



أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

تخصّص: الدّرس اللّغوي القديم وتداوليات الخطاب

إعداد الطّالبة: كاهنة لرول

الموضوع:

ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة عند طلبة السّنة الثّالثة (ل.م.د) بقسم
اللّغة العربيّة وآدابها جامعة مولود معمري بتيزي- وزو.
- دراسة وصفية تحليليّة-

لجنة المناقشة:

د. الجواهر مودر، أستاذة محاضرة صنف (أ)، جامعة مولود معمري تيزي-وزورئيسا
أ.د. صالح بلعيد، أستاذ التعليم العالي، جامعة مولود معمري تيزي-وزو مشرفا ومقررا
د. حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة صنف (أ)، جامعة مولود معمري تيزي-وزو عضواا متحنا
د. مسعودة سليمان، أستاذة محاضرة صنف (أ)، جامعة مولود معمري تيزي-وزو .. عضواا متحنا
د. فاذية تيقرشة، أستاذة محاضرة صنف (أ)، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة عضواا متحنا
د. حفيظة يحيوي، أستاذة محاضرة صنف (أ)، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.....عضواا متحنا

تاريخ المناقشة: 2020/11/26

شكر ومحرفان

أشكر الله عزّ وجلّ أولاً قبل كل شيء وبعد ؛

أتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الدكتور صالح بلعيد ؛
كما لا يفوتني أيضا أن أتوجّه بشكري إلى أساتذتي الكرام.

سورة الفاتحة

قَالَ تَعَالَى: ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ ① الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ
الْعَالَمِينَ ② الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ③ مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ ④
إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ⑤ اهْدِنَا الصِّرَاطَ
الْمُسْتَقِيمَ ⑥ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ
عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ ⑦ ﴿الفاتحة: ١ - ٧﴾

بسم الله الرحمن الرحيم

تعتبر اللغة من أهم وسائل الاتصال، وهي وسيلة للتفاهم بين البشر عامة، ولم يعرف الإنسان إلى حد الآن وسيلة أخرى أكثر إبلاغا من اللغة، كونها الأداة المهمة التي تعبر عن مشاعر الفرد وإيصال الأفكار، فلا يمكننا مثلا أن نتخيل مجتمعا بلا لغة، فإن فقدت اللغة فقد معها الإبداع، لا بل انعدمت الحياة واستحالت؛ لأنها صورة أو رمز للمجتمع، فإذا كان أفراد هذا المجتمع، يتميزون عن بعضهم البعض من خلال الاختلافات التي فرضتها الحياة، فإنهم بذلك حتما سيختلفون حتى على مستوى القدرات العقلية والنفسية، وهذا ما يدفعنا إلى القول: إن هناك اختلافا حتى على مستوى الاستعمال للغة أو الممارسة اللغوية، وفي هذا الصدد ننطلق من اللغات المتعايشة في المجتمع اللغوي الجزائري، وهو واقع يشهد تعددا لغويا حيث تمارس فيه اللغة المازيغية (القبائلية) واللغة العربية الفصحى، والعربية الدارجة، واللغة الفرنسية، وكنيجة لهذه الممارسات اللغوية المتنوعة، حدث خلط وتداخل بين اللغات، مما أدى إلى بروز ظواهر مختلفة كظاهرة الازدواجية، والثنائية والتعددية. وبناء على ذلك ارتأيت أن أدرس واقع الممارسة اللغوية المتأثرة بهذه الظواهر، للتعرف على مدى ممارسة طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) للغة العربية الفصحى في جامعة مولود معمري بتيزي-وژو دفعة 2015 -2016، وإلى أي حد أثرت الممارسات اللغوية المختلفة على اللغة العربية الفصحى.

❖ أسباب اختيار الموضوع: إن أسباب اختيارنا هذا الموضوع الموسوم ب: (ممارسة اللغة العربية الفصحى عند طلبة السنة الثالثة (ل.م.د)، بقسم اللغة العربية وآدابها جامعة مولود معمري بتيزي-وژو) ما يأتي:

1. اختيارنا لجامعة مولود معمري قسم اللغة العربية وآدابها، لم يكن بالصدفة، بل كان قصدا لمعرفة العقبات والعراقيل، التي تعكر السنة الطالبة الذين يدرسون باللغة العربية الفصحى، فهم على دراية تامة بالزلات والنقائص التي تحيط بهم.

2. أجرينا هذه الدراسة في بيئة الطلبة، ألا وهي قسم اللغة العربية وآدابها، للكشف عن مدى تأثير هذه الظواهر اللغوية من ازدواجية، ثنائية، تعددية على اللغة العربية الفصيحة.
 3. إنّ الدراسة الميدانية لها أهمية بالغة، كونها تترجم الواقع كما هو من خلال عرض الطلبة لآرائهم.
 4. إنّ مثل هذه الدراسات بإمكانها أن تقضي إلى حقائق واقعية، والهدف منها خدمة اللغة العربية.
 5. إنّ البحث في هذا النوع من الدراسات له آثار ايجابية من شأنه التعديل على مستوى الجامعات أو المؤسسات التعليمية.
 6. إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تتطور وتتغير وفق مقتضيات العصر، أو بالأحرى تتأثر بعدة عوامل، وهذا ما ولد لدي الرغبة في البحث في مثل هذه الدراسات، لمعرفة مستوى تحكم الطلبة بفصاحة اللغة العربية.
 7. الرغبة في أن يكون للغة العربية مثل هذا النوع من الدراسات الإحصائية.
- ❖ إشكالية البحث: ولتحديد الإشكالية طرحنا لهذا الموضوع سؤال تمثل في ما يأتي:
- إلى أي حد تمارس اللغة العربية الفصيحة عند طلبة السنة الثالثة (ل.م.د)، بقسم اللغة والعربية وآدابها؟
- وتتفرع عنه أسئلة جزئية وهي:
- ✓ أتمارس اللغة العربية الفصيحة؟
 - ✓ ما نسبة ممارسة اللغة العربية الفصيحة؟
 - ✓ ما العوامل المتحكمة، وغير المتحكمة في ممارسة اللغة العربية الفصيحة؟
- ❖ الفرضيات: وللإجابة عن هاته الأسئلة انطلقنا من فرضيات منها:
- نفرض أنّ اللغة العربية تُمارس بفصاحة عند طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) باعتبارهم على وشك التخرج؛

▪ نفرض أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة تُمارس عند فئة معيّنة من الطّلبة، في حين هناك فئة أخرى تحدث عندهم تدخلات لغويّة؟

▪ نفرض أنّ ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة، ترتبط بالعوامل اللّغويّة، والعوامل غير اللّغويّة؟

❖ **المنهج:** إنّ المنهج المعتمد هو المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أجرينا هذه الدّراسة في قسم اللّغة العربيّة وآدابها، للتّعرف على مدى ممارسة طلبة السّنة الثّالثة (ل.م.د) حيث تمّ توزيع استبانتيّن الأولى على الطّلبة، والثّانيّة على الأساتذة، للوصول إلى أهمّ الأسباب الّتي تتحكّم في ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة أو عدم التّحكّم في هذه اللّغة، وبعدها قمنا بمقارنة بين الاستبانتيّن، للحصول على نتائج دقيقة، ويقوم المنهج على الرّكائز الآتية:

1. وصف الظّاهرة: إنّ هذا المنهج يقوم بوصف الظّاهرة اللّغويّة كما هي في الواقع في مدّة زمنيّة معيّنة، وفي مكان معيّن، مع استخدام آليات الإحصاء: كالأعمدة البيانيّة والمضلّعات التكراريّة، والنّسب المئويّة، ومن خلاله يتمّ وصف هذه الظّاهرة عن طريق النّتائج المتوصّلة إليها.

2. تحليل الظّاهرة: وذلك بالاعتماد على الآراء المقترحة من قبل طلبة السّنة الثّالثة حول: ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة، وتمّ تحليلها عن طريق الشّرح، بالاستعانة في ذلك بالمصادر والمراجع الّتي تخدم الموضوع.

3. نقد الظّاهرة: ويكون ذلك باقتراح أهمّ الأسباب أو العوامل المرتبطة بالظّاهرة اللّغويّة (إيجابيا وسلبيا) من خلال عرض الطّلبة لتصوراتهم المتعلّقة بعدّة عوامل كالعوامل التّاريخيّة، والعوامل التّربويّة، والعوامل الثقافيّة...

4. تقعيد الظّاهرة: ويكون بإصدار مجموعة من التّصورات المقترحة، والبحث عن إيجاد الحلول المناسبة لهذه الظّاهرة، كخلق بيئة مناسبة أو ما يسمّى بالانغماس اللّغوي.

❖ **بنية الأطروحة:** قسمنا الأطروحة إلى: مقدّمة، ومدخل، وبابين، ولكلّ باب فصلان إضافة إلى خاتمة حيث عرضنا فيها نتائج البحث.

أما المقدمة، فقد تحدثنا فيها عن سبب اختيارنا الموضوع، أو الدافع الذي أدى بنا إلى اختياره مع الإحاطة، أو الإلمام بحدوده، وبعدها عرضنا إشكالية الدراسة، والفرضيات التي انطلقنا منها.

وأما المدخل، فوسمناه ب: اللغة والمنطق واللسانيات الاجتماعية؛ حيث تحدثنا فيه عن اللغة والمنطق؛ ثم تعرضنا لأهم القضايا المتمثلة في الوصل، والفصل، والاستلزام والتكافؤ المنطقي (التشاطر) والنفي، وبعدها تحدثنا عن اللغة واللسانيات الاجتماعية.

وأما بابا الأطروحة فهما كالآتي:

الباب الأول: نظري يحمل عنوان: الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري ويتفرع هذا الباب إلى:

الفصل الأول: يحمل عنوان: تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالدراسة التطبيقية حيث تناولنا فيه أهم المصطلحات المرتبطة بالجانب التطبيقي: كمفهوم الأمن اللساني والممارسة اللغوية، والهابيتوس، والرأسمال.....

الفصل الثاني: يحمل عنوان: اللغات المتعايشة في المجتمع الجزائري، تطرقنا في هذا الفصل إلى الواقع اللغوي الجزائري؛ حيث تمارس فيه اللغة المازيغية (القبائلية) واللغة العربية (بمستوياتها) واللغة الفرنسية، وبعدها عرضنا أشكال الممارسات اللغوية، كظاهرة الاحتكاك اللغوي، والتداخل اللغوي، والثنائية اللغوية، والازدواجية اللغوية، والتعدد اللغوي.

وأما الباب الثاني: تطبيقي يتمثل في منهجية البحث، ودراسة إحصائية تحليلية للاستبانات، وينقسم هذا الباب إلى:

الفصل الأول: يحمل عنوان: جامعة مولود معمري، بتيزي-وزو نموذجا للدراسة الميدانية؛ حيث عرضنا فيه الإطار العام للدراسة الميدانية، وتحدثنا من خلاله عن مدى ممارسة طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) للغة العربية الفصحى، وقد تم ذلك باستخدام قوانين إحصائية: كحساب النسب المئوية، وحساب المنوال، مع الاستعانة بالرسومات البيانية....

وبعدها بيّنا منهجيّة البحث، وعرضنا فيها الطّريقة الّتي سرنا عليها مع اختيارنا عيّنة البحث ثمّ ورّعنا الاستبانات على الطّلبة والأساتذة، وحدث ذلك بالضّبط في قسم اللّغة العربيّة بجامعة مولود معمري بتيزي- وزو.

الفصل الثّاني: يحمل عنوان: الاستبانات دراسة إحصائيّة تحليليّة، وخصّصنا هذا الفصل للتّحليل، إذ بدأنا أوّلاً بتحليل استبانة الطّلبة، وبعدها انتقلنا إلى تحليل استبانة الأساتذة وختمنا الفصل بمقارنة النّتائج بين الاستبانتين.

وأما الخاتمة: فهي عبارة عن النّتائج المتوصّلة إليها من خلال هذه الدّراسة.

❖ **الدّراسات السّابقة:** قلّة الدّراسات الّتي تناولت مثل هذا الموضوع، ومن بين الدّراسات الّتي اعتمدنا عليها ما يأتي:

1. كتاب سكوت جون في علم الاجتماع، المفاهيم الأساسيّة؛ حيث قدّم لنا أهمّ المصطلحات المتعلّقة بعلم الاجتماع: كمفهوم الاستهلاك، والهايبيتوس، والحقل، ورأسمال.... والّتي لها علاقة مرتبطة بالممارسات اللّغويّة.

2. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه: بزاز عبد الكريم، بعنوان: علم اجتماع بيار بورديو (2006-2007م) استعمل الباحث عبد الكريم بزاز مجموعة من مؤلفات بيار بورديو في علم الاجتماع، وقد ركّز في دراسته على جوانب عدّة منها: الهيمنة الذّكوريّة، والفضاء الاجتماعي والملكة اللّغويّة، والرّأسمال الرّمزي، والسّوق اللّغويّة....

3. بحث لنيل شهادة الماجستير: لونس زاهية، بعنوان: دراسة استعمال اللّغة العربيّة عند طلبة كلية الحقوق، بوخالفه - دراسة ميدانيّة- بتيزي-وزو، جامعة مولود معمري (2006-2007م) حيث خلصت الباحثة زاهية لونس في دراستها إلى أنّ الاستعمال اللّغوي عند طلبة الحقوق، يتأثّر بظواهر مختلفة، كظاهرة المزج اللّغوي، والتّعاقب اللّغوي، وأنّ الأخطاء اللّغويّة ماهي إلّا انعكاس لسلبيات الطّرائق التّعليميّة، وهذا ما توصّلت إليها من خلال دراستها للمدونة المنطوقة والمكتوبة.

وأما دراستنا فتنماز عن هذه الدراسات، فقد قمنا بمقارنة بين الأسئلة المتشابهة للاستبانيتين الموزعة على الطلبة والأساتذة، وطبقنا في الدراسة قوانين إحصائية، كحساب النسب المئوية وحساب المدى، ورسم المنحنيات البيانية، والأعمدة والمضلعات التكرارية..... وبعدها توصلنا إلى أهم عامل، والمتمثل في غياب البيئة أو عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة والذي يعتبر العامل الأول في نظر الطلبة والأساتذة، وهذا ما توصل إليه بيير بورديو، وأثبتته بالقانون الآتي:

$$\text{الممارسة} = (\text{الهابيتوس} \times \text{رأس المال}) + \text{المجال}$$

وانطلاقاً من القوانين المنطقية، اقترحنا أمثلة واقعية، وطبقنا عليها منطق القضايا، فهناك بعض القضايا المطبقة على الروابط المنطقية، تحقق شروط صدقها، في حين وجدنا العكس عند بعض؛ وعليه يمكننا القول: إن اللغة لها منطق خاص بها، وعلى هذا فاللغة لا تكون إلا اجتماعية.

❖ **الصعوبات:** لكل بحث صعوبات، وقد واجهتنا البعض منها:

- كثرة الإضرابات في عام 2015-2016، وهو الأمر الذي دفعنا إلى استغراق وقت طويل (قاربة الشهر) لأورع استبانات الطلبة والأساتذة، بالرغم من أننا من قسم اللغة نفسه؛

- قلة الدراسات التي تناولت مثل هذه المواضيع، فهناك جوانب في بحثنا لم تعالج من قبل كالمضلعات التكرارية، وحساب المنوال، وحساب المدى.

كاهنة لرول

تيزي-وزو: 05-05-2019م

مدخل:

اللغة والمنطق واللّسانيّات الاجتماعيّة:

1. اللغة والمنطق:

أ- الوصل؛

ب- الفصل؛

ت- الاستلزام؛

ث- التكافؤ المنطقي (التّشارط)؛

ج- النّفي.

2. اللغة واللّسانيّات الاجتماعيّة:

2.1 اللغة وأهمّيّتها في الحياة الاجتماعيّة.

2.2 مميّزات اللغة الإنسانيّة.

1. اللغة والمنطق: اختلفت وجهات النظر حول منطق اللغة، فهناك من انصب اهتمامه على الأدوات الصورية المنطقية المستمدة من المنطق، وتعتبر في نظره هذا منطق اللغة الطبيعية (العادية) وهناك من رأى أن اللغة منطقاً خاصاً بها.

إن الدراسات العلمية الحديثة قد ركزت اهتمامها على المنطق، ولم يقتصر هذا العلم على الفلاسفة فحسب، بل شمل مختلف العلوم كالرياضيات، واللسانيات....

إن ما يهمننا في المنطق هو حساب القضايا والذي "يعالج القضايا غير المحللة والعلاقات القائمة فيما بينها والعمليات التي يمكن أن نجريها عليها، وهو يُبين بالخصوص وفق أية شروط تكون القضايا المركبة من اجتماع عدة قضايا بسيطة (وفق قواعد دقيقة) قضايا صادقة أو كاذبة. كما يكشف عن عدد من العمليات التي تجرى على قضايا من قبيل الوصل والفصل والاستلزام (المادي) والنفي" (روبول وموشلار، 2003، ص.122)؛ وانطلاقاً من هذه العمليات التي نطبقها على بعض القضايا، نستعرض أولاً القاعدة لهذه الروابط المنطقية.

أ- الوصل:

الوصل (مرسلي، 1989، ص.17):

* يكون الوصل صادقاً إذا وفقط إذا صدقت كل موصولاته.

* ويكذب الوصل إذا وفقط إذا كذب على الأقل موصول واحد من موصولاته.

➤ جدول الوصل:

(ق) (ك)	(ك)	(ق)
1	1	1
0	0	1
0	1	0
0	0	0

ويمكن أن نمثل جدول الوصل بالصيغة الآتية:

(ق) و (ك)	(ك)	(ق)
ص	ص	ص
خ	خ	ص
خ	ص	خ
خ	خ	خ

ويتبين من خلال الجدول ما يأتي:

- ولا يكون الوصل صادقاً إلا إذا كانت القضية (ق) صادقة والقضية (ك) صادقة؛
 - ولا يكون الوصل كاذباً إلا إذا كانت القضية (ق) صادقة والقضية (ك) كاذبة؛
 - ولا يكون الوصل كاذباً إلا إذا كانت القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) صادقة؛
 - ولا يكون الوصل كاذباً إلا إذا كانت القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) كاذبة.
- ✓ مثال (العزوي، 2014، ص45): "ابن سينا فيلسوف" و "ابن خلدون مؤرخ".

➤ التحليل:

يوجد في هذه القضية أربعة احتمالات:

- ابن سينا فيلسوف صادقة "ابن خلدون مؤرخ" صادقة؛ وعليه فالقضية: "ابن سينا فيلسوف" و "ابن خلدون مؤرخ" هي قضية صادقة؛
- ابن سينا فيلسوف صادقة و "ابن خلدون مؤرخ" كاذبة؛ وعليه فالقضية "ابن سينا فيلسوف" و "ابن خلدون مؤرخ" هي قضية كاذبة؛
- ابن سينا فيلسوف كاذبة "ابن خلدون مؤرخ" صادقة؛ وعليه فالقضية "ابن سينا فيلسوف" و "ابن خلدون مؤرخ" هي قضية كاذبة؛
- ابن سينا فيلسوف كاذبة "ابن خلدون مؤرخ" كاذبة؛ وعليه فالقضية "ابن سينا فيلسوف" و "ابن خلدون مؤرخ" هي قضية كاذبة.

➤ نستنتج أنّ هناك حالة واحدة فقط يكون فيها الوصل صادقاً، إذا كانت القضية

(ق) صادقة والقضية (ك) صادقة، أمّا في بقية الحالات فلا يصدق.

ب- الفصل:

الفصل (مرسلي، 1989، ص.21):

يكون الفصل صادقاً إذا وفقط إذا صدقت إحدى مفصولاته على الأقل. ويكذب إذا وفقط إذا كذبت كل مفصولاته.

➤ جدول الفصل:

(ق) ٧ (ك)	(ك)	(ق)
1	1	1
1	0	1
1	1	0
0	0	0

ويمكن أن نمثل جدول الفصل بالصيغة الآتية:

(ق) أو (ك)	(ك)	(ق)
ص	ص	ص
ص	خ	ص
ص	ص	خ
خ	خ	خ

نلاحظ من خلال الجدول ما يأتي:

- ولا يكون الفصل صادقاً إلا إذا كانت القضية (ق) صادقة والقضية (ك) صادقة؛
- ولا يكون الفصل صادقاً إلا إذا كانت القضية (ق) صادقة والقضية (ك) كاذبة؛
- ولا يكون الفصل صادقاً إلا إذا كانت القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) صادقة؛
- ولا يكون الفصل كاذباً إلا إذا كانت القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) كاذبة.

✓ مثال: نقول إنَّ "العالم إما أن يعبد الله، وإما أن ينفع الناس".

➤ التحليل:

لتصدق هذه القضية في نظر العلماء لابد من صدق أحد طرفيها على الأقل، وتصدق أيضاً حتى في حالة اجتماع صدق الطرفين المفصولين، لذا تكون الحالة الوحيدة التي تكذب فيها هي حالة ارتفاع الطرفين معا أي كذبهما "مرسلي، 1989، ص. 21) ولنوضح ذلك بالاحتمالات الآتية:

- العالم يعبد الله صادقاً، ينفع الناس صادقاً؛ وعليه فالقضية "العالم إما أن يعبد الله، وإما أن ينفع الناس" هي قضية صادقة؛
- العالم يعبد الله صادقاً، ينفع الناس كاذبة؛ وعليه فالقضية "العالم إما أن يعبد الله، وإما أن ينفع الناس" هي قضية صادقة؛
- العالم يعبد الله كاذبة، ينفع الناس صادقاً؛ وعليه فالقضية "العالم إما أن يعبد الله، وإما أن ينفع الناس" هي قضية صادقة؛
- العالم يعبد الله كاذبة، ينفع الناس كاذبة؛ وعليه فالقضية "العالم إما أن يعبد الله، وإما أن ينفع الناس" هي قضية كاذبة.

➤ ونستنتج أنّ هناك حالة واحدة فقط يكون فيها الفصل كاذباً، وهي إذا كانت

القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) كاذبة، أمّا في بقية الحالات فيكون فيها الفصل صادقاً.

ت - الاستلزام: يكون الاستلزام كاذباً إذا وفقط إذا صدقت القضية الأولى وكذبت الثانية

أو بالأحرى "لا تكون القضية المركبة كاذبة إلا عندما تصدق القضية المستلزمة (أي المقدم)

وتكون القضية المستلزمة (أي التالي) كاذبة" (العزاوي، 2014، ص46)؛ وهذا ما سنوضحه في الجدول الآتي:

(ق) $\leftarrow$ (ك)	(ك)	(ق)
1	1	1
0	0	1
1	1	0
1	0	0

ويمكن أن نمثل جدول الاستلزام بالصيغة الآتية:

(ق) $\leftarrow$ (ك)	(ك)	(ق)
ص	ص	ص
خ	خ	ص
ص	ص	خ
ص	خ	خ

ويتبيّن من الجدول أعلاه ما يأتي:

- ولا يكون الاستلزام صادقاً إلاّ إذا كانت (ق) صادقة و(ك) صادقة؛
 - ولا يكون الاستلزام كاذباً إلاّ إذا كانت (ق) صادقة و(ك) كاذبة؛
 - ولا يكون الاستلزام صادقاً إلاّ إذا كانت (ق) كاذبة و(ك) صادقة؛
 - ولا يكون الاستلزام صادقاً إلاّ إذا كانت (ق) كاذبة و(ك) كاذبة.
- ✓ مثال: "بدأت المحاضرة واستمع إليها الطّلبة".

➤ التحليل:

نجد في هذه القضية أربعة احتمالات وهي:

- بدأت المحاضرة صادقة استمع إليها الطّلبة صادقة؛ وعليه فالقضية "بدأت المحاضرة واستمع إليها الطّلبة" قضية صادقة؛
- بدأت المحاضرة صادقة استمع إليها الطّلبة كاذبة؛ وعليه فالقضية "بدأت المحاضرة واستمع إليها الطّلبة" قضية كاذبة؛
- بدأت المحاضرة كاذبة استمع إليها الطّلبة صادقة؛ وعليه فالقضية "بدأت المحاضرة واستمع إليها الطّلبة" هي قضية ليست صادقة؛
- بدأت المحاضرة كاذبة استمع إليها الطّلبة كاذبة؛ وعليه فالقضية "بدأت المحاضرة واستمع إليها الطّلبة" هي قضية صادقة.

ث - التّشارط: أو ما يدعى في الرّياضيّات بالتّكافؤ المنطقي

"يكون التّشارط صادقاً إذا وفقط إذا صدق المتشارطان معاً أو كذب معاً.
ويكون التّشارط كاذباً إذا وفقط إذا صدق أحد المتشارطان وكذب الآخر"
(مرسلي، 1989، ص.28).

ولنوضّح هذا في الجدول الآتي:

(ق) $\leftrightarrow$ (ك)	(ك)	(ق)
1	1	1
0	0	1
0	1	0
1	0	0

ويمكن أن نمثل جدول التكافؤ المنطقي أو التّشّارط بالصيغة الآتية:

(ق) $\leftrightarrow$ (ك)	(ك)	(ق)
ص	ص	ص
خ	خ	ص
خ	ص	خ
ص	خ	خ

ويتبين من خلال الجدول ما يأتي:

- ولا يكون التّشارط صادقا إلاّ إذا كانت القضية (ق) صادقة والقضية (ك) صادقة؛
 - ولا يكون التّشارط صادقا إلاّ إذا كانت القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) كاذبة؛
 - ولا يكون التّشارط كاذبا إلاّ إذا كانت القضية (ق) صادقة والقضية (ك) كاذبة؛
 - ولا يكون التّشارط كاذبا إلاّ إذا كانت القضية (ق) كاذبة والقضية (ك) صادقة.
- ✓ مثال: "كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا".

➤ التحليل:

نجد في هذه القضية أربعة احتمالات وهي:

1. كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا صادقة، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا صادقة؛ وعليه فالقضية كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا هي قضية صادقة.

2. كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا كاذبة، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا كاذبة؛ وعليه فالقضية كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا هي قضية صادقة.

3. كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا صادقة، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا "كاذبة؛ وعليه فالقضية كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا هي قضية كاذبة.

4. كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا كاذبة، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا صادقة؛ وعليه فالقضية كلّما كان الفرد مبدعا كان مخترعا، وكلّما كان مخترعا كان مبدعا هي قضية كاذبة.

➤ ونستنتج أنّ هناك حالتين يكون فيها التّشارط أو التّكافؤ المنطقي صادقا، إذا وفقط إذا صدقت أو كذبت القضيتان معا.

ج- النفي: أو ما يدعى بنقيض القضية

"يكون النفي صادقاً إذا وفقط إذا كانت العبارة التي أمامه كاذبة.

ويكون النفي كاذباً إذا وفقط إذا كانت العبارة التي أمامه صادقة"

(مرسلي، 1989، ص.22).

وهذا ما سنبيّنه في الجدول الآتي:

(ق)	(ق)
0	1
0	1
1	0
1	0

نلاحظ من خلال الجدول ما يأتي:

✓ إذا كانت القضية (ق) صادقة فيكون نفيها (ق) كاذباً؛

✓ إذا كانت القضية (ق) كاذبة فيكون نفيها (ق) صادقاً.

ويمكن أن نمثل الجدول أعلاه بالصيغة الآتية:

(ق)	(ق̄)
ص	خ
ص	خ
خ	ص
خ	ص

نلاحظ من خلال الجدول ما يأتي:

أ- إنَّ القضية (ق) تكون صحيحة ونفيها (ق̄) تكون خاطئة

ب- إنَّ القضية (ق) تكون خاطئة ونفيها (ق̄) تكون صحيحة

✓ مثال: (ق): بدأت المحاضرة؛

(ق̄): لم تبدأ المحاضرة.

➤ التحليل:

ويتبين من خلال العمليات المطبقة كالوصل، الفصل، الاستلزام، التشارك أو التكافؤ المنطقي، والنفي أنها أصابت في كثير من القضايا، ولكنها لا تؤدي وظيفتها كاللغة العادية ويظهر ذلك في الاحتمال الثالث، "بدأت المحاضرة كاذبة استمع إليها الطالبة صادقة" ففي الاستلزام، إذا كان الشرط كاذباً لا يمكننا أن نستخلص شيئاً حول قيمة صدق الجواب خلافاً لما هو الأمر في الجملة الشرطية من اللغة العادية حيث تفرض العلاقة القائمة بين القضيتين أنه عندما نعرف قيمة صدق الشرط فإننا نعرف قيمة صدق الجواب (فهما واحداً)

(روبول وموشلار، 2003، ص.125)؛ ففي هذا الاحتمال "بدأت المحاضرة كاذبة استمع إليها الطالبة صادقة؛ فمثل هذه الحالة تكون القضية صادقة وهذا ليس من المعقول أن الطالبة يستمعون إلى المحاضرة في حين أنها لم تبدأ.

إن اللغات الصورية قد أهملت المقام الذي "هو المناخ أو الجو العام الذي يتم فيه الحدث الكلامي، فهو يشمل الزمان والمكان، والمتكلم والسامع، والأفعال التي يقومون بها، ومختلف الأشياء والحوادث التي لها صلة بالحدث الكلامي، ويتسع السياق ليشمل المعرفة المشتركة بين المتكلم والسامع لكل ماله علاقة بفهم المنطوق، كما يتسع ليمثل القبول الضمني من قبل المتكلم والسامع لكل الأعراف التي لها علاقة بالموضوع والاعتقادات، والمسلمات السابقة المعتمد بها من قبل الجماعة اللغوية التي ينتمي إليه المتكلم والسامع" (علوي، 2014، ص.72). إن اللغة تحتاج إلى المقام الذي يحدث فيه الكلام؛ فاللغة التي أستخدمها مثلاً في القسم غير اللغة التي أستخدمها خارج القسم، فلا يمكن أن أتحدث مع طفل صغير بنفس الطريقة التي أستخدمها مع الكبير، كما أن لغة الشارع تتمايز نوعاً ما عن لغة البيت لذا قيل لكل مقام مقال؛ وعلى هذا فالمقام يفرض شروطاً لها علاقة مرتبطة ارتباطاً قوياً بالكلام كأن نتحدث مع شخص ما وهو ينتمي إلى جماعة لغوية غير الجماعة التي ننتمي إليها فلا بدّ إذن أن تكون بين المتحدث والسامع معرفة لغوية مشتركة، حتى يتحقق الفهم المقصود. إضافة إلى ما عرضناه نستعرض أهم العناصر التي أهملتها اللغات الصورية:

❖ الاتصال (communication): إن الاتصال هو نقل الأفكار أو المعلومات من

شخص إلى آخر أو عدة أشخاص "ويُوصف الاتصال بالفاعلية حينما يكون المعنى الذي يقصده المرسل هو الذي يصل بالفعل إلى المستقبل، فهو يقوم هنا على تبادل المعاني الموجودة في الرسائل والتي من خلالها يتفاعل الأفراد من ذوي الثقافات المختلفة وذلك من أجل إتاحة الفرصة لتوصيل المعنى وفهم الرسالة" (عزوز، 2016، ص.26) ويعني أيضاً بأنه عملية انتقال الأفكار من متكلم إلى سامع قصد التأثير والوصل إلى الهدف المقصود، وبناء على ذلك يجوز لنا القول إن الاتصال هو عملية نقل المعلومات أو الأفكار التي تحدث بين شخصين، أو عدة أشخاص ويكون الهدف من ذلك التأثير في الغير، وهذه العملية لا تتم في اتجاه واحد، بل هي

حركة دائرية تتمثل في نقل المعلومات، أو الأفكار، فالمستمع مثلا يصبح متكلما، والمتكلم يصبح سامعا، وبهذا المفهوم يعتبر الاتصال أساس الحياة وبه يتم الفهم والإفهام، وبدونه غاب التفاهم بين الأفراد والجماعات.

❖ الأحداث الكلامية: نقصد بالأحداث الكلامية ذلك النطق الذي يصدر عن الإنسان في مجتمع من المجتمعات؛ أي "إن أي نطق بشري في مجتمع ما إنما "يحدث" داخل محيط معين؛ أي أن الكلام "حَدَثٌ" محدد تحده عناصر معينة، وتؤثر في شكله وفي معناه، فقد يكون الكلام متشابها، ولكنه يمثل أحداثا كلامية مختلفة، لاختلاف عناصره" (الراجحي، 1995، ص 25). فالكلام لا يتم في الفراغ، بل له عناصر معينة لا يمكن الاستغناء عنها، وهذا ما أكدّه عبده الراجحي في قوله "وعناصر الحدث الكلامي هي المتكلم، والمستمع، والعلاقة بينهما، والشفرة اللغوية المستعملة، والمحيط الذي يحدث فيه الكلام، وموضوع الكلام، وشكل الكلام. إن أي كلام ينتقل إلينا لا بد أن نعرف من الذي قاله، ومن الذي تلقاه، وحالة كل منهما عند الحديث، ونوع العلاقة بينهما، وموضوع الحديث، وفي أي مكان جرى هذا الحديث وطريقة الكلام من ارتفاع الصوت أو انخفاضه، أو الإسراع أو البطء فيه، وغير ذلك مما تجده منفصلا في عناصر الحدث الكلامي" (الراجحي، 1995، ص 26)؛ وفي هذا السياق نشير إلى أنّ الحدث الكلامي يختلف باختلاف المجتمعات، وعلى سبيل المثال هناك بعض الكلمات تستعمل في مجتمع ما تؤدي دلالة معينة، في حين تستعمل في مجتمع آخر بنفس الدلالة ولكنها لا تؤدي نفس المعنى، وهذا حتّى ولو كان الكلام متشابها، إذ يعود السبب في ذلك إلى تمايز عناصر الكلام من مجتمع إلى آخر. ومن هنا يمكننا أن نلخص الفروق بين الأنساق الصورية، واللغات الطبيعية في ما يأتي (الباهي، 2015، ص 64-65)

1. "اللغة الصورية مستقلة عن الذات والسياق وغيرهما، في حين يصعب دراسة تعابير اللغة الطبيعية في استقلال عن الذات والسياق وعن زمان ومكان التلفظ.
2. تعتمد اللغة الصورية على البرهان في حين تستند اللغة الطبيعية إلى أساليب مغايرة.
3. تتوفر اللغة الطبيعية على بنى عدة تجعلها تؤدي مجموعة من الوظائف التي تنفرد بها.

4. تسمح اللغة الطبيعية بظواهر معينة، مثل الحشو والتكرار والاستعارة — فكل خطاب طبيعي لا ينفك من الغموض والالتباس، على عكس تعابير اللغة الصورية التي تتميز بالتواطؤ".

2- اللغة واللسانيات الاجتماعية: اختلف العلماء حول تحديد مفهوم اللغة، فهناك من عرّفها على أنّها "وسيلة يمكن بواسطتها تحليل الصور أو الأفكار الذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص" (خوالده، 2016، ص.32)، وهناك من عرّفها بصيغة أخرى، وحدّد مفهومها فهي "موجودة على هيئة ذخيرة من الانطباعات مخزونة في دماغ كل فرد من أفراد مجتمع معين ويكاد ذلك يشبه المعجم الذي توزع منه نسخ على كل فرد في المجتمع فاللغة لها وجود في كل فرد، ومع ذلك فهي موجودة عند المجموع، وهي لا تتأثر برغبة الأفراد الذين تخزن عندهم، ويمكن التعبير عن أسلوب وجودها بالصيغة الحسابية الآتية: $1+1+1+1 = \dots$ (النمط الجماعي)" (دي سوسور، 1985، ص.38)؛ وبهذا المفهوم فإنّ اللغة تمثل العقل الاجتماعي فالفرد يملك ثقافة اجتماعية عادات، تقاليد... فلا يحق له الخروج عن قوانين الجماعة نفهم من خلال هذا أنّ الفرد له علاقة تربطه بالمجتمع الذي ينتمي إليه وخير دليل على ذلك قول دوركايم "إذا تكلم الضمير فينا فإنّ المجتمع هو الذي يتكلم"؛ وعليه لا يمكن لشخص ما أن يرث اللغة أثناء ولادته، وإنّما يكتسبها في الجماعة التي ينتمي إليها؛ بالإضافة إلى ما عرضناه سنفصل أكثر في هذا فاللغة عبارة عن أصوات يستخدمها أفراد مجتمع ما كونها تملك نظام خاص بها، وأنّ اللغة تختلف عن الكلام "أي أن الكلام عمل، واللغة حدود لهذا العمل، والكلام سلوك، واللغة معايير له، والكلام نشاط، واللغة قواعد لهذا النشاط، والكلام حركة، واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يحسن بالسمع نطقاً والبصر كتابة واللغة تُفهم بالتأمل في الكلام، والكلام عملاً/عملٌ فردياً/فردياً، ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية" (خوالده، 2016، ص.30)؛ ومن هنا يجدر بنا القول إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية سيكولوجية، اكتسبها الإنسان عن طريق استعداده الفطري، وتعتبر الوسيلة الأساسية المهمة التي يستخدمها الإنسان ليلبي حاجاته "كما تشتمل على أشكال من التفاعل والتبادل مع

الأفراد، فيحتاج الناس إليها أثناء هذا التفاعل في المواقف المختلفة لقضاء مصالحهم وحاجاتهم، ويستخدمونها في حياتهم اليومية ليحافظوا على الاتصال بالآخرين، والحصول منهم على معلومات ومعارف، أو إعطائهم أخرى وهو تحقيق وظائف في آن واحد" (عزوز، 2016، ص.9)؛ ومن خلال هذا السياق سنحدّد وظائف اللغة الاجتماعية.

يرى خوالده (2016) أنّ وظائف اللغة الاجتماعية ملخّصة في جملة من الأفكار تتمثّل في ما يأتي:

1. تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمةً اجتماعية بسبب استخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره.
2. تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.
3. باعتبارها وسيلة لتعلم الفرد تساعد على تكييف سلوكه وضبطه حتى يتناسب هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه.
4. تزود الفرد بأدوات التفكير. (ألبرت، د.ت)

وانطلاقاً من هذه الخصائص التي قدّمها (ألبرت) للغة يتبيّن لنا أنّها جزء من ثقافة المجتمع، ولا يمكن لفرد ما أن يخرج عن نظام الجماعة التي ينتمي إليها؛ فهو بذلك يكتسب المعارف والأفكار التي تمكّنه من تكييف ذاته. يقول عبده الراجحي عن الوظائف اللغوية: "إن الأحداث الكلامية تفضي بنا إلى فهم "الوظائف" اللغوية؛ فالرسالة اللغوية التي تجري داخل الحدث الكلامي إنما تؤدي "وظيفة" معينة. وإذا كانت هناك وظائف "عامة" بين اللغات فإن الأغلب والأعم أن هناك وظائف "خاصة" بكل لغة؛ لأنها تعبر عن "نظام" ثقافي خاص بالمجتمع؛ فوظائف "التوجيه" و"الإحالة" و"الإبلاغ" و"المجاملة" ليست واحدة، كما أن لغة "التحية" و"الشكر" لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الإنسانية" (الراجحي، 1995، ص.26)؛ ونفهم من خلال المقولة أنّ اللغة تفهم عن طريق الكلام، ولكلّ لغة وظائفها الخاصة، ولكلّ لغة نظام ثقافي خاص بها، كما أنّ الوظائف اللغوية تتمايز من مجتمع إلى آخر، وللغة خصائص عامة حيث "تبلور الخبرات وتصوغ المفاهيم، وتحرك المشاعر فتزودنا

بالعبارات المناسبة، فهي التي تعدل سلوك الفرد لكي يتلاءم مع أفراد المجتمع، فهي وسيلة الإنسان في الحديث والغناء والكتابة والقراءة، وهي حاجة من حاجات المجتمع الأساسية وظيفتها الأساسية، إلى جانب تحقيق هوية المجتمع، هي وظيفة التواصل والاتصال" (بوقربة، 202-203، ص.8).

وهذا ما أشار إليه علي عبد الواحد وافي في كتابه اللغة والمجتمع؛ إذ يقول "واللغة ليست من الأمور التي يصنعها فرد معين أو أفراد معينون، وإنما تخلقها طبيعة الاجتماع، وتتبعث عن الحياة الجمعية، وما تقتضيه هذه الحياة من تعبير عن الخواطر وتبادل للأفكار. وكل فرد منا ينشأ فيجد بين يديه نظاما لغويا يسير عليه مجتمعه، فيتلقيه عنه تلقياً بطريق التعلم والمحاكاة، كما يتلقى عنه سائر النظم الاجتماعية الأخرى، ويصب أصواته في قوالبه، ويحتذيه في تفاهمه وتعبيره" (وافي، 1983، ص6)؛ وقد قدّم استشهدا على ذلك إذ يقول: "وإذا حاول فرد أن يخرج كل الخروج على النظام اللغوي، بأن يخترع لنفسه لغة يتفاهم بها، فإن عمله هذا يصبح ضرباً من ضروب العبث العقيم، إذ لن يجد من يفهم حديثه" (وافي، 1983، ص6)؛ نفهم من خلال هذا النص، أنّ اللغة يكتسبها الإنسان في المجتمع الذي ينتمي إليه، فلا يمكن له أن يخرج عن نظام الجماعة؛ فهو بذلك ينمو وتتمو معه اللغة عن طريق الاكتساب، فإذا أراد فرد ما أن يغيّر أو يخرج جزئياً عن النظام الذي وُضع من طرف الجماعة يلقي نفسه معزولاً، لا يجد من يتحدث معه، أو أكثر من ذلك فقد يتعرّض للسخرية أو الازدراء.

2-1- اللغة وأهميتها في الحياة الاجتماعية: إنّ اللغة لها دور هام في الحياة

الاجتماعية، ويظهر ذلك في ما يأتي: (بوقربة، 202-203، ص.9)

1. "التواصل بين الناس وتبادل المعرفة والمشاعر وإرساء دعائم التفاهم والحياة

المشتركة.

2. التعبير عن حاجات الفرد المختلفة.

3. النمو الذهني المرتبط بالنمو اللغوي وتعلم اللغة الشفوية أو الإشارية يولد لدى الفرد الصور والمفاهيم الذهنية.

4. ارتباط اللغة بأطر حضارية مرجعية ومفاهيم حضارية تضرب في عمق تاريخ المجتمع.

5. الوظيفة النفسية فاللغة تنفث عن الإنسان وتخفف من حدة المضغوطات الداخلية التي تكبله، ويبدو ذلك في مواقف الانفعال والتأثر.

إنّ اللغة لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي تتوسّط بين الفرد والمجتمع، فبوجودها وجد الإنسان على سطح الأرض، وبدونها استحالت الحياة، كما أنّها تمثل الأداة المهمّة، والوحيدة الأكثر اتصالاً عن غيرها، كونها تمكّن الإنسان من التكيف مع المواقف المختلفة.

2-2- مميزات اللغة الإنسانية: تمتاز اللغة الإنسانية بسمات عدة منها:

- 1- اللغة عبارة عن أصوات ورموز.
 - 2- اللغة تواضع واصطلاح.
 - 3- تملك نظام خاص بها.
 - 4- اللغة اجتماعية تتمايز من مجتمع إلى آخر.
 - 5- اللغة هي الوسيلة التي تلبي حاجات الأفراد والمجتمعات.
- وانطلاقاً من هذه السمات التي تملكها اللغة الإنسانية، نلاحظ أن اللغة لا تخرج عن نطاق اجتماعي ف "إذا كان "علم اللغة" يعزل "النطق" الإنساني في "أجزاء" أو "قطع" وفق معايير معينة من أجل دراستها دراسة "موضوعية"، فإن علم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة باعتبارها "تحقق" في "مجتمع"؛ أي أنه يدرس "الظاهرة" اللغوية حين يكون هناك "تفاعل" لغوي؛ أي لا بد أن يكون هناك "متكلم" و"مستمع" أو متكلمون ومستمعون، وإذن لا بد أن يكون هناك "موقف" لغوي "يحدث" فيه الكلام، وتتوزع فيه "الأدوار" و"الوظائف" وفق "قواعد" متعارف عليها داخل المجتمع" (الراجحي، 1995، ص. 24)؛ فاللغة لا يمكن عزلها عن المحيط الاجتماعي وعلى سبيل المثال يقول مصطفى حركات: "فالشخص الذي ينشأ وحده أو بين الحيوانات لن يتكلم، والذي يأتي

من إفريقيا فإن عاش وترى بين الصينيين تكلم الصينية، وبين العرب تكلم العربية، وبين الأمريكيان نطق بلهجتهم. إذن اللغة اجتماعية قبل كل شيء، وهي جزء من ثقافة الأقاليم (حركات، 2017، ص. 23)؛ وهذا ما نلمسه من مقولة ابن جني الشهيرة: "اللغة هي أصوات يعبر بها أقوام عن أغراضهم، ففي هذا التعريف نجد بعض العناصر الأساسية التي تصف اللغة: الطبيعة الصوتية للغة، الطبيعة الجماعية، والوظيفة التبليغية والتعبيرية" (حركات، 2017، ص. 23). إن اللغة تحتاج إلى موقف يتم فيه الكلام، فهي بذلك تتطلب شروطاً خاصة بها؛ أي لا بد أن يكون هناك متكلم ومستمع، وغيرها من الشروط وعلى هذا؛ فالكلام يتميز بتمايز المجتمعات، ولقد صدق من قال: بأن اللغة لا تكون إلا اجتماعية أو تمثل العقل الاجتماعي.

الباب الأول:

الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري

الفصل الأول:

تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالدراسة التطبيقية

1. الأمن اللساني.
2. التهجين اللغوي.
3. الاستهلاك.
4. الممارسة اللغوية.
5. الهابتوس.
6. الرأس مال.

1-الأمن اللساني: هو مصطلح "مرادف للأمن اللغوي، في مقابل أنّ المُحدثين يستعملون (الأمن اللغوي) والمُعاصرين يستعملون (الأمن اللساني) وكلاهما يتعلّقان بموضوع استعمال اللّغة وحمايتها بشتّى الأساليب، ولكن يبدو أنّ الخلاف جاء من الترجمة: La sécurité langagière يقابلها الأمن اللّغوي، وأما La sécurité linguistique يقابلها الأمن اللّساني. فلا فرق بينهما إلّا في المصطلح من حيث الحداثة والمعاصرة" (بلعيد، د.ت. ص.60). وعلى هذا فـ "الأمن اللّغوي هو أمنٌ لسانيٌّ على غرار ما انشغلَ به رجالُ البيئة في حماية الكرّة الأرضيّة، فحياتنا مهدّدة دونها" (بلعيد، د.ت، ص.60). يمكننا القول بأنّ الأمن اللّغويّ هو استخدام لغة فصيحة؛ أي مستوى المعيار؛ فالفرد أثناء حديثه يكون متميّزا عن الآخرين الذين هم أقلّ فصاحة منه؛ فالأمن يتطلّب الحفاظ على القواعد والالتزام بالممارسة على نحو سليم ودقيق، كما أنّ المتحدث في حالة شعوره بالأمن اللّغوي لا يحس بأيّ عائق يمنعه سواء اتّعلّق ذلك بقلق أو ارتباك، وهناك بعض المتحدثين من يحسّون بظاهرة مخالفة للأمن اللّغويّ؛ وهذا ما ينجرّ خلال ممارستهم للغة التي لا يملكون خبرة في استخدامها فيضطّرون إلى إدخال لغات أخرى في كلامهم، لسدّ الثغرات أو النقص الذي يعيقهم، وفي مثل هذه الحالة سيحسّون بظاهرة تدعى بظاهرة اللاأمن اللّغويّ، في حين هناك من الأشخاص ممّن يشعرون بعدم الرّضا أثناء استعمالهم لهذه اللّغة؛ ويعني ذلك باختصار أنّهم لا يرغبون في الجماعة التي ينتمون إليها؛ فالفرد في هذه الحالة مثلا "يحرص على قطع كل صلة تربطه باللغة الأولى التي يراها غير قادرة على مواكبة الحضارة وتطورات العصر، كما يرى فيها لغة للجمود والتخلف، فيحاول أن ينسلخ من مجتمعه ويؤكد انتسابه إلى جماعة أخرى، يرى أنّها أفضل من الجماعة التي ينتمي إليها، فيتبنّى طرائق نطقها وأساليب تعبيرها، إلى جانب عاداتها وتقاليدها ويكرس ولاءه لها" (كايد محمود، 2002، ص.97)؛ فمثل هذه الظاهرة "ستأتي على إحباط كلّ؛ تجعل الفرد لا يثق في لغته، بل يعمل بشكل آلي على نشدان لغات أخرى بغية السّير في منوال المعاصرة؛ كي لا يُلقّب بالمُتخلف" (بلعيد، 2012، ص.17)؛ وعليه يمكن القول إنّ الأمن اللّغوي بالمعنى الحقيقي للكلمة لا يحدث في الفراغ أو يتمّ بسهولة، بل يتطلّب من الشّخص مستوى عاليًا، يصل إلى درجة الفصاحة أو (المعيار) والالتزام بممارسة

اللغة، ولا يكون فصيحاً إلا إذا تمكّن من الاستعمال الجيد والخلوّ من الخطأ أو بتعبير آخر أن يكون الشخص المتحدث على دراية بفصاحة اللغة، والقدرة على الاسترسال بطلاقة، وهذا مالا ينطبق على اللّامن اللّغوي.

2- التّهجين اللّغوي: يقصد به ذلك الخلط الذي يحدث بين اللّغات أو "هو واقع جديد يفرض استعمال لغات محلية بالمزج بينها وبين اللّغات الأجنبية أو العربيّة الفصحى، ويسمّيه البعض: العرسيّ/ العريزي... وهذا ما هو حاصل الآن في وسائط التّواصل الاجتماعيّ من كتابة sms بالحرف اللّاتينيّ والمضمون العربيّ الخليط، ويمكن أن يحصل التّهجين عن طريق توظيف المحليّات والفصحى والأجنبيّات، وهو نوع من التّخليط اللّغويّ، والمسألة الآن نعيشها في بعض القنوات العربيّة، وخاصّة الفضائيات الجديدة" (بلعيد، د.ت، ص.62). يقول فلوريان كولماس في كتابه اللغة والاقتصاد: "وعندما تنهار الأسس الاقتصادية لاستعمال لغة معينة فإنها لا تفقد متحدثيها فقط، بل تفقد أيضاً تفاضلها القواعدي وتفاضلها المعجمي" (كولماس، 200، ص.311)، فاللّغات الهجينة تمارس لتعويض النقص الذي يعرقل المتكلم فهي بذلك ليس لها نظام، ولا قواعد تخصّها.

3- الاستهلاك: يعرف على أنّه "الغاية أو الوسيلة التي تلبي حاجيات الفرد والمجتمع سواء أكان مادياً أو معنوياً"، ولا يمكن الاستغناء عنه، فلولاه لما بقي الإنسان على وجه الأرض واستحالت الحياة إذ تكمن أهميته في الدّور الذي يقوم به، كالإمتاع أو الإشباع يقول زيد بن محمد الرماني: "الغرض من الاستهلاك هو تحقيق أكبر قدر من الإشباع أو المنفعة" (الرماني، 1439، ص.90)؛ ومعنى هذا أنّ للاستهلاك علاقة وطيدة بالإنتاج. ويقول بير بورديو: "يأتي الاستهلاك مدفوعاً بحاجة المجموعات الاجتماعية لتحقيق المكانة من خلال أشكال "التمييز" التي تدعم المواقع الطبقيّة" (سكوت، 2009، ص.39). إنّ الفرد غالباً ما يتأثر بما يستهلكه الغير بسبب التّغيرات التي تحدثها وسائل الإعلام، أو في بعض الحالات لا يريد أن يبوح بشيء لا يرغب أن يكتشفه الآخرون، حتّى يتظاهر بأنّه ذو مكانة اجتماعيّة ممتازة "ففي بعض الأحيان نشترى بضاعة لا لتلبية حاجة خاصة، بل لأنها ظهرت في إعلان مثير. إن شريحة كبيرة في مجتمعنا الاستهلاكي لا تتابع بدقة واهتمام وموضوعية مجريات

الأحوال السوقية داخل وخارج بلادنا. ثم إن كثيراً من المستهلكين تستهويهم وتثير أحاسيسهم الاستهلاكية عقدة الندرة، فكل شيء نادر، يتسابق الناس لاختطافه من الأسواق" (الرماني 1439، ص10)؛ من خلال هذه المقولة نفهم أنّ الفرد لا يكتفي بما يريده فقط بل يخضع لسلوك الناس وميولهم، وينتجه دوماً إلى الشيء القليل الذي لا يحصل عليه الكثير لصعوبة وجوده في السوق، ففي نظره هذا يثبت قيمته أو مكانته، يقول زيد بن محمد الرماني: "إن سعي هذا المجتمع لمزيد من الإنتاج والاستهلاك، جعله يستخدم الموارد الضخمة وبإمكانات كبيرة للتأثير في أذواق المستهلكين وتوجيههم نحو أكثر وأكثر. وبذلك فإن هذا المجتمع بإمكاناته الضخمة، نجح في قصر دور الفرد على مجرد وحدة لاستهلاك ما يقدم له في السوق" (الرماني، 1439، ص9)؛ وعليه لا يقوم الإنتاج على فئة كبيرة من الأفراد وإنما يقتصر على القلة القليلة عكس الاستهلاك الذي لا وجود للإنسان بدونه؛ فالعالم المتقدم بإمكاناته المتطورة، قد وفق في تحريك ميول وأذواق المستهلكين، فجعل لهم مسلكاً يتبعونه "إن انتشار الثقافة الاستهلاكية من مركز النظم الرأسمالية إلى محيطات العالم الثالث قد أوجد أيديولوجية استهلاك قوامها النظر إلى الاستهلاك كهدف في حد ذاته وربطه بأسلوب الحياة، وبأشكال التميز الاجتماعي، الأمر الذي جعل الناس يتدافعون نحو الاستهلاك بغض النظر عن حاجاتهم الفعلية" (الرماني، 1439، ص51). فالاستهلاك بالمعنى الحقيقي لا ينحصر على الجانب الاقتصادي فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل الجانب الاجتماعي "لقد أصبح الأفراد في ظل أيديولوجيا الاستهلاك أكثر تأثراً بالآخرين وبمتغيرات السوق. ومن ثم تحولت ذواتهم تحت تأثير الاستهلاك المادي والمعنوي إلى ذوات خاضعة لا تملك من أمرها شيئاً، وصارت الجماعات الاجتماعية تسعى من خلال الاستهلاك إلى تأكيد وضعها الاجتماعي ومكانتها في المجتمع" (الرماني، 1439، ص51). وعلى هذا فالاستهلاك عموماً قد يحوّل الإنسان إلى تبعية وخضوع لتأثيره بأناس آخرين وفي تصويره يخفي نقائصه، لا بل ليبين وضعه الاجتماعي "ولم ينظر إلى أثر الاستهلاك كقيمة اجتماعية في النظرية الاقتصادية إلا عندما كتب دوزنبيري عن ((أثر التقليد))، حين بين أنّ استهلاك الفرد لا يتوقف على ذوقه وما يريده هو بقدر ما يتأثر بما يستهلكه الآخرون. وبذلك أدخل فكرة التداخل بين

أذواق المستهلكين في تحديد ذوق المستهلك" (الرماني، 1439، ص8)، بالإضافة إلى ما عرضناه نجد بورديو قد أثبت في قوله "بأن الطبقة الاقتصادية ليست هي فقط التي تؤثر على أنماط الاستهلاك لكن أيضاً ما أسماه برأس المال الثقافي. وفي رأيه أن الناس تكتسب رأس المال الثقافي من خلال التنشئة الاجتماعية والأسرية، ومن خلال الخلفية التعليمية. ويشكل رأس المال الثقافي هذا أذواقهم وما يفضلون" (الرماني، 1439، ص101). ولقد صدق دوركهايم في مقولته حينما قال: "إن الضمير الذي يتكلم فينا هو الضمير المجتمع"؛ ومعنى هذا أن الفرد يمثل مرآة عاكسة للمجتمع الذي ينتمي إليه؛ فسيرة شخص جزائري مثلاً تكون مخالفة تماماً عن سيرة شخص فرنسي؛ لأنّ الشخص الجزائري نشأ في مجتمع ذي ثقافة غير الثقافة التي نشأ فيها الشخص الفرنسي "وتعد الأحكام الذوقية (Taste Judgements)، والمتجذرة في الهابيتوس (Habitus)، مؤشراً دالاً على الطبقة الاجتماعية، وترتبط ارتباطاً عميقاً بالقدرة الهرمية على الوصول إلى رأس المال الاقتصادي ورأس المال الثقافي ورأس المال الاجتماعي" (سكوت، 2009، ص39)؛ أي أنّ الأحكام الذوقية التي تصدر عن الإنسان مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالهابيتوس، والذي يمثل الطبقة الاجتماعية، وإن كان هكذا فما المقصود بهذا المصطلح؟ ولكن قبل عرضنا لمفهوم الهابيتوس، وجب علينا أن نقدّم أولاً مفهوماً عاماً للممارسات اللغوية؟

4- الممارسة اللغوية: تعرّف الممارسة على أنّها "التعامل مع الخبرات والمهارات المكتسبة والتفاعل معها عن طريق التكرار والتدريب والتمرين؛ فالممارسة حدث حضوري ملازم لعملية التعلم" (حساني، 2009، ص49). في حين يعرّف صالح بلعيد الممارسة اللغوية على أنّها "تفاعل اجتماعي لغوي؛ أي استعمال لأنظمة لغوية من خلال الإشارات والعلامات والنظام، وعلى أسلوب مؤسّس على الاختيار الذي يقوم به ممارس اللغة، ومجاله الكلام Parole وليس النظام اللغوي Langue، وإنّ مستخدم اللغة عندما يمارس النشاط اللغوي إنّما يصدر عن هذا النظام؛ فيوظفه بطريقته الخاصة لأداء وظائف مختلفة، وذلك ما يؤدي إلى الأسلوب الخاص، ومن خلالها يتميّز خطاب ما، أو خطاب شخص استناداً إلى تلك الممارسات" (بلعيد، 2010، ص19). إضافة إلى ما قيل نجد خالد عبد الفتاح يقول عن

المفهوم الذي وضعه بيير بورديو لنظرية الممارسة: أنه "يركز على علاقة الفاعل بالبناء الاجتماعي، وهي العلاقة التي تنتهي بأن يقوم الفاعلون بإعادة إنتاج هذا البناء، ولا يستبعد بورديو قدرة الفاعلين على تحويل وتغيير البناء، ولكن يستلزم ذلك توافر شروط بنيوية" (عبد الفتاح، 2010)؛ يعني بيير بورديو بالممارسة اللغوية علاقة الفرد بالبناء الاجتماعي ومشاركته في إعادة إنتاج البناء والتّمكن من إعادة تأويله، بشرط ألا يخرج عن الشّروط البنيوية، ويعتبر مصطلح إعادة التأويل من المصطلحات التي وضعها بيير ورديو باعتبارها "آلية نسقية بمقتضاها يأتي النسق قراءة الطلبات الخارجية طبق ما يتضمنه النسق من آليات داخلية فيقبل تلك الطلبات أو هو يلفظها. بذاك يحدد النسق علاقته بالمحيط ويحمي حدوده التنظيمية أي استقلاليته من دون خضوع أو تأثر بما يصيبه من تدفّقات خارجية" (بورديو وكلود باسرون، 2007، ص. 385)؛ وبهذا المفهوم "ويتحدد إنتاج الممارسات عند بورديو على الوضع الذي يحتله الفاعل في الفضاء الاجتماعي وأيضا على المجال الذي تتم فيه هذه الممارسات، ويعبر عن ذلك على النحو التالي:

$$\text{الممارسة} = (\text{الهابيتوس} \times \text{رأس المال}) + \text{المجال}$$

ولذلك فإذا كانت هناك علاقة جدلية بين البناء والممارسة كما في الشكل التالي:

الممارسات البنى

فإن هذه العلاقة تتم من خلال وعبر هابيتوس الفاعلين على النحو التالي:

البناء الهابيتوس

الممارسة

وتتنوع هذه الممارسات بتنوع البنى داخل المجتمع وتنوع البنى العقلية (الهابيتوس)" (عبد الفتاح، 2010). إنّ نظرية الممارسة حسب تصوّر بيير بورديو تتطلب الشروط الذاتية والموضوعية على حد سواء.

5-الهابتوس: يعرفه علي أسعد وطفة على أنّه "نسق من الاستعدادات المكتسبة التي تحدد سلوك الفرد ونظرته إلى نفسه وإلى العالم الذي يكتنفه، وهو أشبه ما يكون بطبع الفرد أو بالعقلية التي تسود في الجماعة لتشكل منطق رؤيتها للكون والعالم"(وطفة، 2012) يقول جميل حمداوي في كتابه أسس علم الاجتماع إنّ "الفاعلين المجتمعيين يطورون مجموعة من الاستراتيجيات التي يتمثلونها عن طريق التنشئة الاجتماعية، بطريقة غير واعية، بغية التكيف مع ضرورات العالم الاجتماعي. أي: إنّ الهابيتوس عبارة عن مجموعة من المواقف والموارد والمكتسبات والقيم والعادات والأعراف والخبرات والتجارب والمعايير التي يكون الفرد قد استضمها عن طريق التنشئة الاجتماعية، بطريقة لا شعورية، بغية استدماجها أثناء مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة في العالم الاجتماعي"(حمداوي، 2015، 236) ويضيف في هذا الشأن ويقول إنّ "الفرد يستطيع أن يولد مجموعة من الخطط والإستراتيجيات حينما يواجه وضعيات مجتمعية جديدة، مثل الذي يستعمل لغته الأم، فإنه يستطيع من خلال قواعد محددة أن يولد جملا لا متناهية العدد. ويعني هذا أن الهابيتوس هو مولد إبداعي وتطبيقي. أي: إنّ الفرد يستعمل كل إستراتيجياته وموارده وخططه، حينما يجابه وضعيات مجتمعية جديدة، إما بطريقة واعية، وإما بطريقة غير واعية. ومن ثم، لا يقف مكتوف الأيدي، بل يجتهد ويتصرف وفق القواعد والمعايير التي استضمها سابقا، عن طريق التنشئة الاجتماعية المستمرة أو التي انتقلت إليه من الآخرين"(حمداوي، 2015، 249)، ويمكن تعريفه أيضا على أنّه "نسق الاستعدادات التي ينشأ عليها الفرد ويكتسبها وهي تتعلّق بأربعة مستويات: العرفاني، والخُلقي، وهيئة الجسد، والجمالي. وهي عموماً استعدادات تشتغل وفق أليات معقدة داخلية تكوّن حدود النسق وتشكّله أي إنشاءه الذاتي في استقلالية عن محيطه وتخرج للناس ممارسات تعبّر عن الهوية الاجتماعية لصاحبها"(بورديو وكلود باسرون، 2007 ص.387)؛ وعليه فالهابيتوس "ما يميّز طبقة أو مجموعة اجتماعية بالنسبة إلى الأخريات

التي لا تقاسمها الظروف الاجتماعية ذاتها. هناك أساليب حياة تتناسب مع مختلف المواقع في فضاء اجتماعي معين، وهي التعبير الرمزي عن الاختلافات المنطبقة، موضوعياً، في ظروف الوجود" (كوش، 2007، ص. 143) وقد تم ترجمة هذا المصطلح إلى اللغة العربية؛ إذ هناك ترجمات مختلفة من بينها التّطبع، العقلية الملكة، الاستعداد السّجّية، وعلى الرّغم من تمايز هذه الألفاظ إلّا أنّها متّفقة على معنى واحد والتي تعني مجموع الاستعدادات، التي يكتسبها الفرد في الطبقة الاجتماعية، التي ينتمي إليها يقول صلاح الدين لعربي: "وهذا ما جعل ديبار" CL.DUBAR يتحدث عن التنشئة الاجتماعية كاستبطان للهابيتوس الذي يشير إلى مجموعة من الاستعدادات المتعلمة، وإلى أخطوطات الإدراك وإلى التقييم والممارسة التي يتم تلقينها في محيط اجتماعي محدد، وتساهم الأسرة والمدرسة والإعلام... بدور حاسم في بناء هذه الآلية التي تحمل سمات الطبقة التي ينتمي إليها الفرد" (لعربي، 2014، ص. 66)، وبناء على الهابيتوس الفردي هو الذي يقوم بوصف الأفكار، والاطلاع على النفس والعالم "وهو في الأصل يعبر عن ثقافة جماعة أو طبقة معينة وعن شروطها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية... وبذلك فإن علاقة الهابيتوس الفردي بالهابيتوس الجماعي هي علاقة متماهية، مبنية على أساس تفاعلي، بحيث أن هابيتوس فرد ما يتحدد من خلال الجماعة أو الطبقة التي ينتمي إليها. كما أن هابيتوس الطبقة أو الجماعة ما هو إلا مجموعة من الهابيتوسات الفردية، التي قد تختلف من فرد لآخر في جوانب معينة وقد تتوحد في جوانب أخرى كثيرة بحسب تجارب الأفراد ومساراتهم الشخصية" (لعربي، 2014، ص. 70) ؛ يتبين من خلال هذا النص، أنّه لا يجوز لنا أن نلغي الهابيتوس الفردي، كون الفرد ينتمي إلى طبقة معينة من طبقات المجتمع فكلاهما متكاملان، فلا وجود للفرد بدون مجتمع، ولا مجتمع بدون أفراد؛ وعليه يمكن تشبيههما بمثابة الرأس بالجسد، إذا اشتكى عضو منه، تداعى سائر الجسم بالسّهر والحمى، وهذا المثل لا يختلف كثيراً عن وصفنا للهابيتوس الفردي والهابيتوس الجماعي، فإذا أردنا مثلاً أن نحذف أفراد مجتمع ما، فقد يجزنا هذا التفكير إلى الاستحالة أو هو ضرب من الخيال الواهي، يقول عبد الكريم بزار "فعندما نتلقى تربية فهذا يعني أننا نتلقى بصفة عامة تربية مرتبطة بموقع طبقي، بمعنى أننا اكتسبنا استعدادات تدفعنا إلى إعادة

إنتاج بصفة تلقائية" (بزاز، 2006-2007، ص87)؛ فالهابيتوس إذن يقوم باستظهار لما هو في النفس عن طريق إعادة الإنتاج؛ لأن الفرد له علاقة مباشرة مع بيئته الاجتماعية وباستطاعته أن يصوغ أفكاره، انطلاقاً مما اكتسبه فيعيد الإنتاج "كما يخبرنا مفهوم الملكة حول آليات إعادة الإنتاج الاجتماعي: من خلال استبطان المستظهر واستظهار

المستبطن INTERIORISATION DE L'EXTERIORITE ET

EXTERIORISATION DE L'INTERIORITE هذا المفهوم يعطي الانطباع للأفراد

بأنهم في مكانهم" (بزاز، 2006-2007، ص78)؛ أي يحدث ذلك بشكل لا شعوري عفوي كونه - الهابيتوس - يتوسط ما بين الشروط النفسية والاجتماعية، وتمثل الشروط الموضوعية "معنى اللعبة التي اكتسبناها بواسطة الملكة أي: الحس العملي والذي يعرف كالقدرة على التحرك والفعل والتوجه حسب الموقع الذي نشغله في الفضاء الاجتماعي وفق منطق الحقل" (بزاز، 2006-2007، ص80)؛ نفهم من هذه المقولة، أنّ الاستعدادات التي يكتسبها الفرد عن طريق الملكة، تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجال أو الحقل، الذي وضع فيه. ولقد أكد بيير بورديو "على أن الرأسمال أو السلطة الفاعلة المتوافرة للعامل لا تعتمد فقط على استعداداته (الهابيتوس). وبالأحرى يجب أن تكون جوانب الهابيتوس المعتمد عليها مناسبة لمجال الممارسات ذي الصلة حتى تصبح فاعلة. وهذا ما يعنيه بالمعادلة:

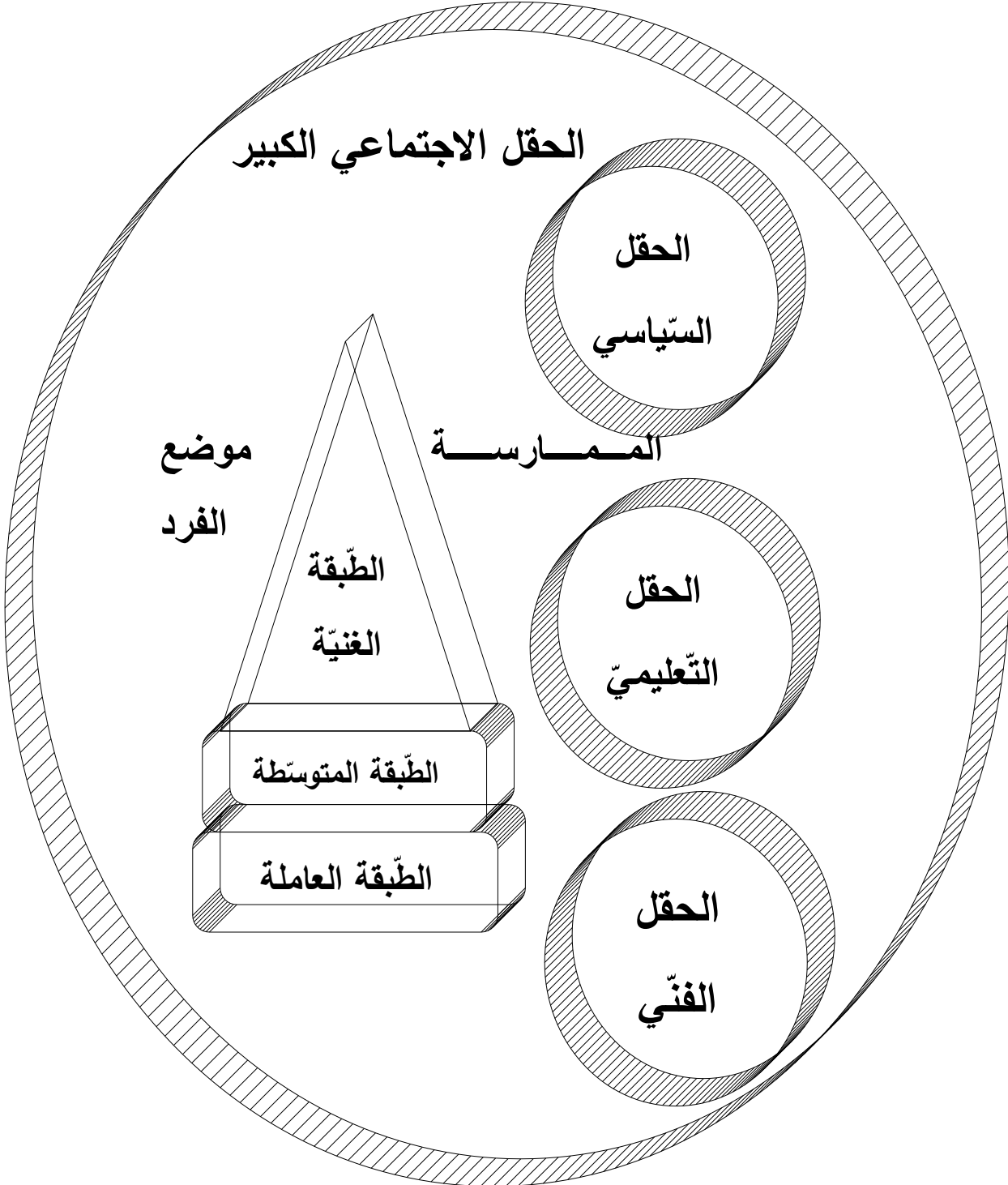
هابيتوس + حقل = رأسمال ويمكن أن تكون هناك أشكال مختلفة من الرأسمال، وتشمل

الرأسمال الاجتماعي، والرأسمال الثقافي والرأسمال الاقتصادي" (سكوت، 2009، ص 46-47). يرى بزاز، 2006-2007 أنّ "العلاقة بين الملكة والحقل هي قبل كل شيء علاقة اشتراط: الحقل يؤطر الملكة التي هي منتج استدماج الضرورة الملازمة والمستمدة من هذا الحقل أو من مجموعة حقول متوافقة نوعاً ما. اللاتوائم واللاتوافق يمكن أن يكون أساساً لملكات منقسمة إن لم نقل ممزقة. الملكة تساهم في تأسيس الحقل بوصفه عالم دال مزود بالمعاني والقيم ويستحق أن نستثمر فيه طاقتنا (...) الواقع الاجتماعي.... وعندما تدخل الملكة في علاقة مع عالم اجتماعي الذي نتجت عنه فهي كالسمكة في الماء" (كما ورد في بورديو 1992). وعلى هذا فإنّ الهابيتوس لا يكفي بالشروط الذاتية وحدها، بل يتطلب شروطاً أخرى

ألا وهي الشروط الموضوعية، التي يتوفّر عليها أيّ عالم اجتماعي، ويمثّل الحقل أو المجال "دائرة للتفاعلات الاجتماعية، فالفاعلون الاجتماعيون الذين ينتمون إلى نفس المجال تحكم علاقتهم التفاعلية قوانين أنتجها ذلك المجال حيث لا يجوز الخروج عليها" (بوطوقة، مبروك ولد عابدين، أحمد سالم، 2013). وفي الواقع الذي نعيش فيه، هناك عدّة حقول أو مجالات منها الحقل السياسي، والحقل الفني، والحقل التعليمي،... "لكن الدخول في مجال معين من طرف أعضاء مجال آخر لا يمكن أن يحقق أي نتيجة إلا إذا سعى هؤلاء الأعضاء إلى امتلاك الرأس مال النوعي الخاص بذلك المجال، فرجال الرياضة مثلا لا يمكن أن يحققوا أية نتائج في دخولهم في مجال الفن إلا إذا تحصلوا على رؤوس أموال نوعية فنية" (بوطوقة، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم، 2013)؛ وفي هذا الشأن لا يمكن لأيّ أحد أن يدخل في مجال ما إلا إذا تحصل على خلفيات تثبت قدراته أو كفاءته، وهو ليس من السهل أن يحقق انتصارات ما لم ينغمس في غمار الحقل الذي يرغب الدخول فيه، وهذا ما وضّحه بزاز في هذه المقولة؛ إذ يقول: "أما القادمون الجدد فيجب أن يدافعوا مقابل حق الدخول، وهو عبارة عن الاعتراف بقيمة اللعبة (إن اختيار الأعضاء الجدد وضمهم يولي دائما كثيرا من الاهتمام إلى مؤشرات الانغماس في اللعبة والاستثمار)، والمعرفة (العملية) بمبادئ سيرورة اللعب" (بزاز، 2006-2007 ص.210). وعلى هذا فالمجال يتكوّن من عدّة مجالات، ولكلّ مجال نظام معيّن لا يجوز تجاوزه "إذ لا يمكن أن نجعل الفيلسوف يدخل في رهانات مع عالم الجغرافيا)، والتي لا يمكن أن يدركها أي شخص غير مكون تكوينا يؤهله للدخول إلى الحقل..... إن اشتغال حقل معين مشروط بوجود رهانات وأشخاص يلعبون اللعبة، مزودين في ذلك بالهابيتوس *habitus* الذي يقتضي المعرفة والاعتراف بالرهانات وبالقوانين الملازمة للعبة" (بورديو، د.ت)، يقول ببير بورديو: "فأن يكون المرء فيلسوفاً يعني التمكن مما يتعين التمكن منه في تاريخ الفلسفة كي يستطيع معرفة كيف يكون سلوكه كفيلسوف داخل الحقل الفلسفي" (بورديو، 191، 2012)؛ فكلّ مجال ما يميزه عن غيره من المجالات الأخرى "فكلّ منطق ولغته ومعنى فعله بحيث إن نقلنا واحداً منها إلى حقل آخر أفرغ من معناه ودلالته ورمزيته وأصيب بالعبثية" (بورديو وكلود باسرون، 2007، ص.41) وبناء على ذلك فالحقل "يتحدد برؤوس أموال نوعية، وبهابيتوسات

خاصة به، كما أنه يشتغل وفق آليات تمكنه من إعادة إنتاج ذاته. إذ أن لكل مجال قانونه الخاص الذي يحكمه، فالمجال السياسي قانونه، والمجال الرياضي قانونه، وكذلك للمجال الفني قانون خاص به" (بوطقوقة، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم، 2013). وبهذا فإن ".....قيمة الرأسمال تتحدد انطلاقاً من العلاقة التي يقيمها مع حقل معين" (بورديو، د.ت)؛ فالحقل الفني على سبيل المثال يختلف عن الحقل التعليمي والحقل التعليمي يختلف عن الحقل السياسي ومتمايزاً عنه "ما كان للتناقض داخل الحقل ليتناقض مع توازن الحقل وإعادة إنتاجه بل إن كل تناقض داخل حقل ما، هنا، مشروط بتناقض آخر داخل حقل آخر ويتناقضات أخرى طافية في حقول أخرى. هذا ما يجعل القول إن التناقض ليس تدخلاً خارجياً، إنما هو داخلي. فالآثار التي تولدها البنية المعقدة للنسق ليست غريبة عنه. إنما هي بنية معقدة متأصلة وثاوية في إنتاجاتها وهذا إنما يعني أن بنية الحقل وبنية الحقول مع بعضها البعض مكونة الحقل الاجتماعي الكبير، لا تسوى شيئاً خارج تعقدها وآثارها التي ينتجها" (بورديو وكلود باسرون، 2007، ص 53)؛ ولنوضح هذا بالشكل الآتي:

الشكل رقم (1) يمثل منظور الممارسة عند بيير بورديو



يتبين من خلال الشكل السابق أنّ الحقل الاجتماعي الكبير يتكوّن من حقول عدّة كالحقل السياسي، والحقل التعليمي، والحقل الفني، والحقل الرياضي... وهذه الحقول تتمايز عن غيرها إن لم نقل عنها متناقضة "ويكون الصراع في كل حقل حول مصالح مشتركة أو مصالح خاصة بكل فرد على حدة. ويخضع الحقل لمجموعة من القواعد، مثل: الصراع المحتدم بين الجيل القديم والجيل الجديد. ومن ثم، يخضع الحقل لمنطق التنافس والصراع والهيمنة والعيش المشترك" (حمداوي، 2015، 253)، فلا يمكن لأيّ أحد أن يدخل إلى حقل أو مجال معيّن، وهو لا يملك أي علاقة تربطه بهذا الحقل، ولا يمكن أن تؤدي هذه الحقول دورها بعزلها عن الفضاء الاجتماعي أو الحقل الكلي؛ وعليه فالممارسة اللغوية عند بيير بورديو لا يمكن أن نحصرها في حقل معيّن، وإبعادها عن الطبقات الاجتماعية، بل يمكن استعمالها في نطاق أوسع يتطلب موضع الفرد في الحقل الاجتماعي الكبير والحقل الذي تحدث فيه هذه الممارسات.

6-الرأسمال: نقصد بالرأسمال تلك العلاقة التي يقيمها الهابيتوس مع حقل أو مجال ما "ولكن هذا الرأسمال ليس محدوداً بحقل محدد، يمتلك امتياز كونه عاملاً في كل العوالم" (بينتو، 2014، ص.168)، وقد حدّد بيير بورديو أربعة أنواع متنوّعة من الرأسمال وهي:

1.الرأسمال الاقتصادي: الرأسمال الاقتصادي هو ذلك "الذي يتكون من العوامل المختلفة للإنتاج (الأرض والمصانع والعمل...) ومجموع الثروات الاقتصادية" (بازز، 2006-2007، ص.59)؛ ويعني ذلك أنّ الرأسمال الاقتصادي يشمل كل ما يملكه الفرد من ثروات ماديّة وماليّة.

2.الرأسمال الثقافي: يقصد بالرأسمال الثقافي تلك "القدرات والمهارات العقلية والجسدية وكل أشكال المعرفة والخبرات التي يتحصّل عليها الفرد، إما نتيجة انتسابه إلى عائلة أو جماعة معينة، أو نتيجة لمؤهلاته الذاتية وتتميتها وتطويرها" (عبد العظيم، 2011، ص.64) نفهم من خلال المقولة أن الرأسمال الثقافي يتشكّل من خلال الإحاطة بكل أنواع المعرفة الموجودة في الطبقة الاجتماعية، والتي تتخذ أشكالاً عدّة كونها تعبر عن ثقافة جماعة معينة

أو ثقافة أسرة كما يمكن أن نعبر عنها بكلمة وجيزة، أنها تمثل مجموع المعارف المكتسبة كاستعمال أو ممارسة اللغة والتّمكن من إتقانها، ويدخل هذا في باب تنمية القدرات الذهنية والقدرة على الفهم والإفهام... وكل ما يكتسبه الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية أو عن طريق الحصول على المنتج العلمي، فهو بذلك "يقيس موارد الفرد الثقافية، مثل: الدبلومات والشهادات العلمية والمهنية، والمنتج الثقافي من مقالات وكتب ودراسات وأعمال إبداعية وثقافية وفنية، وما يملكه من مهارات وكفاءات ومواهب وقدرات معرفية ومهنية وحرفية في مجال الثقافة" (حمداوي، 2010، ص.71)؛ فالفرد بإمكانه أن ينمي قدراته الفكرية انطلاقاً من المنتج الثقافي الذي ورثه عن طريق الجماعة التي ينتمي إليها وبالتالي سيكتسب منتج آخر بفضل كفاءته.

3. الرأسمال الاجتماعي: يقصد بالرأسمال الاجتماعي ذلك الذي "يقيس ما يملكه الفرد من علاقات اجتماعية ومعارف وصدقات، تعود إلى ذكائه الاجتماعي الذي يستثمره لربط مجموعة من صلات الرحم والقرابة والصدقة والزمالة" (حمداوي، 2010، ص.71). وبناء على ما سبق فإنّ الفرد يملك علاقة اجتماعية خاضعة لقوانين الجماعة، التي ينتمي إليها ولا يمكن الخروج عن هذا النظام الذي يسير عليه المجتمع، وهناك من عرّفه أيضاً على أنّه "يشير إلى السمات الموجودة في التنظيم الاجتماعي، كالثقة (Trust)، والمعيارية، والترابط، التي تيسر الفعل الاجتماعي وتنظّمه، مما يسهم في رفع كفاءة البناء الاجتماعي" (عبد العظيم، 2011 ص.65). إنّ الفرد له مكانة في المجتمع تربطه علاقات اجتماعية من احترام، وتبادل المعارف وغيرها من الميزات التي يتميز بها مجتمع ما؛ بحيث لا يمكن إهمالها، وكل انحراف يعرّض صاحبه للانعزال، ولكي تتحقّق الاستفادة، والاستفادة من طرف الجميع لابدّ من مراعاة تلك القيم التي يمتلكها المجتمع.

4. الرأسمال الرمزي: وهذا النوع من الرأسمال له علاقة مع جميع الحقول أو المجالات "ويرتكز رأس المال الرمزي على الذبوع والانتشار والاستحسان، أنه يرتبط بالهبة والسمعة والشرف الذي يلاقي تقديراً من الآخرين ويمكن اعتبار رأس المال الرمزي رأس مال من الشرف والهبة، ويتطلب تراكم هذا الشكل من رأس المال جهداً متواصلاً من أجل الحفاظ على

العلاقات التي تؤدي إلى الاستثمار المادي والرمزي له" (أفراح جاسم وسعد محمد، 2014، ص.433) ومن الخصائص التي تحقق للفرد الصلة بالمجتمع نذكر "خاصية الشرف" مثلاً؛ إذ يرى عبد العظيم (2011)، أن "من يملك خصائص الشرف - كالقيم والمعتقدات والتصرفات - يعدّ شريفاً، ومن لا يملكها لا يعدّ كذلك. ويكون الشخص الشريف موضع احترام وثقة وتقدير، تبعاً لما يملكه من رأس مال رمزي، ومن ثم يرتبط رأس المال الرمزي بأهمية الموقع الذي يشغله الفرد في الفضاء الاجتماعي من جهة، وبالقيمة التي يضيفها الناس عليه من جهة أخرى، وتتعلق هذه القيمة بأنظمة استعدادات الأشخاص وتصوّراتهم المتوافقة مع البنى الموضوعية القائمة" (كما ورد في عبد الوهاب، 1999) إنّ الرأسمال الرمزي يشمل مجالات مختلفة كما يتضمن علاقات الاجتماعية من احترام، وصداقة وتبادل المنفعة، وهذه العلاقات يمكن اعتبارها سلطة يفرضها المجتمع، فلا يمكن التخلي عمّا فرضه وعليه فالشخص السوي هو ذلك الملتزم بالقيم والأخلاق والعادات والتقاليد، ومثل هذا الشخص يعدّ في نظر العامة ذا مكانة رفيعة أو يوضع في مقام الاحترام والتقدير؛ لأنّه أقيس على ما يملكه من رأس مال رمزي، وعلى هذا فإنّ الهابيتوس يؤثر في الأفعال اليومية مثل التدنق، الملابس، الأثاث عادات الاستهلاك وأنشطة وقت الفراغ، لأنّه نتاج ظروفه الموضوعية ذاتها، ويرتبط الهابيتوس برأس المال، حيث إنّ الهابيتوس الخاص بالشرائح الثقافية والاجتماعية المهيمنة يتفاعل كطرف مكمل مع الأنواع المختلفة لرأس المال ويشكل في الواقع شكلاً من رأس المال الرمزي يمكن التعبير عنه بالصيغة التالية :

هابيتوس + رأس مال اجتماعي وثقافي = رأس مال رمزي

(أفراح جاسم وسعد محمد، 2014، ص.425).

وقد أضاف بيير بورديو رأسمال آخر يتمثل في الرأسمال القيمي أو الديني فما المقصود به؟

5. الرأسمال القيمي أو الديني: وهذا النوع من الرأسمال ذو أهمية بالغة في المجتمع

الإسلامي "إذا تملكه الإنسان روح الدنيا والآخرة. وبالتالي، فأحسن تجارة ينبغي أن يسعى إليها الفرد جاهدا هي التجارة مع الله في مجال العبادة والتدين والإحسان وفعل الخير" (حمداوي 2010، ص.72)، وبناء على ذلك ففعل الخير لا يحكم عليه إلا بالقيمة التي يحملها، ويظهر

الشيء الحسن أثناء التزامنا بتطبيق الأحكام الشرعية؛ وعليه فإنّ مجال الدين يوصي بالمحافظة على القرآن، وكلّ ما أمرنا به الله عز وجل به.

الفصل الثاني:

اللغات المتعايشة في المجتمع الجزائري

1. الواقع اللغوي الجزائري

- اللغة المازيغية (القبائلية)؛
- اللغة العربية بمستوياتها؛
- اللغة الفرنسية.

2. أشكال الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري

- الاحتكاك اللغوي؛
- التداخل اللغوي؛
- الثنائية اللغوية؛
- الازدواجية اللغوية؛
- التعدد اللغوي.

إنّ الحديث عن الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائريّ، يستدعي الحديث عن اللّغات المتعايشة فيه؛ حيث يشهد هذا الواقع ممارسات لغويّة متنوّعة، نتجت من ظروف مختلفة منها ما تتعلّق بالعوامل التاريخيّة، ومنها ما تتعلّق بالعوامل الحضاريّة، وعليه فإنّ السّؤال الذي يطرح نفسه كالآتي:

- كيف هو الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائريّ؟

1-الواقع اللّغوي الجزائري: إنّ الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري يكشف لنا واقعا متعدّدا؛ إذ تمارس في الجزائر أربع لغات: المازيغيّة، والعربيّة، و العربيّة الدّارجة، والفرنسيّة.

▪ **اللغة المازيغيّة (القبائليّة):** تمثل "إحدى اللغات الأفريقية الحية، ويتحدث بها الأمازيغ في شمال أفريقيا بالإضافة إلى بعض المدن الأوروبية نتيجة هجرة الأمازيغ إلى أوروبا" وهي اللّغة التي "تغطي مساحة أربع عشرة دولة في العالم، وتشكّل لغة التّخاطب اليومي" (بلعيد، د.ت، ص.157) ولها لهجات منها: القبائليّة، الشلحيّة، الشاويّة الترفيّة... وقد دخلت في التّعليم عام (1995م).

▪ **اللغة العربيّة الفصحى:** اللّغة العربيّة الفصحى هي "لغة القرآن، التي وصلتنا عن طريق الفتوحات الإسلاميّة، وبعدها صبّ فيها القرآن كَلِمَه، أصبحت لغةً عالميّةً، وكان شعارها الإسلام، واتّخذت لها حروفاً خاصة أضحت عنوانَ شخصيتها. ولقد عُدت من أسس الفهم الصحيح للإسلام" (بلعيد، 2007، ص.46)، وفي هذا الصّدّد نشير إلى أنّ "اللغة العربيّة ليست لغة العرب، بل هي لغة مشتركة طورها المسلمون لذلك، نجد كبار علماء اللغة من أصل فارسي أو هندي أو تركي أو غير ذلك من الأجناس، اللغة العربيّة ليست لغة عرقية، وليست لغة محصورة جغرافيا. وهذه اللغة انتشرت بانتشار الإسلام كما هو معلوم، فهي اقترنت بالدين الإسلامي أولا ثم الحضارة العربيّة الإسلاميّة التي ليست حضارة عرقية أو حضارة مقصورة على أجناس معينة، وإنما هي حضارة متعددة الروافد والمكونات وقد تفاعلت هذه الحضارة تاريخيا مع حضارات أخرى لاتينية، وإغريقية، وفارسية وغيرها" (الفاس الفهري والإسماعيلي العلوي، 2007، ص. 163)؛ إنّ نزول القرآن أكسب اللّغة العربيّة قيمة

ومكانة، فقد تسرّبت إليها شعوب العالم، رغبة في تعلمها لاعتناقهم الدين الإسلامي والمحافظة عليه، وكان لهذا الدّخول أثرٌ بالغ الأهميّة "وقد ظهر العلم بها، وترجمت النصوص العلمية إليها من مختلف اللغات الإسلامية أولاً، من الفارسية والهندية والتركية، والإغريقية وغيرها. ومن المعلوم أن الناس دخلوا في الإسلام بموروثهم وبحملاتهم الثقافية. وهم الذين نقلوا علومهم إلى العربية، فصارت اللغة العربية هي اللغة العلمية. هذه القضية أساسية لا ينبغي أن تغيب عنا، لأن اللغة العربية لم تكن، تاريخياً، لغة علمية، فهي لم تصبح لغة علمية إلا عندما جاء الإسلام" (الفاس الفهري والإسماعيلي العلوي، 2007، ص.81)، إنّ اللغة العربيّة لا تخصّ العرب وحدهم، بل تشترك فيها العامة، فقد ترجمت علوم أخرى إليها، كونها اللّغة التي أنزل بها القرآن الكريم، وبفضله اكتسبت مكانة علميّة، وعالمية في الآن نفسه.

■ **اللغة العربيّة الفصيحة:** يرى صالح بلعيد أنّ اللغة العربيّة الفصيحة "لم تتل وضعها الطبيعي برغم أنّها اللغة الرسمية، والعائق فيها وجود المستوى البسيط (الدارج) وهو الذي سهّل أمور الاتّصال بدلها، حيث تتطلّب مقام الحرمة، وهذا ما خلق مشكلة الثنائية اللغوية: لغة عليا ≠ لغة دنيا" (بلعيد، 2010 ص.27). تستعمل اللّغة العربيّة في ميدان التّعليم، والخطابات الدينيّة، والأدبيّة، ولكن وجودها يقتصر أكثر على مجال الكتابة بحكم أنّ الدّارجة هي التي تقوم بالمهام، كونها تعتمد على المشافهة؛ وقد نتج هذا عن عدّة عوامل تعرّضت لها اللّغة العربيّة من بينها عامل الاستعمار مثلاً؛ ممّا ولّد لّغة مستويين: الأول يمثلّه المستوى المعياري، والثاني يمثلّه المستوى اللّهجي.

- **المستويات اللّغويّة: للّغة العربيّة مستويان هما:**

أ- **المستوى العالي:** أو ما يسمى بالمستوى المعياري والذي يستعمل "في الميدان الثقافي كالكتب مثلاً وفي الوسط الإعلامي كبعض الجرائد ووسائل الإعلام السمعية والسمعية البصرية، وهذه الأخيرة تستعمل الفصحى على وجه الخصوص في نشرة الأخبار، كما نجد استعمال المستوى العالي من اللّغة العربية في وضعيات التواصل الرسمية وفي بعض أجهزة الإدارة والعدالة وكذلك في القطاع التربوي وفي المساجد لإلقاء الخطب والدروس" (لوناس

2007، ص.37)؛ وعليه فالمستوى الفصيح يتطلب الدقة والتركيز؛ لأنه لا يستعمل في الحياة العادية، بل نجده حاضرا في الأماكن الرسمية كالمؤسسات التعليمية.

ب- المستوى الأدنى: أو ما يسمى بالمستوى اللهجي أو الشعبي ونجده يستعمل "في الأماكن العامة، الطرق المقاهي الملاعب.... ويستعمل في وضعيات التواصل غير الرسمية والحميمية (مثلا في العائلة ومع الأصدقاء...)". فتنحصر الوظيفة التبليغية التواصلية في هذه العاميات، إذ يتم التواصل بها بين جميع شرائح المجتمع وحتى في قاعة الدرس في بعض الأحيان؛ إذ يلجأ الأستاذ إلى استعمال العاميات للقيام بالوظيفة التعليمية، مع العلم أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية واللغة المفترض العمل بها" (لوناس، 2007، ص.38)، إن المستوى اللهجي أو ما يسمى بالمستوى الشعبي يستعمل في الحياة اليومية، هدفه التواصل بين الأفراد، فهو غير دقيق، لاستعماله مفردات عامية، شائعة، متداولة بين البشر عامة، وعلى هذا "فاللهجة يُقصد بها عادة المستويات الشفوية للغة والتي رغم اختلافاتها لا تمنع حصول التفاهم بها، وسرّ هذه الاختلافات أن اللغة متى انتشرت في مناطق واسعة من الأرض وتكلمت بها طوائف من الناس استحالت عليها الاحتفاظ بوحدها الأولى أمداً طويلاً" (بن أعراب، 2004 ص.58)؛ يقول علي عبد الواحد وافي: "قلا تلبث أن تنتشعب إلى لهجات، وتسلك كل لهجة من هذه اللهجات في سبيل تطورها منهجاً يختلف عن منهج غيرها، ولا تتفك مسافة الخلف تتسع بينها وبين أخواتها حتى تصبح لغة متميزة مستقلة غير مفهومة إلا لأهلها. وبذلك يتولد عن اللغة الأولى فصيلة أو شعبة من اللغات يختلف أفرادها بعضها عن بعض في كثير من الوجوه، ولكنها تظل مع ذلك متفقة في وجوه أخرى، إذ يترك الأصل الأول في كل منها أثراً تنطق بما بينها من صلات قرابة ولحمة نسب لغوى" (وافي، 2003، ص.116). وقد ورد في معجم الفصيح من اللهجات العربية عن اللغة واللهجة "قاللغة، وقُلّ اللهجة: مِيلُ قَوْمٍ بكلامهم عن قوم آخرين، أو أنها عدول في أسلوب الكلام، أو النطق، أو في نوع الصياغة التي تُصاغ بها المفردات، وذلك في قومٍ عن قومٍ آخرين، أو في بيئة عن بيئة أخرى مغايرة لها. إننا نجد هذا العدول وذلك المِيل على شكل اختلاف يرد على عدة مستويات في لغة العرب، وأهم هذه المستويات ثلاثة: المستوى الصوتي، والمستوى البنائي (في الأبنية)، والمستوى

الإعرابي" (جمران، 2000، 15-16). ورغم الاختلاف الموجود بين اللهجات إلا أنها تحقق الفهم والتواصل؛ فاللغة مهما كانت تطراً عليها تغيرات وتحولات، ويعود ذلك إلى أسباب وعوامل "واختلاف هذه الجماعات بعضها عن بعض في شؤونها السياسية والاجتماعية، وفي خواصها الشعبية والجسمية والنفسية، وفيما يحيط بها من ظروف طبيعية وجغرافية، كل ذلك وما إليه يوجه اللغة عند كل جماعة منها وجهة تختلف عن وجهتها عند غيرها، ويرسم لتطورها في النواحي الصوتية والدالية وغيرها منهجاً يختلف عن منهج أخواتها، فتتعدد مناهج التطور اللغوي حسب تعدد الجماعات، ولا تنفك مسافة الخلف تتسع بين اللهجات الناشئة عن هذا التعدد، حتى تصبح كل لهجة منها متميزة مستقلة" (وافي، 2003، ص.121)، وهذا ما أكدته الدراسات والأبحاث؛ إذ "تجمع الدراسات اللسانية الاجتماعية والجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري، على أن المجموعة اللغوية التي تنتمي إلى رقعة سياسية وحضارية معينة، عادة ما تستعمل أنماطاً لهجية متفرعة عن النظام اللغوي المشترك السائد في المجتمع، كما يبدو واضحاً في المجتمعات العربية الحديثة؛ إذ إن هذه المجتمعات تختلف باختلاف الأنماط اللهجية التي تعرف بها. كما نلاحظ ذلك أيضاً في اللغة الانجليزية، فهي في إنجلترا تختلف من حيث الأداء الفعلي لكلام عن الانجليزية في أمريكا وفي استراليا" (حساني 2009، ص36)، وانطلاقاً مما سبق ذكره حول هذين المستويين؛ أي المستوى الفصيح، والذي يقصد به المعيار، والمستوى الأدنى، والذي يقصد به المستوى اللهجي أو الشعبي، سنجري مقارنة بين اللغة واللهجة ليتبين الفرق بينهما.

- الفرق بين اللغة و اللهجة (بن أعراب، 2004، ص 60)

اللغة	اللهجة
- أصل.	- فرع.
- يمكن أن تتحوّل إلى لهجة أو لهجات بفعل ظروف معيّنة.	- يمكن أن تتطوّر متحوّلة إلى لغة.
- هي لغة الخطاب الرسمي.	- هي لغة السوق والمعاملات اليومية.
- هي لغة التعليم.	- لا تدرس بالمؤسّسات التعليمية.
- أدبها يعدّ رسمياً.	- أدبها شعبيّ.
- كلماتها مهذّبة منتقاة.	- كلماتها عفوية شائعة.
- تستعمل الجمل الطويلة نسبياً.	- تعتمد الجمل القصيرة بشكل كبير.
- يعنى فيها بالتركيب.	- التراكيب فيه سهلة بسيطة.

لا يمكن لأيّة لغة أن تبقى على حالها، بل تطرأ عليها تعديلات أو تغيرات ينتجها المجتمع؛ فهي بذلك كالإنسان تماماً، تنمو وتتطوّر ذلك "أنّ اللغة في حركية دائمة، طبيعية أحياناً ومن صنع الإنسان أحياناً أخرى، فتنشأ اللغة في منطقة معيّنة ثم يتناقلها أهلها وينتقلون بها إلى مناطق أخرى، بفعل الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية تطرأ عليها تغييرات مختلفة خاصّة في المجال الصوتي فتتولد بذلك اللهجات" (بن أعراب، 2004، ص 61)، وفي هذا الصدد ينبغي لنا أن نشير إلى أنّ اللهجة هي "مجموعة من الصفات الصوتيّة التي تنتمي إلى بيئة خاصّة ويشرك في هذه الصفات جميع أفراد البيئة الخاصّة بهذه اللهجة، ونلاحظ أنّ هذه الصفات التي تميّز لهجة عن أخرى تتمثّل في الاختلاف الصوتي في نطق الكلمات ثمّ ترجع إلى صفات صرفيّة تتعلّق ببنية الكلمات وصفات دلاليّة تتعلّق بمعاني الكلمات، وكلّما كثرت هذه الصفات بعُدّت اللهجة عن اللغة الأمّ أو الأصل الذي انشعبت عنه وتصبح لغة

قائمة بذاتها ويتحقق هذا عندما نصل إلى درجة يصعب معها التفاهم باللهجة أو اللهجات المنبثقة عن اللغة الأم نتيجة لاختلافها الكبير في الأصوات وبنية الكلمات ودلالاتها" (عيّاد حنا وزكي حسام الدين وجريس، 1997). تتمايز اللهجة عن باقي اللهجات الأخرى صوتياً وصرفياً، ودلالياً، وأن الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة واحدة يشتركون في هذه الصفات كلها، وعلى الرغم من تمايز هذه اللهجات من بيئة إلى أخرى، إلا أنها تحقق الفهم والتواصل، ولكن في حالة بعدها عن اللغة الأم، فإنها لا تؤدي الغرض المقصود؛ وعليه فإن هذه اللهجة أو اللهجات التي اتخذت شكلاً أو طابعاً محلياً في إقليم معين أو أقاليم بعينها تبدأ في الاشتقاق تدريجياً وتتحول إلى لغات وإن كانت تنتمي إلى فصيلة لغوية واحدة ومثال ذلك بعض اللغات الأوربية مثل الفرنسية والأسبانية والإيطالية التي كانت في نشأتها لهجات انبثقت عن اللغة اللاتينية الأم" (عيّاد حنا وزكي حسام الدين وجريس، 1997).

وانطلاقاً مما سبق سنحدّد الخصائص العامّة التي تملكها اللغة العربيّة؛ ومن بين الخصائص نذكر بعض منها (خوالده، 2016، ص.49-50):

1. لغة القرآن.
2. ارتباط الحروف بالمعاني.
3. تمايزها صوتياً ورمزياً
4. اتساع معجمها لكثرة المفردات فيها.
5. المرونة والقدرة على الوفاء بمتطلبات العصر.
6. اشتغالها على لهجات ذات مستويات مختلفة.

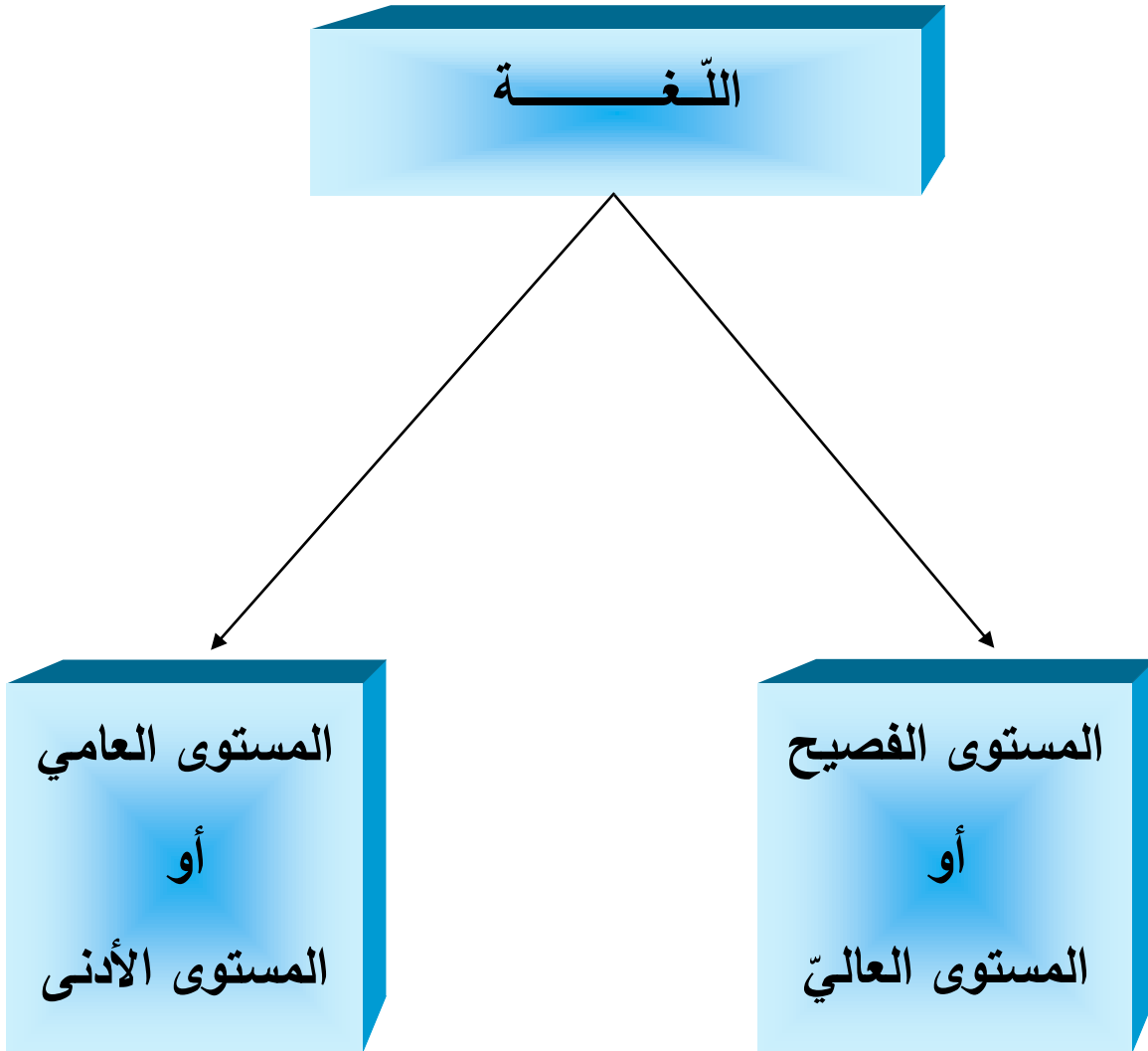
ويقول عبد الله الدنان في كتابه نظرية تعليم اللغة العربيّة الفصحى بالفطرة والممارسة: إنّ اللغة العربيّة "بالإضافة إلى كونها اللغة المكتوبة لكل ما يتعلق بالشؤون العلمية والثقافية والصحافية والتربوية في البلاد العربية في عصورنا الحاضر، وهي اللغة السادسة المعتمدة في هيئة الأمم المتحدة" (الدنان، 2014، ص.61)؛ وعليه يجوز لنا القول: إنّ اللغة العربيّة "خالدة بخلود القرآن الكريم، وهي ثابتة لا تتغير من حيث صرفها ونحوها، ولكنها نامية

متطورة من حيث ألفاظها وتراكيبها ومصطلحاتها. لذلك تستطيع استيعاب كل ما يستجد من المعارف الإنسانية، بما فيها من خصائص الاشتقاق والإبدال والنحت والمجاز والتعريب وتطور دلالات معانيها. وقد تمكنت من اجتياز مثل هذه التجربة عندما استوعبت الحضارة الإسلامية وما تمت ترجمته من علوم الأقدمين" (أبو مغلي، 1997 م-1418هـ، ص37) إن مثل هذا المستوى سيدرج في المستوى الفصيح أو (المعيار)؛ كونه يعبر عن الدقة، لكثرة مفرداته، ويستعمل في المجال العلمي، على عكس المستوى الأدنى أو المستوى اللهجي.

■ **العربية الدارجة:** أو ما تدعى بالعامية أو اللهجة؛ حيث يكون مجال استعمالها ضيقاً، يقتصر على المشافهة ذلك أن المستوى اللهجي، يكون أدنى من المستوى الفصيح؛ وهذا الأخير يتطلب الدقة والمنطق، إذ يستخدم في الإجراءات الرسمية، على عكس المستوى العامي؛ فهو صالح للممارسة اليومية، كونه يقوم بتحقيق الحاجيات الضرورية.

وفي هذا الصدد يقول سميح أبو مغلي في كتابه التدريس باللغة العربية الفصيحة "إن وجود مستويين للغة الواحدة معروف لدى الأمم، فلا يمكن أن يدور بخلد امرئ أن الانجليزي -مثلاً- يخاطب بائع الخضار في لندن بمستوى لغة الأدب والعلم، ومثله الفرنسي واليوناني والأمريكي، وكذلك العربي" (أبو مغلي، 1997، ص34)، ويمكن أن نوضح المستويات اللغوية بالشكل الآتي:

رسم رقم: (01) يمثل المستويات اللغوية

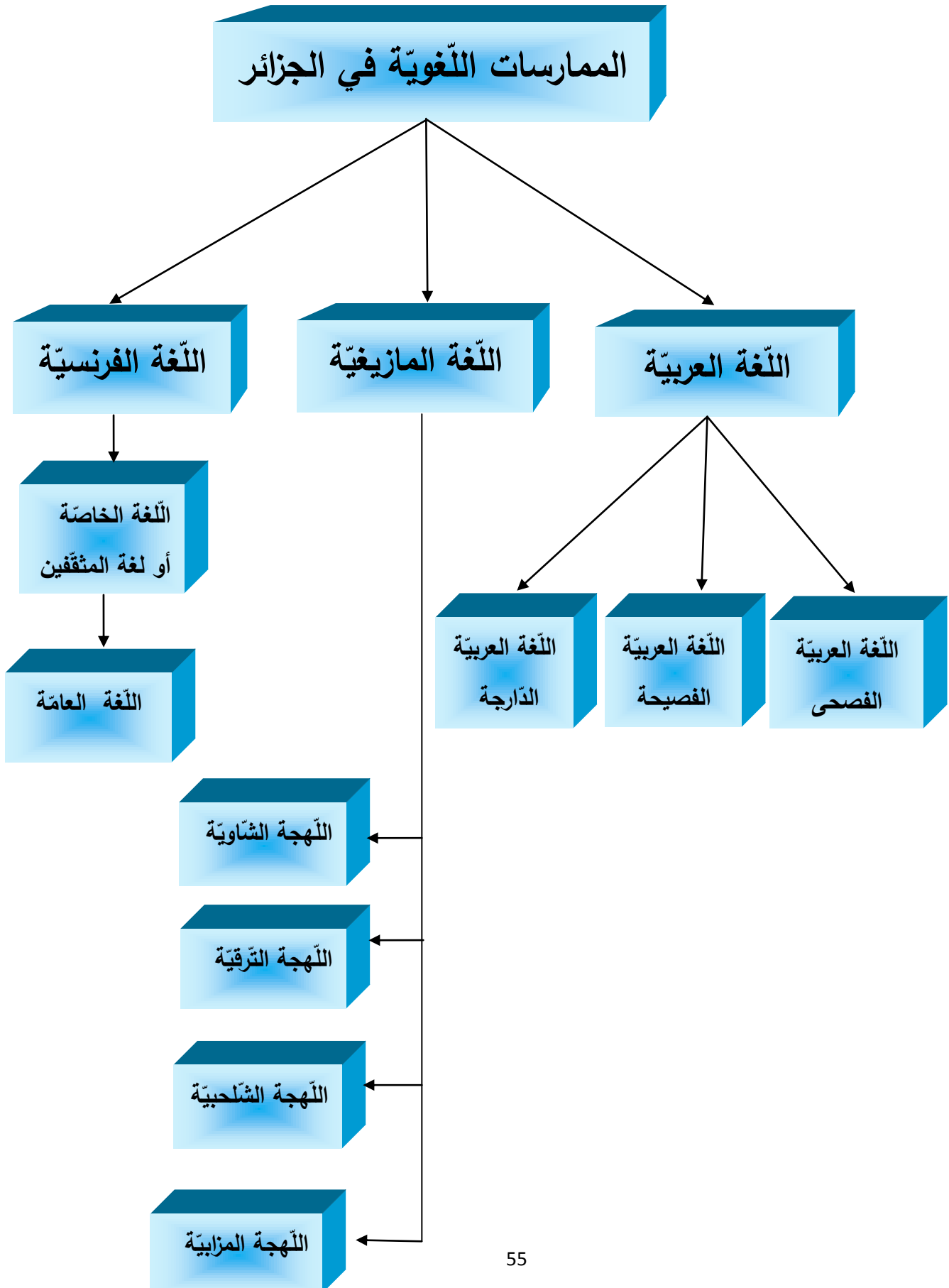


■ **اللغة الفرنسية:** تمثل اللغة الفرنسية "أحد اللغات الرومانسية التي انحدرت من اللاتينية العامية في القرن التاسع ميلادي" (قدور، 2006/2005، ص.67). وتتكون الفرنسية من لغة العامة (populaire)، ولغة الخاصة أو المتعلمين (savante) لذلك فإن تطور اللغة الفرنسية أثبت أن هناك الكثير من الألفاظ المقترضة من اللغات الأجنبية والتي يعود أصلها أساسا إلى اللاتينية" (قدور، 2006/2005، ص.67). تستعمل اللغة الفرنسية في المدارس ومراكز التكوين المهني، والجامعات، والصحافة؛ فهي بذلك تحتل استعمالا واسعة، بدليل أن الاستعمار قد فرض لغته على الشعب الجزائري سواء أكان ذلك قبل أو بعد الاستقلال.

ومما سبق نلاحظ أن المجتمع الجزائري يشهد ممارسات لغوية متعددة، ونمثل ذلك

بالشكل الآتي:

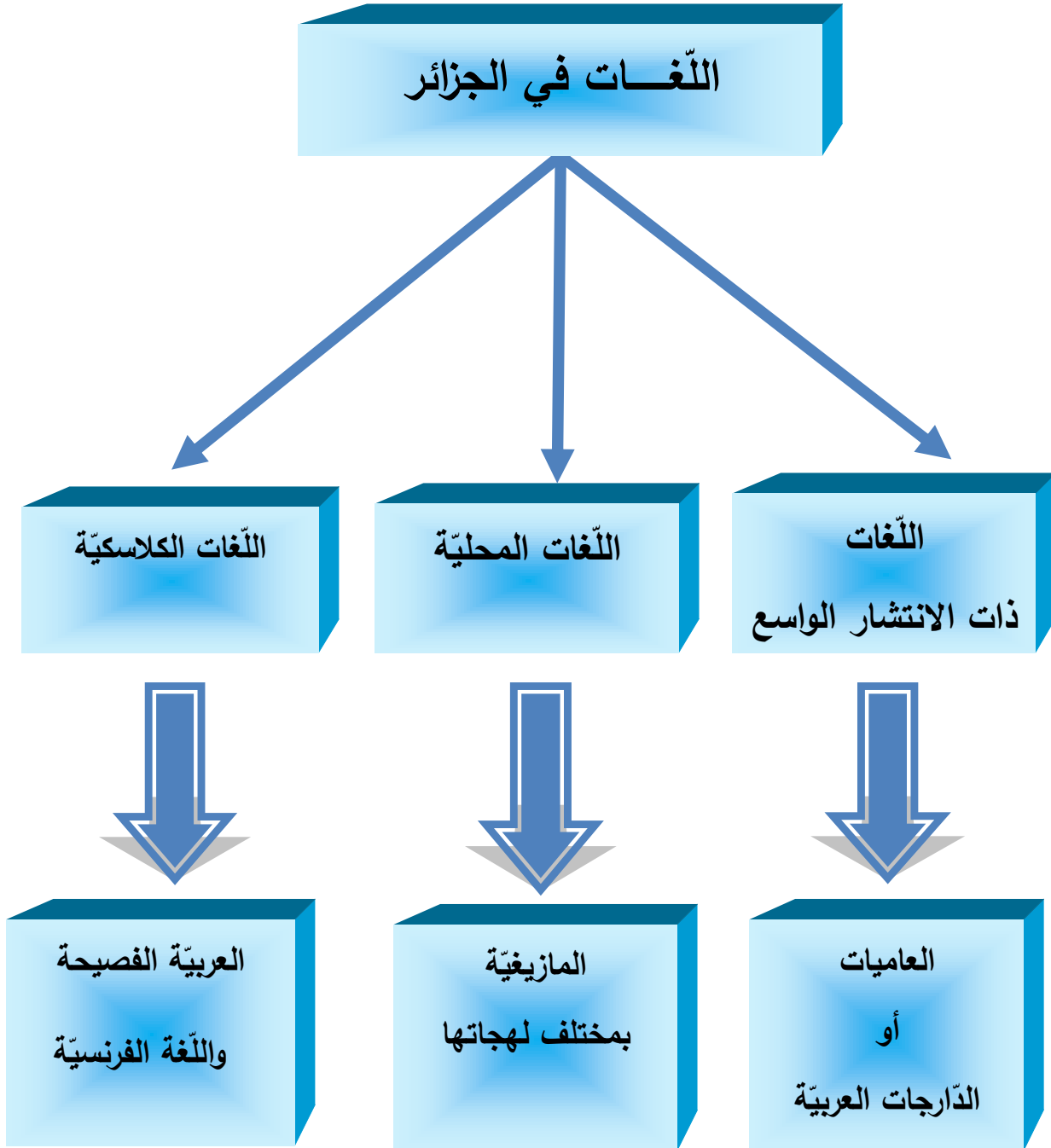
رسم رقم: (02) يمثل الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري



وحسب التصنيف الذي وضعه صالح بلعيد ما يأتي: (بلعيد، 2004، ص.9).

1. اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات أو الدارجات العربية، وهي متنوعة ولكنها تتحكم إلى قواسم مشتركة.
 2. اللغات المحلية: الأمازيغية بمختلف تآدياتها ولهجاتها.
 3. اللغات الكلاسيكية: العربية الفصيحة واللغة الفرنسية.
- ويمكن أن نمثل ذلك بالشكل الآتي:

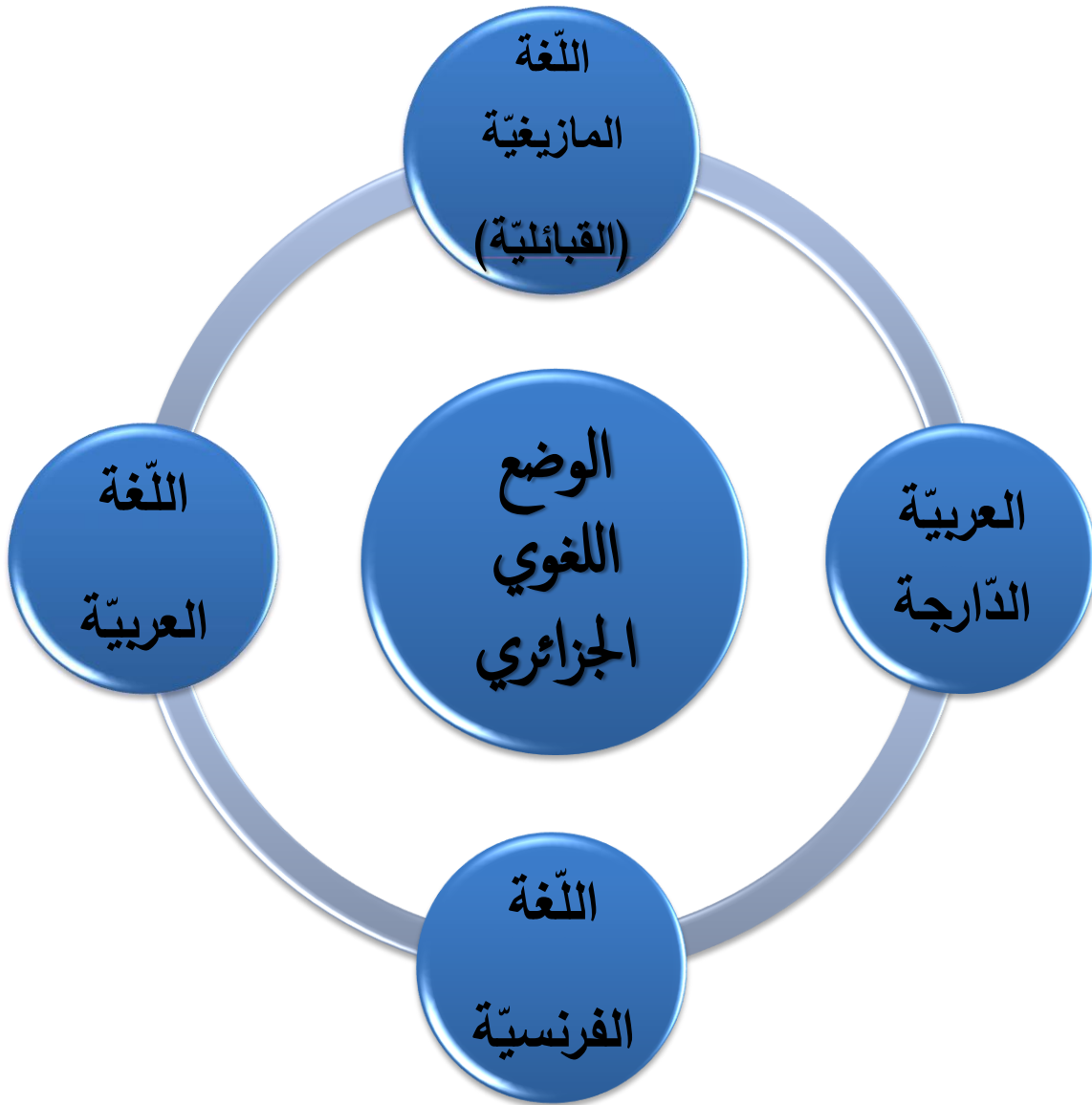
رسم رقم: (03) تصنيف اللغات في الجزائر



ومن خلال هذا التقسيم نلاحظ أنّ اللغة العربيّة الفصيحة قد تولّد عنها مستوى ثان وهو الدارجة ذلك أنّ المعيار لا يمارس إلّا على مستوى الكتابة، في حين نجد اللغة الفرنسيّة أدرجت ضمن اللّغات الكلاسيكيّة، باعتبارها تمثّل لغة الاستعمار، أمّا اللغة المازيغيّة على اختلاف لهجاتها الشّاوية المزابيّة الشّلحيّة.... تعتبر من اللّغات المحليّة، وانطلاقاً مما سبق يتبين أنّ الوضع اللّغوي في الجزائر يشهد تعدّدا وتداخلا لغويّا.

وانطلاقاً مما سبق يمكننا أن نلخص الوضع اللّغوي في الجزائر بالشّكل الآتي:

رسم رقم: (04) الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري



2- أشكال الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري: من بين أشكال الممارسات

اللغوية في المجتمع الجزائري نذكر ما يأتي:

■ **الاحتكاك اللغوي:** إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية، تتأثر بظواهر مختلفة كظاهرة الاحتكاك اللغوي، والتي هي "من باب التقارب والاحتكاك بين اللغات، وينجم عن ذلك استعمال مصطلحات أو أساليب لغة في قالب لغة أخرى وأثناء الاحتكاك تأخذ اللغات من بعضها البعض. وهذه سنة اللغات التي يستعملها شعب من الشعوب، بغرض التواصل، أو بغرض التمدن، وما يلحق ذلك من الوسائط المعاصرة التي تفرض بعض الأنماط والمصطلحات. وعادة أنّ الاحتكاك يحصل في البداية عن طريق توظيف أصوات أجنبية، ثمّ ألفاظ مفردة، وأحياناً يجلب بعض المسكوكات اللغوية من لغة أجنبية" (بلعيد، 2012 ص. 306-307)، إضافة إلى ما قيل "يمكن للغات أن تحتك عند المتكلم نفسه الثنائي اللغة أو المزدوج اللغة الذي يستعمل لغتين أو أكثر يكون قد اكتسبهما من قبل؛ لأنّ الفرد في استعماله اليومي للغات التي يعرفها، يأخذ عناصر وأساليب من نظام لغوي، ويوظفها في نظام لغوي آخر، فيعبّر بلغة باستعمال عناصر لغة أخرى دون المساس بثوابت النظامين، فيحدث هناك تداخل بين الأنظمة اللغوية" (أوشيش، 2002، ص. 70)، وكنتيجة لهذه الظاهرة برزت ظواهر عدّة من بينها التعاقب اللغوي، المزج اللغوي (الخلط)، التهجين اللغوي..... وغيرها من الظواهر التي تأثرت بها اللغة.

1. التعاقب اللغوي: إنّ التعاقب اللغوي هو "ترجمة للمصطلح الانجليزي "Code

"switching" وله تسميات باللغة الفرنسية "Changement de code"، "Alternance de code" أو "Alternance codique". أمّا ترجمته إلى اللغة العربية فهي متعددة كذلك منها: "التعاقب اللغوي"، "التناوب اللغوي"، "التحول اللغوي" و"الانتقال اللغوي" (لوناس، 2007 ص. 40)؛ وانطلاقاً ممّا سبق ذكره، نلاحظ أنّ الترجمة عند الفرنسيين مختلفة ومتعددة؛ وعليه سيؤثر ذلك حتماً على الترجمة العربية.

ورد في معجم اللسانيات الحديثة، أنّ التحوّل اللغوي "ظاهرةً لغويةً شائعةً بين المتكلمين بلغتين أو لهجتين عندما يتحوّل المتكلم فجأةً، ويستعمل عبارةً أو جملةً أو أكثر بلغةٍ أو لهجةٍ أخرى" (عيّاد حنا وزكي حسام الدين وجريس، 1997)، أو هو ذلك "الانتقال من لغة إلى أخرى أو من تنوع لغوي إلى آخر" (لوناس، 2007، ص.40)، وهذه الظاهرة نجدها عند المتكلم الذي يستعمل لغتين أو أكثر؛ حيث يمكن له أن ينتقل من لغة إلى أخرى فيستخدم عبارة أو جملة أو أكثر، وما يقال عن اللغة يقال أيضا عن اللهجة، وعلى هذا بإمكانه أن يستعمل نظامين لغويين أو أكثر، ويحدث ذلك عند الشخص المزدوج، والمتعدّد اللغات.

2. المزج اللغوي: أو ما يسمّى بالخلط اللغوي، ويقابله باللغة الفرنسيّة " Le mélange

de code" إنّ أيّة لغة لا يمكن أن تبقى على حالها؛ فهي تتغيّر بفضل عوامل خارجية أو داخلية، وهذه الأخيرة تحدث "بفعل استعمال اللغة من طرف أعضاء المجتمع المختلفين - من حيث الطبقة الاجتماعية أو الثقافية- وهذا الاستعمال يؤدي إلى ظهور تنوعات ومستويات داخل اللغة الواحدة، إما على المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيبي" (لوناس، 2007، ص.43)، ويقصد به أيضا "تحويل الوحدات اللغوية الدالة من نظام إلى آخر" (لوناس 2007، ص.43). يحدث المزج أو الخلط بتداخل المستويات اللغوية داخل اللغة الواحدة بفعل الاستعمال المتعدّد للغات في المجتمع الواحد، ويعود ذلك إلى اختلاف المستويات الثقافية للطبقات الاجتماعية.

3. الهجين اللغوي: الهجين اللغوي، أو ما يدعى بالخليط اللغوي وهو "كلام خليط ينتج في

العادة في مجتمعات خليط، أو في التجمّعات التي تحصل في البلدان التي تقد إليها العمالة الأجنبية، ويحصرّون في تجمّعات سكانية خاصة، وعن طريق احتكاكهم تظهر لغة مزيج/ هجين مستوحاة من اللّسن الساكنة، ويجمع بين تلك الكلمات النغمة والترنيم، وهي مجرد قاموس محدود الألفاظ، لا يحتكّم إلى قواعد واعية من منتج لغة واحدة" (بلعيد، 2012، ص.308-309)، أي أنّ الهجين ليس له نظام خاص به، فهو عبارة عن خلط اللغات، تأثر بثقافات الشعوب المختلفة، فأصبح مزيجا من اللغات "وفي مرحلة التهجين pidginization

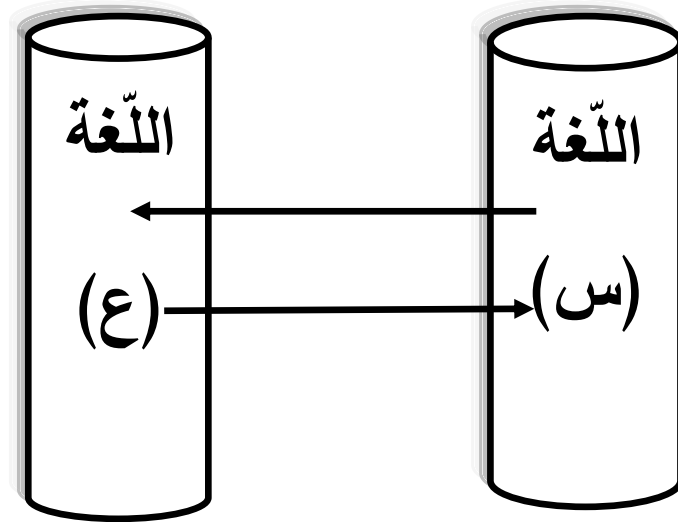
والتوليد creolization، تنتج كلمات جديدة، ينجم بعضها عن استعارة كلمات من اللغة الأخرى، وإخضاعها للصيغة التي قبلها اللغة المستعيرة، فمن ذلك مثلاً كلمة automobile المكونة من autos اليونانية و mobilos اللاتينية، ومثل "تلفزة" الأجنبية أصلاً، والتي أخضعت للوزن العربي" (أستيتية، 2008، ص.671). فالتهجين هو نوع من التداخل اللغوي يحصل عن طريق خلط اللغات فينتج بذلك مزجا لغويًا.

• التداخل اللغوي: تعريفه (لغة واصطلاحاً)

أ- لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور "تداخلُ الأمور: تشابُها والتباسُها ودخولُ بعضها في بعض. والدَّخْلَةُ في اللون: تخليطُ ألوان في لون" (ابن منظور، 2010 مادة دخل). "الدُّخُول: نقيض الخروج، دَخَلَ يَدْخُلُ دُخُولًا وَتَدَخَّلَ وَدَخَلَ بِهِ" "وَتَدَخَّلَ الشَّيْءُ أَي دَخَلَ قَلِيلًا قَلِيلًا، وَقَدْ تَدَاخَلَنِي مِنْهُ شَيْءٌ. وَيُقَالُ: دَخَلْتُ الْبَيْتَ" (ابن منظور، 2010 مادة دخل)؛ أي تداخل الأمور تعني التباسها وعدم وضوحها، وخلط شيء بآخر يدل على أنه دخل وامتزج به، وليس من السهل أن نفرق بين الشَّيْئَيْنِ لأنَّهما متداخلان.

ب- اصطلاحاً: يعرفه صالح بلعيد على أنه "مصطلح حديث ظهر مع الدراسات اللسانية الحديثة Interférence، ويعنون به مختلف أشكال الاحتكاكات اللغوية أي كل أشكال المزج بين اللغات سواء على مستوى الألفاظ المفردة، أو على مستوى التراكيب والأساليب" (بلعيد، 2007، ص.62). فالتداخل اللغوي يقوم على استعمال ألفاظ أو تراكيب لغة ما وتوظيفها في لغة أخرى، أو هو "تبادل التأثير أو التبادل المعرفي بين لغتين: لغة أ في لغة ب / لغة ب في لغة أ. وهنا يكون الاتجاه متبادلاً: $\longleftrightarrow$ وهو اتجاه الفرد إلى استعمال لفظة لغة وإدخالها في لغة أخرى، بشرط وجود اللغتين في عقل المتكلم بإنتاج أحدهما نطقاً أو كتابة. ويحدث عند الثنائي اللغة، بحيث يعمل على اختيار اللغة دون لغة تتحكمه مواقف معينة أثناء حديثه Le choix du code" (بلعيد، 2007 ص.62)؛ يتبين من خلال هذا النص أن التداخل يحدث بين لغتين فاللغة (س) تأخذ من

اللغة (ع) والعكس صحيح؛ أي أنّ اللغة (ع) تأخذ من اللغة (س) فهي عملية تأثير متبادل بين اللغتين، ويمكن أن نمثل هذا بالشكل الآتي:



يرى علي القاسمي أنّ "التداخل اللغويّ بوصفه انتقال عناصر من لغة (أو لهجة) إلى أخرى، في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة: الصوتية والصرفية والنحوية والمفردانية والدلالية والكتابية، سواء أكان الانتقال من لغة الأمّ إلى اللغة الثانية أو بالعكس، وسواء أكان هذا الانتقال شعورياً أو لا شعورياً" (القاسمي، 2010، ص.77)؛ نفهم من خلال المقولة أنّ المتكلم أثناء التحدث مع الآخرين، ينقل كلمة من اللغة الأمّ مثلاً إلى اللغة التي يتحدث بها والعكس يصحّ، ويظهر ذلك في المستويات اللغوية صرفية أو نحوية.....

والانتقال اللغوي هو "نوع من الازدواجية، تحصل عند مزيجي اللغة، حيث ينتقل من لغة إلى أخرى، كأنّه انتقل من مستوى إلى آخر، وهذا بسبب الشرح أو المقام أو الحال" (بلعيد، 2012، ص.306). ونجد صالح بلعيد يقول "وتأخذ لغة المنشأ النصيب الأوفر في فرض أنماطها ودلالاتها على اللغة المغزوة أو الثانية، بل تكون عاداتها طاغية في أكثر من موقف، ويظهر هذا في لغة المترجم الذي يستعمل لغتين، فنراه ينحاز إلى لغة نتيجة صمود

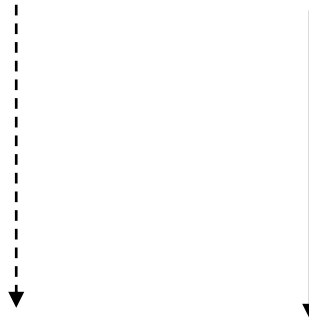
العادات اللغوية في اللغة الأولى" (بلعيد، 2009، ص. 124)، وهذا ما أشار إليه معجم اللسانيات الحديثة؛ إذ قدّم مفهوما واضحا للتداخل اللغوي، والذي "يعني المصطلح المشكلات أو التداخلات اللغوية التي تظهر عند تعلّمنا اللغة الثانية لأنّ كلّ منّا عندما يكتسب اللغة الأمّ إنّما يكتسبها دون معرفة لأنماط لغوية سابقة يمكن أن تتداخل مع اللغة التي نتعلّمها لأول مرة، وهذا أمر لا يواجهه متعلّم اللغة الأمّ وإنّما يواجه متعلّم اللغة الأجنبية أو الثانية بعد أن رسخت في ذهنه الأنماط الصوتية الصرفية والتركيبية للغة الأولى أو الأمّ، نلاحظ هذا التداخل اللغوي واضحا في الأداء الصوتي لمتكلّم اللغة العربية من الأوربيين الذي اكتسب عادات نطقية خاصة بالنظام الصوتي للغة الأمّ التي أصبحت جزءا من سلوكه اللغوي العام" (عيّاد حنا وحسام الدين وجريس، 1997، ص. 82)، ويظهر هذا عند المتكلّم الذي يتعلّم اللغة الثانية لأنّه اكتسب لغته الأولى، اللغة الأمّ، فتراه يسير على هذا النمط، فبمجرد الاستماع إليه تدرك بأنّه قد أدخل تعديلات على بعض العناصر، سواء أكان ذلك على المستوى الصوتي، أو اللفظي، أو التركيبي.

كما يكون الانتقال اللغوي كذلك عند المتكلّم أثناء حديثه، فكثيرا ما يلجأ إلى استعمال عناصر ينقلها من اللغة الفرنسية إلى اللغة التي يتحدث بها.

ت- نماذج عن التداخلات اللغوية:

• الانتقال من الدارجة إلى الفرنسية:

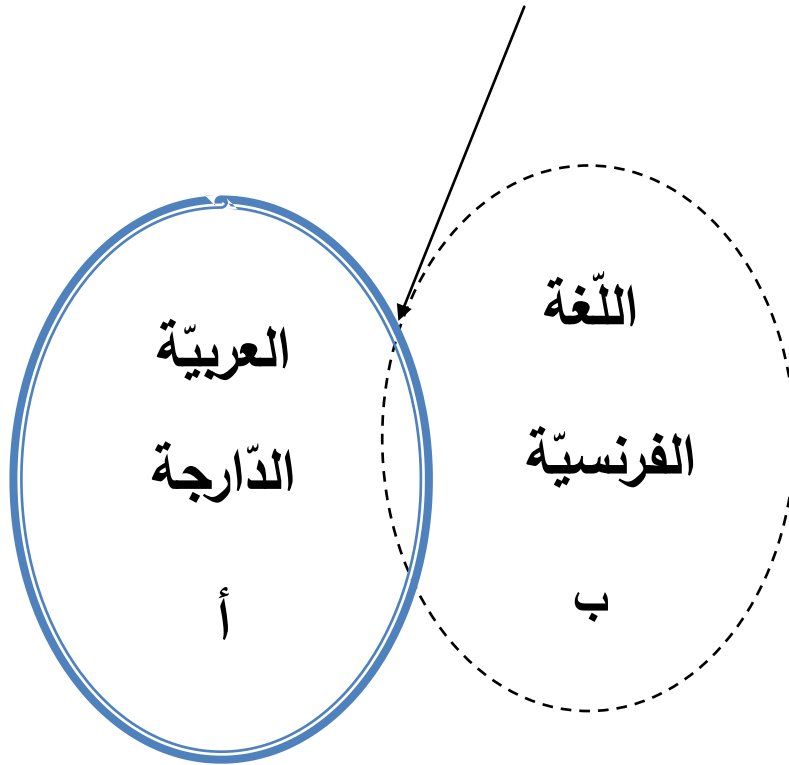
وقيلا غدوة نديرو examen



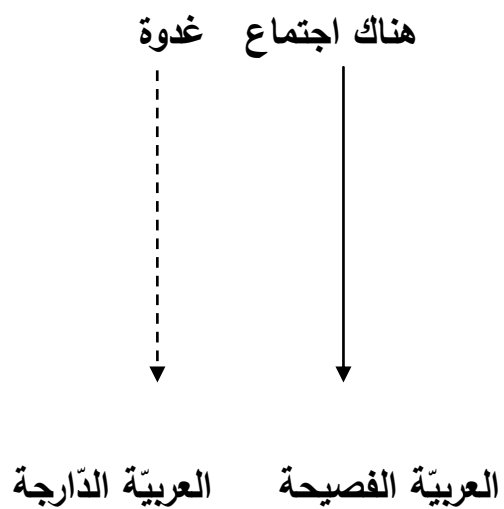
اللغة الفرنسية

العربية الدارجة

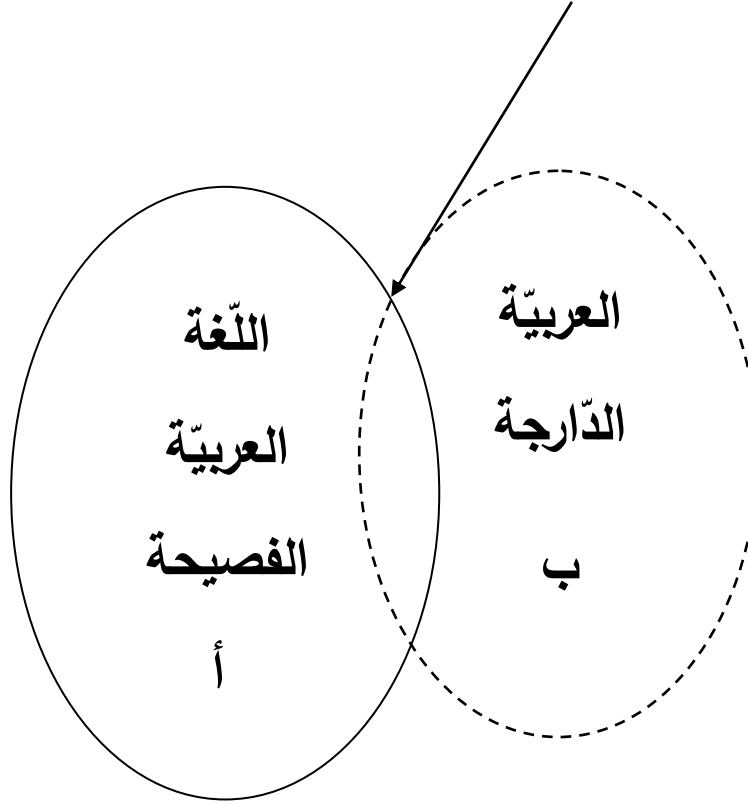
تدخل اللغة الفرنسية إلى العربية الدارجة



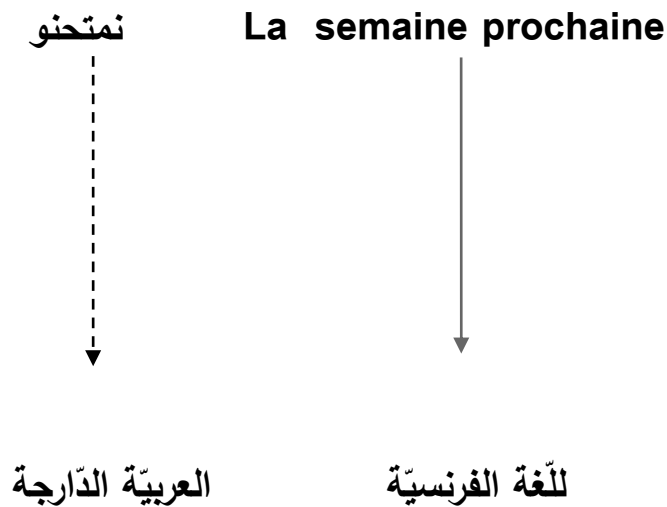
. الانتقال من العربية الفصحى إلى الدارجة

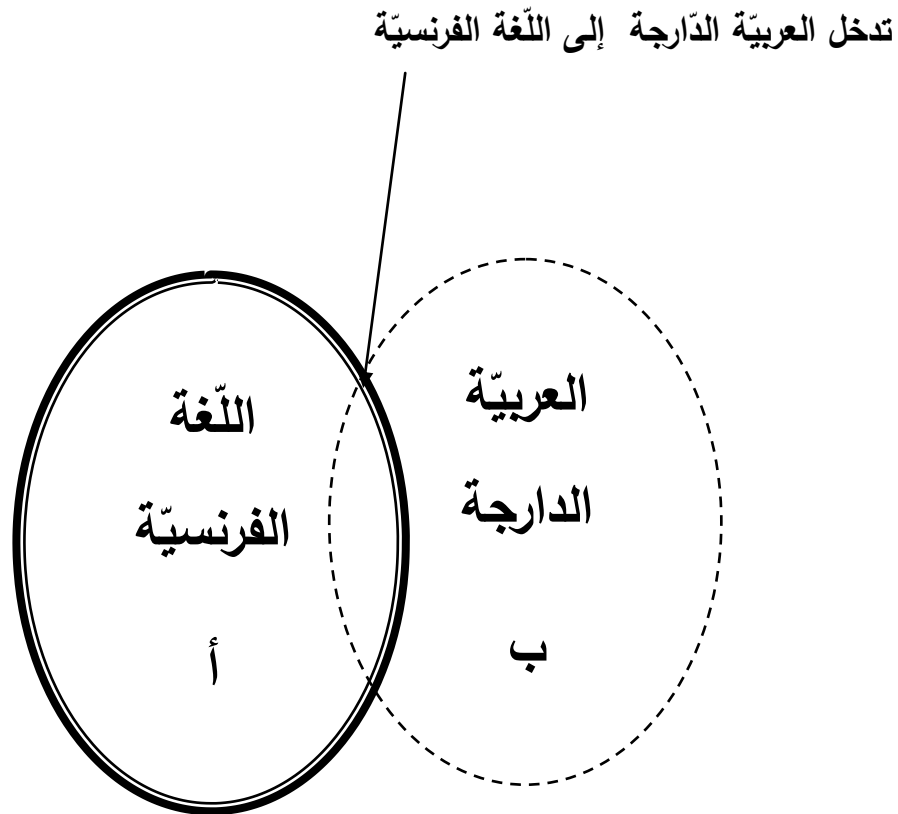


تدخل العربية الدارجة إلى اللغة العربية الفصحى

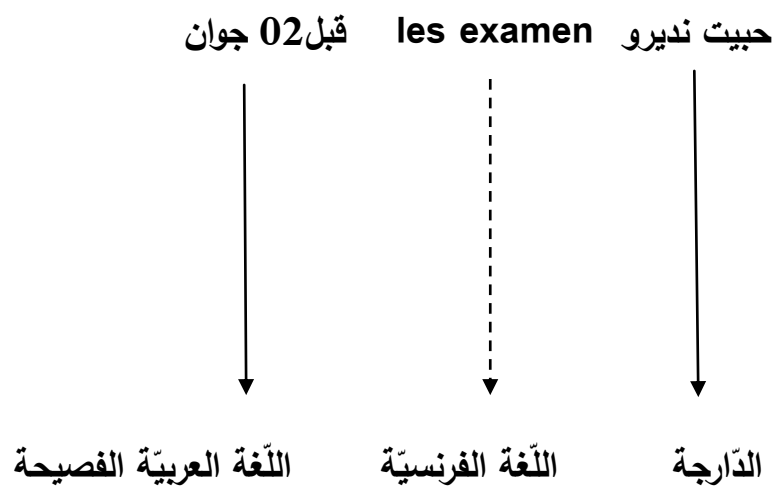


• الانتقال من اللغة الفرنسية إلى العربية الدارجة





- الانتقال من الدارجة إلى الفرنسية إلى اللغة العربية الفصحى



- **الثنائية اللغوية:** تعني وجود مستويين لغويين ينتميان إلى لغة واحدة المستوى العالي يمثلته المستوى الفصيح، والذي يسمى بالمعيار، أما المستوى الآخر يمثلته المستوى الأدنى، وهو المستوى اللهجي، أو العامي أو ما يسمى كذلك بالمستوى الشعبي، النمط الأول نجده في الإجراءات الرسمية كالخطابات الدينية، والنمط الثاني يستعمل في الحياة اليومية العادية، كالحوارات التي تجرى مع الأصدقاء، والنقاشات العائلية، وعلى هذا فالثنائية يقصد بها "الوضعية اللغوية التي يحصل فيها الكلام عن موضوع ما حسب المقام والمكان بتناوب بين لغة ولهجتها وهي التي تقابل مصطلح (diglossie بالفرنسية)" (ساسي، 2001، 97) يتبين من خلال هذا النص، أنّ الثنائية ما هي إلا استعمال يحصل للفرد المتكلم حينما ينتقل من النمط المعياري إلى النمط الأدنى، وهذا بحسب المقام الذي يكون فيه، وعلى هذا قيل لكل مقام مقال. إذ ينتقل المتكلم من مستوى إلى آخر؛ كأن ينتقل من المستوى الفصيح إلى المستوى اللهجي؛ لأنّ المقام يفرض ذلك. إنّ الثنائية اللغوية "تخصّ تعدّد المستويات اللغوية داخل إطار لغوي واحد، واعتمادا على هذا التحديد نقول إنّ المجتمع الجزائري يتسم بهذه الظاهرة؛ أي مستوى راق يستعمل في المجال الفكري والأدبي (الفصحى) ومستوى آخر يستعمل على نطاق المحيط العائلي والاجتماعي (العامية الجزائرية التي تضم عدة لهجات تتوزع على عدد مناطق الجزائر المختلفة)، فانتقال المتكلم الجزائري مثلا من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح يشكّل لنا ثنائية لغوية (عامية/فصحى)؛ لأنّه استعمل مستوى من مستويات اللغة العربية" (أوشيش، 2002، ص. 64-65)، والثنائية اللغوية هي خاصية اجتماعية؛ أي تحدث على المستوى الاجتماعي.

- **الازدواجية اللغوية:** يقول عمار ساسي في كتابه اللسان العربي وقضايا العصر: "ويقابل مصطلح الازدواجية في اللغة الفرنسية *bilinguisme*" (ساسي، 2001، 96) والازدواجية تعرّف على أنّها "استعمال نظامين لغويين في آن واحد، للتعبير أو للشرح وهو نوع من الانتقال من لغة لأخرى. وهذا موجود كظاهرة لغوية اتّصالية في الشعوب التي خرجت من الاستعمار" (بلعيد، 2012، ص. 306)؛ وانطلاقا من هذا التعريف؛ يتبين لنا أنّ المتكلم أثناء حديثه ينتقل من لغة إلى أخرى، كأن يستعمل لغة ما وانتقاله إلى لغة أخرى؛ أي استخدامه لنظامين

مختلفين، كاستخدامه للغة العربية، وانتقاله إلى اللغة المازيغية (القبائلية) مثلا، أو استعماله للعربية وانتقاله إلى الفرنسية...

- مقارنة بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية" (أوشيش، 2002، ص.69):

الثنائية اللغوية	الازدواجية اللغوية
1. استعمال المجتمع لمستويين من التعبير ينتميان إلى لغة واحدة ونظام لغوي واحد (العامة/الفصحى)	1. استعمال المجتمع للغتين مختلفتين ليس لهما نظام لغوي واحد (العربية/الفرنسية) (العربية / الأمازيغية) (الأمازيغية/الفرنسية)
2. انتقال الفرد من الفصحى إلى العامة أو العكس هو استعمال نمط من أنماط اللغة العربية (مستوى من مستويات اللغة العربية)	2. انتقال المتكلم من اللغة العربية إلى الفرنسية أو الأمازيغية هو انتقال من مستوى ينتمي إلى لغة إلى مستوى آخر ينتمي إلى لغة أخرى
3. تكون جماعية	3. تكون فردية أو جماعية
4. يمكن للثنائي اللغة أن يلتزم بمستوى واحد في التعبير	4. لا يلتزم مزدوج اللغة بلغة واحدة في غالب الأحيان
5. أساس التداخل بين نظامين متساويين	5. أساس التداخل بين نظامين مختلفين

- **التعدد اللغوي:** يرى على القاسمي " (التعدد اللغوي) بأنه (استعمال أكثر من لسان واحد) أي استعمال أكثر من لغة واحدة، سواء أكان هذا الاستعمال يتعلّق بشخص، أو مؤسسة، أو نظام تعليمي، أو قُطر من الأقطار، أو معجم، أو ما شابه ذلك. فنقول: شخص متعدّد اللغة، أو بلد متعدّد اللغة، أو معجم متعدّد اللغة. (مع ملاحظة أن اللغات التي تفرّق بين المثنى والجمع تطلق (تعدّد اللغة) على استعمال أكثر من لغتين). " (القاسمي، دت، ص.1) يمكن إذن تعريف التعدّد اللغوي على أنّه استعمال أو ممارسة لغات عدّة، كأن يستعمل الفرد أكثر من لغتين ليعبّر عن أغراضه الخاصّة، قصد الوصول إلى هدفه، وهو "مصطلح يُستخدم في علم اللغة الاجتماعي للإشارة إلى المجتمع اللغوي الذي يستخدم لغتين أو أكثر، كما يشير إلى الشخص الذي يكون لديه هذه القدرة، وهو بهذا يقابل مصطلح أحادي اللغة" (الغازي والسرتي، 2017 ص.223)، وقد "حظي مفهوم "التعددية اللغوية" (Multilingualism) باهتمام كبير ليس في الدوائر الأكاديمية من خلال أدبيات علم اللغة الاجتماعي فقط، ولكن من خلال دوائر غير أكاديمية أيضاً، وذلك نظراً إلى العلاقة الوطيدة بين مفهوم التعددية اللغوية وقضايا التنمية والعولمة" (محمود، 2014، ص124) إضافة إلى ما عرضناه يمكن القول "وليس التعدّد اللغوي - خلافاً لما يمكن للبعض أن يتصوّره - وضعاً خاصاً، وليس مقصوراً على مناطق مخصوصة، ولا هو سمةٌ من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو من سمات البلدان النامية" (كافي، 2008، ص.77) من خلال المقولة نرى أنّ التعدّد اللغوي هي خاصيّة تشترك فيه البلدان الناميّة، والمتطوّرة على حد سواء؛ فمن الصّعب جداً أن نجد فرداً أو مجتمعاً يفتقر إلى هذه الظّاهر "والمتمأل للخريطة اللغوية للجزائر يصادف تعدّداً لغوياً مشوباً بازدواجية خاصة، ويلاحظ وجود لغات ولهجات متعدّدة " (لاصب، 2004، ص.71). ويعني ذلك أنّ الجزائر تشهد ممارسات لغويّة متعدّدة كاستعمال المجتمع للعربيّة الفصيحة، والفرنسيّة والمازيغيّة، إضافة إلى استعمالها لللهجات أخرى متنوّعة.

إنّ التعدّد اللغوي موجود في كل بلدان العالم، وهو نتيجة عوامل كثيرة منها: الانفتاح الذي أثر على الفرد ممّا جعله يمارس لغات أجنبيّة، يضاف إلى ذلك عامل آخر يتمثّل في الاستعمار بمختلف أنواعه؛ لأنّه يعدّ عاملاً خطيراً؛ يلحق باللّغة ضرراً يؤدي إلى المساس

بالبهوية الوطنية، مثل ما قام به الاستعمار الفرنسي في فرض لغته على الشعب الجزائري؛ لأنه علم أن اللغة ليست وسيلة للتواصل وحسب، بل هي صورة وجود الأمة يقول عبد الله شريط في كتابه نظرية حول سياسة التعليم والتعريب "اللغة لا بد لها من مجتمع والمجتمع لا بد له من لغة يعيش كل منهما من الآخر ويتغذى منه ويتفاعل معه ويكسب منه القوة على البقاء والتطور" (شريط، 1984، ص.25)، ففي مثل هذه الحالة تكون الممارسة ظاهرة سلبية، من شأنها أن تؤدي إلى الفناء والزوال؛ والغرض من ذلك "جعل الجزائر قطعة لا تتجزأ من التراب الفرنسي أرضا ولغة وثقافة ودينا، وقد انتهج لذلك سياسة الفرنسية؛ وهي إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية في جميع مجالات الحياة الاجتماعية حتى يصبح المجتمع الجزائري فرنسي اللسان والثقافة" (بن نعمان، 1981، ص.155). إن الاستعمار الفرنسي قام كل ما بوسعه لمحو الشخصية الجزائرية، فاستعمل كل السياسات التدميرية، للتخلص من ثقافة وهوية الشعب؛ وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على أن فرنسا خططت لهدفها، حتى تكون أرض الجزائر للفرنسيين.

- التنمية البشرية: تعددت آراء الباحثين حول مفهوم التنمية البشرية، فهناك من حددها انطلاقا من النمو والتطور، وعرف مصطلح النمو "من خلال التغيير والتقدم" (غول، 2008-2009 ص.62). ويعرفها علي القاسمي على أنها "لا تقتصر على عنصر من عناصر الإنتاج، بل تشمل الإنسان والأرض معاً، ولا تكون لفائدة فئة من المواطنين دون غيرهم، ولا لمصلحة جهة دون أخرى بل يشارك فيها جميع المواطنين رجالاً ونساء في جميع أنحاء البلاد، وتعم فائدتها جميع المواطنين وهدفها تحسين نوعية الحياة، لتمكين كل مواطن من العيش بطريقة تليق بالكرامة الإنسانية" (القاسمي، د.ت، ص.2)؛ يتبين من خلال هذا النص، أن التنمية البشرية لا يمكن حصرها في عنصر واحد، وإهمال بقية العناصر الأخرى وإنما تشمل جميع جوانب الحياة (اقتصادية، أو اجتماعية أو سياسية...)؛ أي هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة التي أنتجها الإنسان والحياة ككل؛ فالإنسان في عصرنا الحالي لم يعد مجرد فرد يمثل رقما منعزلا وإنما أصبح يمثل مقياسا للتطور أو التخلف" (غول، 2008-2009، ص.146) وهذا ما يجعل "لنمط التنمية جزء لا يتجزأ من مشروع متكامل للسلام والأمن والتقدم والديمقراطية

وصيانة البيئة" (غالب مقاطف 202-203، ص108) نفهم من خلال هذا النص أنّ جوانب التنمية البشرية كثيرة، لا يمكن عزل جانب عن جوانبها فكلّ منهما مكمل للآخر؛ لأنها تتميز بالشمولية، كما أنّ الحديث عنها يستدعي الحديث عن أنواعها.

➤ أنواع التنمية البشرية: للتنمية أنواع تتمثل فيما يأتي:

✓ **التنمية الاقتصادية:** إنّ التنمية الاقتصادية تمثل الدافع الأساسي لتحقيق التنمية البشرية؛ إذ تشمل جميع المجالات سواء أكانت زراعية، أو صناعية، أو تجارية، أو فنية أو تكنولوجية، وكلّما ازدادت القوى البشرية المكلفة بهذه الأنشطة، ازداد النمو الاقتصادي، وهو بدوره لا يهدف إلى تحسين مستوى الدخل الفردي وحسب، وإنّما إلى تحديث الطرائق العلمية وإتباع أساليب التكنولوجيا الحديثة (غول، 2008-2009). فالتنمية الاقتصادية هي المحرك الأساسي لتحقيق التنمية البشرية.

✓ **التنمية الاجتماعية:** إنّ المفهوم العام للتنمية الاجتماعية، يتطلب "تحسين نوعية الحياة في مختلف النشاطات البشرية من خلال إحداث التغيرات الاجتماعية التي تساهم في تحقيق التوازن بين الجانب المادي والجانب البشري بما يحقق للمجتمع نموه واستمراره" (غول، 2008-2009، ص72). ويعني ذلك أنّ التنمية الاجتماعية تشمل جميع الحاجيات الضرورية التي يتطلبها الفرد والمجتمع كالتعليم، والصحة، والملبس، والمأكل وبناء المؤسسات؛ أي كل ما يتعلّق بالمظاهر الاجتماعية؛ وهذا لا يعني أنّها تتوقف عند هذا الحد، بل يظهر إسهامها أيضا من خلال إمكانية القدرة على التطوّر، والتقدّم، ذلك أنّها تتادي بالتجديد نحو الأفضل لبناء مجتمع تسوده الرفاهية والازدهار.

✓ **التنمية الثقافية:** يرى عبد العزيز بن عثمان التويجري أنّ التنمية الثقافية قاعدة متينة من أسس التنمية الشاملة المستدامة، لا تقوم إلّا بها، ولا تؤدي دورها إلّا من خلالها، ولا تنتج إلّا إذا كانت الثقافة مثمرة منتجة" (التويجري، 2015، ص12) تمثل التنمية الثقافية العمود الفقري للتنمية الشاملة، فبوجودها تتحقّق الغايات، والأهداف كما تقوم بتدعيم مختلف المجالات والتي نذكر منها مجال التعليم مثلاً؛ وعليه فإنّ قيام التنمية الثقافية على النحو الذي يحقّق التقدم الثقافي والازدهار الفكري، ويكفل تطور المجتمع، هو

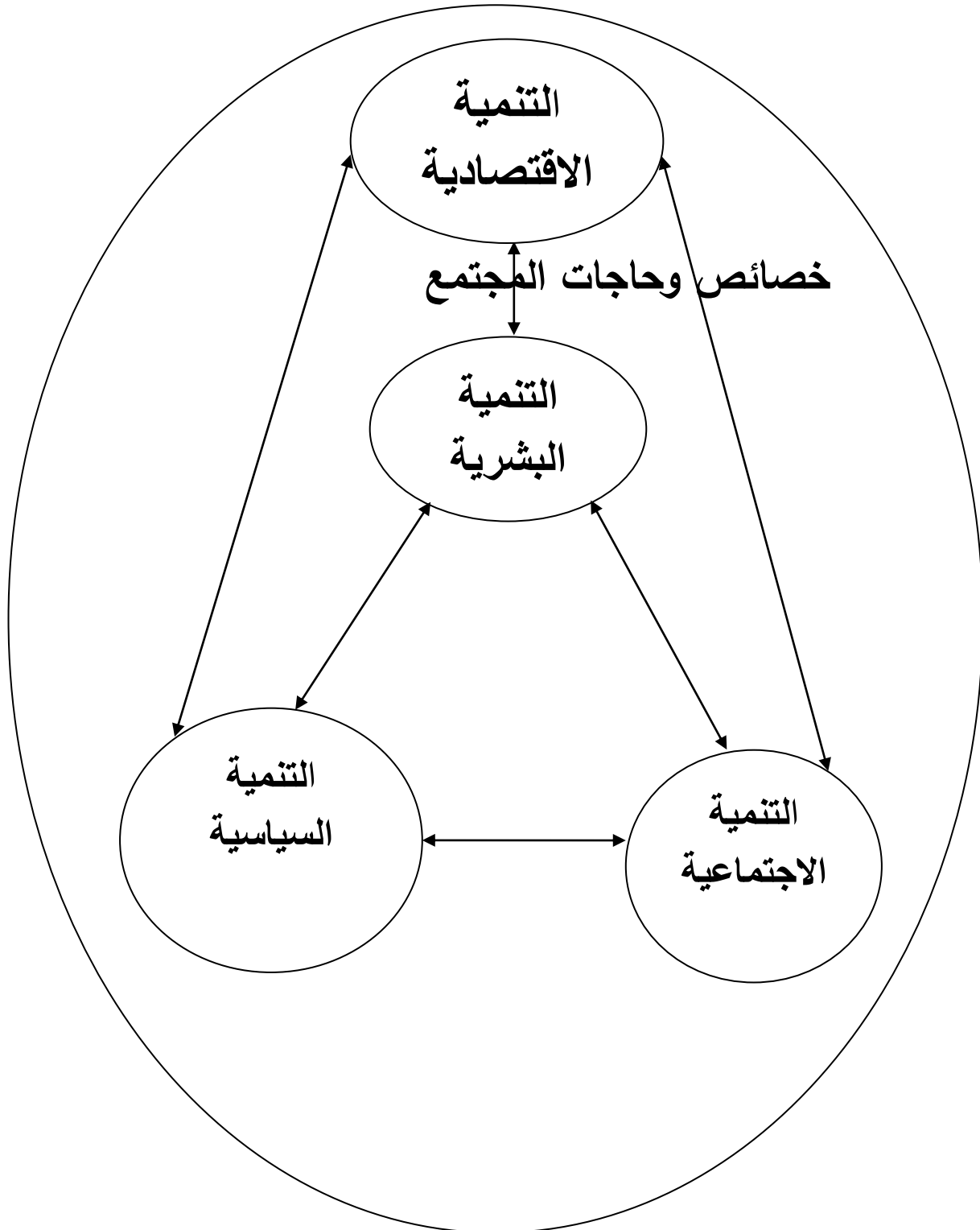
أمرٌ مرهونٌ بإيجاد الدوافع الموضوعية والحوافز الذاتية لدى الأفراد والجماعات، وعلى المستويين الرسمي والشعبي، والتي من شأنها أن تطلق القدرات، وتفجر المواهب، وتحرك الملكات للإبداع وللابتكار ولالإنتاج الفكري الذي يُنعش الحياة، ويمتّع الإنسان، ويساهم مساهمة فعالة، في تطوّر المجتمع فكرياً وثقافياً، وفي رقيه اجتماعياً وحضارياً" (التوجيهي، 2015، ص13)، فالتنمية الثقافية تهدف إلى التطور والكمال فإذا كان المجتمع مثقفاً يكثر فيه عدد من الباحثين والمتعلمين، فإنّ هذا يؤدي إلى ارتفاع ثقافة المجتمع، وبالتالي سينعكس على جميع جوانب الحياة؛ لأنّ التعليم هو المحرك الهام الذي يكون عقل الإنسان، ويجعله يسير نحو الأحسن؛ وبالعلم تتقدّم الأمم، وبه يتمّ التّواصل والتّفاهم بين دول العالم، فكلّما ازدادت نسبة العلماء في مجتمع ما، سيؤدي ذلك حتماً إلى تطوير البحث العلمي والتكنولوجيا، ومنه تحسين المستوى المعيشي للسكان.

✓ **التنمية السياسية:** هي تلك الآليات التي تلجأ إليها دولة ما، معتمدة على

خطة معينة، والهدف من ذلك تطوير مجالاتها المختلفة، لتحقيق التنمية الشاملة.

شكل رقم (1) يمثل المنظور المتكامل للتنمية

(غول، 2008-2009، ص.119).



يتبين من خلال الرسم السابق؛ أنّ الإنسان يمثل المحرك الأساسي لعملية التنمية؛ إذ لا يمكن فصل عنصر عن عناصرها، فهي تشبه ورقة الكتابة، إذا قمنا بقطع الوجه الأمامي للورقة بالطّبع سيقطع الوجه الخلفي لها، فكل الأجزاء مترابطة، ومتكاملة، وقد صدق من قال عنها بأنّها "عملية معقدة".

قياس معدل التنمية البشرية: قياس معدل التنمية البشرية للدول حسب

المعدلات الآتية:

1. تنمية بشرية مرتفعة جدا: 0.8 أو أكثر.

2. تنمية بشرية مرتفعة: -0.7990.7

3. تنمية بشرية متوسطة: 0.699-0.55

4. تنمية بشرية منخفضة: 0.55 أو أقل.

دور الممارسات اللغوية المتعددة في تحقيق التنمية البشرية:

✓ **ممارسة اللغات الوطنية:** إنّ اللغات الوطنية بإمكانها أن تؤدي دورا فعالا، فلا بدّ من توفير كل الوسائل اللازمة لتعليم هذه اللغات، وهذا ما جعل علي القاسمي يقول "إنّ تنمية اللغات الوطنية وتعليمها في النظام التربوي تصبّ في صالح التنمية البشرية لأنّ شعور أبناء الأقليات اللغوية باستيفاء حقوقهم كاملة بما فيها الحقوق اللغوية يزيد من التماسك الاجتماعي في البلاد، ويسهم في السلم الأهلي اللازم للتنمية البشرية، ويكثف من مشاركتهم في العملية التنموية" (القاسمي، د.ت، ص.5). يقول عمار ساسي "ولا غرابة إن قلنا إنّ اللغة هي وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء. واللغة هي قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها جميعا تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة ومستعملها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات، وبذلك توجد الصلة بين فكره وأفكار الآخرين وتتدخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية" (ساسبي

2001، ص.80)؛ أي أنّ اللّغات الوطنيّة تعمل على تطوير المستوى الثقافي للمجتمع وإمكانية القدرة على الابتكار، فجوهر هذه اللّغات يظهر في سرعة الفهم والاستيعاب، وتقديم الحلول للمشكلة من خلال المشاركة والشّعور بالانتماء؛ مما يخلق تماسكا متلاحما في البلاد؛ وعليه سيتحقق الأمن الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق التنمية البشرية كونها- اللغة- تعبر عن الفكر والذي يمكن أن يكون أساسا للإبداع ذلك؛ لأنّ شعور الفرد بالانتماء يجعله متحمسا ليثبت قدراته، وكفاءته، لا بل ليبين مكانته في المجتمع الذي يعيش فيه؛ وعليه فإنّ اللّغات الوطنيّة لا بد من ممارستها وتعليمها؛ لأنّها تسهم في رفع وتطوير المستوى الثقافي والحضاري.

✓ **ممارسة اللّغات الأجنبية:** مما لا شك فيه أن اللّغات الأجنبية لا تجعل الفرد منغلقا على نفسه، وإنّما يكون على صلة بالثقافات الأخرى "لأنّ الانفتاح على ما يستجدّ في الفكر الإنساني هو وسيلة من وسائل تنمية الثقافة وتشجيع الترجمة، ونشر المعرفة وتوسيع الخيارات الثقافية أمام الأفراد وإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية" (القاسمي، د.ت، ص.5). إنّ التّفّتح على الغير يفرض نوعا من ممارسة اللّغات الأجنبية، ويعتبر عاملا أساسيا لتشجيع الترجمة، ونشر العلم، و مسايرة التّكنولوجيا الحديثة وهذا لكي يتكوّن مجتمع راق ذو عدالة اجتماعيّة.

ليس من الغريب أن نقول عن الممارسات اللّغويّة إنّها موجودة في كل مناطق أو أنحاء العالم، فلا يمكن أن نجد بلداً أو مجتمعا تغيب عنه هذه الظاهرة؛ وإذا جئنا إلى تحديد مفهوم هذا المصطلح جاز لنا القول: إنّ "استعمال أو ممارسة للغات عدّة في مجتمع واحد" ومن خلال هذا التّحديد نستدل بالجزائر التي يشهد وضعها استعمالا لغويّة "حيث عرفت الجزائر اللّغة العربيّة بقدوم الفتح الإسلامي، وكانت البربرية اللّهجة السائدة، فحدث انتقال إلزامي بين الفصحى واللغات الوطنيّة في معظم شؤون الحياة، كما تولّد مستوى ثان للعربية"(بلعيد، 2010، ص.22)؛ ويعني ذلك أنّ الوضعيّة اللّغويّة قد نتجت عن بعض العوامل أهمّها: العامل الديني "وفي هذا المجال استطاعت اللغة العربيّة اقتحام لغات كثيرة عن طريق توظيف المصطلحات ذات الصلة بميدان الدين، ونجم عن ذلك أن أثّرت بشكل

كبير على لغة البلاد" (بلعيد، 2007، ص.62)؛ حيث استقطب شعوب العالم من أجل اعتناق الدين الإسلامي، فتولد للغة العربية مستوى ثان يتمثل في المستوى العامي أو اللهجي وكما كانت للغة المازيغية ولهجاتها المختلفة، كالأمازيغية الشلحية، المزابية، الترفقية..... المكانة المرموقة آنذاك، فحدث تعايش بين اللغتين؛ أي بين المازيغية والعربية.

وإذا اتجهنا إلى ميدان التعليم نجد هناك لغات أخرى تستعمل، أو تمارس كالفرنسية والإنكليزية، والألمانية، والذي يمكن أن يؤثر في اللغة إيجاباً أو سلباً، ولندكر على سبيل المثال "الحضارة العربية الإسلامية حيث كانت توظف اللغات مثل الفارسية لخدمة العربية ولم تشك منها أبداً، وبذلك قد يكون التعدد اللغوي ظاهرة صحية تسهم في توسيع دائرة التفكير اللغوي والانفتاح على الثقافات المحلية والأجنبية تطعيماً للثقافة الوطنية " (لهويل، وحسني، 2014، ص.117).

إن الممارسات اللغوية لها دور هام في حياة الفرد، والمجتمع فهي تساهم في البناء، والتطور، ومواكبة العصر كونها تزيل ستار الانعزال، والخروج من دائرة القوقعة التي نعيش فيها، وحتى يتمّ التفاهم، والاتصال بين بلدان العالم، لابد لنا من استعمال أو ممارسة لغات أجنبية لتعم الفائدة، والدخول في عصر المعلوماتية، فمثل هذه الظاهرة لا تسهم في الهدم بقدر ما ستساهم في الازدهار، والتشييد من أجل تحقيق غايات أفضل، والتفتح على الغير كتطوير المعرفة.

ولكن رغم المحاسن التي تتّصف بها لا ينبغي نسيان سلبياتها، والتي من شأنها أن تؤدي إلى التدهور، والاندثار كأن تمس الهوية الوطنية.

ومن هنا يجدر بنا القول إن ظاهرة استعمال اللغات الأجنبية لها وجهان وجه ايجابي، ووجه سلبي، إذا أحسن المجتمع استخدامها تعود عليه بالفائدة، وإذا لم يحسن استعمالها سوف تنعكس عليه.

ومن خلال ما تقدّم يمكن إجمال ما توصلنا إليه في النقاط الآتية:

- ✓ تتعايش في الجزائر أربع لغات: المازيغية، والعربية، والدّارجة، والفرنسية؛
- ✓ التّفّتح على الغير يفرض نوعا من الممارسات اللّغوية؛
- ✓ التّعدّد اللّغوي يساعد على التّطلّع، ومعرفة الحضارات الأخرى؛
- ✓ التّعدّد اللّغوي يساهم في تكوين الملكة المعرفية للأفراد والمجتمعات من خلال الترجمة؛
- ✓ نقل العلوم من اللّغات الأخرى يتطلّب استعمال لغات متنوعة؛
- ✓ ضرورة الممارسة اللّغوية لمسايرة التّقدم العلمي والتّكنولوجي؛
- ✓ الممارسات اللّغوية بإمكانها أن تحقق تنمية بشرية؛
- ✓ الممارسات اللّغوية وجهان؛ وجه يتعلّق بالإيجابيات، ووجه آخر يتعلّق بالسّلبات.

الباب الثاني:

منهجية البحث ودراسة إحصائية تحليلية
للاستبيانات

الفصل الأول:

جامعة مولود معمري، بتيزي-وزو نموذجاً للدراسة الميدانية

1. الإطار العام للدراسة التطبيقية.

2. منهجية البحث.

1.2 ميدان البحث.

2.2 تحديد العينة.

3.2 أدوات البحث.

1. الإطار العام للدراسة الميدانية: تتركز الدراسة الميدانية على مدى ممارسة طلبة السنة الثالثة للغة العربية الفصحى، ومن خلالها نحاول الكشف عن نسبة استعمال الطالب لهذه اللغة ويتم ذلك بتطبيق أهم القوانين المتعلقة بآليات الإحصاء، كحساب المنوال، والاستعانة بالمنحنيات البيانية كالأعمدة البيانية، قصد الوصول إلى نتائج دقيقة بإمكانها أن تبين الأسباب التي أدت بالطالب إلى ممارسة اللغة أو عدم ممارستها، وهو الأمر الذي يدفعنا إلى طرح تساؤلات من بينها: أتمارس اللغة العربية الفصحى في قاعة الدرس أم لا؟ ما العوامل التي دفعت بالطالب إلى الممارسة أو عدم الممارسة؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة نستعرض جل الآراء المستدلة.

2. منهجية البحث: تمت هذه الدراسة في منطقة تيزي-وزو، وتحديداً في جامعة مولود معمري، بقسم اللغة العربية وآدابها، اخترت عينة البحث، وذلك بتوزيع عدد من الاستبانات على طلبة السنة الثالثة نظام (ل. م. د)، وعينة أخرى خاصة بأساتذة يدرسونهم أو يشرفون عليهم.

2-1- ميدان البحث: قبل الدخول إلى مجال البحث، ارتأيت أن أقدم وصفاً موجزاً لمنطقة تيزي-وزو.

2-1-1- واقع منطقة تيزي-وزو: إن الحديث عن منطقة تيزي وزو، يستدعي الحديث عن موقعها كونها تعدّ "من بين أحدث ولايات الجزائر التي يصل عددها إلى 48 ولاية وتقع هذه الولاية شرق الجزائر العاصمة بحيث لا يبعد مقر الولاية عن الجزائر سوى بحوالي 105 كلم وتنقسم الولاية إدارياً إلى 21 دائرة و67 بلدية. ويغلب الطابعين الفلاحي والتجاري على نشاطها علماً وأن مواطنيها ذوي الأصول البربرية يجلبون قوت عيشهم على العموم عن طريق النزوح الريفي نحو المدن والهجرة إلى الخارج، ويعيش السكان في المناطق الريفية على شكل قرى يصل عددها أكثر من 1400 قرية" (د.ل.م، 2011)؛ وعلماً أن منطقة تيزي وزو من أكبر المدن الموجودة في الجزائر، والناطقة بإحدى لهجات المازيغية؛ وهي منطقة يقال عنها منطقة القبائل الكبرى، ومن جهة أخرى نجد منطقة بجاية، والتي يتحدث سكانها أيضاً باللغة المازيغية (القبائلية)، وتعرف بمنطقة القبائل الصغرى، سميت المنطقة بتيزي وزو، بدليل أنها تحمل

مفهومين "تيزي وهي الهضبة بالأمازيغية أما أزرو فهو نبات ذو أزهار بلون أصفر" (د.ل.م، 2011)، وعلاوة على ذلك نجد هناك أحياء كثيرة للمنطقة نذكر بعضاً منها:

- أعزيب أحمد؛
- بوخالفة؛
- واد عيسي؛
- مدينة تيزي وزو الجديدة؛
- سيدي بالوة؛
- تامدة؛
- مدوحة؛
- حسناوة؛
- باستوس.

2-1-2- نبذة عن جامعة مولود معمري: وإذا جئنا إلى تحديد مكان الجامعة جاز لنا القول عنها، إنها تحتل موقعاً ممتازاً؛ إذ "تقع جامعة مولود معمري في ولاية تيزي وزو في الجزائر، وقد سميت بهذا الاسم تكريماً لمولود معمري. وتم افتتاح الجامعة في عهد الرئيس الجزائري هواري بومدين عام 1977م، "مركز تيزي وزو الجامعي (C.U.T.O)" بموجب المرسوم التنفيذي رقم 17-77 الصادر بتاريخ 20 حزيران (يونيو) 1977" (د.ل.م، 2017).

وتتوفر الجامعة على عدة تخصصات منها :

- ❖ تخصص اللغة العربية وآدابها؛
- ❖ تخصص اللغة المازيغية (القبائلية)؛
- ❖ تخصص اللغة الانكليزية؛
- ❖ تخصص اللغة الفرنسية؛
- ❖ تخصص الترجمة؛

❖ تخصص الطب؛

❖ تخصص الرياضيات والإعلام الآلي؛

❖ تخصص العلوم السياسية... وغيرها.

وانطلاقاً من التخصصات المختلفة ارتأينا أن نجري موضوع البحث في هذه الجامعة وبالتركيز على تخصص اللغة العربية وآدابها.

2-2- تحديد العينة: اخترت عينة الدراسة وذلك باللجوء إلى قسم اللغة العربية وآدابها والهدف منها معرفة مدى ممارسة طلبة السنة الثالثة للغة العربية والاهتمام بها، وعليه يمكن تعريف العينة على أنها محتواة في المجتمع الكلي المقصود دراسته، أو هي مجموعة جزئية منه، "بدلاً من أن نختبر كل المجموعة التي تسمى بالمجتمع Population والتي غالباً ما يكون صعب أو مستحيل فحصها" (شبيجل، شيلر، وسيرينيفاسان، 2004، ص. 68)؛ إذ تكون الحاجة ضرورية لأخذ العينة بديلاً عن دراسة المجتمع كله، مثل أخذ عينة من دم مريض لفحصها (أمانى، 2007، ص. 7)؛ أي بدون أن نفحصه بكامله، وينطبق هذا أيضاً على موضوع الدراسة حيث يتم "ذلك اعتماداً على نتائج العينة، وهذه العملية تسمى بالاستدلال الإحصائي Inference Statistical" (شبيجل، شيلر، وسيرينيفاسان، 2004، ص. 68) والعينة المختارة للدراسة لم تكن عشوائية، بل تم انتقاؤها قصداً، ممثلة في مجموعة من طلبة الليسانس السنة الثالثة (ل.م.د)، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من أساتذتهم مع العلم أن هذه الدراسة كما قلت سابقاً، قد أجريت في جامعة مولود تيزي وزو، بقسم اللغة العربية وآدابها.

وقع اختياري لهؤلاء الطلبة، لأنهم على وشك التخرج، باتخاذهم الدافع الأساسي لاستجوابهم حول موضوع ممارسة اللغة العربية الفصيحة، وهذا للكشف عن مدى ممارستهم لهذه اللغة.

وقد اخترت مجموعة تحوي جنسين (ذكور - إناث)، إلا أن نسبة الذكور ضئيلة جداً مقارنة بنسبة الإناث، ويمكن توضيح هذا في الجدول الآتي:

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
95%	95	الإناث
5%	5	الذكور
100%	100	المجموع

عدد طلبة السنة الثالثة للسنة الدراسية (2015-2016) -254- طالباً، وتم توزيع مئة وخمس (105) استبانة، وفي النهاية جمعت مئة (100) منها.

عدد طلبة السنة الثالثة حسب التخصص، في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري تيزي-وزو، لسنة 2015-2016 موضحاً في الجدول الآتي:

نوع التخصص	الإناث	الذكور	الإناث والذكور
لسانيات تطبيقية	68	02	70
الأدب	129	02	131
نقد ومناهج	48	05	53
مج/ طلبة السنة الثالثة	245	09	254

في حين بلغ عدد أساتذة طلبة السنة الثالثة للسنة الدراسية (2015-2016) - 28-
أستاذًا، وقمت بتوزيع عشرين (20) استبانة، وفي الأخير تم استرجاعها جميعها.

عدد أساتذة طلبة السنة الثالثة حسب التخصص، في قسم اللغة العربية وآدابها،
جامعة مولود معمري- تيزي وزو، لسنة 2015-2016 موضح في الجدول الآتي:

نوع التخصص	عدد الأساتذة
لسانيات تطبيقية	17
الأدب	11
نقد ومناهج	17
مج/ مجموع الأساتذة طلبة السنة الثالثة	28
مج/ المجموع الكلي لأساتذة قسم اللغة العربية	70

2-3- أدوات البحث: اعتمدت في هذه الدراسة على الاستبيان / الاستبانة، والتي عرفها صالح بلعيد على النحو الآتي: "الاستبانة من أبان الأمر وضحه وحققه ودققه وتوصل إلى حيثياته، ومقابله الفرنسي Questionnaire وهو تسأل يستعمل في الأبحاث الميدانية بغرض الوصول إلى المبتغى من خلال مجتمع خاص للدراسة يُسمى عند علماء الاجتماع اللغوي (مجتمع الدراسة/العيّنة)" (بلعيد، د.ت، ص130)؛ ويعني ذلك أنّ (الاستبيان / الاستبانة) يكون على شكل استجواب، تدون فيه أسئلة متعلّقة بإشكالية الدراسة، والذي يوزّع على المستجوبين لإبداء آرائهم، وميولهم، ويستعمل في البحوث الميدانية، قصد تحقيق الهدف.

2-3-1- الاستبانة الموزعة على الأساتذة: مجموع أساتذة طلبة السنة الثالثة هو: 28 أستاذًا حيث تمّ توزيع عشرين (20) استبانة، والذي يعادل نسبة 71.43%.

2-3-3- الاستبانة الموزعة على الطلبة: العدد الكلي لطلبة السنة الثالثة كما قلنا سابقا هو: 254 طالبا، ووزعت مئة وخمس (105) استبانة، وفي الأخير استرجعت مئة (100) استبانة، والذي يعادل نسبة 39.37%.

قبل توزيع الاستبانات لطلبة السنة الثالثة، أجريت فحصاً أولياً لعشرة (10) طلبة والهدف من ذلك معرفة مدى تفاعلهم مع الأسئلة المقترحة، وأثناء جمع هذه الاستبانات لاحظت أنّهم لم يتلقوا صعوبات في ذلك.

وفي يوم 25 أفريل 2016، على الساعة 12: 10 د، تمت الموافقة من طرف الأساتذة زاهية راكن، لأوزع الاستبانات، وذلك بتقديم 20 د في آخر حصّتها، للسنة الثالثة تخصّص لسانيات تطبيقية، والاستبانات الموزعة في الفوج عددها عشرون (20) استبانة.

وفي اليوم ذاته على الساعة 14: 00 د، تمت الموافقة من طرف الأستاذ: فتاك، لأوزع الاستبانات وذلك بتقديم 15 د، في أول حصّته للسنة الثالثة تخصّص أدبي.

ومع العلم أنّ جميع الاستبانات الموزعة على الفوجين؛ تخصّص (لغوي وأدبي) قد تمّ استرجاعها.

وفي يوم 28 أبريل 2016 على الساعة 00:11 د، تمت الموافقة من طرف الأستاذة صليحة مرابطي، لأوزع الاستبانة، وذلك بتقديم 20 د - 25 د، في أول حصتها للسنة الثالثة وحدث هذا في مدرّج أ.

أثناء توزيعي لهذه الاستبانات، قالت لي مجموعة من الطلبة، كم نحب أن نجيب على مثل هذه الأسئلة، وهذا نظرا لاهتمامهم بممارسة اللغة العربية، لإبداء آراءهم حول موضوع الدراسة.

وبعدها وزعت الاستبانات على الأساتذة، في التواريخ الآتية:

في يوم 05 ماي 2016، تم توزيع عشر استبانات، وحدث ذلك في قاعة الأساتذة.

وفي يوم 12 ماي 2016، تم توزيع (03) ثلاث استبانات، وحدث ذلك في قاعة المطالعة.

وفي يوم 19 ماي 2016، تم توزيع (03) ثلاث استبانات، وحدث ذلك في مخبر تحليل الخطاب أما الجزء المتبقي فوزعته على الأقسام.

كما أنّ جميع الاستبانات الموزعة للأساتذة قد تم استرجاعها.

الفصل الثاني:

الاستبانات دراسة إحصائية تحليلية

أ- تحليل استبانة الطلبة؛

ب- تحليل استبانة الأساتذة؛

ت- مقارنة النتائج.

أ- تحليل استبانة الطلبة

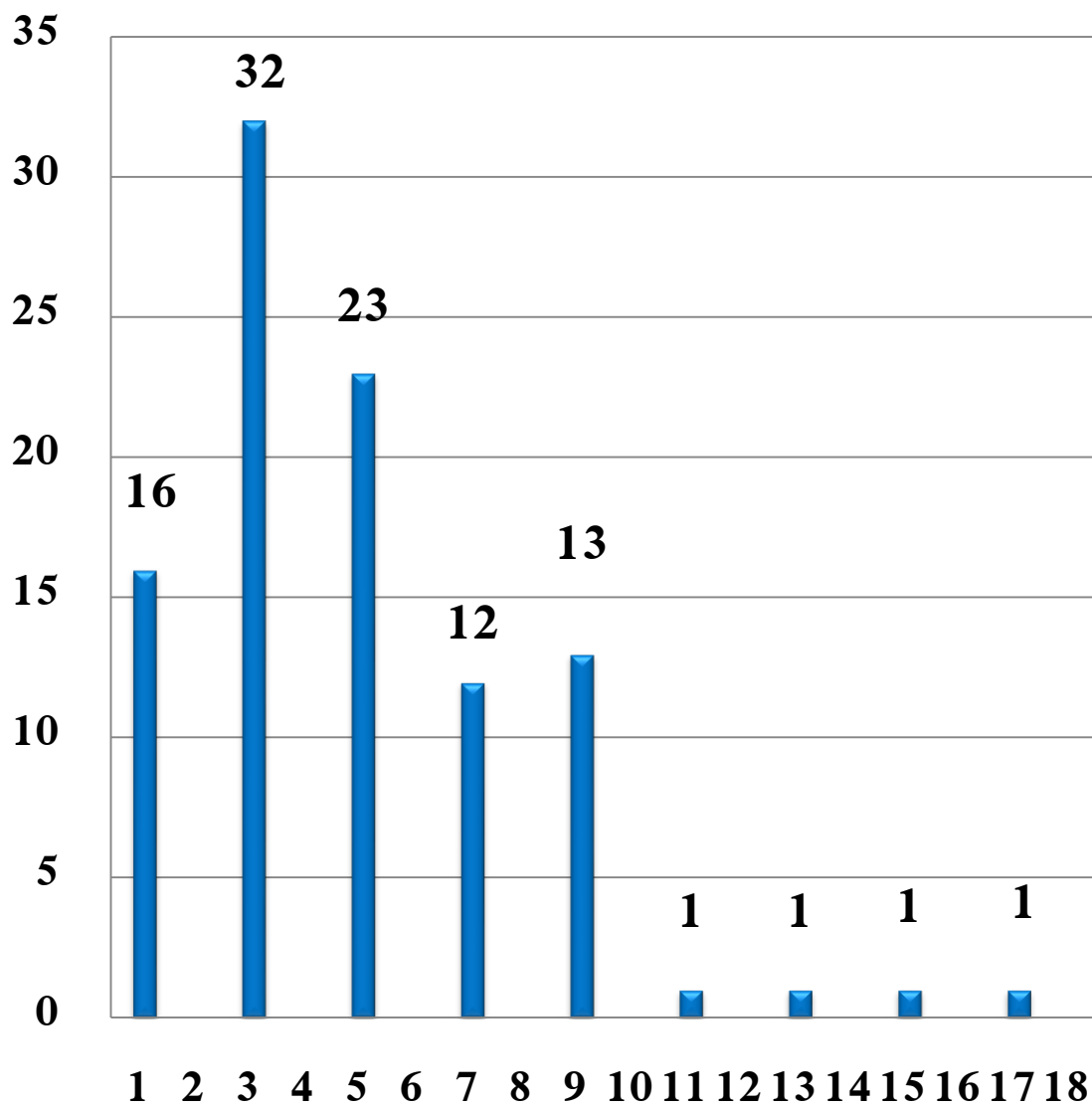
1. التعرف على المستجوب: كان هدف هذا السؤال، معرفة المتغيرات الاجتماعية كالسنّ الجنس، ومكان الإقامة، ولغة الأمّ، والتي لها دور مهمّ في عرض آراء الطلبة، ومدى ممارستهم للغة العربية الفصحى.

أ- السنّ: بعد إجراء إحصائيّ لسنّ المستجوبين، تبين أنّ هناك اختلافًا على مستوى أعمارهم وهذا من الممكن أن يؤدّي إلى اختلاف آرائهم.

والجدول الآتي يوضح توزيع طلبة السنة الثالثة، في قسم اللغة العربية وآدابها حسب السنّ.

السنّ	عدد التكرارات (الطلبة)	النسبة المئوية
21 سنة	16	16%
22 سنة	32	32%
23 سنة	23	23%
24 سنة	12	12%
25 سنة	13	13%
27 سنة	1	1%
31 سنة	1	1%
36 سنة	1	1%
51 سنة	1	1%
المجموع	100	100%

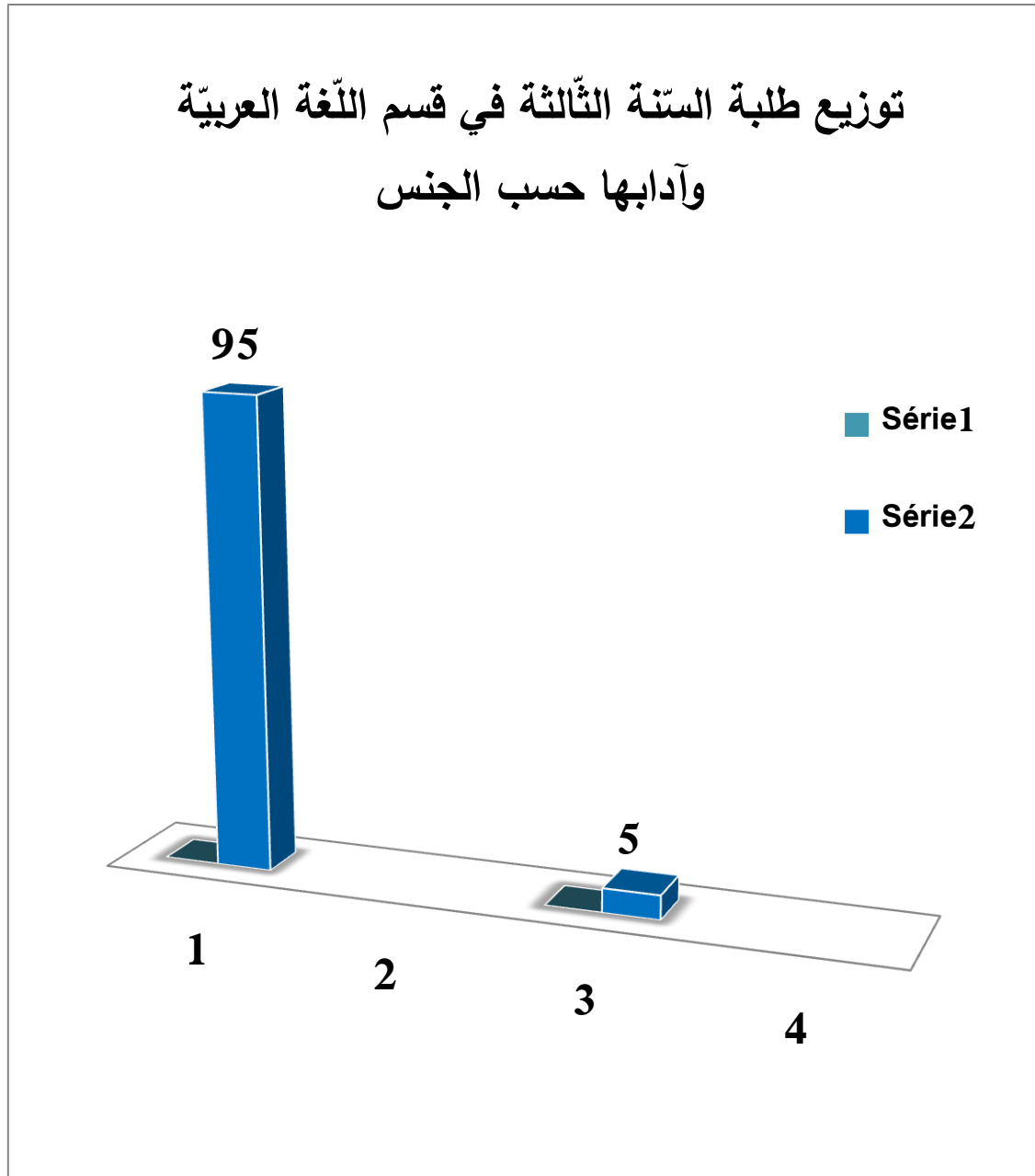
توزيع طلبة السنة الثالثة في قسم اللغة العربية وآدابها حسب السن



ويتضح من الشكل أن نسبة عالية من الطلبة بلغت أعمارهم 22 سنة، والتي تعتبر منوالاً **mode** لعينة الدراسة؛ إذ تقدر بنسبة 32% من مجموع أفراد العينة، ونلاحظ أن أكبر قيمة للمتغير الإحصائي يمثلها 51 سنة، أما عن القيمة الصغرى لهذه السلسلة فيمثلها 21 سنة ومن هنا يمكننا تحديد المدى الذي هو الفرق الموجود بين القيمة الكبرى، والقيمة الصغرى للسلسلة الإحصائية؛ أي: 51 سنة - 21 سنة = 30 سنة، نستنتج أن المدى لهذه السلسلة هو: 30 سنة.

ب-الجنس: اخترت مجموعة تحوي على جنسين (ذكور-إناث) إلا أن نسبة الذكور ضئيلة جداً مقارنة بنسبة الإناث، ويمكن توضيح هذا في الجدول الآتي:

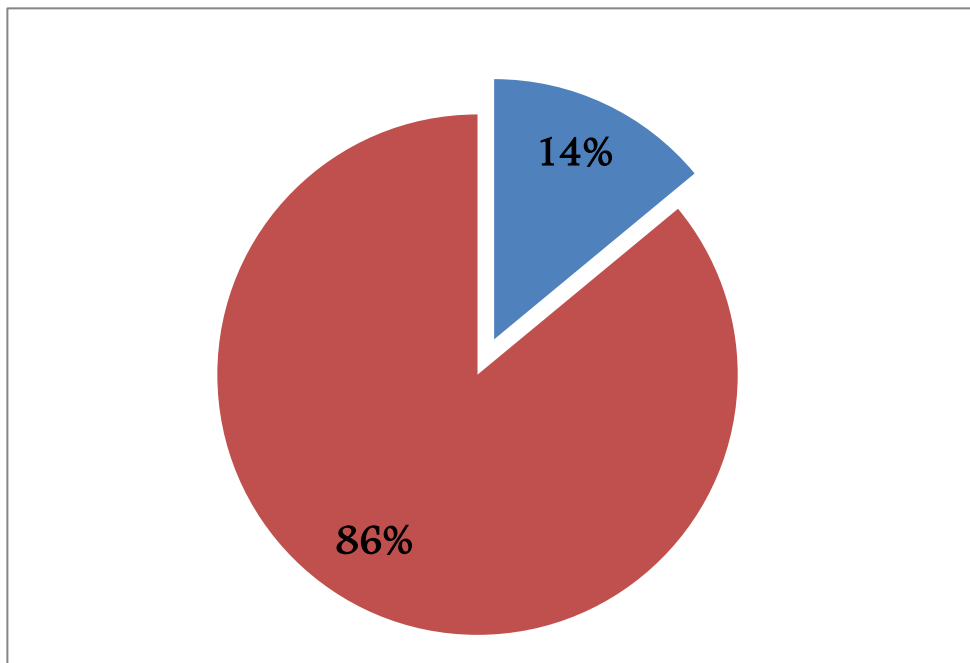
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	95	95%
الذكور	5	5%
المجموع	100	100%



ويتبين من خلال الأعمدة البيانية أنّ عدد الإناث تقدّر نسبتها بـ 95%، في حين نجد نسبة الذكور لا تتعدّى نسبتها 5%، والتي تمثل نسبة قليلة جداً بالمقارنة مع عنصر الإناث وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّ العنصر الأنثوي، قد طغى على العنصر الذكري.

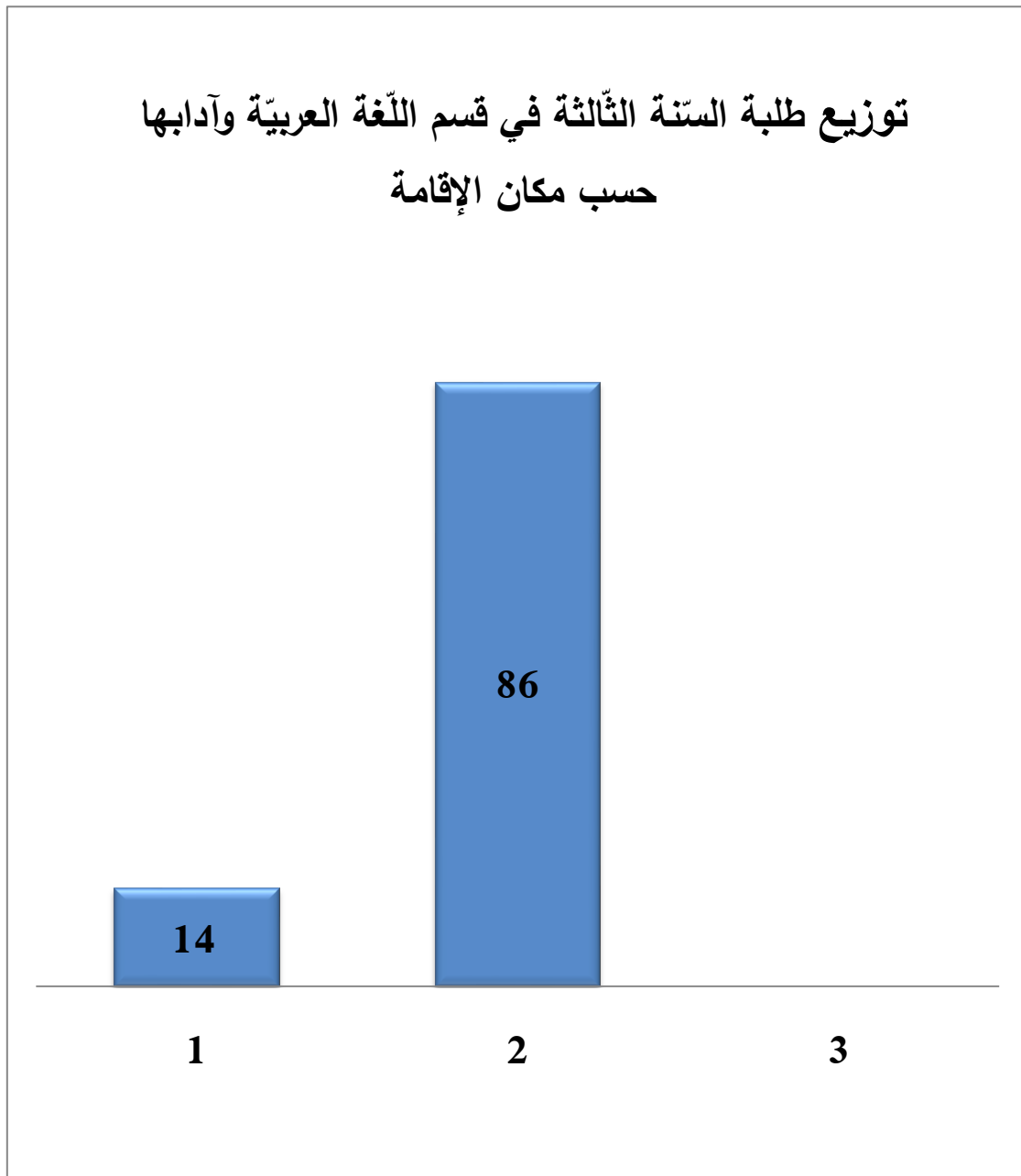
ب- مكان الإقامة: تعمّدت على طرح هذا السؤال لأقارن بين أفراد عيّنة الدّراسة؛ أي بين الطّلبة المقيمين في المدينة، والطّلبة المقيمين في القرية، لأرى أيهما أكبر نسبة من الأخرى.

مكان الإقامة	التكرار	النسبة المئوية
المدينة	14	14%
القرية	86	86%
المجموع	100	100%



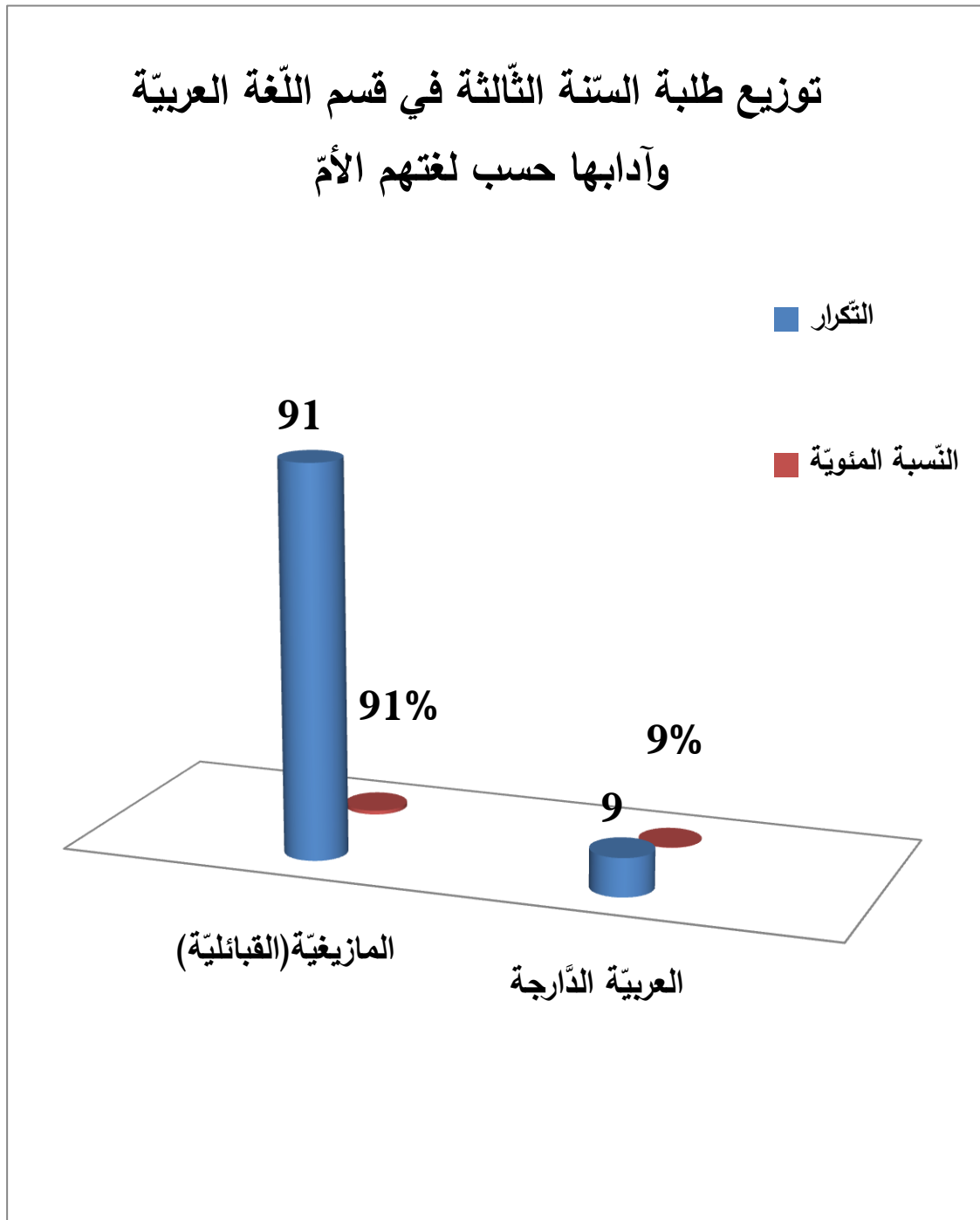
ويتبين من الشكل أعلاه أنّ الطّلبة الذين ينتمون إلى القرية، قدّرت نسبتهم بـ 86% في حين نجد نسبة الطّلبة الذين ينتمون إلى المدينة لا تتجاوز نسبتهم 14%، والتي تمثّل نسبة قليلة جداً مقارنة بمجموع أفراد عيّنة الدراسة.

ويمكن توضيح ذلك بالأعمدة البيانية:



ث - لغة الأم: نكتشف من خلال هذا السؤال لغة الأم للطالب، ولا شك أنّ لها تأثيراً على الممارسة اللغوية.

اللغات	إناث	ذكور	التكرار (عدد الطلبة)	النسبة المئوية
اللغة المازيغية (القبائلية)	86	05	91	91%
العربية الدّارجة	09	00	9	9%
مج/ المجموع	95	05	100	100%



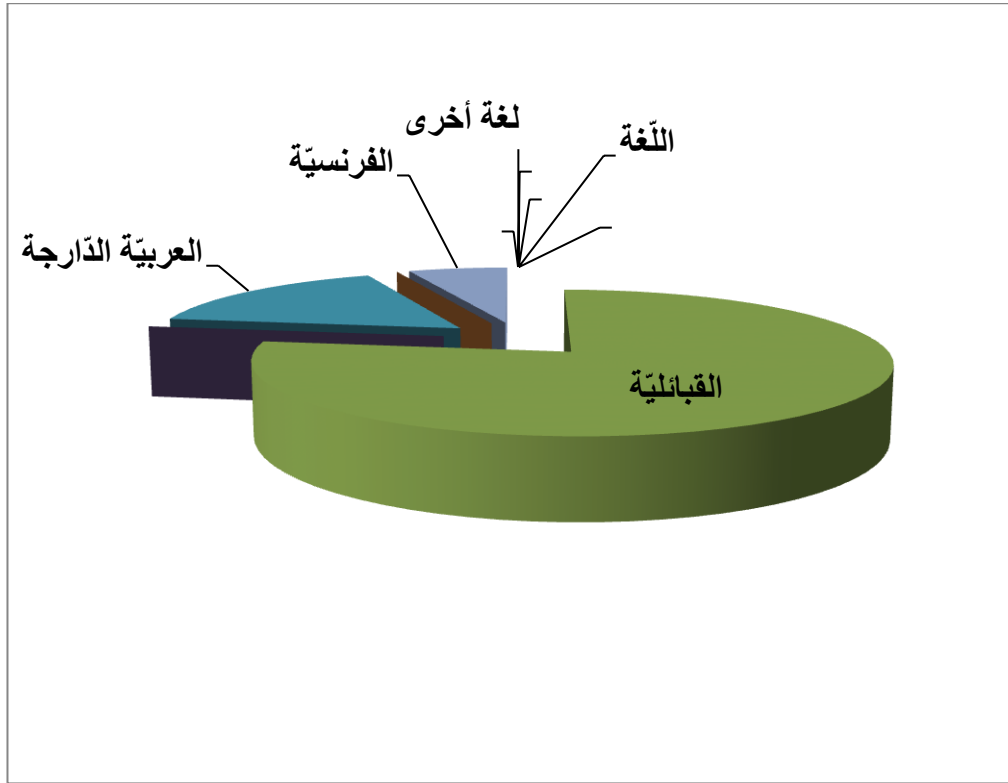
ويظهر من خلال الأعمدة البيانية أنّ معظم الطلبة لغتهم الأم هي المازيغية (القبائلية) والتي تقدّر نسبتها بـ 91%، أمّا اللغة العربية الدارجة فتقدّر نسبتها بـ 9% من مجموع أفراد عينة الدراسة وإذا قارنا بين لغتي الأم للطلبة، فإنّ اللغة المازيغية (القبائلية) تقدّر بنسبة 86%

بينما اللغة العربية الدارجة، فتقدّر نسبتها فقط بـ 9%، هذا في ما يخصّ جنس الإناث. أمّا اللغة المازيغية (القبائلية) تقدّر نسبتها بـ 05% بالنسبة للذكور، بينما الدارجة منعدمة تماماً عندهم.

2. اللغة الممارسة في البيت: بعد دراسة الاستبانات الموزعة على المستجوبين، تبين

أنّ اللغة المازيغية (القبائلية) تحتل الصدارة الأولى وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

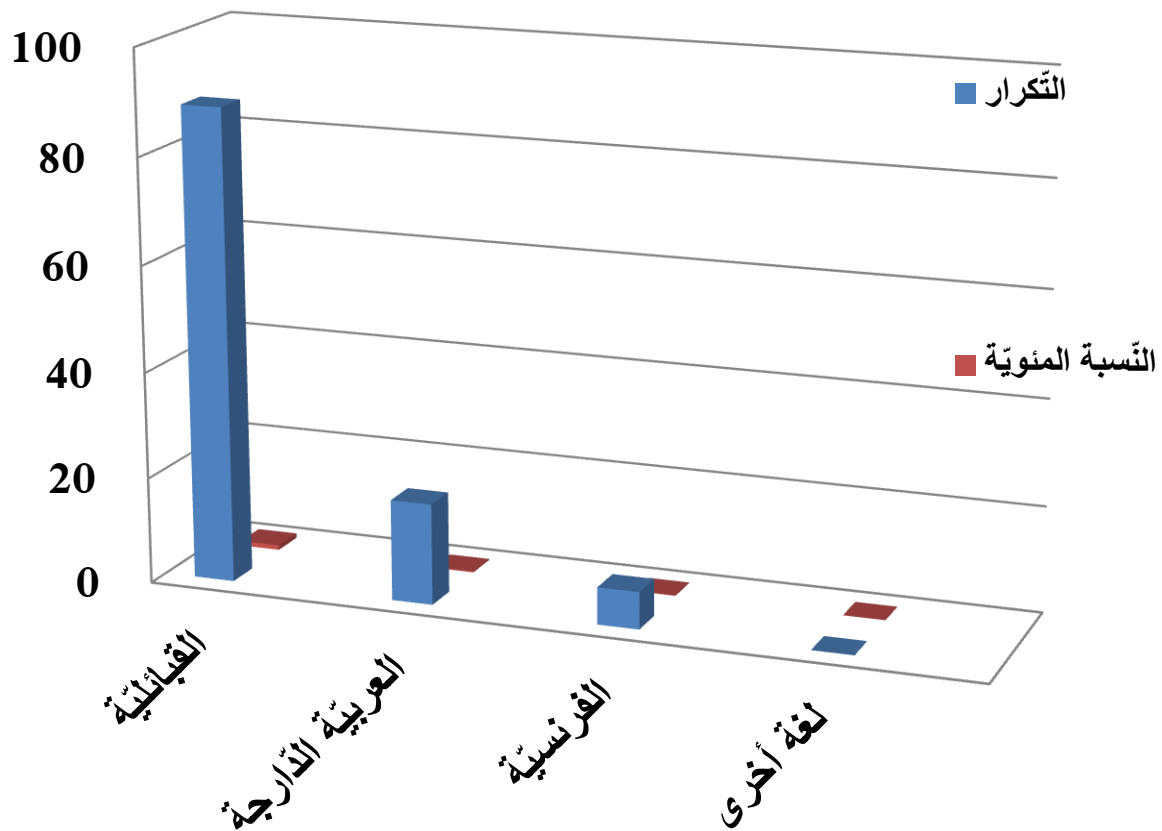
اللغة	التكرار	النسبة المئوية
اللغة المازيغية (القبائلية)	89	89%
العربية الدارجة	19	19%
اللغة الفرنسية	7	7%
لغة أخرى	00	00%



وبتبيّن من خلال الشّكل أنّ اللّغة القبائليّة تأتي في المرتبة الأولى بنسبة قدّرت بـ 89% ولاشكّ في ذلك لأنّها "لغة الأمّ" لمعظم أفراد عيّنة الدّراسة، حيث يتمّ التّواصل بها أكثر؛ لكونها اللّغة الأولى التي تربوا عليها في البيت، وتليها في المرتبة الثانية اللّغة العربيّة الدّارجة بنسبة قدّرت بـ 19%. في حين تمارس اللّغة الفرنسيّة في المرتبة الأخيرة بنسبة قدّرت بـ 7%، ويظهر عدم ممارسة الطّلبة إطلاقاً للغة أخرى؛ إذ تقدر نسبتها بـ 00% من مجموع أفراد عيّنة الدّراسة.

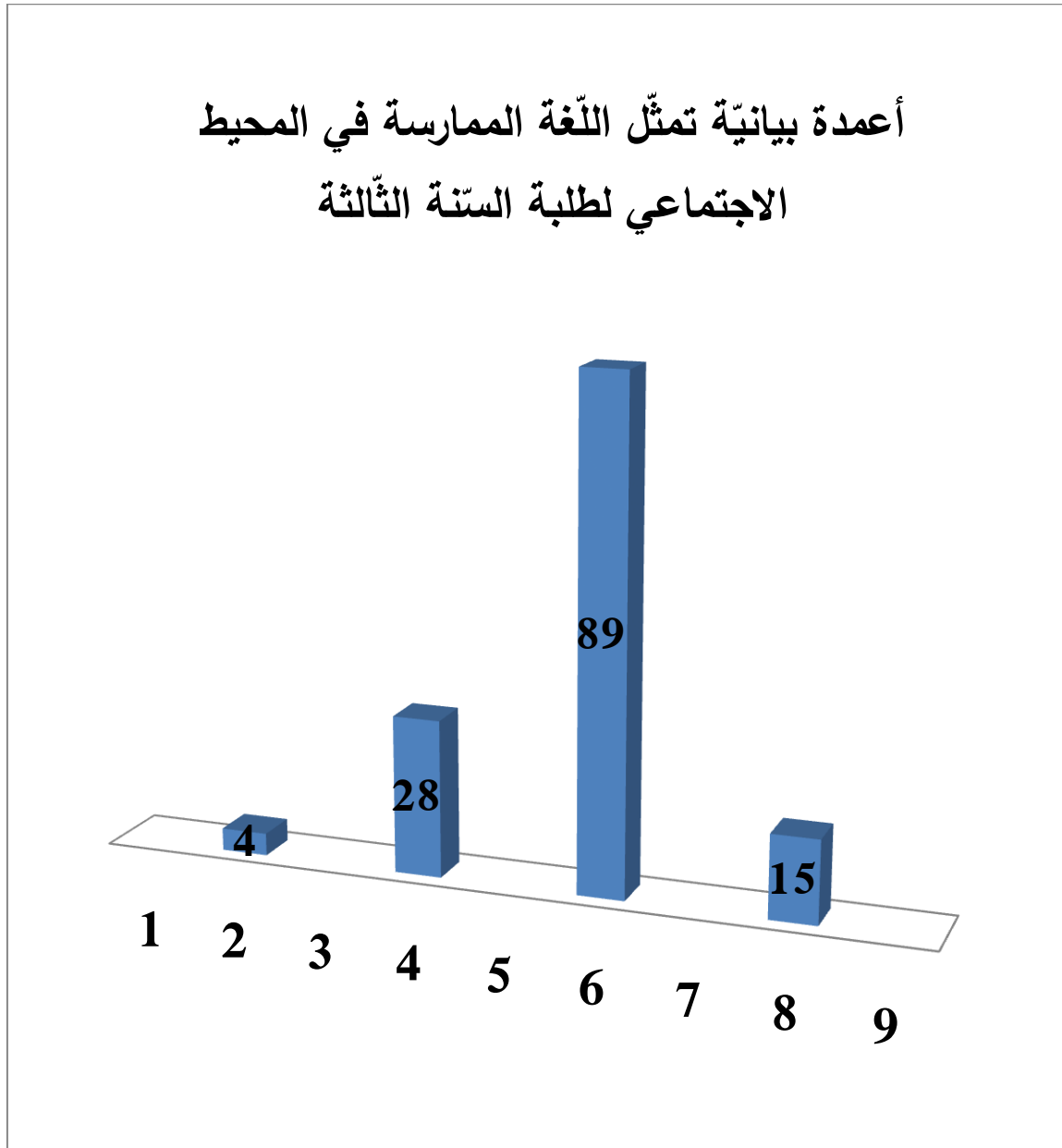
ويمكن توضيح ذلك بالأعمدة البيانيّة:

أعمدة بيانية تمثل اللغة الممارسة عند طلبة السنة الثالثة في البيت



3. اللغة الممارسة في المحيط الاجتماعي: بعد الإحصائيات اتضح أنّ المحيط له دور في تأثير الممارسة اللغوية، وهذا ما يبيّنه الجدول الآتي:

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية الفصحى	4	4%
العربية الدارجة	28	28%
اللغة المازيغية (القبائلية)	89	89%
اللغة الفرنسية	15	15%

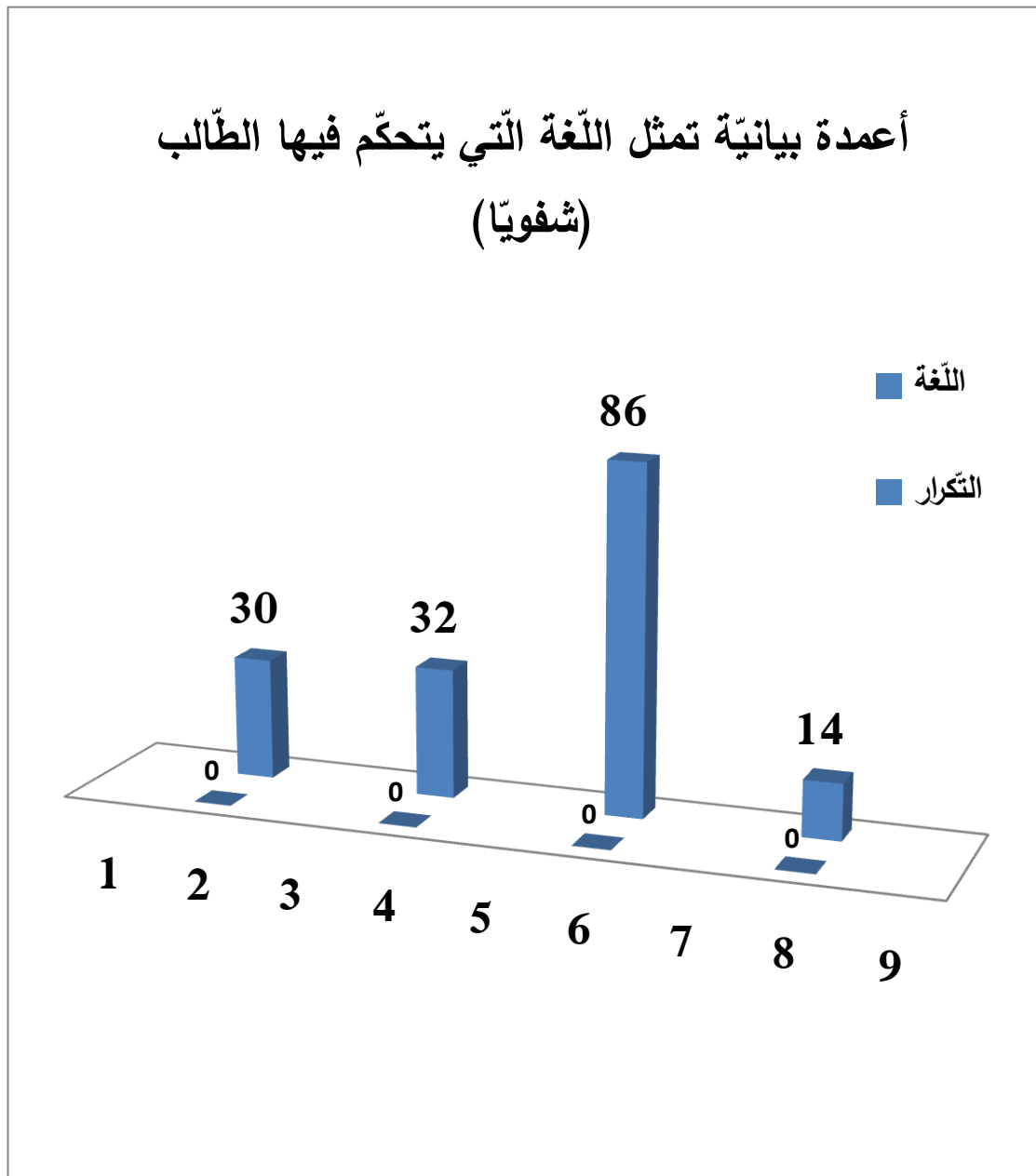


نلاحظ من خلال الشكل أعلاه أنّ أغلبية الطلبة يمارسون اللغة المازيغية (القبائلية) والتي تقدّر نسبتها خارج المعهد بـ 89%، وهذا ما يكشف مدى تأثير المحيط الاجتماعي على الطلبة، وتليها العربية الدارجة بنسبة 28%، وبعدها الفرنسية بنسبة 15%. في حين نلاحظ أنّ اللغة العربية الفصحى لم تتجاوز نسبتها 04% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

4. اللغة التي يتحكم فيها الطالب: اللغة وسيلة للتعبير تستعمل لتحقيق أغراض مختلفة، والجدول الآتي يوضح اللغة التي يتحكم فيها الطالب ويمارسها (شفوياً وكتابياً).

*شفوياً:

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية الفصحى	30	30%
العربية الدارجة	32	32%
اللغة المازيغية (القبائلية)	86	86%
اللغة الفرنسية	14	14%



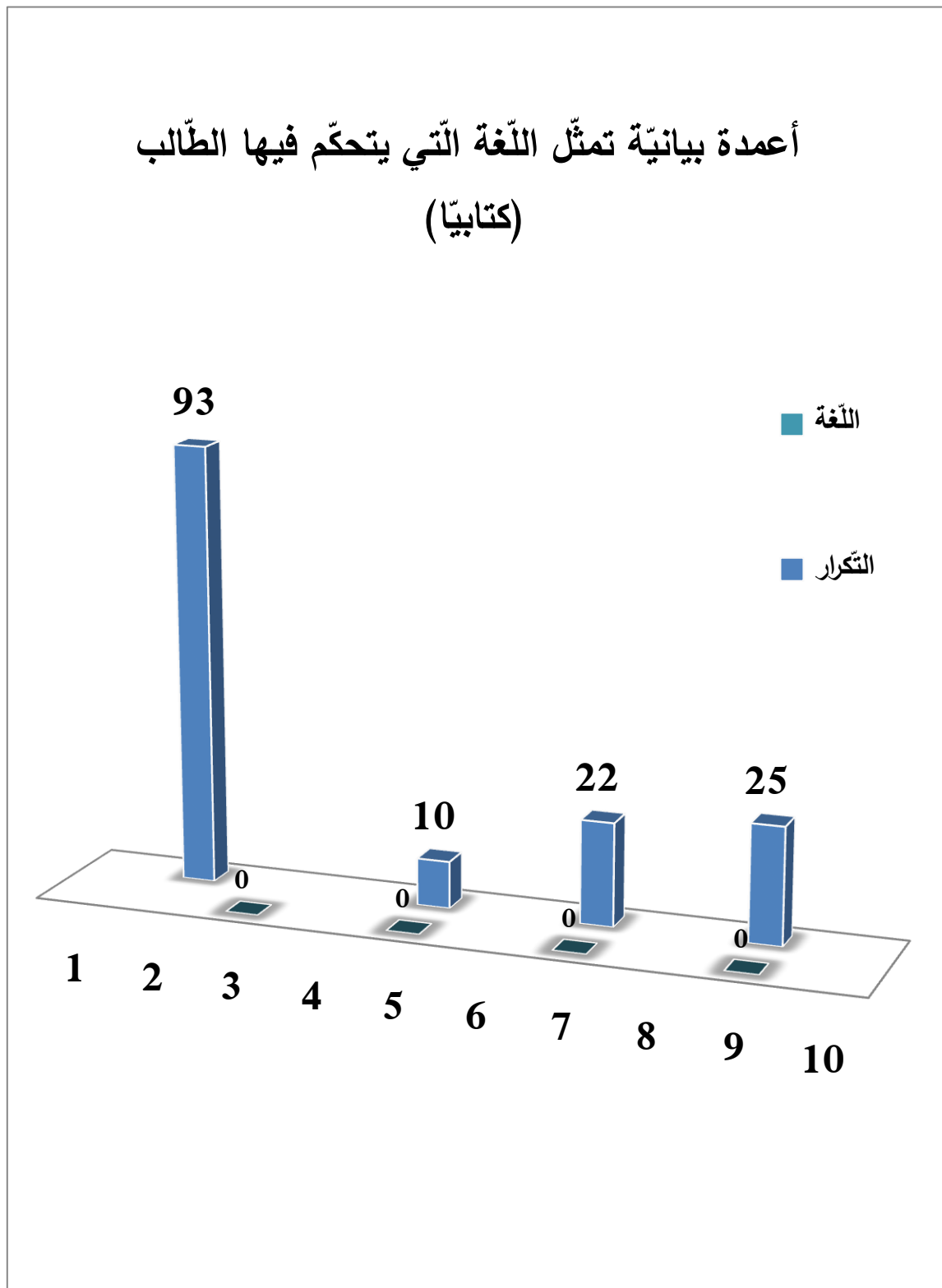
ونلاحظ في الشكل أعلاه؛ أنَّ اللغة المازيغية (القبائلية) تصدرت في المرتبة الأولى وبنسبة قدرت بـ 86%، ولا نشك في ذلك لأنَّها "لغة الأم" لمعظم أفراد عينة الدراسة؛ إذ تقدَّر نسبتها بـ 91%، وتليها في المرتبة الثانية العربية الدارجة بنسبة قدرت بـ 32%، وهذا لكونها أيضا "لغة الأم"؛ إذ تقدَّر نسبتها بـ 9% (كما قلنا سابقا)، ثم تأتي في المرتبة الثالثة اللغة العربية

الفصيحة، ونسبة قدّرت ب 30% وبعدها تأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة اللغة الفرنسية؛ إذ تقدر نسبتها ب 14% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

*كتابيا:

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
العربية الفصيحة	93	93%
العربية الدارجة	10	10%
القبائلية (المزيجية)	22	22%
الفرنسية	25	25%

ويمكن توضيح ذلك بالأعمدة البيانية:

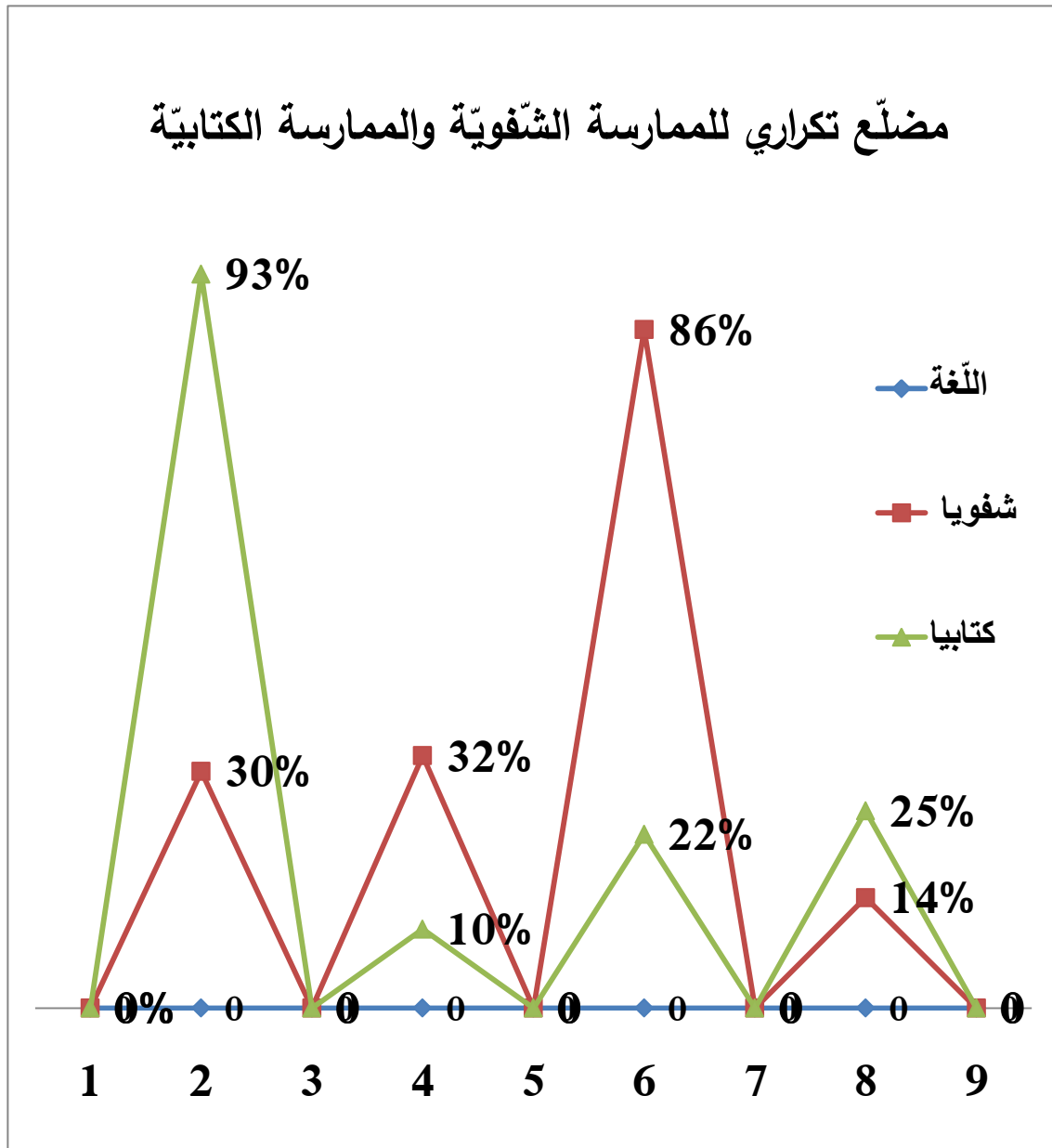


ويتبين من الشكل أنّ اللغة العربية الفصيحة، تصدرت في المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 93%، والسبب في ذلك أنّها لغة التدريس، وتليها في المرتبة الثانية اللغة الفرنسية بنسبة

قدّرت بـ 25%، ثم تأتي في المرتبة الثالثة اللغة المازيغية (القبائلية) بنسبة قدّرت بـ 22% وبعدها تأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة اللغة العربية الدّارجة؛ إذ تقدر نسبتها بـ 10% من مجموع أفراد عيّنة الدراسة.

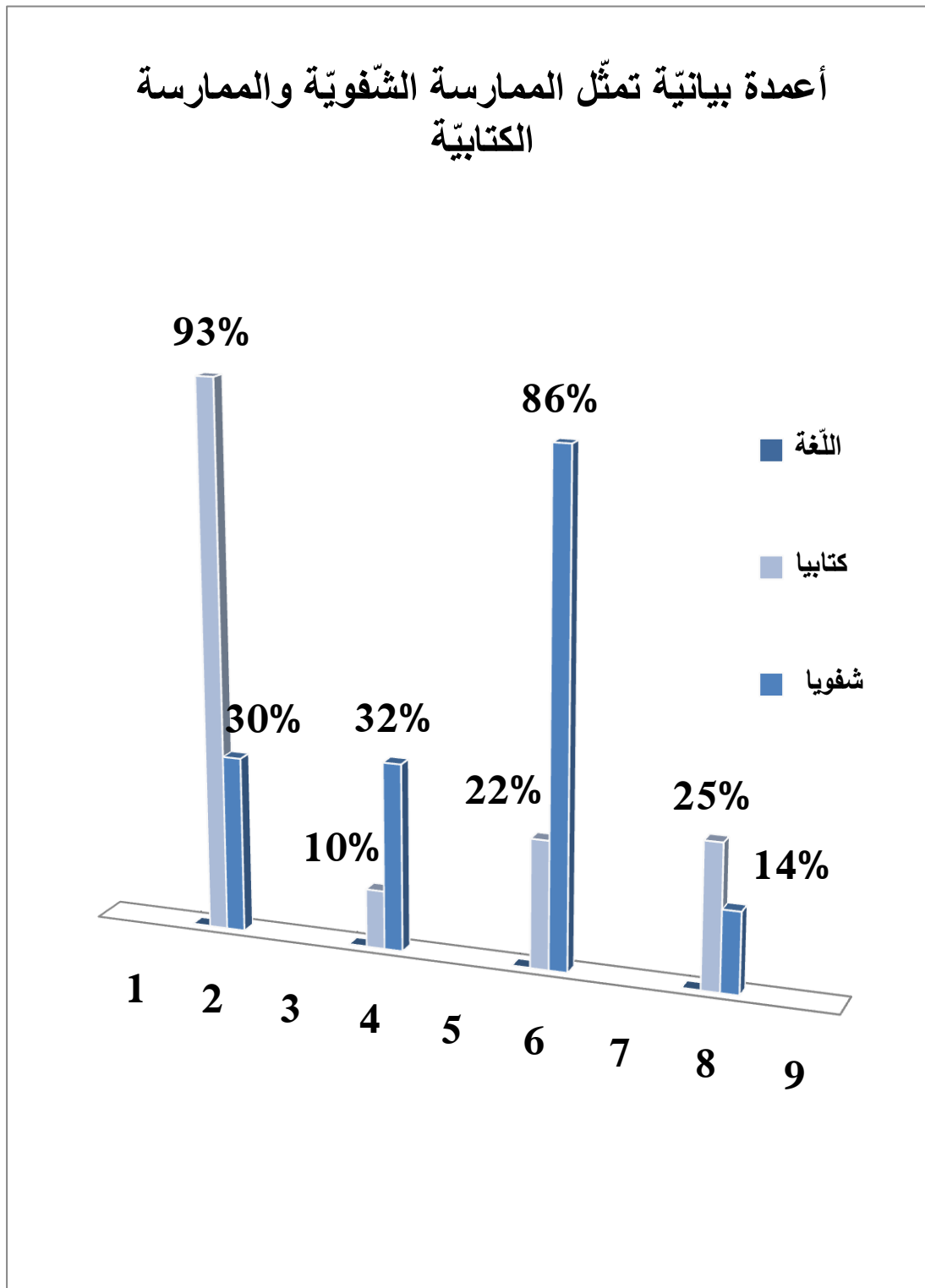
➤ المقارنة بين الممارسة الشّفوية والممارسة الكتابية من خلال الجدول الآتي:

اللغة	شفويًا	كتابيًا
اللغة العربية الفصحى	30%	93%
العربية الدّارجة	32%	10%
اللغة القبائلية (المازيغية)	86%	22%
اللغة الفرنسية	14%	25%



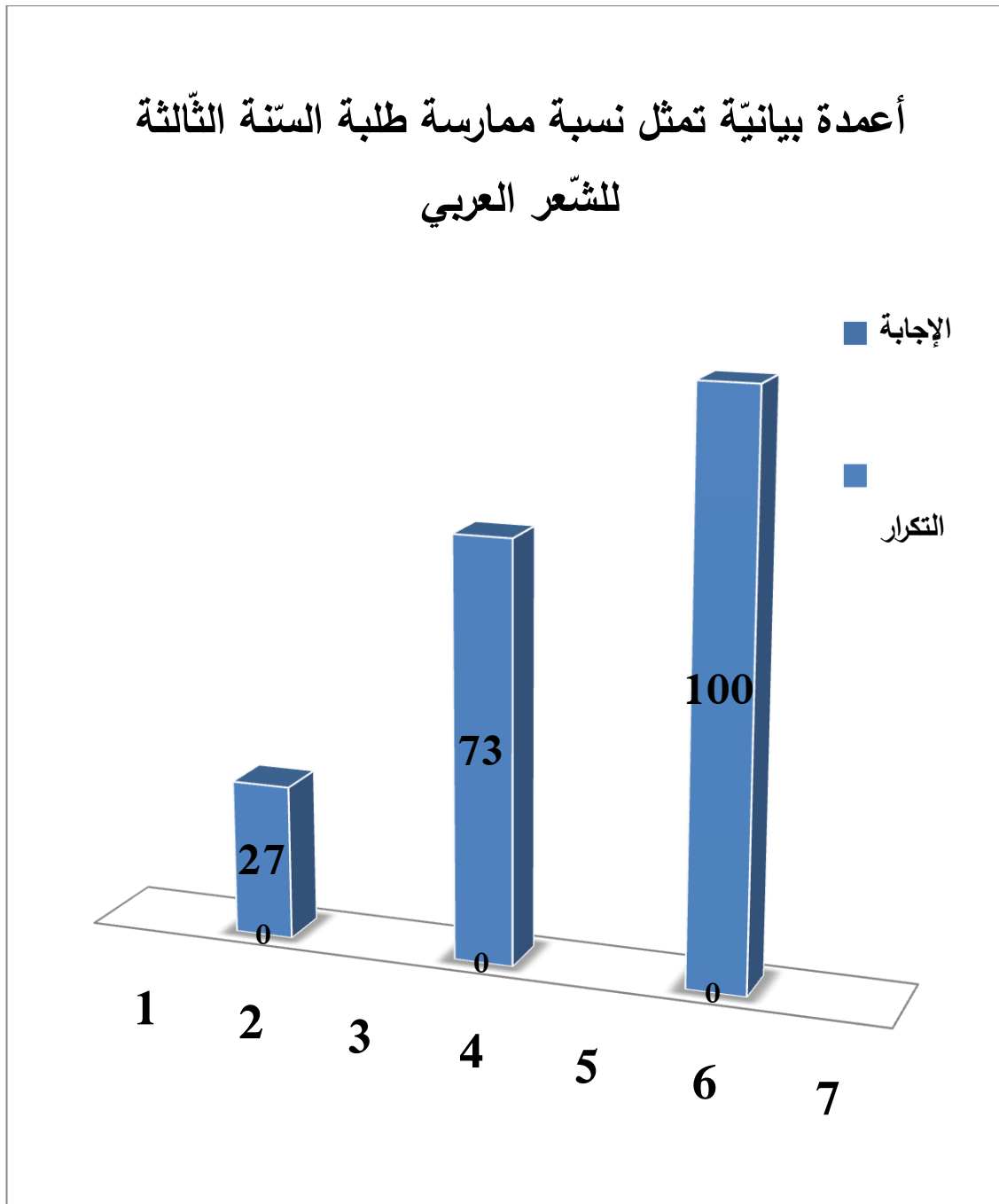
ويتبين من خلال المضلع التكراري؛ أنّ اللغة العربية الفصيحة، قدّرت بنسبة 93% على المستوى الكتابي، في حين لا تمارس شفويًا سوى بنسبة 30%، أمّا العربية الدارجة تمارس بنسبة 32% على المستوى الشفوي، بينما على المستوى الكتابي قدّرت فقط بنسبة 10%، أمّا اللغة القبائلية (المازيغية)، تمارس بنسبة 86% على المستوى الشفوي، في حين لا تمارس كتابيًا سوى بنسبة 22%، وفي ما يتعلّق باللغة الفرنسية تمارس بنسبة 25% على المستوى الكتابي، في حين لا تتعدّى نسبتها 14% على المستوى الشفوي.

ويمكن أن نوضح ذلك بالأعمدة البيانية:



5. أتمارس الشعر العربي؟: طرح هذا السؤال كون أنّ الموضوع، أو الدراسة، يفرض نوعاً من الممارسة، فإلى أيّ حد يمارس الشعر العربي عند المستجوبين، والنتائج التي توصلت إليها مدوّنة في الجدول الآتي:

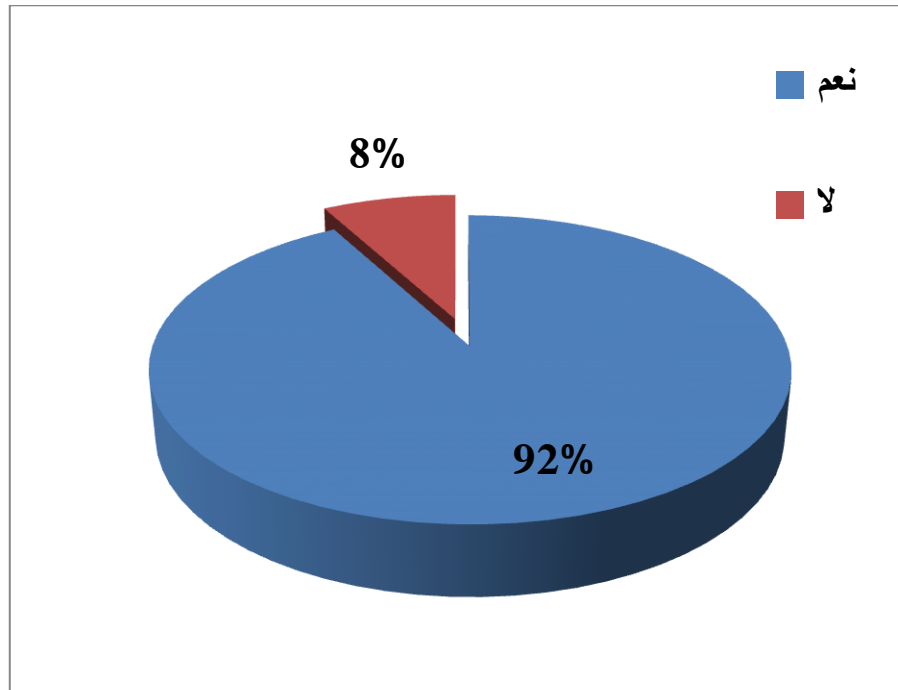
الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	27%
لا	73	73%
مج/ المجموع	100	100%



وبتبيين من خلال الشكل أعلاه؛ أنّ نسبة المستجوبين الذين لا يمارسون الشعر العربي، قد قدرّت نسبتها بـ 73%، في حين نلاحظ أنّ نسبة الممارسة لا تزيد عن نسبة 27% من مجموع أفراد عيّنة الدراسة، ومن هنا نستنتج أنّ الشعر العربي يمارس بنسبة ضئيلة جدًا عند طلبة السنة الثالثة.

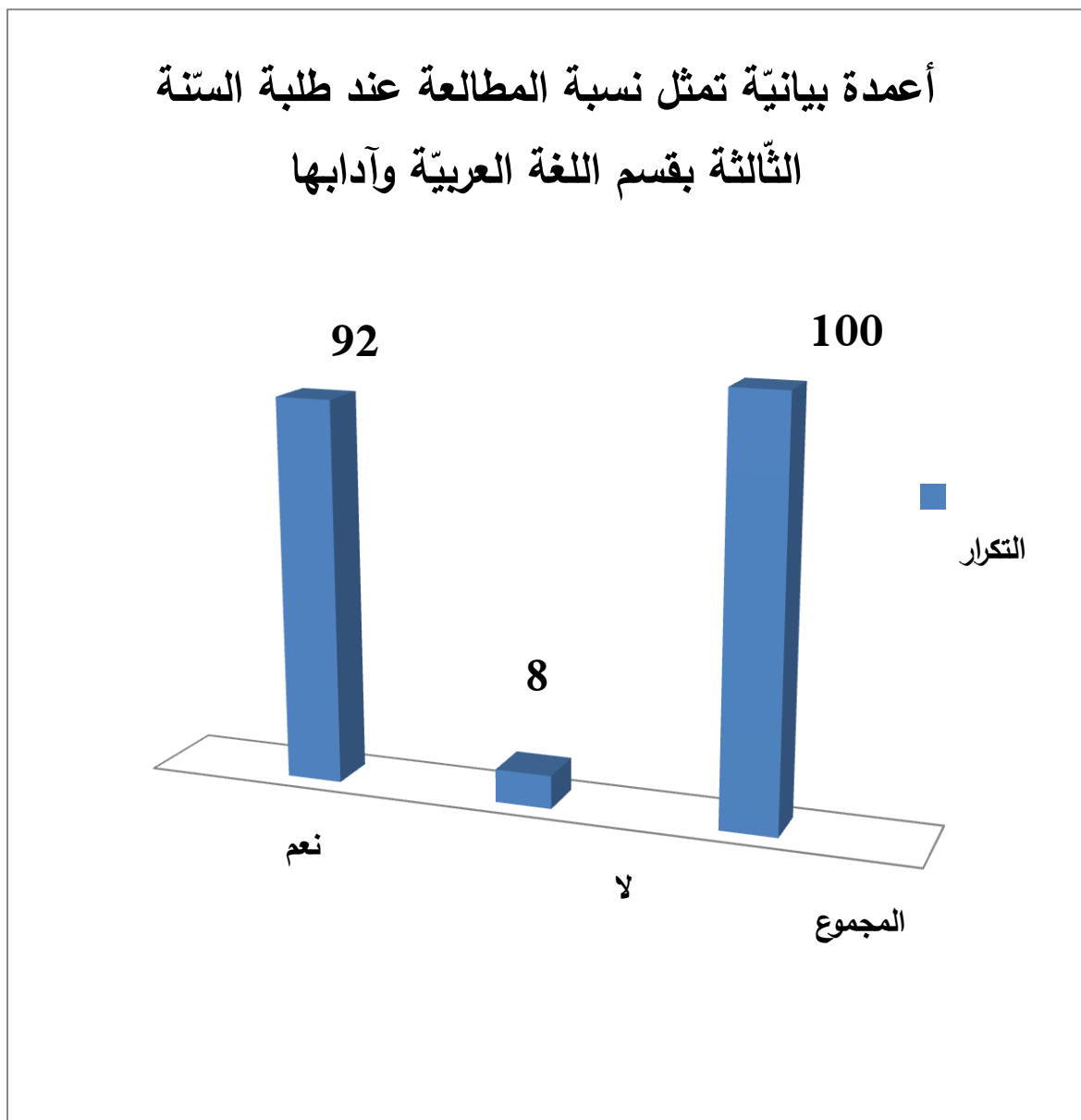
6. أطلع؟: كان الهدف من هذا السؤال التعرف على نسبة المطالعة، كونها تؤثر على الممارسة اللغوية، وتجعل الطالب متمكناً لديه رصيد لغوي، قادراً على استعمال اللغة بشكل فصيح، فإلى أي مدى تمارس؟ وللإجابة عن هذا ستظهر النتائج في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	92	92%
لا	8	8%
المجموع	100	100%



ويتبين من خلال الرسم البياني أنّ نسبة المطالعة عند طلبة السنة الثالثة، بقسم اللغة العربية وآدابها قدّرت بـ 92%، في حين نجد فئة غير مهتمة؛ إذ تقدّر نسبتها بـ 8% من مجموع أفراد عيّنة الدراسة.

ويمكن توضيح ذلك بالأعمدة البيانية:



نلمس من إجابات، وآراء الطلبة نسبة معتبرة ممّن لديهم ميول، واهتمام بالمطالعة، فإذا كان هذا الاهتمام فبأيّ لغة يكون؟ وللإجابة عن هذا التساؤل دونا النتائج في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية الفصحى	86	86%
اللغة الفرنسية	24	24%
اللغة المازيغية (القبائلية)	11	11%

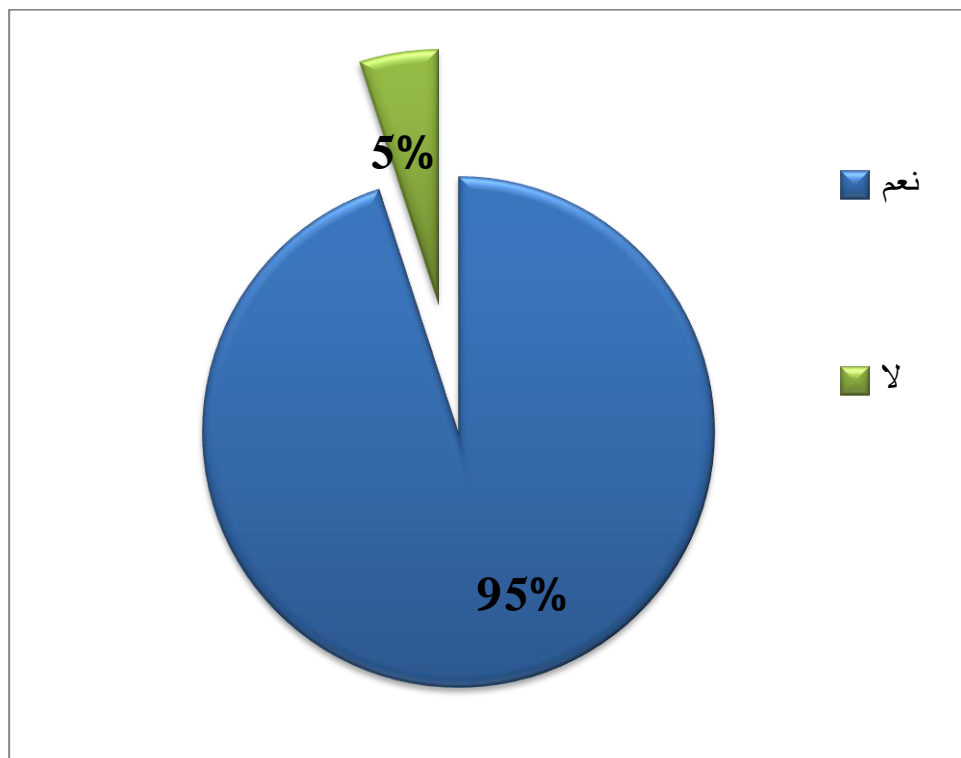


ونلاحظ من خلال الأعمدة البيانية؛ أنّ نسبة المستجوبين الذين يمارسون المطالعة باللغة العربية تكرر عددهم 86؛ أي قدرّت نسبتها بـ 86%، فأكد أن الطالب يهتم بهذه اللغة ولديه رغبة وميول في الممارسة اللغوية، لذا تأتي في المرتبة الأولى، وتليها في المرتبة الثانية اللغة الفرنسية؛ إذ وصل عددهم 24؛ أي بنسبة قدرّت بـ 24%، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة تأتي اللغة القبائلية؛ إذ بلغت نسبتها بـ 11% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

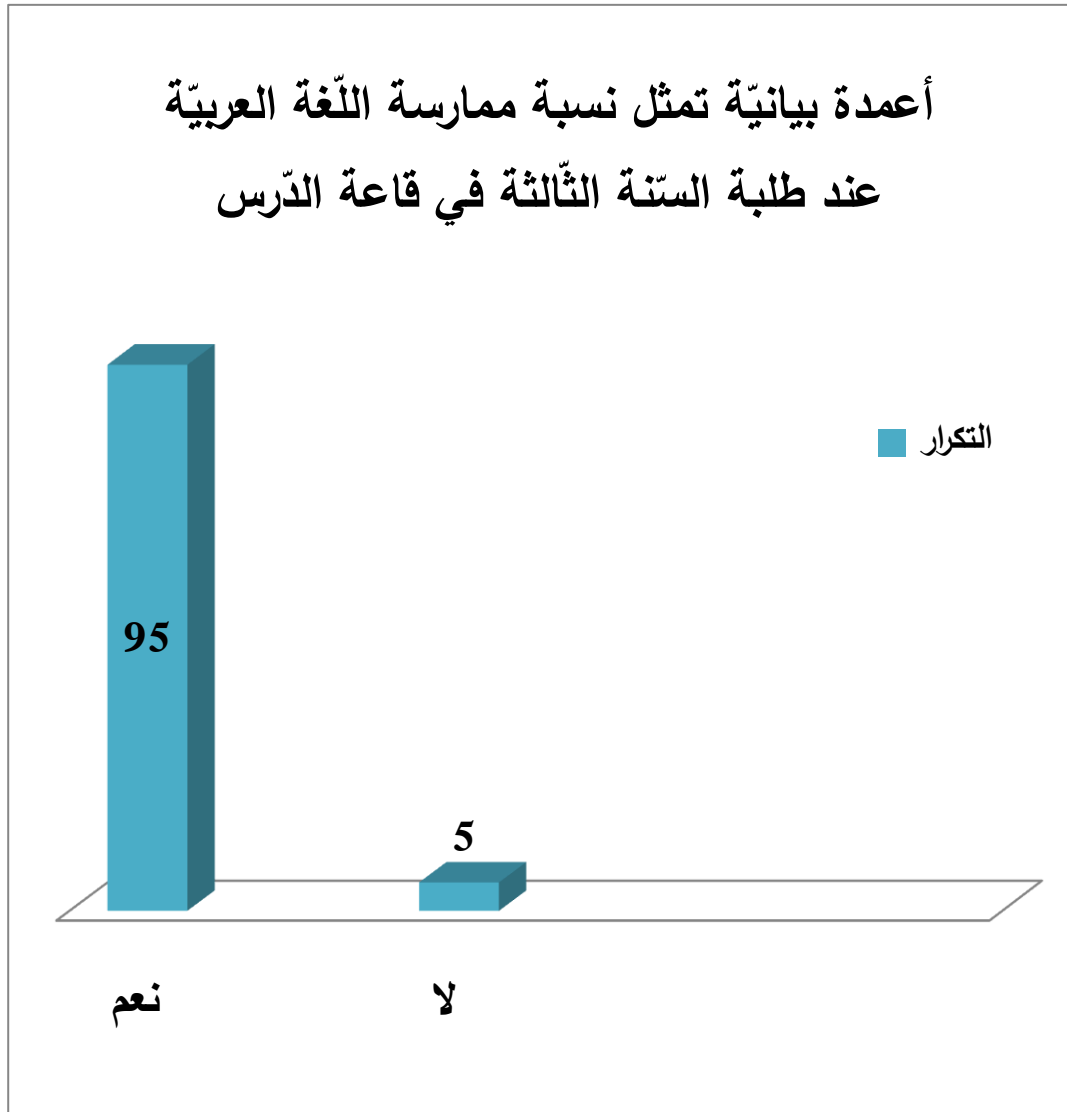
7. أتمارس اللغة العربية في قاعة الدرس؟: نقف عند هذا السؤال للكشف عن نسبة

ممارسة الطلبة للغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	95	95%
لا	5	5%
المجموع	100	100%



ويمكن توضيح ذلك بالأعمدة البيانية:



ويظهر من خلال الأعمدة البيانية، أنّ نسبة ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة في قاعة الدّرس تكرّر عددهم 95؛ أي قدّرت نسبتهم بـ 95%؛ وعليه فإنّ الطّلبة يهتمون بهذه اللّغة وهي نسبة معتبرة لا بأس بها، أمّا الذين لا يستعملونها فقدّرت نسبتهم بـ 5% من مجموع أفراد عيّنة الدّراسة.

وانطلاقاً من المعادلة: "هابيتوس + حقل = رأسمال" (سكوت، 2009، ص. 46-47). نلاحظ أنّ كل الطّلبة تقريباً يمارسون اللّغة العربيّة في قاعة الدّرس؛ لأنّ لديهم علاقة تربطهم بمجال التّعليم، ومن الاقتراحات التي قدّموها نجد أنّهم ذكروا أسباباً وعوامل تمثّلت فيما يأتي:

✓ أسباب ممارسة اللغة العربية الفصحى:

- "أنا ضد استعمال اللغات الأخرى أثناء التدريس"؛
- "لكي يكون لدي لغة فصحى"؛
- "اللغة التي ندرس بها داخل المعهد"؛
- "لأنها لغة الدراسة"؛
- "لأنها اللغة التي أدرس بها، وحتى يكون لي فصاحة في هذه اللغة، ولكي أتقنها فمستقبلا قد أصبح أستاذة اللغة العربية"؛
- "للتحكم أكثر بهذه اللغة ومعرفة قواعدها"؛
- "احتراما للأستاذ"؛
- "لأنها لغة التدريس"؛
- من أجل ممارسة النقاش كما ينبغي لتوصيل الرسالة، وكذا يجب استعمال اللغة العربية في الحوار مع الأساتذة داخل القاعة"؛
- "الأساتذة لا يسمحون بالدارجة، لتحسين المستوى اللغوي"؛
- "لأنها الوسيلة، واللغة الواجبة استخدامها، والتي يفهمها الجميع، وبها نتواصل أكثر، وقد لا يفهم زملائي لغة أخرى مثل القبائلية"؛
- "لأننا في مكان أخذ العلم، ويعتبر احتراما"؛
- "لأنها هي اللغة التي أدرس بها"؛
- "لأننا في قسم اللغة العربية وآدابها"؛
- "لأنني طالبة بها، وأيضا سأكون أستاذة المستقبل"؛
- "يجب الالتزام بالتكلم بها"؛
- "اللغة التي ندرس بها"؛
- "لأنها لغة التواصل والحديث مع الأساتذة داخل القسم"؛
- "لأنها لغة رسمية"؛
- "لأنني أحبها كثيرا كما أنني أتقنها"؛

- "لأنّها اللّغة التي ابتدأت بها الدّراسة منذ المرحلة الابتدائية؛
- "لأنّها اللّغة التي أدرس بها؛
- "لأنّها اللّغة الرسميّة كذلك هي اللّغة التي نتلقّى بها العلم؛
- "اللّغة التي ندرس بها؛
- "الأستاذ يطلب ذلك؛
- "لأنّ الأستاذ لا يقبل الإجابة إلّا باللّغة العربيّة الفصيحة؛
- "لأنّها المقررة رسميًا؛
- "لأنّنا في معهد اللّغة العربيّة وآدابها؛
- "لأنّها اللّغة المفهومة؛
- "كون أنا متخصصّ في هذه اللّغة؛
- "لأنّها اللّغة التي ندرس بها؛
- "لأصبح أستاذة؛
- "لأنّها اللّغة التي تستعمل أثناء الدّرس؛
- "لأنّها لغة القسم؛
- "لأنّها لغة تخصصنا وهي التي يجب أن نخاطب بها فيما بيننا؛
- "لأنّها الأقرب للتعبير عن آرائنا؛
- "لأنّنا في معهد اللّغة العربيّة؛
- "الفصحى هي اللّغة الوحيدة التي يجب أن تمارس في القسم؛
- "اللّغة التي ندرس بها؛
- "لأنّ التخصصّ الذي أدرس به هو اللّغة العربيّة؛
- "لأنّه من باب الاحترام أن نستعمل اللّغة العربيّة الفصيحة؛
- "من أجل إتقان هذه اللّغة والتحكّم فيها؛
- "لأنّها اللّغة الأكاديمية المناسبة لتخصصنا لذلك يجب إعطاء الأولوية لاستعمالها؛
- "لأنّها اللّغة التي ندرس بها؛

- "لأنّها الأنسب وهي التي يجب استعمالها"؛
- "لأنّ الأساتذة يحبون استعمالها، لأنّها لغة التدريس"؛
- "لأنّ معظم الأساتذة لا يقبلون التكلم باللّغة القبائليّة داخل القاعة"؛
- "هي الطريقة الوحيدة للتعامل مع الأساتذة"؛
- "اللّغة التي ندرس بها وعليه يجب استعمالها"؛
- "لأنّها اللّغة التي ندرس بها"؛
- "لأنّها اللّغة المتداولة وهي لغة القرآن"؛
- "اللّغة العربيّة هي لغة رسمية"؛
- "داخل القسم مع الأستاذ يجب أن نتحدث باللّغة العربيّة الفصيحة لأننا في قسم اللّغة العربيّة وآدابها"؛
- "احترام الأستاذ"؛
- "لأنّها اللّغة التي ندرس بها داخل القاعة"؛
- "أولا لأنني أعشقها وثانيا لاحترام الأستاذ"؛
- "بكل بساطة لأننا في معهد، وقسم اللّغة العربيّة وآدابها"؛
- "لأنّها اللّغة التي ندرسها والتي نتواصل بها داخل قاعة الدرس"؛
- "نتعامل بها داخل القاعة"؛
- "يجب التحدث بها"؛
- "لأنّني أتقنها"؛
- "ولكونها لغة التعليم"؛
- "لأنّها اللّغة التي نتعامل بها أثناء الدّروس"؛
- "الأستاذ يطلب ذلك"؛
- "لأنّها المتداولة والواجب استعمالها للتواصل مع الأساتذة والحفاظ عليها وهي اللّغة الرسميّة"؛
- "اللّغة التي نتناول بها الأدب"؛

- "لتطوير المستوى التعليمي"؛

- "لأنها اللغة المناسبة للجواب عن الأسئلة والتعبير عن الآراء والأفكار".

ومما سبق نلاحظ أنّ معظم آراء الطلبة ركزوا في إجاباتهم على بعض الأسباب أهمّها:

❖ **السبب الأول:** يتمثل في لغة التدريس وهي "اللغة التي تراعي قواعد اللغة العربية نحواً وصرفاً وبلاغةً، بدون تقعرٍ أو فذلكةٍ أو ما يوجد عادةً في لغة الشعر من ألفاظٍ وتراكيب غير مألوفة" (أبو مغلي، 1997 م-1418هـ، ص.33)؛ فاللغة العربية الفصيحة لها قواعد معيارية، لا بدّ من مراعاتها فهي لا تتطلب التعقيد، وإنّما تكمن في الكلام الفصيح، ولا يكون ذلك إلّا إذا توفر الشرط الواجب ألا وهو الممارسة، أو الاستعمال السليم، لذا نجد أجوبة الطلبة مركزة بكثرة - إن لم نقل بالدرجة الأولى - على هذا السبب ومن بين الآراء التي اقترحوها ما يأتي:

- "أنا ضد استعمال اللغات الأخرى أثناء التدريس"؛

- "لكي يكون لديّ لغة فصيحة"؛

- "لأنها اللغة التي أدرس بها، وحتى يكون لي فصاحة في هذه اللغة، ولكي أتقنها

فمستقبلاً قد أصبح أستاذة اللغة العربية"؛

- "لأنها لغة تخصصنا وهي التي يجب أن نخاطب بها فيما بيننا"؛

- "للتحكم أكثر بهذه اللغة ومعرفة قواعدها"؛

- "لأنني أحبها كثيراً كما أنني أتقنها"؛

يقول أبو مغلي في هذا الصدد: "ولعلّ أوضح مثالٍ على ذلك أولئك الذين أتقنوا اللغة العربية حتى صاروا بها يعلمون ويصنفون المؤلفات الأدبية والعلمية والدينية، ويقولون أبلغ الأشعار، أمثال سيبيويه، وابن جني، وابن الرومي، والخوارزمي، والبخاري، وآلافٍ غيرهم ممن اندمجوا في المجتمع العربي وساهموا في بناء حضارة الأمة وأدّوا دورهم في تاريخها" (أبو مغلي، 1997 م-1418هـ، ص.35). ويقول أيضاً "فهذه اللغة استوعبت حضارات الفرس والهند والرومان وغيرها، واستوعبت ترجمات علوم تلك الأمم في عصر الترجمة الذهبي - وأواخر عهد

الأمويين وإبان عهد العباسيين-وهي قادرة على تمثيل علوم عصرنا"(أبو مغلي، 1997 م-1418هـ، ص42).

إن التدريس -حسب معظم آراء الطلبة- يمثل الدافع الأساسي لإتقان اللغة العربية الفصيحة؛ إذ لا يمكن أن نتجاهل هذه الأقوال دون أن فهم معناها، فهم بالتأكيد أرادوا بذلك أن يمارسوها، ويتحكموا فيها لكي يسهموا في العملية التعليمية، كونها تؤدي دوراً مهماً في تكوين أجيال متمكنة تساهم في تطوير المجتمع ورفقه.

❖ السبب الثاني: يتمثل في لغة القرآن ولا يمكننا أن ننكر أن "اللغة العربية

هي لغة القرآن الكريم، ووعاء الدين الحنيف وعلومه"(أبو مغلي، 1997 م-1418هـ، ص33)؛ وعليه نلمس من أقوال الطلبة، ما يثبت ذلك "لأنها اللغة المتداولة وهي لغة القرآن"؛ أي اللغة المستعملة والتي تملك صفة القداسة، كما وردت إجابات أخرى في هذا المضمار تعكس هذه الصفة لنذكر بعضاً منها:

- "لأنه من باب الاحترام أن نستعمل اللغة العربية الفصيحة؛
- "لأننا في مكان أخذ العلم، ويعتبر احتراماً؛
- "أولاً لأنني أعشقها وثانياً لاحترام الأستاذ؛

نلاحظ من خلال هذه الآراء أن اللغة العربية لها مكانة "القداسة"؛ بحيث تمثل لغة "معيارية" أو لغة "كاملة" ذلك لأنها مرتبطة بالقرآن، والذي يمثل "نسق من المعتقدات يرتبط بشيء مقدس، وعلى نحو مخصوص هو فعل إيمان يهدي إلى الحق في الاعتقادات ويرشد إلى الخير في التعامل"(طريه، 2011، ص219)، ويقول أيضاً: إن "الدين هو مجموعة الأفكار والمعتقدات الموجهة والنموذج المعياري الذي يستمد منه المؤمنون معنى الوجود وتفسيراتهم عن الله والكون والطبيعة، وبهذا المعنى هو ثابت لا يتغير"(طريه، 2011، ص219)، وبضيف في هذا الشأن ويقول إن الدين "جزء لا يتجزأ من التنشئة الأخلاقية، بل إن الدين هو روح التربية الخلقية وقوتها المتحركة، إذ يستمد المجتمع قيمته الأخلاقية وقواعد تنظيم السلوك من التعاليم الدينية التي تلعب دوراً فعالاً في الالتزام الشخصي أكثر من القواعد والقوانين الوضعية، ويعتبر تكوين الوعي الأخلاقي من أهم الأهداف التربوية الأساسية، وهو

الخطوة الأولى من خطوات التنشئة الاجتماعية وضرورة من ضروراتها التي يجب توافرها" (طريبه، 2011، ص. 57)؛ نفهم من خلال أقوال الطالبة أهمية ضرورة استعمال اللغة العربية، والمحافظة عليها؛ ذلك لأنها مرتبطة بشيء مقدس ألا وهو القرآن الكريم، بل إن اقتراحاتهم مبررة تهدف إلى العشق والاحترام لهذه اللغة - كما لاحظنا مسبقا أثناء تبريرهم - ومن بين الآراء التي تبين وجوب الالتزام باستعمال اللغة العربية ما يأتي:

- "لأنّها الأنسب وهي التي يجب استعمالها"؛
- "الفصحى هي اللغة الوحيدة التي يجب أن تمارس في القسم"؛
- "لأنّها الأقرب للتعبير عن آرائنا"؛
- اللغة التي ندرس بها وعليه يجب استعمالها"؛
- "يجب الالتزام بالتكلم بها".

ومن بين أسباب عدم ممارسة اللغة العربية عند المستجوبين ما يأتي:

- "لأنّني معتادة على اللغة العربية الدارجة في الكلام"؛
- "لا أعرف الحديث باللغة العربية جيّدا (شفاهايا)؛
- "لأنّني اعتدت استعمال اللغة الأمازيغية، والدارجة"؛
- "أستعمل اللغة العربية الدارجة"؛
- "لأنّني أجد صعوبات في التحدث باللغة العربية الفصيحة".

ويرى بعض الباحثين أن صعوبة الحديث باللغة العربية الفصيحة لا يعود إلى الاستعمال أو ممارسة اللغة وحسب، بل تكمن أيضا في صعوبة الفهم "باعتبارها نخبوية وعالمة، بينما اللهجة يسهل تداولها كلغة محلية محكية يتشارك فيها جمع من الناس بالاتفاق على دلالات ومسميات جرت عفوياً بينهم لمرونتها وسهولة لفظها" (طريبه، 2011، ص. 69).

ونرى كذلك من خلال أقوال الطالبة عدم ممارستهم للغة العربية الفصيحة؛ لأنّهم اعتادوا على استعمال اللغتين، سواء أتعلق الأمر باللغة العربية الدارجة، أو اللغة

المازيغية؛ وكلاهما تعبران عن لغتي الأم للطالب؛ والدليل على ذلك أن "الكلمات المتداولة لدى فئة معينة من السكان في بيئة جغرافية نتيجة خصوصية مجتمعية أو معرفية، وهي تختلف عن اللغة باعتبارها أكثر محلية وأسهل لفظاً وأفضل استيعاباً.. وكثير ما تختلف اللهجات للمسمى نفسه بين بلد وآخر بل وضمن هذا البلد أو ذاك" (طريه، 2011، ص.69)، ويقول مأمون، طريه: "حتى على صعيد البلد الواحد فقد نجد أن أبناء الشمال يختلفون في ألفاظهم ولهجاتهم عن أبناء الجنوب، وأبناء الساحل عن أبناء الجبل في تسمياتهم لكثير من الحوائج" (طريه، 2011، ص.69)؛ وعليه فالطالبة لا يمارسون اللغة العربية الفصيحة، وحجتهم في ذلك أنهم معتادون على استعمال لغتي الأم (القبائلية، والعربية الدارجة).

➤ في حال استعمال الطالب للغة العربية الفصيحة، هل تتدخل لغة أخرى؟: إن التدخلات اللغوية تؤثر على استعمال أو ممارسة اللغة العربية الفصيحة، ومن خلال أجوبة الطالبة نكتشف نسبة هذه التدخلات.

النسبة المئوية	التكرار	التدخلات
61%	61	نعم
39%	39	لا
100%	100	المجموع

- التّدخلات اللّغويّة: من خلال الدّراسة الّتي أجريتها على المستجوبين، يظهر استعمال الطّالب للغات أخرى، وتدخلاتها في قاعة الدّرس، وهذا ما بيّنه الجدول الآتي:

النّسبة المئويّة	التّكرار	التّدخل
27%	27	اللّغة العربيّة الدّارجة
28%	28	اللّغة القبائليّة (المازيغيّة)
15%	15	اللّغة الفرنسيّة
13%	13	المزج اللّغوي



ويتبيّن من خلال الأعمدة البيانيّة، تدخّل العربيّة الدّارجة؛ حيث وصلت نسبتها إلى 27% في حين نلاحظ أن نسبة تدخّل المازيغيّة، قد وصلت إلى 28%، (علما أن الدّارجة، والمازيغيّة ("لغتّا الأم")) للطلّبة المستجوبين، بالإضافة نجد أيضا اللّغة الفرنسيّة تتدخّل، ونسبة قدرت ب 15%، وإلى جانب هذا، فالطّالب كما هو موضّح في الشّكل يمزج، أو يحدث خطأ بين

اللغات، وبنسبة قدرت ب 13% من مجموع أفراد عينة الدراسة؛ وعليه فإنّ التّدخلات تؤثر على اللغة العربيّة الفصيحة.

✓ أسباب تدخّل العربيّة الدّارجة:

- "لأنّها الأقرب إلى اللغة العربيّة"؛
- "هناك أساتذة يتحدثون بالدّارجة في القاعة"؛
- "لغياب بعض الأحيان المفردات بالفصحى"؛
- "لأن العربيّة الفصيحة شبيهة بالدّارجة"؛
- "صعوبة إيجاد بعض المفردات باللغة العربيّة الفصيحة أثناء الإجابة"؛
- "لأنّها اللغة المستعملة كثيرا في الجزائر"؛
- "أحيانا لا أجد الكلمات المعبرة فأستعمل العربيّة الدارجة"؛
- "لغتي الأم"؛
- "لا أجد الفصاحة في اللغة"؛
- "عهدت ممارستها"؛
- "بسبب التعلّق"؛
- "لأنّها اللغة لطالما تكلمت بها"؛
- "أحيانا أعجز عن التعبير باللغة العربيّة الفصيحة"؛
- "لأنّها أقرب من اللغة العربيّة"؛
- "لأنّها تشبه الفصحى"؛
- "لأن هناك أشياء لا أعرفها بالفصحى"؛
- "لأنّها سهلة"؛
- "لأن هناك أشياء لا أعرفها بالفصحى"؛
- "الكثير من الأساتذة يفهمونها".

نلمس من خلال الأقوال أنّ معظم الطلبة يستعينون باللغة الأولى، التي نشؤوا عليها من قبل - سواء أكان ذلك في أسرهم، أو في محيطهم - فالطالب كما يبدو أنّه لا يحسن الإجابة باللغة العربية الفصيحة نظراً لصعوبتها؛ بحيث لا يجد الكلمات المناسبة ليؤدي غرضه المقصود، ويمكن أيضاً أن يكون له عجز في اللسان أثناء الاستعمال، ومن بين الآراء التي تثبت ذلك ما يأتي:

- "صعوبة إيجاد بعض المفردات باللغة العربية الفصيحة أثناء الإجابة؛
- "لأن هناك أشياء لا أعرفها بالفصحى؛
- "أحياناً أعجز عن التعبير باللغة العربية الفصيحة؛
- "لغياب بعض الأحيان المفردات بالفصحى؛
- "أحياناً لا أجد الكلمات المعبرة فأستعمل العربية الدارجة".

ونجد علي القاسمي يقول عن الدّارجة بأنّها لهجة "واللهجة مستوى من مستويات اللغة أو شكلاً من أشكالها يمثّل نوعاً ذا سمات لغوية خاصة في منطقة معينة. واللهجة لا ترقى وظيفياً إلى مصاف اللغة الفصيحة المشتركة، بسبب ضالة مفرداتها ومصطلحاتها، وفقر بنيتها وتراكيبها ومحدودية نطاقها الجغرافي، فهي تتباين من منطقة إلى أخرى، ومن مدينة إلى مدينة، ولا تصلح للتفكير المنطقي التجريدي ولا التعبير عن الأبحاث العلمية، ولا الاستعمال المشترك الواسع، فهي صالحة للاستخدام اليومي السريع" (القاسمي، د.ت، ص.2)؛ وعليه سينطبق هذا القول بدوره على اللغة العربية؛ فهي تلك اللغة التي لديها نمطان أو مستويان؛ المستوى الأول يتمثّل في المستوى المعياري، أو الفصيح، والذي يستخدم في المجالات الرّسميّة؛ كالخطب الدّينيّة والسّياسيّة والبحوث العلميّة، والثّاني يتمثّل في المستوى اللّهجي، أو كما يقال عنه بأنّه مستوى شعبي لقلّة مفرداته، وتراكيبه، وما يميّزه عن غيره افتقاره إلى المنطق، كونه لا يعبر عن الدّقة، ولا يستعمل في الإجراءات العلميّة، فهو إذن يمارس في الحياة العاديّة ومن بين الآراء المقترحة ما يأتي:

- "لأنّ العربيّة الفصيحة شبيهة بالدّارجة؛

- "لا أجيد الفصاحة في اللغة"؛
- "لغتي الأم"؛
- "لأنها سهلة"؛
- "لأنها اللغة لطالما تكلمت بها"؛
- "لأنها اللغة المستعملة كثيرا في الجزائر".

ويعود السبب في تدخّل الدّارّة إلى استعمالها في الواقع المعيش، وهذا ما أثبتّه بيير بورديو بالقانون الآتي:

"الممارسة = (الهابيتوس × رأس المال) + المجال" (عبد الفتاح، 2010).

ويعني بورديو بالممارسة ذلك الفعل الاجتماعي social agency الذي يقوم فيه الفاعلون بالمشاركة في إنتاج البناء الاجتماعي، وليس مجرد أداء أدوار بداخله" (عبد الفتاح، 2010)؛ وعلى هذا فالفرد له علاقة تربطه بالمجال الذي ينتمي إليه؛ لأنّ الممارسة عند "بيير بورديو" لا تستوجب الخضوع، بل تجعل الفرد عنصرا فعّالا يسهم بطريقة أو بأخرى في إنتاج البناء.

✓ أسباب تدخّل المازيغية (القبائلية):

- "لأنّها تستعمل في حياتنا اليومية"؛
- "لأنّ هناك عبارات بالمازيغية يصعب ترجمتها إلى العربيّة"؛
- "هي لغة الأصل واللّغة المتداولة أكثر"؛
- "التوضيح أكثر"؛
- "لأنّ هناك أشياء لا تتطّق بالفصحى"؛
- "هي لغتي الأصلية"؛
- "باعتبارها لغة الأم"؛
- "لغة الأم"؛
- "لأنّها اللّغة التي أتكلّم بها وأحسنها"؛

- "إيصال الفكرة جيداً"؛
- "لأنّها اللّغة التي تربيّت بها وكبرت بها"؛
- "التعبير أكثر وإيصال الفكرة"؛
- "تعودنا عليها أكثر"؛
- "أتكلّم أكثر بها"؛
- "لعدم معرفة المصطلح بالعربيّة"؛
- "لغة قريتي"؛
- "يسهل التعبير"؛
- "في حالة عدم فهم معنى الكلمة".

إنّ السّبب في تدخّل اللّغة المازيغيّة، يعود حسب معظم آراء الطّلبة إلى اللّغة التي تربوا عليها كونها تمثّل "لغة الأمّ" للأغليّة، أو هي تلك التي اكتسبوها عن طريق الممارسة في حياتهم اليوميّة، وبالتالي أكيد سيتمّ توصيل أفكارهم بطريقة سهلة، ومعبّرة، تثبت الهدف المقصود ويمكن أن نوضّح ذلك من خلال أقوالهم:

- "باعتبارها لغة الأمّ"؛
- "لأنّها تستعمل في حياتنا اليومية"؛
- "التعبير أكثر وإيصال الفكرة"؛
- "لأنّ هناك عبارات بالمازيغية يصعب ترجمتها إلى العربيّة".

يتبيّن من خلال أقوال الطّلبة أنّ اللّغة المازيغيّة تمثّل وعاء التفكير؛ كونها تؤثر في الفكر وهو بدوره يتأثّر بها، فالطّالب أثناء حديثه باللّغة العربيّة الفصيحة يجد نفسه يمرّ من خلال عمليّة التّرجمة والدّليل على ذلك أنّه قد لا تتوفّر له العبارات المناسبة ليعبّر بها عن غرضه، لا بل يصعب ترجمتها من المازيغيّة إلى اللّغة العربيّة؛ لأنّ اللّغة "التي اكتسبها منذ طفولته تظلّ القناة التي يفكر ويبدع من خلالها، حتى إنّ معظم المتحدّثين بلغات أجنبية لا يستطيعون بسهولة ممارسة التعبير السليم والتفكير القويم بهذه اللغات إلا من خلال آليّة

"الترجمة الذهني (Mental Translatoin) " (محمود، 2014، ص123)، ويقول فلوريان كولماس في كتابه اللغة والاقتصاد "اللغة الأولى بمعنى عام generic، لغة مهمة وذات قيمة لكل فرد على نحو مساو، وهي - في العادة - لغة البيئة التي يولد المرء فيها" (كولماس 200، ص.107)؛ ومعنى هذا أن اللغة التي نشأ عليها الطالب من قبل تسهم في تكوين تفكيره؛ بحيث لا يكون بمقدوره التعبير بأي لغة أخرى إلا باللجوء إلى عملية الترجمة الذهنية ليستعين باللغة الأولى.

وهذا ما تطرق إليه "بيير بوردو" ووضّحه بالقانون الآتي:

"الممارسة = (الهابيتوس × رأس المال) + المجال" (عبد الفتاح، 2010).

ويعود السبب في تدخّل اللغة المازيغية (القبايلية) للطلبة في قاعة الدرس؛ لأنها اللغة التي تربوا عليها، ويقول فلوريان كولماس في كتابه اللغة والاقتصاد "وبما أن اللغات توضع في الاستعمال من طرف جماعاتها بوصفها أدوات فإن هناك علاقة متبادلة بين اللغة والجماعة....هناك بالفعل صلة غير بسيطة بين الجانبين، أي أن تكون اللغات وتطورها يتأثران بالطريقة التي تتفاعل بها المجتمعات الإنسانية مع بيئاتها الفيزيقية والاجتماعية-الاقتصادية واللغوية الثقافية" (كولماس، 200، ص.347)؛ وعليه فالطالب حتّى ولو كان في قاعة الدرس له علاقة مباشرة تربطه ببيئته؛ وبالتالي لا يمكن أن يستغني عن ممارسة لغته الأولى.

✓ أسباب تدخّل الفرنسية:

- "لأنني متعلق بهذه اللغة"؛
- "لأنني تعودت عليها"؛
- "لمعرفة اسم تلك الكلمة"؛
- "لأن هناك أشياء لا أعرفها بالفصحى"؛
- "أحيانا أعجز عن التعبير بالفصحى"؛
- "أسهل للوصول إلى المعلومة (تسهل التعبير)"؛

- "لا أتحكم في اللغة جيدا".

إنّ اللغة الفرنسيّة تتدخل أثناء استعمال الطلبة للغة العربيّة الفصيحة، وهذا السبب يمكن رده إلى عامل الاستعمار؛ بحيث أقام كل الحواجز التي تعيق أرض الوطن سواء أكان قبل أو بعد الاستقلال؛ وقد عمل على تطبيق سياسته "وهي إحلال لغته محلّ الفصيحة، وتشجيع العاميّات العربيّة، مستنداً في هذه الخطّة إلى "صعوبة الفصيحة و"مرونة" العاميّة و"قدرة" لغته و"سهولتها" (الفصل، 1992، ص.39) ؛ وبالتالي ممارستها أو استعمالها أصبح ضرورة حتميّة، ومن بين الآراء التي تثبت هذه المقولة ما يأتي:

- "لأنني تعودت عليها؛

- "لأن هناك أشياء لا أعرفها بالفصحى؛

- "أحيانا أعجز عن التعبير بالفصحى؛

- "أسهل للوصول إلى المعلومة (تسهل التعبير)؛

- "لا أتحكم في اللغة جيدا".

يقول فلوريان كولماس في كتابه اللغة والاقتصاد: "إن تقهقر لغة معينة تُجرّد من أسس استعمالها الاقتصادية يجد تعبيره ليس فقط في حقيقة تضائل جماعتها اللغوية، ولكن أيضا في الإفقار التعبيري للنظام الذي قد يكون لغة على وشك الزوال" (كولماس، 200، ص.266) وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّ اللغة وضع واستعمال؛ فاللغة التي لا تستعمل بإمكانها أن تزول على خلاف اللغة المستعملة.

✓ أسباب مزج اللغات:

- "لم أجد العبارات المناسبة؛

- "لأنني في بعض الأحيان لا أجد العبارات التي تنقل أفكاري (تضيع مني مؤقتا)؛

- "أحيانا كوننا نعتمد في حديثنا على العديد من اللغات؛

- "لأنها عادة؛

- "لا أستطيع التحدث باللغة الفصحى وحدها (صعبة)؛

- "لأننا لم نتعلم لغة واحدة؛

- "من الصعوبة ضبط لغة واحدة".

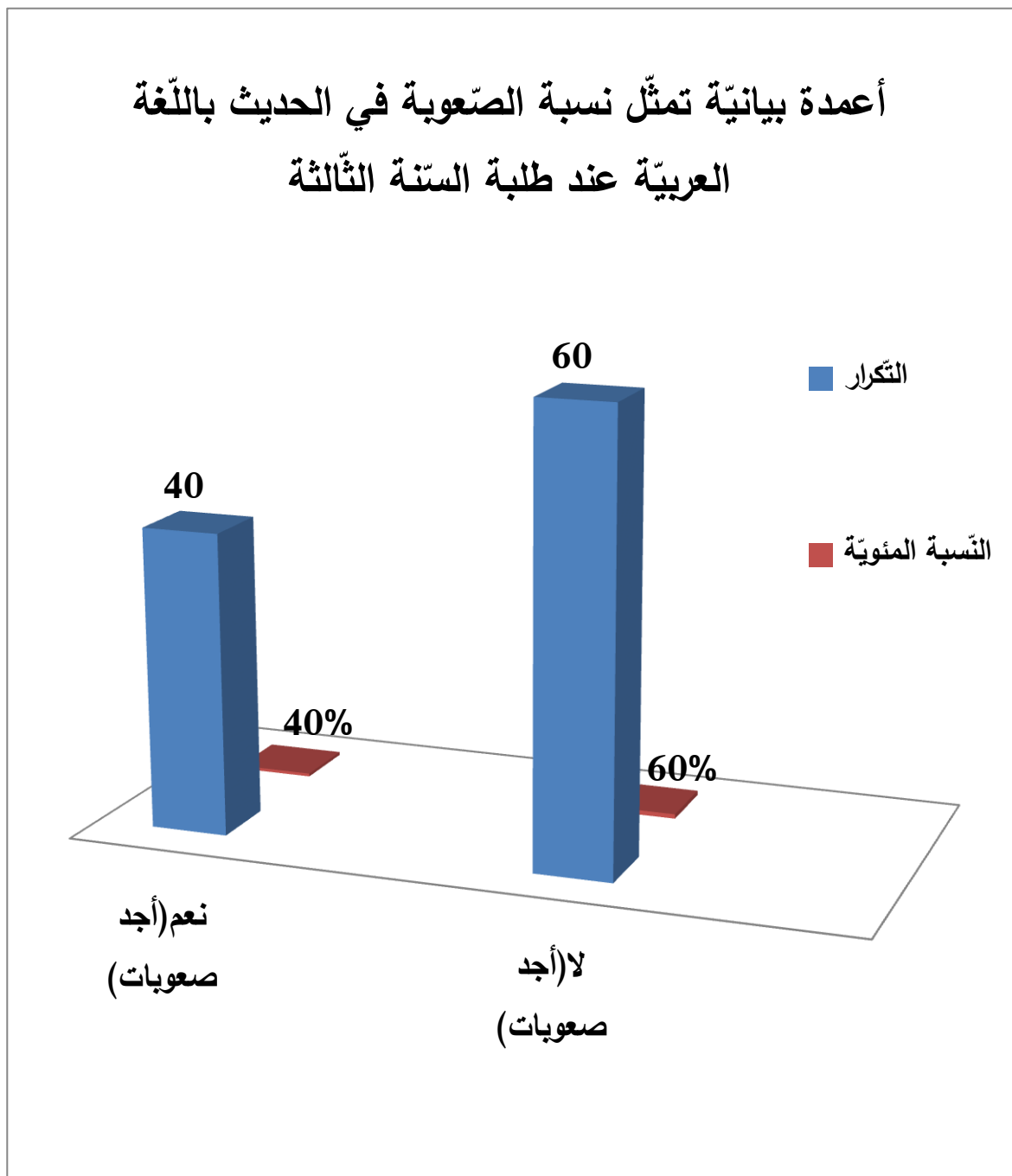
ويظهر من خلال الأقوال أنّ الطلبة يمزجون أو يحدثون خلطاً بين اللّغات وحبّتهم في ذلك أنّهم لا يستطيعون إيجاد الألفاظ التي تعبر أو تنقل أفكارهم، وقد أرجعوه أيضاً إلى صعوبة استعمال اللّغة العربيّة؛ إذ لا يمكن أن يعتمدوا على لغة واحدة في حديثهم والسبب في ذلك؛ لأنّهم قد مارسوا لغات عديدة في حياتهم، ومن بين الآراء التي عرضوها ما يأتي:

- "لأنني في بعض الأحيان لا أجد العبارات التي تنقل أفكاري (تضيع مني مؤقتاً)؛"
- "لا أستطيع التحدث باللّغة الفصحى وحدها (صعبة)؛"
- "لأننا لم نتعلم لغة واحدة؛"
- "من الصعوبة ضبط لغة واحدة؛"
- "لأنها عادة".

ونجد صالح بلعيد يقول عن هذه الاستعمالات أنّها: "ممارسات آنية تحصل لدواعٍ عرضية، وليس لها قاعدة معيّنة تتحكّم فيها" (بلعيد، 2010، ص.22)؛ بحيث يمكن تسميتها أيضاً بالهجين اللّغوي، وهي "تستعمل أيضاً في بعض الأحيان لتشير إلى خصائص استعمال لغوي يوصف-من وجهة نظر بديلة-باعتباره تحريفاً أو تحولاً عن الشفرة اللغوية" (كولماس، 200، ص.190)، واللّغات الهجينة تفتقر إلى القواعد، والنظام، ولا تملك صفة واحدة للتحدّث بها، وهذا ما يدفعنا بالقول إنّ اللّغات الهجينة تستخدم فقط لتسدّ الفراغ الذي يعانيه المتحدّث أثناء حديثه، ويرجع هذا حسب قول الطلبة "لأنني في بعض الأحيان لا أجد العبارات التي تنقل أفكاري (تضيع مني مؤقتاً)" أو كقولهم: "لا أستطيع التحدث باللّغة الفصحى وحدها (صعبة)"

8. أوجد صعوبة في الحديث باللغة العربية الفصيحة؟: إن الحديث باللغة العربية يتطلب نوعاً من الممارسة، فهناك من يستعمل اللغة العربية، بشكل فصيح دون أن يجد صعوبات في ذلك، ولكن قد نجد العكس عند البعض، وهذا ما تبينه النتائج في الجدول الآتي:

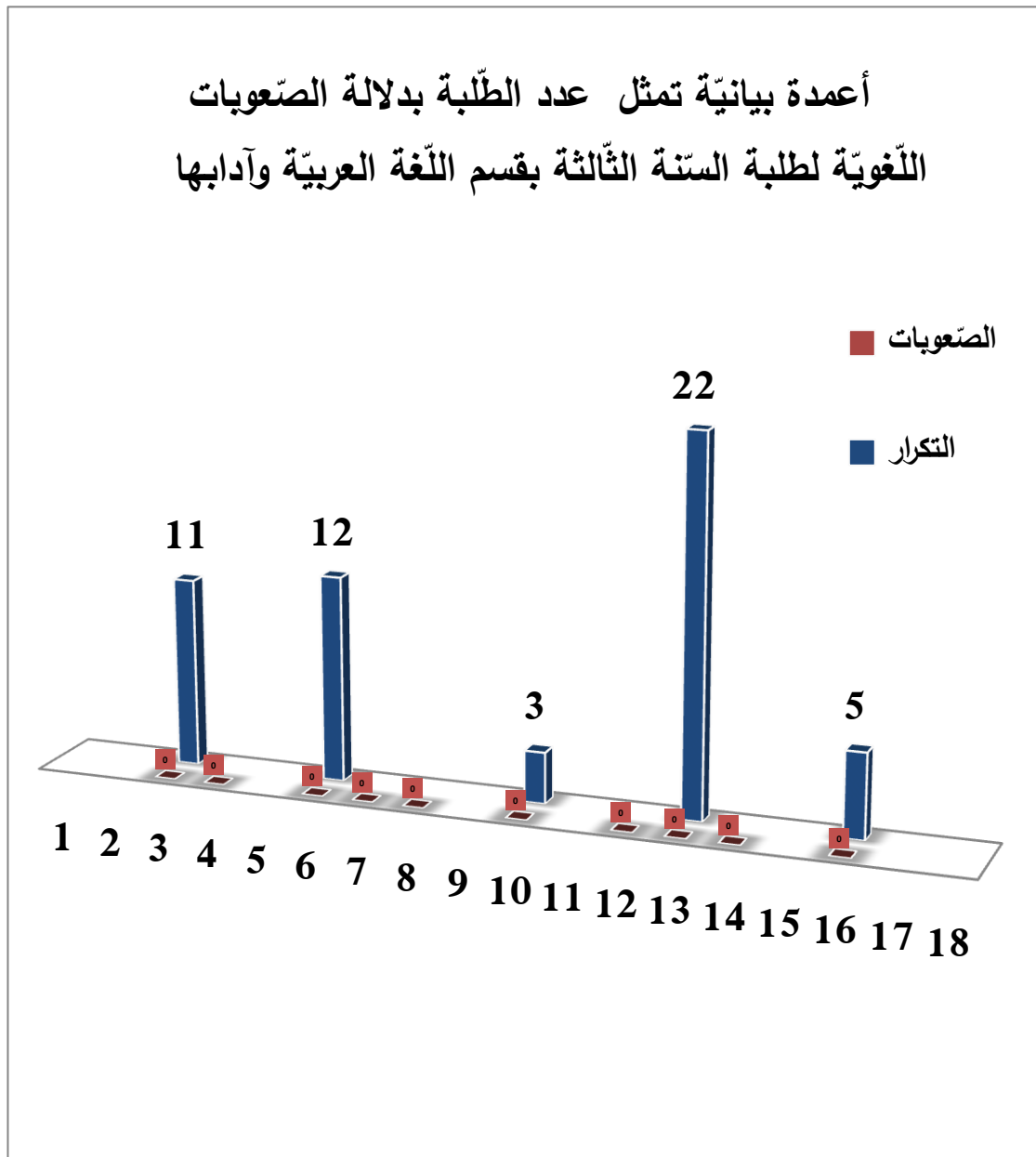
الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	40%
لا	60	60%
المجموع	100	100%



ويظهر من خلال الشكل أعلاه أنّ نسبة ممارسة اللغة العربية الفصيحة، قد بلغ عددهم 60؛ أي ما يعادل 60 %، ومن هنا نستنتج أنّ الطالب يهتم بهذه اللغة، ولديه ميل ورغبة في الاستعمال، وهناك مجموعة أخرى من المستجوبين صرّحوا بأنهم يجدون صعوبة؛ إذ بلغ عددهم 40؛ أي ما يعادل 40 % من مجموع أفراد عيّنة الدراسة.

➤ ومن الصّعوبات نذكر ما يأتي:

الصّعوبات	التكرار	النّسبة المئويّة
الطّرائق التقليديّة المعتمدة في التّدريس	11	11%
اللّغة العربيّة معقّدة (صعوبة القواعد النحويّة)	12	12%
عدم توفير الوسائل التعليميّة	3	3%
عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة	22	22%
رأي آخر	5	5%



ومن خلال ما سبق، يظهر أنّ معظم المستجوبين، أقرّوا بعدم توفير مناخ صاف للممارسة؛ حيث قدّرت نسبتهم بـ 22%، ويعتبر السبب الأوّل عندهم، ثمّ يليه السبب الثاني والمتمثّل في أنّ اللغة العربيّة معقّدة، وهذا نظرا لصعوبة القواعد النحويّة؛ إذ بلغت نسبتهم 12%، ثمّ يأتي السبب الثالث والمتمثّل في الطرائق التقليديّة المعتمدة في التدريس؛ إذ قدّرت نسبتهم بـ 11%، ويليه السبب الرابع ألا وهو آراء واقتراحات الطلبة، ونسبة قدّرت بـ 5% أمّا السبب الخامس والأخير فهو متمثّل في عدم توفير الوسائل التعليميّة، وقدّرت نسبتهم بـ 3% من مجموع أفراد عيّنة الدّراسة.

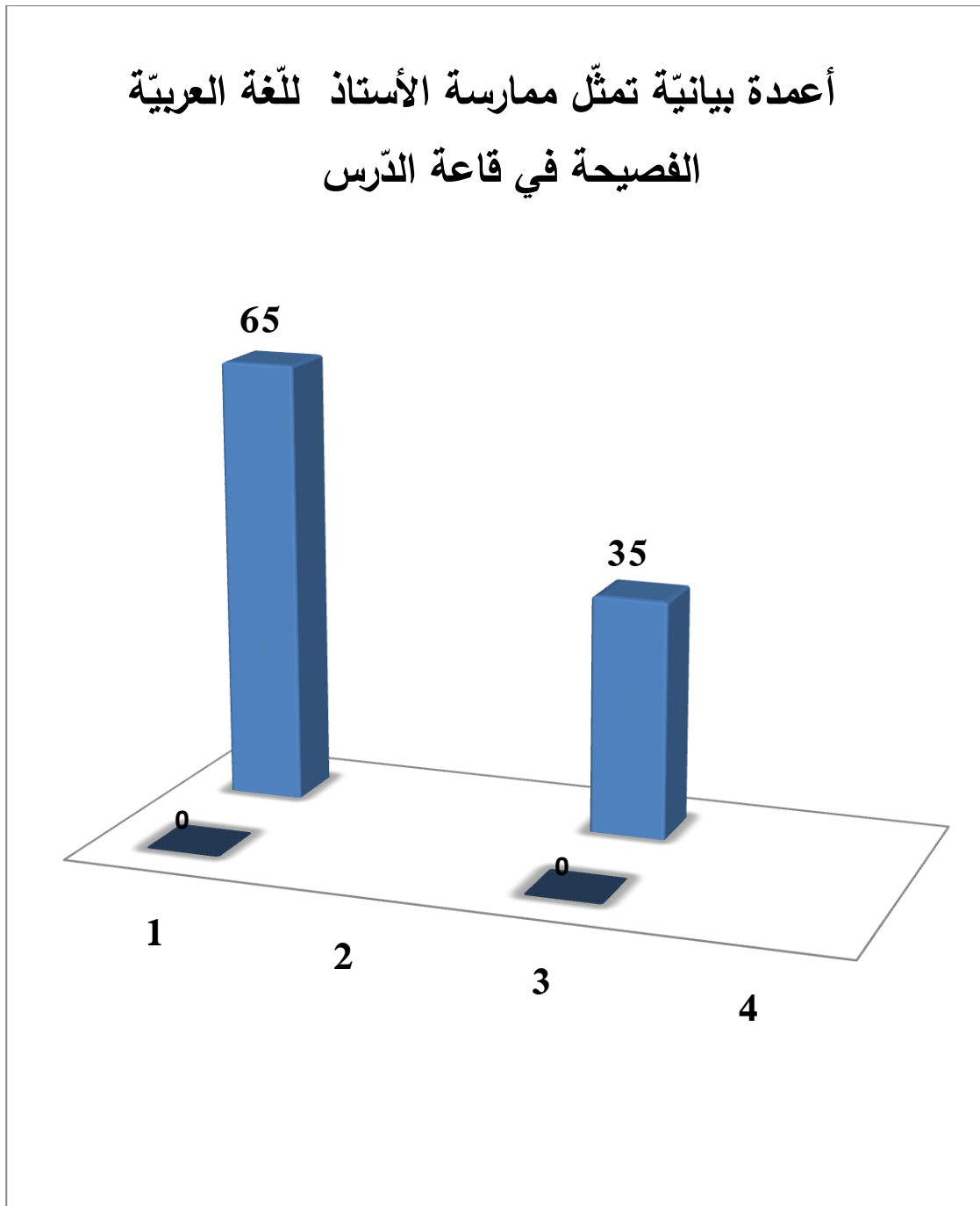
✓ ومن الآراء المقترحة في السؤال المفتوح ما يأتي:

- "الارتباك أمام الأساتذة"؛
- "أستعمل الدارجة لإيصال الفكرة"؛
- "معظم الأساتذة يستخدمون الدارجة"؛
- "أحيانا أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن فكرتي، والسبب في ذلك الارتباك".

ومن هذا المنطلق نرى أن الطلبة يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم، ويعود السبب إما لعامل الارتباك، والدليل على ذلك "أحيانا أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن فكرتي، والسبب في ذلك الارتباك، أو لعدم الاستعمال لقول إحدى الطلبة "أستعمل الدارجة لإيصال الفكرة"، أو كقولهم بأن "معظم الأساتذة يستخدمون الدارجة"، وفي هذا الصدد يقول بيرس "يكتبون بالفصحى، ويحاضرون بالعامية شرحاً وترجمة لما هو حاصل فيما هو مكتوب، مازجين هذه العامية بكثير من الكلمات والعبارات الأجنبية" (بيرس، 1994، ص. 18-19)؛ إنَّ السبب في صعوبة الحديث باللغة العربية، قد أرجع في رأي الطلبة -السؤال المفتوح -إلى عاملين؛ عامل الارتباك، وعامل آخر يتمثل في عدم ممارسة هذه اللغة، ومن هنا يتضح أنَّ هذين العاملين يؤثران على أمن اللغة وسلامتها؛ لأنَّ "أمن اللغة العربية يكمن في ممارستها والنطق بها وتداولها على الألسن" (خلادي، 2015، ص. 11)؛ ولا يكون ذلك إلا بالممارسة وإتباع القواعد؛ فالأمن يتطلب "استقرار اللغة على نحو صحيح سليم بعيدة عن كل ما يهددها، ويعبث بها، ويهبط بمستواها" (قميحة، 2015)؛ وعلى هذا فالطلبة يحسون بالأمن اللغوي، ويرجع هذا السبب في كلتي الحالتين إلى عدم الاستعمال، فأثناء حديثهم مع الأساتذة يصعب عليهم التعبير بفصاحة اللغة.

9. استعمال الأستاذ للغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس: كانت أغلبية الطلبة إجاباتهم، تؤكد بأن الأستاذ ملتزم باستعمال اللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس، وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

النسبة المئوية	التكرار	استعمال الأستاذ للغة العربية الفصيحة
65%	65	نعم
35%	35	لا
100%	100	المجموع



ويتبين من خلال الشكل أعلاه، أنّ نسبة المستجوبين الذين يقرّون، بأنّ الأستاذ ملتزم باستعمال اللغة العربية الفصيحة أثناء الدرس عددهم 65؛ أي قدرت نسبتهم بـ 65 %، وهذا يدلّ على أنّ الأستاذ يهتمّ بممارسة اللغة العربية الفصيحة خلال التدريس، أمّا الطلبة الذين

كانت إجاباتهم، بأن الأستاذ لا يلتزم باستعمال اللغة العربية الفصيحة أثناء الدرس عددهم 35% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

10. تقييم مستوى الطلبة في اللغة العربية الفصيحة: بعد الإحصائيات التي أجريت يُكشف من خلالها مستوى الطالب في اللغة العربية الفصيحة (شفوياً وكتابياً).

*شفوياً:

النسبة المئوية	التكرار	تقييم المستوى
22%	22	جيد
75%	75	مقبول
3%	3	ضعيف
00%	00	ضعيف جداً
100%	100	المجموع

أعمدة بيانية تمثل تقييم مستوى طلبة السنة الثالثة في اللغة العربية الفصحى (شفويًا)

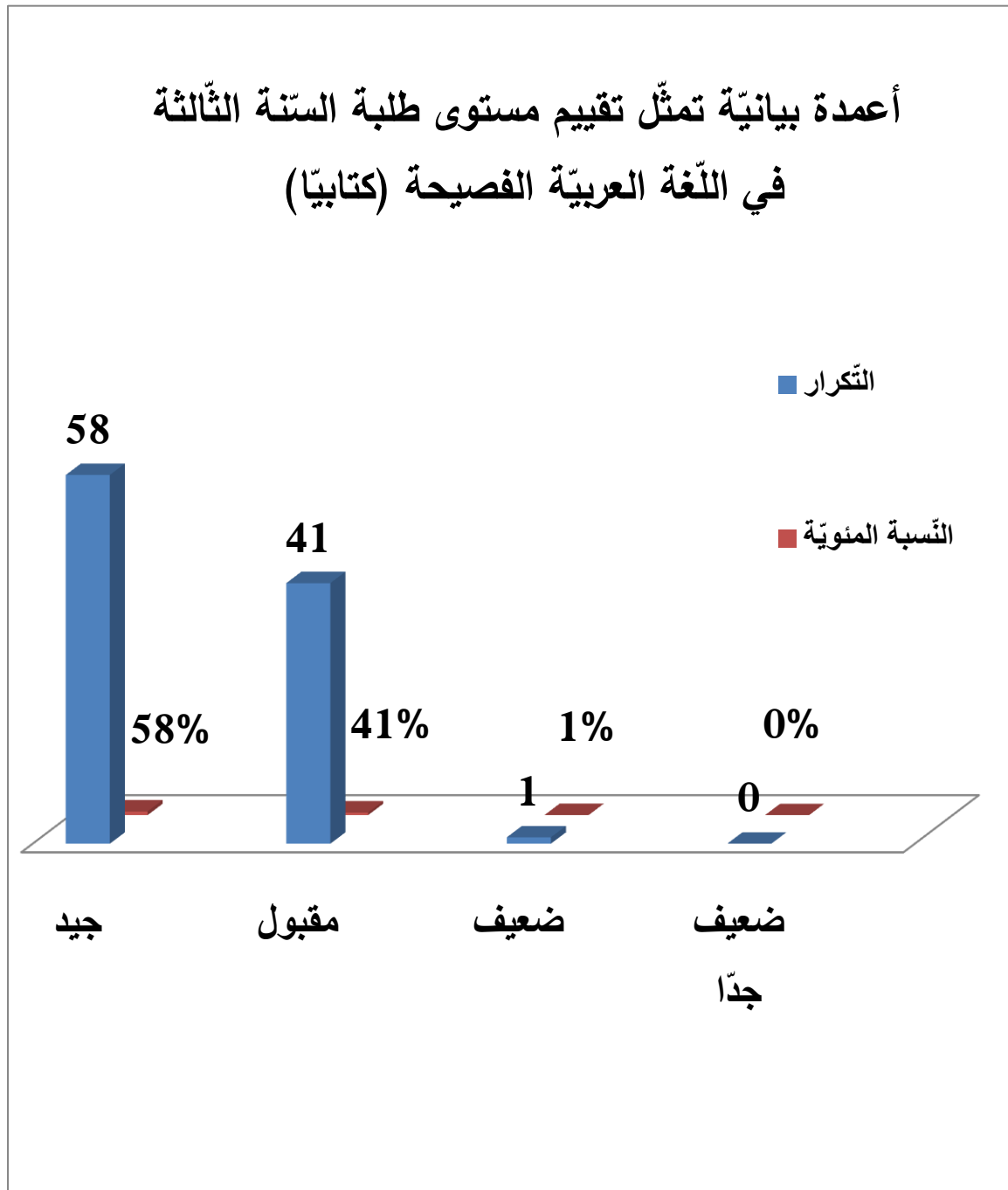


ويظهر من خلال الشكل أعلاه، أن الطلبة الذين صرّحوا بأنّ مستواهم مقبول شفويًا قدرت نسبتهم بـ 75%، وهذا لم يصدر عن ذاتيّة، وإنّما نلمسه من إجابات الطلبة، بالإضافة إلى 22%، يقرّون بأنّ مستواهم جيّد؛ وهاتان النسبتان تدلّان على أنّ الطلبة يهتمّون باللغة

العربية الفصيحة، بينما نجد (03) ثلاثة طلبة مستواهم في اللغة العربية ضعيف؛ إذ قدرت نسبتهم ب 3% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

*كتابيا:

النسبة المئوية	التكرار	تقيم المستوى
58%	58	جيد
41%	41	مقبول
1%	1	ضعيف
00%	00	ضعيف جدًا
100%	100	المجموع



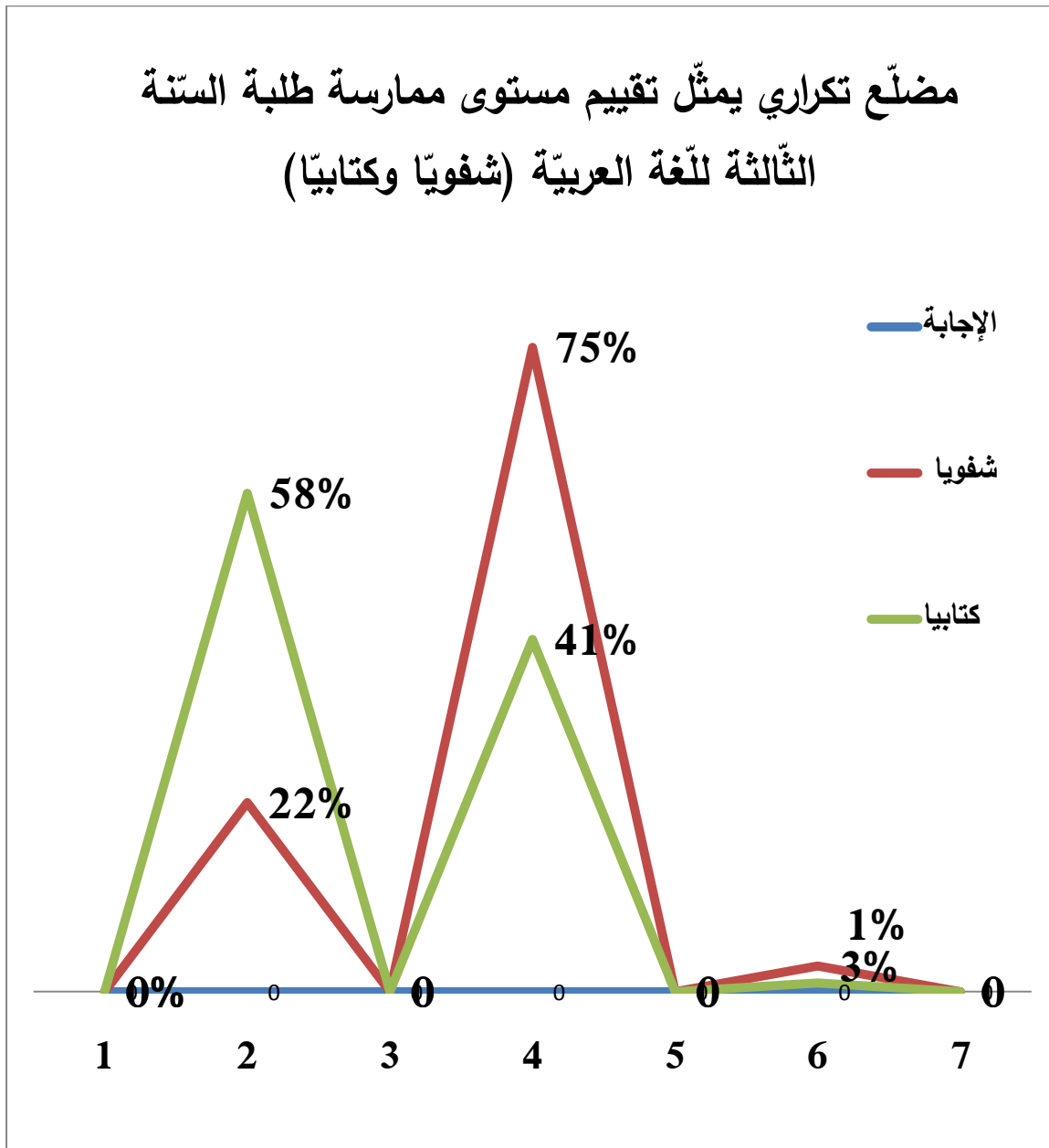
ويتبين من خلال الشكل، أنّ الطلبة الذين لاحظوا بأنّ مستواهم مقبول كتابياً، قدّرت نسبتهم بـ 41%، بالإضافة إلى 58%، قالوا بأنّ مستواهم جيّد، وهاتان النسبتان تدلّان على أنّ مستواهم لا بأس به؛ وعليه فمجموع النسبتين تمثلان 99%؛ فالنتيجة تبرّر بأنّ

الطلبة يرغبون في ممارسة هذه اللغة، بينما نجد 1% مستوى تحكمه في اللغة العربية الفصيحة ضعيف؛ أي طالب واحد من مجموع أفراد عينة الدراسة.

➤ تقييم مستوى ممارسة الطلبة للغة العربية (شفويًا وكتابيًا) من خلال الجدول الآتي:

الإجابة	شفويًا	كتابيًا
جيد	22%	58%
مقبول	75%	41%
ضعيف	3%	1%
ضعيف جدًا	00%	00%
المجموع	100%	100%

ويمكن توضيح الجدول بالشكل الآتي:



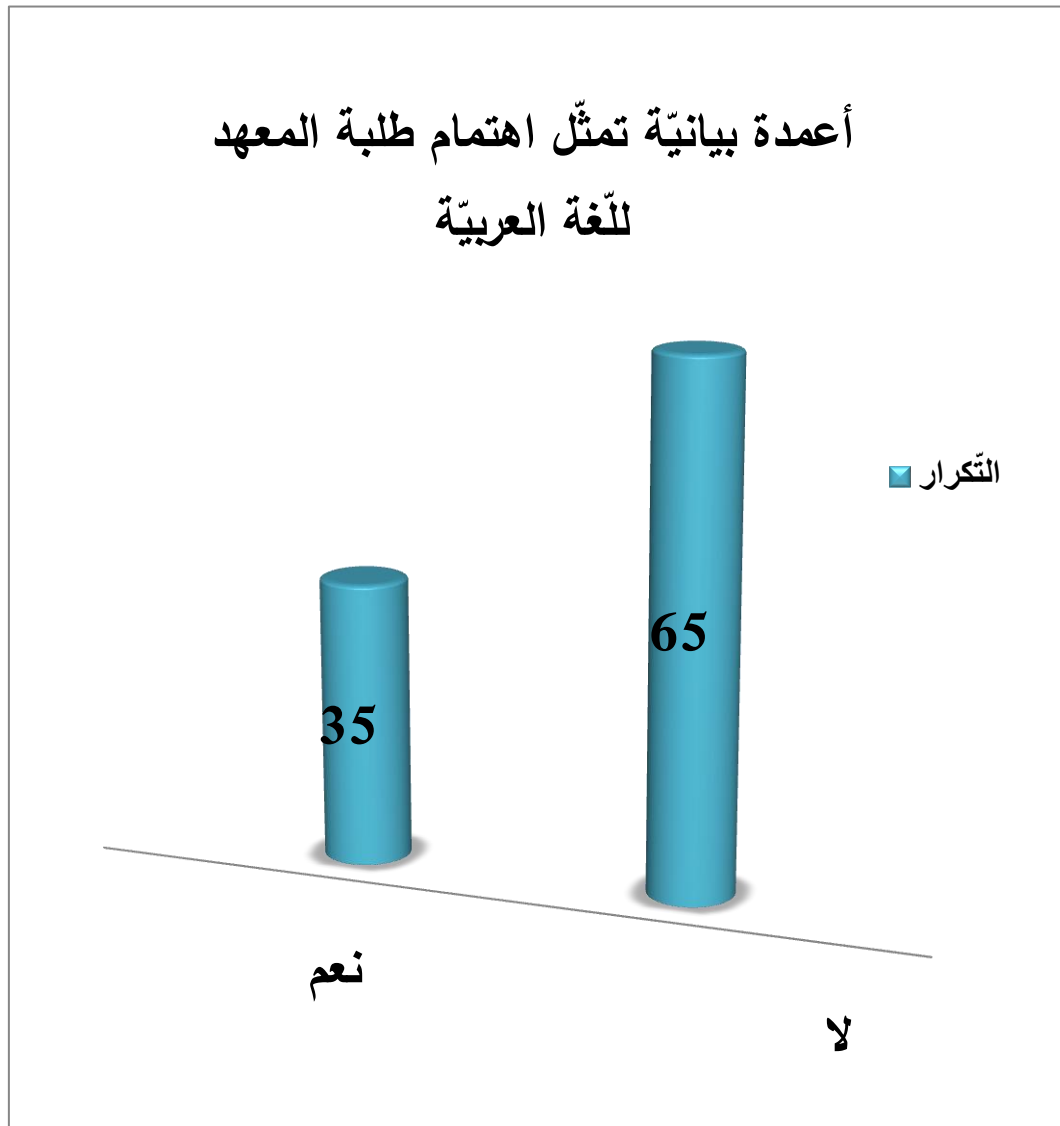
ويتبين من خلال المضلع التكراري، مستوى ممارسة الطلبة للغة العربية (شفويًا وكتابيًا) إذ وردت إجابات المستجوبين بأن مستواهم جيد في الكتابي؛ حيث بلغت نسبتهم 58%، ويمكن أن نقول عن هذه النسبة بأنها مقبولة على العموم، بينما في الاستعمال الشفوي نلاحظ تناقصاً؛ إذ قدرت فقط بـ 22%، ويمكن تفسير هذه الظاهرة بأقوال الطلبة "لم نتعود على التحدث باللغة العربية"، "غير مستعملة بكثرة لذلك يصعب تداولها عند الطلبة"، "اللغة العربية

الفصيحة تستعمل فقط في قاعة الدرس". أمّا الذين كانت إجاباتهم بأنّ مستواهم مقبول في الكتابي، قدرت نسبتهم بـ 41%، بينما في الاستعمال الشفوي، قدرت بـ 75%، وهي نسبة مقبولة إلى حدّ ما، أمّا من كانت إجابته بأنّ مستواه ضعيف في الكتابي، لم تتجاوز 1%، بينما في الاستعمال الشفوي، قدرت نسبتهم بـ 3% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

11. أنت كطالب في قسم اللغة العربية وآدابها، أتلّمس اهتماما بممارسة اللغة

العربية الفصيحة عند طلبة المعهد؟: يهدف هذا السؤال لمعرفة رأي الطالب حول، اهتمام طلبة القسم، بممارسة اللغة العربية الفصيحة، والنتائج موضّحة في الجدول الآتي:

اهتمام الطلبة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	35%
لا	65	65%
المجموع	100	100%



ويظهر من خلال الشّكل أعلاه، أنّ نسبة اهتمام الطّلبة باللغة العربيّة في المعهد قدّرت نسبتهم ب 35%؛ أي أنّ آراء الطّلبة حول طلبة المعهد إيجابية، في حين نجد من كانت إجاباتهم معارضة سلبية، والتي قدّرت نسبتهم ب 65%، وهاتان النسبتان لم تصدراً عن ذاتيّة، وإنّما نلمسها من خلال آراء الطّلبة، وانطلاقاً ممّا سبق يتبين بأنّه ليس اللسان أداة تواصل فحسب، إنّما يوفّر علاوة عن كونه معجماً ثرياً نسقاً من الفئات معقّداً في بعض وجوهه. وعلى نحو تكون مهارة فك رموز بنى معقّدة، أكانت منطقية أم جماليّة، والتحكّم بها إنّما تتبع في جزء منها، تعقد اللغة التي تورثها العائلة (بورديو وكلود باسرون، 2007

ص.188). إنّ الممارسة لا تتمّ في مجال واحد - كالتّعليم مثلاً - وعزلها عن مجالات أخرى بل إنّ "اللغة الملقنة تأخذ معناها الكامل من الوضعية البيداغوجية مع فضائها الاجتماعي و العاداتي و الزماني، وباختصار كل ما يكون النسق البيداغوجي. وعليه فاللغة لا تكون مشتركة بالضرورة بين المتلقي و الملقي لأن اللغة الجامعية تكون بعيدة عن اللغات التي تتكلم بها مختلف الطبقات الاجتماعية" (أعويش، 2016)؛ نفهم من خلال المقولة أنّ استعمال أو ممارسة اللّغة العربيّة، تتطلب مناخاً بيئياً تمارس فيه، لذا وردت اقتراحات الطّلبة حول اهتمام طلبة المعهد باللّغة العربيّة أكثرها سلبية فمنهم من رأى أنّها تمارس، ولكن بنسبة ضئيلة مقارنة مع الذين لاحظوا العكس، وانطلاقاً من الآراء التي عرضوها، يمكن تقسيم الآراء إلى آراء إيجابية، وآراء سلبية:

آراء سلبية:

- "لا يمارسون اللّغة العربيّة الفصيحة لأنّها معقّدة وثقيلة فيمارسون الدّارجة"؛
- "الأغلبية يعتمدون على الدّارجة والقبائليّة كما ألاحظ"؛
- "لأنّهم يدرسون فقط لنيل الشهادة وليس للممارسة أو رفع المستوى"؛
- "لأنّهم لا يجيدون ممارستها"؛
- "كثيراً من الطلبة يعتقدون أنّ اللّغة العربيّة هي لغة التدريس فقط تعكس المجتمع"؛
- المعاصر الذي يتحدث لغات أجنبية فالطالب إذا ذهب إلى الخارج لا يستطيع التواصل"؛
- "البعض لا يتكلمون بها بسبب الخجل"؛
- "الخجل من معرفة الطلبة بأنّهم يدرسون اللّغة العربيّة"؛
- "كونهم لا يشعرون بالراحة"؛
- "نجد عزوفاً عند أغلبية الطلبة وذلك لأسباب نفسية أو ثقافية وعدم اطلاعهم على أهمية اللّغة الأم"؛
- "الأغلبية تحبّز اللّغة العربيّة الدارجة"؛
- "اللّغة العربيّة صعبة"؛
- "أغلب الطلبة يفضلون دراسة لغات أخرى الفرنسية والإنجليزية"؛

- "لأن الطالب لم يتعود على التحدث باللغة العربية"؛
- "غير مستعملة بكثرة لذلك يصعب تداولها عند الطلبة"؛
- "هناك من يستحي أن يمارس هذه اللغة"؛
- "لأنهم يستحون من التحدث باللغة العربية"؛
- "لأنهم يتكلمون لغات أخرى"؛
- "كون العديد من الطلاب يهتمون بالدارجة"؛
- "لا أتحدث كثيرا مع الطلبة"؛
- "أنا كطالبة لا ألتمس هذا في قسمنا فمعظمهم يخلطون اللغات"؛
- "لأن هناك بعض الطلبة يخلطون"؛
- "لأن اللغة الدارجة تكاد تقضي على اللغة العربية الفصيحة"؛
- "معظم الطلبة يتجنبون التحدث بالعربية لأنهم يضمنون أن الفرنسية والانجليزية هي لغة العصر"؛
- "لا يتقنونها"؛
- "اللغة ليست مكتسبة"؛
- "اللغة العربية صعبة ومعقدة وكل جزء منها أصعب من قبله"؛
- "وهذا لغرض الاستحياء، وعندما يخرجون من الأقسام يبدؤون بالتكلم الفرنسية وكأنك في معهد الفرنسية"؛
- "لا ألتمس هذا الاهتمام بممارسة اللغة العربية الفصيحة"؛
- "وربما يعود ذلك لصعوبتها"؛
- "الخلل"؛
- "يعود ذلك إلى صعوبتها"؛
- "أغلبية الطلبة يهتمون باللغة العربية لغرض الحصول على الشهادة"؛
- "لا يتقنونها فيمارسون القبائلية أو الدارجة"؛
- "الاحتقار".

ومما سبق يمكن إرجاع آراء الطلبة إلى عوامل أو أسباب أهمها:

❖ **السبب الأول:** يتمثل في العامل النفسي، يقول جميل حمداوي عن كالفلي، إنه قد لاحظ "أن الخطاب الإمبريالي يجعل لغة المستعمر أفضل من لغة المسيطر عليه، على أساس أن لغة الاستعمار تحمل ثقافة راقية. في حين، تعد لغة المسيطر عليه لغة لا قيمة لها، ولا أهمية لها على مستوى التواصل والتعبير والإبداع والابتكار"(حمداوي، د.ت. ص.30)، وهذه المقولة تعكس آراء الطلبة، والتي تتمثل إما في عوامل نفسية أو عوامل ثقافية؛ إذ يميلون إلى ممارسة أو استعمال لغة المستعمر، ليثبتوا في ذلك أنهم متحضرون فانتشرت ظواهر من بينها ظاهرة الخجل، والتي سادت عند الكثير، فهناك من العلماء من وصفوها بـ "الخوف الزائد من مواجهة الناس أو من عدم قبولهم"(محمد سليمان، د.ت، ص.22)، وقد صرح خبراء الصحة بأنها نوع "من أنواع القلق الاجتماعي الذي يؤدي إلى حدوث مشاعر متنوعة تتراوح بين القلق والتوتر البسيط إلى مشاعر رعب وهلع واضحة تصنف في علم النفس تحت إطار أمراض القلق والتوتر خصوصاً وأن النهاية الطبيعية للخجل هي الشعور بالوحدة والانعزال عن المجتمع"(محمد سليمان، د.ت، ص.22)، ومن بين الأقوال المقترحة نذكر بعضاً منها:

- "الخجل من معرفة الطلبة بأنهم يدرسون اللغة العربية؛
- "نجد عزوفاً عند أغلبية الطلبة وذلك لأسباب نفسية أو ثقافية وعدم اطلاعهم على أهمية اللغة الأم؛
- "لأن هناك بعض الطلبة يخجلون؛
- "معظم الطلبة يتجنبون التحدث بالعربية لأنهم يضمنون أن الفرنسية والانجليزية هي لغة العصر؛
- "وهذا لغرض الاستحياء، وعندما يخرجون من الأقسام يبدوون بالتكلم الفرنسية وكأنك في معهد الفرنسية".

إن العامل النفسي يمكن أن يؤدي إلى تدهور قيمة أو مكانة اللغة؛ لأنه لا يمكن لطالب ما أن يكون خجولاً باللغة التي يتعلمها، وفي الآن ذاته يتوصل إلى إتقان ممارستها، فإذا لم يكن مرتاحاً بها؛ فأكد لن يتمكن من استعمالها بطريقة جيدة، وخير دليل على ذلك المثل الذي يقول "فاقد الشيء لا يعطيه".

❖ **السبب الثاني:** يتعلّق هذا السبب **بالعامل الداخلي** للغة، ومن بين الآراء التي عرضوها ما يأتي:

- "لا يمارسون اللغة العربية الفصيحة لأنها معقدة وثقيلة فيمارسون الدارجة؛"
- "لأن الطالب لم يتعود على التحدث باللغة العربية؛"
- "غير مستعملة بكثرة لذلك يصعب تداولها عند الطلبة؛"
- "كون العديد من الطلاب يهتمون بالدارجة؛"
- "لا يتقنونها".

نلاحظ من خلال الآراء أن السبب في عدم ممارسة اللغة العربية، يعود بالدرجة الأولى على تركيزهم على العامل الداخلي للغة؛ حيث نجد أغلبية الطلبة أقرّوا بالقول بأنّ اللغة العربية صعبة لذا يصعب تداولها؛ وعليه فالعديد منهم قد تأثروا بالدارجة، كونها لا تستخدم في الحياة اليومية.

❖ **السبب الثالث:** يتمثّل هذا السبب في **العامل التاريخي**، الذي هو نتيجة للعامل النفسي؛ إذ فرض المستعمر الفرنسي لغته على الشعب الجزائري، حتّى يتمكن من تحطيم قيمة اللغة، ويقضي عليها نهائياً؛ حيث يقول عبد الله شريط في كتابه نظرية حول سياسة التعليم والتعريب: إنّ "اللغة الفرنسية طغت في الجزائر حتى على اللغة الشفهية التي تتكلمها الطبقات الشعبية" (شريط، 1984، ص. 23)؛ وبالإضافة إلى ما عرضناه، نجد جميل حمداوي يقول: إنّ "الكولونيالية لها تأثير في اللغة" (حمداوي، د.ت، ص. 30)؛ فالسبب في عدم ممارسة اللغة العربية في المعهد قد أرجع - في رأي الطالبة - إلى ظاهرة الاحتقار كون لغة المستعمر تملك ثقافة راقية، وهذا ما أكده عبد الله شريط في قول ابن خلدون: "وبما أننا

مغلوبون - حضاريا - للأوروبيين بعد أن كنا مغلوبين لهم سياسيا وعسكريا،.... لا نكتفي بأن نلبس مثلهم ونقود السيارة ونستضيء بالكهرباء بل نحن نتكلم أيضا لغتهم" (شريط، 1984، ص.11) كقول إحدى الطالبات "أغلب الطلبة يفضلون دراسة لغات أخرى..."، وهذا إن دلّ على شيء، إنما يدلّ على أنّ العامل التاريخي، قد ولّد العامل النفسي، وكلاهما وجهان لعملة واحدة.

آراء إيجابية:

- "لأنّها لغة القرآن؛
- "عن طريق الدفاع عنها والتحدث بها؛
- "لأننا ندرس في قسم اللغة العربية؛
- "لأنّها أولاً وقبل كل شيء لغة القرآن وثانيا لغة التدريس وأخيرا لتعويد اللسان؛
- "لأنّها من اختصاصهم؛
- "لغة المعهد؛
- "لأنّها اللغة التي ندرس بها؛
- "لأنّها اللغة الرسمية فيجب على كل طالب الاهتمام بها؛
- "فالكثير من الطلبة يمارسون اللغة العربية في القسم وحتى خارج القسم؛
- "بما أنهم طلبة في معهد اللغة العربية وآدابها فهذه رغبتهم؛
- "من أجل تجسيد اللغة العربية".

تعود ممارسة اللغة العربية - حسب آراء الطلبة - إلى عوامل يمكن أن نلخصها في

عوامل داخلية، وأخرى خارجية

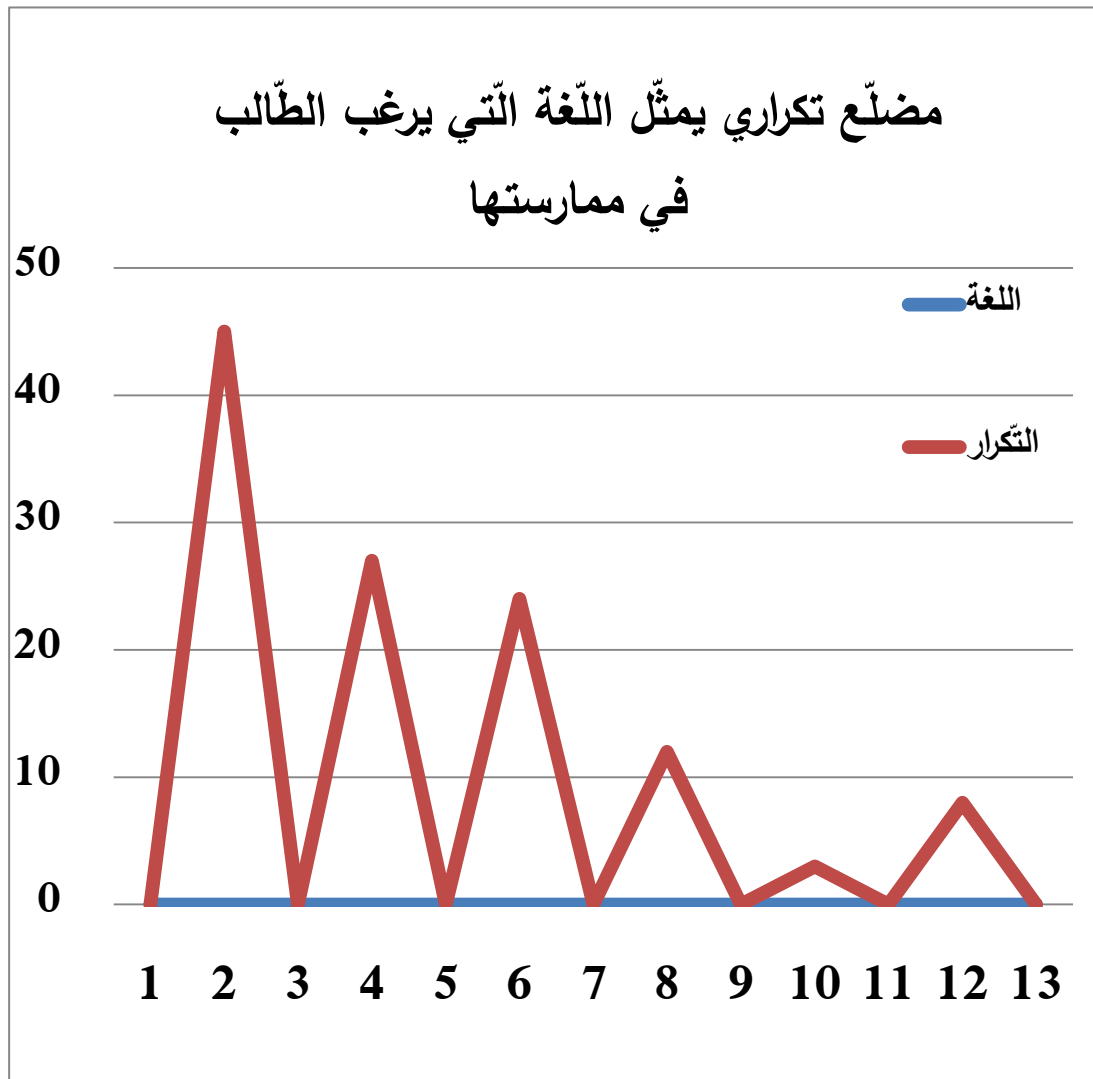
■ عوامل خارجية:

- "لأنّها لغة القرآن؛
- "عن طريق الدفاع عنها والتحدث بها؛
- "لأنّها اللغة الرسمية فيجب على كل طالب الاهتمام بها؛
- "من أجل تجسيد اللغة العربية".

■ عوامل داخلية:

- "لأنها من اختصاصهم"؛
 - "لغة المعهد"؛
 - "لأنها اللغة التي ندرس بها"؛
 - "بما أنهم طلبة في معهد اللغة العربية وآدابها فهذه رغبتهم".
12. اللغة التي يرغب الطالب في ممارستها: والغاية من طرح هذا السؤال، لنعطي فرصة للطالب، يقترح فيها اللغة التي يرغب ممارستها، والنتائج مدونة في الجدول الآتي:

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
العربية	45	45%
الفرنسية	27	27%
الإنجليزية	24	24%
المازيغية (القبائلية)	12	12%
الألمانية	3	3%
جميع اللغات	8	8%



وبيّين من خلال الإحصائيات أنّ اللغة التي يرغب الطالب في ممارستها، هي اللغة العربية والتي تصدرت المرتبة الأولى، بنسبة قدرت ب 45%، وهذا يدل على حبّ الطلبة لممارسة أو استعمال هذه اللغة، وهي نسبة معتبرة، يمكن أن تساهم في التحسن والتطور، وتليها الفرنسية، والإنكليزية، بنسبة قدرت ب 27%، و 24%، على التوالي، أما اللغة المازيغية، فقدّرت نسبتها ب 12%، وهناك من الطلبة من أرادوا ممارسة جميع اللغات، بنسبة قدرت ب 8%، ثم تأتي في المرتبة الأخيرة الألمانية، بنسبة قدرت ب 3% من مجموع أفراد عينة الدراسة، وفي ما يخصّ آراء واقتراحات الطلبة نجملها فيما يأتي:

✓ أسباب ميل الطالب إلى اللغة العربية:

- "كونها لغة القرآن والجنة ولغة التخصص الذي أنا فيه"؛
- "اللغة التي ندرسها والتي سندرسها"؛
- "لأن اللغة العربية هي لغة القرآن ولأنني متخصصة في هذا المجال"؛
- "لأنها في مجال تخصصي"؛
- "أحبها وأعشقها"؛
- "هي مجال تخصصي"؛
- "..... أصبح أستاذة إن شاء الله"؛
- "مجال تخصصي"؛
- "أريد اللغة العربية لأنني أحبها وهي لغة كتاب الله"؛
- "كوني أحب هذه اللغة"؛
- "لأنها منبع معرفتي وهي أمل عملي"؛
- "أحبها ومقتنعة بأنها لغة ككل اللغات وأملك قدرات في هذه اللغة"؛
- "لأنها لغة القرآن نحتاجها في ممارستنا"؛
- "لأنها لغة راقية، جميلة، إعجازية"؛
- "أنني مقبلة على تعلم جيل جديد"؛
- "العربية أحبها كثيرا"؛
- "لأنها اللغة التي أجد الراحة لاكتساب قواعدها"؛
- "لأنها اللغة الأروع بين اللغات الأخرى"؛
- "تشوقي ورغبتني وعشقي وأمنيتي"؛
- "لأنني أعشقها"؛
- "لأنني أحبها"؛
- "لأنها لغة فصيحة ذات موروث معجمي واسع"؛
- "لأنها اللغة التي ندرس بها"؛

- "لأنها الأكثر استعمالاً؛"

- "أرغب في ممارسة اللغة العربية كونها تعلمتها منذ الصغر، ألفها منذ زمن

بعيد، ولدي تطلعات مستقبلية".

يتبين من خلال هذه الآراء المتشعبة، أن الطلبة يميلون إلى اللغة العربية، لأسباب ذكروها منها ما يتعلق بالرأسمال القيمي أو الديني، ومنها ما يتعلق بالرأسمال الرمزي، وهناك آخرون قد أرجعوه إلى التخصص الذي هم فيه، ومن الأمثلة التي تثبت ذلك لأتّها "مجال تخصصي"

"كونها لغة القرآن والجنة ولغة التخصص..."

ويقول عبد المجيد سالمى: "إن اللغة من حيث هي نظام من الأدلة تقوم بوظيفة التبليغ عامة وتؤدي الوظائف الأخرى استجابة لحاجات المتكلمين وأغراضهم وهي بهذا المعنى تعتبر لغة مشتركة أو عامة مختلفة في ذلك عما يسمى لغة التخصص أو لغة العلم من حيث التخصص والتعميم، فاللغة المتخصصة ينحصر مجال استعمالها في علم واحد وميدان معرفي واحد وإن لم تختلف في بنيتها ونظامها عن اللغة العامة فهي جزء منها إلا أنها تختلف عنها في طبيعة ألفاظها وأصنافها وأنواعها... ومن أهم ما يميز اللغة العامة عن لغة العلم احتواء الأولى على ألفاظ ذات دلالة عامة واحتواء الثانية على مصطلحات علمية أو تقنية" (سالمى، 2013، ص.11)؛ فاللغة وسيلة لنقل المعلومات، كونها تستعمل للتعبير عن أغراض وحاجيات المجتمع، وتشارك بين البشر عامة على خلاف اللغة المتخصصة، فهي تؤدي دورها في مجال علمي معين، هدفها إيصال المعلومات في هذا المجال.

وممن أرجعوها أيضاً إلى الرأسمال القيمي أو الديني؛ بحيث يرون أنّها لغة مثالية

لا توجد مثلها ومن الأدلة التي قدّموها ما يأتي:

- "أريد اللغة العربية لأنني أحبها وهي لغة كتاب الله؛"

"لأنها لغة راقية، جميلة، إعجازية؛"

- "لأنها اللغة التي أجد الراحة لاكتساب قواعدها؛"

- "لأنها اللغة الأروع بين اللغات الأخرى"؛
- "تشوقي ورغبتي وعشقي وأمنيّتي".

وهناك فئة أخرى قد مالت إلى اللغة العربيّة، كونها تملك رأسمال رمزي، والدليل على ذلك:

- "لأنها منبع معرفتي وهي أمل عملي"؛
- "اللغة التي ندرسها والتي سندرسها"؛
- "أنني مقبلة على تعليم جيل جديد"؛
- "لأنها لغة فصيحة ذات موروث معجمي واسع"؛
- "أرغب في ممارسة اللغة العربيّة كونها تعلمتها منذ الصغر، ألفها منذ زمن بعيد، ولدي تطلعات مستقبلية".

يرى عبد العظيم (2011)، أن هذا الصنف من الرأسمال موجود في كافة المجالات، وهو ما أثبتته بالقول: "ويدخل رأس المال الرمزي مختلف الحقول والمجالات، ومختلف أشكال السلطة والهيمنة، ويتمثل في مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية، فكل علاقة اجتماعية هي علاقة سلطة - بشكل ما - تتضمن رأس المال الرمزي" (كما ورد في عبد الوهاب، 1999).

إنّ العلاقات التي تجرى في المجتمع تمثل سلطة اجتماعية، لا يجوز تجاهلها أو عدم احترامها، فهي تلزم الفرد بالخضوع والأخذ بها، ومثل هذه العلاقات المفروضة، تشكل رأسمال رمزي، كما أنّه لا يكتفي بالعلاقات التي تجرى في المجتمع، لا بل يتضمن عدّة حقول ومجالات منها اجتماعية، وثقافية... "ويؤكد بورديو أنّه لا يوجد شيء يخلو من البعد الرمزي، فكل أنواع رأس المال، اقتصادي، ثقافي واجتماعي تسعى بدرجات متفاوتة إلى الاشتغال كرأس مال رمزي" (أفراح جاسم وسعد محمد، 2014، ص.433)؛ وانطلاقاً من أقوال الطالبة نلاحظ أنّهم أرادوا أن يكون لهم مكانة في المجتمع، والدليل على ذلك "لأنها منبع معرفتي وهي أمل عملي"، "أرغب في ممارسة اللغة العربيّة كونها تعلمتها منذ الصغر، ألفها منذ زمن بعيد، ولدي تطلعات مستقبلية"؛ ومن هنا نفهم أنّ الطالب له طموح ليحقق مراتب

أفضل تمكّنه من الحصول على منصب عمل ممتاز مثلاً، آملاً في ذلك بمستقبل أفضل؛ لكي يكون لديه مكانة اجتماعية، ومن يملكها يملك شرفاً في المجتمع، وهذا يعني أنّه قد اكتسب رأسمال رمزي.

هابيتوس+ رأس مال اجتماعي وثقافي = رأس مال رمزي" (أفراح جاسم وسعد محمد، 2014، ص.425).

✓ أسباب ميل الطالب إلى اللغة الإنكليزية:

- "الاستفادة منها في الخارج؛"
- "لأنّني أودّ السفر إلى الخارج؛"
- "أحب سماعها وممارستها؛"
- "لأنّها اللغة الأولى في العالم وهي المتداولة؛"
- "لغة عالمية؛"
- "أحب هذه اللغة؛"
- "نظراً لعصر المعلوماتية وبها نلج العالم الآخر؛"
- "لأنّها لغة عالمية واقتصادية؛"
- "لغة عالمية؛"
- "لأنّني أميل لهذه اللغة وأحبها؛"
- "لأنّها لغة العلم والأكثر انتشاراً في العالم؛"
- "لأنّها اللغة التي أحبها منذ الطفولة؛"
- "إنّها حلمي من السنة الأولى ابتدائي؛"
- "لأنّني أحب هذه اللغة؛"
- "لأنّها لغة عالمية؛"
- "لأنّها الأكثر استعمالاً مع التكنولوجيا؛"
- "لأنّها الأولى عالمياً."

يقول فلوريان كولماس في كتابه اللغة والاقتصاد "اللغة الإنجليزية يكتسبها-بوصفها لغة أجنبية-أفراد ومؤسسات أكثر من أي لغة أخرى فهي تحتل وضعاً خاصاً في السوق العالمية للغات ورصيداً في الحساب الجاري أفضل كثيراً من رصيد أي من منافساتها"(كولماس، 2000، ص.105)؛ وعليه فالطلبة يرغبون في ممارسة اللغة الإنجليزية ومن الأسباب التي ذكروها ما يأتي:

- "لأنّها لغة عالمية واقتصادية"؛
 - "أحب سماعها وممارستها"؛
 - "لأنّها الأكثر استعمالاً مع التكنولوجيا"؛
 - "لأنّها اللغة الأولى في العالم وهي المتداولة"؛
 - "لأنّها لغة العلم والأكثر انتشاراً في العالم".
- ✓ أسباب ميل الطالب إلى اللغة الفرنسيّة:

- "الاستفادة منها في الخارج"؛
- "لأنّها الأكثر استخداماً في كل المجالات"؛
- "نظراً لعصر المعلوماتية وبها نلج العالم الآخر"؛
- "لأنني أميل إليها كثيراً"؛
- "لأنني أحبها"؛
- "لأنني أحبها وهي لغة التواصل في هذا الزمن"؛
- "لأنّها تستخدم في جميع المجالات"؛
- "لأنّها ضرورية في وقتنا هذا لأنّها الأكثر استعمالاً مع التكنولوجيا"؛
- "لأنّها الأكثر استعمالاً".

ويتبيّن من خلال الأقوال، أنّ الطلبة يميلون إلى اللغة الفرنسيّة، كونها حاضرة في مجالات عدّة كمجال الاتصال مثلاً، يقول فلوريان كولماس في كتابه اللغة والاقتصاد "وعلى مستوى الفردي فإنّ تفهّم لغة معينة عن مجالات الاتصال يحمل الفرد على التحول الرمزي المتزايد من اللغة المتراجعة إلى اللغة المسيطرة خاصة في حالات الحديث عن موضوعات

تتعلق باللغة المسيطرة في مجال تستعمل فيه اللغة المترجمة عادة" (كولماس، 2000، ص.220)؛ ومن بين الآراء التي اقترحوها ما يأتي:

- "لأنها تستخدم في جميع المجالات؛
- "نظرا لعصر المعلوماتية وبها نلج العالم الآخر؛
- "لأنني أحبها وهي لغة التواصل في هذا الزمن؛
- "لأنها ضرورية في وقتنا هذا لأنها الأكثر استعمالا مع التكنولوجيا".

ويقول جون سكوت في هذا الصدد: "فإن الأنماط الاستهلاكية للعالم الأول تسهم ليس في معاناة بلدان العالم الثالث فقط، وإنما كذلك في نشوء شكل من أشكال الاستعمار الذي يذهب بعض النقاد إلى أنه يؤدي إلى تآكل التقاليد والتقليدية (Traditionalism) " (سكوت، 2009، ص.40)، كما تحدّث دوركهيم أيضا عن الاستهلاك؛ إذ يقول: "بأنه بات ينجم عن الفورة التصنيعية المعاصرة رغبات استهلاكية غير قابلة للإشباع بشكل مرضي وتؤدي إلى تآكل الأساس الأخلاقي للنظام الاجتماعي" (سكوت، 2009، ص.36)؛ إن العالم الثالث يستهلك المواد التي تنتجها الدول المتقدمة، وهذه الأخيرة، تتخذ بذلك نوعا آخر من الاستعمار ألا وهو الاستعمار الذي يؤدي بدوره إلى هلاك الشخصية، وبالتالي فناء التقاليد وهذا مرتبط بالتطورات التي طرأت على وسائل الاتصال الجماهيري، أو الثورة في مجال الاتصالات عموما، خاصة فيما يتعلق بالمادة الإعلانية التي تنبها وسائل الإعلام مما أدت إلى زيادة الاستهلاك بشكل كبير أكثر من انخفاض الأسعار وساهمت في خلق نوع من "الفجوة الاستهلاكية" بين الأفراد (فياض، 2009)؛ فالاستهلاك بالمعنى الحقيقي للكلمة لا يتوقّف على المواد الغذائية وحسب، وإنما يتسع أكثر ليشمل وسائل الاتصال بمختلف أنواعها؛ فالتكنولوجيا مثلا سيف ذو حدين؛ إذا عرف الفرد توظيفها حققت له أرباحا معتبرة لا تعدّ ولا تحصى. أمّا إذا لم يوظفها بطريقة جيّدة، سوف تؤدّي به إلى الخضوع، والهلاك وتجعل منه أداة أو وسيلة يستهلك فقط دون أن ينتج.

✓ أسباب ميل الطالب إلى اللغة المازيغية:

- "لأنها اللغة التي رضعتها من أمي وكبرت بها ولغة أجدادي"؛
- "لأنها الأسهل والمتداولة لدى الجميع"؛
- "كونها اللغة السهلة والمتقنة أكثر"؛
- "لغة الأم"؛
- "أميل إليها كثيرا"؛
- "اللغة التي نستعملها كثيرا".

نلاحظ من خلال الأقوال، أنّ الطلبة يميلون إلى ممارسة أو استعمال اللغة المازيغية؛ لأنها "لغة الأم" تمارس من طرف جماعة من الأفراد؛ أي في بيئتهم الاجتماعية؛ فاللغة المستعملة بطريقة دائمة، بالطبع تكون متقنة وسهلة؛ إذ لا تتطلب من أصحابها جهدا؛ وعليه فإنّ الحديث بها، يحدث بشكل عفوي أو آلي، ومن بين الآراء التي عرضوها ما يأتي:

- "لأنها اللغة التي رضعتها من أمي وكبرت بها ولغة أجدادي"؛
- "لأنها الأسهل والمتداولة لدى الجميع"؛
- "كونها اللغة السهلة والمتقنة أكثر"؛
- "أميل إليها كثيرا"؛
- "اللغة التي نستعملها كثيرا".

ويقول علي أسعد وطفة في مقاله، الهابيتوس في سوسيولوجيا بورديو: إنّ "الفرد يتشكل على نحو لاشعوري في بيئته الاجتماعية في غمر متدفق من الإشارات والمعاني والدلالات والوضعيات والرموز والتصورات التي تتفاعل لتشكل عمقه الوجداني السلوكي وتحدد طباعه ونظرته إلى الكون" (وطفة، 2012)؛ وهذا النمط من السلوك الذي يحدث بطريقة آلية أو عفوية، قد سمّاه بياربورديو بالهابيتوس الذي هو "ترجمة طبيعية وعفوية لنظام من المعطيات والعمليات السيكلولوجية المتأصلة في عقل الإنسان وفي نظامه الذهني الداخلي. وبالتالي فإن

هذه المعطيات تفرض على الإنسان أن يفكر ويسلك ويتصرف ويتخذ ردود أفعاله بطريقة ما تحت تأثير هذه المعطيات الذهنية التي تشربها منذ مرحلة الطفولة فتشبع بدلالاتها وقدرتها على توجيه السلوك بصورة عفوية" (وظفة، 2012)؛ ومن هنا يجوز القول إن الفرد لا يكتسب هذه الآليات دفعة واحدة، وإنما تتكون بالتدريج في بيئته الاجتماعية، وعلى هذا فإن الهابيتوس ليس مرتبطاً بتصورات الأفراد وخصائصهم واتجاهاتهم الشخصية فقط، ولكنه أيضاً مرتبط بالاستعدادات الجمعية، مثل أنماط التفكير، الإدراك، التقدير والممارسة" (أفراح جاسم وسعد محمد، 2014، ص. 425)؛ فالطفل مثلاً في مراحله الأولى، لا يمتلك القدرة على ممارسة اللغة ولكن شيئاً فشيئاً، تتطور لغته حتى يصل إلى مرحلة النضج، فتتشكل في مخزونه أو ذهنه بشكل آلي أو عفوي؛ بحيث تصبح هذه اللغة راسخة، يتمكن من ممارستها دون أن يشعر بذلك.

✓ أسباب ميل الطالب إلى كل اللغات:

- "لأن العالم أصبح قرية صغيرة؛
- "من أجل القدرة على التواصل مع جميع الناس كل حسب اللغة التي يتقنها؛
- "كل علم نافع؛
- "لتكون لدي قدرة على التواصل مع الجميع؛
- "لأن ذلك يعود علي بعدة فوائد؛
- "أصبحت كل اللغات مهمة في حياتنا اليومية".

إن السبب في ميل الطالب إلى كل اللغات، يعود إلى الانفتاح الذي يرتبط بمختلف الوسائل التكنولوجية؛ والدليل على ذلك: "لأن العالم أصبح قرية صغيرة" فالتطورات التي شهدتها العالم في مجال العلاقات التجارية والاتصالات، قد جعلت العديد من الأفراد والجماعات في أبعد القرى وأصغرها تتأثر في ظروفها المعيشية، وأنماط سلوكها الاستهلاكية بالعديد من الأحداث التي تقع، والقرارات التي تتخذ في المراكز المؤثرة من العالم" (الرماني 1439، ص. 51)؛ ولكي يحدث الاتصال، والتواصل بين العامة، لابد من ممارسة كل اللغات، لقول إحدى الطالبات: "من أجل القدرة على التواصل مع جميع الناس كل حسب

اللغة التي يتقنها" ويقول كذلك طالب آخر: "أصبحت كل اللغات مهمة في حياتنا اليومية؛ لأنّ تعلّم اللغات تسهم في التطور، سواء الوطنية منها أو الأجنبية، وكما تزيد أيضا في تطوير ثقافة الأشخاص وبالتالي تُحقق لهم فوائد معتبرة، كما تقول إحدى الطالبات: "لأنّ ذلك يعود علي بعدة فوائد".

✓ أسباب ميل الطالب إلى اللغة الألمانية:

- "حتى أتمكن من الإطلاع على الثقافة الألمانية".

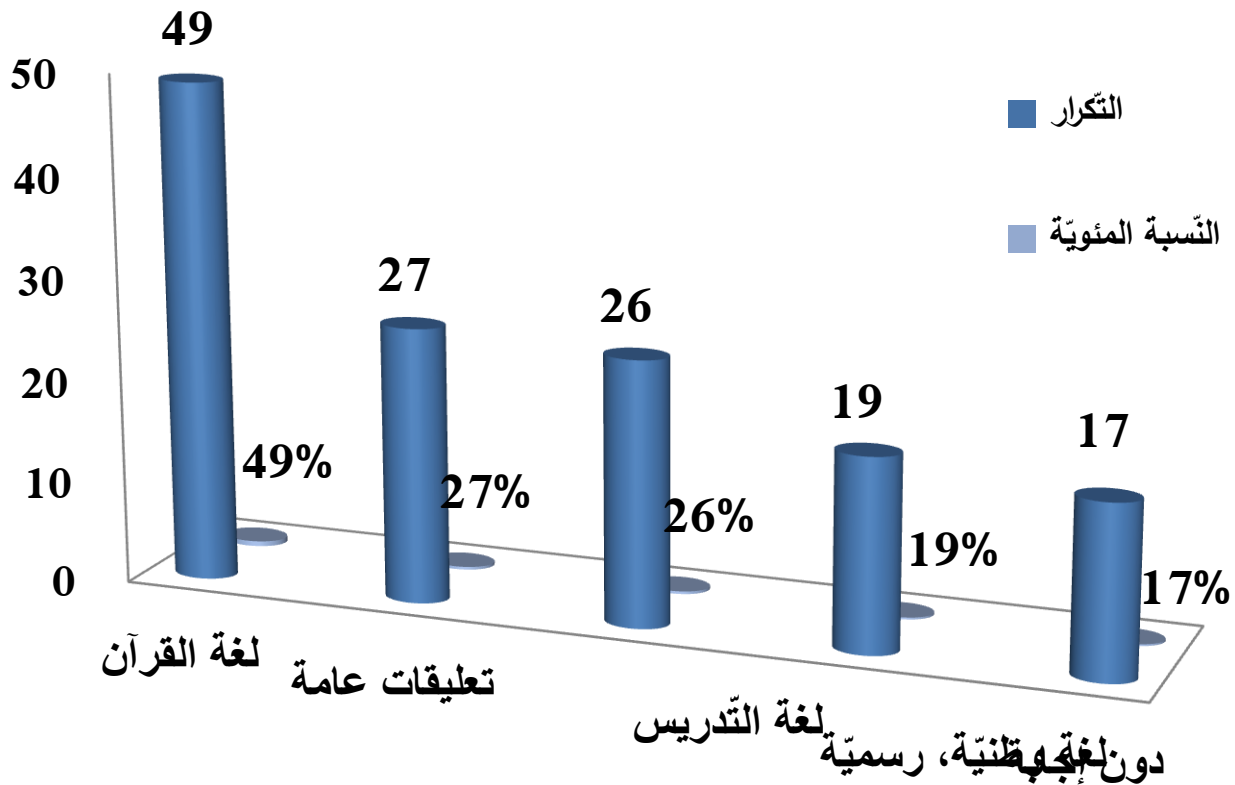
يعتبر الأدب الألماني "كجزء من الثقافة الألمانية السائدة إلى العصور الوسطى، والتي ظهرَ فيها العديد من الأدباء الألمان، مثل: فالتر فون در فوغلفايدى وفولفرام فون اشنباخ، وهما من أشهر الشعراء الألمان في تلك الفترة الزمنية، واهتمّ العديد من الكتاب أيضاً في كتابة القصص، والحكايات المختلفة، مثل: فيلهلم جريم، والذي كتب مجموعة من القصص التي انتشرت في مختلف أنحاء العالم، ويعدّ الأديب الألمانيّ المشهور يوهان غوته من أشهر الأدباء الألمان، والذي تمكن من نقل الثقافة الألمانية إلى العديد من الثقافات العالمية المختلفة، بعد أن تُرجمت أعماله ومؤلفاته الأدبية إلى العديد من لغات العالم" (خضر، 2016)، إن الثقافة الألمانية لا تنحصر فقط في الأدب، وإنما تشمل مجالات أخرى كالفلسفة، الدين، الفن... وغيرها.

13. ماذا تمثل لديك اللغة العربية الفصحى: اختلفت آراء الطلبة حول هذا التساؤل

وبعد الحويلة النهائية، ظهرت النتائج في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
لغة القرآن	49	49%
تعليقات عامة	27	27%
لغة التدريس	26	26%
لغة وطنية، رسمية	19	19%
دون إجابة	17	17%

أعمدة بيانية تمثل آراء طلبة السنة الثالثة حول اللغة العربية



بيّنت الإحصائيات أنّ اللغة العربية عند الأغلبية هي "لغة القرآن"، والتي تأتي في المرتبة الأولى، بنسبة قدرت ب 49%، ويدلّ هذا على حبّ الطلبة لهذه اللغة كونها "لغة القرآن"، وتليها في المرتبة الثانية تعليقات عامّة، بنسبة قدرت ب 27%، وبعدها لغة

التدريس في المرتبة الثالثة، بنسبة قدرت ب 26%، أما اللغة الوطنية الرسمية، فقد قدرت بنسبة ب 19%، في حين نجد هناك من الطلبة من لم يجيبوا على هذا السؤال، وقدرت نسبتهم ب 17% من مجموع أفراد عينة الدراسة، ومن الآراء التي ذكروها ما يأتي:

➤ لغة القرآن:

- "أفتخر بها ولي حسن حظي أنني أحسنها لأنها لغة القرآن ولغة الدين فبفضلها نتفقه شيئاً من الدين"؛
- "يكفي أن تكون لغة القرآن الكريم"؛
- "لغة القرآن المقدسة"؛
- "أحسن لغة لأنها لغة القرآن"؛
- "لغة الدين ولغة الأمة الإسلامية"؛
- "لغة مهمة، كونها لغة القرآن"؛
- "لغة الجنة"؛
- "أساسية لفهم بعض الأمور الدينية"؛
- "لا يمكننا التخلي عنها لأنها لغة القرآن"؛
- "يكفي أنها لغة أهل الجنة"؛
- "لغة القرآن أعتر بها"؛
- "لأن كل اللغات ستزول إلا لغة القرآن"؛
- "هي اللغة الأصيلة التي تعبر عن وجودنا ولا يمكن التخلي عنها لأنها لغة القرآن".

➤ تعليقات عامة:

- "أفتخر بها ولي حسن حظي أنني أحسنها"؛
- "لغة الأمة الإسلامية"؛
- "موروث عربي أصيل"؛
- ".....وأودّ لو نوفيها حقّها"؛
- "لغة الشعر، لغة الأدب والثقافة"؛

- "أحسن لغة"؛
- "تمثل اللغة العربية الفصحى المستقبل"؛
- "لأنها لغة تتداول في وطننا"؛
- "لغة مهمة يجب تعلمها والاهتمام بها"؛
- "تمثل الإتقان والجدية"؛
- "هي اللغة التي تجمع بين بلدان الوطن العربي (يفهمها الجميع)"؛
- "اللغة المفضلة والمحبة إلي"؛
- "ذات أهمية عظيمة وكبيرة"؛
- "تمثل لي كل شيء"؛
- "تمثل الجدية والاتقان"؛
- "تمثل اللغة العربية الفصحى المستقبل"؛
- "لغة أجد نفسي فيها وأنا أمارسها"؛
- "اللغة المفضلة والمحبة إلي"؛
- "هي لغة تجمع بين البلدان"؛
- "لغة الشعر لغة الأدب والثقافة"؛
- "لغتي المفضلة"؛
- "اللغة الثرية من حيث القواعد"؛
- "اللغة التي تربطني بربي في صلاتي"؛
- "لغة الشعر العربي"؛
- "لغة الأمة الإسلامية"؛
- "كل اللغات ستزول إلا لغة القرآن"؛
- "لغة التراث، التاريخ، والحضارة"؛
- "لغتي المفضلة اخترتها".

➤ لغة التدريس:

- "تمثل الأخذ والاجتهاد"؛
- "تعلمناها من الابتدائي حتى الآن"؛
- "سأستخدمها حتى في مهمني إنشاء الله"؛
- "أريد التدريس بها"؛
- "أساس الدراسة والتدريس"؛
- "اللغة التي أدرس بها والتي أعبر بها عن مشاعري دون مشاكل"؛
- "بما أنني في قسم اللغة العربية اخترت هذا التخصص عن قناعة"؛
- "اللغة التي سأمارسها في مستقبل كأستاذة".

➤ لغة وطنية، رسمية:

- "لغة أصيلة وأصلية"؛
- "التي تعلمت بها طول مشواري الدراسي"؛
- "هي اللغة الوطنية في البلاد".

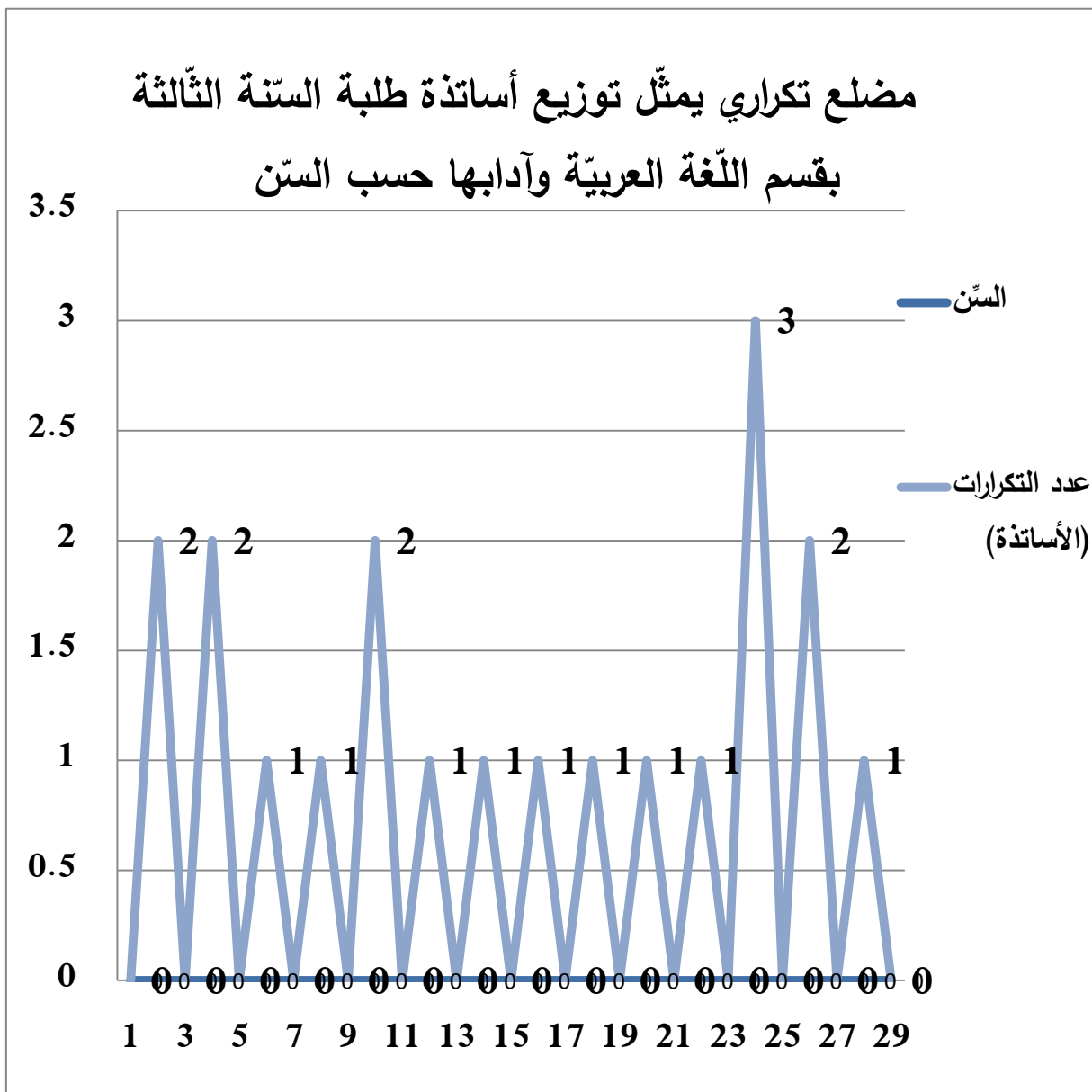
نقصد باللغة الرسمية تلك "التي ينص عليها الدستور، وينص القانون على أن كلّ المعاملات الإدارية في القطاع العام أو الخاص يجب أن تكون بها، فلا تُقبل أية وثيقة مكتوبة بلغة أخرى، حتّى وإن كانت هذه الوثيقة واردة من خارج الوطن" (بن أعراب، 2004، ص53) وعليه فاللغة العربية لغة وطنية، ورسمية.

ب- تحليل استبانة الأساتذة

1- معلومات عن المستجوب:

أ- السّن: ممّا لا شكّ فيه، أنّ السّن له دور بإمكانه أن يساهم في تباين الآراء والجدول الآتي، يوضّح توزيع أساتذة طلبة السّنة الثالثة، في قسم اللّغة العربيّة وآدابها حسب السّن.

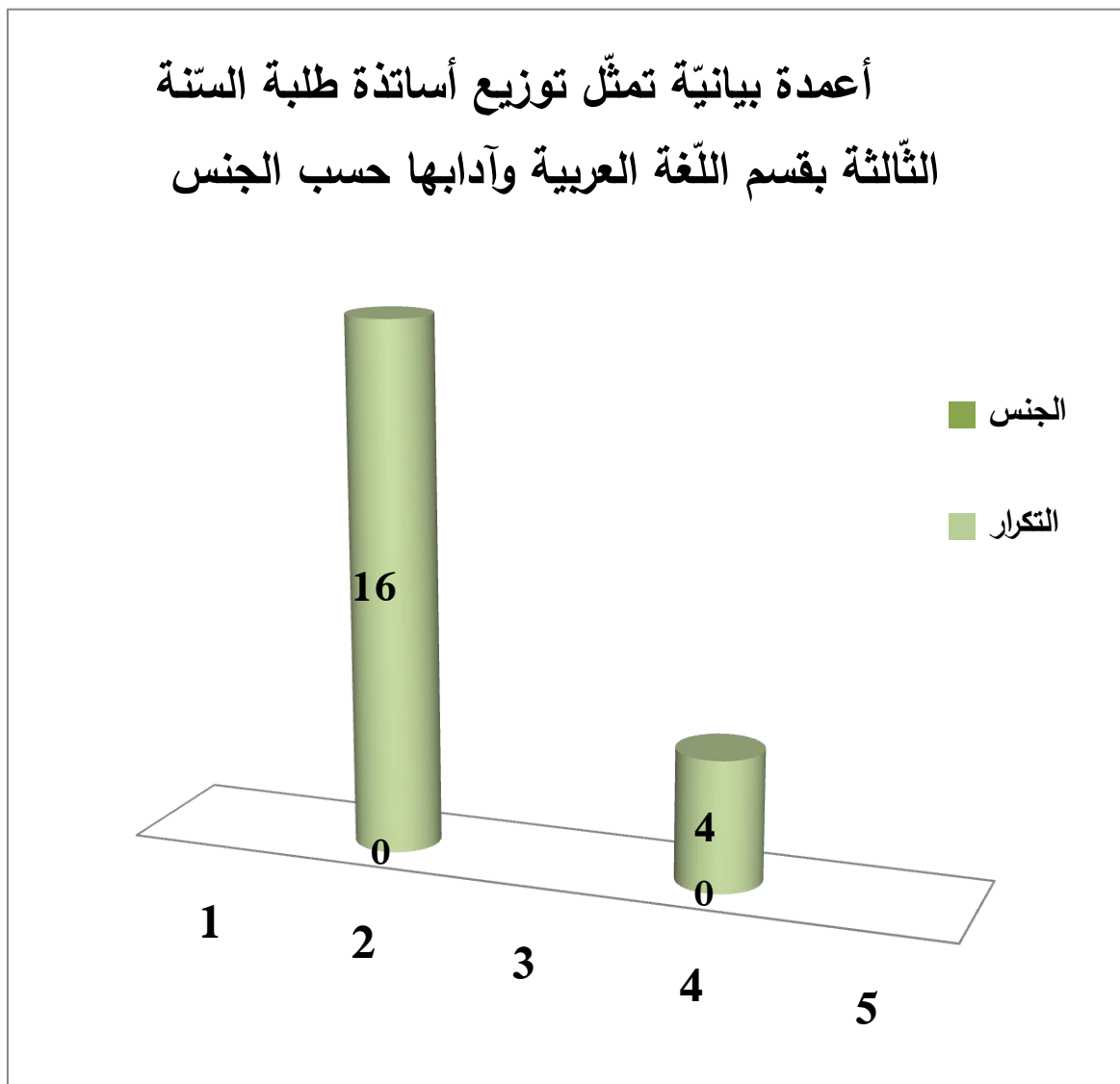
السّن	عدد التّكرارات (الأساتذة)	النّسبة المئويّة
30 سنة	2	10 %
31 سنة	2	10 %
32 سنة	1	5 %
34 سنة	1	5 %
36 سنة	2	10 %
38 سنة	1	5 %
39 سنة	1	5 %
40 سنة	1	5 %
41 سنة	1	5 %
42 سنة	1	5 %
45 سنة	1	5 %
46 سنة	3	15 %
50 سنة	2	10 %
65 سنة	1	5 %
المجموع	20	100 %



ويُتضح من الرسم البياني، أنَّ أكبر نسبة من الأساتذة، قد بلغت أعمارهم 46 سنة، والتي تعتبر **منوالاً mode** لعينة للدراسة؛ إذ تقدّر نسبتهم بـ 15% من مجموع أفراد العينة، ونلاحظ أنَّ أكبر قيمة للمتغير الإحصائي، يمثلها العدد 65 سنة، أمّا عن القيمة الصّغرى لهذه السلسلة فيمثلها العدد 30 سنة، ومن هنا يمكننا تحديد المدى الذي هو: 65 سنة - 30 سنة = 35 سنة إذن: نستنتج أنَّ المدى لهذه السلسلة هو: 35 سنة.

ب- الجنس: وقع اختياري على مجموعة من الأساتذة، والتي تحوي على فئة (الذكور والإناث) ولكن إذا ما قارنًا نسبة الذكور، بنسبة الإناث نجد أنها قليلة، ويمكن توضيح هذا في الجدول الآتي:

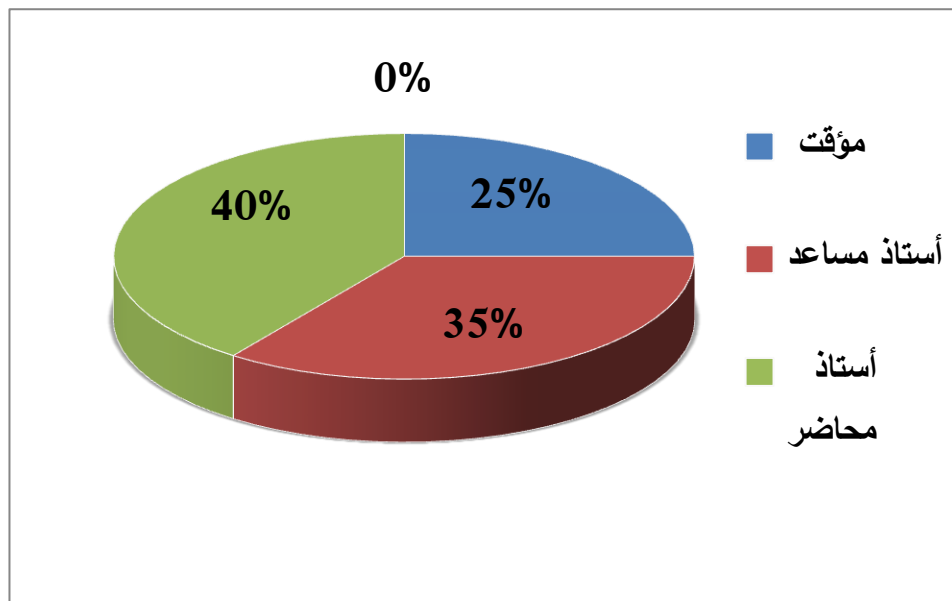
النسبة المئوية	التكرار	الجنس
80 %	16	إناث
20 %	04	ذكور
100 %	20	المجموع



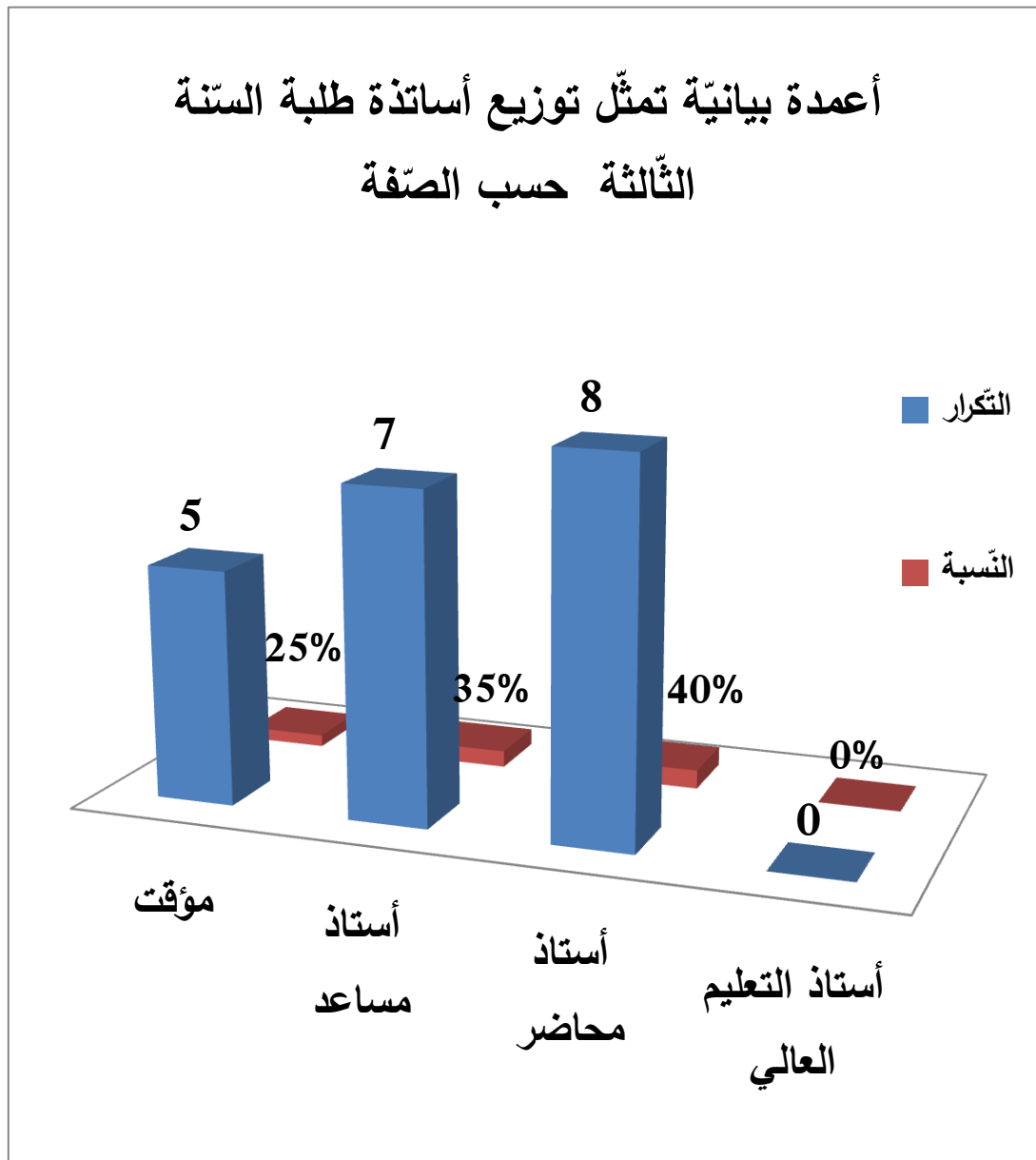
ونلاحظ من خلال الأعمدة البيانية أنّ عدد الإناث تقدر نسبته بـ 16%، في حين نجد نسبة الذكور لم تتجاوز نسبتها 4%، والتي تمثل نسبة قليلة بالمقارنة مع عنصر الإناث ومن هنا يتبيّن لنا طغيان العنصر النسوي، على العنصر الذكري.

ت- الصّفة: أوردنا في سؤال الاستبانة نوع الصّفة التي يحملها الأستاذ الذي يدرس السنوات الثالثة، ومن هنا جاز لنا التّصنيف إلى: أستاذ مؤقت، أستاذ مساعد، أستاذ محاضر أستاذ التّعليم العالي، فأبي من هذه الصفات سيملكها؟ وللإجابة عن هذا السّؤال دونًا النّاتج في الجدول الآتي:

الصّفة	التكرار	النسبة المئوية
مؤقت	5	25%
أستاذ مساعد	7	35%
أستاذ محاضر	8	40%
أستاذ التّعليم العالي	00	00%
المجموع	20	100%



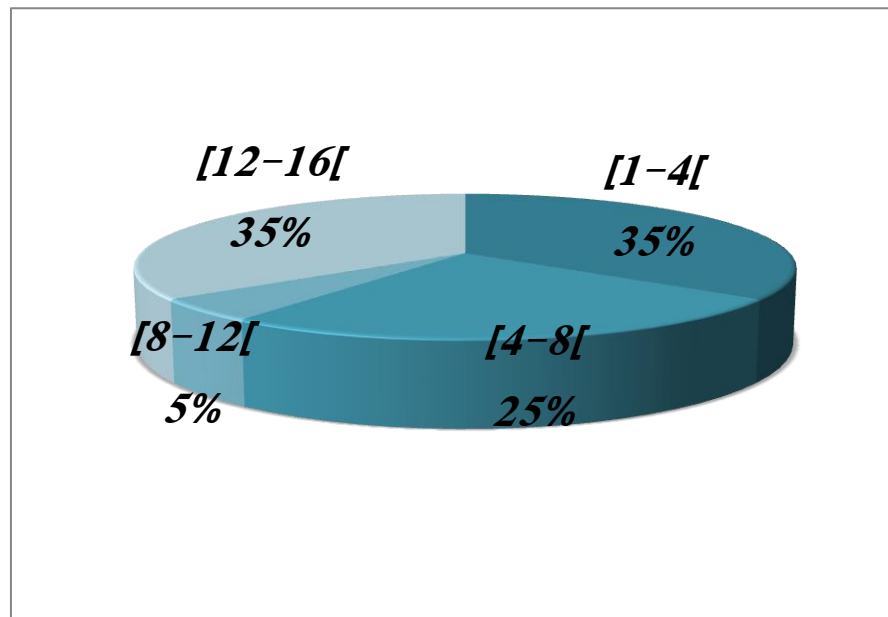
ويمكن أن نمثل ذلك بالرسم البياني الآتي:



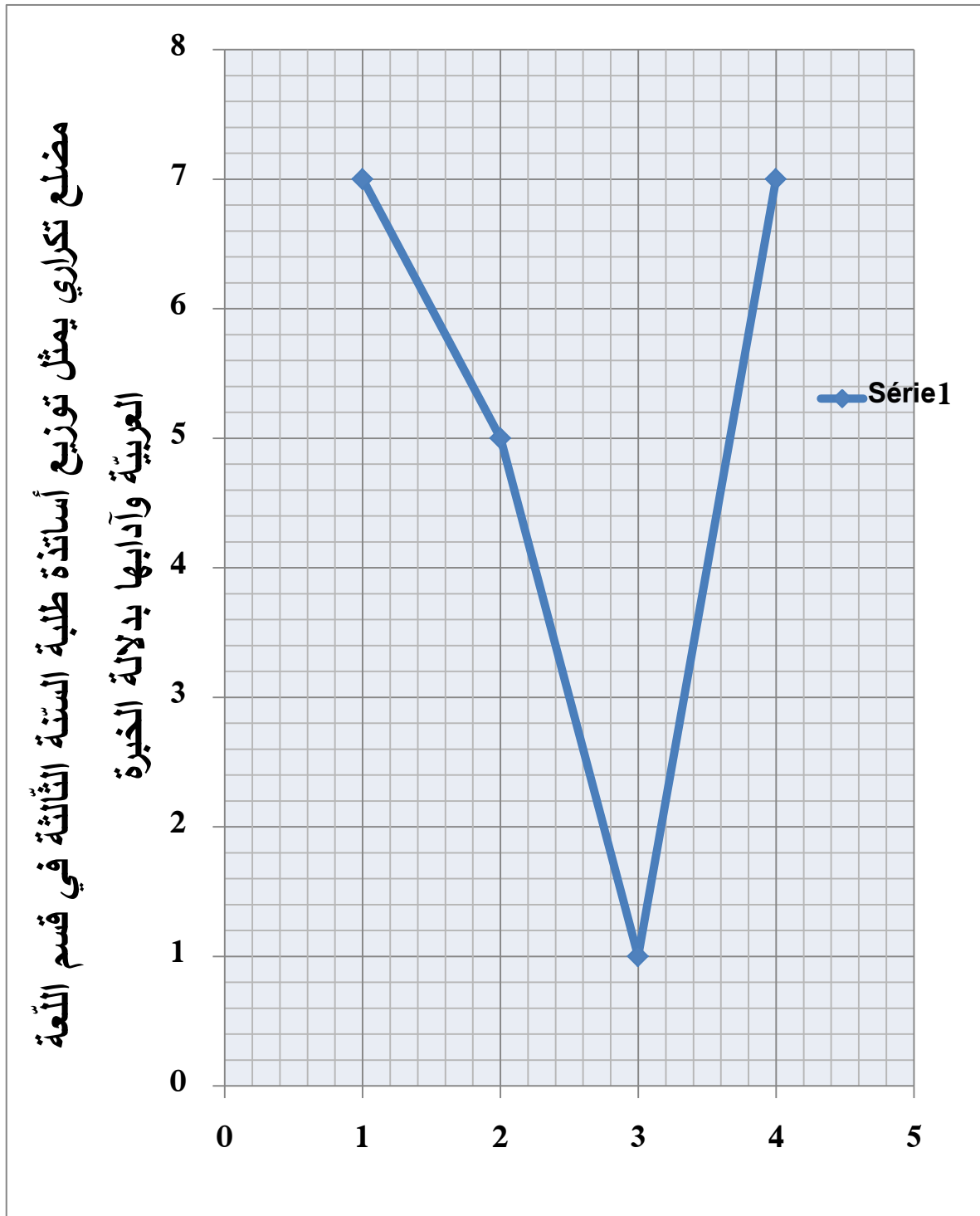
وانطلاقاً من الأعمدة البيانية، تظهر نوع الصّفة التي يملكها الأستاذ الذي يدرس السنوات الثالثة؛ حيث نلاحظ أن النسبة الكبرى، يمثلها الأستاذ المحاضر، بنسبة قدرت ب 40%، وتليه النسبة الثانية؛ إذ قدرت ب 35%، والتي يمثلها الأستاذ المساعد، في حين لا تتعدى نسبة الأستاذ المؤقت سوى 25%، ومروراً من هذه النتائج، نستنتج أنّ الأستاذ الذي يدرس السنوات الثالثة له كفاءة لتبليغ هذه المادة.

ث- الخبرة: تجربة يكتسبها الأستاذ خلال مدة التدريس، والتي يمكن أن تؤدي دوراً فعالاً، فإذا كان للأستاذ خبرة، فمن المؤكد أن يمارس مهنته بسهولة؛ إذ يستطيع نقل المعلومات إلى طلابه دون أن يحدث فيها أيّ لفّ، أو دوران، ومن هنا يمكننا أن نسأل عن خبرته، وبعد الإحصائيات توصلنا إلى النتائج الآتية:

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
[1 ، 4]	7	35%
[4 ، 8]	5	25%
[8 ، 12]	1	5%
[12 ، 16]	7	35%
المجموع	20	100%



ويمكن توضيح ذلك بالشكل البياني:

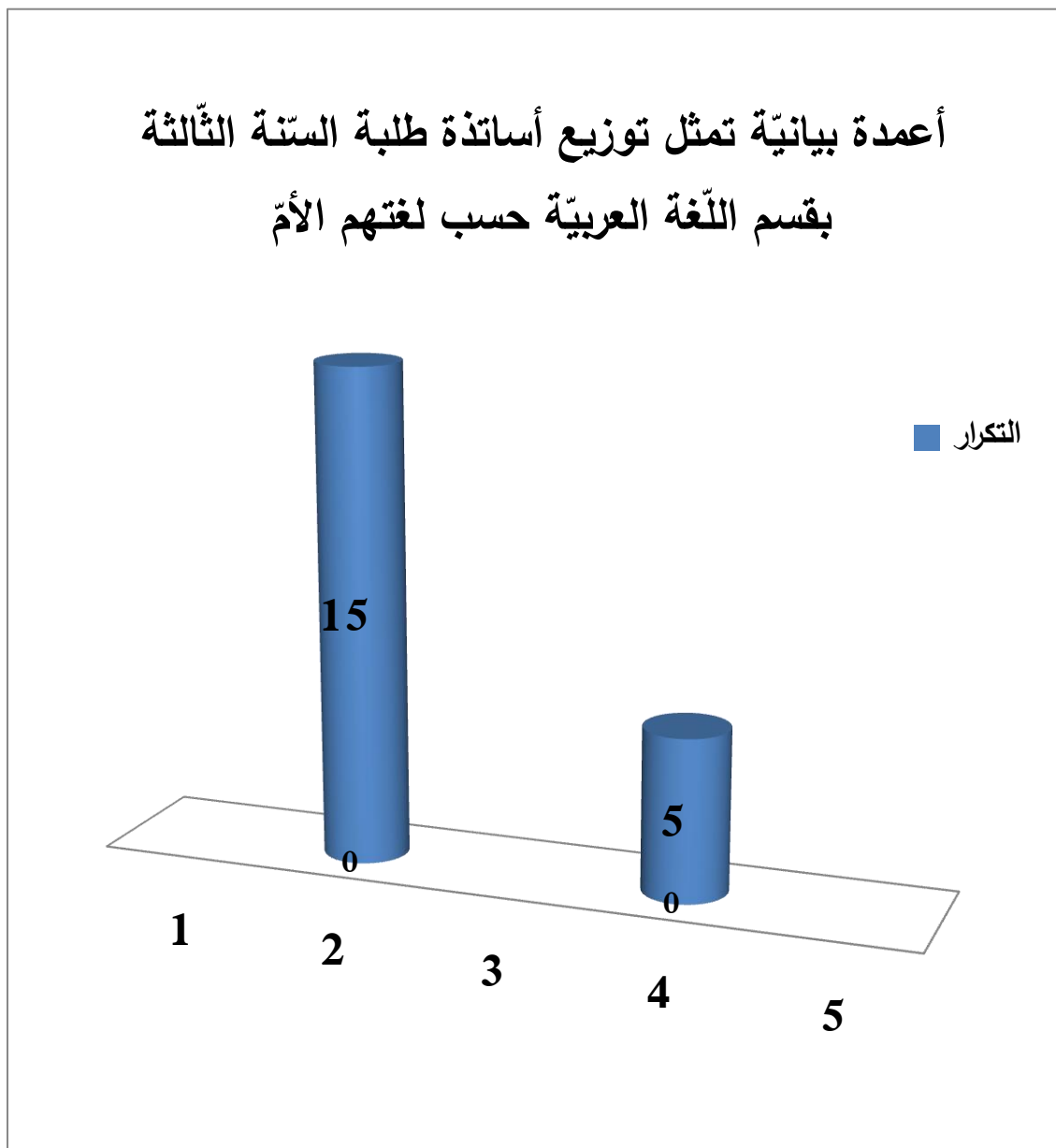


ونلاحظ من خلال الشكل، أنّ أكبر تكرار يمثلته العدد (07) سبعة أساتذة، بنسبة 35%؛ أيّ هناك أساتذة قد درّسوا من سنة إلى أربع سنوات، إضافة إلى فئة أخرى تكوّنت من

سبعة أساتذة والتي قد درست من اثنتي عشرة إلى ست عشرة سنة، والتي تمثل نفس النسبة؛ أي 35%، أما التكرار الثاني فمثله خمسة أساتذة؛ أي قدر نسبة 25%؛ إذ درسوا من أربع سنوات إلى ثماني سنوات، أما النسبة الأخيرة فقدّرت ب 5%، والذي يقابله تكرار واحد (01)؛ أي أستاذ درس من ثماني إلى اثنتي عشرة سنة، ومن هنا يتبين لنا أنّ النتائج المحصّلة، تعكس خبرة الأستاذ الذي يدرّس طلبة السنة الثالثة، في قسم اللغة العربية وآدابها.

ج- توزيع الأساتذة حسب لغتهم الأم: بعد دراسة الاستبانات، اتّضح من إجابات الأساتذة لغتهم الأم، والنتائج متضمّنة في الجدول الآتي:

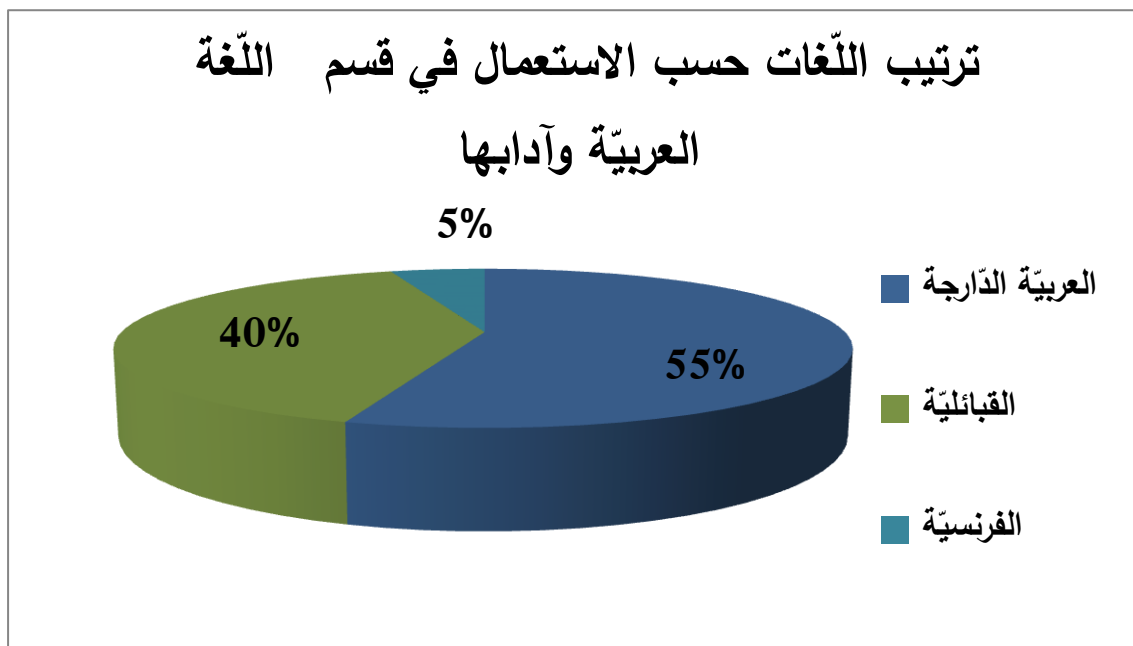
اللغة	التكرار	النسبة المئوية
اللغة المازيغية (القبائلية)	15	75%
اللغة العربية الدارجة	5	25%
مج/ المجموع	20	100%



ويتضح من خلال الأعمدة البيانية، أنّ أغلبية الأساتذة لغتهم الأم هي: القبائلية (المازيغية)، والتي تقدّر نسبتها بـ 15%، أمّا من كانت إجابتهم بأنّ لغتهم الأم هي: اللغة العربية الدارجة، قدّرت بنسبة 5% من مجموع أفراد عينة الدراسة، وانطلاقاً ممّا سبق نستنتج أنّ: اللغة المازيغية (القبائلية)، تتصدّر في المرتبة الأولى.

1. يلاحظ في قسم اللغة العربيّة وآدابها استعمالات لغويّة متنوّعة، كيف لكم ترتيب هذه اللّغات حسب استعمالها؟: كان الهدف من هذا التّساؤل ترتيب اللّغات حسب استعمالها، لذا أردنا معرفة اللغة التي تستعمل أكثر في قسم اللغة العربيّة وآدابها، ومن خلال عرض الأساتذة لأرائهم ظهرت النّتائج في الجدول الآتي:

اللّغات	التكرار	النسبة المئويّة
العربيّة الدّارجة	11	55%
اللّغة المازيغيّة (القبائليّة)	8	40%
اللّغة الفرنسيّة	1	5%
المجموع	20	100%

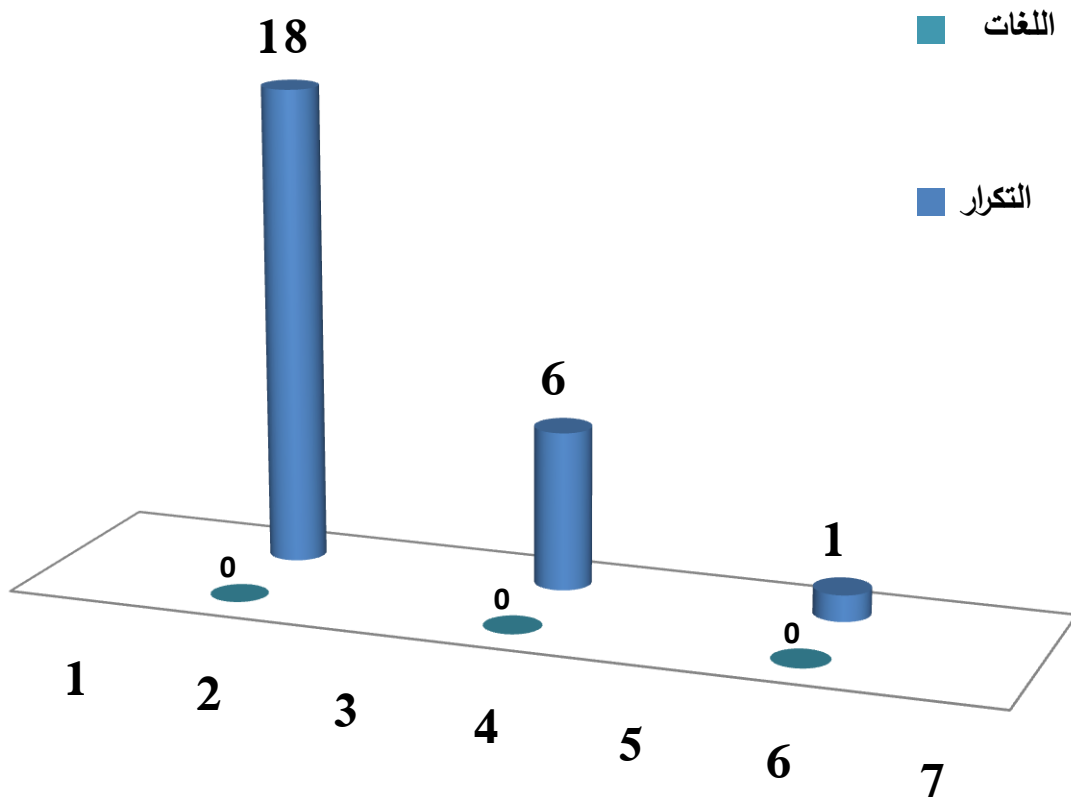


نلاحظ من خلال أجوبة الأساتذة، أنّ اللغة العربية الدارجة، احتلت الرتبة الأولى من حيث الاستعمال؛ إذ بلغت 55%، وتليها اللغة المازيغية بنسبة قدرت ب 40%، وأخيرا تأتي اللغة الفرنسية، بنسبة قدرت ب 5 % من مجموع أفراد عينة الدراسة.

2. أنتم أساتذة متخصصون في اللغة العربية وآدابها، ماهي اللغة التي تستعملونها خلال المطالعة؟: كان الهدف من هذا السؤال، معرفة نسبة المطالعة باللغة العربية، عند الأساتذة، وللإجابة عن هذا دونًا النتائج في الجدول الآتي:

اللغات	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية الفصحى	18	90%
اللغة الفرنسية	6	30%
اللغة المازيغية (القبائلية)	1	5%

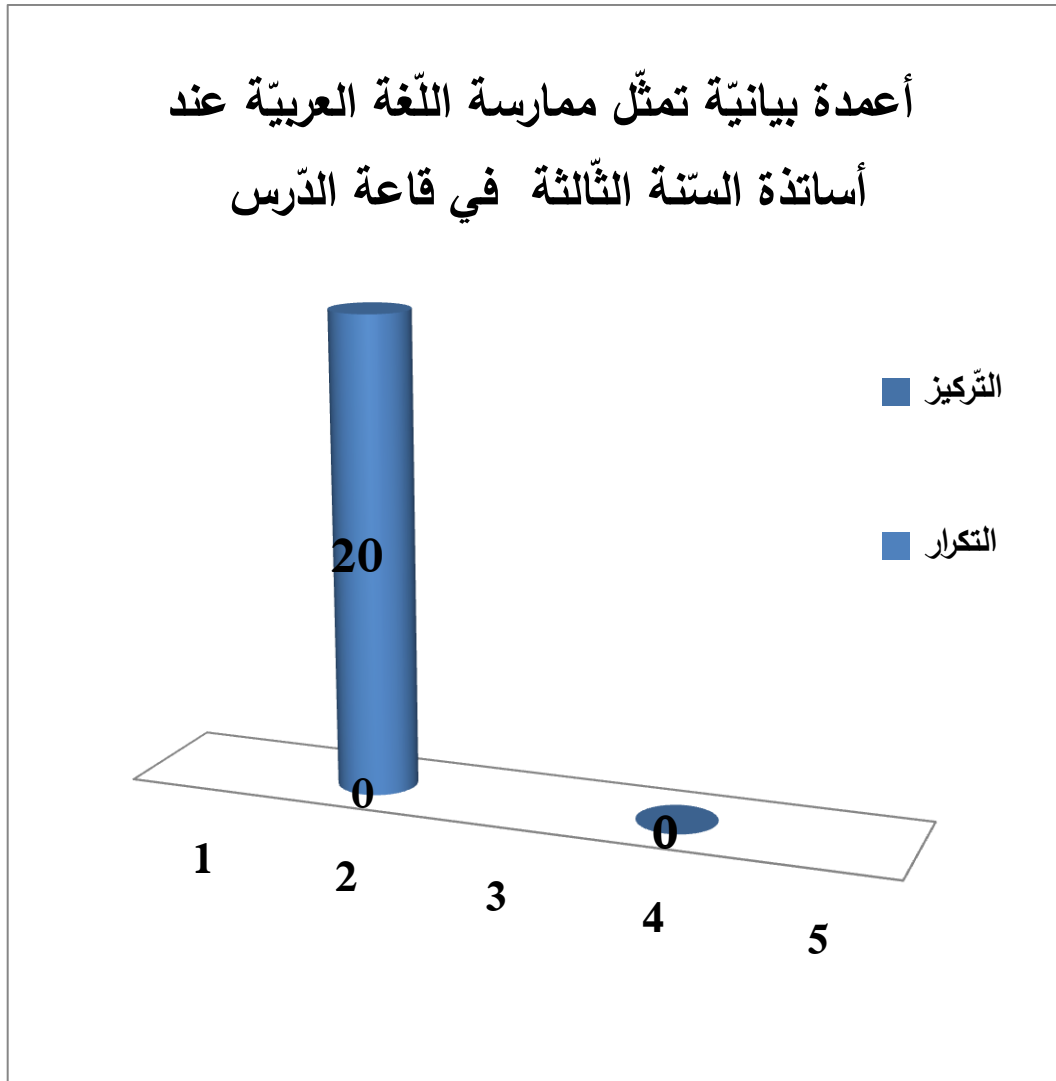
أعمدة بيانية تمثل لغة المطالعة لأساتذة طلبة السنة الثالثة بقسم اللغة العربية وآدابها



ويتبين من خلال الأعمدة البيانية، أن نسبة الأساتذة الذين يمارسون المطالعة باللغة العربية قد تكرر عددهم 18 مرة؛ أي قدرت نسبتهم ب 90%، وبالطبع فإن الأستاذ حريص على هذه اللغة وهذا ما جعلها تحتل الصدارة الأولى، وتليها في المرتبة الثانية، اللغة الفرنسية؛ إذ وصل عددهم (06)؛ أي بنسبة قدرت ب 30%، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة تأتي اللغة القبائلية، بنسبة قدرت ب 5% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

3. هل تركزون على استعمال اللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس؟: طرح هذا السؤال لإيجاد نسبة ممارسة الأساتذة للغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس، والنتائج متضمنة في الجدول الآتي:

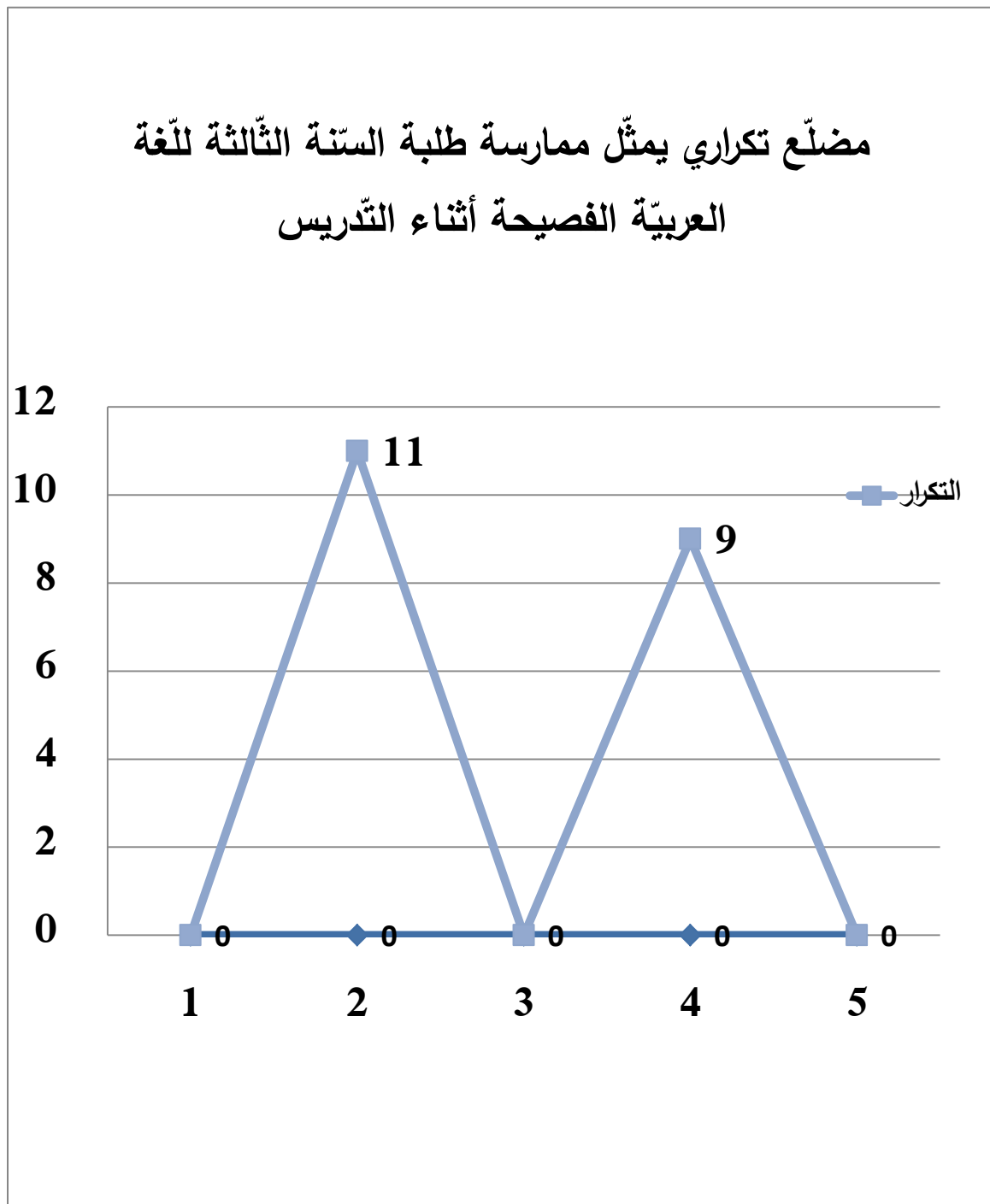
النسبة المئوية	التكرار	التركيز
100%	20	نعم
00%	00	لا
100%	20	المجموع



ويظهر من خلال الرسم البياني، أنّ استعمال الأساتذة للغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس قدّرت بنسبة 100%، وعليه فإنّهم يهتمّون بممارسة اللغة العربية، لذا تأتي بنسبة عالية يمكن أن تساهم في تحسين مستوى الطّلبة، في حين لا نجد أيّ أستاذ يستعمل لغات أخرى أثناء التدريس، فقد قدّرت نسبتهم كما هو موضح في الشكل بـ 00%، وهذا إن دلّ على شيء، إنّما يدلّ على أنّ الأستاذ حريص وملتمزم بهذه اللغة.

4. أتحسون باهتمام بممارسة الطّلبة للّغة العربيّة الفصيحة أثناء التدريس؟: طرح هذا السّؤال لمعرفة رأيّ الأستاذ حول، اهتمام طلبة السّنة الثّالثة، بممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة؛ لأنّ الممارسة تتطلّب نوعاً من الاستعمال، فاختلّفت إجابات الأساتذة، فهناك من كانت إجابته بأنّ طلبته يمارسون اللّغة بشكل فصيح، دون أن يجدوا صعوبات في ذلك، لكن هناك فئة أخرى كانت إجابتها بالعكس، ومن خلال هذه الآراء توصّلنا إلى النّتائج الآتية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	11	55%
لا	09	45%
المجموع	20	100 %



ويظهر من خلال الرسم البياني، أن نسبة الأساتذة الذين أقرّوا باهتمام طلبة السنة الثالثة، بممارسة اللغة العربية الفصحى أثناء التدريس، بلغ عددهم 11 أستاذًا؛ أي ما يعادل 55%؛ وعليه فإننا نلمس من إجابات الأساتذة اهتماما عند الأغلبية، وهي نسبة مقبولة على العموم، في حين نجد البعض قد أجابوا بالسلب؛ أي أن الطلبة يميلون أثناء الحديث إلى

استعمال العربية الدارجة، وعددهم 9 أساتذة؛ أي قدرت نسبتهم ب 45% من مجموع أفراد عينة الدراسة، وانطلاقاً من هذه النسب، ذكروا أسباباً وعوامل تمثلت في ما يأتي:

*أسباب اهتمام طلبة السنة الثالثة، بممارسة اللغة العربية:

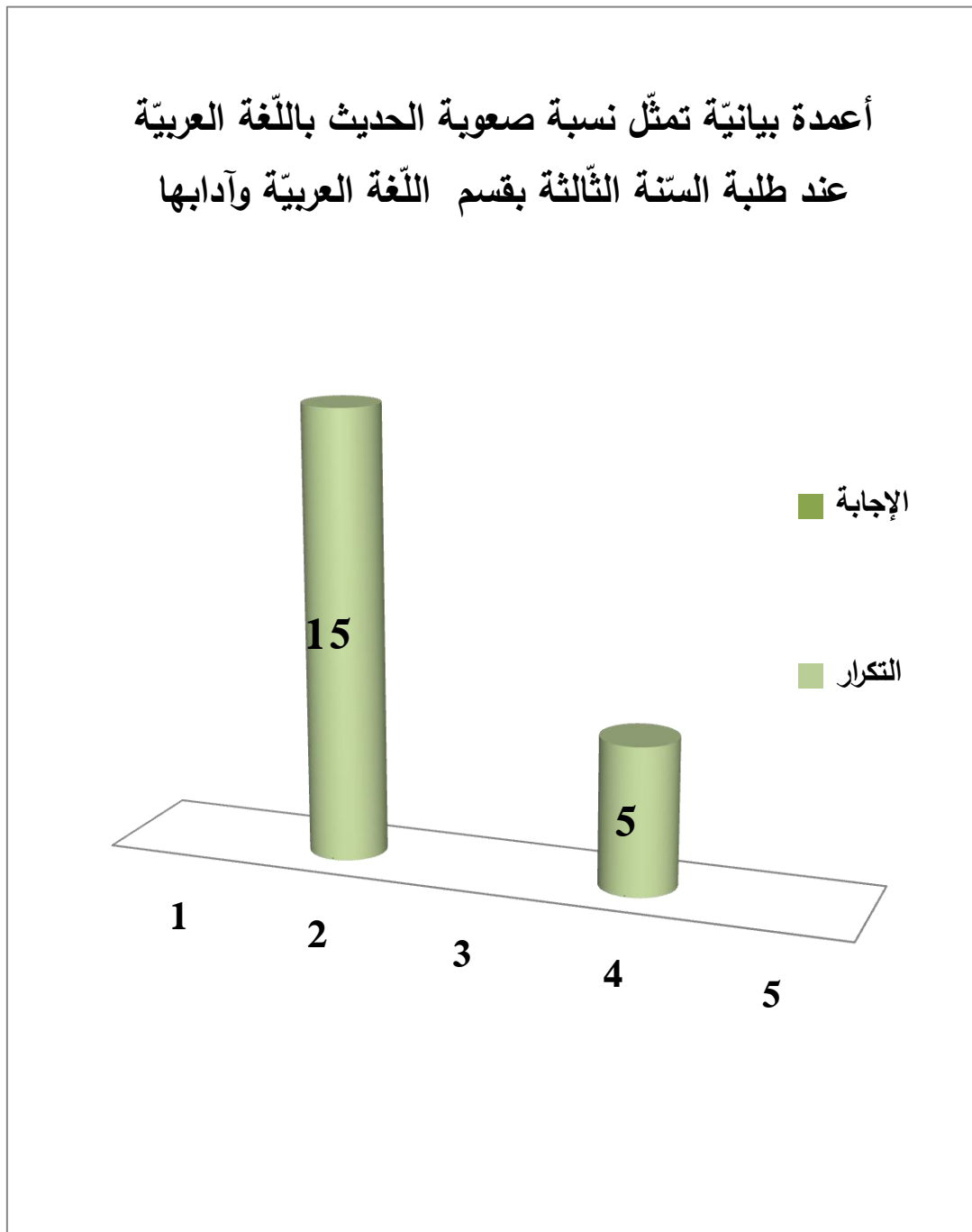
- "لأنها لغة التخصص؛"
- "لأنها أقرب إلى المرجعية (المعاجم)؛"
- "لأنها لغة التخصص، وأعتمد على طريقة الحوار لإحداث الحيوية؛"
- "لأنها لغة تخصصهم؛"
- "لأننا في قسم اللغة العربية وآدابها."

*أسباب عدم اهتمام طلبة السنة الثالثة، بممارسة اللغة العربية:

- "استعمال العربية الدارجة؛"
- "لكثرة استعمالهم اللغة الأمازيغية؛"
- "لا يستطيعون التعبير باللغة العربية الفصيحة؛"
- "ميلهم أكبر إلى استعمال اللغة الأم حتى في قاعة الدرس؛"
- "هناك من يجد حرجاً في ذلك، وهناك من لا يثق في إمكاناته اللغوية؛"
- "نقص في الكفاءة اللغوية وغياب الممارسة؛"
- "بسبب قول بعض الطلبة أنّ اللغة العربية الفصيحة صعبة / عدم إتقانها؛"
- "عجز الطلبة عن التعبير، وإن أجبرهم الأستاذ على ذلك؛"
- "لأنهم لا يتقنون اللغة العربية الفصيحة، ولا يعبرون بها؛"
- "لأن الطلبة الذين يستعملون الفصحى هم قلة."

5. أواجه الطالب صعوبة في الحديث باللغة العربية الفصحى؟: إن اللغة وسيلة للتواصل وبها يتم التبليغ، ولا يتأتى هذا إلا بممارسة اللغة، وإن غابت انعدم الاتصال والفهم فجاء هذا السؤال ليكشف عن وجود الصعوبات التي يواجهها الطالب أثناء الحديث، وبعد الدراسة الميدانية، ظهرت النتائج الآتية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
(نعم)/ يواجه	15	75%
(لا)/ لا يواجه	05	25%
مج/ المجموع	20	100%



ويظهر من خلال الرّسم البياني أنّ نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم، قد بلغ عددهم 15 أستاذًا؛ أي ما يعادل 75 %، فمعظم الأساتذة يرون أنّ الطالب يلقى صعوبات أثناء الحديث بينما هناك مجموعة أخرى أثبتت عكس ذلك؛ أي أنّ طلبتهم لا يجدون صعوبة في الاستعمال، أو ممارستهم للغة؛ إذ قدّر عددهم بـ 5 أساتذة؛ أي ما يعادل 25 %، من مجموع

أفراد عينة الدراسة، وإذا أجرينا مقارنة نلاحظ تفاوتاً في النسبتين، وهذا ما يدفعنا إلى القول إنَّ أغلبية الطلبة لا يستعملونها بشكل فصيح.

➤ ومن بين الصّعوبات التي يواجهها الطالب نذكر ما يأتي:

الصّعوبات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الطّرائق التّقليديّة المعتمدة في التّدريس	1	5%
اللّغة العربيّة معقّدة (صعوبة القواعد النّحويّة)	1	5%
عدم توفير الوسائل التّعليميّة	00	0%
عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة	10	50%
رأي آخر	3	15%



ومما سبق، يظهر أنّ أغلبية الأساتذة أقرّوا، بعدم توفير مناخ صاف للممارسة؛ حيث قدّرت نسبتهم بـ 50%، ويعتبر هذا السبب الأول في نظرهم، ثم يليه السبب الثاني والمتمثل في رأي الأساتذة؛ إذ تقدّر نسبته بـ 15%، وهي اقتراحات سنذكرها فيما يأتي:

- "ليس من مهام الأستاذ تعليم الطالب الجامعي طريقة التحدث بالفصحى، فأرى أنّها تكتسب في أطوار تعليمية سابقة؛"
- "يفترض أن الطالب اكتسب مهارات من اللغة قبل الدّخول إلى

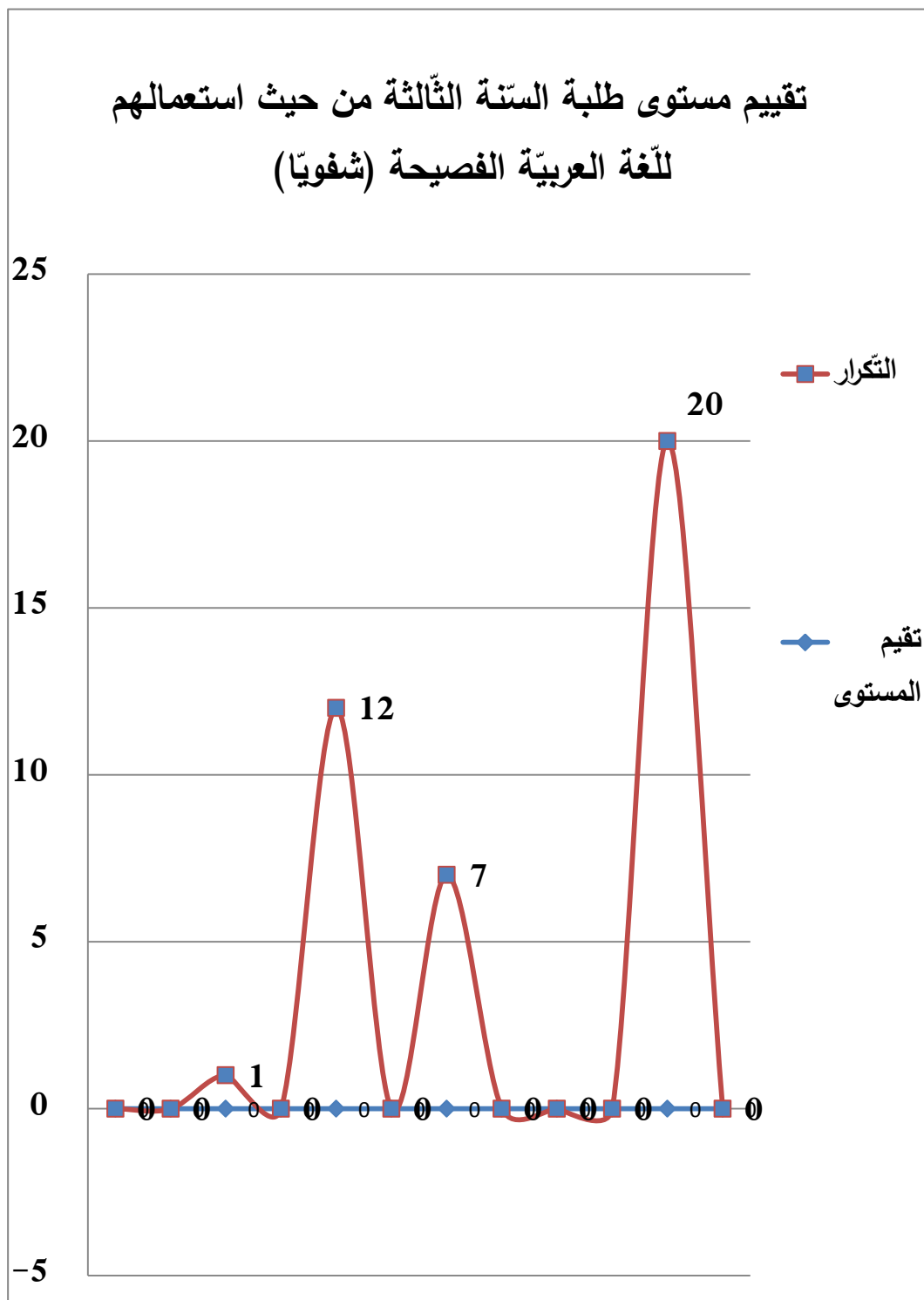
قسم الأدب؛"

- "لم يتعود الطالب على استعمال الفصحى في مشواره الدراسي السابق" ثم يأتي السبب الثالث، والمتمثل في سببين هما: الطرائق التقليدية المعتمدة في التدريس وأيضا في أنّ اللغة العربية معقّدة (لصعوبة القواعد النحويّة)؛ إذ قدّرت نسبتهما ب 5% من مجموع أفراد عيّنة الدراسة، ومرورا من هذه الأسباب نستنتج أنّ البيئة لها دور مهمّ في الممارسة اللّغويّة.

6. كيف تقيمون مستوى طلبة السّنة الثالثة من حيث استعمالهم للّغة العربيّة الفصيحة؟: بعد توزيع الاستبانات على الأساتذة، تبيّن لنا مستوى طلبة السّنة الثالثة في اللّغة العربيّة (شفويّا وكتابيّاً)، وهذا ما سيوضحه الجدول الآتي:

شفويّا:

تقييم المستوى	التكرار	النسبة المئويّة
جيد	1	5%
مقبول	12	60%
ضعيف	7	35%
ضعيف جدًا	00	00%
المجموع	20	100%



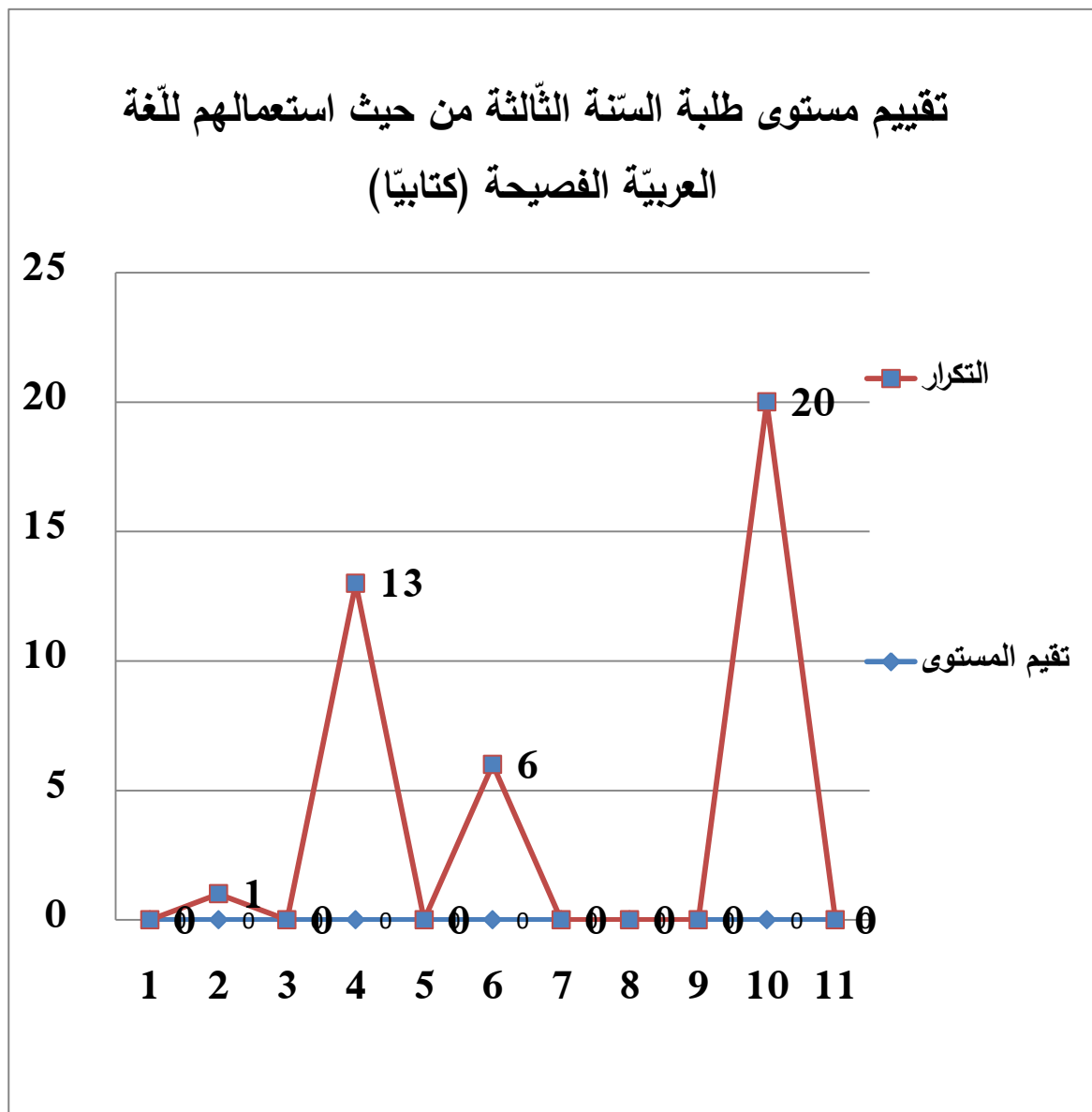
ويظهر من خلال الرسم البياني، أنّ تقييم الأساتذة لمستوى طلبة السنة الثالثة في الاستعمال الشفوي، للذين كان مستواهم مقبولا، وصل عددهم (12) أستاذًا؛ أي ما يعادل 60%، وهي نسبة مقبولة على العموم لا بأس بها، بإضافة إلى أستاذ، أقر بأنّ مستواهم

جيد؛ إذ قدرت نسبته ب 5%؛ وإذا جمعنا هاتين النسبتين نحصل على نسبة 65%، وهذا يدل على أن أغلبية الطلبة يهتمون بممارسة اللغة العربية الفصيحة، بينما نجد سبعة (07) أساتذة صرحوا بأن مستوى طلبتهم ضعيف؛ إذ قدرت نسبتهم ب35% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

* كتابيا:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
جيد	1	5%
مقبول	13	65%
ضعيف	6	30%
ضعيف جدا	00	00%
المجموع	20	100%

ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي:

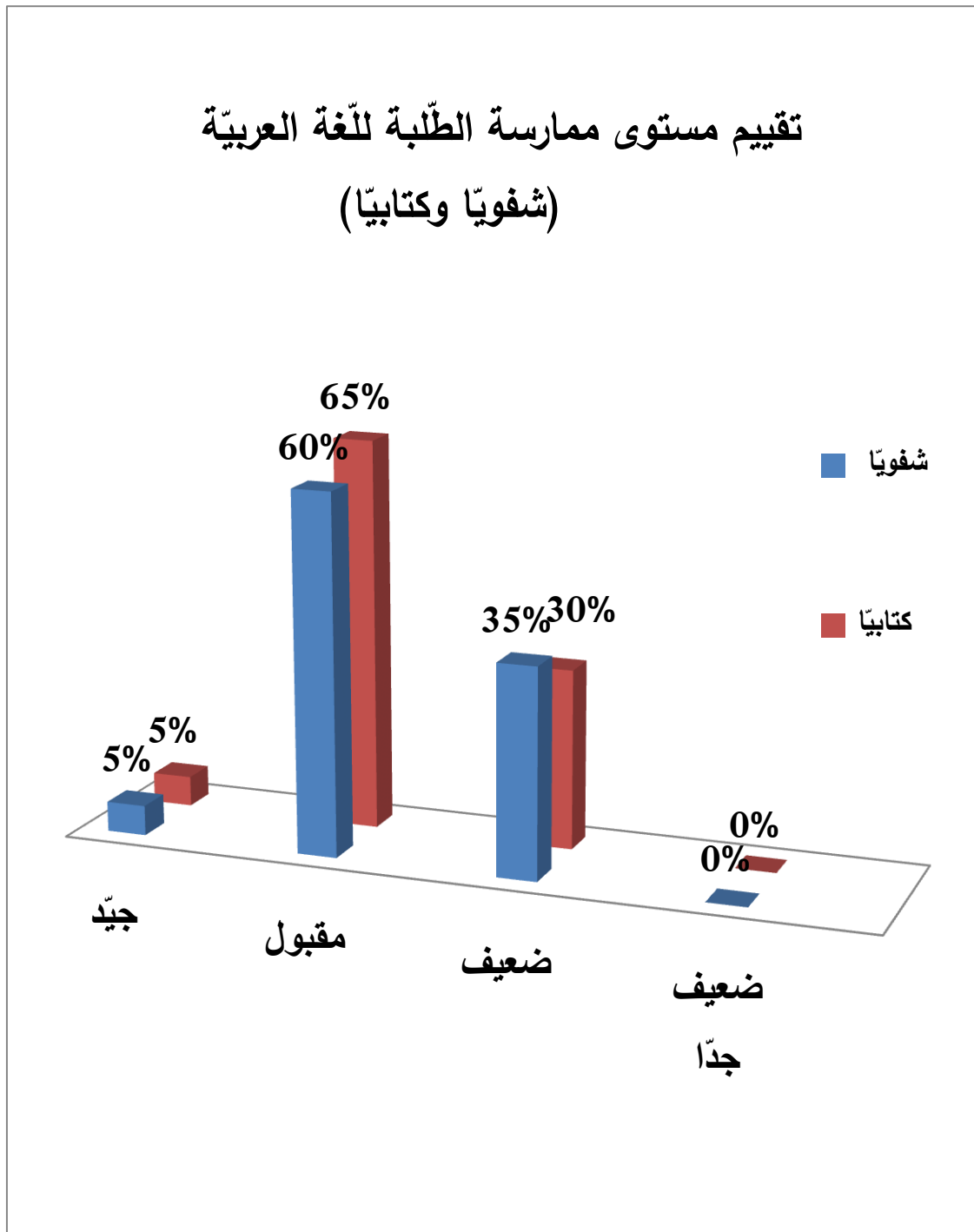


ويتبين من خلال الرسم البياني، أنّ تقييم الأساتذة لمستوى طلبة السنة الثالثة في الاستعمال الكتابي، للذين كانت إجاباتهم بأنّ لطلبتهم مستوى مقبول عددهم 13 أستاذًا؛ أي بلغت نسبتهم 65%، وهناك أستاذ، قال بأنّ مستواهم جيّد؛ إذ قدّرت نسبته ب 5%؛ وإذا جمعنا النسبتين نحصل على 70%، ومن هذه النتيجة نستنتج أنّ أغلبية الطلبة يمارسون اللغة العربية خاصة على المستوى الكتابي، بينما نجد (06) أساتذة كانت إجاباتهم بأنّ مستوى طلبتهم مستوى ضعيف؛ أي قدّرت نسبتهم ب 30 % من مجموع أفراد عينة الدراسة.

➤ تقييم مستوى ممارسة الطلبة للغة العربية (شفويًا وكتابيًا) من خلال

الجدول الآتي:

الإجابة	شفويًا	كتابيًا
جيد	%5	%5
مقبول	%60	%65
ضعيف	%35	%30
ضعيف جدًا	%00	%00
المجموع	%100	%100



ويتبين من خلال الأعمدة البيانية، تقييم الأساتذة لمستوى ممارسة الطلبة للغة العربية (شفويًا وكتابيًا)، فهناك من كانت إجابته بأن مستوى طلبته جيد (شفويًا وكتابيًا)؛ إذ قدر بنسبة 5%، أما الذين كانت إجابتهم بأن مستوى طلبتهم مقبول في الكتابي، قدرت نسبتهم بـ 65% بينما في الاستعمال الشفوي، قدرت بـ 60%، وهي نسبة مقبولة على العموم، أما من كانت

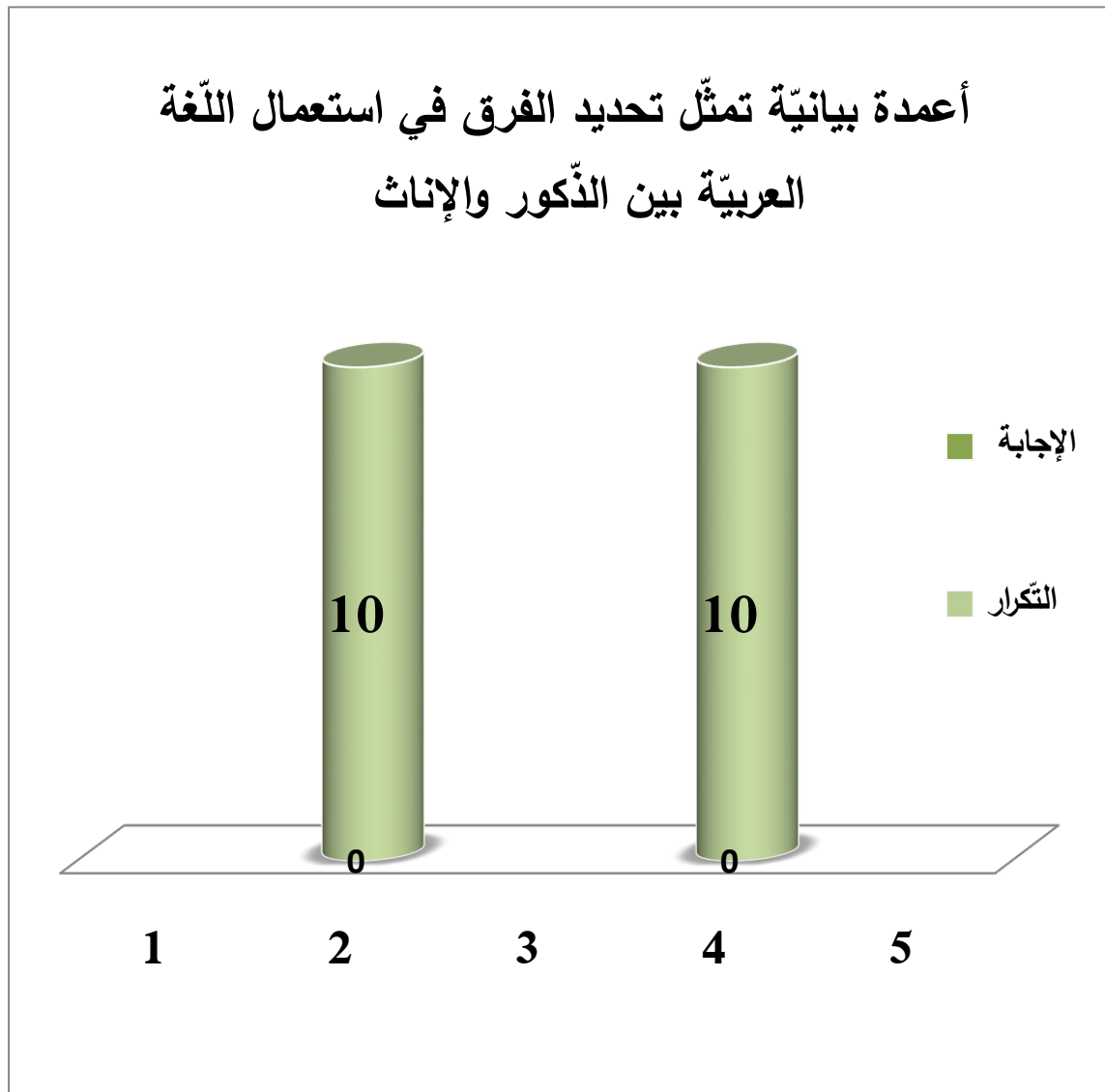
إجاباتهم بأنّ مستواهم ضعيف في الكتابي، بلغت نسبتهم 30%، بينما في الاستعمال الشفوي قدّرت نسبتهم بـ 35%، في حين لم نسجل في إجابات الأساتذة أيّ طالب مستواه ضعيف جدّا.

ومما سبق نلاحظ أنّ مستوى الاستعمال الكتابي، أفضل من مستوى الاستعمال الشفوي.

7. بحكم تجربتكم، هل هناك فرق في استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة بين الذّكور والإناث؟: بعد الدّراسة الميدانيّة، ظهر لنا أنّ الفرق في استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة بين الذّكور والإناث، غير موجود وهذا ما توضحه إجابات الأساتذة، من خلال الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
(نعم) يوجد	10	50%
(لا) لا يوجد	10	50%
المجموع	20	100%

ويمكن توضيح هذا الجدول بالشكل الآتي:



ومن خلال الشكل أعلاه، يتبين لنا أنّ الأساتذة الذين كانت إجاباتهم ب (لا)؛ أي لا يوجد فرق في استعمال اللغة العربية بين الذكور والإناث، قدّرت نسبتهم ب 50%، ومن هنا يمكننا القول: بأنّ استعمال الذكور للغة العربية لا يختلف عن استعمالها عند الإناث، في حين نلاحظ نفس النسبة للذين كانت إجاباتهم ب(نعم)؛ أي يوجد فرق في استعمال اللغة العربية الفصيحة بين الذكور والإناث، وقد بلغ عددهم 10 أساتذة؛ أي قدّرت نسبتهم ب 50%، يقول حساني أحمد إنّ "العناصر المكونة للخطاب التواصلية في أي مجتمع تتأثر متأثراً مباشراً

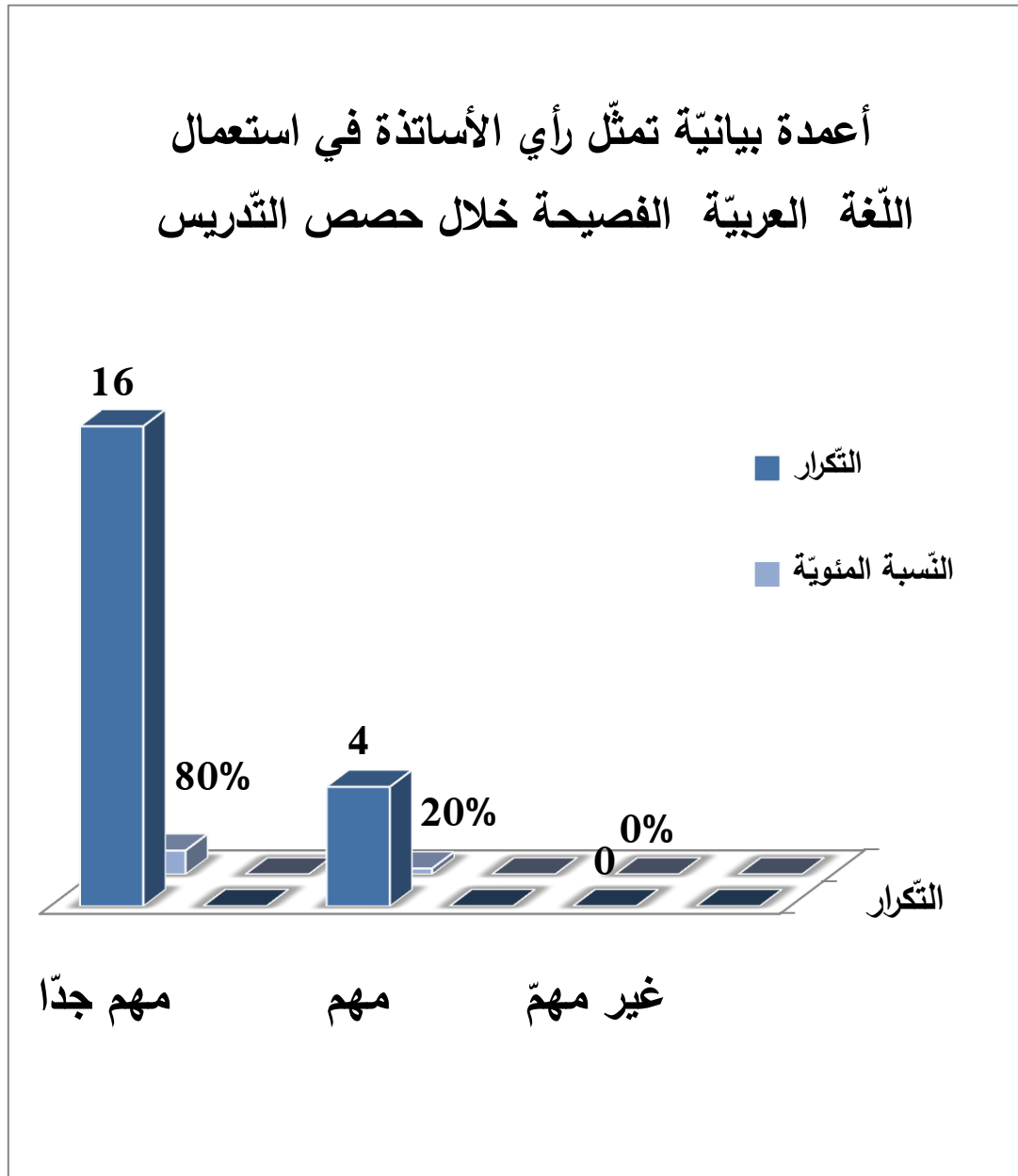
بالفروق الفردية بعامة، والفروق بين الجنسين بخاصة، ويتجلى ذلك في الاختلاف الواضح بين القاموس اللغوي عند المرأة والقاموس اللغوي عند الرجل، فهناك أنماط خطابية خاصة بالنساء لتحقيق أغراض تعبيرية وإبلاغية معينة لا تكاد تكون مألوفة عند الرجل، بل قد تكون منعدمة تماماً في رصيده المعجمي" (حساني، 2009، ص. 37).

* ومن الأدلة المقترحة حسب رأي الأساتذة ما يأتي:

- "يميل الذكور إلى التحدث بلغة خالية من التعقيد اللفظي والمعنوي؛"
- "لا يوجد ذكور في القاعة التي أدرّس فيها؛"
- "الذكور عددهم قليل جداً؛"
- "وهل هناك ذكر في القسم؛"
- "الطّالبات في القسم أكثر استعداداً لبذل مجهود، في التّحدث بالعربيّة الفصيحة؛"
- يقول أكرم صالح محمود خوالده "لوحظ أن الإناث يتفوقن على الذكور في كل جوانب اللغة كبداية الكلام وعدد المفردات اللغوية فيتكلمن بشكل أسرع وهن أكثر تساؤلاً وأكثر إبانة وأحسن نطقاً" (خوالده، 2016، ص. 126).
- "تلقوا الفصاحة من حفظهم للقرآن الكريم واطّلاعهم على كتب التراث (الذكور أفضل تحدّثاً من الإناث)؛"
- "الذكور أكثر استعمالاً للعربيّة الفصيحة لكونهم أكثر مطالعة، بينما الإناث يرغبن في استعمال اللّغات الأجنبيّة؛"
- "حسب تجربتي فإنّ البنات أكثر استعمالاً للّغة العربيّة الفصيحة، أمّا الذّكور المستعملون للعربيّة فهم عادة من الناطقين بالّلغة العربيّة (الذين حفظوا القرآن)؛"
- "الإناث أكثرهن اتقانا للعربيّة الفصيحة بسبب اهتمامهنّ بها؛"
- "لأنّهنّ متمكنات من قواعد اللّغة؛"
- "الذكور أفضل اتقانا للغة العربيّة الفصيحة من الإناث، لأنّ معظمهم ممّن يعشقون تلك اللّغة ويسعون جاهدين لإتقان استعمالها".

8. ما رأيكم في استعمال اللغة العربية الفصيحة خلال حصص التدريس؟: طرح هذا السؤال للكشف عن مدى اهتمام الأساتذة بممارسة اللغة العربية الفصيحة أثناء التدريس والنتائج مدونة في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
مهم جدًا	16	80%
مهم	4	20%
غير مهم	00	00%
المجموع	20	100%



ويتبين من خلال الأعمدة البيانية، أن معظم الأساتذة يرون أن استعمال اللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس شيء مهم جدًا؛ إذ وصل عددهم 16؛ أي ما يعادل 80%؛ وعليه فإن الأستاذ يهتم بهذه اللغة، ويمكن تعليل هذه الظاهرة بأقوالهم "لا بد من ذلك بهدف تعويد الطلبة على سماع اللغة، ومن ثم استعمالها شفويًا وكتابيًا"، "من أجل الحفاظ على اللغة الفصيحة"، في حين هناك فئة أخرى، ذهبت إلى القول بأن استعمالها أثناء التدريس أمر

مهم؛ إذ قدر عددهم بأربع (04) أساتذة؛ أي ما يعادل 20%، ولم نسجل أيّ أستاذ قال، بأنّ استعمالها غير مهمّ، ويمكن تقسيم آراء الأساتذة إلى نوعين:

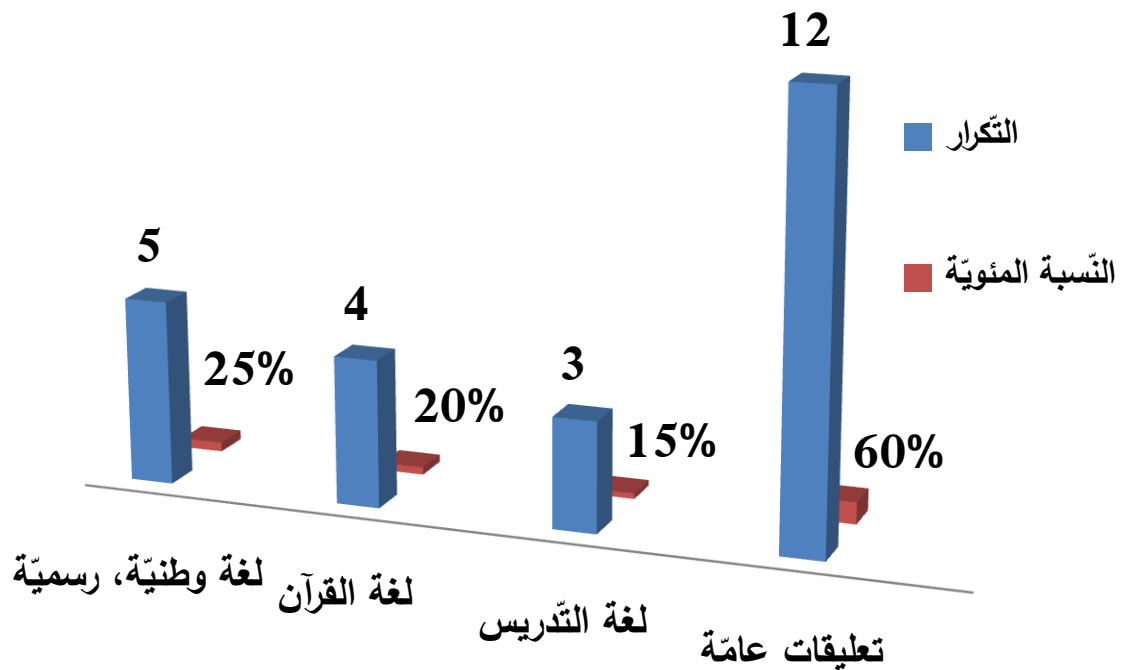
* استعمال اللغة العربيّة أثناء التدريس أمر (مهم جدًا):

- "لأنّها اللغة التي يستخدمونها في التدريس؛
- "هي اللغة المطلوب اعتمادها في التدريس، هي اللغة الوظيفية بالنسبة للأستاذ، ولغة الدراسة بالنسبة للطالب؛
- "لأنّ اللغة تتوقف على قواعدها التي لا يجب الإخلال بها؛
- "من أجل الحفاظ على اللغة الفصيحة؛
- "أجد صعوبة في الحديث باللغة العربية الدارجة؛
- "استعمال الفصحى ضروري لأنّ قواعدها هي المستهدفة؛
- "لا بد من ذلك بهدف تعويد الطلّبة على سماع العربيّة الفصيحة، ومن ثمّ استعمالها شفويا وكتابيا؛
- "لأنّها لغة التّخصّص؛
- "لكي يكون لديهم لغة سليقة، ولحفظ اللّسان العربي من الاندثار، ولأنّها اللغة الرسميّة في التدريس؛
- "لأنّها تؤثر في التحصيل بشكل عام؛
- "لا يمكن لمن يدرس العربيّة أن يبتعد عن قواعدها؛
- "لحفاظ على سلامة اللغة العربيّة وترقيتها؛
- "لأنّ الطالب يتعلّم من الأستاذ؛
- "ليتعود الطلّبة عليها فاللغة استعمال؛
- "الأستاذ نموذج لتدعيم المهارة اللغويّة لدى الطلّبة".
- * استعمال اللغة العربيّة أثناء التدريس أمر (مهم):
- "من أجل تنمية الملكة اللّغويّة واكتساب معجم ذهني ثري؛
- "الأمر بديهي ولا يحتاج إلى تعليل".

9. ماذا تمثل لديكم اللغة العربية الفصحى؟: تباينت آراء الأساتذة حول هذا التساؤل، وبعد الدراسة الميدانية، توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
لغة وطنية، رسمية	5	25%
لغة القرآن	4	20%
لغة التدريس	3	15%
تعليقات عامة	12	60%

أعمدة بيانية تمثل عدد التكرارات بدلالة آراء الأساتذة حول اللغة العربية



نرى من خلال الشكل أعلاه، أنّ أغلبية الأساتذة، قد قدّموا تعليقات عامّة، حول اللغة العربية؛ إذ تصدرت في المرتبة الأولى، بنسبة قدرت ب 60%، وتليها في المرتبة الثانية، اللغة الوطنية، الرسمية بنسبة قدرت ب 25%، أمّا عن "لغة القرآن" و"لغة التدريس"، تأتيان تقريباً بنفس الدرجة؛ أي بنسبة 20 %، و 15% من مجموع أفراد عيّنة الدراسة.

* ومن الآراء الأخرى المقترحة حول اللغة العربية:

✓ تعليقات عامة

- "لغة كباقي اللغات بعيدا عن الإيديولوجية"؛
- "هي لغة تضاهي اللغات الأخرى في قيمتها الثقافية، وفي قدرتها على نقل العلوم لكن إشكالات استعمالها تتعلق بمستعملها في علاقتهم بهذه اللغة ومواقفهم منها"؛
- "من أرقى وأسمى اللغات"؛
- "الحاجة إلى دعم أكبر واهتمام متواصل"؛
- "هي كل شيء"؛
- "لغة ثرية من حيث الكلمات"؛
- "هي لغة لا تستقيم إلا بكثرة القراءة"؛
- "ترقية اللغة العربية والحفاظ عليها"؛
- "اللغة المنشودة"؛
- "تمثل لغة الحضارة الإسلامية"؛
- "تمثل لنا الحضارة والمعاصرة"؛
- "لغة البحث".

ت- مقارنة النتائج

إنّ الهدف من مقارنة النتائج للكشف عن مدى ممارسة طلبة السنة الثالثة للغة العربية الفصحى، ويتمّ ذلك من خلال عرض النتائج المتوصل إليها في استبانة الأساتذة، والنتائج المتوصل إليها في استبانة الطلبة، وقد تعمّدت على اقتراح أسئلة مشابهة، لكي أجري مقارنة بين الاستبانتين حتى يتبيّن الفرق لإيجاد نتائج دقيقة.

➤ لغة المطالعة عند الأستاذ:

لغة المطالعة	عدد العناصر	التكرار	التكرار النسبي
اللغة العربية الفصحى	18	18	0,72 %72
اللغة الفرنسية	6	6	0,24 %24
اللغة المازيغية (القبائلية)	1	1	0,04 %4

➤ لغة المطالعة عند الطالب:

لغة المطالعة	عدد العناصر	التكرار	التكرار النسبي
اللغة العربية الفصحى	86	86	0,71 %71
اللغة الفرنسية	24	24	0,19 %19
اللغة المازيغية (القبائلية)	11	11	0,09 %9

وانطلاقاً من أجوبة الأساتذة والطلّبة يتبيّن لنا أنّ اللغة التي تستعمل أكثر أثناء المطالعة هي اللغة العربية الفصحى، والتي تصدرت في المرتبة الأولى، وتليها في المرتبة الثانية اللغة الفرنسية، وبعدها في المرتبة الثالثة اللغة المازيغية (القبائلية)، وانطلاقاً من هذا الترتيب للغات المستعملة خلال المطالعة، يجوز لنا أن نحسب التكرار المتجمّع الصّاعد، أو النّازل أو كلاهما معاً؛ وعليه سنرتبها ترتيباً تصاعدياً وتنازلياً، والذي سيوضحه الجدول الآتي:

▪ جدول يبين التكرار المتجمّع الصّاعد والنّازل للأساتذة:

لغة المطالعة	التكرار	التكرار المتجمّع الصّاعد	التكرار المتجمّع النّازل
اللغة العربيّة الفصيحة	18	18	25
اللغة الفرنسيّة	6	24	7
اللغة المازيغيّة (القبائليّة)	1	25	1

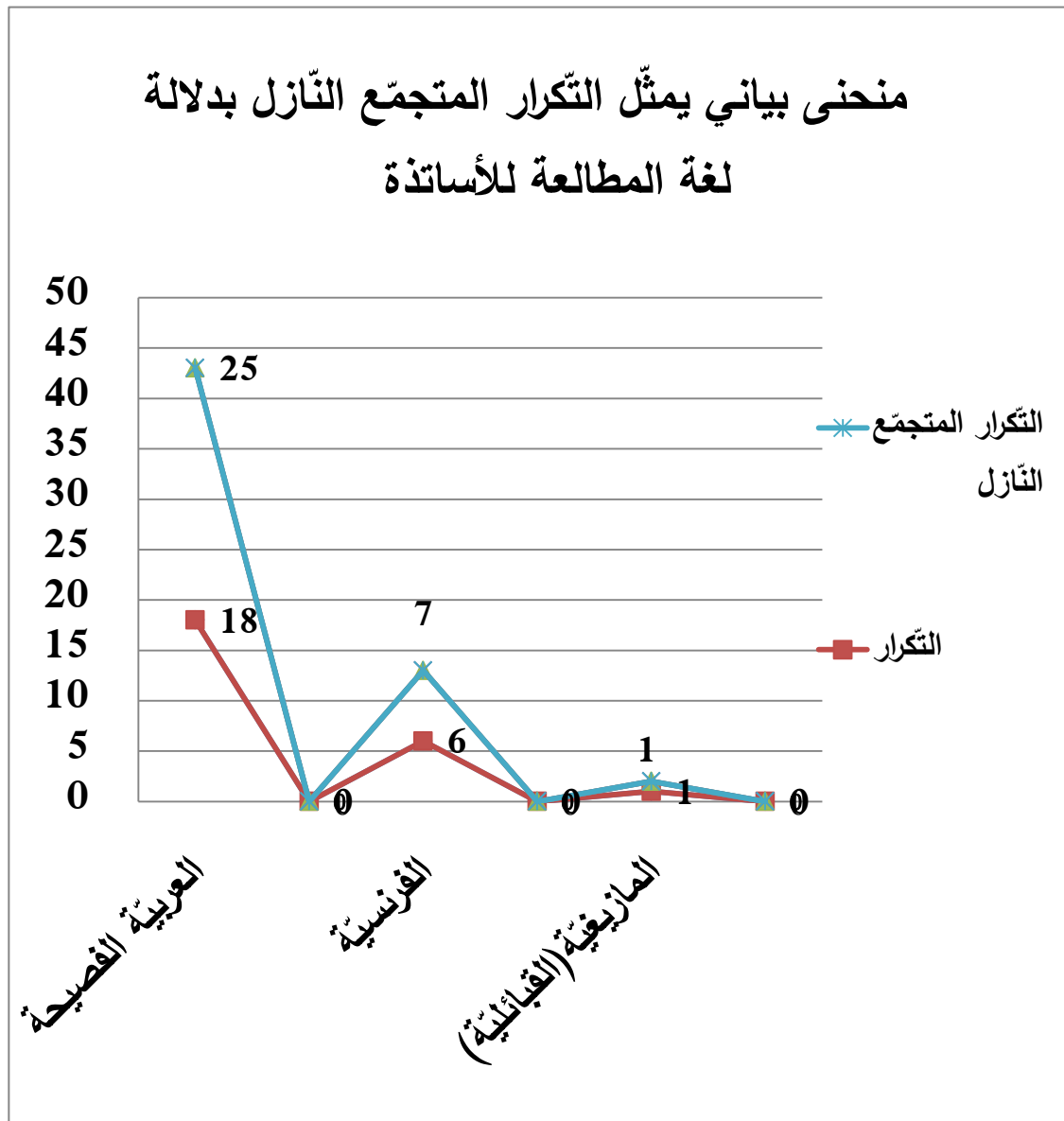
تمثيل لغة المطالعة عند الأساتذة بالمنحنيين بيانيين:

المنحنى رقم (1)



نلاحظ أنّ عدد الأساتذة الذين يطالعون باللّغات سواء اللّغة العربيّة الفصحى، أو اللّغة الفرنسيّة أو اللّغة المازيغيّة (القبائيّة)، قد بلغ العدد الإجماليّ للغة المطالعة 25؛ أي مجموع تكرارات الأساتذة (18 للغة العربيّة الفصحى) + (6 للغة الفرنسيّة) + (1 للغة المازيغيّة (القبائيّة)) = 25 وهذا العدد يمثّل آخر عدد في تكرار المتجمّع الصّاعد، أمّا عن القيمة الأولى هي نفس قيمة التكرار الأوّل، والذي يمثّلها العدد 18 كما هو مبين في المنحنى البياني.

المنحنى رقم (2)



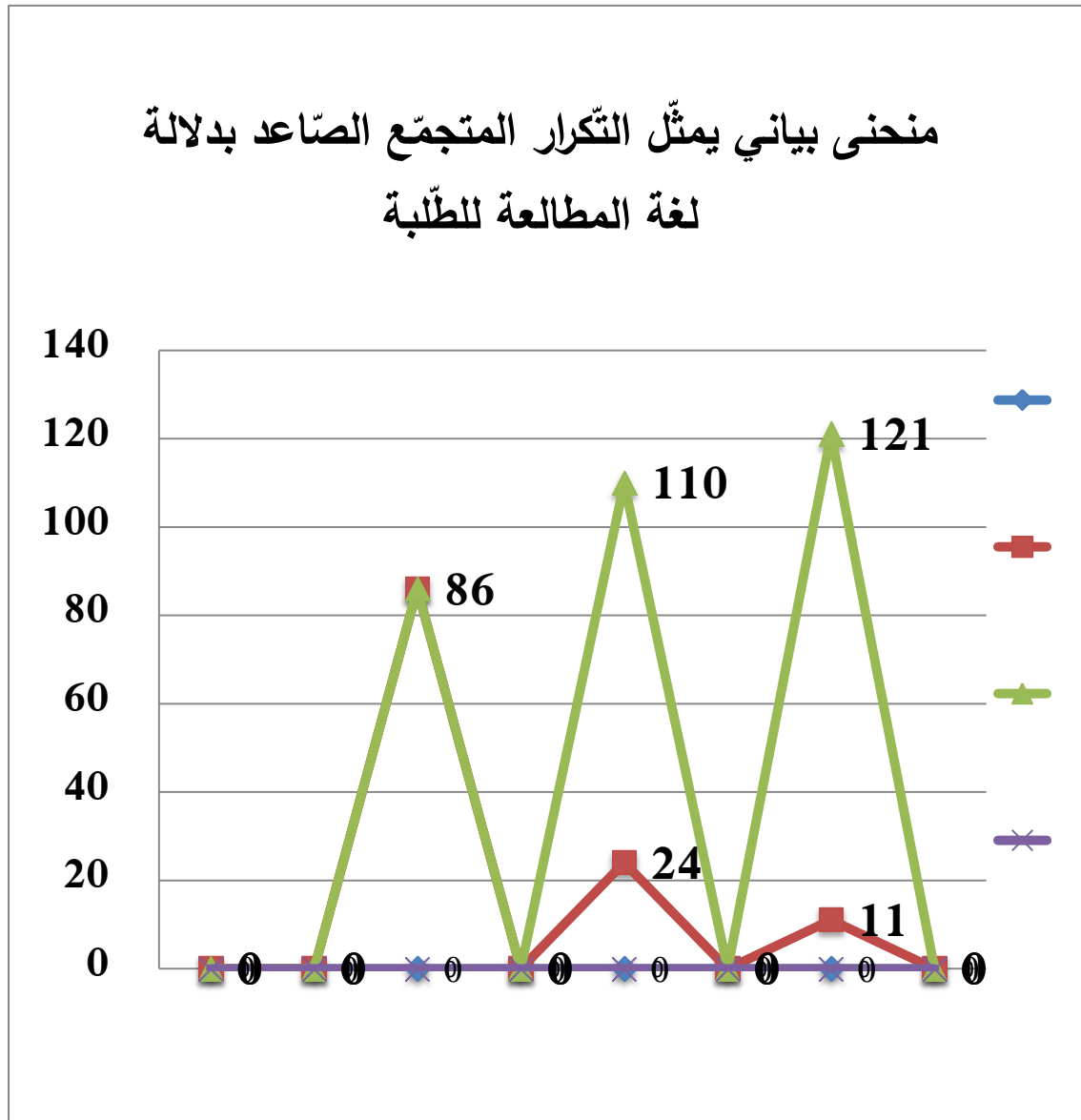
يتبين لنا أنّ مجموع الأساتذة الذين يطالعون باللغات الثلاثة يمثلّه العدد 25 كما قلنا سابقا وهذا العدد يمثلّ أول عدد في تكرار المتجمّع النازل، أمّا العدد الأخير في تكرار الأساتذة يمثلّه العدد 1 وهو آخر عدد في تكرار المتجمّع النازل.

▪ جدول يبين التكرار المتجمّع الصّاعد والنّازل للطلّبة:

لغة المطالعة	التكرار	التكرار المتجمّع الصّاعد	التكرار المتجمّع النّازل
اللّغة العربيّة الفصيحة	86	86	121
اللّغة الفرنسيّة	24	110	35
اللّغة المازيغيّة (القبائليّة)	11	121	11

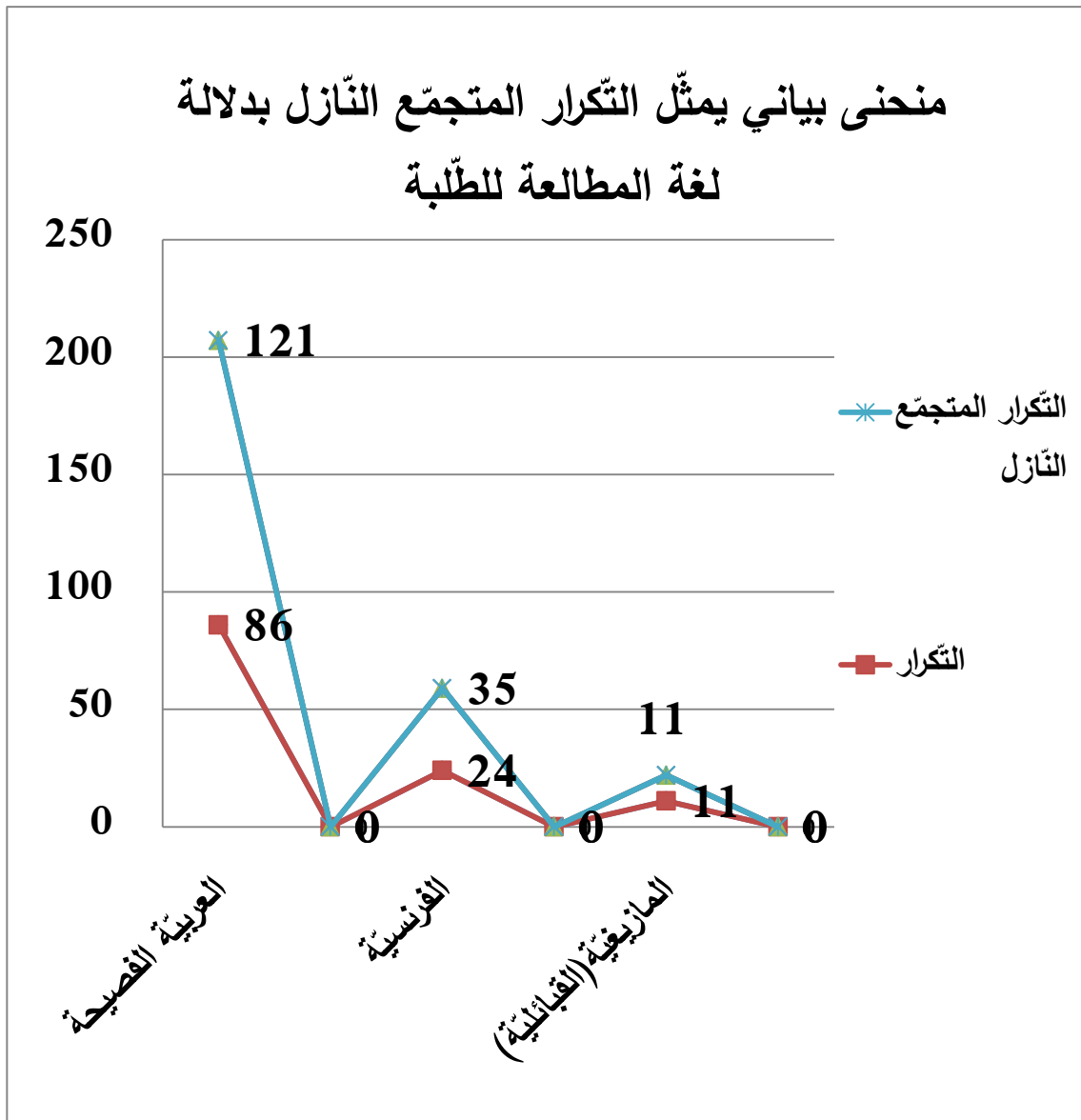
تمثيل لغة المطالعة للطلّبة بمنحنيين بيانيين:

المنحنى رقم (1)



وانطلاقاً ممّا سبق نلاحظ أنّ مجموع التكرار عند الطّلبة هو: $121 = 11 + 24 + 86$ في حين نجد هذا العدد يمثل آخر عدد في تكرار المتجمّع الصّاعد، بينما العدد الأوّل يمثلّه العدد 86 والذي يمثل أوّل عدد في التكرار.

المنحنى رقم (2)



نلاحظ أنّ القيمة الأولى في تكرار المتجمّع النازل هو مجموع تكرار الطلبة الذي هو 121، وأنّ القيمة الأخيرة في تكرار الطلبة يمثلها العدد 11، في حين يظهر أنّ العدد الأخير في تكرار المتجمّع النازل، قد مثّله هذا العدد ألا وهو العدد 11.

➤ تركيز الأساتذة على استعمال اللغة العربية الفصحى في قاعة الدرس:

النسبة المئوية	التكرار	عدد العناصر	التركيز
100%	20	20	نعم (أركز)
00%	00	00	لا (أركز)
100%	20	20	مج

➤ مدى ممارسة طلبة السنة الثالثة للغة العربية الفصحى في قاعة الدرس:

النسبة المئوية	التكرار	عدد العناصر	الإجابة
95%	95	95	نعم (أمارس)
5%	5	5	لا (أمارس)
100%	100	100	مج

نلاحظ من خلال الجدول الخاص بالطلبة، أنّ ممارسة اللغة العربية الفصيحة، داخل قاعة الدرس بلغت نسبتها 95%، في حين يظهر من جدول الأساتذة، أنّ نسبة استعمالهم للغة، قد وصل 100%، وانطلاقاً من هذه النتائج، نستنتج أنّ كلا من الأستاذ والطالب يركزان على استعمال اللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس.

📌 أواجه الطالب صعوبة في الحديث باللغة العربية الفصيحة:

الصعوبات	عدد العناصر	التكرار	النسبة المئوية
(نعم) يواجه	15	15	75%
(لا) لا يواجه	05	05	25%
مج	20	20	100%

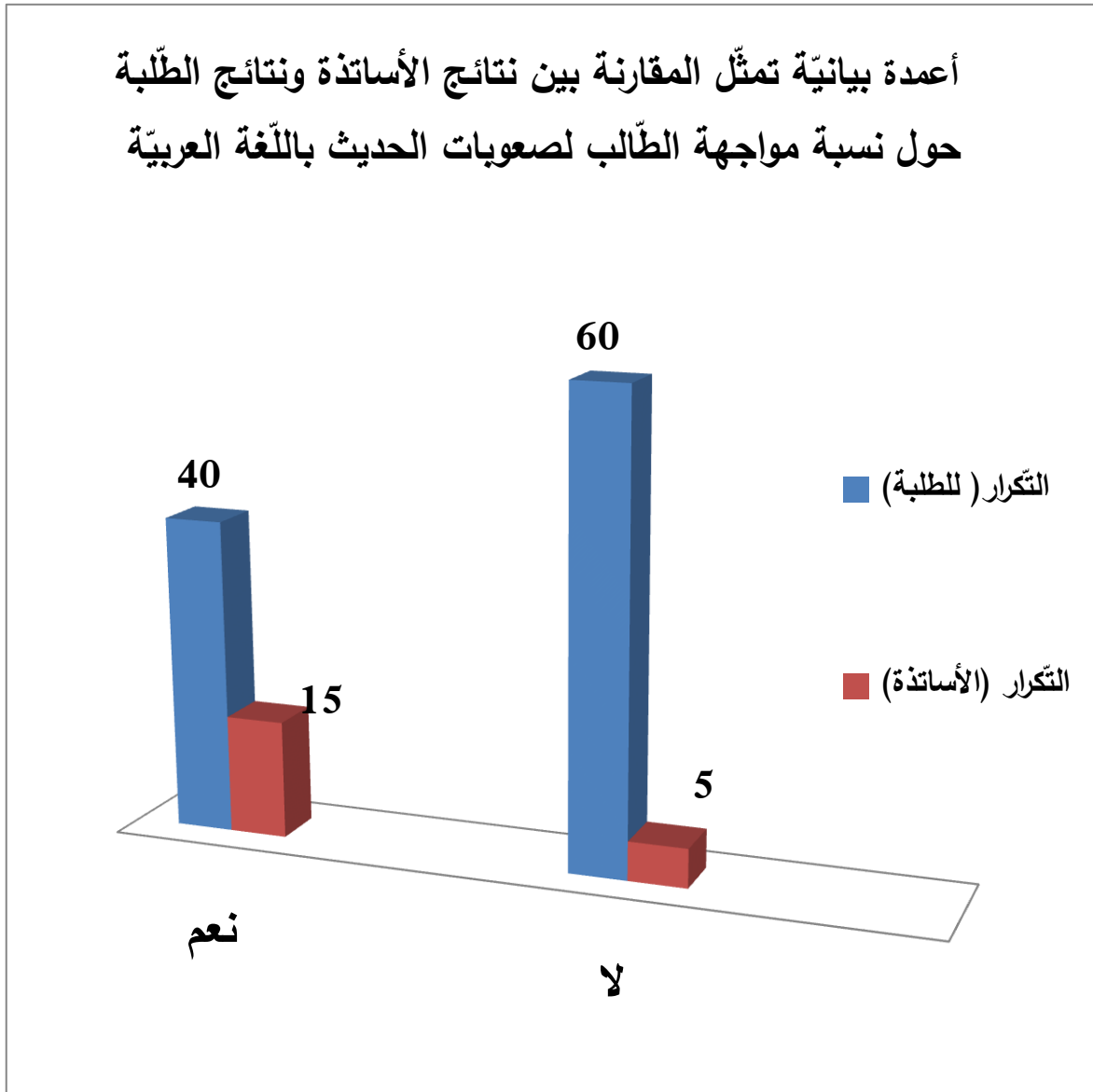
📌 أجد صعوبة في الحديث باللغة العربية الفصيحة:

الإجابة	عدد العناصر	التكرار	النسبة المئوية
نعم (أجد صعوبة)	40	40	40%
لا (أجد صعوبة)	60	60	60%
مج	100	100	100%

وانطلاقاً من الجدولين يمكننا أن نضع جدولاً نقارن فيه بين نتائج الطلبة ونتائج الأساتذة وهذا ما يبيّنه الجدول الآتي:

الصّعوبات	عدد العناصر (الطلّبة)	التكرار (الطلّبة)	عدد الأساتذة	التكرار (الأساتذة)	النسبة المئويّة (الطلّبة)	النسبة المئويّة للأساتذة (الطلّبة)
نعم	40	40	15	15	40%	75%
لا	60	60	05	05	60%	25%
مج	100	100	20	20	100%	100%

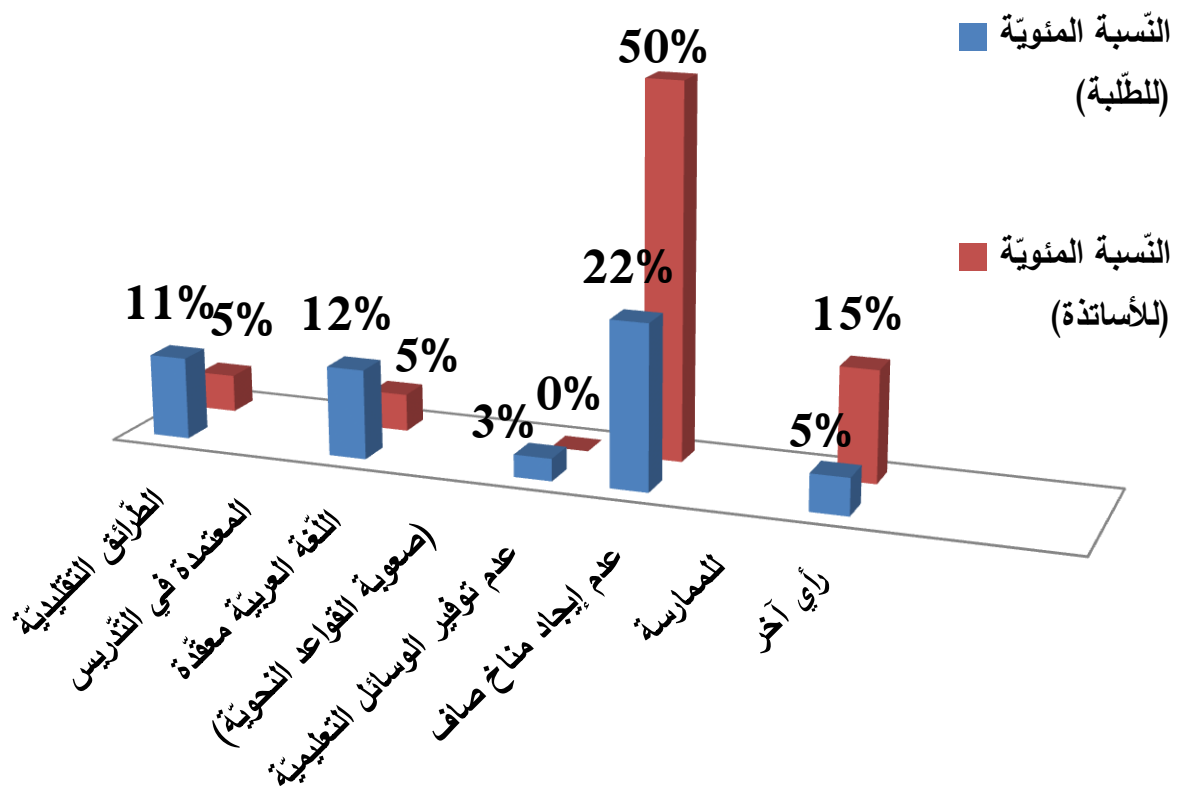
يتبين من خلال النسب الواردة في الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ طلبتهم يواجهون صعوبة أثناء حديثهم باللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس، قد وصلت نسبتهم 75% في حين نرى عكس ما ذكره الطلبة؛ إذ نجد 60% صرحوا بأنهم لا يواجهون صعوبة في الاستعمال، ولكن هناك فئة أخرى من الأساتذة ممّن قالوا بأنّ طلبتهم لا يواجهون صعوبة في ممارستهم للغة؛ إذ قدرت نسبتهم 25%، مقارنة بالطلبة الذين يجدون صعوبة في الاستعمال والتي قدرت نسبتهم 40% من مجموع أفراد عينة الدراسة؛ وعليه سنوضح ذلك بالرسم البياني الآتي:



*المقارنة بين نتائج الأساتذة ونتائج الطلبة حول الصعوبات التي يواجهها الطالب:

المقارنة بين النتائج	التكرار (للطلبة)	التكرار (للأساتذة)	النسبة النسبة المئوية (للطلبة)	النسبة المئوية (للأساتذة)
الطرائق التقليدية المعتمدة في التدريس	11	1	%11	%5
اللغة العربية معقدة (صعوبة القواعد النحوية)	12	1	%12	%5
عدم توفير الوسائل التعليمية	3	00	%3	%00
عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة	22	10	%22	%50
رأي آخر	5	3	%5	%15

أعمدة بيانية تمثل المقارنة بين نتائج الأساتذة ونتائج الطلبة حول الصعوبات التي يواجهها طلبة السنة الثالثة



نلاحظ من خلال الرسم البياني أن أكبر نسبة يمثلها عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة حيث احتل المرتبة الأولى بنسبتي 22% بالنسبة للطلبة، و 50% بالنسبة للأساتذة، وتليها في المرتبة الثانية، اللغة العربية معقدة (صعوبة القواعد النحوية)، بنسبة 12%، وهذا خاص بالطلبة، أما عن المرتبة الثانية للأساتذة فيمثلها رأي آخر، بنسبة 15%، وتليها في المرتبة الثالثة، الطرائق التقليدية المعتمدة في التدريس، بنسبة 11% بالنسبة للطلبة، أما عن المرتبة الثالثة للأساتذة فيمثلها عاملان هما: الطرائق التقليدية المعتمدة في التدريس، واللغة العربية معقدة (صعوبة القواعد النحوية)، بنفس النسبة؛ أي 1%، أما عن المرتبة الرابعة فيمثلها رأي آخر، بنسبة 5% بالنسبة للطلبة، وتأتي المرتبة الأخيرة والتي يمثلها العامل الأخير ألا وهو عدم توفير الوسائل التعليمية، والتي تقدّر بنسبة 00%، وهذا خاص بالأساتذة، في حين نرى آخر مرتبة بالنسبة للطلبة، يمثلها أيضا هذا العامل -عدم توفير الوسائل التعليمية- إذ تقدّر بنسبة 3%، وللتوضيح أكثر ينبغي علينا أن نضع جدولا نبين فيه التكرار المتجمع الصاعد والنازل، لترتيب هذه الأسباب التي أدت بطلبة السنة الثالثة إلى عدم ممارسة اللغة العربية الفصيحة.

❖ جدول الأساتذة يبين التكرار المتجمّع الصّاعد والنّازل للصّعوبات التي يواجهها

طلبة السّنة الثّالثة:

الصّعوبات	التّكرار (لأساتذة)	التّكرار المتجمّع الصّاعد	التّكرار المتجمّع النّازل
الطّرائق التقليديّة المعتمدة في التّدريس	1	1	15
اللّغة العربيّة معقّدة (صعوبة القواعد النحويّة)	1	2	14
عدم توفير الوسائل التعليميّة	00	2	13
عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة	10	12	13
رأي آخر	3	15	3

المنحنى رقم (1):



نلاحظ من الرّسم البياني أنّ تكرار (الأساتذة) ممثّل باللّون الأزرق، أمّا الخط الأحمر فقد ممثّل للتكرار المتجمّع الصّاعد؛ وعليه سنرتّب الصّعوبات الّتي يواجهها الطّالب، أو بالأحرى الأسباب الّتي أدّت به إلى عدم ممارسة اللّغة العربيّة، ويكون التّرتيب في هذه الحالة تصاعديّاً ومن خلال تكرار الطّلبة نستنتج القيم التّصاعديّة للتكرار المتجمّع الصّاعد بالطّريقة الآتية:

$$2=1+ 1 \bullet$$

$$2=00+2 \bullet$$

$$12=10+2 \bullet$$

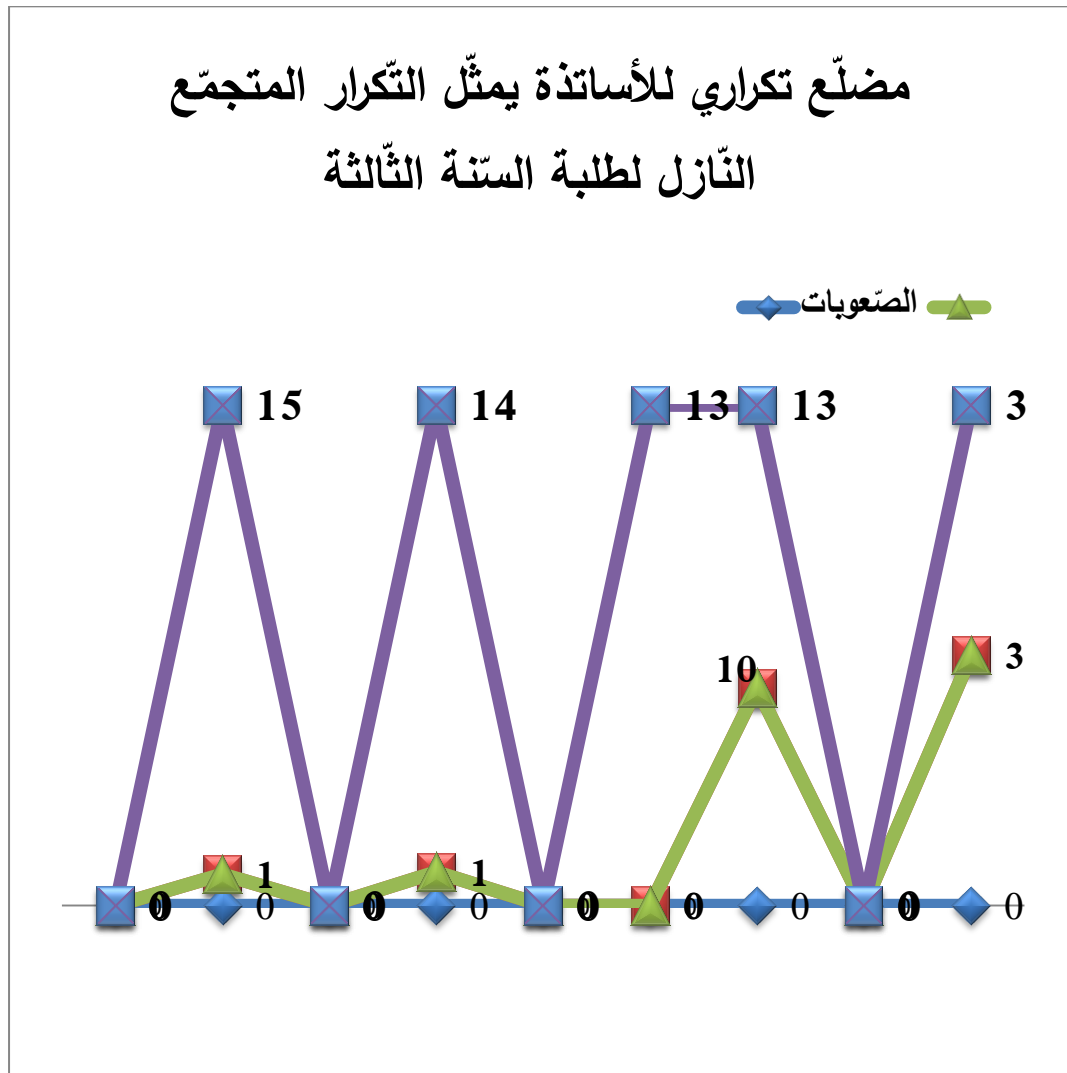
$$15=3+ 12 \bullet$$

➤ ملاحظة:

- 1 يمثل قيمة التكرار المتجمّع الصّاعد
- 2 يمثل قيمة التكرار المتجمّع الصّاعد
- 2 يمثل قيمة التكرار المتجمّع الصّاعد
- 12 يمثل قيمة التكرار المتجمّع الصّاعد
- 15 يمثل قيمة التكرار المتجمّع الصّاعد

- 1 يمثل تكرار الأساتذة
- 1 يمثل تكرار الأساتذة
- 00 يمثل تكرار الأساتذة
- 10 يمثل تكرار الأساتذة
- 3 يمثل تكرار الأساتذة

المنحنى رقم (2):



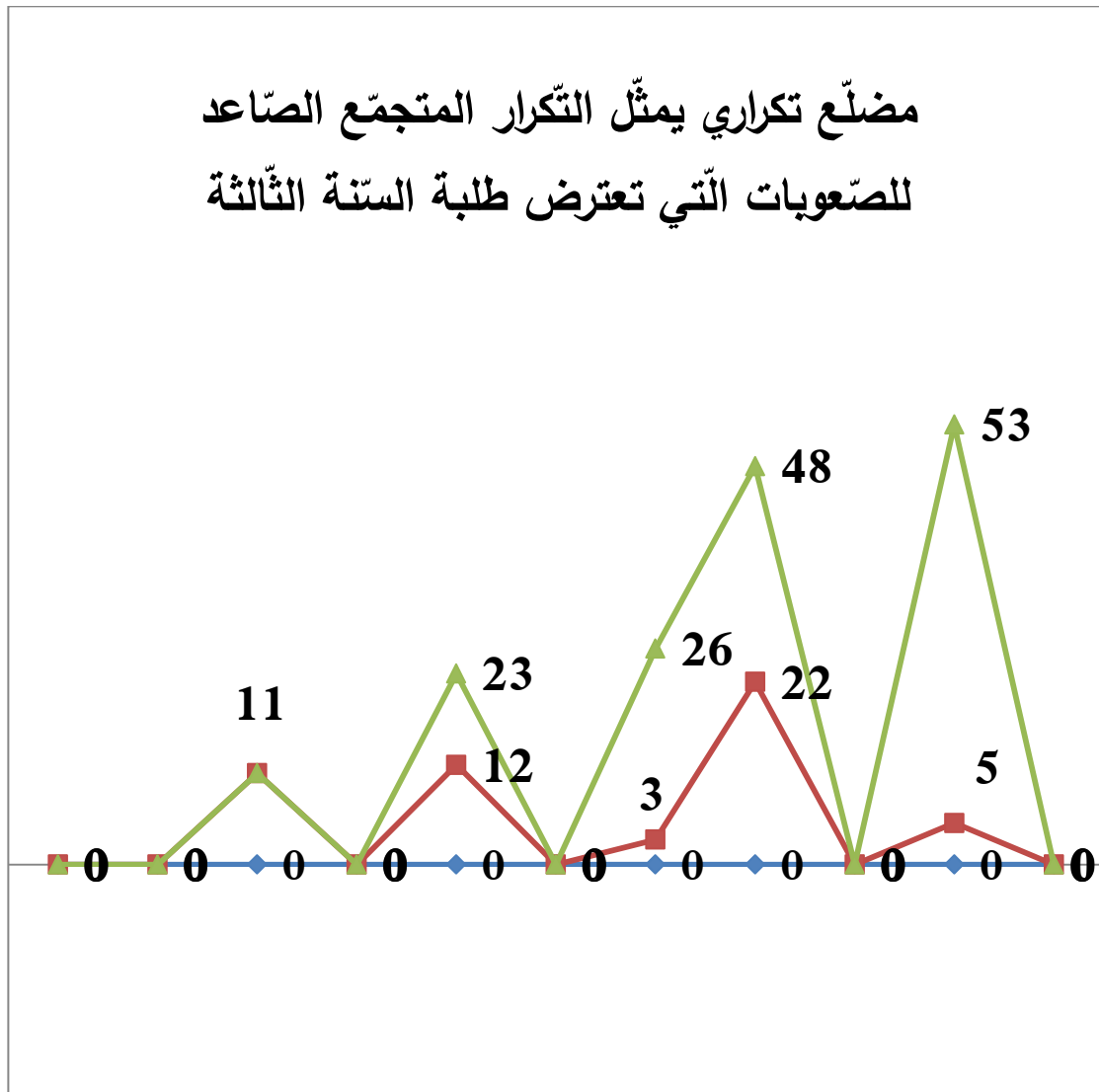
يتبيّن من الرّسم البياني أنّ أكبر قيمة في تكرار المتجمّع الصّاعد مثّلها العدد 15، وأنّ مجموع التّكرار في تكرار الأساتذة هو 15 أي؛ $(3+10+1+1)$ ، وأنّ أصغر قيمة مثّلت ب 3 الذي هو آخر عدد في التّكرار كما هو مبين في البيان.

❖ جدول الطلبة يبين التكرار المتجمّع الصّاعد والنّازل لصّعوبات التي يواجهها طلبة السّنة الثّالثة:

الصّعوبات	التّكرار (للطلّبة)	التّكرار المتجمّع الصّاعد	التّكرار المتجمّع النّازل
الطّرائق التقليديّة المعتمدة في التّدريس	11	11	53
اللّغة العربيّة معقّدة (صعوبة القواعد النحويّة)	12	23	42
عدم توفير الوسائل التعليميّة	3	26	30
عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة	22	48	27
رأي آخر	05	53	5

وانطلاقاً من الجدول أعلاه يمكننا أن نمثّل الأسباب التي يواجهها طلبة السّنة الثّالثة بمنحنيين بيانيين:

المنحنى رقم (1) :



ويظهر من خلال الرسم البياني أنّ مجموع تكرار الأساتذة، يمثلّه العدد 53 وهو أكبر قيمة مثله الخط الأخضر بعدد 53 والذي يمثل التكرار المتجمّع الصاعد، فالقيم كما هو موضحة في الشكل مرتبة ترتيباً تصاعدياً، فبعد عملية الجمع نحصل على:

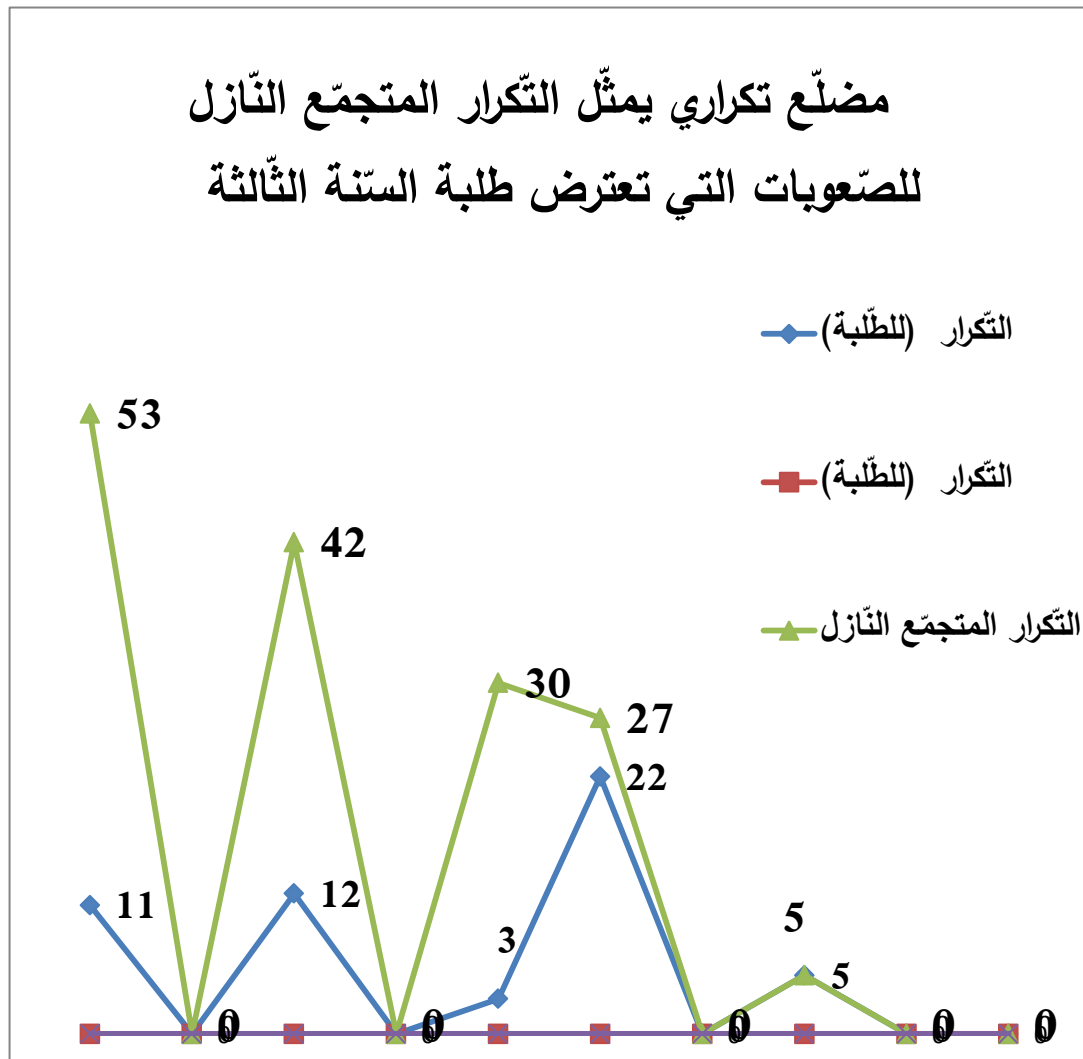
$$23 = 12 + 11 \bullet$$

$$26 = 3 + 23 \bullet$$

$$48 = 22 + 26 \bullet$$

$$53 = 5 + 48 \bullet$$

المنحنى رقم (2)



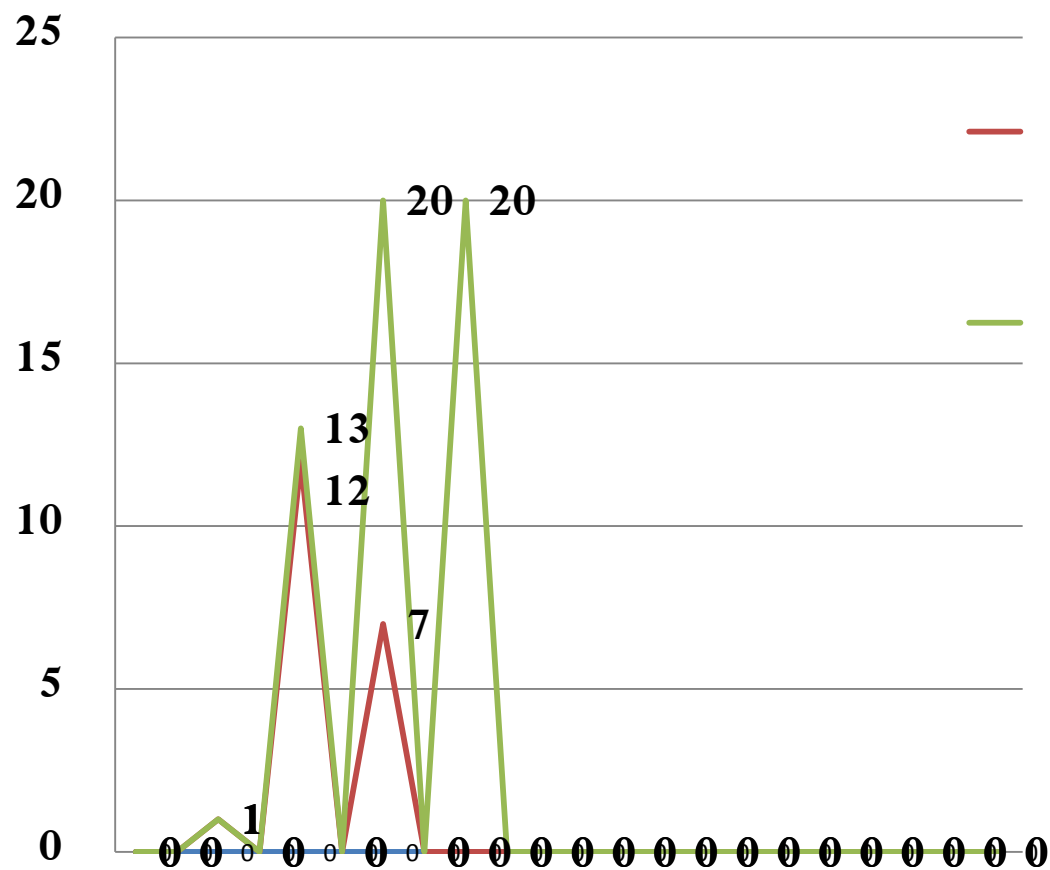
يتبيّن من خلال الرّسم البياني أنّ أكبر قيمة هي 53، وقد مثّلت باللّون الأخضر؛ أي التكرار المتجمّع النازل والذي كانت رتبته الأولى، في حين نجد مجموع التكرار عند الطلبة يساوي 53، أمّا عن آخر رتبة في التكرار، قد مثلها العدد 5 وهي القيمة الأخيرة في تكرار المتجمّع النازل.

✓ تقييم الأساتذة لمستوى طلبة السّنة الثالثة (شفويًا وكتابيًا): من خلال تقييم الأساتذة لطلبتهم توصّلنا إلى النّتايج التي تبين مستواهم، ولتحقيق ذلك نحسب التكرار المتجمّع الصّاعد والنّازل وهذا ما سيظهره الجدول الآتي:

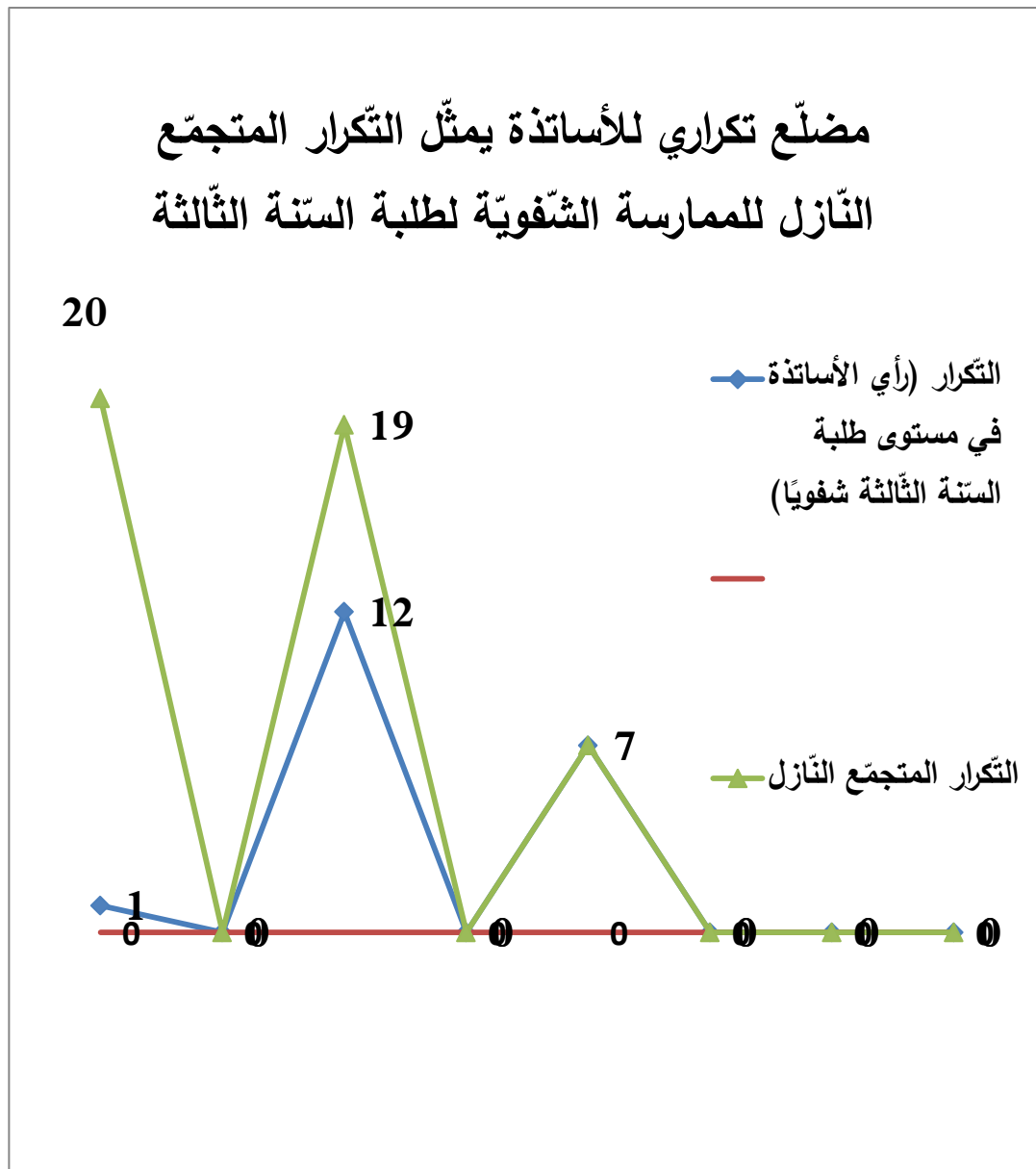
أ - شفويًا:

الإجابة	التكرار (رأي الأساتذة في مستوى طلبية السنة الثالثة شفويًا)	التكرار المتجمّع الصاعد	التكرار المتجمّع النازل
جيد	1	1	20
مقبول	12	13	19
ضعيف	7	20	7
ضعيف جدًا	00	20	00

مضلع تكراري للأساتذة يمثل التكرار المتجمع
الصاعد للممارسة الشفوية لطلبة السنة الثالثة



المنحنى رقم (2):



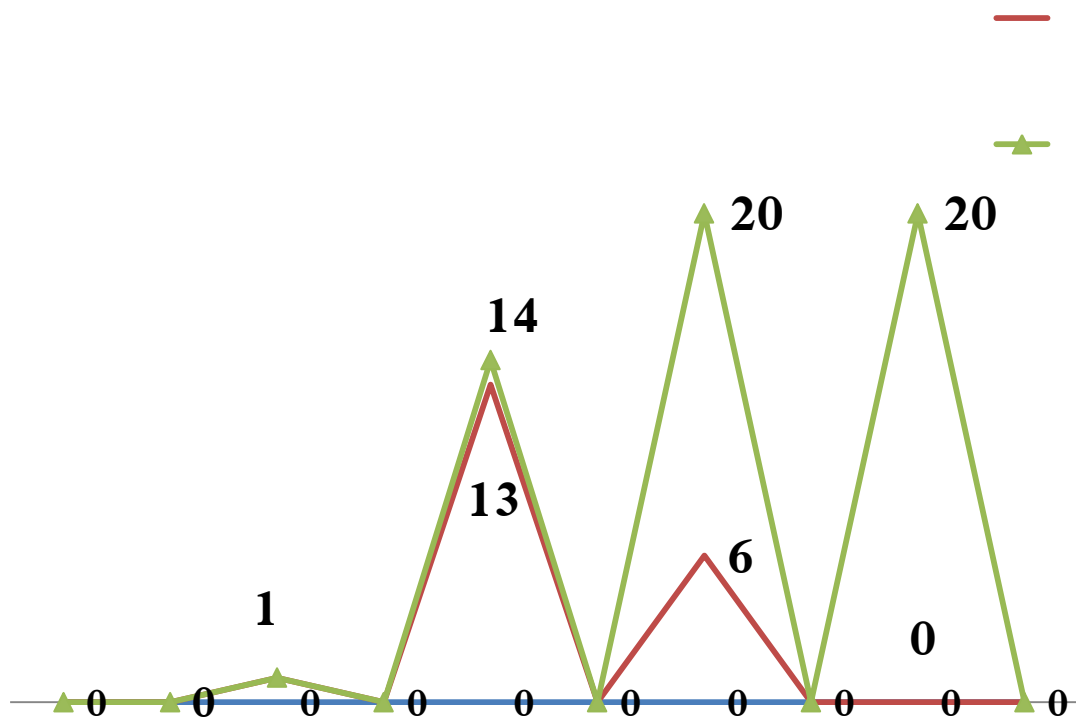
نستنتج من المنحنيين السابقين أنّ مجموع التكرار عند الأساتذة: $20 = 0 + 7 + 1 + 12$ وهي آخر قيمة وردت في التكرار المتجمّع الصاعد، في حين تأتي الأولى في تكرار المتجمّع النازل.

ب - كتابيًا:

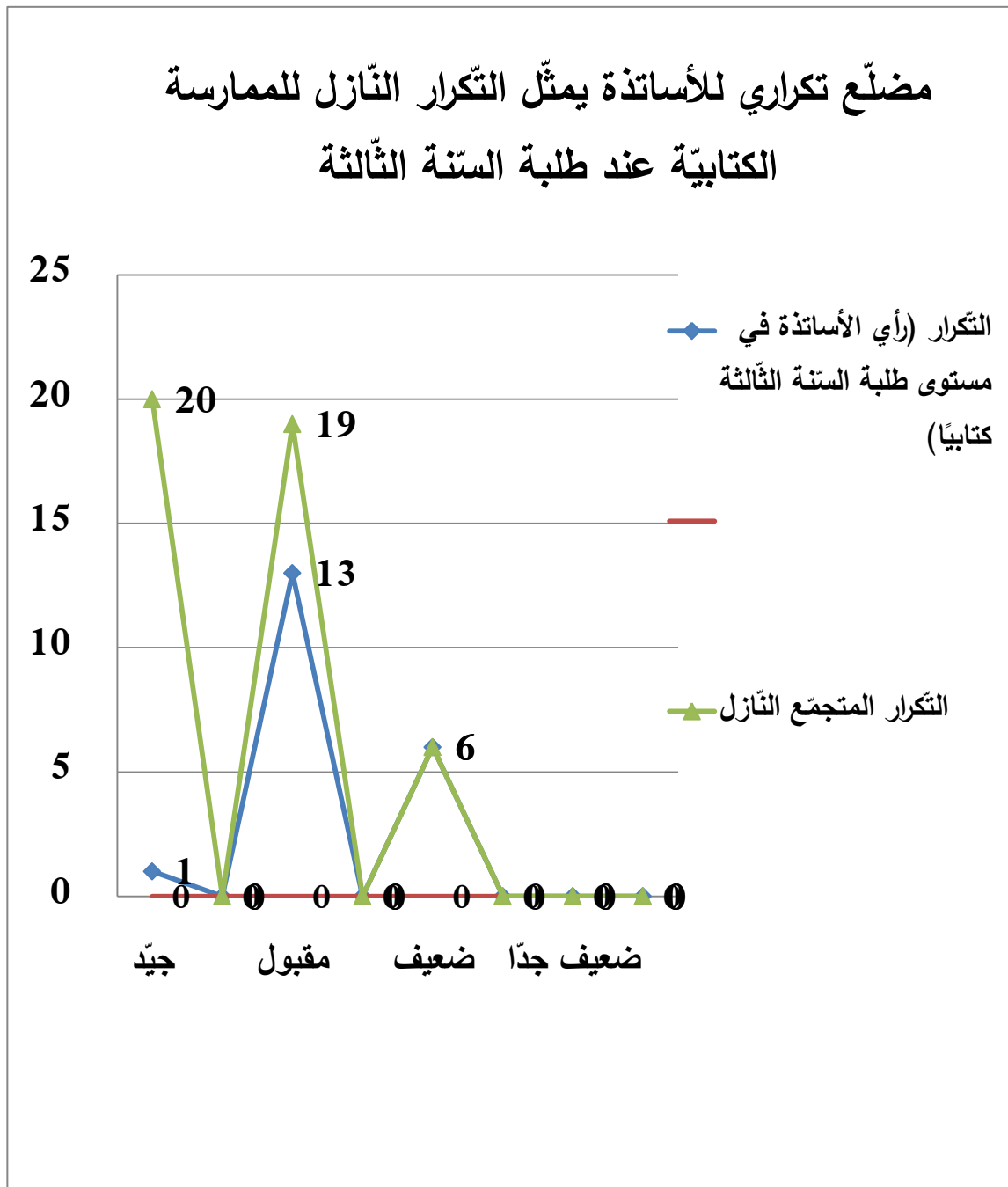
الإجابة	التكرار (رأي الأساتذة في مستوى طلبه السنة الثالثة كتابيًا)	التكرار المتجمّع الصاعد	التكرار المتجمّع النازل
جيد	1	1	20
مقبول	13	14	19
ضعيف	6	20	6
ضعيف جدًا	00	20	00

المنحنى رقم (1):

مضلع تكراري للأساتذة يمثل التكرار المتجمّع
الصاعد للممارسة الكتابية لطلبة السنة الثالثة



المنحنى رقم (2)



يتبين من خلال المنحنى (1) و (2) أنّ التكرار الأخير يمثلّه العدد 00 وهي القيمة الأخيرة التي ترد في تكرار المتجمّع النازل، أمّا مجموع التكرار (رؤية الأساتذة لمستوى طلبتهم) يمثلّه العدد 20 في حين نجد هذه القيمة تأتي الأخيرة في تكرار المتجمّع الصّاعد، والأولى في تكرار المتجمّع النّازل.

٧ جدول يبين رؤية الطالب لمستواه (شفوياً وكتابياً): من خلال الإحصائيات السابقة

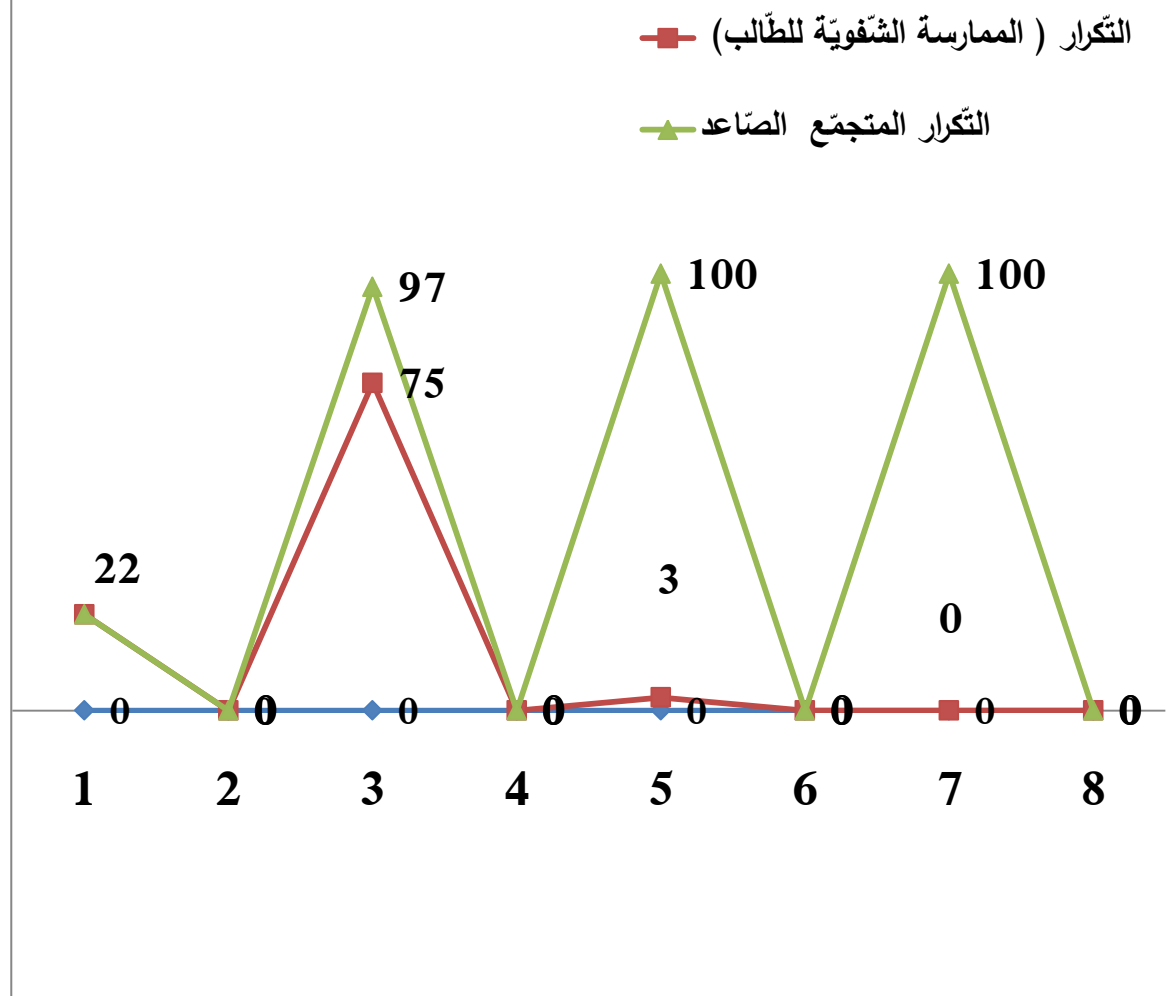
نحسب التكرار المتجمع الصاعد والنازل، وهذا ما سيكشفه الجدول الآتي:

أ - شفوياً:

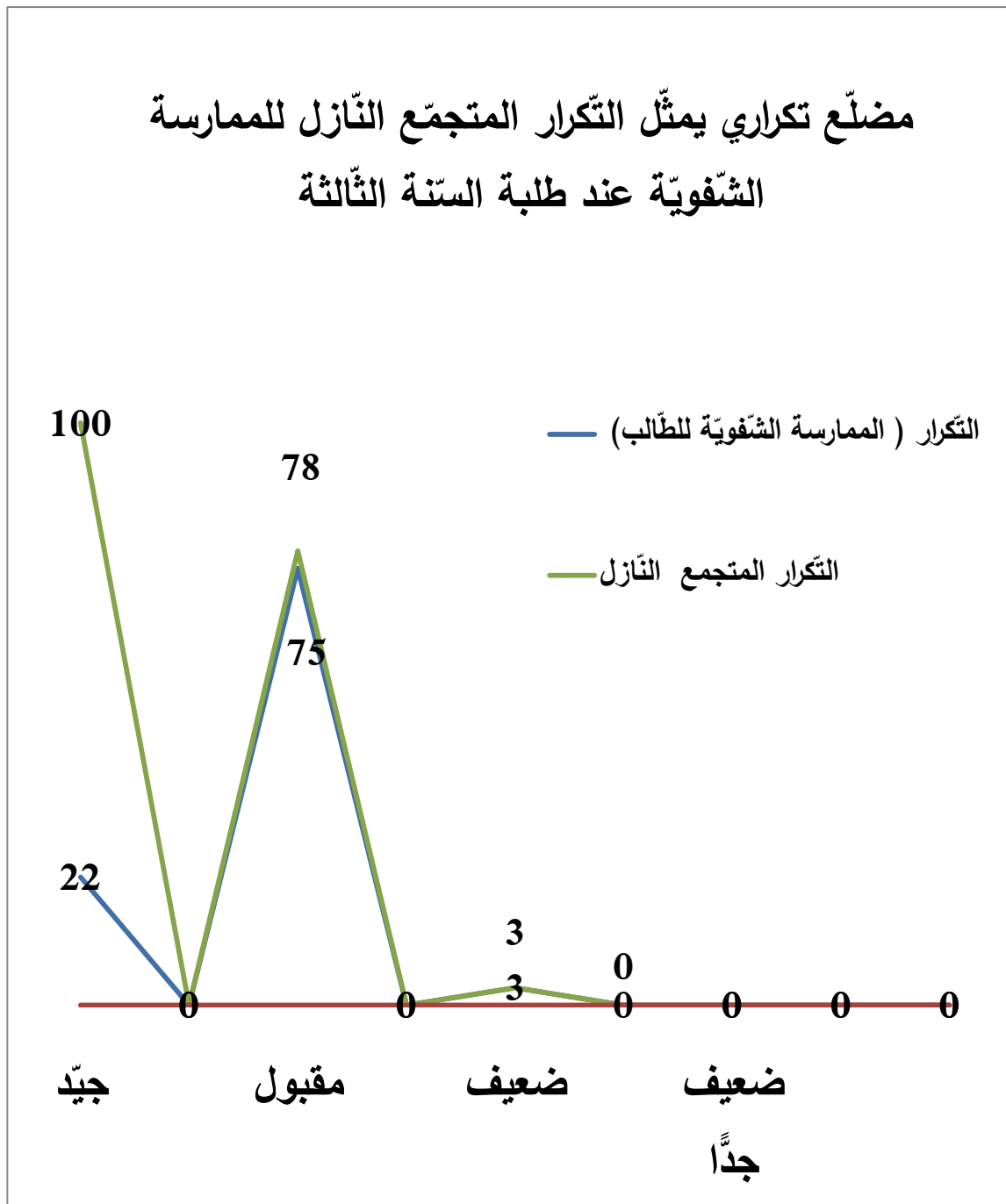
التكرار المتجمع النازل	التكرار المتجمع الصاعد	التكرار (الممارسة الشفوية للطالب)	التقييم
100	22	22	جيد
78	97	75	مقبول
3	100	3	ضعيف
00	100	00	ضعيف جداً

المنحنى رقم (1):

مضلع تكراري يمثل التكرار المتجمّع الصّاعد للممارسة
الشفويّة عند طلبة السّنة الثّالثة



المنحنى رقم (2):



نستنتج من خلال المنحنيين (1) و(2) أنّ مجموع تكرار (الممارسة الشفهية للطلبة) تساوي 100 وهذه القيمة تأتي الأولى في منحنى التكرار المتجمّع النازل، فبعد عملية الطرح نحصل على:

$$78=22-100 *$$

$$3=75-78 *$$

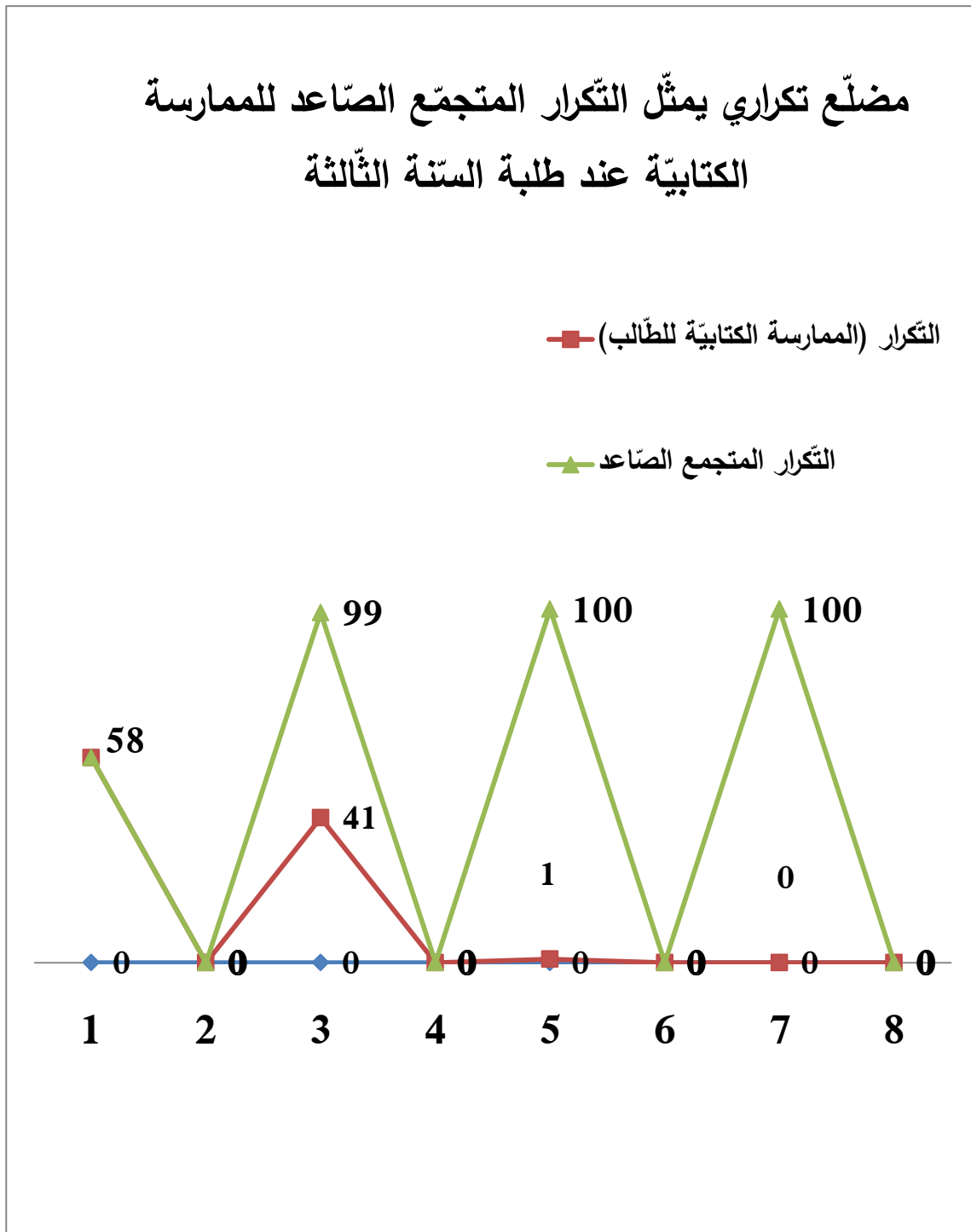
$$00=3-3^*(\text{قيم تمثل التكرار المتجمّع النازل})$$

في حين نرى أنّ العدد 22 قد ورد هو الأوّل في تكرار المتجمّع الصّاعد، بينما العدد الأخير في هذا التكرار، يأتي بقيمة مجموع التكرار للممارسة الشفهية للطالب.

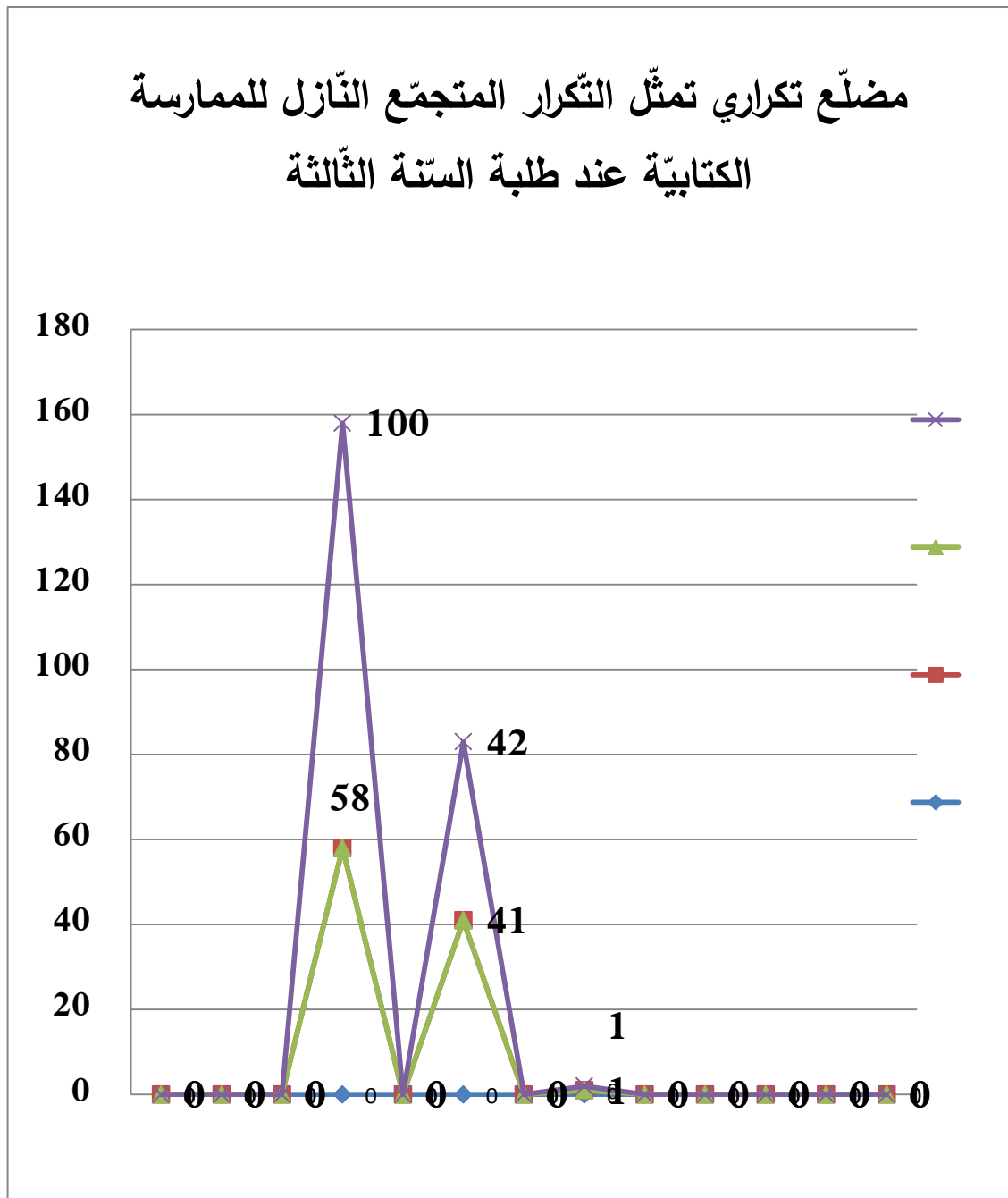
ب - كتابيا:

الإجابة	التكرار (الممارسة الكتابية للطالب)	التكرار المتجمّع الصّاعد	التكرار المتجمّع النازل
جيد	58	58	100
مقبول	41	99	42
ضعيف	1	100	1
ضعيف جدًا	00	100	00

المنحنى رقم (1):



المنحنى رقم (2):



ويتبين من المنحنى (1) و(2) أن التكرار الأول للممارسة الكتابية (رؤية الطالب لمستواه)، قد تكرر في التكرار المتجمع الصاعد بنفس القيمة؛ أي 58 واحتل أول مرتبة، وإذا قمنا بعملية الجمع نحصل على:

$$99 = 41 + 58 \bullet$$

$$100 = 1 + 99 \bullet$$

$$100 = 00 + 100 \bullet \text{ (هي قيم تمثل التكرار المتجمع الصاعد).}$$

➤ ملاحظة: 58، 41، 1، 00 (هي قيم تمثل قيم للتكرار).

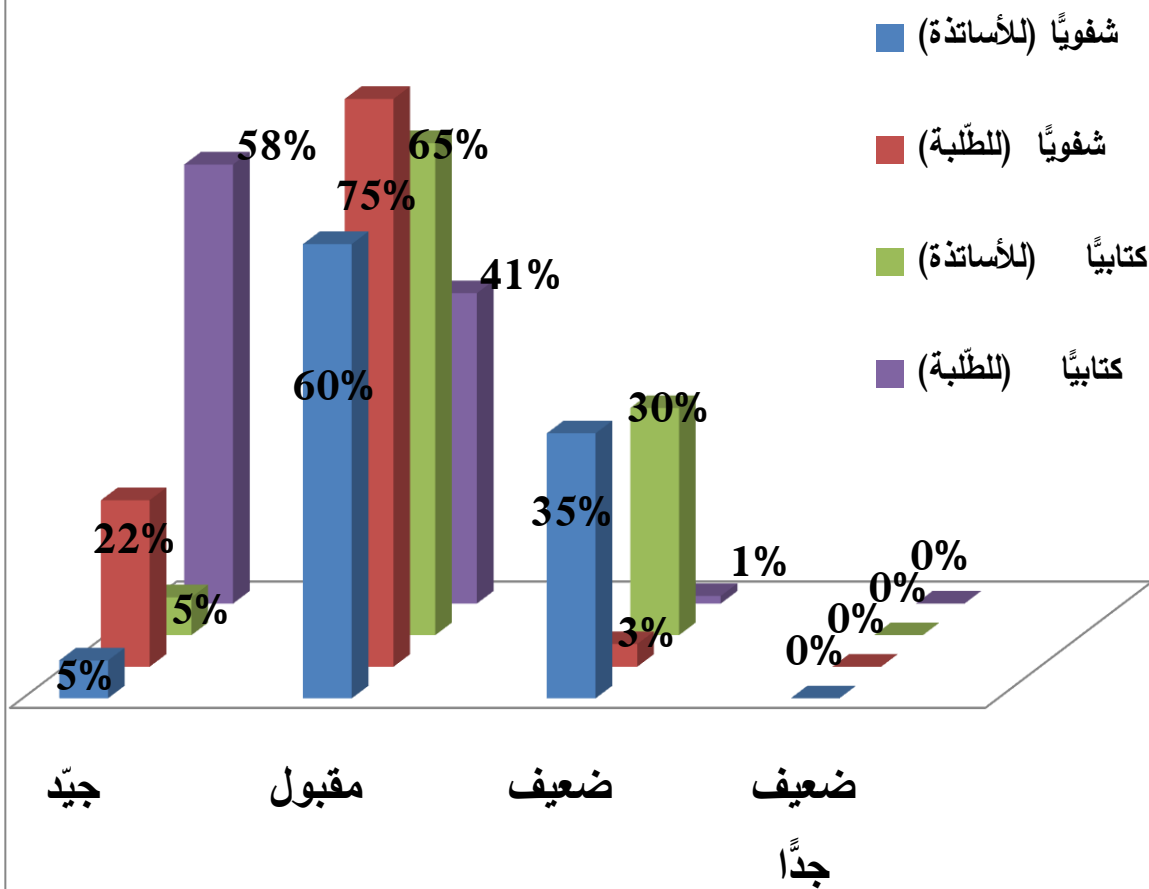
أما العدد 100 فيمثل مجموع التكرار (رؤية الطالب لمستواه)، وهي القيمة التي تظهر الأولى في التكرار المتجمع النازل، وتمثل آخر قيمة في تكرار المتجمع الصاعد.

❖ المقارنة بين نتائج الأساتذة ونتائج الطلبة حول الممارسة الشفوية والممارسة الكتابية:

المقارنة	شفوياً (للأساتذة)	شفوياً (للطلبة)	كتابياً (للأساتذة)	كتابياً (للطلبة)
جيد	%5	%22	%5	%58
مقبول	%60	%75	%65	%41
ضعيف	%35	%3	%30	%1
ضعيف جداً	%00	%00	%00	%00
مج	%100	%100	%100	%100

ويمكن أن نمثل ذلك بالمنحنى البياني الآتي:

أعمدة بيانية تمثل المقارنة بين نتائج الأساتذة ونتائج الطلبة حول الممارسة الشفوية والممارسة الكتابية



وانطلاقاً من الرّسم البياني يتبيّن لنا أنّ الأساتذة الذين لاحظوا بأنّ طلبتهم يملكون مستوى جيّداً، قدرت نسبتهم 5%، أمّا تقييم الطّلبة لمستواهم فقد وجدنا 22% منهم أقرّوا بهذا المستوى، وهناك فئة أخرى من الأساتذة كانت إجابتهم، بأنّ مستوى طلبتهم مستوى مقبول، وقد بلغت نسبتهم 60%، مقارنة بالطلّبة؛ إذ قدرت نسبتهم بـ 75%، وهناك بعض الأساتذة رأوا الضّعف في مستوى طلبتهم، وقد قدرت نسبتهم بـ 35%، في حين يوجد طالب واحد أحسّ أيضاً بضعف في المستوى، ونسبته 3% من مجموع أفراد عيّنة الدّراسة (هذا من حيث الممارسة الشّفويّة)، أمّا في ما يخصّ الممارسة الكتابيّة فيظهر لنا أنّ الأساتذة الذين صرّحوا بأنّ مستوى طلبتهم جيّد في الكتابي، بلغت نسبتهم 5%، والتي يقابل نسبة 58% للطلّبة، أمّا عن المستوى المقبول فنلمس نسبة لا بأس بها من الأساتذة الذين صرّحوا بذلك؛ بحيث قدرت بـ 65%، والتي تقابلها نسبة 41% للطلّبة، أمّا من كان مستوى طلبته ضعيفاً في الكتابي فقد قدر بنسبة 30% للأساتذة، و1% بالنسبة للطلّبة، ولم نسجل أيّ أستاذ أو طالب قال بأنّ المستوى ضعيف جدّاً في الكتابي أو في الشّفوي، ومرورا من هذه النّتائج نستنتج أنّ الممارسة الكتابيّة عند طلبة السّنة الثّالثة أفضل من الممارسة الشّفويّة.

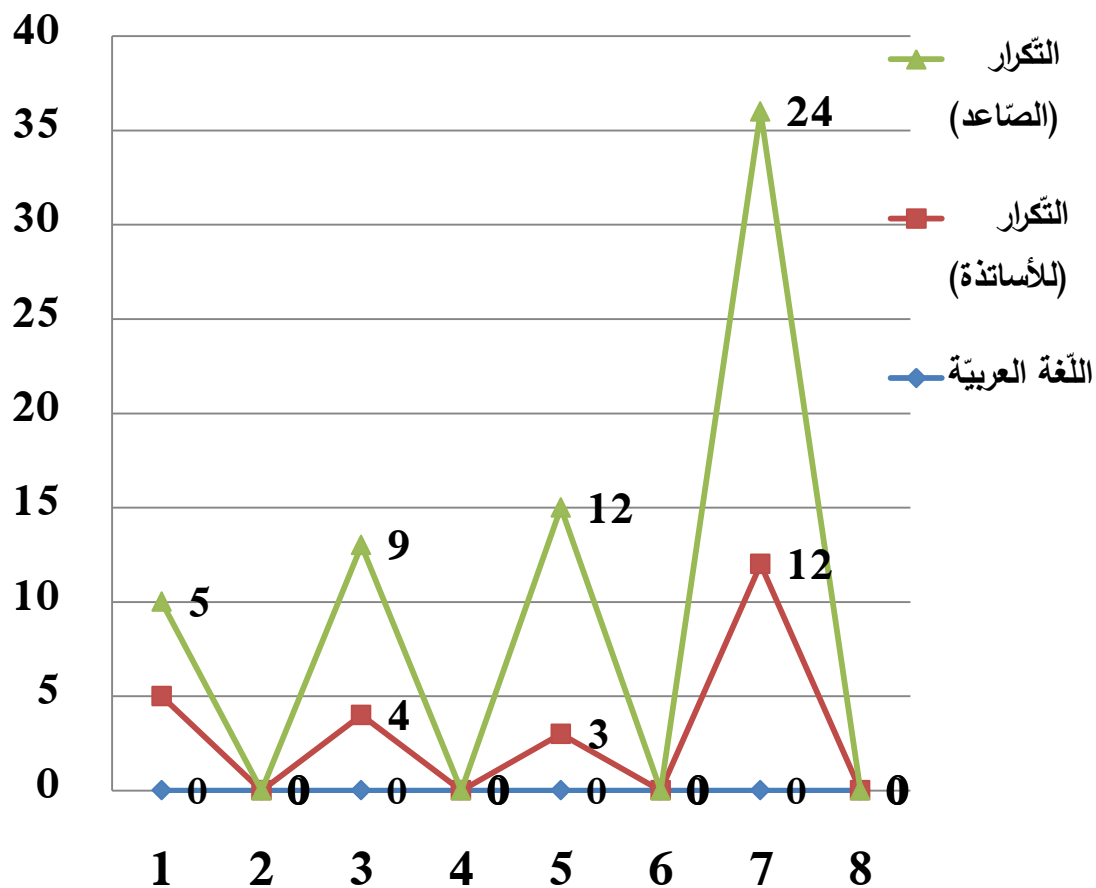
* ماذا تمثل لديكم اللغة العربية؟:

اللغة العربية	التكرار (للأساتذة)	التكرار (الصاعد)	التكرار (النازل)
لغة وطنية، رسمية	5	5	24
لغة القرآن	4	9	19
لغة التدريس	3	12	15
تعليقات عامة	12	24	12

وانطلاقاً من هذه النتائج، يمكننا أن نمثل ذلك بمنحنيين بيانيين:

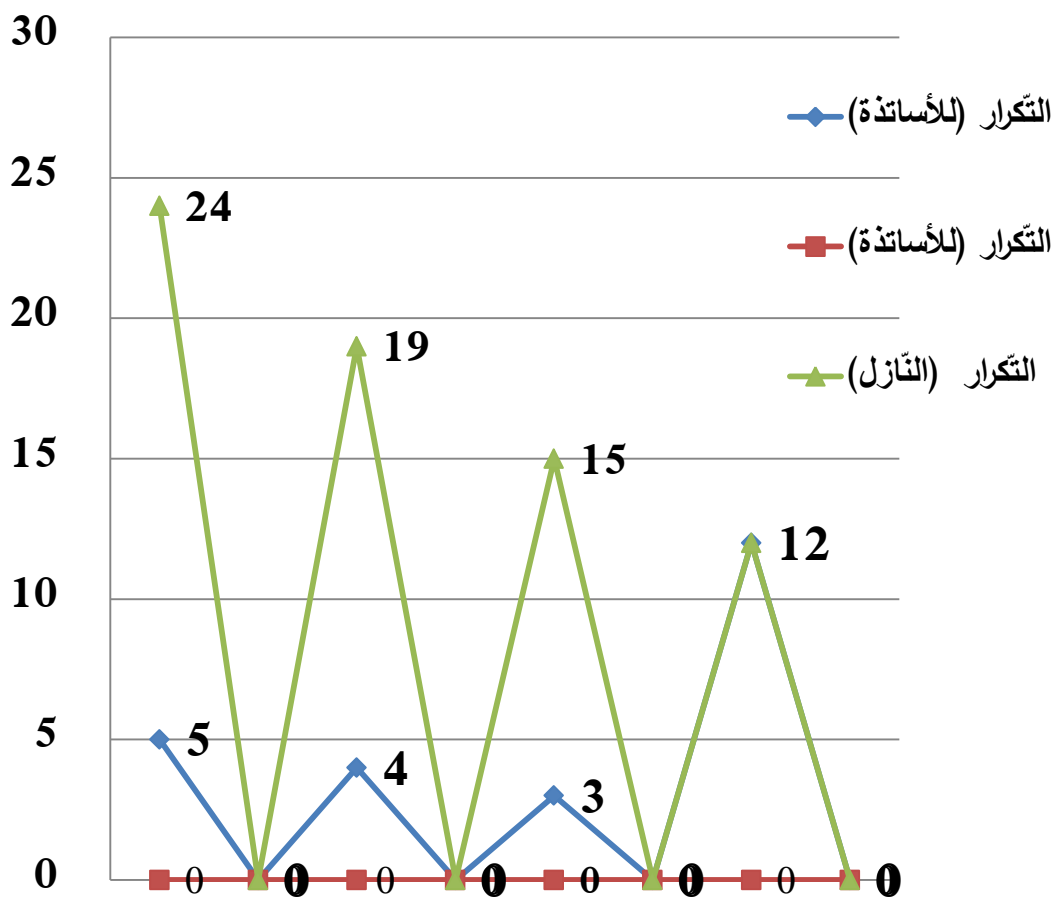
المنحنى رقم (1):

مضلع تكراري يمثل التكرار المتجمّع الصاعد لآراء الأساتذة حول اللغة العربية



المنحنى رقم (2):

مضلع تكراري يمثل التكرار المتجمّع النازل لآراء الأساتذة حول اللغة العربية



تعليقات عامة لغة التدريس لغة القرآن لغة وطنية، رسمية

نستنتج من المنحنى (1) و(2) أن مجموع تكرار الأساتذة هو: $24=12+3+4+5$
وهذه القيمة تمثل آخر قيمة في تكرار المتجمّع الصّاعد، وتأتي أول قيمة في تكرار المتجمّع
النّازل، وبعد عمليّة الطّرح نحصل على:

• $19=5-24$

• $15=4-19$

• $12=3-15$

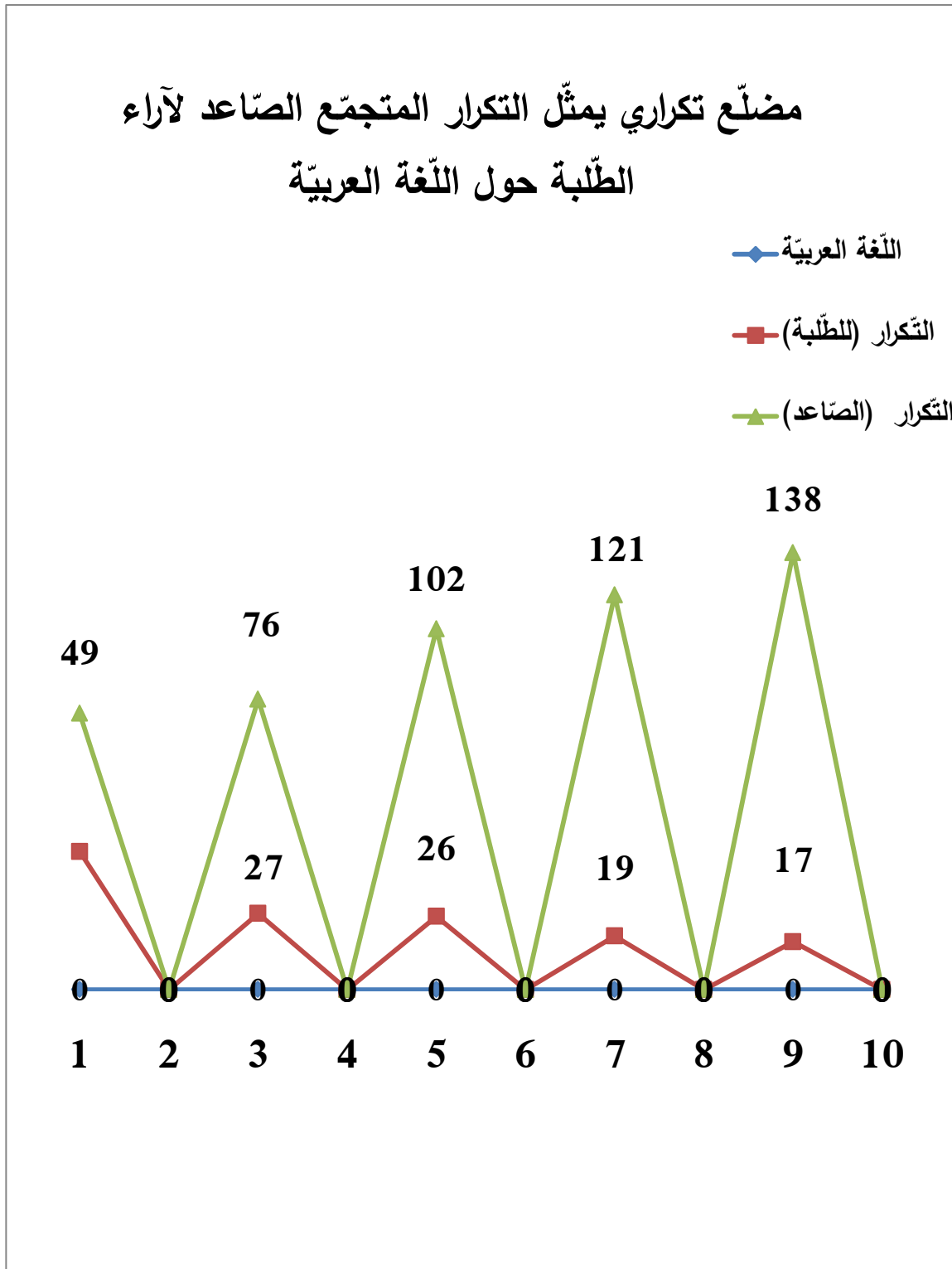
• $00=12-12$ (قيم التّكرار المتجمّع النّازل).

* ماذا تمثل لديكم اللّغة العربيّة؟:

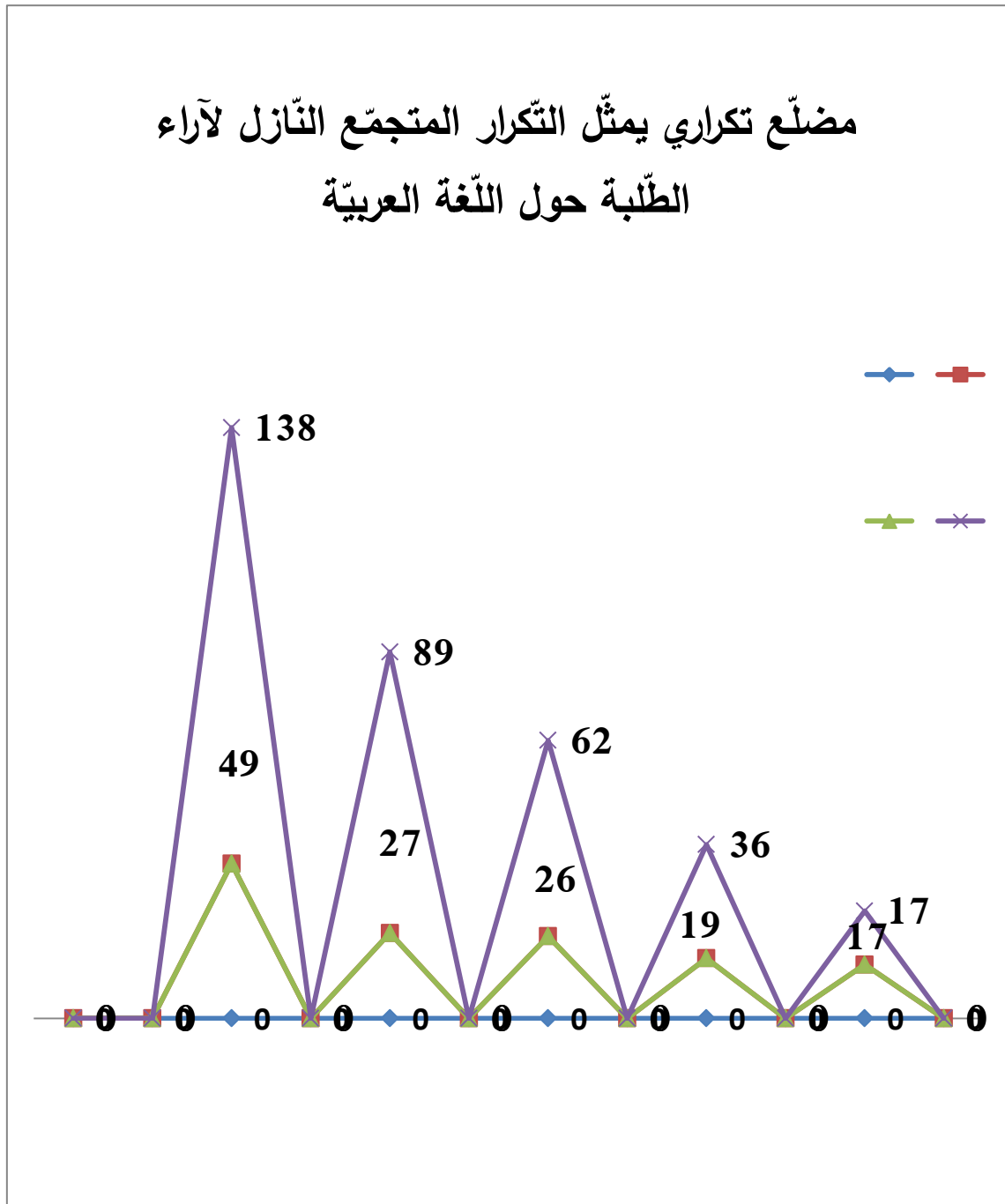
اللّغة العربيّة	التّكرار (للطلّبة)	التّكرار (الصّاعد)	التّكرار (النّازل)
لغة القرآن	49	49	138
تعليقات عامة	27	76	89
لغة التّدريس	26	102	62
لغة وطنيّة، رسميّة	19	121	36
دون إجابة	17	138	17

وانطلاقاً من هذه النتائج سنمثّل ذلك بمنحنيين بيانيين:

المنحنى رقم (1):



المنحنى رقم (2):



وبتبيّن من خلال المنحنيات البيانيّة، أنّ اللّغة العربيّة في رأي الأساتذة، ورأي الطّلبة هي: لغة وطنيّة، رسميّة، لغة القرآن، لغة التدريس، وهناك مجموعة من الأساتذة والطلّبة قدّموا آراء كثيرة، قد أدرجت في التّعليقات العامّة، وفي ما يخصّ النّتيجة الّتي توصلنا إليها

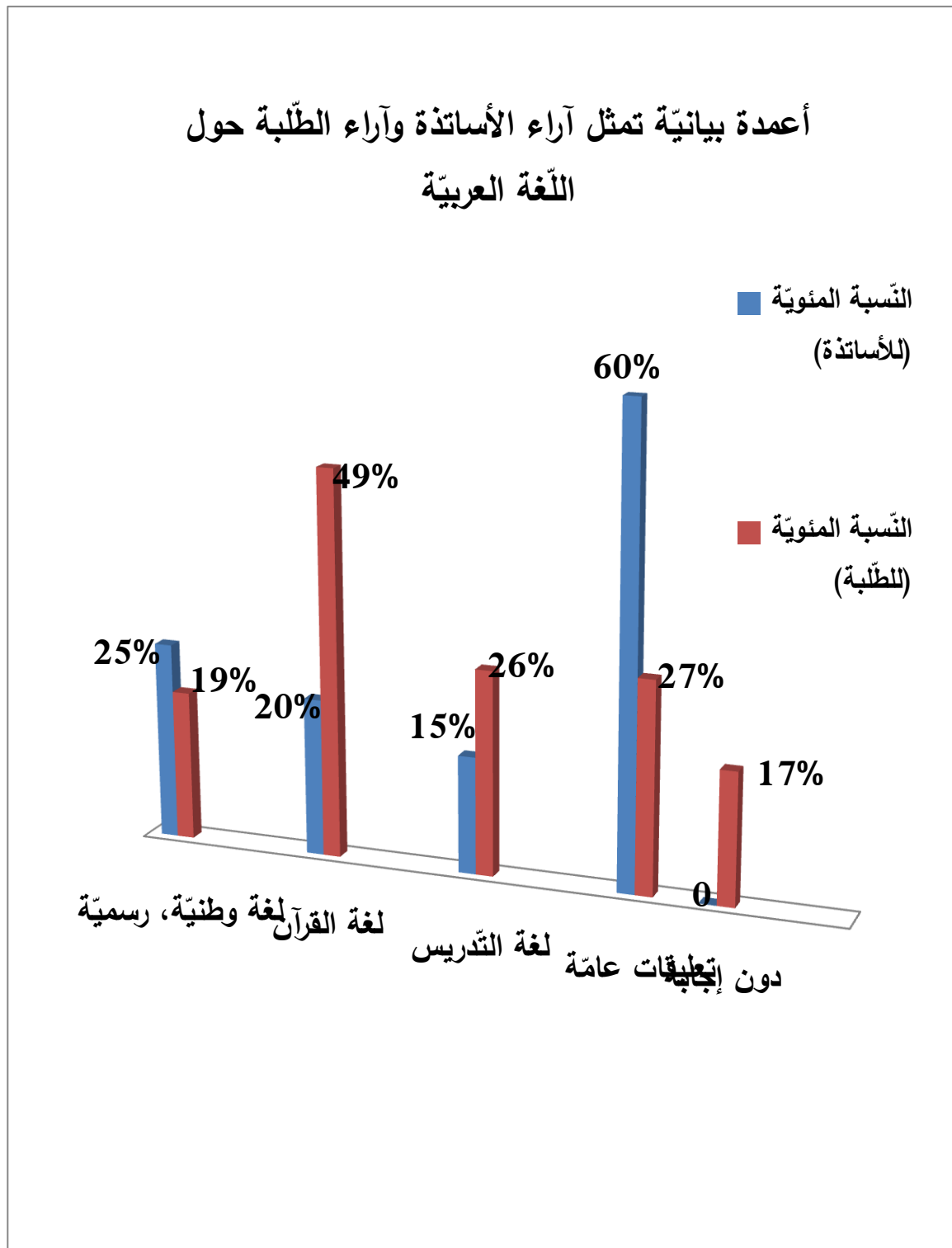
في الترتيب التصاعدي والتنازلي هو أن مجموع التكرار يمثل آخر عدد في التكرار المتجمع الصاعد، ويأتي أول عدد في التكرار المتجمع النازل، أما القيمة الأخيرة للتكرار المطلق تمثلها آخر قيمة في التكرار المتجمع النازل، وأول عدد للتكرار المطلق هو نفسه مع القيمة الأولى في التكرار المتجمع الصاعد.

❖ المقارنة بين آراء الأساتذة وآراء الطلبة حول اللغة العربية:

اللغة العربية	النسبة المئوية (للأساتذة)	النسبة المئوية (للطلبة)
لغة وطنية رسمية	%25	%19
لغة القرآن	%20	%49
لغة التدريس	%15	%26
تعليقات عامة	%60	%27
دون إجابة	/	%17

وانطلاقاً من الجدول أعلاه، سنمثل هذه الآراء المقترحة من طرف الأساتذة والطلبة

بأعمدة بيانية وهذا ما سيوضحه الرسم البياني الآتي:



يتبين من خلال الرسم البياني نسبة الأساتذة، ونسبة الطلبة الذين قدّموا آراء حول اللغة العربية فهناك البعض من يرى أنّ هذه اللغة لغة وطنية، رسمية؛ فقد وصلت نسبتهم 25% بالنسبة للأساتذة، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين أقرّوا بذلك 19%، أمّا في ما يتعلّق بلغة القرآن؛ فقد قدّرت نسبة الأساتذة 20%، والطلّبة 49%؛ أي أنّها لغة "مقدّسة" في نظرهم، بينما احتلت لغة التدريس نسبة 15% للأساتذة، و26% بالنسبة للطلّبة، وهناك مجموعة أخرى من الأساتذة والطلّبة اقترحوا آراء أخرى تمثّلت في التعليقات العامة؛ بحيث وصلت نسبتهم 60% للأساتذة، و27% للطلّبة، وتأتي في الأخير نسبة الطلبة الذين لم يجيبوا عن هذا السؤال، إذ قدّرت نسبتهم بـ 17%.

خاتمة

بعد الدّراسة الميدانيّة لهذا البحث الموسوم ب: ممارسة اللّغة العربيّة عند طلبة السّنة الثالثة (ل.م.د) بقسم اللّغة العربيّة وآدابها، حيث تمّ فيه توزيع استبانتيّن الأولى على الطّلبة والثانيّة على الأساتذة لمعرفة مدى ممارسة الطّلبة للّغة العربيّة، كما وقفنا عند أهمّ العوامل المتحكّمة والعوامل غير المتحكّمة في ممارسة هذه اللّغة ، وقد توصلنا من خلال البحث هذا إلى جملة من النّتائج:

- اختلاف في ترجمة مصطلح الأمن اللّسانيّ، فهناك من قام بترجمة مصطلح La sécurité langagière يقابلها الأمن اللّغوي، وهناك من قام بترجمة مصطلح La sécurité linguistique يقابلها الأمن اللّسانيّ، فالمحدثون يفضّلون استعمال مصطلح الأمن اللّغوي، والمعاصرون يفضّلون استعمال الأمن اللّسانيّ.

- إنّ الأمن اللّغويّ هو أمن لساني يتطلّب المستوى الفصيح؛ أي (المستوى المعيار)؛ وقد اتّضح من خلال آراء الطّلبة -السّؤال المفتوح- أنّهم أحسّوا بعدم الأمن اللّغوي كقولهم "أحيانا أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن فكري، والسبب في ذلك الارتباك"، أو كقولهم "أستعمل الدارجة لإيصال الفكرة"، فالمتكلّم الذي يحسّ بأمن لغوي يكون متمكّنا من فصاحة اللّغة، وقادرا على التّعبير بسهولة، ومثل هذه الحالة تكون مناقضة لظاهرة اللاأمن اللّغوي.

- اختلاف في ترجمة مصطلح الهابيتوس *habitus*، نذكر بعض منها: النّطبع، العقليّة، الملكة، الاستعداد، السّجيّة..... وهي ترجمات تختلف من حيث لفظها، ولكنّها تتفق على معنى واحد، والتي تعني جُلّ الاستعدادات التي يكتسبها الفرد من حيث هو عضو في المجتمع؛ فهو بذلك لا يتطلّب الشّروط الدّائيّة وحدها، بل يتطلّب شروطاً أخرى موضوعيّة، كونه يقوم باستظهار ماهو داخلي و ماهو خارجي؛ أي (قراءة النّفس والعالم).

- يشترط في الهابيتوس أن تكون لديه علاقة مع الحقل الذي تتمّ فيه هذه الممارسات، فالطّلبة يمارسون اللّغة العربيّة الفصيحة في قاعة الدّرس؛ بدليل أنّه قد وصل

عدهم 95%؛ أي يملكون في ذلك علاقة تربطهم بالمجال أو الحقل التعليمي وهذا ما أثبتته المعادلة الآتية:

$$\text{هابيتوس} + \text{الحقل} = \text{رأسمال}$$

- إن العوامل المتحكمّة في ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة عند طلبة السّنة الثالثة، ترتبط بعوامل أهمّها: القدسيّة "القرآن"، والتّدرّيس... فمنهم من رأى أنّها تحمل رأسمال دينيٍّ أو قيميٍّ؛ كقولهم "أريد اللّغة العربيّة لأنني أحبها وهي لغة كتاب الله"، "...راقية، جميلة، إعجازية"، "...اللّغة الأروع بين اللّغات..."، "تشوقي ورغبتني وعشقي وأمنيّتي"، ومنهم من رأى أنّها تحمل رأسمال رمزيٍّ؛ كقولهم "...منبع معرفتي وهي أمل عملي"، "أرغب في ممارسة اللّغة العربيّة كونها تعلمتها منذ الصّغر، ألفها منذ زمن بعيد، ولدي تطلّعات مستقبلية"، وهناك فئة أخرى ربطتها بالتّخصص؛ كقولها "مجال تخصصي"، في حين هناك مجموعة أخرى من الطّلبة ذكرت عوامل تمثّلت في عدم ممارسة اللّغة العربيّة كقولهم "...اعتدت استعمال اللّغة الأمازيغية، والدّارجة"، "...أجد صعوبات في التحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة".

- بيّنت الدّراسة أنّ نسبة التّدخلات اللّغويّة، قد وصلت إلى 61%؛ بحيث تتدخّل العربيّة الدّارجة بنسبة 27%، والمازيغيّة "القبائليّة" 28%، واللّغة الفرنسيّة بنسبة 15% والمزج أو الخلط اللّغوي بنسبة 13%، فالطّلبة يمزجون بين اللّغات بدليل أنّهم لا يجدون ألفاظاً ليعبروا بها عن أفكارهم، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّهم لا يملكون أمناً لغويّاً.

- نذكر من بين الصّعوبات الّتي تواجه طلبة السّنة الثالثة، عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة؛ إذ يعتبر العامل الأوّل، في رأي الأساتذة ورأي الطّلبة، وهو من أهمّ

الأسباب التي تؤدي إلى غياب الممارسة اللغوية، وهذا ما توصل إليه بيير بورديو وأثبتته بالقانون الآتي:

$$\text{الممارسة} = (\text{الهابيتوس} \times \text{رأس مال}) + \text{المجال}$$

- الحقل الاجتماعي الكبير يتكوّن من عدّة حقول منها: الحقل السياسي، والحقل التعليمي، والحقل الفني..... وكل حقل من هذه الحقول تكون متميزة عن غيرها من الحقول.

- للرأسمال أنواع منها: الرأسمال الاقتصادي، الرأسمال الثقافي، الرأسمال الاجتماعي، الرأسمال القيمي أو الديني، الرأسمال الرمزي، وهذا الأخير له علاقة مع مختلف الحقول نأخذ على سبيل المثال صيغة القانون الآتي:

$$\text{هابيتوس} + \text{رأس مال اجتماعي وثقافي} = \text{رأس مال رمزي}$$

- توصلنا من خلال آراء الطلبة حول نسبة اهتمام طلبة المعهد باللغة العربية إلى أنّ هناك فئة من الطلبة كانت إجاباتهم إيجابية، قد وصلت نسبتهم 35%؛ أي أنّها تمارس في نظرهم، في حين هناك فئة أخرى كانت إجاباتهم سلبية قدرت 65%؛ أي أنّهم رأوا عكس ذلك، فالممارسة اللغوية لا تتم في حقل واحد كحقل التعليم مثلاً، وإبعادها عن الطبقات الاجتماعية؛ فهي تتطلب الوضع الذي يحتله الفرد في الحقل الاجتماعي الكبير، والحقل الذي تحدث فيه، وهذا ما أثبتته بيير بورديو بالقانون السابق.

- إنَّ اهتمام طلبة المعهد بممارسة اللّغة العربيّة -حسب آراء طلبة السّنة الثّالثة- يعود إلى عوامل تمثّلت في عوامل داخلية؛ كقولهم ("لأنّها من اختصاصهم"، "لغة المعهد"، "بما أنّهم طلبة في معهد اللّغة العربيّة وآدابها فهذه رغبتهم")، وعوامل أخرى خارجيّة؛ كقولهم ("لأنّها لغة القرآن"، "عن طريق الدفاع عنها والتحدّث بها"، "لأنّها اللّغة الرسميّة فيجب على كل طالب الاهتمام بها"، "من أجل تجسيد اللّغة العربيّة")، وهناك مجموعة أخرى من الطّلبة رأت عكس ذلك، ومن بين العوامل التي اقترحوها منها: عامل الصّعوبة؛ كقولهم ("لأنّ اللّغة العربيّة صعبة")، وعامل آخر يكمن في العامل التّاريخي الذي هو نتيجة للعامل التّفسي.

- إنّ النّتائج التي توصلنا إليها كشفت أنّ اللّغة التي يرغب الطّالب في ممارستها هي اللّغة العربيّة بنسبة 45%، وتليها اللّغة الفرنسيّة والإنكليزيّة بنسب قدرت بـ 27% و 24%، وبعدها اللّغة المازيغيّة (القبائليّة) بنسبة 12%، في حين هناك من يرغب في ممارسة جميع اللّغات وبنسبة قدرت بـ 8%، ويعود ميل الطّلبة إلى ممارسة اللّغة المازيغيّة "القبائليّة" كونها تحمل رأسمال ثقافي؛ إذ تمثّل "لغة الأم" والدّليل على ذلك "...اللّغة السهلة والمتقنة أكثر"، ".....كبرت بها ولغة أجدادي"، "أميل إليها كثيراً"، أمّا من كان ميلهم إلى اللّغات الأجنبيّة، فحجتهم في ذلك ".... الأكثر استعمالاً مع التّكنولوجيا".

- إنّ العالم المتقدّم بوسائله المتطوّرة نجح في تحقيق أهدافه؛ فهو بذلك لم يجعل من الاستهلاك جانباً اقتصادياً فقط، بل تعدى ذلك ليشمل الجانب الاجتماعي؛ لأنّ الإنتاج يقتصر على فئة معيّنة، أمّا الاستهلاك فإنّه يخصّ العامّة، فالتكنولوجيا على سبيل المثال سيف ذو حدّين، إذا عرف الممارس استعمالها عادة عليه بالفائدة والعكس يصحّ.

- توصلنا من خلال مقارنة النّتائج بين الأساتذة والطّلبة حول اللّغة التي تستعمل أثناء المطالعة اتّضح أنّ اللّغة العربيّة تستعمل في المرتبة الأولى، وتليها اللّغة الفرنسيّة وبعدها اللّغة المازيغيّة (القبائليّة).

- التكرار الصّاعد للغة المطالعة باللّغة العربيّة عند الأساتذة تمثله القيمة 18 والتكرار النّازل تمثله القيمة 25.
- التكرار الصّاعد للغة المطالعة باللّغة العربيّة عند الطّلبة يمثلّه العدد 86 والتكرار النّازل يمثلّه العدد 121.
- مجموع تكرار الأساتذة أو الطّلبة هو أوّل قيمة في التكرار المتجمّع النّازل وآخر قيمة في التكرار المتجمّع الصّاعد.
- القيمة الأولى في التكرار المطلق هي نفسها مع القيمة الأولى التي ترد في التكرار المتجمّع الصّاعد، وآخر قيمة للتكرار المطلق تمثلّها آخر قيمة في التكرار المتجمّع النّازل.
- إنّ اللّغة العربيّة في نظر الأساتذة والطّلبة هي لغة القرآن، لغة التّدريس، لغة وطنيّة، رسميّة، وهناك آراء أخرى مقترحة، قد أدرجت في التّعليقات العامّة.
- إنّ النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال المقارنة بين آراء الأساتذة وآراء الطّلبة كشفت أنّ الممارسة الكتابيّة أفضل من الممارسة الشّفويّة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم، رواية ورش.

- رويول، آن؛ موشلار، جاك (2003). التداولية اليوم علم جديد في التواصل. تر. سيف الدين دغفوس. محمد الشيباني. مرا. لطيف زيتوني. المنظمة العربية للترجمة. بيروت - لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- مرسل، محمد (1989). دروس في المنطق الاستدلالي الرمزي. المغرب: دار توبقال للنشر
- العزاوي، أبو بكر (2014). اللغة والمنطق - مدخل نظري. الرباط: طوب بريس
- مرسل، محمد (1989). دروس في المنطق الاستدلالي الرمزي. المغرب: دار توبقال للنشر
- مرسل، محمد (1989). دروس في المنطق الاستدلالي الرمزي. المغرب: دار توبقال للنشر
- العزاوي، أبو بكر (2014). اللغة والمنطق - مدخل نظري. الرباط: طوب بريس
- مرسل، محمد (1989). دروس في المنطق الاستدلالي الرمزي. المغرب: دار توبقال للنشر
- مرسل، محمد (1989). دروس في المنطق الاستدلالي الرمزي. المغرب: دار توبقال للنشر
- رويول، آن؛ موشلار، جاك (2003). التداولية اليوم علم جديد في التواصل. تر. سيف الدين دغفوس. محمد الشيباني. مرا. لطيف زيتوني. المنظمة العربية للترجمة. بيروت - لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- علوي، حافظ إسماعيلي (2014). التداوليات، علم استعمال اللغة. إريد-الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الراجحي، عبده (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- الراجحي، عبده (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- الباهي، حسان (2015). اللغة والمنطق، بحث في المفارقات. الرباط: دار الأمان.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الراجحي، عبده (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- وافي، علي عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. القاهرة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع
- وافي، علي عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. القاهرة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- خوالده، أكرم صالح محمود(2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الراجحي، عبده(1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- حركات، مصطفى(2017). العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي. دم: دار الآفاق.
- حركات، مصطفى(2017). العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي. دم: دار الآفاق.
- بلعيد، صالح حموش(2014). "الموارد العلمية لملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية-الأمن اللساني". مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص.60.
- بلعيد، صالح حموش(2014). "الموارد العلمية لملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية-الأمن اللساني". مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص.60. على الرابط:
<https://repository.nauss.edu.sa/.../pdf?sequence=20%اللساني>
- كايد محمود، إبراهيم (2002). "العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية". المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). مج.3، ع.1، ص.97.
- بلعيد، صالح(2012). في الأمن اللغوي. الجزائر: دار همومه.
- بلعيد، صالح حموش(2014). "الموارد العلمية لملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية-الأمن اللساني". مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص.62.
- كولماس، فلويان(2000). اللغة والاقتصاد، الكويت: عالم المعرفة.
- الرماني، زيد بن محمد (1439هـ). الإستهلاك في حياتنا - إضاءات اقتصادية، أربعون نموذجاً - دم: شبكة الألوكة.
- سكوت، جون(2009). علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية. تر. محمد عثمان. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- الرماني، زيد بن محمد (1439هـ). الإستهلاك في حياتنا - إضاءات اقتصادية، أربعون نموذجاً - دم: شبكة الألوكة.
- الرماني، زيد بن محمد (1439هـ). الإستهلاك في حياتنا - إضاءات اقتصادية، أربعون نموذجاً - دم: شبكة الألوكة.
- الرماني، زيد بن محمد (1439هـ). الإستهلاك في حياتنا - إضاءات اقتصادية، أربعون نموذجاً - دم: شبكة الألوكة.
- الرماني، زيد بن محمد (1439هـ). الإستهلاك في حياتنا - إضاءات اقتصادية، أربعون نموذجاً - دم: شبكة الألوكة.
- سكوت، جون(2009). علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية. تر. محمد عثمان. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- حساني، أحمد(2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات - وهران: دوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية-بن عكنون-الجزائر.
- بلعيد، صالح (2010). "بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية) في الجزائر". الممارسات اللغوية. ع.0، ص.19.
- عبد الفتاح، خالد(2010). "نظرية الممارسة: بير بورديو". بوابات كنانة أونلاين مجلة الكترونية. على الرابط:
kenanaonline.com/users/sociology/posts/155644 . تاريخ المشاهدة: 2018-10-03.
- بورديو، بيار؛ كلود باسرون، جان(2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. تر. د.ماهر تريمش.مراجعة. د.سعود المولى. بيروت: المنظمة العربية للترجمة

- عبد الفتاح، خالد(2010). "نظرية الممارسة: بير بورديو". بوابات كنانة أونلاين مجلة الكترونية. على الرابط: kenanaonline.com/users/sociology/posts/155644. تاريخ المشاهدة: 2018-10-03.
- وطفة، علي أسعد(2012). "الهائيتوس في سوسولوجيا بورديو". مجلة مصرية - علمانية - ليبرالية اجتماعية. على الرابط < www.civicegypt.org/?p=21376 >. تاريخ المشاهدة: 2018-07-23.
- حمداوي، جميل(2015). أسس علم الاجتماع. المغرب: شبكة الألوكة
- حمداوي، جميل(2015). أسس علم الاجتماع. المغرب: شبكة الألوكة
- بورديو، بيار؛ كلود باسرون، جان(2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. تر. د.ماهر تريمش.مراجعة. د.سعود المولى. بيروت: المنظمة العربية للترجمة
- كوش، دنيس(2007). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. تر. منير السعيداني. مرا. الطاهر لبيب. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- لعربي، صلاح الدين(2014). " مفهوم الهائيتوس عند بيبور بورديو". مجلة العلوم الاجتماعية. ع.09، ص.66.
- لعربي، صلاح الدين(2014). " مفهوم الهائيتوس عند بيبور بورديو". مجلة العلوم الاجتماعية. ع.09، ص.70.
- بزاز، عبد الكريم(2006-2007). علم اجتماع بيار بورديو. بحث دكتوراه . قسنطينة: جامعة منتوري
- بزاز، عبد الكريم(2006-2007). علم اجتماع بيار بورديو. بحث دكتوراه . قسنطينة: جامعة منتوري
- بزاز، عبد الكريم(2006-2007). علم اجتماع بيار بورديو. بحث دكتوراه . قسنطينة: جامعة منتوري
- سكوت، جون(2009). علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية. تر. محمد عثمان. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- بورديو، بيار(1992).
- REPONSES. POUR UNE ANTHROPOLOGIE REFLEXIVE, SEUIL, 1992, AVEC
LOIC WACQUANT
- بوطوقة، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم(2013). "أنثروبولوجيا التأييد الاجتماعي 2/1". موقع أرنتروبوس الموقع العربي الأول في الأنثروبولوجيا. www.aranthropos.com/22. تاريخ المشاهدة: 2018-09-15.
- بوطوقة، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم(2013). "أنثروبولوجيا التأييد الاجتماعي نظرية الممارسة عند بيبور بورديو...". موقع أرنتروبوس الموقع العربي الأول في الأنثروبولوجيا. www.aranthropos.com/22. تاريخ المشاهدة: 2018-09-15.
- بزاز، عبد الكريم(2006-2007). علم اجتماع بيار بورديو. بحث دكتوراه . قسنطينة: جامعة منتوري
- بورديو، بيبور(د.ت). "ما هو الحقل". تر.حسن أحجيج. على الرابط https://www.aljabriabed.net/n09_09bourdieu.htm. تاريخ المشاهدة، 2018-10-08.
- بورديو، بيبور(2012). مسائل في علم الاجتماع. تر. هناء صبحي. مرا. فريد الزاهي. أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة: كلمة
- بورديو، بيار؛ كلود باسرون، جان(2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. تر. د.ماهر تريمش.مراجعة. د.سعود المولى. بيروت: المنظمة العربية للترجمة

- بوطوق، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم (2013). "انثروبولوجيا التأيد الاجتماعي نظرية الممارسة عند بيير بورديو ...". موقع أرنتوبوس الموقع العربي الأول في الأنثروبولوجيا. 22/ www.aranthropos.com. تاريخ المشاهدة: 2018-09-15.
- بورديو، بيير (د.ت). "ما هو الحقل". تر. حسن أحجيج. على الرابط https://www.aljabriabed.net/n09_09bourdieu.htm. تاريخ المشاهدة، 2018-10-08.
- بورديو، بيار؛ كلود باسرون، جان (2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. تر. د. ماهر تريمش. مراجعة. د. سعود المولى. بيروت: المنظمة العربية للترجمة
- حمداوي، جميل (2015). أسس علم الاجتماع. المغرب: شبكة الألوكة
- بينتو، لويس (2014). نظرية العالم الاجتماعي عند بيار بورديو. تر. محمد أمطوش. إريد-الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- بزاز، عبد الكريم (2006-2007). علم اجتماع بيار بورديو. بحث دكتوراه. قسنطينة: جامعة منتوري
- عبد العظيم، حسني إبراهيم (2011). "الجسد والطبقة ورأس المال الثقافي: قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو". مجلة إضافات. ع. 15، ص. 64.
- حمداوي، جميل (2010). مبادئ علم الاجتماع الاقتصادي. (إلكتروني). على الرابط: www.alukah.net/books/files/book_7176/bookfile/elem.pdf. تاريخ المشاهدة: 2018-09-22.
- حمداوي، جميل (2010). مبادئ علم الاجتماع الاقتصادي. (إلكتروني). على الرابط: www.alukah.net/books/files/book_7176/bookfile/elem.pdf. تاريخ المشاهدة: 2018-09-22.
- عبد العظيم، حسني إبراهيم (2011). "الجسد والطبقة ورأس المال الثقافي: قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو". مجلة إضافات. ع. 15، ص. 65.
- أفراح جاسم، محمد؛ وسعد محمد، علي حميد (2014). "الهيببتوس وأشكال رأس المال في فكر بيير بورديو". مجلة أستاذ. ع. 210، المجلد الثاني، ص. 433.
- عبد الوهاب، أشرف (1999). نظم التعليم وبطالة قوة العمل: دراسة ميدانية لبطالة المتعلمين في الريف. بحث رسالة ماجستير. دم: جامعة حلوان.
- أفراح جاسم، محمد؛ وسعد محمد، علي حميد (2014). "الهيببتوس وأشكال رأس المال في فكر بيير بورديو". مجلة أستاذ. ع. 210، المجلد الثاني، ص. 425.
- حمداوي، جميل (2010). مبادئ علم الاجتماع الاقتصادي. (إلكتروني). على الرابط www.alukah.net/books/files/book_7176/bookfile/elem.pdf. تاريخ المشاهدة: 2018-09-22.
- مأخوذ من موقع الشابكة: <https://www.marefa.org/> اللغة أمازيغية
- بلعيد، صالح (د.ت). "اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر". د.ع. ص. 157. على الرابط: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/219/5/9/9177>
- بلعيد، صالح (2007). في الهوية الوطنية. تيزي وزو: دار الأمل
- الفاس الفهري، عبد القادر؛ الإسماعيلي العلوي، حافيظ (2007). حوار اللغة. الرباط: زاوية الفن والثقافة.
- الفاس الفهري، عبد القادر؛ الإسماعيلي العلوي، حافيظ (2007). حوار اللغة. الرباط: زاوية الفن والثقافة.
- بلعيد، صالح (2010). "بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية) في الجزائر". الممارسات اللغوية. ع. 0، ص. 27.

- لونس، زاهية(2007). دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية- بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- لونس، زاهية(2007). دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية- بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- بن أعراب، زهرة (2004). " تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)". دار همومة. د.ع، ص58.
- وافي، علي عبد الواحد (2003). نشأة اللغة "عند الإنسان والطفل". نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة
- جمران، محمد أديب، عبد الواحد(2000). معجم الفصح من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية. الرياض : مكتبة العبيكان.
- وافي، علي عبد الواحد (2003). نشأة اللغة "عند الإنسان والطفل". نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة
- حساني، أحمد(2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية- حفل تعليمية اللغات- وهران: دوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية-بن عكنون-الجزائر.
- بن أعراب، زهرة (2004). " تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)". دار همومة. د.ع، ص60.
- بن أعراب، زهرة (2004). " تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)". دار همومة. د.ع، ص61.
- عياد حنا، سامي؛ وزكي حسام الدين، كريم ؛ وجريس، نجيب (1997). مُعْجَمُ اللُّسَانِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- عياد حنا، سامي؛ وزكي حسام الدين، كريم ؛ وجريس، نجيب (1997). مُعْجَمُ اللُّسَانِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- خوالده، أكرم صالح محمود(2016) اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدنان، عبد الله(2014). نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة.الإمارات العربية المتحدة: المنتدى الإسلامي.
- أبو مغلي، سميح(1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو مغلي، سميح(1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قدور، نبيلة (2006/2005). التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها. قسنطينة: جامعة منتوري.
- قدور، نبيلة (2006/2005). التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها. قسنطينة: جامعة منتوري.
- بلعيد، صالح (2004). "اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائري". دار همومة. د.ع، ص9: نشرت المقالة في مجلة اللغة العربية للمجلس الأعلى للغة العربية، العدد 9.
- بلعيد، صالح (2012). هموم لغوية. تيزي-وزو: منشورات مخبر الممارسات اللغوية.

- أوشيش، كريمة (2002). *التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي*. بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية.
- لونس، زاهية (2007). *دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية-* بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- عياد حنا، سامي؛ زكي حسام الدين، كريم؛ وجريس، نجيب (1997). *مُعْجَمُ اللُّسَانِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ*، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- لونس، زاهية (2007). *دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية-* بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- لونس، زاهية (2007). *دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية-* بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- لونس، زاهية (2007). *دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية-* بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- أستيئية، سمير شريف (2008). *اللسانيات، المجال والوظيفة، والمنهج*. اريد: عالم الكتب الحديث
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (2010). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (2010). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- بلعيد، صالح (2007). *في الهوية الوطنية*. تيزي وزو: دار الأمل.
- بلعيد، صالح (2007). *في الهوية الوطنية*. تيزي وزو: دار الأمل.
- القاسمي، علي (2010). "التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي". *مجلة الممارسات اللغوية- مخبر الممارسات اللغوية-جامعة مولود معمري-تيزي وزو*. ع.1. ص.77. على الرابط: <https://search.mandumah.com/Record/647813> . تاريخ المشاهدة: 2019-05-21.
- بلعيد، صالح (2012). *هموم لغوية*. تيزي-وزو: منشورات مخبر الممارسات اللغوية.
- بلعيد، صالح (2009). *دروس في اللسانيات التطبيقية*. الجزائر: دار همومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عياد حنا، سامي؛ وحسام الدين، كريم؛ وجريس، نجيب (1997). *مُعْجَمُ اللُّسَانِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ*، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- ساسي، عمار (2001). *اللسان العربي وقضايا العصر رؤية عملية في : الفهم المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل*. الجزائر: دار المعارف للإنتاج والتوزيع بوفاريك-ولاية البليدة ص.ب.214س.
- أوشيش، كريمة (2002). *التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي*. بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية.
- ساسي، عمار (2001). *اللسان العربي وقضايا العصر رؤية عملية في : الفهم المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل*. الجزائر: دار المعارف للإنتاج والتوزيع بوفاريك-ولاية البليدة ص.ب.214س.
- بلعيد، صالح (2012). *هموم لغوية*. تيزي-وزو: منشورات مخبر الممارسات اللغوية.

- أوشيش، كريمة (2002). *التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي*. بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية.
- القاسمي، علي (د.ت). *التعدد اللغوي والتنمية البشرية*.
- <http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/831/671> ص. 1.
- الغازي، محمد؛ السرتي، زكرياء (2017). *السياسات اللغوية في العالم العربي الرؤى والبدايل*. الرباط: شبكة ضياء
- محمود، عبد الجواد توفيق (2014). *"الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية"* رؤى استراتيجية. ص 124
- كالفي، لويس جان (2008). *حرب اللغات والسياسات اللغوية*. تر. حسن حمزة. مراجعة: سلام بزي حمزة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- لاصب، وردية (2004). *"الواقع اللغوي الجزائري"*. دار همومة. د.ع، ص. 71.
- شريط، عبد الله (1984). *نظرية حول سياسة التعليم والتعريب*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب 3 شارع زيرورت يوسف.
- بن نعمان، أحمد (1981)، *التعريب بين المبدأ والتطبيق في (الجزائر والعالم العربي)*. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- غول، لخضر (2008-2009). *التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا)*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية)، دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي التعليم الثانوي والمشرّفين عليهم العاملين بالقطاع الإداري والإنتاجي بمدينة قالمة. قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- القاسمي، علي (د.ت). *"التعدد اللغوي والتنمية البشرية"*.
- <http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/831/671> ص. 2.
- غول، لخضر (2008-2009). *التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا)*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية)، دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي التعليم الثانوي والمشرّفين عليهم العاملين بالقطاع الإداري والإنتاجي بمدينة قالمة. قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- غالب مقاطف، سيما (2002-2003). *دور التسويق في تنمية الاقتصاد الأردني وتطور المؤسسة (حالة شركة بترا للصناعات الهندسية)*. (رسالة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، تخصص: - تسويق -). الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية.
- غول، لخضر (2008-2009). *التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا)*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية)، دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي التعليم الثانوي والمشرّفين عليهم العاملين بالقطاع الإداري والإنتاجي بمدينة قالمة. قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- غول، لخضر (2008-2009). *التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا)*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية)، دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي التعليم الثانوي والمشرّفين عليهم العاملين بالقطاع الإداري والإنتاجي بمدينة قالمة. قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- التوجري، عبد العزيز بن عثمان (2015). *التنمية الثقافية من منظور إسلامي*. الرباط- المملكة المغربية: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- التوجري، عبد العزيز بن عثمان (2015). *التنمية الثقافية من منظور إسلامي*. الرباط- المملكة المغربية: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- غول، لخضر (2008-2009). *التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا)*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية)، دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي التعليم الثانوي والمشرفين عليهم العاملين بالقطاع الإداري والإنتاجي بمدينة قالمة. قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- مأخوذ من موقع الشابكة: مؤشر التنمية البشرية - الجزيرة.نت
- <http://www.aljazeera.net/encyclopedia/conceptsandterminology/2016/3/1/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B4%D8%B1%D9%8A%D8%A9>
- القاسمي، علي (د.ت). "التعدد اللغوي والتنمية البشرية".
- <http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/831/671>. ص. 5.
- ساسي، عمار (2001). *اللسان العربي وقضايا العصر رؤية عملية في : الفهم المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل*. الجزائر: دار المعارف للإنتاج والتوزيع بوفاريك-ولاية البليدة ص.ب. 214س.
- القاسمي، علي (د.ت). "التعدد اللغوي والتنمية البشرية".
- <http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/831/671>. ص. 5.
- بلعيد، صالح (2010). "بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية) في الجزائر". *الممارسات اللغوية*. ع. 0، ص. 22.
- بلعيد، صالح (2007). *في الهوية الوطنية*. تيزي وزو: دار الأمل.
- لهويميل، باديس؛ حسني، نور الهدى (2014). "مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية". revue.ummto.dz/index.php/pla/article/download/1121/941. ص. 117.
- مأخوذ من موقع الشابكة: تيزي وزو - منتديات التعليم نت
- <https://www.ta3lime.com/showthread.php?t=33039>. تاريخ المشاهدة : 2019-01-04.
- مأخوذ من موقع الشابكة: تيزي وزو - منتديات التعليم نت
- <https://www.ta3lime.com/showthread.php?t=33039>. تاريخ المشاهدة : 2019-01-04.
- مأخوذ من موقع الشابكة: أحياء وقرى بلدية تيزي وزو - ويكيبيديا، الموسوعة الحرة
- https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_8uGuudnfAhUvDGMBHfZvDikQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Far.wikipe
[dia.org%2Fwiki%2F%25D8%25A3%25D8%25AD%25D9%258A%25D8%25A7%25D8%25A](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_8uGuudnfAhUvDGMBHfZvDikQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Far.wikipe)
[1_%25D9%2588%25D9%2582%25D8%25B1%25D9%2589_%25D8%25A8%25D9%2584](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_8uGuudnfAhUvDGMBHfZvDikQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Far.wikipe)
[%25D8%25AF%25D9%258A%25D8%25A9_%25D8%25AA%25D9%258A%25D8%25B2%](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_8uGuudnfAhUvDGMBHfZvDikQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Far.wikipe)

[25D9%258A_%25D9%2588%25D8%25B2%25D9%2588&usg=AOvVaw01iGDwoZx-](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjm5I3fhdnfAhX0DmMBHcHQBqgQFJAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fmmapost.com%2F4081-2%2F&usg=AOvVaw2cJ3NGy3W-9ZRs_r5FJP0m)

aQ3uBmmtZHyB . تاريخ المشاهدة : 2019-01-06

- مأخوذ من موقع الشابكة: جامعة مولود معمري - تيزي وزو - جامعات الجزائر - MTAPOST

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjm5I3fhdnfAhX0DmMBHcHQBqgQFJAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fmmapost.com%2F4081-2%2F&usg=AOvVaw2cJ3NGy3W-9ZRs_r5FJP0m

تاريخ المشاهدة : 2019-01-06.

- شبجل، موراى؛ وشيلر، جون؛ وسيرينيفاسان، ألو (2004). الاحتمالات والإحصاء. تر. محمود علي أبو النصر؛ ومصطفى جلال مصطفى. مصر: الدر الدولية للاستشارات الثقافية ش.م.م.
- أمانى، موسى محمد (2007). التحليل الإحصائي للبيانات. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.
- شبجل، موراى؛ وشيلر، جون؛ وسيرينيفاسان، ألو (2004). الاحتمالات والإحصاء. تر. محمود علي أبو النصر؛ ومصطفى جلال مصطفى. مصر: الدر الدولية للاستشارات الثقافية ش.م.م.
- بلعيد، صالح (د.ت) في المناهج اللغوية والمنهجية. تيزي وزو: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
- سكوت، جون (2009). علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية. تر. محمد عثمان. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- أبو مغلي، سميح (1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو مغلي، سميح (1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو مغلي، سميح (1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو مغلي، سميح (1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- طرييه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.

- القاسمي، علي (د.ت). "التعدد اللغوي والتنمية البشرية". د.ع. ص.2.
- <http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/831/671>
- عبد الفتاح، خالد(2010). "نظرية الممارسة: بير بورديو". بوابات كنانة أونلاين مجلة الكترونية. على الرابط: < kenanaonline.com/users/sociology/posts/155644 > تاريخ المشاهدة: 2018-10-03.
- عبد الفتاح، خالد(2010). "نظرية الممارسة: بير بورديو". بوابات كنانة أونلاين مجلة الكترونية. على الرابط: < kenanaonline.com/users/sociology/posts/155644 > تاريخ المشاهدة: 2018-10-03.
- محمود، عبد الجواد توفيق(2014). "الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية" رؤى استراتيجية. ص.123.
- كولماس، فلويان(2000). اللغة والاقتصاد، الكويت: عالم المعرفة.
- عبد الفتاح، خالد(2010). "نظرية الممارسة: بير بورديو". بوابات كنانة أونلاين مجلة الكترونية. على الرابط: < kenanaonline.com/users/sociology/posts/155644 > تاريخ المشاهدة: 2018-10-03.
- كولماس، فلويان(2000). اللغة والاقتصاد، الكويت: عالم المعرفة.
- الفيصل، سمر زوي(1992). المشكلة اللغوية، طرابلس-لبنان: جروس برس
- كولماس، فلويان(2000). اللغة والاقتصاد، الكويت: عالم المعرفة.
- بلعيد، صالح (2010). "بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية) في الجزائر". الممارسات اللغوية. ع.0، ص.22.
- كولماس، فلويان(2000). اللغة والاقتصاد، الكويت: عالم المعرفة.
- بيرس، أحمد سمير(1994). الواقع اللغوي والهوية العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- خلادي، محمد الأمين(2015). "التعدد اللغوي في الجزائر". مجلة دراسات في العلوم الإنسانية. ص.11.
- قميحة، جابر(2015). "الرقابة اللغوية (الأمن اللغوي)". شبكة الألوكة. على الرابط: < www.alukah.net > تاريخ المشاهدة: 2018-11-05.
- بورديو، بيار؛ كلود باسرون،جان(2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. تر. د.ماهر تريمش.مراجعة. د.سعود المولى. بيروت: المنظمة العربية للترجمة
- أعويش، احمد(2016). "ببير بورديو و أطروحة إعادة الإنتاج الاجتماعي- تعليم جديد". دراسات، ومفاهيم. على الرابط: < <https://www.new-educ.com> > دراسات. تاريخ المشاهدة: 2018-10-20.
- حمداوي، جميل(د.ت). "اللسانيات الاجتماعية". الألوكة. د.ع، ص.30. على الرابط: www.alukah.net/books/files/book_7058/bookfile/lesaniaat.docx . تاريخ المشاهدة: 2018-07-26.
- محمد سليمان، سينا(د.ت). مشكلة الخجل الاجتماعي (لدى الصغار والمراهقين والكبار). عين شمس: عالم الكتب
- محمد سليمان، سينا(د.ت). مشكلة الخجل الاجتماعي (لدى الصغار والمراهقين والكبار). عين شمس: عالم الكتب
- شريط، عبد الله(1984). نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب
- حمداوي، جميل(د.ت). "اللسانيات الاجتماعية". الألوكة. د.ع، ص.30. على الرابط: www.alukah.net/books/files/book_7058/bookfile/lesaniaat.docx . تاريخ المشاهدة: 2018-08-04.
- شريط، عبد الله(1984). نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب
- سالمى، عبد المجيد(2013). "إشكالية اللغة في تدريس العلوم". مجلة الأثر. ع.17، ص.11.

* ترتيب المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية ورش.

- معاجم:

- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (2010). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- جمران، محمد أديب، عبد الواحد (2000). معجم الفصحى من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عياد حنا، سامي؛ وحسام الدين، كريم زكي؛ وجريس، نجيب (1997). مُعْجَمُ اللُّسَانِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

- الكتب:

أ- باللغة العربية:

- أبو مغلي، سميح (1997م-1418هـ). التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أستييتية، سمير شريف (2008). اللسانيات، المجال والوظيفة، والمنهج. اريد: عالم الكتب الحديث.
- أمانى، موسى محمد (2007). التحليل الإحصائي للبيانات. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.
- الباهي، حسان (2015). اللغة والمنطق، بحث في المفارقات. الرباط: دار الأمان.
- بلعيد، صالح (2007). في الهوية الوطنية. تيزي وزو: دار الأمل.
- بلعيد، صالح (2009). دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: دار همومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- بلعيد، صالح (2012). هموم لغوية. تيزي-وزو: منشورات مخبر الممارسات اللغوية.
- بلعيد، صالح (د.ت.). في المناهج اللغوية والمنهجية. تيزي وزو: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
- بلعيد، صالح (2012). في الأمن اللغوي. الجزائر: دار همومه.
- بن نعمان، أحمد (1981). التعريب بين المبدأ والتطبيق في (الجزائر والعالم العربي). الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- بوطوق، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم (2013). "أنثروبولوجيا التأبيد الاجتماعي 2/1". موقع أرنتروپوس الموقع العربي الأول في الأنثروبولوجيا. www.aranthropos.com/22. تايخ المشاهدة: 2018-09-15.
- بوطوق، مبروك؛ ولد عابدين، أحمد سالم (2013). "أنثروبولوجيا التأبيد الاجتماعي نظرية الممارسة عند بيير بورديو...". موقع أرنتروپوس الموقع العربي الأول في الأنثروبولوجيا. www.aranthropos.com/22. تايخ المشاهدة: 2018-09-15.
- بوقرية، لطفي (202-203). محاضرات في اللسانيات الاجتماعية. بشار: د.م.
- بيرس، أحمد سمير (1994). الواقع اللغوي والهوية العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- التويجري، عبد العزيز بن عثمان (2015). التنمية الثقافية من منظور إسلامي. الرباط- المملكة المغربية: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- حركات، مصطفى (2017). العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي. دم: دار الآفاق.
- حساني، أحمد (2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- وهران: دوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية-بن عكنون- الجزائر.
- حمداوي، جميل (2010). مبادئ علم الاجتماع الاقتصادي. (إلكتروني). على الرابط: www.alukah.net/books/files/book_7176/bookfile/elem.pdf تاريخ المشاهدة: 09-22-2018.
- حمداوي، جميل (2015). أسس علم الاجتماع. المغرب: شبكة الألوكة.
- خوالده، أكرم صالح محمود (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدنان، عبد الله (2014). نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة. الإمارات العربية المتحدة: المنتدى الإسلامي.
- دي سوسور، فرديناند (1985). علم اللغة العام. مالك يوسف المطليبي. آفاق عربية- الأعظمية-بغداد-ص ب: سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار آفاق عربية.
- الراجحي، عبده (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الرماني، زيد بن محمد (1439هـ). الإستهلاك في حياتنا - إضاءات اقتصادية، أربعون نموذجاً- دم: شبكة الألوكة.
- ساسي، عمار (2001). اللسان العربي وقضايا العصر رؤية عملية في: الفهم المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل. الجزائر: دار المعارف للإنتاج والتوزيع بوفاريك-ولاية البليدة ص.ب.214س.
- شريط، عبد الله (1984). نظرية حول سياسة التعليم والتعريب. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب 3 شارع زيرورت يوسف.
- طريه، مأمون (1432هـ-2011م). علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسولوجية معاصرة لوقائع معاشة. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- العزاوي، أبو بكر (2014). اللغة والمنطق - مدخل نظري. الرباط: طوب بريس.
- عزوز، أحمد (2016). الاتصال ومهاراته مدخل إلى تقنيات فنّ التبليغ والحوار والكتابة. وهران 1- أحمد بن بلة: منشورات مختبر اللغة العربية والاتصال.
- علوي، حافظ إسماعيلي (2014). التداوليات، علم استعمال اللغة. إريد- الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- الغازي، محمد؛ السرتي، زكرياء (2017). السياسات اللغوية في العالم العربي الرؤى والبدايل. الرباط: شبكة ضياء
- الفاس الفهري، عبد القادر؛ الإسماعيلي العلوي، حفيظ (2007). حوار اللغة. الرباط: زاوية الفن والثقافة.
- الفيصل، سمر رُوح (1992). المشكلة اللغوية، طرابلس- لبنان: جروس بُرس.
- كولماس، فلويان (2000). اللغة والاقتصاد، الكويت: عالم المعرفة.

- محمد سليمان، سينا (د.ت). مشكلة الخجل الاجتماعي (لدى الصغار والمراهقين والكبار). عين شمس: عالم الكتب.
- مرسل، محمد (1989). دروس في المنطق الاستدلالي الرمزي. المغرب: دار توبقال للنشر.
- وافي، علي عبد الواحد (2003). نشأة اللغة "عند الإنسان والطفل". نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.
- وافي، علي عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. القاهرة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.

ب - الكتب المترجمة:

- بورديو، بيار؛ كلود باسرون، جان (2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. تر. ماهر تريمش. مراجعة. سعود المولى. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- بورديو، بيار (2012). مسائل في علم الاجتماع. تر. هناء صبحي. مرا. فريد الزاهي. أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة: كلمة.
- بورديو، بيار (د.ت). ماهو الحقل. تر. حسن أحجيج. على الزابط https://www.aljabriabed.net/n09_09bourdieu.htm. تاريخ المشاهدة، 2018-10-08.
- بينتو، لويس (2014). نظرية العالم الاجتماعي عند بيار بورديو. تر. محمد أمطوش. إريد- الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- روبول، آن؛ موشلار، جاك (2003). التداولية اليوم علم جديد في التواصل. تر. سيف الدين دغفوس. محمد الشيباني. مرا. لطيف زيتوني. المنظمة العربية للترجمة. بيروت - لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- سكوت، جون (2009). علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية. تر. محمد عثمان. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- شبيجل، موراي؛ وشيلر، جون؛ وسيرينيفاسان، ألو (2004). الاحتمالات والإحصاء. تر. محمود علي أبو النصر؛ ومصطفى جلال مصطفى. مصر: الدر الدولية للاستثمارات الثقافية ش.م.م.
- كالفي، لويس جان (2008). حرب اللغات والسياسات اللغوية. تر. حسن حمزة. مراجعة: سلام بزي حمزة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- كوش، دنيس (2007). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. تر. منير السعيداني. مرا. الطاهر لبيب. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- بورديو، بيار (1992).

REPONSES. POUR UNE ANTHROPOLOGIE REFLEXIVE, SEUIL, 1992, AVEC

LOIC WACQUANT

- الأطاريح (الماجستير والدكتوراه):

- أوشيش، كريمة (2002). التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي. بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية.
- بزاز، عبد الكريم (2006-2007). علم اجتماع بيار بورديو. بحث دكتوراه. قسنطينة: جامعة منتوري
- عبد الوهاب، أشرف (1999). نظم التعليم وبطالة قوة العمل: دراسة ميدانية لبطالة المتعلمين في الريف. بحث رسالة ماجستير. دم: جامعة حلوان.
- غالب مقاطف، سيما (2002-2003). دور التسويق في تنمية الاقتصاد الأردني وتطور المؤسسة (حالة شركة بتر للصناعات الهندسية). رسالة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، تخصص: - تسويق-). الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية.
- غول، لخضر (2008-2009). التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجاً). أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي التعليم الثانوي والمشرفين عليهم العاملين بالقطاع الإداري والإنتاجي بمدينة قالمة. قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- قدور، نبيلة (2005/2006). التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها. بحث ماجستير. قسنطينة: جامعة منتوري.
- لونس، زاهية (2007). دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية- بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- * ملاحظة: الأسئلة الواردة في استبانة الطلبة (7-8-12) ينظر: لونس، زاهية (2007). دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية- بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- * السؤال الوارد في استبانة الأساتذة (9) ينظر: ينظر: لونس، زاهية (2007). دراسة استعمال اللغة العربية عند طلبة كلية الحقوق -دراسة ميدانية- بحث ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- * عبد الكريم بزاز قام بترجمة بعض مؤلفات بيار بورديو.

- المجالات والمنشورات:

- أعويش، احمد(2016). "بيير بورديو أطروحة إعادة الإنتاج الاجتماعي- تعليم جديد". دراسات، ومفاهيم. على الرابط: <https://www.new-educ.com> دراسات >. تاريخ المشاهدة: 20-10-2018.
- أفراح جاسم، محمد؛ وسعد محمد، علي حميد(2014). "الهابيتوس وأشكال رأس المال في فكر بيير بورديو". مجلة أستاذ. ع. 210، المجلد الثاني، ص. 433. ص. 425
- بلعيد، صالح (2004). "اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائري". دار همومة. د.ع، ص. 9: نشرت المقالة في مجلة اللغة العربية للمجلس الأعلى للغة العربية، العدد 9.
- بلعيد، صالح (2010). "بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية) في الجزائر". الممارسات اللغوية. ع. 0، ص. 19. ص. 27. ص. 22.
- بلعيد، صالح (د.ت). "اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر". د.ع. ص. 157. على الرابط: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/219/5/9/9177>
- بلعيد، صالح حموش(2014). "الموارد العلمية لملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية- الأمن اللساني". مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص. 60. ص. 62. على الرابط: <https://repository.nauss.edu.sa/.../sequence/20%الأميناللساني.pdf>
- بن أعراب، زهرة (2004). "تعريف في مصطلح (اللغة الأم)". دار همومة. د.ع، ص. 60. ص. 61. ص. 58. ص. 53.
- حمداوي، جميل(د.ت). "اللسانيات الاجتماعية". الألوكة. د.ع، ص. 30. على الرابط: www.alukah.net/books/files/book_7058/bookfile/lesaniaat.docx . تاريخ المشاهدة: 2018-07-26.
- خضر، مجد(2016). "الثقافة الألمانية". مجلة موضوع. على الرابط: <https://mawdoo3.com/> >. تاريخ المشاهدة: 2018-10-28.
- خلادي، محمد الأمين(2015). "التعدد اللغوي في الجزائر". مجلة دراسات في العلوم الإنسانية. ص. 11.
- سالمى، عبد المجيد(2013). "إشكالية اللغة في تدريس العلوم". مجلة الأثر. ع. 17. ص. 11.
- عبد العظيم، حسني إبراهيم(2011). "الجسد والطبقة ورأس المال الثقافي: قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو". مجلة إضافات. ع. 15، ص. 64. ص. 65.
- عبد الفتاح، خالد(2010). "نظرية الممارسة: بيير بورديو". بوابات كنانة أونلاين مجلة الكترونية. على الرابط: kenanaonline.com/users/sociology/posts/155644 . تاريخ المشاهدة: 2018-10-03.
- فياض، خالد (2009). "ظاهرة الاستهلاك بين التحليل الاقتصادي والتفسير الاجتماعي". دراسات وأبحاث اجتماعية. على الرابط- <https://sites.google.com/.../zahrte-alasthlak-byn-althlyl> >. تاريخ المشاهدة: 2018-07-13.

- القاسمي، علي (د.ت). "التعدد اللغوي والتنمية البشرية".
<http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/831/671>. تاريخ المشاهدة: 2020-12-13. ص 1. ص 2. ص 5.
- القاسمي، علي (2010). "التداخل اللغوي والتحول اللغوي". مجلة الممارسات اللغوية- مخبر الممارسات اللغوية-جامعة مولود معمري-تزي وزو. ع 1. ص 77. على الرابط:
<https://search.mandumah.com/Record/647813>. تاريخ المشاهدة: 2019-05-21.
- قميحة، جابر (2015). "الرقابة اللغوية (الأمن اللغوي)". شبكة الألوكة. على الرابط:
www.alukah.net تاريخ المشاهدة: 2018-11-05.
- كايد محمود، إبراهيم (2002). "العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية". المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). مج 3. ع 1، ص 97.
- اصب، وردية (2004). "الواقع اللغوي الجزائري". دار همومة. د.ع، ص 71.
- لعربي، صلاح الدين (2014). " مفهوم الهايبتوس عند بيبير بورديو". مجلة العلوم الاجتماعية. ع 09، ص 70. ص 66.
- لهويل، باديس؛ حسني، نور الهدى (2014). "مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية". revue.ummto.dz/index.php/pla/article/download/1121/941. ص 117.
- محمود، عبد الجواد توفيق (2014). "الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية" رؤى استراتيجية. ص 124. ص 123.
- وطفة، علي أسعد (2012). " الهايبتوس في سوسيولوجيا بورديو". مجلة مصرية - علمانية - ليبرالية اجتماعية. على الرابط < www.civicegypt.org/?p=21376 > . تاريخ المشاهدة: 2018-07-23.

- المكتبة الإلكترونية:

- مأخوذ من موقع الشابكة: <https://www.marefa.org/> اللغة_أمازيغية
- مأخوذ من موقع الشابكة: مؤشر التنمية البشرية - الجزيرة.نت
<http://www.aljazeera.net/encyclopedia/conceptsandterminology/2016/3/1/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B4%D8%B1%D9%8A%D8%A9>
- مأخوذ من موقع الشابكة: تيزي وزو - منتديات التعليم نت
<https://www.ta3lime.com/showthread.php?t=33039> . تاريخ المشاهدة : 2019-01-04.
- مأخوذ من موقع الشابكة: تيزي وزو - منتديات التعليم نت
<https://www.ta3lime.com/showthread.php?t=33039> . تاريخ المشاهدة : 2019-01-04.

- مأخوذ من موقع الشابكة: أحياء وقرى بلدية تيزي وزو - ويكيبيديا، الموسوعة الحرة
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_8uGuudnfAhUvDGMbHfZvDikQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Far.wikipedia.org%2Fwiki%2F%25D8%25A3%25D8%25AD%25D9%258A%25D8%25A7%25D8%25A1_%25D9%2588%25D9%2582%25D8%25B1%25D9%2589_%25D8%25A8%25D9%2584%25D8%25AF%25D9%258A%25D8%25A9_%25D8%25AA%25D9%258A%25D8%25B2%25D9%258A_%25D9%2588%25D8%25B2%25D9%2588&usg=AOvVaw01iGDwoZx-aQ3uBmmtZHyB
تاريخ المشاهدة : 2019-01-06
- مأخوذ من موقع الشابكة: جامعة مولود معمري - تيزي وزو - جامعات الجزائر - MTAPOST
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_5I3fhdnfAhX0DmMBHcHQBqgQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fmtapost.com%2F4081-2%2F&usg=AOvVaw2cJ3NGy3W-9ZRs_r5FJP0m
تاريخ المشاهدة : 2019-01-06

الملاحق

ملحق رقم: (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري، تيزي- وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها



مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

014 74 | 030303 | 030303 74 030303 030303



استبانة موجهة إلى طلبة تخصص اللغة العربية السنة الثالثة (ل.م.د).

في إطار إنجاز بحث أكاديمي حول ممارسة اللغة العربية الفصيحة عند طلبة السنة

الثالثة (ل.م.د) بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، بتيزي-وزو، نرجو منكم الإجابة

عن أسئلة الاستبانة، وذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة وشكرا.

1. التعرف على المستجوب

☐	أ- السن:	☐
☐	ب- الجنس:	ذكر ☐
☐	ت- مكان الإقامة:	المدينة ☐
☐	ث- ماهي لغتك الأم؟	
☐	- اللغة المازيعة (القبائلية)	☐
☐	اللغة العربية الدارجة	☐
☐	ماهي؟	☐
	- لغة أخرى	☐

2. ماهي اللّغة التي تمارسها في البيت؟

- اللّغة المازيغيّة (القبائليّة) ☐ اللّغة الفرنسيّة ☐
- اللّغة العربيّة الدّارجة ☐ لغة أخرى ☐ ماهي؟.....

3. ماهي اللّغة التي تمارسها خارج المعهد؟ أي في المحيط الاجتماعي؟

- اللّغة العربيّة الفصيحة ☐
- اللّغة العربيّة الدّارجة ☐
- اللّغة المازيغيّة (القبائليّة) ☐
- اللّغة الفرنسيّة ☐

4. ماهي اللّغة التي تتحكم في ممارستها؟

*شفويا:

- اللّغة العربيّة الفصيحة ☐
- اللّغة العربيّة الدّارجة ☐
- اللّغة المازيغيّة (القبائليّة) ☐
- اللّغة الفرنسيّة ☐

*كتابيا:

- اللّغة العربيّة الفصيحة ☐
- اللّغة العربيّة الدّارجة ☐
- اللّغة المازيغيّة (القبائليّة) ☐
- اللّغة الفرنسيّة ☐

5. هل تحفظ الشعر العربي؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل تطالع؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة ب: نعم، ماهي اللّغة التي تطالع بها؟

☐

- اللّغة العربيّة الفصيحة

☐

- اللّغة المازيغيّة (القبائلية)

☐

- اللّغة الفرنسيّة

7. هل تستعمل اللّغة العربيّة الفصيحة مع أساتذتك داخل القاعة؟

☐

لا

☐

نعم

لماذا؟.....

.....

في حال استعمالك للغة العربية الفصيحة، هل تتدخل لغة أخرى؟

☐

لا

☐

نعم

إن كانت الإجابة ب: نعم ما هي اللّغة التي تتدخل؟

☐

اللّغة العربيّة الدّارجة

برّر إجابتك.....

☐

اللّغة المازيغيّة (القبائلية)

برّر إجابتك.....

☐

اللّغة الفرنسيّة

برّر إجابتك.....

☐

مزيج من اللّغات

برّر إجابتك.....

8. أوجد صعوبة في الحديث باللّغة العربيّة الفصيحة؟

☐

لا

☐

نعم

إن كانت الإجابة ب: نعم أيعود ذلك إلى:

- الطرائق التقليدية الممارسة في التدريس ☐
- اللغة العربية معقدة (صعوبة القواعد النحوية) ☐
- عدم توفير الوسائل التعليمية الحديثة ☐
- عدم إيجاد محيط صاف للممارسة ☐
- رأي آخر. ☐

.....

.....

.....

9. هل يلتزم الأستاذ باستعمال اللغة العربية الفصيحة أثناء التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

10. قيم مستواك في اللغة العربية الفصيحة؟

*شفويًا:

جيد ☐ ضعيف ☐

مقبول ☐ ضعيف جدا ☐

*كتابيًا:

جيد ☐ ضعيف ☐

مقبول ☐ ضعيف جدا ☐

11. أنت كطالب في قسم اللغة العربية وآدابها، أتلّمس اهتماما بممارسة اللغة العربية الفصيحة عند طلبة المعهد؟

لا ☐

نعم ☐

يرجى تبرير إجابتك

12. ماهي اللغة التي ترغب في ممارستها؟.....
 يرجى تبرير إجابتك.....

.....

13. ماذا تمثل لديك اللغة العربية الفصيحة؟.....

كاهنة لروول

شكرا على تعاونكم

2016.04.03

ملحق رقم: (02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري، تيزي - وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها



مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

•٠١٤٧٤ | :٠:٤٠:٠ | :٤:٠١١٠٧ ٧٤ ١١:٢٢:٠٧



استبانة موجهة إلى أساتذة تخصص اللغة العربية.

في إطار إنجاز بحث أكاديمي حول ممارسة اللغة العربية الفصيحة عند طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، بتيزي-وزو، نرجو منكم الإجابة عن أسئلة الاستبانة، بوضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة.

1. معلومات عن المستجوب:

☐	أ- السن:	☐
☐	ب- الجنس: ذكر	☐
☐	ت- الصفة: مؤقت	☐
☐	أستاذ محاضر	☐
☐	ث- الخبرة: سنة إلى 4 سنوات	☐
☐	8 سنوات إلى 12 سنة	☐
☐	12 سنة إلى 16 سنة أو أكثر	☐

ج- ماهي لغتك الأم؟

☐	العربية الدارجة	☐	- الأمازيغية (القبائلية)
☐	ماهي؟	☐	- لغة أخرى

2. يلاحظ في قسم اللغة العربية وآدابها استعمالات لغوية متنوعة، كيف

لكم ترتيب هذه اللغات حسب استعمالها؟

- اللغة العربية الدارجة

- اللغة الأمازيغية

- اللغة الفرنسية

3. أنتم أساتذة متخصصون في اللغة العربية وآدابها، ماهي اللغة التي تستعملونها خلال

المطالعة؟

- اللغة العربية الفصيحة

- اللغة الأمازيغية

- اللغة الفرنسية

4. هل تركزون على استعمال اللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس؟

 لا

 نعم

إن كانت الإجابة ب: لا ماهي اللغة التي تستعملونها؟

- | | | |
|------------------------|----------------------|-------------------------|
| برّر إجابتك..... | <input type="text"/> | - اللغة العربية الدارجة |
| برّر إجابتك..... | <input type="text"/> | - اللغة الأمازيغية |
| برّر إجابتك..... | <input type="text"/> | - اللغة الفرنسية |
| برّر إجابتك..... | <input type="text"/> | - مزيج من اللغات |

5. أتحسون باهتمام بممارسة الطلبة للغة العربية الفصيحة أثناء التدريس؟

 لا

 نعم

لماذا؟.....

6. أواجه الطالب صعوبة في الحديث باللغة العربية الفصحى؟

☐

لا

☐

نعم

إن كانت الإجابة ب: نعم أعود ذلك إلى؟

☐

- طريقة التدريس

☐

- اللغة العربية معقدة (صعوبة القواعد النحوية)

☐

- عدم توفير الوسائل التعليمية

☐

- عدم إيجاد محيط صاف للممارسة

☐

- رأي آخر.

.....

.....

7. كيف تقيمون مستوى طلبة السنة الثالثة من حيث استعمالهم للغة العربية الفصحى؟

*شفويًا:

☐

ضعيف

☐

جيد

☐

ضعيف جدًا

☐

مقبول

*كتابيًا:

☐

ضعيف

☐

جيد

☐

ضعيف جدًا

☐

مقبول

8. بحكم تجربتكم، هل هناك فرق في استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة بين الذكور والإناث؟

☐

لا

☐

نعم

إن كانت الإجابة ب: نعم يرجى تبرير إجابتكم.....

.....

.....

9. ما رأيكم في استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة خلال حصص التدريس؟

☐

غير مهمّ

☐

مهمّ

☐

مهمّ جدّا

يرجى التعليل.....

.....

10. ماذا تمثل لديكم اللّغة العربيّة الفصيحة؟.....

.....

كاھنة لرول

شكرا على تعاونكم

2016.04.05

فهرس المحتويات

مقدمة 3

مدخل

اللغة والمنطق واللسانيات الاجتماعية:

1- اللغة والمنطق 10

أ- الوصل: 10

ب- الفصل: 12

ت - الاستلزام 14

ث - التشارط 16

ج - النفي: 19

2- اللغة واللسانيات الاجتماعية 23

2-1- اللغة وأهميتها في الحياة الاجتماعية 26

2-2- مميزات اللغة الإنسانية: 26

الباب الأول:

الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري

الفصل الأول: تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالدراسة التطبيقية 29

1- الأمن اللساني 30

2- التهجين اللغوي 31

3- الاستهلاك 31

4- الممارسة اللغوية 33

5- الهابتوس 35

6- الرأسمال 41

1-الرأسمال الاقتصادي.....	41
2-الرأسمال الثقافي:.....	41
3-الرأسمال الاجتماعي:.....	42
4-الرأسمال الرمزي:.....	42
5-الرأسمال القيمي أو الديني	43
الفصل الثّاني: اللّغات المتعايشة في المجتمع الجزائريّ	45
1-الواقع اللّغوي الجزائري	46
- اللّغة المازيغية (القبائليّة)	46
- اللّغة العربيّة الفصحى	46
- اللّغة العربيّة الفصيحة.....	47
- المستويات اللّغويّة.....	47
أ- المستوى العالي	47
ب -المستوى الأدنى.....	48
- الفرق بين اللّغة و اللّهجة	50
- العربيّة الدّارجة.....	52
- اللّغة الفرنسيّة.....	54
2-أشكال الممارسات اللّغويّة في المجتمع الجزائري	60
-الاحتكاك اللّغوي	60
1-التعاقب اللّغوي:.....	60
2-المزج اللّغوي.....	61
3-الهجين اللّغوي	61
-التّدخل اللّغوي: تعريفه (لغة واصطلاحا).....	62
أ - لغة:	62
ب -اصطلاحا.....	62

64	ت -نماذج عن التّداخلات اللّغويّة:
64	-الانتقال من الدّارجة إلى الفرنسيّة:
65	-الانتقال من العربيّة الفصيحة إلى الدّارجة:
66	-الانتقال من اللّغة الفرنسيّة إلى العربيّة الدّارجة:
67	-الانتقال من الدّارجة إلى الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة الفصيحة:
68	-النّثائيّة اللّغويّة:
68	-الازدواجيّة اللّغويّة:
69	-مقارنة بين الازدواجيّة اللّغويّة والنّثائيّة اللّغويّة:
70	-التّعدد اللّغوي:
71	-التّتمية البشريّة:
72	-أنواع التّتمية البشريّة:
72	-التّتمية الاقتصاديّة:
72	-التّتمية الاجتماعيّة:
72	-التّتمية الثقافيّة:
73	-التّتمية السياسيّة:
75	قياس معدل التّتمية البشريّة:
75	دور الممارسات اللّغويّة المتعدّدة في تحقيق التّتمية البشريّة:
75	-ممارسة اللّغات الوطنيّة:
76	-ممارسة اللّغات الأجنبيّة:

الباب الثاني:

منهجية البحث ودراسة إحصائية تحليلية للاستبانات

الفصل الأول: جامعة مولود معمري، بتيـزي-وزو نموذجاً للدراسة الميدانية	80
1. الإطار العام للدراسة الميدانية.	81
2. منهجية البحث.	81
1-2- ميدان البحث	81
1-1-2- واقع منطقة تيزي-وز	81
2-1-2- نبذة عن جامعة مولود معمري.....	82
2-2- تحديد العينة	83
2-3- أدوات البحث	86
2-1-3- الاستبانة الموزعة على الأساتذة	86
2-2-3- الاستبانة الموزعة على الطلبة	86
الفصل الثاني: الاستبانات دراسة إحصائية تحليلية	88
أ- تحليل استبانة الطلبة.....	89
ب- تحليل استبانة الأساتذة	169
ت - مقارنة النتائج	206
خاتمة	253
قائمة المصادر والمراجع.....	259
الملاحق	278
فهرس المحتويات	288

ملخص:

اللغة أداة يستخدمها الإنسان ليتواصل مع غيره، فلولاها لما تمكّن من تلبية حاجاته وأغراضه فهي تعبّر عن الفكر، أو المعنى الذي يدور في الذهن، فلا يمكن لأحد أن يتصوّر أمة أو جماعة بدون لغة، فإن غابت اللغة غاب الفكر والإبداع، كونها مرآة عاكسة تمثل ثقافة المجتمع وحضارته، ونظرا لما تملكه من أهمية لجأ الفرد إلى استعمال، أو ممارسة لغات عدّة، الأمر الذي أدّى إلى تمازجها وتداخلها، وهي ظاهرة عصرية منتشرة حاليا، وقد أرجعها بعض الباحثين إلى عوامل كثيرة منها: الانفتاح الذي يشهده العالم في عدّة جوانب كالقننيات المعاصرة التي فرضت على الفرد ممارسة لغات عدّة؛ ويعتبر هذا السبب من أهم الأسباب لذا كان الإقبال واسعا على مختلف الاستعمالات اللغوية لدى معظم الأفراد والمجتمعات، وهذا ما نشهده في الوضع اللغوي الجزائري، وهو وضع معقّد تمارس فيه لغات متنوعة المازيغية (القبائلية)، العربية والعربية الدارجة، والفرنسية، وقد نتج عن هذه الممارسات عدّة ظواهر كظاهرة الازدواجية والثنائية، والتعددية؛ حيث تداخلت اللغات وامتزجت، لذا ارتأينا أن ندرس واقع ممارسة اللغة العربية الفصحى عند طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) بقسم اللغة العربية وآدابها للكشف عن مدى ممارستهم لهذه اللغة، وقد تمّ في هذا البحث توزيع استبانتيين الأولى على الطلبة، والثانية على الأساتذة مع إجراء مقارنة بين الاستبانتيين للوصول إلى نتائج دقيقة اعتمادا على القوانين الإحصائية كحساب النسب المئوية، ورسم المنحنيات: كالأعمدة البيانية والمضلّعات التكرارية، وحساب المنوال، وحساب المدى... كما تطرّقنا إلى أهمّ العوامل أو الأسباب التي أدّت بهم إلى استعمال أو عدم استعمال هذه اللغة، وقسمنا البحث إلى بابين ولكل باب فصلان إضافة إلى مقدّمة ومدخل وخاتمة.

المقدّمة: عرضنا سبب اختيارنا للموضوع، ثمّ طرحنا إشكالية الدراسة والفرضيات التي تفرّعت منها.

المدخل، معنون ب: اللغة والمنطق واللّسانيات الاجتماعية؛ قدّمنا فيه أهمّ القضايا المتعلقة بالمنطق القضايا كالوصل، والفصل، والاستلزام، والتكافؤ المنطقي (التشاطر)

والنّفي؛ ثمّ انتقلنا إلى الحديث عن اللّغة واللّسانيات الاجتماعيّة، وعرضنا أهميّة اللّغة في الحياة الاجتماعيّة، ومميّزات اللّغة الإنسانية.

الباب الأوّل: يحمل عنوان: **الممارسات اللّغويّة في المجتمع الجزائريّ**، ويحوي الباب فصلين:

الفصل الأوّل: موسوم بعنوان: **تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلّقة بالدراسة التطبيقية**؛ وفيه تطرّقنا إلى أهمّ المصطلحات التي لها علاقة بالجانب التّطبيقي كمفهوم الممارسة اللّغويّة ويقصد بها الاستعمال اللّغوي ضمن الجماعة ولا يمكن لفرد ما الخروج عن هذا النّظام، فالفرد أثناء الكلام يقوم بتجسيد ذلك اللّسان؛ أي ما تعارف عليه المجتمع، فيستعمله بطريقة الخاصة قصد تحقيق أهدافه، وأغراضه المختلفة وفق طريقة قائمة على الانتقاء، وهذا ما يجعل الأسلوب يختلف من فرد إلى آخر، وكما تطرّقنا أيضا إلى مفاهيم أخرى كمفهوم الهابيتوس، والرّأسمال والأمن اللّساني....

الفصل الثاني: موسوم بعنوان: **اللّغات المتعايشة في المجتمع الجزائريّ**؛ حيث عرضنا فيه اللّغات المتعايشة في المجتمع الجزائريّ، وهو وضع معقّد، تمارس فيه لغات مختلفة، وقد نتجت عن هذه الممارسات اللّغويّة، أنواع أخرى كظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة، والثّنائيّة اللّغويّة والتعدّد اللّغوي...

الباب الثاني: يتمثّل في منهجيّة البحث، ودراسة إحصائيّة تحليليّة للاستبانات وينقسم الباب إلى:

الفصل الأوّل: يحمل عنوان: **جامعة مولود معمري، بتيّزي-وزو نموذجاً للدراسة الميدانيّة**، تحدّثنا فيه عن الإطار العام للدراسة الميدانيّة، وعرضنا فيه إشكاليّة البحث لمعرفة إلى أي حد يمكن أن تُمارس اللّغة العربيّة الفصيحة عند طلبة السّنة الثّالثة (ل.م.د) بقسم اللّغة العربيّة وآدابها، وبعدها عرضنا منهجيّة البحث، أو الطّريقة التي اعتمدنا عليها مع تحديد عيّنة البحث المتمثّلة في مائة 100 طالب، وعشرين 20 أستاذ، وبعدها ورّعت

استبانة الطلبة واستبانة الأساتذة، وقد تمّ ذلك بقسم اللغة العربيّة بجامعة مولود معمري
بتيّزي-وزو.

الفصل الثّاني: يحمل عنوان: **الاستبانات دراسة إحصائيّة تحليليّة؛** حيث قمنا بتحليل
استبانة الطلبة، ثمّ حلّلنا استبانة الأساتذة مع إجراء مقارنة بين الاستبانتين، ليتبيّن الفرق بينهما
والهدف من ذلك الوصول إلى نتائج دقيقة بإمكانها أن تساهم في رفع مستوى الطلبة.

الخاتمة: تتمثّل في النتائج التي توصّلنا إليها من خلال الدّراسة الميدانيّة، ومن أهمّها
ما يأتي:

- توصّلنا من خلال الدّراسة أنّ الهابيتوس يفرض الشّروط الدّائيّة، والشّروط
الموضوعيّة على حد سواء؛
- يتحدّد الرّأسمال انطلاقاً من العلاقة التي يقيمها الهابيتوس مع المجال أو الحقل
الذي تحدث فيه الممارسات اللّغويّة وهذا ما توضحه المعادلة الآتيّة:

$$\text{هابيتوس} + \text{الحقل} = \text{رأسمال}$$

- تمارس اللّغة العربيّة الفصيحة عند أغليّة طلبة السّنة الثّالثة في قاعة الدّرس،
بنسبة قدرت ب 95%، (حسب آراء الطلبة).
- توصّلنا من خلال الدّراسة أنّ الطلبة أثناء ممارستهم للّغة العربيّة الفصيحة في قاعة
الدّرس، تتدخّل لغتهم الأمّ سواء أكانت اللّغة المازيغيّة (القبائليّة)، أو العربيّة الدّارجة، إضافة
إلى تدخّلات أخرى، تمثّلت في المزج أو الخلط بين اللّغات.
- إنّ طلبة السّنة الثّالثة أغلبهم يفتقرون إلى أمن لغوي أو أمن لساني؛ والدّليل على
ذلك، قد وصلت نسبة التّدخّلات اللّغويّة إلى 61%؛
- الأمن اللّساني هو استعمال مستوى المعيار؛ فالمتكلّم الذي يملك فصاحة اللّغة
يكون قادراً على الاسترسال الجيّد، ولا يمنعه أيّ عائق، ومثّل هذه الحالة سيحسّ بأمن لغوي.
ومن خلال الآراء المقترحة، يظهر أنّ هناك فئة من الطلبة يشعرون بظاهرة اللّأمن اللّغوي

فحجّتهم في ذلك أنّهم أثناء الكلام لا يجدون ألفاظا ليعبروا بها عن فكرتهم، لا بل يصعب عليهم التعبير بالّلغة الفصيحة، وقد أرجعوا هذا إلى الارتباك، أو الخوف، وهناك فئة أخرى تستعمل الدّارجة، بسبب أنّها تحسّ بظاهرة اللّامن اللّغوي.

- توصّلنا من خلال آراء الطّلبة وآراء الأساتذة، أنّ الصّعوبات التي تعرقل طلبة السّنة الثالثة، تتمثّل في غياب البيئة، أو بالأحرى عدم إيجاد مناخ صاف للممارسة، وهذا ما تطرّق إليه بيبير بورديو ووضّحه بالقانون الآتي:

الممارسة = (الهابيتوس x رأس مال) + المجال

- غياب البيئة سيؤدّي حتما إلى سوء التّحكم بهذه اللّغة؛ لأنّها لغة لا تستعمل في مجالات أخرى؛ إذ تكون بعيدة عن الطّبقات الاجتماعيّة؛
- توصّلنا من خلال آراء الطّلبة وآراء الأساتذة، أنّ الممارسة الكتابيّة أكثر تحكّما من الممارسة الشّفويّة.
- إنّ المجال الاجتماعي الكبير له عدّة مجالات، وكلّ مجال يختلف عن غيره، وهذه المجالات لا قيمة لها خارج المجال الاجتماعي الكبير.
- إنّ الرّأس مال الرّمزي يرتبط بمختلف المجالات وهذا ما نثبته بالقانون الآتي:

هابيتوس + رأس مال اجتماعي وثقافي = رأس مال رمزي

- إنّ الاستعمال السّليم لأيّة لغة يتطلّب الوسائل الضّروريّة اللاّزمة.
- نذكر من بين الأسباب أو العوامل المتحكّمة، وغير المتحكّمة في ممارسة اللّغة العربيّة الفصيحة ما يأتي:
- عوامل داخلية: لغة التخصص، لغة المعهد....؛
- عوامل خارجيّة: لغة القرآن، الدّفاع عنها والتحدّث بها....؛
- عامل مرتبط بالّلغة ذاتها: عامل الصّعوبة؛
- عامل تاريخي: يتمثّل في الاستعمار؛

- عامل نفسي: نتج من العامل التاريخي.
- توصلنا من خلال نتائج البحث أنّ السبب في ميل طلبة السنة الثالثة إلى ممارسة اللغة العربية يعود إلى:
- اللغة العربية في نظر الطلبة تحمل رأس مال رمزي والدليل على ذلك:
- "..... منبع معرفتي وهي أمل عملي؛"
- "..... أصبح أستاذة إن شاء الله؛"
- "أرغب في ممارسة اللغة العربية كونها تعلمتها منذ الصغر، ألفتها منذ زمن بعيد، ولدي تطلعات مستقبلية؛"
- وهناك من رأى أنّها تحمل رأس مال ديني أو قيمي والدليل على ذلك:
- "أريد اللغة العربية لأنني أحبها وهي لغة كتاب الله،"
- ".... راقية، جميلة، إعجازية؛"
- "...اللغة الأروع بين اللغات..."
- "لأنني أعشقها؛"
- "تشوقي ورغبتني وعشقي وأمنيتي،"
- "....أحبها."
- وهناك عوامل أو أسباب أخرى تمثلت في عدم ميل طلبة السنة الثالثة إلى ممارسة اللغة العربية؛ والدليل على ذلك:
- لأنهم تعودوا على استعمال اللغة الأم القبائلية أو العربية الدارجة،
- صعوبة اللغة.
- إنّ اللغة التي يميل إليها طلبة السنة الثالثة هي اللغة العربية بنسبة 45%،
- كونها تحمل رأس مال ديني أو قيمي، وهناك من رأى أنّها تحمل رأس مال رمزي
- أمّا ميلهم إلى اللغة المازيغية (القبائلية)؛ فلأنّها تحمل رأس مال ثقافي كقولهم ".....كبرت بها ولغة أجدادي".

ويعود ميلهم إلى اللّغات الأجنبية بسبب قولهم
"... الأكثر استعمالاً مع التّكنولوجيا".

ملخص:

إنّ الهدف من هذه الدّراسة، معرفة مدى ممارسة طلبة السّنة الثالثة (ل.م.د) للّغة العربيّة الفصيحة، وقد تمّ فيها توزيع استبانتيّن الأولى على الطّلبة، والثّانية على الأساتذة؛ حيث أظهرت النّتائج نسبة ممارستهم للّغة العربيّة الفصيحة، وذلك بالاعتماد على الآليات الإحصائيّة كحساب النّسب المئويّة، ورسم المنحنيات منها الأعمدة البيانيّة، والمضلعات التكراريّة وحساب المنوال...وبعدها تبيّنت لنا الأسباب أو العوامل المتحكّمة، وغير المتحكّمة التي دفعتهم إلى ممارسة أو عدم ممارسة هذه اللّغة.

الكلمات المفتاحيّة: الأمن اللّغوي، اللّامن اللّغوي، الاستهلاك، الحقل، الممارسة اللّغويّة الهابيتوس، التّدخل اللّغوي.....

Résumé :

Le but de cette étude, est de savoir le taux de pratique des étudiants de troisième année (L. M. D) pour la langue arabe, à cet effet il a été distribué deux questionnaires dont le premier pour les étudiants, et le deuxième pour les professeurs, les résultats indiquent le pourcentage de pratique pour la langue arabe, en utilisant les techniques de statistiques comme le calcul des pourcentages, et les graphes tels que les histogrammes, et le calcul du mode.....et après elle nous indique les causes ou les facteurs commandés et non commandés qui les a poussé à la pratique ou non pratique de cette langue.

Mots clé : la sécurité linguistique, non-sécurité linguistique, la consommation, le champ, la pratique linguistique, habitus, Interférence.