نقص الكفاءة اللغوية عند الفرد والمجتمع

يمينة تومي سيتواح

معهد الترجمة - جامعة الجزائر 2

Yamina.sitouah@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2017/10/08 تاريخ القبول: 2018/05/13

الملخص

إن الأسباب المؤدية إلى "نقص الكفاءة اللغوية" ومن ثم إلى القصور اللغوي عديدة، وقد تعود " تلك العوامل إلى الفرد أو إلى المجتمع أو إلى الاثنين معا.

تعني نقص الكفاءة اللغوية بالضرورة قلة اكتساب اللغة أو سوء اكتساب اللغة. ونتيجة لذلك فإن عدم تحصيلها تحصيلا جيدا يفسح المجال لظهور عجز لغوي في اللسان العجز الخاص أو العام. ويؤدي إلى ضعف ثقافي يتأثر به الفرد والمجتمع.

لقد حاولنا التطرق إلى هذه الظاهرة الأساسية، وكيف يمكن تفادي هذه الحالة عن طريق التحصين اللغوي والتحصيل القويم الذي لا يتأتّى إلا عن طريق المدرسة التي تقدم للمتعلم من المواد النافعة ما يُوفر له من أسباب حسن التعلم والاكتساب.

إن لطريقة تقديم هذه الوسائل كلها أثرا إيجابيا إذا أحسن استعمالها، وأثرا سلبيا إذا لم يف بالغرض، مؤديا في النهاية إلى قلة المؤونة اللغوية وإلى ضعف الكفاءة اللغوية النافعة وإلى تداخل لغوي مع اللغات المجاورة في اللسان الواحد.

يحتوي هذا المقال على جملة من المباحث تشرح هذه الأفكار، وتحلل هذه الأسباب الخطيرة في وضع اللغة في ألسنة الشباب.

الكلمات المفاتيح:

الكفاءة اللغوية -اللغة – التداخل اللغوي- المتعلم- الاكتساب.

L'incompétence Linguistique chez l'individu et la société

Résumé

Les raisons menant à la situation de défaillance linguistique, «l'incompétence», relève aussi bien de l'individu que de la société, ou des deux à la fois.

L'incompétence linguistique signifie obligatoirement la non acquisition de la langue ou la possession partielle de celle-ci.

Elle a pour conséquence l'apparition de la défaillance personnelle ou sociale, ou les deux.

Nous avons essayé dans le présent article d'expliquer ce phénomène important, ainsi que la possibilité de l'éviter à travers une sécurité linguistique due à la bonne performance, venant de la bonne acquisition de la langue à l'école qui dispose de moyens efficaces pour cela.

Ces méthodes que présente l'école, ont un impact positif à l'apprenant si elles sont bien transmises, comme elles peuvent être négatives dans le cas contraire.

Elle résulte en finalité, d'un manque d'apprentissage et d'une faiblesse du bon usage de la langue, et peut provoquer des interférences avec les langues avoisinantes.

Mots-clés :

Compétence linguistique - langue - interférence linguistique - apprenant-acquisition.

Linguistic Incompetence in the individual and society

Abstract

The reasons leading to the linguistic failure situation,

" the incompetence", are as much a matter of the individual as of society, or both.

Linguistic incompetence means obligatorily the non-acquisition of the language, or the partial possession of it.

It has the consequence of personal or social linguistic failure, or even both.

We have tried in this article to explain this important phenomenon, as well as the possibility of avoiding it through a linguistic security due to the good performance, coming from a good acquisition of language at school, which has effective means for it.

These methods, the school presents, have an impact, which must be as positive as possible to the learner, if they are properly transmitted, as they can be negative in the opposite case

It results in the end of a lack of learning and a weakness of the good use of the language, and can cause interferences with neighboring languages

Keywords:

Linguistic competence - language - linguistic interference - learner - acquisition.

مقدمة:

اللغة وسيلة التعبير عند الفرد، وبها يتعامل مع المحيط الصغير والكبير، وبها يتلقن كل ما يتلقى من العلوم، وقد يكون تعليمه لأسباب عديدة سنطرح البعض منها، غير سديد، وعلامة ذلك هو كونه لا يستطيع استعمال اللغة استعمالا صحيحا لا حديثا ولا كتابة.

وهذا قد يعوقه في حياته إذا أدى سوء الاكتساب إلى تداخل في لسانه واحد ولسان مجتمعه.

1- نقص الكفاءة اللغوية:

ما المقصود بنقص الكفاءة اللغوية ؟

إن العوامل المؤثرة في اللغة عديدة، والتأثير يكون حسب الأوضاع إما إيجابيا وإما سلبيا [1].

هناك آراء كثيرة لعلماء أجلاء حسب مختلف العصور يدلون بها معللين ومحللين. يعزو مثلا العلامة ابن خلدون سبب التداخل بين اللغات إلى نقص الملكة اللغوية[2].

ويتجلى هذا الضعف في التأدية اللغوية على حدّ قول تشومسكي[3] عند جميع شرائح الشباب بمختلف أعمارهم ومستوياتهم الدراسية انطلاقا من المستوى الابتدائي إلى غاية المستوى الجامعي، بل وقد يتعداه إلى المرحلة الموالية من عمر الإنسان أي إلى مرحلة النضج واكتمال الشخصية وما علينا إلاّ النظر بتمعن إلى استعمال اللغة في المجتمع حتى ندرك خطورة هذا الأمر.

إن ما نعنيه بالضعف اللغوي هو عدم القدرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا، أي استعمالا موافقا للمعايير اللغوية المطلوبة نطقا أو كتابة داخل المجتمع، وهو كذلك عدم احترام الأعراف اللغوية التابعة لكل لغة والملقنة في المدرسة والمقررة في المجالات الرسمية، أي هو عدم التمكّن من لغة المدرسة، اللغة التي يقضي المتعلم سنوات طفولته ومراهقته وشبابه في محاولة اكتسابها. ويعني كذلك عدم التمكن من قراءة كتاب ما رواية كان أو كتابا علميا.

لقد نال الضعف من جميع اللغات المستعملة عندنا. فليست اللغة العربية الرسمية وحدها التي تأثرت، بل لم تسلم اللغة العامية الدارجة من الخلط والتهجين الصريح. وكذلك حظ اللغة الفرنسية يشبه حظ اللغتين السابقتين الذكر[4].

إن حظ أفراد المجتمع جميعا حظ موفور الجانب، لأن فرصة التعليم مسموحة للجميع [5] فمن أراد أن يطرق أبواب العلم فما عليه إلا أن يُقْدم، ويبذل ما عليه من مجهود حتى ينال مطلبه ويصل إلى تحقيق طموحه العلمي [6] ويرتبط مثل هذا الإقدام بالاستعدادات الشخصية للأطفال، وبإرادة أوليائهم الذين يتوقون إلى تنور عقول أبنائهم بالعلوم النافعة، وكذا بالظروف التي تحيط بأسباب التعليم كله، وإلى الوسائل المادية التي ترافق هذه العملية الكبيرة في حياة الفرد.

تعد اللغة بدورها من أعقد المواد تلقينا وتحصيلا. ففيها: الفهم والحفظ والتحليل والتعليل والوصف والتفكير والتركيب والإنشاء. كما فيها مواد مختلفة كالأدب والحضارة، والنحو والصرف والبلاغة والعروض.

واللغة العربية على سبيل المثال لا الحصر مثلها مثل غيرها من اللغات؛ وحدة لسانية ثقافية متكاملة تتكون من مواد مختلفة لكنها مترابطة الأواصر، تصب كلها في مصب واحد.

فأين تلميذنا وطالبنا من كل هذه الأمور؟

إن الواقع اللغوي حسب ما نراه، وما نعيشه اليوم يعكس لنا هذه الحقيقة الموجودة عند الشباب في مجتمعنا، وهي أن المستوى اللغوي على العموم ضعيف جدا. والضعف متزايد في بعض الحالات إلى درجة العقم اللغوي، فماذا عن أمة أصابها العقم اللغوي ؟ وأصاب خيرة أفرادها، شبابها؟

2- الكفاءة والمعيار اللغوي:

عادة ما يقاس مستوى المتعلم عن طريق إجراء امتحان تسقط فيه أسئلة "تمارين" لاختبار مدى استيعابه للمواد المدروسة خلال السنة أو خلال الفصل. ويكون فيها الطالب ملزما على أن يجيب عن الأسئلة المطروحة، يتطلّب النجاح في الامتحان

الإلمـام بالمـواد الملقنـة حيـث يقـاس المسـتوى المطلـوب والمناسـب لنـوع الامتحـان. ويقابلـه التصحيـح المناسـب الـذي ينبنـي عـلى المعيـار الموجـود في المناهـج والبرامـج، وبه يفـسر مـدى اقـتراب الممتحـن أو ابتعـاده عـن المسـتوى المطلـوب.

أمـا مجـال الامتحـان اللغـوي عامـة فهـو يغطـي المـواد التـي تلقاهـا التلميـذ في القسـم. وتعنـي أجـزاء وافـرة مـن اللغـة:

- القراءة السليمة.
- القدرة على التلفّظ الصحيح.
- الثروة الإفرادية والكفاءة الدلالية.
- التمكن من القواعد النحوية والصرفية.
- التحكم في الكتابة الجيدة كالإملاء وفرز الحروف.
- الكتابـة الصحيحـة والتحريـر القويـم أي القـدرة عـلى الإنشـاء بالوصـف والتحليـل أو المقارنـة وغيرهـا.

إن هـذه المـواد تشـكل عنـد اجتماعهـا كتلـة مكثفـة في التعليـم اللغـوي توفـر للمتعلم أساسـا لغويـا بنـاء لتعليمـه وشـخصيته الثقافيـة [7] وهـي وسـيلة ناجعـة في اهتمامـه بالمـواد الأخـرى، لأن تحكمـه في اللغـة ييـسر لـه الوصـول إلى مـواد عديـدة كالتاريـخ والفلسـفة مثـلا.

إن التصويـب عـن طريـق التصحيـح والتقييـم والتنقيـط، عمليـة تعليميـة تمكّـن المعلـم مـن معرفـة مـدى تحقيـق وتطبيـق دروسـه واسـتيعاب المتعلـم لهـا، لأنـه بفضلها يسـتطيع معالجـة النقائـص. كـما تمكنـه مـن تشـجيع الأعـمال الإيجابيـة التـي تظهـر هنـا وهنـاك عنـد مـن يبذلـون المجهـود في التحصيـل اللغـوي[8].

3- أسباب نقص الكفاءة اللغوية:

أ- أسباب تعليمية:

يعـود سـبب نقـص الكفـاءة اللغويـة عنـد بعـض الأفـراد إلى عوامـل تعليميـة عمومـا، العامـل الأسـاسي فيهـا هـو الأسرة والمحيـط الاجتماعـي والاجتهـاد الفـردي[9].

لقد أحصينا بعضا منها وهي:

- **دور المدرسة والمدرس في نشر العلم:**

إنه من الجحود أن ننكر فضل المدرسة علينا وعلى كل روادها.

ولكن إذا كان فضل المدرسة ما بعده فضل على متعلميها، فإن ما نشاهده اليوم هو أن مستوى من يتخرجون عموما منها لا يستجيب للمعايير المطلوبة والمفروضة في ميدان اللغة واللغات مثلا. فالتلميذ بعد البكالوريا قليلا ما يتحكم في كتابة نص، فهل يعقل أن يلتحق مثل هذا الطالب الجديد بمعهد الألسن أو معهد الترجمة، كيف يتمكن من ذلك إذ اللغة واللغات عنده هي الهدف المقصودة، ومن المفروض أن تكون وسيلته اللغوية مكتسبة نسبيا حتى يتمكن من بلوغ مبتغاه في التخصص اللغوي أو الأدبي أو في الترجمة، أو الصحافة.

تحتوي معظم المؤسسات التعليمية على مكتبات قد تقل فيها الكتب أو تكثر، لكن المشكل الملحوظ هو أن قاصديها قليلون. إذا المدرسة وسيلة تنشر العلم والمعرفة عن طريق المناهج والبرامج والكتب والمدرس.

أما دور المدرس، فلا يمكن أن يدور الحديث عن التدريس دون الالتفات إلى دور حاملي العلم والمنهجية وهم المدرسون المعلمون والأساتذة بمختلف درجاتهم العلمية والمهنية ومن الأمور التي تبدو بديهية هي أن يكون المعلم الأستاذ متمكنا من مادته وصاحب منهجية تسهل عمله في تحويل العلم إلى تلامذته أو طلابه[10]. فهو المحافظ الأول على المدرسة والمعيار اللغوي العلمي[11] والساهر على تلقين النماذج المثلى في تعليم المعايير اللغوية الصحيحة علما أنّ مهنة التعليم تحتاج إلى صبر وتأن وتكرار ومتابعته ومواظبة وطول النفس.

هل الواقع يتناسب حقيقة مع الوصف الذي وضعناه عن المدرسة والمدرس علما أن المدرسة تعاني من مشاكل عديدة كما يعاني المدرس من متاعب عديدة كقلة التكوين المهني، وضعف المنهجية التعليمية والسبب أن مهنة التعليم تستقطب

ليس فقط من هو أهلها ولكنها تجذب الكثير من الذين يقصدونها من أجل الاسترزاق فقط [12].

- **البرامج والمناهج المستعملة في التعليم اللغوي:**

للتحصيل اللغوي مواد عديدة تلقّن يوميا في المدارس ابتداء من المستوى الابتدائي ثم الإعدادي فالثانوي وفي النهاية الجامعي تدرس مادة اللغة العربية في مدارسنا عموما من خلال مواد عديدة يمكننا تصنيفها إلى مواد لغوية ومواد أدبية. ويتحصل عليها المتعلم بفضل إطار المدرسة تحت إشراف مدرس واع بمسؤوليته، وتمكّنه من علومه، وذي منهجية واضحة متبعا في كل ذلك منهجا معتمدا على طرائق تعليمية مسّطرة من قبل الوزارة المعنية، ومستعملا وسائل مؤدية كالكتاب المتخصص في هذه المواد جميعا.

تحتوي هذه الكتب على برامج مقررة ومختارة. يظهر فيها المنهاج الذي يتبعه المدرس في الشرح والإيضاح والتصحيح والتقييم.

إن تدريس المواد اللغوية من الأمور العويصة وهذه بعض النماذج استقيناها من الكتب المدرسية التي قررت سابقا أو حاليا.

- **تدريس النحو والصرف:**

إن النحو علم تطبيقي وتجريدي، وهو عبارة عن آليات لغوية تستعمل لترسيخ المقاييس اللغوية الصحيحة في ذهن المتعلم [13] والنحو كذلك يهتم بالعلاقات الموجودة بين العناصر المكونة للجملة. والطفل في مرحلة تعليمه الأول يدرك المحسوس قبل المجرّد [14].

وبالتالي إذا حدث وأن أنهك المعلم ذهن التلميذ بالقواعد التي تقيد العلاقات بين عناصر الجملة، وخاض في التفسيرات الكثيرة والتفاصيل الدقيقة والاستثناءات الغزيرة مهملا الإسهاب في التمارين التطبيقية معتمدا في ذلك على اللغة العربية "القديمة" بدلا من اللغة العصرية، دفع بالتلميذ إلى حشو دماغي يؤذي لغته وفكره أكثر مما يثبت عنده قواعدها الصحيحة وثقافتها الأصلية [15]. ونتيجة لذلك هذه نماذج ما

نـراه عنـد بعـض طلابنـا، لا يفـرق الطالـب الجامعـي المتخصـص في اللغويـات بـين: [الـدار البيضـاء]، [ودار البيضـاء] إن الأمثلـة التـي تصطحـب دروس النحـو مثـلا والتـي تسـتعمل مـادة يتـم بهـا الـشرح وتقـع عليهـا التماريـن التطبيقيـة تسـتعار في معظمهـا مـن القـرآن الكريـم والحديـث الشريـف والشـعر العـربي القديـم ومن كتب الـتراث القديـم كالجاحظ وابـن المقفـع و أبي الفـرج الأصفهـاني مـن خـلال كتـاب " الأغـاني". إن هـذه النصـوص الأدبيـة القديمـة لا تفـرض فقـط عـلى التلاميـذ ذوي المسـتوى العالي مـن الأقسـام النهائية، ولكنهـا متواجـدة في كل الأقسـام تقريبـا انطلاقـا مـن الابتـدائي متدرجـة في جميـع مراحـل التعليـم، فـإذا نظرنـا في درس النحـو مـن قريـب لاحظنـا أن الصعوبـة النحويـة ليسـت المشـكلة الوحيـدة فيـه، بـل تتجاوزهـا إلى أسـلوب النـص ودلالـة النـص الأدبي الـذي هـو مـن الطـراز القديـم. وقـد يحتـاج هـذا النـص إلى الـشرح: شرح المفـردات وشرح الأفـكار لا تدخل بالضرورة في درس النحو المعني بالأمر.

وبـدلا مـن أن يبسـط المسـتغلق مـن العلاقـات النحويـة ويقـرب المسـتبعد إلى ذهـن المتعلـم، يسـتعصي الأمـر أكـثر مـما يقتـضي الحـال. وعندئـذ تتشـعب الغايـة وتتميـع إلى غايـات لم تكـن في حسـبان الـدرس الأول وغـير مقصـودة لذاتهـا أي أنهـا غـير مدرجـة في درس النحـو والقواعـد إطلاقـا لأن الغـرض مـن درس النحـو هـــــو: شرحـه وتبسـيطه وعرضـه حتـى يعيـه التلميـذ ويسـتعمله في تمارينـه وكتاباتـه اسـتعمالا صحيحـا [16] تطبيقـا للقواعـد النحويـة الصحيحـة المقـدرة في البرنامـج.

يجـب أن نلاحـظ أن مـا يجـري عـلى النحـو هـو نفسـه مـا يجـري عـلى الـصرف، فـلا يسـتوعب الطالب دروس الصرف بسـهولة، وكثيرا ما يصل إلى المسـتوى العالي دون التمييز بـين [مُسْـتَخْرِج] و [مُسْـتخْرَج] أي بـين اسـم الفاعـل واسـم المفعـول. وبـين [حافـظ] و [حفيظ]، [ناصر] و [نصير] أي بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة.

كـما أن كتـب النحـو والـصرف لا تناسـب سـن الطفـل نهائيـا، وتحتـوي عـلى عناويـن غـير مسـتعملة نهائيـا لأن اللغـة الحديثـة تنبذهـا، والمفـروض أن يحصـل تجديـد يواكـب العـصر.

- **تدريس الأدب:**

كانت الطريقة التقليدية في تدريس الأدب طريقة تعتمد على التسلسل الزمني (الكرونولوجي)، وذلك انطلاقا من العهد الجاهلي الأول فالثاني مرورا بزمن الرسالة والمخضرمين ثم العصر الأموي والعباسي وعصر الانحطاط والعصر الحديث أي النهضة.

إن الخّطة المتبعة في المدة الأخيرة هي في الحقيقة مثالية الهدف لأنها تستقطب كل ما له علاقة بموضوع معيّن. وترمي إلى الإلمام بكل الجوانب والشخصيات الأدبية المقررة في البرنامج مهما تباعدت الأزمنة بينها.

إنها طريقة المحاور، إذ يجتمع حول المحور الواحد: [الفخر] مثلا عدة شعراء من كل عصر شاعر أو شاعران. ويدرس التلميذ محور الفخر أو الهجاء أو المدح مرتكزا على جمع الأسماء المختلفة والشاعر عندها لا يحظى بدراسة معمقة وإنما يكون الدرس عبارة عن عرض بعض الأبيات القليلة لكل واحد منهم قصد الاحتجاج به فقط .

ونرى نحن أن دراسة "المحاور الشعرية" دراسة مهمة جدا ولكنها دراسة توجه في الحقيقة إلى النخبة أكثر مما يستفيد منها كل التلاميذ. لأنها طريقة تستعمل الوسيلة الصعبة: هي "الوسيلة التركيبية" ولكن لا يعطي المعلم للمتعلم ما يركب به فكرته، إذ يتجاوز الدرس ويستغني عن المراحل الزمنية التي ينتمي إليها كل أديب بشكل متتال ومرتب.

فمحور المدح مثلا يلّف حوله: النابغة الذبياني من العصر الجاهلي وحسان بن ثابت من عصر المخضرمين، ثم الأخطل من العصر الأموي والمتنبي من العصر العباسي في مدح سيف الدولة الحمداني ثم البوصيري في مدح الرسول- صلّى الله عليه وسلم- ثم أحمد شوقي في مدح الرسول- صلّى الله عليه وسلم- في "ولد الهدى " وهكذا، مع جميع المحاور فكيف يدرك التلميذ المحور دون دراسة الأزمنة مثلما كان في السابق؟

إن تتبع الخط الزمني يسمح بتليين صعوبة الأدب القديم. فيجب إعادة إدراج هذه الحلقة المفقودة في البرامج المقرّرة. وأما من قلّ حظهم من الطلبة، وهم العدد الأكبر، فلا قدرة لهم على ذلك، ونتيجة لعدم التركيز والاتباع يقل اهتمامهم بالمادة وينتهي بهم الأمر إلى النفور منها [17].

هناك ملاحظة نراها مهمة فيما يخص تدريس الإنشاء والتحرير في المدارس على العموم، ونعني اختيار النصوص ثم تدريسها. وهنا نطرح سؤالا هل النص الواحد لكاتب ما كاف لتعلم أدبه؟ هل يكفينا نص واحد لطه حسين مثلا حتى يكوّن التلميذ فكرة جيدة عنه؟ ولماذا لا يُفرض على التلميذ قراءة كتاب كامل لطه حسين، حتى تتكون عنده خلفية ثقافية لغوية عن النقد الأدبي وعن أسلوب طه حسين وشخصيته ؟

يحتاج التلميذ في درس الأدب إلى معلومات لا تفوق طريقة تحليل النص وهي طريقة تتكرر في كل درس أدبي أحيانا دون فهم هذا النص بالذات، وهل لنص معدود الأسطر أن يترك أثرا في النفوس مثلما يكون الحال عند قراءة كتاب من كتب بن هدوقة " ريح الجنوب " ثم إقامة تعليق كامل على الكاتب والكتاب؟

إن الاهتمام بالإنشاء والتحرير ضعيف جدا. بعد أن كانت مادة إجبارية تكرس من أجلها كل الوسائل، أصبحت منعدمة الوجود في المدرسة الحالية، ولا يوجد فضاء يشجع التلميذ على الكتابة مثل المجلات الداخلية في الثانويات كمجلة الحائط وكراريس الخواطر، نظم الشعر وغيرها، بالإضافة إلى البحوث الأدبية والعامة.

كل ما هنالك بالنسبة لهذه النقطة بالذات هو القيام ببعض الأعمال التي يرددها التلاميذ وهي لا تجدي في مجملها نفعا، إذ تنحصر عناوين هذه المواضيع التي يتجرّعها التلميذ وأحيانا الطالب في "السيدا، البطالة، الإجرام، المخدرات، التلوث، التدخين، والمرأة، ويوم العلم". وكأن العالم انحصر في هذه الموضوعات ولم يتزحزح عنها.

ب- العمل الفردي والمطالعة:

إن هـذا الركـن لا يقـل أهميـة عـن الأركان السـابقة، فهـو الـذي ينمّـي بالفعل مسـتوى المتعلـم: يغذيـه، يصقلـه ويكونـه. إنـه المجهـود الفـردي الـذي يبذلـه المتعلـم والطالـب في سـبيل إنجـاز وظائفـه وواجباتـه [18].

لقـد قـلّ العمـل اللغـوي الفـردي بشـكل فظيـع، فماعـدا الحفـظ والـترداد لا يعـرف المتعلـم طريقـة يقـوي بهـا أسـلوبه ويحسـن بهـا اسـتعماله اللغـوي المكتـوب والمنطـوق. كيـف يمكـن للمتعلـم التوصـل إلى مسـتوى معقـول مـن التحصيـل اللغـوي إذا كان أصـلا لا يقـرأ شـيئا ولا يطّلـع عـلى أي كتـاب كان مـن أجـل إعـداد "بحثـه" معتمـدًا كل الاعتـماد عـلى مـا تجـود بـه شـبكة الإنترنيـت فهـو يصورهـا ويرتبهـا ثـم يقدمهـا للتصحيـح والتقييـم.

ولا حاجـة لنـا أن نذكّـر أن عمليـة التحريـر تتعلـق تعلقـا شـديدا بالمطالعـة وتتعـذر عمليـة التحريـر بدونهـا.

ج- التوجيه والتخصص:

للفـروع العلميـة عندنـا قيمـة تفـوق قيمـة الفـروع الأدبيـة. فالفـرع العلمـي في العـرف الاجتماعـي العـام يـؤدي إلى مناصـب وظيفيـة لا يسـتهان بهـا مثـل منصـب الطبيـب والصيـدلي والمهنـدس. وعـادة مـا يـرى في الطبيـب الإطـار المثقـف الـذي يتقـن العـلاج ولغـة العـلاج.

أمـا الفـرع الأدبي فهـو أقـل شـأنا ولا يقصـده إلا ذوو الحظـوظ الضعيفـة الذيـن لم يتمكنـوا مـن الانتقـال إلى الفـروع العلميـة، وقليـل جـدا مـن يتجـه إليهـا حبـا و اختيـارا.

يـأتي إذن توزيـع التلاميـذ عـلى الفـروع حسـب سـلم تنـازلي إذ يوجّـه أصحـاب الدرجـات العاليـة إلى المـواد العلميـة بينـما يدفـع بـذوي العلامـات البسـيطة في الفـروع الأدبيـة، وعليـه يقـال في مدارسـنا ومـن أفـواه تلامذتنـا "صعـد إلى القسـم العلمـي ونـزل إلى القسـم الأدبي".

د- صعوبة اللغة العربية:

يعاب على اللغة العربية قدمها وعدم سيرورتها للزمن المعاصر، فإذا كانت اللغة العربية قديما قد كونت حضارة لا يشق لها غبار، فإن استمرارها على هذه الوتيرة أمر صعب للغاية بل هو أمر عدا مستحيلا[19].

إن ألفاظ اللغة العربية غزيرة تعج بها المعاجم والموسوعات، و"لسان العرب "لإبن منظور خير شاهد على ذلك [20] ولكن و رغم ذلك كله إذا أردنا التعبير عن أمور حياتنا العصرية عجزنا عن ذلك. وإذا أردنا ترجمة نص من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية وقفنا حائرين أمام العجز اللغوي الموجود عندنا [21].

ويمكن أن نمثّل لذلك بميدان صناعة السيارات بكل أنواعها أو ميدان صيانتها حتى ندرك ما نقول.

تكمن صعوبة العربية أيضا في طريقة كتابتها. تكتب اللغة العربية كتابة خاصة وهي الاكتفاء بتدوين وتصوير الحروف الصامتة منها (Les Consonnes) دون مرافقتها بالحروف الصائتة أو المصوتات (Les Voyelles)، وذلك عكس اللغات العديدة التي تعتمد على كتابة الحرفين كالفرنسية مثلا[22].

إن فقدان هذه الحروف في الكتابة يعقد القراءة والكتابة لأنها تقتضي دراية محكمة بالصرف والنحو حتى يستطيع الشخص القراءة وهذا لا يشترط في اللغة الفرنسية، يشترط إذن في القراءة الحسنة معرفة بالقواعد النحوية والصرفية العربية، بينما يشترط في قراءة نص فرنسي معرفة بالحروف، كل الحروف البسيطة والمركبة.

إن ما يجعل العربية عويصة أيضا هو طريقة ترتب القواميس العربية؛ ليس من السهل البحث في قاموس عربي لأن ذلك يتطلب معرفة سابقة بقضايا الصرف وأحوال الكلمات، أي للعثور على أي كلمة يجب العودة إلى أصل الكلمة في فعلها الثلاثي المجرّد مثلا. لأنه هو الذي يشكل المفتاح الذي يدخل منه إلى أصل الكلمة أي إلى المادة الأصلية التي تتكون منها الكلمة ثم إلى الترتيب الألفبائي الإشتقاقي. وليس من السهل على المتعلم الوصول في كل مرة إلى أصول الكلمات، ولذلك لا يستغل القاموس

العـربي كثـيرا رغـم احتوائـه لمعلومـات جمّـة لأنـه مرتـب ترتيبـا ألفبائيـا جذريـا.

هـ- ضعف مستوى اللغة الأجنبية:

ليـس القصـد مـن إدراج هـذه الفكـرة سرد محاسـن اللغـة الأجنبيـة [23] وإنمـا الغـرض منـه هـو إظهـار الجانـب السـلبي من عـدم الكفـاءة في تعلمهـا أو سـوء تعليمهـا. وأكتفي باللغـة الفرنسـية نموذجـا لأنهـا أقـرب اللغـات إلينـا[24]. إن للغـة الفرنسـية في تعليمنـا العـام بجميـع مراحلـه نصيبـا لا يسـتهان بـه مـن سـاعات التدريـس ومـن الاسـتعمال الحـر [25].

وإذا كانـت مـن جهـة ثانيـة اللغـة الفرنسـية في تلقينهـا ذات انطلاقـة سـهلة، فـإن الاسـتمرارية في تعليمهـا وتعلمهـا تحتـاج كذلـك إلى اجتهـاد متواصـل، شـأنها في ذلـك شـأن جميـع اللغـات لا تسـتوعب إلا بشـق الأنفـس. ومـن الأمـور التـي تعقـد تعليمهـا بـدلا مـن أن تبسـطه وجـود الحـروف المركبـة فيهـا "Voyelles Composées" زيـادة عـلى حروفهـا الصائتـة الأولى "Voyelle Simples"، ولكـن بعـد أن يتـم هـذا ينطلـق المتعلـم في القـراءة، وهـذه هـي الخطـوة الأولى ويبقـى مشـوار التعلـم اللغـوي طويـلا.

إن تعليـم النحـو في الـدول الغربيـة خضـع لتقـارب نظريـة مختلفـة. وإن اعتـاد النـاس عـلى النظريـة المعياريـة في وصـف النحـو، مـال أهـل اللغـة إلى اسـتعمال نظريـات مسـتوردة في النحـو الفرنـسي، وهـي نظريـات لم تعهدهـا النظريـة القديمـة، إنهـا في الحقيقـة يقصـد بهـا جمهـور اللغويـين أكـثر مـما هـي مؤهلـة للتعليـم خاصـة التعليـم الابتـدائي منـه.

ولقـد اسـتعيرت هـذه النظريـات مـن اللسـانيات الوظيفيـة أو التفريعيـة التوليديـة. وطبـق بعضهـا في التعليـمات اللغويـة إذ تـشرح دروس القواعـد النحويـة للطفـل في السـنة السـابعة والثامنـة إعـدادي متخـذة النحـو التفريعـي منهاجـا وطريقـة للبسـيط والتبسـيط [26].

فيقال [27]:

الفاعل	**Sujet Prédicat Groupe Nominal Sujet**
المفعول	**Groupe Nominal COD**
الفعل	**Groupe Verbal**
مجموعة الحروف	**Groupe Prépositionnel**

والمتعلم في خضم القواعد القديمة التقليدية، والوصف اللغوي الجديد لا يظفر فكره بشيء من الفهم إلا بأعجوبة وكثيرا ما ينفر منها لأنها تقلقه وتُتعبه دون أن يصل إلى لذة الفهم والتحصيل، ثم يضيع القصد من تعليم اللغة الأجنبية رغم أنه المرام الأول والأخير. وهذه مجموعة من الأفكار تلخص أهداف تعلم اللغة، حللتها ربيكا أوكسفورد كالتالي[28]:

- الإنصات **listening**
- القراءة **Reading**
- التكلم **Speaking**
- الكتابة **Writing**

إن تدريس اللغات في الأقسام الجامعية مثل قسم الترجمة لا يخضع لخطة شاملة واضحة في تدريس اللغة تهيئ الطالب لعملية الترجمة الصعبة [29].

و- دور الوسائل الثقافية في ترسيخ اللغة:

إن قلة اعتبار المجتمع للغة يضعف من شأنها في عيون متعلميها ولذلك تراهم لا يولونها كل الاهتمام وكل العناية.

كان في ماض غير بعيد التلاميذ والطلبة يهتمون بمختلف النشاطات الثقافية الشيء الذي يضيف إلى تكوينهم العلمي تجارب مختلفة تزيدهم علما وثقافة، كان للمسرح مثلا دور كبير في معظم الثانويات وفي الجامعات الخاصة باللغات، إذ يقوم التلاميذ أو الطلبة بإشراف من الأساتذة بتحضير مسرحيات يحفظونها ويقدمونها في مناسبات مختلفة. وكان كتّاب المسرحيات يقيمون مناقشات عن المسرحية المعروضة مع الطلبة والطالبات[30].

ومن جهة أخرى كان المسرح المحترف والحقيقي يجلب جماهير عريضة.ولم تخلو قاعات السينما من المتفرجين إلا في الأوقات الأخيرة، كما تعرض الأشرطة العلمية والأفلام الكثيرة على التلاميذ والطلبة في الثانويات والأحياء الجامعية وفي السينما الخاصة بالطلبة، وكان التلاميذ والطلبة يتمتعون بالرحلات الكثيرة التي تقيمها المؤسسات إلى المتاحف وأماكن الراحة بمصاحبة فرق غنائية أو شعراء وصحافيين.

إن هذا الترفيه الروحي، وهذه الثقافة لم تعد تدخل في تكوين طالب العلم الحالي الذي لا يوجد في تعليمه سوى الجوانب النظرية المملة والتي تتعبه ولا تشجعه على تحمل صعاب المواد التي يدرسها. واللغة هي أقرب المواد إلى كل هذه المظاهر الثقافية لأنها تمثل إحدى الوسائل التعليمية غير المباشرة في تكوين المتعلمين عامة.

ولقد تغير إلى جانب هذا المحيط الاجتماعي والمحيط الثقافي لأن ظروف الحياة تبدلت من كل نواحيها، لم يكن التلفزيون في الماضي القريب يستحوذ على عقول الشباب، ولم يكن هناك شيء يسمى الإعلام الآلي أو الإنترنيت أو الهاتف الجوال.

إن مشاهدة التلفزيون مسألة مريحة ولكن الثقافة فيها عارضة سرعان ما تضمحل. بينما تنغرس في الفكر قراءة رواية زيادة على الثروة اللغوية والأدبية المستنتجة من هذه القراءة. والمتعلمون الحاليون بدلا من الانزواء في المكتبات للاطلاع والبحث يفضلون التبحر في "غوغل" وفي أغوار الشبكة الإعلامية.

فمن أين تأتي الثروة اللغوية والأسلوب الجيد والثقافة الأدبية الجميلة إذا لم يحفظ الطالب ببعض الشعر، ولم يقرأ للكتاب المشهورين المعروفين ولم يهتم بالتفقه العلمي في إطار بحوثه الضرورية؛ حتى ينهض ويقيم لنفسه شخصية متعلمة ومثقفة.

الخاتمة:

لقد تعرضنا في مقالنا هذا إلى بعض الأسباب المهمة التي تهلهل من وضع اللغة وطريقة اكتسابها، إن المدرسة هي الحارس الأمثل للمحافظة على اللغة ولكن

التعليـم قـد يكـون ناقصـا أحيانـا، فاسـتعمالها لطرائـق باليـة في تدريـس المـواد اللغويـة الأساسـية وغيـاب مـادة الإنشـاء والتحليـل أو عـدم رعايـة المتعلـم ومتابعتـه جيـدا، وغيـاب اهتـمام المحيـط الخـاص والعـام ألا وهـما الأسرة والمجتمـع الـشيء الـذي يـؤدي إلى ارتبـاك لسـان المتعلـم أولا ثـم إلى عـدم قدرتـه عـلى متابعـة برامجـه الأخـرى أو تأخـيره عـن مرمـاه الـدراسي.

الإحالات

1- عائشة عبد الرحمان، " لغتنا والحياة "، 1969، ص: 177، ص 183.

2- ابن خلدون عبد الرحمن، " المقدمة "، 1968، المجلد 1، ص 1988.

3- التأدية عند اللغوي تشومسكي هي: الأداء اللغوي الذي يقوم به المتكلم عندما يدلي بـ " كلام " ما:

أنظر: مازن الوعر، "النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية التوليدية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1982، العد السادس، ص 26.

Voir Aussi: - Le Bray, Jean Emmanuelle, les concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues Revue Ellysaniat, 1973, UNIV d'Alger 1973 -1974, p 17.

4- Taleb Ibrahim Khaoula, Les algériens et leur(s) langue(s), ed El Hikma.9 Alger 1995, pp 25-51.

5- بن علي محمد أكلي، "إنعكاسات وأبعاد مفهوم التكافؤ في فرص التعليم على الصعيد الحضاري"، حوليات جامعة الجزائر، العدد الخامس، 1990، ص 193.

- المدرسة الجزائرية إجبارية على كل جزائري أو جزائرية حتى السن الدراسية 9.

6- حنفي بن عيسى، "دور الفلسفة في النهوض بالتربية"، مجلة الثقافة، 1975، ص26.

سيتواح تومي يمينة، " الوضع اللغوي العام وداخل اللغات عند الشباب الجزائري"، مجلة لغات، 2002.

7- Le Bray, Jean Emmanuelle, "les concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues" Revue al -lisaniyyat, p. 13.

8- شارف قدور، التقويم ، ترجمة: السيد حديد أحمد، همزة وصل، 1979، العدد 15، ص 21.

9- ربيكا أوكسفورد، إستراتيجية تعلم اللغات، ترجمة: محمد دعدوع، 1996، ص 18-15.

10-Lilian lalave and Georges Duquette, "acquisition", collection of studies on first and second language, Culture and cognition 1991, p.12.

11- الحاج صالح عبد الرحمن، "مدخل إلى علم اللسان الحديث و"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدَرّسي اللغة العربية"، 1973- 1974، العدد الرابع، ص 04.

12- نور الدين خالد، "إدراك الطلبة أسباب ضعف الدافعية للدراسة"، حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، العدد السادس، الجزء الأول، ص86-87.

13- انظر: المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى ثانوي - الفرع الأدبي-، كتاب السنة الأولى، كتاب النحو إعداد عبد الله بن كريد، المعهد الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1-1998.

14- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية، 1982، ص 50-49.

15-التواتي بن التواتي، "هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير"؟ مجلة اللسانيات، 2003، العدد الثامن، ص 33.

- الأفغاني سعيد، في أصول النحو ، دار الفكر، الطبعة الثانية، دمشق، 1963.

16- ممدوح محمد خسارة، "مبادئ في تيسير النحو"، مجلة اللسانيات، 2003، العدد الثامن، ص 11-32.

- صالح بلعيد، تيسير النحو عند المجمعيين اللغة العربية ، المجلس الأعلى اللغة العربية، الجزائر، 1978.

17- أنظر: كتاب المختصر لحنا الفاخوري، بيروت، وهو الكتاب الذي كان يتبع في تدريس مادة الأدب في الثانويات في السنوات التسعين.

18- خالد نور الدين، "إدراك الطلبة أسباب ضعف الدافعية للدراسة " حوليات جامعة الجزائر، ص 85-92.

19- مولاي إدريبس شابو، "تقويم إصطلاحات التعليم العالي بين النفوذ السياسي ومطالب البيداغوجية ذات السمة العلمية"، حوليات جامعة الجزائر، 1991، العدد

السـادس، ص 25.

20- ابـن منظـور جـمال الديـن بـن محمـد بـن مكـرم، لسـان العـرب، 1968، دار صـادر، بيروت.

21- إبراهيـم بـن مـراد، " المشـاكل المنهجيـة في ترتيـب المعجـم العـربي الحديـث"، مجلـة الآداب، ينايـر/ مـارس 1986.

22-Lakhdar Ghazal Ahmed, "Les trois méthodes de l'arabisation politique linguistique rationnelle", conseil International de la langue française, dialogue entre la langue Arabe et la langue Française, Rabat- Fes, Mai 1985, p. 29-30-31-37-38.

23- ربيـكا أوكسـفورد، إسـتراتيجية تعلـم اللغـات، ترجمـة: محمـد دعـدوع، 1966، ص 18-17.

24-Puren Christian, "la didactique des langues, culture étrangère entre méthodologie et didactologie", Revue des langues modernes, dossier: l'acquisition des compétences langagières N°3, Revue trimestrielle de l'association des professeurs des langues vivantes de l'enseignement public 08-09-1991, P. 43.

- Spaiger Caudee, "que signifie aujourd'hui devenir compétent en langue"? revue langues modernes, Paris, p.45.

25- إن وجـود القنـوات الإذاعيـة والتلفزيونيـة ووجـود الصحافـة المكتوبـة، دليـل عـلى اهتـمام المجتمـع الجزائـري باللغـة الفرنسـية.

26- عبـد القـادر بـن محمـد، " تقريـر حـول تعلـم اللغـات الأجنبيـة في الجزائـر"، مجلـة همـزة وصـل، وزارة التربيـة، العـدد 15، 1978-1979.

27- Voir Livres de 7 ème et 8 ème, livres de Français.

28- ربيـكا أوكسـفورد، إسـتراتيجية تعلـم اللغـات، ترجمـة محمـد دعـدوع، 1966،

ص17-18.

- Frédéric François, "Normes et Surnommes", Repères 1976, séminaire 24/25/1974 Paris.

29- إن تدريسنا في معهد الترجمة مدة طويلة "مادة اللغة ومادة الترجمة يدفعنا إلى مثل هذا الاعتراف.

- Lilian lalave and Georges Duquette, "acquisition", collection of studies on first and second language, Culture and and cognition , Edited by Every Land Multilangual Matters, 1991, p 12.

30- كانت تعرض للكاتب ياسين مسرحيات، 1976-1977، وكان كاتب ياسين يحضر العرض والمناقشة التي تقام بعد العرض في الأحياء الجامعية.

المراجع

باللغة العربية:

1- أوكسفورد ربيكا، إستراتيجية تعلم اللغات، ترجمة: محمد دعدوع، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996.

2- الأفغاني سعيد، "في أصول النحو"، دار الفكر، الطبعة الثانية، دمشق، 1963.

3- بلعيد صالح، تيسير النحو عند المجمعيين، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، 1978.

4- ابن خلدن عبد الرحمن، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، المجلد الأول، بيروت، 1968.

5- بن محمد عبد القادر، "تقرير حول اللغات الأجنبية في الجزائر"، مجلة همزة وصل وزارة التربية، العدد 15، 1979- 1980.

6- بن مراد إبراهيم، "المشاكل المنهجية في ترتيب المعجم الحديث"، مجلة الآداب، يناير/ مارس، 1986، بيروت.

7- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1968.

8-بوشيعادن الشريف، "التلخيص، تقنياته، وأثره في تعليم التعبير الكتابي"، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001.

9- بن علي محمد أكلي، "انعكاسات وأبعاد مفهوم التكافؤ في فرص التعليم على الصعيد الحضاري"، حوليات جامعة الجزائر، العدد الخامس، 1990.

10-التواتي بن تواتي، "هل النحو العربي في حاجة إلى تيسير؟"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية التعليمية لترقية اللغة الغربية، العدد الثامن، 2003، الجزائر.

11- الحاج صالح عبد الرحمن، "مدخل إلى علم اللسان الحديث" و"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدَرّسي اللغة العربية "، مجلة اللسانيات، العدد الرابع.

12- خسارة ممدوح، "مبادئ في تيسير النحو"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية العربية، الجزائر، 2003، العدد الثامن.

13- زكريا ميشال، "الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية"، المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1982.

14-سيتواح تومي يمينة، "الوضع اللغوي العام وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري"، مجلة لغات، جامعة الجزائر، 2002.

15- شابو مولاي إدريس، "تقويم إصطلاحات التعليم العالي بين النفوذ السياسي ومطالب البيداغوجية ذات السمة العلمية"، حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، العدد السادس، 1991.

16- شارف قدور، "التقويم"، ترجمة السيد حديد أحمد، همزة وصل، 1979، العدد 15.

17- عبد الرحمان عائشة، لغتنا والحياة، جامعة عين الشمس، مصر، 1969.

18- لوصيف الطاهر، "من أجل تطوير صناعة اللغة العربية"، مجلة اللغات، العدد الأول، 1998.

19- نور الدين خالد، "إدراك الطلبة أسباب ضعف الدافعية للدراسة"، حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

20- هارون محمد عبد السلام، "مجمع اللغة العربية"، القاهرة، 1960، الطبعة الأولى.

21- الوعر مازن، "النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1982، العدد السادس.

22- كتاب السنة الأولى والثانية ثانوي، كتاب النحو "المختار في القواعد والبلاغة والعروض" الفرع الأدبي، الأستاذ عبد الله بن كريد، المعهد الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 1998- 1999.

- كتاب السنة السابعة وكتاب السنة الثامنة، للقراءة، المستوى الإعدادي.
- برنامج اللغة العربية في التعليم الثانوي العام، وزارة التربية والتعليم، 1995، الجزائر.

الكتـاب المـدرسي، المختـار في الأدب والنصـوص سـنة في ثانـوي الشـعبة العلميـة والتكنولوجيـة والتقنيـة، الديـوان الوطنـي للمطبوعـات المدرسـية.

باللغة الأجنبية

- Frédéric François, "normes et Surnommes", repères 1976, séminaire 24/25/1974 , Paris.

- Lalave Lilian and Georges Duquette, "acquisition", collection of studies on first and second language, culture and cognition 1991.

- Lakhdar Ghazal Ahmed, Les trois méthodes de l'arabisation politique rationnelle, conseil International de la langue française, Dialogue mai 1995. Fes.

- Le Bray, J Emmanuelle, "Les concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues", Revue al-lisaniyyat, 1973, UNIV d'Alger .

- Puren Christian, "La didactique des langues, culture étrangère entre méthodologie et didactologie", Revue des langues modernes, dossier : l'acquisition des compétences langagières N°3, Revue trimestrielle de l'association des professeurs des langues vivantes de l'enseignement public 08-09-1991.

- Spaiger Caudee, "que signifie aujourd'hui devenir compétent en langue"? revue langues modernes p. 45, Paris.

- Taleb Ibrahim Khaoula, Les algériens et leur(s) langue(s), ed El Hikma.9 Alger 1995.

.