عوامل ضعف الأداء بالعربية لدى المتعلمين في قسم التّرجمة

د. حسينة لحلو، معهد التّرجمة، الجزائر

ملخّـــص

تستجيب نظرة المتعلمتن في تخصص الترجمة إلي اللغة العربية و تعاملهم معها بصفتها لغة التعلم الأولي و اللغة الهدف، لمعطيات كثيرة، بعضها ذاتي يختلف من فرد لآخر و بعضها الآخر موضوعي ينطبق على مجموعة من الأفراد الذين يتواجدون في وسط مشترك، ندرجها تحت عوامل ثلاثة ، يتقدمها العامل الإيديولوجي بوجهتن هما الوضعية و التوجه و يليها العامل الاجتماعي بوجهتن آخرين، هما التصورات اللغوية و الممارسات اللغوية، ليأتي بعدها العامل التعليمي و الذي يمثله على سبيل الذكر لا الحصر محتوى كتاب اللغة العربية و آدابها و الموجه لتلاميذ الطور النهائي من التعليم الثانوي.

Résumé

L'apprentissage de la langue arabe, chez les apprentis-traducteurs, répond à plusieurs facteurs, idéologiques, sociologiques et pédagogiques, les uns sont subjectifs, ne pouvant pas faire l'objet d'une étude objective, les autres sont partagés par un nombre important de ces apprenants, dont les représentations et l'attitude. Nous nous proposons, dans le présent article, de faire le point sur quelques uns de ces facteurs et de délimiter leur impact sur le rendement des apprentis traducteurs et leur performance en matière de langue arabe en tant que langue première et langue cible.

إذا ما طلبت من أي متعلم في تخصص الترجمة بالجزائر أن يعبّر لك عن حاله، على أن يجيبك بالعربية الأكاديمية، تفاجأ بطلبك أوّلاً و استغرق وقتا في تركيب الإجابة ثانياً، ثم جاءت إجابته بعد ذلك، متعثرةً، تنتابها الهفوات و الأخطاء و التردد، أما عن التعبير الكتابي باللغة الأكاديمية و الأخطاء اللغوية و الأسلوبية الواردة فيه، فحدّث و لا حرج، فلطالما كنا نرى الحيرة و الشرود في وجوه المتعلمين و هم يحاولون ترجمة نص من الفرنسية إلى العربية، متسائلين عن المقابل العربي الذي يمكن أن يترجموا به ذلك اللفظ أو العبارة التي تمكنوا من استيعاب معناها استيعابا تاما في اللغة الأصلية. تلك هي حال أغلبية المتعلمين في قسم الترجمة و هم يتعاملون مع العربية، وكأنها أمُ دخيلة، فلماذا؟

لا بد أن هناك عوامل تقف وراء هذه الوضعية و تغذيها و تعمل على استمراريتها و استفحالها، و استنادا إلى معاينة أولية للنقائص و الأخطاء ، محل الدراسة، نعتقد أن العامل الاجتماعي، رفقة عوامل أخرى، يؤثر بشكل كبير على تحصيل المتعلم، ويظهر أثره في ظروف تعلم اللغتين الأولى و الثانية و كذلك في تطبيق مراحل الترجمة . ونحن نقصد بتلك العوامل مجموع المؤثرات الخارجية الاجتماعية و اللغوية و الإيديولوجية التي ترافق الشخص المتعلم و تتحكم في اختياراته ودوافعه في تعلم اللغة و الترجمة و كذا طريقة التعامل معها. وفي سياقنا هذا، تتمثل هذه المؤثرات في معطيات اجتماعية و سياسية و إيديولوجية و اقتصادية و ثقافية مشتركة.

و لا يخفى عن الدارس في مجال تعلم اللغات أن عملية تعلم اللغة في المراحل المتقدمة، أي في المرحلة الجامعية و على غرار عملية تعلمها في المراحل الأساسية، أي سواءً في مرحلة الاكتساب أم في مرحلة تحسين المستوى، ليست بمنأى عن تأثير مجموعة العوامل التي تتدخل فيها و تتحكم في نوعية الأداء اللغوي الذي يخرج به المتعلم. و سواءً أكان تعلم هذه اللغة في إطار أقسام اللغات أم في أقسام أخرى، فإن تلك العوامل تكون حاضرة دوما و بنفس درجة التأثير. و هي عوامل يتفق علماء اللغة على تشعبها و تعددها ونسبيتها حسب الأوضاع اللغوية و الاجتماعية من فرد لآخر و من جماعة لأخرى. و لكن ذلك لا يمنعنا من محاولة بيان أكثر العوامل التي تؤثر في عملية تعلم اللغة العربية بالنسبة للمتعلمين في قسم الترجمة. ونظرا لذلك و تماشيا مع طبيعة البحث و أهدافه، سنكتفي بتناول العوامل التالية: العامل الإيديولوجي و العامل الاجتماعي و العامل التعليمي.

1- العامل الإيديولوجي:

يتمثل العامل الإيديولوجي أساسا في الصورة التي ترسمها اللغة لنفسها في أوساط المتعلمين بغض الطرف عن كونها اللغة الأم أو الأولى أو الأجنبية. و إذا ما نظرنا إلى صورة اللغة العربية لدى المتعلمين في المراحل المتقدمة أو المتأخرة على حد سواء، أي في الأطوار

الأساسية و الأطوار الجامعية و من ضمنهم المتعلمون في قسم الترجمة وجدنا أنها صورة رديئة لا ترقى إلى مكانتها الحقيقية و لا تعبر عن قيمتها الفعلية.

و قد نتج عن ذلك نقص الدافعية لتعلم اللغة العربية، أي غياب كلي أو جزئي لمجموعة العوامل الذاتية و الموضوعية التي تحمل المتعلم على الرغبة و السعي إلى تحسين مستواه في العربية بغض النظر عن الإطار المدرسي الذي ينطوي على دافعية تحصيل العلامة لا أكثر. وذلك على أساس تعريف الدافعية لتعلم اللغة مع الإشارة إلى أننا طبقنا مفهوم الدافعية لتعلم اللغة الأجنبية على العربية الأكاديمية لأننا كنا قد بينا أن هذه اللغة لم تتمكن من انتزاع مكانة اللغة الأم في الإطار التعليمي:

« La motivation pour apprendre une langue en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel. » (1)

« يمكن أن نعرّف الدافعية إلى تعلم لغة في السياق الأكاديمي على أنها آلية نفسية تسيّر الرغبة في تعلم لغة ثانية و التي تثير سلوكا تعليميا معينا كالتحدث داخل قاعة الدرس الذي يسمح للمتعلم بمواصلة اجتهاده لإنجاز المهمة التي كلّف بها مهما كانت درجة النجاح الفوري في تفاعله مع زملاءه أو مع المعلم الذي يساعده على استعمال أدوات التعلم المتاحة له، و التي تحثه فور إنهاءه المهمة على تجديد العزم في العمل اللغوي و الثقافي.» ترجمتنا.

ويشير المختصون إلى ثلاثة عناصر أساسية تقاس على أساسها درجة الدافعية لتعلم لغة معيّنة، و هي : كمية الجهد الذي يبذله الفرد في مساره التعليمي و شدة الرغبة الشخصية في التعلم و كذلك طبيعة الأحاسيس التي يشعر بها الفرد تجاه عملية التعلم.

ولقد صنف علماء الاجتماع العوامل التي تتدخل في تحقيق دافعية تعلم اللغة الثانية إلى صنفين وردا في تعريفهم للدافعية:

« La motivation peut être déterminée par deux facteurs : « attitude » et « orientation » : l'« attitude » est un ensemble de croyances qui fondent nos représentations à l'égard d'une langue étrangère,

notamment les gens appartenant à la communauté qui la parle, alors que l'« orientation » est une entité de résultats que nous attendons de l'acquisition de la L2 et recouvre la question des buts. »(Gardner et Lambert ,1972). [2]

« يمكن تحديد الدافعية من خلال عاملين هما: «الوضعية» و « التوجه»: تحيل الوضعية إلى مجموع الاعتقادات التي تبنى عليها تصوراتنا عن اللغة الأجنبية، خاصة أفراد المجموعة التي تتحدث بها، فيما يتمثل التوجه في النتائج التي نرجوها من تعلم اللغة الثانية و تنطوي على مسألة الغايات». ترجمتنا.

يعني هذا أن الوضعية هي اتخاذ موقف فردي أو جماعي من موضوع اللغة و من الخصائص التي تتسم بها. وذلك حسب ما جاء في تعريف كالفي لهذا المفهوم:

« مجموع الانطباعات و الآراء التي يعبر عنها المتكلمون إزاء لغة ما أو مجموعة من اللغات، حيث يقيّم هؤلاء ممارساتهم اللغوية و ممارسات المتكلمين بلغات أخرى، ويصدرون عليها أحكاما ذاتية. و قد تكون هذه الأحكام إيجابية أو سلبية على أساس الاختلافات الصوتية و المعجمية و التركيبية و الصرفية التي يجدونها بين تلك اللغات-Cal vet, 1993 : 46 (بتصرف).[3]

يحيل مفهوم الوضعية اللسانية على الاستعداد النفسي الكامن و المكتسب للتصرف بشكل معين تجاه لغة معينة على أساس اعتقادات باطنية أو ظاهرية ناجمة عن أحكام مسبقة ذاتية أو موضوعية و هي قابلة للتغير و التطور. و بهذا، فإن الأمر لا يتعلق بتعلم اللغة كموضوع منظم بشكل معين فحسب، بل كذلك باستعمالات تدخل في إطار تفاعل الفرد المتعلم مع الآخرين. و تتوقف الرغبة في تعلم لغة ثانية على الصورة التي نكونها عن المتحدثين الأصليين بها، و كذلك عن القيم الثقافية و الاجتماعية. وقد تكون هذه الصورة إيجابية أو سلبية. و يجمع العلماء أن الطابع الفردي للوضعيات اللغوية و الثقافية لا يمنعها من أن تشكل جزءا لا يتجزأ من الثقافة اللغوية الجماعية، حيث يتجلى أثرها في السلوك الجماعية.

أما التوجه فإنه يتعلق بالغرض النفعي للغة و تلبيتها للغاية التواصلية و الحاجة العملية. والغرض الاندماجي و هو متعلق بالاهتمام الشخصي بالجانب الاجتماعي و الثقافي للمتحدثين بتلك اللغة بهدف الاندماج في المجتمع المتحدث بها.

و إذا ما قسنا درجة الدافعية الموجودة لدى المتعلمين في قسم الترجمة لتعلم اللغة العربية و التمكن منها تمكنا تاما على أساس العاملين المذكورين، تبين لنا أنّ:

- عامل الوضعية ليس في صالـــح العربية لأنها تمثل عموما بلدان الوطن العربي بكل ما

يحمله من مقومات اجتماعية و ثقافية و دينية، و من المعروف أن هذه البلدان تنتمي جميعها إلى العالم الثالث، و يُعرَف عنها التأخر في جميع الميادين.

- عامل التوجه لا يخدم العربية بما يكفي، لأن مجال فرص العمل و التقدم والارتقاء وقضاء المصالح مجال تتنافس عليه اللغات الثلاث العربية و الفرنسية الإنجليزية، وحظوظ العربية فيه ضئيلة، كما سبق ذكه في بداية هذا الفصل.

وإذا ما عدنا إلى ما أدلينا به عن موقع الفرنسية في الإطار اللغوي الجزائري، نعتقد أن عامل الدافعية، حسب مفهومه، يكون لصالح هذه اللغة على حساب العربية بشكل ظاهر أو ضمني ، خاصة في سياق تلتقي فيه هاتان اللغتان. و دليلنا على ذلك هو ميل المتعلمين إلى التحدث بالفرنسية في قاعة الدرس، لأن هذا الفعل يعبّر عن تفوق ثقافي وفكري.

2-العامل الاجتماعي:

لا يخفى عن أحد أن الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد تؤدي دورا مهما في بناء شخصيته و تؤثر في قراراته و خياراته في جميع جوانب حياته. بما فيها جانب التعلم، ومنه تعلم اللغة سواءً أكانت اللغة الأولى أم اللغة الأجنبية.

ومن المعروف كذلك أن هناك مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها في العملية التعليمية، التي درسها المختصون منذ طويل و لا زالوا يدلون بالجديد فيها. و لقد حاول ميشال دابن (Michel Dabène) أن يبين أهمية تأثير السياق الاجتماعي و انتقد محدودية نطاق المثلث التقليدي للتعليمية و الذي يربط بين المحاور الثلاثة المعروفة: المعلم- المتعلم- محتوى التعليم، و نبه إلى ضرورة إدماجه في السياق الاجتماعي و السياق التربوي بحيث لا يقتصر على نشاطات البحث و محتوى التعليم فحسب، بل يشمل الممارسات الاجتماعية للغة و النصوص و الخطاب من جهة، و الرؤى الاستراتيجية في إعداد البرامج التعليمية من جهة أخرى. [4]

فالعامل الاجتماعي مهمّ في عملية التعلم، لأن المتعلم وليد بيئته الاجتماعية بكل ما تحمله من مقومات و مؤثرات. و يبدو أن العوامل الثلاثة الأولى المتعلقة بالواقع اللغوي- الاجتماعي تتحكم في طبيعة و نوعية العوامل الأخرى المتعلقة بالتعليم و البحث.

ونحن إذ نحاول التوسع قليلا و تطبيق هذا المخطط على المتعلمين في قسم الترجمة، فذلك حتى نجيب عن التساؤل التالي: هل تلك البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المتعلمون تساعدهم على التقدم في تعلم العربية أو أنها تعيقهم في ذلك؟

و حتى نتوصل إلى الإجابة، من المهم أن ندرس العاملين الأساسيين اللذين وردا

على يمين المخطط، و هما: التصورات الاجتماعية و الممارسات اللغوية، في انتظار العودة إلى عامل من العوامل التي وردت على يسارها و هو مواضيع التعليم و ذلك ضمن العامل التعليمي، و نتبين بعدها أي العوامل أشد تأثيرا على سلوك المتعلمين و مردودهم النهائي.

1 - التصورات الاجتماعية:

تعني كلمة «تصور» بصفة عامة، استحضار شيء في الذهن، يكون على شكل رموز أو إشارات أو صور أو اعتقادات أو هو نشاط عقلي يصوّر فيه الفرد أو الجماعة للواقع الذي يمثل أمامه و يمنحه دلالة خاصة

أما في مجال التعليمية، فقد عُرف مفهوم التصورات بما يلي:

« La représentation est un système de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas ». (Reuter, 2007 : 197). (5)

« التصورات هي نسق من المعارف التي يستثمرها الفرد لتناول مسألة أو قضية سواءً أكانت هذه الأخيرة موضوع تعليم أم لم تكن». ترجمتنا.

نستنتج أن التصورات هي نتاج التفكير العادي كما يتجلى في اعتقادات الأفراد وخطاباتهم و سلوكهم».

أما في مجال العلوم الاجتماعية فقد ورد تعريفها كما يلي:

« La représentation est une forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels ». (Gueurnier, in Moreau, 1997 :246). (6)

« التصور هو شكل سائد (غير علمي) لمعرفة مشتركة اجتماعيا، يساهم في تكوين نظرة مشتركة بين جماعات اجتماعية و ثقافية للواقع». ترجمتنا.

يعني ذلك أن التصورات الاجتماعية هي طرق تفكير عملية موجهة نحو التواصل مع المحيط و فهمه و التحكم فيه، و هي نابعة من عمليات ذهنية عامة و نشاطات فعلية متأثرة بالمحيط الاجتماعي.

نستنتج، انطلاقا من هذه التعريفات، أن التصورات الاجتماعية هي مجموع الأنظمة و الخلفيات المعرفية التي يكتسبها الفرد من محيطه الاجتماعي نتيجة احتكاكه مع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه، خارج إطار المدرسة، حيث تتكون و تتطور إلى خطابات اجتماعية، قد تؤثر على المتعلمين بحيث تخضع لها المعارف التي يتلقونها في المحيط

المدرسي و يتأثر بها تفكيرهم.

إن ربط ما قيل مع ما ورد قبله عن الدافعية يجعلنا نقول إنّ التصورات الاجتماعية قد تتداخل مع العوامل الإيديولوجية و إنّ تطبيق مفهوم التصورات الاجتماعية على عنصر اللغة يفضي بنا إلى مفهوم آخر هو التصورات اللغوية و الذي يحيل بدوره على مجموع الصور التي يمثّل بها المتكلمون للغة معينة، و تشمل تلك الصور معتقدات و قيمًا تعبر عن فكرة وجود أفضلية بين اللغات و وجود أفضلية بين المتكلمين كذلك. إلا أنها فكرة غير موضوعية غالبا، لأنها لا تستند إلى مبدأ الحياد، فالقول بأفضلية اللغة الانجليزية، مثلا، و أفضلية المتكلمين بها قول ذاتي، لأنه قائم على القول إن اللغة الإنجليزية هي التي تمثل النجاح العلمي و التكنولوجي.

و البحث في مفهوم التصورات الاجتماعية و اللغوية يسمح لنا باكتشاف الصلة الوثيقة التي تربطها بعملية تعلم اللغات، و من ثمة أهمية أخذها بعين الاعتبار حين إعداد البرامج التعليمية للغات.

و إذا ما طبقنا هذا المفهوم على اللغة العربية الفصحى أو حتى الأكاديمية، في أوساط المجتمع الجزائري، وجدنا أن الخطاب الاجتماعي السائد عن اللغة العربية، بغض النظر عن تلك القيمة النظرية التي تبدو عليها في الخطاب المدرسي، يعبّر عن نظرة سلبية جدا إليها، و ذلك استنادا إلى معاينة سلوك المتعلمين في قسم الترجمة بالجزائر، دون الادعاء بتعميم هذه الحقيقة على جميع المتعلمين في باقي جهات الوطن، لأنه قد توجد فئات أخرى لا تعترف بهذه التصورات، حتى وإن كانت واعية بها و اقترابها من الحقيقة، و ذلك لاعتبارات دينية تفوقها تأثيرا. و هذه بعض النماذج عن تلك الخطابات خلصنا إليها عن طريق المعاينة المباشرة و غير المباشرة:

- العربية لغة معقدة في التراكيب و المفردات و القواعد و لا تصلح إلا للشعر.
- العربية و على نقيض الفرنسية و الإنجليزية، لغة لا تفيد في تطوير الكفاءة العملية في المجالات العلمية.
- العربية لم تتمكن من مواكبة الركب الحضاري الذي تم في باقي اللغات و لا تستطيع تحمل أعبائه.
- كل الأمم التي تتحدث العربية هي أمم متخلفة و دليل ذلك أن بلدانها تنتمي إلى العالم الثالث.

وقد يكون لهذا التصور الأخير شيء من الصحة إ ذا ما عدنا إلى الدراسة التي أجريت في السبعينات والتي أظهرت أن البلدان التي يشهد اقتصادها ناتجا وطنيا إجماليا مرتفعا هي بلدان تتسم بخلو تركيبتها اللغوية من ظاهرة التعدد اللغوي، عكس البلدان ذات الناتج الوطني الإجمالي المنخفض و التي عادة ما تتسم بالمواصفات التالية:

- أغلبية السكان لا تستعمل اللغة المعيارية.
- تعايش مجموعات توظف لهجات مختلفة.
- تمايز اجتماعي- لغوي كبير (الطبقة الغنية و الطبقة الفقيرة).

ينبغي في هذا المقام ذكر حقيقة أخرى و هي الصورة النمطية التي يربط بها كل فرد اللغة مع الفرص في العمل و الانتماء إلى طبقة لغوية معينة.

إن مثل هذه الخطابات تؤثر بشكل أو بآخر على سلوك المتعلم و طريقة تعامله مع اللغة العربية و تعلمها في الأطوار كلها، علما أن المتعلم في قسم الترجمة لا يخرج عن هذه الدائرة، بل لنا أن نتصور أن خطورة هذا التأثير تزيد ووطأته تشتد في مجال تلتقي فيه العربية مع قرينتها الفرنسية بشكل مباشر و في سياق مقارن تمثله عملية الترجمة بامتياز، و هو وضع أقل ما يقال عنه أنه وسَط خصب تنمو فيه مختلف العقد الإيديولوجية و التصورات الاجتماعية و اللغوية عن الفرنسية و العربية.

2 - الممارسات اللغوية:

يعرَّف مفهوم الممارسات اللغوية، حسب ما جاء في قاموس المفاهيم الأساسية للتعليمية، بأنه توظيف اللغة في سياق معين، خاصة في الإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد و مختلف التفاعلات التي تحدث فيه. و تسمح لنا دراسة الممارسات اللغوية باكتشاف مميزات الاستعمالات المدرسية مقارنة مع الاستعمالات خارج المدرسة، إذ أن المختصين اعترفوا أن المدرسة هي المكان الأمثل الذي يختلف فيه استعمال اللغة عن الاستعمال اليومي و التلقائي و العادي لها خارجه. كما مكنت دراستها المختصين من الخروج من الدائرة الضيقة للغة و القول إن المشاكل التي تواجههم لا تعود فقط إلى تحكم ناقص في اللغة، بل إنها ناتجة عن الوضعية اللغوية التي تدعى الازدواجية ، حيث يتعايش قسمان من اللغة الواحدة في النطاق ذاته، كما هو الحال بالنسبة للعربية الكلاسيكية و العربية الدارجة، حيث تمثل الأولى الدرجة العليا للعربية فيما تمثل الثانية الدرجة الدنيا لها. و قد تدخل هاتين اللغتين في نزاع إذا ما احتلت الدنيا منهما فضاءً خاصا بالعليا. [7]

و من الناحية التعليمية، ساعدت بلورة مفهوم الممارسات اللغوية على التنقيب عن مواضع الضعف و الرسوب المدرسي، فهناك من البحوث في هذا المجال ما اكتشف أن المدرسة قد تساهم في نجاح المتعلمين أو تضلع في فشلهم، و ذلك تبعا لمدى تناسب استعمالاتهم الشخصية للغة مع الاستعمالات التي تثمنها المدرسة و تمنحها الأولوية، علما أن درجة التناسب يحددها مدى مطابقة العوامل المختلفة التي تقرر في طبيعة الممارسة اللغوية للمعايير التي تفرضها المدرسة في اللغة التي تمنحها الامتياز.

ولقد ذكرت بوتي كاستينغ (Bautier- Castaing)في تعريفها للممارسات اللغوية مجموع هذه العوامل، و ذلك في إطار حديثها عن قابلية تحول اللهجات إلى موضوع للدراسات اللغوية، حيث قالت:

«Nous définissons les pratiques langagières comme les manifestations résultantes dans les activités de langage, de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociaux, culturels, éducatifs, affectifs qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles ou de groupe. » (8)

« الممارسات اللغوية هي المظاهر الناتجة في نشاطات الكلام عن تفاعل مختلف العوامل اللغوية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية و التربوية و العاطفية و التي تعتبر مقومات تميز الأفراد أو الجماعات». ترجمتنا.

تعني بوتي بذلك أن ممارسة لغة معينة في رقعة معينة تستجيب لاعتبارات كثيرة قد تتقاسمها جماعة من الأفراد مثل العامل الاجتماعي و العامل اللغوي، و قد تنحصر عند فرد دون الآخر مثل العامل النفسي و العامل العاطفي.

و إذا ما عاينا نطاق الممارسة اللغوية في الجزائر، و حاولنا أن نسطر دور العوامل التي ذكرت في تعريف (بوتييي)، مع التركيز على العوامل الجماعية دون العوامل الفردية نظرا لنسبية هذه الأخيرة، أمكننا الجزم بما يلي:

-إن العامل اللغوي ليس في صالح العربية الأكاديمية وذلك على أساس ما أوردناه عن الصورة النمطية التي رسمت لها و التي تقول بتعقيدها و صعوب تعلمها و الإلمام بقواعدها.

-إن العامل الاجتماعي يمنح الأولوية للدارجة التي تضطلع بدور اللغة الأم و اللغة الأولى و اللغة المرجعية و كذلك اللغة الناقلة، في كثير من الوضعيات الاتصالية التي توظف الكفاءة الناشطة للمتكلمين في وقت لا تزال فيه ممارسة العربية الأكاديمية حبيسة الوثائق التدريسية و الإدارية بكل أنواعها، دون أن تستطيع المدرسة أن تؤثر بالمكانة التي توليها لهذه اللغة على التصورات و بالتالي على الممارسات اللغوية لدى المتعلمين، حيث يمارس هؤلاء كل أشكال اللغة دون العربية الأكاديمية، بل إن الوضع يصل بهم أحيانا إلى إقصاء أية محاولة للتعبير المنطوق بها، و دليل ذلك استهزاءهم بكل من يتبناها و لو لبرهة.

و تبقى، بذلك، كل الوضعيات التي ترد فيها العربية الأكاديمية وضعيات سلبية لا تتطلب غير الكفاءة الكامنة التي تسمح للمتكلمين بالتلقي و التأويل دون إلزامهم بتوظيف كفاءاتهم الإنتاجية التي تكون إما بشكل منطوق أو مكتوب.

- إن العامل العاطفي قد لا يكون في صالح العربية الأكاديمية، إلى حد كبير، و ذلك على أساس أن اللغة الوحيدة التي يبني معها الفرد عاطفة خاصة هي اللغة الأم بمفهومها المحدد و المذكور سابقا، إذ أنها الكفيلة بالتعبير حتى عن المعاناة الداخلية.

3- **العامل التعليمي:**

يحيل العامل التعليمي بصفة عامة على مجموع الظروف البيداغوجية التي يتلقى فيها المتعلم دروسه، و نعني بذلك مستوى المعلم و تكوينه و المنهجية المتبعة في التدريس. و كذلك الأهداف المنشودة مسبقا.

و من المعروف أن التحكم في اللغة الأم يعني امتلاك القدرة على التعلم و التفكير و ذلك لأن تفجير الكامن لدى التلميذ يتوقف على مدى تحكمه في لغته، لأنها لا تمثل عنصرا أساسيا في هويته الشخصية و الثقافية فحسب، بل قاعدة لنموه العقلي و الاجتماعي و العاطفي. و أمام صعوبة تناول الجانب الأول الذي يخص شخص المعلم في مستواه و تكوينه، و كذلك المنهجية المتبناة، فإننا سنكتفي بدراسة تحليلية لمضمون الكتاب المدرسي و المنهجية المتبعة في إعداده و الأهداف التي وضعت من أجلها، و ذلك من خلال نموذج نراه مناسبا جدا لحالتنا، و هو كتاب اللغة العربية و آدابها للطور الثالث من المستوى الثانوي والموجه لفرع الآداب و اللغات الأجنبية.

و لقد وقع اختيارنا على هذا النموذج لأننا نعتقد أن ذلك سيساعدنا على معرفة تأثير عامل المعارف المسبقة أو المتاع المعرفي الذي حمله المتعلم معه إلى الطور الجامعي، لا سيما إن أخذنا في الحسبان كون نسبة كبيرة من المتعلمين في تخصص الترجمة تنتمي إلى الشعب الأدبية في المرحلة الثانوية. وإذا كانت معدلاتهم في مادة اللغة العربية و آدابها تؤهل هؤلاء إلى التخصص في الترجمة، فإن هذا المستوى نسبي و ظاهري لأنه متعلق فقط بالبرنامج الدراسي الذي ألزموا بمتابعته.

وحتى نعرف إن كان هذا البرنامج يتقاسم مسؤولية الضعف مع العاملين السابقين، أو أنه يتخذ منحى إيجابيا، سنعود إلى فهرس محتوياته ونحلله على ضوء النظرية التأويلية و النظرية التواصلية، حتى نعرف مدى استجابتها لتكوين المتعلمين و تلقينهم مبادئ الممارسة اللغوية السليمة بالعربية الأكاديمية و ذلك على أساس أن هذه العربية ليست بالضبط العربية الفصحى كما بينا سابقا.

و تجدر الإشارة إلى أن دراستنا تقوم على أساس تفضيل مبدأ تعليم المعنى على حساب المبنى، حيث نقارن بين حجم الدروس المخصصة للعلامة الإعرابية و بين تلك المخصصة للمعاني، دون أن ندعي التفصيل الممل و لا استيفاء جميع نواحي التحليل النقدي ، لأن إطار البحث لا يسمح بذلك. و لقد شملت دراستنا النواحي التالية:

- نمط النصوص التي وردت فيه و طريقة تحليلها.

- القواعد اللغوية و بالتحديد القواعد التركيبية لأنها الكفيلة بترويض الكفاءة النحوية لدى المتعلم.

- التعبير الكتابي لأنه يمثل نقطة أساسية و مرجعية للمتعلم من أجل بناء و توطيد كفاءته الإنتاجية التي تعبر عن الكفاءة المطلوبة في الترجمة.

و بعد اطلاعنا على فحوى هذا البرنامج، نعرض المحاور التي ضمها، مع التعليق على كل منها:

أولا : باب النصوص: يعد النص الوسيلة الأساسية و المادة الفعلية التي يبنى عليها التدريس، لذلك من المهم أن نعرف اختيار نمط النصوص التي تتماشى مع دواعي التدريس و غايته الفعلية، بعيدا عن أية اعتبارات أخرى.

يحوي الكتاب ثلاثة أقسام من النصوص: النص الأدبي و النص التواصلي و نص المطالعة الموجهة، حيث نجد بالنسبة للنصوص الأدبية14 نصا شعريا منها 08 نصوص تنتمي للشعر الحر، و 08 نصوص نثرية منها 04 نصوص مقتطفة من أعمال مسرحية. و يضاف إليها12 نصا تواصليا و 12 نصا للمطالعة الموجهة.

نلاحظ أن نسبة النصوص الشعرية سواء المكتوبة بالشعر العمودي أو الشعر الحر أكبر من نسبة النصوص النثرية فيما يتعلق بالنص الذي يبنى عليه الدرس، لكن نسبة النصوص التواصلية و التي يغلب عليها الطابع النقدي الموضوعي معتبرة و بذلك يمكن القول بأن المتعلمين يملكون مادة ثرية للقراءة و المطالعة على أن أفضلية الشعر على النثر من حيث الحجم قد يشجع على تأثير العامل الإيديولوجي سلبا على طريقة التلقي لدى المتعلمين، حيث سبق وأن أشرنا إلى أهمية التصورات التي يرسمها هؤلاء عن العربية. زيادة على كون طبيعة اللغة التي يُكتب فيها الشعر سواءً كان عموديا أو حرا، بعيد نسبيا عن طبيعة العربية الأكاديمية.

ثانيا: باب القواعد: يضم باب القواعد 28 موضوعا، يمكن تصنيفها حسب مستويات الدراسة اللغوية المعروفة كما يلي:

- **قواعد الإعراب:** ورد فيها14 عنوانا متعلقا بأحكام الإعراب و الحركات.

- **قواعد الإملاء و الكتابة:** و قد وردت فيها 09 عناوين، ومتعلقة بمظاهر مختلفة من اللغة، كمثل الهمزة المزيدة في أول الأمر و صيغ منتهى الجموع و قياسها.

- المعاني: و هي لا تتعدى 07 عناوين تتعلق بشرح معاني بعض الوحدات كحروف الجر و حروف العطف. ضف إلى ذلك معاني الألفاظ التي ترد في أول دراسة النص.

نلاحظ أن قواعد الإعراب قد حظيت بحصة الأسد في باب القواعد، و هو ظاهرة قد عيب عليها الدرس النحوي العربي عامة، كما سنفصل في ذلك، في الفصل الخامس، حيث جنح المعنيون بإعداد البرامج الدراسية إلى التركيز على تتبع ظهور الحركات الإعرابية و تقديرها و اختفاءها عوض البحث في مواقع الكلمات، مما جعلهم يتبعون البنية الشكلية على حساب جانب المعنى للكلمة، مغفلين بذلك حقيقة أن التغيرات في الحركات الإعرابية تفتضيها عوامل تنتمي إلى باب المعاني النحوية الوظيفية و علاقاتها ضمن التركيب والسياق وعلاقة المتكلم بالمخاطب و التي حظيت بنصف ما حظيت بها الأولى، كما تبينه الأرقام المذكورة، غير أن التمارين التطبيقية المخصصة للمعاني قد كانت موجهة لتنمية القدرات الإنتاجية للمتعلمين.

ثالثا: باب التعبير الكتابي: لقد ارتأينا أن ندرس جانب التعبير الكتابي المقترح في الكتاب المدرسي نظرا لأهميته في إكساب المتعلمين الجودة في الكتابة و إرساء أسس التعبير السلس و السليم. و لقد وردت في الكتاب ثمانية محاور، أربعة منها تنتمي إلى مجال النقد الأدبي و هي:

- كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري.
- كتابة مقال قصصي حواري.
- تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.
- تحليل نص مسرحي.

فيما تتمثل المحاور الاربعة الاخرى في تقنيات الكتابة:

- تلخيص النص.
- كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد.
- كتابة مقال فكري عن ماهية الحكم الذي أصدره.
- كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي.

نلاحظ أن قسم التعبير الكتابي قد ساوى بين حصص الكتابة في المجال الأدبي و حصص الكتابة في مجالات أخرى من حيث الحجم و رغم ذلك فنحن نعتقد أن الكتاب قد فرّط في الاهتمام بتحسين الإبداع الأدبي و تطويره على حساب التعبير الموضوعي لدى المتعلمين.

كما يظهر جليا، تعتبر هذه المحاور تكملة للنصوص الأدبية التي يدرسها المتعلمون في القسم، و هي في الغالب نصوص شعرية أو أدبية بحتة، لا تخدم الوظيفة البراغماتية.

إن الاطلاع على فهرس محتويات الكتـــاب المدرسي بصفته نموذجا لمحتويات

التعليم و التي يدعو علماء الاجتماع إلى تكييفها مع المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه عملية التعلم، قد سمح لنا بالتأكد أن العامل التعليمي هو أقل تأثيرا من العاملين الاجتماعي و الإيديولوجي، لأنه يتجة اتجاها إيجابيا نحو تطوير القدرات الوظيفية للمتعلمين، غير أنه يبقى غير كاف كونه رهين برنامج دراسي شامل لا يزال مقيدا بالمنهج الكلاسيكي في كثير من جوانبه، و لا يأخذ باقي العوامل الاجتماعية و الإيديولوجية التي لها بالغ الأثر على عملية التعليم بعين الاعتبار، و دليل ذلك غلوب الطابع الشعري في النصوص. و ذلك ما جعل، في نظرنا، من البرنامج الدراسي في مادة اللغة العربية في مجمل الأطوار التعليمية، برنامجا معياريا، لا يستجيب للظروف المحيطة بالمتعلمين. بالمقابل، نحن على يقين أنه العامل الوحيد الذي يمكننا التصرف فيه و جعله يناسب الوضعية اللغوية و الاجتماعية و الإيديولوجية للعربية الأكاديمية، و ذلك بتطويره وتحديثه و تجاوز كل الخلفيات التي تسببت في احتجاز هذه اللغة في قفص اللغة المعيارية التي لا تتنازل عن مكانتها لتستجيب لمتطلبات العصر.

إن محاولة وضع اللغة العربية الأكاديمية في موقعها الفعلي داخل الصورة اللغوية في الجزائر و من ثمة بيان الصورة التي يكونها عنها المتعلمون في قسم الترجمة و ذلك بالمقارنة مع اللغة الفرنسية، مكننا من استخلاص مجموعة من النتائج التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- إن المتعلمين في قسم الترجمة، و هم ينتقلون من لغة إلى أخرى، يفتقدون اللغة المرجعية التي ينطلقون منها، سواءً لفهم ما يقرؤونه أم للتعبير عمّا فهموه. و هذا ما يستوجب إعادة النظر في برامج تدريس اللغة العربية الأكاديمية لتخصص الترجمة.

- إن اللغة العربية لا تزال تتراجع أمام الفرنسية التي لا تزال تتقدم و تتسع معها الهوة التي تفصل المتعلمين عن لغتهم المرجعية.

- إن المناهج التعليمية التي وضعت للعربية لا تتماشى تماما مع وضعها الفعلي في أوساط المتعلمين عامة، و للمنتمين إلى تخصص الترجمة خاصة.

- إن العامل الايديولوجي بكل ما يحمله من مؤثرات على توجهات المتعلمين و طريقة تفكيرهم و اختياراتهم، يضعف من فعالية العامل التعليمي متمثلا في الاستراتيجيات الموضوعة في البرامج التدريسية و يمنعه من بلوغ أهداف السياسة البيداغوجية بالنسبة لبرنامج تعليم اللغة العربية الأكاديمية.

- إن العامل الاجتماعي يوسّع الهوة بين العربية الأكاديمية و المتعلمين، و ذلك لأن اتجاه كل من الممارسات اللغوية و التصورات اللغوية معاكس لتيار التعلم واكتساب المعارف باللغة العربية الأكاديمية.

الهوامـــــش:

1- Raby (2008). (Comprendre la Motivation en LV2): quelques repères venus d'ici et d'ailleurs, Les Langues Modernes, no 3, p. 9-16. (www. aplv-languesmodernes.org). Consulté le : 03/04 /2010.p. 10.

2-Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second- Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.

3-Calvet, J, L (1993), La Sociolinguistique, PUF, collection Que- Sais- Je ? Paris. P. 46.

4-Dabène, Michel (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, dans Chiss, Reuter : didactique du français. De Boeck.p.34.

5-Reuter, Yves et autres (2008). Dictionnaire des Concepts Fondamentaux des Didactiques, De Boeck, édition Delta, Beyrouth, Liban.p.197.

6-Gueurnier, in Moreau, Marie-Louise(1997).Sociolinguistique, Concepts de base, Mardaga.246.

7-Reuter, Yves et autres (2008). Dictionnaire des Concepts Fondamentaux des Didactiques, De Boeck, édition Delta, Beyrouth, Liban.p.173.

8- Bautier- Castaing (1981), (La Notion de Pratiques Langagières, un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux) Langage et Société, vol.15, num°15, p 3-35. (www.persee.fr/web/revues). Consulté le : 06 /06/ 2015. P. 04.