الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر –بسكرة–
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في الأدب و اللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:
مباركة رحماني

إشراف الأستاذة:
ليلى سهل

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
ليلى كادة	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
ليلى سهل	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
صفية طبني	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
ابراهيم بشار	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
باديس لهويمل	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
زهور شتوح	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	مناقشا

السنة الجامعية

1440-1441هـ/ 2019-2020م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر –بسكرة–
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في الأدب و اللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:
مباركة رحماني

إشراف الأستاذة:
ليلى سهل

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
ليلى كادة	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
ليلى سهل	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
صفية طبني	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
ابراهيم بشار	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
باديس لهويمل	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
زهور شتوح	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	مناقشا

السنة الجامعية

1440-1441هـ/ 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

"إقرأ باسم ربك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) إقرأ وربّك الأكرم (3) الذي علم بالقلم (4) علم الإنسان مالم يعلم (5)"

صدق الله العظيم

الآيات 1-5 من سورة العلق

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي أعانني على إكمال هذا العمل وإخراجه على هذه الصورة.

كل الشكر للأستاذة المشرفة البرفيسور **ليلى سهل** على جميل صبرها وحسن توجيهها.

كل الشكر والتقدير للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بمناقشة هذا البحث.

خالص الشكر لأساتذتنا الكرام بقسم الآداب واللغة العربية بجامعة محمد خيضر – بسكرة– على كل ما قدموه لنا خلال سنوات التكوين والبحث.

خالص الشكر للسيد مدير مدرسة المعارف الخاصة الأستاذ حسن ناصر بوحجام على مساعدته في الدراسة الميدانية.

كل الشكر والامتنان لجميع أفراد الطاقم الإداري والتربوي لمدرسة المعارف الخاصة على ما قدموه من عون بوجوه بشوشة وقلوب نقية.

جزيل الشكر لمدير مدرسة ابن رشد الخاصة الأستاذ عبد الرحمان محمادي، على جميل صبره وعلى التسهيلات التي قدّمها أثناء الدراسة الميدانية.

كل الشكر والتقدير للإداريين والمعلمين في مدرسة ابن رشد الخاصة على تعاونهم.

مقدمـــــــــة

تعدّ اللّغة إحدى أهمّ وسائل التّبليغ والتّواصل الرّاقية التي تعتمدها المجتمعات الإنسانيّة في احتكاك أفرادها بعضهم ببعض، ويتجسّد هذا التّواصل في استعمالهم لغاتهم وبمختلف مستويات أدائهم (الرّسمي– الرّاقي– العامّي...) لهذه اللّغات. هذا الاحتكاك يخلق نوعا من التّداخل بين اللّغات التي يتواصل بها أصحابها، سواء كان أصحابها ينتمون إلى مجتمعات مختلفة أم إلى مجتمع واحد، وسواء كانوا يتواصلون بلغتين أو أكثر أم بمستويين من لغة واحدة، لذلك كان التّداخل اللّغوي ظاهرة فرديّة يمكن لمسها في لغة أيّ متكلّم مهما كان سنّه أو انتماؤه اللّغوي، حتى أصبحت هذه الظّاهرة اللّغوية تحظى اليوم باهتمام مستفيض من قبل الباحثين واللّغويين في كثير من المجتمعات بما فيها المجتمع الجزائري للتّنوع اللّغوي واللّهجي الذي يتّسم به، وكذا لارتباط هذه الظّاهرة اللّغوية بالتّعليم وبمدى تطوير الكفاية اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلّم الجزائري في مختلف مراحل حياته التّعليميّة انطلاقا من المدرسة الابتدائيّة عبر التّراب الوطني كلّه، وفي المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة تحديدا إذ تمثّل حجر الأساس في بناء الشّخصيّة اللّغويّة للمتعلّم والتي تظهر في أدائه اللّغوي الشّفوي والكتابي، وعليه جاء هذا البحث **موسوما** بـ:

التّداخل اللّغوي وأثره في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة

ومن خلال هذا العنوان وجب رسم أبعاد هذا البحث انطلاقا من طرح **الإشكاليّة** الآتية:

كيف تظهر صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة؟

وعن هذه الإشكاليّة تتفرّع **تساؤلات** نوجزها في:

- ✓ ما الأسباب والخلفيّات اللّغوية التي أدّت إلى ظهور وانتشار التّداخل اللّغوي في المجتمع الجزائري عموما؟
- ✓ ما عوامل تفشي ظاهرة التّداخل اللّغوي لدى المتعلّم الجزائري وفي مختلف المؤسّسات التّربوية؟
- ✓ فيم تتمثّل أبرز ملامح التّداخل اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة في ولاية باتنة؟
- ✓ ما أكثر مستويات الأداء اللّغوي تأثرا بالتّداخل اللّغوي؟ وما هي العوامل التي تسبّب ذلك؟
- ✓ ماعلاقة الكفايتين اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة بظاهرة التّداخل اللّغوي؟ وكيف تنعكسان في أدائه اللّغوي؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات تم تبنّي مجموعة من **الفرضيات** هي:

- ❖ يظهر التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي للمتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة من خلال المستويات اللّغويّة الآتية: المستوى الصّوتي، المستوى الدّلالي والمعجمي، المستوى الصرفي، والمستوى النّحوي.
- ❖ أسهمت عوامل عديدة في نشأة وانتشار ظاهرة التّداخل اللّغوي في المجتمع الجزائري لعلّ أبرزها الحقبة الاستعماريّة وكلّ ما خلّفته من آثار سلبيّة على التّركيبة اللّغويّة والاجتماعيّة والثّقافيّة لدى الفرد الجزائري.
- ❖ تمثّل البيئة اللّغوية الاجتماعيّة عموما والأسريّة خصوصا عبر التّراب الوطني الجزائري، بما في ذلك ولاية باتنة بيئة خصبة لنشأة وتفشّي ظاهرة التّداخل اللّغوي بين أفرادها بمختلف مراحلهم العمريّة.

- ❖ يعد المستوى الصّوتي أكثر المستويات اللّغوية تأثرا بالتّداخل اللّغوي بوصفه المادّة الخام التي تتشكّل منها باقي المستويات اللّغويّة.
- ❖ تظهر علاقة الكفايتين اللّغويّة والتّواصلية لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة بولاية باتنة بظاهرة التّداخل اللّغوي، من خلال الأداء اللّغوي لدى المتعلّم إذا ما أمكننا عدّ الأداء اللّغوي مرآة عاكسة للكفاية اللّغوية وتجسيدا للكفاية التّواصلية.

هذه التّساؤلات والفرضيات كانت أرضيّة اختيارنا لهذا الموضوع وخلفية **للأسباب** الآتية:

- ✓ موضوع التّداخل اللّغوي في المجتمع الجزائري جدير بالبحث والتّمحيص للحيز الذي يشغله في السّاحة اللّغويّة بين البحوث والدّراسات الأكاديميّة.
- ✓ المستجدّات في السّاحة التّربويّة التّعليميّة جعلت موضوع تعليم اللّغات يطرح نفسه في ثوب جديد في ضوء الإصلاحات التّربوية الجديدة، التي تعرّضت لانتقادات كثيرة أبرزها عدم التّوازن في تقسيم الحجم الساعي لتعليم ثلاث لغات مختلفة وتقديمها للمتعلّم الجزائري دون وعي بيداغوجي أو ثقافي.
- ✓ انتشار المدرسة الخاصّة في الجزائر عموما، وفي ولاية باتنة بصفة خاصّة جعلها ظاهرة تلفت الانتباه وتستدعي الاهتمام والدّراسة.

وقد تمّ هيكلة البحث وفق **خطّة** تجسدت في:

- مقدمة
- فصل نظري بعنوان: **التّداخل اللّغوي وتعليمية اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة** تمّ فيه التّطرق إلى:
  - نشأة التّداخل اللّغوي في المجتمع اللغوي الجزائري.
  - سياسة الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية وأثرها في تعليمية اللغة العربية.
  - الأداء اللّغوي لدى المتعلّم الجزائري؛ من سبل تعلم اللّغة إلى سبل تحقيق عملية التواصل المثلى.
- فصل ميداني بعنوان: **مظاهر التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة**، تم فيه انتقاء مدرستين ابتدائيتين خاصّتين اثنتين، بغية إحصاء وضبط مظاهر التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الأطوار التّعليميّة الثّلاثة (الطّور الأوّل- الطّور الثّاني- الطّور الثّالث)؛ حيث تمّ خلال الدّراسة الميدانية ملاحظة الأداء اللّغوي الشّفوي والكتابي لدى المتعلّم بين جدران المدرسة بصفة عامّة وعلاقته بالتّداخل اللّغوي.
- ثم ألحقت الفصول بخاتمة تضمّنت أهمّ نتائج البحث.

وكان الاعتماد في هذا البحث على **المنهج** الآتي:

- **المنهج الوصفي** الذي يتوافق مع متطلبات الدّراسة كونها تعتمد على الدّراسة الوصفيّة لجوانب ومستويات اللّغة، وكذا توظيف إجراءاته وآليّاته: كالاستبانة والملاحظة والإحصاء التي تسمح بالإحاطة والإلمام بمختلف أطراف البحث وفصوله.

أمّا بخصوص أهمّ **المصادر والمراجع** المعتمدة في هذا البحث فيمكن ذكرها حسب أهمّيتها وخدمتها لعناصر البحث كمايلي:

1-أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، ط 02، 2009م.

2- خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري"**، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، (طبعة خاصة)، 2007م.

3-عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2007م، ج 01.

4- عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية، قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن**، الصايل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، (د ط)، 2014م.

5-لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ترجمة: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط 01، 2008م.

وكأي بحث علمي واجهتنا بعض **الصّعوبات** من قبيل:

- ❖ تشابه المادّة المعرفيّة ما جعلنا نرتبك في اختيار المادّة الأدقّ والأكثر شمولا وملاءمة للبحث.
- ❖ عدم مصادقة مدير التّربيّة لولاية باتنة على إجراء الدّراسة الميدانيّة في المدارس الخاصّة بولاية باتنة بحجّة عدم وجود اتّفاقية تربويّة بين جامعة بسكرة ومديريّة التّربية لولاية باتنة، الأمر الذي سبب عرقلة سيرورة البحث ميدانيّا وتأخيره لأشهر عديدة.

❖ توزيع الاستبانات وجمعها في مختلف مناطق ولاية باتنة ومن مختلف الأفراد والفئات العمريّة، شكل هاجسا زمنيّا تطلب ما يقارب سنة كاملة فرضته مستجدات البحث والسّعي للإلمام بمختلف الآراء والأفكار.

أخيرا أرجو من الله تعالى التّوفيق والسّداد وأن يفيد هذا البحث كل باحث أو مهتمّ بموضوع التداخل اللغوي في المدرسة الجزائرية، كما لا يفوتني أن أتقدّم بخالص الشّكر والامتنان للأستاذة المشرفة الدّكتورة **ليلى سهل** على كل العون والدّعم الذي قدّمته عبر مختلف مراحل هذا البحث أدامها الله شعلة تنير درب كل باحث و طالب علم، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا علي بمناقشة بحثي.

باتنة في 20 جانفي 2020م

الفصل الأول:

التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

تمهيد:

في غمرة التّطوّر التّكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحالي والذي أفضى إلى الانفتاح على ثقافة الآخر، وإلى تبادل المعرفة وتشارك الأيديولوجيّات بين مختلف الحضارات والكينونات المجتمعيّة، تتلاقح اللّغات وتتزاوج اللّهجات كنتيجة حتميّة لذلك الانفتاح والتّشارك، فيبعث من هذا التّلاقح لغات جديدة قد يكتب لها أن تعمّر طويلا ولم لا قد تصبح لغة مستقلّة مستقرّة ذات يوم، لها خصائصها وسماتها اللّغوية الخاصّة التي تميّزها عن غيرها من اللّغات الإنسانيّة، ويبعث من هذا التّزاوج لهجات هجينة تتّسم بالبساطة والعفويّة والبعد عن القوانين والقواعد اللّغوية التي تضبط استعمالها والتّواصل بها وفق قوالب نمطية يعدّ الحياد عنها ضربا من اللّحن، وهي تلك اللّهجات التي يوظّفها عامّة النّاس في شؤون حياتهم اليوميّة البسيطة، ومن الطّبيعي –أثناء هذا التّلاقح والتّزاوج– أن تنتقل بعض السّمات اللّغوية من لغة إلى أخرى، أو تتعدّى بعض العادات اللّهجية النّطقية من لهجة إلى لهجة أخرى، وذلك لا يعدو إلاّ أن يكون سنّة لغوية وجدت منذ القدم في اللّغات واللّهجات، وقد عبّر أهل الاختصاص عن هذا الانتقال أو التّعدي لبعض السّمات أو العادات اللّغوية ب"**التّداخل اللّغوي**":

- ✓ فما مفهوم التّداخل اللّغوي؟
- ✓ وكيف يحدث؟
- ✓ وما هي العوامل التي أسهمت في نشأته وانتشاره كظاهرة في المجتمع اللّغوي الجزائري؟

أولا: التّداخل اللغوي؛ المفاهيم العامّة وعوامل النّشأة في المجتمع الجزائريّ

تعدّ ظاهرة التّداخل اللّغوي إحدى الظّواهر اللّغوية التي تنشأ من احتكاك اللّغات ببعضها البعض وانصهارها في بوتقة التّواصل اللّغوي، مما يؤدّي بالمتكلّم إلى توظيف سمات لغوية خاصّة بلغة ما ضمن مستويات لغته التي يتواصل بها، ويظهر ذلك من خلال أدائه اللّغوي في سياق تواصليّ معيّن.

1- في حد التّداخل اللّغوي » « Linguistic Interference

أ- الحدّ اللّغوي:

أوردت المعاجم اللّغوية تعريفات عديدة لـ"التّداخل"، صبّت كلّها في القالب ذاته على النّحو الآتي:

- جاء في معجم "لسان العرب "**لابن منظور** (630-711هـ):"...وتداخل الأمور: تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض.."[1]، فالتّداخل في الأمور هو تشابهها والتباسها.
- و أشار "كتاب التّعريفات "**للشّريف الجرجاني** (740-816هـ) إلى الأمر ذاته؛ إذ ورد فيه عن هذا المصطلح مايلي : "التّداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار"[2]، فيضيف إلى ما أورد "لسان العرب" عن التّداخل أنّه يتمّ مع الحفاظ على ثبات الحجم والمقدار.

1- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الأفريقي، **لسان العرب**، مادة (د خ ل)، دار صادر، بيروت (لبنان)، ط03، 1994م، مج11، ص 243.

2- محمد الشريف الجرجاني، **كتاب التعريفات**، ص 56.

➢ ولم يبتعد "المعجم الوسيط" كثيرا عن فلك المعجمين السّابقين؛ فقد ذكر في حدّ التّداخل ما يلي: " داخلت الأشياء مداخلة ودخالا: دخل بعضها في بعض، وتداخلت الأمور: التبست وتشابهت، والدّخيل من دخل في قوم وانتسب إليهم وليس منهم، وكلّ كلمة أدخلت في كلام العرب وليس منه"[1].

فالحدّ اللّغوي لمصطلح "التّداخل" لايعدو إلاّ أن يحيل إلى الالتباس والتّشابه في الأشياء والأمور دون زيادة أو نقصان فيها، والتّعريف ذاته يحيل إلى أنّ "التّداخل اللغوي" هو التباس وتشابه يحدث إذا تداخلت لغة في أخرى.

ب- الحدّ الاصطلاحي:

وجدت ظاهرة "التّداخل اللّغوي" منذ القدم في اللّغة العربيّة، وقد وصفها أهل اللّغة وعبّروا عنها باللّحن أو الشّاذّ في اللّغة، فيقول **ابن جنّي:** "ألا تراهم كيف ذكروا في الشّذوذ ما جاء على فَعِل يفعُل؛ نحو نِعم ينعُم، ودِمتَ تدوم ومِت تموت، وقالوا أيضا فيما جاء من فَعَل يَفْعَل وليس عينه ولا لامه حرفا حلقيّا؛ نحو قَلَى يَقْلَى، وسَلا يسلى... وممّا عدّوه شاذّا ما ذكروه من فَعُل فهو فاعل؛ نحو طَهُر فهو طاهر، وشَعُر فهو شاعر...واعلم أنّ أكثر ذلك وعامّته إنّما هو لغات تداخلت فتركّبت"[2]، فقد عرف العرب قديما "التّداخل اللّغوي" من خلال ملاحظتهم للاحتكاك الذي يحدث بين لهجة* قبيلة ولهجة قبيلة أخرى وعدّوه خروجا عن اللّهجة النمطيّة الخاصّة بقبيلة معيّنة كان واجبا التقيّد بها، وفي ذلك يصف **ابن جنّي** اللّغة النّاتجة عن هذا الاحتكاك والتّداخل بـ **اللّغة الثّالثة؛** ويورد في ذلك الكلام الآتي:

1- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (مصر)، ط03، 1985م، ج01، ص 275.

2- أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، ج01، ص 374، 375.

*- **واللهجة(Dialect)** في الاصطلاح الحديث هي "مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة": إبراهيم أنيس، **في اللهجات العربية**، ص15.

"فنقول إنّهم قد قالوا: قَلَيت الرّجل وقَلِيته، فمن قال: قَلَيته، فإنّه يقول أقلِيه، ومن قال: قلِيته قال أقلاه، وكذلك من قال سلوته، قال أسلوه، ومن قال سليته، قال أسلاه...، ثم تلاقى أصحاب اللّغتين فسمع هذا لغة هذا، وهذا لغة هذا فأخذ كلّ واحد منهما من صاحبه ما ضمّه إلى لغته فتركّبت هناك لغة ثالثة؛ كأنّ من يقول سلا أخذ مضارع من يقول سلى فصار في لغته سلا يسلى"[1]، وحديث ابن جنّي في خصائصه عن "التّداخل" بين اللّهجات العربيّة القديمة من خلال تعدّي السّمات اللّغوية وتبادلها فيما بينها إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على انتشار هذه الظّاهرة اللّغوية فعلا وقد عُدَّ ذلك لحنا لكونه "إمالة الكلام عن جهته الصّحيحة في العربيّة فيقع الخطأ في اللّغة: أصواتها، أو نحوها، أو صرفها، أو معاني مفرداتها"[2].

وهذا يعني أنّ ظاهرة "التّداخل اللّغوي" ليست نتاجا لعصرنا اليوم، وليست قصرا على اللّغة العربيّة المتداولة حاليّا، بل هي ظاهرة موجودة في كلّ اللّغات الإنسانيّة منذ القدم؛ وفي ذلك يدلي أستاذ اللسانيّات الاجتماعيّة **لويس جان كالفي** Louis-Jean Calvet(1942م-) برأيه ويحدّد مفهوم "التّداخل اللّغوي" في قوله: "يدلّ لفظ التّداخل على تحويرٍ للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبيّة في مجالات اللّغة الأكثر بناءً، مثل مجموع النّظام الفونولوجي، وجزء كبير من الصّرف، والتّراكيب، وبعض مجالات المفردات (القرابة اللّون، والزّمن...)"[3]، وهذا التّعريف يوضّح كيفيّة حدوث التّداخل بين لغة ولغة أخرى؛ فهو احتكاك العناصر اللغويّة الأجنبيّة الدّخيلة مع العناصر اللّغوية للّغة الأصليّة للمتكلّم، وغالبا

1-أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، ج01، ص 376.

2- إميل بديع يعقوب، **معجم الخطأ والصواب في اللغة**، دار العلم للملايين، بيروت (لبنان)، ط01، 1983م، ص 13، 14.

3- لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2006م، ص 34.

ما يكون ذلك "في شكل تركيبة نحوية معينة، أو مفردة، أو تعبير اصطلاحي، أو استعارة أو نظم كلام..."[1] يظهر في تواصل المتكلّم مع غيره في بيئة لغويّة واحدة إلى حدّ يتفاهم فيها مع المستمع إليه، بالرّغم من وقوعه في اللّحن والخطأ الذي يحدث أثناء استعماله "عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثه أو كتابته للّغة أخرى"[2] فيمسّ هذا الاحتكاك مستويات اللّغتين معا.

ومفهوم التداخل اللّغوي الذي أشرنا إليه يشمل مفهوم **التّدخل اللّغوي** الذي هو " استخدام المتعلّم أنماطا من لغته الأولى في اللّغة الثّانية، (أي تدخّل طريقة تركيب الجملة وترتيب الكلمات في اللّغة الأولى في طريقة تركيب الجملة وترتيب الكلمات في اللّغة الثّانية)"[3]، أي يكون فيه تأثير اللّغتين في الأخرى غير متبادل (في اتجاه واحد)، في حين "يدلّ مصطلح التّداخل اللغوي على تأثير متبادل بين لغتين، فهو تدخل يسير في اتجاهين: اللّغة الأولى تتدخّل في اللّغة الثّانية، واللّغة الثّانية تتدخل في اللّغة الأولى لذلك فإن التداخل هو تدخل متبادل ثنائي المسار"[4] حيث يسير هذا التّأثير في اتجاهين متوازيين.

إن التّداخل اللّغوي يحدث على مستويات لغة المتكلّم الذي يعرف أكثر من لغة؛ إذ هو "تأثّر وتأثير لغة بلغة أخرى مجاورة لها، أو في احتكاك معها بسبب تبادل اقتصادي أو حروب أو غير ذلك، وقد يؤدّي تداخل لغتين أو أكثر إلى نشوء لغة جديدة..."[5] والمقصود

1- بيتر نيو مارك، **عن الترجمة**، تر: خالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، ط01، 2016م، ص 157.

2 - Voir : William Makey, **Bilinguisme et contact des langues**, Ed, Klink Ksiect, Paris 1976, p401.

3- باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، **كيف نتعلم اللغات**، تر: علي علي أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، ط01، 2014م، ص 385.

4- محمد علي الخولي، **الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط01، 2002م، ص 92.

5- إميل بديع يعقوب، **موسوعة علوم اللغة العربية**، ج04، ص 288.

بتجاور اللّغات، كلّ تقارب أو تصادم أو احتكاك يحدث فيما بينها دون أن يقتصر بالضّرورة على المجاورة الجغرافيّة فقط؛ فالمبادلات الاقتصاديّة، والعلاقات السياسيّة بين الدّول، وترابط الثّقافات بين المجتمعات الإنسانيّة، قد يسهم بشكل أو بآخر في تفشّي ظاهرة "التّداخل اللّغوي" التي تمثّل "الابتعاد عن معيار اللّغة، أي الابتعاد عن مقياس ضوابطها"[1]، إلى لغة سلسة غير مقنّنة تسهل التّواصل اللّغوي بين أفراد المجتمع الواحد.

وكغيره من المجتمعات الغربيّة والعربيّة، يشهد المجتمع الجزائري انتشار هذه الظّاهرة بكثرة في وسطه اللّغوي، وبين مختلف الفئات العمريّة لأبنائه؛ الفتي والهرم، المرأة والرّجل، المتعلّم والأمّي...فما أسباب تفشي ظاهرة "التّداخل اللّغوي" في البيئة اللّغويّة الجزائريّة؟

2- أسباب نشأة التّداخل اللّغوي في المجتمع اللّغوي الجزائري

تتعدّد أسباب ومظاهر نشأة وانتشار "التّداخل اللّغوي" في المجتمع الجزائريّ الذي يتميّز بتنوّع لهجي كبير جدّا يتوزع على مختلف ربوع الوطن الشّاسعة، كما تعود بعض الأسباب إلى ما يزخر به التّاريخ الجزائري من حضارة وازدهار ثقافي، ولا ننسى كل ما عاناه الواقع اللّغوي الجزائري من استعمار وتناحر ثقافي كانت غايته طمس معالم الهويّة الجزائريّة بكل الأساليب والسّبل، ويمكن أن نوجز ما أشرنا إليه من أسباب في العناصر الرّئيسة الآتية:

أ- أسباب تاريخيّة واجتماعيّة:

أ-1: السّياسة اللّغوية للاحتلال الفرنسي

يعيش الفرد في المجتمع الجزائريّ في وسط لغويّ يتميّز بسمات لغويّة مختلفة تعكس صورة لغوية ذات تاريخ قديم للمجتمع الجزائريّ، وصراعه مع المحتلّ ذي اللّغة الفرنسيّة الذي احتلّ الوطن -سياسيّا، اقتصاديّا، وأيديولوجيّا- لمدة تفوق القرن من الزّمن: **(1830-**

1 - Voir : Uriel Weinreich, **Languages in contacts**, New York publications of the linguistics cyrcle, 1953, p148.

1962م)؛ فـ"الاستعمار الفرنسي كان استعمارا فرنسيّا لصالح الفرنسيّين وحدهم وتدميرا لكل مالا ينتمي إلى الشّخصية الفرنسيّة والثّقافة الفرنسيّة، ولهذا اعتبرت اللّغة العربيّة لغة أجنبيّة في بلدها وفي وسط أهلها طيلة 132 سنة، وقد قصد إزالة سيادة الشّعب الجزائري بتدميره سياسيّا، وإزالة هويته بإفقاره وتجهيله، ثم القضاء عليه نهائيّا"[1] وقد بذلت السّياسة الفرنسية لترسخ القيم والمبادئ الفرنسيّة في العقول الجزائريّة قدر المستطاع، الأمر الذي انعكس في لغة الجزائريين لحد السّاعة.

إنّ ما خلّفه الوجود الفرنسي في المجتمع الجزائري ليس بالأمر الهيّن، فقد كان سببه السّياسة اللّغويّة المستهدفة التي اعتمدها المحتلّ الفرنسي حينها ليُفرنس الشّعب الجزائريّ "فاللّغة الفرنسيّة كانت اللّغة الرّسميّة الوحيدة في الإدارة والتّعليم، والتّسيير الاقتصادي والسّياسي لا ينافسها في ذلك أيّة لغة"[2]، كما سعت إلى تأسيس منظومة تعليميّة ترمي إلى احتواء الجزائريّين وضمّهم تحت لواء فرنسا ولو بعد حين؛ "فقد كانت المدارس –سواء العربيّة منها أو الفرنسيّة– تعدّ ضرورة سياسيّة ملحّة لتوجيه مستقبل البلد من خلال التّحكّم في 'الشّباب النّاشيء' عن طريق التّعليم"[3]، وزرع اللّغة والهُويّة الفرنسيّة بالتّدريج في المجتمع الجزائريّ؛ وقد "تفطّن بعض المسؤولين منذ سنة 1831م إلى ضرورة الإسراع في إنشاء المشاريع التّعليميّة طالما أنّ فرنسا أحكمت سيطرتها على المناطق الحسّاسة من الوطن الجزائري؛ كترجمة الكتب المدرسيّة الفرنسيّة والمستندات البيداغوجيّة، ووضع مترجم على رأس المدرسة الجزائريّة، وإصدار التّوجيهات والتّوصيات التربويّة"[4]، وهذا **الأميرال كيدون**

1- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2007م، ج01، ص 387.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج01، ص 388.

3- ايفون تيران، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، المدارس والممارسات الطبية والدين (1830-1880)**، ص 118، 119.

4- إبراهيم بوترعة، **التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي**، ص 203.

والي الجزائر سنة 1871م يقول: "إنّكم إذا سعيتم إلى استمالة الأهالي بواسطة التّعليم وبما تسدون إليهم من إحسان تكونون قد قدّمتم بعملكم هذا خدمة جليلة لفرنسا، فليس في وسع فرنسا أن تنجب من الأطفال ما يكفيها لتعمير الجزائر، ولذلك من الضّروري الاستعاضة عن ذلك بفرنسة مليونين من أبناء البربر الخاضعين لسلطتنا"[1] والأميرال الفرنسي موقن أشدّ اليقين أنّ العبث بإحداثيات الكيان الجزائري يتمّ بالتّعليم، فهو السّبيل الوحيد الذي يفضي إلى فرنسة الجزائريّين، وهذه الطّريقة تغني عن سبل كثيرة أخرى قد تلحق الضّرر بالجانب الاقتصادي أو الأمني لفرنسا في تلك الفترة رغم ما واجهته من مقاومة قادها رجال الدّين والعلم.

وفي المقابل، بذلت السّياسة نفسها –التي دعمت تعليم الجزائريّين بمعايير فرنسيّة مدسوسة– مجهودا هائلا لدحض سعي علماء الجزائر في المحافظة على الثّقافة واللّغة والدّين من خلال محاربتهم أو اغتيالهم أو فرض الإقامة الجبريّة عليهم، فهذا "الشّيخ **صالح بن مهنا** (– 1325هـ) الذي عملت الحكومة الفرنسيّة على إبعاده وصادرت مكتبته التي لا تقدّر بثمن، والأستاذ **عبد القادر المجاوي** (1266هـ–) الذي ألّف كثيرا من الكتب المدرسيّة والتربوية مثل: "إرشاد المتعلمين"، "المرصاد في مسائل الاقتصاد" وشرح منظومة في إنكار البدع ألّفها الشّيخ **المولود بن الموهوب** وقد أسماه (اللّمع على نظم البدع)، وفيه أشار إلى أنّ العلم هو أساس نهضة الأمم"[2]، وهي سياسة ذكيّة بعيدة المدى أتت أكلها لاحقا على الصّعيد التّعليمي، الدّيني، والهويّاتي، وأثرها واضح كل الوضوح في لغة الفرد الجزائري إلى يومنا هذا.

1– محمد عابد الجابري، **التعليم في المغرب العربي؛ دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء (المغرب)، (د ط)، 1989م، ص 109.

2– عمار الطالبي، **آثار ابن باديس**، الشركة الجزائرية، بن عكنون (الجزائر)، ط03، 1997م، ص 19، 20.

أ-2: التّركيبة اللّغوية للمجتمع الجزائري

إنّ الحديث عن التّركيبة اللّغوية في مجتمع تسمه التّنوعات اللّهجية وتطفو على ساحته اللّغوية أكثر من لغة رسميّة للبلاد، يحلينا إلى ضرورة بسط مخطّط للواقع اللغوي فما "يلفت انتباه الملاحِظ ويشدّه شدّا حينما يكون إزاء واقع شبيه بواقع الجزائر هو تعقدّ هذا الواقع، الذي مردّه إلى وجود لغات أو بالأحرى عدّة تنوّعات لغوية **Variétés Linguistiques**"[1] سارت جنبا إلى جنب منذ نيل الدّولة الجزائريّة استقلالها، فقد تشكّلت الملامح العامّة للخريطة اللّغويّة للمجتمع الجزائري في فترة زمنيّة طويلة صقلت فيها الهويّة اللّغويّة الجزائريّة ما قبل الاحتلال الفرنسي، وعاشت أكثر عصورها ازدهارا لتنتكس بعد ذلك في حقبة الاحتلال الفرنسي وتلقي هذه الانتكاسة بظلالها على لغة المجتمع الجزائري.

ويمكن القول أنّ الجزائريّين يعتمدون في تواصلهم على عدة لغات ولهجات، فهم يستخدمون في ذلك "العربيّة والفرنسيّة ولغة الأمّ؛ أما الأوليّان فلغتا الثّقافة، وهما لغتان مكتوبتان وتستخدم الفرنسيّة أيضا لغة للمحادثة، غير أنّ لغة الأمّ الحقيقيّة التي يستخدمها النّاس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربيّة أو البربريّة، وليست –لغة الأمّ– باستثناء حالات نادرة جدّا لغة مكتوبة"[2]، فاللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسمية للبلاد وذلك ما سمح لها باستخدامها في التّعاملات الرّسمية المختلفة، واللّغة الفرنسيّة لغة ثانية أعطيت الشّرعية بسبب تاريخ الجزائر، وأما لغة الأمّ فهي لهجاتُ الأمازيغيّة والعامّية معا، ومن هذا التّمازج اللّغوي واللّهجي تشكل "التّداخل اللّغوي" في المجتمع الجزائري؛ فالمتكلّم الجزائري أثناء تأديته لهذا التّمازج اللّغوي يقع في الخطأ؛ وهذا "الخطأ أو الخلل اللّغوي ناجم عن عدم تطابق

1- خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 13.

2- لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط01، 2008م، ص 89.

وتوافق لغتين عند احتكاك الواحدة بالأخرى"[1]، وبذلك يمكن وصف وتحديد البنية اللغويّة للمجتمع الجزائري على النّحو الآتي:

1- الازدواجيّة اللّغوية في المجتمع الجزائري:

يحدث أن تسود لغة ما جزءا كبيرا من هذه البسيطة، فإن سادت استقرّت على ألسنة أهلها زمنا ما حتّى جرت على ألسنة السّكان وصارت لغتهم يتواصلون بها فيما بينهم، وإن جرت على ألسنتهم لفترة أطول بعد اختلف ناطقوها في استخدامها كلّ حسب لسانه وحاجاته من مفرداتها وتراكيبها ودلالاتها، وقد يرى البعض منهم ضرورة تحديث هذه المفردة أو تلك وقد يرى البعض الآخر عدم الحاجة إلى هذا المصطلح، أو الحاجة إلى إبقائه مع تغيير طفيف في معناه، أو تغيير المعنى كليّا، وذلك يقف على حسب مستجدّات مجتمعه وعصره، وبيئته التي يعيش فيها بتضاريسها وجغرافيّتها وطقسها الذي يميّزها، ومن هذه النّقطة تولد وتنشأ اللّهجات المحليّة وتتفرّع رويدا رويدا عن اللّغة الأمّ فـ"تختلف اللّهجات في الأمة الواحدة تبعا لاختلاف أقاليمها وما يحيط بكل إقليم من ظروف، وما يمتاز به من خصائص وقد جرت عادة العلماء أن يطلقوا على هذا النّوع من اللّهجات **اللّهجات المحليّة DialectesLocaux**"[2]، تتنوّع وتختلف من حيث نطق الأصوات، المفردات، التّراكيب والأساليب، وهي بذلك تحافظ على كينونتها الخاصّة البسيطة دون أن تستقل بشكل نهائي عن اللّغة التي تفرّعت عنها، أي أنّها لا تعدو أن تكون "أحد أشكال اللّغة، له نظامه الخاصّ

1 - Voir : Georges Mounin, **Les problèmes théoriques de la traduction**, Editions Gallimard, France, 1963, p06.

2- علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الطفل والإنسان**،نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2003م، ص 124.

في مستوى المفردات والتّراكيب والأصوات وتستعمل في محيط ضيّق"[1] مقارنة بمحيط اللّغة الأمّ، وبمرور الزّمن تنشأ الازدواجيّة اللغويّة بين الأفراد الذين يستعملون لغة واحدة لكن بأساليب مختلفة.

ويقودنا مقام البحث إلى أن نشير إلى أوّل من استحدث مصطلح الازدواجيّة اللّغويّة واستعمله في عالم الدّراسات اللّغوية؛ و"لعل **وليم مارسيه** "William Marçais" (1872-1956م) المستشرق الفرنسي هو أول من شرع هذا المصطلح (الازدواجيّة Diglossie) ولكنّ **تشارلز فرجسون** "Charles Ferguson"(1921- 1998م) هو الذي اشتهر به في مقالته التي نشرها في مجلّة (Word) عام 1959م ومثّل لهذه الظّاهرة بأربع لغات كانت العربيّة إحداها؛ إذ لاحظ أنها لغة تستعمل مستويين: أعلى (هو الفصحى)، وأدنى (هو العاميّة)، يُتداول أوّلهما في مواقف ووظائف مخصوصة، ويتداول الثّاني في مواقف ووظائف مخصوصة"[2]، أي أنّ لكلّ من المستويين موقف خاص يستعمل فيه يتوافق مع مفرداته وعباراته، وقد حدّد **فرجسون** مفهوما عامّا للازدواجيّة في مقالته قائلا: "في عدّة مجموعات كلاميّة speech community هناك منوّعتان وأكثر لنفس اللّغة يستعملها المتكلّمون تحت شروط مختلفة، وأكثر الأمثلة انتشارا لهذا النّموذج هو اللّغة المعياريّة (القياسية) « The standard language » واللّهجات المحلّيّة « The regional dialects »"[3].

---

1 -Voir :Jean Dubois, **Dictionnaire Larousse**, Librairie Larousse, Paris, France, 1973, p 149.

2- نهاد الموسى، **اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول**، دار الشروق، عمان (الأردن)، ط01، 2007م، ص 137.

3- محمد نافع العشيري، **مفاهيم وقضايا سوسيولسانية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط01، 2016م، ص 85.

وقد ورد في **معجم أكسفورد** عن الازدواجيّة اللّغويّة أنّها «a situation in which two languages , or two varieties of the same language are used under diffrent conditions within a community, often by the same speakers »[1]

والتّعريف في المعجم قد ضبط ليكون شاملا لمصطلحين اثنين لكلّ منهما مفهومه في اللّغة العربيّة؛ أي لم يضع فارقا بين الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة، واكتفى المعجم بالإشارة إلى أنّ الازدواجيّة هي موقف أو سياق لغوي يستعمل فيه المتحدّثون في مجتمع معيّن لغتين مختلفتين، أو ضربين مختلفين من نفس اللّغة الواحدة.

والبيئة اللّغويّة في المجتمع الجزائري تتميز بـ**الازدواجيّة اللّغويّة** التي تتمثّل في "وجود مستويين لغويّين في بيئة لغويّة واحدة"[2]، أي استخدام لغة فصيحة (وهي اللغة المعياريّة أو الأدبيّة)، وعامّية تمثل (الوجه الآخر البسيط المتداول من اللّغة الفصيحة) وذلك ما اصطلح عليه **فرجسون** "المنوّعة العليا High variety ويرمز لها بـ (H) اختصارا، في حين يسمّي اللّهجة المحلّية بالمنوّعة السّفلى Low variety ويرمز لها بـ (L) "[3].

لكنّ هذا الاستعمال في كثير من الأوقات يصبح صراعا لغويّا تميل كفّته إلى سيطرة العامّية – في الغالب– على المقام اللّغوي لدى الفرد الجزائري، وقد يعود السّبب الرّئيس في ذلك إلى سهولة تداول العامّية ويسر استعمالها في التّواصل اليومي؛ فهي تحقّق الغرض المنشود منها وهو التّبليغ وتحقيق الحاجات اليوميّة للجزائري البسيط والمثقّف المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة أو في الجامعة، وهنا نلاحظ نشأة ظاهرة التّداخل اللّغوي من خلال "الحالة

1- Oxforddictionaries.com/definition/ diglossia.

2- عبد الرحمن بن محمد القعود، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ط01، 1997م، ص 11.

3- محمد نافع العشيري، **مفاهيم وقضايا سوسيولسانية**، ص 86.

التي يستعمل فيها مزدوج اللّغة في متن لغته صفة صوتيّة، صرفيّة معجميّة، أو تركيبيّة خاصّة بلغة أخرى"[1]، ففي كلّ مرة تتقاطع فيها اللّغة العربيّة الفصيحة بالعامّية تظهر هذه النّعرات اللّغوية في الأداء اللّغوي لدى الفرد الجزائري فينقل بعض السّمات بينهما، ويوظّفها في اللّغة العربيّة تارة وفي العامّية تارة أخرى، وقد يكون ذلك عن طريق القصد، أو عن غير قصد، والسّياقات اللّغوية في يوميّات الجزائري مليئة بمثل هذه المواقف.

ويظهر الازدواج اللّغوي في الأداء الفردي لمتكلّم يوظّف في تواصله مستويين اثنين من لغة ما، أحدهما للكتابة والآخر للمشافهة؛ أي أنّه "العلاقة الثّابتة بين ضربين لغويّين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد؛ أحدهما راق والآخر وضيع، كالعربيّة الفصحى والعامّيات"[2]، والأفضل استخدام لفظ "بسيط" بدل "وضيع"؛ ذلك أنّ البساطة –في هذا المقام– تتمثل في خلوّ العامّية من سلطة القواعد والنّحو الذي يجعل اللّغة معياريّة فصيحة يتمّ توظيفها في الجانب التّحريري منها، ويتم استعمالها في المواقف الرّسميّة، أو في بعض سياقات التّواصل التي يحتاج فيها صاحب اللّغة في مثل هذه المواقف إلى ضرب من المفردات الرّاقية التي تنسج متنا تُوَظَف قيمته اللّغوية في جذب الانتباه أو صوغ عبارات تجعله في موقع المتميّز المتمكّن من زمام اللّغة العربيّة الفصيحة بين أقرانه.

والمتكلّم في البيئة اللّغويّة الجزائريّة غالبا مايوظّف العامّية في ثنايا العربيّة الفصيحة أثناء حديثه الشّفوي، لابل في لغته المكتوبة أيضا، ظنا منه أنه يحقّق الوظيفة التّواصليّة التي يعجز عنها دون دمج مستويات اللّغة معا، ونكاد نجزم أنّ ذلك يعود إلى ضعفه عموما في تحكّمه بقواعد اللّغة العربيّة الفصيحة ولجوئه إلى تعويض هذا الضّعف باستعمال العامّية في تواصله اللّغوي، ومردّ ذلك ما جُبل عليه في بيئته اللّغوية وما تعود على استعماله.

1– Voir : Jean Dubois, Mathée Glacomo, et autres, **Dictionnaire De Linguistique**, Editions LAROUSSE, Paris, France, 1973, p 316.

2– لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ص 396.

أ/1- العامّية في المجتمع الجزائري:

يكثر استخدام العامّية في المجتمع الجزائري لكونها لغة أغلب أفراده؛ فهي لغة الحديث اليومي والتّعاملات المختلفة، وبها تقضى الأعمال، وعليها يجبل الفرد مهما كانت لغة الأم التي يستعملها في بيته ومع أفراد عائلته، ولعلّ من يتنقّل في ربوع الجزائر الشّاسعة سيلاحظ عموم تداول لهجات مختلفة اللّكنات، إلا أنها تصبّ كلها في قالب العاميّة الجزائريّة التي تميّزها عن غيرها من عاميّات المغرب العربي أو العالم العربي ككل.

وقد عرّف الأستاذ **عبد الرّحمن الحاج صالح** (1927-2017م) -رحمه الله- **العامّية** في قوله: "**هي اللّغة المستعملة اليوم ومنذ زمان بعيد في الحاجات اليوميّة، وفي داخل المنازل، وفي الاسترخاء، والعفويّة**"[1]، فهي "لغة أنشأتها العامّة لحياتها اليوميّة والدّليل على ذلك أنّها لغة البيت والشّارع، والسّوق، والمجتمع"[2]، لكن ما يتبادر إلى الذّهن هو سؤال عن ماهية العامّية:

- **هل العامّية الجزائريّة -فعلا- لغة؟، وما هي الخصائص والظّروف التي جعلتها تصنّف كلغة؟...**

في حقيقة الأمر، وبمقارنة العامّية الجزائريّة مع اللّغة العربيّة -أقرب اللّغات إليها مقارنة باللّغات المتداولة في الجزائر: فرنسيّة وإنجليزيّة-، يتضح أنّ العامّية في الجزائر والتي تمتدّ عبر ربوع الوطن لا ترقى إلى مصاف اللّغات فعلا ولا تصنّف لغة حقيقيّة -رغم أنّ الذين يتواصلون بها ويستعملونها يوميا يقدر عددهم بالملايين- إذا ما استثنينا بعض القواعد البسيطة جدّا التي تضبطها، والتي لا تتوافق أحيانا والقواعد الصوتيّة والصرفيّة والنّحويّة كذلك للّغة العربيّة؛ ومن ذلك أنّ العاميّة الجزائريّة تتسلّل إليها كلمات فرنسيّة كثيرة

1- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ص68.

2- سهام مادن، **الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين**، ص32.

تختلف بينيها الصوتيّة عن البنية الصوتيّة للّغة العربيّة، وفي بعض ولايات الشّرق كعنّابة وتبسّة يخاطب المؤنّث بصيغة المذكّر، أو يخاطب المذكّر بصيغة المؤنّث أو يخاطب المؤنّث والمذكّر بصيغة واحدة.

ورغم العلاقة الواضحة –في كثير من الأحايين– التي تربط العاميّة باللّغة العربيّة الفصيحة، إلاّ أنّها تبقى لهجات تتداولها جميع فئات المجتمع بجميع طبقاته لأنّ نظامها اللّغوي مرن سلس يسهّل على الفرد من العامّة التّواصل به دون عسر، ويسهّل على الطّفل الجزائري في مراحله الأولى من حياته اللّغوية أخذها من أسرته ومحيطه اللّغوي عن طريق المحاكاة والتّقليد وأكبر دليل على ذلك كلمتا **ماما** و**بابا** أو **مّا وبّا**، أو **يمّا** و**بويا** اللّتان تلقنان للطّفل في أواخر سنته الأولى من عمره فينطق بهما محاكاة منه لأمّه أو أبيه أو غيرهما من أفراد الأسرة، فكيف نشأت العامّية واختلفت عن اللّغة الفصيحة؟

أ/2– عوامل نشأة العامّية الجزائريّة:

لم تنشأ العامّية من فراغ ولم تظهر بين ليلة وضحاها، بل نشأت لأسباب وعوامل تتمثّل في:

- **عوامل جغرافيّة:**

تختلف البيئة الجغرافيّة التي يعيش فيها الإنسان بين التّلّ والصّحراء والسّاحل، وهو سبب مهمّ في تفرّع وتشعب اللّهجات؛ إذ "يرجع السّبب الرّئيس في هذا التّفرع إلى انتشار اللّغة في مناطق مختلفة واسعة، واستخدامها لدى جماعات كثيرة العدد وطوائف مختلفة من النّاس"[1]، وجغرافية الجزائر مثال على ذلك؛ فالاختلاف والتّنوّع الجغرافي في مساحة قدرها **2,382,000 كم^2**، قد أسهم في تشّعب العامّية الجزائريّة إلى عامّيات أو لهجات متعدّدة،

1– علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، ص 110.

فليست العامّية المتداولة في السّاحل كالعاصمة مثلا كالعامّية المتداولة في الشّرق كباتنة أو قسنطينة وليست أيضا كعامّية تندوف أو تمنراست، بل وليست كالعامّية المتميزة التي يتداولها السّكان في الغرب الجزائري والتي تشبه إلى حدّ ما العامّية المغربيّة، وبذلك يمكِّننا التّوسّع الجغرافي للجزائر إلى تفريع اللّهجات إلى أربعة فروع هي:

- الرّقعة الشّرقية التي تشمل بعامّة ما يعرف بمنطقة قسنطينة Le constantinois.
- الرّقعة الوسطى التي تشمل بعامّة منطقة العاصمة L'algérois والدّاخل L'intérieur.
- الرّقعة الغربيّة التي تشمل منطقة وهران وماجاورها L'oranie.
- الرّقعة الصّحراويّة وتشمل مادون الذي ذكر آنفا[1].

ولابد في هذا المقام أن نسأل: **ما علاقة تفرّع اللّهجات بالعامل الجغرافي؟**

يشير الدّكتور **علي عبد الواحد وافي** (1901-1991م) إلى هذه العلاقة في قوله: "فالعوامل الجغرافيّة تتمثل في ما بين سكّان المناطق المختلفة من فروق في الجوّ والبيئة وفيما يفصل كل منطقة منها عن غيرها من جبال، وأنهار، وبحار وهلمّ جرا"[2]، فلكلّ بيئة خصائصها الجغرافيّة التي تميّزها والتي تؤثّر -مع مرور الزّمن- في تطوّر اللّهجة واختلافها من منطقة إلى أخرى حتّى تتميّز بـ**لكنة Accent*** خاصّة عن غيرها من باقي اللّهجات حتّى أنّ القدماء قد أولوا للرّقعة الجغرافيّة من الأهميّة في ضبط لغتهم من اللّحن من خلال الرّجوع إلى لغة أهل البادية، لا بل تحديد جغرافيّة اللّغة الفصيحة "فالدّارسون العرب الأقدمون

1- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 19.

2- علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، ص 120.

*- "يستخدم مصطلح **اللكنة** للدلالة على الاختلافات في النطق فحسب"، هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، تر: محمود عياد، عالم الكتاب، مصر، ط03، 2002م، ص 73.

عندما همّوا بوضع قواعد تتحكّم في الاستعمال اللّغوي أقاموا تحريّاتهم اللّغوية على العامل الجغرافي، ولذلك سعى الدّارسون اللّسانيون المعاصرون لضبط الأنماط اللغوية المختلفة بكل مستوياتها؛ الصّوتيّة، التّركيبيّة، والدّلالية، وتصنيفها حسب التّوزيع الجغرافي للمصدر الجغرافي المستعمل للّغة المعيّنة"[1].

إنّ البيئة الجغرافيّة لها تأثير كبير في التّأسيس للقالب العامّ للّهجات من خلال " انعزال مجموعة من النّاس عن مجموعة أخرى، وذلك يؤدّي مع الزّمن إلى وجود لهجة تختلف عن لهجة ثانية تنتمي إلى نفس اللّغة فالذين يعيشون في بيئة زراعيّة مستقرّة يتكلّمون لهجة غير التي يتكلّمها الذين يعيشون في بيئة صحراويّة بادية "[2]، وليس من الصّعب على أحد تمييز لهجة أهل السّاحل عن لهجة أهل الجنوب كون "اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تتغذّى وتنمو وتتأثّر بمختلف العوامل الجغرافيّة المحيطة بها؛ فالطّبيعة الصّحراوية بخشونتها أدّت إلى نشأة لهجة مناسبة لهذه البيئة، والطّبيعة الشّماليّة بليونتها أدّت إلى نشأة لهجة رقيقة لينة تتماشى والمناخ الشّمالي"[3]، وبالرّغم من أنّ كلّ هذه العامّيات تتفرع عن عامّية واحدة، إلّا أنّ الفروق بينها تميّز كل لهجة عن الأخرى وأحيانا تكون هذه الفروق في طريقة نطق الأصوات (اللّكنة)، وأحيانا في المعجم اللّغوي الخاصّ بكل لهجة.

1- أحمد حساني، ، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، ط02، 2009م، ص 34، 35.

2- عبده الراجحي، **اللهجات العربية في القراءات القرآنية**، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر 1996م، ص 37.

3- سهام مادن، **الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين**، ص 37.

- **عوامل اجتماعيّة:**

والحديث عن اللّغة من منظور اجتماعي يفرض ضرورة التّطرّق إلى منهجيّات توظيفها وفق معايير مجتمعيّة محدّدة تتوافق والبيئات الاجتماعيّة المميّزة لكل مجتمع إنساني بوصف اللّغة مرآة للمجتمع؛ "فالظّاهرة اللّغويّة ظاهرة اجتماعيّة من حيث أنّ اللّسان لا يعدو أن يكون راسبا اجتماعيّا لممارسة الكلام، ومن ثمّة فإنّه لا وجود إطلاقا لأيّ حقيقة لسانيّة واقعيّة خارج بنية المجتمع"[1]، والتي تصنعها عقيدته وأفكاره وأنماط المعيشة فيه، وعلى هذه الأسس يتشكّل التّواصل اللّغوي إذا ما أسندنا الوظيفة الاجتماعيّة للّغة وبذلك نعرّفها بأنّها: "العمليّة التي يكتسب منها الفرد المعارف والمهارات (القدرات) التي تمكّنه من التّواصل الاجتماعي مع الجماعة، وهي من أبرز العمليّات الاجتماعيّة في حياة الفرد، فعليها تعتمد مقومات شخصيّته، وعن طريقها يتكيّف أو لا يتكيّف الفرد مع بيئته"[2] التي يعيش فيها ومن خلالها يحتكّ بناس وأفراد كثيرين يتشاركون مواقف الحياة التي تفرض عليهم تشارك اللّغة وهذا التّشارك هو ما يخلق احتكاكا لغويّا يمهّد لوجوده –أساسا– الاحتكاك الاجتماعي.

فالمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات الإنسانيّة يخضع للطّبقية التي تؤثّر بطريقة أو بأخرى في لغة الفرد، وبالتّحديد في تواصله مع بني جنسه الذين يتقاسم معهم نفس الظّروف المعيشيّة واللّغويّة؛ إذ "يمكن للمرء بشيء من التّأمل أن يقول بالفرق في طريقة الكلام تبعا للوضع الاجتماعي للمتكلّم"[3] الذي يحدّده انتماؤه لطبقة اجتماعيّة ما، فـ"في كثير

1– أحمد حساني، ، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ص 35.

2– سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص 22.

3– يوهان فك، **العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي (مصر)، (د ط)، 1980م، ص 09.

من التّصورات يتوقّف وصف التّوزيع الاجتماعي للتّنوع اللّغوي على أنواع الانتماء للمجموعات، والعلاقات التّفاعلية، والأيديولوجيّات السّوسيواقتصادية الفاعلة في مجتمع ما"[1].

لذلك تتميّز لهجة كلّ طبقة عن الأخرى حسب خصائص وسمات هذه الطّبقة الاجتماعيّة أو تلك، وحسب أساليب وسبل العيش والامتيازات التي تصنّف هذه الطّبقة عن غيرها من الطّبقات الأخرى، وحسب ثقافتها وطريقة تفكيرها وفق نحو معيّن، وما يتبع ذلك من اختلاف في العادات والتّقاليد؛ فمن الواضح أنّ هذه العوامل أضحت تشكّل العديد من نقاط الاختلاف يمكن إجمالها في "فروق في النّظم الاجتماعيّة والعرف والتّقاليد والعادات ومبلغ الثّقافة، ومناحي التّفكير والوجدان تؤثّر في أداة التّعبير"[2] التي يستخدمها المنتمون إلى طبقة دون غيرها؛ إذ "من الممكن أن يولّد التّفاوت الاجتماعي بين الطّبقات تفاوتا في استخدام اللّغة إلى حدّ ما"[3]، وعلى سبيل المثال نرى في لغة الطّبقة الثّريّة شيئا من الابتذال أثناء الحديث، فهي "تستعمل اللّغة بطريقة خاصّة يغلب عليها التّكلف والتّصنع، وتكثر هذه المظاهر عند بعض النّاس لأنّ هذا المظهر من مظاهر التّرف عندهم"[4]، وهنا يمكن القول أنّ "الانتماء الجماعي، الشّبكات التّواصلية، الهويّة الاجتماعيّة والسّياق الاجتماعي تلعب دورا في تحديد المتغير اللّهجي بالمجتمع"[5]، وهذه ظاهرة موجودة فعلا في المجتمع الجزائري ونراها جليّا في الاستعمال اللّغوي لدى العائلات الثّريّة حتى أنّنا نستطيع تمييز هذه الطّبقة في نطقها للأصوات؛ "فتختلف الأصوات (الحروف) التي تتألّف منها الكلمة الواحدة وتختلف

1- والت وولفرام، **اللهجة في المجتمع، دليل السوسيولسانيات**، تحرير: فلوريان كولماس، تر: خالد الأشهب، ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، القاهرة (مصر)، ط01، 2009م، ص 244.

2- علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الطفل والإنسان**، ص 119، 120.

3- لانسون\ ماييه، **منهج البحث في الأدب واللغة**، تر: محمد مندور، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2015م، ص 82.

4- سهام مادن، الفصحى **والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين**، ص 40.

5-والت وولفرام، **اللهجة في المجتمع، دليل السوسيولسانيات**، تحرير: فلوريان كولماس، ص 247.

طريقة النّطق بها، وحتى دلالة المفردات تختلف باختلاف الجماعات النّاطقة بها"[1]، وأما الطّبقة المتوسّطة فلها عامّيتها البسيطة السّلسة البعيدة عن التّكلّف إلى حدّ ما تتجاوزه عامّية الطّبقة الفقيرة التي توظّف عامّية غاية في البساطة وفي كلّ مستويات الخطاب اليومي.

وفي الطّبقيّة نصنّف أيضا طبقيّة المستوى التّعليمي؛ إذ هناك أيضا عامّية الطّبقة المثقّفة وعامّية الطّبقة الأمّية ولكلّ منهما صفات ومميّزات؛ فالأولى عامّيتها تميل إلى اللّغة العربيّة الفصيحة، فهي عامّية مهذّبة تكتسي من ثوب الفصيحة في ألفاظها وتراكيبها، وقد تكون عامّية مفرنسة في بعض الأحيان، والثّانية عامّية بسيطة درجت على ألسنة أصحابها كثيرا.

ولا ننسى في هذا المقام أن نذكر عامّيات المهن والحرف؛ فـ "لكل مهنة أو حرفة خصائصها اللّغوية، وتلك اللّغات الجزئيّة لا تختلف عادة عن لغة الإقليم عامّة إلّا في مفرداتها"[2]، أليس من الواضح اختلاف عامّية الطّبيب عن عامّية الفلّاح؟، بلى؛ هناك اختلاف لاختلاف المعجم اللّغوي الخاصّ بكلّ مهنة ويظهر استعمال هذا المعجم في لغة كل ذي مهنة بشكل متفاوت؛ فالطّبيب الجزائري تظهر عامّيته متمازجة باللّغة الفرنسيّة والمصطلحات الطبيّة، والفلّاح له عامّيته التي تتّصف بالبساطة والعفويّة وإن تضمّنت اللّغة الفرنسيّة ألفيتها فرنسيّة مكسّرة الأضلع، ونرى تفاوتا حتّى بين عامّيات الحرف فيما بينها يظهر في لغتهم التي يستخدمون فيها مفردات وكلمات تخصّ حرفة دون أخرى ك**لهجة صيادي الأسماك مثلا***.

1- علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، ص 121.

2- لانسون\ ماييه، **منهج البحث في الأدب واللغة**، ص 82.

*- مبارك مبارك، **معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي- انكليزي- عربي**، دار الفكر اللبناني، بيروت (لبنان)، ط01، 1995م، ص 157.

- **عوامل فرديّة:**

من بين العوامل التي تؤدّي إلى تشعّب العامّيات أو تطوّرها الأداء الفردي فيها، فكيف يتم ذلك؟

إن المتتبّع لتطوّر العامّية الجزائريّة يلاحظ وجود فوارق معيّنة ولو كانت طفيفة، وهي فوارق يسهم الأداء الفردي في صنعها بتوظيف المفردات الدّخيلة، أو اقتراض مفردات أجنبيّة ودمجها في ثنايا الحديث في هذا الموضوع أو ذلك؛ إذ يوجد "نمط من الاستعمال اللّهجي يتعلّق بالجوانب الشخصيّة لدى الفرد المتكلّم أثناء إنجازه الفعلي للخطاب، فلكلّ شخص خصائصه النّطقيّة والتّعبيريّة التي يمتاز بها عن سواه من المتكلّمين"[1]، واستعمال هذه المفردات يترسّخ بمرور الزّمن في العامّية ويغيرها ويؤدّي بالضّرورة إلى تمايزها واختلافها فيما بينها؛ إذ "يمكن للتّغيرات اللّغوية أن تبتدئ في مستوى فردي، أو من طرف مجموعة صغيرة، ثم يقع التّقليد بعد ذلك من طرف آخرين يسندون إليه قيمة اجتماعيّة"[2] تجعلها متداولة واسعة الانتشار.

فالعامّية العاصميّة التي تنطق القاف قافا تخالفها العامّية التلمسانية التي تنطق القاف ألفا، ويمكن أن نضمّ في خانة العوامل الفرديّة "ما يسمّى خطأ الأطفال والقياس الخاطئ"[3] فالأطفال الذين تترك لغتهم دون تقويم أو تهذيب من أوليائهم تترسّخ مع الزّمن هذه الأخطاء اللّغوية التي يتواصلون بها، وتكبر معهم لتصبح عادة لغويّة صحيحة بالنّسبة إليهم ثم تصبح هذه العادات اللّغويّة التي كانت بالأصل خطأ أرضيّة للهجة مستحدثة قائمة بذاتها.

1- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ص 36.

2- وليام برايت، **العوامل الاجتماعية في التغير اللغوي، دليل السوسيولسانيات**، تحرير: فلوريان كولماس، ص 176.

3- عبده الراجحي، **اللهجات العربية في القراءات القرآنية**، ص 39.

ومنه، فعوامل نشأة اللّهجات أو تفرّع اللّغة إلى عامّيات أساسها ظواهر تاريخيّة أو جغرافيّة؛ فانتشار اللّغة وصراعها مع غيرها وانتصارها أو هزيمتها واحتلالها مناطق كانت تابعة لغيرها أو تخلّيها لغيرها عن جميع مناطق نفوذها أو عن بعضها، وانقسامها إلى لهجات وتفرّع عامّيات منها وانتشار الدّخيل بين ألفاظها واستعارتها كلمات من غيرها وتأثّرها بقواعد غيرها من اللّغات أو بأساليبها....كلّ ذلك ترجع طائفة من أسبابه إلى ظواهر تاريخيّة وجغرافيّة كالغزو وتغلّب أمّة على أخرى، والهجرة واندماج أمم في بعض...وكالموقع الجغرافي للبلد وطبيعة الأرض وما تشمله من تضاريس وجبال وفجوات وخلجان، والحدود الطّبيعيّة التي تفصل أجزاء الأمّة الواحدة أو تفصل المناطق النّاطقة بلغة واحدة بعضها عن بعض[1].

إنّ هذه العوامل كلها متمثلة في:

1. عوامل جغرافيّة حدّدتها الطّبيعة الجغرافيّة المتنوّعة.
2. عوامل اجتماعيّة قد حدّدتها البيئة الاجتماعيّة ونسيج الطّبقات فيها.
3. عوامل فرديّة صاغتها الفروق الفردية في الأداء اللّهجي.

قد رسمت في الجزائر بتاريخها الحافل وجغرافيتها الشّاسعة المتنوّعة اللّهجات التي تحيا اليوم وتتطوّر وتساير العصر والأجيال، بل وصار لكل لهجة سماتها التي تستقلّ بها عن لهجة المنطقة التي تجاورها وقد أشرنا في مثال إلى عامّية العاصمة كنموذج عن الشّمال وعامّية تلمسان كنموذج عن الغرب الجزائري وأشرنا إلى عامّية الجنوب التي تكتسي بطبيعة البادية الصّحراوية وعامّية الشّرق الجزائري التي تناسب تاريخها الأمازيغي الثّائر وطبيعتها الجغرافيّة التّليّة.

1- ينظر: علي عبد الواحد وافي، **علم اللغة**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط09، 2004م، ص 32.

وبالرّغم من التّعدّد اللّهجي في الجزائر إلّا أنّنا نلاحظ أنّ جميع اللّهجات تتّصل وتتشبّث بثوب العربيّة الفصيحة التي هي أصلها كلّها ومنها انبعثت إلى الحياة.

أ/3- خصائص ومميّزات العامّية وعلاقتها بالعربيّة الفصيحة:

إنّ اللّغة سمة إنسانيّة ووسيلة تواصليّة تميّز ابن آدم عن غيره من المخلوقات الحيّة فـ"هي الخصّيصة الإلهيّة التي ميّز بها الله الإنسان عن غيره من الكائنات، فلولاها لما ارتقت الأمم وتطوّرت، وما وصل إلينا إرث الماضي لنربطه بالحاضر ونستفيد منه في المستقبل"[1]، إذ هي كائن حيّ يولد ويحيا لينمو ويزدهر أو يموت ويندثر، وما سبب الازدهار أو الاندثار إلاّ علاقة اللّغة بغيرها من اللّغات وصراعها مع بعض؛ وهاهي اللّغة اللّاتينية القديمة قد اندثرت لتحلّ محلّها لغات كانت في زمن نشوة اللّاتينية مجرد لهجات مغمورة لاغير، وليست اللّاتينية إلاّ مثالا لغيرها من اللّغات المستبعدة من معترك السّاحة اللّغوية لتترك تركة متنوّعة من اللّهجات التي أصبحت اليوم لغات تتفرّع بدورها إلى لهجات أخرى تماما كاللّغة العربيّة واللّهجات التي تنضوي تحت لوائها، وهنا مكمن العلاقة بين اللّغة العربيّة ولهجاتها؛ "فقد تفطّن العلماء والكثير من المثقّفين إلى وجود قسط كبير من المفردات في العامّيات الحالية وهي فصيحة أو قريبة جدّا من الفصيحة (وتكوّن 80% من ألفاظ التّخاطب اليومي في وقتنا الرّاهن)"[2] في المجتمعات العربيّة عموما وكذلك المجتمع الجزائري رغم ما ينال اللّهجات من تشويه وتهجين يقلّل من حيويتها على الصّعيد التّواصلي.

ولولا حفظ الله للّغة العربيّة من الزّوال لكانت اليوم كغيرها من اللّغات التي سادت قديما، وقد أصبحت حبيسة الكتب بعيدة عن الاستعمال الفعلي لدى الأفراد والتّواصل الحقيقيّ

1- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص 20.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ص 74.

الذي يجعلها لغة حيّة متداولة؛ إذ "لم تحظ أية لغة في الدّنيا منذ أن خلق الله الإنسان بما حظيت به اللّغة العربيّة من العناية من قبل أصحابها، وخاصة اللّغويين منهم وأهل الأداء: من تدوين لمفرداتها وتراكيبها وأمثالها وعباراتها مطّردها وشاذها، ومن وصف لكل ذلك بالدّقّة المتناهية واستنباط القوانين العامّة التي تخضع لها"[1]، وكلّ ذلك أسهم في حفظها من اللّحن وحمايتها من الاندثار بعد العناية الإلهيّة لقرون من الزمن، بل وحتّى في الزّمن الحاضر الذي سعى فيه أشباه الباحثين لوأد لغة القرآن وطمس نورها فاجتهد فريق على أن "تحلّ العامّية محلّ الفصحى، كما حاول فريق آخر استبدال الخطّ اللّاتيني بخطّها المشرق، فكتب الله الخيبة للفريقين، وعصمها كما عصمها في القرون المتطاولة من التّحريف والتّبديل"[2]، بل أنّ هناك الكثير من أشباه الباحثين ينادي باعتماد العامّية لغة التّدريس والتّواصل اليومي؛ "إذ نشأت دعوة إلى استعمال العامّية في جميع المجالات، بل لترسيمها في الدّستور بدعوى أنّها اللّغة التي تفهمها شعوب المنطقة وتتواصل بها في حياتها اليوميّة"[3] وهي دعوات قد انتشرت في مختلف دول الوطن العربي ولم تقتصر على المغرب العربي فقط؛ فـ"الدّعوة للعامّية ليست حديثة العهد، فقد نادى بها العديد من الكتّاب في مصر ولبنان وبعض المستشرقين، ونذكر منهم: **سلامة موسى، عبد العزيز فهمي، سعيد عقل، مولود معمّري، وأنيس فريحة**....ولا شك أنّ لهذه الدّعوات أهدافا لا تخلو من نيّة تمزيق المجتمع وتفتيت مرجعيّاته، وتوزيعه على دارجات في حاجة إلى تكوين رصيد ثقافي أغلبه غير

1- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ص 74.

2- أحمد رضا، **قاموس رد العامي إلى الفصيح**، دار الرائد العربي، بيروت (لبنان)، ط02، 1981م، ص 06.

3- إلياس بلكا، محمد حراز، **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي –المغرب نموذجا–**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي (دولة الإمارات العربية المتحدة)، ط01، 2014م، ص 09.

مكتوب"[1]، وكلّ هذه الدعوات الجوفاء لم تجد غير صعوبة النّحو حجّة واهية يقيمون عليها مقالاتهم وأفكارهم؛ إذ يرون "أنّ لغتنا الجميلة لغة معقّدة القواعد، صعبة التّعلم كثيرة الشّذوذ في مسائلها وقضاياها وادعوا أنّ إعرابها عسير معقّد"[2] على المتعلّمين.

واللّغة العربيّة القديمة التي تميل إلى المثاليّة والتي تلاحمت ثناياها في قريش حين كانت تختار الأفصح من لهجات القبائل العربيّة الأخرى، وتستعمله لترسّخه مع الوقت في لهجتها الخاصّة وتنسبه إلى لهجتها، أضحت اليوم اللّغة التي توحّد العرب والمسلمين بعد أن كانت –إلى حدّ ما– لهجة خاصّة بقبيلة من قبائل العرب، وما كانت مثاليّتها إلاّ لحرص عرب قريش على سلامة لغتهم من العنعنة والكشكشة وغيرها من السّمات اللّهجية؛ فقد كانت قريش –مع فصاحتها وحسن لغاتها ورقّة ألسنتها– إذا أتتهم الوفود من العرب تخيّروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم وأصفى كلامهم، فاجتمع ما تخيّروا من تلك اللّغات إلى سلائقهم التي طبعوا عليها فصاروا بذلك أفصح العرب....فارتفعت قريش في الفصاحة عن عنعنة تميم وتلتلة بهراء وكسكسة ربيعة وكشكشة هوازن....[3]، فـ:

- **العنعنة** كما يقول **السّيوطي** في المزهر: " وهي في كثير من العرب في لغة قيس وتميم تجعل الهمزة المبدوءة بها عينا فيقولون في **أنّك: عنّك**، وفي **أسلم: عسلم** وفي **إذن: عذن**.."[4] فهي قلب الهمزة في الكلمة المبدوءة بها عينا.

1– محمد العربي ولد خليفة، **المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية –دراسة في مسار الافكار في علاقتها باللسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية–**، منشورات ثالة، الأبيار (الجزائر)، طبعة خاصة في إطار« الجزائر عاصمة الثقافة العربية» ، 2007م، ص 169.

2– حاتم صالح الضامن، **فقه اللغة**، دار الآفاق العربية للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة (مصر)، ط01، 2007م، ص 112.

3– ينظر: عبده الراجحي، **اللهجات العربية في القراءات القرآنية**، ص 41.

4– عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ص 221، 222.

- **والتلتلة** " كسر أوائل الأفعال المضارعة "[1]؛ وقد نسبت هذه السّمة الصّوتيّة للهجة قبيلة بهراء التي تتميّز بنطق أوائل الأفعال المضارعة مكسورة مثل: **تِجلسون تِسمعون، تِعملون...**
- و**الكسكسة** كقولهم "**أبوس وأمس** أي أبوك وأمك...ويقولون **أكرمتكس وأعطيتكس** أي أكرمتك وأعطيتك "[2]؛ فالمثال الأوّل أبدلت الكاف سينا، وفي المثال الثّاني أبقيت الكاف وأُضيفت لها السين.
- وأما **الكشكشة** فهي "إبدال كاف المؤنّث في الوقف شينا حرصا على البيان لأنّ الكسرة الدّالة على التّأنيث فيها تخفى في الوقف، فقالوا **عليش** و**منش** "[3].
- و**العجعجة** وهي "قلب الياء المشدّدة جيما في النسبة"[4] مثل : **راعج** بدل راعي.

وهذه السّمات اللّهجيّة قد أضحت اليوم ميزات للّهجات الخليجيّة والعراقيّة والشّاميّة في حين تتميّز العامّية الجزائريّة بسمات صوتيّة تشبه إلى حدّ ما سمات أخواتها من اللّهجات العربيّة الخليجيّة والشّاميّة كالتّلتلة، وذلك أول عهد الطّفل باللّغة فيحمل عامّيتة معه إلى المدرسة ويتعرّف فيها على اللّغة العربيّة، ومن ثمّ الفرنسيّة، وقد يتعرّف على أصدقاء وزملاء يتحدّثون الأمازيغيّة، وهنا تنشأ لديه حالة لغوية تشبه الثّنائيّة اللّغويّة أو التّعدّدية اللّغويّة.

1- عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ص 221.

2- - محمد رياض كريم، **المقتضب في لهجات العرب**، (د ن)، (د ط)، 1996م، ص 136.

3- أبو الفتح عثمان بن جني، **سرّ صناعة الإعراب**، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، سوريا، (د ط)، (د ت)، ج 01، ص 205.

4- يوهان فك، العربية، **دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**، ص 19.

ب/-الثّنائيّة اللّغويّة في المجتمع الجزائري:

كثيرا ما يترابط الحديث ويتشابك عند التّطرق إلى موضوع الثّنائية اللّغويّة بسبب الظّلّ المصطلحي الذي يخيّم على الاستعمال الصّحيح لمصطلحي الثّنائيّة اللّغويّة والازدواجيّة اللّغويّة في السّياقات المناسبة، وحتّى يفضّ النّزاع بين هذين المصطلحين لابدّ من ضبط مفهوميهما بدقّة؛ فمصطلح الازدواجيّة اللّغويّة يطلق على الاستعمال اللّغوي للعربيّة الفصحى والعامّية معا، ومصطلح الثّنائيّة اللّغوية يطلق على الاستعمال اللّغوي للعربيّة الفصحى ولغة أخرى أجنبيّة -فرنسيّة أو إنجليزيّة...- ولا مجال لتوظيف المستوى الأدنى من اللّغة وهي لهجاتها، ذلك أنّ مصطلح "الازدواجيّة يحصل على دعم لغوي من أحد معاني الفعل "ازدوج" في قولنا: ازدوج الشّيء أي صار اثنين، والفصيحة وعامّيتها اثنتان من أصل واحد، أما الثّنائية فإنّ دلالتها مطلق العدد، حتّى لتطلق على متقابلات الأضداد كالخير والشر، النّور والظّلام، والفقر والغنى، وذلك أشبه بالتّقابل البعيد بين اللّغات المختلفة"[1]، وهذا القول يفصل -إلى حدّ ما- في التّضارب والجدال بين مفهومي المصطلحين "الازدواجيّة اللّغويّة" و"الثّنائيّة اللّغويّة" التي كثر الحديث فيها بين الباحثين وأهل الاختصاص في مختلف ربوع الوطن المغاربي والعربي.

والمجتمعات الإنسانيّة باختلافها تتغلغل فيها هذه الظّاهرة اللّغوية بدرجات متفاوتة لكنّها موجودة لا محاله، وتظهر الثّنائيّة اللّغويّة في "استعمال لغتين في التّربية"[2] على غرار كندا التي يتحدّث سكّانها اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة، بل ويتمكّنون من اللّغتين بنفس الدّرجة من الإتقان، وهناك الولايات المتّحدة الأمريكيّة التي تعتمد استعمال الثّنائيّة اللّغويّة في الصّفوف التّعليمية؛ حيث "تستخدم الولايات المتحدّة لغتين أو أكثر في التّعليم ذلك أنّ

1- عبد الرحمن بن محمد القعود، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، ص 12.

2- أوفيليا غارسيا، **التربية الثنائية اللغة، دليل السوسيولسانيات**، تحرير: فلوريان كولماس، ص 875.

التّلاميذ في معظم الفصول أو البرامج من ذوي اللّغتين، لذلك هم يتعلّمون المحتوى باستخدام لغتهم الأصليّة، ويتعلّمون اللّغة الإنجليزيّة في الوقت ذاته"[1]، وغير هاتين الدّولتين كثير من الدّول الأخرى.

والأمر يشبه لحدّ ما الوضع التّعليمي في الجزائر –بالرّغم من عدم وضوح السّياسة التّعليمية المعتمدة في المنظومة–؛ فالمتعلّمون في المراحل التّعليميّة الأولى يتعلّمون المحتويات باللّغة العربيّة، ويتعلّمون اللّغة الفرنسيّة بالتّزامن مع ذلك منذ السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي إلى غاية آخر سنة من التّعليم الثّانوي، وبمجرد أن يختار المتعلّمون فروعا علمية لاستكمال الدّراسة في الجامعات ينسلخون بشكل كلي تقريبا من استعمال اللّغة العربيّة حتّى في تواصلهم اليومي.

كما تتميّز البيئة اللّغوية في المجتمع الجزائري بشيوع الثّنائية اللّغويّة بين أغلب الجزائريّين حسب تمكّنهم من اللّغة الفرنسيّة التي تعدّ اللّغة الثّانية في الدّولة الجزائريّة لخلفيّات سياسيّة وتاريخيّة معروفة، وغالبا لا يمكن وصف معظم الجزائريّين بثنائيي اللّغة إذا كان مفهوم الثّنائيّة اللّغويّة كمايلي:

- الوضع اللّغوي لشخص ما أو لجماعة بشريّة معيّنة **تتقن لغتين**، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلاميّة مميّزة في لغة أكثر ممّا هي في اللّغة الأخرى.
- نقول إنّ الفرد ثنائي اللّغة حين يمتلك عدّة لغات تكون **مكتسبة كلها كلغات أم.**
- **استعمال** شخص أو مجموعة من الأشخاص لغتين أو أكثر (لغة، ثقافة، لهجة) في **شكلها المحكي بخاصّة، والمكتوب ثانيا.**

1– مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، ط01، 2009م، ص 409.

- الحالة اللّغوية التي تعنى بها المجتمعات اللّغويّة والأفراد الذين يسكنون مناطق أو بلدانا تستعمل فيها لغتان على **نحو متقن**.
- استعمال لغتين على **نحو مماثل لاستعمال أبناء كل لغة** من اللّغتين[1].

والسّؤال الذي يُطرح في هذا المقام انطلاقا من التّعريفات والمفاهيم أعلاه:

هل المجتمع اللّغوي الجزائري عموما، والفرد الجزائري خاصّة ثنائيّ اللّغة؟

أو لنقل: **هل يستعمل المتكلّم الجزائري لغتين بنفس الدّرجة من الإتقان؟**

❖ لننطلق من نقطة البداية وهي **الأسرة الجزائريّة**:

عموم الأسر الجزائريّة في كل ولايات الوطن من أقصى الشّمال إلى أقصى الجنوب ومن أقصى الشّرق إلى أقصى الغرب، لا تستعمل في حياتها اللّغوية وأثناء تواصلها اليومي غير العامّية بلكناتها المتشابهة والأمازيغيّة بلهجاتها المتقاربة، وفي حال صنفنا الأمازيغيّة لغة فالعامّية ليست لغة بالتأكيد، بل وجه من وجوه اللّغة العربيّة، إذن فالبيئة اللّغويّة التي توفّرها الأسرة الجزائريّة للمتكلّم **ليست مناخا مناسبا يمارس فيه لغتين اثنتين** بنفس المستوى والدرجة من **الإتقان** ويستعملهما على نحو متماثل في نفس السّياقات اللّغويّة.

إذا ما استثنينا طبقة **الأغنياء** من الأسر الجزائرية، وطبقة **النّخبة** المثقّفة ثقافة عربيّة، أو المثقّفة ثقافة غير عربيّة، أو الأسر التي تزاوج بين الثّقافتين معا –" وهي عائلات ثنائيّة اللّغة يتعلّم فيها الأطفال لغة "أو لغات" العائلة التي يتحدّثون بها داخل المنزل بالإضافة إلى اللّغة " أو اللّغات" المستخدمة خارجه"[2]– والتي تحرص على تنشئة أبنائها تنشئة لغويّة متميزة ثنائيّة اللّغة، أو متعدّدة اللّغة، لأهداف عديدة قد تصب كلّها في مصبّ واحد هو

1– ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)**، دار العلم للملايين، بيروت (لبنان)، ط01، 1993م، ص 35، 36.

2– فرونسوا جروجون، **ثنائو اللغة**، تر: زينب عاطف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة (مصر)، ط01، 2017م، ص 26.

السّعي لبناء مستقبل أفضل لأبنائهم. وهذه الفئة لا تمثل غالبيّة المجتمع الجزائري ولا يمكن –من خلالها– أن نصنّف المجتمع الجزائري على أنّه مجتمع ثنائي اللّغة يستعمل لغتين اثنتين بالتّناوب.

❖ ننتقل إلى نقطة أخرى هي **المحيط الجغرافي**

الحدود الجزائريّة مع الدّول الجارة والشّقيقة لا تسم المجتمع اللّغوي في الجزائر بأيّة سمة لغويّة، ولا تؤثّر فيه لأنّها دول مغاربيّة تتشارك مع الدّولة الجزائريّة في الهويّة والدّين ولغتها الرّسميّة واحدة هي اللّغة العربيّة، إذا ما استثنينا التّأثير اللهجي البسيط الناتج عن الاحتكاك على الحدود الجزائريّة التّونسيّة، والحدود الجزائريّة المغربيّة، وذلك أمر طبيعي جدّا، وسيكون هناك تأثير لا محاله إذا كانت الحدود مع دولة يتكلم سكانها بلغة أجنبيّة حيث "تظهر الثّنائية اللّغوية على طول الحدود، نظرا لحدوث التواصل بين المجموعات"[1] في الطّرفين.

ونشير في نفس المقام إلى فكرة انتشار ظاهرة الثّنائيّة اللّغوية – إلى حدّ ما– في الجزائر العاصمة كونها القلب النّابض للدّولة الجزائريّة، فهي العاصمة السّياسية والاقتصاديّة للبلد والمقصود هنا هو تزاحم المغتربين على العاصمة في كثير من المناسبات والأعياد، ما يخلق احتكاكا لغويّا بين المغتربين الوافدين والمقيمين.

❖ نقطة أخرى هي **القيد التّاريخي مع الاحتلال الفرنسي الغاشم**

سابقا، كانت الكثير من البرامج التّلفزيونية إن تحدّثت في موضوع ما يخصّ الجزائر– شعبا، أو ثقافة، أو مجتمعا–، يُخَيَّلُ للمستمع أنّ المواطن الجزائريّ مواطن أروبّي وعلى وجه التّحديد (مواطن فرنسيّ)، وغالبا ما يعتقدون أنّه يتكلّم اللّغة الفرنسية كما يتكلّم لغة أمّه

1– فرونسوا جروجون، **ثنائو اللغة**، ص 22.

وذلك بسبب الاحتلال الفرنسي الذي سعى بكل جهد لفرنسة المجتمع الجزائري حتّى ترسّخت في أذهان المجتمعات الأخرى أنّنا شعب فرنسي فعلا، لاستعمالنا كلمات وعبارات فرنسيّة بكثرة في تواصلنا اللّغوي –بغضّ النّظر عن مدى سلامة الفرنسيّة التي نستخدمها–، لذلك كانت "الفرنسيّة أكثر اللّغات الأجنبيّة بقاء وتأثيرا في الاستعمالات الأمر الذي جعلها تظفر بمنزلة متميّزة في المجتمع"[1] الجزائري.

❖ نقطة أخيرة هي: **المدرسة الجزائريّة**

ونخصّ بالحديث في هذه الزّاوية المدرسة الابتدائيّة لأنّها أوّل ما يلجه الطّفل الجزائري وأوّل بوّابة يعبر من خلالها إلى العالم خارج بيته الأسري، والحديث عن الثّنائيّة اللّغوية لدى المتعلّم الجزائري في المرحلة الابتدائيّة يقتضي أن نتأكّد من انغماسه في "بيئة تجعله يتقن لغتين مختلفتين بدرجة واحدة"[2]، لكن، **هل فعلا توفر المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة هذه البيئة اللّغويّة للمتعلّم؟**

إنّ الواقع التّعليمي المضطرب الذي تعيشه المدرسة الجزائريّة بكلّ مراحلها هو ما جعل المتعلّم يعيش ذلك الاضطراب آليّا، بل ويتجسّد في سلوكه اللّغوي؛ فقد " كانت المدرسة دائما موضوع رهان للسّجال اللّغوي في الجزائر المستقلّة، ولما كان الأفراد الجزائريون يوضعون في صلة بهاتين اللّغتين منذ نعومة أظفارهم، فمن المفترض بعد التّمدرس الذي يستغرق عشر سنوات أن يحذقوا ويمتلكوا هاتين اللّغتين امتلاكا جيدا، ولكنّ الأمر ليس كذلك، ومردّ ذلك إلى أنّ مردود هذا النّظام عرضة للنّقد، وأنّ نتائجه رديئة فالمدرسة الجزائريّة

1– خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 27.

2– مجمع اللغة العربية، **معجم علم النفس والتربية**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2003م، ج01، ص 20.

لا تخرّج أناسا ذوي كفاءة لغويّة دنيا لا يحسنون اللّغتين معا"[1]، وعدم توفّر هذه الكفاءة الدّنيا لدى المتعلّم يجعله يقع في التّداخل اللّغوي، و"يكون هذا التّداخل عندما يستعمل في لغته الأولى خاصّة أو سمة صوتيّة، أو نحويّة مختصّة باللّغة الثّانية"[2]، ويمكن أن نعزو السّبب في ذلك إلى اللّاتوازن والسّياسة غير الحكيمة التي تنتهجها الوزارة الوصيّة سواء في برمجة اللّغة الفرنسيّة، أو اللّغة الإنجليزيّة كذلك؛ فـ"عندما لا تكرّس المدارس ما يكفي من الوقت والمجهود داخل منهاجها ثنائي اللّغة لتطوير اللّغة غير المهيمنة في المجتمع، سيملك المتعلّم –في أحسن الأحوال– قدرة ثنائيّة اللّغة محدودة"[3].

وخلاصة القول هي:

الثّنائيّة اللّغويّة في الجزائر سمة فرديّة لبعض أفراد وفئات الشّعب الجزائري، كالفئة المثقّفة أو الفئة الثّريّة، ولا يمكن تعميمها على الكلّ ووسم المجتمع الجزائري بأنّه مجتمع ثنائيّ اللّغة، ذلك أنّ "الشّخص الثّنائي اللّغة الحقيقي هو من يراه أعضاء مجموعتين لغويّتين مختلفتين لديهما المستوى الاجتماعي والثّقافي –تقريبا– واحدا منهم حيث لا يدع إحدى اللّغات تتداخل مع الأخرى عند تحدّثه مع أحادي اللّغة"[4].

1– خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 45.

2– مبارك مبارك، **معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي– انكليزي– عربي**، ص 150.

3– أوفيليا غارسيا، **التربية الثنائية اللغة، دليل السوسيولسانيات**، تحرير: فلوريان كولماس، ص 882.

4– فرونسوا جروجون، **ثنائو اللغة**، ص 32.

ج- التّعدّد اللّغوي في المجتمع الجزائري:

موضوع موصول بالموضوع السّابق؛ فالحديث عن التّعدّد اللّغوي يتّصل لا محالة بالثّنائيّة اللّغويّة؛ فالمجتمع الجزائري تسمه تنوّعات لغويّة تفرضها ضرورة مجاراة مستجدّات العصر والعلاقات التي تنشأ من التّقارب السّياسي والاقتصادي مع الدّول الأخرى، وتنوّعات لهجيّة تفرضها الطّبيعة المحلّية للمجتمع اللّغوي الجزائري.

يمكن تحديد مفهوم عامّ لمصطلح التّعدّد اللّغوي على أنّه: "المقابل العربي للّفظ الأجنبي: Multilinguisme، وهو يصدق على الوضعيّة اللّسانيّة المتميّزة بتعايش لغات وطنيّة متباينة في بلد واحد"[1]، شرط إتقان هذه اللّغات " فهي قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين"[2] ولا يظهر هذا الاستخدام إلاّ من خلال التّواصل، أي التّواصل باللّغات جميعها بنفس درجة الإتقان والإجادة؛ كأن يتقن الفرد اللّغة العربيّة، اللّغة الفرنسيّة، واللّغة الإنجليزيّة ويتواصل بها بسلاسة ويسر، وفي المجتمع الجزائري يظهر التّعدّد اللّغوي لدى الفرد من خلال استعماله: الأمازيغيّة بلهجاتها، العربيّة بلهجاتها، الفرنسيّة.

انطلاقا من ذلك يمكن رسم مربع لغوي يتكون من أربعة أضلاع تتمثل في اللّغات الموجودة في السّاحة اللّغويّة للمجتمع الجزائري هي:

1- محمد الأوراغي، **التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي**، منشورات كلية الآداب بالرباط، المغرب، ط01، 2002م، ص 11.

2- لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ص 397.

1. **اللّغة العربيّة:** اللّغة الرّسميّة* للبلاد، لغة الهويّة والدّين، وقد جاء في متن الدّستور الجزائري ما ينصّ على ذلك؛ حيث "تنصّ المادّة الثّالثة من دستور الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية الصّادر عام 1989م أنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة* والرّسمية للبلاد"[1]، ثم ظهر لاحقا قانون لتعميم استعمالها عام 1991م وانطلاقا من دستور 1989م ظهر قانون تعميم استعمال اللّغة العربيّة في 1991/1/16م معتمدا على قوانين سابقة تعود إلى عام 1966م، وأوامر منها:

- الأمر المؤرّخ بتاريخ 1968/4/26م المتضمّن إجباريّة معرفة اللّغة العربيّة على الموظّفين.
- الأمر المؤرّخ بتاريخ 1970/2/19م المتضمّن وجوب استعمال اللّغة العربيّة في تحرير وثائق الأحوال المدنيّة.
- الأمر المؤرّخ بتاريخ 1973/1/10م المتضمّن تعريب الأختام الوطنيّة.
- القانون المؤرّخ بتاريخ 1984/1/7م المتضمّن تخطيط مجموعة الدّارسين في المنظومة التّربويّة.
- القانون الصّادر بتاريخ 19/8/ 1986م المتضمّن إنشاء المجمع الجزائري للّغة العربيّة[2].

---

*- " **اللغة الرسمية** هي اللغة التي ينص على استخدامها في الدستور، وغالبا ماتكون لغة التعليم، ولغة التأليف والثقافة، ووسيلة التعامل الرسمي والاجتماعي، وهي في العادة لغة الإدارة والخطاب الرسمي، ولغة كل المعاملات الوطنية والدولية"، ينظر: صالح بلعيد، **علم اللغة النفسي**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (د ط)، 2008م، ص 36.

*- " **اللغة الوطنية** هي لغة تعترف بها الدولة لغة لمواطنيها، ولكنها ليست بالضرورة اللغة الرسمية للدولة": لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ص 404.

1- عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية، قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن**، الصايل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، (د ط)، 2014م، ص 151.

2- ينظر: عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية، قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن**، ص 152، 153.

2. **الأمازيغيّة:** الأمازيغيّة* هي لغة السّكّان الأصليّين لشمال القارّة الإفريقيّة، أي هي لغة محلّية لا يمكن تجاهلها لأنّها تركة حضاريّة وهوياتيّة جزائريّة، وهي "امتداد للتّنوّعات اللّغوية القديمة التي عرفها المغرب، أو بالأحرى في الرّقعة النّاطقة بالبربريّة التي تمتدّ من مصر إلى المغرب الأقصى الحاليّين، ومن الجزائر إلى النّيجر، وهي تمثل أقدم اللّغات الأصليّة، ولذلك تشكّل في الجزائر لغة الأمّ لجزء من السّكّان"[1] وقد فرضت وجودها من خلال تعديل سياسي أجري مؤخّرا انسياقا لرغبة الشّعب وتظهر في الخريطة اللّغويّة للمجتمع الجزائري في مناطق محدّدة من الوطن كالأوراس والقبائل، وجنوب الوطن، ولا تكاد تتجاوز خطّ المشافهة، وإن تجاوزته إلى التّحرير اصطدمت بقلّة تداول حروف التيفناغ التي تكتب بها، فـ "رغم كونها مستودع تقاليد وتراث حي وقديم جدّا، إلّا أنّ هذه اللّهجات البربريّة القليلة من حيث عدد النّاطقين بها والمحصورة في دائرة المشافهة لم تحظ بالتّقعيد والتّوحيد، بل ظلّت دوما عرضة للهيمنة والتّهميش الصّارخ الذي تعاظم في السّنوات الأخيرة عن طريق التّمدرس"[2]، وهي لغة خاصّة يتشاركها الأمازيغ في مختلف المناطق.

لكن يتبادر من خلال السّياق سؤال مفاده:

---

*- " أخذت **الأمازيغية** نظام الحروف من مصدرين: المصدر البدائي (كتابة فلسطين السينائية الكنعانية –الألف الثاني قبل الميلاد–، وكتابة أوغاريت الكنعانية –القرن الخامس عشر قبل الميلاد–)، والمصدر الأساسي المتطور (الكنعانية الفينيقية القرطاجية، الآرامية والسريانية، العربية اليمنية)، وأخذت نظام الحركات من النظام الفلسطيني والنظام الطبراني، لكن أقرب مصدر للأمازيغية –حروف التيفناغ التوارقية– هو اللغة الكنعانية الفينيقية القرطاجية، مايعني أن المصدر الأساس للأمازيغية هو الألفبائية الكنعانية، ولا علاقة لها بالحروف اللاتينية من قريب أو بعيد"، ينظر: **المرجع نفسه**، ص 186.

1- خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 25.

2- المرجع نفسه، ص 26.

- **هل الأمازيغيّة فعلا لغة؟ هل تتوفّر فيها سمات ومميّزات اللّغة؟ أصواتها، صرفها نحوها ؟**
- **أيّة أمازيغيّة نتحدّث عنها؟ وأيّة أمازيغيّة ندرّسها لأبنائنا؟**
  - ✓ أمازيغيّة القبائل؟
  - ✓ أمازيغيّة الشّاوية؟
  - ✓ أمازيغيّة التّوارق؟
  - ✓ أم أمازيغيّة بني ميزاب؟
  - ✓ ومَن مِن بين هذه الأمازيغيات هي اللّغة الأم؟
- **ماذا عن الكتابة والتّدوين؟ لماذا يتم تهميش حروف التّيفناغ؟ وبالمقابل تتعالى أصوات تنادي بكتابة الأمازيغيّة بحروف لاتينيّة؟ أين شعارات الهويّة التي كانت جسرا عبر عليها قرار ترسيم الأمازيغيّة كلغة ندّ للّغة العربيّة؟**

تضاربت الآراء حول هذا الموضوع من الحديث عن الأصل التّاريخي للأمازيغ إلى الأمازيغيّة ذاتها، ومدى جدارتها كلغة:

بين مصطلحي "الأمازيغ" و"العرب" اختلافات وصراعات تعود جذورها أساسا إلى أصلها التّاريخي؛ وهو ما أشار إليه صاحب كتاب المسألة الأمازيغيّة في الجزائر والمغرب، **عز الدّين المناصرة** (1946م-) نقلا عن الدّكتور **علي فهمي خشيم** (1936م-) قائلا: " الأمازيغ تعبير يطلق على فريق من أهل الشّمال الإفريقي الذين يدعون البربر، أما العرب فهو مصطلح سجّل لأول مرّة على الألواح الأكّادية في صور على النّحو التالي: (أريبي، أروبو، أربي، آرابي، أرابو، أريبو، أرابيا)، في القرن الثّامن قبل الميلاد، وهو يعني أهل

البداوة والصّحراء"[1]، فهل توجد علاقة قرابة أو مصاهرة بين الأمازيغ والعرب؟ وكيف تظهر هذه القرابة بين اللّغتين العربيّة والأمازيغيّة؟

من الباحثين من يرى أنّ الأمازيغيّة لغة قديمة جدا؛ "فهي من أقدم اللّغات الإنسانيّة وحروفها الأصليّة تسمى التّيفناغ، ولكنّها لم تستعمل في الإدارة الديبلوماسيّة حتّى في عهد مملكة ماسينيسا البربريّة لهذا ظلّت لغة شفهيّة"[2] بعيدة عن التّدوين والحفظ.

وينقل الدّكتور **علي فهمي خشيم** عن **ابن خلدون** أطروحة مفادها أنّ أصل الأمازيغ هو عربي كنعاني، مستشهدا بذلك بقراءات تاريخية لخصها في التّيارات الآتية[3]:

❖ **التّيار الأول: عروبي ديمقراطي**

يرى أنّ الأمازيغ (البربر) هم عرب هاجروا من فلسطين إلى إفريقيا الشّمالية بعد هزيمة (جالوت الفلسطيني)، واللّغة الأمازيغيّة هي إحدى فروع اللّغة الكنعانيّة القرطاجيّة ويرى هذا التّيار أنّ اللّغة العربيّة هي الموحّدة للأقطار المغاربيّة ويمكن تدريس الأمازيغيّة بصفتها لغة ثقافيّة قديمة في الأقسام المتخصّصة في الجامعات، وفي المدارس كلغة وطنيّة ثانية على أن تكتب بالحروف العربيّة أو تحتفظ بشكلها الأصلي بعيدا عن محاولات ربط الأمازيغيّة باللّاتينية لأنّها محاولات مفتعلة.

1- عز الدين المناصرة، **المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب "إشكالية التعددية اللغوية" أطروحة د. علي فهمي خشيم**، دار الشروق، عمان (الأردن)، (د ط)، (د ت)، ص 07.

2- عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)**، ص 181.

3- عز الدين المناصرة، **المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب "إشكالية التعددية اللغوية" أطروحة د. علي فهمي خشيم**، ص 08-10.

❖ **التّيار الثّاني: عروبي ديكتاتوري**

يرفض هذا التّيار خصوصية الثّقافة الأمازيغيّة ضمن مفهوم وحدة المغرب العربي الكبير.

❖ **التّيار الثّالث: أمازيغي ديموقراطي**

يؤمن بالإسلام والعروبة كعنصرين هامّين من عناصر الشّخصية البربرية، لكنّهم يقترحون هامشا من الحريّة للتّعبير عن هذه الخصوصيّة الأمازيغيّة في إطار التعدّدية الثّقافية ضمن وحدة المغرب العربي الكبير، ويؤمنون باللّغة العربيّة كلغة موحّدة ورسميّة.

❖ **التّيار الرّابع: أمازيغي غرائزي**

يؤمن بالنّزعة الأمازيغيّة التي تعني جعل الأمازيغيّة لغة موازية للّغة العربيّة الرّسمية وهم يقولون أنّهم أصحاب الأرض الأصليّين وأنّ العرب كانوا غزاة، وأنّ اللّغة الأمازيغيّة مرتبطة باللّاتينية، ويقود هذا التّيار عمليّة كتابة اللّغة الأمازيغيّة بحروف لاتينيّة بتشجيع فرنسي واضح ومفهوم.

ولا تخفى المرامي السّياسية المتنكّرة بقناع مدّ بساط التّراث والعراقة من الماضي إلى الحاضر، والتي تظهر بين الفينة والأخرى في زوايا وسراديب الغرف السّياسيّة هنا وهناك ولا يخفى عنّا ماحدث عام 1980م عندما انفجرت المسألة الأمازيغيّة بشكل حادّ في منطقة القبائل وعاصمتها مدينة تيزي وزو، أدّت إلى مظاهرات ضدّ النّظام تطالب بالاعتراف بوطنيّة اللّغة الأمازيغيّة، وفي عام 1992م عندما انفجرت الحرب الأهليّة بعد فوز التّيار الإسلامي في الانتخابات البرلمانيّة عادت مشكلة الأمازيغيّة ومشكلة التّعريب إلى التّحول إلى قضايا ثانوية، وفي عام 1998م انفجرت مسألة التّعريب ومسألة الأمازيغيّة من جديد

للتّغطية على عجز النّظام عن مقاومة الإرهاب المسلّح وإيقاف المذابح في الجزائر[1]، وقد تسلّلت كل هذه المعطيات والخبايا السّياسية إلى المنظومة التّعليمية دون ترشيد أو حكمة، بل ألقيت جزافا في الهواء لتتلقفها مدارس دون أخرى ودون أن يُعرف الغرض من ذلك.

وفي خضمّ كلّ الجهود والمساعي لعصرنة الأمازيغيّة من خلال "محاولات لتأهيل اللّهجات والثّقافة البربريّة وترقيتهما من أجل المطالبة بالخصوصيّة البربريّة"[2]، إلاّ أنّها لم تصل بعد إلى الغاية المنشودة، لأنّ ذلك يتطلّب هيكلة مشاريع لغويّة ضخمة جدّا يستوجب قيامها تجنيد العشرات من الباحثين الأكاديميّين، ومن ذوي الاختصاص، وأساتذة اللّغات والتّاريخ للتّنقيب جيّدا في كينونة الأمازيغيّة حتى تنال حقّها الحضاري المستحقّ شرط تجاوز الطّرح الأجوف الذي يضعها ندّا للّغة العربيّة ويستثنى بتجاهل هيمنة اللّغة الفرنسيّة على الواقع اللّغوي؛ "فالأمازيغيّة تطرح تارة في مقابل العربيّة الفصحى فقط التي تهدّدها بالاضمحلال، وتطرح تارة أخرى باعتبارها سدّا أمام الإيديولوجية العروبيّة (القومية)، وتقدم تارة ثالثة على أساس أنّها لغة الجزائر الأصليّة فهي الأصالة وماسواها –والمقصود العربيّة الفصحى دائما– دخيل، ولكن وصف الدّخيل لا يشمل اللّغة الفرنسيّة المتداولة في معظم الهيئات والدّوائر"[3] ونراها أينما نولي وجوهنا.

3. **اللّغة الفرنسيّة:** واقع اللّغة الفرنسيّة اليوم في الجزائر يمتدّ من تغلغلها القديم أيام الاحتلال الذي رمت سياسته إلى ترسيخ الفرنسيّة لغة لها كل الأولويّة حتّى لا تندثر من مستعمرتها، وفرضت على الشّعب الجزائري قسرا أحيانا، وعن طريق الحيلة أحيانا أخرى، وامتدّ وجودها حتّى بعد الاستقلال؛ إذ "ظلّت الفرنسيّة هي المهيمنة

1– ينظر: عز الدين المناصرة، **المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب "إشكالية التعددية اللغوية"**، ص 23، 24.
2– خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 26.
3– محمد العربي ولد خليفة، **المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية**، ص 169.

وازداد نفوذها بعد الاستقلال في مقابل صراع العربيّة والأمازيغيّة، ولم تكن الدّولة الجزائريّة جدّية في قرارها بتحويل اللّغة الفرنسيّة من لغة محتلّ تشكّل عائقا أمام العربيّة والأمازيغيّة، إلى لغة معرفة إنسانيّة يمكن أن تكون لها شرعيّة اللّغة الأجنبيّة الضّرورية للمعارف الحديثة"[1]، وبعد الاحتلال وسنوات الاستقلال الأولى ظهرت الفرنكفونيّة* للحفاظ على المصالح اللّغويّة للفرنسيّة، "وتعود فكرة الفرنكفونيّة إلى الجغرافي الفرنسي **أونيسم ريكلو** الذي توخى منها سنة 1889م تأسيس (فكرة لسانيّة وعلاقة جغرافيّة)، وأرادها لتنحية اللّغة العربيّة والدّيانة الإسلاميّة معا"[2]، ولا تزال الفرنسيّة حاليا مفروضة لغايات سياسيّة بحتة.

4. **اللّغة الإنجليزيّة:** وجودها ضرورة حتميّة تفرضه العولمة والانفتاح على الآخر كونها لّغة عالميّة؛ فقد "سيطرت اللّغة الإنجليزيّة بوصفها اللّغة الوسيطة الأساسيّة في التّعليم والثّقافة، وأصبحت في عديد من الدّول لغة تدريس ولست مادة تدرّس فقط"[3].

خلاصة القول: إن واقع التّعدّد اللّغوي في المجتمع اللّغوي الجزائري متشعّب يلزمه ضبط سياسة لغويّة مناسبة تتلاءم مع البيئة اللّغويّة في الجزائر؛ بتاريخها، وجغرافيّتها، ونسيجها اللّغوي واللّهجي دون إغفال مستجدّات المجال التّعليمي.

1- عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية، قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن**، ص 164.

*- "**الفرنكفونية** استعمل كمصطلح بإحالة وصفية خالصة منذ 1880م على يد الكثير من الجغرافيين، إلا أنها في معناها البسيط والمباشر تعبر عن المنظمة الدولية للدول الناطقة باللغة الفرنسية -كلغة رسمية أو لغة منتشرة-، وقد تأسست المنظمة بشكل فعلي مع انسحاب قوات فرنسا من مستعمراتها، لتمرر أهدافها عبر قيم الحداثة والتنوير"، ينظر: سامح عودة، **المدرسة الفرانكفونية العربية**، www.midan.aljazeera.net 4-01-2019م، 20:03.

2- إلياس بلكا، محمد حراز، **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي -المغرب نموذجا-**، ص 80.

3- فرونسوا جروجون، **ثنائيو اللغة**، ص 25.

2- أسباب ثقافيّة:

اللّغة والثّقافة لا يمكن إلّا أن تكونا مرآتين يُرى من خلالهما واقع المجتمع ولا يمكن أن تزدهر اللّغة إذا كانت الثّقافة في الحضيض، كما لا يمكن أن يعلو شأن الثّقافة إذا هوى شأن اللّغة إلى أسفل سافلين، فـ"فصل اللّغة عن الثّقافة ليس بالأمر الهيّن، بل قد يكون مستحيلا"[1] لأنهما تكمّلان بعضهما البعض.

إنّ الثّقافة* كمصطلح واسع الانتشار صار مرجعا يربط كل ما يتعلّق بالشّعوب بهويّتها، بحضارتها، بتقاليدها، بعاداتها،ب نمط حياتها، وبانتمائها الدّيني، أي هي كلّ ما يميّز أمّة عن غيرها من الأمم؛ فهي "الخصوصيّة التي تميّز شعبا وأمّة وقوميّة ذات سيادة"[2] وهذا التميّز لا بدّ أن يرتبط كذلك بلغة هذه الأمّة ويرتبط بشعبها أيضا.

لكن كيف تظهر ثقافة الفرد الجزائري –أو المجتمع ككل- وتتماهى في لغته؟

الفرد الجزائري ذو ثقافة هجينة تتمازج فيها كلّ مكونات المجتمع الجزائري بما في ذلك الاختلافات العرقيّة واختلافات العادات والتّقاليد، وممارساته للّغة في حياته باتجاهيها الرّسميّة، والعاديّة، وكذا نواتج التّاريخ الجزائري والوجود الثّقافي الفرنسي الذي عاش طويلا ولا يزال؛ "فالجيل الذي تمّ تكوينه في الحقبة الاستعماريّة مازال يعبّر بالفرنسيّة، وهناك ميل

1- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات**، ص 33.

*- " نلاحظ أن كلمة **ثقافة** بمختلف اللغات ليس لها معادل أو مرادف في كل اللغات الشفهية، وما استجد هو من الذين يرغبون في إحياء لغتهم الشفهية وإيصالها إلى مرحلة اللغة المكتوبة، وحتى في اللغات ذات الأصل اللاتيني، فإن كلمة (Culura) بقيت حتى نهاية القرن السابع عشر تطلق على الأعمال الفلاحية، واستمر ذلك المعنى بتعديل في المدلول حتى نهاية القرن الثامن عشر؛ فقد وردت في قاموس الأكاديمية الفرنسية بتاريخ 1718م مضافة إلى مجال محدد: ثقافة العلوم، ثقافة الفنون، ثقافة الآداب".ينظر: محمد العربي ولد خليفة، **المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية**، ص 06.

2- **المرجع نفسه**، ص 24.

كبير لاعتبار الفرنسيّة حقيقة مكتسبة"[1]، والأدهى من ذلك أنّ هذا الاعتقاد ينتشر ويسود بين أبناء الجيل الحالي الذي نشأ وتكوّن على اللّغة العربيّة.

إنّ حقيقة تعلّم اللّغة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة يصطدم بإشكالات واقعيّة عديدة سببها السّياسة المنتهجة، لذلك يظهر تعليم اللّغات –العربيّة والأجنبيّة– غير منسجم، بل ونرى تعليم العربيّة مهملا، وذلك لا محالة يؤدّي إلى طغيان اللّغة الأجنبيّة –المقصود في هذا المقام اللّغة الفرنسيّة–؛ "فالتّدهور العام في تعليم اللّغة يثير القلق، ذلك أن جيلا بكامله لن يتكلّم لا العربيّة ولا الفرنسيّة بطريقة مقبولة"[2] وهو ما نراه ونعيشه فعلا الآن، وهذا التّشتّت في اللّغة مرتبط بالتّشتّت الثّقافي، أي يقود نحو اللّاوعي الثّقافي وبالتالي التّبعيّة الثّقافيّة؛ فـ"الأمّة التي تهمل لغتها هي أمّة تحتقر نفسها وتفرض على نفسها التّبعية الثّقافيّة"[3]، لأنّ هذا الإهمال يقود إلى تداخل الثّقافتين مما يؤدّي إلى تداخل اللّغتين اللّتين تستخدمهما كلّ ثقافة، وقد يحدث أن تنتصر لغة لثقافتها دون اللّغة الأخرى في عديد من السّياقات والمواقف الثّقافية واللّغويّة وكل ذلك يعود أساسا إلى الرّكيزة الأولى التي يعتمد عليها الفرد في نسج انتمائه الثّقافي وهو تعلّم اللّغة إذا ما صنّفنا اللّغة بوّابة نلج من خلالها إلى ثقافة مجتمع ما.

ختاما: إنّ ظاهرة التّداخل اللّغوي في المجتمع الجزائري هي ظاهرة لغويّة ساهمت في انتشارها عوامل عديدة خاصّة بالبيئة اللّغويّة الجزائريّة.

1- محمد سليم قلالة، **الاختراق في الثقافة الجزائرية**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط01، 2003م، ص 95.

2- **المرجع نفسه**، ص 96.

3- حاتم صالح الضامن، **فقه اللغة**، ص 108.

ثانيا: تعليمية اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة؛ بين الواقع التّعليمي والمتوقع من الإصلاحات التّربوية الجديدة

يعدّ تعليم اللّغة أحد أهم القواعد المركزيّة في المجال التّعليمي كونها وسيلة تتوسط بين الفرد وغيره من أفراد مجتمعه، وبين المجتمع وغيره من المجتمعات، لذلك اهتمّت "التّعليميّة" أو "**الدّيداكتيك**"* بالأسس، الطّرائق، الكيفيّات، الآليّات، الوسائل، والنّظريّات التّعليميّة للّغة، ذلك أنّ مجال تعلّم اللّغة قد أصبح محورا مركزيّا تُعنى به الأمم والمجتمعات البشريّة في الوقت الرّاهن أكثر من أي وقت ولّى، الأمر الذي يطرح على الباحثين وذوي الاختصاص ضرورة تطوير ميدان ديداكتيك اللّغة للاستفادة منه في حلّ الإشكالات السّيكولوجيّة والتّعلميّة التي قد يواجهها المتعلّم في تعلّمه لغته أو لغة أجنبيّة.

1- التّعليميّة أوالدّيداكتيك؛ بين الضّبط المصطلحي والتّضارب المفاهيمي

أ- في حدّ التعليميّة:

- **الحدّ اللّغوي:**

إذا ما اطّلعنا على وضع هذا المصطلح وجذوره اللّغوية فإنّنا سنجدها مشتقّة من كلمة "تعليم"، وقد ورد في المعاجم عن ذلك ما يلي:

- ✓ جاء في لسان العرب: "علم وفقه الأمر تعلمه وأتقنه"[1].
- ✓ وأما المعجم الوسيط فقد حمل نفس المعنى تقريبا؛ "علّم فلانا الشيء تعليما: جعله يتعلّمه، وتعلّم الأمر أيقنه وعرفه"[2].

---

*- "برز مصطلح "**الديداكتيك**" في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فن التدريس، أو فن التعليم Art » « d'enseigner": محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب، (د ط)، 2011م، ص 100.

1- ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (ع ل م)، ج04، ص 416.

2- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة (ع ل م)، ج02، ص 623، 624.

وهما تعريفان يحيلان إلى المفهوم اللّغوي العام لمصطلح "التّعليميّة" الذي يرتبط بفعل "التّعليم" و "التّعلم" مقترنين ببعضهما البعض.

➢ **الحدّ الاصطلاحي:**

يتعالق الحدّ الاصطلاحي والحدّ اللّغوي وينطلقان من معيار واحد يقوم على تبادل العلم بين عنصرين فاعلين في بعضهما البعض هما المعلّم والمتعلّم، وتضمن هذه الفاعليّة بيئة تعليميّة ناجحة تتمّ فيها العمليّة التّعليميّة التّعلميّة توفّر كلّ الشّروط المناسبة لاكتساب المتعلّم السّلوك الحسن والمعرفة الجيّدة في آن واحد، وبذلك نجد التّعليميّة إناء معرفيّا تجتمع فيه مختلف العلوم والمعارف لتشعّب التّعابير الاصطلاحيّة التي تدلّ إليه فيغلب مصطلح "التّعليميّة" أحيانا، ومصطلح "الدّيداكتيك" أحيانا أخرى.

ب- التّعليميّة أوالدّيداكتيك؟

إنّ البحث في الأصل اللّغوي لمصطلح **الدّيداكتيك"*** "Didactique" يقودنا إلى اللغة اليونانية؛ إذ "ينحدر من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يونانيّ» « Didactikos أو « Didaskein » وتعني حسب قاموس « Le Petit Robert »: درّس أو علّم « Enseigner »"[1]، وقد "استعمل الغربيّون هذا المصطلح للدّلالة على التّخصص الذي ينظر إلى تعليم أيّ مادة نظرة علميّة، ويميز بين تعليم مختلف المواد، وموازاة مع محاولة علماء التّربيّة الاستقرار على مفهوم محدّد للتّعليميّة، كان اللّسانيّون في الخمسينات يحاولون توظيف نتائجهم في ميدان تعليم اللّغات الأجنبيّة، فأطلقوا على هذا التّوظيف عدة مصطلحات من قبيل: اللّسانيّات التّطبيقيّة، تعليميّة اللّغات، الدّراسة العلميّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة...، غير أن مصطلحًا واحدا حاز على الاستقرار والشّيوع هو تعليميّة

*- "برز مصطلح "**الديداكتيك**" في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فن التدريس، أو فن التعليم « Art d'enseigner»": محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، ص 100.

1- **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

اللّغات « Didactique Des Langues »"[1]، في حين تضاربت التّرجمات العربية لهذا المصطلح مابين: التّعليميّة، فن التّعليم، فن التّدريس...وغيرها وهناك من فضّل مصطلح الدّيداكتيك كما هو دون ترجمته.

إذن فـ "الدّيداكتيك" « Didactique » أو التعليمية في شقّها اللّغوي يحيل إلى معنى ممارسة فن التّعليم أو التّدريس، في حين يحمل شقه الاصطلاحي العديد من المفاهيم نوجز ذكرها في:

- كل ما يهدف إلى التّثقف وله علاقة بالتّعليم.
- هي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المنشودة؛ سواء على المستوى العقلي المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحس حركي المهاري، كما تهتمّ بمنهجيّة التّدريس وبالنّظام التّربوي برمّته.
- علم مستقلّ له جهاز مفاهيمي خاصّ به ومنهجيّة، يهتم بدراسة مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادّة معرفيّة محدّدة[2].

ت- **الدّيداكتيك بين التّعدّد المصطلحي، والمفهوم الموحد:**

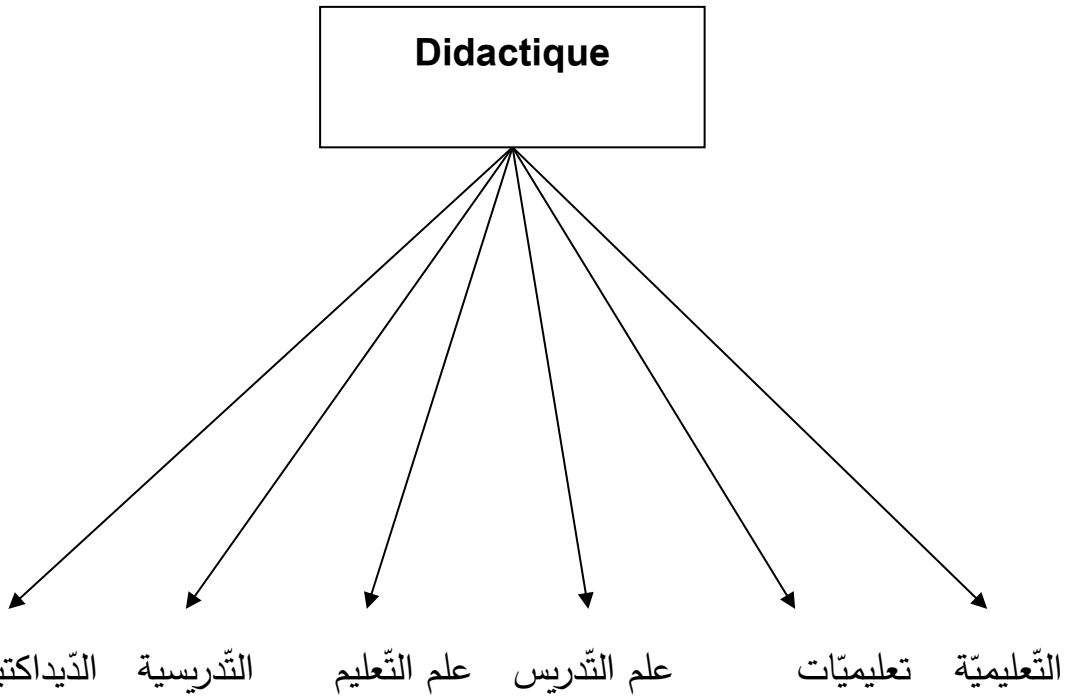
يحتاج مفهوم **الدّيداكتيك** في ضبطه والإحاطة بمعانيه ومجالات بحثه في الساحة العربية إلى مجموعة من المصطلحات والتعريفات، وذلك بسبب استيراد هذا العلم من الثّقافة الغربيّة.

إنّ **الديداكتيك** يعدّ "علما يهتمّ بقضايا التّدريس اللّغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامّة للمعارف اللّغويّة وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلّمين والمتعلّمين

1- صليحة بردي، **البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللغة العربية**، مجلة التعليمية، العدد 11، 2017م، ص 301.

2- ينظر: محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، ص 100، 101.

وبطرق اكتسابها وبكيفيّة تفعيلها والصّعوبات المتوقّعة..."[1] ما يعني ضرورة انتقاء مقابلات عربيّة له في محاولة للإلمام بمفاهيم هذا العلم ومجالات بحثه، والإحاطة بمعناه الذي وضع له أول مرة، لذلك اجتهد أهل التّخصّص من باحثين ولغويين وأساتذة علوم اللسان في شرق الوطن العربي وغربه في وضع عدد من المصطلحات التي يرونها كفؤا للمصطلح الأصل وله علاقة به كما سيرد في المخطّط[2]:



1- عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة –اكتساب المهارات اللغوية الأساسية–**، دار الكتاب الحديث، القاهرة (مصر)، ط01، 2012م، ص 11.

2- بشير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن)، ط01، 2007م، ص 08.

إن كل هذه المصطلحات ترتبط بشكل أو بآخر بمصطلح ديداكتيك" Didactique " ويظهر هذا الارتباط في استعمال هذه المصطلحات كلّها في مقامات ذات صلة بالتّعليميّة إلاّ أنّ استعمال مصطلح ما قد يغلب على استعمال مصطلح آخر "ففي الوقت الذي اختار فيه بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التّدريس"، و"علم التّعليم" وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح "تعليميّات" مثل لسانيّات ورياضيّات... وأمّا مصطلح "تدريسيّة" فهو استعمال عراقي لم يشع استعماله، غير أنّ المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو "تعليمية"..."[1] ورغم هذا التّعدّد المصطلحي إلاّ أنّه يصبّ في مفهوم واحد هو: كيف يقدّم المعلّم المناسب المحتوى التّعليمي المناسب للمتعلّم المناسب بطريقة مناسبة؟ وهذه العبارة تختصر موضوع التّعليميّة الذي يقوم على عدّة عناصر مترابطة ببعضها البعض هي:

- **المتعلّم:** هو ركيزة العمليّة التّعليميّة النّاجحة، ولا يتحقّق هذا النّجاح إلاّ بالإلمام بكل خصائص ومميزات المتعلّم التي تصنع شخصيّته وسلوكه.
- **المحتوى التّعليمي:** يجب أن يصمّم وفق شروط محدّدة تضمن نجاحه لعلّ أهمّها الجدّة ودقّة الانتقاء.
- **المعلّم:** هو الطّرف الذي يصل بين العنصرين الأولين، يسهم في نجاح العمليّة التّعليميّة إذا كان ذا كفاءة.

1- بشير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ص 09.

ث- تعليمية اللّغة في المدرسة الجزائريّة؛ ضبط المفهوم وفق الواقع التّعليمي:

رغم التطوّر الحاصل الّذي تشهده المعطيات اللّسانيّة، إلاّ أنّ مجال تعليمية اللّغة "ظلّ يشكو نقصاً مكشوفا لغيابِ رؤيةٍ شاملة، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروعٍ متكامل في هذا المضمار، وكلّ ما أُنجِزَ إنّما هُوَ في مُجْمَلِه من حصيلة المبادرات الظرفيّة -فرديّة كانت أو جماعيّة- فتأتي المحاولات محدودة المدى وهذا الوضع يطرح أمام الباحث في مجال تعليمِ وتعلّم اللّغة العربيّة صعوباتٍ عديدة "[1]، ولعلّ المشكلة التي تُعاني منها مسألة تعليمية اللّغة -كإحدى المحاور المطروحة في الحقول المعرفيّة-، هي مشكلة تحديد الرّؤية؛ حيث لا زالت "التعليمية" تُشكّل أطروحةً مُنفتحة النّسق تُحاول كلّ نظرية قائمة بذاتها أن تضع لها مقاربة مُعيّنة، فمنها مَنْ يراها عِلْماً وأخرى تراها فنّاً، وثالثةً تراها طريقةً، ناهيكَ عنِ المصطلح نفسه الّذي يقع فيه تضارب مع مفاهيم أخرى كـ**البيداغوجيا*** مثلاً، ولعلّنا نجد من جُملة المفاهيم الّتي تتصل بمحاور هذه الحمولة المعرفية مصطلح "**التّعليم**"، والذي يدّل على مجموع الأنشطة والإجراءات المُنظّمة المساعدة للمتعلّم على تحقيق أهدافه ورغباته كما نجد في كثير من الأحايين أن مصطلح التعليم يتعلق في سياقات عامة مع مصطلح "التعلّم" والّذي عادةً ما يُقصد به أنّه تعديلٌ في السّلوك وتغيير في أداء الفرد من خلال نشاط يكتسبه الإنسان عن طريق الخبرة والممارسة.

بالنّظر إلى المفاهيم والدّلالات التي يحتويها مصطلح "التعليمية"، والتي تحيل إجمالا إلى فن التّعليم بكل مايضمّه هذا الفنّ من: تربية، تلقين المعرفة، بناء شخصيّة المتعلّم من نواحيها السّيكولوجيّة، المعرفيّة، المهاريّة، بطريقة يكون فيها هذا البناء ذا نتائج فعّالة إيجابيّة

1- علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي" الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة**، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب) ط01، 1998م، ص 19.

*- مصطلح **البيداغوجيا** « **Pedagoy** » أطلق "قديما على علم التربية؛ حيث أطلقه اليونانيون القدماء على شخص من طبقة العبيد كان يرافق الأطفال عند ذهابهم وعودتهم من المدرسة، كما كان يقوم بتقويم أخلاقهم ومراقبة سلوكهم وعاداتهم في الحديث والمشي، والمأكل ومعاملة الناس": ينظر مجمع اللغة العربية، **معجم علم النفس والتربية**، ج01، ص 77.

تطوّر كفاياته المختلفة؛ أهمّها اللّغويّة والتّواصليّة من خلال حسن صوغ المحتوى التّعليمي وإيصاله للمتعلّم بما يضمن تحقيق إضافة معرفيّة أو مهاريّة جديدة للمتعلّم والذّكاء في استخدام الوسائل التّعليميّة.

والسّؤال المطروح في هذا المقام: **كيف يمكن إسقاط هذه المفاهيم – إيجابيّا- على الواقع التّعليمي للمدرسة الجزائريّة؟**

الجواب على قدر من البساطة والأهميّة في الوقت ذاته، كيف ذلك؟

إن تجسيد كل المفاهيم ذات الصّلة بـ"التعليمية" تقتضي تضافر الجهود والمساعي فالأمر لا يقتصر على كونه حلقة ثلاثيّة الأقطاب: معلّم، متعلّم، محتوى تعليمي، فكلّ قطب من هذه الأقطاب هو كينونة حيّة تقوم على دعامات ضروريّة؛ فالمعلّم يجب أن يُكَوَّنَ من قبل مختصّين، والمتعلّم يجب أن تُهيّأ له ظروف مناسبة تصنع تميّزه والمحتوى التّعليمي هو غذاء قد يكون صِحيّا يسمو بالمجتمع إذا سما بشخصيّة المتعلّم وتفاعل هذه الأقطاب لن يتمّ إذا كان معزولا عن رعاية أصحاب القرار السّياسي فالتعليمية يجب أن تجسّد انطلاقا" من القرار السّياسي عندما ترسّم الدّولة السّياسة الوطنيّة للّغة وتجيب عن عدد من الأسئلة الهامّة: أي لغة ندرّس ولماذا؟ لماذا ندرّس اللّغة أصليّة كانت أو أجنبيّة؟ وفق أي مخطّط ينبغي أن توضع؟ كيف يتم التّعامل مع اللّهجات المحليّة؟ أي لغة أجنبيّة نختار ولماذا؟..."[1] وغير هذه الأسئلة كثير لا يتجسّد الجواب عنها إلاّ بدراسة مسحيّة حقيقيّة للواقع التّعليمي في المدرسة الجزائريّة يتمّ من خلالها تقييم وتقويم كل ما تمّ تحقيقه على أرض الواقع وغربلة هفوات المنظومة التّعليميّة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

1- عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة –اكتساب المهارات اللغوية الأساسية-**، ص 11.

2- سياسة الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائريّة وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة

أ- تعريب المدرسة الجزائريّة، مراحله وخلفيّات تجسيده على أرض الواقع:

بعد نيل الاستقلال عام 1962م تبنّت الدّولة الجزائريّة سياسة التّعريب تدريجيّا وصنّفتها ضمن أولويّاتها؛ حيث "طرحت قضيّة التّعريب بشدّة لأنّها تعدّ استكمالا ثوريّا للاستقلال الوطني، واستعادة الحريّة المفقودة بسبب ما عانته الجزائر من استعمار فرنسي طويل الأمد مع كل ما لديه من نفوذ عسكري، اجتماعي، ثقافي وسياسي همّه محو شخصيّة الجزائري العربيّة والإسلاميّة، وغرس قيم التّغريب والتبعيّة، فكانت اللّغة سلاحا لإقامة مشروعه الاستعماري"[1] الذي ترك خلفه لغة مستهجنة أكثر مفرداتها فرنسي أو فرنسي بلكنة عامّية جزائريّة، وقد قصد التعريب معالجة هذا الخلل اللّغوي؛ فقد" أثيرت بصدده قضايا لغوية حللته بحثا وتنقيبا من زاوية الاقتباس من اللّغات الأجنبيّة (Borrowing)، وتداخل اللّغات وتأثّر بعضها بالبعض الآخر ذلك أنّ كلّ اللّغات تتداخل في مابينها إلى حدّ معيّن"[2]، والبيئة اللّغويّة الجزائريّة مثال حي على ذلك.

لذلك أولى الرّئيس الرّاحل **هواري بومدين** الذي حكم الفترة مابين (1965-1978م) اللّغة العربيّة بالغ الأهميّة لتكون – من خلال قرار سياسيّ- اللّغة الرسميّة للبلاد؛ إذ نصّ القرار على "استخدامها في الدّستور، وهي لغة التّعليم، ولغة التّأليف والثّقافة، ووسيلة التّعامل الرّسمي والاجتماعي، وهي في العادة لغة الإدارة والخطاب الرّسمي، ولغة كلّ المعاملات الوطنيّة والدّوليّة"[3]، وبذلك أصبحت اللّغة العربيّة -حسب الدّستور الجزائري- رمزا من رموز

1- أحمد ناشف، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار (الجزائر)، (د ط)، 2011م، ص 06.

2- محمد المنجي الصيادي، **التعريب وتنسيقه في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط05، 1995م، ص 90.

3- صالح بلعيد، **علم اللغة النفسي**، ص 36.

الهويّة الوطنيّة؛ فهي " لغة رسميّة كما تؤكّدها الدّساتير والمواثيق، وقانون استعمال اللّغة العربيّة **رقم 91-05** المؤرّخ في **06 يناير 1991م** في المادّة الثّانية من الفصل الأوّل والذي ينصّ على أنّ **{**اللّغة العربيّة مقوّم من مقوّمات الشّخصيّة الوطنيّة الرّاسخة، وثابت من ثوابت الأمّة، يجسّد العمل بها مظهرا من مظاهر السّيادة واستعمالها من النّظام العام**}**"[1].

إذن؛ فالمساعي التي كانت غايتها تعريب التّعليم كانت ترمي أساسا إلى انتشال الدّولة الجزائريّة من فخّ التّبعيّة الذي نصبته الإدارة الفرنسيّة، ومن هنا تتّضح غاية تعريب التّعليم في الجزائر؛ فـ"التّعريب في الجزائر لا يعني التّرجمة، بل إحلال لغة أصليّة مكان لغة المستعمر، وذلك بتعريب الإدارة والتّعليم وغيرها من المجالات، ويعدّ تعريب التّعليم الجانب الأهمّ كونه يمسّ النّاشئة، وهو ذو وجهين: الأول يكمن في الجانب الوطنيّ المتمثّل في الهويّة والشّخصيّة، والثّاني في المعرفة والعلم والإبداع"[2]، وهي في حقيقة الأمر مساعٍ رمت إلى إعادة الكينونة الأصليّة والأصيلة للمجتمع الجزائري، والتي ترتبط في ظاهرها وباطنها بالمعتقد الدّيني –الإسلام– وبالهويّة اللّغويّة –اللّغة العربيّة– وبالحضارة الأمازيغيّة العريقة وذلك ما عكسه فكر العلاّمة الجزائري عبد الحميد بن باديس (1889–1940م) عندما قال:

"شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب"

لذلك انطلقت الجهود ساعية لتعريب المنظومة التّعليميّة الجزائرية للأسباب الآتية:

- إذا كانت العربيّة لغة الدّولة بصحفها وكتبها ومجلاّتها ومكتباتها الرسمية....فلا يجوز أن يشذّ التّعليم عن كلّ هذا.
- إنّ تدريس العلوم بلغة غير العربيّة هو نوع من استمرار الاستعمار الثّقافي.

1- صالح بلعيد، **في قضايا التربية**، دار الخلدونية، القبة القديمة (الجزائر)، ط01، 2009م، ص 181، 182.

2- أحمد ناشف، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، ص 07.

- جعل التّعليم باللّغة العربيّة يحلّ كثيرا من المشاكل: فهو يحلّ أوّلا مشكلة غموض المصطلحات العلميّة، وثانيا يضيق الهوّة بين الفصحى والعامّية[1].

وقد حاولت الدّولة تجسيد مساعي التّعريب، وقد كانت أوّل محاولة في الجزائر غداة نيل الاستقلال؛ "فبعد ثلاث سنوات فقط من استرجاع السّيادة الوطنية قرّرت وزارة التّربية تعريب المواد التي لها علاقة بالشّخصيّة العربيّة، كمادة التّاريخ والفلسفة والجغرافيا الوصفيّة وذلك في مستوى التّعليم الابتدائي والتّعليم الثّانوي، ثم دعم تدريس العربيّة في هذه المدارس بمضاعفة حجم السّاعات"[2]، وقد تجسّدت جهود التّعريب على أرض الواقع من خلال المراحل الآتية حسب الحكم السّياسي لرؤساء الجزائر:

✓ المرحلة الأولى 1962_1965م:

تمثّل أساس بناء الدّولة الجزائريّة، لذلك كان التّركيز منصبّا على تشييد ما هدمه الاحتلال الفرنسي حيث تولى الرّئيس "**أحمد بن بلة**" (1916-2012م) الرّئاسة، وجاء في خطابه كأوّل خطوة في مجال التّعليم: "**في بداية السّنة الدّراسيّة المقبلة ستصبح اللّغة العربيّة لغة التّعليم بجانب اللّغة الفرنسيّة في المدارس الابتدائيّة**"[3] أي في أكتوبر 1962م، وقد تمّ الإقرار ب:

1. اللّغة العربيّة لغة وطنيّة تدرّس بحجم ساعي قدره سبع ساعات في الأسبوع.
2. يتمّ استدراك أيّة نقائص في الموسم الدراسي الموالي 1963_1964م.

1- ينظر: حاتم صالح الضامن، **فقه اللغة**، ص 108.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ص 388.

3- أحمد ناشف، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، ص 37، نقلا عن Gilbert Granguillaume :**Arabisation et politique au Maghreb** Ed, Maisonnerie Larouse – paris 1983.

3. تعريب السّنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا في الدّخول المدرسي 1964_1965م حيث تقدّم كل المواد التّعليميّة باللّغة العربيّة.
4. توفير المؤطّرين والمفتّشين، والمستشارين التّربويين.
5. الاهتمام بوضع المناهج التّربويّة والكتب المدرسيّة، وذلك تطلب استيرادها من الدّول العربيّة ودمجها في المنظومة التّعليميّة الجزائريّة[1].

وبخصوص التّعليم الثّانوي فقد تمّ إنشاء ثلاث ثانويّات معرّبة بشكل كامل ابتداء من سنة 1963م، أما التّعليم الجامعي فقد صدر مرسوم رقم 64-6 المؤرخ في 10 جانفي 1963م تضمن إحداث شهادة ليسانس الآداب العربيّة.

✓ **المرحلة الثانية 1965_1978م:**

تسارعت سيرورة إجراءات التّعريب في هذه المرحلة بمجيء الرّئيس "**هواري بومدين**" إلى سدّة الحكم بعد انقلاب عسكري ضد الرّئيس السّابق "بن بلّة"، إذ تميّزت هذه المرحلة بالأهميّة لما نالته مسألة التّعريب من تداول؛ فقد أصبحت قضيّة وطنيّة متّصلة باستعادة الاستقلال التّام والهويّة الوطنيّة، وقد صرّح "أحمد طالب الإبراهيمي" (1932م-) قائلا: "إنّ التّعريب أحد اختياراتنا الأساسيّة، والأمر لا يتعلّق برفض الحوار مع الشّعوب الأخرى، وإنّما يتعلّق بأن نصبح نحن، وأن نتجذّر في أرضنا"[2].

وقد ثبّتت هذه المرحلة ركائز اللّغة العربيّة في المنظومة التّعليميّة الجزائريّة؛ إذ "أرست نهائيّا مكانة اللّغة العربيّة في النّظام التّعليمي واهتمّت بتدعيمها في المرحلة الابتدائيّة حيث

1- ينظر: أحمد ناشف، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، ص 37-42.
2- **المرجع نفسه**، ص39، نقلا عن: أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، 1962-1972م**، تر: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع (الجزائر)، (د ط)، (د ت)، ص 106.

أصبحت لغة التّعليم لكلّ الموادّ الأدبيّة"[1]، وقد أثار قرار التّعريب الشّامل نقاشا واسعا حول الطّريقة التي يتمّ بها ليتمخّض عن هذا النّقاش ثلاث طرق هي:

1. تعريب رأسي:

ينطلق من السّنة الأولى للتّعليم الابتدائي ويأخذ سنة بعد سنة في التّوسع حتى يشمل كل المرحلة الابتدائيّة، ويستمرّ رأسيا في التّعليم المتوسّط و التعليم الثّانوي وصولا إلى غاية الجامعة.

2. تعريب محلّي جغرافي:

وينطلق من الجهات التي سلمت نوعا ما من تأثير الوجود الثّقافي الفرنسي كمناطق الجنوب مثلا.

3. تعريب نقطي (التّدرّج الجزئي):

هذه الطّريقة الثّالثة تتمثّل في "تحقيق التّعريب الشّامل ولكن على نطاق محصور ثم يعمد بعد ذلك إلى التّوسع التّدريجي من مدرسة إلى أخرى إلى أن يصبح التّعليم بكلّ مراحله معرّبا تعريبا كليّا في جميع أنحاء البلاد"[2].

والجدول المرفق أدناه يوضّح واقع التّعريب في المدرسة الابتدائيّة عامي (1973-1974م)[3]:

1- أحمد ناشف، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، ص41، نقلا عن: مجلة الأصالة -**التعريب في الجزائر**- تقرير وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، العدد 17، 18، 1973م، ص 393.

2- **المرجع نفسه**، ص41، نقلا عن: أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، 1962-1972م**، ص 129.

3- خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص 134.

السّنة الدّراسية	واقع التّعريب
السّنة الأولى	**معرّبة** تماما
السّنة الثّانية	**معرّبة** تماما
السّنة الثّالثة	**معرّبة** تماما، الفرنسيّة لغة **أجنبيّة**
السّنة الرّابعة	**1/3** الأقسام **معرّب** تماما، الفرنسيّة لغة **أجنبيّة** **2/3** الأقسام مزدوجة
السّنة الخامسة	**1/3** الأقسام **معرّب** تماما، الفرنسيّة لغة **أجنبيّة** **2/3** الأقسام مزدوجة
السّنة السّادسة	**1/3** الأقسام **معرّب** تماما، الفرنسيّة لغة **أجنبيّة** **2/3** الأقسام مزدوجة

وما يجب الإشارة إليه بعد إجماع المتتبّعين للسّاحة السّياسيّة، وكل مستجدّات التّعريب حينها، أنّ التّعريب لم ينل النّجاح الذي خطّط له واجتهد لبذله؛ حيث ظهرت الانتكاسة من خلال الخطوات غير المدروسة، وهي:

- ✓ تأخّرت الدّولة الجزائريّة في مسألة التّعريب وكانت غير جدّية في تطبيقه، كما لم تأخذ بالوسائل المعرفيّة الحديثة لتطبيقه تدريجيّا بعد قراءة الواقع الألسني الجزائري.
- ✓ مارست الحكومات المتعاقبة أساليب أمنيّة لحل مشكلة ثقافيّة، ممّا جعل التّعريب وسيلة للإثارة والتّغطية على مشاكل سياسيّة واجتماعيّة واقعيّة ومجرد شعارات تستخدم في الصّراع على السّلطة[1].
- ✓ عندما استعانت الدّولة الجزائريّة بأساتذة مشارقة اختارتهم من ذوي الميول الأصوليّة البعثيّة والإسلاميّة.

1- ينظر: عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية، قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن**، ص 164.

✓ وضعت الدّولة اللّغة العربيّة في مواجهة الأمازيغيّة وهي لغة وطنيّة.

وبعد محاولة إرساء أعمدة اللّغة الأولى في البلاد جاءت اللّغة الفرنسيّة كلغة ثانية بعدّها غنيمة حرب –كما يسمّيها بعض السياسيّن–، وأما الأمازيغيّة فقد حبست عن تولي منصب ريادي في تصنيف اللّغات الرّسمية للدّولة الجزائريّة حينها، لتبقى لغة ذات تفرعات لهجيّة عديدة يتواصل بها الجزائريّون في مختلف ربوع الوطن، إلى أن اعتلت منزلة الرسميّة من خلال التّعديل الدستوري الجديد المؤرخ في **06 مارس 2016م**، في حين كانت العاميّة هي الجامعة بين كل الجزائريّين بمختلف انتماءاتهم اللّهجيّة أو العرقيّة أو الدّينيّة.

ب– مقاربات تصميم المناهج الدّراسيّة في المنظومة التّعليميّة الجزائريّة، المزايا والعيوب:

اجتهد القائمون على رأس المنظومة التعليمية في تطعيم المناهج* التّعليميّة بما يرونه مناسبا لطبيعة المتعلّم والمجتمع الجزائري، في محاولة منهم لتصحيح واستدراك أي نقائص يحتمل أن ترد من خلال تطوير مقاربات تصميم المناهج الدّراسية بدءا بالمقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف ووصولا إلى المقاربة بالكفايات، **فكيف تم ذلك؟**

تعرف المقاربة في تصميم المناهج الدّراسية بأنّها "مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها تصوّر وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره أو تقويمه وتكون أساس ومنطلق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه"[1]، شرط أن تتناسب هذه التّصورات مع معطيات اجتماعيّة وسياسيّة محدّدة خاصّة بالسّياسة المنتهجة

*– يعرف **المنهاج** بأنه "الخطط الموضوعة لتوجيه التعلم في المدرسة، ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا، وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم": طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط01، 2005م، ص 21.

1– كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، دار الخلدونية، القبة (الجزائر) ط01، 2017م، ص 25.

في البلاد، لذلك أولت المنظومة التّعليميّة أهميّة بالغة لهذه المقاربات كونها حلقة وصل بين العلم وأيديولوجيّة الدّولة والمواطن الجزائري، إلاّ أنّ هذه المقاربات قد اصطدمت في كل مرة بعوائق أظهرت سلبيّاتها ونقائصها ولذلك كانت تعمد الوزارة الوصيّة في كلّ مرّة إلى استبدال مقاربة بأخرى بغية تجاوز السلبيّات وخلق منهاج دراسي مطوّر يجاري مستجدّات العصر.

1. المقاربة بالمضامين (المقاربة بالمحتويات):

وأساس هذه المقاربة هو المضمون أو المحتوى* المعرفي الذي يتم تقديمه من قبل المعلّم ما يعني أنّ المعلّم والمحتوى التّعليميّ هما ركيزتا العمليّة التّعليميّة، لأنّ "البرامج الدراسيّة في هذه المقاربة تهدف أساسا إلى شحن أذهان المتعلّمين بمعارف جاهزة، فهي تنظر للإنسان من حيث أنّه كائن مجرد فلا تعير اهتماما لحوافزه الدّاخلية واستعداداته الذّاتيّة"[1]، فالمتعلّم من وجهة نظر هذه المقاربة هو كائن فارغ يستدعي تعبئته بمجموع المعارف التي تقدّم له، والتي يراها المعلّم مناسبة لسنه ودرجة ذكائه ومستواه التّعلمي ومن السّلبيات التي تؤخذ على هذه المقاربة:

- يتّسم المحتوى المعرفي بالعموميّة.
- المعلّم هو المالك الوحيد للمعرفة.
- المتعلّم عنصر غير متفاعل متلقّ للمعرفة ومطالب بحفظها ثم استظهارها عند اللّزوم.

وبناء على هذه النّقائص جاءت المقاربة بالأهداف كحلّ بديل.

---

*- يعرف **المحتوى** بأنه "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإن المحتوى يشمل على الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي يتوقع من المتعلم اكتسابها": محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، ص 62.

1- كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، ص 25.

2. المقاربة بالأهداف:

تمّ اعتماد مقاربة بيداغوجيّة أخرى تقوم على أنقاض سابقتها –المقاربة بالمضامين– رغم كونها تقليديّة هي الأخرى، ترتكز بشكل أساس على تحديد أهداف* تعليميّة وسلوكيّة يتم ضبطها والعمل على تحقيقها تدريجيّا حتى تظهر في شخصيّة المتعلّم مستقبلا، وبذلك يمكن أن نحدّد مفهوم المقاربة بالأهداف على أنّها: "مقاربة تربويّة تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليميّة–التّعلميّة ذات الطّبيعة السلوكيّة سواء أكانت هذه الأهداف عامّة أم خاصّة، ويتمّ ذلك التّعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدّولة وقطاع التّربية والتّعليم"[1] حيث يتمّ انتقاء هذه الأهداف والمرامي وفق التّركيبة الاجتماعيّة والدّينيّة والهويّاتيّة ككلّ للمجتمع حتّى تنتج مواطنا صالحا، ويقتضي المقام أن نقرّ بأنّ هذه المقاربة "قد نجحت في تحسين أساليب التّقويم وحدّدت إطارا علميّا وإجرائيّا للأهداف التّربويّة"[2]، إلاّ أنّها قد لاقت انتقادات عديدة لعلّ أبرزها:

- ❖ تفضّل بيداغوجيا الأهداف التّعلمات المعرفيّة السلوكيّة البسيطة على حساب التّعلم الوجداني الاجتماعي.
- ❖ تجعل بيداغوجيا الأهداف التّمفصل بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقرا بمعنى الأهداف العامّة والأهداف الإجرائيّة مشكوك فيها.
- ❖ تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التّكوين ومنطق التّقييم[3].

---

*– يمكن تعريف **الأهداف** التربوية بأنها "تعبير عن سلوك التلميذ وإنجازاته المرغوب فيها، وعن نتائج سيرورة التعليم والتعلم المخطط لها والمتمثلة في جملة الآثار المنشودة من العملية التعليمية التعلمية سواء على المستوى البعيد، المتوسط، أو القصير، والتي تكون عبارة عن مواقف، قدرات، أو مهارات تنمو بشكل متكامل ومتدرج لتنتهي في الأخير إلى إنتاج الإنسان المثال الذي تسعى المنظومة التربوية إلى تكوينه انطلاقا من فلسفة المجتمع ورهاناته": محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، ص 125.

1– جميل حمداوي، **بيداغوجيا الأهداف**، www.alukah.net، تاريخ الإيداع: 24–9–2013م، تاريخ الاطلاع: 12–8–2019م، 23:15.

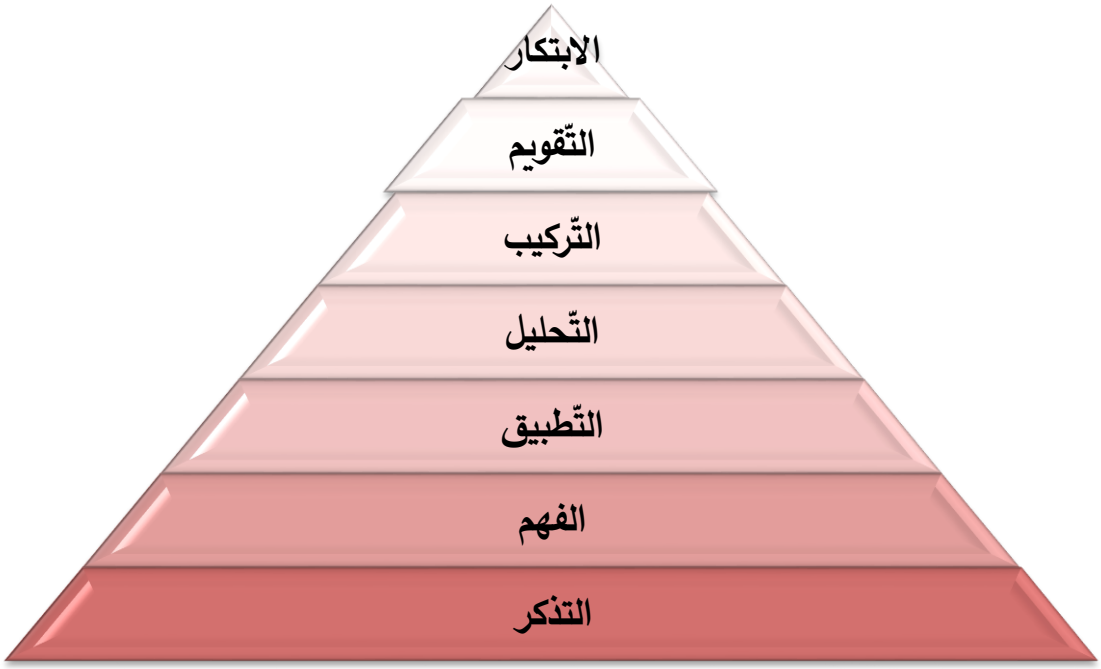
2– كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، ص 28.

3– فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، **الإصلاح التربوي في الجزائر**، مجلة الباحث، العدد04، 2006م، ص 67.

ويمكن أن نصنّف مجموع الأهداف التّعليميّة إلى محاور رئيسة تؤطّر الهيكل العام لـ"بيداغوجيا الأهداف" وتتمثّل في:

المجال المعرفي:

يشمل هذا المجال كلّ ماله علاقة بتحصيل المعرفة واكتسابها ثم استثمارها في مواقف مشابهة للموقف الأول الذي نشأت فيه وتعنى هذه الأهداف بـ"ما يقوم به العقل من عمليّات متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستواها، وتضمّ جميع أشكال النّشاط الفكري لدى الإنسان وتتمثّل العمليّات العقليّة في المستويات الآتية: مستوى التّذكر والحفظ (المعرفة)، مستوى الفهم أو الاستيعاب، مستوى التّحليل، مستوى التّركيب، ومستوى التّقويم"[1] ثم الإبداع (الابتكار)، وهو تصنيف عالم النّفس الأمريكي **بنجامين بلوم** (1913-1999م) الذي رتّبه تصاعديّا على شكل هرم كما هو موضّح أسفله:



صنّافة بلوم لأهداف التّعلم

1- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش (الجزائر)، (د ط)، 2006م، ص 24.

وللإحاطة أكثر بهذه المستويات يمكن وصفها في الجدول الآتي[1]:

المستوى المعرفي	وصف المجال المعرفي
1-التّذكر أو الحفظ	يقتصر هذا المستوى على تذكّر المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلّمها سابقا، ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من العمليّات العقليّة مثل: الانتباه والذّاكرة.
2-الفهم	هو حالة من الإدراك أو التّصور يسمح للمتعلّم بإدراك ما يقال له ثم استخدامه فيما له علاقة به والتّعبير عنه بلغته الخاصّة.
3-التّطبيق	يتجلّى في قدرة المتعلّم على استخدام الحقائق والمفاهيم والتّعميمات والنّظريات التي درسها في مواقف جديدة واقعيّة.
4-التّحليل	هي عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية من أجل فهم بنائها التّنظيمي مع إدراك العلاقات التي تربط هذه العناصر، وذلك يتطلّب فهما وإدراكا أعمق للمحتوى المعرفي للمادّة.
5-التّركيب	هي القدرة على تجميع أجزاء المادّة التّعليميّة ككل متكامل في صياغة جديدة.
6-التّقويم	وهو أعلى درجة في التّنظيم الهيكلي باعتباره يتضمّن كل العمليّات، وأي خلل في إحدى العمليّات السّابقة سيترتّب عنه بالضّرورة خلل في إصدار حكم على قيمة المادّة أو الطّرق أو الوسائل.

1- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، ص 26، 27.

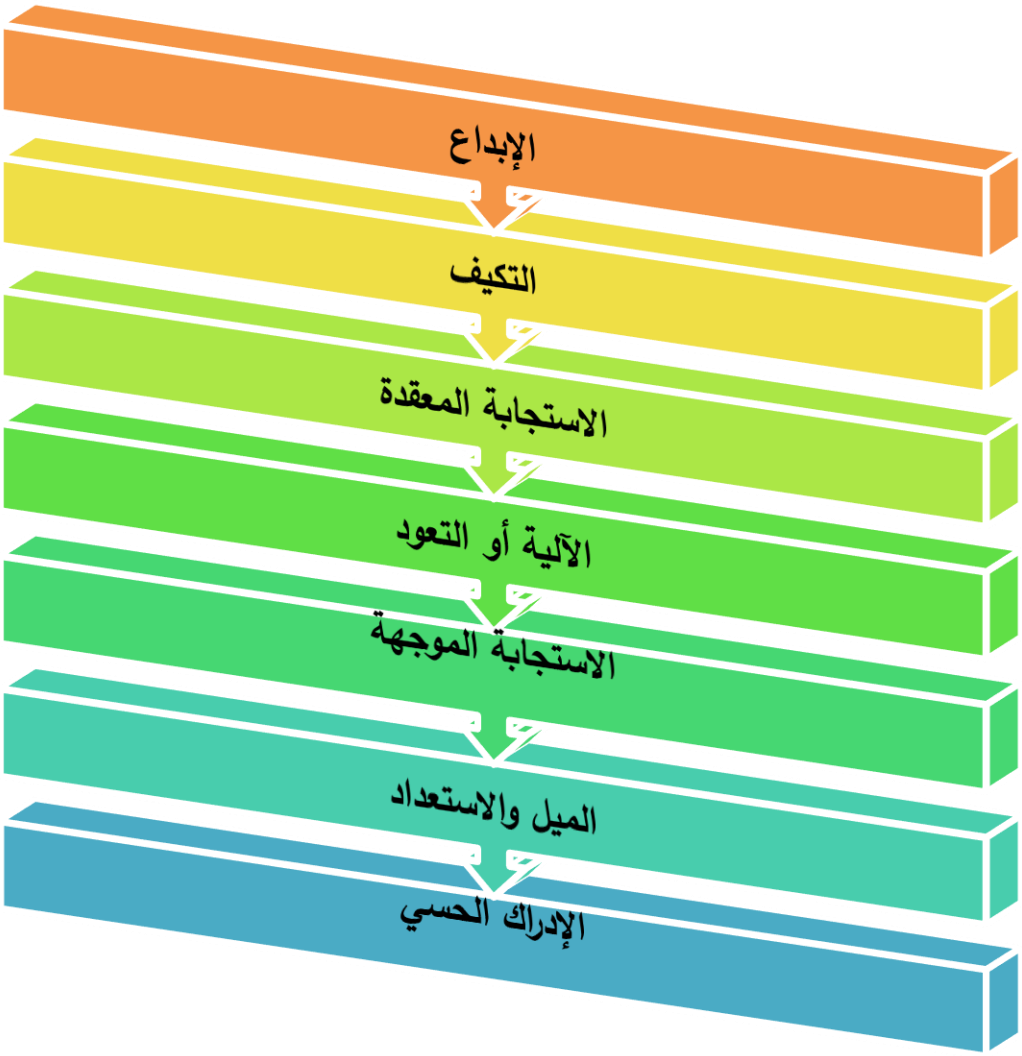
المجال المهاري الحركي:

ويهتمّ هذا المجال بتنمية وتطوير القدرات والمهارات الحركيّة في جسم المتعلّم: الحركة، الرّياضة، الكتابة، الرّسم، التّحدّث..... ويمكن تصنيف مستويات هذا المجال على النّحو التالي[1]:

المستوى	وصف المجال المعرفي
1-الإدراك الحسّي	هو الإحساس العضوي الذي يقود إلى النّشاط الحركي ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسيّة كأوّل خطوة تليها الوعي بالمثير ثم، اختيار الأفعال أو السّلوكات ذات الصّلة بالمثير.
2-الميل أو الاستعداد	هو التّهيؤ النّفسي والعقلي والحسّي للقيام بعمل معيّن.
3-الاستجابة الموجّهة	تتضمّن الاستجابة في هذا المستوى المحاولة، الخطأ المحاكاة، التّقليد...حيث يتمّ تعلّم المهارات وأنواع الأداء المعقّد.
4-الآليّة أو التّعود	هنا تصبح المهارة التي كانت محاكاة وتقليدا عادة لدى المتعلّم يؤدّيها بشكل آلي لأنّها أصبحت مألوفة لديه.
5- الاستجابة الظّاهريّة المعقّدة	تتضمّن أنماطا من الحركات والمهارات المعقّدة التي يتمّ فيها التّخلص من التردّد في أداء المهارة إلى حد الإتقان.
6-التّكيّف	يرتبط بالمهارات التي يستطيع المتعلّم تطويرها والتّحكم فيها وتعديلها حسب ما يقتضيه الموقف.
7-الإبداع	هو نتاج مهارة متطوّرة بدرجة عالية تمّ تطبيقها بدقّة وإتقان بحيث يصبح المتعلّم قادرا على الإبداع.

1- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، ص 29- 32.

ويمكن توضيح هذه المستويات في شكل متسلسل كما يلي:



المجال الوجداني:

وهو ثالث المجالات وذو أهميّة لا تقلّ عن أهميّة المجالين السّابقين، إذ لا قيمة للمعرفة والمهارات إذا ما كانت منعزلة عن الجانب الوجداني، ويمكن تصنيف الأهداف في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات هي:

1-الاستقبال **4- التّنظيم**

2- الاستجابة **5- التّخصيص**

3- التّقييم

ويمكن تمثيلها في الشكل الآتي:

ويمكن وصف هذه المستويات من خلال الجدول الآتي[1]:

المستوى	الوصف
1-الاستقبال	يرجع إلى إثارة اهتمام المتعلّم بالموضوع المراد دراسته.
2-الاستجابة	من خلال المشاركة الفعليّة في الموضوع المراد دراسته.
3-التّقييم	انطلاقا منه يعطي المتعلّم من قيمة لظاهرة أو سلوك ما.
4-التّنظيم	من خلال تجميع عدد من القيم وحلّ التّناقضات التي يمكن أن توجد فيما بينها.
5-تشكيل الذّات	يتشكّل في هذا المستوى نظام من القيم والاتّجاهات التي توجّه سلوك المتعلّم وتمثل في النّهاية فلسفته في الحياة.

1- ينظر: محمد بن يحي زكريا، **عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، ص 33.

وما يلاحظ في هذه المقاربة هو أساسها السلوكي البحت حتى صار المتعلّم بالنّسبة لها آلة مقيّدة بتصرّف معيّن وسلوك محدّد عليه الالتزام به، لذلك ما لبثت هذه المقاربة أن تراجعت عن أداء دورها في المنظومة الجزائريّة بعد أن لاقت رواجا واسعا في سبعينات وثمانينات القرن الماضي ليتمّ بعدها تبنّي مقاربة أخرى هي "المقاربة بالكفاءات".

3. المقاربة بالكفايات:

اعتمدت المدرسة الجزائريّة مقاربة جديدة لغرض تلبية الحاجة إلى تطوير الاستراتيجيات والخطط المتعلّقة بتحديث التعلّيم ،إذا ما عرَّفناه على أنّه "التّصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلّم على إنجاز التغيير المرغوب به في الأداء"[1] التّعلمي والسلوكي للمتعلّم، لذلك اعتقدت الوزارة الوصيّة بضرورة تبنّي "المقاربة بالكفايات*" التي تقوم على مبدأ أنّ المتعلّم هو العنصر الرّئيس الذي يحقق نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في حين يكون المعلّم موجّها ومشرفا على سيرورتها لا غير.

وحرصا منها على نقل التّعليم من الطّابع التّقليدي متمثّلا في المقاربتين السّابقتين – "المقاربة بالمضامين" و"المقاربة بالأهداف"– إلى طابع عصري يقوم على جعل المتعلّم يتمكّن من دمج مكتسباته المعرفيّة والمهاريّة التي أخذها عن المدرسة في حياته اليوميّة سعت الوزارة في تفعيل هذا المشروع الجديد منذ السّنة الدراسيّة 2003–2004م من خلال تفعيل فلسفة تعليميّة تقوم على "حمل المتعلّمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعليّة من خلال ربط المحتويات المعرفيّة بالممارسة، بالاستعمال اليومي بالحياة في

1– مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، ط01، 2009م، ص 399.

*– يمكن تعريف **الكفايات** بأنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة": محمد الدريج، **الكفايات ومفاهيمها**، www.dafatiri.com، تاريخ الاطلاع: 12–08–2019م، 14:13.

مظهرها النّفسي الاجتماعي...بغية جعل المتعلّم قادرا على مواجهة وضعيّات الحياة بنجاح"[1] ويصبح دور المدرسة بذلك دورا إرشاديّا يرشد المتعلّم إلى طريقة مواجهة الحياة من خلال تزويده بمجموعة متنوّعة من المعطيات التي يمكنه استغلالها واستثمارها في مواجهة وضعيّات إشكاليّة.

وما يمكن الإشارة إليه في هذا المقام هو بعض الخصائص التي ميّزت هذه المقاربة عن سابقتيها في المستويات الآتية:

- **مستوى الأهداف:**

تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنّها مدمجة وأدائيّة تقوم على معالجة مختلف الوضعيّات التي يواجهها المتعلّم.

- **مستوى المحتويات:**

ترتبط بالقواعد الأساسيّة التي تمكّن المتعلّم من حلّ مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي.

- **مستوى الوسائل التعليميّة:**

يجب أن تتوفّر وسائل مثل الإعلام الآلي والوسائل السّمعيّة البصريّة، إضافة إلى كلّ مستلزمات القيام بالتّجارب العمليّة التي تحتاجها بعض الوضعيّات التي تعتبر معالجتها المحكّ الحقيقي لبلوغ الكفاءة المستهدفة.

- **مستوى العلاقة البيداغوجيّة:**

بين المعلّم صاحب الدّور الرئيس في تحقيق الكفاءة المسطّرة، والمتعلّم من خلال مراعاة قدراته العقليّة وميوله الوجدانيّة وكيانه النفسي.

1- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي**، ص 03.

- **مستوى التّقويم:**

يجب أن يكون مميّزا عن أساليب التّقويم التّقليديّة من خلال جعله أكثر دقّة[1].

هذه المستويات مدمجة قد جعلت من "المقاربة بالكفايات" أكثر مواءمة للمتعلّم الجزائري مقارنة بسابقتيها في ظلّ الزّخم المعرفي الذي نعيشه في هذا العصر، والذي يفرض على الإنسان حقيقة التّكيّف مع بيئته ومحيطه ومختلف الوضعيات الطّارئة التي قد يعيشها في أي موقف يستدعي منه استحضار معارفه ومكتسباته **ودمجها** بشكل إيجابي وذكي، وهنا يظهر نجاح المناهج التّعليميّة في حال تم تطبيقها بشكل جدي يتوافق مع المساعي المعلن عنها تحت مسمى "**إصلاحات الجيل الثاني**".

ج- إصلاحات الجيل الثاني، بين ضرورة عصرنة التّعليم في الجزائر وحقيقتها على أرض الواقع:

عرفت التّربية في العصر الحديث كثيرا من التّغييرات التي يمكن وسمها بالإيجابية نتيجة الحركة السّريعة التي قدّمتها التّكنولوجيا الحديثة، التي أسهمت في دمج المعارف والعلوم الإنسانيّة مع بعضها البعض في بوتقة واحدة لغرض واحد هو بناء إنسان مبدع خلاق يتكيّف مع عصره، ذلك ما حاولت إصلاحات الجيل التي تبنتها وزارة التّربية والتّعليم الجزائريّة تجسيده، فكيف كانت ملابسات وحقيقة هذا التّجسيد في المدرسة الجزائريّة؟

1- ينظر : كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، ص 30.

1. ماهية الإصلاح التربوي:

عملت الوزارة بكل إطاراتها ومختصّيها على برمجة وتنفيذ مشاريع الإصلاحات التّربويّة لاستدراك النّقائص والثّغرات الموجودة في المنظومة التّربويّة، التي قد لا تتناسب وتطورات العصر والحضارة في زمن"العالم قرية صغيرة"، وقبل التطرق إلى تفاصيل الموضوع، لابد من الإشارة إلى مصطلحاته ومفاهيمه الرّئيسة.

*/- الحدّ اللّغوي:

1/- حدّ الإصلاح:

حملت المعاجم اللّغوية القديمة في ثناياها مفهوم "الإصلاح" بأنّه: "نقيض الفساد وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه"[1]، وجاءت المعاجم الحديثة لتتوافق والمفهوم ذاته؛ ففي المعجم الوسيط - على سبيل المثال لا الحصر- يرد مفهوم "الإصلاح" في مادة (ص ل ح) على النّحو الآتي: " (أصلح) في عمله أو أمره: أتى بما هو صالح نافع، و(أصلح) الشيء: أزال فساده"[2]، فمفهوم "الإصلاح" لا يعدو أن يتراوح بين "الصلاح" و"إزالة الفساد" وهما مفهومان يدوران في الفلك ذاته تقريبا.

2/- حدّ التّربية:

التّربية دعامة الأمم والمجتمعات الإنسانيّة؛ فهي أساس السّلوك القويم والمعاملة مع الآخر، لذلك جاء مفهوم "التّربية" في المعاجم اللّغوية مشتقّا من:

- ✓ الفعل **(رَبَا)** ومعناه: "نما وزاد"[3].

1-ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (ص ل ح)، مج04، ص 2479.

2- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ج01، ص 520.

3- الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**، ج02، ص94.

- ✓ الفعل **(رَبّى)** ومعناه: نشأ؛"(ربّاه): نشّأه ونمّى قواه الجسديّة والعقليّة والخُلقيّة و(تربّى): تنشّأ وتغذى وتثقف"[1].
- ✓ الفعل **(رَبَّ)** ومعناه: تول بالرعاية؛ " (ربّ) الولد: وَلِيَهُ وتعهده بما يُغذيه ويُنميه ويؤدبه"[2].

إنّ التّربية بهذه المعاني، تجمع بين النّشأة والرّعاية على أصعدة تكمّل بعضها بعضا؛ بين البنية الجسديّة، البنية العقليّة، التّركيبة الخلقيّة، إضافة إلى مكوّن الثّقافة فهي "بمثابة عمليّة تنمية متكاملة تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري الوجدانيّة الأخلاقيّة الروحيّة، والجسديّة"[3]، وكل هذه العناصر مجتمعة ترسم أبعاد شخصيّة الفرد إذ هي "تطوير استعدادات وكفايات ذات رتبة فيزيائيّة، فكريّة، أخلاقيّة، واجتماعيّة تخوّل لكل شخص أخذ وضع في المجتمع وتحقيق الذّات عبر مختلف أبعاد الشخصيّة، وهي كذلك اهتمام مزدوج يستهدف تارة إدماج الأفراد في المجتمع، وتارة أخرى جعلهم مستقلين بذواتهم وذلك بمثابة وجهين لواقع واحد"[4]، مايعني أن التربيّة لا تُعنى بالجانب الأخلاقي أو السّلوكي للفرد فحسب، بل بجوانب متعدّدة ومنصهرة في بوتقة الشّخصيّة عموما.

إنّ معنى النّمو والزّيادة جليا في تنمية مختلف الجوانب من شخصية الفرد "وهذا أوضح ما يطلب من التّربية، وهو تنمية الجانب الذي توجّه إليه؛ فالتّربية العقليّة تهدف إلى تنمية القدرات العقليّة، والتّربية الرّوحية تهدف إلى تنمية القوى الرّوحية، وهكذا..."[5] كلها تنضج وتكتمل عبر مراحل وفترات زمنيّة تحت إشراف الشّخص الذي يُسمى "المُرَبّي" وهو من

1- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، مصر، (د ط)، 1994م، ص 252.

2- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ج01، ص 320.

3- ملحقة سعيدة الجهوية، **المعجم التربوي**، إثراء فريدة شنان، المركز الوطني للوثائق التربوية، سعيدة ، الجزائر (د ط)، 2009م، ص 48.

4- محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، ص 118.

5- عبد الكريم بكار، **حول التربية والتعليم**، دار القلم، دمشق (سوريا)، ط03، 2011م، ص 11.

يرعى سيرورة النّمو والذي عادة ما يكون راشدا وله من الكفاءات والإمكانيات مايؤهّله للقيام بفعل "التّربية".

***/- الحدّ الاصطلاحي:**

يحيلنا الحدّ اللّغوي لكل من "الإصلاح" و"التّربية" بطريقة آلية إلى الحدّ الاصطلاحي لـ "الإصلاح التّربوي"؛ فإصلاح المنظومة التّربويّة، أو تدارك ما احتوته سابقا من خلل أو قصر، ينطلق أساسا من الواقع التّربوي التّعليمي الحالي الذي تشوبه نقائص كثيرة؛ ويعرف 'بيرش' الإصلاح التّربوي بأنّه: "أي محاولة فكريّة أو عمليّة لإدخال تحسينات على الوضع الرّاهن للنّظام التّعليمي سواء كان ذلك متعلّقا بالبنية المدرسيّة، أو التّنظيم والإدارة، أوالبرامج التّعليميّة، أوطرائق التّدريس، أوالكتب الدّراسية وغيرها"[1] فالإصلاحات التّربوية بهذا المفهوم تشمل كل ما يخصّ النّظام التّربوي والتّعليمي .

ويجمع الباحثون على أنّ " مفهوم الإصلاح التربوي EducationalReform: عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتمّ في ميدان التّربية والتّعليم، بهدف معالجة أي قصور يواجه النّظام بما يحقّق له الاستمرارية والتّوازن في أداء وظيفته بصورة منتظمة تتّفق مع وضع المجتمع الرّاهن والمتغيرات المحليّة والعالميّة بهدف التّغيير والمراجعة والتّحسين، وقد يأخذ هذا الإصلاح طابع التّغيير التّدريجي، أو الجزئي، أو التّغيير الجذري"[2]؛ إذ لابد من "إعادة النظر في النّظام التّربوي القائم، من خلال إجراء مجموعة من الدّراسات التّقويمية، مع البدء في عملية التّطوير وفق مقتضيات المرحلة

1- جميلة بن زاف، **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة(الجزائر)، العدد 13، ديسمبر2013م، ص 187.

2- فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق، **الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي**، مجلة العلوم التربوية، القاهرة(مصر)، العدد03، 2015م، ص 05.

الرّاهنة ورؤى مستقبلية، وفي هذه الحالة تكون الاتّجاهات العالميّة ومظاهر التّجديد التّربوي من أهمّ الأمور التي توضع في الاعتبار"[1].

إذن، فأهمّ دواعي الإصلاح التربوي هي مسايرة تطوّرات العصر وكذا مستجدّات العمليّة التّربويّة التّعليميّة، ويتمّ ذلك لزاما بالخطوة الأولى التي تتمثل في: الدّراسات التّقويميّة، ومنها الانطلاقة إلى تجسيد الإصلاح التربوي.

2. دواعي إصلاحات الجيل الثّاني وحقيقة تجسيدها:

أسندت مهمّة السّهر على إعداد برامج ومناهج الجيل الثاني للمراحل التّعليميّة الثّلاث إلى اللّجنة الوطنية للمناهج بغية تحقيق قفزة نوعيّة بالمنظومة التّربوية من خلال خلق بنية بيداغوجيّة شاملة متكاملة يتحقّق من خلالها الانسجام بين مستجدات العصر وذهنيّة المتعلّم الجزائري لذلك كان لزاما أن تتضمّن المناهج المكوّنات الآتية:

- ✓ تحديد المعارف المهيكلة للمادة التي تضمن الانسجام الدّاخلي.
- ✓ تحديد المعارف والمفاهيم والمبادئ المهيكلة للمواد.
- ✓ تقديم وظيفي للمواد يبرز مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل[2].

كما سعت اللّجنة الوطنيّة للمناهج أثناء هندستها للمتن الدّاخلي لمناهج الجيل الثّاني على تثبيت المبادئ والقيم الوطنيّة في نفس المتعلّم منذ أولى المراحل التّعليميّة حتّى تنمو هويته بشكل سليم بعيدا عن أيّة احتمالات قد تؤدّي إلى تشويه انتمائه الهوياتي من خلال تضمين دروس ومشاريع في محتويات الكتب المدرسيّة المنجزة ذات صلة بتاريخ الجزائر

1- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، **معجم المصطلحات التربوية لغة واصطلاحا**، (د ط)، (د ت)، ص 202.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، **أهداف مناهج الجيل الثاني**، www.education.gov.dz، تاريخ الإيداع: 24-3-2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08- 2019م، 23:42.

وبتراث المجتمع الجزائري تقوم على مفهوم: "**أنا جزائريّ عربيّ أمازيغي مسلم، أي وطني الجزائر، ولغتي العربيّة والأمازيغيّة، وديني الإسلام، وأنتمي إلى العالم العربي الإسلامي وأفتخر بالثّقافة العربيّة الإسلاميّة الأمازيغيّة، والحضارة الإسلاميّة التي أنتجها العرب والمسلمون الذين يشكلون أمّة واحدة**"[1] في محاولة للتّصدي لكل الحمولة الأيديولوجيّة لعصر العولمة الذي يزحف على كل شعوب البسيطة بثقافة الانسلاخ الهوياتي التي صارت عبئا على كل المجتمعات البشريّة، ويمكن حصر دواعي إصلاحات الجيل الثاني في العناصر الآتية:

- ❖ عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التّربويّة التّحضير اللّائق للأفراد وللمجتمع لمواجهة التّنافس الحادّ الذي يميز بداية القرن الواحد والعشرين، حيث ترتبط الرّفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلميّة والمهارات التّكنولوجيّة التي يتعيّن إدراجها.
- ❖ التطوّر السّريع للمعارف العلميّة والتّكنولوجيّة وكذا وسائل الإعلام الحديثة التي تفرض إعادة تصميم المهن وتشترط من التّربية التّركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجيّة على اكتساب المعارف العلميّة وتنمية القدرات التي تسمح بالتّكيّف مع هذا التطوّر في المهن وتيسير إدماج المتعلّمين في وسط مهني معولم.
- ❖ الانتقال من فكرة "العلم من أجل العلم" إلى "العلم من أجل المنفعة"[2].

وبالرّغم من كلّ الجهود المعلن عنها والتي لاقت ترحيبا من البعض الذي عدّها نقلة حضاريّة، وانتقادا من البعض الآخر الذي اتّهم المنظومة بالنّقل الآلي لسياسات تعليميّة فاشلة جرّبتها دول أخرى وألقت بها للمدرسة الجزائريّة، إلا أنّ الواقع التّعليمي يقول:

1- إبراهيم بوترعة، **التربية والتعليم بين الأمس واليوم**، ص 383، 384.

2- ينظر : جميلة بن زاف، **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، ص 189، 190.

- الكمّ المعرفي الذي تحمله الكتب المدرسيّة الخاصّة بالجيل الثّاني لا يتناسب وقدرة المتعلّمين ومستوياتهم الفكريّة بل يتعدّاها، وهو ماينعكس سلبا على نتائجهم الدراسيّة وذلك بشهادات الأولياء.
- تهجين اللّغة العربيّة الفصيحة من خلال دسّ الكلمات العامّية في متون نصوص اللّغة العربيّة مثل: **ثاجماعت، الخاوة، سي لخضر...**، ويكفي أن يتصفّح أحدنا أي كتاب من كتب اللّغة العربيّة حتّى يرى هذا الخلل الذي قيل في تبريره أنّه محاولة لتجاوز الفجوة اللّغوية بين اللّغة العربيّة الفصيحة والعامّية لدى المتعلّم.
- إدراج اللّغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة أولى يتعلّمها الطّفل منذ السّنة الثالثة ابتدائي.

ورغم هذه السّلبيات كلّها إلاّ أنّ مشروع الجيل الثّاني مازال ساري المفعول في المدرسة الجزائريّة بحجج مختلفة ومتنوّعة لعلّ أبرزها ما يطرح على الموائد السّياسية بخصوص وجوب انتظار أثر هذه المناهج على المجتمع الجزائري، ويظنّ أصحاب هذا الرّأي أنّه من غير المعقول أن تهاجم إصلاحات الجيل الثّاني وهي لم تؤتِ أكلها بعد وذلك يتطلّب زمنا طويلا، فكيف نخاطر بأجيال كاملة في سبيل اختبار مدى صلاحية هذه الإصلاحات؟، في حين يرحب البعض بفكرة "دمج المكتسبات التّعلميّة" أو ما يسمّى بـ"بيداغوجيا الإدماج" التي تحملها الإصلاحات التّربويّة الجديدة وتسعى لتفعيلها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، **فكيف يتمّ ذلك؟**

3. إصلاحات الجيل الثّاني؛ نحو بيداغوجيا الإدماج:

ترتبط بيداغوجيا الإدماج بالمقاربة بالكفايات دون غيرها من المقاربات التي سبقتها لا بل يكمّلان بعضهما البعض ذلك أنّ بيداغوجيا الإدماج تتأسّس على فكرة "دمج المعارف والمكتسبات السّابقة من مفاهيم، مهارات، قواعد وقوانين، نظريّات، إجراءات وأفكار مختلفة تلقّاها في مدرسته وتحويلها ضمن عمليّة تعليميّة تعلميّة أو وضعيّة مشكلة، وهو الأمر ذاته الذي تتمحور حوله المقاربة بالكفايات إذا ما تمّ ضبط مفهوم بيداغوجيا الإدماج على أنّها "مجموعة من الممارسات العقليّة والعمليّة التي يتّبعها الأستاذ لجعل المتعلّم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلّماته ومعارفه ومكتسباته المدرسيّة ضمن وضعيّة مشكلة أو وضعية هدف دالّة"[1].

فالأمر أشبه ما يكون بـ**الاستثمار في شخصيّة المتعلّم** وهو التّصور الذي تقوم عليه الفلسفة التّعليميّة للمقاربة بالكفايات ويلتقي مع تصوّر بيداغوجيا الإدماج في ثلاثة عناصر أساسيّة تتمثّل في:

- عدم الاقتصار على المعارف والمهارات كمضامين للتّعليم.
- المتعلّم هو الفاعل الأساس وتتمركز كلّ الأنشطة حوله.
- اعتماد وضعيات معقّدة لبناء أو تقويم الكفاية (حل مشكلات، حل وضعيات إنجاز مشاريع...) [2].

إنّ ذكر هذه العناصر مجتمعة متسلسلة تعني ضرورة إعطاء قيمة للمتعلّم والتّعلمات المقدّمة له أثناء الأنشطة التّعليميّة خلال الصفّ الدّراسي حتى يتمكّن من حلّ وضعيّات

1- مدونة الباحثين، **بيداغوجيا الإدماج: المفهوم والأهداف**، www.chercheurs.blogspot.com، تاريخ الإيداع: 2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08- 2019م، 19:39.

2- ينظر: مستجدات تربوية، **المقاربة بالكفايات: بيداغوجيا الإدماج**، www.cfijdida.over-blog.com، تاريخ الإيداع: 11-06-2010م، تاريخ الاطلاع: 14-08-2019م، 22:40.

ومشكلات قد تعترضه ويمهر في ذلك، وهو مايمكن ملاحظته في أهداف بيداغوجيا الإدماج الآتية:

- إعطاء معنى ودلالة للتّعلمات وذلك بوضعها في سياق دالّ بالنّسبة للمتعلّم وجعله يستفيد منها في تعامله مع وضعيّة حاضرة أو لاحقة.
- التّمييز بين ماهو أساس وأكثر أهميّة وما هو أقلّ أهميّة من خلال التّركيز على التّعلّمات الأكثر أهميّة لأنّها تفيد في الحياة اليوميّة وتشكل كفايات أساس ومعارف ضروريّة لتعلّمات لاحقة.
- تعلّم كيفيّة استعمال المعارف في وضعيّات، ليس عن طريق شحن المتعلّم بالمعرفة ولكن بجعله قادرا على إبراز الرّوابط والعلاقات بين المعارف والقيم كأن نجعل منه مثلا مواطنا مسؤولا أو عاملا كفؤا أو شخصا مستقلا.
- إقامة علاقات بين مختلف المصطلحات والمفاهيم المتعلّمة وجعل المتعلّم قادرا على التّعبئة الفعليّة لمعارفه وكفاياته من أجل حلّ وضعيّة غير متوقّعة قد تصادفه في أيّ مقام مهما كان نوعه[1].

والسّؤال المطروح في هذا المقام: **كيف يتمّ الإدماج وماهي خصائصه؟**

لنتّفق بداية على أنّ **الإدماج** لا يتمّ إلاّ إذا كانت العمليّة التّعليميّة التّعلميّة صحيحة المسار محقّقة المرامي التي حدّدت لها عند انطلاقها، وبذلك يكون الإدماج "عمليّة استيعاب أو إدخال عنصر جديد أو معرفة جديدة بكيفيّة تجعلها منسجمة مع المعارف السّابقة"[2]

1- ينظر: مدونة الباحثين، **بيداغوجيا الإدماج: المفهوم والأهداف**، www.chercheurs.blogspot.com، تاريخ الإيداع: 2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08- 2019م، 23:09.

2- مدونة الباحثين، **بيداغوجيا الإدماج: المفهوم والأهداف**، www.chercheurs.blogspot.com، تاريخ الإيداع: 2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08- 2019م، 23:20.

التي تكون منفصلة عن بعضها البعض في البداية، وحتى يتمّ نشاط الإدماج خلال العمليّة التّعليميّة يجب توفّر ثلاث آليّات:

- ❖ التّرابط بين العناصر المراد إدماجها، إذ يكون المتعلّم مطالبا بإقامة شبكة من العلاقات بين تلك العناصر حتّى تشكّل نسقا.
- ❖ مفصلة العناصر وتحريكها لإعادة استثمار المكتسبات.
- ❖ الاستقطاب، ويعني أنّ التّرابط والتّحريك يجب أن يؤديا إلى هدف يضفي على التّعلّم والإدماج معنى ودلالة[1].

كل هذه المحطّات تستدعي منا التّوقّف لتأكيد أنّ بيداغوجيا الإدماج هي إطار منهجي لأجرأة المقاربة بالكفايات "أي أنّها تقيم ترابطا من جهة بين التّوجّهات والاختبارات التي يتبنّاها النّظام التّربوي والتي تترجم إلى خطوات تعليميّة أو تعلميّة أو تقويميّة، ومن جهة ثانية تقيّم الممارسات البيداغوجيّة التي توضّحها تلك الخطوات"[2].

ختاما:

إنّ محاولات إصلاح المنظومة التّعليميّة مازالت تحتاج لبذل المزيد من الجهود والمساعي لتحقيق قفزة نوعيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وتحقيق الكفايات المسطّرة.

1- مدونة محيط المعرفة، **تعريف بيداغوجيا الإدماج وأهدافها**، تاريخ الإيداع: 2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08-2019م، 23:45.

2- مجموعة مدارس المشرك، **بيداغوجيا الإدماج**، www.khayma.com، تاريخ الإيداع: 2016م، تاريخ الاطلاع : تاريخ الاطلاع: 15-08- 2019م، 00:15.

ثالثا: الأداء اللّغوي لدى المتعلّم الجزائري؛ من سبل تعلّم اللّغة إلى سبل تحقيق عمليّة التّواصل اللّغوية المثلى

1- اكتساب اللّغة لدى الطّفل الجزائري ومظاهر أدائها

أ- نشأة اللّغة عند الطّفل:

تعرّف اللّغة بأنّها "العمليّة التي يكتسب منها الفرد المعارف والمهارات (القدرات) التي تمكّنه من التّواصل الاجتماعي مع الجماعة، وهي كذلك عمليّة تربويّة لا تتمّ فقط في المنزل، بل يشارك المعلّمون وأفراد المجتمع فيها، وهي عمليّة مستمرّة ولاسيما إذا انتقل الفرد فيها إلى مجتمع جديد، ويطلق عليها التّنشئة الاجتماعيّة في الطّفولة"[1]، فاللّغة أداة تواصليّة يعتمدها الإنسان في نقل أفكاره مع الغير والتّفاهم معهم، وهي لذلك متجدّدة دائمة التّطوّر والتّغيير بما يتماشى ومستجدّات الحياة والحضارة، وقد عدّت مرحلة الطّفولة أولى المراحل التي يكوّن فيها الطّفل معجمه اللّغوي البسيط بما يتوافق ومحيطه الأسري وتظهر على شكل "حروف مكسورة ينطق بها الطّفل في نهاية السّنة الأولى من عمره وبعدها يبدأ بنطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة كلّما تقدّم به العمر خاصّة عندما يسمع من أبويه والمحيطين به كثيرا"[2]، حيث تكون لغته مادّة خامّا تتبلور وتنضج حسب المؤثّرات والعوامل الخارجيّة التي تمثّل بيئته اللّغوية الأوليّة، كما تمثل أمّه المصدر اللّغوي أو لنقل المصدر الصّوتي الوحيد الذي يأخذ منه لغته الخاصّة التي تكون أقرب إلى الانفعالات منها إلى اللّغة الفعليّة؛ فكلما "تلبس الطّفل بحالة انفعاليّة يثير أعضاء صوته، فتتحرّك بشكل آليّ وتلفظ أصواتا تترجم رغبة معيّنة"[3] قد تعكس حاجة بيولوجيّة كالجوع أو المرض، ليستنتج

1- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص 22.

2- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 844.

3- علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، ص 154.

الطّفل مع الوقت أنّ هذه الأصوات التي يصدرها في مواقف معيّنة تلبي حاجاته، وهذه المرحلة تعدّ أولى مراحل النّمو اللّغوي لدى الإنسان، حيث ارتبطت هذه المراحل لدى عالم اللّغة البريطاني "**جون روبرت فيرث**"« J–R– Firth» (1890– 1960م) بأهمّ التّجارب التي يمرّ بها الإنسان في حياته:

- ✓ مرحلة المهد، وتبدأ منذ ولادة الطّفل إلى ماقبل استطاعته الجلوس.
- ✓ مرحلة الجلوس، وفيها تبدأ مرحلة الكلام واللّعب بالدّمى، وغيرها.
- ✓ مرحلة الحبو.
- ✓ مرحلة السّير بمساعدة.
- ✓ مرحلة السّير وحده.
- ✓ مرحلة السّير خارج المنزل.
- ✓ مرحلة الذّهاب إلى المدرسة[1].

وتصنيف "فيرث" لمراحل النّمو اللّغوي لدى الطفل يبدأ منذ لحظة ولادته إلى غاية التحاقه بالمدرسة؛ "فهو يخرج إلى العالم وهو يصرخ، وهذا الصّراخ هو الاستعمال الأول لجهاز إخراج الكلام عنده، وهو في تعريفه العلمي ماهو إلاّ اندفاع الهواء عبر الأحبال الصّوتيّة"[2]، لتتوالى المراحل بالتّرتيب: الجلوس، الحبو، السّير، ثم الذّهاب إلى المدرسة وفي كل مرحلة يكتسب فيها الطّفل مفردات وعبارات تتناسب وسنّه وينتقل من مرحلة يصدر فيها أصواتا يحاكي بها محيطه الأسري، إلى مرحلة يتعلّم فيها النّطق ليعبّر عن رغباته وحاجاته

1– ينظر: عطية سليمان أحمد، **النمو اللغوي عند الطفل (دراسة تحليلية)**، تق: رمضان عبد التواب، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د ط)، 1994م، ص 08، 09.

2– عبد الفتاح أبو معال، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2000م، ص 49.

وأحاسيسه من خلال ما يحفظه في دماغه من كلمات وتعابير يتلقّاها ممّن حوله عندما "يتلقّى جملا جاهزة تفيد التّعبير عن بعض الأوامر أو بعض الحاجات أو عن بعض الوقائع فحسب: (انصرف)، (أنا جوعان)...تختزن في الدّماغ وتكوّن بعدها صورا لفظية تُصقل وتتحدّد كلّما تكاثرت، لأنّ هذه الصور تصير –بواسطة الاستدلال الذي يعتاد عليه عقل الطّفل بسرعة– جديرة بالتّعبير عما في الأشياء والأفكار والعواطف من تنوّعات جمة"[1] وبمرور الوقت يتدرّب الطّفل على انتقاء واستعمال هذه الصّور اللّفظية بما يناسب حاجاته وسياقات الاستعمال.

وأما عالم اللّغة الدّانماركي "**أوتو هاري يسبرسن**" « Otto Harry Jespersen» (1860–1943م) فقد اقترح ثلاث مراحل لدراسة النّمو اللّغوي التي يمرّ بها الطّفل أثناء اكتسابه اللّغة:

- ✓ مرحلة الصّياح.
- ✓ مرحلة البأبأة.
- ✓ مرحلة الكلام، وتنقسم إلى مرحلتين:

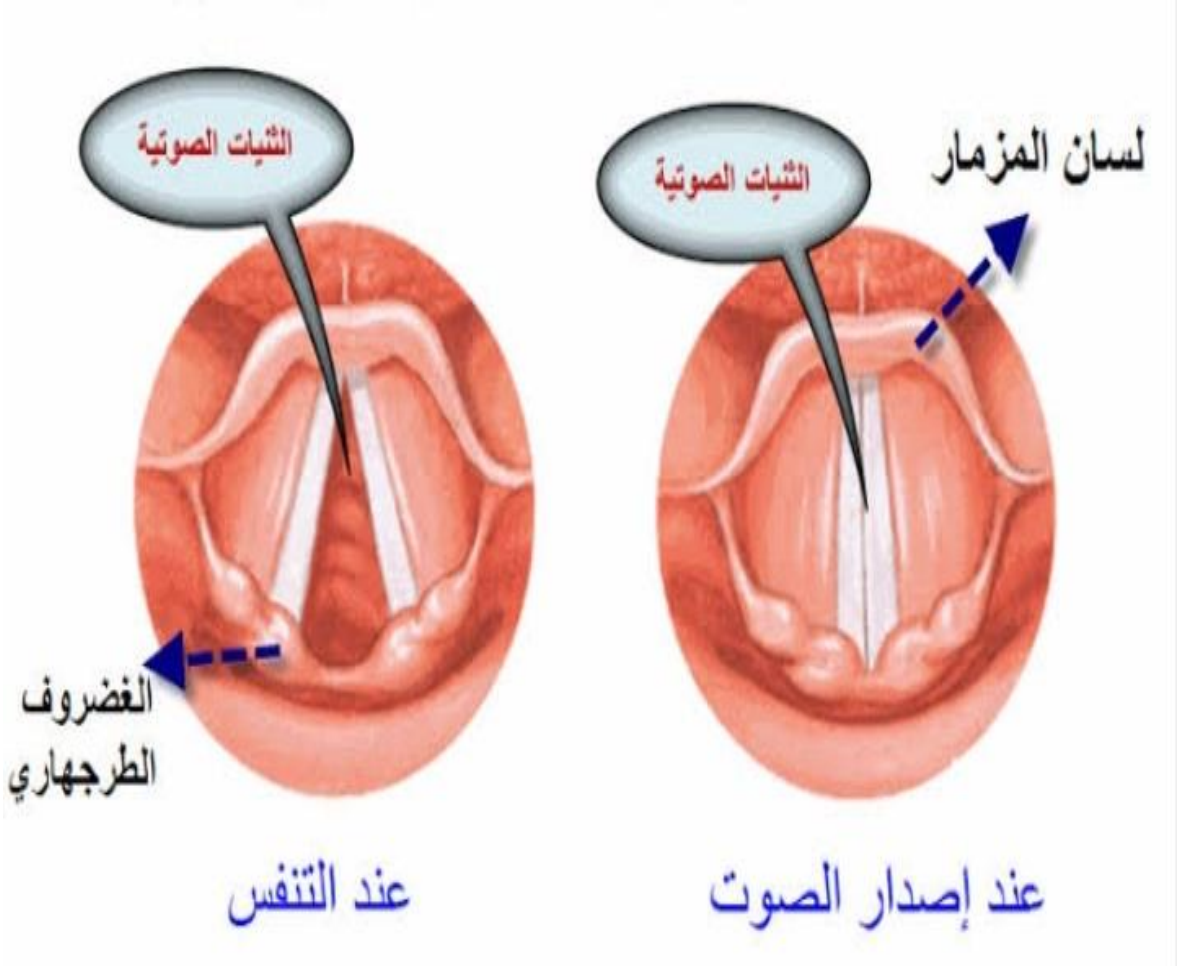
1/– فترة أسماها بفترة اللّغة الصّغيرة؛ أي اللّغة الخاصّة بالطّفل، حيث ينفرد الطّفل باستعمالات لغويّة خاصّة به[2].

2/– فترة اللّغة المشتركة، وهي الفترة التي يأخذ فيها الطّفل في الخضوع للغة الجماعيّة التي ينتمي إليها.

1– فندريس، **اللغة**، تر: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، تق: فاطمة خليل، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2014م، ص 99.

2– ينظر: عطية سليمان أحمد، **النمو اللغوي عند الطفل (دراسة تحليلية)**، ص 09.

فأما **المرحلة الأولى:** (الصّياح) أو الصّراخ التي تعقب ولادة الطّفل فهي "أوّل أثر سمعي بعد الميلاد مباشرة، ويتمثّل ذلك الأثر السّمعي في الصّرخة التي يصدرها الطّفل والتي تنعت عادة بصرخة الميلاد وهي دلالة قاطعة على أن الطّفل بدأ يتنفس"[1]



منظر للحنجرة والأحبال الصّوتية[2]

لتتحوّل هذه الصّرخة من ظاهرة فيزيولوجيّة تتمثّل في انتقال الهواء عبر مجرى التّنفس إلى صراخ ذي معان يعبّر به عن أحاسيسه أو حاجاته كالتّعب والألم والجوع، أو غياب

1- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ص 106.

2 - www .rasoolay.com، تاريخ الاطلاع: 03-09-2019م، 23:17.

والدته عنه، أو حتّى الرّغبة في التّرفيه؛ "فلا يلبث الطّفل أن يربط عمليّة الصّراخ بما يقدّم إليه أهله من وسائل التّرفيه عنه؛ فالصّراخ الذي لم يكن في أوّل الأمر إلاّ نشاطا عضليّا قد يصبح عند الأطفال عملا إراديا"[1] يلجأ إليه الطّفل لتحقيق مايريد.

ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة من مراحل اكتساب اللّغة مرحلة: **ماقبل الكلام** ذلك أنّ الصّراخ والصّيحات التي يطلقها الرّضيع "يمكن تفسيرها بأنّها ردّ فعل غريزي للتّعبير عن انفعالات غير سارّة أو إحساسات طبيعيّة كالجوع، التّعب، الخوف، والألم النّاتج من مثيرات خارجية كالحرارة والبرودة والضوء الشّديد وغير ذلك"[2]، ما يعني أنّ ردّات الفعل هذه متمثلة في الصّراخ أو الصّياح هي خطوة مبدئيّة لاكتساب اللّغة الفعليّة التي تقوم على أصوات وكلمات منطوقة مفهومة.

وأما **المرحلة الثّانية**: (البأبأة) أو المناغاة، فهي مرحلة يتعلّم الطّفل فيها إنتاج أصوات يحاكي بها الأصوات التي يستقبلها جهازه السّمعي؛ حيث "يتدرّب الطّفل على الكلام ويجذب انتباهه الأصوات التي تتضمنها لغة المحيط الذي يعيش فيه ويحاول تقليد هذه الأصوات كما يحاول أن ينطق كلمات متقطّعة، وتزيد محاولاته تدريجيّا حتى تأخذ هذه الأصوات طابع الكلام، ليصبح قادرا على التّعبير من خلال العدد القليل من الكلمات التي يقوى على النّطق بها"[3] ويستعملها تدريجيّا.

1- إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2017م، ص 1.142

2- علي القاسمي، **لغة الطفل العربي –دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي–**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت (لبنان)، ط01، 2009م، ص 39.

3- عبد الفتاح أبو معال، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، ص 51.

وقد صنّف العلماء نوعين من المناغاة هما:

- ✓ **المناغاة العشوائيّة:** وهي أصوات دون معنى، يتلفظ بها الطفل بشكل عشوائي لايهدف منها الطّفل إلى التّعبير أو الاتّصال بالغير، وإنّما هي نشاط عقلي يجد الطّفل لذّة في إخراجه ومتعة في ممارسته وسماعه.
- ✓ **المناغاة التّجريبية:** وهي امتداد للمرحلة السّابقة، إذ يحاول الطّفل تكرار الأصوات التي يصدرها فيما يشبه التّجريب والتّمرّن على الكلام[1].

وتعدّ المناغاة العشوائيّة تمرينا لأعضاء النّطق على الكلام "وتمتدّ هذه المرحلة بصورة تقريبية من الشّهر الثّاني إلى الشّهر الخامس من عمر الطّفل، وتتفاوت مدّتها من طفل إلى آخر حسب الفروق الفرديّة"[2]، وتلاحظ هذه المناغاة غالبا في حالة انشغال الطّفل باللّعب والعبث بالأشياء، في حين يصحب المناغاة التجريبيّة ارتفاع صوت الطّفل وانخفاضه بين الحين والآخر، حتى يُخيّل للشّخص بجانبه أنّه يتحدّث ويتواصل فعليّا مع أحد ما.

وتلي المرحلتين السّابقتين **مرحلة الكلام**، والتي بدورها تنقسم إلى مرحلة "اللّغة الصّغيرة"؛ وهي لغة ذات معجم لغوي مصغّر جدّا يوظّفها الطّفل في مواقف معيّنة ومرحلة "اللّغة المشتركة" التي يتوسّع فيها معجمه اللّغوي ليأخذ من لغة وسطه الأسري وفي هذه المرحلة "يبدأ الطّفل بفهم معنى الألفاظ ونطقها؛ ففي أواخر السّنة الأولى من العمر يأخذ الطّفل بنطق الكلمات المفردة، وفي الأشهر الستّة الأولى من السّنة الثّانية يبدأ بنطق كلمتين معا، وفي النّصف الثّاني من السّنة الثّانية يستطيع نطق مجموعة من الكلمات مع عناصر

1- ينظر : نصيرة لعموري، **مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة (الجزائر)، العدد 14، 2013م، ص 11، 12.

2- علي القاسمي، **لغة الطفل العربي –دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي–**، ص 40.

النّحو الأولى"[1]، وقد تكون كلمة **"ماما"** أو **"بابا"** في أغلب الأحيان أولى الكلمات التي ينطق بها الطّفل في مثل هذه المرحلة وعمره في حدود السّنة أو السّنة والنّصف، وقد ينتقي مصطلحات مختصرة لا تتعدّى الحرفين أو الثّلاثة أحرف ليعبّر بها عن حالة تختلجه؛ كأن يعبّر بكلمة **"ددي"** عن إحساسه بالألم، ويوظّف كلمة **"هز"** لرغبته في أن يحمله أحد بين ذراعيه، وقد تتصاحب هذه الكلمات بحركات وإيماءات يقصد بها التّعبير عمافي نفسه، ليتطوّر معجمه اللّغوي خلال السّنوات الخمس الموالية التي تسبق مرحلة التّمدرس؛ فقد " أكّدت الدّراسات أنّ الطّفل يعرف (03) مفردات عند بلوغه السّنة الأولى من عمره، و (272) كلمة عند اختتامه السّنة الثّانية، و(1540) كلمة في السّنة الرّابعة، ليتعدّى (3562) كلمة في عمر السّادسة"[2]، ليلتحق بالمدرسة وفي جعبته رصيد لغوي اكتسبه من بيئة لغويّة مصدرها أسرته، عائلته، الأفلام الكرتونيّة أصدقاء الطّفولة.

إلاّ أنّ لغته التي اكتسبها من بيئة لغويّة معيّنة، قد تصطدم بلغة جديدة يصادفها في المدرسة، إنّها اللّغة العربيّة الفصيحة التي تتّفق في بعض الجوانب مع اللّغة التي نشأ بها وتختلف في جوانب أخرى كثيرة، ولا يلبث الطّفل الذي صار متعلّما في المرحلة الابتدائيّة أن يتأقلم مع لغته الجديدة –اللّغة العربيّة الفصحى– ليصطدم مرة أخرى بلغة ثانية هي اللغة الفرنسيّة، ولاننسى في هذا المقام الإشارة إلى الطّفل الأمازيغي الذي نشأ على لغة أمازيغيّة متعددة اللّهجات؛ حيث يواجه ثلاث عوالم لغوية تتفاوت صعوبة اكتسابها وممارستها بين العامّية والعربيّة الفصيحة والفرنسيّة، فبعدما كان الطّفل يستعمل لغة، أو لنقل لهجة واحدة، يصبح فجأة يستعمل لغات تتضارب طريقة أدائها بين مختلف مناطق الوطن؛ وهنا يجد الطّفل الجزائري نفسه أمام كمّ متشعّب من المفردات ذات المنابع اللّغويّة

1– علي القاسمي، **لغة الطفل العربي –دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي–**، ص 40.

2– نصيرة لعموري، **مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، ص 13.

المختلفة، وأثناء محاولته اكتسابها وتوظيفها في تواصله مع أقرانه، يقع –دون قصد– في مطب لبس وتداخل بين جوانب ومستويات اللّغات واللّهجات التي اكتسبها من أكثر من بيئة لغويّة، فكيف يقع هذا اللّبس والتّداخل في لغة المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة؟

ب– مستويات اللّغة وظهورها في الأداء اللّغوي للطّفل الجزائري:

تتكامل مستويات اللّغة فيما بينها أثناء التّأدية الفعليّة لها وتجسيدها من خلال الكلام لذلك تتمّ ظاهرة التّداخل على جميع هذه المستويات دون استثناء، وقد تحدث على مستويين معا، أو على أكثر من مستويين، على النّحو الآتي:

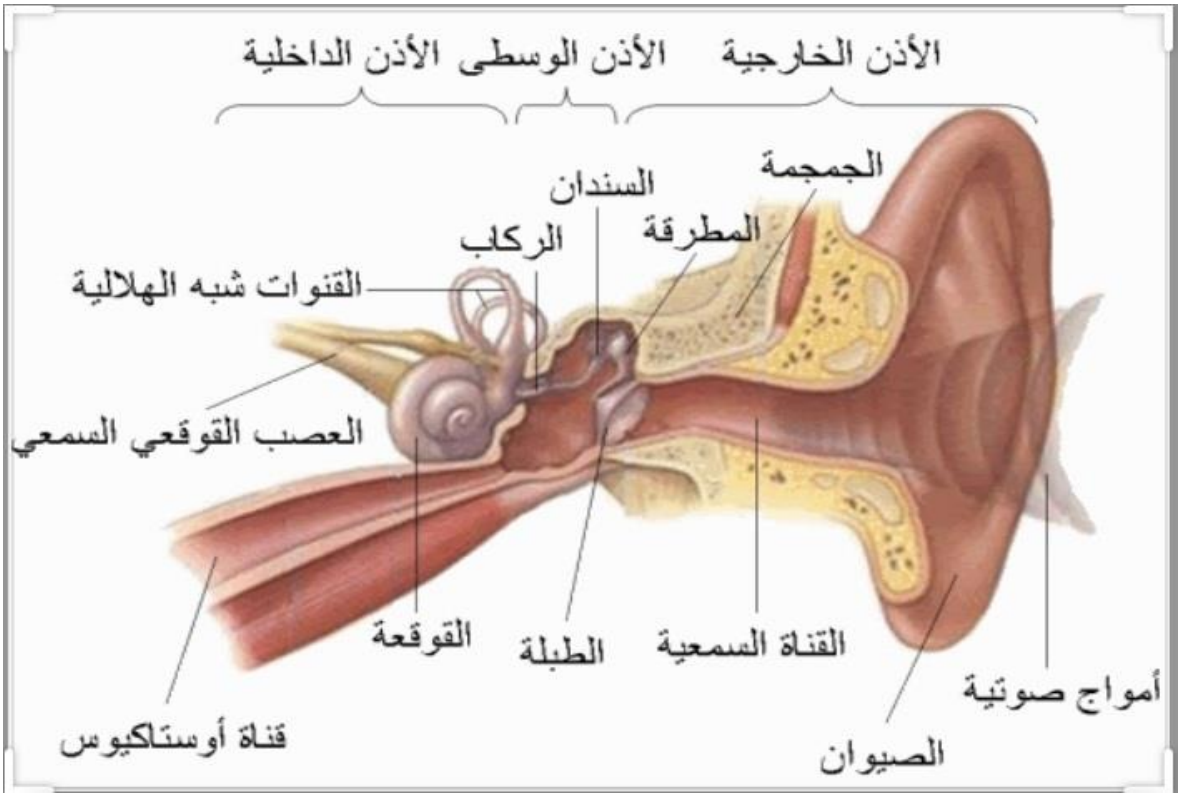
ب/1– المستوى الصّوتي (الفونولوجي):

أصل اللّغة أصوات كما قال صاحب الخصائص في تعريفه الشّهير للغة: "حدّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1]، والمقصود بالصّوت "الأثر الواقع على الأذن من بعض حركات ذبذبيّة للهواء، والذبذبات في اللّغة يحدثها الجهاز الصّوتي للمتكلّم"[2] حيث تنتقل هذه الذّبذبات متمثّلة في أمواج صوتيّة عبر الأذن بأقسامها الثّلاثة وهي: الأذن الخارجيّة، الأذن الوسطى، ثم الأذن الداخليّة كما يظهر في الشّكل أدناه[3]:

1– أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، ص34.

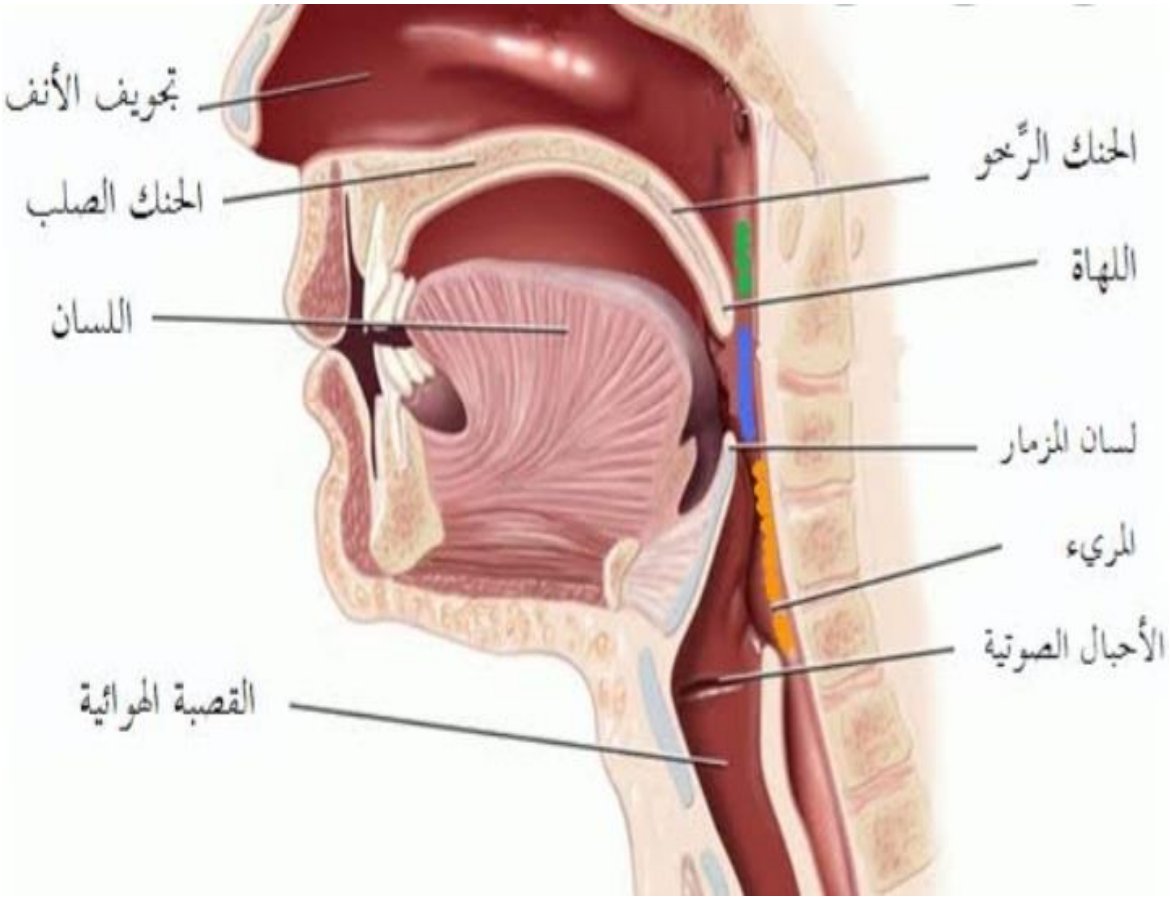
2– فندريس، **اللغة**، ص 43.

3– www.newinfoevryday.blogspot.com، تاريخ الاطلاع: 04–09–2019م، 20:12.



مكوّنات الأذن

فاللّغة البشريّة أصوات تنتقل من جهاز النّطق إلى الأذن ومنه إلى الدّماغ ثمّ إلى جهاز النّطق مجدّدا، ومن هذه النّقطة جاء اهتمام اللّغويين القدامى والمحدثين بالمستوى الصّوتي من اللغة كونه حجر الأساس الذي تبنّى عليه اللغة، فانصبّ هذا الاهتمام على دراسة كيفيّة إنتاج الصّوت، ومعرفة خصائصه وصفاته، وتحديد أسس تصنيفه إلى مجموعات معيّنة اعتمادا على آلة النّطق:



جهاز النّطق البشري [1]

والتّخطيط الذي يصوّر آلة إصدار الأصوات البشريّة يحدّد مجموع العناصر التي يتكوّن منها جهاز النّطق متمثّلة في "منفاخ هو الرّئتان، وقناة صوتيّة هي القصبة الهوائيّة وهي مغلقة من طرفها الأعلى بواسطة تضخّم مزدوج، وهو ما يسمى بالأوتار الصّوتية أو فتحة الحنجرة، ويبدو من نظام الحنجرة سمو الجهاز الإنساني على جميع الآلات الأخرى والأوتار الصّوتية على جانب من المرونة، لا يصل إليها مبسم المزمار الموسيقي وتستطيع هذه الأوتار –بفضل نظام للحركة لطيف التّدبير يدير عدّة أزواج من العضلات– أن تأخذ أوضاعا مختلفة؛ فيمكن إبقاؤها مغلقة أو فتحها فتحا تاما أو شبه تامّ وجعلها تتذبذب كلاّ

1– **موقع القرآن والتجويد**، تاريخ الاطلاع: 04–09–2019م، 19:19.

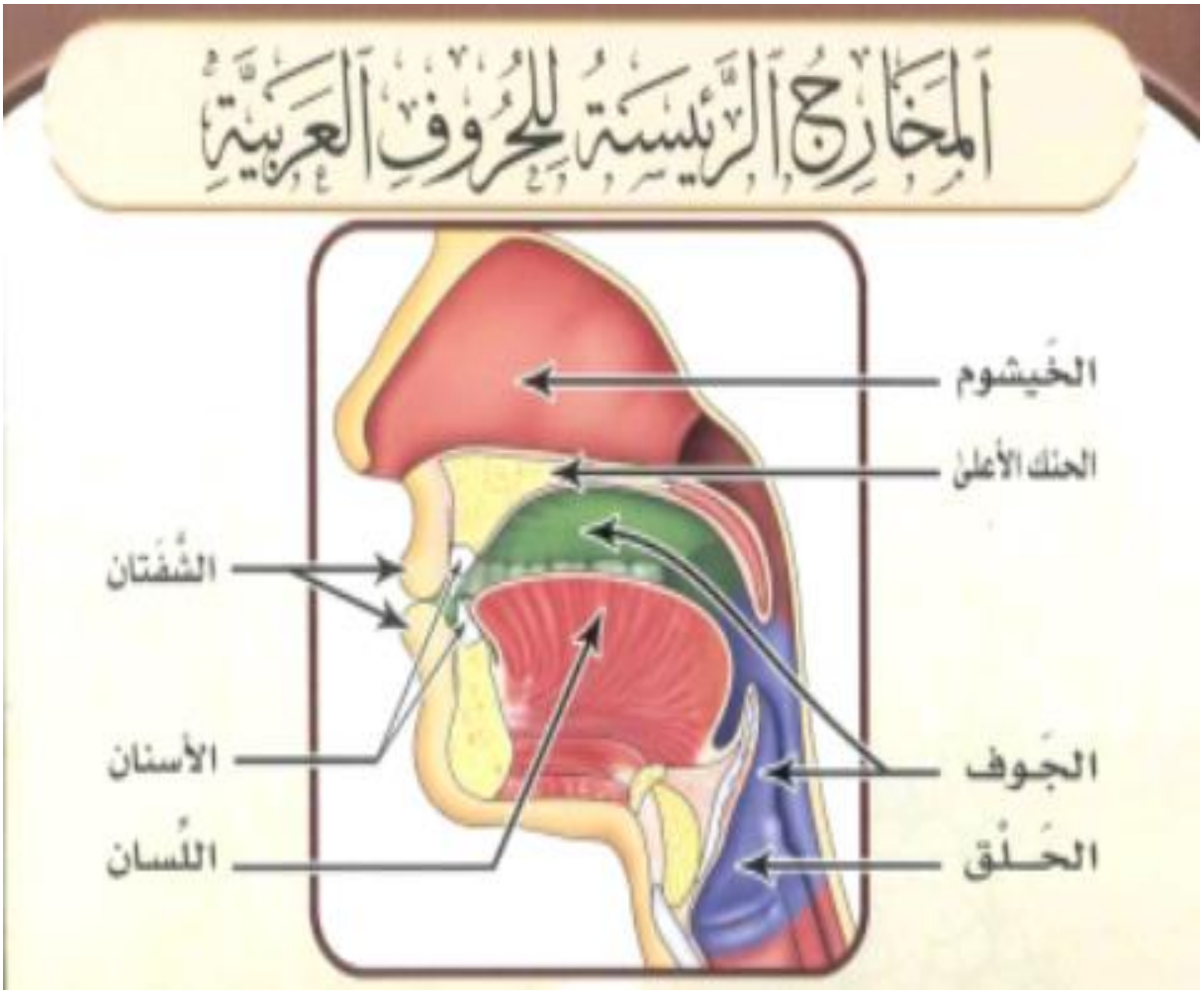
أو جزءا والتّعديل من مقدار توتّرها"[1] الذي يضبط حركة الأصوات وأنواعها، مايعني أن جهاز النّطق يتكوّن من ثلاثة أجزاء أساسية تتمثّل في:

- الجهاز التّنفسي، وهو المسؤول عن توفير تيّار الهواء الضروري لإنتاج الأصوات.
- الجهاز الصّوتي، ووظيفته إنتاج الطّاقة الصّوتية؛ وذلك بتحويل الطّاقة الدّينامكية لتيار الهواء إلى طاقة أكوستيكيّة عن طريق تذبذب الأوتار الصّوتية.
- الجهاز النّطقي، ووظيفته إنتاج الأصوات الكلاميّة[2].

واعتمادا على الجهاز النّطقي حدّد الدّارسون النّظام الصّوتي للّغة العربيّة الذي يتكوّن من قسمين هما: أصوات صامتة وصائتة؛ "وقد سمّوا القسم الأوّل: الأصوات السّاكنة (Consonats)، والقسم الثّاني: أصوات اللّين (Vowels)، والرّسم التّوضيحي يحدّد مخارجها بدقّة:

1- فندريس، **اللغة**، ص 44، 45.

2- ينظر: عاطف فضل محمد، **الأصوات اللغوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط01، 2013م، ص 63.



رسم تخطيطي لمخارج الحروف العربية[1]

فأما الأصوات السّاكنة فهي التي ينحبس معها الهواء انحباسا محكما فلا يسمح لها بالمرور يتبعها ذلك الصّوت الانفجاري، أو يضيق مجراه فيحدث النّفس نوعا من الصّفير أو الحفيف، في حين تتّصف أصوات اللّين عند النّطق باندفاع الهواء من الرّئتين مارا بالحنجرة ليتخذ مجراه في الحلق والفم دون حائل أو مانع[2]، وهي: الفتحة، والضّمة والكسرة، وقد يضيف لها بعض اللّغويين نظيراتها الطّويلة، وهي: الفتحة الممدود **(ا)** الضّمة الممدودة

1- **موقع تعليم تجويد القرآن**، 01-03- 2016، 11:13.

2- ينظر: إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص 27.

(و)، والكسرة الممدودة **(ي)**، وأما الصّوامت فتتجسّد في حروف الأبجديّة العربيّة وهي ثمانية وعشرون **(28)** حرفا، والتي تحتوي حروفا تختصّ بها دون غيرها من اللّغات أولها "الضّاد"، و"الحاء"، و"العين"...، وهي حروف غير موجودة في اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة – على سبيل الحصر كونهما أكثر لغتين يستعملهما المتعلّم الجزائري

وفي هذه الحالة يلجأ المتعلّم إلى استبدالهما بأقرب الحروف من حيث النّطق في اللّغة المقابلة؛ فمثلا ينطق المتعلّم كلمة "Bureau" على نحو "Biro"، فالصّوت « u » في اللّغة الفرنسيّة لا مقابل له في اللّغة العربيّة، لذلك يلجأ المتعلّم إلى استبداله بصوت لين هو الكسرة، كما أنّ الصّوت « eau » لا مقابل له غير الضّمة، أو واو المدّ في بعض الحالات. وفي نفس الوقت نجد بعض الأصوات تختصّ بها الفرنسيّة والإنجليزيّة دون العربيّة كـ: « V » و « P » و« W » ؛ فقد يقوم المتعلّم بنطق كلمة « Vélo » على نحو « Filo »، كما نجد في بعض مناطق الجزائر من ينطق القاف كافا، فيقول: "أوكف" بدل "أوقف"، وفي مناطق أخرى ينطق القاف همزة كما في "قال": "آل"، وغير ذلك من الأمثلة والظّواهر الصّوتية التي لا يتسع المقام لذكرها.

ب/2- المستوى الصّرفي (المورفولوجي):

علم الصّرف هو ذلك العلم الذي يعنى بـ"دراسة المورفيمات واتّساقها في تكوين الكلم والوظيفة الأساسيّة له دراسة التّغييرات المنتظمة في الشّكل المرتبط بتغيرات في المعنى"[1] أي أنّ المستوى الصّرفي يهتمّ بدراسة الوحدات الصّرفيّة (المورفيمات) والصّيغ اللّغويّة من خلال ارتباطه بالمستوى الصّوتي كما وضح **تشومسكي** ذلك؛ "حيث أكّد أنّ النّظام الصّوتي والصّرفي مستويان متميّزان لكنّ يعتمد الواحد منهما على الآخر ويرتبطان بنظام القواعد عن طريق القواعد المورفونيميّة (الصّرفية الصّوتية)"[2]، فالظّاهرة اللّغويّة لا يمكن أن تحدث دون تكامل العلاقات بين الأصوات والصّيغ والتّراكيب، وأي خلل أو لحن يلحق بإحداها يلحق بالأخرى قطعا،والتّداخل يلحق بالمستوى الصّرفي أثناء بناء الكلمة؛ في صياغة بنيتها الأوليّة، أو مايتعلق بها من سوابق كحروف المضارعة، ولواحق كالضّمائر المتّصلة ودواخل كالتّضعيف في الأفعال عبر التّحولات التي تطرأ في كلام المتعلّم وهذه التّحولات التي تلحق بنية الكلمة تؤدّي إلى تغيير في معناها، حيث يسقط المتعلّم النّظام الصّرفي للغة ما على لغته التي يتواصل بها في موقف أو سياق لغوي معيّن كأن يخلط بين صيغتي التّذكير والتّأنيث بين اللّغتين العربيّة والفرنسيّة، فينقل صيغة التّأنيث لـ"الشمس" في اللغة العربية قياسا إلى اللّغة الفرنسيّة فيقول « La soleil » بدل قوله »Le« soleilأو ينقل سمة التّذكير في "القمر" فيقول« Le lune » بدل أن يقول « La lune »، والأمر نفسه في الإفراد والتّثنية والجمع.. وغيرها.

1- عاطف فضل محمد، **الأصوات اللغوية**، ص 29.

2- خالد حسين أبو عميشة، **تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية بالإمارات 7-2014/05/10م، ص 04.

ب/3- المستوى النّحوي:

النّحو علم أسّسه العارفون بأغوار اللّغة بجعلهم "كلّ الذي جاءهم عن العرب الفصحاء أساسا يبنون عليه ما قد يعنَ لهم، أو نورا يهتدون على ضوئه رغبة منهم في الاحتفاظ للعربيّة بطابعها والإبقاء على خصائصها، لأنّها ليست لغة الأدب فحسب، بل هي قبل كل شيء لغة الدّين ولغة القرآن الكريم "[1]، وقد أجاد **ابن جني** في ضبط مفهوم النّحو بدقّة في قوله" هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها "[2]، فالنّحو إذن علم يعرف به صواب الكلام، ويحفظ به النّظم من الخلل، واللّسان من الزّلل.

والقواعد النّحوية بذلك هي " القوانين التي تتناول الوظيفة النّحوية (الإعراب والبناء) وقوانين التّوافق والتّخالف بين مكوّنات التّراكيب وقوانين الرّبط بين هذه المكونات وفق التّقديم والتّأخير وغيرها"[3]، وهي عند **ابن خلدون** أهمّ ركائز اللّغة، إذ يقول في ذلك: "بها تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاها لجهل أصل الإفادة "[4]، لذلك كانت القواعد النّحوية عتبة الإحاطة باللّغة العربيّة والتمكّن منها.

إنّ أول ما وضع من اللّغة نحوها؛ فقد ذكرت الكتب أنّ الإمام علي بن أبي طالب – كرّم الله وجهه– قد أمر بوضع النّحو لصون لغة القرآن من الزّلل الذي قد يلحق بها بعدما

1- إبراهيم أنيس، **من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2017م، ص 08.

2- أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، ص 33.

3-عبد الله علي مصطفى، **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط01، 2002م، ص 50 .

4- عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، ص 545.

انتشر الإسلام في أقطار الأرض؛"فقد كانت اللّغة ملكة في ألسنة العرب يأخذها الآخر عن الأوّل، فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك وخالطوا العجم، تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السّمع من المخالفات التي للمستعربين، ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السّمع، وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين يقيسون عليها سائر أنواع الكلام واصطلحوا على تسميتها بعلم النّحو"[1]، إلاّ أنّ الزّلل والخطأ قد عبث باللّغة العربيّة في عهدنا الحالي فنال منها اللّحن حتى اختلّت جملها وتراكيبها، وهو ما يعرف بالتّداخل في المستوى النّحوي من اللّغة؛ إذ "يلحق بعناصر الجملة خللا سواء في رتبة كلّ منها أو من خلال حركاتها الإعرابيّة ومواقعها داخل التّركيب الكلي للجملة"[2]، وإذا ما أصاب الخلل نظام بناء الجملة فاعلم أنّه قد أصاب كيان اللّغة كلّه؛ فالمتعلّم أثناء نظمه للكلام قد يتورّط في تقديم وتأخير مالا يجوز تقديمه أو تأخيره، وهذا مرده الجهل بقواعد اللّغة بالدّرجة الأولى فعلى سبيل المثال يقرأ المتعلّم الجملة التّالية: « Regarde à le ciel » ظنّا منه أنّها صحيحة قياسا على النّسخة بالعربيّة: "أنظر إلى السّماء"، والأصحّ أن يقول: « Regarde le ciel »، والأمر نفسه في قوله: "الّسماء زرقاء" على النّحو التّالي:« Le ciel bleu »، والأصح: « Le ciel est bleu » في حين تنطبق الجملة بالعربية مع نسختها بالعامية: "السّما زرقا".

1- عبد الرحمن بن محمد القعود، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، ص 24، 25.

2- لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، ص 35.

ب/4- المستوى المعجمي والدلالي:

يحدث التداخل اللغوي في المستوى المعجمي والدلالي لحاجة الفرد لاقتراض بعض المفردات لإثراء معجمه الخاص واستعمالها في سياقات معينة لأغراض تواصلية تبليغية بحتة، أو لاختصار بعض المسميات المركبة من أكثر من لفظتين؛ كأسماء المنظمات الحكومية، أو لأغراض أخرى كالتفاخر أو إبراز الفرد لمستواه الثقافي أو العلمي، أو حتى لغرض التلميح لمستواه الاجتماعي أو انتمائه الطبقي أو المهني؛ ذلك أن "الاحتكاك اللغوي في هذا المستوى يرتبط بالبنية الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فالذي يتغير من فترة زمنية لأخرى هو الحاجات اللغوية للفرد"[1]، ويعد المستوى المعجمي أكثر المستويات عرضة لحدوث التداخل اللغوي، ذلك أن لكل لغة معجمها الخاص الذي يختلف عن معجم أي لغة غيرها، ويتجلى ذلك من خلال استخدام المتعلم المفردات بعيدا عن معناها الحقيقي التي اقترضها من لغة ما في لغته التي يتواصل بها بنفس معناها الأصلي رغم توافر مقابلاتها في لغته الأم، وقد تتحور الدلالة من متكلم إلى آخر ومن سياق إلى آخر حتى تتخذ تدريجيا هيئة دلالية تختلف عما وضعت له المفردة أول مرة.

1-لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، ص 35.

2- توظيف الكفاية اللّغوية لدى المتعلّم الجزائري؛ بين إنتاج الأداء اللّغوي وتحقيق الكفاية التّواصليّة

بعد أن تتماثل لغة الطّفل الجزائري إلى الاكتمال التّدريجي نوعا ما –من ناحية سلامة النّطق والقدرة على التّعبير بما يناسب الموقف التّواصلي–، تقتضي الضّرورة أن يلتحق بالمدرسة حتّى تنمو لغته بشكل أفضل ويتمكّن من تعلّم مهارات لغويّة جديدة يخزنها في شكل قوالب لغويّة تسمى عند أهل الاختصاص "**الكفاية اللّغويّة**":

- ✓ فما المقصود بها؟
- ✓ وكيف يوظّفها المتعلّم في تواصله بغيره؟

قبل الشّروع في الإجابة على السّؤال أعلاه، يجب البتّ أوّلا في اختلاف استعمال مصطلحي "الكفاءة" و"الكفاية" في مقامين متشابهين، نورد قرار مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة.

1- بين مصطلحي الكفاءة والكفاية:

تتضارب المصطلحات في اللّغة العربيّة وتتقارب في مفاهيمها وحدودها الحقيقيّة؛ ولغتنا العربيّة تزخر بمثل هذه المصطلحات التي نذكر منها:

1-1: مفهوم الكفاءة (competence)

الكفاءة في اللّغة هي الندّ والنّظير والمثيل، وفي ذلك يقول **ابن منظور** في لسان العرب: "...والكفيء: النظير، وكذلك الكُفء والكُفُوء على فُعْلٍ وفُعُولٍ، والمصدر: الكفاءة، والكفء: النظير والمُساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا...، وهذا كِفَاءُ هذا وكِفْأتُهُ وكَفيئُه وكُفْؤُه وكَفُؤُه وكَفْؤُه أي مثله...، وفي حديث النّبي صلّى الله عليه وسلم: 'المسلمون تتكافأ دماؤهم قال أبو عبيد: يريد تتساوى في الدّيات والقصاص، فليس لشريف على وضيع فضل في ذلك..."[1]، فالكفاءة في **شقها اللّغوي** إذن تدل على المساواة والمماثلة بين شيئين أو أشياء تجمعها خصائص معيّنة.

أمّا "الكفاءة" في **شقّها الاصطلاحي** من الجانب التّعليمي هي " القدرة على التّعلم والتّوافق وحل المشكلات"[2]، أي التّمكن من نقل المعارف والمهارات المكتسبة في الصّف التّعليمي وتوظيفها في الحياة العمليّة بالاعتماد على "نظام من المعارف المفاهيميّة الذّهنيّة والمهارية (العمليّة) التي تنتظم في خطاطات إجرائيّة تمكن في إطار فئة من الوضعيّات

1- ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (ك ف أ)، مج:01، ص 139، 140.

2- فريد حاجي، **المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص 03.

من التّعرف على المهمة الإشكاليّة وحلها بنشاط وفعاليّة"[1]تظهر من خلال تكامل أدوار العناصر الآتيّة[2]:

- الأدوار المستهدفة للمتعلّم ومطالب كل دور.
- الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلّم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات.
- المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

ما يعني أنّ الكفاءة في تحقيق الشيء لا يمكن أن تتجلى حقيقتها إلاّ عن طريق الأداء الفعلي المثالي الذي ينبغي أن يقوم به الشّخص الكفء، وهي بذلك "الأداء الدّقيق السّريع وبأقل جهد مع استخدام الإمكانات المتوفرة بدرجة كبيرة من الإتقان وفي مواقعها المناسبة"[3] حسب ما يقتضيه المقام.

1- علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"**، دار أبي رقراق للطباعة والشر، الرباط (المغرب)، (د ط)، (د ت)، ص 143.

2- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس، نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، ط01، 2003م، ص 51.

3- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 821.

1-2: مفهوم الكفاية (competence)

ومصطلح "الكفاية" قد حدّد بأنّه: " تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفعاليّة "[1]،وقد ورد في معجم "مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتعلّم" عدد من التّعاريف الشّاملة لمصطلح (الكفاية) من قبل مجموعة من الباحثين نذكر منها[2]:

- يرى **(توفيق مرعي 1987م)** أنّ الكفاية هي "المقدرة على عمل شيء بفاعلية ومستوى معيّن من الأداء".
- يعرّف **(محمد زيدان 1984م)** الكفاية بأنّها "المقدّرة على عمل شيء أو مجموعة من الأعمال نتيجة التّأهيل والخبرة".
- يرى **(وليم بريج William Prigge 1982م)** أنّ الكفاية تعني "أن يمتلك الفرد الكفاءة لأداء مهمّة من المهام، وأن يتحقّق له مايلزم من معرفة ومهارات وقدرات خاصّة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء".

وكل هذه التّعريفات يمكن أن نسقطها على كفاية المتعلّم حتى تتقاطع بشكل أو بآخر مع الأداء.

1- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، ص 70.

2- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 824، 825.

1-3: مصطلح الكفاية كاستعمال أنسب

لايكاد يختلف المصطلحان في مفهوميهما العام؛ فـ"الكفاية" هي "قدرات تسمح بالسّلوك والعمل في إطار سلوك معيّن، ويتكوّن محتواها من معارف ومهارات، وقدرات مندمجة بشكل مركّب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها، وتجنيدها، وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلّها في وضعيّة محدّدة"[1]، و"الكفاءة" هي "القدرة على التّعلم والتّوافق وحل المشكلات"[2]، وكلا المصطلحين يدور في فلك واحد هو تكييف المشكلات وفق المكتسبات السابقة وعلاجها .

وللفصل في الحديث بين مصطلحي "الكفاءة" و"الكفاية"، فقد "أجاز مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة استعمال كلمة "الكفء" بمعنى "الكافي"، و"الكفاءة" بمعنى "الكفاية" وجاء في قراره: "يشيع على ألسنة المعاصرين نحو قولهم: فلان (كفء)، أو (من أهل الكفاءة)، على حين أن نصوص اللّغة والمعجمات في هذا المقام تقضي أن يقال: هو (كاف)، أو (من أهل الكفاية)' "[3]، مايعني أنّ كلا من المصطلحين جائز في الاستعمال ومسموح توظيفه في مقام بحثنا هذا إلاّ أنّ الاختيار قد وقع على مصطلح "**الكفاية**" في هذا البحث لدقته وشموله وإجماع الباحثين عليه.

1- محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، ص 53.

2- فريد حاجي، **المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، ص 03.

3- إيميل بديع يعقوب، **موسوعة علوم اللغة العربية**، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط01، 2006م، ج07، ص 396.

2- الكفاية اللّغوية، كيف تنتج من خلال الأداء اللّغوي للمتعلّم الجزائري؟

2-1: الكفاية اللّغويّة (linguistic proficiency) ، المصطلح والمفهوم:

الكفاية اللّغويّة في حدّها المتّفق عليه هي "المعرفة الضمنيّة لمتكلّم اللّغة المثالي بقواعد لغته، بحيث يستطيع التّكلم بلغته دون أخطاء"[1]؛ فهي "بمثابة ملكة لاشعوريّة تجسد العمليّة الآنيّة التي يؤدّيها متكلّم اللّغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقا لتنظيم القواعد الضّمنيّة التي تقرن بين المعاني والأصوات اللّغويّة "[2]، ومن ثمّ فهي القدرة على إنتاج اللّغة بطريقة مبتكرة ومثاليّة من قبل متكلّم مثالي، من خلال معرفته وإتقانه القواعد اللّغويّة الخاصّة بلغته؛ وإتقانه لهذه القواعد التي يحفظها في ذهنه ينعكس بالضّرورة في أدائه للّغة والتّواصل بها بسهولة وإجادة في المواقف اللّغويّة باعتماده على "مجموع المعارف اللّسنية لديه، والتي تمكّنه من فهم وإنتاج عدد لانهائي من الجمل"[3]، أي أنّ الكفاية اللّغويّة هي الحدّ الأدنى من المهارات اللّغويّة التي تحقّق التّواصل اللّغوي بين المتعلّم ووسطه اللّغوي ككل، من خلال الأداء الفعلي والاستعمال الحقيقي لقواعد اللّغة في المواقف التّواصليّة المختلفة.

1- إيميل بديع يعقوب، ميشال العاصي، **المعجم المفصل في اللغة والأدب**، دار العلم للملايين، بيروت (لبنان)، ط01، 1987م، مج01، ص 1019.

2- ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت (لبنان)، ط02، 1986م، ص 34.

3- الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية "بناء كفاية"**، دار إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، الدار البيضاء (المغرب)، (د ط)، (د ت)، ص 133.

2-2: تمظهر الكفاية اللّغويّة من خلال الأداء اللّغوي للمتعلّم الجزائري

يستدعي الحديث عن الكفاية اللّغويّة والأداء اللّغوي طرح ماعرضه **دوسوسير وتشومسكي** وحديثهما المتشعّب الذي تقاطع وتقارب رغم اختلاف منابته؛ فقد "التقى **تشومسكي** في مفهومه للكفاية والأداء مع **دوسوسير** في مفهومه للّغة والكلام؛ فاللّغة –عند **دوسوسير**– اجتماعية وليست عملا للمتكلّم، أما الكلام فهو فردي وهو الجانب الأدائي التّنفيذي الذي ينتجه الفرد، في حين عُرفت اللّغة عند **تشومسكي** بالكفاية وهي معرفة المتكلّم بلغته، والكلام بالأداء والإنجاز الكلامي، وهو ماينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقّق في مواقف ملموسة"[1] بين المتكلّمين، فكيف يتمّ ذلك عند المتكلّم الجزائري الذي يستهلّ حياته اللّغويّة؟

بعد أن يكتسب الطّفل الجزائري بعض المفردات والعبارات البسيطة من بيئته اللّغويّة التي يعيش فيها "وخاصّة في مرحلة ماقبل المدرسة حيث يبدأ الطّفل في التّوجه نحو الآخرين والتّفاعل معهم لغويا، فهو يستمع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره إليهم"[2]، ثم ينتقل بين سن الخامسة والسّادسة من عمره إلى بيئة جديدة أكبر بقليل من بيئته الأسريّة ليتعلّم فيها مهارات جديدة ولغات جديدة، إنّها المدرسة الابتدائيّة.

1- عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، **الكفاية اللغوية والأداء اللغوي بين ابن جني وتشومسكي**، www.alukah.net، تاريخ الإيداع: 30-05-2016م، تاريخ الاطلاع: 14-09-2019م، 13:48.

2- أماني عبد الفتاح علي، **مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2018م، ص 84.

ويسعى الطّفل –الذي أصبح متعلّما– جاهدا أن يرمي بمكتسباته اللّغويّة إلى أرض الواقع –واقعه اللّغوي الجديد– من خلال " ما ينطق به من كلمات وجمل وعبارات استجابة لموقف أو مثير للتّعبير عمّا يدور في ذهنه من أفكار أو تخيلات يريد نقلها للآخرين"[1] حيث تمثّل هذه الكلمات والجمل والعبارات الكفاية اللّغويّة الخاصّة به، والتي جمعها من حياته اللّغويّة الأسريّة قبل أن يلتحق بالمدرسة، ويمكن أن نشير في هذه السّياق إلى بعض الملاحظات عن تجسّد الكفاية اللّغويّة في أداء المتعلّم اللّغوي أول التحاقه بمدرسته في العناصر الآتية:

- ✓ اللّغة المختزنة بقواعدها في ذهن المتكلّم الجزائري متمثّلة في الكفاية اللّغويّة في هذا السّن وفي هذه المرحلة التّعلميّة لا تعدو أن تتجاوز العامّية أو بعض اللّهجات الجزائريّة، إذا ما استثنيا أحيانا المتعلّمين الذين تلقوا التعليم التّحضيري فهؤولاء يتّفقون نوعا ما عن غيرهم الذين بدؤوا مشوارهم التّعليمي من السّنة الأولى ابتدائي مباشرة.
- ✓ ولأنّ الكفاية اللّغويّة لا ترقى إلى أن تكون معرفة المتكلّم بقواعد لغته معرفة حقيقيّة وكاملة، فذلك يتجسّد لامحالة في أداء المتعلّم اللّغوي الذي يترواح بين كثير من العامّية، وقليل جدا من العربيّة الفصيحة.

1– مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 45.

إذن ترتبط الكفاية اللّغويّة بالأداء الفعليّ من خلال ما يمكن ملاحظته لدى المتعلّم الجزائري أثناء المواقف اللّغويّة؛ فما "يمكن أن يؤدّيه المتعلّم هو الذي يحدّد قدرته، لذا لا يمكن ملاحظة وتسجيل القدرة إلاّ عن طريق أدائها"[1] في المواقف التّواصليّة التي يعيشها المتعلّم في وسطه اللّغوي، والذي يستدعي منه تحريك خزّان القواعد اللّغويّة في ذهنه وتوجيهها خارجه، وذلك ما يراه أستاذ اللّسانيات والفيلسوف الأمريكي **نعوم تشومسكي**Noam Chomsky (1928م-) وهو ما أسماه "الإنجاز (La performance) وهو التّحقّق الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلّم"[2] على أرض الواقع اللّغوي.

3- الأداء اللّغوي وتحقيق الكفاية التّواصليّة لدى المتعلّم الجزائري:

3-1: ماالمقصود بالكفاية التّواصليّة؟

ابتكر مصطلح "الكفاية التّواصليّة" على يد عالم الاتّصالات واللّغة الاجتماعي" **ديل هايمز**"**'Dill Hymes'** سنة **1972** في دراسة بعنوان " On communicative Competence » التي نشرها في كتاب علم اللّغة الاجتماعي Sociolinguistics ليشير بها إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللّغويّة وبين القواعد الاجتماعيّة في عملية التّفاعل بين الأفراد"[3]، حيث يتمّ نقل الرّسالة بين المتحاورين ضمن سياق تداولي محدد، ومنه، يمكن ضبط مفهوم الكفاية التّواصلية بعدّها "قدرة الفرد على استعمال اللّغة بشكل تلقائي مع توفّر حسّ لغويّ يميّز به الفرد بين الوظائف

1- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 776.

2- علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي" الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة**، ص 35.

3- رشدي أحمد طعيمة،**المهارات اللّغويّة "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"**، دار الفكر العربي للنّشر والطّبع، القاهرة، (مصر)، ط01، 2004م، ص 172.

المختلفة للّغة في مواقف الاستعمال الفعلي"[1]، وبذلك يمكن تحديد معاني الكفاية الاتّصاليّة على النّحو الآتي[2]:

- هي الكفاية اللّغويّة الوظيفيّة من حيث القدرة على التّعبير والتّفسير وتوظيف المعنى بين شخصين أو أكثر ينتمون غلى نفس المجموعة اللّغويّة، أو جماعات لغويّة مختلفة.
- هي الكفاية اللّغويّة الوظيفية بين الفرد والنّص، سواء أكان مكتوبا أم شفهيا.

كما يمكن إجمال مفهوم الكفاية التّواصليّة في القدرة على إنتاج الكلام مشافهة أو كتابة بحيث تتميّز بقابليّتها للتطوّر والتّكيّف مع الوضعيّات المتعدّدة في أقلّ وقت وبأقلّ جهد ممكنين، وبذلك نميّز –في هذا المفهوم– بين أمرين اثنين:

- أوّلهما: القدرة على استعمال اللّغة، وهنا لا يمكن استخدام اللّغة استخداما جيّدا وبفاعليّة بمعزل عن توفّر المهارات الأربع.
- وهذا الاستخدام أو التّوظيف للّغة مقرون بأمر آخر ،وهو: توفّر الحسّ اللّغوي؛ والذّي يقصد به القدرة اللّغويّة على أداء اللّغة في المواقف الاجتماعيّة التداولية المختلفة التّي تقتضيها اللّغة.

1– رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"**، ص 176.

2– مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 821، 822.

3-2: هل تتجسّد الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم الجزائري من خلال أدائه اللّغوي؟

إن الخيط الضّئيل الذي يربط بين الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة، والذي يتمثّل في الأداء الجيّد ضمن سياق معيّن؛ هو الآليّة التي تترجم الكفاية اللّغويّة من خلال إنتاج الجمل في المواقف التّواصليّة بين الأفراد لغرض تبليغ رسالة ما، و"الأداء" بمفهوم 'تشومسكي' هو تحقيق اللّغة وتنفيذها فعليّا، أي نقلها إلى حيّز الاستعمال الشّفاهي أو الكتابي"[1]، وهو الحيّز التّواصلي الذي تتمّ فيه عمليّة التّفاعل بين المتكلّم والمخاطب بقصد التّفاهم والتأثير أو الإقناع، وذلك ما أشار إليه الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني المعاصر **يورغن هابرماس (1929-)** في "نظريته الموسومة بالفعل التّواصلي **Théorie de l'agir communicationnel**"، التي يفترض فيها أنّ اللّغة وسط يمكن أن يتحقّق فيه نوع من التّفاهم ومن خلاله يستطيع المشاركون التّعامل مع مزاعم الصّدق التي يمكن الاتّفاق عليها أو الاختلاف حولها"[2]، وذلك غاية التّواصل باللّغة لدى مستعمليها، إذ لا يمكن أن للّغة أن تحيا إذا مابقيت محجوزة عن الاستعمال الفعلي متمثلا في الأداء أو الإنجاز الكلامي بين الأفراد ضمن سياقات لغويّة محدّدة تحقق فاعلية الأداء وتضمن نجاح العمليّة التّواصليّة.

1- رابح بومعزة، **تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط01، 2009م، ص 41.

2- الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، **موقع lxiir**، تاريخ الإيداع: في 15 نوفمبر 2013، تاريخ الاطلاع: 25-03-2017م، 22.36.

والمتعلّم الجزائري في المرحلة الابتدائيّة قد يواجه صعوبة بالغة نعزوها في غالب الأحايين إلى بيئته الأسريّة التي تكون بعيدة إلى حدّ ما عن التّواصل بالعربيّة الفصيحة مايعني أنّ المتعلّم الجزائري سيتواصل بلغته المنزليّة بغض النّظر عن ماهيتها وحقيقتها لأن درايته بالعربيّة الفصيحة ضئيلة جدّا، إلاّ أنّه يحقق الكفاية التّواصلية من خلال أدائه اللّهجي مع أقرانه في الوسط المدرسي وذلك لتشابه الوسط اللّغوي لجميع الأسر الجزائريّة رغم اختلافات لهجيّة طفيفة.

وبعد انتقال المتعلّم من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنوات الموالية، يتمكّن المتعلّم تدريجيّا من بلورة مخزون لغوي بسيط جدّا يتغذى عليه من خلال محتويات الكتب المدرسيّة البسيطة بمفرداتها ومعانيها، والتي لا ترقى في حقيقة الأمر إلى تمكين المتعلّم من الإحاطة ولو بجزء بسيط من مجموع القواعد اللّغويّة التي تسمح له لاحقا بإنتاج لغوي يتلاءم مع موقف لغوي يعيشه "يتطلّب استعمال اللّغة الطبيعي من تنويع التّعبير حسب ماتقتضيه أحوال الخطاب الحقيقيّة غير المصطنعة"[1]، ويمكن أن نعزو ذلك للأسباب الآتية[2]:

- ❖ نقص المثيرات الصّوتيّة في مرحلة الطّفولة المبكّرة.
- ❖ قلة خبرات التّفاعل اللّغوي مع الرّاشدين في السّنوات الأولى من عمر الطّفل.
- ❖ التّناقض في صيغ المدخلات اللّغويّة بين البيت والمصادر الأخرى.
- ❖ غياب النّماذج اللّغويّة السليمة وتدخل اللّهجات العامّية.

1- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ص 174.

2- أماني عبد الفتاح علي، **مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية**، ص 92.

والسّؤال المطروح في هذا المقام هو:

هل يتواصل المتعلّم مع غيره بطريقة تحقّق نجاح هذا التّواصل؟ هل الأداء اللّغوي للمتعلّم الجزائري يعرقل نجاح العمليّة التّواصليّة؟

إذا ماحدّدنا مفهوم التّواصل الذي نتحدّث عنه في مقام البحث بأنّه "بمثابة الحوار الذي يدور بين شخصين... أو هو عمليّة التّفاعل القائمة بين فردين، أو فرد وجماعة، أو جماعتين... والتي يتمّ فيها نوع من التّأثير المتبادل من خلال نقل وتبادل الأراء والأفكار والمعتقدات، وذلك في إطار نسق اجتماعي معيّن"[1] والذي ينعكس في الأداء اللّغوي للمتعلّم الجزائري الذي يعيش في بيئة لغويّة مزيج بين لغات ولهجات مختلفة متداخلة تعرقل أساسا عملية التّواصل، **هل ستنجح هذه العمليّة؟**

ذلك ماسيتمّ الإجابة عنه في متن الفصل الثّاني من البحث؟

1- أسامة فاروق مصطفى سالم، **اضطرابات التواصل COMMUBICATION DISORDERS بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان (الأردن)، ط02، 2015م، ص 23.

الفصل الثّاني:

مظاهر التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بولاية باتنة

تمهيد

تمثّل المدرسة الابتدائيّة مؤسّسة تربويّة تصمّم كيان أجيال المجتمع، ما يعني أنّ المدرسة هيكل مادّي تشيّده الدّولة ليشيد هو الآخر بدوره شخصيّات وإطارات مشبعة بالقيم والثّوابت الوطنيّة، تتراءى من خلالها طموحات وهمم تسمو بالوطن إلى مصاف الأمم وتسمو بالشّعب إلى صفوف الشّعوب المتقدّمة.

ولتجسيد هذه المرامي تسعى الوزارة الوصيّة بشكل دائم إلى توفير الهياكل والمرافق التّربويّة قدر المستطاع رغم التّحديات التي تتجدّد كل بداية موسم دراسي تنحصر أغلبها في شح الميزانيّة الموجّهة لتسيير الشّؤون المالية لهذا القطاع، وتزايد عدد المتعلّمين في الصّفوف التّربويّة الذي يتفاوت بين 36 و 42 متعلّما في الصّف (القسم) الواحد في أغلب المؤسّسات التّربويّة في الدّولة الجزائريّة بمختلف مراحلها بما في ذلك المدارس الابتدائيّة ونادرا ما يكون العدد أقل من ذلك، الأمر الذي يشكل صعوبة بالغة تعرقل سيرورة العمليّة التّعليميّة وتقف دون تحقيق المستويات الدنيا للأهداف المسطرة في المناهج التّربوية لمختلف المواد المعرفيّة، إذ تعدّ قضية اكتظاظ الأفواج التّربوية مشكلة حقيقية تعقّد العمليّة التّعليميّة وتصعّب على المتعلّم اكتساب المعارف والمهارات إذا ما أضفنا لهذه الوضعيّة حقيقة وجود فروق فرديّة مختلفة ومتعدّدة تتفاوت درجاتها بين المتعلّمين توجب ضرورة الاهتمام الخاص بمتعلّم دون الآخر من خلال العمل الدّؤوب على الرّفع من مستواه التّعلمي أثناء تقديم الأنشطة أو أثناء حصص الدّعم والمعالجة المقرّرة ضمن التّوزيع الأسبوعي.

هذه الإشكالات وغيرها كثير تجابه أغلب المدارس الابتدائيّة الحكوميّة عبر ولايات التّراب الجزائري بما في ذلك المدارس الابتدائيّة في ولاية باتنة، التي يبلغ عددها حوالي **654** مدرسة تضمّ ما يقدر بـ **177751** تلميذا في الموسم الدّراسي الحالي 2019-2020، وهي إشكالات تؤثر على الأداء التّعلمي واللّغوي لدى المتعلّم، لذلك تمّ توجيه دفة

الدّراسة في هذا البحث من المدرسة الحكوميّة إلى المدرسة الخاصّة كونها ظاهرة جديدة انتشرت في الآونة الأخيرة في ولاية باتنة بدعوى ترقية العمليّة التّعليميّة وتوفير ظروف حسنة تدفع بالمتعلّم لتحقيق نتائج أفضل تظهر تدريجيّا من خلال تمكّنه من المهارات المتعلّمة وتوظيفها في حياته العمليّة، وتظهر أيضا في أدائه اللّغوي الجيّد في اللّغات (العربيّة – الفرنسيّة – الإنجليزيّة) إذا ما افترضنا وجود اهتمام جدي أكثر بالعمليّة التّعلميّة وترقيتها في هذا النّوع من المدارس.

وانطلاقا من هذه الفرضيّة تم تقديم استبانات وزّعت على مختلف دوائر ولاية باتنة البالغ عددها **22** دائرة قصد تحرّي مدى مصداقية المدارس الابتدائيّة الخاصّة المؤسّسة في ولاية باتنة، والتي تتمركز في عاصمة الولاية –مدينة باتنة بالتّحديد– بغرض سبر آراء

المواطنين والأولياء وتسجيل آرائهم من خلال 200 استبانة مقدّمة وزّعت 50 منها على ضواحي ولاية باتنة، و (150) استبانة وزعت على مدينة باتنة وحدها للأسباب الآتية:

- كل المدارس الابتدائيّة الخاصّة والبالغ عددها في الموسم الدراسي 2018-2019م سبعة (07) مدارس موجودة في وسط مدينة باتنة، لذلك كان لمواطنيها دراية أعمق بموضوع الاستبانة وقدرة أكبر على الإجابة عن الأسئلة المتضمّنة فيها.
- تمركز المدارس الابتدائيّة الخاصّة في مدينة باتنة جعل إجابات مواطني الدوائر البعيدة عن وسط المدينة تقوم على ماتوارد إلى أسماعهم من غيرهم، ولم تكن إجاباتهم إلا نسخا عن إشاعات وكلام يتمّ تداوله في بعض الأحيان دون أن تكون لهم تجربة حقيقيّة أو قريبة إلا القلّة القليلة منهم والذين تربطهم صلة عمل أو دراسة في وسط المدينة.

وقد استهدفت العيّنة كل فئات المجتمع وطبقاتها ومختلف المستويات والقطاعات المهنيّة بغرض جمع أكبر قدر من الآراء ووجهات النّظر:

- ✓ الأولياء بصفة عامّة.
- ✓ المعلّمون في المدارس الابتدائيّة الخاصّة.
- ✓ المعلّمون في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة.
- ✓ الموظّفون في قطاعات مختلفة: أطبّاء، مهندسون، إعلاميّون، أساتذة، تجّار، حرفيّون، رجال الأمن...

وتمّ تحليل أرائهم في المبحث الأول من الفصل الثاني في البحث على النحو الآتي:

أولا: المدرسة الابتدائيّة الخاصّة في ولاية باتنة؛ ما حقيقة دورها التربوي؟

يشاع عن المدرسة الخاصّة أنّها "تستهدف تحقيق الرّبح المادي، وغالبا ما تتعاقد مع هيئة تدريس بعقود خاصّة، ورغم أنّها تقوم على مبدأ الرّبح إلاّ أنّها تسهم في تحقيق تعلّم جيد لوجود عنصر المنافسة بينها وبين المدارس العامّة"[1]، كما أنّ مالك المدرسة الخاصّة غالبا مايسعى لتطويرها حتّى تدرّ عليه أرباحا أكثر، فيعمل على ترقية الجانب الإبداعي فيها حرصا منه على نجاح العمليّة التّعليميّة واستقطاب أكبر عدد من الأولياء الذين يمكن عدّهم مصدر وجود هذه المؤسّسات على السّاحة التّربويّة، لذلك تمّ توجيه أسئلة الاستبانة بوصفها طريقة إجرائيّة معتمدة في إعداد هذا البحث عن مدى صلاح الدّور التّربوي الذي تؤديه المدرسة الابتدائيّة الخاصّة في ولاية باتنة، وكذا نسبة إيجابيّات وسلبيّات هذه المؤسّسة.

1- تحليل البيانات الشّخصية الخاصّة بالعيّنة المستهدفة:

أ- عيّنة البحث

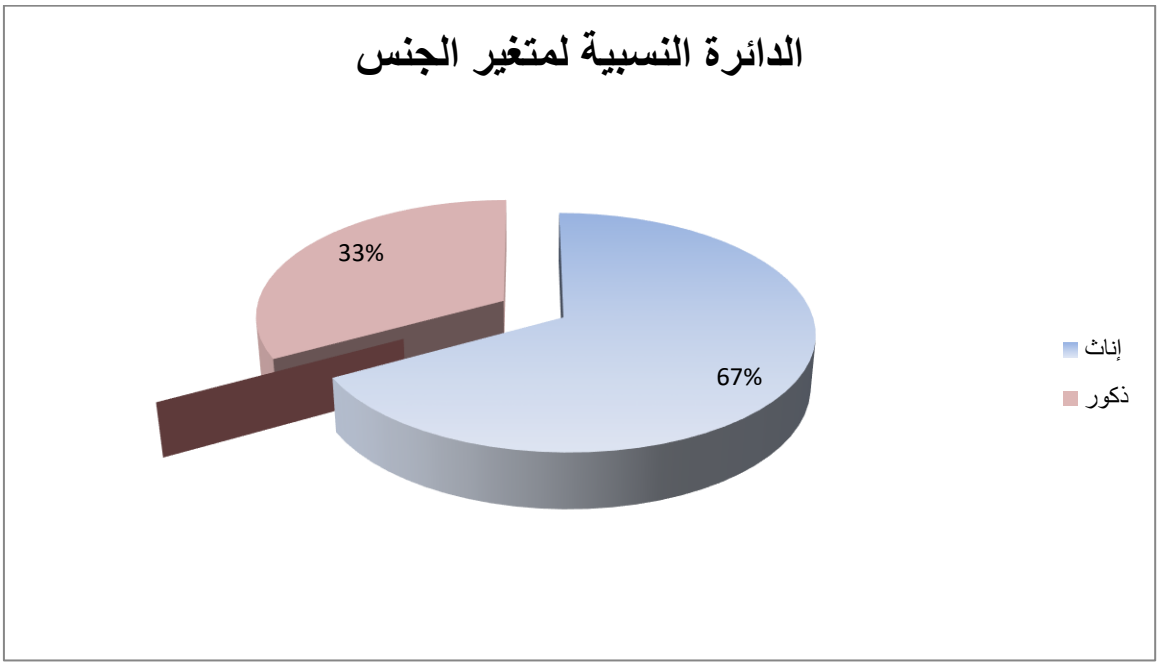
تمّ توجيه اهتمام البحث في اختيار العيّنة إلى الأولياء والمعلّمين الذين لهم علاقة مباشرة بالمدرسة الابتدائيّة الخاصّة، لأنّهم أكثر قدرة على تقديم معلومات دقيقة عن موضوع الاستبانة وإثراء أفكار البحث، إضافة إلى أخذ عيّنة من مواطني المدينة ومعلمي المدرسة الحكوميّة في محاولة لخلق تكامل بين وجهات النّظر قدر الإمكان.

1- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ص 894.

ب- متغيّر الجنس:

رضخ متغيّر الجنس لواقع سيطرة الفئة الأنثويّة على مناصب التّوظيف في قطاع التّربية والتّعليم الحكومي والخاصّ، وكذلك بالنّسبة لأولياء المتعلّمين المنتسبين للمدرسة الخاصّة، فأغلب الاستبانات كانت موقّعة من طرف الأم، ولذلك جاءت نسبة المجيبات الإناث عن الاستبانة **67%** أكبر من نسبة المجيبين الذكور **33%**:

متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	66	%33
إناث	134	%67
المجموع	200	%100



ت- متغيّر السنّ:

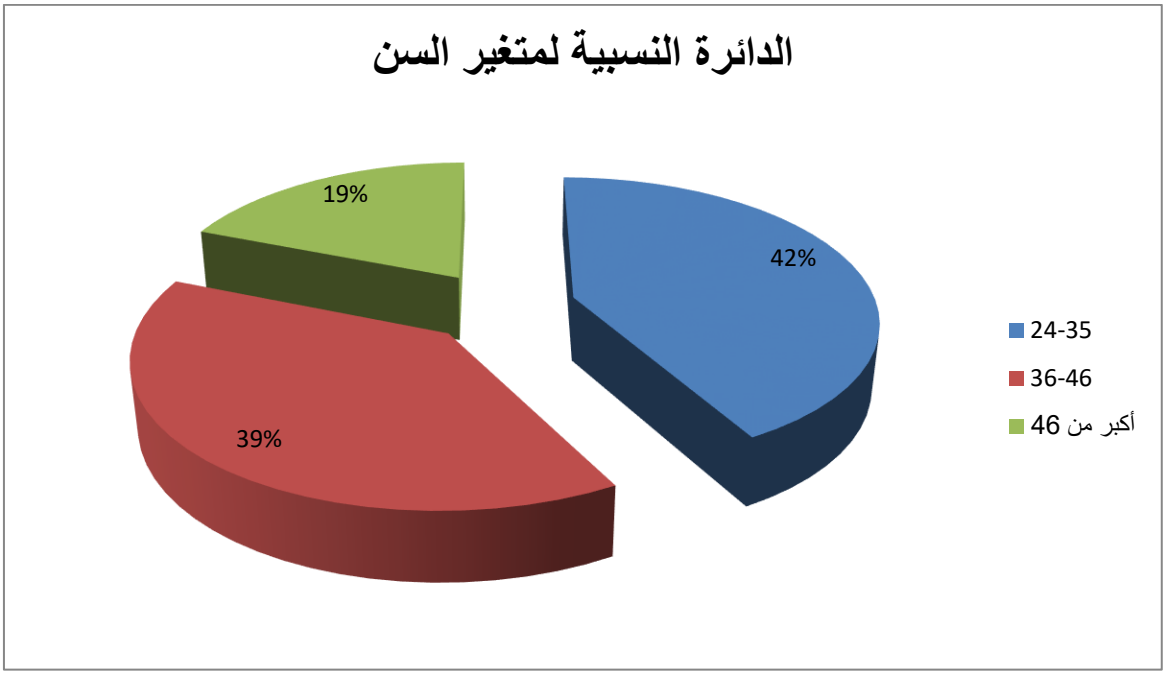
تترجم الدّائرة النّسبية الفئات العمريّة التي أجابت عن الاستبانة، حيث جاءت النّسب كمايلي:

42% نسبة المجيبين الذين تتراوح أعمارهم بين (25-35) سنة.

39% نسبة المجيبين الذين تتروح أعمارهم بين (36-46) سنة.

19% نسبة المجيبين الذين تفوق أعمارهم الـ 46 سنة.

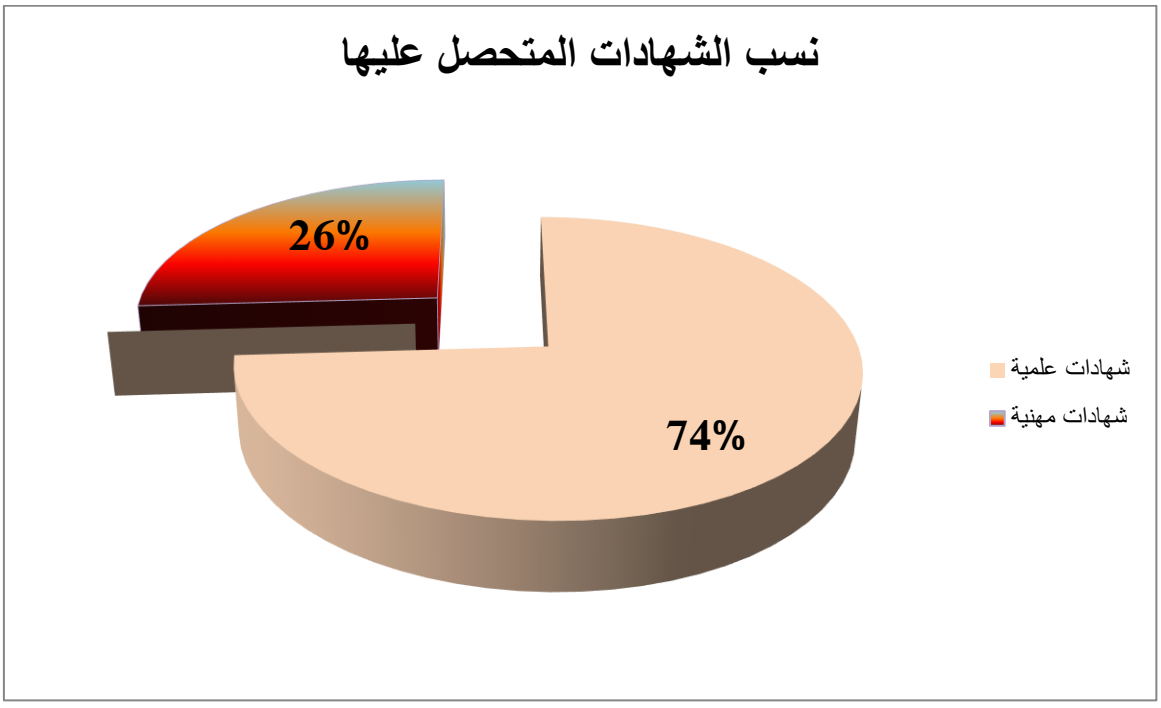
متغير السن	التكرار	النسبة المئوية
(25-35) سنة	84	%42
(36-46) سنة	78	%39
فوق الـ 46 سنة	38	%19
المجموع	200	%100



ث- الشّهادة المتحصّل عليها:

كانت أغلب الإجابات تدلّ على أنّ أصحابها ذوو شهادات علمية، وذلك ما أكّدته النسب التي أظهرت أن 74% **نسبة المتحصلين على شهادات علمية و 26% نسبة المتحصّلين على شهادات مهنيّة:**

الشهادة المتحصل عليها	التكرار	النسبة المئوية
شهادة علمية	148	%74
شهادة مهنية	52	%26
المجموع	200	%100



ج- الوظيفة الحاليّة:

تمثّلت أغلب وظائف الأشخاص الذين أجابوا عن الاستبانة في:

- أساتذة ومعلّمون بطبيعة الحال لأنّهم كانوا فئة مستهدفة.

في حين كانت وظائف الأولياء والعيّنة العشوائية خارج المدرسة الابتدائية الخاصّة شاملة وتتراوح بين:

- تجّار.
- أطبّاء وصيادلة.
- أساتذة جامعيّون.
- رجال أمن (ضباط درك، شرطة...).
- متقاعدون.
- مهندسون.

وقد أبدى كل فرد من أفراد العيّنة رأيه الخاصّ في المدرسة الابتدائيّة الخاصّة في ولاية باتنة ومدى حقيقة الدّور التّربوي والتّعليمي الذي تؤدّيه في السّاحة التّربوية متطرّقين إلى مميزات وعيوب هذه المؤسّسة التّربوية.

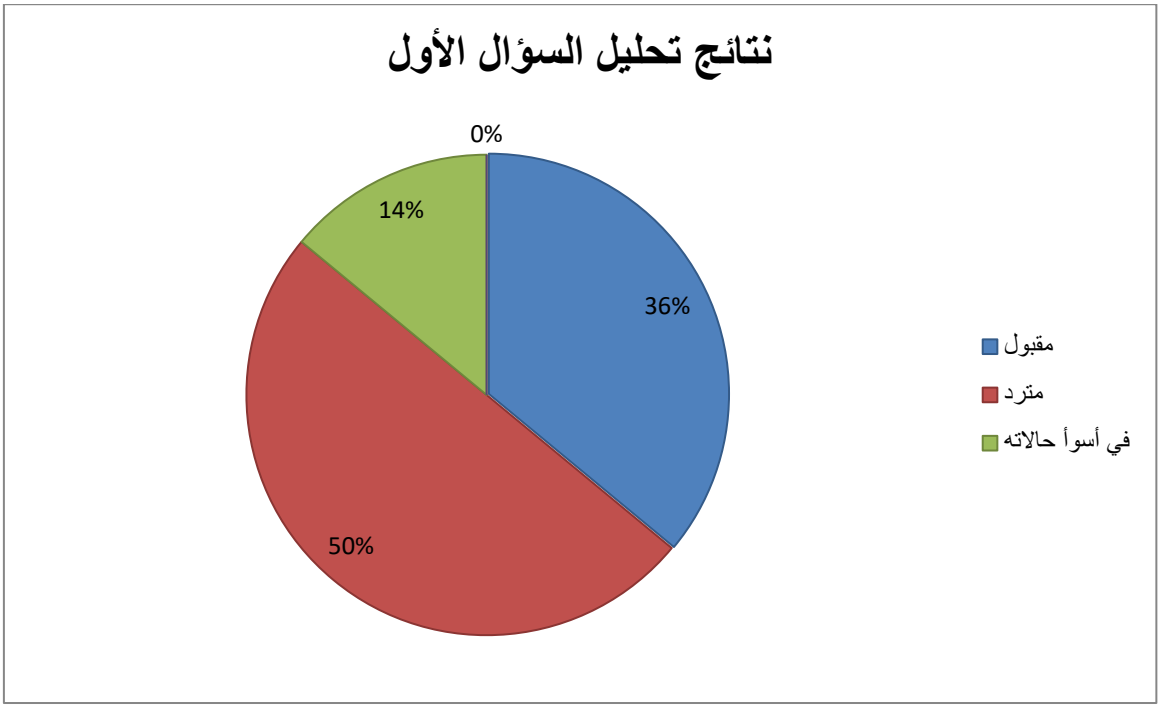
2- تحليل مضمون الاستبانة المعنونة بـ: تصنيف المدارس الابتدائية الخاصّة في ولاية باتنة

تضمّنت الاستبانة 15 سؤالا تدرّجت من الاستفسار عن الوضع العام للمدرسة الجزائريّة مرورا بسبب ظهور المدرسة الخاصّة، وصولا إلى التّساؤل عن مدى فاعلية هذه المؤسّسة التّربوية وجدواها تربويّا وتعليميّا.

السّؤال الأوّل: ما تقييمك للوضع الرّاهن للمدرسة الابتدائيّة الجزائريّة؟

اختلفت الإجابات عن هذا السّؤال بين الاحتمالات الآتية: **مقبول، متردّ، في أسوأ حالاته منذ الاستقلال**، وقد أرفق أصحاب هذه الإجابات إجاباتهم بتفسيرات يرونها مقنعة وواقعيّة جاءت على النّحو الآتي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
مقبول	72	%36
مترد	100	%50
سئ	28	%14
المجموع	200	%100



- ✓ وَضْعُ المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة **مقبول** في نظر جزء من أفراد العيّنة المقدرة نسبتهم بـ:**36%**، وذلك ما يمكن ملاحظته في جهود الوزارة الوصيّة التي تحاول تطوير المنظومة التّعليمية والمناهج قدر المستطاع، وهو مايمكن لمسه في نتائج التّحصيل العلمي.
- ✓ وَضْعُ المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة **متردي** في نظر النّسبة الأكبر من العيّنة والمتمثّلة في **50%**، وذلك للأسباب الآتية:

1) غموض وضبابيّة إصلاحات الجيل الثاني وضعف التّأطير وتكوين الأساتذة.
2) حجم ومستوى المحتوى التّعليمي يفوق قدرات المتعلّم.
3) البرنامج التّعليمي مكثّف ولا يتناسب مع الحجم السّاعي المخصّص له.
4) المنظومة التّعليمية ككل تعاني خللا واضحا.
5) تهميش المختصّين والباحثين الذين لهم القدرة والكفاءة على تشخيص العلل وتدارك النّقائص.

✓ وَضْعُ المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة **في أسوأ حالاته منذ الاستقلال** هو رأي **14%** من عيّنة البحث بسبب:

1) غياب قاعدة إصلاحيّة متينة. 2) عدم استغلال الكفاءات.

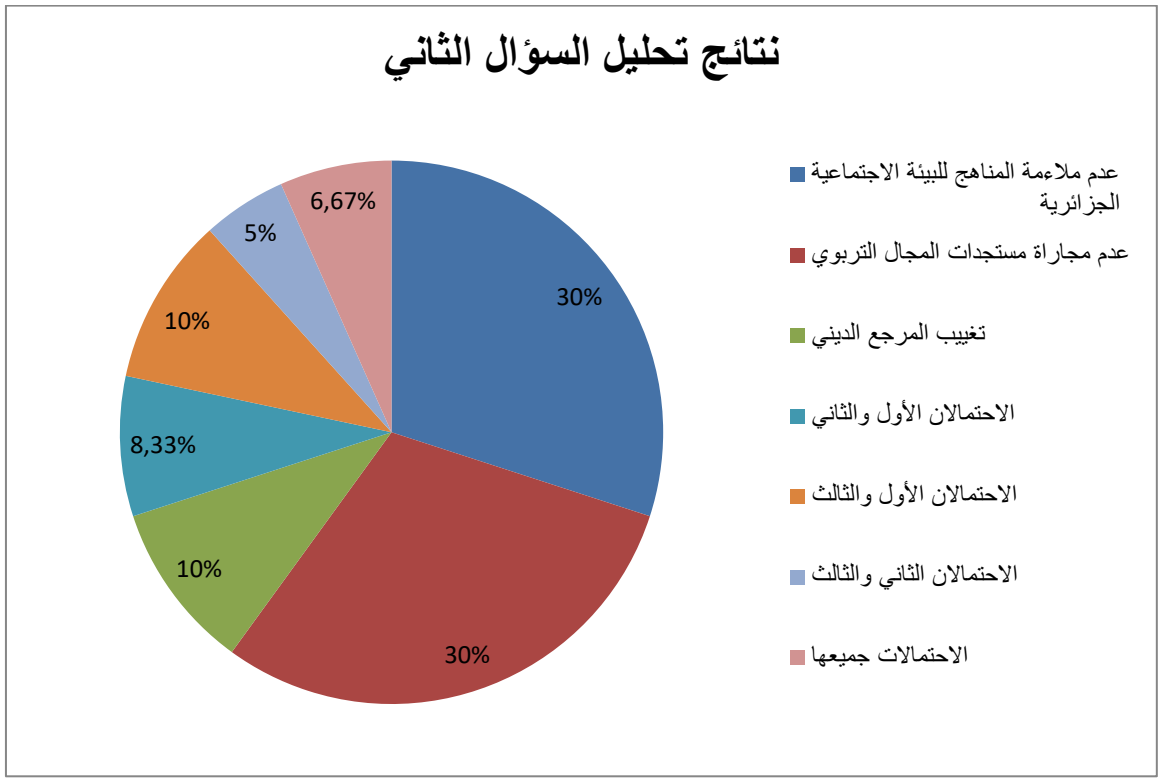
3)عدم تماشي المحتوى مع المستوى الفكري للمتعلّم.

وما يجب الإشارة إليه هو أنّ استيراد المناهج التّعليمية التي لا تتناسب حقيقة مع البيئة الاجتماعيّة الجزائريّة ومع ذهنيّة المتعلّم الجزائري من أبرز أسباب تردّي وضع المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة، والأحرى بالقائمين على المنظومة التّربويّة ابتكار مناهج من قبل باحثين ومختصيّن جزائريّين تتواءم والمستوى العقلي والفكري والوجداني للمتعلّم الجزائري وتكييفها في محتويات تحترم الفروق الفرديّة وقدرات الاستيعاب والفهم.

السّؤال الثّاني: ما أسباب تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الابتدائيّة في المجتمع الجزائري؟

جاءت الإجابات متفاوتة أحيانا ومتقاربة أحيانا أخرى، لكنها تصبّ في نهاية المطاف في قالب واحد يؤكّد نتائج السّؤال الأوّل، وذلك ما تظهره النّسب أسفله:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
عدم ملاءمة المناهج للبيئة الاجتماعية الجزائرية	60	%30
عدم مجاراة مستجدات المجال التربوي	60	%30
تغييب المرجع الديني	20	%10
الاحتمالان الأول والثاني	17	%8,33
الاحتمالان الأول والثالث	20	%10
الاحتمالان الثاني والثالث	10	%5
الاحتمالات جميعها	13	%6,67
المجموع	200	%100



ويمكن إجمال الإجابات في النّقاط الآتية:

- ✓ سبب تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الجزائريّة في المجتمع الجزائري هو **عدم ملاءمة المناهج للبيئة الاجتماعيّة الجزائريّة**، وهذا رأي **30%** من العيّنة المستهدفة، والتي أرجعت سبب هذا التّراجع إلى استهلاك المناهج الخارجية دون إسقاطها على المجتمع الجزائري.
- ✓ في حين عبّر **30%** من العيّنة عن رأيهم في سبب تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الجزائريّة في المجتمع الجزائري بأنّه **عدم مجاراة مستجدّات المجال التّربوي من حيث الوسائل والطّرائق التّعليمية**، وذلك لما لهذه الوسائل والطّرائق من أهمّية بالغة في العمليّة التّعليمية التّعلميّة، كما أنّ المنهاج والمنظومة التّعليمية ككلّ لا يتماشيان والطّرائق التّعليمية الحديثة في الدّول الأروبيّة والمتطوّرة.

- ✓ واتّفق **10%** من العيّنة على أنّ **تغيب المرجع الديني** في المحتويات التّعليمية وتهميشه في مضامين الكتب هو سبب تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الجزائرية في المجتمع الجزائري لأنّ المناهج غربيّة بحتة لا خلفية دينية إسلامية لها، وهو مايظهر في كتب اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة لجميع الأطوار.

تتقاسم تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الابتدائية في المجتمع الجزائري.

- ✓ كما اتّفقت **8,33%** من العيّنة على أنّ:

1) عدم ملاءمة المناهج للبيئة الاجتماعية الجزائرية.

2) عدم مجاراة مستجدّات المجال التّربوي من حيث الوسائل والطّرائق التّعليميّة.

هما سببا تراجع دور المدرسة الابتدائية في المجتمع الجزائري.

- ✓ في حين وقع اختيار **10%**من العيّنة على أنّ:

1) عدم ملاءمة المناهج للبيئة الاجتماعيّة الجزائريّة.

2) تغييب المرجع الدّيني فيها.

هما السببان الفعليّان لتراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الابتدائية في المجتمع الجزائري حاليا.

- ✓ وأمّا **5%** من العيّنة فرأت أنّ:

1) عدم مجاراة مستجدّات المجال التّربوي من حيث الوسائل والطّرائق التّعليميّة.

2) تغييب المرجع الدّيني فيها.

هما سببا تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الابتدائيّة في المجتمع الجزائري حاليا لأنّهما يمثلان محورا صنع الوجود الحضاري والهوياتي في العصر الحالي.

✓ أما نسبة العيّنة المقدّرة بـ: **6,67%** فهي ترى أنّ كلّ العوامل المذكورة أعلاه متمثلة في:

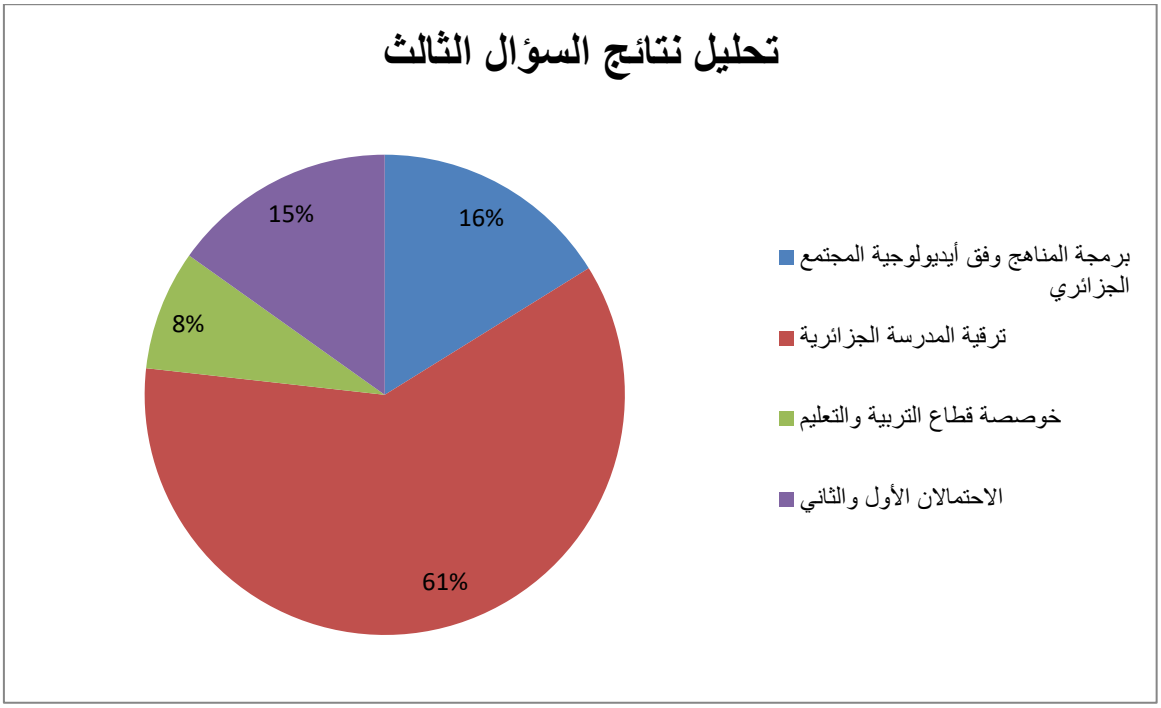
1) عدم ملاءمة المناهج للبيئة الاجتماعيّة الجزائرية.
2) عدم مجاراة مستجدّات المجال التّربوي من حيث الوسائل والطّرائق التعليمية.
3) تغيب المرجع الدّيني فيها.

وما يمكن إضافته في هذا المقام هو واقعيّة كثرة الأسباب والعوامل التي مهّدت وصنعت تراجع الدّور التّربوي والتّعليمي للمدرسة الجزائريّة في مجتمعنا اليوم، لعلّ من ضمنها إهمال قدسية الرّسالة التي يحملها المعلّم، وتحامل الأولياء في بعض الأحيان على المعلّم وتهربهم من مسؤولية تقديم يد العون لهذا الأخير...وكذلك الإضرابات التي شهدها القطاع مؤخرا أفقدت المدرسة الجزائريّة مصداقيتها، دون أن ننسى حقيقة تذيل المدرسة الجزائرية التّصنيف العالمي لمدارس دول العالم وهي حقيقة صادقت على الواقع المزري الذي آلت إليه في عصرنا الحاضر.

السّؤال الثّالث: ما السّبيل الأمثل للنّهوض بالمدرسة الابتدائيّة الجزائريّة؟

كانت الإجابات عن هذا السّؤال متفاوتة النّسب كما يلي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
برمجة المناهج وفق أيديولوجية المجتمع الجزائري	32	%16
ترقية المدرسة الجزائرية	122	%61
خوصصة قطاع التربية والتعليم	16	%8
الاحتمالان الأول والثاني	30	%15
المجموع	200	%100



وبدت الآراء ووجهات النّظر كما يلي:

- ✓ جاءت نسبة **16%** لتعبّر عن ضرورة **برمجة المناهج التّعليميّة وفق أيديولوجية المجتمع الجزائري** كونها السّبيل الأمثل للنّهوض بالمدرسة الابتدائيّة الجزائريّة ذلك أنّ نجاح المتعلّم الذي يعدّ بالضرورة مرآة عاكسة لتميز المدرسة الابتدائيّة لايمكن أن تقوم له قائمة إذا واصلنا انغماسنا في مستنقع المناهج المستوردة.
- ✓ في حين أجمع السّواد الأعظم مقدرا بنسبة **61%** على وجوب **ترقية المدرسة الجزائريّة من حيث الوسائل، الطّرائق التّعليميّة، والكفاءات...**،فالوسائل التّعليميّة العصريّة والطّرائق التّعليمية الحديثة هي أساس نجاح العمليّة التّعليمية، وكذلك لابدّ من تكوين المعلمين وفق معايير عالميّة، وعليه لابدّ من فتح معاهد التكوين التي تمّ غلقها والتي كانت شمعة تنير العقول آنفا.
- ✓ في حين أنّ **8%** من أفراد العيّنة اعتقدت أنّ **خوصصة قطاع التّربية والتّعليم** هو حل أمثل للنّهوض بالمدرسة الابتدائيّة الجزائريّة لما يشيع عن المدرسة الخاصّة من

مزايا وامتيازات توفّرها للمتعلّم وتفتح أمامه فرص الإبداع، شرط أن تراعي المدرسة الخاصّة الجانب المادّي والاجتماعي لمعظم العائلات الجزائريّة.

✓ وأمّا **15%** من العيّنة فقد اتّفقت على أنّ:

1) برمجة المناهج وفق أيديولوجيّة المجتمع الجزائري.

2) وترقية المدرسة الجزائريّة (الوسائل، الطّرائق التعليمية، الكفاءات).

متكاملان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

وما يجب الإشارة إليه هو أنّ:

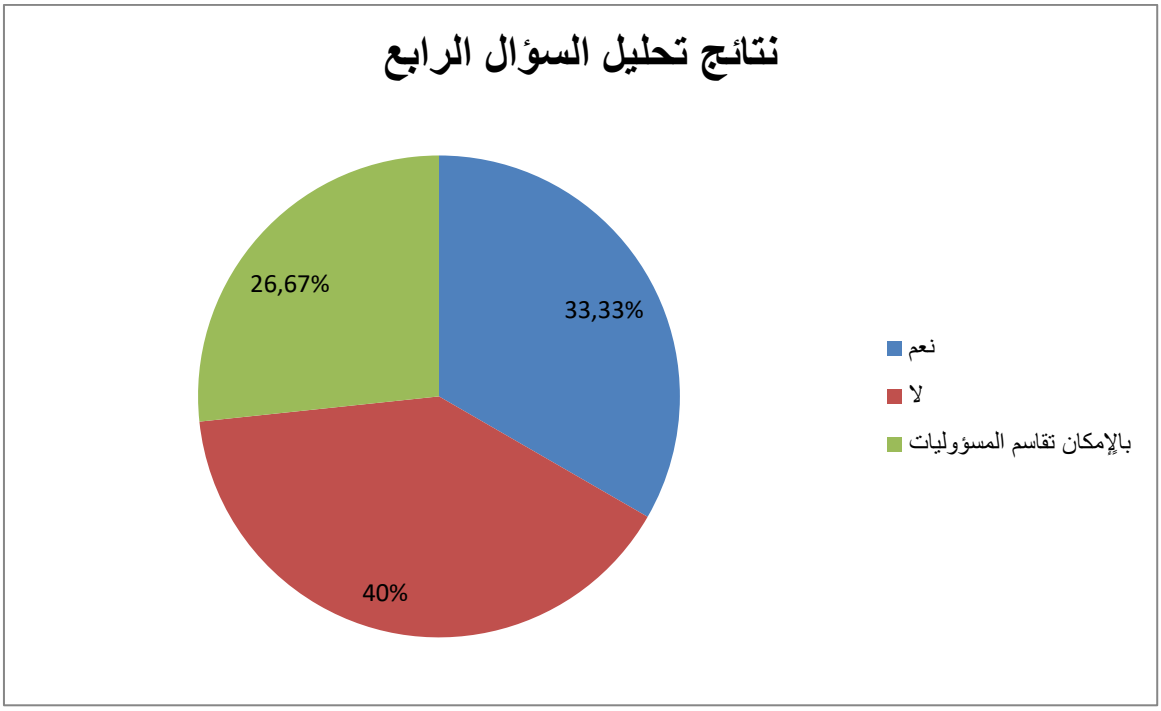
- برمجة المناهج وفق أيديولوجية المجتمع الجزائري.
- ترقية المدرسة الجزائريّة (الوسائل، الطّرائق التّعليمية، الكفاءات).

هما السبيل الأمثل للنّهوض بالمدرسة الجزائريّة، ولا يمكن أن يكون للمناهج أثر إذا كانت البيئة التي ستصبّ فيها غير مؤهّلة، كما لايمكن ترقية المدرسة الجزائريّة من حيث الوسائل التّعليميّة، والطّرائق التي يقدم بها المحتوى التّعليمي، وتوفير وتوظيف الكفاءات والإطارات العلميّة بعيدا عن تكييف مناهج تخضع لواقع المجتمع الجزائري بدينه، عاداته، تقاليده، تراثه، لذلك وجب دمج الفكرتين مع بعضهما البعض لنتائج حقيقة تتمّ ملاحظتها على أرض الواقع الاجتماعي ولو بعد حين، ولم لا تضاف مميزات المدرسة الخاصّة إلى العنصرين الآخرين لتحقيق نتائج أفضل.

السّؤال الرّابع: هل تعدّ المدرسة الابتدائيّة الخاصّة حلا بديلا لسلبيات المدرسة الابتدائية الحكوميّة؟

تراوحت الإجابات عن هذا السّؤال بين ثلاثة احتمالا هي: **نعم، لا، بالإمكان تقاسم المسؤوليّات**، ويمكن ترجمة نسب الإجابات في الشكل الآتي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	67	%33,33
لا	80	%40
بالإمكان تقاسم المسؤوليات	53	%26,67
المجموع	200	%100



وقد أدلى أفراد العيّنة بآرائهم على النّحو الآتي:

- ✓ أجاب **33,33%** بـ: **نعم**، وصنّفوا المدرسة الابتدائيّة الخاصّة بأنّها حلّ بديل لسلبيات المدرسة الحكوميّة، وذلك لأنّ:

1) المدرسة الابتدائيّة الخاصّة تضمن تأطيرا أمثل للمتعلّمين نظرا لقلّة عددهم في القسم الواحد، وبذلك يتمكّن المعلّم من توصيل المعلومة بكلّ سهولة ويسر.
2) تمثّل المدرسة الابتدائية الخاصّة منبرا لتكوين النّخبة.
3) توفّر اهتماما بالفروق الفردية والحالات الخاصّة.

- ✓ في حين جاء ردّ أغلبية العيّنة متمثّلة في **40%** هو **لا**، وبرّروا أراءهم في النّقاط الرّئيسة الآتية:

1) لا يمكن أن تعالج المدرسة الابتدائيّة الخاصّة نقائص وسلبيّات المدرسة الابتدائية الحكوميّة لأنّهما مؤسّستان مختلفتان عن بعضهما في كثير من الأسس والمعايير التي أوجدت كل واحدة منهما.
2) السّلبية الوحيدة للمدرسة الابتدائيّة الحكوميّة هو اكتظاظ الأفواج التّربوية وهو الأمر الذي تجاوزته المدرسة الابتدائيّة الخاصّة.
3) للمدرسة الابتدائيّة الخاصّة سلبيات هي الأخرى، فالمتعلّم لا يغادرها إلا مساء بعد انتهاء الدّوام، مايعني أنّه يتعرض لضغوطات كثيرة لأنّه يدرس طول النّهار، وفترات الراحة مهما كانت لا تعادل مغادرته المدرسة فور انتهاء الفترة الصباحيّة كما هو معمول به في المدارس الحكوميّة.

- ✓ أمّا **26,67%** من أفراد العيّنة يرون **إمكانيّة تقاسم المسؤوليّات** بين المدرسة الابتدائيّة الحكوميّة والمدرسة الابتدائيّة الخاصّة، لأنّ لكل منهما وجودا في المجتمع وكل منهما تؤدي دورا ما مهما كان.

وما يمكن إضافته في تحليل نتائج هذا السّؤال هو ضرورة الإقرار بأنّ المدرسة الابتدائية الخاصّة لم تصل بعد إلى درجة الكمال التي تؤهلها لطمس وجود المدرسة الحكوميّة أو تهميش دورها، وذلك لسبب بسيط هو عدم اعتماد معايير حقيقية بيداغوجيّة أو تعليمية تجعلها تنال الرّيادة مقارنة بالمدرسة الحكوميّة، وكل مايرى على أرض الواقع اجتهادات يشكر عليها أصحاب هذه المدارس، مالكين كانوا أو مسيرين أو أساتذة.

السّؤال الخامس: ماذا تعرف عن المدرسة الابتدائيّة الخاصّة؟

تمثلت الاحتمالات المقدّمة لهذا السّؤال في:

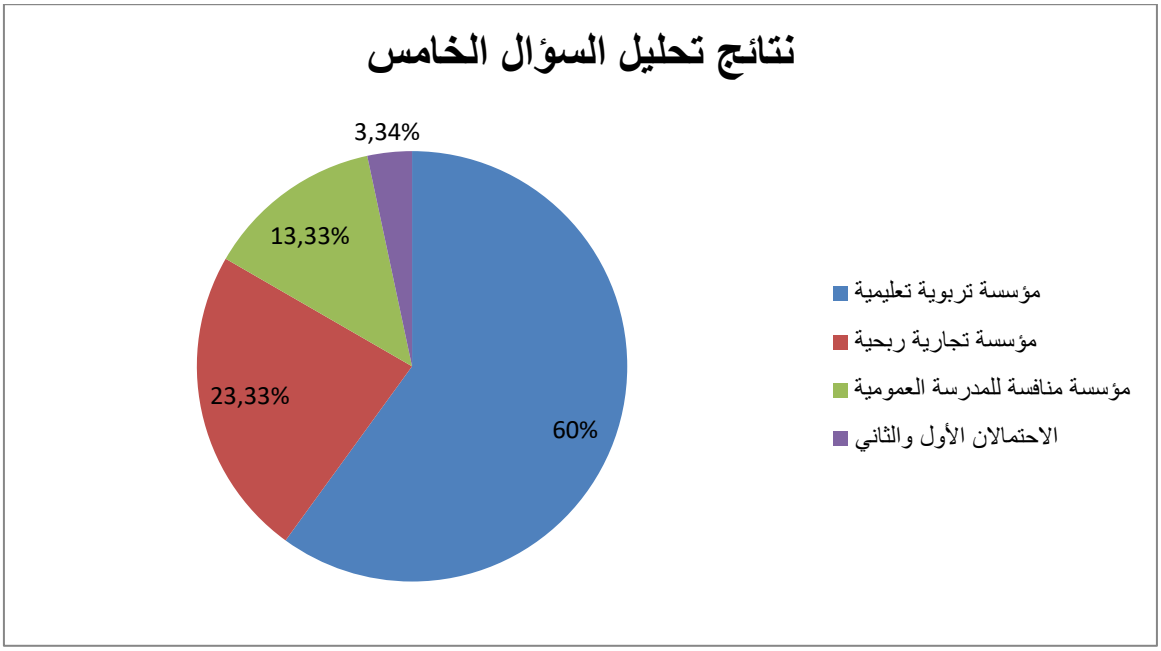
1- مؤسّسة تربويّة تعليمية.

2-مؤسّسة ربحيّة تجاريّة.

3- مؤسّسة منافسة للمدرسة العموميّة.

وجاءت إجابات أفراد العيّنة كما يلي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
مؤسسة تربوية تعليمية	120	%60
مؤسسة تجارية ربحية	47	%23,33
مؤسسة منافسة للمدرسة العمومية	27	%13,33
الاحتمالان الأول والثاني	6	%3,34
المجموع	200	%100



وقد كانت أراء أفراد العّينة على النّحو الآتي:

- ✓ اختار **60%** من أفراد العيّنة الاحتمال الأوّل (المدرسة الابتدائيّة الخاصّة هي **مؤسسة تربويّة تعليميّة**)، وكانت إجابتهم مدعّمة بالحجج الآتية:
  1) هي مؤسّسة رساليّة غايتها التّربية والتّعليم.
  2) تقدم تعليما ممتازا.
  3) مؤسّسة تبحث عن التّميز وتتكفّل بالمواهب خاصّة.
  4) تعنى بالمتعلّم الذي يحتاج إلى اهتمام أكبر.
- ✓ في حين اتّفق **23,33%** على أنّ المدرسة الابتدائيّة الخاصّة مجرّد **مؤسّسة تجاريّة** تسعى للرّبح فقط انطلاقا من استغلالها للوضع الذي آلت إليه الابتدائيّة الحكوميّة.
- ✓ وأمّا **13,33%** من العيّنة فاختارت الاحتمال الأخير وهو أنّ المدرسة الابتدائيّة الخاصّة هي **مؤسّسة منافسة للمدرسة الحكوميّة** تسعى جاهدة لإثبات وجودها في الميدان التّربوي والتّعليمي.

- ✓ وفضّلت نسبة **3,34%** أن تصنّف المدرسة الابتدائيّة الخاصّة على أنّها **مؤسّسة تربويّة تعليميّة وتجاريّة ربحيّة**، ومنافسة للمدرسة الحكوميّة في الآن ذاته، فالعقليّة التّجارية التي تنتهجها المدرسة الابتدائيّة الخاصّة تقود بها إلى الاحترافيّة وبالتالي **منافسة المدرسة الحكوميّة.**

وما تمّ ملاحظته في الميدان هو حقيقة أنّ المدرسة الابتدائيّة الخاصّة هي فهلا مؤسّسة تربويّة تعليميّة معتمدة من طرف الدّولة وتساير مناهجها ومحتوياتها التّعليمية وتخضع لكلّ التّعليمات الوزارية وهي في الآن ذاته تجاريّة تهدف إلى الرّبح وهذا معروف علنا وهو موضوع يعلمه الكلّ، ثم إنّ هذه الأرباح التي تجنيها المدرسة تجعلها تتجاوز المدرسة الحكوميّة في الجانب المالي مايجعلها منافسة لها ولو بنسبة ضئيلة.

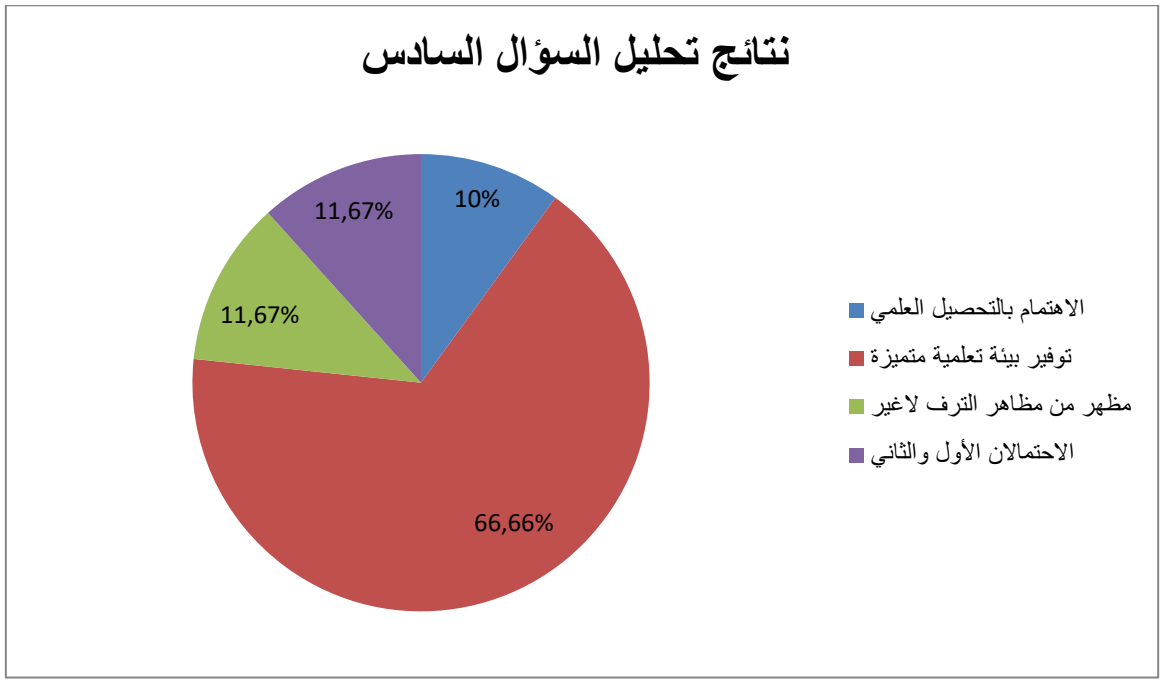
السّؤال السّادس: ما الدّاعي لإنشاء المدرسة الابتدائية الخاصة؟

جاءت إجابات أفراد العيّنة حسب الاحتمالات الآتية:

1) الاهتمام بالتّحصيل العلمي.
2) توفير بيئة تعليميّة متميّزة.
3) مظهر من مظاهر التّرف لا غير.

وتوزّعت الإجابات على النّسب الآتية:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
الاهتمام بالتحصيل العلمي	20	%10
توفير بيئة تعليمية متميزة	134	%66,66
مظهر من مظاهر الترف لا غير	23	%11,67
الاحتمالان الأول والثاني	23	%11,67
المجموع	200	%100



ترجمت هذه النّسب أراء أفراد العيّنة المتمثلة في:

- ✓ تمثلت نسبة **10%** في مجموع الأفراد الذين اختاروا أنّ **الاهتمام بالتّحصيل العلمي** هو الدّاعي خلف تأسيس وانتشار المدرسة الابتدائيّة الخاصّة، وهو سبب تهافت الأولياء على هذا النّوع من المدارس مقارنة بالمدرسة الحكوميّة التي ترزح تحت ثقل اكتظاظ الأفواج التّربوية وبالتّالي إهمال تحصيل بعض المتعلّمين سيما من يعاني منهم من التّأخر الدّراسي أو صعوبات التّعلم.
- ✓ أجمعت **66,66%** من الفئة المستهدفة على أنّ المدرسة الابتدائيّة الخاصّة هي **بيئة تعليميّة متميّزة** مقارنة بالمدرسة الابتدائيّة الحكوميّة ويمكنها –بمرور الوقت– أن تصبح نموذجا للتّعليم الفعّال، كما أنّها تقدّم حلولا متنوّعة لعلاج الفروق الفرديّة لدى المتعلّمين.

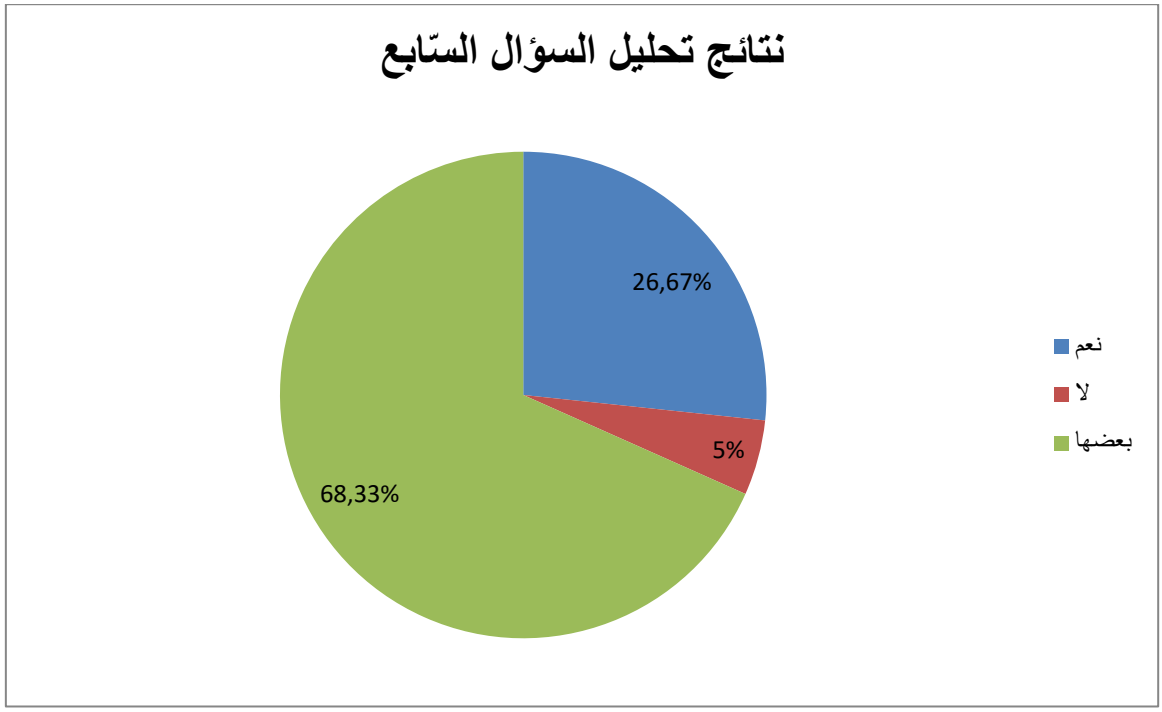
- ✓ وقد عبّر بعض أفراد العيّنة وهو مانسبته **11,67%** عن استيائهم من انتشار المدرسة الابتدائيّة الخاصّة لأنّها لا تعدو أن تكون إلاّ **مظهرا من مظاهر التّرف** لدى بعض العائلات الثّريّة.
- ✓ في حين ظنّ ما تبقى من أفراد العيّنة والمقدّر بـ: **11,67%** أنّ المدرسة الابتدائية الخاصّة قد ظهرت للوجود لتحقيق التّميّز التّعلمي ومحاولة الاهتمام بالتّحصيل العلمي أكثر.

وما يمكن الإشادة به في هذا المقام أنّ المدرسة الابتدائية الخاصّة –رغم كونها مظهرا من مظاهر التّرف عند بعض العائلات– إلاّ أنّها فعلا تسعى قدر المستطاع لتوفير بيئة تعليميّة متميّزة وذلك ما يمكن لمسه في اهتمامها الخاصّ بالمتعلّمين ذوي صعوبات التّعلم وكذا الفئة المعاقة ذهنيّا كالأطفال الذين يعانون من التّوحّد على سبيل المثال، وهو مايصنع الفارق بين المدرسة الخاصّة والحكوميّة.

السّؤال السّابع: هل تتّبع المدرسة الابتدائيّة الخاصّة معايير الجودة في التّعليم؟

توزّعت النّسب كما يلي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	%26,67
لا	10	%5
بعضها	137	%68,33
المجموع	200	%100



- ✓ أجاب **26,67%** من أفراد العيّنة بـ: **نعم**.
- ✓ أجاب **5%** من أفراد العيّنة بـ: **لا**.
- ✓ أجمع **68,33%** من أفراد العيّنة على أنّ **بعض** المدارس الابتدائيّة الخاصّة تتبع معايير الجودة في التّعليم.

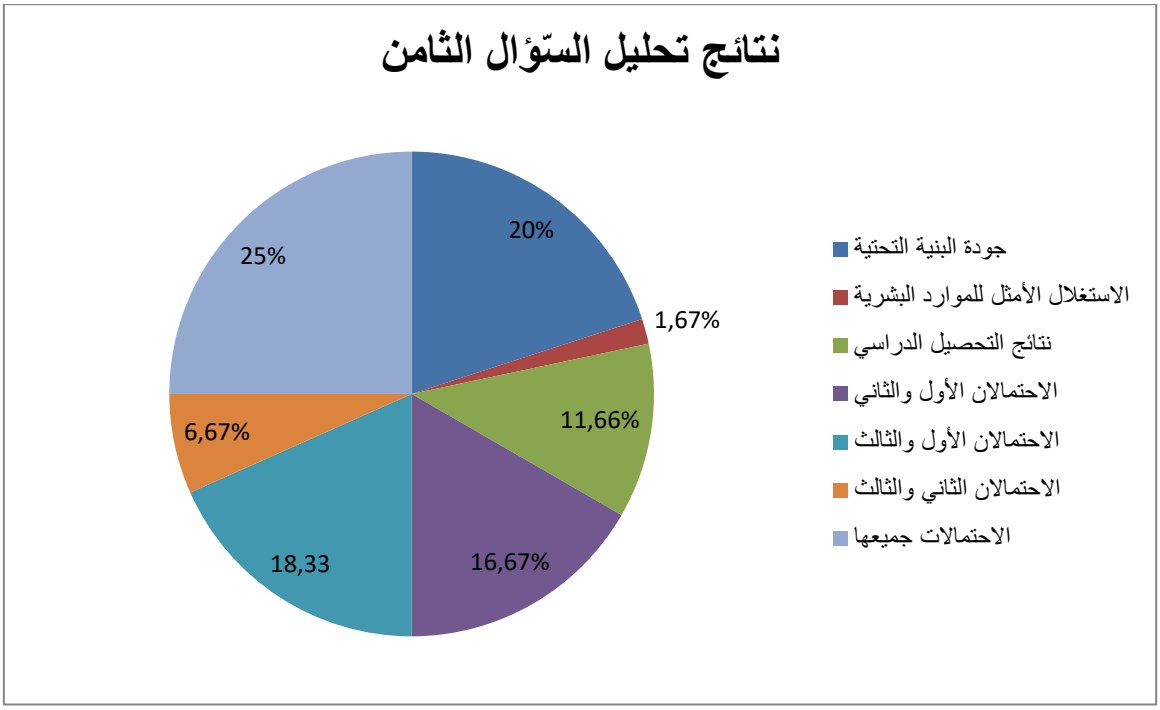
وأغلب الظّن أنّ هذه النّسب تعكس الحقيقة على أرض الواقع، فليست كل المدارس الابتدائية الخاصّة تتبع معايير الجودة، وهو ما يفسر تفضيل الأولياء لمدرسة خاصّة دون أخرى.

السّؤال الثّامن: ما أهمّ المعايير التي تراها متوفرة في المدرسة الابتدائية الخاصّة؟

وردت احتمالا الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

1) جودة البنية التّحتيّة الخاصّة بالمؤسّسات التّعليميّة (مياه– كهرباء– خدمات الصّرف الصّحي – مرافق).
2) الاستغلال الأمثل للموارد البشرية (توزيع الوظائف بما يحقق مصلحة المؤسسة).
3) نتائج التحصيل الدراسي.

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
جودة البنية التحتية	40	%20
الاستغلال الأمثل للموارد البشرية	4	%1,67
نتائج التحصيل الدراسي	23	%11,66
الاحتمالان الأول والثاني	33	%16,67
الاحتمالان الأول والثالث	37	%18,33
الاحتمالان الثاني والثالث	13	%6,67
الاحتمالات جميعها	50	%25
المجموع	200	%100



وقد ترجمت الاستبانات آراء أصحابها كما يلي:

- ✓ اختار **20%** من أفراد العيّنة الاحتمال الأول؛ أي أنّ أهم معيار يتوفر في المدرسة الابتدائية الخاصّة هو **جودة البنية التّحتية الخاصّة بالمؤسسات التّعليمية: المياه، الكهرباء، وخدمات الصرف الصحي**...والمقام يقتضي طرح السّؤال الآتي: كيف حال البنية التّحتية في المدرسة الحكومية. هل هي سيئة لهذه الدّرجة؟
- ✓ اقتصر **1,67%** من أفراد العيّنة على اختيار الاحتمال الثاني، فهل يعني أنّ **الاستغلال الأمثل للموارد البشرية في المدرسة الخاصّة** ليس معيارا يجذب الولي أو يشكل فارقا في وجود وسمعة المدرسة الابتدائية الخاصّة؟....
- ✓ في حين اختار **11,66%** من أفراد العيّنة الاحتمال الثالث، فهم يرون أنّ **نتائج التّحصيل الدّراسي** والتي تقارب **100%** في كثير من الأحايين سيما نتائج شهادة التّعليم الابتدائي.

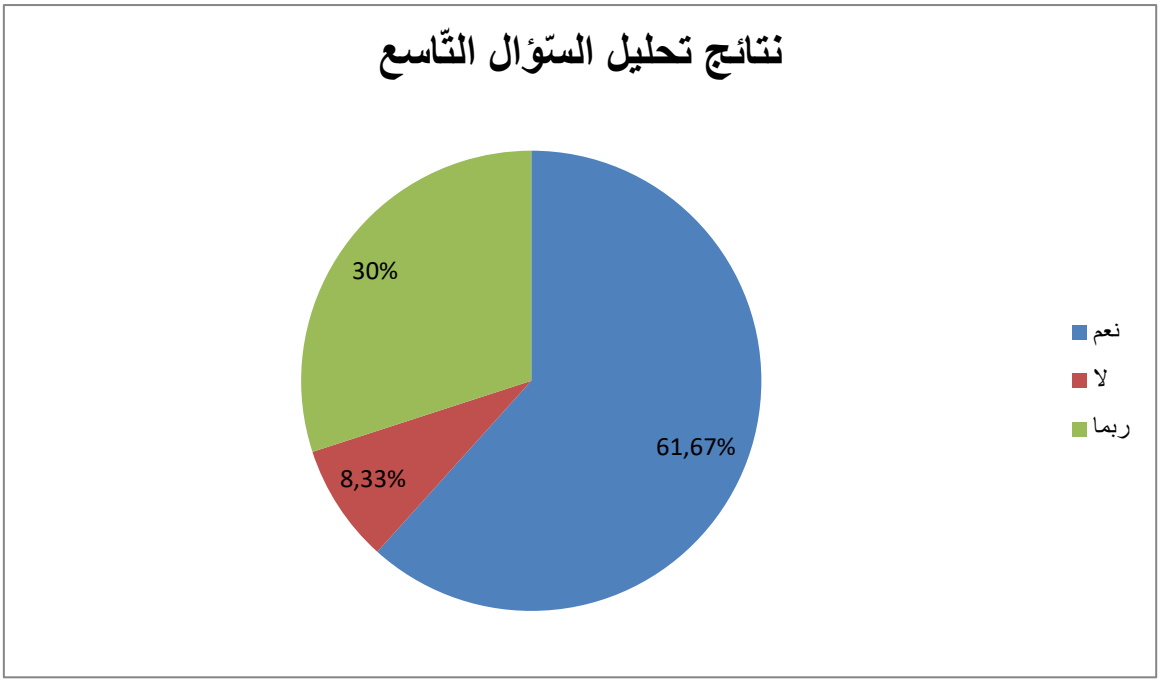
- ✓ وأمّا **16,67%** فاتّفقوا على أنّ **جودة البنية التّحتية في المدرسة الابتدائية الخاصّة (مياه- كهرباء- خدمات الصرف الصحي- مرافق)، والاستغلال الأمثل للموارد البشرية (توزيع الوظائف بما يحقق مصلحة المؤسسة)** هما المعياران اللذان تتوفّر عليها المدرسة الخاصّة واللذان يجعلانها متميزة.
- ✓ وبالنّسبة للأفراد الذين اختاروا الاحتمالين الأول والثالث وهما على التوالي:**جودة البنية التّحتية في المدرسة الابتدائية الخاصّة (مياه- كهرباء- خدمات الصرف الصّحي- مرافق)، ونتائج التّحصيل الدّراسي**، فقد كانت نسبتهم **18,33%**.
- ✓ وبخصوص **6,67%** من أفراد العيّنة فقد اختاروا الاحتمالين الثاني والثالث معا متمثّلين في: **والاستغلال الأمثل للموارد البشرية (توزيع الوظائف بما يحقق مصلحة المؤسسة)، ونتائج التّحصيل الدراسي.**
- ✓ وأجمع **25%** على أنّ كل المعايير متوفّرة في المدرسة الابتدائية الخاصّة.

وما يمكن إضافته في هذا المقام، هو أنّ هذه المعايير قد تتوفر كلها فعلا في بعض المدارس لسعيها الدّؤوب في تحقيق التميز والرّيادة.

السّؤال التّاسع: هل تمثّل هذه المعايير فارقا يجذب الأولياء إلى مدرسة ابتدائية خاصة دون أخرى؟

اختلفت الإجابات عن هذا السّؤال كما يبدو في التمثيل الآتي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	123	%61,67
لا	17	%8,33
ربما	60	%30
المجموع	200	%100



وقد وردت الإجابات كما يلي:

✓ أجمع **61,67%** على الإجابة بـ: **نعم** تمثل هذه المعايير فارقا يجذب الأولياء إلى مدرسة ابتدائية خاصّة دون أخرى، وقد برروا اختيارهم بـ:

1) إنّ الاهتمام الحقيقي للأولياء هو مايقدّم لأبنائهم في كل الجوانب الخدماتية والتّعلمية، فهم دائما يختارون المؤسّسة التي يرون فيها امتيازات دون غيرها من المؤسّسات.
2) الأولياء يبحثون دائما عن بيئة مناسبة لتفوق أبنائهم.
3) تمثل هذه المعايير وسيلة فعّالة لاستقطاب الأولياء، فالمظاهر أوّل مايجذب الزّبون.
4) المدرسة الابتدائية الخاصّة تقدّم ما يجب تقديمه من حيث الكمّ العلمي والتّربوي للمتعلّم، كما تحبّبه في الدّراسة وتعتمد طرق التّحفيز.

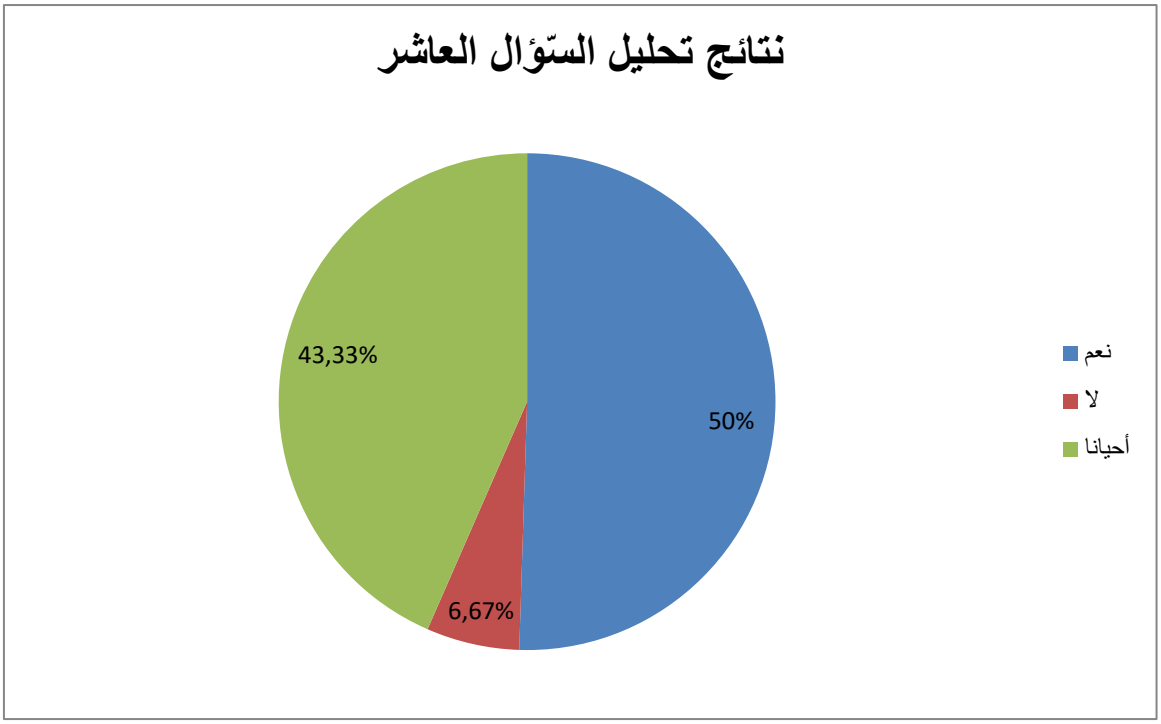
- ✓ اختار **8,33%** الإجابة بـ: **لا**، هذه المعايير لا تشكل فارقا يجذب الأولياء إلى مدرسة ابتدائية خاصة دون أخرى.
- ✓ وأمّا بقية أفراد العيّنة والمقدّرة نسبتهم بـ: **30%**، فقد رأوا أنّ هذه المعايير **قد** تمثّل فارقا يجذب الأولياء إلى مدرسة ابتدائية خاصّة دون أخرى، لأنّ بعض هذه المدارس لا تتوفّر على هذه المعايير مجتمعة، ومع ذلك فهي تشهد إقبالا كبيرا من قبل الأولياء.

والحقيقة المستقاة من أرض الواقع هي أنّ هذه المعايير تمثّل –فعلا– فارقا حقيقيا لجذب الأولياء إلى مدرسة ابتدائية خاصّة دون أخرى، وذلك لأنّ كلّ الأولياء يتوهّمون أنّ هذه المعايير –وحدها– هي ما تحقق نجاح ابنهم على كافة الأصعدة: الاجتماعيّة التّعلمية الشّخصية، وقد يتناسون في لحظة أنّ هذه المؤسّسات –ورغم طابعها التّربوي التّعليمي– إلاّ أنّها تسعى لتحقيق أرباح معينة لتغطية تكاليف وجودها واستمرارها بين بقية المنافسين، وهو الأمر الذي يمكن ملاحظته من خلال إجابات أفراد العيّنة عن السؤال الموالي.

السّؤال العاشر: هل تصنع هذه المعايير وجود المدرسة الابتدائية الخاصّة في الوسط التّربوي التّعليمي؟

اختصرت النّتائج في:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	100	%50
لا	13	%6,67
أحيانا	87	%43,33
المجموع	200	%100



وكانت الإجابات كمايلي:

✓ أجمع **50%** من أفراد العيّنة على الإجابة بـ: **نعم**، هذه المعايير تصنع وجود المدرسة الابتدائية الخاصّة في الوسط التّربوي التّعليمي، وتضمن استمرارية نشاطها.

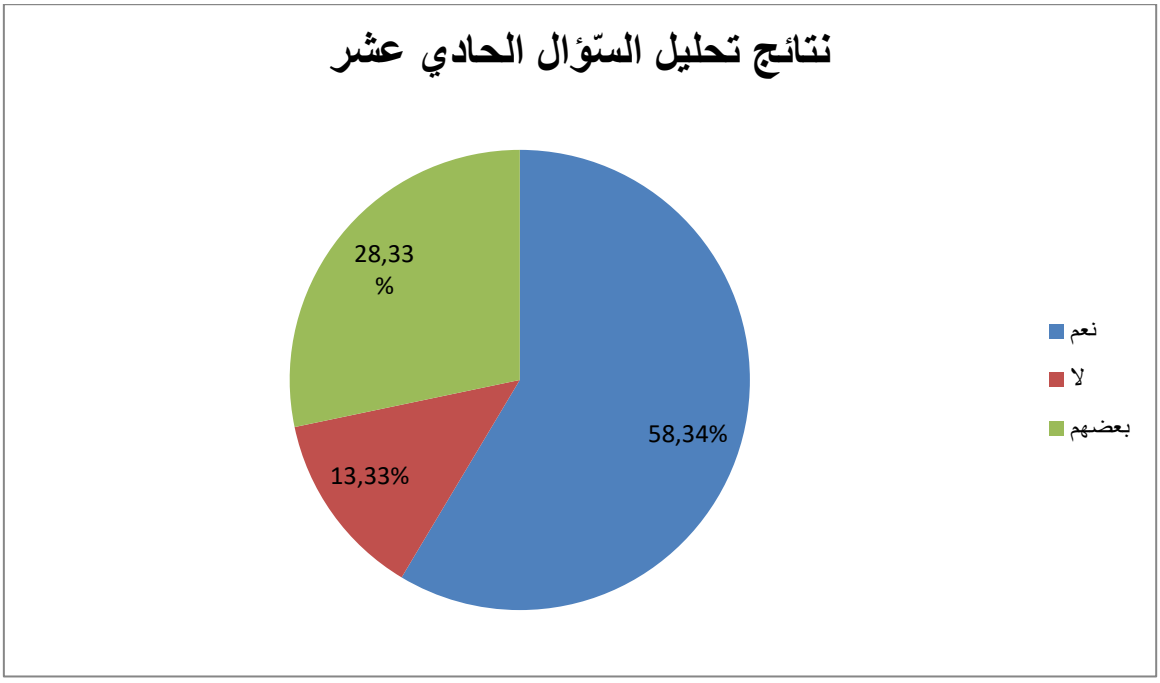
- ✓ توجّه **6,67%** من أفراد العيّنة إلى اختيار الإجابة بـ: **لا.**
- ✓ وأمّا **43,33%** من أفراد العيّنة فاختاروا الإجابة بـ: **أحيانا،** تصنع هذه المعايير وجود المدرسة الابتدائية الخاصّة في الوسط التّربوي.

والواقع أنّ هذه المعايير ليست العامل الوحيد المتسبّب في وجود المدرسة الابتدائية الخاصّة في الوسط التّربوي؛ بل هناك عوامل عديدة ومختلفة قد لاتبدو لنا للوهلة الأولى لأنّنا لسنا على دراية كبيرة بما يحدث خلف الكواليس في كل مدرسة من هذه المدارس.

السّؤال الحادي عشر: هل يعدّ سعي المدرسة الابتدائية الخاصّة إلى ترسيخ المبادئ والقيم الدّينية والاجتماعية في المتعلّم معيارا يلفت اهتمام الأولياء؟

اختصرت الإجابات في الشكل الآتي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	117	%58,34
لا	27	%13,33
بعضهم	56	%28,33
المجموع	200	%100



وتتلخّص في:

- ✓ اتّجه **58,34%** من أفراد العيّنة إلى اختيار الإجابة بـ: **نعم**، سعي المدرسة إلى ترسيخ المبادئ والقيم الدّينية في المتعلّم معيار يلف اهتمام الأولياء، وذلك لقلّة الوازع الدّيني في أيامنا هذه، وهو مايظهر في سلوك المتعلّم الصّغير، كما تسعى المدرسة الابتدائية الخاصّة على تثبيت القيم الوطنيّة قدر المستطاع.
- ✓ اختار **13,33%** من أفراد العيّنة **لا** كإجابة عن هذا السّؤال.
- ✓ في حين رأى **28,33%** من أفراد العيّنة أنّ بعض الأولياء مهتمّ بهذا الجانب التّربوي، والبعض الآخر لا يوليه أي اهتمام.

المنطق يقودنا إلى بديهيّة اهتمام الولي بكل ما يجعل شخصيّة ابنه سويّة ومتكاملة على كافّة الأصعدة وأوّلها الصّعيد الدّيني الذي تظهر ملامحه في سلوكات الطّفل المختلفة، لذلك يفضّل أغلب الأولياء الإقبال على المدرسة الابتدائية الخاصّة التي تسعى إلى ترسيخ المبادئ والقيم الدّينية والاجتماعيّة في المتعلّم، ويظهر ذلك في استفساراتهم عن البرامج والأنشطة

التّعليمية والدّينية، وكذا التّرفيهية، ومراعاة لاهتماماتهم تحرص المدرسة الابتدائيّة الخاصّة على تجسيد التّميز في هذا الجانب انطلاقا من:

- الحرص على تعليم الأطفال القرآن الكريم من خلال برمجة حصص تربويّة خاصة لذلك كحصص التّجويد، والتّحفيظ بالموازاة مع دروس التّربية الإسلاميّة المقرّرة من طرف الوزارة.
- التّحفيز على الصّلاة داخل المدرسة وذلك بتخصيص مكان مناسب لها.

السّؤال الثّاني عشر: ما المعايير والمميّزات الأخرى التي قد تميّز مدرسة ابتدائية خاصّة دون غيرها؟

لم تختلف كثيرا اقتراحات وأفكار الأولياء والمعلّمين المهتمّين بشأن المدرسة الابتدائية الخاصّة عند اطّلاعهم على مضمون هذا السّؤال، حيث جاءت إجاباتهم متقاربة في المحتوى رغم اختلافها أحيانا في طريقة طرحها، وتمثلت المعايير والمميزات التي قد تميز مدرسة ابتدائية خاصّة دون غيرها في:

- البرامج التّعليمية والتّرفيهية المتنوّعة وأهمّها الرّحلات والخرجات العلمية، والتّجارب الميدانيّة.
- المتابعة والإشراف البيداغوجي على المتعلّم.
- توفير النّقل المدرسي والإطعام.
- الاهتمام بالجانب النّفسي والسّلوكي من طرف مختصيّن وأرطفونيين.
- جدّية الجهاز الإداري القائم على تسيير المدرسة.
- جدّية وانضباط الطّاقم التربوي واهتمامهم بكلّ مايخصّ المتعلّم، وكذا تواصلهم مع الأولياء من خلال لقّاءات دوريّة مبرمجة.

- إدراج اللّغات الأجنبيّة في السّنوات الأولى من التّعليم.
- قلّة عدد المتعلّمين في الفوج التّربوي الواحد.
- الأنشطة الثّقافية والرّياضية المخطّط لها جيدا.
- تسطير برنامج للاهتمام بالفروق الفرديّة وذوي صعوبات التّعلم.
- توظيف الكفاءات.
- اعتماد طرائق تعليميّة حديثة ودمج التّكنولوجيا في العملية التّعليميّة التّعلمية.
- غرس السّنة الإسلاميّة في روح المتعلّم.
- الحرص على بناء شخصيّة فعّالة في محيطها ومجتمعها انطلاقا من تقويم السّلوك وتقبّل الآخر.
- الاهتمام بالتّعليم النّوعي لا الكمّي.
- فسح المجال أمام الطّاقة الإبداعيّة للمتعلّم واستغلالها في الرّسم، القصّة، والمسرح من خلال برمجة الأنشطة اللاّصفيّة وتنظيم دورات تنافسيّة.
- توفير الأمن.

وكل هذه المعايير لا تعبّر إلاّ عن الحرص الشّديد من الأولياء على السّيرورة الحسنة لعمليّة التّعلم بما يحقّق نجاحا أكبر في شخصيّات أبنائهم.

السّؤال الثّالث عشر: أذكر ثلاث مدارس ابتدائيّة خاصّة –على الأقل– ذائعة الصّيت

جاءت الإجابات متقاربة في كثير من الأحيان، وكلّها تصبّ في نفس المجرى؛ فلم يبتعد أفراد العينة عن ذكر أسماء المدارس الآتية:

1- المدرسة الابتدائية الخاصّة **ابن رشد**.

2-المدرسة الابتدائية الخاصّة **المعارف**.

3-المدرسة الابتدائية الخاصّة **رؤى**.

4-المدرسة الابتدائية الخاصّة **سي عمّار بوزيد**.

5-المدرسة الابتدائية الخاصّة **باستور**.

6-المدرسة الابتدائية الخاصّة **الطّيب العقبي**.

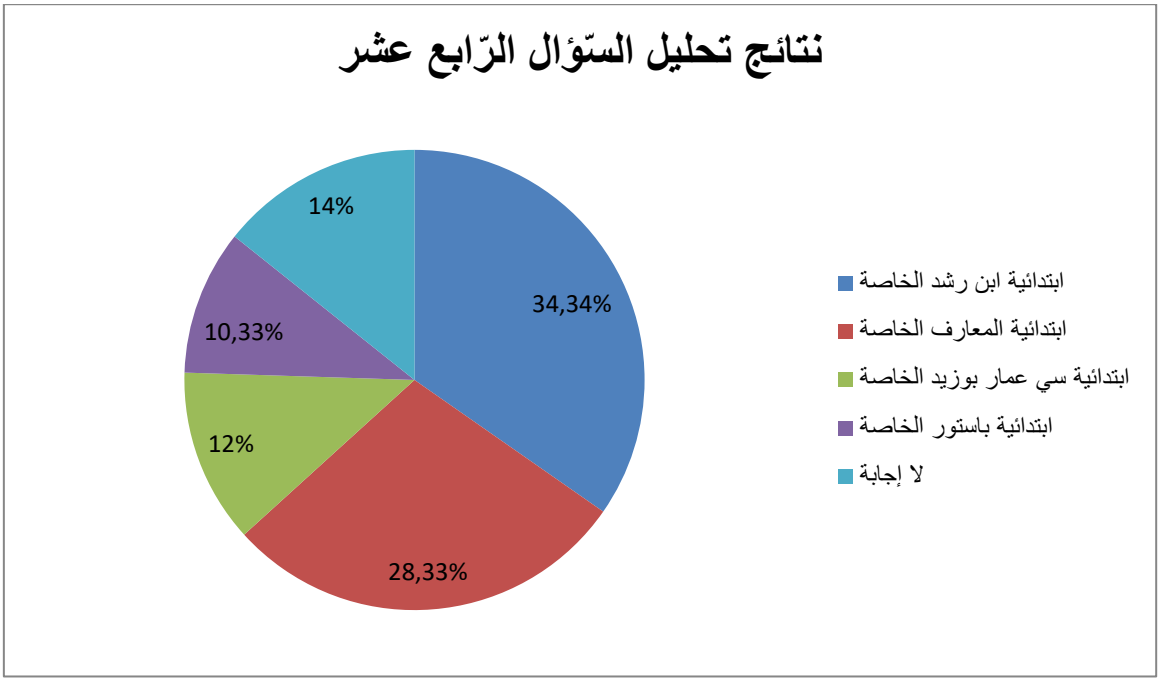
7-المدرسة الابتدائية الخاصّة **الخوارزمي**.

ويجدر الإشارة إلى أنّ **14%** من أفراد العيّنة لم يتمكّنوا من الإجابة عن هذا السّؤال.

السّؤال الرّابع عشر: رتّبها

ومن خلال العيّنات تمّ ترتيب المدارس كما يلي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
ابتدائية **ابن رشد** الخاصة	69	**%**34,34
ابتدائية **المعارف** الخاصة	57	**%**28,33
ابتدائية **سي عمار بوزيد** الخاصة	24	**%**12
ابتدائية **باستور** الخاصة	22	**%**10,33
لا إجابة	28	**%**14
المجموع	200	**%**100



حيث جاءت النّسب وفق التّرتيب الآتي:

- ✓ احتلت المدرسة الابتدائية الخاصّة **ابن رشد** الصّدارة بنسبة **34,34%**.
- ✓ تلتها المدرسة الابتدائية الخاصّة **المعارف** في المرتبة الثّانية حسب تصويت أفراد العيّنة بنسبة **28,33%**.
- ✓ وجاءت المدرسة الابتدائية الخاصّة **سي عمّار بوزيد** في المرتبة الثّالثة بنسبة**12%**.
- ✓ وفي المرتبة الرّابعة المدرسة الابتدائية الخاصّة **باستور** بنسبة **10,33%**.

مع استثناء النّسبة التي لم تجب عن السّؤال السّابق والمقدّرة بـ: **14%**.

السّؤال الخامس عشر: على أي أساس رتّبتها؟

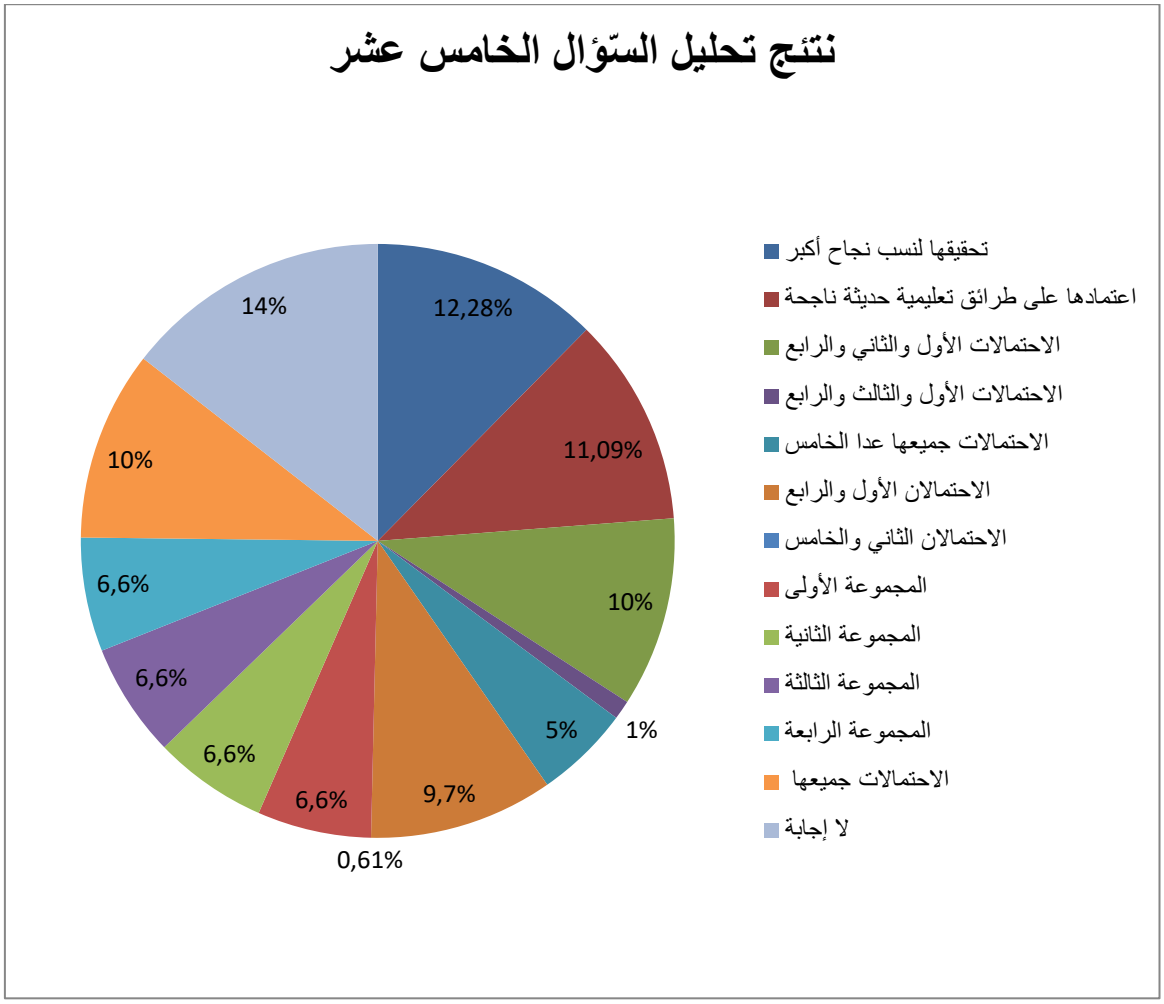
وتمثّلت الأسس في:

- ➢ تحقيقها لنسب نجاح أكبر.
- ➢ استقطابها لأكبر عدد من المنتسبين.

- اعتمادها على طرائق تعليميّة حديثة ناجحة.
- توظيفها لمدرسين ذوي خبرة.
- أقدميتها في الوسط التّربوي التّعليمي.

ويمكن تلخيص اختيارات أفراد العيّنة في الرّسم الآتي:

الاحتمالات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
تحقيقها لنسب نجاح أكبر	25	%12,28
اعتمادها على طرائق تعليمية حديثة ناجحة	23	%11,09
الاحتمالات الأول والثاني والرابع	20	%10
الاحتمالات الأول والثالث والرابع	2	%1
الاحتمالات جميعها عدا الخامس	10	%5
الاحتمالان الأول والرابع	19	%9,7
الاحتمالان الثاني والخامس	1	%0,61
المجموعة الأولى	13	%6,6
المجموعة الثانية	13	%6,6
المجموعة الثالثة	13	%6,6
المجموعة الرابعة	13	%6,6
الاحتمالات جميعها	20	%10
لا إجابة	28	%14
المجموع	200	%100



وقد جاءت الإجابات بنسب مختلفة تعكس اختلاف الآراء ووجهات نظر أصحابها كلّ حسب مايراه مناسبا:

- ✓ اختار **12,28%** من أفراد العيّنة ترتيبهم للمدارس الابتدائية الخاصّة بحسب **تحقيقها لنسب نجاح أكبر**، لأنّ النجاح هو أكبر هاجس يواجه الأولياء عن مستقبل أبنائهم.
- ✓ اختار **11,09%** من أفراد العيّنة في ترتيبهم للمدارس الابتدائيّة الخاصّة الاحتمال الثّالث وهو: **اعتمادها على طرائق تعليمية حديثة ناجحة**، فاختيار الطّرائق التّعليميّة كفيل بتحقيق نجاح العمليّة التّعليمية التّعلمية.

- ✓ اختار **10%** من أفراد العيّنة الاحتمالات الآتية كأساس لترتيب المدارس الابتدائية الخاصّة:
  - ❖ **تحقيقها لنسب نجاح أكبر.**
  - ❖ **استقطابها لأكبر عدد من المنتسبين.**
  - ❖ **توظيفها لمدرسين ذوي خبرة.**

حيث رأت هذه الفئة من أفراد العيّنة أنّ وجود هذه العناصر مجتمعة يمكن عدّها ركائز أساسيّة لصنع صيت المدرسة الابتدائية الخاصّة وجعلها منافسا لغيرها من المدارس الخاصّة والمؤسّسات التّربوية.

- ✓ في حين كانت نسبة **1%** تعبّر عن الأفراد الذين اختاروا الاحتمالات الآتية:
  - ❖ **تحقيقها لنسب نجاح أكبر.**
  - ❖ **اعتمادها على طرائق تعليميّة حديثة ناجحة.**
  - ❖ **توظيفها لمدرسين ذوي خبرة.**
- ✓ في حين كانت نسبة **5%** تعبّر عن عدد أفراد العيّنة الذين اختاروا كل الاحتمالات المقترحة عليهم في الاستبانة عدا آخر احتمال وهو أقدميتها في الوسط التّربوي التّعليمي.
- ✓ توجّه **9,7%** من أفراد العيّنة في ترتيبهم للمدارس الابتدائية الخاصّة إلى اختيار الاحتمالين الأوّل والرّابع وهما على التّوالي:
  - ❖ **تحقيقها لنسب نجاح أكبر.**
  - ❖ **توظيفها لمدرسين ذوي خبرة.**

فهما متكاملان ويصنعان وجود المدرسة الابتدائية الخاصّة على السّاحة التّربوية.

- ✓ أمّا **0,61%** من أفراد العيّنة فاختارت الاحتمالين الثّاني والخامس وهما على التّوالي:
  - ❖ **استقطابها لأكبر عدد من المنسبين.**
  - ❖ **أقدميتها في الوسط التّربوي التّعليمي.**
- ✓ أما نسبة **6,6%** فكانت نسبة لـ**4** مجموعات من أفراد العيّنة، اختارت كلّ مجموعة مايلي:

المجموعة الأولى: رتّبت المدارس الابتدائية الخاصّة حسب **تحقيقها لنسب نجاح أكبر، اعتمادها على طرائق تعليميّة ناجحة، وأقدميتها في الوسط التّربوي التّعليمي.**

المجموعة الثّانية: رتّبت المدارس الابتدائية الخاصّة حسب **تحقيقها لنسب نجاح أكبر، أقدميتها في الوسط التّربوي التّعليمي.**

المجموعة الثّالثة: رتّبت المدارس الابتدائية الخاصّة حسب **توظيفها لمدرسين ذوي خبرة.**

المجموعة الرّابعة: رتّبت المدارس الابتدائية الخاصّة حسب **توظيفها لمدرسين ذوي خبرة، وأقدميتها في الوسط التّربوي التّعليمي.**

- ✓ واتفقت نفس النّسبة **(10%)** من أفراد العيّنة على أنّ كلّ الاحتمالات مجتمعة تصنع تميّز المدرسة الابتدائية الخاصّة، ووجود هذه الاحتمالات كأفكار تطبّق فعليّا على أرض الواقع في أيّ مؤسّسة تربوية يسمح لها بافتكاك الصّدراة.

بالإضافة إلى بعض الأفكار التي قدمها أفراد العيّنة والتي جعلوها معايير ذات قيمة كـ:

- جودة تسيير المؤسّسة من قبل الفريق الإداري الجدّي: مدير المدرسة، نائب المدير، مسؤول الإعلام، أعوان الأمن...
- وجود المشرفين التّربويين وأخصائي نفساني وأرطفوني، وكذا طبيب.

- توفير بيئة تعليميّة متميّزة تصنع جودة التّعليم.

وانطلاقا من تحليل أسئلة الاستبانة تمّ اختيار مدرستين ابتدائيّتين خاصّتين هما:

- **مدرسة ابن رشد.**
- **مدرسة المعارف.**

للحضور الميداني وملاحظة الأداء اللّغوي لدى المتعلم وحصر صور التّداخل اللّغوي فيه.

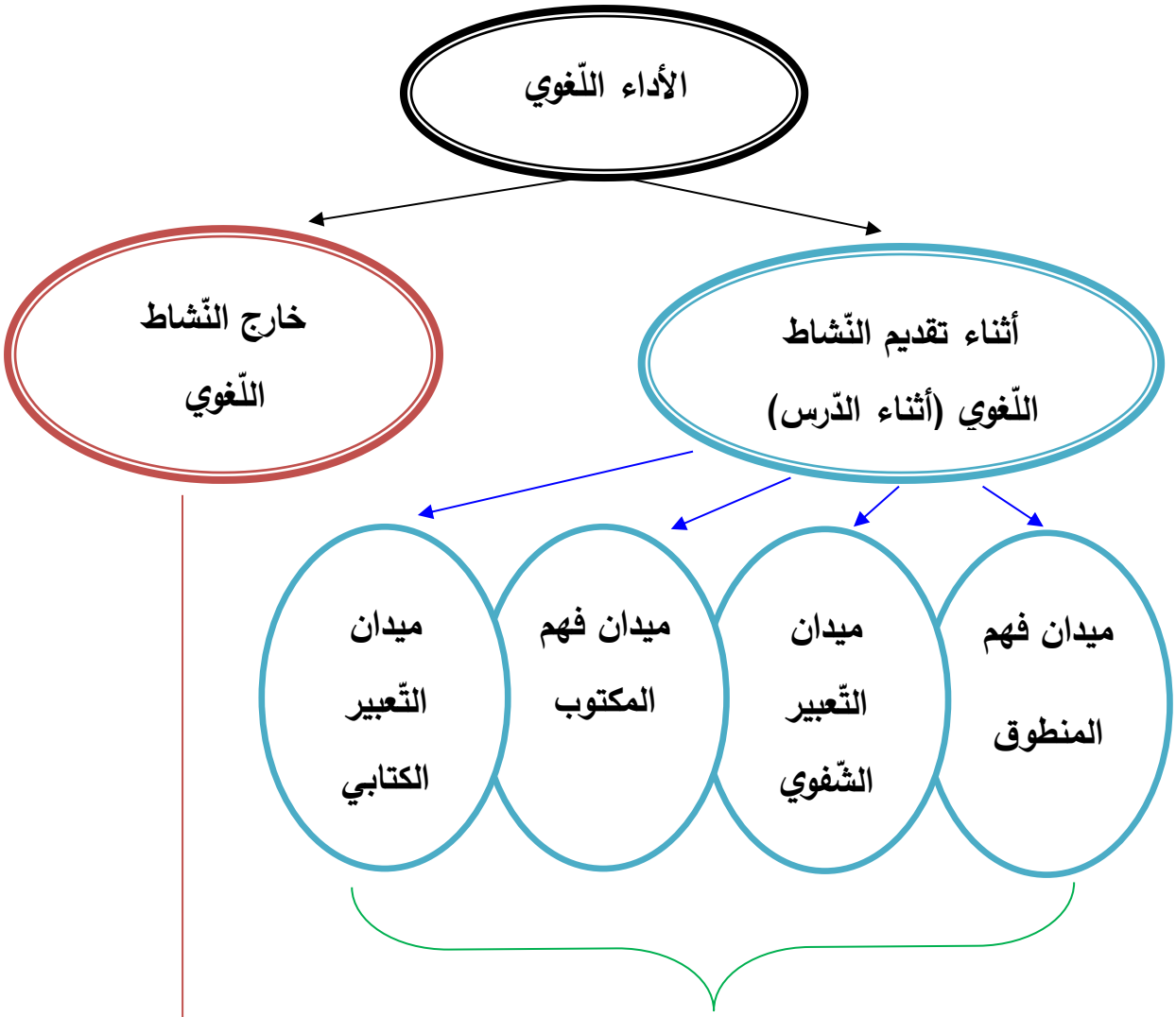
ثانيا: صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة

بعد تحديد عيّنة البحث متمثّلة في متعلّمي مدرستي **ابن رشد**، و**المعارف** الابتدائيّتين الخاصّتين انطلق العمل الميداني، حيث دامت مدّة الدّراسة الميدانيّة في هذه المدارس سنة ونصفا خلال الفترة الممتدّة بين سنتي 2018م و2020م، تمّ خلالها الحضور الشّخصي في الأنشطة الخاصّة باللّغات الثّلاث:

- اللّغة العربيّة.
- اللّغة الفرنسيّة.
- اللّغة الإنجليزيّة.

بشكل يومي تقريبا حسب التّوزيع الأسبوعي للحصص التّعليمية الخاصّة بكل لغة وحسب ميادين كل لغة، حيث تمّ رصد العيّنة – المتعلّمون من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنة الخامسة ابتدائي– عن قرب ووضعها تحت الملاحظة من خلال مراقبة الأداء اللّغوي للمتعلّم داخل الصّفوف –أثناء تقديم الدّروس والأنشطة– أو خارجها –في فترات الاستراحة أو أثناء وجبة الغداء– وقد تمّ تحديد مخطّط عامّ للسّير وفقه من أجل ضبط صور التّداخل اللّغوي

في أداء المتعلّم تمّ التّركيز فيه على اللّغة العربية أكثر من اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة لأنّها الأكثر وفرة على نماذج التّداخل اللّغوي:



يتم تسجيل صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم أثناء تقديم دروس اللّغات وكذا أثناء فترات الرّاحة ووجبة الغداء للمقارنة بين نسب مستويات اللّغة التي يحدث فيها التّداخل اللّغوي.

أ- المدرسة الابتدائية الخاصّة –ابن رشد–

تتميز ابتدائيّة ابن رشد الخاصّة بصيت واسع بين المدارس والمؤسّسات التّربوية في ولاية باتنة، سواء الحكوميّة منها أو الخاصّة، وذلك لما تبذله من جهود على أرض الواقع في سبيل العلم والمتعلّم.

1- بطاقة تعريف المدرسة:

- تقع المدرسة في حي المجاهدين بولاية باتنة، وتحتلّ مساحة تقدر بـ سبع **مائة متر مربع (700 م^2)**، انطلق مشوارها التّعليمي منذ الموسم الدراسي **2012-2013م** تحت اسم **ابن رشد** لما لهذه الشّخصية من مكانة تاريخية وعلمية عظيمة قدّمت كثيرا من الإنجازات القيّمة للبشريّة ودفعت بعجلة التّطور والتحضّر إلى الأمام، وهو ما جعل المؤسّسة تتبنى شعار: **نحو تعليم متميّز** كحافز يجعلها تبذل جهودا أكبر للرقيّ بشخصيّة المتعلّم المنتسب إليها.
- يتكون الطّاقم التّربوي للمدرسة من اثنين وثلاثين موظفا (32) منهم ستّة (06) موظفين لتسيير الشّؤون الإدارية للمدرسة، وستّة وعشرون (26) معلّما يتقاضى كل واحد منهم راتبا لا يقلّ عن **أربعين ألف دينار جزائري** (40000,00 دج)، يعمل منهم ستّة عشر (18) معلما في تدريس اللّغة العربيّة، وخمسة (5) معلمين في تدريس اللّغات الأجنبيّة لمتعلّمين يقدّر عددهم بمئتين وأربعة وسبعين (274) متعلّما يتوزّعون على ثمانية عشر (18) فوجا تربويّا كما يلي:

- يبلغ عدد الأفواج التّربوية **للطّور الأوّل** (السّنة الأولى والسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي) ثمانية (08)، يدرس فيهم مئة وأربعون **(140)** متعلّما.
- يبلغ عدد الأفواج التّربوية **للطّور الثّاني** (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي) خمسة (05)، يدرس فيهم أربعة وتسعون **(94)** متعلّما.

- يبلغ عدد الأفواج التّربوية **للطّور الثالث** (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي) ثلاثة (03)، يدرس فيهم سبعة وأربعون **(47)** متعلّما.
- إضافة إلى فوجين تربويّين اثنين (02) خاصّين بالتّعليم التّحضيري.

❖ تقدّر رسوم الانتساب لمدرسة ابن رشد **بمائتين وخمسين ألف دينار جزائري** (250000,00 دينار جزائري) للمتعلّم الواحد يدفعها الولي بالتّقسيط على دفعات متتالية على مدى السّنة الدّراسية، أو دفعة واحدة في بدايتها.

❖ يتلقّى المتعلّمون في مدرسة **ابن رشد** دروسهم في دوام كامل من السّاعة الثّامنة (08:00) صباحا إلى غاية السّاعة الثّالثة والنّصف (15:30) بعد الزّوال.

❖ تتوفّر في المدرسة مرافق عدّة تؤهلها لأن تكون مؤسسة تربوية وجدت لأجل تحسين ظروف التّعلم وتهيئة البيئة التّعلمية المناسبة لسنّ المتعلّم وشخصيّته وتتمثّل هذه المرافق في :

➢ عيادة طبيّة.

- 18 حجرة للتّدريس.
- 03 مكاتب خاصّة بالإدارة.
- 05 دورات مياه.
- بهو.

- مكتبة للمطالعة.
- مطعم مدرسي.

❖ ركّزت **ابن رشد** في تحديدها للأهداف التّربوية والتّعليمية على هدفين اثنين يمثلان محورا نجاحها كمؤسّسة تربويّة وتعليميّة في الوسط التّربوي وهو:

✓ **رعاية المتعلّم منذ أولى مراحل حياته التّعليميّة.**

✓ **تقديم تعليم متميّز لمتعلّم متميّز لصنع رجل الغد المتميّز.**

❖ تمحورت القيم المضافة للمؤسّسة في إعطاء المتعلّم فضاء أوسع للحريّة، للبحث للحوار، وللإبداع، وكلّ هذه القيم ترمي لغرس التّميز في شخصيّة المتعلّم.

2- صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة ابن رشد:

إنّ انتقال المتعلّم من وسط لغوي بسيط يقيّده باستعمال لهجة محليّة في أغلب سياقات تواصله اللّغوي إلى وسط لغوي مدرسي تدرّس فيه أكثر من لغة منذ الطّور الأوّل يجعله يقع في تداخل بين مستويات لغته الجديدة –أو لغاته الجديدة – ولهجته الأم ومن ذلك التّداخل بين اللّغة العربيّة واللّهجات العامّية، والتّداخل بين اللّغتين العربيّة والفرنسية وبين اللّغتين العربيّة والإنجليزيّة، وحتى بين اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة، وبين اللّهجات العامّية وبين اللّغة الفرنسيّة أو الإنجليزيّة في مقامات لغوية مختلفة يظهر فيها أداء المتعلّم اللّغوي مشوبا بالتّداخل بين هذه اللّغة وتلك أو بين هذه اللّهجة وتلك اللّغة، وذلك ما تمّت ملاحظته أثناء الحضور الشّخصي (خلال الثّلاثي الثّالث من الموسم الدراسي 2018–2019م، والثّلاثي الأوّل من الموسم الدّراسي 2019– 2020م) في مدرسة ابن رشد الخاصّة في مختلف سنوات الأطوار الثّلاثة وفي حصص اللّغات الثّلاث المقرر على المتعلّم دراستها من قبل الوزارة الوصية، ومن صور التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية واللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة وحتى العامّية الملاحظة في أداء المتعلّم اللّغوي في مدرسة ابن رشد الخاصّة مايلي:

❖ في اللّغة العربيّة:

1- على المستوى الصّوتي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
أتناول الحلوى ثم أخسل أسناني	+		+		فهم المنطوق والتعبير الشفوي	أخسل	أغسل
استعملت لوهته الرقمية		+	+		فهم المكتوب	لوهته	لوحته
يرددي ثوبه الجديد		+	+			يرددي	يرتدي
اشتريت سلوالا	+		+		إنتاج شفوي	سلوالا	سروالا
درست مع أزدقائي	+		+			أزدقائي	أصدقائي
أخذت قصطا من الراحة	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	قصطا	قسطا

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
عجز عن إنقاض نفسه	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	إنقاض	إنقاذ
أحب قرة السلة		+	+		فهم المكتوب	قرة	كرة
زميلاتي مشتهدات		+	+		تعبير كتابي	مشتهدات	مجتهدات
شاهدت فلما مع أزدقائي	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	أزدقائي	أصدقائي
خرجت مع أسدقائي	+	+	+	+		أسدقائي	أصدقائي
أشتهد في دراستي حتى أنجح	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	أشتهد	أجتهد

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
جاء الصياد كي يصداد الحمام		+	+		تعبير كتابي	يصداد	يصطاد
أقذي يومي في المدرسة	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	أقذي	أقضي
ترستني معلمة جميلة		+	+		تعبير كتابي	ترستني	درستني
أمي وأبي أعذب كلمتين نطقطهما الشفاه	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	نطقطهما	نطقتهما
لماعرف الأمير بهالهما أسكنهما قصره		+	+		تعبير كتابي	هالهما	حالهما
حتى تنقظها من البرد	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	تنقظها	تنقذها

تعقيب:

جاءت صور التّداخل اللّغوي في المستوى الصّوتي من الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة ابن رشد لا تتعدّى حالات إبدال الحروف المتشابهة والمتقاربة من حيث مخارج النّطق كإبدال الدّال تاء (يرددي بدل يرتدي)، أو الصّاد سينا (أسدقاء عوض أصدقاء)، أو التّاء طاء (نطقطهما بدل نطقتهما) .... في مختلف المقامات التّواصلية وميادين تعليم اللّغة العربية:

- ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي الذي يتواصل فيه المتعلّم شفويا فقط.
- ميدان الإنتاج الشّفوي وفيه يتعرّف المتعلّم على صيغ لغوية جديدة ويوظّفها في جمل من إنتاجه وبالاعتماد على رصيده اللّغوي الخاصّ.
- ميدان فهم المكتوب يشمل قراءة النّصّ المختار وتحليله إلى عناصر وأفكار وشرح مفردات، ثم التّعرف على ظاهرة صرفيّة أو نحويّة.
- ميدان التّعبير الكتابي الذي يمثّل مصبّا لكلّ ماتمّ تعلّمه واكتسابه خلال أسبوع كامل.

إنّ صور التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة على المستوى الصّوتي سببها نزوعه إلى استعمال الكلمات البسيطة جدّا والسّهلة بالنّسبة إليه، وكذا تواصله بالعامّية في مختلف المقامات بينه وبين زملائه، وبينه وبين معلمه أثناء الدّرس أو خارجه، "ويقتصر استعماله للّغة العربيّة الفصيحة في المواقف التي يجيب فيها عن أسئلة محدّدة يوجهها المعلّم له في ميدان فهم المنطوق أو الإنتاج الشّفوي على سبيل المثال، والتي تكون إجاباتها بسيطة نوعا ما، فالمعلّم يسعى قدر الإمكان لخلق لغة وسيطة بين العامّية واللّغة العربيّة الفصيحة لتضييق الفجوة بينهما وتسهيل العملية التّعلمية للمتعلّم"[1].

1 – مقابلة مع **حدة أسفو**، معلمة لغة عربية في مدرسة ابن رشد الخاصة، 13-10-2019م، 10:00.

2-على المستوى الصّرفي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
طلبت منهما أمهم	+	+	+	+	مواقف تواصليه مختلفة	أمهم	**أمهما**
كبرت الشجيرات حتى صاروا أشجارا كبيرة		+	+		تعبير كتابي	صاروا	**صارت**
يوجد غيمة جميلة في السماء	+		+		إنتاج شفوي	يوجد	**توجد**
منظر القوس قزح رائع	+		+			القوس	**قوس**
هذه الغيمة أسود اللون		+	+		فهم المكتوب	أسود اللون	**سوداء اللون**
هذه البيت واسعة		+	+		تعبير كتابي	هذه واسعة	**هذا واسع**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللغّوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
الطالبون الأذكياء يدرسون كثيرا	+		+		فهم المنطوق والتعبير الشفوي	الطالبون	**الطلاب**
هناك معلمين كثيرون في مدرستي		+	+		تعبير كتابي	معلمين	**معلمون**
شعرا بأنهما ليس يتاما		+	+			ليس يتاما	**ليسا يتيمين**
والداي هما الذي ربياني	+		+		إنتاج شفوي	الذي ربياني	**اللذان ربياني**
سوف أرد لهما المعروف عندما يكبروا		+	+		فهم المكتوب	يكبروا	**يكبران**
أرسل الله تعالى رسولون لهداية الناس		+	+		تعبير كتابي	رسولون	**رسلا**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
جاءتني بسلتين كبيرة	+		+		فهم المنطوق والتعبير الشفوي	سلتين كبيرة	سلتين **كبيرتين**
في هذه الشجرة أثمار شهية		+	+		إنتاج شفوي	أثمار	**ثمار**
لا أصرخ في وجههم	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	وجههم	**وجوههم**
أنعم الله علينا بالكثير من النعمة	+		+		إنتاج شفوي	بالكثير من النعمة	بكثير من **النعم**
للوالدين فضل على أبنائهم		+	+		فهم المكتوب	أبنائهم	**أبنائهما**
الأم تتحمل مشقات التربية والرعاية		+	+		تعبير كتابي	مشقات	**مشاق**

تعقيب:

عكست حالات التّداخل اللّغوي عند المتعلّم في كل الأطوار ضعفه في فهم وإدراك البنى الصّرفية التي يوظّفها، وقد انعكس ذلك في أدائه اللّغوي الشّفوي والكتابي في مختلف ميادين تعليم اللّغة العربية، وحتّى في أعمالهم وإنجازاتهم على دفاتر الأنشطة اللّغوية، وذلك ما يمكن لمسه في الحالات الآتية:

1- توظيف التّثنية بدل الجمع (طلبت منهما أمّهم "**أمّهما**").

2-توظيف التّأنيث بدل التّذكير (هذا "**هذه**" الغيمة أسود "**سوداء**" اللّون).

3-توظيف الجمع المناسب (أرسل الله تعالى رسولون "**رسلا**" لهداية النّاس).

4-توظيف المفرد بدل الجمع (لا أصرخ في وجههم "**وجوههم**").

5-توظيف اسم الموصول المفرد في سياقات مختلفة كـ: (والداي الذي " اللذان" ربياني) لوجوده في العامّية بصيغة "اللي".

وهذه الأمثلة وغيرها من صور التّداخل اللّغوي في المستوى الصّرفي من أداء المتعلّم اللّغوي قد تدلّ على المحاولات التي يقوم بها في سبيل تغطية ضعفه باستعمال الكلمات بما يوازيها في العامّية؛ أي إسقاط المستوى الصّرفي من العاميّة على نظيره في العربيّة الفصيحة وهو ما يسبّب عثرات المتعلّم المستمرّة في هذا المستوى من اللّغة التي لا يمكن تجاوزها إلا بإحداث قطيعة بين مستويي العامّية والعربيّة الفصيحة الصّرفيّين.

3-على المستوى المعجمي والدّلالي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
أريد كرتوشة جديدة	+			+	شفوي	كرتوشة	**جعبة**
قلمي لا يمشي	+			+		يمشي	**يكتب**
أقرأ في المدرسة الابتدائية	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	أقرأ	**أدرس**
خدمت واجباتي بإتقان	+	+	+	+		خدمت	**أنجزت**
خدمت لنا أمي حلويات العيد	+		+		إنتاج شفوي	خدمت	**حضّرت**
عاد من الخدمة وهو مرهق جدا	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	الخدمة	**العمل الوظيفة**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
قالت لك المعلمة أريد كرتوشة زرقاء	+			+	شفوي	كرتوشة	**جعبة**
حضرت لنا أمي كعكة بالكونفتير	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	الكونفتير	**المربى**
ألون بلطف حتى تبان الإجابة	+			+	شفوي	تبان	**تبدو- تظهر**
أفعل مستقبلي		+	+		تعبير كتابي	أفعل	**أبني وأشيد**
أفعل التمارين الكثيرة	+			+	شفوي	أفعل	**أنجز**
يجب أن أقرأ جيدا لأكون ناجحا في المستقبل	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	أقرأ	**أدرس أتعلم**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
للحمامة ثلاثة فراخ يكسوها ريش خفيف		+	+		تعبير كتابي	ريش خفيف	**زغب**
زرعت الأشجار	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	زرعت الأشجار	**غرست الشجيرات**
كان الزملاء يقومون المسرحيات		+	+		تعبير كتابي	يقومون	**يؤدون**
حضرت أمي عصائر جميلة		+	+			جميلة	**لذيذة منعشة**
عندما أتى شهر أفريل	+		+		إنتاج شفوي	أتى	**حلّ**
يجب أن نحافظ على البيئة لتعود نظيفة	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	تعود	**تصبح**

تعقيب:

وقع المتعلّم في التّداخل اللّغوي في المستوى الدّلالي من اللّغة العربيّة وظهر ذلك في أدائه اللّغوي الشّفوي والكتابي من خلال مايلي:

1-توظيف الأسماء بنفس الدّلالة التي تحملها في العامّية مثل:

- عاد من الخدمة (**العمل-الوظيفة)** وهو مرهق جدّا.

2-توظيف الأفعال بنفس الدّلالة التي تحملها في العامّية مثل:

- خدمت **(حضّرت-صنعت)** لنا أمي حلويات العيد.
- قلمي لا يمشي **(لا يكتب)**.

3- توظيف مفردات من اللّغة الفرنسيّة :

- أريد كرتوشة (Une cartouche) "**جعبة**" جديدة.
- حضرت لنا أمي كعكة بالكونفتير (Une confiture) "**بالمربى**".

والواضح من خلال أداء المتعلّم اللّغوي تأثّره بلغة المنشأ التي يتواصل بها خارج المدرسة رغم أنّ بعض المفردات العامّية ذات أصول عربية فصيحة اعتراها بعض التّغيير الذي تفرضه العامّية على المفردة بمرور الزّمن.

4-على المستوى النّحوي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
جلس في الكرسي	+		+	+	مواقف شفوية	في الكرسي	**على** الكرسي
رميت الأوساخ على سلة المهملات	+		+		إنتاج شفوي	علسلة المهملات	**في** سلة المهملات
أكتب في كراس القسم	+			+	شفوي	في كراس	**على** كراس
جلست عند المائدة		+	+		تعبير كتابي	عند المائدة	**على** المائدة
تبتعد على البيت كثيرا	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	على البيت	**عن** البيت
تحدث عليه في غيابه	+			+	شفوي	عليه	**عنه**
أكلنا سمكا في الغداء	+		+		إنتاج شفوي	في الغداء	**على** الغداء

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
دعونا السكان بتنظيف الحي		+	+		تعبير كتابي	بتنظيف الحي	لـتنظيف الحي
ذهبنا إلى نزهة في الصيف	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	إلى نزهة	**في**نزهة
بدأنا في العمل	+	+	+			في العمل	**بـ**العمل
خرجنا إلى تنظيف الحي		+	+		تعبير كتابي	إلى تنظيف	**لـ**تنظيف
نزف له دم كثير	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	نزف له	نزف **منه**
أغرس في شجيرات الزيتون	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	أغرس في شجيرات	أغرس شجيرات

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
أنا ممتنة إلى والدي	+	+	+	+	مواقف تواصلية تعلمية	إلى والدي	**لـ**والدي
المعلمون يهتمون في تلاميذهم		+	+		تعبير كتابي	في تلاميذهم	**بـ**تلاميذهم
رفضت الحجلة أن تبتعد على عشها		+	+			على عشها	**عن** عشها
شرع بصنع الطائرة	+			+	شفوي	بصنع الطائرة	**في** صنع الطائرة
أنصح كل شخص أن يتقن في عمله	+		+		فهم المنطوق والتعبير الشفوي	يتقن في عمله	يتقن عمله
فليتفضلون مشكورين	+			+	شفوي	فليتفضلون	فليتفضلوا

تعقيب:

يظهر التّداخل اللّغوي في المستوى النّحوي من اللّغة العربية على عدّة أوجه وفي استعمالات المتعلّم لمجموعة من حروف الجرّ وأدوات الرّبط كما يلي:

- ✓ توظيف حرف جرّ في غير محله وهو الغالب على الأداء اللّغوي لدى المتعلّم مثل:
  - جلس في **(على)** الكرسي.
  - أكتب في **(على)** كرّاس القسم.
  - خرجنا إلى **(لـ)** تنظيف الحي.
  - شرع بصنع **(في** صنع) الطّائرة.
  - أغرس في شجيرات الزّيتون **(أغرس شجيرات الزّيتون)**.
- ✓ إضافة النّون لفعل الأمر:
  - فليتفضّلون (فليتفضّلوا) مشكورين.

هذه الأمثلة تدلّ على تفكير المتعلّم بالعامية وإنتاجه لغويا بالعربيّة الفصيحة وهو سبب وقوعه في التّداخل اللّغوي في أغلب الأحيان وفي معظم مستويات اللّغة الأخرى.

❖ **في اللّغة الفرنسيّة:**

1- على المستوى الصّوتي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Formé	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	Formé	F**ou**rmi
Néméro	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Néméro	N**u**méro
La poole	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	La poole	La p**ou**le
Nofembre	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Nofem–bre	No**v**em–bre
Jipe Jibe	+	+	+	+		Jipe Jibe	J**up**e

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Chminé		+	+		تعبير كتابي	Chminé	Cheminé**e**
Coulour	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Coulour	Coul**eu**r
Ordoise	+		+		إنتاج شفوي	Ordoise	**a**rdoise
Bocce	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	Bocce	Bo**ss**e
Chemize	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Chemize	Chemi**s**e
Ronard		+	+		تعبير كتابي	Ronard	R**e**nard

تعقيب:

الأداء اللّغوي للمتعلّم باللّغة الفرنسيّة في جانبه الصّوتي له خلفيّة صوتيّة عربية واضحة جدّا تظهر في كثير من الأصوات الفرنسيّة والتي يترجمها المتعلّم في تواصله الشّفوي أكثر منه كتابيا، ومن بين الأصوات التي يقع فيها التّداخل اللّغوي بين العربيّة والفرنسيّة هي:

1-الأصوات الفرنسيّة التي لا تجد لها نظيرا أو مقابلا في اللّغة العربية، وذلك ما يمكن ملاحظته وتمييزه في بعض الكلمات مثل:

- Novembre التي ينطق فيها المتعلّم صوت (V) فاء.
- Jipe التي ينطق فيها المتعلّم صوت (P) باء.

2-الأصوات الفرنسيّة المركّبة من صوتين أو أكثر، والتي لا تجد مقابلا لها في العربية كذلك مثل:

- Poule ينطق فيها المتعلّم المركّب الصّوتي (Oo) بدل (Ou).
- Couleure ينطق فيها المتعلّم المركّب الصّوتي (Ou) بدل (Eu).

3-الأصوات المتقاربة من حيث النّطق (a- e- é- i- u) والتي غالبا مايقع المتعلّم في لبس التّمييز بينها أثناء النّطق بها أو كتابتها كما يظهر في كلمة Numéro التي ينطق فيها المتعلّم بـ (é) بدل (u).

2-على المستوى الصّرفي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Le plume	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Le plume	**La**plume
Le robe	+	+	+	+		Le robe	**La** robe
Jai fermé le porte	+			+	شفوي	le porte	**la** porte
Une sac	+		+		إنتاج شفوي	Une sac	**Un** sac
Un television	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Un télévis-ion	**Une** télévis-ion
Le classe	+	+	+	+		Le classe	**La** classe

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
La robinet	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	La robinet	**Le** robinet
Le bus	+	+	+	+		Le bus	**La** bus
La serpent		+	+		تعبير كتابي	La serpent	**Le** serpent
Un commode		+	+			Un commo–de	**Une** commode
Un corde	+		+		إنتاج شفوي	un corde	**une** corde
La voyage en train est long	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	La voyage	**Le** voyage

تعقيب:

لا يختلف المستوى الصّرفي للّغة الفرنسيّة عن غيره من المستويات اللّغوية الأخرى فهو الآخر يخضع "لفعل إسقاط سمات التّذكير والتّأنيث عن اللّغة العربية إلى اللّغة الفرنسيّة، وهي أغلب الحالات التي يقع فيها التّداخل اللّغوي في هذا المستوى، ذلك أنّ المتعلّم يعاني من ضعف واضح في هذا الجانب بالتّحديد يوقعه في حالة خلط بين مذكر ومؤنّث كلمة ما في اللّغة العربية، ومذكر ومؤنّث نفس الكلمة في اللّغة الفرنسية"[1]، والسّبب نفسه: التفكير باللغة العربية أو العامية، وترجمة الفكرة أو العبارة أو الكلام إلى اللّغة الفرنسيّة ترجمة حرفية ظنّا منه أنّه الصّواب، ومن ذلك ماتمّ ملاحظته في الصّفوف الدّراسية على نحو:

- ✓ Le robe: أسقط المتعلّم سمة التّذكير عن كلمة (الفستان) العربيّة إلى الكلمة الفرنسية (La robe)، وهو نفس اللّبس الذي وقع فيه في الكلمات الآتية:
  La porte– une télévision– la plume.
- ✓ La voyage: أسقط المتعلّم سمة التّأنيث عن كلمة (الرّحلة) العربية إلى الكلمة الفرنسية (Le voyage) ظنّا منه أنّه على صواب.

1 – مقابلة مع ناريمان حوفاني، معلمة لغة فرنسية بمدرسة ابن رشد الخاصة، 20–10–2019م، 12:45.

3-على المستوى المعجمي والدلالي:

صور التداخل اللغوي في الأداء اللغوي لدى المتعلم في الأطوار الثلاثة:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Bintofe	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Bintofe	**La pantou-fle**
Tabla	+	+	+	+		Tabla	**La table**
Corfé	+	+	+	+		Corfé	**La corvée**
Cartatité	+	+	+	+		Cartatité	**Carte d'identi-té**
Casrona	+	+	+	+		Casrona	**Cassro-le**
Magination	+	+	+	+		Maginat-ion	**Imagina-tion**
Veyence	+	+	+	+		Veyence	**La faïence**

تعقيب:

يقع المتعلم في جميع أطوار المرحلة الابتدائية في المدرسة الابتدائية الخاصة ابن رشد في لبس توظيف المفردات ذات المعنى الصحيح في مختلف السياقات؛ سواء كانت هذه السياقات شفوية أم مكتوبة، وسواء كانت أثناء الدرس داخل القسم أم خارج الدرس أثناء فترة الراحة أو تقديم وجبة الغداء، وهو أكثر مستوى يحدث فيه التداخل اللغوي بين العامية والفرنسية بالنسبة للمتعلم في هذه السن، بسبب اعتماده على رصيده اللهجي المفرنس في توظيف دلالات المفردات في غير سياقها، وحتى في توظيفه لمفردات عامية ظنا منه أنها فرنسية صحيحة ولم يعترها تغيير سبّبه الاستعمال العامي لها، فمثلا مفردة Tabla أو La table:

1-يوظفها المتعلم للدلالة على الطاولة في قسمه.

2-وللدلالة على مكتبه في بيته.

3-حتى للدلالة على مائدة الطعام.

وهي معان ينسبها لهذه المفردة في العامية وهو مايفعله لنفس المفردة في اللغة الفرنسية إذا ما وظفها في سياقات تواصلية مختلفة.

4-على المستوى النّحوي :

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Je bois la lait	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	Je bois la lait	Je bois **du** lait
Je lis l'hstoire de petit chien	+	+	+			Je lis l'hstoire de petit chien	Je lis l'hstoire **du** petit chien
Maman prépare une tarte de abricots	+		+		إنتاج شفوي	Maman prépare une tarte de abricots	Maman prépare une tarte **aux**abric ots
Je recopie sur mon cahier	+		+			Je recopie sur mon cahier	Je recopie **dans** mon cahier

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Le panda un animal souvage		+	+		تعبير كتابي	Le panda un animal	Le panda **est** un animal
Le chameau est couché dans le sable	+		+		إنتاج شفوي	Le chameau est couché dans le sable	Le chameau est couché **sur** le sable
Il achète un ticket pour entrer la zoo		+	+		تعبير كتابي	Il achète un ticket pour entrer la zoo	Il achète un ticket pour entrer **au** zoo
Il est court vite		+	+			Il est court vite	Il court vite

تعقيب:

يحدث التّداخل اللّغوي على المستوى النّحوي من اللّغة الفرنسيّة أثناء الأداء اللّغوي للمتعلّم بسبب جهله بمعاني ووظائف أدوات وحروف الرّبط بين أركان وعناصر الجملة الفرنسيّة، وهو تقريبا نفس العامل الذي يسبب التّداخل اللّغوي في المستوى النّحوي للغة العربيّة، ويظهر أيضا جزء من هذا اللّبس في توظيف الفعل **(etre)** في الجملة الفرنسيّة الذي ليس له وجود بهذا الدّور في اللّغة العربيّة، ما يعني أنّ المتعلّم يقع في نفس الخطأ التكرر وهو استعمال الفرنسية في تواصله بخلفية عربية، وهو ما يمكن لمسه في الجمل الآتية:

- ✓ Je bois **la** lait بدل Je bois **du** lait.
- ✓ Maman prépare **une** tarte de abricots بدل Maman prépare une tarte **aux** abricots.
- ✓ Le chameau est couché **dans** le sable بدل Le chameau est couché **sur** le sable.
- ✓ Il achète un ticket pour entrer **la** zoo بدل Il achète un ticket pour entrer **au** zoo.
- ✓ Il **est** court vite بدلIl court vite.

وهذه الأمثلة تدلّ على مدى اقتران المتعلّم لغويا بالعامّية أو بالعربية الفصيحة أكثر بكثير من تعامله باللّغة الفرنسيّة، وهو مايمكن لمسه في عدم استعمال المتعلّم لجمل فرنسية خارج إطار الدّرس أو خارج جدران قسمه.

ب- المدرسة الابتدائية الخاصّة –المعارف-

ابتدائية **المعارف** الخاصّة إحدى أهم المدارس الابتدائية والمؤسّسات التّربوية في ولاية باتنة، لما لها من سمعة حسنة حاولت صنعها والحفاظ عليها خلال السّنوات القليلة التي ظهرت فيها للوجود، بل صارت منافسا حقيقيّا يستقطب الأنظار واهتمام الأولياء وهو ما يمكن لمسه في شعار المؤسّسة الذي ينادي بصناعة مواطن المستقبل.

1- بطاقة تعريف المدرسة:

- تقع المدرسة في حي تامشيط الجزء 6 قسم A رقم 200 طريق الوزن الثّقيل بولاية باتنة، وتحتلّ مساحة تقدر بـ ثلاث**مائة متر مربع (300 م^2)**، تأسّست في الموسم الدّراسي **2016-2017م** تحت اسم **المعارف**، حيث يعكس الاتّفاق على هذه التّسمية سعي المدرسة إلى إنشاء جيل يحوّل المعلومات إلى معارف يطّبقها ويمارسها في حياته بعد أن أصبحت راسخة في مخزونه العقلي وبذلك يستطيع ممارستها بعد أن فهمها، عكس كثير من المعلومات التي لا تستدعى إلاّ في مواقف الاختبار أو التّقويم.

فالمعرفة إذن هي قدرة الفرد على استيعاب وإدراك مايدور حوله من حقائق وكذا هي الوعي بضرورة الحصول على المعلومات من خلال القيام بالتّجارب أو بالملاحظة والتّأمل، وهي أطر عامّة تسعى المدرسة قدر الإمكان لتوفيرها للمتعلّم، وذلك ما يمكن لمسه في رسالة المدرسة القائلة:**إعداد فرد مؤمن واع معتز بقيمه، فعّال في محيطه، ويعيش عصره.**

- يتكون الطّاقم التّربوي للمدرسة من سبعة وعشرين موظفا (27) منهم ستّة (06) موظّفين لتسيير الشّؤون الإدارية للمدرسة، وستّة عشر (16) معلّما يتقاضى كلّ واحد منهم راتبا لا يقلّ عن **ثلاثين ألف دينار جزائري** (30000,00 دج)، يعمل منهم تسعة (09) معلمين في تدريس اللّغة العربية وثلاثة (03) معلّمين في

تدريس اللّغات الأجنبية لمتعلمين يقدر عددهم بمئة وسبعة وثلاثين (137) متعلّما يدرسون في تسعة (09) أفواج تربويّة كما يلي:

- يبلغ عدد الأفواج التّربوية **للطّور الأوّل** (السّنة الأولى والسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي) أربعة (04)، يدرس فيهم ستّون **(60)** متعلّما.
- يبلغ عدد الأفواج التّربوية **للطّور الثّاني** (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي) أربعة (04)، يدرس فيهم سبعة وخمسون **(57)** متعلّما.
- يبلغ عدد الأفواج التّربوية **للطّور الثّالث** (السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي) فوجا واحدا (01)، يدرس فيه عشرون **(20)** متعلما.

❖ تقدّر رسوم الانتساب لمدرسة المعارف الخاصة **بمئة وتسعين ألف دينار جزائري** (190000,00 دينار جزائري) للمتعلّم الواحد يدفعها الولي بالتّقسيط على دفعات متتالية على مدى السّنة الدّراسية، أو دفعة واحدة في بدايتها.

❖ يتلقى المتعلّمون في مدرسة **المعارف الخاصّة** دروسهم في دوام كامل من السّاعة الثّامنة (08:00) صباحا إلى غاية السّاعة الثّانية والنّصف (14:30) بعد الزّوال.

❖ تتوفّر في المدرسة مرافق عدّة تؤهلها لأن تكون مؤسّسة تربويّة وجدت لأجل تحسين ظروف التّعلم وتهيئة البيئة التّعلميّة المناسبة لسنّ المتعلّم وشخصيته وتتمثّل هذه المرافق في :

- 10 حجرة للتّدريس.
- 03 مكاتب خاصّة بالإدارة.
- مطعم مدرسي.
- 05 دورات مياه.
- بهو.

- مكتبة للمطالعة.

❖ ركّزت **المعارف** في تحديدها للأهداف التّربوية والتّعليمية على هدف واحد يمثل محور نجاحها كمؤسّسة تربويّة وتعليميّة في الوسط التّربوي وهو:

- ✓ **التّعليم** هو المدخل الأوّل لقيام الحضارة.
- ✓ **تسعى** إلى الجمع بين القيم الأصيلة والمعاصرة بترسيخ هويّة المجتمع الجزائري في الفرد والانفتاح على مستجدّات العصر.

- **الاهتمام** بدور الولي في عمليّة بناء شخصيّة المتعلّم وإشراكه في أدقّ تفاصيل حياة ابنه المدرسيّة.

- **تقديس** دور المعلّم، فهو ركيزة نجاح الدّور التّربوي للمدرسة وسبب تميّزها الرّسالي.
- **البيئة** التّعليمية المناسبة هي إحدى الضّروريات التي تصنع نجاح العمليّة التّعليمية التّعلمية.

❖ تمحورت القيم المضافة للمؤسّسة في:

✓ برمجة اللّغات الأجنبيّة ابتداء من الطّور الأوّل وتجهيز قاعات مخصّصة لها وكذلك توفير الوسائل التّعليمية مما يخلق جوا للتّعلم والمرح في الآن ذاته.

✓ تخصيص فضاء لإبداع المتعلّمين واستثمار ميولاتهم الفنيّة و تنشيط أذواقهم الجماليّة وتنميتها.

✓ تجهيز متكامل لقاعة المطالعة: كتب، قصص، مجلات، قصص ملونة، معاجم وقواميس، وكلها مصنّفة ومرتّبة حسب اهتمامات المتعلّم.

✓ الرّحلات العلميّة نشاط تعليمي وترفيهي في الوقت ذاته، تبرمج بما يتوافق ومنهاج المواد التّعليمية طوال السّنة الدّراسيّة.

- ✓ فتح أبواب المعرفة والتّجربة أمام المتعلّم لدمجه في الحياة العمليّة.

- ✓ التّنشئة الصّحيحة على قيم وتعاليم الدّين الإسلامي.

- ✓ زرع روح التّنافس وتحقيق الذّات في المتعلّمين.

- ✓ الاهتمام بالفروق الفردية وذوي صعوبات التّعلم؛ إذ تشكّل نسبة المعاقين ذهنيا في مدرسة المعارف الخاصّة **5,70%** من مجموع المتعلّمين، يتوزّعون في السّنوات: الأولى، الثّانية، الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وقد تمّ تشخيص حالتهم على أنّها حالات إعاقة ذهنية خفيفة، أي أنّهم من فئة القابلين للتّعلم تمّ دمجهم في نفس الصّفوف التّربوية مع المتعلّمين الطبيعيين؛ "وتتضمّن هذه الفئة الأطفال القابلين لاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسيّة كالقراءة والكتابة، والحساب، وتتراوح درجة ذكائهم مابين 50، 70 درجة"[1]، وتضمّ هذه الفئة الذين يعانون من قصور بدرجات مختلفة؛ إذ " تشمل عيوب النّطق والكلام، وتقع تحت هذه الإعاقة فئات مختلفة منها العجز الكلي، أو القصور الجزئي، أو فقدان القدرة على النّطق بدرجاتها المختلفة والكلام التّشنجي، والكلام الطّفلي، والتأتأة وإبدال الأصوات...، وقد يكون السّبب وراثيا، وقد يكون عضويا ومنها

1- أحمد جابر أحمد، **دليل المدرس لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا**، www.dr-banderalotaibi.com، تاريخ الاطلاع: 25 -4- 2019، 13:45،ص 67.

حالات الأفيزيا أو التّوحد"[1]، ما يعني أنّ الحالات المدمجة في مدرسة المعارف الخاصّة هي:

1. المعاقون ذهنيا الذين تتراوح درجات ذكائهم بين 50، و70 درجة.
2. ذوو التّوحد.
3. الذين يعانون من إعاقات التّعلم؛ وهي "قصور على القدرة في التّعلم في مجالات معينة كالقراءة والفهم والتّعبير والحساب، وغالبا ما يعود سببها إلى تلف أو قصور وظيفي محدّد في المخّ أو الموصلات العصبيّة أو قصور في الأذن الدّاخلية، وقد تظهر في صورة نشاط حركي زائد، أو عدم القدرة على تركيز الانتباه"[2].

1- ينظر : عثمان لبيب فراج، **الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة (مصر)، ط1، 2002م، ص 17.

2- المرجع نفسه، ص 18.

2- صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة المعارف

❖ في اللّغة العربيّة:

1- على المستوى الصّوتي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
أخسل يدي قبل الأكل	+		+		إنتاج شفوي	أخسل	أغسل
وجد العم كنزا متفونا		+	+		فهم المكتوب	متفونا	مدفونا
أحب البيدزا كثيرا		+	+		تعبير كتابي	البيدزا	البيتزا
لقد دربني في الساحة	+			+	شفوي	دربني	ضربني
لا أفزد الأشياء	+			+		أفزد	أفسد
المدحف واسع وجميل	+			+	إنتاج شفوي	المدحف	المتحف
مرت أحتاث جميلة		+	+		تعبير كتابي	أحتاث	أحداث

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
لا أقتع الأغصان	+		+		فهم المنطوق والتعبير الشفوي	أقتـع	أقطـع
انتذرته طويلا في بيته	+		+			انتذرته	انتظرته
أعود العصير بالماء		+	+		تعبير كتابي	أعود	أعوض
انتلقت بسرعة على الدراجة	+		+		إنتاج شفوي	انتلقت	انطلقت
أكلت تلات قطع حلوى	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	تلات	ثلاث
زرت مدحف المجاهد			+		تعبير كتابي	مدحف	متحف
أحداث اشتماعية مختلفة		+	+			اشتماعية	اجتماعية

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
نهدت باكرا اليوم	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	نهدت	نهضت
زار الشابان قسر الملك	+	+	+		مواقف تواصلية تعلمية	قسر	قصر
يوجد غزانة في قسمنا		+	+		فهم المكتوب	غزانة	خزانة
وهناك ساهة شاسعة		+	+		تعبير كتابي	ساهة	ساحة
وجت أمام الباب أوساخا	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	وجت	وجدت
لعبت أنا وإخوتي لعبة الغميدة	+	+	+	+		الغميدة	الغميضة

تعقيب:

لم تختلف صور التّداخل اللّغوي على المستوى الصّوتي من الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في اللّغة العربية التي تمّ رصدها في لغة المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة المعارف كثيرا عن تلك التي جاءت في لغة المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة ابن رشد، إذ لم تتجاوز في كثير من الأحيان حالات وقوع المتعلّم في لبس النّطق بالأصوات المتشابهة والمتقاربة في مخارجها فيبدل صوتا بآخر أو يحذف صوتا وهو ما لوحظ في:

- ❖ نطقه الطّاء تاء مثل: أقتع بدل **أقطع**.
- ❖ نطقه الثّاء تاء مثل: تلات **(ثلاث)** قصص.
- ❖ نطقه الضّاد دالا مثل: الغميدة بدل **الغميضة**.
- ❖ نطق التّاء دالا مثل: يرددي بدل **يرتدي**.

والملاحظ أثناء تلّفظ المتعلّم بهذه الأصوات في سياقات شفويّة أو أثناء تسجيلها كتابيّا هو تيّقنه من صحة مايقول ويكتب دون أن يعتريه أدنى شكّ أنّه على خطأ لأنّه أساسا يتفوّه بهذه الأصوات في حياته اليوميّة في بيته أو مع أصدقائه في الشّارع دون أن تصحّح أو يحرص والداه على تدريبه على تصويب الجانب الصّوتي من لغته وممارستها بعيدا عن اللّبس والخطأ بشكل تدريجي.

2-على المستوى الصّرفي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
مكتبة المدرسة واسع	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	واسع	**واسعة**
اجتمع الرؤس مع بعضهم	+		+		فهم المكتوب	الرؤس	**الرؤساء**
بيتنا يتكون من ثلاثة أطباق	+		+		إنتاج شفوي	أطباق	**طوابق**
درست في مدرسات كثيرة قبل هذه		+	+		تعبير كتابي	مدرسات	**مدارس**
يجب أن تجتهدا في دراستكم	+		+		إنتاج شفوي	تجتهدا	**تجتهدوا**
رسمت صاروخون	+			+	شفوي	صاروخون	**صواريخ**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
5 جوان هو يوم العالمي للبيئة		+	+			يوم العالمي	**اليوم** العالمي
قصصنا الأوراق الذابل		+	+		تعبير كتابي	الأوراق الذابل	الأوراق **الذابلة**
حلقت بعيدا كأنها تحمل قلبه صغير		+	+			قلبه صغير	قلبه **الصغير**
بالعلم يصبح بلادنا مزدهرا	+		+		إنتاج شفوي	يصبح بلادنا	**تصبح** بلادنا
كانت الجزاور قريبة من بعضها	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	الجزاور	**الجزر**
كان النسوة يرقصون في ختان زهير	+	+	+			كان النسوة يرقصون	**كانت** النسوة **يرقصن**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
الأمومة والحنان ينبع من قلب الأم		+	+		تعبير كتابي	ينبع	**ينبعان**
كل المعلمات تعبوا في تحضير الزينة	+			+	شفوي	تعبوا	**تعبن**
وضعتها في أماكن المخصص له		+	+		تعبير كتابي	أماكن المخصص	**الأماكن المخصصة**
كان النشاط موزعا على فرقاء...	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	فرقاء	**فرق**
أصبح الناس يلتزم بقانون المرور	+		+		إنتاج شفوي	يلتزم	**يلتزمون**
اشتريت ثلاث كتابات مفيدة		+	+		تعبير كتابي	ثلاث كتابات	**ثلاثة كتب**

تعقيب:

تقاربت صور التّداخل اللّغوي على المستوى الصّرفي من اللّغة العربية التي تمّ رصدها في المدرسة الابتدائية الخاصّة المعارف –إلى حدّ ما– مع العيّنات اللّغوية التي تمّت ملاحظتها لدى متعلّمي المدرسة الابتدائية الخاصةّ ابن رشد، والتي يمكن ذكر أمثلة منها على النّحو الآتي:

- في أبنية الأسماء:
  - ✓ استعمال جمع المذكّر السّالم بدل جمع التّكسير مثل: رسمت صاروخون **(صواريخ)**.
  - ✓ استعمال جمع المؤنّث السّالم بدل جمع التّكسير مثل: درست في مدرسات **(مدارس)** كثيرة قبل هذه.
  - ✓ استعمال الصّيغة المناسبة لجمع التّكسير مثل: كان النشاط موزعا على فرقاء **(فرق)**.
  - ✓ مطابقة العدد للمعدود مثل: اشتريت ثلاث **(ثلاثة)** كتبات **(كتب)**.
- في أبنية الأفعال:
  - مطابقة الفعل للفاعل مثل: بالعلم يصبح **(تصبح)** بلادنا مزدهرة.

ومن خلال هذه العيّنات نرى أنّ المتعلّم قد وقع في نفس اللّبس الذي يقع فيه دوما عندما يلجأ إلى العامّية في توظيف القواعد الصّرفية أثناء تواصله مع غيره سواد كان هذا التّواصل شفويا أم كتابيّا.

3-على المستوى المعجمي والدّلالي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
كان يتقتف في كراسي	+			+	شفوي	يتقتف	**يعبث**
تركت لعبتي في القجر ولم أجدها الآن	+			+		القجر	**الدرج**
طلبا إلى شيخ المتجر بعض الحلوى	+		+		فهم المنطوق والتعبير الشفوي	شيخ المتجر	**البائع**
أجبد لوحتي لأرسم	+			+	شفوي	أَجْبِدُ	**أُخْرِجُ**
إدفع الطابلة إلى الأمام	+			+		الطابلة	**الطاولة**
ليس عندي كرتوشة	+			+		كرتوشة	**جعبة**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
كانت المعلمة تعيط لك في الهاتف	+			+	شفوي	تعيط لك	**تتصل بك**
أخبرتُها ثلاث خطرات ولم تسمعني	+			+		خطرات	**مرات**
لا تحشم عندما تتحدث	+			+		تحشم	**تخجل**
كنت ضعيفا في طفولتي	+		+		إنتاج شفوي	ضعيفا	**نحيفا**
وضعت أمي الفطور على طابلة الطعام	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	طابلة الطعام	**المائدة**
ليس عندي كرتوشة	+			+	شفوي	كرتوشة	**جعبة**

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
نظفت أمي لاتيراس استعداد للعيد	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	لاتيراس	**سطح المنزل**
اشترت أمي سارفيسا جميلا لرمضان		+	+		تعبير كتابي	سارفيسا	**طقم أواني**
انفجرت عليه بومبا	+			+	شفوي	بومبا	**قنبلة**
من لايطالع سيكون خاسرا في المستقبل		+	+		فهم المكتوب	خاسرا	**فاشلا في حياته العلمية والمهنية**
أصبح الحي جميلا وأنيقا		+	+		تعبير كتابي	أنيقا	**نظيفا للغاية**
عندما أكبر سأعود طبيبا	+			+	إنتاج شفوي	سأعود	**سأصبح**

تعقيب:

أما المستوى الدّلالي من اللّغة العربية الفصيحة فهو مسرح للوقوع في التّداخل اللّغوي بين العربية الفصيحة والعامّية التي تضمّ في ثناياها بعض المفردات الفرنسيّة وهو ما يمكن ملاحظته بسهولة في لغة المتعلّم مثل:

1-توظيف الأسماء بنفس الدّلالة التي تحملها في العامّية مثل:

- كنت ضعيفا **(نحيفا- نحيلا)** في طفولتي.
- سيكون خاسرا **(فاشلا- غيرناجح)** في المستقبل.

2-توظيف الأفعال بنفس الدّلالة التي تحملها في العامية مثل:

- لا تحشم **(تخجل)** عندما تتحدث.
- كان يتفتف في كراسي **(يعبث بكراسي)**.

3- توظيف مفردات من اللّغة الفرنسية :

- نظفت أمي لاتيراس **(سطح المنزل)** استعدادا للعيد.
- اشترت أمي سرفيسا **(طقم أواني)** جميلا.

والسّبب وراء استخدام المتعلّم لمفردات عامّية أو فرنسيّة في سياقات تواصليّة مختلفة هو ضعف رصيده اللّغوي بالعربيّة الفصيحة ما يجعله يستعمل مفردات اكتسبها سابقا من بيئته اللّغوية في مواقف يظنّ من خلالها أنّ مفرداته التي يملكها سابقا تؤدّي نفس الدّلالة في الموقف اللّغوي الذي سيستعملها فيه.

4- على المستوى النّحوي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الأوّل:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
طلب الهاتف لكي يتصل لأمه		+	+		تعبير كتابي	يتصل لأمه	يتصل **بـ**أمه
لم نكن نتحدث عليه	+			+	شفوي	نتحدث عليه	نتحدث **عنه**
أريد أن أرسم في الورقة	+			+		في الورقة	**على** الورقة
ركبت على الدراجة	+			+		على الدراجة	ركبت الدراجة
تشرق الشمس على جهة الشرق	+		+		إنتاج شفوي	على جهة الشرق	**من** الشرق
الشركة الذي يعمل فيها أبي بعيدة عن بيتنا	+		+			الذي يعمل فيها	**التي** يعمل فيها

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
وضعت المنشفة في رأسه		+	+		تعبير كتابي	في رأسه	**على- حول** رأسه
أجوب بالراية على الشوارع	+		+		فهم المكتوب	على الشوارع	**في** الشوارع
يجب المحافظة عن البيئة		+	+		تعبير كتابي	عن البيئة	**على** البيئة
أبعدنا الأوساخ من الأشجار	+		+		إنتاج شفوي	من الأشجار	**عن** الأشجار
كانت الحلوى ملقاة في الأرض	+			+	شفوي	في الأرض	**على** الأرض
نظرت فيه بغضب شديد	+			+		نظرت فيه	نظرت **إليه**
كنا نتسلق في الأشجار		+	+		تعبير كتابي	نتسلق في الأشجار	نتسلق الأشجار

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
عبرنا على الحدود	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	عبرنا على الحدود	عبرنا الحدود
تكلمت على الشهداء	+		+		إنتاج شفوي	على الشهداء	**عن** الشهداء
ذهبت أنا وعائلتي إلى نزهة	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	إلى نزهة	**في** نزهة
ناديت لصديقي	+	+	+	+		ناديت لصديقتي	ناديت صديقتي
قامت المعلمات في تحضير الأنشطة		+	+		تعبير كتابي	في تحضير الأنشطة	**بـ**تحضير الأنشطة

تعقيب:

اقتصرت صور اللّبس اللّغوي الذي وقع فيه المتعلّم على المستوى النّحوي من اللغة التي يتواصل بها في غالب الأحيان على التّوظيف المناسب لحروف الجرّ وأدوات الرّبط لجهله بمعناها ووظيفتها النّحوية في الجملة، ومن بين هذه الصّور مايلي:

- تشرق الشّمس على **(من)** جهة الشّرق.
- وضعت المنشفة في **(على- حول)** رأسه.
- نظرت فيه **(إليه)** بغضب شديد.
- كنا نتسلّق في الأشجار **(نتسلق الأشجار)**.
- قامت المعلّمات في **(بـ)** تحضير الأنشطة.

هذه أمثلة عن بعض الاستعمالات الشّائعة لدى المتعلّمين في المدرسة الابتدائية الخاصّة المعارف في جميع أطوارها لعدم تمكّنهم من التّصرف الجيّد في بنى الجملة من خلال التّوظيف المناسب لأدوات الرّبط بين أركانها.

❖ **في اللّغة الفرنسيّة:**

1- على المستوى الصّوتي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Table تنطق (T) طاء	+		+	+	مواقف تواصلية شفوية	**T**able	**T**able تنطق (ت)
Chamo	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Cham**o**	Cham**eau**
Camio	+	+	+	+		Cami**o**	Cami**on**
Tomate تنطق التاء الأولى طاء)	+		+	+	مواقف تواصلية شفوية	**T**omate	**T**omate
Fatima تنطق (T) طاء	+		+	+		Fa**t**ima	Fa**t**ima

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Marto	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Marto	Marteau
L'cayyé	+		+	+	مواقف تواصلية شفوية	L'cayyé	Le cahier
S'arrate		+	+		تعبير كتابي	S'arrate	S'arrête
Avac	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Avac	Avec
Oronge	+	+	+	+		Oronge	Orange
Pondont		+	+		تعبير كتابي	Pondont	Pondant

تعقيب:

الأداء اللّغوي لدى المتعلّم للّغة الفرنسية على مستواها الصّوتي في مدرسة المعارف الخاصّة لا يكاد يختلف كثيرا عن نفس ما لاحظناه في الأداء اللّغوي للّغة الفرنسيّة في المدرسة الابتدائية الخاصّة ابن رشد، وفيه يظهر اللّبس الذي يقع فيه المتعلّم أثناء النّطق ببعض الأصوات على نحو:

1-لا يميز بين الأصوات الفرنسية المتقاربة **(ê-e-a)** مثل ماجاء في المفردات الآتية:

- Avac بدل قوله Av**e**c.
- S'arrate بدل قوله S'arr**ê**te.

2- لا يميّز بين الأصوات الفرنسيّة المركّبة من صوتين أو أكثر، والتي لا تجد مقابلا لها في العربية كذلك مثل:

- يعوض المركّب الصّوتي **(eau)** في كلمة Mart**eau** بحرف واحد هو (O).

3-وكذا الأصوات المتقاربة من حيث النّطق **(a- e- é- i- u)** والتي غالبا ما يقع المتعلّم في لبس التّمييز بينها أثناء النّطق بها أو كتابتها.

2- على المستوى الصّرفي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Un camarade	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Un camara-de	**Une** camara-de
Elle es ma camarade		+	+		تعبير كتابي	Elle es	Elle **est**
J'ai une ballon		+	+			J'ai une ballon	J'ai **un** ballon
Ma chien	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Ma chien	**Mon** chien
La luster	+	+	+	+		La luster	**Le** luster
Le lune	+	+	+	+	تعبير كتابي	Le lune	**Le** lune

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Les animals sauvags		+	+		تعبير كتابي	animals sauvags	animaux sauvages
Voici la plan de ma classe		+	+			Voici la plan de ma classe	Voici le plan de ma classe
La sport	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	La sport	Le sport
Amira est ma cousin	+	+	+		مواقف تواصلية تعلميّة	ma cousin	ma cousine
La fenêtre est fermé		+	+		تعبير كتابي	La fenêtre est fermé	La fenêtre est fermée

تعقيب:

لا تختلف مواضع التّداخل اللّغوي على المستوى الصّرفي من اللّغة الفرنسية عن غيرها من المستويات الأخرى، ويمكن تحديد هذه المواضع في:

- التّداخل بين المذكّر والمؤنث مثل:
  - J'ai uneballon بدل J'ai **un** ballon (وهو الصواب).
- التّوظيف المناسب لأدوات الملكية مثل:
  - Ma chien بدل **Mon** chien (وهو الصواب).
- التّعرف على الجمع وكتابته بشكل صحيح:
  - في كتابته animals sauvags بدل **animaux sauvages** (وهو الصواب).
- التّصريف المناسب لفعل (etre):
  - Elle es (**est**) ma camarade.

3-على المستوى المعجمي والدّلالي:

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الأطوار الثّلاثة:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Frigédaire	+	+	+	+	مواقف تواصلية مختلفة	Frigéd-aire	**Réfrigér-ateur**
Fermier	+	+	+	+		Fermier	**Infirmier**
Tousser (du chaoui)	+	+	+	+		Tousser	**Tousser**
Térracce	+	+	+	+		Térracce	**La terrasse**
Cheap (en anglais)	+	+	+	+		Cheap	**Cheep**
Nervigh	+	+	+	+		Nervigh	**Énervé**
La midité	+	+	+	+		La midité	**L'humid-ité**

تعقيب:

يستقي المتعلم بعض "المفردات العامية التي يتواصل بها من حياته اليومية ليوظفها في بعض المواقف التعلمية أثناء تقديم نشاطات اللغة الفرنسية، فيقع في لبس دلالي سببه عدم إدراك المتعلم للدلالة الحقيقية للمفردة فيوظفها في سياق آخر غير الذي وضعت له ذلك أن حاجاته اللغوية لا تتوافق ومعجمه اللغوي الصغير"[1]، والذي يعج بمفردات عامية عربية أو مفردات عامية مفرنسة، هذه الأخيرة التي أصبحت دلالتها بعيدة إلى حدّ ما عن دلالتها الصواب في اللغة الفرنسية، ومن ذلك مفردتا:

- Fermier التي يوظفها المتعلم بمعنى ممرض (والأصح فلاح).
- Frigédaire، يستعمل الفرد الجزائري عموما هذه المفردة بمعنى ثلاجة دون أن يلاحظ الخلل الذي لحق بهذه المفردة جرّاء احتكاكها بالعامية (والأصح **Réfrigérateur**).

فتوظيف المتعلم لهذه المفردات راجع إلى عدم وجود بديل لها في معجمه اللغوي العربي فيعوض فقر معجمه بما يأخذه من واقعه اللغوي.

1 – مقابلة مع **راضية زموشي** معلمة لغة فرنسية بمدرسة المعارف الخاصة، 04-03-2019م، 10:30.

4- على المستوى النّحوي :

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
Il joue de ballon		+	+		تعبير كتابي	Il joue de ballon	Il joue **au** ballon
Elle saute a la corde		+	+			Elle saute a la corde	Elle saute **à** la corde
J’écris a mon ardoise	+		+		إنتاج شفوي	J’écris a mon ardoise	J’écris **sur** mon ardoise
Le chat de desert		+	+		تعبير كتابي	de désert	**du** désert
Ali va à supermar-ché avec les parents		+	+			Ali va à super-marché avec les parents	Ali va **au**super-marché avec ses parents

صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في الطّور الثّالث:

الأداء اللغوي	نوعه		سياق الموقف التواصلي		ميدان الموقف التواصلي	موضع التداخل اللغوي	الأداء اللغوي الصواب
	شفوي	كتابي	أثناء الدرس	خارج الدرس			
La gazalle mon animal préféré		+	+		تعبير كتابي	La gazalle mon animal Préféré	La gazalle **est** mon animal Préféré
Les enfants vont à zoo	+		+		إنتاج شفوي	Les enfants vont à zoo	Les enfants vont **au** zoo
C’est la rentrée du classes		+	+		تعبير كتابي	C’est la rentrée du classes	C’est la rentrée **des** classes
Ma table en face de tableau		+	+			Ma table en face de tableau	Ma table **est** en face **du** tableau

تعقيب:

من أكثر المستويات التي يحدث فيها التداخل اللغوي لدى متعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية الخاصة المعارف: المستوى النحوي، فنجد المتعلم غير متمكن من تصريف فعل الكينونة (Etre) لغياب فعل يقابله في اللغة العربية، وهو ما يظهر في جمله وتعابيره: La gazalle mon animal préféré

بدل قوله: La gazalle **est** mon animal préféré.

كما يجد صعوبة في توظيف أدوات الربط بين تراكيب الجملة الفرنسية ويكتفي باستخدام قالب جاهز من لغته العربية أو حتى العامية كأن يقول:

Ma table en face de tableau بدل أن يصوغ الجملة على النحو الآتي:

Ma table **est** en face **du** tableau

وهو مايدل على تأثر اللغة الثانية لدى المتعلم باللهجة التي يستعملها في حياته اليومية وميوله إلى قياس الجمل في اللغة الفرنسية على ما لديه من رصيد لغوي لهجي.

جـ- صور التداخل اللغوي في اللغة الإنجليزية:

تدرس اللغة الإنجليزية في المدرستين الابتدائيتين الخاصتين ابن رشد والمعارف منذ السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة، حيث يقوم معلم اللغة على تصميم المحتوى التعليمي المناسب لكل سنة مراعيا في ذلك القدرات الذهنية للمتعلم في كل سنة، وكذا الفروق الفردية بين متعلم وآخر.

يراعي معلم اللغة الإنجليزية في تقديمه لمحتوى اللغة "ضرورة التوزاي مع محتوى اللغة الفرنسية قصد إثراء المعجم اللغوي في اللغتين معا؛ فيتم تقديم درس أيام الأسبوع –مثلا– في اللغة الإنجليزية تزامنا مع تقديم نفس الدرس في اللغة الفرنسية، وهي طريقة مثلى لتدريب المتعلم على اكتساب اللغتين في الوقت ذاته حتى وإن سبب ذلك وقوع المتعلم في اللبس أو التداخل في أحد مستويات اللغة لأنه سيتخلص من هذا اللبس أو التداخل بعد مرور فترة زمنية قصيرة"[1]، إذا ما استثنينا حتمية وقوع المتعلم في أحيان كثيرة في التداخل الصوتي بين اللغتين الفرنسية والإنجليزية؛ فالمتعلم يعاني من التداخل في **المستوى الصوتي** لأنه يجد صعوبة في التعود على نطق الحروف الهجائية بلكنة إنجليزية خاصة بعض الأصوات مثل: A–k–L–O–Q–R–U ذات السمات الصوتية الخاصة، ثم يقوم المتعلم بنطق المفردات الإنجليزية التي تشمل هذه الأصوات بلكنة فرنسية كما في:

Monday
Tomatoes
Colors
Zero

هذا المفردات نموذج عن حالات التداخل اللغوي الصوتي بين اللغتين الفرنسية والإنجليزية؛ حيث ينطق المتعلم كل مفردة كأنها مفردة فرنسية.

1 – مقابلة مع **نجاة زروال**، معلمة اللغة الإنجليزية بمدرسة ابن رشد الخاصة، يوم 11–11–2019م، 13:15.

وأما بالنسبة **للمستوى الصرفي** من اللغة الإنجليزية فالمتعلم نادرا ما يقع في لبس التمييز بين صيغ المذكر والمؤنث أو المعرفة والنكرة، وحتى بين المفرد والمثنى والجمع فاللغة الإنجليزية تتميز بالبساطة والبعد عن التعقيد إذا ما قارناها باللغة الفرنسية من الجانب الصرفي؛ ففي أداة التعريف –مثلا– توظف الإنجليزية The للمذكر والمؤنث بدل La للمؤنث وLe للمذكر و Les في حالة الجمع.

وفيما يخص **المستوى الدلالي**؛ فالمتعلم ذو "معجم لغوي بسيط جدا لا يسمح له بتوظيف مفردات إنجليزية كثيرة في سياقات التواصل مع معلمه أو مع زملائه"[1]، لكنه يقع في نفس المشكلة التي يعاني منها في اللغة الفرنسية؛ ألا وهي الاعتماد على رصيده اللهجي في استعمال دلالات المفردات، ومن ذلك ما وقع من لبس لدى بعض المتعلمين في معنى كلمة **Car** الإنجليزية التي توظف دلالة على الحافلة لا على السيارة.

في حين يواجه المتعلم في **المستوى النحوي** لبسا بين اللغتين الفرنسية والإنجليزية من جهة، وبين اللغتين العربية والإنجليزية من جهة أخرى، وفي كل مرة يلجأ إلى تحكيم العامية في تركيبه لجملة إنجليزية، وهو ما أشرنا إليه سابقا؛ فالمتعلم غالبا ما يعتمد على النمط اللغوي الذي تقدمه العامية لممارسة أية لغة أخرى بالرغم من إمكانية تحكمه في التواصل باللغة الإنجليزية بكل يسر.

1 – مقابلة مع **منال محبوبي**، معلمة اللغة الإنجليزية بمدرسة المعارف الخاصة، 10–04–2019م، 9:30.

دراسة وتحليل:

من خلال الحضور الميداني في الحصص التّربوية أثناء الموسمين الدّراسيين (2018-2019م) و (2019- 2020م) في المدرستين الابتدائيتين الخاصّتين ابن رشد والمعارف أثناء تقديم الأنشطة التّعلمية الخاصّة بـ:

- اللّغة العربيّة
- اللّغة الفرنسيّة
- اللّغة الإنجليزيّة

في مختلف ميادين التّواصل اللّغوي بهذه اللغات؛ الشّفوية والمكتوبة على حدّ سواء، وكذا أثناء الاطّلاع على دفاتر الأنشطة اللّغوية لكل لغة، وأثناء مراقبة لغة المتعلّم خارج النّشاط اللّغوي في القسم؛ أي محاولة الوقوف على لغة المتعلّم أثناء فترات الرّاحة وأثناء تقديم وجبات الغداء، تمّ رصد الأخطاء والعثرات اللّغوية التي وقع فيها المتعلّم أثناء أدائه اللّغوي للّغات الثّلاث المشار إليها أعلاه انطلاقا من حالات اللّبس والتّداخل في مستويات اللّغة والتي يمكن تشخيص أسبابها كمايلي:

1- التّداخل اللّغوي على المستوى الصّوتي:

يمثّل المقطع التّوضيحي أماكن الحروف في الفم[1]:

يصوّر الرّسم التّخطيطي مخارج الأصوات العربيّة، ومن ملاحظته يمكن التّعرف على على سبب وقوع المتعلّم في اللّبس أثناء نطقه بعض الأصوات؛ فمثلا كلمة أصدقاء لوحظ أنّ المتعلّم ينطق صوت **الصّاد** سينا فيقول أسدقاء، أو ينطق الصّاد زايا فيقول أزدقاء وسبب ذلك هو المخرج المشترك لهذه الحروف، في حين يقع المتعلّم في اللّبس أثناء نطق بعض

1- موقع **تعليم تجويد القرآن**، 01 -03- 2016م، 11:13.

الأصوات الفرنسيّة مثل V–P لأنّه لا يجد لها نظيرا في الأصوات العربيّة، أمّا بالنّسبة للّغة الإنجليزيّة فالمتعلّم يقع في لبس أثناء نطق الأصوات الإنجليزيّة فينطقها بلكنة فرنسيّة.

2- التّداخل اللّغوي على المستوى الصّرفي

يمثّل المستوى الصّرفي أحد أكثر المستويات اللّغوية تأثّرا بالتّداخل اللّغوي، وهو ما ينعكس في حالات اللّبس التي يقع فيها المتعلّم أثناء استعماله:

الضّمائر- المذكّر والمؤنّث- المفرد والمثّنى والجمع بأنواعه (جمع المذكّر السّالم- جمع المؤنث السّالم- جمع التّكسير)- المعرفة والنّكرة.

وحالات التّداخل اللّغوي التي يقع فيها المتعلّم في المستوى الصّرفي لكل لغة من اللّغات الثّلاث التي يتعلّمها ويتواصل بها سببها ارتباط المتعلّم بالعامّية في أغلب المواقف التّواصليّة، فهو يمارس كلّ اللّغات بخلفيّة لهجيّة.

3- التّداخل اللّغوي على المستوى النّحوي

حالات اللّبس الملاحظة في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المستوى النّحوي من كلّ لغة لم تخرج عن نطاق عدم إلمام المتعلّم بمعاني حروف الجرّ وأدوات الرّبط لتوظيفها في مكانها المناسب، وعدم تمكّنه من بناء الجمل بحيث لا يخرج عن النّظام المتّفق عليه في كلّ لغة ما يؤدّي بالمتعلّم إلى تراجعه في هذا المستوى بالذّات.

4- التّداخل اللّغوي على المستوى المعجمي والدّلالي

إنّ الأداء اللّغوي لدى المتعلّم غالبا مايعبّر عن ضعف رصيده اللّغوي وفقره من حيث الثّروة المعجميّة وهو ما يمكن ملاحظته في استعماله بعض المفردات من العامّية أو اللّغة الفرنسيّة معتقدا أنّ هذه المفردات تعبّر عن المعاني التي يرومها في نفسه، دون أن يتفطّن إلى معانيها الحقيقيّة أو يلجأ إلى البحث عن مفردات عربية صالحة للسّياق التّواصلي الذي يستدعي ذلك.

إنّ كلّ ماتمّ التّوصل إليه من خلال الحضور الميداني في الأقسام التّربوية في المدرستين الابتدائيتين الخاصّتين ابن رشد والمعارف يعكس عدم بلوغ المتعلّم المستوى الذي يمكنه من التّحكم في زمام اللّغات الثّلاث في المواقف التّواصلية التي تناسب سنه والمفترض أنّه متمكّن منها، وذلك بسبب تأثير العامّية الواضح في أدائه اللّغوي الشّفوي والمكتوب، ولتأكيد هذا الرّأي تمّ الاستعانة بآراء معلّمي اللّغات الثّلاث في جميع الأطوار بخصوص الأداء اللّغوي –عموما– لدى المتعلّم ومدى تحقيقه الكفاية التّواصلية في مواقف تواصليّة معيّنة.

ثالثا: تقييم الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الخاصة

خلال فترات الحضور الميداني في الصّفوف والأفواج التّربوية في المدرستين الابتدائيتين الخاصّتين: ابن رشد، والمعارف، تمّ رصد صور التّداخل اللّغوي في الأداء اللّغوي الشّفوي والمكتوب لدى المتعلّم في جميع السّنوات (من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنة الخامسة ابتدائي) عبر الأطوار الثّلاثة (الطّور الأوّل – الطّور الثّاني – الطّور الثّالث)، وفي اللّغات الثّلاث التي يفترض أن يتواصل بها (اللّغة العربيّة – اللّغة الفرنسيّة واللّغة الإنجليزيّة)، لذلك وبعد استكمال مرحلة الحضور الميداني ورصد المواقف اللّغوية التّواصليّة التي يقع فيها التّداخل اللّغوي، فرضت متطلّبات البحث ضرورة إجراء تقييم عام لأداء المتعلّم اللّغوي اعتمادا على استبانة توجّه إلى أساتذة اللّغات الثّلاث لإبداء آرائهم في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم – في اللّغات الثّلاث– في المدرسة الابتدائية الخاصّة وتسجيل ملاحظاتهم عن خلفيات الضّعف اللّغوي في أغلب مستويات اللّغات الثّلاث وسبل علاج هذه العثرات.

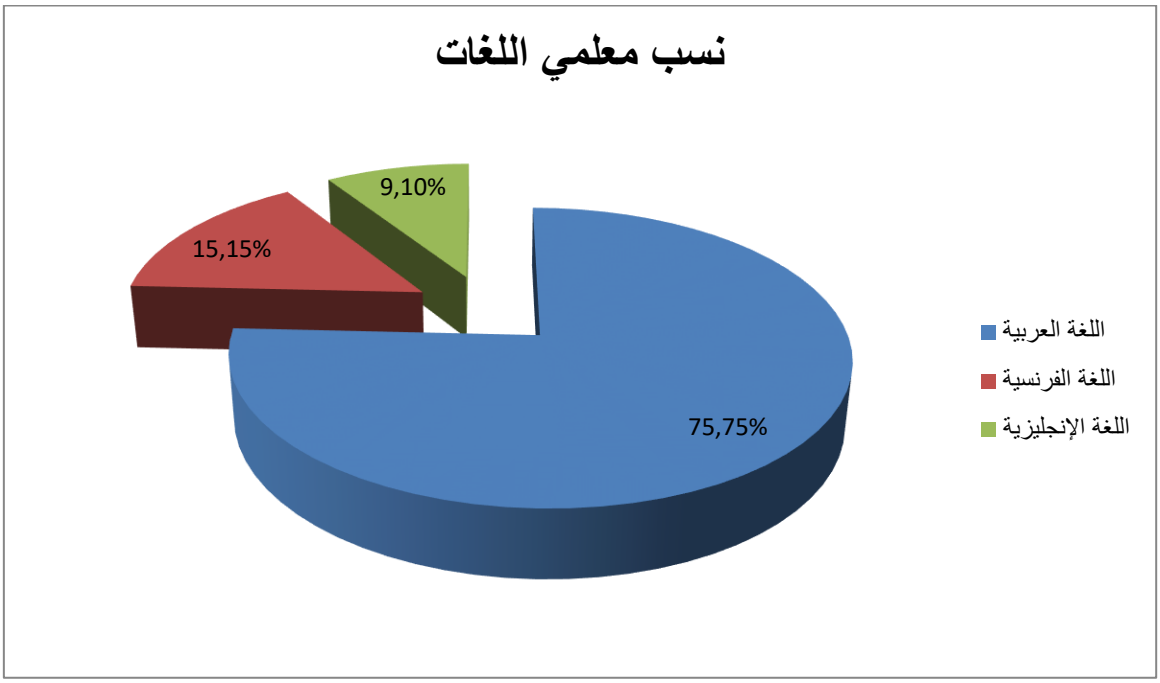
1- تحليل البيانات الشّخصية الخاصّة بالعيّنة المستهدفة:

أ- عيّنة البحث:

استهدفت استبانة تقييم الأداء اللّغوي لدى المتعلّم معلمي اللّغات الثّلاث المبرمجة في المدرستين الابتدائيتين الخاصّتين اللتين تمّ فيهما إجراء الدراسية الميدانيّة ككلّ، حيث بلغ عدد أفراد عيّنة البحث ثلاثة وثلاثين (33) معلّما ومعلّمة يمكن تقسيمهم كما يلي:

المدرسة الابتدائية الخاصّة	عدد معلميّ اللّغة العربيّة	عدد معلميّ اللّغة الفرنسيّة	عدد معلميّ اللّغة الإنجليزيّة	العدد الإجمالي لمعلميّ اللّغات الثّلاث
ابن رشد	**16** معلّما	**03** معلّمين	معلّمان اثنان	**21** معلّما
المعارف	**09** معلّمين	معلّمان اثنان	معلّم واحد	**12** معلّما

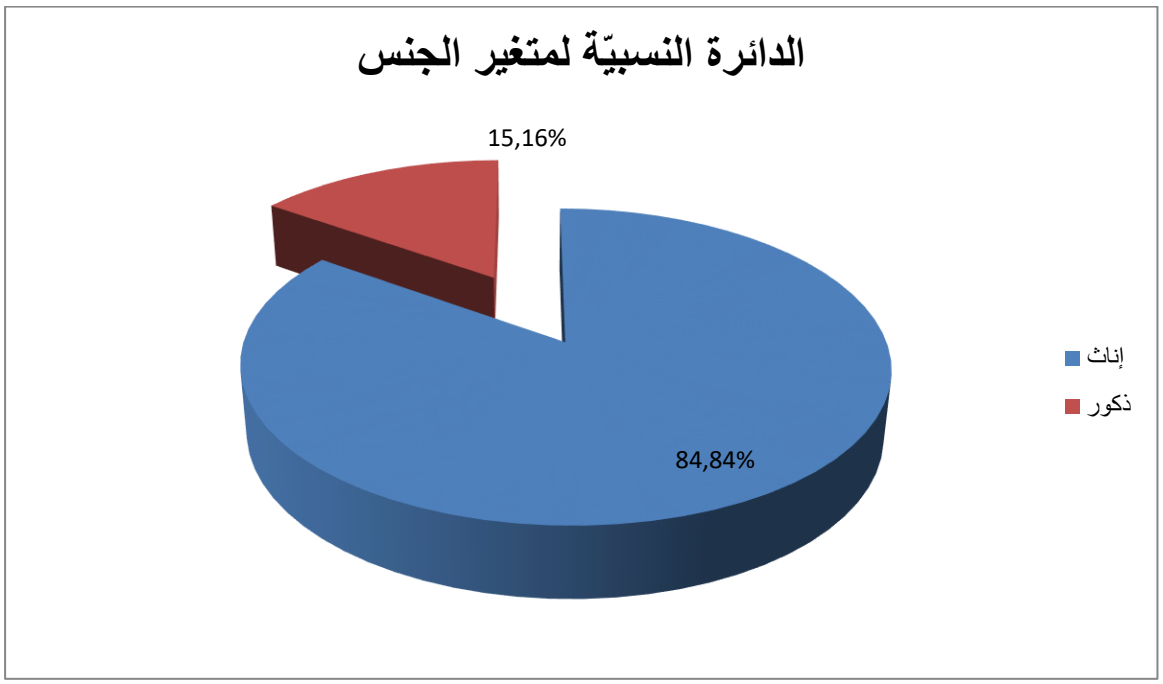
ويمكن ترجمة بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبية الآتية:



ب- **متغير الجنس:**

رجّحت الكفّة لصالح الإناث بنسبة **84,84%** وذلك ما تترجمه الدّائرة النّسبية الآتية:

متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	30	%15,16
إناث	170	%84,84
المجموع	200	%100



ت- **متغيّر السّن:**

بخصوص السنّ فيمكن تقسيم معطيات الاستبانات إلى قسمين اثنين:

- أعمار أغلب معلمي اللّغات في مدرسة ابن رشد تتجاوز الأربعين (40) سنة (ما بين 38 و60 سنة)، بل أغلبهم متقاعدون ويعود السّبب وراء ذلك إلى إيمان القائمين على المؤسّسة بخبرة هذه الفئة.

- أعمار معلمي اللّغات في مدرسة المعارف لا تتجاوز الأربعين سنة (مابين 25 و37 سنة)، حرصا من مجلس إدارة المؤسّسة ومديرها على منح الفرصة للفئة الشّابة لأنّها أكثر قدرة على العطاء والانصهار مع مستجدّات المجال التّربوي وأكثر صبرا على مهنة التّعليم.

ث- **الشّهادة المتحصّل عليها:**

بالنّسبة لمعلمي اللّغة العربية فالشّهادات العلميّة التي تحصّلوا عليها لم تخرج عن التّخصّصات الآتية:

- ✓ ليسانس شريعة إسلامية.
- ✓ ليسانس لغة عربية.
- ✓ شهادة في التّوجيه المدرسي.
- ✓ شهادة من المعهد التّكنولوجي العربي التبسي (باتنة).
- ✓ ليسانس علم النّفس المدرسي.
- ✓ ليسانس أدب حديث ومعاصر.
- ✓ ماستر تاريخ الثّورة.
- ✓ ليسانس رياضيات تطبيقية.
- ✓ ماستر لسانيّات تطبيقية.

أمّا بالنّسبة لمعلمي اللّغة الفرنسيّة فكانت شهاداتهم العلميّة على النّحو الآتي:

- ✓ ليسانس آداب فرنسيّة.
- ✓ ماستر تعليم اللّغة.

والأمر ذاته بالنّسبة لمعلمي اللّغة الإنجليزيّة الذين كانت شهاداتهم كمايلي:

- ✓ ليسانس أدب إنجليزي.
- ✓ ماستر تعليم اللّغة.

ج-**السّنة المكلّف بها:**

❖ **في مدرسة ابن رشد**

- ✓ يكلّف معلم اللّغة العربية بتقديم المحتوى التّعليمي لمادته لفوج تربوي واحد كما هو معمول به في المدرسة الحكوميّة، حيث يشرف معلّم اللّغة العربيّة على قسم واحد طول السّنة الدراسية.
- ✓ يكلف معلّم اللّغة الفرنسية بتقديم المحتوى التّعليمي لمادته لكل طور لتقارب المحتوى التّعليمي لكلّ طورين متتالين على النّحو الآتي:

1- معلّم للطّور الأوّل (السّنة الأولى والثّانية).

2-معلم للطّور الثّاني (السّنة الثّالثة والرّابعة).

3-معلم للطّور الثّالث (السّنة الخامسة).

- ✓ يكلف معلم اللّغة الإنجليزيّة بتقديم المحتوى التّعليمي لمادته لكل الأطوار.

❖ **في مدرسة المعارف:**

- ✓ يكلف معلّم اللّغة العربيّة بتقديم المحتوى التّعليمي لمادته لفوج واحد.
- ✓ يكلّف معلم اللّغة الفرنسية بتقديم المحتوى التّعليمي على النّحو الآتي:

1-معلم للسّنوات: الأولى -الثّانية- الثّالثة.

2-معلم للسّنوات: الرّابعة والخامسة.

- ✓ يكلّف معلم اللّغة الإنجليزيّة بتقديم المحتوى التّعليمي لمادته لكل الأطوار.

2- تحليل مضمون الاستبانة المعنونة بـ "تقييم الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة"

تضمنت الاستبانة عشرة (10) أسئلة متسلسلا كان الغرض منها الاطّلاع عن قرب على الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة بولاية باتنة من خلال آراء معلمي اللّغات (العربيّة – الفرنسيّة– الإنجليزيّة) في مدرستي ابن رشد والمعارف الخاصّتين اللّتين كانتا عيّنة البحث.

السّؤال الأوّل: ما رأيك في المستوى اللّغوي عموما للمتعلّم في بداية الموسم الدّراسي؟

1-في اللّغة العربيّة:

- ❖ الطّور الأوّل: والمتمثّل في السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم الابتدائي وقد أشار المعلّمون إلى ضعف المستوى اللّغوي نسبيا في السّنة الأولى دون أن يعمّموا هذا الضّعف على أغلبية المتعلّمين، وأرجعوا سبب الضّعف إلى تواصلهم في محيطهم الأسريّ بالعامّية، وكذا عدم التحاق البعض بالمرحلة التّحضيرية حتّى يتشكّل لديهم رصيد لغوي بسيط جدا يفتح أمامهم مجال التّعامل باللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي. أمّا مستوى متعلّمي السّنة الثّانية فهو أحسن بدرجة لاكتسابهم مجموعة من الكلمات والجمل تمثّل مكتسبات أوليّة يتمّ تنميتها واستثمارها تدريجيا.
- ❖ الطّور الثّاني: مستوى متوسّط يظهر في ممارسة بعض المتعلّمين العربية الفصيحة مع محاولة استعمال تراكيب جديدة في تواصله الشّفوي والمكتوب الذي يتحسّن أكثر في السّنة الموالية ويظهر هذا التّحسن في انتقاء المتعلم لعبارات جيّدة.

❖ الطّور الثّالث: مستوى حسن نسبيا يتعثّر لاحقا بصعوبة المحتوى التّعليمي المقدّم، وبالرّغم من ذلك فقد أشاد بعض المعلّمين بامتلاك أغلب المتعلّمين لمكتسبات مستدامة تتماشى وحاجاته اللّغوية والتّواصلية بشكل عام.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

❖ الطّور الأوّل + الطّور الثّاني: لايمكن الحكم على المستوى اللّغوي في السّنتين الأولى والثّانية لأنّهما فترة تمهيديّة لاستقبال اللّغة الفرنسيّة وفيها يتعرّف المتعلّم على الحروف الأبجديّة ومسميّات بعض الأشياء المحيطة في حين يمكن القول أنّ المستوى اللّغوي للمتعلّم في الطّور ضعيف نوعا ما.

❖ الطّور الثّالث: المستوى اللّغوي عموما يتراوح بين الضّعيف والحسن حسب قدرة اكتساب المتعلّم.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: تكاد تنطبق نفس الملاحظات عن المستوى اللّغوي للمتعلّمين في اللّغة الفرنسيّة على مستواهم اللّغوي في اللّغة الإنجليزيّة في الطّورين الأوّل والثّاني.

❖ الطّور الثّالث: المستوى اللّغوي للمتعلّم جيد على العموم، وذلك بسبب بساطة التّراكيب النّحوية والصّيغ الصّرفيّة مقارنة بها في اللّغة الفرنسيّة ما يسهل على المتعلّم عملية الاكتساب والتّواصل.

والملاحظ من إجابات معلمي اللّغات أنّ المستوى اللّغوي للمتعلّمين يتراوح بين الضّعيف والحسن وذلك يعود إلى قدرات استيعابهم ومدى حرصهم على استعمال هذه اللّغة أو تلك خارج صفوف المدرسة.

السّؤال الثّاني: ما تقييمك للمحتوى التّعليمي الذي تقدّمه للمتعلّم؟

1- في اللّغة العربيّة:

- ❖ الطّور الأوّل: اتّفق معلّمو اللّغة العربيّة في الطّور الأوّل على أنّ المحتوى التّعليمي المقدّم للمتعلّمين مناسب في بعض المواقف التّعليمية وغير مناسب في البعض الآخر.
- ❖ الطّور الثّاني: ضمّت أغلبيّة معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّاني أصواتها لمعلّمي المادة في الطّور الأوّل، في حين رأى **10%** من زملائهم المعلّمين أن المحتوى التعليمي المقدم للمتعلّم غير مناسبة على الإطلاق ولا جدوى من تعليمها في هذا الطّور.
- ❖ الطّور الثّالث: لم تختلف آراء معلمي اللّغة العربيّة للطّور الثّالث عن آراء زملائهم في الطّورين السّابقين، فقد ضمّ**75%** منهم أصواتهم إلى الأغلبيّة في حين اعتقد **25%** من المعلّمين أنّ المحتوى التّعليمي لا يناسب المرحلة العمريّة للمتعلّم لأنّه لا يطرح بالطّريقة الملائمة.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

- ❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: لم يُدل معلّمو اللّغة الفرنسيّة في هذين الطّورين برأي يخالف ما أدلى به زملاؤهم معلّمو اللّغة العربيّة واتّفقوا على أنّ المحتوى التّعليمي في اللّغة الفرنسية مناسب في بعض المواقف التّعليمية وغير مناسب في البعض الآخر.
- ❖ الطّور الثّالث: اختلف 10% من معلّمي اللّغة الفرنسيّة في الطّور الثّالث عن السّواد الأعظم المتّفق مع غيره من معلمي الطّورين الأوّل والثّاني ورأوا أنّ المحتوى التّعليمي غير مناسب البتّة.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

لم تختف أراء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في ما يخصّ تقييمهم للمحتوى التّعليمي المقدّم في المادة، فهو مناسب في بعض المواقف التّعليميّة، وغير مناسب في مواقف تعليميّة أخرى.

إنّ السّبب وراء إجابات معلّمي اللّغات حسب رأيهم هو ارتجالية تأليف محتويات الكتب المدرسيّة، فهو لا يتماشى في كثير من الأحيان مع واقع المتعلّم ولا يتلاءم مع قدراته على الاستيعاب.

السّؤال الثّالث: قد يصادف المعلّم داخل الصّف متعلّمين مغتربين، كيف يتعامل مع لغتهم؟

وجه هذا السّؤال -تحديدا- لمعلّم اللّغة العربيّة لأنّه يستقبل في صفّه مثل هذه الحالات وغالبا ما يواجه المتعلّمون المغتربون صعوبة التّواصل في بيئتهم اللّغوية الجديدة، أو ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة دون أن يقع في أخطاء كبيرة، وقد أرفق المعلّمون في إجاباتهم عن هذا السّؤال بعض الخطوات التي يلتزمون بها تعاملهم مع لغة الوافدين الجديد كـ:

- يتواصل المعلّم مع المتعلّمين المغتربين-مبدئيا- بالعاميّة ويحاول تدريبهم تدريجيّا على ممارسة اللّغة المدرسة.
- مساعدة المتعلّمين على الاندماج والاحتكاك لغويا بزملائهم من خلال تبسيط اللّغة العربيّة الفصيحة قدر الإمكان ويبين للمعلّمين أنّ اختلاف الألسنة حكمة.
- العمل على تصحيح الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها المتعلّمون المغتربون وتكرار الصّواب حتّى يترسّخ في أذهانهم.
- سعي المعلّم لإثراء رصيدهم اللّغوي من خلال التّواصل معهم باللّغة العربية وتزويدهم بمفردات جديدة يوميّا.

- اللّجوء إلى توظيف الإيماءات والإشارات لتقريب وتوضيح المعاني.
- إشراكه في النّشاطات التّعليمية والتّرفيهية باستمرار.
- تقديم دروس الدّعم.

السّؤال الرّابع: هل يثري المحتوى التّعليمي المقدّم لغة المتعلّم ويطوّر كفايته اللّغوية؟

1- في اللّغة العربيّة:

❖ الطّور الأوّل: اتّفق المعلّمون على أنّ المحتوى التّعليمي المقدّم يثري لغة المتعلّم ويطوّر كفايته اللّغوية بشكل نسبي.

❖ الطّور الثّاني: وهو نفس ما أكّده معلمو اللّغة العربيّة في الطّور الثّاني سيما محتوى النّصوص المنطوقة التي تقدم رصيدا لغويّا لا بأس به في حال حافظ المتعلّم على توظيفه واستعماله يوميّا في مواقف تواصليّة.

❖ الطّور الثّالث: في حين أضاف معلّمو اللّغة العربيّة في الطّور الثّالث ملاحظة مفادها: يجب الحرص على غرس حبّ المطالعة في نفس المتعلّم حتّى يتمكّن أكثر من زمام لغته ولا يتعمّد فقط على مايتمّ تقديمه له في صفوف المدرسة.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: أجمع معلّمو اللّغة الفرنسيّة في الطّورين على نفس رأي معلمي اللّغة العربيّة؛ فالمحتوى التّعليمي -في نظرهم- يثري نسبيا لغة المتعلّم ويطوّر كفايته اللّغوية تدريجيا، ذلك أنّ المحتوى التّعليمي في هذين الطّورين يقدم مفاتيح استعمال اللّغة الفرنسيّة.

❖ الطّور الثّالث: وهو نفس رأي معلّمي الطّور الثّالث، إلاّ أنّهم قدّموا ملاحظة عن ضرورة تقديم المحتوى التّعليمي للّغة الفرنسيّة في هذا الطّور بصورة

مبسطة عن الصّورة الحاليّة، لأنّ بعض المتعلّمين يجده معقدا ولا يقدّم إضافة لغويّة للمتعلّم.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

لم يبتعد معلّمو اللّغة الإنجليزيّة عن سياق الآراء التي أدلى بها زملاؤهم في هذا الشّأن؛ فالمحتوى التّعليمي المقدّم يثري لغة المتعلّم بشكل نسبي في حال تُوّج المحتوى التّعليمي بجهود أكثر من قبل المتعلّم وحرصه الدّائم على ممارسة وتوظيف مكتسباته اللّغويّة.

إنّ المحتوى التّعليمي الموجّه لمتعلّمي المرحلة الابتدائية ككلّ وفي جميع اللّغات المتعلّمة يعاني من عدم ضبطه لمجموعة المعارف، المهارات، القيم، والاتّجاهات التي يمكن أن تصنع وتصقل الشّخصيّة اللّغوية للمتعلّم ويحقق الأغراض التّربوية والتّعليمية من تقديم المحتوى التّعليمي لكل لغة.

السّؤال الخامس: يدرس المتعلّم في المدرسة الخاصّة ثلاث لغات ابتداء من الطور الأوّل هل ذلك ينمي قاموسه اللّغوي؟

1- في اللّغة العربيّة:

- ❖ الطّور الأوّل: أجمع المعلّمون على أنّ تعلّم ثلاث لغات ابتداء من الطّور الأول ينمّي قاموسه اللّغوي.
- ❖ الطّور الثّاني: واتجه معلّمو الطّور الثّاني إلى اختيار الاحتمال الثّالث؛ أي أنّ تلقي المتعلّم لثلاث لغات ابتداء من الطّور الأوّل في المرحلة الابتدائية يشكّل لديه أرضيّة لغوية متينة في كل لغة من هذه اللّغات، تنمى وتستثمر في الحوارات والخطابات الشّفويّة.

❖ الطّور الثّالث: اقتربت آراء معلّمي الطّور الثّالث من أراء معلّمي الطّور الثّاني شرط أن يكون المحتوى التّعليمي المقدّم في كل لغة مناسبا لسنّ المتعلّم ومستلا من واقعه الطّفولي.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: تعلّم اللّغة الفرنسيّة في سن مبكّرة جدّا يسمح للمتعلّم بالتّمكن منها وإجادتها بمرور الوقت لأنّ التّعرف عليها في السّنتين الأولى والثّانية من التعليم الابتدائي يشكّل لدى المتعلم أرضية لغوية متينة.

❖ الطّور الثّالث: وقد أكّد معلمو اللّغة الفرنسيّة في الطّور الثّالث أراء معلمي الطّور السّابقين شرط أن يرتبط تقديم المحتوى اللّغوي مقترنا بطرائق تعليميّة تمكّن المتعلّم من اكتساب رصيد لغوي متنوّع.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

يتّفق معلّمو اللّغة الإنجليزيّة في المدرستين -ابن رشد والمعارف- على أنّ تعلّم اللّغات في سن مبكرة فعّال جدّا وله نتائج مبهرة إذا ما تمّ تشكيل أرضيّة لغويّة متينة في السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم الابتدائي.

إنّ إجماع معلّمي اللّغات الثّلاث في المدرستين الابتدائيتين كلام واقعي أثبتته الدراسات العلّمية؛ فحسب رأي الباحث الأمريكي **هارتشون** أنّه يمكن للطّفل قبل سنّ العاشرة تعلّم قواعد اللّغة الأجنبية والتّمكن منها بشكل يشبه معرفة المتحدّثين الأصليين بها، وتقلّ هذه القدرة تدريجيا بعد البلوغ.

السّؤال السّادس: هل يؤثّر ذلك على قاموسه اللّغوي ويشكل ما يعرف بالتّداخل اللّغوي لديه؟

1-في اللّغة العربيّة:

اتفق معلّمو اللّغة العربيّة لكلّ الأطوار في المدرستين على عدم وجود تأثير سلبي على اللّغة العربيّة من تعلّم اللّغتين الأجنبيتين (الفرنسيّة –الإنجليزيّة)، ولا أثر لما يتعلّمه المتعلّم أثناء حصص هاتين اللّغتين على ما يمارسه في مواقف التّواصل المختلفة باللّغة العربيّة؛ لكنّهم أشاروا في الوقت ذاته بوجود تداخل لغوي بين العامّية واللّغة العربيّة العربيّة الفصيحة، وهو ما يظهر جليا في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

- ❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: الملاحظ حدوث حالات قليلة من التّداخلات اللغوية على المستوى الصّوتي لعدم وجود نظائر هذه الأصوات في اللّغة العربيّة؛ فينطق المتعلّم حرف (P) مثلا باء.
- ❖ الطّور الثّالث: تتضاءل نسبة حدوث التّداخل اللّغوي بمجرد اتّساع دائرة معرفة المتعلّم باللّغة الفرنسيّة وممارستها بدرجة أكبر من الطّورين السّابقين.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

- ❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: يتشكل نوع من التّداخل اللّغوي على المستوى الصّوتي والمعجمي بين اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة للتّشابه الكبير بين اللّغتين بالنّسبة للمتعلّم في هذه السّن.
- ❖ الطّور الثّالث: يتلاشى تدريجيا في هذا الطّور ويحتفظ المتعلّم في بعض الأحيان بالتّداخل الصّوتي أثناء التّلفظ ببعض الحروف الأبجديّة مثل حرف

(A)، (k)، (O) التي يختلف نطقها نوعا ما في كل من اللغتين لينتقل اللبس إلى نطق هذه الحروف في مفردات تضمها.

عبّرت الإجابات عن السّؤال الخامس من الاستبانة على إجمال كلي من قبل معلمي اللّغات الثّلاث، ما يعني أنّ تعلّم اللّغات في سنّ مبكرة لا يؤدّي إلى وقوع المتعلّم في حالات التّداخل اللّغوي أثناء تأديته للّغة في موقف تواصلي معيّن، ويرجعون سبب التّداخل اللّغوي عموما إلى البيئة اللّغوية الأولى التي ينشأ فيها الطّفل ويأخذ منها لغته، ما يعني أنّ العامّية وبوصفها مزيجا مختلطا من لغات ولهجات مختلفة هي السّبب الحقيقي الذي يخلق حالات اللّبس لدى المتعلّم في مختلف مستويات اللّغة.

السّؤال السّابع: على أي مستوى من مستويات اللّغة (صوتي –صرفي– نحوي– دلالي) تكثر صور التّداخل اللّغوي لدى المتعلّم؟

1–في اللّغة العربيّة:

- الطّور الأوّل: أشار معلّمو اللّغة العربيّة في السّنة الأولى أنّ المتعلّم يقع في التّداخل اللّغوي في جميع مستويات اللّغة لارتباطه لغويا بالعامّية أمّا بخصوص السّنة الثّانية فالمتعلّم يقع بنسبة أكبر في التّداخل بين اللّغة العربيّة والعامّية في المستوى الصّرفي في حين تقل صور التّداخل اللّغوي في المستويات الأخرى إذا ما قارناها بنسبة حدوثه في المستوى الصّرفي.
- الطّور الثّاني+ الطّور الثّالث: تقاربت إجابات معلمي اللّغة العربيّة في الطّورين الثّاني والثّالث؛ حيث تحدّثوا عن حدوث التّداخل اللّغوي في مستويات اللّغة الثّلاثة: صرفي، نحوي، دلالي بنسب متفاوتة كما يلي:

- **65%** من نسب التّداخل تحدث على المستوى النّحوي من اللّغة لأنّ المتعلّم يكون أكثر ممارسة للغة وإنشاء للجمل والتّعابير من الطّور الأوّل.
- 31% من نسب التّداخل اللّغوي تحدث على المستوى الصّرفي و24% تحدث على المستوى الدّلالي بسبب صلة المتعلّم بالعامّية التي تظهر بوضوح في تواصله باللّغة العربية الفصيحة شفويا كان ذلك أم كتابيّا.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: يحدث التّداخل اللّغوي -حسب معلّمي اللّغة الفرنسيّة- بنسب أكبر على المستوى الصّوتي من اللّغة الفرنسيّة، وهو ما يظهر في (La prononciation) عند المتعلّم.

❖ الطّور الثّالث: وإضافة إلى التّداخل بين اللّغتين الفرنسيّة والعربيّة في المستوى الصّوتي، يظهر في لغة المتعلّم في المستويين الصّرفي والنّحوي في كثير من الأحيان لعدم تمكّنه بعد من القواعد الصّرفية والنّحوية للغة الفرنسيّة.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

المستوى الصّوتي هو المستوى الذي يحدث فيه التّداخل بكثرة بين اللّغتين الفرنسية والإنجليزيّة، حيث يقع المتعلّم في جميع الأطوار في لبس عندما يتواصل شفويا باللّغة الإنجليزيّة .

السّؤال الثّامن: في أي ميدان من ميادين تعليم اللّغة تكثر صور التّداخل اللّغوي وتظهر أكثر في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم؟

أجمع معلّمو اللّغات الثّلاث في مختلف الأطوار على ارتفاع نسبة حدوث التّداخل اللّغوي لدى المتعلّم في الميدان التّواصلي الشّفوي مقارنة بالمكتوب؛ فالمتعلّم يعتمد أكثر على لغته الشّفوية في تواصله مع معلّمه أو زميله، والتّداخل الذي يحدث فيها ينتقل إلى لغته المكتوبة في حال واحد فقط وهو عدم تصحيحه وتصويبه من قبل المعلّم.

السّؤال التّاسع: ما الوسائل والأساليب التعليميّة التي يلجأ إليها المعلّم لتحسين الأداء اللّغوي لدى المتعلم؟

1-في اللّغة العربيّة:

- ❖ الطّور الأوّل: ذكر معلّمو اللّغة العربيّة بعض الأساليب التي يوظّفونها لتحسين الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في هذا الطّور مثل:
  - ممارسة اللّغة شفويا والحرص على تكرار المفردات والعبارات بشكل واضح ومفهوم حتى يتلقاها المتعلّم صحيحة.
  - التّعبير الشّفوي عن الصّور والمشاهد المرفقة في الكتب المدرسية أو مشاهد وصور مقترحة من قبل المعلّم.
  - قراءة القصص التّرفيهية أثناء حصص المطالعة مع شرح معانيها وتبسيط مفرداتها.
  - استغلال الوسائل التّعليمية التّكنولوجية في تقديم قصص أو أفلام هادفة باللّغة العربيّة.
- ❖ الطّور الثّاني: في حين ذكر معلمو اللّغة العربيّة بعض الوسائل والأساليب التّعليمية المفيدة في تحسين الأداء اللّغوي لدى المتعلّم كـ:

- شرح المفردات الصّعبة والحرص على توظيفها في جمل من إنتاج المتعلّم حتى تترسخ في ذهنه.
- تفعيل حصة المطالعة الأسبوعية واستغلالها في تنمية رصيد المتعلم اللّغوي.
- حثّ المتعلّم على التّعبير كتابيا عن يومياته أو ميولاته مرة في الأسبوع على الأقل لتدريبه على استثمار مكتسباته اللّغوية الأسبوعيّة.
- تقديم التّمارين والأنشطة اللّغوية لتدارك الأخطاء وتصحيحها وبالتّالي تثبيت الأهداف والقواعد اللّغوية المستهدفة.

❖ الطّور الثّالث: وأمّا معلّمو اللّغة العربيّة في الطّور الثّالث فحدّدوا الوسائل والأساليب التّعليميّة الآتية:

- الحرص على تيسيير وتبسيط المحتوى اللّغوي المقدّم للمتعلّم.
- ممارسة القراءة والمطالعة والتّمكن منها لأنّها أبسط وسيلة يرتكز عليها المتعلّم لتحسين أدائه اللّغوي.
- الحثّ على التّعبير عن الرّأي باعتماد المعلّم على طرح الأسئلة المتنوّعة وفتح مجال النّقاش للجميع المتعلّمين ما يفتح المجال أمامهم لتحسين ممارستهم للغة تدريجيا.

2-في اللّغة الفرنسيّة:

❖ الطّور الأوّل+ الطّور الثّاني: أشار معلّمو اللّغة الفرنسيّة إلى اعتمادهم في تحسين الأداء اللّغوي لدى المتعلّم الوسائل والأساليب التّعليمية الآتية:

- الوسائل السّمعية البصريّة لتقريب اللّغة من المتعلّم.
- التّدريب على القراءة عن طريق تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.

- التدرج من البسيط إلى المعقد (الأبجدية – المفردات ذات العلاقة بالحياة اليومية– عبارات التحية – التعريف بالنفس...).
- تعليم النطق باستعمال الآلات الموسيقية.

❖ الطّور الثّالث: أضاف معلّمو الطّور الثّالث على ما ذكره معلّمو الطّورين السّابقين مايلي:

- طرح مواضيع ذات علاقة بيوميّات المتعلّم وحثّه على التّواصل شفويا.
- تعلّم الكتابة عن طريق ورشات فنية خاصّة لخلق جو من المتعة والمنافسة.

3-في اللّغة الإنجليزيّة:

لم تختلف أفكار معلّمي اللّغة الإنجليزيّة كثيرا عن طرح معلّمي اللّغتين العربية والفرنسيّة، وكانت إجاباتهم عن السّؤال بـ:

- الحرص على تقديم مفردة جديدة في كل حصّة لإثراء رصيد المتعلم تدريجيا.
- تشجيع المتعلّم على استعمال اللّغة الإنجليزيّة عن طريق ممارستها شفويا مع المعلّم أو مع الزّملاء.
- تنمية مهارة الاستماع عن طريق عرض فيديوهات تعليمية وأغاني باللّغة الإنجليزيّة.
- استعمال الألعاب التّربوية والتّعليمية (**البازل**Puzzle Game على سبيل المثال) بهدف تثبيت اكتساب الحروف الأبجديّة لدى المتعلّم إضافة إلى كونها وسيلة فعالة في تطوير نشاط العقل والمهارات الحركية انطلاقا من توظيف أكثر من حاسّة في هذه اللّعبة.

وكلّ هذه الأساليب التّعليمية تفيد حقيقة في تنمية رغبة التّعلم والاطلاع أكثر في نفس المتعلّم، وتدفعه تدريجيا إلى اكتساب المهارات اللّغوية إذا ما كانت مقترنة بالتّنوع والتّجديد في تقديمها للمتعلم.

السّؤال العاشر: ما أحسن السّبل التي يحقّق بها المتعلّم الكفاية التّواصلية؟

1-في اللّغة العربيّة:

أجمع معلّمو اللّغة العربية في كلّ الأطوار على أنّ الانتساب للمدارس القرآنية هو أحسن السّبل لتحقيق الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم؛ حيث يحقق المنتسبون إليها نتائج باهرة ونجدهم مهيئين لاكتساب اللّغة العربية والتمكّن من القراءة والكتابة فيها.

2-في اللّغة الفرنسيّة واللّغة الإنجليزيّة:

اقترح معلّمو اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة دون الاحتمالات التي يتضمّنها السّؤال تدريب المتعلّم على تنمية مهارة السّماع وتعويد أذنه على اللّغة الأجنبيّة منذ الصّغر وتمرين جهاز النّطق على مخارج أصواتها، ثم يوجّه المتعلّم تدريجيا إلى المطالعة.

إنّ عملية الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائية لا تخلو من مظاهر التّداخل اللّغوي بوصفه ظاهرة لغوية يصادفها المتعلّم في مختلف المواقف التّواصلية اليوميّة، ما يجعل فكرة تجاوزها صعبا عليه ويتطلّب زمنا من التّدريب وممارسة اللغة شفويا وكتابة بشكل صحيح، وكذا إثراء معجمه اللّغوي بالمطالعة المفيدة.

الخاتمة

:

تناولنا في هذا البحث بالدّراسة قضيّة لغوية لها من الأهميّة ما يجعلها تنال اهتمام كثير من الباحثين والمهتميّن بشؤون اللّغة والمجتمع ألا وهي قضيّة التّداخل اللّغوي، سيما عندما تتجلى بوضوح في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في أولى المراحل الدّراسية ألا وهي المرحلة الابتدائية التي تمثّل نقطة انطلاق بناء الشّخصيّة اللّغوية للمتعلّم بعيدا عن كل ماله تأثر سلبي على مستويات اللّغة (الصّوتية- الصّرفية- النّحوية- الدّلالية والمعجميّة) وهو ماتمّ البحث فيه خلال مراحل الدّراسة النّظرية والميدانية.

وخلصنا في نهاية البحث إلى مجموعة من **النّتائج** تمثلت في الآتي:

1) يمثل التّداخل اللغوي ظاهرة لغوية طبيعية تنشأ عن احتكاك اللّغات واللّهجات ببعضها البعض مما يؤدي لانتقال -في اتجاهين- السمات اللّغوية الخّاصة بلغة معينة إلى لغة ما، وبالتّالي حدوث التباس على مستويات اللّغات المتداخلة (الصّوتية - الصّرفية- النّحوية -المعجمية والدّلالية).
2) نشأ التّداخل اللّغوي في المجتمع اللّغوي الجزائري لأسباب كثيرة أبرزها:
   - ✓ السّياسة اللّغوية للاحتلال الفرنسي.
   - ✓ التّركيبة اللّغوية للمجتمع الجزائري متمثلة في:
     - الازدواجية اللّغوية (بين اللّغة العربية واللّهجات العامية).
     - الثّنائية اللّغوية (أي اللّغة العربية واللّغة الفرنسية).
     - التّعدد اللّغوي (أي اللّغة العربية، واللّغتان الأجنبيتان الفرنسية والإنجليزية).
3) حاولت المدرسة الجزائرية معالجة الوضع اللغوي الذي انعكس سلبا على لغة المتعلم في المرحلة الابتدائية، إلا أنّ الظّروف العامّة المحيطة بنشاطها التربوي والتعليمي كاكتظاظ الأفواج التربوية والإضرابات المتتالية، حالت دون أدائها دورها التّربوي والتعليمي على أكمل وجه، ما أدى إلى ظهور المدرسة الخاصة على السّاحة.

4) تمثل المدرسة الابتدائية الخاصة في ولاية باتنة مؤسسة تربوية وتجارية في الآن نفسه؛ فهي مؤسسة تخلق ظروفا تعليمية ممتازة مقارنة بما هو موجود في المدرسة الحكومية.

5) يتعرّف المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة بولاية باتنة على ثلاث لغات ويدرسها حسب الأهمية التي أولتها الوزارة لكلّ واحدة منها؛ فيتعلّم اللّغة العربية واللغتين الفرنسية والإنجليزية منذ السّنة الأولى مع اختلاف في تقسيم عدد الحصص التّعليميّة.

6) يتواصل المتعلّم في مختلف الأطوار الابتدائية في المدرسة الخاصّة بالعامّية في كثير من المواقف التّواصلية، خاصّة في المواقف غير التّعلميّة.

7) لا تظهر أيّة تداخلات (صوتية- صرفية- نحوية- دلالية) بين اللّغات التي يتعلمها المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة بولاية باتنة (العربيّة- الفرنسيّة- الإنجليزية) واللّهجات الأمازيغيّة المتداولة في مختلف ربوع الولاية (الشّاوية- الميزابية) إلاّ في أحيان نادرة.

8) يحدث التّداخل اللّغوي على المستوى الصّوتي للغة العربيّة لتشابه بعض الأصوات العربيّة في مخارجها وصفاتها كـ: **س-ص-ز**، مما يؤثّر سلبا على الأداء اللّغوي لدى المتعلّم حيث تنتقل صور التّداخل من الجانب الصّوتي الشّفوي إلى المكتوب وتصبح عادة لغوية صحيحة في نظر المتعلّم، في حين تكون صور التّداخل في اللغة الفرنسيّة في عدم نطق المتعلّم لبعض الأصوات الفرنسيّة بشكل صحيح لغياب نظير لها في اللّغة العربيّة كـ: **V-P**.

9) يحدث التّداخل اللّغوي في المستويات الأخرى من اللّغة (الصّرفية- النّحوية- الدّلالية والمعجميّة) بسبب اللّبس الذي يقع فيه المتعلّم أثناء تواصله باللّغة العربيّة أو اللّغة الأجنبية لتوظيفه ما يملكه من رصيد لهجي عامّي تعوّد على استعماله في محيطه

الاجتماعي والأسري في بعض المواقف التّواصلية التعلمية داخل الصّف، ومختلف المواقف التّواصلية خارجه، مما يؤثّر بشكل سلبي على أدائه اللّغوي في ميادين التّواصلية الشّفوية والمكتوبة.

10) لا يحقّق المتعلّم في المدرسة الابتدائية الخاصّة الكفاية التّواصلية في أي لغة من اللّغات الثّلاث (العربيّة– الفرنسيّة– الإنجليزيّة) إذا ما استثنينا عينة المتعلّمين المغتربين الذين يتقنون الفرنسيّة والإنجليزيّة إلى حدّ ما يمكنهم من التّواصل بطلاقة مع معلمي اللّغتين في المدرسة، والسّبب وراء مستوى المتعلّم اللّغوي الضّعيف عدم ملاءمة المحتوى التّعليمي المقدّم في هذه اللّغات.

في حين يمكن إجمال **التوصيات** في النقاط الرئيسة الآتية:

1) زيادة الحجم السّاعي للغتين الأجنبيّتين (الفرنسية– الإنجليزية) في الطّور الأول للسّماح للمتعلّم بتنمية مهاراته اللّغوية في الطّورين اللاّحقين (الثّاني والثّالث)؛ ذلك أنّ حصّة تربوية واحدة في الأسبوع لكل لغة يجعل تقدّم المتعلّم بطئ الوتيرة.
2) على معلّم اللّغة الحرص والمواظبة على استعمال اللّغة (العربيّة– الفرنسيّة– الإنجليزية) داخل الصّف وخارجه، وتجنّب العامية حتى يتعوّد المتعلّم تدريجيا على ممارستها والتّواصل بها، فتقلّ احتمالات وقوعه في لبس أو خطأ.
3) التّركيز على تطوير الجانب التّواصلي الشّفوي في الأداء اللّغوي لدى المتعلّم قبل الجانب المكتوب في كلّ لغة بوصفه أوّل ما يستعمل من اللّغة وأوّل وسيلة يتعرف بها المتعلّم على اللّغة أصواتها؛ فتدريب المتعلّم على النّطق الصّحيح للأصوات من مخارجها يسهّل عليه استعمالها وممارستها ويحدّ من وقوعه في الخطأ أثناء ترجمته للأصوات في هيئة حروف وكلمات مكتوبة.

4) إشراك الأولياء في خطّة تربوية تعليمية تهدف إلى تطوير الكفاية اللّغوية لدى المتعلّم في كلّ لغة من اللّغات الثّلاث من خلال ممارستها مع أبنائهم قدر الإمكان أو حتّى مشاركتهم في نشاطات لغويّة ترفيهية (شفويّة – مكتوبة) قصد تعليمهم اللغة وتدريبهم على التّعبير والتّحدث ينمي لديهم معجما لغويا صحيحا.

5) علاج ظاهرة التّداخل اللّغوي تدريجيا بحث المتعلّم على المطالعة، والوقوف على أخطاء اللّغوية في مختلف المواقف التّواصلية والاجتهاد في تصويبها مرارا وتكرارا حتى تترسّخ اللّغة الصّحيحة لديه وتنعكس في أدائه اللّغوي.

وختاما نرجو أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث، وأن نفيد ولو بالقليل الباحثين في موضوع التّداخل اللّغوي في ميدان تعليم اللّغات.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر والمراجع بالعربية

1) أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، ط 02، 2009م.
2) أحمد رضا، قاموس **رد العامي إلى الفصيح**، دار الرائد العربي، بيروت (لبنان)، ط 02، 1981م.
3) أحمد ناشف، **تعريب التعليم فيالجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار (الجزائر)، (د ط)، 2011م.
4) أسامة فاروق مصطفى سالم، **اضطرابات التواصل COMMUBICATION DISORDERS بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان (الأردن)، ط02، 2015م.
5) أماني عبد الفتاح علي، **مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2018م.

❖ إبراهيم أنيس:

6) **الأصوات اللغوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2017م.
7) **من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2017م.
8) إبراهيم بوترعة، **التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة (الجزائر)، (د ط)، 2014م.
9) إلياس بلكا، محمد حراز، **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي – المغرب نموذجا–**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي (دولة الإمارات العربية المتحدة)، ط 01، 2014م.

❖ إميل بديع يعقوب:

10) **معجم الخطأ والصواب في اللغة**، دار العلم للملايين ،بيروت (لبنان)، ط 01، 1983م.

11) **موسوعة اللغة العربية**، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط 01، 2006م، ج 07.

12) **ميشال العاصي....**

13) بشير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن)، ط 01، 2007م.

14) حاتم صالح الضامن، **فقه اللغة**، دار الآفاق العربية للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة (مصر)، ط 01، 2007م.

15) الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية "بناء كفاية"**، دار إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، الدار البيضاء (المغرب)، (د ط)، (د ت).

16) الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط 01، 2003م، ج 04.

17) رابح بومعزة، **تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط 01، 2009م.

18) رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغويّة "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"**، دار الفكر العربي للنّشر والطّبع، القاهرة (مصر)، ط 01، 2004م.

19) سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2015م.

20) سهام مادن، **الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2011م.

❖ صالح بلعيد:

21) **علم اللغة النفسي**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (د ط)، 2008م.

22) **في قضايا التربية**، دار الخلدونية، القبة القديمة (الجزائر)، ط 01، 2009م.

23) طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2005م.

24) عاطف فضل محمد، **الأصوات اللغوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2013م.

25) عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، دار القلم للنشر، بيروت (لبنان)، ط 01، 1978م.

26) عبد الرحمن بن محمد القعود، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ط 01، 1997م.

27) عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2007م، ج 01.

28) عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرون، مكتبة دار التراث، القاهرة (مصر)، ط 03، 2008م، ج 01.

❖ عبده الراجحي:

29) **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، (د ط) ،1995م.

30) **اللهجات العربية في القراءات القرآنية**، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر 1996م.

31) عبد الغفار حامد هلال، **اللهجات العربية**، نشأة وتطورا، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، (د ط)، 1998م.

32) عبد الفتاح أبو معال، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2000م.

33) عبد الكريم بكار، **حول التربية والتعليم**، دار القلم، دمشق (سوريا)، ط 03، 2011م.

34) عبد الله علي مصطفى، **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002م.

35) عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة –اكتساب المهارات اللغوية الأساسية–**، دار الكتاب الحديث، القاهرة (مصر)، ط 01، 2012م.

36) عثمان لبيب فراج، **الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة (مصر)، ط1، 2002م.

37) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2008م.

❖ عز الدّين المناصرة:

38) **المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب "إشكالية التعددية اللغوية" أطروحة د. علي فهمي خشيم**، دار الشروق، عمان (الأردن)، (د ط)، (د ت).

39) **الهويات والتعددية اللغوية، قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن**، الصايل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، (د ط)، 2014م.

❖ علي آيت أوشان:

40) **اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي" الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة**، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب) ط 01، 1998م.

41) **اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"**، دار أبي رقراق للطباعة والشر، الرباط (المغرب)، (د ط)، (د ت).

❖ علي عبد الواحد وافي:

42) **علم اللغة**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 09، 2004م.

43) **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2003م.

44) علي القاسمي، **لغة الطفل العربي –دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي–**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت (لبنان)، ط01، 2009م.

45) عمار الطالبي، **آثار ابن باديس**، الشركة الجزائرية، بن عكنون (الجزائر)، ط 03، 1997م، مج 01.

46) عطية سليمان أحمد، **النمو اللغوي عند الطفل (دراسة تحليلية)**، تق: رمضان عبد التواب، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د ط)، 1994م.

47) فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، **معجم المصطلحات التربوية لغة واصطلاحا**، (د ط)، (د ت).

❖ أبو الفتح عثمان بن جنّي:

48) **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، ط 01، 1952م، ج 01.

49) **سر صناعة الإعراب**، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، سوريا، (د ط)، ج 01.

50) فريد حاجي، **المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية، الجزائر، (د ط)، (د ت).

51) قاصري محمد السعيد، **دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر (1962- 1830)**، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة خاصة في إطار« الجزائر عاصمة الثقافة العربية » ، 2007م.

52) كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس، نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، ط 01، 2003م.

53) كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، دار الخلدونية، القبة (الجزائر) ط 01، 2017م.

54) مبارك مبارك، **معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي- انكليزي- عربي**، دار الفكر اللبناني، بيروت (لبنان)، ط 01، 1995م.

55) مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، ط 01، 2009م.

56) مجدي وهبة، كامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت (لبنان)، ط 02، 1984م.

❖ مجمع اللغة العربية:

57) **المعجم الوسيط**، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة (مصر)، ط 02، 1972م، ج 02.

58) **معجم علم النفس والتربية**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2003م، ج 01.

59) محمد الأوراغي، **التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي**، منشورات كلية الآداب بالرباط (المغرب)، ط 01، 2002م.

60) محمد البشير الإبراهيمي، **عيون البصائر**، جمع وتقديم أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت (لبنان)، ط 01، 1997م.

61) محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الأفريقي، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت (لبنان)، ط 03، 1994م، مج 11.

62) محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب، (د ط)، 2011م.

63) محمد رياض كريم، **المقتضب في لهجات العرب**، (د ط)، 1996م.

64) محمد سليم قلالة، **الاختراق في الثقافة الجزائرية**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط 01، 2003م.

65) محمد الشريف الجرجاني، **كتاب التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت (لبنان)، ط 01، 1987م.

66) محمد عابد الجابري، **التعليم في المغرب العربي؛ دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء (المغرب)، (د ط)، 1989م.

67) محمد العربي ولد خليفة، **المسالة الثقافية وقضايا اللسان والهوية –دراسة في مسار الافكار في علاقتها باللسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية–**، منشورات ثالة، الأبيار (الجزائر)، طبعة خاصة في إطار« الجزائر عاصمة الثقافة العربية » ، 2007م.

68) محمد علي الخولي، **الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2002م.

69) محمد المنجي الصيادي، **التعريب وتنسيقه في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط 05، 1995م.

70) محمد نافع العشيري، **مفاهيم وقضايا سوسيولسانية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2016م.

71) ملحقة سعيدة الجهوية، **المعجم التربوي**، إثراء فريدة شنان، المركز الوطني للوثائق التربوية، سعيدة ، الجزائر (د ط)، 2009م.

❖ ميشال زكريّا:

72) **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت (لبنان)، ط 02، 1986م.

73) **قضايا ألسنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)**، دار العلم للملايين، بيروت (لبنان)، ط 01، 1993م.

74) نضال مزاحم رشيد العزاوي، **بوصلة التدريس في اللغة العربية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2017م.

75) نهاد الموسى، **اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول**، دار الشروق، عمان (الأردن)، ط 01، 2007م.

76) هاني عبد الرحمن الرنتيسي، **فقه وعلم اللغة، الدلالة المشتركة (الجذور واللهجات)**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 01، 2017م.

ثانيا: المراجع المترجمة

1) أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، 1962-1972**، ترجمة: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع (الجزائ)، (د ط)، (د ت).

2) ايفون تيران، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، المدارس والممارسات الطبيةوالدين (1830-1880)**، ترجمة: محمد عبد الكريم أوزغلة، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2007م.

3) باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، **كيف نتعلم اللغات**، ترجمة: على على أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، ط 01، 2014م.

4) بيتر نيو مارك، **عن الترجمة**، ترجمة: خالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، ط 01، 2016م.

5) خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري"**، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، (طبعة خاصة)، 2007م.

6) دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت (لبنان)، (د ط)، 1994م.

7) فرديناند دي سوسير، **علم اللغة العام**، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية للنشر، بغداد (العراق)، (د ط)، 1985م.

8) فرونسوا جروجون، **ثنائو اللغة**، ترجمة: زينب عاطف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة (مصر)، ط 01، 2017م.

9) فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، ترجمة: خالد الأشهب، ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، القاهرة (مصر)، ط 01، 2009م.

10) فندريس، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، تقديم: فاطمة خليل، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2014م.

11) لانسون\ ماييه، **منهج البحث في الأدب واللغة**، ترجمة: محمد مندور، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، (د ط)، 2015م.

❖ لويس جان كالفي:

12) **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة : محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2006م.

13) **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ترجمة: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط 01، 2008م.

14) ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، **النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن إلىالذرائعية**، ترجمة: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، ط 01، 2012م.

15) هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ترجمة: محمود عياد، عالم الكتاب، مصر، ط 03، 2002م.

16) يوهان فك، **العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي (مصر)، (د ط)، 1980م.

ثالثا: المجلات والدوريات

1) جميلة بن زاف، **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة (الجزائر)، العدد 13، ديسمبر 2013م.

2) خالد حسين أبو عميشة، **تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية بالإمارات 7-2014/05/10م.

3) صليحة بردي، **البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللغة العربية**، مجلة التعليمية، العدد 11، 2017م.

4) فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق، **الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي**، مجلة العلوم التربوية، القاهرة (مصر)، العدد 03، 2015م.

5) فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، **الإصلاح التربوي في الجزائر**، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 04، 2006م.

6) نصيرة لعموري، **مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة (الجزائر)، العدد 14، 2013م.

رابعا: المراجع الأجنبية

1) Jean Dubois, **Dictionnaire Larousse**, Librairie Larousse, Paris, France, 1973.
2) Jean Dubois, Mathée Glacomo, et autres, **Dictionnaire De Linguistique**, Editions LAROUSSE, Paris, France, 1973.
3) Georges Mounin, **Les problèmes théoriques de latraduction**, Editions Gallimard, France, 1963.
4) Gilbert Granguillaume :Arabisation et politique au Maghreb Ed, Maisonnerie Larouse – paris
5) Uriel Weinreich, **Languages in contacts**, New York, publications of the linguistics cyrcle, 1953.
6) William Makey, **Bilinguisme et contact des langues**, Ed, Klink Ksiect, Paris, France, 1976.

سادسا: الوثائق والمنشورات الوزارية

1) مجلة الأصالة –**التعريب في الجزائر – تقرير وزارة التعليم الابتدائي والثانوي**، العدد 17، 18، 1973م.

2) محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش (الجزائر)، (د ط)، 2006م.

3) وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي**، 2018م.

خامسا: المواقع الإلكترونية

1) أحمد جابر أحمد، **دليل المدرس لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا**، www.dr-banderalotaibi.com، تاريخ الاطلاع: 25 -4- 2019، 13:45.

2) جميل حمداوي، **بيداغوجيا الأهداف**، www.alukah.net، تاريخ الإيداع: 24-09-2013م، تاريخ الاطلاع: 12-8-2019م، 23:15.

3) سامح عودة، **المدرسة الفرانكفونية العربية**، www.midan.aljazeera.net، 04-01-2019م، 20:03.

4) عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، **الكفاية اللغوية والأداء اللغوي بين ابن جني وتشومسكي**، www.alukah.net، تاريخ الإيداع: 30-05-2016م، تاريخ الاطلاع: 14-09-2019م، 13:48.

5) محمد الدريج، **الكفايات ومفاهيمها**، www.dafatiri.com، تاريخ الاطلاع: 12-08-2019م، 14:13.

6) مجموعة مدارس المشرك، **بيداغوجيا الإدماج**، www.khayma.com، تاريخ الاطلاع: 15-08- 2019م ،00:15.

7) مدونة الباحثين، **بيداغوجيا الإدماج: المفهوم والأهداف**، www.chercheurs.blogspot.com، تاريخ الإيداع: 2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08- 2019م، 19:39.

8) مستجدات تربوية، **المقاربة بالكفايات: بيداغوجيا الإدماج**، www.cfijdida.over-blog.com، تاريخ الإيداع: 11-06-2010م، تاريخ الاطلاع: 14-08-2019م، 22:40.

9) مدونة محيط المعرفة، **تعريف بيداغوجيا الإدماج وأهدافها**، تاريخ الإيداع 2016م، تاريخ الاطلاع : تاريخ الاطلاع 14-08- 2019م ،23:45.

10) موقع **تعليم تجويد القرآن**، تاريخ الاطلاع: 01-03- 2016م، 11.13.

11) وزارة التربية الوطنية، **أهداف مناهج الجيل الثاني**، www.education.gov.dz، تاريخ الإيداع: 24-3-2016م، تاريخ الاطلاع: 14-08- 2019م، 23:42.

12) diglossia/definition/com.www.Oxforddictionaries .

13) www.midan.aljazeera.net ، 01/04/ 2019، 20:03.

14) www .rasoolay.com، تاريخ الاطلاع: 03-09-2019م، 23:17.

15) www.newinfoevryday.blogspot.com، تاريخ الاطلاع: 04-09-2019م، 20:12.

16) الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، موقع lxiir، تاريخ الإيداع: في 15 نوفمبر 2013م، تاريخ الاطلاع: 25-03-2017م، 22.36.

سابعا: المقابلات

1) مقابلة مع **حدة أسفو**، معلمة لغة عربية في مدرسة ابن رشد الخاصة، 13-10-2019م، 10:00.

2) مقابلة مع **راضية زموشي** معلمة لغة فرنسية بمدرسة المعارف الخاصة، 04-03-2019م، 10:30.

3) مقابلة مع **ناريمان حوفاني**، معلمة لغة فرنسية بمدرسة ابن رشد الخاصة، 20-10-2019م، 12:45.

4) مقابلة مع **نجاة زروال**، معلمة اللغة الإنجليزية بمدرسة ابن رشد الخاصة، يوم 11-11-2019م، 13:15.

5) مقابلة مع **منال محبوبي**، معلمة اللغة الإنجليزية بمدرسة المعارف الخاصة، 10-04-2019م، 9:30.

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

مقدمة.....أ-و

الفصل الأول: التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.....08-112

أولا: التداخل اللغوي؛ المفاهيم العامة وعوامل النشأة في المجتمع الجزائري....09-49

1- في حد التداخل اللغوي.....09-13

2- أسباب نشأة التداخل اللغوي في المجتمع اللغوي الجزائري.....14-49

ثانيا: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؛ بين الواقع التعليمي والمتوقع من الإصلاحات التربوية الجديدة.....50-82

1- التعليمية أوالديداكتيك؛ بين الضبط المصطلحي والتضارب المفاهيمي.....50-56

2- سياسة الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية وأثرها في ديداكتيك اللغة العربية.....57-82

ثالثا: الأداء اللغوي لدى المتعلم الجزائري؛ من سبل تعلم اللغة إلى سبل تحقيق عملية التواصل اللغوية المثلى.....83- 112

1-اكتساب اللغة لدى الطفل الجزائري ومظاهر أدائها.....83-99

2- توظيف الكفاية اللغوية لدى المتعلم الجزائري؛ بين إنتاج الأداء اللغوي وتحقيق الكفاية التواصلية.....100-112

الفصل الثاني: مظاهر التداخل اللغوي في الأداء اللغوي للمتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة.....114-251

أولا: المدرسة الابتدائية الخاصة في ولاية باتنة؛ ما حقيقة دورها التربوي؟.....**153-114**

ثانيا: صور التداخل اللغوي في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة.....**251-154**

أ- **المدرسة الابتدائية الخاصة –ابن رشد-**.....**188-156**

1- بطاقة تعريف المدرسة.....**160-156**

2- صور التداخل اللغوي في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة ابن رشد.....**188-161**

- ❖ في اللغة العربية.....**177-162**
- ❖ في اللغة الفرنسية.....**188-178**

ب- **المدرسة الابتدائية الخاصة –المعارف-**.....**226-189**

1- بطاقة تعريف المدرسة.....**199-190**

2- صور التداخل اللغوي في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة المعارف.....**226-200**

- ❖ في اللغة العربية.....**215-200**
- ❖ في اللغة الفرنسية.....**226-216**

جـ- صور التداخل اللغوي في اللغة الإنجليزية.....**232-227**

ثالثا: تقييم الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة

(دراسة وتحليل استبانة).....**251-233**

الخاتمة.....253-256

قائمة المصادر والمراجع.....258-271

فهرس الموضوعات.....273-275

ملاحق.....277-292

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

_ تخصص لسانيات تعليمية_

استبانة تصنيف المدارس الابتدائية الخاصة في ولاية باتنة

استبانة مقدمة في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان:

التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

مباركة رحماني ليلى سهل

السنة الجامعية: 2018– 2019 م

بيانات شخصية

الجنس: ذكر ◯

أنثى ◯

السن: 25-35 ◯

36-46 ◯

فوق سن 46 ◯

الشهادة المتحصل عليها:

شهادة علمية ◯

شهادة مهنية ◯

لا توجد ◯

الوظيفة الحالية:.....

بيانات الاستبانة

1- ما تقيمك للوضع الراهن للمدرسة الابتدائية الجزائرية ؟

- مقبول ◯
- متردّ ◯
- في أسوأ حالاته منذ الاستقلال ◯

رأيك الخاص.....

2- ما أسباب تراجع الدور التربوي والتعليمي للمدرسة الابتدائية في المجتمع الجزائري؟

- عدم ملاءمة المناهج للبيئة الاجتماعية الجزائرية ◯
- عدم مجاراة مستجدات المجال التربوي من حيث الوسائل والطرائق التعليمية ◯
- تغييب المرجع الديني فيها ◯

رأيك الخاص.....

3- ما السبيل الأمثل للنهوض بالمدرسة الابتدائية الجزائرية؟

- برمجة المناهج وفق أيديولوجية المجتمع الجزائري ◯
- ترقية المدرسة الجزائرية (الوسائل- الطرائق التعليمية- الكفاءات) ◯
- خوصصة قطاع التربية والتعليم ◯

رأيك الخاص.....

4- هل تعد المدرسة الابتدائية الخاصة حلا بديلا لسلبيات المدرسة الابتدائية العمومية؟

- نعم ○
- لا ○
- بالإمكان تقاسم المسؤوليات ○

رأيك الخاص.....

5- ماذا تعرف عن المدرسة الابتدائية الخاصة؟

- مؤسسة تربوية تعليمية ○
- مؤسسة تجارية ربحية ○
- مؤسسة منافسة للمدرسة العمومية ○

رأيك الخاص.....

6- ما الداعي لإنشاء المدرسة الابتدائية الخاصة؟

- الاهتمام بالتحصيل العلمي ○
- توفير بيئة تعليمية متميزة ○
- مظهر من مظاهر الترف لا غير ○

رأيك الخاص.....

7- هل تتبع المدرسة الابتدائية الخاصة معايير الجودة في التعليم؟

- نعم ○
- لا ○
- بعضها ○

رأيك الخاص.....

8- ضع علامة (+) أمام المعايير التي تراها متوفرة في المدرسة الابتدائية الخاصة

- جودة البنية الخاصة بالمؤسسات التعليمية (ماء – كهرباء– خدمات الصرف الصحي) ◯
- الاستغلال الأمثل للموارد البشرية (تقسيم الوظائف بما يحقق مصلحة المؤسسة) ◯
- نتائج التحصيل الدراسي ◯

رأيك الخاص.....

9- هل تمثل هذه المعايير فارقا يجذب الأولياء إلى مدرسة ابتدائية خاصة دون أخرى؟

- نعم ◯
- لا ◯
- ربما ◯

رأيك الخاص.....

10- هل تصنع هذه المعايير وجود المدرسة الابتدائية الخاصة في الوسط التربوي التعليمي؟

- نعم ◯
- لا ◯
- أحيانا ◯

رأيك الخاص.....

11- هل يعدّ سعي المدرسة الابتدائية الخاصة إلى ترسيخ المباديء والقيم الدينية والاجتماعية في المتعلم معيارا يلفت اهتمام الأولياء؟

- نعم ◯
- لا ◯
- بعضهم ◯

رأيك الخاص.....

12- ما المعايير والمميزات الأخرى التي قد تميز مدرسة ابتدائية خاصة عن غيرها؟

.....

.....

13- أذكر أربع (4) مدارس ابتدائية خاصة –على الأقل- ذائعة الصيت

- .....
- .....
- .....
- .....

مدارس أخرى.....

.....

14- رتبها

1) .....
2) .....
3) .....
4) .....

15- على أي أساس رتبتها؟

- تحقيقها لنسب نجاح أكثر ○
- استقطابها لأكبر عدد من المنتسبين ○
- اعتمادها على طرائق تعليمية حديثة ناجحة ○
- توظيفها لمدرسين ذوي خبرة ○
- أقدميتها في الوسط التربوي التعليمي ○

أسس أخرى.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

_ تخصص لسانيات تعليمية_

استبانة التعريف بالمدرسة

استبانة مقدمة في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان:

التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

مباركة رحماني ليلى سهل

السنة الجامعية: 2018– 2019 م

بطاقة تعريف المدرسة الابتدائية الخاصة

اسم المدرسة:.....

سبب اختيار الاسم:.....

.....

تاريخ التأسيس:.....

المساحة:.....

الموقع:.....

اسم المدير:.....

عدد الموظفين:.....

عدد الإداريين:.....

توقيت دوام المدرسة:.....

رسوم الانتساب للمدرسة:.....

الحد الأدنى لأجر المعلم:.....

عدد المعلمين:.....

عدد معلمي اللغة العربية:.....

عدد معلمي اللغات الأجنبية:.....

عدد المتعلمين:.....

عدد الأقسام التربوية:.....

عدد أقسام الطور الأول:.....

عدد أقسام الطور الثاني:.....

عدد أقسام الطور الثالث:.....

مرافق المدرسة:

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

الأبعاد البيداغوجية لتأسيس المدرسة:

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

خصائص ومميزات المدرسة:

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

القيم المضافة:

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

ملاحظات أو أفكار إضافية:

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

_ تخصص لسانيات تعليمية_

استبانة تقييم الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة

مدرسة:.....

استبانة مقدمة في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان:

التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

مباركة رحماني ليلى سهل

السنة الجامعية: 2019– 2020 م

بيانات شخصية

الجنس: ذكر ◯ أنثى ◯

السن: .....

الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ◯

ماستر ◯

شهادة أخرى ◯

التخصص:.....

سنة مزاولة المهنة:.....

الخبرة:.....

السنة المكلف بها: السنة الأولى ◯

السنة الثانية ◯

السنة الثالثة ◯

السنة الرابعة ◯

السنة الخامسة ◯

اللغة المُدَرَّسَة: اللغة العربية ◯

اللغة الفرنسية ◯

اللغة الإنجليزية ◯

ملاحظة: يرجى من أستاذ كل لغة (عربية – فرنسية– إنجليزية) أن يجيب عن الأسئلة التي يراها ذات علاقة بالمستوى والمحتوى التعليمي المكلف بتقديمه.

توضيح لمفاهيم بعض المصطلحات:

التداخل اللغوي(Linguistic Interference):هو احتكاك يحدث بين مستويات اللغات (صوتي– صرفي– نحوي– دلالي) لدى المتكلم الذي يتحدث أكثر من لغة يظهر في انتقال بعض السمات اللغوية الخاصة بلغة ما إلى لغة أخرى.

الكفاية اللغوية (Compétence linguistique – Lqnguage proficiency): هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة المتحدث بها، والقدرة على فهم وتركيب عدد غير محدود من الجمل وتمييز الخطأ والصواب فيها.

الأداء اللغوي (Performance linguistique – PerformanceLanguage): هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين، أي أنه الإنجاز الفعلي للغة لفظا وكتابة.

الكفاية التواصلية(Efficacité de la –Communication efficiency communication): هي نقل رسالة محددة وتوصيل معنى معين ضمن سياق تداولي ما، أي أداء اللغة بإتقان في المواقف التداولية الاجتماعية.

بيانات الاستبانة

1- ما رأيك في المستوى اللغوي–عموما– للمتعلم في بداية الموسم الدراسي؟

- السنة الأولى: .....
- السنة الثانية: .....
- السنة الثالثة:.....
- السنة الرابعة:.....
- السنة الخامسة: .....

2- ما تقييمك للمحتوى التعليمي الذي تقدمه للمتعلم؟

- مناسب ◯
- غير مناسب ◯

- مناسب في بعض المواقف التعليمية وغير مناسب في البعض الآخر○

رأيك الخاص:.....

3- قد يصادف المعلم داخل الصف متعلمين مغتربين، كيف يتعامل مع لغتهم؟

.....

.....

4- هل يثري المحتوى التعليمي المقدم لغة المتعلم ويطور كفايته اللغوية؟

- نعم ○
- لا ○
- بشكل نسبيّ ○

رأيك الخاص:.....

5- يَدْرُسُ المتعلم في المدرسة الخاصة ثلاث لغات ابتداء من الطور الأول، هل ذلك ينمي معجمه اللغوي؟

- نعم ○
- لا ○
- تشكل أرضية لغوية متينة ○

رأيك الخاص:.....

6- هل يؤثرذلك سلبا على معجمه اللغوي ويشكل لديهمايعرف بالتداخل اللغوي؟

- نعم ○
- لا ○

رأيك الخاص:.....

7- في أي مستوى من مستويات تكثر صور التداخل اللغوي لدى المتعلم؟

- المستوى الصوتي ○

- المستوى الصرفي ◯
- المستوى النحوي ◯
- المستوى الدلالي ◯

رأيك الخاص:.....

8- في أي ميدان من ميادين تعليم اللغة العربية تكثر صور التداخل اللغوي في الأداء اللغوي للمتعلم؟

- ميدان فهم المنطوق ◯
- ميدان التعبير الشفوي ◯
- ميدان فهم المكتوب ◯
- ميدان التعبير الكتابي ◯

رأيك الخاص:.....

9- ماهي الوسائل والأساليب التي يلجأ إليها المعلم لتحسين الأداء اللغوي لدى المتعلم؟

.....

.....

10- ماهي أحسن السبل التي يحقق بها المتعلم الكفاية التواصلية؟

- المطالعة ◯
- الانتساب للمدارس القرآنية بالنسبة للغة العربية ◯
- الانغماس اللغوي الاصطناعي ◯

رأيك الخاص:.....