الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جامعة محمد لمين دباغين–سطيف2–

كليـة الآداب واللغـات

قسـم اللغـة والأدب العربـي

أطروحـــــــة

مقدمـة لنيل شهادة

دكتـــــــــــوراه العلـــــــوم

التخصص : تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب(ة): **نجـوى فيـران**

عنوان الأطروحة

لغة التخاطب العلمي الجامعي – دراسة سوسيو لغوية– جامعة سطيف أنموذجا

المشرف: أ د صلاح الدين زرال

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2–

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ د نواري سعودي	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين–سطيف2–	رئيسا
أ د صلاح الدين زرال	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين–سطيف2–	مشرفا ومقررا
أ د أحمد زهار	أستاذ	جامعة محمد بوضياف –المسيلة–	ممتحنا
د خالـد هدنـة	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين–سطيف2–	ممتحنا
د أرزقي شمون	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الرحمان ميرة –بجاية–	ممتحنا

2017 / 2016

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح أستاذي وأستاذ الأجيال عبد الحميد دباش.

طيّب الله ذكراك، وجعل جنة الخلد مثواك

إليك بعضًا ممّا غرست....تقديرًا وعرفانًا

نجـــــــوى

مقدمـــة

مقدمة

تشكّل اللغة دورًا حيويًا في صناعة المجتمعات، لأنّها وسيلة التعبير والتواصل والوجود، فهي أداة توحيد الأمّة فكريًا وحضاريًا وسياسيًا بما تحمله من مقومات الهوية الفردية والاجتماعية والثقافية، فاللغة هي الأساس الأوّل في التكوين الثقافي والسياسي لأي مجتمع، لذلك عدّت ظاهرة اجتماعية بامتياز، تبلور أفكار هذا المجتمع و تعمل على تشكيلها، فلا فكر دون لغة، ولا مجتمع دون لغة، إذ تعبّر عن رؤيته الخاصة للعالم، وتميّزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، فهي ليست جزءا من كيان الأمّة فقط، بل بصمة من بصمات الفرد التّي تحددّ شخصيته وهويّته بكلّ دقّة.

لذلك تتبوء قضية اللغة والهوية مكانة مركزية لا بعدّها نظرية فكرية ذات أبعاد فلسفية وأنثروبولوجية، بل بصفتها قضية علمية، وقضية سياسات تنفيذية وتربوية بالأساس، لذلك فاستخدام اللغة من عدمه في عملية التدريس جزء من صناعة الهويات.

تحدّد الهوية اللغوية بأبعادها الأنثروبولوجية أو التاريخية أو الترابية الحضارية، أو حتّى السياسة السيادية أو اللغوية المتعلقة بالخصائص الذاتية للغة وجاذبيتها أو مكانتها الجيواستراتيجية ...، فالهوية الفرديّة والاجتماعيّة تتوسّطان اللغة، فالسّمات اللّغويّة حبل يربط الفرد بالهويّات الاجتماعيّة، كما تخلق اللّغة هويّات الأفراد لأنّها تمثّل سندا سلوكيّا معبّرا عن كينونته ووجوده. إلاّ أنّ اختيار هوية لغوية معينة يرتبط بصفة متميّزة بالممارسة والّتفعيل في ميدان التعليم، بل إنّ الاختيارات اللغوية غالبًا ما تمليها المنفعة المادية، أو الرمزية، أو حتّى الفكرية والحضارية،

وتدعونا هذه الأبعاد إلى الجمع بين تصوّر اللغة على أنّه شكل ذهني معرفي بالأساس، كما عند تشومسكي، أو وسيلة للتواصل كما عند الوظيفيين، وبين كونها موضوعًا مجتمعيًا سياسيا واقتصاديا وذاتيا، يصبح معه الفعل اللغوي عملاً كما عند أوستين، أو حدثًا سلطويًا واقتصاديًا كما عند بورديو ...، وقد تكون مختلف هذه المقاربات ذات فائدة في تعليم اللغة لكونها تجمع بين ذات اللغة وذات المتعلّم، وإن كانت المقاربة التربوية لأشكال الهوية غالبًا ما تدرس ضمن إطار اللسانيات الإجتماعية، وخاصة ما يتعلّق منها بسوسيولسانيات التعليم.

تتّسم الوضعية اللغوية في الجزائر بالتعقيد لأنّ التشكيل اللغوي فيها، يتمحور أساسًا على التعدّد الّذي نتج عن ظروف تاريخية محدّدة أو اختيارات سياسية فرضتها مجموعة من السياسات الّتي تبنتها الجزائر الفرنكوفونية ... الّتي أثّرت بشكل أو بآخر على حياة الجزائري سياسيا واقتصاديا وتربويًا.

وبالنّظر إلى المراحل التّعليمية المختلفة، لاسيما الجامعية منها، فقد سنّت العديد من القوانين والمراسيم لتحديد لغة التدريس الجامعي، أهمّها قانون تعميم اللغة العربية.

والتعريب الّذي يعدّ منذ بداية تطبيقه حلمًا راود هذا الجزائري الّذي تمّ استهداف هويته وعروبته على يد المستدمر الفرنسي، في أمل استعادة اللسان الفصيح إلى الاستعمال، واستعادة الماضي العربي معه، بعد أن حصل على الاستقلال السياسي الّذي رسّم أركانا أساسية للهوية الجزائرية في ثالوث الإسلام العروبة والأمازيغية، وراح البحث في فتحه لهذه القضية يرسو في أبعاده وأهدافه تحويلاً للحالة من مختبر السياسي، إلى مختبر العالم.

تأسيسًا على ما تقدّم يحاول البحث الوقوف على كيفية تعاطي الطالب مع هذه الإشكالية، لاسيما أثناء تلقّي المحتوى التعليمي على لسان أستاذه، الّذي يعدّ هو الآخر نموذجًا، بل قل مرآة عاكسة لمظاهر هذا الواقع اللغوي، فيكون لسانه لسان حاله، يوصف خطابه العلمي بالتّعدّد والهجنة بين لغات / وأشكال لغوية مختلفة فصحى / عاميات / أمازيغية / فرنسية ...

تقتضي هذه الوضعية تعاطيًا للطالب معها، فيجد نفسه متخبّطًا بين مسايرة ركب الفرنسية، بعدّها نموذجًا للعالمية والانفتاح، وبين محافظته على لسانه عربيًا مبينًا، لذلك وسم البحث بـ:

لغة التخاطب العلمي الجامعي– دراسة سوسيولغوية – جامعة سطيف أنموذجًا.

وعليه فقد انطلق البحث من الإشكاليات التالية:

– بيان أثر الواقع اللغوي الجزائري على الخطاب العلمي الجامعي.

– تحديد سمات الثنائية والإزدواجية اللغوية على هذا الخطاب، ومدى قدرة الطالب الجزائري على الإستيعاب بلغة هجينة.

– تشريح السياسات اللغوية المعتمدة في الجزائر، وكيف أثّرت على واقع التعليم العالي.

– البحث في ما حقّقه التعريب، وكيف أدى توقيفه إلى هزّ البنية اللغوية للجامعة الجزائرية.

– ولتأكيد أو نفي هذه الإشكالات، تمّ صياغة مجموعة من الفرضيات الّتي تنبثق من الفرضية الرئيسة : لغة التخاطب الجامعي بالعيّنة المختارة لغة خليطة هجينة، للفصحى النصيب الأقل، وتسيطر العاميات واللغة الفرنسية على التخصصات المختلفة سيما العلمية والتقنية منها، إذن فقد فشل التعريب في تحقيق أهدافه.

أمّا الفرضيات الجزئية فتمّ مناقشتها من خلال الإطارين النظري والتطبيقي.

وهذه الفرضيات هي:

1- لا تمثل لغة الخطاب الجامعي وسيطا لتبليغ الأفكار والمعارف فقط، بل تتعدى ذلك لتصبح في علاقة بالسلطة والموقع والمنفعة، مما يضطر الطرفان إلى التموقع في إحدى هذه الهويات المتعدّدة والمتاميزة.

2- لجنس المبحوث / العينة دور أساس في تحديد نمطية الخطاب.

3-الخطاب الجامعي صورة عاكسة للوضع اللغوي السائد في المجتمع الجزائري الموصوف بالثنائية والإزدواجية اللغويتين، التداخلات، الصراعات...

4-تؤثر المواقف والسلوكات اللغوية الّتي يبديها الطالب الجامعي وكذا أستاذة في تشكيل ما يسمى بجاذبية اللغة من خلال إقباله على لغة والإحجام عن أخرى نتيجة للعداء والبخس الذي تذكيه بعض الأطراف، وهذه الجاذبية ترتبط كثيرًا بالمعطيات التربوية.

5- تبنى الثنائية اللغوية في التدريس حل غير واقعي.

6- شيوع العامية على ألسنة الطالب وأستاذه أثناء إنتاج وتلقي المحتوى المعرفي، وهذا راجع للضعف اللغوي الّذي يعاني منه الطرفان.

7- بعد ترسيم الأمازيغية، سيتم النّظر إليها على أنّها لغة عالمية شأنها شأن الفصحى والفرنسية، وبالتّالي سيتم تقبلها كأداة لنقل الآداب والعلوم.

8-البحث يفترض فشل السياسات اللغوية المتبعة في الجزائر لاسيما التعريب لأنّه لم يتأسس على دراسات سوسيولوجية ولغوية سليمة، ضف إلى ذلك القرار التشريعي وآليات التطبيق، وبالتالي فاستكمال مسار التعريب على مستوى الجامعة صار أمرًا ضروريًا للخروج من المتاهة اللغوية الّتي يتخبط فيها الفاعلون من أساتذة وطلبة، ذلك أن اللغة العربية تتوفر على الشروط الأساسية لعلميتها وعالميتها من عمق تاريخي وجغرافي، واستقلاليتها، وقابليتها للتنميط والمعيرة.

وقد استعان البحث بالمنهج الوصفي المناسب له، مع الإستعانة بالإحصاء والتحليل أثناء إفراغ نتائج الدراسة التّطبيقية الّتي اعتمدت أساسًا على المقابلات والاستبانات الموجّهة لطرفي عملية التخاطب.

واقتضت طبيعة البحث أن يبوّب في مقدمة، عرّفت بالموضوع وإشكالياته، ومدخل تعريفي بأهمّ المصطلحات الّتي ترتكز عليها الدراسة، سيما التفريق بين مفاهيم الخطاب والتخاطب.

وخصّص الفصل الأوّل للبحث عن ظاهرة التّعدّد اللغوي، فتمّ توصيف الخطاب التواصلي في إطار كلّ من الإزدواجية والثنائية اللغويتين، وكذا تحديد السلوكيات والمواقف اللغوية الّتي يبديها المتكلّم في ظلّ هذه التّعدّدية الألسنية.

أمّا الفصل الثاني فأفرد لدراسة مدخل الاحتكاكات اللغوية وبيان آثارها على اللغة، وقسّم هذا الفصل بدوره إلى أقسام: تناول القسم الأوّل منه ظاهرة التّداخل اللغوي، من حيث تحديد المفهوم، وبسط أسبابه ومستوياته.

لينتقل الحديث في العنصر الثاني إلى الاقتراض اللغوي والنسخ اللغوي ضمن النّظرة السوسيولسانية بعدّهما من أهم روافد هذه الاحتكاكات الّتي تؤثّر على طبيعة اللغة العربية.

وخصّص القسم الثالث لمناقشة مستفيضة لشكل لغوي جديد نتج عن هذه الظواهر الّتي أصابت كينونة اللغة، وهي الهجنة اللغوية أو الخليط اللغوي الّذي لا يمكن تصنيفه تحت أي نوع لغوي.

لينتقل الحديث في آخر هذا الفصل إلى قضية الحروب اللغوية بين اللغات المحتكّة، والّتي تحاول إثبات وجودها في ظلّ هذا التنّوع اللغوي، غير أنّ البحث ركّز أكثر على الأيديولوجية السياسية المؤجّجة لهذا الصراع من خلال التمكين للغة على حساب أخرى.

أمّا الفصل الثالث فقد استعرض السياسات اللغوية المنتهجة في الجزائر، ويعدّ التعريب أهمّ هذه السياسات، فتمّ تتبّع مسيرته المتعثّرة، وما حقّق وما لم يحقّق،وكذا كيف أثّر عدم تعريب العلوم في تكوين لغة علمية خلت من الفصحى، وعجّت بالمصطلحات الفرنسية في أسلوب عامي بحت، وعرّج الفصل أيضًا على قرار ترسيم الأمازيغية بعدّها مكوّنا أساسا في هويّتنا الجزائرية، والأكيد أنّ البحث ركّز على قضية تمكين وتوطين الفرنسية في جامعاتنا الجزائرية وأثره على تحصيل المعرفة وقيمتها.

وعنون الفصل الرابع بـ" القضايا المنهجية والنظرية الموجّهة للدراسة التطبيقية" الّذي حاول التعريف بالدراسة التطبيقية وإشكالاتها، وكذا الإجراءات المنهجية المتحكّمة فيها.

أمّا الفصل الخامس فهو فصل تطبيقي بحت تمّ فيه تحليل نتائج أدوات جمع البيانات من مقابلات واستبيانات، ثمّ مناقشة فروض البحث قصد إثباتها أو نفيها، وختم الفصل باقتراحات ونتائج متمخّضة من الدراسة التطبيقية.

وقفّي البحث بخاتمة ضمّنت أهم النتائج المتمخّضة عن البحث.

واعتمد البحث على مجموعة من المتنوّعة الّتي ذلّلت صعوبات البحث أهمّها :

(في الهوية الوطنية، اللغة العربية العلمية، في النّهوض باللغة العربية، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية – جامعة تيزي وزو أنموذجًا–، في الأمن اللغوي ...) لصالح بلعيد، و(علم اللغة الإجتماعي، السياسات اللغوية،حرب اللغات والسياسات اللغوية) لجون لويس كالفي وغيرها.

والأمل كبير في أن يكون البحث فيما قدّمه من طرح في معالجة مشكلة لغوية لها تعالقات مع قضايا سياسية، مسهمًا في تخطيط لغوي محكم ضمن سياسة لغوية رشيدة.

وإذ ذاك، فالحمد أولاً لله على تيسيره للوصول إلى نهايته، والشكر أيضًا للمشرف الأستاذ الدكتور صلاح الدين زرال جزاء صبره وملاحظاته، وجزاء ما خصصه من وقت للبحث والقراءة والتوجيه رغم كثرة انشغالاته وأعبائه، وكلّ من مدّ لي يده من قريب أو بعيد.

والله ولي التوفيق.

مدخل: الخطاب والتخاطب

لقد وجدت اللغة لتقوم بأدوار عدّة، غير أنّ أهمّ هذه الأدوار الجانب السوسيولوجي المعبّر عن الهوية الاجتماعية، والمخزون الثقافي التاريخي الخالق لمرجعية وجدانية مشتركة لأفراده، والفاعل التطويري عبر التعلّم من خلال خلق نظام معرفي ومفاهيمي، يتمّ توارثه في سبيل النهوض والارتقاء.

غير أنّ الوظيفة الأهمّ الّتي تقوم بها اللغة، هي الوظيفة التواصلية، الّتي تضطلع بمهام كشف الجانب الثقافي لأمة من الأمم، أين يصبح التواصل الوسيلة الأولى الّتي تنتقل بها الثقافة من جيل إلى جيل، والّذي لا شك فيه أنّ أية ثقافة لا تفصح عن نفسها إلاّ بطرق الاتصال فيها، فهذا الكشف عن قيم الحضارة وأنماط العلاقات بين النّاس الّتي تكتسب من المجتمع لا يكون إلاّ بهذه اللّغة.

ولأنّ الإنسان كائن اجتماعي بامتياز وبالفطرة، فهو بالضرورة كائن تواصلي، ينزع إلى هذا الفعل، بغية تحقيق الاستمرارية والتلاؤم مع غيره، مما يؤدّي إلى نمو هذه اللغة وتطوّرها لتشكيل ما يسمى بالسجلّ اللغوي* أو الحقيبة اللغوية، الّتي تتموضع كمصطلح يتراكم من خلال التماثل اللساني، حسب ما يمكن تسميته "ميثاقا اجتماعيا"[1]، وهذا كلّه يفترض وجود التواصل.

يتّسع مفهوم التواصل ليخرج عن كونه مجرّد نشاط إنساني، إنّه في الأساس "عملية اجتماعية ذات أطراف متعدّدة. فنحن لا نحقّق التواصل باللغة المنطوقة أو المكتوبة فقط، وإنّما أيضا من خلال الأفعال المتعدّدة (كالاتصال الحركي)"[2]، حيث تحوّل الاهتمام من الحديث إلى المتحدّث بعدّه

* – يعرّفه هدسون بأنّه "مجموعات من الوحدات اللغوية الّتي لها نفس التوزيع الاجتماعي، أي أنّها تستخدم في نفس الظروف أو نفس المواقف"، هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص84.

[1]– دهام عبد القادر: الدلالة الاجتماعية للغة– مقاربة سوسيولوجية– دار نوافذ للنشر، د ط، 2011، ص26.

[2]– علاء الدين أحمد كفافي، صالح موسى الضبيان وآخرون: مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلّم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، ص62.

الشخصية الأساس في فعل التلفّظ، وبالتّالي تمّ التعارض مع اللسانيات المقارنة الّتي نظرت إلى اللغة " أنّها مجهود الإنسانية في تمثيل الفكر"[1].

يفترض في كلّ تبادل كلامي وجود رغبة المتحدّث في التأثير في الآخر/ المتلقي، وبناء على شكل هذا التأثير، وتجلياته بشكل خاص يمكن التمييز بين:

أ-المحادثة (Conversation): والّذي يعدّ الشكل المشترك والأساسي، ويتّخذ من التبادل الكلامي نواة له، أي تتحقّق فيه السيرورة الطبيعية والعفوية للكلام.

ب-المناقشة(Discussion) : حالة خاصة من المحادثة، تتميّز بنيتها الحجاجية، أي يعتمد على تحقيق أكبر قدر من إقناع المتلقي، لذلك فهي تنتظم ضمن الجدال.

ج-المحاضرة(Conference): خطاب يتجلّى ظاهريا في اتجاه واحد يناقض الأصناف السابقة (أ، ب) الّتي يمكنها احتواء أكبر عدد من الأطراف، أي سيطرة المرسل في أغلب مراحلها على نوع الخطاب، وفكرته يتحوّل فيها المتلقي إلى فعل التلقّي السلبي، أي لا يساهم في صناعة هذا الخطاب.

إنّ اختلاف نتاج الخطاب المنطوق عن المكتوب بشكل عام، وتجلياتهما في أنماط مختلفة بشكل خاص يعني إيجاد طرائق متعدّدة لدراستهما، ولكن قبل الحديث عن هذه الطرائق، لزاما علينا الوقوف عند ماهية الخطاب والتخاطب والتواصل.

[1]– O.Ducrot: Dire et ne pas dire, 3éme édition, Hermann éditeur, Paris, 1972, p 11.

1-أنساق التواصل:

قد يكون مفهوم الخطاب من أكثر المفاهيم الّتي أثارت النقاش والجدل بين الباحثين والمفكرين، فمسألة استعارة مصطلح من نسق ثقافي اجتماعي إلى نسق ثقافي أو اجتماعي آخر، تؤدّي إلى جملة من الإشكالات الّتي تفرض تأصيلا لهذا المفهوم ضمن السياق المراد استخدامه، وتوطينه في سياقه الأصلي، من خلال الرجوع إلى مخازن التراث.

قبل الحديث عن مفهوم الخطاب، لابدّ من التفريق بداية بين مصطلحين كثيرا ما يتواردان أو يتعاقبان متلابسين:

أ-**التخاطب:** يحدّده أحمد المتوكل على أنّه: "كل عملية اتصال تتمّ بين متكلّم ومخاطب أو إشارة أو صورة أو غير ذلك"[1].

والتّخاطب -حسب المتوكل دائما- تخاطبان:[2]

1-تخاطب يفضي إلى تواصل: والّذي يحصل حينما يفهم المخاطب تمّام الفهم خطاب المتكلّم من حيث فحواه ومقاصده.

2-تخاطب لا يفضي إلى تواصل، ويحدث في حالّتين:

أولاهما: حينما يمتنع التواصل امتناعا كلّيا، ويكون في الحالات الّتي لا يتقاسم المرسل ومتلقيه الأداة المتواصل بها (القناة، أو اختلاف معنى الشفرة بين المرسل والمتلقي).

---

[1]- أحمد المتوكل: الخطاب الموسّط- مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات-، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011، ص15.

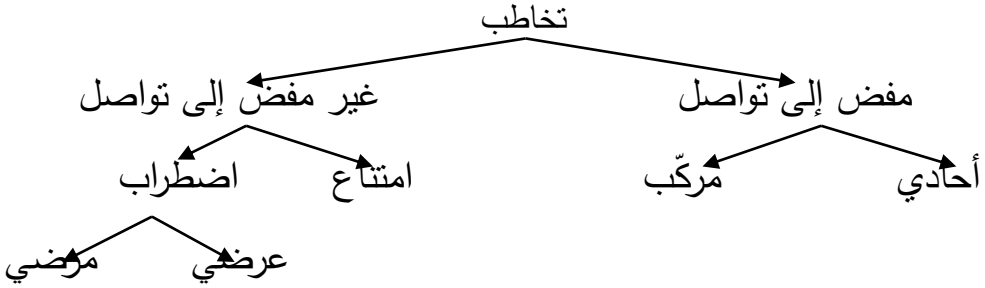
[2]- ينظر أحمد المتوكل، السابق، ص 16.

-أما الحالة الثانية الّتي لا يفضي فيها التّخاطب إلى تواصل فقد أطلق عليها المتوكل اسم التواصل المضطرب، الّذي إمّا يكون عرضيا متعلّقا بالبعد الإحالي للخطاب، أي يحدث في مواقف تخاطبية عادية، يصلح بمجرّد زوال هذه الأسباب، وإمّا اضطراب مرضي يشوبه البعد الإحالي نفسه، ولكنّه يؤثّر على إنتاج الخطاب وفهمه.

ب-التواصل: من خلال ما سبق يتضّح لنا أنّ التواصل فرع من التخاطب، فكل تواصل تخاطب، وليس كل تخاطب تواصل، فالتواصل يقتضي وجود شرط تمام الفهم، وتحقّق الفائدة، وبلوغ مقاصد هذه العملية التخاطبية ،والتواصل لا يتمّ حصرا عبر اللغة، بل يشمل أنساقا تخاطبية أخرى كالصور والإشارات.... وإن ظلّت اللغة أنجع أنساق التواصل المعتاد.

يتميّز التواصل بالنّظر إلى الأنساق التخاطبية المشار إليها إلى تواصل أحادي، والّذي يتحقّق بنسق تخاطبي واحد كالخطاب اللغوي مثلا، أمّا التواصل المركّب فتتظافر فيه أنساق خطابية متعدّدة (الخطاب اللغوي المنطوق المدعّم بالإشارة أو الصور) يمثّل له بالخطاب الإشهاري[1].

ويمكن تلخيص السابق في الترسمية الآتية:



[1]- ينظر، أحمد المتوكل: الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، 2003.

2-تأصيل مفهوم الخطاب:

كثيرًا ما يتردّد لفظ الخطاب وهو مقترن بالخطاب السياسي، الخطاب الثقافي، الخطاب الصوفي....، ولهذا فقد عرّف الخطاب بتعريفات عديدة بحسب السياق والعلم الّذي يرد فيه، بوصفه فعلا يجمع بين القول والعمل، مفهوم أوّل أصيل ثابت وبسيط، عرفته العرب من خلال وروده في القرآن الكريم، وفي مدوّنة الأحاديث النبوية، وفي المعاجم اللغوية، ومفهوم آخر معاصر ذو طبيعة معقّدة مركّبة، يتعدّى بها الدلالة اللّغوية إلى الدلالة الفلسفية، والسياسية والاجتماعية... وتتوضّح الفروق بين هذه الدلالات حسب السّياقات الّتي يرد فيها، وبين هذا التفاوت أو التقارب في معناه، نحاول أن نقف عند حدود هذه التعاريف.

أ-مفهوم الخطاب في الفكر اللّغوي العربي:

جاء في لسان العرب في مادة (خ، ط، ب): الخطاب والمخاطبة: "مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان، وفصل الخطاب أن يفصل بين الحق والباطل، ويميّز بين الحكم وضدّه"[1].

أمّا الزمخشري، فيعرفه بقوله: "خطب فلان: أحسن الخطاب، والخطاب هو المواجهة بالكلام"[2].

إنّ الدلالة اللغوية لكلمة خطاب لا تخرج عن إطار الكلام في سياقاته المختلفة، وإن ارتبط في الأدبيات العربية القديمة بالبلاغة وفصاحة اللسان، إذ يقال فلان أخطب من فلان، أو أخطب النّاس

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، مادة (خ، ط، ب).

[2]- الزمخشري: أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، ط1، 1992، ص167.

فهو –أي الخطاب– الكلام الّذي يقصد به الإفهام، أو اللّفظ المتواضع عليه، المقصود به إفهام المستمع.

أمّا ابن فارس في معجمه (مقاييس اللغة) يحدّد الخطاب بـ: "الكلام بين اثنين، يقال خاطبه خطابا، والخطبة من جنس الخطاب ولا فرق"[1].

إنطلاقا مما سبق، نحدّد أربعة عناصر رئيسة تسهم في بناء مفهوم الخطاب معجميًا وهي: عنصر التوجيه المباشر، عنصر نظام التوجيه، ثم عنصر الموقف التبادلي أو التفاعلي الّذي تقع فيه المخاطبة، وأخيرا عنصر الخطاب نفسه والّذي يتضمّن الدلالة بذاته على دلالات بعينها[2].

وتعدّ الخطبة الأصل المرجعي للخطاب الّذي نظر إليه علماؤنا العرب الأوائل بوصفها كلاما جامعًا لشروط الإقناع والتأثير، فالخطبة والخطاب اسم لما يقع عليه حدث التخاطب \ التلّفظ، بشرط البحث عن آليات التأثير في المستمع وإقناعه.

ب–مفهوم الخطاب في القرآن الكريم:

تردّدت في النص القرآني مادة (خ، ط، ب) تسع مرات، تارة بلفظ الخطب (أربع مرات)، وبصيغة الفعل (مرتين)، أمّا مصطلح الخطاب الصريح فقد تردّد ثلاث مرات: في قوله تعالى:

﴿ ❑⬊⌘✿ॐ❑ॐ❒☺☞⬀☪❁✌ ②♌♓☺⬀④⬀ॐ⑩♌🕯

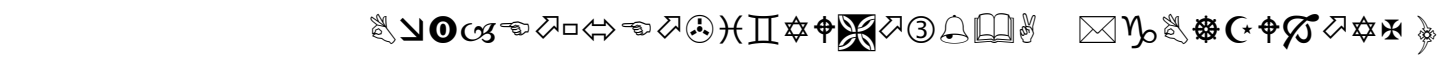
❑⬊▪✌☞⑦❁⬀☜♋⬃⬀☜⇔❁🖫✁⬀⑩♌ ☝✍ℯ☺❹⬂⬀④⬀⌘①☞⬀⑩⑦❁

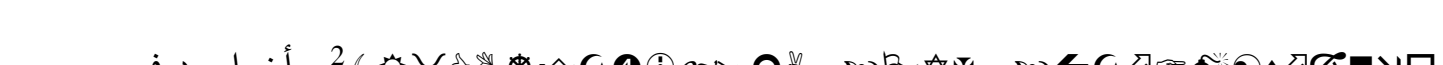
❑⬊✠✡⬀☞❽⌘⯒✉ ✌❁✍ℯ☺❹☪⬂▪❁✌☝♉☼ ﴾[1]، في قوله عزّ وجلّ:

---

[1]– ابن فارس: مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2001، مادة خطب.

[2]– ينظر: عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص– المفهوم، العلاقة، السلطة –، دار مجد، لبنان، ط1، 2008، ص13.





والملاحظ في سياق ورود لفظ (خطاب) في الآيات القرآنية الثلاث قد قرن بالعزّة، وشدّة البأس، والحكمة والعظمة، وهي صفات الذات الإلهية، وهو هنا مجال فسيح للتأمّل والاستبصار والتدقيق في استنكاه المعنى العميق لهذا اللّفظ، مما يخرج به عن المفهوم اللغوي القائم على معنى الكلام الّذي يقصد به الإفهام، ويرتقي إلى معنى أرفع شديد الالتصاق بدلالات سامية تتفاوت بين العزّة والحكمة والعظمة الرّبانية، ويتلاقى المفهوم اللّغوي والقرآني في التأكيد على الدلالة السّامية للخطاب، بعدّ أنّ فصل الخطاب لا يتمّ على الوجه الأمثل إلاّ إذا اقترن بالحكمة والقصد.

ج-مفهومه في التفكير الأصولي العربي:

إنّ لفظ خطاب قد ورد بتواتر كبير في كتابات الأصوليين، فكان بذلك الأرضية الّتي استقامت عليها أعمالهم، فقد شكّل الخطاب محور بحثهم، لذلك تردّدت اشتقاقات مادة (خطب) في مواضع

---

[1]- سورة ص: الآية 20.

[2]- سورة ص: الآية 23.

[3]- النبأ: 37.

متعدّدة، مشيرين إلى الفاعل بلفظ (المخاطِب)، ولاسم المفعول (مخاطَب) بعدّهما طرفا عملية الخطاب.

فهذا الجويني يحدّده بقوله: "إنّ الكلام والخطاب والتكلّم، والتّخاطب والنّطق واحد في حقيقة اللغة، وهو ما يصير به الحي متكلّما"[1] بالرغم من أنّه لم يتجاوز في كلامه تصنيف الخطاب، وتثبيت مفهومه إلى جانب المفاهيم الأخرى القريبة منه.

أمّا الآمدي فقد عرّف الخطاب تعريفا بيّنا، متكئًا على مفهوم الحكم الشرعي الّذي يعدّه "خطاب الشارع المتعلّق بأفعال المكّلفين بالاقتضاء، أو التخيير"[2].

فهو أيضًا"هو الكلام الّذي يفهم المستمع منه شيئا"[3]،

فاهتمّ الآمدي بشرط إفهام المتكلّم في معناه وهو" اللّفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه"[4].

لقد أسند الآمدي إلى الخطاب مجموعة من العناصر أو الشروط الّتي لابدّ أن تتوفر فيه حتّى يسمّى خطابا وهي:

---

[1]– الجويني: الكافية في الجدل، تح: فوقية حسين محمد، مطبعة عيسى البابي، القاهرة، د ط، 1979، ص32.

[2]– الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2،ج1، ص95.

[3]– الآمدي، السابق، ص95.

[4]– الآمدي: ص95.

1–وجود طرفي الخطاب (مخاطَب ومخاطِب)، وهذا العنصر يوجب قيام مقام تواصلي يجمع بين المرسل ومتلقيه، وبانتفائه يُفقد الخطاب.

2–استعمال اللفظ المتواضع عليه المفهوم(شرط الإفهامية).

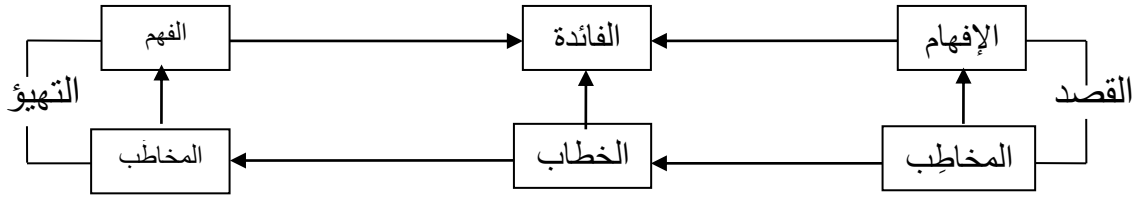
3–قصد الإفهام، أو نية إيصال الفكرة، وفيه احتراز من الكلام الّذي يلقى من غير قصد إلى إفهام المستمع.

4–قابلية الكلام للإفهام أي احتواء الكلام على فائدة يمكن تحصيلها.

5–تهيّؤ المخاطِب للفهم، وفيه يخرج الكلام الموجّه لمن لا يعقل لعارض ما، والملاحظ أنّ هذه العناصر الخمسة تلتقي جميعها حول الفائدة، فلا يتحدّد الخطاب إلاّ عند تحصيلها، والإفهام يرتبط بصياغة المعنى المراد التخاطب حوله بألفاظ متواضع على دلالاتها، يلقيها المتكلّم إلى سامع ويعمل فيها ذهنه ليتحقّق له الفهم، أي مطابقة مفهوم السامع لقصد المتكلّم بمعايير تخاطبية إمّا أن تكون واقعية ملحوظة، أو ضمنية تجري بين المتخاطبين دون إشعار بها.

إذن لا يتحدّد الخطاب حسب الآمدي إلاّ بالشروط الّتي وضّحناها، أي عند اكتمال المسار التخاطبي في شكله الخطي، الأمر الّذي جعل الآمدي يصوغ تعريفا جديدا للحكم الشرعي، ركّز فيه على فائدة الخطاب، يقول: "وإذا عرف معنى الخطاب، فالأقرب أن يقال في حدّ الحكم الشرعي إنّه

خطاب الشارع المفيد فائدة شرعية"[1]. ويجمل البشير التهالي، خصائص الخطاب السابقة وفق المخطط التالي[2]:



ولعلّ تسمية علماء الأصول للدليل القرآني بالخطاب ناتج عن افتراض هذا المسار التواصلي الممتد بين طرفي الإرسال (الله عزّ وجلّ) والمتلقي (الخلق).

إنّ إلحاح علماء الأصول على دراسة الكلام في بعده التواصلي التخاطبي، أي في حدوده الإفهامية الّتي تجعل عملية التواصل اللّفظي سلوكا دالّا وهادفا إلى البحث عن القصد، جعلهم سيستخدمون جهازا اصطلاحيا مصدره ارتباط النّظر الأصولي بالبعد التواصلي التداولي الّذي يتحقّق بصفة كلية في الأدلّة الّتي تناولوها بالبحث والنّظر، من تلك الاصطلاحات: القرينة والسياق، التأويل، الخطاب...

والخلاصة أنّ إدراك مفهوم الخطاب عند الأصوليين، إنّما يتأتى باستحضار مجموعة من المفاهيم (القصد، الفهم، الفائدة، الإفهام...) وإسقاطها على عناصر البنية التخاطبية.

د-مفهوم الخطاب عند الغرب:

[1]- الآمدي: ص96.

[2]- ينظر: البشير التهالي: الخطاب الاشتباهي في التراث اللساني العربي، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013، ص 124

اتّخذ الخطاب في الفكر الغربي القديم مفهوم العملية الذهنية القائمة على المنطق، وعلى هذا الأساس "أخذ الفلاسفة يعارضون المعرفة الخطابية بالمعرفة الحدسية، ويدمجون الخطابي في العقلاني، والخطاب في العقل، وذلك لما يتضمّنه الخطاب من نظام وترتيب ومنطق"[1].

ليتحوّل هذا المفهوم في عصر النهضة مع أفكار "ديكارت" الّذي مهّد لظهور العقلانية الحديثة، الّتي قامت على مطابقة الموضوع بالذّات،

أمّا "كانط" فقد سعى إلى جعل الذّات مرجعا للمقال أو الخطاب العلمي بامتياز[2].

إنّ جلّ استخدامات مصطلح الخطاب قديما قد عبّرت عن الصياغة الشكلية للكلام أو الكتابة بشكل عام، ليكتسب مفاهيمًا جديدةً في القرن العشرين، شابها التعدّد والتنوّع بتأثير الدراسات الّتي أجراها عليه الباحثون، حسب اتجاهي الدراسات اللغوية الشكلية والتواصلية.

وبظهور اللسانيات الحديثة، أخذ مفهوم الخطاب منحى جديد استفاد من الدراسات التأسيسية الّتي حدّدها ديكارت، حيث اقترحت اللسانيات مفهوما مرنا له، فعدّته "ملفوظا يرتهن من خلاله الباث / المتكلّم اللغة بالكلام بمفهوم دي سوسير للمصطلح، وبذلك أصبح الخطاب في العلوم الإنسانية (علم الاجتماع، علم النفس التحليلي، اللسانيات...) موضوعا علميا ونقديا[3]،

---

[1]– الحميري: الخطاب والنص، ص:89.

[2]– ينظر الحميري، ص:90.

[3]– Dicionnaire Historique de la langue Française, Dioctionnaire le Robert ; Paris , 1992, p610-611.

وهذا ما جعل من علماء اللسانيات يعدّون الخطاب وحدة لغوية تشمل الجملة، فكان تحليل الخطاب، وفق هذا: "يعني دراسة العلاقات القائمة بين الوحدات اللغوية في أيّة لغة، سواء أكانت شفاهية أو كتابية"[1].

إنّ بذور مصطلح الخطاب– كمفهوم حديث– تعود إلى عنصري اللغة والكلام الّذين فصل بينهما سوسير، بعدّ اللغة نظاما من الرموز. فهي حقيقة اجتماعية، وانطباعات ذهنية، تحدّد من خلال نظامها النحوي الخامد في ذهن الفرد، هذا الأخير الّذي ينجز الكلام بعدّه نتاجا فرديا يصدر عن وعي وإرادة وقصدية، ويتّصف بالاختيار، ويتجلّى ذلك في الحرية الّتي يمتلكها الفرد في استخدامه للأنساق التعبيرية، مستعينا في إبراز أفكاره بآليات عديدة.[2]

ومن هنا تبلور مصطلح الخطاب بعدّه رسالة لغوية يبثها المتكلّم إلى المخاطب فيستقبلها ويفك رموزها.

يعزى إلى اللساني هاريس (1952) أوّل محاولة لتوسيع حدود البحث اللساني الّذي توقف عند الجملة، فتجاوزها إلى الخطاب ككل، أي بعدّه "متتالية من الجمل، يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظلّ في مجال لساني محظ"[3].

إذن إنّ الخطاب وفق الوجهة الشكلية هو ملفوظ تعدى الجملة حسب جون دي بوا[1]، فهو سلسلة متتالية من الجمل، إلاّ أنّ التحليل اللغوي للخطاب ينطلق من كونه مرادفا للملفوظ، منطلق يطرح

[1]–ديان مكدونيل: مقدمة في نظريات الخطاب، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2001، ص29.

[2] – De Saussure Ferdinand, Cours de linguitique générale, Enag Editions, Alger, 1990, p22.

[3]– سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989، ص17.

حدودا بين ما هو لغوي وغير لغوي، ذلك لأن الخطاب هدف إلى دراسة الملفوظات في تجمّعها، ومعاينة مسارها عندما تحدّد قوانين الخطاب وقواعده، فهي تقوم–إذن– بدراسة ووصف سلسلة متتالية من الجمل.

أمّا الاتجاه الوظيفي فيعرّف الخطاب بوصفه استعمال اللغة كما هي، فيتجاوز وصف الخطاب وصفا شكليا، دون الوقوف عند بيان علاقة وحدات الخطاب ببعضها البعض وتحليلها، والدعوة إلى ضرورة الاعتناء بدور عناصر السياق، ومدى توظيفها في إنتاج الخطاب، وفي تأويله، كدور العلاقة بين طرفي الخطاب، ووضعياتهم الاجتماعية، وطرقهم المعتادة في إنتاج خطاباتهم. فالتلفّظ المتعدّد لخطاب واحد مثلا، يجسّد الأنا المتلفّظة في تباينها الواقعي والاجتماعي مع المتلقي[2].

يسلّط الخطاب بهذا المفهوم الضوء على كيفية تحقيق بعض الوظائف اللغوية الّتي يستطيع المرسل من خلالها، التعبير عن مقاصده ممّا يبرز العلاقة المتبادلة بين نظام اللغة وسياق استعمالها، مركزا على اقتناص المرسل لفرصة استثمار كافة المستويات اللغوية، كالمستوى الصوتي، من خلال توظيف التنغيم، والنبر...

إنّ التعاريف السابقة الّتي أوردناها: تجعل من الخطاب جملة مطوّلة أو مجموعة من الجمل الّتي تكوّن محتوى متجامعًا من المحتويات الجزئية، يكتسب فيها الخطاب دلالة كلية، يتوخى فهمها وتأويلها عبر تحليلها وفق ما يسمى بالكلمات المفاتيح، إنّه فهم آلي للجملة أو الجمل كما يعتقد

[1] –J–Dubois, Dictionnaire de lingustique, Librairie Larousse, Paris, 1973.

[2]– ينظر: براون وج يول: تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، 1997، المقدمة.

أصحابه كـ (شانون وويفر، أدان...)، يجعل من الكلام اتجاها سطريا "يسير باستمرار من المتكلّم إلى المخاطب كي يؤثر فيه، فيكون الكلام الّذي قد ينتجه بإزاء خطاب معين، ردّ فعل ممتد بامتداد هذا الخطاب"[1].

وما دام "التلفّظ يعني فعل إنتاج الملفوظ"[2] أي الملفوظ منظورا إليه من جهة وآليات وعمليات اشتغاله في التواصل.

والمقصود بذلك "الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلّم معين في مقام معين"[3].أي أنّ "كل تلفّظ يفترض متكلّما ومستمعا، وعند الأوّل هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"[4]، وهذا الّذي حدّده بنفنست بمعناه الواسع فالخطاب يحيل على عناصر السياق الخارجية في إنتاجه وتشكيله اللغوي، وحتّى في تأويله، مما يفترض معرفة شروط إنتاجه وظروفه، لذا وجب معرفة العناصر الّتي تشترك في بلورة عملية التواصل في الخطاب وفحصها.

ويتمّ من خلال النّظر إلى الخطاب ذاته، بوصفه الميدان الّذي تتبلور فيه كل هذه العناصر، ممّا يحيلنا إلى عناصر سياقية، وهي إجمالا:

-المرسل.

-المرسل إليه.

---

[1]- إدريس بلمليح: "نماذج من الذات المنتجة للخطاب العربي الحديث، مطبعة دار القروين، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص12.

[2]- حمو الحاج ذهبية: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل، الجزائر، ط2، 2012، ص148.

[3]-عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004، ص37.

[4]- سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي، ص19.

-العناصر المشتركة من العلاقة بين طرفي الخطاب، والظروف الاجتماعية العامة، الخبرة المشتركة...

فالخطاب بهذا المفهوم: خطاب تشاركي "يتكون من مجموع العمليات التفاعلية الّتي تنشأ بين المتكلّم المخاطب، ابتداء من انبثاق الخطاب وإلى حدود ما بعد نهايته، أي حدود ما بعد الأثر الكلّي للخطاب، حيث يمتدّ التفاعل ويستمر حتّى في حال غياب المتكلّم والمخاطِب المفترضين في بداية عملية الانبثاق"[1].

إنّ الخطاب ممارسة تجري تداوليا في السياق ممّا يحول دون ثبات سماتها، فالمرسل والمتلقي متجدّدين، كما أنّ عناصر السياق الأخرى متغّيرة دوما، ممّا جعل من المفكر ميشال فوكو يحفر لهذا المفهوم سياقا دلاليا واصطلاحيا مميزا عبر التنظير والاستعمال المكثّف في العديد من الدراسات الّتي يحدّد فيها فوكو الخطاب بأنّه

" شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية، الّتي تبرز فيها الكيفية الّتي ينتج فيها الكلام كخطاب ينطوي على الهيمنة والمخاطر في الوقت نفسه"[2].

لهذا جاز القول بأنّ للخطاب مجموعة من القوانين المكمّلة للقواعد التركيبية الدلالية، والّتي تستمد وجودها من المجتمع، وتتحكّم هذه القواعد في لعبة التبادل الحواري للخطاب، وكذا منزلة الشخص المتحكّم في الخطاب، الّذي يجسد في إحدى تجلياته الطريقة اللاّواعية في النّظر إلى

[1]- إدريس بلمليح: نماذج من الذات المنتجة للخطاب، ص12.

[2]- ميجان الرويلي، سعد البازغي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2002، ص155.

معطيات الحياة، وردود أفعاله اتجاهها، من خلال الاستدلال على أشياء بأشياء أخرى مع إغفال الكثير من الأشياء، أي البحث عمّا سكت عنه والكيفية الّتي سكت بها[1]، ليصبح بذلك، في مقدرتنا محاكمة ما تجلّى في الخطاب، ومعرفة ارتباطه بالخطابات السائدة في ذلك السياق المنتج فيه، أي معرفة الإغفالات والتجاوزات الّتي تمّت لعدد من الأطروحات الأخرى في السياق ذاته، ليتضّح ما إذا كان لهذا الإغفال أدوارا أيديولوجية أو سياسية أخرى يلعبها هذا الخطاب.

3-قوانين الخطاب:

لمعرفة القوانين الّتي تحكم الخطاب، لابدّ من دراسة المحتوى الدلالي له، ويتمّ ذلك بالوقوف على مستوى الدلالات الّتي تحتويها الكلمات، ثم دراسة المحتوى البلاغي عن طريق الوقوف على الأحوال الّتي حقّقت صدور هذه الأقوال، وذلك يستلزم البحث عن العناصر المكوّنة لتلك الأحوال والكفيلة بسدّ الفراغات، وهذا ما يؤكده "ديكروDucrot": "بالتعبير الرياضي الدلالة تمثّل في هذه الحالة وظيفة، وحال الخطاب هو حجّتها، والتأويل البلاغي يتمثل في حساب قيمة الوظيفة بتطبيق الحجّة عليه"[2].

إنّ خضوع المخاطِب للمتلقي، وخضوع المتلقي للمخاطِب يعني البحث عن القواعد الّتي تسهم في تواصل النشاط الخطابي، استنادا إلى مبادئ "جرايسGrice" الأربعة، والّتي عدّت أحكاما صيغت بعد ذلك على شكل قوانين:

---

[1]- ينظر السابق، ص61.

[2]-O-Ducrot: Ledire et le dit", Editions de Minuit, 1984, Paris, p 98.

1-حكم الكمية: يتمثّل في إعطاء المتكلّم للمستمع القدر اللازم من المعلومات ليتحقّق التبادل الكلامي، فالمطلوب منه أن يكون أكثر إخبارا، ويدعى بقانون الإخبار.

2-حكم الصدق: لابدّ أن يتحرى المخاطِب الصدق فيما يرسله للمتلقي، متجنبّا في ذلك الكذب، مقرّا بالمعلومات الّتي يتلفّظ بها.

3-حكم المناسبة: أن يجعل المرسل خطابه مناسبا للموضوع، أي له علاقة بالمقام الّذي يجرى فيه فعل الخطاب، وهو ما يصطلح عليه بقانون الإفادة.

4-حكم الوضوح:(الشفافية والبيان): ينبغي على المخاطب بموجب هذا الحكم أن يكون واضحا متجنّبا للغموض والإبهام، متحلّيا بالإفصاح والإيجاز ونحن هنا ضمن قانون الشمولية.

إنّ ما يؤخذ على "جرايس" في صياغته لهذه الأحكام هو تداخلها فيما بينها وانعدام استقلالية حكم عن آخر، إذ أنّ الحكم الأول والثاني والرابع يمكن ضمّهم في حكم المناسبة، وجرايس ذاته يعترف بهذا النقص، فيذهب إلى القول أنّه يمكن إضافة أحكام أخرى إلى الأحكام السابقة يقول: " إننا نعترف بأن كل الأحكام تنضوي تحت مسلّمة الإفادة، الّتي هي أكثر دقّة وصحة من الأحكام الأخرى"[1].

1-قانون الإفادة: يجعل من القول مفيدا سواء كان مخبرا أو غير مخبر، فهو بهذا يثري معلومات ومدركات المتلقي، ويعدّلها باستمرار.

[1]- C.K.Orecchioni, L'implicite", Armand Colin editeur, Paris, 1986, p 199.

وقد أوردت "أوركيوني Orecchioni" أربعة أنماط تشكل النتائج الّتي يتمحور حولها مفهوم الإفادة[1]:

أ–النمط الأوّل يجعل من الخطاب المفيد الّذي ينجرّ عنه نتائج عملية تفيد المتلقي، أي هو خطاب إخباري من جهة، ومفيد من جهة أخرى.

ب–النمط الثاني تنجرّ عنه– إضافة إلى النتائج العملية للإفادة– فوائد ذات الأهمية نفسها، وهي النتائج الحجاجية، والّتي تميّز القول الّذي يمثّل قاعدة لاستخلاص حجاج بإمكانه تغيير مخزون معارف ومعتقدات الشخص، سواء أكان القول مخبرا أم لا.

ج–أما الأسلوب الثالث، وهو جملة الأقوال الّتي يحكم عليها المستمع بأنّها مثيرة للانتباه، وهي سعي المتكلّم إلى جعل الآخر يدرك أنّ الموضوع الّذي يتحدّث عنه مثير للانتباه، وبالتّالي مفيد وهنا نجد أنّه لا تفاضل بين الإفادة والإخبار.

د–أمّا النّمط الأخير الّذي تتجلى فيه الإفادة، أي الإفادة الموضوعية، بأن يكون ما يقال ذا صلة بسياق الحديث، يجعل من المتلقي يبني استنتاجات ذهنية تتناسب مع الموضوع. لذلك يستلزم من المتكلّم أن يكون أكثر إفادة عن طريق تركيزه في الكلام مع مراعاة السياق، حتّى لا يفتح المجال لاستنتاجات مغايرة لمقصوده.

[1] – C.K.Orecchioni, p: 199,200.

2-قانون الصدق: يركز "جرايس" في وضعه لهذا المبدأ على ميزة الصدق أي" قول الحقيقة كما هي موجودة في الواقع، أو كمّا يتصورها المتكلّم انطلاقا من إدراكه للواقع"[1]، فالأساس في الخطاب أن يقول المتكلم ما يعتقده صدقا- وهي القاعدة العامة- وأن يكون هو نفسه ضامنا للصدق فيما يقول.

وهذه بعض العناصر الّتي قد تخترق قانون الصدق في الخطاب، والّتي أوردها"أوستنAustin " كالآتي:[2]

أ-**العواطف:** يحدّدها "أوستن" بتوفر الأحوال، وفعل الكلام متحقّق هنا فعلا، ولكن ينعدم فيه الصدق، كتهنئة شخص ما، ولكنّه في الحقيقة لا يشعر بالفرح نحوه...

ب-الأفكار: كإبداء النصح لشخص ما، وأنا في قرارة نفسي مقتنع بأنّ النصيحة في غير محلّها.

ج-القصد: ويتلّخص هذا العنصر في أن يعدّ المتكلّم شخصا بمساعدة على القيام بفعل ما دون الرغبة في ذلك.

وفي الأمثلة السابقة قد تحقّقت أفعال الكلام، ولكن انعدم فيها عنصر الصدق.

3-قانون الإخبار: رغم أن الإخبار ليس الغاية القصوى للتواصل البشري، فإنّه أحد مكوناتها الأساسية، وهي عملية يجسد فيها المتكلّم أفكاره من خلال إخبار المتلقي بما كان يجهله.

---

[1]- حمو الحاج ذهبية: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص192.

[2] - J.L Austin: Quand dire c' est faire. Editions du Seuil, paris, 1970, p 69-70.

إنّ علاقة قانون الإفادة بالإخبار الّذي يشكّل الشرط لتمام الإفادة، "ولكنّه لا يشكّل الشرط الأساس، لأنّ هناك أقوالا يتوفر فيها الإخبار لكن لا فائدة للمستمع منها، وهذا يعتبر عيبا لأنّه ما قيمة الإخبار دون فائدة"[1]، فيخضع تحقّق هذا القانون إلى قدرة المتكلّم ومعارفه واهتماماته، وكذا إلى طبيعة الموضوع.

قانون الشمول: يعطي للسامع القدرة على استنتاج مجموعة من الدلالات الّتي قد لا تظهر صريحة في الخطاب[2]، لذلك فالصمت، وإخفاء بعض الحقائق والمعلومات عن الموضوع يعدّان من طرائق خرق قانون الشمولية.

إنّ تحقيق هذا القانون لواقع الخطاب يخضع " لطبيعة معارف واهتمامات المتكلّم، وكذا سياق الخطاب، ونوع الخطاب المتداول"[3].

في الأخير نقول أنّ قانون الإخبار والشمول يخضعان لقانون الإفادة ،وكلّها عوامل تتحكّم في كل ما يقال ومالا يقال، لأنّ الحدود بينها غير واضحة، فهي متعالقة.

4-بين الخطاب والنّص والكلام:

ميّزت اللسانيات بين اللغة والكلام، فعدّت الكلام التجسيد الفعلي للّغة، أو هو الاستخدام الفردي الخاص لهذه اللغة عموما- فهو " الفعل المركّب الكلّي المتجدّد البدئي الّذي نمارسه [...]،

[1]- عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ظل النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003، ص110.

[2]- O.Ducrot: dire et ne pas dire, p 204..

[3]- عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي، ص111.

بما هو وجود ظاهر مجسد لغويا عبر إمكانات النّطق/ الصوت"[1]، فالكلام ناشئ من اللغة بوصفها المؤسسة الاجتماعية الأصل، فهو كينونة فردية خاصة متحوّلة عن تلك الكينونة الجمعية (اللغة) ومحوّلة لها، وهو بنية منتجة وناتجة في الوقت ذاته، أي هو بنية منتجة لبنية اللغة وناتجة عنها. فهذا البنية من شأنها أن تفردن المتكلّم الفرد.

أمّا النّص:" فهو الطريقة الخاصة الملموسة الّتي ينصص بها الكلام، أو هو الطريقة الخاصة الّتي بها ينبني الكلام ويبنى"[2]، لكنّ كثيرا ما يخضع تحديد النص إلى ثقافة الأمة، وصيغة تصوّرها وفق ما تمّليه المنظومة اللغوية، فالكلام الّذي تعدّه ثقافة ما نصا قد لا يعدّ نصا من قبل ثقافة أخرى، لذلك أقر "ميشال فوكوFoucault" بصعوبة التفرقة بين النص والكلام مؤكدا أنّه " إذا كان الكلام لا يحصى فإن النصوص نادرة"[3].

ترى "جوليا كرستيفا" أن النص جهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام اللغة عن طريق ربطه بالكلام التواصلي[4]، ويبرز هذا الطرح وضع النص إزاء الكلام، فقد يتّسع مفهوم الكلام عن النص، فيعجز الثاني عن احتواء الأول داخل حدوده، حيث يكون الكلام ملكا لكل متكلّم (مستمعا أو باثّا) أو يحيل فيها النص على قاموسه اللغوي.

---

[1]– عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص، ص139.

[2]– الحميري، ص139.

[3]– Michel Foucault: Les mots et les choses, Edition Gallimard, Paris, 1966, p307.

[4] – ينظر، جوليا كرستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، المغرب، ط2، ص97.

وهكذا تبلور مفهوم النص عند "كرستيفا" بعدّه وحدة إديولوجية، ألغى فيها البحث السميولوجي التقسيم البلاغي القديم للأجناس الأدبية، لتحلّ محلّه عمليات جديدة لتحديد أنماطها بالنّظر إلى خصوصية النظام الّذي يهيمن عليها، من خلال وصفها في سياقها الثقافي والأدبي الّذي تنتمي إليه، وينظر إلى النّص من حيث خصوصيته الإنتاجية، لا كمنتج، ولكن كدليل منفتح ومتعدّد الدلالة، عكس المقاربات التقليدية الّتي عدّته عملا مغلقا، ومعنى محدودا، فالنص يخرج عن كونه متتالية من الجمل، إنه "وحدة دلالية، وليست الجمل إلاّ الوسيلة الّتي يتحقّق بها النص"[1].

وغير بعيد عن هذا التحديد يمكن ربط مفهوم النص بالأداء اللغوي، لأنّه يتكون "من نقول متضمّنة، وإشارات وأصداء لغات أخرى، وثقافات عديدة تكتمل فيه خريطة التعدد الدلالي، إنّ النص مفتوح، ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرّد استهلاك"[2]، ويتمتع النص بوجود منهجي، يصبح فيه كشيء مجرّب، يمكن تمّييزه خارجيا، يمارس التأجيل الدائم، واختلاف الدلالات، فلا يحيل على فكرة معصومة، بل على لعبة متنوعة[3].

وإذا صحّ النّظر إلى النص بوصفه شكلا لغويا متميّزا عن أشكال الكلام، فهذا يسمح بالربط بين كل من النص والكلام من جهة، وبين النص والخطاب من جهة أخرى، فالكلام هو التكلّم أو فعل الإنجاز، أمّا النص فهو شكل هذا التكلّم، وأساليب حضوره.

---

[1]– محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي الغربي، المغرب، لبنان، ط3، 2012، ص13.

[2]– سعيد حسن بحيري: علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، ط2، 2010، ص135.

[3]– ينظر، صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب اللبناني، ط1، 2004، ص29.

فالنص ملفوظ منجز، أمّا الخطاب فتلفظ، وللوصول إلى هذا المتلفّظ لابدّ من الانتقال من بنية الملفوظ النصي المجسّدة في شكل شبكة العلاقات الظاهرة، لأنّ الخطاب كينونة اجتماعية تتوارى وتتماهى مع الوجود الجمعي للغة، " فهو الشكل الجمعي للكلام، أو إنّه الشكل المجرّد للكلام المتكلّم عموما"[1]، ويمكن أن نصوغ السابق عمليا في:

-يفترض الخطاب وجود سامع يتلقى الخطاب، بينما يوجه النص إلى متلق غائب يتلقّاه عن طريق القراءة، أي أنّ الخطاب نشاط تواصلي يتأسّس على اللغة المنطوقة، بينما النص مدوّنة مكتوبة.

-الخطاب لا يتجاوز سامعه إلى غيره، فهو مرتبط بلحظة إنتاجه، بينما للنص ديمومة الكتابة والقراءة، " فاللغة الشفوية تنتج خطابات بينما الكتابة تنتج نصوصا"[2].

- يتحددان بمرجعية القنوات الّتي يستعملانها، فالخطاب محدود بالقناة النطقية بين المتكلّم وسامعه، وعليه فإن ديمومته مرتبطة بهما يتمّ تجاوزهما، أمّا النص فإنّه يستعمل نظاما خطيا، وعليه فديمومته رئيسة في الزمان والمكان[3].

5-التحليل السوسيو لساني للخطاب:

يقترب مفهوم اللغة- وفق الوجهة السوسيولسانية- من مفهوم الرأسمال عند ماركس، إن لم يتطابق معه كلّيا، فكما لا قيمة للنقود ولا معنى لها إلاّ إذا دخلت في العملية الإنتاجية، فتتحول بذلك

[1]- عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص، ص141.

[2]-R.Escarpit, L'ecrit et la communication, Edition Bouchene, Algie, p17 .

[3]- ينظر، بشير إبرير: في تعليمة الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان 2001، ص77.

إلى علاقة اجتماعية تقوم على استغلال قوة العمل لتخلق في النهاية فائض القيمة، كذلك اللغة لا معنى لها إلاّ إذا دخلت حقل التداول، فتتحوّل بذلك إلى علاقة اجتماعية تقوم على استغلال قوّة العمل لتخلق في النّهاية فائض القيمة، كذلك اللّغة لا معنى لها إلاّ إذا دخلت حقل التداول، فاللغة كنسق من الإشارات والعلامات وفق المفهوم السويسري لا معنى له إلاّ إذا اكتسبت قيمة تبادلية وتداولية واستعمالية، من خلال تحوّلها إلى علاقة اجتماعية استغلالية في حيز التداول اللغوي لتنتج فائضا في المعنى.[1]

أ-السوسيولسانيات بين النشأة والتعريف:

يعدّ البحث عن العلاقة بين اللغة والمجتمع من المواضيع الّتي أثارت انتباه الإنسان منذ القدم، واليونانيون هم الأوائل الّذين أبدوا بعض الملاحظات الّتي تتعلق بوجه خاص بالاختلافات الموجودة بين لهجة أثينا، وباقي اللهجات المجاورة، بل كانوا على وعي بوجود لغات أخرى مختلفة تمّاما عن لغتهم، مما جعلهم يتقنون بعض هذه اللغات لتسهيل التواصل الدبلوماسي والتجاري بين أثينا وباقي المستعمرات[2].

[1] - ينظر دهّام عبد القادر، ص36.

[2]- Christina Bratt paulston, Sociolingiustics-The Essential Readings, Black well publishing, Berlin, 2003, p 4.

كما أثبتت كتب النحاة العرب القدامى اهتمامهم باللهجات العربية، وبالسياق، وتنوّع الأساليب اللغوية، يقول ابن جني: " كلما كثرت الألفاظ على المعنى الواحد كان ذلك أولى بأن تكون لغات لجماعات اجتمعت لإنسان واحد"[1].

ومع ظهور اللسانيات الحديثة، أكّد سوسير على أنّ اللغة مؤسسة اجتماعية، فدراستها ما هي إلاّ دراسة لنسق من الوقائع الاجتماعية بحيث أنّ الكلمة لا تأخذ قيمتها إلاّ داخل نسقها اللغوي والاجتماعي، ليتلقف تلميذه (أنطوان ميّي) أفكار سوسير، ولكن بإضافة "مفهوم الظاهرة الاجتماعية بمحتوى أكثر دقّة ودوركايمي جدا،[...]، وقد كان مسعى ميّي عبارة عن برنامج، فقد ظلّ يدعو إلى الاحتفال بالطابع الاجتماعي للسان"[2].

لتتوالى بعد ذلك الجهود (نذكر منها جهود بول لا فارغ، نيكولاي مار، برستاين، وليام لابوف...)[3].

بالرّغم من كلّ تلك المساهمات الّتي زكّت ضرورة دراسة اللغة داخل محيطها الاجتماعي، لم يظهر ميدان مستقلّ في إطار الدراسات اللسانية مبني على أسس نظرية ومنهجية علمية، يعنى بوصف الضوابط السوسيولغوية والثقافية، الّتي تحدّد الاستعمالات اللغوية في سياقات اجتماعية متنوّعة.

---

[1]– ابن جني: الخصائص، عالم الكتب، بيروت، دط، 1983، ص

[2]– جون لويس كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، د ط، 2006، ص13-14.

[3]– ينظر عبد الحميد دباش: اللغويات الاجتماعية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ع3، ماي2004، ص14 وما بعدها.

وظلّ الأمر على ما هو عليه حتّى نهاية الخمسينات، وبداية الستينات، مع ازدهار الدرس اللساني الّذي التفّ حوله علماء الاجتماع، والأنثروبولوجيا... لدراسة اللغة، لا كهدف في حدّ ذاتها، وإنّما بعدّها وسيلة لتدعيم فرضياتهم، ونتيجة هذا الاهتمام المتزايد ظهرت البوادر الأولى لميدان معرفي متفرّع عن اللسانيات، ومتّصل بعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا سمّي علم اللغة الاجتماعي "Sociolinguistique" يعنى بدراسة العلاقة بين اللغة والمجتمع.

يعرّف علم اللغة الاجتماعي بأنّه "فرع من علم اللغة، ويختصّ بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية"[1]، أو هو "علم يبحث في التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني من حيث استعمال اللغة، والتنظيم الاجتماعي لهذا السلوك"[2]، أي: "دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع"[3]، من حيث الاهتمام بالسياقات الاجتماعية الّتي تكتسب ثم تستخدم فيها اللغة، وتطبيق النظريات الّتي تمدّنا بها اللسانيات العامة للبحث عن بدائل التعبير اللغوي الّتي تستخدمها المجموعات الاجتماعية، فالأساس- إذن- هو التركيز على العلاقة القائمة بين الأشكال اللغوية، والمتغيرات الاجتماعية الّتي تضبط استعمالات اللغة من خلال وصف وضبط هذا النسق الاجتماعي، الّذي يحدّد استعمالها في سياقات اجتماعية متنوّعة، أي دراسة من يتكلّم وبأي لغة يتكلّم، ومع من يتكلّم، ومتى يتكلّم، وهذه كلّها متغيرات سياقية تحدّد الشكل اللغوي والأسلوب المفروض أن يستخدم في هذا السياق حتّى تنتج عملية التخاطب.

---

[1]- محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، القاهرة، د ط، 2009، ص10.

[2]- J.A.Fishman: The sociology of Language, New Bury house, 1972, p1.

[3]- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص12.

يحدّد فاسولد Fasold جوهر علم اللغة الاجتماعي في حقيقتين متعالقتين:

-الحقيقة الأولى أنّ اللغة تتنوّع، أي قدرة المتكلّم على التعبير عن المعنى الواحد بأكثر من طريقة، ويتجسّد هذا التنوّع أساسا في الفروق الصوتية، والخيارات بين اللغات الّتي يقوم بها المتحدّث.

-أمّا الحقيقة الثانية فتكمن في وجود هدف ملحّ من استخدام اللغة وهو خدمة هذا المتكلّم من حيث كشفها عن هويته، وإلى أيّ جماعة ينتمي (وهو ما سماه التعريف بالوضع الاجتماعي)[1].

ب-علم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistique) وعلم الاجتماع اللغوي Sociologie du Language

أدّت الفوضى المصطلحية الّتي تعيشها بلداننا العربية، إلى حدّ عدم التفريق بين هذين العلمين، بل حتّى إلى إطلاق الأول على الثاني نتيجة الترجمة الحرفية (*)، فصبري إبراهيم السيد مثلا أكّد أن الفرق "فرق توكيد" [2]؟!

يفصل هدسون في هذه القضية، محدّدا الاختلاف في محور الاهتمام الّذي يركّز عليه الباحث

[1]- ينظر، فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، د ط، 2000، مقدمة المؤلف.

[*]- مثلا ترجم محمّد يحياتن كتاب كالفي Sociolinguistique: علم الاجتماع اللغوي بالنظر إلى السابقة socio

[2]- صبري إبراهيم السيد: علم اللغة الاجتماعي- مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط،1995، ص17

" الاختلاف بين علم اللغة الاجتماعي، وعلم الاجتماع اللغوي ليس اختلافا في العناصر، وإنّما في محور الاهتمام، ويستند ذلك إلى الأهمية الّتي يوليها الدارس للّغة أم للمجتمع، وإلى مدى مهارته في تحليل البنية اللغوية أو الاجتماعية"[1].

إنّ القضايا الّتي يهتم بها علم الاجتماع اللغوي هي القضايا المجتمعية الكبرى، وكذا تأثير اللغة فيها، بعدّها خصيصة أو مظهرا من مظاهرها، وهو هنا فرع من علم عام هو علم الاجتماع، ولهذا فعلم الاجتماع اللغوي يهتمّ بتفاعل اللغة مع الوضع الاجتماعي من خلال التركيز على علاقة اللغة بالتنظيم الاجتماعي، فيخص الجوانب اللغوية المرتبط بالطبقة والمركز الاجتماعي.

أمّا علم اللغة الاجتماعي فهو جزء من دراسة اللغة، تكمن قيمته في إلقاء الضوء على طبيعة اللغة بوجه عام، وعلى خصائص لغة ما فيتّخذ "من اللغة وقضاياها أساسا لمناقشة مستفيضة لها، بداية بوصف اللغة هي الموضوع الرئيس له، مع الإشارة إلى علاقتها بالمجتمع"[2] بهدف إيضاح خصائصها، وفهم البنيات اللغوية داخل السلوكات الاجتماعية.

علم الاجتماع اللغوي(الوسيلة علم الاجتماع)

اللغة ⟵ المجتمع

علم اللغة الاجتماعي (الوسيلة علم اللغة)

ج-اهتمامات اللسانيات الاجتماعية:

[1]- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، ص17.

[2]- السيد عبد الفتاح عفيفي: علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1995، ص 55.

اهتمّ الدرس اللساني الحديث منذ بداية الستينات اهتماما جادا بدراسة العلاقة بين اللغة ومحيطها الاجتماعي، وذلك لدور اللغة الهام في المجتمع.

1-لقد كان هذا الاهتمام انطلاقا من المفهوم الجديد للغة الّتي عدّت ظاهرة اجتماعية، ومن هنا كانت أهمية الدرس السوسيولساني، لذلك وبناء على هذا التصور، تهتم اللسانيات الاجتماعية برصد أبعاد هذه العلاقة وأشكالها المختلفة، الّتي تظهر في تعدّد المستويات اللغوية في المجتمع الواحد، أو تعدّد اللغات واللهجات أيضا، والسعي إلى تحديد الجماعات الّتي تستخدمها، سواء أكانت هذه الجماعات عرقية أم دينية أم مهنية أو حتّى طبقية.

2-كما يعدّ موضوع الاختيار الأسلوبي من أهمّ قضايا اللسانيات الاجتماعية، ويمسّ ذلك اللغة الواحدة أو عدّة لغات، ويتضمّن "أسسّا اجتماعية، فالاختيار [مثلا] من الفصحى أو العامية، أو من لغة أخرى إنّما هو في أساسه سلوك اجتماعي، يعكس شيئا آخر من الموقف، وينبغي أن يلاحظ في ذاته وفي إطاره هو"[1].

3-يهتمّ بالتخطيط اللغوي ورسم السياسات اللغوية للدول، وانعكاساتهما على تطوير اللغة المحلية، والحفاظ على الهوية اللغوية للمجتمعات.

4-يدرس الصراعات اللغوية، والعوامل المساهمة في هذه الحروب اللغوية، والآثار الاجتماعية واللغوية المترتبة عن هذه الصراعات.

[1]- عبده الراجحي: اللّغة وعلوم المجتمع، دار النهضة العربية، لبنان، ط2، 2004، ص11.

5–دراسة التباين الاجتماعي الّذي يظهر في المجتمع اللغوي، من خلال تسجيل الفروق اللغوية الموجودة بين طبقات المجتمع المختلفة، كما ترصد اللسانيات الاجتماعية التحوّل الاجتماعي من طبقة إلى أخرى، وأثر ذلك على الأشكال اللغوية الّتي يختارها أفراد تلك الطبقة.

6–تحديد معاني الكلمات من خلال العودة إلى سياقها الاجتماعي ومواقف قائليها، ومكانتهم في الطبقات الاجتماعية.

7–تدرس محظور الكلام، لأنّ هذه الظاهرة من " الظواهر اللغوية الّتي ترتبط بالمجتمع أو الجماعة اللغوية ارتباطا وثيقا، كما أنّ استعمال اللغة يخضع لقواعد واعتبارات اجتماعية تختلف من مجتمع لآخر"[1].

وسعيا منها لتحقيق هذه الأهداف، انقسمت اللسانيات الاجتماعية إلى نظرية وميدانية[2]، فمقاربة الأولى تعتمد بالأساس على معطيات لغوية تجمع بطريقة علمية منظّمة، وعلى حقائق سوسيولسانية، تساهم في بناء إطار تحليلي يضم مجموعة من التّصورات والمفاهيم الخاصة لوصف العلاقة بين اللغة والمجتمع كمفهوم اللغة، اللهجة، المخاطب، السياق، المحادثة...

ويظلّ مجال السوسيولسانيات النظرية محدودا نسبيا بالمقارنة مع الميدانية، الّتي تتمتّع بالسبق في ازدهار هذا الميدان المعرفي، وفي تزايد الاهتمام به، ويمكن أن نرجع ذلك إلى نتائج الأبحاث الميدانية الّتي يصل إليها الباحث عن طريق الملاحظة والتجربة العلمية.

[1]– سامي عياد حنا وآخرون: معجم اللسانيات الحديثة (انجليزي، عربي)، مكتبة لبنان، ناشرون، د ط، 1997، ص132.

[2]– ينظر، هدسون، ص13 .

ورغم هذا الاختلاف المنهجي بين السوسيولسانيات النظرية والميدانية يوجد مع ذلك تفاعل مستمر بينهما، بحيث تنتج الأولى مجموعة من الفرضيات والتصورات النظرية، فتقوم الثانية بإخضاعها للتجربة الميدانية الّتي تؤكد مصداقية بعض هذه الفرضيات.

د-المقاربة السوسيولغوية للخطاب:

لقد أهملت الدراسات البنيوية- خاصة عند مؤسّسها سوسير- دراسة الكلام بوصفه يمثل الجانب الفردي من تحقّق اللغة، لكن الدراسات الحديثة الّتي اعتنت بالخطاب، فقد ركّزت على هذا الجانب، ذلك أن الكلام ليس نتاجا للاختيارات الفردية- كما أكّد سوسير-وإنّما هو نتاج للشروط الاجتماعية، فيتّنوّع بتنّوع الهويات الاجتماعية الخاصة بالبشر في تفاعلاتهم، وتنوّع غاياتهم المحدّدة اجتماعيا، الأمر الّذي يدحض افتراض سوسير، بأنّ الأفراد في الجماعات اللغوية لديهم فرص متكافئة في الوصول إلى كلام هذه الجماعة أو تلك، فاللغة- بوجه عام- ليست نظاما يشترك فيه كل الناس، تتغير بتغير ظروف مستعمليها.

وبالتّالي فالخصائص الملاحظة في أيّ عملية تخاطب ما ليست اعتباطية، إنّما هي محدّدة بالشروط الاجتماعية النابعة من المواقع الّتي يحتلّها أطراف هذا التخاطب.

إنّ التحليل السوسيولساني للغة إنّما هو بحث عن كيفية ممارسة هذه اللغة لسلطتها، وكيف تؤسّس للتمييز الاجتماعي لمستعملها، من خلال الكشف عن هوية الإنسان وفضائه الاجتماعي، بوصف اللغة خطاب " تعكس العمليات الاجتماعية وصراع القوى الاجتماعي"[1].

[1]- دهام عبد القادر: الدلالة الاجتماعية للغة، مقاربة سوسيولوجية، ص126.

فالتحّليل وفق هذا المعطى- يذهب أبعد من معاني الكلمات والجمل ومقاصد قائلها، وسياقها، ليشمل رؤية هذه اللغة كممارسة اجتماعية فعلية ترتبط أساسا بمستويات اجتماعية أعلى كالسلطة، والتغيّر الاجتماعي، فهي بحق مفتاح لقراءة هذا الواقع الاجتماعي "وتبقى أمينة للسوسيولوجيا فهي الّتي تفترضها الحياة الاجتماعية، وذلك على صعيد الفرد الّذي يقضي بها حوائجه المادية والنفسية، وعلى صعيد المجتمع كرابط تواصلي وأداة تنظيم وتطوير"[1].

فاللسانيات الاجتماعية ميدان إضافي مواكب لبحوث اللغوية، يحاول مقاربة(الخطاب- الكلام) الّذي تجاوز حدود اللغة ليشمل كل مظاهر الحياة الاجتماعية، يتحوّل فيها العالم ككل إلى خطاب خاص.

5-الخطاب الجامعي:

الجامعة مؤسسة علمية اجتماعية تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من جهة، وهي أداته في صناعة قيادته المهنية والسياسية والفكرية من جهة أخرى.[2]

[1]- دهّام عبد القادر، ص21 .

[2]- ينظر حسن شحاتة : التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، مصر، ط1، 2001، ص13.

يعدّ التعليم الجامعي (العالي) مظهرا من مظاهر التقدّم والتطوّر، وهو المدخل الطبيعي لمواكبة العصر بمستجداته، فهو المفتاح الّذي نتحسس به واقعنا ومتطلباته الاقتصادية والاجتماعية والحضارية...

ولأنّ الخطاب الجامعي خطاب تواصلي، أي "مجموعة من العلامات القابلة للإدراك الّتي تسمح بتحذير الآخذين من بعض الوقائع الّتي يدركونها مباشرة، أو إخبارهم بما نعلم أو نعتقد...هذه الأفعال كلّها ليست إلّا نتائج غير مباشرة لفعل الكلام"[1].

إذن يتكوّن الخطاب من رصيد لغوي، أي وجود مسبق وهو الإصطلاح لهذا الرصيد الّذي تحكمه قوانين المتخاطبين، ضمن نظام من العلامات، والّذي يترابط بشكل نسقي مع الفعل التواصلي.

وينقسم الخطاب الجامعي إلى خطابين: معرفي يتحكّم فيه الأستاذ، فهو منتج المعرفة ومرسلها للطرف الثاني(الطالب) الّذي يعدّ مستقبلا لها، دون أن يتدخّل في صناعتها،

أمّا الخطاب التواصلي (وهو ما يهمّنا) هذا النوع قائم على العلاقة التفاعلية بين الأستاذ وطالبه ويتراوح بين الإرسال والاستقبال.

تتنوّع خطابات الجامعة بتنوع تخصصاتها، فلا يقتصر الخطاب العلمي فقط على الفروع العلمية والتقنية فقط، بل قد يمّس حتى تدريس الأدب والعلوم الإنسانية– فالخطاب العلمي" يدرس الظواهر

[1] – بنعيسى عسو أزاييط: الخطاب اللساني العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012، ج 3، ص8–9.

ويحللّها بتوظيف الطرائق الحديثة الّتي توصل إلى البرهان السليم"[1]، يقتضي الوضوح والإيجاز الّذي لا يقبل الإبهام والالتباس، واستخدام الاختزال والبساطة والبعد عن التعقيد، فيهتمّ بنقل المعرفة أو تفسيرها بدلائل مقترنة كوسيلة لاختبار التجارب الإنسانية ذات الطّابع العمومي، ويعمل على تنظيمها"[2] محترسا الوقوع في حالات التخيّل أو التأويل الذّاتي.

والأكيد أنّ هذا الخطاب يعتمد لغة قائمة على اصطلاحات ورموز متعارف عليها بين أصحاب الاختصاص أوّلاً، وبين متعلّمي ذلك الاختصاص لضمان وصول المعرفة العلمية واستمرار التواصل، والمهمّ في كلّ هذا أنّ الخطاب يختلف كلّ الاختلاف عن اللغة السائدة بين النّاس في أحاديثهم اليوميّة العادية، لأنّها تعتمد العقل والبرهان المقنع سواء بالتجربة العلمية، أو بالدليل المنطقي قصد تشكيل الأفكار وإثراء المتعلّم بالخبرات المعرفيّة المتعلّقة بهذا الاختصاص أو ذاك.

لقد انتقل الخطاب العلمي اليوم من التخصصات الدّقيقة كالرياضيات والكيمياء والفيزياء... إلى ميادين الإعلام والدراسات الإنسانية والأدبيّة.

[1]– صالح بلعيد: اللغة العربية العلمية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2003، ص118.

[2]– ألدوكس هكسلسي: لغة الأدب ولغة العلم، مجلة الثقافة الأجنبية، ع1، 1990، بغداد، العراق، ص61.

الفصل الأوّل : التعددية اللغوية وآثارها

أولا : الازدواجية اللغوية.

ثانيا : الثنائية اللغوية.

ثالثا: توصيف الواقع اللغوي الجزائري في إطار الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

رابعا : السلوكات والمواقف اللغوية.

أولا : الازدواجية اللغوية

إنّ أوّل من تحدّث عن هذه الظاهرة هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر(karl krimbacher) في كتابه: "مشكلة اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة"، حيث أشار بشكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية، فدعا اليونانيين إلى تبنّي العامية كلغة رسمية، والعرب إلى ترك العربية الفصيحة وتبنّي اللهجة المصرية كلغة قومية.

أمّا وليام مارسيه(William Marçais) الّذي يعدّ أوّل من ترجم المصطلح إلى اللغة الفرنسية (la diglossie) فذهب إلى أنّ الازدواجية هي "التنافس بين لغتين، أولى أدبية مكتوبة، ولغة عامة منتشرة وشائعة"[1].

وفي سنة 1957 استخدم اللساني الأمريكي شارل فرغسون(Charles Ferguson) هذا المصطلح المأخوذ من اللغة الإغريقية، وإن كان هذا المصطلح لا يعني في اللغة الإغريقية سوى "الثنائية اللغوية" فإنّه اكتسب عند فرغسون معنى مغايرا وأدقّ.

1-مفهوم الازدواجية اللغوية عند فرغسون:

حدّد فرغسون الازدواجية اللغوية انطلاقا من وضعيات لغوية أربع يعدّها مثالية وهي: (المنطقة الألمانية في سويسرا، مصر، هايتي، اليونان)، ويعرّفها بقوله: "هي وضعية لغوية ثابتة نسبيا، حيث – وبالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة بعينها(والّتي قد تتضمن لهجة متواضعا عليها، أو لهجات إقليمية متواضعا عليها) ـ

[1]-W. Marçais, La diglossie Arabe, L'enseignement Public, 1930, Vol 97, p 402.

نوعية أخرى مختلفة صارمة من ناحية التقنين(وهي غالبا ما تكون مفروضة من جهة عليا)"[1].

إذن يخلص فرغسون إلى أن الازدواجية حالة لغوية ثابتة أو قارة، تتمثّل أساسا في استخدام مجموعة لغوية لشكلين لغويين، ينتميان إلى الأصل اللغوي ذاته، ويستخدمها المجتمع بشكل متساو.

أ–شكل يستعمل في المحادثات الرسمية وسماه بالشكل الراقي "Highly Valued"، ويكتسب عن طريق التعلّم، وهو الفصحى بالنسبة للغة العربية.

ب–شكل أدنى أو وضيع(less valued) ويستعمل في المحادثات غير الرسمية مع العائلة والأصدقاء...، فهو مقتصر على الاستعمال اليومي في الأسواق والشارع...

ومضى فرغسون في شرح ازدواجية اللغة تحت عناوين تسعة هي:

1–الوظيفة:

ويعني التوزيع الوظيفي لكل من الشكل الأعلى(أع)، والأدنى(أد) أنّ هنالك حالات لا يمكن أن يستخدم فيها إلاّ الشكل الأعلى، أمّا في حالات أخرى فلا يمكن استخدام سوى الشكل الأدنى "ففي مجموعة من المواقف تكون الفصحى فقط هي المناسبة للاستعمال، وفي مجموعة أخرى تكون العامية هي الأنسب مع تداخل بسيط جدا بين هاتين المجموعتين"[2]. وفق هذا الأساس يكون استخدام الشكل الأعلى(أع) في المواقف الرسمية، في حين يكون الشكل الوضيع الأدنى(أد) للاستعمال غير الرسمي.

---

[1]–هدسون، ص89، وينظر، مقالة فرغسون: الازدواج اللغوي الّتي نشرها بمجلة "word" المجلد 15 عام 1959، والّتي ترجمها عبد الرحمان القعود في كتابة: الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص192.

[2] –فرغسون في: الازدواج اللغوي للقعود، ص200.

والجدول التالي، يدرج فرغسون استعمالات كل من الشكلين أع، وأد[1]:

الموقف	أع	أد
الاحتفالات الدينية والخطب والمواعظ في المساجد والكنائس	×	
التعليمات للخدم والعمال والندل والباعة		×
الرسائل الشخصية	×	
الخطب في البرلمان والخطب السياسية	×	
المحاضرات الجامعية	×	
المحادثة مع العائلة والأصدقاء والزملاء		×
نشرات الأخبار	×	
المسلسلات الإذاعية الشعبية		×
افتتاحيات الصحف، القصص الإخبارية وتعليقات الصور	×	
التعليقات على الرسوم الكاريكاتورية السياسية		×
الشعر	×	
الأدب الشعبي		×

2-المكانة(الصيت):

فالشكل الأعلى أرفع مقاما، وأكثر قيمة من الشكل الأدنى، إذ يمتاز الأول(أع) بالحظوة والصيت والمكانة الاجتماعية، على عكس(أد) الّذي يوصف بأنّه أقل شرفا وقوة إذ "يشعر المتحدّثون [...] أنّ الفصحى أرفع مكانة من العامية في عديد من المجالات، وفي بعض الأحيان يكون هذا الشعور قويا إلى درجة أنّ الفصحى وحدها تعدّ الحقيقة الواقعية، وأن العامية غير موجودة"[2].

[1] -ينظر، نفسه ص200، ورالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم الفلاي، ص59.

[2]-فرغسون، ص203.

3-الموروث الأدبي:

فالشكل الأعلى(أع) يستعمل لإنتاج شكل أدبي معترف به، ومستحسن، فالأعمال الأدبية الرفيعة هي امتداد للتراث الأدبي القديم المجسد بـ (أع).

وهنا يؤكّد فرغسون على قلّة بل ندرة الأعمال المكتوبة بالشكل الأدنى (أد)، والّتي حصرها في الأدب الشعبي-وهو حسبه- غير معترف به.

4-الاكتساب: إذ يكتسب(أد) بطريقة طبيعية من المجتمع المصغّر(البيت)، وصفها فرغسون بأنّها "الطريقة المعتادة لتعلّم إنسان ما لغته الأم"[1]. على عكس(أع) الّذي يتمّ تعلّمه بعد أن يكتسب (أد)، فهو يكتسب عن طريق التعليم الرسمي في المدرسة.

ولهذا النمط من الاكتساب -حسب فاسولد- أثران: أولاهما أن من يترك المدرسة مبكرا قد لا يتعلّم (أع)، وثانيهما أن من يتعلّم (أع) لن يصبح متمكنا منه كتمكّنه من (أد)، وذلك لأنّ هذا الأخير يستخدم بانتظام في الاتصال اليومي، أمّا تعلّم (أع) فيستند إلى مجموعة من القواعد والقواليب اللغوية، وهو هنا يشبّه هذا التعلّم بتعليم اللغة الأجنبية[2].

5-النمذجة/التقييس/المعيرة:

فالشكل الأعلى(أع) منمذج ومعياري، يعتمد على الوسائل الشائعة للتقعيد الرسمي من معاجم، وكتب النحو، بما تحمله من قواعد لغوية تضبط استخدام هذا الشكل.

---

[1]-السابق، ص207.

[2] ينظر فاسولد، ص61.

ومن النّادر أن يخضع(أد) إلى تلك المعايير الّتي فصلنا فيها، إذ هنالك تباين كبير بين اللفظ وبين القواعد والمفردات.

6-الثبات والاستقرار:

تمّتاز الازدواجية اللغوية عموما بالثبات، فقد تّتدّ وتستمر لعدة قرون. وأحيانا تكتسب تنوّعات(أد) مجالات جديدة فتحلّ بذلك محلّ (أع)، كما حدث في العديد من البلدان الّتي تحوّلت عاميتها إلى لغات رسمية، ولكن "(أع) يحلّ فقط محلّ (أد) إذا كان(أع) هو اللسان الأمّ لنخبة، ودائما يكون في دولة مجاورة"[1].

7-النحو/القواعد:

فالازدواجية حسب فرغسون تتطلّب أن(أع) و(أد) شكلان للغة واحدة، إلاّ أن هناك اختلاف كبير فيما يخص القواعد النحوية أو التركيبية للشكلين(أع) و(أد)، ذلك أن قواعد(أد) أبسط من القواعد النحوية لـ(أع)، هذه الأخيرة الّتي تمّتلك أنساقا زمنية وتركيبية وصرفية أكثر تعقيدا من (أد).

8-المعجم:

يشترك الشكلان(أع) و(أد) في المفردات على العموم، غير أنّنا نسجّل غياب بعض المفردات في(أد) ووجودها في(أع) والعكس صحيح.

[1]-هارولد، ف، شيفمان: "الازدواجية اللغوية باعتبارها وضعية سوسيولسانية "في دليل السوسيولسانيات، تر خالد الأشهب وماجدلين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2009، ص 448.

9-الفونولوجيا/ الصواتة:

يؤكد فرغسون أنّ: "نظامي الصوت للشكلين الأعلى والأدنى يؤلفان تركيبا فنولوجيا واحدا، تكون فيه فونولوجية الشكل الأدنى هي الأساس، أمّا الخصائص الخاصة بالتركيب الصوتي للشكل الأعلى، فهي إمّا جزء من النظام، وإمّا نظام مختلف"[1].

غير أنّ هذا الطرح ليس صحيحا في كل الأحوال، فهي نظرة مستقاة من فكر صوتي (فونولوجي) كان سائدا في الخمسينيات، لذا يمكن التمييز بين حالّتين: إحداهما تتقاسم فيهما كل من(أع) و(أد) العناصر والخصائص الصوتية ذاتها، رغم أنّ النظام الصوتي لـ(أع) .

2- نتائج الازدواجية اللغوية حسب فرغسون:

1-الثبات:

أكّد فرغسون على أنّ الازدواجية(أع/ أد) تستقرّ بحيث يمكن أن تعمّر لقرون، وذلك للعوامل التالية:

أ-وجود تراث أدبي معتبر ألّف بالشكل الأعلى(أع)، وتودّ كل دولة المحافظة عليه، بعدّه الموروث الثقافي والفكري لها.

ب-الأبجدية كشرط مرتبط بالشكل الأعلى(أع).

[1]-C.A Ferguson. In Giglioli. P. Paolo. Ed language and social context. 1972, Harmonds Worth England, Penguim Books. p244.

ج–لم تنشأ الازدواجية اللغوية في زمن قصير، ولا بمحض الصدفة ،وإنما مرّت بمراحل زمنية عديدة أدّت إلى تطوّرها.

2–الزوال:

قد تؤدّي الضغوط المسلّطة على الازدواجية اللغوية إلى زوالها، وقد ذكر فرغسون أن شيوع التعليم واتساع دائرة الاتصال هما صورتان بارزتان لتلك الضغوط.

ومن المحتمل أن يؤدي الإلمام بالشكل الأعلى(أع)، وزيادة استخدام اللغة المكتوبة إلى عدم وضوح الفوارق اللغوية بين الشكلين(أع) و(أد).

3–ظهور القومية:

أي رغبة الشعوب في أن تكون لها لغة قومية كرمز لها، وفي هذه الحالة، سينقسم هؤلاء بين مؤيّد للشكل الأعلى(أع) أو الشكل الأدنى(أد)، كونها أنسب كلغة قومية.

ويشير فاسولد أنّ انتصار أحد الأشكال اللغوية لا يكون كنتيجة لذلك الجدل، ولا حتّى لتشريع يمسّ اللغة[1]، وإنّما لمعطيات أخرى.

3–الازدواجية اللغوية عند فيشمان(الازدواجية الموسّعة) :

نشر فيشمان(Fishman) مقالا عام 1967، عدّل فيه مفهوم الازدواجية وتوسّع فيه، إذ أشار أنّ الازدواجية اللغوية يمكن أن تشمل الوضعيات اللغوية المتواجدة في معظم المجتمعات،

[1]– للاستزادة: ينظر، فاسولد، ص66.

حيث أشكال اللغتين غير المتعالقتين(المتباعدتين تاريخيا)، وبهذا ففيشمان يتجاهل مقولة فرغسون القائمة على ما يسمى بـ"القرابة اللغوية"[1].

تصنّف الاختلافات الّتي حدّدها فيشمان ضمن التباينات الواضحة للعلاقة(القرابة) الّتي سماها فيشمان بالجينية، وهي ترتبط أساسا بعلاقات القوة في المجتمعات الّتي تمّتاز بهذا النمط من الازدواجية اللغوية، والّتي أجمع علماء اللسانيات الاجتماعية أنّ هذا الازدواج اللغوي الموسّع غير ثابت عادة، رغم أن الازدواج اللغوي بالمفهوم التقليدي الّذي جاء به فرغسون ثابت نسبيا.

4-مقارنة بين مفهوم كل من فرغسون وفيشمان للازدواجية اللغوية:

مما سبق، نجد أن فرغسون أراد أن يميّز بين ازدواجية اللغة، وبين العلاقة بين اللغات النموذجية(أع) واللهجات الإقليمية(أد)، وأيضا بين التوزيع المتشابه الموجود في ازدواجية لغات أخرى مرتبطة بشكل غير وثيق، واللغات غير المرتبطة على الإطلاق.

في حين لم يشر فيشمان إلى اللهجات الإقليمية(أد)، ولكن من الواضح أنّ مفهومه للازدواجية يشمل اللغة في جميع مستوياتها، فقد ذكر احتمالية أن يكون هنالك أكثر من ضربين لغويين يؤديان وظائف محدّدة في المجتمع، بالرغم من أنّه لم يناقش مثل هذه الحالات على أنّها ازدواجية لغوية، إذ اقتصر مفهومه للازدواجية على ضربين لغويين فقط.

وتجدر الإشارة إلى أنّ فرغسون وفيشمان يتّفقان –إلى حد بعيد– حول موضوع التوزيع الوظيفي في المجتمع، فلكليهما المفهوم الأساسي نفسه، وهو أنّ (أع) للغة يستخدم للأغراض الرسمية،

[1]– Fishman Joshua, Sociolinguistics A Brief Introduction, 73-90 New Bury House 1972; P04.

أمّا(أد) فيستخدم في المواقف الأقل رسمية ذات الطابع الشخصي.

وخلاصة القول أنّ فيشمان حصر مفهوم الازدواجية اللغوية في عملية توزيع أكثر من ضرب لغوي لخدمة غايات التواصل المختلفة في المجتمع، فقلّل بذلك من أهمية الحالات المقتصرة على وجود شكلين للغة نفسها، فقد سمح بوجود "عدة رموز منفصلة، بالرغم من أنّ هذا الفصل يجب أن يكون غالبا بوجود لغة عليا من جهة، ولغة دنيا من جهة أخرى"[1].

بينما يحصر فرغسون مصطلح ازدواجية اللغة في الحالات الّتي تقع في المدى المتوسط من الترابط اللغوي، وهذا ما دعا بفيشمان إلى تخفيف هذا الحصر، مؤكّدا على فكرة أنّه لا يقتصر وجود الازدواج اللغوي على المجتمع المتعدّد لغويا، ولا على المجتمعات الّتي تستخدم شكلا أعلى وأدنى، ولكنّه(أي الازدواج) يوجد أيضا في المجتمعات الّتي تستخدم لهجات منفصلة، أو أشكالا لغوية مختلفة وظيفيا.

[1]–FISHMAN. p92.

ثانيا : الثنائية اللغوية

1-المفهوم:

من الصعوبة تحديد مفهوم للثنائية اللغوية الفردية أو الجماعية، فقد اختلفت التعاريف من باحث لآخر، لذلك سنتبنى التعريف الّذي يقول أنّ الثنائية اللغوية هي قدرة الفرد على استخدام وإتقان نظامين لغويين مستقلين[1].

إنّها ظاهرة شخصية تجعل من هذا الفرد قادرا على الإتقان الكلي والمتكافئ للغتين لا قرابة لغوية بينهما، فهذا الشخص ثنائي اللغة يتوافر على معرفة نسبية أو كلية للغة ثانية، بالإضافة إلى ما يعرفه في لغته الأصلية من مهارات، أمّا الشخص ثنائي اللغة فهو الّذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، من خلال قدرته على استخدام كلا اللغتين بالتأثير والمستوى ذاته[2].

وهذا التعريف ينمّ عن تطوّر مثالي للثنائية اللغوية، فلم يكتف بالإشارة إلى أنّ الشخص ثنائي اللغة يتقن نظامين لغويين فقط، وإنما يؤكّد على استخدامها بطريقة متساوية ومتكافئة، مما يعني التوازن بين هذين النظامين من حيث المعرفة والإحاطة، والإجادة والإتقان، وهذا يعبّر عن ثنائية لغوية مثالية، وهذا أمر نسبي ومتفاوت من فرد إلى آخر.

---

[1]- ينظر: ميجل سيجوان ووليم ف مكاي: التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم القعيد ومحمد مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، د ط، 1994، ص1-2. وينظر، محمد علي الخولي: قياس الثنائية اللغوية وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب،ع 31 ديسمبر 1988، ص79.

[2]-William F Mackey, «Bilinguisme» In Sociolinguistique, Concepts de Base, Ouvrage Coordonné par Marie Louise Moreau, Mardaga, 1997, p 61.

2-خصائص الثنائية اللغوية:

أ-استقلال النظامين:

إنّ مفهوم استقلال النظامين(اللغتين) يعني الانفصال بينهما من حيث الصوت والصرف، والتركيب والعلاقات القائمة بينهما، كما يعني كذلك إلزامية احتفاظ هذا الفرد الثنائي بخصائص كلّ لغة أثناء استخدامها بمعزل عن الأخرى.

والواضح أنّ هذين النظامين ليسا مستقلين استقلالا كليا لدى الشخص الثنائي، فقد يدخل (التداخل) بعض العناصر أو السمات الصوتية أو الصرفية أو التركيبية، أو حتّى المعجمية من اللغة أ إلى اللغة ب دون قصد، "وهذا لا يتمّ إلاّ في حالة وجود اللغتين في عقل واحد، وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي[...] فلابدّ من وجود اللغتين في عقل واحد، ولابدّ من عملية الإنتاج(linguistic production) كشرطين لوقوع التداخل"[1].

إنّ هذه الظاهرة(التداخل) تحدث بكثرة كلما قلّت كفاءة وقدرة وإتقان الشخص ثنائي اللغة لأحد النظامين.

ب-التحوّل: يعني قدرة الفرد الثنائي ـبسرعة ودون جهدـ على التحوّل من نظام لغوي(ل أ) إلى نظام لغوي آخر(ل ب) نتيجة تغيّر الظروف المحيطة بعملية التكلّم، ونمثّل لهذه الحالة، بوجود شخصين مثلا يتحدثان بلغة1، ويجيدان اللغة2، وبمجرّد انضمام شخص آخر لا يجيد سوى اللغة2، سيؤدّي ذلك إلى تحوّلهما بطريقة آلية إلى استخدام اللغة2، لتحقيق التواصل والتفاعل بينهم.

[1]-محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين(الثنائية اللغوية)، جامعة الملك سعود، ط1، 1988، ص91.

ج-الترجمة: وتعدّ أهم سمة يتصف بها الشخص ثنائي اللغة، وتعني قدرته على التعبير عن المعنى ذاته بالنظامين أ و ب، أي القدرة على ترجمته المعنى من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

إن اختلاف المعاني بين اللغات لا يتعارض مع فكرة وجوده قاعدة مشتركة ومستوى مهّم من التلازم والاتفاق بينها، يعتمد أساسا على البناء الموضوعي للمعرفة الإنسانية، وهذا ما يعني أنّ الترجمة ممكنة في جميع الأحوال، غير أنّها لا توصف دوما بالدقّة والكمال.

3-أنواع الثنائية اللغوية:

بناء على مجموعة الأفكار الّتي طرحها وانريخ(Weinreich) عام 1965 الّتي تخصّ الثنائية اللغوية، وأنماطها. تمّ تطوير هذه الأفكار من قبل بعض العلماء أهمهم أستجود (Osgood) حيث أشار إلى وجود نوعين من الثنائية اللغوية:

أ-الثنائية اللغوية المتلازمة:

وهي قدرة الشخص ثنائي اللغة على استخدام النظامين اللغويين(أ و ب) باستقلالية تامة، أي أنه يفهم الرسائل الّتي تصله باللغة(أ) ويردّ عليها باللغة نفسها(أ) كما يفهم الرسالة الّتي تصله باللغة(ب) ويردّ عليها أيضا باللغة نفسها(ب)، وهذا النوع من الثنائية يشير إلى تحكّم الفرد الثنائي في اللغتين، وتمكّنه منهما بالدرجة نفسها على حدى، ممّا يجعله لا يدخل بينهما أثناء استخدام كلّ نظام (الاستقلالية)، أي عدم رجحان نظام على الآخر، أي "أن الشخص[الّذي يملك ثنائية لغوية

متلازمة] يستعمل لغتين مختلفتين، ويفهم كلا اللغتين بالدرجة نفسها، دون اللجوء إلى الترجمة فهو يستجيب باللّغتين بنفس الدرجة"[1]

ب-الثنائية اللغوية المركبة:

أمّا الثنائية اللغوية المركبة فتعني عدم تمّكن الفرد الثنائي من اللغتين بالقدر نفسه، مما يؤدّي إلى رجحان لغة على حساب الأخرى، فقد يجيد اللغة أ إجادة جيدة مقارنة باللغة ب، فعندما تصله الرسائل باللغة أ مثلا يفهمها ويستجيب لها باللغة ذاتها(أ)، على عكس ما يحدث عندما يتلقى رسائل ما باللغة (ب) حيث في هذه الحالة- يقوم بترجمتها إلى اللغة أ ليستطيع فهمها ويرّد عليها بعد ترجمة هذه الاستجابة -فيما بعد- باللغة (ب).

غير أنّ هذا التقسيم الثنائي الّذي جاء به(واندريخ) وقبله الكثير من الباحثين، واجه انتقادات شديدة، بعدّ أنّ الشخص الّذي ينتمي إلى النوع الثاني(الثنائية المركبة)، والّذي لا يمكنه أن يتواصل بلغة إلاّ إذا ترجم المفهوم إلى لغة ثانية، ليس في الحقيقة شخصا ثنائي اللغة، بقدر -كما يقول- سيجوان: "ما هو إلا متعلّم للغة ثانية"[2]. على عكس الفرد الّذي يستعمل الثنائية الملازمة، والّذي يعدّ بحق ثنائي اللغة، هذا الأخير يملك نظامين من المعاني، بينما الفرد ذو الثنائية المركبة يملك نظاما واحد، بالرغم من كونه مشتركا ،إلاّ أنّه يمتاز برجحان كفّة لغة على أخرى.

[1]- ميجل سيجوان ووليام . ف . مكاي: التعليم و ثنائية اللغة، ص9.

[2] - السابق، ص9.

4-أشكال الثنائية اللغوية:

أ-ثنائية مثالية:

ويتمّ فيها تحقيق إتقان وإجادة متكافئة بين لغتين مختلفتين، وقد أشار أغلب المتخصصين في هذا المجال إلى أن هذا الشكل غير موجود واقعيا، لأنّه من الصعب بل من المستحيل أن يستخدم الشخص الثنائي لغتين في أوضاع متشابهة بالقدرة والسرعة والدقّة نفسها.

ب-سيطرة لغة على اللغة الثانية:

إنّ عدم التساوي في استخدام اللغتين(أ) و(ب)، يعني رجحان لغة على الأخرى، واللغة الراجحة الّتي سماها ميجل سيجوان باللغة الرئيسة[1]، هي لغة تكتسب زمنيا أولا، وبالتالي فهي تسيّطر على استخدامات الفرد ثنائي اللغة، إنّها لغته الخاصة الّتي يمارس بها علاقاته الشخصية، وهذا الاستخدام يتّسم بالسهولة والسير.

5- بين الازدواجية والثنائية عند فيشمان:

لقد ثار فيشمان على مفهوم الازدواجية الّذي جاء به فرغسون، فأعطى الأهمية للثنائية اللغوية الفردية، أين عدّل تصوّر فرغسون في مسالّتين:

1-لا يولي فيشمان عناية كبيرة بما أسماه فرغسون الشكلين اللغويين المختلفين.

*- للاستزادة ينظر: Machey, Bilinguisme, p 63

[1] - سيجوان ومكاي: التعليم وثنائية اللغة، ص15.

2- يفترض أنّ الازدواجية اللغوية قائمة على وجود اختلاف وظيفي بين لغتين. دون أن يكون من الضروري وجود علاقة قرابة، أو علاقة جينية- كما يسمّيها فرغسون- بين الشكلين اللغويين.

ويلخّص فيشمان فكرته حول الازدواجية والثنائية، والعلاقات الموجودة بينهما، من خلال الجدول التالّي، والّذي يوضّح فيه ما جاء في مقاله المعنون بـ:" الثنائية اللغوية مع الازدواجية أو من دونهما، والإزدواجية اللغوية مع الثنائية، أو من دونهما"[1].

	ازدواجية لغوية		
	+		-
ثنائية لغوية	+	1-ازدواجية و ثنائية	2-ثنائية دون ازدواجية
	-	3-ازدواجية دون ثنائية	4-لا ثنائية لا ازدواجية

انطلاقا من الجدول السابق نجد أنفسنا أمام أربعة أوضاع هي:

1-ازدواجية وثنائية: وفي هذه الحالة جميع أفراد هذا المجتمع يجيدون الشكلين الأدنى(أ د)، والأعلى(أ ع)، ونمثّل لهذا الوضع بالباراغواي (الإسبانية أ ع / الغاراني أ د).

2-ازدواجية دون ثنائية: وهو وضع لا يكون إلاّ "بوجود جماعتين منفصلتين تعيشان داخل كينونة سياسية أو دينية، أو اقتصادية واحدة، وإحدى هاتين الجماعتين هي الجماعة الحاكمة [النبلاء في المثال] والّتي تتحدّث فقط اللغة العليا، أمّا الأخرى- وعادة ما تكون جماعة أكبر- فليس لها

[1]- ينظر: جون لويس كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2006، ص47 وجون لويس كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2008، ص80.

أي سلطة في المجتمع، وتتحدّث حصرا اللغة الدنيا[عامة شعب روسيا]"[1].

3- ثنائية دون ازدواجية: وفي هذه الحالة يلاحظ وجود عدد هائل من ثنائيي اللغة في مجتمع ما، ولكن لا تستخدم الصيغ اللغوية في الاستعمالات الخاصة، وهذا حال الأوضاع غير المستقرة -بتعبير آخر- يوجد في هذا المجتمع اللغوي عدد من الأفراد يتكلّمون لغتين مختلفتين، دون أن تكون اللغتان لغتا كلّ المجتمع، وهذه حال بعض الجماعات الناطقة بالألمانية في بلجيكا الّتي تحلّ الفرنسية فيها ببطء محلّ الألمانية. ومحصّلة هذه الحالة إمّا شكلا لغويا جديدا مستقلّا عن اللغتين(أ) و(ب)، وإمّا لغة ناتجة عن امتزاج اللغتين(أ) و(ب).

4-لا ثنائية لا ازدواجية: هذا الوضع يقتضي وجود لغة واحدة، لا تحسن الجماعة اللغوية سواها، وهو نمط لا يمكن إلّا أن يكون في المجتمعات البدائية، أو في المجتمع الكلامي المصغّر والمعزول، يتساوى فيه جميع الأفراد.[2]

وهذا الشكل اللغوي الّذي تستخدمه هذه الجماعة هو الشّكل الوحيد الّذي تستعمله في جميع الوظائف والمواقف.

ويؤكّد رالف فاسولد أن الأنماط الأربعة غير قابلة للتحقيق جميعها، بل هناك نوعان من الأمثلة فقط ثابتة وواقعية، وهما النموذجان رقم:1 و2على التوالي(ازدواجية وثنائية) و(ازدواجية دون ثنائية).

[1]- فاسولد: ص69.

[2] -joshua, A, Fishman : « Sociolinguistique » , Labov Bruxelles, France, 1971, p 89.

لكنّ هذا النمط(2) قد تلاشى إلى أن اختفى نهائيا، ولا يعدّ صفة قارة للمجتمع الكلامي في أيّ حالة من الأحوال. لذلك ما تبقّى من اختيارات من الأنماط الأربعة الّتي اقترحها فيشمان هو النمط رقم:1 (ازدواجية + ثنائية) ولكن بدرجات مختلفة ومتغيرة.

ثالثا: توصيف الواقع اللغوي الجزائري في ضوء الازدواجية اللغوية و الثنائية اللغوية:

I-الازدواجية اللغوية:

يمكن وصف الوضعية اللغوية بالجزائر –وبغيرها من البلدان العربية– بأنّها وضعية مزدوجة، يستخدم فيها نمطان من اللغة: أوّل سمّاه فرغسون بالشكل الراقي(أ ع)، وهو هنا يمثل اللغة العربية الفصيحة، وشكل وضيع (أ د) ويمثّل العاميات أو اللهجات السائدة في المنظومة المجتمعية واللغوية بالجزائر.

لكننا قد نتجاوز هذا الطرح(الازدواجية اللغوية) إلى طرح جديد أقلّ ما يقال عنه أنّه وضع متعدّد لغويا(فصحى، عاميات، أمازيغية).

وفيما يلي سنحاول رصد خصوصية كلّ مستوى من هذه المستويات اللغوية الّتي تتفرّع عنها الازدواجية/ التعدّد اللغوي.

1-المستوى الأعلى(أ ع) اللغة العربية الفصيحة:

يقصد باللغة الفصيحة –في عرف اللسانيات الاجتماعية– تلك الرموز ذات المعنى والدلالة، والّتي تلتزم بقواعد محدّدة في التعبير، تجعل منها وحدة ذات خصائص مشتركة، فهي لا ترتبط بمنطقة جغرافية معينة، أو طبقة اجتماعية خاصة. كما يطلق عليها مصطلح اللغة المعيارية. وهي نوعية لغوية تحظى بمكانة متميّزة في المجتمع بالمقارنة مع غيرها من النوعيات اللغوية الأخرى، إذ تتخذها الجماعة اللغوية معيارا لقياس صحة الكلام.

ويولي علم اللغة الاجتماعي أهمية بالغة للغة المعيارية بما تعكسه من مواقف اجتماعية محدّدة، كما تؤدي وظائف مهمّة في تمّاسك المجتمع.

ودون أن نستطرد في الحديث عن تطوّر اللغة العربية الفصحى، والمراحل الّتي مرت بها- والمقام لا يتطلّب ذلك- سنحاول انطلاقا من تحديد فرغسون أن نقف عند أهم خصائص الفصحى بعدّها الشكل الراقي (أ ع) حسب فرغسون:

1-هذه اللغة(الفصحى) ذات مستوى لغوي أرقى من اللهجات، في أغلب الأحيان، لأنّها ثابتة، إذ استقرت على قواعد ونظم، لا تسمح لها بالتغيّر إلاّ بعد أجيال من الاستعمال، وتتّخذ كمعيار على حسن القول، وإجادة الكلام.

2-هي لغة الدولة(الرسمية)، تفرض استعمالها في مؤسساتها القومية، وتلزم المواطنين باستخدامها.

3-تكتسب عن طريق التعلّم في المدرسة، فهي لا تكتسب طبيعيا.

4-استعمالها الوظيفي مرتبط بأماكن محدّدة(المدرسة، المسجد، الجامعة، المتلقيات، الإعلام...).

5- تحظى اللغة المعيارية(أ ع) بمركز متميّز في المجتمع، إذ يعدّها اللغة المعبّرة عن هويته وثقافته، والجامعة بين أفراده(الصيت الاجتماعي).

6-اكتسبت ثباتها النسبي، وتجانسها الكبير، بفضل عوامل عديدة مثل الكتابة، والطباعة.

7- ينتج (أ ع) أدبا راقيا معترفا به.

8- مقنّن ومنمذج (قوانين وقواعد، معاجم وقواميس...).

9-ويضيف هنري سويت خاصية جديدة، وهي أنّ "السامع لهذه اللغة لا يستطيع أن يحكم على المنطقة المحلية الّتي ينتمي إليها المتكلّم[...]، إذ يشعر كلّ من السامع والمتكلّم أنّها ملك للجميع"[1].

2-1-تعريف اللهجة /العامية:

-يحددها إبراهيم أنيس قائلا: "اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع و أشمل تضمّ عدة لهجات، لكل منها خصائصها..."[2].

ويؤكّد سامي حنا أن الاختلافات الّتي تميّز لهجة عن أخرى تتمحور أساسا في الاختلافات الصوتية والصفات الصرفية المتعلّقة بالكلمات، مع اختلافات أخرى دلالية مرتبطة بمعاني هذه الكلمات، وبهذا المفهوم، تعد اللهجة "شكلا معينا للغة ما تستخدم في بيئة خاصة، أو منطقة جغرافية معينة، تظهر فيها فروق واضحة تميّزها عن اللغة الفصحى السائدة، وقد تكون هذه اللهجة جغرافية إقليمية، أو لهجة اجتماعية طبقية"[3].

يمكن إذن عدّ اللهجة وحدة صغرى من نظام لغوي أكبر تكوّنه عدّة لهجات، وتتشارك في صنعه جماعات لغوية، ترتبط فيما بينها بوشائج القرابة أو المصالح.

---

[1]- نقلا عن: السيد عبد الفتاح عفيفي: علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1995، ص 122.

[2]- ابراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلومصرية، ط2، 2002، ص15.

[3]- سامي عياد حنا، وآخرون: معجم اللسانيات الحديثة- انجليزي عربي- ، مكتبة لبنان ناشرون، د ط، ص37.

إنّها أساليب لغوية يعبّر بها النّاس عن احتياجاتهم دون الالتزام بالقواعد اللغوية وتراكيبها*.

تتكوّن اللهجة من رموز ذات دلالة ومعنى، ترتبط بنطاق جغرافي معين، أو طبقات اجتماعية مختلفة، ونظرا لأن اللهجة تميّز منطقة جغرافية عن الأخرى، تتباين أيضا بين الطبقات الاجتماعية، والحرف، والمهن المختلفة، لذلك ذهب بعض علماء اللغة لاصطلاح مصطلح آخر فأسموها بسجلّ السياق .

أمّا العامية كمصطلح يستخدم في أغلب الأحيان للتعبير عن اللهجة، فقد أطلقه الجاحظ على لغة "المولدين والبلديين"[1] وهو هنا يقصد عامة الناس لأنّه أكّد على وجود نوعين من اللغة في عصره (منتصف القرن الثاني إلى منتصف القرن الثالث هجري)، أوّلاهما لغة الخاصة، والّتي يطلق عليها لغة الأعراب أو "لغة أصحاب التقعير والتشديق والتمطيط"[2]، ودعاهم إلى تعلّم لغة العامّة لفهم القرآن الكريم، وحتّى يتواصلوا مع غيرهم من عامة العرب.

*– لمعرفة التعريف اللغوي ينظر ابن منظور: لسان العرب، مادة لهج، ج3، ص401.ولاطلاع على تعريف العرب القدامى للللهجة ينظر مثلا: سيبويه: الكتاب، تح: إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2009، ج1، ص363. و السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد جاد المولى، مطبعة دار إحياء الكتب العربية، مصر، د ط، د ت، ج1، ص214. و الزمخشري: أساس البلاغة، بيروت، د ط، 1965، ص561.

[1]– الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، ص111.

[2]– الجاحظ، الصفحة نفسها.

كما تحدّث أحمد أمين عن العامية في القرن الرابع فقال: "إن اللغة العامية أصبح معترفا بها، بحيث أصبح العربي يبحث في ألفاظها وأساليبها، وينتقي منها خيرها، إلاّ بعض العلماء كأبي العلاء المعري"[1].

والمراد بالعامية الكلمات المنسوبة في الاستعمال إلى العامة، في قطر معين، لذلك نقول أنّ اللهجة تتفرّع عن الفصحى، وهي مستعملة في جميع المناطق الجغرافية الّتي تتخذ من الفصحى لغة رسمية لها، في حين العامية جزء من اللهجة، فهي مختلف التلوينات الّتي تتمايز فيها اللهجات، فمثلا: اللهجة الجزائرية عربية لكنّها تتفرع إلى عاميات تنتشر في وضعية جغرافية مختلفة، كعامية جيجل، وهران...

3-أنواع اللهجات:

يعنى علم اللهجات(Dialectologie) بدراسة الاختلافات اللغوية في النطق والنحو والمفردات في مناطق معينة، وقد اهتمّ الباحثون بوضع خرائط جغرافية للهجات لغة من اللغات، وقد كان الاهتمام في أوّل الأمر باللّهجات الإقليمية(الجغرافية)، ثم تحوّل هذا الاهتمام إلى اللّهجات الاجتماعية(الطبقية).

أ-**اللهجة الفردية (Idiolecte):** "هو التحقيق العيني للهجة ما لدى فرد معين، ويظهر هذا في عاداته الكلامية، وخصائصه النطقية، الّتي تميّزه عن غيره من أبناء اللهجة، وهذا يفسّر لنا قدرة

[1]- ظهر الإسلام، ص 100، نقلا عن عبد العزيز بن عبد الله : العامية والفصحى في القاهرة والرباط، مجلة اللسان، ع 22، 1983، ص57.

الفرد على تمييز من يحدّثه بالهاتف"[1].

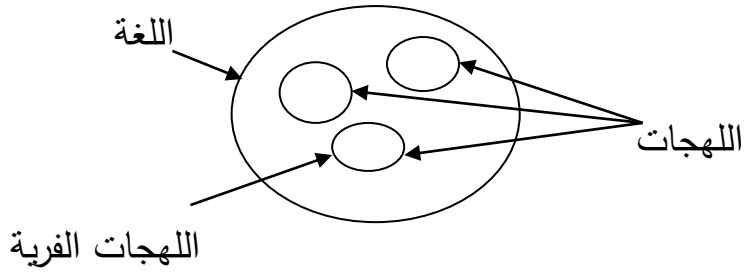
فالمصطلح إذن يعني الطريقة الّتي يتكلّم بها الفرد من خلال النظام اللغوي الخاص بلغته الأم.

إذن فاللهجة الواحدة تتنوّع حسب الأفراد، وحسب ظواهر المجتمع، وحسب اختلاف المكان، بل إنّ الفرد الواحد لا ينطق كلمة واحدة، ولا حتّى جملة واحدة بطريقة واحدة، وإنّما يتغيّر نطقه للكلمة أو تركيبه للجملة وفقا لعوامل كثيرة.

وقد ركّز بعض الباحثين في دراساتهم على لهجة الفرد "أي كلام شخص واحد، بأسلوب واحد في وقت واحد"[2]. وقد اعتقد هؤلاء أنّ دراسة هذه اللهجة يعدّ أكثر اطّرادا ودقّة من كلام المجتمع، لكن الدراسات الحديثة تجاوزت عن هذا النوع إلى النوعين المتبقين لما لهما من قدرة على فهم البناء الاجتماعي.

لابد أن نشير إلى أن مفهوم اللهجة الفردية ما هو إلا مصطلح الكلام عند سوسير بعدّه الأداء الفردي للغة، بما يحمله هذا الأداء من خصائص المتكلم.

ويمكن أن يمثّل للعلاقة بين اللهجة واللغة واللهجة الفردية بهذا الرسم[3]:



[1]–سامي حنا: معجم اللسانيات الحديثة، ص61.

[2]–Peter Trudgill, Sociolinguistics, Penguin Books, 1984, p33.

[3]– ينظر: سامي حنا، ص 61.

من الرسم السابق يتّضح لنا أن مجموع لهجات الفرد تشكّل لهجة الجماعة الّتي ينتمون إليها، ففي لهجة كل فرد خصائص صوتية أو نحوية، أو أسلوبية أو معجمية، قد تشير إلى مركزه الاجتماعي، أو مهنته أو جنسه، وحتّى سنّه، هذا بالإضافة إلى وجود بعض الملامح المميّزة كتكرار عبارات كثيرا ما تتردّد على لسانه مثل: (يعني، فاهم، أم...)

كما أنّ طريقة كلام كل فرد تختلف عن غيره، فالبعض يتكلّم ببطء شديد، والآخر بسرعة كبيرة، وقد يتردّد الفرد في كلامه، أو يكثر من التمتمة أو...، وغيرها من الصفات الفردية المميّزة.

إنّ اختلاف "لهجة الفرد عن لهجة أي فرد في جماعته اللغوية، إنّما هو نتيجة لعوامل كثيرة بعضها بيولوجي[...]، وبعضها اجتماعي، وذلك أنّ كلّ فرد له صلاته الخارجية الّتي يتّخذ النشاط اللغوي دورا رئيسيا فيها"[1].

غير أن اللهجة الفردية لا تتّسم بالثبات، للتغيّرات الفيزيولوجية والاجتماعية وحتّى الثقافية الّتي يتعرّض لها الفرد، وبالتالّي يصحبها تغيّر مواز في لهجته.

ب-اللهجات الإقليمية (المحلية) Dialecte regianal:

تحدّد اللهجة الإقليمية بأنّها تلك "اللهجات الّتي تنشر في مناطق جغرافية وتتباين عن بعضها البعض[...] وتختلف اللهجات بعضها عن بعض من حيث المساحة الّتي تشغلها كلّ منها، فمنها ما يشغل عدّة أقاليم أو مقاطعات، ومنها ما يكون محدود الانتشار يقتصر على عدد من القرى المتقاربة،

[1]- محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، ص284.

ومنها ما يشغل حيّزا جغرافيا متوسّط المساحة"[1].

وقد عدّتها غارمادي شبيهة باللغة المشتركة(الفصحى) لأنّها أكثر تكيّفا مع الحاجات اليومية، فهي لغة مشتركة ذات استعمال محدود[2].

يرى الفكر اللساني المعاصر أنّه يمكن تحليل اللهجات انطلاقا من خلفية المتكلّم المحلية، فكلّ فرد يستخدم لهجة خاصة سواء أكانت لهجة مدينة أو ريف، وتعدّ هذه السمات اللسانية الّتي تشير إلى الأصول الجغرافية للمتكلّمين، أكثر السمات انتشارا لتحديد الهوية اللسانية، وتتحدّد سمات اللهجة المحلية/ الإقليمية، من خلال طرح هذا السؤال: من أين أنت؟

ج-اللهجات الاجتماعية/ الطبقية(Dialecte social):

لقد كانت بحوث وليام لابوف(labov) في مجال علم اللغة الاجتماعي، لاسيما أثناء دراسته لتأثير السود في لهجة نيويورك، ثم تصنيفه الاجتماعي لأشكال صوت(ر) في واجهة محلات نيويورك* الأثر البالغ في جلب أنظار العلماء للتركيز على التنوّعات اللغوية الّتي تنتجها الطبقات الاجتماعية المختلفة.

تعد "اللهجات الاجتماعية شعبا وفروعا للغة في البلد الواحد، وتحدّد الفروق بين الطبقات الاجتماعية طبقا لمعايير الثروة والدخل، والمكانة الاجتماعية بين الأفراد وما يتبعها من نفوذ

---

[1]-السيد عبد الفتاح عفيفي: علم الاجتماع اللغوي، ص 126.

[2]- ينظر، جوليت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990، ص68.

*- للاستزادة عد: عبد الحميد دباش، اللغويات الاجتماعية، مجلة الأثر، ورقلة، ع3، ماي 2004، ص27.

أو سلطة"[1]. فإذا كانت اللهجات الإقليمية تتوجّه إلى درس الظواهر اللغوية في ضوء علاقات المكان، فإن اللهجات الاجتماعية تعني بدرس هذه الظواهر بمعزل عن المكان أحيانا وفي إطار شامل من العلاقات الاجتماعية.

فهو بحث يهتمّ بدراسة التنوّعات اللغوية المنتظمة وفقا لمقاييس اجتماعية واضحة، كمقياس العمر، الجنس، المهنة...

4-خصائص المستوى الأدنى (اللهجة) الجزائرية بالنظر إلى مفهوم فرغسون:

بعد أن حدّدنا مفهوم اللّهجة، وأنواعها، سنحاول تطبيق أفكار فرغسون على الشكل الأدنى(أد)، من خلال معاينة مدى تطابق تلك الخصائص المميّزة له مع اللهجات الجزائرية.

يعدّ الشكل الأدنى والمتمثّل في(العامية العربية+الأمازيغية) الأكثر انتشارا واستقرارا في الواقع اللغوي الجزائري والّذي يمتاز بـــ:

1- تشكّل اللهجة الجزائرية العربية والأمازيغية مجموعة من العادات الكلامية لجمع من الناس في إطار مجموعة أكبر(الفصحى).

2- تتحدّد هذه اللهجة في إطار منطقة موحدة سياسيا(الدولة الجزائرية) وتقتصر عليها الصيغ الكلامية المستعملة فيها.

3- من النّاحية الوظيفية، تعدّ اللّهجة الجزائرية (أد) أداة لتحقيق وظائف التواصل الاجتماعية معّبرة عن مطالب الحياة اليومية، إذ يقتصر استعمالها على أحاديث الأسرة، الشارع، السوق...

[1] – السيد عبد الفتاح عفيفي، ص13.

4- تحظى اللّهجة بمكانة اجتماعية أقلّ من الشكل الأعلى(أع) الفصحى الّتي تتسم بالصيت الاجتماعي، وربّما هذا راجع لارتباط (أع) بالقرآن الكريم، كما ينظر إليها(الفصحى) على أنّها اللغة القومية، ورمز الهوية والوحدة.

5- اللهجة الجزائرية شفوية غير مكتوبة تتداول في الأحاديث اليومية.

6- تكتسب طبيعيا من الوسط الّذي يولد فيه المتكلّم، على عكس (أع) الّتي يتمّ تلقينها عن طريق التعليم الرسمي، وهذا ما أدى إلى أن المتكلّم الجزائري يحسن (أد) ويتقنها أكثر من إتقانه لـ(أع).

7-اللهجة الجزائرية غير مقننّة لأنّها -كما ذكرنا- شفوية غير مكتوبة، وبالتالي لا تملك لها معاجما، وقوائم للمفردات والمعاني والأساليب لا يسمح بالتغيير فيها.

8-لا تستخدم اللّهجة لإنتاج أدب معترف به، ومؤخّرا فقط تمّ الاعتراف بشكل جديد من الأدب هو الأدب الشعبي.

9- تختلف أنماط البنية النحوية لـ(أد) الجزائرية عنها في الفصحى.

10- تشترك اللهجة في الجزائر مع الفصحى في معظم مفرداتها، رغم أنّ (أع) يتضمّن في معجمه الكلي المصطلحات العلمية، والعبارات الدقيقة الّتي لا مرادف لها في معجم اللهجة، كما تتضمّن هذه اللهجة عبارات وأسماء متعلّقة بالحياة العامة المحلّية ليس لها مرادف في (أع).

5-أنماط اللهجات في الجزائر-مجموعة الازدواجيات-:

إنّ الخطاطة السوسيولسانية في الجزائر تحدّد لنا مجموعة من الثنائيات المنبأة عن وضع الازدواج الّذي تعرفه الجزائر، الّتي تتعايش فيها مجموعة من التنوّعات اللغوية بالإضافة إلى الفصحى(أع)، والّذي أشرنا إليه سابقا، هذه الثنائيات:

فصحى -عامّية عربية.

فصحى- أمازيغية.

أ-العاميات (اللهجات) العربية:

قبل التفصيل في هذه التنوّعات اللّهجية، وخصائصها، لابدّ أوّلا من تحديد مصطلح:

ـ اللّغة الأم: وتتعلّق بالأسر اللغوية، وتعني اللّغة الأصلية الّتي تتفرّع عنها لغات عدّة، ويحصل ذلك بسبب التوسّع الجغرافي للشّعوب النّاطقة بهذه اللغة، وبالقياس للوضع اللغوي الجزائري، تعدّ " اللغة العربية بكل مستوياتها الاستعمالية المتعدّد لغة أمّا، شأنها في ذلك شأن كلّ لغات العالم"[1]، أمّا صالح بلعيد فيحدّدها باللغة الّتي" تستعمل بشكل طبيعي من قبل جماعة لغوية، ويمكن أن تهذّب في المدارس وهي لغة البلد والانتماء والهوية"[2]. ويستفيض محدّدا خصائص هذه اللغة الأم:

1-أن تكون لغة طبيعية ناقلة.

2-أن تتداول في الوسط العائلي أو المحيط والمدرسة.

[1]- عبد العالي الودغيري: لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2014.

[2]-صالح بلعيد: اللغة الأم والواقع اللغوي الجزائري، في اللغة الأم، ص8.

3-أن ينص دستور البلد على ترسيمها أو وطنيتها.

4-أن يكون لها نظام خطي.

5-أن تدرس في المدرسة[1].

والمتأمّل لهذه الخصائص الّتي حددّها صالح بلعيد، نجده يشير إلى تلوينين لغويين: اللهجة والّتي تنطبق عليها السمات(1-2)، والفصحى(3-4-5).

أمّا غرانغيوم، وخولة طالب الإبراهيمي فيذهبان منحى مغاير لما جاء به صالح بلعيد، فعرّفان اللغة الأم بأنّها اللغة الّتي يتكلّمها الطفل داخل محيطه، دون حاجة لتعلّمها في المدرسة[2]، أي "اللغة الأولى الّتي يتعلّمها الطفل بلا دراسة رسمية، وإنّما بطريقة طبيعية في العائلة والمجتمع"[3] وهي بهذا المفهوم تمثّل اللهجات المحلية، وقد تطلق عليها المصطلحات أخرى من مثل: لغة الأم، لغة المنشأ، اللغة الطبيعية...

إنّ المقاييس الّتي تمّ تصنيف اللغة الأم وفقها نسبية ومتذبذبة، ولم تحظ بإجماع لحد الآن، لذلك سنتبنّى التصانيف الّتي جاء بها صالح بلعيد والمذكورة سلفا، على أن نقوم بإعطاء أرقام لهذه اللغات فتأخذ اللهجة رقم1 لأنّها تكتسب طبيعيا وأوّلا، ورقم2 للفصحى.

---

[1]-السابق، ص9.

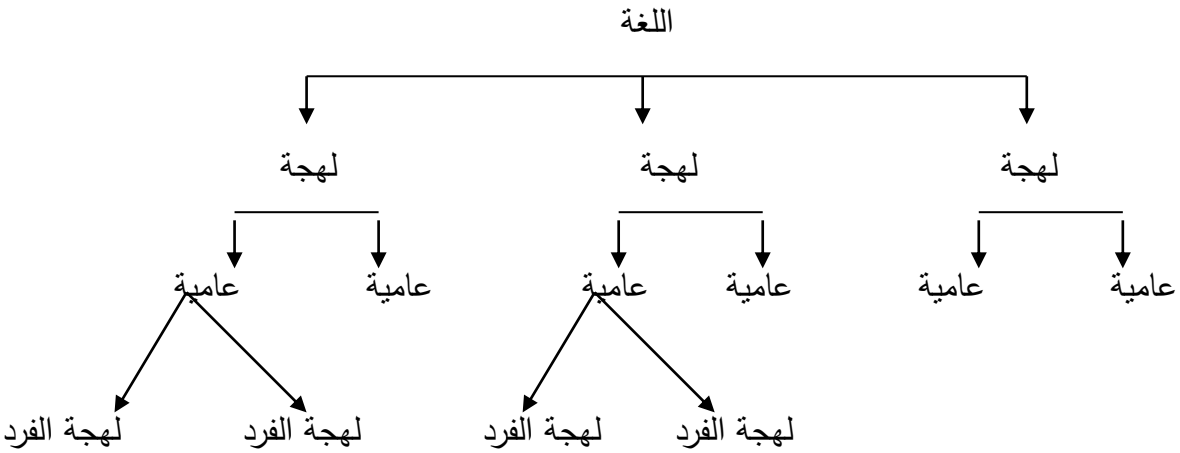
[2]- ينظر جلبير غرانغيوم: اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر: محمد سليم، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2011، وخولة طالب الابراهيمي: الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، د ط، 2007.

[3]-علي القاسمي: لغة الطفل العربي-دراسات في اللسانيات اللغوية وعلم اللغة النفسي، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، ط1، 2009، ص34.

أ-اللهجة العامية العربية:

إذا أردنا تحديد العلاقة بين العربية الفصحى واللهجة الجزائرية، تبيّن لنا وجود علاقة وطيدة بينهما، فالفصحى تضمّ عدّة لهجات لكلّ منها صفات مميّزة، هذه اللهجات تنقسم بدورها إلى لهجات خاصة (عاميات)، إلى أن تصل إلى ما وضّحناه سابقا (لهجة الفرد) وهذه العلاقات قائمة على ما يسمّى بنزعة الانقسام.

إذن فاللغة العربية قد تفرّعت عنها لهجات محلية(إقليمية واجتماعية)، لكن هذا التفرّع لم يؤثّر على كيانها المستقل، لأنّ هذه اللهجات لم تبتعد عن اللغة الأم، ولذلك نجد وشائج القربي قائمة بينها.



وبالعودة إلى تحديد صالح بلعيد للّغة الأم، سنقول أنّ اللهجة الجزائرية هي لغة أمّ أولى، تتّسم بخاصيتي الشفهية، ووظيفتها محدّدة في الخطابات اليومية والتواصل الاجتماعي.

لا تبتعد اللهجة الجزائرية عن اللهجات المغاربية الأخرى، هذه الخصوصيات المشتركة بينها فرضها الموقع الجغرافي الّذي تحتلّه الجزائر، فلهجة الغرب تشابه اللهجة المغربية، ولهجة الشرق تتداخل كثيرا مع لهجة تونس، فالدّائرة الّتي تتموقع فيها اللهجة الجزائرية دائرة مغاربية تشهد تداخلات ملاحظة بينها، ويمكن تصنيف اللهجة الجزائرية بتفريعاتها (عامياتها)، حسب المجال الجغرافي، الّذي تسود فيه إلى أربع رقع عامية ذات خصائص متمايزة[1].

-**الرقعة الشرقية:** ومركزها قسنطينة، ولها ميزات خاصة تشترك فيها ولايات كـ ميلة، جيجل، سطيف، برج بوعريريج، المسيلة، سكيكدة، عنابة.

-**الرقعة الوسطى:** وتشتهر بها المناطق المجاورة للعاصمة كالبليدة، بومرداس، البويرة، زرالدة...

-**الرقعة الغربية:** تتداخل مع اللهجة المغربية، وتشمل منطقة وهران وما جاورها: سيدي بلعباس، الشلف، سعيدة ...

-**الرقعة الصحراوية:** والّتي تشترك مع المجموعة اللهجية من الجزيرة العربية إلى سواحل المحيط الأطلسي.

هذه العاميات المشار إليها أعلاه، واللهجة الجزائرية عموما، شهدت تطوّرات مسّت بنيتها الصوتية والإفرادية، كما استطاعت أن تنتزع لنفسها مكانة جديدة، لم يعترف بها فرغسون، ففي الأدب مثلا أصبحت توظّف في المسرحيات، والروايات، كما احتلّت جانبا مهمّا في لغة الصحافة لاسيما المنطوقة منها.

[1] -ينظر، خولة طالب الابراهيمي: الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، د ط، 2007، ص18-19.

6 – خصائص العامية الجزائرية:

تشترك العاميات الجزائرية مع العربية الفصيحة في مجموعة من المميزات الصوتية والإفرادية والتركيبية.

هذه الظواهر المميّزة حدّدها فرغسون في أربع عشرة ظاهرة تميّز اللهجات العربية عن الفصحى، تتنوّع بين المعجمية والفونولوجية... لكنّ التحديد الّذي قام به فرغسون لم يحصر ويشتمل كل المظاهر الطارئة المتحوّلة من الفصحى.

أمّا الفروق المسجّلة بين لهجة ولهجة، تكاد تكون محصورة في الجانب الصوتي، وكيفية نطق الأصوات، والصفات الّتي تميّزها هذا الصوت عن غيره، وقد يعود هذا التمييز إلى بنية الكلمة أو إلى معناها في بعض الأحيان.

وحدّد إبراهيم أنيس طائفة من الضوابط الّتي يؤكّد من خلالها على انتماء اللهجات إلى أرومة واحدة، هذه العناصر (القديمة) تنحصر في:

1 ـ الضمائر.

2 ـ الأعداد.

3 ـ أسماء الإشارة والموصول.

4 ـ الاشتراك بين هذه اللهجات في معاني الألفاظ القديمة.

5 ـ أدوات الربط.

6 ـ كيفية تركيب الجملة.

أمّا من النّاحية الصوتية الّتي تتمايز بها اللهجات:

1ـ اختلاف في مخرج الأصوات اللغوية.

2ـ اختلاف في وضع أعضاء النطق مع بعض الأصوات.

3ـ اختلاف في النغمة الموسيقية للكلام.

4 ـ اختلاف في عملية التأثر والتأثير بين الأصوات المتجاورة.

أ-بعض السمات الصوتية المميزة للعاميات الجزائرية:

تطرأ على(أد) إلى مجموعة من التغيّرات بالقياس(أع)، وذلك من خلال مجموعة من الآليات كالحذف، والإبداع، والتخفيف...، لذلك فالجانب الصوتي لها يوفّر مجالا كبيرا من الاختيارات سنوجز أهمها في:

1ـ تخفيف الهمزة: وله ثلاثة إجراءات: حذفها، الهمزة بين بين، وإبدالها.

2- إخفاء تاء التأنيث في آخر الكلمة.

ب- السمات النحوية والصرفية للدارجة الجزائرية: إنّ أهمّ ما يميزها على المستوى النحوي والصرفي:

1-اختفاء المثنى.

2- يلزم الموصول حالة واحدة (أي)، ولا يطابق موصوفه.

3- تحلّ في صيغة الفعل الدّال على الاستقبال(رايحين)، ومفردها رايح والّذي يتطابق مع حالات الإفراد، والتأنيث (رايحا) محلّ السين.

4- تتمظهر ياء النسبة في الدارجة الجزائرية بشكل مخفّف، فتعوضها كسرة طويلة:

- جزائريّ ⟵ جزايْري
- مزابيّ ⟵ مْزابي

5- يتّسع معنى صيغة الجمع فتكون لما فوق الواحد.

6- تختفي صيغة جمع المؤنث -في أغلب الحالات- وتحلّ محلّها صيغة جمع المذكر كما في المثال السابق: (الرجال وأنسا عاقلين).

7- تتقدم أداة الاستفهام دوما مثل: واش راك؟ شحال جبت؟

8- يتبع المضاف إليه نظاما خاصا يقوم على ظهور الأداة (تاع) في كثير التراكيب: أدار تاع عمي.

9- ينفى الفعل بـ "ما" الّتي تسبقه، وتلحقها الشين (ش) في آخره نحو: ما شفتوش.

ج-بعض السمات المعجمية: شيوع التداخل والاقتراض من اللغات الأخرى:

-يسقصي: وحوّرت عن الفعل الفصيح يستقصي، وهي لفظة مقترضة من الفصحى.

- دز وتستخدم للسخرية والاستهزاء كما تأخذ معنى ادفع، وهي من الفارسية.

- الكوشة: الموقد الّذي تطهي فيه الأطعمة، وأصلها تركي.

– بابور (vapor): ومعناها باخرة[1]، وهو لفظ إسباني.

–البرنوس، وهو لفظ مقترض من اليونانية.

–بلارنج: طائر اللقلق، من الأمازيغية.

–طونوبيل Automobile، واقترضت من اللغة الفرنسية مع تحوير نطقها.

إذن تتنوّع اللهجات الجزائرية فيما بينها، ولكن المستوى الصوتي أكثرها وضوحا فمن خلال الصوت وصفته، يمكن الحكم على المتحدّث إلى أي جهة ينتمي.

مثلا كيفية نطق القاف في كلمة قال:

– تنطق ق (Ga) مرققة في لهجة الشرق.

– تنطق ق العربية المفخمة بالعاصمة وما جاورها.

– تنطق ق (Ga) مفخمة في لهجة الغرب.

– تنطق ك (ka) في لهجة جيجل.

– تنطق أ (A) في لهجة تلمسان.

ب–الأمازيغية : تامزيغت* تمس 30% من المتكلمين الجزائريين، وتتفرع إلى:

– القبائلية (تاقايليت): في الشمال (القبائل الكبرى والصغرى).

– الشاوية: في الشرق (الأوراس).

– المزابية: في الداخل (بني ميزاب).

[1]–نقلا عن المرجع السابق، ص68.

- الترقية (تمشاقت): في الهقار.

- الشنوية: شرشال، وبني صاف.

- تواجه الأمازيغية (بلهجاتها) مجموعة من الإشكالات أهمّها مشكلة الخط، فلم يتمّ الاتفاق بعد حول اللغة الّتي ستكتب بها: هل سيكون ذلك بحروف عربية، أو لاتينية، أو ما يسمى بالّتيفيناغ "وهو أقدم نقش(رسم) أمازيغي وصل إلينا، يعود تاريخه إلى أكثر من3000 سنة ق.م كتب بخط الّتيفيناغ، والّتيفيناغ هو جمع لمؤنث (Tafing)، وتعني على أرجح الأقوال الخط أو العلامة، أي الأبجدية(أبجد)، وهو أعظم الإنجازات الّتي توصّلت إليها هذه اللغة، في وقت لم تكن الكتابة قائمة"[1].

إذن الأمازيغيات لهجات محلّية مستقلّة بذاتها، وتعدّ شكلا أساسا في الهوية اللغوية الجزائرية، احتفظت بسماتها الأساسية، كما صمدت في وجه محاولات التهجين والقضاء عليها.

تختلف لهجاتها اختلافا–قد يكون بسيطا– كما هو موجود بين(القبائلية والشاوية) أو اختلافا جوهريا(الترقية، القبائلية).

حظيت الأمازيغية باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة، فأخذت نصيبها الوافر من الدراسة، لاسيما على مستوى التداخلات الموجودة بينها وبين العامية العربية، بالنّظر إلى قوة التأثّر والتأثير المتبادل بينهما[2].

---

[1]– صالح بلعيد: في الهوية الوطنية، دار الأمل، الجزائر، د ط، 2007، ص71.

[2]– من بين الدراسات الرائدة : صالح بلعيد (في المسألة الأمازيغية، في الهوية الوطنية)، معجم أمازيغية المغرب الوسيط لميلود الطايفي، معجم تاريفيت لمحمد الشامي، معجم أماوال لمولود معمري...

تعدّ الأمازيغية لغة أمّا رقم1، تدخل في إطار المنظومة الثقافية العامة للازدواجية (فصحى- أمازيغية):

نتائج:

- تعدّ الازدواجية اللغوية ظاهرة طبيعية في العالم: فهي ظاهرة صحية.

- ظلّت اللغة العربية في الجزائر وعاء حفظ شخصية الشعب الجزائري من الاندماج في الشخصية الفرنسية والمسخ والإدماج.

- الوضع اللساني في الجزائر يوم مرتبط بتاريخ اللغة العربية في الجزائر، وما تعرضت له من حرب ضروس أوهنت وجودها.

- تتخذ الازدواجية اللغوية في الجزائر عدّة أشكال: لغة رسمية(الفصحى) ولغات تداولية (العامية)، وأخرى وطنية(الأمازيغية).

- تطرح مسألة اختيار موقع كل لغة لتكون لغة رسمية أو وطنية، أو نفعية، أو حتّى وظيفية تساؤلات عدّة، هل كان ذلك وفق أساس حضاري أو تاريخي، أو ثقافي أو هوياتي...

"وهنا تكمن صعوبة التخطيط لهندسة المواقع والإعلان عنه، بوعي وإرادة لأنّ كل اختيار للغة في موقع، إلاّ وقد تعتبره المجموعة الّتي لا تجيد ذلك الاختيار إقصاء لها"[1].

[1]- رحمة بورقبة: التعدّد اللغوي بين المجتمعي والسياسي في اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي في المغرب، ندوة أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، أكتوبر، 2010، ص304.

قد لا يفصل الجزائري–واقعيا– بين المستويين(أ ع) و(أ د)، إذ يلجأ في كثير من الأحيان، إلى الجمع بين المستويين (فصحى+عامية عربية+أمازيغية)، وباندماجها ينشأ ما يسمى بالتعدّد اللغوي، أو قد يفرض عليه المقام أحيانا الانتقال من نمط إلى نمط آخر بما يسمى بالتحوّل أو التغيّر اللغوي (Hangement de code).

II – توصيف الوضع اللغوي الجزائري في إطار الثنائية اللغوية (فصحى– فرنسية):

منذ 1959 توسّع مفهوم الازدواجية اللغوية، الّذي ارتبط من البداية بمفهوم الثنائية اللغوية، وبعد ما حدّدنا الخطوط الفاصلة بينهما، سنحاول استقراء سمات الثنائية اللغوية–حسب فيشمان– في المنظومة اللغوية الجزائرية:

تتحدّد الثنائية في الجزائر بلغة رسمية قومية وطنية–بعدّها أهمّ مقوّم للهوية الجزائرية– وهي الفصحى، مع لغة، تعدّدت توصيفاتها بين اللغة الثانية تارة، واللغة الأجنبية تارة، ولغة العلم تارة أخرى وهي اللغة الفرنسية.

بعد استقلال الجزائر واسترجاعها سيادتها على التراب الوطني، شنّت الحكومة حملة واسعة للتعريب، باستبدال اللّغة الفرنسية، الّتي كانت سائدة في كل القطاعات، باللغة القومية، امتدّ التّعريب لسنوات طوال حقّق ما حقّق، وفشل في تحقيق أهمّ هدف له، وهو تعريب المواطن الجزائري تعريبا كلّيا(الفكر، اللغة، المحيط).

ومن هنا يمكن فهم وتفسير مطالبة بعضهم باستخدام اللغة الأجنبية كأداة للتعليم " بغية تكييف المخرجات التعليمية لتتلاءم مع سوق عمل معولم، وتنفتح على ثقافة كونية حديثة من زاوية جاذبية الحداثة والتحديث بالمعنى الغربي الّذي يتمتع بتأثير قوي لدى نخبنا وجماهيرنا"[1]

رغم عدّ الحكومة أن اللغة الفرنسية لغة أجنبية، تدرّس في المدارس شأنها شأن اللغات الأجنبية، تكاد تكون الجامعة الجزائرية جامعات فرنسية على أرض جزائرية، فلا تزال التخصصات العلمية والتقنية تدرس باللغة الفرنسية.

- الثنائية اللغوية في التعليم:

إنّ التعليم الثنائي للغة ظاهرة معقّدة ذات حقائق متعدّدة، فتعني في -أغلب الأحيان- استعمال لغتين في التعليم. ونعرض فيما يلي مختلف الأنماط للتعليم ثنائي اللغة، والّتي جمعت في ثلاث مقولات، مع مميزاتها المختلفة[2]:

1- التربية الأحادية اللغة لمتعلّم الأقلية اللغوية تؤدي إلى أحادية لغوية نسبية.

- غمر للغة الأقلية ⟵ أحادية لغوية.
- غمر + انسحاب للغة الأقلية ⟵ أحادية لغوية.
- لغة الأقلية مميز عرقي ⟵ أحادية لغوية.

2-التربية الثنائية للغة الضعيفة تؤدي إلى أحادية لغوية نسبية، وثنائية لغوية محدودة:

[1]- محمود الذوادي: في محددات الهوية الجماعية وإشكالاتها-المجتمع التونسي الحديث أنموذجا-، مجلة المستقبل العربي، ع217، مارس1997، ص37.

[2]- ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص879-880.

– انتقال لغة الأقلية إلى أغلبية ⟵ أحادية لغوية

– لغة الأغلبية + لغة الأقلية السائدة ⟵ ثنائية لغوية

3–التربية الثنائية للغة القوية تؤدي إلى ثنائية لغوية.

–لغة الأقلية ولغة الأغلبية(فاصل) ⟵ استقلال الثنائية اللغوية.

–الاتجاه السائد+لغة أقلية أغلبية ⟵ ثنائية لغوية ⟵ تعددية

أمّا الحالة الجزائرية، فتكون اللغة ذات الاستعمال الأدنى (الفصحى) مستخدمة بكيفية شاملة كوسيط للتكوين، تحتلّ فيها اللغة الفرنسية مرتبة متميّزة، إذ أنّها تدّرس في المراحل الأولى من التعليم الأساسي إلى التعليم العالي، كما تستعمل في مجالات مختلفة إدارية واقتصادية وثقافية، وهي بهذا في تنافس مع اللغة العربية.

وتعرف مناهج تدريس الفرنسية ديناميكية وحركة مستمرة ذات أهداف مرسومة مسبقا، ترمي إلى جعل التلميذ قادرا على استعمالها بكفاءة في مجالات حياته المختلفة.

لابدّ أن يحكم تلقين اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) تدخّلا منهجا، لأنّ اكتساب اللغة الأم1 يمتاز عنده بالسهولة والسرعة فيتكيّف من خلاله مع مجتمعه، وهذه القابلية سرعان ما يفقدها، "فغالبا ما تنتقل بنية اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، فإذا كان هناك تشابه في بنى اللغتين، فهذا يسهّل عملية التعلّم، بينما إذا كان هناك اختلاف سيضطّر المتقن لتغيير عاداته اللغوية، ويصبح الفرق والاختلاف مصدرين للخطأ والتداخل، ويتمركز هذا النقل على مستوى النشاط الإبداعي للمتعلّم عند عملية بنائه

لنظامه اللغوية الجديد"[1]، وهذا ما سيؤدّي إلى اختلال في البنية اللغوية للمتعلّم الجزائري. رغم ما حقّقه التعريب، إذ أنّ هذا الأخير لم يقترن بإتقان المتعلّم للغة العربية، وتطوير سبل تدريسها.

يوجز عبد القادر الفاسي الفهري هذه الإختلالات في[2]:

-ضعف إتقان اللغة العربية لدى المتعلّم، مما أدى إلى ضعف مردود التعليم.

-عدم توفّر لغة تعليم شاملة تغطي مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي.

-صعوبة الانتقال من لغة البيت إلى لغة المدرسة إلى اللغة الفرنسية وكل هذا قلّص من وظيفة اللغة العربية في المجالات الحيوية للدولة:

-ضعف وظيفة اللغة الرسمية في الاستعمال نتيجة المواقف السلبية منها، وإذكاء صراعات غير مبررة مع اللغة الفرنسية، واللهجات المحلية.

-هيمنة اللغة الأجنبية كلغة عمل وتواصل في الاقتصاد وجل المعاملات الإدارية.

-المواقف السلبية إزاء اللغة العربية.

-ضعف لغة الإعلام والإدارة، وشيوع الأخطاء اللغوية[3].

وهي ليست دعوة إلى وقف تعليم اللغة الفرنسية أو أي لغة أخرى، وإنّما هي دعوة إلى مراجعة التجربة وتعميقها بدلا من تعميمها.

---

[1]- رقية دوشين: بعض العناصر الأولية للاكتساب اللغوي عند الطفل، في تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ماي 2002، ص153.

[2]- ينظر، عبد القادر الفاسي الفهري: أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، منشورات زاوية، الرباط، ط1، 2005، ص21- 22.

[3]- ينظر: نفسه، ص23.

رابعا : السلوكيات والمواقف اللغوية

تتعدّد مستويات اللغة تبعا لتعدّد الناطقين بها، وتنوّع ثقافاتهم، وطبقاتهم الاجتماعية، وتباعد الفوارق الزمانية والمكانية والمهنية بينهم، "ومما يساعد على نشوء هذه المستويات اللغوية هو أن اللغة تتخذ– كما هو معروف– موقفا محايدا إزاء الطبقات والفئات الاجتماعية، ولمّا كانت اللغة بأهلها لا بنفسها، فإنّنا نجد مستعملي اللغة لا يتّخذون جميعهم الموقف المحايد نفسه الّذي تتّخذه اللغة إزاءهم"[1]. فالعلاقات الاجتماعية محرّض لاستنباط صيغ لغوية، ونماذج من الخطاب تخدم واقع الحال، فاللغة "تتحرك مع المجتمع وتعنون فعالياته، عبر استخدامها كحاجة، أو عبر تجييرها كوظيفة، وربّما تضيق المسافة كثيرا في الفرق بين الممارسة الاجتماعية للغة، وبين وظائفها، أو توظيفها، إذ أنّ كلّ فعل استخدامي للّغة، أو أيّة ممارسة سوسيولوجية للغة، هي في إحدى جوانبها توظيف اجتماعي، وسوسيولوجي للغة"[2]، فهذه اللغة هي الّتي تخلق هوية الفرد الوجدانية والاجتماعية

1–محدّدات نظرية:

أ–يمكن تحديد أطر تعريف **الموقف** أو **السّلوك اللّغوي** من خلال هذه المعطيات الّتي ذكرها فاسولد[3]:

– موقف المتكلّم من لغته ذاتها.

– عدّ ضرب لغوي ما: غنيا أو ضعيفا، جميلا، قبيحا...

– قد يشمل الموقف اللّغوي أيضا المواقف الّتي نصدرها اتجاه المتحدثين بلهجة أو لغة معينة.

[1]– هادي نهر لعيبي: اللسانيات الاجتماعية عند العرب، عالم الكتب الحديث، الأردن، د ط، 2009، ص143.

[2]– دهام عبد القادر: الدلالة الاجتماعية للغة، مقاربة سوسيولوجية، دار نوافذ للنشر، د ط، 2011، ص23.

[3]– فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، ص259.

– وقد يتّسع المفهوم ليسمح بالتعامل مع كافة أنواع السلوك الخاص باللغة، بما في ذلك المواقف نحو الإبقاء على اللغة وجهود التخطيط...

إذن إنّ المواقف اللّغوية تنعكس عنها سلوكيات لغوية إمّا اتجاه لغة هذا المتكلّم، أو إزاء لغات أخرى، وما يهمّ اللسانيات الاجتماعية هاهنا، هو السلوك الاجتماعي الّذي يفضي إليه هذا المعيار " فقد يكون له نوعان من الآثار على السلوكيات اللغوية، فبعض الآثار تتعلّق بالكيفية الّتي ينظر بها المتكلّمون إلى لغتهم وآداءاتهم، أمّا البعض الآخر، فيتّصل بردود فعل المتكلّمين حيال لغة وأداءات الآخرين، ففي الحالة الأولى قد نثمّن ممارستنا اللغوية،

أو سنحاول على العكس تغييرها حتى نتمثّل للنموذج الرفيع، وفي الحالة الثانية سنحكم على النّاس من خلال أداءاتهم اللغوية"[1].

فكثيرا ما تكون اللّغة علامة على الموقع الاجتماعي أو حتّى الجغرافي، فنحن نحدّد انتماءاتنا إمّا بصورة إرادية(فيما يسمى بالتحيّز اللغوي) أو بطريقة لا إرادية، وفي كلّ مرّة سيقع نزاع بين هذه المواقع، ستكون اللغة ذات دور هام فيه.

ب–التحيّز اللغوي: يتمثّل في الطريقة المثلى الّتي يعرّف بها هذا المتحدّث عن نفسه، وعن شخصيته، أو بتعبير آخر الشخصية الّتي يودّ أن يكون عليها.فالتحيّز" أن يتّخذ فرد أو جماعة موقفا سلبيا من فرد آخر، أو جماعة أخرى بسبب لغتهم، أو لهجتهم أو طريقتهم في النطق"[2].

[1]– كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، ص53.

[2]– محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، ص 130.

فتصبح اللغة هنا معيارا لتحديد الحيّز الاجتماعي أو الموقع السوسيولوجي الّذي ينتمي إليه المتكلّم.

وغالبا ما يعتقد الفرد أنّه ينتمي إلى جماعة ذات مكانة عليا، وليثبت ذلك يسعى إلى البحث عن الخصائص الّتي تجعله ينتمي إلى هذه الطبقة، ومن ثمّ الخصائص الّتي تجعل جماعته الاجتماعية أرقى من غيرها، وما السّلوك اللغوي الّذي ينتهجه إلاّ مظهرا بارزا يوضّح هذا السلوك الاجتماعي.

وكثيرا ما نسمع جدالات واضحة بين أفراد من جماعات لغوية مختلفة عن أيّ اللغات هي الأجمل، أو الأصحّ، أو الأرقى... وغيرها من الأحكام القيمية الّتي تجعل من الفرد المتكلّم المنتمي إلى هذه الجماعة أو تلك، يحاول الاستفادة من الحظوة الاجتماعية المتميّزة الّتي منحتها له لغة هذه الجماعة الراقية، أو على النقيض من ذلك، سيحاول التخلّص من وضعية الاستهجان والاحتقار الّتي ينظر الآخر المتلقي له من خلالها، أو حتّى شعوره الذاتي إزاء لغته من نقص ودونية، ممّا يجعله يقبِل على لغة الجماعة الأولى ليحسّن من تصنيفه الاجتماعي الّذي منحه له سلوكه اللغوي.

2-المواقف اللّغوية والإزدواجية والثنائية اللغويتين:

تعدّ اللغة أداة لتحقيق وظائف التوحيد أو التفريق بين الأفراد داخل الجماعات الاجتماعية، "وبالطبع فإنّ تحقيق وظائف التوحيد والتفريق يتمّ على الأغلب عن طريق اللغة الدنيا، وقد نتوصل إلى النتيجة المعاكسة، وهي أن الرمز اللّغوي لتحديد الهوية الذاتية التقابلية غالبا ما يقيّم بصورة سيئة من جانب المتكلمين"[1].

[1]- فاسولد: ص276 .

ولنؤكّد هذه النّظرة نستنجد بالدراسة الّتي أجراها(إلداتش وتكر) سنة1975 على المجتمع المصري، إذ حاولت رصد كلّ من الثنائية والازدواجية اللغوية بعد استقراء مواقف المتكلّمين أثناء استخدام كل العربية الفصيحة والعامية المصرية، إضافة إلى اللغة الانجليزية.

وأشار فاسولد أن العيّنة الّتي شملتها الدراسة كانت على وعي بأنّها تحاول استخدام اللغة العربية الكلاسيكية بصورة عفوية، وكان لمهمة التسجيل تأثير على أداءاتهم بالعامية المصرية، حيث بدوا، وكأنّهم يستخدمون أسلوبا أرقى بعض الشيء من اللهجة[1].

لقد رسم لنا هذا البحث الّذي أجراه (إلداش) صورة واضحة عن ازدواجية اللغة كما تعكسها المواقف اللغوية للمجتمع، فالمتحدّثون باللغة العربية والانجليزية، يرون أنّهم يمتلكون مقدرة قيادية عالية، وذكاء أشدّ من متحدثي اللهجات المصرية، وذلك بالنّظر إلى الأحكام الّتي أصدرها أفراد هذه العينة على مدى ملائمة هذه الأشكال اللغوية الثلاثة للاستخدام في البيت، المدرسة، العمل، وفي الأحاديث الرسمية والخطب الدينية.

3-الاختيار اللغوي:

يندرج هذا الموضوع ضمن البحث عن التراكيب الاجتماعية الّتي تركّز على الفرد أكثر ممّا تركز على المجتمع، وهي حالة يجد فيها مستخدم اللغة نفسه مضطّرا إلى اختيار لغة دون أخرى لتتناسب مع موقفه النفسي إزاء هذه اللغة، لكن فاسولد يذهب إلى أبعد من هذا، بحيث يجعل الاختيار اللغوي يتمظهر في أنماط مختلفة(تبديل الشفرة، المزج، التنّوع داخل اللغة نفسها) يقول:

[1]- ينظر فاسولد: ص290 .

"[قد] نتخيل [الاختيار اللغوي أن] شخصا ما يتكلّم لغتين أو أكثر، وعليه اختيار واحدة منها للاستخدام، والواقع أن ذلك أحد الأنواع الرئيسية للاختيار الّذي يجب علينا تناولها، وهو ما يسمى أحيانا بتبديل الشفرة، وأدقّ من ذلك ما يسمّى بمزج الشفرة، حيث يستخدم أجزاء وقطعا من اللغة الأولى أثناء استخدام المتكلّم أساسا للغة الثانية،... وختاما هناك التنوّع اللغوي داخل اللغة نفسها... وفي هذه الحالة لابدّ للمتحدّث أن يختار بين مجموعة من البدائل الّتي سيستخدمها في لغة واحدة في موقف معين"[1].

وفي الغالب لا يمكن الفصل بين هذه التمظهرات، أي بين الاختيار في أوسع معانيه (تغيير الشفرة) الّذي يختصّ بلغتين أو أكثر، يتمّ الاختيار بينهما فيما يلبي حاجيات المتكلّم الاتصالية، والأهمّ من ذلك الاجتماعية، من خلال إشعار المتلقي أنّه ينتمي إلى هذه الطبقة الاجتماعية الّذي أكّده بتبنّيه لغة هذه الجماعة، وبين الاختيار الضيّق الّذي يمس الناحية الفونولوجية للغة الواحدة، وهو ما أطلق عليه كالفي التصحيح المفرط[2].

إذن إنّ المتكلّم ـوفق ما سبقـ قد يلجأ إلى تكييف لغته لتتناسب مع المتلقي عن طريق التحوّل إلى لغة مختلفة، أو استخدام كلمات من لغة أخرى، أو حتّى اختيار أحد البدائل اللغوية كتعديل معدل سرعة الكلام، أو تفخيم اللّكنة أو ترقيقها...، وكل هذا يحدث تحت أنظار المجموعة المسيطرة، الّتي

[1]– فاسولد: ص 318.

[2]– ينظر كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ص66.

تفترض أنّ أعضاء المجموعة الدنيا سيقومون بالتعديلات اللّغوية الضرورية حتّى تتماثل مع سلوكهم الاجتماعي اللغوي.

4-الأمن اللغوي والاختيار اللغوي:

أ-المقولات:

كثيرا ما نجد أفرادًا يمتثلون إلى مجموعة من السلوكيات النمطية، الّتي تتجلى أساسا في تغيير الأساليب المستعملة في الخطاب، إضافة إلى التنويع الأصواتي داخل الأسلوب نفسه، وبالتالي بذل مجهود كبير وواع لتحقيق ما يرون أنّه "صحة لغوية" وربّما كانت السمة الأكثر لفتا للنظر ما سماه لابوف(Labov) غياب الأمن اللغوي[1].

إذن نحن إزاء الأمن اللغوي "حينما لا يشعر الناطقون- لأسباب اجتماعية مختلفة، بأنّهم في حاجة إلى تمّحيص كيفية أدائهم للغة، أي عندما يعدّون معيارهم هو المعيار الأساس والنموذجي"[2]. وعلى النقيض من ذلك يعرف اللاّأمن اللغوي حينما يعتقد المتكلّم بوجود معيار يحدّد الكيفية الرفيعة للأداء اللغوي، يترتب عنه، السعي إلى تقليده كمرحلة أولى، ثم امتلاكه وفق هذه الطريقة الّتي شرحها كالفي[3]:

- تعتمد الجماعة(أ) مرجعا من قبل الجماعة(ب)، والّتي تتبنى مجموعة من السلوكيات اللغوية، وتستخدمها كرمز لهوية اجتماعية معينة، عادة تكون معيارا للتحضّر والرقي.

---

[1]-Labov : Sociolinguistic, Patterns, p117.

[2]- كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ص55.

[3]- ينظر، نفسه: ص66.

– ينتج عن التغيّر اللغوي وقوى التناظر المستعملة في البنية الاجتماعية تعميم هذه الخصائص على الوحدات اللغوية الأخرى للجماعة (ب).

– ينتصب معيار جديد بالموازاة مع انتصاب سيرورة التعميم.

– يتمّ تبنّي المعيار الجديد من طرف الجماعة المجاورة والجماعات التالية الّتي تعدّ الجماعة (ب) مرجعا لها.

ب–الاختيار اللغوي والجنس:

اللّغة ليست نظاما يشترك فيه كل الناس، لأنّ عناصرها تغيّر معناها دائما بحسب الظروف والأوضاع الخاصة بمن يستخدمها، فهي ليست وسيلة اتصال محايدة بين البشر، إذ تعكس مواقعهم الاجتماعية أو الطبقية.

إنّ التنوّع اللغوي بمقياس الجنس " ليس مقصورا على المجتمعات الّتي توجد فيها حدود قوية تفصل بين الذكور والإناث، لكنّه موجود أيضا في المجتمعات الّتي تضعف أو تختفي فيها هذه الحدود، والّذي لاشك فيه أنّ هناك لغة للرجال وأخرى للنساء"[1].

فالنّظرة إلى الفروق بين الرجل والمرأة*، وإلى عهد قريب، كان شيئا مسلما به وطبيعيا، وكان التمييز بين الجنسين مبنيا على الأنظمة الشفرية اللغوية الّتي نستخدمها، فظلّت هذه الفروق أمرا

[1]– عبده الراجحي: اللغة وعلوم المجتمع، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2004، ص69.

*– تكرر كثيرا مصطلح "لغة المرأة" في كتابات الدارسين منذ أن كتب عبد الله الغذامى كتابه"المرأة واللغة"، ونشر نصر حامد أبو زيد كتابه "دوائر الخوف– قراءة في خطاب المرأة–" وهو قراءة جينالوجية حفرية في خطاب المرأة، أشار فيه إلى أنه يتمّ تصنيف المرأة انطلاقا من بنية اللغة، مما ساهم في تكريس وضعها المتدني اجتماعيا، أمّا الغذامى فيشير إلى أنّ التذكير في اللغة هو الأصل، أمّا التأنيث فهو فرع، رغم أنّه حق طبيعي استلب عبر التاريخ.

مسلما به لغويا وفكريا في غياب أي منظور خارجي يطرح تحديا لها.

توصلت الأبحاث القائمة على المسح اللهجي أنّ الناطقين من الإناث أميل من الذكور إلى استعمال صيغ الوجاهة والصيت (prestige) مع تساويها في البعد الاجتماعي العام.

"مع وجود صيغ مثل He ain't , I done it غالبا في كلام الذكور، وصيغ مثل He isn't, I didit في كلام الإناث، وفي بعض الثقافات توجد فروق أكثر تحديدا بين كلام الذكور والإناث"[1].

إذا لاحظ لابوف(Labov) أنّ النساء أكثر محافظة من الناحية اللغوية، ويملن إلى تفضيل المتغيرات ذات الامتياز الاجتماعي الصريح، بينما يقوم الرجال بالعكس.

إذ تميّل النساء إلى استعمال وتيرة أعلى للأشكال اللغوية الجديدة مقارنة بالرجال، ويعدّ سلوك التصحيح المفرط / الحذلقة أبرز ملمح ملاحظ على لغة النساء[2].

إذن في حالات عديدة تعتقد النساء أنّهن يستخدمن التنوّع الأرقى، أكثر ممّا يفعلن حقا، وذلك لرغبتهنّ في استخدامه، أو اعتقادهن أنّه يتعيّن عليهن ذلك، إذ المرأة تميّل إلى تبنّي اللغة الراقية (أو النطق الأمثل) كمعيار للرقي الاجتماعي، على عكس الرجل الّذي لا يشعر أنّه بحاجة إلى تمّحيص كلامه لأنّه يعدّ شرعيا، وهو هنا في حالة الأمن اللغوي، أمّا المرأة فهي في حالة اللاأمن اللغوي لشعورها بحساسية مفرطة " إزاء الخصائص المستقبحة الّتي يستعملها الناطقون أنفسهم، وتصوّرهم الخاطئ لخطابهم الشخصي"[3].

---

[1]– جورج يول: معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، د ط، 1999، ص243.

[2]– ينظر: وليان برايت: العوامل الاجتماعية في التغير اللغوي، في دليل السوسيو لسانيات، ص191.

[3]– كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ص56.

5-التحيّز اللغوي في المجتمع الجزائري:

ينمّ التحيّز عن عدم المساواة اللغوية أو اختلال موازين القوى بين المقلّد والمقلّد لغويا فهو محاولة رمزية لتغيير موازين تلك القوى، واستجلاب الرضا والشعور بالتساوي أو التقارب مع هذا المقلّد ولو ظاهريا"[1]

ولأنّ التحيّز اللغوي قائم على استخدام الأشخاص للغة " كي يحدّدوا موقعهم في حيّز اجتماعي متعدّد الأبعاد، وتعدّ هذه الطريقة من وجهة نظر المتحدّث هي الطريقة الملائمة للحديث عن نفسه، وعن نوعية شخصيته (أو الشخصية الّتي يودّ أن يكونها، وعن موقعه في المجتمع، وينبغي على المتلقي أن يستنتج من المتحدّث خصائصه وصفاته، وموقعه في المجتمع"[2]، سنحاول أن نرصد مواقف وسلوكيات العربي- الجزائري خاصة في إطار سوسيولغوي.

يكشف الواقع اللّغوي الجزائري عن محدودية استخدام الفصحى إلاّ في مواقف قليلة كالتدريس، والعبادات...، في حين تسيطر العاميات والفرنسية على الثلثين المتبقين من الاستخدام.

إنّ اختيار لغة على أخرى لا يعود إلى تفوّقها وتفوّق جنسها، بل إنّ انتشار الإنجليزية مثلا اليوم "يعود أصلا إلى أنّها اللّغة الّتي تختار للتّواصل في سياق التنوّع، وهي اللغة الّتي تمثّل لغة العدد الأقصى للقدرة التواصلية الدنيا عند المشاركين في الخطاب"[3].

---

[1]- محمود الذوادي : التّخلف الآخر، عولمة أزمة الهوية الثقافية في الوطن العربي والعالم الثالث، دار الأطلسية للنشر، تونس، ط1، 2002، ص161.

[2]- هدسون: ص301 .

[3]- الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية – بحثًا عن بيئة طبيعية عادلة، ديمقراطية وناجحة-، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013، ص164.

ويحدّد الفهري مجموعة من العوامل الّتي يمكن–انطلاقا منها– الحديث عن اللغة المهدّدة[1]:

1–عدد المتكلّمين.

2–انتقال اللغة عبر الأجيال.

3–عدد المتكلّمين نسبة إلى مجموع السكان.

4–مواقف أعضاء الجماعة اللغوية من لغتهم.

5–مدى استجابة اللغة للمتطلبات الجديدة ولوسائل الإعلام.

6–نوعية وجودة الوثائق المتوفّرة بها.

7–سياسات ومواقف الحكومة والمؤسسات اتجاه اللغة، بما في ذلك الوضع الرسمي والاستعمال الفعلي.

إنّ الحال الّذي وصلت إليه اللغة العربية، لا يعود أساسا إلى التأثيرات السلبية للازدواجية والثنائية عليها، ولا لوجود لغات أو لهجات عربية وغير عربية في تنافس معها، بل يعود بالأساس إلى:

1–عدم استخدامها كلغة للحديث(التداول اليومي)، أي فقدانها لوضع اللغة الفطرية الّتي تتوارث عبر الأجيال دون تلقين.

2–انحصار وظائف اللغة العربية الحياتية والعلمية، والثقافية، والاقتصادية والتواصلية تدريجيا.

3–غياب سياسة لغوية فاعلة لتقوية استعمالها وحماية وظائفها.

[1]– الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية: ص75.

فالأمّة الّتي لا تحترم لغتها أمة لا تستحق أن تعيش" أمّة بلا ملامح، تمّاهت قيمها، وانسلخت عن تاريخها ومنجزاتها، وثوابتها التاريخية والإنسانية، وتنازلت عن حقوقها في الحرية والكرامة والاستقلال"[1] لذلك فأولى الأولويات في النهوض بالعربية، وتأمين هذا الجزائري لغويًا، من خلال تحسين بنيتها العامة مجتمعيا وسياسيا، واقتصاديا وقانونيا، لإعادة الثقة لمستعمليها فيها، ودفع العداء والبخس عنها.

[1]– هادي نهر: اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص2.

الفصل الثاني : الاحتكاكات اللغوية

أولا : التداخل اللغوي

ثانيا : الاقتراض والنسخ اللغوي وأثرهما على اللغة

ثالثا : اللغات الهجينة

رابعا : الصراعات والحروب اللغوية

أولا : التداخل اللغوي

تعد اللغة مرآة تنعكس عليها خصائص المجتمع ومعتقداته، لكن هذا المجتمع ليس بمنأى عن الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى، فلا يمكن لأيّ أمة أن تعيش بمعزل عن الأمم الأخرى، واحتكاك اللغات يؤدي حتما إلى تداخلها وتلاقحها، لاسيما إذا وجدت في وضعية جغرافية واحدة، فالاتصال ضرورة ملحّة، فإذا احتكّت لغة بالأخرى أثرت كل منهما على صاحبتها، حتّى ذهب بعض العلماء إلى القول بأنّه لا توجد غير اللغات المختلطة ولو إلى حد ما[1].

هذا ويؤكّد فندريس أنّه لا توجد لغة بمأمن من الاحتكاك، الّذي يؤدي عادة إلى تطوير وإنماء وإثراء نظام اللغة المتأثرة يقول:" إنّ الأثر الّذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة لها، كثيرا ما يؤدي دورا هاما في التطوّر اللغوي، ذلك لأنّ احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، واحتكاكها يؤدي حتما إلى تداخلها"[2].

1-تعريف التداخل اللغوي:

لا أحد ينكر أنّ الألفاظ تهاجر وتنتقل، وهذا ما يؤدي إلى تداخلها وتسرّب ألفاظ لغة إلى أخرى.

يعدّ التداخل اللغوي ظاهرة قديمة عرفتها كل اللغات، مما حذا بالعرب قديما إلى الاهتمام بتوصيفها[3]، والبحث عن أسبابها، رغم أنّهم عدوها حالة شاذة في اللغة العربية، وهذا ما نجده عند ابن جني حينما قال:" ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على وزن فعل يفعل، واعلم أن ذلك

[1]- ج فندريس، اللغة، تر: محمد القصاص وعبد الحميد الدواخلي، المكتبة الأنجلومصرية، مصر، دط، 1995، ص384.

[2] – نفسه، ص34.

[3] – للاستزادة في المفهوم اللغوي للتداخل ينظر ابن منظور: لسان العرب، المجلد 11، مادة د. خ. ل. و مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع الأوفست، القاهرة، 1985، ط3، ج1، ص248.

وعامته هو لغات تداخلت وتركبت"[1].

فهو يقرّ أنّ التداخل اللغوي موجود في اللغة العربية نظرا لاختلاف اللهجات وهي حسبه نادرة الحصول، تندرج ضمن الشاذ المستعمل، بمعنى أنّ التداخل والتراكب عند ابن جني يردان بالمفهوم نفسه.

أمّا وانريشweinrich فيصف التداخل: "يدل لفظ التداخل على تحوير (remaniement) للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء"[2].

إنّ تعريف وانريش قد قصر التداخل اللغوي على الفرد الثنائي اللغة الّذي يستخدم هاتين اللغتين استخداما متناوبا، بحيث تنتقل وحدات من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية على مستوى الأصوات أو البنى الإفرادية، أو حتّى على مستوى التراكيب، هذا ما أكّده أيضا هوجن Haugen حينما عدّ التداخل اللغوي محاولة المتكلّم ثنائي اللغة إنتاج أساليب لغوية غير موجودة في اللغة الثانية، انطلاقا من أساليب من صميم اللغة الأولى الّتي يتقنها هذا المتكلّم بدرجة متقاربة مع اللغة الثانية[3].

لكن هارنير Harners يشترط المعرفة المتساوية لهذه المتكلّم الثنائي، بحيث يشعر هذا المتكلّم بتوازن ما في استخداماته لهاتين اللغتين، رغم أنّ الاستخدام الاجتماعي

---

[1]– ابن جني: الخصائص، ج1، ص375.

[2] – نقلا عن كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص27 ،Uriel Weinrich, p 01.

[3]– Einar Haugen, Norwegian in America, Philadelphia, 1953 university of Pennsylvania, vol 02, p 375.

يرجح كفّة اللغة الأم (الأولى)[1].

إذن فالثنائية اللغوية أو التعدّدية اللغوية شرط من شروط التداخل اللغوي أجمع عليه منظرو علم اللغة الاجتماعي، فلا تداخل دون ثنائية لغوية، "{فهو} التغيرات والتحقيقات الناتجة عن احتكاك لغة بلغة أخرى بفعل الثنائية اللغوية أو التعدّدية اللغوية عند المتكلّمين مما يؤسّس لظاهرة التداخل اللغوي"[2]، فتحقّقه يكون عند عملية التحقيق الفعلي للغة(الاستعمال)، رغم أنّه لم يشر إلى أنظمة اللغة المتداخلة.

إذن إن التداخل اللغوي يكون "بإبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية"[3] أي" انتقال عناصر من لغة إلى أخرى، تأثيرها على مستوى أو أكثر من مستويات اللغة المنقول إليها (الصوتية والصرفية والنحوية، واللفظية والدلالية والكتابية)"[4] بذلك فهو:

– ظاهرة فردية أي تمّس الفرد، وقد تنتقل إلى الجماعة في حالات خاصة جدا.

– شرط هذا الفرد أن يكون ثنائي اللغة(أي يحسن لغتين فأكثر، وهنا تتفاوت درجة إتقان اللغة أ، و ب).

–عملية لا إرادية، دون قصد.

– السمة المنتقلة إلى اللغة ب من اللغة أ مؤقتة، أي أنّها لا تستقر في نظام اللغة ب.

---

[1] –Josian, F.Harners, Interference, in Socoilinguistique– concepts de base.p178

[2]– جورج مونان: معجم اللسانيات، ص 181.

[3]– William Mackey : Language Teaching analysis, London, Longman, 1969, P : 109.

[4]– علي القاسمي : التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي، مجلّة الفيصل، ع 224، 2003، ص44.

2-مصطلحات تقترب من مفهوم التداخل:

قد تستعمل مصطلحات أخرى لتدلّ على المفهوم ذاته، لكن علماء اللسانيات قد حدّدوا الفروق الفاصلة بينها، منها:

أ-**التدخل:** يكون باستخدام الفرد للغتين أو أكثر أثناء إنتاجه للكلام، غير أنّ هذا الانتقال يكون في اتجاه واحد، أي غير متبادل، فالتأثير هنا يمس لغة من اللغتين المستخدمتين في التواصل لدى الشخص ثنائي اللغة، يشرحه محمد علي الخولي قائلا: "إنّ التدخل- كما تدلّ عليه الصيغة اللغوية- يسير في اتجاه واحد، أي أنّ اللغة أ تتدخل في اللغة ب إذا كان الفرد يعرف اللغتين أ و ب، ومن المعروف أن التدخل من لغة في أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين[أوب] في عقل واحد، وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي، أو التعبير الكتابي [...]، إذن فلا بدّ من وجود اللغتين في عقل واحد، ولابدّ من عملية الإنتاج اللغوي (Linguistic production) كشرطين لوقوع التدخل"[1].

إذن التداخل اللغوي هو تدخل يسير في اتجاهين أي تدخل متبادل ثنائي المسار: التداخل أ إلى ب والتدخل أ إلى ب أو أ إلى ب. وعادة ما تكون عملية التدخل (أي عملية التأثير) من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، فإذا كانت اللغة أ هي الأقوى لدى الشخص المتكلّم، فأغلب حالات التدخل لديه تكون من اللغة أ إلى اللغة ب بعد أ هي المهيمنة.

[1]- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية) ط1، 1988، ص 91.

ب-التحول: وهي ظاهرة لغوية تقوم على تحوّل الفرد الثنائي اللغة من استخدام اللغة أ إلى اللغة ب ثم إلى أ...، لذلك فقد عدّ محمد علي الملّا هذه الظاهرة عادية إذ أن" الفرد نفسه يظل ينوع في أسلوبه اللغوي بحسب المواقف[...]، فله أسلوب علمي في المواقف العلمية، وله أسلوب مهذّب مع أساتذته ووالديه[...]، وله أسلوب أخوي مع أصدقائه..."[1]، فلا يمكن إلاّ أن نقول أنّ التحوّل اللغوي خاضع لمقوله لكل مقام مقال.

ويفرق محمد الخولي بينهما من حيث أنّ:

- التداخل اللغوي لا إرادي لا شعوري في حين أنّ التحوّل اللغوي يكون بقصد.
- يمسّ التداخل اللغوي أي مستوى من المستويات الصوتية أو الصرفية أو الإفرادية أو التركيبية...، أمّا التحوّل اللغوي فلا يكون إلاّ على المستوى المفرداتي والمستوى التركيبي.
- لا يشترط في السامع أن يكون ثنائي اللغة في التداخل اللغوي، في حين التحوّل اللغوي لا يتمّ إلّا إذا كان السامع متقنا للغتين أ و ب اللتين استعملهما المتكلّم للتواصل.

إذن إنّ القصدية شرط هام في التحوّل اللغوي، فالمتكلّم قادر على السيطرة على خطابه اللغوي، فهو الّذي أراد بذلك أن يتحوّل من اللغة أ إلى اللغة ب، لأنّ الضرورة اقتضت ذلك.

ج-الانتقال اللغوي:

إذا حاولنا وضع حدود فارقة بين التداخل اللغوي، والانتقال اللغوي سنقول أنّ:

- التداخل يختص فقط باللغات، بينما الانتقال يختص بجميع أنواع التعلّم، ويحدث في

[1]- محمد علي الملا: اللغة العربية لرؤية علمية، وبعد جديد، زهراء الشرق للطباعة، مصر، ط1، 1995، ص12.

التصرف في المعنى والمبنى.

- الانتقال اللغوي أشمل من التداخل اللغوي.

- ينقسم الانتقال اللغوي إلى:

1-النقل بالتحويل: تعبير إبداعي عن المعنى بهدف إعادة التوازن البلاغي الّذي يختلّ بفعل الترجمة، وهنا يكون من لغة إلى أخرى.

2-النقل بالتعريب: يتمّ فيه نقل المعارف إلى اللغة العربية قصد تطويرها وإنمائها، بالرجوع إلى مؤلفات كتبت في الموضوع، ويكون ذلك دون التقيّد بنص محدد[1].

3-أسباب التداخل اللغوي: ويمكن حصر هذه العوامل في:

1-العامل السياسي: أي خضوع عدّة مناطق لنظام سياسي واحد، لاسيما إذا كانت الشعوب المحكومة بهذا النظام السياسي تختلف ألسنتها مما يؤدّي إلى تبادل فعل التأثر والتأثير بينها.

2-العامل الاجتماعي: وما يقوم بين الجماعات من علاقات اجتماعية مرتبطة أساسا بروابط النسب والمصاهرة.

3-كما تتأثّر اللغات(تتداخل) بفعل التجاور أو التجارة. فكلما احتضنت رقعة جغرافية أمما تختلف من حيث لغة التواصل، كلما أدّى ذلك إلى احتكاكها.

ومن ثَمّ سعت كل فئة إلى البحث عن بعض السمات اللغوية في لغة الآخر، قصد تحقيق أكبر فاعلية من التواصل بينهما.

[1]- ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر، الجزائر، ط5، 2009، ص130.

4-الحروب والصراعات بين الشعوب، فالكفّة المنتصرة -غالبا- هي الّتي تخضع لفعل التقليد، فالمغلوب مولع بتقليد الغالب- كما أشار ابن خلدون- فالحروب الصليبية مثلا: " نقلت إلى اللغات الأوروبية كثيرا من الألفاظ العربية قد تعدّ بالآلاف، وذكر بعض العلماء أن الإسبانية أخذت من العربية أكثر من أربعمائة لفظة في شؤون البحرية وحدها"[1].

5-العامل الأدبي:فالأدب وسيلة مهمّة من وسائل التداخل بين اللغات.

6-العامل الديني: ويصفه صالح بلعيد بأنّه أقوى العوامل، والتأثير في هذه الحالة يقع في اتجاه واحد، بحيث تطغى الوحدات اللغوية الحاملة لمضامين الدين بشكل ملفت للانتباه[2].

7-عامل الهجرة: فكلّ مهاجر سيحمل نطاقا مهمّا من تجارته وأفكاره إلى البلد الّذي هاجر إليه، ولن يصل إلاّ باللغة الأصليّة فقد حفلت الأمم بعدد من الأقليات الأجنبية، الّتي تعيش جنبا إلى جنب مع شعوبها الأصلية، وبلا شك هذه الطوائف أثناء هجرتها ستحمل معها ثقافاتها المتعدّدة، ولغاتها المتباينة، وهذا لا يكون بكثرة إلاّ في مناطق الجذب السكاني.

8-لوسائل الإعلام أيضا كالإذاعة والتلفزة...، دور في التداخل اللغوي لاستخدامها لغة هجينة بمفردات من الثقافات الأخرى، سرعان ما تستقرّ في منظومة الفرد التواصلية، إذن إنّ خطر وسائل الإعلام كبير في التأثير على المتلقي، وتكوين لغته.

---

[1]- توفيق محمد شاهين: علم اللغة العام، دار أم القرى، د ط، 1980، ص131.

[2]- صالح بلعيد: في الهوية الوطنية، ص62 .

4-مستويات التداخل اللغوي: وتتمظهر هذه التداخلات في مستويات اللغة:

أ-المستوى الصوتي: فقد يتعلق التداخل بالمنظومات الصوتية بكاملها ليطال مجمل العادات النطقية المتعلّقة بهذه المنظومة، بحيث يمكن لهذه التداخلات أن تتحيّن وتتفعّل، ويعني انتقال سمة صوتية من منظومة اللغة أ إلى اللغة ب، دون قصد، ولا تستقرّ هذه السمة المنتقلة في نظام اللغة المستقبلية. وهذه أمثلة توضح هذا المعنى:

- تفخيم التاء الفرنسية عند العربي المستخدم للغة الفرنسية، فتنطق التاء الفرنسي المرقّقة طاء عربية نحو: Table تنطق طابل.

-اختفاء الاستدارة للناطق بالعربية أثناء استخدام الفرنسية فننطق كلمة

Bureau ← Bireau (لأن هذه الخاصة الصوتية غير موجودة في اللغة العربية).

- اختفاء الأصوات الحلقية للفرنسي مثلا عند حديثه بالعربية: فيقول: أبدلا عوض عبد الله.

-تحول صوت V عند العربي الناطق بالفرنسية إلى (ف)، وهي سمة عربية انتقلت إلى اللغة المستخدمة (الفرنسية) ولكن دون أن تستقرّ في اللغة، وكان ذلك دون قصد: Privé ← prifé

-تحول p إلى B لمتكلّم عربي يستخدم الفرنسية أثناء حديثه: Le Lapain ← Le labain

-إنّ عدّ فوينمين من اللغة ب فونيما واحدا قياسا على اللغة أ وبالتالي يتمّ نطقهما دون تمّييز، كأن ينطق العربي (p-B) كأنّهما صوت واحد. دون التمييز بينهما أثناء استعمال اللغة العربية أداة

للتواصل. وهذا التداخل يضرّ بعملية التفاهم، لأنّ إحلال /b/ محل/ P/ أو / p) محل /B/ يغير معنى الكلمة. وسماه الخولي: بالتدخل التمييزي للفونيم الناقص[1].

ويمكن أن أمثل له بلفظتي: Proche وBroche * فإحلال /B/ محل/ /P) سيؤدي إلى تغيّر المعنى.

-كما قد يمسّ التداخل على المستوى الصوتي نقل مواضع النبر والتنغيم في الكلمات إلى مواضع جديدة، فتنقل من مقاطعها الصحيحة إلى مقاطع غير صحيحة، مما يؤدي إلى غرابة النطق، وأحيانا يصبح المعنى غير مفهوم.

-يمس التداخل الصوتي أيضا "الصوائت الأكثر انغلاقا/ V- Y- I/ والصوائت الأمامية في أغلبها مما يعطي لـ/ I/ و / Y مثلا تلفظات مفتوحة، وبدون نطق شفهي دقيق ينزع نحو /هـ/"[2].

يعدّ التداخل الصوتي أكثر الأنواع وضوحا، وأسهلها اكتشافا وملاحظة، ثم إنّه يقلّ كلما كان تعلّم اللغة ب أبكر، ويزداد كلما كان تعلّمها متأخرا.

ب-المستوى الصرفي: ويمس التداخل في هذا المستوى البنية المورفولوجية للكلمة، وتحولاتها المختلفة إذ يتناول "الناحية الشكلية والتركيبية للصيغ والموازين الصرفية وعلاقاتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى"[3].

---

[1]- محمد علي الخولي: ص 99.

*- قريب =PROCHE: أما دبوس= Broche.

[2]- غارمادي: ص177.

[3]-تمّام حسان: "اللغة العربية معناها ومبناها"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1979، ص 204.

ومن مظاهر التداخل في هذا المستوى:

1-جمع الاسم وتأنيثه:

- جمعه وتأنيثه نحو: Car في اللغة الّتي تعني حافلة جمعت جمع مؤنث سالم، رغم أنّها لفظة دخيلة على نظام اللغة العربية فتمّ إخضاعها لقوانينها الصرفية(ت)، أو قول العربي المتحدّث بالفرنسية وهو يصف غروب الشمس، رغم أن لفظ (Soleil) في اللغة أ الفرنسية لفظ مذكر، ولأنّ الشمس في اللغة ب مؤنثة، فقد انتقلت هذه السمة الصرفية من اللغة أ إلى اللغة ب لا شعوريا دون استقرارها في اللغة المستقبلية لأنها ظاهرة مؤقتة غير مستمرة.

2-التمييز بين المذكر والمؤنث في المفردات الّتي كانت تدلّ على الجنسين، فنلاحظ مثلا تأثير الفرنسية في مستوى المثنى وفي اسم الجنس، فلقد أصبحت مثلا: كلمة زوج الّتي كانت تطلق على المذكر والمؤنث تنقسم إلى زوج الدال على المذكر، وزوجة للمؤنث.

ومن ذلك أيضا: إطلاق لفظ عجوز للمذكر، وعجوزة على المؤنث فأصبحت علامة التأنيث (ة) تقابل انعدام وجودها في المذكر الّذي تساوي علامته الصرفية الصفر (0).

3-أمّا المثنى فقد "أسقط تطبيقه بعض الكتاب كقول يحيى حقي الّذي استعمل فتاة مزججة الحواجب"[1]، والأصل في الكلام(الحاجبين) وهو تداخل صرفي مس اللغة المستقبلة (ب) الفصحى،

[1]- محمد رشاد الحمزاوي: العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، د ط، 1982، ص 164.

حيث انتقلت السمة الصرفية المتمثلة في غياب المثنى(وصيغه) في اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية الفصحى.

4-يكون تصريف الفعل في الماضي من خلال إضافة لواحق آخر الفعل، أمّا في حالة المضارع فتحدث تغيرات طارئة على الفعل الفرنسي وتتمثل في:

*زيادة سوابق مثل: (راهو، رايح، راهي، رايحا، راهوم، رايحين).

*زيادة حروف المضارعة والمتمثلة في: (ن، ت، ي...)

*زيادة لواحق دالة على الجمع (الواو).

5-كما يمس التداخل الصرفي طبيعة الفعل من حيث لزومه وتعديه فتنقل هذه الخصيصة من اللغة أ إلى اللغة ب بطريقة لا إرادية، من ذلك قول العربي المتحدّث بالفرنسية مترجما معنى: تذكرت طفولتي: (je me souviens toute non enfance)، والظاهر هنا أنّ الفعل (souvenir) ورد في الجملة لازما لم يتعدّ بأداة، والأصل أن نقول: je me souviens de لأن الفعل(Souvenir) يتعدى بأداة هي(De) أسقطت بالقياس مع النموذج العربي أين يلزم الفعل (تذكر) دون التعدي بأداة.

إذن التداخل الصرفي بين اللغات ظاهرة تمّس اللغات المتجاورة في الاستخدام، والتداخل الصرفي بين الفصحى وغيرها من اللغات- تحديدا- عرف منذ القدم، ولعل الإشارات الكثيرة الّتي أوردها المستشرق الفرنسي ماسنيون، والّتي حدّد من خلالها تأثير النموذج الصرفي اليوناني في

المثال الصرفي العربي أبرز مثال على ذلك[1]، ونشير في الأخير إلى أنّ التداخل الصرفي لا يطّرد مثلما يطرد في مقولات اللغة الأخرى.

ج-المستوى النحوي: يولي العلماء هذا المستوى، وما يصيبه من تداخلات عناية فائقة، فمنهم من حصر التداخل اللغوي على مستوى التراكيب فقط،

من ذلك عبد الرحمان الحاج صالح الّذي يؤكد أن ظاهرة التداخل اللغوي تحدث على مستوى التراكيب أي الجمل، كمستوى من مستويات التحليل اللساني، يقول: "هو دخول الجمل في بعضها البعض أو تفرع جملة من جملة أخرى"[2].

يتمظهر التداخل اللغوي على المستوى التركيبي، في انتقال مجموعة من الخصائص الواسمة للغة أ إلى لغة أخرى عند المتكلّم الثنائي أو المزدوج، دون أن تستقرّ هذه العناصر في اللغة المستقبلة لأنّ هذه الأخيرة تقاوم هذا التداخل، هذه المقاومات تصفها غارمادي أنّها "مقاومات يمكن أن تكون شديدة في هذا الحال، ويمكن القول إن الردود المعيارية للمتكلّمين المعنيين مصدرها الدفاع الذاتي عن الجماعة كجماعة"[3].

ويمكن أن نلخص أهمّ التداخلات على المستوى التركيبي فيما يلي:

---

[1]- Lous Massignon, « Notes sommaires sur la formation abstraits en Arabe sous l'influence des modéles grecs » Revues des etudes Islamiques, p 507-512.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ص93.

[3]- غارمادي: اللسانية الاجتماعية، ص 178.

–ترتيب أركان الجملة من فعل وفاعل في اللغة أ الّتي تعتمد أكثر على الجملة الفعلية، ونمثل لها باللغة العربية، فقد يستعين متكلّم العربية، الّذي يحسن–إلى حد ما– اللغة (ب) ولتكن الفرنسية: بنمط بناء الجملة الاسمية فيها. نحو: أحمد جلس مع علي، الّتي قيست على الجملة الفرنسية Ahmed a assi avec Ali.

– طرق التوسّع المميّز للنحو الفرنسي وأشهرها التوسّع بالإلحاق، في حين أن النحو العربي يفضل أكثر التوسّع بالتراكب والتناسق فجملة ورغم أنّه كان مريضا فقد حضر الاحتفال: قياسا على التركيب الفرنسي الّذي اعتمد الإلحاق:

(Bien qu’il fut malade il assista a la cérémonie) بدلا من الجملة الصحيحة: كان مريضا، ومع ذلك فقد حضر الاحتفال.

–استعمال لو في غير محلّها من الجملة الشرطية، وذلك للتعبير عن التلطّف الموجود في العبارة الفرنسية Voudriez-Vous، كما نجد أيضا عبارات جديدة مقابل للفرنسية نحو: لو تفضلّت اجلس المقابلة للعبارة Voudriez-vous vous asseoir فنقول لو تفضلت فجلست، وهو ما يعرف بالعرض في اللغة العربية أي الطلب بلين.

– استعمال (و–ك) مكان الأداة الفرنسية(que) في قولنا: يبدو وكأنّ وهي ترجمة لعبارة: (il parait que) عوضا عن (يبدو أن).

– انتشار صيغة المبني للمجهول باستخدام عبارة (من طرف) أو (من قبل) كقولنا: سرق البيت من قبل اللص.

– استعمال صيغة الاستفهام غير المباشر مكان صيغة الاستفهام المباشر السائد في اللغة العربية نحو: (اسأله إن كتب درسه) وأصل الكلام اسأله هل / أ كتب درسه). ويبدو أنّ إسقاط أداة الاستفهام ناتج عن اقتصاد صوتي: هو من خصائص اللغة الفرنسية.

د–التداخل المعجمي: يمس التداخل اللغوي أيضا الوحدات المعجمية وهو أكثر أنواع التداخلات شيوعا، وأسهلها ملاحظة، يكون ذلك إذا ما سلمنا أن لكل لغة معجمها" الخاص، وبالتالي يتعرّض المعجم للتغيير وتضاف إليه وحدات أخرى، ربما جاءت من اختراع واكتشاف حديث حيث لابدّ أن يكون له مقابل باللغة الأم، ولكن الفرد عندما يكون في موقف ما نجده مضطرا لإدخال كلمات من معجم اللغات الأجنبية الّتي يعرفها حتّى وإن كان لها ما يقابلها في اللغة الأولى الّتي يتقنها"[1].

ونشير هنا أن انتقال الكلمة إلى اللغة المستقبلة يكون عادة مع المحافظة على المدلول (أو المعنى المتضمن في الشكل)، لكن الدال كثيرا ما يتمّ تكييفه بإخضاعه لقوانين هذه اللغة، لاسيما الصوتية منها.

إذن إن المتكلّم الّذي يستخدم ألفاظا أجنبية دخيلة من لغة أخرى يضطرّ إلى تلفّظها بالنّظر إلى صواتته (القواعد الصوتية للغة أ) مع استخدام الأدوات والإضافات الدالة على الجمع أو الإفراد، والتأنيث والتذكير...، فتبدو هذه الألفاظ أحيانا مشوّهة، لما تخضع له من تحريف أو تعديل يكون –في بعض المواقف– مزاجيا يعود للمتكلّم في محاولة منه لجعلها منسجمة مع ما يجاورها في الكلام من الألفاظ الأخرى من اللغة الأولى (أ).

[1]– جماعة من المؤلفين: اللغة الأم، ص150.

إنّ الخطورة الّتي تشكلها هذه الألفاظ على اللغة، لا يكون في كثرة استخدامها، بقدر ما تكمن فيها يؤدي إليه هذا الإكثار "من زعزعة النظام النحوي والصرفي لهذه اللغة، وتشويهه واحتلال غيره محلّه، لأنّ ذلك هو النمط المرتبط بالفكر والذوق ارتباطا مباشرا، وهو الّذي يكون كالسمط الّذي تنتظم فيه مراحل تاريخ الأدب والحضارة للأمة"[1].

ويمكن أن نمثل للتداخل المفرداتي بين اللغة الفرنسية والعامية:

- لفظ جادارمي
- البرويطة.

إذن ظاهرة التداخل اللغوي، وما ينتج عنها من تشوهات ومخالفات نتيجة الاستعمال المتكرّر للألفاظ والتراكيب والعبارات الأجنبية الدخيلة الّتي تزج في هذه اللغة، وتقترن بمفرداتها بنحو عشوائي أدى إلى خلخلة نظام التركيب واضطرابه، ومن ثمّ إلى التعقيد والالتواء.

[1]– حسن ظاظا، "كلام العرب": دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1976، ص 89.

ثانيا: الاقتراض والنسخ وأثرهما

إنّ تطوّر اللغة أمر أصيل في اللغة العربية وهو جزء من عظمتها، وقدرتها الفائقة على التواصل الحضاري مع غيرها من اللغات، وإنّ لاتصال اللغات واحتكاكها دور في هذا التطوّر، فاحتكاك لغة بأخرى يؤدّي إلى تأثيرها وتأثرها باللغة الثانية، فينجم عنه مجموعة من الظواهر أهمها الاقتراض اللغوي(Emprunt).

1-تحديد المفهوم:

إنّه " تنقل الألفاظ من لغة إلى أخرى" [1] أي "استعارة وحدة بكاملها من نوعية إلى أخرى [...]، ولا تتطلّب أي تغيير في النوعية عند استخدام مثل هذه الوحدة" [2].

إذن فالاقتراض اللغوي انتقال وحدة معجمية – كلمة فأكثر– من لغة (أ) إلى لغة أخرى (ب)، ويكون هذا الانتقال كاملا، أي انتقال للدال والمدلول معا، إذ" يظلّ الإقتراض شاملا للوحدات المعجمية فلا يفصل بين الدال والمدلول"[3]، ولا يطرأ على هذه الوحدة المعجمية المنتقلة " إلاّ قليلا جدا من التغيرات"[4].

تسمى هذه الوحدة المعجمية المنتقلة المقترَض، أمّا اللغة المانحة أو الّتي انتقلت منها فهي اللغة المقرِضة، في حين يطلق مصطلح اللغة المقترضة على اللغة الّتي تنتقل إليها هذه الوحدة المعجمية.

---

[1]– رجب عبد الجواد ابراهيم: الاقتراض المعجمي، دار القاهرة، ط1، 2000، ص3.

[2]– هدسون، ص 96.

[3]– غارمادي، ص171.

[4]– غارمادي، ص171.

2-الاقتراض اللغوي – ضمن النّظرة السوسيولسانية:

ويعّد الاقتراض اللغوي " ظاهرة لغوية قادرة على الكشف عن التنظيم الداخلي للغة، وبخاصة علاقة اللغة بالمجتمع".[1]

ويؤكّد هدسون أنّ هذه اللفظة المقترَضة من لغة أجنبية يعاد تصنيفها عن طريق تغيير وصفها الاجتماعي من اللغة أ إلى اللغة ب المقترِضة، فتصبح قارة في نظام اللغة المقترضة، ويحدث الاقتراض وفق هذا، على صعيد الصوت، أو الصرف أو التركيب، أو على مستوى المفردات، ويعطي لنا هدسون أمثلة عن هذه الأنواع:

أ-استبدال الأصوات المحلية المتعلّقة باللغة المقترضة بأصوات أجنبية مختصة باللفظ المقترض، فكلمة restaurant مثلا فقدت حرف (R) اللهوي عندما اقترضتها الانجليزية من اللغة الفرنسية، وهذا ما يجعل من الصعب " أن نفصل بين الانجليزية والنوعيات الأخرى، وتجعل من الصعب أيضا توصيف نظام الوحدات الصوتية الانجليزية المجردة".[2]

ب-اقتراض على مستوى المفردات والتراكيب، ويسميه هدسون بالاقتراض المترجم أو ترجمة الاقتراض،) ويسوق لنا مثال: كلمة superman الّتي اقترضتها الإنجليزية من اللغة الألمانية المفردة (ubrmensch)، ويشير هدسون إلى أنّ هذا النوع من الاقتراض لا يلحق به تغيّر في النّطق، ويمسّ أكثر الأفراد ثنائي اللغة.[3]

---

[1]- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، ص100.

[2]- نفسه، ص97.

[3]- ينظر نفسه، ص98.

ج–يمكن اقتراض الصيغ النحوية والصرفية من لغة إلى أخرى، ولكنّ هذا النوع أقل انتشارا من سابقيه، ولا يمسّ إلّا المجتمعات الّتي توصف بالثنائية اللغوية الموسّعة بين المجتمعات المحتكّة عن طريق التجاور الجغرافي كاللغة التنزانية المسماة بالأمبوجية الّتي افترضت نظام البانتو التصريفي من جيرانها، رغم أنّ جوانب أخرى من النحو فيها لا تنتمي إلى لغة البانتو.[1]

د–وأوسع باب للاقتراض ذلك الّذي يمسّ المصطلحات العلمية والتقنية، ويتّخذ البعد الوظيفي الّذي تتحمّله كلّ لغة بوصفها أداة التبادل الاجتماعي في ظلّ الظروف المحدّدة للتطوّر الاجتماعي والاقتصادي وحتّى السياسي الّذي توجد فيها، ويتخذ هذا النوع أنماطا أهمها:

– اقتباس الكلمة من اللغة المانحة مع تعديلات تأخذ بعين الاعتبار الأنظمة الإملائية والصرفية للغة المتلقية.

– الاقتراض بالترجمة أو النقل.

– التهجين: حيث تعيد اللغة المستقبلية إنتاج مفهوم معجمي للغة المانحة بضمّ عناصر محلية إلى أخرى أجنبّية.[2]

وبما أنّ معجم أيّ لغة يتكيّف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الحاصلة، فإنّه سيكون في حالة من التجدّد المتواصل، حتّى ولو كانت هذه اللغة في وضع لغوي أحادي، أو في أوضاع لغوية ثنائية أو متعدّدة،

[1]– ينظر: صبري ابراهيم السيد: علم اللغة الاجتماعي، ص 89–90.

[2]– ينظر: وليد ابراهيم الحاج: اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية، الأردن، ط1، 2007، ص 205.

نصل إلى أنّ الاقتراض اللغوي- بمفهومه المعاصر:

1-عملية جماعية، تتبّناها الجماعة لحاجتها لهذه المصطلحات للتعبّير، لعجز اللغة الأساسية عن توفيرها.

2-عملية إرادية قصدية واعية.

3-لا تتغيّر الوحدة المعجمية المقترضة تغيّرا واضحا وفارقا.

4-تستقّر الوحدة المعجمية في نظام اللغة المقترِضة، وتدخل في قواميسها ومعاجمها.

5-انتقال الوحدة المقترَضة يكون انتقالا كلّيا، أي انتقال الدال والمدلول معا.

6-لا يقتصر الاقتراض على المجتمعات ثنائية اللغة أو المتعدّدة، فقد تقترض المجتمعات الأحادية وحدات معجمية من لغات أخرى لحاجة ملحّة كعدم وجود المصطلح في لغتها، أو دقّته في اللغات المقترَض منها.

3-اللغة العربية والاقتراض اللغوي:

انتقلت للغة العربية عديد الألفاظ من لغت أخرى جراء احتكاكها، فقد اتصل العرب بغيرهم من الأمم المجاورة بحكم ظروفهم الاجتماعية سواء عن طريق التجارة، أو الغزو أو الوفادة، فاتصلوا بالفرس والروم، والهند...

وقد صنّف علماء اللغة الألفاظ الأجنبية الّتي دخلت العربية إلى قسمين: المعرّب وهو " لفظ استعاره العرب الخلّص في عصر الاحتجاج باللغة من أمة أخرى واستعملوه في لسانهم"[1]،

[1]- حسن ظاظا: كلام العرب، دار المعارف، مصر، دط، 1971، ص79.

وهي الألفاظ الّتي "غيّرها العرب وألحقوها بأبنيتهم".[1]

أمّا القسم الثاني فهو الدّخيل: " الألفاظ الأعجمية الّتي لم تغيّرها العرب وأبقتها على صورتها الأصلية في لغاتها أو على بنائها الأعجمي على الأقل"[2]،

فهي كلّ الألفاظ الأجنبية الّتي بقيت على صورتها الأصلية– وهي قليلة– العدد، وقد " ظلّت قليلة الشيوع والدوران، وأطلق عليها الأعجمي الدخيل".[3]

يمثّل العصر الحديث نقلة واضحة في تأثّر اللغة العربية بغيرها من اللغات الأجنبية، فأصابها التغيير، ومسّ ألفاظها وتراكيبها لدرجة الإفراط الّذي هدّد استقرار هذه اللغة، فشاعت المصطلحات الأجنبية على ألسنة العرب، وصارت واقعا في الممارسة اليومية، بفعل العولمة، وقبل هذا الاستعمار الّذي قبع في هذه المجتمعات طويلا، ورغم استقلالها إلاّ أنّ آثاره مازالت واضحة على اللغة، وما زاد من القضية أنّ" الكثير من المهيمنين على مقاليد السلطة في العالم الثالث لا يدركون أبعاد العولمة، وأنّ مدارس اللغات تتفشى في المجتمعات النّامية لتغيير ألسنة الشعوب ومحاربة اللغات المحلية".[4]

فالأصل أن تبذل الجهود اللغوية في مجال الترجمة والتعريب أكثر من طرف المجامع والمؤسسات اللغوية، بحيث تتخذ القرارات الصارمة بضرورة استعمال الألفاظ الأجنبية ولكن بعد تعريبها، ووضع العقود الفاعلة للتعريب في مجال المصطلحات الأدبية والفنية خاصة.

---

[1]– حسين نصار: المعجم العربي، نشأته وتطوره، دار الكتاب العربي، مصر، دط، 1956، ج1، ص 72.

[2]– نفسه، ص 72.

[3]– اراهيم أنيس: من أسرار العربية، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دط، 1972، ص125.

[4]– عبد الصبور شاهين: نحن والعولمة، منشورات وزارة المعارف، الرياض، 1420هـ، ص 39.

فالكثير من الألفاظ يمكن أن توضع لها مقابلات للمصطلح الأجنبي عن طريق الاشتقاق مثلا، أمّا باقي المصطلحات العلمية فلا ضير من تركها أجنبية، وتحويرها بما يتناسب والصواتة العربية من خلال اعتماد مبدأ الشيوع لإقرارها وقبولها ضمن الكلم العربي، على ألّا يكون متقاطعا ومخالفا لأساليب الفصاحة وبعيدا عن الركاكة، : " فالباب مفتوح للأساليب الأعجمية تدخل بسلام، إذ ليس في هذه الأساليب كلمة أو تركيبا أعجميا وإنّما هي كلمات عربية محضة ركّبت تركيبا خالصا، لكنّها تفيد معنى لم يسبق لأهل اللسان أن أفادوه بتلك الكلمات "[1].

فالعربية لا تتحرّج من الترجمة والتعريب قصد إثرائها برصيد مصطلحي جديد، ولكن هي تدقّ ناقوس الخطر من زحف هذه المفردات الأجنبية على لسان العربي، وبالتالي على مساحة اللغة العربية الّتي أصبحت مهمّشة في الاستخدامات التواصلية اليومية، إنه خطر –حتّى منظمة اليونسكو– انتبهت له، وعبّرت عن قلقها على مستقبل هذه اللغة المتفردة: "إن البلاد العربية تعاني من أزمة في الهوية نتيجة للمتغيرات الّتي طرأت في التركيبة السياسية، والاقتصادية والاجتماعية والثقافية العربية، رغم وضع العديد من البرامج للمحافظة عليها، كهوية للأمة".[2]

ويأتي دور السياسة اللغوية الموحّدة، وتفعيل التعاون بين المؤسسات اللغوية والجامعات، ووزارات التربية والإعلام في الحفاظ على أمن اللغة العربية وسلامتها من الزحف الممتّد للغات الأجنبية.

[1]– محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، دط، 1993، ص149.

[2]– نقلا عن: عبد الله جاد الكريم: سيدة اللغات، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009، ص87.

II-النسخ اللغوي Calque:

"هو صيغة لسانية ناتجة عن الاحتكاك اللغوي، وهو نوع خاص من الاقتراض اللغوي، بحيث تنتقل الوحدة المعجمية من لغة إلى أخرى عن طريق ترجمة مفهومها في اللغة المستقبلة".[1]

إنّ الانتقال الّذي يضمنه النسخ اللغوي ليس انتقالا للوحدة المعجمية كلية، بدالها ومدلولها، وإنّما هو انتقال للمفاهيم(المدلول) دون دال من لغة أ إلى لغة ب، فيعطى لهذا المفهوم شكل جديد في اللغة المستقبلية ب، على أن النسخ:

- ظاهرة جماعية تقرّها الجماعة لا الفرد.
- عملية إرادية قصدية.
- يستقر المدلول في اللغة المستقبِلة وفي نظامها.

ويسعى النسخ اللغوي إلى إدماج هذه المدلولات في منظومتها الاستقبالية، ويحاول –من جهة ثانية–" احترام التعادل في راتوب المدلولات، ولا يكون هذا التعادل أحيانا إلّا تقريبا جدا...وقد يؤدي إلى بناءات[جديدة] لا يمكن تحليلها من وجهة نظر اللغة (ب) إلاّ بوصفها لا معنى، أو معنى مضادا".[2]

والخلاصة أنّ انتقال مفاهيم المصطلح إلى اللغة ثانية، يؤدي بها إلى منحها مصطلحا (دالا) جديدا له، والمحصّلة في النهاية، وجود مصطلحين لهذا المفهوم أوّل في اللغة (أ) الأصلية، وثان في اللغة (ب) المستقبلة.

---

[1] – Josiane– F.Hamers, "Calque", On sociolinguistique – Concepts de base–, Collection Mardaga, Paris, 1997, p.64.

[2]– غارمادي، ص170.

ويمكن أن نمثّل لهذه الظاهرة اللغوية:

فعل Realise في اللغة الانجليزية يتّخذ مفهوم تصور وتخيل، في حين أن réaliser يعني أنجز وحقّق في اللغة الفرنسية، فنسخت هذه الأخير المفهوم من اللغة الإنجليزية، وأضافته للفعل réaliser ليصير: réaliser: حقّق وأنجز + تصوّر وتخيّل.

أمّا في حالة الوحدات المعجمية المركبة مثلا نمثل له كالآتي:

(the white house): مقر الحكم والرئاسة في اللغة الانجليزية، ترجم هذا المفهوم إلى اللغة العربية فصار للبيت الابيض معنى مضافا إلى معناه الأصيل نسخ من اللغة الانجليزية:

البيت الأبيض: كل منزل باللون الأبيض+ مقر الحكم بالو.م.أ

إنّ كلا من الاقتراض اللغوي–سواء على مستوى المفردات والتراكيب–، أو على مستوى الصيغ الصرفية والنحوية، يؤدّي إلى وجود نمط خاص في التخاطب، يفرزه المجتمع يدعى اللغات الهجين.

ثالثا: اللغات الهجين

كان علماء اللغة قبل ثلاثينيات القرن الماضي يتجاهلون اللغات الهجين(Pidgin)، ويعدوّنها لغات هامشية، فلم تحظ بقدر هام من الدراسة لاسيما أنها ارتبطت– في تلك الفترة– بالشعوب الفقيرة والمضطهدة، فعدّت هذه اللغات انحرافا عن نظم لغوية قارة ومقننّة ذات قبول اجتماعي.

بعد ظهور اللسانيات الاجتماعية، وتفرعها كعلم مستقل له آلياته ومناهجه وأطره، وجّهت اهتمامها نحو هذا التنوّع اللغوي الخاص، لتصير اللغات الهجين جزءا مهمّا من الدراسة السوسيولغوية، ونظرت إليها بعدّها ناتجا ملاحظا عن الاحتكاكات الّتي تقع بين لغات وجدت في وضعية اجتماعية وجغرافية متقاربة، أدىّ ذلك إلى انتقال لمجموعة من العناصر من اللغة الأولى إلى لغة أخرى تأثّرت بها، وتسمى هذه العملية بـ "تركيب النّوعيات"[1].

1–المفهوم:

اللغة الهجين هي لغة "جزئية ذات مفردات ونحو محدود تكفي لانجاز عمل"[2]، فهي تنوّع لا ترقى لأن تكون لغة ذات قوانين تضبطها من الناحية الصوتية والمورفولوجية والتركيبية، تنشأ نتيجة حاجة جماعة معينة، لا تملك لغة مشتركة للتواصل، ممّا يدعوهم إلى اصطناع تنوّع لغوي، يصير فيما بعد وسيلة اتصالهم، أي إنّها "لهجة بها مفردات من لغات عدّة، تتسم بالبساطة وهي متحررة من القيود اللغوية، يجري التفاهم بها"[3].

---

[1]– هدسون: ص100.

[2]– نقلا عن صبري ابراهيم السيد: ص100 .

[3] – ينظر: محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، ص288 .

نشأت اللغات الهجين–قديما– بدافع التواصل التجاري، فعدّت لغة التجارة، لأنّ الاتصال في تلك الفترة التاريخية كان سببه الأوّل التّبادل التجاري غالبا، لكن ليس كل لغات التجارة من اللغات الهجين، فقد تستخدم "كلّ الجماعات لغة جماعة بعينها في المنطقة ويعتبرونها لغة تجارة"[1].

وكثيرا من اللغات الهجين قد تطوّرت في القرن الماضي، وصارت لغة رسمية في عدد من البلدان كغينيا الجديدة مثلا.

إذن فاللّغات الهجين، لم تنشأ بدافع الحاجة إلى لغة تجارية–كما تعارف عليه قديما– ولكن نشأت بدعوى الحاجة إلى التواصل بين متكلّمين من خلفيات لغوية متباعدة.

2–عملية التهجين (Pidginisation):

إنّ عملية التهجين "عملية ابتداع لغة تقريبية"[2]، أي هي خليط من نوعيات مختلفة مخترعة، لم تحافظ على أبنية المفردات المقترضة من اللغات المولّدة منها، لاسيما المستوى الصوتي، فالتهجين–إذن– عملية اصطناع تنوّع \ رطانة لغوية نتيجة المزج بين نظام تنوّعين لغوين أو أكثر[3]، وقد اصطنعت هذه التنوّعات اللغوية، لأغراض الاتصال العاجل بين الجماعات اللغوية الّتي لا تملك فرص النجاح إذا ما استخدمت لغاتها الأصلية لعدم وجود قناة لغوية مشتركة تؤدي إلى تخاطب مفهوم، ثمّ توسّعت هذه الرطانات وصارت لغة متداولة، بل كثير من الدول قد تبنّتها لغات رسمية.

---

[1] – صبري ابراهيم السيد: علم اللغة الاجتماعي، ص100.

[2]– كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ص40.

[3]– Rodert Chaudenson, Pidgin, On Sociolinguistique –Concepts de base–, p 227.

3-خصائص اللغات الهجين:

لم توجد وتتطوّر اللغات المزيج إلاّ في وضعيات لغات متصلة، وبالتالي فإنها خاضعة -مثل كل اللغات المحتكّة- لفعل التداخل اللغوي، "فالضغط الثابت للتداخل يفرض على اللغة المزيج تبدّلات سريعة جدا في بعض الأحيان، ومن البيّن أنّ بناها غير متآلفة ولا مستقرة"[1]، إذن وفق هذه المعطيات الّتي قدمّتها غارمادي، فاللغات المزيج مصابة بالعدوى، وهي تمازجية ومختلطة، ورغم هذا، فاللغات المزيج قد عدّت حلاّ ناجعا للأوضاع الاتصالية بالغة التنوّع، لذا يمكن حصر خصائصها كالآتي:

1-قد تبتعد صواتة اللغة الهجين عن اللغات الّتي اقترضت منها ألفاظها وتراكيبها، لتصطبغ ببعض العادات النطقية الخاصة بلغة المتكلّم الأم، فتفقد قيمتها الصوتية عند انتقالها إلى اللغة الهجين.

2-رغم أنّ مفردات اللغة الهجين تقوم على أساس التنوّع اللغوي الغالب، فإنّ نحوها وصواتتها قد تكون مشابهة للتنوع الآخر.

3-هي نتاج موقف متعدّد اللغات يوجب على الأفراد الراغبين في الاتصال اصطناع شفرة بسيطة تمّكّنهم من القيام بذلك[2].

---

[1]- غارمادي: ص187 .

2- هدسون، ص102.

[2]- Ronald ward haugh,An Introduction to Sociolinguistics, Blach well, Oxford, UK, 1992, p 59.

4-قد تصبح اللغة الهجين هي اللغة الأولى المكتسبة، وبالتالي قد تتطوّر لتصبح لغة سويّة ذات استقلالية عن التنوعات الّتي اقترضت منها، وذات قوانين تحكمها (صوتية، صرفية، تركيبية، معجمية...).

5-قد تكون اللغات الهجينة تكوّنا سريعا، وتتلاشى بسرعة كبيرة أيضا، كما حدث للغة الهجين الّتي استخدمت في المعسكرات الألمانية طيلة الحرب العالمية الثانية، والّتي اندثرت مع نهاية النزاع[1].

6-غياب الصيغ الصرفية والنحوية، حتّى ولو اتسّمت بالبساطة، وهذا يرجع إلى عدم كفاءة مستخدم اللغة الهجين في استعمال هذه الصيغ في لغتها الأصلية، ممّا يفتح الباب لظهور وتطوير الصيغ الصرفية والنحوية الشاذّة الّتي تحوّر الصيغ الأصلية.

7-هي" نوعية مستقلة لها جماعة من المتحدثين بها، ويقومون بتوريثها إلى الأجيال التالية، وبالتالي فإن للرطانة [اللغة الهجين] تاريخا خاصا"[2]، وبالتالي لا تعدّ اللغة الهجين نوعية دنيا أو رديئة للّغة الناتجة عنها.

4-اللغة الهجين في الجزائر:

تعدّ اللغة الأداة الأولى والأهمّ في عمليات التواصل والاندماج داخل المجتمع، هي كذلك " الأداة الأساسية لتحديد الهوية، والتعرّف على الذات عند الفرد كما عند الجماعة الواحدة"[3]، فهي ليست مجرّد أداة للقول – كما يدّعي البعض– أو كساء للفكرة أو وسيلة للتعبير، إنّها

---

[1]- ينظر غارمادي: ص192.

[2]- هدسون: ص106.

[3]- بسام بركة: اللغة العربية– القيمة والهوية–، مجلة العربي، الكويت، ع 528، نوفمبر2002، ص13.

"أداة تلقي المعرفة، وأداة التفكير ورمزه وتجسيده، إنّها الفرد نفسه في حالة العمل، فليس هناك إذن فكر مجرّد بغير رموز لغوية"[1].

ولأنّ رباط اللغة أشد أنواع الروابط قوة ومتانة، حتّى من رابطة السياسة والاقتصاد والإيدولوجيا، " فهي جميعا أضعف من الثقافة المتجانسة ومن اللغة المشتركة "[2].

نلحظ على الساحة اللغوية الجزائرية ظهور نوع لغوي غريب عن ثقافتنا الإسلامية العربية الأمازيغية، خليط من كلمات لا نعرف حتّى مصدرها، يطلق عليه اللغة الهجينة، وهي "استيلاد لغة لا هي بالعربية ولا بالأعجمية، [قامت على] المزج في الخطاب بين كلمات عديد من اللغات، ويحصل هذا التهجين أحيانا بتعمّد، وأحيانا عن غير تعمّد، وتتمّ عملية التهجين بشكل منهجي لتصبح نمطا ممّيزا لأسلوب الخطاب"[3].

وهذه اللغة الهجينة لغة طارئة على المجتمع الجزائري، ساهمت في تشويه لغة الضاد، إنّها نوع من المحاكاة الساخرة والأسلبة من خلال مزج عشوائي لكلمات فصيحة وأخرى عامية، وألفاظ أجنبية ليكون الناتج غريبا وشاذّا، تنامى خطره كثيرا مع الانفتاح الإعلامي والثقافي –بفعل العولمة– على مختلف الحضارات الغربية.

---

[1]– حسام الخطيب: تعليم اللغة العربية، المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، السودان، 1976، ص65.

[2]– ينظر: عبد السلام المسدي: لغتكم تناديكم أيها العرب، مجلة الكويت، ع 254، ديسمبر 2004، ص43.

[3]– صالح بلعيد: هموم لغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، د ط، 2012، ص309–310.

فهي لغة "جديدة برطانات أجنبية وخليط من الدوارج، وبعضها كشكول لا يكاد يفهم خارج المحيط أو الدائرة الّتي وضعته، وهكذا نشأ خطاب محكي هجين"[1]. ثمّ يورّث الآباء هذه اللّغة الهجينة لأبنائهم، فتصبح لغة الاكتساب الأولى، ولغة التواصل العفوي اليومي.

ويحدّد صالح بلعيد بعضا عن مظاهر التهجين اللغوي بالجزائر:

– تفشي كتابة اللافتات الإعلانية باللغة الأجنبية والهجينة أين لوحظ ندرة باللغة الفصحى.

– السلوك النمطي في تهجين الخطاب العربي العاكس للدونية، وتجسيد بعض العائلات الجزائرية لهذا الهجين في الممارسات التواصلية اليومية.

–هجران تام للّغة الوطنية، لأنّها–حسبهم– لغة لا تصلح إلاّ لحفظ التراث، والأدب والشاعرية، لا لغة للحداثة والعصر.

–احتقار المرجعية اللغوية الوطنية، واللحاق بالمرجعيات الغربية[2].

–امتدت الهجنة إلى مدارسنا وجامعاتنا، فأصبحت لغة يلجأ إليها المعلّم لتبسيط محتواه المعرفي للمتعلّم، هذا الأخير الّذي يتلقفها وكأنّها اللغة النموذج.

ولمجابهة هذه الظاهرة لا بدّا من:

1–ترقية اللغة العربية، وتطوير طرائق تعليمها، وأساليب نشرها في الإعلام، وثقافات المعلومات، وسنّ التشريعات وإصدار القوانين الّتي تنظّم علاقة المتكلّم بلغته.

---

[1]– هموم لغوية: ص304.

[2]– ينظر: صالح بلعيد: هموم لغوية، ص115–116.

2-العمل على إنزال اللغة العربية المنزلة الّتي أقرها الدستور بعدها اللغة الوطنية والرسمية، والمعبّرة عن هويته وانتماء الجزائري.

3-تعميم استخدام العربية في المحيط والمدرسة والإعلام والإدارة.

4-تدريس العلوم باللغة العربية، ونقل المصطلحات التقنية إليها وهو دور المجامع والمجالس اللغوية.

5-ضرورة استكمال عملية التعريب وتعميم استعمال اللغة العربية في المحيط الاجتماعي.

6-طرح البدائل النوعية الّتي تزيد من فاعلية وسائل الإعلام في تنمية اللغة، من خلال الإعداد اللغوي الجيد للصحفيين[1].

7-معالجة الأساليب المهجّنة في لغة العامة والخاصة (لغة الإشهار، الإعلام، التواصل...) والعمل على تهذيبها، وإجراء البحوث الميدانية لترشيد المتكلّمين إلى لغة مقبولة سليمة[2].

8-كسر الحاجز النفسي القائم على احتقار العربية عن طريق التنشئة اللغوية السليمة بتحفيظ القرآن الكريم، والتراث الأدبي العربي للطفل.

فضياع اللغة أو ضعفها ضياع لخصوصية وقومية وأصالة المجتمع، "ومن الخطورة بمكان أن يفرّط الإنسان في لغته، لأنه بهذا يفرّط في ذاته وتراثه وأصالته ومصيره الذوبان في الآخر والتلاشي من الحياة"[3].

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد: في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، ص157.

[2]- ينظر: صالح بلعيد: هموم لغوية، ص319.

[3]- محمد محمد داود: اللغة والسياسة في عالم ما بعد 11 سبتمبر، دار غريب، القاهرة، د ط، 2003، ص48.

وكل هذا سيؤدي حتما إلى الاغتراب الثقافي، والّذي يؤثر سلبًا على توافق الفرد مع محيطه وثقافته ولغته"[1]

ولأنّ اللغة سلاح ذو حدّين، إمّا أن تكون عامل تفتيت وتصدّع وانشقاق وهي حالة يصنعها الصراع والتمزّق اللساني والميوعة اللغوية، والتنكّر للغة الوطنية[2]، وإمّا أن توجه لردم الفجوات والشروخ الاجتماعية والخنادق الّتي تحوّل دون التفاهم، ولحمها وتوحيد المدرسة والإعلام بكل وسائله، وهي حالة يصنعها ترشيد الاستعمال اللغوي، والتحكّم فيه، وتوجيهه الوجهة الصحيحة الّتي تخدم اللغة الوطنية المشتركة، فلا تهددها أو تصارعها، مع الاستفادة من معطيات الخصوصيات الثقافية واللغوية والحضارية الموروثة محليا وإقليميا.

[1]– مجموعة من المؤلفين : اللغة العربية بين التهجين والتهذيب–الأسباب والعلاج–، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص25.

[2]– ينظر: عبد العلي الودغيري: لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2014، ص61.

رابعا: الصّراعات والحروب اللّغوية

لأنّ التعدّد هو الأصل، فإنّ اللغات تتصارع من أجل البقاء، أو حتّى من أجل السيطرة، وهذا ما كرّس لفكرة اللغة الغالبة والمغلوبة، أو حتّى المنتشرة، واللغة المنحصرة في عرف كالفي*، ربّما الحروب قد تكون في كثير من الأحيان مجازية لكن في أحيان أخرى حقيقية، إذا تدخلت السياسة والاديولوجيات، ولا تعدّ السياسة اللغوية إلاّ مظهرًا بارزًا من مظاهر الصراع اللغوي، وبهذا المعنى فما هي " إلاّ وجه من وجوه القهر والصراع على السلطة، سواء أكان هذا الوجه ظاهرا أم خفيا، بطيئا أو حادًا بسبب الشروط الإجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع الّذي تعيش فيه"[1]

وينتج الصراع اللغوي عن احتكاك اللغات واصطدامها، إذ هي شبيهة بما يحدث بين الأفراد فـ"يحدث بين اللغات ما يحدث بين أفراد الكائنات الحية، وجماعاتها من احتكاك وتنازع على البقاء، وسعي وراء الغلبة والسيطرة، فتختلف نتائج هذا الصراع باختلاف الأحوال، فتارة ترجح كفّة أحد المتنازعين، فينتصر على الآخر ويحتلّ مناطقه، وأحيانا تتكافؤ قواهما، فيظل كلا[كلّ]منهما محتفظا بشخصية وميزانه"[2]. فمعظم الصراعات اللغوية المعاصرة تتوقف على درجة الاحتكاك بين هذه اللغات، ومن ثم درجة الاحتكاك بين المجموعات البشرية، فهي جزء من السلوك الاجتماعي العادي، قد تتسبّب فيها الأقلية أو الأغلبية.

* – فرّق كالفي في مقدمة كتابه: "حرب اللغات والسياسات اللغوية"، بين لغة منشرة وهي لغة الجماعة المهيمنة، الواسعة الّتي ينتمي إليها الفرد، وبين لغة سمّاها منحصرة، وتمثل لغة المجموعة المغلوبة، وأطلق عليها أيضًا اسمم لغة القطيع.

[1]– G–Keremnitz : Dubilinguisme au conflit linguistique–Cheminement de Termes et de Consepts, on langages, N:61, 1981, P :66.

[2]– علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د ط، 1957، ص208.

1-مفهوم الصراع اللغوي:

"حالة متطرّفة من المنافسة بين لغتين أو أكثر، للتّنازع على البقاء وسعي كلّ منها لتحقيق السيطرة والغلبة على اللغات الأخرى، بل وانقراضها وتعرّضها للاندثار، نتيجة لإحلال اللغة المنتصرة محلها"[1].

وقد يتجسد الصراع اللغوي في شقين:

أ-**داخلي:** ويتعلق بالنظام الداخلي للغة، وبنيتها وتطوّرها.

ب-خارجي: ويتمثّل في علاقتها مع غيرها من اللغات الّتي وجدت معها في وضعية اجتماعية وجغرافية واحدة.

أمّا لويس جون كالفي، فقسّمه قسمين[2]:

أ-**حرب في الميدان (Guerre du langues invivo):** وتتعلّق بمستعمل اللغة أثناء استخدامها واقعيا في التواصلات اليومية، إذ تتجلّى صراعاتهم في أول مظهر وهو اللغة.

ب-حرب في بيئة مصطنعة (guerre du langues invitro): أساسها سياسي بحث، ويمسك بخيوطها لجان المصطلحات، والقائمون على رسم السياسات اللغوية للحكومة، وهي هنا حرب مفتعلة.

ويمكن أن ينتهي الصراع اللغوي إلى أحد أمرين:

---

[1]- السيد عبد الفتاح عفيفي: علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1995، ص104.

[2]- ينظر، لويس كالفي: حرب اللغات، ص395.

1-تغلّب إحدى اللغتين:

وتحدث-غالبا- حين يتغلّب أحد الشعبين على الآخر من ناحية الكثافة السكانية، فتسمى لغة الجماعة الصغيرة لغة القطيع أو اللغة الحاصرة[1]، الّتي يقصر استخدامها على عدد محدود من البشر، ممّا يدفع القطب الثاني (الناشر)[2]، الّذي يوسّع من دائرة التواصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد، إلى فرض لغته، أو في أحيان أخرى محاولة التقارب مع اللغة الحاصرة مما يؤدي إلى ظهور اللغات الخليط(المزيج pidgin).

2-حالة التعادل بين اللغتين:

إذا استوت اللّغتان في القوة، فلا ترجح كفة إحداهما على الأخرى، ستنحصر دائرة الصراع في الميدان الاقتصادي، أين يمتدّ إلى ميدان المعاملة الحياتية، فتتعايش اللّغتان جنبا إلى جنب، ويستخدم المتكلّم أيّا منهما دون أن يتحقّق الانتصار لأحدهما على الأخرى، ونمثّل لها بالعاصمة البلجيكية بروكسل، حيث للألمانية والفرنسية- كلّ واحدة على حدى- بنيتها اللغوية الّتي تمّنع مبدئيا أن تصبح إحدى اللغتين ذات حظوة على حساب اللغة الأخرى.

2-أساسيات في تحديد الصّراع اللّغوي:

أشرنا إلى أنّ الصراع اللغوي مرتبط بحالات الاتصال اللغوي سيما المجموعات المتعدّدة لغوية، لذلك فهو يتحدّد من خلال هذه المعطيات:

[1]- لويس كالفي: حرب اللغات، ص123.

[2]- نفسه: ص123.

1–لا وجود لاتّصال بين اللّغات، وإنّما هذا الاتصال يتموضع أساسا بين الأفراد (المتكلّمين) أو المجموعات اللغوية.

2–لا وجود لاتّصال لغوي دون صراع لغوي، فكلّ وضعية احتكاك لا يمكن إلاّ أن توصف كصراع لغوي.

3–اللغة مظهر ثانوي دال على الأسباب الأساسية للصراع: الأسباب الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، السياسية وحتّى التاريخية، ويوصف الصراع اللّغوي بأنّه أقلّ تأثيرا قياسا بالصّراعات الأخرى.

4–توصف الصّراعات اللّغوية بالسلبية لأنّها تبرهن على أن البنيات الجديدة هي أكثر إيجابية من الأولى، خصوصا بالنّسبة إلى متكلّمي الأقلية[1].

3–اللغة العربية في ساحة التنافس والحروب اللغوية:

مرّت اللغة العربية قديما بمثل ما تمّر به اليوم من صراعات، وعانت مما تعانيه في الحاضر من تذبذب واضطراب، لاسيما على مستوى التواصل اليومي، وكان ذلك على لسان غير العرب، وليس على لسان العرب أنفسهم–كما نراه اليوم– ، ذلك أنّ اللغة العربية آنذاك كانت لغة غالبة (ناشرة)، لغة الحضارة السائدة والمهيمنة، لا تضطلع الشعوب فقط بحمايتها، بل هي محمية أصلا بقوة السياسة ورعاية الدّين، وبدعم الثقافة والحضارة. فتصارعت مع

[1]– ينظر: بيتر هانس ليند: الصّراع اللغوي، في دليل السوسيولسانيات، ص636.

الآرامية واقتحمت معاقلها، وانتزعتها منها، كما تثبّتت أقدامها في بلاد اليمن. واتسّعت رقعة انتشارها.

كما تصارعت العربية مع الفارسية فتراوح بالغلبة حينا، وبالفشل حينا آخر، وما الفارسية الحالية إلاّ خليط بين العربية والفارسية، لكن صبحي صالح يؤّكد أنّ ألفاظ العربية تزيد عن الألفاظ الإيرانية[1].

كما سادت العربية أيضا في شمال إفريقيا، حيث انتشر الإسلام بسرعة فائقة " فحلّت العربية محلّ اللهجات البربرية، إلّا في مناطق منعزلة قليلة، ظلّ فيها رجال قبائل البربر على لغتهم وإن كانوا يستعلمون اللغة العربية أيضا"[2].

لقد واجهت اللغة العربية على ألسنة هؤلاء الغرباء تغيّرات خطيرة، ووصلت إلى درجة أن "هدّدت بالمسخ في صورة وقعها وجرسها، وطبيعة تكوينها وتركيبها في الصّميم"[3]، فمسّت الجانب الصوتي، وصوغ القوالب اللغوية، ونظام تركيب الجملة، حتّى أنّها قد تنازلت في كثير من الأحيان عن أحوال الكلمة وتصريفها، وضحّت بالفرق بين الأجناس النحوية، واكتفت ببعض القواعد القليلة الثابتة عن مواقع الكلمات في الجملة...

[1]– ينظر صبحي صالح: دراسات في فقه اللغة العربية، دار العلم للملايين، بيروت، د ط، 1983، ص24.

[2]– صبري ابراهيم السيد: علم اللغة الاجتماعي، ص85.

[3]– يوهان فيك: العربية– دراسات في اللغة واللهجات والأساليب–، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، 1980، ص21.

أ- تحديد أطراف الصراع في ساحة الحرب اللّغوية الجزائرية:

لم تقترن اللغة العربية في بداياتها بهوية قومية ضيّقة، بل استفادت من كونها لغة القرآن في بدايات انتشارها فاضطلعت بدور الجامع للشعوب، دون أن تحدّ من حقوق الأقليات اللغوية، لذا فالتنوّع والتعدّد أصل في اللسان العربي، فقوتها تتأتى من كونها " ليست مرتبطة بهوية ضيّقة، ولا بهوية ابتلاعية، لم تقم بابتلاع اللهجات أو إماتتها، ولكنّها تعايشت معها، وليست العربية ذات هوية إقصائية بل هي هوية مفتوحة على اللهجات المحلية، وعلى المستقبل، إنّها هوية متعايشة"[1].

لم يطرح الصراع الهوياتي اللغوي في الجزائر إلاّ مع دخول المستعمر الفرنسي، الّذي سخّر كل وسائله السياسية والتربوية منها لمحاربة اللغة العربية وإقصائها من الحياة العامة، وإحلال اللغة الفرنسية محلها في الإدارة، والتجارة، والمدرسة والقضاء... وكل مظاهر الحياة العامة والخاصة، فافتعلت صراعا وهميا بينها-أي العربية- والأمازيغية، رغم أنّ هذه الأخيرة كما يؤّكد صالح بلعيد لم تصارع العربية في أي وقت من تاريخ التواجد العربي والأمازيغي بأرض الجزائر فعاشت العربية بلهجاتها، والأمازيغية بلهجاتها وتأدياتها جنبا إلى جنب طوال

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية- بحثا عن بيئة طبيعية عادلة ديمقراطية وناجعة-، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013، ص40-41.

القرون الماضية، ولم يحصل بينهما أي صراع، بقدر ما كان التّكامل والتداخل تلاقحا وتبادلا في الأدوار والوظائف"[1].

في خضمّ هذه الأرضية الخصبة الّتي هيّأتها الحركة الاستعمارية في الجزائر تشكّلت ثلاث حركات معادية للغة العربية الفصيحة، تتشارك في هدف واحد هو الكيد للفصحى والمطالبة بتقليص أدوارها وظائفها في الحياة لاسيما على مستوى التعليم، بل ونبذها منه. هذه الحركات هي:

1-دعاة الفرانكوفونية:

ويرون أنّ أحسن وسيلة للانخراط فيه هو اللغة الفرنسية، اللغة العصرية الحية، لغة التفتح المعبّرة عن تطوّر العصر وتكنولوجيته، إزاء عجز اللغة العربية عن امتطاء قطار التقدّم"[2].

ولقوة هذه الحركة فقد طغت الفرنسة على حياتنا، بل هي في كل يوم تحقق انتصارا وموقعا من مواقع هذا المجتمع أقصت عنه- بذلك- اللغة العربية، بل تكاد- بعد دخول الأنترنيت والفضائيات، تنتزع لغتنا من ألسنتنا، بل وتفرغ منها أدمغتنا[3]، نتج عن كل ذلك تغلغل هذا الآخر بألفاظه ومحمولاته فصارت طوفانا في زمن العولمة، حين انهارت الحواجز، وانفتح المشهد الكوني، وأصبحت اللغة ساحة مكشوفة لما ابتكره الآخر.

---

[1]- صالح بلعيد: في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دار هومة، الجزائر، د ط، 2008، ص51، وكتابه: في الهوية الوطنية، دار الأمل، الجزائر، د ط، 2007، ص50.

[2]- خولة طالب الابراهيمي: ص73 .

[3]- ينظر أحمد بن محمد الضبيب: اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001، ص 36 .

2-دعاة العامية:

وهي حركة تنسب كل اختلالات التعليم إلى الازدواجية اللغوية(Diglossie)، وتنفي عن الفصحى صفة اللغة الأم، فدعت إلى استبدال الفصحى بالعاميات، فاختلقت هذه الحركة مجموعة من المصوغات أهمّها صعوبة العربية[1]، وذلك ضمن اتجاهين: أولاهما خلو العامية من الحركات وخصوصا حركات الإعراب، أمّا الثاني فصعوبة قواعد الفصحى وسعة نحوها وصرفها. لذلك دعا هؤلاء إلى توظيف العامية في التواصل اللغوي، بكلّ أبعاده وسياقاته العلمية والاجتماعية.

لن تكون العامية حلا للمشكلة اللغوية الّتي نتخبط فيها، فكمال بشر مثلا يرى أن الحل لهذه المعضلة في اعتماد الفصحى " فسيطرة العاميات والترويج لها من أبرز العوامل الّتي تهدّد العربية(الفصحى)، وتزرع بذور الجفاء بينها وبين أهلها"[2].

إنّ إثارة مسألة اعتماد العامية إنّما يستهدف هوية العرب في زمن التعثّر القومي دون إخفاء ما للوجود الاستعماري من أياد طويلة تلوّنت بكثرة الشكوى من الفصحى، والاسترسال في كشف صعوبات أنظمتها الصوتية والمعجمية، والصرفية والنحوية...[3]

---

[1]- من بين المؤلفات الّتي كان لها صدى بالغا في هذه القضية: كتاب" لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه" لشريف الشوباشي الّذي دعا إلى إسقاط الحركات الإعرابية واعتماد العامية.

[2]- كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، د ط، 1999، ص270.

[3]- للاستزادة، ينظر: سامي عبد الله الجميلي، العربية تواجه التحديات"، مقال مقدم في المؤتمر العلمي الدولي الأول: اللغة العربية وتحديات العصر، 9-10 أيام 2001، منشورات جامعة الكوفة، المجلد1، ص343.

يقتضي الأمر –هاهنا– التحرّك باتجاه مزيد من الوعي الكفيل بجعل المجتمع الجزائري يستعيد صلته كلّها بتراثه القومي الّذي تحمله اللغة العربية.

3–دعاة الأمازيغية:

وهدف هذه الحركة سياسي بالدرجة الأولى اختلقه المستعمر الفرنسي منذ دخوله أرض الجزائر قصد إضعاف الشخصية العربية الإسلامية الجزائرية، فبثّ الشك في لغتها وهويتها محاولا "أن تعيدنا [فرنسا] إلى البربرية الوحشية، حيث الصراع بين الأهالي بسبب [سؤال] من هو الأصيل ومن هو البربري؟ من صفا عرقه؟..."[1].

إنّ التاريخ يشهد أن لكلّ من الفصحى ولهجاتها العربية والأمازيغية أدوار ووظائف موكلة لها، وقد توزعت هذه الأدوار بطريقة تلقائية دون أن تكون هناك أي سياسة لغوية مدروسة أو مفروضة، ومن هنا فقد حصل بين عناصر الشعب الجزائري تلاحم وتمازج وانصهار أدّى إلى التعايش السلمي الّذي يتعذّر فيه عزل أي عنصر من العناصر المشكّلة للثقافة، فالهوية الجزائرية إذن هي مجموع هذه العناصر والمكونات البشرية واللغوية والدينية، فالأمازيغية إرثنا، والعربية وحدتنا، بالأمازيغية نبقى وبالعربية نرقى على حدّ تعبير صالح بلعيد.

4–اللغة العربية الوسيطة(الثالثة) الحلّ المؤقت:

[1]– صالح بلعيد: في الهوية الوطنية، ص49–50.

في مقابل الدعوات إلى إحلال العامية محل الفصحى، ظهر تيار حاول التوفيق بين الفصحى والعامية، من خلال إيجاد مستوى لغوي خاص أطلقت عليه العديد من التسميات كاللغة الوسطى أو الوسيطة، اللغة الثالثة، العربية المعاصرة، العربية المشتركة، العربية الفصحى النمطية.

أ-تحديد مفهومها:

يعرّفها أحمد محمد المعتوق: "هي ذلك المستوى اللغوي المنطوق الّذي يستمّد عناصره ومكوناته الأساسية الأولى من الفصحى بمختلف درجاتها ونماذجها وروافدها الداخلية الخارجية، وتكيّف فيه عناصر أخرى من العامية بمختلف أنماطها ودرجاتها الّتي لا تبتعد عن أصول الفصحى، ومقاييسها وقاعدتها الأساسية"[1].

إذن إنّه نوع أو تنوّع لغوي جديد، ظهر منذ بداية القرن الماضي وأصبح يحتلّ مكانة وسطى بين ازدواجية (الفصحى/ العامية) الّتي أشار إليها فرغسون، ويمتاز طرفها الأول بالمعيارية، أمّا الثاني(العامية) فسمتها المرونة، وهذا الوسيط "يحمل الخصائص اللغوية العامة الّتي تعارف عليها، أهله أصواتا وبنية وتراكيبا وإعرابا"[2]، فيجعلها أكثر مرونة وقربا من الواقع الفعلي المعاش، دون أن يبتعد عن النموذج اللغوي الأصلي. وبذلك فهي متأثّرة بالحضارة المعاصرة على الخصوص ومجالها أوسع من مجال فصحى التراث*، وتتصل بالحياة

[1]- أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة-دراسة في قضية العربية الوسطى-، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1،2005 ص98- 99.

[2]- محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات للنشر والشعر، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1981، مقدمة البحث.

*- مصطلح يطلقه صبري ابراهيم السيد على الفصحى في كتابه علم اللغة الاجتماعي.

المعاصرة، فتستخدم في نشرات الأخبار، والأحاديث العلمية، والتعليم.

وعلى الرغم من أنّ "فصحى التراث أعلى درجة من حيث الصحة اللغوية، فإن فصحى العصر أبعد متناولا، وأشدّ مراسا، وخاصة في مجال النّطق والارتجال"[1]، لكنها لا تعوض الفصحى النقية العالية، ولا تكون بديلا عنها، وإنّما تبقى إلى جانبها نامية ومتطوّرة بوجودها.

ب-خصائصها:

-عربية محكية، مستمدّة من الفصحى، أي هي سليمة من حيث تكوينها وتلتزم بقواعد الفصحى، وبناء كلماتها وعباراتها، وإن أصابها بعض التغيير في الصرف والدلالة والأسلوب، فهي لا ترتقي إلى الفصحى في اكتمال الاستقامة في النحو والإعراب.

-الاسترفاد من العامية، لاسيما الألفاظ والصيغ ذات الأصول الفصيحة الّتي طرأت عليها بعض التغيرات.

-هي لغة التعليم في جميع مراحله، ولغة الإعلام الجماهيري في معظم أشكاله ولغة الثقافة والتثقيف المحكي عامة[2].

- تتأثّر باللغات الأجنبية من حيث أنّها تقترض منها بعض الألفاظ فتعرّبها، أو بعض المفاهيم فتترجمها.

[1]- صبري ابراهيم السيد: ص254.

[2]- مجموعة من الباحثين، جامعة مولود معمري: لغة الصحافة، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2011، ص26.

-اللغة العربية المشتركة شكل لغوي خاص، يتمّ تعلّمه لا اكتسابه، ويتفاوت مستعملوه في إتقانه تفاوتا ظاهرا[1]، غير أن أحمد محمد المعتوق يعارض هذه الفكرة، أي أن اللغة الوسطى قابلة للاكتساب إذا ما كثر تداولها، ومست الحياة الاجتماعية للطفل، مما يؤدي إلى سهولة تلقيها من خلال السماع[2].

جـ-اللغة المشتركة: الطعنة أم الحل؟

إذا كانت اللغة الثالثة تسعى إلى تقليص المسافة المفهومة بين العامية الشفهية والعربية الفصيحة المعبّرة عن الحاجيات الفكرية، وعن التراث العربي الإسلامي، وبالتالي تكمن وظيفتها في " الاضطلاع بالتبليغ الشفوي والعفوي فقط في الأوضاع والمقامات الرسمية الإجلالية الّتي تتطلّب استعمال المفاهيم المجرّدة أو الفكرية، أو الّتي لها علاقة بمجال المكتوب مثل الشؤون الإدارية"[3].

إنّ هذا المستوى الوسيط أملاه الوضع اللغوي المضطرب الّذي يعيشه المجتمع العربي الراهن، الّذي تزامن مع تلك الدعوات إلى ترك الفصحى، بهدف زعزعة الارتباط بها، والتشكيك في فاعليتها، وقدرتها على مواكبة التطوّرات الحاصلة جرّاء التغيّر الّذي يشهده المجتمع العالمي نتيجة متغيرات المدّ التكنولوجي، تارة بدعوى التخلّف والضيق، وأخرى بدعوى الصعوبة والتعقيد، أو حتّى الجمود في القواعد والأصول...

---

[1]-Delacy O'leary: comparative grammar of Semitic Languages, p: 120.

[2]- المعتوق: ص101.

[3]- خولة طالب الإبراهيمي: ص 24.

إننا نقرّ أنّا لسنا بحاجة إلى هذا الوسيط (اللغة الثالثة) لو أحسنّا الظن بلغتنا الفصحى لغة الدين والأدب والعلم والتراث، وسعينا جادّين للدفاع عنها، ودفع الشبهات الّتي تفتعل ضدّها،

فاللغة الوسطى وفق هذا كلّه ضرورة أملتها حالة الصراع المتأجج داخل المجتمع العربي بين هذه الكيانات اللغوية، ولا يمكن أن تكون طعنة في صلب اللغة الفصحى، هو حلّ مؤقت سنقبل به راهنا، حتّى ينصلح حال العرب.

5-اللغة العربية في سوق الإعلام العربي:

يلعب الإعلام بمختلف وسائله وأنواعه* دورا مؤثرا في تقوية اللغة العربية أو انهيارها، فالأداة الأساسية الّتي تقوم عليها هذه الوسائل إذن هي اللغة، وهذا ما يعزّز قدرتها على التأثير في اللغة، فهي تنطلق منها في مهامها متأثرة بها، وبظروفها، وناقلة لها، ثم مؤثّرة فيها سلبا أو إيجابا، فالإعلام وفق هذا " ليس محايدا، لا يوصل إلاّ الخبر المجرد البرئ إنّه يستطيع بطرقه العلمية، وبوسائله الجهنمية المدروسة أن يؤثّر فكريا وثقافيا وحضاريا في الأفراد، ثمّ الجماعات الّتي يكيّفها ويوجهها وفق إرادته"[1].

---

*- ينقسم الاتصال الإعلامي الجماهيري إلى:

أ-إعلام: تزويد الناس بالمعلومات الصحيحة والصادقة قصد إعانتهم على تشكيل رأي سليم، وهو بذلك يخاطب العقل لا العاطفة، فهو نقل صريح لصورة الشيء لا إنشاء لهذه الصورة.

ب-الإعلان (الإشهار): الترويج لسلعة أو فكرة أو خدمة، وهو هنا يخاطب العاطفة لا العقل.

ج-الدعاية: الجهود المخططة الّتي تستهدف تشكيل اتجاهات جديدة أو تغييرها لتتناسب مع فكرة المرسل وللاستزادة ينظر "التفاعل في عملتي التعليم والتعلم"، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، و: مرفت الطرابلسي: نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، القاهرة، د ط، 2006، ص25-26.

[1]- عبد الوهاب التازي سعود: أهمية الإعلام في نشر اللغة الصحيحة، في قضايا استعمال اللغة العربية، فاس، 2005 مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، ص201.

لقد انعكس ضعف الأنظمة العربية السياسية، وتخلفها على حال اللغة العربية أين هزّ صورتها، فبعدما كانت العربية هي الأقوى، ولهجاتها تعيش إلى جانبها فروعا منها، تبتعد حينا، وتقترب منها أحيانا أخرى، أصبحت اليوم الفصحى تنسحب من المجال الإعلامي بكل أشكاله، وبكل ما يقدّمه من ألوان الخطاب، وتحكّمت أو حكّمت العاميات المحلية في الخطاب الإعلامي.

وإذا كان الإعلام سلطة، واللغة سلطة أيضا، فالأصل أن يتمّ اتحادهما لإحداث تغييرات فاعلة في سلوك هذا العربي، أي بجعل هذا الإعلام وسيلة لنشر العربية الفصيحة الصحيحة رمز الهوية والانتماء لا قبرها.

الفصل الثالث : واقع السياسات اللغوية المنتهجة

أولا : مدخل للسياسة والتخطيط اللغويين.

ثانيا : السياسات اللغوية المنتهجة في الجزائر

– التعريب كأساس لها–.

ثالثا : ترسيم الأمازيغية..

أولا : مدخل للسياسة والتخطيط اللغويين

1-نشأة المفهوم:

لم يكن مصطلح التخطيط اللغوي متداولا في الكتابات الّتي تناولت هذا النشاط فعدّ مصطلح الهندسة اللغوية أوّل تعبير استخدمه ميلر(Miller1959) للدلالة على مختلف الأنشطة الّتي يمارسها المخطط اللغوي.

ويعزى استخدام مصطلح التخطيط اللغوي(Planification linguistique) للعالم إينار هوجن(Einar Haugen)عام 1959 أثناء دراسته للمشاكل اللغوية بالنرويج لكنّه يشير إلى فضل وانريخ(weinreich)، في استخدامه لأوّل مرة هذا المصطلح في إحدى الحلقات الدراسية لجامعة كولومبيا عام1957.

فمهمة المخطط اللغوي ـ وفق ما حدّده "هوجن"ـ تندرج تحديدا في إطار تلك اللغات المتنافسة أو المتصارعة من خلال ضبطها وتحسينها، أو حتّى خلق لغات وطنية أو قومية جديدة، ليخرج هذا العمل(التحسين والضبط) إلى الجهد التشاوري الواعي أثناء التدخّل حي مستقبل اللغة الّذي يتطلّب معرفة وافية بماضي اللغة ومراحل نشأتها ثم تطوّرها، للوصول إلى ما سماه "هوجن" اللغة المعيار[1].

كما ظهرت مصطلحات عدّة في مقابل مصطلح التخطيط اللغوي كـ " التنمية اللغوية"، السياسية اللغوية، التنظيم اللغوي إدارة اللغة...

[1]- ينظر: Haugen, planning for a standard language , in modern Norways , p26 " نقلا عن التخطيط اللغوي والإصلاح اللغوي، دليل السوسيولسانيات، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2009، ص930-932.

2-التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: مقاربة أولى

كثيرا ما نصادف عراقيل في الفصل بين مصطلحي السياسة والتخطيط اللغويين للتداخل الحاصل على مستوى المفاهيم وحتّى آليات التطبيق، وقد حدّد كالفي الفروق بين المصطلحين قائلا: " نحن نعتبر أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن، وتعتبر أنّ التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[1].

إذن فالسياسة اللغوية تمسّ الميدان البحثي، أي مجموع الفرضيات والنظريات الّتي يقدمها أهل الاختصاص القابلة للتطبيق، فهي مرتبطة بالدولة، كما يمكن استبعاد ارتباط السياسية اللغوية بجماعة محصورة أقل من الدولة، وعلى العكس من ذلك يمكن الحديث على سياسة لغوية عابرة للحدود أي:

1- يمكن لأي مجموعة بشرية أن تقرّ سياسة لغوية ما تحتضنها(تجمّع سياسي) دولة.

2- يمكن لتجمّع بشري أكبر من الكيان السياسي إنشاء سياسة لغوية، أي مجموعة بلدان، ونمثّل له بالفرانكفونية مثلا.

3- يمكن لتجمّع بشري أقل من الكيان السياسي إقرار سياسة لغوية ما، كالقوميات التابعة للاتحاد السوفياتي سابقا كأذربيجان وكازاخستان...

[1]- جون لويس كالفي: حرب اللغات والسياسات الغوية، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2008، ص221.

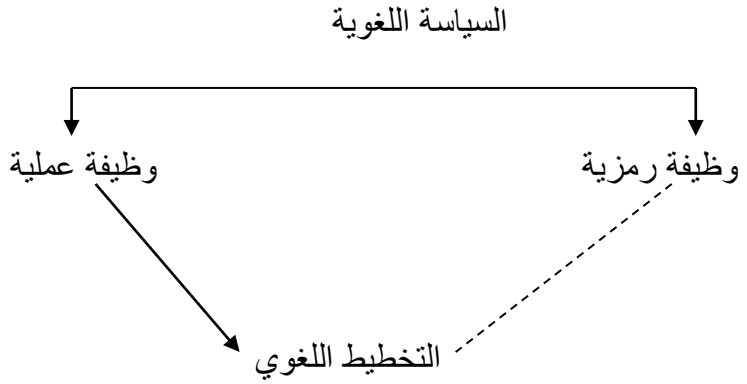
وبالعودة إلى التخطيط اللغوي استنادا إلى تعريف" كالفي" يتّضح لنا أنّ التخطيط اللغوي يمثّل الجانب التطبيقي أو الميداني، إذ يتمّ تقديم الفرضيات(ما أسميناه بالسياسة اللغوية) إلى السلطات والهيئات المنفّذة، أي يتمّ انتقاء تلك الفرضيات الّتي تتلاءم مع الوضعية السياسية والاجتماعية، فتنفيذ الفرضيات الّذي يتطلّبه التخطيط اللغوي يقتضي تدخّل الدول في أغلب الأحيان من خلال ضمان الوسائل الكفيلة بتطبيق هذه المطالب اللغوية.

لئن كان مفهوم التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية فإن العكس غير صحيح، لأنّ العديد من الفرضيات أو الخيارات اللغوية لم تطبّق لانعدام السلطة المطبّقة أو المنفّذة، أو حتّى الوسائل... وهذا ما أشار إليه كالفي حينما تحدّث عن وظيفة عملية وظيفة رمزية فحينما تقرّر دولة حديثة العهد بالاستقلال ترسيم لغتها المحلية كلغة وطنية، سنقول أن هذا القرار يكتسي صيغة الوظيفة العملية في حال تبعه تخطيط جاد(تطبيق)، يؤدّي إلى استخدام هذه اللغة في التعليم والإدارة والصحافة...

ولكن القرار نفسه يعدّ رمزيا إذا لم يوضع موضع التنفيذ، أو إذا لم يكن من الممكن تنفيذه لعدم وجود الوسائل الإجرائية القادرة على تطبيق هذا القرار.

ويمكن أن تقترح هذا المخطط، انطلاقا مما سبق يبيّن الحدود الموجودة بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية انطلاقا من رؤية كالفي[1] :

[1]– Didier de Robilarad, Planification et Politique Linguistique, p 228-230



3- في تحديد مفهوم التخطيط اللغوي:

لو استقرانا أهم التعاريف الواردة في تحديد مفهوم التخطيط اللغوي، نقف عند أهمها:

1-عرّفه هوجن في مداخلته الّتي ألقيت عام 1964 بجامعة لوس أنجلس: " التخطيط اللغوي نشاط إنساني مصدره الحاجة إلى إيجاد حل لمشكلة ما،(...)، يشتمل على مراحل هامة كالبحث الجادّ والوافي عن المعطيات والبيانات، ورسم خطط عملية وبديلة، ثمّ اتخاذ القرارات من أجل تطبيقها"[1].

ركّز هوجن في حديثه عن التخطيط اللغوي على ما يسمى بمعيرة اللغة أو تقسيمها وتنظيمها (Standartisation) هذا النشاط الّذي تؤدّيه غالبا المجامع اللغوية والهيئات المتخصصة بتطوير اللغة وتنميتها ساعية إلى إصلاح اللغة.

[1]- L.J.Cavet, A Meillet : La politique Linguistique et L' Europe , p 152.

2-التخطيط اللغوي تغيير متعمّد في اللغة، أي أنّه تغيير في بنية اللغة وأصواتها، أو في وظائفها أو في كليهما،.... فهو يتمحور حول إيجاد حلول للمشكلات اللغوية، ويتّسم بصياغة وتقييم البدائل لحل مشكلات اللغة وتوفير أفضل الخيارات المحتملة وأكثرها فعالية"[1].

من السابق يتّضح لنا أن التخطيط اللغوي يشمل تلك الأنشطة الّتي تقوم بها هيئات الدولة والمنظمات، وحتّى الأفراد قصد تعديل اللغة، وبالتّالي تعديل السلوك اللغوي بشكل عام من خلال خلق نظام لغوي جديد أو تعديل النظام اللغوي السائد، أو اختيار بدائل أخرى من لغة مكتوبة أو محكية، وذلك بالتخطيط لمجموعة من التعبيرات الّتي ستمسّ وظائف اللغة أو بنيتها.

3-أمّا فيشمان" Fishman " فيحدّد التخطيط اللغوي كالآتي:" يدل مصطلح التخطيط اللغوي على المتابعة المنظمة والهادفة إلى إيجاد حلول لمشكلات اللغة وخاصة على المستوى القومي"[2]

وهذا الرأي لفيشمان يؤكّده فيما بعد في المجلد الّذي حرره مع زميله "Cobarrias" إذ يرى أنّ الحاجة إلى التخطيط اللغوي تظهر كلما بدت مشاكل في اللغة.

فالتخطيط اللغوي إذن، هو ذلك السلوك المتعمد الّذي يهدف إلى التأثير على سلوك الآخرين أثناء اكتسابهم للغة، فيخّص بذلك بنيتها ووظائفها: فترتبط هذه التغيرات اللغوية بالمواقف المتعلّقة بها وبالضوابط المتقاسمة داخل هذا المجتمع اللغوي اللسانية والسوسيولسانية، وبالأحاسيس الوطنية والديناميات المتربطة بهذا التغيّر.

---

[1]- ينظر روبرت ل. كوبر: التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أوبكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، د ط، 2006، ص69.

[2]- نقلا عن المرجع السابق، ص69.

4 – مراحل رسم السياسة اللغوية:

تمرّ السياسة اللغوية بالمراحل التالية:

أ–مرحلة الاختيار: يبدأ التخطيط اللغوي باختيار بديل لغوي ممكن التحقيق من بدائل لغوية محتملة، إنّ ترجيح أشكال لغوية محدّدة، أو دعمها كنموذج ومعيار يلتزم به، يعدّ هذا الأمر أكبر أنواع الأنشطة اللغوية أهمية، ومن ثم يفهم التخطيط اللغوي على أنّه نتيجة معيارية للتنوع اللغوي، يتمّ فيه اختيار لغة رسمية، أو لغة التعليم...[1] ويتمّ معانية المشكل من خلال طرح السؤال التالي: ما هي اللغة الّتي ينبغي أن تكون لغة الدولة؟

ب–مرحلة التقنين أو التنميط: في هذه المرحلة يوضع أساس معياري لاختيار نظام لغوي ما على مستويات ثلاثة:

1–الكتابة أو النظام الهجائي(إنشاء وتطوير رسم الحروف)، أمّا ابتكار نظام هجائي للغة حديثة لا تملكه مسبقا.

2–النظام النحوي(التركيبي): وقد ينادى بالتعديل في النظام النحوي للغة من خلال الصياغة المعيارية لقواعد اللغة، فيختصر التنوّع التركيبي والمورفولوجي في نظام لغوي يوسم بالاطراد واليسر،[2]

3–النظام المعجمي: ويكون بإيجاد معجم مناسب والوضعية الاجتماعية الّتي يعيشها المجتمع اللغوي(العينة)، من خلال اقتراض مفردات جديدة أو استبعاد وهجر استخدام أخرى...

[1]– جون لويس كالفي: السياسات اللغوية ، ترجمة يحياتن، منشورات الاختلاف والدار العلمية للعلوم، ط1، 2009، ص 24.

[2]– ينظر، محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، ص355.

جـ- مرحلة التطبيق: بعد ما سوّيت المشاكل الصورية المتعلّقة بالبنى اللغوية في المرحلة السابقة، يتمّ الانتقال بعدها إلى مجابهة المشاكل الوظيفية من خلال الشروع في نشر الصورة المنتقاة سابقا، ويكون هذا التعريف أو النشر بتأليف الكتب والصحف، وحتّى إعادة صياغة المقررات الدراسية، وكل هذا يدور حول هذا المعيار الجديد.

د-مرحلة التحديث (التطوير): يترتّب عن المراحل السابقة تحديثا للغة أي ابتكار المفردات والأساليب الضرورية للوظائف الجديدة الّتي تؤديها، ووضع استراتيجيات متعدّدة لإثراء المعجم اللغوي للغة المستهدفة.

ويلخّص "هوجن" المراحل الأربع السابقة في الخطاطة التالية الّذي يفسر فيها المظهرين المجتمعي واللساني للتخطيط اللغوي[1]:

	الصورة (التخطيط اللغوي)	الوظيفة (ثقافة اللغة)
المجتمع تخطيط الوضع واختيار المعيار اللغة (تخطيط المتن)	1-الاختيار (سيرورة القرار) أ-التعرف على المشكل ب-التقويم	3-التطبيق (السيرورة التربوية) أ-التصحيح ب-التقييم
	2-تقنين (تنميط) أ-الكتابة ب-التراكيب ج-العجم	3-التحديث(التطوير الوظيفي) أ-التحديث المصطلحي ب-التطوير السلوكي

نموذج هوجن التخطيط اللغوي لعام1983

[1]- ينظر: كالفي، السياسات اللغوية، ص24، ودينيس داوست: التخطيط اللغوي والاصطلاح اللغوي في: دليل السوسيولسانيات، ص958-959.

وصف كالفي مخطط(هوجن) بكونه تقني وبيروقراطي لأنّ المتحكّم في القرار في أغلب الأحيان هي الدولة الّتي تختار لغة ما لتؤدي وظيفة تحدّدها مسبقا، في حين تمّ استبعاد المتكلّم (السكان) في المرحلتين1 و2 فهو مستعمل اللغة، ولابدّ أن يشرك في التخطيط لها، ممّا يفتح المجال إلى ما أسماه بالصراعات اللغوية بين الناطقين باللغة الرسمية والأقليات الموجودة في تلك الدولة.

ثانيا : السياسات اللغوية المنتهجة في الجزائر (التعريب كأساس لها)

اتفق اللغويون العرب القدامى على أنّ التعريب هو إخضاع للفظ الأعجمي لطرق الصياغة العربية، إذ يقول الجوهري في صحاحه: "تعريب الاسم الأعجمي أن تتفوّه به العرب على منهاجها، تقول عرّبته العرب وأعربته أيضا"[1].

ويطلق بعضهم على اللفظ المعرّب اصطلاح الدخيل كالجواليقي والسيوطي[2].

وقد وضع هؤلاء شروطا خاصة لابدّ من توافرها في المعرّب (الدخيل) حتّى يصبح لفظا عربيا:[3]

1-مفهوم التعريب عند المحدثين:

أخذ مفهوم التعريب في الوطن العربي عدّة مدلولات، فقد اتفق علماء المجمع اللغوي بالقاهرة على أنّه: أخذ كلمة أجنبية كما هي واعتبارها عربية "أي السعي لجعل اللغة العربية أداة صالحة لكل ما يقع تحت الحس، وعن كل العواطف والأفكار والمعاني الّتي تختلج في ضمير الأسنان المتمدن الّذي يعيش في عصر الذرّة والصواريخ"[4].

لقد اكتسى مفهوم التعريب حاليا معنى يستهدف العمل الإصلاحي المتمثّل في إيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية لتعميم اللغة العربية، واستخدامها في كل ميادين المعرفة البشرية، وبهذه النّظرة الجديدة الّتي قدّمت التعريب النفسي والفكري على التعريب اللفظي المعروف قديما، يكون بذلك المفهوم قد اكتسى صيغة إنسانية شاملة تعنى بالفرد العربي وبمصيره الكوني، إذ " لا يفيد تعريب

---

[1]- الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط1، 1975، ص217.

[2]- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد عبد الرحيم، دار الفكر للطباعة والنشر لبنان، ط1، 2005، ص208.

[3]- ينظر، ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح : حسن هداوي، دار القلم، دمشق، د ط، 1985، ج2، ص813.

[4]- محمد الفاسي: التعريب ووسائل تحقيقيه، مجلة الأصالة، المغرب، ع17-18، 1976، ص109.

الألفاظ إذا ما بقيت العجمة هي المسيطرة على العقلية، وإذا ما انسلخ الفرد تدريجيا عن المجموعة الّتي إليها ينتمي"[1]، لذلك لا يتوقف عند حدود القرار السياسي، "وإنّما يتعدى ذلك إلى ضرورة أن يكون التعريب حاجة إجتماعية وسياسية وثقافية وتاريخية"[2]، إنّ التعريب الحي هو إيجاد نسخة باللغة العربية لأضرب الثقافات المزدهرة عالميا والمرغوب فيها محليا، من خلال إيجاد آليات للغة العربية من مصطلحات علمية وكتب علمية معربة متخصصة.

لكن خولة طالب الإبراهيمي قد ذهبت إلى أبعد من ذلك حينما عنت بالتعريب:[3]

- مواجهة اللغة الأجنبية المهيمنة وبسط اللغة العربية.
- إثبات الهوية والشخصية العربية.
- المشاركة في النهوض بالثقافة العربية من خلال إقحام البعد الحضاري لها.

2- التعريب في الجزائر تخطيطًا وتشريعًا:

التعريب في الجزائر ليس مجرد تغيير لسان الجزائري بل يتعداه إلى إعادة مقوماته الوطنية العربية الإسلامية الّتي لطالما عملت فرنسا منذ دخولها إلى الجزائر طوال132 سنة على طمس معالمها من خلال سياسة التجهيل والتغريب.

شرعت الجزائر في إقامة هياكلها التعليمية بعد حصولها على الاستقلال، ويمكن القول أن التجربة

[1]- محمد سويسي: خواطر حول وضع اللغة العربية، مجلة اللسان العربي، ع14، 1976، ص 177.

[2]- عثمان سعدي : قضية التعريب في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، ص42.

[3]- ينظر، خولة طالب الابراهيمي: الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، دط، 2007، ص87.

التعريبية بالجزائر قد مرّت بمراحل عديدة، امتازت كل مرحلة منها بطائفة من القرارات السياسية والتشريعية الّتي دعمت تطبيق التعريب واقعيا،تمّثلت هذه المراحل في:

أولا-المرحلة الأولى(1962- 1965):

شهدت هذه المرحلة مجموع الجهود الرامية إلى إعادة بناء الدولة الجزائرية المنهكة الّتي تفتقر للتنظيم نتيجة رحيل أكثر من 18 ألف مدرّس فرنسي دفعة واحدة بعد الاستقلال، لذلك وضعت الحكومة الجزائرية خطة مستعجلة لمواجهة هذا الوضع، من خلال إعادة الحياة للقطاعات الحيوية كالإدارة والتعليم والاقتصاد بما هو متوفّر من الطاقات الجزائرية.

لذلك على المستوى التربوي، اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي باستخدام اللغة العربية على مستوى المؤسسات التعليمية ابتداء من أكتوبر 1962.

ومع الدخول المدرسي 1964/63 الّذي عرف تنظيما جيدا، واتساعا في نطاق تدريس اللغة العربية، تقرّر تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا ابتداء من الدخول المدرسي 1965/1964.

-أمّا على مستوى التعليم الجامعي فتمّ استحداث شهادة ليسانس في الآداب العربية.

-أمّا من ناحية التشريعات والقوانين فقد شهدت هذه المرحلة إصدار:

-دستور 8 سبتمبر 1963 والّذي نص على:

- **المادة 05:** " اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة"[1].كما نصت المادة76 من هذا الدستور استثناء على:

[1]- ناصر لباد: دساتير الجزائر، ص 32.

- **المادة 76:** "يجب تحقيق التعريب في أقرب وقت ممكن في كامل تراب الجمهورية، بيد أنّه خلافا لأحكام هذا القانون، سوف يجوز استعمال اللغة الفرنسية مؤقتا إلى جانب اللغة العربية"[1].

فهذه المادة تؤكّد سيطرة اللغة الفرنسية على جميع القطاعات من إدارات ومؤسسات دون استثناء.

اتّسم التعريب في هذه المرحلة (62-1965) بالبطء الشديد في تطبيق سياسة تعريبية ناجعة، ويرجع ذلك إلى نقص المؤطرين المعربين، وإلى اهتمام الدولة أكثر بتطوير القطاعات الحيوية كالاقتصاد والسياسة.

ثانيا-المرحلة الثانية 1965- 1978:

بالتصحيح الثوري ومجيء هواري بومدين الّذي أعطى دفعا حقيقيا، لعجلة التعريب الّذي عدّه مهمة وطنية متّصلة بإتمام الاستقلال وترسيخ الهوية الوطنية، إذ رأى أنّ "التعريب {...} جزء من حركة التاريخ الّتي ترتبط بمراحل التطوّر الّتي تعيشها ثورتنا، وليس في استطاعة أحد أن يوقف حركة التاريخ"[2].

لذا فقد قررت الحكومة الجزائرية تأسيس لجنة وطنية(أوت 1966) لدراسة مشاكل التعريب (لاسيما في مجال التعليم).

---

[1]- ناصر لباد، ص46.

[2]- نقلا عن عبد الرحمن سلامة بن الدوايمية، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1981، ص7.

– كما نصّت القوانين القاضية بتعريب الوظيف العمومي الّذي يعدّ أكبر القطاعات الإدارية استخداما للغة الفرنسية.

–ديسمبر 1969: تمّ تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي برئاسة "عبد الحميد مهري"، والّتي قدّمت سنة 1970 برنامجا تمّ فيه صياغة مقترحات تمّس السياسة التعليمية، والمحدّدة لمكانة اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية حيث:

1–اللغة العربية هي اللغة الوحيدة للتعليم في كل مستويات المنظومة التربوية.

2–اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى تدرّس في المدرسة الجزائرية.

3–تشجيع تعليم اللغات الأجنبية الأخرى[1].

–1971 سنة التعريب الفعلي: وشهد توسيع دائرة التعريب لتمسّ باقي القطاعات لاسيما قطاع التعليم العالي.

المؤتمر الثاني للتعريب في الجزائر (إنشاء اللجنة الوطنية للتعريب 1973):

حدّد هدف المؤتمر الثاني للتعريب بالجزائر الّذي انعقد بين(12–20 ديسمبر 1973) بالبحث عن الآليات الناجعة لتطوير اللغة العربية، من خلال تنسيق جهود التعريب المبذولة في بعض الأقطار العربية.

[1]– ينظر أحمد ناشف: تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الايديولوجي، كنوز الحكمة، الجزائر، دط، 2011،ص 44.

كما انبثق عن هذا المؤتمر مجموعة من المعاجم (الفيزياء، الكيمياء، النبات، الرياضيات...) في دعوة صريحة لتوحيد المصطلح العلمي في التعليم.

ليشهد المؤتمر ميلاد وتأسيس اللجنة الوطنية للتعريب برئاسة(عبد القادر حجار) والّتي كلّفت بترقية وتطبيق سياسة التعريب[1]، حيث بدأت في التحضير لأعمال المؤتمر الوطني للتعريب(1975).

المؤتمر الوطني للتعريب (14-15 ماي 1978):

وافتتح بكلمة للرئيس هواري بومدين " إنّ حركة التعريب هي جزء من المسيرة الثورية، ولابدّ أن تقودها العناصر التقدمية الّتي تؤمن بالثورة [...] ولن تسمح أبدا أن تختفي وراء شعارات التعريب أي عناصر رجعية لا تؤمن بهذه الثورة"[2].

فقد أكّد بومدين على النّظرة العقلانية للتعريب الّتي تهدف إلى إيجاد تحولات ورهانات مستقبلية، من خلال رؤية متفتّحة بعيدة عن كل إقصاء، تعريب أراد "بومدين" يسمح للغة العربية بأن تتبوء مكانتها اللائقة من خلال دخولها عالم الشغل والصناعة والزراعة...وقد خرج المؤتمر بتصوّر واضح للتعريب الشامل ومخطط دقيق يتمّ تحقيقه على مراحل ثلاث:

1-مرحلة عاجلة(76-1978).

2-مرحلة متوسطة(76-1980).

3-مرحلة بعيدة المدى(76-1982).

[1]- لمعرفة مهامها ينظر، خولة طالب الإبراهيمي: ص199.

[2]- نقلا عن بن الدوايمية، ص 08.

بإصدار الدستور الثاني، وتبنّي الميثاق الوطني، كما شهدت هذه السنة إنشاء المدرسة الأساسية

نصت الأمرية الخاصة بالمنظومة التربوية(16 أفريل 1976) على ثلاثة مبادئ:

1-التعريب.

2-ديمقراطية التعليم.

3-الجزأرة.

- 1978/1977 مراجعة التعريب:

تزامنت هذه التغيرات، وذلك التراجع الّذي مسّ الحركة التعريبية، لاسيما في المجال التعليمي، مع بروز مشروع [وزير التربية (مصطفى الأشرف) الداعي إلى الازدواجية]، والّتي مهّد لها من خلال عديد المقالات الّتي نشرها، والّتي لم ترض دعاة التعريب الشامل كعبد الله شريط، عثمان سعدي...)، فدارت حرب مقالية بينهما (الأشرف والمعربون).

-وبالموازاة مع التعريب الّذي مس قطاع التربية، فإن قطاع التعليم العالي لم يختلف كثيرا عما حصل في مجال التعليم في هذه المرحلة(65-1978).

لقد بقي التعليم العالي مفرنسا إلى غاية سنة1967، واستمرت عملية التعريب إلى غاية 1972، وهي سنة أطلق عليها سنة الإصلاح والتعريب في التعليم العالي، فقد حصر التعريب في فروع محدودة ضمن أقسام :

1-الآداب والثقافة العربية(1966).

2-التاريخ والجغرافيا(1967).

- **الميثاق الوطني: 1976:** نص الميثاق الوطني الّذي صادق عليه الشعب الجزائري في استفتاء 1976 على أنّ: "اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري،[...] ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية وإتقانها وسيلة عملية خلاّقة [...]، إنّ الخيار بين اللغة الوطنية ولغة أجنبية أمر غير وارد بالمحتوى والوسائل والمناهج والمراحل[...]، وإذا كانت مسيرة التعريب قد أصبحت واقعا لا رجعة فيه، فإنّ العبء الثقيل المتمثّل في الأحكام المسبقة الموروثة عن العهد الاستعماري، وما لحق باللغة العربية من تخلّف، قد أديا إلى عدم إمكانية إيجاد حلول لهذه القضية، دون توفير ظروف تستجيب المقتضيات النوعية الرفيعة، ودون مراعاة مراحل ضرورية تستطيع وحدها أن تتغلب على العقبات المادية والمعنوية [....] إن التعريب المرتكز على الرغبة الشعبية لم يفتأ يحقّق من يوم إلى آخر تقدما مرموقا في الجزائر...، يشكّل[أي التعريب] محيطا ثقافيا ونفسيا حقيقيا، من شأنه أن يساعد على إعداد جهاز الدولة والحزب والأجهزة الرسمية، والمؤسسات الاقتصادية لتعرّب بالفعل أكثر فأكثر مصالحها، وذلك لما تتخذه من تدابير ملائمة"[1].

-**دستور 22 نوفمبر 1976:** نصت **المادة 03** منه: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة الوطنية في المجال الرسمي.

كما أشار الميثاق إلى العلاقة بين اللغة القومية (العربية) واللغة الأجنبية: "إنّ هذه الاستعادة التامة للغة الوطنية، وتكيفها الضروري مع كل حاجيات المجتمع، لا يمنع التشجيع الأكيد على اكتساب اللغات الأجنبية، وإن مثلنا الأعلى في هذا الصدد هو أن تحافظ على أصالتنا كاملة مع تفتحنا على

[1]- الميثاق الوطني1976، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ص93-94.

الغير"[1].

أمّا فيما يخص التعليم العالي فنصادف القرار الوزاري المؤرخ في 1971/08/25 والمحدّد لتدابير التعريب في التعليم العالي.

ثالثا-المرحلة الثالثة(1979-1992):

-انعقدت الدورة الثانية للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني من 26 إلى 30 ديسمبر 1979، وبناء على ما جاء في الميثاق الوطني (1976)، وتطبيقا لقرارات المؤتمر الرابع للحزب، فقد قرّرت هذه اللجنة مجموعة من الإجراءات التالية:[2]

أما في قطاع التعليم العالي، فقررت:

1-الشروع ابتداء من(08-1981) في توحيد لغة التعليم حسب برنامج زمني للقضاء على الثنائية الموجودة بالنسبة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، خاصة الحقوق والعلوم السياسية وعلم الاجتماع النفس...، واقتصار تدريسها على اللغة العربية فقط.

2-مواصلة توسيع الأقسام المعربة في الكليات العلمية وتوفير الإمكانيات الضرورية لها من وسائل علمية...، وفتح باب الدراسات العليا، وإيفاد بعثات لجامعات أجنبية لإعدادها.

3-العناية بالدروس المقدّمة باللغة العربية، من خلال تعميمها في كل الأقسام العلمية والطبية، من خلال تحويلها من تدريسها كلغة إلى تدريس العلوم بها.

---

[1]- الميثاق، ص95.

[2]- للاطلاع عليها ينظر: حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية المصادق عليها من طرف المؤتمر الرابع، مطابع الحزب.

ويسري مفعول هذا القرار على كل المعاهد العليا لمختلف الوزارات.

4–العمل على تشجيع التأليف وتوفير الكتاب الجامعي عموما والكتاب العلمي بوجه خاص، من خلال عقد اتفاقيات مع البلدان العربية ودور النشر لاستيراده.

5–القيام بإنشاء مركز جامعي للتعريب يقوم أساسا بالتأليف والترجمة دعما للنهضة العلمية والثقافية بالجزائر.

كما شهد عام 1980 انعقاد اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها الثالثة (من 3 إلى 07 ماي) حيث درست موضوع تعميم استعمال اللغة العربية في جميع الميادين كأداة للعمل، وضمن مخطط التنمية ابتداء من المخطط الخماسي (80–1984) في مستويات التمويل، الإعداد البرمجة والتنفيذ ثمّ التقويم.

وتضمن هذه القرارات تعليمات عن عملية التعريب الشمال، وقد نصت على" إنشاء هيئة عليا توضع تحت إشراف الأمين العام للحرب تتولى التنسيق والمتابعة التقويم لمختلف المشاريع الرامية إلى تعميم اللغة الوطنية في مختلف المجالات، والتأكّد من تطبيق البرامج في المواعيد المقررة"[1].

وبعد انعقاد الندوة الوطنية للتعليم العالي في جويلية 1980، ثم اتخاذ عدّة إجراءات أولية انبثقت عنها لجنة خاصة بالتعريب، بدأت عملية تعريب شاملة لجميع معاهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، ليستكمل تعريب هذه المعاهد عام 1983، كما شهد هذا العام أيضا افتتاح فروع العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية، والجغرافيا، ولغة تدريسها هي اللغة العربية.

[1]– شحادة الخوري، القضية اللغوية في الجزائر وانتصار اللغة العربية، مطبعة الكتاب العربي، دمشق، دط، 1991، ص40.

والجدولين الآتيين يوضّحان التطوّر الملحوظ في عملية التعريب في التعليم العالي، ومدى التطوّر الحاصل في عدد الطلبة المعرّبين بعد إتمام عملية تعريب العلوم الاجتماعية والعلوم الدقيقة[1].

السنـــوات / الفـروع	1979– 1980	85– 1986
العلوم الاجتماعية والآداب واللغات	% 56	% 100
العلوم القانونية والسياسية	% 22.5	% 100
العلوم الاقتصادية التجارية	% 22.4	% 100
البيولوجيا وعلوم الأرض	% 13.2	% 36.2
العلوم الدقيقة	% 20	% 26

وهذا الجدول وضّح تطور عدد الطلبة المعرّبة (الدارسين باللّغة العربية).

السنة / الفترة	1980–79	1986–85
التدرج	13994 طالب	40172 طالب
ما بعد التدرج	1346 طالب	2603 طالب

[1]– ينظر، ضربان المهدي، التعريب في الجامعة– خطوات متثاقلة–، مجلة الوحدة ، ع 394، ص25.

-في سنة 1986 صدر القانون رقم 86-10 القاضي بإنشاء المجمّع الجزائري للغة العربية، كما شرع في تطبيق التعريب الشامل للتعليم كما شرع في تطبيق التعريب الشامل للتعليم الثانوي والتقني بالموازاة مع تعريب المدرسة الأساسية.

وبموجب توصية الملتقى الجامعي المنعقد في جويلية 1987، تمّ تشكيل اللجنة البيداغوجية لتعريب العلوم والتكنولوجيا في جانفي 1988، وقد كانت هذه اللجنة مكونة أساسا من أساتذة ومكونين (درسوا باللغة حيث أصدرت هذه اللجنة في جوان 1988 تقريرا ينص بالأرقام على إمكانية التعريب سواء بالنسبة للأساتذة أو الكتب.

وأشارت إلى مجموعة من العوائق أهمها: المشكل اللغوي في التعليم العالي، ففي حين تمّ تعريب العلوم الاجتماعية والإنسانية بقيت الفروع العلمية والتكنولوجية والطبية تدرّس باللغة الفرنسية، وهو ما يشكّل عائقا أمام المعرّبين من حملة البكالوريا، ويقلّل من فاعلية التعليم العالي[1].

-**إصدار قانون تعميم استعمال اللغة العربية 1991**: وهو القانون رقم:91-05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية 1411 هـ الموافق لـ 16 جانفي 1991 وشمل هذا القانون على أربعين (40) مادة مقسّمة على ستة فصول.

-**مجالات التطبيق: (المواد من 04-22)** لقد التزمت به جميع الإدارات العمومية، والهيئات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باستعمال اللغة العربية وحدها في كل أعمالها من

[1]- ينظرّ، حزب جبهة التحرير الوطني، ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي، الدورة العشرون للجنة المركزية، جوان 1988، ص28.

اتصال وتسيير إداري ومالي وتقني، وتحرر كل الوثائق والتقارير، ومحاضر الإدارات العمومية باللغة العربية، كما منع القانون استخدام أي لغة أجنبية في الاجتماعات والمناقشات.

كما أكّد على تحرير العقود والعرائض والاستشارات والمرافعات القضائية باللغة العربية، وتصدر الأحكام والقرارات القضائية أيضا بها.

-غير أن الاضطرابات الّتي عاشتها الجزائر في هذه الفترة، كانت فترة سانحة للمعارضين لتطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية مما أدى إلى إصدار:

-المرسوم الرئاسي رقم:92-303 المؤرخ في 03 محرم 1413 الموافق لـ 04 يوليو 1992، والمتعلق بكيفيات تطبيق القانون رقم:91-05 المؤرخ في 16 يناير 1991 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية والّذي نص (المرسوم التشريعي) على:

المادة 01: إنّ تعميم استعمال اللغة العربية بصفتها لغة وطنية ورسمية في جميع الإدارات العمومية، والهيئات والمؤسسات والجمعيات، على اختلاف أنواعها مبدأ راسخ لا يمكن التراجع عنه.

المادة 02: تلزم جميع المصالح العاملة في كل قطاعات النشاط الوطني الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والسياسي والدبلوماسي، بتوظيف كافة لإمكانات المتوفّرة لديها من أجل تطبيق الترتيبات الواردة في القانون رقم:91-05 المذكور أعلاه، وذلك حسب ما تسمح ظروفها الموضوعية من حيث الطاقات البشرية والوسائل المادية المتاحة لها.

والمرسوم التشريعي رقم:92-02 المؤرخ في 03 محرم 1413 هـ الموافق لـ 04 يوليو 1992 فنصّه:

المادة الأولى: يمدّد الأجل الأقصى، المنصوص عليه في المادة 36 من القانون رقم:91-05 المؤرخ في 16 يناير 1991، والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية إلى غاية توفر الشروط الملائمة.

إنّ هذا المرسوم التشريعي في ظاهرة إلزام للقائمين بعملية تعميم استعمال اللغة العربية، وحث لهم على حشد الإمكانات المتوفّرة لاستكمال تطبيق التدابير المنصوص عليها في قانون تعميم اللغة العربية في أقرب وقت ممكن دون تحديد أجل لذلك (إلى غاية توفر الشروط الملائمة).

هكذا تمّ، وبالشكل القانوني "تجميد" قانون تعميم اللغة العربية وأثبت الّتيار المعارض للتعريب (الفرانكوفوني) قدرته الفائقة على فرض اتجاهه الرافض لفكرة التعريب، وقد مرّ بهذه المراحل:

1-مرحلة التجميد العملي: وامتدّت من تاريخ صدوره(16 جانفي 1991) إلى 4 جويلية 992 (تاريخ صدور المرسوم التشريعي)، أي ما يقارب مدة سنة ونصف، إذ كان القانون فيها من حيث المبدأ نافذ المفعول، لكنّه من الناحية الفعلية معطّل التنفيذ، وذلك بفعل القوة التنفيذية المضادة، الّتي استخدمها الّتيار الرافض للتعريب في الجزائر طبعا المسير لشؤون الإدارة في الجزائر، والّذي يعدّ المعرقل الأساسي لأي مبادرة تخص التعريب، وحجتهم في ذلك عدم توفر الإمكانات اللازمة لتحقيقه.

2-مرحلة التجميد القانوني: وامتدّت من 4 جويلية 1992 إلى 21 ديسمبر 1996.

وامتازت هذه المرحلة بصدور المرسوم التشريعي رقم: 92-02 المؤرخ في 4 جويلية 1992، والّذي تضمّن مادة واحدة، نصّت على تمّديد الأجل المنصوص عليه في المادة 36 من القانون: 91-05 إلى غاية توفّر الشروط الملائمة لتحقيق عملية تعميم استعمال اللغة العربية، فما هو إلاّ

" تجميد لهذا النص، إضافة إلى أن هذا التمديد لم يحدّد له أجل، بل اكتفى النص بذكر (توفّر الشروط الملائمة)، وهي عبارة تحمل من الغموض ما يكفي لاعتبار أن الموضوع يتعلّق بالتجميد لا بالتمديد"[1].

3-مرحلة عودة القانون:من خلال صدور الأمر رقم:96-30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996 المعدّل والمتمّم للقانون 091-05 المؤرخ في 16 جانفي 1991 وتمتدّ إلى غاية اليوم، وقد شمل التعديل المواد التالية:

المواد المعدلة من قانون 91-05	محتوى التعديل
المادة 11	- حذف كلمة "وحدها" في نهاية المادة - إضافة فقرة تخص التعامل الدولي
المادة 12	- إضافة فقرة: (مع مراعاة ما يتطلبه التعامل الدولي)
المادة 18	- حذف عبارة: (مع مراعاة قانون الإعلام)
المادة 23	- عدّلت بنص جديد يتضمّن إنشاء مجلس أعلى للغة العربية تحت إشراف رئيس الجمهورية بدل: (هيئة وطنية تنفيذية في مستوى رئاسة الحكومة).
المادة 32	- إضافة عبارة: (أو سنّها) نهاية الفقرة الأولى. - حذف الفقرة الثانية كاملة. - إضافة فقرة جديدة مضمونها:"...مع مراعاة أحكام المادتين2 و3 المعدّلتين والمتممتين للمادتين11 و12 من هذا الأمر، تضاعف العقوبة في حالة العهود.
المادة 36	- الفقرة الأولى: بقيت كما هي - الفقرة الثانية عدّلت بتمديد الأجل الأقصى للتنفيذ إلى 5 جويلية 1998 - الفقرة الثالثة أخذت من المادة37 من القانون 91-05 وعدّلت بجعل:" التعريب شاملا ونهائيا في مؤسسات التعليم العالي في أجل أقصاه 5 جويلية 2000 مع مراعاة أحكام المادة 23 أعلاه (المعدّلة)
المادة 37	ألغيت كاملة بتعديل نصفها ونقله إلى المادة 36

[1]- عبد الله عثامنية، قراءة متأنية في قانون تعميم استعمال اللغة العربية، في 15 سنة من النضال في خدمة اللغة العربية، الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية، الجزائر، 2005 ، ص17.

-كما أنّ التغيير الجديد قد نص على إنشاء المجلس الأعلى للغة العربية، ووضعه تحت إشراف رئيس الجمهورية(المادة 23 معدّلة وفعلا، فقد صدر بتاريخ 11 جويلية 1998 مرسوم رئاسي رقم 98-226.

رابعا-المرحلة الرابعة(تمتد من سنة 1993 إلى حد الآن): امتازت بدايات هذه المرحلة بالاستقرار السياسي الّذي شهدته الجزائر وتعاقب عدّة رؤساء على الرئاسة(بوضياف، علي كافي، زروال، بوتفليقة) كما شهدت بداياتها أيضا توجّها جديدا للجزائر بعد انهيار الاشتراكية حيث أصبح التعريب أمرا ثانويا أمام ظهور صراعات إديولوجية.

رغم ذلك بقيت بعض الأصوات تنادي بتعميم استعمال اللغة العربية "إلاّ أنّ الخطاب بقي عموديا بفعل قرارات سياسية يتبعها تمّاطل في مجال التطبيق".[1]

3- التعريب: بين مؤيد ومعارض (المعركة الزائفة)

يعني التصوّر للسياسة اللغوية ضمنيا أنّ هناك صلة بين العلاقات الاجتماعية، والسياسة اللغوية، إذ تقترن الأنظمة التراتبية بالسياسات اللغوية "الاستغلالية، أي بالسياسات الّتي تمّنح الامتياز للمجموعات الّتي تتحدث لغة بعينها، وتتجلى السياسات الاستغلالية للعيان، في الأنظمة التعليمية الّتي تفرض الحرمان على الطلبة المنتمين للأقليات، وفي فرض القيود على الثنائية اللغوية بين السائدين والمسودين"[2].

[1]-أحمد ناشف، 63.

[2]-جيمس طولفسون: السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها، تر: محمد خطابي، مؤسسة الغني، الرباط، ط1، 2007، ص26.

لقد ظلّ التعريب في الجزائر لسنوات طويلة موضوع نقاش بين طرفين لا يفهم أحدهما الآخر، فكان شبيها بنقاش الصم أو "حوار الطرشان"[1]. ونقاش الصم هذا أخطر من عدم النقاش على الإطلاق.

إنّ الحديث عن التعريب في الجزائر بعد الاستقلال إلى الآن، هو حديث ينمّ عن التكوين السوسيولوجي والثقافي للمجتمع الجزائري، فلم يعد ينظر إليه "كوسيلة لنهوضها، بل أصبح غاية في ذاته، حلّت محلّ الغايات الأخرى الوطنية والسياسية في القضية"[2].

لذلك سارت حركة التعريب في هذه الاتجاهات:

أ-الاتجاه الأول: المعربون

ونادوا بالتعريب الشامل الّذي يشمل التعليم، والإدارة، والقضاء، والاقتصاد وشتّى مظاهر الحياة الفكرية، والثقافية، لتكون بذلك اللغة العربية لغة العلم والأدب والحياة بكلّ تفاصلها.

وتقوم دعوتهم على الأسس التالية:[3]

1-التحرر من السيطرة السياسية والاقتصادية، والّذي يقتضي التحرر من السيطرة الثقافية واللغوية.

2-التعريب قطع الطريق التعريب فهو إعادة للهوية الوطنية والقومية إلى الشعب الجزائري.

---

[1]- خولة: ص226.

[2]- عبد الله شريط، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1984، ص6-7.

[3]- ينظر شحادة الخوري: ص31.

3-التعريب يصل حاضر الشعب الجزائري بماضيه وتراثه، فيكون بذلك الدعامة الأساسية لانطلاقه نحو مستقبل أفضل.

4-التعريب يشدّ الروابط بين أبناء الشعب الجزائري بجميع فئاته، وطبقاته ويحقّق الانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية.

ب-الاتجاه الثاني: المفرنسون

إنّ الحديث عن الّتيار المعارض هو حديث عن أهم حججهم:

1-اللغة الفرنسية هي لغة الحداثة والمعاصرة، ولغة العلم والثقافة أمّا العربية -حسبهم- فهي لغة قاصرة على مسايرة العلم والتقنيات إذن هي غير مؤهّلة لافتقارها للمصطلحات اللازمة.

2-التعريب عندهم دعوة عصبية ورجعية ضدّ الانفتاح والتقدّم الاقتصادي والعلمي.

3-التعريب لا يهمّ الجيل الحاضر، وبالتّالي ينبغي الانتظار حتّى تتطوّر طرائق تعليم اللغة العربية، وتتوافر الإمكانيات والوسائل.

إذن إنّ الداعين إلى فرنسة الجزائر من خلال تعميم استعمال اللغة الفرنسية في القطاعات العلمية أو الاقتصادية لاعتبارات وظيفية أو حتّى انتقالية، لأنّ اللغة العربية حسبهم ليست لغة وظيفية، إذ لا يمكن استعمالها في الميادين العلمية والاقتصادية والتطبيقية، ولا يمكن التواصل بها على المستوى العالي، فلا تمكّن بذلك مستعمليها من الانفتاح على العالم، ومواكبة مستجداته.

جـ-الاتجاه الثالث: الثنائية

دعا فريق إلى استخدام اللغتين العربية والفرنسية معا، فستخدم اللغة العربية في التعليم، في مجال الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية واللغة الفرنسية في مجال العلوم والرياضيات والتقنية، فأصحاب هذا الموقف ينظرون إلى اللغة نظرة نفعية، فكلّما كانت اللغة أقدر على التعبير عن العصر ومجاراته، فهي اللغة الّتي يجب استعمالها للانفتاح على مستجدات التقدّم العلمي والتواصل مع المجتمعات المتقدّمة.

فهم يدّعون أنّ الثنائية ما هي إلاّ مرحلة انتقالية يتطلّبها الظرف الحالي للبلاد، بغرض النهوض باللغة العربية إلى جانب اللغة الفرنسية، فكيف تنهض هذه اللغة بمنافسة الفرنسية الّتي ساعدتها الظروف التاريخية والسياسية والثقافية، على أن تكون مستجيبة أكثر لمقتضيات الحياة العلمية المحلية.

إنّ الموقف من إبقاء الفرنسية كلغة إلى جانب العربية كلغة أدب ودين يرفضه المنطق السليم، ويأبي أن يطرد المستعمر من البلاد وتبقى لغته عالقة بالأفكار، فلا استقلال دون طرد الأجنبي. وهذا العداء للغة العربية الّذي تذكيه جهات أجنبية، لقي استجابة واسعة من جهات داخل الوطن ساهمت في نشره وتوسيعه[1]

[1]- سليمان بونعمان: النهضة اللغوية وخطاب التلهيج الفرنكفوني في نقد الإستعمار اللغوي الجديد-حالة المغرب-، مركز البحوث والدراسات، المغرب، دط، دت، ص238.

وانتهى الصراع بين الإتجاهين المعرّب والمفرنس إلى مأزق خطير أدى إلى " التعارض بين العنيف في صلة من التعارض والتّضاد والهيمنة لا تعمل إلاّ على تعزيز استمرارية العلاقات الصراعية الموجودة بين اللغة العربية والفرنسية"[1].

ولأنّ التعريب ما هو إلاّ " انعكاس للوضع اللساني"[2]، فمن الضروري إعادة النّظر في المسألة اللغوية الجزائرية بمراجعة الكثير من الحسابات والمواقف.

4-منجزات التعريب في التعليم العالي :

تأسّست جامعة الجزائر سنة1901، فقد كانت هذه المؤسّسة الجامعية قائمة قبل الاستقلال بمدة طويلة، لأنّ الجالية الفرنسية والأوروبية كانت متواجدة بعدد كبير، فهيأت لها الحكومة الفرنسية الجامعة، ولكن تدريسها كان وفق المنهج الفرنسي، إذ لم يشكّل الجزائريون إلاّ قلّة لم تتجاوز 10% من مجموع الطلاب، فهذه الجامعة لم تكن في الواقع جامعة الجزائر بل هي جامعة فرنسية بالجزائر.

وحسب تركي رابح لم يتخرّج من هذه الجامعة أيّ جزائري إلاّ بعد الحرب العالمية الثانية، كما لم يتخرّج منها قبل الاستقلال إلاّ عدد محدود من الجزائريين، وكان غالبيته في الآداب والحقوق[3].

بعد أن طردت جحافل الاحتلال إبّان الاستقلال، سعت الحكومة الجزائرية المستقلّة إلى جعل هذه المؤسسة العلمية مؤسّسة وطنية وقومية، من خلال إقامة انسجام وتوافق بين محتوى التدريس، وبين الحقائق التاريخية والاجتماعية للجزائر وبين تطلّعاتها واحتياجاتها المستقبلية.

---

[1]- خولة: ص235.

[2]- مجموعة من المؤلفين : اللسان العربي وإشكالية التلقي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2011، ص71.

[3]- ينظر، تركي رابح، تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن، مجلة الثقافة، ع78،ص126.

لقد ظلّت جامعة الجزائر في الستينيات أسيرة مسارها السابق، فلم تخط سوى خطوات محدودة، سعت الجزائر في هذه المرحلة إلى فتح جامعات جديدة(وهران1966، جامعة قسنطينة1967)، وقد كان نظامها البيداغوجي موروثا عن الفرنسيين.

فقد كانت الجامعة مقسّمة إلى كليات :

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية .
- كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية .
- كلية الطّب .
- كلية العلوم الدقيقة .

وهذه الكليات مقسّمة بدورها إلى عدد من الأقسام تهتمّ بتدريس التّخصصات المختلفة[1].

وهدفت هذه المرحلة إلى توسيع التعليم العالي، والتعريب الجزئي والجزأرة مع المحافظة على نظم التدريس الموروثة، لذلك نشير إلى التحوّلات الّتي مسّت قطاع التعليم العالي:

1- أفتتح فرع معرّب في كلية الحقوق بجامعة الجزائر عام1967، وكانت مدّة الدّراسة فيه ثلاث سنوات، ثمّ رفعت إلى أربع سنوات، لتنشأ بعد ذلك فروع معرّبة في كل من جامعة وهران، قسنطينة، عنابة، باتنة.

2- بعد إنشاء جامعتي وهران وقسنطينة، تتابع في السبعينات إنشاء الجامعات والمعاهد العليا جامعة عنابة، جامعة باب الزوار التكنولوجية، وجامعة تكنولوجية ثانية بوهران، ثمّ استحدثت ثمانية مراكز

[1]- بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2006، ص77.

جامعية موزّعة على الولايات التالية: تيزي وزو، تلمسان، سيدي بلعباس، مستغانم، تيارت، سطيف، باتنة، البليدة .

3- بذلت الدولة جهداً بالغاً في توفير أعضاء الهيئة التدريسية، عن طريق استعارتهم من الدول العربية الشقيقة، وتكوينهم في الداخل والخارج، من خلال افتتاح الدراسات العليا في كل الجامعات والمراكز الجامعية المؤهلة في جميع الشعب والتخصصات، وبإيفاد البعثات إلى خارج الجزائر.

4-تمّ افتتاح فرع معرّب في كلية الحقوق عام1967، كما مسّ التعريب أيضا العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى.

كما استحدث أقسام معرّبة في كل من جامعات الجزائر وقسنطينة ووهران مسّت قسم الصحافة والعلوم السياسية وعلم الاجتماع والتربية.

5-ثم التعريب الكلّي لمواد الفلسفة والتاريخ والجغرافيا بين سنتي:1971-1975

6- حدّد عام 1971 مسار التعريب العالي وفق محورين:[1]

أولاً : تعريب بعض الأقسام والمعاهد تعريباً شاملاً.

ثانياً : أدخلت اللغة العربية كمادة إجبارية في مختلف الأقسام والتخصصات العلمية المعرّبة وغير المعرّبة، وذلك بموجب القرار الّذي صدر عام1971 والّذي ألزم الطلبة على اجتياز امتحان اللغة العربية .

[1]- ينظر، شحادة الخوري، القضية اللغوية في الجزائر، ص54.

7- صدر عام 1979 مشروع تعريب التعليم العالي والّذي قام على:[1]

1- اللغة العربية هي مقوّم الشخصية الوطنية، فينبغي أن تكون أيضاً لغة الاقتصاد والمجتمع.

2- توحيد التكوين باللغة العربية بعدّه هدفاً.

3- ضمان منصب العمل للمعرّب، والّذي يعدّ أمرا ضروريا في كلّ قطاعات الحياة.

8- شهدت سنة(1980) انجازات مهمّة في مجال التعريب الجامعي بسبب:

أ- تعريب معهد الحقوق والإدارة والعلوم السياسية والاقتصادية وعلوم النّفس والتربية والاجتماع، التاريخ والآثار والإحصاء والفلسفة تعريباً كلياً.

ب- تعريب المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي.

جـ- فتح أقسام معرّبة في معاهد العلوم الرياضية، الفزيائية، الكميائية، الجيولوجية وعلوم الطبيعة.

د- تدريس الوحدات والمقررات بشكل تدريجي في منهاج كليات الطّب والصيدلة والهندسة.

9- بعد صدور قانون تعميم اللغة العربية الصادر في 16 جانفي 1991، لما لاقاه هذا القانون من معارضة شرسة.

إنّ المتأمل للتعليم الجامعي حاليا، يرى أنّ عملية التعريب قد توقّفت عند ما أفرزته سنوات الثمانينات، فأصبحت اللغة الفرنسية هي لغة تدريس العلوم والتقنيات، وإطلالة خاطفة على معاهد الطّب والصيدلة والإعلام الآلي، الفيزياء... لا يكاد يجد أثراً للغة العربية.

إنّ مسألة تعميم اللغة العربية في التعليم الجامعي لتكون بذلك لغة الأدب كما لغة للعلم والتقنية،

[1]- ينظر، شحادة الخوري، القضية اللغوية في الجزائر، ص56.

" لتكون قالباً للإبداع المعرفي الحثيث، ولعلّ ذلك يرتبط أساساً بقضية النهضة الحضارية بأفقها الواسع"[1]، يتطلّب استكمال مرحلة التعريب الشامل المتوقفة منذ زمن طويل، من خلال التركيز على تعريب الفكر أولاً، بترجمة الأفكار والمفاهيم العلمية الجديدة ونقلها للغة العربية، لتكون بذلك اللغة العربية في موضع القبول والاستقبال والاستخدام في الحقل المعرفي العلمي المماثل، كي تضمن تمّاثلاً في أساليب التعريب الّذي تستخدمه اللغات الأخرى في الإختصاص العلمي المعين.

إذن لا جدوى من التركيز على تعريب المصطلح مع إهمال استخدامه أو الجهل حتّى بالأسلوب العلمي والكيفية المثلى لتطبيقه « إنّ ترجمة الفكر العلمي إلى اللغة العربية أهم من ترجمة ووضع القواميس وتركها أسيرة التصفيف في أعمدة القواميس والمعاجم اللغوية »[2].

إذن إنّ التركيز على تعريب الفكر، ونقل المنهجية الغربية إلى الفكر العربي ليست دعوة للتغريب، بقدر ما هي تذكير بدور العلم المعاصر في تغيير نظرة الإنسان إلى الحياة، فإذا كان استكمال التعريب هدفاً يجدر بكلّ قطر عربي أن يسعى من أجله، فإنّه بالنسبة للجزائر أكثر من هدف، إنّه المحطّة الأخيرة، في مسيرة ظافرة عمرها أكثر من ربع قرن، إنّه أمل راود أحلام الطليعة الفكرية والاجتماعية، والجهادية قرنا ونصف قرن.

5- تقييم التعريب في الجزائر : إنّ التعريب في الجزائر- كما شرحنا في مباحث هذا الفصل- قضية متعلّقة بالهوية والتراث، والشخصية العربية الإسلامية، كما تعلّق أيضا بالتّفتح على الآخر من

[1]- هشام يعقوب مريزيق، وفاطمة حسين الفقيه، قضايا معاصرة في التعليم العالي، دار الراية، الأردن، ط1، 2008، ص59.

[2]- عبد الكاظم العبودي، تأملات في الخطاب الجامعي، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، دط، 2008، ص31.

الحضارة الأجنبية، فهو الّذي يعطي للجزائر مفهوم الوحدة بمضمونها الحضاري المعاصر، ويعينها على كسر طوق التخلّف والتحرّر من أنواع التبعيات الاقتصادية والثقافية، فالتعريب الشامل يعني" الدّور القومي للغة العربية وسيادتها الفكرية في الوطن العربي في تدعيم الوجود القومي والوحدة العربية، وإذا كان للتعريب اللساني دور في بناء الوحدة، فإنّ دور التّعريب الاجتماعي أساسي في إعطاء هذه الوحدة معنى المعاصرة والتقدّم والمشاركة في صناعة الحضارة"[1].

فالتعريب يعيد للغة العربية على رأس هرمها اللغوي، لتحلّ بذلك محلّ اللغة الفرنسية الّتي اكتسبت وجودها بقوّة الاستعمار، فكان الصراع في قضية التعريب" صراع بين لغتين إحداهما أجنبية تصرّ على احتلال مكان السيادة في البلاد ولغة وطنية تعتبر أنّ شرعيتها قد انتهكت، ومكانتها قد سلبت ، وحقها قد ضاع منها وتحاول استرداده"[2].

سنحاول تلخيص خصائص الحركة التعريبية، وفق ما تقدّم شرحه كالآتي:

1- تجربة اعتمدت على قرار سياسي ورسمي، وامتازت بسنّ عديد القوانين الّتي تنص على إلزامية استخدام اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية في جميع المجالات بدءًا بدساتير الأمّة وانتهاءً بالأمريات الوزارية

2- هدف منه تعريب المحيط كلّيا ليمسّ التعليم، والإدارة والاقتصاد، والإعلام، غير أنّ هذا التّلازم تلازم زماني أكثر منه تلازم في المضمون.

[1]- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، دت، ص272 .

[2]- عبد العلي الودغيري، اللغة والدين والهويّة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2000، ص105.

3- كانت التّجربة الجزائرية في التعريب في منبتها مشرقية المرجع قومية السند. وإنّ جلب المعلمين والأساتذة المشارقة الّذين عهدت إليهم مهمّة تعريب التّعليم والإدارة لخير مثال[1].

4- أدّى صدور قانون تعميم استعمال اللغة العربية إلى سجال سياسي لم يشهده قانون في تاريخ الجزائر، فانقسم هؤلاء بين مؤيّد لحركة التّعريب الشاملة، الداعي إلى إعادة هوية الجزائري من خلال استرجاعه لأهمّ مقوم من مقوماته(اللغة) وبين تيار فرنكوفوني، مدافع عن وجود اللغة الفرنسية في أغلب مجلات الحياة الجزائرية « هذه الفئة أيّدته قولاً وعارضته فعلاً خوفاً على مصالحها»[2]. مما أدى إلى تجميد كل تلك القوانين « وهي صيغة من صيغ الفشل الّذي مني به قانون تعميم استعمال اللغة العربية في الجزائر» لوجود مجموعة من المعيقات[3].

5- لذلك يمكن أن نحكم على الحركة التعريبية بالفشل، لأنّ الواقع الإستعمالي يوحي بالعكس، لاسيما مجيء الرئيس عبد العزيز بوتفليقة الّذي ألغى اللجنة التحضيرية الّتي كلّفت بوضع خطط تربوية جديدة أساسها النّظرة إلى اللغة العربية كأداة مثلى للارتقاء بالتعليم في كلّ مراحله، وتشكيل لجنة جديدة " قوامها فرانكفونيين وبربر، والنتيجة الّتي خرجت بها هذه اللجنة، أنّ اللغة الفرنسية ضرورة إستراتيجية للجزائر، وبها لا باللغة العربية ستعرف الجزائر طريقها إلى التّطور والازدهار"[4]

إنّ هذا الواقع "يجعل منّا البلد الوحيد، بل من البلدان القلائل في العالم الّتي تناقض دستورها، فهو واقع لا يشاركنا فيه إلاّ بعض الدّول العربية الّتي يشبه حالها حالنا مثل المغرب وتونس، وإن

[1]- ينظر مصطفى الفيلالي، تقويم تجربة التّعريب في الجزائر، في التّعريب ودوره في تدعيم الوجود...، ص293.

[2]- ابن الدوايمة، ص72.

[3]- لمعرفتها ينظر، صالح بلعيد ، لماذا نجح القرار السياسي... ، ص38.

[4]- فهد خليل زايد: العربية بين التغريب والتهويد، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2006، ص165

كانت رداءتنا التواصلية أسوء منها"[1].

6- بتعاقب الوزارات والحكومات لم نشهد أي تغيير في السلوك اللغوي والإداري والإعلامي، بل ازداد المحيط تفرنساً كما ظهرت ظاهرة ما يسمى بـ" التطهير اللغوي في الإدارات والمحيط،« وكذلك في الشوارع الرئيسية في المدن الجزائرية الكبيرة فالأكبر، حتّى أصبحت تنافس مدن فرنسا في فرنسا [...]، في الوقت الّذي لم يثبت حتّى هذه اللحظة وقوف أيّ مخالف أمام العدالة [- وهنا يقصد الأحكام الردعية والجزائية الّتي جاء بها قانون تعميم اللغة العربية-][2]. إنّ الواقع الإستعمالي للغة العربية الآن يجعلها محصورة في الطبقة المتعلّمة باللغة العربية(العلوم الإنسانية)، وهي طبقة محصورة في وظائف محدّدة كالتعليم والإمامة والقضاء.

إنّ التناقض الّذي تعيشه الجزائر بعدّه مظهراً من مظاهر الأزمة التّعريبية منذ استقلالها بين كونه بلداً عربياً أصيلاً، وبين هذا الواقع الموضوعي الّذي يعدّ أهمّ أثر تركه الاستعمار الفرنسي، فاللغة الفرنسية، مازالت هي لغة الحديث اليومي، ووسيلة التخاطب في العمل والشارع، لقد اكتسبت قوّة العادة في الجزائر على مدى السنوات الطويلة الّتي عاش فيها المستدمر في أرض الجزائر وحتّى بعد رحيله، ولذلك فإنّ طرح فكرة البديل الطبيعي اللغوي للثقافة القومية داخل المجتمع يعتبر انتحاراً اقتصاديا واجتماعيا للقوى المعارضة للتعريب، بحكم مواقعها الإستراتيجية في أجهزة السلطة والاقتصاد والإدارة والثقافة.

---

[1]- مبارك تركي، السياسة والتنمية البشرية، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة تيزي وزّو، ع17، 2012،ص29.

[2]- أحمد بن نعمان، الردود العلمية على الأطروحات العرقية وتعدّد الهويّة في الجزائر، دار الأمّة، الجزائر، ط1، 2005، ص157.

وتعود أسباب فشل التّعريب، كما وضّحناها سابقاً توجز في:

1- عدم توفّر الإطار القانوني الملائم المرتبط بالتنفيذ الفعلي.

2- عدم قيام تخطيط لغوي هادف ودائم، يحدّ من الإختلالات اللغوية الأساسية بصفة دائمة، ويسعى إلى الضّبط والتّنسيق والتوجيه، كالتناقض بين اللغة العربية والفرنسية داخل أجهزة الدولة وهياكلها الإقتصادية والإجتماعية.[1]

3- ضعف تكوين المؤطرين المختصين في جميع فروع التعليم.

4- عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات والوسائل البيداغوجية الضرورية.

5- غياب إستراتيجية وخطّة شاملة لإصلاح التّربية، وترقية الثقافة، لنقص المؤسسات الفاعلة في مجال تعميم اللغة العربية، وتطويرها.

6- أزمة الكتاب المعرّب المتخصص العلمي، وما خلقه الكتاب المترجم من اختلالات في المصطلحات والمفاهيم لما امتازت به من ارتجالية.

7- تخلّف البحث العلمي، ويظهر ذلك في قلّة ما تنجزه الحكومات من موازنة للبحث[2].

نتيجة لكل هذا فشل التعريب في الجزائر، إذا اتسم " بنوع من الغموض، وإن كتب له النّجاح بنسبة بسيطة، فهو بفضل المبادرات الشخصية للأفراد، وليس بفضل النّصوص والقرارات"[3].

---

[1]- ينظر سفيان لوصيف: السياسة الثقافية في الجزائر- الإديولوجيا والممارسة-، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2014، ص126.

[2]- صالح بلعيد، فقه اللغة العربية، دار هومة، الجزائر، دط، دت، ص86.

[3]- بوكري فراجي، الترجمة، التعريب والمصطلح، دار الغرب للنشر والتوزيع،الجزائر، دط، دت، ص93.

فالأصل ألا يمسّ التّعريب ألسنتنا فقط، وإنّما يتعدّى ذلك إلى تعريب المجتمع والمحيط، أين سيسود الفكر والقيم العربيتين، لتمكين العربية في مجالات المعرفة الإنسانية في مختلف مظاهر الحياة، وجعلها" كمطلب قومي لتحقيق التواصل بين أفراد المجتمع والعمل على ضبط أشكال معارفهم، وتحديد إيقاع متميّز لمعطيات تجربتهم وفكرهم وتمهيد السبيل لتجاوز وضعية التناقض والتخلف الّتي تسود معظم الأقطار العربية"[1].

وفي الأخير نقول أنّ تخطيط السلوك اللغوي في أي مجتمع لابدّ أن يكون مندمجاً في صلب المشروع المجتمعي، الّذي يراد تحقيقه وذلك بحماية اللغة وتوطينها داخل المجتمع والمؤسسات، ودعم مشاريع وتأهيلها وتنميتها، واقدراها على خوض التّنافس، وكسب الرّهانات الحيوية، بعدّ هذا التّوجه خياراً استراتيجيا لا حياد عنه.

[1]– رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل النّاقة، اللغة العربية والتفاهم العالمي، دارالمسيرة، عمان، ط1، 2009، ص 78.

ثالثا: ترسيم الأمازيغية

يعدّ التّعدّد اللّغوي القاعدة، وأمّا الأحادية اللغوية فاستثناء فرضته استعلاءات حضارية، ومواقف إثنولسانية وصراعات طبقية، وهذا ما يؤكّده فردناند دي سوسير حينما قال: " لقد بات من المطرد عند علماء اللسانيات الجغرافية أن يتعايش لسانان جنباً إلى جنب في بلد واحد، دون أن تفصلهما حدود جغرافية أو يذوب أحدهما في الآخر[...] فقد يحدث أن تحلّ لغة أقوام جدد، فتتراكب على لغة أهل البلد الأصليين [...]، ففي شمال إفريقيا تعايشت الأمازيغية، مع ما توافد عليها من اللغات كالفينيقية، واليونانية والعبرية واللاتينية، لدرجة يمكن في العصور القديمة، كانت تمّثل حالة شاذة"[1].

وهذا ما وقع في أرض الجزائر(والبلاد المغاربية بصفة عامة) الّتي شكّلت ملتقى الأجناس، والحضارات واللّغات منذ الألفية الثانية قبل الميلاد، أي أنّ البنية السوسيولسانية لشمال إفريقيا لم تكن متجانسة منذ بزوغ فجر تاريخها الّذي يربطه الكثير من المؤرخين بنزوح الفينيقيين إليها.

1- بين البربرية والأمازيغية :

إنّ المتتبّع لكلّ ما كتب في شأن بلاد المغرب، يجد أنّهم عرفوا بثلاث تسميات هي: الليبيون، الأفريون، البربر.

أ- **الليبيون Les libyens** : ومصدر هذه التسمية ما وجد في النّقوش الهيروغليفية لمصر الفرعونية، الّتي عرفت الشعب الليبي من زمن بعيد" ففي نصوص هيروغليفية تعود إلى الألفية الثانية

[1]- فردناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي، محمد الشاوش، الدار العربية للكتاب، دط، 1985، ص 290-291.

قبل الميلاد استعملت تسمية «Libon» أو «Rebow» للإشارة إلى شعوب متاخمة لغرب النيل، وفي نصوص توراتية استعملت تسمية ليباهيم (Libahim) وقصد بها الليبيون"[1].

ولم تخلو أساطير وأخبار اليونان من هذه التسمية أيضا، فهوميروس في القرن الثامن قبل الميلاد في الأوديسا يحدّثنا عن ليبيا الّتي تولد فيها الخراف بقرونها، وينال كل إنسان فيها مبتغاه من الجبن واللحم واللبن...[2]

توحي شواهد كثيرة أنّ استخدام وتداول تسمية ليبيا يعود إلى كتب الشعوب الّتي تعرّفت على سكان شمال إفريقيا منذ القدم، في غياب الأدلّة القاطعة على أنّ التسمية "ليبيا" أطلقت من طرف شعوب عاصرت سكانه فإنّنا نسلّم بانبثاقه من أرض بلاد المغرب.

ب- الأفريون" Les Afers" : تغيب هذه التسمية تمّاما في النّصوص المصرية واليونانية البونيقية، فأوّل من استعملها إبّان القرنين الثالث والثاني قبل الميلاد تيرانس"Terens"، وكأنّه يذكر سكان المغرب بأصولهم الإفريقية، وبذلك يبدو أنّ الرومان هم أوّل من أطلق هذه التسمية عليهم، وأنّ اسم "أفريكاAfrica" نفسه اشتقوه من"Afer" للدلالة على التراب الّذي طاله الغزو بعد سقوط قرطاج سنة 146 ق. م، لكن بعض الباحثين المغاربة أمثال مصطفى أوعاشي قام بمحاولة تنقيب عن أصل الكلمة في اللغة المحلية، ذاهباً إلى إمكانية انتماء لفظ"Afer" إلى الجذر نفسه الّذي تنتمي إليه تسميات"Ifri" و"Ifrem"

[1]- ميلود التوري: الأمازيغية والفينيقية، وبينهما العبرية واليونانية، الحلقة الأولى، مطبعة الرباط، المغرب، ط1، 2009، ص16.

[2]- ينظر، هوميروس، الأوديسة،دمشق، ط2006،1.

ومنه بني إفرن الّتي تعني سكان الكهوف[1].

ج- البربر"Les Berbères " : بدأ شيوع هذا الاسم منذ العصر الوسيط في الكتابات الّتي تناولت الثقافة العربية الإسلامية، والّتي تسرّبت إلى المؤلفات العربية الحديثة، خصوصاً تلك الّتي مهّدت للاستعمار الفرنسي الّذي طال بلدان شمال إفريقيا.

لقد ورد مصطلح البربر"Les Berbères " أيضاً في مؤلّفات المؤرخين والجغرافيين واللسانيين والأنثربولوجيين الأوروبيين، إلاّ أنّ العرب المسلمين لم يكونوا أوّل من أطلق هذه التسمية على الأمازيغ، بل أنّ جلّ المؤرخين يرجعون أنّ التسمية من إطلاق اليونانيين، الّذين كانوا يسمون الشعوب الخارجة عن حضارتهم بـ: باربروس "Barbarus" وعنهم تلقفها الرومان الّذين أطلقوا اسم باربروس "Barbarus" قاصدين بها الأهالي المتمردين على الحضارة اللاتينة والرّافضين للهيمنة الرومانية.

غير أنّ ميلود التوري يشير إلى" أنّ الفينيقيين لم يطلقوا مثل هذه الأسماء القدحية على من تساكن معهم من أهالي المغرب"[2].

2-أصول الأمازيغ :

تؤكّد الشواهد "قدم وتنوع ساكني المغرب على السواء، فمعظم السكان متكونين من خليط استقرّ ببلاد المغرب إبان العصر الحجري الحديث من أصل مجموعتين قادمتين من شرق البحر الأبيض

[1] -Mostapha Ouachi et Naima EL Khatib, Memorial du Maroc , Collection dirigee par Laarbi Esskali , V1 ,1983, P93-94.

[2]- السابق،ص18 .

المتوسط بآسيا الغربية، ولكنّهما دخلتا إلى المغرب عن طريقين مختلفين، إحداهما في الشمال الشرقي حيث مال بها إلى البياض، والآخر في الجنوب الغربي، بعد أن قام بدورة كبيرة في إفريقيا الشرقية حيث تهجّن السّود [...]، غير أنّ الأبحاث في لغة وثقافة قدماء البرابرة آخذة في ترجيح الكفّة باتجاه الشرق"[1].

وانطلاقاً من القول السابق يمكن أن نستنتج أنّ:

1- البنية السكانية لبلاد المغرب لم تكن متجانسة منذ عصور ما قبل التاريخ.

2- الجذور السلالية للمغاربة من أرومة آسيوية مشرقية، والتسليم بالأصل المشرقي للمغاربة إنما وليد نتائج الأبحاث التاريخية والأنثروبولوجية... وهي:[2]

أ- أجريت دراسات على خمسين جمجمة يمنية، انتهت إلى وجود تشابه مع جماجم إنسان شمال إفريقيا، فهو دليل على أنّ أصحاب هذه الجماجم هاجروا من اليمن إلى شمال إفريقيا .

ب-أكّد المؤرخون العرب أنّ الأمازيغ ليسوا من أصل مشرقي فحسب بل هم يمنيون أو كنعانيون.

جـ-الكتابة الليبية الأمازيغية- المكتشفة بتونس والجزائر والمغرب هي نفسها الّتي اكتشفت بمصر وسيناء، كما وجد تشابه هذه الكتابة مع الكتابة الثمودية.

يضاف إلى ما سبق تشابه العمران اليمني مع عمران شمال إفريقيا ومع البلدان الممتدّة على الطريق الرابط بين اليمن وإفريقيا الشمالية، مروراً بباب المندب وإثيوبيا والسودان.

---

[1]-عبدالله العروي، تاريخ المغرب -محاولة في التركيب-، تر: ذوقان قرطوط، المؤسسة العربية للدّراسات، دط ، 1977، ص19.

[2]- ينظر، ميلود التوري، ص22.

إذن الأمازيغ من أقدم الشعوب الّتي استوطنت شمال إفريقيا، تتمركز في الأرياف والجبال تعرّضت هذه الشعوب إلى تعاقب مجموعة من الحضارات كالرومان، واليونان، البونيق اليهود، الفينيقيون...

لم يعتنق الأمازيغ ديناً سوى الديانة الإسلامية، إذ فتحت أراضيهم على يد الفاتح السابع حسان بن النعمان، والّذي كبّدته "الكاهنة" خسائر جسام عام 74هـ، والّتي أسرت مجموعة من جنوده ممّا أدى إلى انسحابه إلى مدينة "برقة" في انتظار مساعدة الخليفة الأموي عبد الله بن مروان، إلاّ أنّ التاريخ يشهد أنّ البربر لم يصدّ المسلمين،فاعتنقوا الإسلام بل ونشروه في الأندلس وغيرها من البلاد.

إنّ الامتداد الجغرافي للأمازيغ واسع حيث تروي المصادر أنّ الأمازيغ " وهم الأشراف الأحرار، الّذين نزحوا إلى شمال إفريقيا وانتشروا في ربوع المغرب، وجهات من الصحراء الكبرى، وأطراف من مصر واستقروا ببعض جزر البحر الأبيض المتوسط"[1].

ويضيف صالح بلعيد، أنّ الأمازيغ قد شكّلوا دولتهم وعاصمتها نوميديا (قرب قسنطينة) بقيادة "سيفاكس" في القرن الثالث قبل الميلاد، بعد حروب طويلة ضدّ الوندال والرومان.

3 / الأمازيغية:

تشير أغلب الدراسات أنّ الأمازيغية فرع من اللغة الليبية الّتي أشرنا إليها سابقاً، الّتي اندثرت ولكنّها مازالت تحافظ على وجودها من خلال تفرّعها إلى لهجات عمّت كل شمال إفريقيا

هذه اللهجات المتفرّعة من الليبية اضطلعت بمختلف الوظائف التواصلية الّتي شغلتها اللغة

[1]– صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية ،ص26 .

(الأصل) فسماها محمد الأوراغي بأنّها لغة مفترضة[1]. ويتداول أمازيغ الجزائر اللهجات التالية:

* القبائلية (تقبيليت) : في الشمال(منطقة القبائل الكبرى والصغرى).

* الشاوية : في الشرق (أوراس النمامشة)

* الميزابية : (بني ميزاب –بني يزقن بغرداية)

* الترقية (تمّشاقت) : (أو تهقارت و يتكلمها طوارق الصحراء).

*الشنوية: في شرشال وبني صاف .

4 ـ دسترة الأمازيغية في دستور 28 نوفمبر1996 ثم ترسيمها في دستور5 مارس 2016:

تمّت الموافقة على الدستور الرابع للدولة الجزائرية بعد أن أستفتي الشعب حوله في 28 نوفمبر، أعاد المشرع الجزائري تحديد مكونات الهوية الجزائرية الوطنية والّتي نصّت عليها المادة الأولى (01) من القانون رقم : 02–03 والّتي جاء فيها :

المادة : 03 اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية

–تمّازيغت (الأمازيغية) هي كذلك لغة وطنية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكلّ تنوّعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني[2].

وقد مهّد دستور 1996 لترسيم اللغة الأمازيغية قبل تحقيق ذلك واقعيا بعد تعديله في:

[1]–ينظر محمد الأوراغي،التّعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب، الرباط، ط1، 2002، ص85–86 .

[2]– ينظر، دساتير الجزائر، ص242.

10 أفريل 2002، بعد إدخال عنصر الأمازيغية كلغة وطنية، جاء هذا التمهيد في ديباجة الدستور حينما قال:

" كان أوّل نوفمبر 1954 نقطة تحوّل فاصلة في تقرير مصيرها، وتتويجاً عظيماً لمقاومة ضروس واجهت بها مختلف الاعتداءات على ثقافتها وقيمها، والمكوّنات الأساسية لهويتها وهي الإسلام، والعروبة والأمازيغية، وتمتدّ جذور نضالها اليوم في شتّى الميادين في ماضي أمّتها المجيد"[1].

غير أنّنا نجد صالح بلعيد في كتابه في المسألة الأمازيغية يطرح تساؤلاً مهماً، ثمّ يجيب عليه: هلّ يمكن أن تكون الأمازيغية لغة رسمية؟

يحدّد أربعة شروط حدّدها علماء اللسانيات الاجتماعية كفيشمان، وفرغسون (أرجع إلى الفصل الأول من البحث) إذا انطبقت على أي شكل لغوي أكسبته صفة الرسمية والعلمية وهي:

1- المعيرة " Standardisation"

2- الاستقلالية " Autonomie"

3-التاريخية " Historicité"

4- الحيوية " Vitalité"

فوجد أنّ الشرط الرابع (ارتباطها بالحدث الفردي وكذا الجماعي مع مواكبتها للمقوم الخارجي لما يحدث من تطورات علمية وتقنية نتاج الحركة التآليفية وما تقدمه للحضارة العالمية) لا ينطبق

[1]- دساتير الجزائر، ص237-238.

ويتجسّد في اللغة الأمازيغية لاتصافها بالشفاهية، وما ينبثق عنها من:" تقطع في الملفوظات، وعلى المستوى الصرفي تتميز بوجود وتيرة زمنية واحة وعلى مستوى المعجم فهو معجم مألوف"[1].

5-المعوقات الّتي تواجهها اللغة الأمازيغية بعد ترسيمها:

أشرنا في بداية هذا الفصل إلى التحديدات الدقيقة الّتي قام بها لويس كالفي للسياسة اللغوية، مبيناً أدوات التخطيط اللغوي الجاد من أجل التدخّل في الخريطة اللغوية الموجودة في بلدٍ ما لتحديد كيفية تغيير اللغة، أو حتّى تغيير العلاقات الموجودة بين اللغات المتعاقبة في وضعية جغرافية واحدة، من خلال تحديد الاختيارات للانتقال من مرحلة التّصور إلى الإنجاز والتطبيق، ولا يكون ذلك إلاّ بجمع مجموعة من المعطيات:

1- معطيات كمّية: وتتمثل في عدد الناطقين باللغة الهدف.

2- معطيات قانونية: وذلك بتحديد منزلة اللغات المتعايشة، المعترف وغير المعترف بها في الدستور.

3- معطيات وظيفية: تحدّد عدد اللّغات المشتركة، واللغات الّتي تستخدم في الاستعمال اليومي...

4- معطيات تاريخية: وهي بيانات لمدى انتشار اللغات في هذا البلد.

5-معطيات رمزية: يكون فيها استقراء صيت اللغات المتعايشة ما يسمى بالمواقف والاتجاهات من اللغة الهدف.

[1]- صالح بلعيد،في المسألة الأمازيغية ،ص 194 .

6- معطيات صراعية: بيان أنواع العلاقات بين اللغات المتواجدة في وضعية جغرافية واحدة كعلاقة الصراع، التنافس، التكامل...[1] إنّ هذه المعطيات تمكّن الدارس السوسيولساني أو حتّى الدولة من التّخطيط للغاتها، من خلال بناء قاعدة تفكير جادة، تسمح بتمثيل دياكروني وتاريخي للتطوّر المنظور للوضع اللغوي بعد التّدخل التخطيطي.

لهذا تواجه الأمازيغية مجموعة من الإشكالات أهمها:

1-الأمازيغية لهجات متعدّدة في الجزائر أهمّها (القبائلية، الشاوية، الميزابية، الترقية، والشنوية) وهنا يطرح هذا التساؤل: أي لهجة من اللّهجات الخمس تعتمد لتصبح هي الأمازيغية الوطنية؟ صحيح أنّ القبائل(منطقة القبائل) هم الأكثر تحمّساً لفرض اللغة على المستوى الوطني، لتشمل حتّى من لا ينتمي لأي لهجة من اللهجات الخمس المذكورة.

ثمّ إنّ هذه اللهجات الخمس، من حيث المجال الجغرافي الّذي تشغله كلّ واحدة على خريطة الجزائر، يجعل منها لغة قبلية والّتي تمّتاز(اللغة القبلية) بمجموعة من الخصائص يوجزها الأوراغي في[2]:

أ- إن مستعمل هذه اللغة القبلية إذا وجد خارج منطقة انتشارها، لا يتخاطب أو يتواصل بها لعدم قدرتها على أن تكون لغة تواصل في مجموع أنحاء الوطن.

---

[1]-ينظر كالفي،السياسات اللغوية،ص50 .

[2]- الأوراغي، ص80.

ب- لا تتعلّم منطقة لغة قبلية أخرى، وهو ما يسمى بالاقتصاد اللغوي يمنع أهل المنطقة من تعلّم لغات أخرى.

جـ- ليس في الثقافة الأصلية لأحدى اللهجات الخمس، ما يحمل أهل اللهجات المتبقية على تعلّم لهجة الباقي اعتبارا لحمولتها الثقافية، فأيّ لهجة من اللهجات الأمازيغية تعتمد لغة وطنية ؟ فالقبائل وحدهم هم اللّذين طالبوا بدسترة الأمازيغية.

إذن إنّ ترسيم اللغة الأمازيغية، وفق ما تقدّم شرحه -يستدعي بل يقتضي توحيد لهجاتها المختلفة أولاً.

2/ - تعدّ الأمازيغية بلهجاتها شفوية غير مكتوبة، وهي إشكالية تحوّل فيها وبين المعبّرة لمرغوب فيها.

3 /- إشكالية الخط: قلنا أن الأمازيغية بلهجاتها شفوية، تحتاج إلى ترسيخها عن طريق الكتابة، لقد طرح هذا الأمر لأوّل مرّة وبحدّة في الملتقى الأوّل للثقافة البربرية عام1989 بتيزي وزو وقد انقسمت الآراء إلى:

أ- **القطب الأوّل:** يدعو إلى رسمها بالحروف العربية لأنّها الأقرب من ناحية المخارج إلى الأمازيغية، ثمّ أنّ أغلب الأصوات الأمازيغية توجد في اللغة العربية، والبقية القليلة يمكن تكييفها.

ب- القطب الثاني : ويتمسّك باعتماد الحروف اللاتينية (الفرنسية) وحجّتهم في ذلك أن:- الخط العربي وهو واجهة الثقافة العربية المتخلفة وبالتالي لا يمكن أن يكون أداة لكتابة حضارة عريقة، تسعى إلى مسايرة الرّكب الحضاري، أمّا الخط اللاتيني فمرآة اللغات العلمية والعالمية وبالتالي

فهو خط متطوّر ومنحّط.

ج- القطب الثالث: (وهو أكثر إقناعاً ومنطقيةً) ويدعو إلى كتابة اللغة الأمازيغية بحرف "الّتيفيناغ" وهو خط ارتبط بها، رغم أنّ كثير من الباحثين في علم السلالات والأنتروبولوجية يجعلون من الّتيفيناغ افتراضاً لا واقع له.

هذا الاتجاه يناصره صالح بلعيد إذ يرى أنّه لا يجب أن تكتب الأمازيغية إلاّ بغير هذا الخط " إذا قصد من وراء إحيائها[الأمازيغية] إعطائها صبغتها الشّخصية، فالإنسان في الحقيقة ليس مستعدا لتغيير منظومته الرمزية وتبني منظومة أخرى، وإلاّ فما الفائدة من البحث في الهوية والشخصية إذ لم يظهر في رمزها، الرمز لا يكون ديكوراً بل هو الشخص والهوية والميزة الّتي تعرف عن طريقها، فكما تعرف اللغات برموزها يجب أن تعرف الأمازيغية بما يلفّها "[1].

4 / - ترسيم الأمازيغية كلغة وطنية، يقتضي أن يتقّن كل مواطن في الدولة من أدنى إلى أعلى مرتبة جميع لهجاتها، حتى يحصل التّفاهم بين الناطقين بالأمازيغية وموظفي الدولة.

في الأخير نقول إن الإسلام قد صهر كل مناطق الجزائر فلم يعترف بالأساس العرقي في تكوين هذه الأمة، فقد أصبحت هويتهم هوية إسلامية، وثقافتهم ثقافة ستبقى مكوّناتها من تلوينات عربية وأمازيغية، دون أن يتناقض ذلك مع الخصوصيات المحلية الّتي تتميز بها كل منطقة عن أخرى.

[1]- اللغة الأم،ص 29.

الفصل الرابع : القضايا المنهجية والنظرية الموجهة للدراسة التطبيقية.

أولا : التعريف بالدراسة وإشكالاتها

ثانيًا : الإجراءات المنهجية المتحكمة في الدراسة التطبيقية.

أولا : التعريف بالدراسة وإشكالاتها

تعدّ اللغة وعاء الثقافة وصورتها في المجتمع، لأنّها تشتمل تاريخ هذه الأمة، وأدبها وتراثها الفكري، فهي العنصر الأهمّ من العناصر البنائية لثقافة المجتمع وهويته، لأنّ " اللغة(أمّا كانت أو متبناة) في مرحلة الحياة، تبقى كالشراع المواجه لعواصف البحر المتلائم، وهي الّتي تقودنا–في نهاية المطاف– نحو الضفاف الآمنة، وتوصلنا إلى الجهة الأخرى بكثير من الثقة وهي مزوّدة في إبحارها على تراثها وقدرتها على الاستبصار في مصير عبورها نحو الآخر، ومعرفتها الجيّدة بكل وسائل الإنواء والاستكشاف في معرفة لغة الآخر أيضا "[1]

وعلى مستوى ثان فاللغة مادة اجتماعية " كائن اجتماعي بالطبع "[2] أي أنّ تقدّمها وتأخرها يتوقفان على مدى استعمالها في المجتمع.

إنّ التحديات الّتي تواجه اللغة العربية، هي ذاتها تحديات للهوية العربية، وهي الأزمة الّتي تتفاقم عندما تستمر اللغات الأجنبية بمزاحمة العربية في مؤسسات التعليم بوجه خاص، وهنا تأتي أهمية الدراسة الّتي تبحث عن اللغة السائدة في مؤسسات التعليم العالي.

1– التعريف بالدراسة التطبيقية :

تسعى اللسانيات الاجتماعية إلى دراسة الأشكال اللغوية كعناصر تشكّل الحياة الاجتماعية، من خلال الوصل بين هذه الأشكال اللغوية، وفقا لممارسات ثقافية واجتماعية معينة، لتطرح مجموعة من الأسئلة حول أي لغة تساهم في جعل المجموعة ممكنة؟ وكيف تشكّل المجموعات لغاتها عبر

[1]– عبد الكاظم العبودي: تأملات في الخطاب الجامعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2004، ص133.

[2]– محمد عابد الجابري: مسالة الهوية –العروبة والإسلام... والغرب–، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1997، ص27.

استعمالها لها؟ ؟ وكيف تتعالق تنوّعات اللغة ونماذج الاستعمال بالخصائص الاجتماعية كالطبقة والانتماء والجنس، والسنّ...؟

لذلك تعدّ الأساليب الميدانية جزءًا مهمًّا من عمل اللساني الّتي تقوم أساسا على "الاحتكاك المباشر غير المحدود مع متكلّمين من أعمار وجنس ومنزلة إجتماعية مختلفة، مما يعطيهم [اللغويون] قاعدة بيانات جديرة بالثقة ومتنوعة [...] فيعتبرون وجودهم الميداني فرصة لمراقبة وتدوين استعمال النّاس للغة في تداولاتهم الكلامية "[1]، وهذا لا يتأتى إلاّ بالبحث الوصفي القائم على تحديد وتجميع المعطيات التجريبية عبر تطوير عيّنات الاستطلاع وتصاميم الأبحاث، والملاحظات، وهندسة الاستمارات، وتقنيات الاستجواب والاستخراج، وأدوات منهجية أخرى تمّ تكييفها لتلائم المعطيات اللغوية[2].

لقد صمّمت كثير من المشاريع السوسيولسانية –إذن–، ليس لفهم خصائص ووظائف الكلام الخاص بالطبقات الاجتماعية، والإختلافات بين اللغة المعيار واللهجات فقط،

لكن أيضا لجعل المتعلّم والمعلّم قادرين على التغلّب على الإختلافات بطريقة غير تمّييزية، وبالتّالي التقليص من الإجحاف اللغوي،" فاللغة في المجتمع واللغة في التعليم مجالين للدراسة السوسيولسانية التطبيقية"[3].

---

[1]– ألسندرودورانتي: الأنثروبولوجيا الألسنية، تر: فرانك درويش، المنظمة العربية للترجمة / مركز الدراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2013، ص173.

[2]– ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص23.

[3]– دليل السوسيولسانيات، ص30.

لذلك تحاول الدراسة الوقوف على التحديات الّتي تواجه اللغة العربية كانت داخلية أو خارجية، والّتي جعلتها مطاردة ومطعونة في قدراتها ومكانتها، حيث أصبحت تمّثل اللاّزم المهمل في مؤسسات التعليم والبحث العلمي.

وإذا كان التعليم –في أي مجتمع إنساني– يمثّل الوسيلة الأساس لتنمية موارده البشرية، والحفاظ على هويته، والتأكيد على الانتماء القومي، وإذا كان الأمر كذلك، فبوسع المتابع لحال التعليم في الجزائر أن يلاحظ ما أصابه من فوضى، لاسيما مع موجات العولمة، وتياراتها المتباينة، أدت إلى تبنّي أنظمة تعليمية لا تتجاوب مع خصوصية واحتياجات المجتمع الجزائري.

لكن يظلّ العامل الأهم في هذا السياق ما يتّصل بوضع اللغة العربية في مؤسسات التعليم ومضامينه ووسائطه، حيث أصبحت اللغة العربية مهدّدة بتراجع مكانتها وضمور أدوارها ووظائفها كلغة تدريس أولي في أغلب المعاهد والجامعات، فحلّت محلها اللغات الأجنبية(الفرنسية)، رغم أنّ القانون ينصّ على أن لغة التدريس الأولى والرسمية هي اللغة العربية.

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الراهنة الّتي تركّز على إشكالية العلاقة بين الواقع الاجتماعي واللغة وتشكّل الهويّة، مع التّركيز على البحث عن سمات وخصائص اللغة السائدة في مؤسسات التعليم العالي، وتأثيرها في إعادة تشكيل الانتماء العربي لدى شرائح من الطلبة / العينة، وكيف يصير استخدام اللغة الأجنبية في التخاطب دالا على المكانة الإجتماعية، والتّمايز الطبقي، والدخول في رحاب الحداثة، في حين تموضع استخدام اللغة الوطنية في صورة مؤشرية عن التخلف الثقافي

والجهل وفقدان فرص التموقع الوظيفي المتميّز[1].

2- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الراهنة أهميتها العلمية –النظرية والتطبيقية–، وكذا مبررات إجرائها من القيمة الّتي يمكن أن تضيفها إلى الحصيلة المعرفية المتاحة حول الموضوع.

فمن الناحية العلمية تهدف الدراسة إلى إنتاج معرفة سوسيولغوية حول الواقع اللغوي الجزائري عموما، ولغة المثقّف –على وجه الخصوص– من خلال ملاحظة سمات التّلقي العلمي للمعارف والخبرات والاتجاهات المتداولة بين الطالب وأستاذه، وذلك بوصف تعاطي الطرفين مع الوضعية اللغوية الموسومة بالتعدّد، لتوضيح التداعيات المحتملة للغة التعلّم والتعليم في تشكيل الهوية اللغوية، من استلاب لغوي وانفصال هوياتي وهذا ما أدى إلى تبنّي طروح وتصورات نظرية تخضعها الدّراسة إلى الاختبار على محكّات الواقع الميداني للمجتمع الجامعي / العينة.

لذلك فإنّ من أهم إسهامات هذا البحث أن تقدّم إجابات علمية سوسيولسانية مستندة إلى مؤشرات واقعية وميدانية، عن مدى صحّة الأطروحات الّتي تفترض أنّ التعليم باللغة الأجنبية يسهم بالانفصال عن مصادر الثقافة العربية / الإسلامية، وتشويه الهوية الوطنية، وفي خلق أجيال بعيدة / منفصلة عن الواقع الاجتماعي والثقافي العربي.

[1]– جلال أمين: العولمة، دار المعارف، القاهرة ، مصر، ط2، 1998، ص66.

أمّا من ناحية الأهمية العملية / التطبيقية، ستتبّه الدراسة، بما توفّره من مادة علمية إلى ضرورة صياغة سياسات واستراتيجيات للتدخّل في توزيع اللغة توزيعا وظيفيا تبعا لأدوارها، لإصلاح أوضاعها في ظلّ أنظمة التّعليم القائمة، سواء بتطوير اللغة العربية كأداة تدريسية فاعلة، أو عبر تنميتها بوصفها وعاءً ضامنا للهوية الوطنية وتطوير مناهج دراستها، وإلى ضرورة استكمال مسار التعريب في المرحلة الجامعية المتوقف منذ زمن.

ثم الإشارة إلى الحلول الناجعة الّتي تسعى إلى التقليص من حدّة التعدّد اللغوي، والحدّ من فعاليته، والتّخفيف من سلبياته وآثاره الطاغية على النسيج التربوي والاجتماعي، بما في ذلك إعادة النّظر في السياسات اللغوية الموروثة، ثمّ التفكير في بديل يؤطّر هذه التّعددية اللغوية من خلال توفير الحظوظ بين اللغات المتواجدة في المجتمع الجزائري، في خطوة للتركيز على فعالية اللغات ودورها في التدريس من خلال إعطائها عناية تليق بها.

3 – أهداف الدراسة :

تقوم العملية التّعليمية على أساس التفاعل بين الطالب وأستاذه، في إطار دراسة مقررات علمية ما، تستهدف بالطالب الوصول إلى مستوى علمي معين في أحد التّخصصات خلال مدّة زمنية محدّدة، يمنح الطالب على إثرها شهادة معينة.

ومن أهم القضايا المرتبطة بالمنظومة التعليمية الجامعية في الجزائر قضية لغة (أو لغات) التدريس والبحث بعدّها وسيلة ضرورية للتواصل الفكري بين طرفي عملية التخاطب، وقد لوحظ هجنة

هذه اللغات في التدريس أدّت إلى جعل هذه الجامعات "مغتربة عنا كونها لا زالت هجينة في لغتها العلمية وطرقها التعليمية والتربوية "[1]، فغزت العامية الممزوجة بالفصحى والفرنسية قاعات التدريس، بل أصبحت سمة من سماتها، وهذا أدى إلى ضعف شديد في مهارات الكلام والقراءة والتعبير وغيرها من المهارات...، ومهما اختلفت أسباب تدهور الفصحى بالمؤسسات الجامعية الجزائرية، فإن هذا الواقع اللغوي مؤشر دال على غياب الأمن اللغوي للمجتمع الجزائري.

هذه الحالة أدّت إلى فقر معرفي في حقل الاختصاص، وحتّى في مفردات التعابير والّتي أغرقت بكلمات أعجمية غربية فرضت حالة من الصّمت في المدرجات والمخابر والورشات أدت إلى سيادة الفوضى اللغوية التعبيرية.

ممّا سبق، تسعى الدراسة إلى توصيف معالم اللغة المستخدمة في التعلّم والتعليم الجامعي، بالجامعة الأنموذج، للبحث عن العلاقة بين هذه اللغة وبين الواقع اللغوي الجزائري وكيف أدى هذا الأخير في صوغ وتشكيل وتحوير هذه اللغة، ومن ثمّ تشكيل هوية الطالب وإعادة تشكيلها في مجتمعه.

لذلك تبلورت أهداف فرعية عن هذا الهدف العام، يمكن تحديدها كالآتي :

1- استجلاء أهمّ ملامح اللغة المستخدمة في التخاطب بين الطالب وأستاذه في المؤسسة الجامعية،

[1]- سعيدان أحمد: حول تعريب التعليم وتعريب العلم والتكنولوجيا، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، بغداد، العراق، مارس1978.

وكيف أثّر التعدّد اللغوي الّذي تعيشه الجزائر في ظهور أنماط لغوية غريبة على ألسنة الجزائريين امتدّت لتمسّ لغة النّخبة.

2– الكشف عن طبيعة العلاقة الجدلية بين اللغة وتشكيل الهوية الجزائرية القائمة على ثلاثية (الإسلام، العروبة، الأمازيغية).

3– رصد وتحليل التأثيرات السلبية الّتي تنتج عن استخدام لغة هجينة كأساس للتدريس.

4– الوقوف على مسار تعريب التعليم الجامعي، وما حقّقه، وما فشل في تحقيقه، وهل الجامعة الجزائرية معرّبة حقا؟ ثم توصيف وتقويم السياسات اللغوية المنتهجة في التعليمين ما قبل الجامعة والتعليم الجامعي، ليطرح السؤال هل هذه السياسات ناجعة وحقّقت أهدافها؟ بل هل قامت على أرضية (خلفية) التّعدّدية اللغوية الموجودة في الجزائر؟ أي هل الخلل كامن في القوانين والتشريعات أم في آليات التطبيق والتنفيذ؟

5– كشف الصراعات اللغوية الدّائرة على أرض الجامعة، بين ثلاثية (الفصحى / الأمازيغية / الفرنسية)، وما موقع الطالب والأستاذ منها، وكيف أثّر ذلك تبنيهما لمواقف لغوية ارتبطت بسلوكهما و أدّت إلى التّحيّز للغة على حساب أخرى.

6– البحث عن آثار الاعتماد على اللغات الأجنبية في التعليم، في صياغة وتشكيل الانتماء اللغوي والوطني الهوياتي للطالب الجامعي.

4 – إشكاليات البحث وتساؤلاته :

إنّ الدراسة تناقش مشكلة بحثية بقدر عال من الحساسية والتعقيد، والخطورة، وتتبع خطورتها من كون لغة التعليم(التخاطب العلمي) قضية مفصلية تتوسط العلاقة بين اللغة وقومية المجتمع الّتي تستخدم فيه، ذلك أنّها أساس محوري في تشكيل هويته الذاتية ولأنّ الجامعة مؤسسة لإنتاج وتلقين المعرفة، والتنشئة الاجتماعية، وقطب هام للمحافظة على الهوية الثقافية في عالم اتّسم بزحف العولمة، حاول البحث طرح مجموعة من الإشكاليات والتساؤلات الشاخصة الّتي تفرض نفسها، وهي بحاجة ماسة إلى إجابات سوسيولوجية ولغوية شافية، في ضوء منهجية تعتمد على ترتيب الأولويات، وتحديد الإمكانات المتاحة لذلك تزمع الدراسة الراهنة طرح هذه التساؤلات الفرعية:

1– ما هي ملامح وضعية اللغات في مؤسسات التعليم العالي؟

2– إلى أيّ مدى تعنى الأنظمة التدريسية الجامعية بالحفاظ على الهوية الجزائرية، وتعيق جذورها بمواجهة تيارات العولمة والتغريب الثقافي؟ وما دور لغة التعليم في تهيئة الجامعي للانخراط في موجات العولمة دون التفريط في انتمائه القومي ؟ أم أنّها تسعى إلى تعميق وضعية الاغتراب الثقافي والحضاري؟

3– هل يمكن أن تكون اللغة العربية أداة للبحث العلمي؟ أي هل يمكن أن تكون وعاءً للمعرفة العلمية والتكنولوجية والثقافية الّتي اتسعت آفاقها وتشعبت أنواعها، وهل تستطيع هذه اللغة أن تعبّر عن معان ومفاهيم مستحدثة؟

4–هل اللغة العربية قادرة على الوفاء بحاجات التعليم العالي والبحث العلمي؟ أم أنّ هذه العلوم لا يتمّ إدراكها إلاّ باللغات الأجنبية؟

5–هل تعريب التعليم العالي عمل لغوي ثقافي فحسب؟ أم هو يقع في سياق حركة الإنسان الجزائري للتخلّص من حالة التخلّف والتغريب الّتي فرضت عليه بقوة الاستعمار، وجاذبية الحداثة؟

6–ما معالم التداخل اللغوي في لغة التخاطب العلمي بالجامعة الجزائرية وكيف انعكست الوضعية السوسيولسانية على هذه اللغة؟

7– ما هي سمات التعدّد (ثنائية وازدواجية) في لغة الجامعي؟ وما مدى قدرته على الاستيعاب بلغة هجينة خليطة؟ وبالتالي هل طرفا التخاطب (أستاذا وطالبا) مؤمنان لغويا؟

8–ما هي أهمّ السياسات المعتمدة في الجزائر؟ وما أثرها على واقع لغة التعلّم والتعليم؟

9–هل يكمن الحل في فرض الأحادية اللغوية في جميع قطاعات الدولة ؟ أم أنّ الحل يكمن في تسيير هذا التعدّد بصيغة اللاّتصارع، تعدّد تشارك فيه اللغات وتتكامل، تتولى اللغة العربية إشباعه بعدّها لغة الأمة وكذلك لغة المعرفة والاندماج ؟

10–ما موقع الأمازيغية بكلّ لهجاتها وفروعها في الجامعة؟ وهل صارت وسيطا لغويا ناقلا للمعرفة؟

11–هل اعتماد الفرنسية كلغة للتدريس هو السبيل للحاق بركب الحضارة والتطوّر؟ أم أنّها ليست سوى لغة التواصل فقط، واحتلالها لهذا الموقع الحساس في قطاعات الدولة –لاسيما الجامعة–،

وللمعمار المعرفي والثقافي والسياسي والاقتصادي أمر منطقي؟ أم أنّ المواقع هي في الأساس وجدت للغات القومية، فهي بذلك تعيق تقدّم العربية والأمازيغية والنّهوض بهما؟

12–هل الإصلاح التعليمي مستقلّ عن الإصلاح اللغوي؟ وهل وفّقت الجزائر بما سنّته من تشريعات وقوانين في حفظ الحقوق اللغوية؟ وهل اهتمت بتصحيح وضع اللغات فيها وإحلالها الموقع المناسب لها؟ وهل نملك حقيقة مشروع إصلاح لساني؟ أم أنّه عملية تلفيق لغوي ليس إلاّ؟

13–هل استبدال اللغات القومية باللغة الأجنبية يؤثّر سلبًا في عملية تلقي المعارف وعلى تشكيل هوية الجامعي؟ وما طبيعة المخاطر الّتي يتعرّض لها سواء على مستوى النمو اللغوي، أو على صعيد التحصيل الدراسي؟ وما الأخطار الّتي تتعرّض لها اللغة العربية ذاتها على مستوى بنيتها أو وظائفها وأدوارها؟

14–هل الحلّ في تبني خيار اللغة لمشتركة(الثالثة / الوسطى)؟ أم أنّ حتّى هذا الخيار لا يمكن تطبيقه في هذا الوضع اللغوي المتأزم؟

15– هل اللغة الّتي يستخدمها الجامعي مؤشر على انتمائه الطبقي ومكانته الاجتماعية؟

وهل هناك فروق بين الاختيارات اللغوية بين الجنسين ذكورا وإناثًا في تحديد هذا الانتماء؟

بالإضافة إلى الإشكالات السابقة، يسعى البحث إلى إخضاع فرضية أساسية للاختبار هي أنّ استخدام اللغة الأجنبية كبديل أو إلى جانب اللغة العربية يؤدّي إلى تهديد هوية الطالب القومية،

وفي المقابل يؤدي الاعتماد على اللغة العربية لغة رئيسة في التدريس إلى الحفاظ على مقومات الهوية الجزائرية وتمّاسكها،

وسيكون الاحتكام للواقع أساسًا لإخضاع هذه الأطروحة النظرية وغيرها للاختبار والتحقيق.

5 – فروض الدراسة :

يستهدف البحث تقديم فرش نظري ومنهجي واستدلالي عام يمكّن من فهم أعمق للأبعاد والتّوجهات المختلفة للمقاربة السوسيولغوية للوضعية اللسانية السائدة في جامعتنا الجزائرية (جامعة سطيف1و2)، من خلال البحث عن التّعالقات الموجودة بين المجتمع واللغة الّتي أنتجها، وبين اللغة وتشكيل الهوية الوطنية، وبين المواقف من اللغات والتفاعل معها أثناء استخدامها تعليميا، والاختيارات اللغوية القائمة إمّا على الازدواجية أو الثنائية، وبين السلطة السياسية وتفعيل وحصر دور كلّ لغة على حدى، كما يوضّح البحث مدخل اللغة والمجتمع من خلال استخدام اللغة المرتبطة أساسا بوضعها باعتبارها: لغة عالمية وتأثير ذلك في طرق تدريسها، ومواصفات التعليم بها، ومباحث الازدواجية والثنائية، أو التّداخل اللغوي، التحوّل الشفري...

أمّا مدخل السياسة اللغوية فيضمّ أساسيات علاقة اللغة بالتنظيم السياسي والتخطيط والتهيئة اللغويين، واتصال السياسة اللغوية بالتشريع القانوني ثمّ التطبيق الفعلي.

كما مسّ البحث كذلك مدخل علاقة اللغة بالنّوع من خلال تحليل سمات اللهجة الفردية، وعلاقتها بإبراز ملامح الهوية، والوعي اللغوي وكذا تحقيق الأمن اللغوي...

ممّا تقدّم، تتركّز الفروض الأساسية لهذا البحث فيما يلي :

1–يفترض التعلّم انصهار الطالب في جماعة لغوية، وبيئة يتفاعل معها، وقد تكون هذه الجماعة اللغوية ماثلة في بيئة لغوية واقعية أو متخيّلة أو حتّى افتراضية، تصبح فيها اللغة أداة للتفتّح، أو لغة للمنفعة، أو حتّى أداة لتكوين الشخصية الفردية والجماعية، فلا تظلّ اللغة هنا وسيطًا لتبليغ الأفكار، بل تصبح في علاقة بالسلطة والموقع والمنفعة، ممّا يضطره(الطالب) إلى التّموقع في إحدى هذه الهويات المتعدّدة والمتمايزة.

2–لجنس المبحوث / العينة دور أساس في تحديد نمطية الخطاب.

3–الخطاب الجامعي صورة عاكسة للوضع اللغوي السائد في المجتمع الجزائري الموصوف بالثنائية والإزدواجية اللغويتين، التداخلات، الصراعات...

4–تؤثر المواقف والسلوكات اللغوية الّتي يبديها الطالب الجامعي وكذا أستاذة في تشكيل ما يسمى بجاذبية اللغة من خلال إقباله على لغة والإحجام عن أخرى.

5–تبنّي الثنائية اللغوية في التدريس حلّ غير واقعي.

6– شيوع العامية على ألسنة الطالب وأستاذه أثناء إنتاج وتلقي المحتوى المعرفي، وهذا راجع للضعف اللغوي الّذي يعاني منه الطرفان.

7– بعد ترسيم الأمازيغية، سيتم النّظر إليها على أنّها لغة عالمية شأنها شأن الفصحى والفرنسية، وبالتّالي سيتمّ تقبّلها كأداة لنقل الآداب والعلوم.

8–البحث يفترض فشل السياسات اللغوية المتبعة في الجزائر لاسيما التعريب لأنّه لم يتأسس

على دراسات سوسيولوجية ولغوية سليمة، ضف إلى ذلك ضعف القرار التشريعي وآليات التطبيق، وبالتالي فاستكمال مسار التعريب على مستوى الجامعة صار أمرًا ضروريًا للخروج من المتاهة اللغوية الّتي يتخبط فيها الفاعلون من أساتذة وطلبة، ذلك أن اللغة العربية تتوفر على الشروط الأساسية لعلميتها وعالميتها من عمق تاريخي وجغرافي، واستقلاليتها، وقابليتها للتنميط والمعيرة.

ثانيا: الإجراءات المنهجية المتحكمة في الدراسة

1-نمط الدراسة :

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الوصفية التحليلية والّتي تسعى إلى تقديم فهم علمي سوسيولغوي لطبيعة العلاقة الجدلية والتفاعلية بين متغيرات: المجتمع واللغة، والكيفية الّتي تؤثّر فيها اللغة المهيمنة في مؤسسات التعليم العالي (قومية أو أجنبية) في إعادة إنتاج وتشكيل الهوية اللغوية للطالب.

ثمّ تنتقل الدراسة إلى مستوى ثان أكثر عيانية وإجرائية وأقلّ عمومية يرتبط بمعطيات الواقع الاجتماعي واللغوي في جامعتي سطيف1 و2 للكشف عمّا إذا كانت هنالك فروق جوهرية بين الطلبة الّذين يتلقون تعليمهم بلغة واحدة(أولى أو ثانية)، أو بلغات متعدّدة في تحديد خصائص شخصيتهم اللغوية وهويتهم الجزائرية العربية، والارتباط بمكوناتها وركائزها.

هذا وتسير الدراسة الراهنة في أطروحاتها وقضاياها وتساؤلاتها وإجراءاتها من العام (والّذي تضمّنه الجانب النظري من البحث، وقام على التحليل السوسيولغوي للمجتمع الجزائري، وطبيعته الّتي توسم بالتعدّدية)، إلى الخاص (وهي كنه الدراسة الميدانية يرتبط بواقع العينة المستهدفة المدروسة)، فتتأسّس البحث على:

1-اختيار صحة بعض المقولات التحليلية أو الفروض.

2 – التأكّد من صحة مقولة تحليلية.

3-تأييد صحة مقولة تحليلية ما[1]

[1]- عبد المنعم المشاط : التحليل السياسي الإمبريقي، مكتبة الآداب، القاهرة، د ط، 2007، ص29.

2 – منهج الدراسة :

يعدّ المنهج " أسلوبا للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول ظاهرة موضوع الدراسة[1]

وقد استند البحث على المنهج الوصفي لأنّه الأكثر ملائمة لطبيعته، القائمة على جمع الحقائق والمعلومات وتفسيرها للوصول إلى تعليمات مقبولة، حيث يعتمد على طابعي التعبير الكيفي في وصف الظاهرة –محلّ الدراسة– وتوضيح خصائصها والطابع الكمي الّذي يوضّح مقدار الظاهرة وحجمها، وارتباطها مع غيرها.

وعموما استخدم المنهج الوصفي –ها هنا– كأداة إجرائية للتعرّف على المعلومات الّتي تمّكن من بناء مستويات الفهم العلمي، وذلك وفق مرحلتين:

1– مرحلة الاستكشاف والصياغة: وتمّ فيها تحديد المفاهيم وجمع المعلومات المناسبة للبحث.

2– **مرحلة التشخيص والوصف المدقّق** : فلا تنحصر أهداف المنهج الوصفي في "جمع البيانات حول تساؤلات أو فروض خاصة بظاهرة أو إشكالية أو الاكتفاء بتوصيف، بل يحاول تفسيره واستخلاص دلالاته المختلفة"[2]،

ويمكن تحديد الخطوات المتبعة باستخدام المنهج الوصفي كأداة للممارسة البحثية، في هذه الخطوات:

1–تحديد المشكلة المراد دراستها.

---

[1]– علي عبد المعطي محمد: رؤية معاصرة في علم المناهج، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط4، 1984.

[2]– ديو بولد فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، تر: محمد نبيل نوفل مكتبة الأنجلومصرية ، مصر، ط5، 1996 ص 292.

2–صياغة الفروض المتناسبة مع هذه المشكلة.

3–اختيار العينة المناسبة لدراسة المشكلة، وإثبات الفرضيات المقترحة، أو اختبارها.

4–تحديد طرق جمع البيانات.

5–تصنيف البيانات المجموعة عن طريق أدوات الجمع.

6– تحليل النتائج المتوصّل إليها ثمّ تفسيرها.

7–اقتراح الحلول.

3–الوسائل الإحصائية المستخدمة :

وقد استنجد البحث ببعض الأساليب المساعدة كالإحصاء، الّذي اضطلع بوظيفة وصف البيانات (الإحصاء الوصفي) للوصول إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة، (والتحقّق من مدى صدق فرضياته ويطلق عليه الإحصاء الاستدلالي(الإستتاجي)، وشملت هذه التقنيات الإحصائية:

1–حساب مجموع التكرارات الخاصة بكل سؤال.

2–حساب النسب المئوية لمعرفة نسبة أفراد العينة الّذين اختاروا كل بديل من بدائل أسئلة الاستبانة، وتمّ حسابها بالقانون التالي: $\frac{\text{ن}}{\text{ت}} \times 100$

حيث أن "ن" تكرار الإجابات، " ت" مجموع أفراد العينة[1]

3 – المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على متغيرات الدراسة.

[1]– سعيد ناصيف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، نماذج لدراسات وبحوث ميدانية–، مكتبة زهراء الشرق ، ط، 1997، ص186.

4- عينة الدراسة(الخصائص وشروط الاختيار):

أ- تعريف العينة :

تعرف العينة بأنّها: " بعض من جميع المجتمع الأصلي، محسوب بطريقة معيّنة للحصول على معلومات توضّح خصائص المجتمع"[1]، فهي جزء ممثّل للمبحوثين، يهدف اختيارها إلى الحصول على المعلومات المحقّقة لأغراض البحث، وتغني الباحث عن مشقّة دراسة كل المجتمع الأصلي*، فيتمّ الوصول عبرها –العينة– إلى نتائج تعمم فيما بعد على مجتمع الدراسة، لتعذّر دراسة جميع عناصر ومكونات المجتمع الأصلي محلّ الدراسة.

ومنهجيا تختار العينة –مدار الدراسة– وفق الخطوات التالية:

1–تحديد المجتمع الأصلي للدراسة(الخاضع للبحث).

2–تحديد حجم العينة المطلوبة، واختيار عدد كاف ممثّل لها، ويعتمد الحد الأدنى للعينة على نوع البحث، ففي الدراسات الوصفية لابدّ أن تمثّل على الأقل 10% من المجتمع الأصلي، أمّا في الدراسات المقارنة والتجريبية فتحدّد نسبة العينة 05% من المجتمع المبحوث.

3– وضع مفردات المجتمع الأصلي في قائمة أرقام متسلسلة.

وتشترط الدراسات الميدانية على الباحث أن" يشرح الطريقة الّتي اختار بها عينته، ومبررات ذلك

---

[1]– يوسف العنيزي وآخرون: مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1999، ص255.

*–المجتمع الأصلي(مجتمع البحث): جميع مفردات الظاهرة المراد دراستها سواء أكانت بشرا أو كتبا، أو ظواهر أو... وهي الجماعة الّتي يهتمّ بها البحث، ويسعى إلى الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم عليها.

بالتفصيل"[1]

ب – أنواع العينة :

إنّ اختيار العينة بشكل سليم، يجعل من البيانات الّتي تمّ الحصول عليها صادقة، وقابلة للتعميم على المجتمع الأصلي، لذلك تنوّعت العينات إلى:

1–عينة عشوائية: ويقصد بها أن يكون لكل عضو من أعضاء المجتمع الأصلي الفرصة نفسها المتاحة لغيره، لأن يقع عليه السحب(الاختيار) أي تتاح للجميع أفراد مجتمع البحث الفرصة المتساوية والمستقلة لكي يدخلوا في إطار العينة، وبذلك لا يكون للباحث "دخل في اختيار أي عضو فيها، وبالتّالي لا يسمح للباحث باستبدال حالة بأخرى أسهل منها، أو أفضل من وجهة نظره"[2]

يعدّ الاختيار العشوائي(العينة العشوائية) أفضل طريقة للبحث الميداني.

2–عينة غير عشوائية(قصدية): يقوم الاختيار فيها على أساس إخضاعه إلى معايير واعتبارات محدّدة، وهي عينة يتمّ انتقاء أفرادها بشكل مقصود، نظرا لتوفر بعض الخصائص في مجموعة من الأفراد دون غيرهم لكون تلك الخصائص من الأمور المحورية والمهمّة للدراسة أو حتّى في حالة توفر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محدّدة من مجتمع الدراسة الأصلي، وهنا يتمتّع الباحث بالحرية التامة في اختيار العينة الّتي تضمن له تحقيق أغراضه وأهدافه، ثمّ توفير الوقت والجهد.

[1]– يوسف العنيزي وآخرون، ص259.

[2] – ابراهيم ردادي: مناهج البحث في العلوم الإنسانية، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 2008، ص176.

لكن قد يترتب على الحرية المعطاة للباحث التحيّز المقصود في اختيار العينة لتخدم أهدافه الّتي حدّدت مسبقًا.

جـ – خصائص العينة المختارة وشروط اختيارها:

شملت عينة الدراسة 436 طالبا وطالبة، و168 أستاذا من جامعتي سطيف1 و2 وتوزّعت بطريقة غير متساوية بين هاتين الجامعتين.

أمّا نمط العينة –وفقا لما تمّ من إجراءات اختيارها– فعينة عشوائية تفي بغرض الدراسة، وتحقّق أهدافها المرجوّة في ضوء اختياراتها النظرية وقضاياه التفسيرية، وطبيعة التساؤلات والفرضيات الّتي تطرحها وذلك للاعتبارات التالية:

– يعدّ هذا النوع من العينات أساسًا للتحليل العلمي، ومصدرا ثريا للمعلومات الّتي تشكّل قاعدة مناسبة للباحث.

– الحصول على معلومات وافية تخدم موضوع الدراسة، ممّا يتيح الحصول على نتائج علمية قابلة للتعميم.

– عدم الوقوع في مطب التحيّز، والّذي ينبني أساسًا على اعتماد نمط العينة القصدية الّتي يقدرها الباحث المفردات / العينة المختارة عددًا وخصائصها محدّدة.

بالعودة إلى الدراسة، الجدول التالي، يوضّح عدد العينة في كل من مجتمعي الدراسة الأصلي:

أ- الطلبة :

الجامعة	عدد الطلبة	النسبة
سطيف1	196	%44.74
سطيف2	242	%55.26
المجموع الإجمالي	438	%100

ب- الأساتذة:

الجامعة	عدد الأساتذة	النسبة
سطيف1	77	%45.83
سطيف2	91	%54.17
المجموع الإجمالي	168	%100

لم يكن اختيارنا للعينة يهدف إلى أن تكون معبّرة وممثّلة لعدد طلبة الجامعتين، وإنّما كان الهدف تمثيل بعض المتغيرات الأساسية الّتي سيجري فحصها كمتغير التخصص، الجنس...

وقد توزّعت العيّنة كالآتي على هذه المتغيرات:

1-متغيّر الجامعة(سطيف1 / 2)

2-متغيّر الجنس(أنثى / ذكر).

3- متغيّر الاختصاص.

4- متغيّر الشهادة(ليسانس، ماستر، دكتوراه) / الدّرجة (أستاذ مساعد، محاضر، أستاذ التعليم العالي).

5- متغيّر الانتماء.

6- متغيّر الحالة التعليمية للآباء.

7- متغيّر اللغة المستخدمة في الأسرة.

5-تصميم أداة جمع البيانات:

إنّ التحليل العلمي المتين يقوم على النّظرة الفاحصة للظاهرة المدروسة، وذلك من خلال التعمّق في أبعادها، وتحديد العلاقات بينها، وبين غيرها من الظواهر الأخرى، لذلك فإنّ تحقيق هذه الغاية يتطلّب من الباحث الاستنجاد بمجموعة من الوسائل والأساليب والإجراءات المختلفة، الّتي تتيح له الحصول على البيانات اللازمة للإجابة على إشكالية، وإثبات أو نفي فروضه المقترحة.

ومن أشهر هذه الأدوات الاستبانة(الاستبيان **questionnaire**)

أ- التعريف بأداة الدراسة:

تعرف الاستبانة بأنّها:"عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة، الّتي تعدّ بقصد الحصول على المعلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، ويعدّ الاستبيان من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية الّتي تتطلّب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات وآراء الأفراد"[1].

أي هو" تصميم فني لمجموعة من الأسئلة أو البنود حول موضوع معين، بحيث تغطي كافة جوانب هذا الموضوع، ويمكن [باستخدامه] الحصول على البيانات اللازمة، من خلال إجابة

[1]- محمد عبيات وآخرون: منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات-، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط 2، 1999، ص63.

المفحوصين على الأسئلة أو بنود الإستبانة"[1].

فهي إذن:

1- نموذج عملي يضمّ عددا من الأسئلة الّتي تدور حول إشكاليات البحث وفروضه، ترسل أو تسلّم للمبحوث ثم تعاد للباحث بعد إجابة (المبحوث) عليه.

2- وسيلة من وسائل جمع البيانات، وتعتمد أساسًا على استمارة تضمّ مجموعة من الأسئلة الموجّهة للعينة المبحوثة.

3- أداة لجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث، عن طريق الاستمارة المشار إليها سابقًا.

استخدمت الاستبانة كأداة من أدوات التحليل الكمي لبيان المتغيرات الأكثر تأثيرا في السلوك اللغوي للطالب والأستاذ، ومدى تفاعل هذه العوامل مع بعضها وذلك بالنّظر إلى عينة الدراسة، وسار الباحث في إنجاز الاستبانة وفق خطوات هي:

1- تحديد الأهداف المرجوة من الاستبيان في ضوء موضوع البحث ومشكلته، ومن ثمّ تحديد البيانات والمعلومات المطلوب جمعها.

2- ترجمة هذه الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة.

3- اختيار أسئلة الاستبيان وتجربتها على مجموعة محدّدة من العينة، لتحديد مدى كفاءتها في جمع المعلومات المطلوبة، وفي ضوء ذلك تمّ تعديل بعض الأسئلة بالشّكل الّذي يحقّق أكبر قدر من الأهداف، وتجدر الإشارة إلى أنّ الشّكل الأولي للاستبيان اختيرت أسئلته من نمط الأسئلة المفتوحة،

[1]- بشير صالح الرشدي، مناهج البحث التربوي(رؤية تطبيقية مبسطة)، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000، ص173.

حتّى تتيسر للمبحوث تسجيل إجابته، وللباحث عملية التحليل الإحصائي، وللتأكّد من سلامة الاستبيان كأداة إجرائية لجميع البيانات.

4- تصميم الاستبيان بشكله النهائي بعد أن أكّدت عملية التجريب نجاعة الأسئلة، وقدرتها على الإجابة على إشكالات الدراسة، واختيار فروضها.

ب/ تحديد طبيعة الأسئلة:

تعدّدت أنماط الاستبيان من حيث طبيعة الأسئلة المقترحة إلى:

1-أسئلة مغلقة(ذات النهايات المغلقة): ولا يترك الحرية للمبحوث لإبداء رأيه، فتكون إجاباته محدّدة ومحصورة بين(نعم / لا) أو (أوافق / لا أوافق) وهذا النّوع يحدّ من آراء المبحوث، ولا تعطى له مجالاً للتعبير أن أفكاره.

ويمتاز هذا النّمط من الأسئلة بسهولة وسرعة الإجابة على الأسئلة المقترحة، وسهولة تفريغها وتحليلها من المحلّل(الباحث)، وأغلب أسئلة الاستبانة أسئلة مغلقة.

2- أسئلة مفتوحة(النهايات المفتوحة): أسئلة مقالية يجيب عنها المبحوث بالكمّ والكيف الّذي يريد، وتكون غير محدّدة الإجابة، ويترك للمبحوث الحرية في إبداء آرائه فيما يخصّ السؤال المطروح.

وتعدّ هذه الأسئلة من أفضل الأنماط استخدامًا في حالة صعوبة حصر الإجابات رغم ما تمّتاز به من صعوبة تفريغها وتحليلها، ومن حيث الوقت والجهد اللازمين لهاتين العمليتين، ممّا يؤدي إلى صعوبة المقارنة بين العينة محلّ الدراسة.

واحتوى الاستبيان المقرر (46) سؤالا مفتوحا توزع على محاور (أبعاد) الدراسة.

جـ- اختبار كفاءة الاستبيان:

تمّ تصميم استبيان ضمّ(8) محاور، وبعد إعداده في صورته الأولى تمّ اختبار كفاءته من خلال:

1- عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، وقد أسفر التّحكيم عن مجموعة من الملاحظات والآراء، الّتي أخذت بعين الاعتبار، فتمّت مناقشتها ودراستها بعناية، أدّت إلى تعديل صياغة بعض الأسئلة وحذف أخرى، وإعادة ترتيب أسئلة معينة.

2- وبعد إجراء التعديلات الملائمة، انتقل إلى الدراسة التجريبية الّتي تعدّ إحدى أهمّ الوسائل لقياس مدى صلاحية وفعالية الاستبيان لأنّه يتيح التعرّف على:

1- مدى فهم أفراد العينة للألفاظ والأسئلة المستخدمة.

2- مدى تجاوب المبحوثين مع كل سؤال.

3- نوع الإجابة المحتملة للأسئلة المطروحة.

4- مدى ملائمة صياغة الأسئلة.

5- الاستفادة من آراء المبحوثين ومقترحاتهم وتعليقاتهم وملاحظاتهم على أداة البحث بما يحقّق سلامة الإعداد والتعديل.

6- تحديد الزّمن الكافي لتعبئة الاستمارة.

وتمّ توزيع 40 استمارة على عينة مقصودة[1] من مجتمع البحث، وبناء على ذلك تمّ تسجيل مجموعة من الملاحظات:

1– صعوبة فهم بعض الأسئلة.

2–عدم الإجابة على بعض الأسئلة.

3– ضمّ الاستبيان في صورته الأولية على عدد من الأسئلة المكررة.

وبناء على نتائج الدراسة التجريبية، تمّ إعادة صياغة أسئلة الاستبيان في شكله النهائي، من خلال تعديل بعضها وإضافة أخرى، بما يضمن تحقيق أهداف البحث، والوصول إلى نتائج دقيقة. إذن للتأكّد في النّهاية من الكفاءة القياسية لأداء الإحصاء تمّ الاعتماد على إجرائي:

1–**الثبات:** وتجرى هذه الأساليب للتأكّد من مدى توفر المعايير القياسية لأدوات جمع البيانات، ويشير مفهوم الثبات إلى التباين الّذي يؤدي إلى فروق في درجة الأداء الصحيحة أو المستقرة على الاختبار، ولمعرفة مدى ثبات الاستمارة، تمّ استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث أعيد تطبيق الاستمارة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وذلك بعد مضي (15يومًا) من عرض الاستبيان في صورته الأولية على (40) مبحوثا مقصودًا، وبعد تعديله، لنجد أنّ الصعوبات والإختلالات الّتي كانت موجودة في الاستبيان الأولي قد تلاشت.

[1]– العينة القصدية: عينة يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من الباحث، نظرا لتوفر بعض الخصائص ذات الصلة بأهداف البحث بهؤلاء الأفراد دون غيرهم، أو توفر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محدّدة من مجتمع الدراسة الأصلي، للاستزادة ينظر، سمير نعيم أحمد: المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، مكتبة رأفت، القاهرة، ط2،1991، ص148.

2–**الصدق:** حيث عرضت الاستبانة في صورتها النهائية على مجموعة من الأساتذة، لتحديد مدى قدرة الأداة على قياس الأهداف المسطّرة، ومدى ارتباط أبعاد الاستمارة بميدان الدراسة، ومدى وضوح الأسئلة، وسلامة صياغة عباراتها. وقد أكّد المحكّمون صدق الاستمارة وإمكانية استخدامها في البحث، والاطمئنان إلى ذلك.

د– هيكلة الاستبيان:

من الاعتبارات الأساسية الّتي يجب أن يراعيها الباحث في تصميمه للاستبيان مسألة تحديد الهيكل العام له، وذلك بتقسيم المعلومات والبيانات المطلوبة، وتصنيفها وتبويبها، ثم ترتيبها ترتيبا متسلسلا ومتكاملا، ليبدوا الاستبيان في صورته النهائية في شكل وحدات متتابعة تضمن كل واحدة منها قضية معينة بتفصيلاتها الّتي يراد جمع البيانات حولها.

وقسّم الاستبيان إلى:

1– الجزء الأول : و ضمّ التعريف بالدراسة(العنوان) واسم الباحث والجهة المشرفة، وتحديد الهدف من الدراسة وأغراضها، ثمّ انتقل إلى الرسالة التطبيعية ونهدف إلى شكر المبحوث على تعاونه وتحفيزه للإجابة عن أسئلة الاستبيان، وطمأنته بسرية المعلومات وأنّ الإجابات المقدّمة لا تستخدم إلاّ للبحث العلمي.

2– الجزء الثاني: ويتضمّن إرشادات وتعليمات عن طريقة ملء الاستبيان، وكذا معلومات شخصية عن المستوجب حسب متغير:

1– السن (الفئة العمرية).

2- الجنس.

3- متغيّر الجامعة(سطيف1-2).

4- متغيّر الاختصاص.

5- متغيّر الشهادة.

6- متغيّر الانتماء.

الجزء الثالث : متن الاستبيان(الأسئلة): وهو الجزء الرئيس في الاستبان، ويتمّ فيه عرض البحث وفقا للمحاور الأساسية المرتبطة بالدراسة[1].

وقد تمّ تقسيم متن الاستبيان إلى أجزاء تفصيلية أو محاور أساسية هي:

المحور الأوّل: محور تعريفي بالمبحوث.

المحور الثاني: عرّف بخصائص البيئة الحاضنة للمبحوث لاسيما اللغة المستخدمة.

المحور الثالث: سعى إلى بيان نظرة المبحوث(أستاذًا وطالبًا)، إلى اللغة العربية، ومدى تحكّمهما في قواعدها.

المحور الرابع: حاول معرفة وتحديد العلاقة المفصلية بين اللغة والاختصاص.

المحور الخامس: خصّص لاستقراء ملامح الثنائية اللغوية في الخطاب الجامعي بين الأستاذ والطالب.

المحور السادس: وضمّ مدخلي: البحث عن تأثير الإزدواجية اللغوية على لغة التخاطب، وما

[1]- محمد عبيدات: منهجية البحث العلمي، ص66.

أنتجته هذه الوضعية المتعدّدة من لغات هجينة امتدّت إلى لسان الأستاذ وطالبه.

المحور السابع: تتبّع حالة المبحوث من خلال البحث عن مدى تحقّق الأمن اللغوي، وما نتج عنه من سلوكات ومواقف لغوية كالتحيّز والتحوّل اللغوي.

المحور الثامن: حول رصد رأي المبحوث من السياسات الغوية المنتهجة في الجزائر، ومدى قدرتها على تفعيل دور اللغة العربية في الوسط الجامعي.

هـ–أساليب تطبيق أداة البحث(الاستبيان):

كثيرة هي الأدوات الّتي تستخدم في الدراسات الميدانية، ولكن أكثرها شيوعا الاستبيانات والمقابلات...، ويتمّ اختيار هذه الأدوات وبناؤها على ضوء أسس علمية، وذلك للوصول إلى البيانات المطلوبة لتحقيق أهداف البحث.

قد نستخدم هذه الأدوات منفردة، أو مجتمعة، وذلك تبعا لطبيعة البحث وأهدافه، وتوجّهات الباحث والإمكانات المتاحة، ويشترط في ذلك تحديد أسباب اختيار نوع الأداة، وتفاصيل بنائها، ومدى ارتباطها بمنهج الدراسة المستخدم " وتحكيمها ثم ضبطها إحصائيًا من خلال قياس هدفها وثباتها "[1].

تعدّ طريقة توزيع الاستبيان أحد المحدّدات الأساسية لنجاح الدراسة الميدانية، ومن أنجع الطرائق الّتي يتمّ من خلالها توزيع الاستبيان استخدام أداة المقابلة كأداة مساعدة، يعتمد عليها لتعميق نتائج الاستبيان، وتلافي السلبيات المتعلقة به ك:

[1]– خديجة جان: المهارات اللازمة لإعداد البحوث العلمية للماجستير والدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، ط1431هـ، ص65.

1– وجود بعض الأسئلة الغامضة، أو الّتي يساء تفسيرها.

2– انخفاض نسبة الردود من طرف المبحوثين نتيجة الإهمال أو نسيانها[1]

3– قد تفقد بعض نسخ الاستبيان أثناء إرسالها بالبريد أو بغيرها من الطرق المتاحة.

4– قد يشعر المبحوث بالملل والتّعب من أسئلة الاستبيان الطويلة.

5– فقدان الباحث اتصاله المباشر بالمبحوث مما يحرمه من ملاحظة ردود فعل (التغذية الراجعة) المبحوث إزاء بعض الأسئلة.

وتعدّ المقابلة أداة بحث فعّالة ومكمّلة لدور الاستبيان لأنّها تضفي التفاعل بين الباحث والمبعوث، لذلك على الباحث أن يستغلّ و يوظّف المقابلة لصالح الاستبيان، كما يمكن أن تكون المقابلة مقدمة لإعداد الاستبيان وتوجيه مسار أسئلته.

وتعرّف المقابلة بأنّها: "عملية اتصال شخصي لفظي فعّال، يقوم على الثّقة، تجري بين الباحث وبين أفراد عينة البحث، بهدف الحصول على بيانات تسهم في تحديد مشكلة البحث بصورة عميقة وواضحة، وإيجاد الحلول المناسبة"[2].

بناء على ذلك فقد تمّ اعتماد أسلوب المقابلة الشخصي في تطبيق الاستبيان، حيث تكفّلت الباحثة بالاتصال شخصيا بأغلب أفراد العينة.

---

[1]– محمد عبيدات: منهجية البحث العلمي، ص64.

[2]– وائل عبد الرحمن التل، وعيسى محمد قحل: البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية دار الجامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، ص73.

ب / كما لجأت الباحثة إلى أسلوب الملاحظة العينة (حضور عديد المحاضرات والتطبيقات في كل التخصصات المقترحة للدراسة)، وتعدّ الملاحظة من الوسائل المهمّة لجمع البيانات والمعلومات، يتمّ فيها الاتصال المباشر مع عينة المجتمع الأصلي، وتتمثل في" مشاهدة موضوع معين على نحو صادق، وبموجب إجراءات منظّمة يقوم بها الباحث لتحقيق فهم أفضل لهذا الموضوع "[1].

فعدّت الملاحظات(الحضور) تقنية أساسية لجمع العينات الكلامية والأشكال اللغوية الّتي تنتجها العينة المستهدفة، وهذا ما ساعد الباحث على فهم الظواهر اللغوية المتعددة أو الذّخيرة اللغوية المتوفرة لدى مجتمع الدراسة، وفي النهاية ما يساعد على تحديد مدى تمّثيل نوع كلامي لها، وعلاقته بالأنواع الأخرى.

6–التسجيل: تمّ الاستنجاد بالمسجلات الصوتية في العمل الميداني وتعدّ هذه التّقنية ايجابية إذا ما قورنت بأساليب المقارنة الّتي تعتمد على مقدرة الباحث على الاستماع أو الملاحظة البصرية، وذلك لأنّها تعطينا الفرصة للتركيز على التفاصيل الصوتية الصغيرة، بما أنّ ذلك يحدث بشكل غير واع.

وقد تبنت الباحثة خيار عدم إشعار العينة بمعرفة أنّها تسجّل تبادلاتهم أو تخاطباتهم حتّى لا يؤثّر ذلك على سلوكهم اللغوي وعلى بدائلهم اللغوية والاتّسام بالعفوية والصّدق المنشودين في البحث العلمي رغم أن **ألسندرو دورانتي** يعدّ هذا الاتجاه "غير أخلاقي وغير ممكن في الكثير من الحالات"[2].

[1]– بشير صالح الرشيدي: مناهج البحث التربوي، ص188.

[2]– ألسندرو دورانتي: الأنثروبولوجيا الألسنية، ص201.

وتعدّ التسجيلات الصوتية أداة مكمّلة للإجراءات السابقة(المقابلة والملاحظة الميدانية) الّتي تسمح بجمع المعلومات وبيانات مهمّة عن الظاهرة والعينة المدروسة، لأنّها تساعد على تأطير ما يتمّ تسجيله على الشريط الصوتي.

7- حدود الدراسة(الزمانية و المكانية):

مكانيا تحدّدت الدراسة الميدانية في جميع كليات جامعتي فرحات عباس(سطيف1)، وجامعة محمّد لمين دبّاغين(جامعة سطيف2)، أمّا المدى الزمني فقد امتدّ على مدار السنة الجامعيّة:2015-2016.

الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج الدراسة التطبيقية

أولاً: عرض وتحليل نتائج الاستبانات

هدف الاستبيان إلى بيان المتغيرات الأكثر تأثيرا في سلوك الطالب والأستاذ اللغوي، ضمن عينة وصفت بالعشوائية، فلم يكن اختيار العينة يهدف إلى كونها معيّرة وممثلة لعدد الطلبة، وإنّها بغية تمثيل المتغيرات الأساسية الّتي سيجري فحصها كمتغير التخصص الجنس، الاختصاص...

وقد شملت العينة 438 طالبا و168 أستاذا تمّ توزيعهم على هذه المتغيرات كالآتي:

1-متغيّر الجامعة.

2-متغيّر الشهادة/ الدرجة.

3-متغيّر الجنس.

4-متغيّر السن.

5-متغيّر الاختصاص.

I-تحليل معلومات المحور الأول: (محور تعريفي بالمبحوث)

شملت الدراسة عينة قدرها1000 (ألف) مستوجب من طلبة جامعتي سطيف1، وسطيف2، ووُزّعت 500 استبيانه بالتّساوي بين الجامعتين، غير أنّ عملية استعادة وجمع الاستبيانات المملوءة أسفرت عن438 استبانه، أمّا بالنسبة للأستاذة فقد وُزّعت 500 استبانة، ليسترجع منها 168 استبانة فقط وتوزّعت العينة الحقيقية كالآتي حسب:

أ-متغيّر الجامعة:

1-الطلبة:

الجامعة	العدد	النسبة
سطيف1	196	% 44.75
سطيف 2	242	% 55.25
المجموع	438	% 100

جدول رقم: 01

2-الأساتذة:

الجامعة	العدد	النسبة
سطيف1	77	% 45.83
سطيف 2	91	% 54.17
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 02

ما يلاحظ أنّ العدد العشوائي الخاضع للدراسة متقارب بين الجامعتين، ممّا يجعل النتائج أقرب إلى الهدف لعدم غلبة عينة جامعة على الأخرى.

ب-متغيّر الشهادة المحضر لها:

انقسمت العينة المبحوثة (الطلبة) حسب المستوى (التدرج وما بعد التدرج) كالآتي:

1-جامعة سطيف1:

المستوى	العدد
ليسانس	134
ماستر	43
دكتوراه	19
المجموع	196

جدول رقم: 03

2-جامعة سطيف2:

المستوى	العدد
ليسانس	103
ماستر	130
دكتوراه	09
المجموع	242

جدول رقم: 04

أما بالنسبة للأساتذة فقد توزّعوا بحسب متغيّر الدّرجة إلى:

	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	113	% 67.26
أستاذ محاضر	42	% 25
أستاذ التعليم العالي	13	% 07.74
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 05

ج-متغيّر الجنس:

وشملت الدراسة كلا الجنسين عشوائيا، ولوحظ تنوّع في ذلك حيث تفوّقت نسبيا النسبة الممثّلة للذكور بجامعة سطيف1 (51.53%) أمّا عدد الإناث بالعينة فكان ملاحظا أكثر بجامعة سطيف2.

وهذا يرجع إلى طبيعة التخصصات الّتي توفرها كل جامعة، فالذكور مثلا أكثر ميلاً للتخصصات العلمية والتقنية، والعكس صحيح أين سجل نفور الطلبة الذكور من التخصصات الأدبية، وهذا ما عكسته نسبة (24.79%) فقط بجامعة سطيف2، والجدول التالي يوضح توزّع الطلبة المبحوثين حسب متغيّر الجنس.

1-جامعة سطيف1:

الجامعة	العدد	النسبة
ذكر	101	% 51.53
أنثى	95	% 48.47
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 06

2-جامعة سطيف2:

الجامعة	العدد	النسبة
ذكر	60	% 24.79
أنثى	182	% 75.21
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 07

أمّا فيما يخص الأستاذة المبحوثين فتقاربت النسبة بين الجنسين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	83	% 49.41
أنثى	85	% 50.59
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 08

د-متغيّر السنّ:

عمريا امتدت عينة المجتمع الأصلي للدراسة بين الجامعتين بين:17 سنة إلى 52 سنة بالنسبة للطلبة، وبين: 26 إلى 60 سنة بالنسبة للأساتذة.

هـ-متغيّر الاختصاص:

حاولت الدراسة استيعاب أغلب التخصصات بين الجامعتين لذلك شملت الكليات التالية:

1-كلية الآداب واللغات.

2-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

3-كلية الحقوق والعلوم السياسية.

4-كلية الاقتصاد والعلوم التجارية وعلوم التسيير.

5-كلية الطب والصيدلة.

6-كلية العلوم والتكنولوجيا.

7- كلية الهندسة المعمارية.

وهذا ما أدّى إلى تنوّع العينة، وبالتّالي تنوّع الآراء الّتي أبداها المبحوث بالنّظر إلى الاختصاص الّذي ينتمي إليه، ويشار أيضًا إلى استيعاب البحث أغلب أقسام الكليات المذكورة آنفًا.

2-تحليل أسئلة المحور الثاني:

وهو محور مكمّل لمعلومات المحور الأول، الّذي حاول التعريف بالمستوجب واختصاصه، وسعى إلى إبراز خصائص بيئته الحاضنة اجتماعيا وثقافيا والأهمّ من هذا كلّه التركيز على اللغة المستخدمة في التخاطبات اليومية داخل المجتمع، لبيان مدى تأثيرها على تشكيل الهوية اللغوية للمستجوب، لأنّها عملية مستمرّة ومتطوّرة تتأثر بكلّ المراحل العمرية والتعليمية، لأنّ مستويات تشكيلها تأخذ مساراتها الأساسية منذ الصغر لتبرز في المرحلة الجامعية، والّتي يعدّ دورها تراكميًا في ترسيخ هذه الهوية.

وتمثّلت أسئلة هذا المحور في المتغيّرات التالية:

أ-نوع البيئة المحتضنة للتعليم قبل الجامعة:

لأنّ الدراسة ذات طبيعة سوسيولغوية، تبحث عن العلاقة المتفاعلة بين طبيعة المجتمع ونمطية اللغة المسفرة عن هذا التفاعل، يسعى البحث إلى استقراء نوع البيئة لبيان أثرها في تشكيل الهوية اللغوية للمبحوث، فكانت النتائج حسب الجامعتين كالآتي:

أ- الطلبة:

1- سطيف1:

البيئة	العدد	النسبة
ريفية	40	% 20.40
حضرية	156	% 79.6
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 09

2-سطيف2:

البيئة	العدد	النسبة
ريفية	98	%40.49
حضرية	144	% 59.51
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 10

ب-الأساتذة:

البيئة	العدد	النسبة
ريفية	75	% 44.64
حضرية	93	% 55.36
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 11

أمّا النسبة الكلية للجامعتين فتوزّعت كالآتي:31.50% بالنسبة لانتماء الطلبة إلى بيئة ريفية، و68.50%.

نشير فقط أن أغلب إجابات الطلبة المتعلقة بمتغيّر البيئة الريفية بعيدة عن الصّدق، فكثير من الطلبة من قاطني الأرياف والقرى، لكنّهم أثناء الاستجواب فضلوا –ولو خياليًا– أن يكونوا من قاطني المناطق المدنية أو الحضرية، وهذا ما استشفيناه من علامات الارتباك والخجل أثناء طرح الأسئلة المتعلقة بهذا المحور، وهذا راجع إلى عقده النّقص الّتي يشعر بها، لما تحيل عليه– اجتماعيًا– من مؤشرات التخلّف وأكيد أنّ ذلك سينعكس على الاستعمال اللغوي، والخيارات اللغوية الّتي تندرج ضمن ما أشرنا إليه سابقا بالسلوكات والمواقف اللغوية الناتجة عن التمحيص اللغوي لإعطاء شعور لدى المتلقي أنّ المتكلّم ينتمي إلى طبقة اجتماعية أرقى.

ب–طبيعة لغة المحضن (الأسرة):

للأسرة دور هام في تكوين شخصية الطفل اللغوية، فأوّل ما يلقفه الطفل سماعًا من محضنه لغة، فموطن اللغة الأوّل وبيئتها الأسرة، فتتحكّم البيئة اللغوية الأولى في اكتساب الطفل للغة الأولى وترسّخ ملكة اللغة عنده فيشبّ عليها سواء أكانت عامية عربية، أو أمازيغية أو فصحى، أو حتّى مختلطة.

وهذا ما حاول هذا السؤال استقراءه، فكانت النتائج كالآتي:

أ-الطلبة:

1-جامعة سطيف1:

	العدد	النسبة
عامية	162	%82.65
أمازيغية	12	% 06.12
فصحى	01	% 0.51
فرنسية	05	% 2.55
مختلطة	16	% 08.17
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 12

2-جامعة سطيف2:

	العدد	النسبة
عامية	168	%69.42
أمازيغية	28	% 14.28
فصحى	04	% 1.65
فرنسية	03	% 1.23
مختلطة	39	% 16.12
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 13

بحسب النتائج المبينة في الجدولين، تعدّ لغات الأم(العامية، الأمازيغية) أساسًا للاكتساب اللغوي، وللتداول اليومي، فيما استبعدت الفصحى، وتمّ إقصاؤها في العملية التخاطبية، حيث لم تتجاوز1.65% كأعلى نسبة بجامعة سطيف2، وهذا ما أدّى إلى"النّقص في الرصيد اللغوي الّذي نلحظه عند الطلبة، فدور الأولياء مهمّ في ترسيخ ملكة الفصيحة عند أبنائهم، وذلك بمحاولة إزالة البون الشاسع بينها وبين العامية".[1]

ورغم اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم إلاّ أنّها بعيدة كل البعد عن الاستعمال التواصلي، بل دخلت على خط التنافس معها اللغة الأجنبية(الفرنسية)، والّتي تستخدم –بحسب الاستبيان– نسبة تفوق الفصحى(2.55% و 1.23%) بجامعتي سطيف1، و2 على الترتيب، والأمر ذاته ينطبق على الأساتذة، فقد مثّلت نسبة(0.17%) فقط استخدام الفصحى، و52.13 % للفرنسية و36.71 % للهجينة.

إنّ أغلب من يؤكّدون استخدام الفرنسية تواصليا في الأسرة هم من ذوي الانتماءات الطبقية الراقية، إضافة إلى كونهم أبناء لأولياء ذوو وظائف عليا (سامية).

أمّا الحضور الملفت للغة الهجينة(المزيجة) فيعكس الواقع الغوي للمجتمع الجزائري الّذي اعتمد على نمط جديد هو كشكول من اللغات السابقة بتشكيلة غربية أساسها عامي وفرنسي أضحى صورة

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية–جامعة تيزي وزو نموذجا–، دار هومة، الجزائر، د ط، 2009، ص 51.

الجزائري في كل مراحله وباختلاف مستواه التعليمي والاجتماعي. شكل لغوي لا يمكن أن نصنفه إلى أي خانة من الخانات السابقة،

لكن وجوده وحضوره في سوق التبادلات اللغوية كبير بل كاسح ألغى باقي اللغات، ويرجع صالح بلعيد أهمّ الأسباب الّتي أدت إلى غياب الفصحى كأداة للتواصل الأسري إلى النقاط التالية[1]

1-تفضيل العامية والفرنسية على حساب الفصحى من طرف الأولياء، مما يؤدّي إلى تعويد الطفل على نمط لغوي ما.

2-عدم الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم للطفل، والّذي يساهم في إثراء الملكة الشفوية والتعبيرية.

3-قلّة المطالعة والقراءة الخارجية.

4-جهل الأسرة للأسس التربوية والتعليمية للغة العربية.

5-عدم التنسيق بين الأسرة والمدرسة في مجال إكساب الطفل اللغة الفصيحة السليمة.

6-أمية الوالدين أو أحدهما، وهو ما سنحاول الإضاءة عليه في السؤال التالي لماله من آثار في تكوين شخصية المتكلّم اللغوية وتوجهاته، ثم تنمية انتمائه بهويته الّتي تعدّ اللغة أهمّ أركانها.

د-مستوى تعليم الوالدين: (وهو سؤال خاص بالطلبة فقط)

[1]- ينظر: السابق، ص53-54.

1-سطيف1:

	العدد	النسبة
منعدم	28	% 14.28
ابتدائي	19	% 09.70
متوسط	53	% 27.04
ثانوي	47	% 23.97
جامعي	49	% 25
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 14

2-سطيف2:

	العدد	النسبة
منعدم	63	% 26.03
ابتدائي	66	% 27.27
متوسط	53	% 21.91
ثانوي	38	% 15.70
جامعي	22	% 09.09
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 15

لُوحظ وجود فروق جوهرية بين مستوى أولياء الطلبة، حيث غلبت عينة الطلبة الّذين تتدنى مستويات تعليم أوليائهم دون الجامعي(367 من مجموع 438 طالب).

ولهذا العامل تأثير قوي في تشكيل شخصية الطالب العلمية واللغوية أين ساهم هذا في تفشي لغة الأم(العامية + الأمازيغية) مقارنة باللغة الأم(الفصحى) واللغة الأجنبية في التخاطبات داخل الأسرة والمجتمع المكّبر، وهذا ما أشرنا إليه في المتغير السابق.

هـ-الانتماء الطبقي:

لأنّ اللغة شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية فهي ببساطة "جزء من المجتمع [...]، وصيرورة مشروطة اجتماعيًا"[1].

أشرنا سابقا إلى الدراسة الّتي أجراها برنستاين (Bernstein) المتخصّص في سوسيولوجية التربية، والّذي يعدّ أوّل من ربط الإنتاج الكلامي بالوضعية الاجتماعية للمتكلّم، أين قام بتحليل إنتاجات الأطفال اللغوية، وتوصّل إلى رامزين (سنين) في التعبير، أوّل سماه بالرامز الغني /الثري المنتج من أطفال الطبقة الراقية والّذي يمتاز بالتنوّع في المعجم اللغوي، واعتماد الجمل النحوية الطويلة...، أمّا الشفرة الخاصة بأطفال الطبقة الفقيرة، والّتي وسمها بارستاين بالرامز المحدود فامتازت بالألفاظ القليلة والجملة البسيطة المختصرة...، ممّا شكّل عائقًا لمتكلميها في تعلّمهم وتفوّقهم[2].

[1]- فيركلو نورمان: الخطاب بوصفه ممارسة اجتماعية، تر: رشاد عبد القادر، مجلة الكرمل، مؤسسة الكرمل الثقافية، ع 64-2000، ص 155.

[2]- ينظر، كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: يحياتن، ص20.

فتحدّد سلوكات الطبقة الراقية اللسانية في اختيار اللغة المعبّرة عنها وعن خصائصها، وهذا ما لاحظناه من خلال تحليل الاستبيانات أن أبناء هذه الطبقة يعدّون استخدام الفرنسية مؤشرًا قويًا على التمايز الطبقي والاجتماعي.

في حين فضّلت الأغلبية التواصل بالعامية العربية وهي لغة الطبقات الوسطى والدنيا، فالوضعية الاجتماعية هنا شكّلت بطريقة حاسمة سلوكاتهم اللسانية الّتي ستظهر مؤشراتها فيما بعد في تكوين الطالب الجامعي وأستاذه.

أ- الأساتذة:

	العدد	**النسبة**
أدنى	08	% 04.76
متوسط	93	% 55.36
راقي	67	% 39.88
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 16

ب- الطلبة:

1-جامعة سطيف1:

	العدد	**النسبة**
أدنى	04	% 02.04
متوسط	185	% 94.38
راقي	07	% 03.57
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 17

2-جامعة سطيف2:

	العدد	النسبة
أدنى	08	% 03.30
متوسط	229	% 94.63
راقي	05	% 02.06
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 18

و- دور التخصص ما قبل الجامعي في تكوين الهوية اللغوية للطالب وأستاذه:

ويحاول هذا المتغيّر بيان أثر التخصص في ترسيخ الهوية اللغوية للطالب، وفي انتقائه للغات تخاطباته، والّتي ستظهر فيا بعد(سيتم العودة إلى هذا المتغير أثناء تحليل المحاور المقبلة) ليبيّن فكرة التراكمات الحادثة في العلاقة بين التخصص وبنية لغة التواصل وطبيعتها.

والجدولان يوضّحان تواتر النسب بين الجامعتين:

أ-الطلبة:

1-جامعة سطيف1:

التخصص	العدد	النسبة
علمي	196	% 100
أدبي	00	% 00
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 19

2-جامعة سطيف2:

التخصص	العدد	النسبة
علمي	84	% 34.71
أدبي	158	% 65.29
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 20

ب-الأساتذة:

أمّا تكوين الأساتذة الجامعي(التدرج وما بعد التدرج) بين العلمي والأدبي، فيحدّده الجدول التالي:

	التكرار	النسبة
علمي	77	% 45.83
أدبي	91	% 54.17
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 21

وهي النتائج الموافقة للانتماء للجامعتين(سطيف1، سطيف2) فكلّ جامعة متخصّصة في تكوين إمّا الفروع العلمية أو الأدبية.

3- تحليل نتائج المحورين الثالث والرابع:

وسّعت أسئلة المحورين إلى استجلاء نظرة الطالب وأستاذه للغة الهوية(الفصحى)، وكذا بيان مدى تحكّمه في قواعدها وقوانينها، ومدى تأثير التخصص في طبيعة اللغة المستخدمة في التداول العلمي، في محاولة لإبراز مدى مساهمة هذه اللغة في ترسيخ مقومات الهوية للطالب وأستاذه، بعدّ اللغة وعاء للثقافة والفكر، وعنصرا بنائيًا للشخصية الّتي وهبت له انتماءه وكيانه المميّز له عن غيره.

أ-تحليل أسئلة المحور الثالث:

1-تحديد نظرة الطالب والأستاذ إلى الفصحى:

وانقسمت الآراء على الخيارات المتاحة كالآتي:

أ-الطلبة:

1-جامعة سطيف1:

الخيارات	التكرار	النسبة
لغة شريفة ومقدسة	148	% 75.50
لغة شعر وأدب فقط	17	% 08.68
متحجرة ومتخلفة	02	% 01.02
لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا	13	% 06.64
أقل قيمة من اللغات الأجنبية	16	% 08.16
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 22

2-جامعة سطيف2:

الخيارات	التكرار	النسبة
لغة شريفة ومقدسة	200	% 82.64
لغة شعر وأدب فقط	25	% 10.33
متحجرة ومتخلفة	02	% 0.83
لا تصلح أن تكون لغة علم	06	% 2.48
أقل قيمة من اللغات الأجنبية	09	% 03.71
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 23

ب-الأساتذة:

الخيارات	التكرار	النسبة
لغة شريفة	99	% 58.92
لغة شعر وأدب	33	% 19.64
متحجرة ومتخلفة	07	% 04.16
لا تصلح أن تكون	12	% 07.16
أقل قيمة من...	17	% 10.12
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 24

وهذا المقياس يعبّر عن حقيقة لغوية يؤدّيها الواقع، ويؤكّدها التاريخ، وهي إرتباط اللغة –أي لغة كانت– بحضارة أصحابها، فهما يتناسبان تناسبًا طرديًا.

لقد أجمع أغلب المستجوبين على ميزة اللغة العربية الفريدة، وهي شرف نزول القرآن بها، وهذا التشريف هو ما أنزلها منزلة سامية لا تستطيع أي لغة أن تطالعها في شرفها ورفعتها، لهذا يدافع عنها مصطفى صادق الرافعي قائلا: ما ذلّت لغة شعب إلاّ ذلّ، ولا انحطّت إلاّ كان أمره في ذهاب وإدبار، ومن هذا يفرض الأجنبي المستعمر لغته فرضًا على الأمّة المستعمرة ويركبهم بها، ويشعرهم عظمته فيها، ويسحقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكامًا ثلاثة في عمل واحد، أمّا الأوّل فحبس لغتهم في لغته سجنًا مؤبدًا، وأمّا الثاني فالحكم على ماضيهم بالقتل محوًا ونسيانًا، أمّا الثالث فتقيد مستقبلهم في الأغلال الّتي يضعها، فأمرهم من بعدها لأمره تبع[1].

ولعلّ ارتباط اللغة العربية بالقرآن الكريم يزيد من ارتباط الطالب بلغته الفصحى، لأنّ الدين يعدّ مكونًا أساسيًا في تحديد هذه الهوية يصعب تجاهله أو إسقاطه.

لكن لا يمكن تجاهل النسب المعتبرة لباقي الخيارات، الّتي تجعل من اللغة العربية بعيدة كل البعد عن تدريس الفروع العلمية، وبالتّالي فهي أقلّ قيمة من غيرها من اللغات، والملاحظ أن حتّى الشعب الأدبية (جامعة سطيف 2) تناصر هذا الطرح، فإجمالي هذه الاختيارات تراوح بين: (24.5 % و17.35%) في جامعتي سطيف1 و2 على التوالي:

[1]– مصطفى صادق الرافعي: وحي القلم، دار المعارف، مصر، ط2، 1982، ج2، ص23.

وهذا يعود أساسًا للسياسة اللغوية والتعليمية الّتي تنتهجها الدولة في إلحاق العلوم باللغات الأجنبية، فحصرت أدوار اللغة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية وهذا ما أثّر على نظرة الطالب لها.

وربطًا بالسابق حاولنا استقراء حالة الطالب والأستاذ اتجاه اللغة العربية من حيث إتقانها واهتمامه بها تحدثًا وقراءةً وكتابةً وضمّت الجداول النتائج المتوصل إليها:

أ-الطلبة:

1-سطيف1:

	العدد	**النسبة**
ضعيف	40	% 20.41
متوسط	118	% 60.20
جيد	38	% 19.39
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 25

2-سطيف2 :

	العدد	**النسبة**
ضعيف	55	% 22.73
متوسط	173	% 71.48
جيد	14	%5.79
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 26

في حين عبّر أغلب الأساتذة عن مستواهم الجيد فيها إلاّ قلّة قليلة(10.17%) فهي لا تجيدها، لطبيعة تكوينها الفرنسي من الأطوار الأولى إلى الجامعي.

3-هل تهتم بإتقان اللغة العربية تحدثًا وقراءةً وكتابةً ؟ ! (خاص بالطلبة)

تمّ استجواب (العينة المبحوثة) بعد أن تأكّد عدم إتقان أغلبهم لمبادئ العربية الفصيحة وقواعدها(60.20% و71.48%) وهي نسب تنمّ عن هشاشة القاعدة اللغوية للمبحوث في اللغة العربية لضعف تكوينه فيها، وفشل الأنظمة التدريسية المتعاقبة الّتي حاولت تقليص الهوية بين لغة التداول الاجتماعي ولغة اكتساب المعارف، تمّ بعدها معاينة مدى سعي هؤلاء لتطوير مكتسباتهم في هذه اللغة فكانت الإجابات صادمة بالنسبة لجامعة سطيف2، والّتي نظريًا تعدّ مهدًا للفصحى، أين لوحظ ضعف امتلاكها واستخدامها، وحتّى نظرة المتكلّم لها الّتي اتّسمت في معظمها بالازدراء.

1-سطيف1:

	التكرار	النسبة
نعم	94	% 47.95
لا	102	% 52.05
المجموع	196	% 100

جدول رقم: 27

2-سطيف2:

	التكرار	النسبة
نعم	67	% 27.68
لا	175	% 72.32
المجموع	242	% 100

جدول رقم: 28

ولتأكيد النتائج والآراء المتوصل إليها، سعى الاستبيان أن يتعمّق أكثر في علاقة المبحوث عمليًا بالفصحى، من خلال استشعار مدى ربطه سوق العمل وكذا الانفتاح على ثقافات الغير في إطار العولمة الكونية باللغة العربية وما تنتجه من فرص للاندماج فيها، فكانت الإجابات كالآتي:

السؤال: هل ترى أن إتقان الطالب للغة العربية:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
يساعد على حفظ القيم والهوية	96	% 48.98	108	% 44.63
لا يضمن وظيفة مرموقة في سوق العمل	55	% 28.06	69	% 28.52
يحرمه من الانفتاح على ثقافات العالم	45	% 22.96	65	% 26.85
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 29

من الجدول يتّضح أنّ(48.98% و44.63%) أشدّ ارتباطًا بلغتهم واعترافًا بأهميتها وضروريتها للحفاظ على الهوية، وهذا البند مؤشر دال على حالة الارتباط باللغة القومية، وموقفهم الإيجابي منها، فضعفها وتدهور مكانتها ينتج تدهورًا موازيًا في الهوية العربية وتهديدها، فلا سبيل لحفظ القيم الثقافية العربية وصيانتها عبر الأجيال إلاّ بالاهتمام بها وحمايتها.

في حين رأت نسبة معتبرة أنّ الفصحى قد فقدت قيمتها الوظيفية في إتاحة فرصة ملائمة لهم، طالما لا تسهم في تطوير قدراتهم المهنية، لذلك فهذه الفئة لا تهتمّ كثيرا بفكرة صياغتها أو تدهور مكانتها لصالح اللغات الأجنبية، ما دامت لا تتيح لهم فرصة الاندماج مع ما يحدث في العالم من تطورات سريعة مقارنة باللغات الأجنبية، وهذا راجع لأمرين:

أوّلها: شعورهم بقصور اللغة العربية عن تدريس العلوم الحديثة، والّذي ولّد نظرة دونية لها حصرتها في خانة لغة الدين والأدب فقط، في مقابل انتصارهم للغات الأجنبية الّتي تصبح مقياسًا للتمايز العلمي والتعليمي والاجتماعي، وأداة مهمّة للدخول في سوق العمل المحلي والدولي.

لتشفع أسئلة هذا المحور بأسئلة مفتوحة أهمّها إلى ماذا يعود نفورك من استخدام الفصحى؟ !.

وأغلب الإجابات تمحورت حول هذه المداخل:

1-استحالة التعامل بها داخل المجتمع الّذي يكرس للعاميات واللغة الفرنسية.

2-التحيّز للأمازيغية بعدّها لغة الانتماء والوجود على حساب الفصحى.

3-المواقف الّتي سيبديها المتلقي من استخدامك لها، وأغلبها مواقف سلبية تصفك بالتحيّز، التخلّف والرجعية.

4-ضعف الحصيلة اللغوية للطالب، وجهله بقواعدها وضوابطها.

5-اتّساع الهوية بين المقامين العاميين والفصيح، ولا يتعلّق ذلك بالتعابير اليومية فقط، بل حتى بالمصطلحات العامة والخاصة.

وهذا ما أكّدته نتائج السؤال الموالي الّذي حاول أن يضيء على هذه الإشكالية من خلال اختيارين: -صعوبة الفصحى- ضعف إتقان الطالب لها.

والجدول الآتي يوضّح توزّع الإجابات على الاقتراحين:

سطيف1			سطيف2		
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
صعوبتها	74	% 37.75	صعوبتها	31	% 12.81
عدم إتقانها	122	% 62.25	عدم إتقانها	211	% 87.19
المجموع	196	% 100	المجموع	242	% 100

جدول رقم: 30

وهي إشارة واضحة إلى الخلل الموجود في البرامج التعليمية للغة العربية القائمة على الطرائق التقليدية الّتي عمدت إلى تلقين وتحفيظ اللغة العربية وقواعدها دون اللجوء إلى الأسس العلمية في إكسابها وتعليمها.

تحيلنا نتائج هذا المحور إلى انصراف أهل اللغة عن لغتهم إلى لغات أخرى، فلم تعد العربية لغة الإنسان المتخصص ولا حتّى العادي، ولا وسيلة للتخاطب والتواصل، فأمام هذا المدّ الهائل للعاميات واللغات الأجنبية وما تحمله الأخيرة من طغيان حضاري يجتاحنا وقيمنا وتقاليدنا، تتقلص رقعة هذه

اللغة حتّى يكاد المرء يشعر بوطأة تلك اللغات في التعابير اليومية والأنشطة الفكرية والاجتماعية وغيرها.

وهذا ما أكّده أيضًا الأساتذة المستجوبون، والّذين أرجعوا ذلك إلى العوامل التالية:

1-ضعف نوعية التعليم لتدهور مستوى اللغة العربية لدى الأساتذة والمتعلّمين في مختلف المراحل التعليمية.

2-الأثر السلبي لوسائل الإعلام المسموعة والمرئية في نشر العاميات واللغات الأجنبية والهجنة اللغوية.

3-آثار العولمة الثقافية الّتي اكتسحت العالم.

4-تخلّف الشعوب العربية والّذي جعلها لا تساهم في إنتاج المعارف والعلوم والتقنيات، بل مستهلكة ومستوردة لها، وطالبوا بتعزيز مكانة اللغة العربية في بيئتها الطبيعية، فلن يكتب لأي حضارة أو ثقافة أن تستمر وتبقى إن استبعدت عن حضارتها وهذا ما أكّده غاندي: " أنا لا أريد أن تحيط الجدران بيتي من جميع جوانبه، ولا أن تكون نوافذي مسدودة، بل أريد أن تهبّ جميع حضارات الأرض حول بيتي بكل حرية، ولكني أرفض أن أقتلع من جذوري"[1].

إذن هناك علاقة جوهرية بين اللغة والعولمة يحدّدها فيركلاث (Fairclough) في ثلاثة أمور[2]:

---

[1]- نقلا عن، إيمان ريمان وعلي درويش: بين العامية والفصحى، مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة، شركة رايسكوب للمنشورات التقنية، ط1، 2008، ص78.

[2] - Fairclough .N : Language and Globalisation, Rautledge, London, 2006.

أولهما يتعلّق بجانب الشبكات والترابطات والتفاعلات الّتي تنطوي عليها عملية العولمة والّتي تجتاز الحدود والتخوم الجغرافية والسياسية، أمّا الجانب الثاني فيشمل تدفّق المعلومات، وهذا الأمر يجعل من اللغة تتعولم وتعولم.

ليكون الجانب الثالث محصورا في فهم العلاقة بين عمليات العولمة من جهة وخطاباتها من جهة أخرى، فهو يرى أن خطابات العولمة لا تصفها وعملياتها فحسب، بل تساهم بعض الظروف في تشكيل العمليات الفعلية لها إلى حدّ كبير، وهذه الأمور الثلاثة تبرز أهمية العلاقة الجدلية بين الظاهرة والخطاب الّذي يصفها، وتظهر كذلك أهمية اللغة وبشكل خاص الانجليزية والفرنسية في ترسيخها واستمرارها.

أمّا **المحور الرابع**- من خلال الأسئلة المقترحة- يحاول معرفة وتحديد العلاقة المفصلية بين التخصص ولغة التواصل، فكانت مداخله:

1- فحص تأثير التخصص في اختيار لغة التخاطب:

وكانت الإجابات تصبّ في خانة العلاقة التبادلية بين اللغة والاختصاص، فأغلب طلبة وأساتذة العلوم التقنية والطبية يستخدمون اللغة الفرنسية كوسيلة للتخاطب العلمي داخل قاعات المحاضرة في حين يخفّ وجودها في أقسام الأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وتوصف اللغة المستخدمة هنا بالرسمية والدقّة لأنّها ترتبط بتلقين العلوم والأفكار.

والجدول التالي يوضّح أن اللغة العربية سائدة كأداة للتعلّم والتعليم بجامعة سطيف(2) بحكم الاختصاصات الأدبية الّتي تمنحها هذه الأخيرة، باستثناء قسمي الفرنسية والانجليزية.

أين تحتكر اللغات الأجنبية التخاطب العلمي، والعكس صحيح فيما يتعلق بجامعة سطيف1، الّتي تمنح تأطيرا في الفروع العلمية والتقنية المستندة على اللغة الفرنسية.

	سطيف1			سطيف2	
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
نعم	145	% 73.97	نعم	225	% 92.98
لا	51	% 26.03	لا	17	% 7.02
المجموع	196	% 100	المجموع	242	% 100

جدول رقم: 31

والأمر ذاته أكّدته العينة المبحوثة من الأساتذة الّذين ربطوا طبيعة التخصص، بنوع اللغة المستخدمة في تلقين المعرفة، فكانت إجابتهم كالآتي (هل يؤثر تخصصك في اختيار لغة تخاطبك العلمي؟)

	التكرار	النسبة
نعم	159	% 94.65
لا	09	% 5.35
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 32

2-أمّا المدخل الثاني فحاول توصيف حالة المبحوث من اللغات الأكثر انتشارًا في الممارسة التدريسية، ليقف على الهوّة الموجودة بين لغة الخطاب اليومي، ولغة تلقي المعرفة فوجدنا أن الطالب يفضّل اللغات التالية مع ملاحظة تفاوت نسبي بينها، والجدول التالي يوضّح ذلك:

	سطيف1			سطيف2	
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
فصحى	25	% 12.75	فصحى	57	% 23.55
فرنسية	93	% 47.45	فرنسية	41	% 16.95
أمازيغية	10	% 05.10	أمازيغية	10	% 04.13
عامية	55	% 28.06	عامية	126	% 52.07
انجليزية	13	% 06.64	انجليزية	08	% 3.30
المجموع	196	% 100	المجموع	242	% 100

جدول رقم: 33

أمّا الأساتذة فتوزّعت إجاباتهم كالآتي:

	التكرار	**السنة**	**التكرار**	**النسبة**
فصحى	13	% 16.88	47	% 51.65
فرنسية	33	% 42.85	11	% 12.08
أمازيغية	03	% 03.90	05	% 05.49
عامية	07	% 09.10	24	% 26.38
انجليزية	21	% 27.27	04	% 04.39
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 34

إنّ التفاوت في النتائج يعكسه الاختصاص الّذي أشرنا إليه سابقا فلأنّ الفرنسية هي لغة التدريس في عموم التخصصات العلمية والتقنية كانت لها الأفضلية في نظر المبحوث من جامعة سطيف1، لتكون العامية ثم الفصحى مباشرة.

أمّا عينة جامعة سطيف2 (الطلبة) ففضلت العامية كأداة مثلى للتواصل العلمي وغير العلمي لعدم إجادتها الفصحى تكلمًا وممارسة، وهذا ما أكّدته النتائج سابقًا.

ليخصص المدخل الموالي للبحث عن الأداة الّتي يستخدمها الطرف الثاني من العملية التدريسية (الأستاذ) حسب آراء الطلبة لنرى درجة التأثير المتبادل بينهما في تحديد طبيعة المعرفة المنتجة بهذه اللغة وقيمتها، ومدى فاعلية هذه الأداة في توصيل المعرفة.

وكانت صيغة السؤال كالآتي: ما هي اللغات الّتي يستخدمها الأستاذ لتقديم المعرفة لك؟

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
فصحى	15	% 07.65	54	% 22.31
فرنسية	83	% 42.34	27	% 11.15
أمازيغية	06	% 3.07	04	% 1.66
عامية	33	% 16.84	89	% 36.78
انجليزية	00	% 00	11	% 04.54
مزيجة	59	% 30.10	57	% 23.56
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 35

يعدّ الأستاذ حجر الزاوية في نجاح العملية التدريسية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها، لن يكون ذلك إلاّ إذا تحكّم بآليات الخطاب التعليمي، وأساس هذه الآليات اللغة الحاملة لفكره ومعارفه.

من تحليل آراء العينة المبحوثة(الطلبة)، لوحظ طغيان استخدام الفرنسية(42.34 %)، تليها مباشرةً اللغة المزيجة(30.10%)، أمّا الفصحى فلا تستخدم إلاّ في حالات نادرة (07.65 %) بالنّظر إلى باقي اللغات، طبعًا هذه النسب تمس جامعة سطيف1.

احتلال الفرنسية لهذه الرّتب، لم يكن مفاجئا ولا بالغريب، وهذا ما أكّدته آراء الأساتذة الممثلة في الجدول السابق، لأنّها الأداة المثلى لتقديم المعرفة بالنسبة للتخصصات العلمية والتقنية (في نظر المبحوثين)، لوفرة المصطلحات العلمية وثقتها، ولعجز الفصحى عن احتلال هذه الوظيفة.

إن السبب–بلا شك– يعود إلى السياسة اللغوية للدولة الّتي عجزت عن استكمال مسار التعريب، وجزأرة المنظومة الجامعية. الأمر الآخر الّذي لابدّ من الإشارة إليه، هو أنّ الأستاذ يلجأ في كثير من الأحايين إلى لغات أخرى لتشكيل نمط لغوي مزيج بين الفرنسية والعامية والفصحى... وذلك لتحقيق أهدافه المنوطة بالمحتوى التعليمي، وهذا كلّه ناتج عن آثار كل من الثنائية والإزدواجية اللغويتين على لسان الأستاذ ومن ثمّ الطالب بعده المتأثر والمتلقف لهذا اللسان، إننا نبحث عن" كفاءة المعلّم من الناحية اللغوية"[1]، وعن استنهاض رصيده اللغة العربي المكتسب في أطواره التعليمية الثلاثة، ولا يكون ذلك إلاّ بحركة تعريبية شاملة تحقّق للأمّة نهضتها، ولا تقف عند إحلال العربية محلّ الأجنبية

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية –جامعة تيزي وزو–،ص164.

في الإدارة والتعليم والاقتصاد، بل تتعدى تعريب التغيير إلى تعريب التفكير[1]، مراعيًا خصائص المجتمع الجزائري، ويخلصه من التبعية الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية للغرب، لكن دون التقوقع، بل الانفتاح على ثقافات الغير في إطار المثاقفة والتبادل لاختيار ما ينفعها وما يلائمها.

على الصعيد الآخر: لم تبتعد نتائج جامعة سطيف2 عمّا سجّل بجامعة سطيف1، فكانت النسبة الأكبر للعامية(36.78%) بعدّها اللغة الأكثر استخداما في عملية التدريس على مستوى كل التخصصات، يأتي بعدها مباشرة الشّكل المزيج (23.56 %) ثمّ الفصحى (22.31 %) في المرتبة الثالثة.

إنّ هذه النتائج تنمّ عن" أزمة لغوية"[2] سادت فيها العاميات على اللغة الأم في الجامعة الجزائرية، وهي مشكلة لسانية لابدّ من البحث عن حلول لها، قصد الإجابة عن هذا السؤال الّذي طرحته العينة المبحوثة، أيّهما أنسب للتدريس اللهجة أم الفصحى؟، والأكيد أنّ الإجابة تقتضي تشريحًا لهوية مستخدميها واختياراتهم بين الفصحى بعدّها العنصر الأساس لهذه الهوية ولتأصيلها وحفظها، وبين اللهجة، وبين اللغة الأجنبية بعدّها مؤشرًا على" الانخراط في الواقع والحداثة، والتخلّص من عوائق الماضي"[3]

والأكيد أنّ الأمازيغية اللغة الرسمية الجديدة– لم تجد مكانًا لها في مدرجاتنا ومخابرنا لقلّة استخدامها(3.07% و1.66%)، بالنسبة للطلبة(03.90%، 05.49%) وللأساتذة، وهذا راجع

[1]– ينظر، عبد العلي الودغيري: الأبعاد الستة للتعريب، مجلة الموقف، ع3، سبتمبر1987، ص39.

[2]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص165.

[3] – محمد الأوراغي: التعدّد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص11.

إلى قلّة العارفين بها على مستوى الجامعتين من طلبة وأساتذة بالنّظر إلى الخصوصية اللغوية للمجتمع السطايفي.

وختام هذا المحور بحثنا عن علاقة اللغة بطبيعة المعرفة المقدّمة بها وقيمتها وفهمها، فكانت الإجابات كالآتي:

-هل تؤثّر اللغة المستخدمة في طبيعة المعرفة وقيمتها؟

أ- الطلبة:

	سطيف1		**سطيف2**	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	132	% 67.35	169	%69.84
لا	64	% 32.65	73	% 30.16
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 36

ب-الأساتذة:

وجمعت آراؤهم في الجدول التالي:

	التكرار	**النسبة**
نعم	160	% 95.24
لا	08	% 04.76
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 37

أكّدت أغلب الإجابات على ضرورة اختيار اللغة المناسبة لنقل المعرفة، لما لها من تأثير في قيمتها ومصداقيتها، على أنّ هذه العينة تفضّل الفرنسية كلغة متخصصة لنقل العلوم والمعارف عوض الفصحى، فاللغة المتخصصة هي لغة تمتاز بـــ:

1-الدقّة.

2-توفّر الاختزال.

3-الوضوح.

4-البساطة والبعد عن التعقيد[1].

واللغة المتخصصة تنمّ أكثر عن الطابع التداولي، فهي لغة طبيعية ينظر إليها بوصفها ناقلة للمعارف المتخصصة، فهي وليدة استعمال خاص(لغة داخل اختصاص)، ذات طابع تقني، وتقدّم هذه المعارف بواسطة مصطلحات محدّدة، وهي كلّها سمات تتّصف بها العربية، ولا نحتاج إلاّ إلى مبادرات جادة لحوسبة المعاجم العربية والقواعد، وإلى إرادة سياسية جماعية قوية، وإلى "توجيه هذه الإرادة في مخططات تنفيذية تطبيقية، وإلى مؤسسات لغوية تتداخل فيها المكونات والمؤهلات والموارد والتخصصات الضرورية من أجل النّهوض بهذه اللغة في مستوى العصر"[2] وتدعيم كل هذا بتطوير حركة التّرجمة إلى اللغة العربية.

[1]- صالح بلعيد: اللغة العربية العلمية، ص47.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص244.

4- تحليل أسئلة المحور الخامس:

لا مناص من الاعتراف بأنّ للاستعمار آثار تساهم في تحوّلات المجتمع المستعمر ثقافيًا، وهي ظاهرة تمسّ اللغة بالدرجة الأولى، وكلّما هجرت اللغة الأم كلّما أصبحت لغة المستعمر اللغة المسيّطرة لتبليغها أرقى المعارف العلمية والحضارية، ومن" نتائج الاستعمار الثقافي أنّه يحدث تعدّدًا وتباينًا بين الفئات المثقّفة الّتي تتمثل أطرافها المتطرّفة في فئة المقاومة القطعية لكل ثقافة أجنبية من جهة، وفئة الاندماج الثقافي الّذي هو اندماج لغوي من جهة ثانية، ويوجد بين هاتين الأقليتين مجموعات كثيرة"[1].

لذا يحاول المحور الخامس استقراء معالم الثنائية اللغوية في التواصل العلمي للطالب الجامعي وأستاذه، بعد الثنائية استخدام للغتين لا قرابة لغوية بينهما، وتتمثل في الواقع اللغوي الجزائري (الفصحى الفرنسية)، في محاولة لاستجلاء مدى استخدامها وحضورها وكذا تأكيد أو تفنيد هذه الفرضيات: هل تعبّر الثنائية عن استعمال لساني فقط، أم أنّها تحمل إلينا فكرًا مغايرًا وثقافةً مختلفة لا تتّفق مع مبادئ هذا المجتمع؟

لا ننكر فضل اللسان الأجنبي وايجابياته، لكنّنا نتحفظ على ما يحمله من هيمنة لسانية وسياسية.

واتسع المحور لعديد القضايا تبلورت على شكل أسئلة هي:

[1]- عبد المجيد مزيان: قضايا التعريب-عقبات وتحقيقات-، في قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب ، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، نوفمبر 1993، ص64.

1- كيف تقيّم مستواك في اللغات الأجنبية(الفرنسية والانجليزية)؟

وكانت النتائج كالآتي:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ضعيف	72	% 36.74	126	%52.07
متوسط	102	% 52.04	100	% 41.32
جيد	22	% 11.22	16	% 06.61
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 38

من الجدول السابق يتّضح أن أغلبية العينة(45.41%) تؤكّد ضعف حصيلتها اللغوية في اللغات الأجنبية-حتى المتخصصة فيها- وهذا لضعف التأطير والتكوين فيها، رغم أن لسانها يلجأ إلى كثير من ألفاظها، لكنّ الطالب في عمومه غير قادر على استخدامها الاستخدام الأنسب والكلي لجهله بقواعدها الصرفية والتركيبية وحتى الدلالية.

أمّا الفئة المجيدة لها فهي الأقلّ(8.71%) من المجموع الكلي للعينة بالجامعتين، رغم ما بذلته الدولة من جهود من خلال سياساتها التعليمية في الأطوار الثلاثة:

2-ما هي اللغة الأجنبية الأكثر استخداما في جامعتك؟ (طلبة وأساتذة)

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الفرنسية	196	% 100	186	%76.85
الانجليزية	00	% 100	56	% 23.15
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 39

ب-الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الفرنسية	73	% 94.80	85	% 93.40
الانجليزية	04	% 5.20	06	% 06.60
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 40

وهذه النتائج متوقّعة بحكم السياسة التفضيلية للغة الفرنسية الّتي أولتها الدولة عناية أكبر مقارنة باللغة الانجليزية، وهذا من خلال إدراجها في المراحل التعليمية الأولى، وتأخير تدريس الانجليزية إلى

الطور المتوسط، هذا من جهة، من جهة أخرى يرجع ذلك للخلفية الثقافية والتاريخية للمجتمع الجزائري بحكم الاستعمار الفرنسي الّذي عمّر لسنوات استطاعت أن تهيئ الأرضية الخصبة لتثبيت جذور لغته، فخرجت فرنسا تاركة أهمّ أركان وجودها "اللغة".

لوحظ غياب كلي للغة الانجليزية بجامعة سطيف1، ذلك أن تدريس العلوم والتقنية بها أساسه الفرنسية، أمّا النسبة الضئيلة(23.15 %) المعبّر عنها بجامعة سطيف2، فتعود لعيّنة قسم الانجليزية دون غيرها من التخصصات الأخرى.

3-في رأيك: أيّهما أكثر عالمية؟

والجدول الموالي يحوصل النتائج:

أ- الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الفرنسية	07	% 03.57	28	%11.57
الانجليزية	189	% 96.43	214	% 88.43
المجموع	196	% 100	292	% 100

جدول رقم: 41

ب – الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الفرنسية	00	%00	00	%00
الانجليزية	77	% 100	91	% 100
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 42

أغلب الطلبة وكلّ الأساتذة يجمعون على أهمية اللغة الانجليزية كلغة عالمية، فالعولمة سعت إلى تعميم النموذج اللغوي الانجليزي وسيادته على لغات وثقافات العالم، ورغم هذا فإنّ اللغة الفرنسية هي اللغة المسيطرة على إداراتها واقتصادنا، وعلى تعليمنا (التخصصات العلمية عامة)، وهذا راجع إلى السياسة التعليمية للمدرسة الجزائرية الّتي جعلت من الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى، والإجبارية منذ السنوات الأولى للتعليم، بينما أخرت تدريس اللغة الانجليزية إلى المرحلة الإكمالية، رغم اعترافها أنّها " لغة المعرفة العلمية "[1].

إنّ التفتّح على اللغات الأجنبية مسألة ضرورية لا غنى عنها لكن عدّ الفرنسية وحدها لغة الولوج إلى العالم وفضاءاته العلمية والتكنولوجية هو انغلاق حقيقي، ويؤدي إلى العزلة العلمية

[1]– محمد بن رباح: بقاء اللغات وانتشارها–اللغة الفرنسية في الجزائر–، الجريدة الدولية للدراسات الفرانكوفونية، المجلد10، ص194.

والفكرية، يجعل من الطالب مجرّد مجترّ لما تصدره المؤسسات الفرنسية من ترجمات لم يعد من الممكن أن نواكب بها سرعة الثقافة والتطوّر العلمي.

وليس أصدق من اعتراف أهلها بذلك، فهذه السيدة(كريستينا روبالو كورد بيو) مديرة مكتب الوكالة الجامعية للفرانكفونية بالمغرب العربي، تؤكّد أن اللغة الفرنسية "في خطر، وأكبر خطر تواجهه هو مدّ وغزو الانجليزية"[1]، إذ تمثّل اللغة الانجليزية اليوم لغة التواصل والنشر العلميين، فتعلّمها ضروري للالتحاق بركب الحضارة لذا وجب النّظر في السياسات التعليمية واللغوية المنتهجة لتحويلها من لغة أجنبية ثانية إلى لغة أجنبية أولى، لأنّ ذلك بات ضرورة علمية أكاديمية وبيداغوجية.

4-هل تفضّل التواصل مع غيرك بالفرنسية بدلا من العامية والفصحى؟

أ- الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	96	% 48.98	96	%39.66
لا	100	% 51.02	146	% 60.34
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 43

[1]- نقلا عن2014-08-09/www.annasronline.com/index.php .

ب-الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	69	% 89.62	32	%35.17
لا	08	%10.38	59	% 64.83
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 44

تظهر النتائج تقاربا بالنسبة لعينة طلبة جامعة سطيف1 بين الاقتراحين أين تساوت النسبة – تقريبًا–، ويعود تفضيل هذه العينة التواصل بالفرنسية أكثر إلى تأثير الاختصاص العلمي على هوية المبحوث اللغوية، فتكوينه فرنسي اللسان.

في حين انتصر الأساتذة من هذه الجامعة للفرنسية(89.62 %).

أمّا عينة جامعة سطيف2 ففضّلت الفصحى وعامياتها كأداة للتواصل بدلاً من الفرنسية (39.66% و35.17 %)، وهي نسبة معتبرة لابدّ من دراسة أسبابها.

وبالتدقيق في النسبة المنتصرة للفرنسية توضّح أنّ(89.02%) من العينة المبحوثة (طلبة) هي من جنس أنثى، وهي تحاول بهذه الطريقة الخروج من حالة الانهزام النفسي الّذي تشعر به أثناء استخدام الفصحى، لتلجأ إلى الفرنسية الّتي تراها الصورة العاكسة للمثقّف وللدّرجة المرموقة، فأصبحت بذلك هذه اللغة الأداة الرمزية الّتي تحاول بواسطتها" أن تعايش–ولو خياليًا– ملامح روح

الحداثة الّتي تحرمها منها مجموعة من التقاليد الاجتماعية"[1].

ظهر الاهتمام بعامل الجنس أو خطاب الرجل، وخطاب المرأة منذ القديم حينما سجّل علماء الأنثروبولوجيا ملاحظات طريفة في هذا الصّدد من ذلك ما نقله فندريس: "اللغة تختلف من حيث بنيتها ونظمها، ومجاراتها للحياة والأحداث باختلاف المتكلّمين بها من الشعوب، حسب طبيعتهم الجسمية، فلغات مجعدي الشّعر تختلف عن لغات ملس الشعر"[2]. و"لغات مستطيلي الرؤوس غير لغات مستديري الرؤوس"[3].

ثمّ تنامى الاهتمام بهذا الموضوع حينما شارك علماء اللغة والاجتماع في مدارسة هذا الموضوع، فتبيّن لهم أن نوع الجنس له دور هام في تحديد نوعية اللهجة(الكلام).

وبجهود الحركات النسائية، وبانتشار دعوتهم إلى المساواة بين الجنسين وتحرير المرأة، أصبح الموضوع بؤرة اهتمام طائفة من النقّاد والتربويين وعلماء النفس، لاسيما حينما ركّزت هذه الحركات النسائية على تلك الجوانب اللغوية من خلال إعادة النظر. في نظرة اللغات الدونية إلى المرأة "والتي تبدو في شكل أنواع من التحيّز * للذكورة، ومن ثمّ دعت هذه الحركات إلى تحييد اللغة بالتخلّص من مظاهر احتقار المرأة من جهة، ومن أشكال التفوّق الذكوري من جهة أخرى، وإلى إبراز مظاهر

[1]– محمود الذوادي: الفرنكوأراب الأنثوية، مقال في: مجلة دراسات عربية، ج3–4، فيفري1996، ص91.

[2]–ج. فندريس: اللغة، تع: محمد القصاص وعبد الحميد الدواخلي، الأنجلو مصرية، د ط، 195 ص297.

[3]– محمود السعران: اللغة والمجتمع، دار المعارف، مصر، د ط، 1963، ص65.

التفوّق اللغوي عند المرأة "[1].

وحدّد لويس مجموعة من الميزات الفارقة بين الجنسين نوجزها كما يلي[2]:

– النساء أكثر نزعة للمحافظة على لهجاتها من الرجال.

– النساء أكثر امتثالا للمثل الاجتماعية من الرجال، من خلال استقرار عاداتها اللغوية، وبعدها عن الألفاظ البذيئة والمنحطّة.

– هنّ أقل استعدادًا من الرجل لترك سلوكيات المجتمع اللغوية.

– المرأة أكثر استعدادًا من الرجل للرّبط بين فكرة السموّ الاجتماعي.

– أقلّ احتمالا من الرّجل في إنشاء لهجة خاصة.

إذن إنّ الاختلاف بين لهجة المرأة والرجل، ما هو إلاّ انعكاس للاختلافات الاجتماعية. وما دام المجتمع يقدّم كلاّ من الرجل والمرأة على أنّهما جنسان مختلفان، فستبقى الاختلافات اللغوية قائمة، لأنّ هذا الاختلاف ليس اختلافا نابعًا من المستوى البيولوجي للأفراد، وإنّما يعود إلى التباين الاجتماعي والثقافي بين الرجل والمرأة، لذا صار التمييز بين هذين الخطابين، انطلاقًا من الأنظمة الرمزية(الشفرية) الّتي يستخدمها كلّ من الرجل والمرأة، فهذا ما أكّده يسبرسن قائلا: "الرجال لديهم عبارات كثيرة خاصة بهم لا تفهمها النساء، ولا ينطقنها أبدًا، ومن ناحية أخرى لدى النساء كلمات

* من مظاهر التحيز ضد المرأة ذكره سبرسن: قول العرب: سقط الرجل بمعنى مات، وسقطت المرأة وقعت في الرذيلة، كما يقصدون بالحملة he is a professionnal إحدى المهن المحترمة كالمحاماة والطب، بينما يشيرون بالجملة she is professional إلى المرأة العاهرة... للاستزادة ينظر نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة الكويت د ط، 1978، ص241.

[1]– أحمد مختار عمر: اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، مصر، د ط، 1996، ص18.

[2]– ينظر م م لويس: اللغة في المجتمع، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 2003، ص68 ـ69.

وعبارات لا يستخدمها الرجال أبدًا، بل ربّما يسخرون ممن يستخدمها ومن ثمّ قد يبدو في محادثاتهم كما لو أن كلا منهما يتكلّم لغة (لهجة) أخرى"[1].

وبالمجمل ستظلّ هذه الفروق اللهجية أمرًا مسلّما به لغويًا وفكريًا، في غياب أيّ منظور خارجي يطرح تحديًّا لها رغم أنّ " أسلوب الحديث عن الرجل والمرأة قد فقد شفافيته أو براءته الفكرية، عندما أدركنا أنّ هذا الأسلوب يدعّم نوعا من التمييز لم يعد مقبولا، وعلى هذا اضطرت اللغة إلى أن تقدّم بعض التنازلات أو الرموز التي تتّفق ووضع المرأة الحالي"[2].

5- تحليل نتائج السؤال: ما مواطن استخدامك للغة الفرنسية في خطاباتك؟ (طلبة): وكانت النسب موزعه كالآتي على الاقتراحات المقدمة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
في حجرة الدرس	68	% 34.70	89	%36.78
مع الزملاء	42	% 21.43	104	% 42.98
إعداد البحوث	86	% 43.87	49	% 20.24
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 45

نلاحظ تقاربًا في النسب بين الجامعتين في الإجابات، حيث بلغت أكبر نسبة لمعطى استخدام اللغة الأجنبية كأداة لإعداد البحوث ثمّ التعلّم داخل قاعات الدرس والمحاضرات، أمّا التواصل العفوي

[1]- أوتو يسبرسن: اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمان أيوب، المطبعة الأنجلومصرية، مصر، د ت، د ط،

[2]- دهام عبد القادر: الدلالة الاجتماعية للغة-مقاربة سوسيولوجية-، دار نوافذ للنشر، د ط، 2011، ص119.

بين الزملاء فكان أقلّ الاحتمالات نسبة(جامعة سطيف1)، ذلك أنّ أغلب ممارسات الطالبة اللغوية تكون بالفرنسية بالنّظر إلى التخصص العلمي.

أمّا النتائج المتعلّقة بجامعة سطيف2 بكلياتها الثلاث، فكان مدار استخدام اللغة الفرنسية في التخاطبات غير الرسمية بين الطلبة، ذلك أنّ أغلب الشّعب تدرّس مادتها باللغة العربية الفصيحة، وهي شعب مسّها التعريب الكلي، دون أن ننسى أنّ بعض الطلبة يستعينون بالمراجع الفرنسية لإجراء بحوثهم العلمية(20.24%).

وهنا يتبادر لأذهاننا أسئلة أهمّها: ما قيمة المراجع العربية لكل التخصصات؟ هل هي بجودة وتخصص المراجع المدوّنة بالفرنسية؟ فكانت الإجابات كالآتي (لو قارنا بين المراجع المتوفّرة باللغة العربية والفرنسية، أيّهما أكثر مصداقيةً، وتخصصًا ونفعًا؟)

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المراجع بالعربية	32	% 16.33	31	%12.81
المراجع بالفرنسية	164	% 83.67	211	% 87.19
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 46

إذن اتّفق أغلب مبحوثي الجامعتين على جودة وقيمة المراجع الفرنسية مقارنة بنظيرتها العربية من حيث الجودة والدقّة والعلمية(83.67%) و(87.19%) على التوالي، لذلك هم يطالبون بتوفير

الكتب والمراجع باللغة العربية بالجودة ذاتها الموجودة في الكتب المؤلَّفة باللغة الفرنسية، ولن يكون ذلك إلاّ بمواكبة مستجدات العلم، وبالتّرجمة الأصيلة الّتي لا يبتعد مضمونها العلمي عن ما كتب في اللغة الأصل.

وهو الأمر ذاته الّذي أكّدته العينة المستجوبة من أساتذة جامعتي: سطيف1 وسطيف2.

	التكرار	النسبة
المراجع بالعربية	12	% 92.85
المراجع بالفرنسية	156	% 07.15
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 47

ثمّ انتقلنا إلى معرفة قدر استخدام الأستاذ لهذه اللغة في تقديم المعرفة للطالب، ومدى اعتماده الكلي أو الجزئي عليها، وجمعت النتائج في الجدول التالي:

أ- في نظر الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
استخدام كلي	127	% 64.80	96	%39.67
في بعض الأحيان	61	% 31.12	128	% 52.90
نادرا	08	% 04.08	18	% 07.43
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 48

ب- حسب رأي الأستاذ:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
استخدام كلي	69	% 89.61	27	%29.67
في بعض الأحيان	06	% 07.79	62	% 68.14
نادرا	02	% 2.50	02	% 2.50
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 49

وهذا دليل على قوّة حضور اللغة الفرنسية في جامعاتنا (لاسيما جامعة سطيف1)، إذ بلغت نسبة اعتماد الأستاذ الكلي- بحسب الطالب-على الفرنسية في تبليغ المحتوى التعليمي للطالب بـ: 64.80%، في حين أقرّ عدد قليل من العينة المبحوثة أنّ الأستاذ قد يلجأ في القليل النّادر إلى اللغة الفرنسية، ويكون ذلك أثناء تحديد المصطلحات الدّقيقة وتمركزت هذه العينة بالتحديد لدى أقسام المحاسبة والتسيير والاقتصاد، أين لوحظ هيمنة الفصحى على خطابات الأستاذ وطالبه.

في حين اعترفت عينة سطيف2 (طلبة وأساتذة) بوجود الفرنسية داخل معاهدها وأقسامها، ولكن بشكل أقلّ مقارنة بجامعة سطيف1، فانقسمت العينة بين اتجاهين:

- مؤكّد لوجود وهيمنة الفرنسية في قاعاتها، ويتعلّق الأمر بقسم الفرنسية، وبعض التخصصات المتعلّقة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية.

– قسم آخر رأى وجودا قليلا للفرنسية أثناء سيرورة العملية التعليمية على لسان الأستاذ، وأغلبهم من طلبة قسم الأدب والحقوق وبعض تخصصات العلوم الإنسانية كالفلسفة والتاريخ، دون أن ينفوا لجوء الأستاذ في كثيرا من الأحيان لها لتحديد المصطلحات أو اختصارها، أو حتّى عفويا في خطابه العلمي. وهذا ما أكده الأستاذة أيضا.

فللواقع اللغوي للمجتمع الجزائري دور في تكوين شخصية الأستاذ اللغوية، ضف إلى ذلك تأثير الاختصاص ومصطلحاته.

وختم المحور بسؤال محوري حول نظرة الطالب والأستاذ إلى اللغة الفرنسية، وبدت النتائج كالآتي:

أ– الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
غنيمة حرب	63	% 32.15	104	%42.98
استعمار فكري وثقافي	133	% 67.85	138	% 57.02
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 50

ب–الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
غنيمة حرب	42	% 54.55	31	%31.06
استعمار فكري وثقافي	35	% 45.45	60	% 65.93
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 51

يشير مصطلح "غنيمة حرب" إلى العبارة المشهورة الّتي أطلقها كاتب ياسين ذات يوم فهي في نظره مكسب مجاني جاء من الاستعمار الفرنسي، ومعروف أنّ هذا الأخير يولي أهمية بالغة لنشر لغته وثقافته بين الشعوب المستعمرة، بحيث تصبح الفرنسية منافسة للغة / لغات تلك الشعوب.

والإجابات تقاربت إلى حدّ كبير بالنسبة لجامعة سطيف2، ولم تبتعد كثيرا في جامعة سطيف1: 61.87% من عينة (الطلبة)، 62.59% من الأساتذة تقرّ بأنّ اللغة الفرنسية هي استعمار واستلاب جديد واستلاب في ثوب لغوي وثقافي، في حين:38.12 % و37.5% على التوالي تؤيّد فكرة أن اللغة الفرنسية من حسنات الاستعمار الّذي ترك لنا لغة جديدة نتواصل بها مضافة إلى رصيدنا اللغوي العربي والأمازيغي.

في الأخير نقول أن تكريس اهتمام الطالب باللغة الفرنسية، وكثرة ممارساتهم لهذه اللغة على مستوى واسع من القراءة والكتابة والحديث والمناقشة مع الأساتذة.

كل هذه العوامل " تؤدي بلا شك إلى اتساع رقعة هذه الظاهرة وإلى زيادة خطورتها، لأنّها لا تعمل على التقليل من فرص استخدام الطلبة لغتهم أو فرص التمكّن منها فحسب، وإنّما تبعثهم على النّظر إلى هذه اللغة على أنّها أقلّ شأنًا والأقلّ جدارة بالاهتمام [...]، وتقلّل من احترامهم لها ومن العناية بها"[1].

[1]– أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية– أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1996، ص8–9.

إنّ ترديد مقولة كاتب ياسين "الفرنسية غنيمة حرب" يحيلنا على فهم خاطئ لواقع الفرنسية، وكان أولى به أن يستشهد بمقولته الأخرى "الفرنسية منفاي" وهو المنفى الّذي فرض على الجزائر، حيث يريد البعض أن تقع فيه الجزائر على الدوام، فالفرنسية لم تعد لغة علم وتنمية وتطوّر، بل غدت عبئًا على الثقافة العربية الجزائرية، وتضييقًا لمجال الانفتاح على شعوب العالم، فالفرنسية لغة صراع أسّست وجودها على قمع الثقافات المحلية وتقديم نفسها كبديل لغوي مفعم بالحداثة والعصرنة، لأنّ الفرانكفونية أداة إديولوجية مغلّفة بغطاء ثقافي للهيمنة الاقتصادية، ورغم ذلك ليس من مصلحتنا التشبّث بالفرنسية الّتي تشهد تراجعا حتّى في بلدها الأصلي، ففرنسا نفسها أصبحت تعتمد اللغة الانجليزية لمواكبة المستجدات العلمية،

فـ(90%) من الأبحاث تنجز وتنشر باللغة الانجليزية، لذا لابدّ أن نقرّ أنّ الفرنسية أصبحت لغة فاشلة عالميا، حيث لم تعد تنتج المعارف في مجال البحث العلمي والتقني، فالعالم الرقمي الآن انجليزي بامتياز، فقد آن الأوان أن يعتمد النظام التعليمي بكل أطواره اللغة الانجليزية، وأن يعمّم تدريسها كلغة ثانية.

5- تحليل أسئلة المحور السادس:

وضمّ المحور السادس مجموعة من الأسئلة تندرج ضمن مدخلي:

1- تأثير الازدواجية اللغوية على لغة التخاطب، ومدى حضور العامية فيه.

2- نتيجة لهذا التعدّد اللغوي ظهر ما يسمى بالتداخل اللغوي أو اللغة المزيجة(الهجينة)، وتبحث

أسئلته عن مدى امتداد هذا النمط اللغوي الجديد إلى ألسنة الطالب وأستاذه، ومدى تأثيره على التواصل ونقل المعارف.

تعدّ العامية من أبرز التحدّيات الّتي تواجه لغة الضاد في العصر الحديث، فهي خليط من الألفاظ، بعضها فصيح الأصل، عربي النسب ولكن تغيّرت مخارجه، أو لعبت به ألسن العوام فحرّفته، وبعضها غريب دخيل، ولج إلى العربية من رواسب لغات امتزج أهلها بالعرب فترة من فترات التاريخ، وهي لغة فوضوية لأنّها لا قاعدة لها، وليس من منطقها ولا طبيعتها أن تكون لها قاعدة، وقد نشأت إثر فساد طرأ على الفصحى، وهي ليست صفة من صفات العربية كاللهجة، ولكنها لغة ثانية تعيش على حساب الفصحى وتزاحمها، واحتلّت مكانها على ألسن الكثيرين، ويراد لها أن تحتلّ مكانها على الأقلام[1]، إذن إنّ العامية " نمط من الاستخدام اللغوي داخل اللغة الواحدة، يتميّز عن غيره من الأنماط داخل نفس اللغة بجملة من الخصائص اللغوية الخاصة، ويشترك معها في جملة من الخصائص العامة"[2].

فالواقع اللغوي الجزائري ينمّ عن ازدواجية(La diglossie) لغوية بين نمطين من الاستخدام (فصحى، عامية)، ينتميان إلى الأصل ذاته، أي بينهما قرابة لغوية، فتعني" أن يتكلّم النّاس في البلد لغتين: الأولى العربية الّتي تستخدم في المجالات الرسمية كالحياة والتعليم والإعلام والبرلمان، وكتابة القوانين، والثانية محلية(غير عربية) تستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينها"[3].

[1]– ينظر، مازن المبارك: نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط، 1979، ص40–41.

[2]– محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة، القاهرة، د ط، 2001، ص64.

[3]– محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988، ص17–18.

وبالعودة إلى الخطاب الجامعي، حاول هذا المحور الإضاءة على الاختيارات اللغوية الّتي ينتهجها طرفا العملية التواصلية، والّتي تخضع إلى محدّدات ثلاثة هي :

1-المخاطب: وسماته اللغوية.

2-الموضوع: والّذي يتحكّم في النّمط اللغوي ويتغيّر بتغيّر سياق الكلام.

3-البيئة: وتعكس درجة الاستخدام الواعي للتنّوع اللغوي، بغية تحقيق هدف الإبلاغ والتواصل.

لذلك كان أوّل معطى في هذا المحور الإضاءة على أكثر اللغات والتنوّعات اللغوية المستخدمة في خطاب الطالب:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
فصحى	31	% 15.82	52	%21.49
أمازيغية	03	% 01.53	09	% 03.71
عامية	87	% 44.38	107	% 44.21
فرنسية	74	% 37.76	61	% 25.29
انجليزية	01	% 0.51	13	% 05.30
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 52

فالعامية حسب العينة المبحوثة هي أكثر الأشكال اللغوية حضورًا لدى طلبة جامعتي: سطيف1، وسطيف2(44.38 %و44.41 %) على التوالي مقارنة بباقي اللغات المتواجدة على الساحة اللغوية الجزائرية، ولتأكيد هذه النتائج تمّ طرح السؤال التالي على العينة:

2-في رأيك تحصيل الطالب العلمي يكون أكثر نجاعة باستخدام:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الفصحى	44	% 22.44	29	%11.98
العامية	152	% 77.56	213	%88.02
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 53

إنّ أغلب العينة تفضّل تلقي المحتوى التعليمي وإنتاجه باستخدام الشكل الأدنى (العامية)، ويقرّون أنّها وسيلة فعّالة لتحقيق تحصيل علمي أكبر، مقارنة بالفصحى، فأيّد الأساتذة هذا الطرح أيضًا بنسبة:72.05%، وأرجع المستجوبون ذلك إلى:

- سهولة التواصل بالعامية مقارنة بالفصحى الّتي يعجز الكثير منهم على استخدامها استخداما صحيحا.
- ضعف الحصيلة اللغوية للطالب بالفصحى.
- عدم معرفة قواعدها النحوية والصرفية تحديدًا.

– مجاراة الأستاذ الّذي يجعل من العامية أداة فعّالة للتدريس.

– المقام شفهي، واللغة المناسبة له هي العامية.

إذن من خلال السابق يتّضح لنا أنّ العامية هي الشكل اللغوي الأكثر حضورا في أقسام جامعاتنا، فأردنا التعمّق أكثر في ظاهرة الازدواجية، وبالتّحديد سيطرة العامية على الخطاب العلمي الجامعي لدى الطالب والأستاذ، فتمّ البحث عن أسبابه، فكانت الإجابات موزعة على الاقتراحات كالآتي:

أ–الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تلقائي	69	% 35.20	64	%26.45
العجز عن التعبير السليم بالفصحى	104	% 53.07	117	% 48.34
وسيلة مثلى للتفاهم	23	% 11.73	61	%25.21
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 54

ب–الأساتذة:

	التكرار	النسبة
تلقائي	39	% 23.22
العجز عن التعبير السليم بالفصحى	102	% 60.71
وسيلة مثلى للتفاهم	27	% 16.07
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 55

ويرجع المبحوثون أن أهمّ سبب لتفشي العامية في خطابهم العلمي يعود إلى العجز عن التحكّم بالفصحى وقواعدها وآلياتها، ممّا يؤدي ذلك إلى البحث عن البديل وهو العامية، الّتي لا يجد الطالب والأستاذ جرما في اعتمادها كأداة تخاطبية ناجعة تمكّنه من توصيل أفكارهما وتحقيق أهدافهما المحدّدة من الخطاب.

ونشير إلى أنّ الطلبة والأساتذة يتقيّدون أكثر بالفصحى أثناء استخدام الخطاب المكتوب، ولو بنسب متفاوتة. فضعف الإقبال على المطالعة أضعف حصيلة الطالب اللغوية من المفردات والجمل الفصيحة، وكذا قلّة الممارسات الاجتماعية للفصحى داخل أروقة الجامعة بين الطلبة زاد من هجرهم لها في ممارساتهم الكلامية، وهي ظاهرة امتدّت لتمسّ الأستاذ أيضا، وهذا ما أثبتته النتائج.

إنّ الضعف الواضح الّذي يعاني منه طلبتنا في مهارة الكلام أو التعبير الشفوي بالتحديد بالفصحى، يعكس بلا شك آثار الازدواجية اللغوية الّتي امتدّت إلى جامعاتنا ومعاهدنا وجعلت من العامية طاغية، فأصبحت هذه الظاهرة سمة لغوية واصفة لهاتين الجامعتين، وحتى لباقي جامعات الوطن، فبعد أن طلب من الجامعة الجزائري، أصبحت تساهم بشكل فعّال في تعزيز مركز العامية على حساب الفصحى.

تعود هيمنة العاميات المحلية على الفصحى إلى أنّ النّمط اللغوي الّذي يكتسبه الطفل الجزائري ويتقنه هو العامية وليس الفصحى الّتي تتلقى عن طريق التعلّم الرسمي عند التحاقه بالمدرسة، وهنا يكون هذا الطفل فعلا قد أتقن نظامًا لغويًا آخر(العامية)، ومعلوم أنّ النّظام اللغوي الّذي يتمّ إجادته وإتقانه من خلال الاكتساب الطبيعي منذ الطفولة هو الأكثر ترسخا في ذهن الطفل،

وسيظل هو المهيمن على باقي الأنظمة اللغوية الّتي يتعلّمها الطفل تباعًا في مراحله التعليمية اللاحقة بما فيها الجامعة.

ضف إلى ذلك أنّ واقع الممارسة اللغوية في المجتمع الجزائري تعكس هيمنة قوية للعامية على أنماط التواصل اليومي، وفي الفصول الدراسية والجامعات، وفي البرامج التلفزية والإذاعية، والأفلام...

واستنادا إلى مبدأ العلاقة الطردية بين حجم التعرّض للنّمط اللغوي ودرجة الهيمنة، فإنّ شيوع العامية بجامعاتنا الجزائري أمر يعكس هذه العلاقة التأثيرية. والحلّ يوضّحه صالح بلعيد في كون أن الفصحى لا يمكن "أن تمارس ممارسة طبيعية إلا بالإغماس اللغوي في المحيط السليم"[1].

أمّا الجزء الثاني من هذا المحور فحاول استقراء درجة التداخلات بين اللغات أثناء التواصل، و يشترط التداخل اللغوي وجود ثنائية وازدواجية لغويتين،" لا يمكن تقريبا أن لا نعير اهتماما بأن نبرز هنا أن ظواهر الدّخيل والتّداخل اللساني يمكن أن تعتبر ظواهر ملازمة للثنائية اللسانية"[2]، ويصف علماء اللسانيات الاجتماعية التداخل اللساني ضمن الظواهر الفردية لا الجماعية كالاقتراض مثلا.

إن التّداخل اللغوي نتيجة حتمية للاحتكاكات الحاصلة بين عديد اللغات الّتي وجدت في منظفة جغرافية واحدة، وتستخدم هذه اللغات تداوليا في التواصل بحسب توزيعها الوظيفي، ولا ينتج التّداخل إلا "باستعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا أو كتابتنا للغة أخرى"[3]، ولأنّ الوضع

---

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية–جامعة تيزي وزو نموذجا–، ص19.

[2] – Fitouri Chadly: Biculturalism, Bilinguisme et Education, Paris, Edition Delachaux et Niestte.S.P.S, p 207.

[3]– صخرة دحمان: ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين–الوسائل السمعية البصرية نموذجا–، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1998– 1999، ص17.

في الجزائر يتّسم بالتعددية اللغوية– والّتي كان لها الأثر الكبير في حدوث هذه التداخلات– سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، فالمتكلّم (الطالب والأستاذ) يتعامل مع أربعة أنماط هي الفصحى، والعامية العربية، والأمازيغية، اللغات الأجنبية وعلى رأسها الفرنسية، وكثيرا ما يدخل كلمات من هذه اللغات في جمله لتحقيق الوظيفة التبليغية بشكل أفضل، على أنّ هذا الاستنجاد بلغة أخرى يمسّ كل مستويات اللغة (صوتا، ألفاظا، تراكيبا) وهذا ما يؤدي إلى انزياح دلالي.

والطالب الجزائري ينشأ وهو مزوّد برصيد لغوي خليط بين مجموعة من اللغات المتباينة، وهذا الخليط قد يعدّ من أسباب ضعف التحصيل في اللغات، إضافة إلى ما قد ينجرّ عنه من اضطرابات نفسية تؤثّر سلبا على نموه اللغوي[1].

والطالب المبحوث يقرّ بوقوع التداخلات اللغوية في خطاباتها الشفوية، نتيجة:

[1]– ينظر، مجموعة من المؤلفين، اللغة الأم، ص11.

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
قصور لغة واحدة عن التعبير عن الفكرة	36	% 18.37	61	% 25.20
المقام يفرض ذلك	12	% 06.12	34	% 14.05
عدم القدرة على التحكم في كل هذه اللغات	57	% 29.08	46	% 19.00
مظهر من مظاهر التفاخر بالقدرة على التحكم في أكثر من لغة	62	% 31.63	50	% 20.67
تلقائي راجع للتنشئة اللغوية القائمة على تعدد اللغات	29	%14.80	51	% 21.08
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 56

أمّا الأساتذة المبحوثون، فهم أيضا أوضحوا لجوءهم إلى مزج الأنماط اللغوية لعدّة أسباب، فتوزعت آراؤهم على الاقتراحات كالآتي:

	التكرار	النسبة
قصور لغة واحدة عن التعبير عن الفكرة	17	% 10.11
المقام يفرض ذلك	52	%30.96
عدم القدرة على التحكم في كل هذه اللغات	10	% 05.95
مظهر من مظاهر التفاخر بالقدرة على التحكم	00	% 00
تلقائي راجع للتنشئة اللغوية	21	%12.5
محاولة إيصال الفكرة للطالب	68	% 40.47
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 57

فأغلب الأساتذة يرون السبب الأوّل لمزج كلامهم بأنماط لغوية عديدة يعود إلى تحقيق أكبر قدر من استيعاب الطالب للمعرفة المقدّمة، ولأنّ المقام في كثير من الأحيان يفرض هذا الشكل اللغوي الخاص، أمّا بالنسبة للطلبة فقد لوحظ تقارب في النتائج الموزعة على الخيارات الخمسة، وذلك لأنّها كلّها أسباب موضوعية–في نظر الطالب– تجعل منه يستخدم عديد اللغات لتكوين جمله قصد التخاطب، فينشأ عن ذلك لغات متعدّدة في خطاب واحد.

ووجودها– هنا– يفرض عليها تغييرا يؤثّر فيها بقدر ما اكتسبت من خصائص، واقتبست من صفات صوتية أو صرفية أو حتّى دلالية، يمكن أن تصل إلى حدّ وقوع " لبس صرفي ودلالي نتيجة تداخل

الأنظمة اللغوية فيما بينها"[1]، ممّا يؤدي إلى ظهور لغة مزيجة هجينة لا تنتمي لأي لغة من اللغات السابقة، وإنّما هي كشكول بين مفردات وصواتة ومعجم هذه الأنماط اللغوية، وهذا الحال لا يمكن أن ينصلح على مستوى الجامعة، وهو خلل تكوّن مع المتعلّم من المرحلة الابتدائية لا يمكن إلاّ أن نسميه بالإخفاق اللغوي، والهجنة اللغوية في الجزائر، ويعتمد على خليط من (الفصحى بقلّته، العاميات، الأمازيغية، والفرنسية الأكثر حضورا)، وهذه اللغات أو الأشكال اللغوية نتيجة اختلاطها لتكوين الخطاب تجرّدت من خصائصها الصرفية والتركيبية وجمعت بطريقة ما واقتصرت على السمات السطحية للغات، وعلى العبارات الدّالة على الأشياء الشائعة، والمتتبع للغة الهجينة المستخدمة في خطاب الجزائري عامة – والطالب وأستاذه خاصة– يجد هذه الخصائص:

1–افتقارها للتقبيس.

2–افتقادها الاستقلالية.

3–التاريخية أي أن تاريخ اللغة الهجين لا يشكّل تطوّرا طبيعيا، فقد نشأت نتيجة الاحتكاك بلغات أخرى، فلا يمكن أن يربط بينها وبين تقاليد اجتماعية معينة.

وقد أكّدت الدراسة أن أغلب المبحوثين يلجؤون إلى المزج بين اللغات لتحقيق تواصل وتخاطب أنجع، وعبر عن ذلك بهذه النسب:

[1]– دليل السوسيولسانيات، ص653.

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	165	% 84.19	207	% 85.54
لا	31	% 15.81	35	% 14.46
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 58

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	131	% 77.97
لا	37	% 22.03
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 59

فأكثر من:84% من العينة بالجامعتين تستخدم لغة مختلطة بين الأشكال /اللغات المتاحة في المجتمع اللغوي.

ولأنّ أغلب المبحوثين أرجعوا أسباب ذلك إلى عدم قدرة المتكلّم على التحكّم في كل هذه اللغات (سيما الفصحى منها والفرنسية)، فحاولنا النّظر في قوّة هذا العامل وتأثيره في عملية التداخل الحاصلة في خطابهم، فكانت النتائج كالآتي حول السؤال(هل ترى أن استخدام اللغة الهجينة هو الحلّ للقضاء على عدم إتقانك لكل هذه اللغات؟)

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	185	% 94.38	237	% 97.93
لا	11	% 05.62	05	% 02.07
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 60

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	107	% 63.69
لا	61	% 63.31
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 61

انتصرت أغلب العينة المبحوثة للغة المزيجة بعدّها الأداة الأنسب للتواصل العلمي وغير العلمي، لما لها من فعالية في نقل الأفكار دون مشقّة، وأكّدت العينة أيضًا لجوء الأستاذ إلى هذا النّمط اللغوي لتوصيل أفكاره وتقديم المعرفة، لكن العناصر المؤلّفة لهذا التلاقح اللغوي تختلف

بين الجامعتين(مجتمع الدراسة) حيث تطغى الفرنسية عليه في جامعة سطيف1، في حين للعامية حضور قوي بجامعة سطيف2.

إنّ اختيار المتكلّم المتعدّد للغة ما إنّما يكون للإفصاح عن انتمائه وسلوكه منتهجا منهج الهجنة اللغوية فيكون عادة للتكيّف مع المحيط اللغوي السائد، " غير أنّ هذا التطويع اللغوي لا يعني بالضرورة أن هذه اللغات تتماهى، فمهما كانت درجة التشبه بالعنصر الأجنبي عن اللغة الأم، فإن اللجوء إلى لغة أخرى يؤدّي إلى تحريره من اللغة الأم ومن الماضي الّذي تشكّل معه هذه الأخيرة كتلة"[1].

فكثير من المبحوثين غير قادرين على التعبير عن أنفسهم، ولا حتى على التفكير بلغة واحدة، وفي هذه الحالة، فالتعدّد اللغوي داخل خطاب واحد ما هو إلاّ إشارة عن قلق لغوي عميق لدى هذا المتكلّم، وبالتّالي فإن حضور العديد من الشفرات اللغوية لا يتمخّض دائما عن اختيار إرادي. وأكّد العديد منهم أن لديهم انطباع بأن الكلمات تعوزهم وأن أي لغة غير جديرة بنقل أفكارهم، فهم يسعون ويلجؤون إلى الهجنة اللغوية لتفادي الصمت أو العجز من خلال:

1-هدم القواعد النحوية للغتهم الأم.

2-إدراج كلمات أجنبية في خطابهم.

[1]- Klein- Latude: C, Les Voix Parallèles de Nancy Huston, TTR 9-1996, P: 215.

وهذا الخطاب المتعدّد/ الهجين المتداخل يقدّم "صورة عن الاضطرابات الاجتماعية – الديمغرافية والتصورية–"[1]، وهذا راجع إلى نأي هذه البيئة الاجتماعية عن استخدام اللغة العربية المعيارية، وليست الجامعة إلاّ صورة موجزة عن الضعف اللغوي المستبدّ بجميع مستويات تعليمنا بالمراحل الابتدائية وصولا للمرحلة الثانوية. وكلّ هذا ولّد بؤسا لغويا، وضياعا ثقافيًا، وهي كلّها مظاهر من مظاهر الاغتراب النفسي واللغوي والهوياتي.

وختم المحور باقتراح اللغة الثالثة(الوسطى) كحلّ لهذا الاختلال اللغوي، فكانت آراء الطلبة كالآتي:

– ما رأيك في اللغة المشتركة كأداة للتعلم والتعليم؟:

وهو من الأسئلة المفتوحة الّتي حاولت استقصاء آراء الطلبة، بعد هذا النموذج اللغوي واسع الانتشار في المحيط الاجتماعي، وهي لغة " تقع بشكل أو بآخر بين الفصحى واللهجة"[2]. فهي أرفع مقاما من اللهجة، ولا ترقى للفصحى من حيث التقنين والنمذجة والتقييس.

وتمحورت آراء الطلبة–عموما– في ترحيبهم بهذا الشّكل اللغوي، وارتضائه حلاًّ وسطًا لمعضلة عجزهم عن التواصل السليم بالفصحى.

– وسيلة مثلى للتخفيف من حدّة الصراع والتنازع بين الفصحى والعامية ذلك أنّها تجمع بين قوّة الفصحى، ومرونة العامية، وبالتّالي فهي الأقدر على تمثّل واقعهم.

[1]– Simon–S: Entre les Langues: Between de Christine Brooke, Rose, TTR 9–1, P: 56.

[2]– محمد بن تاتا: العربية الوسطى والتحديات الراهنة، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2003، ص386.

– قائمة فقط على قوانين تسيرها، فهي محكومة بأعراف كلامية يراعيها المتكلّم، لا يجد فيها عناء لأنّها عادات اعتادها، بعد أن اكتسبها في محيطه اللغوي.

– يميل هذا النّمط اللغوي إلى التسكين لاسيما في أواخر الكلم وعند الوقف، وهذا التسكين الّذي يطغى على الناطقين باللغة الوسطى يظلّ أمرًا هيّنًا إذ ما قيس بالعامية، ومقبولا ضمن إطار العربية الفصحى، فهو لا يعكس فقدان الإعراب بشكل مطلق، وإنّما بعضه فقط، ويذكر ابن خلدون في مقدمته أن فقدان الإعراب أو بعضه ليس بضّار للغة العرب، مادامت تبين عن مقاصدها، وتؤدي وظيفتها وأغراضها[1].

– اللغة الثالثة حقيقة فرضت نفسها على الساحة اللغوية – سيما لدى الشباب–.

– في الأصل أننا لا نحتاج إلى اللغة الوسيطة، ولكن لعلاج الوضع اللغوي المتردّي الّذي نعيشه، فلا ضير في وجودها بشرط أن تحقّق السلامة المعنوية، وسلامة المبنى.

إذن أغلب المبحوثين يحبذون وجود اللغة الثالثة في خطاباتهم، بعدّها من أهمّ الوسائل الّتي تقرّب بين الفصحى والعامية، فهي ميّسرة سهلة يفهمها العامة والخاصة، فوجودها في المجتمع –حسب رأيي– لابدّ أن يلتزم بضرورة ارتقائها لتقترب من الفصحى، بحيث لا تدرج مصطلحات أجنبية إلاّ ما عرب منها، وهذا سيساعد على استيعاب أشكال الحضارة الجديدة، وجوانبها المختلفة، فلا نريد لغة جديدة مضافة إلى خريطة اللغات، بل نبحث عن فصحى في ثوب سهل يستوعبه الجديد، يتمّ فيها الارتقاء بالفصحى وتبسيطها بعيدا عن الحذلقة.

[1]– ابن خلدون: المقدمة، ص558.

6- تحليل معطيات المحور السابع:

وخصّص المحور السابع لتتبّع آليات الأمن واللاأمن اللغوي، ومدى تحقّقها في الوسط الجامعي، وما ينجم عنهما من سلوكات ومواقف لغوية تؤدّي إلى التحيّز اللغوي، أو التغيّر الشفري، وضمّ ستة أسئلة تراوحت بين المغلقة والمفتوحة.

ويهدف المحور إلى معرفة ما إذا كان الموقف اللغوي يلعب دورا في عمليتي الحفاظ على اللغة، والتحوّل منها داخل هذه اللهجات المختلفة نحو لغات بعضهم البعض أو لغاتهم الخاصة، ومن المحتمل أن يعكس الموقف السلبي أو الإيجابي اتجاه لغة ما الصعوبة أو البساطة اللغوية في دراسة اللغة ودرجة أهميتها، ومكانتها الاجتماعية.

ويرى فاسولد أن الفرق بين الموقف اللغوي والمواقف الأخرى يكمن في أن الموقف اللغوي يكوّن اتجاه اللغة بشكل محدّد، وعند دراسة المواقف اللغوية طرح على المشاركين أسئلة تتعلق بآرائهم حول لغة أو لهجة ما، وهل يعتقدون أنّها فقيرة، غنية، متطوّرة جافة، بسيطة...[1].

وقد تمّ توسيع تعريف الموقف اللغوي ليشمل الطريقة الّتي يتمّ التعامل بها مع اللغة في مجالات متنوّعة، بما في ذلك جهود الحفاظ على اللغة من تخطيط وسياسة لغويتين.

في البداية تم اختبار العينة في مؤشّر نظرتهم للغتهم القومية(الفصحى)، وكانت النتائج كالآتي: هل تخجل من التحدّث بالفصحى في الأماكن العمومية؟

[1]-R- Fasold:The Sociolinguistics of Society, Oxford: Basil Black well, Gardner, R-C and Lambert, 1987.

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	174	% 88.78	209	% 86.36
لا	22	% 1.22	33	% 13.64
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 62

ب- الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	64	% 83.12	72	% 79.13
لا	13	% 16.88	19	% 20.87
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 63

تظهر النتائج أنّ:(88.78% و86.36%) بالنسبة للطلبة و(83.12 % و79.13% من الأساتذة) تجد حرجًا في استخدام الفصحى كأداة للتواصل في الأماكن العمومية، وهذا السلوك اللغوي يرجع إلى ضعف اعتزاز المتكلّم بالفصحى، وإلى الوضعية اللغوية الجزائرية الموسومة

بالتلّوث، دون أن ننسى تركيبة الجزائري النفسية الّتي تقبّلت كل ما هو غريب عنها لاسيما الفرنسية بدعوى التقليد والتحضّر.

ولأن التواصل عملية تفاعلية تقتضي وجود طرفين على الأقلّ، أولاهما متكلّم وآخر مستمع، حاولنا استقراء آراء المتلقين لخطاب يومي بالفصحى من وجهة نظر الطالب، فكان السؤال كالآتي:

-إذا استخدمت الفصحى كأداة للتواصل خارج حجرة الدّرس، كيف ينظر الآخر إليك؟

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
بغرابة	61	% 31.12	63	% 26.04
باستخفاف واستهزاء	73	% 37.23	101	% 41.73
يصفك بأنك رجعي ومتخلف	59	% 30.11	76	% 31.41
يصفك بأنك تملك شخصية لغوية (مؤمن لغويا)	03	% 1.54	02	% 0.82
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 64

وتظهر النتائج أن أغلب مواقف المبحوثين سلبية اتجاه الفصحى إلاّ (1.14%) من مجموع العينة الكلية(438)، الّتي تصف هذا السلوك بالايجابية، وأنّ من ينتهجه مؤمن لغويا،

ويؤكّد حمزة بن قبلان المزيني أنّ بعض المواقف الّتي يتخذها النّاس من اللغة العربية من أشدّ المعوقات الّتي تعترض النّظر إليها حقيقة كلغة راقية وسامية ومتطوّرة، ولا تقتصر هذه المواقف

المثبطة على تلك الّتي نعهدها من المتربصين بهذه اللغة، بل تتجاوز المواقف الّتي يتخذها من يظنون أنّهم يحبونها ويدافعون عنها[1].

لذلك تفضّل العينة المبحوثة استخدام العامية على الفصحى في التعاملات اليومية، لأنّ استخدام الفصحى–في نظرهم– مجلبة للسخرية والاستهزاء، وإذا تتبعنا المشكلة في عمقها، فسنجد أنّ هذه المواقف ناتجة عن تراجع مؤشرات الاعتزاز بالهوية الوطنية.

وهذا الانحطاط اللغوي يعدّ من أبرز تجليات الانحطاط الثقافي والهزيمة الحضارية فغالبية العينة تعيش في حالة اللاأمن اللغوي وهذه الحالة الّتي وصل إليها طلبتنا وأساتذتنا ذات أبعاد نفسية مرتبطة بأسباب استعمارية وفكرية وقانونية، وسياسية وتربوية، نتيجة لميراث من الجهود على مستوى تطوير اللغة، واستمرارية للبنى التقليدية، وكذا كبوات الإصلاح وتعثراته، مقابل مظاهر التحديث والتطوّر المحيطة بنا من كل جانب، ونتيجة لقيود العولمة بكل ما تحمله آليات الغزو الثقافي واللغوي وأشكال تقويم الحضارات، وهدم خصوصيات المجتمع الجزائري، وتحويله إلى سوق للاستهلاك فقط، وذات أبعاد لغوية أيضا تبدو في انقسام أبناء العربية أنفسهم بين من يدافع عن لغة الهوية، ومن يناصر لغة المعمّر، ومن يدعو التهليج، وهذا كلّه أدى إلى تهميش العربية بدعوى عدم وفائها باحتياجات متكلّميها، وعدم ارتباطها بالعصر وبمجتمع المعرفة.

[1]– ينظر، حمزة بن قبلان المزيني: التحيز اللغوي وقضايا أخرى، مركز الرياض، السعودية، د ط، 2004، مقدمة الكتاب.

فليس اللغة حياة ولا عائلة، ولا هي أدوات وكيانات دون استعمالها، ولا توجد اللغات إلاّ بمتعلّميها، وكل مرّة نتكلّم بها، ومع كل عملية تفاعلية معها، يعاد اكتشافها وإعادة تشكيلها[1]، فاللغة وفق هذا تعيش بالأعمال وتموت بالإهمال، فما نحتاجه لتحقيق هويتنا اللغوية وأمننا اللغوي سوى "إعادة الاعتبار لها، وضخّ دماء جديدة فيها، وإدخالها إلى معترك الحياة في كل المجالات لتتكيّف مع الواقع الجديد، والحياة المعاصرة، بدل عزلها وتهميشها، والحكم عليها حكمًا مسبقًا قبل تفعيلها وتجربتها"[2]، ومن الأحكام الملازمة للجزائري عامة، عدّ أنّ الفرنسية هي لغة الطبقة الراقية والمتحضّرة، فحاول المؤشر الثالث أن يرى مدى اقتناع المبحوثين بهذه الفكرة أو رفضه لها:

- **هل ترى أن من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنّه شخص ينتمي إلى طبقة راقية؟** وتوزعت النتائج بحسب الاقتراحين كالآتي:

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	129	% 65.82	159	% 65.71
لا	67	% 34.18	83	% 34.29
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 65

[1]- ينظر، جون لويس كالفي: حرب اللغات.

[2]- عبد العلي الودغيري: اللغة العربية في مراحل الضعف والتبعية، الدار العربية للعلوم ناشرون، د ط، 2013، مقدمة الكتاب.

ب- الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	108	% 64.28
لا	60	% 35.72
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 66

والنتائج تظهر تحيّزًا واضحًا للفرنسية، وانتصارا لقيمتها المجتمعية الّتي مازالت تحتلّها لحد الساعة، فالتحيّز اللغوي يشمل أنواعا كثيرة " فمنه النّظر إلى لغة معينة أنّها أقدم اللغات وجودًا أو أكثرها منطقية في نظمها، وأنّها أجمل وأكفأ في التعبير مما عداها [...]، ويشمل أيضا أنّ كلام فئة معينة من متكلّمي لغة ما يتميّز على كلام الفئات الأخرى"[1]، وهذا الوضع أنتجته السياسات اللغوية المنتهجة، فحاز النموذج المفرنس على ترقية اجتماعية واقتصادية هيأت له السياسة اللغوية الّتي له يد في صناعتها، فجعلت من هذه اللغة لغة تتحكّم في البنى الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، وفي مؤسسات المجتمع ومراكزه التقنية، كالطّب والصيدلة... وهي وظائف تمنح لأصحابها مكانة اجتماعية متميّزة فاللغة هنا عامل معرّف لانتماء الفرد واديولوجيته، " فهي التعبير عن الشّكل الّذي بموجبه يرى الفرد العالم، ثمّ يحمله إلى داخل نفسه"[2].

[1]- حمزة بن قبلان المزيني: التحيز اللغوي وقضايا أخرى، ص10.

[2]- عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2004، ص37.

وعلى العموم، لا تزال الفرنسية تقترن في أذهان الجزائري بالتقدّم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والعلمي، وبالشعور النفسي بالحداثة، فانتقلت الفرنسية في هذا الوضع من اللغة إلى صناعة الهوية، فصارت لغة العلوم والتكنولوجيا، ولغة الانفتاح على الآخر، ولأنّ اللغة هي المعبّر الأوّل عن ثقافة المجتمع، صارت الفرنسية جزءا لا ينفصل عن مقومات هذا المجتمع الجزائري.

وبالمقابل حاول المعطى التالي من هذا المحور معرفة موقف الطالب والأساتذة من اللغة الأمازيغية، بعدّها لغة المحضن عند كثير من المتكلّمين ومقوّما هاما من مقومات هويته، لاسيما بعد ترسيمها جنبًا إلى جنب مع العربية في التعديل الدستوري الأخير، والّذي نص على استحداث مجمع جزائري للغة الأمازيغية.

وقد تراوحت آراء المستجوبين حول نظرتهم للغة الأمازيغية كالتالي:

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
لهجة محلية فقط	64	% 32.65	86	% 35.53
لغة وطنية	19	% 09.70	132	% 54.55
لا يمكن أن تستخدم وظيفيا في قاعات الدولة	113	% 57.65	132	% 54.55
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 67

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
لهجة محلية فقط	39	% 23.22
لغة وطنية	20	% 11.90
لا يمكن أن تستخدم وظيفيا في قاعات الدولة	109	% 64.88
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 68

فغالبية المبحوثين يتحفّظون من ترسيم الأمازيغية، وجعلها لغة متداولة وظيفيًا في الإدارات والمؤسسات، وربّما هذا راجع إلى أن أغلب العينة المبحوثة لا تستخدم الأمازيغية في تواصلها اليومي فلغة محضنها هي العامية العربية، وهذا السلوك اللغوي الرافض لتمكين الأمازيغية في النظام التعليمي يعكس موقفا لغويا صريحا لا يساوي بين الفصحى والأمازيغية، لارتباط الأولى بالقرآن الكريم، فهذه الصيغة المقدّسة جعلت من العربية في نظر هؤلاء، هي الأجدى بتأدية هذه الأدوار، لتأكيد النتائج طلب من العينة المفاضلة بين زوجين من اللغات أحدهما هي الأمازيغية، وضمّنت الجداول التالية النتائج المتوصل إليها بعد ترجمتها إلى نسب مئوية:

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأمازيغية	32	% 16.32	24	% 09.92
الفصحى	164	% 83.68	218	% 90.08
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 69

ب- الأساتذة:

	التكرار	النسبة
الأمازيغية	29	% 17.27
الفصحى	139	% 82.73
المجموع	168	% 100

جدول رقم:70

أ- الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأمازيغية	15	% 07.65	89	% 36.77
العامية	181	% 92.35	153	% 63.23
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 71

ب- الأساتذة:

	التكرار	النسبة
الأمازيغية	66	% 39.28
العامية	102	% 60.72
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 72

إذن تأتي الأمازيغية في المرتبة الأخيرة في تصنيف اللغات المفضّلة لدى الطالب والأستاذ، وأكيد أن ذلك يعود إلى الخلفية اللغوية لهم ولتركيبة مجتمعهم اللسانية، فهم يقرّون بأنّها مكوّن هوياتي هام رغم جهلهم لها بحكم عدم استخدامها وظيفيا في تواصلاتهم الخطابية اليومية والعلمية.

وعرّج المحور السابع في تتبع نمطية تشكّل السلوك اللغوي الصادر عن العينة، لبلورة علاقة اللغة المستخدمة في تحديد الانتماء الاجتماعي والطبقي للفرد، بعدّ اللغة معبّر هام عن انتماءاتنا، "فتظهر الاختلافات الطبقية في اختيار المفردات اللغوية وطريقة استعمالها"[1].

لذلك بحث في كيفية تأثير اختيار اللغة في تحديد الانتماء الاجتماعي، والطبقي، فأكّدت العينة العلاقة المفصلية بين الطرفين، وأنّ اللغة مؤشر هام للحكم على المتكلّم، وبيئته الاقتصادية ومستواه التعليمي:

[1]- ماريو باي: لغات البشر، ص83.

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	123	% 62.75	204	% 84.29
لا	73	% 37.25	38	% 15.71
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 73

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	116	% 69.05
لا	52	% 30.95
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 74

فـ(62.75% و84.29%) من الطلبة بالجامعتين و69.05% من الأساتذة يساندون طرح جون لويس كالفي وغيره من منظري اللسانيات الاجتماعية، الّذين يربطون بين السلوك الاجتماعي والسلوك اللغوي، فالتواصل يرتكز على علاقات قوى تحدّدها السوق اللغوية الّتي ينتمي إليها هذا الخطاب، ويؤكّد بورديو(Bourdieu) أنّ السوق اللغوية تساهم في تحديد القيمة الرمزية للخطاب ومعناه،

ويوجد "عندما ينتج شخص ما خطابًا موجّهًا لمتلقين قادرين على تقييمه وتقديره ومنحه سعرا معينا. [...] فهو وضعية اجتماعية رسمية مطقّسة إلى حد ما"[1]. أي أنّ المالكين لكفاية لغوية ما، يدافعون عنها كخاصية لغوية، كدفاع المعرّبين عن السوق اللغوية العربية، ودفاع المفرنسين عن الأسلوب الفرنسي نمطًا سائدًا في سوق المتحضرين.

فاللغة هي شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية والسلطوية، فكلّما كان المتحدّث مهما، كانت له المقدرة على استغلال اللغة لصالحه لضمان التفارق والاختلاف.

وربطًا بالسابق ختم المحور بأسئلة تدور حول التنقيح اللغوي بعدّه معطى هامًا في تحديد الأمن اللغوي، حيث يلجا الكثير إلى تغيير نظامه الشفري ليتماشى مع معايير المتلقي، الّذي يراه في درجة أكبر، فيعدّ نموذجه اللغوي هو المعيار الّذي لابدّ أن يخضع له حتى يثبت انتماءه وولاءه.

وأثبتت نتائج الاستبيان أن أغلب الطلبة، يلجؤون إلى تنقيح واختيار ألفاظهم بدقّة حتّى يشعروا بالاستحسان من الآخر، وحتّى يقبل انضمامه إلى نظامه، وعادة ما يكون هذا الاختيار منصبًا على اقتراض ألفاظ من اللغة الفرنسية، أو حتّى الاستغناء عن الخطاب العربي(فصحى-عامية) واستبداله بالفرنسي:

[1]- Pierre Bourdieu: Ce que parle Veut dire, L'économie des échanges Linguistique, Paris, Ed. Fayard, 1982, p:15.

-هل تلجأ إلى تصحيح وتنقيح لغتك لتظهر للأجر تحضرك ورقيك؟

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	127	% 64.80	196	% 80.99
لا	69	% 35.20	46	% 19.01
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 75

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	122	72.62
لا	46	27.38
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 76

إنّ المؤشرات الّتي تمخّضت عن المحور السابع تنبئ عن حالة اللاأمن اللغوي الّتي يعيشها الطالب الجزائري، وهي غربة لغوية مسّت الاستعمال التداولي وغربة مسّت تدريس العلوم والآداب بغير العربية، "فهي تستجير بهم منذ عقود أن أدركوني، هدفت بهم همسا منذ أيام الاستعمار، ثمّ

صاحت عند انقشاع غمته، وها هي لا تبرح تشكو وتستغيث"[1].

وحالة اللاأمن اللغوي صنعها الصراع والتمزّق اللساني، والميوعة اللغوية، والتنكّر للغة الوطنية وإهمالها، وإفساح المجال لسيادة لغات أخرى. ولتحقيق أمننا اللغوي وجب تنمية لغتنا العربية وفق طريقتين:

1-معنوية وتكون بالاعتزاز بها وإرساء مكانتها في المجتمع وتمكنيها والاعتراف بدورها وأهميتها.

2-مادية: وتتمثل في خدمتها والنّهوض بها، وتطويرها واغتناء معجمها وتبسيط قواعدها، ثمّ مراجعة مناهج تدريسها وتعميم استعمالها في كل القطاعات.

7- تحليل معطيات المحور الثامن:

وضمّ ست أسئلة تنوّعت بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة، وحاول هذا المحور معرفة رأي المستجوب حول السياسات اللغوية المنتهجة في الجزائر، ومدى قدرتها على تفعيل دور اللغة العربية، وإيجاد حلول للمعضلة اللغوية الّتي نعيشها.

وصدر المحور بالحديث عن تعريب التعليم العالي بكل كلياته وأقسامه التقنية والأدبية، وكانت الأجوبة كالآتي:

[1]-عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي-في شقاء لغتنا-، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط1، 2014، ص12.

-هل أنت مع تعريب التعليم العالي: أي جعل اللغة العربية أداة وحيدة للتدريس؟!

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	149	% 76.02	135	% 55.78
لا	47	% 23.98	107	% 44.23
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 77

ب-الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	11	% 14.29	52	%57.14
لا	66	% 85.71	39	%42.86
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 78

فالأساتذة المفرنسون رافضون لفكرة التعريب، وهذا يعود إلى تكوينهم العلمي المدعّم بالفرنسية، لذا سيجدون صعوبة في الانتقال من الفرنسية إلى الفصحى أثناء عملية التدريس، لاسيما على مستوى المصطلحات والمختصرات.

أمّا بالنسبة للطلبة فيلاحظ تباينا في النسب المعبّرة عن تقبّل فكرة استكمال تعريب لاسيما التخصصات العلمية والتقنية، أين رحّبت عينة جامعة سطيف1 بالاقتراح (76.02 %)،

وهذه العينة هي المعنية أكثر بفعل التعريب بعدّها تتلقى تعليمها العلمي والتقني باللغة الفرنسية، في حين تقاربت النسب بين المؤيدين والرافضين للاقتراح بجامعة سطيف2، مع العلم أنّ هذه العينة– في معظمها تتلقى المحتوى التعليمي بالعربية–.

إنّ النتائج المتوصل إليها من النسب الموضحة سابقا تدلّ على مجموعة من المؤشرات أهمها:

– رغبة الطلبة المنتمين إلى الشعب العلمية في تلقي المعرفة باللغة العربية.

– انقسام بالنسبة للشعب الأدبية في تبني طرح التعريب، حيث رفضت أغلبية العينة الّتي تنتمي إلى قسمي الانجليزية والفرنسية رفضًا تامًا للتعريب، في حين انقسمت باقي الشعب وسجّل رفض نسبة 79.47% للتعريب وهذا يرجع إلى الأسباب التالية:

1–ترحيب الطلبة المنتمين إلى جامعة سطيف1 بالتعريب كخيار لساني يعود إلى أنّ هؤلاء الطلبة قد تلقوا تعليمهم بالعربية في الأطوار التعليمية الأولى، ثمّ يجبرون على متابعة دراساتهم العليا بالفرنسية، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة الفهم واستيعاب المادة المعرفية.

2–طموح الشعب المعرّبة إلى استعادة اللغة الفرنسية كأداة مثلى للتدريس يرجع إلى المكانة الّتي تحتلّها الفرنسية "فهي تتمتّع بمكانة جعلتها تتبدى لغة عليا مهيمنة، فهي لغة المثقفين والمتفتحين على العالم، وفي مقابلها تلعق العربية مرارة جعلها لغة المتخلّفين والمتعصبين والعاجزين عن تعلّم اللغات الأجنبية وتعلّم العلوم والمعارف المكتوبة بتلك اللغات"[1].

[1]– مسعودة خلاف: التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010–2011، ص313.

3-وهذا الخيار(رفض التعريب) إنّما هو إبعاد لنظرة الاستهزاء والازدراء الّتي يلمحها هؤلاء على مستوى التعاملات الاجتماعية، أو حتّى في عيون الطلبة المتخصصين في العلوم التقنية.

إضافة إلى أن الموجهين لهذه الشعب الأدبية هم ممن لم يحالفهم تحصيلهم في الحصول على معدّل يؤهلهم للتسجيل في الشعب العلمية لكن سجّل:64.84% من العينة الإجمالية تؤيّد استكمال عملية التعريب المتعثّرة لتمس الشعب العلمية والتقنية، وهي السياسة اللغوية الّتي أقحمت في حلبة الصراع الايديولوجي بين المؤيّدين والرافضين لها، وهو الحال الّذي نتج عن هذه السياسة الّتي تطمح إلى الأحادية اللغوية المجتمعية في مجتمع متعدّد الألسن، لأن طرح مسألة اللغة الوطنية في المجتمعات الّتي تعيش التعدّد اللغوي أو الثنائية اللغوية المعزّزة بوجود قطبية لغوية كما هو حال الجزائر مشكلة عويصة، لاسيما إذا لم يعتمد ذلك على سياسة لغوية رشيدة، فكل "صياغة رشيدة في دولة متعدّدة اللغة هي في ذاتها مسألة اقتصادية[1]، لذلك يعدّ التعريب في الجزائر قرارا سياسيا يؤيده الخيار التعليمي.

لينتقل المحور إلى معطى جديد في السياسة اللغوية الجزائرية وهو دسترة ثم ترسيم اللغة الأمازيغية، فحاول هذا المؤشّر ملاحظة مواقف المتكلّمين العينة من إدراج الأمازيغية في التعليم في المراحل الأولى، وهل يتقبّلون فكرة إدراجها في التعليم الجامعي والجدول التالي يوضّح تواتر النسب.

[1]- فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص121.

-هل يمكن أن تتقبّل فكرة استخدام اللغة الأمازيغية كلغة لتدريس الآداب والعلوم؟

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	13	% 06.63	27	% 11.15
لا	183	% 93.37	215	% 88.85
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 79

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	16	% 09.53
لا	152	% 90.47
المجموع	168	% 100

جدول رقم: 80

والنتائج توضّح أن غالبية العينة رافضة لإدراج اللغة الأمازيغية كلغة التدريس الجامعي فـــ (90.86 %) من العينة الإجمالية لطلبة و(90.47%) من الأساتذة لا تؤيّد هذا الطرح.

ويعود ذلك إلى:

1- غالبية المستجوبين لا يستخدمون الأمازيغية في تواصلاتهم الحياتية فلا تعدّ بالنسبة إليهم لغة محضن، وبالتالي هذا الجهل بهذه اللغة يولّد لديهم تحفظا من استخدامها.

2-لا يمكن-بحسبهم- أن يكون المردود التعليمي بها جيدا.

3-ستبقى لغة محلية في إطار القطر الجزائري، لا يمكن لمتكلّمها أن يخرج عن دائرته في استخدامها.

4-تحتاج إلى تهيئة لغوية لتحديد الخط الّذي ستستخدمه هل هو التيفيناغ أم الخط اللاتيني؟

5-لا وجود لمراجع علمية أو أدبية متخصّصة باللغة الأمازيغية، تطبيق ذلك يحتاج إلى جهود مادية وبشرية، الجامعة في منأى عنها.

7-تفضيل اللغة الفرنسية بديلا عنها، لأنّ ذلك يسمح للطالب بالإطلاع على مجريات ما يحدث في العالم من تطوّرات وبحوث قصد الانخراط في ركب الحضارة العالمية.

ورغم تلك الآراء-الّتي لها الكثير من المصداقية-، لم تبد العينة اعتراضها من ترسيم الأمازيغية، ولا من إدراجها في المدرسة الجزائرية، ولكن التّحفظ يكمن في كون الجامعة الجزائرية ليست مستعدّة لإدخال هذا الخيار اللغوي في منظومتها اللغوية، فهي لم تحل بعد مشكلة الثنائية اللغوية في التدريس، لتقحم لها بديلا لغويا جديدا يزيد من هذا الواقع صعوبة أكثر، "فهم لا يرون في الأمازيغية خصمًا ولا دخيلًا على فلك الوطنية، هي في الذّهن، وفي الحنان، رضعها الكثيرون من حليب أمهاتهم"[1].

[1]- العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2003، ص416 .

إنّ إدراج اللغة الأمازيغية في التدريس يقتضي تقعيدها ومعيرتها وهذا سيكون بالتعاون مع المحافظة السامية للغة الأمازيغية وللمجلس الأعلى للغة الأمازيغية الّذي استحدث بعد تعديل الدستور الأخير.

وهذه الجهود ستسهم في تأصيل معيرتها وتطويرها كي ترقى إلى لغة دراسة وتدريس، ولغة كتابة وقراءة وتداول في مختلف المجالات، من خلال توفير الوسائل البيداغوجية، وتأليف المراجع والكتب، وهذا كلّه سيؤدي- بلا شك- إلى صحوة الشعور بالاعتداد بمقومات الذّات والهوية والانتماء لدى طلبتنا، وينشل الذات من الانكفاء والتغريب والإحساس بالدونية.

أمّا المعطى الثالث من المحور الأخير، فتضمّن بحثًا عن أثر تفضيل السياسة اللغوية الجزائرية المنتهجة للغة الفرنسية على حساب اللغة العربية، رغم الترسانة القانونية الّتي تجعل من اللغة العربية لغة الإدارة والإعلام والتعليم...

3-كيف ترى سياسات الدولة اللغوية في تفضيلها للفرنسية على حساب اللغة العربية؟!

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
-هي محقة	38	% 19.38	64	% 26.45
-تحط من قيمة اللغة العربية والانتماء الوطني	47	% 23.97	49	% 20.25

–تجعل الجزائر منخرطة فيما يحدث من تطورات	49	% 25	68	% 28.09
–شكل من أشكال التبعية والاستعمار الجديد	42	% 21.43	31	% 12.81
خلفت أزمة لغوية في الجزائر ضاعت فيها لغتها ومقوماتها	20	% 10.22	30	% 12.39
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 81

ب–الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
–هي محقة	21	% 27.28	10	%10.98
–تحط من قيمة اللغة العربية والانتماء الوطني	13	% 16.88	20	% 21.98
–تجعل الجزائر منخرطة فيما يحدث من تطورات	26	% 33.77	31	% 34.06
–شكل من أشكال التبعية والاستعمار الجديد	10	% 12.98	16	% 17.59
خلفت أزمة لغوية في الجزائر ضاعات فيها لغتها ومقوماتها	07	% 09.09	14	% 15.39
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم: 82

تقاربت النّتائج المعبّرة عن الاختيارات الممنوحة للمبحوثين إلا أنّ أكبر نسبة(25% و28.09%) كانت للاقتراح الّذي يقول بأنّ تفضيل السياسة اللغوية الجزائرية للغة الفرنسية، سيجعل من الجزائر منخرطة في المنظومة العالمية، ومنفتحة على التّطورات الحاصلة في العالم، في حين (16.66 %) من العينة الإجمالية ترى أن المكانة الّتي تحتلّها الفرنسية في سوق المبادلات والتعاملات اللغوية في الجزائر، هي شكل من أشكال التبعية الجديدة،

بالرّغم من تحرّر الجزائر من استدمار فرنسي طال أمده، إلاّ أن فرنسا خرجت من أرض الجزائر، ولم تحمل لغتنا معها، بل أصبحت الفرنسية تركة ثمينة في نظر أغلب صنّاع القرار، رغم ما انتهجته الجزائر –ظاهريا– من سياسات لإحلال العربية محلّ الفرنسية في أغلب القطاعات الحساسة، "فالتعريب تلك السياسة اللغوية الّتي استخدمت لإزاحة الفرنسية بالكامل قد فشلت"[1]، لاسيما مع انتشار الإعلام والفضائيات الناطقة أكثر بالفرنسية، والّتي ساهمت في إعادة إحياء اللغة الفرنسية، بعد ركودها في سنوات السبعينات والثمانينيات حينما كان مشروع التعريب في أوجّ مراحله.

أمّا نسبة:11.41% من العينة الإجمالية فترى أن هذه السياسات اللغوية الفاشلة لم تؤدي إلى حلّ الإشكالية اللغوية في الجزائر، وإنّما أدّت إلى خلق أزمة لغوية جديدة، كانت الضحية فيها اللغة العربية بما تحمله من مقومات ثلاثية (الإسلام / العروبة / الأمازيغية).

في حين ترى نسبة:23.28% من العينة الإجمالية أن تفضيل الفرنسية على حساب باقي اللغات (عربية– أمازيغية) هو الخيار الاستراتيجي والواقعي الّذي لابدّ أن تنتهجه، وهذه الفئة ينطبق

[1]– محمد بن رباح، بقاء اللغات وانتشارها– اللغة الفرنسية في الجزائر–، ص194.

عليها ما أورده غرانغيوم في قوله: "إنّ الفرنسية اليوم لا يمكن أن يقال لها أنّها أجنبية بالنسبة للغات المغاربية، فهي تعيش مع هذه اللغات في تداخل متبادل يوميا، فبين العربية المحكية (العامية) والفرنسية تقوية ودعم متبادل، وتحديدا في مظهرين: الحقول الدلالية والوظائف، فالعديد من المصطلحات الجديدة للغة العربية لا تأخذ دلالتها إلاّ بالعودة إلى الكلمة الفرنسية الّتي تترجم لها"[1].

فهذا الغزو الّذي تعرّضت له العقول الجزائرية بألسنتها، يترجم حالة اللااستقرار اللغوي الّذي نعيشه، لاسيما على مستوى المدرسة والجامعة الّتي تحوّلت فيها اللغة الفرنسية من لغة أجنبية إلى لغة أساس في تلقي المعرفة وبلورتها، ليؤسّس هذا المعطى نص السؤال الموالي من المحور الأخير حول خيار التعليم الثنائي واقعا لابدّ من القبول به، مع استحالة التخلي عن الفرنسية كأداة للتدريس مع تعاقب الحكومات والقوانين الّتي أدّت إلى تغلّغل الفرنسية أكثر في منظومتنا التربوية لاسيما الجامعية منها.

وكان نص السؤال كالآتي: **هل أنت مع التعليم الثنائي (فصحى /فرنسية).**

أ- الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	149	% 76.02	135	% 55.78
لا	47	% 23.98	107	% 44.22
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم: 83

[1]-Gilbert Grand guillaume: Les Enjeux d' une Politique Linguistique. Acts du Colloque de Association Mémoire de la Méditerranée, Sorbonne, Paris, 2001, p :101. .

ب-الأساتذة:

	التكرار	النسبة
نعم	105	% 62.5
لا	63	% 37.5
المجموع	168	% 100

جدول رقم:84

نلاحظ أنّ:(76.02 % و55.78 %) من عينة الطلبة و(62.5 %) من الأساتذة ترى أنّ الحل يكمن في اعتماد التعليم الثنائي الّذي يزاوج بين الفصحى والفرنسية بحيث تستخدم اللغة المناسبة للمقام، فيستنجد بالفرنسية مثلا لتحديد المصطلحات والمختصرات العلمية الدقيقة، والفصحى للتعبير العام عن القوالب المعرفية، فنحن نؤمن بأنّ الحاجة في هذا العصر تتطلّب تعليم اللغات الأجنبية " لتحقيق بعض الأغراض والأهداف الّتي لا يمكن تأتيها إلاّ من خلال اللغة الأجنبية، ولكن أمر تعليمها يحتاج إلى تقنين زماني وكيفي وكمي، بحيث لا تكون سببا في التأثير في اللغة العربية"[1]. وهذا ما لوحظ على جامعتنا لاسيما بشعبها العلمية أين تمّ استبعاد الفصحى- إلاّ في القليل النّادر- وتبنّي الفرنسية كأداة ناجحة لنقل المعرفة والعلوم.

إنّ الانفتاح على الفرنسية وغيرها من اللغات أمر ضروري ما دمنا نعاني التخلّف العلمي والتّقني والتكنولوجي، لكن هذا الانفتاح لابدّ أن يكون مرحليا ريثما تواكب الجزائر هذه الثورة التقنية عن طريق الترجمة والإنتاج المعرفي والبحث العلمي، وهذا لن يكون إلا بمواجهة " التّشتت اللغوي ومحاربة

[1]- كرمة شريف: الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة، أطروحة دكتوراه، قسم التاريخ والآثار، جامعة تلمسان، 2012-2013، ص42.

الانصهار في حضارة الآخر، ومقاومة الانسلاخ الذاتي والجماعي، ولن يتمكّن من هذا إلاّ إذا غدت اللغة الأم عنوان الهوية والوعي والسيادة"[1]، فاللغة القومية أداة بريئة يكتسبها أهلها من البيئة الّتي ينشؤون فيها، وتخضع لهيمنة اللغات الأخرى عندما يخضع أهلها لهيمنة الأمم الأخرى.

وضمّ السؤال الخامس مقاربة خيار الفرنسية في التعليم العالي كحلّ للمعضلة فكانت آراء المستجوبين كالآتي:

أ-الطلبة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
-سبب المعضلة	107	% 54.59	213	% 88.01
-الحل للوضعية اللغوية المتأزمة	89	% 45.41	29	% 11.99
المجموع	196	% 100	242	% 100

جدول رقم:85

[1]- شفيقة العلوي: العربية لسان الهوية والوعي المستقبلي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ع 22، جوان 2015.

ب-الأساتذة:

	سطيف1		سطيف2	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
-سبب المعضلة	60	% 77.92	79	% 86.82
-الحل للوضعية اللغوية المتأزمة	17	% 22.08	12	% 13.18
المجموع	77	% 100	91	% 100

جدول رقم:86

وتؤكد غالبية العينة أن إدراج اللغة الفرنسية هو أهمّ سبب في تدنّي المردود العلمي واللغوي للطالب، لذلك طالبت العينة باستكمال تعريب العلوم لأنّه أصبح ضرورة ملحّة، فالعديد من الدراسات أثبتت أن المتعلّم يستوعب أكثر باللغة الأم مقارنة بباقي اللغات، فهذا الطالب الّذي درس طيلة مساره التعليمي ما قبل الجامعي باللغة العربية يصطدم بواقع لغوي مغاير أثناه ولوجه التخصصات العلمية خاصة، فهذا العائق اللغوي يعدّ من الأسباب الرئيسية المؤثرة على التحصيل، ويضعف تواصله اللغوي، فيؤدي ذلك إلى الرسوب في السنوات الأولى لعدم قدرته على التأقلم مع هذا الوضع اللغوي.

وختم المحور بسؤال مفتوح يمكن الطالب من اقتراح تدابير كفيلة بحماية اللغة العربية وإحلالها مكانتها الأساسية، انطلاقا من السياسات اللغوية المنتهجة.

في البداية، وقبل استعراض هذه الآراء نقول أن التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في الجزائر تحتاج إلى رؤية جديدة تعيد اللغة إلى أصحابها من أجل النهوض بها في كافة المستويات التعليمية

والمعرفية والاقتصادية...، فالنّهضة لابدّ أن تكون واضحة بالنسبة للغة "باعتبارها أساس الهوية، وحاملة التاريخ، وعنصرا من عناصر الوجود[...]، ولذلك للمحافظة على اللغة العربية لابدّ من تخطيط شامل يؤدي باللغة من مستوى التأثر إلى مستوى التأثير، وهذا لا يكون [...] إلاّ بدفع اللغة إلى مرحلة الإنتاج في جميع المستويات العلمية والتقنية والتكنولوجية "[1].

لذلك اقترح المبحوثون هذه التدابير:

1-تعزيز الشعور بالهوية الفرية والجماعية لتتصدى لتحديات العولمة اللغوية والإنتاج العلمي.

2- تفعيل مسار التعريب المتعثّر حتّى تصبح اللغة العربية لغة العلم والفكر والحياة، "فليس تعريب التعليم والبحث العلمي عملا لغويا أو علميا أو ثقافيا فحسب، بل هو أبعد مدى، فهو عمل يقع في سياق حركة الإنسان العربي للتخلّص من الجهل والتخلّف اللذين أورثته إياهما عهود الغربة الّتي نأت به عن موقعه"[2].

3-رسم سياسة لغوية تخرج من دائرة التشريع والتنظير إلى الممارسة الفعلية، من خلال دمج اللغة العربية في كل المؤسسات الحيوية في المجتمع.

4-تشجيع حركة التأليف باللغة العربية بغية تحسين مردودية متكلّميها، وكذا حركة التّرجمة قصد الاطلاع على مستجدات العلوم المختلفة.

5-إلزام وسائل الإعلام مرئية كانت أو مقروءة أو مسموعة باستخدام الفصحى.

---

[1]- خليفة الميساوي: تداخل الألسن- دراسة المظاهر والقيود اللسانية-، نادي الإحساء الأدبي، الإحساء، ط1، 2011، ص51.

[2]- شحادة خوري: دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، دار الطليعة الجديدة، سوريا، 2001، ج1، ص168.

6-الاهتمام بإعداد المعلّمين وتأهيلهم لغويا، وتوفير الجوانب العملية التطبيقية في تعلّمها وتعليمها.

إذن إن الحلّ الجوهري يكمن في ممارسة التدريس الجامعي في الكليات العلمية، وكذا التأليف باللغة العربية فهو السبيل الوحيد الّذي يمكننا من استكمال مسار التعريب.

ثانيا: عرض النتائج ومناقشتها،واقتراح الحلول.

ثانيًا: عرض نتائج المقابلة والحضور:

بعد حضور الحصص النظرية والتطبيقية الخاصة بالجامعتين العينة في مختلف التخصصات المشار إليها سابقا، تمّ ملاحظة الآتي:

– شيوع العامية وهيمنتها على الخطاب الجامعي طلبة وأساتذة، وهذا راجع إلى الضعف الملحوظ الّذي سجّل في اللغة العربية، ضعف علمي ووظيفي في القراءة والاستيعاب والتواصل، وحتّى في التحصيل فلا يستطيع الطالب التحدّث بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، مما يؤدي به إلى الاستعانة بالعامية–بشكل كبير– في مناقشاته وإلغاء البحوث، ويعود ذلك إلى أسباب يمكن أن نصفها بالأسباب التأسيسية الّتي تعود إلى مراحله التعليمية الأولى، والأخرى تعود إلى طبيعة تخصّصه لاسيما العلمي منه المقدّم باللغة الفرنسية وقلّة الممارسة الاجتماعية للفصحى داخل قاعات وأروقة الجامعة، فيجد هذا الطالب وحتّى الأستاذ حرجا أثناء استخدامها في المناسبات العامة.

– سيطرة اللغة الفرنسية على الخطاب العلمي بجامعة سطيف1 وبنسبة أقلّ بجامعة سطيف2، إذ تسيطر سيطرة تامة على خطاب الطالب وأستاذه على مستوى أقسام الطب والصيدلة وطب الأسنان من حيث التراكيب والمفردات، أمّا باقي الشعب العلمية فالخطاب فيها متراوح بين الفرنسية والعامية بنسب أكبر، والفصحى بنسب أقلّ.

– وجود التداخل اللغوي في خطاب الطالب والأستاذ بشكل ملحوظ وملفت، وهو تداخل ثلاثي على مستوى الصوت، وعلى مستوى التركيب(بناء الجمل)، وتداخل إفرادي من خلال استخدام المفهوم

بدلالة ما هو معاش، وهي تداخلات لغوية تظهر في التداول اللغوي بكثافة، نتيجة استعمال عناصر أجنبية.

– استخدام الشّكل الهجين الممتزج بألفاظ عامية وأجنبية، وأخرى منحوتة نحتًا غير سليم ومركّبة بطرائق غربية، وهذا النّمط الغريب امتدّ إلى لسان الأستاذ أيضًا الّذي لاحظنا لجوءه إليه في أغلبية الحالات لتبسيط المعرفة بعدما شقّ عليه تقديمها بلغة عربية سليمة.

– لجوء الطرفين إلى الاقتراض من حيث هو استعمال اللفظ مباشرة كما هو في لغته الأصلية (لاسيما على مستوى التخصصات العلمية بجامعة سطيف1)، أو من خلال تكييفه مع النّطق، وهي ظاهرة اجتماعية أكثر منها فردية، ولوحظ عشوائيتها على مستوى التخاطب الجامعي.

– استخدام الفصحى بنسب أكبر كان على مستوى كليات جامعة سطيف2 مقارنة بالجامعة الأولى، لكن هذا الاستخدام ليس بالتطلعات المنشودة والمتوقّعة، فقد تمّت ملاحظة شيوع العاميات في أقسامها، وحتّى الفرنسية الّتي سيطرت على بعض ألسنة الطلبة والأستاذة.

– التزام الأستاذ والطالب – بنسب متفاوتة– بقواعد اللغة العربية وضوابطها في الخطاب المكتوب على عكس الخطاب الشفوي الّذي هيمنت عليه العامية والفرنسية، وقلّت فيه الفصحى.

– يوصف خطاب الأستاذ بالعلمية، لذلك يستعين بمجموعة من الأنماط كالجملة الخبرية– وهي الأكثر شيوعا–، كما اتكأ هذا الأستاذ على الملفوظات الوصفية والتقريرية.

– لجوء الأستاذ إلى الملفوظات التفسيرية قصد إزالة الغموض والإبهام عن المعرفة المقدّمة للطالب، لذلك تمّت الاستعانة بالعناصر التفسيرية التالية: هذا يعنيDonc، معنى ذلك، نقصد بذلك، أي ...

– شيوع التّكرار على مستوى خطاب الأستاذ، وهو تكرار على مستوى الأفكار، أو تكرار لبعض الملفوظات كإذن، نعم، Ok...

– الارتكاز على النّمط الحجاجي في تقديم المحتوى المعرفي، وإثبات صدق الفرضيات والأفكار، وتثبيتها أكثر، لذلك نجد شيوعا لأدوات من ثل: لأن، لكون، إذ أنّ، بما أنّه...

ثالثًا: مناقشة نتائج الدراسة على ضوء فرضيات البحث وبالمقارنة مع المرجع النظري:

تعدّ الفرضيات تفسيرات مؤقتة تحاول أن تصل إلى حلول للمشكلات المطروحة من خلال استغلال المادة المجموعة عن الظاهرة محلّ الدراسة، أو من خلال عرض نتائج أدوات جمع البيانات.

وفي هذا العرض نحاول تفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء فرضيات البحث، والّتي نريد من خلالها إثبات أو نفي صحة الفرضية العامة للدراسة والمتمثلة في "لغة التخاطب الجامعي لغة هجينة تعكس الأزمة اللغوية الّتي يعاني منها المجتمع الجزائري، وتكرّس أكثر للفرنسية والعامية على حساب الفصحى".

1-مناقشة نتائج اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن " لا تمثّل لغة الخطاب الجامعي وسيطا لتبليغ الأفكار والمعارف فقط، بل تتعدّى ذلك لتصبح في علاقة بالسلطة والموقع والمنفعة، مما يضطرّ الطرفان إلى التّموقع في إحدى هذه الهويات المتعدّدة والمتمايزة ".

لقد تبين من خلال نتائج الدراسة الميدانية صحة هذه الفرضية، بالنّظر إلى نتائج أسئلة الاستبانة، والمتمثلة أساسًا في الجداول رقم (22)- (23)- (24)- (29)- (33) – (34) – (43)- (44)- (50) -(51)- (54)- (55)- (62)- (63)- (64).

فقد أكّدت العينة المبحوثة أنّ اللغة المستخدمة هي لغة تعريفية بمتكلّميها، وانتمائه الطبقي والثقافي، واتجاهاته ضمن ما يحدث في العالم من تغيرات لابدّ من الانخراط فيها، بدءا بتبني اللغة المتناسبة مع هذا السياق.

فاللغة شكّلت ذوات مستخدمها، وصاغت الآخر المتخيل في ذهنه، لتؤكد هذه الفرضية مقولة هيدغر أنّ اللغة هي مسكن الفرد وموطنه ومستقره وحدود عالمه، فتمّ التوصل إلى أن المبادلات اللغوية الممارسة على مستوى الخطاب الجامعي هي ممارسات لقوة رمزية، فكلّ فعل كلامي هو ظرفية أو فرصة تلاق بين الاستعدادات الاجتماعية المبنية والعادات اللغوية وخصائص السوق اللغوية، فاللغة هنا صارت قوة مجتمعية لغرض سلطة فردية أو جماعية في ميدان المبادلات اللغوية الّتي تشرعن لغة أو لغات على حساب الأخرى الّتي تنبذ وتهمّش، ويقاس ذلك بتهميش الفصحى في التعليم الجامعي–سيما العلمي والتقني منه–، وتقديس الأجنبية الّتي عدّت مؤشر اغتناء وارتقاء، وهذا ما أدى إلى التأثير على هوية الطالب اللغوية، بل تعدى ذلك إلى المساس بالمردود التعليمي له.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ونصها: " لجنس المبحوث / العينة دور أساس في تحديد نمطية الخطاب"، فلغة الإناث مثلا تطبع بكثير من الظواهر اللغوية، لاسيما على المستوى الصوتي والّتي أدّت إلى خلق هوية جديدة داخل هوية كبرى سمتها التحيّز والتصحيح المفرط، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة الميدانية فالإناث أشدّ الجنسين حرصا على اختيار اللغة، وأكثرهما لجوءا إلى انتقاء اللغة وتمحيصها، لتبرز للمتلقي تحضّرها وتفوقها، فبالنّظر إلى النتائج المتمخّضة عن الدراسة، تأكّد أنّ الإناث هنّ أقلّ تمسكًا بالهوية اللغوية العربية، وأكثرهنّ تقبلاً للثقافات الأخرى المتمظهرة أساسًا عن طريق اللغة، فأغلبهن يعانين من حالة اللاأمن اللغوي وهذا متوضّح في الجدولين رقم (44)، (45).

3-مناقشة نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

والّتي تقوم على أنّ: " الخطاب الجامعي صورة عاكسة للوضع اللغوي السائد في المجتمع الجزائري الموصول بالثنائية والازدواجية اللغويتين، التداخلات، الصراعات...".

وتمّ إثبات صحة هذه الفرضية عبر محاور الاستبانة، وكذا المقابلات والمعاينات لصيرورة تقديم وتلقي الدروس، ومن ذلك النتائج الّتي ضمّنت في الجدول رقم (31)، (32)، (52)، (53) وغيرها. فتمّ التّوصل إلى أن الخطاب الجامعي يشهد هيمنة شرسة للهجات المحلية وللغة الفرنسية وانحصار الفصيحة- حتى في عقر دارها في أقسام الأدب العربي والعلوم الإنسانية، وهذه الوضعية الموسومة بالتعدّد، ساهمت في شيوع استخدام العامية في التخاطبات الجامعية نتيجة للضعف اللغوي الّذي يعيشه الجامعي طلبة وأساتذة، فعدّت العامية أداة لتأمين عملية العبور اللغوي والتواصلي.

وأكّدت النتائج أيضا أن الجامعة العينة تتخذ من الفرنسية أداة لتدريس المواد العلمية والتطبيقية، في حين تنزوي الفصحى في دائرة ضيّقة، فعيّرت الفرنسية عن عالم المادة والتكنولوجيا، وحصرت الفصحى للتعبير عن كل ما هو مقدّس، مع تأكيد فكرة أن الفصحى عاجزة عن مواكبة التطوّر العلمي والتقليدي، لأنّها–حسب آراء العينة– لا تستطيع بأساليبها الجامدة وصيغها الأدبية المتقادمة التعبير عن معطيات العلم والتقنية.

كما أكّدت النتائج الفرضية الجزئية الّتي ترى أنّ المحتوى يتحكّم في نوع وطبيعة الأداة المقدّمة له، فهذا المحتوى يفرض نمطا لغويا للتخاطب لأنّ المعرفة تحدّد أداة تقديمها فالعلوم تفترض لغة أجنبية متخصّصة بألفاظها ومصطلحاتها مواكبة لحركة التطوّر السريع للعلوم والمعارف، وهذا ما لا تفي به الفصحى لبطء حركة التعريب، والّتي تجعل الوفاء بكلّ ما يحتاجه الطالب والأستاذ من مصطلحات أمرا غير ميسور، ويزداد الأمر سوءا إذا ما نظرنا إلى العشوائية الّتي يتبعها وضع المصطلح من قطر إلى آخر، بل من باحث لآخر، وهذا كلّه يؤدي على تشويش ذهن كلّ من الطالب والأستاذ.

4– مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

" تؤثّر المواقف والسلوكات اللغوية الّتي يبديها الطالب الجامعي وكذا أستاذه في تشكيل ما يسمى بجاذبية اللغة، من خلال إقباله على لغة والإحجام عن أخرى نتيجة للعداء والبخس الّذي تذكيه بعض الأطراف، وهذه الجاذبية ترتبط كثيرا بالمعطيات التربوية والأسباب التاريخية الّتي ساهمت في استلام هذا الطالب (المنتمي إلى اللغة المقهورة) لهيمنة اللغة الأجنبية القاهرة، مما جعلها معيارا

للرقي والرّفعة، بل صار يتوسّل بهذا المعيار لفرض معاني هذه السيادة وسمو ورقي متكلّميها، في حين صار ينظر إلى المتمسّك باللغة القومية فهم لم يتقيّدوا بشروط طغيان هذا المعيار المفروض قسرا، والمستند أساسًا إلى دعائم خارجة عن اللغة وأنظمتها، وهنا يغدو التحيّز لهذه اللغة ممهدًا للهيمنة اللغوية الّتي تشكّل العتبة الأولى لبلوغ الهيمنة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وهنا صارت اللغة وسيلة قهر اجتماعي وسياسي وثقافي بدلاً من كونها وسيلة تفاهم وتواصل ومثاقفة.

وهذا كلّه أدى إلى عجز حقيقي في تشكيل هوية وطنية موحّدة اللغة وهو الرّهان الّذي فشل المشروع السياسي في كسبه بعد الاستقلال، ليتحوّل إلى أزمة لغوية حقيقية، جعلت من التواصل اللغوي شتاتا من المفردات الّتي تجمع من هنا وهناك، فصار الخطاب الجامعي وفق هذا مزيجا من المفردات العربية، العامية، الفرنسية والأمازيغية يعكس حالة الاغتراب اللغوي الّذي وصل عند البعض إلى عجز لغوي وثقافي تمزّقت فيه الذات اللغوية الجزائرية، وهذا ما تؤكده نتائج الجداول رقم (51)، (52)، (64)، (65)، (66).

فالتحيّز للغة الفرنسية عند هذه الفئة يعود إلى عاملين "من جهة الاتصال ومن جهة أخرى الميل إلى الانفراد أو أكثر من ذلك التميّز الاجتماعي"[1].

فهذا الانقسام الثقافي المتأتي من ممارسة لغوية تصارعية ألغت مبدأ التعايش السلمي والاندماج الاجتماعي.

[1]– عثمان فكار/ مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع3، أكتوبر 2008، جامعة البليدة.

5- مناقشة نتائج اختبار الفرضية الخامسة:

وتنص على أنّ: " تبنّي الثنائية اللغوية في التدريس حلّ غير واقعي" ذلك أنّ التعليم الثنائي لا ينجح إلاّ في حالات قليلة وهذا الوضع يؤدّي إلى ضعف الفهم والاتصال بين الأستاذ وطالبه وهدر الوقت والجهد- فهذه الثنائية اللغوية لا تستمر، فسرعان ما تؤول إلى أحادية تسيطر فيها لغة على الأخرى، معا والأكيد أنّ هذه اللغة المهيمنة هي الفرنسية نتيجة للاستعداد النفسي لدى هذه العينة لما تعيشه من فراغ ثقافي وقيمي ينقص من إحساسهم بالهوية والانتماء، و"في ظلّ هذا الفراغ القيمي الرّهيب بات المجتمع العربي [الجزائري خصوصا] مستهلكًا بالمجان للغات المحيطة به، مقابل انحصار لغته وإنزالها درجة ثانية بعد اللغات، فنتج عن ذلك الجهل بها وبنظامها، ووسمت حينها بالصعوبة وعدم قدرتها على مسايرة مستجدات الحياة "[1]. وقد كان للاستعمار الّذي رزحت تحت نيره الجزائر ردحًا من الزمن غير يسير، أثر سلبي قوّي في زعزعة اللغات الوطنية، والّذي استهدف اجتثاث الجذور التاريخية والهوياتية للمجتمعات المستعمرة، في أفق فرض هيمنته وسلطته الشاملة عليها، مدركًا ما للغة من أثر حاسم في هذا الشأن، أمّا ما يرتبط بالإكراهات الداخلية فتتعلق بما لاقته هذه اللغات من أبنائها الّذين همّشوها وأعلو من قدر الفرنسية إمّا بوعي أو دون وعي، متأثرين بما مارسته عليهم الثقافة الكولونيالية من ضروب الأدّلجة والتغريب، وهذا كلّه أدى إلى اختلالات

[1]- بوجادي خليفة: نحو أمن لغوي عربي، في المسألة للغوية في المغرب والعالم العربي- التوجهات والتحليلات-، مجلة عالم التربية، المغرب، ع 26- 2016، ص 312 .

مسّت لغة التدريس توضّحت في آراء العينة المدروسة المتوضّحة في نتائج المحور الخامس على العموم، وفي الجداول رقم (54)/ (55)، (56)، (57) بالتحديد.

زاد هذه الاختلالات حالة عدم الحسم في اختيار اللغة الأجنبية الملائمة للتعليم، فرغم أنّ اللغة الانجليزية هي اللغة رقم1 عالميا، إلاّ أنّنا مازلنا نعتمد اللغة الفرنسية وندافع عنها، وهذا كلّه مؤشّر على حالة ملتبسة تكشف عن نيته وتخبّط يكتنفان السياسة اللغوية في الجزائر، فالأصل إذن السّير مع الرّكب واتخاذ الانجليزية بدل الفرنسية، فقد أصبحت لغة كونية تسيطر على معظم التواصلات العلمية والبحثية، وهذا ما أكّدته العينة الّتي تفضّل استخدام الانجليزية بدلا من الفرنسية قصد تحقيق فرض أكبر للاندماج العالمي، وتوضّح أساسا في الجدولين رقم (41) و (42).

وتوصّل البحث إلى أن الجامعة العينة تتّخذ من الفرنسية لغة لتدريس المواد العلمية والتطبيقية، في حين تنزوي العربية في دائرة ضيّقة عندما تحصر في تدريس المواد النظرية في كليات الأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية من فلسفة وتاريخ...، أي تعبّر الفرنسية عن عالم المادة، وتنحصر اللغة العربية للتعبير عن كل ما هو مقدّس، والأكيد أنّ الطالب بعد مراحل تعليمية دنيا تمّت باللغة العربية سيجد نفسه أمام لغة أخرى (الفرنسية) مجبر هو على تعلّمها وفهمها، كل هذا سيؤدي إلى اختلالات على مستوى تحصيله للمحتوى التعليمي، فاختلاف لغة التدريس عن لغة الطالب الأم سيؤدي بلا شكّ إلى: صعوبات في عملية التلقي والاتصال.

– ظهور التداخلات اللغوية الّذي يؤثر سلبا على الجوانب الوظيفية للغة العربية.

6-مناقشة نتائج اختبار الفرضية السادسة:

والّتي تفترض شيوعا للعامية على ألسنة الطالب وأستاذه أثناء إنتاج وتلقي المحتوى المعرفي، وهذا راجع للضعف اللغوي الّذي يعاني منه الطرفان.

وقد أكّدت النتائج صحّة هذه الفرضية، بالعودة إلى الجدول رقم (35)، (52)، (53).

إنّ ضعف إتقان الفصحى مردّه الأساسي أن الطّفل في مرحلة تأسيسه لغويا، لا يتمكّن من إتقان لغته في سنّ مبكرة حتى يشرع في تعليمه لغات أجنبية أخرى، ضف إلى ذلك عدم توفّر البيئة اللغوية الأولى المواتية للتعلّم، والمعلّم الكفء، وعدم نجاعة المناهج التربوية، وهذا كلّه راجع إلى انعدام التخطيط وآليات النهوض بالفصحى في المستوى المطلوب كالانغماس اللغوي الّذي يعدّ من الطرائق الأنجع في إكساب اللغة الأم وترسيخ قواعدها وأسسها، مع ضرورة توفير أقصى ما يمكن من الجو المناسب لهذا الغمس في اللغة الفصحى، من خلال خلق بيئة سماعية تساعد على ذلك.

لقد صارت الفصحى في كثير من المعاهد- العينة- لغة أجنبية، حلّت العاميات واللغة الفرنسية محلّها، فاستخدام العامية أضحى في جامعانا سمة لغوية معرّفة عن القصور اللغوي الّذي يعاني منه الأستاذ وطالبه، مع ملاحظة لغياب سياسة المقاومة لهاتين الجامعتين لموجة العاميات، وكلّ هذا لا يزيد إلاّ من غربة وتدهور الفصحى السليمة في دروب الجامعة.

وعليه سيتم نفي فرضية أن الأستاذ وطالبه يتمتعان بأمن لغوي، ما دام أن الطرفين يعانيان من إعاقة لغوية على مستوى البنية المفرداتية والدلالية والقواعدية، وكلّها مظاهر تؤكّد حالة الانهزام النفسي والشعور بالدونية الّتي يبديها هذا المتكلّم إزاء لغته الأم.

7- مناقشة نتائج اختبار الفرضية السابعة:

"بعد ترسيم الأمازيغية، سيتمّ النّظر إليها على أنّها لغة عالمية شأنها شأن الفصحى والفرنسية، وبالتالي سيتم تقبّلها كأداة لنقل الآداب والعلوم".

إنّ جذوة الوعي السياسي المتقدة بالنهوض باللغة الأمازيغية بعد ترسيمها، لم تجد عند نخبتنا قبولا، من خلال رفضها (أساتذة/ طلبة) كوسيلة للتدريس، رغم اعترافهم بها كمكوّن أساسي من مكونات الهوية الجزائرية، فهي –حسبهم– لم ترق إلى لغة دراسة وتدريس، ولغة كتابة وقراءة وتداول، لاسيما أنّها تحتاج إلى جهود مضنية لمعيرتها وتطويرها، وهذا ما أدى إلى وصفها بأنّها لغة جهوية (محلية) فقط.

وبعد اختبار هذه الفرضية، وتحليل الآراء وترجمتها إلى نتائج إحصائية على مستوى الجدول رقم (67)، (68)، (79)، (80) تمّ تأكيد فشل هذه الفرضية، لما لاقته هذه الفكرة من رفض قاطع لدى غالبية مجتمع الدراسة، لأنّ اللغة الأمازيغية ما زالت في طور التقعيد والمعيرة، ولا يمكن أن ينظر إليها كلغة مستعدّة لتقبل الفعل الديداكتيكي، فهي لم تلم شتاتها بعد، ولم تحدّد أي لهجاتها تضطلع بهذا الدور، ولا حتّى بأي حرف ستنتقل به من الشفاهية إلى الكتابية، زد إلى ذلك أن غالبية مجتمع الدراسة جاهلون لها بحكم التنشئة اللغوية القائمة على العاميات العربية، فهي لم ترق إلى القيمة اللغوية ذات القواعد المضبوطة، وهذا الّذي جعلها تئنّ تحت وطأة السلطة وسط زحم لغوي أدى إلى امتزاجها بغيرها من اللغات والأشكال اللغوية سيما الفرنسية منها، وهذا ما أدى إلى سلبها

استقلاليتها المطلقة لصالح عناصر لسانية أخرى، فأكثر المواقف اللغوية يستخدم فيها الحرف اللاتيني للكتابة بدلا من الحرف الأصلي (التّيفيناغ) أو حتّى العربي.

فهل يمكن في ظلّ كلّ هذه التحديات أن تدخل الأمازيغية في ساحة الحروب اللغوية العالمية مع الفرنسية والانجليزية لتثبت أحقيتها في توطين العلم والمعرفة؟ الأكيد أنّها راهنا بعيدة عن هذا بالنّظر إلى الأسباب المذكورة آنفا، وبالنّظر أيضا إلى قلّة المراجع المؤلّفة بها.

8- مناقشة نتائج اختبار الفرضية الثامنة:

وتنص على أن: "البحث يفترض فشل السياسات اللغوية المتبعة في الجزائر لاسيما التعريب لأنّه لم يتأسّس على دراسات سوسيولوجية ولغوية سليمة، ضف إلى ذلك ضعف القرار التشريعي وآليات التطبيق، وبالتالي فاستكمال مسار التعريب على مستوى الجامعة صار أمرا ضروريا بالخروج من المتاهة اللغوية الّتي يتخبّط فيها الفاعلون من أساتذة وطلبة، ذلك أن اللغة العربية تتوفر على الشروط الأساسية لعلميتها وعالميتها من عمق تاريخي وجغرافي، واستقلاليتها، وقابليتها للتنميط والمعيرة.

لذلك وجدنا رفضا لأغلب العينة لتقبّل التعريب واستكماله بالمرحلة الجامعية، سيما على مستوى أساتذة الفروع العلمية، في حين رحّبت عينة الفروع الأدبية بذلك، وعدتّه واجبا حضاريا ووطنيا لابدّ من الاستعانة بكل الموارد البشرية، والآليات المادية للشروع فيه. غير أنّ مشكلة التعريب في الجزائر تعدّ من أعقد القضايا الثقافية " نظرا لكثرة تفرعاتها، وشدة تغلغلها في مؤسسات كثيرة من مؤسسات

الدولة، وليست محصورة بذلك في العملية التربوية والتعليمية، وإنّما اتخذت المشكلة طابعا ثقافيا وسياسيا واجتماعيا، وحتّى اقتصاديا، وباتت معالجتها من الأهمية البالغة"[1].

ولتحقيق كل هذا لابدّ من توفير المصطلح العلمي المعرّب، وكذا توفير الكتاب العلمي المعرّب، وهذا ما أكّدته العينة أنّ جودة المراجع الأجنبية تفوق تلك الّتي تستخدم اللغة العربية كأداة لها، وتوفير هذا الكتاب لا يتأتى إلاّ من خلال تفعيل الفعل الترجمي الجاد وتوحيد المصطلحات المترجمة بعدّها بوابة ومفاتيح هذه العلوم، فرغم أنّ اللغة العربية مطواعة إلاّ أنّنا نعاني من نقص المصطلحات المعرّبة المتخصّصة، وكل هذا لا يكون إلا بإرادة سياسية واجتماعية واعية على مستوى التشريع، ولا تنقصنا هنا الترسانة القانونية كقانون تعميم اللغة العربية وغيره من المراسيم، لكن مستوى التطبيق هو الأهمّ.

وهذا كله سيؤدي بلا شكّ إلى جعل اللّغة العربية أداة التفكير والكتابة في الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والعلمية والأدبية والتربوية والتعليمية، ذلك بغية التخلّص من التبعية والهيمنة "[2].

فاللغة العربية بهذا حاضنة للارتباط العضوي للأفراد وبين تراثهم وتطلعاتهم المستقبلية، ومحدّد أساس للتعبير عن طبيعة المجتمع.

---

[1]– محمد الريداوي: دراسات في اللغة والأدب والحضارة، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط، 1980، ص209– 210.

[2]– الصادق خشاب: التعريب وصناعة المصطلحات، دراسة تطبيقية في القواعد والإشكالات، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2016، ص57.

توصيات واقتراحات:

1-التأكيد على دور الأسرة في التنشئة اللغوية لهذا الطفل (طالب المستقبل) من خلال تشجيعها للطفل على استخدام الفصحى، وذلك بالتأكيد على دور الإصغاء الجيد حتّى يكتسب أنماطًا لغوية صحيحة، وتنمية الميول القرائية له، ومتابعته متابعة لغوية واعية من أجل التّقليل من الصعوبات الّتي يواجهها في إتقان اللغة العربية، وكلّ هذا سيؤدي إلى زيادة وعيه بلغته وتمسّكه بها، ونشر الوعي بالمواطنة اللغوية.

2-تقوية العلائق بين الأسرة والمدرسة بعدّهما أهمّ المؤسسات الاجتماعية في تنشئة الفرد تنشئة لغوية سليمة، فالأسرة- في المجتمع الجزائري- تحتضن الطفل في مراحله الأولى بالعامية، ثم ينتقل إلى المدرسة فيتلقّى تعليمه بشكل رسمي باللغة العربية، وحتّى لا يكون الفرق شاسعا بين لغة الأسرة ولغة المدرسة لابدّ من تهيئة هذه الأسرة تهيئة لغوية حتّى تكمّل دور المدرسة.

3-البحث عن آليات الانتقال من الصّراع مع الذّات وانغماس في الهوية وتجاذباتها، إلى البحث عن عناصر القوّة الذاّتية الّتي توفّرها اللغة بأبعادها التنموية والإستراتيجية والحضارية، من خلال الاستنجاد بسياسة لغوية جادة قصد القضاء على جذور الصراع اللغوي والثقافي داخل المجتمع، والّذي أدّى إلى انعدام التّماسك المجتمعي والأمن اللغوي.

4-إعادة النّظر في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ووضع خطط لتطوير مناهجها في الجامعة، على أن تراعي أنظمة اللغة العربية وفق معطيات علوم اللغة الحديثة،

بحيث تضمن هذه الخطة أدوات القياس الّتي من شأنها أن تحدّد الاستعداد اللّغوي القبلي للطالب، وتطوير مستواه خلال سنوات الدراسة الجامعية.

5-حثّ الأساتذة على الالتزام باللغة العربية في منحاها المبسّط وتجنّب الألفاظ العامية في مناقشاتهم، ومن بين هذه الإجراءات إخضاع الأساتذة المتقدّمين للتوظيف لامتحان القدرة اللغوية، وكذا إلزام الأساتذة الراغبين في التّرقيات العلمية اجتياز دورة تطويرية في اللّغة العربية، وتكوينهم في آليات تعزيز الّثروة اللغوية والتعبير اللغوي، وكذا الدّعوة الجادّة إلى تعزيز القراءة الأدبية، ودعوة الأساتذة للحرص على استخدام الطالب للّغة العربية الفصيحة في خطاباته من خلال تطوير البحث العلمي المرهون بتوظيف العربية توظيفا جيّدا وسليما.

6-استكمال مسيرة التّعريب في جميع كلّيات الجامعة، وذلك لا يكون إلّا بإيجاد المصطلحات المناسبة في مجال العلوم والآداب وتوحيدها، وكذا تشجيع حركة التّرجمة سواء بترجمة الكتب العلمية أو الأدبية وتأليف المعاجم المتخصصة المتناسبة مع المراحل الدراسية والتّخصصات المختلفة، من خلال تدعيمه بقرار سياسي قاطع وفعّال يحدّد الملامح العامة للخطّة اللغوية، بحيث يصبح هذا القرار" قرار سياسيا حاسما وموجها إلى سلسلة من الإجراءات الضرورية لوضعه موضع التنفيذ"[1] فالمؤسسات العلمية العربية من مجامع ومجالس لغوية جادة في محاولاتها لوضع المصطلحات العلمية والفنية، ولكن ينبغي استعمال هذه المصطلحات والمختصرات وظيفيا في الجامعات وقاعات

[1]- هلال ناتوت: المجامع العلمية اللغوية العربية، مجلة الفكر العربي، ع 61، 1990، ص167.

الدرس، فما فائدة هذا الكمّ الهائل من المصطلحات المبثوثة في كتب ومعاجم المجامع العلمية في حين أنّ أغلب كليات الجامعة تدرّس العلوم بلغات أجنبية.

7-وهذه التنمية اللغوية الشاملة لن تستنبت في بيئتها الطبيعية إلاّ على بساط لغتها الوطنية، لا بوساطة لغوية أجنبية، خاصة وأنّ التعريب الّذي نطمح إليه هو تعريب يزيح الوكالة والنيابة في مباشرة العلم والتكنولوجيا ومستحدثات المجتمع، وذلك بإقرار العربية لغة للتعليم في جميع المستويات، وبالنسبة إلى سائر التخصصات، ولغة للبحث العلمي في أدقّ فروعها وأحدثها، ولا يستثنى من هذه القاعدة فرع معرفي، وإلاّ عادت العربية إلى عهد إفساح المجال لغيرها، والانسحاب التدريجي لها من ميدان الاستعمال.

8-إعادة النّظر في فرض تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة، ونحن لا ننقص من قيمتها وفاعليتها، ولكن نؤكّد على ضرورة برمجتها بعد أن يكتب الطفل لغته الأصلية، ويتمكّن منها تمكنًا صحيحًا.

9-إعادة النّظر في الخيارات السياسية في مجال تعليم اللغات الأجنبية على مستوى السن المناسب، وطرائق تلقينها، والمناهج والبرامج، وعلى صعيد اختيار اللغات الأمثل بالنّظر إلى عالمية اللغة، وهنا نقصد إعادة ترتيب اللغتين الفرنسية والانجليزية، هذه الأخيرة الّتي لابدّ من تصنيفها في مرتبة اللغة الأجنبية الأولى بعدّها لغة اقتصاد وإعلام وتواصل كونية.

10-إعادة الاعتبار للغة الأم (الأمازيغية) تداوليا في المؤسسات التعليمية والمجتمعية عامة، وتعميم تدريسها، وتطوير طرائقها، وتشجيع التعليم بها، والتّرجمة منها وإليها.

11–تفعيل دور وسائل الإعلام في تحسين مستوى المواد والبرامج المقدّمة باللغة العربية، وتوسيع دائرة استعمال الوسائل الرقمية والبرمجيات في استخدامها.

12–تنسيق العمل بين اللغوي المتخصص والخبير في مجال الإعلام الآلي لتوحيد الجهد قصد الوصول إلى نتيجة مرضية في حوسبة اللغة العربية وكذا صناعة المصطلح.

13–تدبير الشأن اللغوي بابتكار الخطط وإعداد المشاريع، وانجاز الدراسات الّتي تيسر اللغة العربية، وتحمي الهوية اللغوية من الاندثار، وذلك بوضع آليات لمواجهة الغزو واللغوي بالتحصين العلمي والمعرفي والقيمي.

خاتمـــــة

خاتمـة

في نهاية هذه الرحلة المعرفية، والّتي تراوحت بين الشقّ النظري والتطبيقي، سجل البحث مجموعة من القضايا أهمها:

–أن الأزمة اللغوية الّتي تعاني منها الجامعة الجزائرية هي أزمة مجتمع بالأساس، فهذا الوضع اللغوي الجزائري يتّسم بالفوضى، فليست العربية المهجورة الّتي وقفنا عليها–تنظيرا وتطبيقا– سوى المشجب الّذي يعلّق عليه الواقع المؤلم الّذي لا يراد تشخيصه بواقعية، غير أنّ هذا لا يمنع من قيام الجامعة بدورها في هذه القضية المصيرية، وإن كنا نقدّم لها بعض العذر فهو عذر لا يدعو إلى التكاسل والانصراف إلى الدعة، والرضا بما هو موجود، بل نرى أن الحلول تكمن في تعزيز القدرة اللغوية لكل من الطالب والأستاذ من خلال:

1–تعزي الوعي اللغوي بأهمية اللغة العربية بعدّها المعبّر الأساس عن هوية الأفراد والجامعة لهم، ولا يكون ذلك إلّا بمحاربة الشعور بالانكسار والهزيمة إزاء الآخر ولغته، من خلال تقريب الطالب والأستاذ من لغته وغرس الاعتزاز بها وفسح المجال للدفاع عنها، فالعربية قادرة على مقاومة توغّل العاميات وزحف اللغات الأجنبية.

ويرافق هذا الوعي تخطيط لغوي داخلي ينطلق من فضاءات الجامعة، لإيجاد بيئة لغوية صالحة خالية من التلوّث اللغوي الّذي ثقلت أطنابه داخل الجامعة وخارجها،

لتكون هذه البيئة مواتية لاستخدام الفصحى وتداولها على ألسنة الأساتذة والطلبة، وينتقل هذا التخطيط في نقل هذه التجربة إلى خارج الجامعة باتجاه المجتمع بكل مؤسساته ومراكزه.

2–تعميم التدريس بالفصحى داخل الجامعة، بعد أن تمّ تهيئة هذه البيئة اللغوية الصالحة، ولا يكون ذلك إلّا باستكمال تطبيق تعريب التعليم العالي، غير أنّ هذا التعريب يتطلّب نظرة أشمل وأعمق تتجاوز ترجمة المصلحات والمراجع العلمية، إلى ضرورة إنتاج المعرفة وتوطينها باللغة العربية لتكوين مجتمع المعرفة.

فتطبيق التعريب في الجامعة ليس ترفا فكريا أو مغامرة مجهولة العواقب، إنّما هو الوجه المكمّل للبيئة اللغوية النقية الّتي أشرنا إليها. وهذا لا يعني الاستغناء عن تعلّم اللغات الأجنبية لأنّها بوابة للمثاقفة والانفتاح على حضارات الغير.

فالجامعة هي البيئة الصالحة لاكتشاف مجتمع المعرفة وتوظيفها لخدمة اللغة العربية، ولم لا تأهيلها للقيام بدور ريادي على النطاق العالمي.

3–تفعيل القرارات السياسية لا على مستوى التشريع فقط، لأنّها موجودة أصلا (الترسانة القانونية من مراسيم وقوانين)، ولكن على مستوى التطبيق الّذي يلزم استخدام اللغة العربية كأداة للتداول المجتمعي في التواصل اليومي أو على مستوى الإعلام والاقتصاد والتجارة، وعلى صعيد الخطاب السياسي..، وكل هذا سيؤدي إلى تنمية الاعتزاز باللغة والحرص عليها، وتوثيق صلة الفرد بمجتمعه وهويته الّتي تمثّل اللغة أحد أركانها.

4–توطين اللغة الأمازيغية أكثر في التعليم في مراحله المختلفة وصولا إلى الجامعة، من خلال إعداد الآليات الّتي تساهم في نشرها والترجمة منها وإليها قصد التعجيل في إقحامها في الجامعة

الجزائرية ليس كمادة تعليمية، وإنما كلغة تلقين للعلم والمعرفة، بعدّها المكوّن الثالث من مكونات الهوية الوطنية.

فنحن نحتاج إلى حكامة لغوية ومخطط وطني يتعامل مع هذا الوضع من منظور مستقبلي بما يستلزمه من عدّة معرفية متجددة مواكبة للعصر ومستجداته، وعتاد قيمي وطني يحصّن الهوية الوطنية، ويرسّخ قيم الانتماء الوطني، والتماسك الاجتماعي دون الانغلاق على الذات، قصد تحقيق أسس الأمن اللغوي ومشاريع التنمية اللغوية.

وفي الأخير نقول إنّ للبحث ملتمس انطلاقا من كون المسألة اللغوية في التعليم عامة، وفي التعليم الجامعي خاصة، قضية راهن ومستقبل ووجود وحضارة، فيتمنى البحث حوارا علميا حوله هادئا وهادفا، لا منفعلا ولا عاطفيا، كما يتمنّى مناقشته بعين الناقد الّذي يغنيه ويصوب أخطاءه، ويستثمر ايجابياته، فهو وجهة نظر قد تصيب، وقد تخطئ، وجلّ من لا يخطئ.

والله ولي التوفيق

الملحـــق

استبانة موجّهة لطلبة جامعة سطيف 1-2

تتعلّق هذه الاستبانة بمشروع بحث لنيل دكتوراه العلوم تخصّص: تعليمية اللغة العربية،والمعنون بـــ:

" لغة التخاطب العلمي الجامعي –جامعة سطيف أنموذجًا–، دراسة سوسيولغوية "

فالرّجاء منكم التّكرّم بالإجابة عن الأسئلة بدقّة وموضوعية وصراحة، ونعلمكم أنّ معلومات هذا الاستبيان تحظى بالسرّية التّامة ولن تُستغلّ إلاّ لأغراض علمية تخدم أهداف البحث.

ولكم منّا خالص الشكر والتقدير على تعاونكم.

الرّجاء منكم وضع علامة (**x**) في المكان المناسب، أو الإجابة المباشرة على الأسئلة المقترحة :

المحور الأوّل :

1- الجامعة : سطيف1 ☐ سطيف2 ☐

2- المستوى : ليسانس☐ ماستر☐ دكتوراه ☐

3- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

4- السنّ : .....

5- الاختصاص: .....

المحور الثاني :

1- ما نوع البيئة المحتضنة لتعليمك قبل الجامعة : ريفية☐ حضرية ☐

2- ما هي لغة المحضن (الأسرة): عامية☐ فصحى☐ أمازيغية☐ فرنسية ☐ مختلطة ☐

3- مستوى تعليم الوالدين: منعدم☐ ابتدائي☐ متوسط☐ ثانوي☐ جامعي ☐

4- انتماؤك الاجتماعي (الطبقي) : أدنى☐ متوسط ☐ راقي ☐

5- تخصّصك قبل الجامعة : علمي ☐ أدبي ☐

المحور الثالث :

1- كيف تنظر إلى اللغة العربية الفصحى ؟

- لغة شريفة ومقدّسة.☐

- لغة شعر وأدب فقط.☐

- متحجّرة ومتخلّفة.☐

- لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا.☐

- أقلّ قيمة من اللغات الأجنبية.☐

علّل اختيارك : .....

.....

2- كيف تقيّم مستواك في اللغة العربية؟ ضعيف☐ متوسط ☐ جيد ☐

3- هل تهتم بإتقان اللغة العربية تحدّثًا وقراءةً وكتابةً ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟ .....

4- هل ترى أن إتقان الطالب للغة العربية:

- يساعد في حفظ القيم والهوية العربية. ☐

- لا يضمن وظيفة مرموقة في سوق العمل المحلي.☐

- يحرمه من الانفتاح على ثقافات العالم، ومواكبة تطوّراته.☐

5- إلى ماذا يعود نفورك من استخدام الفصحى ؟ .....

المحور الرابع :

1- هل يؤثّر تخصّصك في اختيار لغة معينة أثناء تخاطباتك العلمية؟ نعم☐ لا ☐

كيف ذلك ؟ .....

2- ما هي اللغة / اللغات الّتي تفضّل استخدامها في تواصلك العلمي؟

فصحى ☐ فرنسية☐ أمازيغية ☐ عامية ☐

إذا كنت تستخدم أكثر من لغة أذكرها : .....

3-ما هي اللغة/ اللغات الّتي يستخدمها الأستاذ لتلقين المعرفة لك ؟

فصحى☐ فرنسية☐ عامية ☐ أمازيغية ☐ لغة مزيجة☐

4-وهل تؤثر اللغة المستخدمة في تخاطبك مع أستاذك في طبيعة المعرفة وقيمتها وفهمها؟ نعم☐ لا☐

لماذا؟ .....

المحور الخامس :

1- كيف تقيّم مستواك في اللغة الأجنبية ؟ ضعيف☐ متوسط ☐ جيد ☐

2- ما هي اللغة الأجنبية الأكثر استخدامًا في جامعتك: الفرنسية☐ الإنجليزية ☐

3- في رأيك أيّهما أكثر عالميةً ؟ فرنسية☐ انجليزية ☐

4- هل تفضّل التواصل مع غيرك باللغة الأجنبية بدلاً من الفصحى والعامية ؟ نعم☐ لا ☐

لماذا؟ .....

5- ما مواطن استخدامها في خطاباتك:

في حجرة الدرس ☐ مع الزملاء☐ مع الأستاذ ☐ في إعداد البحوث والمذكرات☐

6- لو قارننا بين المراجع المتوفرة باللغة العربية والأجنبية، أيّهما الأكثر مصداقيةً وتخصصًا ونفعًا،

- المراجع الفرنسية☐

- المراجع العربية ☐

7- ما مدى استخدام أساتذتك للغة الأجنبية أثناء تقديم المعرفة ؟

استخدام كلي☐ في بعض الأحيان☐ قليلا ☐ نادرًا☐

8- هل أنت مع فكرة أنّ الفرنسية غنيمة حرب، أم استفحالها في جميع المجالات هو صورة عن استعمار جديد فكري وثقافي؟ نعم☐ لا ☐

لماذا؟ .....

المحور السادس :

1- لو حصرت تخاطباتك العلمية (مع زملائك وأساتذتك)،ما هي اللغات الأكثر حضورًا؟

فصحى☐ عامية ☐ أمازيغية☐ فرنسية ☐

2- تحصيلك العلمي يكون أكثر نجاعةً باستخدام:

الفصحى☐ العامية ☐ الفرنسية ☐ الأمازيغية ☐ المزج بين اللغات ☐

3- استخدام العامية في خطابك وخطاب أستاذك ناتج عن:

- تلقائي.☐
- العجز عن التعبير السليم بالفصحى.☐
- وسيلة مثلى للتفاهم.☐

4- استخدامك لأكثر من لغة في تخاطباتك العلمية يعود إلى:

- قصور لغة واحدة عن التعبير عن الفكرة.☐
- المقام يفرض ذلك.☐
- عدم القدرة على التّحكم في هذه اللغات.☐
- مظهر من مظاهر التّفاخر بقدرتك على التّحكم في أكثر من لغة☐
- تلقائي راجع إلى التّنشئة اللغوية القائمة على تعدّد اللغات.☐

5- هل تلجأ إلى المزج بين هذه اللغات في كثير من المواقف ؟ نعم☐ لا ☐

ولماذا : .....

6- هل ترى أن استخدام اللغة الهجينة(المزيجة) هو الحلّ للقضاء على عدم إتقان كلّ هذه اللغات؟

نعم ☐ لا☐

لماذا؟ .....

7- ما رأيك في اللغة المشتركة (الفصحى الميسّرة الّتي تمزج بين الفصحى والعامية) كأداة للتّعلّم والتّعليم؟.....

المحور السابع :

1- هل تخجل من التحدّث بالفصحى في الأماكن العمومية ؟ نعم☐ لا ☐

2- إذا استخدمت الفصحى أداة للتواصل خارج حجرة الدرس، كيف سينظر الآخر إليك؟

- بغرابة.☐

- باستخفاف واستهزاء.☐

- يصفك بأنك رجعي ومتخلف.☐

- يصفك بأنّك تملك شخصية قوية (مؤمّن لغويًا).☐

3-هل تنظر إلى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنّه شخص ينتمي إلى طبقة راقية؟ نعم☐ لا☐

4-ما موقفك من الأمازيغية؟ لهجة محلية.☐ لغة وطنية☐لا يمكن أن تستخدم في قطاعات الدولة.☐

5- لو خيّرت بين هذه اللغات، ماذا ستختار لغة للتعليم؟

- الأمازيغية☐ و العامية☐

- وبين الفرنسية☐ و الفصحى☐

-وبين الفصحى☐ و الأمازيغية☐

- وبين الفصحى☐ و العامية ☐

- الأمازيغية☐ و الفرنسية☐

6- هل يؤثّر اختيارك للغة تخاطبك في تحديد انتمائك ومكانتك الطبقية؟ نعم ☐ لا ☐

- علّل : .....

.....

7- هل تلجأ إلى تصحيح وتنقيح ألفاظك لتظهر للآخر رقيّك وتحضّرك ؟ نعم☐ لا☐

-كيف ؟ .....

المحور الثامن :

1- هل أنت مع تعريب التّعليم العالي، أي جعل اللغة العربية أداة وحيدة للتّدريس؟ نعم☐ لا ☐

لماذا ؟ .....

2- هل يمكن أن تتقبّل فكرة استخدام الأمازيغية كلغة لتدريس الآداب والعلوم ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟ .....

3- كيف ترى سياسات الدولة اللغوية في تفضيلها للفرنسية على حساب اللغة العربية؟

- هي محقّة.☐

- تحطّ من قيمة اللغة العربية والانتماء الوطني.☐

- تجعل الجزائر منخرطة فيما يحدث من تطورات.☐

- شكل من أشكال التبعية والاستعمار الجديد.☐

- خلفت أزمة لغوية في الجزائر ضاعت فيها لغته ومقوماته.☐

4-هل أنت مع استخدام التعليم الثنائي (فرنسية / فصحى)؟ نعم☐ لا ☐

5-هل استخدام الفرنسية في التّعليم الجامعي الحلّ للوضعية اللغوية المتأزّمة، أم أنّه سبب المعضلة؟

.....

.....

6- في رأيك ما هي التّدابير الكفيلة لحماية اللغة العربية وإحلالها مكانتها الأساسية؟

.....

.....

-آراء أخرى :.....

.....

.....

.....

استبانة موجّهة لأساتذة جامعة سطيف 1-2

تتعلّق هذه الاستبانة بمشروع بحث لنيل دكتوراه العلوم تخصّص: تعليمية اللغة العربية، والمعنون بـــ:

" لغة التخاطب العلمي الجامعي-دراسة سوسيولغوية-(جامعة سطيف أنموذجًا) "

فالرّجاء منكم التّكرّم بالإجابة عن الأسئلة بدقّة وموضوعية وصراحة، ونعلمكم أنّ معلومات هذا الاستبيان تحظى بالسرّية التّامة ولن تُستغلّ إلاّ لأغراض علمية تخدم أهداف البحث.

ولكم منّا خالص الشكر والتقدير على تعاونكم.

الرّجاء منكم وضع علامة (x) في المكان المناسب، أو الإجابة المباشرة على الأسئلة المقترحة :

المحور الأوّل :

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- السنّ : .....

3- الجامعة : سطيف1 ☐ سطيف2 ☐

4- الدرجة : أستاذ مساعد☐ أستاذ محاضر ☐ أستاذ التعليم العالي☐

5- الاختصاص: .....

6- المستوى : ماجستير ☐ دكتوراه ☐

7- الخبرة : .....

المحور الثاني :

1- ما نوع البيئة المحتضنة لتعليمك قبل الجامعة : ريفية☐ حضرية☐

2- ما هي لغة المحضن(الأسرة): عامية☐ فصحى☐ أمازيغية☐ فرنسية ☐ مختلطة☐

3- انتماؤك الاجتماعي (الطبقي): أدنى☐ متوسط ☐ راقي☐

4- تخصّصك الجامعي : علمي☐ أدبي☐

5- لغة دراستك الجامعية : .....

المحور الثالث :

1- كيف تنظر إلى اللغة العربية الفصحى؟

- لغة شريفة ومقدّسة.☐

- لغة شعر وأدب فقط. ☐

- متحجّرة ومتخلّفة.☐

- لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا.☐

- أقلّ قيمة من اللغات الأجنبية.☐

علّل اختيارك : .....

.....

2-كيف تقيّم مستواك في اللغة العربية؟ ضعيف☐ متوسط ☐ جيد☐

3-هل تستخدم اللغة العربية كوسيلة للتواصل والتدريس؟ نعم ☐ لا☐

4- كيف تحكم على مستوى الطالب في اللغة العربية: ضعيف☐ متوسط ☐ جيّد☐

المحور الرابع :

1-هل يؤثّر تخصّصك العلمي في اختيار لغة معينة أثناء تخاطباتك العلمية؟ نعم ☐ لا☐

كيف ذلك ؟ .....

2- ما هي اللغة / اللغات الّتي تفضّل استخدامها في تواصلك العلمي؟

فصحى☐ فرنسية ☐ أمازيغية☐ عامية ☐

إذا كنت تستخدم أكثر من لغة أذكرها: .....

3- ما هي اللغة / اللغات الّتي تستخدمها لتقديم المعرفة للطالب؟

فصحى☐ فرنسية ☐ عامية ☐ أمازيغية ☐ لغة مزيجة ☐

4-وهل تؤثر اللغة المستخدمة في تخاطبك مع الطالب في طبيعة المعرفة وقيمتها وفهمها؟ نعم☐ لا☐

لماذا ؟ .....

5- هل الإشكالية تكمن في صعوبة الفصحى، أم في ضعف إتقان الطالب لها؟

- صعوبة الفصحى.☐

- ضعف الإتقان. ☐

المحور الخامس :

1- ما هي اللغة الأجنبية الّتي تستخدمها أكثر: الفرنسية☐ الإنجليزية☐

2- في رأيك أيّهما أكثر عالميةً؟ الفرنسية☐ الإنجليزية☐

3-ما مدى استخدامك للغة الأجنبية أثناء تقديم المعرفة؟

استخدام كلي☐ في بعض الأحيان☐ قليلا ☐ نادرًا ☐

4-هل تفضّل التواصل مع الطالب باللغة الأجنبية بدلاً من الفصحى والعامية؟ نعم☐ لا☐

لماذا ؟ .....

5- لو قارنا بين المراجع المتوفرة باللغة العربية والأجنبية، أيّهما الأكثر مصداقيةً وتخصصًا ونفعًا:

- المراجع الفرنسية.☐

- المراجع العربية.☐

6-هل أنت مع فكرة أنّ الفرنسية غنيمة حرب، أم استفحالها في جميع المجالات هو صورة عن استعمار جديد فكري وثقافي؟ نعم☐ لا ☐

لماذا؟ .....

المحور السادس :

1-استخدامك لأكثر من لغة في تخاطباتك العلمية يعود إلى:

- قصور لغة واحدة عن التعبير عن الفكرة.☐

- المقام يفرض ذلك.☐

- عدم القدرة على التّحكم في هذه اللغات.☐

- مظهر من مظاهر التّفاخر بقدرتك على التّحكم في أكثر من لغة.☐

- تلقائي راجع إلى التّنشئة اللغوية القائمة على تعدّد اللغات.☐

- محاولة إيصال الفكرة للطالب.☐

2- هل تلجأ إلى المزج بين هذه اللغات في كثير من المواقف؟ نعم☐ لا☐

ولماذا: .....

3- استخدام العامية في خطابك ناتج عن:

- تلقائي.☐

- العجز عن التعبير السليم بالفصحى.☐

- وسيلة مثلى للتفاهم.☐

4- هل ترى أن استخدام اللغة الهجينة(المزيجة) هو الحلّ للقضاء على عدم إتقان كلّ هذه اللغات؟

نعم☐ لا☐

لماذا؟ .....

5- ما رأيك في اللغة المشتركة (الفصحى الميسّرة الّتي تمزج بين الفصحى والعامية) كأداة للتّعلّم والتّعليم؟ .....

.....

المحور السابع :

1-هل تخجل من التحدّث بالفصحى في الأماكن العمومية؟ نعم☐ لا☐

ولماذا: .....

2-هل تتحيّز للغة على حساب أخرى؟ نعم☐ لا☐

ولماذا: .....

3-هل يؤثّر اختيارك للغة تخاطبك في تحديد انتمائك ومكانتك الطبقية؟ نعم☐ لا☐

- علّل: .....

.....

4-هل تلجأ إلى تصحيح وتنقيح ألفاظك لتظهر للآخر رقيّك وتحضّرك؟ نعم ☐ لا☐

-كيف ؟ .....

5-هل تنظر إلى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنّه شخص ينتمي إلى طبقة راقية؟ نعم☐ لا☐

6-هل أنت مؤمّن لغويًا؟ نعم☐ لا☐

ولماذا:.....

المحور الثامن :

1-هل أنت مع تعريب التّعليم العالي، أي جعل اللغة العربية أداة وحيدة للتّدريس؟ نعم☐ لا ☐

لماذا؟ .....

2-هل يمكن أن تتقبّل فكرة استخدام الأمازيغية كلغة لتدريس الآداب والعلوم؟ نعم☐ لا☐

لماذا؟ .....

3- في رأيك هل القوانين الّتي سنّتها الدولة في مجال السياسة اللغوية قادرة على حلّ المشكلة اللغوية في الجزائر؟ .....

.....

4- كيف ترى سياسات الدولة اللغوية في تفضيلها للفرنسية على حساب اللغة العربية؟

- هي محقّة.☐

- تحطّ من قيمة اللغة العربية والانتماء الوطني.☐

- تجعل الجزائر منخرطة فيما يحدث من تطورات.☐

- شكل من أشكال التبعية و الاستعمار الجديد.☐

- خلفت أزمة لغوية في الجزائر ضاعت فيها لغته ومقوماته.☐

5-هل أنت مع استخدام التعليم الثنائي(فرنسية / فصحى)؟ نعم ☐ لا ☐

6- في رأيك ما هي التّدابير الكفيلة لحماية اللغة العربية وإحلالها مكانتها الأساسية؟

.....

.....

.....

7-هل استخدام الفرنسية في التّعليم الجامعي الحلّ للوضعية اللغوية المتأزّمة، أم أنّه سبب المعضلة؟

.....

.....

-آراء أخرى : .....

.....

.....

.....

.....

ثبت المراجع

القرآن الكريم برواية ورش

قائمة المراجع:

1 –المعاجم والقواميس:

1– ابن فارس: مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2001.

2– ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت.

3–سامي عياد حنا وآخرون: معجم اللسانيات الحديثة(انجليزي–عربي)، مكتبة لبنان، ناشرون، دط، 1997.

4–عبد القادر الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية(انجليزي–فرنسي–عربي)، دار الكتاب الجديد، ط1، 2009.

5–الفراهيدي(الخليل بن أحمد): العين، تج: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، بغداد، دط، 1980.

6–مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع الأوفست، القاهرة، ط3، 1985.

7-Dictionnaire Historique de la Langue Française, Dictionnaire le robert, Paris, 1992.

8-J.Dubois : Dictionnaire de linguistique, libraire larousse, Paris 1973.

2 –المراجع العربية:

1–الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، دت.

2–ابراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط2، 2002.

3–ابراهيم أنيس: من أسرار اللغة العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، دط، 1972.

4–ابراهيم ردادي: مناهج البحث في العلوم الإسلامية، مكتبة الإنسانية، مكتبة الرشد، السعودية، دط، 2008.

5-ابراهيم محمد النجا: اللهجات العربية، دار الحديث، القاهرة، دط، 2008.

6-ابن جني: الخصائص، عالم الكتب، بيروت، دط، 1983.

7-ابن جني: سر صناعة الإعراب، تح: حسن هداوي، دار القلم، دمشق، دط، 1985.

8-إدريس بلمليح: نماذج من الذات المنتجة للخطاب العربي الحديث، مطبعة دار القروين، الدار البيضاء، ط1، 2005.

9-أحمد بن محمد الضبيب: اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001.

10-أحمد بن نعمان، الردود العلمية على الأطروحات العرقية و تعدّد الهوية في الجزائر، دار الأمة، الجزائر، ط1، 2005.

11-أحمد المتوكل، الخطاب المتوسط، مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ودار الأمان، الرباط، ط1، 2011.

12-أحمد المتوكل: الوظيفة بين الكلية النمطية، دار الأمان، الرباط، دط، 2003.

13-أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، دط، 1996.

14-أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة-دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى-، المركز الثقافي العربي، بيروت، المغرب، ط1، 2005.

15-أحمد مختار عمر: أنا و اللغة و المجمع، عالم الكتاب، القاهرة، ط2، 2002.

16-أحمد مختار عمر: اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، مصر، دط، 1996.

17-أحمد ناشف، تعريف التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، كنوز الحكمة، الجزائر، دط، 2011.

18-أنيس فريحة: في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، دار النهار للنشر والتوزيع، ط2، 1980.

19-إيمان ريمان، علي درويش: بين العامية والفصحى-مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة-، شركة رايسكوب للمنشورات التقنية، ط1، 2008.

20-بشير إبرير: في تحليل الخطاب غير الأدبي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.

21-بشير التهالي: الخطاب الاشتباهي في التراث اللساني العربي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2013.

22-بشير صالح الرشدي: مناهج البحث التربوي-رؤى تطبيقية مبسطة-، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000.

23-بنعيسى عسو أزاييط، الخطاب اللساني العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012.

24-بوفلجة غياث: التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر، ط2، 2006.

25-تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1979.

26-توفيق شاهين: علم اللغة العام، دار أم القرى، دط، 1980.

27-جلال أمين: العولمة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1998.

28-الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية، 15 سنة من النضال في خدمة اللغة العربية، الجزائر، 2005.

29-الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط1، 1975.

30-الجونيني: الكافية في الجدل، تح: فوقية حسين محمد، مطبعة عيسى البابلي، القاهرة، دط، 1979.

31-حسن شحاتة: التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، مصر، ط1، 2001.

32-حسين ظاظا، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1976.

33-حسين نصار، المعجم العربي: نشأته وتطوّره، دار الكتاب العربي، مصر، دط، 1956.

34-حمزة بن قبلان المزيني: التحيز اللغوي وقضايا أخرى، مركز الرياض، دط، 2004.

35-حمو الحاج ذهبية: لسانيات التلفظ تداولية الخطاب، دار الأمل، الجزائر، ط2، 2012.

36-خديجة جان: المهارات اللازمة لإعداد البحوث العلمية للماجستير والدكتوراه، في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، دط، 1431 هـ

37-خليفة الميساوي، تداخل الألسن، دراسة المظاهر والقيود اللسانية، نادي الأحساء الأدبي، السعودية، ط1، 2011.

38-دهام عبد القادر: الدلالة الاجتماعية للغة -مقاربة سوسيولوجية-، دار نوافذ، دط، 2011.

39-رجب عبد الجواد إبراهيم: الاقتراض المعجمي، دار القاهرة، ط1، 2000.

40-رشدي أحمد طعيمة، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.

41-رشدي أحمد طعيمة، محمد كامل الناقة: اللغة العربية والتفاهم العالمي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.

42-الزمخشري: أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، ط1، 1992.

43- زهير غازي زاهد: العربية والأمن اللغوي، مؤسسة الوراق، عمان، الردن، دط، 2000.

44-سعيد حسن البحيري: علم لغة النص-المفاهيم والاتجاهات-، مؤسسة المختار، القاهرة، ط2، 2010.

45-سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي، المركز اثقافي العربي، ط1، 1989.

46-سعيد ناصيف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، مركز زهراء الشرق، 1997.

47-سفيان لوصيف، السياسة الثقافية في الجزائر-الإديولوجيا الممارسة-، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2014.

48-سليمان بونعمان: النهضة العربية اللغوية وخطاب التهلهيج الفرنكوفوني، في نقد الاستعمار اللغوي الجديد (حالة المغرب) مركز البحوث والدراسات ، دط، دت.

49-سمير نعيم أحمد، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، مكتبة رأفت، القاهرة، ط2، 1991.

50- سيبويه: الكتاب، تح إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2009.

51-السيد عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1995.

52-السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد عبد الرحيم، دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 2005.

53-شحاتة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح التعريب، دار الطليعة الجديدة، سوريا، دط، 2001.

54-شحاتة الخوري، القضية اللغوية في الجزائر، وانتصار اللغة العربية، مطبعة الكتاب العربي، دمشق، دط، 1991.

55-الصادق خشاب: التعريب وصناعة المصطلحات-دراسة تطبيقية في القواعد والإشكالات، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2016.

56- صالح بلعيد: اللغة العربية العلمية، دار هومة، الجزائر، دط، 2003.

57-صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية -جامعة تيزي وزو أنموذجا-، دار هومة، الجزائر، دط، 2009.

58-صالح بلعيد، فقه اللغة العربية، دار هومة، الجزائر، دط، دت.

59-صالح بلعيد: لماذا نجح القرار السياسي في الفيتنام وفشل في...؟، دار هومة، الجزائر، دط، 2002.

60-صالح بلعيد: في المسألة الأمازيغية، دار هومة، الجزائر، ط2، دت.

61-صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط6، 2009.

62-صالح بلعيد: في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دار هومة، الجزائر، دط، 2008.

63-صالح بلعيد: في الأمن اللغوي، دار هومة، الجزائر، دط، 2010.

64-صالح بلعيد: في النهوض باللغة العربية، دار هومة ، الجزائر، دط، 2008.

65-صالح بلعيد: هموم لغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، دط، 2012.

66-صالح بلعيد، في الهوية الوطنية، دار الأمل، الجزائر، دط، 2007.

67-صالح الرشدي: مناهج البحث التربوي-رؤية تطبيقية مبسطة-، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1،2000.

68-صبحي صالح: دراسات في فقه اللغة العربية، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1983.

69-صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي مفهومه، وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995.

70-صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتب اللبناني، ط1، 2004.

71-عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2013.

72-عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم، الجزائر، دط، 2007.

73-عبد الرحمان سلامة بن الدوايمة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1981.

74-عبد الرحمان العقود: الإزدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرباط، ط1، 1997.

75-عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي، في شقاء لغتنا، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط1، 2014.

76-عبد الصبور شاهين، نحن والعولمة، منشورات وزارة المعارف، الرباط ، دط

77-عبد العلي الودغيري: اللغة والدين والهوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2000.

78-عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2014.

79-عبد العلي الودغيري: اللغة العربية في مراحل الضعف والتبعية، الدار العربية للعلم ناشرون، دط، 2013.

80-عبد القادر الفاسي الفهري: أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، منشورات زاوية ، الرباط، ط1، 2005.

81-عبد القادر الفارسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية، بحثا عن بيئة طبيعية عادلة، ديمقراطية و ناجحة، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013.

82-عبد الكاظم العبودي: تأملات في الخطاب الجامعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2004.

83-عبد الله جاد الكريم: سيّدة اللغات، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009.

84-عبد الله شريط: نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1984.

85-عبد المنعم المشاط: التحليل السياسي الإمبريقي، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2007.

86-عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب -مقاربة لغوية تداولية-، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004.

87-عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص -المفهوم والعلاقة والسلطة-، دار مجد، لبنان، ط1، 2008.

88-عبده الراجحي: اللغة وعلوم المجتمع، دار النهضة العربية، لبنان، ط2، 2004.

89-عزام أبو الحمام المطور: الفلكلور والموضوعات والأساليب والمناهج، دار أسامة، الأردن، ط1، 2007.

90-علاء الدين أحمد كفافي وصالح موسى الضبيان: مهارات الاتصال والتفاعل في عملية التعليم

والتعلّم ، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003.

91-علي عبد الواحد وافي: دراسات في فقه اللغة، دار الملايين، بيروت، دط، 1983.

92-علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، دط، 1957.

93-علي عبد المعطي محمد: رؤية معاصرة في علم المناهج، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط4، 1984.

94-علي القاسمي: لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية و علم اللغة النفسي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2009.

95-عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ظلّ النظرية التداولية، منشروات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003.

96-فراجي بوبكر: الترجمة والتعريب والمصطلح، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.

97-فهد خليل زايد: العربية بين التغريب والتهويد، دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2006.

98-كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، دط، 1999.

99-مازن المبارك: نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1979.

100-محمد الأوراغي: التعدد الغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب، الرباط، ط1، 2002.

101-محمد بن رباح: بقاء اللغات وانتشارها، المؤسسة الدولية للدراسات الفرنكوفونية، دط.

102-محمد حسن عبد العزيز، التعريب بين القديم والحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، دت.

103-محمد حسن عبد العزيز، علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2009.

104-محمد خطابي: لسانيات النص-مدخل إلى انسجام الخطاب-، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان، ط3، 2012.

105-محمد رشاد الحمزاوي: العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، دط، 1982.

106-محمد الريداوي: دراسات في الأدب واللغة والحضارة، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1980.

107-محمد عابد الجابري: مسألة الهوية -العروبة، الإسلام والغرب، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1997.

108-محمد عبد الواحد حجازي، التآمر على اللغة العربية، دار الوفاء الإسكندرية، ط1، 2008.

109-محمد عبيدات: منهجية البحث العلمي -القواعد والمداخل والتطبيقات-، دار وائل، الأردن، ط1، 2000.

110-محمد العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية قضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2003.

111-محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988.

112-محمد علي الملا: اللغة العربية لرؤية علمية وبعد جديد، زهراء الشرق، للطباعة، مصر، ط1، 1995.

113-محمد عيد: المستوى اللغوي للفحصى واللهجات للنشر والشعر،عالم الكتب، القاهرة، دط،1981.

114-محمد محمد داود: اللغة والسياسة في العالم ما بعد11 سبتمر، دار غريب، القاهرة، دط، 2003.

115-محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، دط، 1979.

116-محمد المنجي الصيادي: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1980.

117-محمد المنجي الصيادي: محي الدين صابر، التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي،

والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1982.

118-محمود الذاودي: التخلّف الآخر، عولمة أزمة الهويات الثقافية في الوطن العربي، والعالم الثالث، دار الأطلسية، تونس، ط1، 2002.

119-محمود السعران: اللغة والمجتمع، دار المعارف، مصر، دط، 1963.

120-محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، دط، 1993.

121-مجموعة من المؤلفين: اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، دط، دت.

122-مجموعة من المؤلفين: اللغة العربية بين التهجين والتهذيب، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

123-مجموعة من المؤلفين: اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، لبنان، ط1، 2013.

124-مجموعة من المؤلفين: لغة الصحافة، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2011.

125-مجموعة من المؤلفين: اللسان العربي وإشكالية التلقي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2011.

126-مجموعة من المؤلفين: قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، الرباط، مطبوعات أكاديمية المملكة لعربية المغربية، نوفمبر، 1993.

127-مجموعة من المؤلفين: قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، فاس، مطبوعات أكاديمية، المملكة المغربية، 2005.

128- مصطفى صادق الرافعي: وحي القلم، دار المعارف، مصر، ط2، 1982.

129-المعهد التربوي الوطني: الميثاق الوطني 1976، الجزائر.

130-ميجان الرويلي، سعد البازجي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2002.

131-ميلود التوري: الامازيغية والفينيقية، وبينهما العبرية واليونانية، الحلقة الاولى، مطبعة الرباط، المغرب، ط1، 2009.

132-نازلي معوض: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1986.

133-ناصر لباد، دساتير الجزائر، دار المجد للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010.

134- نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1978.

135- هادي نهر: اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.

136- هادي نهر لعيبي: اللسانيات الاجتماعية عند العرب، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2009.

137-هشام يعقوب مريزوق: قضايا معاصرة في التعليم العالي، دار الراية، الأردن، ط1، 2008.

138-وائل عبد الرحمان التل، عيسى محمد قحل: البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الجامد، الأردن، ط2، دت.

139-وليد إبراهيم الحاج: اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية، الأردن، ط1، 2007.

140-يوسف العنبري، وآخرون: مناهج البحث التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1999.

3 -المراجع المترجمة:

1-ألسندرو دوانتي: الأنثروبولوجيا الألسنية، تر: فرانك درويش، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،ط1، 2013.

2-أوتو يسبرسن: اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمان أيوب، المطبعة الأنجلو المصرية، دط، دت.

3-بروان يول: تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، دط، 1997.

4-ج فندريس: اللغة تر: محمد القصاص وعبد الحميد الدواخلي، المكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 1995.

5-جورج بول: معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء للنشر، الاسكندرية، دط، 1999.

6-جوليا كريستينا: علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، المغرب، ط2، دت.

7-جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990.

8-جون لويس كالفي: حرب اللغات والسياسات الغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة و مراكز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2008.

9-جون لويس كالفي، السياسات اللغوية، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف والدار العلمية للعلوم، ط1، 2009.

10-جون لويس كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، دط، 2006.

11-جيلبير غرانغيوم: اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر: محمد سليم، إفريقيا للشرق، المغرب، دط، 2011.

12-جيمس طولفسون، السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها تر: محمد خطابي، مؤسسة الغني، الرباط، ط1، 2007.

13-خولة طالب الإبراهيمي: الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، دط، 2007.

14-ديان مكدونيل: مقدمة في نظريات الخطاب، تر:عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2001.

15-ديو بولد فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، تر: محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط5، 1996.

16- رالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر:إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2000.

17-روبرت ل كوبر: التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي، تر: خليفة أوبكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، دط، 2006.

18-عبد الله العروي، تاريخ المغرب، محاولة في التركيب تر: ذوقان قرطوط المؤسسة العربية للدراسات، دط، 1977.

19-فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي وحمد الشاوش، الدار العربية للكتاب، دط، 1985.

20-فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، دط، 2000.

21-مجموعة من المؤلفين: دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب وماجد لين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة ومراكز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2009.

22-م، م، لويسي: اللغة في المجتمع، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2003.

23-ميجل سيجوان ووليام مكاي: التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم القعود ومحمد مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، دط، 1994.

24-هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.

25-يوهان فيك، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، دط، 1980.

4 -المقالات:

1-ألدوس هكسلي: لغة الأدب ولغة العلم، مجلة الثقافة الأجنبية، بغداد، ع1، 1990.

2-أعمال المؤتمر الثاني للتعريب بالجزائر، 12-20 ديسمبر 1973.

3-أندرو دورانتي: الأنثروبولوجيا الألسنية، تر: فرانك درويش، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2013.

4-بسام بركة: اللغة العربية -القيمة والهوية-، مجلة العربي، الكويت، ع 528، نوفمبر 2002.

5-بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان، 2001.

6-تركي رابح: تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن، مجلة الثقافة، عدد 78.

7-حسام الخطيب: تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، السودان، 1976.

8-جمال بن دحمان: مقومات السياسة اللغوية بالمغرب، مجلة آفاق، الرباط، 2006.

9-خليفة بوجادي: نحو أمن لغوي عربي، مجلة عالم التربية، المغرب، ع26، 2016.

10-رحمة بورقبة: التعدّد اللغوي بين المجتمعي والسياسي، مقال في اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي في المغرب، ندوة اكاديمية المملكة المغربية، الرباط، أكتوبر، 2010.

11-رقية دوشن: بعض العناصر الأولية للاكتساب اللغوي عند الطفل، مقال في ندوة تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ماي، 2002.

12-سامي عبد الله الجميلي، العربية تواجه التحديات، مقال مقدم في المؤتمر العلمي الدولي الأول، للغة لعربية وتحديات العصر، 2001، منشورات جامعة الكوفة، مجلد1.

13-سعيدان أحمد حول تعريب التعليم وتعريب العلم والتكنولوجيا، فعاليات مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، بغداد، العراق، مارس 1979.

14-شفيقة العلوي، العربية لسان الهوية والوعي المستقبلي، مجلة الأثر، ورقلة، عدد22، جوان، 2015.

15-ضربان المهدي، التعريب في الجامعة خطوات متثاقلة، مجلة الوحدة، عدد 394.

16-عبد الحميد دباش، اللغويات الاجتماعية، مجلة الأثر، ورقلة، عدد 3، ماي، 2004.

17-عبد السلام المسدي، لغتكم تناديكم أيّها العرب، مجلة الكويت، عدد 254، ديسمبر، 2004.

18-عبد العزيز بن عبد الله، العامية والفصحى في القاهرة والرباط، مجلة اللسان العربي، عدد 22، 1983.

19-عبد العلي الودغيري: الأبعاد الستة للتعريب، مجلة الموقف، عدد 3، سبتمبر 1987.

20-عبد القادر الفاسي الفهري: محمد عابد الجابر، في تعريب التعليم والمحيط في انتظار القرار، مجلة عالم التربية، عدد 4، 1996.

21-عبد الوهاب التازي سعود: أهمية الإعلام في نشر اللغة الصحيحة، المملكة المغربية، الرباط، 2005.

22-عثمان فكار: مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة البليدة، ع3، أكتوبر 2008.

23-علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي، مجلة الفيصل، عدد 224، 2003.

24-فيركلو تومان: الخطاب بوصفة ممارسة اجتماعية، تر: عبد القادر رشاء، مجلة الكرمل، عدد 64، 2000.

25-مبارك تركي: السياسة والتنمية البشرية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، عدد17، 2012.

26-محمد بن تاتا: العربية الوسطى والتحديات الراهنة، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2003.

27-محمد سويسي: خواطر حول وضع اللغة العربية، مجلة اللسان، عدد1976.

28-محمد علي الخولي، قياس الثنائية اللغوية وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية، مجلة اللسان العربي، مكتب التنسيق التعريب، عدد 31، ديسمبر، 1988.

29-محمد الفاسي، التعريب ووسائل تحقيقه، مجلة الأصالة، المغرب، عدد17-18، 1976.

30-محمود الذوادي، الفرانكو آراب الأنثوية، مجلة دراسات عربية، عدد 3-4. فيفري، 1996.

31-محمود الذوادي، في محدّدات الهوية الجماعية إشكالياتها-المجتمع التونسي الحديث أنموذجا-، مجلة المستقبل العربي، عدد 217، مارس، 1997.

32-هـ فبلر: اللغة والمهن ودورها في الاتصال، تر: محمد حلمي هليل وسعد مصلوح، مجلة اللسان العربي، عدد 33، ديسمبر، 1989.

33-هلال ناتوت: المجامع العلمية اللغوية، مجلة الفكر العربي، عدد 61، 1990.

5- الأطروحات و الرسائل:

1-آمنة إبراهيمي: التخطيط اللغوي ووضع اللغة العربية بالمغرب، رسالة دكتوراه جامعة محمد الخامس، أكدال، 2002-2003.

2-صخرة دحمان: ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين -الوسائل السمعية البصرية أنموذجا-، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1998-1999.

3-كرمة شريف: الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة، أطروحة دكتوراه، قسم التاريخ والآثار، جامعة تلمسان، 2012-2013.

4-مسعودة خلاف: التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010-2011.

6- المراجع الأجنبية :

1- A.A. Ferguson: Language and Social context, Harmonds Wourth England, Penguim Books, 1972 .

2- C.Bratt paulston : Sociolinguistics - The Essential Readings, Black Well publishing, Berlin, 2003.

3-C.K- Orecchioni: L'implicité, Armand Colin editeur, Paris, 1986.

4-D-De camp: The Developement of pidgin and Creole studies, In Valdman, 1977.

5-E.A Haugen : Nor wegian in America, Philadelphia University of Pennslvania, 1953, Vol 02.

6- Ferdinand De Saussure: Cours de linguistique générale, Enag Edition, Alger, 1990

7- Fitouri Chadly : Biculturalisme, Bilinguisme et éducation: Paris, Edition

De Lachaux et Niestte, S.P.E.S, 1983

8- Gilbert Grandguillaume : Les enjeux d'une politique linguistique Acts du colloque De l'association Mémoire de la Mediterranée, Sorbone, Paris, 2001.

9-G.Keremmitz : du Bilinguisme au conflit linguistique(Chemunememt de terme et des coneps in langages N: 61, 1981.

10- J-Fishman : Sociolinguistics, Labov Bruxelles, France, 1971

11- J.A.Fishman :The Sociology of language, New Bury house, 1972

12- J-Fishman : Sociolinguistics,A Brief introduction, New Bury house, 1972

13-J-L-Austin: Quand dire C'est faire, Edition de Seuil, Paris, 1970

14- J-L Calvet, A,Meillet : La politique linguistique et L'Europe, Paris, N 8, 1993

15- J.L. Calvet : La guerre des langues et politique linguistique, Paris, Payot, 1987

16-Khaoula Teleb Ibrahimi : Les Algériens et leurs langues, 2ème ed, édition El hikma, Alger, 1992

17-Klein Latud : Les voix parallèles de Nancy Huston, TTR9, 1996

18-Labov : Sociolinguistics, Patterns.

19-Louis Massignon : Note sommaires sur la formation abstraits en Arabe sous l'influence des modèles grecs, Revues des études Islamique.

20- Marie Louise Moreau : sociolinguistique- concepts de Base- Edition Mardaga, 1997.

21-Michel Foucault : Les mots et les choses, Edition Gallimard, Paris, 1966

22- Mostapha Ouachi et Naima El Khatib, Mémorial du Maroc, V1, 1983

23-N-Fairclongh : Language and Globalisation, Routledge, London, 2006.

24- O-Ducrot : Dire et ne pas dire, 3ème édition, Hermanan édition, Paris, 1972.

25- O-Ducrot : Le dire et le dit, Edition de Minuit, Paris, 1984

26-P-Trudgill : Sociolinguistics, Penguin Books, 1984

27-Pierre Bourdieu : Ce que Parler veut dire, L'économie des échanges linguistique, Paris, Ed Fayard, 1982

28-R-Escarpit : L écrit et la communication, Edition Bouchène, Alger

29-R-Fasold, The sociolinguistics of society, Oxford : Basil Black weel, Gardner, R.C and Lambert, 1987

30-Ronald Ward Aaugh, An introduction to sociolinguistics, Black weel, Dxford .UK, 1992

31-S-Simon : Entre les langues, Between de Christine Brooke, Rose TTR9-1

32- W-Marçais, La diglossie Arabe, l'enseignement public, 1930

33-W-Makey : Language Teaching analysis, London, Longman, 1969

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

- **مقدمة**.....ص أ-ز

مدخل: الخطاب والتخاطب..... 1-33

1- أنساق التواصل..... 3-4

2- تأصيل مفهوم الخطاب..... 5-16

3- قوانين الخطاب..... 16-20

4- بين الخطاب والنص والكلام..... 20-23

5- التحليل السوسيو لساني للخطاب..... 23-31

6- الخطاب الجامعي..... 32-33

الفصل الأوّل: التعددّية اللغوية وآثارها..... 35-89

أوّلا: الازدواجيّة اللغويّة..... 35-43

1- مفهومها عند فرغسون..... 35-40

2- نتائج الازدواجية اللغوية عند فرغسون..... 40-41

3- الازدواجية اللغوية عند فيشمان..... 41-42

4- مقارنة بين مفهوم كل من فرغسون وفيشمان للازدواجية..... 42-43

ثانيًا: الثنائية اللغوية..... 45-52

1- المفهوم..... 45-45

2- خصائص الثنائية اللغوية..... 46-47

3- أنواعها..... 47-48

4- أشكالها..... 49

5- بين الازدواجية والثنائية عند فيشمان..... 49-52

ثالثا: توصيف الواقع اللغوي الجزائري في ضوء الازدواجية والثنائية اللغوية..... 54-77

1- الازدواجية اللغوية..... 54-74

2-توصيفه في ضوء الثنائية اللغوية..... 74-77

رابعًا: السلوكات والمواقف اللغوية..... 79-89

1- محدّدات نظريّة..... 79-81
2- المواقف اللغوية والتعدّد اللغوي..... 81-82
3- الاختيار اللغوي..... 82-83
4- الأمن اللغوي والاختيار اللغوي..... 84-86
5- التحيّز اللغوي في المجتمع الجزائري..... 87-89
الفصل الثاني: الاحتكاكات اللغويّة..... 91-138
أوّلا: التداخل اللغوي..... 91-105
1- تعريف التداخل اللغوي..... 91-93
2- مصطلحات تقترب من مفهوم التداخل اللغوي..... 94-96
3- أسباب التداخل اللغوي..... 96-97
4- مستويات التداخل اللغوي..... 98-105
ثانيًا: الاقتراض والنسخ وأثرهما..... 107-114
1- تحديد المفهوم..... 107
2- الاقتراض اللغوي ضمن النظرة السوسيولسانية..... 108-110
3- اللغة العربية والاقتراض اللغوي..... 110-112
4- النسخ اللغوي..... 113-114
ثالثًا: اللغات الهجين..... 116-123
1- المفهوم..... 116
2- عملية التهجين..... 117
3- خصائص اللغات الهجين..... 118-119
4- اللغة الهجين في الجزائر..... 119-123
رابعًا: الصراعات والحروب اللغوية..... 125-138
1- مفهوم الصراع..... 126-127
2- أساسيات في تحديد الصراع اللغوي..... 127-128
3- اللغة العربية في ساحة التنافس والحروب اللغوية..... 128-133

4- اللغة العربية الوسيطة(الحل المؤقت)..... 133-137
5- اللغة العربية في سوق الإعلام العربي(المكر اللغوي)..... 137-138
الفصل الثالث: واقع السياسات اللغوية المنتهجة..... 140-189
أولاً: مدخل للسياسة والتخطيط اللغوي..... 140-147
1- نشأة المفهوم..... 140
2- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية مقاربة أولى..... 141-143
3- في تحديد مفهوم التخطيط اللغوي..... 143-144
4- مراحل رسم السياسة اللغوية..... 145-147
ثانيًا: السياسات اللغوية المنتهجة في الجزائر(التعريب كأساس لها)..... 149-177
1- مفهوم التعريب عند المحدثين..... 149-150
2- التعريب في الجزائر تخطيطًا وتشريعًا..... 150-164
3-التعريب بين مؤيد ومعارض(المعرفة الزائفة)..... 164-168
4- منجزات التعريب في التعليم العالي..... 168-172
5- تقييم التعريب في الجزائر..... 172-177
ثالثًا: ترسيم الأمازيغية..... 179-189
1- بين البربرية والأمازيغية..... 179-181
2- أصول الأمازيغ..... 181-183
3- الأمازيغية..... 183-184
4- دسترة الأمازيغية ثمّ الترسيم..... 184-186
5-المعوقات الّتي تواجهها الأمازيغية بعد ترسيمها..... 186-189
الفصل الرابع: القضايا المنهجية والنظرية الموجهة للدراسة التطبيقية..... 191-222
أولاً: التعريف بالدراسة وبإشكالاتها..... 191-203
1- التعريف بالدراسة التطبيقية..... 191-193
2- أهمية الدراسة..... 194-195

3- أهداف الدراسة..... 195-197
4- إشكالات البحث وتساؤلاته..... 198-201
5- فروض الدراسة..... 201 -203
ثانيًا: الإجراءات المنهجية المتحكمة في الدراسة..... 205-222
1- نمط الدراسة 205
2- منهج الدراسة..... 206-207
3- الوسائل الإحصائية المستخدمة..... 207
4- عينة الدراسة(الخصائص وشروط الاختيار)..... 208-212
5- تصميم أدوات جمع البيانات..... 212-221
6- حدود الدراسة..... 222
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة التطبيقية..... 223-332
أولاً: تحليل نتائج الاستبانة..... 223-315
ثانيًا: عرض نتائج المقابلة والحضور..... 316-317
ثالثًا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث، وبالمقارنة مع المرجع النظري... 318-328
- توصيات واقتراحات..... 329-332
- **خاتمة**..... **333**
- **الملاحق**..... **336**
- **ثبت المراجع**..... **348**
- **فهرس الموضوعات**..... **366**

الملخص:

تهدف الدراسة إلى إنتاج معرفة سوسيولغوية حول الواقع اللغوي الجزائري عموما، ولغة المثقّف –على وجه الخصوص– من خلال ملاحظة سمات التّلقي العلمي للمعارف والخبرات والاتجاهات المتداولة بين الطالب وأستاذه، وذلك بوصف تعاطي الطرفين مع الوضعية اللغوية الموسومة بالتعدّد، لتوضيح التداعيات المحتملة للغة التعلّم والتعليم في تشكيل الهوية اللغوية، من استلاب لغوي وانفصال هوياتي وهذا ما أدى إلى تبنّي طروح وتصورات نظرية تخضعها الدّراسة إلى الاختبار على محكّات الواقع الميداني للمجتمع الجامعي / العينة.

لذلك فإنّ من أهم إسهامات هذا البحث أن تقدّم إجابات علمية سوسيولسانية مستندة إلى مؤشرات واقعية وميدانية، عن مدى صحّة الأطروحات الّتي تفترض أنّ التعليم باللغة الأجنبية يسهم في الانفصال عن مصادر الثقافة العربية، وتشويه الهوية الوطنية، وفي خلق أجيال بعيدة / منفصلة عن الواقع الاجتماعي والثقافي العربي.

أمّا من ناحية الأهمية العملية / التطبيقية، ستنبّه الدراسة، بما توفّره من مادة علمية إلى ضرورة صياغة سياسات واستراتيجيات للتدخّل في توزيع اللغة توزيعا وظيفيا تبعا لأدوارها، لإصلاح أوضاعها في ظلّ أنظمة التّعليم القائمة، سواء بتطوير اللغة العربية كأداة تدريسية فاعلة، أو عبر تنميتها بوصفها وعاءً ضامنا للهوية الوطنية وتطوير مناهج دراستها، وإلى ضرورة استكمال مسار التعريب في المرحلة الجامعية المتوقف منذ زمن.

Résumé:

La présente étude vise a produire une connaissance sociolinguistique autour de la réalité linguistique Algérienne, en général, et le langage de l'Homme cultivé, en particulier, cela se fait par l'observation des caractéristiques réception scientifique des connaissances, des expériences et les directions qui s'utilisent fréquemment entre l'étudiant et son enseignant, tout en décrivant la façon adoptée par les deux parties pour s'adapter à la situation linguistique nommée "Diversité" afin d'éclaircir les résultats possibles de la langue de l'apprentissage et de l'enseignement qui contribue à former l'identité linguistique qui subit un vol linguistique et une séparation d'identité.

C'est pourquoi, il existe plusieurs conceptions théorique qui vont être pratiquée permanant comme échantillon la communauté universitaire.

Alors, cette recherche essaie de présenter des réponses scientifiques sociolinguistique s'appuyant sur des indices véridiques et pratiques concernant les thèses qui supposent que l'enseignement utilisant la langue étrangère cause la réparation des références de la culture Arabe, ainsi qu'il déforme l'identité nationale tout en créant des générations qui s'éloignent de la réalité socioculturelle Arabe.

Du coté de l'importance scientifique / pratique, l'étude va mettre l'accent sur la formation des politiques et des stratégies, par la matière scientifique qu'elle fournit, qui s'interviennent à distribuer la langue selon

les fonctions qu'elle exerce afin de corriger la situation dans le cadre des présents systèmes éducationnels, cela se fait au par le développement de la langue Arabe considérée comme un outil efficace de l'enseignement , ou par son évolution, puisqu'elle garantie l'identité nationale ainsi que le développement des méthodes qu'aident à l'étudier, et enfin la nécessité de continuer le parcours de l'arabisation dans le cycle universitaire qui s'arrêtée, il ya longtemps.