التخطيط والسياسة اللغوية

السنة الأولى - العدد الثاني (رجب) ١٤٣٧هـ - إبريل ٢٠١٦م.

تعريب مصطلحات الأعمال من منظور علم التخطيط المصطلحي

سياسة إعلاميّةٌ جديدَةٌ في خدمة اللغة العربية

لغة الخطاب التعليمي الجامعي رؤية سوسيو لسانية

مراجعة كتاب مقدمة في المعالجة الطبيعية للغة العربية

تعريف وملخصات الندوة الدولية الأولى في التخطيط والسياسة اللغوية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

النسخة الإلكترونية
إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لغة الخطاب التعليمي الجامعي بين إيديولوجيا العامية وإيديولوجيا العولمية، مثل من الجزائر والمملكة العربية السعودية، رؤية سوسيو لسانية

أد.نعمان عبد الحميد بوقرة [١]

الملخص

تتنزل هذه الدراسة في سياق إبراز موقفين متناقضين من لغة التدريس في الجامعات الجزائرية والسعودية، فبينما تتخندق طائفة وراء اختيار **اللغة الأجنبية**(الإنجليزية / الفرنسية) في تدريس كافة المعارف والعلوم باستثناء الدراسات الأدبية العربية والدينية، متوسلة بعلل ثقافية واجتماعية وتاريخية، تقف أخرى وراء اختيار **اللغة العربية الفصيحة** ظاهرا في التدريس، بينما يتمثل أغلب من يمارس العملية التعليمية **العامية** وسيلة للشرح والتواصل مع الطلاب، ويبدو أن كلا من الاختيارين محكوم برؤى **إيديولوجية** ومواقف خاصة متبناة، بعيدا عن المتطلبات الديداكتيكيةورؤى تخطيطية استراتيجية يفترض الانطلاق منها في اختيار لغة التدريس، بالتأسيس على روح الوصف العلمي للظاهرة اللسانية التواصلية، ومخرجات الواقعين المحلي والدوليبتوجيه من سياسات لغوية تربوية يفترض إنجازها من طرف الخبراء، وبناء على معطيات نفسية واجتماعية وثقافية وحضارية وتنموية، وفي هذا السياق ارتأينا معالجة الحالة التعليمية في بعض الجامعات التي عملنا فيها في **الجزائر والمملكة العربية السعودية** وصفا ونقدا، ومحاولة استخلاص مسببات المشكلة، وممكنات تعديل الوضعية الديداكتيكية لما فيه نجاعة العملية التعليمية الجامعية، وذلك من خلال عرض المفاصل التالية.

أ-مشكلة البحث ومبررات الاختيار

لعل من نافلة القول في المسألة اللغوية تجديد الحديث في تدبير أوضاعها التواصلية في الحياة العامة والخاصة، فقد أضحى التخطيط للغة من أهم مقومات التنمية الاجتماعية

١ - جامعة أم القرى -الكلية الجامعية-

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والاقتصادية والثقافية بسبب مركزية الوظيفة اللغوية وهيمنتها في البناء الحضاري عبر التاريخ، وما فتئت المؤسسات الراعية لمكانة اللغة وتطوير آليات عملها تبذل الجهود العلمية في أكثر من مستوى لغوي أو اجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي للرقي باللغات الوطنية والاستثمار فيها استثمارا نوعيا(الزراعي، ٢٠١٥، ص٢٥-٢٧)، والتمكين للغات العالمية في التربية والتعليم وسوق المال والأعمال عبر رسم الخطط، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بإحلال لغة ما محلها المنشود في سلمية الوظائف الحياتية، ويسهم في تطوير برامجها ومناهجها مختصون في مجالات عدة يتصدرهم خبراء اللسانيات التربوية، وما يتصل بها من تخصصات نفسية واجتماعية وثقافية، وما يلاحظه الدارسون للوضع اللغوي في العالم أن التخطيط اللساني للغات سواء ما تصدى لتخطيط مكانتها، وتحديد منزلتها بين سائر اللغات المعينة بالسياسة العامة للدول، أو ما عني بالتخطيط لتنمية متنها في المستوى المعجمي، وبناء ذخيرتها وتعميم نشرها في مناهج التعليم فيما بات يعرف بتخطيط الاكتساب لا ينفك عن توجيه الدولة في ضوء رؤية سياسية عامة (عزو، أحمد وخاين، محمد، ٢٠١٤، ص٥١)، مما يجعلنا نتساءل دوما عن حدود هذا التوجيه وآلياته وأهدافه القريبة والبعيدة مادام التخطيط اللساني صدى لفعل مركزي هو السياسة اللغوية للدولة، وهذه الأخيرة تمثيل أدبي وفكري وثقافي للسياسة العامة المجتمعية، ومادام الأمر بهذه الصورة فإن التخطيط اللساني سيكون أيضا رجع صدى لهذه السياسة العامة.

إن العلاقة الأكيدة بين السياسة بوصفها إطارا فكريا عاما يوجه الفعل والسلوك الجمعي والتخطيط بوصفه إنجازا وتحقيقا لهذا الإطار **مبرر كاف** للخوض مجددا في المسألة اللغوية العربية في تجلياتها التربوية و التعليمية في المشهد العربي الآني، من خلال اتخاذ مثل واقعي يعبر عن حالة و صيرورة التعليم الجامعي في **المملكة والجزائر** حيث عمل الباحث فترة تمكنه من وصف وتحليل أوجه التوافق والتباين في منهاج التدريس بخاصة في **أقسام اللغة العربية**، ومن ثم محاولة تعميم الرؤية على سائر التخصصات الجامعية، والتركيز على سمة خلافية وجوهرية تتصل **بلغة التدريس ومستويات استخدامها في إنجاز العملية التعليمية**، وإبراز موقف المنظومة التربوية (إدارة وأساتذة وطلبة) منها. على أن القول بعدم وجود فروق تمييزية بين التعليم في البدان العربية بعامة، وبين البلدين المعينين في المثال يفتقر إلى أدلة واقعية، تتصل بوصف أشكال التعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السائدة، ومستوياته من حيث المناهج والمحتوى التعليمي وطرائق التدريس ووسائله وأساليب التقويم في تحليل قيمة المخرجات، بل يظهر التباين في الأهداف القائمة على خصوصيات اجتماعية وثقافية تميز الواقعين، مما يوقع الطلاب في مشكلات جمة لا تستطيع لجان المعادلات الوزارية والجامعية حلها إذا ما رام أحدهم مزاولة دراسته في جامعة غير جامعته الأصلية، كما أن الممارسة التعليمية الجامعية مختلفة أيضا في ظل غياب تنسيق بيداغوجي وعلاقات تعليمية بين الجامعات المعينة على المستوى الرسمي، بخلاف علاقات التأهيل والرسكلة وتبادل الخبرات بين المملكة ومصر والأردن –على سبيل المثال–، وبالرغم من عدم وجود دراسات تقابليةتتناول بالوصف والتحليل نقد المناهج الدراسية في البلدين في ضوء اللسانيات التطبيقية والتعليمية بحسب معرفتنا الخلفية، فإن نظرات عجلى قام بها الباحث من منطلق التجربة الذاتية في التدريس في البلدين، كشفت التباين الواضح في مناهج تدريس مقررات اللغة العربية وآدابها، ناهيك عن جملة ملاحظات مستقراة من النظر في محتوى مواد القراءة و النصوص والقواعد لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما استعين بملاحظات أساتذة بعض المواد العلمية الذين أفادوا بوجود فروق جوهرية في المحتوى التعليمي بالنظر إلى المراحل والتخصصات المبرمجة في مناهج التعليم العامبخاصة في المرحلة الثانوية، وهذا أمر يحتاج إلى دراسات تحليلية عميقة لا يقوى على حملها هذا البحث المتواضع.

أما حصر الخلاف التعليمي في اختلاف لغتي التدريس بين البلدين، أعني الفرنسية في الجزائر والإنجليزية في المملكة، والتهوين من قيمته فأمر لا يسلم به، وربما عدّلجاجا قائما على المحاججة المغالطة على حد تعبير نظار الحجاج، ولو سألنا أهل الخبرة في التدريس الجامعي في المملكة فسيؤكدون وجود خصوصيات مرجعية وأداتية توجه التعليم نحو أهداف معينة، ولو سألنا في المقابل خبيرابالشأن التعليمي الجزائري فسيقول الكلام ذاته، ولعل استشعار الفروق من مرجعية الباحث المجرب الذي يعتمد الواقع المعيش، والتجربة المشاهدة وحدس الممارس لخير مبرر لإقامة هذه الدراسة، و ربما يكفي شاهدا على اختلاف مناهج التدريس في البلدين إذا ما تجاوزنا إشكالية لغة التدريس بالرغم من أهميتها المركزية في توجيه المنظومة كلها المقارنة بين مناهج أقسام اللغة العربية في بعض الجامعات الجزائرية والسعودية سواء في تحديد المقررات اللسانية والنحوية والأدبية، وضبط محتواها العلمي وجهازها المصطلحي وكيفية توزيعها في مرحلتي البكالوريوس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والدراسات العليا، أو وطريقة تقديمها منهجيا، ونقلها ديداكتيكيا إلى الطالب في ضوء أهداف التدريس الجامعي وأنماطه و طرائقه وأساليب التقويم ومراحل الاجتياز، وغير ذلك من الأمور التقنية، أما دعوى الاتفاق فغير مقنعة على الأقل بالنسبة إلى التجربة المشاهدة، ولا يمكن للبحث الأكاديمي أن يستغني عن **حجة التجربة** لما تتمتع به من سند مادي، ووجاهة بين أهل الاختصاص، وهو ما يعرف **بحجاج السلطة** (L Argument d autorite) (Perelman,1977,p107)، ولعلها تكون الموجّه إلى قيام دراسات تقابلية تعتمد الإحصاء ومنهج المسح لتأكيد الرؤية المستنبطة. وأما دعوى إقامة المقارنة بين تجارب مختلفة يقصد منها مواجهة التجربة العربية بتجارب في أوربا كفنلندا وتركيا أو دول جنوب شرق آسيا والصين، فبالرغم من قيامه نظريا على فلسفة أخذ العبرة و الاستفادة من الآخر فإنه ينطوي على **مغالطة وصفية** مفادها مقايسة المتباينات سياقيا تباينا يجعل منها عملا غير منهجي-في نظرنا- لا قيمة له إلا إظهار العيوب وأخذ العبر، وحتى لو افترضنا خفوت صوت الاختلاف بين التجربة التعليمية في المثل المعين؛ فإن المقاربة على أساس أوجه الشبه مفيدة عمليا في إثبات **الوجاهة الديداكتيكية**، وتأكيد جدوى الأنموذج المتبع في كل منهما، وإمكان تعميمه إن غلبت عليه سمات التميز بمعايير الجودة العالمية، وهو أمر نستبعد تحققه الآن في ضوء النتائج الكمية المحصلة(بلعيد، ١٩٩٩، ص ٩٥-١١٥)، وأما إذا كان التماثل سلبيا فالأولى التخلي عنه، والتحلي بسمة النقد الذاتي لخير صفة تتحرى لإقامة الخطط الناجعة والسياسات الهادفة من زاوية استراتيجية إلى ترقية التعليم الجامعي والنهوض بالمجتمعين ثقافيا ومعرفيا وحضاريا ولغويا. و لعل من أهم الأسباب التي حثت العزم على بحث **إشكالية لغة التدريس** في المثال المقترح، من جهة توجيه الإيديولوجيا للسلوك اللغوي(عزوز، أحمد و خاين، محمد، ٢٠١٤، ص٥٢)، بوصفها موضوع قيمة اجتماعية وثقافية، وتعلق ذلك التوجيه بالتخطيط اللساني للعربية هو وصف حالة اللغة العربية في الجامعة تدريسا وبحثا، والموقف من وظيفتها وطرائق أدائها في الصف الدراسي. ناهيك عن كون البحث في الإيديولوجيا اللغوية للمدرس يقع في صميم الاهتمام بقضايا السياسة والتخطيط اللغويين، وليس ضربا من القول الزائد عن الحاجة الديداكتيكية (كالفي، مؤتمر السياسات اللغوية، ٢٠١٦)، والمتخصص في اللسانيات الاجتماعية والتربوية لا يمكنه أن يغض الطرف في سياق وصف مكونات العملية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليمية وإشكاليات التحصيل العلمي، وما يكتنفها من معوقات ودعائم عن تدخل الخطاب الإيديولوجي في اختيار لغة التدريس سواء في مستوى تخطيط المنزلة أو المكانة أو تخطيط المتن، وبالرغم من وجود دراسات رائدة سعت إلى وصف وتحليل تجارب التخطيط في البلاد العربية؛ فإن الحاجة لا تظل ماسة إلى إجراء عمليات وصفية وتقابلية بخاصة في مستوى المناهج التعليمية الجامعية، فما يعرفه أساتذة الجامعات عن تجارب التعليم في بلدان عربية أخرى غير بلدانهم ضعيف بشهادة من تواصلنا معهم في لقاءات عامة وخاصة، أما عن محاولة المقابلة بين نموذجي التعليم في المملكة والجزائر بالإضافة إلى اندراجه في هذا المسعى الكلي، فهو يهدف إلى تكريس التقريب بين وجهات نظر تعليمية، ووسم بعض الحالات التي يحتاجها المعنيون بالشأن اللغوي في البلاد العربية في ضوء تعدد المعطيات الديداكتيكية والنفسية والاجتماعية واللغوية للمتعلم الجامعي في البلاد العربية.

ب-أهداف الدراسة وأسئلتها

يقوم البحث على أدبيات المنهج الوصفي التحليلي، متسلحا بمفاهيم ديداكتيكية ولسانية اجتماعية تمثلها رؤية **ج لويس كالفي** في كتابيه**السياسات اللغوية** (Poltiques linguistiques) **وحرب اللغات و السياسات اللغوية** (La guerre des langues et les politiques linguistiques) ورؤية **أندريه مارتنيه** في كتابه **وظيفة الألسن وديناميتها**(Fonction et dynamique des langues)، وأخرى مستوحاة من مقاربة النقد الثقافي في تحليل الوضعية اللغوية، بهدف تنبيه الباحثين إلى صفة المنظومة التعليميةفي البلدين من منطلق التجربة العملية، مع التركيز على سمات لغة التدريس وأسباب اختيارها، وجملة الأفعال الاجتماعية والثقافية واللغوية الداعمة لها ضمن السياسة التعليمية العامة للجامعات، وأما **أطروحة البحث** التي تحدد أهميته فهي **تدخل الإيديولوجيا في تأسيس السياسة اللغوية، والتي توجه شتى عمليات التخطيط اللساني في مستويات المتن والمنزلة والاكتساب**، وذلك من خلال محاولة الإجابة نسبيا عن أسئلة مفصلية هي:

١- ما الإيديولوجيا، وما علاقتها بالسياسة التعليمة؟ ما علاقة السياسة التعليمية اللغوية بالتخطيط اللساني؟ ما أنواع التخطيط اللساني، وآليات تنفيذه في ضوء مفاهيم اللسانيات الاجتماعية؟ ما أشكال التخطيط اللساني للعربية في المثال المعين؟ هل يمكن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحديث عن تنمية شاملة في ضوء معوقات التخطيط؟ ثم هل هناك تنسيق تعليمي شامل بين المؤسسات المعنية بالتخطيط اللساني في الأنموذج المختار؟ ما أسباب ضعف التنسيق اللغوي التعليمي؟ هل لهذا الضعف علاقة بالإيديولوجيا؟ أمّا عن الأسئلة التي تعبر عن الأهداف المباشرة فيمكن حصرها في: ١-هل هناك جدوى معرفية من توظيف مستويات اللغة العادية اليومية في تدريس المعارف والعلوم؟ وأية مخاطر تهدد المكتسبات التعليمية خارج الأداة اللغوية الفصيحة؟ وإذا كانت الديقلوسيا ظاهرة طبيعية في الحياة اللغوية للمجتمعات أ فليس من المبالغة الإصرار على توظيف المستوى الفصيح، أو ما يعرف عند بعض اللغويين بالفصحى في تعليم العلوم كلها؟، علما أن المتعلم لا يعرف الحقائق العلمية، ولا يتصور مفاهيمها إلا في إطار النسق الذهني الذي تبنيه لهجته المحلية (اللغة المبنية داخليا)، أو ما نسميه عادة بلغة الأم أو لغة المنشأ المكتسبة عفويا قبل المدرسة، ومن ناحية أخرى، ألا يمكن أن نتشارك في السؤال حول حضور المسؤولية القانونية في التخطيط لمكانة اللغة الأم واللغات الوطنية، من جهة التنصيص الإلزامي على اعتماد المستوى الفصيح في اللغة الأم أو الوطنية المشتركة في التدريس والبحث العلمي والترجمة؟ هل يقتصر الدفاع عن الهوية على إعلان أولية لغة ما دستوريا. أم الانتقال إلى مرحلة وضع الخطط الاستراتيجية العامة والخاصة، قريبة وبعيدة المدى؟(عمرو مدكور، ٢٠١٦، مؤتمر السياسات اللغوية، ص ٣٢)، والتي من شأنها أن تسرع في وتيرة البحوث الأكاديمية التي تخدم ترقية اللغة العربية وتطورها في القول والكتابة وصناعة التفكير العلمي الوظيفي ماديا ومعنويا؟

ج-الدراسات السابقة

ليست هناك دراسات مباشرة حاولت وصف وتحليل الوضعية التعليمية في المملكة والجزائر على سبيل المقابلة بينهما في خصوصيات المناهج التعليمية الجامعية، ولغة تدريسها في التخصصات المختلفة، ناهيك عن عدم وجود دراسة وصفية أو كمية تحدد طبيعة التخطيط الاستراتيجي للغات التدريس في البلدين في ضوء مداخل اللسانيات الاجتماعية والديداكتيكيةونظريات التخطيط اللغوي، باستثناء ملاحظات عامة تتعلق بطبيعة التعليم وإشكالاته اللسانية في الدول العربية مجتمعة من مثل ما نجده في دراسة **سهيل عبيدات** الموسومة بـ: **السياسات التعليمية في الوطن العربي**، أما الدراسات التي قاربت ارتباط التخطيط للغات في البلدين على ضوء المعطى الإيديولوجي بصورة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تفصيلية فلم نجدمنها ما يمثلها بالصورة التي نروم معالجتها بها ،حيث اقتصر البحث في التدخل الإيديولوجي على تصورات نظرية مستنبطة من واقع المسألة اللغوية في بلدان المغرب العربي بخاصة، و أما الدراسات التي أطرت الفكرة العامة للبحث، ووجهتها نحو التحليل الظاهر في المتن فكثيرة، تعكس كثرتُها تعقيد مسألة التخطيط اللساني للغات في الوطن العربي، ولعل أهمها في نظر البحث:

١-**السياسة اللغوية و التخطيط، مسار ونماذج لعبد القادر الفاسي الفهري**(٢٠١٤).

المحاضرة العلميةالرابعة المنشورة ضمن نشاطات مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربيةسنة ٢٠١٤، وقد عرض فيها إلى مفهومات نظرية تأسيسية لنظريات التخطيط اللساني، وعلاقتها بالسياسات اللغوية العامة للدول انطلاقا من أبرز المصادر التأصيلية مثل كتابات **هوجن** (E.Haugen) و **وليام برايت**(W.Bright) و**كلوس**(Kloss) و**كوهن**(Cohen)و**فرغسون**(Fergusson) و**فيشمان** (J.Fishman) وغيرهم، وقامت المحاضرة على أربعة محاور أساسية هي:

١ – السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، بعض الدروس من تاريخ العلم و المنهج،

٢ – اللغة العربية والتحديات(الخليج نموذجا)، مكرسا هذا المحور للحديث عن تناقضات السياسة والتخطيط اللغويين في نموذج بعينه وهو نموذج الإمارات العربية المتحدة.

٣–تجربة إسرائيل في إعادة إحياء وتدريج وتسييس اللغة العبرية انطلاقا من إيديولوجية العودة إلى صهيون، وهذا المحور بالذات بين فيه الباحث أهمية المقاربة الإيديولوجية في توجيه السياسة اللغوية العامة وصياغة الخطط اللسانية المختلفة لتدبير المسألة اللغوية، مما يمكن عده منطلقا لبحثنا

٤ – المغرب وتحديد لغات الألفية الثالثة، الفعالية والإنصاف والنجاعة، وعرض فيه إلى مشكلات التمكين للغة العربية في المغرب بوصفه أنموذجا للصراع الإيديولوجي بين أنصار التوحيد اللغوي والثنائية اللغوية بين العربية والفرنسية، وغياب التخطيط العلمي الموضوعي في حل مشكلة اللغة الأولى واللغات الوطنية من جهة و تحديد وضعية اللغة الأجنبية العالمية ولغة المصالح الظرفية، أما الخاتمة فقد خصصت لتأكيد أهمية التخطيط اللساني في البلاد العربية، وضرورة تنفيذ المشاريع الطموحةفي التعليم والاكتساب والإعلام، كما توصي الدراسة بضرورة وضع خطة ملحة وممارسة ومقنعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تروم تعليما عاليا عربيا متعددايقوم في بدايته على تعلم مبكر عربي انغماسي، في انتظار قيام سياسات لغوية عربية شاملة ومنسجمة، أما أهم ما يستخلص من هذه الدراسة فهو أهمية الاعتناء بتحليل أبعاد التخطيط اللساني في الواقع التعليمي اللغوي من خلال إقرار مبدأ التعدد اللغوي التراتبي حيث تكون هناك لغة أولى وطنية رسمية بحكم المبدأ الترابي، ولغة عالمية بينية هي الإنجليزية تحتاجها السوق التجارية ولغة ثالثة متروكة للاختيار الشخصي للمتعلم.

٢-التخطيط اللغوي للعربية ،دراسة وصفية تحليلية لمتغيرات الواقع اللغوي لأمل الراشد (٢٠١٠)

تعد هذه الرسالة التي أعدتها الباحثةاستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللسانيات، من بين أهم الدراسات الوصفية الجامعة لنظريات التخطيط اللساني، من تخطيط للمنزلة وتخطيط للمتن وأيضا تخطيط للاكتساب، وقد عرضت في مقدمة بحثه إلى تحديد المصطلحات الأساسية مثل التهيئة والتنقيةوالإحياء والتقييس والتوحيد وأنواع التخطيط من زاوية اللسانيات الاجتماعية، أما الفصل الأول فقد خصص لتحليل مكونات التخطيط اللساني في مسألة التعريب والترجمة في الوطن العربي منذ بذوره الأولى في الدولة الأموية وحتى زماننا، وتسليط الضوء على طرقه ومشكلات وضع المصطلح العلمي وترجمته في الصناعة المعجمية العامة والخاصة، كما عني البحث بتشريح دور المؤسسات والمجامع اللغوية العربية في دمشق والقاهرة والمغرب والجزائر، وقد خلصت الباحثة إلى قصور الجهود وعدم توافر التنسيق اللازم بينها لإشاعة المعرفة اللغوية. كما عني الفصل الثاني بتبيان مكونات التخطيط للكتابة العربية بعرض أهم الجهود التي استهدفت تطوير الخط العربي وترقية الكتابة لتكون موافقه للمستوى اللغوي الصوتي من خلال عرض أهم مشكلاتها والتجارب المقترحة من لدن الأفراد والهيئات لتصحيحها. أما الفصل الثالث فقد استهدف عرض أهم الجهود المتصلة بتخطيط القواعد اللغوية للعربية منذ نشأتها في الصدر الأول ومحاولات ابن مضاء التجديدية إلى عصرنا الحالي حيث تعالت الأصوات المنادية بنبذ العلة والعامل، وإرجاع ضعف الملكة اللسانية للعربية إلى طرائق تعليم القواعد، ومحتوى ما يقرر على الطلاب في التعليم اللغوي، وقد توسعت الباحثة في عرض ونقد التوجهات اللسانية والتعليمية المعاصرة التي حاولت استثمار اللسانيات الحديثة في ترقية البحث النحوي العربي، و بالنسبة إلى الفصل الرابع فقد خصص للحديث عن التخطيط اللغوي للاستخدام الفعلي للعربية أو ما بات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرف بتخطيط الاكتساب في المستوى الفصيح وكذا في المستوى اللهجي، وتضمنت خاتمة البحث جملة من النتائج لعل أبرزها:١- ربط ضعف التخطيط للعربية في الوطن العربي بتراكمات الموروث اللغوي الثقافي الذي حد من فاعلية التفكير في أدوات جديدة، وهنا تظهر الإيديولوجيا والتحيز الثقافي لرأي قديم مما يفقد التخطيط جدوى التفكير في الحلول الجديدة والواقعية،٢- ضعف التخطيط اللساني للعربية، وعدم وضوحه، والدليل على ذلك تراكم مشكلات لغوية كثيرة لم تجد لها حلا إلى الآن. ٣-ضرورة بناء شبكة معلوماتية عربية تنسيقية للجهود المبذولة في ميادين البحث اللغوي التي يمكن أن تؤسس لرؤية علمية يقام عليها التخطيط اللساني الواضح والفعال والإيجابي، مما هو غائب حتى الآن في واقعنا اللغوي على حد تقرير البحث، والبحث بالرغم من تورطه في تفاصيل وصفية عديدة يمثل رؤية متكاملة لمشروع التخطيط اللساني، وإن لم يقم على تحليل كمي لدراسات استطلاعية فقد اعتمد تأصيل الظواهر بعامة دون إعطاء أمثلة خاصة كما يزمع بحثا فعله بالتركيز على حالتين لغويتين هما المملكة والجزائر.

٣- السياسات اللغوية (٢٠٠٩) **لـ: ج.لويس كالفي**(J.L.Calvet)

تتناول الدراسة الأطر النظرية التفصيلية للسياسة والتخطيط اللغويين من واقع اللغات في العالم، قدمه **كالفي**(J.L.Calvet) في خمسة فصول رئيسة؛ خصّ في الفصل الأول الحديث في أصول السياسة اللغوية من حيث نشأة المفهوم وحقل تطبيقه، وتسليط الضوء على نماذجه بداية بنموذج **أوجن**(E.Haugen) الأول عندما ظهر مصطلح التخطيط (Planification/Planning)، ثم مفهوم التناول الأداتي عند **ري**(Ray) و **تولي** (Tauli)، ومرورا بنموذج **أوجن**(E.Haugen) الثاني، كما تطرقت الدراسة في فصلها الثاني لأصناف الأوضاع الموسومة بالتعدد اللغوي من خلال عرض نتائج أبحاث **فرجسون**(Fergusson)و**فازولد** (Fasold)، أما المحور الذي يتصل بدراستنا فالذي خصصه **كالفي**(J.L.Calvet) لتحليل وضعية اللغة الفرنسية في دول الشمال الإفريقي، ومن بينها الجزائر في ضوء **صراع اللغات** المحلية المصطنع مع اللغة العربية الرسمية، أما الفصل الثالث فقد خصّص لبسط أدوات التخطيط اللغوي من خلال مفاهيم التجهيز اللغوي والكتابة والمعجم والتقييس وسن القوانين اللغوية، كما يقدم الفصل الرابع لمحة عن سبل إصلاح المتن اللغوي في ضوء تجارب عالمية مثلتها تجربة اللغة الوطنية الصينية، ومراحل التطهير اللغوي في الفرنسية في المستويين القواعدي و الإملائي و ضبط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الألفبائية المالية (البامبارا)، وأما الفصل الخامس فقد خصص لإصلاح المنزلة اللغوية من خلال ترقية لغة مشتركة معينة كما حدث في تنزانيا في تسعينيات القرن الماضي و الحالة الأندونيسية، ويقف تصور **كالفي** للفرنكوفونية واستراتيجياتها الأساس في التخطيط لهيمنة الفرنسية و انتشارها في التداول بخاصة خارج حدودها أهمَّ تصور متح منه البحث بخاصة في ضوء توجيهها لسياسات التعليم في المغرب والجزائر، وقد خلصت الدراسة إلى أن السياسات اللغوية جارية في كل مكان، وتصاحب في كل مرة الحركات السياسية والاجتماعية، وأحيانا كثيرة -كما حدث في يوغسلافيا سابقا ودول المغرب العربي- تتدخل الإيديولوجيا في النقاش حول المشكلات اللغوية فيحدث الانحراف في صور سلبية عديدة، في الوقت الذي يفترض فيه أن يتمأسس التخطيط على نتائج البحث اللساني، بل إن تطور السياسة والتخطيط اللساني محكومان بتطور النظريات اللسانية نفسها، ويوصي **كالفي** (J.L.Calvet)في خاتمة دراسته بأن العمل على ارتقاء لغة ما إلى منزلة اللغة الوطنية سيقوم على:١- الاستعمال من قبل الغالبية. ٢-اتخاذها رمزا للوحدة الوطنية لأبناء الكيان الواحد. ٣- تجهيزها لأداء الوظائف الموكلة إليها، على أن يسبق التجهير الترقية. ٤- أن تحظى السياسة اللغوية برضا غالبية المواطنين.

٤-التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، دراسة تطبيقية في تعريب المصطلحات في السعودية لسعد القحطاني (٢٠٠٢)

خصّ الباحث الفصل الأول للحديث عن الإطار النظري للتخطيط اللساني، وبسط جهازه المصطلحي، وقضاياه الأساسية، منوها بأهمية التخطيط لمتن اللغة العربية للرفع من طاقتها التعبيرية عما ستجد من أحداث في التكونولوجيا والطبيعيات وغيرها، كما استعرض في المحاور التالية تجارب التخطيط اللغوي في العالم في تركيا وفرنسا وإسرائيل، ووظيفة المؤسسات الراعية لتنفيذ المشاريع التي استهدفت ترقية اللغات الوطنية والتسويق لها داخليا وخارجيا، وهنا يأتي دور المجامع اللغوية العربية ومكتب تنسيق التعريب لكي تضطلع بمهمة تعريب المصطلحات العلمية، ونشرها والتنسيق بين الجهات الداعمة للكلمة العربية في التربية والتعليم والإعلام وغيرها، والدراسة على اختصارها تعد من أولى الدراسات التي أعطت فكرة كلية عن أهمية التخطيط في التنمية اللغوية بخاصة تخطيط المتن، مع التمثيل له في المملكة العربية السعودية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥ - السياسة والتخطيط اللساني، دراسة لحالة التعريب في الجزائر لزهرة سعد

Language Planning and Policy Attitudes in Algeria,a case study of (arabisation in Algeria, Columbia University) 1992https://books.google.com.sa/books?id

يعد هذا البحث من أهم البحوث التي سلطت الأضواء على الصراع الإيديولوجي بين النخب الماسكة بزمام السياسة التعليمية في الجزائر بعد الاستقلال، حول ثنائية اللغة الفصحى واللغة الفرنسية، والتجاذبات المذهبية لأنصار فرنسة التعليم الجزائري وأنصار التعريب، وهذا البحث اعتمد تطبيقيا على تحليل استبانة أنجزت سنة ١٩٨٧ على عينة عشوائية من الطلبة مكونة من ٢٨٤ طالبا من مختلف المعاهد التقنية، وخلصت الدراسة إلى ازدياد قوة التوجه إلى التعريب في حالة وصول الإسلاميين إلى الحكم، أما في حالة نجاح الديمقراطية اللبرالية فإن الثنائية ستكون مقبولة جدا، باستخدام الفرنسية في التقنية والعلوم، في حين يكون مجال العربية العلوم الاجتماعية والإنسانية والخدمات المدنية العامة، وبالرغم من أهمية هذه الدراسة إلا أنها غير متاحة للباحثين في مجال السياسة والتخطيط اللغويين.

٦-اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم لـ:ريما الجرف (٢٠٠٤)

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو تعليم وتعلم اللغة العربية للأبناء منذ الصغر بوصفها لغة لجميع المقررات المدرسية باستثناء مقرر واحد للغة الإنجليزية، والتعرف إلى اتجاهاتهم نحو تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية للأبناء منذ الصغر بوصفها لغة لجميع المقررات المدرسية باستثناء مقرر واحد للغة العربية، وكذا التعرف على آراء الطلاب في مدى صلاحية اللغة العربية للتعليم الجامعي في التخصصات المختلفة بخاصة التخصصات العلمية كالطب والصيدلة والحاسب والعلوم والرياضيات، والتعرف على آراء الطلاب في مدى صلاحية اللغة الإنجليزية للتعليم الجامعي بخاصة التخصصات العلمية كالطب والصيدلة والحاسب والعلوم والرياضيات، مع تحديد أولويات التربية (الإصلاحات التربوية) اللازم إجراؤها في ضوء آراء الطلاب حول استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم، وقد اعتمد بحثنا أهم نتائج هذه الدراسة لتوافقها مع الفرضية والإطار المعرفي والمنهجي الذي تقع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فيه إشكالية توظيف الفصحى في التدريس في المثال المختار (المملكة والجزائر). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٦٪ من الطلاب يفضلون استخدام اللغة العربية إلى جانب الإنجليزية في إلقاء المحاضرات، ويفضل ٥٧٪ منهم استخدامها في الكتب المقررة، ويفضل ٥٣٪ استخدامها في كتابة المشاريع، و٣٩٪ في تقديم الاختبارات. في حين يفضل ٢٢٪ منهم استخدام اللغة الإنجليزية في إلقاء المحاضرات، و٣٢٪ يفضلون استخدامها في الكتب المقررة، و٣٣٪ في كتابة المشاريع، و٤٤٪ في الاختبارات.

٧-التعدد اللغوي و انعكاساته على النسيج الاجتماعي لـ: الأوراغي، محمد (٢٠٠٢)

تمثل هذه الدراسة الركيزة الأساسية التي انطلق منها بحثنا للتعريف بطبيعة الصراع اللغوي القائم بين أنصار التوحيد اللغوي انطلاقا من تعميم العربية الفصحى في الحياة العامة والخاصة بإعطائها مكانتها الطبيعية في التداول العلمي بوصفها من أكثر لغات العالم انتشارا، وأنصار الفرنسة الذين ينطلقون بحسب وجهة نظر الباحث من تخطيط المنظمة **الفرانكوفونية** العالمية والبربرية التي تستهدف التمكين للغات المحلية مرحلة أولى في استراتيجيتها المناوئة للعربية، ثم تقدم الفرنسية بديلا عن حالة **اللغط اللغوي** الذي يعانيه المجتمع المغربي على وجه التمثيل، و الدراسة وإن لم تتناول تفصيلا الوضعية الجزائرية بحكم تركيزها على المغرب بالرغم من وجود عناصر شبه قوية، يمكن عدها متكأ نظريا وتطبيقيا للدراسة المزمع إنجازها، أما أهم النتائج المحصلة فقد أجملها **الأوراغي** في:

١- التنبؤ بتقهقر الفرنسية في بلدان المغرب العربي بقانون الغلبة تكون للأقوى، والقوة هنا ثقافية عددية بالنظر إلى من يتكلم بالعربية.

٢- تحول مطلب الأمازيغية لغة للهوية المازيغية المغربية إلى سلم تمتطيه الفرنسية من خلال إحياء النزعة البربرية بثقافتها الوثنية التي غلبها الإسلام قبل مئات السنين.

٣-وجود للغة أمازيغية واحدة يمكن تقديمها بديلا للعربية، بل هناك مازيغيات عديدة ولغة افتراضية تحاول الحركات المناوئة للعربية ترسيمها بعد أن فشلت اللسانيات السلالية في إحياء اللغات الافتراضية، أما ما تمخض عنه البحث من تصور كلي فيمكن اختزاله في قوله: «إذا أخذنا بمعيار اللغة الأم أو لغة المنشأ يتعين دسترة كل لغة قبلية أو لهجة محلية باسمها الخاص، وفي مجالها الجغرافي تبعا للخريطة اللغوية، وكل مطلب من هذا القبيل من شأنه أن يثير فوضى لغوية في بلدان المغرب العربي لا تنحل إلا بتبني

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إحدى اللغات الأجنبية». والبحث وإن لم ينطلق من مقاربة كمية إحصائية إلا أنه قدم تقارير وشهادات وحوارات وآراء لأصحاب الخبرة يمكن الاستناد إليها في تحليل أبعاد الصراع الإيديولوجي وانعكاساته على ضعف بصائر التخطيط اللساني المكين للغة العربية في جو من الثنائية والازدواجية اللسانية. وهو ما تسعى دراستنا لاستقصائه من واقع التعليم الجامعي في المملكة والجزائر من خلال إشكالية لغة التدريس فيها.

٨- اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في التحصيل الدراسي وفي قدرات وكفاءات الطالب (٢٠٠٠) لـ: تعوينات، علي

تبحث هذه الدراسة التطبيقية آثار الاختلالات التحصيلية للمعارف والمهارات بناء على الاختلاف بين اكتساب اللغة الأولى ولغة التعليم الأجنبية في المراحل العليا بالنسبة إلى تلاميذ الطور الثاني ومستوى السنة التاسعة ومرحلة الثانوية العامة، ثم الجامعة في المدرسة الجزائرية، حيث شمل الوصف ٣٣٥٧ تلميذا في المناطق الأمازيغية و ١٢٥٢ تلميذا في المناطق العربية، بينما ضمت عينة المعلمين ٣٨٥ وعينة أولياء الأمور ٣٠٢٠ وعينة طلاب الجامعة التي شملت ١٣٥ طابا في قسم علم النفس و ٨٢ في قسم الفلسفة و ٦٥ في قسم اللغة العربية، ومن بين النتائج المحصلة بالنسبة إلى طلاب الجامعة عدم تحكمهم في المهارات اللغوية الأساسية قراءة و كتابة و إملاء، ٢- ضعف معلوماتهم النحوية العامة، ٣- فقر في الثروة المعجمية،٤-عدم القدرة على الحوار العلمي بلغة فصيحة خالية نسبيا من الأخطاء،٥- غياب كفاية التفكير النقدي والربط بين المعارف المحصلة في المناقشة.

٩-واقع تعريب التعليم الهندسي في المملكة العربية السعوديةلـ: المهيدب، عبد الله(١٩٩٨):

دراسة أجريت على ٧٧ عضو هيئة التدريس و٣٠٠ طالب بكلية الهندسة بجامعة الملك سعود للتعرف على موقفهم من تعريب التعليم الهندسي، كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس و٧٣,٧٪ من الطلاب يفضلون تدريس العلوم الهندسية باللغة العربية. ويعتقد ٤٩,٤٪ من الأساتذة و٦٢,٧٪ من الطلاب أن تدريس الهندسة باللغة العربية في الوقت الحاضر ممكن. كما يرى ٨٥,٧٪ من الأساتذة و٨١,١٪ من الطلاب أن تدريس الهندسة باللغة العربية ممكن إذا توفرت المراجع العربية.

١٠- موقف طلاب الطب من التعليم الطبي للسحيمي، سليمان و البار، أحمد عدنان (١٩٩٢):

تبين من نتائج دراسة استطلاعية أجريت في كلية الطب بجامعة الملك فيصل عن موقف طلاب الطب من تعريب العلم الطبي أن ٨٠٪ من الطلاب يوفرون ثلث الزمن أو أكثر عند القراءة باللغة العربية مقارنة باللغة الإنجليزية، وأن ٧٢٪ من الطلاب يوفرون ثلث الزمن أو أكثر عند الكتابة باللغة العربية مقارنة بالكتابة باللغة الإنجليزية. ويفضل ٢٣٪ فقط من الطلاب الإجابة على أسئلة الامتحان باللغة الإنجليزية. ويرى ٧٥٪ أن مقدرتهم على الإجابة الشفوية والنقاش أفضل باللغة العربية .

١١- آراء طلاب الطب ومواقفهم من تعليم الطب باللغة العربيةلـ: لجار الله حمد و الأنصاري ،لبنى (١٩٨٩):

أظهرت نتائج التي استقيت من آراء ٥١٦ من طلاب وطالبة في كلية الطب بجامعة الملك سعود أن ٤٩٪ من الطلاب يستوعبون أكثر من ٧٥٪ من المحاضرة عندما تلقى باللغة الإنجليزية، بينما أكد ٤٥٪ أنهم يستوعبون ما بين ٢٥-٧٥٪ من المحاضرة. وتزيد نسبة استيعاب المحاضرة إذا استخدمت اللغة العربية مع الإنجليزية عند حوالي ٩٠٪ من الطلاب. أما إذا كانت كلها باللغة العربية فقد أفاد حوالي ٦٠٪ منهم أن نسبة الاستيعاب تزيد، كماأفاد ٤٠,٤٪ بأنها لا تزيد. وأفاد ٤٦٪ من الطلاب أنهم يحتاجون إلى نصف الزمن لقراءة مادة مكتوبة باللغة الإنجليزية لو كتبت بالعربية، كما أفاد ٣٠٪ منهم أنهم يحتاجون إلى ثلث الوقت، و١٧,٧٪ أنهم يحتاجون إلى نفس الوقت، بينما يحتاج ٦,٣٪ منهم إلى ثلاثة أضعاف الوقت. ووجد الباحثان أن ٢٧,٦٪ من الطلاب يحتاجون إلى ثلث الزمن لكتابة مادة باللغة العربية كانت أصلا باللغة الإنجليزية، كما يحتاج ٣٦,٩٪ منهم إلى نصف الزمن، و٢٧٪ إلى الزمن نفسه. ويفضل ٤٥٪ من الطلاب الإجابة على ورقة الامتحان باللغة العربية، و٣٦,٩٪ الإجابة عليها باللغة الإنجليزية، بينما يفضل ١٥,١٪ الإجابة باللغة العربية مع كتابة المصطلحات باللغة الإنجليزية، وفضل ٣٪ الخلط بين اللغتين دون ترتيب. ويرى ٥٠,٧٪ أن التدريس باللغة الإنجليزية يقلل من فرصة المشاركة أثناء المحاضرات. ويؤيد ٦٠٪ من الطلاب التدريس باللغة العربية، ويرى ٨,٧٪ منهم أن لا فرق بين التدريس بأي اللغتين. وأفاد ٩٢,٩٪ من الطلاب بأنه يمكن البدء في تطبيق التعريب فورا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٢- آراء طلاب الطب ومواقفهم من تعلم الطب باللغة العربية (١٩٩٨)لـ: الحاج، عيسى والمطوع، نجاة.

أجريت هذه الدراسة في جامعة الكويت لتبين أن استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية مشكلة لدى عدد كبير من الطلبة. حيث أشار ٦٤٪ من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة الكويت أن مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية متدن. وأفاد ٦٦٪ منهم أن ضعف طلبة كلية العلوم في اللغة الإنجليزية هو السبب في ضعف استيعابهم للمفاهيم العلمية. وذكر ٧٦٪ أن ضعف الطلاب في اللغة الإنجليزية يقلل من دافعيتهم للتعلم. وأشار ٤٨٪ أن الطلاب يعانون من صعوبة فهم الكتاب المقرر باللغة الإنجليزية. ورأى ٥٤٪ أن الطلاب يواجهون صعوبة في فهم المحاضرات التي تقدم لهم باللغة الإنجليزية. بالإضافة إلى ضعف الطلاب الشديد في الكتابة والإملاء باللغة الإنجليزية وصعوبات في التحدث شفهيا بلغة سليمة ومتابعة وتلخيص ما يقال في المحاضرة، وافتقار الطلاب إلى حصيلة من المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية. بالنسبة إلى الطلاب المشتركين في الدراسة، فقد أفاد ٨٤٪ أن الطلاب المستجدين يواجهون صعوبة في استيعاب المفاهيم العلمية التي تدرس باللغة الإنجليزية، ويرى ٨٠٪ أن الطلاب الذين يتعلمون باللغة الإنجليزية يبذلون جهدا أكبر مما يتطلبه ذلك لو كانت باللغة العربية، وذكر ٥٠٪ أن الطلاب يعانون من مشكلة عدم فهم الكتاب المقرر باللغة الإنجليزية، وأن ٤٢٪ يجدون صعوبة في استيعاب توضيحات الأستاذ باللغة الإنجليزية. ويؤيد ٥٤٪ من الطلاب تدريس العلوم باللغة العربية لأن ذلك سيحقق لهم فهما أفضل للمادة العلمية التي يدرسونها.

إن هذه الدراسات التأصيلية لمسألة التخطيط اللساني والسياسة اللغوية، وارتباطها باللغة التي تستخدم في التدريس بينت بحسب وصفهاونتائج تحليل معطياتها الكمية وشواهدها المختلفة أن التعليم العربي يحتاج إلى مراجعات حاسمة في مستوى اختيار لغات متعددة أو لغة واحدة فقط لنقل المعرفة ونشرها وترقيتها عالميا، بعيدا عن النقاشات الإيديولوجية، كما بينت كميا أهمية بناء السياسة اللغوية التعليمية على إعطاء الأولوية للغة العربية المشتركة في صورتها الفصيحة لتكون أداة لنقل المعرفة وتداولها في التدريس والبحث الجامعي، وهذه الفكرة هي التي يحاول البحث تسليط الضوء عليها في الواقع التعليمي الجامعي في المثال المعين في ضوء تحديات القيمة الإيديولوجية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

د- المشكلة وأبعادها

يقوم تحليل المشكلة المعبر عنها سلفا على تحليل المفاهيم التالية:

١-د- الإيديولوجيا واللغة، أية علاقة؟

تعني الإيديولوجيا (Ideologie) في الجهاز المصطلحي نسق من الأفكار والمعتقدات والتصورات المبدئية المصاغة نظريا من طرف فرد أو نخبة تعكس رؤيتها للعالم والوجود الإنساني في ضوء التجربة الإنسانية وتراكماتها السلوكية والمعرفية بما يرتبط بالفعل الاجتماعي (Thompson,1987,p8) ويدعى إلى الإيمان بها جمهور من الناس، فإذا ما رسخت هذه التصورات في العقول أضحت عقيدة يصدر عنها السلوكان الفردي والجمعي، وبهذا التعريف تضحي الإيديولوجيا من حيث هي نظام من التفكير المجرد المسؤول الرئيس عن السلوك الإنساني ومختلف مظاهر مراسه اليومي، كما يتأسس تبعا لذلك الخطاب الإيديولوجي؛ وهو الخطاب المعبّر عن رأي صاحبه بناء على المرجعية الفكرية والعقدية المتبناة،(بن راشد بن سعيد، ٢٠٠٢، ص ٤٨-٤٩)، والمتتبع لتاريخ المصطلح يلحظ شدة ارتباطه بالمجال السياسي في ممارساته المادية في الدعاية الحزبية وتصميم المشاريع الاقتصادية، وهو السبب الذي دفع بخصوم الإيديولوجيا إلى الوقوع في **مغالطة معرفية** بزعمهم إمكان تأسيس خطاب محايد غير مؤدلج، يقوم على مفارقة الرأي الخاص، والذي لا يسلم -في نظرهم- من الذاتية والانحياز إلى رؤية موضوعية مؤسسة على قواعد المنهج العلمي، وهذا يسوغ مبدئيا الزعم بغياب ما يعرف بالخطاب المحايد، بل قد يذهب إلى أسطرته اعتمادا على **حجة الواقع**

(هدسن، ٢٠٠٢، ص ٥٦-٥٧.) والمرجعيات الفكرية الثاوية دائما خلف ما يعتقد بأنه محايد.

إن الحديث عن واقع اللغة العربية بخاصة في التداول السوسيوثقافي لا ينفك عن التوجيه الإيديولوجي، وكما تصنع اللغة الإيديولوجيا، بنقلها من حيز الكمون الذهني إلى فضاءات التعبير والإدراك والاعتقاد تؤثر الإيديولوجيا في نشأة **القيمة اللغوية** من حيث التفضيل والاختيار لأداة التبليغ العام والخاص(كالفي، ٢٠٠٨، ص١١٩)، والترويج للغة بالوسائل الإشهارية الممكنة، فترسم سياستها التعليمية، وتتحكم في التخطيط لمكانتها المجتمعية ومنزلتها العالمية، ويضيق فضاء المؤدلج ليرتبط برؤية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفرد السياسية والحزبية فقط، ثم يتسع مدلول المصطلح ليصبح وسما دالا على مساره الفكري، الذي يطبع ميوله الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والأدبية. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يقصر بعض المفكرين الإيديولوجيا بوصفها مصطلحا حديثا على عالم الأفكار البشرية الوضعية، تاركين الأفكار الدينية ببعديها العاطفي والعقلاني للعقيدة والإيمان، كما تتحكم الإيديولوجيا في صناعة القرار السياسي الذي يوجه بدوره وضع اللغة وسلطتها الأدبية، وضمن هذا المنظور لا يمكن أن تحلل الوضعية اللغوية ضمن أية حدود جغرافية، وتدرك تفاصيلها من لدن الباحثين في اللسانيات الاجتماعية إلا بفهم البعد الإيديولوجي الذي ترتكز عليه نشأة **الدولة المعينة**، وما تطمح إلى تحقيقه من منجزات تنموية في الصعيدين المحلي والدولي من ناحية، وعلى المديين القريب والبعيد من ناحية ثانية.

إن اللغة العربية الفصيحة بوصفها لغة طبيعية معيارية مجتمعية معتمدة رسميا لغة وطنية فيما يعرف بالدول العربية تخضع للمبدأ الإيديولوجي الذي أضحى المحرك الفعلي لمسار انتشارها وتداولها الوظيفي بغض النظر عن سماتها اللسانية المائزة، وعمقها الاجتماعي، ونسبة تداولها العددية والمبدأ التاريخي الذي رسخ هذه اللغة خلال أربعة عشر قرنا خلت، وجعلها لغة الثقافة الإسلامية بمختلف تجلياتها الأدبية والفلسفية والعلمية والحضارية حتى عند الأعراق المتكلمة أصالة بلغات أخرى تختلف بنيويا وسلاليا عن العربية، وباعتماد المبدأ الإيديولوجي يمكن تفسير اختلاف السياسات التعليمية في البلاد العربية، وتحديد الأسباب المتحكمة في صياغة السياسة اللغوية في التعليم الجامعي بخاصة، حيث يتحول تبني لغة معينة في التدريس إلى قرار سياسي يضبط العملية التعليمية، ويوجها نحو مخرجات مفترضة سلفا تتوافق مع ما يراه صانع القرار السياسي من فائدة للمجتمع سواء وافقت رؤيته الإيديولوجية مطامح المجتمع وتصوراته الجمعية أم اختلفت معه، وسواء توافقت رؤيته مع الرؤية العلمية المعبر عنها في نتائج البحوث النفسية والتربوية وتعليمية اللغات أم لا، ففي الدول التي يتأسس الحكم فيها على نظام الشراكة المجتمعية، بإعطاء مؤسسات المجتمع المدني الدور الفعال في التخطيط التربوي، ورسم مقومات السياسة التعليمية يحدث التوافق الإيجابي على توظيف لغة معينة لتكون لسان الشعب والدولة والحياة والتعلم في مختلف المستويات، وهذه الصورة حاضرة في بعض الدول الغربية وبعض الدول العربية والآسيوية على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختلافها في تحقيق مبدأ الشراكة(الحربي، ٢٠٠٧، ص١٠٩-١١٠-١١٦)، وأما النموذج الثاني الذي ترسم فيه الإيديولوجيا النخبوية مصير اللغة وسياسة تعليمها والترويج لها داخل المختبرات المغلقة، وبدون مبدأ الشراكة، ليقرر مصير المجتمع اللغوي بدون دراسات علمية، يمكن التمثيل لها بنماذج كثيرة في العالم الثالث بخاصة في إفريقيا السمراء، حيث مازال مستعمر الأمس يمارس بقوة نفوذه الثقافي والسياسي **هيمنته اللغوية** (كالفي، ٢٠٠٩، ص٣٥)، والتي تعكس في الحقيقة حربا جديدة يمكن نعتها بـ: **حرب اللغات** على حد وصف **كالفي** (J.L.Kalvet,1999,p154). وبالرغم من المكاسب اللغوية العديدة التي تحققت في البلدان العربية فإن الوضعية اللغوية لم تعرف إلى حد الآن الاستقرار المجتمعي المطلوب من جهة كونه الأداة الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة، وبغض النظر عن تدبير مراكز الضغط الخارجية التي لم تتنازل عن حقها التاريخي في الهيمنة اللغوية، فإن أبرز سبب في ارتباك المشهد اللغوي التعليمي يعود إلى إنشائية السياسة التعليمية اللغوية بخاصة، وأدبية المنظور التخطيطي النظري غير المساير للواقع سواء ما تعلق بالاستراتيجيات الموضوعة أو بالمناهج التعليمية المقررة(الفهري، ٢٠١٤، ص ٣٣)، في كثير من الجامعات، ولنا أن نتوقف عند مناهج تعليم العربية لأبنائها في الأقسام الأدبية، ونستكشف أهم المشكلات المعرفية والتصورية والمهارية التي تقف حائلا أمام اكتساب المتعلمين لمهارات العربية الفصيحة، ومن ثم توظيفها في حياتهم اللغوية والاجتماعية(٢٠١٦، مؤتمر السياسات اللغوية في الوطن العربي، نقاش عام)، وما يهمنا في هذا السياق هو تعليل الاختيار اللغوي في التعليم الجامعي المعين، والمشكلات المعرفية التي يطرحها؛ فنحن أمام مفارقتين تعبران عن اختيارين متباينين؛ أما الاختيار الأول فيتبنى التدريس باللغة العربية الفصيحة في كافة التخصصات العلمية كما كانت الحال في **سوريا**، وهي الحالة الفريدة في الوطن العربي(الجرف، ٢٠٠٤، موقع ديوان العرب)، والمملكة العربية السعودية في بعض الجامعات، التي تتبع -أحيانا -**تقنية المزج اللغوي** بين العربية والإنجليزية؛ وأما الاختيار الثاني فقائم على توظيف اللغة العربية الفصيحة في تدريس المعارف الإنسانية والاجتماعية فقط، بينما تدرس سائر التخصصات العلمية باللغة الإنجليزية؛ كما هي الحال في مصرو الأردن ودول الخليج العربي بخاصة، حيث يضيق مجال اللغة العربية الوظيفي ليقتصر على الإنسانيات، وبالفرنسية في الجزائر وتونس والمغرب. فقد ازداد عدد الراغبين في تعلم الإنجليزية -مثلا- في جميع أنحاء العالم يوما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بعد يوم، إذ يبلغ عدد الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم نحو بليون طالب، فاللغة الإنجليزية هي لغة تدريس الطب والهندسة والصيدلة والحاسب في جامعاتنا العربية منذ أمد بعيد. وابتداء من عام ٢٠٠١م، انخفض عدد الساعات المخصصة لمقررات اللغة العربية المطروحة لجميع طلاب الجامعة ضمن متطلبات الإعداد العام بجامعة الإمارات العربية المتحدة-مثلا- إلى مقررين دراسيين بساعتين معتمدتين (٣٢ ساعة في الفصل الدراسي لكل مقرر)، وصاحب هذا الانخفاض ارتفاع في عدد مقررات اللغة الإنجليزية المطروحة ضمن متطلبات الإعداد العام إلى أربعة مستويات بواقع ٣٠٠ ساعة تدريسية للمقرر الأول، و٢٠٤ ساعات لكل من المقرر الثاني والثالث والرابع(الجرف،٢٠٠٤).

إن هذا الواقع المختلف والمرتهن بالإيديولوجيات المتباينة يعد امتدادا طبيعيا للهيمنة الاستعمارية الغربية(الفهري، ٢٠١٤، ص٣٨) - كما هو معلوم-، لذا لن نطيل الحديث عن أسبابه الخارجية، فما يهم في هذا السياق هو تسليط الأضواء على طبيعة الاختيار الثاني ومشكلاته التعليمية بالدرجة الأولى، وأعني بالاختيار الثاني تبني اختيار اللغة العربية الفصيحة في التعليم الجامعي بوصفها اللغة الوطنية والقومية والأم، مع الانفتاح على تعليم اللغات الأجنبية كافة في ضوء مقاربة **التفرد اللغوي والانفتاح اللساني**(الأوراغي، ٢٠٠٢، ص١٤٩).

٢-د- من مشكلات التخطيط اللغوي للعربية في الجامعة:

الحديث عن مشكلات التخطيط اللغوي في الجامعة يمر حتما على تمييز أنواع التخطيط، فهناك تخطيط المكانة، وهناك تخطيط المتن، وهناك تخطيط الاكتساب(كالفي، ٢٠٠٩،ص٦٨-٧٠-٩٧)، ولعلنا نبدأ بتخطيط المكانة من حيث هو تدخل موجه لترقية منزلة اللغة، وإعطائها المكانة الوظيفية المنوطة بها قانونيا.

أ-٢- د- تخطيط المكانة:

يتميز المشهد اللغوي الجامعي بغلبة الإيديولوجي بمفهومه السلبي في ضبط مكانة اللغة العربية، وإعطائها الوظيفة الحضارية الخليقة بها في عالم تتجاذبه إيديولوجيا التعددية اللغوية واللهجية والثقافية، وأخرى أحادية تكرسها العولمة الناطقة بالإنجليزية (الفهري،٢٠١٤، ٣٥)، والتي تعبر في أحاديتها عن الهيمنة والذوبان في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الآخر. وفي سياق تحكم الإيديولوجيا في اختيار اللغة ودعمها وظيفيا يمكننا التوقف عند الأنموذج الجزائري لنتعرف على صورة واضحة لذلك **الحجاج المغالطي** (الراضي، ٢٠١٠، ص١٩-٤٥) القائم على التجهيل بخاصة إذا ربطناه بصراع النخب، والتي لا تعبر بكفاية تمثيلية عن الواقع الاجتماعي والمشروعية الشعبية؛ فاتخاذ موقف جذري من لغة المجتمع قرار مصيري يشارك في صناعته والتعبير عنه، وإنفاذه واقعا ماديا ملموسا كل مكونات المجتمع المدني بطريقة ديمقراطية وشفافة، وليس حكرا على فئات خاصة، وتوضيحا لهذا السياق يشرّع القانون الجزائري الرسمي والظاهر كتابة في الدستور في المادة الثالثة من الفصل الأول، الباب الأول الموسوم بـ: المبادئ العامة(الجريدة الرسمية رقم ٧٦، ١٩٧٦) عدّ اللغة العربية اللغة الرسمية والوطنية في البلاد بوصفها رمزا للهوية والوحدة الوطنية ،وتظل العربية اللغة الرسمية للدولة، كما يحدث رئيس الجمهورية مجلس أعلى للغة العربية، ويكلف على الخصوص بالعمل على ازدهار اللغة العربية وتعميم استعمالها في الميادين العلمية والتكنولوجية والتشجيع على الترجمة إليها لهذه الغاية(دستور، ١٩٩٦)، بالإضافة إلى اعتماد الأمازيغية (تمازيغت) لغة رسمية أيضا في المادة ٣ مكرر بحسب ما جاء في النسخة المعدلة لدستور ٢٠١٥، وتضمنت النسخة المقترحة للتعديل الإشارة إلى مسؤولية الدولة **التي تعمل لترقية هذه اللغة وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني**، وفي هذا الإطار تم إنشاء المجمع اللغوي الجزائري والمجلس الأعلى للغة العربية في مطلع التسعينيات.

لقد فرضت **المادة الثالثة** من الدستور وجود مشروع تعريب كلي منذ الاستقلال، قصد تفعيلها إداريا وقضائيا واقتصاديا وتجاريا وسياسيا لتكون العربية اللغة الوطنية الوظيفية العاملة، ناهيك عن حضورها الأساس في تعليم المعارف الإنسانية والاجتماعية والعلمية في مراحل التعليم كافة. وبغض النظر عما لوحظ من ردة لغوية شهدها التعليم الجامعي في السنوات الماضية والنكوص إلى التدريس باللغة الفرنسية، والدعوة إلى تعميم تدريسها والتدريس بها في كافة الأطوار التعليمية، بالرغم من تعريب كثير من التخصصات في السبعينيات والثمانينيات مثل الاقتصاد والعلوم الاجتماعية والبيولوجيا والعلوم الدقيقة، ها نحن اليوم نشهد خطابا تربويا جديدا ضمن ما بات يعرف **بإصلاحات الجيل الثاني** لم تتضح مفاهيمه النظرية والإجرائية، يخالف في مبدئه العام أبرز تجارب التدريس في العالم المتطور، وأقوى المقاربات التعليمية المؤكدة لكفاية التعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وجودة مخرجاته باللغة الأم أو اللغة الوطنية المشتركة التي بناها الطفل في مراحل سنه الأولى في الروضة والمدرسة والمسجد وأحيانا في الأسرة، باستثناء بعض المناطق التي يكتسب فيها الطفل في تنشئته الأسرية **لغة قبلية** مازيغية (بكرش: ٢٠٠٣، ص٢٠)، قبل أن يتعلم اللغة العربية الفصيحة، والتي هي مستوى راق من التعبير بالفصحى في الكَتّاب والمدرسة، وبالرغم من الوظيفة السلبية لأغلب وسائل الإعلام تجاه توثيق الصلة بالعربية الفصيحة والفصحى، والتقليل من انتشار العاميات في الفضاء الاجتماعي، فقد ظلت بعض البرامج الثقافية التلفزية أدوات داعمة لاكتساب المهارات اللغوية الفصيحة (القاسمي:٢٠١١، ص١١٥-١١٦)، كما دعمت هذه المهارات باختلاف كثير من التلاميذ والطلاب إلى دور تحفيظ القرآن والثقافة الإسلامية، ومشاركتهم في النشاطات الأدبية كالمسرح المدرسي والكشافة الإسلامية وغيرها، ناهيك عن التأثير الإيجابي لبرامج الرسوم المتحركة الناطقة بالعربية في مختلف القنوات التي يتابعها أغلب الأطفال الجزائريين بخاصة قناتي طيور الجنة وسمسم (الريماوي، محمد عودة، ٢٠١٠، ص٢٢).

إن هذا الخطاب الجديد موصوف بتورطه في الإيديولوجيا، ووقوعه في أخطاء معرفية عديدة، بخاصة حين يطرح تمويها عن الحقائق المتصلة بمفاهيم اللغة الأولى والثانية واللغة الأم واللغة المشتركة والرسمية والوطنية، وعلاقة ذلك كله بالتعدد اللهجي للعربية أو ما بات يعرف بالدارجة الجزائرية بنوعياتها المختلفةنطقياوأحيانا معجميا وتركيبيا في الشمال والجنوب والشرق والغرب الجزائري، وكثيرا ما كانت دعواه مباعدة للواقع الذي يعيشه المتعلمون بخاصة في المدن الداخلية والأرياف ومناطق الجنوب حيث تضعف صلة ملايين المتكلمين باللغة الفرنسية حتى في المستويات العليا من الثقافة والتعليم، ولعل أبرز مغالطاته تمييزه الخاطئ بين مستويات اللغة العربية نفسها ،حيث يحلو الزعم بأن العامية الجزائرية (الدارجة) لغة خاصة مختلفة عن اللغة العربية الفصحى التي يسمعها المتعلم، ويقرأها في المدارس وعبر الوسائل التواصلية المختلفة (كالفي، ٢٠١٦، مؤتمر السياسات اللغوية)، وأن هذه الدارجة بوصفها نوعية خاصة بتنوعها الصوتي والمعجمي وقواعدها التركيبية وعفوية اكتسابها هي اللغة الأم (Langue maternelle) أو الأولى (Langue Premierre) المكتسبة في المنشأ بينما تمثل اللغة الفصيحة المعيارية لغة ثانية مختلفة عنها بنيويا يتلقاها بالتعلم، وحالها حال اللغات الأجنبية، يصطنع التعبير بها كما يصطنع التعبير بالفرنسية أو بأية لغة أخرى بخاصة في

المناطق ذات الأغلبية المازيغية، وفي سوق اللغات المحكوم بمنطق النفعية الوظيفية تتقدم الفرنسية على العربية، وهذا أدعى لتصنيفها أولا والاعتناء بها في التدريس حتى تضحي سائر الدوارج مهيأة لممارسة الوظيفة المعطاة للغات الأجنبية كالعربية والفرنسية وغيرها (كالفي، ٢٠١٦، محاضرة)، وهذا وهم كبير وقع فيه أنصار هذا الرأي -في نظرنا-، يعبر عن جهل مركب بالحقائق اللسانية ،فسواء حللنا المسألة سلاليا في إطار اللسانيات التاريخية المقارنة أو ضمن اللسانيات الوصفية والتقابلية، وسواء كانت العامية في الشرق أو الغرب أو الوسط أو الجنوب الجزائري مختلفة عن اللسان الفصيح في المستوى الأدبي أو في صورتها المعاصرة في وسائل الإعلام (سراج، ٢٠٠٧، ص١٥٤-١٥٥)، فإنها ليست لغة الأم وليست اللغة الأم كما يتصورها أنصار الإيديولوجيا العامية، بل هي **نوعية لغوية** (بلعيد، ٢٠١١، ص١٤-١٦) نشأت ضمن تفاعلات نظام اللغة العربية في **التداول التاريخي الاجتماعي**، تتكامل نوعياته وتندمج دواله في مدلولاته ليعبر اجتماعيا وثقافيا عن مخزون حضاري واحد هو **اللغة العربية** التي ورثتها الغالبية من الجزائريين جيلا بعد جيل، عربا وأمازيغ عن الحضارة الإسلامية، موازاة مع وراثتها اللغات المازيغية المختلفة، وهي التي يقيم بها كيانه الوجودي الذي لا ينفصم عن كيانه الديني، يقرأ بها القرآن والحديث، ويؤدي بها صلواته، ويتواصل بها نفر كبير من الجزائريين على اختلاف مستوياتهم الثقافية، بل محدودو التعليم بإمكانهم أن يعبروا تعبيرا أوليا بعربية فصيحة مشابهة معجميا وتركيبيا لما ألفوه في تعليمهم الديني المستمر، أما الشباب وبالرغم من ازدحام أدائهم اللغوي بالألفاظ الأجنبية المحرفة عن صورتها الأصلية، بخاصة في المدن الكبرى، فبإمكانهم التعامل إيجابيا في مستوى الفهم والمحاكاة لحصص البرامج الإذاعية العامة والرياضية منها بخاصة، ولا يختلف اثنان عن تعاونهم الحواري مع تعليقات **حفيظ دراجي** وغيره على شبكة الجزيرة الإعلامية، وهي تعليقات عربية فصيحة بنيويا، ولم نسمع أحدا أبدى اعتراضه بسوء فهمه لما يقول هذا المنشط وعشرات من رواد الصحافة الرياضية الجزائرية، فالمتكلم الجزائري الجديد بإمكانه الانتقال بسلاسة من نوعية لهجية خاصة إلى مستوى العربية الفصيحة بكل سهولة ويسر، ولا تدل الوقائع الموصوفة بوجود مشكلة أساسية، فالمعجم متشابه ومتداخل بين الدارجة والفصيحة والأصوات نفسها بأداءات متنوعة يبيحها النظام اللغوي الصوتي للعربية، كما هي الصورة بين الفصحى واللهجات العربية القديمة والحديثة في المشرق العربي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(علي آيت أوشان، ٢٠٠٥، ٨٩-٩٥)، وأما القول بعدم وجود قاعدة متكلمين يمثلون الأداء الفصيح للفصحى في المجتمع فقول يعوزه التمثيل الواقعي، كما لا يمكن القول بالنظر إلى الاختلافات النغمية الموجودة في الدوارج شرقا وغربا وشمالا وجنوبا أنها لغات مختلفة عن العربية الفصيحة ذريعة لإنكار أصالتها وأوليتها، **وإن كانت هناك مشكلة لغوية حقيقية تؤثر في المستوى التعليمي والعلمي معا فهي تأثير اللغة الفرنسية في الاكتساب اللغوي الأولي في ضوء التداخل اللساني الذي تفرضه، وجملة الضغوط النفسية والاجتماعية والثقافية التي يمارسها الخطاب المناصر للتدريس بالفرنسية**، ويحلو لكثيرين وسم الحالة اللغوية في المغرب العربي، والجزائر في صدارتها بالثنائية اللغوية، ونقول إن الثنائية (Bilinguisme) كما تعرّفها المصادر استخدام لغتين مختلفتين بنفس الكفاءة في الموقف ذاته أو في مواقف تواصلية مختلفة»(J.Dubois,2001,p66) وبهذا المعنى ستكون هذه الحالة وضعا فرديا وليست ظاهرة اجتماعية عامة كما يصورها أنصار الفرنسية، وكل ما أعرفه أني أعرف العربية أكثر من معرفتي بالفرنسية بالنسبة إلى أغلبية المتكلمين الجزائريين، وهذا يكفي للتدليل على فرديتها(هدسن، ٢٢٠٢، ص٩٠-٩١)، ووجود فئات تحسن الحديث بالفرنسية أكثر من إتقانها للغة العربية لا يعني أن المجتمع الذي بلغ تعداد سكانه الآن حوالي ٤٠ مليونا يعيشون هذه الحالة، بل إن نتائج تقارير وزارة التربية تؤكد ضعف المستوى وترديه في مادة اللغة الفرنسية مقارنة بسائر المواد الأخرى للطلاب في كافة المستويات(بوناب، تقرير جزايرس، ٢٠١٠).

لقد تبين أن مهمة تعليم اللغة المعروفة والتعلم بها أنجع من ابتكار لغة جديدة والترويج لها ، فبالنسبة إلى اللسانيات التطبيقية مشكلة التأخر الدراسي، وضعف المردود راجعة إلى سبب رئيس هو لغة العلم الذي يحصله الطالب (الجار الله، حمد والأنصاري، لبنى، ١٩٩٨)، أما سائر الأسباب الأخرى فتهم علماء النفس والاجتماع والاقتصاد والسياسة وغيرهم، وإقناع الناس بجدوى تعلمها داخليا وخارجيا، وهذا يعني أن الأولى إجرائيا لضمان التنمية اللغوية الإسراع إلى تفعيل ما بدأ فيه من تعميم لاستعمال اللغة العربية الفصيحة وتجهيزها بتعريب ما تبقى من أجهزة حكومية ومستويات تعليمية لم يشملها **تخطيط التعريب** بعد، وإذا كان الاحتجاج بواقع الحال والتاريخ تعلة الحضور القوي للغة الفرنسية التي لم تعد لغة العلم والعلماء في القرن الواحد والعشرين بحسب الإحصائيات،(حدو، ٢٠١٥، موقع هسبريس)، فإن الحجة

ذاتها تفرض على صناع القرار المبادرة إلى بناء خطط تعطي الأهمية للغة العلم الحديث، أعني الإنجليزية، ومانلاحظه في الجامعة والمجتمع المدني عبر مؤسساته الرسمية ترسيما للغة الفرنسية بفرض الأمر الواقع على الجماهير، والزعم بأنه مكسب تاريخي **وغنيمة حرب** على حد قول **كاتب يسن** لا يمكن التفريط فيها(اليوسفي، محمد لطفي، ٢٠١٦، مؤتمر السياسات اللغوية، نقاش عام)، مغفلين أهم مسألة في الأمر، ألا وهي: أن زيادة التمسك بهذه اللغة لا يزيد إلا عزلة عن العالم، وأمارة عزلتها بعدها عن المعرفة والعلم الحديث في أهم ميادينه، والذي لم يعد ينتج باللغة الفرنسية بحسب آخر الإحصائيات.

إن المسألة اللغوية ليست مسألة ذاتية أو موقفا شخصيا نبديه تجاه فكرة نرفضها أو نقبل بها، والعاقل لا يعادي لغة ما لذاتها، أما الحديث عن تعليم العلوم والمهارات اللغوية **بالعامية**، بذريعة التبسيط والقرب من ذهن المتعلم فيتجاهل بوصفه سلوكا غير علمي مسألة لسانية وحضارية في غاية الأهمية، ألا وهي افتقار العاميات للبعد العلمي بخلاف الفصحى التي تحد **لغة عالمة** لغناها متعدد الأوجه من حيث البنية والاستعمال المعجمي، كما أن الحل غير مفيد لقيام أطروحته على مقدمات خاطئة منها:

١- قيام التعليم في العالم المتقدم على اللغة الرسمية الفصيحة، وليس على اللهجات أو النوعيات الخاصة، ففرنسية التعليم هي الفرنسية الفصيحة التي يكتب بها الإعلاميون والأدباء، ويخطب بها الساسة والزعماء وكذلك اللغة الإنجليزية والألمانية.

٢- العامية عاميات، وفرض التعليم بالعامية يعني تعدد أنواع التعليم والأساتذة في الجامعة الواحدة أخلاط من الناس لكل لهجته وعاداته الكلامية.

٣- العامية الجزائرية والعامية السعودية مثل غيرهما من العاميات العربية المعاصرة تمثل مستوى من مستويات عديدة في اللغة العربية المعاصرة لها أبنيتها، ولها سجلها اللفظي الوظيفي الخاص بها، وهما غير مؤهلتين لأداء وظيفة **اللغة العالمة**.

٤-العربية الفصيحة المعاصرة لا تعني العربية الكلاسيكية في الشعر العربي القديم، بل هي اللغة العامة البسيطة في ألفاظها وتراكيبها، العربية الفصيحة العامة المعاصرة، كما وصفها **عبد الرحمن الحاج صالح** تمتاز بعفويتها وخفتها لفظا وتركيبا، وتميل إلى اختزال المصوتات وأدنى سكتة تقضي بسقوط الحركة والتنوين، و اختزال الحروف من حيث المشاكلة والتقريب بينها في الإدغام والإبدال(الحاج صالح، ١/ ٧٨-٧٩).

٥- التعليم بالعامية، يعني قطع صلة البلد الواحد ثقافيا وفكريا بسائر البلدان

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأخرى التي تتقاسم معه الثقافة والهوية والمصير أيضا. ناهيك عما في الدعوة إلى العاميات من انحياز إيديولوجي تكشف عنه كثير من النصوص المعادية للغة العربية و ثقافتها وحضارتها، وهذا في حد ذاته تحد لا يغفل عنه.

ب-٢-د -مشكلات التدريس بالعاميات في الجامعة بين الواقع اللغوي المعقد وتحديات لغة الآخر

إن تبني سياسة تعليمية واضحة الرؤية والأهداف والغاية، وترك السياسة التي لم تثبت جدارتها واقعيا في حل المشكلات اللغوية أجدى، فقد سعى رواد النهضة العربية إلى إحلال الكتابة بالأبجدية اللاتينية محل الخط العربي، ودعوا إلى الكتابة بالعامية بدل الفصحى، ولكن تلك المحاولات التي وصفت بالتطرف باءت بالفشل لأنها غير عملية، فلا يمكن أن تستبدل لغة تعبر عن هوية الانتماء للغالبية الساحقة من المجتمع بلغة أخرى مختلف حولها بخاصة إذا كانت مرتبطة شعوريا بذكريات سلبية، كما لا يغفل العامل التصوري فقد استقر في أذهان الناس تصور بقداسة الفصحى ورقيها الثقافي، وارتبط في المقابل التفكير العامي البسيط بالعامية، إذ لا شرعية لها دينيا أو أدبيا في الضمير الجمعي بالرغم من كونها المستوى الأكثر تداولا في كلام الناس، وبالتالي لنا أن نتساءل عن إمكانية الفصل فصلا جذريا بين مستويات اللغة العربية في التواصل، ووضع هذه المستويات في وضعية التناظر والتعارض؟ كما يمكن أن نتساءل عن كفاية العامية في تلقين العلوم والمعارف والآداب، ونحن نتحدث عن ضعف كفاية الفصحى نفسها بتراثها وقواعدها واستعمالاتها الحديثة في مجالي التدريس والبحث العلمي؟ أليس من الأجدى أن نستغرق في تحليل مسببات الضعف اللغوي والتحصيلي لجملة المعارف المدرسة للطلاب بسبب الازدواجية والثنائية اللغوية بعيدا عن استعداء اللغة الفصحى؟ (بلعيد، ٢٠١٥، ص٢٤-٢٨).

إن افتراض تدريس العلوم والمستوى الفصيح ذاته بالعامية يطرح سؤالا جوهريا يتعلق بنوع اللهجة العامية التي ستتخذ أداة واصفة في عملية التدريس، والحال تشهد بتنوع العامية، فهناك عاميات عديدة داخل القطر الواحد، يصعب التواصل بها بين أبناء المجتمع نفسه بسلاسة وعفوية، ويمكن الاستشهاد بمثال واحد في هذا الموضوع، فهناك صعوبات تواصلية واضحة بين المتكلم بلهجات الغرب الجزائري ولهجات الشرق الجزائري بالرغم من إقرار المتكلم الجزائري بأنها لغة واحدة، وكلما ابتعد المتكلم عن دائرته اللهجية بدأت الفروق الصوتية التنغيمية والمعجمية تظهر

وتتعمق، ولنا أن نستبدل سؤال المدرس وإجابة الطالب في مقرر الأحياء حول مصطلح **برامسيوم** (Paramecium) المصاغ باللغة العربية الفصحى: "ماذا يعني هذا المصطلح؟ وتكون إجابته "**بأنه نوع من الهدبيات يعيش في المياه العذبة وذات الملوحة المنخفضة الغنية بالبكتريا والمواد العضوية المتحللة ومياه الصرف الصحي، ويتراوح طوله من ١٥٠ –٣٠٠ ميكرون**(محمد، وبشاي، والعاصي، وشرقاوي، وعبد الرحمن، ٢٠٠٢، ص٣٢٠) بسؤال عامي لآخر بالعامية الجزائرية الشرقية: «واش تعرف على البرامسيوم؟ أو كي داير البرامسيوم؟، وتكون الإجابة هو: شي يعيش في لما لحلو والمالحشوي، واللي نلقاو فيه البكتريا بزاف وحوايج أخرى ذايبة في الماء مشو نظيف...إلخ». إن هذه الصورة المفترضة والتي يدعى إلى تجريبها شاهد على اللغط اللساني بتجاذباته الإيديولوجية، مع ما يقتضيه من مؤشرات على وجود صراع لغوي متجذر في تفكير النخب، مما سيلقي بظلاله الحارة على المشهد السوسيولساني المحلي، خصوصا مع غياب رؤية تخطيطية لسانية علمية.

إن التخطيط اللساني حق لكل كيان اجتماعي عربي، والجزائر مثل غيرها لها الحق في اختيار سياستها والتخطيط لها بعيدا عن كل أشكال الضغوط الخارجية الإقليمية والعالمية الممارسة عليها من منظمة الفرنكوفونية العالمية، والحركة البربرية التي لا تخفي معاداتها للعربية (الكتاني، ٢٠٠٠، ص١١٩)، وإذا لم تتشكل فيها رؤية تخطيطية منهجية واقعية على المدى القريب، ستفرض عليها تصورات بديلة كالحالة الإفريقية، وربما تكون الورقة اللغوية الثقافية ورقة ضغط وابتزاز نحو هيمنة اقتصادية وتحكم في صناعة القرار السياسي يصعب التنصل منه؛ لأنه سيعيد إنتاج جيل جديد ينتمي روحيا وفكريا ولغويا لفضاء الآخر الذي يمارس الهيمنة في العالم، ولكن هذه المرة لن يكون هناك لدى المواطن أي شعور بالاستقلال والخصوصية، فلقد تشكل –فعلا – جيل من الشباب في البلاد لا يؤمن بالاستقلال وقيم الثورة التي حققته بالنظر إلى التناقضات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية التي تسبب فيها ضعف التخطيط وضبابية السياسية، وعدم كفاية البرامج التنفيذية، والأهم من ذلك كله ضعف الوازع الوطني، والإخلاص للأمة، يمكن الاستشهاد لذلك –مؤخرا– بحركة الهجرة السرية اليومية نحو أوروبا بالرغم من المخاطر المحدقة، وفي المسار نفسه ظهر جيل من الشباب الذي ترقى في السلم الوظيفي في القطاعين الخاص والحكومي، حتى بلغ مفاتيح الحكم لا يفكر إيجابيا في مركزية لغته

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الوطنية، و يرى أن النجاح قصيم اكتساب الفرنسية والحديث بها في المناسبات العامة والخاصة، بالرغم من التنصيص الصريح دستوريا على أن العربية هي اللغة الرسمية والأولى في الدولة، وليست هذه الحال بعيدة عن عوامل النقص في السياسة التعليمية والتخطيط اللغوي من وجهة نظر بنيوية وظيفية، كما لن تكون هناك دولة واحدة بل مجموعة كيانات يلغو كل كيان منها بلغوة خاصة وثقافة مائزة (الأوراغي، ٢٠٠٢، ص٥١)، سمّها بما شئت من الأسماء، ولكن لن تسميها اللغة العربية!!!

إن الواقع اللغوي التعددي في كثير من البلاد العربية من المحيط إلى الخليج يفرض على واضعي السياسة اللغوية ومصممي المخططات التعليمية واللغوية أن يأخذوا بعين العناية هذه السمة الحساسة، فاللغة هي المقياس الحاسم للمجتمع(الفهري، ٢٠١٤، ص٤٢)، وأن يعطوها قدرها من التحليل سياسيا وثقافيا واجتماعيا ولغويا لما لها من آثار قد تكون إيجابية نافعة في النماء الحضاري (نصير، ١٩٩١، ص١٨)، أو سلبية تقف حجر عثرة دونه، ولعل أبرز مشكلة غدت تؤرق المعنيين تنامي الحركات الإثنية الانفصالية بداعم الخصوصية الثقافية واللغوية، يشهد لذلك ما حدث في يوغسلافيا في التسعينيات (الأوراغي، ٢٠٠٢، ص ٥٦)، وما كان موحدا إلى زمن قريب لم يعد كذلك اليوم، حيث لم يعد الدين بوصفه مكونا أساسيا في الوحدة الشعورية للجماعة **حجة كافية** لضمان الوحدة الوطنية، بخاصة حين يتحول الدين إلى لعبة طائفية أو مذهبية، ناهيك عن تنامي الروح المدنية المغرقة في علمانية الدولة، وبروز تصورات حديثة للحكم وحقوق المواطنة والحرية الشخصية والضمير الجمعي وغير ذلك من المفاهيم التي جعلت مجرد الشعور بالانتماء اللغوي الثقافي المميز دافعا للمطالبة بالكيان المستقل، غير أن التعددية اللغوية في البلد الواحد إن قدر لها أن تأخذ طريق الترسيم لا تخلو من عقبات جمة يلخصها القائمون على السياسة اللغوية العامة في ضخامة التكلفة التي تفرض على الأجهزة المنفذة لتوفيرها وتسخيرها لإنجاز المخططات وتفعيلها عمليا من تدريب للمدرسين وإعداد للمناهج التعليمية اللغوية في كافة المراحل والأطوار ناهيك عن إعداد البرامج التوعوية في الوسائل السمعية البصرية وتأليف الكتب المساعدة و الوثائق التربوية بالإضافة إلى الوثائق الإدارية التي تفرض أن تكون بكل اللغات الممثلة للتنوع الثقافي اللغوي. وبالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن الجهود التي يمكن أن تبذل في سياق تثمين التنوع اللغوي، وفي ضوء سياسة لغوية تعددية ليست بالهينة والبسيطة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بخاصة في ظل محدودية الطاقات المؤهلة، والميزانية المعلقة بتقلبات سوق النفط، حيث تصبح كافة المشاريع التنموية المتصلة بالتعليم مهددة بالفشل، وربما كان فشلها ذريعة لظهور الاضطرابات العرقية، وتنامي العنصرية الثقافية والاجتماعية، ولعل من الأجدى وطنيا تأجيل السياسة التعليمية التعددية إلى مرحلة مستقبلية تهيأ فيها الظروف المادية والمعنوية، ويكون صناع القرار قد حسموا ديمقراطيا طبيعة المشروع الحضاري بمختلف أبعاده الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية واللغوية. كما أن حالة **اللقط الثقافي**(الأوراغي، ٢٠٠٢، ص٢٦) التي تعيشها مجتمعاتنا راجعة في معظمها إلى اضطراب النخب في تحديد الاختيارات المجتمعية المبدئية بالنظر إلى المصلحة العامة، وبعيدا عن النزعة الإيديولوجية المنتصرة للموقف الشخصي أو المذهبي على حساب المصير المجتمعي.

إن خطاب **التحيز اللغوي** (المزيني، ٢٠٠٤، ص١١-٩٤) الذي كرسته النخب يمكن أن يوصف بدوغمائية وشعبوية قد لا تفيد في حسم الاختيار اللغوي الذي يفترض أن يوجه توجيها علميا موضوعيا متأسيا بتجارب الأمم المتمدنة في التخطيط لسياستها اللغوية، حيث تعكس تجاربها وعيا واقعيا بأهمية الإجماع على لغة وطنية مشتركة تعبر عن هوية المجتمع، وتستمد مشروعيتها من المصير المشترك والتاريخ والثقافة والشعور بالانتماء للنسيج الثقافي داخل حدود جغرافية رسمية، أو ما يسميه **الفهري** بالترابية (الفهري، ٢٠١٤، ص٦١)، يمكن أن يؤكد وجودها المادي عامل الكثرة الناطقة، أو عامل التاريخ الذي جذر اللسان في مكان؛ فيجعله علامة عليه تميزه عن سائر الأمكنة الأخرى، وفي هذا السياق تبرز قيمة **المقاربة الثقافية** في تحديد الهوية اللغوية (هدسن، ٢٠٠٢، ص ١٣٠-١٣٢)، وتظهر كفايتها الوصفية والنقدية لفهم الواقع المعيش، وبمعنى أدق يمكن القول بأن المجتمع الواحد هو المجتمع الذي تسوده ثقافة واحدة، أو أنساق ثقافية منسجمة، وهذه الثقافة الجامعة للأفراد يتم تداولها في وعاء لغوي واحد، دليل ذلك-مثلا- أن الفرنسي لا يشعر بهويته الفرنسية إلا إذا عبر عن ثقافته باللغة الفرنسية بغض النظر عن المستوى اللغوي التعبيري الذي سيوظفه، والنوعية اللسانية التي سيستخدمها ستكون بالنسبة إليه شكلا من أشكال عديدة للغة الفرنسية، وهي سبيله الوحيدة لتحقيق الكينونة، كما إنه يعدّ الأنساق اللغوية والثقافية الفرعية داخل الحدود الترابية لدولة فرنسا مجرد تنوعات أدائية للمنظومة اللسانية الثقافية نفسها، وفي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سبيل ذلك رسّمت السياسة والتخطيط اللغوي اللغة الفرنسية لغة وطنية وحيدة لعموم المجتمع الفرنسي، فهي لغة العامة والخاصة تشريعا وتنظيما من تدوين للمعاملات، وتدبير لأحول الإدارة والتعليم في كافة المستويات إلى تسجيل العلامات التجارية في الإشهار، والحالة نفسها نجدها في سائر البلدان الغربية وروسيا والصين ،علما أنها بلدان مترامية الأطراف، تعج بالإثنيات المطالبة بحقوقها الثقافية و اللغوية والسياسية، مما يطرح عمليا مشكلات جمة في كافة الصعد التنموية، ولكن سياسة التوحيد اللغوي آتت أكلها إلى حد بعيد، أما في بلداننا فلا يبدو أن الأمر يسير بذات المنطق، ووفق الأعراف الحضارية التي أنتجتها التجارب العالمية الرائدة في مجال التخطيط اللساني، ولعل ذلك راجع –كما يصور أحد الباحثين– إلى الصراع المحتد بين أنصار الإيديولوجيات الثلاث– أعني أنصار الإيديولوجية العامية (بوخلخال، ١٩٩٤، ص١٦٥–١٦٦) و(عامرة، ١٩٧٥، ص٦٧–٨٦) والإيديولوجيا العولمية (الإنجليزية/ الفرنسية) والإيديولوجيا الفصيحة (السعدي، ٢٠١١، ص٢٢٨)، حيث لم يتوصل بعد إلى تحديد طبيعة العلاقة بين هذه الاختيارات؛ للتمكن من إحداث توافق مرحلي أو دائم، بخاصة ونحن نلمح غيابا للروح العلمية والتحليل الموضوعي في نقاشات المسألة، وتنام متزايد للخطاب المؤدلج، وعدم الرغبة في التطوير والإنصات إلى آراء الآخر، والاعتراف به حيث لا نرى ولا نسمع في الخطاب والخطاب المضاد إلا الديماغوجي والدوغمائي ولغة الخشب وعبارات السخرية والاستهجان والتخوين (مؤتمر السياسات اللغوية، ٢٠١٦، نقاش عام)، وهي كلها أدوات حجاجية تصطنع الحجاج **بالتجهيل والمغالطة**، ولا توصل إلى حلول مفيدة ومقنعة.

٣-د- التخطيط اللغوي وانعكاساته على النسيج اللغوي الاجتماعي

غني عن البيان أن الحياة لا يمكن أن تقوم بشكل طبيعي، فتحقق أهداف الوجود والكينونة الإنسانية، وما تصبو إليه من أمان ورخاء واستقرار مدني بدون تنظيم للعلاقات العامة والخاصة، وسنّ القوانين الكلية والفرعية التي تحدد الحقوق والواجبات، وتضبط عمل المؤسسات المختلفة في المجتمع، وفي سبيل المحافظة عليه، وإنمائه يضع القائمون رؤى تسوس وظيفتها عبر مراحل الزمن، مستشرفين المستقبل بناء على ما توافر لهم من معطيات، ضمانا لديمومة العمل، وفي ضوء هذه الرؤية تبرز الرغبة الجماعية في بناء الدولة على رؤى واضحة من تلك السياسة وذاك التخطيط لتخطي عتبات المجهول،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولما كان مفهوم الدولة في العرف السياسي قائما على فعلي السياسة والتخطيط ظهرت السياسة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتعليمية، وانبثقت منها توابع أخرى أكثر إجرائية مثل التخطيط الاقتصادي والثقافي والتعليمي واللساني. كما برز الاعتناء باللغات المحلية والعالمية بوصفهما من أهم الموضوعات التي تعنى بدراستها **السياسة والتخطيط اللغويين** (مارتان، ٢٠٠٧، ص١٧٠-١٧٤).و(كوبر، ٢٠٠٦، ص٦٧-٩٠)، وأضحت العلاقة بينهما عضوية، شبيهة بوجهي العملة النقدية (طوليفون، ٢٠٠٧، ص٢٥)، أما مصطلح **السياسة اللغوية** فيشير إلى جملة الرؤى والرسائل العامة التي تصوغها فئات مختارة من المجتمع تعبر عن الرغبة والتوجه العامين في اختيار لغة أو نمط لغوي معين ليكون أداة التواصل الاجتماعي في مستويات محددة، (J.L.Kalvet, 1999,p155) و(Dubois,2002,p369) وأغلب الظن أن هذه الرؤى نتاج فكر الساسة وممثلي السلطة الحاكمة في دولة ما، وقد تشاركهم أطراف المجتمع المدني في الحكومات الأكثر انفتاحا على الحريات، حيث تسند إليها مهام التفكير والصياغة وسن القوانين ووضع الميزانيات التي تسهم في إنجاح التخطيط ضمن الميزانية العامة للتنمية الشاملة (النوري، د ت، ص١٩-٣١) و(البوهي، ٢٠٠١، ص٧-٤١). وفي هذا السياق يرى التفكير البنيوي أن التنمية الشاملة والمستدامة لا ترتكز على الاقتصاد أو الزراعة أو التجارة أو السياحة أو الثقافة أو التعليم فقط، بل إنما تعني سياسة هذه القطاعات والتخطيط لها تخطيطا تكامليا يقوم على العلاقة المتضامنة بينها (آدمز، ١٩٧٣، ص٦٦-٨٦). و(هاربسون، ومايرز، ١٩٦٤، ص١٧)، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالصدور عن رؤية واحدة تعكس رؤية المجتمع للعالم والعلاقة مع الآخر (حجازي، ١٩٨٦، ص٨-٧)، ويبدو أن الحياة اللغوية العربية لا تدبر أمر سياسة اللغة والتخطيط لها بما يتوافق والمعطيات التداولية للغات في المجتمع، كما تغيب النظرة الاستراتيجيةنسبيا في الربط بين التنمية الشاملة وأهداف التخطيط اللساني. وليس أدل على ذلك من توظيف اللغة الأجنبية لغة أساسية في التعامل الرسمي ،حيث يترسخ في الضمير الجمعي (الفيتوري، ١٩٩٤، ص١٥٩) عدم وجود لغة واحدة مشتركة، وإنما توجد لغتان إحداهما أصيلة وثانيهما دخيلة فرضتها ظروف الاستعمار، أما اللغات الوطنية داخل البلاد فيتم تغييب وظيفتها أو تحييدها لدافع إيديولوجي صرف، بل لا يتحدث عن مشروعية وجودها وحقوق الأفراد اللغوية في بلادهم بالرغم من وجود واقع تعددي في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كثير من البلدان، كما لا يشار إلى أهمية الحفاظ عن التنوع اللغوي الثقافي إلا في المناسبات الدعائية، حيث تغازل السياسة وأنصار الإيديولوجيا القيم اللسانية بحثا عن مكاسب حزبية ومغانم ظرفية سرعان ما تتبدد وعودها مع ممارسة الحكم، ويترسخ هذا الخطاب بعيدا عن المصلحة العامة للمجتمع، وآفاق تطوره وازدهاره فكريا وعلميا و اقتصاديا.

٤-د-المشكلات التعليمية في الجامعة وواقع تدريس العربية .

يواجه النظام التعليمي أزمة مركبة من تحديات حضارية، ترهن آنه ومستقبله بسبب التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والسياسية المريعة في مد العولمة الجارف، لذلك فهو معني بمواكبة هذا التغير، ببذل أقصى الجهد من أجل التطوير الذاتي، ولا يتحقق ذلك إلا بإعادة النظر جذريا في السياسة التعليمية في جميع المراحل، ومراجعة المخططات المشيدة على تصورات تلك السياسات، وأهم ما يفترض تغييره من خطط تلك التي توجه بتعليم المعلومات بطريقة تقليدية وتلقينية لا ديناميكية فيها،(حداد، ٢٠١٠، ص٢٣٩) والاتجاه صوب التعليم التطبيقي الفعال الذي ينمي المهارات؛ فيزيد في الكفاية الإنتاجية للمتعلمين ،فالديناميكية التعليمية التي يكون محورها المتعلم(حبيبي، د ت، ص٧٣) الذي يشارك في العملية الاتصالية المنشودة تدفع نحو ربط المنظومة التعليمية العامة والجامعية (الثبيتي، ٢٠٠٠، ص ٢٥٩) منها بخاصة بالتعليم التطبيقي الذي يستهدف توظيف المعلومة في الحياة مباشرة بعد اكتسابها في الموقف التعليمي الحي ،مفيدا من الكم الهائل والمتدفق منها عبر وسائل الاتصال الحديثة ، ولعل أهم ما يفترض اكتسابه في التصور التعليمي المعاصر أسلوب استخدام المعلومة المحصلة، وطريقة توظيفيها وتدويرها أكثر من المعرفة بها نظريا(إسماعيل، ١٩٨٩، ص٥)، وقد أضحى مؤكدا أن تنمية القدرة البشرية تقع في مركز الرحى من الفعل التنموي الشامل والمستديم، والطاقة البشرية الهائلة التي تتمتع بها مجتمعاتنا هي المادة الخام التي يفترض الاستثمار فيها لنجاح أي مشروع تنموي يطمح للتحديث، وبمعنى أكثر صراحة لا يمكن للمجتمع أن يتطور في أي مجال إذا لم تراهن المؤسسة القائمة على التعليم على الإمكان البشري من حيث تكوينه وتأهيله وتدريبه لخوض غمار الحياة المعقدة، ومن هنا وجب الاستثمار فيه إلى أبعد حد ممكن، (اليونسكو، ١٩٨٣، ص١٢) و(عبيدات، ص٨).

كان التحدث باللغة الفصحى –مثلا– علامة على المكانة المرموقة والثقافة الواسعة، لكنه أضحى الآن مدعاة للتندر والسخرية والوسم بالتأخر والرجعية، وقد قامت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وسائل الإعلام بخاصة التلفزيون والسينما بوظيفة بارزة في ترسيم هذه الصورة النمطية للغة العربية في أذهان الجمهور، مما أدى إلى تغير موقف المجتمع من اللغة؛ فلم تعد معلما دالا على الشخصية العربية بحمولتها التاريخية والثقافية في عالم اللغات الأجنبية إلا عند فئات محدودة، حيث أسندت رمزية التقدم ومواكبة العصر والدخول في فضاء العولمة(الجابري، ١٩٩٨، ص١٣٦) من خلال اللغة الإنجليزية كما هي الحال في منطقة الخليج العربي، والحالة الجزائرية خير مثال على هذا الواقع، فكثير ممن تخرج في المدرسة الجزائرية المعرّبة لا يتردد في توظيف اللغة الفرنسية بدون أن يطلب منه ذلك بخاصة أمام وسائل الإعلام أو ما قد تفرضه سياقات التواصل مع الآخر. وبالمثل فقد صاحب تغلغل اللغة الإنجليزية وانتشارها في جميع مناحي الحياة تراجع في استخدام اللغة العربية يتمثل في الازدواجية اللغوية في وسائل الإعلام، ورغبة الكثير من الآباء العرب في تعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية منذ نعومة أظفارهم، وشعورهم بالفخر والاعتزاز إذا كان أبناؤهم يتواصلون باللغة الإنجليزية أكثر من اللغة العربية، وهذه الطبقة المحظوظة لا تكترث بلغة الهوية ، فأبناؤها يفطمون مبكرا لئلا يتكلموا لغة الشعب، وهم لا يجدون حرجا في هذا الفطم ، بل هم بالعكس يسعون إليه(الفهري، ٢٠١٤، ص ٥٨)، ويقلقون إذا كان أبناؤهم لا يستطيعون قراءة اللغة الإنجليزية أو يخطئون في تهجئة الكلمات الإنجليزية، ويضحكون ويهزون أكتافهم غير عابئين إذا كان أبناؤهم ضعافا في اللغة العربية، ولا يستطيعون قراءتها أو تهجئتها. وأصبح الشغل الشاغل لبعضهم هو في أي سن يبدؤون تعليم أطفالهم اللغة الإنجليزية (الرابعة أو الخامسة). وأصبح الكثير من الشباب يشعر بتفوق اللغة الإنجليزية على اللغة العربية مما يحتم عليهم ضرورة تعلمها وإتقانها (الجرف، ٢٠٠٤) و(عيسى، ونجاة، ١٩٨٨) والمشكلة الثانية تتمثل في ضعف البرامج التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية الفصحى في الجامعات العربية في مستوى الطرائق والوسائل والمحتوى (تعوينات، ٢٠٠٠، ص١٦٦)، وهذا موضوع مستقل بذاته يحتاج إلى تحليل لا يكفي هذه المقام لعرضه.

٥-د- أهمية توظيف اللغة الوطنية في التدريس

لم يعد خفيا على المختصين أن جودة المخرجات التعليمية في الجامعة مرتبط بتدريس المعارف والعلوم المختلفة باللغة الأم أو اللغة القومية المشتركة

(Titome,R ,1972,p125-132) فقد قامت الأبحاث التربوية على اختبار مدى **كفاية**

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة الأم في بناء التصورات والسلوك اللغوي والمهارات المكتسبة في مراحل التعليم المختلفة، وتبين تميز من يدرسون بلغاتهم الأم عمن يدرس بلغات أخرى خارج بيئتها التواصلية، وقد أكدت دراسات عديدةمنها (السباعي، ١٩٩٥) و(أبو الحلو ولطيفة، ١٩٨٤)، عدم توفير اللغات الأجنبية الفهم الأوضح والاستيعاب العميق للمعلومات بالنظر إلى ما توفره اللغة الأم بخاصة في البيئة التي لا تعد فيها اللغة الأجنبية اللغة السائدة في التواصل اليومي عند عامة المجتمع، أو لنقل لغة المنشأ الأول للمتعلمين، كما أن تقارير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة للدول التي تحتل الصدارة، وتلك التي تسير في طرق النمو مثل دول جنوب شرق آسيا وتركيا وشمال أوربا تفيد بأن استعمال اللغة الأم في التعليم، ومن ثم في مختلف مناشط الحياة يساعد في دفع حركة النمو الاقتصادي والتقدم بمختلف صوره، وليس أدل على ذلك من الحراك الاقتصادي والتكنولوجي الذي شهدته النمور الآسيوية والصين وتركيا في مفتتح الألفية الجديدة.

إن تعليم العلوم في الجامعة باللغات الأجنبية أعني الفرنسية في الجزائر والإنجليزية في المملكة لا يزيد فائدة للمجتمع في المستوى العلمي (الجار الله والأنصاري، ١٩٩٨)، ويمكن قياس ذلك في مستوى نوعية المخرجات من حيث الجودة المنافسة للمخرج التعليمي الأوربي أو الأمريكي أو الآسيوي، وقد لا تكون هناك نتيجة محققة إلا تعلم اللغة الأجنبية التي تحقق انتصارا مهما خارج حدودها الطبيعية، ومزيدا من بسط الهيمنة الفكرية والثقافية، حتى تضحي في مرحلة من مراحل الدعم لنفوذها **لغة الطبقة الخاصة في المجتمع** (الفهري، ٢٠١٤، ص٥٠)، بينما تشعر الطبقات الاجتماعية الأخرى بمزيد من التهميش و الفروق الاجتماعية والثقافية والمعرفية والاقتصادية، وهي الملامح التي بدأت تتكشف في كثير من بلداننا العربية، بخاصة في كبريات المدن والعواصم الاقتصادية والسياسية(عصفور، ١٩٩٣، ص٨). وفي هذا السياق يشدد **الفاسي الفهري** على ضرورة الاعتناء بتعليم اللغة الرسمية في مراحل التعليم الأولى، ويقصد اللغة العربية الفصحى، ثم بعد إحكام نظامها ومهاراتها يمكن تعليم اللغة الثانية لتكون رافدا ومعينا على التحصيل، لا عامل تداخل لغوي يعيق اكتساب اللغة الأم (الفهري، ١٩٩٩، ص١-٢)، ويكون عامل تهميش ثقافي للغة العربية واستمرارية للرؤية الكولونيالية التي تتعمد ربط التقدم بلغتها، وعلى الصعيد الديداكتيكي يمكن الرجوع إلى دراسات عديدة تبين فشل التدريس باللغات الأجنبية منها تمثيلا: (مصباح والمطوع،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٩٨٨، ص٤٧-٩٤) و(السحيمي والبار، ١٩٩٢، ص٤١-٦٥) و(المهندس والحاج بكري، ١٩٩٨، ص٣٠).

إن هذه السياسة اللغوية لها عواقب وخيمة على النسيج الاجتماعي على المدى المتوسط، وقد تكون سببا في بروز الطبقية بشتى أشكالها، وهذه المشكلة يمكنها أن تفتح بابا يهدد **الأمن اللغوي**، والذي يعد جزءا لا يتجزأ من الأمن الاجتماعي، وقد أثبتت بعض التقارير في الحالة الجزائرية-مثلا- أن أكثر الطلاب لا يتحكمون في أية لغة، فهم بكم إذا طلب منهم التعبير بالعربية أو الإنجليزية أو الفرنسية (بلعيد،٢٠١١، ص ٢٠). وفي سياق متصل يمكن القول بأنه لا توجد في المستوى الديداكتيكي دلائل مادية تثبت تفوق طلاب الجامعة الذين يدرسون باللغة الأجنبية على زملائهم الذين يدرسون باللغة العربية، وفي ضوء هذه الوضعية يتجدد الخطاب الداعي إلى إعادة النظر في السياسة التعليمية اللغوية الجامعية في مبدأ اختيار لغة التدريس بخاصة إذا نظر إلى مظاهر الترهل المعرفي الذي عليه طلاب الجامعة الآن بشهادات الأساتذة ولجان التقويم الجامعية والوزارية ونتائج اختبارات القياس و التحصيل السنوية والدراسات الميدانية التي يقوم بها الباحثون في هذا المجال (اليونسكو، ١٩٨٣، ص١٢) مع تأكيد تدريس اللغات الأجنبية تدريسا نوعيا ومرحليا بوصفها مفاتيح البحث العلمي الحديث (بلعيد، ١٩٩٩، ص١١١). ولعله من الغريب أن يأتي الطالب إلى الجامعة، وهو لا يعرف من اللغة الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية) إلا بضع مفردات وتراكيب وأساليب حفظها في المرحلة الثانوية بطريقة تقليدية تخلو من أغلب أشكال التعلم التعاوني وغيرها من طرائق التدريس الحديثة، وقد أخذ كل معلوماته النظرية والتطبيقية في المواد العلمية والأدبية باللغة العربية، على الأقل في المثالين اللذين حددتهما الدراسة (المملكة والجزائر)، وفي غياب كلي لتخطيط لساني يستهدف تعميم استخدام اللغة الأجنبية في هذه المرحلة، ليكتشف بعدها أنه مطالب بتلقي المعلومات العلمية والتعبير عنها باللغة الأجنبية، ولا يسمح له من الساعات الأولى السؤال أو الإجابة باللغة العربية التي تعلم بها إلا لما، بل يجد نفسه مطالبا لكسب رهان النجاح الالتحاق بدورات لغوية مكثفة لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، وهو عمل لا نتورع في وصفه بمطلق العبث.

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦-د- التخطيط للتعليم بالعربية في الجامعات السعودية بين النظرية والواقع.

حددت السياسة التعليمية الجامعية في رعاية ذوي الكفاية و النبوغ وتنمية مواهبهم، وسد حاجات المجتمع المختلفة بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها النبيلة (شايف، الفنار للإعلام، ٢٤/ ٠٩/ ٢٠١٥)، ويمكن في ضوء هذه الرؤية التي ضبطتها وثيقة السياسة التعليمية تحديد أهداف هذه المرحلة في (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٣٩٠، المادة ٥٨، الباب الثالث، الفصل الخامس) و(مركز الملك عبد الله، ٢٠١٥):

١- تنمية عقيدة الانتماء للدين الإسلامي قيما وأخلاقا، وتحويل ذلك إلى مسؤولية جماعية.

٢ - إعداد الموظف الكفء في مجال تخصصه؛ ليتمكن من أداء دور حضاري فعال محليا ودوليا.

٣- تطوير البحث العلمي بما يخدم الحياة الاجتماعية والإنسانية.

٤- النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي وتطويع العلوم لتخدم الفكرة الإسلامية.

٥ - ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن، وتنمية ثروة اللغة العربية من مصطلحات لإيفاء حاجات التعريب، ولتكون المعرفة ملكا للجميع يتداولونها فيما بينهم بسهولة (عبد العزيز، ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ص٥٧-٥٨).

٦ - متابعة الخريج تدريبيا ومعرفيا لجعله مواكبا للتطور العلمي، والتكنولوجي. والناظر في الوثائق يتبين له أن هذه السياسة مؤسسة على مبادئ الإسلام،تحقق في نظر متبنيها الغايات الأساسية للعملية التعليمية، وهي بناء الفرد الإيجابي الناجح، والمواكب لتطور العصر (الزيد، ١٤٠٤، ص٨٦) (شوق، ١٤١٨، ص١٨٢)، مع المحافظة على الخصوصية الثقافية أمام التحديات القيمية التي تفرضها الحضارة المعاصرة، والخطاب الضاغط الذي تمارسه المؤسسة التربوية العالمية، والتي تعبر في حقيقة الأمر عن سياسة نفعية تدبرها الحضارة الغربية المهيمنة، والتي تبحث دائما على أرض تتوسع فيها، ولا أسهل لتحقيق ذلك من التمدد اللغوي الثقافي. وفي هذا الإطار نصت الوثيقة بما لا يدع مجالا للتخمين على أن الأصل في لغة التعليم هو اعتماد اللغة العربية في كافة مواده (مدونة قرارات اللغة العربية، ٢٠١٥)، وفي جميع مراحله إلا ما اقتضت الضرورة

تعليمه بلغة أخرى (مكتب التربية العربي، ١٩٨٧، ص١٠٩-١١٢). وفي هذا المستوى بالذات يحتاج واضع السياسة من المخطط اللساني توضيحا لدلالة مصطلح اللغة العربية، فهل المقصود اللغة العربية الفصحى التراثية التي تدرس لطلاب الأقسام الأدبية والنحوية؟ أم المقصود اللغة العربية المعاصرة التي تنقلها وسائل الإعلام العربي الرسمية المحلية والإقليمية؟ أم المقصوداللهجة المحلية التي يتكلم بها الأستاذ الجامعي والطالب على حد سواء؟ أم اللهجةالتي يتكلم بها الأستاذ ولا يفهمها الطالب؟ أم اللهجة المحكية المناطقية المطعمة بالمصطلحات العلمية المعربة والمترجمة والأجنبية؟ أم ذاك المستوى من اللغة الذي تتداخل فيه القوالب اللغوية العربية العامية مع الفصيحة (شندول، ٢٠١٢، ص٥٢) والألفاظ الأجنبية؟ أم استخدام لهجات بعض الدول العربية المؤثرة في الخطاب الإعلامي والتعليمي بسبب الهيمنة الثقافية والعددية للكادر التعليمي والعلاقات التاريخية المتجذرة (المسدي، د ت، ص٥٢-٥٣) و(الأوراغي، ٢٠١٠، ص٥٠) مما يطرح تساؤلا مهما عن إمكان ارتقاء العامية لتصبح لغة التدريس الجامعي؟ (الذوادي، ص٥٤).

لقد شرعنا هذا التساؤل **لإيديولوجية العامية**، حيث يدافع طرف عن جواز التدريس بها لأنها لسان المتعلم الأول (مقال وكالة وطن للأنباء بتاريخ ١٤/ ١٠/ ٢٠١٥)، ولم يعد الأمر مجرد سلوك لغوي غالب، بل أضحى خيارا تؤمن بجدوه وتنافح عنه فئات عديدة (السعدي، ٢٠١١، ص٢٢٨). بل أضحى مطلبا لعدد كبير من الطلاب، حيث يشير استطلاع آراء غير منشور قمنا به لعينة عشوائية من طلاب الكلية الجامعية في القنفذة أن نسبة ٧٥٪ من مجموع ٣٠٠ طالب يفضلون تلقي دروسهم باللغة العامية أو اللهجة السعودية، وذلك في مقررات الكيمياء والفيزياء والأحياء، بينما فضلت مجموعة تقدر بـ: ٢٠٪ تلقي العلوم بالعربية الفصحى، وآثرت فئة تقدر بـ:٥ ٪ التعلم بالإنجليزية والعربية معا، هذا ولم يوضح القانون برقم ٦٠ والمؤرخ في ٢/ ٦/ ١٤١٤ من طرف رئيس مجلس الوزراء بمرسوم ملكي، والذي ينص على أن اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات حالات الاقتضاء والضرورة التي تدفع إلى استخدام اللغة الأجنبية -وهي الإنجليزية-،من طرف مجلس الجامعة المختص،(مدونة قرارات اللغة العربية، ٢٠١٥، ص٤٦)خصوصا وأن مفهوم الضرورة من حيث التصور مفهوم عائم وفضفاض إذ يمكن لأي منا أن يفسره بما يراه فيقول أستاذ الطب هناك ضرورة

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لتعليم الطب بالإنجليزية، ويمكن أن يقول أستاذ العلوم الزراعية هناك ضرورة أيضا للتدريس بالإنجليزية، مقدما عدة أسباب وجيهة، وفي هذا السياق يمكن لأي سائل أن يسأل عن قيمة وجدوى جهود التعريب والترجمة التي تبذل من لدن المجامع، بل ومن مراكز البحث المعتمدة في الجامعات نفسها من القرارات والخطط والمناهج المنجزة للتنفيذ. ولا يفوتنا أن نذكر أنّ نظام المطبوعات والنشر يتكون من تسع وأربعين مادة ليس من بينها مادة خاصة باللغة العربية، مع ما للمطبوعات من علاقة وثيقة باللغة، كما أنّ اللائحة الداخلية لمجلس الشورى لا توجد فيها مادة تحث الأعضاء على التحدث بالعربية الفصحى.

٧-د- التخطيط لتجهيز اللغة العربية الفصيحة في ضوء متطلبات سوق العمل ومشكلات التعليم الجامعي

لعل من أبرز مشكلات التعليم العالي في المملكة، والتي تقف دون تحويله إلى ميدان استثمار حقيقي يسهم في التنمية (مطاوع، ١٩٨٢، ص١٢):

١- ما يتعلق بسياسة القبول المفتوح في ضوء التزايد المستمر لأعداد الطالبات والطلاب الحاصلين على الثانوية العامة(الذوادي، ص٥٨).

٢- غياب خطط استعجالية لتوجيه وإرشاد اختياراتهم بما يلائم رغبات الطلاب، ويخدم إلى حد ما حاجات التنمية المحلية (الذوادي، ص٥٨)، وقد عدد أحد الباحثين صور هذه المشكلة؛ فذكر منها (العقيل، ص٢٠٥) :أ- عدم وجود معايير علمية موضوعية للقبول تأخذ في الاعتبار متغيرات العدد ومتطلبات سوق العمل ورغبة الطالب وقدراته المعرفية والمهارتية. ب- الإقبال على التخصصات النظرية والعزوف عن التخصصات التقنية التي يحتاجها المجتمع بشكل دائم، وهذا العزوف راجع إلى النظرة السلبية تجاه تخصصات بعينها مثل الميكانيكا والكهرباء وتقنيات الحاسب وبعض التخصصات الهندسية الأخرى، في حين نجدها حاضرة بقوة في جامعات عربية أخرى ناهيك عن الجامعات الغربية ذات التوجه التقني. ج- الهدر التعليمي بالانتقال وتغير التخصص وحذف المقررات، وهذه الوضعية السلبية المشاهدة مع مطلع كل فصل دراسي في الحقيقة ليست حلا موضوعيا، إذ تسهل التسرب ليبلغ الذروة، وهذا أمر يحتاج إلى دراسةتحليلية كمية تباشر الأسباب وتعلل النتائج، حيث لن نحصل مع تخرج الدفعة إلا على عشرات الطلاب في هذه التخصصات المهمة جدا في سوق العمل، مع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تكدس أعداد هائلة في التخصصات الإنسانية والنظرية بحسب تصريحات المسؤولين المحليين، **ومن المفارقات في لغة التدريس أن الاستثناء بجواز التدريس بلغة غير العربية عند الضرورة أصبح القاعدة**، حيث انقلب التدريس في معظم التخصصات باللغة الإنجليزية –حاليا– بذريعة كون الإنجليزية هي أكثر اللغات انتشارا في التواصل العلمي العالمي. حيث إن شخصا من بين كل أربعة أشخاص يستطيع التواصل بها، وهي اللغة الرئيسة في التجمعات السياسية الدولية مثل رابطة دول شرق آسياASEAN، ودول الكومنويلث، والمجلس الأوروبي Council of Europe، والاتحاد الأوروبي EU وحلف الناتو NATO ومنظمة الدول المصدرة للنفط OPEC، وهي اللغة الرسمية لـ ٨٥٪ من المنظمات العالمية، وهي لغة الكثير من المنظمات العلمية الطبية وغيرها، وهي لغة التداول الأولى لكل من يعمل في المجال التكنولوجي أو التجاري أو السياحي، وهي لغة غالبية الأبحاث العلمية والمراجع والمصطلحات والمال والأعمال، ولغة المؤتمرات الدولية، وقواعد المعلومات الالكترونية، وغالبية الصحف المشهورة وبرامج التلفزيون والأفلام، ولغة شركات الطيران والشركات المتعددة الجنسيات، والعمالة الأجنبية، ولغة ٩٠٪ من المادة الموجودة على الانترنت(الجرف، ٢٠٠٤)، بل إن الزعم بكون العربية لغة للإسلام أضحى محل شك أمام توظيف الإنجليزية إعلاميا، وعلى نطاق واسع في التعريف بالإسلام والدعوة إليه والحديث عن حضارته وتراثه الثقافي في أمريكا وأوربا(بوقرة، ٢٠١٦، مؤتمر السياسات اللغوية)!!.

إن تعدد المواقف وازدواجية الخطاب التعليمي في مستوى صناعة القرار الجامعي تؤكد مزاعم بعض الجهات غياب سياسة تعليمية تتمتع بكفايات الوضوح والواقعية والشمول والإنتاجية، حيث يظهر التداخل بين المنطلقات والأهداف والغايات والاستراتيجيات(عبيدات، ٢٠٠٧، ص١٩١). ولنا أن نجري دراسات مسحية في مختلف الجامعات السعودية لدراسة هذه الظاهرة في خطاب الرؤية والرسالة والأهداف المعبر عنها في أدبيات أقسام اللغة العربية بخاصة (بوقرة، ٢٠١٦، خطاب الرؤية والرسالة والأهداف، دراسة تداولية، ص١٢).

٨-د- منطلقات السياسة التعليمية في الجزائر وموقفها من لغة التدريس الجامعي

المنطلقات هي الأسس الفكرية المرجعية التي تقوم عليها المناهج التعليمية، والتي في ضوئها يبنى المخطط التعليمي المحدد لأية شخصية متعلمة نريد تكوينها؟ وأي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشروع مجتمعي نبتغيه؟ وتتحدد المنطلقات في ضوء نسق القيم المسترفدة من الموروث الحضاري، ومتطلبات الحياة المعاصرة وإفرازاتها التكنولوجية، وبالنظر إلى أدبيات الخطاب التعليمي الجامعي يمكن تحديد المنطلقات التالية:

١- بناء الشخصية الجزائرية الإيجابية المؤمنة بتاريخها، وثقافتها، والمعتزة بقيمها الروحية واللغوية في ضوء مبادئ ثورة نوفمبر المجيدة.

٢- الاعتزاز بالانتماء للحضارة العربية الإسلامية والبعد الأمازيغي بوصفه مكونا تاريخيا وماديا للشخصية الجزائرية، وتعميق معاني الانتماء الوطني والقومي والإنساني.

٣- الاعتماد على العنصر البشري المحلي في بناء الحاضر وصناعة المستقبل.

٤- الانفتاح على العالم والحضارات الإنسانية لتوسيع مدارك هذه الشخصية الوطنية.

٥- السعي بالتعليم الجامعي إلى مراتب التميز من خلال التحديث المستمر للبرامج الدراسية.

٦- ربط التعليم بالحياة أو ما بات يعرف بالعلم لاقتصاد السوق.

٧- تعريب التعليم(قاسم، ١٩٨٢، ص١٥٦) من حيث هو تهيئة اللغة وتنميتها وتطويعها لتصير بنظامها قادرة على أن تقوم بالوظائف التعبيرية التي تقوم بها لغات أخرى (الفهري، ١٩٩٦، ص١٣).

٨- جزأرة التعليم وديمقراطيته. وفي ضوء هذه المنطلقات العامة التي ما يفتأ تأكيدها في أدبيات التعليم الجزائري، تتنزل المساعي التطويرية قصد إعداد الطالب معرفيا ومهاريا لمواجهة تحديات العمل ، وتوسيع الاستفادة من التعليم الجامعي المجاني ليشمل أكبر عدد ممكن من أبناء المجتمع الحائزين على شهادة البكالوريا(الثانوية العامة)،لذا تحرص الجهات الوصية على إنجاز مشاريع بناء الجامعات ومتطلبات الحياة الجامعية من مختبرات ومكتبات وإسكان ومرافق تسلية متنوعة، بل اتجهت السياسة التعليمية في العشرية الأخيرة إلى تشييد جامعة أو معهد وطني أو كلية في كل ولاية تقريبا، وبالرغم من النقائص المسجلة في عملية الإنجاز، وما تفتقده هذه المشاريع إلى مقاييس الجودة والصيانة العالمية بالنظر إلى الإمكانات المادية الهائلة للعائد النفطي، فإن الحقيقة الواقعية تقول بأن الجامعة أضحت أكثر استيعابا للأعداد أكثر من أي وقت مضى، أي قرابة ٤٨ جامعة. وبالرغم من وجاهة هذه المنطلقات وشمولية تصورها للعملية التعليمية بخاصة في مستوى تطوير المخرج التعليمي تظل أغلبها آمالا بعيدة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التحقيق، فالفجوة بين النظري المؤمل والتطبيقي المؤجل قائمة، تهيمن عليها الشعارات والخطاب الشعبوي، وينقصها الإخلاص العملي الذي تحتاجه الجامعة للرقي بها نحو العالمية والتميز(المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ص٢٧). كما نعاين على صعيد آخر تغيراً في السياسيات تحت ضغط نظام الحكم المهيمن وصراع الأفكار الإيديولوجي الذي ينتجه المحيط السياسي (بلعيد، ٢٠١٥، ص٣٢)، مما يجعل النظام الرسمي أشبه ما يكون برجل الإطفاء(بلعيد، ٢٠١١، ص٤٣) الذي يقف موقف المسترضي يأخذ من هذا ويعطي لذاك، **ولعل من أبرز صور الاضطراب في السياسة اللغوية عدم وجود رؤية تعطي وضعا خاصا للغات ذات الاستقطاب الثقافي والعلمي في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يقتصر هذا المصطلح على اللغة الفرنسية فقط** (كرانكيوم، ١٩٩٧، ص٤٠)، بينما تغيب الرؤية الاستراتيجية في التعامل مع سوق اللغات بمنطق النفعية والحاجة سواء الموقف من الإنجليزية أو غيرها من اللغات التي بدأت تفرض نفسها في سوق المال والاقتصاد كالصينية والتركية والإسبانية والفارسية أيضا، ناهيك عن الانقلاب على سياسة التعريب التي خطت خطوات مهمة في التعليم الجامعي بخاصة في ثمانينيات القرن العشرين، وقد بدأ فعليا من خلال استحداث برنامج الدكتوراه الجديدة والمدارس التحضيرية في تحويل التعليم الجامعي كلية إلى اللغة الفرنسية، وما الضجة الأخيرة حول جدارة ومشروعية إصلاحات الجيل الثاني التي أطلقتها وزيرة التربية الوطنية إلا مظهر متجدد لصراع اللغات والثقافات والإيديولوجيات، ومما تجدر الإشارة اليه أن البنى الديمغرافية والإثنية تترك ظلالاً لابد من الالتفات إليها في التخطيط اللساني لكونها تبرز بين الفينة والأخرى أنماطا متجددة من مشكلات تعليمية وثقافية واجتماعية قد تتحول مع مرور الأيام إلى عوائق تتحدى تفكير وتخطيط صناع السياسة التعليمية.

لقد ألقت محددات التركة الاستعمارية في ظل مقولة الكاتب الفرنكفوني كاتب يسن «**الفرنسية غنيمة حرب**» بظلالها على مركز صناعة القرار التعليمي الجامعي، حيث تعززت أفكار وتصورات لدى النخب في الفترة الأخيرة بضرورة استبعاد اللغة العربية من التعليم، وتخصيصها لغة للأدب العربي فقط، حيث ضم المنهاج الجامعي في فترة التسعينات في التخصصات العلمية مقرر اللغة العربية بوصفه مقرر إعداد عام، يسهم في الحفظ على مكانة العربية في التخصصات العلمية، تمهيدا لتعميم تعريبها، ولكن التخطيط لفرنسة التعليم الجامعي أفضى في الفترة الأخيرة إلى إلغائه بدعوى عدم

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدواه، بالرغم من تضافر الأدلة العلمية على جدارة اللغة العربية في التعبير العلمي التخصصي والحضاري (فك، ١٩٥١، ص ٢٣٤)، بل إن عددا من الأساتذة الذين كانوا يدرسون العلوم الاقتصادية والاجتماعية بالعربية أضحوا أيضا في خندق الدفاع عن فرنسة التعليم الجامعي؛ فمن جملة ١٠٠ أستاذ يدرسون تخصصات مختلفة غير اللغة العربية، أجاب ١٠ منهم فقط بضرورة تدعيم التعريب والإبقاء على العربية لغة للتواصل العلمي في الجامعة، بينما عبر ٩٠ منهم بأهمية الفرنسية، وصعوبة الاستغناء عنها في الجامعة، بالرغم من اقتناعهم بهيمنة الإنجليزية في البحث العالمي الحديث(بوقرة،٢٠١٥، ص١٤)، وأصبحت الساحة الجامعية فضاء لجدل الإيديولوجية اللسانية بين هؤلاء وأنصار التعريب الذين تمثلهم بعض الشخصيات من الجيل الأول الذي شارك في تنفيذ الخطوات الأولى للتعريب في السبعينات وبداية الثمانيات (الحاج صالح، ١/ ٣٨٧)، قبل أن يعلق قانون تعميم استعمال اللغة العربية، وتجمد استراتيجية التعريب، وفي هذا السياق تصرح **كريستيان روبالو كورديو** مديرة مكتب وكالة الفرنكوفونية في المغرب العربي لجريدة **النصر** الجزائرية على هامش اليوم الدراسي الذي عقد في جامعة قسنطينة بعنوان «**المكتب الرقمي الفرنكفوني الشريك**»في ١٥/ أكتوبر/ ٢٠١٥بأن الخطر الذي يحدق باللغة الفرنسية هو تمدد اللغة العربية في الاستعمال الوظيفي، لذا لابد من إعادة تقويم التخطيط،، كما نسعى لجعلها لغة التدريس في الثانويات الجزائرية (www.annasronline .com)، وغني عن البيان أن الفرنكوفونية مفهوم جيوسياسي حديث استخدم سنة ١٩٦٤من طرف رئيسي دولتين هما: **الحبيب بورقيبة وليولد سيدار**، كما تعد الفرنكوفونية واقعا اجتماعيا تاريخيا ناتجا عن استعمار فرنسا لدول معينة(بلقزيز،٢٠١١،ص١٧-١٨)، وأمثلته دول وسط و شمال إفريقيا(كالفي،٢٠٠٩، ص ١١٤)، مما أضحى خطابها صريحا في تصريحات المسؤولين الفرنسيين الذين يعتقدون أن الجزائر فضاء لغوي ثقافي تابع، ولا يجوز لها أن تخرج من هذا الفضاء (برنامج بث « **الفرنسية في خطر**»في قناة الجزائر : www.algeria channel.net).

ج- هل هناك تخطيط لتعليم اللغة العربية وتعميم استعمالها في الجامعة؟

لا نكون مبالغين إذا زعمنا بأن التخطيط اللساني في الجامعة لا يقوم على حقائق اللسانيات الاجتماعية، **فالوعي بآثار النظرية اللسانية في المسألة التعليمية ضعيف**، ودليل ذلك أن استراتيجية الإنجاز غالبا ما تكون لأغراض خاصة (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ص

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣٥٨) وظرفية محكومة بغلبة آراء فردية لا تعبر في عمومها عن الرؤية الجماعية، ولا يبدو أن السلطة التي تتحمل مسؤولية السياسة اللغوية وصياغة الخطط القابلة للتنفيذ تمتلك رؤية متكاملة للوضعية التعليمية في ضوء المعطى الاجتماعي اللغوي، فيما يفترض تبنيه من لغات في تدريس المعارف والعلوم، وخطوات تنفيذ هذا الاختيار بناء على توجيهات الجهات المختصة، وتقريبا للفكرة يمكن النظر في توصيف بعض مقررات الإعداد العام أو ما يعرف تحت أسماء مختلفة بـ: مقرر **اللغة العربية**(١،٢)، المقدم لطلاب الجامعة السعودية، وأخص منهم جامعة أم القرى، حيث تغيب الأهداف التعليمية التي تخدم اكساب المتعلم الجامعي **لغة عربية فصيحة وظيفية** يفيد منها في تواصله العلمي والبحثي في الجامعات التي اختارت بحسب رسالتها المنصوص عليها في السياسة التعليمية العليا–حالة المملكة مثلا–لذلك تفتقر كثير من الأقسام التي وكلت بمهمة تدريس اللغة العربية إلى كتاب: **المرجع المقرر** الذي يفترض أن يشترك في إعداده أساتذة اللغة العربية وأساتذة التخصصات الأخرى، ناهيك عن مشاركة أساتذة في اللسانيات التطبيقية وعلم طرائق التدريس، وليس من نافلة القول أن نذكر –هنا– صورة من صور الاستهانة بهذا المقرر الذي يسند تدريسه إلى طلبة الدراسات العليا والمعيدين، وكل من لم يكتمل نصابه الساعي،وكان مفترضا إسناده لمن توافر على خبرات تدريسية، ومراس في تدريس اللغة العربية الوظيفية بمهاراتها المختلفة، وقد أظهر تقرير محلي أعده أساتذة في قسم اللغة العربية بالكلية الجامعية في القنفذة فرع جامعة أم القرى(سليمان، دبيش وبوقرة، ٢٠١٥، ص٣–٤) أن محتوى مقرر اللغة العربية «١» المقدم لطلاب الجامعة في مختلف التخصصات بوصف متطلبا عاما لا يلبي حاجات المتعلمين المهارية في العربية في مستوى القراءة والفهم والكتابة والتعبير الشفوي، مما يستدعي ضرورة تقديم بديل تعليمي لا ينظر في الوسائل والطرائق الحديثة فقط، بل يعيد النظر في مسألة جوهرية تتصل بفلسفة وصف اللغة وتحليلها بالرجوع إلى المبدأ الوظيفي (توصيف مقررات قسم اللغة العربية، التوصية٣٠)، ونبذ التعليل والعامل، وكل ما من شأنه أن يبعد الطالب عن **الإغماس اللغوي** الذي دعا إليه الفهري (الفهري، ٢٠١٤، ٥٥–٥٩)، فالمراس في تدريس اللغة نصوصا وقواعد لا يكفي في الطرائق الحديثة بل لابد من تحصيل مهارات تقنية تسمح بتوظيف أمثل للوسائل الذكية التي غدت محرك التعليم المعاصر في الجامعات الحديثة(الحارثي، ٢٠٠٥، ص٥٠)، ومعرفة ديداكتيكية بطرائق

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريس المختلفة ومقاربات تعليم اللغات(أوشان، ٢٠٠٥، ص٢٠-٢٨)، فالتمكن اللغوي غايته شفط المعارف والخبرات (الأوراغي، ٢٠٠٤، ص١٥٦). كما لا يفوتنا أن نذكر في هذا السياق ضعف حركة الترجمة العلمية في الجامعة (المهندس والحاج، ١٩٩٨) و(بلعيد، ١٩٩٩، ص٩٥)، وإن وجدت بعض الجهود فإنّ أقل ما يمكن وصفها به أنها غير كافية وفاعلة على الأقل بالنظر إلى هدف تعريب التعليم العلمي الجامعي، كما أنهما لا تقوم على خطة علمية تهدف إلى تقديم الخدمة المصطلحية بخاصة للمنهاج الدراسي الجامعي ولغة التدريس المنصوص عليها في القانون (زاهد، ٢٠٠٠، ص٦٢-٦٣)، وهذا موضوع يحتاج إلى بحث مستقل.

الخاتمة

إن التخطيط اللساني الفعال هو الذي يقوم على إدراك طبيعة العلاقات المجتمعية بما تحمله من قيم متنوعة والاتجاه نحو تطوير القدرات، آخذا بعين العناية تناقضات القديم والجديد والثابت والمتحول، والعلاقة مع الآخر، وستكون الجامعة في ضوء هذه الوضعية معنية بمراعاة القيم المتجاذبة، وهي تضبط سياستها اللغوية على هدي من حاجات المجتمع، وتخطيطها ينصرف إلى ترتيب اللغات المستعملة في التدريس، مع تسخير الوسائل اللازمة للتمكين لكل لغة لتؤدي وظيفتها بحسب ما تقرره القوانين ويرتضيه المجتمع، فإن كانت الخطة أحادية(التفرد اللغوي) تستهدف تعميم استخدام لغة واحدة وطنية أو أجنبية فإن سائر النوعيات اللغوية ستكون مجرد أدوات مساعدة، وبالتالي ستفرض الخطة منهاجا تعليميا يركز بكثافة على اكتساب مهارات تلك اللغة بشكل مباشر مع منع استخدام كافة النوعيات الأخرى، وإن كانت خطتها مزدوجة تستهدف امتلاك المتعلمين للغتين مختلفتين بكفاية متقاربة في المهارات، علما أن هذا الاختيار مخالف لما قررته الديداكتيكية، فإن عليها أن تبدأ أولا بترسيخ العادات الكلامية الخاصة باللغة الأم في المراحل الأولى، ثم تعلم اللغة الثانية بعد ذلك، وليس في الوقت ذاته، كما يحدث في الحالة الجزائرية ودول مجلس التعاون الخليجي بخاصة في التعليم الخاص والأهلي. ونستنتج مما سبق وصفه وتحليل ارتباطاته العضوية فيما يتعلق بالوضعية التعليمية في الجامعة في المثل المعين أن :

١- صور الاختلاف المرجعي والإيديولوجي لفلسفة التعليم بعامة والجامعي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بخاصة مختلفتان في المثل المعين، وربما تعارضتا في بعض الجوانب، وهو أمر يفتح الباب للتساؤل عن ارتباط السياسة التعليمية واللغوية بمفهوم **الدولة الأمة** عوض الدولة القطرية (خالد الجبر، مؤتمر السياسات اللغوية،٢٠١٦).

٢- كما أن اختلاف لغة التدريس ليس مجرد اختلاف أداتي، بل هو اختلاف قائم على الارتباط بموضوع القيمة، فماذا يعني اختيار اللغة الفرنسية بحمولتها الثقافية والمعرفية؟ وماذا يعني اختيار اللغة الإنجليزية بزادها التكنولوجي والمعرفي؟

٣- تبين الدراسات السابقة الواصفة للوضعين، وهي دراسات كمية إلى تباين مخرجات التعليم في الجامعات المعينة، وما هذا التباين إلا نتيجة لتباين طرائق التدريس والمناهج الدراسية من حيث المحتوى التعليمي ومستويات لغة التدريس الموظفة من فرنسية وإنجليزية وعربية فصحى وعربية عامية، ناهيك عن عوامل أخرى.

٤- إقحام الإيديولوجيا في وضع السياسة والتخطيط للغة مكانة ومتنا بالرغم من ضرورته لا يفترض به أن يلهي عن الحاجات الواقعية للتنمية، وتحديات المستقبل الاقتصادي والثقافي والاجتماعي في عالم متعدد اللغات والثقافات.

٥- الاعتناء باللغات وتنويع الاختيارات تحكمه المصلحة، ومبدأ النفع العام، وليس ذريعة الأمر الواقع والحتمية التاريخية.

٦- مناهج تعليم العلوم بعامة في حاجة إلى تحيين دوري في المحتوى، مثلها مثل تجديد طرائق التدريس واعتماد التقنية واتباع سياسات أكثر مردودية في تقويم النتائج الدراسية للطالب الجامعي.

٧- ضرورة الانفتاح على سوق اللغات الغني بالخبرات، ضمانا لتنوع مصادر المعرفة وثرائها، وعدم اقتصار في لغة واحدة.

٨- برامج تعليم العربية لأبنائها تعاني تحديات عديدة في المحتوى العلمي و البيداغوجي في المثال المعين، وهي في حاجة إلى تطوير وإصلاح وتنقية من الأخطاء المعرفية والمنهجية والمنهاجية والأوهام الشائعة الناتجة عن تغلغل الإيديولوجيا، بداية من تبني نظرية العامل إلى صناعة القرار التعليمي وخطط الإعداد والصياغة والتنفيذ بخاصة فيما يتعلق بالوسيلة اللغوية. والظاهر من خلال تتبع ما كتب في هذا الشأن أن مسائل تدبير اللغة لا ينقصها الوصف والتحليل وتقديم الحلول بقدر ما ينقصها العمل والجدية والتنفيذ والمتابعة.

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قائمة مصادر البحث

- آدمز، جون (١٩٧٣) ، **التعليم والتنمية القومية**، ترجمة محمد منير مرسي، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

آيت أوشان، علي(٢٠٠٥)، **اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية**،ط١، الدار البيضاء، المغرب، دار الثقافة .

- إسماعيل، سعاد خليل (١٩٨٩)، **سياسات التعليم في المشرق العربي** ،ط١،عمان، منتدى الفكر العربي.

-الأوراغي، محمد (٢٠٠٢)، **التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي**، ط٢، سلسلة بحوث ودراسات، رقم٣٦، الرباط، منشورات كلية الآداب، مطبعة النجاح الجديدة.

- الأوراغي، محمد(٢٠١٠)، «**لغة التدريس و النموذج التنموي، أية علاقة؟ مجلة مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، سلسلة أيام دراسية**، المغرب.

- بن سعيد، أحمد بن راشد(٢٠٠٢)، **قوة الوصف، دراسة في لغة الاتصال السياسي ورموزه**».مؤتمر علم اللغة الأول، كلية دار العلوم، مصر.

-بكرش، أحمد(٢٠٠٣) ، **الأمازيغية و السياسة اللغوية و الثقافية بالمغرب** ،ط١، الرباط، مركز طارق بن زياد .

- بلقزيز، عبد الإله(٢٠١١)، **الفرنكوفونية، أيديولوجيا سياسةتحد ثقافي – لغوي**، ط١،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

- بلعيد، صالح(٢٠١١)،«**مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية**»مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تزي وزو، الجزائر، عدد٧ .

- بلعيد، صالح(١٩٩٩)، **اللغة العربية والتعريب العلمي، آراء وحلول**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، عدد٢ .

- بوخلخال، عبد الله (١٩٩٤)، **الدعوة إلى العامية، أصولها وأهدافها، «مجلة كلية الآداب، الجزائر، عدد١»** ،ص١٦٥-١٦٦.

- البوهي، فاروق شوقي(٢٠٠١)، **التخطيط التعليمي**، د ط ، القاهرة، دار قباء.

- الثبيتي، مليحان معيض(٢٠٠٠)، **الجامعات، نشأتها مفهومها وظائفها، دراسة وصفية تحليلية، المجلة التربوية**، جامعة الكويت، عدد٥٤.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تعوينات، علي (٢٠٠٠)، **اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في التحصيل الدراسي وفي قدرات وكفاءات الطالب**، الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد ٣.

- الجابري، محمد عابد(١٩٨٨)، **قضايا في الفكر المعاصر**، بيروت، م د وع .

- الجار الله، حمد والأنصاري، لبنى (١٩٩٨)، «**آراء طلاب الطب ومواقفهم من تعليم الطب باللغة العربية**»، سجل وقائع مؤتمر دولي، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الجرف، ريما (٢٠٠٤)،«**اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم**»، موقع ديوان العرب، الاسترداد ٢١ نيسان ٢٠١٦.

- الحاج صالح، عبد الرحمن (٢٠٠٧)، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ط١، ج٢**، الجزائر، موفم للنشر.

- الحاج عيسى مصباح ومطاوع، نجاة (١٩٩٢)،«**التعريب ومشكلة استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**»، مجلد ٤، عدد١٥ .

- حدو، محمد بلحاج، ٢٠١٥، **اللغات وعلاقتها بالبحث العلمي**، موقع هسبريس، جريدة إلكترونية، تاريخ النشر، ٣٠/ ١٢/ ٢٠١٥.

- حجازي، مصطفى (١٩٨٦)، **التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور**، بيروت، معهد الإنماء العربي.

- حبيبي، ميلود(د ت)، **الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق**، ط١، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

- حداد، فتيحة(٢٠١٠)، « **سلبيات الطرائق التلقينية في الممارسات اللغوية الجامعية، طلبة السنة الرابعة، قسم اللغةوالأدب العربي، دفعة ٢٠٠٩-٢٠١٠أنموذجا**»، عدد خاص بأعمال ملتقى التعليمية والتعلمية، ص٢٣٩.

- الحربي، سعود(٢٠٠٧)، **السياسة التعليمية، مفاهيم وخبرات**، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان.

- الداود، عبد المحسن (١٤١٦)، **التعليم العالي في المملكة، بداياته وتطوره**، الرياض، دار أركان.

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الذوادي، محمود(٢٠١١)، «**في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها**»، اللسان العربي وإشكالية التلقي، ط٢، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.

- الراشد، أمل بنت عبد الله (٢٠١٠)، **التخطيط اللغوي للعربية، دراسة وصفية تحليلية لمتغيرات الواقع اللغوي، مخطوط رسالة ماجستير**، بإشراف: بوقرة، نعمان، جامعة الملك سعود، قسم اللغة العربية.

- الربيعي، محمد (٢٠١٥)، «**هل من أهمية في التدريس الجامعي باللغة الإنجليزية** »، صحيفة اللغة العربية، تاريخ النشر: ١٦/ ١٢/ ٢٠١٥. من موقع:
www.almosul.com

- الراضي، الراضي(٢٠١٠)، **الحجاج والمغالطة، من الحوار في العقل إلى العقل في الحوار**، ط١، بيروت، الكتاب الجديد المتحدة.

- الرياوي، محمد عودة (٢٠١٠)، **برامج الأطفال في التلفاز وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لأطفال مرحلة المهد ومرحلة الطفولة المبكرة**، الواقع والمأمول
www.majma.org.jo/res/data/seasons/28/28-21.doc

- زاهد، زهير غازي (٢٠٠٠)، **العربية والأمن اللغوي**، د ط، الأردن، مؤسسة الوراق.

- الزيد، عبد الله محمد (١٤٠٤)، **التعليم في المملكة العربية السعودية**، أنموذج مختلف، ط٣، الرياض.

- سراج، نادر(٢٠٠٧)، **حوار اللغات، مدخلا إلى تبسيط المفاهيم اللسانية الوظيفية: أندريه مارتنيه وهنريت فالتر**، ط١، بيروت، الكتاب الجديد المتحدة.

- السحيمي، سليمان(١٩٩٢) والبار، عدنان أحمد، «**موقف طلاب الطب من تعريب التعليم الطبي**»، رسالة الخليج العربي، عدد٤٢ .

- السعدي، عبد القادر(٢٠١١)، **الدعوة إلى عامية اللغة العربية، منهج لبعض المدارس اللغوية الحديثة، وصف ونقد** ، «ضمن الألسنية المعاصرة واتجاهاتها، كتاب مؤتمر الجامعة الإسلامية العالمية، ط١، ماليزيا».

- شايف، ريم حياة ، الفنار للإعلام، ٢٤/ ٠٩/ ٢٠١٥، على الموقع:
www.al-fanarmedia.orb، «**الطلاب الجزائريون ضحية صراع اللغة**».

-شندول، محمد (٢٠١٢)، **التطور اللغوي في العربية الحديثة**، ط١،إربد، عالم الكتب الحديث.

- شوق، محمود أحمد (١٤١٨)، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية**، القاهرة ، دار الفكر العربي.

-ضويفي، صارة وبوناب، سارة (٢٠١٠) **تدني مستوى التلاميذ في اللغات الأجنبية أين الخلل؟** موقع جزايرس، نشر بتاريخ ٢١-٧-٢٠١٠.
www.de-ouargla.com/node/3603

-طوليفون، جيمس (٢٠٠٧)، **السياسة اللغوية، خلفياتها ومقاصدها**، ترجمة: محمد خطابي، ط١، الرباط، مؤسسة المعنى.

- عبد العزيز، محمد حسن (٢٠٠٩)، **علم اللغة الاجتماعي**، ط١، القاهرة مكتبة الآداب.

- عبد العزيز، محمد حسن (٢٠٠٤-٢٠٠٥)، **المصطلح العلمي العربي**، المبادئ والآليات»، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد٦٥.

-عبد الواحد، عبد الحميد (٢٠١١)، **سلسلة كتب المستقبل العربي** (٥٥) مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ضمن: حافيظ علوي وآخرون، اللسان العربي وإشكالية التلقي، اللسان العربي، الحاضر والآفاق».

- عزوز، أحمدوخاين، محمد (٢٠١٤)، **العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي**، ط١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر.

- عصفور، جابر(١٩٩٣)، **بلاغة المقموعين، ضمن المجاز والتمثيل في العصور الوسطى**، ط١، الدار البيضاء، دار قرطبة.

- العقيل، عبد الله بن عقيل (٢٠٠٥)، **سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية** ط١، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

- علي، نبيل (٢٠٠١)، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، عالم المعرفة، عدد٢٦٥.

- عمامرة، تركي رابح (١٩٧٥)، «**علاقة العامية بالفصحى**»، مجلة الأصالة، عدد٢٥، السنة الرابعة، وزارة التعليم الأصلي.

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

– فك، يوهان(١٩٥١)، **العربية، ترجمة: عبد الرحمن النجار**، القاهرة، دار الكتاب العربي.

– الفهري، عبد القادر (٢٠١٥) **السياسات اللغوية والتخطيط، مسار ونماذج**، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

– الفهري عبد القادر الفاسي (١٩٩٩)، **اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي**، «مجلة أبحاث لسانية، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، مجلد ٤، عدد١-٢».

– الفهري، عبد القادر الفاسي (١٩٩٦) ،«**عربية النمو و المعجم الذهني**» ، مجلة أبحاث لسانية ، معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب، مارس، الرباط ، مجلد ١ ، عدد١ .

– الفيتوري، الشاذلي (١٩٩٤)، **اللغة العربية و الوعي القومي**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

–قاسم، رياض (١٩٨٢) ، **اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي**، د ط، بيروت، مؤسسة نوفل.

– القاسمي، علي(٢٠١١)، **اللغة العربية في وسائل الإعلام**، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، عدد٧.

– القحطاني، سعد (٢٠٠٢)، **التعريب ونظرية التخطيط اللغوي**، دراسة تطبيقية في تعريب المصطلحات في السعودية، د ط، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

– كالفي، ج، لويس ، **السياسات اللغوية (٢٠٠٩)، ترجمة محمد يحياتن**، ط١ ،الجزائر، لبنان، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون.

– كالفي، ج، ل (٢٠٠٩)، **السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن**، ط١، بيروت، الجزائر، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون.

– كرانكيوم، جلبير (١٩٩٧)، **اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة محمد أسليم**، ط١، المغرب، دار الفارابي للنشر.

– كناي، السعيد (٢٠٠٠)، **تعريب العلوم ودوره في التنمية في الوطن العربي، مجلة اللغة العربية**، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد٣ .

– كوبر، روبيرت (٢٠٠٦)، **التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود**، د ط، ليبيا، مجلس الثقافة العام.

– اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٣٩٠ه) **وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية**

السعودية، الرياض، المادة ٥٨، الباب الثالث، الفصل الخامس.

– مارتان، روبير(٢٠٠٧)، **مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر المهيري**، ط١، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

– محمد، إسماعيل محمد وبشاي، حلمي، والعاصي، يحي، والشرقاوي، منى، وعبد الرحمن، تغريد (٢٠٠٢)، **أساسيات علم الحيوان**، ط١،القاهرة، دار الفكر العربي.

– مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (/ ١٤٣٦٢٠١٥)، **مدونة قرارات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية (الأوامر والقرارات والأنظمة واللوائح والتعاميم)**، ط١، الرياض.

– المسدي، عبد السلام، **المعرفة اللغوية وأثرها في الاختيار اللغوي**، «منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية» ، الرباط.

– مصباح، الحاج عيسى والمطوع، نجاة(١٩٨٨)، «**التعريب ومشكلة استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، مجلد٤، عدد١٥،ص٤٧-٩٤ ».

– مطاوع، إبراهيم عصمت (١٩٨٢)، **التخطيط للتعليم العالي**، ط١، جدة، دار الشروق.

– المهندس، أحمد عبد القادرو، بكري، سعد علي الحاج (١٩٩٨)، «**الترجمة في جامعة الملك سعود**»، سجل وقائع ندوة تعميم التعريب وتطوير الترجمة في السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض.

– المهيدب، عبد الله (١٩٨٩)، « **واقع تعريب التعليم الهندسي في المملكة العربية السعودية**»، سجل وقائع ندوة تعميم التعريب وتطوير الترجمة.

– المنظمة العربية (٢٠٠٠)، التقرير الختامي لندوة: « **تطوير أساليب تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعلم**».

– النوري، عبد الغني (د ت)، **اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي**، ط١، الدوحة، دار الثقافة.

– نصير، عبد المجيد (١٩٩١)، «**التعريب ضرورة تنموية**»، الموسم الثقافي الثامن، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، الموسم الثقافي الثامن، ط١، عمان.

–هاربسون، فردريك ومايرز، تشارلز (١٩٦٤)، **التعليم والقوة البشرية والنمو**

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاقتصادي، ترجمة إبراهيم حافظ، القاهرة، النهضة المصرية.

– هدسن، **علم اللغة الاجتماعي** (٢٠٠٢)، ترجمة عياد، محمود ومراجعة أبو زيد، نصر حامد وسعد الدين، محمد أكرم، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

–اليونسكو (١٩٨٣)، «**التجربة العالمية خصوصا التربوية منها، الخطة متوسطة الأجل**» ١٩٨٤–١٩٨٩، باريس.

-Bouton,Charles (1878), **La Linguistique Appliquee** ,que sais-je?P U F,1 ED

- Brelman,Chaim(2002).**L empire Rhitorique** ,chapitre 8,Vrin 2eme ed augmente d un index,Paris.

-Dubois,J.Giacomo,M.Guespin,L,Marcellesi,C.Baptisme M.Pierre,M(2001) **Dictionnaire de Linguistique**,Paris,Larousse,Bordas

-Martinet.Martinet-**Fonction et dynamique des langues**(1989),Armand colin,Paris,

-Thompson,John,B(1987) **Langage et ideologie,Langage et societe** ,no 99mars.

,-Titome(1972),**R.Le bilinguisme precoce** ,trad G.Soto et Charles Dessart

,Kalvet.J.L(1999),L**a guerre des langues et les politiques linguistiques** ,Hachette,litteratures ,Frence.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً