الصّراع بين التّيار الفرنكوفوني والتّيار العروبيّ حول أسباب تدهور المستوى التّعليميّ في الجزائر

Multilinguism and cultural diversity in Algeria, and their impact of the linguistic and cognitive acquisition within the Algerian students.

أ. لوهاب حدرباش♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: 10.33705/0114-026-067-011 DOI

تاريخ الاستلام: 13-05-2022 تاريخ القبــول: 31-07-2024

ملخّص: يعالج المقال موضوع المشاكل التي تعاني منها المنظومة التّعليميّة في الجزائر، والتي كانت خلف عجز قطاع التّعليم بمختلف أطواره على تقديم تكوين عال المستوى وذي جودة عالميّة. كما تطرّق إلى التّعدد اللّغويّ في الجزائر والاختلاف القائم حول لغة التّدريس بين التّيار الفرانكفوني والتّيار العروبي، فطرح التّيار الفرانكفوني تارة اللّغة الفرنسيّة وتارة اللهجة المحليّة كبديل للتدريس بالعربيّة، مقدّما في ذلك عدّة مبرّرات، في حين سارع التّيار العروبي إلى الدّفاع عن لغة القرآن مفنّدًا كل مبررات التّيار الأوّل، منها فكرة اعتبار اللّغة الفرنسيّة لغة العلم في الوقت الحاضر مقارنة باللّغات الأكثر انتشارا في العالم على غرار الإنكليزيّة.

♥قسم العلوم السّياسيّة جامعة مولود معمري تيزي_وزو، الجزائر، البريد الإلكتروني: louhab.haderbache@ummto.dz (المؤلّف المرسل).

تهدف الدّراسة إلى تبيان الوضع الذي تعيشه المنظومة التّكوينيّة في الجزائر ومختلف معاناة عناصرها الأساسيّة والصّعوبات التي تقف حاجزا في وجه النّهوض بهذا القطاع، وكذا توضيح دور اللّغة بصفة عامّة في العمليّة التّكوينيّة، واللّغة الكفيلة برفع مستوى التّعليم في البلاد، وفي سبيل ذلك اعتمد الباحث على الأساليب الميدانيّة لجمع البيانات، والمنهج التّجريبي والمقارن لتحليلها. ومن أبرز النّتائج المتوصل إليها ضرورة إحاطة هذا القطاع من طرف الدّولة برعاية خاصّة من الجانب المادي، وحمايته من الصّراعات الإيديولوجيّة بين مختلف أطياف المجتمع.

كلمات مفتاحيّة: التّعليم؛ التّدريس؛ اللّغة؛ اللهجة؛ التّعدد اللّغويّ.

Abstract: The article addresses the problems experienced by Algeria's educational system, which were behind the inability of the education sector in all its cycles to provide high-level and world-quality training. It treats also multilingualism in Algeria and the existing discontent about the language of teaching between French speaking elite and the Arabic speakers. The Francophone movement sometimes proposes the French language and in other times the local dialect as an alternative to teaching in Arabic, by demonstrating several justifications, while the Arab movement has quick to defended the language of the Koran, refuting all the justifications of the first movement, refuting the notion that French is currently the language of science compared to the world's most widely spoken language like English .

The study aims at illustrating the situation of Algeria's formative system, the various suffering of its basic components and the difficulties that hinders the promotion of this sector. It also clarifies the role of the language in general in the formative process and the language that will

improve the level of education in the country. In this regard, the researcher relied on field methods for data collection and the experimental and comparative methodology for its analysis. One of the most important findings is the need for the State to take special care of this sector from the material side and to protect it from ideological conflicts across different communities of the society.

Keywords: education; teaching; language; dialect; multilingualism.

1. مقدّمة: كثر الحديث مؤخّرًا في الجزائر عن اللّغة الواجب اعتمادها في عمليّة التّدريس للارتقاء بمستواه، وتحسين نوعيته، ولم يبق الجدل حبيس دوائر صنع القرار، وإنّما صار موضوعا للنقاش في المجتمع من طرف العام والخاص. ويمكن التّمييز في هذا الصّدد بين فريقين: الأوّل ويمكن وصفه بأنّه ينتمي إلى التّيار الحداثي الغربي، الذي يرى أنّه لتحسين التّعليم لا بد من التّخلي عن اللّغة العربيّة والعودة إلى اللّغة الفرنسيّة، التي ستجعله يرتقي إلى المستويات العالميّة، وفي ذلك هم يحمّلون اللّغة العربيّة مسؤوليّة تدهور التّعليم في المدارس والجامعات الجزائريّة، ومن ثم جاءت مطالب الطّلبة في بعض الجامعات بضرورة التّدريس باللّغة الفرنسيّة. وفي المقابل يدافع التّيار المحافظ – الذي ينتمي في غالبه إلى التّيار القومي والإسلامي – بشراسة عن اللّغة العربيّة، وعن عمليّة التّعريب كمكسب سيادي لا يمكن التّنازل عنه في أي حال من الأحوال.

وانطلاقا ممّا سبق سيبحث هذا المقال فيما إذا كان للغة بعينها علاقة بتدهور أو رقي التّعليم أم أنّ جميعها أدوات للتواصل ولا فرق بينها، ومن ثمّة يطرح التّساؤل التّالي: هل التّدريس بالعربيّة الفصحى في الجزائر هو سبب تدهور مستوى التّعليم في الجزائر؟

ويتفرع التّساؤل السّابق إلى الأسئلة التّاليّة:

– ما هي الصّعوبات التي تعاني منها المنظومة التّعليميّة في الجزائر؟

-ما هو الواقع اللّغويّ الذي تعيشه الجزائر؟

-كيف انعكس ذلك الواقع على السّياسات التّعليميّة في الجزائر؟

وللإجابة عنها تم تبني الفرضيات التّاليّة:

-كلّما كانت لغة الأم هي لغة التّدريس كلما كان الاكتساب العلمي سهلا على المتمدرس؛

-الجانب المادي للمنظومة التّعليميّة له دور فعال في ترقيّة التّعليم في البلاد؛

-كلّما كانت الإنكليزيّة هي لغة التّدريس كلّما ازدادت جودة التّعليم.

تهدف الدّراسة إلى توضيح دور اللّغة في التّحصيل العلمي الجيد، والنّهوض بالمستوى التّعليمي في الجزائر، موضّحة بذلك المكانة الحقيقيّة التي تحتلها اللّغة الفرنسيّة وسط أكثر اللغات انتشارا في العالم خاصّة الإنكليزيّة، وكيف أنّ العديد من المراكز البحثيّة في فرنسا تتعامل باللّغة الإنكليزيّة بدلا من لغة الأم التي تشبثت بها شريحة واسعة من النّخبة المثقّفة وصناع القرار بالجزائر.

وفي سبيل ذلك اعتمد الباحث على جملة من أدوات البحث العلمي لجمع البيانات، ففي المرحلة الاستكشافيّة اطلع على بعض المقالات والكتب ذات الصّلة بالموضوع، وباعتباره ينتمي إلى مجتمع الدّراسة فقد وظف طريقة الملاحظة المباشرة سواء من خلال تفاعله مع الطّلبة في قاعات التّدريس أم عند الاطلاع على مختلف أعمالهم، وكذا الاعتماد على أداة المقابلة والأسئلة المباشرة للأساتذة بخصوص مهنة التّدريس. أمّا بخصوص مناهج البحث فقد تم الاعتماد على المنهج التّجريبي القائم على الملاحظة ثم تحليل البيانات وتفسيرها للوصول إلى النّتائج، وكذا الارتكاز على المنهج المقارن لتوضيح أوجه التّشابه والاختلاف بين العديد من الحالات والتّجارب التّعليميّة، وكذا المقارنة بين مكانة بعض اللغات العالميّة وأهميتها لترقيّة التّعليم بالجزائر.

2. عناصر العمليّة التّعليميّة: يعد الاستثمار في الموارد البشريّة موردا من موارد الثّروة الدّائمة للدولة، فالكثير من الدّول المصنّفة ضمن كوكبة الأمم لا تملك الكثير من الثّروات الطّبيعيّة، إلاّ أنّ تركيز اهتمامها وجهودها على هذا العنصر سمح لها بتحقيق ما لم تحقّقه الكثير من الدّول الغنيّة، وكذا منافسة القوى الكبرى، على غرار الدّول الاسكندينافيّة ونمور جنوب شرق آسيا. ويمثل الاهتمام بالتّعليم وما يتعلّق به من مؤسّسات وأفراد وبرامج ومناهج جوهر هذا الاستثمار.

وقد عرف "ليستر سميث (L. Smith) "التّعليم على أنّه" عمليّة مستمرة هدفها تنميّة الفرد وإعداد المواطن وضمان طفولة أسعد للناشئين، وتتشكّل العمليّة التّعليميّة من ثلاثة عناصر هي: المعلّم أو المدرّس، والمتعلّم أو المتمدرس، والمادة موضوع التّعليم" (خوجة، 2014، صفحة 150). أمّا التّدريس فعرفه لبيب رشدي" بأنّه العمل داخل الفصل الدّراسي الذي يوفر الخبرات التّعليميّة بطريقة منظمة ومقصودة " (خوجة، 2014، صفحة 150). فالتّعليم إذن أوسع من التّدريس وأشمل، فهو يطلق على كل عمليّة يقع فيها التّعلّم في المدرسة أو خارجها، عكس التّدريس الذي يعد عملا مخطّطا ومقصودا تتولاه المؤسّسات التّربويّة.

فالعمليّة التّعليميّة كما هو موضح آنفا تتشكل من العناصر التّاليّة:

1.2 المُدرِّس: هو العنصر الرّئيسي في العمليّة التّكوينيّة، يُفترض أن تتوفّر فيه مجموعة من المؤهّلات والكفاءات، منها:

-فهم العمليّة التّعليميّة وخصائص المرحلة العمريّة التي يقوم بتدريسها؛

-التّحكّم الجيد في المادة التّعليميّة سواء من حيث المعلومات والمعطيات والدّراية التّامّة بالأهداف البيداغوجيّة المراد تحقيقها من تدريس مادته؛

-القدرة على التّحكّم في المجموعة، ومعرفة مدى استعدادهم للتعلّم ومستويات ذكائهم.

2.2 المتعلّم: وهو المستهدف من التّعليم، لذا يجب أن يحاط برعاية تامّة ووضعه في بيئة ملائمة تسمح له بتلقي المعرفة، وهذا بالاطلاع على ظروفه الاجتماعيّة والنّفسيّة، وإمكاناته الفكريّة والجسديّة.

3.2 المادة التّعليميّة: وهي موضوع العمليّة التّعليميّة، وتتشكل من مقرّرات وبرامج تصاغ حسب مميّزات كل مرحلة عمريّة يمر بها المتمدرس، وقد اعتمدت المدرسة الجزائريّة عدة مقاربات تدريسيّة كانت آخرها المقاربة بالكفاءة المعتمدة منذ سنة 2003م، التي تجعل من المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

3. واقع التّعليم في الجزائر: يتطلّب الحصول على تعليم راق وذي نوعيّة التّكفل الجيد بهذه العناصر الثّلاث، وممّا لا شكّ فيه أنّ التّعليم في الجزائر لم يرق إلى المستويات العالميّة شأنه شأن التّعليم في أغلب الدّول العربيّة حيث يعيش حالة من الضّعف وقلة الجودة ومحدوديّة الأثر (التّويجري، 2013 صفحة 15)، فلم تعد المنظومة التّربويّة تخرّج كفاءات قادرة على رفع التّحدي وهو ما أكدته التّقارير التّنمويّة التي نصحت ضرورة إعادة النّظر فيها. فقد ذكر تقرير البنك الدّولي الصّادر سنة 2008م أنّ هناك فجوة بين ما تقدّمه أنظمة التّربيّة العربيّة وحاجات التّنميّة وأهدافها، كما أكد تقرير التّنميّة البشريّة العربيّة الصّادر عن برنامج الأمم المتحدّة الإنمائي لعام 2002م على أنّ هناك أدلة على تدهور نوعيّة التّعليم في المنطقة العربيّة، وعلى هذه الدّول التّفكير العميق في كيفيّة تنظيم التّعليم ودفعه إلى الأمام لضمان التّطور المستدام للقدرة على المنافسة في اقتصاد عالمي متغيّر ومتطوّر. (بلعيد، 2014، صفحة 15).

فلم تشكل المنظومة الجزائريّة للتعليم استثناء، فحتى هي تعاني من الضّعف، رغم جملة الإصلاحات التي بادرتها الجهات الوصيّة، بداية بالمرحلة الإصلاحيّة التي شملت مرحلتين أساسيتين، هما مرحلة تعميم المدرسة الأساسيّة (1980م–1990م) والتي تعتبر بداية التّطبيق الفعلي للإصلاح التّربوي المنبثق عن الأمر الصّادر بتاريخ 1976.04.16م الذي نص على

ربط التّعليم بالحياة العمليّة، ومجانيّة التّعليم وإجباريّة التّعليم الأساسي، ثم مرحلة تفعيل المدرسة الأساسيّة بربطها بالتّعليم الثّانوي والتّقني والتّكوين المهني (العزيز، 14)، ثم تلتها الإصلاحات الجذريّة لسنة 2003م وما جاء بعدها، إلاّ أنّها لم تأت أُكلها بل ازدادت المدرسة الجزائريّة تقهقرا، فأضحت مركزا للعنف واللامبالاة، وتبادل التّهم بين الأطراف الفاعلة فيها بدلا من العمل على سبيل إخراجها من هذا النّفق المظلم.

1.3 وضع المدرسين: يعد الإصلاح إصلاحا حقيقيا وفعالا إذا شمل عناصر العمليّة التّعليميّة السّالفة الذّكر، فأوّل من يجب أن يمسّه الإصلاح هو المُدرس، ومن مختلف الجوانب: منها ما يتعلق بالجانب العلمي والبيداغوجي بإيلاء أهميّة قصوى لتكوين المعلّم المستمر علميا وبيداغوجيا، والعمل على تحسين ظروفه الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وأخيرا أن تعمل الإدارة على توفير المناخ الملائم للعمل والبذل. (السّايب، 2011، صفحة 443).

عند العودة إلى واقع المُدرس يتّضح أنّ ما هو كائن لا يساير تماما ما يجب أن يكون، فمن بين أسباب تراجع مستوى المدرسة الجزائريّة جهل العديد من المدرسين لأصول التّدريس، وعدم تمكنهم في استعمال الطّرائق التّربويّة الحديثة، ونفورهم من وسائل الإيضاح. (بوعلي، 2016، صفحة 150) وذلك لا يعزى بالأساس إلى إهمال أو تقاعس المدرس، وإنّما له ما يبرره، فمن بين الصّعوبات التي يتلقاها بعض المدرسين التّدريس خارج مجال التّخصّص، وهذا المشكل مطروح منذ الاستقلال إلى اليوم، فمن السّتينيات إلى غاية مطلع القرن الجديد كانت العديد من المؤسّسات التّعليميّة تشكو من نقص في الموارد البشريّة وبالتّالي لم يكن بوسعها الاختيار ممّا هو متاح، فكان التّوظيف على أساس الشّهادات دون النّظر إلى الإمكانيات والقدرة على التّدريس، فكثيرا ما تم توظيف أستاذ في اللغات الأجنبيّة لمجرد أنّه درس في الجامعة بتلك اللّغة، وفي العديد من الأحيان يكلف بتدريس مادة قريبة فقط من تخصّصه. غير أنّ هذا

الإشكال تم تداركه منذ سبتمبر 2003م على مستوى التّعليم الأساسي والثّانوي حيث لم يعد مسموحًا للمتحصلين على شهادة ليسانس خارج التّخصّص التّدريس في الطّور الثّاني والثّالث، وتوظيفهم فقط في الطّور الأوّل عندما تقتضي الضّرورة، فلم يعد خريجو أقسام العلوم السّياسيّة والحقوق وعلم الاجتماع مثلا يدرسون إلاّ في المدارس الابتدائيّة.

وقد ازداد الأمر تعقيدا بعد إصلاحات 2003م بقطاع التّربيّة وبداية نظام "ل.م.د" بالجامعة، فتوصلت دراسة حول المقاربة بالكفاءة إلى أنّه لا يوجد حاليا فرق بين المعلّمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلّمين في الثّمانينيات والذين تم توظيفهم مباشرة دون تكوين، لعدم فهمهم لهذه المقاربة (السّايب 2011، صفحة 443). أمّا في الجامعة فحدث ولا حرج، فمن مارس 2012م إلى غاية كتابة هذه السّطور درّس كاتب المقال ما يزيد عن عشرين مقياسًا معظمها جديدة عليه، وبالتّالي لا يكاد يتحكّم في إحداها حتى يتم تكليفه بمقاييس أخرى، وهو حال العديد من أساتذة التّعليم العالي في الوقت الحاضر علمًا أنّ الأستاذ الجامعي لا يستفيد من أي دورة تكوينيّة بشأن تقنيات التّدريس والتّكوين، ما جعل من التّدريس مصدر قلق وارتباك للعديد من ممتهنيه.

وإلى جانب نقص التّكوين يعاني المدرسون من مشكلة اكتظاظ الأقسام بالمتمدرسين مع مشكلة تفاوت مستواهم، ففي ابتدائيّة عيساوي رابح ببرج منايل – مثلا –لا يقل عدد تلاميذ أفواج السّنة الثّانيّة عن تسعة وثلاثين تلميذًا، أمّا أقسام السّنة الخامسة فلا يقل عددهم عن ثمانيّة وثلاثين تلميذًا في الفوج، في الوقت الذي لا يتعدى الوقت المخصّص للحصّة خمسة وأربعين دقيقة. أمّا في قسم العلوم السّياسيّة بجامعة مولود معمري فلا يقل عدد طلبة أفواج الماستر عن خمسة وثلاثين طالبًا، في الوقت الذي يتجاوز العدد بكثير في أقسام الحقوق والعلوم الاقتصاديّة.

ولم يكن الجانب الاقتصادي والاجتماعي أحسن من الجانب العلمي والتّكويني للمدرس على مختلف المستويات، فإذا كان الرّاتب الشّهري للأستاذ المساعد قسم "ب" لا يتعدى سبعة وأربعين ألف دينار، فإنّ راتب المعلّم الابتدائي الجديد لا يتعدّى ثلاثين ألف دينار جزائري، وبين العتبتين يتراوح راتب المدرس في التّعليم المتوسّط والثّانوي، وهو راتب لا يمكنه أن يغطّي التّكاليف الشّهريّة لأسرة تتكون من أربعة أفراد في الظّروف العاديّة ناهيك عن الحالات الطّارئة، ما يجعل حلم الارتقاء في المستوى المعيشي مؤجّل إلى حين، ويأتي في مقدّمة قائمة هذه الأحلام الحصول على بيت مستقر يقع في حي هادئ يوفّر الجو المناسب للمطالعة وتحضير الدّروس بطريقة لائقة، والحقيقة التي يعيشها معظم المدرسين هو عدم امتلاكهم لمكتب قار بهم سواء في منازلهم أم في أماكن عملهم على عكس معظم أساتذة الجامعات العربيّة وليس الغربيّة.

2.3 وضع المتمدرسين: يحظى المتمدرسون في الدّول الاسكندينافيّة برعاية خاصّة، فلم تكتف الجهات الوصيّة بالاعتناء بهم في المؤسّسات التّعليميّة فقط وإنّما يتم متابعة ظروفهم حتى في وسطهم الأسري، فالتّحصيل الجيد يتطلّب إضافة للقدرات الذّهنيّة توفير إمكانيات ماديّة كالغذاء الكامل، واللباس الدّافئ ووسائل النّقل، وأدوات الدّراسة بمختلف أنواعها. إلاّ أنّ أوضاع العديد من العائلات الجزائريّة لا تسمح بتوفير الماديات الضّروريّة، كما تظن العديد منها أنّ المدرسة كفيلة بمفردها تعليم أبنائها فلا تضطلع بوظيفة الرّقابة في المنزل في الوقت الذي تعرف فيه المناهج التّعليميّة اكتظاظا يعجز المدرس بمفرده تحقيق كل الأهداف البيداغوجيّة المرجوة.

إضافة إلى تردي أوضاع العديد من الأسر الجزائريّة حيث انهارت المنظومة القيميّة للمجتمع، وهو ما تعكسه العديد من الأقوال والعبارات الشّائعة، منها: "لي قرا قرا بكري بمعنى: انتهى عهد التّعليم"، "قريتوا نتم واش درتو أي ماذا فعلتم بدراستكم وشهاداتكم"، وغيرها. وكلّها تعكس تدني المكانة الاجتماعيّة

للمتعلّم والتّعليم بصفة عامّة، وصرف النّظر نحو المجالات الأكثر ربحًا كالتّجارة والرّياضة.

بالإضافة لما سبق، يعد العام الدّراسي في الجزائر جد قصير، ما يقلص من حجم المعلومات التي يتحصّل عليها المتمدرس، ويؤثر سلبًا على ديناميكيّة الفكر. وهذه المشكلة تعني كل مستويات التّعليم، إلاّ أنّها أكثر حدة في الجامعات، فإذا كان الموسم الدّراسي يبدأ على العموم في منتصف شهر سبتمبر بالنّسبة لمستويات ما قبل الجامعة فإنّ الدّراسة في هذه الأخيرة تبدأ في أحسن الأحوال مع بداية شهر أكتوبر، وتنتهي مع بداية الأسبوع الثّالث من شهر ماي. ويتخلّل هذه المدة فترة الامتحانات وعطلتا الشّتاء والرّبيع، ما يوحي بأنّ العام الدّراسي لا يتعدي ستة أشهر، والباقي عبارة عن عطل وامتحانات.

3.3 وضع المؤسّسات التّعليميّة: ممّا لا شكّ فيه أن تزويد المؤسّسات التّعليميّة بالوسائل الحديثة من شأنه تسهيل عمليّة التّدريس والتّحصيل العلمي معًا، ففي الوقت الذي يعرف فيه العالم ثورة في التّكنولوجيّة والاتصالات لا تزال جل المدارس الجزائريّة وجامعاتها مجهزة بالتّجهيزات التّقليديّة، فأغلبيّة أقسامها لا تزال تعتمد على السّبورة الخشبيّة والطّباشير، وغير مجهزة بالمكيفات الهوائيّة. كما أنّ معظم هذه المؤسّسات تم تشييدها في المناطق الحضريّة دون تزويدها بوسائل عزل الصّوت، ما يعرقل عمليّة التّركيز بسبب ضوضاء الشّوارع وضجيجه، وهي كلّها ظروف تقلل من حجم التّحصيل.

إذن هذا هو وضع المنظومة التّعليميّة في الجزائر، وبدلا من تكثيف الجهود وتركيزها لإيجاد مكمن الضّعف فيها، ثم معالجة أسبابه لدفعها إلى الأمام لتلعب دورها كنظيراتها في الدّول المتطوّرة في تكوين الأجيال القادرة على رفع التّحدي، ذهب كل طرف يُحمِل مسؤوليّة الإخفاق للطرف الآخر، ومن بين الأطراف المتصارعة والمتناطحة فيما بينها التّيار الفرانكفوني الذي يرد السّبب إلى التّدريس بالعربيّة الفصحى، والتّيار العروبي الذي يرجع انتكاسة المنظومة

التّعليميّة إلى مختلف الإصلاحات التي قادها التّيار الفرانكفوني الرّاميّة إلى تحجيم اللّغة العربيّة وخدمة أغراض دولة أجنبيّة.

4 الواقع اللّغويّ في الجزائر: يطلق لفظ اللّغة على اللسان والنّطق معًا فيقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها (جياب، 2014، صفحة 105)، وتعرف كذلك على أنّها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (مليكة، 2016، صفحة 175). أمّا اصطلاحا، فعرفها ابن خلدون بأنّها: "عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام" (جياب، 2014، صفحة 105) وعرفها قاموس لاروس لعلم النّفس بأنّها: "ملكة إنسانيّة تعتبر الأداة الأساسيّة للتواصل بالأفكار والمشاعر بين الأفراد، وتعتبر وسيلة التّحليل والتّعبير الفكري لدى الفرد بواسطة جهاز مدعم برموز وإشارات تربط بينها قواعد، ويعبر عنها شفهيا وكتابيا أو بالإشارات" (جياب، 2014، صفحة 106). فاللّغة إذن لا تعدو أن تكون وسيلة للتواصل بين الأفراد باستعمال رموز ومصطلحات تختلف من أمّة لأخرى، وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار، يكتسبها الفرد عند احتكاكه بالمجتمع.

وهناك مجموعة من المصطلحات ترتبط باللّغة، وهي:

1.4 الازدواجيّة اللّغويّة (Linquistic Deglossia) : عرفها الأمريكي شارل فيرغسون (Charles Ferguson) سنة 1959م بأنّها "وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرّئيسيّة للغة لغة تختلف عنها، وهي مقننة بشكل متقن، وهي بمثابة نوع راق يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم يتم تعلّم هذه اللّغة الرّاقيّة عن طريق التّربيّة الرّسميّة، لكن لا تستخدمها الأغلبيّة من المجتمع في أحاديثهم الاعتياديّة" (حسني، 2014 صفحة 107). فالازدواجيّة اللّغويّة حسب فيرغسون هي انقسام اللّغة إلى مستويين: مستوى راق مقنن ومضبوط، وهو لسان الأدب توظفه قلة في المجتمع، ومستوى أدنى عام

توظفه الأكثريّة أو ما يعرف بلغة الشّارع حيث لا تخضع لضوابط اللّغة وقواعدها.

2.4 الثّنائيّة اللّغويّة (Bilingualism): هناك من يرى أنّ الثّنائيّة اللّغويّة هي عينها الازدواجيّة اللّغويّة، في حين يرى ميشال زكرياء أنّ الثّنائيّة اللّغويّة هي الوضع اللّغويّ لشخص ما أو جماعة تتقن لغتين، تستعملهما بالتّناوب حسب الظّروف والبيئة اللّغويّة (حسني، 2014، الصّفحات 109-110) ، كما هو الوضع في كندا أين يعتمد أفرادها على الإنكليزيّة والفرنسيّة.

3.4 التّداخل اللّغويّ: وهو تحصيل حاصل للازدواجيّة اللّغويّة أو الثّنائيّة اللّغويّة، ويقصد به " الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها الطّفل فعاليّة أكثر في تولد توجه سلبي أو إيجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللّغة الأجنبيّة واللّغة القوميّة" (حسني، 2014، صفحة 110).

وعن الواقع اللّغويّ الجزائري، فإنّه يعرف تمازج هذه المظاهر اللّغويّة الثّلاث، فهي تشهد تعددًا لغويا واضحا، ففيها توظف على الأقل أربع لغات مقسمة إلى قسمين: لغات التّدريس الرّسميّة المعتمدة، وهي العربيّة الفصحى والأمازيغيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة، ولغات الأم التي تختلف من منطقة إلى أخرى، وهي قريبة إمّا إلى اللّغة العربيّة الفصحى أو اللّغة الأمازيغيّة.

شكل هذا التّعدد والتّنوع اللّغويّ عوائق لغويّة بالنّسبة لعدد كبير من المتمدرسين الجزائريين، وربّما هو سبب عدم تحكم نسبة كبيرة منهم في أي لغة بشكل سليم، ما أثر سلبا على تحصيلهم الدّراسي، ففي العديد من المرات تفشل نسبة مهمّة منهم على التّعبير الصّحيح عن أفكارهم وما يريدون قوله، وهنا تجد عبارة "يعجز اللّسان عن التّعبير" مكانها. فأصل التّعليم كما يعتقد "دافيد رولان" يكمن في تعلم اللّغة، بمعنى أنّ التّعليم بمجمله هو تعليم اللّغة، فأي قصور أو

اضطراب لغوي سيؤدي لا محالة إلى قصور أو اضطراب في التّعليم. (جياب 2014، صفحة 111).

4.4 هيمنة اللهجات المحليّة على الفصحى في الوطن العربي: يتسم الواقع اللّغويّ في الوطن العربي بصفة عامّة بتعدّد اللهجات وتشعبها، وكل لهجة تختلف اختلافا واضحًا عن الفصحى على مختلف المستويات: الصّرفيّة والنّحويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والمعجميّة، وما يزيد الأمر خطورة هو هيمنة هذه اللّهجات المحليّة على العربيّة الفصحى، والسّبب الرّئيسي في ذلك راجع إلى كون أوّل ما يتعلمه الطّفل العربي ويتقنه هو اللهجة، وذلك عن طريق الاكتساب، على عكس الفصحى التي لا يتعلمها إلاّ بعد مرور بضع سنوات على ولادته عن طريق التّعليم الرّسمي بالتّحاقه بالمدرسة، ومن خلال الكتب والأدوات التّعليميّة. ينتج عن ذلك ترسخ اللهجة في ذهنه مقارنة بالفصحى أو لغة التّعليم التي يقترن اكتسابها بنجاعة المناهج التّعليميّة، واستعدادات الطّفل لقبولها وتلقيها. (محمود، 2014، صفحة 126).

فالطّفل العربي عامّة والجزائري خاصّة لمّا يلتحق بالمدرسة يكون قد أتقن بالفعل نظاما لغويا كاملا، ما يجعل كفاءته اللّغويّة الذّهنيّة قد تشكّلت وفقا للهجة المحليّة وليس الفصحى، وهو ما يؤثّر لاحقا في عمليّة التّفكير التي تتم لديه من خلال النّظام اللّغويّ الأكثر رسوخا في الذّهن، فالطّلبة العرب كثيرا ما يفكّرون بلهجتهم المحليّة وليس بلغة التّعليم من خلال ما يعرف بالتّرجمة الذّهنيّة. (محمود، 2014، صفحة 128).

إنّ هيمنة لغة الاكتساب على لغة التّعليم الرّسمي في الجزائر واضح للعيان فهي لغة المنزل والشّارع، واكتسحت مؤخّرًا حتى قاعات الدّراسة ومدرّجات المحاضرات، ناهيك عن وسائل الاتصال والإعلام السّمعيّة البصريّة، بل حتى التّصريحات الرّسميّة لم تعد تلقى بالفصحى إلاّ نادرًا.

انطلاقا من هذا المعطى، اقترح بعض الخبراء بالجزائر اعتماد اللهجات المحليّة للتدريس بدلا من اللّغة العربيّة الفصحى، إذ طرحت لجنة الإصلاح التّربوي في النّدوة الوطنيّة المنعقدة في24 و25 جويليّة 2015م مشروع تدريس السّنة التّحضيريّة والأولى والثّانيّة ابتدائي باللهجات المحليّة، وهذا للاعتبارات التّاليّة: (صالح، 2016، صفحة 270).

-اعتبار الدّارجة مستوى من مستويات العربيّة الفصحى؛

-التّدريس بلغة الأمّة من شأنه تخليص العربيّة من الفرق بين المكتوب والمنطوق؛

-تعدّ الفصحى لغة غريبة عن التّلميذ الجديد، فالدّارجة تسهل له عمليّة الاندماج في المدرسة، لأنّه لا يفهم لغة جديدة خاصّة العربيّة التي تعد لغة صعبة.

هذا الاقتراح لا يخدم بتاتا التّعليم في الجزائر، حيث أنّه سيؤجل التّدريس باللّغة الفصحى إلى غاية السّنة الثّالثّة ابتدائي، الأمر الذي يؤخّر تعلّم التّلميذ اللّغة التي سيدرس بها ما تبقى له من المسار التّعليمي في العديد من التّخصّصات، بدلا من البحث عن حل يقلص سنوات استخدام الطّفل للعاميّة.

إلاّ أنّ هناك من يرفض اعتبار اللهجة المحليّة مستوى أدنى للعربيّة باعتبارها لغة هجينة تتكون من مزيج من مصطلحات عربيّة وفرنسيّة في شمال إفريقيا، وعربيّة وإنكليزيّة في المشرق والخليج العربي. فقد طُلب من تلميذ جزائري أن يصف استعداده للذهاب إلى المدرسة كل صباح، فرد قائلا: "نُوضت أَصْباح، أَغْسلت وجهي، روحت لكوزينا، أقعدت على الطّابلا، دارت لي ماما أومليت في الطّبسي، أكليت حتى شبعت، ألبست مئزري ودرت الكارطابل على ظهري، وروحت ليكول" (صالح، 2016، صفحة 171)، فكما هو ملاحظ استعمل الطّفل مزيجا لغويا بعيدا عن العربيّة الفصحى.

وهنا يتساءل سائل عن المغزى من التّدريس باللهجة، علمًا أنّه في الجزائر لا توجد لهجة واحدة وإنّما تكاد تنفرد كل بلديّة بلهجتها الخاصّة، كذلك ما الفائدة من تدريسها لثلاث سنوات ثم الشّروع في التّدريس بالفصحى؟ وبالتّالي فإنّ هذا الطّرح لا يخدم بتاتا التّحصيل العلمي لدى التّلميذ.

5 تفسير مدافعي اللّغة العربيّة لمحاولات طمس هذه اللّغة: يشكو العديد من مناصري اللّغة العربيّة من اعتماد معظم الكليات العلميّة في الوطن العربي على اللغات الأجنبيّة بدلا من اللّغة العربيّة في التّدريس، نتج عن ذلك انحدار هذه الأخيرة، ففي مقال له صدر في جريدة الأهرام المصريّة يوم 10 جويليّة 1999م تحت عنوان: "مجمع اللّغة العربيّة وتعريب التّعليم العالي" كتب الدّكتور شوقي ضيف قائلا: "... لا ريب في أنّ طلاب الكليات العلميّة يشعرون بغير قليل من الهوان للغتهم العربيّة، إذ يدرسون علومهم بلغات أجنبيّة ولا يجدون للغتهم العربيّة مكانا بينها، ممّا يجعلهم يشعرون بأنّها لغة متخلفة ولا توجد أمّة متقدّمة في العالم تعلم العلوم في جامعاتها بلغة أجنبيّة سوى مصر وبعض البلاد العربيّة، ومعروف أنّ سوريا هي البلد العربي الوحيد الذي يعلّم العلوم الغربيّة في جامعاته بالعربيّة منذ 1920م، ولم يحدث فيه أي خلل أو ضعف" (عثمان، 2015، صفحة 51).

فمن الملاحظ أنّه تشترك جل الدّول العربيّة في تهميش لغتهم، وعدم الاهتمام بها باعتبارها عنوانا للهويّة ووعاء للفكر والثّقافة، ووصل الأمر أحيانا إلى معاداتها والإساءة إليها والتّطاول عليها، والسّعي الحثيث للإضرار بها ومحاربة من يحافظ عليها. وما يثير الاندهاش هو أنّ معارضي هذه اللّغة هم من أصحابها وأهلها، فلم يحدث أن اختلف قوم في الموقف الذي يتخذونه من لغتهم بالقدر الذي يطبع موقف المجتمعات العربيّة من لغتهم. (التّويجري 2015، صفحة 13) وقد حاول الدّكتور عبد العزيز بن عثمان التّويجري – خلال النّدوة العلميّة المنعقدة بالرّباط من 1 إلى 3 نوفمبر 2002م المعنونة

"اللّغة العربيّة... إلى أين؟" – تقديم أسباب المشكلات التي تعاني منها اللّغة العربيّة، والتي يُرجعها إلى توسّع دور اللغات الأجنبيّة على حساب لغة الضّاد والتّمسّك باللهجات المحليّة. (التّويجري، 2013، صفحة 64).

هذا رغم ما أثبتته العديد من الدّراسات التي أجريت على الطّلبة الذين يزاولون دراساتهم باللغات الأجنبيّة، إذ يَلقون صعوبات جمة في استيعاب المحتوى، والحصول على النّتائج التي تسمح لهم بالانتقال إلى المستوى الأعلى، وهو ما تثبته نسبة الطّلبة النّاجحين المنخفضة خاصّة عند السّنوات الأولى. ففي دراسة أجريت بمدينة صفاقس التّونسيّة توصلت إلى أنّ 94% من الأساتذة يفضّلون التّدريس بالعربيّة، وأنّ نسبة الاستيعاب لدى الطّلبة الذين يدرسون باللّغة الفرنسيّة لا تتعدى 22%، في حين 84% من هؤلاء الطّلبة يرغبون في تفسير ما تعلموه بالعربيّة. (جياب، 2014، صفحة 132) وفي دراسة أخرى أجريت بمصر أفضت إلى أنّه في الامتحانات النّهائيّة يفضل الطّلبة الإجابة بالعربيّة بدلا من الانجليزيّة التي درسوا بها طول السّنة، وفي دراسة أخرى أجريت بالأردن بهدف تقييم تعريب التّعليم العالي بعدما كان بالإنكّليزيّة كشفت عن انخفاض نسبة الرّسوب من 30% إلى 3% بين المرحلتين، كما تبين بأنّ الطّلبة درسوا بصورة أعمق في مرحلة التّعريب مقارنة بمرحلة التّعليم باللّغة الانكّليزيّة. (جياب، 2014، صفحة 133).

أمّا في الجزائر، وفي دراسة أجريت بجامعة مولود معمري بتيزي_وزو حول استعمال اللّغة الفرنسيّة من قبل طلبة التّخصّصات العلميّة والتّقنيّة، كشفت الصّعوبات التي يتلقاها الأساتذة لإيصال المعلومات لطلبتهم سواء في الأعمال الموجّهة أم المحاضرات، لعدم تمكن الطّلبة جيدا من اللّغة الفرنسيّة (Kaci, 2014, p9) والسّبب واضح فإنّهم كانوا يدرسون بنسبة كبيرة باللّغة العربيّة قبل الجامعة ليتحولوا مباشرة إلى اللّغة الفرنسيّة دون برمجة سنة تحضيريّة لتحسين مستواهم اللّغويّ.

ونفس الملاحظات توصلت إليها نفس الدّراسة على طلبة السّنة الثّانيّة والثّالثة ليسانس قسم اللّغة الفرنسيّة بذات الجامعة، إذ يجدون صعوبات في التّعبير الشّفهي بلغة سليمة وخاليّة من الأخطاء أو التّداخل اللّغويّ، كما يرتكبون أخطاء متنوعة نحويّة وصرفيّة وتركيبيّة تبدو بدائيّة، فمن بين الأخطاء التي وردت في أوراق الإجابة: (Ce ne sont pas des phonèmes) بدلا من:(Ce ne sont pas tous des phonèmes) كذلك: (ils ne sont pas **considéraient** comme des phonèmes) بدلا من:(ils ne sont pas **considérés** comme des phonèmes). (Kaci, 2014, p. 9)، وغيرها من الأخطاء التي تعود إلى ضعف مستواهم في هذه اللّغة.

على الرّغم من هذه الصّعوبات، إلاّ أنّ العديد من الطّلبة الذين يدرسون باللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة التي تدرّس فيها الكثير من الشّعب بالفرنسيّة يتخذون اللّغة كذريعة لانخفاض مستواهم، وهو الشّأن لطلبة قسم العلوم السّياسيّة بجامعة مولود معمري، إذ كثيرا ما كانت إجابتهم عن سبب انخفاض مستواهم هو تدريسهم بالعربيّة، وأنّ هذه الأخيرة لا تصلح أن تكون لغة للعلم الحديث.

6 سياسة التّعريب وبداية الصّراع في الجزائر: يقول عبد السّلام المسدّي: "اللّغة هي الحامل الأكبر للمنتج الثّقافي، وهي الجسر الأعظم للمسوق الإعلامي، وهي السّيف الأمضى في الاختراق النّفسي، وعليها مدار كل تسلل إيديولوجي، أو اندساس حضاري، فدعاة الأمميّة وأنصار العولمة المحتشدون وراء الكونيّة يعلمون علم اليقين أنّ اللّغة هي أم المرجعيات". (ملاوي، 2016 صفحة 154) لذا قررت فرنسا بعد ثماني سنوات من احتلال الجزائر بإصدار مرسوم يعتبر العربيّة لغة أجنبيّة، والفرنسيّة لغة رسميّة ووحيدة في التّعامل الإداري والتّجاري والإعلامي والتّعليمي بالجزائر. ورغم الجهود المضنيّة التي

بذلتها جمعيّة العلماء المسلمين ومختلف الزّوايا والكتاتيب للحفاظ على اللّغة العربيّة، إلاّ أنّ الجزائر غداة الاستقلال ورثت واقعا تسيطر فيه اللّغة الفرنسيّة سيطرة تامّة على البنيات التّعليميّة والإداريّة والمؤسّسات الاقتصاديّة. (ملاوي 2016، صفحة 166).

وكان هذا الرّبط مخططا له، خاصّة بعد ظهور بوادر الاستقلال منذ سنة 1958م، ففي اجتماع سري جمع الجنرال ديگول مع رجال السّياسة رأى بأنّ الحفاظ على وضع اللّغة الفرنسيّة بالجزائر كفيل على بقاء الدّولة الجزائريّة المستقلة تدور في الفلك الفرنسي، وتجسيدا لهذا المشروع دعم ديگول بعثات لاكوست التي تولت أمر تكوين إداريين جزائريين باللّغة الفرنسيّة، حلوا فيما بعد محل الإداريين الفرنسيّين. (ملاوي، 2016، صفحة 166).

بعد الاستقلال، ورثت الجزائر تعليما باللّغة الفرنسيّة، فكانت أوّل خطوة قامت بها السّلطات الجزائريّة إدخال اللّغة العربيّة كلغة للتعليم إلى جانب اللّغة الفرنسيّة في المدارس الابتدائيّة، لمدة سبع ساعات في الأسبوع في البداية، ثم عشر ساعات بحلول سنة 1964م (العزيز، 14). لتسترجع اللّغة العربيّة مكانتها الطّبيعيّة في الجزائر بعد صدور قانون العربيّة بالوظيفة العموميّة سنة 1968م، الذي نصَّ على ما يلي: "كل من ليس له مستوى في معرفة اللّغة العربيّة لا يدخل الوظيفة العموميّة، وكل من ليس له مستوى في معرفتها وهو موجود بالجهاز الإداري لا يرقى" (ملاوي، 2016، صفحة 167)، ليعرب التّعليم كاملا بفعل قرار اللجنة المركزيّة لحزب جبهة التّحرير الوطني المتخذ سنة 1979م والذي نص على تعريب التّعليم الأساسي، واعتماد بكالوريا واحدة معربة في الجزائر. (ملاوي، 2016، صفحة 167).

رغم تعريب التّعليم بالجزائر بنسبة عاليّة، إلاّ أنّه هناك من يعتقد بأنّ العربيّة تتعرّض إلى هجمات باسم الإصلاحات التّربويّة تعود إلى السّياسة الاستعماريّة التي تريد العودة من جديد، فهي لم تيأس من المحاولات الرّاميّة إلى قطع الصّلة

باللّغة العربيّة الكلاسيكيّة، فكما قال الفاسي الفهري: "إنّ مصدر التّحامل على العربيّة يعود تاريخيا إلى فكر الاحتلال سواء كان تركيا أم إنكليزيا أم فرنسيا وإلى مواقف عدد من الباحثين الأجانب من العربيّة الذين قرنوها بالتّخلف وعدّوا لغتهم لغة العصر والعلوم التي ينبغي هجر العربيّة إليها، وقرنوا العاميّة بالحياة والفصحى بالضّعف والموت". (صالح، 2016، صفحة 284) وقد أوكلت فرنسا هذه المهمّة إلى النّخبة الفرانكفونيّة التي تسعى إلى إرضاء الدّولة المستعمِرة بأي ثمن كان، بعدما غرست في عقولهم حب الاهتمام بالفرنسيّة والذّود عنها على حساب لغتهم الوطنيّة التي تشكل عمود الانسجام الجمعي لما تلعبه من دور في تماسك أفراد المجتمع فكريا وثقافيا وسياسيا. (صالح 2016 صفحة 282).

يَستند التّيار الفرانكفوني إلى حجّة اعتبار اللّغة الفرنسيّة لغة العلم والتّقدم على عكس اللّغة العربيّة، غير أنّ الدّراسات اللّغويّة ترى عكس ذلك، فقد اقترح العديد من المختصّين في المجال مجموعة من المعايير لقياس قوة اللّغة (language power)، منها العامل البشري الذي يتمثّل في عدد المتحدّثين بها، والقوة الاقتصاديّة، والقوة السّياسيّة، والقوة الثّقافيّة والعلميّة. فقد حدد وليام ماكي (William F.Mackey) المعايير التّاليّة:(Benrabah, 2014p.39)

- عدد المتحدثين باللّغة؛
- مدى انتشار اللّغة في العالم؛
- حركيّة اللّغة (كاستعمالها في مجال السّياحة)؛
- القوة الاقتصاديّة؛
- المعايير الإيديولوجيّة (ديانة عالميّة، إيديولوجيات سياسيّة عالميّة)؛
- المعايير الثّقافيّة (كنشر الكتب).

في حين اقترح (جان لابونس Jean Laponce) المعايير التّاليّة: (Benrabah, 2014, p. 39).

– عدد المتحدثين بها؛

– الثّقافة العلميّة؛

– القوة الاقتصاديّة؛

–المستوى المعيشي للسكان؛

–القوة العسكريّة.

أمّا رولاند بروتن(Roland Breton) فاقترح المعايير التّاليّة: (Benrabah, 2014, p. 39).

– الانتشار عبر القارات؛

– عدد الدّول التي تضع هذه اللّغة في نفس مكانة لغتها الرّسميّة؛

–عدد المتحدثين بها.

انطلاقًا من المعايير السّابقة تم تحديد اللغات العشر الأولى في العالم فصنفت اللّغة الانكليزيّة على رأس القائمة لتليها اللغات التّاليّة وفق التّرتيب التّسلسلي: الصّينيّة، الاسپانيّة، اليابانيّة، البرتغاليّة، الألمانيّة، العربيّة، الفرنسيّة الرّوسيّة ثم الكوريّة. فكما هو موضح، تعاني الفرنسيّة من ضعف علمي أمام الانكليزيّة والألمانيّة والاسبانيّة ضعفا ظاهرا، وهو ما توضحه الأرقام إذ لا تستحوذ إلاّ على 3% مما يُضخ في الانترنت، كما أنّ 75% من منشورات الاتحاد الأوروپي تنشر بالانكليزيّة مقابل 1% بالفرنسيّة. (صالح، 2016 صفحة 288).

والشّاهد أنّ اللّغة الفرنسيّة بصدد فقدان مكانتها حتى في عقر دارها، أين اكتسحتها اللّغة الانكليزيّة، وهو ما شهد عليه الباحث المغربي الفاسي الفهري – أستاذ محاضر في العديد من الجامعات الفرنسيّة–إذ كلما حاول استعمال اللّغة الفرنسيّة في مؤتمرات تعقد بفرنسا يُطلب منه استعمال الانكليزيّة كلغة علميّة عالميّة ولغة المؤتمرات الدّوليّة. (صالح، 2016، الصّفحات 288–289).

فإذا كان الفرنسيون أنفسهم بدؤوا يتخلون عن لغتهم في ميدان العلوم وأدركوا أنّ الإنكليزيّة هي اللّغة الأقوى في العالم، فلماذا إذا تتمسك بها طائفة من المسئولين عن التّعليم في الجزائر، ويعتبرونها مخرجا للأزمة التي تعاني منها المنظومة التّعليميّة في البلاد، وإن كانت النّيّة صادقة فلماذا لا يتم اعتماد اللّغة الأولى في العالم بدلا من التّرويج للغة التي تأتي بعد اللّغة العربيّة من حيث التّرتيب؟

7-الخاتمة: ما لا يمكن إنكاره هو أنّ المنظومة التّعليميّة في الجزائر تجد صعوبات في مسايرة نظيراتها في الدّول المتقدّمة، بسبب المشاكل المتعددة والمتنوعة التي تعاني منها. ورغم إطلاق العديد من البرامج الإصلاحيّة إلاّ أنّها لم تفلح في تحسين المستوى ورفعه. ويعود فشل هذه الإصلاحات إلى كونها لم تقم على إستراتيجيّة ناجعة، ولا على مفهوم علمي وواقعي، ولا على نظريات مبنيّة على الشّمول والامتداد في الزّمان والمكان، كما أنّ أفكارها لم تنبثق من ثقافة المجتمع وواقعه، فهي عبارة عن أفكار جاهزة استوردت من مجتمعات شديدة الاختلاف بالمجتمع الجزائري ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وبالتّالي فإنّه من الصّعب أن تتحقق النّتائج المرجوة منها، خاصّة وأنّها تقوم على منطق المحاولة والخطأ فهي مجرد تجارب تطبق دون القدرة على استشراف نتائجها.

أمّا مسألة اللّغة، فمن المهم التّسليم بما يلي:

-اللّغة هي أداة للتواصل بين أهلها، وهي قادرة على أن تستوعب مفاهيم جديدة، ولكل لغة سماتها الخاصّة بها مع وجود قواسم مشتركة بين اللغات البشريّة؛

-اللّغة القوميّة أداة بريئة، يكتسبها أهلها من البيئة التي ينشؤون فيها فتقوى عندما يقوى أهلها، وتضعف بضعفهم اقتصاديا وثقافيا وسياسيا وتكنولوجيا؛

–لغة الأم هي وعاء الفكر والإبداع والتّميّز، وتظل القناة التي يفكر ويبدع من خلالها الفرد مهما تعلم من لغات؛

–اللّغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم، ما جعلها من أغنى لغات العالم تكفل الله تعالى بحفظها رغم ما أصاب أهلها من الخضوع والضّعف.

فالقول بأنّ العربيّة هي سبب ضعف التّعليم بالجزائر، وأنّ التّحول إلى الفرنسيّة هو الحل فيه الكثير من المآخذ، فلما كانت الحضارة العربيّة في أوج عطائها كانت اللّغة العربيّة الأكثر استقطابا، فترجمت العديد من المؤلّفات العربيّة إلى مختلف لغات العالم، وإلى حد الآن لا تزال الأعمال الفكريّة الخلاقة المنشورة بالعربيّة محل إقبال الأجانب عليها.

وهذا لا يعني الاعتكاف على العربيّة وعدم التّفتح على اللغات الأجنبيّة خاصّة العالميّة منها، فما دامت اللّغة هي وعاء الإبداع والفكر فلا بد من تعلم لغات الأمم المبدعة والمخترعة، وتأتي على رأسها الإنكليزيّة باعتبارها لغة القوة العظمى والأكثر انتشارا في العالم، ولغة الابتكار والتّكنولوجيّة والتّأليف.

8-قائمة المراجع:

-التّويجري عبد العزيز بن عثمان، *مستقبل اللّغة العربيّة*، ط.2، (الرّباط: منشورات المنظمة الاسلاميّة للتربيّة والعلوم والثّقافة، 2015).

-التّويجري عبد العزيز بن عثمان، حاضر اللّغة العربيّة، (الرّباط: مطبعة الأيسيسكو 2013).

-بديس لهويمل، نور الهدى حسني، *مظاهر التّعدد اللّغويّ في الجزائر وانعكاساته على تعليميّة اللّغة العربيّة"*، مجلّة الممارسات اللّغويّة، العدد 30 2014، ص ص.101-124.

-بلعيد صالح، الاهتمام بلغة الأمّة -العبرة من الفرنسيين -، (تيزي وزو: منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، 2016).

-بلقاسم جياب،" *آليات اكتساب اللّغة وتعلمه"*، مجلّة الممارسات اللّغويّة العدد 32، 2014 ص ص.103-112.

-عبد الجواد توفيق محمود، *الواقع اللّغويّ في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحليّة واللّغة الإنكليزيّة*، رؤى إستراتيجيّة، العدد 5، مركز الإمارات للدراسات، يناير 2014، ص ص.120-139.

-عبد النّاصر بوعلي، *لماذا تدنّى مستوى اللّغة العربيّة في مدارسنا*، مجلة الممارسات اللّغويّة، العدد 38، ديسمبر 2016، ص ص.145-152.

-عثمان ملاوي، ديناميّة اللغات مقاربة لوضع اللّغة العربيّة في الجزائر مجلة الممارسات اللّغويّة، العدد 38، ديسمبر 2016، ص ص.153-170.

-لخضر عواريب، محمد السّاسي السّايب، *تطور الإصلاحات التّربويّة في المدرسة الجزائريّة ومعاناة المتمدرسين*، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة العدد 3 خاص بالملتقى الدّولي حول المعاناة في العمل، 2011 ص ص.442-451.

-صالح بلعيد، *الإصلاح التّربوي والتّردّي اللّغويّ*، مجلة الممارسات اللّغويّة العدد 21 2014، ص ص.11-41.

-صالح بلعيد، الاهتمام بلغة الأمّة -العبرة من الفرنسيين -، (تيزي_وزو: منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، 2016).

-شعباني مليكة، *اللّغة العربيّة بين التّبرج اللّغويّ والتّحدي لمتطلبات تكنولوجيا المعلومات والعولمة*، مجلة الممارسات اللّغويّة، العدد 38، ديسمبر 2016، ص ص.171-194.

-محي الدّين عبد العزيز، *تطور حركيّة التّعليم في الجزائر من عام 1830 إلى عام 1990*، *dspace.univ-biskra.dz*، 2021.09.14 06.00.

-مليكة شارف خوجة، مشاكل مهنة التّعليم وصعوبات قطاع التّربيّة الوطنيّة، *مجلة الممارسات اللّغويّة*، *العدد* 28، 2014، الصّفحات 149-166.

- Benrabah Mohamed, *« Compition between four World languages »* Journal of world languages, Vol.1, N°.1 2014, pp.38-59.

- Kaci Mouloud, *« Productions langagières et écrites en français de quelques étudiants de l'université Mouloud Mameri de Tizi Ouzou en relation avec la situation innovante de l'enseignement du français »* **Re**vue **al** Mumarasat al-lughawiyah**,** N°.21, 2014, pp.3-18.