم الاجتماعية منذ 1985 إلا أن عبر مختلف المراحل التعليمية، و عبر مختلف المستويات الدراسية في الجامعة، إلا أن وحدة اللغة الأجنبية هي دائما مبرمجة ضمن وحدات التدريس. لهذا سوف نكشف عن مدى تحكم المبحوثين من اللغة الأجنبية كلغة ثانية شفويا و كتابيا وفي محاولات الترجمة، مع التعرف على العوامل المشجعة أو المعرقله للاكتساب و للتحكم اللغوي.

نتائج البحث الميداني:

1- مدى تمكن الفئة المدروسة من اللغة الأجنبية شفويا:

التحكم الشفوي قصدنا به التحدث بطلاقة ، بمعنى يتم التعبير على الفكرة المراد إيصالها للمتواصل معه بحرية، و دون صعوبة في الربط بين الكلمات و في إيجاد الكلمات المناسبة. و لم نقصد التعبير الشفوي الذي يتطلب مستوى رفيع في التواصل باستعمال المصطلحات و المفاهيم الثقيلة المخصصة للباحثين و ذوي المستوى الأكاديمي المرتفع، و إنما قصدنا التعبير البسيط العامي الذي هو في متناول الجميع مهما كان مستواه التعليمي و الثقافي. و هدفنا هو معرفة مدى سهولة النقل الشفوي للأفكار و الآراء باللغة الأجنبية لطلبة علم الاجتماع المعربين في التكوين، و الدارسين للغة الأجنبية كمادة مستقلة منذ المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الماستر.

يمكن معرفة مدى تحكم المبحوثين في اللغة الأجنبية شفويا انطلاقا من معطيات الجدول التالي:

جدول رقم 1:

تحكم المبحوثين في اللغة الأجنبية شفويا

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
نعم	43	42,2
لا	59	57,8
المجموع	102	100,0

يظهر من معطيات الجدول أن أغلب المبحوثين لا يتحكمون في اللغة الأجنبية شفويا، و ذلك راجع لطبيعة التكوين المعرب الذي يفرض التعبير عن الأفكار و النقاش باللغة العربية.

حاولنا معرفة إذا كان لجنس المبحوثين تأثير على التحكم في التعبير الشفوي باللغة الأجنبية و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 2:

تحكم المبحوثين في اللغة الأجنبية شفويا حسب الجنس

المجموع	التحكم		التكرارات	أنثى	الجنس
	لا	نعم			
78	44	34	%		
100,0%	56,4%	43,6%	%		
24	15	9	%	ذكر	
100,0%	62,5%	37,5%	%		
102	59	43	%		المجموع
100,0%	57,8%	42,2%	%		

يتبين من الجدول أنه بالرغم من أن نسبة الذكور الذين لا يتحكمون في اللغة الأجنبية شفويا و المتمثلة في 62.5% أكبر من نسبة الإناث الغير المتحكمات و المتمثلة في نسبة 56.4%، إلا أنه مهما كان الجنس إلا أن الغير المتحكمين أكثر من المتحكمين ، بحيث سجلنا نسبة الإناث الغير المتحكمات أكثر من نسبة المتحكمات و نفس الملاحظة تنطبق على الذكور، و هذا ما يؤكد أن تكوين المعرب يؤثر سلبا على التعبير الشفوي في اللغة الأجنبية.

سبب صعوبة التعبير الشفوي حسب تصريحات المبحوثين الذين لا يتحكمون فيه يعود إلى عدم التعود على استعمالها و ذلك بنسبة 61% من إجاباتهم مقابل 33.9% للذين يرجعون السبب إلى ضعف التكوين في اللغة منذ المراحل الأولى من التعليم، إلى جانب

تسجيلنا نسبة 5.1% للذين لم يجيبوا. وبالتالي التكوين المعرب قلص من إمكانيات التعود على عرض الأفكار والنقد والتحليل باللغة الأجنبية شفويا مما يفقد القدرة على التحكم فيها.

أما نسبة 42.2% من المبحوثين الذين يتحكمون في التعبير الشفهي في اللغة الأجنبية، فإن العامل المشجع للتعبير الشفهي حسب تجربتهم الشخصية هو التواصل المستمر باللغة الأجنبية، وذلك بنسبة 46.5% من إجاباتهم. علما أن الاستعمال لا يتوقف أثناء الدرس فقط، وإنما التعود على استعمالها في الحياة اليومية بشكل عام أكسبهم المرونة في التواصل بها. كما سجلنا نسبة 44.2% للذين يرجعون العامل المحفز لتحكمهم في اللغة الأجنبية شفويا إلى القراءة المستمرة باللغة الأجنبية، إلى جانب تسجيلنا نسبة 9.3% للذين امتنعوا عن الإجابة.

مما تقدم يمكن أن نخلص إلى أن التكوين المعرب يفقد القدرة على التحكم في اللغة الأجنبية شفويا، لتراجع إمكانيات استعمالها كلغة للنقاش وللتواصل، إلى جانب تقليص الإقبال على استعمال المراجع باللغة الأجنبية بالرغم من أهميتها العلمية و ذلك لتوفر المراجع باللغة العربية التي تخدم المادة العلمية التي تقدم أيضا باللغة العربية.

2- مدى تمكن الفئة المدروسة من اللغة الأجنبية كتابيا:

التحكم الكتابي في اللغة الأجنبية، يفرض نقل الأفكار كتابيا بطريقة معبرة و واضحة، بحيث لا يجد الفرد صعوبة في إيجاد الكلمات التي تعبر على الفكرة، و لا يجد صعوبة في تركيب الجمل و في الربط بينها، مع احترام قواعد اللغة في الكتابة، إلى جانب قدرة القارئ على فهم محتوى و أفكار الخطاب المكتوب .

بالنسبة لمدى تحكم المبحوثين في التعبير الكتابي باللغة الأجنبية فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 3:

تحكم المبحوثين في اللغة الأجنبية كتابيا

الإجابة	التكرارات	%
نعم	35	34,3
لا	67	65,7
المجموع	102	100,0

إذا كان الجدول رقم 1 يوضح أن 57.8% من المبحوثين لا يتحكمون في اللغة الأجنبية شفويا، فإن معطيات هذا الجدول توضح أن 65.7% من المبحوثين لا يتحكمون فيها كتابيا، و ذلك لتعودهم على التحرير باللغة العربية منذ المراحل الأولى من التعليم. و عن مدى تحكم المبحوثين في اللغة حسب الجنس فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 4:

تحكم المبحوثين في اللغة الأجنبية كتابيا حسب الجنس

المجموع	التحكم في اللغة الأجنبية كتابيا		التكرارات	أنثى	الجنس
	لا	نعم			
78	48	30			
100,0%	61,5%	38,5%	%		
24	19	5			
100,0%	79,2%	20,8%	%		
102	67	35			
100,0%	65,7%	34,3%	%		

هذا الجدول هو الآخر يكشف عن تراجع نسب المتحكمين في اللغة الأجنبية كتابيا عند الذكور أكثر من الإناث، و ذلك بنسبة 79.2% من الذكور الذين لا يتحكمون مقابل 61.5% من الإناث الغير المتحكمات، إلا أن اغلب المبحوثين من كلا الجنسين لا يتحكمون في اللغة الأجنبية كتابيا مقارنة بالذين يتحكمون. مما يفسر أن التكوين المعرب الذي يفرض التعود على نقل الأفكار والتعبير عنها وتحليلها كتابيا باللغة العربية، مما يؤدي الى صعوبة التعبير عنها كتابيا بلغة أجنبية، خاصة إذا كانت ظروف التعبير الكتابي باللغة الأجنبية خارج الجامعة تبقى محدودة جدا في اغلب الحالات .

فيما يخص علاقة التحكم في التعبير الشفهي بالتحكم في التعبير الكتابي فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 5:

علاقة تحكم المبحوثين في اللغة الأجنبية شفويا بالتحكم في اللغة الأجنبية كتابيا

المجموع	التحكم كتابيا		التكرارات	نعم	التحكم شفويا
	لا	نعم			
43	20	23			
100,0%	46,5%	53,5%	%		
59	47	12			
100,0%	79,7%	20,3%	%		
102	67	35			
100,0%	65,7%	34,3%	%		

يتبين من الجدول ان نسبة الذين لا يتحكمون في اللغة الأجنبية كتابيا و لا شفويا تمثل اكبر نسبة بـ 79.7% مقابل نسبة 46.5% للذين لا يتحكمون كتابيا و يتحكمون شفويا، أما الذين

يتحكمون في التعبير الكتابي و التعبير الشفوي في نفس الوقت فإن نسبتهم تمثل 53.5% مقابل نسبة 20.3% للذين يتحكمون في التعبير الكتابي و لا يتحكمون في التعبير الشفوي.

ومنه فإن معطيات الجدول قد كشفت عن العلاقة بين التحكم في التعبير الشفوي و التحكم في التعبير الكتابي، بحيث كلما تحكّم المبحوثين في التعبير الكتابي كلما زادت إمكانيات التحكم في التعبير الشفوي، والعكس صحيح بحيث كلما تراجع تحكّم المبحوثين في التعبير الكتابي تقلصت فرص التحكم في التعبير الشفوي .

حاولنا أيضا التعرف على الصعوبات التي يواجهها المبحوثون الذين لا يتحكمون في التعبير الكتابي في اللغة الأجنبية عند محاولاتهم لكتابة نص بسيط، و قد سجلنا أكبر نسبة و المتمثلة في 53.7% من الإجابات التي ركزت على ضعف الرصيد اللغوي، الذي يتحسن باستعمال اللغة باستمرار سواء في التواصل أو في القراءة، و بالتالي التكوين المعرب يؤثر سلبا على اكتساب المصطلحات و المفاهيم سواء في التخصص أو خارجه، كما أن عدم استعمال الرصيد اللغوي المكتسب بشكل مستمر يؤدي إلى نسيانه. كما سجلنا نسبة 38.8% للذين يجدون صعوبة في تطبيق قواعد اللغة من النحو والصرف، و هو عامل له علاقة مباشرة بالتكوين في اللغة منذ المراحل الأولى من التعليم، هذا إلى جانب تسجيلنا لنسبة متواضعة تمثلت في 7.5% للذين امتنعوا عن الإجابة.

ومنه فالتكوين المعرب المركز على لغة واحدة وهي اللغة الوطنية قد عرقل التحكم في ازدواجية اللغة التي أصبحت مطلبا مهما في الممارسة العلمية.

3- قدرات المبحوثين في الترجمة:

لقد وفرت المكتبة الجامعية والمكتبات الإلكترونية للمتخصصين في علم الاجتماع مراجع مهمة في التخصص، باللغة العربية و باللغة الأجنبية، حديثة كانت أو كلاسيكية، واستغلالها بغض النظر عن لغة التكوين مهم جدا. لهذا حاولنا التعرف على مدى تحكّم المبحوثين من ترجمة نص في التخصص، من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية و من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، مع معرفة فيما تتمثل الصعوبات التي يواجهونها في الترجمة.

قبل التعرف على مدى تحكّم المبحوثين من الترجمة، بحثنا في محاولاتهم السابقة في الترجمة في إطار التكوين من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية، و قد توزعت إجابات المبحوثين كما يلي :

جدول رقم 6:

محاولة المبحوثين ترجمة نص من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية

النسب المئوية	التكرارات	الإجابة
91,2	93	نعم
8,8	9	لا
100,0	102	المجموع

تقريبا كل المبحوثين سبق لهم محاولة الترجمة لنص من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية ، لكن عن مدى إيجاد صعوبة في الترجمة فإن 86% من المبحوثين الذين حاولوا الترجمة و جدوا صعوبة تقابلها نسبة 14% للذين لم يجدوا صعوبة.

حاولنا معرفة الصعوبات التي واجهها المبحوثون في ترجمة نص من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية، وقد تمثلت أكبر نسبة من إجابات المبحوثين الذين يجدون صعوبة و المتمثلة في 60% في عدم إيجاد الصيغة المناسبة حتى لا يشوه معنى الفكرة وأفكار النص ، علما أن نجاح الترجمة يتوقف على الاحتفاظ بالمعنى الحقيقي للكلمات و عدم تشويه أفكار النص . كما سجلنا نسبة 22.5% من المبحوثين الذين لاقوا صعوبة في الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية، قد صرحوا أنهم وجدوا صعوبة في فهم اللغة الأجنبية ، بسبب المصطلحات التي كثيرا ما لم تكن في متناولهم ، و بطبيعة الحال التكوين المعرب يفقد القدرة على اكتساب مصطلحات خاصة بالتخصص، و إن اكتسبت عدم استعمالها باستمرار يؤدي إلى نسيانها أو فقدان معانيها. كما سجلنا نسبة 12.5% من إجابات المبحوثين الذين اعترفوا بعدم تحكمهم في قواعد اللغة مما يصعب الترجمة و 5% امتنعوا عن الإجابة. بصفة عامة التكوين المعرب الذي يبعد الطلبة على استعمال اللغة الثانية بشكل مستمر يفقده التحكم في معاني المصطلحات مما يعقد عملية الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية.

أما عن محاولة المبحوثين في ترجمة نص من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية فإن 88.2% من المبحوثين سبق لهم الترجمة مقابل 11.8% للذين لم يترجموا. وعن نسبة الذين وجدوا صعوبة في الترجمة من اللغة الأجنبية إلى العربية فقد تمثلت بـ 80% من الذين حاولوا الترجمة مقابل 20% للذين لم يجدوا صعوبة. و الصعوبات التي واجهوها في الترجمة حسب تصريحات المبحوثين فتتمثل في ما يلي :

جدول رقم 7:

الصعوبات التي واجهها المبحوثين في الترجمة من اللغة الأجنبية إلى العربية

الإجابة	التكرارات	%
عدم القدرة على الاحتفاظ بمعنى النص الأصلي	28	38,9
صعوبة إيجاد المصطلحات المطابقة	42	58,3
دون إجابة	2	2,8
المجموع	72	100,0

في محاولتنا السابقة لمعرفة سبب صعوبة التحكم في التعبير الكتابي في اللغة الأجنبية للمبحوثين الذين لا يتحكمون فيه، سجلنا نسبة 53.7% من الإجابات التي ركزت على ضعف الرصيد اللغوي نتيجة التكوين المعرب و لعدم التعود على الكتابة باللغة الأجنبية. وقد صرح 58.3% من المبحوثين الذين واجهتهم صعوبة في الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، بصعوبة إيجاد المصطلحات باللغة العربية المطابقة لنفس المصطلحات في النص الأصلي و التي لها نفس المدلول، علما أن الرصيد اللغوي يكتسب و يكثر بالقراءة المستمرة و بالاستعمال المتواصل للغة. كما سجلنا نسبة مهمة تقدر بـ 38.9% للذين يفتقدون للقدرة على الاحتفاظ بمعنى النص الأصلي، و يظهر هذا المشكل في تركيز الترجمة على المصطلحات و ليس على معنى الفكرة، و ذلك راجع أيضا لقلة الممارسة نتيجة التكوين المعرب.

مما تقدم يمكن القول أن التكوين المعرب أثر على قدرة المبحوثين على الترجمة من لغة إلى أخرى نتيجة عدم تحكمهم في ازدواجية اللغة التي تستدعي الإستعمال المستمر لكلاهما.

الخاتمة:

في هذا البحث تعرفنا على الجهود الرسمية التي بذلتها الدولة من اجل تعريب التعليم الذي كان مفرنسا نتيجة الاستعمار، و قد تم تبني مبدأ التعريب كأحد المقومات الوطنية، إلى جانب الارتقاء باللغة العربية إلى مستوى الممارسة العلمية. غير أن التعريب لا يعني حذف اللغة الأجنبية من التكوين، و المقصود به هو التعليم و التكوين باللغة العربية مع الاحتفاظ بتدريس مادة اللغة الأجنبية حتى يتمكن منها الطلبة.

غير أن نتائج البحث الميداني كشفت عن أن التكوين المعرب قد أثر سلبا على ازدواجية اللغة، بهيمنة استعمال اللغة العربية في التكوين، على مستوى التواصل مع الأساتذة المؤطرين و مع الطلبة أثناء الدرس أو خارجه بالتعبير عن الآراء و التصورات باللغة العربية، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الرصيد اللغوي في اللغة الأجنبية. كما يؤثر سلبا على التحكم فيها كتابيا، باعتبار أن الكتابة باللغة العربية للدروس والمحاضرات وللبحوث، تساهم بشكل كبير في الابتعاد عن الكتابة باللغة الأجنبية، مما يؤثر سلبا على تكوينهم فيها ويزيد في فقدان السيطرة على التحكم في قواعد اللغة، و إضعاف الرصيد اللغوي لعدم استعماله بشكل مستمر، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص القاموس المكتسب من الكلمات باللغة الأجنبية مما يؤثر على طلاقة التواصل الشفوي و على إمكانية و صحة التعبير الكتابي.

مادام التكوين الجامعي يستدعي الإطلاع على المراجع باللغة العربية و باللغة الأجنبية لتوسيع المكتسبات العلمية ، فقد أصبحت الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية مهمة باعتبار التكوين معرب، و الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية مهمة أيضا، بما انه قد برمجت في التكوين وحدة اللغة الأجنبية التي تتناول المحاور الكبرى للتخصص باللغة الأجنبية . غير أن نتائج البحث الميداني أكدت محاولات الترجمة لمعظم الطلبة من لغة إلى أخرى ، و أكدت أيضا على تلقي معظمهم صعوبات في الترجمة نتيجة عدم تحكمهم في اللغة الأجنبية نتيجة قلة ممارستها و لضعف تكوينهم في اللغة و بالتالي يجدون صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة أو في الربط بينها أو في الحفاظ على معنى الكلمات نتيجة ضعف رصيدهم اللغوي في اللغة الأجنبية. ويمكن الاستنتاج بان سياسة التعريب المنتهجة على مستوى التعليم العالي قد ساهم في إفقاد الجامعيين القدرة على التحكم في ازدواجية اللغة.

المراجع:

- احمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي و الطرح الإيديولوجي، كنور الحكمة للنشر و التوزيع، 2011.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية : اتفاقيات دولية . قوانين. أوامر ومراسيم، العدد 33، الجمعة 23 ربيع الثاني عام 1396ه الموافق لـ 23 ابريل 1976.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية : اتفاقيات دولية . قوانين. أوامر ومراسيم، العدد 03، الأربعاء 30 جمادي الثانية 1411ه الموافق لـ 16 يناير 1991.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية : اتفاقيات دولية . قوانين. أوامر ومراسيم، العدد 81، المؤرخة 10 شعبان عام 1417ه الموافق لـ 21 ديسمبر 1996.

صعوبات مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب متعددي اللغات دراسة وصفية بجامعة الإمام المهدي .

طه محمد أبكر عثمان:
جامعة الإمام المهدي، السودان

المقدمة :

لقد اقتضت حكمة الله أن يتعدد الكون ويتنوع في كل شئ وتكمن الحكمة من وراء هذا التعدد أن يدار الكون على درجة عالية من الدراية والفلسفة العميقة المبنية على معرفة الآخر والتعايش معه دون أن يحدث تنافر (جابر محمد، 2000) .
واللغة نظام من الرموز والقواعد يسمح لنا بالتواصل ، فاللغة نظام بمعنى تبادل التأثير بين عناصرها في الكل وتأثير الكل على العناصر المكونة ، ويقصد بالتواصل قيام الفرد بإرسال إشارة إلى فرد آخر أو أفراد آخرين من نفس الصنف بحيث يقدم الآخرون استجابات تخدم أغراض الإشارة أو تخدم مصلحة الصنف (موفق الحمداني ، 2004) .
والقراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة . إنها أساساً عملية ذهنية تأملية . ينبغي أن تنمي كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا ، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات . والقراءة هي نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصري للرموز وهذا ما نسميه بالتعرف وإدراك لما بين السطور وما تحمله الكلمات من أفكار وهذا ما نسميه بالفهم ، وتمحيص لهذه الأفكار وهذا ما نسميه بالنقد ، ومدمج لهذه الأفكار مع القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل ، والقراءة هي تعرف وفهم ونقد وتفاعل وهي نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها (رشدي طعمية ومحمد الشعبي ، 2006) .

مشكلة البحث :

يعتبر السودان أحد أقطار أفريقيا وهو غني بالتعدد اللغوي فهو وطن قارة؟؟؟ ولديه الكثير من اللغات ولكن تعتبر اللغة العربية هي اللغة الأساسية في التعليم وهي اللغة الرسمية المتعارف عليها في دواوين الدولة ، ولاحظ الباحث أن نظرة بعض الباحثين (مختار عبد العزيز، 2006) على أن مهارات قراءة اللغة العربية ضعيفة وسط

الطلاب الذين لم تكن اللغة العربية هي لغتهم الأم وكذلك يواجهون الكثير من الصعوبات التي تتمثل في القراءة والكتابة والحديث ، ولذلك يلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

1. ما هي السمة العامة للطلاب متعددي اللغات في صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية ؟ .
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب متعددي اللغات في درجة صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية وفقاً لمتغير النوع ، العمر ، عدد اللغات ؟

أهداف البحث :

1. التعرف على السمة العامة للطلاب متعددي اللغات في صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية .
2. التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب متعددي اللغات في درجة صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية وفقاً لمتغير النوع ، العمر ، عدد اللغات .

أهمية البحث :

أولاً الأهمية النظرية :

تكمن أهمية هذا البحث النظرية في أنه من البحوث القليلة التي تناولت موضوع صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب متعددي اللغات على حسب علم الباحث .

ثانياً الأهمية التطبيقية :

يمكن للبحث أن يمد الباحثين في مجال علم النفس اللغوي بالدراسات السابقة ، كما يمكن أن يستفيد من توصياته الطلاب متعددي اللغات في زيادة مهارتهم اللغوية في قراءة اللغة العربية ، كما يكون البحث إضافة حقيقية لمكتبة علم النفس .

فرضيات البحث

1. يتسم طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات بدرجة منخفضة في صعوبات مهارة قراءة اللغة العربية .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب متعددي اللغات في درجة صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية وفقاً لمتغير النوع .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب متعددي اللغات في درجة صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية وفقاً لمتغير العمر ، عدد اللغات .

مصطلحات البحث :

تعريف صعوبة القراءة :

يعرفها فتحى الزيأت (2007) اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية المنشأ تعبر عن نفسها في صعوبات حادة في تعلم القراءة والفهم القرائي العام للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً .

التعريف الإجرائي لصعوبة القراءة : هي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس صعوبة قراءة اللغة العربية .

تعريف التعدد اللغوي :

التعريف الإجرائي للتعدد اللغوي : هم الطلاب الذين لديهم أكثر من لغة وليست اللغة العربية هي اللغة الأم بالنسبة لهم .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : صعوبات القراءة :

تعريف الصعوبة :

الصعوبة في اللغة : الجمع : صعوبات، صُعوبة : مَشَقَّةٌ ، عقبة ، ما لا يمكن التَّغَلُّبُ عليه

مصدر صُعِبَ / صُعِبَ على، مهَّد الصعوبات : ذلَّلها (محمد بن منظور ، ب ت) .
الصعوبة في الاصطلاح : عُسر القراءة (الدسلكسيا) هو اضطراب تعليمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منفصل ويختلف عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل مشاكل في الرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف مستوى وعدم ملاءمة تعليم القراءة (أحمد عواد وزيدان السرطاوي، 2011) .
الفهم القرائي :

يشير الفهم القرائي إلى القدرة على فهم المعلومات المعروضة في شكل مكتوب وبينما تتضمن هذه العملية عادة فهم أجزاء مخصصة من النصوص المقروءة فإن مهارات الفهم القرائي تؤكد على اقتران الفهم مع القراءة مما يؤكد أن القراءة عملية عقلية تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ، فإن عملية فك الرموز تعد شرطاً مسبقاً وأداة أساسية للفهم المقروء ، ولكنها طبقاً للاتجاهات الحديثة ينبغي ألا تدخل في تعريفه ، لأن الفهم (كمستوى عقلي) ليس مهارة واحدة بسيطة إنها مهارة مركبة ومعقدة ، ويتضح أن أننتيعنابعبايهاأنه حتى يفهم القارئ ما يقرأ عليه أن يطور لنفسه مهارات الفهم التي يمكن اجمالها في ادراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبراته السابقة والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (رشدي طعمية و الشعبي ، 2006) .
فهم معاني الكلمات :

بقدر سعة القاموس اللغوي لدى الفرد من حصيلة الكلمات ومرادفاتها ومضاداتها تتحدد قدرته على فهم ما قد يقابله من كلمات واختيار المعنى المناسب لها وفق سياقها

، ولأنه ليس للكلمة الواحدة - غالباً - معنى واحد ، وإنما يتحدد لكل كلمة معنى واحداً في السياق الواحد (ماهر عبد الباري، 2010) .
فهم معنى الجملة :

تحوي الجملة عدداً من الكلمات بينها علاقة تركيبية دلالية ، تخبر عن معنى محدد ويشترط لتسميتها جملة أن تكون مفيدة وتتحدد افادتها من خلال اكتمال تركيبها سواء كانت اسمية أو فعلية أو خبرية أو انشائية (رشدي طعمية، 2006) .
فهم معنى الفقرة :

الفقرة شكلاً هي مجموعة من الجمل تحمل غالباً فكرة واحدة رئيسية ومجموعة من الأفكار التفصيلية ترتبط داخلها الجمل بروابط محسوبة من علامات الترقيم تشير إلى نمط تنظيمي للعلاقة بينها ، وتبدأ غالباً بترك مسافة كلمة في بدايتها ، وتنتهي بعلامة ترقيم تدل على تمام الفكرة الرئيسية وهي غالباً النقطة (ماهر عبد الباري ، 2010) .
فهم النص :

هناك بعض الحاجات التي يمكن أن تقف وراء صعوبات فهم المقروء يمكن توضيح أهمها في ما يلي :

- الفشل في فهم كلمة .
 - الفشل في فهم جملة .
 - الفشل في إدراك أن الجمل تترابط معاً .
 - الفشل في فهم أن الكلمات تتكيف معاً بطريقة ذات معنى (التنظيم) .
 - ضعف الاهتمام والتركيز (موفق الحمداني، 2004) .
- ثانياً : التعدد اللغوي :
- مفهوم التعدد اللغوي :

تعبّر التعددية اللغوية عن المستويات اللغوية في مجتمع من المجتمعات ؛ حيث يمكن أن تجد في المجتمع الواحد نظاماً مشتركاً بين أفراد المجتمع ، ويختلف بدرجات متفاوتة بحسب تأثير نظام اللغة في منطقة من مناطق المجتمع بالمدن المتاخمة بالشرق أو الغرب أو الجنوب وهو يعبر بهذا المفهوم عن أكثر من مستويين للغة يسير جنباً إلى جنب في مجتمع من المجتمعات ؛ بحيث يستخدم كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض معينة ، ويلاحظ أنّ أحد هذه المستويات يكون أعلى مركزاً ويسمى باللغة المعيارية أو الفصحى وتستخدم في المكاتبات الرسمية ، والتعليم والعبادة ، أما المستوى الآخر فهو عادة يعدُّ أقلَّ رتبةً ويستعمله أفراد الأسرة في حياتهم اليومية (أحمد بناني، 2015)
أهمية التعدد اللغوي في ربط أواصر الوحدة السودانية :

فالسودان بتنوعه وتداخله وهجرة العرب إليه كلُّ ذلك أحدث تحولات عرقية ولسانية علاوة على الآثار العميقة التي تركتها على التركيبة الثقافية للسودان ومع مرور

الزمن حَلَّت اللغة العربية والإسلام محلَّ معظم ما سبق من لغات محلية ومعتقدات خاصة في أواسط السودان وشماله (عبد الهادي تميم، 1997). فاللغة العربية واللغات المحلية لا تتصارع بل يكمل بعضها البعض في مواقف اجتماعية متنوّعة في كلّ أجزاء القطر علاوة على قيام اللغة العربية بوظيفة الهجين فهناك درجة متفاوتة من تعددية لغوية لسانية وسط كل المجموعات العرقية الاجتماعية المختلفة حيث تقوم اللغة العربية بوظيفة اللغة الهجين، كما تستعمل العربية بصورة رئيسيّة كوسيلة اتصال على الأصعدة الوطنية والعامّة الرسمية وعلى الصعيد الحديث كما تستعمل حال الاتصال خارج نطاق المجموعة. فعلى سبيل المثال نجد أن (عربي جوبا) ينتشر انتشاراً واسعاً في إقليم جنوب السودان فانتشار اللغة العربية وانحسار اللغات المحلية في السودان في نفس الوقت يعنى أنّ العربية لا تنتشر من فراغ لغوي ولكن عن طريق احتلال مواقع اللغات المحلية تدريجياً أو المجالات الاستخدامية المستحدثة كالتعليم العالي والدبلوماسية والتجارة الخارجية ... الخ، والتي لا تقوي اللغات المحلية على التعامل معها في ظل التوزيع الحالي لعلاقات القربى بين المتحدثين هذه اللغات المحلية من جهة وبين المتحدثين بالعربية من جهة أخرى ونتيجة لعدم تتطوّر اللغات المحلية وإعدادها للاستخدام في تلك المجالات قد اكتملت بالنسبة إليهم عملية التحوّل اللغوي لصالح اللغة العربية باكتسابهم لغة أولى ، أي لغة أم عوضاً عنها تشكّل طوراً متأخراً في عملية انتشار اللغة العربية وانحسار اللغات المحلية (جابر محمد، 2000). رغم هذا التنوّع العرقي والتعدد اللغوي في الأمة السودانية التي هي جزء من الكيان الأفريقي والعربي فإنّ في التعدد التوحّد (يوسف فضل، 1988).

إن موضوع التعدد اللغوي موضوع شائك ، ومتنوع يحتاج إلى طرق كثير من المجالات المعرفية المرتبطة به من أجل الوقوف على أهدافه ، وسبل تطبيقه داخل المجتمعات من قبيل اللسانيات ، وعلم النفس اللغوي ، واللسانيات الاجتماعية ، وعلوم التربية ، حتى ندرك الكيفية التي يتم بها الربط بين تعليم وتعلم اللغات ، ومدى الاستفادة من تعدد لغوي في مجالات متعددة تجلب التوازن والانفتاح والابتكار ، أمّا في الجانب السوداني فقد أشارت بعض الدراسات (الأمين أبو منقّة، 2010) مؤخراً إلى وجود 80 إلى 100 لغة بالسودان حتى ذهاب الاستعمار ودخول عهد الحكومات الوطنية ، ومن المعلوم أنّه توجد أربعة عائلات لغوية في فريقيا ، وثلاثة منها توجد في السودان تتوزّع على امتداد السودان ومنها تتوزّع اللغات بما فيها العربية والجاوية التي تتفرع منها لغة الامرار والهندوة أمّا البني عامر فهي لهجة من لهجات النقرائي السائدة في منطقة الحبشة والسودان ، و قال أن التقري تعتبر من اللغات السامية ، وكذلك بعوامل الهجرة إنتشرت الهوساوية واللغات الأفرو آسيوية التي توجد في دارفور والنيل الأزرق واللغات الموجودة في بادية كردفان والفولانية واللغات النيلية الصحراوية وتحتها توجد مجموعة اللغات النوبية. كما ذكر ان وسط السودان اصبح اكثر تمازجاً وتنوعاً وهو موقع لكل لغات السودان وذلك نسبة للهجرات الجماعية للعاصمة ومدن الوسط وبني ذلك على بحث تم القيام به في منطقة

(الحاج يوسف التكامل) ووجد بها أكثر من (48) لغة حية (يوسف الخليفة،
2010)
ثالثاً : الدراسات السابقة :

دراسة مختار عبد العزيز (2006) – بعنوان : صعوبات مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب
الأجانب غير الناطقين بها في ضوء بعض المتغيرات .

هدفت إلى التعرف على صعوبات مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب الأجانب
غير الناطقين بها ، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبلغ حجم عينة الدراسة
(80) طالباً من الطلبة الأجانب ، ومن أهم نتائج هذه الدراسة يتسم الطلاب الأجانب
غير الناطقين باللغة العربية بدرجة منخفضة في مهارة قراءة اللغة العربية ، لا توجد
فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في مهارة القراءة وفقاً للنوع والعمر ، بينما
توجد فروق ذات دلالة إحصائية للطلاب بين التعدد اللغوي لصالح الطلاب متعددي
اللغات .

دراسة كامل أبو القاسم (2011) – بعنوان : التعدد اللغوي وأثره على مهارة القراءة .

هدفت إلى التعرف على أثر التعدد اللغوي على مهارة القراءة ، اتبع الباحث المنهج
الوصفي ، وبلغ حجم العينة (100) طالب من الطلاب متعددي اللغات ، ومن أهم
نتائج هذه الدراسة يتسم الطلاب متعددي اللغات بدرجة منخفضة في مهارات القراءة
في اللغة العربية ، لا توجد فروق بين الطلاب في درجة مهارات القراءة وفقاً للنوع
والعمر .

دراسة نورالدين دريم (2015) – بعنوان : أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية ، ومن أهم
نتائج هذه الدراسة أن التداخل اللغوي يؤثر في العملية التعليمية تأثيراً مباشراً، فيؤثر
أولاً في المتعلم ، ثم ثانياً على المعلم الذي يؤثر فيه بصفة ضمنية .

منهج وإجراءات البحث

أولاً : منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرفه رجاء أو علام (2004) بأنه
تصميم أو خطة يصفها الباحث للحصول على البيانات وتحليلها بغرض الوقوف على
طبيعة مشكلة من المشكلات.

ثانياً مجتمع البحث :

عرفه حمدي أبو الفتوح (2004) بأنه مجموعة من الأشخاص و الأفراد الذين لهم خصائص مشتركة يمكن ملاحظاتها .
و يتكون مجتمع البحث الحالي من الطلاب متعددي اللغات بجامعة الإمام المهدي – جمهورية السودان .
ثالثاً عينة البحث :

تعريف العينة : يقصد بها مجموعة من الأفراد أو العناصر مشتقة من المجتمع ويفترض فيها أن تتمثل فيها المتغيرات موضع الدراسة بنفس مستوياتها التي توجد بها في المجتمع الأصلي (حمدي أبو الفتوح ، 2004) .
وتكونت عينة البحث الحالي من أصل (120) طالب من الجنسين ، ليمثلوا العينة الفعلية وعددهم (60) طالبا و (60) طالبة ، وتم اختيارهم بالطريقة العنقودية .
أدوات البحث :

الأداة الأولى مقياس صعوبات القراءة إعداد فتحي الزيات (2008) :

يتكون المقياس في صورته من (20) عبارة ويحتوي على (5) مفاتيح للتصحيح :
{ دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا يحدث } .
طريقة تصحيح المقياس :

لقد قام واضع المقياس بوضع وزن نسبي لكل مستوى للاستجابة ، حيث وضع لمن يختار دائماً (4) درجات فتكون قوة هذه الخاصية لدى المفحوص وهكذا لمن يختار غالباً ستكون درجته (3) ومن يختار أحياناً ستكون درجته (2) ومن يختار نادراً ستكون درجته (1) ومن يختار (لا يحدث) ستكون درجته (صفر) .
جدول رقم (1-3) يوضح طريقة تصحيح المقياس :

الاختبار	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
الدرجة	4	3	2	1	0

صدق المقياس :

أولاً : الصدق الظاهري :

تعريفه : يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يسبق الاختبار غالباً ما يقدر ذلك مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار (عبد الفتاح دويدرا، 1999) .
قام الباحث بعرض المقياس على عدد (3) من المحكمون ذوي الاختصاص وذلك بغرض فحص العبارات وتعديلها ومدى ملائمتها مع البحث الحالي (1).

(1) د . حاج شريف محمد حسين بن عوف – أستاذ مشارك بجامعة الإمام المهدي كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس
د . عبد الله حسين عبد الله – أستاذ مساعد بجامعة الإمام المهدي كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس .
د . لؤي حسن عبد الله – أستاذ مساعد بجامعة الإمام المهدي كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس .

واتفق المحكمون على أن الأسئلة واضحة وتناسب الغرض المطلوب في البحث .
ثانياً : الدراسة الاستطلاعية لمقياس صعوبات القراءة :

لمعرفة الخصائص القياسية لفقرات مقياس صعوبات القراءة في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والتي تتكون من (20) فقرة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (40) مفوحاً تم اختيارها بالطريقة الطباقية العشوائية من مجتمع البحث الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي، ومن ثم قام الباحث بالآتي :

1/الاتساق الداخلي للفقرات :

لمعرفة الفقرات المتسقة مع بعضها البعض بكل بعد فرعي من أبعاد مقياس صعوبات القراءة ، قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لجميع الفقرات بالمقياس ، فبيّنت نتائج هذا الإجراء أن هناك (17) فقرة فقط تشبعت تشبعاً دالاً على المقياس، وعلى هذا قرر الباحث اعتماد هذه الفقرات التي تشبعت على هذه وحذف الفقرات التي لم تتشبع، وعددها (3) فقرات حذفاً نهائياً من المقياس.
بعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبيّن نتائج هذا الإجراء الأخير :

جدول رقم (2-3) يوضح معاملات ارتباطات درجات الفقرات بالدرجة الكلية بمقياس صعوبات القراءة في مجتمع الدراسة الحالية (ن = 40)

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.612	6	.432	11	.375	16	.701
2	.456	7	.531	12	.761	17	.710
3	-.504-	8	.080	13	.458	18	.455
4	.529	9	.518	14	.489	19	.366
5	.655	10	.675	15	.550	20	.156

جدول رقم(3-3) يوضح العبارات المحذوفة:

رقم العبارة	سبب الحذف
3	سلبية
8	ضعيفة
20	ضعيفة

2/ معاملات الثبات:

لمعرفة معاملات الثبات بمقياس صعوبات القراءة في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي، قام الباحث بتطبيق طريقتي تحليل التباين (معادلة ألفا كرونباك)

والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمان - براون)، فبين هذا الإجراء النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم (4 - 3) يبين معاملات الثبات في صورته النهائية بمجتمع الدراسة الحالية

الفقرات	عدد الفقرات بالصورة النهائية	معامل الثبات (ألفا)	معامل الثبات (س) - (ب) بعد التصحيح
درجة الثبات	17	.124	.202

الأداة الثانية :

استمارة جمع المعلومات من إعداد الباحث والتي تحتوي على المعلومات الأساسية التي تحمل المتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة المتمثلة في (النوع - العمر - عدد اللغات) .

إجراءات البحث :

بعد التأكد من صدق وثبات الأداة قام الباحث بتوزيع الاستبانة بصورته النهائية المكونة من (17) عبارة على العينة المكونة من (120) طالب وطالبة التي أختيرت وفقاً لطريقة العينة الطبقية العشوائية من طلاب جامعة الإمام المهدي وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس قام الباحث بإدخال البيانات على جهاز الحاسوب واستخدام المعالجات الإحصائية لتحليل البيانات .

المعالجات الإحصائية :

- معامل ارتباط بيرسون
- معادلتى الفا كرونباك و سبيرمان - براون .
- اختبار (ت) للعينة الواحدة .
- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين .
- اختبار (ف) للتباين الأحادي .

عرض ومناقشة النتائج

عرض الفرض الأول وإجراءات تحليل بياناته ونتيجته :

للإجابة عن الفرض الأول من فروض البحث الحالي والذي نصه : " يتسم الطلاب متعددي اللغات بجامعة الإمام المهدي بدرجة منخفضة صعوبة في مهارات قراءة اللغة العربية "، قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء :

جدول رقم (1- 4) يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة السمة لعامة لدى لدى طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات في صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية

الأبعاد	الوسط الحسابي	انحراف معياري	قيمة محكية	قيمة (ت) المحسوبة	د ح	دلالة إحصائية	استنتاج
السمة العامة	49.6417	5.3149 5	51	-2.800-	119	.006	انخفاض المهارات

من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تمثل (- 2.800) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,006)، وهي دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الذي ينص على يتسم طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات بدرجة منخفضة في مهارة قراءة اللغة العربية .
مناقشة نتيجة الفرض الأول :

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مختار عبد العزيز (2006) وكالم أبو القاسم (2011) على أن الطلاب متعددي اللغات يتسموا بالانخفاض في درجة مهارات القراءة كما اختلفت مع دراسة نور الدين دريم (2015) والتي أسفرت على أن التداخل اللغوي يؤثر تأثيراً مباشراً على الطلاب وكذلك على المعلمين ، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن ضعف صعوبات الطلاب في قراءة اللغة العربية باعتبار أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى التي المتعارف عليها في دواوين الدولة وكذلك هي اللغة الأم في المراحل التعليمية حسب المناهج السودانية وكذلك يرجع ضعف الصعوبات في مهاراتهم لقراءة هذه اللغة لأنهم نشأوا في بيئتهم التي تسود باللغات المختلفة وذلك من ما يمكنهم من إجادة اللغة العربية، كما أشار يوسف الخليفة (2010) على أن إجادة اللغات الأخرى يقوي من اللغة العربية في حد ذاتها وأن المجيد للغة المحلية قد يجيد للغة العربية أكثر من المتكلمين بها ويمكن أن تتعايش اللغات في تماذج وإنصهار تام .

وكذلك يرجع الباحث هذه النتيجة على انفتاحية العالم وعلى هجرة العرب داخل أرض الحبشة منذ فجر غلاسلام يمكن أن يقوي من إجادة اللغة العربية وكذلك أن أغلب أهل السودان هم من يعتنقون دين غلاسلام والذي هو منزل على سيد الخلق محمد (ص) باللغة العربية ، كما أشار عبد الهادي تميم (1997) .على أن السودان بتنوعه وتداخله وهجرة العرب إليه كل ذلك أحدث تحولات عرقية ولسانية علاوة على الآثار العميقة التي تركتها على التركيبة الثقافية للسودان ومع مرور الزمن حلت اللغة والعربية والإسلام محل معظم ما سبق من لغات محلية ومعتقدات خاصة في أواسط السودان وشماله .

عرض الفرض الثاني وإجراءات تحليل بياناته ونتيجته :

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي نصه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارة قراءة اللغة العربية بين الطلاب تعزى لمتغير النوع " قام الباحث أولاً بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة من هاتين المجموعتين على حدة، ومن ثم قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين ، والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء : جدول رقم (2 - 4) يوضح نتيجة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات مهارة قراءة اللغة العربية بين الطلاب متعددي اللغات والتي

تعزى لمتغير للنوع

الأبعاد	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
	ذكور	51.9167	3.58098	5.171	118	.000	توجد فروق لصالح الذكور
	إناث	47.3667	5.79879				

من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تمثل (5,171) تحت مستوى الدلالة الإحصائية (,000) وهي دالة إحصائياً مما يشير إلى تحقق الفرض الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب متعددي اللغات في مهارة قراءة اللغة العربية وفقاً للنوع والفروق لصالح الذكور . مناقشة النتيجة :

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من مختار عبد العزيز (2006) وكالم أبو القاسم (2011) على أن الطلاب والتي أسفرت نتائجها على أنه ليست هنالك فروق بين الطلاب في مهارات القراءة وفقاً للنوع .

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور بجامعة الإمام المهدي هم أكثر مرونة في التعامل وكذلك بيئة سكن الطلاب تختلف تماماً عن بيئة سكن الطالبات من حيث تكوين الصداقات ومن حيث أوقات الدخول والخروج وأيضاً أن الطلاب عالمهم أكثر تماسكاً وأكثر انفتاحية على بعضهم ذلك مما أدى إلى زيادة مهارتهم في قراءة اللغة العربية وتفاعلهم معها .

كما أشار جابر محمد (2000) إلى اللغة العربية واللغات المحلية لا تتصارع بل يكمل بعضها البعض في مواقف اجتماعية متنوعة في كل أجزاء القطر علاوة على قيام اللغة العربية بوظيفة الهجين فهناك درجة متفاوتة من تعددية لغوية لسانية وسط كل المجموعات العرقية الاجتماعية المختلفة حيث تقوم اللغة العربية بوظيفة اللغة الهجين، كما تستعمل العربية بصورة رئيسية كوسيلة اتصال على الأصعدة الوطنية والعامية الرسمية وعلى الصعيد الحديث كما تستعمل حال الاتصال خارج نطاق المجموعة

عرض الفرض الثالث وإجراءات تحليل بياناته ونتيجته :

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي نصه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية بين طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات تعزى لمتغير العمر وعدد اللغات" قام الباحث بتطبيق تحليل التباين الأحادي، والجداول التالية تبيّن نتائج هذا الإجراء :

جدول رقم (3 - 4) يوضح نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات صعوبات مهارات القراءة بين الطلاب متعددي اللغات والتي تعزى لمتغير العمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	قيمة احتمالية	الاستنتاج
	بين المجموعات	4.788	2	2.394	.083	.920	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	3356.804	117	28.691			
	الكلية	3361.592	119				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الفائية تمثل (0,83) عند القيمة الاحتمالية والتي تمثل (920)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات وفقاً لمتغير العمر.

جدول رقم (3، 4) نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات صعوبات مهارات القراءة بين الطلاب متعددي اللغات والتي تعزى لمتغير عدد اللغات :

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	قيمة احتمالية	الاستنتاج
	بين المجموعات	20.128	1	20.128	.711	.401	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	3341.464	118	28.317			
	الكلية	3361.592	119				

بالنظر إلى الجدول رقم (3 - 4) نلاحظ أن القيمة الفائية تمثل (711)، عند القيمة الاحتمالية والتي تمثل (401)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات وفقاً لمتغير عدد اللغات .

مناقشة النتيجة :

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من مختار عبد العزيز (2006) وكان الفرض ينص على أنه لا توجد فروق بالنسبة للعمر ، ولم يعثر الباحث على دراسات تناولت متغير عدد اللغات .

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب متعددي اللغات بمجتمع جامعة الإمام المهدي هم أتوا من مجتمعات مختلفة ولديهم ثقافات متباينة وتقاليد مختلفة وذلك مما يجعلهم ينصهرون من بعضهم البعض بطريقة تفاعلية بناءة وذلك مما يجعل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم حسب متغيري العمر وعدد اللغات، وكذلك فقد اشار يوسف الخليفة (2010) إلى أن وسط السودان اصبح اكثر تمازجاً وتنوعاً وهو موقع لكل لغات السودان وذلك نسبة للهجرات الجماعية للعاصمة ومدن الوسط وبني ذلك على بحث تم القيام به في منطقة (الحاج يوسف التكامل) ووجد بها اكثر من (48) لغة حية (يوسف الخليفة، 2010) .

الخاتمة

هدف البحث الحالي إلى التعرف على صعوبة مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب متعددي اللغات في ضوء بعض المتغيرات، وتم التوصل إلى النتائج التالية :

- يتسم طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات بدرجة منخفضة في صعوبات مهارة قراءة اللغة العربية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات وفقاً لمتغير النوع والفروق لصالح الذكور .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة الإمام المهدي متعددي اللغات وفقاً لمتغير العمر وعدد اللغات .

التوصيات :

- بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي :
 - على على المراكز البحثية تشجيع الباحثين في مجال اللغات المحلية حتى لا تندثر هذه اللغات.
 - على الطلاب متعددي اللغات الحرص على تطوير لغاتهم المتداولة في مجتمعاتهم قراءة وكتابة حتى لا تزول هذه اللغات .
 - عمل دورات تدريبية مكثفة للطلاب موحدي اللغات في إضافة لغات جديدة لحصيلتهم المعرفية
 - استخدام معامل اللغة لتعليم الطلاب مخارج حروف اللغات المحلية .
- المقترحات :

- استكمالاً لهذا الجهد قام الباحث باقتراح العناوين التالية لتصبح دراسات مستقبلية :
- فاعلية برنامج ارشادي لتنمية اتجاهات الطلاب نحو التعدد اللغوي .
- فاعلية برنامج تدريبي لإكساب الطلاب لغات جديدة .
- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات التي تساعد في الازدواجية اللغوية .

قائمة المراجع المراجع :

- أحمد أحمد عواد وزيدان أحمد السرطاوي (2011) - صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج - الناشر الدولي للنشر والتوزيع - الرياض .
- أحمد بناني (2015) - الازدواجية اللغوية في الواقع الجزائري ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، العدد الثامن .
- جابر عبد الحميد (2005) - التداخل اللغوي والتنوع الثقافي ، السودان ، دار جامعة أم درمان الإسلامية للنشر .
- جابر محمد جابر (2000) - التنوع الثقافي والتداخل اللغوي ، دار جامعة القرآن الكريم للطباعة ، شركة البركات الخيرية للتنمية والاستثمار .
- حمدي أبو الفتوح : (2002) - منهجية البحث العلمي وتطبيقاته في الدراسات العلمية والنفسية - النهضة العربية - الطبعة الأولى .
- رجاء محمود أبو علام : (2004) - مناهج البحث للعلوم النفسية والتربوية - دار النشر للجامعات - الطبعة الرابعة .
- رشدي أحمد طعمية ، محمد علاء الدين الشعبي ، (2006) - تعلم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع - دار الفكر العربي - القاهرة - ط 1 م .
- عبد الفتاح محمد دويدرا - (1999) - مناهج البحث في علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ط2
- عبد الهادي محمد عمر تميم (1997) - اللغة العربية في المجتمع (النموذج السوداني) ، دار جامعة أم درمان الإسلامية للطباعة والنشر .
- فتحي مصطفى الزيات (2007) - قضايا معاصرة في صعوبات التعلم ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ط1 .
- كامل أبو القاسم (2010) - التعدد اللغوي وأثره على مهارات القراءة ، السودان ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- ماهر شعبان عبد الباري ، (2010) - استراتيجيات فهم القراءة - دار الميسرة للنشر والتوزيع - عمان .

- محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور (ب ت) - لسان العرب ، دار صادر - بيروت الطبعة: الثالثة .
- مختار جمال عبدالعزيز (2006) - مهارة قراءة اللغة العربية لدى الطلاب الأجانب غير الناطقين بها ، السودان ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- موفق محمود الحمداني ، (2004) - علم نفس اللغة من منظور معرفي - دار الميسرة للنشر والتوزيع - عمان - ط 1 .
- نور الدين دريم (2015) - أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية ، الجزائر ، بحث غير منشور .
- يوسف الخليفة ابوبكر (2010) - مؤتمر اللغات النيلية في السودان .
- يوسف فضل (1988) - مفهوم الأمة السودانية من منظور تاريخي ، دراسات في الوحدة الوطنية في السودان ، تحرير وتقديم العجب أحمد الطريفي ، مطبعة جامعة الخرطوم للنشر .

الأدوار البيداغوجية للأنشطة التربوية الأمازيغية في كتاب " تيفاوين أ تمازيغت "

ذ. محمد أبار

كلية الآداب والعلوم الانسانية - عين الشق - البيضاء

تقديم

أدمجت اللغة الأمازيغية في النظام التعليمي المغربي منذ سنة 2003 تبعا لاتفاقية أبرمت بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، فأصدر هذا الأخير سنة 2006 سلسلة من المراجع المدرسية بتعاون مع مديرية المناهج بذات الوزارة استجابة لمتطلبات تعليم وتعلم الأمازيغية بالمدرسة المغربية، وتستمد هذه الإصدارات مرجعيتها من الخطاب الملكي بأجدير سنة 2001، ومن الظهير المؤسس لهذه المؤسسة.

وتوخى المعهد ومعه وزارة التربية الوطنية من هذه السلسلة أن تكون أداة بيداغوجية فعالة لتدريس الأمازيغية بالسلك الابتدائي، و"مساهمة بذلك في تحقيق مشروع المجتمع الديمقراطي الحدائي المبني على تمتين وتثمين الشخصية المغربية ورموزها اللغوية و الحضارية وتوظيفها في استدامة تطور اللغة الأمازيغية باعتبارها ثروة وطنية ومصدر فخر لكل المغاربة".¹

ولبلوغ هذه الغايات الكبرى، وبغية تمكين المتمدرسين من تنمية رصيدهم اللغوي وملكاتهم التعبيرية بالأمازيغية، والقدرة على استيعاب وتمثل مختلف المضامين الواردة في المراجع المدرسية "تيفاوين أ تمازيغت"، أصدر المعهد مجموعة من المعاجم والدلائل والحوامل البيداغوجية المساعدة على تصريف المنهاج الدراسي الأمازيغي بالسلك الابتدائي.

ويعد كتاب الأمازيغية المعتمد وسيلة تعليمية تنتظم فيها معطيات معرفية ومهارية تم اصطفاؤها وتنظيمها وتبويبها وعرضها وفقا للأهداف المسطرة للعملية التعليمية التعلمية، وفي هذا الإطار، فإن كتاب "تيفاوين أ تمازيغت" يشمل في طياته سلسلة من المفاهيم والمجالات الدلالية المنظمة والمهيكلية لتحقيق مجموعة من الكفايات والقدرات التي تعتبر بمثابة مخرجات لعملية تدريس الأمازيغية، ومنها على سبيل الذكر، القدرة على الحكمي والوصف والتقدير والتبخيص والتعبير عن الرأي والاستخبار والتفسير، وتعلم الكثير حول الثقافة الأمازيغية وتاريخها، كالفن والعادات والحفلات وعظماء التاريخ. ويشتمل هذا الكتاب المدرسي على عدة مواد دراسية متفاوتة الصعوبة من مستوى لآخر وهي: التعبير

1فاطمة أكنار، (ص: 1)

والتواصل والقراءة والأنشطة اللغوية والكتابة ثم التراكيب والصرف والتحويل التي اختيرت لها موارد مختلفة ومتنوعة وملائمة للكفايات المستهدفة.

وتستهدف مادة الترفيه والتفتح في آخر كل أسبوع تربوي من كفايات سلسلة " تيفاوين أ تمازيغت" تنمية قدرة التعلم بأنشطة مختلفة كالقصة والحكاية والألغاز والألعاب الرقمية والكلمات المتقاطعة والأشرطة المصورة والأنشودة،

حيث يروم البيداغوجيون من خلالها الرقي بتدريس الثقافة الأمازيغية بشتى أنماطها، وإشاعتها في صفوف غير الناطقين بها.

كما تستمد تلك الأنشطة أهميتها في نهاية كل كفاية من خلال مساهمتها في تمكين المتعلمين من المعرفة والثقافة الأمازيغية، وتجويد تعلماتهم بما يتوفر لها من موارد قيمة تسمح لهم بامتلاك قدرات تأملية وتواصلية.

وفي هذا العمل، سنحاول التطرق لمكون الأنشودة التربوية في سلسلة "تيفاوين أ تمازيغت" عبر تحليل مقتطفات واردة في مختلف مراجع هذه السلسلة التربوية الأمازيغية، مع سير كنه مضامينها المجالية وتنوعها المعجمي، والتعرف على بعض أدوارها البيداغوجية باستجلاء ما تروجه من مفاهيم وقيم.

تعريف الأنشودة التربوية

الأنشودة التربوية صنف شعري مشوق يخاطب الوجدان بلحنه الجميل وإيقاعه المثير للحماسة والموقظ للعواطف والهمم، ويتميز ببساطة في النظم والألفاظ، متطرقا في غالب الأحيان لموضوع محدد يستهوي التلاميذ.

وتعتبر تنمية ملكتي التخيل والابداع لدى المتمدرس هدفا من أهداف تدريس الأنشودة التربوية إلى جانب تطوير دافعية التحصيل اللغوي، كما أنها " تستهدف التغلب على الخجل والتردد في النطق لدى التلاميذ وتجويده، وتبعث السرور في نفوسهم وتجدد نشاطهم باللحن العذب والنغم المطرب، كما تشبعهم بالقيم النبيلة والمثل العليا، وتقوي شخصياتهم وروحهم الوطنية والدينية، وتنمي كفاياتهم اللغوية، وتزودهم بلغة سليمة ترقى بأسلوبهم، وتعودهم على استعمال لغة فصيحة، كما تنمي ذوقهم الفني. "2

الأنشودة الأمازيغية من خلال سلسلة "تيفاوين أ تمازيغت":

تتضمن سلسلة المراجع المدرسية الأمازيغية "تيفاوين أ تمازيغت" المخصصة لكل مستويات السلك الابتدائي المغربي ما يناهز ستين أنشودة تربوية موزعة على أسابيع السنة الدراسية بما يتلاءم مع مجموعة من الكفايات الممتدة، والقدرات النوعية المنتظر اكتسابها من قبل المتعلمين.

وتأتي الأنشودة التربوية كنشاط تفتح وترفيه بعد إرساء مجموعة من الموارد المتعلقة بالكفاية، كالتعبير والتواصل والقراءة والكتابة والتراكيب والصرف والتحويل، متوجة بذلك أنشطة الدرس اللغوي للغة الأمازيغية.

أما فيما يخص خطواتها المنهجية فهي تروم تحقق مجموعة من القدرات، فيعد التمهيد لها بأسئلة وصور مشوقة، يحرص المدرس على تسميع مقاطعها، موجهها التلاميذ بشروحات

² دليل المدرس في الأناشيد (2009: 2)

وتساؤلات تعزز فهمهم لمضامينها، ثم تحفيظها وترديدها بعد ذلك بالتنعيم فرديا وجماعة، مع إمكانية الاستعانة بشريط مسموح.

الأدوار البيداغوجية للأنشودة الأمازيغية

يتلاءم مضمون الأنشودة الأمازيغية مع المجالات التربوية والكفايات النوعية المسطرة في برنامج اللغة الأمازيغية، ومع المجالات التربوية والكفايات الممتدة المرتبطة ككل بالمنهاج الدراسي لباقي مواد السلك الابتدائي، ويتيح هذا التلاؤم إمكانية ترسيخ وتعزيز مجموعة من التعلّمات والموارد في قالب ترفيهي هادف، حيث يصعب اكتسابها أحيانا من خلال الدروس التي تلقى بطرق وأساليب تلقينية غير فعالة وجافة.

وفي هذا الإطار، وجدنا أن نصوص الأنشودة أو (تَزَلَّت) المنتقاة لكتاب "تيفاوين أ تمازيغت" تزخر بمعجم غني من شأنه أن ينمي رصيد المتعلمين الذين تشكل الأمازيغية لغتهم الأم، أو غيرهم من التلاميذ الغير الناطقين بها، فهو يتميز بتنوع حقله الدلالية التي تغطي مجالات ومفاهيم عديدة، كما تعد (تَزَلَّت) أداة فعالة لتمير وترسيخ مجموعة من القيم الوطنية والانسانية والاجتماعية والدينية والبيئية التي نذكر منها:

البعد الطبيعي والبيئي

تحفل الأنشودة الأمازيغية في كتاب "تيفاوين أ تمازيغت" بالعديد من المقاطع التي تناولت البعدين الطبيعي والبيئي لتحسيس المتعلمين بأهميتهما في حياة الانسان، وبالتالي إقناعهم بضرورة بلورة قناعات شخصية، واتخاذ مواقف ذاتية مستدامة تجاه المحيط البيئي، وقد رصدنا منها على سبيل المثال لا الحصر هذا المقطع الشعري الذي يصف المحيط الداخلي لفضاء التعلم الذي يفترض أن يكون مفعما بالحياة:

turtit n tinml nnay
gis addag gis ajzig
addag izuzwa ay
ula ajzig ifsa ay
addag iluh s ufraw
ifk amal d usyar
ajzig ittʔaf ik°lan
umlil azgza awray

حديقة مدرستنا،
فيها شجر، فيها زهر
الشجر لنا ظليل،
والزهر نما

الشجر أورك
مانحا ظلا وخشبا
الزهر بألوانه،
أبيض وأزرق وأصفر

ويراد من تدريس المقطع الشعري الموالي تعويد التلاميذ على حب الطبيعة والحفاظ
على مكوناتها الحيوية، والتحسيس بقيمة الحرية ودورها في حياة الانسان:

giy agdiḍ n tal3rṣin
ar ttsaray turtitin
tin zznbu3 tin waḍil
ar ttawiy tibratin
ar ssslay tislatin
s ijddign d tizlatin

أنا طائر البساتين، أتجول في الحقول
حقول النارج والعنب
أسعى بالرسائل، وأهيب العرائس
بالأزهار والأناشيد

إن التربية البيئية حاضرة في هذا المقطع أيضا، من خلال الحرص على التعريف
بأحوال الطبيعة وتقلباتها، إذ يتعرف المتعلم من خلاله على خصائص فصل الخريف:

amwan ayad illan
addag iluḥ afraw
akal iqql s unḗar
إنه الخريف
الشجر أسقط الأوراق
الأرض تنتظر للمطر

وينتظر المنهاج أيضا إلى أهمية الغابة والأخطار التي تهدد الوسط الإيكولوجي

بسبب تهور الانسان:

ar yalla usyar ayn tn irafan
ar yalla usyar ibbi tn ufgan
ar gisn zddmn ar sisn ssryan
yasus ujddig akufn izuran
sllay i waddag ssny ma ad illan
ur sar sul skry ma ad tn issallan

يبكي الخشب، يشكو من العطش
يبكي الخشب، قطعه البشر
يحطبه ويستدفيء به
ذبل الزهر واقتلعت الجذور
سمعت للشجر وعرفت ماجرى
لن أقوم بعد اليوم بعمل يبكيه

وفي الأبيات التالية أيضا ذكر لمكونات الطبيعة وظروفها، إذ يستهدف المنهاج من

مثل هذه التنوع إغناء رصيد المتعلم المعجمي المرتبط بالمجالات الدلالية المختلفة:

ayur, ayur !
siwl iyi xf ujnna,
tammurt d lbhur
..nnan ad iwwt unzar
ad illc ujnna
s tslatin n unzar

قمر، يا قمر
حدثني عن السماء
عن الوطن والبحار
قالوا: ستمطر السماء..
ستتزين السماء بقوس قزح

ويحث المقطع التالي على ضرورة التحلي بخصلة التعاون، من أجل المحافظة على
البيئة والتنبيه إلى قيمة النظافة:

munat d ad nmyawas
gat ay yan i warrasn
γad izrin ad nnan
aman da s issirid
yan udm nns ufn as
wida swan γ tillas
هلموا لتعاون
كونوا لحمة واحدة ضد الأربال
قالوا زمان:
الماء الذي ينقي به الانسان وجهه
أفضل له من ماء ارتوى به في الظلام

البعد الهوياتي وحب الانتماء للوطن

تحفل سلسلة "تيفاوين أ تمازيغت" بالعديد من المقاطع الشعرية التي يتغنى فيها
الشعراء بحب الأرض والتشبث بالأصول، والاعتزاز باللغة القومية، فحرصوا على ذكر
محاسن الأهل والوطن وبطولات التاريخ وعظمائه ، وقد تناول المرجع المدرسي هذا البعد
بالتدرج من السهل إلى البسيط كما تمت معالجته بشكل أعمق وصريح في المستويين الخامس
والسادس من التعليم الابتدائي، وتتجلى هذه البساطة من خلال المقطع الموالي المخصص
لتلاميذ المستوى الأول، الذي يتطرق إلى فضل الانتماء للعشيرة:

ha baba inu, ha imma inu
ha g°ma inu d ultma inu
llan bdda γ tama nu
lli dd ufry tumrt inu

هاهو ذا أبي، ها هي ذي أمي
هذا أخي وأختي
هم دائماً بجواري
معهم أجد سعادتي

وفي هذا المقطع تشبثت باللغة الأم مع اعتبارها رمزا للهوية:

tutlayt inu, a tamaziyt
tutlayt inu, a tamagit
a tafsut n wawal
a turtit n tasa
لغتي، يا أمازيغية
لغتي، ياهوية
ياربيع الكلام
ياحديقة القلب

ولم يغفل منظرو المرجع الدراسي الأمازيغي التعريف ببعض المبدعين الأمازيغ ومفكري الزمن المعاصر، فاختروا بعض إبداعاتهم لإغناء ثقافة الناشئين من الأطفال، كقصيدة المفكر علي صدقي أزيكو3 الذي جعل معلمة كتيبة مراكش رمزا للهوية وشاهدا على عظمة تاريخ الأمة التليد.

tak°tbiyt biddnt
ar ay takka timitar
n willi zrinin

الكتيبة واقفة
تقدم أمارات القدامى

وفي المقطعين المواليين أيضا تعبير عن حب الوطن:

tammurt inu !
a tayri n ixsan
tammurt inu
a turtit n izlan
! بلادي
ياحبا في الأضلع
! بلادي
يابستان الأناشيد

3ناشط وشاعر ومثقف أمازيغي توفي سنة 2004

lħusima a taskkurt
 yarsin jar idurar..
 γriy daym taryast
 الحسيمة، يا حجلة
 راسية بين الجبال
 تعلمت فيك الرجولة
 agadir ifawn, ikllan aman
 ifaw γ ignwan, ifaw i wakal
 أكادير المضيء، الذي يلون المياه
 أضواء في السماوات، أضواء للأرض

تثمين التراث والعادات الاجتماعية

ويتمظهر هذا المعطى من خلال العديد من المقاطع ومنها نموذجاً:

manza k inn a amkraz
 tag°matt inu manza k inn
 manza tisrfin n tmzin ?
 ixaban n wudi d tammnt
 manza iznk°aḍ γ taganin
 كيف حالك يا فلاح؟
 أخي كيف حالك؟
 أين مطامير الشعير؟
 جرار السمن والعسل
 أين الغزلان في الغابة؟
 tifawin tifawin !
 g ubrid n tslatin
 icirran d tcirratin
 usin tarragin
 irgazn d tiwtmin
 s tallunin d tyratin
 ddan d ad awin
 tislit n tslatin
 ! أنوار، أنوار
 في درب العرائس
 الأولاد والبنات

حملوا الهدايا
الرجال والنساء
بالدفوف والزغاريد
قدموا لاصطحاب أحلى عروسة
وفي الأنشودة التالية ذكر لبعض طقوس عاشوراء:

timlsit tamaynut
ad riy i t3curt
igumma d tsurarin
ay ssaynt trbatin
البذلة الجديدة

هي ما أريد يوم عاشوراء
الفواكه واللعب هي ما تقتنيه لنا الفتيات
ويتمظهر أيضا دور الأنشودة التربوية الأمازيغية في تثمين التراث من خلال
تخصيص حصص لدراسة بعض القصائد التي أبدعها بعض رواد الفن الأمازيغي، وهي
فرصة يكتشف فيها المتعلمون ويتذوقون جمالية الإبداع المحلي الذي يثير في نفوسهم
الاعتزاز بالموروث الثقافي الوطني، ويحفزهم على الخلق والإبداع.
لقد أثار أولئك المبدعون العديد من التيمات فتغنوا بالطبيعة والجمال، وذكروا
بالفضائل والصفات الإيجابية والسلبية للإنسان و عرفوا بعظماء التاريخ الأمازيغي،
وانتصروا لكل القيم الكونية النبيلة.

وقد احتوى المرجع الدراسي الأمازيغي "تيفاوين أتمازيغت" على نماذج عدة من
تلك القصائد التي روعي في اختيارها تنوع الفضاء اللغوي الأمازيغي.

البعد الحقوقي والانتصار للقيم الكونية

تناولت بعض الأناشيد مبادئ وقيم كونية كالمحبة والسلام ونبذ العنصرية، ونادت
بحقوق إنسانية أساسية كالحق في العيش الكريم، والأمن والحق في التعلم وهو ما توضحه
هذه النماذج:

nqqry tiflut nnk
nqqry ul nnk
max ur iyi trit
afgan ad giy
řzm iyi ul nnk
nkk zy afriqya
nkk zy asya
nkk zy amrika
afgan ad giy

طرقت بابك
طرقت قلبك

لماذا لا ترغب في لقائي؟

أنا إنسان
افتح لي قلبك
أنا من إفريقيا
أنا من آسيا، أنا من أمريكا
أنا إنسان

ur riḡ ad mmtḡ ar d ssfldy i taḡṣa n ifrxan g umaḡal
ur riḡ ad mmtḡ ar d ijḡawn ku afrux ḡ iḡrman
ur riḡ ad mmtḡ ar d annayḡ tirbatin qqah ḡajn tinmal
لا أريد أن أموت حتى أنصت لضحكات الأطفال في العالم
لا أريد أن أموت حتى يشبع كل طفل في المدارس
لا أريد أن أموت حتى أرى كل البنات يلجن المدرسة

التوعية الصحية والرياضية

لم يغفل المنهاج الدراسي الأمازيغي أيضا ترسيخ بعض العادات الصحية السليمة، وذلك عبر كل المكونات المدرسة، فخصص لها مجالات كثيرة، لإكساب المتعلمين قواعد الحفاظ على صحة الجسم بالتغذية المتوازنة والتمارين الرياضية، وتعتبر الأنشطة أفضل أداة لتميرير هذه القواعد كما يتضح من هذه الأمثلة:

ayy ! a imma trya tnirt inu
ayy ! a baba inḡa iyi ixf inu
ayy ! a imma inḡa iyi udis inu
ayy ! a baba mani asafar inu ?
يا أمي جبهتي ساخنة! أي
يا بابا رأسي يؤلمني! أي
يا أمي بطني يوجعني! أي
يا بابا أين دوائي ! أي

الترفيه والترويح عن النفس

تخصص مثل هذه الأنشطة غالبا لتلاميذ المستويات الدنيا لقصر مقاطعها وبساطة إيقاعها، لتمكنهم من تدريب أجهزتهم الصوتية، وتساعدهم على النطق السليم كما يتبين من خلال المقاطع الموالية التي تشجع على الحركة وقبول التحدي:

kiyyin qqn !
kmmmin ffr !
kmmmin rzu !

kiyyin fss !
 da, dinn !
 asi aḍar !
 srs aḍar !
 smaqqɫ,zr !
 af tt, azzɫ !
 rru, zwur !
 أنت أعلق، أنت افتحي!
 أنت ابحتي، أنت صه!
 دا، دين!
 ارفع رجلك، ضع رجلك!
 حملق، انظر!
 جدها، اجر!
 تأخر، تقدم!
 dayddu a butgra,
 asi aḍar, tsrst aḍar
 dayddu a butgra,
 ad nn ng cala γ ubadu
 yan, sin, kraḍ
 nkki lkmy dar wanu
 kiyyi sul γ umalu
 اخط ياغيلم،
 ارفع القدم، وضع القدم
 اخط ياغيلم،
 لنتسابق في الطريق
 واحد، إثنان، ثلاثة
 أنا بلغت البئر
 أنت مازلت في الظل

خاتمة

يتضح إذن أن الأنشطة التربوية تلعب أدوارا بيداغوجية هامة، وتستمد هذه الأهمية من كونها تختزن جملة من المفاهيم الدراسية، وهي بذلك تتيح للمتعلم تعزيز مكتسباته العلمية واللغوية والفنية في أجواء مرحلة بعيدا عن ضغوطات الدروس والتقويمات والفروض، فينخرط بفضلها في تطوير رصيده الثقافي والمهاري، ويقوي بها دافعيته للتعلم وبالتالي تطوير كفاياته.

والأنشودة التربوية الأمازيغية في كتاب "تيفاوين أ تمازيغت" غنية بما يعزز تعلمات المتدرسين السابقة، فهي تتيح لهم تنمية كفاياتهم التواصلية بما تروجه من أساليب وتراكيب ومادة معجمية متنوعة، إذ تشمل حقولا ومجالات معرفية وعلمية عديدة، وتعينهم أيضا على اكتشاف وامتلاك رصيد من الموروث الثقافي الأمازيغي، وتقرب لهم مجموعة من المفاهيم الانسانية، وتجعلهم يفتحون على القيم الكونية، مقبلين عليها، ومتقاسمين إياها مع الآخر باقتناع تام.

الببليوغرافيا

اللغة الأمازيغية

- تيفاوين أ تامازيغت، المستوى الأول،(2003)، كتاب التلميذ، مطبعة المعارف الجديدة - الرباط.
- تيفاوين أ تامازيغت، المستوى الثاني، (2009)، كتاب التلميذ، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع - الدار البيضاء.
- تيفاوين أ تامازيغت، المستوى الثالث،(2010)، كتاب التلميذ، منشورات عكاظ، الرباط.
- تيفاوين أ تامازيغت، المستوى الرابع،(2006)، كتاب التلميذ، منشورات عكاظ، الرباط.
- تيفاوين أ تامازيغت، المستوى الخامس،(2007)، كتاب التلميذ، مطبعة "imprimahd" الدار البيضاء.
- تيفاوين أ تامازيغت، المستوى السادس،(2008)، مطبعة "imprimahd" الدار البيضاء.

اللغة العربية

دليل المدرس في الأناشيد، (2009)، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية المناهج والحياة المدرسية - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

اللغة الفرنسية

Fatima Agnaou, (tifawin a tamazigt 4), « Un pas de plus vers la standardisation de l'amazighe », « Cadre référentiel ».

الفصل الثالث

التعدد اللغوي والاشكالات الترجمية

الترجمة الذهنية ونشاط اشتغال الأداء اللغوي للطفل المتعلم أكثر من لغة مقاربة لسانية عصبية

ذ. يونس بن علال- المغرب

أ. د. إسماعيل علوي - جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المغرب

أ. د. بو عناني مصطفى - جامعة قطر - دولة قطر

مقدمة:

إن موضوع: " الترجمة الذهنية ونشاط اشتغال الأداء اللغوي للطفل المتعلم أكثر من لغة، مقاربة لسانية عصبية" يرجع بالأساس، إلى كون لغة الطفل تعد إحدى الطرق الأنسب، لفهم سيرورة الاكتساب اللغوي عنده وتفسير نمو وعيه، خصوصا أثناء انتقاله من اللغة الأصل إلى أكثر من لغة. هذا ما يدفعنا لتوضيح كيفية نمو الأنساق المعجمية والجزور التواصلية بين أكثر من لغة، في فهم إدارة نُظْم معقدة من القيود والقواعد الإجرائية، التي تعمل على إعادة تنظيم المعلومات ومعالجتها أثناء فعل الترجمة، بطريقة مغايرة للغة الأصل، من خلال مبدأ إعادة التعجيم (Relexification principle) المتمثل في استخدام اللغة الأصل مع مفردات معجمية من اللغة الثانية أو الثالثة، عندما يتعذر على الطفل إدراك النمط التركيبي المستخدم في اللغة التي يحاول اكتسابها لخلق مدلولات جديدة؛ وهو ما نعتبره تجليا للنشاط اللغوي، في استجابته لمتطلبات واقع التعلم اليومي.

وبما أننا نتحدث عن الترجمة الذهنية للطفل، سنشير إلى أهمية وعي الطفل بأكثر من لغة في سن مبكرة، في تجويد قدرات أدائه التواصلية، سواء من حيث سعة رصيده المعجمي بأكثر من لغة، وسرعة نفاذه المعجمي وكذا قدرته على إنجاز الإشغال الدلالي، وهذا ما سنوضحه من خلال النشاط العصبي، حيث يتيح لنا فهم طبيعة العلاقة القائمة بين الوظيفة اللغوية عند الطفل، والوظائف الأخرى في دماغه.

هذا معناه، أن مفهوم الترجمة قبل أن يكون مفهوما ثقافيا مرتبطا بالموجودات الخارجية، فهو نشاط ذهني، مرتبط بما هو سيكولساني وبيوعصبي. صحيح أن لكل لغة مكوناتها الثقافية والاجتماعية التي تميزها عن غيرها، إلا أن هذه المكونات لا يمكن تحديدها إلا من خلال فهم مسار اشتغال اللغة وقدرة أدائها الذي يتطلب منا معرفة طبيعة الأنشطة الذهنية للمتكلم عامة والطفل المتعلم خاصة، لأنها المرجع البيولوجي الأساس لترجمة التمثلات اللغوية، وفهم العلائق المفهومية أثناء اندماج أكثر من لغة داخل قالب معجمي واحد.

1. الوعي المعرفي وتجليات النشاط الذهني للطفل المتعلم أكثر

من لغة

1.1.2. الارتقاء الدلالي

لاحظ فيكوتسكي أن الطفل المتعلم أكثر من لغة يصنف الأشياء اعتماداً على خصائصها الدلالية التي تجمع ثلاث كلمات في دلالة واحدة (كرة/ Ballon /The boll)، عكس الطفل أحادي اللغة الذي تغيب عنه ملكة تصنيف الأشياء لمعارف جديدة، فيبقى منحصراً في لغته الأصل؛ مما يجعل طبيعة تعبير الطفل أحادي اللغة مفتقرة للأسبقية الدلالية. و"إزالة هذا النوع من الاستئصال المعرفي والذهني لدى طفل أحادي اللغة، ووجب التركيز على تلقينه للغتين في آن واحد، قصد النهوض بارتقائه الدلالي" (Barcroft, 2007: 35,56). (J)

لأن مصدر التفكير عند الطفل المتعلم موجود في ارتقائه البيولوجي، ومصدر لغته كامن في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، حتى لو كانت اللغة والتفكير مختلفين، فإنهما يرتبطان، حسب تصور الدكتور إسماعيل علوي، ذلك أنه بمجرد إدراك الطفل أن كل شيء له اسم، وبعد أن يتم هذا الإدراك، فإن التفكير واللغة لا ينفصلان، وبالتالي تنشأ قابلية فهم وتصنيف المفاهيم الجديدة لدى الطفل. أي التمكن من الدلالة التي توهله للفهم والمعرفة الجديدين، أي الخروج من المتخيل والدخول في الواقعي (إسماعيل علوي، 2010: 13-17)، هذا ما يبين أن الوعي ممارسة ذهنية، تتجلى في الطبيعة النطقية للطفل المتعلم، من خلال:

2.1.2. الوعي بتصنيف المفاهيم

يقصد بالتصنيف أو التقييء، العملية المعرفية الداخلية الهادفة إلى تنظيم مكونات العالم الخارجي وترجمتها إلى وحدات ذهنية، وفي هذا السياق يؤكد جون ألو (Jullmo, 1969: 45)، أن وظيفة الذهن الأساسية تتمثل في ترتيب وتنظيم المكونات المنفصلة في ما بينها، إلى وحدات ذهنية تسمى بالتمثيلات والمفاهيم لدى الطفل، وفي هذا الصدد يبين "ألو" أنه من المفيد التمييز بين المدلول والمفهوم، لأنه قد يتم استخدامهما بنفس المعنى، باعتبار المدلول يتضمن جانبين: معرفي ووجداني، حيث يعتبر الجانب الأول ذا علاقة متينة بالمفهوم، إن لم يكن هو المفهوم ذاته، أما المفهوم يقوم على استنتاج محتويات المدلول فيها وإدراكها؛ وترتكز عملية تصنيف المفاهيم عند الطفل على قدرة انتقائه لها، حسب ما يتطلبه السياق التواصلية أثناء الانتقال من اللغة الأصل إلى أكثر من لغة، وهذا مشروط بطبيعة احتكاك الطفل مع محيطه، أسرة ومجتمعاً، الشيء الذي يخلق لديه مهارة التعامل مع مقامات الخطاب وبالتالي القدرة على مفهومة التصورات المعرفية المجردة.

ولا يتأتى ذلك إلا من خلال العملية التعليمية، وكذا العناصر المشاركة فيها، كما لا يمكن للطفل أن ينمي رصيده المعجمي، دون مراس يومي للمعطيات الخارجية، داخل إطار تعليمي مبني على مهارة التلقي التي تكسبه مجموعة من المفاهيم الجديدة التي تتطلب التصنيف المتوازي بين السيرورات "Distribution parallèle des processus" سواء في اللغة الأصل أو أكثر من لغة (Mac Lelland & 1981: 15,45)

(Rummelhart)، وذلك من خلال المعرفة اللسانية الواعية التي تعمل على المزاجية بين الوظيفة الدلالية للفاعل "Agent" والفعل "Action" والموضوع "Objet"، بمختلف الصيغ المعجمية والتركيبية والمورفولوجية والفونولوجية تبعاً لنسق مركب. وتجدر الإشارة هنا، أن هذه التناسبات قد تتغير من لغة إلى أخرى.

3.1.2. الوعي بتطور دلالات المفاهيم

يأتي الطفل إلى المدرسة، بمجموعة من التمثيلات المنظمة في إطار نظري، لكنها بعيدة ومختلفة عن المعارف المُتعلّمة داخل المدرسة، وهذا ما يسميه فيكوتسكي (1985) بمعارف الطفل ما قبل علمية، لكن العديد من الباحثين يفضلون تسميتها بالمعارف الساذجة على أساس أن اكتسابها يكون تلقائياً، ويعتمد على الإدراك السطحي والمبسط، عكس المعارف المنهجية التي يكتسبها أثناء التمدرس، فهي تعتمد على الدقة والبرهنة، كما أنها تعمل على تطوير الملكة المعرفية عند الطفل، وبالتالي الرفع من مستوى الكفاءات والخبرات المعرفية التي تغني رصيده المعجمي، كما تتعش جانبه النفسي والعصبي.

وفي هذا الصدد يجوز القول إن العملية التعليمية، تخضع لنوع من الاصطناع بمعناه التجريبي العام، ونعني بذلك شروط وظروف الزمان والمكان، وكذا دور المدرس في انتقاء مكونات تتلاءم مع طبيعة الطفل المستهدف، بالاعتماد على أفضل الطرق لنقل المعلومات فقد نكتفي بالقول إن التعلم عبارة عن مجموعة من العمليات الهادفة إلى تغيير أو تعديل المعارف والمهارات وأنماط السلوك، أثناء تفاعل الطفل مع محيطه (Raffestin, 1989: 56)، باعتبار أن التعلم الجيد ينبغي أن يركز على الوعي المعرفي، من أجل الرفع من جودة اللغة، أي استخدام الطفل للفظ في مسار الارتقاء الدلالي، ومن المعروف مثلاً أن السيكولوجيا المعرفية، كرسّت كل جهودها لدراسة الطفل كذات فاعلة متجهة نحو المفهمة أي تنظيم كل ما يواجهه من بنيات ذهنية نسميها تمثيلات بدءاً بالجانب الحسي الحركي ووصولاً إلى المفاهيم المجردة التي تسعفه في فعل الترجمة.

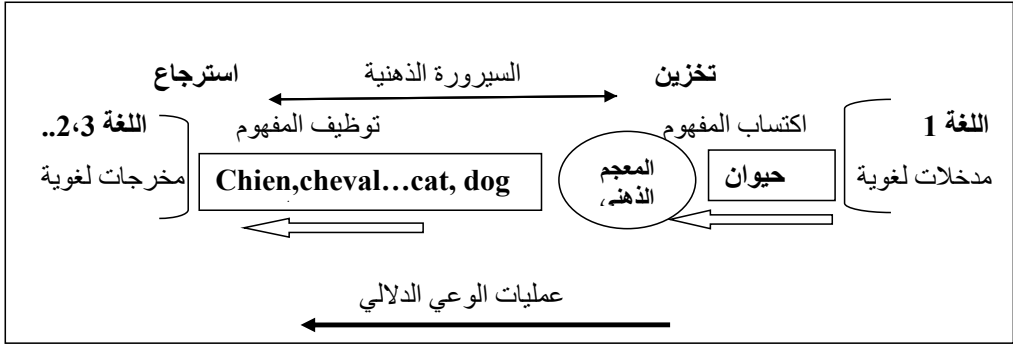
فتنظيم المكونات الفرعية للغة، يتطلب مستوى من الوعي اللغوي المتمثل في اكتساب الطفل للمهارة اللغوية عن طريق تطوير القدرات العقلية بواسطة تنشيط المعلومات المخزنة في الذهن، وإنتاج سلسلة من العمليات المعرفية التي تخزن المعلومة، ثم تعيد استرجاعها بواسطة المعالجة اللسانية والعصبية، ويمكن أن تمثل ذلك على الشكل الآتي:

الشكل(2): مسار تطور وعي الطفل بدلالة المفاهيم ، أثناء السيرورة الذهنية¹

¹ - شكل أخص فيه مسار تطور وعي الطفل المتعلم أكثر من لغة بدلالة المفاهيم، وقد اهتمت لهذه الترسمة، انطلاقاً من الأفكار التي أمدني بها الباحث ليفال (Levelt, 1989: 118)، من خلال أطروحة Jean-Yves DOMMERGUES المعنون بـ

COMPETENTS CONTRIBUTION A L'ETUDE DU PARLER BILINGUE PERSAN-FRANÇAIS DE LOCUTEURS TRE "COMPETENTS"

Site : http://1.static.e-corpus.org/download/notice_file/849651/DeraviThese.pdf



يحيل الشكل (2) أن المعلومة المُتعلّمة من لدن الطفل، تخضع لعملية تحويل وترجمة المعلومات الأولية إلى معلومات جاهزة بواسطة الانتقاء، باعتماد تنظيم المعلومات المُجمّعة وتوجيهها حسب سياق الكلام. وعلى هذا الأساس، فإن حرص المربين والآباء على ضمان حدوث النقل اللفظي يتطلب التأكد من حدوث التعلم الأولي أولاً، ومن سلامة أعضاء النطق ثانياً، قبل الشروع في الترجمة.

هذا ما يبين أن الوعي عنصر محوري، في عملية ترجمة الطفل لأكثر من لغة، لأن عدم وعي الطفل بذاته ومحيطه، ينعكس على فكره ولغته، والحديث عن الوعي هنا، هو حديث عن القدرة الذهنية للتعلم وما يصاحبها من عمليات معرفية، تُسهم فيها العديد من الميكانيزمات، من حواس وعمليات عقلية عليا، ك معالجة المعلومات، والانتباه ثم الإدراك والفهم، حيث لا يستطيع الطفل المتعلم إدراك وفهم ما يقرأه ويسمعه، إلا بعد أن يصل إلى مرحلة فك الرموز المنطوقة والمكتوبة بشكل آلي، وهذا يتطلب منه سلامة الحواس والذكاء المناسب (2003, Ramus).

فالوعي كما أشرنا سابقاً، هو عملية ذهنية تعمل على تفكيك الرموز المنطوقة والمكتوبة وترجمتها إلى وحدات صوتية لها معنى دلالي، من أجل الوصول إلى مرحلة الإدراك، الذي يُمكن الطفل من فهم أكثر من لغة، عن طريق ما يعرف بالانتباه الانتقائي الذي تقتضيه كل لغة على حدة، بواسطة تجميع وتنظيم المعلومات، ثم إعادة ترجمتها حسب متطلبات اللغة الهدف وهذا ما يعرف بمبدأ انتشار التنشيط (spread of activation effect) الذي يساعد الطفل على الوعي بأصوات أكثر من لغة، وبطرق تصريفها وتركيبها، والوعي بدلالات الكلمات حسب سياقها، هذا بالإضافة إلى الوعي بقواعد اللغة المنطوقة والمكتوبة (2003, Ritchie, S., James-Szanton, J. and Howes: 71).

فتتمية مهارة الطفل مقترنة بوعيه المرتبط بقدرة أدائه وقوة إبداعه، في فهم القضايا وطرق معالجتها ذهنياً، نظراً لما يوفره الوعي من شروط ضرورية لمعرفة المستوى النمائي الملائم لفهم عمليات التعلم؛ لأن مسألة الترجمة، وطرق اشتغالها داخل الذهن، تحتاج إلى بداية واعية لتحقيق نشاط معرفي جيد، وهذا ما توصلت إليه نظريات الذهن " Théories de l'esprit"، وفق رؤية سيكولوجية تفاعلية، ساهمت في ظهور العديد من الأعمال والدراسات الجديدة التي أثبتت، أن الطفل في السنوات الأولى من نموه، يستطيع التوقع والتنبؤ بالعديد من الحالات السيكلوجية، كالرغبة والاعتقاد والفرح والحزن... وفهم السلوك القسدي، وإدراك العلاقات السببية (2003, Troadec et Martinot: 24).

فالكفاءة السيكومعرفية واللسانية للطفل أثناء القيام بعملية الترجمة، هي إثبات لمهارة قدرته الواعية، من خلال نشاط السيرورات الذهنية في علاقتها بالوعي الفونولوجي والوعي التركيبي والدلالي والمعجمي حسب اللغة المُتحدث بها، وما يرتبط بها من شروط التعلم باعتبار أن المدرسة هي التي تعطي للطفل أدوات التحليل والتصنيف والنقطة التي من خلالها يتمكن الطفل من اكتساب الوعي بقواعد أكثر من لغة.

2- الوسائط العصبية في عملية ترجمة الطفل لأكثر من لغة

إن تناولنا للمقاربة العصبية ضمن الحقل اللساني، راجع إلى رصد طبيعة اشتغال اللغة داخل الجهاز العصبي، إذ أصبح بإمكاننا الآن عبر ما يسمى ب الوسائط العصبية²، فهم الثورة النورولوجية ودورها الفعال في تزويد البحث اللساني بمجموعة من الحقائق العلمية التي كانت سابقا تعد من قبيل تصورات فلسفية مجردة، إذ سحنت للباحثين في مجال اللغة وعلم النفس، تفسير جميع الأنشطة اللغوية التي يقوم بها الطفل، من خلال تقنيات التصوير الدماغية (التصوير عن طريق الرنين المغناطيسي الوظيفي)، والبوزيترونات وغيرهما لرصد اشتغال اللغة داخل الدماغ، وإيجاد سبل معالجتها عن طريق الأنظمة والبرمجيات الحديثة، وهذا ما أسهم في إيضاح مجموعة من الحقائق التي تخص الترجمة الذهنية، أثناء انتقال الطفل من لغة إلى أخرى، وما لذلك من أثر إيجابي على آليات اشتغال الأداء اللغوي على الشكل التالي:

تعلم الطفل أكثر من لغة واحدة، يساهم في تنشيط البحوث العصبية المتواجدة في النصفين الكرويين الأيمن والأيسر.

اشتغال هذه البحوث على مستوى الاقترانات العصبية، تتحقق في أماكن مجاورة في حالة تعلم الطفل لغتين في وقت واحد، مما يحقق السرعة في النفاذ إلى المعجم وفي الإنجاز اللغوي.

تحقق السرعة في الإنجاز بالنسبة لطفل ثنائي اللغة، والبطء في الأداء بالنسبة لطفل أحادي اللغة.

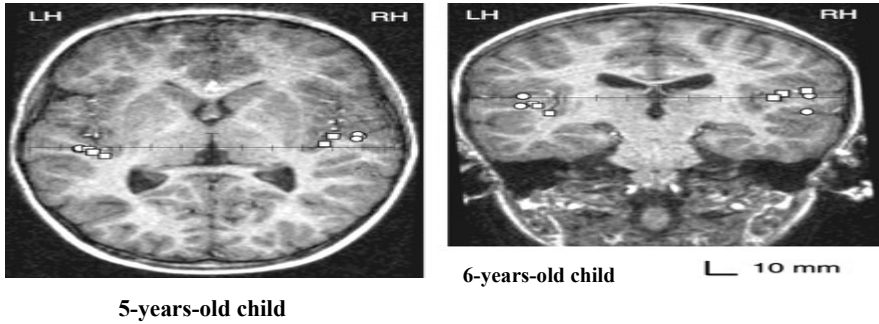
ولعل ما يثبت هذا الطرح، هو استنادنا على مجموعات من الدراسات والأبحاث التي وجدت إثباتاتها العلمية في الحقل النورولساني، ومن بينها ما حققه العديد من المختصين حيث وضح كل من "لنكو" و "ورال" (-1390, Lanco et 1972: 1400 worral) و"بيالستوك" (1986, Bialystock: 498-510) و"غلامبوس" (1990: 3456 Galambos) ثم "جولدون ميلداو" (1990, Goldon mealdow: 10-56) أن الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة، يمتلكون قدرات لسانية أكثر تطورا من أطفال أحادي اللغة، كما أن هذه العملية تشكل عاملا أساسا يُمكن الطفل من تكوين وعي لغوي مبكر، عن طريق

² الوسائط العصبية (Neuromédiateur): أو ما يسمى بالنواقل العصبية (Neurotransméteur)، وهي جزيئات عصبونية كيميائية، تنشط الخلايا العصبية عن طريق التدفق الكهربائي، لتنشيط المشابك العصبية، وهذا الانتقال بين الخلايا العصبية، شكل فرصة كبيرة سحنت للباحثين التعرف على عدد من الميكانيزمات العصبونية الحيوية، المكلفة بعمليات اكتساب الدماغ للمعلومات، من خلال تنشيط الذاكرة وتنظيم مسالكها. <http://neurobranches.chez-alice.fr/pdf/neuromediateurs>

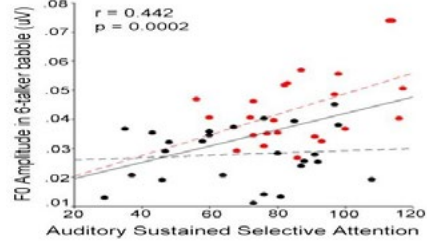
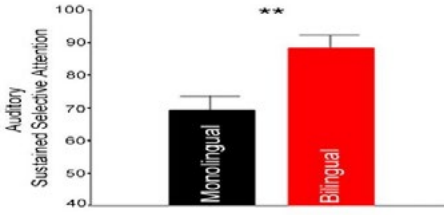
حسن انتقائه للمعلومات التي تنسجم مع السياق الدلالي للغة الأصل في علاقتها باللغات الهدف، في إطار نشاط لساني واع يؤثر إيجاباً على الأداء اللغوي لأكثر من لغة، ذلك أن مواجهة لغتين اثنتين أو أكثر في الوقت نفسه، عادة ما يقود الطفل إلى مقارنات لسانية تغني تفكيره اللغوي، بإضفاء مقدورية جديدة في تحقيق فعل الترجمة، من خلال سعة نشاط معجمه الذهني.

فحسب "سيكالويتز" و"هولستيجن" (N, Segalowitz, 2005:371, Hulstijn. J.)، إن تعلم الطفل للغة أجنبية أو أكثر، يؤثر بشكل إيجابي في اللغة الأصل عبر امتلاك الوعي اللساني، من خلال الإقرار بأن هذه اللغة الأجنبية، تُيسر التمكن من الأشكال العليا للغة الأصل، فالطفل يتعلم النظر إلى لغته كنظام خاص ضمن أنظمة أخرى، ويفكر فيها كوحدة من السيرورات العامة، الأمر الذي يقوده إلى تكوين الوعي بعملياتها اللسانية في عمق سيروراته الذهنية؛ الشيء الذي وضحه كل من "ماسني" و"أنجليجان" (-175, Anglejan et Masny, 1985:197) بأن "الترجمة المبكرة عند الطفل، تعد كفاءة لغوية، ترتبط دلالياً بالقدرة على اكتشاف الجمل المتغيرة تركيبياً في اللغة الأصلية واللغة الهدف"، كما أن المعجم الذهني يتفاعل مع اللغات الجديدة المكتسبة، شأنه معها في ذلك شأن اللغة الأصل فهماً وإنتاجاً. تبعاً للوعي اللساني المرتبط بالكفاءة المستقاة من عمليات التعلم، باعتبار أن اللغة المتعلمة (خصوصاً اللغة الثانية أو الثالثة) تتركز في الواقع على طبيعة سيرورة الاكتساب (Clashen, 1989:29)؛ وهذا ما يبينه المقطعان التصويريان والرسمان البيانيان التاليان:

الشكل(3): نشاط دماغ الطفل أثناء فعل الترجمة، حسب عامل السن.³



³ - مقطع من الدماغ تم تصويره بالرنين المغناطيسي، لطفلين أحدهما أحادي اللغة يبلغ من العمر خمس سنوات والآخر ثنائي اللغة يبلغ من العمر ست سنوات، نقلاً عن (Krizman.J., 2012)، "Bilingualism increases consistency and attentional control: Evidence for sensory and cognitive coupling, Auditory Neuroscience Laboratory Evanston IL, USA. PP 36,37.



يبين المبيان الأيسر مدى تفوق طفل ثنائي اللغة على أحادي اللغة من حيث الانتباه و السماع و التركيز وهذا ما يفسره المبيان الأيمن من خلال النقاط الحمراء الدالة على نضج القدرات السمعية و النطقية بالمقارنة مع النقاط السوداء الدالة على ضعف هذه القدرات لدى أحادي اللغة (Krizman, 2012: 36-37).

من خلال الشكل (3) والمبيانين الموضحين له، تجدر بنا الإشارة، أن فهم طبيعة اشتغال أكثر من لغة داخل ذهن الطفل المتعلم، عرف نوعاً من التطور في فهم ميكانيزمات وآليات اشتغالها، بفضل ما عرفته العلوم من تداخل معرفي، أكسبها القدرة على طرق مجموعة من القضايا الشائكة التي أصبحت من بين المعطيات الملموسة والواقعية، رغم طابعها المجرد، عن طريق ما وصلت إليه تكنولوجيا التصوير الطبوغرافي للمشابك العصبية، ومدى ارتباط كل هذا بالتصورات الرمزية لفهم عملية اشتغال الترجمة الذهنية، وفق مسح تشريحي دقيق وقادر على تتبع مسار أكثر من لغة داخل الذهن.

3- الترجمة ونورولوجيا الأداء اللغوي عند الطفل

1.3 الترجمة عند الطفل

قبل التحدث عن نورولوجيا الأداء اللغوي عند الطفل، لا بد من الإشارة، أن الكثير من الباحثين في مجال الترجمة، يربطون مفهوم الترجمة بالجانب الثقافي، أكثر من الجانب النفسي والعصبي، صحيح أن لكل لغة مكوناتها الثقافية والاجتماعية التي تميزها عن غيرها إلا أن هذه المكونات لا يمكن تحديدها إلا من خلال فهم الذاكرة الجماعية التي تميز شعباً عن آخر، فلكي نكون قادرين على تحليل شفرات الرموز اللغوية الأخرى، لا بد أن نكون على علم كاف بالخبايا المضمرة داخل ذهنية الطفل المتكلم، وإلا فلن نستطيع فهم طقوس ثقافته اللغوية.

و بما أن موضوعنا يصب في الجانب اللساني العصبي، سنحاول النظر إلى الترجمة من زاوية نورولوجية، لسانية، قصد فهم التمثلات والعلاقات المفهومية، أثناء اندماج أكثر من لغة داخل قالب معجمي واحد، كما سنحاول أيضاً تفسير الطبيعة السيكو عصبية لترجمة السلوك اللغوي للطفل أثناء أداء العمل الوظيفي للغة، ومدى انعكاس هذا العمل على المستوى المعجمي، وهو ما يصفه محمد الديداوي: " بالإتيان بقوالب مضمرة داخل ذهنية المتكلم لتؤدي المعنى في أقصى مداه، حيث يكون مجموع قوالب المعنى في اللغة المترجم إليها

مطابقا إلى أقصى درجة، لمجموع قوالب المعنى في اللغة المترجم منها، باتباع قواعد النحو والإعراب" (الديداوي محمد، 2002:76).

فقد تتشابه اللغات وتنحدر من نفس الأصل، إلا أن ذلك لا يعني أن قيمة الأشياء واحدة بالنسبة لكل اللغات، فلكل لغة كلماتها ومفرداتها التي تحمل قيما ودلالات خاصة بها دون غيرها، لكن المعجم الذهني للناطقين بأكثر من لغة، يعكس تلك الحمولات المعرفية الناتجة عن العالم الخارجي بنظرة مغايرة لدى أحاديي اللغة، وهذا ما يزيكه تصور وورف (whorf.B, 2012:15) الذي يرى: " أن تصور الناس للعالم يختلف باختلاف ألسنتهم" ويدعم هذا الطرح نظرية همبولت (Hambolt) التي تقول: " إن كل نظام لغوي له طريقته في تحليل العالم الخارجي" (الديداوي، 2002:81)، فالمربي الذي يترجم للطفل قصة من لغة إلى أخرى، يكون أشد حرصا على تبسيط العبارات، حتى تتوافق مع طبيعة التمثل الذهني للمتعلم، نظرا لاستخدام نظام لغوي تمتزج فيه بنيتين معرفيتين داخل معجم ذهني واحد، حيث يتلقى الطفل الكلمة من لسان المترجم فيستوعب دلالتها في المراحل المبكرة الأولى من التعلم، بواسطة السماع لا الكتابة، لأنه من العسير إيجاد مماثلات لبعض المفردات أو مطابقتها مع مفردات أخرى في أكثر من لغة، وإن وجدت فهي نادرة، حيث تكون متشابهة من حيث الرسم ومختلفة من حيث النطق والدلالة، ومثال ذلك نجد لفظة "fin" التي تعني " زعنفة الغواص " بالإنجليزية، إلا أنها في الفرنسية تعني النهاية "fin"، كما أنها أيضا في الإنجليزية تعني "جيد" لكن شريطة إضافة (e) فنحصل على "fine" والشأن نفسه في كلمة "ضحك" التي تعني في الإنجليزية "lough" و بإضافة "at" تصبح " سخر أو استهزأ "lough at".

فالانتقال اللغوي لدى الطفل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف، هو انتقال بسيط ينبني على تخزين المفردات عن طريق الصور التي توحد دلالة المفهوم سماعا، فكلمة "طائر" مثلا التي تعني "oiseau" بالفرنسية و"bird" بالإنجليزية، تفهم لدى الطفل في السياق العام لها بواسطة السماع لا الكتابة، فقد تكون الكلمة خاطئة إملايا (كزيادة حرف أو نقصانه) لكنها صحيحة نطقيا، مثل "oisu" أو "bard" فالترجمة عند الطفل هي ترجمة سماع لا كتابة.

فلو جننا بصورة بطة (canard) لطفل أحاديي اللغة فقلنا له، هل هذا طائر أو "oiseau"؟ ستكون الإجابة بطائر، و لو أتينا بطائر لطفل ثنائيي اللغة فقلنا له، هل هذا طائر أو بطة؟ (Est-ce que un oiseau ou un canard)، ستكون الإجابة بـ "oiseau" أي أن الطفل المتعلم لأكثر من لغة، ينطلق في بداية تعلمه من العام أولا و بعد ذلك يأتي للخاص (جنس الشيء قبل نوعه)، وبهذا يمكننا أن نقيس سعة المعجم الذهني عند الطفل المتعلم لأكثر من لغة، لكن الإشكال الذي يمكن أن يصادفه بعض الأطفال، هو التركيز على اللغة الهدف على حساب اللغة الأصل من خلال الإفراط الزائد للأسرة في التلقين بالانتقال من العموميات إلى الخصوصيات، في حين تصبح اللغة الأصل مجرد صورة يستعان بها لترجمة بعض المفاهيم فقط، والشيء نفسه عند الكبار، وفي هذا الصدد تؤكد مريان ليديرر (Marianne Iederer, 1994: 122) بقولها: "كل لغة تقطع العالم على طريقتهما" بقولها: « Chaque langue découpe le monde à sa manière »؛ لكن هذا التقطيع يخضع لإجراءات ذهنية داخل المعجم، باعتباره يحقق تكافؤا ديناميا، يساعد الطفل المبتدئ على تخطي بعض الصعوبات، وتقادي تشويه القيم الدلالية للعبارات أثناء تركيب جمل بسيطة،

وهذا ما يؤكد بول بن سيمون (Paul Bensimon, 2002: 03) بقوله: "إن تحقيق الصفاء اللغوي التام بين اللغة الأصل واللغة الهدف، يقتضي فهم السياقات الدلالية التي تخص مرحلة الانتقال الأولى للغة أثناء التعلم"، وكل هذا له ارتباط بالسيرورة الذهنية في علاقتها بالتمثلات الدلالية للكلمات التي تتأثر بنيتها الشكلية في علاقتها بالافتراضات العصبية المعقدة.

كما أن القدرات الذهنية والإدراكية و النفسية، تختلف من طفل متعلم لآخر حسب طرق تلقينه ومهارة أدائه المبكرة، وهذا ما جعل موزير مرسير وبربرة (Moser-Mercer, Barbara 2010: 263) يعمدون إلى تقسيم الترجمة لثلاث فئات، الأولى تشمل الترجمة الحرفية الشديدة، وفيها تتم مقابلات الكلمات المعجمية بمثيلاتها. أما الفئة الثانية فهي المحور الأساس للنقل السليم، وفيها تعاد الصياغة دون التقيد بالأصل، وهو الخروج عن العبارة من حيث التطابق اللفظي إلى التطابق الدلالي، والفئة الثالثة وهي موضوع دراستنا، تخص المحاكاة عند الطفل، بإعادة الخلق والتعريف والتأويل المماثل، كما أنها تعطي مجالاً واسعاً يتراوح بالمطابقة مع الأصل، إلى التحرر الذي قد يكون مجرد التلميح إلى الأصل، فالتطبيق الذهني للعبارة عند الطفل من لغة إلى أخرى، يقتضي تضافر مجموعة من العوامل النفسية والعصبية التي تختلف باختلاف مهارة الطفل، ومدى قدرة سعة معارفه المخزنة في فهم وإدراك متطلبات اللغة الأخرى، أثناء علاقته بذاته أو مع الآخر.

فالترجمة السليمة مرتبطة بمدى التفوق اللغوي لدى الطفل المتعلم في فهم واستيعاب مقتضيات اللغة الثانية أو الثالثة، حيث نجد الطفل المتعلم لأكثر من لغة، يتميز عن طفل أحادي اللغة، برصيد جديد من المعطيات؛ والشأن نفسه نجده عند الكبار، خاصة إذا ما قورن المترجم بالترجمان فيها يخص سرعة الفهم والإدراك والأداء، ذلك أن المترجم المحترف ينتج خمس كلمات في الدقيقة أو ثلاث مائة كلمة في الساعة على عكس الترجمان الذي تكون إجابته أسرع، لكونها تتحقق في اللحظة التي يسمعها مباشرة وبسرعة تقدر بثلاثين مرة من استجابة المترجم التحريري، أي ما يعادل 150 كلمة في الدقيقة و 900 كلمة في الساعة الواحدة. (Seleskovitch, 1978: 154)

من هنا نلاحظ أن هناك اختلافاً بين ممارسات طفل المتعلم أكثر من لغة والطفل أحادي اللغة، فيما يخص التفسير والتأويل، على حد تعبير لورشر (Lorcher, 1992: 145-161).

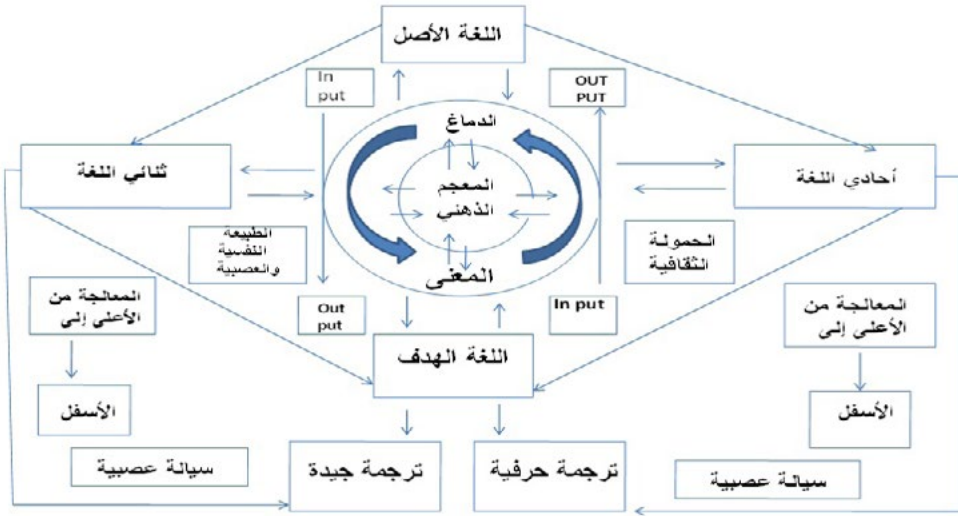
2.3. نورولوجيا الأداء اللغوي عند الطفل

إن علاقة الترجمة بدينامية الأداء اللغوي، تنبني على مقياس ضبط التوازنات المعرفية داخل الذهن، وكذا كشف العلائق المشتركة بين لغتين أو أكثر، مع الإشارة إلى الدور الأساس الذي يلعبه الجانب النفسي والعصبي في جودة أو رداءة الأداء اللغوي، وكل هذا له علاقة بنمو المدارك العقلية في فهم اللغة، واستعمالها بأداء جيد يخضع لانسجام سياقي في تركيبها و دلالتها، مما يجعل الطفل قادراً على فهم تمثيلها الرمزي، سواء كان مجرداً أو مادياً، ثم التعبير بها بواسطة الارتقاء من ترجمة الصورة إلى ترجمة المفهوم، عن طريق استغلال المعالجة الشاملة من أعلى إلى أسفل، وهذا له علاقة إجرائية بالمتغيرات الذهنية

للمعجم أثناء القيام بعملية تخزين واسترجاع المفاهيم المخزنة للغة المستهدفة، وهو ما يمكن أن نمثل له على الشكل الآتي:

الشكل(4):آليات المعالجة السكومعرفية والنورولسانية المتدخلتان

في مسار ترجمة أكثر من لغة داخل المعجم الذهني⁴:



يحيل الشكل (4) إلى آلية المعالجة السكومعرفية والنورولسانية، المتدخلتان في مسار ترجمة أكثر من لغة، حيث إن هذه العملية، تخضع لسيرورات ذهنية معقدة، تتداخل فيها عدة أنشطة تفاعلية نفسية وفزيولوجية وعصبية ولغوية، كما تتم هذه المعالجة عبر الدماغ، أثناء عملية الانتقال الذهني من لغة إلى أخرى، الشيء الذي يمكن الطفل، إما من ترجمة دلالية للكلمات المصورة بطريقة جيدة أو حرفية، تبعاً لما يصاحب ذلك من حمولات ثقافية تخص بيئة الطفل في علاقتها بمكتسباته المُتعلمة.

ذلك أن ظهور الدراسات الإجرائية الحديثة لمسارات التنشيط العصبي، أوضحت أن المستويات الفيزيائية والصويتية والدلالية للكلمات، تقوم بتنشيط مناطق عصبية منفصلة انطلاقاً من الأبحاث التي قام بها فوكس ورفاقه (Fox, et al, 1975: 34) الذين قدروا نسبة تدفق الدم في مناطق القشرة المخية، كمقياس للنشاط العصبي المرتبط بمهام دلالية

⁴- شكل يوضح آليات المعالجة السكومعرفية والنورولوجية، المتدخلة في ترجمة الطفل لأكثر من لغة، وقد خلصت لهذا الشكل التقريبي لمسار اشتغال لغة الطفل أثناء عملية الترجمة، انطلاقاً من الأفكار التي أمدني بها كل من (Fox, 1975) و (Baddeley, 2000) و (Florin, 1989).

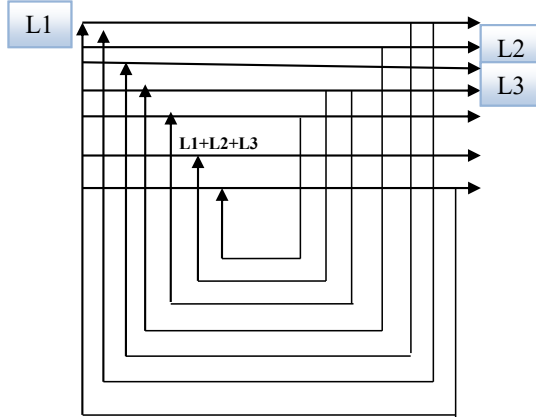
وذاكرة مختلفة، ليصلوا في الأخير إلى كون الأشكال البصرية للكلمات، تظهر في الفص القفوي (ventral lobe)، في حين أن المهام الدلالية مُتَّصِمة في الجانب الأيسر من الدماغ. وتؤكد هذه الدراسات، أن تكوين الكلمات في ذهن الطفل المتعلم، هي عملية تلقائية ومستقلة عن عملية الانتباه، كما أن الوعي الدلالي عند الطفل، يعمل بشكل مرتبط بعوامل الانتباه من الناحيتين السلوكية والعصبية؛ وليس غريبا القول إن الطفل يتعلم من خلال الخبرة المكتسبة، لكن الأمر الأقل وضوحا، هو أن تلك الخبرات تحدث تعديلا في الجهاز العصبي وأن الطرق التي يجري من خلالها تعديل الجهاز العصبي، تشكل الأساس العصبي لتمثيل المعلومات (Fox, et al, 1975: 96).

من هنا يكون اعتماد البيولوجية الخلوية والعصبية نقطة أساس، في كون نشاط الذاكرة وتدفق المعلومات، يتوزعان داخل القشرة المخية، كما أن الذاكرة تعمل أيضا على تنشيط مجموعة من قوالب الاقتترانية لأكثر من لغة، لمعالجة المعلومات وتخزينها (Baddeley 417,423:2000)؛ ويمكن أن نمثل لذلك على الشكل الآتي:

الشكل(5): القوالب الاقتترانية في معالجة الشبكات العصبية الناقلة لأكثر من لغة⁵.

صفوف مُخرجات اللغة 1]

صفوف مُدخلات اللغة 2+3..



يعكس لنا هذا الشكل (5)، القوالب الاقتترانية التي تحاكي الشبكات العصبونية، في سعة وامتداد المعجم الذهني لدى الطفل المتعلم أكثر من لغة، وهو شكل منبثق من دراسات برديس وليبرون (Paradis Michel, Lebrun Yvan, 1983:85) اللذان أيدا النتائج النظرية للترميز الثنائي للذاكرة، فالأول متعلق بما هو ذهني مجرد، والثاني بما هو عضوي عصبي، وما هذا الشكل، إلا نسخة مبسطة لكيفية معالجة القوالب الاقتترانية للمعلومات المخزنة داخل المعجم الذهني، والتي تشمل على عشر وحدات للمعالجة، يرتبط كل منها بخطوط المخرجات، التي تستدير عائدة إلى خطوط المدخلات المتجهة نحو كل وحدة (Rumelhard, 1981:215). عبر سيرورة معقدة تحاكي دور المشابك العصبية، أثناء

⁵- هذا الشكل هو ترجمة لتصورات الباحثة "كلوريا" المتعلق بمعالجة المعرفة داخل الدماغ عن طريق الرنين المغناطيسي: http://host.uniroma3.it/eventi/TermsTerminologyEu/abstracts/Proposal_TTEC_Faber.pdf

تدفق الدم بها خلال سماع ونطق الكلمات، أو خلال التفكير باللغة الأصل وترجمتها للغة الهدف، حيث تتم هذه العملية عبر النسيج المعقد، حسب "روميلهار" بقوة أسرع من الضوء.

4- اللغة ومسارات الاشتغال العصبي

إن التطرق للغة من وجهة علم الأعصاب، إنما هو بدافع تقريب مسار اشتغال اللغة داخل دماغ الطفل المتعلم أكثر من لغة، وفق نظم نوروحوسبية قادرة على تقديم مسح آلي لمستوى التفاعلات اللسانية، أثناء الممارسة اللغوية للذهن، ذلك أن استكناه مجريات اللغة داخل دماغ الطفل المتعلم، اقتضى منا الحديث عن الدور الذي تلعبه الشبكات العصبونية⁶ "Simulated neural networ" المحاكية للشبكات العصبية الطبيعية، فحسب (Mohamed Zeki, Khedher, 1991:13,14) إن اللغة لا تُخزّن في موضع معين داخل الدماغ الإنساني بل تتوزع في أحياز متعددة منه، تعمل على بلورة المعطيات المادية إلى حزم أو سيالات فيزيائية تسري عبر الخلايا العصبية، لتنتقل بعد ذلك من الصور المفهومية إلى صور سمعية، وما نلاحظه الآن، هو أن الجهود المبذولة في هذا الميدان توجه اهتمامها نحو الإجابة عن الإشكالات المطروحة والمتعلقة أساسا بالتنوع اللغوي، انطلاقا من ملاحظة أساس، مفادها أن الطفل المتعلم قادر على تذكر آلاف الكلمات وتمثيلها نطقا وحركة، الأمر الذي يطرحنا أمام عدة أسئلة من قبيل، كيف تخزن هذه الكلمات في الذهن؟ وكيف يتم استرجاعها من الخزان الذاكري عندما يحتاج إليها الطفل المتعلم؟ وكيف تتركب كلمات كل لغة في الذهن؟ هل عن طريق المعنى أو الإسناد؟

فلو كان الطفل المتعلم مثلا، يتبع في التعرف على الكلمات نفس الأسلوب الذي ترتب به المعاجم الصناعية الوحدات اللغوية، لتطلب منه إنتاج العبارة اللغوية الواحدة وقتا طويلا، إلا أن النظام العصبي اختزل هذا البطء، في قدرته الفائقة على تمكين الطفل من تذكر ما تم تخزينه من مفردات في الذهن، أي أن عملية تخزين المفردات لا يمكن أن تكون ناجحة، إلا إذا توفر فيها شرطان على الأقل: (Scovill, 1988:156)

- أن تُخزّن كل كلمة في مكان مناسب حيث يمكن استذكارها بسهولة، وهنا يأتي دور تعلم أكثر من لغة في تنشيط سعة المعجم الذهني.
 - وأن تكون الطريقة التي يتم بها تخزين الكلمات في "المعجم الذهني" طريقة موحدة، تخضع لما يُعرف بتداعي المفردات، حيث يُستنتج أن المفردات التي يتم تخزينها في الذاكرة المعجمية يراعى في تخزينها ما يجمعها بغيرها من ترابطات دلالية.
- إن من التجارب التي تثبت بعض ما بينته التجربة التي قام بها مرتان وبارسيلو وآخرون (Martin, C. Barceló, F, et al, 2013:89)، أن متعلمي أكثر من لغة يتذكرون الكلمات التي خزنها، بسرعة تفوق أحاديي اللغة، مما يعني أن المعلومات يتم تخزينها في معجم واحد لكنه يختلف من شخص لآخر، تبعا لدينامية النشاط الذهني المنبثق من سعة المعارف التي أثبتتها علم الأعصاب، حسب خصائصها الخطية ودلالاتها المعرفية

⁶ الشبكات العصبونية: هي شبكات اصطناعية (Artificial neural network) يمكن تشبيهها بشبكات بيولوجية كهربائية لمعالجة المعلومات الواردة في الدماغ، وفي هذه الشبكات اقترح "دونالد هوب" (Donald hopp)، أن المشبك العصبي يلعب دورا أساسيا في توجيه عملية المعالجة أو وحدات المعالجة (Processing elements).

ووفق نسق بصري وسمعي وحركي، يجعل الطفل واعيا بلغة محيطه، قادرا على إعادة صياغة نماذج موازية لتلك اللغة أو للغات الأخرى.

إن اللغة انطلاقا من المعيار القائم على الممارسة العلمية والتجريبية القائمة على نهج أسلوب التشخيص الملائم، وعلى التوزيع المتنوع للمعلومات اللسانية في الدماغ والتنشيط التفاعلي لها بحسب المسارات المعتمدة في إنجازها، فإنها تحتل مواقع أمامية في الدماغ، أما من حيث فهم إدراكها فإنها تميل إلى أن تحتل مواقع خلفية بدرجة أكبر؛ ذلك أن تفاعل أدوار اللغة وتكاملها، يؤكد عن أهمية الشق الأيمن في تعزيز القدرات التواصلية على المستوى الوظيفي لتحصيل النشاط اللغوي السليم بمختلف وحداته التي تخص مكونات كل لغة من اللغات المتعلمة من لدن الطفل (مصطفى بوعناني، 2012: 18).

5. الذاكرة الدلالية وشفرة الترميز الفونولوجي لأكثر من اللغة

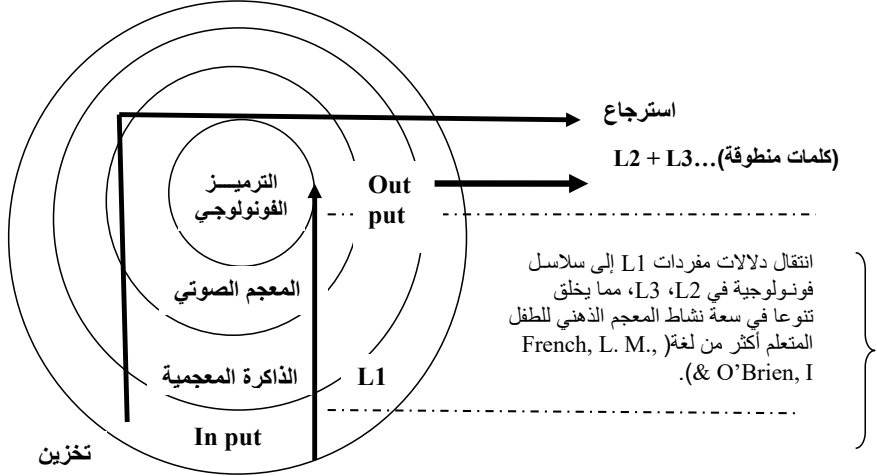
إن الترميز الفونولوجي لمعلومات الطفل المتعلم أكثر من لغة، يحقق تقاربا دلاليا من حيث النطق، فلو طلب من طفل ثنائي اللغة، أن يصل بسهم بين الحروف التالية عن طريق السماع: (F - C - T) و (ف - س - ط)، لربط بينها على الشكل التالي: (ف/ف) و (س/س) و (ط/ط)، هذا ما يبين وعي الطفل بالدلالات الصوتية المخزنة في ذاكرته، من خلال قدرة تنظيمه الذاكري (Solso, R. et Short, B., 1979: 275)، وهو ما يثبت أن "ثمة جهازين مختلفين في الذاكرة الدلالية، أحدهما لحظي يتصل بالقدرة على تصنيف المفاهيم المُتعلمة سماعا، والآخر دلالي يتصل بالمعاني التي تشكلها شفرات هذه المفاهيم بأكثر من لغة" (Nyberg, L., Marklund, P., Persson, J., Cabeza, R., Forkstam,) (3,41:2003, Petersson, K. M., & Ingvar,

أما الحصول على معنى الكلمة فونولوجيا، يتم عن طريق فحص المعجم الذهني (lexique mental) الذي تُخزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي، ومن المعتقد أن المعجم يضم الشفرة الصوتية للكلمات، والبناء المورفيمي، والفتنة التركيبية ومعناها، كما تتاح المعاني المعجمية من خلال التمثيل الصوتي للكلمة، وهي عملية سريعة الحدوث داخل الذاكرة الدلالية، أي ما بين 150 و200 جزء من الثانية (Sebatíán- 2005: 68-87, Gallés, N., & Bosch, I.).

كما أن انتقال الطفل من مفردة إلى أخرى عبر أكثر من لغة، في ضوء شبكات العلاقات الفونولوجية الدلالية، يشكل التنشيط الموسع لتكرار دلالة الألفاظ، عبر الإشعال الدلالي داخل المعجم الفونولوجي (Ferrand, L. Humphreys, G.W. & Segui, J., 1997) الذي يعمل على انتظام المعارف الصوتية، وما يرافق ذلك من انتقال دلالي من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف، على اعتبار أن الوعي الصوتي للطفل المتعلم أكثر من لغة، يمثل خلاصة قدرة إدراكية للوحدات الصوتية بالتقاط محفزات التذکر، للتسلسلات الصوتية بأكثر من لغة (Stary, L & Faux CH, 2005)، الشيء الذي يؤكد أن سعة الذاكرة الدلالية في استيعاب الترميز الفونولوجي لأكثر من لغة، يفوق أطفال أحادي اللغة الذين لا يتوفرون على مرونة دلالية تسعفهم في تشكيل وحدات صوتية جديدة داخل الذاكرة الفونولوجية (Burns, T.C., Werker, J.F., & Scott, F., 2001: 19-22)، مما لا يمكنهم من القدرة على التعرف على هوية الحروف بأكثر من لغة، وبأبعادها الدلالية أثناء التركيب الشيء الذي يعطي للذاكرة المعجمية، سعة النشاط الذهني في استيعاب الترميز

الفونولوجي للطفل، وهو ما يمكن أن نوضحه من خلال سيرورة انتقال الترميز الفونولوجي لأكثر من لغة عبر الذاكرة المعجمية على الشكل التالي (French, L. M., & O'Brien, I):

الشكل(4): سلاسل انتقال الترميز الفونولوجي للطفل أثناء الترجمة⁷

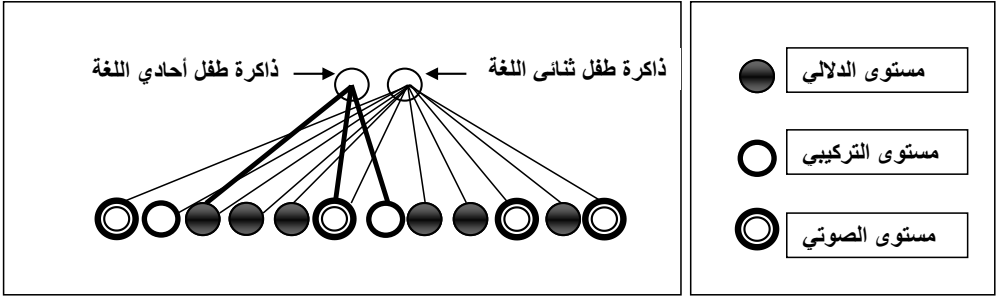


"إن الإدراك الفونولوجي، يتطلب بالإضافة إلى الإواليات الفونولوجية والإواليات الفزيائية الأكوستيكية، توفر إواليات رد الفعل الحسي" (بوعناني، مصطفى، 1999:45) حيث إن هذا الإدراك الفونولوجي، نعتبره في عمقه وعياً ناشئاً عن إدراك السمات الدلالية بالنسبة للطفل المتعلم أكثر من لغة، والمخزنة في الذاكرة الدلالية التي بها تتحقق التأويلات الصوتية عن طريق الفهم الجيد للطبيعة التأليفية نطقاً ودلالة للحروف والكلمات، أثناء انتقال الطفل من لغة إلى أخرى.

لذا يتضح أن مطواعة الدلالة الناتجة عن الفهم الجيد للطفل، تؤهله لتحقيق مرونة ذهنية أثناء الترجمة من اللغة الأصل إلى اللغات الهدف، بالرغم من اختلاف البنيات التركيبية والفونولوجية، وكل هذا يرجع إلى كون "الذاكرة الدلالية قابلة للتوسع كلما كان تنظيم المستويات اللسانية مرناً أثناء تعلم الطفل لأكثر من لغة" (Pavlenko, A., 1999:209)، وهو ما يمكن توضيح على الشكل التالي:

الشكل (5): نشاط الذاكرة الدلالية لدى طفل ثنائي اللغة أثناء الترجمة⁸

⁷ - يوضح الشكل (4)، كيفية توزيع السلاسل الفونولوجية انطلاقاً من الذاكرة المعجمية، الشيء الذي يعكس ذلك التعلق بين المستويين الدلالي والفونولوجي، حيث إن تخزين المعلومات يتطلب أثناء الاسترجاع نشاطاً معقداً، يقوم بتحويل أو ترجمة المفردات إلى شفرات صوتية يوظفها الطابع الدلالي باعتباره السمة الرابطة بين اللغة الأصل واللغة الهدف، وهو ما تعكسه هذه الترسمة التي اهتمت لها من خلال الأفكار التي أمدني بها كل من الباحثين، "فرنش" و"أوبريل" (French, L. M., & O'Brien, I, 2008:29).



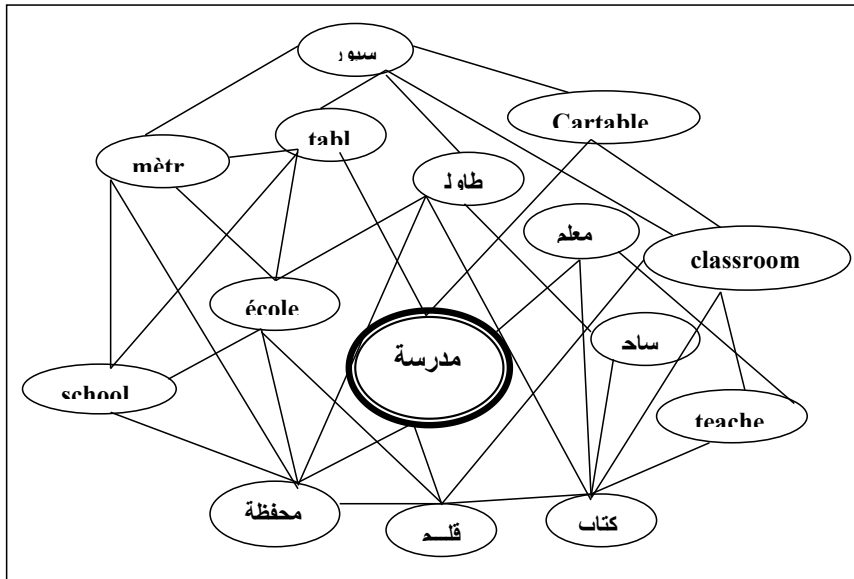
يتبين لنا من خلال الشكل (5)، وجود شبكة معقدة من الاقترانات العصبية التي تجمع بين مختلف المستويات اللسانية، لدى طفلي أحادي وثنائي اللغة، حيث يظهر أن امتدادات التنشيط الذاكري للمستويات اللسانية، لدى طفل أحادي اللغة، تعرف ضعفا كبيرا بالمقارنة مع طفل ثنائي اللغة، من خلال هذه المعالجة التوزيعية، ويمكن تفسير ذلك، أنه بإمكاننا الوصول إلى المعلومات الموجودة في ذاكرة الطفل، انطلاقا من خصائصها المُشعلة دلاليا، أثناء النفاذ إلى الذاكرة المعجمية، حيث يمكن للطفل أن يتذكر اسم " قطة " مثلا، بأكثر من لغة (Le chat-cat..)، إذا عرضنا عليه صورتها.

كما أنه يستطيع تصنيف القطة عن باقي الحيوانات الأخرى، هذا بالإضافة إلى كون الإشعال الدلالي يمكنه من التمييز بين التجانسات الصوتية لأكثر من لغة، عكس الطفل أحادي اللغة الذي لا يقوى على خلق نشاط إشعاعي دلالي يمكنه من معرفة خصائص الكلمات صوتيا، وبالتالي عدم تمكنه من تركيب جمل بسيطة، ومن تحقيق أجوبة سريعة لبعض الكلمات المشعلة دلاليا، مثل: "مدرسة" التي تخلق إشعالا دلاليا يسهم في امتداد التنشيط بأكثر من لغة، وذلك على الشكل التالي:

8 - يوضح الشكل (5): امتدادات تنشيط الذاكرة الدلالية، للمستويات اللسانية لدى أطفال أحادي وثنائي اللغة، وهذا الرسم مأخوذ من كتاب "1999,pavlenko" المعنون ب:

New approaches to concepts in bilingual memory. Bilingualism: Language and Cognition,P:210.

الشكل (6): الإشعال الدلالي وامتداد تنشيط الكلمات داخل الذاكرة المعجمية بأكثر من لغة⁹



تتبنى النماذج التوزيعية للكلمات داخل الذاكرة المعجمية، على مبدأ الانتظام والتصنيف الدلاليين، حيث إن الطفل المتعلم أكثر من لغة، يمتاز ذهنه بمطواعة دلالية تؤهله، لتحقيق سرعة النفاذ المعجمي أثناء الانتقال من لغة إلى أخرى، وما يتطلب ذلك من أبعاد براميتيرية دقيقة، لبنية الكلمات بأكثر من لغة صوتياً ودلالياً وتركيبياً، حيث إن نطق الكلمة على طرف اللسان، يخلق تفاعلاً ذهنياً داخل معجم الطفل، مما يجعله قادراً على انتقاء الكلمات بأكثر من لغة، ولعل نشاط المعجم الذهني أو عدمه يرجع لمدى سعة معجم الطفل في معرفة الكلمات المسبقة التي تتناسب مع الكلمة المراد معرفتها سواء في اللغة الأصل أو في أكثر من لغة، كما هو مبين في الشكل (6).

7. طريقة انتقال الصياغة المعجمية للكلمة المترجمة من لغة إلى أخرى لدى الطفل المتعلم

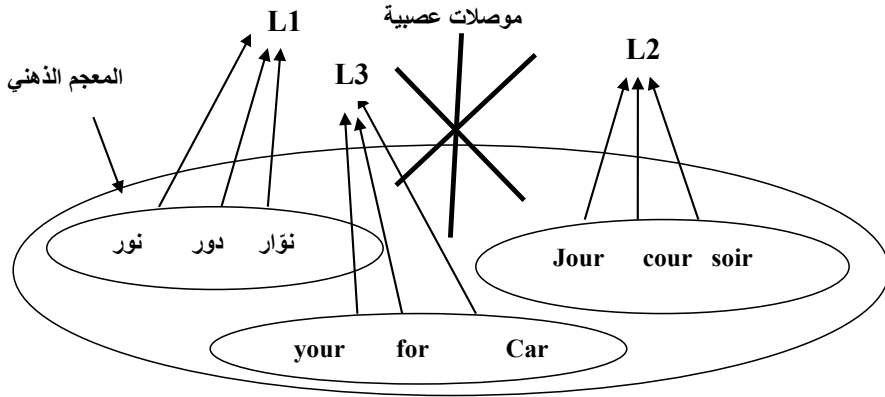
إن طبيعة التفكير الإنساني، هي طبيعة مقترنة بمنطق رياضي يخضع لقواعد معجمية تتكفل بتحديد خصائص الكلمة فونولوجياً وصرفياً وتركيبياً ودلالياً، من خلال ما تشكله هذه الكلمات من سيرورة خاصة تقوم بتفسير الكلمات الجديدة، انطلاقاً من تفسير بنيتها الداخلية الموجودة قبلياً في اللغة، شيء جعل "سيسلكا" يبرز أهمية الصرافة في تزويد المكون المعجمي، ببنية مجددة (2000, Cieślicka, A.: 53,27)، مما أدى إلى ظهور نماذج ونظريات متعددة حول بناء الكلمة، ومن تم بروز معالم توجّه جديدة مع رواد

⁹- يوضح الشكل أعلاه، امتدادات النشيط الدلالي للكلمات المُشعّلة دلالياً داخل الذاكرة المعجمية، حيث استقيت الفكرة من خطاطة "لاتو" (Laatu، 2003: 29).

اللسانيات المعاصرة وخاصة مع ليونز وجاكندوف وكروبر والفاسي الفهري، فأصبح المراد بالمعجم هو المعجم الذهني موضوع الدراسة، فالطفل المتعلم يمتلك معرفة واعية بمجموعة من المعلومات الصرفية والصوتية والتركيبية لمفردات لغته، باعتبار ذاكرته الذهنية تتوفر على معجم خاص؛ كما توجد المادة اللغوية مرتبة ترتيباً معيناً بحسب بيئته وطبيعتها، وإن كان هناك تشابه في شكل الطبيعة الصرفية والفونولوجية لبعض الكلمات في أكثر من لغة كالفرنسية والعربية والإنجليزية، وهو ما يمكن أن نمثل له على الشكل الآتي:

الشكل (1): الصيغة الصرفية والفونولوجية للكلمات في أكثر من لغة 10

(1992, Grainger, J. & Dijkstra)



انطلاقاً من هذا الشكل (1) نلاحظ أن الدراسات المعجمية الحديثة قد اتجهت إلى صياغة نظرية المداخل المعجمية، بهدف محاولة تمثيل الوحدات المعجمية التي يمكن أن يتلفظ بها الطفل المتعلم لأكثر من لغة، الأمر الذي يفترض متطلبات عامة منها تحديد المادة المعجمية وطبيعتها ومصدرها، وكذا تحديد محتوى المداخل المعجمية، عن طريق تمثيل وصياغة القواعد التي تربط بين المفردات كما هو الشأن في الكلمات (jour, cour, soir...) و(نؤار، دؤور، ثؤور) و(your, for, car) وكلها متطلبات تطرح إشكالات هامة من بينها إشكال تمثيل الوحدات المعجمية المركبة والمعقدة داخل المعجم الذهني للطفل المتعلم وما يتطلب ذلك من موصلات عصبية لإيصال هذه التفاعلات إلى الذاكرة المعجمية.

فالبعد الصرفي الفونولوجي، يساهم في تنشيط المعالجة الرمزية خلال الترجمة، وتحديد أوجه الاختلاف بين اللغة الأصل وأكثر من لغة، وفي هذا السياق نستحضر دور "برديس" و"ليبرون" اللذان ناقشا الأسس اللسانية النفسية والعصبية في علاقتها باكتساب

¹⁰ - استقيت هذا الشكل الذي يعبر عن الصيغة الصرفية والفونولوجية للكلمات، من خلال الأفكار التي أمدني بها كل من: "كرينجار" و"دجيكسترا" (T, Grainger, J. & Dijkstra, 1992: 220, 207).

مفردات أكثر من لغة، حيث ركزا على مسألة التمثيلات اللغوية لمفردات اللغة الثانية في المعجم الذهني (7,13 :1983 paradis Michel, Lebrun Yvan) كل هذا يجعلنا نلمس أن هناك اختلافات وتشابهات في البنية المعجمية بين اللغة الأصل وأكثر من لغة، في تصور الباحثين برديس وليبرون (Paradis Michel, Lebrun) (Yvan)، وهو نفس الطرح الذي تناوله "كارتر" و"ماكرتي" (112 :1988, Carter et al.) من خلال دراسة كيفية حفظ المفردات وتخزينها عن طريق التذكر، بواسطة الربط بين المفردة ومعناها في أكثر من لغة؛ وذلك لإبراز التناسب بين مدى الارتباط والحفظ والقدرة والتذكر (استدعاء المفردة من الذاكرة) وأشار أيضا إلى صعوبة الكلمة من خلال شكلها، حيث يعد التركيز بين الشكل والمعنى منهجا سديدا في فهم المفردة ومعالجتها، فإذا عدنا إلى الشكل السابق سنجد أن أسلوب المقابلة (Contrast) بين مفردات اللغة العربية (نور، دور، نوار...) والفرنسية (Soir, cour, jour..) والإنجليزية (your, for, car) يختلف من لغة إلى أخرى ويعتمد على صفات مختلفة، فما يمكن أن يكون صفة مميزة لصوت من الأصوات في إحدى اللغات، لا يجب بالضرورة أن يكون صفة مميزة لنفس الصوت في لغة أخرى.

كما أننا نجد مثلا في اللغة الإنجليزية بعض القيود التي تخص التنظيم الصوتي، حيث لا نجد في هذه اللغة أن صوت الهاء (H) يقع في أواخر الكلمات، وإذا وجد في لغة الكتابة فهو لا يُنطق، بل يستعاض عنه بعد الحرف الصامت الذي يسبقه كما في كلمة (hurrah) التي تعني (يا هلا) كما لا يمكن بدأ الكلمات بالصوت المركب من الحرفين (n+g) أو (n+k) ولذلك يجد الإنجليز كما نجد نحن صعوبة في لفظ اسم (Nkrumah) التي تعني الزعيم الإفريقي، كما لا يقع الحرفان (p+s) أو الحرفان (g+n) في الكلمات الإنجليزية، فإذا وقع في اللغة المكتوبة، يكون أولهما غير ملفوظ كما في الكلمات : psalms التي تعني (المزامير) وكلمة gnat التي تعني (الناموس) وكلمة gnaw التي تعني (النخر والتآكل). (نايف خرما 1990 :222).

ويمكن الإتيان بأمثلة كثيرة، من لغات متعددة، وكلها تدل أن تنظيم الأصوات في اللغات ليس عشوائيا، بل باتباع نظام وقواعد معينة، خاصة في المعجم الذهني لتلك اللغة وكل هذا يدفعنا للتأكد بأن الطبيعة المعجمية لكل لغة لها قواعدها الرمزية التي تختلف من جهة الكتابة عن المنطوق، أي أن ما هو صوتي يختلف عما هو صرفي و تركيب، ويشترك فيما هو دلالي.

خاتمة

إن محاولتنا للبحث عن المعرفة الضمنية للترجمة الذهنية لدى الطفل المتعلم أكثر من لغة، ما هي إلا بداية لمشروع نظم من خلاله ملامسة بعض الظواهر المجردة التي بات البحث بعيدا عنها، شيء يدفعنا للقول: بما أن هناك عقل مبدع، فهناك جديد في اللغة فهي ليست محصورة فيما وُضع لها، وإنما ممتدة للبحث عما سيوضع. فمقصدية البحث انبنت للتطلع نحو أفق علمية، هدفها منح قيمة إضافية للبحوث اللسانية المعاصرة، بأحدث المستجدات من أفكار ورؤى وتصورات تطبيقية عملية،

فاختيارنا لهذا الموضوع لم يكن وليد صدفة، وإنما جاء للإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي أُرقت العديد من المهتمين بلغة الطفل، وبالضبط معرفة السن القانونية التي يُسمح فيها للطفل، بتعلم أكثر من لغة، الشيء الذي اقتضى منا نفسا عميقا لخوض غمار هذا البحث، قصد الرهان على جودة البحث العلمي الأكاديمي الذي من شأنه إفادة شريحة كبيرة من المهتمين بلغة الطفل من جهة، وبتوجيه مسار منظومة التربية والتكوين ببلدنا من جهة أخرى، حيث إن طبيعة هذا البحث تكتسي طابعا تربويا توجيهيا، مفاده ترشيد الباحثين والمهتمين والمدرسين والآباء..، نحو فهم طرق تعليم أطفالهم بأكثر من لغة.

كما أن البحث، جاء ليقدم صورة تفسيرية لطبيعة مسار اشتغال لغة الطفل، على ضوء المقاربات السيكومعرفية والنورولسانية، مما أضيف على البحث، طابع الامتداد التربوي الذي من شأنه تقديم أساس جديد فيما يخص طريقة إعداد البرامج التربوية، وفق رؤية استراتيجية تسعى لتزويد المقررات الدراسية بآليات اشتغال معاصرة، تمكنهم من إنجاح عملية تعليم الأطفال لأكثر من لغة في سن مبكرة، كما تجعل المدرس على وعي بطريقة التعامل مع الطفل بنوع من النضج والاحترافية أثناء العملية التواصلية، لتشخيص كفاءة الطفل اللغوية وصفل مهارات تعلمه لأكثر من لغة.

فطبيعة البحث إذن، تراهن على رؤية استراتيجية تتبني على مبدأ التكامل بين التخصصات للنهوض بلغة الطفل، باعتبارها المنطلق الأساس لبناء جيل قادر على مد جسور التواصل بأكثر من لغة، بنوع من الثبات والوثوقية، كما أن الثورة العلمية أصبحت لا تسمح لنا بالوقوف عند التصورات الكلاسيكية التي حصرت لغة الطفل ضمن إطار نظري ضيق وإنما التطلع للانفتاح على روافد السيكولوجية المعرفية ونوروتربوية، في علاقتها بلغة الطفل المتعلم أكثر من لغة، في سن مبكرة. فهذه المقاربة تمدنا بترسيخ مجموعة من المعطيات المعرفية التي تخص كيفية التنظيم الذهني للمعارف داخل الدماغ، "وكيف تتفاعل أدوار كل منها بمختلف وحداتها وكياناتها، ووقائعها وظواهرها، وقيودها... في تنشيط العملية التعليمية للطفل أثناء ممارسته اليومية لأكثر من لغة، وما يرتبط بذلك من صياغة مفهومية ومعجمية ونطقية، حسب مقتضيات الفعل اللغوي" (مصطفى بوعناني، 2012: 21)؛ الشيء الذي جعلنا من خلال المباحث المعروضة، نعطي رؤية واضحة حول مسار اشتغال اللغة داخل ذهن الطفل المتعلم أكثر من لغة، هذا المسار الذي سنحاول إفراغه داخل تمثّل رمزي، وفق مقارنة معرفية نستطيع من خلالها فهم القوانين التنظيمية للمعجم الذهني، في تأطير اللغة من جهة وفي التحقق من معرفة ماهية نشاط اشتغال المعجم الذهني للطفل المتعلم أكثر من لغة من جهة أخرى، بالمقارنة مع الطفل أحادي اللغة.

أولا: المراجع المعتمدة باللغة العربية:

بوعناني، مصطفى (1999): أنساق الملامح الصوتية: مبادئ التصنيف الفونيتيقي، ونماذج التنظير الفونولوجي.

أطروحة لنيل الدكتوراه في اللسانيات العربية، إشراف: د.محمد الشاد وحنون مبارك.

بوعناني، مصطفى(2012): "المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: مكوناته، وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ

إليه"، مجلة: "أبحاث معرفية"، منشورات مختبر العلوم المعرفية، العدد الأول.

الديداوي محمد، (2002)، "الترجمة و التعريب – بنية اللغة اللسانية و اللغة الحاسوبية"، المركز الثقافي العربي، بيروت.

زغبوش، بنعيسى (2002)، "النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل"، مجلة الطفولة العربية، المجلد 3 العدد 12، سبتمبر 2002.

علوي، إسماعيل،(2010)، " نمو الوعي الدلالي عند الطفل، الأسس المعرفية والممارسة التربوية"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، اربد، الأردن.

ثانيا: المراجع المعتمدة باللغة الأجنبية:

- Aneta Pavlenko (2009), **The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches**, Library of Congress Cataloging in Publication Data, Lexicology -Psychological aspects , P :143,147.
- Barcroft, J.(2007). **Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. Language Learning, 57 (1), 35-56.**
- Burns, T.C., Werker, J.F., & Scott, F. (2001). **The development of phonetic categories in infants raised in bilingual and monolingual environments.** Poster presented at the meetings of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, April, 19-22.
- Carter,R. and Mccarthy,M (1988)**Second language vocabulary acquisition cambridge university press, USA.**
- Cieślicka, A. 2000. **The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing.** In Poznań Studies in Contemporary Linguistics, n° 36, pp. 27-53.
- Clashen,H&Muysken,P(1989).**The UG paradox in second language acquisition, Second language research,5,1-29.**
- Ferrand,L. Humphreys, G.W. & Segui, J.(1997).**Masked repetition and phonological priming in picture naming, Perception & Psychophysics,60.**
- Florin,B (1989), “ **An investigation of children’s word association psychology : A journal of human behaviour ,vol.**
- Fox (1975), **analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study of psycholinguistic Research(331-341).**
- French, L. M., & O’Brien, I. (2008). **Phonological memory and children’s second language grammar learning. Applied Psycholinguistics, 29, 31.**

- Harmann(1971), **psycholinguistic : An introduction to Research and theory**(Translated from German Edition by :HH.stern) new york.p.
- Jean Ullmo (1969), **La pensée scientifique modern**, paris. volume, issue.
- Kekenbosch.C(1994),**La mémoire et le langage**,paris Nathan, Université, col.
- Krizman.J(2012), **Bilingualism increases neural response consistency and attentional control: Evidence for sensory and cognitive coupling**, Auditory Neuroscience Laboratory, Evanston, IL, USA.
- Laatu, S. (2003). **Semantic Memory Deficits in Alzheimer’s Disease, Parkinson’s Disease and Multiple Sclerosis. Impairments in Conscious Understanding of Concept Meanings and Visual Object Recognition**. Turku: University of Turku.
- Lederen, Marianne, (1994), **La traduction aujourd’hui**, le model in terprétatif, paris, Hachette livres.
- Lewis, S. & Rubenstein, M.A. (1971). **Evidence for phonemic recording in visual word recognition**. Journal of verbal learning & Verbal behavior.
- Lorcher (1992), **process-oriented research, into translation and implication for translation teaching**, TTVR.
- Martin, C., Barceló, F., et al. (2013). **Bilinguals use language-control brain areas more than monolinguals to perform nonlinguistic, switching tasks**. PLoS One.
- Mohamed Zeki Khedher, (1991), «**Use of neurtral network in Arabic text transliteration** », the 4th conference on recent trends in computer science application and information systems, philadelphia University. Amman, Jordan, July, pp 13-14.
- Moser-Mercer, Barbara. 2010. “**The Search for Neuro-physiological Correlates of Expertise in Interpreting**.” In Translation and Cognition, ed. by Gregory Shreve and Erik Angelone, Amsterdam: John Benjamins.
- Obler.L (1982), **The parsimonious**, in L.R.obler and L .Menn, (eds), **exceptional language and linguistics**, new yourk, NY: Academic press.
- Paradis Michel, Lebrun Yvan.(1983) **La neurolinguistique du bilinguisme : représentation et traitement de deux langues dans un meme cerveau**. In: Langages, 18e année, n°72. pp. 7-13.

- Paul Bensimon,2002, ‘**Palimpsestes, traduire ou vouloir garder un peu de la poussière d’or ...**’presses sorbonne nouvelle, 8 rue de la sorbonne-75005, paris .
- Pavlenko, A. (1999). **New approaches to concepts in bilingual memory. Bilingualism: Language and Cognition**, 209–230.
- Peterson,L. R et Peterson, M.Y,(2003) **Short-term retention of individual verbal items**, P:58-193.
- Pierat.B (1971),**L’organisation sémantique des adverbs indiquant la location temporelle, Bruxelles, Mardaga.**
- Raffestin,A.(1989). **L’évaluation des connaissance des élèves: problèmes psychopédagogique**, ,Paris,Frane.
- Raffestin,A.(1989). **L’évaluation des connaissance des élèves: problèmes psychopédagogique**, ,Paris,Frane.
- Ritchie, S., James-Szanton, J. and Howes, C. (2003).**Emergent literacy practices in early childhood classrooms. In C. Howes (Ed.), Teaching 4 to 8-year-olds Baltimore, MD: Paul H.Brookes.** (pp.71-92).
- Ritchie, S., James-Szanton, J. and Howes, C. (2003).**Emergent literacy practices in early childhood classrooms. In C. Howes (Ed.), Teaching 4 to 8-year-olds Baltimore, MD: Paul H.Brookes.** (pp.71-92).
- Rumelhart,D.E (1981), **Analogical processes in learning in J.R, Anderson (ed)**, cognitive skille and their acquisition.
- Scovill,T. (1988),**A Time to speak: A Psycholinguistic Inquiry Into The Critical Period For Human Speech.** Newbury House Pub. U.S.
- Sebatían-Gallés, N., & Bosch, l. (2005). **Phonology and bilingualism.** In J. F. Kroll, & A. M.B. De Groot (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 68-87). Oxford University Press.
- Segalowitz, N., & Hulstijn, J. (2005). **Automaticity in bilingualism and second language learning.** In J. F. Kroll, & A. M. B. De Groot (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp.371-388). Oxford University Press.
- Segui J. (1989), « **Traitement de la parole et lexique** », Lexiques,France.N1.
- Seleskovitch (1978), **Danica, translating and interpreting congress and conventions**, pen and booth (washington).

Solso, R.L, and Schort,(1979) **Color recognition, Bulletin of the Psychonomie, Society.**

Troadec.B. et Martinot ,(2003),**Le développement Cognitif Théories Actuelles de la pensée, Pris. Belin Sup.**

Vygotsky.L.S.(1934/1985), **Pensée et langage** paris, Messidor /édition sociales.

Whorf, B. L. (2012). **Language, thought, and reality: Cambridge, MA: MIT Press.**

الاحتكاك اللغوي وأثره على الترجمة

عُلا منصور البابلي
جامعة ابن زهر المغرب

مقدمة:

لا تعتبر ظاهرة الاحتكاك اللغوي بالأمر الجديد المحدث، إذ أنه ومنذ وجدت اللغات وتواصلت حدث بينها حركة أخذ وشد وجذب وعطاء، وقد حدث هذا الأمر نفسه قديما مع اللغات السامية القديمة، يقول د. علاء عبد الدائم في مقال له عن الصراع اللغوي بين الحضارات السامية القديمة: "كان هناك صراعا من نوع آخر يجري بين أسنة الشعوب السامية إلا أنه لم يكن صراعا سياسيا أو صراعا قومياً أو عرقياً بل كان صراعا حضارياً قائم على التطور الفكري والعقلي للإنسان السامي ألا وهو الصراع اللغوي ذلك الصراع الذي كان يحدث بصمت وبسير بحركة أقرب الى السكون حركة بطيئة لا يكاد يشعر بها أحد تمتد الى فترات تطال القرون من الزمن وصولا الى إحدى النتائج التي وضعتها وحددت سماتها وأرست قواعدها قوانين الصراع اللغوي. فإما الغلبة والنصر مقابل الفناء والزوال لإحدى اللغتين المتصارعتين" (الدائم، 2012)

وقد أكد الكثير من علماء اللغة كفنديس وعلي عبدالواحد وافي وغيرهم آخرون أن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، بل هو شرط لتطورها وديمومتها يقول د. رمضان عبد التواب في معرض حديثه عن الاحتكاك: "أصبح من المسلم به عند اللغويين، أن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، وهذا الاحتكاك يؤدي الى تداخلها إن قليلا وإن كثيرا، ويكادون يقطعون بأن التطور الدائم للغة من اللغات وهي بمعزل عن كل احتكاك وتأثر خارجي يعد أمرا مثاليا، لا يكاد يتحقق، ذلك لأن الأثر البالغ، الذي يقع على إحدى اللغات من لغات مجاورة لها، كثيرا ما يلعب دورا هاما في التطور اللغوي، ويترتب عليه نتائج بعيدة المدى، الى درجة أن بعض العلماء يذهبون الى القول، بأنه لا توجد لغة متطورة لم تختلط بغيرها." (التواب، 1997)

درست ظاهرة الاحتكاك اللغوي في عدة علوم ومجالات، منها: التعليم، وعلم اللغة، والترجمة، وغيرهما من العلوم، بيد أننا اخترنا الترجمة ميدانا لهذا البحث، حيث أن الترجمة كتابة، وكما قال عبد السلام بنعبد العالي: "إن كل كتابة تتجدد في غربتها وبغربتها. كل كتابة في لغة أخرى هي كتابة ثانية، إنها كتابة أخرى." (العالي، 2015، صفحة 43)

كما أنه تبرز في الترجمة أوجه الاختلاف بين اللغات والثقافات، يعلق عبد السلام بنعبد العالي في إطار حديثه عن ما لا يقبل الترجمة قائلا: "مادم ينظر الى الترجمة على أنها غزو واكتساح وعراك موجه ضد مقاومة ملازمه، فإنه يرى في مالا يقبل الترجمة النقاط التي تتجلى فيها أعراض الاختلاف بين اللغات والثقافات (العالي، 2015، صفحة 12&13)، تلك الاختلافات التي ينبغي على المترجم احترامها وانعاشها، يقول بنعبد العالي: إن مهمة

المترجم كما قال بنيامين، هي أن يسمح للنص بأن يبقى ويدوم، وفي هذا البقاء الذي لا يستحق هذا الاسم إن لم يكن تحولاً وتجديداً، يتحول النص الأصلي، أي أنه ينمو ويتكاثر. فترجمات نص ما هي ما يشكل "تاريخه"، ولكنه تاريخ ينطوي على صراع واختلاف وما يرمي إليه ما دعونه تصور أول هو اختزال هذا الاختلاف (اللغوي والثقافي والإيديولوجي) وردّه الى وحدة فكأن مهمة الترجمة ليست أساسا إيجاد التوافقات وإنما إنعاش الاختلافات. إنها ليست استعاضة ولا تصالحا، وإنما هي عملية تفكير متواصلة. " (العالى، 2015، صفحة 14&15)

بصرف النظر عن دوافع الاحتكاك ومسبباته فإنه قد يأخذ منحنيين أو لنقل جانبيين أحدهما سلبي والآخر ايجابي، يذكر د. العربي دين أن من نتائج احتكاك اللغات بغيرها ظهور بعض الخصائص التي قد تطبعها بطابع السلب أحيانا وفي أحيان أخرى تتأثر إيجابا تبعا للصفات الجديدة التي اكتسبتها نتيجة هذا الاحتكاك، ومن هذا فإن للدوافع السياسية والاقتصادية والقومية والدينية وغيرها أثرها الكبير في ابتعاث هذا الاحتكاك، وتغذيته... " (دين، 2015، صفحة 122)

ويؤكد د. محمود كيال على هذه الفكرة فيذكر أنه قد ميّز الباحثون بين مظهرين من مظاهر التداخل: الأول ما يسمى

Negative Transfer (النقل السلبي) ويعني أن تأثير اللغة الأولى يؤدي إلى خروج عن قواعد وأسس ومعايير اللغة الثانية، والثاني ما يسمى (Positive Transfer النقل الإيجابي) ويعني أن هذا التأثير يدفع إلى استعمال عناصر ومبانٍ لغوية موجودة أصلاً في اللغة الثانية. (كيال، 2011)

ولهذان الأثران وقعهما على اللغة العربية والذي يتبدى عند ترجمة النصوص منها وإليها، وفي بحث للدكتور محمد عصفور عن التأثير الذي أحدثته الترجمة وما تزال تحدثه في اللغة العربية يقول: ولهذا التأثير وجهان، أحدهما إيجابي والآخر سلبي. أما التأثير الإيجابي فيتمثل في إثراء العربية بآلاف المفردات في العلوم والتكنولوجيا والفنون عن طريق التعريب، وبأعداد كبيرة جداً من المفردات والعبارات عن طريق الترجمة. لكن الترجمة أخذت تؤثر سلبا على طبيعة اللغة العربية من حيث البنية والاشتقاق ونحت الكلمات الجديدة. وهذا الأثر السلبي لا ينحصر في الترجمات التي يقوم بها مترجمون ينقصهم الحرص على سلامة اللغة ويستهيئون بمتطلبات التعبير العربي السليم بل أخذ يظهر في كتابات غير مترجمة تتصف بقدر لا يستهان به من العجمة، وذلك بتأثير الترجمات السيئة. (عصفور، 2007)

1. مفهوم التعدد اللغوي

يشير مفهوم التعدد اللغوي في الأدبيات اللسانية عامة إلى وضعيات تواصلية لغوية مختلفة، تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعية والسياق أو الحاجيات والغايات والأهداف، أي أننا نتحدث بأكثر من نظامين لغويين، وعلى هذا الأساس، نجد أن التعدد اللغوي يحتوي ما يسمى بالأحادية اللغة والثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، وهو ما يفرض علينا الوقوف عند كل واحد من هذه المفاهيم. فالأحادية اللغوية يتم فيها غياب مستوى آخر من الأنظمة

اللغوية، أي حضور مستوى واحد وأوحد، غير ان هذا يغيب بشكل أو بآخر، لأن كل لغات العالم تتميز بخاصية التعدد اللغوي، وإن كان هناك اختلاف واضح بين أنظمة اللغة وخصوصية كل دولة على حده. أما الثنائية اللغوية يمكن تحديدها بأنها " وضعية لغوية يتناوب فيها متكلمون من مجموعة لغوية ما على نظامين لغويين مختلفين"، إذ نلاحظ أنها ظاهرة أكثر شيوعاً في مجموعة من المجتمعات خصوصاً العربية التي تتوفر على مجموعة من الأنظمة اللغوية. وفيما يخص الازدواجية اللغوية (Diglossie)، فيقصد بها "تواجد نظامين أو نوعين لغويين مختلفين في مجتمع ما تجمع بينهما أوامر قرابة وعلاقة نسب"، وهي بهذا من الظواهر التي تفرض نفسها بحددة داخل المجتمعات بصفة عامة، بل إن معرفتها يعتبر من الأمور الضرورية لمعرفة إنتاج المتعلم من اللغة، ومن تم استغلالها في عملية التعلم. ونشير إلى أن ظاهرة الازدواجية اللغوية سمة تتميز بها كل اللغات ولا تقتصر على لغة معينة دون غيرها. (بلفقيه، 2013)

تُعد الكفاية اللغوية الإضافية والقدرة على التواصل بلغات أخرى اليوم في محيط ثقافي معولم ومتعدد الثقافات مكسباً مهماً. لكن من المعلوم منذ زمن الجاحظ أن اكتساب ملكتين لغويتين متوازيتين وإتقانها معا أمر بعيد المنال. يقول الجاحظ في ذلك: «ومتى وجدناه أيضاً قد تكلم بلسانين، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما؛ لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعرض عليها، وكيف يكون تمكّن اللسان منهما مجتمعين فيه، كتمكنه إذا انفرد بالواحدة، وإنما له قوة واحدة، فإن تكلم بلغة واحدة استفرغت تلك القوة عليهما...» (الجاحظ، 1955، صفحة 75). بل إن تعريف الازدواجية اللغوية في معناها الدقيق يجعل مثل هذه الحالة شبه منعدمة، إذ لا يُعتبر مزدوجاً (أو متعدد اللغات) إلا من كانت لديه كفاية في لغتين توازي كفاية متكلم لغة الأمومة. وهذا لا يتوفر إلا في حال اكتساب الطفل اللغتين متزامنتين (فما بالك إذا كانتا متعاقبتين أو إته قد اكتسب إحداهما بالتعلم). ويُطلق على مثل تلك الحالة التادرة صفة «متساوي اللغتين» (Equilingual). بيد أنه، حتى في مثل تلك الحالات التادرة، لا يكون التوازي بينهما مضموناً لأن المستعمل قد يفضل التخاطب بإحدى اللغتين لأسباب نفسية أو اجتماعية. ومن ثمة، فقد جرت العادة بين المتخصصين بأن يُستعمل مصطلحاً التعدد اللغوي والازدواجية بمعناهما الفضايف. (الكسو، بدون)

2. الترجمة والتعدد اللغوي

تعد الترجمة صورة من صور التعدد اللغوي إذ يفترض فيها وجود لغتين على الأقل اللغة المصدر واللغة الهدف، بحيث تكون بين هاتين اللغتين حركة أخذ وجذب، ويعتبر المترجم ثنائي اللغة، هذا إن لم يكن معدداً لغوياً بطبيعته، التي يفترض فيها إجادة كلا من اللغتين: اللغة المترجم منها واللغة المترجم إليها، وتبرز في الترجمة مواضع تقاطع اللغات وتداخلها، وفيها أيضاً تتم حركة موجية من تبادل المصطلحات والمسميات دائماً، والأفكار والصور أحياناً، ولا يمكن بحال من الأحوال منع هذه الحركة الموجية في الترجمة، والتي تتمثل في ما يعرف بالاقتراض والنحت وغيرها من صور التبادل المعجمي والدلالي بين اللغات، يقول بنعبد العالي في "ضيافة الغريب": "ليست الترجمة إذن انتقال من محتوى دلالي قار نحو شكل من التعبير مخالف وإنما هي نمو وتخصيب للمعنى بفعل لغة تكشف، بفضل عملية

التخالف الباطنية، عن إمكانيات جديدة. فبعيدا أن تكون الترجمة مفعول غياب فهم يسعى المترجم الى ملئ فراغه، فإنها إبداع يأخذ انطلاقه فيما تعرف اللغات من تعدد واختلاف" (العالى، 2015)

كما أنه تبرز في الترجمة أوجه الاختلاف بين اللغات والثقافات، يعلق عبد السلام بنعبد العالى في إطار حديثه عن ما لا يقبل الترجمة قائلا: "مادام ينظر الى الترجمة على أنها غزو واكتساح وعراك موجه ضد مقاومة ملازمه، فإنه يرى في ما لا يقبل الترجمة النقاط التي تتجلى فيها أعراض الاختلاف بين اللغات والثقافات (العالى، 2015، صفحة 12&13)، تلك الاختلافات التي ينبغى على المترجم احترامها وانعاشها، يقول بنعبد العالى: إن مهمة المترجم كما قال بنيامين، هي أن يسمح للنص بأن يبقى ويوم، وفي هذا البقاء الذي لا يستحق هذا الاسم إن لم يكن تحولا وتجديدا، يتحول النص الأصلي، أي أنه ينمو ويتكاثر. فترجمات نص ما هي ما يشكل "تاريخه"، ولكنه تاريخ ينطوي على صراع واختلاف وما يرمي إليه ما دعونه تصور أول هو اختزال هذا الاختلاف (اللغوي والثقافي والإيديولوجي) وردّه الى وحدة فكأن مهمة الترجمة ليست أساسا إيجاد التوافقات وإنما إنعاش الاختلافات. إنها ليست استعاضة ولا تصالحا، وإنما هي عملية تفكير متواصلة." (العالى، 2015، صفحة 14&15)

3. إيجابيات وسلبيات التعدد اللغوي

بصرف النظر عن دوافع الاحتكاك ومسبباته فإنه قد يأخذ منحنيين أو لنقل جانبيين أحدهما سلبي والآخر ايجابي، يذكر د. العربي دين أن من نتائج احتكاك اللغات بغيرها ظهور بعض الخصائص التي قد تطبعها بطابع السلب أحيانا وفي أحيان أخرى تتأثر إيجابيا تبعاً للصفات الجديدة التي اكتسبتها نتيجة هذا الاحتكاك، ومن هذا فإن للدوافع السياسية والاقتصادية والقومية والدينية وغيرها أثرها الكبير في ابتعاث هذا الاحتكاك، وتغذيته... (دين، 2015، صفحة 122)

ويؤكد د. محمود كيال على هذه الفكرة فيذكر أنه قد ميّز الباحثون بين مظهرين من مظاهر التداخل: الأول ما يسمى Negative Transfer (النقل السلبي) ويعني أن تأثير اللغة الأولى يؤدي إلى خروج عن قواعد وأسس ومعايير اللغة الثانية، والثاني ما يسمى Positive Transfer (النقل الإيجابي) ويعني أن هذا التأثير يدفع إلى استعمال عناصر ومبانٍ لغوية موجودة أصلاً في اللغة الثانية. (كيال، 2011)

ولهذان الاثران وقعهما على اللغة العربية والذي يتبدى عند ترجمة النصوص منها واليهما، وفي بحث للدكتور محمد عصفور عن التأثير الذي أحدثته الترجمة وما تزال تحدثه في اللغة العربية يقول: ولهذا التأثير وجهان، أحدهما إيجابي والآخر سلبي. أما التأثير الإيجابي فيتمثل في إثراء العربية بالآلاف المفردات في العلوم والتكنولوجيا والفنون عن طريق التعريب، وبأعداد كبيرة جداً من المفردات والعبارات عن طريق الترجمة. لكن الترجمة أخذت تؤثر سلبا على طبيعة اللغة العربية من حيث البنية والاشتقاق ونحت الكلمات الجديدة. وهذا الأثر

السلبى لا ينعصر فى الترجمات التى يقوم بها مترجمون ينعصم الحرص على سلامة اللغة ويستهيون بمتطلبات التعبير العربى السليم بل أخذ يظهر فى كتابات غير مترجمة تنصف بقدر لا يستهان به من العجمة، وذلك بتأثير الترجمات السينة. (عصفور، 2007)

كما ذكرت منظمة الالكسو بعض من هذه الآثار والتى تحدث "إذا ما رأى العربى فى لغته لغة مغلوبة وطفق يرطن بلغة الغالب لافتراضه أن لغته تفتقر إلى المصطلحات والمفاهيم التى يسهل عليه التلقظ بها فى لغة الغالب فيسهم فى إفقار لغته عوض إغنائها. بل إن إدخاله، على نحو متواتر مطرد، ألفاظا فى لغته الأم ليقوعه فيما يسميه علماء اللغة خلط الشفرة (Code mixing). وهو غير «تبديل الشفرة» (Code switching) المتعارف عليه، إذ إن مصطلح «تبديل الشفرة» يشير إلى التحدث بلغة ما ثم الانتقال إلى الحديث بلغة أخرى (سواء فى عملية الترجمة أو عند التوجه إلى مخاطبين متعددي اللغات)، منضبطا فى كل مرة للقواعد النحوية لكل منهما. أما خلط الشفرة فإنه يشير إلى التلقظ بكلمة أو عبارة أو جملة من اللغة (ب) ضمن خطاب فى اللغة (أ). وقد يفرض هذا الخلط فى حال تطوره وتعميمه إلى خلق لغة هجينة، رثة غير منمطة وغير مستقرة، يصعب تعلمها وتعليمها (لأنها تأخذ من أكثر من لغة على نحو غير منظم). وهذا ما حدث لبعض لغات الشمال الإفريقي، إذ نجمت عن خلط الشفرة المتولد عن الازدواجية الوحشية مشكلات نفسية واجتماعية جعلت المستشرق الفرنسى غرانغيوم (Grandguillaume) يصرح بأن "خلط الشفرة جعل من الجزائر بلدا لا لغة له". (الكسو، بدون)

وهنا نجد عبد العزيز بلفقيه يتساءل قائلا: "فهل حالة الازدواجية اللغوية التى تسود أغلب الأقطار العربية (حتى فى المرافق العمومية) التى كان بإمكانها أن تؤدى دور القاطرة فى عملية الترجمة هى التى تعوق تطورها وازدهارها؟ فإذا كان الناس يقرأون التصوص فى لغاتها، فما الفائدة من الترجمة؟ ولمن نترجم؟". (بلفقيه، 2013)

وبشكل عام فقد كان لبعض الألسنيين وجهات نظر مختلفة فى مخلفات التعدد اللغوي، إلا أن جلهم أجمعوا على أن سلبيات هذه الظاهرة تفوق بكثير إيجابياتها، وهذا بعد إحصاءات قام بها الباحثون، حين أقروا أنها تترك وراءها عدة آثار سلبية. فكلما تعددت اللغات فى بلد ما إلا وتعثر فى مساره الاقتصادي والتنموي، والعالم العربى من المجتمعات التى تعيش هذه الظاهرة التى كان من وراءها استراتيجية خطط لها الاستعمار للحفاظ على لغته والاستثمار فيها فى هذه المناطق.

ربما هذا التنوع يراه البعض ثراء للغة ومكسبا للمتكلم المتعدد اللغات، إلا أن هناك من الآثار الثقافية ما يؤدي إلى انخفاض المستوى الثقافي حيث أن تلقين لغتين فى آن واحد يؤدي إلى تدافعهما وعدم استقرار نسقيهما فى العضو الذهني المهيأ لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة. وبمقدور كل واحد التنبؤ بنتائج التلقين المزدوج فهو وكأنك تقوم بتسجيل أغنيتين مختلفتين فى آن واحد فى نفس الشريط فعند الاستماع تجد نفسك لا أنت بالأغنية "أ" ولا بالأغنية "ب". (فاسي، 2017)

4. الاحتكاك اللغوي كنتيجة حتمية للتعدد اللغوي.

لا تعتبر ظاهرة الاحتكاك اللغوي بالأمر الجديد المحدث، إذ أنه ومنذ وجدت اللغات وتواصلت حدث بينها حركة أخذ وشد وجذب وعطاء، وقد حدث هذا الأمر نفسه قديماً مع اللغات السامية القديمة، يقول علاء عبد الدائم في مقال له عن الصراع اللغوي بين الحضارات السامية القديمة: "كان هناك صراعاً من نوع آخر يجري بين السنة الشعوب السامية إلا أنه لم يكن صراعاً سياسياً أو صراعاً قومياً أو عرقياً بل كان صراعاً حضارياً قائم على التطور الفكري والعقلي للإنسان السامي ألا وهو الصراع اللغوي ذلك الصراع الذي كان يحدث بصمت ويسير بحركة أقرب إلى السكون حركة بطيئة لا يكاد يشعر بها أحد تمتد إلى فترات تطال القرون من الزمن وصولاً إلى إحدى النتائج التي وضعتها وحددت سماتها وأرست قواعدهما قوانين الصراع اللغوي. فإما الغلبة والنصر مقابل الفناء والزوال لإحدى اللغتين المتصارعتين" (الدائم، 2012).

وقد أكد الكثير من علماء اللغة كفنديس وعلي عبدالواحد وافي وغيرهم آخرون أن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، بل هو شرط لتطورها وديمومتها يقول د. رمضان عبد التواب في معرض حديثه عن الاحتكاك: "أصبح من المسلم به عند اللغويين، أن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، وهذا الاحتكاك يؤدي إلى تداخلها إن قليلاً وإن كثيراً، ويكادون يقطعون بأن التطور الدائم للغة من اللغات وهي بمعزل عن كل احتكاك وتأثر خارجي يعد أمراً مثالياً، لا يكاد يتحقق، ذلك لأن الأثر البالغ، الذي يقع على إحدى اللغات من لغات مجاورة لها، كثيراً ما يلعب دوراً هاماً في التطور اللغوي، ويترتب عليه نتائج بعيدة المدى، إلى درجة أن بعض العلماء يذهبون إلى القول، بأنه لا توجد لغة متطورة لم تختلط بغيرها." (التواب، 1997)

درست ظاهرة الاحتكاك اللغوي في عدة علوم ومجالات، منها: التعليم، وعلم اللغة، والترجمة، وغيرهما من العلوم، بيد أننا أختارنا الترجمة ميداناً لهذا البحث، حيث أن الترجمة كتابة وكما قال عبد السلام بنعبدالعالي: "إن كل كتابة تتجدد في غربتها وبغربتها. كل كتابة في لغة أخرى هي كتابة ثانية، إنها كتابة أخرى." (العالي، 2015، صفحة 43)

5. تعريف الاحتكاك اللغوي

يستهل وينرايخ كتابة "Lagunages in Contact"، وهو كتاب مرجعي في الاحتكاك اللغوي، قائلاً: "يُقال عن لغتين أو أكثر انهما في وضعية احتكاك متى ما تعاقب استخدامهما لدى نفس الفرد (Weinreich, 1968)، وبضيف معرفاً إياه بأنه: "انحراف عن قواعد إحدى اللغتين اللتين يتحدث بهما ثنائياً اللغة نتيجة للاتصال بين اللغتين (Weinreich, 1968)، وتؤكد فاطمه محمد أنه من الظواهر اللغوية التي يتزايد شيوعها حالياً ظاهرة التداخل اللغوي Linguistic Interference وهي عملية تطبيق نظام لغوي للغة معينة أثناء استخدام لغة أخرى (وغالباً في اللغة العامية المحكية). ويكون على مستويات عدة:

معجمي (اقتراض كلمات)، وتركيب (تغيير في تركيب الكلمات)، وصوتي (تغيير في الأصوات) ويلاحظ ازدياد شيوع هذه الظاهرة في اللغة العربية حالياً وخاصة في المجالات العلمية والتقنية (محمد، 2015/12/19).

فيما يقول عنه د. محمود كيال: "التداخل اللغوي Linguistic Interference هو عبارة عن تطبيق نظام لغوي للغة ما أثناء الكتابة أو المحادثة بلغة ثانية (كيال، 2011)، ويضيف قائلاً: "تظهر التداخلات اللغوية بين أي لغتين يوجد بينهما تقارب أو اتصال متبادل. فعملية الترجمة مثلاً تؤدي في كثير من الأحيان إلى ما يسمى Discours Transfer (النقل الخطابي)، أي أن النص الأصلي "يفرض" نفسه على المترجم ويسمح بتأثير لغة المصدر (المنقول منها) في لغة الهدف (المنقول إليها)، ولكن التداخلات اللغوية تزداد كلما ازداد التقارب والاتصال بين أي لغتين، وخاصة في أوضاع اجتماعية تتميز بالتعددية أو الثنائية اللغوية. كما أن العلاقات غير المتكافئة بين اللغات تساهم في الأخرى في ازدياد وتيرة التداخلات اللغوية. فاللغات التي تعتبر لغات مهيمنة يمكنها أن تؤثر بشكل واضح في اللغات الأضعف منها، سواء أكان ذلك في ظل وجود أغلبية عرقية في مجتمع ما أو في ظل وجود هيمنة اقتصادية، عسكرية أو ثقافية لشعب ما على شعب آخر (كيال، 2011).

6. مستويات التداخل اللغوي

ذهب كثير من الدارسين والباحثين العرب المحدثين، إلى تقسيم المستويات اللغوية اللسانية إلى أربعة أقسام، ثم اختلفوا في تقسيم المستويات، فمنهم من جعل الأول للصوت والثاني للمفردات والثالث للتركييب، والرابع للدلالة. ومنهم من جعل المستوى الأول للصوت، والثاني للإفراد، والثالث للتركيب، والرابع للبلاغة (درار، 2012، صفحة 1) واختلفوا أيضاً في تسمية المستويات فذكروا المستوى المعجمي أو المفرداتي، ومنهم من أضاف مستويات أخرى كالمستوى الدلالي، والمستوى الاملائي أو الكتابي، والمستوى النحوي والمستوى الأسلوبي. أما وينرايخ فقد اقتصر في كتابه على المستويات الرئيسية الثلاثة ألا وهي المستوي الصوتي والمستوى القواعدي أو النحوي والمستوى المعجمي (Weinreich, 1968) وسنتطرق لشرح كل مستوى على حده.

1. المستوى المعجمي (المفرداتي)

سندبدأ بالمستوى المعجمي لأنه أكثر المستويات تأثراً يقول د. محمد قاسم بدوي نقلاً عن رمضان عبد التواب: "أنه من المقرر لدى الباحثين أن أولى نتائج احتكاك اللغات الانسانية هي تسرب المفردات من لغة إلى أخرى، بحسب ما تقتضيه حاجة كل منهما إلى الأخرى، وهو ما يحدث تبني هذه المفردات في متن اللغة الأخذة، وإحداث هذا الأثر المعجمي (بدوي، مارس 2015).

وفي هذا الصدد يذكر د. محمود كيال أن التداخل اللغوي قد يمس كل مستويات اللغة: الألفاظ والأصوات، والتركييب. ولكن مستوى الوحدات المعجمية يعتبر الأكثر رواجاً في التداخلات

اللغوية. فرغم أن لكل لغة معجمها الخاص، لكنّ الفرد قد يضطر إلى إدخال مفردات من معاجم اللغات الأخرى لأنّ تلك المفردات تساعده على تحقيق الوظيفة التبليغية بشكل أفضل، خاصة إذا تعلق الأمر بالمصطلحات العلمية والتقنية. من هنا ينشأ ما يعرف بالاقتراض اللغوي، الذي أشار إليه النحويون القدماء حين حديثهم عن "المعرب" و"الدخيل" و"الغريب" (كيال، 2011). وفي تعريف هذا المستوى يذكر د. كيال شارحا الفرق بين كلي من المعرب والدخيل يقول د. كيال: "نقصد بهذا المستوى اقتراض مفردات وألفاظ من اللغة العبرية سواء أكان ذلك من خلال إخضاعها لأوزان العربية ومقاييسها، وهو ما يعرف بالمعرب، أو من خلال إبقائها على نفس لفظها وعجمتها، وهو ما يعرف بالدخيل. (كيال، 2011)

ثم يردف قائلا وبالطبع لا يقوم التداخل اللغوي على اقتراض المفردات من لغة أخرى بنفس لفظها وتركيبها فحسب، بل يلجأ الكاتب أو المتكلم أحيانا إلى أساليب أكثر تعقيدا وتركيبياً. فمثلا قد يستعير المتكلم أو الكاتب اللفظ الأجنبي ثم يخضعه للتصريف بحسب قواعد لغة الهدف (المنقول إليها)، كما يمكنه استحداث مفردات أو توسيع معاني مفردات قائمة، أو ترجمة ألفاظ وتعابير شائعة وذات دلالة في لغة المصدر (المنقول منها) بصورة حرفية، أو اعتماد البنية النحوية للغة المصدر وغيرها من الظواهر التي تقود على الأغلب إلى الانحراف عن قواعد اللغة المعيارية (كيال، 2011).

فيما ذكر د. محمد بدوي بأن الأثر المعجمي الذي يتمخض عن احتكاك اللغات يشير، إلى كثير من الجوانب اللغوية الاجتماعية، فما تتبناه لغة من لغة أخرى في متنها من المفردات حتى يغدو جزءا من اللغة المقترضة، ينبئ عن دوافع لغوية كسهولة هذه المفردات أو خلو اللغة الآخذة منها، أو عدم معرفتها بها، وأحيانا تتبناها لإحداث تمييز دلالي، ويكشف كذلك عن بعض الظواهر الاجتماعية من نظم المجتمع، وعاداته، أو تقدمه، وسبقه الصناعي في ناحية، الى غير ذلك من هذه الظواهر (بدوي، مارس 2015)

ويستغرب د. محمد عصفور من الكم الهائل من المفردات والمصطلحات التي تتم استعارتها من اللغات الأخرى قائلا: "لعل أوضح أشكال التأثير والتأثير في سياقنا الراهن هو استعارة لغة من اللغات مفردات من لغة أخرى. وقد يتم ذلك عن طريق اتصال الأفراد وانتقال البضائع، ولكنه في عصرنا الحديث يتم أكثر ما يتم عن طريق الترجمة التي تنتشر هذه المفردات عن طريق وسائل الإعلام المختلفة والتعليم. والقارئ للنصوص العربية المترجمة أو المؤلفة في كثير من العلوم الحديثة لا يملك إلا أن تستوقفه الأعداد الهائلة من الألفاظ ذات الأصول الأجنبية الواضحة من حيث المبنى والمعنى، ذلك أن الثقافة العربية الحديثة تستورد أكثر مما تصدر، ولذلك فإنها مضطرة لتعريب اللفاظ أو ترجمتها. ولكن دخول هذه الألفاظ الى اللغة العربية يُحدث فيها تغييرات قد يرى بعضُهم أن من شأنها تدمير اللغة، بينما يرى البعض الآخر أن فيها إثراء لها يمكنها من التعامل مع الحياة العصرية بكل أشكالها. (عصفور، 2007، صفحة 197، 196)

2. المستوى التركيبي:

نقصد بهذا المستوى إنتاج تراكيب لغوية جديدة تؤثر في نظام اللغة العام نتيجة التأثير بلغة أجنبية (كيال، 2011). ويتمثل التداخل على هذا المستوى في تنظيم بنية جملة في اللغة

الهدف (وهي هنا العربية) وفق بنية اللغة المصدر (والتي هي هنا الفرنسية). يؤكد د. عصفور على تأثير الترجمة على اللغة العربية من حيث تراكيبها سواء في نطاق العبارة القصيرة أو نطاق الجملة الكبيرة (عصفور، 2007) ومن ضمن الامثلة التي ذكرها استخدام كاف التشبيه في صيغ ليست للتشبيه، وانتشار صيغة الظرف بدلا عن المفعول المطلق الى غير ذلك من الامثلة التي أوردتها.

3. المستوى النحوي او القواعدي:

يؤدي تأثير نحو اللغة الأم على نحو اللغة الثانية الى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة)، وفي استخدام الضمائر، وفي استعمال عناصر التخصيص (مثل ال التعريف) وأزمنة الافعال وحكم الكلام (مثل الاثبات، والنفي، والاستفهام، والتعجب، الخ) (القاسمي، 2010)

لم يذكر هذا المستوى بصورة منفردة في كثير من الدراسات والأبحاث التي اعتمدنا عليها بل كان متضمنا أو مدرجا ضمن المستوى التركيبي فقد اعتبره بعض الباحثين جزءا من المستوى التركيبي، عدا وينرايخ والذي أفرد له قسما مستقلا ضمنه المستوى التركيبي وأورد أمثلة على التداخل على المستوى النحوي مثل:

- ترتيب الكلمات « Word Order »

- نقل معنى غير مقصود « Conveys an Unintended meaning »

- انتهاك رابطة لغوية موجودة « Violates an Existing Relation Pattern »

- وضع غير ضروري لعلاقة لغوية - عند عدم وجود علاقة ضرورية - (على

المستوى النظري فقط) « Unnecessary Imposition of a Relation »

(Weinreich, 1968)

4. المستوى الدلالي:

ونقصد بهذا المستوى من التداخل إحداث مدلولات جديدة في اللغة تحملها دوال موجودة فيها. ويظهر ذلك من خلال ظاهرتين بارزتين:

1) الترجمة الحرفية، وهي انتقال المدلول دون الدالّ من لغة مصدر مقرضة إلى لغة مورد [هدف] مقرضة، وذلك بإسناد مدلول غير أصلي إلى دالّ من دوالّ اللغة المقترضة.

2) المجاز، وهو نقل الوحدة المعجمية من دلالتها الأصلية التي وضعت لها في أصل استعمالها اللغوي إلى دلالة جديدة. (كيال، 2011)

بالنسبة للترجمة الحرفية فإن أكثرها شيوعا ودلالة على التداخل هي ترجمة المتلازمات اللفظية. هذه المتلازمات لها بعد دلالي يختلف تماما عن الدلالة التي تحملها كل مفردة مكونة

لهذا التلازم اللفظي، ولكن المترجمين والكتاب يقومون بتفكيك هذه المتلازمات وترجمة كل مفردة بشكل حرفي مما يؤدي إلى إنتاج دلالة جديدة في لغة الهدف. هذه المتلازمات المترجمة قد تتوطن في اللغة المقترضة وتصبح جزءاً من خطابها (كيال، 2011).

وهناك حالات أخرى يظهر فيها الاحتكاك على المستوى الدلالي مثل توسيع الحقل الدلالي لبعض الكلمات العربية فنجد أن الكتاب والمترجمين استخدموا أحياناً كلمات عربية بدلالة مختلفة عن الدلالة المعهودة في اللغة العربية وذلك بتأثير من اللغة الأخرى. (كيال، 2011). كما يقوم بعض الكتاب والمترجمين بإدخال تجديدات لغوية بهدف سد الفراغ الدلالي في اللغة العربية الناجم عن مواجهة دلالات ومعان قائمة في اللغة الأخرى. (كيال، 2011)

يظهر هذا المستوى من الاحتكاك أيضاً عندما تضم اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين، فإن متعلم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى وهو ما يطلق عليه الفرنسيين les faux amies (الأخوات المزيفات) (القاسمي، 2010)

5. المستوى الصوتي:

أما التداخل على المستوى الصوتي فيحدث عندما يتم استبدال صوت من اللغة المقترض منها بصوت مشابه من لغة الحديث. مثل استبدال صوت P من اللغة الإنجليزية بصوت b أثناء التحدث بالعربية لعدم وجود صوت p فيها. ومثال ذلك: (سنقوم بعمل برينت للورقة) برينت brint بدلاً من برينت print. وفي كثير من الأحيان يحدث التبادل على المستوى الصوتي في نفس الكلمة التي يحدث فيها التداخل التركيبي، حيث أن المتحدث لا يقتصر على تغيير تركيب الكلمة وإنما نطق أصواتها تبعاً للغة الحديث. (محمد، 2015/12/19)

كما يؤدي التداخل في المستوى الصوتي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم تبدو واضحة في اختلاف في النبر والقافية، والتنغيم وأصوات الكلام وحتى عند وجود الوحدة الصوتية (الفونيم) في اللغة الأم والثانية فإن نطقهما يختلف صوتياً، ما يؤدي إلى ظهور تلك اللهجة الأجنبية في كلام المتعلم (القاسمي، 2010).

6. المستوى الإملائي أو الكتابي:

في هذا المستوى يقع المتعلم في أخطاء في الكتابة بسبب التداخل وذلك في حالتين: الأولى عندما يلفظ الحرف بصورة مختلفة في لغته أو لهجته الأم فيميل إلى كتابته طبقاً للفظه، مثلاً ثلاثة بالتاء تلاتة. والحالة الثانية عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في استخدام نظام كتابي واحد كما هو الحال في الأوردية والعربية، إذ يميل الطالب الباكستاني الذي يتعلم العربية، إلى كتابة الكلمات العربية كما يكتبها بالأوردية. (القاسمي، 2010، صفحة 79)

الخاتمة

كانت ولا تزال الترجمة أداة وجسر تواصل بين الشعوب على مر الأزمان، انتقلت عبرها العلوم والثقافات، وقامت النصوص عبرها الاندثار فأضافت لها حياة أخرى الى حياتها وفي هذا الصدد ننقل عن عبد السلام بنعبد العالي قوله "إنها اذن رغبة في الخروج ، وسيقول بنيامين رغبة في الحياة ، في النمو والتزايد، survie، فكما لو أن النص يشيخ في لغته فيشتاق الى أن يرحل ويهاجر ويكتب من جديد ، ويتلبس لغة أخرى، وكما لو أن كل لغة تصاب في عزلتها، بنوع من الضمور وتظل ضعيفة مشلولة الحركة، متوقفة عن النمو "بفضل الترجمة، يكتب دريدا، أعني بفضل هذا التكامل اللغوي الذي تزود عن طريقة لغة الأخرى بما يعوزها، وهي تزودها به بكيفية متناسقة، فإن من شأن هذا الالتقاء croisement، من شأن هذا التلاقي بين اللغات أن يضمن نمو اللغات وتزايدها" (العالي، 2015)، لكنها أضحت سلاحا ذو حدين فكما أن بإمكانها إحياء اللغات وإثرائها فقد يؤدي احتكاك اللغات الى عواقب غير محمودة للغتين عند خلطهما مع عدم مراعاة خصوصية كل لغة، ولذا وجب احترام طبائع اللغات ومقادير المعاني، الأمر الذي ذكره التوحيدي في كتابه الامتاع والموانسة نقلا عن المناظرة التي جرت بين متى بن يونس وبين النحوي ابي سعيد السيرافي في " الامتاع والموانسة " حيث سأل هذا الأخير (على أنك تنقل عن السريانية ، فما تقول في معان متجولة بالنقل من لغة يونان الى لغة أخرى سريانية؟ ثم من هذه الى لغة اخرى عربية؟ قال متى: يونان وإن بادت مع لغتها فإن الترجمة حفظت الأغراض وأدت المعاني وأخلصت الحقائق. قال أبو سعيد: إذا سلمنا أن الترجمة صدقت وما كذبت، وقومت وما حرفت...ولا أخلت بمعنى الخاص والعام، ولا بأخص الخاص ولا بأعم العام، وإن كان هذا لا يكون وليس في طبائع اللغات ولافي مقادير المعاني، فكأنك تقول لا حجة إلا عقول يونان " (العالي، 2015). ولذا لزم "على المترجم أن يعرف "أبنية الكلام وعادات القوم، وأساليب تفاهمهم" واشترط الجاحظ ايضا " أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة، والمنقول اليه، حتى يكون فيه سواء وغايه" (العالي، 2015).وبهذا تكون الترجمة قد أدت دورها وحفظت لكل لغة موازينها وأساليبها.

المراجع

1. Weinreich, U. (1968). *languages in contact : findings and problems*. netherlande: mouton.
2. أ.د.محمد حسن محمد عصفور. (2007). تأثير الترجمة على اللغة العربية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والانسانية، 4، 122.

3. الجاحظ. (1955). *كتاب الحيوان*. (محمد عبدالسلام هارون، المترجمون) بيروت: دار الجبل.
4. العربي دين. (2015). *قضية التصويب اللغوي بين القدماء والمعاصرين*. الاردن: عالم الكتب الحديثة.
5. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الكسو. (بدون بدون). *التعدد اللغوي والازدواجية والثنائية*. تم الاسترداد من الكسو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: <http://www.alecso.org/bayanat/multilingualism.htm>
6. د.محمد قاسم بدوي. (مارس 2015). الاحتكاك اللغوي وأثره المعجمي في لهجة نشاد العربية. كلية الاداب جامعة كاردفان.
7. د.محمود كيال. (2011). *التداخل اللغوي العبري في اللغة العربية المكتوبة في اسرائيل*.
8. رمضان عبد التواب. (1997). *المدخل الى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي*. القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتصوير.
9. عبد السلام بنعبد العالي. (2015). *ضيافة الغريب*. الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.
10. عبد العزيز بلفقير. (16 07 2013). *التعدد اللغوي واللبس الدلالي وأثره على التعلم*. تم الاسترداد من الحوار اليوم: <http://www.alhiwartoday.net/node/7254>
11. علي القاسمي. (2010). *التداخل اللغوي والتحول اللغوي. الممارسات اللغوية (1)*، 77-92.
12. عمر فاسي. (جوان، 2017). *التعدد اللغوي وأثاره. مجلة دراسات*.
13. فاطمة محمد. (19/12/2015). *التداخل اللغوي. علوم اللغة أيام الوي العربي*.
14. م.علاء عبد الدائم. (2012). *الصراع اللغوي بين الحضارات السامية القديمة. مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، 2*، 362. تم الاسترداد من <http://iasj.net/iasj?func=fulltext&id=62756>
15. مكي درار. (2012). *هندسة المستويات اللغوية من المصادر العربية*. الاردن: عالم الكتب الحديث.

الترجمة والتأويل في ضوء التواصل متعدد اللغات

حاكم عمارية

جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة / الجزائر.

مقدمة:

التعدد اللغوي قدر محتوم أقره الله عز وجل في قوله: «يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا...» الحجرات 13، كما أقر الاختلاف في قوله كذلك: «من آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين» وانطلاقا مما أقره الله؛ فإن التعدد اللغوي ظاهرة طبيعية موجودة في كل المجتمعات.

وجدير بالذكر أن التعدد اللغوي لم يشكل يوما خطرا على الشعوب والأمم، إلا أنه بعد دخول الإسلام، واعتناق كثير من الأعاجم الدين الجديد، فقد تسرب اللحن إلى اللغة العربية، فهب أصحابها إلى حمايتها وذلك بتقعيدها، والبحث العميق في كل مستوياتها فألفت الكتب والمعاجم والتفاسير، وحفظ القرآن في مصاحف من أجل الحفاظ عليها من الانقراض بعدما تم انقراض كثير من اللغات بفعل الظروف؛ وأول هذه الظروف عدم اهتمام أهلها بها.

ولعل هذا هو العامل الأساس الذي جعل معظم الأمم والحضارات تسارع إلى حماية لغاتها وإلى تطويرها وترسيخها في أذهان أولادهم.

وفي ظل هذا الاهتمام فقد أصبح التواصل بين الأمم والشعوب صعبا، ولأن الغاية تيرر الوسيلة، فقد كانت الترجمة هي الأداة التي بوساطتها يتم التواصل والتفاهم وقضاء المآرب والغايات بين الشعوب التي تتعامل مع بعضها في كثير من الحقول والمجالات؛ الاقتصادية، والعلمية، والثقافية، وغيرها.

وانطلاقا من فعل الترجمة فقد تيسر التفاهم إلا أن هذا الفعل قد أخل بكثير من النصوص، وذلك أن الترجمة الحرفية لم تكن هي المطلوبة، وعلى هذا الأساس كان لا بد من تأويل معاني كل المعارف من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، ومن ثم ترجمتها.

وعلى ضوء الترجمة والتأويل والانفتاح على لغات الآخر لأغراض مختلفة ومتعددة وخاصة في الوقت الراهن مع وسائل التكنولوجيات الحديثة التي أصبحت متاحة للجميع، فقد أصبح التواصل متعدد اللغات. ووفق هذا الطرح؛ سأعالج في ورقتي البحثية - إن شاء الله- المفاهيم والأسس والأهداف لكل من الترجمة والتأويل والتواصل والتعدد اللغوي، لأربط العلاقة بين كل هذه المصطلحات التي تتفاعل كلها من أجل تحقيق مشيئة الله؛ وهي التعارف والتواصل الناجح من أجل تبادل الخبرات والعلوم والمعارف، وكل ما من شأنه أن يخفف من العنف والتطرف وسوء فهم الآخر (كيف يفكر؟).

تعريف الترجمة:

يستدعي أي بحث التعرض إلى شرح مصطلحاته، لأن المصطلحات هي مفاتيح الولوج إلى أي علم، وحتى تتضح المفاهيم، وتتحد الرؤى، سأشرح كل مصطلح في موضوع هذا البحث بالترتيب، الترجمة، التأويل، التواصل، التعدد اللغوي شرحا موجزا.

الترجمة هي نقل خطاب، أو نص، أو كلمة من لغة إلى لغة أخرى، ولقد وُجد فعل الترجمة منذ وُجد الإنسان، إلا أن الترجمة في بدايتها كانت تتم عن طريق الإشارات التي تساعد على الفهم والتواصل، ولكن هذا العقل غدا يتطور شيئا فشيئا تبعاً لتطور الفكر الإنساني، وانطلاقاً من الحاجة الملحة إلى التواصل مع الآخر في كل أنحاء العالم، أصبحت الترجمة بمثابة أكسجين لكل العصور. ولا نبالغ إذا قلنا بأن الترجمة هي فعل ثقافي قادر على تحويل موارد المجتمع إلى قوى محرّكة للطاقت الإبداعية فيه، فهي فعل حضاري ودينامية ثقافية واحدة في عصر العولمة والتفاعل اليومي المباشر بين أشكال الثقافات واللغات.

والترجمة كمصطلح علمي هي فعل ذو أبعاد واسعة وكثيرة لا يمكن حصرها في دائرة ضيقة، أو في تعريف موجز وبسيط لأنها عمل ثقافي ينتج عنه ثقافت طويل الأمد على صعيد الأفراد والجماعات، فالترجمة تعبر عن أبعاد حضارية قابلة للتعميم والانتشار عبر تفاعل الثقافات في إطار من العلاقات المبنية على التبادل الثقافي الحر والإبداعي بين مختلف الشعوب والقوميات.

وتساهم الترجمة بشكل فعال في التطور الحضاري للأمم وترقية المجتمعات وفي تحقيق الحاجة البشرية في كثير من نواحي الحياة...، وقديماً ترجمت العلوم والمعارف من العربية إلى لغات شتى خاصة إلى الفرنسية والإنجليزية والألمانية حيث استفادت منها هذه الدول، وخاصة في مجال الرياضيات والفيزياء والطب والفلسفة وغيرها من العلوم، وفي عصرنا هذا فقد ترجم كثير من الأعمال الإبداعية لأن كلا من العلوم والمعارف والإبداع هي نشاطات إنسانية يستفيد منها كل فرد في أي بقعة من العالم؛ فهي ليست حكراً على أمة دون أخرى مثلها مثل حق كل إنسان في الدواء بغض النظر عن صنعه أو صدره.

وبترجمة أعمالها عرفت الأمة العربية الإسلامية حضارة عظيمة وبتخلينا عن ترجمة أعمالنا وثقافتنا المتنوعة أصاب الأمة العربية التقهقر والتأخر، ومن أجل تغيير الأوضاع السائدة المزرية التي حلت بالعالم العربي أصبحت العودة إلى ترجمة كل ما ينتج العربي إلى لغات عالمية أمراً ضرورياً من أجل التطور الحضاري الذي يتم عن طريق التبادل المعرفي والثقافي، وكذلك من أجل إحراز موقع حضاري لا يستهان به خاصة ونحن في زمن التكنولوجيا ومجتمع المعرفة، فلقد أصبح الصراع الآن، هو صراع الإبداع والابتكار في كل مجالات الحياة.

وانطلاقاً من أهمية الترجمة وما تحققه من أبعاد مختلفة؛ سياسية، اقتصادية، اجتماعية، معرفية، أصبح من الضروري تدريسها في الثانويات والجامعات من أجل تكوين مترجمين متخصصين كل في مجاله.

مشاكل الترجمة ومعيقاتها وخطورها:

أ. الترجمة بين اللفظ والمعنى:

على حد تعبير الباحث «إقرورو جمال»: «الترجمة مشوار كثير العثار، وقلما توجد ترجمة لا تشوبها النقائص، ولا تعتربها العيوب إذ إن كلام المترجمين لم ينفك عن تحريف وتبديل مُحَوَّج إلى تفسير وتأويل»¹.

يُستنتج من هذا الرأي، أن الترجمة تتعلق بنقل نص أو خطاب من لغة أصل إلى لغة هدف، وكما هو معلوم فاللغة مستويات أربع؛ مستوى صوتي وآخر نحوي، وثالث صرفي ورابع دلالي تركيبية، فالمسألة هنا هي مسألة النظم والتأليف بين اللفظ والمعنى حيث إن أول مشكلة تواجه المترجم هي: هل يُترجم اللفظ؟ أم يُترجم معنى اللفظ؟ وبحثاً عن الجواب لا بد من الاعتماد على سياق الكلام حيث إن «خواص التركيب والنسب الإسنادية لا تطابق نظيرها من لغة إلى أخرى دائماً وأيضاً يقع الخلل من جهة استعمال المجازات وهي كثيرة في جميع اللغات»².

ونشير هنا، إلى أنه إذا كان لكل أمة أساليب لسانية خاصة بها، فهذا لا يعني استحالة الترجمة، ولكن المترجم يحتاج إلى وسائط تساعد على الترجمة الصحيحة «وهذه الوسائط هي: الشروح والإضاءات والتنويرات التي تستخرج وتفتح المغلق، وبهذا يجيء النقل ترجمة وشرحا وهذا لا يتأتى إلا للمترجم الحاذق باللسانيين والمتسع في المعرفة»³، بالإضافة إلى ابتعاده عن التعصب أو الهوى، أو عدم ترجمة بعض الصيغ أو العبارات التي قد لا تعجبه أو لا توافق معتقداته.

وعلى أساس، ترجمة اللفظ أو المعنى، فالمطلوب هو نقل المعنى من لغة إلى لغة أخرى، لأن الأصل في النقل من لغة إلى أخرى هو سلامة المعاني وبقاؤها على حالها دون تدخل من المترجم إلا بالشيء القريب الذي لم يجد له لفظاً مقابلاً في اللغة الهدف أو مفردات تطابقها على الحقيقة، «لأن لغة من اللغات لا تطابق أخرى من جميع جهاتها بحدود صفاتها

¹ إقرورو جمال: المترجم الكامل مجلة العربية والترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع 27 سبتمبر 2016، ص 193.

² الصفدي: الغيث المنسجم في شرح لامية العجم، نسخة إلكترونية بصيغة وورد، ص 46.

³ إقرورو جمال، مرجع سابق، ص 195.

في أسمائها وأفعالها وحروفها وتأليفها وتقديمها وتأخيرها واستعارتها وتحقيقها ... وسعتها وضيقتها ونظمها ونثرها...»4.

ب. الترجمة بين اللفظ والقصد:

لا يخفى على أحد أن الألفاظ موضوعة للدلالة على ما في النفس؛ منها تجسم المعاني الحاصلة في الأذهان والألفاظ هي تلك الصور الصوتية أو تلك المتتالية الصوتية التي سماها «دي سوسبير» بالدال، وأما الصور الذهنية فهي تلك المداليل أو التصورات الموجودة في ذهن كل البشر ولكنها تبحث عن اللفظ الذي يقابلها أو الذي يعطيها حياتها لتصبح ذات قيمة في مجالها الذي جعلت ووضعت له، إلا أن المترجم يتساءل ماذا يترجم؟ هل يترجم اللفظ أم يترجم القصد؟ وبديهي أنه سترجم القصد، لأن الألفاظ تختلف من لغة إلى أخرى، وقد لا نجد لها المعنى نفسه في لغة أخرى، لذلك يلجأ المترجم إلى سياق الخطاب، أو إلى السياق الذي قيلت فيه المفردة، وإلى التركيب الذي وردت فيه بالإضافة إلى العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية للغة المترجم منها أو إليها، «فالألفاظ غير مقصودة في أنفسها وإنما المقصود هو المعاني والأغراض التي احتيج إلى العبارة عنها بالكلام فصار اللفظ بمنزلة الطريق إلى المعنى»5.

الترجمة وإشكالية المصطلح:

جاء في كتاب «ماري كلود لوم» (MARIE CLAUDE LAUM) أن «علم المصطلح هو العلم الذي يعنى بدراسة المفاهيم الخاصة بمجال علمي أو تقني معين، والمصطلحات التي تعبر عنها، وهو يهدف قبل كل شيء إلى البحث عن مصطلحات تستعمل في مجال محدد، ودراستها وتحليلها ووصفها، وإن اقتضى الأمر إلى وضع مصطلحات جديدة للدلالة على مفاهيم استجدت»6.

واعتمادا على وضع مصطلحات جديدة على مفاهيم استجدت حدث خلط كبير وفوضى أكبر في ترجمة المصطلح الأجنبي إلى اللغة العربية، ومثالنا على ذلك مصطلح اللسانيات الذي له ترجمة في المشرق العربي (الألسنية، الألسن)، و ترجمة أخرى في المغرب العربي (اللسانيات، علم اللغة، علوم اللسان) وهكذا، ولا شك أنه أمام تعدد المصطلحات لمفهوم واحد، سيقف المترجم حائرا أمام أي مصطلح يوظفه في ترجمته أو عمله المنوط إليه، وبدل أن تتطور الترجمة في العالم العربي فقد تأخرت كثيرا وتأخر معها

4 أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العصر للنشر، بيروت، لبنان، 2009 نقلا عن المرجع السابق، ص195.

5 الخفاجي: سر الفصاحة، ص261/ نقلا عن المرجع السابق، ص 199.

6 ماري كلود لوم: علم المصطلح (مبادئ وتقنيات)، تر: ريماء بركة، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص13.

نقل العلوم والمعارف إلى البيئة العربية، وذلك راجع إلى فوضى المصطلحات، ولعل هذا السبب كاف لتدريس الترجمة في كل المراحل التعليمية بداية من السنة الثالثة ابتدائي أو إعدادي، حيث يتسنى لكل من له رغبة في التخصص أن يحسم موقفه في سنوات مبكرة، حتى يصبح مترجما محترفا ومتخصصا يُفيد ويستفيد من كل مجالات العلوم الحديثة والقديمة كذلك.

ومن منظور «جان رينيه لادميرال» (JEAN RENIE LADMIRAL) «تعد الترجمة حالة خاصة من التماس والتقارب اللساني وهي تفيد بالمعنى الواسع كل شكل من أشكال الوساطة اللغوية (Médiation interlinguistique) التي تمكن من نقل المعلومة بين متكلمي لغات مختلفة، وتنقل الترجمة رسالة من لغة انطلاق (ل إ) أو لغة مصدر إلى لغة وصول (ل و) أو لغة هدف، وتعني الترجمة في الوقت ذاته ممارسة الترجمة ونشاط المترجم (بالمعنى الدينامي) ونتيجة هذا النشاط؛ أي النص الهدف ذاته (بالمعنى السكوني) وتأخذ الكلمة أيضا في بعض الأحيان المعنى المجازي الموسع إلى حد بعيد لعبارة تمثيل أو تأويل»⁷.

الترجمة والتأويل:

ذكرنا في مبحث الترجمة بين اللفظ والقصد، أن المترجم يقف عاجزا عما يترجم هل يترجم اللفظ؟ أو يترجم القصد؟ وتوصلنا إلى أنه يترجم القصد أو يترجم المعنى، لأن الألفاظ لا يمكنها أن تتطابق تماما في كل اللغات، ولكن كيف يحصل المترجم على المعنى أو على القصد؟ قصد النص الأصل؟

يستدعي الجواب عن سؤال ترجمة المعنى وكيف يتوصل إليه، التأويل الذي يقوم به المترجم؛ حيث إن نشاط التأويل أصعب من ترجمة مجرد الألفاظ، وقلنا فيما سبق إن هناك فوضى المصطلح خاصة بالنسبة للمترجم العربي، فالتأويل هو سبيل الترجمة، ولا يتم هذا إلا بالاعتماد على السياق الذي قيل أو كُتب فيه النص الأصلي على أن تتوفر في كل مترجم معرفة متينة بلغات اشتغاله، وثقافة عامة واسعة.

التأويل في معجم (Petit Robert 1993):

«التأويل لغة هو إظهار المقصود عن طريق الظن، والتأويل أيضا استجلاء الغموض في نص أو خطاب معين، أو تحويل معناه من لغة لأخرى (ترجمة) أو إضفاء معنى محدد عليه قصد إدراكه»⁸، وبهذا التعريف المعجمي فالتأويل ظني وذاتي ووصفي، والترجمة في هذه الحالة لا تكون وفيه للنص الأصلي.

⁷ جان رينيه لادميرال: التطوير في الترجمة، تر: محمد جدير، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص73.

⁸ معجم (Petit Robert 1993)

ومفهوم التأويل (Hermenutics) مشتق من الكلمة اليونانية هرمونتيكس (Harmenuticos) التي تعني القدرة على التفسير، وكذا توضيح ما غمض في العلامات، وفي أصل كلمة التأويل اليونانية، إحالة ضمنية على رسول الآلهة هرmez (Hermes) المعروف بمكره وخداعه وتلصصه، أما في مجال العلوم الإنسانية وفي مجال العلوم والمعارف فالأمر لا علاقة له بالخرافات ولا بالميتافيزيقيا، وذلك أن التأويل يعتبر «منهجاً للتناول وإمطة اللثام عن معنى النص أو النشاط الثقافي الذي يرى من حيث كونه نصاً لا عن طريق إعمال الفكر، أو التحليل العقلي الموضوعي، وإنما بالنفاذ إلى داخل النص، فالنص إذا جاز التعبير يعتبر عالماً مقالاً مكتفياً بذاته، ويرغب الناقد التأويلي أن يرتاد هذا العالم مجرد أن يعرفه من خلال العمليات العقلية».⁹

وعلى العموم، يمكن تعريف التأويل على أنه توأم لمفهوم آخر ألا وهو فك الرموز، بحيث المعاني المبطنة أكثر وضوحاً وسهولة، فالتأويل بمثابة عملية استكشاف يقوم بها المؤول أو المفسر لإيضاح معاني النص الخفية لتصبح واضحة وبسيطة للقراء، ومن خصائص التأويل أنه هو حقيقة وجود الإنسان وباطنه، ويعتقد «هايدغر» أن النفس الإنسانية وحقيقة وجودها «شأن تفسيري» بحد ذاتها، فالمؤول باكتشافه لباطن النص يكتشف باطن نفسه، وتأويل النص بمثابة تأويل الروح وتفسيرها، فالمؤول يزيد من قوته وفعاليتها واستعداده الذهني، يقول (أنري ماكرو): «الإنسان بالإنسان هو نفسه الذي يخفيها»¹⁰

وفي علاقة الترجمة بالتأويل يؤكد «حميد لحميداني» في أكثر من موضع أن الترجمة قراءة وأن القراءة تأويل وأن الاختلاف بين المترجمين هو اختلاف في تمثيل مختلف الأبعاد النصية، وفي التعبير عنها بلغة إبداعية، وهذا الاختلاف هو الذي يغني الترجمة ويفتح النصوص الأصلية على آفاق جديدة تتيح لممارسة الترجمة التحليلية تجاوز مؤلفات الترجمة السابقة، واقتراح بدائل تنطلق من تأويلات وتصورات رهينة بالמושوعة الثقافية ومهارات المؤول وقدراته الإبداعية.¹¹

ولتأكيد العلاقة بين الترجمة والتأويل يورد الباحث محمد مساعدي صورة شعرية استوقفت حميد لحميداني أثناء ترجمته لقصيدة «الموسيقى» ويتعلق الأمر بعبارة: «ma pale étoile».

وتحتل هذه الصورة الشعرية ثلاثة تأويلات:

⁹ ينظر: رشيد بن جدو: العلاقة بين الفارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر "مجلة عالم المعرفة" الكويت- مج23/....1994، ص72 نقلاً عن كتاب: التلقي والتأويل، تأليف مجموعة باحثين، مطبعة أميمة، المغرب، ط1، 2014.

¹⁰ رشيد بن جدو، مرجع سابق، ص 74.

¹¹ ينظر: محمد مساعدي: الترجمة الأدبية بين التحليل والإبداع، مجلة الكلية المتعددة التخصصات، تازة، فاس (في الأدب والنقد والترجمة) قراءات في تجربة د. حميد لحميداني، مطبعة أنفو فاس، 2015، ص226.

1. «نحو نجمتي الشاحبة» ويحتاج هذا التأويل إلى تعديل يمكن من تجاوز التعارض بين ضياء نجمة وصفة الشحوب.

2. «نحو نجمتي المجهولة» رغم انتفاء التعارض في السابق إلا أن هذا الاقتراح يحتاج بدوره إلى تعديل، إذ ما معنى أن يأخذ البحر الذات نحو نجمتها المجهولة؟ (ص 77).

3. «نحو مصيري الباهت» استوحى المؤلف من علم التنجيم كلمة «مصير» باعتبارها معنى من معاني كلمة (étiole) وربطها بصفة «الباهت» القريبة من معنى الكلمة الواردة في النص الأصلي (pale) هذه الصيغة الأخيرة تبدو في نظر المترجم «أقرب إلى المقبولية لأنها تتخلص من التنافر الحاصل بين مهمة البحر في نقل الذات نحو نجمتها؛ فالأولى أن البحر ينقل الذات نحو مصيرها الباهت». (ص 77)

إن الغرض من إيراد هذه التأويلات أو الاقتراحات الثلاثة لترجمة صورة شعرية، أو عبارة من الفرنسية إلى العربية، هو لتوضيح أن التأويل قد يأخذ منحرجات كثيرة ومعاني متعددة كلها لها نصيب مما أراده المتكلم أو المؤلف الأصل، إذ لا يتصرف المؤول من تلقاء ذاته في الترجمة، وإنما يأخذ المفردات الواردة في عبارة المؤلف الأصل كمفاتيح ليفسر ها ويؤولها انطلاقاً من تجربته أو مفهومه لتلك المفردات أولاً في بيئته، ومن ثم فهمها في بيئة القائل، إذا استدعت الضرورة إلى الترجمة القريبة مما أراده هذا القائل.

بقي أن نقول إن التأويل هو السبيل إلى الترجمة ما دامت الألفاظ خدماً للمعاني، وأن المباني وضعت للمعاني، ولكن هل هذه الترجمة أحادية أم هناك أنواع أخرى من الترجمات؟ وللإجابة عن هذا السؤال نورد أنواع الترجمات.

أنواع الترجمات:

لا أحد يختلف مع الآخر في أن الترجمة ترجمات، إذ هناك الترجمة الفورية، الترجمة الحرفية والترجمة النقدية والترجمة التحليلية والترجمة الأدبية، ولكل نوع مجاله الخاص به لذلك تستدعي الضرورة إلى تكوين مترجمين متخصصين، لأن الترجمة نقل للمعرفة أو الإبداع من كون ثقافي إلى كون ثقافي آخر.

الترجمة والتواصل:

التواصل في أبسط تعريف له هو نقل نبأ من نقطة (أ) إلى نقطة أخرى هي (ب)، حيث (أ) هو الباث أو المرسل أو الخطيب أو المتكلم أو المؤلف، وحيث (ب) هي المرسل إليه أو المبتوث له أو المخاطب أو السامع، أو القارئ أو المتلقي، وبدون تبادل الكلام لا يمكن تصور أي تواصل، ولذلك فعناصر العملية التواصلية هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة والقناة والمرجع...، حيث تقابل كل عنصر وظيفة خاصة كما جاء في خطاطة «رومان جاكسون» «ROMAN JACKOBSON»

1. الوظيفة التعبيرية ← المرسل
2. الوظيفة الندائية ← المرسل إليه
3. الوظيفة المرجعية ← السياق/ المرجع
4. الوظيفة الشعرية ← الرسالة
5. وظيفة إقامة الاتصال ← القناة
6. وظيفة تعدي اللغة ← القانون/ السّئن.

وانطلاقاً من عناصر العملية التواصلية ومن وظائفها يمكننا القول إن التواصل لا يمكنه أن يتم في حضرة لغتين مختلفتين إلا إذا كان هناك ترجمة؛ وعلى هذا الاعتبار فالترجمة هي سبيل من سبيل التواصل الإيجابي الناجح بين متكلمين مختلفي اللغة، وبهذا الصدد ينبغي استثمار ذاتية المترجم الذي يقوم مقام مؤول وأيضاً مقام «مؤلف مشارك» (CO-AUTEUR) أو «كاتب ثاني» (récrivain) مع التذكير أنه لا يمكن للبعد الإنساني أن يغيب عن أي ترجمة.¹²

الترجمة في بيئة متعددة اللغات:

التعدد اللغوي هو قدر محتوم أقره الخالق منذ أن قال في كتابه العزيز «وعلم آدم الأسماء كلها» فأدم هو أبو البشرية جمعاء، وأما اختلاف الألوان والألسنة، فهو كذلك قدر الإنسان، ومادام الخالق قد أقر التعدد والاختلاف فعلينا أن لا ننظر إلى التعدد على أنه معضلة لسانية بل معضلة اجتماعية، إذ الغاية من هذا الاختلاف والتعدد هي التعارف والتواصل استناداً إلى قوله تعالى: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ» الحجرات 13.

وقوله أيضاً: «وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ» الروم 22.

ومن هذا المنطلق، فلا أحد منا لا يعرف ما للترجمة من دعم للتواصل بين الشعوب، ولكن معرفة الآخر تمر حتماً عبر لغته، فاللغة هي مفتاح العقلية ومقياس ثقافة الشعوب وملامحها المادية والمعنوية، ولهذه الأسباب ارتبط نمو اللسانيات في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر أساساً بالأبحاث الأنثروبولوجية والإثنية والفيلولوجية والآثارية وتاريخ الثقافة والأديان وما شابه هذه المعارف التي تؤدي فيها اللغة دوراً مركزياً للكشف عن البنيات

¹² جان رينيه لادميرال: التنظير في الترجمة، مرجع سابق، ص86.

الذهنية للشعوب الناطقة بها؛ وبواسطة اللغة المكتوبة والمسموعة يمكن القيام بمجموعة من الأمور التي لا تستطيع أي وسيلة رمزية أخرى القيام بها.¹³

ومن الصعب أن تجد دولة أو مجتمعا يتحدث بلغة واحدة، فالتعدد اللغوي أمر واقع، ولا ضير أن يتخذ التعدد اللغوي مسلك التطعيم وانفتاح الثقافة الوطنية على الثقافات الأجنبية لتوسيع دائرة التفكير اللغوي بما يخدم اللغة الوطنية.¹⁴

وتنضوي تحت التعدد اللغوي مصطلحات كثيرة تولدت عن نظريات اللسانيات الاجتماعية أو نظرية علم الاجتماع اللغوي، أو نظرية علم اللغة الاجتماعي كالازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية واللغة التقريبية كالاسبرنتو والكريول والتلوث اللغوي والتنوع اللغوي والانغماس اللغوي وعلم اللهجات واللغة الأم ولغة الهوية واللغة القومية واللغة الأصل والعامية والدارجة والهجين اللغوي وهكذا...، وكلها مصطلحات تدل عن جهود الدارسين والباحثين في علاقة اللغة بالمجتمع أو علاقة اللغة بالتاريخ أو علاقة اللغة بالدين أو علاقة اللغة بالهوية.

ولعل معظم الدراسات والأبحاث التي تعرضت إلى مسألة التعدد اللغوي كانت تهدف إل إيجاد حلول للحد من هذا التعدد الذي رأى معظمهم أنه يشكل خطورة على اللغة القومية أو لغة الهوية، في حين آخر رأى الأقلية أن التعدد أمر طبيعي لم يشكل في قديم الأزمان أي خطورة على اللغة الأصل، ولن يشكل إذا ما تم استثماره في الانفتاح على الآخر وذلك بتعليم اللغات الأجنبية العالمية في المدارس المحلية من أجل تطوير اللغة الأصل.

وعلى أساس محاولة استثمار التعدد اللغوي في كل المجتمعات، وخاصة في الدول العربية، لجأ صناع القرار إلى ما اصطلح عليه بالسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، حيث من مهام السياسة والتخطيط اللغوي وضع استراتيجيات محكمة لتنظيم التعدد اللغوي داخل البلد الواحد، وذلك باقتراح حلول مناسبة من منظورهم نذكر منها:

- ✓ التعريب.
- ✓ الترجمة.
- ✓ تطوير التعليم.
- ✓ تدريس اللغات الأجنبية.
- ✓ إنشاء المجامع اللغوية.

¹³ ينظر: يوسف مقران، واقع حال التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل: اللغة الجامعة) مؤتمر التعدد اللغوي واللغة الجامعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014، ص49.

¹⁴ نفسه، ص50.

الترجمة والتعليم:

لقد أصبحت الترجمة باعتبارها نشاطا إنسانيا كونيا ضرورة لكل الأزمنة في كل بقاع العالم بفضل الاتصالات بين التجمعات الناطقة بلغات مختلفة، كيفما كانت هذه الاتصالات فردية أو جماعية، طارئة أو مستمرة، أو كانت مرتبطة بتبادلات تجارية بمناسبة أسفار أو شكلت موضوع تقنيات مؤسساتية (مواثيق ثنائية اللغة بين الدول) فليس هناك قوم مهما بلغ انزواؤهم وانزعاهم التام بقادرين على الاستغناء عن الترجمة، إذ إن أسطورة برج بابل تقدم أيضا الدليل على قدمها، فقبل وجود مكاتب الترجمة التابعة لمنظماتنا الدولية، كان يوجد أنواع شتى من المترجمين المحلفين والمعتمدين، سكرتاريون لاتينيون، مترجمون فوريون بالبلاط الفرعونية... وقد اقتضت هذه الوساطة اللغوية بين تجمعات اللغة على الدوام أن يوجد فيها أفراد ثنائيو اللغة يضطلعون بوظيفة الترجمة والترجمة الفورية.¹⁵

وفي مجال ديداكتيكية اللغات الحية، فلا يخف على أحد الأهمية التي أصبحت تحظى

بها برامج تعليم وتعلم اللغات الحية في مختلف السياسات والخطط

والمناهج التربوية في عدد من البلدان سواء المتقدمة أو البلدان السائرة في طريق النمو، وهذا ما توصي به معظم المؤتمرات والندوات حول الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية، لذا تنادي في كل مرة القطاعات الحكومية المكلفة بتعيين وتجديد واصطلاح مناهج التربية والتكوين، حيث تزايد الاهتمام بتعلم اللغات الحية وتعليمها خاصة الفرنسية والانجليزية والاسبانية والألمانية من أجل الانفتاح على هذه اللغات العالمية، ولعل الأسباب في تعليم هذه اللغات في الدول العربية خاصة دون غيرها راجع إلى ما يفرضه الوضع الحالي لسبب الاتصال والتواصل من ضرورة التفاعل بين اللغات الحية وضرورة انفتاح بعضها على بعض في إطار التثاقف العام، وتبادل الخبرات والتجارب بما يحقق منافع الناس في شتى ميادين الحياة العلمية والثقافية والاقتصادية، فما العلاقة بين تعلم اللغات الحية وبين تدريس الترجمة بوصفها ممارسة وصناعة؟

¹⁵ ينظر: جان رينيه لادميرال: التنظير في الترجمة، ص 73-74.

تستدعي الإجابة عن هذه الأسئلة أولاً تحديد طبيعة اللغات المتعلمة والفئات المستهدفة من التعلم ثم تحديد الأهداف المتوخاة، وبيان المقاصد العامة التي توجهه، وعلى هذا الأساس ينبغي التمييز بين مستويين:16

1. تعلم اللغات وتعلمها لأغراض تواصلية ومعرفية وثقافية وحضارية.
2. تعلم اللغات وتعليمها بوصفه مرحلة أو خطوة أولى لممارسة مبادئ الترجمة وتكوين مترجمين وفق مناهج تفرضها طبيعة وأهداف التكوين بالنظر إلى ازدواجية الهدف، حيث يحقق تعلم اللغات الأهداف التالية:17

- الانتفاع على لغات حية.
- تفاعل لغوي بهدف إغناء وتطوير اللغة الأم.
- تبادل الخبرات والتجارب على المستويين النظري والعملي.
- تعميق وإثراء المعرفة اللغوية والاصطلاحية بما يخدم اللغة الأم، ويعزز حضورها بين اللغات العالمية على جميع الأصعدة.¹⁸

تداخل الألسنة واحتكاك بعضها ببعض:

تمثل عملية الترجمة وتكوين مترجمين عملية لسانية، تواصلية، معرفية، ثقافية، نقدية، فالترجمة من لغة إلى لغة أو لغات تمثل بحراً لا ضفاف له، لذلك وجب التركيز في ترجمة المعاني المشتركة بين اللغات والتي تجد مقابلاً مفرداتياً لها في كل لغة، وبعد كل المحاولات التي قام بها عالم اللغة والترجمة «جان رينييه لادميرال» من أجل تأسيس نظرية في تدريس الترجمة وتعليم اللغات يصل إلى الخلاصة التالية قائلاً: «يعمل تداخل المعيار اللساني والمعيار البيداغوجي أساساً في إطار النقل إلى اللغة الأجنبية وتبدو تعميمات الفرنسية الهدف في إطار النقل إلى اللغة الأم مجرد تقريبات بيداغوجية شمولية يستطيع التلميذ أن يضبطها بالنظر إلى قدرة يمتلكها قبلاً.

وبالنسبة إلى اللغة الأجنبية المدرسة، تنصب التداخلات أساساً على مستوى النقل إلى اللغة الأجنبية الذي يؤدي إلى موضوعة، بل وتوضيع مضاعف وكابت للقدرة -الهدف- بينما يطور النقل إلى اللغة الأم قدرة -مصدرا- تظهر الفروق لكنها غير فاعلة (التلقي)، ولا يمكن من وجهة نظر الحاجة أن نستغني عن النقل إلى اللغة الأجنبية الذي سيمثل مؤقتاً البديل الضروري للتعبير التلقائي... لن يمثل النقل إلى اللغة الأم دائماً مدرسة لتعليم الترجمة لكنه

¹⁶ ينظر: حسن الطالب: تعلم اللغات وتدريس الترجمة (مساهمة في تصور لتكوين المترجمين بالجامعة نموذجاً)، مجلة العربية والترجمة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ع 2016/27، ص 209

¹⁷ نفسه، ن ص.

¹⁸ نقلاً عن مقال تعليم اللغات وتدريس الترجمة، مرجع سابق، ص 209.

يظل بالتأكيد تلقينا جيدا لتقنيات التعبير عبر الترجمة الدخغوية (intralinguistique)، أو إعادة الترجمة التي تقتضيها المرحلة الأخيرة للترجمة باعتبارها «نقلا شبه مكتمل» للنص الأصل، وباختصار تجدر «إعادة الاعتبار للترجمة وتجديد بيذاغوجيتها».¹⁹

يفهم من هذا القول، إن الجامعات والثانويات بمفهومها الجديد مؤهلة لاستحداث تكوينات في الترجمة أمام التحولات التي يعرفها العالم والتطور الحاصل في ميادين التواصل، والتواصل بين الشعوب والأمم وتبادل الأفكار وحوار الحضارات وتبادل المصالح وعلى جميع المستويات، يظل تدريس الترجمة وتكوين مترجمين أحد القنوات والدعامات الأساسية من أجل الانفتاح والتطور والتقدم، ومن ثم يفرض التخصص في التواصل اللغوي نفسه واقعا وضرورة لا محيد عنها.²⁰

وفي ختام هذا البحث المتواضع لا يسعنا إلى أن ندعو المؤسسات التعليمية إلى الاستثمار في التعدد اللغوي، وخاصة في اللغات العالمية التي من أغراض تعلمها، جلب المعرفة إلى الوطن بالإضافة إلى تحقيق التنمية البشرية في كل مجالات الحياة، تواصل، توظيف، تجارة، سياحة، إعلام، اقتصاد... أما اللهجات فإننا لم ندرجها لأنها تختلف في المجتمع الواحد من منطقة إلى أخرى، أما اللغة الأمازيغية فقد أوجدت لنفسها مكانة وفرضت نفسها في التدريس كلغة وطنية رسمية ثانية بعد العربية، إلا أنها لم تنتقل بعد إلى العالمية، لأن قوة اللغة بقوة مستعملها وكذلك بقوة إنتاجها العلمي والمعرفي الذي يسوق إلى دول العالم.

ولا نعتقد من وجهة نظرنا أن التعليم في بيئات متعددة اللغات سيجد عراقيل وعوائق إذا ما تمت إدارة التعدد، بوضع استراتيجيات ومناهج وبرامج مسطرة وفق سياسة لغوية وتخطيط لغوي محكمين من قبل متخصصين في مجال حوكمة التعليم في بيئات متعددة اللغات، باستثمار الجوانب الايجابية للتعدد اللغوي واللهجي كذلك من أجل الانفتاح على الآخر وتطوير اللغة الأم، ومن أجل الانسجام الجمعي والأمن اللغوي والثقافي داخل المجتمع الواحد والأمة الواحدة كالأمة العربية.

¹⁹ جان رينيه لاميرال: التنظير في الترجمة، ص 159-160.

²⁰ ينظر: حسن الطالب: تعلم اللغات وتدريس الترجمة، ص 218.

1. إقرورو جمال: المترجم الكامل مجلة العربية والترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع 27 سبتمبر 2016، ص193.
2. الصفدي: الغيث المنسجم في شرح لامية العجم، نسخة إلكترونية بصيغة وورد، ص46.
3. إقرورو جمال، مرجع سابق، ص195.
4. أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العصر للنشر، بيروت، لبنان، 2009 نقلا عن المرجع السابق، ص195.
5. الخفاجي: سر الفصاحة، ص261/ نقلا عن المرجع السابق، ص 199.
6. ماري كلود لوم: علم المصطلح (مبادئ وتقنيات)، تر: ريما بركة، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص13.
7. جان رينيه لادميرال: التنظير في الترجمة، تر: محمد جدير، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص73.
8. معجم (Petit Robert 1993) .
9. ينظر: رشيد بن جدو: العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر "مجلة عالم المعرفة" الكويت- مج23/.../1994، ص72 نقلا عن كتاب: التلقي والتأويل، تأليف مجموعة باحثين، مطبعة أميمة، المغرب، ط1، 2014.
10. رشيد بن جدو، مرجع سابق، ص 74.
11. ينظر: محمد مساعدي: الترجمة الأدبية بين التحليل والإبداع، مجلة الكلية المتعددة التخصصات، تازة، فاس (في الأدب والنقد والترجمة) قراءات في تجربة د. حميد لحميداني، مطبعة أنفو فاس، 2015، ص226.
12. جان رينيه لادميرال: التنظير في الترجمة، مرجع سابق، ص86.
13. ينظر: يوسف مقران، واقع حال التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل: اللغة الجامعة) مؤتمر التعدد اللغوي واللغة الجامعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014، ص49.
14. نفسه، ص50.
15. ينظر: جان رينيه لادميرال: التنظير في الترجمة، ص 74-73.
16. ينظر: حسن الطالب: تعلم اللغات وتدريب الترجمة (مساهمة في تصور لتكوين المترجمين بالجامعة نموذجا)، مجلة العربية والترجمة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ع 27/2016، ص 209
17. نفسه، ن ص.
18. نقلا عن مقال تعليم اللغات وتدريب الترجمة، مرجع سابق، ص 209 .
19. جان رينيه لادميرال: التنظير في الترجمة، ص 160-159.
20. ينظر: حسن الطالب: تعلم اللغات وتدريب الترجمة، ص 218.

الترجمة إلى الأمازيغية بواسطة الاقتراض

في ظل التعدد اللغوي

سليمة الكولالي:

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية- الرباط.

مقدمة:

نظرا للموقع الجغرافي المتميز لمنطقة شمال إفريقيا وانفتاحها على البحر الأبيض المتوسط، فقد توالى حضارات عديدة عليها، كالحضارة الفينيقية والإغريقية والرومانية والعربية، والبرتغالية والإسبانية والفرنسية. والنتيجة الحتمية هو احتكاك هذه الثقافات والمجتمعات مع نظيراتها بشمال إفريقيا، وخاصة مع الثقافة واللغة الأمازيغيتين. وسينتج عن هذا الاحتكاك أخذ وعطاء وتأثير وتأثر، إلى أن تتفاعل فيما بينها، وننسى مع مرور الوقت من هي الثقافة المانحة ومن هي الثقافة المستقبلة.

تتسم السوق اللغوية المغاربية بتنوع اللغات وتنافسيتها. وهذه الظاهرة نتاج سيرة تاريخية تبتدئ من الأمازيغية، وتستمر مع اللغات الوافدة، منها بعض اللغات التي لم تصمد ومنها تلك التي لا تزال متداولة، وتطبع تنافسية صارمة العلاقات بين اللغات الموجودة، مما ينتج عنه ضغط شديد تمارسه اللغات القوية على اللغات المستضعفة¹.

إلى جانب اللغات الرسمية العربية والأمازيغية بفروعهما، هناك لغات أخرى يمتاز بها السوق اللغوي كالفرنسية في المقام الأول، ثم الإنجليزية والإسبانية. وللتعدد اللغوي آثار متنوعة في مجالات هامة، مثل التربية والتكوين والإدارة والثقافة والاقتصاد. ومن ثم تصيح مغارب الغد أمام أكبر رهان يتمثل في تدبير تعدديتها بعقلانية ووظيفية وإنصاف².

أمام هذه التعددية فإن المغرب يسعى إلى تدبير هذا الحقل اللغوي والثقافي، حيث ستوكل مهام ضبط وترشيد استعمال اللغات بإنصاف إلى المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية. بالرغم من هذه التعددية اللغوية، فإن الثقافة التي تجمعها واحدة.

تلعب الترجمة دورا أساسيا في السيرورة التي تعرفها الأمازيغية، وذلك بفضل السياسة اللسانية التي تنهجها المملكة المغربية، وأولى ركائز هذه السياسة تنبعث من خطاب أجدير للملك محمد السادس يوم 17 أكتوبر 2001، بأجدير، بخنيفرة. ومما لا شك فيه أن الترجمة سواء من الأمازيغية أو إليها، يجعل هذه اللغة في تطور دائم، وتعرف تبادلا ثقافيا، وأخذا وعطاء، ويعد الاقتراض اللغوي نتيجة لهذا التفاعل الإيجابي. وحينما تأخذ لغة كلمات وعبارات عن لغة أخرى، فإن هذه الكلمات لا تسافر وحدها بل تسافر مع مرجعياتها، أي تمثالتها في اللغة الأصل. ولا يمكننا أن نجد ثقافة تتطور دون تفاعلها مع ثقافات أخرى. إذ

1- أحمد بوكوس، مسار اللغة الأمازيغية: الرهانات والاستراتيجيات، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2013. صص 17-18.

2- نفس المرجع السابق، صص 18-19.

ليست هناك ثقافات فقيرة وثقافات غنية، كل ثقافة تمد الأخرى بما ليس عندها، وتأخذ منها ما هي في حاجة إليه.

ويمكننا الجزم أن اتصال اللغات ليس بالشيء الجديد، بل رافق تاريخ الإنسانية، ويعد الاقتراض حلا للمشاكل التي يمكن أن تنجم عن عدم التواصل، وتقنية من تقنيات الترجمة المباشرة حسب التصنيف الذي وضعه فيناي وداربلي. وهو نتيجة للتفاعل بين اللغات، وقد وجد عبر مختلف العصور واللغات. إلا أنه لم يكن هناك وجود لاقتراض منظم أو مخطط له، ويكون فيما هو علمي وتقني أكثر من الميادين الأخرى.

يتناول هذا الموضوع التعريف بظاهرة الاقتراض، وذكر أهم الأسباب التي تؤدي إليها، وعرض المصادر الرئيسية التي تستمد منها اللغة الأمازيغية حاجتها من الاقتراض أثناء الترجمة، بالإضافة إلى تناول أنواعه، ثم تبيان ما يترتب على الألفاظ بعد اقتراضها.

الاقتراض

تعرف المعاجم الاقتراض بأنه "الظاهرة السوسiolسانية الأكثر أهمية في احتكاك اللغات"³.

الاقتراض قناة تساهم في إغناء وازدهار اللغة، وهي ضد الفكرة المنتشرة من كونه يشكل عائقا وعلامة على الدونية اللسانية. لذلك لا يمكننا أن نحكم، دون وعي، بأن اللغات الوحيدة التي لا تقترض هي لغات ميتة. 4

يعرف فيناي وداربلي الاقتراض اللغوي، الذي يشكل إحدى أساليب أو تقنيات الترجمة كالاتي:

الأسلوب رقم 1: الاقتراض : من شأن الاقتراض أن يسد فراغا ميتالغويا(تقنية جديدة، مفهوم غير معروف)، الاقتراض هو من أبسط أساليب الترجمة، ويلجأ إليه المترجم لإدراج لون محلي، كأكلة مثلا "طورطيا" في المكسيك. ويكون أفضل من إيجاد مقابل لا يؤدي الأثر نفسه⁵.

والاقتراض يختلف من شخص لآخر، حسب السن والمستوى الثقافي والعادات العائلية والرؤى السياسية والجنس⁶.

أنواع الاقتراض وكيف يكون؟

³ - Zakia Iraqui Sinaceur, Histoire et emprunt linguistique, dans : Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb, Maisonneuve et Larose, 2004, p509.

⁴ - Abdelwahab Bouchart, le lexique amazighe moderne : nécessité d'un emprunt mesuré et d'une néologie contrôlée, dans : langue amazighe et dictionnaire : l'apport de Ali Sadki Azaykou à l'expérience lexicographique amazighe, journée d'étude, association marocaine des études lexicographiques, 2007, p84.

⁵ - Vinay J.P. y Darbelnet,P."Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, Méthode de Traduction",Didier, Paris, 1958, p47.

⁶ - Zakia Iraqui Sinaceur, Histoire et emprunt linguistique, Op.Cit, p510.

يمكننا التمييز بين نوعين من الاقتراض حسب أهميته في إغناء اللغة⁷:

- 1- الاقتراض الذي أصبح ركيزة أو جذرا بدخوله لنظام الاشتقاق.
 - 2- الاقتراض الذي يمكن وصفه بـ"العادي" لأنه لم تنتج عنه اشتقاقات، رغم أنه بالإمكان اشتقاق معان متعددة من وحداته المعجمية.
- وهناك آراء أخرى بخصوص الاقتراض، فهناك من يصنفه إلى درجات حسب التغيير الذي يطرأ على الكلمة الوافدة، مثلا:

الدخيل xénisme وقد استعمله لأول مرة وابتدعه Louis Guilbert لويس جيلبير، ويعني به:

كلمة أجنبية تشير إلى واقع غير معروف أو جد خاص، وضروري جدا أثناء استعمالها أن تكون مرفوقة بالترجمة الشرح أو بهامش أسفل الصفحة عندما يتعلق الأمر بنص مكتوب. كما يشير إلى أن الدخيل أو xénisme هو الحالة الأولى التي يكون عليها الاقتراض حينما ينظر إليه على أنه غريب⁸.

كيف يتم المرور من الدخيل إلى الاقتراض؟

حسب المعجم اللساني يمكننا تمييز ثلاثة معايير⁹:

- 1- المعيار الفونولوجي: أي يتم المرور من الدخيل إلى الاقتراض عبر آلية التعديلات على المستوى الصوتي مثل: (Paket Boat-Paquetbot) و (-) parking) حيث تنطق الحروف بأكملها في اللغة الفرنسية.
- 2- المعيار التركيبي البنوي: عندما يتم اشتقاق كلمات من الدخيل ويتم إقامتها في اللغة، stress/stresser
- 3- المعيار المعنوي: حينما يتم تغيير معنى كلمة مقترضة. Black-out (camouflage des lumières contre les attaques aériennes)، ويكون كذلك في المجال السياسي والمالي.

⁷ -Foudil Cheriguen, les mots des uns, les mots des autres : le français au contact de l'arabe et du berbère, Casbah Editions, Alger, 2002, p265.

⁸ - Louis Guilbert, la créativité lexicale (collection « langue et langage, Paris, Larousse, 1975, 285 pages), ouvrage cité par D. Gontier dans sa contribution à une typologie des particularités lexicales du français du Sénégal (mémoire de maîtrise inédit, Strasbourg, 1979). dans : Pierre Dumont, le français et les langues africaines au Sénégal, Karthala & ACCT, Paris, 2000, p 170.

⁹ - Dubois et. Al., 2007, linguistique et sciences du langage. Paris. Larousse., dans : Eva Holubová, niveaux de circulation des emprunts dans l'argot commun des jeunes, Université Masaryk, 2008, p 9.

كما يشار إلى النسخ على أنه نوع من الاقتراض غير المباشر، على حد قول جيزبيرسن¹⁰. نقترض تركيباً من اللغة الأجنبية، ولكننا نترجم حرفياً كل العناصر التي تشكله.

وفي تعريفه للنسخ، يقول فيناي أنه عبارة عن نوع خاص من الاقتراض: حيث نقترض من اللغة الأجنبية التركيب، ونترجم حرفياً العناصر المشكلة له. ونؤول إما إلى نسخ تعبيرية يحترم البنيات التركيبية للغة الانطلاق، بإدخال طريقة تعبير جديدة (compliments de la Saison)، أو بنسخ بنيوي، يدخل إلى اللغة بنية جديدة (Science-fiction)¹¹.

ما هي اللغات التي تقترض منها الأمازيغية أثناء الترجمة؟ وفي أي حقل يمكننا أن نلمس هذا الاقتراض أكثر؟

مصادر الاقتراض في الأمازيغية هي اللغات الأجنبية وهذا أمر شائع لا تخلو منه لغة، واللغات واللهجات المحلية، حيث تقترض الأمازيغية من العربية والعربية الدارجة ومن التنوعات الأمازيغية الثلاثة. ونلجأ إلى الاقتراض الذي يكون أصلاً منغمساً ومندمجاً إلى حد كبير في اللغة الأمازيغية، مهما كانت اللغة التي أخذ عنها، تفادياً لاستعمال التوليد المعجمي وإتقال النص به.

الاقتراض داخل اللغة نفسها : أي أن نقترض كلمات من التنوعات الأمازيغية (تاريخية-تمازيغت-تاشلحيت).

استعمل الأستاذ فؤاد لحبيب مصطلحات عديدة في هذا المضمرة، في ترجمة كتاب «le petit prince» أو أكلدون أمزيان (ⵎⴰⵣⴰⵏⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴰⵣⴰⵏⵉⵏ) يقول بهذا الصدد: "حينما يكون الاشتقاق المباشر غير واضح، أو عندما نعثر على مصطلح في تنوع لغوي آخر، فإنني أقترضه وأستعمله"¹².

¹⁰ -Jespersen .O, Nature, Evolution et origine du langage, préface d'André Martinet, traduit de l'anglais par L. Dahan et A. Hamm, Paris, Payot p204, dans : Réquia Douchaina-Ouammou, l'emprunt de l'arabe marocain au dialectes berbères dans le corpus G.S.Colin, université de Bordeaux III, Institut d'Etudes Arabes et Islamiques, 1991, p49.

¹¹ - Vinay J.P. y Darbelnet,P."Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, Op.Cit, p47.

¹² - Lahbib Fouad, quelques solutions au déficit lexical dans la traduction du Petit Prince vers l'amazighe, dans : la traduction vers l'amazighe : théorie et pratique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2011, p61.

استعمل كلمة "يهيا" ⵝⵏⵉⵃⵉⵏ، عوض "يحلا" ذات الأصل العربي، والتي تستعمل في لغته (أمازيغية الجنوب الشرقي).

استعمل كلمة "ينمالا- ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ" أي قريب، عوض كلمة يقرب ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ذات الأصل العربي.

استعمل "تيفاوت- ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ" بدلا عن ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ "صباح" أي "الصباح" ذات الأصل العربي.

في ترجمة les fables de la fontaine- livre II أو ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ 213 ، يشير محمد راضي، مترجم الكتاب، في آخر عمله إلى المصطلحات والمعاجم التي استعان بها، وهناك العديد من الكلمات اقترضها من أمازيغية الجنوب-تشلحيت.

ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ (تيووربون): travaux (terme en Tachlhit). p122

ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ (تيفوسيون): les choses (terme en Tachlhit)p122

ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ (تشفع): briller (terme local)p121

ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ (تاغورارت): sécheresse (terme local) p121

ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ (لمرس)gîte du lièvre (lexique local). p118

الاقتراس من اللغة العربية والدارجة المغربية:

عاشت اللغة العربية بشمال إفريقيا منذ وطء العرب لشمال إفريقيا أو بلاد تمارغا، وتلقى الأمازيغ، السكان الأصليون لهذه المنطقة، اللغة العربية بعد دخول الإسلام هذه البلاد. وهي اللغة الرسمية بالمغرب إلى جانب اللغة الأمازيغية. وتتبنق الدارجة المغربية عن اللغة العربية الفصحى، كما تحتوي على العديد من الكلمات الأجنبية المقترضة من لغات أخرى.

ويكون الاقتراض أكثر من اللغة العربية في ترجمة النصوص الدينية، كالقرآن والأحاديث النبوية، لأن المترجم يحاول ما أمكن أن ينقل النص بأمانة، أضف إلى ذلك أن اللغة العربية كانت هي لغة الدين الإسلامي، وهناك أمثلة كثيرة في هذا المجال منها ما احتفظ به، ومنها ما ضاع.

¹³ -Radi Mohamed, ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵏ 2, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2015.

أمثلة: (من أقوال إبراهيم أوعلي أزناك، من زاوية آيت وسعاند بالأطلس الكبير في القرن السادس عشر.

ⵔⵉⵛⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ

ⵔⵉⵛⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ

ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ

ⵔⵉⵛⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ¹⁴

كيگان ذللوغا اذ انغ يملا ليباري

كرا يگان رسول ذللوغا نس اريس يتينيان

لعربي للوغان خاتيمو لانبيا

يان يگان امازيغ يفهم تن س لمازيغي

ترجمة : علمنا الله لغات عديدة

كل رسول يعلم بلغته

العربية لغة آخر الأنبياء

من هو أمازيغي يفهم بلسانه الأمازيغي

كما كان المدني التغماوي خلال بداية القرن العشرين مترجما لمجموعة من الأحاديث النبوية إلى الأمازيغية:

ⵔⵉⵛⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ

ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ

ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ

ⵔⵉⵛⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ ⵏ ⵏⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵎⵉⵙⵓⵔⵉ¹⁵

بسم الله الرحمان الرحيم، اذ د نوي

ربعين ن لحديث ن النووي اذ اريغ

¹⁴ - Brahim u- Ali Aznag, voir: El khatir Aboulkacem, la traduction vers l'amazighe de l'utilité politique à la construction de la langue, la traduction vers l'amazighe : théories et pratiques, IRCAM, 2011, p45.

¹⁵ - Al-Madani Tughmawi, voir: El khatir Aboulkacem, la traduction vers l'amazighe de l'utilité politique à la construction de la langue, la traduction vers l'amazighe : théories et pratiques, IRCAM, 2011, p46.

carrosa	لكروصا	كاروصا
muneca	مونيكَا	مونيكَا
moda	موصا	موصا
recibo	ريسبيو	أريسبيو
suerte	سويرتي	شوارتي
fiesta	لفيشطة	فيشطة

الاقتراض من الانجليزية: لم تقترن الانجليزية في المغرب بالاستعمار على خلاف الفرنسية والإسبانية. وتدرس في التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي. وأصبحت تنافس اللغة الفرنسية بالمغرب. خصوصا بعد أن أصبحت الولايات المتحدة قوة اقتصادية وسياسية وتكنولوجية. رغم أنني لم أذكر هنا أمثلة من الأعمال المترجمة، إلا أن الاقتراض في الانجليزية يكون في حقل التكنولوجيا وكل ما هو جديد ومستهلك في الحياة اليومية.

وكخلاصة يمكن أن نقول أن الاقتراض من لغات أخرى عملية ثقافية، فنحن ننقل ثقافة شعب ما إلى ثقافتنا، ونقرب المسافات بيننا. والشعوب لا تعيش في عزلة عن بعضها البعض، وهذا الاحتكاك هو ما أدى إلى الاحتكاك بين اللغات. إلا أن استعمال الاقتراض يجب أن يتم بشكل سليم، فلا نأخذ كل ما ورد من كلمات وننسى أهمية ترسيخ لغتنا وثقافتنا. لا يجب أن تأخذ الثقافة الدخيلة حيزا مهما داخل لغتنا. ولا نقترض إلا ما كان ضروريا ومتداولاً، وإن شابه غموض، يرفق بهامش للشرح.

الفهرس

- 1- Aznag Brahim u- Ali, voir: El khatir Aboulkacem, la traduction vers l'amazighe de l'utilité politique à la construction de la langue, la traduction vers l'amazighe : théories et pratiques, IRCAM, 2011.
- 2- Bouchart Abdelwahab, le lexique amazighe moderne : nécessité d'un emprunt mesuré et d'une néologie contrôlée, dans : langue amazighe et dictionnaire : l'apport de Ali Sadki Azaykou à l'expérience lexicographique amazighe, journée d'étude, association marocaine des études lexicographiques, 2007.
- 3- بوكوس أحمد ، مسار اللغة الأمازيغية: الرهانات والاستراتيجيات، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2013.
- 4- Cheriguen Foudil, les mots des uns, les mots des autres : le français au contact de l'arabe et du berbère, Casbah Editions, Alger, 2002.
- 5- EL KOULALI Salima, le transfert de la culture marocaine dans les écrits de Driss Chraïbi : l'écrivain traducteur, actes du colloque international : Driss Chraïbi lectures et relectures, 11/12/13 avril 2017, Casablanca.
- 6- EL KOULALI Salima, +⓪ⓂⓂⓂ+, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2015.

- 7- Guilbert Louis, la créativité lexicale (collection « langue et langage, Paris, Larousse, 1975, 285 pages), ouvrage cité par D. Gontier dans sa contribution à une typologie des particularités lexicales du français du Sénégal (mémoire de maîtrise inédit, Strasbourg, 1979).dans : Pierre Dumont, le français et les langues africaines au Sénégal, Karthala & ACCT, Paris, 2000.
- 8- Iraqui Zakia Sinaceur, Histoire et emprunt linguistique, dans : Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb, Maisonneuve et Larose, 2004.
- 9- Jespersen .O, Nature, Evolution et origine du langage, préface d'André Martinet, traduit de l'anglais par L. Dahan et A. Hamm, Paris, Payot p204, dans : Réquia Douchaina-Ouammou, l'emprunt de l'arabe marocain aux dialectes berbères dans le corpus G.S.Colin, université de Bordeaux III, Institut d'Etudes Arabes et Islamiques, 1991.
- 10- Lahbib Fouad, quelques solutions au déficit lexical dans la traduction du Petit Prince vers l'amazighe, dans : la traduction vers l'amazighe : théorie et pratique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2011.
- 11- Radi Mohamed, ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ 2, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2015.
- 12- Tughmawi Al-Madani, voir: El khatir Aboulkacem, la traduction vers l'amazighe de l'utilité politique à la construction de la langue, la traduction vers l'amazighe : théories et pratiques, IRCAM, 2011.
- 13- Vinay J.P. y Darbelnet,P.“Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, Méthode de Traduction”,Didier, Paris, 1958.