وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور- الجلفــة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية

- دراسة ميدانية حول اللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

الجزء الأول : الدراسة النظرية

إعداد الطالبة :
- بوزار ربيحة دينارزاد

إشـــراف الدكتورة :
- عــلوط البـاتول

السنة الجامعية: 2017 - 2018

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور- الجلفــة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية

- دراسة ميدانية حول اللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

الجزء الأول : الدراسة النظرية

إعداد الطالبة :

- بوزار ربيحة دينارزاد

إشـــراف الدكتورة :

- عــلوط البـاتول

أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الصفة	جامعة الانتساب
بكاي الميلود	أستاذ تعليم عالي	رئيسا	جامعة الجلفة
علوط الباتول	أستاذ محاضر	مشرفا و مقررا	جامعة الجلفة
حسان هشام	أستاذ تعليم عالي	مناقشا	جامعة الجلفة
بالعربي امحمد	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الجلفة
بودالي بن العون	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الأغواط
بن سليم الحسين	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2017 - 2018

بسم الله الرحمن الرحيم

- الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من هو قدوتي و سبيلي إلى النجاح ، من كان عزيمتي و إرادتي في التميز ، حصني و مهد كل ابتسامة رسمت على شفاهي ، من أباهي به أترابي ... أبي الحبيب رحمه الله بوزار زوبير .

إلى سندي في المحن و مصدر قوتي عند الشدائد ، إلى مبعث إنسانيتي و ينبوع الرحمة و الأمل ، إلى التي منحتني الحياة و علمتني كيف أعيشها بكرامة و قوة و عزم ، إلى سر وجودي أمي الحنونة معيلبي فريدة .

إلى إخوتي الذين لا وجود لي إلا بهم و معهم ، من كان وجودهم يسعدني و قربهم يغمرني بهجة و سعادة إلى من أحبهم بإخلاص :فتحي ، سهيلة ،كريمة ، نسرين .

إلى إخوتي الذين وهبهم الله سندا لي : حانطي نايل ، سرقين محمد العيد ، ضيف الله حنان .

إلى قرة عيني و حبيبة قلبي و سر تألقي و ينبوع محبتي و إخلاصي ، توأما روحي سلمي جهاد و أخذاري حليمة .

إلى عائلتي الكريمة بكل ما تعنيه معاني المحبة و الوفاء .

إلى كل من أحبني بصدق و وفاء و ساندني بالدعاء و آمن بتميزي و قدرتي على النجاح .

إلى كل زملائي و زميلاتي في العمل و في الدراسة .

الإهـــــــداء

بـوزار ديـنا

كلمة شكر و تقدير

أشكر الله و أحمده جزيل الشكر و خالص الحمد على نعمة العلم التي هداني إلى سبيلها راجية منه أن يتقبل مني عملي هذا و يجعله خالصا لوجهه الكريم .

اعترافا بالفضل لأهله أنقدم بخالص الشكر و عظيم التقدير لأساتذتي الكرام علوط الباتول ، حسان هشام ، بكاي الميلود ، بلعربي امحمد ، بن شريك عمر الذين جادوا علي بتوجيهاتهم السديدة و أعطوني من وقتهم الثمين . كما أشكر جميع أساتذي الكرام الذين تكرمت بتدريسهم لي على مدى سنوات استفدت خلالها من الكثير .

و أشكر كل الشكر موظفي مكتبة جامعة زيان عاشور وبالأخص مصطفى ، و كذا مكتبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط خصوصا الأستاذ الكريم بقسم علم الاجتماع نوري محمد . و يشرفني أن أشكر كل طاقم متوسطة قوجيل علي من مديرهم أحمد حاجي إلى كل أساتذتهم الكرام و الإداريين و العمال على حفاوة الترحيب و صدق المعاملة و طيب المعاشرة .

أتقدم بكامل الشكر و التقدير و جزيل الامتنان لجميع أعضاء المؤسسات التربوية التي زرناها في إطار الدراسة الميدانية من مدراء و أساتذة و عمال على تعاونهم الكبير و ثقتهم الأكبر ، و أتقدم بخالص الشكر للصديق و الزميل الذي ساعدني و أعانني و كان لي العون في وقت الشدة بوطيباوي علي ، و الأستاذين الكريمين بكاي عبد المجيد و العون عطية ، و لا أنسى عمال و موظفي المتحف البلدي لبلدية الجلفة و على رأسهم محمد ، كما أشكر كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد .

بوزار ربيحة دينارزاد

ملخص الدراسة :

الأصل في المجتمعات العربية اللسان العربي فهو عنوان للهوية و وعاء للفكر ووسيلة الكائن الاجتماعي في التواصل مع أفراد مجتمعه و التفاعل معهم ، و يعد الشكل الشفهي من اللغة الأداة الأكثر استعمالا للتعبير عن مكنونات الفرد و احتياجاته ، و لكن قد يطرأ على الواقع اللغوي لمجتمع ما تغيرات تفرض وجود الدخيل من المفردات ، هذه الأخيرة التي تجد لها تموقعا ضمن الجماعات الاجتماعية ، فيكون تأثيرها على الفكر و الثقافة أكبر من مجرد تأثيرها على الاستعمالات اللغوية المختلفة .

ثم إن التحدث عن الفكر و الثقافة يدفعنا إلى القول بوجود تمايزات بين مختلف الجماعات الاجتماعية ، هذه الأخيرة التي تجد لها وقعا و تأثيرا على طرق الكلام و المفردات التعبيرية المستعملة لدى الأفراد لكل جماعة اجتماعية ، الشيء الذي يدعو إلى البحث في كينونة اللغة بين شكلها الفصيح و هو الأصل و العامي منه و هو الأثر ، و ما تتلقاه هاته و تلك من تأثيرات يفرضها الانتماء الاجتماعي للأفراد بما يحتضنه من لمسات ثقافية تتباين من جماعة اجتماعية إلى أخرى .

و من المعروف أن الطفل يكتسب اللغة متأثرا بما تواضعت عليه جماعته الاجتماعية من استعمالات لغوية تضمنتها بيئته الاجتماعية منذ بداية نمو اللغة لديه . على هذا أبدى العديد من علماء الاجتماع اهتمامهم بالجانب الاجتماعي للغة ، و توجه الفكر الاجتماعي إلى تحليل جملة المواقف اللغوية المعبرة عن خلاصة تجارب الفرد التي تعكس هويته الاجتماعية ، من هذه الدراسات ما أقامه العلامة **عبد الرحمان ابن خلدون** من دراسة وصفية تحليلية في تمييزه بين اللغة المكتسبة و اللغة المتعلمة ، و ما أقره عالم الاجتماع البريطاني **بازيل بيرنشتاين** من أن الوسط الاجتماعي يحدد مستوى اللغة و شكلها حيث لكل فئة اجتماعية لغتها الخاصة بها انطلاقا من كونها النماذج اللغوية المستخدمة في إطار الحياة اليومية و العائلية . و أن هذه الأنماط اللغوية تقترب أو تبتعد عن النموذج اللغوي

الرسمي – الفصيح – بدرجات تختلف باختلاف طابع و مستوى الحياة الاجتماعية لكل فئة اجتماعية .

Le résumer :

L'origine et la base de toutes sociétés Arabes est la langue Arabe, car elle définit son identité et ses pensées. Elle est pour chaque individu un moyen qui lui permet de communiquer aisément et d'interagir avec les autres membres de sa communauté. Entre autre c'est l'oral qui est le plus utilisé pour que l'individu puisse expliquer et exprimer ce qu'il ressent au plus profond de lui et de tout ce dont il a besoin. Mais il peut arriver que ce langage subisse des changements et se trouve confronter à un nouveau vocabulaire qui s'introduit au sein des groupes sociaux, par conséquent plus l'utilisation se propage plus son influence sur la culture et la pensée s'accentue.

Le fait de parler de pensées et de culture, nous a emmené à la distinction entre groupes sociaux qui tend a influé différemment sur les moyens d'expressions et le vocabulaire expressif adopter par les membres du groupes. Une raison qui pousse à chercher l'être de la langue entre sa forme originale éloquente et celle courante. Et les conséquences imposées par l'effet de la filiation social y compris les touches culturelles variantes d'un groupe à un autre.

On sait tous que l'enfant acquiert son langage en s'inspirant de son entourage et surtout par le biais du jargon utilisé par ces derniers quotidiennement, et cela depuis le début de la croissance de la langue chez lui. Sur ceux de nombreux chercheurs en sciences sociales se sont intéressés par l'aspect social de la langue, et l'orientation du raisonnement social à analyser l'ensemble des attitudes linguistiques, qui représentent entre autre le résumé des expériences vécue par l'individu, et qui reflète son identité sociale. Parmi ces études y on a qui ont été mises en place par Abd al-Rahman Ibn Khaldun, une étude descriptive et analytique dans « la distinction entre la langue acquise et celle appris ».Et ceux approuvé par le sociologue britannique Basil Bernstein, du fait que le milieu social détermine le niveau de la langue et sa forme, dont chaque groupe social dispose de sa propre langue étant donné qu'elle est le modèle linguistique utilisé quotidiennement dans le cadre de vie familial. Et que ce dernier s'approche ou s'éloigne du modèle linguistique officielle - Eloquent –qui varient selon la nature et le niveau de la vie sociale de chaque groupe social.

فهرس المحتويات

الرقم	العـــنوان	الصفحة
01	كلمة شكر و تقدير	أ
02	ملخص الدراسة بالعربية	ب
03	ملخص الدراسة بالفرنسية	ت
04	فهرس المحتويات	ث
05	فهرس الجداول	ذ
06	فهرس الملاحق	ف
07	مقدمة	01
	الباب الأول : الجانب النظري للدراسة	
	الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة	
01	أسباب اختيار الموضوع	08
02	أهمية الموضوع	10
03	أهداف الدراسة	13
04	إشكالية الدراسة	15
05	فرضيات الدراسة	22
06	تحديد أهم مفاهيم الدراسة	23
07	المقاربة النظرية	54
08	الدراسات السابقة	64
09	صعوبات الدراسة	100
	الفصل الثاني : اللغة و التباين اللغوي	
	تمهيد	104
01	تعريف اللغة	105
02	خصائص اللغة	111
03	اكتساب اللغة	114
04	وظائف اللغة	116
05	الوظيفة الاجتماعية للغة	121
06	الفروق الفردية في اللغة	125

07	اللغة و المجموعات الاجتماعية	127
08	اللغة و التنشئة الاجتماعية الأسرية	131
09	التباين الثقافي الاجتماعي و التباين اللغوي	133
10	الرموز اللغوية و الفئات الاجتماعية	137
10 – 01	اللغة العامية – الشعبية – و اللغة الرسمية	138
10 – 02	لغة أبناء العمال و لغة الطبقات الوسطى	142
10 – 03	الأصول الاجتماعية للتباين بين أنماط اللغة العامية	143
10 – 04	مستوى التباين اللغوي بين الفئات الاجتماعية	146
10 – 05	الأسرة و تعلم اللغة	147
10 – 06	المحددات السوسيولوجية للإدراك عند بازيل بيرنشتاين	153
11	اللغة و التعليم وفق المنظور البيرنشتايني	158
12	المجتمع المعاصر و التغيرات الطارئة على السجلات اللغوية	159
13	التمكنات الثقافية و اللغوية في علاقة الاتصال البيداغوجي	162
	خلاصة الفصل	164
	الفصل الثالث : الفئات الاجتماعية	
	تمهيد	166
01	الطبقات الاجتماعية	167
01 – 01	التطور التاريخي للوجود الطبقي	168
01 – 02	التصورات المفاهيمية للطبقة الاجتماعية	170
01 – 03	تصنيف الطبقات الاجتماعية	178
01 – 04	محددات الطبقة الاجتماعية	187
01 – 05	تحديد بازيل بيرنشتاين للطبقات الاجتماعية المختلفة	191
01 – 06	واقع الطبقية	192
02	المفهوم بين الطبقية و الفئوية	195
03	الانتماء الاجتماعي و الثقافة	199
04	الانتماء الاجتماعي والمجتمع	206
05	الانتماء الاجتماعي و الأسرة	207
06	الانتماء الاجتماعي و الفرد	212
07	الانتماء الاجتماعي و التعليم	213

08	الفئات الاجتماعية	216
09	البناء المهني و البناء الاجتماعي	227
10	الرأسمال اللغوي	230
11	الحراك الاجتماعي و التباين اللغوي	235
	خلاصة الفصل	240
	الفصل الرابع : الممارسة الشفهية للغة العربية في المدارس الابتدائية	
	تمهيد	242
01	واقع اللغة العربية بشكليها الفصيح و العامي	243
02	مواقف و آراء خلدونية في اللغة العربية	249
03	الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري	258
04	اللغة العربية في المدارس الجزائرية	264
05	الطفل بين آليتي اكتساب اللغة العامية و تعلم اللغة العربية الفصيحة	269
06	مفهوم التعبير الشفهي و عملياته	273
01 – 06	تعريف التعبير الشفهي	273
02 – 06	أهمية التعبير الشفهي	276
03 – 06	مهارات التعبير الشفهي	277
04 – 06	عمليات التعبير الشفهي	282
07	الصعوبات التي يعاني منها المتعلم أثناء التعبير الشفهي	287
08	التعبير الشفهي من خلال منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	288
09	تشخيص صعوبات التعبير الشفهي	299
10	علاج صعوبات التعبير الشفهي باللغة العربية الفصيحة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية	305
11	دور التعليم التحضيري في إنماء الحصيلة اللغوية للطفل	317
12	العوامل المؤثرة في تعلم اللغة العربية في المدرسة	320
13	أهمية ثراء الحصيلة اللغوية	321
	خلاصة الفصل	324
	الفصل الخامس : الرأسمال اللغوي الجلفي	
	تمهيد	326
01	نبذة تاريخية عن مدينة الجلفة – الجلفة بين القديم و الحديث –	327

01 – 01	التسمية	327
01 – 02	الموقع الجغرافي	327
01 – 03	التاريخ القديم لمدينة الجلفة	328
02	العمران و الهوية الحضارية لمدينة الجلفة	333
03	الحياة الاقتصادية في المنطقة	334
04	الواقع الاجتماعي لمدينة الجلفة	339
05	النمط الثقافي لسكان مدينة الجلفة	342
06	اللغة العربية و المؤسسات التعليمية في مدينة الجلفة	350
07	التعليم القرآني و النمو اللغوي للطفل	376
08	اللغة و الهوية وفق خلفية الانتماء الاجتماعي	384
09	التغير الحاصل على مستوى الخصائص الاجتماعية لمدينة الجلفة	387
	خلاصة الفصل	394
	الباب الثاني : الجانب الميداني للدراسة	
	الفصل الأول : الإجراءات الاستطلاعية و المنهجية	
	تمهيد	396
01	الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بتحديد فئات بلدية الجلفة	397
02	المنهج المستخدم	447
03	أدوات جمع البيانات	453
01 – 03	دليل المقابلة	456
02 – 03	بطاقات التعبير عن الصور	461
03 – 03	استمارة استبيان	466
04 – 03	التوثيق	468
04	ضبط عينة البحث و خصائصها	469
05	مجالات الدراسة	480
01 – 05	المجال المكاني	480
02 – 05	المجال الزمني	484
03 – 05	المجال البشري	485
06	أساليب المعالجة الإحصائية	486
	خلاصة الفصل	490

	الفصل الثاني : عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى	
01	عرض و تحليل جداول البيانات العامة المتعلقة بعينة المتعلمين الذين أجريت معهم المقابلة دون بطاقات تفسير الصورة	492
02	عرض و تحليل جداول الفرضية الأولى	503
03	الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى	559
	الفصل الثالث : عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	
01	عرض و تحليل جداول البيانات العامة المتعلقة بعينة المتعلمين الذين أجريت معهم المقابلة و بطاقات تفسير الصورة وبيانات أوليائهم	567
02	عرض و تحليل جداول الفرضية الثانية	575
03	الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية	647
	الفصل الرابع : عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة	
01	عرض و تحليل جداول الفرضية الثالثة	655
02	الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة	683
	الفصل الخامس : عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة	
01	عرض و تحليل جداول الفرضية الرابعة	688
02	الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة	709
	الفصل السادس : عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة	
01	عرض و تحليل جداول البيانات العامة المتعلقة بعينة معلمي الطور الابتدائي الذين قدمت لهم الاستمارة	712
02	عرض و تحليل جداول الفرضية الخامسة	716
03	الاستنتاج الجزئي للفرضية الخامسة	742
	الاستنتاج العام	745
	اقتراحات و توصيات	749
	خاتمة البحث	754
	قائمة المصادر و المراجع المعتمدة	758
	الملاحق	I

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين التصنيف الطبقي المعتمد لرايت	182
02	يبين حراك سكان المجتمع الفرنسي و توزيعه حسب التصنيف السوسيومهني و حسب السنوات	219
03	يبين توزيع السكان في الجزائر حسب التصنيف السوسيو مهني 2006	226
04	يبين الكفاءات القاعدية و الأهداف التعليمية لنشاط التعبير الشفهي كما يحددها منهاج الصف الخامس من التعليم الابتدائي	291
05	يبين توزيع الثروة الحيوانية بولاية الجلفة سنة 1928	335
06	يبين عدد المواشي بولاية الجلفة سنة 2014	338
07	يبين أهم الزوايا بمدينة الجلفة	344
08	يبين الزوايا الحديثة بمدينة الجلفة	347
09	يبين المصفوفة الزمنية لتوزيع الحصص الدراسية بمدرسة الإخلاص في الفترة الاستعمارية و حجمها الدراسي	365
10	يبين بعض المفردات المستخدمة في اللغة المحلية ذات الأصل الفصيح	373
11	يبين عدد سكان ولاية الجلفة	391
12	يبين إحصائيات اليد العاملة غير النشطة التي تسعى إلى الانضمام إلى سوق العمل	393
13	يبين المؤسسات التعليمية المقصودة بتوزيع استمارات الدراسة الاستطلاعية على أولياء تلاميذ السنة الخامسة	398
14	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الفئات العمرية	399
15	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للمبحوث	400
16	يبين مقارنة المستوى التعليمي للمبحوث مع المستوى التعليمي لوالد المبحوث	402
17	يبين اللغات المتقنة من قبل عينة الدراسة الاستطلاعية	405
18	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مهنة المبحوث	406
19	يبين العلاقة الموجودة بين المستوى التعليمي للمبحوث و المهنة التي يمارسها	409
20	يبين العلاقة بين مهنة المبحوث و المهنة التي كان يمارسها والده	411
21	يبين توزيع عينة البحث على اعتبار الدخل الشهري الذي يتقاضاه المبحوث	413
22	يبين تقييم المبحوث للنمط المعيشي الذي يحظى به	414

23	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على اعتبار امتلاكهم أو عدم امتلاكهم لسكن	415
24	يبين نوع المنزل الممتلك من قبل الفرد	416
25	يبين العلاقة الموجودة بين الدخل الشهري و نوع السكن الممتلك	417
26	يبين طريقة اقتناء المنزل	418
27	يبين عدد السيارات الممتلكة من طرف أفراد العينة	419
28	يبين الطريقة التي اقتنى بها أفراد العينة للسيارة	420
29	يبين القطاع الذي تتوجه إليه عينة الدراسة الاستطلاعية من أجل العلاج	421
30	يبين استعانة ربة البيت بخادمة في المنزل	422
31	يبين توجه العينة نحو التعليم الخاص إلى جانب التعليم العام	423
32	يبين المكان الذي يفضله أفراد العينة لقضاء عطلتهم فيه	425
33	يبين اهتمام العينة باقتناء التحف و اللوحات الفنية	426
34	يبين تبرير أفراد العينة لأهمية اقتناء التحف الفنية	427
35	يبين المؤسسات التعليمية الابتدائية التي اختيرت منها عينة البحث	473
36	يبين المخطط الزمني لإجراء المقابلات مع المتعلمين	485
37	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الجنس	492
38	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب السن	493
39	يبين توزيع عينة البحث حسب المهنة التي يمارسها آباؤهم	494
40	يبين توزيع عينة البحث حسب المهنة التي تمارسها الأم	495
41	يبين توزيع المتعلمين على حسب المعدل المحصل عليه في اللغة العربية	496
42	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الإعادة	497
43	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب عدد السنوات المعادة	497
44	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الأسباب التي أدت بهم للإعادة	498
45	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المادة الدراسية التي يميلون إليها	499
46	يبين توزيع عينة البحث وفق الأسباب التي قدمتها لتبرير توجهها نحو مادة دون الأخرى	501
47	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الهواية المفضلة لديهم	502
48	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المستوى التعليمي لآبائهم	503
49	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المستوى التعليمي لأمهاتهم	504

50	يبين توزيع الأمهات وفق مستواهن التعليمي على مختلف الأحياء التي تتموقع بها المؤسسات التعليمية	505
51	يبين توزيع عينة المبحوثين حسب توجه آبائهم نحو مطالعة الكتب	506
52	يبين توزيع عينة المبحوثين حسب توجه أمهاتهم نحو مطالعة الكتب	506
53	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو سلوك المطالعة	507
54	يبين تشجيع الوالدين أطفالهم على المطالعة	510
55	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم لمكتبة في المنزل	511
56	يبين العلاقة بين المهنة التي يمارسها الأب ووجود مكتبة بالمنزل	512
57	يبين توزيع المتعلمين حسب ميلهم إلى التحدث باللغة العربية الفصحى	513
58	يبين توزيع عينة البحث حسب اعتمادهم اللغة العربية الفصحى في المنزل أو في الشارع مع الأصدقاء	515
59	يبين العلاقة بين المتعلمين الذين يتحدثون باللغة العربية الفصيحة و الآباء الذين يتحدثون مع أولادهم كذلك باللغة العربية الفصيحة	516
60	يبين تبرير عينة البحث لعدم اعتماد اللغة العربية الفصيحة في المنزل أو في الشارع	520
61	يبين توزيع المتعلمين حسب آرائهم حول العوامل التي يرونها مناسبة لمساعدتهم على التمكن من اللغة العربية الفصيحة	521
62	يبين توزيع عينة البحث وفق ميلهم إلى حصة التعبير الشفهي	523
63	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الصعوبات التي يعانون منها عند التعبير الشفهي	525
64	يبين أسباب العجز عن التعبير الشفهي من وجهة نظر المتعلم	526
65	يبين توزيع عينة البحث حسب استفادتهم من الدروس الخصوصية في مادة اللغة العربية	527
66	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو الاستعانة بالدروس الخصوصية	529
67	يبين العلاقة بين مهنة الأب و توجهه نحو الاستعانة بالدروس الخصوصية	531
68	يبين العلاقة بين معدل المتعلم في اللغة العربية و التوجه نحو الدروس الخصوصية	532
69	يبين توزيع المتعلمين حسب المساعدة التي يتلقونها من والديهم في إنجاز	534

	الدروس الخاصة باللغة العربية	
70	يبين الأسباب التي تبرر عدم استفادة المتعلمين من المساعدة الوالدية في إنجاز الدروس	536
71	يبين توزيع المتعلمين حسب التعامل الوالدي مع مختلف الأسئلة التي يطرحها الطفل	538
72	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و كيفية تعامله مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها ابنه	541
73	يبين العلاقة بين موقف الأولياء من المطالعة و طرق تعاملهم مع أسئلة حب الاستطلاع التي يثيرها أبناؤهم	543
74	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب ما يتمتعون به من فرص تحاور بينهم و بين والديهم	544
75	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و الانفتاح نحو التحاور بين الأب و ابنه	545
76	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الطرق التي يتبعها الوالدين في حال أخطأ الطفل	547
77	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و طرق التعامل مع الطفل عند ارتكابه لخطأ	549
78	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و طرق التعامل مع الطفل عند ارتكابه لخطأ	550
79	يبين توزيع عينة البحث حسب المهنة التي يريد المتعلمون مزاولتها في المستقبل	552
80	يبين الأسباب التي دفعت المتعلمين إلى اختيار هذا التوجه المهني دون غيره	553
81	يبين العلاقة بين المهنة التي يزاولها الأب و المهنة التي يريد الابن أن يمارسها في المستقبل	557
82	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب الجنس	567
83	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب السن	567
84	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب المعدل المحصل عليه في اللغة العربية	568
85	يبين توزيع عينة المبحوثين حسب المادة التي يميلون إليها	568

86	يبين تبرير المتعلم لميله نحو مادة علمية دون الأخرى	569
87	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الهواية المفضلة لديهم	570
88	يبين توزيع عينة المبحوثين – الآباء – حسب السن	570
89	يبين توزيع عينة المبحوثين – الآباء – حسب السن	571
90	يبين توزيع عينة الآباء حسب المستوى التعليمي	572
91	يبين توزيع العينة حسب اللغة التي يتقنها الأب	572
92	يبين توزيع زوجات المبحوثين حسب المستوى التعليمي لهن	573
93	يبين توزيع عينة الآباء المبحوثين حسب المهنة التي يمارسونها	574
94	يبين توزيع زوجات المبحوثين حسب المهنة التي يمارسنها	574
95	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب ميلهم إلى التحدث باللغة العربية الفصيحة	575
96	يبين توزيع عينة آباء المتعلمين وفق اعتمادهم اللغة العربية الفصيحة عند التحدث إلى أبنائهم	576
97	يبين العلاقة بين ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي و الصعوبات التي يعاني منها عند التعبير	577
98	يبين العلاقة بين ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي و المعدل المحصل عليه في اللغة العربية	579
99	يبين إقدام الأم على مساعدة أبنائها على التعبير باللغة العربية الفصحى	580
100	يبين سبب عدم مساعدة الأم لأولادها للتعبير باللغة العربية الفصحى	581
101	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرتها على مساعدة ابنها على التعبير بالعربية الفصحى	582
102	يبين توزيع آباء المتعلمين حسب اتجاههم نحو تصحيحهم أخطاء أبنائهم عند التحدث باللغة العربية الفصيحة	585
103	يبين العلاقة بين المساعدة التي يتلقاها الطفل من طرف والديه و معدله في اللغة العربية	587
104	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و طريقته مع التعامل مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل	588
105	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و طريقتها مع التعامل مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل	590

106	يبين توجه الآباء نحو تشجيع أبنائهم على التصرف بمفردهم إزاء المواقف المختلفة حتى يتعلم الطفل تحمل المسؤولية	592
107	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و تشجيع ابنه على التصرف بمفرده كنوع من تحمل المسؤولية	594
108	يبين توزيع عينة الآباء حسب تقديرهم لطبيعة أبنائهم	595
109	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه لاعتماد أسلوب الحوار بينه و بين ابنه	596
110	يبين توزيع عينة الآباء حسب اهتمامهم بتخصيص وقت للتحدث إلى أبنائهم و التعرف على مشاكلهم و آرائهم	599
111	يبين تقييم الأب لعلاقته مع ابنه	600
112	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و نوع العلاقة التي تجمعه بابنه	601
113	يبين العلاقة بين توجه الآباء إلى تخصيص وقت لسماع أبنائهم و نوع العلاقة التي تربط بين الأب و ابنه	602
114	يبين توزيع الآباء حسب القيمة التي يحرصون عليها عند تربية أبنائهم	605
115	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و القيمة التي يحرص عليها عند تربية أبنائه	606
116	يبين توزيع عينة الآباء حسب موقفهم من مناقشة ابنائهم لهم	607
117	يبين توزيع الآباء حسب موقفهم من تمكين الطفل من فرص قصد تبرير تصرفاته	608
118	يبين توزيع عينة الآباء حسب موقفهم من المساواة بين الذكور و الإناث في التعامل	609
119	يبين توزيع عينة الآباء حسب نوع الطريقة التي يعتمدونها في تربية أبنائهم	610
120	يبين توزيع عينة الآباء حسب تبريرهم لسبب تغييرهم طرق التربية عن تلك التي كان يعتمدها الآباء	610
121	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و الطريقة التي يعتمدها في تربية أبنائه	611
122	يبين توزيع عينة الآباء حسب توجههم نحو محاورة أبنائهم في مستقبلهم	612
123	يبين توزيع عينة الآباء حسب تشجيع أبنائهم على التعبير عن مشاعرهم	614
124	يبين توزيع عينة الآباء حسب نظرتهم للآراء التي يقدمها أبناؤهم	615
125	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب فهمهم	615

	للمعلومات التي ترد إليهم ضمن إطار التعبير عن الصورة	
126	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب فهمهم للمطلوب و تفاعلهم معه	616
127	يبين توزيع المتعلمين حسب اعتمادهم اللغة العربية الفصحى أثناء التعبير	616
128	يبين العلاقة بين ميل المتعلم للتحدث بالفصحى و قدرته على التعبير باعتمادها	618
129	يبين توزيع المتعلمين حسب الاستخدام الصحيح للكلمات عند التعبير	619
130	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح للكلمات	621
131	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح للكلمات	622
132	يبين العلاقة بين ميل المتعلم للتحدث باللغة العربية الفصيحة و قدرته على الاستخدام الواضح للكلمات	623
133	يبين العلاقة بين التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل و قدرته على الاستخدام الواضح للكلمات	624
134	يبين العلاقة بين جنس المتعلم و الاستخدام الواضح للكلمات	625
135	يبين توزيع المتعلمين حسب استخدام الجمل الطويلة عند التعبير	625
136	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و استخدام المتعلم للجمل طويلة	627
137	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و استخدام المتعلم للجمل طويلة	628
138	يبين العلاقة بين التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل و قدرته على اعتماد جمل طويلة عند التعبير	630
139	يبين العلاقة بين جنس المتعلم و قدرته على اعتماد الجمل الطويلة عند التعبير	631
140	يبين توزيع المتعلمين حسب قدرتهم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير	631
141	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير	633
142	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير	634
143	يبين العلاقة بين مهنة الأب و قدرة المتعلم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير	636
144	يبين توزيع المتعلمين حسب قدرتهم على استعمال الروابط و الظروف عند	637

	التعبير عن الصورة	
145	يبين توزيع المتعلمين حسب قدرتهم على إصدار أحكام على الصورة	638
146	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على الحكم على الصورة	639
147	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على الحكم على الصورة	641
148	يبين العلاقة بين تمكن المتعلم من كفاءتي الاستمرارية و الاسترسال في التعبير و القدرة على إصدار حكم على الصورة	642
149	يبين توزيع المتعلمين حسب استفسارهم عن الأشياء التي بدت لهم غامضة أو التي أثارت فضولهم في العملية أو في الصورة محل التعبير	643
150	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجه المتعلم نحو الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة	644
151	يبين العلاقة بين مهنة للأب و توجه المتعلم نحو الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة	645
152	يبين توزيع عينة المتعلمين المعنيين ببطاقات تفسير الصور حسب امتلاكهم لمكتبة بالمنزل	655
153	يبين توزيع عينة الآباء حسب توجههم نحو المطالعة	656
154	يبين توزيع عينة الأمهات حسب توجههن نحو المطالعة	657
155	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب ما يتلقوه من تشجيع على المطالعة من قبل الوالدين	658
156	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو تشجيع ابنه على المطالعة	660
157	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و توجهها نحو تشجيع ابنها على المطالعة	662
158	يبين توزيع عينة الآباء حسب رأيهم حول أهمية التعبير الشفهي في حياة الطفل	664
159	يبين توزيع عينة الآباء حسب تبريرهم لأهمية التعبير الشفهي وفق منظورهم الخاص	665
160	يبين توزيع عينة الآباء حسب ميلهم إلى اصطحاب أبنائهم إلى مختلف التظاهرات الثقافية	667
161	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب اهتمامهم بجزئيات الصورة عند التعبير	668
162	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و اهتمام المتعلم بجزئيات الصورة عند	671

	التعبير	
163	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و اهتمام المتعلم بجزئيات الصورة عند التعبير	674
164	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على وصف معطيات الصورة	676
165	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على وصف معطيات الصورة	677
166	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على وصف معطيات الصورة	678
167	يبين العلاقة بين قدرة المتعلم على وصف معطيات الصورة و معدل اللغة العربية	679
168	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على التعرف على أوجه التشابه و أوجه الاختلاف بين واقعهم المعاش و المعطى الموجود بالصورة	680
169	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على السفر	688
170	يبين توزيع المتعلمين حسب ميلهم للوحات الفنية	689
171	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم للوحات فنية في المنزل	690
172	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و الميل نحو امتلاك لوحات فنية بالمنزل	691
173	يبين العلاقة المستوى التعليمي للأم و الميل نحو امتلاكها لوحات فنية بالمنزل	692
174	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب نظرتهم لوظيفية المزهرية	693
175	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم مزهرية بالمنزل	694
176	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب وظيفة المزهرية بالمنزل	694
177	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و وجهة نظر المتعلم نحو وظيفية المزهرية	695
178	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على تنويع المفردات عند التعبير الشفهي على الصورة	696
179	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على التنويع في المفردات التعبيرية	698
180	يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على التنويع في المفردات التعبيرية	700
181	يبين العلاقة بين مهنة الأب و قدرة المتعلم على التنويع في الكلمات عند التعبير	702

182	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على الاستعانة بالتعابير الجسدية عند التعبير	703
183	يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على الوصول إلى المعنى المجرد للصورة	706
184	يبين العلاقة بين جنس المتعلم و قدرته على التعرف على المعنى المجرد للصورة	708
185	يبين توزيع عدد تلاميذ الصفوف الخامسة من التعليم الابتدائي	712
186	يبين عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم	713
187	يبين عدد المرات التي درّس فيها المعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	714
188	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لنسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات عند التعبير الشفهي	716
189	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لنسبة المتعلمين الذين يعتمدون جمل بسيطة عند التعبير	719
190	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لنسبة المتعلمين الذين يستخدمون العامية عند التعبير	721
191	يبين توزيع المعلمين حسب وصفهم للمتعلمين عند التعبير الشفهي للسند	723
192	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لوضعية المتعلم عند التعبير الشفهي	725
193	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرة المتعلمين على تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير	726
194	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لتأثر لغة الطفل بالمستوى التعليمي للوالدين	727
195	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لتأثر لغة الطفل بمهنة الأبوين	727
196	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرات المتعلمين على إنتاج قصة انطلاقا من سند مادي	728
197	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرة المتعلمين على التعبير عن تجاربهم الخاصة	729
198	يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرة المتعلمين على نقد مختلف النصوص الأدبية من خلال إبداء إعجابه أو عدم إعجابه بها	730
199	يبين توزيع المعلمين حسب تبريرهم الأسباب التي تجعل المتعلم غير قادر على إصدار حكم بالنقد على مختلف النصوص الأدبية	731
200	يبين الاقتراحات التي قدمها المعلمون من أجل معالجة العجز التعبيري لدى	732

	المتعلمين	
201	يبين توزيع المعلمين حول رأيهم في كفاية الطرق العلاجية المعتمدة	733
202	يبين توجه المعلمين نحو تأثير التباين اللغوي بين المتعلمين في جانبه الشفوي على التحصيل الدراسي للمتعلمين	740

فهرس الملاحق

الرقم	العـــنوان	الصفحة
01	جدول يبين علاقة المستوى التعليمي للمبحوث بالمهنة التي يقوم بها في الدراسة الاستطلاعية	I
02	جدول يبين علاقة المستوى التعليمي للمبحوث بدخله الشهري في الدراسة الاستطلاعية	II
03	جدول يبين علاقة الدخل الشهري للمبحوث و الطريقة التي امتلك من خلالها منزل في الدراسة الاستطلاعية	III
04	جدول يبين العلاقة بين الدخل الشهري للمبحوث و طريقة اقتناء سيارة خاص بالدراسة الاستطلاعية	IV
05	جدول يبين العلاقة بين المهنة التي تقوم بها الزوجة و استعانتها بخادمة في الدراسة الاستطلاعية	V
06	جدول يبين العلاقة بين المهنة التي يقوم بها الأب و توجهه نحو المطالعة	VI
07	الصورة	VII
08	دليل المهن و الفئات الاجتماعية – المهنية PSC	VIII
09	استمارة خاصة بالدراسة الاستطلاعية	X
10	دليل مقابلة مع متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي	XIII
11	دليل مقابلة مع أولياء تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي	XVII
12	بطاقة تفسير الصورة الموجهة لمتعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي	XX
13	استمارة استبيان موجهة لمعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي	XXIII

مـقدمــة :

تعتبر اللغة وسيلة اتصال الفرد بغيره من أفراد جماعته إذ من خلالها يحقق حاجاته و يصل إلى غاياته ، فضلا عن كونها أداة للتعبير عن أفكاره و مشاعره ، يجسد بها آراءه و يؤطر مناقشاته ، و للغة العربية الفصيحة أهميتها في سيرورة المجتمع الثقافية و الحضارية ، إذ تعتبر هوية أفراد المجتمع الواحد بما يربطهم في كيان موحد .

و يكتسب الطفل لغته و مهاراتها متأثرا بما تواضع عليه محيطه من استعمالات لغوية و ممارسات خطابية فيلقنها و يحملها معه لتشكل جزء من ذاته الصغيرة و تلعب دورا في تكوين هويته الكبيرة ، و لأن اللغة العربية الفصيحة لغة لا نكتسبها بل نتعلمها نجدها تتأثر بمعطيات الطفل اللغوية السابقة و خبراته الحياتية التي تلعب دورا مهما في التمهيد لتحصيلها .

و الحقيقة أن موضوع اللغة قد ألهم العقول ، و جادت به القرائح و دونته الأنامل من حيث الدرس اللساني و النفسي و الفونولوجي ، إلا أن ما يهمنا ضمن هذه الدراسة الجانب الاجتماعي الذي تولد ضمنه اللغة و تتحرك و تنمو وفق مجالاته لتشكل هوية الفرد الاجتماعية ؛ و من هنا ظهرت العلاقة قوية بين اللغة و الجماعات الاجتماعية ، إذ تعتبر اللغة الركيزة الأقوى لهذا المجتمع و الحاوي الأجمع لقيمه و الرمز الأصدق لهويته ، و عليه كان من واجب كل مجتمع واع توجيه أبنائه لاحتوائها و ذلك من خلال اهتمامهم بتعليمها و توجيه مشاعرهم نحوها ، بهدف توريثها لأن قوة انتمائهم الاجتماعي لا تتحدد إلا بها و معالم حضارتهم لا ترسم إلا عند حدودها .

و يتمركز المقام اليوم على مستوى العديد من الدراسات حول العلاقة القائمة بين العربية العامية و العربية الفصيحة ضمن الجدلية الاجتماعية للتجاذبات اللغوية ، حيث نجد أن اللغة الفصيحة تعد الأصل و النموذج و تشكل من خلال خصائصها و مداركها المثالية

الأساس الذي يسعى إليه الفرد و لكنه أصبح حكرا على النخبة المثقفة المعربة . و بالمقابل نجد العامية ، لغة العوام ، اللغة الدارجة على اللسان ، التي يعبر بها الأفراد على مختلف مستوياتهم و أعمارهم على حاجاتهم اليومية بتلقائية و عفوية ، حيث يصل من خلالها الفرد إلى مدركاته الطبيعية بسهولة و سلاسة لا يعرفها و لا يعيشها مع اللغة العربية الفصيحة ، فزُحْزِحَ الأصل عن صدارته ليصبح حبيس المدارس و المدرجات و أسير الكتب و المدونات ، و لاختلاف مستويات اللغة العامية أطلق عليها علماء الاجتماع تسمية اللهجات الطبقية أو الفئوية بما يضفي عليها مسحة اجتماعية ، و لما تعكسه من فروق ثقافية و اجتماعية تخلقها أنماط التفكير المختلفة و أساليب التنشئة المتباينة و المستويات المعيشية ذات الأبعاد الاقتصادية و الاجتماعية التي تتباعد بين البعض و تتقارب للبعض الآخر. و عليه نشأت للعربية مستويات في لغة الخطاب المعاصر ، مما أسس لتباين الآراء على مستوى البحوث اللغوية و الاجتماعية ، حيث نجد أن هناك من الباحثين من يتعامل مع اللغتين العامية و الفصيحة معاملة الأصل و الفرع ، و هناك بالمقابل من يجد أن التباين القائم بينهما بات رهين التموقعات الاجتماعية و التراتبات الطبقية و الفئوية مما أحال إلى واقع لا يسوده فقط الصراع الطبقي و لكن يؤطره الصراع اللغوي بما تمتلكه كل فئة اجتماعية من لغة تخدم مصالحها و تعكس وجودها و رقيها أو شفافيتها و دونيتها ، هو الأمر الذي أردنا أن نتحراه في مجتمعنا الجلفي و من خلال لغتنا العربية .

و للغة العربية الفصيحة أهميتها الخاصة في مراحل التعليم الابتدائي إذ تعتبر الوسيلة التي يحقق بها الطفل وظائفه التعليمية التعلمية و التحصيلية و يدرك بها المعارف و يُحَصِل من خلالها المعلومات و الخبرات ، و ينقل بها مدركاته ، و عليه فهي مفتاح تحصيل النجاح ، و تزداد أهمية هذه المرحلة بالنسبة للغة إذا أدركنا أن أغلب المتعلمين لا يتعرفون على هذه اللغة إلا في هذه المرحلة التعليمية ، مما يزيد من أهمية تحصيلها في هذه المرحلة لما لها من تأثير على المراحل التعليمية اللاحقة .

و على اعتبار أن ثروة الطفل اللغوية تقاس بسعة رصيده اللغوي و طلاقة و سلامة النطق و التعبير و قدرته على فهم مفردات اللغة و مفاهيمها ، حيث تتيح له هذه الإمكانيات تفاعلا اجتماعيا سليما و اتصالا فاعلا يهيئ له فرصا أكبر لتحقيق حاجاته الاجتماعية و التحصيلية . و عليه نجد أن تعليمية اللغة العربية تحتل مكانتها المهمة في المنظومة التعليمية بالمدرسة الجزائرية ، حيث نجد أن كل المقاييس العلمية و المواد الدراسية تقوم على الركيزة اللغوية فهما و اكتسابا و توظيفا و إبداعا ، و جاء الانتقال من المقاربات التربوية التقليدية إلى أخرى حديثة في ظل الاهتمام بالمتعلم بوصفه المسؤول الأول على اكتساب مهارات التعليم المختلفة و تحصيل كفاياته بما يدفع إلى ضرورة تحكم الطفل في آليات اللغة لأنها تبقى الأداة الفعالة التي تمكنه من تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة .

و تظهر أهمية التعبير الشفهي كونه يعتبر مؤشرا صادقا للحكم على المتكلم ، إذ يعكس حقيقة الكفاءة التي يتمتع بها و المستوى الثقافي الذي يحظى به ، فضلا طبعا عن كونها وسيلة الفرد للإقناع و الحث و الإخبار و السرد ، كما يعتبر الأساس في تحصيل المواد التعليمية و عليه فإن شعور الطفل بالعجز عن التعبير شفاهيا عما يشعر به و يريده سيقلل حتما من فرصه في نقل أفكاره و آرائه إلى الآخرين ، ثم من فرص تعلمه و تقدمه التحصيلي ، و هي أهمية أقرتها كل المناهج التربوية بما فيها منهاج الصف الخامس من التعليم الابتدائي .

و لتدارس الواقع اللغوي ببلدية الجلفة وفق مختلف الانتماءات الاجتماعية التي يتراتب وفقها المتعلمون و قصد الإلمام بجل حيثيات الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى بابين: تضمن الباب الأول الجانب النظري الذي حاولنا من خلاله إبراز كل متغيرات البحث بالشرح و التحليل وفق ما ذهبت إليه مختلف التوجهات و التصورات النظرية ، في حين اشتمل الباب الثاني الدراسة الميدانية التي تضمنت تحليل و مناقشة الفرضيات التي قام عليها موضوع البحث .

الباب الأول : شمل الباب الأول خمسة فصول :

- **الفصل الأول** : احتوى هذا الفصل أسباب اختيار الموضوع ، أهميته و أهدافه ، إشكالية البحث و التعريج على أهم الفرضيات التي تضمنتها ، ثم استعراض أهم المفاهيم الأساسية التي قامت عليها الدراسة ، مع التطرق إلى أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث و التأسيس للمقاربة النظرية لها ، لنختم الفصل بأهم الصعوبات التي اعترضت الباحث عند قيامه ببحثه .

- **الفصل الثاني** : تناولنا في هذا الفصل مفهوم اللغة من تعريف و خصائصها ، و اكتساب و وظائف مع التركيز على وظيفتها الاجتماعية ، ثم أبرزنا كيف تظهر الفروق الفردية في المجال اللغوي ، و عرجنا بعد ذلك إلى توضيح كيف تظهر الاختلافات اللغوية لدى المجموعات الاجتماعية ، ثم علاقة اللغة بالتنشئة الاجتماعية الأسرية ، لنحاول بعد ذلك إبراز العلاقة بين التباين الثقافي الاجتماعي و التباين اللغوي ، و كان لابد ضمن هذا الفصل أن نتطرق إلى الرموز اللغوية و الفئات الاجتماعية بناء على مقاربة العالم البريطاني بازيل بيرنشتاين ، و حاولنا من خلال المقاربة نفسها التطرق إلى اللغة و التعليم ، و التغيرات الطارئة على السجلات اللغوية في مجتمعنا المعاصر ، و المرور في الختام على التمكنات الثقافية و اللغوية في علاقة الاتصال البيداغوجي .

- **الفصل الثالث** : حاولنا من خلال هذا الفصل أن نتدارس الطبقات الاجتماعية أولا قبل التعريج بالبحث و التحليل مفهوم الفئوية الاجتماعية ، و عليه تطرقنا إلى التطور التاريخي للوجود الطبقي و التصنيفات المختلفة التي تأخذها الطبقات ، و كان لابد عند هذا الحد من التعرف على محددات الطبقات الاجتماعية ، ثم وقفنا عند الواقع الذي يعيشه المفهوم الطبقي للتمهيد للفئوية ؛ و قمنا من خلال هذا الفصل بتدارس تمركز الثقافة و المجتمع و الأسرة و الفرد و التعليم ضمن إطار الانتماء الاجتماعي ، لنصل إلى مفهوم الفئوية الاجتماعية ، و لعل تدارس هذه المفاهيم يجعلنا نعرج على التعرف على علاقة البناء

المهني و البناء الاجتماعي ، لنختم بالوقوف عند مفهوم الرأسمال اللغوي و علاقة الحراك الاجتماعي بالتباين اللغوي .

– **الفصل الرابع** : كان لابد و أن نتناول في هذا الفصل واقع اللغة العربية بشكليها الفصيح و العامي ، و لأن الدراسة تتأسس على المقاربة الخلدونية إلى جانب المقاربة البيرنشتاينية ارتأينا أن نتطرق إلى مواقف و آراء عبد الرحمان ابن خلدون في اللغة ، ثم تعرفنا على الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري ثم في المدارس الجزائرية ، و حاولنا كذلك التطرق في هذا الفصل إلى آليتي اكتساب اللغة العامية و تعلم اللغة العربية ؛ و على اعتبار أن الدراسة تركز على التعبير الشفهي تم التعرف على مفهومه و عملياته المختلفة و الصعوبات التي يعاني منها المتعلم أثناء التعبير ، ثم تطرقنا إلى مفهوم التعبير الشفهي ضمن ما ورد في منهاج الصف الخامس من التعليم الابتدائي من أهداف و مفاهيم ، و كان لابد و أن نقف على كيفيات تشخيص و علاج الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في هذا الباب و أهمية التعليم التحضيري في إنماء الحصيلة اللغوية للطفل و ما لهذه الحصيلة من أهمية .

– **الفصل الخامس** : في هذا الفصل تم البحث في أصول اللسان الجلفي و لأجل ذلك كان لابد من التعرف على الخصائص الاقتصادية و الاجتماعية و العمرانية الحضارية و الثقافية لمدينة الجلفة ، لنحط الرحال عند اللغة العربية و المؤسسات التعليمية فيها ، حيث أبرزنا أهمية التعليم القرآني في تنمية لغة الطفل ، و كيف تتحدد هوية الفرد اللغوية وفق خلفية الانتماء الاجتماعي لنختم بالتطرق إلى التغيرات الحاصلة على مستوى الخصائص الاجتماعية للجلفة .

الباب الثاني : احتوى الباب الثاني من البحث و الذي تضمن الدراسة الميدانية ستة فصول : من الفصل السادس حتى الفصل الحادي عشر .

– **الفصل السادس** : خصص هذا الفصل للإجراءات الاستطلاعية و المنهجية للدراسة ، حيث بينا الخطوات المنهجية المتبعة في هذا البحث ، فاستعرضنا الدراسة الاستطلاعية التي كشفنا من خلالها التراتب الفئوي الذي يأخذه سكان بلدية الجلفة ، بعدها وضحنا منهج الدراسة و هو المنهج الوصفي التحليلي ، و أبرزنا العينة المقصودة بالبحث، و تطرقنا إلى حدودها المكانية و الزمنية و البشرية ، ثم عرضنا أدوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسة من مقابلة و بطاقات تفسير الصور و استمارة ، و اختتمنا الفصل بعرض أساليب المعالجة الإحصائية المستعملة في هذا البحث .

– **الفصول الخمس الأخيرة** : تناولنا في هذه الفصول النتائج النهائية للدراسة ، حيث أنه بعد جمع البيانات الخام قمنا بتنظيمها و تلخيصها و تبويبها و وضعها في صورة يسهل فهمها و التعامل معها من أجل تفسيرها و استنتاج النتائج المرجوة منها ، فعرضنا و ناقشنا نتائج الفرضيات الخمس المعتمدة في هذه الدراسة من خلال تحليل الجداول البسيطة و المركبة كما تم التعامل في هذه الدراسة مع معامل التوافق C من أجل الكشف عن نوع و قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة .

01 – أسباب اختيار الموضوع :

أ – الأسباب الذاتية :

– إن انتمائي إلى سلك التعليم الثانوي ، و قبله إلى التعليم الابتدائي مدة ست سنوات و نصف ، جعلني أنتبه – خصوصا و قد عملت بمؤسسات تعليمية مختلفة – إلى وجود صنفين من المتعلمين إذا ما تعلق الأمر بمادة التعبير الشفهي ، حيث أن الطائفة الأولى من المتعلمين يظهر عليها من العناء و الخوف ما يجعل المتعلم يستحضر نفسه و يبذل من الجهد الكبير ، فتتشتت الأنظار و ينعدم التركيز ثم لا تنفلت العبارات و لا تتنصل شفتاه بالكلمات إلا النادر منها . و في المقابل أجد منهم من يتناول الموضوع بعفوية و تمكنه قدراته من استغلال الموقف أحسن استغلال و كله وثوق بالنفس و في مكتسباته اللغوية ، و هم جملة المتعلمين المشكلين للصنف الثاني . ثم في أحيان أخرى عند اعتمادي اللغة العربية الفصحى عند الكلام و الشرح يستوقفني الطالب للاستفسار عن معاني بعض الكلمات ولعلي لا أجدها من الكلمات المعقدة أو المبهمة أو الغامضة ، بل و في أحيان أخرى حتى بعد الشرح أجد المتعلم لا علم له بالوجود المادي لهذه الكلمات ، الشيء الذي استثار فضولي و دفع اهتمامي لتناول الموضوع و التحري في تفاصيله ، و البحث في مكنوناته .

– دفعني الفضول العلمي و الواجب المهني و الدافع الاجتماعي إلى البحث في أسباب هذا التباين الموجود بين المتعلمين في طريقة تناولهم للمواضيع المختلفة بالتعبير عنها شفاهة بين القدرة على ذلك و العجز ، و قد ساعدني على ذلك ملاحظتي للموضوع ملاحظة سوسيولوجية دفعتني إلى ربط هذا التباين المؤسس للفروقات اللغوية بين المتعلمين و البيئة الاجتماعية التي يعيش الطفل المتعلم وفق معطياتها في محاولة لوجود الإجابات الكلية أو الجزئية عنها .

ب – الأسباب الموضوعية :

– يلتحق المتعلمون بمدارسهم وفق مكتسبات لغوية و معطيات اجتماعية مختلفة ، و على هذا الأساس تستقبل المدارس هؤلاء الأطفال ببرامج تعليمية موحدة ، و على مر خمس سنوات من التعلم المدرسي وفق هذه البرامج الموحدة و المناهج التي من المفروض أنها قد تأسست قيد التعامل وفق المعطيات النفسية و الاجتماعية و المعرفية الخاصة بكل فئة من فئات المتعلمين احتراما لمبدأ الفروقات الفردية إلا أننا لازلنا نجد أن هناك تباينا ظاهرا و جليا في التمكنات اللغوية لدى هؤلاء المتعلمين من حيث القدرة على التعبير و الاسترسال في الكلام و اعتماد اللغة الرسمية و فهم المطلوب و التفاعل معه و القدرة على التجاوب ، على اعتبار أن اللغة هي الأساس الذي ترتكز عليه العديد من مقومات الطفل المساعدة على النجاح المعرفي و الوجود الاجتماعي و القبول النفسي .

– انطلاقا من الحاجة إلى المهارات اللغوية في كل مجالات التحصيل الدراسي و النجاح المهني فيم بعد فإنه من الضروري التعرف على أسباب وجود هذا التباين ، و نظرا لعملي في أماكن مختلفة من المؤسسات التعليمية حيث منها ما يقع في أحياء حضرية ببلدية الجلفة و أخرى في قرى نائية أو شبه حضرية جعلني أدرك الأثر الكبير الذي تمارسه الأسرة أولا ثم البيئة المحيطة ثانيا على تمكنات الطفل اللغوية و التعبيرية ، ليس فقط على المستوى الدلالي من حيث الوظيفة و الإنتاج و لكن على المستوى التفاعل و التأسيس للعلاقات الاجتماعية من جهة ، و فهم الذات و الوثوق بها ، ثم إبراز الأنا وصولا إلى التكيف دون الانصهار من جهة أخرى .

– ساعدني كوني عضو فاعل في العملية التعليمية التعلمية من فهم الكثير من المعطيات المتعلقة بالموضوع كان سيكون من العسير علي فهمها لو كنت متفحصة للظاهرة تفحصا خارجيا .

– وجود تباين بين المتعلمين في طريقة تناول المواضيع المختلفة و التعبير عنها بمفاهيم و جمل و رصيد لغوي يختلف نسبيا من متعلم إلى آخر الشيء الذي يدعو إلى البحث في أسباب هذا التباين ، و نظرا لتأثر الطفل بمحيطه و بيئته الاجتماعية قبل كل شيء جعل الدراسة تجد منطلقا لها ضمن هذا الاتجاه .

– محاولة إيجاد الحلول الناجعة لمعالجة الفجوة القائمة بين اللغة العربية الفصحى و العاميات المختلفة قصد تمكين المتعلم من التأقلم و المعطيات المعرفية و التمكن منها ثم القدرة على تحقيق النجاح المدرسي .

– على الرغم من اتساع مجال الدراسات السوسيولوجية اليوم في مجال علم الاجتماع التربوي و كذا علم الاجتماع اللغوي إلا أن الدراسات العربية المتعلقة بهذا الموضوع و الأبحاث ذات الصلة بهذه المسألة لازالت محدودة أو غير معروفة ، الشيء الذي يحفز على الخوض في معالجة الموضوع معالجة سوسيولوجية .

02 – أهمية الموضوع :

إذا كانت الدراسات اللسانية في العلوم اللغوية قد أظهرت اهتماما باللغة من حيث الشكل و الدلالة و المورفولوجيا الصوتية ، فإن الدراسات السوسيولغوية قد صبت اهتمامها على الجوانب الاجتماعية للغة من حيث نشوئها و ارتقائها و وظيفيتها و تأثير الوسط الاجتماعي في تطورها ، و برزت الدراسات الاجتماعية التربوية من خلال دراساتها التي بذلت من الجهد في التعمق في تحليل معطيات هذه العلاقة قصد إبراز ما تحدثه من أثر على متغيرات الجانب التربوي المدرسي للأطفال المتعلمين قصد فهم الطفل وفق معطياته البيئية و مساعدته على التأقلم و النجاح المدرسيين ، فتكثفت الجهود و تقاطعت التخصصات و عملت على دراسة العلاقة أو الترابط الموجود بين مختلف المتغيرات اللغوية و المعالم أو المعطيات الاجتماعية ، أي دراسة تأثير العوامل الاجتماعية على السلوكات

اللغوية ، على أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن الحديث عن اللغة في هذا السياق يقصد به وجود أنماط خاصة من التعابير لا وجود لغات متباينة من حيث الجوهر ، أضف إلى ذلك أن المقصود بالسلوكات اللغوية لا يأخذ منحى نفسي بل اجتماعي بحت يعكس القدرة على إبراز الذات الفردية وسط الوجود الاجتماعي ، ثم تكامل هذه الذات الفردية مع العناصر الاجتماعية المشكلة للسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه هذا الفرد من خلال قدرتها على أداءها لوظائفها الاجتماعية اتجاه الجماعة من تفاعل و تواصل ، ثم ما يستطيع هذا الفرد تقديمه للجماعة الاجتماعية التي يشكل جزءا منها . فالفرد ذاته يتكلم بطرق مختلفة وفقا للسياقات الاجتماعية المختلفة ، من جهة أخرى طريقة كلامه و سجله اللغوي المعتمد يعكس أصله الاجتماعي و مستواه التعليمي بل و حتى توجهاته و معتقداته الدينية .

و عليه فإن اللغة لا تعد فقط عامل أو أداة لنقل رسالة مفهومة ، و لكن الفرد يستعملها و يستعين بها من أجل التعريف بنفسه – سواء كان ذلك بطريقة شعورية مقصودة أو عفوية غير شعورية – و من خلالها تتحدد علاقته بالمخاطب ، و يتحدد مفهوم لهويته الاجتماعية ، فعندما يتكلم الفرد نستطيع أن نتحسس حدود وجوده الاجتماعي و النفسي و الثقافي ، فكما جاء على لسان **كريستيان بايلون** : " المجتمع و الثقافة لا يتواجدان مع اللغة و لا إلى جانب اللغة ، و لكنهما محتوتان في اللغة " .

« … la société et la culture ne sont pas présentes avec la langue et à coté de la langue, mais présentes dans la langue » .[1]

و تظهر أهمية الموضوع كذلك من جانب أن اللغة هي مفتاح تحصيل العلوم و المعارف ، حيث يلعب المعجم اللغوي للطفل أهمية بالغة في تحصيل المعرفة و التحكم فيها . فالطفل يرد إلى المدرسة مشبعا بمعطيات ثقافية منشؤها البيئة الاجتماعية التي ولد و تنشأ بها و من ضمنها نعد اللغة ، فيجد في المدرسة معطيات ثقافية و لغوية قد تقترب أو

[1] - Baylon Christian, **Sociolinguistique : société, langue et discours**, Nathan, Paris, **1991**, pp. **31-32** .

تبتعد عن ما عهده الطفل في بيئته الاجتماعية أصل المنشأ ، و على الطفل أن يتفاعل و هذه المعطيات الجديدة مستندا في ذلك على مكتسباته القبلية ، فهناك من المتعلمين من يظهر تفاعلا فوريا و عفويا و هذه المعطيات ، و منهم من يجد صعوبة في ذلك فيظهر قصورا أول ملامحه و أهمها القصور اللغوي ، و عليه لا يظهر قصور الطفل على استخدام اللغة فحسب بل كذلك في التعرف على بعض المعطيات الثقافية التي لا يجد لها تسميات لا وفق معجمه اللغوي الاجتماعي و لا وفق معجمه اللغوي المدرسي .

ولندفع بالموضوع قليلا إلى أبعد من ذلك ، فقد لا يكمن العجز فقط في كون الطفل المتعلم يحظى في وسطه الاجتماعي بمعطيات ثقافية معينة أو لا يحظى بها ، و لكن يتسع إلى ما تقدمه هذه البيئة من معطيات تدفع هذا الطفل للتفاعل و المعطيات الثقافية و اللغوية الجديدة الموجودة في المدرسة أو تثبطه عنها ، من منطلق انفتاح الفئات الاجتماعية أو انغلاقها على معطياتها الثقافية من جهة و تشجيعها للمتعلم على استخدام اللغة العربية الفصحى في البيت و الشارع لمساعدته على التمكن منها أم العكس . ثم كيف تتعامل المدرسة مع مختلف هذه الفروقات اللغوية التي يفرضها الوجود الاجتماعي من حيث احتوائها و تشخيصها و معالجتها ، خصوصا و أن التفاعل الايجابي الكائن بين اللغة و الطفل يساعد هذا الأخير على التمكن من المواد الدراسية العلمية منها و الإنسانية ، فعند قراءته لأي نص أو سند أو مطلوب معين و في كل مرة يجد المتعلم نفسه أمام مفردات غامضة فإن ذلك سيشكل حتما عائقا فكريا يحول دون تحقيق الكفاءة المستهدفة من النص أو السند أو المطلوب ، و هنا إما أن يبقى الطفل عاجزا عن التفاعل فهو عاجز عن التقدم و إما أن يبحث عن مفهوم يساير المفردة الغامضة باعتماده طبعا على سجله الاجتماعي القريب من لغة المدرسة فيتعدى العائق الفكري و اللغوي معا .

و عليه فإن المتعلم المعتمد على أمتعة لغوية ضعيفة و معارف محدودة لا يتمكن بعد ذلك من توظيف المفردات الصحيحة في وصفهم و تحليلهم للمعارف ، و الحقيقة أن على

المتعلم اليوم على ضوء الدقة العلمية المطلوبة و على هامش التخصصات المعرفية الحديثة بات من الواجب ليس فقط الوقوف على معاني الكلمات و حسن توظيفها بل و القدرة على تعريفها تعريفا دقيقا و شاملا ، و لا يحصل ذلك إلا إذا تمكن المتعلم من لغته تمكنا يعكس تحكما و سيطرة معا ، و لا يتأتى ذلك إلا بتضامن عاملين هما : العامل الاجتماعي متضمنا في البيئة الاجتماعية التي يولد فيها الطفل و ينشئ ضمن معطياتها الثقافية ، و العامل التعليمي متضمنا في المدرسة و ما تقدمه لهذا المتعلم من كفاءات لغوية سليمة . و لكن هل المعطيات الاجتماعية هي نفسها بالنسبة لكل الأفراد أم أنها تختلف باختلاف الفئات الاجتماعية ، و هنا تظهر أهمية الموضوع .

03 – أهداف الدراسة :

من جملة الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها :

– الكشف عن تأثير الوسط الاجتماعي الأسري و الثقافي على قدرة المتعلم الطفل على التمكن من الممارسة السليمة للغة .

– التحقق من فعالية التأثير القائم بين انتماء الفرد إلى فئة معينة و قدرته على استخدام عالي الأداء للغة .

– توجيه اهتمام القراء و الباحثين إلى التعامل مع مفهوم الفئوية الاجتماعية عوض الطبقية الاجتماعية لكسر الحاجز المادي الذي يفصل الطبقات بعضها عن بعض و اعتماد الجانب الثقافي و المستوى التعليمي أساسا إلى جانب المستوى الاقتصادي في التصنيف الاجتماعي المؤسس للتباين اللغوي .

– إن التحولات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و التكنولوجية المتسارعة التي مست كل شرائح المجتمع الجزائري عموما و المجتمع الجلفي خصوصا دفع إلى ظهور حراك اجتماعي سريع صعودا و نزولا أثر في بناء الهوية الاجتماعية للعائلات على اختلاف انتماءاتها

الفئوية . و عليه تستهدف الدراسة بالبحث تأثير هذه الهويات الاجتماعية الجديدة على الوجود الاجتماعي للطفل .

– الكشف عن دور المدرسة في تنمية الزاد اللغوي للمتعلم بغض النظر عن انتمائه الفئوي و الذي سيصل به إلى النجاح الدراسي ثم النجاح المهني ثم الحراك الاجتماعي الذي يتقدم الانتقال الفئوي .

– البحث في الحلول المناسبة التي يمكن اعتمادها من قبل الأسرة و المدرسة لمساعدة الطفل على التأقلم ثم التمكن ثم السيطرة على اللغة العربية الفصحى التي أصبح يخشاها الطفل و يراها عائقا يحول بينه و بين النجاح .

– تحويل اهتمام المجتمع الجزائري عامة و الجلفي خاصة ممثلا في نخبته من باحثين و مثقفين و أساتذة و مفتشين و معلمين و مهتمين ثم عامته من فئات المجتمع المختلفة نحو توجيه الوعي الاجتماعي و تركيزه حول أهمية اللغة العربية في بناء الهوية الاجتماعية و الثقافية و تحقيق النجاح المدرسي و المهني و منه الاجتماعي و التي صرف المجتمع عنها نظره و اهتمامه و أصبح يراها أمرا ثانويا بل و عائقا يحول بين الفرد و التفوق .

– نحن اليوم في زمن يستدعي أكثر من أي وقت مضى إبراز الذاتين الفردية و الاجتماعية و التمسك بمعطيات الهوية و التي أساسها الأول هو اللغة ، و أرى أنه من الضروري على الباحث في علم الاجتماع بوصفه الأقدر على دراسة معطيات العلاقة من جانبها المنشئي – كيف لا و منشأ اللغة اجتماعي – أن يحيل النظر للموضوع تشخيصا و تحليلا و معالجة لأن نعيد للغة رونقها و كمالها الذي اندثر و نعيدها مكانتها التي ستدفع الفرد نحو تحقيق التميز لا النجاح فحسب ، دون إهمال و لا إغفال الخصائص الاجتماعية للجماعات التي يعيش ضمنها الفرد ، فاللغة العربية ليست عنصرا دخيلا كما أصبح يراه

البعض و لكنها الأساس لبناء المجتمع الجزائري و دفعها نحو النضوج و ما أحوجنا إلى ذلك .

– نظرا لقلة الدراسات الاجتماعية المنصبة على المجتمع الجلفي في إطاره الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي وفقا للخلفية الفئوية ، أردنا من خلال شق متواضع من هذه الدراسة التمهيد لفهم أوسع للتوجه الذي تأخذه الجلفة و انعكاساته على المجال التربوي في المؤسسات التعليمية الابتدائية .

04 – إشكالية الدراسة :

لا تعيش اللغة في فراغ ، و لا يمكن كذلك دراستها من فراغ ، فاللغة ظاهرة لها أنماطها و أشكالها و عناصرها و بيئتها الاجتماعية التي تولد فيها و تنطلق منها . اللغة جزء من المجتمع ترتبط به و تعكس أبعاده و تكشف عن مستوياته ، و هي السبيل لتحقيق التواصل و التفاهم بين أفراد الجماعة كونها سلسلة من النشاطات المنتظمة التي تتسم بالمرونة و الاستجابة لما يحدث في المحيط الذي تلد فيه .

و حيث يكتسب الأطفال اللغة و المهارات الاجتماعية في آن واحد ، تظهر جليا شدة تأثرهم بالاستعمالات اللغوية المتواضع عليها ضمن بيئتهم الاجتماعية منذ بداية نموهم ، فحتى في مرحلة المناغاة نجدهم يتميزون بطرق التعبير المختلفة في تسميتهم للأشياء الصغيرة ، و كذلك في كيفية مخاطبتهم للكبار، و لما كان بوسعهم فعل ذلك فإنه دليل واضح على أنهم تلقوا ذلك عندما خاطبهم غيرهم باستعمال منوعة مختلفة من اللغة .[1]

و لقد أبرز العديد من علماء الاجتماع اهتمامهم بالجانب الاجتماعي للغة منهم ما أقامه العلامة **عبد الرحمان ابن خلدون (1332 – 1406)** من دراسة وصفية تحليلية في تمييزه بين اللغة المكتسبة و اللغة المتعلمة ، من أن الصبي يكتسب لغته من بيئته التي

[1] - برنار صبولسكي ، **علم الاجتماع اللغوي** ، ترجمة عبد القادر ستقادي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، **2010** ، ص **117** .

يعيش فيها ، مستمعا لأهل جيله و أساليبهم في الكلام و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، فيلقن الطفل معاني الكلمات و تراكيبها ، و لا يزال استماعه لها يتجدد ، و استعماله لها يتكرر حتى يصير كما وصفه ابن خلدون بالملكة الراسخة ، و هي الحال التي تنتقل عليها اللغة من جيل إلى جيل . و عليه يظهر جليا أن ابن خلدون قد أسس لقانون اكتساب اللغة و جعل الأولوية في التأثير فيه للبيئة المتكلمة التي ينتمي إليها الفرد .

فحيث أبرز علماء اللسان اهتمامهم بالجملة كوحدة لغوية ، توجه الفكر الاجتماعي بالنظر و التحليل إلى الكلام المتصل المعبر عن خلاصة تجارب الفرد و العاكس لمختلف مواقفه الاجتماعية ، في بنية تسلسلية من الكل إلى الجزء . و عليه أخذ مفهوم علمية اللغة بعدا جديدا منذ نهاية الستينيات ، في اهتمام لعلماء الاجتماع بحركية اللغة و نموها في أوساطها الاجتماعية المختلفة ، فإن كان العديد من العلماء ينظرون إلى اللغة باعتبارها نسق من المفاهيم أو شفرة من الرموز ، فإن عملية ربط هذه الرموز و توظيفها يختلف في خصوصيته ، و لعل أبرز ما يشكل هذه الخصوصية الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الطفل .

و في التأسيس للدراسة نجد أن **ايميل دوركايم David Émile Durkheim (1858 – 1917)** قد اعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية حيث تحدث عن شيئية اللغة ، و القول بشيئية اللغة يوحي بكونها ظاهرة مادية خارجية عن الفرد ، تخضع للملاحظة و التجريب تجري عليها قوانين و مبادئ المنهج الطبيعي ، و هي بذلك ظاهرة مستقلة تفرض هيمنتها على الفرد و هذا ما سعت المدرسة الوضعية إلى إقراره ، فالمجتمع منتج للغة و خاضع لها في نفس الوقت [1] و في ذلك إحالة إلى العلاقة القوية بين اللغة و البيئة الاجتماعية التي تولد فيها . و يعتبرها **جون ديوي John Dewey(1859 – 1952)** نمطا من السلوك الاجتماعي ، و نمطية السلوك تعكس تواتره بصورة منتظمة داخل المجتمع

[1] - Madeline Grawitz , **Méthodes des sciences sociales** , Dalloz , Paris , **1984** , P **314** .

الشيء الذي يؤدي بطريقة عفوية أو مقصودة إلى تقنين هذا السلوك بما يتوافق مع البيئة الاجتماعية التي تحوي هذا السلوك . و تبناها **فيرديناند ديسوسير Ferdinand de Saussure (1857 – 1913)** حيث يؤكد بدوره على أهمية العلاقة التي تربط بين اللغة و الحياة الاجتماعية ، و ما لهذه الأخيرة من دور في نمو اللغة و تطورها و تباينها ، فاستقلال اللغة بالنسبة لديسوسير يجعل منها نتاجا عقليا جماعيا لمجموعة لغوية ، إذا اللغة حقيقة اجتماعية [1]. بالمقابل يصرح **أنتوان مايه Antoine Meillet (1866 – 1936)** في كتابه **Linguistique historique et Linguistique général** بأن اللغة فعل اجتماعي و أنه لابد من التأكيد على أن البنية اللغوية تتحدد وفق البنية الاجتماعية [2]. و فسر **بيير بورديو Pierre Bourdieu (1930 – 2002)** دور الثقافة المسيطرة أو السائدة في مجتمع ما في إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي السائد في هذا المجتمع و أثر التمكنات الثقافية و اللغوية في تحقيق النجاح الدراسي انطلاقا من كون اللغة الرسمية المدرسة صورة عن اللغة الموظفة التي تسود إطار الحياة الاجتماعية لدى طبقات دون غيرها في محاولة لتحليل طبيعة العلاقة بين الثقافات المرجعية من جهة و العلاقة القائمة بين هذه الثقافات و الثقافة المدرسية من جهة أخرى ، حيث تعتبر ثقافة المدرسة انعكاسا لثقافة الطبقة التي تهيمن و تسود اجتماعيا .

و نجد أن علماء الاجتماع اليوم يبحثون في قانونية هذه العلاقة – العلاقة بين اللغة و البيئة الاجتماعية – و لعل من أهم هذه الدراسات تلك التي قام بها العالم البريطاني **بازيل بيرنشتاين Basil Bernstein (1924 – 2000)** من أن الوسط الاجتماعي يحدد مستوى اللغة و شكلها حيث لكل فئة اجتماعية لغتها الخاصة بها انطلاقا من كونها النماذج اللغوية المستخدمة في إطار الحياة اليومية و العائلية . و أن مستوى و نمط كل

---

[1] - محمود السّعران ،**علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي**، دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية ، **1997** ، ص **23** ، **24** بتصرف .

[2] - Meillet Antoine, **Linguistique historique et linguistique générale**, 2éme volume, librairie c.klincksieck, paris, **1921-1936**, p **16** .

نموذج لغوي فئوي يتباين عن اللغة الرسمية – الفصحى – بدرجات مختلفة تتحدد بطابع و مستوى الحياة الاجتماعية لكل وسط اجتماعي خاص .[1]

و عليه فإن الدراسة الاجتماعية للغة تأخذ مسارا أكثر خصوصية انحدارا من الكل إلى الجزء في محاولة لإظهار تأثير الانتماء الاجتماعي على لغة الطفل من قدرة على استخدام الجمل و الاسترسال في الحديث ، اختيار العبارات الملائمة لكل مناسبة اجتماعية، قدرة الطفل على التفاعل اللغوي مع المؤثرات المختلفة ، نسبة تجريد المصطلحات المعتمدة أثناء التعبير و قوة المعاني التي تحملها ، التعرف على مقام الكلام و مقام الصمت ، و التحكم في معطيات الحديث . و عليه نحى علم الاجتماع في دراسته الاجتماعية للغة منحا جديدا يحاول تحليل مسار اللهجات الطبقية و الفئوية و ما يحمله من فوارق لغوية على مستوى الأصوات و الأداء و كيفيات التعبير و تحليل طرائق الخطاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة و ما يعكسه هذا على هوية الفرد الاجتماعية ، ثم ما يطرحه من فوارق فكرية و ثقافية . فمقام الحديث ينبؤك بالمستوى الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد ، حيث أن التنوع المنمط للغة يعكس انتمائنا إلى فئة اجتماعية ما ، مما يظهر تفاعلا بين بنية اللغة و البنية الاجتماعية ، فالبدائل اللغوية التي أختارها و أستخدمها هي التي تعكس هويتي الاجتماعية و هو ما أطلق عليه عالم الاجتماع اللغوي الأمريكي **ويليام لابوف** (**William Labov 1927**) . فاللغة لا تعد فقط عاملا أو أداة لنقل رسالة مفهومة و لكن الفرد يستعملها و يستعين بها من أجل التعريف بذاته .

و لعل العلاقة القائمة بين اللغة المستخدمة و البيئة الاجتماعية المرجعية لهذه اللغة يضم مستويين : المستوى الفصيح و هو في لغتنا العربية يتمثل في اللغة الفصيحة أو اللغة الرسمية ، أو اللغة النموذجية كما اصطلح البعض على تسميتها ، و ما لها من صفات تميزها عن غيرها من العاميات ، و مستوى العاميات المتعددة .

[1] - Alain Gras , **Sociologie de l'éducation** , Textes fondamentaux , Larousse , Paris , **1974** , P **73**.

فاللغة العربية الفصحى هي لغة العلم و لغة المدرسة و الهيئات التعليمية على اختلاف أنواعها و مستوياتها ، هي اللغة التي أقرها دستور الدولة و تبنتها نخبة المجتمع ، هي اللغة التي تحظى بمكانتها العالية في المجتمع لما تتمتع به من ثبات الأسس و قوة الأركان و نموذجية القواعد و النظم ، هي الشكل اللغوي الأكثر تطورا في بنيته المنطقية من خلال ما تحتويه من دلالات فنية و جمالية . إذا هي اللغة التي تشكل معيارا لتحديد مستوى تطور و فعالية و نمو الأنماط اللغوية الفرعية . أما اللغة العامية أو الدارجة أو الشعبية أو المحلية فهي اللغة المستخدمة فعليا في الحياة الاجتماعية ، و هو المستوى اللغوي الذي يكتسبه الطفل منذ ولادته من أسرته ، من أقرانه و من بيئته الاجتماعية التي ينتمي إليها ، الشيء الذي دفع بعض علماء الاجتماع إلى تسميتها باللهجات الطبقية أو الفئوية لما تعكسه من فروق في الثقافة و التربية و التفكير و الحياة الأسرية و المستوى المعيشي و المهن التي تزاولها كل فئة و العادات و التقاليد .... أي البيئة الاجتماعية بكل تفاصيلها.

و عليه يساير انتظام أفراد المجتمع في فئات اجتماعية محددة وجود استعمالات لغوية تختلف في قوة استيعابها الدلالي و تأثيرها الانفعالي من فئة إلى أخرى ، و هي الاختلافات التي وضحها و صنفها علماء الاجتماع فيم يسمى بالسجلات اللغوية . فيصل الطفل إلى المدرسة و قد بلور سجله اللغوي المكون من عدد هائل من المفاهيم اللغوية – أداء و توظيفا و إنتاجا – ، فعندما تباشر المدرسة مهامها في تعليم هذا الطفل لا يستهل دورها من فراغ ، على اعتبار أن الطفل يكون متأثرا بمجمل نتاج الموروث اللغوي الأسري و البيئي . فاللغة تختلف لأن أنماط الحياة الاجتماعية تختلف ، لأن أنماط التفكير تختلف ، لأن التصورات المحيطة بكل فئة تختلف ، فالاختلاف في المرتبة و النفوذ ، في المستوى التعليمي و نوع الشهادة العلمية المحصل عليها ، نمط السكن و الرموز الثقافية المهيئة ، الجمعيات و الأندية التي ينتسب إليها الفرد ، أمكنة قضاء العطل و أوقات الفراغ، كل ذلك يحيل إلى المكانة التي يحتلها الفرد في مجتمعه و في فئته ، و من الطبيعي أن ينعكس ذلك على لغته

التي يكتسبها من بيئته و يوظفها في حياته الاجتماعية و التعليمية و المهنية ، و ينقلها إلى أبنائه و يورثها قبيله .

و الحقيقة أن المجتمع الجلفي لا يعيش بمنأى عن التحولات ذاتها على مستوى الأنساق الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية التي تشهدها المجتمعات الأخرى ، فهو يعيش ذات الوجود الفئوي و ما يصاحبه من انتقال يشهد التحولات ذاتها و تأثيرها على اللغة المكتسبة لدى الأفراد المنتمين إلى كل فئة . هذه المستويات اللغوية التي تبتعد أو تقترب من النموذج اللغوي الرسمي المعتمد في المدارس ، و المتخصص في تناول العلوم و المؤهل للنجاح و التفوق ، الشيء الذي يدعونا كباحثين على المستوى الاجتماعي أن نجد حلولا واقعية تساعد الطفل المتعلم على التأقلم و الكفاءات المتاحة في المدارس بطريقة موضوعية ، فعوض أن نتحدث عن المدرسة كمؤسسة لإعادة إنتاج الأفراد لما لا نتحدث عن المدرسة كمؤسسة لتكملة الناقص في الإنتاج ، فما دمنا نتحدث عن مدخلات و مخرجات المؤسسات التعليمية لما لا نجعل منها مؤسسات لتنشئة حقيقية تدعم الواقع و لا تعيد إنتاجه ، ثم إذا كنا نتحدث عن توزيع للفئات الاجتماعية على اعتبارات مهنية و تعليمية و ثقافية ، فلما لا نجعل المدرسة مؤسسة لتغيير معايير توارث الانتماءات الاجتماعية حتى لا تقوم إلا على اعتبارات الكفاءة و حسب ، لما لا تكون هذه الكفاءات المحصلة من المؤسسات التعليمية هي الأساس الوحيد للتوزيع الفئوي في المجتمع بعيدا على مبدأ توارث السُلُمِيَات الاجتماعية ، مدرسة تؤسس للتنافس الشرعي القائم على مبدأ الجدارة المنصفة مهما كان أصل الاختلافات الموجودة بين المتعلمين لا على مبدأ عدم تكافؤ الفرص . فلسنا مجبرين على أن نتناول هذه الشاكلة من المواضيع دائما وفق نظرة سوسيولوجية محصورة في إطار عجز الطبقات المحرومة و إعادة الإنتاج و لاتكافؤ الفرص ، لما لا ندعم اليوم ضرورة وجود مؤسسات تعليمية تعمل لصالح الطبقات المحرومة قصد تغطية العجز الذي يولده انتماء هذا الطفل إلى فئة دون أخرى ، لماذا لا ندعم ضرورة أن تكون المدرسة هي

الوسيط الفعال بين مختلف الفئات الاجتماعية فالعجز اللغوي اليوم لم يصبح حكرا على الفئات المحرومة و لكن حتى أبناء الفئات الميسورة طغت عليهم علامات العجز اللغوي لاسيما و أن اللغة العربية هي محور الدراسة اللغوية، فإن كانت الفئة الأولى تعاني العجز اللغوي نتيجة الحرمان سواء كان هذا الحرمان قائم على المهنة التي يزاولها الأب أو المستوى التعليمي و التأهيلي للوالدين أو الأنماط الثقافية التي تحتويهم ، فإن ذلك لا يبعد المجهر عن أبناء الطبقات الميسورة التي باتت هي الأخرى تعيش العجز ذاته لأسباب أخرى لابد من البحث في مكنوناتها .

و تأسيسا على المعطيات الواردة أعلاه تتجلى أهمية تعاطي الموضوع من خلال التركيز على دراسة اللغة العربية لدى متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي لأجل الكشف عن حقيقة هذه الخصوصية ، و الدور الذي يلعبه الانتماء الفئوي في ذلك .

و عليه كانت تساؤلات الدراسة كالآتي :

- هل هناك علاقة بين الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة و التباين اللغوي الملاحظ لدى المتعلمين في الصف الخامس من التعليم الابتدائي ؟

- هل تختلف قدرة المتعلمين على الحوار و المبادرة في النقاش و إبداء الرأي انطلاقا من اختلاف الفئات التي ينتمون إليها ؟

- هل تختلف النزعة الإدراكية للمتعلمين على اختلاف انتماءاتهم الفئوية ؟

(المقصود بالنزعة الإدراكية الإدراك الوصفي – إدراك المحتوى – للأشياء عند التعبير أو الإدراك التحليلي البنيوي) .

- هل يجد المتعلمون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة تعزى إلى اختلاف الفئات التي ينتمون إليها ؟

– هل تنتهج المؤسسات التعليمية في طورها الأول الطرائق التعليمية المناسبة للتعامل مع الفروقات الفردية للمتعلمين في جانبها اللغوي على مستواها الشفهي ؟

05 – فرضيات الدراسة :

اعتمادا على إشكالية البحث و تساؤلاته يمكننا صياغة الفرضيات على الشكل التالي :

– هناك علاقة بين الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة و التباين اللغوي في مادة اللغة العربية الملاحظ لدى المتعلمين في الصف الخامس من التعليم الابتدائي .

– تختلف قدرة المتعلمين على الحوار و المبادرة في النقاش و إبداء الرأي انطلاقا من اختلاف الفئات التي ينتمون إليها .

– تختلف النزعة الإدراكية للمتعلمين على اختلاف الفئات التي ينتمون إليها. (المقصود بالنزعة الإدراكية الإدراك الوصفي – إدراك المحتوى – للأشياء عند التعبير أو الإدراك التحليلي البنيوي) .

– يجد المتعلمون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة يعزى إلى اختلاف الفئات التي ينتمون إليها .

– تنتهج المؤسسات التعليمية في طورها الأول الطرائق التعليمية المناسبة للتعامل مع الفروقات الفردية للمتعلمين في جانبها اللغوي على مستواها الشفهي .

06 – تحديد أهم مفاهيم الدراسة :

06–01 – التباين اللغوي :

– التعريف اللغوي للتباين ثم للغة :

– **التبايُن** من **تَبَايَنَ يتبَاينُ** ، **تَبَايُنًا** فهو **مُتَبَايِنٌ** ، و هو الاختلاف و الافتراق و التباعد و التفاوت .[1]

و جاء في لسان العرب **البَيْنُ** و **المُبَايَنَةُ** بمعنى المفارقة ، فذكر **تَبَايَنَ** الرجلان إذا انفصلا و **تَبَايَنَتْ** المرأة عن الرجل إذا انفصلت عنه بالطلاق .[2]

و هو المصدر من الفعل **تَبَايَنَ** ، فنقول : **تَبَايُنٌ** فِي الرَّأْيِ : اِخْتِلافٌ ، أَيْ كُلُّ وَاحِدٍ لَهُ رَأْيٌ مُخَالِفٌ للآخَرِ ؛ و **تباين** الأمران : تغايرا واختلفا ؛ **تباينتِ** الأسبابُ : اختلفت ، تباعدت وتفاوتت .[3]

– **لغِيَ** في **يلغَى** ، **الْغَ** ، **لَغًا** ، فهو **لاغٍ** ، والمفعول **مَلْغوّ** به ، **لغِي** الشَّخصُ : لغا ؛ تكلَّم ، الجمع : **لُغًى** ، و **لُغاتٌ** .[4]

يَلْغُو و **لَغِيَ** ، **يَلْغَى لُغَةً** ، و **لَغَى يَلْغُو لَغْوًا** : تكلم ، و في الحديث : " من قال يوم الجمعة و الإمام يخطب لصاحبه صهٍ فقد **لَغَا** " أي تكلم . و يأتي **اللّغْوُ** بمعاني أخرى في اللغة العربية : **لَغَا** بمعنى خاب ، و في التنزيل العزيز : " و إذا مروا **باللّغْوِ**" أي مروا بالباطل ، و **اللّغو** بمعنى السقط و ما لا يعتد به من كلام و غيره و لا يحصل منه على فائدة و لا نفع .[5]

و **اللّغَةُ** اللّسن ، و حَدُّها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، و هي فُعْلَةٌ من **لَغَوْتُ** أي تكلمت ، و **اللّغْوُ** : النطق ، و **لَغِيَ** بالشيء **يَلْغَى لَغًا** : لهج .[6]

---

[1] - المعجم العربي الأساسي ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، لاروس ، ص **188** .
[2] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، **لسان العرب** ، المجلد **13** ، دار صادر بيروت ، ب ط ، ص **64-63** .
[3] - معجم المعاني الجامع ، قاموس الكتروني ، http://www.almaany.com/
[4] - المرجع نفسه .
[5] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المرجع السابق ، المجلد **15** ، ص **250** - **251** .
[6] - المرجع نفسه ، ص **252** .

و**اللغة** هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، و هي كل وسيلة لتبادل المشاعر و الأفكار كالإشارات و الأصوات و الألفاظ .[1]

– و يقال **اللُّغة الأُمّ** : اللُّغة الأولى التي يمتلكها الفردُ ، اللُّغة الأصل التي تتفرَّع إلى لغات . و **اللُّغة العاميَّة** : اللُّغة المتداولة بين النَّاس ، وهي بخلاف اللُّغة الفصحى المستخدمة في الكتابة والأحاديث الرَّسميَّة والعلميَّة . و **لغة طبقيّة** : لغة خاصّة بأهل حرفة أو طبقة لا يفهمها غير أفرادها ، وقد امتدّ هذا المعنى ليشمل كلَّ أنواع التعبير التي تميِّز فئة خاصّة من الناس كالعلماء والفقهاء وغيرهم .

– التعريف الاصطلاحي للغة :

أ– اللغة La langue :

إن تعريف اللغة أمر في غاية الصعوبة ، ذلك أن تعريفاتها تختلف باختلاف منطلقات مُعَرِفِيهَا . و تعرف اللغة عند اللغويين بأنها : " نظام من الأصوات المنطوقة له قواعد تحكم مستوياته المختلفة ، الصوتية و الصرفية و النحوية ، و تعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق " .[2]

و اللغة مسألة سلوكية بشرية نالت اهتمام الفلاسفة و الحكماء و العلماء ، من آدم عليه السلام ، الذي علمه الله تعالى بكنه اللغة ، و نطق البيان ، و سر الأسماء ، و تذوق المعاني ، و لذة التعبير . حيث قال تعالى في سورة **البقرة** الآية **31–32** : " وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ " . و من هذا المنطلق أخذ الفكر البشري يطيل النظر في تكوين اللغة ، و كيفية نشوئها و تنوعها و أصولها بالتأمل

[1] - المعجم العربي الأساسي ، المرجع السابق ، ص **1092** .
[2] - سهير محمد سلامة شاش ، **علم نفس اللغة** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، **2007** ، ص **14** .

الفلسفي مرة ، و البحث و الدراسة العلمية تارة أخرى ، بغية التوصل إلى التفسيرات المقنعة في جوانبها العقلية و النفسية و الاجتماعية و الطبية و اللسانية .[1]

و انطلاقا من الآية القرآنية الكريمة السابقة انطلق بعض علماء العرب ، من بينهم **ابن فارس** في مؤلفه " **الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامهم** " المتوفى عام **395** هـ في القول بأن اللغة وحي و الهام من الله للعباد ؛ و قد نقضه القول **أبو الفتح عثمان ابن جني** (322 هـ – 392 هـ) في كتابه " **الخصائص** " إذ يرى أن اللغة تواضع و اصطلاح مؤكد ، و يؤول الآية الكريمة بالقول في معنى " **عَلَّمَ** " أي " **أَقْدَرَ** " ، أي أن الله تعالى أعطى آدم القدرة على الكلام و التسمية ، و عرف اللغة بقوله : " حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " .[2]

و يعرفها الرائد اللغوي الحديث ، العالم السويسري **فيرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure** سنة **1911** بقوله : " أن اللغة هي المقدرة الخاصة بالعنصر البشري التي تسمح للإنسان دون غيره من المخلوقات أن يتصل بأبناء مجتمعه بواسطة عدد محدد من الإشارات الصوتية ، و هي بالتالي تتم العملية نفسية تتحقق عن طريق مجموعة من الوسائل العضوية و الذهنية " . و منه فاللغة عند دي سوسير تشمل المسموع و الملفوظ و المتصور ، لها جانب نفسي و آخر وظيفي ، و كل ما يؤثر فيها يرجع إلى المجتمع أو الظواهر الاجتماعية ، و عليه يوضح الفرق بين اللغة و الكلام من حيث أن اللغة عنده ظاهرة اجتماعية أما الكلام فهو عمل فردي و يخضع للمثيرات الشخصية .[3]

و عرف **عبد الرحمان ابن خلدون** اللغة في مقدمته بأنها : " ملكة في اللسان " .[4]

---

[1] - نجم الدين علي مردان ، **النمو اللغوي و تطويره في مرحلة الطفولة المبكرة – البيت و الحضانة و رياض الأطفال** -، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الكويت ، ط1 ، **2005** ، ص **15** .

[2] - المرجع نفسه ، ص **23** .

[3] - نجم الدين علي مردان ، المرجع السابق ، ص **24** .

[4] - ابن خلدون عبد الرحمان ، **ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر** ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان ، **2007** ، ص **607** .

و عُرفت على أنها : " أداة اتصال تتكيف مع حاجات أولئك الذين يستعملونها " .[1]

و يعرفها **سابير** **Edward Sapir** (1884 – 1939) سنة **1921** في كتابه المعروف " **اللغة** " : " اللغة إنسانية تماما ، ووسيلة غير غريزية لإيصال الأفكار و الانفعالات و الرغبات من خلال نظام رمزي ينتهجه الفرد إراديا ، و هذه الرموز هي المرحلة الأولى السمعية ، و تنجم عما يدعى بأعضاء الكلام ، و لا يوجد أساس للكلام البشري ، و لكن كثيرا من التعبيرات الغريزية بالإضافة إلى البيئة الطبيعية تشكل تنبيها لنمو عناصر معينة من الكلام " . و عليه اللغة في نظر سابير مؤسسة اجتماعية تختلف باختلاف الشعوب و تحمل وظيفة أساسية هي الاتصال .[2]

و لقد أضاف عالم اللغة و الفيلسوف الأمريكي و الذي يوصف بكونه أب اللسانيات الحديثة و مؤسس نظرية النحو التوليدي **تشومسكي** **Noam Chomsky** (**1928**) إلى الوظائف التي عرفت للغة من أنها إبداعية لأنها نتاج الذكاء الإنساني .

و يعتبرها **فيشمان** **Fichman** من بين الظواهر الاجتماعية ، تتأثر بها تأثرا كبيرا .[3] و أنها نتاج علاقة اجتماعية و نشاط اجتماعي و وسيلة يستخدمها المجتمع في نقل ثقافته من فرد لفرد و من جيل لجيل كما تعد من أوضح سمات الانتماء الاجتماعي للفرد .[4]

– التعريف الإجرائي للغة :

اللغة عبارة عن نظام صوتي مكتسب ، له طابعه العرفي المتغير و القابل للتوليد بما يحتاجه الفرد و المجتمع ؛ فهي رموز ذات دلالة معنوية و عاطفية نفسية تساعد على اتصال الفرد بغيره من بني جنسه مع قدر من التفاوت يعكس القدرة العقلية للأفراد في

---

[1] - Garmadi . j , **La sociolinguistique** , PUF , Paris , **1981** , p **21** .
[2] - نجم الدين علي مردان ، المرجع السابق ، ص **24 – 25** .
[3] - رمضان عبد التواب ، **المدخل إلى علم اللغة** ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، **1985** ، ص **128 – 129** .
[4] - عبد الله سويد ، **علم اللغة** ، دار المدينة القديمة ، طرابلس ، ليبيا ، **1993** ، ص **44** .

اكتساب و توظيف اللغة . و هي صفات لا تشمل الجانب الشفهي للغة فحسب و لكن المكتوب كذلك ، في تناغم يعكس خصوصية كل ثقافة .

ب- التباين اللغوي la variation linguistique :

- التعريف الاصطلاحي :

يعبر التباين اللغوي عن أنماط خاصة من التعبير ، تتباين في مستوى رمزيتها و في مستوى تسلسلها المنطقي و في غزارة المفردات و أنماط الدلالة .[1]

- التعريف الإجرائي :

التباين اللغوي هو الاختلاف القائم بين الأفراد في تبني الأنماط التعبيرية المختلفة من حيث الرموز اللغوية المستعملة و البنية الدلالية التي تحملها هذه الرموز و القدرة على الاسترسال في الكلام و الدقة في الوصف و الاهتمام بالجزئيات و طول الجمل و اختيار الألفاظ و المفردات المناسبة ، إضافة إلى ما يتمتع به كل فرد من رصيد لغوي .

جـ- الفرق بين اللغة و الكلام La langue et Le discours :

- التعريف اللغوي للكلام :

- أما **الكَلاَم** : قَوْلٌ ، حَدِيثٌ ، خِطَابٌ يَتَضَمَّنُ مَعْنىً ، أصوات متتابعة مفيدة ، مجموعة ألفاظ يعبِّر بها الإنسانُ عمّا بداخله فنقول كلام ممتاز وكلام فارغ : لا يُؤبَه له . و **الكَلاَمُ** فِي النَّحْوِ : جُمْلَةٌ مُرَكَّبَةٌ مُفِيدَةٌ .[1]

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة و وظيفتها الاجتماعية** ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط**1** ، **2004** ، ص **168** .

- **التعريف الاصطلاحي :**

قال الدكتور **تمام حسان** في كتابه " **اللغة العربية معناها و مبناها** " أن الفرق بين اللغة والكلام من زاوية طبيعة كل منهما وتكوينه هو أن الكلام عمل واللغة حدود هذا العمل ، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك ، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة ، والكلام يحسن بالسمع نطقا والبصر كتابة ، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام ، و الكلام هو المنطوق والمكتوب واللغة هي الموصوفة في كتب القواعد وفقه اللغة والمعجم وغيرها ، والكلام قد يحدث أن يكون عملا فرديا ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية [2].

وأهم الفروق التي تميز الكلام عن اللغة هي كما حددها **دي سوسير** :[3]

- الكلام نشاط فردي - أحداث فردية - متنوع مختلط مبتكر، و أن اللغة نظام من علامات ما هو ضروري فيها : اتحاد المعاني بالصور الصوتية .

- أن الكلام ليس وسيلة جمعية إنه مجموع أحداث فردية فحسب . و أما اللغة فنموذج جمعي عند كل فرد ، وهي الأداة المشتركة بين كل المتكلمين .

- اللغة ليست كالكلام ، إذ يمكن أن ندرسها مستقلة .

- اللغة علامات مختزنة يتلقاها كل فرد من الأفراد الآخرين الذين يستخدمون اللغة نفسها في مجتمع معين ، وعلى هذا فهي موجودة بالقوة - أي كامنة - على حين أن الكلام موجود بالفعل - أي حادث - .

---

[1] - معجم المعاني الجامع ، قاموس الكتروني .
[2] - تمام حسان ، **اللغة العربية معناها ومبناها** ، عالم الكتب ، القاهرة ،**2004** ،ص **32** .
[3] - محمد حسن عبد العزيز، **سوسير: رائد علم اللغة الحديث** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ب ط و ب س، ص **23** .

و عليه فاللغة والكلام يعتمد كل منهما على الآخر . فاللغة ضرورية إذا ما أردنا أن يكون الكلام واضحا ، وأن ينتج كل تأثيراته ، وكذلك الكلام هو ضروري لتأسيس اللغة.[1]

و عبر **معجم المصطلحات النفسية و التربوية** عن الفرق بين اللغة و الكلام بالقول : " اللغة مفهوم مثالي يشير إلى الذخيرة المخزونة في عقول الناطقين ، و التي تمكنهم من إنتاج الكلام و فهمه ؛ أما الكلام فهو مجموع ما يقوله الناس و هو المظهر الاجتماعي للغة. و اللغة أكبر من الكلام " .[2]

- الفرق الإجرائي بين اللغة و الكلام :

الكلام هو نتاج الاستعمال اللغوي ، فهو مظهر اللغة في حالتها النشطة ، ثم إن الكلام عمل فردي متغير في حين أن اللغة واقع اجتماعي ثابت إلى حد ما ، إذ هي نتاج ما ينطبع عليه الفرد نتيجة انتمائه الاجتماعي ، بينما الكلام هو بروز الصفة الذاتية من خلال الاستعمال اللغوي . و كخلاصة نقول أن اللغة هي الجانب الاجتماعي من الكلام .

و عادة ما يطلق لفظ **اللسان** للدلالة على **الكلام** ، لأن اللغة أعم و قد تكون من غير صوت في حين أن الكلام لا يكون إلا به ، و في اللغة العربية وصف الكلام باللسان مجاز مرسل علاقته الآلية ، ذلك أن اللسان آلة اللغة و أداته ، و من ذلك قوله تعالى في سورة **إبراهيم** الآية **04** : " وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ " .

د - لماذا اللغة و ليست اللهجة :

متصفح هذا البحث سيجد أننا قد اعتمدنا لفظ اللغة للدلالة على الشكل الفصيح منها و العامي ، و قد يعيب علينا الغير بالقول أن العامية لهجات و ليست لغات ، و السبب في ذلك يعود أولا إلى القدامى من العرب كان يصفون المتغير من الكلام في عمومه باللغة ،

---

[1] - محمد فتيح ، **الفكر اللغوي** ، دار الفكر اللغوي ، القاهرة ،1989 ، ص **52** .

[2] - حسن شحاتة و زينب النجار ، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية – عربي ، انجليزي -** ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط1 ، **2003** ، ص **247** .

فيقولون لغة تميم و لغة طيء ، و لغة مضر ..... و غيرها ، أو يعبرون عنها باللسان كما ورد عن ابن خلدون من قوله : " اللسان المضري " ، فلم يستخدموا لفظ اللهجة إلا للدلالة على جرس الكلام ، حيث ورد في **لسان العرب** لابن منظور أن اللّهْجَةَ : طرف اللسان ، و جرس الكلام ، و يقال فلان فصيح اللهجة ، فوصفت اللهجة بالفصاحة في حين نطلق اللهجة على العامي من الكلام البعيد عن الفصاحة . و منه فاللهجة هي طريقة الكلام ، فالفرد إما هو فصيح اللهجة أو عاميي اللهجة و في العموم إطلاق وصف اللغة مماثل للقول .

ووردت اللهجة كذلك بمعنى اللسان ، ففي الحديث النبوي الشريف : " ما من ذي لهجة أصدق من أبي ذر " . [1]

و لأن مفهوم اللهجة عادة ما يمس الجانب الصوتي و النطقي الذي يختلف من بيئة إلى أخرى ، فنعمم بالقول أن اللغة عامية أو شعبية بلهجة عاصمية أو جلفية أو تلمسانية ... أو غيرها تأسيسا على نبرة الصوت التي يعرف بها الشخص و يدرك انتماؤه ، و هو الشيء الذي أشار إليه **أنطوان مييه Antoine Meillet** : " إن كل جهاز كامل للتفاهم بالنطق ، أي كل لغة تتعرض لأن تنقسم المجموعة البشرية المتكلمة بها إلى جماعات جزئية ، يشعر كل منها بأن له في استعمال هذه اللغة ذوقا خاصا متميزاً من الناحية الصوتية ومن ناحية الصرف والتركيب والدلالة يُعرف به ويُسهل من خلاله تمييزه ونسبته ، وهكذا تعرض اللغة نفسها إلى تقسيمات فرعية تبعاً لتقسيم المتكلمين بها إلى جماعات صغيرة ، مع دخول الزمن عاملاً أساسياً في هذا التطور ويُعرف كل قسم فرعي في داخل اللغة الواحدة باسم اللهجة " . [2]

06 – 02 – تعلم و اكتساب اللغة L'apprentissage et l'acquisition du langage :

[1] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المرجع السابق ، المجلد **02** ، ص **359** .

[2] - محمود سليمان ياقوت ، **فقه اللغة و علم اللغة** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، **1994** ، ص **272** .

- **التعريف اللغوي :**

- **تَعَلُّمٌ** : مصدر الفعل **تَعَلَّمَ** و هي المعرفة و الإتقان .[1]

- **اِكْتِسَابٌ** : المصدر من **اِكْتَسَبَ** و هو الاجتهاد في العمل و التصرف ، و **اِكْتَسَبَ** المال : جمعه و حصل عليه و ربحه ، و **تُكْتَسَبُ** المهارة بالخبرة .[2] و **الاكتساب** يأتي بمعنى الزيادة ، و أغلب ما تستعمل في تحصيل الشيء .

- **التعريف الاصطلاحي :**

التعلم Apprentissage هو المعرفة المقصودة لقواعد اللغة و عادة ما يكون عن تعليم رسمي ، في حين أن الاكتساب Acquisition يحدث في شكل ناتج غير قصدي ، و هو تلقائي و هو نتاج الاستخدام الطبيعي للغة . و هناك من المتخصصين من يرى أن التعلم ليس له دور في الاكتساب ، بمعنى أن المعلومات التي تم الحصول عليها بطريقة قصدية لا يمكن أن تؤثر في عملية تطوير اللغة التي هي أصلا غير قصدية . في حين يذهب البعض الآخر إلى القول بتلازميتهما ، ذلك أنهما أجزاء كامنة لنسق واحد متكامل من الخبرة ، و أن كلتاهما ضروري لأجل كفاءة الاتصال ، و عليه فإن تطور القدرات اللغوية يكون نتيجة العملية المتواصلة من التعلم و الاكتساب .[3]

- **التعريف الإجرائي :**

---

[1] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .
[2] - المرجع نفسه .
[3] - ربيكا أكسفورد ، ترجمة السيد محمد دعدور ، **استراتيجيات تعلم اللغة** ، مكتبة الأنجلو مصرية ، **1991** ، ص **15 – 16** .

اكتساب اللغة هو العملية التي يستقبل بها الفرد اللغة و يستوعبها ، و ما ينتج عنه من قدرة على إنتاج المفردات التواصلية ؛ و عادة ما يكتسب الطفل ما يسمى باللغة الأولى أو لغة الأم ، و عادة ما تكون هي اللغة الوظيفية في حياة الفرد ، أي التي يستعملها في تواصله اليومي . و عليه فهي تتكون لدى الطفل عن طريق قواعد التواصل التي تكوّن الخبرة التعبيرية لدى الطفل .

أما **تعلم اللغة** فيقتضي التعرف على النظام اللغوي الذي يصل به إلى الفهم و الاستيعاب بعد مراحل معينة من التعلم حتى يصل إلى مرحلة التعبير العفوي و الآلي من خلالها .

و عليه فالاكتساب يتم بطريقة تلقائية و بدون إدراك للقواعد و التراكيب النحوية و الإملائية ، و لهذا لابد للفرد أو الطفل من مصدر يكون الأصل لهذا الاكتساب و عادة ما يكون هذا المصدر هو البيئة التي يعيش فيها الطفل ، في حين أن عملية التعلم تكون نتيجة تعليم مباشر لقواعد اللغة .

06 – 03 – الطبقة الاجتماعية classe sociale :

– التعريف اللغوي :

– **الطَّبَقَةُ** : جماعةٌ من الناس في زمنٍ واحد أو في أَزمانٍ مختلفة على مُستوى واحدٍ في العلم أَو الحرفة أو الصناعة . و هي الحال و المنزلة و المرتبة و الدرجة . و تطلق كذلك للتعبير عن الشريحة .[1]وورد في لسان العرب **طَبَقَ** للدلالة على منازل الناس و مراتبهم .

[1] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .

و **الطبقة** منزلة و فئة من الناس ذات منزلة معينة ، فنقول طبقة اجتماعية ، طبقة وسطى ، طبقة مثقفة ، طبقة كادحة و صراع الطبقات .[1]

- التعريف الاصطلاحي :

تعتبر كلمة **طبقة Classe** اشتقاق من الكلمة اللاتينية **Classis** التي كانت تعني في الأصل مختلف فئات المواطنين ، مع تمييزهم على أساس الثروة أو الممتلكات [2]. و لم يستخدم اللفظ بمعناه الاجتماعي في اللغات الأوروبية إلا منذ عهد قريب نسبيا ، فنجده سنة **1766** عند **تيرغو Turgot** ، و نجده أيضا عند **سان سيمون Saint-Simon** سنة **1825** ، و شاع استعماله منذ أن وضع كارل ماركس نظريته عن صراع الطبقات في أواسط القرن التاسع عشر .[3]

و على العموم يأخذ المفهوم اختلافا على أساس المنهج و النظرية و الاتجاه الفكري ، لما يحمله من تعقيد نتيجة اختلاف المؤشرات التي تعرف على أساسها الطبقات و تتحدد لها من خلالها حدود واضحة ، بل لا يمكننا أن نتحدث عن حدود واضحة عند تناولنا لموضوع الطبقات الاجتماعية .

و المقصود بالترتيب الطبقي العملية التي يتم بها ترتيب الجماعات أو الأفراد في سلسلة متدرجة من المراكز أو المواضع الاجتماعية ، فالمجتمع فيم يقول **ليبست Lipset** و **بنديكس Bendix** : " يكون على شكل هرم توزع عليه الأدوار الاجتماعية المختلفة ، حيث توضع الأدوار الاجتماعية القيادية و الحساسة و العليا في قمته ، و توضع الأدوار المهنية

---

[1] - المعجم العربي الأساسي ، المرجع السابق ، ص **787** .
[2] - جيل فيريول ، **معجم مصطلحات علم الاجتماع** ، ترجمة أنسام محمد الأسعد ، دار و مكتبة الهلال ، بيروت ، ط1 ، **2011** ، ص **48** .
[3] - عبد القادر القصير ، **الطبقية : البناء الطبقي في الريف و الحضر ، مثال : المجتمع المغربي** ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، ط1 ، **1997** ، ص **28** .

و النمطية و المتوسطة في منتصف أضلاعه ، بينما توضع الأدوار الإنتاجية و العاملة في قاعدته " . [1]

و جاء في **الموسوعة العربية** مفهوم الطبقة الاجتماعية للدلالة على مجموعة من الناس ، تتشابه في جملة من الخصائص الاجتماعية والثقافية التي تميزها عن غيرها من الجماعات المكونة للمجتمع ، وعلى الرغم من أن استخدام المفهوم يعود إلى فترات زمنية بعيدة ، غير أن الدلالات العلمية التي ينطوي عليها تختلف باختلاف الرؤى الفلسفية للمجتمع وللعلاقات السائدة بين الأفراد المكونين له . و حيث كان المفهوم الطبقي في القديم يتمحور حول التفرقة بين الأغنياء و الفقراء ، أخذ المفهوم منحى آخر بعد ظهور الاتجاه الماركسي .

و الطبقة في الاتجاه الماركسي تتحدد على أساس أنها : " تجمع لأشخاص يؤدون نفس الوظيفة في عملية تنظيم الإنتاج ، و تختلف الطبقات عن بعضها البعض على أساس أوضاعها الاقتصادية " .[2] و عليه نجد أن ماركس يرى أن الانقسامات الطبقية مبنية على ملكية وسائل الإنتاج ، طبقة مالكة لوسائل الإنتاج و مستنزفة لجود الطبقة التي لا تمتلكها ، هذه الأخيرة التي تبيع جهدها مقابل أثمان زهيدة .

و عليه نجد أن **ماركس Karl Marx** يؤكد على حتمية وجود الطبقات الاجتماعية مادام هناك قوى اجتماعية و اقتصادية تحرك نظام الإنتاج السائد في المجتمع ، و هو ما يحتم قيام ثورة تستأصل الظلم الإنساني الواقع على الطبقة البروليتارية من قبل الطبقة البورجوازية المالكة لوسائل الإنتاج سعيا لتحقيق العدالة و الإنصاف الاجتماعي .

وفي مواجهته للنظرية الماركسية أولى **ماكس فيبر Max Weber** أهمية كبيرة لعنصر " الهيبة الاجتماعية " القائم على المهنة والاستهلاك وأسلوب الحياة كعنصر للتدرج الطبقي ، حيث ركز فيبر في دراسته للتفاوت الاجتماعي على الفرص المتاحة للفرد

[1] - عبد القادر القصير ، المرجع السابق ، ص **42** .
[2] - غريب سيد أحمد ، **الطبقات الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، **1995** ، ص **65** .

للاستفادة من المنافع التي يقدمها أي مجتمع ، فبالإضافة إلى جانب ملكية وسائل الإنتاج من عدمها ، يمتلك الأفراد خبرات ومؤهلات تضعهم في مواقع متباينة داخل السوق ، فيستخدم فيبر مصطلح الطبقات الاقتصادية والتي يزيد عددها عن الطبقات الاجتماعية وهو ما يفسر وجود ارتفاع في التحول من موقع اقتصادي إلى آخر مقارنة بالثبات النسبي في التحول من طبقة اجتماعية إلى أخرى .[1]

يؤكد فيبر أن المستوى الاقتصادي للفرد بكل ما يتمتع به من ممتلكات بما يشكل له ثروة يحدد مكانته الاجتماعية ، و هو هنا يحقق الاختلاف مع كارل ماركس الذي يركز على وسائل الإنتاج وحدها كأساس لتقويم ثروة الفرد ، إذ حيازة الثروة في نظر فيبر وسيلة لامتلاك القوة و السلطة ، و الثروة و السلطة معا تمكنان الفرد في المجتمع من الحصول على كل الامتيازات التي يقدمها ، فتحصل له المكانة الاجتماعية و الاقتصادية و حتى السياسية .

أما **بيير بورديو Pierre Bourdieu** فقد تمركز مفهوم الطبقة عنده على مفهوم رأس المال الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي و الرمزي ، و هي ثروة تراكمية تعمل على تعزيز التفاوت الاجتماعي . كما يستعمل بورديو مفهوم **الحقول الاجتماعية Les champs** إلى جانب المفهوم الطبقي ، على أساس أن المفهوم الأول عام و الثاني خاص.

و يقسم بورديو الطبقات إلى : الطبقة المسيطرة ، البورجوازية الصغيرة و الطبقات الشعبية و تضم كل طبقة مستويات فرعية .[2]

و يصور بورديو الحقل على أنه سوق به منتجون و مستهلكون ، حيث يتمتع المنتجون فيه برساميل خاصة تمكنهم من التميز و السيطرة و يقفون من خلالها موقف مواجهة مع

---

[1] - حسان تريكي ، **دور التهريب في تكريس التفاوت الاجتماعي و اختلال منظومة القيم الاجتماعية : رؤية سوسيولوجية** ، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي ، العدد **09** ، ديسمبر **2014** ، ص **153** .

[2] - يانيك لوميل ، **الطبقات الاجتماعية** ، ترجمة جورجيت الحداد , دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، **2008** ، ص **83** .

مالكي نفس الرساميل في مظهر صراع بينهما ، لتكون هذه الرساميل وسيلة و هدفا في الوقت نفسه .[1]

و تناولت **موسوعة مصطلحات العلوم الاجتماعية و السياسية في الفكر العربي و الإسلامي** الطبقة بالشرح من حيث أن من طباق أهل العمران من مدينة أو إقليم لها قدرة على من دونها من الطباق ، و كل واحد من الطبقة السفلى يستمد بذي الجاه من أهل الطبقة التي فوق ، و يزداد كسبه تصرفا فيمن تحت يده على قدر ما يستفيد منه ، و الجاه على ذلك داخل على الناس في جميع أبواب المعاش ، و يتسع و يضيق بحسب الطبقة و الطور الذي فيه صاحبه ، فإن كان الجاه متسعا كان الكسب الناشئ عنه كذلك و إن كان ضيقا قليلا فمثله ، و فاقد الجاه و إن كان له مال فلا يكون يساره إلا بمقدار عمله أو ماله و نسبة سعيه في تنميته كأكثر التجار و أهل الفلاحة في الغالب ، و أهل الصنائع كذلك إذا فقدوا الجاه و اقتصروا على فوائد صنائعهم ، فإنهم يصيرون إلى الفقر و الخصاصة ، و لا تسرع إليهم ثروة .[2]

و من الذين أقروا التصنيف الطبقي نذكر على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :[3]

– **كارل ماركس** في كتابه " **الثورة و الثورة المضادة في ألمانيا** " ، لاحظ وجود ثمان طبقات على الأقل في ألمانيا هي : النبلاء الإقطاعيين ، البورجوازية ، البورجوازية الصغيرة ، طبقة الفلاحين الكبيرة و المتوسطة ، طبقة الفلاحين الصغيرة الحرة ، طبقة الفلاحين الأقنان ، عمال الزراعة ، عمال الصناعة . و في كتابه **الصراع الطبقي** في فرنسا " ميز بين عدد من الطبقات الاجتماعية هي : البورجوازية المالية ، البورجوازية الصناعية ، طبقة

[1] - عبد الكريم بزاز ، علم اجتماع بيير بورديو ، دراسة لنيل شهادة دكتوراه علوم ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، السنة الجامعية **2006 – 2007** ، ص **63** .
[2] - سميح دغيم ، **موسوعة مصطلحات العلوم الاجتماعية و السياسية في الفكر العربي و الإسلامي** ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، **2000** ، ص **679** .
[3] - عبد القادر قصير ، المرجع السابق ، ص **50 – 54** .

التجار البورجوازية ، البورجوازية الصغيرة ، طبقة الفلاحين ، الطبقة البروليتارية و طبقة حثالة البروليتاريا .

– **ماكس فيبر** و حدد أربع طبقات اجتماعية : الطبقة المالكة على أساس ما تملك من الحاجات و السلع ، طبقة الاكتساب على أساس ما تقدمه من خدمات إنسانية ، و تتكون من التجار و رجال البنوك و رجال المال و منظمي المشروعات و المهنيين و غيرهم من ذوي المهارات ذات القيمة الاقتصادية و القادرين على تقديم الخدمات إلى غيرهم ، الطبقة المتوسطة و هي مؤقتة ، و البروليتاريا و هذه الطبقة ليست لديها مهارات .

– **شنايدر** و يقسم البناء الطبقي للولايات المتحدة الأمريكية إلى ثلاث طبقات هي : الطبقة الوسطى و طبقة العمال و طبقة المزارعين .

و على العموم فإن التقسيم العام المعتمد هو تقسيم الطبقات الاجتماعية إلى ثلاث مستويات : طبقة عليا ، طبقة متوسطة و طبقة دنيا ، إلا أنه على شيوعه لا يمكن أن يكون ممثلا لكل مجتمع نظرا للواقع الفعلي الذي على أساسه تختلف المجتمعات .

و تجدر الإشارة إلى أن التقسيمات الطبقية تقوم على طبقات أساسية و أخرى فرعية، و هناك من يعتمد مصطلح الشريحة أو الفئات الاجتماعية للتعبير عن الطبقات الفرعية ، إلا أن هذه الأخرى لم يقع الاتفاق في خصوصها فكل مُنَظِّرٍ يلجأ إلى اعتماد تصنيف مغاير عن الذي يعتمده الآخرون ، ما يجعل للمصطلح مرونته التي تجعل عملية التقنين للمؤشرات التي تضبط الاستعمال الاصطلاحي من الطبقية إلى الفئوية إلى الشريحة أو ما يوضح الحدود الفاصلة بينها صعبة .

و لقد فرق العلماء بين الطبقة الاجتماعية و **الطوائف الاجتماعية castes** من حيث أن هذه الأخيرة عبارة عن أنظمة وراثية من المراتب الاجتماعية ، و غالبا ما تكون مفروضة

دينيا و تميل نحو الثبات و عدم الانتقال من مرتبة اجتماعية إلى أخرى ، و منها ما هو معروف في الهند بالأنتوشابلس Untouchables و الفارناس Varnas .[1]

- التعريف الإجرائي :

الطبقة هي عبارة عن مستوى اجتماعي يتمركز فيه الأفراد على اعتبار ما يمتلكونه من ثروة و سلطة و علاقات اجتماعية و أخرى سياسية تمكنهم من تحقيق أكبر قدر ممكن من الامتيازات . و يظهر النظام الطبقي في شكل هرمي أو يأخذ طابعا سلميا يصنف فيه الأفراد على اعتبار المؤشرات سابقة الذكر ، فتقع الجماعة من الأفراد على أساس هذا الاعتبار إما في أعلى الهرم أو في نهايته ، حيث يتمتع الأفراد في أعلاه على اعتبار ما يمتلكونه من سلطة و ثروة بالعديد من الامتيازات المادية و المعنوية التي تؤثر على نمط معيشتهم و طرق تربيتهم لأولادهم و تعليمهم و توجههم في العمل ، و هي امتيازات تنقص كلما اتجهنا نحو أسفل السلم الاجتماعي ، حيث تحرم منها الجماعات المستضعفة في نهايته .

و لأن النظام الطبقي نظام مغلق ، حيث تسعى الطبقات في أعلى السلم إلى الحفاظ على امتيازاتها بطريقة مجحفة في حق الطبقات الأخرى ، لذا يكون الوصول إليها صعبا، و لأن الطبقات العليا ضمن هذا النظام تتكون عن طريق الإرث العائلي غالبا الذي يجد له امتدادا عبر الزمن ، ظهرت بعض المصطلحات الجديدة كالبورجوازية الجديدة أو الأسرة حديثة الغنى للتفرقة بين الأثرياء بالوراثة و الأثرياء عن طريق الحراك الاجتماعي ، ما يعكس صعوبة التحرك نحو أعلى السلم ضمن هذا النظام .

و من أهم مزايا الأسر في أعلى الهرم الطبقي الثقافة التي تمتاز بها عن غيرها من ثقافات الطبقات الأخرى لاسيما في المجتمعات الأوروبية و التي تشمل طرق الحديث و

[1] - ريتشارد ت . شكافير و روبرت ب . لام ، **علم الاجتماع : مقدمة موجزة** ، ترجمة جمال محمد أبو شنب ، بدون دار و سنة نشر ، ص **174** .

المفردات اللغوية المستعملة ، طريقة التحية ، طريقة الأكل و المشي و طقوس الزواج و الاختيارات و تعليم الطفل التذوق الفني و مطالعة الكتب و تربية الأولاد عليها منذ الصغر.

و عليه نجد أن هذه العائلات تتمتع بتقدير الطبقات الأخرى لما ينبعث لديهم من هيبة نحوها ، و عادة ما يكون لهذه الطبقات مصالح و أهداف مشتركة ما يجعل أفرادها متضامنين فيم بينهم ، و إن حدث صراع داخلي بينهم إلا أنهم يقفون يدا واحدة أمام الصراعات الخارجية قصد الحفاظ على المصالح المشتركة .

06 – 04 – الفئة الاجتماعية catégorie sociale :

– التعريف اللغوي :

– **الفِئَةُ** : فِرْقة ، مجموعة تشترك في الصِّفات العامّة ، طائفة ، جماعة .[1] و **الفئة** في **لسان العرب** طائفة من الناس ، و الجمع **فِئَاتٌ** و **فِئُونَ** ، و في المثال : " ترى منهم جماجمهم **فِئِينَا** " أي متفرقة ، و **الفِئَةُ** بوزن فِعَةٌ : الفرقة من الناس . [2]

– التعريف الاصطلاحي :

جاء في قاموس **الشامل لمصطلحات العلوم الاجتماعية** أن الفئة مجموعة يحدد أفرادها من خلال خصائص محددة أو تصور نتيجة القياس .[3]

---

[1] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .
[2] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المرجع السابق ، المجلد **15** ، ص **145** .
[3] - مصلح الصالح ، الشامل ، **قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية – انجليزي ، عربي -** ، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع ، ط1 ، **1999** ، ص **79** .

و عادة ما يرتبط الحديث عن الفئات الاجتماعية بالمهن لذا نجد أن العديد من المقاييس التي عملت على تدارس الفئات الاجتماعية اعتمدت على المهن التي يمارسها أفراد المجتمع كمؤشر رئيس للقياس ، و من هؤلاء عبد الرحمان ابن خلدون الذي تحدث عن فئة القضاة و المثقفين و رجال الدين و غيرهم اعتمادا على المهنة التي يزاولونها .

و من المدونات التي اهتمت بتصنيف الفئات على أساس المهن مدونة المهن و الفئات الاجتماعية و المهنية التي وضعها **الإنسي INSEE** و التي استخدمتها الإدارة و مراكز البحوث و مكاتب التعليم خاصة في الأبحاث التي قامت بها فرنسا إلى تنظيم مجموعة الشعوب الناشطة في عدد محدود من الفئات الكبيرة ، تمثل كل فئة منها التجانس الاجتماعي ، و تتوافق التقطيعات مع منطق التقسيم الطبقي ، و تدمج أنماط الحياة و الشعور بالانتماء و الممارسات الثقافية . و هو مقياس تم الاستئناس به و من خلاله تم اعتماد مقياس الوضع أو الحالة – نشط ، غير نشط ، و مأجور ، غير مأجور– و التراتب المهني وفقا للأجر و المؤهلات و العلاقات وسط العمل .[1]

و قد أسس المعهد الوطني للإحصاء و الدراسات الاقتصادية الفرنسي Insee[2] تصنيفا سوسيومهنيا بداية من سنة **1950** لأجل دراسة الهيكلة الاجتماعية للمجتمع الفرنسي و فهم نمط المعيشة فيه ، حيث كانت الهوية الاجتماعية للفرد النشط تتحدد من خلال هويته الاجتماعية ، و عليه رأوا أنه من الشرعي بناء دليل مهني اعتبارا على خصائص ذات طابع مهني : المهنة ، وضع الفرد من حيث كونه مأجور أو غير مأجور ، التأهيل و الموقع ضمن السلم النشط في فرنسا . و قد تمت إعادة صياغته في الثمانينات نتيجة ظهور مهن و فئات سوسيومهنية جديدة . يتضمن هذا الدليل **06** تقسيمات كبرى للفئات النشطة ، و عنوان للمتقاعدين و آخر يضم الأفراد غير النشطين ، و قد أبدى هذا الدليل نجاعته و أهميته في دراسة الهيكل الاجتماعي لفرنسا ، حيث ساعد على تحري الحراك الاجتماعي الواقع ضمنها

[1] - جيل فيريول ، المرجع السابق ، ص **140** .

[2] - L'institut national de la statistique et des études économiques .

و البحث في أسبابه ، كما ساعدت على التعرف على الأنماط المعيشية لمختلف الفئات الاجتماعية و طبيعة العلاقات بينها و عوامل الدخل و تأثر ذلك على اللامساواة في النجاح و التحصيل المدرسيين .[1]

و هذه الطريقة أبدت نفعها إذ تمكن من مقارنة استراتيجيات و دراسة ظواهر التنقل بين الأجيال ، و التنبه إلى عدم المساواة في الدخل أو في الإرث ، إلا أن الخلل فيها يظهر من خلال ظهور أنماط مهنية جديدة و انعدام الاستقرار الوظيفي .[2]

و لقد شدد **ماكس فيبر** على أهمية المهن في المجتمع الغربي الحديث ، و يرى في عملية الامتهان العبور من نظام اجتماعي تقليدي إلى نظام اجتماعي يرتبط فيه وضع كل واحد بالمهام التي يقوم بها ، حيث تخصص لهم تعويضات وفقا لمعايير الكفاءة و التخصص . و المهنة ليست موروثة فهي مرادة و يتم تحملها كمهمة .[3]

أما **دوركايم** فيجد في نظام الفئوية تضامنا اجتماعيا يهدئ من الصراع الاجتماعي الذي كان قائما في عصره ، و يذهب **ريمون بودون Raymond Boudon** (1934 – 2013) و **فرانسوا بوريكو François Bourricaud** (1922 – 1991) إلى شرح ذلك بأن دوركايم كان يعتقد أن التجمعات المهنية و الحرفية التي لا تتمايز بينها بوضوح كبير ، حيث تحكم كل مهنة آداب خاصة ، تطور عند أعضائها نظاما معينا و تفصلهم بذلك عن الأنانية الفردية .

و تجدر الإشارة إلى أن عملية تحديد تعريفات واضحة للمفهوم الفئوي تكاد تنعدم ، حيث بات الأمر شبه مستحيل ، ذلك أن العديد من المراجع تعتمد المفاهيم الطبقية و

---

[1] - Marc Montoussé et Gilles Renouard, **100 fiches pour comprendre la sociologie**, Bréal éditions, paris, 3e édition, **2006**, p **114** .

[2] - جيل فيريول ، المرجع السابق ، ص **142** .

[3] - ريمون بودون وفرانسوا بوريكو ، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع** ، ترجمة سليم حداد ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 ، **1986** ، ص **546** .

الفئوية و الانتماء و الشريحة و الترتيب و التموقع ... و غيرها من المصطلحات على المستوى ذاته ، و إن تم التركيز على الفئة دون غيرها من المصطلحات الأخرى فعادة ما يقترن ذلك بالمهن ليثبت عليها أنها لا تتحدد إلا بها ، مع أن معناها يتجاوز ذلك .

- **التعريف الإجرائي :**

الفئة الاجتماعية جماعة من الأفراد الذين يشتركون في الصفات و الخصائص الثقافية و الاجتماعية و عادة يتمتعون بالمستوى المعيشي ذاته ، تكون لهم تصورات موحدة ، و تمتاز بالمرونة ذاك أنها لا تشكل نظاما مغلقا ، بحيث تتأثر بالنظام الثقافي و الاجتماعي للفئات الأخرى ، كما تتأثر نتيجة انفتاحها بخصائص الثقافة العالمية ، و يمكنها أن تتحرك صعودا أو نزولا في السلم الاجتماعي مع الاحتفاظ نسبيا بخصائصها و مقوماتها الثقافية .

06 – 05 – الانتماء الاجتماعي :

- **التعريف اللغوي :**

- جاء في **لسان العرب نَمَيْتُ** الشخص إلى أبيه : عزوته و نسبته ، و **اِنْتَمَى** هو إليه: انتسب . و فلان **يَنْمِي** إلى حسب و يَنْتَمِي إليه : ارتفع إليه .

و **الانتماء** المصدر من الفعل **اِنْتَمَى** . و نقول عُرِفَ **بانْتِمائِهِ** إلى قَبيلَةٍ كَذَا : بانْتِسابِهِ إِلَيْهَا . و اللاَّانتماء : شعور المرء بأنَّه مُبعَد عن البيئة التي ينتمي إليها .[1]

- **التعريف الاصطلاحي :**

[1] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .

يعرف كل من **تاجفل وتيرنر** **Tajfal et Turner** الانتماء الاجتماعي على أنه علاقة نفسية مشتركة بين أعضاء المجموعة والوعي لدى أفرادها بأن لهم هوية جماعية مشتركة ومصير جماعيا مشتركا .[1]

و يعرف على أنه اهتمام الفرد الموجه نحو إقامة علاقات إيجابية مع شخص آخر أو أشخاص آخرين تتضمن التأثر و التأثير فيهم .[2]

و يعرفه **مكلفين** و **غروس** بأنه : " جهود الفرد للمحافظة على علاقاته الشخصية مع الأفراد الآخرين و التأثر بهم من خلال ما توفره تلك العلاقة له من مكافآت اجتماعية و نفسية سواء كانت مساندة وحدانية أو تقدير و اهتمام اجتماعي أو استشارة اجتماعية ايجابية ".[3]

- التعريف الإجرائي :

يعتبر الانتماء من المفاهيم التي تبرز العلاقة القائمة بين الفرد و الجماعة الاجتماعية التي ينتسب إليها ، و عادة ما يقابله مفهوم الاغتراب .

و الانتماء هو الانتساب الذي من خلاله يؤثر الفرد فيما نسب إليه و يتأثر به ، و الانتماء الاجتماعي هو الانتساب إلى الجماعة الاجتماعية و ما ينتج عنه من خصائص ثقافية و اجتماعية و حتى لغوية مشتركة بين أفراد الجماعة الواحدة .

---

[1] - ثابت محمد و الطائي ذكرى ، **الانتماء الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية وعلاقته ببعض المتغيرات** , مجلة التربية والعلم ، المجلد **16** , العدد **01** ، **2009** ، ص **38** .

[2] - سهيلة عبد الرضا عسكر ، **الانتماء الاجتماعي و علاقته بالإذعان لدى المسنين** ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد **19** ، بدون صفحة .

[3] - سهيلة عبد الرضا عسكر ، المرجع السابق ، بدون صفحة .

و الحقيقة أن الانتماء طبيعة في الذات الإنسانية لما يشعر به الفرد من حاجة إلى العيش ضمن الجماعة ، فيقيم من خلال هذا الانتماء علاقة سوية تربطه بجماعته ، و يحصل من خلالها على حاجاته الضرورية النفسية منها و الثقافية و الاجتماعية .

06 – 06 – التعبير الشفهي expression orale :

– التعريف اللغوي :

– **عبَّرَ** عن **يعبِّر** ، **تعبيرًا** ، فهو **مُعبِّر** ، والمفعول **مُعبَّر** . **عَبَّر** عمَّا في نفسه وعن فلان : أعرب وبيَّنَ بالكلام .[1]

وعَبَّر عمَّا في نفسه : أَعْرَبَ وبيّن . **وعَبّر** عن فلان : تكلَّم عنه ؛ واللسان **يُعَبّر** عما في الضمير ، و الاسم العِبْرَةُ و العِبَارَةُ .[2]

– **شَفْه** : مصدر **شَفَهَ** ، **شفهيّ** : اسم منسوب إلى **شَفَة** و هو ما يتم بالكلام .[3] **الشَّفَتانِ** من الإنسان : طَبَقا الفمِ ، و الواحدةُ **شَفَةٌ** . والشَّفَةُ أَصلها **شَفَهةٌ** لأَن تصغيرها **شُفَيْهة** ، والجمع **شِفاه** ، بالهاء ، وإذا نسَبْتَ إليها فأَنْت بالخيار ، إن شئتَ تركتها على حالها وقلتَ **شفِيٌّ** وإن شئت **شَفَهِيٌّ** ، قال **ابن بري** ، رحمه الله : المعروف في جمع شَفةٍ **شِفاهٌ** ، مكَسَّراً غيرَ مُسَلَّم ، ولامه هاء عند جميع البصريين ، ولهذا ، قالوا الحروف **الشَّفَهِيَّةُ** ولم يقولوا الشَّفَوِيَّة . ويقال : ما سَمِعْتُ منه ذات **شَفَةٍ** أَي ما سمعت منه كلمةً ، وما كَلَّمْتُه بِبِنْتِ **شَفَةٍ** أَي بكلمةٍ[4] .

– التعريف الاصطلاحي :

---

[1] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .
[2] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المرجع السابق ، المجلد **04** ، ص **530** .
[3] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .
[4] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المرجع السابق ، المجلد **13** ، ص **506** .

التعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار و مشاعر بالطرائق اللغوية و خاصة المحادثة أو الكتابة ، و عن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب و عن مواهبه و قدارته و ميوله .[1]

وقد أضحى التعبير بشقّيه رياضة للذهن ، فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذّهن ، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها من خلال التعبير عنها . و عليه يمثل التعبير نشاطا أدبيا و اجتماعيا ، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل ، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون ، وهو الغاية من تعليم اللغة ، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح .[2]

و يمثل التعبير الشفوي وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره ، تنقل إليهم خلاله الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة .[3]

و عرّف **منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** التعبير الشفهي بكونه من أهم وسائل التخاطب و الاتصال بالغير و تبادل وجهات النظر و إبراز ما يخامر الوجدان من العواطف و الأحاسيس ، و يرتكز على ثلاثة أركان أساسية :

- الأفكار و المعاني التي تراود الفكر و التي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه .

- الألفاظ و العبارات و هي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني و الأفكار .

- ترتيب الأفكار و المعاني و حسن تنسيقها .

---

[1] - خالد حسين أبو عمشة ، **التعبير الشفهي و الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي** ، شبكة الألوكة ، نسخة الكترونية ، بدون طبعة و بدون سنة نشر ، ص **07** .

[2] - خالد حسين أبو عمشة ، المرجع السابق ، ص **07** .

[3] - مليكة بوراوي ، **الشفوي و الكتابي من التعبير إلى التواصل : قراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط** ، مجلة الأثر ، العدد **23** ، ديسمبر **2015** ، ص **97** .

جاء في معجم **المصطلحات التربوية و النفسية أن** التعبير الشفهي هو : " فن نقل المعتقدات و المشاعر و الأحاسيس و المعلومات و المعارف و الخبرات و الأفكار و الآراء من شخص إلى آخر نقلا ، يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع الوضوح و الفهم و التفاعل و الاستجابة . و هو من أكثر فنون اللغة شيوعا ، الكلام و هو فن الحديث أيضا و يسبق فن الكتابة ، و تتطلب تنمية مهارات التعبير الشفهي تخطيط مواقف لغوية اجتماعية قريبة من الواقع .[1]

- التعريف الإجرائي :

التعبير الشفهي هو الإفصاح عن مكنونات النفس من مشاعر و أحاسيس و الإعراب عن الأفكار و الآراء و المعلومات بطريقة يتحقق بها الاتصال مع الآخر ، و هو على ذلك توظيف للمكتسبات اللغوية بطريقة ارتجالية ، من أهدافه التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية ، حيث يساعد التمكن منه اكتساب الجرأة الكلامية و القدرة على المواجهة و الإقناع ، كما يساعد على التكيف و يحمل الفرد على الإبداع و يزيد من ثقة الشخص المتكلم في نفسه .

06 – 07 – السجل اللغوي Registre linguistique :

- التعريف اللغوي :

- **السِّجِلّ** : الكتاب يُدَوَّن فيه ما يُرَاد حفظه والجمع : **سِجِلَّات** .[2] و جاء في لسان العرب **السَّجِلُّ** : كتاب العَهْد ونحوِه ، والجمع **سِجِلاّتٌ** ، وفي التنزيل العزيز : كطَيِّ **السِّجِلّ** للكتب ، وقرئ : **السِّجْل** ، وجاء في التفسير : أَن **السِّجِلَّ** الصحيفة التي فيها الكتاب ، وفي

[1] - حسن شحاتة و زينب النجار ، المرجع السابق ، ص **108** .
[2] - معجم المعاني الجامع ، النسخة الالكترونية .

حديث الحساب يوم القيامة : فتُوضَع **السِّجِلاَّت** في كِفَّة ؛ وهو جمع **سِجِلٌّ** ، بالكسر والتشديد ، وهو الكتاب الكبير .[1]

- التعريف الاصطلاحي :

الحقيقة أن مفهوم السجل اللغوي مفهوم حديث ، و على الرغم من استعماله من قبل الباحثين إلا أنهم لم يحددوا له تعريفا واضحا ، و لكن و من خلال قراءة أعمال **بازيل بيرنشتاين** يمكننا أن نقول أن السجل اللغوي يعبر عن مستوى اللغة و شكلها عبر آليات اجتماعية متعددة ، و من العوامل المؤثرة في هذه السجلات : المعطيات المعرفية للوسط الاجتماعي ، المعطيات المادية للوسط الاجتماعي – أي الأشياء الموجودة فيه – ، نمط العلاقات السائدة في وسط معين .

و من خلال التوجه النظري لبازيل بيرنشتاين يتوضح لنا أن السجل اللغوي هو ممارسة لغوية تشمل جملة من الرموز تصنف على أنها رموز محدودة أو رموز متطورة، و هي مفاهيم اعتمدها بازيل تأسيسا على ما لاحظه من اختلافات على المستويات اللغوية للأطفال ، و لتفادي وصف لغة الطفل بالضعف أو العجز اعتمد نظام الرموز لوصف اللغة ، لأن القول بضعف لغة الطفل يوحي بمشاكل و صعوبات ذات مستويات فونولوجية أو صوتية أو نفسية أو غيرها فارتأى إلى الوصف اللغوي باعتماد الرموز للإشارة إلى أن مصدر التأخر سببه اجتماعي نظرا لانتماء الطفل إلى وسط غني بالتمثلات الثقافية و آخر فقير منها ، و ما ينتج عنه من معاملات و علاقات بين أفراد الأسرة ضمنها .[2]

و عليه يميز برنشتاين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى ، و يطلق على لغة العمال مصطلح **اللغة المحدودة** أو **الرمز المحدود Code Restreint** ، و هي لغة حسية

[1] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المرجع السابق ، المجلد **11** ، ص **326** .

[2] - sans auteur, **Compte Rendu : Code Restreint - Code Elaboré.** Recherche parmi 147 000+ dissertations, **11** Décembre **2013**, *p **1/1*** .

حركية تفتقر إلى أدوات الربط و ينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد و تتداخل فيها المقدمات و النتائج كما تسودها عبارات طفيلية (مثل أليس كذلك ؟ أتعرف ؟ ...). أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها **اللغة المتقنة** أو **الرسمية** ذات **الرمز المتطور Code élaboré** ، فتتميز بدرجة عالية من الرمزية و التجريد ، و استخدام الضمائر و التسلسل في استخدام الأزمنة و أدوات الربط . و يرجع بيرنشتاين هذا التباين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى إلى تباين طبيعة الحياة الاجتماعية بين الوسطين .[1]

و عليه فبازيل يجعل من الرمز نظاما لغويا متأصلا في الطفل نتيجة التأثير العميق لهيكلة النظام الاجتماعي الذي ينتمي إليه و التي تؤثر في بنيته اللغوية ، و أن مؤشرات كل رمز لها طابعها النفسي و الاجتماعي و المعرفي . و من ثم فإن تغيير الرمز اللغوي يتطلب أكثر من مجرد تغيير في الاختيارات المعجمية و البنيوية ، حيث أنه و اعتمادا على ما أسسه الخبراء من تحليلات اجتماعية فإن الرموز اللغوية تشكل الركائز الأساسية لتحويل الثقافة المرجعية و منه ما يشكل الهوية الاجتماعية للفرد ، فتغيير الرمز اللغوي هو تغيير للوسائل التي توجه تجارب الفرد اليومية و هو كذلك تغيير للعلاقات و أدوات و ميكانيزمات الضبط الاجتماعي . و انطلاقا من أنماط التوجيه العائلي الذي أبرزه بازيل بيرنشتاين نجد أن الانتقال من رمز لغوي إلى آخر يستوجب الانتقال من نمط ثقافي إلى آخر .[2]

- التعريف الإجرائي :

السجل اللغوي هو النمط اللغوي المستعمل بطريقة طبيعية من قبل الفرد و الذي يعكس مستوى لغوي معين يتأثر بمستواه الاجتماعي و الثقافي ، فهو بمثابة البصمة اللغوية التي

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **170** .

[2] - Bernard Dantier, **Des organisations sociales aux organisations linguistiques : Basil Bernestein, Langage at classes sociales**, Un document produit en version numérique par M. Bernard Dantier, bénévole, Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales", dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay, **30** novembre **2008,** P **33** – **35** .

يتميز بها الفرد على اعتبار انتمائه الاجتماعي و ما تحويه ثقافته البيئية من معطيات مادية و خصائص معنوية ، و عليه لكل فئة اجتماعية سجلها اللغوي الخاص بها.

06 – 08 – النزعة الإدراكية cognition :

– التعريف اللغوي :

– **النزعة** مصدر **نَزَعَ** ، و هو ميْلٌ ، واتِّجاهٌ فِطريّ أو نفسيّ إلى شيء ما .

– **إدراكية** ، و الفعل **أدركَ يُدرِك** ، **إدراكًا** ، فهو **مُدرِك** ، والمفعول **مُدرَك** – للمتعدِّي، و نقول **أدْرَكَ** الشيءَ : لَحِقَهُ وبلَغه ونالَه . **أدْرَكَ** المعنى بعَقْلِه : فَهِمَه . و هذا ما ورد عن قاموس المعاني الجامع .

أما في المعجم العربي الأساسي فقد جاء **الإدراك** بمعنى المعرفة في أوسع معانيها ، و هو أنواع ، فهناك **الإدراك الحسي** : معرفة مباشرة للأشياء عن طريق الحواس ، و **إدراك ذهني** : معرفة الكلي من حيث أنه متميز عن الجزئيات التي يصدق عليها ، و **الإدراك الواعي** : درجة سامية من الإدراك و التصور .[1]

– التعريف الاصطلاحي :

عرف **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** الإدراك على أنه : " الاهتمام و الوعي الحسي و الفعلي بمدى استعمال الأعضاء للقيام بوظائفها ، و من ثم اختيار الوظائف الواجب القيام بها و الربط بين المعرفة و الأداء " .[2]

و الحقيقة أن الإدراك المقصود من خلال الدراسة و اعتمادا على المقاربة البيرنشتاينية يختلف عن معنى الإدراك بمفهومه الفلسفي أو النفسي ، حيث يرى بازيل أن الوسط الاجتماعي يتكون من معطيات فكرية و أخرى مادية ، و تتأسس ضمنه مجموعة من

[1] - المعجم العربي الأساسي ، المرجع السابق ، ص **448** .
[2] - حسن شحاتة و زينب النجار ، المرجع السابق ، ص **32** .

العلاقات ، ما ينتج عنه اختلاف في المستويات اللغوية ، و لكن إضافة إلى اختلاف الأنماط اللغوية تختلف كذلك النزعات الإدراكية ، حيث أن النظام الإدراكي لدى الطبقة الوسطى يميل إلى التركيز إلى تحديد العلاقة المنطقية السببية القائمة بين الأشياء ، أما طبقة الفلاحين فتأخذ نمط إدراكي يقوم على الصدفة ، و عليه فأبناء الطبقات الوسطى يميلون إلى الإدراك التحليلي في حين يعتمد أبناء الطبقات الفلاحية المعرفة الوصفية للأشياء [1].

و يصف بيرنشتاين الفروق القائمة بين الأنظمة الإدراكية لكل من الفئات المذكورة على النحو التالي : يشدد النظام الإدراكي عند أبناء الطبقات الوسطى على أهمية العلاقة بين الوسائل و الغايات على المدى البعيد ، و يميل إلى إبراز التباين القائم بين الأشياء ، و يمكن من توظيف التدابير المناسبة لتحقيق الغايات البعيدة . و على خلاف ذلك يميل النظام الإدراكي الخاص بأبناء العمال إلى التركيز على اتخاذ القرارات الآنية ، و يلاحظ هنا غياب أهمية العلاقات الممكنة بين الوسائل و الغايات و هذا النظام الإدراكي يعمل على إبراز أهمية التجانس في بنية الأشياء لا أهمية الفروق القائمة بينه . و من الأهمية ما كان الإشارة إلى طبيعة التفاعل بين الإدراك و اللغة ، إذ يمارس كل منهما تأثيره في الآخر في إطار علاقة جدلية متواصلة ، حيث يعمل كل منهما على إغناء الآخر أو إفقاره. و هذا يعني أن التباين بين الأنظمة الإدراكية الاجتماعية من شأنه أن يحدد مستوى اللغة و شكلها و طابع تطورها عند أبناء كل فئة اجتماعية معينة .[2]

بحث بازيل بيرنشتاين في دراسته الأولى سنة **1958** في مسألة الافتقار المعرفي القائم في أطر العلاقة بين الطبقة الاجتماعية و مستوى التحصيل الدراسي ، في محاولة إلى تحديد العلاقة بين أنماط التعبير المعرفي و بعض الطبقات الاجتماعية . و عليه يميز بيرنشتاين بين نموذجين للتعبير المعرفي ، يقوم النموذج الأول على إدراك محتوى الأشياء

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **21** .
[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **21** .

بينما يتمثل الثاني في إدراك بنية الأشياء . و في هذا الخصوص يلاحظ أن الخاصة الإدراكية للطبقة الوسطى تتميز عنها عند الطبقات الشعبية بالنزعة العقلانية وفقا لخصائص معينة سيتم التفصيل فيها في الفصل اللاحق ، و يركز بيرنشتاين على أهمية الجانب المعرفي للغة المتطورة و ليس على أهمية مفرداتها و هو الجانب الذي يركز على أهمية التباين في الأشياء و ليس على أهمية التجانس و التشاكل .[1]و لذلك علاقته بالمفاهيم التعبيرية الرمزية المجردة .

و يوضح بيرنشتاين أهمية التفرقة بين نوع الإدراك و المستوى اللغوي الذي ينتج عنه فيم يحققه من امتيازات للطفل المتعلم من قدرة على اتخاذ القرارات التي تبنى على أساس معرفي لدى أبناء الطبقة الوسطى و تأخذ شكلها العشوائي لدى أبناء الطبقات العمالية . النزعة الإدراكية لدى بيرنشتاين إما وصفية تنصب على محتوى الأشياء و إما تحليلية تهتم ببنيتها ، الأولى تعكس المستوى البسيط من الخيارات و الاستعمالات اللغوية ذات الرمز المحدود ، في حين أن الثانية تهتم بالعلاقات المنطقية بين الأشياء ما يدعم المستوى اللغوي لدى الطفل فيكتسب الرمز المتطور للغة .

- التعريف الإجرائي :

النزعة الإدراكية إما وصفية أو تحليلية ، فالإدراك التحليلي يركز على إبراز العلاقة بين الأشياء المختلفة أو تحديد التباين القائم بينها ، قصد التعرف على التجانس الموجود بينها ، و لهذا النوع من الإدراك أهميته على المستوى اللغوي في علاقة تقوم على التأثير و التأثر ، إذ كلما كان الإدراك تحليليا منصبا على البنية كلما كانت اللغة غنية، و كلما كانت اللغة ثرية تمكن الطفل من التعبير عن مدركاته بطريقة منطقية تفصيلية من خلال الوقوف على ماهية الأشياء و بنيتها و علاقاتها لا فقط وصفها كما يعمد إليه الطفل في البيئة الفقيرة بتمثلاتها الثقافية من خلال اعتماد الإدراك الوصفي ، و عليه فالإدراك يوحي بالغنى

[1] - المرجع نفسه ، ص 4 – 6 بتصرف .

المعرفي للطفل ، و منه كلما كانت بيئة الطفل غنية بالمعطيات الثقافية التي تمكنه من تحصيل المعرفة ، كلما زاد مستوى إدراك الطفل ليتصف بقدرة عالية على التحليل و الاهتمام ببنية الأشياء لا مجرد الوصف الشكلي لها ، ما يسمو بلغته إلى التجريد ، و يعمل على تمكينه من لغة متطورة و سليمة ، هذه الأخيرة التي تمكن الطفل بعلاقة رجعية من إبراز إدراكه التحليلي البنيوي للوجود .

06 – 09 – المفاهيم المجردة في اللغة Les concepts abstraits :

– التعريف اللغوي :

– ورد في قاموس المعاني الجامع أن **المفْهُومُ** : معنى ، فِكْرة عامة ، مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كُلِّيّ ، **مفْهوم** : اسم المفعول من **فَهِمَ** ، **مفهوم** الشَّيء : (الفلسفة والتصوُّف) شيء **يُفهم** فقط من خلال العقل وليس بالحواسّ .

– **المُجَرَّد** : ما يُدْرك بالذِّهن دون الحواسّ ، وهو اسم مفعول من **جرَّدَ** .[1]

– التعريف الاصطلاحي :

المجرد هو ما يدرك بالذهن دون الحواس ، و هو مفهوم فلسفي في الأصل ذو طابع علمي ، إلا أن المقصود به من خلال هذه الدراسة هو ما يحمله اللفظ من تصور ذهني لصيق بهوية الفرد الاجتماعية و الثقافية .

المفاهيم المجردة أو كما يسميه بازيل بيرنشتاين **التعبير الرمزي المجرد** ، من خلال هذا المصطلح يقرن بيرنشتاين بين الرمزية و التجريد ، ذلك أنه ميز كما سبق و أن أشرنا إليه

[1] - المعجم العربي الأساسي ، المرجع السابق ، ص **240** .

بين الرمز المحدود و الرمز المتطور في اللغة و أن التجريد صفة لصيقة بالرمز المتطور دون سواه ، فالتجريد سمة من سمات اللغة المتطورة .

و المفهوم المجرد أو التعبير الرمزي المجرد في نظر بيرنشتاين يعني القدرة على اكتشاف العلاقات بين مختلف الظواهر و الأشياء ، و حصرها في مفهوم تتعلق حدوده أساسا بخصائص الشيء الملاحظ ، و هي خصائص تكون معروفة لدى الطفل نتيجة ما يتعرض له من تربية ثقافية في بيئته الاجتماعية ، فاللوحة و المزهرية و المكتبة و البيانو ... و غيرها من المصطلحات ، كلها تَمَثُّلٌ لأشياء لها معان مختلفة في نظر الأطفال اعتمادا على انتماءاتهم الاجتماعية ، إذ يراها طفل الطبقات البورجوازية مثلا ذات أهمية، فهي ضرورية في حياته لأنها تعتبر امتدادا لأذواقه و لأنها تساعد على بناء شخصيته ، في حين نجد أن طفل الطبقات العمالية لا يوليها اهتماما لأنها غريبة عنه أو لأنها لا تشكل جزءا من حياته ، و لا هي تمثل بعدا من أبعاد ذاتيته .[1]

و عليه تساعدنا هذه الأفكار التي نستقيها من بيئتنا حول الأشياء المختلفة في تعريف الشيء ، و هذا التعريف هو الذي يأخذ مجراه التجريدي لأنه لا يعتمد على الحواس و إنما يعتمد على العلاقة النفسية ذات البعد الثقافي التي تربطني بهذا الشيء ، و على هذا المستوى تأخذ التعابير التجريدية صفتها الرمزية بالنسبة للطفل .

- التعريف الإجرائي :

يبنى المفهوم المجرد من خلال ما يحمله الفرد من تصورات و ذكريات و تخيلات ، تُوجِدُها العلاقة النفسية و الثقافية نحو الشيء ، و عادة ما يكون للتربية أثر في تحديدنا لمفاهيم الأشياء المجردة ، و منه يأخذ المفهوم المجرد نشأته عند وجود المعطى و التعامل معه بطريقة حسية ، ما يولد ألفة بيننا و بين هذه الأشياء و هذا التفاعل يجعلنا ندرك ماهية

[1] - تعريف مؤسس انطلاقا من اتجاه بازيل بيرنشتاين .

الشيء في أذهاننا و التي تتحدد انطلاقا من شعورنا نحوه ، و عادة ما يتحول هذا الشعور في مرحلته النهائية إلى رمز ذي معنى بالنسبة للفرد و هي مرحلة التجريد التي يتحدث عنها بيرنشتاين . و يقابله المفهوم المادي الذي يعتمد على إدراك الشيء من خلال الحواس .

07 – المقاربة النظرية:

– التوجه النظري لبازيل بيرنشتاين – السجلات و الرموز اللغوية –

تعتبر المقاربة النظرية الأرضية التي تؤسس عليها الدراسة انطلاقا من مجموع المعارف العامة و الخاصة التي تشتمل عليها و التي ستتضح علاقتها جلية بالموضوع المختار للبحث ، لتشكل مرجعية له في التفسير و التحليل و التبرير العلمي لمعطياته ، فالإطار النظري المرجعي يمنح الدراسة قاعدة قوية توجه البحث توجيها سليما و تساعد الباحث على فهم المعضلة المدروسة و التعمق في مكنوناتها .

و في هذا السياق يمكن اعتبار الإسهامات البحثية النظرية و التطبيقية التي قام بها بازيل بيرنشتاين من أهم الدراسات المعاصرة و أولها التي اهتمت بالرموز الاجتماعية و اللغوية و أثرها على إعادة الإنتاج الاجتماعي ضمن مبدأ لا تكافؤ الفرص ، حيث أن المدرسة لا تتعامل مع الأطفال بالطريقة ذاتها ، الشيء الذي سيؤثر على عملية التوجيه نحو المجال المهني أو المجال المعرفي و منه إعادة إنتاج الطبقات نفسها .

و قد استهل بيرنشتاين دراساته في المجال من منطلق " فتح العلبة السوداء للمدرسة " حيث تحول اهتمام البحث في علم الاجتماع التربوي ضمن نظريات إعادة الإنتاج من الماكرو مجسدا في لا تكافؤ الفرص إلى علم اجتماع يهتم بالأنماط الواقعية للامساواة ، فإذا كانت نظريات إعادة الإنتاج تنظر إلى المدرسة باعتبارها المؤسسة التي تتجسد من خلالها حقيقة اللامساواة ، فإن بيرنشتاين يخصص هذه اللامساواة في إطار الخطاب التربوي ، على اعتبار أنه الناقل للعلاقات السلطوية الخارجية إلى المدرسة هو الشيء الذي أوجد فروقات

بين الأطفال انطلاقا من انتماءاتهم الاجتماعية . فحيث أغلب نظريات إعادة الإنتاج تكتفي بدراسة و تحليل العلاقات بين التلاميذ و النص البيداغوجي – المنهاج – انطلاقا من طبقته الاجتماعية أو جنسه أو أصوله الاجتماعية ، و هي في الحقيقة علاقات خارجية عن المؤسسة التعليمية ، و لكن بيرنشتاين أكد أن اللامساواة المدرسية علاقتها غير مباشرة باللامساواة الاجتماعية ، و لكن يعاد إنتاجها عن طريق نظام نقل المعارف الذي يعتمد خطابا بيداغوجيا قريبا من فئات اجتماعية و بعيدا عن الأخرى ، و عليه فهو يؤكد في دراساته أنه لا وجود لثقافة فقيرة ، فقط هي ثقافة بعيدة عن ما تقدمه المدرسة .[1]

و الحقيقة أن بازيل بيرنشتاين لم يقف عند تصنيف الخطاب الاجتماعي و لكنه سخر حياته العلمية بأكملها ، معتمدا على دراسات ميدانية عدة حققها و تلامذته في طور الدكتوراه إلى البحث و التعمق في التطبيقات البيداغوجية ، حيث أن هذه الوضعية تتحدد من وجهة نظر المعلمين على أنها إعاقة توصم بها الطبقات الشعبية و عليه يتطلب الأمر إيجاد حلول بيداغوجية لاحتواء هذه الإعاقة و معالجتها ، و في هذا الإطار ساعدت دراسات بيرنشتاين لاسيما في بريطانيا و الولايات المتحدة الأمريكية على استيعاب الفشل المدرسي لأطفال الطبقات البسيطة و التي سعت إلى اعتماد الحل الأسرع و المتمثل في تحسين المستوى اللغوي لهذه الطبقات من خلال اعتماد نظام تعليمي استدراكي ، و من هنا ظهرت ساعات الاستدراك المضافة لهؤلاء المتعلمين ليس فقط في أمريكا و لكن حتى في فرنسا .[2]

كما أبرز كيف أن الرمز اللغوي يعكس نوع التضامن الاجتماعي القائم بين الفرد و الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، فالرمز المحدود يعبر عن وجود تضامن آلي ، أما الرمز المتطور فيعكس التضامن العضوي ، الأول يفرض وجود جماعة تتشابه فيها

[1] - Sophia Stavrou, **Bernstein Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique**, *Revue française de pédagogie*, **158 | 2007**,P **165-168**.

[2] - Alain leger, Op.cit, P**07** .

الخصائص ، فهو يفرض إذا جماعات منغلقة على ذاتها ، في حين أن الآخر يدعو إلى الانفتاح ، بحيث يدفع الطفل إلى إظهار أناه المستقل ، و يتضح ذلك من خلال أن الجماعات المغلقة تفرض نوعا من العلاقات الاجتماعية المنصهرة فالكل يعرف الكل الشيء الذي يجعل عملية التخاطب أمرا ثانويا ، فلا تظهر الجماعة حاجة إلى كثرة الكلام، و يشبه بيرنشتاين هذا النوع من الجماعات بالزوجين اللذين قضايا سنينا طويلة مع بعضهما البعض ، حيث أنه من النادر أن يظهر الزوج حاجة للتحدث مع زوجته . في المقابل نجد أن الرمز المتطور يشجع على التعبير المباشر و الفعال عن المشاعر ، فالكل مبني على الشرح و التحليل . و يؤكد بيرنشتاين في نهاية تحليله أن الرمز المحدود لا يعتبر في أي حال من الأحوال رمزا سهلا و لا فقيرا ، و لكنه رمز يعكس الاندماج الاجتماعي للجماعة من خلال التفاعل الاجتماعي المعتمد على التضامن لا على الخطاب .

و في السياق ذاته نجد أن بازيل بيرنشتاين يؤكد أنه لكل مجتمع ، لكل جماعة ، لكل مؤسسة أو منظمة ، من المدرسة إلى الزوج المكون من المرأة و الرجل مرورا بالعائلات المختلفة تتصرف و تأخذ مبادئها و قوانينها من البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها ، إلى اختيار طريقة العيش ، طريقة التواصل ، إذا الهيكلية الاجتماعية بأكملها تمر من خلال المنظومة اللغوية . فاللغة هي مرآة المجتمع ، و عليه فللغة نموذجين مثاليين تتدرج بينهما أشكال لا متناهية من اللغات الفرعية التي تقترب أو تبتعد عن النموذجين وفق درجات تختلف باختلاف الجماعات الاجتماعية ، يتشكل لكل نموذج رمز يمثل بما يحتويه من مقومات و خصائص هو ما يسمى بالسجل اللغوي ، هذه السجلات بما تحتويه من رموز لها خصائصها المميزة لها و المتناقضة مع غيرها من السجلات ما يعكس ليس فقط نوع و شكل اللغة المعتمدة و لكن نوع الحياة و شكل التضامن الاجتماعي و نوع العلاقات الأسرية و الاجتماعية القائمة بين أفراد الجماعة الواحدة ، نوع المعاملات القائمة بين أفراد الأسرة و نوع العلاقات المسيطرة على أعضائها و انعكاس ذلك على الطفل من الناحية الانفعالية النفسية

، الاجتماعية التواصلية و الثقافية بل و حتى العلمية و المهنية . و عليه المتتبع لنظرية بازيل بيرنشتاين يجد أنها الأساس الذي تقوم عليه النظرية في مجالي الإنتاج و إعادة الإنتاج و لا تكافؤ الفرص لأنها لم تكتف بحصر العلاقة بين الطفل و المدرسة و لكنها ذهبت إلى أبعد من ذلك . و هو الأمر الذي أكده بازيل بيرنشتاين بتصريحه أن أغلب المقاربات في دراستها للموضوع تهتم بدراسة الظاهرة من أعلى إلى أسفل ، أي انطلاقا من السياسات التربوية العامة إلى المؤسسات التعليمية قصد إيجاد حلول لمشكلة تصنيف و إعادة إنتاج السياسات البيداغوجية للطبقات الاجتماعية ، و على عكس هذه التيارات يرى بيرنشتاين أن طبيعة دراسته تتطلب هيكلة البحث من الأسفل إلى الأعلى ، أي اعتماد مقاربة تهدف إلى فهم الميكرو من أجل تحليل الماكرو .[1]

و تتدرج النظرة البيرنشتاينية وفق تسلسل منطقي مؤداه أنه في كل مجتمع توجد جماعات اجتماعية ، طبقات اجتماعية ، لهذه الجماعات أو الطبقات مصالح متناقضة ، تعمل كل مجموعة على تنشئة أعضائها وفق منهج اجتماعي خاص بها ، الشيء الذي يجعل أنه من المتوقع أن يصبح أبناء العمال عمالا ، و أبناء الطبقات العليا أعضاء في نفس الطبقة ، و عليه فإن أبناء الطبقات العليا معرضين منذ طفولتهم إلى تنشئة اجتماعية مختلفة كل الاختلاف عن تلك التي يمارسها الآباء على أبنائهم من الطبقات العمالية ، و يزداد عمق هذه الاختلافات كلما تقدم هذا الطفل في السن . إذا النظرة إلى هيكلة المجتمع على هذه الشاكلة و العلاقات التي تتحدد بين الطبقات الاجتماعية تصبح جزءا من تجربة الفرد ، هذه التجربة التي لا تنعكس نحو الوجود الاجتماعي إلا عن طريق اللغة – تنظيما و مفردات – فاللغة هي التي تمنح هذه التجربة معنا اجتماعيا و ثقافيا يعكس الاختلاف القائم بين هذه المجموعات و عليه بين هذه الطبقات .[2] و قد دافع من خلال دراساته على أن

---

[1] - Alan R. Sadovnik, **Basil Bernestein**, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol **31**, n **4**, décembre **2001**, P **720 – 721** .

[2] - Alain leger, **Le débat Bernstein – Labov : différences langagiéres ou inégalités ?**, aleger@mrsh.unicaen.fr, **2000** , p **2-3** .

تطبق الديمقراطية بمفهومها الحقيقي على البيداغوجيا ، من أجل العيش المتكافئ بين أفراد المجتمع الواحد ، من أجل الحد من العنف الرمزي و من أجل محو معالم إعادة إنتاج الطبقة الواحدة لفاعلين لا ينتمون إلا لها ، فنظرية إعادة الإنتاج لبازيل بيرنشتاين نظرية فجرت الحدود التقليدية لعلم الاجتماع حيث فتحت آفاقا جديدة لمنظور جديد في الدراسات التحليلية للظواهر الاجتماعية و التربوية .

و على الرغم من استناد بازيل بيرنشتاين في دعائمه النظرية الأولية على النظرة الكلاسيكية لإيميل دوركايم – الشروط و الخيارات التي تسمح بتحقيق النظام الاجتماعي – إلا أنه دفع بالنظرة الكلاسيكية و أعطاها طالعا معاصرا من خلال دعمها بالعمل الميداني و الممارسة الاجتماعية متجاوزا النظرة الكلية و حتى الفردانية ، و على الرغم من الصدى و القبول أو عدم قبول أعمال بازيل بيرنشتاين و التي لازلت العديد من زواياها غامضة و متجاهلة في الدراسات الفرنسية و كذا العربية إلا أن المنطق العلمي يفرض إعطاءها مكانتها العلمية المفروضة ، لاسيما و أنها نظرية اجتماعية تهتم بوصف و مناقشة و توضيح العلاقات الدينامية بين المدرسة ، الأسرة و المناهج و البيداغوجيا ، و منه العلاقات بين الطبقات ، الدولة و العمل ، هي نظرية أطلق عليها بيرنشتاين مصطلح نظرية الوصف La théorie de la description .[1]

إن تعلمية اللغة و التأقلم وفق النظام الاجتماعي الذي يتواجد عليه الفرد يتمان بطريقة طردية ، و عليه فإن الأشكال اللغوية المختلفة لا تعتبر خصوصية فردية حيث أن خصوصيتها الاجتماعية و الثقافية أكبر ، و هذه الخصوصية هي التي تنعكس على إمكانية أو عدم إمكانية النجاح المدرسي و المهني للفرد ، و منه مكانة هذا الفرد داخل السلم الاجتماعي . و عليه فإن تعلم شكل معين من الأشكال اللغوية – لغة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد – تجعل لهذا الفرد موقعيته الخاصة داخل هذه الجماعة ، و هي الموقعية ذاتها

[1] - Daniel Frandji et Philippe Vitale, **Actualité de Basil Bernstein : Savoir, pédagogie et** société, Presses universitaires de Rennes, France, **2008**, P **08 – 10** .

التي تضع نفس الفرد في وضع متناقض إزاء جماعات اجتماعية أخرى لا تمتلك الشكل اللغوي ذاته . فاللغة التي نتكلمها و التي تمنح لتجاربنا معنى هي وفقا لمعجم بيرنشتاين لغة طبقات ، لغة تعكس الطبقية .[1]

و عليه عندما ينتقل الطفل إلى المدرسة لا يمكن أن يعزى الأمر إلى عدم قدرة الفرد على الفهم أو التعبير الشفوي أو الكتابي ، أو انعدام السيطرة و التحكم في اللغة ، ففي نظر بيرنشتاين ليس هناك طفل متفوق و طفل عاجز ، بل الطفل الذكي هو ذلك الذي يتمكن من فهم الرمز المستعمل في المدرسة ، و أن وظيفة ذكاء الطفل تتحدد من خلال ما يمنحه له من قدرة على استعمال الإمكانيات المتاحة اعتمادا على اللغة الاجتماعية الممتلكة و المستغلة . و عليه يرى بيرنشتاين أن الخطاب يتحدد وفق نموذجين مرجعيين هما الخطاب المشترك و الخطاب الرسمي ، و كلاهما يعد نموذجا للتحليل ، أو هما ما يمكن تسميته وفقا للغة الويبيرية النماذج المثالية ، بينهما تتحدد العديد من النماذج المختلطة ، تقترب أخرى من المثالية و تبتعد عنها أخرى .[2] و هنا يبرز التقاطع القائم بين الخطاب الأفقي ممثلا في الممارسات اللغوية و الخطاب العمودي الذي تمثله لغة المعارف المختلفة، فالخطاب الأفقي هو خطاب الحياة اليومية الذي يختلف باختلاف الانتماءات الاجتماعية فيظهرا مجزء ، في حين أن الخطاب العمودي يظهر وفق بناء متكامل و منطقية لا اختلاف فيها .

ووفقا للنظرة البيرنشتاينية فإن بوادر الثقافات الفرعية تظهر في الأشكال اللغوية المختلفة ، فالخطاب إذا يبقى هو المؤشر الأول للأبعاد الاجتماعية و النفسية و الثقافية للفرد ، فاللغة هي مرجعية الفرد .

- الاتجاه الخلدوني و الملكة اللغوية :

---

[1] - Alain léger, op cit , p **2-3** .

[2] - Alain léger, Op cit , p **3** .

لقد أظهر العديد من العلماء أهمية كبيرة في تدارس اللغة بين أدائها الصحيح في شكلها الفصيح و غيره من الأشكال العامية ، و من أهم هذه الدراسات تلك التي أقامها و أسس لها العلامة **عبد الرحمان ابن خلدون** .

يقر ابن خلدون بأن اللغة ترجمة للمعاني الذهنية و تحقيق للعملية الاتصالية ، و تحصل الملكة فيها بتمرين اللسان عليها : " اللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة و التعليم ، و ممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك " .[1]

و يؤكد ابن خلدون أن اللغة " ملكة في اللسان " ، أي أن اللغة ما تجرد من المعاني وأداتها اللسان ، فإن اعتاد اللسان على ملكة العجمة كما سماها ابن خلدون ظهر تقصيره في التعبير باللغة العربية ، و عليه نجد أن ابن خلدون يؤكد على تعليم اللغة العربية للطفل صغيرا قبل أن تسكن العُجمة لسانه و تستقر فيه ، و هو هنا يشير إلى أن اللسان يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد و يأخذ لغته عنها ، فهي – اللغة – إن تعلمها الطفل صارت " كالجبلة الراسخة " .

و يعرف ابن خلدون اللغة على أنها : " اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها ، و هو اللسان . و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم " . و يجعل ابن خلدون الأساس في تحصيل اللغة هو السمع : " و السمع أبو الملكات اللسانية " ، لذا فهو يرى أن ما تأسس من علوم النحو و اللغة و البيان لم يكن إلا ما رآه العلماء من بداية نشوز اللغة ، فأرادوا ضبطها بقواعد مكتوبة . و هو بعكس ما نراه اليوم حيث يتعرف الطفل على اللغة و على قواعدها في الوقت نفسه ، و أحيانا على القواعد دون أن يتمكن منها .

[1] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **596** .

و يتحدث ابن خلدون عن الغاية الوظيفية للغة و هي : التعبير عن المعاني المقصودة، أن يكون هناك تطابق بين الواقع المعبر عنه و الكلمات و المفردات الدالة عليه، ثم إفادة المقصود للسامع ، أي أن تتحقق الفائدة من الكلام لدى المرسل إليه ، و لكن يؤكد ضمن هذا المقتضى على أن اللغة لا تحقق هذه الوظيفة إلا إذا تمكن المخاطب من تحقيق تركيب مفرداتي منظم إذ المفردة الواحدة لا تفي بغرض الكلام و عليه الملكة تتحقق بصناعة الألفاظ بعضها إلى بعض ، أي بناؤها لتجسد المعنى المقصود . و أن هذه الملكة لا تتحقق إلا بالتكرار و الممارسة ، التي تتأسس عن طريق السماع ، و عليه فإن ابن خلدون يولي أهمية بالغة للسماع في اكتساب اللغة .

و تحدث عبد الرحمان فيم تحدث عنه عن التغيرات التي لحقت اللغة في عصره نتيجة الاختلاط ، و هو ما سماه **بفساد اللسان العربي** ، و أول ما شاب لغة عصره تغير الحركات الإعرابية ، فأصبح للكلام في اللسان العربي **طبقات** . و أشار كذلك إلى الاختلاف القائم بين لغة الحضر و لغة الأعراب في البادية ، فالثانية أفصح ، و تختلف لغة الحضر بدورها باختلاف الأمصار في اصطلاحاتهم ، و هو قول يطابق ما تعانيه اللغة العربية اليوم من شوائب العاميات التي تختلف باختلاف المدن ؛ و تتحدد المسافة بين لغة الجيل و اللسان الأول كما سماه ابن خلدون بشدة مخالطة العُجمة .

و في تعلم اللغة العربية الفصيحة أو ما أطلق عليه **اللسان المضري** بعد أن ذهبت ، و أصبحت لغة جيل عصره تختلف كثيرا عن اللسان المضري ما يضيع على الفرد اكتسابها ، و لكن لا يمنع ذلك من تعلمها ، و يجعل ابن خلدون الأساس في ذلك حفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليب القرآن و الحديث و كلام السلف و مخاطبات فحول العرب ، فكثرة الحفظ تجعل للمتعلم مكانة من نشأ ضمنهم من العربية ، فإذا تكلم وظّف ما حفظه من

مأثور وقع في عقله من مكتسبات لغوية ، فتحصل له الملكة **بالحفظ** و **الاستعمال** [1].

و يشير إلى أن تحقق الملكة يتطلب فهم قواعد اللغة ، و مثّل لذلك أن إتقان الصناعة يتوجب فهم قوانينها .

و تحدث ابن خلدون عن الذوق اللغوي و جعله قمة التمكن من اللغة ، إذ لا يصل إليه إلا من اعتنى بفنون البيان ، لأنها على حد تعبيره نتاج حصول البلاغة للسان و أنها مطابقة الكلام للمعنى و إجادة في التراكيب ، حيث تصل الملكة إلى قمة الهرم من الجودة لتصبح طبيعة و جبلة في الإنسان ، و عليه فهو يرى أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا إذا اكتملت بلاغتها : " اعلم أن الكلام الذي هو العبارة و الخطاب ، إنما سره و روحه في إفادة المعنى ... و كمال الإفادة هو البلاغة على ما عرفت من حدها عند أهل البيان لأنهم يقولون هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال ، و معرفة الشروط و الأحكام التي بها تطابق التراكيب اللفظية مقتضى الحال ، هو فن البلاغة " [2].

و يعبر ابن خلدون عن رسوخ الملكة اللغوية و التعبير بها بطريقة عفوية تلقائية طبيعية **بالكلام المطبوع** ، و عكسه **المصنوع** من الكلام ، و الذي يعبر عن تكلف صاحبه في الكلام و الإفصاح .

* نستطيع من خلال ما سبق أن نستشف وجود تقاطع بين ما ذهب إليه **بازيل بيرنشتاين** وما أقره **ابن خلدون** ، حيث أن مفهوم الطبقات لدى ابن خلدون يطابق مفهوم السجلات اللغوية لدى بازيل بيرنشتاين . كما نجد أن ابن خلدون يجعل من الكلام إما بسيطا غرضه إفادة الكلام ، أي التبليغ و هو خاص بعامة الناس ، و إما مستوى لغوي عال غرضه الإجادة و يختص به البعض منهم فقط ، و هو ما يقابل بالذكر الرموز اللغوية التي

[1] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **612** بتصرف .
[2] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **632** .

تحقق منها بازيل بيرنشتاين و صنفها إلى رموز محدودة غرضها التبليغ و أخرى متطورة هدفها الإدراك التحليلي البنيوي ، و كلاهما يحصل لدى الطفل عن طريق الاستماع و الأخذ عن لغة البيئة التي يعيشون فيها و الاستعمال أو التوظيف ، و هو ما اتفق عليه كلاهما . كما أن التعابير الرمزية المجردة التي تحدث عنها بيرنشتاين لا يمكن للطفل أو الفرد المتعلم أن يصل إليها إلا إذا تحصلت له ملكة اللغة ، لأنها هذه المفاهيم الرمزية المجردة هي دلالة قوة في اللغة ، و لا يستطيع أن يصل إليها من لم تتحقق لديه الملكة اللغوية لا بالفهم و لا بالتعبير .

و ربط جودة المحفوظ بجودة الاستعمال ما يتأتى عنه جودة الملكة ، و أن قوة أو ضعف الإدراك لدى الفرد مربوط باختلاف ما يرد إليه من الإدراكات و الملكات و الألوان و هو ما يحقق قوة الإدراك لدى الفرد و نقطة الالتقاء بين ابن خلدون و بيرنشتاين هنا أن اللغة تعزز النزعة الإدراكية التي فصل فيها بيرنشتاين و جعل لها أساسا في البيئة الاجتماعية .

و لكن ما نلاحظه كذلك هو أن ابن خلدون ربط اكتساب اللغة بالسماع ثم الاستعمال و التكرار ثم الحفظ ، و جعل أثر البيئة الاجتماعية في اكتساب الطفل للغة الفصيحة أو غيرها اعتمادا على هذه الآليات يتأسس على مخالطة العجمة للسان من عدمه ، و لم يتحدث عن أثر التمايز الطبقي في المجتمع على لغة الطفل ، و عليه لم يربط حصول الذوق في اللغة و الأدب بالانتماء الاجتماعي و لكن بالتمكن اللغوي .

08 – الدراسات السابقة :

08 – 01 – دراسات أجنبية :

أ – الدراسة الأولى : اللغة و الطبقات الاجتماعية Langage et classes social -
Class, Codes and Control

دراسة قام بها عالم الاجتماع البريطاني بازيل بيرنشتاين **Basil Bernstein** (1924 – 2000) سنة **1971** عرف بيرنشتاين شهرة انطلاقا من دراسته للرموز اللغوية للتلاميذ بانجلترا موزعين في انتمائهم الاجتماعي على طبقات اجتماعية مختلفة ، و لقد جمع أفكاره و تحليلاته حول الموضوع في كتابه الذي ظهر في طبعته الأولى و اقترح للترجمة الفرنسية سنة **1975** تحت عنوان : **Langages et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social** ، و حيث حققت أعماله وقعا حقيقيا في الوسط العلمي الاجتماعي باتت أحد أهم الأعمال المرجعية في علم الاجتماع التربوي .[1]

ينقسم الكتاب إلى ثلاث أجزاء ، كل جزء أو باب مقسم بدوره إلى مجموعة من الفصول :

01 – الفصل الأول : نحو نظرية اجتماعية للبيداغوجيا .

Vers une théorie sociologique de la pédagogie .

02 – الفصل الثاني : نظرية و بحث . Théorie et recherche

03 – الفصل الثالث : نقد و جواب . Critique et réponse

و لقد تناول بيرنشتاين في أعماله كذلك مفهوم الممارسة البيداغوجية التي لم تجد حدودا لها في دراساته بين المعلم و المتعلمين محتواة في قاعة الصف ، بل الممارسة البيداغوجية في أبحاث بيرنشتاين تحمل مفهوم كل ممارسة اجتماعية تطبق فيها فكرة إنتاج و إعادة إنتاج الثقافة ، منتقدا في ذلك نظريات إعادة الإنتاج الأخرى لاسيما نظرية بيير بورديو من أنها قاصرة على تحديد أسس وصفية قوية تقوم عليها النظرية من خلال الربط فقط بين الإنتاج و إعادة الإنتاج و المدرسة ، في حين أن آلية الإنتاج و إعادة الإنتاج تحمل مفهوما أوسع من

[1] - Stéphane Martineau, **Bernetein, B. Pédagogie, Contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, Critique**. Traduction de Ginette Ramognino Le Déroff et Philippe Vitale. Québec : Presses de l'université Laval. **2007**. P **318** .

ذلك ، و عليه سعى من خلال أبحاثه طوال حياته العلمية لفهم كيف أن السلطة تعيد إنتاج نفسها من خلال الخطاب .[1]

و الحقيقة أن بيرنشتاين في شرحه لمفهوم السجل اللغوي المتطور و السجل المحدود ، اعتمد على مفهوم الإعاقة اللغوية و التي حاول من خلالها تحت مفهوم الرمز أن يبرز ما قد تمارسه الطبقات المختلفة من تأثير حول أشكال التعبير و التفكير . فنظريته لم تهدف إلى تصنيف الطلبة وفقا لقدراتهم اللغوية و لكن اعتمادا على استعمالاتهم المختلفة للغة .[2]

اعتمادا على فرضيات بازيل بيرنشتاين قام هذا الأخير باختيار مجموعة من الأطفال المتعلمين ضمن الصف السادس من التعليم الابتدائي من فئات منتمية إلى طبقات مختلفة ، حيث تم عرض أربعة صور و طلب من المتعلمين التعبير عنها من خلال بناء قصة وفق المرتكز المادي المعطى ، حيث تبين الصورة الأولى مجموعة من الأطفال يلعبون الكرة ، و تبرز الصورة الثانية الكرة و هي تكسر زجاجة نافذة منزل ما ، و توضح الصورة الثالثة خروج امرأة تنظر من النافذة إلى جانبها رجل يهدد الأطفال من خلال اعتماد رموز حركية توحي بذلك ، و في الصورة الرابعة يهرب الأطفال . فأما أطفال الطبقات المتوسطة معتمدي الخطاب الرسمي فقد عبروا عن الصور بالطريقة التالية : " ثلاثة أطفال يلعبون بالكرة ، أحد الأطفال يضرب الكرة بركلة فتصيب النافذة ، الكرة تكسر الزجاجة ، تتجه أنظار الأطفال إلى النافذة فإذا برجل يطل منها و هو يؤنبهم على كسرهم النافذة ، إذا يهرب الأطفال ، ثم تنظر إليهم المرأة من النافذة و تؤنبهم " .

« trois enfants jouent au ballon et un enfant donne un coup de pied au ballon et il tape dans la fenêtre. Le ballon casse la vitre et les enfants la regardent et un homme sort et les gronde parce qu'ils ont

[1] - Stéphane Martineau , Op cit, p **318** .
[2] - Nicole Ramognino, **Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique**, Sociologie et sociétés, vol **31**, n 1, Printemps **1999**, P **40** .

cassé la vitre. Alors ils s'enfuient et puis cette dame regardent par la fenêtre et gronde les enfants ».

في حين أطفال الفئات العمالية عبروا عن الصور وفق ما يلي : " يلعبون الكرة و يركلونها و تذهب هناك و تكسر النافذة و ينظر إليها و يخرج و يؤنبهم لأنهم كسروها فيهربون ثم هي تنظر " .

« Ils jouent au football et il donne un coup de pied et il part jusque là et il casse la fenêtre et ils regardent ça et il sort et les gronde parce qu'ils l'ont cassée alors ils s'enfuient puis elle regarde » .[1]

من خلال ما تقدم تتضح جليا فروقات في : تركيب الجمل و استعمال المفردات و بناء المفاهيم و الدقة في التعبير ، ثم القدرة على الاسترسال و الاستخدام المنطقي للروابط ، و يظهر الفرق الأساسي من خلال أن القصة الأولى تفهم لذاتها – سهلة الفهم – فلا تظهر الحاجة إلى العودة إلى السند المادي أي الصورة ، على العكس من ذلك فإن القصة الثانية غير مفهومة حيث الارتكاز على السند المادي ضروري ، فالقصة لا تفهم بدونه . فيظهر أن الخطاب الأول يعتمد على تسلسل منطقي للأحداث مع دقة في التعبير و إظهار الحساسية نحو الفارقيات مع الميل نحو التجريد . في حين أن الخطاب الثاني هو خطاب محدود و مقيد يعتمد على الوصف لا على المفاهيم التحليلية .

هنا يميز بيرنشتاين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى ، و يطلق على لغة العمال مصطلح اللغة المحدودة ، و هي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط و ينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد و تتداخل فيها المقدمات و النتائج كما تسودها العبارات الطفيلية . أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها اللغة المتقنة حيث تتميز بدرجة عالية من الرمزية و التجريد و استخدام الضمائر و التسلسل في استخدام الأزمنة و

[1] - Alain leger, Op cit , p **5** .

أدوات الربط . و يرجع بيرنشتاين هذا التباين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى إلى تباين طبيعة الحياة الاجتماعية بين الوسطين .[1]

تعتمد الدراسة الحالية – التباين اللغوي و الفئوية الاجتماعية – في جزء كبير منها على النتائج التي توصل إليها العالم البريطاني بازيل بيرنشتاين ، حيث تم ربط هذه النتائج من أن اللغة تختلف باختلاف الفئات الاجتماعية ، حيث لكل فئة رموزها اللغوية التي تنتقل من جيل إلى جيل ، هذه الرموز قد قسمت إلى سجلين : رمز محدود خاص بالفئة العمالية و رمز متطور خاص بالفئة المتوسطة ، و عليه فإن الرموز المحدودة هي رموز تعتمد على السياق فهي إذا رموز خصوصية ، في حين أن الرموز المتطورة هي رموز مستقلة عن السياق لأنها عالمية .

و يؤكد بازيل برنشتاين أن الرموز اللغوية المحدودة ليست رموز عاجزة و لكن كون المدرسة و المناهج التعليمية تعتمد الرموز اللغوية المتطورة فإن الطفل الذي ينتمي إلى فئة العمال يجد نفسه محروما من النجاح و التفوق لأنه غير متمكن و لا مسيطر على هذه الرموز اللغوية ، و لأن سجله يختلف تماما عن السجل اللغوي الذي تعتمده المدرسة .

و تكاد تجمع المقالات الفرنسية التي تناولت دراسات بيرنشتاين بالتحليل و النقد على أن أعماله كثيفة ، مجردة و معقدة ، وحتى الترجمة الفرنسية للنسخة الانجليزية لم تغير في الحكم شيئا . إن نظرية بيرنشتاين نظرية لم يُعتَرَف بها في البداية ، حيث أطلق عليها العديد من الدارسين و المحللين نظرية العجز La théorie du déficit أو نظرية الإعاقة La théorie de l’endicape و لكن الحكم المطلق على هذه النظرية بالعجز حكم مسبق ناتج عن عدم فهمهم لمعطياتها نظرا لصعوبتها ، الشيء الذي عمل على توضيحه و إبرازه في العديد من المناسبات العلمية و المقالات التربوية و اللقاءات المختلفة لتفنيد حكم العجز عن النظرية فتتضح في صورتها العلمية الحقيقية ، حيث أكد أن الرموز المحدودة

[1] - علي اسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **169** .

ليست رموزا عاجزة و لكنها مرتبطة وظيفيا بالتقسيمات الاجتماعية للعمل . كما أُتُهِمَ بأن نظريته لم تحمل أي جديد لأنه استند على نظرية إيميل دوركايم الكلاسيكية كخلفية نظرية لتوجهاته التحليلية ، إلا أن المتمعن في الدراسات التي قام بها بازيل يجد أنه قد حاول تطوير النظرة الدوركايمية من خلال تحليله للمعطيات الاجتماعية التي توضح كيف أن النظام التربوي و السياسات البيداغوجية وطيدة العلاقة بالتقسيمات الاجتماعية للعمل . و على الرغم من أن بيرنشتاين قد صنف أعماله ضمن النظريات الكلاسيكية القديمة لأنها وجدت لها جذورا فيها إلا أنه و بشهادة العديد من الباحثين في مجال علم الاجتماع يؤكدون أن نظرية إعادة الإنتاج الحديثة قد وجدت بوادرها الأولى لدى بازيل بيرنشتاين و التي تأثر بها بعد ذلك بيير بورديو .

و ضمن إطار كل ما سبق نذكر أن بازيل بيرنشتاين قد بدأ مساره البحثي منذ أربعين سنة من سؤال سهل لكنه أساسي هو : كيف نستطيع أن نجد الطريقة المثلى حتى نتجنب ضياع الإمكانات التربوية للطبقة العاملة ؟ .

- Comment trouver le moyen d'éviter le gaspillage du potentiel éducationnel de la classe ouvriére ?

هذا فتح الباب نحو اكتشاف الرموز اللغوية ، نظرية الرموز اللغوية فتحت المجال لتحليل واقع اللاتكافؤ في المجال التربوي و التعليمي ، وجود لاتكافؤ لا يفسر حقيقة ما الذي يحدث داخل حجرة الصف ، و كيف أن طرائق التدريس المختلفة تعمل لصالح طبقة دون أخرى ، و من خلال الربط بين المستويات الصغرى و المستويات الكبرى تتحدد معالم نظرية بيرنشتاين .[1]

ب- الدراسة الثانية :

[1] - Alan R. Sadovnik, **Basil Bernstein,** Op.cit, P**725** .

عنوان الدراسة : **الخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire** ، لصاحبها **ريجين ستالدير جوردان Régine Stalder – jordan** بتوجيه من الأستاذ **فرانسوا قاليشي Francois Galichet** في إطار إعداد مذكرة لنيل درجة التحكم في العلوم التربوية ، جوان **2000** في جامعة لويس باستور ستراسبورغ الفرنسية .[1]

تنطلق الدراسة بعد أن لاحظ صاحبها أن هناك بعض من المتعلمين الذين يظهرون نوعا من المقاومة اتجاه ما تقدمه المدرسة من علوم و معارف ، و على اختلاف نوع المقاومة المتبناة من قبل التلاميذ و التي اتخذت أشكالا مختلفة إلا أن العامل المشترك بينهم يتحدد في عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التحكم في اللغة فهما و كتابة و تعبيرا ، فشكل ذلك العائق الأكبر الذي بات يحول بينهم و بين نجاهم المدرسي . انطلق الباحث في دراسته من مجموعة من التساؤلات كان أهمها :

– كيف يمكننا استثارة لغة الخطاب لدى الطفل ؟ ما هي المواقف التي تشجع الطفل على التعبير بطريقة واضحة و سليمة ؟ كيف نستطيع أن نقنع الأطفال ذوي الصعوبات الشخصية و العلائقية أن التكلم ، البحث في علل الأسباب و الشرح ، يساعد في أحيان كثيرة على تحسين المواقف المختلفة ؟ كيف لنا أن نشارك هؤلاء الأطفال تجاربهم الاجتماعية في خطوة لتطوير المحادثات التعبيرية بينهم ؟.

تمت مجريات البحث على عينة من المتعلمين الذين يعانون نوعا من الصعوبات التعليمية في المدرسة ، عينة مكونة من **14** تلميذ عادة ما يتم جمعهم في أقسام خاصة تتراوح أعمارهم ما بين **9** و **11** سنة ، كل أطفال العينة دخلوا الحضانة أغلبهم مدة **3** سنوات ، من هؤلاء التلاميذ **4** أجانب ذات أصول مغربية و تونسية ، من الناحية

[1] - Régine Stalder – jordan, **La discussion philosophique a l'école élémentaire avec des élèves en difficulté,** mémoire de maitrise de sciences de l'éducation, université louis pasteur de strasourg, juin **2000** .

الاجتماعية تعاني عائلات المتعلمين من صعوبات و مشاكل مختلفة – طلاق ، كحول ، عنف ، عدم الأمان ... – بمشاركة معلمتهم التي بدورها قامت بتكوين متخصص للمشاركة في هذه التجربة و التي لم يكن لها أي دور تعليمي أو تربوي ، وجودها محصور في الاستماع إلى تلاميذها و مساعدتهم على التعبير إن استوجب الأمر مساعدة .

ارتكزت فرضيات الدراسة حول قدرة هذا النوع من التكوين المتخصص و الذي سيكون محور التجربة على إحداث نتيجة إيجابية اتجاه هؤلاء المتعلمين و ذلك من حيث :

– قدرة الطفل على طرح تساؤلات مختلفة حول مواقف و مشكلات متعددة .

– تنظيم خطاب منطقي مزود بالدلائل و البراهين .

– القدرة على بلورة تعريف لمفاهيم معينة .

من خلال تعامل الباحث مع التلاميذ وجد أن اللغة تلعب دورا مهما و أساسيا في مسار الطفل الذي لا يزال في طور تكوين نظرته حول العالم مقارنة بما يعيشه ، لذا فلابد من تشجيعه على التساؤل و دفعه للتفكير و التحليل و المقارنة و النقد و التبرير و البرهنة حتى يتمكن من فهم تجاربه الماضية و الحاضرة و التأسيس للمستقبلية منها ، فالطفل بحاجة للتكلم ، للتفكير و الاكتشاف .

و لقد اعتمد الباحث في دراسته على العديد من المداخل النظرية منها ما أسست له نظرية **بازيل بيرنشتاين** من أن شكل اللغة يؤثر على الجانب الفكري و المعرفي للطفل .

تم تقديم المشروع للمتعلمين معنونا بالأهداف التالية :

– يهدف المشروع إلى التحدث ، تبادل الأفكار ، تقديم آراء حول مواضيع تهم أفراد المجموعة دون استثناء .

– ليس هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، كل فرد له حرية التعبير عن الأشياء كما يريد ، المهم أن يتمكن كل طفل من تجسيد أفكاره في كلمات ، و أن يمتلك القدرة على عرضها على الآخرين .

– من المهم رفع الإصبع عند المشاركة و انتظار الدور لأخذ الكلمة .

في المراحل الأولى من المشروع طُلب من المتعلمين اختيار الموضوع المناسب للنقاش كخطوة أولية تساعدهم على التأقلم مع الخطوات الإجرائية التالية للتجربة التي كانت تتم في قاعة المكتبة حول طاولة كبيرة لتسهيل عملية التواصل بين التلاميذ ، و كان اللقاء يتم مرة واحدة في الأسبوع مدة 30 دقيقة ، و كانت كل اللقاءات تسجل قصد تحليل محتواها و شكل تطورها ، ثم أخذت النقاشات تدور حول مواضيع ذات طابع فلسفي مثل: الشجاعة ، الخوف ، الذكاء ، الأحلام ، الشيخوخة ، الوجود .... ، و كان يتم تناول هذه المواضيع من جانبين : طرح التساؤلات في شأنها و تعريفها .

ما تمت ملاحظته بعد أسابيع من انطلاق العملية أن المتعلمين أصبحوا يفرقون و ببساطة بين المواضيع الفلسفية و غيرها ، و لكن تحليل الأشرطة المسجلة أبرز أن المتعلمين يجدون صعوبة في تناول المواضيع بطريقة موضوعية ، فكل المواضيع المناقشة تعرف من منطلق التجربة الذاتية للطفل حيث لا يمتلك القدرة على مناقشة هذه المواضيع بطريقة مستقلة و بمفاهيم مجردة . ثم انصبت التحليلات حول لغة الطفل من ثلاث جوانب :

01 – الجانب الفلسفي : تمت دراسة هذا الجانب على مستويات عدة كالآتي :

– **المستوى النحوي و المنطقي** : طول الجملة ، توقف المتعلم عند التعبير نتيجة لقصور لغوي لديه ، استعمال الضمائر الخاصة ، ترابط الكلمات بعضها ببعض .

– **العامل السيميائي و المعجمي** : استعمال الظروف و الصفات .

– **العامل المنطقي** : التناقض ، الاتساق ، عدم الخروج عن الموضوع عند التعبير، القدرة على التعامل مع التجريد و العمومية .

– **مؤشرات التفكير المستقل** : استخدام الضمير " أنا " ، استخدام الأفعال مثل : " أعتقد – أقول " ، طبيعة التدخلات ، روح النقد ، مؤشرات الإقناع .

– **المهارات العقلية** : القدرة على طرح الأسئلة ثم القدرة على صياغتها صياغة سليمة ، تقديم الحجج ، بناء الفرضيات ، المقارنة ، التمييز ، طرح البدائل ، تقديم أمثلة ، تقديم أمثلة تعاكس الأمثلة المقدمة أو المطروحة من قبل الجماعة المتحدثة ، تبني موقف أخلاقي ، التأطير ، افتراض النتائج ، إنشاء العلاقات ...

02 – **الجانب الديمقراطي** : القدرة على الحوار ، القدرة على الاستماع و احترام الآخر ، الخروج التدريجي عن الذاتية عند التفكير ، المشاركة و الاهتمام .

03 – **الجانب التقني** : تدوير الكلمة ، الإجراءات المعتمدة في كل حصة ، نمطية و محتوى المداخلات .

– **نتائج الدراسة** :

لاحظ الباحث بعد تحليله لمختلف المعطيات محل الدراسة أن المتعلمين أظهروا نوعا من التفاعل الإيجابي اتجاه بعض النقاط و آخر سلبي اتجاه البعض الآخر على النحو التالي :

01 – **الجانب الفلسفي** :

– **على المستوى النحوي و المنطقي** : هناك تطور نسبي لثلث القسم فيم يتعلق ببناء القدرة على استخدام الجمل الطويلة و لكن بالنسبة للأغلبية منهم تبقى الجمل قصيرة و غير منتهية أي مقطوعة ، يتردد التلاميذ في التعبير بحثا عن الكلمات المناسبة ، جمل في

بعض الأحيان غير مصقولة ، غير كاملة المعنى حيث يشرح الطفل الماء بالماء مثل : " الصديق هو الصديق " .

بالنسبة للتلاميذ الأربع الأكثر حيوية و فاعلية بدأ الباحث يسجل بدءا من الحصة السابعة تطويلا في الجمل المستعملة و تحسنا في طريقة الكلام و قدرة على إيصال المعلومة المقدمة مدعمة بالحجج اللازمة قصد الإقناع ، و عليه فهؤلاء التلاميذ أصبحوا يتناولون الكلمة بطريقة مرنة دون حرج و يحتفظون بها مدة أطول بطريقة تطورية نحو بناء نتيجة مهيكلة . و لكن بالمقابل وجد الباحث أن التلاميذ يواجهون صعوبة في عمليات الربط المنطقي و التوظيف السليم للتوابع ، توضيح الأسباب و الوصول إلى النتائج ، الاستخدام السليم للضمائر .

- **على المستوى المعجمي و السيميائي** : استخدام المتعلمين كلمات غير واضحة المعنى عند التعبير مثل : Truc , chose , quelqu'un ، و عليه يبقى المعنى غامض يحتاج دائما إلى طرح تساؤلات إضافية لتتبع المعنى بالوضوح . أما عن الصفات و الظروف فقليلا ما ينجح المتعلم في توظيفها و استخدامها عند الكلام . و عندما يشعر الطفل بالعجز عن إيجاد الكلمة المناسبة عند التعبير يستبدلها بإشارات و حركات سهلة الفهم لتعويضها و سد الفراغ اللغوي الموجود لديه ، ثم إن التمكن من التجريد و العمومية يبقى ضعيف جدا بالنسبة لأغلبية المتعلمين .

استخدام الضمير " أنا " الذي جعل له بازيل بيرنشتاين من الأهمية الكبيرة في التفرقة بين استخدام الطفل للرمز المحدود أو المتطور : حيث يرى أن افتتاح الكلام بالعبارة : " أنا اعتقد ، أنا أفكر ، أنا أقول .. " ، تثير الشك و الريبة فيم يريد قوله المتكلم ، و من الملاحظ أنه في الحصص الأولى تتوارد هذه العبارات كثيرا في لغة الأطفال ، على أنه لابد من التفرقة هنا بين توظيف الضمير " أنا " في جمل بسيطة يريد منها الطفل المتكلم الهروب من الاسترسال في الكلام و الأنا المتبوعة بالحجج و البراهين و الدلائل المدعمة للرأي ،

فالأولى دلالة ضعف توحي بالشك و الريبة فيم يقول المتكلم ، و الثانية دليل قوة توحي بالتمكن و السيطرة على الموضوع .

02 – من الجانب الديمقراطي :

– طريقة الحوار بقيت بسيطة لا ترقى إلى المستوى الفلسفي المطلوب ، حيث بقيت محصورة في تداول بسيط للآراء . و عن المبادرة في الحوار هناك ثلاث تلاميذ لم يبادروا بالتفاعل اللفظي منذ بداية النشاطات ، ثلاث تلاميذ أو أربع ظهر عليهم تطور نسبي في المشاركة أما البقية فمشاركتهم تختلف من حصة إلى أخرى حسب نوع الموضوع المطروح للنقاش .

03 – من الجانب التقني : نظام سير الحصص قد تم بطريقة جيدة .

من أهم الملاحظات التي أبرزها صاحب الدراسة عند تحليله للجلسات :

– أن المتعلمين يظهرون صعوبة في الانتقال بين التمثيل و التعريف و التدليل و البرهنة ، ثم إن المتعلم لا يفرق بين التدليل و البرهنة و التمثيل .

– أن المتعلمين لم يعرفوا إلا تطورا نسبيا ضعيفا في الجانب اللغوي ، و لكن بالمقابل تطورت سلوكاتهم من ناحية أخذ الكلمة و احترام الآخر عند الحوار .

– قد أظهر الباحث إعجابه بطريقة تفكير بعض التلاميذ .

أما عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ فقد ذكر أن الفقر المعجمي الذي يعاني منه المتعلمون يؤدي إلى عدم فهم السندات و المطاليب ، حيث أن هناك بعض التلاميذ الذين لا يتمكنون حتى من شرح بعض المفردات البسيطة ، كما أن بعض التلاميذ كانت لديهم سلوكات فوضوية أثناء الحصة خصوصا و أنها لم تكن حصص مدرسية .

في نهاية البحث أشار الباحث إلى أن نفس التجربة طبقت على مستوى التعليم المتوسط و قد أظهرت نتائج ايجابية من حيث :

– أن التلاميذ تناولوا المواضيع المختلفة بالحوار من خلال احترام الدور في أخذ الكلمة و احترام آراء الآخرين ، الشيء الذي انعكس إيجابيا على عملية المشاركة في القسم .

– أن بعض المتعلمين اكتسبوا سهولة واضحة في المشاركة و إبداء الرأي في حجرة الصف .

– أبرز التلاميذ اهتماما بقوانين التنظيم و احتراما أكبر للنظام الداخلي للقسم .

– ساعدت الحوارات الفلسفية المتعلمين على إخراج مكنوناتهم و التعبير عن مشاكلهم و إظهار مختلف الصعوبات التي يعانون منها على مختلف المستويات .

– **مناقشة و تعقيب :**

– نلاحظ أن أغلب الدراسات في هذا المجال تركز على الطفل في مرحلته الابتدائية لأنها مرحلة وسطية بين اكتساب اللغة و تعلمها و توظيفها و تحصيل العلوم من خلالها .

– على الرغم من أن الدراسة فلسفية المنطلق إلا أنها تصب في قالب اجتماعي بحت لأنها تسعى لمساعدة الطفل على التكيف : التكيف مع البيئة الجديدة (المدرسة) ، التكيف مع اللغة الجديدة (لغة المعارف) ، التكيف مع المجتمع ، من خلال اكتساب مهارات البحث : التساؤل و الشرح و التحليل و أن التعبير عن الذات و عن ما يؤلمنا ثم عن ما يؤثر فينا يساعد الفرد على تجاوز الأزمات .

– أراد الباحث من خلال هذا المشروع أن يعلم الطفل أن اللغة تستطيع أن تكون وسيلة لتجاوز الواقع ، لاسيما و أن عينة البحث من التلاميذ المنطوين ، هي نظرة فلسفية أكيد ، و

لا عجب و منطلق الدراسة فلسفي ، إلا أن له أثره الاجتماعي الكبير من خلال دعوة المتعلم للتكيف الاجتماعي من خلال اللغة .

– من أهم التساؤلات التي طرحها صاحب البحث : كيف يمكننا استثارة لغة الخطاب لدى الطفل ؟ فالباحث لا يسعى فقط لاستنطاق الطفل و لكنه يريد خطابا لغويا موجها ، و هو ما تعانيه المدارس اليوم من فقر للمثيرات اللغوية التي تساعد الطفل على التعبير و تشجعه على إثراء رصيده اللغوي ، على اعتبار أن المدارس اليوم لا تزال تعاني من السندات المادية الجافة و المعقدة .

– تظهر أهمية هذه الدراسة من حيث أن الباحث أكد على أن أهمية اللغة لا تنحصر في التحدث و التعبير و التعلم و لكنها تعتبر الأساس في فهم العالم الخارجي و التأقلم مع معطياته من خلال التفكير و التحليل و المقارنة و النقد و التبرير و البرهنة و هي كلها عمليات تقوم على أساس لغوي بغض النظر عن طبيعتها الفلسفية و المعرفية .

– لاحظ الباحث من خلال نتائجه أن إمكانية التغيير و التطوير اللغوي ممكنة و لكنها تتطلب وقتا و ممارسة ، و هو ما بينه ابن خلدون من أن الملكة تؤسس بالتكرار ، و لكن و على الرغم من ذلك بقيت فئة من العينة تعاني العجز و هذا ما يستوجب البحث في أسبابه : أهي اجتماعية أم نفسية أم تربوية ؟.

– لاحظ صاحب البحث أن التمكن اللغوي أثر على نفسية الطفل حيث أصبح يبادر بالحوار و المناقشة و يدافع عن آرائه و يدعمها بالحجج و البراهين ، و يأخذ وقتا أطول في المحافظة على الكلمة عند التعبير و التبرير ، إلا أن الأطفال أبرزوا ضعفا في توظيف الظروف و الضمائر و شرح بعض المفردات اللغوية ، و عليه أكد أن ضعف الرصيد المعجمي للطفل يشكل العائق الأكبر في فهم المطلوب و التفاعل معه .

أبرز أن النتائج المحصل عليها من تطبيق المشروع في المرحلة المتوسطة من التعليم كانت أكثر ايجابية ، و هذا أمر طبيعي لأن عقل الطفل في الابتدائي لا يستوعب معنى الموضوعية و الطرح الفلسفي الذي يبحث عنه صاحب المشروع لاسيما و عينة البحث من الفئة التي تعاني مشكلات اجتماعية و أخرى على المستوى التربوي و المدرسي .

– من نقاط التقاطع و الاختلاف بين دراسة الحال و مشروع الخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية :

– أن المقاربة النظرية المعتمدة واحدة و هي الدراسات التي نظَّرها العالم البريطاني **بازيل بيرنشتاين** ، أضف إلى ذلك أن المؤشرات المعتمدة في قياس الظاهرة – تطور لغة الطفل – من : طول الجمل ، توقف المتعلم عند التعبير نتيجة قصوره اللغوي ، استعمال الضمائر الخاصة و الظروف ... و غيرها هي نفسها ، إلا أن التوجه الذي تأخذه الدراسة و الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه الباحث ليس نفسه ، حيث أخذت هذه المؤشرات طابعها الاجتماعي في دراسة الحال ، وطابعها الفلسفي في المشروع ، و هو أمر طبيعي يفرضه التخصص العلمي .

– أخذت الدراسة ضمن هذا المشروع وقتا طويلا و منظما ما يساعد أكثر على التأقلم مع الأطفال و فهمهم فهما جيدا و متابعة التطور اللغوي الحاصل فيهم ، و ذلك طبيعي لأن الدراسة عبارة عن مشروع بحث مقنن .

– الهدف من دراسة الحال هو قياس التطور اللغوي انطلاقا من مؤشرات الانتماء الاجتماعي ، في حيث يهدف المشروع إلى الوصول بالطفل إلى طرق التفكير و التعبير الفلسفي .

– يسعى الباحث من خلال مشروعه إلى تجريد الطفل من ذاتيته الاجتماعية و التركيز على الموضوعية في تعريف الأشياء ، في حين نركز من خلال دراسة الحال على تدارس لغة الطفل انطلاقا من تجاربه الذاتية في سياقها الاجتماعي .

جـ– الدراسة الثالثة :

ضمن مجموعة الأبحاث التي قام بها المركز الفرنسي الوطني لإطارات و أساتذة و مشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary** قام **بيرنارد لاير Bernard Lahire** أستاذ علم اجتماع في المدرسة العليا للآداب و العلوم الإنسانية ، و مدير فرقة البحث حول التنشئة الاجتماعية بنشر عرض خاص عن أفكاره حول موضوع علاقة اللغة بالتعلم تحت شعار : " العلوم للكل : فرص متساوية للكل " العلاقة باللغة و التعلم **Science pour tous : mêmes chances pour tous ? Rapport au langage et apprentissages ,** في مجلة **XYzep** المجلة الرسمية لمركز البحوث التربوية **Alain-Savary** و عرض الموضوع تحت إشكالية عكستها جملة من التساؤلات عرضها الباحث وفق التسلسل الآتي :[1]

– لماذا كثيرا ما يتعرض أطفال الطبقات الشعبية للفشل المدرسي ؟

– لماذا وفق معطيات زمانية و مكانية موحدة و لكن انتماءات اجتماعية مختلفة يفشل بعض التلاميذ في حين يتفوق آخرون ؟

– وفق أي إجراء سوسيوتاريخي تتأسس الفروقات الاجتماعية ؟

– لماذا يعاني التلاميذ المنتمين إلى الطبقات الشعبية من العجز اللغوي في المدرسة ؟

أجري هذا البحث لتحليل الواقع المعاصر للفشل المدرسي في المدارس الابتدائية الفرنسية من الناحية الاجتماعية ، و ذلك من خلال الاهتمام بالتطبيقات اللغوية الشفوية

[1] - Bernard Lahire, **Science pour tous : mêmes chances pour tous ? Rapport au langage et apprentissages**, XYZep, n **28**, Septembre **2007**, P **1 - 4** .

قصد التعرف على الحقيقة التي تتأسس عليها الأحكام السلبية التي يطلقها المعلمون على أطفال الطبقات الشعبية من أنهم يعانون عجزا كبيرا في التعبير الشفهي و ذلك من خلال المقارنة بين ما تريد أن تحققه المدرسة من أهداف في مجال التعبير الشفهي و كيف يستجيب الطفل المتعلم نحو هذه الأهداف من منطلق انتمائه الاجتماعي .

تمت مناقشة الموضوع في مقال ترجم من خلال عدة عناوين :

- **التقييم المدرسي للغة الطفل المتعلم** : تم التحاور مع مجموعة من المعلمين الذين أبدوا تركيزا على مشكلة يعدونها أساسية تتمحور في الصعوبات التي يظهرها التلاميذ المنتمين إلى الطبقات الشعبية في مادة التعبير الشفهي ، و يتأسس العجز لديهم من وجهة نظر هؤلاء المعلمين في فقر المعجم اللغوي الذي تتجسد مؤشراته في عدم قدرتهم على شرح المفردات حتى السهلة منها ، أو إيجاد الكلمات المناسبة عند التعبير بطريقة عفوية استرسالية ، فالمتعلم يتبنى الكلمات ذاتها للتعبير عن مواقف مختلفة نظرا للقصور اللغوي الذي يعاني منه ، الشيء الذي يدفع البعض إلى ترجمة هذا الفقر اللغوي إلى آخر فكري و معرفي .

هذه الوضعيات أدت بالمعلمين إلى استنتاج أن الآباء و الأمهات لا يتبادلون الحديث مع أبنائهم في المنزل ، بل و لا يهتمون بهم اهتماما بيداغوجيا إن صح القول ، ذلك أن التكلم مع الطفل يعكس اهتماما نحوه من الناحية الوجدانية التي ستشجع الطفل حتما على تطوير لغته الانفعالية ، فالتحاور بين الأب و الطفل يدفع الآباء إلى توجيه أبنائهم لغويا نحو الدقة في التعبير و تصحيح ما يبدر عنهم من أخطاء ، و عليه فإن الطفل بعيد عن هذه المعاملات الانفعالية التي تستثير ممارساته اللغوية يعني بالضرورة أنه متروك للطبيعة ، مهمل ، و عليه فالآباء في هذه الحالة لا يمارسون مهامهم التربوية اتجاه هذا الطفل ، بل مهامهم لا تتعدى حراسته و توفير ما يمكن من الشروط المادية فحسب .

و لأنه لا يعاني كل المعلمين الظاهرة ذاتها ، تدفع هذه الوضعية عالم الاجتماع إلى التحري في الأسباب الأساسية للظاهرة الملاحظة بطريقة موضوعية بعيدا عن أحكام المعلمين .

– **الفقر اللغوي النسبي** : أحد أهم الركائز التي يؤسس عليها المعلمون حكمهم في أن التلاميذ يعانون عجزا لغويا هو أن هؤلاء لا يتمكنون من شرح الكلمات ، فإذا طلب منهم مثلا شرح كلمة " ظل " فإن الطفل يقوم و يشير إلى ظله و يقول : " هذا !! " ، فإذا حاول معه المعلم أكثر بقوله : " و ما هذا ؟! " فإن الطفل يقترب من الجدار و يلمس ظله و يقول : " هذا !! " . إذا هذه الفئة من المتعلمين ليسوا عاجزين و لكنهم يمتلكون زادا لغويا أقل و أضعف من الفئات الأخرى ، فقصوره لا يعكس بالضرورة عدم معرفته و لكن عدم قدرته على ترجمة ما يعرف اعتمادا على الكلمات .

– **الكلمات و طرق توظيف الكلمات** : إن المدرسة وسط ثقافي بطبيعته ، و عليه فهي لا تكتفي بأن يصل الطفل إلى مرحلة المبادرة بالكلام و لكنها تستوجب التمكن و السيطرة من الممارسات اللغوية . الحقيقة تؤكد أن الأطفال لا يمتلكون المعجم اللغوي ذاته لا من حيث الغنى و لا من حيث الدقة ، و لكن و حتى نتجاوز المشكلة لابد و أن نتحول باهتمامنا عن المتاع اللغوي المكتسب لنركز على الطرق التي نتمكن من خلالها من دفع المتعلم للتعبير باعتماد طرق جاذبة ، فعوض طرح السؤال بطريقة آلية : " ما معنى هذه الكلمة ؟ " نبادر إلى الخوض في طرح السؤال بطريقة تستثير اهتمام الطفل و فضوله ، و لكن الواقع التجريبي أبرز أن حتى هذه الطريقة و إن دفعت بالمتعلم قليلا نحو تحسين تعبيره إلا أنها بقيت عاجزة على احتوائهم كلية حيث أن الأطفال لا يزالون يظهرون عجزهم عن التعبير ، فالمتعلمين من الطبقات الشعبية يعرفون المصطلح و يفسرونه اعتمادا على أمثلة نفعية .

– **الرمز المتطور ، الثقافة المدرسية و الجماعات الاجتماعية** : أبحاث كثيرة أثبتت أن الأطفال المنتمين إلى العائلات المتوسطة و العليا يستعملون و بصفة دورية في حياتهم اليومية لغة تقترب كثيرا من اللغة المدرسية أكثر من الأطفال المنتمين إلى الطبقات الشعبية ، و في دراسة قام بها **Jean-Pierre Pourtois** حول طرق تعليم الأمهات أبنائهم من خمس إلى ست سنوات يوضح أنه في البيئة الاجتماعية العليا تطرح الأم أسئلة كثيرة على ابنها و تشرح له أمورا عدة ، تقيم أداءه اللغوي و تجيب عن تساؤلاته و إشكالاته المختلفة ، كما تستثير فضوله في المواقف التي تستدعي إبداء الرأي و طرح الإشكالات و عليه فإن هذه الشروحات و التبادلات اللغوية الشفهية أساسية في كل المعاملات و المواقف التي تجمع بين الأم و ابنها ، الشيء الذي يكسب الطفل عادات لغوية قوية و غنية اتجاه ذاته و اتجاه الآخرين . هو الشيء الذي سماه الباحثون في مجال اللغة الرمز المتطور أو الطريقة الشفهية الضمنية أو كما سماها المعلمون في المدارس اللغة المهيكلة و الغنية ، و عليه نستنتج أن لهذه العادات اللغوية ارتباطا وثيقا بالمحيط الثقافي للطفل ، و أن الأطفال المنتمين إلى هذه الفئات ينتفعون بامتيازاتها الثقافية ، فعند انتقال الطفل إلى المدرسة يجد القواعد الثقافية ذاتها فيتأقلم بلغة سليمة تسمح له بالنجاح .

– **الألعاب اللغوية للتلاميذ في الأقسام التحسينية** : من خلال ملاحظة الباحث لتلاميذ الأقسام التحسينية لاسيما قسمي السنة الأولى و الثانية مدة ثلاث سنوات متتالية ، لاحظ أن التلاميذ المنتمين إلى الفئات الشعبية البسيطة من بيئة عمالية لا تتمتع بأي كفاءة ، و لا تنتسب أمهاتهم إلى أي عمل ، لغتهم في المدرسة لغة فقيرة من حيث المعجم و من حيث القواعد النحوية ، غير مفهومة ، فالطفل عادة ما يستعمل ما يسمى بالمفردة الحقيبة Le mot valise ، و هو نوع من المصطلحات التي يستعملها الطفل لسد كل فراغ لغوي مثل كلمة : Truc ، و لأن المعلم يبحث عن الدقة التعبيرية فسيحاول مع المتعلم مرة أخرى الشيء الذي سيدفع بهذا الأخير عن الكف عن التعبير حتى في محاولاته البسيطة منها لأنه

يعلم بأنه إن تكلم فسيتعرض حتما للاستهزاء من قبل زملاءه ، و عليه فإن الأمر يستدعي المعالجة من زاوية ثانية ، هل من المهم حقا أن يعبر الطفل بالطريقة الممتازة التي يريدها المعلم ؟ ، لابد للمدرسة أن تخرج من الإطار البيداغوجي إلى الواقع ، و أن يدفعوا بالمتعلم لأن يصبح الراوي الحقيقي لتجاربه الاجتماعية .

- نتائج الدراسة :

و كخلاصة ختم بها الباحث مقاله يرى أن الاهتمام البالغ بالمجال اللغوي يعود إلى التأثير الكبير القائم بينها و بين كل الممارسات المدرسية من قراءة و حساب و تحليل و برهنة ... ، ففشل الطفل في تحقيق الكفاءات المطلوبة يعود حتما بشكل أو بآخر إلى القصور في اللغة ، و عليه فإن التحكم الجيد فيها له أثره الايجابي على كل هذه الكفاءات و هذا سيؤدي به حتما إلى تحقيق النجاح المدرسي .

- مناقشة و تعقيب :

- يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب الفشل المدرسي بناء على العلاقة التي تظهر بين لغة الطفل التي تختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي له و التحصيل القائم على أساسها .

- لم يتعمق الباحث في دراسته للظاهرة و لم يأت بأي جديد فكل ما انطوى عليه البحث من معلومات سبقه إليها غيره من الباحثين في علم الاجتماع اللغوي . كما يظهر تأثره الكبير بنظرية بازيل بيرنشتاين و إن لم يصرح بذلك إلا أننا نلاحظ اعتماده للنتائج التي توصل إليها بازيل و جعلها أساسا يبرر من خلاله الوضع اللغوي الفرنسي إضافة إلى اعتماد المفردات الاصطلاحية للنظرية البيرنشتاينية في الشرح و البرهنة و التعليل .

– تحدث الباحث عن مفهوم مهم و هو المفردة الحقيبة لوصف الموقف الذي يقوم فيه الطفل باعتماد مصطلح بسيط ينسجم مع العديد من المواقف التعبيرية ، و هو مصطلح يعكس عجز الطفل عن ايجاد المفردة اللازمة نتيجة ضعف معجمه اللغوي .

– يبرز الباحث أهمية اللغة في تحصيل المعارف انطلاقا من ما يتحدد لها من الأثر في التمكن من مختلف العلوم و تحقيق النجاح الدراسي .

– من نقاط التقاطع و الاختلاف بين دراسة الحال و الدراسة التي قام بها بيرنارد لايير Bernard Lahire :

– الاهتمام باللغة الشفوية لأنها تعتبر الأساس اللغوي الذي تقوم عليه المعاملات اليومية و الرسمية ، كما أنها الواجهة التي تعكس العجز اللغوي و أول ما يلاحظ على الطفل المتعلم .

– اهتم الباحث بكيفية تقييم المدرسة للغة الطفل ، لما لها من الأثر البالغ في تقويمه ، حيث تقع عليها مسؤولية توجيه الطفل بطريقة تمكنه من فهم اللغة و توظيفها توظيفا سليما انطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص و احترام الفروقات الفردية .

– نلاحظ من خلال هذه الدراسة أن المشكلات اللغوية عند التعبير الشفهي هي ذاتها تقريبا في مؤسساتنا و غيرها من المؤسسات التعليمية ، حيث يجد المتعلم صعوبة في إيجاد الكلمة المناسبة و التأقلم مع الموقف الذي يستدعي التعبير أو الوصف أو التفسير .

– ربط صاحب الدراسة الضعف اللغوي عند التعبير الشفهي بالمعاملة الوالدية مع الأطفال و التي تختلف باختلاف الطبقات ، فالأولياء من الطبقات الشعبية لا يشجعون أبناءهم على الحوار و النقاش و لا يبادلونهم المشاركة الوجدانية للمواقف و عليه يجد الطفل صعوبة في تطوير لغته الانفعالية ، و هو من الأمور التي انصب عليها اهتمامنا في دراسة الحال ، و قد يكون ذلك نتيجة المقاربة النظرية الموحدة التي اعتمدتها الدراستان .

– من أهم مؤشرات القصور اللغوي هروب الطفل عند التعبير إلى الاستعمال الإشاري للاستئناس بالشيء في حد ذاته بدل التعبير عن معطياته و جزئياته التي يُعرف من خلالها ، و عليه لا يركز الباحث في دراسته على العجز اللغوي و إنما على القصور عن التعبير نتيجة ضعف الرصيد اللغوي و يشكل ذلك نقطة تقاطع بين الدراستين .

– يؤكد الباحث من خلال هذه الدراسة على الطرائق التعليمية في تنمية الحصيلة اللغوية للطفل ، إذ أن الواقع اللغوي أصبح يفرض وجود سجلات لغوية تختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي ، و بات من الضروري التعامل مع هذا الواقع بطريقة علاجية من خلال اعتماد الطرق الجاذبة لاهتمام المتعلم و استثارة فضوله نحو هذه اللغة و هي المهمة التي نسعى من خلال دراسة الحال إلى توجيه اهتمام المعلمين إليها .

– اعتمدت الدراسة من خلال بحثها في التفاوت اللغوي بين المتعلمين على الانتماء الطبقي إذ يوظف صاحب البحث لفظ الطبقات الشعبية ، في حين تسعى دراسة الحال إلى تجاوز المفهوم الطبقي و الاعتماد على المفهوم الفئوي في التنظير للعلاقة بين الانتماء الاجتماعي و التباين اللغوي .

08 – 02 – دراسات عربية :

أ– الدراسة الأولى : دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي و الطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .[1]

صاحب الدراسة **سيد البهاص 1989** ، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية ؛ بوصفهما عاملين من عوامل القدرة اللغوية للأطفال ، وبين كل من : التكيف الشخصي والاجتماعي ، وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة . طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها **403**

[1] - البهاص سيد أحمد ، **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي و الطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، **1989** .

تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور بمدينة طنطا . واستخدمت الدراسة أدوات مثل : اختبار المحصول اللفظي ، واختبار الذكاء المصور، واختبار التكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال ، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة .

- نتائج الدراسة :

- أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى اللغوي للأطفال سواء في الفهم أو الطلاقة اللفظية والمستوى الاجتماعي الثقافي المرتفع ، لصالح أطفال الأسر المرتفعة في المستوى الاجتماعي والثقافي ، كما أوضحت الدراسة أن التلاميذ المتفوقين لغوياً سواء في الفهم اللغوي أو الطلاقة اللفظية ، يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف .

- مناقشة و تعقيب :

أسفرت نتائج البحث أن لغة الطفل تتأثر بمجموعة من المؤشرات و حاول من خلال دراسته البحث في قوة العلاقة بين اللغة و هذه المؤشرات ، و قد أكدت النتائج أن لغة الطفل تتأثر سلبا و إيجابا بالمستوى الاجتماعي و الثقافي الذي يعيش فيه ، و قد ركز الباحث عن الطلاقة اللغوية التي توحي بالتمكن ، فهو لا يريد قياس المستوى اللغوي للطفل في هذه المرحلة و إنما قدرته على التمكن الجيد منها ، ما وصفه بالطلاقة اللغوية .

- من نقاط التقاطع و الاختلاف بين دراسة الحال و دراسة البهاص سيد أحمد :

من أهم النقاط التي تثير انتباهنا من خلال قراءة النتائج التي توصل إليها الباحث أن تمكن الطفل من اللغة يساعده على التكيف الجيد : مع ذاته ، مع المحيط ، و مع مختلف

المتغيرات المحيطة ، و هو ما ندعو إليه من خلال الدعوة إلى تبني الطفل للغة سليمة خالية من الشوائب .

ب- الدراسة الثانية : دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة .[1] صاحب الدراسة الدكتور **معمر نواف الهوارنة** ، أستاذ بكلية التربية بجامعة دمشق ، **2012** .

تكونت عينة الدراسة من **110** طفل من أصل **200** طفل ممن تراوحت أعمارهم من **4** إلى **6** سنوات ، و حاول الباحث من خلالها ربط نمو اللغة بالمتغيرات التالية : المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للأسرة ، معامل الذكاء ، الجنس ، حجم الأسرة ، مخاوف الطفل ، الترتيب الميلادي للطفل . و اعتمد في دراسته على اختبار رسم الرجل و مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة ، مقياس المخاوف ، استمارة جمع البيانات الأولية عن الطفل ، بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة .

- نتائج الدراسة :

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة والمستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للأسرة .

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة ومعامل ذكائهم.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي بين الجنسين : ذكور /إناث .

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي حسب حجم الأسرة : صغيرة/ كبيرة.

[1] - معمر نواف الهوارنة ، **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد **28** ، العدد الأول ، **2012** ، ص **223 – 263** .

– توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي بين الأطفال الذين لديهم مخاوف مرتفعة والأطفال الذين لديهم مخاوف منخفضة ، لصالح الأطفال منخفضي المخاوف.

– لا توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي حسب الترتيب الميلادي لدى الأطفال.

– **مناقشة و تعقيب :**

– أراد الباحث من خلال هذه الدراسة أن يبرز أهمية العوامل الثقافية و ما تلعبه من أدوار في تباين سرعة نمو اللغة لدى الأطفال و عليه يتباين أطفال الروضة في اكتساب اللغة بتباين الإمكانات الأسرية ،حيث لكل ثقافة من الثقافات العديد من الأساليب السلوكية والعادات الخاصة ، ولا شك أن هذه الاختلافات قد تلعب دوراً كبيراً في تباين كفاية اكتساب اللغة عند الأطفال ، فالطفل وليد البيئة والظروف المحيطة به والخبرات التي يتعرض لها ، والتي تؤثر فيه وتجعل منه شخصية متميزة عن غيره من الشخصيات الأخرى نتيجة لاختلاف الظروف والخبرات التي يمر بها كل فرد .

– **من** نقاط التقاطع و الاختلاف بين دراسة الحال و دراسة معمر نواف الهوارنة :

من النقاط المهمة التي تظهر لنا من خلال هذه الدراسة أن الباحث ربط النمو اللغوي بمخاوف الطفل ، و هو متغير له أهميته الخاصة في تفاعل المتعلم مع المعطيات التي تستثير قدرته على التعبير و منه تساعده على تنمية لغته ، و هو متغير يستحوذ على اهتمام المدرس قبل الباحث لأنه من الواجب أن نمكن المتعلم من كل الظروف التي تسمح له بالنشاط اللغوي حتى نتمكن من معرفة إن كان سبب العجز لصيق بنفسية الطفل أي مخاوفه أو بظروفه المحيطة أو بضعف قدراته .

08 – 03 – دراسات جزائرية :

أ- الدراسة الأولى : لغة الطفل بين المحيط و المدرسة – دراسة إفرادية .[1]

الدراسة لصاحبتها **حفيظة تازوتي** ، أستاذة مساعدة في المدرسة العليا في الآداب و العلوم الإنسانية ببوزريعة الجزائر . قامت الدراسة على مجموعة من التساؤلات كالتالي:

- ما هي طبيعة اللغة التي يأتي بها الطفل الجزائري إلى المدرسة ؟

- ما هو الدور الذي تلعبه مؤسسات التعليم التحضيري في إنماء هذه اللغة ؟

- ما مدى التوافق أو التعارض الموجود بين لغة الطفل التي يفد بها إلى المدرسة ، و اللغة المراد تعليمه إياها ؟

- ما هو الدور الذي تلعبه لغة الطفل في عملية التعلم ؟

- ما هي طبيعة المادة اللغوية المقدمة لتلميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي ، و ما هي المقاييس المتحكمة في انتقائها ؟

اعتمدت الباحثة على مدونة مكونة من :

- لغة مجموعتين من الأطفال " أ " و " ب " في سن الخامسة يقطنون العاصمة و ضواحيها ، لم يسبق لأطفال المجموعة " أ " دخول الروضة أو أية مدرسة قرآنية ، بينما يزاول أطفال المجموعة " ب " التعليم التحضيري بإحدى رياض العاصمة .

- لغة مجموعتي الأطفال أنفسهم بعد سنة من دخولهم المدرسة .

- محتوى كتاب القراءة العربية للسنة الأولى من التعليم الأساسي ، بالإضافة إلى مصادر أخرى تم الاستعانة بها للمقارنة تمثلت في كتاب القراءة العربية المغربي الخاص

[1] - حفيظة تازوتي ، **لغة الطفل بين المحيط و المدرسة - دراسة إفرادية** ، مجلة إنسانيات ، العدد **14-15** ، ماي ، ديسمبر **2001** .

بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي ، كتاب القراءة الفرنسي الخاص بالسنة التحضيرية ، الرصيد اللغوي العربي المقرر على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي .

أما الأدوات المعتمدة فهي أربعة اختبارات ، تضمن الأول مجموعة من الصور الموجودة في كتاب القراءة الخاص بالسنة الأولى ، و اختص الثاني ببعض الصور المستعملة في دروس المحادثة المقررة على تلاميذ السنة نفسها ، و كان الهدف منهما تحديد المفاهيم المقدمة في المدرسة و التي يمكن للطفل أن يتعرف عليها في مرحلة تسبق دخوله إليها – مكتسبات قبلية – ، و كذا بيان كيفية تعبيره عنها ، ثم التطور الذي قد يطرأ على لغته بعد سنة من الدراسة ، و تعلق الاختبار الثالث بالقصص حيث طُلب من الأطفال أن يرووا قصصا اختاروها بأنفسهم ، و قد كانت في أغلبها مما سمعوه من أوليائهم أو ما شاهدوه في الرسوم المتحركة و كان الهدف منه التعرف على المفاهيم التي تستهوي الطفل في هذه السن ، و يعد الاختبار الرابع أهم هذه الاختبارات و هو اختبار التقييم الذي من خلاله تم تقييم التحصيل اللغوي لدى الطفل بعد سنة من الدراسة ، و تمثل في مجموعة من الصور و الأسئلة و التمارين المتعلقة بمفاهيم الواردة في كتاب القراءة الخاص بالسنة الأولى من التعليم . طبقت هذه الأدوات على العينتين قبل و بعد التمدرس للتعرف على التطور الذي طرأ على لغة الطفل بعد مزاولته الدراسة و أثر الروضة كذلك على هذا الرصيد .

– نتائج الدراسة :

– يتميز الرصيد اللغوي للغة العربية الفصيحة لأطفال الروضة بالتنوع و الغنى مقابل ضعف الرصيد اللغوي للأطفال الذين لم يلتحقوا بها ، حيث أن نسبة الضعف لدى هؤلاء **45.77%** في حين هي لدى المجموعة الثانية **22.77%** ، و لاحظت الباحثة أن هذا الفارق تقلص بدرجة كبيرة بعد سنة من البحث ، حيث أصبح **80.99%** مقابل **80.35%** و هذا يعود إلى دور المدرسة فيم تقدمه من تربية واحدة لجميع الأطفال . و اعتمادا على هذه النتيجة رجحت الباحثة أن الروضة في الجزائر لا تحقق الأهداف المرجوة منها فيم يخص

إنماء الرصيد اللغوي العربي للطفل و إنما تمده برصيد فرنسي و هذا ما لاحظته من خلال اعتماد أطفال الروضة على المفردات الفرنسية بنسبة **17.94%** مقابل **0.32%** لدى الأطفال الذين لم يدخلوا الروضة و أوردت هذا إلى طبيعة اللغة التي تستعملها المربيات في الروضة إضافة إلى أن للأسرة قسط في ذلك فأطفال الرياض عموما ينتمون إلى طبقات اجتماعية راقية و يشجعهم أولياؤهم بل و يدفعونهم للتحدث باللغة الفرنسية .

– إن البرنامج المقدمة لتلميذ السنة الأولى من التعليم لا يحقق الهدف المتمثل في تصحيح لغة الأطفال إلا بشكل جزئي ، و المفردات التي تعلمها الأطفال بسهولة هي المفردات الشائعة في محيطهم و التي تؤدى لغة المدرسة و بلغة قريبة منها كذلك .

– صور الكتاب المدرسي للقراءة لا تسهم في إمداد الطفل بثروة لغوية دقيقة نظرا لعدم تجسيدها المفاهيم و الأحداث بوضوح و لاستعمالها ألوان و مضامين غريبة لا تمت للواقع أحيانا بصلة .

– تعتمد نصوص الكتاب كلها أسلوب حواري مما يحرم التلميذ من باقي الأساليب اللغوية و من العمليات الذهنية التي تتيحها .

– إن ما يقدم للتلميذ الجزائري مقارنة مع التلميذين المغربي و الفرنسي فقير جدا من حيث الكم و الكيف معا .

– قصور الكتاب في تقديم المفردات اللغوية الضرورية التي تغني رصيد الطفل إذ **37.33%** من المفردات التي يحويها الكتاب لا فائدة منها . كما أنها معروضة بطريقة غير علمية ، حيث أن المفردات الجديدة معزولة عن السياق و لا تتواتر بكمية مناسبة ما يسمح برسوخها .

– الطريقة الآلية في تقديم النصوص القرائية تجعل الطفل يحفظ المفردات اللغوية دون أن يفهم معناها .

- مناقشة و تعقيب :

حاولت الباحثة أن تبرز الدور الذي تقوم به الروضة إزاء مساعدة الطفل على تعلم لغة عربية فصيحة قادرة على إبراز الفارق بين الأطفال الذين يتعلمون في صفوفها و أولئك الذين يباشرون تعليمهم مباشرة في المدرسة ، من خلال تجربة تقوم على مقارنة عينة البحث على فترة زمنية معينة شملت لغة الطفل قبل و بعد دخوله إلى المدرسة مع الأخذ بعين الاعتبار الأطفال الذين تعلموا بالروضة و الذين شكلوا جزءا من هذه العينة .

نلاحظ أن التساؤلات التي انطلقت منها الباحثة لها من القوة و من الأهمية ما يحيط بالموضوع و قد اعتمدت للإجابة عن هذه التساؤلات حزمة من الأدوات المهمة التي كان و لابد أن تُظْهِرَ قوة و صدق النتائج المتوصل إليها ، إلا أننا عند استقراء النتائج نلاحظ أن هناك من الأسئلة ما لم يجد له أجوبة تسده و لعلنا فسرنا ذلك بأن المقال عادة ما يشمل جزءا من النقاط المتوصل إليها فقط في البحث .

- من نقاط التقاطع و الاختلاف بين دراسة الحال و دراسة حفيظة تازوتي :

أرادت الباحثة من خلال هذه الدراسة أن تتتبع المسار اللغوي للأطفال بعد الروضة أو بدون روضة و بعد دخول الطفل إلى المدرسة ، للتعرف على طبيعة لغة الطفل التي تشكل الزاد الذي يحمله معه إليها ، في محاولة للمقارنة بين الأطفال المزودين بلغة الأم و الذين تزودوا باللغة الأم ، و هذا في عملية بحث لتحري دور الروضة في تفعيل قدرة الطفل على التمكن منها ، و إن كانت هذه الأخيرة تقوم بدور يشكل التميز بالنسبة للأطفال الذين ينتسبون إليها أم لا . و قد أظهرت النتائج أن الروضة و إن كانت تساعد الطفل على تنمية لغته إلا أنه لا يوجد فرق بين أولئك الذي تمتعوا بهذا الانتساب و الذين باشروا تعليمهم مباشرة بالمدرسة ، و هي دراسة توضح قصور الروضة في تعليم الأطفال اللغة العربية الفصيحة و تركيزهم على اللغة الفرنسية ، و عليه ما تقدمه الروضة من مناهج لا يكفي

للتمتع بالتميز اللغوي . إلا انه لابد من الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي يعيش فيها الطفل و هو متغير عزل في هذه الدراسة .

كما حاولت أن تبرز موضوعا مهما وهو أهمية المادة اللغوية المقدمة في المدارس وقدرتها على مساعدة الطفل على تنمية لغته العربية و هو مشكل يجد تربة خصبة في المدارس على مستوياتها ، و تتحدد أهميته أكثر في المؤسسات الابتدائية ، لأن الطفل في هذه المرحلة بمثابة عنصر خام يمكن أن نغرس فيه بذور حب اللغة و قواعدها و نطقها التعبيري السليم الذي سيمتد مع الطفل على مدى السنوات التالية .

أ- الدراسة الثانية : طبيعة تحولات الطبقة الوسطى في المجتمع الجزائري خلال الفترة الزمنية 2000-2010 .

تم إعداد هذه الدراسة من طرف الطالبة **قارح سماح** في إطار التحضير لرسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم الاجتماع ، تخصص تنظيم و عمل بجامعة **محمد خيضر** بسكرة ، للسنة الجامعية **2010-2011** .

تتمحور إشكالية الدراسة حول إفرازات مختلف التحولات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية على بنية الطبقة الوسطى الجزائرية . و لأجل تحقيقها تبنت الباحثة التساؤلات التالية :

- هل أثرت هذه التحولات على الظروف الاقتصادية و الاجتماعية ؟
- هل أثرت هذه التحولات المتبعة على تموقع هذه الطبقة ؟
- هل أدت هذه التحولات إلى غلق فرص الحراك الاجتماعي التي كانت مفتوحة أمام أبنائها خلال تاريخها السابق ؟ أم أنها فتحت قنوات جديدة للحراك ؟
- هل يمكن القول أن هذه التحولات غيرت من المنظومة القيمية لهذه الطبقات ؟

هل كان لهذه التحولات تأثير متساوي على الشرائح المختلفة داخل الطبقة الوسطى ؟ أم أنها عمقت التمايز الاقتصادي و الاجتماعي الطبقي بين هذه الشرائح ؟

و كانت الفرضية الرئيسة فيها : هناك علاقة بين التحولات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية التي يشهدها المجتمع الجزائري و تحولات الطبقة الوسطى .

انصبت هذه الدراسة على عينة غرضية ، شملت خمس مهن ممثلة للشريحة العليا من الطبقة الوسطى ، على اعتبار أنها نخبة المجتمع و لوضوح الحراك المهني و الاجتماعي فيها و سهولة رصده ، و عليه شملت العينة الأطباء ، أساتذة الجامعة ، المحامون ، الصحافيون ، المديرون ، انصبت الدراسة على **50** مبحوث لكل مهنة فكانت عينة البحث **250** فرد بمدينة باتنة ، و ذكرت أنها استبعدت القضاة لصعوبة الاتصال بهم، و اعتمدت الاستمارة و المقابلة في جمع المعلومات عن أفراد العينة .

– نتائج الدراسة :

كشفت الدراسة أن أفراد الطبقة الوسطى يعانون من تراجع في أوضاعهم الاقتصادية نتيجة السياسات التي انتهجتها الدولة و على رأسها سياسة الانفتاح الاقتصادي و تبين للباحثة ذلك من خلال عدم كفاية دخل أفراد هذه الطبقة لسد الحاجات الأساسية لأسرهم ، وذلك من خلال عدم إمكانية الادخار، و ضعف القدرة الشرائية ، حيث أظهرت هذه الطبقة عدم رضاها على الدخل الشهري المتحصل عليه .

تدهور الأوضاع الاقتصادية لهذه الطبقة انعكس على أوضاعها الاجتماعية التي أصبحت متوسطة حيث أنهم بالكاد يكفون التزاماتهم الأسرية ، مما يدفعهم إلى العمل الإضافي ، و ذكرت الباحثة أن القيم المادية أصبحت مسيطرة على أفراد هذه الطبقة التي لم تعد تفكر إلا في الحصول على الدخل المرتفع و تحقيق الثروة ؛ و منه سيطر المعيار المادي على أفرادها و الذي أصبح يعتبر الأساس في التمايز الطبقي .

أشارت الباحثة إلى وعي أصحاب هذه المهن بأهمية التعليم حيث أن **96.5%** من أفرادها يدعمون أبناءهم لمواصلة الدراسة بالجامعة و الحصول على شهادة ، مع إيمانهم بأن هذا المعيار لم يعد أساسا في التمايز الاجتماعي إلا أنهم يعتبرونه رمزا لهذه الطبقة و بأنه قيمة اجتماعية يجب المحافظة عليها ، أما عن التخصصات الدراسية التي تستقطب أبناء الطبقة الوسطى نجد أن الأغلبية تميل إلى تخصص الطب و الهندسة المعمارية و الصيدلة ، و هي تخصصات لا تعتمد في توظيفها على الدولة إذ يمكن الاستثمار فيها بالاشتغال في القطاع الخاص .

كما أسفرت نتائج الدراسة على أن 44.5% من أفراد العينة يعتقدون بأنه ليس هناك فرصة للحراك الاجتماعي من خلال الصعود في السلم الاجتماعي و ذلك لاعتقادها بأن النظام الاقتصادي الجزائري لا يسمح بذلك في ظل التحولات التي عرفها من خلال تبني سياسة الانفتاح الاقتصادي .

من النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن الطبقة الوسطى لم تعد تحتل المكانة القيادية في المجتمع ، حيث بات هذا الدور مخولا للدولة التي لم تعد تشرك الأعضاء الفاعلين في المجتمع في عمليات اتخاذ القرار، أضف إلى ذلك أن **45.5%** من أعضاء هذه الطبقة لا يميلون إلى ممارسة أنشطة سياسية ريادية في الدولة .

- **مناقشة و تعقيب :**

– لهذا النوع من الدراسات أهميته الخاصة في فهم البناء الاجتماعي و توجهه المهني قصد التعرف على تركيبة المجتمع الجزائري في صورته الحديثة ، و التوجهات الفكرية التي تسيطر عليه ، و هي أهمية تجد أصولها لدى المؤسسات التي تهتم بمعرفة الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية التي تعيشها الأسر الجزائرية و التي على أساسها يتم بناء المشاريع التي تدعم التنمية في المجتمع .

– على الأهمية التي تحتلها هذه الدراسات إلا أننا لازلنا نلاحظ أن الأسر الجزائرية لازالت أسر غير واعية لمفاهيم التجاوب الواقعي الذي يعكس الحقيقة في البحوث العلمية، ذلك أن المقابلات التي يجريها الباحث أو الاستمارات التي يوزعها لا تلقى صداها لديه و يحتكم فيها إلى الصدق فنجد أن أغلب العائلات أو المواطنين المبحوثين لا يصفون الواقع الحقيقي الذي يعيشونه ، و هذا ما يتضح من خلال هذه الدراسة ، إذ تشتكي هذه الطبقات من سوء المعيشة و ضعف القدرة الشرائية و قصور الدخل الشهري ، مع أن الشريحة محل البحث تعتبر من النخبة الجزائرية التي نعلم كلنا أنهم يتمتعون بنمط معيشي جيد ، و إن تقبلنا النتائج التي أسفرت عليها الدراسة فالسؤال الذي يلقي بثقله هنا هو : ماذا عن الطبقات الأخرى التي تحتل مواقع أدنى في السلم الاجتماعي ؟ .

لم تبين الباحثة الأساس الذي اعتمدته في تحديد المهن المشكلة للشريحة العليا للطبقة الوسطى و ما هي المؤشرات التي اعتمدتها لتأسيس هذا التصنيف الطبقي ، خصوصا و أن هناك مهن أخرى يظهر عليها أنها تنتمي لهذه الشريحة مثل المهندسون المعماريون، الصيادلة ، الموثقون ... ، كما أنها لم تحدد عن أي المدراء تتحدث و في أي قطاع .

تتجلى أهمية هذه الدراسة من حيث أنها أبرزت الواقع الاجتماعي و الاقتصادي و التوجه القيمي للطبقة الوسطى في الجزائر ، فكان من النتائج المهمة التي توصلت إليها أن هناك معياران مهمان أحدهما يحدد المكانة الاجتماعية للأسرة الجزائرية و الآخر يحدد المكانة الاقتصادية و هما الشهادة العليا و التعليم الجامعي ، و الثروة . كما أبرزت الدراسة صعوبة الحراك الاجتماعي في المجتمع الجزائري على الرغم من ما يُظهر من مرونة بين الطبقات و على أساس ما يشيع فيه من قيم التضامن و العدالة الاجتماعية ، إلا أن الأوضاع الاقتصادية التي تعيشها الدولة جعلت الطبقات الوسطى التي كان من المفروض أن يكون الحراك صعودا أسهل بالنسبة لها أصبحت تعاني من الحراك نحو الأسفل مما يؤكد أن العامل المادي أصبح هو الأساس الأقوى الذي على أساسه تتحدد الطبقات في الجزائر .

ب- الدراسة الثالثة : الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر و إنتاج المشروع المهني لأبنائها

صاحب الدراسة **بودبزة ناصر** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع تربوي عن جامعة **الحاج لخضر** ، باتنة ، السنة الجامعية **2014-2015** .

انصبت الدراسة على مدينة قسنطينة و انطلق الباحث فيها من التساؤل الرئيس التالي:

- هل عائلات الطبقات الوسطى في الجزائر تعمل على إعادة إنتاج نفسها من خلال تشكيل مشروع مهني لأبنائها عن طريق المسار التعليمي أم ينتج المشروع المهني لأبنائها في مجالات أخرى؟

ولمزيد من التدقيق في الفهم والتحكم أكثر في الموضوع ، صاغ الباحث جملة من التساؤلات الفرعية التي جاءت كالتالي :

- هل عائلات الطبقات الوسطى في الجزائر لها مشروع حراك اجتماعي لإنتاج وإعادة إنتاج كياناتها الاجتماعية وتعمل على انجازه؟

- هل رسم مشروع حراك اجتماعي لأبنائها يعتبر إحدى استراتجياتها التي تعمل من خلالها للحفاظ على هويتها الاجتماعية كطبقة وسطى؟

- هل رسم المشروع المهني لأبنائها يتشكل داخل المسار التعليمي أم من خارجه ؟ وما طبيعة هذا المشروع ؟ و ما هي المجالات الاجتماعية التي يتشكل فيها ؟

- وإذا لم تكن لها استراتجيات لبناء مشروع حراك اجتماعي لا من داخل العائلات نفسها ولا من خارجها ، ما هو المصير المهني لأبنائها ؟

ركز صاحب البحث في دراسته على الرأسمال الثقافي للطبقات الوسطى ، و استبعد الدخل لأنه أراد أن تحافظ الدراسة على بعدها السوسيولوجي أكثر من الجوانب الاقتصادية إلا أنه و لانعدام دليل سوسيومهني بالجزائر ما جعل مهمة التصنيف المهني صعبة .

و اعتمد الباحث على تقنية المعاينة النمطية كطريقة غير احتمالية تتمثل في البحث عن عناصر عديدة تمثل صورة نمطية لمجتمع البحث ، و قد تم انتقاء **50** رب أو ربة أسرة من أصناف مهنية للطبقات الوسطى حسب تصنيف **شمولر** ، و كانت المهن كالتالي: الأساتذة الجامعيون ، الأطباء ، المهندسون ، الضباط العسكريون ، الموظفون الإداريون الحكوميون ، المحامون ، أساتذة التعليم الثانوي ، أساتذة المتوسط . و اعتمد الباحث على المقابلة شبه الموجهة لجمع المعلومات التي يحتاجها و التعرف على المعطيات بطريقة تفاعلية مباشرة مع أفراد عينة البحث .

- نتائج الدراسة :

- وجد الباحث أن الطبقة الوسطى في قسنطينة تنقسم إلى نموذجين أحدهما تقليدي و الآخر حديث ، و أن السبب في هذا التشتت هو ازدواجية اللغة ، حيث وجد أن هناك نخب معربة و أخرى مفرنسة ، و الصراع بينهما لم يرق إلى كونه صراعا طبقيا و لكنه صراع بين نخب المجتمع .

- أن هذه العائلات لم تعد تتحكم في آليات إعادة الإنتاج ، حيث أن الأبناء لم يبدوا رغبة في مواصلة الممارسات التقليدية التي تقوم بها الأسر كصناعة الحلويات و الأكلات الشعبية (و إن كان الباحث لم يعتمد هذه الفئة ضمن تلك الممثلة للطبقة الوسطى) ، و طرق الاحتفال و أسلوب الحياة ، و عليه أصبحت الأسر من الطبقة الوسطى ذات النموذج التقليدي تشعر بالاغتراب في عقر دارها .

– أمام اكتساح الأحياء الهامشية من جهة و السكنات العمرانية التي توزعها الدولة في إطار التنمية الاجتماعية من جهة أخرى ، لم يعد لهذه الطبقة أحياء تمثلها .

– شيوع الجانب المادي كأساس لتحديد الطبقات مقابل تراجع الرأسمال الثقافي .

– لم يعد للطبقات الوسطى في المجتمع القسنطيني دور قيادي في المجتمع ، و هي النتيجة التي توصلت إليها الباحثة قارح سماح عن مجتمع باتنة .

– بينما كانت الممارسات التقليدية تشكل هوية الفرد القسنطيني وجد نفسه اليوم في صراع مع قيم جديدة لا هو قادر على التأقلم معها ولا بإمكانه التخلص منها .

– لاحظ الباحث وجود حراك اجتماعي من جيل الآباء إلى جيل الأبناء ، حيث استطاع العديد من المبحوثين الانتقال من الطبقة الدنيا التي كان عليها آباؤهم إلى الطبقة الوسطى التي هم عليها ، و سبب هذا الحراك هو التعليم لاسيما الدراسات طويلة المدى ؛ أما الحراك نحو الأسفل فعادة ما يكون سببه النقص المادي .

– مناقشة و تعقيب :

تتحدد أهمية هذه الدراسة من خلال ما توصل إليه الباحث من ربط للنماذج الأسرية التقليدية و الحديثة و اللغة المعتمدة المعربة و المفرنسة و لعلها سمة أصبحت توصف بها العديد من الأسر في المجتمعات الجزائرية بما فيها مجتمع الجلفة .

كما أولى أهمية إلى عنصري التعليم و الدخل في تحديد الحراك الاجتماعي ما يدل على أن المجتمع الجزائري مجتمع مرن ضمن نظام طبقي صعب المراس .

و من الأهمية بما كان ما أشار إليه الباحث من قيم جديدة عرفتها الأسر الجزائرية تبناها الجيل الجديد ضد رغبة الآباء .

09 – صعوبات الدراسة :

أ- الصعوبات النظرية :

– أولى الصعوبات التي قد تعترض الباحث و أكثرها تواترا تلك التي تواجهه في مرحلة تشخيص موضوعه و فصله عن المواضيع الأخرى اللصيقة به ، إذ لابد من تحديد دقيق للموضوع و ضبط الجوانب المهمة عند الدراسة .

– قلة المصادر و المراجع التي تتناول بالتعريف و التفصيل في خصائص المفهوم الفئوي من جانبه الاجتماعي ، حيث أن هناك العديد من المراجع التي تتحدث عن أهمية بروز مصطلح الفئة في عصرنا الحالي لإبراز خصوصية كل جماعة اجتماعية في المجتمعات النامية و المجتمعات العربية ، و هناك دعوة صريحة إلى التخلي عن مفهوم الطبقية و اعتماد المفهوم الفئوي في التصنيف و لكن لا أحد يجرؤ على تقديم تعريف واضح لها ، لتبقى هيمنة المفهوم الطبقي سائدة على أغلب الكتب و الدراسات ؛ و لأن هذه المراجع هي التي تشكل المرجعية للتأصيل المعرفي وجدنا صعوبة كبيرة في تحديد مفهوم للفئة الاجتماعية في مقابل الطبقة الاجتماعية .

– عدم اتفاق الباحثين و الدارسين في المجال الاجتماعي حول تعريف واضح و مقنن لمفهوم الفئات الاجتماعية ما جعله موضوع خصام علمي مستمر ، كما تتحدد صعوبة وضع حدود واضحة ما يفرق بين فئة و أخرى ، جعل الدارسين يهيئون لمؤشرات التمايز بين مختلف الفئات يتأسس على الانتماءات الفكرية التي تبنوها ، حيث يجعل الواحد منهم مؤشر المهنة هو الأساس و يدعو آخر إلى أهمية الدخل و الثروة ، و يوظف آخر المستوى التعليمي و يدمج آخرون بينها ، ثم أن أغلب الدراسات الموجهة نحو النظام الفئوي تنحصر في تفعيل الفئات السوسيومهنية ، ما يدعو إلى التساؤل عن إذ ما كانت المهنة هي المؤشر الوحيد للتصنيف الفئوي .

– قليلة هي الدراسات العلمية التي تشكل الأساس لقاعدة الدراسات السابقة و التي تناولت العلاقة بين الفئات الاجتماعية و التباين اللغوي ، و ما وجد منها أغلبه باللغة الفرنسية ، حيث لم يقع بين أيدينا من الدراسات العربية و الجزائرية ما يتناول العلاقة بين المتغيرين معا .

– لم يقع بين أيدينا من المدونات التاريخية أو السجلات الاحصائية ما يساهم في ضبط و رقمنه التوجه المهني و الحراك الاجتماعي في الجلفة ، بما يساعد على التعرف على البناء المهني و الاجتماعي للولاية عامة و بليدة الجلفة خاصة و التغيرات الحاصلة على مستواها .

ب– الصعوبات الميدانية :

– وجدنا من الصعوبة ما كان في جمع الاستمارات المؤسسة قيد الدراسة الاستطلاعية التي استهدفت دراسة التوجه الفئوي لبلدية الجلفة ، و ذلك لأن العديد من المواطنين لم يتفاعلوا مع الموضوع و لم تكن لهم الشجاعة الكافية للإجابة عن الأسئلة المطروحة فيه ، حيث أن البعض منهم اعتقد بأن هناك علاقة بين الاستمارات و الضرائب مما دفعه إلى عدم الإفصاح الفعلي عن الممتلكات و قيمة الدخل ، و هناك من اعتقد بأن الاستمارات مؤسسة للتعرف على الوضعية الاجتماعية للفرد قصد الإعانة أو تقديم السكن ، و منه بالغ في حالة الفقر التي يعيشها ؛ و عليه يتضح أن المجتمع الجلفي لم يتجانس بعد مع ثقافة الدراسات الجامعية في طابعها الاجتماعي و النفسي ، فلا يزال المواطن يجهل كيفية التفاعل مع أدوات البحث بمصداقية .

– هناك بعض المؤسسات التعليمية التي وجدنا صعوبة نوعا ما في الذهاب إليها نظرا لموقعها في المناطق العشوائية و نظرا لطبيعة المجتمع الذي تتواجد به .

– وجدنا صعوبة في شرح الموضوع للمعلمين في المدارس الابتدائية حتى يبدو تفاعلهم اتجاه الموضوع قصد الإجابة على الاستمارة بطريقة سليمة ، حيث أثار الموضوع فضولهم و لكن بالمقابل استشعرنا خوفهم من إبداء الوصف الحقيقي لما هي عليه الظاهرة في القسم ، قصد إبراز الصورة الايجابية له و للمدرسة و حتى لا ينظر إلى المعلم نظرة قصور و تقصير .

– من الأشياء التي لاحظناها عند القيام بالبحث في مرحلة استثارة الطفل للتعبير عن الصورة ، لاحظنا أن هناك من التلاميذ من يجيب بعفوية و صدق و تحسسنا أن هناك من التلاميذ من يجيب غير ذلك و كأنه يريد أن يبدي لنا الشق الايجابي من الجواب ، علما أن هناك بعض من الأسئلة التي تم طرحها بطريقة مرنة أو غير مباشرة حتى نتمكن من الوصول إلى الإجابات الحقيقة الصادقة بما يخدم صحة نتائج البحث .

- تمهيـــد :

تعتبر اللغة نظام تركيبي متعدد الوظائف ، و هي على هذا ظاهرة إنسانية متطورة ، و مكون أساسي من مكونات الثقافة ، لذا نجدها تتفاعل مع المجتمع بكيفيات مختلفة ، اعتبارا على ما يتأسس في كل مجتمع من مقومات و توجهات .

و على اختلاف الثقافات تتفاعل اللغة مع المجتمع بكيفيات مختلفة ، ذلك أنها ظاهرة حياتية تلازم الفرد ، إذ تمكنه من التعبير عن حاجاته المختلفة الذاتية منها و الاجتماعية ، ما يعكس جانبها الوظيفي ، و على هذا كان لزاما أن تخضع اللغة لمقاييس البيئة الاجتماعية التي وجدت و نشأت ضمن معطياتها .

و مما لا شك فيه أن العلاقة بين الظاهرة اللغوية و المجتمع موجودة و متأصلة من خلال ما نراه من تأثر اللغة بأبعاد النظام الاجتماعي وفق إطار زماني و مكاني معينين ، فالإنسان لسان ، به يظهر تميزه الفردي و من خلاله يحقق وجوده الاجتماعي ، إذ و كما يقول **همبولت Humboldt** : " شكرا للغة التي صار فيها الإنسان إنسانا " ؛ فالإنسان لا يُعرف إلا في نطاق النظام اللغوي الذي يحتويه ، فكل ما يحدث فينا و يتحقق حولنا له علاقته الوطيدة باللغة ، هذه الأخيرة التي لا يمكن فهم قوانينها و حركة تطورها بمعزل عن المحيط الاجتماعي الذي يحتضنها . و لأن كل مجتمع تنتظم في إطاره هيكلة طبقية أو فئوية معينة لما يختلف فيه الناس من أساليب العيش و توجهات سياسية و قدرة اقتصادية و أنماط ثقافية نتج عنه تباين في الاستعمالات اللغوية للفاعلين الاجتماعيين ، فلكل موقف اجتماعي ما يقابله من مواقف و سلوكات و عبارات لغوية تختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي للفرد ، هو ما اصطلح عليه البعض **بالتباين اللغوي** .

01- تعريف اللغة :

اللغة خاصية إنسانية ، يعتمدها الفرد للتعبير عن مكنوناته و يصرح بها عن ميوله و رغباته ؛ هي أداة تحدد وجوده ... بل تصنعه ، ذلك أنها تعتبر وعاء فكره ، و رمزا لهويته ، و الأصل في انتمائه و القصد في تعامله ، و وسيلته الأمثل للتواصل مع بني جنسه . و قد عبر عنها القرآن الكريم بلفظ اللسان ، و من آياته سبحانه و تعالى في ذلك ما ورد في سورة **إبراهيم** الآية **04** : " وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ " . و المعنى بلغة قومه ليفهمهم ما أرسله الله به إليهم من أوامره و نواهيه و حكمته سبحانه و تعالى .

و إنه لمن الثابت أن للغة طبيعتها الخاصة القائمة على الاختلاف و التعقيد و تعدد المستويات المشكلة لها ، و ارتباط عملية إنتاجها بعوامل فيزيولوجية و أخرى معرفية ضمن إطار نفسي و اجتماعي يتحكم في عملية اكتسابها و كيفية توظيفها ، فاللغة بذلك تعكس نوعا من الاستقلالية من خلال تعبيرها عن الذات و لكنها في الوقت نفسه تدفع إلى الذوبان في العالم الخارجي الذي ولدت فيه و الذي ينتمي إليه الفرد المخاطب . و وفق تعبير الفيلسوف الفرنسي **جون بول سارتر Jean-Paul Sartre** (1905 – 1980) : " الإنسان هو اللغة ، إن الإنسان هو أولا ما يقوله ". و عليه تكون اللغة قد شكلت جسرا بيولوجيا و نفسيا حيويا يربط الفرد بالمحيط و يمنحه الاطمئنان النفسي و الاجتماعي .[1]

و هو الشيء ذاته الذي جعل عملية تحديد تعريف شامل و موحد لمصطلح اللغة أمرا صعبا انطلاقا من تعدد مناحيها و وظائفها ، إضافة إلى علاقاتها المتشعبة بالإدراك و الفكر و الوعي و اللاوعي و السلوك و العلاقات الاجتماعية و الأيديولوجية و السلطة .... ، و هي كلها عوامل قادت إلى ظهور عدة دراسات و اتجاهات لغوية و نفسية و سيكولسانية و فلسفية و اجتماعية و سوسيولغوية اتخذت من اللغة موضوعا لها ، ما أدى

[1] - سعيد الفراع ، **الطفل و اكتساب اللغة بين البنائية و الوظيفية** ، مجلة رؤى تربوية ، العددان **44** و **45** ، مارس **2014** مركز القطان للبحث و التطوير التربوي ، مؤسسة عبد المحسن قطان ، رام الله ، فلسطين .ص **163** .

إلى وضع تعريفات متعددة للغة .[1] كما يعود ذلك كذلك إلى كون اللغة تقوم أساسا على مظهرين متكاملين ، أحدهما موضوعي و هو اللفظ ، و الآخر مجرد و هو المعنى .

و لعل من أهم التعريفات المحددة لمصطلح اللغة بصفة دقيقة و موجزة ذلك الذي بناه المفكر **أبو الفتح عثمان ابن جني** (322 – 392) : " أما حدها فأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " [2]. يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن ابن جني قد أبرز جوانب أربعة للغة ، الجانب الصوتي ، الجانب التعبيري ذلك أن الأصوات على مستواها الجمعي تتشكل قصد تأدية رسالة ذات معنى ، اجتماعي و نفسي و يظهر في الغرض الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه من أدائه لهذه التركيبة الصوتية ذات الدلالة ، على مستوى التعبير و على مستوى الفكر.

و يعرفها العلامة **عبد الرحمان ابن خلدون** (1332 – 1406) : " اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان . و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم " .[3]

و يواصل فيقول : " إن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها . و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، و إنما هو بالنظر إلى التراكيب . فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة و مراعاة التأليف الذي يطبق

---

[1] - سعيد الفراع ، المرجع السابق ، ص **163** بتصرف .
[2] - أبو الفتح عثمان ابن جني ، **الخصائص** ، الجزء 1 ، المكتبة التوفيقية ، مصر ، بدون سنة ، ص **44** .
[3] - ابن خلدون عبد الرحمان ، **ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر** ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان ، **2007** ، ص **598**.

الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، و هذا هو معنى البلاغة " .[1]

و اللغة كما يقول بعض علماء اللسانيات : " نظام المنظمة الرمزية في الحياة البشرية ... فهي التحقيق و التعبير الصوتي لميول الإنسان ، و قيمتها ليست في طبيعتها و لا في مكوناتها الداخلية ، إنما لكونها تفسر و تحلل رؤية الأفراد للواقع الذي يعيشونه و تعكس انطباعاتهم و تلقيهم للأحداث التي يمرون بها بطريقة إبداعية رمزية " .[2]

إذا اللغة نسق فكري و وجداني له مظهره الموضوعي موصوفا في الشكل الصوتي، و أبعاده الاجتماعية التي تشكل مرجعية له في الأصل .

و يرى **فيرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure**(1857 – 1913) أن اللغة نظام أو نتاج اجتماعي لملكة اللسان .[3] فاللغة وفق تعريفه : " نظام من العلامات التي تعبر عن أفكار " ، هي عنده بمثابة القاسم المشترك من المعرفة لا وجود له في صورته الكاملة إلا في مستوى المجموعة ، و اللفظ هو عمل الفرد و ممارسته بالاعتماد على تلك المعرفة المشتركة . فاللغة هي أشبه ما تكون بمؤسسة اجتماعية ، و أنها موجودة في عقول جميع الأفراد الناطقين بلسان واحد ، و هذا الوجود الجمعي يعني جملة القواعد و القوانين التي تمثل نظام اللغة المتواضع عليه مثل الصوت و الصرف و النحو و المعجم . إنها الخبرات التي يمتلكها الناس عن لغتهم .[4]

---

[1] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **607** .

[2] - عمر داود ، **الراسمال الثقافي للطالب و المراكز التعليمية للآباء البيض** ، مذكرة شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربوي و الديني ، المركز الجامعي بغرداية ، **2011 – 2012** ، ص **123** .

[3] - حاتم علو الطائي ، **نشأة اللغة و أهميتها** ، مجلة دراسات تربوية ، العدد **6** ، نيسان **2006** ، ص **199** .

[4] - دليلة مزوز ، **ثنائيات اللغة – أصول النظرية اللسانية** ، ندوة المخبر ، اللسانيات : مائة عام من الممارسة ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، قسم الآداب و اللغة العربية ، كلية الآداب و اللغات ، بدون سنة ، ص **7** .

و في تعريف للدكتور **موفق الحمداني** للغة : " اللغة نظام من الرموز و القواعد يسمح لنا بالتواصل " .[1]

و لقد اعتمد الدكتور **محمد محمد علي يونس** تعريفا يؤكد أنه جامع تبناه بعد دراسة لعدد من تعريفات اللغويين القدامى و المحدثين : " اللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا التي تتسم بقبولها للتجزئة ، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه ، ولتحقيق الاتصال بالآخرين ، وذلك بوساطة الكلام والكتابة " .[2]

و اللغة هي نتاج العقل الجمعي كما يعرفها علماء الاجتماع ، من حيث أن كل فرد منا ينشأ فيجد بين يديه نظاما لغويا يسير عليه مجتمعه فيتلقاه عنه كما يتلقى النظم الاجتماعية الأخرى . فاللغة هي عبارة عن مجموعة من الألفاظ و الكلمات و الرموز و التجريدات و التعبيرات التي تسمي و ترمز الأشياء و الأفكار و القيم التي تتصل بالثقافة كونها نتاج ثقافة معينة ، و هي التي تقرر إلى حد كبير محتوى الفكر الإنساني ، إذ تتحدد مشاركة الفرد في ثقافة مجتمعه بالقياس إلى مجموعة الكلمات التي يستخدمها ، فهو يتحدث بلغة ثقافة الجماعة ، و يفكر مثلما تفكر جماعته ، و يتبع ذلك أن سبل السلوك السياسي و الإطار الثقافي و العمليات الاجتماعية التي تمارسها الجماعة تنعكس على لغتها المستخدمة.[3]

و انطلاقا مما تم التسليم به آنفا من أن اللغة تظهر في تعريفات متعددة تكشف عن الاختلاف الكبير في زوايا النظر و المرجعيات المتحكمة في تحديد اللغة و طبيعتها نجد أن الفلاسفة يرون أن اللغة تتصل بالفكر و من ثم فهي عندهم وسيلة لنقله و طريقة التعبير عنه ، و المناطقة يدرسون قوانين الفكر و انعكاسها على اللغة . و يهتم علم النفس بالوقوف على الطبيعة النفسية لقضايا اللغة المتعلقة بالمعنى و الدلالة ، إذ يتفق علماء النفس

---

[1] - موفق الحمداني ، **علم نفس اللغة من منظور معرفي** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط2 ، **2007** ، ص **13** .

[2] - محمد محمد يونس علي، **وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية: دراسة حول المعنى ومعنى المعنى** ، منشورات جامعة الفاتح ، طرابلس ، **1993**، ص **24**.

[3] - حاتم علو الطائي ، المرجع السابق ، ص **199-202** .

المهتمون باللغة على أن اللغة ظاهرة نفسية بامتياز فهي من جهة طاقة نفسية تمكن الفرد من إنتاج عدد لا متناه من الجمل ، و من جهة ثانية سلوك إنساني يستعملها الفرد المتكلم للتعبير عن واقع نفسي معين مثل الخوف و الفرح و الاضطراب... . و في الدراسات اللسانية تعد اللغة نسقا موضوعيا مبنيا . أما علماء الاجتماع فيهتمون بالطبيعة الاجتماعية للغة و دورها في قيام مجتمع ما ، و في تحديد أنماط علاقات أعضائه .[1]

و في السياق ذاته يفرق **جون بياجيه Jean Piaget** (1896 – 1980) بين نوعين من اللغة : اللغة المتمركزة حول الذات langage égocentrique ، و اللغة الاجتماعية langage social . فأما الأولى فتمثل مستوى اللغة عند الطفل ، في حين أن الثانية تمثل مستوى اللغة المكتملة عند الفرد الواعي . في حين **يميز نعوم تشومسكي Noam Chomsky** (1928) بين الملكة و الأداء ، فالملكة la compétence هي المعرفة اللاواعية و الضمنية بقواعد اللغة التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته و تبقى راسخة في ذهنه و تمكنه من إنتاج عدد لا محدود من الجمل الجديدة إنتاجا ابتكاريا ، هذه الملكة تتجسد في الواقع اللساني المادي من خلال المظهر الكلامي المعروف بالأداءla performance باعتباره الاستعمال الفعال للغة في مواقف تواصلية محددة و لهذا يتأثر الأداء بالعوامل الخارجية مثل الظروف الاجتماعية و النفسية . فالأداء إذا يختلف من شخص إلى آخر في حين أن الملكة عامة و مشتركة بين أبناء المجتمع اللغوي الواحد .

و تتألف اللغة من عدد من الأشكال أو الأنماط كاللغة الشفوية و اللغة المكتوبة و العناصر اللغوية ، و تضم تلك العناصر اللغوية العناصر اللغوية المساعدة أو الثانوية و العناصر اللغوية التي تربط اللغة بغيرها من التصرفات الثقافية و العناصر غير اللغوية. و تعرف العناصر اللغوية المساعدة أو الثانوية بأنها تلك الأمور أو العناصر اللازمة لتحقيق التواصل و التي تتضمن لفظ الصوت بوتيرة معينة ، و النبرة أو التأكيد ، و سرعة الكلام أو

[1] - سعيد الفراع ، المرجع السابق ، ص **163 – 164** بتصرف .

التحدث ، و الوقفات أثناء الكلام التي تضفي انفعالا أو اتجاها إلى ما يقال . أما العناصر غير اللغوية فعادة ما يشار إليها على أنها لغة الجسم كتعبيرات الوجه ، و وضع الجسم و التواصل بالعين . بينما تتضمن العناصر اللغوية التي تربط اللغة بغيرها من التصرفات الثقافية التفكير و التحدث حول اللغة فضلا عن تحليل اللغة . [1]

من الملاحظ أن العديد من الأفراد يستخدمون مصطلحات الحديث و اللغة و التواصل بالتبادل ليدل كل منها على الآخر و هو الأمر الذي يؤدي إلى الخلط و الارتباك ، و يمكن القول بأن الحديث هو الإصدار المادي أو الفيزيقي للأصوات المختلفة من جانب الفرد بغرض تحديد التواصل مع الآخرين . أما اللغة فهي صورة اجتماعية مشتركة تنظمها مجموعة من القواعد يتم استخدامها لتمثيل المفاهيم التي تتضمنها ، بينما يعد التواصل عملية تشفير للغة و تبادلها ، و فك تلك الشفرة حتى يتم تبادل الأفكار . [2]

على ذلك يمكننا القول أن اللغة منظومة متكاملة تنضوي تحتها أنظمة مختلفة أهمها النظام الصوتي الذي يختص بالأبنية الصوتية ، النظام العرفي يختص بالحديث عن بنية الكلمة ، النظام المفرداتي الذي يختص بالحديث عن الثروة اللفظية و استخدام الكلمة و النظام التراكيبي الذي يختص بالحديث عن بنية الجملة ، و النظام الدلالي الذي يختص بالحديث عن المعاني التي تنقلها الكلمات و التعبيرات .[3]

إضافة إلى أن اللغة مقياس دقيق يعرف به مدى ما وصلت إليه الأمة من تطور و ارتقاء، فهي الوسيلة التي يعتمد عليها في تربية المتعلمين و توجيههم ، و هي الأساس الذي يقوم عليه كسب خبراتهم و معارفهم و مهاراتهم ، كما أنها وسيلة تحصيل الثقافات و كسب

---

[1] - دانيال هلالاهان ، **صعوبات التعلم** ، ترجمة عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2007** ، ص **471** .

[2] - المرجع نفسه ، ص **473** .

[3] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال : أسسها ، مهاراتها ، تدريسها ، تقويمها** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط2 ، **2009** ، ص **7** بتصرف.

المعارف و الحقائق . و بما أن اللغة هي وسيلة التعليم و تحصيل الثقافات فإنها تؤدي بذلك إلى تكييف سلوك الفرد و ضبطه و توجيهه ، و هي عامل من عوامل التذوق الفني.[1]

إن المتمحص في جل التعريفات المؤسسة للغة يدرك أن اختلافها لا يعكس إلا اختلاف زاوية النظر إليها ، و هي على اختلافها – أي الزوايا – تعكس التوافق لا التنافر ؛ فاللغة تبقى ما يمتلكه الإنسان من قدرة على اكتساب نظم صوتية و دلالية و تراكيبية ذات معنى ، تتصف بالتعقيد و المرونة ، تساعد الفرد على تحقيق الاتصال و التواصل لتمكنه من إجراء كل ما يحتاجه من عمليات نفسية و اجتماعية ، بما يساعده على التكيف؛ و عليه فاللغة عبارة عن تفاعل الإنسان مع ذاته و مع المجتمع .

02 – خصائص اللغة :

تتميز اللغة بجملة من الخصائص لعل أهمها ما يلي :[2]

– **اللغة سمة إنسانية** : فاللغة المنطوقة خاصة بالإنسان وحده إذ يولد الطفل مستعدا للنطق و الكلام بما حياه الله من أجهزة و أعضاء للنطق ، كما أن هناك فرق بين الإنسان و الحيوان يعد أساسا إلى استخدام الإنسان للغة ، و إليها يرجع السر الأعظم للتقدم الإنساني ، و بدون اللغة لا يستطيع الفرد أن يكون أفكارا أو يعبر عنها .

– **تفاوت القدرة على استخدام اللغة** : إن القدرة على اكتساب اللغة فهما و إفهاما و إن كان قاسما مشتركا بين كل البشر إلا أن هذا لا يعني تساويهم في استخدامها بنفس القدر من الكفاءة ، إذ لكل طريقة في استخدام اللغة و حدود معينة يتحرك في إطارها ، و لكل أسلوب مميز في الأداء اللغوي .[3]

---

1 - عبد المنعم سيد عبد العال ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، مكتبة غريب ، بدون سنة نشر ، ص **12** .
2 - سهير محمد سلامة شاش ،المرجع السابق ، ص **24 – 26** .
3 - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **26** .

– **اللغة قدرة ذهنية** : بمعنى أنها تتكون من مجموع المعارف اللغوية ، بما فيها المعاني و المفردات و الأصوات تتولد و تنمو في ذهن الفرد عند نطقه أو استعمالها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد جماعته من هذه العبارة .

– **اللغة صوتية** : الأصوات هي أوضح مظاهر اللغة أو مقوماتها فالأصوات بمثابة رموز أحلها الإنسان محل الخواطر و الأفكار هذه الخاصية تعني أن الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس ثم يأتي الشكل الكتابي .

– **اللغة رموز تحمل معنى** : فاللغة سواء كانت شفهية أو مكتوبة تتكون من رموز لها معان فالكلمة أو الجملة إنما هي رموز لمعان و هذه الرموز يعرفها كل من المتكلم و السامع و الكاتب و القارئ ، فاللغة تمثل تجمعا من الكلمات ينتظم مع بعضه في جمل.

و الأصوات التي تتألف منها اللغة ليست مجرد أصوات منطوقة بل هي رموز تواضعية ذات معنى .[1]

– **اللغة نظام دلالي** : إن معاني اللغة متفق عليها بين أبناء المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة ، و بدون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين المتكلم و المستمع ، و عليه فالصلة بين الرمز و المعنى الذي يشير إليه الرمز صلة عرفية ، و ليست صلة طبيعية موجودة في طبيعة الرمز نفسه .[2]

– **اللغة سلوك مكتسب** : فاللغة قدرة تكتسب و لا يولد الإنسان مزودا بها و إنما يولد و لديه الاستعداد الفطري لاكتسابها ، و يدفعه إلى هذا الاكتساب شعور بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسيا و اجتماعيا و رغبته في التعايش ، كما أن العادات اللغوية المختلفة

---

[1] - علي أحمد مدكور ، **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، **2000** ، ص **24** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **25** .

و اللغة القومية و اللهجة المحلية كل ذلك مكتسب من البيئة الاجتماعية و من ثم تلعب التربية المنظمة دورا هاما في اكتساب اللغة و في ترقية عادات استخدامها .

– **اللغة أداة تواصل** : فاللغة ليست غاية في ذاتها و إنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتستقيم علاقتهم و تسير أمور حياتهم .

– **اللغة عرف** : اللغة نظام عرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرموز دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يتفقون عليه .[1]

– **اللغة نظام** : النظام في اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف و توالي الأصوات و تركيب الجمل . و النظام في اللغة يعني مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتا و حروفا و مفردات و تراكيب .[2] فاللغة ليست مجرد أصوات و لكنها الطرائق المختلفة التي ترصف بها تلك الأصوات لتكوين كلمات ، وجمل مختلفة وفقا لأغراض المتكلم التخاطبية . فواضع اللغة استثمر عددا من الاحتمالات الممكنة لصوغ عدد كبير جدا من الكلمات بتقليب الأصوات على أوجه مختلفة ، وتأليفها على أشكال متباينة لوضع كلمات جديدة . ومستخدم اللغة يركب المتصرّفات ، والكلمات الموضوعة على أوجه مختلفة تناسب المعنى المراد نقله لمخاطبه[3] .

– **اللغة ثقافة** : اللغة هي باختصار وعاء الثقافة ، و وسيلة لنقلها من جيل إلى آخر.[4] إذ تتنوع اللغات بتنوع المجتمعات والثقافات ، فيكتسب الطفل لغته من المحيط الثقافي الذي ينتمي إليه .

– **اللغة نامية** : و معنى النمو في اللغة أنها ليست شيئا جامدا و إنما هي نظام متحرك متطور ، فعلى المستوى الفردي نجد أن لغة الفرد تتطور و تتحسن مع تقدم العمر و

---

1 - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **27** .
2 - المرجع نفسه ، ص **27** .
3 - محمد محمد يونس علي ، المرجع السابق ، ص**46** بتصرف .
4- حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **29** .

زيادة الخبرات ، و على المستوى الاجتماعي نجد الأمة الحية المتطورة تعكس تطورها على لغتها ، حيث تزود اللغة متحدثيها بالمفردات و التراكيب التي تمكنهم من التحدث على نواحي الحياة المختلفة في بيئتهم من خلال قدرتها على مواكبة التطور الحضاري بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة أوجه ذلك التطور السياسي و الاجتماعي الاقتصادي و الثقافي .[1]

و كخلاصة لمجمل الخصائص يمكننا القول بأن اللغة عبارة عن نظام صوتي مكتسب ، له طابعه العرفي المتغير و القابل للتوليد بما يحتاجه الفرد و المجتمع ؛ فهي رموز ذات دلالة معنوية و عاطفية نفسية تساعد على اتصال الفرد بغيره من بني جنسه مع قدر من التفاوت يعكس القدرة العقلية للأفراد في اكتساب و توظيف اللغة . و هي صفات لا تشمل الجانب الشفهي للغة فحسب و لكن المكتوب منها كذلك ، في تناغم يعكس خصوصية كل ثقافة .

03 – اكتساب اللغة :

يتعلم الإنسان لغة الكلام القومية منذ طفولته ، بعد أن يتوافر لديه الاستعداد الفطري التام لاكتسابها ، و يلتقي عنده خطا اللغة و الفكر ، ثم يبدأ شيئا فشيئا بالكشف عن مميزات اللغة و إدراك غاياتها ووظائفها و ارتباطها بما حوله . يستهل حياته مع والديه و بقية أفراد أسرته و أهل محيطه " فيسمع " كما يصف ابن خلدون " استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم و استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة و صفة راسخة ، و يكون كأحدهم ، هكذا تسير الألسن و اللغات من جيل إلى جيل و تتعلمها العجم و الأطفال " . و بهذا تصبح عملية اكتساب الإنسان للغة متطابقة أو متماشية مع قوانين اكتساب العادات و التقاليد الأسرية و الاجتماعية ، ثم مدى تطور عملية التواصل اللغوي و فاعليته و أثره يبقى

[1] - علي أحمد مدكور ، المرجع السابق ، ص **25** .

متوقفا على ما يتاح من فرص التواصل و الاحتكاك الاجتماعي على نطاقه الخاص و العام [1].

و لعل المقصود باكتساب اللغة تلك العملية التي يستطيع الفرد من خلالها امتلاك القدرة على استقبال الرموز اللغوية و استيعاب مفاهيمها و معانيها ، ثم القدرة على استعمالها و توظيفها بما يحقق مصالحه الفردية و الاجتماعية .

و بعيدا عن النظريات النفسية التي تفسر مراحل و مختلف عمليات اكتساب الطفل للغة ، نعود إلى ذكر ابن خلدون في تعريفه للغة بكونها : " ملكات شبيهة بالصناعة " للإحالة بالقول أن اللغة يتم تعلمها كما يتم تعلم كل صناعة ، فهي تحتاج إلى المهارة و الحذق في اكتسابها ثم التكرار و الممارسة للتمكن منها ، و هذا ما يؤكده بقوله : " و معنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة " .

و على كل حال لغة الفرد في تغير مستمر ، ذلك أنه لا يستطيع التمكن من الزاد اللغوي برمته منذ السنوات الأولى لوجوده ، لذا فهو في كل مرة يسمع فيها ألفاظا جديدة يضيفها إلى قاموسه الموجود ، و هي تجربة تتكرر في كل مراحله الحياتية إلى أن يموت، و عليه فاكتساب الفرد للغة دائم و مستمر .

و بين الاتجاهين : من يقول بفطرية اللغة و من يؤكد على أنها مكتسبة ، لابد و أن نفصل بين وجود الإنسان على الهيئة التي تسمح له باكتساب اللغة بما ألهمه الله من أجهزة عضوية و قدرة عقلية ، و هذا هو الجانب الفطري في اكتسابها ، ثم القدرة على استيعاب الرموز اللغوية و توظيفها اعتمادا على ما يتمتع به الإنسان من مؤهلات تؤهله إلى ذلك .

[1] - أحمد محمد المعتوق ، **الحصيلة اللغوية : أهميتها ، مصادرها ، وسائل تنميتها** ، سلسلة عالم المعرفة ، أوت **1996**، ص **42** .

و أريد أن أوضح في الأخير أن اكتساب ملكة اللغة عام عند أغلب البشر ، و تبقى خصوصية هذا الاكتساب حكرا على كل فكر بما يمتلكه من قدرة على الإبداع في توظيف هذه اللغة كلاما و تعبيرا و حوارا و مناقشة .

04 – وظائف اللغة :

أجاب **عبد الرحمان ابن خلدون (1332 – 1406)** على السؤال في عدة مواضع من مقدمته ، حيث ذكر ثلاث وظائف رئيسية للغة يمكن تلخصيها في النقاط التالية :

أولا: اعتبر ابن خلدون أن من أهم وظائف اللغة أنها وسيلة للفهم ، إذ بين : " أن الألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام بين المعاني . ولابد في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها ، وجودة الملكة لناظر فيها؛ وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنية من الاعتياص . وإذا كانت ملكته في تلك الدلالات راسخة بحيث تتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند استعمالها ، شأن البديهي والجبلي ، زال ذاك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم ، أو خف ؛ ولم يبق إلا معاناة ما في المعاني من المباحث فقط ".[1]

من الواضح هنا أن ابن خلدون يرى أن إحدى وظائف اللغة الأساسية هي أنها تمكننا من فهم ما يقوله الآخرون ، ولكي يتم هذا فإنه من الضروري أن تكون ملكتنا اللغوية مستحكمة راسخة بحيث نفهم معاني ودلالات الكلمات التي نقرأها ونسمعها مباشرة فلا يكون بيننا وبينها حجاب لغوي .[2]

ولم يفت ابن خلدون أن يفرق بين فهم المعاني والدلالات وفهم مضمونها، فحتى عندما لا يكون هناك حجاب لغوي بيننا وبين ما نريد فهمه فإنه يتبقى لنا " معاناة ما في المعاني

---

[1] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **596** .
[2] - محمد إدريس ، **خلدونيات لغوية** ، **عن وظائف اللغة** ، مدونة الكترونية لغتنا اليوم ، الجمعة **31** أوت **2012** على الساعة : **9:27** صباحا .

من المباحث " وهو المضمون ، فاللغة شكل ومحتواها مضمون، واستيعاب الشكل لا يعني بالضرورة فهم مضمونه ، ولذلك فإننا قد نقرأ شيئا ما بلغتنا ولا نفهمه ، وقد يفهمه بعضنا ولا يفهمه البعض الآخر رغم تساوي قدراتنا اللغوية ، لكننا على أية حال لا يمكن أن نفهم شيئا فهما معتبرا دون لغة .[1]

ثانيا: كما أن اللغة وسيلة للفهم فإنها بالضرورة أداة للتعبير، إذ لا استقبال بلا إرسال ، ولذلك أوضح ابن خلدون أن " اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده . وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام . فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان . و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم ".[2]

نرى هنا أن ابن خلدون قرن تعريف اللغة بوظيفتها كأداة للتعبير رغم أن لها أكثر من وظيفة ، مما يدل على أن هذه الوظيفة يمكن أن تعتبر أهم وظائف اللغة على الإطلاق، إذ أن قدرة الإنسان على التعبير عن مقصوده تعني أنه يمتلك أداة تمكنه من أن يكون فاعلا حرا بدلا من أن يكون متلقيا فقط ، وهذا يعني أن التعبير أعلى مرتبة من الفهم . ولذلك يستحيل أن نجد شخصا يتقن الحديث بلغة دون أن يفهمها ، بينما قد نجد من يفهم لغة دون أن يحسن التعبير بها ، وربما يكون هذا سببا آخرا لقرن ابن خلدون تعريف اللغة وظيفة التعبير، إذ تستلزم هذه الوظيفة بالضرورة تخطي مرحلة الفهم ، فيكون بذلك تعريف اللغة كوسيلة للتعبير شاملا إياها وسيلة للفهم .[3]

يتضح لنا من كلام ابن خلدون أمر مهم آخر، وهو أن اللغة وسيلة لتعبير المتكلم عن مقصوده ، وكلمة "مقصوده" هنا ذات دلالة هامة ، حيث تمكننا اللغة من التعبير عما نقصد قوله وإيصاله إلى أسماع المتلقين بغض النظر عما يدور في عقولنا أو قلوبنا ، فالمعاني كما يذكر ابن خلدون في الضمائر، أما اللغة ففي اللسان وذلك هو التعبير. وبالعودة إلى

---

[1] - المرجع نفسه .
[2] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **598** .
[3] - محمد إدريس ، مدونة الكترونية ، المرجع السابق ، بدون صفحة .

العلاقة بين وظيفتي الفهم والتعبير فإننا نقول أنهما عنصران متكاملان يشكلان بالإضافة إلى المحتوى عناصر عملية الاتصال الثلاثة. وإذا دمجنا الوظيفتين معا فإنه بوسعنا القول أن الوظيفة الأولى للغة هي التواصل بين البشر، إلا أن من الأدق فصل وظيفة الفهم عن وظيفة التعبير لأننا في بعض الأحيان نستخدم اللغة للفهم دون التعبير.[1]

ثالثا : كما أن اللغة وسيلة تواصل فإنها أيضا وسيلة انتماء ، حيث أشار ابن خلدون إلى هذه الوظيفة حين تكلم عن نطق القاف في اللهجات الدارجة في زمنه فقد كان أهل الحضر ينطقونها كما تنطق في الفصحى ، أما أهل البادية فكانوا " يجيئون بها متوسطة بين الكاف والقاف "[2]، وهو نطق شائع في يومنا هذا في اللهجات العامية في أغلب دول الخليج واليمن والعراق وأجزاء من بلاد الشام وصعيد مصر والسودان وليبيا وأجزاء من المغرب العربي بما فيها مدينة الجلفة .

ويؤكد ابن خلدون أن نطق القاف البدوية "موجود للجيل أجمع حيث كانوا من غرب أو شرق "[3]، أي لكل سكان البوادي بغض النظر عن أماكن سكناهم ، "حتى صار ذلك علامة عليهم من بين الأمم والأجيال ومختصا بهم لا يشاركهم فيه غيرهم . حتى إن من يريد التقرب والانتساب إلى الجيل والدخول فيه يحاكيهم في النطق بها . وعندهم أنه إنما يتميز العربي الصريح من الدخيل في العروبية والحضري بالنطق بهذه القاف".[4]

والشاهد في كلام ابن خلدون أن نطق القاف في زمنه كان سبيلا إلى معرفة إذا ما كان المتكلم من أهل المدن أو البادية ، لدرجة أن من كان يريد أن يظهر انتمائه إلى أهل البادية

---

[1] - المرجع نفسه ، مدونة الكترونية ، بدون صفحة .
[2] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص 609 .
[3] - المرجع نفسه ، ص 609 .
[4] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص 609 .

كان " يحاكيهم في النطق بها "، مما يشير إلى أن اللغة وسيلة انتماء وليست وسيلة تواصل فحسب .[1]

كما تحدث ابن خلدون عن وظائف اللغة فإنه أشار إلى بعض العوائق التي يمكن أن تقف عقبة أمام استخدام اللغة استخداما ناجعا ، ونذكر منها ما يأتي :[2]

أولا : بالنسبة لوظيفة الفهم تكلم ابن خلدون عن التعلم بلغة أجنبية وما يسببه من صعوبات تجعل من العسير على طالب العلم فهم العلوم فهما معمقا ، وقد ناقش ذلك في فصل عنونه بـ : " في أن العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي "[3] ، وذكر فيه أن طالب العلم يجب أن يكون مستوعبا لدلالات الكلمات المستخدمة في تخصصه استيعابا عميقا ، وهو ما لا يتوفر غالبا لمن ربى على لغة غير تلك التي يتلقى بها علومه ، مما يعيق فهم الطالب للعلوم مقارنة بمن يطلبها من أهل اللغة . وكما ذكرنا آنفا فإن فهم معاني ودلالات الكلم شرط أساسي لانكشاف الحجاب اللغوي حتى يتفرغ الطالب لفهم مضمون الكلام.

ثانيا : الذي ينبغي أن نشير إليه مرتبط بوظيفة التعبير، حيث أكد ابن خلدون أن قدرتنا على التعبير مرتبطة ارتباطا وثيقا بمخالطة اللغة وليس بدراسة قواعدها، فالعربي مثلا لا يستطيع إتقان التعبير بالفصحى دون قراءة وسماع وحفظ الكثير من كلام العرب الفصيح حتى يترسخ في ذهنه كلامهم المطبوع ، فيعبر بعد ذلك عن مقصوده على منوال كلامهم دون الحاجة إلى استحضار قواعد اللغة التي يقول ابن خلدون عن معرفتها أنها معرفة بكيفيّة لا نفس كيفيّة . والشاهد هنا أن مما يعيق الإنسان عن التعبير السليم باللغة الفصحى التركيز على قواعدها وقوانينها وإهمال جسدها الذي استنبطت منها تلك القواعد والقوانين.[4]

---

[1] - محمد إدريس ، مدونة الكترونية ، المرجع السابق ، بدون صفحة .
[2] - المرجع نفسه ، بدون صفحة .
[3] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **595** .
[4] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **609** ، **612** .

و نخلص إلى أن وظائف اللغة عديدة ، و لعل هذه الوظائف في جملتها تؤكد أهميتها في إطار الفرد و الجماعة ، و إضافة إلى ما سبق نذكر أنه من وظائف اللغة كذلك ما يلي : [1]

– التواصل بين الناس و تبادل المعرفة و المشاعر و إرساء دعائم التفاهم و الحياة المشتركة .

– التعبير عن حاجات الفرد المختلفة .

– تزويد الفرد بالمعرفة و المعلومات و الاستفادة منها في جميع المجالات ، كما تساعد على التفكير و التحليل و الربط و إرساء التسلسل بين الأفكار .

– النمو الذهني المرتبط بالنمو اللغوي و تعلم اللغة الشفوية أو الإشارية يولد لدى الفرد الصور و المفاهيم الذهنية .

– ارتباط اللغة بأطر حضارية مرجعية و مفاهيم حضارية تضرب في عمق تاريخ المجتمع .

– الوظيفة النفسية ذلك أن اللغة تنفس عن الإنسان و تخفف من حدة الضغوطات الداخلية .

– تقوم اللغة بوظائف حيوية في التفاعل الاجتماعي ، فهي تربط الأفراد و الجماعات مع بعضهم البعض ، و تسمح بتناقل و توارث كل القيم و العادات عبر الأجيال ، و تقوم بدور حاسم في تنميط النماذج الثقافية ، و تنقلها باستمرار من خلال آليات التنشئة .

[1] - لطفي بوقربة ، **محاضرات في اللسانيات الاجتماعية** ، جامعة بشار ، بدون دار و سنة نشر ، ص **09** بتصرف .

و تبقى تعبيرية اللغة الوظيفة الأهم و الأشمل لما تحمله من آليات تتمثل في استخراج المكنون و وصف الواقع و توصيل الأفكار و البوح بالمشاعر ، و تبقى للغة أهميتها الوظيفية على المستويين الانفرادي – و هو ما يقع بين الإنسان و ذاته – و الاجتماعي .

05 – الوظيفة الاجتماعية للغة :

بين **فيرديناند دي سوسير** أن اللغة ظاهرة اجتماعية تكون الرابطة الاجتماعية .[1] و لأن اللسان عاكس للمجتمع الناطق به ، و لأن المجتمعات الإنسانية بطبيعتها مبنية على التنوع و أساسها الصراعات و التناقضات ، فإن اللغة نشاط اجتماعي متحول ، و ينعكس هذا التحول و التنوع على محورين : [2]

– محور الزمان و المكان : و هو المحور الذي يعبر عن اختلاف اللغات و تنوع اللهجات و ما يتصل بذلك من تفاعل عبر خط الزمان أو عبر جغرافية المكان .

– محور التنوع الاجتماعي : و يتعلق بكل ما يتصل بالنظام الاجتماعي و بطبقات و شرائح و فئات المجتمع .

و تظهر الوظيفة الاجتماعية للغة في أن قوة تماسك أفراد المجتمع بعضهم ببعض يتوقف على قوة الروابط ، هذه الأخيرة التي لا تتعزز إلا باللغة . فاللغة في وظيفتها الاجتماعية مرتبطة بمجمل العناصر المكونة للمجتمع لذلك لا يمكن الحديث عن الدين أو العرق أو الهوية بمعزل عن اللغة . فاللغة بكل ما تطرحه من وظائف تكوين بنائي مركب و معقد ، يمثل المنظومة الثقافية الشاملة للجماعة و ما تعنيه من معاني معرفية و تاريخية و جغرافية و عادات و غيرها ، فتصف الكل الحضاري الذي يتجاوز مفهوم البنية

[1] - لطفي بو قربة ، المرجع السابق ، ص 5 - 6 بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص 6 .

الثقافية الخاص لتشمل القيم و العادات و قواعد السلوك والأحاسيس التي تصوغ الوجدان المشترك و تفضي بالتالي إلى الرغبة في العيش الدائم مع الجماعة المحددة . [1]

و عليه اللغة وسيلة للتعبير تعكس ثقافة الفرد و تبرز معالم حضارته ، و هي بهذا تنقل الإرث الثقافي للجماعة إلى من يليها من الأجيال ، الشيء الذي يبرر اجتماع القديم مع الحديث و المعاصر من ألفاظ و عبارات .

فاللغة تبلور الخبرات و تصوغ المفاهيم و تحرك المشاعر فتزودنا بالعبارات المناسبة، و هي التي تعدل سلوك الفرد حتى يتلاءم مع أفراد المجتمع ، فهي وسيلة و حاجة من حاجات المجتمع الأساسية ، وظيفتها الأساسية إلى جانب تحقيق هوية المجتمع هي وظيفة التواصل و الاتصال . [2]

و الحديث عن وظيفة اللغة الاجتماعية يؤكد وظيفتها الفكرية ، التي تجعل من اللغة أساسا لكل نشاط ثقافي . حيث أشار **كلود ليفي شتراوس Claude Lévi-Strauss** (1908 – 2009) إلى الصلة القائمة بين اللغة و الثقافة في قوله : " إن قضية العلاقات القائمة بين اللغة و الثقافة هي من أعقد العلاقات . يمكننا أولا معالجة دراسة اللغة على أنها منتوج ثقافي و اللسان الذي يستخدمه مجتمع معين يعكس الثقافة العامة للسكان ، أي أن اللسان جزء من الثقافة إذ أنه يشكل أحد عناصرها " . بالمقابل يمكننا القول أن اللغة شرط للثقافة ، ذلك أن الفرد يكتسب ثقافة جماعته عن طريق اللغة . [3]

و تبقى علاقة اللغة بالفكر علاقة تلازمية ، ذلك أنه و على الرغم من قدرة الإنسان على التفكير و التصور و التخيل و الإدراك و التحليل و التركيب ... و ما إلى ذلك من عمليات عقلية ، فاللغة وسيلتها الوحيدة للبروز إلى وجود الفرد ، إذ لا تترجم أفكاره إلا بها .

---

[1] - لطفي بو قربة ، المرجع السابق ، ص **7** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **8** بتصرف .
[3] - المرجع نفسه ، ص **9** بتصرف .

زد على ذلك أن اللغة لعبت دورا إضافيا لبعض الوظائف الإنسانية الأخرى و التي لا تخرج عن كونها اجتماعية ، منها :[1]

- **اللغة كوسيلة للاتصال الاجتماعي** : يشير **جون ديوي John Dewey** (1859 – 1952) إلى أنه كلما كان الاتصال في المجتمع أعمق و بصورة متبادلة كلما كان أكثر تنظيما و تماسكا .

- **اللغة كوسيلة للضبط الاجتماعي** : تعمل اللغة على التأثير في تفكير و سلوكات الأفراد بالنسبة لبعضهم البعض . إن عملية الضبط الاجتماعي حقيقة بعيدة عن الميل لتحطيم الفردية الإنسانية أو لطمس الوعي الذاتي الفردي ، إنها و على النقيض من ذلك منظمة و منسقة مع هذه الفردية ، و ذلك أن الفرد شخصية واعية بكونها عضو في المجتمع ، محتوى في عملية اجتماعية من النشاط و الخبرة ، و بالتالي مضبوط اجتماعيا في أنماط سلوكه .

- **اللغة كأداة للتعاون الاجتماعي** : إن إنجاز الفرد لغايات معينة يتطلب التعاون أو على الأقل التعاطف مع الآخرين ، و لذلك علاقة بعملية الاتصال الذي يعتبر عملية وضع الذات في مكان الذات الأخرى ، حتى أن الرمز الذي يؤثر في الآخر يؤثر بالتالي في الشخص ذاته و بصفة مماثلة .

إن اللغة التعاونية عملية عقلية منطقية ، و ذلك لأن للأفراد الذين يستخدمونها هدفا عاما ، حيث أن كل فرد في عمله التعاوني يكيف نفسه لمعنى هذا الهدف الذي يعبر عنه في أفعال كل منهم .

- **اللغة كوسيلة للاستمرار الثقافي** : إذا كان جيل من البشر عليه أن يبدأ حياته الاجتماعية من جديد فلن تدوم الحياة و التقدم و الثقافة الإنسانية . إن النقل الثقافي من جيل

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **211 - 216** بتصرف .

إلى جيل آخر قد أصبح ممكنا من خلال اللغة . إن التراكم المعرفي للمعلومات و المهارات ، و تعلم استخدام الأدوات و انتشار العادات و التقاليد أصبح ممكنا كذلك بفضل اللغة ؛ على أن الثقافة من النادر أن تستمر من دون تغيير ، فكل جيل يضيف بعض العناصر و يستبعد البعض الآخر ، و على هذا كل جيل يبنى على الأساس الاجتماعي للحياة الاجتماعية المنظمة الموروثة من الماضي ، إلا أنه أيضا يخترع نماذج و أشكال جديدة للحياة الاجتماعية و عن طريق اللغة فإن الإنسان لا يخترع و يبتكر فقط و لكنه بالإضافة يحافظ على ما اكتسبه .

كما أن مفهوم الإنسان عن عالمه الثقافي الذي يعيش فيه يتحدد عن طريق لغته ، فالإنسان حقيقة يعتمد كلية على الرموز التي يستخدمها إلى درجة أن القيم الاجتماعية الماضية و التي تنعكس على لغته تؤثر في مدركاته و ذكرياته و أفكاره و اتجاهاته و انفعالاته و مشاعره و أحاسيسه . كما أن المفاهيم اللفظية التي تتضمن لغة الناس توجه مجرى نمو الطفل ، هذا بالإضافة إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية تأخذ مجراها من خلال المعاني المنقولة اجتماعيا و التي تتضمن ثقافة الجماعة . فاللغة بتعبير دقيق تعمل على التماسك الاجتماعي و الاستمرار الثقافي ، إضافة إلى أن اللغة منهج في التفكير و نظام للتعبير ، و للتعليم و التعلم .

وعلى اعتبار أن اللغة نظام يمكن بواسطته تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها ، و الذي به يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ووضعها في ترتيب خاص ، فإن اللغة لا تستعمل فقط للتعبير و لكنها تستعمل كذلك للتأثير في المتلقي و استثارة أفكاره و دفعه للاستجابة.[1]

[1] - علي أحمد مدكور ، المرجع السابق ، ص 29 .

و هنا تكمن أهمية اللغة في تحقيق الذات الإنسانية و قدرتها على التأثير و التأثر و تحديد مركزها الاجتماعي و أداء دورها على الصورة المطلوبة ، و بهذا يحقق الفرد وجدانه الاجتماعي و يتحقق وجوده المجتمعي .

06 – الفروق الفردية في اللغة :

تعرف الفروق الفردية بأنها ذلك التباين القائم بين الأفراد في قدراتهم العقلية و خصائصهم النفسية و الاجتماعية . و لقد أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على الأطفال جملة من الحقائق في الفروق الفردية في استعمال اللغة ، لخصها **جورج كلاس** فيما يلي :[1]

– أن البنات متفوقات في اللفظ و اللغة .

– أن المستوى الاجتماعي و الاقتصادي يؤثر في درجة الاكتساب اللغوي ، فكلما كان المركز الاجتماعي أفضل كان اكتساب الطفل أفضل ، و كلما كان المستوى الاجتماعي منخفض كلما انعكس ذلك على لغة الفرد .

و يصطلح على مفهوم الفروق الفردية في علم اللسانيات باللهجات الفردية من منطلق أنه لكل شخص خصائصه اللغوية المميزة عند عملية الإنتاج الفعلي للكلام ، نذكر منها :[2]

– البصمة الصوتية التي تختلف من شخص إلى آخر .

– العادات اللغوية التي تظهر أثناء عملية التلفظ .

– الشعور بالانتماء المهني و الحرفي و أثره في القاموس اللغوي عند الفرد .

و تعرف اللغة انطلاقا من الخاصية الثالثة بأنها تنوع لهجي فردي اصطلح عليه بعض العلماء **بسجلات اللغة registres** أو **variation sociolecte** هذه السجلات يمكن تصنيفها

[1] - لطفي بوقربة ، المرجع السابق ، ص **10** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **10** بتصرف .

إلى أربع أو خمس مستويات لغوية بنيوية ، كل سجل من هذه السجلات يتعلق بفئة اجتماعية مهنية محددة كالأطباء أو المحامين أو عمال التربية أو الفلاحين .

و يوجد أيضا تنوع لغوي آخر مقياسه الجنس " رجل / امرأة " ففي دراسة ميدانية جرت بالمناطق في كندا والولايات الأمريكية المتحدة سجل الباحثون جملة من الخصائص المشتركة في لغة المرأة ، و هي :

- نطق و أداء صوتي جيد .
- تنوع في الجرس الصوتي و الموسيقي للخطاب .
- غلبة الخطاب الوصفي .
- صيغ غير مباشرة في الخطاب ، و التزام قواعد اللباقة .
- حركات و إشارات أكثر .
- احترام قواعد اللغة .
- نسبة أقل من الألفاظ البذيئة .
- نبرة صوتية مرتفعة .
- مدة الكلام أكبر و أطول .

على أن هذه الخصائص ليست كلها محل اتفاق العلماء .

و لهذه المتغيرات اللسانية الاجتماعية و الفردية و السجلات اللسانية أهميتها التي تظهر فيما يلي : [1]

[1] - لطفي بوقربة ، المرجع السابق ، ص **11** .

– تحديد هوية المتكلم و معرفة جنسه و سنه و شريحته المهنية و الاجتماعية .

– المحافظة على نظام الطبقات و ما يتبعها من الامتيازات و النفوذ .

– تحديد السياقات الاجتماعية في الاستعمال التواصلي للغة .

07 – اللغة و المجموعات الاجتماعية :

كان المجتمع من قبل قائماً على النظام القبلي ، أي يتكون من قبائل لكل منها كيانها واستقلالها ، أما المجتمع الحديث فقد أقام على أنقاض هذا النظام نظاماً آخر هو نظام الطبقات ، وكما كان للقبائل في القديم ميزاتها اللغوية فإن للطبقات الحديثة مميزات لغوية كذلك ، إذ نلحظ بين لغات المثقفين والعمال والفلاحين ورجال الدين فروقاً في ألفاظهم ونطقهم وتركيب كلامهم تؤيد القول بتقسيم اللغة العامة إلى لغات طبقية ترتبط كل منها بطبقتها الخاصة . و يسلم **دي سوسير** بوجود جماعات ذات كلام متجانس تمامًا ، ويستخدم كل منها شفرة لغوية متجانسة تُؤدّي في أساسها وظائف إحالية .[1]

و يساير انتظام المجتمع في طبقات اجتماعية توزيع لغوي ، حيث أن هذه الطبقات تتميز كما سبق و أن ذكرنا باستعمالات تسمى عند علماء الاجتماع المستويات أو السجلات اللغوية ، و لعل من أهم الدراسات في هذا المجال تلك التي قام بها اللغوي الانجليزي **بازيل برنشتاين Basil Bernstein** من ربط رقي الاستعمال اللغوي برقي المستوى المعيشي للمتكلمين .[2]

مادامت اللغة الرسمية السائدة – الفصحى – تشكل معيارا لتحديد مستوى تطور و فعالية و نمو الأنماط اللغوية الاجتماعية المختلفة ، فإنه لقياس ذلك يتم حساب مدى التباين القائم بين اللغة الرسمية بوصفها النموذج المثالي لحركة اللغة و نموها و بين الأنماط

[1] - محي الدين محسب ، **بيير باولو جيجليولي : اللغة و السياق الاجتماعي** ، مجلة الخطاب الثقافي – رؤى ، العدد الثاني ، ص **237** .
[2] - لطفي بوقربة ، المرجع السابق ، ص **15** بتصرف .

اللغوية لمختلف الفئات الاجتماعية في إطار المجتمع . و من أجل قياس مدى التقارب و التباعد بين الأنماط اللغوية السائدة في المجتمع و اللغة الرسمية يمكن وضع مدرج لمستوى التقارب و التباعد اللغوي تحتل فيه كل لغة مكانها المحدد ، و غالبا ما يتم اعتماد مؤشرات عديدة مثل مستوى الدلالات الرمزية القائمة في كل نموذج لغوي ، و مدى التماسك المنطقي و غنى المفردات و مدى انسجام البنى النحوية و معيار طول الجمل أو قصرها ، و ذلك لتحديد مستوى تطور كل نموذج لغوي . و تشير الدراسات في هذا المجال إلى أن لغة الفئات الاجتماعية الوسطى تتجانس إلى حد كبير مع طابع و مستوى اللغة الرسمية و ذلك على خلاف الفئات الاجتماعية الأخرى كالفئات العمالية و الفئات الفلاحية . و يرجع الباحثون هذا التقارب بين النماذج اللغوية لأبناء الفئات الاجتماعية الوسطى و النماذج اللغوية الرسمية إلى بعض السمات الثقافية الفرعية الخاصة بأبناء هذه الفئات و التي تنطوي على السمات الثقافية التربوية التالية :[1]

- البيئة الاجتماعية المنظمة لأبناء الطبقات المتوسطة .
- يجري سلوك أبناء هذه الفئة وفق منظومة واضحة من الأهداف و الغايات .
- يوجد نظام تعزيز معياري ثابت فيما يتعلق بالثواب و العقاب .
- يربط مستقبل الأطفال بمصيرهم المدرسي .
- تتسم البيئة الوسطى بأنها بيئة عقلانية منظمة .
- تتيح هذه الفئة لأبنائها مزيدا من حرية التعبير و التواصل .

[1] - Alain Gras , Op.cit , P **69** .

– تؤكد هذه البيئة على أهمية التعبير عن المشاعر الانفعالية عند الأطفال و في هذا الخصوص يرى بيرنشتاين أن الأسرة تنظر إلى الطفل بوصفه فردا ذا شخصية و هي تتعامل معه كما هو ، و بالتالي فإنها تستخدم بنى لغوية من أجل التعبير عن الفردية .

و لقد عزز هذا الرأي و دعمه قول **عبد الرحمان ابن خلدون** من قبل : " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم في مخاطبتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها ، فيلقنها أولا ، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك . ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم ، و استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة و يكون كأحدهم . هكذا تصيرت الألسن و اللغات من جيل إلى جيل و تعلمها العجم و الأطفال " . [1]

إن سلوك الفرد يتحدد إلى حد كبير من خلال أجزاء ثقافته الكلية ، فالكلمات التي يكتسبها الطفل تتحدد بواسطة مركز والديه في السلم الاجتماعي ، كما أن الراشد يتكلم بلغة الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها . و لعل الأدلة التي تبرهن على أن نمو اللغة مشروط بالحالة الاجتماعية كثيرة ، ففي البيئة اللغوية للأمي أو لدى الجماعات المتعسرة اقتصاديا غالبا ما تكون مفردات الطفل اللغوية محدودة بصورة ظاهرة ، و على العكس من ذلك نجده في الجماعات الاجتماعية العالية يتمتع برموز لغوية غنية و وفيرة . و من الأدلة التجريبية التي تدعم ما سبق الدراسة التي قام بها **ماركي Markey** (1928) في سرعة تعلم الأطفال الكلمات و استخدامها في كلامهم . وجد أن الأطفال الذين هم من طبقات اجتماعية أعلى يتفوقون على الأطفال من الطبقات الفقيرة ، و كان معدل السرعة 2 : 1 لصالح الفئة الأولى .[2]

---

[1] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **607** .
[2] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **220** .

كما أن **ستيرون Stern (1930)** في دراسته الدقيقة على لغة الأطفال قد أشار إلى أن طفل الطبقات الراقية يتقدم على قرينه في الطبقات المنخفضة في مهاراته اللغوية بما يقرب من ثمانية شهور ، و لقد كانت نتائجه مشتقة جزئيا من دراسة **دسكودر Descoeudres** عن العادات اللغوية لدى 300 طفل بلجيكي من طبقات اجتماعية عالية و منخفضة .[1]

و دراسة **ماكارثي Mc Carthy (1936)** كذلك في مينابوليس Minnarapolis على **140** طفل ، أشارت أيضا إلى هذه النتائج ، على أن دراستها لم تدعم الملاحظات التي ذكرت فيما يتعلق بالمفردات فقط بل أشارت بالإضافة إلى أن طول جمل الأطفال يختلف تبعا للمستوى الاقتصادي لوالدي الطفل ، فلقد أوضحت النتائج أن أطفال البيوت الراقية قد كونوا جملا أطول من جمل الأطفال من بيوت متواضعة ، كما أنها قد وجدت أن هناك ارتباطا ايجابيا بين استعمال الجمل المركبة و الحالة الاجتماعية و الاقتصادية للطبقة الراقية .[2]

و لقد أكد **ترودجل Trurdgill** في دراسة قام بها سنة **1978** أن الفرد كلما ابتعد عن النموذج اللغوي المعياري كلما دل ذلك على تدني في المرتبة الاجتماعية أو مستوى التعليم أو المهنة أو الدخل الاقتصادي .[3]

و كشف **ويليام لابوف William Labov (1927)** في دراسة ميدانية قام بها سنة **1969** بمدينة نيويورك أنه كلما ارتفعت مكانة الفرد الاجتماعية كلما زادت احتمالات استعمال الحرف R قبل الصوامت و على الخصوص في المناسبات الرسمية ، و بالمقابل وجد أن نطق ذات الحرف بالراء يرتفع لدى الناطقين باللغة الانجليزية المنتمين إلى الطبقات الدنيا . و لعل ما يسترعي الانتباه من خلال دراسة لابوف أن الآباء يحاولون أن يخلصوا

---

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **220** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **221 - 220** .
[3] - لطفي بوقربة ، المرجع السابق ، ص **14** .

أبناءهم من كل مظاهر اللغة التي يعتبرونها مظهرا من مظاهر الرتبة الاجتماعية المتدنية ، حيث أنهم في حين لم ينجحوا يكونون قد لعبوا دورا في ديمومة الدونية الاجتماعية و التعليمية .[1] و في هذا يستخدم مصطلح L'insécurité linguistique التي تدفع أعضاء البورجوازية الصغيرة تبني نوعا من السلوكات التي توحي بالهيبة الاجتماعية حتى و إن كانوا لا يتحكمون بها جيدا و لم تكن أصلا في مقوماتهم السلوكية الأصلية ، الشيء الذي سيؤدي إلى التغيير في لغة هذه الطبقة نتيجة الجهود التي يقومون بها للظهور بمظهر البورجوازية الكبرى أو الحقيقية . و على هذا الأساس قام بتعريف الجماعة اللغوية La Communauté linguistique على أنها : " جماعة المتحدثين الذين يشتركون في مجموعة من العادات الاجتماعية إزاء اللغة – عادات لغوية – ، هم ليسوا فقط أفرادا يستعملون المنوعة اللغوية ذاتها و لكنهم أفراد لهم مشاعر موحدة و عادات لغوية موحدة " .[2]

08 – اللغة و التنشئة الاجتماعية الأسرية :

انطلاقا من أن التنشئة الاجتماعية هي الطريقة التي يتعلم بها أعضاء جماعة من الجماعات نماذج مجتمعهم و يتمثلونها و يجعلون منها قواعدهم في الحياة ، فإن النماذج الثقافية تظهر الحاجة الماسة إلى التنشئة الاجتماعية ، لأنها غير موجودة عند الولادة في العضوية البيولوجية للكائن الإنساني ، كما أنها لا تنتقل وراثيا من جيل إلى آخر فعلى كل جيل جديد أن يكتسب نماذج المجتمع الذي هو مدعو إلى أن يعيش فيه . فعن طريق التربية

[1] - لطفي بوقربة ، المرجع السابق ، ص **14** بتصرف .

[2] - Hamdi hanane, **Immigration et insécurité linguistique : Le cas des immigrés algériens en France**, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magistère, Sciences du Langage, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Département de Français, Université Elhadj Lakhdar – Batna, Année universitaire **2006 - 2007** , **P20**.

ينمي الإنسان استعداداته و ميوله و اتجاهاته بحيث أن الاستجابة لها تكون في الامتثال للقواعد و المعايير الاجتماعية . [1]

و تهيئ اللغة الفرد لأداء دوره الاجتماعي ، و تسمح له باستيعاب المعايير المشتركة التي يقوم عليها التفاعل الاجتماعي ، لذلك فان اللغة إلى جانب أثرها الظاهر في تكوين العلاقات الاجتماعية ، تتيح للفرد القدرة على التكيف الايجابي مع المحيط ، و تمكنه مما يلي : [2]

- فهم الأدوار التي يمارسها الأفراد في المجتمع .
- تطوير المهارات المطلوبة لأداء الأدوار المختلفة .

و يجمع الباحثون في مختلف الميادين على أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الناشئة والأطفال ، وهم بذلك ينطلقون من الأهمية الخاصة لمرحلة الطفولة على المستوى البيولوجي والنفسي والاجتماعي ، حيث تعتبر المجال الحيوي الأمثل الذي تتشكل فيه شخصية الفرد منذ طفولته ، ويتلقى فيها الإرثين البيولوجي والثقافي . و في هذا السياق يلاحظ زازو **Zazo** أن الطفل يكون في غضون السنوات الثلاث الأولى من عمره قد حقق ما يلي :[3]

- يكون قد أنجز الجانب الأساسي من تراثه الوراثي .
- اكتسب الوقوف على قدميه .
- اكتسب اللغة .
- تكونت لديه خصائص انفعالية متنوعة .

---

[1] - لطفي بوقربة ، المرجع السابق ، ص **26** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **26** .
[3] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **136** .

فالطفل يصل إلى المدرسة و قد تبلور تربويا إلى حد كبير ، و هذا يعني أن المدرسة عندما تباشر دورها فإنها لا تباشره في أطفال على مبدأ الصفحات البيضاء فالطفل يحمل قيما و أفكارا و له شخصية محددة . و يمكن القول في هذا الصدد أن الطفل يتأثر بمجمل نتاج التأثيرات الأسرية و التي من أهمها المستويات اللغوية .

يتوقف أثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية على نسق من العوامل البنيوية المكونة لها : كالأصل الاجتماعي و مستوى الدخل و المستوى التعليمي للأبوين و عدد أفراد الأسرة و العلاقات القائمة بين أعضائها و القيم التي تتبناها الأسرة ، و يمارس كل عامل أسري دورا خاصا في عملية التنشئة الاجتماعية ، و يتكامل ذلك الدور مع جملة التأثيرات التي تمارسها العوامل الأخرى .[1]

إذا يتشكل الأطفال نفسيا و اجتماعيا على منوال المعايير الثقافية للأسرة التي ينشؤون و يعيشون فيها ، أي وفقا للنمط الثقافي المرجعي بوصفه الأساس الثقافي لصياغة سلوك الفرد و شخصيته و لغته .

09 – التباين الثقافي الاجتماعي و التباين اللغوي :

يميز الباحثون بين نمطين لغويين في إطار الثقافة العامة هما :[2]

– اللغة الرسمية و هي لغة رمزية مكتوبة ، تتصف بدرجة عليا من التسلسل المنطقي والتكامل الرمزي المجرد ، و توظف في إطار المؤسسات الرسمية و التربوية .

– و يطلق على النمط الآخر اللغة العامية – المحكية أو الدارجة – و هي لغة الاتصال في الحياة العامة و تتميز بالسهولة و البساطة كما تتميز بدرجة أدنى من التسلسل المنطقي و التجريد الرمزي . و تشتمل اللغة العامية على منظومة من اللهجات المختلفة

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص 141 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 167 .

حيث لكل فئة اجتماعية أو وسط اجتماعي لهجته الخاصة و طرقه الخاصة في التعبير و التواصل ، إذ يمكن لنا في إطار الحياة الاجتماعية أن نميز بين لغة الفلاحين و لغة العمال و لغة الفئات المختلفة . على أن ذلك لا يدل على وجود اختلاف لغوي في الجوهر و لكن أنماط مختلفة من التعبير .

و لعل هذا التباين اللغوي يعود إلى تباين النماذج الثقافية الخاصة بكل فئة اجتماعية ، ذلك أن نمط الحياة و التفكير و التعبير عند فئة الفلاحين يختلف تماما عنه لدى الفئات الاجتماعية الأخرى كفئة المعلمين أو العمال أو غيرهم .

و سوف نستند في توضيح هذه المسألة إلى أبحاث **بازيل بيرنشتاين Basil Bernstein** ، وهو من أبرز الباحثين الذين أولوا هذه المسألة أهمية كبرى في مستوياتها الإمبريقية و النظرية .

يذهب **بازيل بيرنشتاين** إلى القول بالتعدد اللغوي ، و لعله لا يقصد بذلك وجود لغات متباينة من حيث الجوهر ، بل يعني وجود أنماط خاصة من التعبير، تتباين في مستوى رمزيتها و في مستوى تسلسلها المنطقي و في غزارة المفردات و أنماط الدلالة . عملا على معرفة التأثير الذي يمارسه الوسط الثقافي في التحصيل المدرسي من مبدأ تحليل اللغة بوصفها إحدى السمات الثقافية الهامة في بنية اللغة و التي تمارس تأثيرا جوهريا على عملية التحصيل المدرسي عند الأطفال .[1]

فالتباين اللغوي بين الأفراد يعود في رأيه إلى التباين في أنماط الحياة الاجتماعية ، و في أنماط التفكير و التصورات التي تحيط بكل فئة اجتماعية محددة ، فنمط الحياة و التفكير عند الفلاحين يختلف عنه عند العمال أو الفئات الاجتماعية الوسطى .[2]

---

[1] - علي أسعد وطفة ، **اللغة و الانتماء الاجتماعي : رؤية نقدية في طروحات بازيل بيرنشتاين** ، مركز الرافدين للدراسات و البحوث الإستراتيجية - مجلة الكترونية - ، جانفي **2013** ، ص **3** .

[2] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **3** .

حيث أنه يترافق مع جميع أشكال التراتبيات الاجتماعية نوع من الرمزية في غاية الغنى ، تظهر التميزات في المرتبة و النفوذ بوضوح و جلاء . فالحي و نمط السكن و السيارة و المدرسة التي يدرس فيها الأولاد ، و الجمعيات و الأندية التي ننتسب إليها ، قضاء أوقات الفراغ ، مكان قضاء العطل ، كل ذلك يستخدم كدليل أو رمز للمكانة التي نحتلها .[1] و لكل هذه الرموز انعكاس على اللغة التعبيرية لكل فئة اجتماعية .

و تشكل اللغة منطلق بيرنشتاين في نظريته حول النجاح و الإخفاق المدرسيين ، إذ يرجع تباين التحصيل المدرسي عند الأفراد إلى التباين في مستوى تحصيل اللغة الفصحى – الرسمية – و إلى قدرة الأفراد على استخدام الرمزية اللغوية و توظيفها ، و تلك خاصية يتميز بها أبناء الطبقات الوسطى و التي تمنحهم القدرة على إدراك الأشياء التي تحيط بهم على نحو فوري . و في السياق ذاته يرى أن أبناء الطبقات الشعبية يعولون في توظيفاتهم اللغوية على ما يسمى باللغة العامية – الشعبية – التي تفتقر إلى التنوع الرمزي الضروري للتعبير عن المشاعر و الجوانب المعرفية الانفعالية ، و هو تنوع تتميز به اللغة الفصحى .
2

تأسيسا على ما سبق يمكن لنا أن نلخص نظرية بيرنشتاين اللغوية فيما يلي :[3]

– التطور اللغوي لدى الطفل مرهون ومشروط إلى حد كبير بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

– نمو اللغة الشفوية و تطورها يلعب دورا هاما في نمو القدرات العقلية و تطورها عند الأطفال .

---

[1] - عماد عبد الغني ، **سوسيولوجيا الثقافة : المفاهيم و الإشكاليات ...من الحداثة إلى العولمة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى ، **2006** ، ص **174** .
[2] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **4** .
[3] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **169** .

– يتأثر النمو اللغوي عند الأطفال بطبيعة العلاقات العائلية القائمة في إطار الوسط العائلي ، و هي لا تساعد على النمو اللغوي في الأوساط الاجتماعية الدنيا لأنها تتميز بكونها بسيطة و مباشرة و سلطوية ، أي على عكس ما يحدث في الأوساط الاجتماعية العليا .

و يميز برنشتاين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى ، و يطلق على لغة العمال مصطلح **اللغة المحدودة** أو **الرمز المحدود Code Restreint** ، و هي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط و ينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد و تتداخل فيها المقدمات و النتائج كما تسودها عبارات طفيلية (مثل أليس كذلك ؟ أتعرف ؟ ...). أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها **اللغة المتقنة** أو **الرسمية** ذات **الرمز المتطور Code élaboré** ، فتتميز بدرجة عالية من الرمزية و التجريد ، و استخدام الضمائر و التسلسل في استخدام الأزمنة و أدوات الربط . و يرجع بيرنشتاين هذا التباين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى إلى تباين طبيعة الحياة الاجتماعية بين الوسطين . فالوسط العمالي يتميز بهيمنة البعد العاطفي للحياة المشتركة التي تتطلب نوعا من الحوار البسيط أو لغة التفاهم الضمنية ، فالحياة المشتركة تجعل الأفراد قادرين على فهم كثير من الأمور بإشارات بسيطة و هي بالتالي تقلل من أهمية الحوار المتقن .[1]

يشير **دونيس لورتون** من جامعة لندن في إحدى دراساته في أواسط الستينيات حول القدرات اللغوية عند أبناء العمال و أبناء الطبقات الوسطى ، و يبين أن لغة أبناء الطبقة الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس و التعبير عن الذات ، كما كانت أكثر غنى و توازنا و عفوية ، بينما كانت لغة أبناء العمال أقرب إلى التعبير الميكانيكي القائم على الصيغ الكلامية المحفوظة من الكتب المدرسية .[2]

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **170** .
[2] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **170** .

هذا و تشير الملاحظة العلمية إلى أن الأسر المتوسطة – الأطر العليا و المتوسطة و فئة المثقفين – تتيح لأطفالها نوعا من العلاقات الديمقراطية و أجواء مناسبة لتنمية أساليب الحوار المنطقي . فالأطفال يستطيعون التعبير عن ذواتهم و ميولهم و رغباتهم و من شأن ذلك أن ينعكس ايجابيا على نمو طاقاتهم الفكرية و اللغوية و المعرفية . و يتميز نمط العلاقات التي تسود في إطار الأوساط التقليدية – أوساط العمال و الفلاحين – بدرجة عالية من الكبت و التسلط و أساليب القمع ، و من شأن ذلك كما هو معروف على المستوى التربوي و النفسي أن يعيق عملية النمو و النضج الفكري و اللغوي عند الأطفال.[1]

10 – الرموز اللغوية و الفئات الاجتماعية :

لقد وجه بازيل بيرنشتاين ملاحظاته في دراسته للتباين اللغوي نحو الطبقات الاجتماعية ، حيث تعمل كل طبقة على تنشئة أفرادها وفق معايير خاصة تختلف عن تلك التي تتبناها الطبقات الأخرى ، و ذلك وفق مبدأ أن أبناء طبقات العمال سيصبحون حتما عمالا و أبناء الأطباء سيصبحون حتما أطباء ، و منه فان أبناء الطبقات الدنيا و أبناء الطبقات العليا في صراع منذ الطفولة ذلك أنهم ينتمون إلى أوساط اجتماعية و ثقافية مختلفة تماما و أن هذا الاختلاف يقوى و يزداد كلما كبر هذا الطفل و يظهر ذلك جليا في الاستعمال اللغوي لكل طفل ، ذلك أن اللغة كلمات و هيكل توضح و تعكس تجربة الفرد ، فهي تتأثر بالخصائص الاجتماعية و الثقافية له . و منه فإن اللغة هي التي تحدد مستوى الفرد ضمن الجماعة و تحدد موقعه من السلم الاجتماعي و يجعلنا ذلك في موقف تضاد مع الجماعات الأخرى التي تتمتع ببنية لغوية سوسيوثقافية مختلفة .[2]

10 – 01 – اللغة العامية – الشعبية – و اللغة الرسمية :

[1] - المرجع نفسه ، ص **171** .

[2] - Alain Léger , Op.cit, P **2** .

تعد الفصحى الشكل اللغوي الأكثر تطورا في بنيتها المنطقية ، و فيما تنطوي عليه من دلالات فنية و جمالية ، و هي الشكل اللغوي الذي يواكب حركة التطور الفكري و العلمي و يشكل إطاره الرمزي .[1]

و يرى بيرنشتاين أن **الخطاب الرسمي أو المتطور La langue Formelle** هو النوع الخطابي الذي تتميز به الطبقات الوسطى ، و يتميز هذا الشكل عن غيره وفقا لرؤية بيرنشتاين السوسيولوجية بالسمات التالية :[2]

– تعتمد العبارات على درجة عالية من التسلسل المنطقي و العلاقات المنطقية التي تقوم بين الأشياء و بين الزمان و المكان .

– يتمتع صاحبها بقدرة كبيرة على تنظيم الجمل و امتلاك معجم لغوي واسع .

– لا يمكن التنبؤ بالخطاب الفردي ما دام المتحدث يملك العديد من الوسائل اللغوية لتوضيح و التصريح بما يفكر به .

– اللغة غنية بظروف الزمان و المكان و الصفات و حروف الجر ذات الدلالة المنطقية و تبني المقارنات المختلفة .

– الاستعمال المتكرر للضمائر .

– القدرة على التعبير الشفهي عن الشعور الشخصي .

– استعمال مفاهيم متعددة و معقدة في تركيب الجمل .

و يؤكد الأستاذ الدكتور **على أسعد وطفة** هذه الصفات من خلال ترجمته لبحوث **بازيل بيرنشتاين** كالتالي :[1]

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **19** .

[2] - Alain Gras , Op.cit , P **73** .

– تأخذ العبارات مكانها في سياق محدد و في إطار نظام قواعدي دقيق .

– تتوازن التحولات المنطقية مع مستوى استخدام المعطيات القواعدية المعتمدة . و على الخصوص فيما يتعلق بجملة التغيرات الصرفية و العبارات النسبية .

– تواتر استخدام الحروف الدالة على روابط منطقية و روابط زمنية أو مكانية .

– الاستخدام المتكرر للضمائر غير الشخصية مثل : " هو " ، " هي " .

– اصطفاء مميز للصفات و الظروف .

– وضوح الإطار المرجعي الشخصي و ذلك عبر البنى و العلاقات الداخلية للعبارة ، أي وضوح السمة الشخصية .

– يضفي التعبير الرمزي المشروط بالصيغة اللغوية على ما يقال سمة انفعالية محددة.

– يؤدي استخدام هذه اللغة إلى وجود إمكانيات واسعة لتحقيق بنية هرمية معقدة تساعد على تنظيم التجربة الإنسانية .

و هذا يعني أن الفصحى أو اللغة الرسمية كما يطلق عليها بيرنشتاين تشكل نظاما متكاملا يمكن الإنسان من التفكير الرمزي المجرد .

و على خلاف ذلك تتسم اللغة العامية بالسمات التالية :[2]

– عباراتها قصيرة و غالبا ما تكون عبارات غير كاملة تفتقر إلى البنية القواعدية و تتميز بضعف البنية العامة .

– تميل هذه اللغة إلى توظيف التعبيرات الحسية المجسدة كالإشارات و الإيماءات.

---

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **10** .
[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **10** بتصرف .

– عدم القدرة على التعبير عن المطلوب ، عدم انتظام محتوى المعلومة .

– استخدام محدود للصفات و الظروف و الروابط النطقية ، حيث تنطوي على استخدام أدوات الربط الطفيلية مثل : فان ، لان ، ... .

– استخدام محدود للضمائر غير الشخصية مثل : هو ، هي ، هم .

– تنطوي على تأكيدات تأخذ صيغة الأسئلة الغامضة مثل : تصور ذلك ، هذا طبيعي أليس كذلك ؟.

– خلط عميق بين الأسباب و النتائج .

– مستوى الاستخدام الرمزي يتميز بالغموض و العمومية .

– التعبير عن الشعور الفردي نادرا ما يتم إبرازه بطريقة إيحائية و متطورة .

– توظيف العديد من الجمل التي تشير إلى أن المتكلم يبحث عن القبول من طرف السامع – أي غير واثق من نفسه – و عدم الربط بين الجمل السابقة و اللاحقة الشيء الذي يعكس شك المتحدث حول صحة ما يلقيه من خطاب .

و اعتمادا على ما سبق ذكره من صفات و خصائص للغة الشعبية أو العامية يرى بيرنشتاين أن العبارة البسيطة لا تسهل عملية التواصل ، فهذه البساطة في العبارة تسمح فقط بنوع متدن من التعبير المنطقي ، و بالمقابل فان الاتجاه العاطفي الوجداني مهم ، ذلك أن العبارات المتكررة تقلل من أهمية التحليل العميق و تغلق الحوار عند هذا المستوى ، لأن الفضول يعاني من عملية كبح حقيقية و ذلك عندما يتم تعزيز التضامن في العلاقات الاجتماعية . [1]

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **11** بتصرف .

و في إطار المقارنة بين النموذجين اللغويين تم الانطلاق من التجربة التي قام بها بيرنشتاين و التي كنا قد وضحنا تفاصيلها في الفصل السابق يبرز لنا ما يلي :[1]

– اللغة الرسمية لغة تعتمد على التسلسل المنطقي و النحوي على خلاف اللغات العامية .

– تميل اللغة الرسمية إلى الرمزية بينما تمثل اللغة المحكية إلى الحسية كالإيماءات و الإشارات الجسدية .

– بينما تتجه اللغة الرسمية إلى استخدام الضمائر غير الشخصية مثل : هو و هي و هم ، تنزع اللغة العامية إلى التركيز على الأنوية أي استخدام اللغة الشخصية مثل : أنا و نحن . و هذا يعني ابتعاد اللغة المحكية عن مبدأ الموضوعية .

– تتجه اللغة الرسمية إلى الموضوع بينما تنزع اللغة المحكية إلى النهوض في تراكيبها و دلالاتها الرمزية .

و من هنا يظهر اهتمام بيرنشتاين بدراسة العلاقات بين البنيات اللسانية و الطبقات الاجتماعية ، حيث وضح مفهومي الرمز المحدود Code Restreint و الرمز المتطور Code élaboré و وضح أن أطفال الطبقات الشعبية يعانون من **فقر لغوي** مقارنة مع أطفال الطبقات المترفة .

10 – 02 – لغة أبناء العمال و لغة أبناء الطبقة الوسطى :

يميز بيرنشتاين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى ، و يطلق على لغة العمال تسمية اللغة المحدودة Code Restreint و هي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط و ينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد و تتداخل فيها المقدمات و النتائج كما تسودها عبارات طفيلية – مثل أليس كذلك تعرف ... –. أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها اللغة المتقنة أو

[1] - Alain Léger , Op.cit , P 5 .

المتطورة Code élaboré ، تتميز بدرجة عليا من الرمزية و التجريد و استخدام الضمائر و التسلسل في استخدام الأزمنة و أدوات الربط .[1]

و يرجع بيرنشتاين هذا التباين بين الرمزين اللغويين إلى تباين الحياة الاجتماعية بين الوسطين ، فالوسط العمالي يمتاز بهيمنة البعد العاطفي للحياة المشتركة التي تتطلب نوعا من الحوار البسيط أو لغة التفاهم الضمنية ، فالحياة المشتركة تجعل الأفراد قادرين على فهم الكثير من الأمور بإشارات بسيطة فهي بالتالي تقلل من أهمية الحوار المتقن . و عليه فهذا النمط من الحياة المشتركة لا يساعد على عملية نمو اللغة أو التفكير عند الأطفال . و على خلاف ذلك فإن الحياة الاجتماعية للفئات الوسطى تتميز بدرجة عليا من الفردية و النزعة إلى الاستقلال ، و هذا من شأنه أن يساعد على نمو الحياة الفكرية عند الأطفال .[2]

ما أشار إليه **دونيس لورتون** في الدراسة سابقة الذكر و ما يجد تجانسا مع ما ذهب إليه **بيرنشتاين** و **جان بياجه** حيث يؤكد هذا الأخير بأن تحطيم النزعة المركزية – الأنوية – يشكل خطوة أساسية نحو التفكير المنطقي المتكامل . فالطفل الذي ينمو في الأوساط البورجوازية يميل إلى الاستقلال بينما يميل الطفل الذي ينمو في الأوساط الاجتماعية العمالية إلى المشاركة الوجدانية العميقة في حياة الجماعة حيث لا تتاح له الفرص الموضوعية الكافية نحو الاستقلال الذاتي . هذا و تشير الملاحظة إلى أن الأسر المتوسطة تتيح لأطفالها نوعا من العلاقات الديمقراطية و أجواء مناسبة لتنمية الحوار المنطقي ، فالأطفال هنا يستطيعون التعبير عن ذواتهم و ميولهم و رغباتهم ، و من شأن ذلك كله أن ينعكس إيجابيا على نمو طاقاتهم الفكرية و اللغوية و المعرفية .[3]

و يتميز نمط العلاقات التي تسود في إطار الأوساط الشعبية – العمال و الفلاحين – بدرجة عليا من الكبت و التسلط و أساليب القمع ، و من شأن ذلك كما هو معروف على

---

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **16** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **16** بتصرف .
[3] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **17** .

المستوى التربوي و النفسي أن يعيق عملية النمو و النضج الفكري و اللغوي عند الأطفال. و تنعكس جملة هذه العلاقات و الأساليب اللغوية في النهاية على مستوى التحصيل المدرسي عند الأطفال . فالطفل الذي يملك لغة جيدة هو غالبا الطفل الذي يشارك و يغني الحوار في قاعة الصف ، و هو نفسه الطفل الذي يبادر دائما في اللحظات المناسبة للمشاركة في كافة النشاطات الفكرية و العقلية في المدرسة ، و غالبا ما ينتمي هذا الطفل إلى أوساط اجتماعية متوسطة تتميز بعلاقاتها ذات الطابع الديمقراطي . في حين الأغلب أن ينحدر الأطفال السلبيون في إطار النشاط المدرسي إلى أوساط اجتماعية تعاني من الاختناق الديمقراطي في مستوى العلاقات اللغوية و التربوية .[1]

10 – 03 – الأصول الاجتماعية للتباين بين أنماط اللغة العامية :

يرى بيرنشتاين أن الوسط الاجتماعي يحدد مستوى اللغة و شكلها عبر آليات اجتماعية متعددة ، و يمكن أن نميز في إطار اللغة العامية نسقا من النماذج المتباينة إلى حد ما ، و مثال ذلك لغة الفلاحين ، لغة العمال و لغة الفئات المتوسطة . فالفئات المتوسطة تستخدم و شأنها في ذلك الفئات الاجتماعية الأخرى لغة خاصة بها و هي متباينة عن النماذج اللغوية التي تستخدمها الفئات الاجتماعية الأخرى ، و هي بالطبع النماذج اللغوية المستخدمة في إطار الحياة اليومية و العائلية . يضاف إلى ذلك أن مستوى و نمط كل نموذج لغوي فئوي يتباين عن اللغة الرسمية – الفصحى – بدرجات مختلفة تتحدد بطابع و مستوى الحياة الاجتماعية لكل وسط اجتماعي خاص . و هذا يعني أنه يجب أن ننظر إلى اللغة بوصفها معطى اجتماعي يتحدد و يتشكل في إطار الوسط الاجتماعي شكلا و مضمونا . و في إطار الوسط الاجتماعي يمكن أن نحدد جملة من العناصر الأساسية التي تمارس تأثيرها على تحديد شكل النماذج اللغوية منها :[2]

[1] - المرجع نفسه ، ص 17 بتصرف .
[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 20 .

- المعطيات المعرفية للوسط الاجتماعي .

- المعطيات المادية للوسط الاجتماعي أي الأشياء الموجودة في المحيط .

- نمط العلاقات الاجتماعية السائدة في الوسط المعني ، و على الأخص مستوى السلطة و مدى التفاعل الاجتماعي في الوسط .

و في إطار ذلك يمكن القول بأن لكل وسط اجتماعي معطياته الفكرية و المادية و نمطه من العلاقات الاجتماعية السائدة فيه . و يترتب على ذلك وجود نوع من التباين في مستوى و مضمون و شكل اللغة التي تسود في إطار كل وسط اجتماعي . فاللغة نظام للاتصال ليس مع الآخرين فحسب و لكن هي نظام للاتصال مع الوسط الاجتماعي بمعطياته المعرفية و الإدراكية . و يستنتج من ذلك على سبيل المثال لا على سبيل الحصر أن الوسط العمالي يتباين إلى حد ما عن وسط الفلاحين فيما يتعلق بنظام الإدراك المعرفي ، كما يتمايز عنه بخصوص العلاقات الاجتماعية السائدة فيه . و يضاف إلى ذلك التباين الذي يتجسد في الشروط المادية و الموضوعية التي تحيط بالوسطين ، و من شأن ذلك كله أن ينعكس على البنية اللغوية و الاتصالية و الرمزية القائمة في كل وسط من الأوساط المعنية . و في هذا الخصوص يلاحظ على سبيل المثال أن المفردات اللغوية عند أبناء الفلاحين تختلف في نوعيتها و مدى غناها عن المفردات التي توجد عند أبناء العمال، و بالتالي فإن التباين القائم بين النموذجين اللغويين يمكن أن يؤخذ على أنه مؤشر للتباين القائم بين معطيات الوسط الاجتماعي لكل فئة اجتماعية ، فالنظام الإدراكي عند العمال يميل إلى التركيز على تحديد العلاقات المنطقية السببية القائمة بين الأشياء ، بينما يميل الفلاحون إلى نمط إدراكي آخر تأخذ فيه الصدفة دورا أساسيا و ذلك بحكم شروط الحياة الإنتاجية الخاصة للعمل الزراعي عند الفلاحين ، و في هذا السياق يرى بيرنشتاين أن أبناء العمال يميلون إلى

المعرفة الوصفية بينما يميل أبناء الطبقات الوسطى إلى إدراك ذو طابع تحليلي يتمركز حول الدلالات الرمزية .[1]

و يصف بيرنشتاين الفروق القائمة بين الأنظمة الإدراكية لكل من الفئات المذكورة على النحو التالي : يشدد النظام الإدراكي عند أبناء الطبقات الوسطى على أهمية العلاقة بين الوسائل و الغايات على المدى البعيد ، و يميل إلى إبراز التباين القائم بين الأشياء ، و يمكن من توظيف التدابير المناسبة لتحقيق الغايات البعيدة . و على خلاف ذلك يميل النظام الإدراكي الخاص بأبناء العمال إلى التركيز على اتخاذ القرارات الآنية ، و يلاحظ هنا غياب أهمية العلاقات الممكنة بين الوسائل و الغايات و هذا النظام الإدراكي يعمل على إبراز أهمية التجانس في بنية الأشياء لا أهمية الفروق القائمة بينه . و من الأهمية ما كان الإشارة إلى طبيعة التفاعل بين الإدراك و اللغة ، إذ يمارس كل منهما تأثيره في الآخر في إطار علاقة جدلية متواصلة ، حيث يعمل كل منهما على إغناء الآخر أو إفقاره. و هذا يعني أن التباين بين الأنظمة الإدراكية الاجتماعية من شأنه أن يحدد مستوى اللغة و شكلها و طابع تطورها عند أبناء كل فئة اجتماعية معينة .[2]

و يمكن القول اختصارا أن الظروف الاجتماعية المادية و المعرفية الخاصة بكل وسط اجتماعي تحدد النموذج اللغوي السائد شكلا و مضمونا .

10 – 04 – مستوى التباين اللغوي بين الفئات الاجتماعية :

يتحدد شكل اللغة و مستواها في إطار الظروف الاجتماعية السائدة لكل وسط اجتماعي . و السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : – ما حدود التباين و الاختلاف اللغوي الذي تقرره ظروف الحياة الاجتماعية ؟ و كيف يمكن تقييم مستوى اللغة عند كل فئة اجتماعية ؟ . إن اللغة الرسمية السائدة – الفصحى – تشكل معيارا لتحديد مستوى تطور و فعالية و نمو

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 21 .
[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 21 .

الأنماط اللغوية الاجتماعية المختلفة ، و من أجل قياس ذلك يتم حساب مدى التباين القائم بين اللغة الرسمية بوصفها النموذج المثالي لحركة اللغة و نموها و بين الأنماط اللغوية لمختلف الفئات الاجتماعية في إطار المجتمع . و من أجل قياس مدى التقارب و التباعد بين الأنماط اللغوية السائدة في المجتمع و اللغة الرسمية يمكن و ضع مدرج لمستوى التقارب و التباعد اللغوي تحتل فيه كل لغة مكانها المحدد . و غالبا ما يتم اعتماد مؤشرات عديدة مثل مستوى الدلالات الرمزية القائمة في كل نموذج لغوي ، و مدى التماسك المنطقي و غنى المفردات ، و مدى الانسجام مع البنى النحوية ، و معيار طول الجمل أو قصرها ، و ذلك لتحديد مستوى تطور كل نموذج لغوي محدد . و نشير دراسات متعددة في هذا المضمار إلى أن لغة الفئات الاجتماعية الوسطى تتجانس إلى حد كبير مع طابع و مستوى اللغة الرسمية – الفصحى – و ذلك على خلاف الفئات الاجتماعية الأخرى كالفئات العمالية و الفئات الفلاحية . [1]

و ظهرت الحاجة إلى قياس المدى في تباين لغة مختلف الفئات الاجتماعية لما ظهر من اختلاف بينها ، و بإسقاط ما سبق قوله على اللغة العربية نجد أنه حيث كانت في القديم الفروقات اللغوية بين القبائل العربية تكاد تقتصر على الخصائص النطقية والعادات الصوتية ، نجدها اليوم تختلف لما شابها من الهجين اللغوي و ما تداخل معها من اللسان الأعجمي ، لذا فالعامية لا تعتمد على قواعد ثابتة ، و على الرغم من ذلك نجد أنها تشتمل كما هائلا من المفردات و الألفاظ العربية الفصيحة ، و عليه عند البحث في المدى بين اللغة العامية لمختلف الفئات الاجتماعية و اللغة الفصيحة لا يكون اعتبارا على كونهما شيئين متناقضين من حيث المعنى و الوجود و لكن على اعتبار أن العامية هي أدنى مستويات اللغة و بينها و بين الفصيحة درجات تقف عليها لغة كل فئة في تقارب أو تباعد له أسبابه و معطياته و توجهاته .

[1] - المرجع نفسه ، ص 22 .

10 – 05 – الأسرة و تعلم اللغة :

ضمن الطبقات الاجتماعية الوسطى تعمل التنشئة الأسرية في إطارها الايجابي على أن تهتم الأم بابنها ، حيث تعمل على مساعدته على تنظيم إجاباته الشفوية و طريقة طرحه للأسئلة و تراقب تصرفاته و سلوكاته وفق ما تقتضيه قواعد المحيط من خلال الاهتمام بتنظيم كلماته وفق النظام الهيكلي للجملة ، و تشجيعه على التعبير عن مشاعره الذاتية ، فيتعلم الطفل الاهتمام بهذه التفاصيل مهما كانت دقيقة . و لعل المهم لدى طفل الطبقات الوسطى ليس عدد الكلمات التي يتعلمها و لكن القدرة على تنظيمها و ربطها بطريقة شخصية ، فيتعلم الطفل التصرف باستقلالية و تتكون لديه ثقة كبيرة بالنفس .[1]

بالمقابل نجد الخطاب العام ذلك الخاص بالطبقات العمالية يعتمد الجمل القصيرة محدودة المفاهيم ، بسيطة التراكيب النحوية ، فلا تظهر الاستقلالية فيها عن السندات المادية ، و لعل محدودية التعبير تؤدي إلى محدودية الرؤى المستقبلية ، ففي حين يتمتع طفل الطبقات الوسطى بنظرة واضحة عن مستقبله نجد طفل الطبقات العمالية يراه هدفا بعيد المنال .

و تظهر كذلك سيادة الخطاب الرسمي على الخطاب العامي ، حيث يسمح للمتخاطبين على أساسه بأن يفهم أحدهما الآخر ، في حين أن العكس لا يحدث إلا نادرا فمثلا عندما تطلب أم من الطبقات الوسطى من ابنها الكف عن الإزعاج بقولها : " حبيبي ، يجب أن لا تصدر أصواتا مزعجة "

« Chéri , Il faudrait que tu fasses moins de bruit »

تكون الأم قد أصدرت جملة ظرفية معقدة ، فطلب الامتناع مرفق بالعاطفة في النداء . و في نفس الموقف نجد أما من الطبقات العمالية تقول لابنها و هي تطلب منه الامتناع عن

[1] - Alain Léger , Op.cit, P **6** .

الكلام " اصمت " « Tais toi » ، جملة تفهم من قبل كل طفل في كل طبقة ، في حين أن الجملة الأولى لا يفهمها أغلب أطفال الطبقات الشعبية ، فحتى يستجيب الطفل في هذه الحالة لما طلب منه لابد من ترجمة المطلوب و تحويله من خطاب رسمي معقد إلى خطاب سهل و مفهوم من خلال اعتماد الرموز اللغوية الخاصة بطبقته ، فهي الرموز اللغوية الوحيدة التي يمكنه فهمها . و منه في الوقت الذي يجد فيه أطفال الطبقات الوسطى في المؤسسات التعليمية الخطاب اللغوي الممارس في أوساطهم الاجتماعية العائلية ، فتكون الاستجابة بذلك سريعة و تلقائية ، فإن الأطفال المتخاطبين وفق اللغة الشعبية يجدون أنفسهم أمام ثنائية لغوية تجبرهم على مضاعفة الجهود من أجل التأقلم . هذه الثنائية اللغوية عادة ما ينظر إليها من قبل المعلمين وفقا لبازيل بيرنشتاين على أنها " إعاقة لغوية " بالنسبة لأطفال الطبقات العمالية .[1]

و عليه يرى الباحثون أن مستوى الأسرة الثقافي يؤثر بشكل مباشر على مستوى النمو الانفعالي و المعرفي و اللغوي عند الطفل ، و على المستوى اللغوي يلاحظ أن أجواء الأسرة تشكل مناخا لغويا مناسبا كلما ارتفع مستوى تحصيل الأبوين التعليمي و الثقافي ، و نعني بالمناخ الأسري جملة المثيرات اللغوية و الثقافية التي تتمثل بسلوك الأبوين الثقافي ، فالآباء الذين يتميزون بارتفاع مستواهم الثقافي غالبا ما يحيطون بشلال من العبارات اللغوية المتكاملة التي يكتسبها الطفل بشكل عرضي و لا شعوري و شعوري أحيانا . و هم بذلك يشكلون مناخا لغويا مناسبا لنمو السلوك اللغوي عند أطفالهم . و في أغلب الأحيان يلجأ الآباء المثقفون إلى استخدام الأساليب الديمقراطية في علاقاتهم مع أطفالهم ، فيتركون لهم حرية التعبير عن ذواتهم و نشاطاتهم ، وهم يساعدون الأطفال على تطوير أنماط سلوك

[1] - Alain Léger , Op.cit , P **7** .

لغوية متطورة . و عليه الأسر ذات المستوى الثقافي المتطور يمكن أن تتيح لأبنائها ما يلي [1]:

- فرص متنوعة للتعليم داخل المنزل .
- مفردات لغوية متطورة و غنية .
- أسلوب لغوي متميز و متطور .
- يجد الطفل إمكانية واسعة لتصحيح أخطائه اللغوية .
- غالبا ما يجد الطفل المثيرات الثقافية في الكتب و المجلات و الصحف .
- غالبا ما تكون الأحاديث التي تدور بين الأبوين أو الأصدقاء ذات مضمون اجتماعي ثقافي متطور ، و هذا من شأنه أن ينعكس على مستوى لغة الطفل .

و على خلاف ذلك عندما يكون مستوى الأبوين متدنيا في السلم الثقافي أو التعليمي فإن الطفل يجد نفسه في بيئة لا تساعده على نمو استعداداته العقلية و اللغوية و بالطبع فإن ذلك يؤثر على تطوره الفكري و اللغوي اللاحق .

و على المستوى الاقتصادي يلاحظ أن الأسر الميسورة تستطيع دائما أن تقدم مساعدات هامة في مجال تطوير المستوى العقلي و اللغوي عند الطفل و ذلك عن طريق تأمين احتياجاته المختلفة ، و غالبا ما يقترن المستوى الاقتصادي بالمستوى الثقافي للأسرة و يصبح مناخ الطفل أفضل عندما تقترن السوية الثقافية العالية للأبوين بسوية اقتصادية و مهنية عاليتين .[2]

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 26 .

[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 26 .

و في إطار الرموز اللغوية المحدودة و المتطورة ، ثم ضمن أشكال التنشئة الاجتماعية المتبناة ضمن كل إطار اعتبارا من شكل السلطة المهيمن و عمليات اتخاذ القرارات يميز بيرنشتاين بين نوعين من العائلات : **الأسرة ذات التوجه الشخصي Famille de type personnel و الأسرة ذات التوجه الموضعي Famille de type positionnel** [1] :

الأسرة ذات التوجه الشخصي : ضمن حدود هذه الأسرة يجد الأفراد مرونة كبيرة في التعامل فيم بينهم ، حيث أن مجال الاتصال مفتوح أمام جميع أعضائها سواء تعلق الأمر باتخاذ القرارات أو إصدار الأحكام أو الاقتراحات لإحداث تعديلات ، ففي هذا النوع من الأسر لا مجال لاعتماد النظام السلطوي و لكن يؤخذ بعين الاعتبار الامتيازات و القدرات النفسية للأفراد المنتمين إليها ، قد يكون لمؤشري السن و التموقع السلمي أهمية في إبراز نوع من الحدود بين الآباء و الأبناء و لكن النظام العلائقي بينهم مرن جدا ، و عليه تشهد هذه العائلات نظام اتصال قوي و مفتوح ، حيث للأبناء ووفقا لقدراتهم النفسية و الاجتماعية و المعرفية و الثقافية الحق في احتلال مكان مهم في العملية الاتصالية بعيدا عن الهيكل الشكلي للأسرة فيمكن للأب أن يتعلم من ابنه كما يتعلم الابن من أبيه فعملية التنشئة الاجتماعية تتم بطريقة عكسية ، كما أنه يمكنهم التحدث في المواضيع المختلفة بحرية و استقلالية و عليه يتمكن الطفل في هذا النوع من العائلات أن يتشكل له معنى محدد للدور الاجتماعي ليس فقط بين أعضاء أسرته و لكن كذلك في علاقاته مع الآخرين الشيء الذي ينعكس بدوره على الممارسات اللغوية المعتمدة . ثم إن ميكانزمات الضبط الاجتماعي مؤسسة حول الشرح و تفسير المواقف المختلفة لا على السلطة الأمرية للأبوين ، و هذا النوع من الضبط يتطلب العديد من التدخلات على المستوى اللغوي ، حيث يكون للغة أهميتها الخاصة فيه الشيء الذي ينعكس على لغة الطفل من حيث غناها المعجمي و اكتساب ميكانيزمات توظيفها في المواقف المختلفة . إلا أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا

[1] - Bernard Dantier, , Op.cit, P **18 – 32** .

النوع من التنشئة الاجتماعية قد يؤدي إلى ظهور بوادر مرضية إذا لم يحسن التحكم فيه ، حيث قد لا يتمكن الطفل من تحديد حدود الدور المنوط به بدقة ثم تحديد الفرق بين دوره و دور غيره من أفراد العائلة .

الأسرة ذات التوجه الموضعي : هذا النوع من الأسر ليس متسلطا و العلاقات بين أفرادها لا تتسم حتما بالبرودة إلا أن نظامها الاتصالي ضعيف أو مغلق ، فهي تأخذ بعين الاعتبار عند اتخاذها للقرارات المختلفة التسلسل الهرمي للأسرة ، حيث تختلف أدوار أفراد الأسرة من الأب إلى الأم إلى الأولاد و تتحدد ميادين المسؤولية اعتمادا على هذه الأدوار و بدقة ، و عليه فنظام الاتصال نظام مغلق و عملية التنشئة الاجتماعية تتم وفق خط سير وحيد من الآباء نحو الأبناء ، و يقوم نظام الضبط الاجتماعي فيها على إبداء الأوامر من الآباء نحو الأبناء و ما على هؤلاء إلا الخضوع و الانصياع لهذه الأوامر ، و تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النوع من الضبط الاجتماعي يضع الطفل بين خيارات ثلاث : الثورة ضد النظام ، الانسحاب أو تقبل الوضع و الخضوع ، و تتم عملية الضبط هذه عن طريق اعتماد لغة شحيحة ذات رمز محدود مثل : " أصمت "tais-toi" ، " أخرج Dehors " ، " أترك Laisse ca tranquille " .

و الحقيقة أنه هناك نوعان من العائلات ذات التوجه الموضعي : **الأولى** مندمجة ضمن إطارها المرجعي الطبقي ، حيث تربية الأطفال لا تتم سوى عن طريق سلطة الأوامر ، أما **الثانية** فهي التي تنزح نحو أشكال من الضبط الاجتماعي المرن الذي يميل إلى ذلك الذي تعتمده الأسر ذات التوجه الشخصي مع البقاء وفق الإطار العام للرمز المحدود ، حيث أن هذا النوع من العائلات يرفض الانصهار تماما في المجتمع المحلي المرجعي و ذلك يعود إما لأنها أسر كثيرة الانتقال أو لأن الآباء اعتمدوا توجها جديدا لسد الفجوة القائمة بين الثقافة المرجعية و الثقافة العامة للمجتمع و ما بات ينتج عنها من مشاكل و صعوبات .

و لقد أبرزت الدراسات أنه في العائلات الكبيرة نجد أن البنات لاسيما الكبريات منهن يملن إلى تكوين نوع من العلاقات المرنة التي تتأسس وفق النمط الشخصي ، نظرا للموقع الذي تحتله و الأدوار الكثيرة التي تمارسها – علاقتها بأخواتها من الإناث ، علاقتها بإخوتها من الذكور ، علاقتها بأبويها – حيث تكتسب وفقا لهذا الموقع نوعا من المسؤولية الأمومية فتشغل دور الوسيط بين أبويها و إخوتها ثم إخوتها و أبويها ، فيظهر لديها وفقا لهذا الدور استعدادا – أو تمكنا – نحو استخدام الرمز المتطور في الكلام ، حيث أن هذا المجال العلائقي المركب يساعدها على تبني استعمال مختلف للنمط اللغوي السائد في أسرتها ، هو الشيء الذي لا يمكن للذكور اكتسابه حيث يبدون وفاءا و تمسكا أكبر اتجاه الهيكل الاجتماعي للجماعة التي ينتمون إليها .

10 – 06 – المحددات السوسيولوجية للإدراك عند بازيل بيرنشتاين :

بحث بازيل بيرنشتاين في دراسته الأولى سنة **1958** في مسألة الافتقار المعرفي القائم في أطر العلاقة بين الطبقة الاجتماعية و مستوى التحصيل الدراسي ، في محاولة إلى تحديد العلاقة بين أنماط التعبير المعرفي و بعض الطبقات الاجتماعية . و عليه يميز بيرنشتاين بين نموذجين للتعبير المعرفي ، يقوم النموذج الأول على إدراك محتوى الأشياء بينما يتمثل الثاني في إدراك بنية الأشياء . و من أجل ذلك يرسم المحددات التالية : [1]

- المحددات السوسيولوجية الطبقية .
- نمط التعبير المعرفي .
- المحددات التربوية .

[1] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **4 – 5** .

تبين المحددات الاجتماعية أن الوسط الخاص بالطبقة العاملة يدفع أبناء هذه الطبقة إلى مقاومة التربية الخاصة بالطبقة الوسطى ، حيث يميل أبناء العمال إلى إظهار الفوضى و رفض القيم التي يحاول المعلمون غرسها . و يلاحظ أن أبناء هذه الطبقة يميلون إلى قبول المعرفة الوصفية و يفضلونها بدرجة أكثر من المعرفة التحليلية . و يرجع بيرنشتاين هذه المقاومة إلى الطريقة الإدراكية التي تتميز بالتوجه إلى المحتوى و ليس إلى الشكل . و من هذا المنطلق تتباين الخاصة الإدراكية بين الطبقة الوسطى و الطبقات الشعبية .[1]

و في هذا الخصوص يلاحظ أن الخاصة الإدراكية للطبقة الوسطى تتميز عنها عند الطبقات الشعبية بالنزعة العقلانية التي تتحدد وفقا للخصائص التالية :[2]

– أهمية العلاقة بين الوسائل و الغايات على المدى البعيد و التي تقوم على أساس معرفي .

– وجود نظام محدد يتيح إمكانية النظر إلى القيم في إطار تمايزها و تباينها .

– القدرة على اتخاذ التدابير المناسبة لتحقيق الغايات البعيدة و ذلك عن طريق سلسلة من العلاقات التي تقوم بين الوسائل و الغايات الموجهة .

و يتميز الوسط الاجتماعي لأطفال الطبقات الوسطى بالسمات الاجتماعية التالية :[3]

– يتصف ببنية اجتماعية بالغة التنظيم .

– تهدف القرارات التي تتخذ آنيا إلى تحقيق مستقبل الطفل على المدى البعيد .

– يتم السلوك وفقا لمنظومة واضحة من الأهداف .

– وجود نظام معياري ثابت لعمليات التعزيز و العقاب .

---

[1] - المرجع نفسه ، ص 5 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 5 .
[3] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 5 .

- مستقبل الطفل مرهون و بشكل مباشر بحياته المدرسية .
- يجعل الطفل تحت تأثير بيئة عقلانية منظمة .
- يدفع الطفل إلى التعبير اللغوي الحر المفتوح بعيدا عن التردد .
- يركز الوسط على أهمية التعبير الحر عن المشاعر و الانفعالات .

فاللغة كما يشير بيرنشتاين تنمو في إطار العلاقة التي تقوم بين الأطفال و الآخرين عن طريق الاتصال و التعبير . و بالنتيجة فإن الشكل الذي تتعين فيه بنية اللغة أي الطريقة التي تترابط فيها الكلمات و العبارات تعكس إلى حد كبير بنية المشاعر و الانفعالات .

و يذهب بيرنشتاين إلى الاعتقاد بأن اللغة التي تسود في وسط الطبقة الوسطى تتصف من حيث الشكل بالغنى و التنوع و ذلك بالقياس إلى اللغة التي تسود في وسط الطبقات الشعبية . و ذلك أن الأسرة المتوسطة تنظر إلى الطفل بوصفه فردا ، و تتعامل معه على هذا الأساس فتستخدم بنى لغوية مختلفة من أجل تعزيز النزعة الفردية لديه . و إذا كانت الأم تنطلق في عملها التربوي من أطر مرجعية شخصية فإنها تعلم الطفل أهمية هذه الأطر المرجعية و تتيح له نموذجا تربويا محددا يحاكيه و يقلده . بالإضافة إلى ذلك فإن تأكيد الذات عند الطفل يعزز من قبل الأم على نحو واضح . و على خلاف ما يتبدى في إطار الطبقة الوسطى تتصف الأشكال اللغوية المختلفة المستخدمة من قبل الطبقة العاملة بأنها بنى لغوية شعبية حيث يطلق عليها بيرنشتاين اللغة المحدودة مقابل اللغة المتطورة أو المتقنة عند أبناء الطبقة الوسطى . فاللغة الشعبية لغة تقوم على منظومة من العبارات المختصرة التي تأخذ شكل تأكيدات قطعية أو أسئلة بسيطة و تنطوي على نسق من

الدلالات الرمزية الوصفية ملموسة و حسية ، و هي لا تشتمل إلا على قليل من التوجهات التي تستوحي المعايير المنطقية .[1]

و على خلاف ذلك نجد أن اللغة المتطورة تتصف بالغنى في دلالاتها الشخصية الفردية و الغنى في بنيتها المنطقية و قلما تميل إلى التعبيرات الحسية الحركية التي تأخذ غالبا أهمية ثانوية عندما تسجل حضورا لها . و يركز بيرنشتاين على أهمية الجانب المعرفي للغة المتطورة و ليس على أهمية مفرداتها و هو الجانب الذي يركز على أهمية التباين في الأشياء و ليس على أهمية التجانس و التشاكل . و عليه فالوسط المنظم للطبقة الوسطى و الذي يبرز في نسق العلاقات القائمة بين الزمان و المكان و العلاقات الاجتماعية العالية التنظيم يؤكد بيرنشتاين على أهمية الإدراك البنيوي الذي ينطوي على عمليات التفاعل الدينامي في التعبير عن المشاعر بطريقة شخصية تتكامل مع مقتضيات اللغة و ذلك من أجل تحديد طبيعة الدلالات التي يستجاب لها ، و هذا من شأنه أن يدخل في عملية تنشئة أطفال الطبقة المتوسطة و يحدد مستوى التصورات النظرية الممكنة .[2]

و تتجلى أهمية هذه المسألة عندما تعمل المدرسة على مساعدة أبناء الطبقة الوسطى و تمكنهم من ربط الحاضر بالمستقبل البعيد لأن ذلك لا يتعارض مع القيم السائدة لأطفال الطبقة الوسطى في وسطهم المنزلي . فالطفل الذي يملك فضولا كبيرا و الكفاءة المناسبة للانتقال من مستوى اللغة الشعبية إلى اللغة الرسمية يستطيع أن يتحسس الدور و المركز الذي من شأنه أن يسمح له بإظهار سلوك يتصف بالغنى و التنوع الموازي لغنى و تنوع الأوضاع الاجتماعية المحيطة به . أما بالنسبة لأطفال العمال الذين يعيشون في أوساط عائلية تفتقر إلى التنظيم و يملكون تصورا مبهما عن العالم الخارجي و عن العلاقة بين الزمان و المكان ، فإنهم ينظرون إلى السلطة بوصفها أمرا اعتباطيا و لا يعيرون أهمية كبرى للأهداف البعيدة ، بينما يولون أهمية خاصة للأهداف القريبة و الغايات الفورية . و

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 6 بتصرف .
[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 6 .

يعود ذلك إلى انخفاض مستوى وعيهم الخاص بمفهوم المستقبل و الذي يتحدد لديهم وفقا لمعيار الصدفة و الحظ بدرجة أكبر من معيار التخطيط و التنظيم .[1]

و يؤدي الوسط الشعبي بالنتيجة إلى محدودية إدراك الطفل لمفهوم الزمن . فاللغة السائدة بين الطفل و أمه لغة شعبية و هي قلما تحتوي على خصائص النزعة الفردية أو الشخصية و تميل إلى استخدام التعبيرات الحسية و التي تؤدي إلى تحديد إمكانيات التعبير الشفوي عن الأحاسيس و المشاعر . فالتمييز المعرفي و الانفعالي الذي يؤديه أطفال الفئات العمالية أقل تطورا و ذلك لأنهم يميلون إلى إدراك محتوى الأشياء على حساب الشكل و لأن لغتهم المحدودة تعيقهم عن إدراك المحاور الأساسية التي تشتمل عليها بنية الأشياء . و يميز بيرنشتاين بين المحتوى و الشكل على أساس مستوى التدرج في سلم تطور المفاهيم ، و يعني إدراك المحتوى بالنسبة لبيرنشتاين معرفة التضمنات المنطقية الأكثر بساطة أو معرفة حدود البنية . و بتحديد أكبر يبدو ذلك في أن بعض جوانب الموضوع المدرك لا تؤخذ على أنها مؤشرات معرفية . و هي عندما تؤخذ بعين الاعتبار فان التعبير الشفوي عنها يتميز بالمحدودية .[2]

و يرى بيرنشتاين أن وسط العمال يعزز العمليات المعرفية الوصفية و التي تأخذ الأحداث الجارية كأوليات جزئية لا ترتبط ببيئة منطقية محددة . و هذا يرتبط إلى حد كبير بدرجة الفضول التي توجد عند الأطفال . و بالنتيجة فإن وسط العمال يتعارض مع التربية الشكلية في المحاور التالية :[3]

– عدم التوازن بين الاستجابات الفورية المعتادة عند الطفل ، الاستجابات ذات المدى البعيد المطلوبة في المدرسة .

---

1 - المرجع نفسه ، ص 7 .
2 - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 7 .
3 - المرجع نفسه ، ص 7 – 8 .

– عدم القدرة على استخدام اللغة المناسبة في اللحظة المناسبة و يعود ذلك إلى تباين المركز بين المعلم و التلميذ .

– عدم القدرة على التواصل مع المعلم بما يتوافق مع مستوى المعلم من الناحية الاجتماعية .

– يبدي أطفال الفئات العمالية مقاومة تعاكس محاولات تطوير مفرداتهم اللغوية و التي تهدف إلى تحسين و تقوية مستوى سيطرتهم على اللغة .

– يجدون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة و خاصة في الرياضيات أو في مواد أخرى .

– انخفاض درجة الفضول و الميل إلى الوصف الدقيق في مجال التحليل المجرد و هما مؤشران لتأكيد ضعف و سوء قدرة الطفل على العمل و المبادرة .

– فرص أبناء العمال تكون قليلة في إبراز مواهبهم الخاصة أو في ممارسة هواياتهم.

11 – اللغة و التعليم وفق المنظور البيرنشتايني :

لقد اهتم بازيل بيرنشتاين في الأجزاء الأخيرة من كتابه **اللغة و الطبقات الاجتماعية Langage et classes sociales** بحقيقة ما يعانيه التلميذ الذي ينتمي إلى الطبقة العاملة المستخدم للغة العامية ، حيث أشار إلى الصعوبات الكثيرة التي تعترضه خصوصا في المرحلة الثانوية التي تصبح أكثر صعوبة من المراحل التعليمية السابقة ، حيث تتزايد الهوة بين ما يستطيعه الطالب و بين ما هو مطلوب منه في هذه المرحلة . و يفسر ذلك إلى أن برنامج المرحلة الثانوية يتحول تدريجيا إلى برنامج تحليلي الشيء الذي من شأنه أن يتعارض مع ميل أبناء العمال إلى التكيف مع العمليات الحسية . و هنا يطور بيرنشتاين نظريته لشرح محدودية حركة أبناء العمال في إطار المدرسة حول العلاقة بين الانتماء الاجتماعي و اللغة

. و يذهب بيرنشتاين إلى الاعتقاد بأن الشكل الاجتماعي للعلاقات القائمة يؤثر بطريقة اصطفائية على نمط محتوى الاتصال ، و يستشهد هنا برأي **فيكوتسكي** Vygotsky حول العلاقة بين اللغة و المجتمع و الذي يعتقد أنه كلما كانت العلاقات الاجتماعية محدودة كلما قلت الحاجة إلى وجود دلالات لغوية واضحة و متطورة. فالاتصال يتم على أساس من التوحد الانفعالي مع الآخرين و ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى الحاجة إلى التعبير الشفوي المنظم . و في هذا الإطار نجد أن محتوى العلاقة ينزع إلى الحسية الوصفية على وجه العموم و قلما يميل إلى الاتجاه التحليلي المجرد . و عليه يرى بيرنشتاين أن أطفال الطبقات العمالية هم أطفال غير محظوظين لأن وسطهم الاجتماعي لا يشجع إلا اللغة الشعبية كنمط وحيد للاتصال .[1]

و يلاحظ الباحثون في هذا السياق أن الأطفال الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية ميسورة يستطيعون تحقيق نجاح أكبر بالقياس إلى أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا ، و يرجعون هذه الظاهرة إلى وجود تماثل و تجانس بين الثقافة المدرسية و ثقافة الأوساط الاجتماعية الميسورة ، لاسيما فيما يتعلق باللغة بوصفها المؤشر الثقافي الذي يحدد مستوى ثقافة اجتماعية ما . و لا تقف دلالة اللغة التي يتكلمها الأطفال في المدرسة على دلالة اللغة كمادة تدرس و إنما ترتكز على دلالتها التكيفية و على جوانبها الثقافية بوصفها نظام معرفي اجتماعي .[2]

عندما يصل أبناء الفئات العمالية إلى المدرسة يجدون أنفسهم في أوساط ثقافية مباينة لثقافتهم ، و يجدون أنفسهم إزاء لغة تختلف عن لغة الوسط الذي ينتمون إليه ، و من هنا بالذات تأتي إشكالية الإخفاق المدرسي . و في هذا الصدد يقول **بودلو واستابليه** : " أن لغة المدرسة لا معنى لها بالنسبة لأطفال الفئات الاجتماعية المحرومة و ذلك لأنها لا تعبر عن تصوراتهم و طرق حياتهم و أنماط تفكيرهم ، و اللغة المدرسية تجعل من المدرسة بالنسبة

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **12 – 13** بتصرف .
[2] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **25** .

لهم عالم غريبا لا يستطيعون العوم فيه . و على خلاف ذلك يجد أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة في ثقافة المدرسة مدا طبيعيا لثقافتهم و ذلك يشكل منطلقهم في النجاح و التفوق المدرسيين " .[1]

و ينظر **جورج سيندر Synders George** إلى التعارض بين لغة المدرسة و لغة العمال : " على أنه تعارض كلي و شامل " .[2]

12 – المجتمع المعاصر و التغيرات الطارئة على السجلات اللغوية :

لا بد و أن تلتزم المؤسسات التعليمية في المجتمعات المعاصرة و المجتمعات الغربية و المجتمعات في طور التقدم ، بمساعدة الأطفال على تحسين ممارساتهم اللغوية المألوفة و ذلك بالانتقال من الرمز المحدود إلى الرمز المتطور ، إلا أن تغيير الرمز اللغوي يتطلب أكثر من مجرد تغيير في الاختيارات المعجمية و البنيوية ، حيث أنه و اعتمادا على ما أسسه الخبراء من تحليلات اجتماعية فإن الرموز اللغوية تشكل الركائز الأساسية لتحويل الثقافة المرجعية و منه ما يشكل الهوية الاجتماعية للفرد ، فتغيير الرمز اللغوي هو تغيير للوسائل التي توجه تجارب الفرد اليومية و هو كذلك تغيير للعلاقات و أدوات و ميكانيزمات الضبط الاجتماعي . و انطلاقا من أنماط التوجيه العائلي الذي أبرزه بازيل بيرنشتاين نجد أن الانتقال من رمز لغوي إلى آخر يستوجب الانتقال من نمط ثقافي إلى آخر : [3]

– التوجه الموضعي – الرمز المحدود : المفهوم المنظم الأساسي يتأسس حول مفاهيم السلطة و الاحترام .

[1] - المرجع نفسه ، ص **25** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **25** .
[3] - Bernard Dantier, , Op.cit, P **33 – 35** .

– التوجه الشخصي – الرمز المحدود : المفهوم المنظم الأساسي يتأسس من خلال الصراع بين مفهومي السلطة و الهوية – الهوية هنا تنطلق من إشكالية " من أنا " – .

– التوجه الموضعي – الرمز المتطور : المفهوم المنظم الأساسي يتمحور حول مفهوم العقلانية .

– التوجه الشخصي – الرمز المتطور : المفهوم المنظم الأساسي يعود على مفهوم الهوية .

من هذا المنطلق فإن الانتقال من الرمز المحدود إلى الرمز المتطور المؤسس عن طريق التربية يتطلب التحول من مفهوم التنظيم السلطوي و الاحترام إلى مفهوم الهوية ، أي من نظام يجعل من الهوية الشخصية أمرا غير مهم إلى جعل هذا المفهوم الأساس في بناء الشخصية و عمليات التنشئة الاجتماعية . فالأفراد المتوجهون نحو هذا النوع من التغيير الرمزي متورطون في عملية للاستئصال الثقافي على المستويين الرمزي و الاجتماعي ، و الحقيقة أن عواقب هذا النوع من الانتقالية لا زالت غامضة غير واضحة المعالم ، لذا فمن المنطقي أن يتم الانتقال من التوجه الموضعي ذو الرمز المحدود إلى التوجه الموضعي ذو الرمز المتطور ، و هنا يمكننا أن نتوقع أن الأطفال ضمن هذا التوجه سيحرزون اهتماما أكبر نحو العلوم التطبيقية – التي تستلزم التعامل مع الأشياء المادية – على حساب العلوم الأدبية .

ثم إن الانتقال من السلطوية إلى العقلانية يتطلب دون شك أن يتغير مفهوم النظام العلائقي و مفهوم الدور لهؤلاء الأطفال ، حيث ستتسم أنماط الضبط الاجتماعي بالمرونة من خلال الانتقال من نظام السلطة إلى نظام الهوية . إلا أن هذه الإنتقالة عادة ما يصطدم خلالها الفرد بغموض المفاهيم المشكلة لنمط الحياة و الوسائل المعينة عليها ، فالأفراد المشكلون للتوجه الموضعي ذو الرمز المحدود من الأفضل لهم التوجه نحو العلوم التطبيقية أو نحو

الأعمال التي يكون فيها تابعا أو الأعمال الروتينية ، حيث يشكل هؤلاء الأفراد ميلا للتعامل مع الأشياء أكثر من التعامل مع الأفراد . بالمقابل يمكن للأفراد الذين ينتمون إلى التوجه الشخصي ذو الرمز المحدود أن يبدو اهتماما بالتعامل مع الأفراد لا الأشياء ، و عليه نتوقع من هذه الطائفة عند انتقالهم للرمز المتطور أن يصبح الكثير منهم معلمون أو كتاب أو قائدي مجموعات احتجاجية ، أو أن يشاركوا في حركات هامشية أو جماعات إنحرافية . لذا فهذا النمط من التغيير الرمزي يؤدي إلى خلافات أو صراعات ثقافية خطيرة . و عليه نعتقد أن الأفراد الذين يمتلكون القدرة على التحكم في نمطي التوجه الموضعي و الشخصي ذو الرمز المتطور نادرون و أن عددا معتبرا منهم يعتبرون من علماء الاجتماع على الرغم من أن مفاهيم الأدوار و ميكانيزمات الضبط الاجتماعي المرتبطة بهذين النمطين متناقضين نوعا ما ، خصوصا و أن الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها كل المفاهيم المتعلقة بالتوجه الموضعي تدفع إلى إزالة الغموض بين المفاهيم فيها و بالمقابل تدفع تلك المتعلقة بالتوجه الشخصي إلى إبرازها .

13 – التمكنات الثقافية و اللغوية في علاقة الاتصال البيداغوجي :

لقد حاول **بيير بورديو** و **جون كلود باسرون** في كتابهما " **الورثة Les héritiers** " دراسة الميراث الثقافي الذي يرثه أبناء الطبقات العليا ، و حيث يساعدهم هذا الميراث على تحقيق النجاح و التفوق في المجال الدراسي . و يؤكدان على أنه إذا كانت هناك اختلافات بين طرق الحصول على كل نمط من أنماط الثقافة ، فأبناء الصفوة يمتلكون أو هم قريبون من التجديدات الثقافية و المصادر الرفيعة الأصلية للثقافة من زيارة للمتاحف و ارتداد على المسارح و عزف الموسيقى و تذوق الفنون ... ، بالمقابل نجد أن ثقافة العامة أو الطبقات الدنيا هي ثقافة ميسورة يمكن أن يتعلمها أبناء هذه الطبقات بسهولة ، و حتى و لو تمكن أبناء الطبقات الدنيا من الحصول على حصة مساوية من المعارف التجريدية نتيجة الجهد و المعاناة ، فإنه ستوجد دائما اختلافات في طرائق حصول كل منهم على هذه

المعارف ، و سوف يظل الفرق بينهم مثل الفرق بين من يشاهد مسرحية معينة و يناقش مؤلفها و ممثليها و من يقرا هذه المسرحية في كتاب .[1]

و بما أن التمكنات اللغوية جزء من الرأسمال الثقافي و التي يطلق عليها بورديو مصطلح الرأسمال اللغوي و ذلك لما لها من أهمية خاصة في علاقة الاتصال البيداغوجي ، فالتمكنات اللغوية أو الرأسمال اللغوي من الميكانيزمات المؤثرة جدا في فعالية الاتصال التربوي ، خاصة في المراحل الأولى من النظام التعليمي . ذلك أن فهم اللغة و استعمالها من الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها عملية تقييم الطلاب . فاللغة ليست مجرد أداة للاتصال ، إذ هي تمد التلميذ بمفردات غنية أو فقيرة و نسق من المقولات و المفاهيم . و يقول **بورديو** : " أن قدرة الطفل على الفهم و التعامل مع المعاني المعقدة ، سواء المجردة أو المحسوسة ، إنما يتوقف جزئيا على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت إليه خلال التنشئة الاجتماعية في الأسرة . و يتبع ذلك منطقيا أن معدل الفاقد التربوي يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التي يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغوي الأكاديمي السائد في النظام التعليمي في مرحلة معينة و مقرر معين ".[2]

إذا يمكننا القول أن التوزيع الغير متساوي لرأس المال اللغوي بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يعتبر أحد المعوقات التربوية ، ذلك أنه إذا كانت التمكنات اللغوية التي تسود النظام التعليمي و التي تعتبر شرطا لإنجاز العملية التعليمية تختلف أو بعيدة عن النمط اللغوي لمجموعة معينة من الطلاب فإن التمكنات اللغوية نفسها ستصبح عامل إقصاء لهؤلاء الطلاب من العملية التربوية و لعلها الظاهرة التي أطلق عليها بوريدو وصف " **العنف الثقافي** ".[3]

---

[1] - شبل بدران و حسن البيلاوي ، المرجع السابق ، ص **124 – 125** .
[2] - شبل بدران و حسن البيلاوي ، المرجع السابق ، ص **127** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **127** .

- خلاصة الفصل :

تكاد تتأسس كل المعاملات الإنسانية على السلوكات اللغوية ، فالإنسان يتصل مع غيره باعتماد اللغة ، و يعبر عن مكامنه النفسية عن طريق اللغة ، و يعكس ضرورياته و احتياجاته عن طريق اللغة ، و يبلور أفكاره و يجسدها عن طريق اللغة ؛ فكل موقف إنساني أو اجتماعي يكون عليه الفرد على اختلاف الزمان و المكان يقوم على اللغة ، و عليه نجد أن قضية اللغة تتبوأ مكانة مركزية في حضن كل توجه علمي نظرا لتعدد زوايا النظر إليها .

و لا يعكس مصطلح التباين اللغوي إلا ما هو عليه اللسان من اختلاف ضمن المعطى و الانتماء الاجتماعي ، فاللغة تعكس تراتبية الفرد و موقعه ضمن التدرج الاجتماعي لما يؤول إليه الحال من تربية الأبناء على مقومات تختلف باختلاف الجماعات الاجتماعية تأسيسا على النواحي الاقتصادية و الثقافية و التوجهات السياسية . الشيء الذي حاولنا تدارسه بالتمعن و الفحص من خلال هذا الفصل الذي وجد بدايته عند السعي نحو تحديد

الإطار المفاهيمي لمصطلح اللغة : تعريفا و خصائصا و وظائفا ، لاسيما الوظيفة الاجتماعية لها ، ثم تطرقنا في نقطة لاحقة للفروق الفردية في اللغة ، لنخوض في غمار العلاقة بين اللغة و المجموعات الاجتماعية و ما يلزم ذلك من البحث في علاقة التنشئة الأسرية باللغة المكتسبة لدى الفرد لنصل إلى التلازم القائم بين المجال الثقافي و المجال اللغوي ؛ و كان لزاما في هذا الفصل أن نقف عند التوجه البيرنشتايني في هذا السياق لاسيما و أن أفكاره ضمن نظرية إعادة الإنتاج كانت الأساس الذي قامت عليه الدراسة ، لنتعرف عن الفرق ضمن توجهه بين اللغة العامية و اللغة الرسمية ، ثم الفرق بين لغة أبناء العمال و لغة الفئات الوسطى ، لنصل إلى مستوى سجلاته اللغوية التي أطلق على مؤشراتها اصطلاح الرموز اللغوية المحدودة و الرموز المتطورة و ما يعكسه ذلك من أبعاد ثقافية و اجتماعية ، في محاولة للتعرف على المحددات السوسيولوجية للإدراك لدى بازيل بيرنشتاين و علاقة اللغة بالتعليم ، لنقف على واقع المجتمع المعاصر و التغيرات الطارئة على السجلات اللغوية .

- تمهيـــد :

تعتبر دراسة البناء الطبقي من أهم المسائل التي احتكرت اهتمام الباحثين قديما و حديثا لما تثيره المسألة من جدل في أوساط المفكرين لاسيما الاجتماعيين منهم ، على أن التعامل المفاهيمي لابد و أن يأخذ نوعا من التحري و الضبط ، لأن القول بالوجود الطبقي يجد مدلوله في مجتمعات دون أخرى ، الشيء الذي يدعو إلى المرونة في التعامل مع مثل هذه المصطلحات .

و ينسجم هذا الطرح مع القول بالفئوية الاجتماعية التي لا تتجه نحو الانقسام الحاد و الصراع الذي تظهر حدته عند تناول المفهوم الطبقي لاسيما من منظوره التاريخي ، على الأقل ما يظهر في مجتمعنا الجلفي ، لما يتمتع به من تداخل و تبادل علائقي ، يجعل إمكانية الفصل غير واضحة المعالم ، على أن هذا لا يلغي فكرة التدرج الاجتماعي القائم على أساس عدم التساوي بين الأفراد في المراكز و الأدوار الاجتماعية و ما ينجر عن ذلك من تفاوت في الظروف و المستويات . الشيء الذي سنحاول من خلال هذا الفصل الوقوف على تفاصيله و البحث في مكنوناته اعتمادا على منظور تاريخي مقارن يسمح بتحقيق فكرة واضحة عن الموضوع .

01 – الطبقات الاجتماعية Les Classes socials :

إن بناء المجتمعات على مبدأ التفاوت الاجتماعي أمر حتمي لا جدال فيه ، على أن أمر التفاوت مبني على اعتبارات عدة منها : قابلية الأفراد على العمل ، انتقال الثروات العينية و القيمية ، تداول السلطة ، اختلاف الوظائف التي يقوم بها كل فرد في المجتمع ، تنوع و اختلاف الأدوار الاجتماعية .

على أن مفهوم الطبقية في حد ذاته قد أثار جدالا لدى أصحاب الاختصاص من حيث الضبط و التحديد ، فبالرغم من أن مصطلح الطبقة من أكثر المصطلحات شيوعا في علم الاجتماع إلا أنه لم يرد اتفاق يحدد بدقة تعريفا له ، و من هنا ظهرت العديد من التعريفات اعتمد بعضها على معايير ذاتية ، و البعض الآخر على معايير موضوعية في تحديد ماهيتها و التعريف بها . فمن الناحية الذاتية يعتبر التأثر الطبقي مسألة شخصية ترتد على الأفراد و مشاعرهم الذاتية ، فالطبقة ليس لها وجود إلا في ذهن الفرد الذي يخلقها و يؤمن بوجودها ، و في هذا الصدد يرى **سنترز Centers** أن زيادة الوعي الطبقي هو الحاسم في تحديد مفهوم الطبقة ، فيذهب إلى أن الطبقة ظاهرة سيكولوجية أكثر مما هي شيء آخر . و اعتمد البعض الآخر من العلماء على المعايير الموضوعية – المعايير الخارجية – و اعتبروا الطبقية ظاهرة ترجع إلى العوامل الاقتصادية . و من العلماء من يعتبر المهنة أو الوظيفة أساسا للتقسيم الطبقي ، فالناس ينقسمون إلى أغنياء و فقراء وفق ما لديهم من ثروات أو ما يتحصلون عليه من دخول ، و ذلك على نحو ما ذهب إليه أصحاب الحتمية الاقتصادية و المادية التاريخية و التي تتمثل من خلال كارل ماركس و سان سيمون و ماكس فيبر .[1]

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، **الطبقات الاجتماعية و المجتمع – دراسة في علم الاجتماع** - ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، مصر ، **2008** ، ص **28 – 29** بتصرف .

01 – 01 – التطور التاريخي للوجود الطبقي :

يعتقد أن موضوع الطبقات بدأ في المجتمعات الإنسانية مع بدء النظم الاقتصادية ، و تشير الدراسات الإنسانية إلى أن الإنسان بدأ حياته ساعيا وراء لقمة العيش لكي يحيا و يعيش على ما تنتجه الطبيعة ، فعاش المرحلة الأولى من حياته على التقاط ما تفرزه الطبيعة من نباتات و أعشاب و ما أوجدته من حيوانات سخرها الله سبحانه و تعالى له ، و يطلق علماء الاقتصاد على هذه المرحلة مرحلة اقتصاديات الجمع . و انتقل الإنسان من هذه المرحلة إلى مرحلة ثانية أكثر تقدما إذ أصبح الإنسان صيادا يستخدم الآلات و الوسائل البسيطة ليصطاد الحيوانات و الطيور و الأسماك فسميت هذه المرحلة بمرحلة اقتصاد القنص . على أن المرحلة الأهم في النظام الطبقي و ظهور الطبقات الاجتماعية ظهرت عندما استقر الإنسان في المرحلة الزراعية و استملك الأرض ، فارتبطت الطبقية بالملكية للأراضي الزراعية فسميت هذه المرحلة بمرحلة اقتصاديات الزراعة و الرعي . و عندما كبرت المجتمعات و انتقلت إلى مرحلة الصناعة و التجارة ظهر الاقتصاد النقدي بظهور المدن التجارية و الصناعية و أصبح هناك فئة من رجال الأعمال يمثلون الطبقة العليا ذات النفوذ و السلطة .[1]

وفي المجتمع اليوناني القديم كان هناك ثلاث طبقات كما جاء في كتاب الجمهورية لأفلاطون ، و هذه الطبقات هي : طبقة الحكام و الفلاسفة ، طبقة المحاربين ، طبقة الصناع و الفلاحين ، و لكل طبقة من هذه الطبقات حقوقها و واجباتها . أما المجتمع الهندي القديم فكان مقسما إلى : طبقة البراهمانيين أو الكهان و منها يظهر المعلمون و المشرعون ، طبقة الكشتاريا أو المحاربين ، طبقة الفايز أو الصناع و طبقة السودار أو

[1] - إبراهيم عبد الله ناصر ، **علم الاجتماع التربوي** ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2011** ، ص **141** – بتصرف .

العبيد . و كل طبقة من هذه الطبقات مستقلة عن الأخرى تمام الاستقلال ، و لا يجوز الارتقاء من إحداها إلى الأخرى ، بل لا يجوز حتى التزاوج فيما بينها .[1]

و تطورت الطبقات في المجتمعات المختلفة الشرقية و الغربية حتى عودة النظام الإقطاعي لأوربا في القرن الثامن عشر ، حيث أصبحت القوة في يد من يملك الأرض ، و أوجد هذا النظام الإقطاعي ثلاث طبقات اجتماعية هي : النبلاء ، رجال الدين ، الفلاحون . و بمرور الوقت بدأ سكان المدن الأوربية في العصور الوسطى في اتخاذ وضع اجتماعي طبقي استقلالي ، مثلما تتسم به كل من طبقتي النبلاء و رجال الدين ، إذ كان لهم وضع قانوني يفصلهم عن العامة متسما بمكانة اجتماعية أعلى من تلك التي تتسم بها العامة ، و في نفس الوقت يلاحظ أن سكان المدينة لم يكونوا طبقة اجتماعية متجانسة، إذ أنهم كغيرهم من الطبقات الاجتماعية الأخرى كانوا ينقسمون إلى فئات تختلف إلى درجة كبيرة في الوضع الاقتصادي و المكانة الاجتماعية و النفوذ السياسي ، و كان هذا الاختلاف يبدو واضحا في ثلاث فئات هي : فئة التجار الأغنياء الذين احتكروا الحكم السياسي في البداية ، فئة وسطى من تجار التجزئة و الحرفيين الكبار ، فئة كبيرة من العمال و الأجراء الذين كانوا يعملون لدى التجار و الحرفيين الكبار .[2]

و عليه كان التكوين الاجتماعي في المدن الأوروبية في العصور الوسطى منشأ الطبقات الاجتماعية الحديثة التي تعتمد في بنيانها على الملكات الشخصية أكثر من اعتمادها على الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية الموروثة . فبظهور الصناعة نشأت الطبقة البورجوازية التي باتت تنادي بالحرية الاقتصادية ، و في ثورتها ضد المجتمعات الإقطاعية ألغيت الكثير من الامتيازات التي أعطيت للطبقات العليا في الماضي و أبيحت

[1] - إبراهيم عبد الله ناصر ، المرجع السابق ، ص **143 – 144** .
[2] - المرجع نفسه ، **144 -145** .

الحرية الشخصية . و لازالت الطبقية في مفهومها و تصنيفها تتطور لتأخذ أشكالا تختلف باختلاف المجتمعات و تنوعها .[1]

01 – 02 – التصورات المفاهيمية للطبقة الاجتماعية :

يذهب **أوسوفزكي** في كتابه **بنية الطبقة في الوعي الاجتماعي La Structure de Classe dans la Conscience Sociale** أننا نجد في أي عصر صنفين كبيرين من التصورات : تصورات ذات ترسيمات " التدرج " و تلك ذات ترسيمات " التبعية " **Schémas de gradation et schémas de dépendance** ، حيث تستند ترسيمات التدرج إلى معيار الدخل و في المقابل تستند ترسيمات التبعية إلى مختلف العلاقات التي تربط بين الأشخاص ، فالعلاقات بإمكانها أن تكون إما " تبعية أحادية " أو " تبعية متبادلة " ، فأما الأولى ففيها كل مجموعة تقوم بدور مفيد للأخرى فلا تعلو فئة عن أخرى و مثالها ثلاثية : رجل الدين – المحارب – الفلاح في المجتمع الإقطاعي ، في حين أن الثانية تبنى على التصور المحوري للتعارض و مثاله الرأسماليين و البروليتاريين فما يكسبه البعض سيخسره البعض الآخر .[2]

و قد عرف **كارل ماركس Karl Marx (1818 – 1883)** الطبقة الاجتماعية في ضوء علاقات الإنتاج ، فهي في جوهرها لها أساس اقتصادي ، وهي وحدة اجتماعية من الأشخاص الذين يؤدون دورا واحدا في عملية الإنتاج ، و يقيمون علاقات متماثلة مع غيرهم من الوحدات الجماعية التي تسهم معهم في عملية الإنتاج . أو هي جماعات عريضة من الناس تتميز بعضها عن بعض من حيث الموقع الذي تشغله في عملية الإنتاج الاجتماعي ، و من حيث علاقتها بوسائل الإنتاج التي يحددها و يكرسها القانون في معظم الأحوال ،

[1] - إبراهيم عبد الله ناصر ، المرجع السابق ، ص **145 – 146** بتصرف .
[2] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **9 – 11** بتصرف .

فضلا عن دورها في التنظيم الاجتماعي للعمل ، و كيفية حصولها على الثروات الاجتماعية و مقدار حصتها من هذه الثروات .[1]

إن نقطة الانطلاق في التحليل بالنسبة إلى ماركس هي البنية التحتية ، أي القاعدة الاقتصادية ، قوى و علاقات الإنتاج ، و قد ميز ماركس في التاريخ البشري بين أربعة أنماط إنتاج مختلفة ، أربعة نماذج من البنية التحتية ، ثلاثة أنماط إنتاج هي القديم و الإقطاعي و البورجوازي التي توالت في تاريخ الغرب ، ثم نمط الإنتاج الأسيوي – تبعية كل العاملين إلى الدولة – ؛ فنمط الإنتاج القديم يتصف بالعبودية ، الإقطاعية بالقنانة و نمط الإنتاج البورجوازي يتصف بالعمل بالأجور . و هنا يظهر التعارض بين طبقتين : العبيد و مالكي العبيد ، أقنان و أسياد إقطاعيون ، مأجورون بروليتاريون و مستخدمون رأسماليون . فالطبقة تعود إلى مصالح متباعدة في تنظيم الإنتاج و إلى الإمكانية المعطاة للواحدة للاستفادة من عمل الأخرى .[2]

إذا الطبقة هي مجموعة من الأفراد الذين يميزهم وضعهم في نظام الإنتاج الاجتماعي المحدد تاريخيا ، و علاقتهم بوسائل الإنتاج و دورهم في التنظيم الاجتماعي و بالتالي الطرق التي يحصلون بواسطتها على نصيبهم من الثروة الاجتماعية و مقدار الثروة التي يملكونها .[3]

و مهم كان التوجه الذي اتخذه كارل ماركس أو الأساس الذي اعتمده في تفصيله للقضية الطبقية يبقى من المفكرين الأوائل الذين أكدوا وجود الطبقات في كل المجتمعات الإنسانية من خلال منظور تاريخي يفسر حركة المجتمعات و تطورها ، و إن كانت نظرته تحتكم إلى الأوضاع الاجتماعية التي كانت سائدة في عصره ، إلا أنها قد فتحت المجال واسعا للعديد من النظريات الحديثة في تناولها للموضوع ، سواء كان بالتأييد أم بالرفض .

---

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **30** .
[2] - المرجع نفسه ، **22** .
[3] - الرشدان عبد الله ، **علم اجتماع التربية** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ، **1999** ، ص **339** .

و الطبقة من وجهة نظر البعض لها أساس سياسي ، حيث تسيطر الطبقة الحاكمة على الطبقة المحكومة بطريق القوة أو القانون ، و قد أقام **ماكس فيبر Weber Max (1864 – 1920)** نظرية للترتيب الطبقي على أساس مفهوم القوة أو السلطة و أشار إلى وجود ثلاث أنساق للترتيب الطبيعي داخل المجتمع ، و هي النسق الاقتصادي ، الاجتماعي ، و السياسي .[1] فربط النشاطات الاقتصادية بمفهوم الطبقة و النشاطات الاجتماعية بمفهوم المكانة ، و عبر عن النشاطات السياسية بالحزب ، و جميعها تكون الطبقة الاجتماعية ، فالتفاوت الاقتصادي يؤدي إلى قيام طبقات مختلفة ، و يؤدي التفاوت في المكانة إلى ترتيبها هرميا في البناء الاجتماعي ، و يعبر مفهوم الحزب عن القوة و النفوذ التي تمتلكها كل من هذه الطبقات . و قد حاول فيبر بذلك تحديد مفهوم الطبقة و تعريفها من خلال : النسب و الانتماء العائلي ، مستوى التعليم أو الوظيفة ، الثروة و القوة و النفوذ ، أسلوب الحياة ، حيث تتميز كل طبقة بأسلوبها الخاص في الحياة ، و نظرتها الخاصة للعالم و تعكس طريقة النظر للحياة عند أبناء الطبقة للعلاقات الاجتماعية بالطبقات الأخرى [2].

و نلاحظ من خلال ما سبق أن فيبر يجعل من القوة الاقتصادية أساسا للسلطة التي يقوم عليها الوجود الطبقي ، على أن هذه الثروة الاقتصادية تختلف من مجتمع إلى آخر و من حقبة تاريخية إلى أخرى ، و عليه تعد عملية استثثار الثروة حافزا لإدراك القوة ، و التي بفضلها يتمكن الفرد من الحصول على كل الامتيازات التي ترافق وضعية حيازة الثروة و القوة معا ، و التي بفضلها يتبوأ الفرد مكانة معينة ضمن النظام الطبقي .

و طرح عالم الاجتماع الأمريكي **ايريك أولن رايت** نظريته التي حاول فيها الجمع بين المقاربتين الماركسية و الفيبرية ، من حيث أنه هناك ثلاثة أنواع من السيطرة على الموارد

---

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **31** .

[2] - نبيل عبد الهادي ، علم الاجتماع التربوي ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، **2012** ، ص **136** .

الاقتصادية في الإنتاج الرأسمالي الحديث : السيطرة على الاستثمارات أو رؤوس الأموال ، السيطرة على وسائل الإنتاج المادية ، السيطرة على قوة العمل . و عليه فالمنتمين إلى الطبقة الرأسمالية يسيطرون على هذه الأبعاد في النظام الإنتاجي ، أما أفراد الطبقة العاملة فلا يسيطرون على أي منها .[1]

و ينطلق **أنتوني غيدنز Anthony Guidnes** من فكرة أن مفهوم التراتب يتحدد باعتباره ممثلا لبنية اللامساواة السائدة في أوساط مجموعة بشرية . و أنه من المفيد أن نفكر في هذا المصطلح اعتبارا من الاصطلاحية المعتمدة في الجيولوجيا ، على اعتبار أن المجتمع مكون من طبقات أو شرائح ذات طابع سلمي أو هرمي ، تحتل فيه القمة الفئات التي تتمتع بأنواع عديدة من الامتيازات بينما تقع الفئات المستضعفة في قاع الهرم أو قاعدته . و يواصل **غيدنز** تحليله إلى أن الطبقات بمفهومها الحديث تختلف عن المفهوم الطبقي المعروف في ظل السيرورة التاريخية ، ذلك أن الطبقة تضم مجموعة عريضة من الناس الذين يشتركون في موارد اقتصادية تؤثر تأثيرا غالبا على طريقة عيشهم و حياتهم و تمثل ملكية الثروة بالإضافة إلى المستوى المهني الأساس الذي تقوم عليه الطبقات .[2]

و يعتبر البعض التعليم أو النشأة في بيئة اجتماعية متشابهة دليلا على التمايز الطبقي.

و ثمة منظور آخر وضعه عالم الاجتماع الفرنسي **بيير بورديو** لدراسة الواقع الطبقي في المجتمعات ، و يركز هذا الاتجاه على رأس المال الثقافي و الاقتصادي ، فالأفراد وفق هذا المفهوم لا يتميزون بعضهم عن بعض على أساس العوامل الاقتصادية أو المهنية

[1] - أنتوني غيدنز ، المرجع السابق ، ص **350** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **345 - 346** بتصرف .

فحسب بل يتباينون من حيث أذواقهم الثقافية و السبل التي يسلكونها للترويح و قضاء وقت الفراغ .[1]

و يذهب **بيير بورديو Pierre Bourdieu** (1930 – 2002) إلى أن الثقافة بوصفها قوة بانية تفرض مبدأ بناء الواقع الاجتماعي ذلك أن الثقافة كأنساق رمزية هي بمثابة رأسمال قابل للتحول في سوق الاقتصاد إلى أي شكل آخر من رؤوس الأموال المختلفة . بل و أنه من أهم سمات الحياة الاجتماعية هي عملية تحول الرأسمال المادي إلى رأسمال ثقافي و العكس ، فالرأس المال الثقافي هو نفسه قابل للتحول إلى رأسمال مادي ، و هي سمة عامة لكل المجتمعات . و الثقافة من حيث هي رأسمال فهي أداة لكسب مزيد من رأس المال الثقافي أو الاقتصادي و هذه الخاصية نفسها هي التي تجعل من الرأسمال الثقافي رأسمال غير عادي موضوع صراع بين القوى الاجتماعية في خضم تنافسها من أجل السيطرة و الإبقاء على مصالحها. و يصبح استمرار سيطرة قوة ما من القوى الاجتماعية طبقة كانت أو شريحة داخل طبقة على بقية القوى الاجتماعية على قدر ما تمتلكه من قوة على تحويل ما تملكه من رأسمال اقتصادي إلى رأسمال ثقافي . إذا الثقافة كأنساق رمزية هي رأسمال و هي موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة .[2]

و يؤكد بورديو من خلال هذا الطرح على الاختلاف القائم بين أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة ، حيث أثبت أن أنماط الحياة و أساليبها تختلف حسب المواقع الاجتماعية للأفراد ، و عليه فأنماط الثقافة وأذواق الأفراد و طموحاتهم تعكس طبيعة وضعيتهم المجتمعية ، هو ما اصطُلح عليه في قاموس بورديو بالهابيتوس . و يؤكد بورديو في هذا السياق أن الهابيتوس نتاج اجتماعي جبري ، يتلقاه الفرد دون اختيار منه نظرا لانتمائه الاجتماعي لجماعة اجتماعية دون أخرى ، و الذي يُعتبر المحرك الأساسي لكل خيارات الفرد و أحكامه و اتجاهاته ، بل و يؤثر حتى في بناء الإنسان فيه ؛ الشيء الذي

[1] - أنتوني غيدنز ، المرجع السابق ، ص **359** .
[2] - شبل بدران و حسن البيلاوي ، المرجع السابق ، ص **108** .

يؤدي حتما إلى وجود أنماط اجتماعية مختلفة مهنيا و فكريا و ثقافيا ، على أن كل مجموعة اجتماعية ذات خصائص و أبعاد مشتركة تعكس تجانسها لتشكل حقولا اجتماعية تعكس نمط الحياة المشترك .

و من خلال تدارس توجه **بيير بورديو** نحو المفهوم الطبقي نجد أن دراساته تضمنت نقدا كاملا للمفهوم الماركسي عن الطبقات الاجتماعية ، فهي تستبعد الثنائية الماركسية عن الاقتصاد و الأيديولوجيا ، فالتحليل البنيوي يفترض دراسة العلاقات الاقتصادية و الممارسات الثقافية ، بما فيها من تبادلات و صلات جوهرية تؤدي إلى إعادة إنتاج العلاقات الطبقية ، الشيء الذي جعل بورديو لا يقف عند دلالات كلمة رأسمال بمعناها التقليدي الاقتصادي فقط ، سواء أكان هذا الرأسمال وراثيا أم محصلا ، خصوصا و قد أصبح امتلاكه يرسي حجر الأساس في عملية التراتب الاجتماعي ، حيث تتركز بشكل تفاضلي الأوضاع الطبقية بما يضع حدا فاصلا بين الطبقة المسيطرة و مختلف شرائحها ، و الطبقة المتوسطة و الطبقات الشعبية .[1]

و لقد استخدمت دائرة معارف العلوم الاجتماعية لفظة الطبقة لتشير إلى اللامساواة الاجتماعية التي تقوم بين الجماعات . و عرفها **فيرتشيلد** في قاموس علم الاجتماع بأنها عبارة عن مجموعة من الجماعات الأسرية التي تتكون داخل المجتمع ، و تتفاوت فيها المكانة الاجتماعية ، فكل الأفراد يتساوون اجتماعيا و يلقون درجة واحدة من الهيبة و الاحترام يكونون طبقة اجتماعية مميزة .[2]

و على تنوع الاتجاهات التي اشتملت مصطلح " الطبقة " بالتعريف و التحديد المفاهيمي ، إلا أننا نجدها قد اعتمدت إحدى المسارين : إما اعتمادها المعايير الذاتية المتمركزة حول ما تحمله الطبقة من خصائص عاطفية و سيكولوجية ذاتية مشتركة ، كالآراء

[1] - عماد عبد الغني ، المرجع السابق ، ص **177** بتصرف .
[2] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **32** .

و المنظور المفاهيمي للأشياء ، أو المعتقدات و الأذواق و الأهداف المشتركة ، و إما على أساس معايير موضوعية كالثروة و الدخل و المهنة . ثم هناك من الاتجاهات ما اعتمد المعايير الذاتية و الموضوعية معا ، لقصور المعيار الواحد في تحديد ماهية الطبقة الاجتماعية لأي مجتمع كان .

و من هذه الاتجاهات التي اعتمدت المعيارين الذاتي و الموضوعي في تحديده لمفهوم الطبقة ذلك الذي أسس له الاقتصادي الألماني **جوستاف شمولر Gustav Schmoller** في كتابه " **مبادئ الاقتصاد السياسي**" ، في الباب المعنون بـ " **فكرة تكوين الطبقة و طبيعتها و أساسها السيكولوجي** " : " نعني بالطبقات تقسيم الجماعات إلى عدد معين من جماعات كبيرة تضم الأفراد أو الأسر التي لها ظروف واحدة متشابهة . و هي جماعات مغلقة إلى حد ما ، تتكون لا بحسب روابط القرابة أو الإقامة ، بل بحسب المهنة و نوع العمل ، و الحيازة و الثقافة ، بل كثيرا بحسب الحقوق السياسية ؛ و ليس ذلك للاشتراك معا في مزاولة عمل واحد ، إنما لاكتساب الشعور بجماعتهم بصورة جدية ، و إقامة علاقات اجتماعية فيم بينهم ، و السعي إلى تحقيق مصالح مشتركة " .[1]

و يرى **سوروكين Pitirim Sorokin** أن الطبقات الاجتماعية تمتاز بما يلي :[2]

– أنها من الناحية القانونية مفتوحة لمن يدخل فيها أو يخرج منها ، و لكنها من الناحية الواقعية هي شبه مغلقة .

– أعضاء الطبقة في جملتهم متضامنون بسبب نظامها المهني الاقتصادي و القانوني، و وجود منازعات ثانوية داخل كل الطبقات . و ينبعث من هذا التضامن نوع من العداء على الطبقات الاجتماعية الأخرى المختلفة عنها .

[1] - عبد القادر القصير ، المرجع السابق ، ص **37** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **38** .

– الطبقة هي جماعة طبيعية ، بمعنى أن مركزها يعتمد على الوضع في المجموعة ، و ليس فيه أي شذوذ ، و يحكمها نوع من العمل الذي تنجزه ، أي التوجه نحو العمل العقلي دون اليدوي .

– إن تداخل الروابط المهنية و الاقتصادية يعمل على إحداث تأثيرات بالغة القوة في جسم الفرد و روحه و سلوكه و نمط معيشته . و يزداد تأثيرها قوة عندما تتدعم و تتكاثر بانتمائها للمستوى نفسه في الهرم الاجتماعي .

– تتميز بمجموعة من الحقوق و الواجبات التي تختلف عن حقوق الطبقات الأخرى و واجباتها .

و على اختلاف التعريفات حاول الأستاذ **عبد القادر القصير** أن يبني تعريفا شاملا للمفهوم الطبقي تأسيسا على ما سبق ، فيقول : " الطبقة الاجتماعية ظاهرة اجتماعية تمثل عالما صغيرا من أشكال التآلف الاجتماعي . و هي عبارة عن مجموعة من الأفراد يتماثلون في أمور كثيرة لعل أهمها : الثروة و الدخل ، و الثقافة و التربية ، و المهنة و السلوك الاجتماعي و الأحوال النفسية ، و الحسب و النسب ، و المعتقدات و الميول و الاتجاهات و القيم الاجتماعية ، و غيرها . و يختلفون عن غيرهم في هذه المعايير نفسها داخل نطاق المجتمع الواحد . و يترتب على التماثل الذي أشرنا إليه نوع من الشعور بالانتماء و الإحساس بالأهداف المشتركة و بالمشكلات و الآمال ، أي أن الشعور الطبقي هو الإطار الذي يجمع الأفراد على مستوى الانتماء الحقيقي الذي يمكن أن يؤدي إلى الوعي الطبقي . و يقف كل فرد من أفرادها على قدم المساواة مع الآخر ؛ أفرادها متضامنون من أجل توحيد مواقفهم و جمع كلمتهم للوقوف بوجه الأخطار و التحديات التي يتعرضون إليها نتيجة علاقاتهم بالطبقات الأخرى الموجودة في المجتمع ، أضف إلى ذلك أن وحدة أفراد الطبقة الاجتماعية و تماسكهم لابد و أن يمكنهم من تحقيق أهدافهم و طموحاتهم الأساسية ، حيث يحصل أفرادها من مجتمعهم على قدر معين من المنزلة الاجتماعية ، و

السمعة و القوة و النفوذ السياسي ، و هي من الناحية القانونية مفتوحة على من يدخل فيها أو من يخرج منها " [1].

01 – 03 – تصنيف الطبقات الاجتماعية :

كثيرا ما يستعمل السوسيولوجيون مفهوم الطبقة للتأكيد على وجود فوارق اقتصادية و اجتماعية و ثقافية ، و عدم المساواة بين الأفراد ، و هذه التقسيمات الطبقية هي نتاج ممارسات و تفاعلات الأفراد فيما بينهم . و يضع العديد من السوسيولوجيين الوظيفيين علاقة بين الفئات السوسيومهنية و الانتماء الطبقي ، إذ يعتبرون أن هذه الفئات هي إحدى أهم مؤشرات الانتماء الطبقي إلى جانب الأصل الاجتماعي ، لذلك يشير **أنتوني غيدنز Anthony Guidnes** إلى أن المدرسة السوسيولوجية الوظيفية تعتمد على ثلاث معايير لتصنيف الانتماء الطبقي هي : الدخل و المستوى المهني و التحصيل العلمي[2]، فيتم بذلك تقسيم الهرم الاجتماعي إلى طبقات متفاوتة هي الطبقة العليا ، الطبقة المتوسطة و الطبقة الدنيا .

و صنف ابن خلدون الطبقات الاجتماعية حسب معيار المهنة ، و ذلك على النحو التالي:[3]

– **طبقة العلماء و رجال الدين و القضاء** : و هؤلاء ليسوا من أصحاب الثروة و دخلهم ليس عال بل محدود ، و لهذا يعيش عدد كبير منهم فقيرا .

– **طبقة الفلاحين** : و يرى ابن خلدون أنها مهنة بسيطة أقرب إلى الطبيعة لذلك ينتحلها البدو البسطاء ، و هي مهنة سبقت الصناعة و التجارة ، و هي لا تحتاج إلى رأس مال و لا إلى علم . و تدني المكانة الاجتماعية سمة ظاهرة في القائمين بهذه المهنة ، فالبدو و المزارعون يكونون عادة على مستوى بعيد عن رفاهية الحضر و إمكانياته .

---

[1] - عبد القادر القصير ، المرجع السابق ، ص **41** .
[2] - أنتوني غدنز ، **علم الاجتماع** ، ترجمة الصباغ فايز ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط4 ، **2005** ، ص **35** .
[3] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، **علم الاجتماع بين ابن خلدون و أوجست كونت** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، **2008** ، ص **158** .

– **طبقة التجار** : يعرف ابن خلدون الطبقة في موضعين ، فهو يعرفها بأنها الكسب من البضائع و عرضها في الأسواق إما بالتقلب بها في البلاد أو احتكارها و ارتقاب حالة الأسواق فيها . و في الثاني يعرفها بأنها محاولة الكسب بتنمية المال بشراء السلع بالرخص و بيعها بالغلاء أيا ما كانت السلعة من دقيق أو زرع أو حيوان أو قماش ، و ذلك القدر النامي يسمى ربحا .

و قد قسم ابن خلدون التجار إلى قسمين هما : أغلبية مستضعفة و أقلية قوية ، و التاجر القوي هو الذي يستطيع أن يحصل على حقه في مجال التجارة ، و لا يتعرض لضيع أمواله و تعطيلها ، و هم يتميزون بالجرأة على الخصومة ، بصير بالحسبان ، شديد المماطلة ، و قد تربط التاجر القوي علاقة بالحكام فيتخذهم درعا يتوقى به حيل التجار الآخرين .

و تقوم التجارة عل علاقات القوة سواء القوة الذاتية المتمثلة في الجرأة على الخصومة و الاستعداد للدخول في صراع مع من يهضمه حقه ، أو القوة المستمدة من العلاقة بالحاكم : أما القسم الأول من التجار فهو يتضمن أغلبية التجار و هم مستضعفون متقاتلون يسودهم التنافس و الصراع و العرضة لضياع الأموال في علاقتهم بعضهم ببعض ، و تسودهم علاقات الخوف و التبعية من تجار القسم الثاني .

– **طبقة الصناع** : يشير ابن خلدون إلى أن الصناعة لابد لها من العلم ، و يربط بين اكتمال الصناعة بكمال العمران الحضري و كثرته ، و ذلك أن العمران الحضري ما لم يستوف الناس العمران الحضر ، تتمدن المدينة يكون همهم في الضروري من المعاش و هو تحصيل الأقوات من الحنطة و غيرها . و يربط ابن خلدون بين قيام الصناعات و الرخاء الاقتصادي الذي يوفر الضروريات و يزيد فيه الدخل من ذلك فينصرف إلى الكماليات التي تختص الصناعة بتوفيرها .

هذا و استند **يانيك لوميل** في تحليله للطبقات الاجتماعية على ثلاث فئات انطلاقا من أن الطبقة الفلاحية قد زالت و الفئات العمالية قد فقدت الكثير من خصوصياتها مع تطور التعليم و مجتمع الاستهلاك . و في دراسة للواقع الأوروبي أورد ما يلي :[1]

– **طبقة الفقراء** : إن الدرجة التي يجب عندها تحديد الطبقة الفقيرة تتغير بحسب الفترات حيث تحدث كارل ماركس عن البروليتاريا الرثة ، وفي سنوات **1950 – 1960** قام **لابنس Labbens** بدراسة المقيمين في التجمعات السكنية الانتقالية في فرنسا، و هم أشخاص فقراء جدا ، في الأساس يفترض أن يكون إيواؤهم انتقاليا ، و لكن هؤلاء السكان أقاموا بصورة دائمة و تزوجوا فيما بينهم ، و كانت احتكاكاتهم مع الخارج ضئيلة، بل و بدوا و كأنهم مستقرين في هذا الوضع منذ عدة أجيال ، و بحسب **لابنس** أن هذا العالم المحروم من كل شيء ، كان ربما يتألف من ورثة جزء من البروليتاريا قد أهملت أثناء الثورة الصناعية ، فكان لهؤلاء جميع مميزات الجماعة الحقيقية ، مما يمكن إلى حد ما وصفهم بطبقة اجتماعية .

و لأنه من الصعوبة بما كان استئصال الفقر ، حيث أن قسما كبيرا من سكان العالم يعيشون في حالة فقر ، مهما كان التعريف الدقيق الذي نعطيه له . كما يشكل العاطلون المزمنون عن العمل جزءا من الأسفلية التراتبية الاجتماعية ، و منه فإن الاستقرار في البطالة يحدد موقعا طبقيا " طبقة سفلية " ، أي أنماط حياة و موقع اجتماعي و نظام قيم لعائلات العاطلين عن العمل قد يبرر اعتبارهم كجماعة اجتماعية خاصة .

– **الطبقة الوسطى** : منذ نهاية القرن التاسع عشر و حتى السنوات **1930** شهدت المجتمعات الغربية وجودا قويا للعاملين المستقلين الحرفيين و التجار و غير المأجورين و لكن الذين ليسوا بالطبع رأسماليين[2]، كما شهدت صعودا لعدد الأجراء غير اليدويين القليلي التأهيل ، و كل هذه الجماعات يمكن اعتبارها كطبقات وسطى ، فهي ليست عمالا بروليتاريين و لا هي من كبار أرباب العمل الرأسماليين .

---

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، **42 – 49** بتصرف .

[2] - قام النموذج الأساسي في دراسة كارل ماركس على طبقتين متعارضتين هما البروليتاريين و الرأسماليين ، أما الجماعات الأخرى في مجتمع عصره فقد كان يتصورها خلفية محكوما عليها بالزوال .

– **المثقفون و سواهم من ممتهني العمل الفكري** : إن الارتفاع الثابت لمستويات التعليم يؤدي بصورة آلية إلى زيادة عدد المدرسين سواء الثانويين أو الجامعيين و من جهة أخرى إن التطور المتواصل للعقلانية التقنية و السعي الأكثر فأكثر منهجية إلى الفعالية الإنتاجية يؤديان إلى زيادة عدد الباحثين كمهارات أساسية و عدد الخبراء من كل الاختصاصات .

الحقيقة أن الوجود الفعلي لهذه الطبقة قد كان محل جدال العديد من علماء الاجتماع ، حيث تحدث البعض عن " طبقة جديدة " ، و انتقد البعض الآخر هذه الفكرة من حيث اشتراك أفراد هذه الطبقة في الهدف ، ثم إمكانية فصل ممتهني العمل الفكري عن المهن الأخرى التي تتطلب درجة عالية من الخبرة كالمدراء و المهن الحرة في فرنسا و المهنيون في البلدان الأنجلوسكسونية ، ثم الدرجة التي تميزهم بها أنماط الأجور عن أجراء آخرين .

هذا و لقد لاحظ **غوستا اسبنغ أندرسن 1993 Gosta Esping-ANDERSEN** أن المجتمعات الغربية لم تعد مجتمعات صناعية بل مجتمعات ما بعد الصناعية ، و قد نمت فيها الخدمات ، و بنوع خاص الخدمات الاجتماعية التي تمولها الضرائب و راح يتعدل فيها أداء سوق العمل أكثر فأكثر بفضل تدخلات الدولة سواء المباشرة من خلال القوانين المتعددة التي تفرضها على عقود العمل أو غير المباشرة من خلال دورها في النظام التعليمي . ثم إن الإمكانية المتوافرة لجميع الأسر في الحصول على التقنيات المنزلية و على كل سلع الاستهلاك التي تهدف إلى توفير أوقات التحضير و الإنتاج المنزليين ، أعادت بقوة تعريف حجم الوقت المتوافر لهؤلاء من أجل أهداف العمل الاقتصادي المنتج ، الشيء الذي انعكس على النشاط المهني للنساء ، انطلاقا من كونهن الفئة المستفيدة من تخفيف النشاط المنزلي ، حيث ارتفع مستواهن العلمي بشكل كبير و سوف تستفدن بصورة مميزة من تطور النشاطات الخدماتية التي تقيمها الدولة ، إما لأن هذه النشاطات تمكن من تخفيف أعبائهن المنزلية الخاصة أو لأنهن ستصبحن الموظفات المفضلات في هذه الأعمال .[1]

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **59 – 60** بتصرف .

و في عام **1973** نشرت **جوان آكر Joan Acker** مقالا ذاع صيته : " المرأة و التراتب الاجتماعي : حالة من التمييز الجنسي الفكري " ، حيث أوردت أن النساء غائبات عن دراسات التفريع الاجتماعي ، حيث تحلل دراسات الحراك الاجتماعي الوضع الاجتماعي للرجال فقط بمقارنتهم مع آبائهم ، فالأسر لم تعد تتحدد بجالب واحد للموارد بل بجالبين .

و اعتمد **رايت Wright** في تصنيفه الطبقي على تسميات وضعها بنفسه و صنفها في جداول يعتمد لأجل ملئها على الاستمارة التي تعتبر الأداة الأساسية ، حيث حرص على الاعتناء بدقة على تحديد كل المراحل المتتالية التي تمكن من الانتقال من أسئلة هذه الاستمارة إلى رموز تسمياته . تطبق الاستمارة على أفراد بالغين و تحتوي بعض الأسئلة عن الممارسات و المواقف و تحصي المميزات الاجتماعية الديمغرافية المألوفة و تتضمن تحليلا لنوع العمل مع التركيز على درجة الاستقلالية و التبعية و ملكية وسائل الإنتاج . [1]

و **يترجم الجدول رقم (01) التصنيف الطبقي المعتمد لرايت :**

مالكو وسائل الإنتاج	
يملك رأسمالا كافيا لتشغيل أجراء دون أن يعمل	1 – البورجوازية
يملك رأسمالا كافيا لتشغيل أجراء و لكن يجب أن يعمل	2 – رب عمل صغير
يملك رأسمالا كافيا كي يعمل و لكن غير كاف لتشغيل أجراء	3 – عامل مستقل

أجراء بدون وسائل إنتاج			
مؤهلات	مؤهلات في مادة التنظيم		
	كثيرة	متوسطة	قليلة
كثيرة	خبير إداري	خبير مشرف	خبراء غير إداريين
متوسطة	خبير متوسط إداري	خبير متوسط مشرف	عاملون نصف مؤهلين
قليلة	مدير غير مؤهل	مشرف غير مؤهل	بروليتاري

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **85** .

و يطرح اسبنغ أندرسن **Gosta Esping-ANDERSEN** التراتبية الاجتماعية كالآتي :[1]

- تراتبية " فوردية " :

- مدراء ، أرباب عمل – من ضمنهم أصحاب مشاريع فردية (مقاولون) – .

- أجراء تنفيذ في الإدارة و التوزيع و البيع .

- عمال مؤهلون – من ضمنهم تقنيون ذوو تأهيل متوسط – .

- عمال غير مؤهلين – من ضمنهم السائقون – .

- تراتبية " ما بعد صناعية " :

- مهنيون ، باحثون .

- تقنيون و نصف مهنيون – ممرضون ، مدرسون ، عمال اجتماعيون ....– .

- أجراء خدمات مؤهلون – طباخون ، حلاقون ، شرطة .... – .

- أجراء خدمات غير مؤهلين ، بروليتاريا الخدمات – عمال التنظيف ، الخادمات، الحمالون ، عمال المقاهي ... – .

في القطاع التقليدي الفوردي نجد الصناعة ، المناجم ، التوزيع و البنية التحتية الاقتصادية ، و كذلك النقل و التجارة . في القطاع ما بعد الصناعي سنجد الخدمات للمشاريع ، الخدمات الاجتماعية و الخدمات للمستهلكين .

أما **ورنر** فيقسم المجتمع الأمريكي الحديث إلى :[2]

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **89** .
[2] - نبيل عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص **137** .

– **الطبقات العليا** : و تتألف من طبقة علوية تضم الارستقراطيين بالمولد أو الثروة و ينتمي أصحابها إلى الأسر القديمة العريقة ، و طبقة سفلية تشبه الأولى و لكن أصحابها لا ينتمون إلى أسر عريقة .

– **الطبقة الوسطى** : و تشمل طبقة عليا من كبار رجال الأعمال و المتخصصين و طبقة سفلى تضم صغار رجال الأعمال و الكتبة و بعض العمال المهرة .

– **الطبقة الدنيا** : و تتكون من طبقة عليا تضم العمال المتخصصين و طبقة سفلى أعضاؤها من ذوي المستويات المعيشية الدنيا و يعيشون في أحياء متخلفة .

و لعل أكثر التقسيمات المنتشرة في العصر الحديث :[1]

– **الطبقة العليا** : و هي الطبقة القادرة على السيطرة على الطبقات الأدنى بحكم سلطتها الكبيرة و ثروتها و نفوذها ، و تختلف الطبقة العليا في صفاتها من مجتمع إلى آخر ، و لكن الأهم هو النفوذ الذي يعود إلى السلالة و الملكية و أسلوب الحياة . و تقسم هذه الطبقة إلى فئات متدرجة داخليا فهناك :

– الطبقة العليا العليا .

– الطبقة العليا الوسطى .

و التحركات ضمن هذه الطبقات قد تكون سريعة و ممكنة و لكن أصحاب الطبقة الأصليين يعرفونها و يحسبونها في كل مجتمع من المجتمعات بشكل مختلف ، و تظهر واضحة في ممارسة الأنظمة الاجتماعية في المجتمع ضمن الطبقة الواحدة ، و أكثرها وضوحا في حالة الزواج و طرق الاحتفال أو السلوك العام .

– **الطبقة الوسطى** : و هي الفئة من السكان التي تقع بين الطبقة العليا و الطبقة الدنيا، و هذه الفئة تتمتع بقسط مناسب من الدخل و التعليم و تضم الموظفين و العمال المهرة و رؤساء العمل و رجال الأعمال البسيطة ، و تتميز هذه الفئة العاملة بتقدير

[1] - إبراهيم عبد الله ناصر ، المرجع السابق ، ص **147 – 148** .

المسؤولية و احترام الذات و العمل الجاد ، و تعيش من عملها الفكري أو الفني أو اليدوي أو التجاري . و تقسم هذه الطبقة إلى ثلاث فئات :

- الطبقة الوسطى العليا .
- الطبقة الوسطى الوسطى .
- الطبقة الوسطى الدنيا .

و من الملاحظ أن هذه الطبقة في المجتمعات العربية هي أكبر الطبقات و كذلك في الكثير من المجتمعات الأوروبية .

- **الطبقة الدنيا** : يتميز أصحاب هذه الطبقة عامة بمستويات منخفضة من الدخل و التعليم ، و تقسم إلى فئتين :

- الفئة الدنيا الوسطى .
- الفئة الدنيا الدنيا .

أما الطبقة الدنيا الوسطى فيمكن ملاحظتها في المهن البسيطة من عمال الصناعات اليدوية ، و الخدمات التي لا تحتاج إلى تأهيل ، و صغار المسؤولين في الوظائف الإدارية. و الطبقة الدنيا الدنيا فهي الفئة التي لا تعمل و تعيش عالة على الدولة أو بعض المؤسسات . و قد توصف هذه الفئة بالعمال غير المهرة الذين لا يمتهنون حرفة معينة ، فيوما يعملون و آخر لا يعملون ، و في جميع الحالات أعمالهم بسيطة جدا .

بناءا على ما سبق نستطيع أن نستنتج تباين الرؤى فيما يتعلق بالنظام الطبقي الاجتماعي و يتوزع على ثلاث وجهات نظر :[1]

- وجهة النظر المحافظة و يصر أصحابها على أن الأفراد يولدون في طبقة معينة تحدد حقوقهم وواجباتهم ، فالمجتمع مقسم إلى حاكم و محكوم ، تابع و متبوع .

- النظرة الراديكالية التي تعتبر أن التجربة الصناعية أزمة المجتمع الإنساني و تاريخه ، فقد أضافت حملا ثقيلا على كاهل العمال و أدت إلى ازدياد الصراع بين العمال و أصحاب رأس المال ، و أن الزيادة في الثراء و في الفقر ستؤدي إلى بروز اتجاهات غير

[1] - نبيل عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص **135** بتصرف .

أخلاقية لدى كل منهما ، فالغني يزداد طمعا في الثروة و سيجنح به ذلك إلى عدم تقدير القيم الإنسانية ، و الفقير يزداد بؤسا و عبودية و تبعية . لذلك يركزون على إصلاح المجتمع بإعادة الكرامة للإنسان و لإشباع حاجاته .

– الدراسات المعاصرة ، و قد اتخذت الدراسات فيها اتجاهين هما :

أ– اتجاه التسلسل و التمايز ، و يركز هذا الاتجاه على ترتيب الأفراد طبقا لعدد من المقاييس كالامتياز و النفوذ .

ب– الاتجاه الجمعي المتغير الذي يضع مقاييس مختلفة كالمهنة و الدخل و نمط الاستهلاك ، و تعتبر التغيرات التي تحدث في المراكز المهنية و توزيع الدخل جانبا أساسيا ، مركزين بذلك على المسائل المتعلقة بالتغير .

و يشير **بيير بورديو** إلى نقطة مهمة في دراسته للتراتبية الاجتماعية ارتكازا على العاملين الاقتصادي و الثقافي معا إلى أنه وفقا لهذا تبرز بنيتين من التوزع التناظري و المقلوب ، حيث تنتظم ضمن الطبقة المسيطرة " بنية بوجهين " أو بنيتين مقلوبتين ، حيث يبدو أن البعض – الصناعيون و التجار – يمتلكون رساميل اقتصادية و نسبيا كمية أقل من الرساميل الثقافية ، بينما الآخرون – الأساتذة مثلا – يمتلكون رساميل ثقافية و نسبيا كمية أقل من الرساميل الاقتصادية ، هذه البنية المقلوبة تتجدد داخل الطبقات المتوسطة ، حيث تتميز بعض شرائحها بمستوى أعلى من التحصيل الثقافي عن شرائح أخرى مالكة أكثر للرساميل الاقتصادية . هذان الأساسان لعملية التراتب يحددان بسلبية " الطبقات الشعبية " غير المالكة للرأسمال الاقتصادي و المتميزة برأسمال ثقافي ضعيف .[1]

[1] - عماد عبد الغني ، المرجع السابق ، ص **177** .

01 – 04 – محددات الطبقة الاجتماعية :

ذكر **وارنر Warner** مجموعة من الخصائص الاجتماعية و الاقتصادية التي تتضمن عدة مؤشرات لقياس المكانة الاجتماعية للفرد و التي تحدد الانتماء الطبقي له و هذه الخصائص هي :[1]

- الوظيفة التي يشغلها الفرد .
- مصدر الدخل .
- نوع المسكن .
- منطقة السكن .

من الملاحظ أن **وارنر** قد استبعد الخصائص و المؤشرات الثقافية التي يعتبرها **بورديو** من أهم محددات مواقع الأفراد في حقولهم و فضاءاتهم الاجتماعية ، فهم يقبلون تلك الفروق الموضوعية التي تتجلى في الثروات المادية و الثقافية و ما تدره من فوائد تتحول فيما بعد إلى امتيازات معترف بها في التمثلات الفعلية التي تتكون بين الأفراد ، أي إلى رأسمال رمزي يجعل هؤلاء الأفراد يتجاهلون الأسس الفعلية للفروق و أسباب استمرارها ، مما يجعلهم لا يدركون أن حقولهم المختلفة هي ميادين للصراع و المنافسة بين مجموعات تتعارض مصالحها ، فتمارس عليهم سلطة رمزية لا تفرض نفسها من خلال الأوامر فحسب إنما بممارسة تبدو طبيعية تمس اللغة و أنماط السلوك و أسلوب العيش ، و تتجاوز ذلك إلى عالم الأشياء كاللوحات و الأثاث العتيق و السيارات ... .[2]

و في هذا الصدد يرى بورديو أن إرث الثروة الثقافية الذي نما و تراكم عبر العصور إنما يخص أولئك الذين امتلكوا وسائل استخلاصه لأنفسهم ، فامتلاك الخبرات الثقافية أو الرمزية يعتبر متاحا فقط لأولئك الذين يمتلكون المفاتيح أو الأدوات التي تمكنهم من استخلاصها و امتلاكها . فالثقافة رأس مال ، و الرأسمال الثقافي لا يقدر على استخلاصه أو امتلاكه إلا الذين يملكون بالفعل رأسمال ثقافي . و يصيغ بورديو القانون الذي يحكم

[1] - Snyders Georges , **Ecole : Classe et lutte des classes** , édition PUF , Paris , **1976** , P **335** .
[2] - بيار بورديو ، **الرأسمال الرمزي و الطبقات الاجتماعية** ، الفكر العربي المعاصر ، عدد **41** ، **1986** ، ص **49** .

عملية إعادة إنتاج الثقافة فيقول : " أن الرأسمال الثقافي إنما يضاف إلى الرأسمال الثقافي ، و لا يتملك الرأسمال الثقافي إلا هؤلاء الذين يمتلكون الرأسمال الثقافي " .[1] و بذلك يوضح بورديو كيف يوزع الرأسمال الثقافي بين طبقات المجتمع الواحد .

و يحدد **بيير بورديو** بدوره محددات العملية التراتبية في : الرأسمال الاقتصادي ، الرأسمال الثقافي و الرأسمال الاجتماعي الذي يتحدد اعتمادا على مجموعة العلاقات الاجتماعية . كما يميز بين الرأسمال المكتسب و الرأسمال الموروث أو المندمج .

و تقوم الطبقة على أسس اختلف العلماء في موضوعها حتى صار كل عالم يعزو التكوين الطبقي إلى واحدة أو أكثر منها ، و فيما يلي بعضا من هذه الأسس و العوامل التي تؤدي إلى تكوين الطبقة ، والتي اصطلح على تسميتها بمحددات الطبقة الاجتماعية :[2]

– **الدين** : لهذا العامل دور أساسي في تقسيم الطبقات و تكوينها منذ القدم ، كما هو الشأن في الهند ، و مثل هذا الأساس يقوم على القدسية و الولاء التام للمعتقد و الدين .

– **المهنة** : كانت المجتمعات القديمة مقسمة إلى فئات مهنية ، و كانت وراثة المهنة تؤدي إلى وراثة الوضع الاجتماعي ، فابن النجار يعمل نجارا ، و ابن الحداد يعمل حدادا و ابن المزارع يعمل مزارعا ... و هكذا ، و استمر الاعتماد على المهنة كأساس تكوين الطبقة الاجتماعية إلى وقتنا الحاضر ، إلا أن هذا لا يعني أنها العامل الوحيد و لكنها أحد أهم هذه العوامل ، حيث نجد طبقة العمال و طبقة الفلاحين و طبقة الأطباء ....

– **الثروة** : لعل الثروة العامل الأكثر اقترانا بمفهوم الطبقية ، فنتحدث عن الطبقات الغنية و الطبقات الفقيرة و الطبقات الميسورة و الطبقات المتوسطة و طبقة الملاك و طبقة المعدمين .

– **أسلوب المعيشة** : مع أن أسلوب معيشة الفرد يرتبط بشكل واضح بالدخل الذي يحصل عليه من وظيفته التي يشغلها في المجتمع ، و لعل أهم ما يميز أسلوب معيشة فرد عن الآخر هو طراز التغذية و الملبس و المسكن و وسائل اللهو و الرياضة و الممارسة . و

---

[1] - شبل بدران و حسن البيلاوي ، المرجع السابق ، ص **118** .
[2] - إبراهيم عبد الله ناصر ، المرجع السابق ، ص **149** بتصرف .

يظهر هذا الاختلاف مثلا في انتقاء الأطعمة ، و توقيت مواعيد تناول الطعام ، و الالتزام بآداب معينة على المائدة ، و في مجال طراز السكن ، و اختيار العيش في مسكن معين في شارع معين ، و طراز البناء و المواصفات التي يحتويها ، أمر يمكن أخذه بعين الاعتبار للحكم على الطبقة . و كذلك وسائل اللهو و قضاء أوقات الفراغ هي عادات جسمية و فكرية تتميز بألفاظ و حركات و لباس و أسلوب معين .

– **العامل الاقتصادي** : يرى كثير من المفكرين و على رأسهم **كارل ماركس** و **أنجلز** أن العامل الاقتصادي هو الأساس الذي ظهرت عليه الطبقات الاجتماعية ، و قد ظهرت وجهة نظرهما واضحة إذ قسما المجتمع إلى طبقتين: البورجوازية و العمالية ، الأولى تملك كل شيء من موارد غذائية و مواد خام و المصانع و الآلات ، بينما لا تملك الثانية إلا الحرمان . و لا يزال العامل الاقتصادي يقوم بدور كبير في الطبقات الاجتماعية في عصرنا الحالي ، فمن يملكون المصانع و الصناعات و الثروات يتميزون عمن لا يملكون .

– **العامل السياسي** : و هي أن تصبح لطبقة قوة القانون و الحكم و توجيه البلاد ، فتسيطر فئة على فئة أخرى عن طريق القوة .

– **التربية و الثقافة** : إن للتربية و الثقافة التي يتلقاها الفرد دورا رئيسيا في تكوين طبقته ، و حيث يقول علماء الاجتماع أن الثري الذي ينتمي إلى طبقة عليا يحتفظ من طفولته التي قضاها في وسط ثقافي متميز ، يظهر هذا التميز في لغته و تعبيره و حديثه ، و يتعذر إدراك هذا الامتياز عن طريق الدرس و التحصيل . و على هذا الأساس يجب الاعتراف بأن هناك طبقات مثقفة تضم أناسا تميزوا بسمة التربية ، أما الطبقات غير المثقفة فيتجرد أفرادها على الأغلب من مثل هذه العناصر التربوية المتميزة .

– **نظام القيم** : لا يمكن فهم البناء الطبقي في أي مجتمع بمعزل عن القيم التي تحكم ذلك المجتمع ، و يتمثلها في سلوكه العام ، و تختلف القيم باختلاف طبقات المجتمع ، فهناك قيم معينة للمجتمع البورجوازي ، و أخرى للمجتمع الرأسمالي و ثالثة للمجتمع البروليتاري و هكذا .

– **نظام التعليم** : إن النظام التعليمي يقوم بدور هام في تدعيم البناء الطبقي القائم ، فهناك أسس معينة للاختيار التعليمي تحدد نوعية التعليم الذي يحصل عليه الفرد . فالطبقة الاجتماعية تحدد نوع تعليم أبنائها و النظام الذي يسيرون عليه ، فترسلهم إلى مدارس تعدهم للدراسات الأكاديمية و الفنية و الإدارية العليا ، في حين أن الطبقة الأقل مستوى ترسل أبناءها إلى المدارس المهنية ، و عليه فنوع التعليم يعكس مستوى الطموح و التوقعات لكل طبقة ، و غالبا ما يقنع أبناء الطبقة الدنيا في طموحاتهم ، لأن خبرات الآباء هنا تقوم بدور حاسم ،خاصة إذا ما تعرضوا هم أنفسهم إلى إحباطات تعليمية سابقة.

– **الدخل** : حيث أنه على أساس قيمة الدخل الذي يحصل عليه الفرد تتحدد وضعيته داخل التقسيم الطبقي .

و على العموم هناك من يجمل في تحديد هذه العناصر و يصنفها ضمن اعتبارات اجتماعية و سياسية و اقتصادية :[1]

– **الاعتبارات الاجتماعية** : تتمثل هذه الاعتبارات بالعائلة و أصولها ومدى ارتباطها في المجتمع و مكانتها الاجتماعية ، و كذلك الاعتبارات التي يستند إليها المجتمع نحو هذه العائلة . و كثيرا ما تستمد هذه العائلة قوتها من ارتباطها بنظام الحكم و الناحية الاقتصادية من ناحية أخرى .

– **الاعتبارات السياسية** : قد تفرز أشخاصا أو جماعات يكون لهم دور هام في المجتمع مما يؤدي إلى تشكيل طبقة اجتماعية تتمتع بقوة لدى المجتمع و أيضا يكون لها شأن بين الناس .

– **الاعتبارات الاقتصادية** : تشكل هذه النقطة أساسا في تشكيل الطبقة الاجتماعية.

01 – 05 – تحديد بيرنشتاين للطبقات الاجتماعية المختلفة :

[1] - نبيل عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص **153** .

يركز بازيل بيرنشتاين حول ثلاث مجموعات اجتماعية هي : الطبقة العاملة الانتقالية، الطبقة العاملة غير الانتقالية ثم الطبقة الوسطى . و يمكن تحديد هذه الطبقات الاجتماعية على النحو التالي :[1]

- **الطبقة العمالية غير الانتقالية** : حيث يمارس الأب مهنة يدوية و هذا يقتضي ما يلي :

- غياب التجربة التربوية .
- لا يوجد هناك تأهيل مهني .

و تتصف الأم بالسمات التالية :

- لا توجد تجربة تربوية اصطفائية .
- لا يوجد تخصص في عمل ما .
- لا توجد خبرة في أي عمل غير مهني ، و هي لا تمارس أي عمل رفيع المستوى .

- **الطبقة العاملة الانتقالية** : الأب يمارس عملا يدويا و يتصف بما يلي :

- توجد لديه خبرة تربوية اصطفائية .
- خضع لتأهيل من أجل التخصص .

و تتميز الأم بما يلي :

- توجد لديها خبرة تربوية اصطفائية .
- مارست عملا أكثر أهمية و حظوة من والدها . أي مهنة غير يدوية .

- **الطبقة الوسطى** : يمارس أفرادها مهنا غير يدوية و يحملون على الأقل تعليما ثانويا . و ينتج عن ذلك أن مقاومة الطبقة العمالية غير الانتقالية للتربية الشكلية يقابلها ميل كبير

[1] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 8 .

من الطبقة الوسطى إلى التربية الشكلية و في إطار هذه الموازنة تحتل الطبقة العمالية الانتقالية مركزا وسطا في موقعها من التربية الشكلية . و عليه تبين أن الطبقة العاملة الانتقالية تتجه نحو تمثل معايير الطبقة الوسطى و خاصة فيما يتعلق بالمسألة التربوية .

01 – 06 – واقع الطبقية :

تقوم الطبقية على أساس التفاوت الموجود بين الأفراد و مجالاته عدة : الذكاء ، الغنى و الفقر ، الكفاءة الجسمية ، المؤهلات العلمية .... ، فالطبقية إذا واقع شهدته كل المجتمعات و لا زالت .

و على الإجماع القائم على الوجود الطبقي إلا أن العلماء كما أسلفنا قد اختلفوا في تحديد المقومات أو العوامل أو المحددات التي يقوم عليها التصنيف الطبقي ، و ذلك لاختلاف بنية المجتمعات و تنوع الشرائح في الطبقات .

و بعد انتقال المجتمعات إلى ما بعد الحديثة اختلفت التصورات حول التبنين الطبقي، حيث يرى **يانيك لوميل** أن تحليل البنية الاجتماعية بعبارة الطبقة الاجتماعية يفترض حدا أدنى من الديمومة – أن تدوم الطبقات عبر الزمن – ، فيمكنها أن تستمر كوضعيات فتتحول من طبقات بذاتها لتصبح طبقات – هوية ، ذلك أن الأجيال لم تأخذ المنحى ذاته الذي كان عليه الآباء ، صعودا أو نزولا الشيء الذي جعل للحراك الاجتماعي أهميته الخاصة في تحديد بنية المجتمعات ، و عليه يؤكد يانيك أن الجمود الاجتماعي تراجع مهما كان المؤشر لقياس الظاهرة .

على أن مفهوم الواقع الطبقي في العصر الحديث قد أخذ منحيين : أحدهما يهيئ لانتهاء الطبقية الاجتماعية اعتمادا على السيولة الاجتماعية – الحراك الاجتماعي – ، في حين أن الآخر ظل يدافع على وجود الطبقية انطلاقا من كون الحراك جزئي و ضئيل .

و في ذلك يؤكد يانيك أن التغيرات في بنية الأعمال كانت كبيرة جدا ، فالأجيال الطالعة يجب عليها أن تتوزع على الأعمال بصورة مختلفة عما كانت عليه في جيل أهلهم ، ففي فرنسا نصف الرجال البالغين من العمر بين **40** و **59** سنة كانوا يشغلون عام **1953** عمل

جماعة اجتماعية – مهنية شبيها بالعمل الذي كان يشغله آباؤهم . في عام **1977** كانت هذه النسبة أقل من **40%** و في عام **1993** أصبحت **35%** فقط . فمن الملاحظ إذا أن الجمود الاجتماعي في تراجع ، فباستثناء المزارعين لم تعد تعتبر حاليا أية طبقة اجتماعية في فرنسا مغلقة ، وهكذا أقل من ربع أعضاء فئة الكوادر العليا نشئوا ضمن هذه الفئة و خمسهم هم أولاد عمال .[1]

بالمقابل كشفت مقارنات دولية واسعة بأنه تم بالفعل اكتشاف ميل إلى نمو خفيف في سهولة الحراك ، ثم توصل الجيل الثاني من الأبحاث إلى نتائج معاكسة ، حيث يبدو أن البنية الأساسية نفسها فاعلة تقريبا على المستوى العالمي (أريكسون و غولدتورب **1993**) . و أن الأبحاث الأقرب عهدا قد توصلت إلى اكتشاف نمو ضئيل للسيولة الاجتماعية (فالي **1999**) . فالحواجز إذا في وجه الحراك الصاعد ظلت متواجدة ، وظلت الأمور و كأن البنية الأساسية نفسها هي التي هيمنت منذ الحرب على تنظيم اتجاهات الحراك الاجتماعي في فرنسا كما في سواها من البلدان . هناك بعض المرونة بالطبع و لكن لم يعد هناك مبرر لافتراض أن المجتمع الفرنسي منفتح من الناحية البنيوية.[2]

و للتأصيل للحداثة اعتمد **بيير بورديو** على نظرة جديدة قسم فيها المجتمع إلى حقول كالحقل الفني ، و الحقل الجامعي و الحقل الصحفي ....، و لكل حقل استقلاله النسبي و منطقه الخاص به ، حيث يتكون الحقل من جملة عناصر متشابكة و متداخلة تعبر عن المواقع و السلطات أو المواقف و الخيارات أو المصالح و الاستراتيجيات أو الرهانات و الاستثمارات .[3]

و عليه يطرح بورديو المسلمة القائلة بوجود في كل مجتمع مهيمنون و خاضعون ، و أنه ضمن هذا الاختلاف يكمن المبدأ الأساس للتنظيم الاجتماعي ، و عليه فالمجتمع ليس هرما و لا سلما ، بل يبدو كفضاءات للاختلاف ، ينتظم حول بعدين : الحجم الاجمالي

---

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **101** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **103** بتصرف .
[3] - عبد الغاني عماد ، **سوسيولوجيا الثقافة : المفاهيم و الإشكاليات من الحداثة إلى العولمة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط1 ، **2006** ، ص **101** .

للموارد الممتلكة و توزيعها بين رأسمال اقتصادي و آخر ثقافي ، و عليه فالحقول من حيث الأساس هي أماكن للتنافس و الصراع ، فالفرد ينخرط في حقول مختلفة لكنه لا يحتل فيها المرتبة ذاتها .[1]

و يتم في الحقل توزيع مختلف الأدوار و احتكار الرساميل و تشكيل استراتيجيات معينة و توريث الأمكنة لكي تؤسس فيه العلاقات الاجتماعية الممارسة للسلطة التي تبدو للمنخرطين أنها شرعية .[2] و يتميز الحقل بالخصائص التالية : [3]

– يمر كل حقل في سيرورة تشكله التاريخي بمراحل طويلة و بطيئة و صراعات متعددة تستهدف الحصول على الاستقلال الذاتي .

– لكل حقل قوانينه و قواعده الخاصة به .

– يشكل كل حقل ساحة صراع ، يتواجه فيها المحترفون للإنتاج ، أي الفاعلون . و يتميز الحقل بوجود نوعين من الصراع ، الأول داخلي بين المنخرطين فيه حينما يتنافسون على الشرعية و على امتلاك الحق في تمثيل الحقل و التعبير عنه و احتكار المنافع ، و أيضا التنافس بين قدماء الحقل – الأفراد المؤسسون – و الوافدين الجدد . و الثاني هو صراع بين الحقل و باقي الحقول المنافسة داخل الفضاء الاجتماعي .

و الحقيقة كما يراها يانيك أن الطبقية جدل يصعب إقفاله ، و إن تكلم البعض عن موت الطبقات ، فالبعض الآخر مازال يرى " التحليل بتعابير الطبقة الاجتماعية " واعدا مستقبليا .[4]

02 – المفهوم بين الطبقية و الفئوية :

---

[1] - كابان فيليب و دورتيه فرنسوا ، ترجمة إياس حسن ، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية** ، دار الفرقد ، دمشق ، **2010** ، ص **208 – 209** بتصرف .

[2] - تريمش ماهر ، **بيار بورديو : فضاء اللعبة ، الحقل ، المشهد ، السلع الرمزية ، تراكم الامتياز** ، كتابات معاصرة ، العدد **36** ، فيفري – أفريل ، **1999** ، ص **28** .

[3] - يتيم عبد الله عبد الرحمان ، **بيار بورديو أنثربولوجيا** ، إضافات ، العدد **14** ، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ، بيروت ، **2011** ، ص **59** .

[4] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **110** .

إن استخدام تعبير " طبقة " لدراسة الظواهر الاجتماعية حديث إلى حد ما . بالمقابل كان تعبير فئة وحده مستخدما حتى ذلك التاريخ ، و استبدل التعبيران تدريجيا الواحد بالآخر ، و بعد أن كانت الطبقة تعرف بالرجوع إلى الفئة انعكست المرجعيات مع الزمن. هو الشيء الذي حاول **بيغي 1996** تلخيصه في كتابه " **الطبقة : تاريخ الكلمة و تكوين المفهوم من الفيزيوقراطيين حتى مؤرخي عصر عودة الملكية Classe : Histoire du mot et genèse du concept des physiocrates aux historiens de la restauration** " ، حيث يرى أن تعبير طبقة يترجم إرادة فعل و تفسير ، في حين أن فئة تعود بالأحرى إلى واقع ملاحظ . فالفئة هي مجموعة من الأشخاص – و في النادر من الأشياء – التي يبدو أن وجودها مستقل عن الفكر و الإرادة البشرية ، فليس بإمكان الإنسان أن يوجدها بل يستطيع فقط أن يلاحظها و يصفها . و الطبقة هي أيضا مجموعة من الأشخاص و لكنها بالإضافة إلى ذلك بناء فكري يسمح بجمع الأشخاص وفق معايير يمكن إعادة تعريفها في كل مرة ، و من هنا فإن الطبقة هي تعبير يملك قدرة كبيرة على التجريد ، إذ يمكنها أن تكون حقيقية أو افتراضية و يمكن أن تحدد مجموعات مكونة أو مجموعات قيد التكوين . فالطبقة إذا تترجم إرادة الفهم التي ترتبط خصوصا بعصر الأنوار. و المقصود هو جمع الأشخاص وفق معايير الوظائف و الشروط الاجتماعية المتشابهة . [1]

و لقد أوضح **ماكس فيبر** بأن التكلم عن الطبقة ، **أولا** : عندما يملك عدد معين من الأشخاص بصورة مشتركة عنصرا سببيا خاصا حول " حظوظهم في الحياة " ؛ **ثانيا** : بقدر ما يعني هذا العنصر حصريا إمكانية الحصول على الممتلكات و الموارد الاقتصادية، **و ثالثا** : بقدر ما يترجم في أشكال أسواق السلع و العمل . و يعرف الطبقة بأنها : " كل مجموعة من الأفراد هم في الوضعية الطبقية نفسها ، و الوضعية الطبقية كالفرصة النموذجية التي تنتج على درجة و أشكال الاستخدام التي بموجبها يستطيع الفرد أن يستحوذ على الممتلكات أو الخدمات في سبيل الحصول على ريع أو مداخيل ، هذه الفرصة التي يجب تقديرها بالنسبة إلى : **أ** – قدرته على الحصول على هذه الممتلكات . **ب** – مصيره الشخصي " . و عليه فإن الطبقة بالنسبة لفيبر تجمعات أشخاص يشتركون في الوضعية

[1] - يتيم عبد الله عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **19** .

نفسها بالنسبة إلى أسواق العمل و السلع الاقتصادية . فهو يعرفها إذا استنادا إلى النظام الاقتصادي . [1]

بالمقابل يرى أن الفئات و التي سماها كذلك بـ " جماعات المقام " هي تجمعات أفراد يطالبون و ينجحون في الحصول على تقدير خاص و على احترام الآخرين . هذه التجمعات من الأشخاص تتشكل على قاعدة الاعتقاد المشتركة بنبالة أوضاعهم ، و هي تنحو للمحافظة على ذاتها عن طريق سن قواعد و قوانين عرفية خاصة بها . و على خلاف الطبقات فإن الفئات هي أكثر من تجمعات أشخاص على قاعدة معيار مشترك ، بل تشكل جماعات حقيقية ، يعي الأعضاء انتماؤهم إليها و يعملون على ديمومتها و بقائها . [2]

و عليه نجد أن ماكس فيبر قد أقام مفارقته هذه بين الطبقة و الفئة " جماعة المقام " على اعتبار أن المواقع الطبقية تتحدد استنادا إلى الوضع و النظام الاقتصادي ، في حين أن الفئات تستند في وجودها إلى الجانب و البعد العاطفي المحصور في عنصر الانتماء .

على أنه هناك نموذج آخر حاول الدمج بين المنظورين اللذين قدمهما فيبر : الموقع في النظام الاقتصادي و الانتماء إلى جماعة المقام ، هو الحل الذي تبناه **بيير بورديو** ، فالطبقات تتحدد بكميات رؤوس الأموال الاقتصادية و الثقافية التي تملكها ، كميات تنتج بجزء منها من الأفعال الإرادية إلى حد ما ، و التي تقوم بها كي تعرف نفسها من الناحية الثقافية لتشكيل و تجذير هيمنتها . [3]

يحتوي كتاب " **التمييز**" **لبيير بورديو** في جزئه الثالث " **أذواق الطبقات و أساليب العيش** " على ثلاث فصول يتضمن كل منها مجموعة من الفئات الاجتماعية – المهنية ، المجموع يشكل ترسيمة طبقة ترتبط على مستويين بثلاث طبقات كبرى ، الطبقة المسيطرة ، البورجوازية الصغيرة و الطبقة الشعبية . تشمل الطبقة المسيطرة الأساتذة و الكوادر

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **30** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **33** .
[3] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **35** بتصرف .

الإدارية العليا المزودة برأسمال ثقافي و ليس اقتصادي ، مكونة ما يمكن تسميته بالطبقة المسيطرة الثقافية و بالمهن الحرة و الصناعية التي يمكن تسميتها بالطبقة الاقتصادية المسيطرة . و يتضح الفرق بين المستويين في أن الطبقة المسيطرة الثقافية تتجه بصورة منتظمة نحو أنواع اللهو الأقل كلفة و الأكثر بساطة ، في حين أن الطبقة المسيطرة الاقتصادية تتجه نحو الاستهلاكيات الأكثر كلفة . أما البورجوازية الصغيرة فتشمل المدرسين و التقنيين و مستخدمي المكاتب و التجار و التجار الصغار و الحرفيين . و داخلها ينبغي القيام بتمييزات تبنى في كل حالة خاصة على أساس الحجم الإجمالي لرأس المال و كذلك على مستقبل الفئة نزولا أم صعودا . و تجدر الإشارة هنا أن **بيير بورديو** يتحدث عن البورجوازية الصغيرة و ليس عن الطبقات الوسطى .[1]

مقابل هذا تتحدد الطبقات الشعبية بنوع خاص بقلة مواردها من كافة الأنواع و ممارساتها ذات مبدأ " اختيار الضروري " ، فضعف الإمكانيات المالية و الثقافية التي هي في حوزة هذه الطبقات تمنعها من أي بذخ ، و عادة الطبقة التي تتناسب معها تقتضي شكلا من التكيف مع الضرورة . و يعزل بورديو المزارعين عن غيرهم من الطبقات الشعبية .[2]

و يذهب الدكتور **حسين عبد الحميد أحمد رشوان** إلى أن التفريق بين الطبقة و الفئة الاجتماعية يكمن في التعريف ذاته ، فالطبقات الفقيرة – مثلا – قد تشمل العمال الكادحين الذين يتقاضون أجرا زهيدا ، كما تشمل المعوزين الذين يعيشون على الإحسان . و كذلك هو الحال في الطبقة المثقفة فإنها تشكل أفرادا ينصرفون إلى منحى الفلاسفة و منهم المؤرخون و المشرعون ، و منهم رجال الأدب و نقاد الفن ... . و عليه تتميز الفئات الاجتماعية بعضها عن بعض تمايزا واضحا ، حيث أن تصنيفها يقوم على خاصية أساسية واحدة أو مجموعة من الخصائص ، فهي تقوم على الحرفة ، حيث نتكلم عن فئة البنائين و فئة صانعي الزجاج و فئة الأساتذة ... ، أما الطبقة الاجتماعية فتتضمن عددا من الفئات

[1] - المرجع نفسه ، ص **83** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **84** .

الاجتماعية المختلفة ، فطبقة الفلاحين تضم ملاك الأراضي الذي يستغلون أملاكهم بأنفسهم و المستأجرين و الشركاء و العمال الزراعيين و كذلك تضم طبقة العمال عمال المصانع و عمال المناجم و عمال السكك الحديدية ... و غيرهم . هذا إلى جانب أن الفئة الاجتماعية قد تنقسم إلى فئات أكثر تخصصا ، فمثلا قد تنقسم فئة رجال القانون إلى محامين و موثقين و مستشارين و محضرين ، كما أن فئة رجال التعليم تنقسم إلى أساتذة و معلمين ... .[1]

أما فيما يتعلق بالبناء الطبقي للبلدان النامية ، فقد أشار الباحثون إلى تميز الوضع الطبقي في هذه المجتمعات بوجه عام ، بالانتشار الواسع النطاق للحراك الاجتماعي ، وإن كان ذلك لعوامل تختلف جوهريا عن عوامله في البلاد المتقدمة . فالحراك هنا ليس بالدرجة الأولى تعبيرا عن ترقي الفرد في سلم مهنة معينة أو في تدرج طبقي معين ، أي أنه غير مرتبط بتغير طرق الإنتاج ، وإنما نتيجة لتواجد عدة تشكيلات اقتصادية متداخلة ومتشابكة لفترة طويلة من الزمن . فالبناء الطبقي للبلاد النامية يضم بعض فئات وطبقات المجتمع الرأسمالي المعاصر كالبرجوازية والبروليتاريا الصناعية والفئات المتوسطة التي ظهرت مع التطور الرأسمالي ، مثل المشتغلين بالإدارة والمثقفين والضباط... وفضلا عن ذلك ، تعرف البلاد النامية طبقات وفئات ترتبط بمرحلة انتقال النشاط الاقتصادي من قبل الرأسمالية إلى الرأسمالية . والى جانب البرجوازية البيروقراطية ، هناك برجوازية جديدة صاعدة ارتبط ظهورها بالمضاربات العقارية واتساع اقتصاد العملة ، والسمسرة وتجارة المخدرات ، وتعتبر هذه البرجوازية مصدرا من مصادر الفساد والرشوة وتعاظم أعمال التهريب والاحتيال والنصب المالي ، إنها شرائح تعيش أساسا على الصفقات وعلى توسيع نطاق السوق السوداء والنهب والأعمال غير المشروعة في إطار استغلال العلاقات الوظيفية القائمة .[2]

03 – الانتماء الاجتماعي و الثقافة :

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص 38 .
[2] - حسان تريكي ، المرجع السابق ، ص 154 .

بعيدا عن المصطلحات الأيديولوجية و الاصطلاحية للمفهوم الطبقي أو الفئوي سنعتمد اصطلاح الانتماء الاجتماعي للتعبير عن كليهما في نطاق الكل ، ذلك أنه و من الملاحظ أن كل المراجع تعتمد الاصطلاحين للتعبير المفاهيمي الموحد لكليهما الشيء الذي أعاق السير العادي و الطبيعي للدراسة ، و هذا حتى نتمكن من تحديد الإطار الدقيق لكل مفهوم وفقا للتدرج المعلوماتي المعتمد في هذه الرسالة .

تقدم الثقافة للإنسان جوانب عديدة ، فهي تساعد الفرد على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ، و تمهد له الطريق للتوافق مع البيئة الطبيعية و احتياجاته الفسيولوجية و مع أفراده ، و هي تمكنه في ظل انتمائه الفئوي كذلك من :[1]

– القدرة على التصرف في المواقف المختلفة ، إذ يتعلم الطفل أساليب الثقافة من أسرته و مدرسته و جماعته .

– طرق إشباع حاجاته البيولوجية ، فيتعلم الطفل طريقة الأكل و ارتداء الملابس و الجلوس ... و غيرها .

– الشعور بالانتماء و ارتباط الناس معا في جماعة يشعرون بالاندماج فيها .

– تكيف الشخص مع مكانه في المجتمع ، أي تدريب الناس للقيام بأدوارهم في الجماعة .

– اكتساب الفرد للضمير ، و الضمير هو نداء داخلي ينبثق من الإجماع الذي انعقد في الجماعة الإنسانية على ما هو صواب أو خطأ .

– تزويد الفرد بمعاني الأشياء و الأحداث ، و تحديد ما هو طبيعي و منطقي و غير منطقي ، و معنى الحياة و هدف الوجود .

– تزويد الفرد بالمعلومات و المعارف التي تجعله قادرا على فهم سلوك الآخرين.

[1] - نبيل عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص **237** .

و انطلاقا من كون الثقافة اشتمال للمعرفة و العقيدة و الفن و الأخلاق و العادات و التوجهات ... ، فللثقافة منشأ في كل فئة لتصبح انعكاسا لإمكانيات الأفراد فيها و امتدادا لمطالبها.

وضع **رالف لينتون Ralph Linton** في كتابه " **دراسة الإنسان** " المستويات الثقافية في ثلاث تجمعات هي : عموميات الثقافة و خصوصياتها و البدائل ؛ يقصد بعمومية عناصر الثقافة الصفة الجوهرية و العامة و الشائعة و الخاصة بمجتمع معين ، أي تلك التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع ، و تشيع في مجتمع دون غيره من المجتمعات الأخرى . و تبدو هذه العناصر الثقافية في اللغة و وحدة المشاعر و العادات و التقاليد و القوانين و الممارسات ، و كذلك أنواع المأكولات و الملابس التي يلبسونها و اللغة التي يتحدثون و يكتبون بها ، و التحايا التي يحي بعضهم بعضا ، و نوع الولاء و الاحترام الذي يتوقعونه من صغارهم و يقبلونه من كبارهم ، و الأفكار السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية التي يعتزون بها و يحرصون عليها ، و القواعد الأدبية و مجالات السلوك التي تحكم معاملاتهم و اتصالاتهم . كما هناك عموميات ثقافية على مستوى مجموعة من المجتمعات .[1]

أما خصوصيات الثقافة فهي التي تحكم سلوك فريق معين من الكبار و محدد بطبقات أو فئات أو مجموعات ، تؤدي هذه الخصوصيات إلى ظهور التمايز و التفاوت داخل نطاق المجتمع . و هي تنقسم إلى قسمين هما :[2]

- **الخصوصيات الطبقية** : و هي السلوكات الثقافية التي تسلكها فئة من مجتمع دون غيرها ، و يتضح ذلك في طريقة المعاملات بين أفراد الفئة و طريقة لبسهم و تصرفهم حيال المشكلات ، و طريقة حياتهم العامة و سلوكاتهم .[3]

- **الخصوصيات المهنية** : و هي العناصر الثقافية أو السلوكات و الممارسات الخاصة بأصحاب مهنة معينة دون غيرهم ، حيث يوجد في المجتمع فئات تعمل في المصانع ، و

---

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، **الثقافة : دراسة في علم الاجتماع الثقافي** ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، مصر ، **2006** ، ص **75** .

[2] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **76 - 77** بتصرف .

[3] - إبراهيم عبد الله ناصر ، المرجع السابق ، ص **183** .

فئات تعمل في فلاحة الأرض ، و فئة ثالثة تشتمل وظائف التدريس أو المحاماة ... ، و عليه فلكل فئة من هذه الفئات أنماط من السلوك الكلامي و الحركي و الاجتماعي تختلف بوضوح عن أنماط سلوك الفئات الأخرى .

و تبقى البدائل هي العناصر الثقافية التي يمكن للفرد أن يختار منها ، و هي تتضمن جميع طرق التفكير ووسائل العمل التي تجرب لأول مرة و الخبرات و الأفكار و التصرفات ، كطريقة أداء الطعام التي لم يتعارف عليها الناس أو تصميم بعض الملابس بصورة جديدة لم تكن معروفة من قبل أو بعض القيم التي يتجه إليها مجتمع من المجتمعات ...[1].

و قد تمخضت العلاقات الاجتماعية عن ظهور أنواع من الثقافات هي الثقافة الرفيعة و الثقافة الشعبية أو كما يسمى بتعدد الأنماط الثقافية في المجتمع الواحد و في إطار الثقافة الواحدة ، و يعود هذا إلى وجود نوع من التباين في السمات الثقافية بين ثقافة فرعية و أخرى ، و يمكن أن نميز بين الثقافات الفرعية على أساس من التمايز الثقافي الجغرافي: بين الشمال و الجنوب ، بين الريف و المدينة ، أو بين الأحياء في المدن ، كما يمكن لهذه الأنماط الثقافية أن تتمايز أيضا وفقا لمعيار التباين الاجتماعي كالتباين بين ثقافة العمال و ثقافة الفلاحين و ثقافة الطبقة الوسطى .[2]

و على هذا نجد أن الثقافة كل جامع الشيء الذي عبر عنه **مالك بن نبي** من أن الثقافة ليست حكرا على طبقة دون أخرى ، مع احتفاظ الجماعات الاجتماعية بخصوصيتها الثقافية ؛ فالانتماء يعني الاقتراب من الوجود الذي نعيش ضمنه من خلال تبني الخصائص النفسية و الاجتماعية للجماعة التي نعيش ضمنها ، و ما عداه يعتبر اغترابا ، ذلك أن الحاجة للانتماء مطلب فطري للإنسان .

و يؤكد الدكتور **عماد عبد الغني** أن الثقافة كمفهوم سوسيولوجي تشمل كل ما في البعد الأدبي و التراثي و المسرحي و الفني ، مسالك التعبير و تقاليد الطبخ و أشكال اللباس فضلا عن التصورات و الأساطير و المعتقدات . فالثقافة هي ماض ، كما هي حاضر و

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **76** .
[2] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **163** بتصرف .

مستقبل من المنظور السوسيولوجي ، أي أن في كل ثقافة شقا موروثا و آخر يكتسبه الخلف بالقوة من الأنماط الثقافية السائدة و المؤسسات التي تقوم بإنتاج و إعادة إنتاج شروط الإنتاج الثقافي . و هي الناحية التي قام بتحليلها **بيار بورديو** في كتبه المختلفة ، فقد ثبت في البحث الميداني أن المتعلمين يرثون حظوظ الفئات الاجتماعية التي ينحدرون منها . حيث تكشف تحليلات بورديو ميكانزمات النظام التربوي الحديث ، تلك التي تتعلق بخلق الاستعدادات التي نتهيأ بها لاتخاذ مواقف ثقافية في حياتنا العملية و التي نظن أنها عفوية في حين أنها في الحقيقة مواقف مكتسبة .[1]

و في هذا كتب **أرنست غيلنر** : " أن التاريخ البشري كان و ما يزال حافلا بالتمايزات الثقافية ، و أن الحدود الثقافية حادة و قاطعة أحيانا ، هلامية و رخوة أحيانا أخرى ، و الأنماط بارزة و بسيطة أحيانا ، و معقدة و متداخلة أحيانا أخرى " ؛ و عنه يعقب الدكتور **عماد عبد الغني** أن **أرنست** يرى أن الناس لا يمكن أن يعيشوا إلا في وحدات محددة بثقافة مشتركة و هي عنده " وحدات سيالة متحركة داخليا " في إطار التعددية الثقافية .[2]

و لا نجد أجمل من وصف **مالك بن نبي** لأهمية الثقافة و خصوصيتها الوظيفية كالتي عبر عنها من خلال مماثلتها بوظيفة الدم ، إذ يؤكد على أن الدم يتكون من كريات دموية حمراء وبيضاء ، وكلاهما يسبح في سائل واحد من البلازما ليغذي الجسد الواحد، والثقافة في مماثلته هي ذلك الدم في جسم المجتمع الواحد يغذي حضارته، ويحمل أفكار الصَفوة كما يحمل أفكار العَامَة ، وكل من هذه الأفكار منسجم في سائل واحد من الاستعدادات المتشابهة والاتجاهات الموحدة الأذواق ؛ و هو ما أبرزه الأستاذ **شيهب عادل** من خلال مقاله " **الثقافة و الهوية : إشكالية المفاهيم و العلاقة** " .

و يتوسع بورديو في مؤلفه التمييز إلى أن التمايز بين الطبقات الاجتماعية المتنوعة يتم وفق ممارسات تتجدد باستمرار و تحدث ضمن المدى الاجتماعي المتراتب في حقل الإنتاج و في ميدان الاستهلاك ، و تحديدا ضمن ميدان الأذواق . فالأبحاث حول عمليات ارتياد المتاحف بينت أنه لا يرتادها – على الرغم من سهولة الارتياد – سوى الحائزين على

[1] - عماد عبد الغني ، المرجع السابق ، ص **87** بتصرف .
[2] - عماد عبد الغني ، المرجع السابق ، ص **109** .

رأسمال ثقافي عال . و ينظم المسرح ضمن سلم من المراتب فنجد مسرح النبلاء و الجمهور البرجوازي و المسرح السهل . و أن التقدير الشعبي للقوة الجسدية و اختيار الأطعمة القوية له صلة وثيقة بالوضعية المصنوعة عن الطبقة العاملة و عن البيع المأجور لقوة العمل . و عليه فإن التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الاقتصادي كما التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الثقافي هما أساس الخيارات المختلفة في ميادين الجماليات و أساليب الحياة ، لكن القاسم المشترك بينهما و على الرغم من اختلاف الوسائل هو تأكيد شرعيتهما في امتلاك الثروات الثقافية ، فمالكو الرأسمال الاقتصادي أكثر قدرة على إظهار امتلاك الدلائل الثقافية المشروعة كالقيام بالأسفار و تسلم الأعمال الفنية ، بينما يظهر الحائزون على رأسمال ثقافي تمايزهم عن طريق القراءات و المطالعات و الميل إلى سماع الموسيقى الكلاسيكية أو الاهتمام بالمسرح الطليعي .[1]

و في دراسته المنهجية في الكشف عن آليات و أبعاد التذوق الثقافي أو النفور الثقافي بين أن تذوق الفن مرتبط بالشروط الاجتماعية التي تحدد نشأته لا بطبيعة الإنسان ، حيث أن تذوق هذه اللوحة و عدم تذوق تلك ينبع من تهيؤ مفاهيمي و من استعداد ثقافي طبقي يخضع له الإنسان قبل أن يأتي إلى زيارة المتحف . و بهذا تغدو وظيفة الثقافة الكلاسيكية تأمين شروط الانقسام الاجتماعي الحاصل على الصعيد الاقتصادي بشكل رمزي ، فالمتحف كنموذج ثقافي في الخلاصة هو مفتوح للجميع لكن الواقع السوسيولوجي يفيد أنه مفتوح أمام قلة من الناس ، و الجمهور يعيش ذلك إحساسا و شعورا دون أن يدركه أو يفهمه تماما ، حيث أن العملية تحصل على صعيد شفاف جدا ، و رقيق لدرجة أنها تغيب أحيانا عن الإدراك المباشر.[2]

و من هذا المنطلق نجد أن بورديو يرى أن الانتماء الاجتماعي للفرد يتحدد ضمن مفهوم الانصهار اللاشعوري ضمن معطيات جماعة اجتماعية معينة مقابل ما تمنحه من خصوصيات أو امتيازات ، و أمام هذا يجد الفرد نفسه مجبرا على تحصين نفسه ضد

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **180** .

[2] - عماد عبد الغني ، المرجع السابق ، ص **184** بتصرف .

الجماعات الأخرى لما يظهر في المجتمع من تباين يؤسس لوجود " نحن " و " هم " في تعبير عن ذات الجماعة في مقابل الآخرين ، في محاولة للحصول على الاعتراف في الوجود الاجتماعي ؛ و عليه ضمن هذا المجتمع تتحدد دلالة الأشياء للأفراد ضمن ما تقدمه لهم هذه الجماعة من مفاهيم ثقافية بطريقة خفية ، ذلك أن الفرد لا يجرؤ على الإفصاح بها و إلا كان ذلك سلوكا مهددا للاعتراف الذي بنته الجماعة الاجتماعية لنفسها.

و ضمن المعطى الواسع للثقافة نجد أن **ليفي شتراوس Claude Lévi-Strauss** يحل اللغة المرتبة الأولى ضمن المنظومة الرمزية التي هي انعكاس للثقافة .

وللأطفال في كل مجتمع مفردات لغوية متميزة وعادات وقيم ومعايير وطرق خاصة في اللعب وأساليب خاصة في التعبير عن أنفسهم وفي إشباع حاجاتهم . ولهم تصرفات ومواقف واتجاهات وانفعالات وقدرات إضافة إلى ما لهم من نتاجات فنية ومادية وأزياء وما إلى ذلك ، أي لهم خصائص ثقافية ينفردون بها ولهم أسلوب حياة خاصة بهم وهذا يعني أن لهم ثقافة خاصة بهم . وتظهر في ثقافتهم الملامح الكبيرة لثقافة المجتمع ، وثقافات الأطفال تختلف في المجتمع الواحد تبعا للبيئة الاجتماعية التي تتوفر لهم ، فالبيئة الاجتماعية في الريف تبث مؤثرات ثقافية مختلفة عن تلك التي تبثها البيئة الثقافية في المدينة بل إن الأسر المختلفة هي الأخرى توفر للأطفال بيئات ثقافية متباينة ، وحتى لو توفرت للأطفال في المجتمع الواحد ظروف متشابهة فلا يمكن للطفل أن يتعرض لكل المؤثرات الثقافية في ثقافة مجتمعه ولكن يتعرض لجزء منها ، كما أنه لا يستطيع أن يستوعب إلا جانبا من الثقافة . ومن هنا تظهر في ثقافة الأطفال عموميات وخصوصيات وبديلات ، ويختلف الأطفال في قدر ونوع كل من هذه العناصر إلى حد ما .[1]

[1] - هادي نعمان الهيتي ، **ثقافة الأطفال** ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، مارس **1988** ، ص **29 – 31** .

والعموميات في ثقافة الأطفال تشمل العناصر التي تشيع بين الأطفال في المجتمع الواحد بصرف النظر عما بينهم من فروق في الانتماء المهني أو الطبقي لذويهم . ويشار إلى لغة الأطفال وبعض أنماط لعبهم وطرق التعبير عن المشاع على أنها من العموميات، وهي تمثل ما تنطوي عليه ثقافة الأطفال من تجانس . أما العناصر التي لا يشترك فيها جميع الأطفال في المجتمع الواحد ، و لكن يختص بها أعضاء جماعات معينة منهم ، فهي ما يطلق عليها خصوصيات ثقافة الأطفال ، حيث تتوزع هذه العناصر على بعض أطفال طبقات اجتماعية أو فئات مهنية كأبناء الفلاح أو العمال أو الأطباء أو أبناء سكنة المناطق الزراعية أو الصناعية .. إذ إن أبناء الفلاح – مثلا– يحملون في ثقافتهم سمات ينفردون بها وهي غير شائعة لدى الأطفال في البيئات الأخرى . أما بديلات ثقافة الأطفال فهي العناصر التي تشيع بفئات من الأطفال يتهيأ لهم الاتصال المباشر أو غير المباشر بثقافات أخرى غير ثقافة مجتمعهم ، لذا فإن الجزء الأكبر منها دخيل على ثقافة الأطفال، فالأطفال الذين يتسن لهم التعرض للتلفاز أو الصحافة أو غيرهما من وسائل الاتصال أو الذين يتهيأ لهم السفر خارج بيئاتهم تدخل في ثقافتهم عناصر جديدة تصبح جزءا من الخصوصيات . وقد تصبح جزءا من عموميات الثقافة بمرور الزمن عند تبني الأطفال لها على نطاق واسع . والبديلات الثقافية باعتبارها عناصر جديدة ذات أهمية كبيرة في إثراء ثقافة الأطفال ، لذا يقضي نقلها إلى الأطفال باحتراس ودقة . [1]

04 – الانتماء الاجتماعي و المجتمع :

من الطبيعي أن تختلف اهتمامات الفئات الاجتماعية بعضها عن بعض ، و يشمل الاختلاف الميول ، طرق التفكير ، التجاوب و متطلبات الحياة ، الأذواق ، الاهتمامات . و هي اختلافات أوجدها الواقع و الظروف المحيطة التي تعيشها كل فئة حيث تختلف الأولويات و تتحدد الكماليات انطلاقا من الوضع الطبقي لكل فئة .

[1] - هادي نعمان الهيتي ، المرجع السابق ، ص **31** .

و يرى **ماكس فيبر** أن الطبقة الاجتماعية تزود الناس بالسلع و ظروف الحياة و المعيشة ، كما تمدهم بالخبرات الشخصية في هذه الحياة .[1]

و تختلف اهتمامات الطبقات الغنية عن الطبقات الفقيرة ، ففي حين تهتم الطبقات الغنية و المتوسطة بمشاكل تلوث الهواء و المخلفات الصلبة و اختناقات المرور ، لازالت الطبقات الفقيرة تهتم بقضايا توفير المياه الصالحة للشرب و الصرف الصحي ، أي القضايا التي تؤثر في حياتهم اليومية . و في كل الأحوال لا يعني اهتمامهم بقضايا البيئة الاستعداد بالمشاركة لحل مشكلاتها .[2]

و من هنا نجد أن الهوية الاجتماعية للفرد هي نتاج التفاعل القائم بينه و بين محيطه الاجتماعي ، و هي بذلك تعكس وجود الفرد ضمن معطيات مجتمعه ، و هو ما يخلق أفرادا متجانسين متشابهين في المطالب الأساسية و الخصائص العامة ، مع إبقاء إمكانية التميز الفردي قائمة ، لما يحمله الفرد من مميزات نفسية و دوافع اجتماعية تمكنه من تحقيق التفرد .

05 – الانتماء الاجتماعي و الأسرة :

أشار **ميلفين كوهين** بأن الأفراد في مختلف الطبقات قد ينعمون أو يقاسون من أوضاع حياة متباينة نظرا لاختلاف نظراتهم إلى العالم ، و تباين مفاهيمهم من الواقع الاجتماعي ، و تفاوت آمالهم و مخاوفهم و موقفهم لما هو مرغوب فيه . و يمكن إسقاط هذه المقولة على العلاقة بين الأسرة و الطبقة الاجتماعية ، حيث يتحدد الوضع الطبقي للأسرة عن طريق تحديد الدور الاجتماعي و الأهمية الوظيفية . و تبدو الاختلافات بين أسر الطبقات العليا و أسر الطبقات الدنيا في عمليات الاختيار الزواجي و سن الزواج ، في أسلوب الحياة و في التنشئة الاجتماعية ، في التفاعل و في الأدوار .. و نظرة كل منهما إلى الطلاق . فالطفل

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **162** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **162** .

يتعلم بفعل انتمائه الأسري كيف يكون مزارعا أو صانعا أو موظفا أو كيف يكون متعاونا أو مسافرا .[1]

و يتوقف أثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية على نسق من العوامل البنيوية المكونة لها : كالأصل الاجتماعي و مستوى الدخل و المستوى التعليمي للأبوين و عدد أفراد الأسرة و العلاقات القائمة بين أعضاء الأسرة و المفاهيم و القيم التي تتبناها .

و يؤكد **بيرت** على أهمية هذه العوامل الأسرية بقوله : " إن أشيع العوامل و أكثرها خطرا و تدميرا على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة " . حيث يمارس كل عامل أسري دورا خاصا في عملية التنشئة الاجتماعية و يتكامل هذا الدور مع جملة التأثيرات التي تمارسها العوامل الأخرى . و تحقق هذه العوامل المختلفة للأسرة نوعا من التوازن و التكامل في التأثير في شخصية الأطفال .[2]

و يذهب **علي أسعد وطفة** إلى أن العامل الثقافي في الأسرة على المستوى الإجرائي يتحدد بمستوى تحصيل الأبوين المدرسي ، و مستوى الاستهلاك الثقافي الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوان في قراءة الكتب و المجلات و في نوع المواد المقروءة.[3]

و عليه فالجو العام للأسرة بما يحيطه من جوانب نفسية و اقتصادية و اجتماعية مستقرة ، يمكن الطفل من العيش بطمأنينة ، ما يساعده على النمو نفسيا و اجتماعيا بطريقة سليمة .

و قد تبين أن الأبوين يميلان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية و إلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العملية التربوية كلما ارتفع مستوى تحصيلهما المعرفي و التعليمي . و على العكس من ذلك يميل الأبوان إلى استخدام أسلوب

---

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **190** بتصرف .
[2] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **141** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **142** .

الشدة كلما تدنى مستواهما التعليمي ، و هي حصيلة عكستها النتائج التي توصل إليها **صفوح الأخرس** في سوريا على عينة واسعة تقدر بأربعمائة أسرة سورية ، حيث أعلن أن **7.6%** من الآباء حملة الشهادات الجامعية ميلهم إلى استخدام الشدة في التربية مقابل **25%** عند الآباء الأميين . و على العكس من ذلك أعلن **48.9%** من الآباء الجامعيين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل **15%** فقط عند الآباء الأميين . و تشير الدراسة إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بأسلوب التربية و مستوى تعلم الأم .[1]

ونادرا ما يوفر آباء الطبقة العاملة لأولادهم الألعاب و الدمى ، و كثيرا ما يذهب الطفل إلى النوم متأخرا ، و يكون الطفل في الطبقة العاملة عرضة لتوقيع العقاب البدني عليه في الوقت الذي لا يحرص فيه الآباء على توضيح أسباب العقاب عند الطفل ، في حين نجد أن الآباء في الطبقة الوسطى يحرصون في معظم الأحيان على تنمية خيال الطفل نحو ما يجب فعله و ما لا يجب فعله ، و بالتالي يستبعد توقيع العقاب ، و ذلك من خلال الاعتماد على استخدام مختلف الألعاب التي تتناسب مع قدراتهم العقلية . و عندما يتشدد آباء الطبقة العاملة في توقيع العقاب على الطفل نجدهم لا يحرصون على توضيح الحدود التي تفصل بين المسموح به من أنماط السلوك و غير المسموح به للأطفال في مختلف مواقف الحياة . في حين يحرص الآباء في الطبقة الوسطى عند توقيع الجزاء على أطفالهم أن يأخذ شكل اللوم و التأنيب و الحرمان من المكافأة . و فضلا عن ذلك فإنهم يأخذون في اعتبارهم الدوافع التي أدت بهم إلى ممارسة السلوك الخاطئ و غير المقبول اجتماعيا .[2]

و عليه و انطلاقا من مهمة التنشئة الاجتماعية التي توكل إلى الأسرة ، نجدها ضمن وظيفتها هذه تكسب الطفل مقومات الثقافة الأولى قبل أن ينتقل إلى المدرسة التي وجدت بدورها لتكمل مهام الأسرة ، و لأن هذه الأخيرة – أي المدرسة – أصبحت أكثر انفتاحا على العالم الخارجي نتيجة موجة العولمة و الاحتكاك المعرفي الناتج عن التقدم التكنولوجي و

[1] - المرجع نفسه ، ص **143** .
[2] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **196** .

الذي أصبح ضرورة في ظل التقدم الحضاري ، نجد من الأسر من سايرت هذا التفاعل القائم بين المدرسة و التغير الحاصل على مستويات الثقافة المختلفة و تلك التي بقيت تتعامل بخشونة مع أبنائها غير مراعية خصوصيات الجيل و العصر ، و السر في نظر البحوث و الدراسات التي تطرقت إلى هذا المنحى ترتكز على المستوى التعليمي و منه الثقافي للوالدين الذي أصبح يحدد نوع العلاقة القائمة بين الآباء و الأبناء .

و منه نجد أن المستوى التعليمي للأبوين يلعب دورا هاما في تكوين شخصية الطفل تكوينا تتأسس عليه معالم شخصيته في المستقبل ، لأنهم يعملون على نقل قيم إيجابية للطفل تمكنه من الشعور بالثقة بالنفس و الإقبال على المستقبل بنظرة أكثر انفتاحا و ليونة مما يساعده على التكيف ، فالحرمان الثقافي على حد تعبير الباحثين في هذا السياق يؤثر سلبا على تفكير الطفل ، كما أن المعاملة الوالدية الجافة تشكل حاجزا بين جيل الآباء و جيل الأبناء بطريقة ينعدم وفقها الحوار و التواصل مما يعيق التنشئة الصحيحة للطفل .

و في سياق آخر تبين الدراسات الجارية أن مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات التعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية الدنيا . و تلك هي النتيجة التي توصل إليها الباحث الفرنسي **بول كليرك Paul Clerc** في دراسة له حول دور الأسرة في مستوى النجاح المدرسي في فرنسا على عينة وطنية من التلاميذ في مستوى المرحلة الإعدادية عام **1963** ، حيث يعلن أن النجاح المدرسي للأطفال يكون على وتيرة واحدة بالنسبة للأطفال الذين يكونون لآباء ذي مستوى تحصيل واحد مهما يكن التباين في مستوى دخل العائلة الاقتصادي . و علا خلاف ذلك إذا كانت دخول العائلة المادية متفاوتة فان نجاح الأطفال يتباين بمستوى تباين المستوى التحصيلي لآبائهم .[1]

و يتحدد العامل الاقتصادي للأسرة بمستوى الدخل المادي الحاصل ، و يقاس ذلك من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة . ويقاس المستوى

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **144** .

الاقتصادي أحيانا بقياس مستوى ممتلكات الأسرة من غرف أو منازل أو سيارات أو عقارات أو من خلال الأدوات التي توجد داخل المنزل كالتلفزيون و الفيديو ... . و تبين الدراسات العديدة أن الوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم و التربية . فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء و سكن و ألعاب و رحلات علمية و امتلاك الأجهزة التعليمية كالحاسب و الكتب و القصص ، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة. و على العكس من ذلك فإن الأسر التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل علمي أو معرفي مكافئ . و بالتالي فإن النقص و العوز المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان و الدونية ، و أحيانا إلى السرقة و الحقد على المجتمع ، و يلعب هذا العامل دوره بوضوح عندما تدفع بعض الأسر أفرادها للعمل المبكر أو الاعتماد على مساعداتهم و هذا من شأنه أن يكرس لدى الأطفال مزيدا من الإحساس بالحرمان و الضعف و يحرمهم من فرص تربوية متاحة لغيرهم .[1]

كما أشارت الدراسة التي قام بها المعهد العالي في هينو بفرنسا أن الأطفال الذين يتعرضون للرسوب هم في الأغلب من أبناء الفئات الفقيرة حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء الفئة الميسورة **5.5%** و **28.8%** عند أبناء الفئات المتوسطة و **47.4%** عند أبناء الفئات الفقيرة .[2]

إن دعم الأسرة للطفل يتأسس على جوانبه النفسية الوجدانية ، الاجتماعية ، الثقافية و الاقتصادية ، هذه الأخيرة التي تشكل العصب لتحقيق حاجيات و غايات الأسرة ، و حيث أكدت العديد من الدراسات الارتباط القائم بين الوضع الاقتصادي الايجابي للأسرة و ما يحققه من استقرار و نمو الطفل بطريقة جيدة لما يمنحه من قدرة على توفير الأساسيات و تمتيع أفراد الأسرة بالكماليات التي تميل إليها النفس و التي تساهم بدورها في صقل

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **145** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **146** .

شخصية الطفل بما تمنحه إياه من تجارب حياتية متنوعة كالقدرة على السفر و اكتشاف أماكن جديدة و التعرف على الخصائص الثقافية المتنوعة في المجتمع و العالم و غيرها .

06 – الانتماء الاجتماعي و الفرد :

ليس هناك شك في أن انتماء الفرد إلى طبقة معينة يطبعه بطابع خاص و يحدد أسلوب حياته و نظرته إليها ، حتى أن بعض أفراد طبقة معينة قد يعرفون بملابسهم و لهجاتهم ، بما يفضلونه أو يكرهونه و خاصة في المسائل المرتبطة بالذوق العام . كما تمنح الطبقة الاجتماعية الفرد فرص الحياة ، من تمتع بالفنون الرفيعة ، فرصة الاحتفاظ بالصحة و أكاديمية علمية ، و يحدد التعليم المستوى المهني الذي يمكن أن يبلغه الفرد ، و يساعد هذا المستوى المهني بدوره على تحديد مقدار الثروة التي يحتمل أن يجمعها الفرد ، و عليه تختلف فرص الحياة للفرد الذي يعيش في طبقة عن فرد يعيش في طبقة أخرى .[1]

و كشفت بعض الدراسات أن أساليب التربية تختلف في المجتمع الطبقي من طبقة إلى أخرى ، إذ تتأثر التربية بالوضع التعليمي و المهني و الاقتصادي للأسرة . و يؤدي تباين أساليب التربية إلى تباين بناء الشخصية الأساسية في المجتمع الواحد ، و عليه فنماذج السلوك ليست متجانسة بين جميع أفراد المجتمع ، و في الإطار ذاته أجريت دراسة على أبناء الطبقة الوسطى و أبناء الطبقة الدنيا و اتضح من الدراسة أن أبناء الطبقة الوسطى يدركون أن آباءهم طموحون و أكفاء و ناجحون لذلك فإن نظرتهم نحو آبائهم تؤثر في اهتمامهم بالأداء المدرسي و سلوكهم الاجتماعي و يحرصون على مستقبلهم المهني . أما أبناء الطبقة الدنيا فهم يدركون أن آباءهم يتميزون بالعصبية و القلق و انخفاض طموحهم المهني و العملي .[2]

---

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **175** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **178** .

و يلاحظ الباحثون وجود ترابط وثيق بين مهنة الأب و مستوى النوم العقلي عند الأطفال ، حيث أن حاصل الذكاء يرتفع تدريجيا كلما تم الصعود في السلم المهني للأب. هذا و قد بينت دراسة تم إجراؤها في فرنسا عام **1988** حول اللامساواة الاجتماعية في التعليم العالي الفرنسي أن الالتحاق بالجامعة و النجاح فيها و اختيار الفروع العلمية الهامة كالطب و الهندسة مرهونة إلى حد كبير بالانتماء الاجتماعي المهني للطلاب و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :[1]

– أبناء الفئات المهنية العليا – أطر عليا و مهن حرة – أكثر التحاقا و تواجدا في الجامعة من أبناء الفئات المهنية الدنيا – عمال زراعيين – .

– تزداد نسبة نجاح الطلاب كلما توجهنا صعودا في السلم الاجتماعي المهني .

– تزداد نسبة التحاق الطلاب في الفروع العلمية الهامة كلما توجهنا نحو الفئات المهنية العليا و العكس صحيح . أي أن أبناء العمال و المزارعين و الموظفين غالبا ما يتواجدون في الفروع العلمية الأقل أهمية .

و في دراسة قام بها عالم الأنثربولوجيا الأمريكي **أوسكار لويس Oscar Lewis** في الولايات المتحدة في بعض الأحياء الفقيرة أن الفقراء يتقاسمون نظام المعتقدات و أنماط سلوك كانوا ينقلونها إلى أولادهم بفضل تنشئتهم الاجتماعية ، و هي ثقافة تتكيف و محيطهم الخاص ، و كانت تسمح لأعضائها بمواجهة صعوبات الحياة اليومية .[2]

07 – الانتماء الاجتماعي و التعليم :

يتشكل الطفل نفسيا و اجتماعيا على منوال المعايير الثقافية الأسرية التي ينشؤون و يعيشون فيها ، أي وفقا للنمط الثقافي المرجعي بوصفه " الأساس الثقافي لصياغة سلوك

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **148** .
[2] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **42** .

الفرد و شخصيته ". و تبرز أهمية بناء شخصية الطفل في أهمية المراحل الأولى لحياته و حيويتها ، و لاسيما في السنوات الخمس الأولى من العمر ، أي قبل مرحلة الدخول إلى المدرسة الابتدائية . فالعملية التربوية في المدرسة لا تبدأ من فراغ و إنما في مرحلة هامة من مراحل تكون الطفل ، يكون الطفل فيها قد تشبع بالقيم الثقافية لوسطه المرجعي الأسري [1].

فأطفال المدرسة ينتمون إلى أنماط ثقافية متعددة و متباينة في أصولها و في معاييرها الثقافية ، و هي على درجات متباينة في مدى اقترابها أو تباعدها عن الثقافة المدرسية . هذا و يلعب التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال و ثقافة المدرسة دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم و تفوقهم على صعيد الحياة المدرسية ، و على خلاف ذلك فإن اتساع الهوة بين الثقافة المرجعية الأسرية و الثقافة المدرسية من شأنه أن يشكل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال . فالتجربة الثقافية الغنية لأطفال الطبقات الميسورة، و التي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية من كتب و فيديو و تلفزيون و مستوى تعليمي مرتفع لذويهم ، و من رحلات ترفيهية و نشاطات علمية لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانسا مع ثقافة المدرسة فحسب ، و إنما تجعل منه وسطا ثقافيا متطورا و غنيا بالقياس إلى الثقافة المدرسية ، على المستوى المعرفي و التربوي . و على خلاف ذلك التجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية و الاجتماعية المتواضعة لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب و إنما تجعل منها ثقافة منافية و متناقضة مع ثقافتهم و تجربتهم الثقافية .[2]

فأغلب الدراسات تنص على أن الطلاب المتفوقين يجدون العناية الكافية على مستوى أسرهم بما يتمتعون به من تشجيع و اهتمام و حرية تسمح لهم بتكوين شخصية مستقلة واثقة بالنفس ، و ما يتمتعون في ظله من اتجاه إيجابي نحو المعطى الثقافي المدرسي ، لوجود تواصل بين ما تربي عليه الطفل في بيئته الأسرية و ما وجده في المدرسة من معطيات ثقافية .

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص 163 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 165 .

ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الفئات البورجوازية في المدرسة امتدادا و استمرارا لأجوائهم العائلية ، فإن هذه المدرسة تبدو لأطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة كعالم غريب ، يتناقض مع معاييرهم و أنماط حياتهم الثقافية و الاجتماعية ، و هذا ما تذهب إليه **بوركيير إفلين Burquiere** عندما تقول : " إن أطفال الفئات البورجوازية يأتون إلى المدرسة و هم مسلحون بمعاييرها و قيمها ، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها و هم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية ، إن زادهم الثقافي الضحل وفقا للمعايير المدرسية ، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح و التفوق المدرسيين " . و في معرض التمييز بين تأثير التباين الثقافي للأطفال في مستوى التحصيل المدرسي يقول **جورج سنيدر George Snyder** : " أن أطفال الفئات البورجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمرارا لثقافتهم ، و في الحياة المدرسية استمرارا لحياتهم العائلية ، أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزوا لهويتهم الثقافية ، و تجديدا لهويتهم الاجتماعية ، و هم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر و الانفعالية و الجهد ، لأن المدرسة لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعا من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية ". خصوصا و أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقف في مرحلة الدخول إلى المدرسة ، و إنما يواصل استمراريته و هيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة .[1]

و تشير العديد من الدراسات الحديثة في ميدان اللامساواة المدرسية إلى تدخل منظومة من العوامل الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية في معادلة العدالة التربوية ، و من أهم النتائج التي تطرحها هذه الدراسات نسجل ما يلي : [2]

– غالبا ما يكون النجاح و التفوق المدرسيين من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة ، و على خلاف ذلك غالبا ما يكون التسرب و الإخفاق في المدرسة من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة .

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **165 – 166** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **186 – 187** .

– يلعب مستوى دخل الأب و ثقافته دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاح التلاميذ في المدرسة .

– يلعب الأصل الاجتماعي للأب دورا متزايدا في كافة عمليات و مراحل التحصيل المدرسي .

– تمارس مجموعة من المتغيرات الاجتماعية دورا كبيرا على مستوى تحصيل الأطفال ، مثل : حجم الأسرة و درجة تماسكها ، مستوى لغة الأسرة و طابعها ، مكان السكن ... .

08 – الفئات الاجتماعية :

يرى العديد من علماء الاجتماع أن مفهوم الطبقة قد تجاوزه الزمن ، فوجود التدرج المنتظم في مواقع اجتماعية أمر مشروع و مسلم به إلا أنه لا يؤدي هذا التراتب إلا وجود صراع بالضرورة بين هذه التجمعات .

كما يؤكد بعض المهتمين بالتصنيف الطبقي أن مصطلح الطبقة الاجتماعية يمكن أن يستخدم فقط في المجتمعات التي تتمتع بالاستقرار السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي ، أما المجتمعات غير المستقرة سياسيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا و التي تتسم بكثرة التغيير في هذه النظم ، يصعب تحديد الفواصل الاقتصادية و الثقافية بين طبقاتها الاجتماعية .[1]

و على هذا الأساس يتفق العديد منهم على أن المفهوم الطبقي مفهوم مقرون بالمجتمعات الغربية التي تتميز فيها الأنظمة الاقتصادية خصوصا بالبروز و الهيمنة فترة طويلة من الزمن ، أما المجتمعات العربية و النامية الحديثة فهي تمتاز بالمرونة في خصائصها و مقوماتها ما يجعل النظام الطبقي فيها صعب التجسد .

وقد ميز ابن خلدون بين مفهوم الطبقة و مفهوم الفئة ، و ذلك على أساس مفهوم المهنة ، فكتب يقول أن الطبقة الاجتماعية الواحدة تنطوي عادة على فئات اجتماعية مختلفة

[1] - علي السيد محمد الشخيبي ، **علم اجتماع التربية المعاصر – تطوره ، منهجيته ، تكافؤ الفرص التعليمية -** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، **2002** ، ص **193** .

، و نراه يجمع بين فئات القائمين بأمور الدين من القضاة و المفتون و التدريس و الآذان تحت مقولة القائمين بشؤون الدين أو طبقة رجال الدين .[1]

كما يذهب كل من **ريمون بودون Raymond Boudon** و **هنري مندراس Henri Mendras** **وفرانسوا بوريكو Francois Bourricaud** و **جاك لوتمان Jacques Lautman** إلى أن الطبقة الاجتماعية لم يعد مفهوما اجتماعيا ، فلم يعد سوى مفهوم شكلي لا وجود له من الناحية التطبيقية ، ذلك أن تقسيم الجماعات الاجتماعية تزايد و عوامله تداخلت من حيث : الدخل ، الوضعية القانونية ، الوظيفة ، الحرية ، المهنة ، المكانة الاجتماعية ، الشهادة العلمية ، السن ، الأسرة ، الأصل الاجتماعي ...و قد أصبحت هذه العوامل بمثابة لغز يستوجب إعادة التركيب بناءا على متطلبات كل بحث .[2]

و لقد تبنت فرنسا دليلا يحدد الفئات الاجتماعية المهنية ، الذي ظهرت صيغته الأولى سنة **1954** ، و من آخر التعديلات المقامة عليه ما سمي بدليل المهن و الفئات الاجتماعية – المهنية PCS **2003** .

professions et categories socioprofessionnelles

و هو تصنيف للنشاطات المهنية في ثلاثين فئة اجتماعية – مهنية ، هي نفسها متجمعة في بضع عشرة مجموعة ، المبدأ هو تصنيف مجموع السكان الناشطين في عدد من الفئات الكبرى ، يتمتع كل منها بتجانس اجتماعي معين و ذلك اعتمادا على المهنة ، و في بعض الحالات باستخدام المعلومات حول المؤسسة التي يديرها الفرد أو يعمل فيها ، فالدليل إذا صيغ من أجل تصنيف الأفراد وفق انشغالهم المهني . و منه لأجل تصنيف الأسر فلا بد من اختيار ممثل عن الأسرة الشيء الذي شكل من الصعوبة خصوصا بعد خروج المرأة إلى العمل . و لقد اعتمد هذا الدليل كجهاز إحصائي لدراسة الحراك الاجتماعي في فرنسا، على أن الدليل لا يستعمل لفظ طبقة لأن المنطق الذي يتضمنه يحيل إلى التمايزات بين

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **158** .

[2] - Gilles Ferréol et Jean-Pierre Noreck, **Introduction a la sociologie**, armand colin, Paris, **8**é édition, **2001**, p **119** .

مجموعات محددة بالمكانة التي تحتلها في البنية المهنية ، إلا أنه لابد من التذكير بأن المهنة تظهر كعنصر أساسي و كاف لتعيين الوضعية الاجتماعية للفرد .[1]

من خلال الجدول المعتمد في دليل المهن و الفئات الاجتماعية – المهنية PCS لسنة **2003** نجد أن تصنيف الفئات السوسيو–مهنية يتوزع على **08** عناوين كبرى تتدرج تحت كل عنوان مجموعة من التصنيفات السوسيو–مهنية ، تشمل في مجموعها **455** مهنة ، على أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم المهنة وفقا للاصطلاح المعتمد في هذا الدليل هي كل عمل يقوم به الفرد بصفة دائمة نسبيا و ما يصحب هذه الممارسة من حالة اجتماعية يكون عليها الفرد .[2]

هذه المهن – **455** مهنة – مصنفة ضمن **42** فئة سوسيو–مهنية ، هي الأخرى موزعة على **06** جماعات سوسيو–مهنية للفئات النشطة و هي : المزارعون المستثمرون Agriculteurs exploitants – الحرفيون و التجار و رؤساء المشاريع Artisans, commerçants et chefs d'entreprise – الكوادر و المهن الفكرية العليا Cadres et professions intellectuelles supérieures – المهن الوسيطية Professions intermédiaires – الموظفون Employés – العمال Ouvriers .

455 Professions ----------> 42 CSP ----------> 6 PCS

و جماعتين للفئات غير النشطة ، واحدة مخصصة للمتقاعدين Retraités و أخرى لغير النشطين أو البطالين الذين لم يمارسوا أي نشاط مهني Autres personnes sans activité professionnelle ، أما أولئك الذين قد مارسوا نشاطا مهنيا معينا فيتم تصنيفهم على أساس آخر نشاط قاموا به .

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص **76 – 81** بتصرف .

[2] - http://ses.webclass.fr/notion/categories-socioprofessionnelles-pcs .

كل هذه التصنيفات الفئوية تم اعتمادها بصفتها الحالية منذ **1982** ، ما عدى الفئة الأخيرة التي تم تعديلها سنة **2003** .

و المتفحص لهذا الدليل يجد أن الهدف من إرساء تصنيفاته هو تجميع و تصنيف الفرنسيين النشطين و غير النشطين ضمن فئات تتمتع بنوع من التجانس الاجتماعي ، و لأجل بناء هذا الدليل اعتمدت الهيئة المصنفة مجموعة من المؤشرات هي : الوضع المهني " مستقل أو مأجور " ، وضعية الفرد في السلم الاجتماعي أو رتبته الاجتماعية ، طبيعة صاحب العمل " عام أو خاص " ؛ و الملاحظ أنه لم يتم اعتماد العائد المالي أو المدخلات المالية كمؤشر للتصنيف .

و قد أثبتت الدراسات الإحصائية المعتمدة على هذا التصنيف أن المجتمع الفرنسي في حراك مستمر عبر الزمن ، خصوصا للفئات النشطة و هذا ما يبينه الجدول التالي :[1]

- الجدول رقم (02) يبين حراك سكان المجتمع الفرنسي و توزيعه حسب التصنيف السوسيومهني و حسب السنوات :

الفئات السوسيو-مهنية	1962	1975	1982	1985	1995	2005	2015
المزارعون المستثمرون	15.9	7.8	6.4	7.0	3.5	2.4	1.8
الحرفيون و التجار و رؤساء المشاريع	10.9	8.1	7.9	8.0	7.5	6.1	6.4
الكوادر و المهن الفكرية العليا	4.7	7.2	8.2	8.5	12.5	15.6	17.7
المهن الوسيطية	11.0	16.0	17.0	12.1	22.4	23.1	25.4
الموظفون	18.4	23.5	26.9	25.4	27.8	29.3	28.0
العمال	39.1	37.4	33.6	28.4	24.9	23.5	20.4

[1] - http://ses.webclass.fr/notion/categories-socioprofessionnelles-pcs .

أخرى	/	/	/	1.7	1.3	0.1	0.3
المجموع	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

من خلال قراءة الجدول أعلاه يتضح لنا أن هناك ارتفاع في نسب الموظفين المأجورين و المهن الوسيطية و الكوادر و المهن الفكرية العليا ، في حين نجد أن فئة العمال و الموظفين في انخفاض ، على أن البطالين لم يتم إحصاؤهم ضمن هذا الجدول . و قد أثبتت الدراسات القائمة على أساس الإحصائيات المعتمدة على هذا التصنيف أن سلوكات الأفراد تختلف باختلاف انتمائهم الفئوي ، حيث أن الأزواج من فئة العمال مثلا يميلون إلى العادات التقليدية الموروثة و المألوفة مقارنة مع الأزواج الذين يمتهنون الوظائف الوسيطية أو ما يماثلها في السلم المهني .

و لقد أعاب البعض هذا الدليل بالنقد من حيث اعتماده على المهنة وحدها في تحديد هوية الفرد ، و هناك من دعا إلى تضمين الدليل الخصائص الدينية التي تظهر أهميتها في تبرير بعض الممارسات الاجتماعية ، إلا أن هذه الانتقادات لا تلغي أهمية الدليل في وصف و تحديد اللامساواة الاقتصادية ، و عليه اللامساواة الاجتماعية ؛ على أنه هذا المصنف معتمد في فرنسا فقط و لا يسمح بعقد مقارنة عالمية خصوصا في إطار الوحدة الأوروبية على المستوى الاقتصادي .[1]

و في هذا الصدد عملت جامعة بريطانيا d'essex على تأسيس أول دليل مهني أوروبي سنة **2005** : L'european Socio-Economic Classification (ESEC) قصد التعرف على طبيعة العلاقات بين العمال و أصحاب العمل ، و يشتمل هذا الدليل **09** مجموعات مهنية أساسية هي : الإطارات و الوظائف العليا ، إطارات ووظائف فكرية ،

[1] - Marc Montoussé et Gilles Renouard, Op.cit, p **114** .

وظائف وسيطية ، موظفون صغار ، وظائف حرة بسيطة ، مستثمرون زراعيون صغار ، رؤساء عمال و وكلاء ، موظفون مؤهلون ، موظفون و عمال غير مؤهلين .[1]

إن مثل هذا الدليل لابد و أن يضبط وفق خصائص كل مجتمع حتى يثبت فعاليته في دراسة و تحديد أنماط و علاقات هذا المجتمع .

و الحقيقة أن الدور الذي يقوم به الفرد في المجتمع و المركز الذي يشغله في الحياة العامة و الفعاليات المهنية الممارسة و النفوذ الشخصي و الأهمية الاقتصادية كل ذلك يجعل للفرد مكانته في فئة دون أخرى ، و على اعتبار المقومات ذاتها تظهر لكل فئة عاداتها و مقوماتها الثقافية التي تختلف كثيرا أو قليلا عن تقاليد و مقومات الأفراد الذين ينتمون إلى الفئات الأخرى .

و التمايز الفئوي يدفعنا إلى التحدث عن الطراز المعيشي الذي عادة ما يرتبط بدخل الفرد ، فالدخل الفردي أو العائلي غالبا ما يقودنا إلى مستوى ما للحياة ، و يولد الاشتراك بمستوى من مستويات المعيشة روابط بين من يتمتعون بذلك المستوى الذي يميل إلى تمييزهم عمن هم من مستوى حياة مغاير .[2]

و الحقيقة أن الدخل وحده لم يعد مقياسا لتحديد الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد و لا إلى تحديد مقوماتها الثقافية ، بل يقع الاهتمام أكثر على كيفية توجيه هذا الدخل و تحديد أولويات إنفاقه ، فقد نجد عائلات توجه مداخيلها نحو الغذاء فالأولوية لإشباع الحاجيات الأساسية من المأكل و المشرب ، في حين قد نجد عائلات ذات دخل أقل و لكنها تهتم عند إنفاقها بالتمتع بالرفاهية العقلية و التغذية الروحية من سفر و امتلاك مكتبة ثرية بعناوينها و تشجيع أطفالها على ارتياد المسارح و الاهتمام بالحدائق ... إلى غيرها من

---

[1] - méme ouvrage, p **114**.

[2] - بيار لاروك ، **الطبقات الاجتماعية** ، ترجمة جوزف عبود كبد ، منشورات عويدات ، بيروت ، باريس ، ط**2** ، **1989** ، ص **15** .

المظاهر الثقافية المختلفة ، و عليه بات من الصعوبة بما كان تحديد معالم واضحة و بدقة للتمييز بين مختلف الفئات الاجتماعية ، لذا أخذ الاهتمام بالفئات نوعا من الخصوصية من خلال تصنيفها إلى فئات مهنية و أخرى ثقافية و أخرى على أسس اقتصادية و هكذا .

و تظهر الاختلافات بين الفئات كذلك في طراز المسكن و كيفية تأثيثه و الشارع المختار للسكن و طريقة اللباس و طراز الترفيه ؛ و أهم نقطة يمكن التركيز عليها هي أساليب التربية في كل أسرة و لكل فئة . و الجدير بالملاحظة و المناقشة أنه و نتيجة للانفتاح و التطور التكنولوجي و الاحتكام إلى الوسائل الإعلامية المختلفة بات التقليد قائما بين مختلف الأسر و عليه بين مختلف الفئات الاجتماعية ، فتداخلت الخصائص و تناقلت المبادئ التي أثرت على الأفكار بطريقة نسبية لدى البعض و جذرية لدى البعض الآخر ، و هو كذلك عامل مهم لا يجوز التلاهي عنه عند دراسة الفئات الاجتماعية المختلفة .

و لعل القول بالفئات الاجتماعية أو كما عُبِر عنه في مؤلفات أخرى بالانتماءات الاجتماعية أو الشرائح أو الحقول و التي تأخذ جميعها المنحى نحو التخلي عن مصطلح الطبقات يجد جذوره في المجتمعات الحديثة بين الواقع القانوني و السياسي و الاقتصادي :[1]

– تتجلى الواقعة القانونية و السياسية في الزوال الشرعي للرتب و الأوضاع ، نتج عن مبادئ الثورة الفرنسية لعام **1789** ، و قد زالت الطبقات الاجتماعية كمؤسسات قانونية و كعناصر رسمية للتنظيم السياسي ، سواء عن طريق الإلغاء العنيف العام للنظام القانوني السابق كما حدث في فرنسا ، أو عن طريق التطور التدريجي ، فجميع الأفراد متساوون في الحقوق ، و لا يوجد أي عائق يمنع من المرور من طبقة إلى أخرى سواء عبر الأجيال أو خلال الحياة ذاتها .

[1] - بيار لاروك ، المرجع السابق ، ص **25 – 30** .

– أما من جانبها الاقتصادي فقد أسست الثورة الصناعية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر و التي تميزت بالمرور من اقتصاد عائلي و يدوي تقليدي إلى اقتصاد مركز و متكامل ، مفسحة المجال أمام المؤسسات الكبرى الصناعية و التجارية و المالية ، و التي بلغت أوجها مع التطورات التقنية التي أتاحت ظهور الصناعة الحديثة ، فاشتدت حدة تقسيم العمل و ذلك بعد التمركز الفني لوسائل الإنتاج و التمركز القانوني و المالي لمالكيها . و بعيدا على الاعتبارات الماركسية فإن هذا التوجه و التفاعل بين الثورة السياسية و القانونية التي انطلقت من فرنسا و الثورة الصناعية أهميتها في القضاء على الفوارق الاجتماعية لتصبح أكثر مرونة فأضحت حدود الفئات الاجتماعية غير ثابتة و عليه فالتحولات سهلة .

كما نجد أن الحكومات قد تبنت سياسات واعية تهدف إلى تحقيق التسوية الاجتماعية من خلال تعميم التعليم و الترقية العملية و سياسات تنظيم العلاقات بين العمال و أرباب العمل ... و غيرها من الممارسات القانونية و السياسية التي باتت تهدف إلى التخفيف من حدة النقص لدى فئة معينة أو تضخيم الإكبار لدى أخرى .

ثم إن طبيعة المجتمع العربي الإسلامي تجعل فكرة الفئوية تأخذ مكانها و طابعها الخاص انطلاقا من مبدأ التكافل الاجتماعي ، حيث تنخفض حدة الوجدان الجماعي أو التضامن الطبقي الذي يعرفه النظام الطبقي في المجتمعات الأوروبية مثلا .

و نجد اليوم في العديد من المجتمعات تظهر الأولوية في تحديد مختلف الفئات الاجتماعية إلى معايير دون أخرى ، ففي المجتمع البريطاني مثلا نجد أن الانتماء الاجتماعي للفرد لا يتحد بمستوى الدخل و لا بالمهنة الممارسة ، على الرغم من ما للعاملين من أهمية في تحديد الرتبة الاجتماعية ، و لكن الأهمية الأكبر أصبحت تنصب على عوامل

أخرى منها : الولادة و مستوى الثقافة و نمط التعليم و التربية ، و طريقة التعبير و اللباس و الأذواق الفنية و الرياضية ، و طراز المسكن و مكانه و الموقف من المال .[1]

بالمقابل في المجتمع الأمريكي نجد أن عمليات التصنيف تقوم على عاملي الدخل و المهنة بالدرجة الأولى ثم يأخذ نمط التربية موقعه في التصنيف الاجتماعي ، كما نجد للروابط العائلية تأثيرها ، حيث يدخل قدم الأسرة في البلد و المركز الذي تشغله في المجتمع و سمعة أفرادها في تحديد التصنيف الاجتماعي .[2]

أما فرنسا فتعتبر بيئة غير متجانسة بين الأسر المتواجدة في الريف و تلك القائمة بالمدينة ، إلا أن الانتماء الاجتماعي فيها يتحدد بالولادة و الدخل و بنوع التربية و بالمهنة الممارسة ، ووحدها الزيادة في الدخل قادرة على السماح للفرد بالارتقاء . و يمكن القول أن المجتمع الفرنسي مجتمع خاضع للطبقية ، حيث يشعر الفرد بتفوقه نتيجة انتمائه لطبقة معينة و هو على ذلك يملك إرادة صلبة للمحافظة على هذا التفوق ، فتشكل نزعة الامتياز للذات رفض امتياز الآخرين ، و عليه من الصعب تطبيق سياسة منسجمة للطبقات الاجتماعية في فرنسا .[3]

و في **الجزائر** فنجد أن المكتب الوطني للإحصائيات حاول اعتماد تصنيف سوسيو–مهني و التي لم نتمكن من الحصول إلا على نسختها لسنة **1998** و التي من خلالها تم تصنيف الفئات السوسيو–مهنية اعتمادا على ثلاث مؤشرات هي : الحالة الفردية للعضو المجتمعي ، المهنة أو الوظيفة المعتمدة ، حالة الفرد في المهنة ، إلا أن هذه المؤشرات تبقى غامضة إذ لم نجد ما يمكن أن يفك الغموض الموجود فيها أو ما يكملها بالشرح و التحليل ، كما أن هذه الوثيقة لم تبين الهدف من إنشائها أو اعتمادها .

---

[1] - بيار لاروك ، المرجع السابق ، ص **84 – 85** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **96** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **127 – 131** بتصرف .

و قد شملت هذه الوثيقة عشر فئات سوسيو–مهنية هي : أرباب العمل – المستقلون – الإطارات العليا و المهن الحرة – إطارات متوسطة – عمال – موظفون – أصحاب المهن الموسمية و الأيدي العاملة المساعدة – الموظفون العابرون أو الانتقاليون – الغير نشطة – الغير معلن عنها ؛ و المتمعن في هذا التصنيف يجده مبهما و قاصرا ذلك أن الهدف منه ليس البحث الإحصائي و الاجتماعي قصد التصنيف المجتمعي و لكن الهدف منه التصنيف المهني قيد الأجور ، ذلك أن كل مهنة تقابل في السلم الوظيفي رمزا معينا من خلاله يحتسب الأجر . و هذا المقياس لايزال معمول به في السندات القانونية المنظمة للمهن و الوظائف على اختلاف أنواعها و مستوياتها .

و في دراسة قامت بها وزارة العمل و التضامن الاجتماعي بعنوان " **المستوى المعيشي و مقاييس الفقر في المجتمع الجزائري** " ماي **2006** ، و التي كان من بين أهدافها التعرف على خصائص الجماعات الاجتماعية الضعيفة في المجتمع الجزائري في محاولة لتحسين أوضاعها الاجتماعية بتوجيه الاهتمام إليها من خلال اعتماد برنامج توجيهي يهدف إلى ذلك ، أسفرت في إحصائها إلى أفراد المجتمع الجزائري و تصنيفهم مهنيا إلى ما يلي :[1]

[1] - CENEAP, MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE NATIONALE, Algérie, niveau de vie et mesure de la pauvreté en Algérie, mai **2006**, p **10** .

- الجدول رقم (03) يبين توزيع السكان في الجزائر حسب التصنيف السوسيو مهني : 2006

التصنيف المهني	النسبة	التصنيف المهني	النسبة
أرباب العمل	1.32	المستقلون	16.7
الإطارات العليا و المهن الحرة	4.77	إطارات متوسطة	3.76
عمال	7.41	موظفون	10.76
الأيدي العاملة المساعدة و العمال الموسميون	14.52	مهن انتقالية	0.15
المتقاعدون	27.39	الغير نشطة	9.84
الغير معلن عنها	3.4	/	/

من خلال قراءة إحصائية للجدول نلاحظ أن نسب التوجه المهني المرتفعة تنحصر ضمن فئات ثلاث و هي : المتقاعدون **27.39%** ، المستقلون **16.7%** ، و الأيدي العاملة المساعدة و ذوي المهن الموسمية **14.52 %** ، ليأتي في المرتبة الرابعة الموظفون بنسبة **10.76%** ، الشيء الذي يعكس التوجه المهني للمجتمع الجزائري نحو المهن المستقلة مع ما يحمله المصطلح من غموض و العمالة و هو ما يشكل قاعدة المجتمع ، ثم كفئة وسطى يظهر الموظفون ، أما الفئات العليا من كوادر و إطارات فنسبتها ضئيلة جدا ، و هو ما يؤكد انعدام مفهوم الطبقية في المجتمع الجزائري .

أضف إلى ذلك أن هذه الدراسة قد دعمت الجدول أعلاه بتحديد المداخيل المالية لكل فئة سوسيو–مهنية ، فانحصر مستوى الدخل السنوي للأفراد ما بين **117900** دج للموظف الانتقالي و **443.272.73** دج للموظف ، و مابين الدخل الشهري المقدر بـ**10000.00** دج و **50000.00** دج كانت الحصة الأكبر لأرباب العمل و الإطارات العليا و تبقى النسبة الأقل من نصيب ذوي الوظائف الانتقالية .

أما من حيث توزيع الدخل حسب سن الموظف نجد أن الموظف الذي تجاوز سن **60** هو الذي يتقاضى الأجر الأعلى و المحدد في الوثيقة بـ **30000.00** دج ؛ أما حسب الجنس فللرجل حصة الأسد حيث يتوقف مستوى الدخل الشهري للمرأة عند **22000.00** دج .

كما بينت ذات الدراسة أن نسبة **41.8%** من إنفاق المواطن الجزائري تتجه نحو الحاجيات غير الغذائية ، و التي تأتي في مقدمتها السكن بنسبة **23.6%** ، المواصلات و الاتصالات **16.45%** ، و الصحة **15.9 %** هذا مع ما تقدمه الدولة من مساعدة و مجانية في بعض القطاعات الأساسية . في المقابل تستحوذ نسبة الإنفاق على المواد الغذائية الحصة الأكبر بنسبة **58.22 %** من الدخل العام للفرد و تتجه الحصة الأكبر منها نحو الضروريات .

و تجدر الإشارة هنا إلى الغموض الذي يعتري هذا التصنيف حيث لم تبين هذه الدراسة أنواع المهن و الوظائف التي تصنف ضمن كل فئة أو مستوى مهني ، كما أنها لم توضح المقصود بالوظائف الانتقالية و الفرق بينها و بين الموظف العادي الذي يعتبر ضمن هذا التصنيف أعلى درجة من الموظف الانتقالي ، كما أننا نجد أن الرسوم و الأعمدة البيانية المعتمدة في الوثيقة تجمع بين المتقاعد و الخارج على المعاش دون أن تبرز الحدود المفاهيمية لكل منهما ، ثم إن التحدث عن أرباب العمل و الإطارات العليا يستوجب تحديد المهن و الوظائف التي تدخل ضمن الإطار القانوني لهذا التصنيف ، الشيء الذي تنعدم معه الدقة في التحليل و التحري .

09 – البناء المهني و البناء الاجتماعي :

إن المقصود بالبناء المهني التوجه المهني الذي يتبناه المجتمع و الذي على أساسه يتحدد البناء الاجتماعي ، حيث يظهر التحول نحو النظام الصناعي في بعض المجتمعات

أو الخدماتي في البعض الآخر أو إليهما معا في المجتمعات المتطورة ، في حين نجد أن التوجه نحو النظام الزراعي بدأ يتراجع مقارنة مع ما كان عليه الحال في عصور خلت .

و ترتبط الأنشطة المهنية بالتغيرات التي تحدث داخل البناء الاجتماعي ، فكل مرحلة من مراحل البناء تتطلب مجموعة من الأنشطة التي تحقق الأهداف التي تسعى إليها الجماعة ، وهذه الأنشطة تختلف في مرحلة ما قبل نمو المجتمع التي تغير في قيم وأوضاع الحياة المهنية ، وتؤدي إلى تغيير الأنشطة المهنية للأفراد و الجماعات . و لا تستمر الأوضاع المهنية داخل البناء الاجتماعي على حالة واحدة من الثبات والاستقرار، فما يلاحظ هو حدوث الكثير من ظواهر التبدل والتغير في البناء الاجتماعي ووضعه الإيكولوجي ، وهذا ما يعني أن هناك قوى معينة تؤثر في تشكيل نمط الحياة المهنية والبناء المهني ، وهناك قوى تغير في هذه الأنماط ومن وضعها المميز، وهناك من القوى ما يسير في كلا الاتجاهين .[1]

و عليه نجد أن التوجه المهني في المجتمع محكوم بالتغيرات الحاصلة في البناء الاجتماعي ، و تلك التي تطرأ على البناء المهني ، فاعتماد التكنولوجيا و غزو المتغيرات الحديثة عالم الشغل أثر على مطالب سوق العمل في انتقاء اليد العاملة ، و يدفع بدوره الأفراد إلى التوجه نحو نظام مهني معين دون آخر مقابل التخلي عن أنظمة أخرى لم يعد المجتمع في حاجة إليها ما يساهم في عملية الحراك الاجتماعي ، خصوصا ما يشهده مجتمعنا المعاصر من تخصص و خوصصة .

و يحمل البناء المهني المعاصر خاصيتين هما :[2]

[1] - بشتلة مختار ، **أثر نقل التكنولوجيا وانعكاسها على التشغيل في ظل التحولات إلى اقتصاد السوق - حالة الجزائر –** دراسة ميدانية بمؤسسة صناعة أجهزة القياس والمراقبة – العلمة - سطيف ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم شعبة علم اجتماع التنمية ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، **2005 – 2006** ، ص **113** .

[2] - بشتلة المختار ، المرجع السابق ، ص **114** .

– أن المهنة تحتمل مكانها داخل تنظيمات مهنية تحدد مجالاتها وإيديولوجيتها ، وما يرتبط بها من أنشطة اجتماعية مختلفة .

– أن المهن المعاصرة تعتمد على المهارة والمعرفة أكثر من اعتمادها على القوة الجسمية .

إن التحول في البناء المهني المعاصر يرجع إلى انتشار التكنولوجيا التي سهلت سبل الحياة المعيشية للإنسان وغيرت خصائص البناء المهني الذي كان قائما على العمل العضلي – الجسماني – إلى العمل العقلي القائم على الفكر والتخطيط والإشراف الفني .

لقد ارتبطت ظواهر التغير في البناء المهني بتبدل الإنتاج من الإنتاج الحرفي إلى الإنتاج الأولي ، وفي هذا يقول **أدرسون** : " إن كل مهنة وجدت مكانها في مجتمع محلي، وكل عامل وجد مكانه في حرفة " . وهكذا ربطت حرفة الإنسان بالبناء الاجتماعي ، مع وجود درجات اجتماعية لكل طائفة حرفية ، وأدت عملية التنشئة المهنية إلى تكوين النشء لممارسة المهنة التي تمتهنها الجماعة ، ولم تكن هناك حرية للأفراد للقيام بأعمال أخرى ، وهذه الفترة تمثل صورة الاستقرار الاجتماعي ، غير أن مظاهر الاستقرار لم تدم طويلا نتيجة حدوث تغيرات وانتشار أفكار مختلفة داخل النسق الاجتماعي تعبر عن عدم الرضا في النسق الاجتماعي القائم وهذا أدى إلى وجود متغيرات كبيرة في المهارة والأنشطة بين أفراد المجتمع الواحد لا تتفق مع الأوضاع المهنية السائدة في النسق الاجتماعي .[1]

و من هذا نلاحظ استحداث مهن ووظائف جديدة لتلبية المتطلبات الاجتماعية و الاقتصادية الجديدة و نجد أخرى قد اندثرت أو في طريقها إلى الاندثار ، و نجد مهنا

قديمة قد طورت آلاتها و استحدثت طرائقها ، و أخرى هيئت لها مناهج جديدة تتناسب و المعطيات الجديدة وفق متطلبات كل مجتمع ، كما نجد تلك التي لازالت تحافظ على

[1] - المرجع نفسه ، ص **115** .

أصولها و هيمنتها رغم التحول و التغير الطارئين على المجتمع . ووفقا لكل هذا يأخذ أفراد المجتمع مواقعهم المهنية التي تأثر في طريقة عيشهم و تنعكس على خصائصهم الثقافية بطريقة أو بأخرى ، هذا مع التأثير التكنولوجي الكبير الذي لحق كل المهن و الوظائف و الحرف و الذي أثر على مردودها و قدرتها الإنتاجية .

10 – الرأسمال اللغوي :

يشير مدلول الرأسمال اللغوي إلى وجود فوائد لغوية ، ذلك أنه بمجرد أن يفتح الفرد فمه للحديث فإنه سيدخل في عملية استثمار لرأسماله . و يعكس الرأسمال اللغوي للفرد انتماءه الطبقي ، حيث يتميز المنتمون إلى الطبقات الثقافية الدنيا برأسمال لغوي تغلب عليه العبارات التي تميل إلى الخشونة و الصيغ المباشرة ، بينما تميل عبارات الطبقة الراقية إلى الفخامة و توظيف الصيغ غير المباشرة و عبارات المجاملة و حسن الأدب . [1]

و الرأسمال اللغوي للفرد يتمثل أساسا في اللغة المكتسبة من الأسرة ، لا تظهر في شكل مفردات و مهارات شفوية فقط ، و لكن كذلك في صيغ التعبير و أساليب استخدام اللغة . فحديث أطفال الطبقة العاملة يمثل رموزا مقيدة أو رموزا محدودة ، حيث تنطوي لغتهم على افتراضات غير معلنة يتوقع المتحدثون من الآخرين أن يكونوا على علم بها ، و ترتبط هذه الرموز المقيدة بسياقات ثقافية معينة ، ذلك أن كثيرا من أفراد الطبقة العاملة يعيشون في سياق ثقافي يتميز بالترابط الأسري و الإحساس بالحميمة الأسرية فيتفهم هؤلاء الأفراد كثيرا من القيم و المعايير و يلتزمون بها دون أن يتحدثوا عنها باعتبارها مسلمات . فتستخدم الرساميل اللغوية لأطفال هذه الطبقة في مثل هذه السياقات للتواصل بينهم و بين أفراد المجتمع حول الخبرات العملية ، لا توظف لمناقشة الأفكار و العمليات و العلاقات المجردة ، و كثيرا ما يدور الحديث ضمنا عن معايير جماعتهم من دون التطرق إلى تفسير دوافع السلوك أو أنماطه المختلفة ، و عليه فإن التحادث بالرموز المقيدة هو من الخصائص التي

[1] - عمر داود ، المرجع السابق ، ص **126** بتصرف .

تميز رساميل لغة أطفال هذه الطبقة . أما أطفال الطبقة الميسورة فيكتسبون ما يسميه **بيرنشتاين** رمزا منفصلا أو متطورا أي أسلوب الحديث الذي تتحدد فيه معاني الكلمات المستخدمة لتطابق الوضع في تلك اللحظة . [1]

و تحدث **بيير بوردبو** عن السوق اللغوية في كل مرة ينتج منها شخص ما خطابا موجها نحو مستقبلين قادرين على تقييمه وتقديره وإعطائه ثمنا على منتجات قدراته اللغوية ، و أن الرأسمال اللغوي هو السلطة على آليات تكوين الأثمان اللغوية ، فكل فعل من أفعال التأثير و التفاعل ، كل اتصال لغوي بين شخصين أو صديقين ، كل التفاعلات اللغوية هي أنواع من الأسواق الصغرى التي تظل دائما خاضعة لسيطرة البنى الكلية .[2]

و قد أراد بورديو من خلال تركيزه على فكرة السوق اللغوية إبراز المكانة المهمة التي تحتلها اللغة في حياة الإنسان ، و يؤسس لذلك من خلال أن المدافع عن لغة معينة كالعربي الذي يدافع عن لغته العربية أو المتفرنس عن اللغة الفرنسية ليس إلا لأن له فوائد نتيجة تمسكه بلغة معينة و الدفاع عنها دون غيرها ، أي لما تتيحه له من معطيات و أرباح .

و عليه فإن اللغة الرسمية هي اللغة التي تحقق للفرد المسؤول الذي يريد أن يحقق أرباحا و أن يصل إلى أهداف معينة هذه الأرباح و هذه الأهداف ، و تبقى اللغة الدارجة الشعبية لغة معطلة ، على أن هذه الأخيرة تصبح كلاما حرا صريحا حينما تكون على أرضها داخل علاقة عائلية ذات ألفة .[3]

وجعل بورديو في السياق نفسه أن أهم سمة في الحياة الاجتماعية هي عملية تحول رأس المال المادي إلى رأسمال ثقافي أو العكس ، و هي سمة في رأيه عامة في كل

---

[1] - عمر داود ، المرجع السابق ، ص **127 – 128** بتصرف.
[2] - عبد الكريم بزاز ، **علم اجتماع بيير بورديو** ، دراسة لنيل شهادة دكتوراه علوم ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، **2006 / 2007** ، ص **150** .
[3] - عبد الكريم بزاز ، المرجع السابق ، ص **153** بتصرف .

المجتمعات البدائية و الحديثة على السواء ، و لا يوجد مجتمع بدونها مهما تغيرت فيه معدلات التحول أو التبادل بين أشكال الثروة نفسها : و إمكانية التحول هذه بين رأس المال المادي و رأس المال الثقافي هي التي تمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال . و الثقافة من حيث هي رأسمال فهي أداة لكسب المزيد من رأس المال الثقافي أو الاقتصادي ، و هذه الخاصية نفسها هي التي تجعل من الثقافة " رأسمال غير عادي " موضوع صراع بين القوى الاجتماعية في خضم نضالها و تنافسها من أجل السيطرة و الإبقاء على مصالحها . و يصبح استمرار سيطرة قوة ما من القوى الاجتماعية ، طبقة كانت أو شريحة داخل طبقة ، على بقية القوى الاجتماعية الأخرى ، و هنا بقدرة هذه القوة على تحويل ما تملكه من رأس مال اقتصادي إلى رأسمال ثقافي . و على هذا الأساس يضع بورديو قانونه الذي يحكم عملية إعادة إنتاج الثقافة كما يلي : " إن رأس المال الثقافي إنما يضاف إلى رأس المال الثقافي ، و لا يمتلك رأس مال ثقافي إلى هؤلاء الذين يمتلكون رأس مال ثقافي " .[1]

و عليه يجد بورديو أن الثقافة تولد الثقافة و رأس المال الثقافي يتيح الفرص لمالكيه للحصول على المزيد منه ، و يقر بأن الرأس المال الاقتصادي يساعد على دعم بناء الرأس المال الثقافي ، و عليه من يمتلك هذه الرساميل تتشكل لديه قوة ضاغطة و سيطرة على العلاقات الاجتماعية بما يشكل ما سماه العنف الرمزي الذي يظهر في العديد من المواقف الاجتماعية ، و لا تقع اللغة بمنأى عن هذه الرساميل بل تحتل المكانة الأهم فيها و عليه من يمتلك رأسمال ثقافي و اقتصادي يستطيع أن يملك أبناءه كل الرساميل التي يحتاجونها في حياتهم الاجتماعية .

[1] - شبل بدران و حسن البيلاوى ، **علم اجتماع التربية الجديد** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ط3 ، **2009** ، ص **108** .

يحدد بيرنشتاين بعض الجوانب التي يرتبط بها الرأسمال اللغوي للطفل المعتمد على استخدام الرموز المحدودة في :[1]

– عندما يتلقى الطفل إجابات محدودة على ما يثيره في المنزل من تساؤلات ، فإن ذلك يضيق من مجاله المعرفي من جهة و يكبح فضوله لمعرفة ما يدور في العالم الخارجي حوله مقارنة بالأطفال الآخرين الذين اكتسبوا الرموز المتطورة .

– من الصعب على الطفل أن يستجيب لعبارات اللغة المجردة و غير المشحونة بالعاطفة أو التجاوب مع التعليمات التي تدعو إلى الالتزام بالانضباط المدرسي .

– قد يكون ما يتحدث به الغير مع أبناء الطبقات التي تستعمل الرموز المحدودة أمرا غير مفهوم ، لأنهم يستخدمون لغة غير مألوفة لم يعتادوا عليها ، فيفسرها الطفل بالطريقة التي يراها مناسبة ، و قد يجانب بذلك الصواب .

– يعاني الأطفال صعوبات كبيرة في تعلم الأفكار المجردة و التمييز بين المفاهيم المختلفة القابلة للتعميم .

أما الرأسمال اللغوي الجزائري فهو صعب الضبط و التحديد نظرا لتنوعه و تمازجه بالثقافات التي استوطنت المنطقة تاريخيا ، و التي تعود بجذورها إلى اللغة الأمازيغية ، على أنه قد تحقق بعض التمازج بينها و بين الفينيقية ، الشيء الذي لم يتحقق مع الرومان و لا البيزنطيين ، حيث اعتبر استعمال اللغة الرومانية مظهرا من مظاهر الانسلاخ و التبعية ، و هو ما انعكس على محدودية انتشارها الذي لم يتجاوز القلة المجتمعية المرتبطة بالظاهرة الإحتلالية .[2]

[1] - عمر داود ، المرجع السابق ، ص 129 - 130 .
[2] - عمر داود ، المرجع السابق ، ص 131 بتصرف .

و قد رحب الأمازيغ بالعرب الفاتحين لما حمله الإسلام من مبادئ الحرية والعدل و المساواة ، هذه المعالم التي لم يعرفوها و افتقدوها مع الوافدين السابقين ، فرحبوا بالإسلام كدين أسمى و أقرب إلى العقل و القلب ، كما أنه لا يتناقض و قيمهم و ثقافتهم و تقاليدهم. و عليه فقد كان الدين الإسلامي بتعاليمه سببا رئيسيا في تقبل الأمازيغ للغته ، و اكتسبت بذلك اللغة العربية الطابع المرجعي المقدس ، عندما رافق الفقهاء و العلماء العرب المسلمون الجيوش الفاتحة ، فتجاوزت بذلك الحيز العرقي الذي شغلته قبل الإسلام إلى فضاءات التحضر و الرقي ، فأصبح للمتحدث بها مكانة اجتماعية باعتبارها رمزا للتفوق و مصدرا للتدين الذي أسهم في رفع سعر رأسمالها في الأوساط المجتمعية الجزائرية .[1]

و قد عمل التواجد العثماني في الجزائر على غرس قيمه و ثقافته و لغته التركية في المؤسسات الإدارية و العسكرية بصفة خاصة ، غير أنها لم ترق إلى مستوى الإنتاج الأدبي و الفني الذي حققته اللغة العربية التي حافظت على قيمة رأسمالها .[2]

و قد حاولت فرنسا مذ وطئت جيوشها الأرض الجزائرية طمس الشخصية الوطنية و محو معالم العروبة من خلال القضاء على اللغة العربية اعتمادا على العديد من السياسات التي جعلت الأولوية التعليمية للغة الفرنسية ، و التي مازالت آثارها ظاهرة على اللغة العربية إلى يومنا هذا .

اعتمادا على ما سبق نجد أن التركيبة اللغوية الجزائرية ذات نظام مركب و معقد فهي تتكون من اللغة الأمازيغية ، اللغة العربية الدارجة أو العامية أو الشعبية و التي بدورها تختلف في عباراتها و معانيها و تراكيبها من منطقة إلى أخرى ، اللغة العربية الفصيحة و هي لغة الدين و التعليم ، ثم اللغة الفرنسية التي أصبح المتكلم بها يعكس انتماءا ثقافيا و حضاريا ذو حظوة في المجتمع الجزائري .

---

[1] - المرجع نفسه ، ص 132 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 132 .

هذا و يمكننا القول أن المجتمع الجزائري لا يزال يبحث عن هوية له في سوق اللغات ، حيث أنه إذا كانت المواثيق الرسمية كلها تقر بأن اللغتين العربية و الأمازيغية هما اللغتان الرسميتان في الدولة ، فإن الواقع السوسيولغوي يشير إلى أن الفرد الجزائري صار ينغمس في تداول أكثر من ثلاث لغات مختلفة تتزاحم فيما بينها من أجل إيصال فكرة معينة . و يشكل الفرد الجزائري بذلك لغة هجينة أو مزيج من اللغات الثلاث العربية و الفرنسية و حتى الأمازيغية بفروعها المختلفة .[1]

11 – الحراك الاجتماعي و التباين اللغوي :

تظهر أهمية الحراك الاجتماعي في كونه إضافة إلى ما يعبر عنه من حركة الأفراد ضمن السلم الاجتماعي ، يعكس مضامين ثقافية جديدة يتأثر بها الفرد نتيجة الصعود أو النزول في السلم الاجتماعي .

إن دراسة التراتب الاجتماعي لا يقتصر على تباين المواقع الاقتصادية أو المهنية التي يشغلها الأفراد ، بل تتطرق أيضا إلى ما يمكن أن يحدث لهم في سياق البنية الاجتماعية . و يشير مصطلح الحراك الاجتماعي إلى تحرك الأفراد و الجماعات بين مواقع اقتصادية و اجتماعية مختلفة ، و يعني الحراك العمودي حركة الأفراد صعودا أو هبوطا على السلم الاقتصادي و الاجتماعي ، فيوصف من يحصلون على مكاسب في مجال التملك أو الدخل أو المكانة بأنهم يحققون حراكا إلى أعلى بينما تنحدر مواقع من يفقدون هذه المكاسب في الاتجاه المعاكس إلى أسفل[2] ، أي الحركة إلى أعلى أو إلى أسفل تكون بحكم التغيير في الوظيفة أو زيادة في الموارد المالية و الثروة أو المستوى التعليمي. أما الحراك الأفقي فيقصد به انتقال الفرد أو الجماعة من وضع اجتماعي إلى وضع اجتماعي آخر داخل حدود طبقة اجتماعية أو مستوى اقتصادي اجتماعي معين ، ومثل هذا الانتقال لا يصحبه غالبا تغير في المكانة الاقتصادية الاجتماعية للفرد أو الجماعة .[3]

---

[1] - عمر داود ، المرجع السابق ، ص **138** .
[2] - أنتوني غيدنز ، المرجع السابق ، ص **364** .
[3] - علي السيد محمد الشخيبي ، المرجع السابق ، ص **190** .

و يوجد تقسيم آخر للحراك الاجتماعي الرأسي يتمثل في :[1]

– **الحراك الاجتماعي داخل الجيل الواحد** : و يشير إلى انتقال الفرد من وضع اجتماعي إلى آخر سواء إلى أعلى أو إلى أسفل خلال حياته و مقارنة وضعه سابقا بوضعه لاحقا من حيث الدخل و الوظيفة و المكانة الاجتماعية .

– **الحراك الاجتماعي بين الأجيال** : و يشير إلى مقارنة الوضع الاجتماعي للآباء بالوضع الاجتماعي للأبناء أو الأحفاد من حيث الوظيفة أو الدخل أو المكانة الاجتماعية .

و قد أثبتت العديد من الدراسات أهمية التعليم في تحقيق الحراك الاجتماعي الصاعد لدى أبناء الطبقات الدنيا و الوسطى ، حيث أن أبناء الطبقات الدنيا ذات الدخل المنخفض و المهن التي لا تتطلب مؤهلات علمية أو شهادات دراسية و الذين تحصلوا على مستوى تعليمي عال تقل احتمالية التحاقهم بمهن أو وظائف دنيا خاصة في المجتمعات ذات النظام المفتوح حيث انتقال الفرد من طبقة إلى أخرى أو من فئة إلى أخرى يعتمد على جهوده الذاتية و ما حققه من إنجازات لا على المراكز و الدرجات الوراثية التي خلفها الآباء و الأجداد .[2]

لذلك يعد التعليم من أهم العوامل المؤدية إلى الحراك الاجتماعي ، إذ أشارت الدراسات العلمية إلى بروز التعليم في القرن التاسع عشر كقوة اجتماعية لها مقدرة على مواجهة متطلبات الحياة ، لذلك انتشر التعليم بشكل واسع بين الناس اعتقادا منهم بأهميته في تحقيق التكافؤ الاجتماعي . وقد أشار **هلز Hills (1982)** بأن مفهوم الحراك الاجتماعي قد ارتبط في علم اجتماع التربية بالاهتمام بمعرفة مدى ارتباط الفرد بين الطبقات الاجتماعية بفرص التعليم ، حيث أن المستوى التعليمي يحدد طبيعة المهنة التي يشغلها الفرد في البناء الاجتماعي ، وإلى هذا يشير عالم الاجتماع **بروم Brome** بقوله : " أن التعليم يؤدي مباشرة إلى مهنة تؤدي دورًا في البناء الاجتماعي يترتب عليه مكانة اجتماعية معينة ، وكلما ارتقى الفرد في السلم التعليمي كلما ساعد ذلك على رقيه الاجتماعي " . وبذلك يصبح

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **191** .
[2] - الحسن إحسان ، **موسوعة علم الاجتماع** ، الدار العربية للموسوعات ، ط1 ، بيروت ، **1999** ، ص **93**.

النجاح في التعليم وارتفاع مستواه هو الوسيلة الرئيسة للحراك الاجتماعي الصاعد ، ويكون الفشل فيه سببًا للحراك الاجتماعي الهابط ، لاسيما في ظل الأيديولوجيات السياسية الديمقراطية التي تؤمن و تؤيد مبدأ الحرية و العدالة و المساواة و تكافؤ الفرص .[1]

إضافة إلى التعليم قد التفت الباحثون إلى العوامل التي قد تساعد مع التعليم في تحقيق الحراك الاجتماعي أو التي قد تمنع – في حالة عدم تحققها – التعليم من أن يؤتى ثماره في عملية الحراك الاجتماعي ، و تتلخص هذه العوامل فيما يلي :[2]

– **رأس المال الاجتماعي** : حيث أنه إذا لم يكن للفرد دافع قوى نحو الاندماج وتبنى النماذج الإيجابية وروح المخاطرة ، والثقة فإنه من غير المتوقع أن يتأثر حراكه بالتعليم تأثرا كبيرا .

– **رأس المال الثقافي** : المتمثل في مزيد من التعليم المستمر و المهارات المختلفة .

– **خبرات الطفولة** : المرتبطة بنوعية حياة الأسرة و بنائها ، والرعاية قبل سن المدرسة ، حيث تنتج كل هذه الأمور نمطا من النمو يستمر مع الشخص عبر فترات حياته المختلفة .

– **فرص العمل المتاحة و خبرات سوق العمل** : حيث يتأثر الحراك الاجتماعي بفترات البطالة التي يعانى منها الفرد ، وبفرص العمل المتاحة في السوق ، ونظام الأجور السائد ، والقيود التي يضعها السوق على توزيع الوظائف مثل تلك التي يضعها على دخول المرأة إلى بعض الوظائف .

---

[1] - محمد حسن العمايرة ، **دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المدرسين في مؤسسات التعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن** ، دراسات العلوم التربوية ، عمادة البحث العلمي ، المجلد **38** ، الملحق **4** ، الجامعة الأردنية ، **2011** ، ص **1167** .

[2] - أحمد زايد ، **التعليم و الحراك الاجتماعي في مصر** ، ورقة بحث ، **2008** ، ص **05** .

– **الصحة والرفاه الاجتماعي** : فسوء الأحوال الصحية وتردى الظروف البيئية قد يكون عاملاً مثبطاً لمؤثرات التعليم على الحراك .

– **التأثيرات البيئية المباشرة** : مثل انعزال البيئة وفقرها ونقص الخدمات الاجتماعية فيها والحرمان النسبي لسكانها ، كل هذه العوامل تجعل من السكن في بيئات معينة مشكلة تتصل بإمكانية الصعود إلى أعلى .

كما أن للأيديولوجية السياسية و التكنولوجيا و الهجرة و عدد أفراد الأسرة و دور المرأة ... و غيرها من العوامل أثرها الواضح و بنسبة معينة على عملية الحراك الاجتماعي .

و في قلب النظام التربوي في المؤسسات الجزائرية نجد أن هناك مساعي متنامية قصد تقليص حدود اللامساواة التعليمية و ذلك من خلال تبنيها للعديد من الإجراءات التي سعت من خلالها إلى تقليص هوة اللاتكافؤ و التي من بينها توفير تعليم يكاد يكون مجاني و عام لجميع الأطفال في سن التمدرس و نشر معارف موحدة لجميع الطلاب في كل المدارس و السعي لتحقيق التجانس في البيئة الاجتماعية و الأخلاقية للوسط المدرسي ، و منه إتاحة فرص نجاح متكافئة لجميع المتعلمين على اختلاف أصولهم الاجتماعية و انتماءاتهم الثقافية ، و يبقى العامل الخارجي له تأثيره على شخصية الطفل و طموحه و توفير الإمكانيات اللازمة التي تمكنه من تحقيق هذا النجاح الذي يقع على عاتقه و عاتق أسرته بما تحمله من اهتمام نحو هذا الطفل .

و الحقيقة أننا حاولنا من خلال هذا العنصر البحث في وجود أو عدم وجود علاقة بين الحراك الاجتماعي و اللغة إلا أننا قد وجدنا أن أغلب الدراسات اكتفت بتعريف الحراك و إبراز أنواعه و مؤشراته و تأثيراته خصوصا ما تعلق منها بالتعليم و التحصيل الدراسي بعيدا عن الاستخدامات اللغوية .

- **خلاصة الفصل :**

أصبح اليوم من الضروري أن ننتهج مقاييس جديدة تشكل المنهج في تحديد الملامح الطبقية أو الفئوية للمجتمعات ، لما ساد المجتمع من تغيرات هي وليدة الانفتاح و التمازج الحضاري ، و لابد أن نؤكد على أن مفهوم الطبقية لا يصلح لكل المجتمعات ، و أمام الانصهار المفاهيمي و مرونة اعتمادها كان من الصعب أن نجد تحديدا دقيقا للمفاهيم التي تصب في المعنى ذاته من الطبقية إلى الفئوية والحقول و الانتماء الاجتماعي ... و غيرها، فتكاد كلها تعبر عن موقف واحد و هو موقع الفرد أو الجماعة في السلم الاجتماعي ، مع اختلاف طفيف يُعتمد لدى بعض الباحثين في تحديدهم للفرق بين هذه المفاهيم ، ينعدم لدى البعض الآخر ، مما يؤسس إلى وجود اختلافات منهجية و نظرية في التعاطي مع الموضوع .

و من خلال هذا الفصل حاولنا أن نجد حدودا معرفية في تناول المفهومين الطبقة و الفئة ، فكان لابد و أن ننتقل من المفهوم الأكثر تداولا و استعمالا – أي الطبقة – حيث تم تدارس التطور التاريخي للوجود الطبقي قبل التعريج إلى التصورات المفاهيمية للطبقة الاجتماعية ، و تصنيفها و تحديد مؤشراتها وصولا إلى الواقع الطبقي في زمننا المعاصر، تمهيدا لتناول المفهوم بين الطبقية و الفئوية ، و كان لزاما أن نحدد العلاقة بين الانتماء الاجتماعي للفرد و كل من المتغيرات التالية : الثقافة ، المجتمع ، الأسرة ، الفرد و التعليم، لنصل إلى معالجة الفئوية من جانبها المفاهيمي ، و محاولة إبراز العلاقة بين البناء المهني و البناء الاجتماعي ، و من ثم التعرف على مفهوم الرأسمال اللغوي الذي يكونه الفرد نتيجة انتمائه لمجموعة اجتماعية دون أخرى ، و حاولنا أن نتحرى العلاقة بين الحراك الاجتماعي و التباين اللغوي إلا أن أغلب الدراسات التي تناولت الحراك الاجتماعي اكتفت بمستوياته و عوامله دون التطرق إلى وجود أو عدم وجود علاقة بين الحراك و اللغة .

- تمهيـــد :

يتواصل الفرد و يعبر عن مخالجه و احتياجاته بلغة شفوية ، هذه الأخيرة التي تتأثر بالسياق الاجتماعي الذي وجدت ضمنه ؛ و إذا سلمنا بأن لغة الطفل الأولى بعيدة أن تكون هي اللغة العربية الفصيحة ، فإننا نكون قد أقرينا بإحالة مهمة تعليمها للنشء إلى المدرسة التي تؤول إليها مهام التأثير في اللسان الدارج و ترقيته من خلال نقل قواعده اللسانية و الثقافية إلى الطفل ، سعيا إلى الوصول إلى المرحلة الإبداعية في الإنتاج اللغوي لا مجرد تحقيق الكفاية التواصلية ، لاسيما و أنه الهدف الذي يتحرى منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي تحقيقه في نهاية هذه المرحلة التعليمية .

هذا ويعد التعبير الشفهي من الفروع المهمة في اللغة العربية لما يشتمل عليه من أدوار وظيفية ذاتية و اجتماعية في حياة الفرد ، من تعبير عن المشاعر ، واستخراج للمكنونات ، و استنباط للأفكار و قدرة على نقلها و التواصل و ما يحيل إليه من إبداع فني يؤثر في نفس المتلقي و يستدعي إعمال عقله ، لذا يمكننا القول بأنه الغاية من الاستعمال اللغوي . فكان لابد إثر ذلك أن نوجه الاهتمام نحو تدارس الوضع اللساني في المدرسة الجزائرية و تشخيص صعوباته و إيجاد الحلول اللازمة بما يوافق الجيل و العصر قصد تقويم اللسان و نقل المتعلم من الخطاب العامي المألوف إلى مستوى الخطاب اللغوي الفصيح الذي يمتاز بالعلمية و في مستويات أكبر بالتخصص حتى يكون المتعلم قادرا على التأقلم بتلقائية مع لغته العربية الفصيحة .

01 – واقع اللغة العربية بشكليها الفصيح و العامي :

لا بد عند الدراسة أن نفرق بين اللغة الأم و لغة الأم ، فضلا على أن اللغة العربية تحتوي الفصيح و الأفصح و نحن لم نعد اليوم نحد بالطرف في مؤسساتنا التعليمية الأفصح لأنه بات حكرا على القلة النخبوية من علماء للغة أو شعراء فحول أو غيرهم ، و أصبحنا لا نطالب إلا بالفصيح من اللغة العربية و التي أصبح يطلق عليها تسميات مختلفة مثل عربية المثقفين ، العربية المنطوقة ، العربية المهذبة أو العربية الوسطى .

و فضلا عن ما تحتويه اللغة من أهمية اجتماعية تتجسد من خلال التواصل و التعبير عن المشاعر و الحاجات و في كونها وعاء للفكر و التاريخ فهي هوية الفرد الاجتماعية و انتمائه الحضاري . و تظهر أهمية اللغة العربية الفصيحة انطلاقا من كونها لغة محكية و مكتوبة في حين أن اللغة العامية – و إن كانت واقعا لا مفر منه – هي لغة محكية أكثر منها مكتوبة .

و قد نشأت للعربية مستويات في لغة الخطاب المعاصر فهناك اللغة الفصحى التي أصبحت عصية على الاستعمال عسيرة الفهم و هي لغة الخطابات الأدبية و البحوث العلمية لاسيما في العلوم الإنسانية و الأدبية ، و لغة الجرائد و المجلات و المحاضرات و الندوات و نحو ذلك ، أما لغة الخطاب اليومي في التعايش و السلوك اللغوي في التعبير عن الحاجات اليومية فهي العربية المختلطة التي تتكون من الدخيل اللغوي و مجريات التغيير المشروع الذي ينحرف بالعربية عن مسار الفصاحة و هي التي يصطلح عليها بالعامية و هي ذات مساحة واسعة جدا من لغة التخاطب اليومي في السلوك اللغوي المعبر عن مدى التعايش الاجتماعي . و قد عد **ابن جني** أن هذا التغيير من التطور اللغوي نتيجة لميل المتكلمين بالعربية إلى ترك ما يستثقل من الكلام إلى ما هو أخف منه أو نتيجة ما تتطلبه حاجة السلوك اللغوي عند الناطقين إلى السرعة في الأداء و طلب التعجل فيه ، و هو

من معطيات عصر التطور التكنولوجي و التوسع الحضاري في الانفتاح على لغات العالم [1].

و قد عبر الدكتور **علوي الهاشمي** في عنوانه " **اللغة العربية بين الفصحى والعامية** " عن الفرق الوظيفي بين اللغة العربية الفصيحة و العامية بكون الأولى يتداولها الخاصة لإيداع ما تحتويه العقول والصدور في سطورها لحفظ هذا الإنتاج الفكري بمختلف فروعه . أما العامية وهي اللغة المنطوقة فلئن كانت ترقى إلى درجة عالية من التواصل بين العامة والخاصة على حد سواء فهي عاجزة ولا ترقى إلى حفظ أي نتاج فكري للأمة خاصة أنها تبتعد عن الكتابة العربية وقواعدها المتعارف عليها و المتوارثة بين العرب كلهم .

و قد عرف اللساني الأمريكي **تشارلز إدوارد فرغسون Charles Ferguson** **الازدواجية اللغوية**[2] في وصف للغة في شكليها الفصيح و العامي سنة **1959** بأنها : " وضع لغوي مستقر نسبيا ، يضاف إلى اللهجات الأساسية للغة التي يمكن أن تحوي لغة معيارية أو لهجات إقليمية معيارية نمط لغوي فوقي شديد التباين والتقنين وغالبا ما يكون أكثر تعقيدا من ناحية القواعد يكون هذا النمط حاملا لمخزون واسع ومعتبر من الآداب المكتوبة والراجعة لفترة سابقة أو لمجموعة لغوية مغايرة . يتم اكتساب هذا النمط عبر التعليم الرسمي و يستخدم لمعظم الأغراض المكتوبة و الشفهية الرسمية ولكنه لا يستخدم من قبل أي شريحة من المجموعة لأغراض التخاطب الاعتيادي " [3].

و هنا يميز فرغسون بين المستويين العامي و الفصيح ، حيث لكل شكل لغوي مواقفه الوظيفية الخاصة ، إلا أنه اعترف لاحقا (1970) بوجود شكل آخر للغة يقع بين

---

[1] - رياض كريم عبد الله البديري ، **استعمال اللغة في الخطاب المعاصر ، دراسة التصحيح اللغوي و ثقافة تعدد اللغات – نقد و تحليل -** ، مؤتمر اللغة العربية ، بيروت **2011 – 2012** ، ص **05** بتصرف .

[2] - لم يظهر في اللسانيات مصطلح الازدواج اللغوي إلا عام **1959** حيث أشار إليه شارل فيرغسون في بحث نشره في مجلة " اللغة " الأمريكية .

[3] - علي الهاشمي بن النوير داوي ، **الازدواجية اللغوية في العربية و مضاداتها** ، ورقة بحث في إطار بلورة نقد متكامل لمفهوم الازدواجية في اللغة العربية وفقا لدراسات فرغسون ، ص **03** .

الفصحى و العامية و هو ما سماه باللغة الوسطى و هو نمط من اللغة يستخدمها المثقفون حتى خارج الإطار الرسمي ، و هذه هي اللغة التي يجب تعليمها للأطفال قبل مواجهتهم للفصحى على مقاعد المدرسة ليتهيأ لإتقانها تدريجيا ، و عليه لا يجد الطفل صعوبة في التأقلم معها و لا يشعر إزاءها بالاغتراب . [1]

و يرى **علي الهاشمي** أن المقصود بالاستقرار النسبي للازدواجية ليس فقط مدى التواصل كظاهرة لغوية عبر العصور و لكن كذلك إعادة إنتاج وضع اجتماعي تعليمي لا تظهر فيه فروقات بين المتكلمين من كبار السن و الشباب ، و عليه يرى الأمريكي **جاكوب لولبنر Jacob Lubliner** أن الازدواجية تظل قائمة في مجتمع ما طالما لم يتجاوز معظم أطفاله الحد الأدنى من التعليم ، غير أنه وبمجرد أن يتواصل تمدرس شرائح متزايدة من الشباب إلى ما بعد سن المراهقة ، فإن نوعا من اللغة المعيارية ينشأ ويتطور انطلاقا من لغة التدريس ، ويصبح وسيلة تخاطب بين الأقران ، فتتجه هذه اللغة المعيارية الناشئة إلى التعويض التدريجي للهجات في غضون بضعة أجيال .[2]

و الحقيقة أن مسألة المسافة الكائنة بين اللغة العربية الفصحى و اللهجات قد أسست لتباين في الآراء على مستوى البحوث اللغوية ، حيث أقرت أغلب البحوث بالتباعد الكائن بين اللغة العربية الفصحى و غيرها من العاميات لحد القول أحيانا أنهما لغتان مختلفتان تماما : " ولكن العربية ليست لغة واحدة أو متماثلة ، فهي من ناحية لغة معيارية مقننة ومكتوبة لا ينطقها أحد كلغة أم وهي في الواقع لا تعدو أن تكون في متناول أولئك الذين حصلوا على تكوين صلب فيها . ومن ناحية أخرى ، فإن العربية تتخذ العديد من أشكال التعبير التي يشار إليها بازدراء على أنها " لهجات " تختلف عن بعضها البعض وعن اللغة المعيارية بنفس القدر الذي تختلف فيه الفرنسية عن اللغات الرومانسية وعن اللاتيني " . و

---

[1] - زبير دندان ، **اللغة العربية : إشكال الازدواجية و التعليم الرسمي** ، ورقة بحث في إطار فعاليات مؤتمر الدولي الثاني للغة العربية بعنوان " اللغة العربية في خطر ، الجميع شركاء في حمايتها ، دبي **2013** ، ص **05** بتصرف .
[2] - علي الهاشمي بن النوير داوي ، المرجع السابق ، ص **05** .

بالمقابل ترجح العديد من الدراسات الأخرى أن المسافة بين الفصحى و العامية متداخلة فالعديد من الكلمات و الألفاظ المستعملة في اللغة العامية تجد جذورها في الفصحى الشيء الذي يجعل الفرد في حياته اليومية يفهم اللغة العربية الفصحى و إن كان لا يستطيع التكلم بها على وجهها الصحيح .[1]

و من العوامل التي ساعدت على تقليص هذه المسافة رقمنة العربية وخروج فعل الكتابة والقراءة من حدود النخبة إلى المجال الاجتماعي الواسع إضافة إلى ما يشهده المجتمع من ثورة في ميدان الاتصالات وخاصة في ذلك الجزء الخاص منه بالقنوات الفضائية الناطقة بالعربية ، حيث أن الاطلاع على مجريات الشأن العربي العام لم يعد محصورا في حدود الدولة الوطنية بل إن قاعات الجلوس العربية أضحت مساحة مفتوحة ومنبرا حرا يتم فيه تداول الفصحى واللهجات من كل حدب وصوب . وبما أن القائمين على هذه القنوات يعرفون تماما أن المستهلك المقصود لبرامجهم لم يعد فقط الطرف المحلي ، حيث أصبحت مؤشرات استقطاب المشاهدين العرب عنوانا من عناوين النجاح ، وقد كان لهذا عميق الأثر على منسوب العربية الفصحى أو تدفقها في البيت .[2]

و في تحليلنا للواقع المعاش نجد أن التمازج و التفاعل الحاصل بين اللغة العربية الفصحى و العامية يكاد يشمل كل التعاملات بين أفراد المجتمع الواحد ، فرجال الدين في المساجد ، الإعلاميون في البرامج التلفزيونية ، المعلم في المدرسة ... ، الكل أصبح ينتقل من الفصيح إلى العامي و كأن الأفراد لم يعودوا قادرين على الانتظام وفق الشكل الفصيح فترة زمنية طويلة فلابد لهم من ملئ الفراغ اللغوي بالعامي و الدارج من المفردات ، أو لإيصال رسالة لا يمكنها أن تصل باعتماد اللغة العربية الفصحى ، الشيء الذي لا يؤثر سلبا على المتمكن من اللغة الفصيحة فهو ينتقل من الفصيح إلى العامي قصد تحقيق

[1] - علي الهاشمي بن النوير داوي ، المرجع السابق ، ص 06.
[2] - المرجع نفسه ، ص 13 بتصرف .

الهدف من العملية التواصلية و لكنها بالمقابل تقف عائقا أمام من هو في سعي لتعلمها و التمكن من قواعدها نحو إتقانها ذلك أن اللجوء إلى العامية يعتبر تعبير عن العجز اللغوي للمتكلم و أن تكرار الاحتماء به يساعد على دوام هذا العجز .

إن مزاحمة العامية للغة العربية الفصحى أصبح من أهم أسباب تدهور هذه الأخيرة لما يظهر نتيجة ذلك من ازدواجية الاستعمال اللغوي ، لغة البيت و الشارع من جهة و لغة المؤسسات التعليمية من جهة أخرى ، و عليه فإن الأسرة بتداولها اليومي للغة العامية تغرس ما يسمى باللحن في لغة أبنائها ، ما ينعكس سلبا على الواقع اللغوي للطفل الذي تتجسد لديه معالم الضعف و عدم القدرة على التعبير بشكل سليم خال من العيوب النحوية و الصرفية و الإملائية ، ثم ما لهذه الفجوة من انعكاس على مستواه التعليمي ، ذلك أن عدم امتلاك الطفل للكفاءة اللغوية يؤثر حتما على تحصليه للمعارف التي لا تقنن إلا بشكل اللغة الفصيح ، خصوصا و أن انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة ، من الحياة اليومية العادية إلى الحياة المعرفية يستلزم انتقاله من اللغة التي ألفها و اكتسبها بطريقة عفوية إلى أخرى هو مجبر على تعلمها بوعي .

و أمام السياسات التربوية التي أصبحت اليوم تنادي باعتناق لغة الأم – العامية – في السنوات الأولى من الحياة الدراسية للطفل ، استنادا إلى توصيات المنظمات العالمية و التي على رأسها تظهر منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة اليونسكو كخطوة لمساعدة الطفل على التأقلم مع المعطى الدراسي الجديد ، و دعاة الإصلاح من المتمسكين بضرورة اعتماد اللغة الأم – الفصحى – في التعليم بصفة دائمة و نشطة بين أطراف العملية التعليمية لمساعدة الطفل على التأقلم مع معطياتها منذ بداية تجربته التعليمية ، ما يدفع إلى طرح العديد من الإشكالات التربوية لإيجاد الطريقة الناجعة لتحقيق الأهداف التربوية من جهة و مسايرة الطبيعة الاجتماعية للطفل من جهة أخرى.

و يتأسس الاعتبار للغة العربية الفصحى أكثر منه اللغة العامية وفق اعتبارات دينية و قومية تربوية و لغوية : [1]

– **الاعتبارات الدينية** : إن العامية لا تساعد على الاتصال بالحرف العربي المطبوع و من ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم و كتب الحديث النبوي الشريف و غيرهما من كتب التراث الإسلامي .

– **الاعتبارات القومية** : إن العامية تفرق بين الشعوب العربية و تقطع روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه و تدعيم الصلات بين أبناء الوطن الواحد .

– **الاعتبارات التربوية** : أثبتت الدراسات أن الذين يبدأون بتعلم الفصحى يكونون أقدر على تعلم العامية أسرع من الذين يبدأون بتعلم العامية ثم يتحولون إلى دراسة الفصحى .

– **الاعتبارات الشفوية** : العامية أضيق لفظا و فكرا من الفصحى .

كما أن العديد من الباحثين و علماء الاجتماع من أمثال **معن خليل العمر** يرون أنه من صور الغزو الثقافي : تشويه تراث الحضارة العربية ، تصوير الثقافة الأجنبية بالنموذج المثالي الذي يجب الاقتداء به ، تفريغ اللغة العربية إلى عاميات إقليمية و استمرارية نقل المفردات الأعجمية بلفظها إلى اللغة العربية .[2]

و لا يسعنا القول إلا أن نختم بما جاء على لسان الدكتورة **فريدة بلفراق** في مقالها " **إشكالية التعدد اللغوي في الوطن العربي و انعكاساته على اللغة العربية** " أن ضعف اللغة بضعف الأمة ، والإنسان العربي يعيش اليوم أزمة هروب من الذات و ينغمس في حالة اغتراب عن أصالته ووجوده ، فانعكست هذه الأزمة سلبا على الواقع اللغوي ، و

---

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **39** .

[2] - معن خليل العمر ، **علم اجتماع المثقفين** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2009** ، ص **249** .

وصمت اللغة بالعجز والقصور عن مواكبة التطور العلمي والحضاري ، إلا أن العجز الحقيقي ليس في اللغة بل في أهلها الناطقين بها والقائمين عليها .

02 – مواقف و آراء خلدونية في اللغة العربية :

لقد أظهر العديد من علماء الاجتماع أهمية بارزة بدراسة اللغة العربية بين أدائها الصحيح في شكلها الفصيح و غيره من الأشكال العامية ، و من أهم هذه الدراسات تلك التي أقامها و أسس لها العلامة **عبد الرحمان ابن خلدون** ، حيث لا يخفى على أحد المكانة التي تحتلها اللغة في بناء الصرح الحضاري لأي مجتمع و الحفاظ عليه .

لقد أشار ابن خلدون في فصول من مقدمته إلى اختلاف اللغة العربية المستعملة في عصره عن لغة العرب الأوائل في إحالة منه إلى التفريق بين اللغة العربية الفصيحة و العامية ، فقال : " لغة العرب لهذا العهد لغة مستقلة مغايرة للغة مضر و لغة حمير، و ذلك أنا نجدها في بيان المقاصد و الوفاء بالدلالة على سنن اللسان المضري ، و لم يفقد إلا دلالة الحركات على تعين الفاعل من المفعول ، فاعتاضوا منها بالتقديم و التأخير و بقرائن تدل على خصوصيات المقاصد ". إن العامية المستعملة كلغة للتخاطب زمن ابن خلدون لم تكن حسبه إلا تحولا عن اللغة الفصيحة فيما يعده تخليا عن الحركات الإعرابية التي هي دوال عن معاني إعرابية ، و هذا التحول اللغوي عن اللغة المضرية – التي هي لهجة قريش التي نزل بها القرآن و نظم بها الشعر و كتب بها النثر – إذ يتبدى لغة العوام في عهد ابن خلدون ، بما يمثل لهجة جديدة نتجت عن اللغة الأم أو اللغة الرسمية يكشف عن نفسه ازدواجا لغويا في اللغة العربية في أيامه .[1]

فهو من خلال إدراكه لظاهرة انتقال اللغة العربية من المضرية إلى الحميرية قد أقر بأن اللغة وليدة مجتمعها تتطور بتطوره و تتغير عبر مساره التاريخي .

[1] - مسعودة خلاف شكور ، **إسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية في تعليمية اللغة** ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة محمد الصديق بن يحي ، جيجل ، الجزائر ، العدد **10** ، جوان **2013** ، ص **19** .

و ابن خلدون و إذ يسجل على العربية في عصره تمايزا عن اللغة المضرية ، فإنه لا ينفي عنها كونها تحولا عن هذه اللغة لا يزال محافظا على الاستعمالات اللغوية لهذا اللسان . و في ذلك يدلل ابن خلدون على أن هذا التحول هو حال من الأحوال الطبيعية للغة بحكم تقدمها في الزمن و تداول الأجيال عليها ، مقرا أن الاستغناء عن العلامات الإعرابية لا يمكن عدُّه فسادا للغة ما دامت هذه اللغة الجديدة تعبر عن المقاصد المرادة كما عبرت عنه القديمة تماما . و لعله رأي مغاير تماما لما يتبناه أهل النحو و البلاغة إذ يقول : " و مازالت هذه البلاغة و البيان ديدن العرب و مذهبهم لهذا العهد . و لا تلتفتن في ذلك إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب .... حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد ذهبت ، و أن اللسان العربي فسد ، اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه ... فنحن نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تزل في موضوعاتها الأولى ، و التعبير عن المقاصد و التعاون فيه بتفاوت الإبانة موجود في كلامهم لهذا العهد " . و هو إقرار بالتطور اللغوي الذي لا تستطيع لغات الأرض قاطبة أن تجابهه ، فقد قال موضحا أن تشكل اللهجات هو من خصائص اللغات و أحد عناصر حدها . [1]

الحقيقة أننا نجد أن ابن خلدون يرفض أن يكون الإعراب هو المقياس الوحيد للنحو العربي ، على الرغم من أن العديد من النحاة و علماء اللغة يناقضونه الرأي ، إلا أن نظرة النحاة للغة و قواعدها تختلف عن نظرة عالم الاجتماع و لم يكن ابن خلدون عالم اجتماع فحسب بل مؤسسا لهذا العلم و مشرعا لغيره من العلوم الشيء الذي يجعل لآرائه من الأهمية لاسيما و أن مجالها الواقع الإنساني ، فابن خلدون لم ينطلق في تحليله للواقع اللغوي في عصره من فراغ و لكنه انطلق من معطيات حقيقية نتيجة المعاينة المباشرة لأحوال التحول اللغوي في عصره . و في الإطار ذاته نجد أن **فتيحة حداد** من خلال دراستها التحليلية النقدية لآراء ابن خلدون اللغوية و التعليمية ضمن منشورات مخبر الممارسات اللغوية في

[1] - مسعودة خلاف شكور ، المرجع السابق ، ص **20** بتصرف .

الجزائر ترى أن ما آل إليه ابن خلدون من أحكام صدر نتيجة تعامله مع لغة أفراد و جماعات المجتمع الذي ينتمي إليه من ملاحظته لعدم مراعاتهم للعلامات الإعرابية في تعاملهم و تواصلهم لم يؤثر على عملية التبليغ و التواصل ، فالقصد قد تحقق و الفائدة قد تمت .[1]

و لعل ابن خلدون فيم ذهب إليه من أحكام يستند إلى أن اللغة وليدة مجتمعها تتأثر بما يحدث فيه من تغيرات ، و عليه فعلى هذا المجتمع الجديد أن يحتضن هذه اللغة بحلته الجديدة ، مادامت الوظيفة الحقيقية للغة قد آتت أكلها . و هذا يدفعنا إلى الإحالة بالقول إلى أن ما تستند عليه مناهجنا الدراسية الحديثة من تأسيس لعلمي النحو و الصرف في المستويات الدراسية المختلفة قاصر على أخذ التحولات الاجتماعية بعين الاعتبار عند البناء ، فالقول ليس بإلغاء العلامات الإعرابية كما عبر عنه ابن خلدون لأنها باعتقادي تبقى أساسا لا نقاش فيه للغة العربية ، و لكن على كتب اللغة الحديثة أن تأخذ بعين الاعتبار ما يعيشه الطفل المتعلم من تغير على جميع الأصعدة ، ثم ما هو فيه من انفتاح على آليات و الكترونيات جديدة ، وتوظيف هذا الواقع الجديد في تنمية اللغة و غرس حبها في الطفل لا جعله عاملا على طمسها ، حيث أصبح الطفل يتعامل مع اللغة العربية بوصفها كائنا غريبا عن هويته الاجتماعية ، في حين كان لابد و أن تشكل هذه اللغة عنصرا لصيقا بها .

وهو رأي يتردد صداه في الدرس التعليمي اليوم حيث أصبح من المؤكد أن اللغة تتطور و تتحول عبر الزمان بسبب التغيرات الجغرافية و الاجتماعية و الاقتصادية والتقاء وتقاطع اللغات التي بات من غير الممكن السيطرة عليها . وهي تغيرات كفيلة لوحدها للتأكيد على أن اللغات وتعليمها وتعلمها اليوم يجب أن لا يتم في إقصاء للعوامل الاجتماعية ، لتبدو بذلك الدراسة اللسانية الاجتماعية واحدة من الدعائم الرئيسة لتعليمية اللغات ، وتتبدى

[1] - فتيحة حداد ، **ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية – دراسة تحليلية نقدية -** ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، **2011** ، ص **56** بتصرف .

ملاحظة ابن خلدون تأصيلا لهذه الرؤية التعليمية التي لا تفصل اللغة في تعلمها وتعليمها عن بعدها الاجتماعي .[1]

إن فساد اللغة عند ابن خلدون حسب ما تقدم ليس في البنية الإفرادية بل في بنية التركيب من اللغة ، إنه في أخذ تراكيب اللغات الأعجمية المغايرة لتراكيب اللسان العربي و التكلم على منوالها بألفاظ عربية مستعجمة . و هو ما يستجلسه قوله : " ... و هذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ، و لم يأخذوها عن غيرهم . فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم ، و سبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب ، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم ، و يسمع كيفيات العرب أيضا ، فاختلط عليه الأمر و أخذ من هذه و هذه فاستحدث ملكة و كانت ناقصة عن الأولى . و هذا معنى فساد اللسان العربي ".[2]

و عليه فقد رد ابن خلدون فساد اللغة إلى عامل الاختلاط بالدرجة الأولى و الذي يبدأ بتسرب رشح من الدخيل من لغات أخرى تحتاج إليه اللغة فتتقبله ، بل تحس مع تعاطيها له في البداية بمزيد من الانتعاش والقوة والنشاط يشجعها على تقبل جرعات أكبر فأكبر من هذا الدخيل ، وهذا ما يؤكده قوله : " ثم فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب ، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كيفيات العرب أيضًا ، فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه ، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى ، وهذا معنى فساد اللسان العربي " .[3]

---

[1] - مسعودة خلاف شكور ، المرجع السابق ، ص **20** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **21** بتصرف .
[3] - باسم يونس البديرات ، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر** ، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه ، في الدراسات اللغوية قسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة مؤتة ، **2007** ، ص **45 – 46** بتصرف .

و في طرق تعلم اللغة العربية الفصيحة و تعليمها في عصره ينطلق ابن خلدون من أساس العودة إلى اللغة الفصيحة و القضاء على الفساد الذي طال اللغة نتيجة امتزاجها بالعجمة ، فيقول: " ووجه لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث و كلام السلف و مخاطبة فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال". وعليه فإن الحل لتعويد الألسن على التكلم باللغة الفصيحة حسب ابن خلدون يتوقف على إعادة الألسن إلى التداول بين المتكلمين في حياتهم اليومية وذلك من خلال حفظ أساليب العرب القدامى الموظفة في كلامهم وأشعارهم وترديدها وتكرارها حتى يتعوّد عليها في الحديث فيصبح استعمالها ممكنا في التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات. والواضح أن هذا الحل موجه لمن لم تطل العجمة لسانه بعد أو ليس بأعجمي ذلك لأن ابن خلدون كان قد سلم بكون العجمة إذا سبقت إلى اللسان لاسيما لمن جاوز سن الصغر حالت بينه وبين ملكة غيرها ، إذ يقول: " إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة صار مقصرا في اللغة العربية ... وإذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها ... إلا أن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية". و في هذا إشارة إلى أن الطفل قد يتحكم في اللغة و يجيدها دون أن تتولد لديه الحاجة إلى معرفة بقوانينها و ضوابطها فالتنشئة عليها وحدها كفيلة بأن تجعل الطفل يتحكم في ممارساتها بطريقة سليمة ، و عليه نجد أن ابن خلدون يؤكد على أن تعليم النحو وحده ليس كافيا للسيطرة على الملكة اللغوية و تحصيلها .[1]

---

[1] - مسعودة خلاف شكور ، المرجع السابق ، ص **25** بتصرف .

و يميز ابن خلدون بين ثلاث طرق من طرائق اكتساب الملكة اللسانية ، وهي : الاكتساب من خلال السماع ، الاكتساب من خلال الممارسة والتكرار و الاكتساب من خلال الحفظ : [1]

– **الاكتساب من خلال السماع** : تبدأ مراحل النّمو عند الطفل بأن يسمع من الكبار حوله كتلا لغوية أو عبارات كاملة ، فيلتقطها عبارة عبارة ، وكتلة كتلة ، ويربط بينها وبين ما يترتب عليها من الأحداث حوله ، وتبدأ عملية التحليل اللغوي عند الطفل عندما يتكرر سماعه للكلمات المختلفة في جمل متعددة وعبارات شّتى ، فيقوم عندئذ بعملية اختزان للكلمات ليستخدمها عند الحاجة إليها . وقد أدرك ابن خلدون في سياق حديثه عن الملكة اللسانية وطرق اكتسابها أهمية السماع في ذلك من خلال البيئة اللغوية التي يترعرع فيها الإنسان ، والسمع عنده هو المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه الاتصال بين الأفراد في جماعات ، وركز اهتمامه في ذلك على المجتمع العربي ، وذلك بمخالطة الناطقين بالعربية من أفراد وممارسة هذه اللغة بصورة مستمرة . وعملية اكتساب اللغة اعتمادًا على السمع لا تخضع في نظر ابن خلدون لعوامل الوراثة أو ما شابهها ، وإّنما هي عملية خاضعة لظروف البيئة اللغوية التي يحيا فيها الطفل ، فالطفل بإمكانه تعّلم أي لغة يسمعها أو يستعملها بالمعايشة اليومية ، و عملية تعلم اللغة عن طريق السماع تشمل كذلك الكبار الذين اضطروا إلى العيش في بيئة غير بيئتهم و لا يتكلم أهلها لغتهم .

– **الاكتساب من خلال الممارسة والتكرار**: إن التعليم الصحيح والسليم الناجح للغة يكون بالممارسة ، أي الفعل وتكراره ، وقد أكد ابن خلدون في مقدمته أهمية التكرار، واعتياد استعمال كلام العرب في اكتساب الملكة اللسانية ، فقال : " إّنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار للكلام" ثم يوضح أن الملكة " إّنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه " ثم يؤكد على ضرورة مراعاة المدة الزمنية التي

[1] - باسم يونس البديرات ، المرجع السابق ، ص **60 – 67** بتصرف .

تتم فيها عملية المران والممارسة ، فهي مسألة تقتضي فترات زمنية مطولة يتم من خلالها محاكاة خواص كلام العرب من الفصاحة والرصانة ، وهي عملية تتم بطول المران على ذلك . وترجع أهمية الممارسة والمران عند ابن خلدون في أنّها تسهل عملية حصول الملكة اللسانية ، إذ يقول : " وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة ، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مراميها " .

– **الاكتساب من خلال الحفظ** : لقد أدرك ابن خلدون بفكره الحداثي أن اللغة صفة إنسانية عرضة للتغيير والتبديل ، ومن هنا أدرك أهمية حفظ كلام العرب لتحصيل ملكة اللغة العربية ، وهو الكلام الجاري على أساليبهم ، ويشمل القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، وكلام السلف ، ومخاطبات فحول العرب في شعرهم ونثرهم ، يقول: " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم و أشعارهم وكلمات المولدين أيضًا في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقف العبارة عن المقاصد منهم " . ويبدو من خلال حديث ابن خلدون السابق أن الحفظ والمحاكاة لا يكفيان لتحصيل ملكة كلام العرب حيث يلح من خلال حديثه أن الاستعمال الفردي " وهو التعبير عما في نفس المتكّلم بأساليب العرب " الذي يأتي بعد حفظ كلام العرب له أهميته في التمكن من اللغة ففي الحالة الأولى – الحفظ والمحاكاة – فإن المتكّلم يحفظ الأفكار والأسلوب معًا ، في حين أنّه في الحالة الثانية – الاستعمال الفردي – يبتكر المعاني ، ويكون له أسلوب جديد خاص ، يقول : " ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلامهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم ، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ، ويزداد بكثرتهما رسوخًا وقوة " .

و لابد طبعا أن يتوج الحفظ بالفهم الذي سيمكن المتعلم من استثمار محفوظه . و تظهر أهمية استعمال اللغة و ممارستها جليه حتى يتمكن الطفل من الملكة – و هو ما نسميه اليوم في برامجنا التعليمية بالتعبير الشفهي من خلال توظيف المكتسبات القبلية – و الذي عبر عنه ابن خلدون من خلال توظيفه لمصطلح " التصرف " ، و في هذا دعوة إلى ضرورة ربط الاستعمال اللغوي بطرق التعليم من تشجيع على الحديث و المناظرة و هو الشيء الذي أصبحنا نفتقده في مدارسنا اليوم ، إذ لابد من الاعتماد على الاستعمال اللغوي الفصيح في التدريس و التحدث مع المتعلم بلغة سليمة و دفعه بالمقابل إلى التعود على المشاركة بذات اللغة ، ثم لابد و أن تزخر برامجنا التعليمية بنصوص فصيحة ذات جودة فنية قادرة على جذب انتباه الطفل و فضوله ليكتسب من خلالها ملكة لغوية سليمة .

و لقد جعل **ابن خلدون** الذوق السليم هو آخر مراحل تعلم اللغة وهو عنده "حصول ملكة البلاغة للسان و هي مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتركيب في إفادة ذلك ... وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية .[1]

و هو الأمر الذي أحال إليه **بيير بورديو** من أن الطفل في الأسر الميسورة يتمتع بذوق فني لا يتمتع به الطفل في الطبقات الدنيا من حيث أن الفن سلوك اجتماعي ، و قد تناوله ابن خلدون وفق المنظور ذاته و لكن وفق خلفية أخرى لا تقوم على الانتماء الطبقي و لكن على الانتماء اللغوي ، فالعامل على التأثير في ذوق الطفل الفني يعود أولا و أخيرا على الأصول الأولى التي انطلق منها الطفل في اكتسابه للغة و منه اكتسابه لمفهومية الأشياء الخارجية الأخرى ، فالطفل الذي يتمكن من اللغة في صغره يتولد لديه اتجاه نحو الذوق السليم كمرحلة نهائية اتجاه الكمال في اكتساب هذه اللغة أو تعلمها ، في حين أن الطفل الذي لا يتمكن في صغره منها لن يتحقق لديه الشعور بهذه الكمالية ، و عليه لا يكتمل

[1] - مسعودة خلاف شكور ، المرجع السابق ، ص **25** .

التذوق الفني السليم لديه ، حيث أن صاحب الملكة في الذوق الرفيع تنشأ لديه ما يسمى " بالحدس اللغوي " ، و هي ملكة قد اكتسبها بصورة طبيعية تلقائية من بيئته التي ترعرع فيها .

و نجد كذلك أن ما ذهب إليه **بازيل بيرنشتاين** من تطبيق لمفهوم السجلات اللغوية مجسدا في مصطلحي الرمز المحدود و الرمز المتطور قد ظهرت معالمه في دراسات ابن خلدون اللغوية في تعريفه للملكة اللغوية : " اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان ، للعبارة عن المعاني و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، و إنما هو بالنظر إلى التراكيب . فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ، و مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من الإفادة مقصوده للسامع ، و هذا هو معنى البلاغة " . [1]

و في الإطار ذاته ترى **فتيحة حداد** أن ابن خلدون ينطلق من فكرة أن اللغات هي قدرات في اللسان للدلالة على المعاني التي من الممكن أن تكون ذات جودة أو ذات قصور ، اعتبارا أو قياسا بتمام الملكة أو نقصها ، أي أن ابن خلدون يرى أنه كلما كانت الملكة تامة و سليمة ، كلما كانت المعاني ذات جودة ، و يستدل لهذا بقوله : " ... فإذا كانت ملكته في الدلالة اللفظية مستحكمة ارتفعت الحجب بينه و بين المعاني ... و هذا شأن المعاني مع الألفاظ " . كما أنه يرى أن تمام هذه الملكة اللغوية لا يتم بالنظر إلى المفردات و إنما بالنظر إلى التراكيب ، حيث يقول : " ... و إنما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير عن المعاني المقصودة ... و هذا هو معنى البلاغة ". [2]

---

[1] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **607** .
[2] - فتيحة حداد ، المرجع السابق ، ص **143** .

و على هذا الأساس قسم ابن خلدون التراكيب إلى قسمين : [1]

– تركيب أساسي و غرضه التبليغ " الجملة البسيطة – الملكة الأساسية " .

– تركيب بياني راق و غرضه الإجادة و التزيين " الملكة البيانية " .

يعنى الأول بتركيب الألفاظ المفردة مع بعضها البعض للتعبير بها عن المعاني المقصودة المباشرة البعيدة عن عالم الأساليب ، أما الثاني و هو التركيب الراقي ، فهو التركيب البياني و هو أعقد من التركيب الأول من حيث :

– ملكة أساسية غرضها التبليغ و الإفادة و هي خاصة بكل الناس .

– ملكة بيانية يتبلور و يظهر فيها الجانب الراقي و الانزياحات التي تخرج اللغة من قالبها العادي البسيط إلى قالب الأساليب المعقدة و المركبة .

و الانطلاق من هذا الأساس يمهد إلى أن الملكة الأساسية محتواة بالضرورة في الملكة البيانية و هذا ما أشار إليه بازيل بيرنشتاين من أن الطفل المتمكن من الرمز المتطور متمكن بالضرورة من الرمز المحدود و لكن العكس غير ممكن .

03 – الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري :

يعتبر المجتمع الجزائري من بين المجتمعات المصنفة لغويا حسب الدكتور **أمين يونس** في دراسة له تحت عنوان " **اللغة الأجنبية تعليمها ودورها الحالي** " من المجتمعات ذات اللغة المميّزة ، باعتباره يتوفر على عدة لغات محلية مستعملة من قبل أفراد المجتمع .[2]

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **143** .

[2] - خالد عبد السلام ، **دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا تخصص أرطوفونيا ، جامعة عباس فرحات ، سطيف ، الجزائر ، **2011 – 2012** ، ص **97** .

و لخص الباحث **لويس جون كالفي** الوضع اللغوي ببلدان المغرب العربي ومنه الجزائر ، بوجود أربع لغات مستخدمة بتفاوت لأداء وظائف شديدة التنوع و هذه اللغات هي العربية الفصيحة و الفرنسية و لغة الأم التي تنقسم إلى لغة أمازيغية في بعض المناطق و لغة عامية قريبة إلى الفصحى في مناطق أخرى ، و هو كلام نقل عن **جليلبرت غرانغيوم Gilbert Grandguillaume** في كتابه عن التعريب و السياسة اللغوية في بلدان المغرب يقول : " تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات : العربية و الفرنسية و لغة الأم ، أما الأولان فلغة ثقافة ، و هما لغتان مكتوبتان ، و تستخدم الفرنسية أيضا لغة للمحادثة ، غير أن لغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية و ليست لغة الأم هذه لغة كتابة إلا في حالات نادرة جدا " .[1]

و عليه يشهد المجتمع الجزائري تعددا لغويا واضحا و مفروضا بحكم الواقع ، حيث تهيمن العامية على السوق الشفوية و تحقق تواصلا بين المجموعات اللغوية المختلفة ، أما اللغة العربية الفصيحة و اللغة الفرنسية فلا تستعملان إلا من طرف طبقة المثقفين و في أماكن محددة كالمدارس و الجامعات و المساجد ... بنسب متفاوتة . كما أن الأمازيغية لها تأدياتها المتفاوتة من منطقة إلى أخرى . و منه أن نجد العربية الفصيحة اللغة الرسمية للدولة و التي تختلف عن لغة الأم المكتسبة بالبيت ، ثم فرنسية موروثة عن الاستعمار و كانت لفترة طويلة اللغة الرسمية للبلاد ثم أصبحت أجنبية بعد سياسة التعريب ، و هي اليوم حكر على الطبقة المترفة و المثقفة و على مستوى السلطة و المسؤولين ، و هي مظهر من مظاهر الرفاهية و الرقي عندهم ، و يضاف على هذا اللغة البربرية التي تختلف هي الأخرى باختلاف القبائل من قبائلية و شاوية و مزابية .... و التي تتكلم بها فئة معتبرة من المجتمع الجزائري ، و عليه فإن الوضع اللغوي في الجزائر اليوم يمكن أن نختصره بالقول : " لغات متعددة في خطاب واحد " ، و هذا التعدد اللغوي أصبح مصدر ارتباك على

[1] - لويس جان كالفي ، **حرب اللغات و السياسات اللغوي** ، ترجمة حسن حمزة ، مراجعة سلام بزي حمزة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط1 ، **2008** ، ص **89** .

مستوى التعبير عوض أن يكون عامل إثراء و سلامة ، و النتيجة أن أصبحت الغالبية الساحقة من الجزائريين بمن فيهم المتعلمون لا يتحكمون في أية لغة من اللغات ، فالمعرب لا يتقن العربية بالشكل المطلوب ، و الموصوف بالمفرنس لا يجيد الفرنسية و النتيجة أن اختلطت هاتان اللغتان بالعامية ، و المحصلة النهائية أن لا لغة للجزائريين .[1]

و الأكثر من ذلك نجد أن العامية في المجتمع الجزائري هي الأخرى تتنوع بتنوع المناطق داخل الوطن حيث نجد العامية العاصمية نسبة لسكان الجزائر العاصمة والعامية الوهرانية و العامية القسنطينية و العامية السطايفية و العامية العنابية وغيرها ، و حسب **جون ديشي Jhon Dichy** يمكن أن نميز في المجتمع الجزائري بين ثلاث لغات جهوية – لغة الوسط و لغة الشرق و لغة الغرب – عكس واقع بعض الدول العربية الأخرى التي تطغى عليها العامية العاصمية مثل المصرية في مصر والسورية في دمشق. وبالتوازي مع ذلك هناك خصوصية أخرى تتمثل في المواجهة اللغوية بين اللغة الريفية واللغة الحضرية ، وبالتالي تعتبر اللغة المحلية حسب جون ديشي بالنسبة لمتكلميها هي عامية مدينته . وعليه فإن العامية العربية و الأمازيغية تكتسبان منذ الميلاد في المحيط الأسري والاجتماعي الذي تعيش فيه كل فئة ، وتشكلان رأس المال اللغوي الأولي قبل دخولهم إلى المدرسة .[2]

و في دراسة اجتماعية لغوية حول تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر للأستاذ **ياسين دراجي** من جامعة قسنطينة سنة **2000** في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه ، توصل إلى نتائج من خلال استبيان وزعه على عينة من طلبة جامعة قسنطينة عددهم **171** طالب، يمكن اعتمادها كمؤشرات تقريبية لمعرفة أي من اللغات الأكثر استعمالا لدى أفراد المجتمع الجزائري في

[1] - باديس لهويمل و نور الهدى حسني ، **مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية** ، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، العدد **30** ، **2014** ، ص **114** .
[2] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **98 – 99** .

حياتهم اليومية ، و التي تفيدنا أكثر في معرفة الواقع اللغوي للمتعلمين داخل أسرهم ومع زملائهم خلال مواقف حياتهم الطبيعية ، حيث أفرزت الدراسة على المعطيات الآتية [1]:

– في السؤال الخاص : ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم ؟ كانت الإجابات حسب ما يلي :

– العامية العربية نسبة **75.00 %** .

– اللغة الفرنسية نسبة **46.49 %** .

– الأمازيغية نسبة **05.11 %** .

– العربية الفصحى نسبة **03.40 %** .

– وحتى في السؤال الثاني : و مع زملائك تعبر بأي لغة ؟ نجد أن هناك تطابقا وتأكيدا على سيطرة العامية العربية في تعاملات الطلبة مع ذويهم وزملائهم .

– العامية العربية نسبة **87.50%** .

– اللغة الفرنسية نسبة **60.22 %** .

– العربية الفصحى بنسبة **06.81 %** .

– الأمازيغية نسبة **02.84 %** .

– وبالنسبة لسؤال آخر حول : بأي لغة تتكلم في الجامعة ؟ كانت الإجابات كما يلي :

– العامية العربية بنسبة**85.22 %** .

– اللغة الفرنسية بنسبة **64.29 %** .

[1] - المرجع نفسه ، ص **100 – 101** .

- العربية الفصحى بنسبة **08.52 %** .

- اللغة الأمازيغية بنسبة **01.13 %** .

فهذه النسب تعبر لنا عن استعمال أكثر من لغة خلال التواصل مع الأهل في البيت، والجيران في الحي ، والزملاء في المدرسة والجامعة ، مع هيمنة العامية العربية حتى في الوسط الجامعي ، و الذي أطلق عليه **الذاودي محمود** تسمية " الأمية الجديدة " .[1]

و كخلاصة يمكننا القول أن المجتمع الجزائري تسوده تركيبة لغوية معقدة و متشابكة تتكون من :

- **اللغة الأمازيغية** : و هي اللغة الأصل في المجتمع الجزائري وهي أول لغة مكتسبة لدى غالبية سكان شمال إفريقيا . و الأمازيغية هي الأخرى تحتوي على عدة لهجات تشكل عناصر مكونة للكثير من مناطق الوطن وهي : القبائلية بمنطقة القبائل بكل أنواعها ، الشاوية بمنطقة الأوراس ، و الميزابية بمنطق ميزاب ، و التارقية بتامنراست و جانت و إليزي ، و الشنوية بمنطقة تيبازة شمال البليدة والزنيتية بتيميمون و أدرار والشلحية القريبة من الشلح المغربية بجنوب منطقة وهران . وهي تستعمل في الخطاب الشفوي اليومي وفي الحوارات والاتصالات الحياتية الطبيعية . وهذه اللهجات كلها تعتبر لغة أولى بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين يكتسبونها منذ ميلادهم وتشكل الرصيد اللغوي والخبرات الأولية المكونة للبنيتهم المعرفية .[2]

- **اللغة العامية العربية** : و هي اللغة الدارجة أو الشعبية التي تنتشر في معظم مناطق الجزائر ، و تختلف في بعض مفرداتها و تراكيبها اللغوية من منطقة إلى أخرى ، و تتميز بقلة التقيد بالقواعد اللغوية ، مما يجعلها سهلة التعلم و التداول ، و قد تكونت

---

[1] - عمر داود ، **الرأسمال الثقافي للطالب و المراكز التعليمية للآباء البيض** ، مذكرة شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربوي و الديني ، المركز الجامعي بغرداية ، **2011 – 2012** ، ص **138** .

[2] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **98** .

لضرورة الديناميكية الاجتماعية ، و تختلف هذه اللغة من حيث البنى التركيبية و النحوية و الصوتية عن اللغة العربية الفصحى .[1]

– **اللغة العربية الفصحى** : هي أول لغة استخدمها العرب فعرفت بهم و عرفوا بها ، هي لغة القرآن الكريم و لغة العقيدة و الدين الإسلامي ، هي لغة التراث العربي الذي تضمن ما أبدعه السلف من علوم و آداب و فنون في مختلف مجالات الحياة ، هي لغة الكتابة و لغة العلم و التعليم في كل أرجاء الوطن العربي ، هي اللغة الرسمية في المدارس و المعاهد و الجامعات ، بها تدرس كل المواد الدراسية المختلفة في كل مراحل التعليم ، و بها تدون الإبداعات الأدبية و الفنية ، تكتب بها الكتب و الصحف و المجلات و تستخدمها وسائل الإعلام ، هي لغة الوعظ و الإرشاد كونها لغة الخطابة و الشعر و الأدب و الفن ، و هي الرابط الروحي لجميع أبناء الأمة العربية .[2]

– **اللغة الفرنسية** : مازالت اللغة الفرنسية تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين في المدن الكبرى حتى أصبحت بالنسبة إليهم لغة التواصل اليومي والتميز الثقافي ، كما أنها لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدماتية و الإنتاجية و الصناعية و حتى التعليمية .[3] حيث تشهد هذه اللغة حضورا مجتمعيا معتبرا فوجودها كأداة للعمل و التعامل في العديد من المجالات و المرافق الاجتماعية الهامة و المرتبطة بحاجيات و مصالح الأفراد ، يشكل تدعيما عمليا لهيمنتها الرمزية على مختلف الحقول الاجتماعية ، و كما يرى **مالك بن نبي** أن اللغة الفرنسية لا تستعمل في الجزائر للاستجابة لاحتياجات العمل الفكري فقط ، بل لاحتياجات الحياة اليومية البسيطة أيضا .[4]

---

[1] - عمر داود ، المرجع السابق ، ص **136** .
[2] - إبراهيم كايد محمود ، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية و الثنائية اللغوي** ، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل ، المجلد الثالث ، العدد **01** ، مارس **2002** ، ص **61** .
[3] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **99** .
[4] - عمر داود ، الرجع السابق ، ص **137** .

04 – اللغة العربية في المدارس الجزائرية :

تحتل مسألة تعليمية اللغة العربية مكانتها المهمة في المنظومة التعليمية بالمدرسة الجزائرية ، حيث نجد أن كل المقاييس العلمية و المواد الدراسية تقوم على الركيزة اللغوية فهما و اكتسابا و توظيفا و إبداعا ، و جاء الانتقال من المقاربات التربوية التقليدية إلى أخرى حديثة في ظل الاهتمام بالمتعلم بوصفه المسؤول الأول على اكتساب مهارات التعليم المختلفة و تحصيل كفاياته بما يدفع إلى ضرورة تحكم الطفل في آليات اللغة لأنها تبقى الأداة الفعالة التي تمكنه من تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة . و الحقيقة أنه في ظل تداعيات العولمة و الانفتاح و التطور التكنولوجي الهائل و أمام الكم المعلوماتي المتجدد ، بات من القاصر أن نعد إلزامية التعليم و تعميمه وحده كافيا لإبعاد شبح الجهل و الأمية لاسيما و هي المبادئ التي نادت بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال ، بل لابد اليوم أن نسعى إلى رفع إنتاجية التعليم وفق متطلبات اجتماعية و اقتصادية و ثقافية تختلف تماما عن المدرسة الفتية التي عرفتها الدولة الجزائرية بعد الصراع الثوري مع المستعمر، فلابد لنا اليوم أن نرفع تحديات جديدة جديرة بواقع متجدد، الصراع فيه يتجه نحو استعمار من نوع آخر ، استعمار ثقافي و غزو اجتماعي و خطوتنا الأولى بل و الأساسية في ذلك هي الاهتمام باللغة العربية في مؤسساتنا التربوية و التعليمية .

و يتجسد التحدي في صورته الأكبر عندما نجد أن العامية تكتسب قبل اللغة العربية الفصحى فيتأسس لدى الطفل برنامج لغوي كامل الأبعاد من تحليل و تركيب للجمل و العبارات في إطارها العامي ، فيجد المعلم صعوبة بعد ذلك بنقل الطفل من النظام العامي إلى النظام الفصيح ، و في هذا يقول **محمود أحمد السيد** " أن ما يبنيه مدرس اللغة العربية معرض للهدم بسبب استشراء العامية في مرافق الحياة " .[1]

[1] - عبد الرحمام بن محمد القعود ، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية** ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، ط1، **1997**، ص **35** .

و تحلل الأستاذة **نصيرة لعموري** الواقع التعليمي الجزائري إزاء اللغة العربية و تعلمها انطلاقا من اللحظة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة مزودا بثروة لغوية لا يستهان بها من الألفاظ العامية السائدة و بضعا من الفصحى ، فيواجه العربية الفصحى بتشعب قواعدها وتعدد أبنيتها ورسم حروفها الإملائية التي قد تخالف النطق فيستشعر صعوبتها ، و من جهة ثانية يتلقى الطفل هذه اللغة الجديدة عن معلم دون الكفاءة ، يعبر أكثر ما يعبر باللغة العامية ويتعثر في بعض المفردات نطقا و كتابة و معنا ، مما يمنح التلميذ نوعاً من التسهيل التجاوزي ، ويأتيه امتحان يوضع في الغالب متفاديا تحري الدقة في قياس مختلف المهارات في كل فنون اللغة و يهبط عاما بعد عام على سلم التنازل عن الكفايات وهذا التقويم – الامتحان – يمنح كلا من المعلم والتلميذ تسهيلا تجاوزيا آخر ويرى كل منهما محيطاً يشيع فيه إدعاء صعوبة اللغة العربية والنفور منها و اللجوء إلى تعلم اللغات الأخرى علاوة على غياب التحدث بالعربية الفصحى خارج مؤسسة التعليم على كافة المستويات ، بل السخرية من متحدثيها ، وهذا المحيط بدوره يمنح كلا من التلميذ والمعلم تسهيلا تجاوزياً ثالثاً و بتوالي التفريط و التسهيلات التجاوزية تفاقمت مشكلة اللغة العربية .[1]

تعتبر المدرسة من مؤسسات التنشئة اللغوية التي تهدف إلى تكثيف وتطوير عملية التثقيف الاجتماعي و في الإطار ذاته تعد من المؤسسات المؤثرة التي تعمل على ربط الفرد ببيئته ومجتمعه ، وهذا من خلال تبليغها للغة المجتمع الذي نشأ فيه الطفل وثقافته . و عادة ما تعبر المادة المقروءة في المدرسة عن حياة الأمة في مختلف عصورها وبمختلف مستوياتها ، وتجسد كل ما ارتبط بحضارتها من معارف وخبرات وتجارب وأحاسيس وكل ما يحمله الفكر ، كل ذلك بلغة مكتوبة ستكون اللغة التي سيتعلمها الأطفال في المدرسة ، حيث تنقل إليهم الألفاظ والمفردات والصيغ والتراكيب والدلالات وغيرها لتصبح تلك المادة

[1] - نصيرة لعموري ، **مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري** ، مجلة معارف ، العدد **14** ، **8** أكتوبر **2013** ، ص **07** .

المقروءة مصدراً رئيسياً لمفردات اللغة ، وبالتالي فهي تقوم بتعليم اللغة الرسمية لأفراد المجتمع من خلال تلقينهم المهارات اللغوية وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه .[1]

و رغم المحاولات التي تقوم بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال لإحلال اللغة العربية المكانة المهمة في مجال التربية و التعليم إلا أن الهوة لازالت كبيرة بين اللغة الممارسة في الوسط الأسري و في الشارع و بين الأقران و تلك المتعلمة في المدرسة ، و عند الانتقال إلى المدرسة نجد أن مؤسساتنا التعليمية لا تكسب المتعلم ملكة اللغة العربية بقدر ما تلقنه مجموعة من القواعد النظرية البعيدة عن الواقع اللغوي ، والتي سرعان ما ينساها المتعلم بمجرد خروجه من المدرسة ، ولقد صدقت الدكتورة **خولة طالب إبراهيمي** عندما قالت أن المدرسة الجزائرية لا تنتج مزدوجي اللغة بل أوصاف لغويين لا يحسنون أيا من اللغتين .[2]

الحقيقة أن مدارسنا اليوم تعاني هي الأخرى من فقدان الهوية الوظيفية فلم تعد تمارس إلا المحدود من مهامها التعليمية و التربوية ، ففي حين كان من المفروض أن تكون المدرسة فضاء للغة العربية الفصيحة ، لا يمارس الطفل بين أحضانها سواها في التعبير و التواصل مع زملائه و معلميه و أعوان الإدارة فيها ، نجد أن المجال أفسح للاستعمال العامي الذي أصبح يحتكر كل وجود للفصحى التي لم تعد تجد مجالا لها إلا في حجرة الدرس مع أستاذ اللغة العربية إن لم نجد أن هذا الأخير لا يستعملها هو الآخر .

و الجدير بالملاحظة أنه حتى في النشاطات اللاصفية التي كان من المفروض أن تكون متنفسا للطفل و التي شهدت أغلب البحوث الاجتماعية و التربوية و النفسية أهميتها في تنمية لغة الطفل أصبحت تمارس هي الأخرى باللغة العامية ، حيث أصبح المعلم يشجع الطفل على الإنشاد و تقديم المسرحيات بلغة المجتمع .

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **20** بتصرف .
[2] - نصيرة لعموري ، المرجع السابق ، ص **21** .

إن الطفل الجزائري اليوم و إن كان لديه شغف باللغة العربية و ميل عاطفي يسنده عامل الانتماء لاستعمالها إلا أنه أصبح يشعر إزاءها باللاأمان اللغوي L'insécurité linguistique و يراها أداة تخلف و انحطاط ، فالذي يتكلم اللغة العربية في نظر أفراد المجتمع متخلف و رجعي و هذا ما نلاحظه في الشوارع و المحلات و الحافلات ... ، بل هذا ما نراه في تفاصيل حياتنا المعاصرة ، إذ نجد أن الطفل يتخذ موقفا محايدا من اللغة العربية نتيجة ما يعانيه من قصور و يتحسسه من صعوبة ، ثم يتبلور لديه التموضع السلبي اتجاهها نتيجة ما يعايشه من ردود فعل اجتماعية نحوها ، فيلجأ إلى استخدام اللغة التي تشعره بالأمان و التي من خلالها يشعر بالقبول و الانتماء إلى أفراد بيئته الاجتماعية ... يلجأ إلى تبني اللغة العامية المفرنسة .

إنه لمن المؤسف أن نجد أن المتعلم الجزائري لا يحسن اللغة العربية على الرغم من أن المقررات التي يدرسها ترتكز كلها على هذه اللغة ، و في ظل مناهج تأسست لدعمها ، الشيء الذي يجعل الإشكال المطروح يحتل أهمية أكبر في البحث عن موقع الخلل .

ولقد عد الدكتور **عبد الله خلف العساف** في مؤتمر اللغة العربية الذي أقامه المجلس الدولي للغة العربية بعنوان " **العربية لغة عالمية : مسؤولية الفرد و المجتمع و الدولة** " مجموعة من النقاط اللصيقة بتعليمية اللغة العربية في واقعها الراهن : [1]

– هناك اليوم عدة أشكال للغة العربية الفصحى : الشكل التقليدي والشكل الحداثي و الشكل الذي يتأرجح " بين بين " ولكل شكل من هذه الأشكال مصطلحاته و مرتكزاته الفلسفية و الجمالية و أنماط تفكيره التي تتمايز تمايزا بينا من الآخر .

[1] - عبد الله خلف العساف ، **الفصحى (لغة التعليم) بين الرؤية و الرؤيا و مخاطر الازدواجية السلبية** ، مداخلة بمؤتمر اللغة العربية " العربية لغة عالمية : مسؤولية الفرد و المجتمع و الدولة " ، بيروت لبنان ، مارس **2012** ، ص **05 – 10** بتصرف .

– ينشأ الطفل على اللهجة العامية ثم يتعلم الفصحى على مقاعد الدراسة . و عليه تصبح اللغة العربية الفصحى اللغة الثانية له بعد العامية و التي تعتبر – من حيث الممارسة العملية – هي اللغة الأولى ، و من الواقع أن كثيراً من المدرسين في مراحل التعليم الأولى يضطرون إلى اللجوء إلى العامية لشرح النص المكتوب بالفصحى – الكتاب المدرسي – و منه فهذه الأولوية التي منحت للعامية على حساب العربية الفصيحة جعلت الطالب يعتمد على التلقين والحفظ وليس التفاعل مع المعلومة ، لأن كثيراً من مفردات الفصحى بعيدةٌ عن إدراكه . وفي الاختبار يصبُّ الطالبُ ما حفظه على مقاعد الدرس لا ما فهمه ، وبعد الاختبار ينسى ما أخذه . ولعل هذا يشكل أحد الأسباب الرئيسية لتراجع المستوى اللغوي و العلمي لأبنائنا .

– ومن المشكلات التي أصبحت تقف حائلا بين الجهاز التعليمي و التربوي و الطلبة من جهة و بين اللغة العربية من جهة أخرى انشغال هؤلاء بوسائل الإعلام المرئية و اعتمادهم عليها في تحصيل ثقافتهم اليومية ، فهم يقضون ساعات يومية طويلة في التنقّل بين المحطات الفضائية المختلفة مما لا يمنحهم الوقت الكافي للقراءة بلغتهم الأم ، ثم أن الأولياء لا يجدون وقتا يُصغون فيه إلى حاجات أولادهم أو تطوير مهاراتهم في اللغة.
ونشير هنا إلى أن اللغة المشتركة بين وسائل الإعلام العربية هي اللهجات العامية و الإصغاء الدائم إليها من خلال وسائل الإعلام يُضعف الإحساس باللغة العربية الفصحى و من ثم يُقلّل من اهتمام هؤلاء بها .

فأمام هذه الوضعيات المختلفة و غيرها يبدو الواقع اللغوي الراهن الآن للعربية الفصحى صعبا و شائكا و يكاد يُعطي للعامية إمكانات السبق في معظم الحقول .

05 – الطفل بين آليتي اكتساب اللغة العامية و تعلم اللغة العربية الفصيحة :

يظهر الفرق **بين** آلية اكتساب اللغة الأولى و هي العامية وآلية تعلم اللغة الفصحى في أربع جوانب أساسية وهي المجال العصبي الفيزيولوجي و المجال النفسي و المجال العقلي و المجال اللغوي . حيث سيتبين من خلال هذه الجوانب الأربع كيف أن الآليتين متعاكستان باعتبار آلية الاكتساب تساير مراحل نمو الطفل بينما آلية التعلم تنبني عليها، ومن أهم الفروق نذكر :[1]

- **في المجال العصبي الفيزيولوجي** : عندما يكتسب الطفل لغته الأولى فإنه يستفيد من مراحل وراثية حيوية متميزة والتي ترتبط بمراحل النمو العصبي الفيزيولوجي حيث تتزامن و أطوار النمو العقلي مثل : مرحلة الصراخ ، المناغاة العشوائية ، مرحلة الكلمة الأولى ، الجملة الناقصة ثم مرحلة الجملة التامة أو المركبة... ، ويمتلك آليات معدة سلفا كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام ، حيث ينشط جهاز النطق بشكل آلي وعفوي بحكم عدم نضج العضلات الصغرى وفي نفس الوقت عدم التآزر الحسي الحركي ليتطور الطفل تدريجيا إلى القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي . بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية أي الفصحى فإن العملية تبدأ وجوبا من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة ، لكن في مراحل عمرية متقدمة ولا توجد مراحل عصبية متميزة كما هو بالنسبة لعملية الاكتساب ، حيث تنبني عملية التعلم على أرضية الاكتساب عصبيا و فيزيولوجيا.

- **في المجال النفسي** : حتى يتمكن الطفل من السيطرة والتحكم على لغته الأولى فإنه يخضع لدوافع نفسية عميقة ، ذلك أنها تعتبر بالنسبة إليه اللغة الأكثر فعالية لإشباع حاجاته الحيوية مثل : الحاجة إلى التحرك في محيطه و الحاجة إلى الاندماج ، الحاجة إلى إثبات الذات كفرد متميز، كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفزه و يدعم رغبته ويشحن دافعيته

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، **115 – 118** بتصرف .

لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأنها تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف نظرا لوظيفتها الحيوية في كل مجالات حياته اليومية .

بينما بالنسبة لتعلم اللغة الفصحى نجد الدوافع سطحية وثانوية مثل : الدافع العقلي كالفضولية و الدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي ، وحب اللعب أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية ، وعليه فإن الجهد الذي يبذله الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكبر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى ، كما أنه يحدد بالنسبة إليه كبحا عميقا نتيجة ارتباط الذات بلغة الأم ، بل إنه يحس بأن هويته هي المعنية عندما يجد تفكيره يتشكل لفظيا بسلم جديد من القيم والتصنيفات العقلية المتصلة بتمثيلات مغايرة للواقع المعاش . أي أن الطفل عن تعلمه للغة ثانية في المدرسة يجد نظامه العقلي يتشكل بمفاهيم وقيم تختلف عما ألفه بلغة أمه وبالتالي ينتابه إحساس بأن كيانه وهويته معرضة للخلل ، وهو ما يجعل دافعيته لتعلم اللغة الثانية أضعف عن تلك التي توفرت لديه عند اكتساب اللغة الأولى .

– **في الجانب العقلي المعرفي** : نجد أن الطفل عندما يكتسب لغته الأولى تنطلق من الخبرة المباشرة إلى اللغة ، يعني أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبرة عنها أو دلالتها . كما أن الملفوظات اللغوية المكتسبة تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد وتتسامى بها على شكل حكمة التي يتقاسمها مع أفراد مجتمعه حيث لا يفرق بينها وبين اللغة ، بل أكثر من ذلك تترجم الخبرة لتكون لها معنى عام معاش و التي تُشكل و تُندمج بسلوك الفرد لتصبح جزءا منه. كأن يتعرف على حيوان مثل " القط "من خلال صوته قائلا هذا بعد مرور الزمن يسميه باسمه الحقيقي " قط ".

بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها بلغته الأولى ، بمعنى أن الطفل يتعلم اللغة أولا ثم ينتقل إلى الخبرة ، حيث أن

اللغة الثانية أي الفصحى لا تتكفل بالمعنى والدلالة إلا بعكس اللغة الأولى ، و هو ما لاحظناه عند التلاميذ الناطقين بالعامية العربية عند بداية تعلمهم للغة العربية الفصحى عندما يطلب منهم المعلم تسمية بعض الأشياء أو معنى بعض الأشياء باللغة المدرسية فيجد أنهم يلجأون مباشرة إلى مكتسباتهم باللغة الأولى .

- **في الجانب اللغوي** : نجد أن الانجازات الخطابية المشكلة حسب قواعد التواصل هي التي كونت الخبرة التعبيرية الأولية للطفل ، والتي فرضت عليه بصفة عامة دون أن يتدخل المتحدثون المكونون لمحيطه الخارجي لتقليصها أو تهذيبها وفق أبعادها النظامية أو وفق قواعد اللغة المستعملة . لكن بعد النضج وتحت تأثير المحيط والمدرسة شيئا فشيئا سيكتشف الطفل نظام اللغة الأولى ، ويتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعيات .

بينما بالنسبة للغة الفصحى نجد العملية عكسية تماما في كل أبعادها ، حيث أن الطفل يتعلم النظام اللغوي أولا ليصل فيما بعد عند فهمها و استيعابها إلى استعمالها في الخطاب والاتصالات الرسمية والتعليمية المختلفة بشكل عفوي وآلي .

و من خلال ما سبق نستنتج أن آلية اكتساب اللغة العامية تختلف كلية عن آلية تعلم اللغة المدرسية – العربية الفصحى – ذلك أن العملية الأولى طبيعية والثانية اصطناعية.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن الطفل مهما كانت وضعيته اللغوية يمكن استدراكها و تطويرها إذا لزم العملية الاهتمام و الحرص على تحقيق الهدف مع إتباع الإجراءات المناسبة لذلك ، و ما يدعم القول حالة **إيزابيل** و هو اسم مستعار لفتاة اكتشفت و هي في السادسة من عمرها ، و قد حبستها أمها المضطربة عقليا في غرفة في أعلى البيت ، و لم تكن تمنحها أي اهتمام يفوق الحد الأدنى الضروري لإدامة الحياة ، و لم تكلمها طوال السنوات الست ، كان عمر الطفلة العقلي لا يزيد عن العمر العقلي لطفلة في السنة الثانية من عمرها

، و لم تكن تعرف الكلام نطقا و لا فهما . أخرجت الطفلة من هذه البيئة اللاإنسانية و أعيدت إلى المجتمع ، و بعد سنة واحدة كانت قدراتها اللغوية تماثل أقرانها في نفس العمر ، كما أن قدراتها المعرفية تحسنت أيضا ، فاحتلت مكانها في مدرسة عادية. و عليه تمكنت الطفلة من نيل خبرة لغوية أمدها سنة واحدة بكفاءة أقرانها الذين نالوا خبرة لغوية أمدها خمس سنوات . و بنفس المنطق فإن الأطفال الذين يعمدون على تعلم اللغة العربية الفصيحة في المدرسة يتمكنون منها من خلال الممارسة التي تقود إلى الطلاقة اللغوية التي توازي الطلاقة في اللغة الدارجة العامية ، على أن يتم ذلك في السنوات الأولى للطفل ، لأنه كلما تقدم الطفل في السن كلما كانت عملية التمكن اللغوي و السيطرة على العمليات اللغوي أكثر صعوبة . [1]

06 – مفهوم التعبير الشفهي و عملياته :

إن تعبير الفرد عن أفكاره و مشاعره و حاجاته له من الأهمية في التأثير في الآخرين و في عمليات التواصل و التفاعل بما كان ، حيث يعتبر التعبير الشفهي ضرورة إنسانية لا غنى له عنها ، و تأخذ هذه المهارة شكلا آخر من الأهمية عندما ينتقل الطفل إلى حجرة الصف حيث تشكل الأساس في مختلف العمليات التعليمية القائمة بين المعلم و المتعلم أو بين المتعلمين من نقاش و حوار و تدليل و برهنة .. ، بل و قد أصبح للتعبير الشفهي أهميته الخاصة في المدرسة حيث أصبح مادة مقصودة بذاتها في عمليات التدريس لمادة اللغة العربية .

و تحتل اللغة الشفوية المرتبة الأولى في عملية الاتصال الإنساني ، و هي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي ، فالفرد بوجه عام يستغرق **80%** من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع كالتالي : **45%** استماع ، **30%** تحدث ، **16%** قراءة ،

[1] - موفق محمود الحمداني ، **علم نفس اللغة** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط **2** ، **2007** ، ص **196** بتصرف .

9% كتابة أي أن موقف الاتصال الشفهي يحوز في نسبة **75%** من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي .[1]

06 – 01 – تعريف التعبير الشفهي :

التعبير هو الإفصاح عن ما يجول بالنفس أو بالفكر من مشاعر و وخواطر ، و هو وسيلة اتصال بين الإنسان و بني جنسه من البشر ، و هو القناة لنقل المتوارث من الأفكار و العقائد و التوجهات ... و غيرها ؛ و يعد فرعا مهما من فروع تعلمية اللغة العربية و الأساس في التحكم في معطياتها ، و من هذا المنطلق نجد أن التعبير ينقسم إلى تعبير تواصلي هدفه وظيفي و آخر إبداعي يأخذ صبغة فنية .

و نجد أن التعبير يأخذ شكلا كتابيا و آخر شفهيا ، هذا الأخير الذي يحتل من الأهمية في عملية التواصل و في التعبير عن الحاجات الإنسانية المختلفة و ما له من أثر في تطوير المهارات اللغوية هو ما جعل العديد من الدراسات تهتم بالبحث في ماهية اللغة في جانبها الشفوي ، الشيء الذي أوجب تعددية في التعاريف واختلافا في وجهات الرؤى إزاء الموضوع .

و هناك من يرى أن التعبير الشفهي عبارة عن مزيج من العناصر التالية : التفكير كعمليات عقلية ، اللغة كصياغة للأفكار و المشاعر في كلمات ، الصوت كعملية حمل للأفكار و الكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين ، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية و استجابة و استماع ، فالتعبير الشفهي إذا هو فن نقل الاعتقادات و العواطف و الاتجاهات و المعاني و الأفكار و الأحداث من المتحدث إلى الآخرين .[2]

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **486** .
[2] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **486** .

و يعرف التعبير الشفهي بأنه عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم ، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع و المضمون في شكل كلام .[1]

كما يعرف كذلك من خلال كونه : " الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة ، و يستقبله المستقبل استماعا ، و يستخدم في مواقف المواجهة ، أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف و التلفاز و الانترنت و غيرها " .[2]

و التعبير في شكله الممنهج هو : " العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية ، بلغة سلمية على وفق نسق فكريّ معيّن " [3].

و هو عند الهاشمي : " نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي ، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة ، صافي اللغة ، سليم الأداء ؛ ويتطلب الإبداع زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ " [4].

و يأخذ التعبير الشفهي أشكالا عديدة و يؤدى بصور متعددة في مختلف مواقف حياة الإنسان اليومية وفي حياته المدرسية : [5]

- إما يكون على شكل تعبير حر عن مشهد ، موضوع ، موقف أو قضية معينة.
- إما يكون على شكل مناقشة أو جدال .
- إما على شكل تعليق على سلوك أو حادث أو خبر..... الخ

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **487** .

[2] - محسن علي عطية ، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2007** ، ص **227** .

[3] - خالد حسين أبو عمشة ، المرجع السابق ، ص **07** .

[4] - خالد حسين أبو عمشة ، المرجع السابق ، ص **07** .

[5] - خالد عبد السلام ، **دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا تخصص أرطوفونيا ، جامعة عباس فرحات ، سطيف ، الجزائر ، **2001 – 2012** ، ص **86** .

- إما على شكل إجابة على أسئلة أو استفسار.
- وإما على شكل حوار أو حديث عام أو مُزاح.
- وإما على شكل سرد قصة ورواية.

و عليه نجد أن التعبير الشفهي يأخذ صورا متعددة في حقل التعليم منها : التعبير التلقائي ، التعبير الموجه ، التعبير عقب السند المعتمد في حصة القراءة ، التعبير عن الصورة أو المشهد التابع للمحور أو الوحدة التعليمية في مادة اللغة العربية ..... ، إضافة إلى ما يحتاجه المتعلم من اعتماد التعبير الشفهي لتكملة وظيفية المواد الأخرى في المرحلة الابتدائية من خلال الإجابة عن الوضعيات الإدماجية لمادة التاريخ و الجغرافية ، و التربية الإسلامية و المدنية و التربية العلمية و التكنولوجية .

06 – 02 – أهمية التعبير الشفهي :

تنبع أهمية مهارة الكلام في كونها تعطي مؤشرا صادقا للحكم على المتكلم ، والمستوى الثقافي الذي ينتمي إليه ، فضلا عن أنها و سيلته للإقناع والفهم و الإفهام بينه وبين الآخرين . إن الفرد بحاجة إلى امتلاك المهارات المرتبطة بالكلام من حيث القدرة على انتقاء الكلمات الموحية ، والابتعاد عن العامية ، وفنية الأسلوب ، وتجنب الأخطاء اللغوية والنحوية ، حتى يكون لما يقوله قيمة ثقافية ، تؤثر في سامعيه . إن الاهتمام بمهارة الكلام كما أشارت **موريل Mrreale** (2000) سوف يعود على المتعلم بالنمو والتطور الذاتي ، والنجاح في العمل ، ويصبح أكثر تحملا للمسؤولية سواء اجتماعيا أو ثقافيا. [1] كما أوضحت في دراسة مسحية لها لأكثر من مائة مقالة و تعليق نادت بالاهتمام بمهارات الاتصال ، إلى أن المبرر المنطقي لضرورة وجود منهاج خاص لتعليم مهارات الاتصال من

[1] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، **مهارات الكلام – التعبير الشفوي – في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن ، دراسة تحليلية** ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد **9** ، العدد **2** ، جوان **2008**، كلية التربية ، جامعة البحرين ، مؤسسة الأيام للصحافة و النشر و التوزيع ، البحرين ، ص **239** .

مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية يتمثل في أن مهارة التعبير الشفوي تعد أمرا ضروريا في التعليم الذي يقدم للطلبة في جميع الموضوعات الدراسية ، وهو مهارة أساسية يجب على كل طالب أن يتقنها من أجل النجاح والاستمرار والتقدم . [1]

إضافة إلى أن التعبير الشفهي يعد الأساس في جميع المواد التعليمية التي يتلقاها المتعلم ، و منه فإن عجز الطالب عن التعبير شفويا عما يشعر به أو يحسه ، سوف يقلل من قدرته على نقل أفكاره و آرائه إلى الآخرين ، فضلا عن الحدّ من فرص تعلّمه وتقدمه الدراسي ، مما يترتب عليه إخفاق في مواجهة ما تتطلبه مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها، تبعا لعلاقاته المتعددة مع المجتمع الذي يحيط به، مما قد يؤدي إلى فقدانه الثقة بالنفس، وما يصاحبه من إرباك واهتزاز لشخصيته، مما يؤثر سلبا في نموّه اللغوي و الاجتماعي لاحقا .[2]

و لقد تحددت أهمية التعبير الشفهي في المناهج الدراسية المختلفة و على غرارها منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على اعتبارها وسيلة اتصال تعمل على تقوية العلاقات بين الأفراد ، ذلك أن العديد من حالات فقدان الثقة الاجتماعي ناتج عن عدم التحكم في مهارة التعبير الشفهي ، كما أن التمكن من أدوات التعبير تتيح للفرد فرصا أكبر للنجاح في عمليات المناقشة و إبداء الرأي و إقناع الآخر ، ثم إن الحصيلة اللغوية الغنية التي قد يتمتع بها الطفل تساعده على ترتيب أفكاره و تمكنه من التسلسل في طرحها بطريقة منظمة ، فالطفل المتمكن لا يستغرق وقتا في البحث عن الكلمات المناسبة لكل موقف و لكل مناسبة فثروته اللغوية تمكنه من مواجهة مختلف المواقف الحياتية التي يحتاج فيها إلى استعمال التعبير الشيء الذي يعينه عل تجاوز العديد من العيوب النفسية و الأمراض الاجتماعية كالخوف و الخجل و الهروب من احتلال الصدارة و التمكن من المناصب القيادية ... .

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **242** .

[2] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع السابق ، ص **239** .

06 – 03 – مهارات التعبير الشفهي :

للتعبير الشفهي مهارتان أساسيتان بواسطتهما تتطور كفاءة الفرد في التبليغ بشكل سليم ودقيق وهما : [1]

أ- **مهارة الإصغاء** : وهي أول مهارة يطورها الإنسان منذ الأيام الأولى من ميلاده. فهذه المهارة تُبنى وتتطور خلال المراحل الأولى من نمو الفرد عند اكتسابه للغة الأم والتي تتم بطريقة عفوية ولا إرادية و تحدث قبل سن الدخول إلى المدرسة . كما قد تتطور نتيجة تعرض الطفل لمختلف البرامج التلفزيونية أو الإذاعية بشكل دوري تتكلم بلغة جديدة غير مألوفة لدى الطفل وهو ما يرسخ فيه الكثير من الأصوات والمفردات وأساليب النطق تتحول فيما بعد إلى محاولات تقليد و إنتاج خاص به .

وعلى هذا الأساس عندما يدخل الطفل إلى المدرسة يجد نفسه يستمع ويجبر على الإنصات بشكل رسمي لمعلمه الذي يتعمد تعليمه أصوات وكلمات أو مفردات وجمل بلغة سبق للطفل وأن سمعها ويسمعها دوريا من القنوات التلفزيونية والإذاعية الفرق بينها فقط داخل المدرسة أن الطفل يتدرج في تعلم مفرداتها و قواعدها وأسلوبها مع التدرب على النطق والكلام وفق ذلك .

وعليه ترتكز عملية تنمية مهارة الإصغاء لدى متعلم المدرسة الابتدائية على النشاطات الآتية :

- تدريب المعلم للطفل على العادات الحسنة في الإصغاء عن طريق :

- لفت انتباهه بشكل متواصل لما يقال من كلام سواء من قبله أو من قبل زملائه .

- الاستماع الواعي إلى الكلمات المنطوقة .

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **86** - بتصرف .

- حثه على متابعة كلام الآخرين .

- استعمال توجيهات وإرشادات للمتعلمين بلغة واضحة ودقيقة وبجمل قصيرة .

- التنويع في فرص إنصات المتعلمين لبعضهم البعض في شكل ثنائي ثم مجموعات صغيرة وبعدها مجموعات كبيرة .

ومن الأنشطة التربوية المساعدة على ذلك ما يأتي :

- الحوار والمحادثة حول مواضيع تستهوي المتعلم وتجلب انتباهه .

- المناقشة داخل القسم بين المعلم و التلاميذ حول مختلف المواضيع اللغوية و الأدبية أو العلمية المبرمجة .

- متابعة سماع الأصوات اللغوية المتشابهة والمختلفة .

- سرد القصص والروايات المناسبة لسن الطفل .

- السماع لآيات قرآنية وأحاديث نبوية ...وغيرها من الاستراتيجيات المحفزة لمهارة الإنصات.

و نجاح هذه المهارة يتوقف على مدى مراعاة لعدة اعتبارات نفسية و بيداغوجية مثل:

- علاقة المواضيع بمواقف وسياقات الحياة الطبيعية .

- بساطة اللغة ومناسبتها لمستوى المتعلم .

- التشويق والفكاهة لجلب انتباه الطفل .

و تظهر أهمية الاستماع بالغة فيم تؤديه من وظائف الإدراك و الفهم و إبراز القدرة على التحليل و التفسير و التطبيق و النقد و التقويم ، و عليه لابد و أن يتخذ للاستماع

منهجه العلمي و أن يوجه إدراك المتعلم إلى أهميته في تعلم اللغة لاسيما و أن اللغة عملية سمعية قبل أن تكون بصرية .

وعندما تتحقق هذه المهارة ينقل المتعلم إلى تنمية وتطوير المهارة الثانية ، مع العلم أنهما مهارتان متلازمتان ومتكاملتان في التعبير الشفوي ذلك أن المستمع يجد نفسه دائما عند حالات الاتصال المباشر في موقع الرغبة في الرد والكلام لتوضيح فكرته ورأيه وإقناع المرسل بها . و هذه المهارة هي :

ب- مهارة الإنتاج اللغوي أو التبليغ :

إذا كان الإنصات وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام والرد على ما يريده المرسل ، لذلك حينما يكتسب الطفل لغته الأولى نجده يقوم بمحاولات الكلام والتعبير بطريقته الخاصة مقلدا ما يسمعه لتلبية حاجاته ومطالبه البيولوجية والحيوية . و عندما يدخل إلى المدرسة ويتدرب على مهارة الإنصات والاستماع يجد نفسه مطالب من قبل المعلم بالتكلم والتعبير بلغة شفوية غير تلك اللغة التي ألفها في حياته اليومية، وهنا يبدأ محاولاته الأولى في الكلام والتحدث وفق قواعد لغوية جديدة من أجل إيصال أفكاره ومشاعره وقناعاته للآخرين والتعبير عن حاجياته بترميز لغوي أكثر تنظيما ودقة و وضوحا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المتعلم في تعلمه للكلام تؤثر فيه عوامل نفسية واجتماعية ولغوية كالثقة بالنفس والخوف من الخطأ وردود فعل الآخرين وطبيعة علاقاته بهم و مدى تحكمه في اللغة الجديدة وغيرها ، فالإنتاج اللغوي أو التعبير الشفوي باللغة الجديدة نشاط مدرسي يومي يعيشه المتعلم منذ دخوله إلى المدرسة من خلال إجابته على أسئلة معلمه ، أو عند طلب استفسارات وتوضيحات منه أو تلبية بعض حاجياته ، أو عند مناقشته لزملائه، إلقائه لقصيدة شعرية أو إنشاده لأنشودة أو أغنية إلى جانب سرده لقصص وتعبيره الحر عن مشاهد ومواقف حياتية بلغة المدرسة في مختلف المواد الدراسية اللغوية منها والرياضية

والاجتماعية والتاريخية . و بناء على ذلك يرتكز تطوير مهارة الكلام أو التعبير الشفوي على المبادئ الآتية :

– الجو النفسي المريح المطمئن والمشجع على الكلام ، ذلك أن الخوف يولد التردد، التوقف و التأتأة.

– الحرية الكافية في التعبير.

– قوة الدافعية لتعلم اللغة الجديدة والتعبير بها بطلاقة ودقة.

– قبول الأخطاء اللغوية وتصحيحها باعتبار الطفل في طور التعلم ، فمن المنطقي أن يقع في أخطاء تطورية ناتجة عن عدم تحكمه في قواعد ونظام اللغة الجديدة وأساليبها المتنوعة .

– ومن الأنشطة المساعدة على تطوير مهارة الكلام والتعبير الشفوي لدى طفل المرحلة الابتدائية ما يأتي :

– طلب الحديث أثناء الرسم عما يرسم .

– تنظيم محادثات وحوارات بين التلاميذ.

– تنظيم مناقشات حول مواضيع ذات علاقة بحياتهم اليومية .

– سرد القصص والروايات .

– لعب أدوار أفراد الأسرة أو المدرسة .

– طرح الأسئلة على المتعلم لحثه على التعبير الموجه والحر حول قضايا حياته أو مشاهد صور أو التعليق على برامج تلفزيونية أو مواقف حياتية (أعياد وطنية ودينية ،قضاء عطلة مدرسية ، مميزات فصول السنة..... وغيرها) .

– التمثيل بإجراء مكالمات هاتفية لأحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء .

– تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة المدرسية في كل مواقف الحياة اليومية داخل وخارج المدرسة وأثناء اللعب فيما بينهم كإستراتيجية تدعيم للتعبير باللغة الشفوية المدرسية .

06 – 04 – عمليات التعبير الشفهي :

للتعبير الشفهي عمليات عدة منها : الخلفية المعرفية و التمكن من المعاني ، توظيف وجهات النظر و الآراء حول مختلف الموضوعات ، الرصيد من المفردات و القدرة على تركيب الجمل و العبارات ، إمكانية ترجمة المفردات و المعاني في صورة انطباعات ترافق عملية التعبير ، إبراز القدرة على التمكن من الإيجاز و الإطناب و توظيف كل منها في محله السوي . و هذه الرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربعة عمليات هي [1]:

– أن الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن السؤال : فيم سأتحدث ؟ .

– أن الكلام عملية لغوية يقصد بها الوعاء اللغوي من المفردات و جمل و صياغات و تراكيب ، تلك التي ستحمل الأفكار و المعاني و المشاعر و التي تحددت في العملية العقلية الفكرية .

– أن الكلام عملية صوتية يقصد بها الصوت و أنواعه و درجاته التي يمكنني بها توصيل المعاني و الأفكار و المشاعر و الأحاسيس و الدلالات بشكل دقيق .

– أن الكلام عملية ملمحية يقصد بها كيف يمكن استخدام الهيئة و الملامح و الحركات و الإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني و الأفكار و المشاعر و تعميقها و تجسيدها و نقلها للآخرين .

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **487** بتصرف .

فاللغة في مظهرها الشفهي عملية عقلية ووعاء من المعاني و مستويات صوتية ترافقها الإيماءات الملمحية .

و يؤكد البعض على أن التعبير الشفهي مفهوم يشير إلى اللغة التي يصدرها الطفل و تشمل ثلاث أجزاء :[1]

- الكلمات اللغوية : و تشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة .
- المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات و الجمل .
- التطور النفسي : القدرة على الاستخدام الاجتماعي للغة .

فعندما يريد أي إنسان التعبير عن نفسه أو عن موقف أو مشهد ما فإنه يمر حتما بمرحلتين مهمتين :[2]

- **أولهما تسمى مرحلة التفكير** : وفيها يقوم بتخطيط لما يريد وما لا يريد قوله ، ويحدد فيها المصطلحات والكلمات والأسلوب الذي يناسب الموقف أو السياق الذي سيتكلم فيه .

- **المرحلة الثانية تسمى بمرحلة التجسيد أو التنفيذ للمخطط** : حيث ينطق فيها ويعبر باللغة عن الأفكار التي خططها ويريد إيصالها للمستمع. مع العلم أن هاتين المرحلتين تتمان في سرعة فائقة قد لا يشعر بها المتكلم ولا ينتبه إلى الفاصل الزمني الموجود بينهما .

و عليه يتضمن التعبير الشفهي مجموعتين من العمليات تتمثل فيما يلي : [3]

أ – **العمليات العقلية** : و هي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري و التي منها نذكر : التخطيط للحديث و فيها يتحدد نوع الرسالة المراد نقلها ، التخطيط للجملة و

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **488** .
[2] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **90** .
[3] - حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **488 – 489** بتصرف .

نقصد به اختيار الجمل التي سنقوم من خلالها بنقل الرسالة ، النطق المفصل و هو تنفيذ مضمون البرنامج النطقي .

ب – العمليات الأدائية : و هي الخطوة التالية و التي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية و التي يعطي خلالها المخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالنطق إيذانا بعملها و تأدية وظيفتها الفيزيولوجية المنوطة بها .

فالتعبير الشفهي إذا يتضمن قدرة الفرد على الأداء اللغوي الملائم للموقف الفعلي الذي يواجهه ، مستخدما لذلك كافة القواعد المتعارف عليها و التي تضبط الكلام المنطوق، و يصاحب هذا الأداء اللغوي الإشارات الملمحية بأعضاء الجسم و التي تبرز المعنى المراد توصيله .[1]

بينما يرى **محمود كامل الناقة** أن للتعبير الشفهي عمليتان : إحداهما لغوية و الثانية صوتية . ففيما يتصل بالعملية الأولى فهي تعني النمو اللغوي للطفل من حيث :[2]

- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .
- إثراء ثروته اللفظية الشفهية .
- تقويم روابط المعنى عنده .
- تمكينه من تشكيل الجمل و تركيبها .
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية .
- تحسن هجائه و نطقه .
- استخدامه لأشكال التعبير الشفهي من سرد الحكاية و حوار و مناقشة .

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **489** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **489** .

أما فيما يتعلق بالعملية الثانية و هي العملية الصوتية ، فهي تعني أن الكلمات تحمل معانيها في الحديث الشفهي بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق ، و ضبط و انفعال بالمعنى ، فالصوت عنصر مهم من عناصر شخصية المتحدث .

و يذكر كل من **أحمد فؤاد** و **عبد الفتاح البجة** أن التعبير الشفهي يبنى على بعدين متلازمين لا يتحقق بناؤه إلا بهما معا و هما : البعد اللفظي و يقصد به الألفاظ و التراكيب و الأساليب و القوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بذات أفكاره و معانيه التي رغب في إيصالها إلى الآخرين . أما البعد المعنوي المعرفي و يعني به المعلومات و الحقائق و الأفكار و المعاني و الخبرات التي يحصل عليها الإنسان .[1]

و اعتمادا على ما سبق يمكننا القول أن مفاهيم التعبير الشفهي توضح ما يأتي :[2]

– للتعبير الشفهي شقين أحدهما وظيفي و الآخر أدائي ، و يشتمل هذا الأخير الكفاءة اللغوية في المواقف الاتصالية الحية .

– تعتبر العمليات الصوتية ضرورية لإتمام التعبير الشفهي .

– إن تكامل كل من العمليات العقلية و اللغوية و الصوتية أساسا هاما لإتمام التعبير الشفهي .

– يعد التعبير الشفهي مهم في قضاء الحاجات و تحقيق المطالب .

– يعتبر التعبير الشفهي من أهم الأسس في العملية التعليمية ، فالسؤال و الجواب و المناقشة و المحادثة و الوصف و التدليل يكون محورها و أساس العمل بها هو التعبير الشفهي .

---

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **490** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **491 – 492** بتصرف .

– التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة و حسن مواجهة و جرأة في مواجهة الآخرين .

– التعبير الشفهي يعلم صاحبه آداب الخطاب ، و يوجهه نحو احترام السامعين و التعرف على رغباتهم و ميولهم عند الاستماع .

– التعبير الشفهي فرصة لإغناء الطفل فكريا و لغويا .

– التعبير الشفهي فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث و اكتساب آداب الحديث مع الآخرين ، و السيطرة على الصوت و تنوع طبقاته .

– يدرب التعبير الشفهي الطفل على مواجهة الآخرين و التخلص من الخجل و يدفعهم نحو الطلاقة و الاستقلالية .

و يجب أن نشير إلى أن الطفل في المرحلة الابتدائية يعتمد ثلاث أنماط مختلفة من العينات اللغوية و هي :[1]

– **اللغة التلقائية** : و هي اللغة التي ينطق بها الطفل في أي وقت و في أي موقف من المواقف الحياتية .

– **اللغة القائمة على التقليد** : و التي تتكون عندما يطلب من الطفل أن يقوم بصورة مباشرة بتكرار بعض الكلمات أو العبارات أو الجمل .

– **اللغة المستنتجة** : و هي التي تصدر عن الطفل عندما يطلب منه أن ينظر إلى صورة ما و أن يقوم بإحدى الاستجابات التالية :

– الإشارة إلى الشيء الصحيح .

[1] - دانيال هلالاهان ، المرجع السابق ، ص **495** بتصرف .

- الإشارة إلى الصورة التي تصف الجملة .

- أن يحدد اسما معينا للصورة و يسميها به .

- أن يقوم بوصف تلك الصورة .

07 - الصعوبات التي يعاني منها المتعلم أثناء التعبير الشفهي :

تتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية في عجز الأطفال عن التعبير عن أنفسهم من خلال استخدام ما يناسب من صيغ كلامية مختلفة ، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل و تركيبها ، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة و عبارات قصيرة ، و لكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم و التعبير عن أفكارهم في جمل كاملة ، فيتصف كلامهم بحذف كلمات و تحريف أخرى ، و الاعتماد على صيغ أفعال غير صحيحة و أخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ .[1]

و في هذا الإطار يقسم **دولاس** و **ماكوجيلين** **Dolas et Mcogelyen** (1988) صعوبات التعبير الشفهي إلى أربع مجموعات :[2]

أ - صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام : و تتضح هذه الصعوبات في حذف بعض الحروف أو استبدال صوت بصوت مشابه ، أو التشويه البسيط للأصوات .

ب - صعوبات تكوين الكلمات و الجمل : حيث يستطيع التلاميذ نطق الكلمات منفصلة و لكنهم يواجهون مشكلات تكوين الجمل ، و من المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن :

- يستخدموا جملا بسيطة .

- يستخدموا تتابعا للكلمات و الجمل بشكل ناقص و منفصل .

---

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **513** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **514** بتصرف .

- يكثروا من الأخطاء النحوية .

- يستخدموا صيغ الجمع استخداما غير سليم .

- يبالغوا في استخدام الكلمات غير المعرفة – النكرة – .

- يفسروا موضوع المحادثة تفسيرا ضعيفا .

جـ – صعوبات إيجاد الكلمة : و هنا يكون المتعلم غير قادر على إيجاد الكلمة المناسبة عند التعبير و الإجابة عن الأسئلة .

د – صعوبات استخدام اللغة : و من أمثلته : عدم أخذ الدور في المحادثة ، السرعة في إنهاء الحديث ، يجد الطفل صعوبة في الحديث في نفس الموضوع ، صعوبة المساهمة في المحادثات المختلفة .

اعتمادا على ما سبق يمكننا أن نستنتج أن الطفل الذي يُظهر صعوبات في التعبير الشفهي يميل إلى استخدام الجمل البسيطة ، حيث يكون تتابع المفردات ضعيفا و منفصلا، فتشيع الأخطاء النحوية و الصرفية ، مع ابتعاده على اعتماد المفردات المجردة القوية حيث يجنح إلى تبني الكلمات البسيطة و المعروفة و يميل إلى استخدامها نكرة – غير معرفة – فيكون تعبيره عن المطلوب ضعيفا . أضف إلى ذلك فإن الطفل يقضي وقتا طويلا في التعبير ذلك أن العملية العقلية في التعبير لا تواكب العمليات الصوتية فهو يجد صعوبة في إيجاد الكلمات الصحيحة ، الشيء الذي يؤدي إلى سرعة انتهاء المحادثة .

08 – التعبير الشفهي من خلال منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي :

لقد دأبت الجزائر على انتهاج سياسة التعريب قصد تخليص واقعها اللغوي التعليمي من سجن اللغة الفرنسية ، و في هذا الصدد شملت عملية التعريب المدرسة الأساسية التي أنشأت سنة **1976** .

وشهدت المنظومة المدرسية الجزائرية تحولات عدة في المناهج التربوية المتبعة ، سعيا منها إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي للتلميذ ، وكانت اللغة العربية في صميم هذه التحولات الدراسية خاصة السنوات الأخيرة حيث سعت المنظومة التربوية إلى اعتماد مقاربات ومناهج تعليمية حديثة تهدف من خلالها إلى تفعيل دور المتعلم و المعلم من خلال استصدار كتب ومناهج جديدة تعتمد على الآليات الحديثة والمعاصرة في التعامل مع التلميذ في جميع الأطوار التعليمية .[1]

إن اعتماد ما يسمى بالتخطيط اللغوي في السياسات التربوية يوحي بوجود تداخل أو ازدواجية أو ثنائية خاصة بين اللغة العربية الفصحى و العامية ، و من التحديات التي يسعى التخطيط اللغوي إلى تجاوزها إضافة إلى تجاوز اللغة العامية مزاحمة اللغة الفرنسية للغة العربية في المجتمع الجزائري و اختلاف الألسنة و اللهجات و الرؤية السلبية لاستعمال الفصحى في التخاطب اليومي وفي مختلف المجالات و ميل الشباب إلى اللغة الهجينة و تفضيلهم للهجات و هجرهم اللسان العربي . و ربما نلح هنا فنشير إلى عقم مناهج اللغة العربية من حيث عدم ملاءمتها لأذواق النشء واختيار نصوص بلا دراسة وارتباط اللغة واللسان العربي عند هذه الفئة بصعوبة النحو وغياب مجالات تيسيره .[2]

و انطلاقا من أن السنة الخامسة من التعليم الابتدائي سنة تتوج الطورين السابقين : طور المكتسبات الأساسية – السنتين الأولى و الثانية – و طور التحكم فيها – السنتين الثالثة و الرابعة – فإن تعليم اللغة العربية فيها يعتبر تعزيزا لمكتسبات التعلم السابقة و ترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية فيها .

---

[1] - عبد اللطيف حني ، **التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية بين الواقع و الآفاق – المرحلة الابتدائية نموذجا -** ، مقال ضمن أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي ، الجزء الثاني ، **03 – 04 – 05** ديسمبر **2012** ، ص **83** .

[2] - أحمد بناني ، **حتمية التخطيط اللغوي لصيانة اللسان العربي في الجزائر** ، مقال ضمن أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي ، الجزء الثاني ، **03 – 04 – 05** ديسمبر **2012** ، ص **27** .

يعتبر الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي **08** سا و **15** دقيقة موزعة على **11** حصة ، تخصص منها حصة واحدة تستغرق **45** دقيقة من الزمن للتعبير الشفهي و التواصل .[1]

دخول الطفل إلى السنة الخامسة يتوجب من الناحية العلمية و المعرفية أن يكون الطفل قد اكتسب و تمكن في الجانب التعبيري من : [2]

– تلخيص ما يقرأ و تحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه و بما يحسه و يشاهده ، و إدراك الصلة الرابطة بيم المكونات الأساسية للنص و تقديمها تقديما منظما .

– توظيف التراكيب المفيدة و الجمل الكاملة لبناء أفكاره و التعبير عن مشاعره و مواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده .

– فهم التعليمات و استقرائها لتحرير النصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة .

– استظهار جملة من القطع الشعرية و التعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم .

– تذوق الجانب الجمالي للنصوص ، و ملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها ، و إنتاج نصوص حوارية و إخبارية و سردية و وصفية .

و هو ما يسمى بملمح الدخول للسنة الخامسة و الذي بدوره يعتبر ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي . و في الوقت ذاته يحدد المنهاج ملمح الخروج من السنة

[1] - منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، جوان **2011** ، ص **10** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **11** .

الخامسة من التعليم الابتدائي باعتبارها آخر سنة فيه ، حيث يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا من الناحية التعبيرية على :

- فهم ما يقرأ و تكوين حكم شخصي على المقروء .
- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و التجاوب معه .
- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة ، و المناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة .

و بالمحاذاة مع الأهداف العامة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها في المجال التعبيري من خلال ما يقدمه من نشاطات و برامج ، نجده يحدد الكفاءات القاعدية و أهدافها التعليمية فيم يخص نشاط التعبير الشفهي و التواصل كالآتي :[1]

- الجدول رقم (04) يبين الكفاءات القاعدية و الأهداف التعليمية لنشاط التعبير الشفهي كما يحددها منهاج الصف الخامس من التعليم الابتدائي :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يسمع و يفهم	- يفهم المعلومات التي ترد إليه . - يتفاعل مع المعلومات المسموعة و يصدر في شأنها ردود أفعال . - يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية .
يختار أفكاره	- ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع و المساهمة في تحقيق التواصل . - ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله و مواقفه و إنتاجه أو للتعليق على ذلك . - يكيف قوله مع أقوال غيره و يجد لنفسه مكانا في المناقشة و المحاورة بالاستماع و التحلي

[1] - منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ، ص 13 .

	بالجرأة للتدخل و بالبقاء في صلب الموضوع . – يتدخل لضمان تقدم النقاش و استمراره و تعميقه. – يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو مشروع . – يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية .
يعبر عن أفكاره	– يعبر عن مشاعره و تأثره و ذكرياته . – يعبر عن ردود أفعاله . – يعبر عن تجاربه . – يكيف التعبير عن ردود أفعاله . – يشرح ردود أفعاله . – يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية . – يسرد ذكرياته . – يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها . – يبدع تتمة لحكاية مبتورة . – يعرض وجهة نظره . – يبرر وجهة نظره و يصوغ حكمه . – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص .
يعطي معلومات و يطلبها	– يصف واقعا من عدة جوانب . – يقارن بين وقائع من عدة جوانب . – يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية . – يشرح مسعى أو مسار . – يفسر ظاهرة . – يستبق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة . – يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما . – يطرح أسئلة للحصول على معلومات . – يجيب عن أسئلة .

	- يشرح و يعلل . - يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه . - يحفظ و يستظهر نصوصا . - يجلب أفكارا جديدة . - يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ و الاستقبال . - يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة و المقروءة و المرئية) .

و تقدم حصة التعبير الشفهي مرتكزة على ثلاثة أركان أساسية :

- الأفكار و المعاني التي تراود الفكر و التي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه .

- الألفاظ و العبارات و هي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعني و الأفكار .

- ترتيب الأفكار و المعاني و حسن تنسيقها .

و يربط المنهاج حصة التعبير الشفهي بحصة القراءة و نصها فيجعل لهذا الأخير المنطلق الوحيد للمتعلم في بعث تفكيره و تزويده بالألفاظ و العبارات و طريقة تنظيمها و بث القدرة عل تماسك الأفكار من خلالها ، فلا تمارس حصة التعبير الشفهي إلا انطلاقا من حصص القراءة ، حيث يتوقع من المتعلم على إثر هذا المسعى أن :[1]

- يبلور قدرة على التعبير عن مشاعره و دواخله و ذكرياته و تجاربه .

- يحسن الاستماع إلى غيره و يتدخل في النقاش محترما آداب الحديث .

- يشرح ردود أفعاله و يدافع عن أفكاره .

[1] - منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ، ص 16 .

- ينصت إلى الآخرين و يحتفظ بمبرراتهم للإفصاح عنها في حينها .

- يبرر حكمه و يعلق على حكم الآخرين .

- ينمي ثروته اللغوية و يوظف المكتسبات منها .

- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش و إلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام .

نلاحظ من خلال ما سبق أن متعلم المدرسة الجزائرية في نهاية المرحلة الابتدائية يفترض امتلاكه لمختلف المهارات اللغوية التي تمكنه من التعبير شفويا و حتى كتابيا في مختلف الوضعيات والسياقات بطريقة سليمة وفق قواعد اللغة الصحيحة بحرية و تلقائية تجعله يربط بين مكتسباته المدرسية و تجاربه الذاتية اليومية .

و تعتمد المدرسة الابتدائية على الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية ليتحقق التفاعل و الفاعلية بين طرفي العملية – المعلم و المتعلم – يكون فيها المعلم موجها و مرشدا و مشجعا على البحث و الاستكشاف و الممارسة و مثيرا لدافعية المتعلم حتى يستطيع الطفل بناء معرفته معتمدا على نفسه . و تحقيقا للكفاءات المستهدفة أقرت في منهاج التعليم الابتدائي اعتماد المقاربة النصّية التي تقوم على جعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها و التي تتضمن عنصرين أساسيين وهما : الشمولية و إدماج المكتسبات . ولتجسيدها تتبنى طرائق بيداغوجيا المشروع التي تساهم في إنماء الكفاءات و تجعل المتعلم يتصرف فرديا و جماعيا داخل وضعيات حقيقية هادفة ، الوضعيات التعلمية الإدماجية لتدريب المتعلم على توظيف مكتسباته و رصيده اللغوي في سياقات اجتماعية و طبيعية معاشة و وضعيات

مشكلة تجعل المتعلم يواجه قضية لغوية تواصلية محددة تستثار بواسطتها حيرته لتجعله يسعى إلى توظيف خبراته وتعلّماته من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها .[1]

إن إستراتيجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ينبني على مبدأ التدرج في تقديم المفاهيم عن طريق تنويع الأنشطة اللغوية ، فبالرغم أنه من الكفاءات اللغوية القاعدية النهائية لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي أن يكون المتعلم قادرا على التعبير عن أفكاره وحاجياته ورغباته وسرد حكايات وقصص بلغة شفوية فصيحة إلا أنه يلاحظ طغيان النشاطات الكتابية على النشاطات اللغوية الشفوية في كل السنوات الدراسية خاصة في الكتاب المدرسي للمتعلمين وهو ما قد يجعل هذه الكفاءات باللغة الشفوية قد لا تتحقق بالكيفية المطلوبة .[2]

ثم إن المتأمل في خبايا المناهج التعليمية لمختلف السنوات الدراسية و على رأسها منهاج السنة الخامسة يلاحظ إهمالا في التعامل مع مهارات التعبير الشفهي مقارنة مع غيرها من مهارات اللغة العربية حيث لا يخصص لها إلا حصة واحدة في الأسبوع ذات **45** دقيقة مقابل **10** حصص مخصصة للنشاطات اللغوية الأخرى . و ربما يعود ذلك للاعتقاد السائد بتلقائية اكتساب الطفل للغة من خلال مختلف المواقف الحياتية التي يمر بها . إلا أنه لابد من التذكير هنا إلى أن هناك فرق بين اللغة التي يتعلمها الطفل من خلال المواقف الحياتية نتيجة انتمائه لوسط اجتماعي معين و تلك التي يتم تداولها في المدرسة و التي ستساعده على تحقيق النجاح في المنحيين المدرسي و العملي معا . و هنا تتضح المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق المدرسة الجزائرية في الرفع من التحصيل اللغوي للمتعلمين داخل مجتمع متعدد اللهجات العامية .

إضافة إلى ذلك فإن باب أهمية اللغة العربية في المدارس الجزائرية في جانبها التعبيري يقوم على ركيزتين : التعبير كمهارة ثم تقنيات تنمية هذه المهارة لدى الطفل ، و المقصود

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **109** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **110**.

بالتقنيات هنا الخطوات الوظيفية و الإجرائية و الفنية التي يجب إكسابها للطفل ليتمكن من توظيف اللغة توظيفا سليما ، حيث يمهد المنهاج إلى ضرورة تنمية مختلف المهارات اللغوية و التعبيرية لكنه لا يحدد الطرائق المناسبة لتنميتها ، و لا لتقييمها و علاجها .

و في حين تنص الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على أن نشاط التعبير الشفهي و التواصل لا يأتي إلا عقب نشاط القراءة بوصفه نشاطا مكملا للنص في جميع أهدافه المعرفية و اللغوية و التربوية يجعل من مهارة التعبير مهارة محدودة الأهداف تجعل حصة التعبير على حجمها الزهيد حصة مملة لا علاقة لها بميولات المتعلم وفقا للمحاور التعليمية للنصوص والتي تجعل عملية التعبير عملية محصورة المواضيع . و تتحدد المحاور التعليمية التي تتصل بها مختلف مواضيع التعبير الشفهي ضمن المصفوفة المفاهيمية السنوية لبرنامج اللغة العربية في : القيم الإنسانية ، العلاقات الاجتماعية ، الخدمات الاجتماعية ، التوازن الطبيعي و البيئة ، الأيام الوطنية و العالمية ، الهوية الوطنية ، الصحة و الرياضة ، غزو الفضاء و الاكتشافات العلمية ، الحياة الثقافية و الفنية ، الصناعات التقليدية و الحرف ، الرحلات و الأسفار .

تلعب اللغة دورا مهما في المرحلة الابتدائية حيث يُكون الطفل نظرته الخاصة حول المجتمع مقارنة بما يعيشه ، فلابد أن ينطلق من تجربته الذاتية إذا أردنا مساعدته على فهم ما يعيشه و حتى نمكنه من تنظيم تجاربه الماضية و الحاضرة و المستقبلية ، و حتى يتأتى لنا ذلك لابد من مساندته لإيجاد الإجابات المناسبة عن إشكالاته بل و تشجيعه على إيجادها بنفسه و دفعه لممارسة مهاراته الذاتية في التفكير و التحليل و المقارنة و النقد و التعليل ثم التعبير عن كل ذلك بلغة سليمة و تلقائية ، و هي الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها دون أن يؤهل الوسائل الكفيلة لتجسيدها لا من الناحية المادية و لا البشرية و لا الزمنية .

ثم إن ربط التعبير الشفهي بنص القراءة يحد من فاعليته و يجعل عملية تطويره و تقييمه من قبل المعلم عملية يشوبها القصور و أمام العدد الكبير لتلاميذ الصف الواحد يجعل إمكانية إعطاء فرصة للتعبير لكل طفل و تقييم هذا التعبير وفقا للكفاءات القاعدية الكبيرة و أهدافها التعليمية التي يحددها المنهاج و التي سبق إيرادها عملية مستحيلة ، الشيء الذي لا يعيق عملية التعليم و التقييم فحسب بل يجعل إمكانية الإنتاج حكرا على فئة من المتعلمين يستندون في تعلمهم للغة العربية على قدرات كونوها خارج الإطار المدرسي بناءا على انتماءاتهم الاجتماعية و ما تتمتع به كل فئة من إمكانيات اقتصادية و تمكنات ثقافية الشيء الذي يعود بنا إلى أصل المشكلة و هو علاقة التباينات اللغوية بالانتماء الاجتماعي للطفل .

إن اعتماد حصة التعبير الشفهي على نص القراءة بموضوعاته المحدودة فحسب يجعل الطفل يستغن عن هذه العملية في النشاطات الباقية فتكون إجاباته عن مختلف الأسئلة المطروحة في الصف تستجيب للعشوائية ، فالطفل الذي لم تسمح له الوضعيات اللغوية المختلفة من اكتساب المصطلحات المناسبة للتعبير عن المواقف المختلفة هو لا يفهم لغة المعلم فهما كليا لأنه لا يستطيع إلا استعمال اللغة العامية التي يعرفها و هذا يؤدي بالاتصال البيداغوجي إلى الاصطدام بنوع من ازدواجية اللغة في القسم . أضف إلى ذلك أن الطفل باكتفائه بالمصطلحات العامية لا تتكون لديه الحاجة إلى اكتساب مصطلحات لغوية جديدة في اللغة العربية الفصحى ، و حتى نتجنب الاستئصال الاجتماعي للطفل من خلال الفجوة الكائنة بين العامية المألوفة و اللغة الفصيحة و حتى لا يشعر الطفل بالاغتراب داخل القسم يقع على عاتق المدرسة مسؤولية مساعدة الطفل التدريجية للتأقلم و المتطلبات المستقبلية قصد تطوير لغة الطفل و تحبيبه في لغته الأم و مساعدته على فهمها و استعمالها و التمكن منها و السيطرة عليها .

كما أن المنهاج اعتمادا على الكفاءات التي أسس لها و جعل منها أهدافا ختامية لعملية التعليم و التعلم قد أهمل عمليات تقويم اللغة في جانبها الشفوي إهمالا تاما ، فلم

يحدد أدوات التقويم و لم يوضح استراتيجياته و لم يجعل له وظائفا تقيس مدى تمكن الطالب من المهارات اللغوية المختلفة و لا مدى تقدمه فيها ، تقويم يقوم على حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف و التحليل و البحث و حل المشكلات .

و في الأخير لا يسعنا القول إلا أن تمكن المتعلم من مهارة التعبير يقوم على تمكنه من كفايات اللغة الثلاث ، الكفاءة التي تمنحه القدرة على التواصل ، الكفاءة اللغوية المعرفية و الكفاءة الإنتاجية الإبداعية ، و هي الكفايات التي تشكل التطور الطبيعي لنمو المهارة اللغوية لديه ، حيث تتحقق الأولى باكتساب الطفل للألفاظ المختلفة التي تكون أداة تواصل بينه و بين غيره من أفراد مجتمعه و بيئته ، و تشكل الثانية الوعاء اللغوي الذي تنمو فيه قدرات الطفل اللغوية من خلال تدربه الدائب و المستمر على قواعد اللغة و أساليبها لتصقل في الأخير القدرة على الإنتاج و الإبداع الذي يؤسس على التعبير باعتباره أهم نشاط لغوي.

على المدرسة الابتدائية أن تعطي التعبير الشفوي وقته اللازم في حياة الطفل المدرسية ، خصوصا و أن عملية الكلام تقوم على الاستثارة و التفكير فالصياغة و النطق، و حياتنا المعاصرة تقتضي بما فيها من مدعيات الإدماج و الاندماج من مجالس و نقابات و انتخابات ... و غيرها من المحافل الاجتماعية تستدعي أن يكون الفرد قادرا على المناقشة بحيث يتمكن من أداء وظيفته العضوية في المجتمع . و على هذه الأهمية نجد أن التعبير الشفهي في المدارس الابتدائية لا يقوم على أساس المناقشة بل لا يتعدى حدود تركيب الكلمات في جمل تكاد لا تشكل رابطا منطقيا بينها .

09 – تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

إن ضعف الطلبة في مهارة الكلام كما أشار إليه كثير من التربويين ربما يعود إلى تكليف الطلبة التحدث في موضوعات لا تمتّ إلى واقعهم بصلة ، و إلى ازدواجية اللغة ما بين العامية والفصيحة من جهة ، والعربية واللغات الأجنبية من جهة أخرى ، وقلة المحصول اللغوي لدى الطلبة ، وعزل هذه المهارة عن باقي المهارات اللغوية بما لا يسمح بتوظيفها بشكل سليم في دروس اللغة الأخرى ، هذا فضلا عن عقم طرق تدريس التعبير التي ينتهجها كثير من المعلمين ، التي تتمثل في عدم الاهتمام بتدريب الطلبة على الكلام باستخدام اللغة الفصيحة ، وتشجيعهم على الانطلاق في الكلام ، والتعبير عن أنفسهم بحرية ، في ظل تركيزهم على النمط الكتابي من التعبير بشقيه الوظيفي و الإبداعي .
إن الأسرة العربية في كثير من أنماطها تربي أطفالها على تجنب الحديث إلى الآخرين أو مشاركتهم به، والاكتفاء بالصمت ، حرصا منها على أبنائها من الوقوع في الخطأ .[1]

هذا و قد اهتمت العديد من الدراسات بالبحث في الواقع اللغوي الذي يعيشه المتعلم في المدرسة ، حيث أوضحت مثلا دراسة **هيوكس Hughes (1994)** التي هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها الطلبة عند التحاقهم بالمدرسة في مجال مهارة الكلام ، إلى أن ضعف الطلبة في هذه المهارة يتمثل في عدم قدرتهم على تقديم تبريرات أو تفسيرات للكلام الذي يقولونه ، وعدم قدرتهم على طرح الأسئلة ، ووجود ضعف في المحصول اللغوي لديهم ، كما أظهرت النتائج التأثير السلبي للعامية في كلامهم ، مما أثر على قدرتهم بالتعبير بجمل كاملة عما يريدون .[2]

أما **رمانثن** و **برننج Ramanthan et Bruning (2002)** فقد أشارا إلى أن مهارات الاستماع والكلام لم تلقيا اهتماما كبيرا في غرفة الصف ، وهذا عائد إلى مجموعة من العوائق منها عدد الطلبة الكبير في غرفة الصف ، والمستوى التعليمي للوالدين ، والاختبارات

[1] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع السابق ، ص **240** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **242** .

التي لا تقيس مهارات الكلام ، في ظل تركيزها الأكبر على قياس قدرات الطلبة في القراءة والكتابة .[1]

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بما كان ، حيث أنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية ، أو مع عينات يمكن السيطرة عليها ، و لكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل ، تتفاعل فيه كل العناصر بعضها مع البعض ، لتمدنا في النهاية بالصورة النهائية مجسدة في الجملة اللغوية الكاملة ، و عليه فإن القائم بعملية التشخيص لابد و أن يعمل على تجزئة هذا الوعاء لمعرفة موطن القصور و مكمن العجز : الفكرة ، المعنى ، التركيب ، القدرة على الاستخدام السليم للجمل في المواقف الاجتماعية المناسبة .[2]

و حتى يتمكن المعلم أو المختص من تشخيص فعلي لهذه الصعوبات لابد و أن يتتبع جملة من الأسس منها نذكر :[3]

– أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهي طبيعية ، في مواقف حية ، لأنه إذا تم في بيئة اصطناعية منعزلة فلن يعكس الوظيفية اللغوية الحقيقية للطفل ، و ذلك لتحديد القدرات اللغوية الحقيقية له .

– أن يتم التشخيص بطريقة فردية حتى يستطيع المشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفاهية و تحليلها بدقة بعيدا عن أشياء خارجية يمكن أن تشتت انتباه المتعلم .

– يجب مراعاة الجانب الملمحي أثناء عملية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أبسط أشكال الاتصال التي تستخدم لتعزيز الرسالة التي تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة .

---

[1] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع السابق ، ص **242** .
[2] - حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **519** بتصرف .
[3] - المرجع نفسه ، ص **519 – 521** بتصرف .

– مراعاة الحالة النفسية و الانفعالية للتلميذ ، حيث ينبغي خلق المناخ الملائم الذي يسوده الود و التعاطف بين المشخص و التلميذ حتى يتمكن الطفل من التعبير بحرية و دون حرج أو خوف .

– ينبغي أن لا تكون الأنشطة التشخيصية من النوع الذي يتطلب الإجابة عليها من التلميذ بكلمة واحدة مثل " نعم أو لا " لأن ذلك لا يمكن المشخص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في تعبير المفحوص .

– يتم تحليل العينات اللغوية الشفهية للطفل عن طريق : معرفة متوسط طول الحديث، التحليل التطوري للجملة ، تحليل القواعد النحوية ، تحليل بنائي للعينات .

كما أن أساليب تشخيص هذه الصعوبات يدور حول خمس مجالات أساسية : كم اللغة الشفهية ، نطق المصطلحات الوصفية ، تركيب الجملة ، ترتيب الكلام ، استخدام اللغة في السياق الاجتماعي .

و من الأساليب التي تستخدم لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي الاختبارات الرسمية، بطاقات الملاحظة ، و بعض الفنيات غير الرسمية غير المقننة ، و من نماذج هذه الأساليب نذكر : [1]

– **الاختبارات المقننة** : هناك مجموعة من الاختبارات المعتمدة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي ذكرها كل من **سجل** و **وث Siegel et Ruth (1982)** منها :

– **الاختبار الفرعي الخاص بالمفردات اللغوية** : و يستخدم هذا الاختبار سؤال الاختيار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة ، و ذلك لتقييم المفردات اللغوية للأطفال فوق المستوى الثالث ، و قياس قدرتهم على تعرف الكلمات .

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **521 – 523** بتصرف .

- **الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي** : يطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف 20 كلمة من التي تشير إلى البيئة الاجتماعية ، و يتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها ، الغموض ، التعميم ، الأمثلة ، الشرح .

- **اختبار التشابه و الاختلاف الفرعي** : يستخدم لتقييم القدرة على تعريف السمات الأساسية للأشياء أو الأهداف أو الأفكار و ذلك بتوضيح ما يجعلهم متشابهين أو مختلفين ، بحيث يقوم المختبر بتسمية شيئين مثلا : (التفاحة و البيضة) ليقوم الطالب بتعريف حدود التشابه و الاختلاف بينهما .

- **الاختبار الفرعي للاقتران الصوتي** : يطلب من الطفل صياغة المتشابهات اللفظية و ذلك بتكميل الجمل المسموعة ، و يقيم هذا الاختبار قدرة الطفل على الاستدعاء اللفظي و الاقتران اللفظي ، و يتم تقنينه من سنتين إلى **11** سنة .

- **اختبار فحص التركيب النحوي** : يستخدم للكشف عن ما يعانيه الأطفال من قصور في قواعد اللغة النحوية ، و يشتمل الاختبار على جزأين : في الأول يتم تقديم عشرين زوجا من الجمل ، مع أربع رسوم لكل زوج مرسوم على اللوحة ، ثم يشير الطفل إلى الرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المطلوبة . و في الجزء الثاني يتم تقديم رسمين على كل لوحة ، و يقرأ المختبر جملتين يصفها الرسم ثم يسأل الطفل ما الصورة ، و المتوقع من الطفل أن يكرر الجملة التي قرأها المختبر .

- **الأساليب غير المقننة** : و تتمثل في :

- الطلب : عن طريق سؤال المتعلم أن يرسم .

- الإنكار : عن طريق سؤال المتعلم أن يبين الخطأ الذي في الرسم .

- التعليق : حيث يطلب من المتعلم التعليق على السؤال أو الصورة أو غيرهما .

– بيان السبب : حيث يتم سؤال المتعلم لبيان سبب حدث معين .

هذا و يمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل المتعلم يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت و الفصل .

كما يمكن للمعلم أن يستعين بمصفوفة أو جدول Solom لتقييم تمكن المتعلم في اللغة الشفهية في ضوء ما تعرض له في كثير من مواقف الفصل المختلفة التي تتضمن المناقشات المختلفة و التفاعلات التي تمت بينهم من خلال مواقف اللعب و المشاركة ، حيث يقوم المعلم بمقارنة الأداء اللغوي للأطفال و ذلك طبقا لخمسة أسس و نقاط هي الاستماع و الفهم و إدراك الكلمات و الطلاقة و طريقة النطق ، ثم يقوم المعلم بحساب و تسجيل المجاميع و ذلك من خلال مقياس عام يتراوح بين **5 – 25** ، و يمكن كذلك استخدام المقياس لقياس المعدل السنوي للتقدم الذي ينعكس على البرامج التعليمية . و مقياس **Solom** لا يحتاج بالضرورة إلى موقف اختباري يتسم بالدقة فأي معلم يستطيع معرفة التعامل معها و ممارستها .[1]

كما يمكن للمعلم استخدام ميزان معدل اللغة LAS الذي يقدم مجموعة من الأهداف لتحديد مهارة اللغة عند الأطفال ، و يتضمن هذا الميزان : بناء الجمل أي القدرة على استخدام جمل تامة أو غير تامة مع أخطاء صرفية ، قوة المفردات من حيث استخدام المفردات السليمة أو أخرى غير ناضجة و غير مناسبة ، إعادة تسمية الكلمات ، رواية القصص من خلال القدرة على ربط الحقائق المنعزلة ، تكوين الفكرة ، طريقة التحدث إلى الآخر أي القدرة على التحدث بطلاقة و بطريقة سلسة وواضحة . [2]

ولما كان تعلم اللغة العربية لا يتحقق إلا بإتقان مهاراتها الأربع : الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة ، كان لابد من الوقوف على مدى اكتساب المتعلم لهذه المهارات ، فتلك

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **572** .
[2] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص **576** .

المهارات تتكامل مع بعضها البعض وبالتالي فإنّ على المعلم أن يكون تقويمه للطلاب شاملاً لكل جانب من هذه المهارات ، فلا يهمل جانباً أو يتركه دون قياس أو تقويم . ويكون تقويم تلك المهارات بإتباع استراتيجيات وأدوات التقويم الحديث أو الواقعي للكشف عن القدرات الخاصة لكل متعلم ، على أن الأمر الجدير بالذكر أن يدرك المعلم أنّ عملية التقويم ليست هدفاً في حد ذاتها ، وإنّما هي وسيلة لكشف مناحي الضعف عند الطلبة في تعلم هذه المهارات ، بقصد معالجتها والوقوف على جوانب القوة والتمييز لتعزيزها وتنميتها .[1]

على أنه لابد من أن يعتمد المعلم على استراتيجيات التقويم الحديثة التي تبتعد عن مفهوم الاختبار التقليدي في فحص و دراسة الوضعيات المختلفة و أن يقيس مهارات الطفل الواقعية من خلال فحص الطفل في وضعيات ينغمس فيها فتكون ذات معنى بالنسبة إليه حتى تتم معرفة القدرات الحقيقية للطفل ليس التعبيرية فحسب و لكن تلك القدرات التفكرية التي تدعم عمليات التعبير الشفوي و تزكيه من قدرة على التحليل و التعليل و غيرها من المهارات وثيقة الصلة بالتعبير .

10 – علاج صعوبات التعبير الشفهي باللغة العربية الفصيحة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية :

إن اللغة التي يفترض أن تعتمد في التدريس هي اللغة العربية الفصيحة أو ما يسميه **فيرغسون C.Ferguson** بالنمط العالي أو المرتفع للغة ، و ليست العامية المحلية التي تمثل النمط الضعيف المحدود للغة ، فالعامية و إن كان بينها و بين الفصحى ظواهر عديدة مشتركة تبقى لغة قاصرة قياسا إلى الفصحى التي تعتبر المنبع الرئيس أو المورد الأساسي و التي تخضع قواعدها الصرفية في العادة لعمليات إخصاب و تكاثر منظمة متطورة و ثابتة

[1] - البجة عبد الفتاح ، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة - المرحلة الأساسية الدنيا -** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، **2000** ، بدون صفحة .

تغني رصيدها اللفظي ، و التي تشكل في العادة أيضا القاعدة الأولى التي تستطيع أن توحد بين مختلف المستويات و القاسم المشترك الذي يوحد بين مختلف اللهجات و مختلف الطبقات الاجتماعية .[1]

و عليه فإن التدريس بالعامية يجعل الناشئ يعيش حالة ازدواجية أو فصاما لغويا ، فالمقررات التي يدرسها كلها مدونة باللغة الفصحى و النصوص التي يحفظها و الموضوعات التي يقرأها و يدرسها داخل نطاق المدرسة فرضا أو طوعا كلها باللغة الفصحى ، بينما لغة التخاطب أو الحديث التي يسمعها من مدرسه و يمارسها مع زملائه هي العامية. و لاشك في أن قلة ذخيرة الناشئ من المفردات الفصيحة تؤدي إلى تدني محصوله الدلالي الذي يساعده على فهم و استيعاب ما يقرأ ، و عدم قدرته على فهم و استيعاب ما يقرأ على النحو المطلوب يفضي إلى تدني اكتسابه المعنوي و محصوله الفكري و الثقافي ، ومنه ضعف القدرة على التعبير و الإنتاج الفني و الإبداعي . إن اعتماد الفصحى في التدريس و في كل أوجه التخاطب داخل إطار المدرسة إلى جانب اعتمادها في المقررات الدراسية ، يدعم وجودها و يزيد من رسوخ عناصرها و أصولها في أذهان الناشئة ، لأنه يمنع الفصام و التداخل الذي يفضي إلى الضعف اللغوي و يمنع التذبذب في مجال استخدام المفردات اللغوية و تشتت الجهد و الوقت و تبديدهما بين اتجاهين لغويين مختلفين ، ثم إن التركيز في التعلم و التلقي و التواصل داخل إطار المدرسة عندما يكون موجها إلى لغة واحدة هي اللغة الفصحى يصبح المحصول المكتسب من المفردات و الصيغ و الأساليب و المعاني أوفر و أخصب و إتقانها و إحكام نظامها العام أكثر احتمالا .[2]

ثم إن إتاحة الفرصة ، وخلق البيئة المواتية للطلبة لكي يعبروا عما يجيش في صدورهم من معانٍ تعبر عن مشاعرهم و أحاسيسهم تعبيرا يقع من الآخر موقع القبول والرضا، أصبح

---

[1] - أحمد محمد المعتوق ، **الحصيلة اللغوية : أهميتها ، مصادرها ، وسائل تنميتها** ، سلسلة عالم المعرفة ، أوت **1996** ، ص **143** .

[2] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **144 – 146** .

مهملا في كثير من مواقف التعليم والتعلم في الدرس اللغوي ، في ظل إيثار المعلمين لأنفسهم بنواصي الكلام ، بما لا يسمح للمتعلمين من أن يطوّروا مهاراتهم التعبيرية التي تتطلبها مواقف الحياة المختلفة ، فالخجل والخوف من مواجهة الآخرين ، أو الخشية من الوقوع في الخطأ أثناء الكلام ، لا زالت من العوائق المنيعة التي تقف في وجه الطلبة ، إذا ما أرادوا الكلام أو الإفصاح عما يجول في خواطرهم اتجاه مسألة ما .[1]

لذلك فإنه من الخطأ عند الإقدام على علاج ما يعانيه المتعلم من قصور لغوي اللجوء أو الاعتماد على المحتويات الدراسية ، حيث لابد و أن يقوم العلاج على أنشطة ذات محتوى عام من قصص و صور و حكايات تتناسب و سن المتعلم و تحيي فضوله و إقباله على المادة اللغوية .

إن خلق جوّ من الثقة والاطمئنان يرتاح فيه الطلبة إلى المعلم ، كفيل بأن يشجعهم على الكلام تشجيعا قد يدفع الآخرين إلى المساهمة في الحديث ، و الإدلاء بما يختلج في صدورهم منه . لذا ينبغي على المعلم أن يدفع الطلبة لكي يقدموا أفكارهم وخبراتهم حول موضوع التعلّم بحرية ، والمهمّ هنا ليس الاكتفاء بأن يتكلّم الطلبة دونما الوقوع في أخطاء في النحو أو اللغة أو إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، بل أن يعي الطلبة متى يتكلمون ولماذا ، وفي أي شكل يجب أن يكون كلامهم ؛ فللكلام مهاراته الخاصة التي تختلف عن بقية المهارات اللغوية الأخرى .[2]

و حيث أن انتقال الطفل إلى المدرسة يولد لديه نوعا من الاغتراب أمام ما يقابله من مستجدات ، هو الأمر الذي يستدعي و على وجه السرعة تبني لغة تواصلية تسهل عملية التمدرس و التكيف مع المحيط الجديد ، و عليه لن يتكلم و لن يعبر هذا الطفل إلا إذا كان للكلام معنى بالنسبة إليه ، أي أن يكون لهذا الطفل ما يقوله في موضوع ما ، الشيء الذي

[1] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع السابق ، ص **239** .
[2] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع السابق ، ص **240** .

يحيل إلى تجربة الطفل الشخصية سواء الخارجية منها أو المعاشة بين أسوار المدرسة ، ثم أن تتوافر لدى هذا الطفل الأدوات اللغوية التي تسمح له بنقل و ترجمة هذه التجربة ، و أخيرا أن يُسمح له بالكلام و التعبير و في ذلك إحالة إلى ضرورة توافر الجو العلائقي المناسب في حجرة الدرس . اعتمادا على كل هذه الأبعاد و في ظل معلم كفؤ يبقى هو النموذج القدوة للمتعلم يساعد الأطفال على التمكن من اللغة بطريقة عفوية و تلقائية .

إن مهارات التعبير الشفوي التي ينبغي للمعلّم أن يسعى إلى إكسابها للطلبة عديدة ، فقد أشار العديد من الباحثين إلى هذه المهارات ، التي يمكن إجمالها في الجوانب الخمسة التالية [1]:

- **الجانب الفكري** : تتمثل مهارات هذا الجانب في الأفكار الرئيسة المحددة والمبتكرة والمتوالدة والمتسلسلة والمترابطة والواضحة والمتنوعة والممتعة.

- **الجانب اللغوي** : تتمثل مهارات هذا الجانب في استخدام اللغة الفصيحة ، والتراكيب اللغوية الصحيحة ، والكلمات الموحية ، والجمل المباشرة والمركّزة والمتنوعة والواضحة والضبط النحوي السليم .

- **الجانب الصوتي** : تتمثل مهارات هذا الجانب في وضوح الصوت، و إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، وملائمة طبقة الصوت للمعنى ، ونطق الكلمات بعناية ، والوقوف بالصوت الوقفة الصحيحة ، والتحدث بسرعة مناسبة .

- **الجانب الملمحي** : تتمثل مهارات هذا الجانب في تعبيرات الوجه التي تقوّي المعنى، و إشراك حركات الجسم ، وتمثل المعاني وتجسمها، والنظر في أعين المستمعين.

- **الجانب التفاعلي الإلقائي** : تتمثل مهارات هذا الجانب في إثارة المستمعين واستمالتهم ، و إثراء الحديث بوسائل مرئية ، و الإيجاز والتركيز، والاستماع بعناية لآراء

[1] - المرجع نفسه ، ص **240 – 241** .

المتكلمين ، وتوجيه الحديث في ضوء المتغيرات ، وترك انطباعات سارة لدى المستمعين ، وختم الحديث بصورة مريحة.

و الحقيقة أن الدراسات المختلفة قد وجهت المعلم نحو مجموعة من الإجراءات و الحلول التي تسهل عمله في معالجة مختلف الصعوبات التي يعاني منها المتعلم عند احتكاكه باللغة العربية الفصيحة في شكلها الشفوي منها نذكر بإيجاز :

– يعد من المداخل السهلة المثمرة التي يمكن أن يتخذها المدرس لتهذيب التعبير و التحول من العامية إلى الفصحى على نحو متدرج ما اقترحه **عبد القادر المغربي** : " أن تطرح بدائل فصحى للعبارات النمطية العامية التي يكثر تواترها في الكلام ، كما يمكن أن يكون من بين هذه المداخل التنبيه على الألفاظ الفصيحة المستخدمة في العامية و الألفاظ التي طرأ عليها بعض التحريف . كما أنه لشخصية المدرس أثرها الكبير و المباشر على المتعلم سواء من الناحية السلوكية أو من الناحية العلمية ، فالتلميذ يحاكي معلمه و يقلده و يعتبره قدوة و يتخذه مثالا ، و عليه فالمتعلم يتأثر بطلاقة معلمه و يرتقي بقدراته اللغوية.[1]

– لابد و أن تبنى المناهج الدراسية على دراسات ميدانية تستقرئ و تتحسس أذواق التلاميذ و ميولهم و اتجاهاتهم و مستوياتهم العقلية و الثقافية ، و تتعرف على حاجاتهم و ظروف حياتهم الفعلية و طموحاتهم الخاصة ، ثم يختار من الموضوعات و المقررات ما يتناسب مع هذه المؤشرات . و الواقع أنه من المفترض كذلك أن يستعان بالمدرسين و يستفاد من آرائهم و ملاحظاتهم في وضع المناهج و الكتب الدراسية و في اختيار موضوعاتها ، لأنهم أقرب إلى حياة الطلبة و أدرى بميولهم و أذواقهم و أعرف بما يلائمهم من مناهج و سبل .[2]

[1] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **147** بتصرف .
[2] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **148** .

– كما يمكن للمدرسة أن تعقد على مستوى المرحلة الدراسية أو على مستوى الصف الواحد و تحت إشراف مدرسي اللغة صلات وثيقة بين التلاميذ الذين يتمتعون بطلاقة لغوية أو حصيلة لفظية واسعة و بين زملائهم الآخرين الذين لا يمتلكون هذه الميزات ، فيقسم تلاميذ المرحلة الدراسية الواحدة أو الفصل الواحد إلى مجموعات كل مجموعة تضم عددا من التلاميذ الذين يتميزون بطلاقة و مهارة لغوية بارزة و بروح قيادية تمكنهم من إثارة المناقشات و إدارة الأحاديث ، ثم تختار موضوعات معينة لكل مجموعة صالحة للمناقشة على هامش المقررات الدراسية ، و يبقى على المعلم تشجيع التلاميذ على التعليق و إبداء الرأي .[1]

وفقا لهذه الطريقة يمارس الطفل اللغة بطريقة أوسع و أكثر عفوية و تلقائية ، حيث أنه نظرا إلى صغر محيط المجموعة يتمتع الطفل بفرص أكبر للكلام دون الشعور بالخوف أو الارتباك و الخجل أمام زملائه الذين اعتادوه و اعتاد وجودهم ، ثم إن احتكاك الطفل بقرينه الأكثر طلاقة و الأوفر رصيدا يجعله يكتسب بدوره زادا لغويا ينتعش و يتجدد يوما عن يوم .

– يمكن للمدرس أن يصحب تلاميذه في رحلات علمية إلى بعض المستشفيات أو المصانع أو الأسواق أو المعارض أو المؤسسات الخاصة ، و يقوم بالإضافة إلى إطلاعهم على بعض ما يجب أن يطلعوا عليه من معدات أو أدوات أو أجهزة و تعريفهم على بعض المعلومات بشكل علمي ، يقوم بتنبيههم إلى معاني الكلمات و خاصة الأسماء و الأفعال و الصفات المحسوسة التي قد تتجسد أمامهم ، و التي لا يمكن أن تتهيأ لهم رؤيتها في المدرسة ، و هكذا تتحول الأشياء من مجرد صور خيالية أو معان تجريدية إلى أشياء محسوسة يسهل على التلاميذ تصورها و ربطها بأسمائها و صفاتها و أفعالها ، و من ثم

[1] - المرجع نفسه ، ص 154 .

يسهل عليه استحضار أو استدعاء هذه الأسماء أو الصفات و الأفعال مع ما يعبر عنها من رموز عند الحاجة إليها في عملية التعبير.[1]

حيث أن الاتصال المباشر بالواقع و بما يحتويه من أشياء و مواقف يوثق اللغة التي يتعلمها الطفل بالحياة التي يعيشها بل و يربطها بكل تفاصيلها ، الشيء الذي يدفع الطفل المتعلم لتعلم هذه اللغة عن طريق الملاحظة لمختلف المواقف المتحركة لتصبح اللغة لديه لها وجود واقعي حقيقي يحاكي وجود الطفل ، وجود مرتبط بالكينونة لا فقط وجود تحتويه نصوص في كتب مصنفة على طاولات المدارس .

– لمكتبة المدرسة دور مهم في التقويم التربوي و التطوير الثقافي بكل أنواعه و أشكاله ، لذا فإنه من المهم أن يكون اتصال المتعلم بالمكتبات بصفة دورية ، هذه الأخيرة التي يجب أن تزود بالكتب الملائمة لمستويات المتعلمين العقلية و اللغوية ، المتناسبة مع أذواقهم و حاجاتهم و متطلبات عصرهم و ظروفهم الحياتية ، و الملبية لرغباتهم و فضولهم العلمي و المعرفي و المشجعة لهم على التعلم الذاتي ، الجيدة في إخراجها و طباعتها ، المتنوعة في موضوعاتها ، القيمة في محتواها و موادها العلمية و الأدبية .[2]

– تعويد التلاميذ على استعمال المعاجم للبحث عن معاني الكلمات الصعبة التي قد تواجهه عند القراءة أو عند الاحتكاك بالنصوص المختلفة يعكس اعتماد المتعلم على نفسه في إغناء حصيلته اللغوية ، و ذلك يعوده على البحث و الصبر ، و ينمي لديه حب الاطلاع ، و يعمل على ترسيخ معاني الكلمات التي تستخرجها في ذهنه لمدة أطول .[3]

يرى **جون ديوي** أنه من الضروري أن تثار في التلميذ غريزة اللغة و أن تجذب اللغة إلى هذا التلميذ بطريقة اجتماعية ليتحقق اتصاله المستمر بالواقع و أن تتاح الفرص الكافية

---

[1] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **157**.
[2] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **161** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **51** بتصرف .

لما يمكن أن يسمى بالمقايضة في التعبير اللغوي داخل الصف و خارجه ، أي أن تعطى أو تمهد الفرص للتلميذ للتعبير عن أفكاره الخاصة و نقل خبراته للآخرين و الحديث عما يحب من أشياء و ما يدرك من حقائق و ما تجيش به النفس من أحاسيس ، كما يعود في الوقت نفسه على الإصغاء إلى الآخرين لتلقي المعلومات منهم و الاستفادة من خبراتهم . و هكذا يتم الأخذ و العطاء الفكري و الشعوري ، و يتم تبادل المعلومات و المواقف و الأفكار و الأحاسيس ، و تتحقق المقايضة اللغوية ، و عن طريق استمرار هذه المقايضة يشعر هذا التلميذ بحيوية اللغة و يدرك فاعليتها و تتبين له بجلاء وظائفها الحقيقية في حياته الفعلية ، فيتجه لتعلمها بجد و حرص ، و يسعى إلى تطوير مهاراته فيها و إغناء حصيلته من مفرداتها و صيغها .[1]

و في الإطار ذاته هناك من يرى أنه يجب أن نترك للتلميذ حريته لينطلق في كلامه أثناء دروس التعبير الشفهي خصوصا في مراحل التعليم الأولى ، إذ لو قاطعناه و تشددنا معه لنصلح كل خطأ يقع فيه لحلنا بينه و بين ما نهدف إليه من تعويده التعبير عما يجول بخاطره في حرية و انطلاق ، كما أن المقاطعة تهيؤ له سبيلا إلى اليأس و الشعور بالخيبة و الفشل ، فيفقد ثقته في نفسه و يعود إليه الخجل و التلعثم أثناء الحديث ، حيث لابد أن يترك الطفل على سجيته فثروته اللغوية ستزداد مع تدرجه في مراحل التعليم ، ومع كثرة ما يقرأ و ما يسمع . و القول بترك الطفل على قدر من الحرية لا يعني عدم تقويم الاعوجاج اللغوي و لكن يكون ذلك في نهاية حديث المتعلم حيث يبين له الخطأ و يشركه بالإصلاح .[2]

و لأن الطاقة التخزينية للذاكرة و القدرة على إعمالها لتذكر ما احتفظ فيها من مفردات و صيغ و تراكيب لغوية تختلف من طفل إلى آخر ، الشيء الذي يؤدي إلى إمكانية تعرض هذا المخزون اللغوي إلى النسيان و الضياع إذا أهمل و لم يستعمل من قبل الطفل ،

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **164** .
[2] - عبد المنعم سيد عبد العال ، المرجع السابق ، ص **133** .

خصوصا و أن البيئة الاجتماعية لا تساعد الطفل على استعماله في حياته اليومية ، فيبقى الاستعمال حكرا على المعاملات الصفية ، فالزاد اللغوي الذي يتمكن منه الطفل مهما كان غنيا و وفيرا فإن عدم استغلاله يعرضه للضياع و الاندثار و بالمقابل الاستعمال المتكرر له يمده بالحياة و يزيده غنا و يجعل إمكانية السيطرة عليه واردة ، حيث تجري الكلمات على اللسان دون أن يجد الطفل صعوبة في تداعيها أو البحث عن ما يناسب المواقف المختلفة من عبارات و مفردات . و في هذا الإطار يقول **لودفج فتجنشتين Ludwig Wittgenstein** : " إن كل كلمة تبدو في حد ذاتها كما لو كانت شيئا ميتا . و ما الذي يعطيها الحياة ؟ إنها تكون شيئا حيا أثناء استخدامها ، فهل دبت فيها الحياة بهذا الشكل أو أن الاستخدام نفسه هو حياتها " .[1]

و عليه و حتى يتمكن الطفل من إبقاء اللغة العربية الفصيحة التي اكتسبها على قيد الحياة فلابد إذا أن ينعش وجودها بالممارسة عن طريق الحوار المستمر بينه و بين أفراد محيطه في المدرسة و في الشارع و في المنزل ، حيث تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة ، و يزداد ترددها في الذهن ، و يتكرر استرجاع مجموعة كبيرة منها بحسب الفرص المتاحة للتخاطب ، كما يستطيع الطفل الزيادة من إمكانية الإنتاج اللغوي من خلال الاعتماد على الكتابة حيث تتاح الفرصة للمتعلم من تداعي و توارد الأفكار و المعاني و الألفاظ المعبرة عن الموقف ، حيث يتسع الوقت للتأمل و البحث في الذاكرة و يزداد الإلحاح عليها من أجل العثور على ما يتناسب مع المعنى أو الفكرة المراد التعبير عنها ، و التمكن اللغوي عن طريق الكتابة يفتح المجال نحو السيطرة على اللغة في جانبها الشفوي حيث تتوارد القدرات اللغوية بطريقة عفوية في تداع تلقائي للكلمات التي يحتاجها المتعلم عند التعبير الشفوي . ثم إن ممارسة القراءة و الاطلاع على الكلمات في صورها البصرية

[1] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **227** .

المكتوبة تساعد على نطق و هجاء بعض الكلمات التي تسمع أثناء ممارسة التخاطب و على تحديد المعاني الوظيفية لهذه الكلمات و التأكد منها أو تعزيز فهمها على حقيقتها .[1]

و إضافة إلى ما تم الإشارة إليه فيم يخص وسائل تنمية حيوية اللغة و إنمائها بالنسبة للأطفال المتعلمين للتمكن من التعبير من خلالها على المواقف و التجارب الحياتية المختلفة بطلاقة و سلاسة في شكلها السليم ذكر **أحمد محمد المعتوق** مجموعة من الألعاب اللغوية التي تساعد الطفل على اختبار مكتسباته اللغوية و تمكينه من استغلالها في مواقفها السليمة و حثه على توظيفها بطريقة ذكية ، منها :[2]

– **لعبة الكلمات المترادفة** : و هي أن يعطى المتعلم مجموعة من الكلمات متفرقة أو موضوعة في جمل مفيدة جيدة السبك ، سليمة التركيب ، ثم يطلب منه الإتيان بما يماثلها في المعنى أو يفسرها في الكلمات أو العبارات ، إما عن طريق ملاحظة السياق ثم البحث في مخزون الذاكرة من المفردات اللغوية عن المطلوب ، و إما عن طريق البحث و التفتيش في معاجم اللغة المناسبة ، و إما عن طريق البحث في الكتب و المقررات الدراسية التي تهتم بشرح و توضيح معاني المفردات اللغوية ، مثل كتب المطالعة و كتب النصوص الأدبية .

– **لعبة الكلمات المتضادة** : و هي أن تعطى للطفل مفردات لغوية متفرقة أو موضوعة في جمل مفيدة و سياقات مناسبة ، ثم يطلب منه معرفة ما يضادها و يناقضها في المعنى ، بالبحث عنها على غرار البحث على المترادفات المذكورة آنفا .

مما يساعد إنجاح لعبتي المترادفات و الأضداد و يشجع التلاميذ على الاستمتاع بهما و تقبلهما أن يتم وضع المفردات اللغوية المطلوب إيجاد مرادفاتها و أضدادها في جمل سهلة

[1] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **231 – 232** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **241 – 258** بتصرف .

مشوقة جميلة السبك ، و أن تهيئ للمتعلم معاجم المترادفات و معاجم الأضداد و مساعدته على التعرف على استخدامها استخداما سليما .

– **لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها** : و هي أن يعطى للطفل مجموعة من الكلمات متفرقة أو موضوعة في جمل تامة و سياقات مناسبة ، ثم يطلب منه البحث عن ألفاظ مشابهة لها أو قريبة منها في الأصوات أو الأشكال أو عدد المقاطع أو الحروف مثل : " فول – غول ، نور – طور – ثور ، جوز – لوز ، صلصال – خلخال ... " .

– **لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد** : و هي أن يعطى للطفل مجموعة من الكلمات مختلفة في أصواتها أو حروفها الأولى ، ثم يطلب منه أن يأتي بكلمات مماثلة لها من حيث بدايتها – الحرف الأول – .

– **لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة** : و يتم إجراء هذه اللعبة على غرار اللعبة السابقة ، عدا أن الكلمات المطلوبة هنا هي الكلمات المنتهية بحرف واحد .

– **الكلمات التي يوحد بينها حرف واحد** : هذه اللعبة مشابهة للعبتين السابقتين تقريبا، الشيء الذي يميزها هو أن الحرف الذي تتحدد فيه الكلمات هنا لا يشترط أن يكون في بداية الكلمة أو نهايتها ، و إنما يكفي أن تشتمل عليه حروف الكلمة فحسب . و ما يمكن أن يزيد من فاعلية هذه اللعبة مطالبة الطفل بالإتيان بمعانيها ، أو توضح له معانيها ليربط بين الألفاظ و مدلولاتها .

– **لعبة الكلمات المتحدة الموضوع** : و هي أن يطلب من المتعلم الإتيان بمجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع أو جنس أو عمل معين ، أو مرتبطة بموقف شعوري أو فكرة أو وظيفة أو شيء معين ، مثل كلمات تتعلق بأنواع الألبسة ، المأكولات المختلفة، أنواع السيارات ووسائل النقل ، ألفاظ تدل على السرور أو الغضب .... .

- **ملء الفراغات** : و ذلك بأن تعطى مجموعة من الجمل تتخللها فراغات تحتاج إلى أن تملأ بكلمات معينة لتكتمل أو تستقيم معانيها . و يمكن في هذه الحالة إعطاء المتعلم مجموعة من الكلمات يختار منها ما يتلاءم مع سياقات الجمل الموضوعة ، على أن تكون هذه الكلمات واضحة المعاني أو أن تفسر إن لم تكن واضحة المعاني .

- **بناء الجمل** : و هي أن تعطى للطفل كلمات متفرقة أو على شكل مجموعات أو فئات يربط بينها رابط معنوي معين ، ثم يطلب منه أن يبني أو يركب جملا تامة المعنى مستقيمة التعبير ، سواء من مجموع الكلمات المعطاة أو يركب جملة أو عدد من الجمل من كل فئة منها .

- **لعبة الكلمات المتقاطعة** : و هي إضافة إلى كونها لعبة مسلية لها الأثر الكبير في تنمية و إغناء الحصيلة اللغوية و الفكرية و في الرياضة الذهنية لمن يمارسها .

- **مثلث الحروف** : هو أن يرسم مثلث من مربعات ، و تقسم هذه المربعات إلى حقول أو صفوف متوالية يزيد كل منها على الصف الذي قبله بمربع واحد ، ثم يوضع حرف واحد في المربع الأول الذي يقع في رأس المثلث و بعدها يطلب من المتعلم إضافة حرف جديد إلى الصف الثاني ليكون مع ما سبقه كلمة ، و هكذا يزيد حرفا في كل صف ليكون كلمات جديدة تعطي معانيها له .

- **أنصاف الكلمات** : و هي أن تعطى مجموعة من الكلمات كل منها مشطور إلى قسمين ، موضوعين على شكل حروف متفرقة في حقلين منفصلين بشكل غير مرتب ، ثم يطلب إعادة تركيب هذه الكلمات بإيصال أنصافها المنفصلة بعضها بالبعض الآخر ، و يمكن إجراء هذه اللعبة أيضا بأن تختار كلمات معينة تعطي أنصافها فقط ثم يطلب إكمالها .

– **المدينة أو الدول أو الشخصية المطلوبة** : و هو أن تعرف مدينة أو دولة أو شخصية بأن يذكر بعض صفاتها أو معالمها أو شيء يميزها ، ثم يطلب من المتعلم التعرف عليها بذكر اسمها .

– **رسوم و كلمات** : تتلخص هذه اللعبة بأن تعطى رسوم لأشياء أو مشخصات أو مشاهد و صور لأشخاص أو حيوانات أو أماكن ذات طبيعة خاصة و ارتباطات معنوية مثيرة أو محفزة على التعليق و على استدعاء الألفاظ ، ثم يطلب ذكر بعض ما يمكن أن يخطر على بال الطفل من كلمات أو صيغ و عبارات لغوية تعبر عن ملامح أو صفات أو وضعيات في هذه الرسوم و الصور .

– **كلمات و مشتقات** : هو أن تعطى للمتعلمين مجموعة من الكلمات ذات المعاني و المدلولات المختلفة ، و يطلب منهم إيجاد عدد معين من مشتقات كل منها ، أو اشتقاق ما يمكن من الصيغ من الكلمات المعطاة حسب طواعيتها .

إن مثل هذه الألعاب تحبب الطفل في لغته حيث لا يراها شيئا خارجا عن وجوده لا قيمة لها و لا أهمية إلا من أجل التعامل مع النشاطات الصفية المختلفة ، إضافة إلى أنها تساعد على تثبيت الكلمات في ذهنه و إغناء رصيده منها و اكتشاف معانيها و استعمالاتها المختلفة . إضافة إلى أن هذه اللعب يمكن أن تجرى بشكل فردي أو جماعي ، على أن يتم إجراؤها بصفة دورية و أن يكون المعلم المشرف عليها مؤهلا بما يمكنه من الإجابة على مختلف التساؤلات التي يبادر بها المتعلم .

11 – دور التعليم التحضيري في إنماء الحصيلة اللغوية للطفل :

لقد أفادت مستجدات ميادين علم النفس و علوم التربية في إطار أصبحت فيه السياسات التربوية تتفق مع الفلسفات الاجتماعية و النفسية في كون مرحلة التعليم ما قبل المدرسي أضحت حاجة مصيرية زيادة عن كونها حاجة تربوية و اجتماعية وهو ما يبرر

الانتشار الواسع للتعليم التحضيري في مختلف أنحاء العالم وإدماجه ضمن المسارات التربوية النظامية في العديد من الدول في إطار الإلزامية تارة وخارجها تارة أخرى ، وهذا منذ عشريات من الزمن ، كما نجد أن المؤتمر الدولي للتربية عام **1971** م يؤكد على أن التربية التي يتلقاها الأطفال قبل دخولهم المدرسة تربية ذات أهمية كبيرة ، وهو ما يستدعي توفير التعليم ما قبل المدرسة وتطويره والاعتناء به وجعله في متناول جميع فئات الأطفال في الأرياف والمدن ليتمكن جمعيهم من بداية الدراسة الإلزامية بطريقة تتصف بالمساواة وتكافؤ الفرص ، و على رأسها نذكر الروضة و الأقسام التحضيرية ، حيث تهيئ هذه الفترة لبناء شخصية الطفل و تشكيل سلوكاته التعبيرية المكتسبة ، إضافة إلى أنها مؤسسات تعمل على إيقاظ فضوله وتحضيره للحياة الاجتماعية ومساعدته على تنمية مهاراته وكشف مواهبه وصقلها . و انطلاقا من أن الطفل يأخذ لبناته الأولى في الحصيلة اللغوية في مثل هذه المؤسسات فمن المستحسن استعمال اللغة العربية في كل المؤسسات التعليمية التي تأتي قبل المدرسة . كما يجب أن يكون لهذه المؤسسات برنامج تعليمي يهدف إلى استخدام الألفاظ التي تثير اهتمامه يومياً لجلب الطفل و التحاكي معه ، كما يهدف إلى تجسيد الحوار معه مستعيناً بالقصص والصور عن طريق الأجهزة العصرية البعيدة عن العنف والخيال لتعويده على حسن الاستماع والفهم وهذا ما يعزز في ذات الطفل ثقافة مجتمعه ، فترصيص مبدأ السماع والفهم يعود الطفل على طرح الأسئلة ونسخ حوار بينه وبين مربيه وزملائه ، كما ينبغي على المربين السماح للطفل التعبير بأسلوب عربي فصيح والاستماع إليه لغرس أسلوب الإصغاء والقدرة على التعبير ، لأن الهدف من كل هذا هو منح فرصة للأطفال للتفتح على العالم الخارجي وغرس رغبة التواصل مع غيره [1]. الشيء الذي يهيؤه للتكيف مع محيطه الجديد و التفاعل معه بحرية و عفوية .

[1] - نصيرة لعموري ، **مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري** ، مجلة معارف ، العدد **14** ، **8** أكتوبر **2013** ، ص **17** – **19** .

و قد أكدت العديد من الدراسات على إبراز أهمية اعتياد الأطفال على أنماط بسيطة تساعد على فهم اللغة العربية الفصيحة و استخدام بعضها قبل سن الالتحاق بمقاعد المدرسة و ذلك في بيئة منفتحة تتميز بالألعاب و الأناشيد ، حيث تستوعب بنية اللغة بمستوياتها المختلفة بدون شعور تام و من غير تركيز من قبل الطفل كما يحصل مع تعلم لغة الأم ، حيث بينت الأبحاث في تعليمية اللغات أن الطفل يكتسب اللغة التي يتعرض إليها في وقت قصير جدا و من غير عناء على الرغم من تعقيد النظام اللغوي . الشيء الذي يهيئ الطريق نحو تعلم سلس في المدرسة و نمو فكري يزيد في اهتمام التلميذ بالمعارف العامة ثم الخاصة لتتكون لديه ثقة عالية بالنفس ، حيث أن انتقال الطفل إلى المدرسة و هو خائف منها يؤدي به إلى الشعور بعدم الأمن اللغوي و تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة أخرى يطلب فيها من المتعلم التركيز على القواعد النحوية و الصرفية تكون غريبة عنه فيبذل فيها جهدا يضيع على حساب اكتساب المعارف المختلفة . إن تعليم طفل الروضة و الأقسام التحضيرية اللغة العربية الفصحى باعتماد الأساليب المشوقة التي تحبب لهم تعلمها و تسهل اكتسابها تجعل الطفل يكتسب قواعد النحو المختلفة بدون شعور و لا بذل جهد مضني و بطريقة عفوية و إلى الأبد ، و في هذا الإطار تظهر أعمال الأستاذ **عبد الله مصطفى الدنان** من خلال تجربته في تعليم اللغة العربية الفصحى في عدة دول عربية جعل الناس يدركون من خلالها أن الفشل في اللغة لا ينتج عن صعوبتها بل عن الأساليب غير اللائقة في تعليمها من جهة و التأخر في تدريسها للأطفال من جهة أخرى ، و هي الحقيقة العلمية التي أدركها **تشومسكي** و التي تركز على الطاقة الخلاقة للطفل و السهولة الفطرية لاكتساب النظام اللغوي في السنوات العمرية الأولى له . و تقول **ليلى شرودر Leila Schroeder** في هذا الصدد : " إذا سمح للأطفال بمتابعة العملية الطبيعية لاكتساب اللغة وضع أساس متين لمواصلة تعلمهم اللاحق " ، و هذا ما تمت ملاحظته من قبل **زبير دندان** من أن الأطفال الذين ترعرعوا في الحضانة و في أقسام تحضيرية أولت أهمية خاصة في تعليم

الأطفال اللغة العربية الفصحى بطرق سليمة أصبحوا أفضل التلاميذ في السنوات الأولى من التعليم من الطور الابتدائي و ذلك بشهادة من المعلمين و أوليائهم .[1]

هذا و أبرزت الدكتورة **إيمان نعمة كاظم** في دراستها " **علاقة النمو اللغوي لأطفال الروضة بإتقان اللغة العربية الفصحى** " ، أن الأطفال في سن الرابعة يتمتعون بقدرات فعلية في تحصيل اللغة و التمكن من معطياتها ، ويرجع ذلك إلى فضول الطفل وحب استطلاعه وكثرة أسئلته حيث يكون متوسط طول الجملة في عامه الخامس خمس كلمات في حين يتمكن بعض الأطفال من استخدام جمل أكثر طولاً وتعقيداً تبعاً لمستوياتهم العقلية المختلفة ، ومن مظاهره أيضاً نزوع التعبير اللغوي نحو الوضوح ودقة التعبير وتحسن النطق وزيادة الفهم واختفاء الكلام ، كما يزداد فهم الطفل لكلام الآخرين وتبادل الحديث مع الكبار، ويصف الصور وصفاً بسيطاً والإجابة على الأسئلة التي تتطلب إدراك علاقة. و تعد المرحلة من **03** إلى **06** سنوات من أسرع مراحل نمو الطفل لغوياً ، ويصل المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة ما يقرب من **2522** كلمة .

و عليه ما إن تنتهي هذه المرحلة حتى يجد الطفل نفسه قد اكتسب العديد من المفردات اللغوية التي يكون قد تأقلم مع معانيها و تمكن من استخدامها استخداما صحيحا، فما أن يأتي موعد الدخول المدرسي حتى يجد نفسه مهيأ نفسيا و لغويا لمواصلة المشوار اللغوي و منه المعرفي و التحصيلي .

12 – العوامل المؤثرة في تعلم اللغة العربية في المدرسة :

لا يمكن تصور وجود عملية معرفية أو عقلية بمعزل عن العمليات النفسية والاجتماعية و حتى العمليات الجسمية ، باعتبار الإنسان كل متكامل ، والعلاقة بين مختلف جوانب

[1] - زبير دندان ، المرجع السابق ، ص **7 – 10** بتصرف .

شخصيته وظيفية وتفاعلية ، فلا يمكن أن تنشط عملية ما دون تأثرها بالعمليات الأخرى والعكس صحيح .

وعليه فإن تعلم اللغة الفصحى في المدرسة الجزائرية أو في غيرها لا يمكن عزله عن مؤثرات العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والبيئة التعليمية . ومن أهم العوامل التي تظهر أهميتها لدى الطفل تقدير الذات و الثقة بالنفس عند التعبير إضافة إلى وجود الدافعية للتعلم و الاكتساب خصوصا و أن هذه الأخيرة تعتبر المحرك الأساسي لكل نشاط إنساني . ثم تظهر العوامل ذات الطابع الاجتماعي و الثقافي و التي تتحقق من خلال ما توفره الأسرة لأبنائها من أجل تدعيم مهاراتهم اللغوية وتحكمهم في اللغة العربية المتعلمة في المدرسة من كتب و مجلات و قصص مكتوبة و مصورة و أفلام سمعية بصرية و برامج تلفزيونية و برامج معلوماتية و ألعاب تربوية لغوية تركيبية و صور و مشاهد و تواصل دائم داخل البيت باللغة العربية و لعب الأدوار بين الزملاء خارج البيت و داخله . إضافة إلى ما يتمتع به الوالدين من مستوى ثقافي و لغة التواصل داخل البيت. ثم نوعية القنوات التلفزيونية المشاهدة ، و اللغة المختارة من قبل المتعلمين لمتابعة البرامج المشاهدة ، إلى جانب عدد الساعات المشاهدة يوميا ، وانعكاس ذلك على شخصية المتعلم ، من خلال ما تفرضه من تعليقات وتصورات واتجاهات ومواقف ومفاهيم وتراكيب لغوية . فكل ذلك يساهم ويؤثر في تعلم اللغة المدرسية سلبا و إيجابا . من جهة أخرى تؤثر شخصية المعلم و ما يتمتع به من اتجاهات و مواقف نحو العلم و التعلم على المتعلمين في استعداداتهم نحو التعلم و تحصيلهم اللغوي ، ثم من خلال ما يتبعه من طرائق لتدريس اللغة و التي سبق الإشارة إليها في مواقف سابقة . كما أن انخراط المتعلمين في الجمعيات والنوادي الثقافية والرياضية خارج المدرسة ، باعتبارها فضاءات تربوية لتنمية المواهب وتدعيم عملية الاندماج الاجتماعي ، يساعدهم في تعلم اللغة المدرسية بشكل مباشر أو غير

مباشر، من خلال توفير فرص التفكير والتواصل والتعبير باللغة المدرسية في سياقات حياتية طبيعية . [1]

إن المقاربة اللغوية مسألة تجد أهميتها و تتخذ موقعها الصدارة في اهتماماتنا ، إذ بات من الضروري أن لا ننظر إليها نظرة الشيء الخارجي عن وجودنا و أن لا نتخذ إزاءها موقف الحياد بل لابد و أن نجد الحلول لإحلالها مكانتها الطبيعية فينا . نحن لا ندعي سهولة الأمر و لكن استوجب الأمر إيجاد ما أمكن من طرائق و حلول تمكن الجيل الصاعد من إيجاد تناغم طبيعي مع هذه اللغة التي تعتبر لغتنا الأم وسط ما نعرفه من هجين اللغة الذي أصبحت عباراته تزاحم كل كلمة عربية في كلامنا ؛ و لأن الأصل فينا النطق بلغة الضاد فالأمر يحتاج إلى ترويض لساني للطفل و هو في مراحله الأولى ، العبء الذي يقع على عاتق الأسرة و مهمة تستكمل جوانبها الروضة و المدرسة .

13 – أهمية ثراء الحصيلة اللغوية :

تترتب على ثراء أو تنامي الحصيلة اللغوية للفرد آثار إيجابية تجني ثمارها و يظهر مفعولها على المستويين الفردي و الاجتماعي من خلال ما يلي :[2]

– زيادة الخبرات و التجارب و المعارف و المهارات التي يكتسبها الفرد ، و بالتالي زيادة المحصول الفكري و الثقافي و الفني عامة .

– آثار نفسية تتمثل في انفتاح الشخصية على ما يحيط بها و نمو غريزة الاجتماع لديها و من ثم نمو روح الألفة و الجرأة الأدبية و الثقة بالنفس . فالإنسان الذي يقل محصوله من ألفاظ اللغة و صيغها يقل محصوله الفكري ، كما تقل قدرته على التعبير و على التواصل مع الآخرين و التكيف معهم ، و قلة المحصول الفكري و فقدان القدرة الكافية على التواصل و التكيف مع الآخرين قد يؤديان إلى الشعور بالنقص و عدم تقدير الذات ،

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **110 – 115** .
[2] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **51 – 54** بتصرف .

الذي بدوره يمكن أن يقود إلى الشعور بالاكتئاب و الرغبة في العزلة . و هذا على خلاف من يمتلك ناصية اللغة ، فهو بالإضافة إلى أنه يستطيع تحقيق رغباته الحياتية و تلبية حاجاته من الآخرين بيسر يجد لذة في بناء الروابط مع الآخرين لأن ذلك يمنحه فرصة لإبداء مهاراته كما قد يدفعه ذلك إلى بناء شخصيته و توسيع العلاقات الاجتماعية من أجل النفوذ . و عليه فإن معرفة الإنسان لفنون لغته ، و كيفية نطق الحروف و الأصوات المكونة لبنيان اللغة بما يلائم الموقف و يناسب الحالة و ينسجم مع الذوق يوفر له قفزة نوعية في بناء شخصية جديدة .

– الثراء اللغوي اللفظي يعين الفرد على إدراك و استيعاب ما يقرأ ، و ذلك يدفعه إلى الاستمرار في القراءة ، و لاشك في أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة و علما ، كما يعينه على فهم و استيعاب قواعد اللغة و أصول نحوها و صرفها و بالتالي يعينه على توظيف هذه القواعد و الأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره و أحاسيسه ، إذ أن الدراسة النظرية لقواعد نحو اللغة لا تكفي لتحقيق القدرة على توظيفها للقيام بمهمتها في التعبير مهما طالت و اتسعت و تعمقت هذه الدراسة ، بل لابد من رؤيتها في إطارها التطبيقي العملي على نحو مستمر .

– نتيجة لتكرار الاتصال بالآخرين و اتساع رقعة هذا الاتصال و ممارسة الاحتكاك، فإن المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تداولا ، و ذلك لا يؤدي إلى تكاثر هذا المحصول و اتساعه و تنوعه فحسب ، و إنما يؤدي أيضا إلى جعل المفردات و التراكيب و الصيغ و الأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الذهن و أكثر بروزا و جلاء في الذاكرة ، مما يجعلها أكثر انقيادا ، و يجعل صاحبها أكثر طلاقة و سلاسة في التعبير ، و بالتالي أكثر تهيؤا للإبداع الفكري .

– إن زيادة القدرة على التفاهم مع الآخرين ، إذا اقترنت بالقابلية على التكيف و القدرة على الإبداع و على الأداء و الإلقاء الفني البليغ ساعدت على بناء شخصية اجتماعية نفاذة و تعمل على خلق الروح القيادية المؤثرة و الفعالة لدى الفرد .

و على ضوء ما سبق يمكن القول أن لثراء الحصيلة اللغوية دور كبير في جعل الفرد فعالا في محيطه و بين أفراد مجتمعه .

– خلاصة الفصل :

تثير المسألة اللغوية الكثير من الجدل وفق ما تحتله من تموقعات بين مدافعين عن اعتماد الجانب الفصيح في الخطابات حتى اليومية منها ، و أولئك الذين يميلون إلى

استخدام اللغة في شكلها العامي المألوف ، و مبررهم في ذلك كونها أقرب للفهم و أدرج على اللسان و أسهل في التعامل . إلا أن المنطق يحيل دائما إلى اعتماد الأصوب و الأدق، الشيء الذي يتحقق في اللغة العربية الفصيحة و لا يتحقق في اللغة العامية ، و لكن و لأن الثانية أصبحت تجد تموقعها في ذات الطفل قبل الأولى أصبحت بالنسبة إليه الأصل فكان من الصعب عليه أن يأخذ توجهه نحو اللسان الفصيح ما جعل الأصابع تتجه نحو المؤسسات التعليمية خصوصا مدارس التعليم الأولى لتأخذ هذه المهمة بجدية و حزم لما هو عليه الأمر من الصعوبة نظرا للتزاحم الشديد بينهما . هو الأمر الذي حاولنا إبرازه من خلال تدارس واقع اللغة العربية بشكليها الفصيح و العامي ، و ما ذهب إليه العلامة عبد الرحمان ابن خلدون من مواقف و آراء في هذا المنحى ، لنسقط مآل الحال على الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري و ما هي عليه اللغة العربية في مدارسنا ، و عند هذا التوجه تظهر ضرورة التعرف على موقع الطفل بين آليتي اكتساب اللغة العامية و تعلم العربية الفصيحة .

و لأن الاهتمام ينصب على الجانب الشفهي من اللغة كان لابد من التعريج على العنوان بالتعريف و إبراز الأهمية الوظيفية و مهارات التعبير الشفهي و عملياته تأسيسا على ما جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، حتى نتمكن من التعرف على مختلف الصعوبات التي يعاني منها المتعلم أثناء التعبير الشفهي من خلال تشخيصها و الإشارة إلى ما اعتمد من حلول لمعالجتها ، و ما عقد من أهمية في هذا إلى التعليم التحضيري في إنماء الحصيلة اللغوية للطفل في سنواته الأولى و ما لهذا النمو من أهمية في حياته الفردية و التي تجد انعكاسها على وجوده الاجتماعي .

- تمهيـــد :

دخلت اللغة العربية منطقة الشمال الإفريقي و انتشرت بين أهله بعد اعتناقهم دين الإسلام ، فأصبحت بتوغلها و إقبال السكان عليها مصدر إدراكهم و ملجأ هويتهم و موطن أسرارهم ؛ و مدينة الجلفة كغيرها من مدن الجزائر تقبلت هذه اللغة التي صارت لها الصدارة حتى في معاملاتهم اليومية ، إذ ما يعرف عن أهلها نطقهم الصاف للعربية الفصيحة ، و إن كانت تبدو للسامع بصيغتها العامية فليس ذلك متأصل فيها و لكنه نتاج مرونة في نطق الألفاظ و الكلمات ليس إلا .

و حتى نستطيع أن نفهم خصوصية لغة مدينة الجلفة لابد و أن نتوغل في رسم صورة المدينة من حيث إبراز الوصف الاجتماعي لها و ما يحمله من خصائص ثقافية و اقتصادية وصولا إلى الملكة اللغوية .

إن اللغة العربية مرنة مطواعة و ثرية ، يمكنها أن تتأقلم مع كل علم و أن تبدع ضمن كل تخصص ، فاللغة العربية ليست كما يُنظَر إليها فقط لغة شعر و قصيدة و نص و مقال ، و لكنها لغة عبقرية لما تحمله من خصائص الاشتقاق و التوليد و التأقلم مع معطيات كل زمان و مكان .

هي مدينة الجلفة الغنية بتاريخها و الأصيلة بمشاعرها اتجاه الآخرين لما يحمله أبناؤها من صفات الفحولة العربية ، و اللسان العربي الأصيل ، و لكن و لأنها مدينة مسها التغير الاجتماعي كغيرها من المجتمعات بدأ اللحن يتأسس في لغتها و بدأ الجيل الجديد يبتعد عن مقوماتها اللغوية متأثرين بتيارات الانفتاح العالمية و ما تحمله من دعوة ضمنية إلى التخلي عن لغتنا الأم ، هو الشيء الذي نريد تدارسه من خلال صفحات هذا الفصل .

01 - نبذة تاريخية عن مدينة الجلفة - الجلفة بين القديم و الحديث - :

01 – 01 – التسمية :

اختلف الرواة في سبب تسمية هذه المنطقة بـ " **الجلفة** " ، و الراجح أنه قبل إنشاء المدينة كان سكان المناطق المجاورة ينظمون سوقا أسبوعية يقصدونها من كل الجهات و الأماكن البعيدة ، و ترعى مواشيهم في هذه المنطقة المسقية بفيضانات الأودية ، حيث التربة الخصبة ، و بعد جفافها تشكلت قشرة – جلاف – و منها جاءت تسمية الجلفة .[1]

و قد جاء في قاموس لسان العرب لابن منظور الجَلْفُ بتسكين اللام القَشْر ، و جَلَفَ الشيء يَجْلُفُهُ جَلْفًا قشَّره ، و الجُلْفَة ما جَلفَت منه ، و الجَلْفُ مصدر جَلَفَتْ أي قَشَرَت .[2]

01 – 02 – الموقع الجغرافي :

تأسست الجلفة كولاية سنة **1974** إثر التقسيم الإداري لعام **1974** لتصبح الولاية 17 من ضمن **31** ولاية ، و قد انبثقت عن ولاية التيطري آنذاك .[3]

تقع مدينة الجلفة عاصمة الولاية على بعد حوالي **300** كلم من البحر – العاصمة – و على ارتفاع **1153** متر عن سطحه ، و تتربع على مساحة قدرها **3219401** كيلو متر مربع ، و عليه فهي تمثل **1.36 %** من المساحة الإجمالية للجزائر ، و تنقسم حاليا إلى **36** بلدية مجمعة في **12** دائرة .[4]

و تتمركز مدينة الجلفة بين السهوب الوسطى عند التحام الصحراء بالهضاب العليا في سفح الأطلس الصحراوي و بمفترق الطرق من الشمال إلى الجنوب و من الشرق إلى الغرب ، يحدها تسع ولايات : من الشمال كل من ولايتي المدية و تيارت ، و من الشرق ولايتي

---

[1] - محمد بلقاسم الشايب ، **الجلفة تاريخ و معاصرة** ، دار أسامة للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر ، ط1 ، **2006** ، ص **13** .

[2] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، المجلد **09** ، المرجع السابق ، ص **30** .

[3] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **14** .

[4] - monographie de la wilaya de Djelfa, direction de la programmation et du suivi budgétaires, Édition **2016**, p **03** .

المسيلة و بسكرة ، و من الغرب ولايتي تيارت و الأغواط ، و من الجنوب ولايتي غرداية و ورقلة و الوادي [1]. و تحتل مدينة الجلفة موقعا استراتيجيا هاما إذ تعتبر همزة وصل بين شمال البلاد و جنوبها خصوصا و أن جزءها الجنوبي صحراوي إضافة إلى أن الطريق الوطني رقم **01** الذي يصل الجزائر العاصمة بتمنراست يشقها وسطا ، فهي تشكل فعلا همزة وصل بين شمال الجزائر و جنوبها و تفتح باب الصحراء لقاصديها ، كما أنها مركز عبور بين شرق البلاد و غربها .[2]و بهذا مزجت تضاريسها بين جمال الصحراء و اخضرار سهول الشمال .

و قد عرفت المدينة ارتفاعا في عدد السكان بعد الستينيات ، حيث أن عدد سكان الولاية سنة **1966** كان **241849** نسمة ليرتفع إلى **1090578** نسمة سنة **2008** ، و تقدر إحصائيات **2015/12/31** هذا العدد بـ **1400901** نسمة ، **720570** ذكور و **680331** إناث .

كانت منطقة الجلفة قبل عشرات الملايين من السنين عائمة تحت الماء بدليل اكتشاف مجموعة من الصدفات المتحجرة المحفوظة و المعروضة بالمتحف المحلي للمدينة .[3]

01 – 03 – التاريخ القديم لمدينة الجلفة :

احتضنت مدينة الجلفة حضارات إنسانية عديدة تجسدها اليوم المعالم و المدن الأثرية المنتشرة في نواحيها . و حسب الآثار المكتشفة يرجع الوجود الإنساني في منطقة الجلفة إلى

---

[1] - الميلود قويسم بن الهدار ، م**وسوعة التحقيق المتكامل في مناقب و قيم و تقاليد و تراث و نسب أولاد سيدي نايل و من جاورهم من العروش و الرفق و القبائل** ، الجزء الثالث ، بدون دار نشر ، الطبعة التجريبية الأولى ، **2006** ، ص **07** .

[2] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **14** .

[3] - علي بن عبد العزيز عدلاوي ، **الأمثال الشعبية ضوابط و أصول – منطقة الجلفة نموذجا** - ، دار الأوراسية للطباعة و النشر و التوزيع ، الجلفة – الجزائر ، ط1 ، **2010** ، ص **17** .

مائتي ألف سنة مثلما دلت عليه الشواهد و الأحجار المنحوتة من الحصى الصلب و التي تعود إلى العصر الحجري القديم .[1]

و يرجع الوجود البربري في مدينة الجلفة إلى **1500** سنة قبل الميلاد ، و كان يتكون من قبائل سنجاس Sinjas و بني ورة Beni ouerra و الأغواط و كانت هذه القبائل مستقلة عن إمبراطوريات الشمال إلى غاية سنة **704** و هو تاريخ اعتناق البربر للإسلام .[2]

كما تدل القرائن على وجود شعب بربري عرف بالبداوة و كان يسمى الجيتول Gétules قد استوطن مدينة الجلفة منذ عهد ما قبل التاريخ من بقايا النيوليتيكيين – العصر الحجري المتأخر أو الحديث – ومن الأقوام التي نزحت من المشرق – من فلسطين أو جنوب اليمن – ومن سردينيا في الغرب . و قد اشتهر بربر المنطقة بكونهم رعاة نموذجيين حتى شبههم سترابون Strabon بالعرب البدو ، ووصف خيولهم و أبقارهم بأنها كثيرة العدد . كما أنهم ألفوا الانتقال نحو الشمال عبر العصور عندما تحل مواسم الرعي في بلاد التل . و قد رأى ابن خلدون أن صفة الزناتيين البربر كانت الحياة البدوية و ما تقتضيه من تنقل تلك القبائل بين المواطن بحثا عن أماكن الانتجاع ، فذكر أنهم يسكنون الخيام و يتخذون الخيل و الإبل و يألفون رحلتي الشتاء و الصيف ، و هي حياة تشبه إلى حد بعيد حياة العرب في شبه الجزيرة العربية ، و ربما كانت هذه من أهم العوامل التي سهلت مجيء العرب المسلمين و استيطانهم البلاد و سهولة تعاملهم مع السكان البربر الأصليين .[3]

و البربر كالعرب يمتازون في سلوكهم الاجتماعي بالخشونة و الجلد و الشجاعة و حدة الطبع و الخلق و الرغبة في القتال و التعصب للنظام القبلي و الاحتفاظ بالعادات و التقاليد الموروثة و التمسك بها ، و لربما يميل بعضهم إلى السذاجة و سهولة الاقتناع و

[1] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **39** .
[2] - monographie de la wilaya de Djelfa, Op.cit, p **17** .
[3] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **48 - 51** .

البساطة و قوة الإيمان و التوكل على الله ، و عند البربر القدرة على الاحتمال و الصبر على العناء و قطع المسافات بعيدة المدى على الأقدام دون كلل أو تعب .[1]

أما التواجد الروماني فقد اقتصر على بعض المناطق و تمثل في وجود حاميات و قصور دورها الرئيسي الدفاع و التحصن من الهجمات الخارجية .[2] و ذلك لحماية حدودهم نحو نوميديا و التي كانت كذلك بمثابة قاعدة انطلاق لهجومات بعيدة .

و لقد أثبتت الدراسات الأثرية التي قام بها الباحثون أمثال **روني كانيا René Cagnat** و **جون بول ألبير فيفري Jean Paul Albert Février** و **فرانسوا دوكري Francois Décret** و غيرهم من المؤرخين أن احتلال الرومان بلاد المغرب و توغلهم إلى المناطق التي تتوسط التلال و الصحراء كانت لحماية مستعمراتهم من كل الجهات و خاصة الجنوبية ، و لهذا كانت الجلفة نافذة يتحصنون بها من الغزوات التي يمكن أن تأتيهم من الجنوب أو الشرق أو الغرب و ذلك لحماية مستعمراتهم الشمالية . و لقد كانت هذه السلطات الرومانية تدير هذه المستعمرات آنذاك بالقوة و التعسف و الاستبداد ، فلم تكن بين البربر و الرومان علاقة تلاقي ، حيث اعتقد الرومان أنهم جاءوا بالحضارة للبربر و هؤلاء يعتبرون الرومان دخلاء عليهم .[3]

في سنة **706** للميلاد حلت الطلائع الأولى لجيش عقبة بن نافع فاعتنق سكان المنطقة من البربر الإسلام ، و يسجل التاريخ لعقبة بن نافع الفهري عامل الخليفة الأموي – يزيد بن معاوية – بأنه أول الفاتحين للمغرب ، فقد انطلق من القيروان فاخترق بلاد الزاب – بسكرة – التي تحاذي مدينة الجلفة و مضى حتى وقف على ضفاف الأطلسي . كما كان لوفود القبائل الهلالية تأثيرا كبيرا على المنظومة السياسية و الثقافية و الاجتماعية للمغرب ،

---

[1] - محمد سليمان الطيب ، **موسوعة القبائل العربية – بحوث ميدانية و تاريخية -** ، المجلد الأول ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط2 ، **1997** ، ص **1042** .

[2] **-** محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **53** .

[3] **-** عائشة بوكريسة ، **المرأة الصحراوية و التلفزيون في الجزائر – دراسة حول منطقة مسعد بالجلفة -** ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر ، **2013** ، ص **19** .

و ربما كان من محاسنهم أنهم ساهموا بقدر كبير في تعريب المغرب العربي ، من أهم قبائلهم في المنطقة " الصحاري " المعروفين بالسحاري .[1] و هم فرع من فروع بني النضر الهلالية الذين امتد نفوذهم من القرن **12م** إلى القرن **16م** .

في الفترة العثمانية و بعد انحصار نفوذ قبيلة الصحاري الذي دام ثلاث قرون ، ظهر نفوذ أولاد نائل في المنطقة و قد ظهرت بقوتها و تضامنها مع بداية القرن **17** الميلادي فتوحدت كل العروش التي تقيم بالمنطقة الممتدة من أولاد جلال إلى زنينة و من قلتة السطل إلى منطقة مسعد و لم يكن لهم احتكاك بالسلطة الحاكمة في الجزائر آنذاك . و بعد استسلام الأغواط سنة **1727م** أصبحت منطقة الجلفة جزءا من القطاع الرابع الجنوبي من بايلك التيطري الذي تأسس سنة **1547** ، فحسب الملاحظات التي استقاها الدكتور **شو** الذي أقام بالجزائر العاصمة بين **1720م** و **1732م** فإن حدود البايلك التيطري في عهد مؤسسه حسن باشا بن خير الدين لم تتجاوز ناحية بوغزول ، لكن هذه الحدود امتدت في **1727م** إلى حدود الأغواط . و قد اتسم النظام التركي بتبني سياسة العنف اتجاه البدو و من بينهم أولاد نايل ، و قد نشبت عدة نزاعات بين أولاد نايل و العثمانيين من أهمها الحملة التي قام بها الباي عثمان سنة **1764** وقع فيها في أسر أولاد سي أحمد الذين قطعوا رأسه جنوبي زاغر في المرتفع الذي لازال إلى الآن يحمل تسمية كدية الباي و بعد **1775م** أدرك باشا الجزائر صعوبة التحكم في تجمعين مضطربين هما منطقة القبائل و أولاد نايل ، فعمد على إلحاق الأولى بالعاصمة ، و قرر جعل مدينة المدية مقر بايلك التيطري التي من ضمنها مدينة الجلفة .[2]

بدأ الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة **1830** أما التوغل إلى الجلفة فكان سنة **1843** حيث شيد أول حصن للاحتلال عام **1852م** .[3] و منذ اندلاع المقاومة في الغرب الجزائري

---

[1] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **61 - 63** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **65 - 66** بتصرف .
[3] - الدليل السياحي لمدينة الجلفة ، مديرية الجلفة لولاية الجلفة ، ص **06** .

راح **الأمير عبد القادر** يراسل قبائل المنطقة لإضافة قوة جديدة إلى قوته ، خصوصا و أن قبائل أولاد نايل تتمتع بثراء واسع و عدد هائل و تتميز بتمرس أولادها على الفروسية و لذا كانت مقصدا لكل المقاومين الذين ثاروا على الاحتلال الفرنسي ، و قد اتخذهم الأمير عبد القادر كقوة احتياطية إلى ما بعد المعاهدة بعد مبايعتهم[1] له سنة **1837م** بالمكان المعروف بالكرمونية أي الكرم و النية و هي صفاتهم البارزة و لا زالوا يناصرون مقاومة الأمير عبد القادر و يصنعون إلى جانبه الانتصارات إلى أن استسلم سنة **1845م** ، و قد واصلوا بعد المقاومات محققين الانتصارات من أهمها انتفاضة التلي بن الأكحل في أكتوبر **1845م** و التي تعتبر امتدادا لمقاومة الزيبان المشهورة ، انتفاضة أولاد سعد بن سالم في شهر سبتمبر **1851م** ، انتفاضة أولاد طعبة في ديسمبر **1853**.[2]

كما ساهم أبناء المنطقة مساهمة فعالة في الثورة التحريرية الكبرى ، حيث كانت منطقة الجلفة مركزا للتموين و مكان راحة لجيش التحرير الوطني ، و تمت بها عمليات لجمع الأسلحة و الذخيرة و تكونت فيها لجان من الفدائيين و المسبلين ، كما قامت بها عمليات فدائية جريئة بدأت من سنة **1955** و قد أصبحت بعد مؤتمر الصومام ضمن الولاية السادسة على يد قوادها من أمثال **زيان عاشور** ، **عمر إدريس** ، **سي الحواس** ، **محمد شعباني** ، **حاشي عبد الرحمان** ، **بلحرش البشير** ، **زرنوح محمد** ... و غيرهم من الرجال الذين نقشت أسمائهم بماء من الدم على سجلات التاريخ الجلفي و الجزائري و كان لهم الفضل في رسم تباشير الاستقلال على مهد الأنفة و الرجولة " الجزائر " .[3]

02 – العمران و الهوية الحضارية لمدينة الجلفة :

[1] - منقول عن وثيقة تاريخية بالمتحف البلدي لمدينة الجلفة أن المبايعة تمت سنة **1836** الذي عين بلقندوز قائدا فعمد هذا الأخير إلى تكوين جيش ووضعه تحت قيادة سي الشريف بلحرش . و تمت مبايعة الأمير عبد القادر للمرة الثانية في نهاية جانفي **1846** بعقلة العكفة .

[2] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **69 - 72** .

[3] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **85 - 88** .

أسس الاستعمار الفرنسي مدينة الجلفة الحديثة – على الشكل التقريبي المعروف حاليا – من خلال المرسوم الإمبراطوري الصادر بتاريخ **10** جانفي **1861** و الذي يقر بتأسيس مركز تجمع سكاني نتيجة توسع الزحف السكاني بداية من الحصن مساحته **1775** هكتار و **92** آر و **63** سنتيار[1] ، و في **01** جانفي من سنة **1869** نصبت مدينة الجلفة كبلدية مختلطة ليعلن عنها بموجب القرار الإمبراطوري المؤرخ في **21** فيفري **1870** كقسمة إدارية تابعة لمدينة المدية .

و لكن النشأة الفعلية تعود إلى التاريخ القديم ، إذ ينحدر سكانها من سيدي نائل الرجل الجليل و الزعيم العربي المسلم الذي يعود نسبه إلى فاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه و سلم و قد كان عالما و صالحا و فقيها و حاكما في الساقية الحمراء ، و هو محمد بن عبد الله – سيدي نائل – بن علال بن موسى بن عبد السلام بن أحمد بن علال بن عبد السلام بن مشيش بن بوبكر بن علي بن حرمة بن عيسى بن سلام بن مروان بن علي (حيدرة) بن محمد بن إدريس الأصغر بن إدريس الأكبر بن عبد الله الكامل بن الحسن المثنى بن الحسن السبط بن علي بن أبي طالب و فاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه و سلم .[2]

و قد ولد سيدي نائل على الأرجح ما بين سنتي **1484م** و **1504م** بمنطقة فجيج بالمغرب الأقصى ، و كان من أشهر تلامذة الشيخ أبي العباس أحمد بن يوسف الملياني الذي أمره بالذهاب إلى الجنوب ، فاستقر بنواحي عين الريش و تفرق أولاده على مختلف مناطق الجلفة و هم المكونون لعروش أولاد نائل الحاليين .[3]

و قد أخذت مدينة الجلفة في نشأتها الأولى طابع المحمية على شكل صور مربع الشكل و الذي شيد في بداية التأسيس بهدف حماية الثكنة العسكرية الفرنسية و المستشفى

---

[1] - monographie de la wilaya de Djelfa, , Op.cit, p **18** .

[2] - لمباركي بلحاج ، **صور و خصائل من مجتمع أولاد نائل** ، منشورات السهل ، الجزائر ، **2009** ، ص **22** .

[3] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **95** .

العسكري و بعض المستعمرين الذي استقدمتهم السلطات الاستعمارية ، و كان العرب النازحون من مناطق المقاومة بفعل سياسة الاستعمار يبنون محتشداتهم بجانب الصور كما أنشأت سوقا بمدينة الجلفة لاستقطاب البدو الرحل إلى المنطقة و مراقبتهم .[1]

و قد تخلت المدينة في عصرها الحديث على طبيعتها البدوية ، و هذا نظرا للنسيج المعماري المتمدن و ذلك منذ السبعينات ، إلا أن أهالي المنطقة لا يزالون إلى حد اليوم يلجئون إلى السكن في منازل من حجر و يحنون إلى المعيشة البدوية ، و هذه الطبيعة البدوية هي التي جعلتهم أقرب إلى الخير ، و أقرب إلى الفطرة الأولى و أبعد عما ينطبع في النفس من سوء الخلق .[2]

و طبيعة الحياة بالنسبة للعديد من الأسر الجلفية لازالت محافظة على عقليتها البدوية في تفكيرها و تقاليدها و طبيعة معيشتها ، و لا يزال التنظيم الداخلي للمسكن في المساكن الفقيرة القديمة على ما كان عليه ، و يظهر الاختلاف في المساكن التي تبنى حديثا .[3]

03 – الحياة الاقتصادية في المنطقة :

إن موقع المنطقة السهبي و امتدادها ووقوعها بين التل و الصحراء جعلها عبر مراحل و ظروف تاريخية معروفة موطنا لتربية الماشية خاصة الأغنام ، و هو ما انعكس على مسألة الحل و الترحال التي يعرفها سكان المنطقة . و تعكس إحصائيات **1928** الثروة الحيوانية في ملحقة الجلفة كما يلي :[4]

– الجدول رقم (05) يبين توزيع الثروة الحيوانية بولاية الجلفة سنة 1928 :

الأغنام	الماعز	البقر	الجمال	الخيل	البغال	الحمير

[1] - المرجع نفسه ، ص **76 - 77** .
[2] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **28** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **31** .
[4] - قوبع عبد القادر ، **الجلفة في بداية القرن** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر - ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** ، ص **81** .

289924	74710	5525	9184	1032	196	7333

إن أساس الحياة الاقتصادية هو ملكية الأرض ، و تعتبر الزراعة و ما يتصل بها المهنة الرئيسية للسكان ، و عليه ثروة العائلة تقاس بما لديها من مواشي و أدوات الإنتاج و الأراضي الزراعية ، إضافة إلى اهتمام سكان المنطقة بالتجارة ، كما نجد أن الأسر التي تعمل بالمهن و الحرف يُعلم فيها الآباء أبناءهم منذ الصغر فنونها و يعملون على تدريبهم و إشراكهم في العمل متى سمح سنهم بذلك .[1]

و ترتبط حياة الأسرة الاقتصادية بالحياة الاجتماعية لهذا يعكس النشاط الاقتصادي طبيعة التنظيم العائلي و خصوصا ما يتعلق منه بتدرج السلطة . و إلى جانب الرجل كانت المرأة تقوم بالنسيج بمختلف أنواعه إضافة إلى بعض الصناعات التقليدية الأخرى ، إلا أن هذا النوع من الصناعات التي كانت تقوم بها المرأة تأخذ طابعها الاقتصادي لدى بعض العائلات حيث كانت المرأة تمد يد العون إلى زوجها ، و في بعض العائلات الأخرى ينحصر عمل المرأة في تأثيث بيتها و خدمة زوجها و أبنائها فقط ، و هذا وفقا للمستوى الاقتصادي لكل عائلة . و بناءا على ذلك كان الرجل عند الزواج يختار الفتاة التي تتقن صنع أشياء عديدة و يبتعد عن تلك التي تجهلها ، و عليه فإن العلاقات داخل الأسر كانت تحرص أثناء تربية البنت على تعليمها العديد من الأعمال عدا حرصهم على تدريسها .[2]

و عليه فإن الاقتصاد في هذه الفترة كان اقتصادا عائليا ، فعمليات الإنتاج المختلفة و تقسيم العمل و السلطة الإنتاجية و طريقة الاستهلاك و تبادل مصادر الادخار يقوم على أساس عائلي ، كما تقوم الحياة الاقتصادية على أساس التعاون الجماعي للعائلات التي لديها شعور بالانتماء إلى فئة اجتماعية مميزة و هذا الشعور بالتمايز الطبقي يقوم على أساس الدخل و مصادر الإنفاق و اختلاف مستوى المعيشة .[3]

---

[1] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **47** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **47** .
[3] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **48** .

و يذكر **فرومونتان** أن أولاد نايل غنية بتجارتها مما زاد قوتها ، فقد كانت ما بين **1830 – 1900** تتكون من اثني عشر قبيلة تتجه في الشتاء نحو الجنوب لمدة خمسة أشهر ، و يصعدون المرعى صيفا حيث الأراضي المزروعة ، أما السكان فيتكونون أساسا من الرعاة و منهم نشأت شريحة أخرى شبه رحل حيث يكلفون الرعاة بالترحال مع الأغنام ، و من هنا بدأت السنوات الأولى للاهتمام بالزراعة نحو عام **1895** و كانت في مرحلتها الأولى صعبة . كما ذكر أيضا أن قبائل أولاد نايل قد وصل صداها إلى الشمال من خلال ضباط الاحتلال الذين يتناقلون عن هذه القبيلة صفات الضخامة و التجارة و الإرشاد [1].

و لقد أولى سكان المنطقة اهتماما كبيرا بتربية الماشية ويعكس هذا الاهتمام مثلهم القائل : " **إلي ما عندو غنم ما يتكلم** " تشجيعا للخلف كي يحافظوا على هذه الثروة التي جاء في الحديث النبوي ما يؤكد مكانتها من قوله صلى الله عليه و سلم : " يوشك أن يكون خير مال الرجل غنم يتبع بها شغف الجبال " ، و لقد جاء في الأثر " تغنم و لو بشاة " .[2]

و كانت قبائل أولاد نايل تمول نفسها بنفسها من الحبوب و لا تحتاج الأسواق الأخرى و لا الاتجاه نحو التل ، و يعكس ذلك تطور السوق التجاري المحلي بالمنطقة من حيث التموين ، إلى أن دخل الاستعمار المنطقة و عمل على الشروع في بناء سور المدينة لتركيزهم و تثبيتهم في منطقة واحدة لتسهل عملية مراقبتهم و السيطرة عليهم و كان ذلك سنة **1862**.[3]

عرفت المدينة افتتاح ورشة أعمال التلغراف في السنة ذاتها أي سنة **1862** ، ثم بناء مقر البلدية و دار العدالة و محكمة القاضي عام **1874** ، و في سنة **1931م** أقيم معمل كهربائي صغير من أجل إضاءة الأحياء و تحسين الحياة في المنازل ، و بدأ استغلال

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **48** .
[2] - علي بن عبد العزيز عدلاوي ، المرجع السابق ، ص **72** بتصرف .
[3] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **48** بتصرف .

الخشب الذي أوجد بعض مناصب الشغل لأهل المنطقة ، ثم انطلق استغلال الحلفاء أيضا التي شغلت بعض مئات العمال ، و قد كانت بعض كمياتها توجه لصنع الزرابي و الأطباق و الحبال و غيرها في مصنع صغير في الجلفة ، بينما توجه جل الكمية إلى الجزائر لتنقل على متن البواخر . كما تم إنشاء مكتب البريد و المواصلات القديم و منازل المشتلة سنة **1936م** . و كان عدد سكان مدينة الجلفة **سنة1901** يصل إلى **2016** ساكن، ثم سنة 1948م حوالي **6212** نسمة منهم **5800** داخل المدينة ، ليصبح سنة 1954 : **10070** ساكن [1]. بعد أن كان عدد سكان المدينة سنة **1856** : **15** بيتا أي **15** موقدا.[2] ووصلت السكة الحديدية إلى المدينة سنة **1921** ، و بني المستشفى عام **1927** .

و ينعكس تغير النظام الاقتصادي على النظام الطبقي في المجتمع كما يؤثر على العلاقات الاجتماعية فتتغير نظرة المجتمع إلى العديد من المناحي كوسائل الترفيه و الرعاية الاجتماعية . و على العموم يمكننا القول أن المهن و الوظائف تمايزت آنذاك بناء على الاختلاف في المستوى التعليمي ، فالمثقفين من أبناء المدينة كانوا يمارسون وظائف مختلفة في الإدارات الفرنسية أو يُدرسُون باللغة الفرنسية من أمثال : مصطفى بن غربي ، بلحرش السعيد ، لزهاري بن شريف و غيرهم . أما غير المثقفين منهم فكانوا يمتهنون التجارة و رعي الأغنام ، و من لم يكن له مال كان يعمل عند غيره فظهرت مظاهر التكافل الاجتماعي بأسمى معانيها .

و بعد الاستقلال بقي للمدينة طابعها الرعوي حيث تشكل فيها الزراعة القاعدة الاقتصادية للمنطقة بما فيها تربية المواشي ، حيث تقدر المساحة الزراعية الكلية في الولاية

[1] - monographie de la wilaya de Djelfa, , Op.cit, p **19** .

[2] - وثيقة تاريخية بالمتحف البلدي لمدينة الجلفة ، و فيها ورد كذلك أن عدد السكان للمدينة **1948** بلغ **6800** نسمة ، في حين عبر عنه في وثائق أخرى **6212** نسمة .ذ

بـ **2501093** هكتار بناءا على إحصائيات **2015/2014** ، و قد قدرت الإحصائيات ذاتها عدد المواشي بـ :[1]

- الجدول رقم (06) يبين عدد المواشي بولاية الجلفة سنة 2014 :

رؤوس الأغنام	رؤوس البقر	رؤوس الماعز	رؤوس الجمال
3364460	35250	405400	6240

كما مثلت الصناعات الحرفية في المدينة و لازالت تمثل نشاطا ذي طابع عائلي ، من هذه النشاطات نذكر صناعة الزرابي ، صناعة البرنوس و الحايك و الجربي و هي صناعات تمارسها النساء على الأغلب . كما نجد أعمالا حرفية أخرى ذات طابع يدوي أو فني ، و يقدر عدد الحرفيين في الولاية بـ **4935** حرفي .[2]

و على بعض مظاهر الغنى الفاحش الذي يظهر لدى بعض العائلات في مدينة الجلفة إلا أن هناك بالمقابل العديد منهم من يعيشون في فقر مدقع . و يسود الولاية على العموم النظام الوسطيّ بين هذا و ذاك إذ أن أغلب العائلات في المدينة تعيش وفق مستوى معيشي متوسط .

04 - الواقع الاجتماعي لمدينة الجلفة :

عاش العرب البدو في مدينة الجلفة على الترحال بين السهول و الهضاب و الأودية قرونا عدة طلبا للماء و الكلأ و الأمن ، حيث ظل نفوذ قبيلة الصحاري[3] طاغيا على

---

[1] - monographie de la wilaya de Djelfa, , Op.cit, p **42** .

[2] - même ouvrage, p **65 - 66** .

[3] - و قد لقبوا بالصحاري لوفودهم من منطقة الصحراء الغربية إلى الصحراء الكبرى بالجزائر كما ورد ذكره على لسان الأستاذ الميلود قويسم بن الهدار .

المنطقة مدة ثلاث قرون ليبدأ عصر نفوذ أولاد نائل و هي كبرى قبائل المغرب العربي . و قد تآلف وجود أولاد نائل مع قبائل أخرى من أمثال الصحاري الذين تمركز وجودهم في حد السحاري و أولاد رحمان و تقطن شمال المنطقة و تحديدا مدينة عين وسارة و ضواحيها و الذين ينتمون إلى قبيلة رياح الهلالية ، و العبازيز نسبة إلى جدهم سيدي عبد العزيز الحاج و تواجدهم الأعم يكمن في مدينة الشارف و ضواحيها و حسب أهم الروايات فهي من القبائل الأشراف التي ينتهي نسبها إلى الحسين بن سيدنا علي كرم الله وجهه و سيدتنا فاطمة بنت رسول الله صلى الله عليه و سلم و رضي الله عنهما .[1]

يتألف المجتمع الجلفاوي من عشائر ينتمي أغلبها إلى جد واحد و هو نائل ، و الصحاري – الهلاليين – و العبازيز و غيرهم ، و تتفرع عنهم فروع و فرق كثيرة ترتبط عادة بأراض محددة . و تتمايز هذه العشائر فيم بينها بالمال و التجارة من تربية المواشي و امتلاكها للأراضي و اهتمامها بالزراعة نظرا لجودة و خصوبة أراضي المنطقة . كما تتمايز من حيث العدد .[2]

و لقد أصبح لعنصر التعليم أهميته لدى هذه العشائر نظرا لأن الحكومة أو الهيئات الرسمية باتت تفرضه ، و بناءا عليه يتم تعيين المتميزين من هذه العشائر بمناصب حكومية مهمة يمثلون على ضوئها منطقتهم على المستوى الوطني ، و لهذا أصبحت كل عشيرة تسعى إلى تعليم أبنائها رغبة في الحصول على مراكز حكومية تزيدها شرفا و قوة و نبلا بين أفراد قبيلتها .[3]

و قد عرف النظام القبلي لمدينة الجلفة منذ القدم حفظ الجوار و شدوا أزر بعضهم البعض فنشأت قبيلة أولاد نائل على الموروث الروحي للوالد الواحد و لم يعرف بينهم نظام

---

[1] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **100 – 101** بتصرف .
[2] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **26** بتصرف .
[3] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **26** .

السلطنة أو الملك ، بل كان الولاء للقبيلة و كان شيوخها و حكماؤها هم عصمة القبيلة .[1] كما اشتهروا بضيافتهم و كرمهم و تعاونهم . أما توزيع السلطة فتقوم على مبدأ احترام الصغار للكبار و هذا إلى الأب الأكبر و هو الجد صاحب السلطة و الذي يتمتع بكل الصلاحيات . و هذه القاعدة مطبقة كذلك عند الإناث حيث تتمتع الأم الكبرى أي الجدة باحترام كبير ، و تقوم العلاقات الأسرية على أساس التعاون و شدة الاتصال العاطفي و العقلي .[2]

و تشتهر قبيلة أولاد نائل بالجود و الكرم و الفروسية و كثرة حفظة القرآن ، و كانوا منعة للآوي إليهم و بيتا مفتوحا للضيف و عابر السبيل ، فاشتهرت سياستهم بحسن استقبال القادمين المسالمين و الاستبسال في مقاومة الغزاة كما حظي الأشراف و العلماء و أهل الصلاح على الدوام بالتقدير و التفضيل عند تقليد مناصب الزعامة .[3] و مما يؤيد القول و يؤثره ما جاء على لسان **الشيخ الديسي** ضمن رسالة للشيخ **عبد القادر المسعدي**، حيث يقول : " ... و النوائل من عرفوا بالشجاعة و السماحة و الفصاحة و الصباحة ، فهم أقرى الناس للضيف و أضربهم للهمام بالسيف ، أكارم أجواد و أفرس من ركض الجياد ، فكأن الطغرائي عاصرهم أو عاشرهم فعناهم بقوله :[4]

يشفى لديغ العوالي في بيوتهم و ينحون كرام الخيل و الإبل

و يظهر الشعور الجماعي لدى العائلات في المجتمع الجلفاوي ، الشيء الذي ترتب عليه مسؤولية الجماعة لا الفرد في تحمل الأخطاء ، و لعلها أحد النتائج التي ترتبت على شدة علاقات القرابة و قيامها أساسا في العلاقات الاجتماعية مع ما لها من مظهر جمعي ، و هذا يعكس نظرة دوركايم للتضامن في المجتمع البدائي آليا و يقوم على روابط الدم بينما

[1] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **95** .
[2] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **28** .
[3] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **97** .
[4] - علي بن عبد العزيز عدلاوي ، المرجع السابق ، ص **39** .

في العالم الحديث فإن التضامن عضوي يقوم على تقسيم العمل ، و عليه و دائما وفق النظرة الدوركايمية فإن نظامها الأخلاقي يكون ضروريا في تدعيم العقد الاجتماعي و تنميته و إلزام أفراد المجتمع به بما يتضمنه من وعي مشترك بارتباط أجزاء المجتمع بعضها ببعض . و يترتب على هذا النوع من التضامن الاحترام و الطاعة نحو رب العائلة الذي يعتبر المسؤول على توفير الحاجات المختلفة من المأكل و الملبس ... و غير ذلك ، و هو المسؤول على التضامن العائلي و حل الخلافات داخليا و تدبير العلاقات الخارجية .[1]

و من أهم ما يعكس الطبيعة الاجتماعية المسالمة للمواطن الجلفي و أخلاقه الحميدة التي تقوم على التعاون و التآزر و الكرم ما ورد في مأثورهم من الأمثال و الحكم ، و التي من بينها نذكر : " عاند و لا تحسد ، الخدمة مع النصارى و لا القعدة خسارة : التشجيع على العمل ، الحمية تغلب السبع : للدلالة على التعاون – الناس بالناس و الناس بربي : التعاون و التويزة ، العيب مزوزي : ترك العيب إلى آخر مرحلة ، الفم لملمد ما تخش ذبانة : للدلالة على كف الناس أذى اللسان و عدم التدخل في شؤون الغير بالتحدث و إفشاء الأسرار ، احرز الميم تحرزك : ترك اللغو و الكلام بدون فائدة ، إلي يعقب يعقب لكبيرة أما الصغيرة معقبه روحها : التسامح ، الجود من الميجود : الكرم بما لديك ، حل عبستك ما ردت خبزتك : التبسم و البشاشة في وجه الغير ، اقصد البيت لكبيرة ، إذا ما تعشيت اتبات للدفى : الحث على قصد أهل الكرم الذين ينجدون الناس و يغيثون الملهوف ."

و من جانبها اللغوي دائما يلاحظ أن هذه الأمثال و إن وردت باللغة الشعبية أي العامية المعتمدة في المدينة إلا أنه و عند التدقيق نجد أن أغلب مفرداتها من العربية الفصحى القحة .

[1] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **30** .

و يتعصب الجلفي لانتمائه إلى عشيرته في جو من الصراع التنافسي بين العشائر أما الأسر الجلفية فكانت تعيش على قدر من البساطة و عدم التكلف ، و لكننا اليوم نلاحظ أن المجتمع الجلفي قد بدأ يتجرد عن مبادئه الأساسية التي تقوم على تدرج السلطة حيث شاع نوع من حرية السلوك و الانحراف و الثورة عن التقاليد القديمة على يد الأجيال الجديدة ، و هي ثورة مشروعة إذا ما جعلنا للجيل من خصائصه التي تميزه عن غيره ، إذ لابد و أن يتفاعل مع معطيات بيئته الجديدة و يتآلف مع خصوصياتها التي تختلف بالضرورة عما عايشه الآباء و الأجداد ، و في القالب نفسه نتساءل عن مدى جدواها إذا وصلت جذور الثورة إلى الأخلاق و العادات و مست المعالم الأساسية التي قام عليها المجتمع الجلفي .

05 – النمط الثقافي لسكان مدينة الجلفة :

إن الثقافة الوحيدة التي كان يعرفها المجتمع النايلي في عهد البداوة هي ما يتناقله الرجال من شعر حر و أحداث شفهية ، و كانت نظرتهم إلى التعليم فيم مضى تتأثر بعاملين : أولهما مجموعة القيم التي توجه حياته و يسعى إلى تحقيقها ، و ثانيهما حاجته الرئيسية على أساس أن التجارة هي مهنته الأساسية . و ينصب أكبر الاهتمام في حياة الرجل النائلي على المهارة في العمل التجاري بمجتمعه ، ثم القدرة على إنجاب الذكور ، لأن المال و البنون هما المظهران المميزان لقوة العائلة و ثرائها و نفوذها ، أما معرفة القراءة و الكتابة فلا تعتبر هدفا يسعى إليه الفرد أو تضعه العائلة في حسابها و في تنظيمها لحياتها العامة . و هذا لا يعني أن التعليم لم يكن موجودا و لكن الاهتمام نحوه لم يكن مقصودا . أما إذا ارتبط التعليم بحاجة دينية ، فإنه يكون في الحال مرغوبا ، و الذي كان يتم في الكتاتيب المختلفة و في المساجد التي كانت تعمل على تحفيظ القرآن و تعليم الكتابة و في بعض المراحل المتأخرة تعليم مبادئ الحساب و المعلومات العامة ، و كان هذا النوع من التعليم مقتصرا على الذكور دون الإناث . ثم ظهرت المدرسة القرآنية التي ما لبث بعض الأهالي إرسال

أطفالهم إليها منذ سنة **1928** ، و عليه يمكن اعتبار هذه الفترة القاعدة الأولى التي انتشر فيها التعليم [1].

و بدأت النظرة إلى التعليم تتغير حيث أصبحت العائلات ذات الدخل المنخفض تقلد العائلات ذات المستوى الاقتصادي الذي يسمح لها بإرسال أبنائها للتعليم ، خصوصا الذكور منهم .

لقد تأسست العديد من الزوايا في العهد العثماني و بداية الاستعمار ، وقد كان لها تأثيرها على التربية و التعليم و التحصين الثقافي و الحفاظ على اللغة العربية و التقاليد الإسلامية و الهوية الحضارية . و قد التف الناس حولهم فساعدوهم ماديا و معنويا . و بعد الاستقلال أصبحت موردا هاما لتزويد المعاهد التي تعتمد عليها الوزارة في إعداد أئمة ووعاظ ومعلمين لتدريس القرآن بالمساجد و الإشراف عليها . و معظم طلاب الزوايا اليوم ممن أكمل المرحلة الابتدائية في المدارس الرسمية و لم يوفق للمواصلة فيها ، حيث تعتبر الزوايا بمثابة مرحلة متوسطة يلتحق الطالب بعد إكمالها بأي معهد من معاهد تكوين الأئمة [2].

– و من أهم زوايا المنطقة : [3]

– الجدول رقم (07) يبين أهم الزوايا بمدينة الجلفة :

الزاوية	مؤسسها	سنة التأسيس	مقر تواجدها
الشيخ الشريف بن الأحرش	الشيخ سيدي الشريف بن لحرش	1838	الجلفة
سي علي بن دنيدينة	الشيخ علي بن دنيدينة		الجلفة

[1] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **43 – 44** بتصرف .
[2] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **103** .
[3] - محمد بلقاسم الشايب ، المرجع السابق ، ص **104 - 112** بتصرف .

الشيخ بن عرعار	الشيخ عطية المشهور بلقبه بيض القول	1780	بادية الصدارة – عين معبد
الزاوية الطاهرية	الشيخ الطاهر بن محمد	1837	القاهرة – مسعد
الشيخ عبد الرحمان النعاس	الشيخ عبد الرحمان بن سليمان النعاس	1864	دار الشيوخ
الشيخ سيدي عطية – الزاوية الجلالية –	الشيخ عطية بن أحمد بيض القول	1870	طكوكة شمال شرقي قرية عين معبد
سي لخضر	الشيخ سي الأخضر بيض القول	1949	بمنطقة المقسم غرب مدينة حاسي بحبح
زاوية زنينة	الأستاذ الشيخ عبد القادر ابن مصطفى طاهري	1907	الإدريسية
الشيخ عبد الرحمان ابن الطاهر طاهري	الشيخ عبد الرحمان ابن الطاهر طاهري	/	دمد – مسعد
عين أغلال		1811	بويرة الأحداب
الزاوية الشاذلية	الشيخ المختار بن أحمد	1825 – 1820	الشارف
الشيخ بولرباح بن محفوظ	الشيخ بولرباح بن محفوظ	1830	الدويس
الشيخ بن محمد بن عطية	الشيخ بن محمد بن عطية	بداية الأربعينيات من القرن الميلادي الفارط	القيشة – الزعفران
الشيخ السلامي	الشيخ السلامي	/	قرب عين وسارة
الشيخ محمد بن مرزوق	الشيخ محمد بن مرزوق	1825	بن نهار – البيرين
الشيخ سي علي شايب الذراع	الشيخ سي علي شايب الذراع	/	زاقز – الزعفران
الشيخ أحمد بن سليمان	الشيخ أحمد بن سليمان	/	ابن يعقوب جنوب ميدنة الشارف

ومن هذه الزوايا ما كان يعرف بالكتاتيب و الزوايا المتحركة التي عرفها المجتمع الجلفي الذي تحدى ظروف الحياة الصعبة و الأمية التي فرضت عليه ، إذ أغلب سكان ولاية الجلفة قديما كانوا رحلا ، فكان لكل قبيلة طالب و خيمة زاوية يعلم فيها القرآن ، و

هذه الزاوية المتنقلة ترافق المرحول أينما حل و رحل و القرآن يقرأ أناء الليل و أطراف النهار . و أقدم زاوية عرفتها منطقة الجلفة هي زاوية **الشيخ بن عرعار** الذي جده الأعلى **عطية بيض القول** و التي تقع حاليا ببادية الصدارة بلدية عين معبد ، و هي زاوية يعود تاريخ تأسيسها إلى قبل مجيء الأتراك إلى منطقة الجلفة ، و كانت هذه الزاوية متنقلة على ظهور الإبل ترافق مرحول العائلة التي تتنقل صيفا و شتاء بحثا عن المرعى للماشية ، و قد ساهمت هذه الزاوية على مر القرون في الحفاظ على القرآن الكريم و نشر الثقافة الإسلامية و المحافظة على مقومات الشعب الجزائري ، و قد تفرع عن هذه الزاوية زوايا أخرى منها زاوية سي بن سعد " المقسم " ببلدية حاسي بحبح .[1]

و يقال أن زاوية الجلالية بنيت في أول الأمر بعين معبد داخل الجبل في مكان يسمى " طكوكة " ، ثم حولت إلى مكانها الحالي بالجلالية ، و هي زاوية مشهورة في التاريخ الثقافي الإسلامي لولاية الجلفة و قد تخرج منها علماء أجلاء على رأسهم الشيخ مسعودي عطية رحمه الله ، و كذلك زاوية الشيخ بلقاسم بن امحمد بن امشيه الذي أسس لزاويته المتنقلة متكونة من خيمته الخاصة و خيمتين أخرتين أحدهما للطلبة و أخرى للضيوف و ذلك سنة **1833** ، ثم انتقل إلى ناحية كاف عين اللفيعة و بنى بها زاوية ثابتة .[2]

و كذلك هي الزاوية الطاهرية ببلدية مسعد كانت زاوية راحلة متحركة ، يرحل أهلها على الإبل بحثا عن المراعي لمواشيهم و مع هذا الرحيل و التنقل كان تعلم القرآن الكريم و علوم الدين . و زاوية الشيخ بولرباح محفوظي التي تأسست سنة **1830** ، و هي الآن قارة ثابتة غرب الولاية تابعة إداريا لولاية الإدريسية ببلدية عين الشهداء .[3]

---

[1] - بن داود بن جدو ، **الزوايا القرآنية المتحركة بالجلفة** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر - ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** ، ص **39** .

[2] - بن داود بن جدو ، المرجع السابق ، ص **40** .

[3] - المرجع نفسه ، ص **40** .

كان المعلم في هذه الزوايا الأب الروحي للتلاميذ ، يعلمهم و يرشدهم و يربيهم ، كما كان رجل العلم الذي تشد إليه الأبصار و تشرئب له الأعناق ، و تصغي إليه الأسماع ، فكان المعلم و الطبيب و الراقي الذي يعالج الداء ، و المؤتمن على الأسرار و الودائع ، و يستشار في تسمية المولود الجديد ، يصلح الخصومات ، و يعقد قران الزواج و يتصدر المجلس في المناسبات ... فهو المستشار الديني و الاجتماعي . أما التلميذ فهو مطالب بالحياء و الطاعة و الأدب و حسن الاستجابة ، حيث يعاقب التلميذ – الذي كان يعرف بالقندوز – إذا تلفظ بكلمة فيها سوء أدب ، فكان التلميذ يقرأ القرآن و يصلي صلواته بأكملها و يجاز الحاذق فيقوم بتأدية صلاة التراويح امتحانا له و تدريبا له على الإمامة و تحفيزا له أمام أقرانه حتى يتنافس التلاميذ على الحفظ . و لم يكن لهم من وسائل اللهو إلا بعض المدائح الدينية أو القصائد ذات الصبغة الدينية الصرفة .[1]

و عليه كانت الكتاتيب المنتشرة في الأرياف هي وسيلة التعليم السائدة ، حيث يتلقى فيها الصبي مبادئ القراءة و الكتابة الأولية و سور القرآن الكريم ، و من ساعدهم الحظ – و هم قلة – انتقلوا إلى الزوايا ليعودوا معلمين و أئمة في قبائلهم . أما التعليم المسجدي فقد كان خاضعا للمراقبة الفرنسية و لا يمس إلا طائفة معينة من سكان المدن .[2]

و عليه امتاز أبناء المنطقة باحترام و تقدير الكبير و ذي الفضل ، فلا تسمع إلا كلمة " يا سيدي ، يا عمي ، انعم سيدي ..." و لا ترى إلا تقبيل اليد و الرأس و الكتف و التحظيظ و التوقير و هضم النفس و إيثار العالم و الضيف و الإنصاف و التواضع و خفض الجناح و الكرم و المروءة و الوداد و التضامن و التعاون ، كما يؤمن أصحاب المنطقة بنوع من المعونات التي يسدونها للغير إعانة لهم على مهام معينة و التي تأخذ

[1] - المرجع نفسه ، ص 41 - 43 .
[2] - قوبع عبد القادر ، المرجع السابق ، ص 84 .

مسميات عدة منها : الزيارة و الرشاق و الغفارة و المحنة و الباروك و الختمة و الصدقة و العيادة و التعيريف و الواجبة و الهدية و المودة و الفال و الضواقة و الضيافة ..... .[1]

- و من الزوايا الحديثة نذكر:

- الجدول رقم (08) يبين الزوايا الحديثة بمدينة الجلفة :

الزاوية	مؤسسها	سنة التأسيس	مقر تواجدها
زاوية الفلاح	الشيخ سي بن سعد ابن عطية	1984	حاسي بحبح
الزاوية الأزهرية	الحاج لزهاري بلعباس	1998	الجلفة

و إلى جانب تعليم الزوايا أخذ التعليم الفرنسي في المراكز السكانية يظهر مع القرن العشرين بفضل قانون **1892** الذي يرغم أبناء ست سنوات من الأهالي على التسجيل في المدرسة الأوروبية ، و لكن ظل الإقبال عليها ضعيفا .[2] و لقد تم افتتاح أول مدرسة في مدينة الجلفة من قبل الإدارة الفرنسية سنة **1863** ، و أخرى سنة **1870** . و في سنة **1912** تم بناء مدرسة للبنات Ecole de filles .[3]

ثقافيا دائما تعتبر البيت الحمراء هي خيمة أولاد نايل و من حذا حذوهم من سائر فروعهم و جيرانهم من عبازيز و مخاليف تمييزا لهم عن القبائل العربية المحيطة بهم [4] ، و قيل أن سبب صبغ بيت أولاد نائل باللون الأحمر هو أن سيدي أحمد بن يوسف شيخ سيدي نايل هو من طلب منه ذلك ليتميزوا عن غيرهم في زيهم وشعارهم وحتى لا يختلطوا بغيرهم ويتمكنوا من نصرة بعضهم خاصة و أن حسادهم وأعداءهم كثر ، قال الشاعر:

---

[1] - الإمام الميلود قويسم ، **إفادة ذوي الألفة بنبذة من أنساب و تراث و رجالات منطقة الجلفة ، الزوايا القرآنية المتحركة بالجلفة** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر - ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** ، ص **56** .

[2] - قوبع عبد القادر ، المرجع السابق ، ص **84** .

[3] - François de villret, **Siécles de steppe : jalons pour l'histoire de Djelfa**, 2éme partie : les oulad nail, édition or commerce pro manuscripto, centre de documentation saharienne Ghardaïa – Algérie - , **1995**, p **125**, **128**, **131** .

[4] - الميلود قويسم بن الهدار ، المرجع السابق ، ج 3 ، ص **128** .

إن يحسدوك على فضل خصصت به فكل منفرد بالفضل محسود

و قد ذكر سبب آخر حيث يحتمل أن سبب اختصاص سيدي نايل بحمرة بيته بسبب أن سيدي نايل شريف حسني قرشي من مضر ، ومضر كانت تسمى مضر الحمراء.

– جاء في قصيدة للأمير عبد القادر عن البادية :

يا عاذراً لامرئٍ قد هام في الحضر وعاذلاً لمحبّ البدو والقفر
لا تذممنّ بيوتاً خفّ محملها وتمدحنّ بيوت الطين والحجر
لو كنت تعلم ما في البدو تعذرني لكن جهلت وكم في الجهل من ضرر
الحسن يظهر في بيتين رونقه بيتٌ من الشعرِ أو بيتٌ من الشعَر

و لا يزال البرنوس المنسوج من الوبر الخالص هو اللباس المفضل و المعبر عن أصالة و عراقة سكان منطقة الجلفة ، و كان و لا يزال أغلى هدية يمكن أن يقدمها سكان المنطقة . و في الجانب الاحتفالي يؤدى الرقص النايلي على إيقاع الدفوف و المزامير – الغايطة – جماعيا أو ثنائيا ، و هو رقص متميز و في الغالب رقص تصويري ذي تعابير حربية كما يعبر عن الحياة الاجتماعية و العلاقات الإنسانية . و يؤدى في المناسبات المختلفة كالأعراس و الوعدات أو ما يعرف بالزورات و في أيام الاحتفالات ، حيث تلبس المرأة و الرجل أجمل ما لديهما من اللباس ، و قد جرت العادة أن يرقص الرجل بجواده و سلاحه حيث هناك من الخيل ما يدرب على ذلك .

و لأن العناصر الثقافية الجديدة تجد سبيلها نحو الأفراد من خلال تبنيها و استخدامها ، فتأخذ صفة العمومية تدريجيا عن طريق الاقتناع بها ، و من أهم العوامل التي ساهمت في التأثر بالثقافات الجديدة الإذاعة ، حيث انتشرت الأجهزة الإذاعية مع تزايد إقبال البدويين أفرادا و جماعات على سماعها للاستمتاع بأغانيها و أخبارها من المواد التي تقدمها ، و كان من آثارها الاختفاء التدريجي للموال لتحل محله الأغاني الحديثة المذاعة يرددونها في

المنازل أو في الطريق أو في الأفراح ، ثم بدأ الاهتمام بقراءة الكتب و الصحف و المجلات بعد انتشار تعلم القراءة و الكتابة ، على أن اقتناءهم لها لم يتخذ الصفة الفردية بل كانت النسخة الواحدة تتداول من قبل العديد من الأفراد[1].

و لقد كان للتلفاز تأثيره الخاص على الأسر في مدينة الجلفة حيث تأثرت المرأة بأزياء جديدة غير الزي التقليدي الذي ألفته و دخلت المنازل أطباق و مأكولات جديدة ، على أنه يجدر الذكر هنا أن تأثر المرأة بمدينة الجلفة في زيها يعود إلى ما قبل التلفاز حيث كانت المرأة تتأثر بلباس الفرنسية و قبلها اليهودية فكانت النساء خصوصا تلك التي تعيش في المدينة تتأثر بما تقدمة العصرنة من أزياء جديدة تلبسها الأوروبيات فتأخذ المرأة زينتها بألبسة متمايزة مختلفة الألوان و كان ذلك في بيتها بعيدا عن أنظار العامة من الناس ، ذلك أن البيئة الجلفية بيئة تحكمها الأعراف و التعاليم الشرعية التي تقضي بأن لا تخرج المرأة من بيتها إلا في زيها المحتشم المعروف و الذي كان يأخذ شكل الحايك للفتاة الشابة و الملحفة للمرأة متوسطة أو كبيرة السن . و كانت هذه الأزياء تشترى أو تخاط في أغلب الأحيان من قبل اليهود ، أما لشرائها فلم يكن هناك إلا دكان واحدة تبيعها و غيرها من الأشياء التي تقتنيها العربية و اليهودية و الفرنسية . كما تأثرت بعض العائلات الميسورة بوسط المدينة بطرق تأثيث منازلهم على الطريقة الأوروبية فظهر التمازج بين الثقافة النايلية من خلال الفراش العربي و الحايك و الزربية النايلية و غيرها مع الأثاث ذي الطابع العصري .

06 – اللغة العربية و المؤسسات التعليمية في مدينة الجلفة :

اللغة ليست من الأمور التي يصنعها فرد معين أو أفراد معينون ، وإنما تخلقها طبيعة الاجتماع وتنبعث عن الحياة الجمعية وما تقتضيه هذه الحياة من تعبير عن الخواطر وتبادل للأفكار، وكل فرد منا ينشأ فيجد بين يديه نظاما لغويا يسير عليه مجتمعه ، فيتلقاه عنه تلقيا

[1] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص 33 بتصرف .

بطريق التعليم والمحاكاة ، كما يتلقى عنه سائر النظم الاجتماعية الأخرى ، ويصب أصواته في قوالبه ، و يحتذيه في تفاهمه وتعبيره[1] .

و تعتبر منطقة الجلفة من أفصح المناطق العربية باعتراف كثير من المحققين اللغويين العرفين بأصول اللغة العربية [2] . يميز هذه اللهجة قلب حرف القاف بحرف ڤ (تنطق جيم) و قلب حرف الغين بحرف القاف حيث ذكر ابن خلدون منطقة الجلفة أثناء رحلته في قوله: " وجدت قوما ينطقون الغين قافا فهم من أقحاح العرب " أي أنهم أقرب للغة العربية الفصحى ، فالقح من له عرق أصيل فيم يوصف به . و القح كما جاء في لسان العرب هو الخالص ، و قولنا عربية قحة و أعراب أقحاح أي من صميمهم .

إن سكان مدينة الجلفة و هم في بساطة من العيش و حياة من الترحال انعكاس للعروبة العاربة ممن عرفوا بالكرم و المروءة و النجدة و صفاء السريرة و الحفاظ على التقاليد ، إنهم الأعراب الذين كان يرحل إليهم الباحثون عن اللغة العربية الفصيحة الصافية التي لم تشبها شائبة من اختلاط المدن بغير العرب ، فتأصل في سكانها اللسان الفصيح ، إذ يتناول أهل الجلفة أميهم و متعلمهم على حد سواء اللغة العربية بطلاقة ، بل إنها من الشيعة فيهم غدت دارجة مستعمية في الخطاب اليومي العادي ، لذلك حسبها البعض أنها دارجة غير فصيحة و هي الفصاحة بعينها [3].

و لأن منطقة الجلفة من أكثر المناطق التي استوطنها الهلاليون من خلال الفتوحات الإسلامية ، حيث كان قبلها لسان المنطقة بربريا ، فأثروا في لسان أهلها تأثيرا بالغا سواء على مستوى العادات العربية و الأخلاق البدوية أو على مستوى اللغة ، حيث بينت الدراسات

---

[1] - جميل حمداوي ، **اللسانيات الاجتماعية** ، شبكة الألوكة www.alukah.net ، ص **04** .

[2] - علي بن عبد العزيز عدلاوي ، المرجع السابق ، ص **47** .

[3] - حسان هشام ، **فن الكلام الجلفاوي** ، مداخلات الملتقى الوطني الثاني – ولاية الجلفة المدينة و المجتمع - ، المركز الثقافي الإسلامي – فرع الجلفة – **19 – 20** أفريل **2008** ، ص **45** .

اللغوية أن لسان الهلاليين مضري ، و قد نشروه في المنطقة فأصبحت لغة التخاطب بين القبائل البربرية .[1]

كان الإنتاج الفني في مجال الأدب قبل العهد العثماني في القرنين **8** و **9** غزيرا ، حيث كانت تزخر بالنصوص الشعرية الفصيحة على أن اهتمامهم بالشعر كان أكثر من اهتمامهم بالنثر الذي أخذ في أغلب الأحيان شكل الرسائل في أغلبها رسائل إخوانية ، و شاع في نظمهم مدح السلاطين و الفخر و الرثاء و الشكوى و الغزل و وصف رحلات الصيد و غيرها من الأغراض الشعرية ، و قد جمع منها الشيخ **الميلود قويسم بن الهدار** في سلسلته " **التحقيق المتكامل** " . أما الإنتاج اللغوي و الدراسات النحوية و القاموسية فقد كانت قليلة و سطحية خصوصا و أن هذا العصر عرف بما شاع في الأدب من ضعف و تراجع و اعتماد على الابتذال و الزخرف اللفظي ، حيث بدأت اللغة العربية تفقد مكانتها كلغة رسمية لتسود اللغة التركية .[2]

و يذكر ابن خلدون في هذا السياق و قد كان من القلائل الذين بلغوا الجودة في التأليف للعلوم في هذا العصر – عصر الضعف – : " لما تملك العجم من الديلم و السلجوقية بعهدهم بالمشرق ، و زناتة و البربر بالمغرب ، و صار لهم الملك و الاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية ، فسد اللسان العربي لذلك ، و كان يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب و السنة الذين بهم حفظ الدين ، و صار ذلك مرجحا لبقاء اللغة المضرية من الشعر و الكلام إلا قليلا بالأمصار، عربية . فلما ملك التتر و المغول بالمشرق ، لم يكونوا على دين الإسلام ذهب ذلك المرجح ، و فسدت اللغة العربية على الإطلاق ، و لم يبق لها رسم في الممالك الإسلامية ، بالعراق و خراسان و بلاد فارس و أرض الهند و السند و ما وراء النهر و بلاد الشمال و بلاد الروم ، و ذهبت

[1] - حسان هشام ، المرجع السابق ، ص **46** .
[2] - راجع خصائص عصر الضعف و الانحطاط في الأدب العربي ، و هي خصائص مست اللغة العربية في أغلب الأقطار العربية و لم تكن حكرا على الجزائر .

أساليب اللغة العربية من الشعر و الكلام ، إلا قليلا يقع تعليمه صناعيا بالقوانين المتدارسة من كلام العرب ، و حفظ كلامهم لمن يسره الله تعالى لذلك . و ربما بقيت اللغة العربية المضرية بمصر و الشام و الأندلس و المغرب ، لبقاء الدين طلبا لها ، فانحفظت بعض الشيء "[1] .

تزخر منطقة الجلفة بفنون الشعر حيث كان لأهلها عناية كبيرة بهذا الفن على اختلاف أغراضه من فخر و هجاء و نقائض و رثاء و غزل و وصف و مدح و ما إلى ذلك ، و قد كانت تقام أمسيات شعرية في كل رحبة للمسامرة و المفاخرة و المحاسبة و المتابعة و الإصلاح ، كما اهتموا بالأحاجي و هي سرد القصص الخيالية أو الواقعية ذات المغزى و الهدف و المحاجي و هي طرح كلام مبهم ليفسره السامع النبيه التي تُعملُ الخيال و تظهر الفطنة و تؤسس للحكمة [2]. و ليس ذلك غريب على منطقة عرفت بالعروبة لاسيما و أن الشعر كان ديوانا للعرب يؤرخ علومهم و أخبارهم و حكمهم ، حيث عَني أهل الجلفة بهذا الفن و تناول شعرها جميع أبوابه من مناظرات و نقائض و سمر و هجاء و فخر و مدح و شكر ووصف و توسل و رثاء و تأملات و غزل و نصيحة و تأنيب و ترهيب و نشد ووصايا و تصبير و توعيب و نقد و غناء و قائمة الشعراء فيها طويلة جدا[3] . بل و حتى الأمثال الشعبية بالمنطقة تجد ما يناظرها في كلام العرب القديم في الأمثال و الأشعار و الحكم مما يؤكد أصالة لهجتنا و بعدها القومي و التاريخي .[4]

و تظهر القصائد الشعرية في شكليها الفصيح و العامي بما يعرف بالشعر الشعبي ، و حتى هذا الصنف من الأشعار يحمل في طياته العديد من الكلمات و الألفاظ الفصيحة ، إن

---

1 - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **384** .
2 - الميلود قويسم بن الهدار ، المرجع السابق ، ج3 ، ص **277** .
3 - الإمام الميلود قويسم ، المرجع السابق ، ص **59** .
4 - عد إلى مداخلة : الأمثال الشعبية في منطقة الجلفة للأستاذ محمد عزلاوي في الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر - ، المركز الثقافي الإسلامي – فرع الجلفة - **17 – 18** أفريل **2007** .

لم نقل أنها تأسست في أغلبها على الفصيح من الألفاظ و إن كان النطق بها يميل إلى اللهجة العامية للمنطقة ، و ليس ذلك بالغريب على المنطقة التي عُرف أهلها بالفصاحة .

و مما يجدر ذكره أنه في المجتمعات المغاربية منذ الانحطاط إلى فترة ظهور الطباعة فإن الأدب الذي كاد سائدا هو الأدب الشفهي و قد تجسد في " المداح " و هو شاعر متجول أو في السوق حيث كان الرجال يتناقلون الأشعار و الأخبار شفهيا ، و هي طريقة لتبادل المعلومات و لكن دون أن يعي هؤلاء أنهم سيصبحون يوما كتابا و شعراء .[1]

و كان من سكان المدينة البدو الرحل ، و فيهم نجد الرحل الدائمون الذين ينتقلون جماعات أو كيانات صغيرة في شكل أسرة أو عائلة ، يتمتع هؤلاء بذاكرة شفوية قوية فهم سريعوا الحفظ و يتذكرون كل شيء بالإضافة إلى الحذاقة و شدة الذكاء ، و يمكن تصنيف أدبهم في جانب الأدب الشفهي . أما الرحل المؤقتون فتجوالهم يؤدي بهم إلى المدينة حيث يتعلم أطفالهم لمدة طويلة .[2]

و على الوجه العام في الجزائر نجد أن المستعمر الفرنسي قد اعتبر اللغة العربية لغة أجنبية و الفرنسية هي اللغة الرسمية ، و كان ذلك موقفا واضحا من الدين الإسلامي أيضا لأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم و لغة الحضارة التي كتب بها تراث الدولة الإسلامية ، و من جهة أخرى كان موقفا سياسيا لأن العربية كانت هي لغة البلاد الإدارية و القضائية و التعليمية ، فإذا استثنينا الجهاز المركزي بالعاصمة حيث كان الخلط بين العربية و التركية ، فإن إدارة الأقاليم و الأوطان و الجماعات و المدارس و المحاكم كانت كلها باللغة العربية ، و هكذا فإن اعتبار اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية كان نفيا لما عداها ، مما يعني السيادة السياسية لفرنسا و ضرب الدين الإسلامي و لغته و حضارته .[3]

---

[1] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **33** .
[2] - عائشة بوكريسة ، المرجع السابق ، ص **41** .
[3] - أبو القاسم سعد الله ، **تاريخ الجزائر الثقافي** ، الجزء الثامن – **1830** – **1954** - دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط1 ، **1998** ، ص **13** .

و لكن هذا لا يعني استغناء الفرنسيين على اللغة العربية ، لقد فهموا أن حاجاتهم الإدارية و الاجتماعية لا يمكن أن تنجز إلا باستعمال هذه اللغة ، و قاموا من أجل ذلك بمحاولتين ، الأولى هي إهمال تدريس العربية في المدارس القديمة و ذلك بقطع مصادر الوقف عنها . و الثانية هي الاكتفاء بتدريس العربية الدارجة لضباط الجيش و الراغبين في العمل الإداري من الفرنسيين ، و قد تركوا المسلمين يحفظون القرآن وحده في الكتاتيب دون دراسة للعلوم المساعدة على فهمه و تفسيره و من ثم بقي القرآن في الصدور دون الكتب ، و كادت تختفي العلوم العربية من نحو و صرف و بلاغة و إنشاء و عروض ، وكذا فروع العلوم الدينية من فقه و حديث و تفسير لولا وجود الزوايا القليلة التي تأثرت هي أيضا بالوضع العام ، و لكنها على ذلك واصلت تعليم العلوم المذكورة على الطريقة التقليدية [1]. فظلت العربية الفصحى تقاوم في بعض الزوايا التي سمح لها بالنشاط التعليمي ، و كانت المساجد قد حافظت أيضا على الفصحى في الخطب الدينية التي كانت على بساطتها و سذاجتها باللغة العربية الفصحى ، و كذلك من خلال تقديمها لبعض الدروس العامة . و عليه إلى جانب العربية و التركية كان بالجزائر غداة الاحتلال لهجات كثيرة عربية و بربرية ، إلا أن اللغة التركية لم تكن معروفة خارج الإدارة المركزية بالعاصمة و الثكنات ، و بقيت وسيلة التواصل بين الجزائريين اللغة العربية مهما تباعدوا في المكان [2].

و من أهم المساجد في مدينة الجلفة نذكر : مسجد سي بلقاسم العتيق – البرج – الذي أسس سنة **1863 – 1877** ، مسجد علي بن دنيدينة – وسط المدينة **1910 – 1920**، مسجد جامع الجمعة سابقا و أحمد بن شريف حاليا وسط المدينة **1919** [3].

---

[1] - أبو القاسم سعد الله ، المرجع السابق ، ج8 ، ص **13 – 14** .
[2] - المرجع نفسه ، ج8 ، ص **16** .
[3] - بشيري عبد الرحمان ، **المساجد في الجلفة** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر - ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** ، ص **163** .

و على الرغم من الموقف المعادي للفرنسيين إزاء اللغة العربية نجدهم قد عكفوا على دراستها على الرغم من غيرتهم على لغتهم التي كانوا يسمونها " لغة السادة " ، حيث أدركوا أنه لا اللغة التركية و لا البربرية و لا اللهجات المختلفة هي التي ستجعلهم يفهمون الجزائريين و تراثهم ، و النماذج المبررة لذلك كثيرة منها موقف **بريسون** المتصرف المدني سنة **1836م** الذي كتب إلى المفتش العام للتعليم قائلا : " أن مهمة فرنسا في الجزائر تتوقف على دراسة اللغة العربية و التوسع فيها ، من أجل التعرف على الأهالي و الاتصال بهم ، كما أن الاستعمار نفسه يتوقف على فهم اللغة العربية ، و لا يكفي في ذلك الاعتماد على المترجمين " . و في نفس هذا المعنى أعلن الدوق **دورليان** و هو ابن الملك **لويس فيليب** ، و قد شارك في حملات عسكرية ، و اجتاز مع الجيش الفرنسي مضائق البيبان قادما من قسنطينة إلى العاصمة عن طريق البر سنة **1838م** حيث قال : " إن معرفة اللغة العربية ضرورية لتقريب الفرنسيين من الجزائريين و أن جيشه الذي عبر البيبان يعرف العربية ومن ثم كان نجاحه في العبور " . و كان الماريشال **بوجو** قد أصدر قرارا بأن تكون اللغة العربية شرطا أساسيا في التوظيف ابتداء من يناير **1847م**، و جرى التحضير لذلك بالمسابقات و الجوائز و الامتحانات . و في ذلك يقول **أوغست كور** إن العربية يمكن أن تقدم لفرنسا فوائد جمة لأنها كانت لغة الحديث منذ قرون ، و هو يضيف بأن العربية لن تمكن الفرنسيين من فهم الذين يحكمونهم فقط و لكن ستمكنهم من تذوقهم طعم الحضارة الفرنسية . و توسع **كور** في هذا المعنى قائلا أن دراسة أدب الجزائريين سيؤدي إلى معرفة عبقريتهم و أصالة فكرهم و شعرهم المؤثر ، و معرفة كتبهم في مختلف العلوم ، و من ثم معرفة أصول أفكارهم و أحكامهم و تقاليدهم .[1]

و على الصعيد المحلي و في منطقة الجلفة نجد أن الاستعمار الفرنسي من خلال تطبيقة لسياسة طمس الثقافة العربية و فرنسة التعليم قد أخذت على عاتقها جعل اللغة

[1] - أبو القاسم سعد الله ، المرجع السابق ، ج8 ، ص 17 – 18 .

العربية لغة أجنبية في عقر دارها ، و تشبيع المتعلمين الصغار بالمعطيات التاريخية الفرنسية الأجنبية عليهم ، فكانوا أحفادها بالوراثة .

إلا أن أهل مدينة الجلفة و كغيرهم من الجزائريين أظهروا تمسكهم بهذه اللغة و دفاعهم الصريح عنها لأنهم و على اختلاف مستوياتهم الثقافية قد أدركوا حجم الخطر الذي بات يهدد هويتهم الحضارية ، و في هذا السياق يقول المستشرق **فيليب مارسيه** سنة **1956م** : " إن المتعلمين بالعربية في الجزائر قليلون جدا و هم حسب تقديره لا يتجاوزون عشرة آلاف ، و ليس لهم معرفة بالنصوص الصعبة ، و لكنه لاحظ أنهم سواء كانوا متعلمين أو نصف متعلمين أو مبتدئين فإن لهم رغبة مشتركة و مخلصة و أحيانا حادة في معرفة أعمق للعربية و الحصول من الفصحى على نصيب أوفر يستطيع أن يدغدغ عواطفهم و يشرف هيبتهم كمسلمين " .[1]

و قد ظهر الوعي القومي بضرورة تعلم و تعليم قواعد اللغة العربية لأبناء الجزائر ، فنادت العديد من الجرائد بهذه الضرورة الملحة ، فنشرت المغرب في عددها الأول دعوة إلى الشباب ليتعلم العربية الفصحى في **26** ماي **1930م** ، أما النجاح فنُقل عنها مقالة عنوانها " **اللغة العربية في الجزائر** " و قالت أنها هي أساس القومية المغاربية و الدين الإسلامي . و نقل عن جريدة الإقدام سنة **1923** أنها قالت أن تخلي الإنسان عن لغته العربية يعد انتحارا ، و يعترف **ديبارمي** أن الجزائر منذ سنة **1931** تشهد " ثورة لغوية " حيث عرف أهلها اهتماما كبيرا باللغة العربية و أصبح مثقفوها يرفضون الدارجة و الفلكلور و الشعر الملحون باعتباره " كلام العوام " . و لكن و أمام الضغط الفرنسي تمكن الجزائريون عن طريق نوابهم و صحفهم و سياسييهم الذين نادوا بتعلم اللغة العربية ، و ربطوا بينها و بين الدين ، ثم بينها و بين الوطنية و الجنسية ، حيث نادى المؤتمر الإسلامي الجزائري لسنة **1936** بالحرية الكاملة في تعلم اللغة العربية و إلغاء كل ما أتخذ ضدها من إجراءات

[1] - أبو القاسم سعد الله ، المرجع السابق ، ج8 ، ص **21** .

و قوانين و الاعتراف بها كلغة رسمية ، و نادى نجم شمال إفريقية منذ سنة **1933** بتعليم اللغة العربية إجباريا ، و نادى المؤتمر العام لحزب الشعب الجزائري سنة **1938** بإصدار مرسوم يجعل تعلم اللغة العربية إجباريا في جميع المستويات كما طالب بتأسيس كلية للآداب العربية بجامعة الجزائر ، و على الرغم من الرد العنيف للقوات الاستعمارية إلا أن الجهات السياسية و الحركات العلمية و الإصلاحية الجزائرية لم تتوانى و لم تتوقف عن الدفاع عن هذه اللغة و عن مكانتها و هو ما سماه **ديبارمي** " رد الفعل اللغوي " .[1]

و في المقابل أسست السياسة الفرنسية للمدارس الابتدائية للتلاميذ الأوروبيين ببرنامجها الفرنسي ، و التي يمكن لأبناء المسلمين الانضمام إليها إذا ما توافرت فيها أماكن لاستيعابهم ، و عليه فإن التعليم الابتدائي الرسمي كان منتشرا على نحو موسع في أغلب المدن الجزائرية إلا أن التعليم الثانوي قد اقتصر على الثانويات الموزعة على الأقطاب الولائية الكبرى : الجزائر ، وهران و قسنطينة و برنامجها فرنسي أيضا ، و لم يكن للتعليم الثانوي العربي الرسمي إلا مدرستين احدهما في تلمسان و الثانية في قسنطينة و كلتاهما تعلم الفقه و الأدب العربي و اللغة الفرنسية و التاريخ الطبيعي و بعض المواد العلمية ، و الناجحون من هاتين المدرستين يواصلون دراستهم في المدرسة الثعالبية بالجزائر العاصمة ، يتخرج منها القضاة الشرعيون و وكلاء المحاكم الشرعية و كذلك المدرسون الرسميون . و تحت ظل سياسة التضييق و طمس الشخصية الوطنية أصدرت فرنسا قانون **08** مارس **1938** القاضي بغلق الكتاتيب القرآنية و المدارس الحرة و منع التدريس القرآني و اللغة العربية إلا برخصة . في حين أن التعليم العالي تمثله جامعة الجزائر فحسب .

و يعبر الأستاذ **محمد العربي ولد خليفة** عن الوضع المزري للغة العربية آنذاك بقوله: " ...أثناء تلك الوضعية الجائرة ، اعتبرت سلطات الاحتلال العربية لغة أجنبية في عقر دارها ، ومنعت استعمالها في كل المرافق الهامة ، فلم يبق لها سوى المساجد و

[1] - المرجع نفسه ، ج8 ، ص 23 .

المقابر ، و دفاتر قضاة المسلمين ، و الكتاتيب القرآنية التي كانت في الواقع تحت الرقابة المشددة و في حالة حصار دائم .... فكان تعليم و تعلم العربية في تلك الأيام الحالكة أشبه بحرب عصابات ، و رجاله كانوا أقرب إلى الفدائيين و المسبلين " .[1]

و تحت ظل هذه السياسة أُسست في مدينة الجلفة **03** مدارس ابتدائية إحداها مخصصة للبنات ، والتي كانت تقع بالقرب من مكان بناء الكنيسة في المدينة تحتوي المدرسة على 05 أقسام إضافة إلى قسم خاص بالتعليم التحضيري ، مديرتها السيدة **أقوستيني Madame Agoustini** أما المعلمات فهن **Anselin** ، **Coupvent** ، **Mousset** ، **Bourgea** ، **Darmon** . كانت كل الدروس تقدم بالفرنسية ، و كانت الأقسام لا تحوي أكثر من 30 متعلما ، ذلك أن العديد من العائلات لم تكن تهتم بتعليم أولادها في المدارس الفرنسية خصوصا الإناث منهن . و كان القسم الواحد يجمع بين الفرنسيين و العرب و اليهود و حتى الأسبان إلا أن الأغلبية في العدد كانت للعرب لقلة الوجود الأوروبي في المنطقة آنذاك .[2]

و تجدر الإشارة هنا إلى أنه قبل الحرب العالمية الثانية كان الأطفال الجزائريون و الفرنسيون يمتثلون إلى مدارس متفارقة ، فقط بعد **1946** لم يعد هناك إلا نظام ابتدائي واحد مفتوح لكل التلاميذ على اختلاف جنسياتهم و أجناسهم فظهرت المدارس المختلطة.[3]

كانت الكتب المدرسية تشترى من قبل العائلات متوسطة الدخل في حين أن المتعلمين المنتمين إلى الأسر الفقيرة كانت تعار لهم الكتب و تقدم لهم الأدوات المدرسية ، و كان لكل مادة كتابها الخاص فكان المتعلمون يدرسون : الحساب ، الجغرافيا الفرنسية ، تاريخ فرنسا ، تاريخ الجزائر الذي كان يهتم بالناحية الجغرافية للوطن ، قواعد و إملاء اللغة الفرنسية ،

---

[1] - محمد العربي ولد خليفة ، **المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية** ، منشورات ثالة ، الجزائر ، **2007** ، ص **186** .

[2] - مأخوذ عن شهادة السيدة **معيلبي فاطمة** التي زاولت تعليمها في هذه المدرسة في الفترة ما بين **1950** و **1955** .

[3] - Benjamin Stora et Tramor Quemeneur, **Algérie 1954 – 1962 : lettres, carnet et récit des français et des algériens dans la guère**, Edif **2000**, Alger, p **33** .

إضافة إلى الرسم و الأناشيد . كان الدوام في المدرسة ذو فترتين تدوم الفترة الصباحية من الثامنة إلى الحادي عشرة أما الفترة المسائية فتدوم من الواحدة زوالا إلى الساعة الرابعة مساءا ، كما كانت هذه المدارس تتمتع بمطاعم مدرسية يأكل بها الفقراء من الأطفال العرب و اليهود حيث كان يقدم لهم الخبز و الحساء .[1]

و بعد إتمام المرحلة الابتدائية قلة من الإناث تذهبن إلى المدية لمواصلة دراستهن أما الذكور فكانت مواصلة مسيرتهم الدراسية تتوقف على الإمكانيات المادية للعائلات . و بعد الحصول على الشهادة المسماة آنذاك Certificat d'étude كان يسمح لحاملها بالعمل في مختلف الإدارات الفرنسية .

و عند افتتاح الابتدائية الجديدة الخاصة بالبنات – الابتدائية التي تقابل إكمالية الأمير خالد حاليا – كانت مديرة المدرسة السيدة أوغستيني تهتم بتعليم البنات اللاتي تجاوزن سن الرابع عشرة اللاتي لم يحالفهن الحظ لإكمال دراستهن بالمدية أو اللاتي لم تنجحن في مسارهن الدراسي أو لم تدخلن المدرسة إطلاقا من البنات العربيات و اليهوديات الخياطة و الطبخ و بعض الدروس الفرنسية ، تنتهي هذه المرحلة بشهادة تدعى Certificat d'études technique . أما المدرسة في شقها البيداغوجي فكانت تتدرج في المسار الدراسي على ست سنوات ، بعد النجاح فيها يتم الالتحاق إما بالتكوين المهني للبنات أو بالتعليم المتوسط بالمدية ، بعد سنوات أصبح من الممكن الالتحاق بالتعليم المتوسط بالجلفة الذي كان يجد مقرا له مقابل مقر البلدية – الأمير عبد القادر حاليا – حيث كان المبنى يجمع بين الابتدائية الخاصة بالذكور و المتوسطة .[2]

و في كنف هذه الأوضاع تنادى الجزائريون لإحياء لغتهم فأسسوا لها المدارس الحرة في مختلف المدن ، و هي مدارس تتوفر في أغلبها على شروط التدريس الحديث مع برامج

[1] - مأخوذ عن شهادة السيدات **معيلبي فريدة** و **معيلبي فاطمة** و **معيلبي آمنة** و **معيليبي عائشة** اللاتي درسن في المدارس الفرنسية على مدى سنوات متلاحقة .
[2] - مأخوذ عن شهادة السيدات **معيلبي فريدة** و **معيلبي فاطمة** و **معيلبي آمنة** و **معيليبي عائشة** .

تربوية وطنية ، و قد نجح المشروع رغم العراقيل ، بإقبال الشعب عليه ، و هو المشروع الذي بدأت الحركة الإصلاحية في تطبيقه منذ العشرينات من القرن العشرين بقيادة الشيخ **عبد الحميد بن باديس** . و في سنة **1952** أصبح هناك حوالي **300** مدرسة حرة لتعليم القرآن الكريم و اللغة العربية و العلوم العصرية ، **140** مدرسة منها تخضع في تنظيمها إلى إشراف جمعية العلماء المسلمين . أما التعليم الثانوي الحر فكانت تقوم به بعض الزوايا مثل زاوية الهامل و غيرها من الزوايا [1]. و لم يمتنع الاستعمار عن عرقلة عمل هذه المدارس التي تعرضت للعديد من المضايقات كالتغريم و حبس معلميها و اعتقالهم إلا أن هذا لم يزدهم إلا نشاطا و همة .

و هكذا عادت اللغة العربية الفصحى إلى الحياة من جديد بعد أن اعتقد الكثير من المستعمرين أنهم قد قضوا عليها من خلال تشجيعهم على تداول اللغة العربية بلهجاتها المختلفة و التي أطلقوا عليها تسمية البوربورية لامتزاجها باللغة البربرية ، و ذكروا أن اللغة العربية الفصيحة قد باتت من اللغات الميتة التي بات استعمالها لا يتجاوز النطاق الديني عاقدين وجه الشبه بينها و بين اللغة اللاتينية التي أصبحت لغة الكنائس ، و لكن الوعي القومي قد أظهر تأثيره على الشعب الجزائري فعادت الحياة إليهم من جديد عندما انتعش اهتمامهم بلغتهم في جانبها الحيوي و لم يعد تعليمها مقتصرا على الزوايا و الكتاتيب في شقها الديني فحسب بل أصبح الاهتمام بها و بكل فروعها أحد أولويات العلماء العرب تحت لواء جمعية العلماء المسلمين بقيادة عبد الحميد ابن باديس و البشير الإبراهيمي ، و في ظل هذا التيار ظهرت مدرسة **الإخلاص** بمدينة الجلفة .

و أخذت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين على عاتقها مواجهة الوضع التعليمي المشوش الذي شهدته البلاد أثناء الاستعمار الفرنسي ، حيث تم تكوين لجنة خاصة بالتعليم اسمها لجنة التعليم العليا تتولى كل ما يتعلق بالتعليم من برامج و لوائح و مراقبة و تفتيش و

[1] - أبو القاسم سعد الله ، **تاريخ الجزائر الثقافي** ، الجزء العاشر – 1954 – 1962 - دار البصائر للنشر و التوزيع ، الجزائر ، ط1 ، **2007** ، ص **55 – 56** .

تعيين معلمين تحت إشراف رئيس الجمعية [1]. و هذا يعكس درجة تنظيم الجمعية و المؤسسات التعليمية التي ولدت تحت ظلها ، ثم التأسيس للهدف الأوحد و هو القضاء على تفشي الجهل و النهوض باللغة القومية العربية و السعي إلى تجديد التيار من خلال مساندة الثورة التحريرية .

رحلة الإصلاح في مدينة الجلفة تحت لواء جمعية العلماء المسلمين بدأت بالرحلات العديدة التي قام بها الشيخ **عبد القادر بن إبراهيم المسعدي** ، الذي كان من الأوائل الذين التحقوا بجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، حيث شارك في الاجتماع التأسيسي المنعقد بتاريخ **17** ذي الحجة **1349** الموافق **5** ماي **1931** بنادي الترقية بالعاصمة . حيث تم وضع القانون الأساسي للجمعية والمصادقة عليه .

و من أهم النشاطات الإصلاحية في المدينة أن تأسس النادي الإسلامي للإصلاح سنة **1937** و كان مقره حي البرج ، ركز في نشاطه على الحفاظ على الشخصية الجزائرية بقيمها الدينية و الأخلاقية ، و الذي قام به الشيخ الإمام **عبد القادر بن إبراهيم المسعدي** و معينه على ذلك **محمد الرايس** قبل أن يستهل رحلته إلى الزيتونة . و تأسست الكشافة الإسلامية الجزائرية بالجلفة سنة **1940** و كان لها الفضل في تنشئة الشباب على الخصال الحميدة و المبادئ الوطنية و إيقاظ روح النضال فيهم ، كما زار العديد من زعماء الحركة الإصلاحية المنطقة منذ **1922** من بينهم الشيخ **عبد الحميد ابن باديس** ، الشيخ **محمد البشير الإبراهيمي** الذي قصد زاوية عين أغلال القريبة من مدينة حاسي بحبح ، و تأثرت المدينة بوجود الشيخ **مبارك الميلي** بمدينة الأغواط حيث استقر بها **08** سنوات زار فيها العديد من الولايات المجاورة بما فيها الجلفة . ثم ظهرت المدرسة التعليمية للأطفال الذي تميز النشاط التعليمي فيها بأساليبه الجديدة المواكبة للعصر سواء من حيث البرامج أو الأساليب أو النظم التعليمية و الكتب المدرسية و الإدارة التعليمية ، و كان التدريس فيها

[1] - رقيق صليحة ، المرجع السابق ، ص **79** .

يعتمد على العلوم الدينية من تفسير و حديث و فقه و أصول و أخلاق، و العلوم اللسانية من قواعد و لغة و آداب ، و العلوم الخادمة للدين من تاريخ و حساب و غيرها . و أهم ما ميز الجمعية في نشاطها التعليمي هو توحيد و تعميم برنامجها عبر كامل مدارسها المنتشرة في ربوع الوطن و التي من بينها مدرسة الإخلاص .[1]

اختلفت الآراء حول سنة التأسيس للمدرسة حيث ذكر أنها بنيت عام **1938** من خلال المراسلات المستمرة بين **محمد شونان** و **عبد الحميد بن باديس** و بالمقابل ذكر **عبد الرحمان بن شريك** بأن نشأة المدرسة كانت عام **1943** و قد وافقه الرأي الشيخ **سالت الجابري** ، حيث ساهم أبناء المنطقة بإنشائها ، حيث قدم المواطنون و الذين من بينهم : **عبد الله الإبراهيمي** ، **محمد الحاج لخضر بن بادة** ، **زناتي محمد** و غيرهم بطلب للقائد العسكري لمحافظة غرداية للسماح لهم بفتح مدرسة الإخلاص ، و ذكر الشيخ **قويسم الطاهر** أن نشأتها كانت في الأربعينيات و بالتقريب سنة **1940** مؤسسا للقول بالاعتماد على الوثيقة الأرشيفية باللغة الفرنسية المؤرخة عام **1940** و التي تحدد أعضاء إدارة المدرسة . و يذهب **حران عبد الحميد باديس** أن تاريخ نشأة المدرسة الفعلي كان عام **1946** و هذا ما دلت عليه الوثيقة الأرشيفية الفرنسية المؤرخة عام **1946** . و اختير لها اسم الإخلاص تيمنا بسورة الإخلاص . و قد أحيكت نشاطات المدرسة بالسرية التامة حتى لا تظهر المدرسة بمظهر الجمعية السياسية ، حتى لا تعطى الفرصة للإدارة الفرنسية في إبطال المشروع .[2]

كانت المدرسة تحت وصاية جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، و كانت في البداية عبارة عن قسمين و ساحة صغيرة مؤثثة بكل ما يلزم للدراسة من مقاعد و سبورات و

---

[1] - داودي مصطفى ، **نشاط جمعية العلماء المسلمين الجزائريين** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر - ، (غير منشورة) ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** ، ص **96 - 97** بتصرف .

[2] - صليحة رقيق ، **مدرسة الإخلاص بالجلفة و دورها الإصلاحي و التربوي (1943 – 1962)** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر ، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، قسم العلوم الإنسانية ، تخصص تاريخ حديث و معاصر ، **2014 – 2015**، ص **47 - 49 . 53** بتصرف .

طاولات و غيرها ثم أضيف لها قسمان آخران بداية الستينات فأصبحت تحتوي على أربعة أقسام .

و كانت هذه المدرسة مفتوحة على البنين و البنات في دوام ثابت و دائم ، و كانت في المساء مفتوحة على التلاميذ الذين يدرسون في المدارس الفرنسية و كانوا يعرفون بالتلاميذ الليليين لأنهم يدرسون في المساء ، حيث كانوا يركزون على دروس الأخلاق و الدين و التاريخ و اللغة العربية . و من أبرز المعلمين الذين كانوا يدرسون من خارج مدينة الجلفة في نهاية الخمسينات الشيخ **محمد بلاحي** من باتنة و الشيخ **محمد بوطي** من قسنطينة و الشيخ **أحمد مرزوقي** من بجاية . و بقيت المدرسة في نشاطها التعليمي وفق منهج جمعية العلماء حتى التحقت رسميا بوزارة التربية في أكتوبر **1964** و كانت أول مدرسة نظامية عربية بعد الاستقلال في المنطقة .[1]

و من أسماء المدينة في مجال التعليم نذكر ، الشيخ مسعودي عطية ، محمد الرايس ، الأخضر بن الغويني الأبقع ، عبد الرحمان بن شريك ، أبو القاسم مقواس ، الحاج بن الصادق ، علي بوزيدي ، بلقاسم الطاهري ... و غيرهم .[2]

و كان من أهم أولويات هذه المدارس تحت ظل جمعية العلماء المسلمين توحيد المناهج على المستوى الوطني بهدف تكوين جيل منسجم في تفكيره و عقائده و تكوينه العلمي و القومي و بذلك توحيد الكتب المدرسية و ضرورة تأليفها ، و تعليم البنت و تربيتها .[3]

و كان تلاميذ الدوام الثابت يدرسون كل المواد المهمة موزعة على خمس أو ست سنوات سنوات ، أي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ، حيث يتم بناء شخصية الطفل من خلال تعليمه موزعة على فترتين : الفترة الصباحية من الساعة الثامنة إلى الساعة الحادية عشر ، و في الفترة المسائية من الساعة الواحدة و النصف زوالا إلى الساعة الرابعة و النصف

---

1 - داودي مصطفى ، المرجع السابق ، ص **98** .
2 - رقيق صليحة ، المرجع السابق ، ص **69** .
3 - المرجع نفسه ، ص **84** بتصرف .

، و توضح المصفوفة الزمنية لتوزيع الحصص التالي بيانها المواد الدراسية و حجمها الساعي بالنسبة لكل سنة دراسية :[1]

– الجدول رقم (09) المصفوفة الزمنية لتوزيع الحصص الدراسية بمدرسة الإخلاص في الفترة الاستعمارية و حجمها الدراسي :

المواد المقررة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
	عدد الساعات أسبوعيا				
قراءة	10 سا	06 سا	/	/	/
كتابة	09 سا	08 سا	/	/	/
حساب	04 سا	03 سا	03 سا	03 سا	03 سا
محادثة	02 سا	/	01 سا	01 سا	01 سا
محفوظات	02 سا	02 سا	02 سا	02 سا	02 سا
رسم	01 سا	01 سا	/	/	/
تلقين مفردات لغوية بسيطة	01 سا	/	/	/	/
قرآن	01 سا	02 سا	02 سا	02 سا	02 سا
مطالعة	/	02 سا	02 سا	02 سا	02 سا
إملاء	/	03 سا	02 سا	02 سا	02 سا
لغة	/	01 سا	02 سا	02 سا	02 سا
خط	/	01 سا	01 سا	01 سا	01 سا
إنشاء	/	01 سا	02 سا	02 سا	02 سا
القواعد العربية	/	/	05 سا	05 سا	05 سا
دين	/	/	02 سا	02 سا	02 سا
سيرة	/	/	03 سا	/	/
جغرافيا	/	/	02 سا	02 سا	02 سا
أشياء	/	/	01 سا	01 سا	01 سا

[1] - صليحة رقيق ، المرجع السابق ، ص 92 .

تاريخ	/	/	02 سا	02 سا	02 سا
هندسة	/	/	01 سا	01 سا	01 سا

و خصصت المدرسة بالمقابل لتلاميذ المدرسة الفرنسية صباح كل أحد ثلاث ساعات، كما كانوا يدرسون بعد خروج تلاميذ الدوام العادي ، أي من الساعة الرابعة و نصف إلى غروب الشمس لذلك كانوا يسمون بالتلاميذ الليلين . و كانت المدرسة لا تدرس لهم المواد التي يدرسونها باللغة الفرنسية من حساب و رسم و جغرافيا ، حيث كان أغلب الاهتمام ينصب على اللغة العربية و قواعدها .

أما الكتب التعليمية فكانت شحيحة و كانت تستورد من المشرق العربي بمبالغ باهضة ، و كانت العائلات المقتدرة تشتري لأبنائها الكتب في حين كانت البسيطة منها تعار لهم الكتب على أن تعاد إلى المدرسة في نهاية السنة الدراسية .

و كانت الامتحانات تجري على اختبارين خلال السنة الدراسية و امتحان آخر السنة، يكون الاختبار شفهيا و تحريريا ، حيث يقوم المعلم بإجراء الاختبار على تلامذته تحت إشراف المدير ، هذا الأخير الذي يقوم بإرسال قائمة بأسماء الناجحين و عدد الراسبين في كل فصل إلى لجنة التعليم العليا ، حيث تمنح الجوائز للناجح الأول و الثاني . و في نهاية المسار الدراسي بالمدرسة تقدم للمتعلم شهادة التعليم الابتدائي التي تؤهل حاملها للدراسة في معهد ابن باديس بقسنطينة ، و كانت أول دفعة توجهت إلى هذا المعهد سنة **1956** .[1]

و لقد ساهمت مدرسة الإخلاص في إحلال اللغة العربية مكانتها الشرعية في حياة و عقول أبناء المنطقة من خلال بناء شخصية منبتها الهوية العربية الإسلامية و زرع معاني المواطنة و تشكيل الوعي القومي و الوطني ، ثم التأطير للعديد من الكيانات التي تخرج من مصافها لتشكل نخبة المجتمع الجلفي بعد الاستقلال .

[1] - رقيق صليحة ، المرجع السابق ، ص **94 - 95** .

إلى جانب ذلك نجد أنه كان لجريدة البصائر دورها المهم في التأسيس للغة العربية في المنطقة و إبراز قوتها على الصعيد الإعلامي ، حيث إضافة إلى كونها الطريق لنشر الفكر الإصلاحي فقد كانت كذلك بابا تجسدت تحت عناوينه إبداعات أهل العلم في مدينة الجلفة ، حيث كتب لها أبناء المنطقة شعرا و نثرا ، منها ما كتبه **عبد القادر بن إبراهيم المسعدي** في مقال له بعنوان " **حول الصحف الفاجرة** " و كتابات **محمد شونان** في جريدة البصائر العدد 180 بعنوان : " **اعتداء على الأديان و الأنفس و الأموال بالجلفة** " ، كما كتب فيها كل من **الأخضر المسعدي** و **عبد الباقي جوبر** و الشيخ **محمد بن علي كاس** و **محمد بن عبد الرحمان الرايس** ... و غيرهم ، وكانت تباع هذه الجرائد في مدينة الجلفة لدى **عبد الرحمان الخياط** [1]. و المتصفح لهذه المقالات يجد أنها على قدر كبير من الفصاحة و دقة الوصف و استخدام للإيحاءات يفضي بقوة التمكن من اللغة ، فلم تعكس هذه المقالات و القصائد المنشورة الحالة الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية للمنطقة فحسب و لكنها عكست قمة الازدهار اللغوي الذي كان شائعا آنذاك و قوة تمسك الشعب بلغته و جعلها الأداة الأقوى للدفاع عن الحق في العروبة و في هذا الوطن .

أما بعد الاستقلال فقد ظهر التفاخر باستعمال اللغة الفرنسية ، و التحدث عن الثقافة المزدوجة العربية – الفرنسية ، و ظهر ما سمي بخريجي المدرسة الفرنسية ، أولئك الذين تعلموا باللغة الفرنسية في المدارس الفرنسية أثناء فترة الاحتلال أو في المدارس الجزائرية في الفترة الأولى بعد الاستقلال ، هذه النخبة منها من يرى أن الضرورة هي التي دفعته إلى التعلم باللغة الفرنسية و عليه فهو مضطر إلى استعمالها في معاملاته اليومية و المهنية لأنه غير متمكن من اللغة العربية الفصيحة في حين نجد أن طائفة أخرى قد شكلت من خلال اعتناقها هذه اللغة ارتباطا وثيقا بالقيم الفرنسية و تأسس لها تشبث بهذه الثقافة التي باتت الثقافة المرجعية الوحيدة لأنها تتميز في نظرهم بالأصالة و تعكس قوة الحضارة .

[1] - صليحة رقيق ، المرجع السابق ، ص **14 – 17** بتصرف .

و عليه نجد أن اللغة في مدينة الجلفة قد تأثرت بالعديد من اللغات الأخرى عن طريق الاحتكاك اللغوي فانتقلت إلى اللغة العربية ألفاظ و لهجات بفعل الاحتكاك و التواصل و التفاعل و التبادل التجاري و الحروب ، وبفعل الغلبة و الهيمنة و السيطرة ، فتأثرت اللغة الأمازيغية باللغة العربية أثناء الفتوحات الإسلامية ، وتأثرت اللهجات الجزائرية باللغة الفرنسية تأثرا واضحا، فأصبح المعجم اللغوي مزيجا معقدا من العبارات التركيبية الموظفة .

و عليه نستشف من خلال ما سبق أن الجلفة قد استطاعت في خضم الأزمات و سلسلة من الصعوبات أن تحافظ على بنيتها الاجتماعية و الدينية و اللغوية من خلال جهود أبنائها من أعلام المجتمع و من خلال مؤسساتها التربوية و الإصلاحية ابتداء من الزوايا إلى النادي الإسلامي و الفرقة الكشافية ، إلى مدرسة الإخلاص التعليمية ، هي جهود لقيت حظها في نفوس من عزت عليهم اللغة العربية فظهرت في خضم الأزمات في أبهى حللها على ألسنة صانوا من خلالها لأنفسهم وجودا حضاريا و هوية وطنية تأسست عليها شخصية أبناء المنطقة فزادتهم قوة و تضامنا و تقدما .

كما أن اللغة تتطور وتختلف من السلف إلى الخلف ، أو من جيل إلى آخر عن طريق المحاكاة والتعلم والابتكار والإبداع ، وتغير الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية . ومن ثم فليست لغة الأجداد التراثية هي لغة الأبناء والأحفاد المعاصرين .[1]

و عليه تغير اللسان المضري في مدينة الجلفة نظرا لهذه التغيرات متعددة الأصعدة ، و في هذا الشأن يقول ابن خلدون : " ... هكذا تصيرت الألسن و اللغات من جيل إلى جيل و تعلم بها العجم و الأطفال ، و هذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم و لم يأخذوها عن غيرهم ثم فسدت هذه الملكة لمضر بمخاطبتهم الأعاجم و سبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن

[1]- جميل حمداوي ، المرجع السابق ، ص 13 .

المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب فيميز بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم و يسمع كيفيات العرب أيضا فاختلط عليه الأمر و أخذ من هذه و هذه فاستحدث ملكة و كانت ناقصة عن الأولى و هذا معنى فساد اللسان العربي " .[1]

و من المنطقي أن تخضع اللغات لتبدلات وتغيرات لسانية – اللغة المعيارية في مقابل اللهجة – ، وتبدلات جغرافية – لغة العاصمة ولغة المدن الأخرى – ، وتبدلات فضائية محلية – لغة المدينة ولغة البادية – ، وتبدلات طبقية اجتماعية – لغة الفقراء ولغة الأغنياء – ، وتبدلات جنسية – لغة النساء ولغة الرجال – ، وتبدلات عمرية – لغة الأطفال ولغة الشباب ولغة الشيوخ– ، وتبدلات دينية – لغة المثقفين العصريين ولغة المثقفين من رجال الدين– ، وتبدلات سياسية – لغة النخبة السياسية ولغة العامة – ، فتتفرع في المجتمع الواحد عن اللغة المعيارية مجموعة من العاميات مثل : لغة الأطفال ، ولغة الشباب ، ولغة الرجال ، ولغة النساء ، ولغة الطلبة ، ولغة المتعلمين، ولغة الأسياد ، ولغة أصحاب الشهادات والدبلومات ، ولغة الأغنياء ، ولغة الفقراء، ولغة العلماء ، ولغة الفلاحين ، ولغة السياسيين ، ولغة المهنيين...[2]

إن موضوع العلاقة بين الفصحى و العامية هو مسألة لغوية اجتماعية نتجت عن تقسيم المجالات و الوظائف بينهما في التعبير عن الحياة في مختلف مظاهرها ، إذ عنيت الفصحى بالتعبير عن مجالات الدين و الآداب و العلوم و الأمور السياسية و الإدارية و بعض المظاهر الثقافية و الفنية ، و اختصت العامية بالتعبير عن جوانب الحياة اليومية في البيت و الشارع و السوق و المصنع و بعض الأماكن الترفيهية . و قد أدى هذا التقسيم في الأدوار بمرور الزمن إلى ظهور هوة بين هذين المستويين اللغويين اللذين كانا يمثلان

[1] - حسان هشام ، المرجع السابق ، ص **46** .
[2] - جميل حمداوي ، المرجع السابق ، ص **17 - 18** .

أصلا واحدا ، و تتضح الهوة في عدم قدرة أي شخص أن يتكلم بالفصحى بطلاقة و دون أخطاء عن أمور الحياة اليومية .[1]

ثم أن اللغة تتغير بفعل التطور فحيث تندثر مصطلحات قديمة تجد أخرى ميلاد لها في العصر ذاته لما يتوقف عليه المجتمع من احتياج لها لتغطي ما ظهر من المرافق و الأشياء الجديدة و تواكب ما حدث من تطورات مختلفة .

و من ذلك أيضا ظاهرة تغير الدلالة لعدد من الكلمات الفصيحة مع الحفاظ على المسميات نفسها ما يعرف بالتطور الدلالي عبر العصور تبعا للبيئة ، مثلا لفظ " سيارة " موجود منذ أربعة عشر قرنا و ربما أكثر ، لكن دلالتها بين القديم و الحديث تختلف ، فقديما تعني القافلة فسيارة من السير و هم مارة الطريق ، و قد ورد ذكرها في سورة يوسف عليه السلام ، قال تعالى : " و جاءت سيارة فأرسلوا واردهم فأدلى دلوه قال يا بشرى " . سورة يوسف ، الآية **19** . أما حديثا فلفظ سيارة يعني وسيلة النقل المعروفة ، و تعرف هذه الظاهرة اللغوية بالتوليد .[2]

كما تظهر على لغة أهل الجلفة بعض المميزات التركيبية و الصوتية مثل :[3]

– حذف الهمزة غالبا سواء كانت في ابتداء الكلمة مثل : أعفني التي تنطق " عفني "، في وسطها مثل كأس التي تنطق " كاس " أو في آخرها مثل بدأ التي تنطق " بدا " .

– غلبة الكسر على الكلمات في الحرف الثاني مثل كبر تنطق كبر ، هلك تنطق بكسر الثاني و تسكين الأول هلك ... .

---

[1] - سعود مريم ، **الفصحى و العامية بالجلفة** ، مداخلات الملتقى الوطني الثاني – ولاية الجلفة المدينة و المجتمع - ، المركز الثقافي الإسلامي – فرع الجلفة – **19 – 20** أفريل **2008** ، ص **51** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **51 – 52** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **53** .

– تعويض حرف اللين الواو بحرف اللين الياء مثل المؤمنون بالمومنين ، الفائزون بالفايزين .

– اختزال بعض التراكيب في كلمة واحدة طلبا للاختصار بدل التطويل مثل : " ما عليه شيء " التي تنطق معليهش ، " ما تشكرني على ما أنا فيه " التي تنطق ما تشكرنيش، و تعرف هذه الظاهرة بالنحت أي انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه .

– إضافة حرف الشين الساكن إلى آخر الكلمة يؤدي صيغة الاستفهام مثل : هل خرج ؟ يعبر عنها خرجش ؟ ، هل سكنت ؟ سكنتش ؟ .

– نطق هاء الغائب واوا مثل : حرفته تنطق حرفتو .

– من حيث الحركات الإعرابية يكثر استخدام السكون خاصة عند بداية اللفظ و نهايته فتح تنطق فتح .

– إبدال الهمزة ياءا أحيانا مثل : قراءة تنطق قراية ، بئر تنطق بير ، و يسمى التسهيل .

– إبدال الهمزة واوا أحيانا مثل : الله أكبر تنطق الله وكبر .

– كما يميلون إلى استخدام ألفاظ تختار طلبا للفأل الحسن مع أنه توجد مسميات أخرى لها ، مثل المقفل الذي يعبر عنه بالمزين و أقفلي بزيني ، مكنسة يعبر عنها بالزيانة ، الملح و يعبر عنه بالربح .....و هكذا .

و في السياق ذاته يذهب **مباركي بلحاج** إلى القول : " يعد أصحاب مدينة الجلفة الأحرار منهم خصوصا أقرب الناس إلى العربية الفصحى و على ذلك فهناك بعض القواعد التي لابد من الإشارة إليها ، فهم ينطقون حرف الغين قافا ، و حرف القاف قافا ، لا ينونون

إطلاقا لا ضما و لا فتحا و لا جرا و يقفون على السكون في كلامهم كما أنهم لا يستعملون " ال " التعريف بل ينطقونها لاما مفتوحة مثل العنب – لعنب ، الغنم – لغنم ... ، و يستبدلون السين بالشين أحيانا مثل الشمس – السمش ، الشجر – السجر و في أحيان كثيرة لا ينطقون همزة القطع بعد " ال " التعريف مثل : الإمام – لمام ، الأولاد – لولاد ....، لا ينطقون الهمزة الأخيرة المتطرفة مثل : السماء – السما ، ولا يستعملون في نطقهم تصريف ضمائر المثنى و جمع المؤنث بل يعتبرونه جمعا و في كل الأحوال ماضيا و مضارعا و أمرا مثل قولهم رحلوا للمثنى و الجمع المذكر و المؤنث و كذا يرحلوا و ارحلوا " .[1]

و يستعمل أهل المدينة عند التكلم مع الغير الإشارة بيده أو برأسه أو بعصاه أحيانا للشرح أو التبسيط أو التدليل أو التفاعل مع المتكلم في دور يمثله كأنه يحكي لك حكاية مشوقة ، فإن كان فيها عنف دفعك بيده متفاعلا موضحا أو محذرا من شيء ما أو جالبا انتباهك ، و يعكس هذا قمة الإخلاص حيث يقترن القول بالتوضيح .[2]

من أهم الكلمات المستخدمة في اللغة المحلية و التي سبق و أن أشرنا إلى أنها في أغلبها مشتقة من اللغة العربية الفصيحة :

---

[1]- لمباركي بلحاج ، المرجع السابق ، ص **111** .
[2]- المرجع نفسه ، ص **47** .

– الجدول رقم (10) يبين بعض المفردات المستخدمة في اللغة المحلية ذات الأصل الفصيح :

الكلمة بالدارجة	الكلمة بالفصحى	الكلمة بالدارجة	الكلمة بالفصحى	الكلمة بالدارجة	الكلمة بالفصحى
لخ	لا خبر	أجحد	أخفي	حرش	حرش أفسد
وقيل	و قيل و تفيد التشكيك	أحرز	أحفظ و صن	حسا	حسا المرق أو الماء
كيفاش	كيف الشيء	الطاس	الطأس	قمس	قمس انغط ثم ارتفع
راك ابخير	أتراك بخير	عرم – العرمة	عرم – يعرم	كب	كب قلب
البل	الإبل	مزوق	زوق	لجج	لج في الأمر تمادى
الغلم	الغنم	إيه	ايه كلمة استزادة و استنطاق	هرف	هرف مجاوزة القدر في الثناء و المدح
زايج	جائز	بسس	بس الدقيق	خبط	ضرب ضربا شديدا

و من هذه العبارات التي يتناولها سكان المدينة بطريقة عفوية و تلقائية و تعد من صميم اللغة العربية الفصيحة نذكر كذلك ما يلي بالشرح و التدليل :

– **أجحد** : أخفي ، و أصلها في اللغة العربية : جحد الجحد و الجحود و هو مجحود .

– **أفيم** : تقال عل قطعة الخبز الصغيرة . أصلها في اللغة العربية : الفوم و هو الخبز ، فوموا لنا أي أخبزوا لنا .

– **ثريد** : خبز الشعير . و الثريد في اللغة العربية ما ثرم من الخبز .

– **دحم** : الدحم الدفع .

- **خوا** : خوِي المكانُ : خوَى ، خلا مما كان فيه . و خَوَى بَطْنُهُ : أَيْ خَلاَ مِنَ الطَّعَامِ ، جَاعَ .
- **دشش** : اتخاذ التشيشة طعاما . و دشَّش الحبَّ : جرشه ؛ كسَّره أجزاء صغيرة .
- **خش** : خشَّ البيتَ أو خشَّ في البيت : دخل فيه . خَشَّ في الموضوع : تحدّث فيه بدون إسهاب في المقدمات . و خَشَّ فِي النَّاسِ : خَالَطَهُم .
- **سرط** : بلع .
- **حذق يَحذِق** : حِذْقًا وحَذَاقةً ، فهو حاذِق . حَذَقَ عَمَلَهُ : أَمْهَرَهُ ، أَتْقَنَهُ . حَذِقَ في صِناعَتِهِ : كانَ ماهِراً فيها .
- **خض** : خضَّ السَّائلَ : خَضْخَضه ، رجّه وحرّكه . خضَّ الصَّغيرَ : أخافه وأفزعه .
- **حوط** : مصدر حاطَ ، حَوَّطْتُ دَارِي : بَنَيْتُ حَوْلَهَا حَائِطاً أَوْ حِيطَاناً . حَوَّطَ حولَ الشيء : أدار عليه الترابَ وغيرَه حتى جعلَه مُحيطًا به .
- **رخف** : رَخُفَ رَخُفَ رَخافَةً ، ورُخُوفَةً فهو رَخْفٌ ، ورَخِيفٌ . رَخُفَ العَجِينُ : لاَنَ ، اِسْتَرْخَى .
- **رج ، الرَجُّ** : رَجَّةٌ ، هَزٌّ ، زَعْزَعَةٌ ، تَحَرُّكٌ ، زِلْزَالٌ .
- **غرف** : غرَف الماءَ ونحوَه : أخذه بيده أو بمِغْرفة .

إلى ما تلاها من الكلمات العديدة من العربية الفصيحة التي يستخدمها السكان الأصليين لمدينة الجلفة في محادثاتهم اليومية بطريقة عفوية و تلقائية .

كما تجدر الإشارة إلى التأثير الايجابي للحصص الإذاعية و التلفزيونية التي كانت تبث قبل و بعد الاستقلال على الرأي العام الجلفي خصوصا الحصص التربوية و التعليمية الموجهة للأطفال و التي كانت تستعمل اللغة العربية الفصحى في خطاباتها و على الرغم من أنها كانت تبث برامجها لفترات محدودة من اليوم إلا أنه كان لها تأثيرها على الاستعمال اللغوي السليم للطفل من بينها الحديقة الساحرة .

و يلاحظ الصراع القائم بين اللغتين العربية و الفرنسية في المجتمع الجلفي ، حيث تظهر الأولى على أنها لغة الطبقات الراقية ، لغة الرومانسية و الرقي الحضاري ، في حين تظهر الثانية بطابعها الديني لدى البعض و بطابعها التعليمي لدى البعض الآخر ، بل و هناك من يراها لغة منحطة لا تعكس التقدم المفروض و لا الرفاهية المفترضة . و لا زلنا نرى من يفاخر بالتأليف باللغة الفرنسية و منهم أقل حدة في توظيف أحاديثهم كلمات باللغة الأجنبية و هي نظرة فرضتها العوامل الاستعمارية من جهة و هنا تظهر الفئة المتفرنسة التي لم يكن لها حظ في تعلم اللغة العربية نتيجة السياسة الاستعمارية في القضاء على العربية في عقر دارها ووهب اللغة الفرنسية إلى الجزائريين لأنها الهوية الجديدة التي يجب تبنيها ، و هم طائفة تولدت لديهم محبة كامنة نحو لغتهم الأم و لكن الظروف ألزمتهم إتقان اللغة الفرنسية فأصبحت قراءاتهم لا تقوم إلا عليها و معاملاتهم لا تتم إلا بها ، و بالمقابل نجد فئة ثانية هي تلك التي لبست بحق ثوب الثقافة الفرنسية و تشبعت بها فأصبح وجود العربية نقمة عليها و الانتماء إلى العروبة ضرورة فرضها المولد ، فانتسابهم إلى اللغة الفرنسية فخر يعكس التقدم و الرقي و الرفاهية و ينظرون إلى غيرهم ممن يتقنون اللغة العربية نموذجا للانحطاط و مثالا للسخرية .

على أنه تجدر الإشارة هنا أنه لابد من الأخذ بعين الاعتبار الامتزاج الجغرافي لمدينة الجلفة حيث لم يعد سكانها الأصليين المكون الشرعي للمدينة و لكن اختلط سكانها بالعديد من سكان الولايات الأخرى لاسيما في العشرية السوداء فجاءت القبائل المختلفة بعادات جديدة و قيم جديدة و أفكار جديدة و لغة جديدة أثرت كثيرا في اللغة الأصلية و العادات و الأفكار التقليدية لسكان الولاية الأصليين . و لابد من الإشارة كذلك إلى أن السكان الأصليين لولاية الجلفة لا يزالون يقيمون الاهتمام كل الاهتمام لاسيما الأعيان منهم و العلماء و المثقفون نحو اللغة العربية مدركين ما لها من أهمية خصوصا كبار السن منهم و ما نقلوه إلى الجيل الجديد من عظم الهوية التي تبنى على عاتق لغة سليمة هي لغة

القرآن و رمز العروبة ، فلازالت اللغة العربية بالنسبة إليهم تشكل الأصل و تستحوذ حظوة الاهتمام ، يتكلمونها و يألفون بها و ينقلونها نقلا صحيحا و لا يأثرون عليها غيرها ، فكل اللغات سواها ناقل للمعلومة لا مؤسس للهوية ، لذا نجد أن العديد من المناطق في مدينة الجلفة لاسيما المناطق البدوية – أكثر من العاصمة – أو في بعض البلديات المجاورة للعاصمة مثل مسعد و عين الإبل لازالت تقام الجلسات الأدبية و تؤسس النوادي الفنية و تبنى القصائد الشعرية و تكتب المؤلفات النثرية الأدبية و التاريخية و غيرها على لغة عربية سليمة ، بل و حتى أبناءها يتكلمون اللغة الفصيحة الخالية من الشوائب بعفوية و تلقائية تعكسها الألفة و التعايش اليومي و هذه اللغة حتى و إن كان نطقها قد دغدغته فونولوجيا المدينة التي تعطي طابعها المميز للغة من حيث نطق بعض الحروف إلا أن الأساس فيها قوي متين .

07 – التعليم القرآني و النمو اللغوي للطفل :

إن الطفل لا ينشأ إلا و قد رسمت فيه خصائص أسرته و معطيات جماعته الاجتماعية ، فالحياة الإنسانية تداول للخبرات التي يتفاعل معها كل فرد ضمن محيطه .

و تعتبر اللغة عن **جان بياجيه Jean Piaget** مظهرا من مظاهر النشاط العقلي لما تحمله من وظائف نقل الأفكار و الإفصاح عنها و تداولها بالمفاهيم من شخص إلى آخر ، و عليه فاللغة تنمو نتيجة تفعيلها في المحيط ، فزاد الطفل يزداد ثراء كلما كان احتكاكه باللغة أكثر عن طريق السماع و الممارسة معا و لا يتأتى له ذلك إلا في محيطه الأسري كخطوة أولى لاكتساب اللغة ، تساعده في ذلك ما يتمتع به من قدرات عقلية و فونولوجية تمكنه من ذلك ، ثم لابد و أن تستثير هذه المحطة الأولى مؤسسات أخرى تساعد الطفل على استكمال نموه اللغوي لاسيما في شكله الفصيح ، و من هذه المؤسسات التي لاقت نجاحا كبيرا على مدى سنوات طوال في المجتمعات العربية عامة و في مدينتنا الجلفة خاصة الكتاتيب و المدارس القرآنية .

و لقد أشار **عبد الرحمان بن خلدون** إلى أهمية تعليم القرآن الكريم للولدان كما يسميهم ، حيث ورد في قوله : " والقرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات ، وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخا ، وهو أصل لما بعده ، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات ، وعلى حساب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني " .[1]

و قد أثبتت العديد من الدراسات ما تستثيره عمليات حفظ و قراءة القرآن من عمليات عقلية للطفل فإعمال الذاكرة و تحريك الإدراك و التفكير و الانتباه و التخيل و غيرها من العمليات العقلية كلها تنشط و تأخذ طبيعتها الوظيفية السليمة نتيجة حفظ الطفل للقرآن الكريم .

و تختلف المؤسسات التي تأخذ على عاتقها تعليم القرآن الكريم للأطفال من مؤسسات مقننة و منظمة توجد كملحقات تابعة للمساجد[2] تعمل على تحفيظ الأطفال القرآن الكريم و تعليم مبادئ القراءة و الكتابة ، و هي مهمة استأنس إليها العرب المسلمون منذ القدم لتلزم المساجد ، حيث كانت تلجأ إليها الأسر على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية للدفع بأبنائنا لتناول العلم القرآني على أيدي علمائها ، و لازالت إلى يومنا هذا ، إلا أن التوجه نحوها اليوم انحصر لاهتمام الأسر الجلفية بالتعليم الحكومي لما تمنحه للطفل من شهادة تعليمية تمكنه من استكمال مساره الدراسي و منه الوظيفي ، الشيء الذي لا تتمتع به الملاحق و الكتاتيب . و نجد بعضا من العائلات تجمع بين التعليم القرآني لأبنائها و التعليم بالمدارس الحكومية و هم الفئة التي أحرزت التفوق في العديد من المجالات لما يحرزه تعلم القرآن و تدارس معطياته و تعلم الكتابة بالخط السليم في سن مبكرة من أثر في نفسية الطفل المتعلم و قدراته العقلية .

[1] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **588** .
[2] - و يبلغ عدد القاعات القرآنية **52** قاعة بمدينة الجلفة .

و إضافة إلى هذه الملاحق تظهر المدارس القرآنية المؤسسة من قبل وزارة الشؤون الدينية و الأوقاف و التي يبلغ عددها بناء على إحصاء قامت به هذه الأخيرة في ولاية الجلفة **06** مدارس ، مدرستين بمدينة الجلفة ، منها مدرسة الإخلاص التي تم إنشاؤها قبل سنة **1999** ، و **04** مدارس أخرى تم تأسيسها من سنتي **1999** إلى **2013** موزعة على بعض الدوائر مثل حاسي بحبح و حد الصحاوي و سيدي لعجال [1]، بطاقة استيعاب إجمالية لـ **500** متعلم ، **200** متعلم منهم بمدينة الجلفة ؛ أما عدد المعلمين المرسمين فقليل جدا ما يدل على أن العمل بها تطوعي .[2] و هي مدارس تعنى بتعليم القرآن الكريم و الأحاديث النبوية الشريفة و الأدعية و مبادئ الكتابة و القراءة ، و التربية على الأخلاق الحميدة التي يقرها الإسلام و يدعو إليها .

و لقد قام المرسوم التنفيذي رقم **94** – **432** المؤرخ في **06** رجب **1415** هـ الموافق لـ **10** ديسمبر **1994** الذي يحدد قواعد إنشاء المدارس القرآنية و تنظيمها و سيرها في مادتها الثانية بتعريف المدرسة القرآنية على أنها : " مؤسسة تعليمية دينية توضع تحت وصاية الوزير المكلف بالشؤون الدينية " . و تحدد باقي المواد كيفية تسييرها، و توضح المادة السادسة من نفس المرسوم أن هذه المدارس تفتح أمام البنين و البنات الراغبين في حفظ القرآن الكريم و تعليم مبادئ الدين الإسلامي الحنيف .[3]

و لقد حدد المرسوم التنفيذي رقم **91** – **81** المؤرخ في **7** رمضان **1411** هـ الموافق لـ **23** مارس **1991** المتعلق ببناء المسجد و تنظيمه و تسييره و تحديد وظيفته المعدل ، في مادته الخامسة على إتاحة الفرصة للمدرسة القرآنية بالاهتمام بشريحة الأطفال ما قبل التمدرس ، وذلك لأهداف محددة وهي :

---

[1] - الموقع الرسمية لوزارة الشؤون الدينية و الأوقاف . الجزائر. http://www.marw.dz

[2] - monographie de la wilaya de Djelfa, Op.cit, p **104** .

[3] - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد **82** ، سنة **1994** ، ص **09** – **10** .

– تعليم الأطفال ما تيسر من القرآن الكريم ، و كتابة وقراءة مع الأداء السليم في الفهم الصحيح .

– تعليم الأطفال الأمور الضرورية من علوم الدين .

– تلقين الأطفال مختارات من الأحاديث النبوية الشريفة ذات الصلة الوثيقة بتنظيم الحياة وتقييم السلوك .

– الاعتناء بالناشئة وتعهدها خلال مراحل تكوينها ولاسيما في المرحلة التحضيرية ضمانا لتواصل القيم الدينية عبر الأجيال .

و نشير إلى الدور الذي تلعبه الزوايا في هذا الجانب و إن كان دورها اليوم قد تقلص مقارنة مع ما احتلته من مكانة كبيرة في المجتمع الجزائري عامة و الجلفي خاصة و التفاف الناس حولها ، و التي كانت و لازالت بمثابة معاهد للتعليم القرآني و الديني يشرف عليه علماء و مشايخ لهم من الخبرة و المعرفة ما يجعلهم يديرون هذه المعاهد باقتدار ، و قد تخرج العديد من أئمة الدولة الجزائرية و جهابذتها منها .

أما الكتاتيب فقد كانت عبارة عن حجرة صغيرة أو بيت صغير يُعتمد خصيصا لتدريس القرآن الكريم ، عادة ما يتم إنشاؤه بطريقة تطوعية لوجه الله سبحانه و تعالى لتدريس القران الكريم للأطفال ، و هي مبادرة تكاد تكون معدومة في مجتمعنا اليوم ، و لم تكن هناك سن معينة تضبط التحاق المتعلمين بها إلا أن الأولياء تعاهدوا على وضع أبائهم بها منذ عامهم الرابع .

و الحقيقة أن تناول هذا العنوان لا يركز على طرق تعليم القرآن أو صفات و خصائص المعلم القرآني أو المناهج المعتمدة في المدارس القرآنية ، و إنما ينصب على أثر التدارس القرآني على لغة الطفل ، و أثره على تمكناته اللسانية .

يعتمد الطفل عند التعبير على ذاكرته و ما يتأسس فيها من مفردات لغوية ، حيث يعمل على تذكرها و استرجاعها و إعمالها و توظيفها بطريقة سليمة ، و في تحقيقه لهذا تساعد الطفل عملية حفظ و استرجاع القرآن الكريم ، و ما يعزز ذلك الإجابة عن السؤال المطروح : لماذا النتائج التي تحققها المدارس القرآنية أكثر فعالية في تعليم الطفل اللغة العربية الفصيحة من تلك التي تحققها المدارس الحكومية في مجال اللغة ، على الرغم من أن الكتاتيب لا تعتمد منهجا مقننا أو متفقا عليه من الناحية الأكاديمية ، فالمعلم متطوع ، و لكل معلم منهجه المعتمد و طريقته الخاصة في التعليم . و في المدارس القرآنية نجدها لازالت تعتمد أساليب منهجية بسيطة المنحى ، الأساس فيها جعل الطفل محورا في عملية التعلم و دفعه إلى إعمال موارده الخاصة في الحفظ و الاسترجاع و القراءة و الكتابة ، و التعامل معه بلغة فصيحة سرعان ما يتعود عليها الطفل و يحتويها و يتبناها .

و تظهر أهمية حفظ و تدارس القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللسانية لما يتمتع به من إعجاز علمي و لغوي ، حيث بلغ من الفصاحة و البلاغة ما لا يتأتى لبشر أو لجن ، وهو قول أكده القرآن الكريم في قول الله عز و جل في **سورة الإسراء** الآية **88** : " قلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا " .

و يؤكد **عبد الرحمان ابن خلدون** أهمية تدارس العلوم القرآنية و حفظ القرآن الكريم و المأثور من الأحاديث النبوية الشريفة في تسيير اللسان على العربية السليمة ، فيقول : " و اعلم أن ثمرة هذا الفن إنما هي في فهم الإعجاز من القرآن ، لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة و مفهومة ، و هي أعلى مراتب الكمال ، مع الكلام فيما يختص بالألفاظ ، في انتقائها و جودة رصفها و تركيبها ، و هذا هو الإعجاز الذي تقصر الأفهام عن إدراكه . و إنما يدرك بعض الشيء منه من كان له ذوق بمخالطة اللسان العربي و حصول ملكته ، فيدرك من إعجازه على قدر ذوقه . فلهذا كانت مدارك العرب

الذين سمعوه من مبلّغه أعلى مقاما في ذلك ، لأنهم فرسان الكلام و جهابذته ، و الذوق عندهم موجود بأوفر ما يكون و أصحه " .[1]

و يوضح بالقول أن الملكة اللسانية تتقرر بكثرة ما يحفظ الطفل من مأثور و تكون جودته بجودته ، إذ يقول : " قد قدّمنا أنه لا بد من كثرة الحفظ ، لمن يروم تعلم اللسان العربي ، و على قدر جودة المحفوظ و طبقته في جنسه و كثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ .... و على مقدار جودة المحفوظ أو المسموع ، تكون جودة الاستعمال من بعده ، ثم إجادة الملكة من بعدهما . فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام، ترتقي الملكة الحاصلة لان الطبع إنما ينسج على منوالها ، و تنمو قوى الملكة بتغذيتها " .[2]

كما يحيل إلى أن فصاحة و بلاغة العرب المسلمين أعلى طبقة من بلاغة كلام أهل الجاهلية و أذواقهم والسبب في ذلك أن هؤلاء الذين أدركوا الإسلام فسمعوا القرآن والحديث و تأثروا بإعجازهما ، ما انعكس على لغتهم و بلاغتهم و أذواقهم في الكلم و التأثير ، الشيء الذي برز واضحا في أشعارهم و خطاباتهم .

ومن آثار القرآن الكريم على اللغة العربية أنه أنقذ العرب من شتات اللهجات القبلية الكثيرة وعمل على تقارب اللهجات وألسنة أهلها بالنطق بأفصح لهجات العربية . لقد نزّل الله عز وجل القرآن الكريم بلهجة قريش وراعى أهم الفوارق اللغوية بين اللهجات العربية فأنزل القرآن على سبعة أحرف . وقد هذّب القرآن الكريم اللغة العربية من غريب الألفاظ والعبارات ، فأحالها إلى لغة صافية شفافة جذابة وانتهج القرآن الكريم أسلوبا زاهيا أنيقا ، كما أن القرآن الكريم أدخل على لغة العرب معاني جديدة ما كانوا يعرفونها ولا يعرفون التعبير و سيطر على الملكات

[1] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **605** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **630** .

الأدبية و اجتذب اهتمامها و عنايتها بأبلغ الأساليب و أروع الخصائص الأدبية . إن الحديث عن القرآن الكريم و أثره في اللغة العربية حديث الشيء عن ذاته .[1]

و عليه فإن تدارس القرآن الكريم يحافظ على اللغة العربية من الضياع و يقويها و يرقى بها إلى الكمال إضافة إلى أنه يقضي على النظام اللهجي في المجتمع .

و في دراسة قامت بها **وهيبة العايب** في إطار التحضير لنيل شهادة الماجستير عن موضوع **التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية و تأثيرها على مهارتي القراءة و الكتابة** ، بجامعة الجزائر " يوسف بن خدة " ، عن قسم اللغة العربية و آدابها ، للسنة الجامعية **2004 – 2005** : اتفق التوجه الوالدي على أن الهدف الرئيسي من إدخال أبنائهم إلى فضاء المدرسة القرآنية هو تدريبهم على النطق السليم للغة العربية الفصيحة و حفظ القرآن الكريم إضافة إلى اكتسابهم الأخلاق الحسنة و العادات الحميدة .

و قد ورد عن **يوسف العليوي** في مقاله " **أثر تعلم القرآن في اكتساب اللغة و الأدب**" ، الذي ألقاه في الملتقى الثالث لجمعيات تحفيظ القرآن الكريم ، العديد من الدراسات العربية التي توضح أثر القرآن الكريم على إكساب الطفل لغة عربية سليمة من هذه الدراسات نذكر :[2]

– دراسة الدكتور **محمد موسى عقيلان** ، بعنوان: " **دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي** " . وأجريت الدراسة على **100** طالب من طلبة مدرستين من مدارس شرق الرياض ، وأظهرت نتائج الدراسة علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى أداء التلاميذ لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء .

---

[1] - خير الدين خوجة ، **فضل القرآن الكريم و أثره في حفظ اللغة العربية و إثرائها** ، أستاذ بكلية الشريعة و الدراسات الإسلامية ، جامعة قطر ، **2012** ، ص **02** .

[2] - يوسف العليوي ، **أثر تعلم القرآن في اكتساب اللغة و الأدب** ، ملخص بحث منشور على الانترنت بتاريخ **19-08-2007** على الساعة **11:50** ، بموقع ملتقى أهل التفسير .

– دراسة **عادل أحمد عجيز** عن : " **أثر مستوى حفظ القرآن الكريم على التحصيل في بعض مهارات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** " . وأثبتت الدراسة أن حفظ القرآن الكريم يؤثر في تنمية القدرة على القراءة ، والكتابة ، والمفردات اللغوية .

– دراسة الدكتور **يحيى البيلاوي** بعنوان : " **أثر تحفيظ جزء "عم" في تقويم لسان طفل العام السادس** " . وأظهرت نتائج الدراسة تأثر ألسنة هؤلاء الأطفال بلغة القرآن الكريم ، بداية بتحقيق مخارج الأصوات ، ومرورًا بلطف الانتقال من موضع صوتي إلى آخر حتى تلاوة الآيات البينات . كما كشفت هذه الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين أتموا حفظ جزء "عم" يتميزون بعدة ميزات لغوية عن أقرانهم الذين لم يحفظوا شيئًا من القرآن الكريم حتى سن السادسة ، ومن بين هذه الميزات:

01 – استطاع هؤلاء الأطفال تحصيل كثير من الألفاظ والتعبيرات ؛ مما أدى إلى تنمية مخزونهم اللغوي .

02 – استخدم هؤلاء الأطفال كثيرًا من هذه الألفاظ في مواضعها الصحيحة تعبيرًا عما يجول بخواطرهم من أفكار.

03 – كشفت الدراسة عن إجادة هؤلاء الأطفال نطق المقاطع الصوتية ووضوحها لديهم ، وإن لوحظ صعوبة في بعض الأنماط لديهم . ويؤكد الباحث أن هذه الأخطاء سرعان ما تزول حيث يتخلص الأطفال من القلق والخوف والخجل .

– ورقة الدكتور **محمد رواس قلعه جي** ، بعنوان : " **دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية** " . وذكر من أهم المهارات التي يكونها القرآن الكريم عند التلميذ في المرحلة الابتدائية هي : فصاحة اللسان ، والتذوق الأدبي ، والثروة اللغوية .

– دراسة الدكتور **سعيد بن فالح المغامسي** ، بعنوان : " **العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** " . وأجريت الدراسة على 46 دارسًا بشعبة تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ؛ نصفهم من حفظة القرآن الكريم كاملاً ، والباقون غير حافظين . وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مما مكن الدارسين الحافظين للقرآن الكريم من التفوق على زملائهم غير الحافظين في التحصيل الدراسي لتعلم اللغة العربية .

08 – اللغة و الهوية وفق خلفية الانتماء الاجتماعي :

يطرح الأستاذ **محمد العربي ولد خليفة** إشكالية مهمة في السياق ذاته و هي : – كيف نفسر أنه بعد 34 سنة من الاستقلال ، و ما أحاط بالتعريب من إشهار انتصاري فإن تلاميذ المدارس الابتدائية و الثانوية ، و عامة الناس الكبار ، لا يحلون شفرة اللغة إلا بصعوبة كبيرة و لا يكادون يكتبون جملة صحيحة و هم يرونها في كل مكان و يستخرجون بها كل وثائق الحالة المدنية ، و تبث من خلالها الدعاية الرسمية ؟ . و لازلنا نستخدم اللغة العربية الدارجة و نعلل ذلك بالحصول على أكبر قدر من التفاهم .
[1]

أما العاصمة الجلفة فقد تأثرت لغتها إلى جانب تأثرها باللغة الفرنسية و الأمازيغية باللهجات الجزائرية العديدة و المختلفة فبات للأطفال و المراهقين فيها رصيد لغوي يختلف تماما عن الرصيد اللغوي الذي يتمتع به الآباء ، رصيد ينكر في جذوره العربية الصحيحة و يقوم على ألفاظ جديدة لا هي بالفرنسية و لا هي بالعامية المتعود عليها و لكن لغة عكسها التفتح الإعلامي في جانبه السلبي و الإدمان على التكنولوجيا الحديثة ، ألفاظ يسودها العنف و الغموض ، و لعلي أعدها من الشوائب و لست أعدها من الألفاظ ، و التي منها أذكر : " **تعمار لقرع** تعبيرا عن الفضول السلبي ، **التقلاش** للتعبير عن الغطرسة ،

[1] - محمد العربي ولد خليفة ، المرجع السابق ، ص **223** .

التحلاب للتعبير عن إحلال المرء وضعا يفوق قدره أو إبداء الاهتمام الزائد إزاء الفرد دون أن يكون أهلا له ، **الأنوش** لوصف الشخص الذكر الذي تتصف سلوكاته بالأنثوية و تستخدم كذلك بصيغة المؤنث **أنوشة** للتعبير عن الفتاة المدللة المتغطرسة ، **تفياس** بمعنى عدم إتقان العمل ، **التقوليب** للدلالة على قول ينافي الحقيقة حيث يعمد الفرد على الإقرار بعكس ما هي عليه الأحوال من كلم أو تصرفات و يعبر عن ذات الحدث بلفظة **التبلعيط** ، **التمنشير** و هو ذكر عيوب الشخص في ظهر الغيب ، أي الغيبة ، **تفحشيش** للدلالة على الاستمتاع بالوضع المادي أو المعنوي ، **ترباع** لفظ يستخدم للدلالة على الاستهزاء بالشخص و من الألفاظ الدالة على نفس المفهوم **جبت بيه الوقت** و **كسرت عليه السكر** ، **تفيسيك** للدلالة على استخدام الفايسبوك **والتقوقيل** عند اعتماد محرك البحث غوغل " ، فظهرت الهويات المرنة كما يسميها الأستاذ **محمد العربي ولد خليفة** و هي التي تتقبل الآخر و قد تتحول إليه و تتبنى هويته .

و تجتمع في الفرد الهوية الفردية و الهوية بالانتساب إلى الجماعة ، و تطرح أهمية اللغة في تحديدها للهوية الفردية و عكسها للهوية بالانتساب للجماعة ، فالفرد وفقا لهويته يتحرك ضمن ثقافته الكلية و ثقافته الفرعية ، و يعمل على تشغيل آليات التوافق و التكيف ليثبت اختلافه عن غيره حينا و شبهه لغيره حينا آخر . و هو ما تقوم به التنشئة في مؤسستين على درجة كبيرة من الأهمية هما الأسرة و المدرسة ، حيث تدعوه تارة إلى إبراز فرديته و أخرى إلى الذوبان في ثقافة جماعته الصغرى و مجتمعه الواسع [1]. و من الجدير بالذكر هنا أن اللغة العربية الفصيحة تلعب دورها المهم في إثبات الذات و إبراز الهوية الفردية للفرد و بالمقابل نجد أن اللغة العامية أو الدارجة تساعد الفرد على الانتساب إلى جماعته الاجتماعية و تسمح له بتحقيق وظائف التكيف و الاتصال الاجتماعي ، فتلك اللغة الأم و هذه لغة الأم .

[1] - محمد العربي ولد خليفة ، المرجع السابق ، ص **95** .

و تظهر أهمية اللغة أو بما يعرف بالهوية اللسانية فيم تبثه لدى المتمكن منها ، المسيطر على مكنوناتها بما تحققه لدى الفرد من إدراك لإمكانياته و قدراته و مكانته و الأدوار المناطة به ، فإما أن يحقق الفرد ذاته فيتحقق لديه الشعور بالرضا ، أو أن يتأسس لديه شعور سلبي متمثل في السخط عليها .

ثم يظهر للموضوع أهميته الاجتماعية ، من حيث أن الذات الاجتماعية هي ذاتنا كما نعتقد أن الآخرين يرونها ، و بما أن الذات الاجتماعية تقوم على مطلبين أساسيين ، أولهما الحاجة إلى الأمن و ثانيهما الحاجة إلى احترام الذات ، و بين الحاجتين علاقة جدلية ، فكلما زاد احترام الذات زاد الإحساس بالأمن ، و كلما زاد الإحساس بالأمن ارتفع تقدير الشخص لذاته .[1]

و عليه فإن الانتماء الاجتماعي لفئة دون أخرى وفقا للخصائص التي تميز كل واحدة منها هو الذي يولد الفروق المعرفية و قدرات الإدراك و أشكال التفكير بناءا على التمكنات اللغوية التي يتمتع بها كل فرد وفقا لانتمائه الفئوي اعتمادا على ما ذهب إليه **بازيل بيرنشتاين** في أبحاثه الاجتماعية .

نحن لا نطالب بالانغلاق عن الذات عندما نعالج المسألة اللغوية انطلاقا من تغير الخصائص الثقافية للعصر و المجتمع ، و لكننا نطالب فقط بأن تستعيد اللغة العربية مكانتها الطبيعية في الأسرة و المدرسة و الشارع ، فاللغة طبقات لم يعد لجيلنا اليوم منها سوى القشرة السطحية كما عبر عنه **عبد القادر فضيل** في كتابه " **اللغة و معركة الهوية في الجزائر** " ، فالمجتمع يعاني الشلل بدو لغة سليمة تأطره ، كيف لا و تعتبر اللغة من الثوابت التي يجب أن لا تحيد عن سبيل وجود الكيان الإنساني داخل المجتمع ، و ليس الأمر صعبا في مدينتنا – الجلفة – فلغتها مهيأة للانتعاش ، فقط كفيل بنا أن نوجه أبناءنا إلى حبها و اعتناقها و عدم النظر إليها على أنها ذلك الكل المعقد المهول الذي يقف عائقا أمام نجاح

[1] - محمد العربي ولد خليفة ، المرجع السابق ، ص **101** .

النشء ، و يكون ذلك من خلال تقريبها إلى حياة الطفل في سنواته العمرية الأولى ليدخل إلى المدرسة مهيأ بالزاد اللغوي الذي يمكنه من التأقلم مع معطياتها النحوية. فهل هذا صعب ؟ أم هل هذا مستحيل ؟ ؛ و ما النماذج التي نراها من أولئك البراعم الذين يتقنون اللغة فيتكلمون بها و يعبرون من خلالها بسلاسة و طلاقة ما يجعل الأمر واردا على كل ذات في المجتمع ، فذاك مسؤوليتنا نحو أبنائنا و ما هو بالأمر العسير .

09 – التغير الحاصل على مستوى الخصائص الاجتماعية لمدينة الجلفة :

تختلف أوضاع المجتمع الواحد ، و تتطور ظواهره طبقا لقوانين التطور المختلفة ، فالمجتمع كالكائن الحي ينمو و يتغير و ينتقل من حال إلى أخرى وفقا لما يتعرض له من أحوال . و قد أوضح **عبد الرحمان ابن خلدون** ذلك عندما قال : " إن أحوال العالم و الأمم و عوائدها و نحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة و منهاج مستقر ، إنما هو اختلاف على مر الأيام و الأزمنة و الانتقال من حال إلى حال . و كما يكون في الأشخاص و الأوقات و الأمصار ، فكذلك يقع في الآفاق و الأفكار و الأزمنة و الدول "[1]. و طبعا يعود هذا التغير إلى تغير الأوضاع السياسية و الطبيعية ثم التأثر بما يجاور الدول من حضارات و ما يتناقل نتيجة الانفتاح ، الشيء الذي يؤدي إلى تغير في العادات و طرق التفكير ، و لا يحدث ذلك دفعة واحدة و إنما يحدث تدريجيا .

و قد قسم ابن خلدون المراحل التي تمر بها المجتمعات الإنسانية إلى خمس مراحل و هي :[2]

– **المرحلة الأولى – و هي الحالة البدائية أو الطبيعية** : هي مرحلة يكون فيها الإنسان قريبا من أسلوب الحيوانات ، و قد اكتسب الإنسان فيها خاصية الفكر بعد أن بلغت طبيعته الحيوانية حد الكمال ، فبدأ في التنوع في آثاره بعد أن لم تكن له معرفة بها . و في هذه

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، المرجع السابق ، ص **165** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **169** .

المرحلة يقتصر الأفراد على الضروري في أحوالهم و يكونون عاجزين عن تحصيل ما فوق الضروريات ، كما تتميز هذه المرحلة بخشونة العيش و بوجود العصبيات .

– **المرحلة الثانية – و هي مرحلة البداوة و الريفية** : و يميز ابن خلدون في تناوله للبداوة بين مرحلتين :

أ – **البدو الرحل** : و هم مقتصرون على الضروري من الأقوات و الملابس و المساكن و سائر الأحوال و يتخذون البيوت : الشعر و الوبر و الشجر أو من الطين و الحجارة .

ب – المزارعون (سكان القرى) : و هم من كان معاشه منهم من البدو في الزراعة و القيام بالفلح ، و من كان معاشه في السائمة مثل الغنم و البقر ، و أما من كان معاشهم في الإبل فهم رحال أوغلوا في القفار ، و هم بذلك أشد الناس توحشا . و على هذا يعتبر ابن خلدون البداوة هي نمط المعيشة المرتبط بالترحال و التنقل الدائم و عدم الاستقرار ، و من ثم الابتعاد عن الأمصار و المدن و القرى ، في حين يعتبر أولئك الذين يعيشون على الزراعة و الفلح أو الأغنام و البقر من المستقرين و هم أهل الريف ، و هم جميعا إنتاجهم بسيط .

– **المرحلة الثالثة – و هي مرحلة الملك** : حيث تقوى العصبية و التي هي دعامة المرحلة السابقة ، فتزداد شجاعة الأفراد و هذا من شأنه أن يساعدهم على الغزو و الفتح و إقامة الملك ، و يتحول المجتمع من البداوة إلى الحضارة ، و من الشظف إلى الترف ، و من حالة الرعي و الفلاحة إلى مرحلة التحضر و العمران ، و من الاشتراك بالمجد إلى انفراد الواحد به و هذا يعني تركيز السلطة ، فتنشأ البلدان و الأمصار .

– **المرحلة الرابعة – مرحلة الحضارة** : و تعني الحضرية المعيشة في المدن ، و هي الترف و هي غاية العمران ، و في هذه المرحلة تتأسس الدولة و يجمع المال و ينغمس الناس في

الترف و بناء القصور و إعداد الجند ، و على ذلك يختلف أسلوب حياة الناس في هذه المرحلة عن الأسلوب الذي كان سائدا في المرحلة البدوية ، إذ في هذه المرحلة تستقر الأمور و يستتب الحكم في البلاد و يقوى الملك و يعتمد الناس على التجارة و الصناعة و يحاولن التأنق في الملبس و المسكن .

– **المرحلة الخامسة – مرحلة الانحلال و الفناء للمجتمع** : و فيها تضعف الدولة بسبب مجموعة من العوامل من أهمها اشتداد بطش الحاكم بعصبيته ، و لا تكون العصبية قادرة على تحصيل احتياجاتها ، حيث تقل درجة التماسك و الترابط و التلاحم بين الأفراد و ذلك لاتساع الملك و اعتماد الحاكم على أفراد خارج عصبيته و نسيان الفرد عهد البداوة و الخشونة و فقدان حلاوة الغزو و العصبية ، و انغماس الأفراد في حياة الترف و الاهتمام بجمع الأموال و التأنق في الملبس و المسكن مما ينسيهم الدفاع عن أنفسهم و يكون ذلك سببا في إضعاف المجتمع .

و في هذه المرحلة تتعرض البلاد للغزو الخارجي ، و يتحقق النصر للأعداء نتيجة حالة الضعف و الوهن ، و يطمع الأعداء في الاستيلاء على ثروة دولة منهارة ، و يشتد غضب المحكومين من الحاكم لزيادة فرض الجباية و يزداد الاستهلاك و يقل الإنتاج و تتفاقم الأوضاع فيحدث التدهور ، و تتهاوى الدولة تحت قبضات الخارجين و الأعداء ، و من هنا تبدأ بداوة من جديد .

و يرى ابن خلدون أن هذا التدهور ليس مطلقا ، و لا يعني نهاية الحضارة البشرية برمتها ، و إنما يرى في ذلك تداولا للملك من دولة إلى أخرى ، و انتقال مصادر القوة من عصبية إلى أخرى أكثر قوة و تماسكا و هكذا يمر المجتمع بدورة جديدة مرة أخرى . و يستدل ابن خلدون على ذلك بقوله سبحانه و تعالى : " و تلك الأيام نداولها بين الناس " .

و اعتبارا على أن التغير الاجتماعي ضرورة ملحة و مرحلة تلقائية في تطور المجتمعات ، و أن هذا التغير يشمل مختلف مجالات الحياة و مظاهرها في عصر باتت تحكمه التكنولوجيات الحديثة و الأفكار الانفتاحية و مبادئ الحرية في ظل العولمة و التطور التقني الحديث الشيء الذي جعل المجتمع الجلفي يتغير في قيمه و عاداته و علاقاته الاجتماعية و كيفية بنائها و طرق التفكير الشيء الذي يحتم وجود أساليب جديدة للتنشئة الأسرية و كذا التربوية المدرسية لاستيعاب هذا الجيل الجديد الذي أصبحت متطلباته و توجهاته و أهدافه تختلف كل الاختلاف عن توجه و أهداف الآباء .

و يشير بعض المفكرين الاجتماعيين إلى أن التغير الاجتماعي هو ذلك التغير الذي يطرأ على توزيع فئات السن في المجتمع و متوسط تحصيل الفرد التعليمي ، و معدلات المواليد و الوفايات ، و التغير في نمط العلاقات بين الأفراد ، و التغير للوضع الاجتماعي للمرأة و العلاقات الأسرية أو التغير في نمط الحياة في المجتمعات البشرية و أنماط المعيشة و توزيع السكان . و بما أن النظم الاجتماعية مترابطة فإن التغير الذي يحدث فيها يصيب الأجزاء الأخرى في المجتمع و مختلف جوانب حياة الإنسان و لكن بدرجات متفاوتة . و قد يكون التغير إلى الأمام فتتحقق تطورات اجتماعية كثيرة فيدعى بالتغير التقدمي ، أو يكون التغير عودة إلى الوراء حيث يؤدي بالمجتمع إلى التأخر و يسمى هذا النوع من التغير بالتغير التراجعي .[1]

و من المنطقي أن يتبع التغير الاجتماعي التغير الثقافي ، و نحن هنا لا نتحدث عن تغير جذري للثقافة لأن ذلك يعتبر من الأمور مستحيلة التحقيق و إنما نحن هنا بصدد التحدث عن التغير التطوري أو النمائي للثقافة التي تتغير بناءا على ما يشهده المجتمع من تغيرات اجتماعية مع بقاء المبادئ الأساسية له قائمة ، فانطلاقا من أن السلوكات الإنسانية

[1] - نعيم حبيب جعنيني ، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق** ، دار وائل للنشر ، الأردن ، عمان ، ط 1 ، 2009 ، ص 196 .

سلوكات مكتسبة فإن ذلك يجعل من المنطقي تأثر الإنسان في سلوكاته و طرق تفكير بمختلف المستجدات التي احتك و تأثر بها ، على أن درجة التغير الثقافي تختلف من مجتمع إلى آخر و من زمان إلى أخر و من جيل إلى آخر .

و على ذلك نجد أن مدينة الجلفة قد تعرضت للعديد من التغيرات على المستوى المادي و البشري ، حيث ارتفع مستوى التعليم و لكن كذلك تعرضت المدينة للغزو الثقافي عن طريق وسائل الإعلام فظهرت بعض القيم و السلوكات و الممارسات الدخيلة التي أثرت على المعالم الثقافية للمدينة ليس فقط في جانبها المادي بل و في جانبها اللغوي كذلك .

و على العموم نلاحظ أن عدد سكان المدينة في تزايد مستمر نتيجة الهجرة الداخلية و انتقال سكان الريف إلى المدينة إضافة إلى تزايد عدد الولادات ، حيث بلغ عدد سكان مدينة الجلفة وحدها دون البلديات **228228** سنة **2008** بعد أن كان سنة **1977** : **5288**، و قد تنبأت مصالح التخطيط آنذاك أن يتضاعف هذا العدد سنة **2015** ليصل إلى **427491** ، علما أن العدد الإجمالي للولاية سنة **2008** هو **1090578** و الذي وصل إلى **14009001** في **2015/12/31** .[1]

- الجدول رقم (11) يبين عدد سكان ولاية الجلفة :

عدد سكان مدينة الجلفة			الإجمالي	
1977	2008	التنبؤ لسنة 2015	عدد السكان الإجمالي للولاية 2008	عدد السكان الإجمالي للولاية 2015
5288	228228	427491	1090578	14009001

و مجتمع مدينة الجلفة مجتمع فتي إذ تبلغ فئة البالغين من العمر من **0** – **19** سنة **48.79%** أي ما يقارب نصف عدد السكان ، أما الفئة من **15** – **64** فتقدر بـ **60.69%** علما أن الفئة من **15** – **19** سنة محتسبة ضمن الفئتين معا ، و تبقى الفئة ما أكبر من **64** سنة تستغرق نسبة **3.94%** .

[1] - monographie de la wilaya de Djelfa, Op.cit, p **21-22** .

و تتوجه أغلب اليد العاملة النشطة في مدينة الجلفة إلى الوظائف الإدارية أو التربوية أو الخدماتية مع جانب من التوجه إلى الأعمال الحرة و التجارة و الحرف ، أما الجانب الصناعي فهو مهمل في الولاية و هذا رغم الموارد الطبيعية التي تتمتع بها المدينة خاصة و الولاية عامة ، و عليه فاليد العاملة المستوعبة في هذا المجال ضعيفة . في حين أن المدينة و إن كانت تتصف بخصائصها الرعوية و الزراعية التي تسيطر عليها تربية المواشي إلا أنها باتت من اهتمام سكان الريف و البادية ، و نجد أن الاتجاه الحرفي في المدينة في تناقص و هو متمحور في : الحياكة و صناعة الزرابي و تعتبر أهم حرفة تقوم بها المرأة النايلية و تشمل البرنوس و القشبية و الحايك و الجربي و الجلابة ، ثم طحن الحبوب و صناعة الفخار و الحلفاء .

و تعرف التجارة حركة نشطة في الولاية و التي توزع بين التجارة الحرفية ، البيع بالجملة ، البيع بالتجزئة ، الاستيراد و التصدير ، الإنتاج الصناعي و الخدمات .[1]

أما اليد العاملة غير النشطة و التي تريد الانضمام إلى سوق العمل فقد تم إحصاؤها و توزيعها على النحو التالي :[2]

– الجدول رقم (12) يبين إحصائيات اليد العاملة غير النشطة و التي تسعى إلى الانضمام إلى سوق العمل :

	حامل شهادة جامعية	تقني سامي	مستوى ثانوي	متحصل على شهادة من التكوين المهني	بدون تكوين و بدون تأهيل
ذكور	6544	754	6745	2674	24775
إناث	5412	414	3214	1014	2245
المجموع	11956	1168	9959	3688	27020

إن المتفحص في الأرقام أعلاه يجد أن ارتفاع عدد السكان يتلازم حتما مع ارتفاع عدد الأيدي العاملة ، و لابد و أن نوضح أن التوجه المهني في المدينة قد اختلف عما كان عليه في القديم نظرا لتغير الخصائص الاجتماعية و المتطلبات الاقتصادية إضافة إلى ما حملته

[1] - - monographie de la wilaya de Djelfa, Op.cit, p **78** .
[2] - même ouvrage, p **112** .

التكنولوجيا الجديدة للمجتمعات ؛ و نلاحظ أن الجيل الجديد بدأ يتوجه نحو التجارة و الوظائف الحكومية و الخدماتية ، فهو جيل يريد كسب المال في أغلب الأحيان دون تعب أو بجهد ضئيل ما جعل التوجه نحو الأعمال اليدوية و الحرفية و الرعوية يقل ، و في الغالب نجد أن هذه المهن أصبحت من المهن المتوارثة أبا عن جد .

كما نلاحظ أن هذا الجيل لم يعد يهتم بالتعليم و تحسين المستوى بالقدر اللازم و المطلوب للنهوض بالمدينة و الرفع من الذات ، و ربما لما عرفته الأوضاع الاجتماعية الجديدة من شيوع الإتكالية و الغش في أواسط الشباب ، هي كذلك قيم سلبية جديدة وجدت لها مكانا ضمن معطيات الجيل الجديد .

إضافة إلى ذلك ما نلاحظه من تغير على العمران و نوع السكنات و تأثيثها فالعصرنة مست كل متطلبات حياة الفرد في مدينة الجلفة على غرار أغلب مدن العالم ، كما أثّرت مواقع الاتصال الاجتماعي على اختلاف أنواعها في عقلية و شخصية الجيل الجديد ما ولّد لديه تفاعلا مع المعطيات الحضارية و الثقافية و التعليمية و اللغوية تختلف عما كان عليه الآباء فقط منذ عشر سنوات خلت .

- خلاصة الفصل :

الجلفة...مدينة عُرفت بأصالة ذويها و كرمهم و فحولتهم و طلاقة لسانهم ، لغتها أصيلة أصالة عمق تاريخها ، فيها نشأت العربية الفصيحة بين أحضان متداوليها كالوليد الودود المنتَظَر ، فحملها أصحاب المدينة طوعا و روّضوا ألسنتهم عليها بطريقة بدت من التلقائية و العفوية ما يوحي بطلاقة اللسان العربي في أهلها ، و ما يُستشف من العامية فيها على الأغلب لا على الإطلاق إلا ما يتوهمه السامع من ميل فونولوجي إليها .

و من خلال عناصر هذا الفصل ارتأينا إلى التعريف بمدينة الجلفة من حيث التسمية و الموقع الجغرافي و التاريخ القديم ، ثم تطرقنا إلى العمران و الهوية الحضارية للمدينة لنقف

عن وجه البلاد الاقتصادي و ميولهم فيها و الذي يعكس بدوره الواقع الاجتماعي للمدينة و من خلالها يتمظهر النمط الثقفي لسكانها .

و لأن الأساس في الدراسة هي اللغة تم تدارس اللغة العربية على لسان سكانها و ما وقع على عاتق المؤسسات التعليمية من ذلك – أي تعليم اللغة العربية – على مسارها التاريخي و دورها في تحصين هذا اللسان ، و دور المدارس الدينية في الحفاظ على السليقة العربية ، الشيء الذي يدفعنا لا محالة إلى التطرق إلى عنصر اللغة و الهوية وفق خلفية الانتماء الاجتماعي مع الإقبال على التعرف على بعض التغيرات الحاصلة على مستوى خصائص مدينة الجلفة .