الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع

الخلفية الثقافية في تعليم اللغات بالمراكز الثقافية الأجنبية

– المركز الثقافي الأمريكي نموذجا –

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: الثقافي

إعداد الطالب:
حمدادو فريد

إشراف الدكتورة:
بلعيد زهرة

السنة الجامعية: 2021/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

الخلفية الثقافية في تعليم اللغات بالمراكز الثقافية الأجنبية

- المركز الثقافي الأمريكي نموذجا -

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: الثقافي

إعداد الطالب:

حمدادو فريد

أمام اللجنة المشكلة من:

معتوق جمال	أستاذ	جامعة البليدة 2	رئيسا
بلعيد زهرة	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مشرفا، مقررا
مبروك مريم	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	عضوا
مقداد علي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	عضوا
عكوشي عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	عضوا
دروش فاطمة	أستاذة	المركز الجامعي تيبازة	عضوا

السنة الجامعية: 2021/2020

إهـــداء

أهــدي ثــمرة هذا البحث إلى فقيدَي الأسرة الجامعية وعلم الاجتماع الأستاذين

- **سعيد عيّادي**
- **رابح درواش**

رَحمهُما الله وأحسنَ إليهما.

شُكــر، تقدير وعِـرفـــان

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبيّ بعده وبعد:

أشكر جزيل الشكر كلّ من ساعدنا في إنجاز وإتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد، خاصة أولئك الذين لم يبخلوا عنا بعلمهم وبجهدهم أو بنصحهم وتوجيهاتهم القيّمة أو بدعائهم الصالح في ظهر الغيب.

وأخصّ بالتقدير والشكر:

- **الأستاذة الفاضلة المشرفة بلعيد زهرة على توجيهاتها القيّمة والدقيقة.**
- **الزوجة الكريمة خرّوب عقيلة على صبرها طيلة كل هذه السنوات**
- **الأستاذة بالمركز الثقافي الأمريكي موساوي كاميليا على جهدها وتعاونها**
- **السيدة نائبة رئيس المركز الثقافي الأمريكي على قبولها العمل الميداني في المركز.**
- **الأخ الزميل محمد حمزاوي على مساعدته المتخصصة في معالجة النصوص.**

بارك الله فيكم جميعا وجزاكم عنّا كلّ خير....

حمدادو فريد

الفهـــرس

الملخـــص
المقـدّمـــــــة: 1
الباب النظري 4
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة..... 6
مقدمـة: 6
1) أسباب اختيار الموضوع:..... 6
2) أهمية الدراسة:..... 7
3) أهداف الدراسة: 8
4) الاشكالية:..... 9
5) الفرضيات:..... 11
6) تحديد المفاهيم: 12
7) المقاربة السوسيولوجية:..... 20
8) الدراسات السابقة: 23
الدراسة الأولى: 24
الدراسة الثانية: 27
الدراسة الثالثة 30
الدراسة الرابعة: 33
الدراسة الخامسة 36
الدراسة السادسة أجنبية:..... 39
الدراسة السابعة أجنبية:..... 41
خـاتـمة: 44
الفصل الثاني: اللغة بين الفكر والمجتمع 46
مقدمة:..... 46
1) تعريف الفكر: 46
2) علاقة اللغة بالفكر:..... 47
3) اختلاف النظريات:..... 51
أ- النسبية اللغوية والتفكير: 51

ب- النظرية التكوينية: 53
ج- النظرية البيولوجية: 54
4) تأثير اللغة في الفكر: 56
5) من التفكير إلى التعبير: 59
6) وظائف اللغة: 60
أ- التفكير جوهر اللغة: 62
ب- تعليم التفكير: 65
ج- التفكير الإبداعي: 69
د- الفكر المستنير: 71
خاتمة: 74
الفصل الثالث: الهوية الثقافية 76
مقدمة: 76
1) تعريف الهوية (identity): 76
أ- المكوّن الاجتماعي: 79
ب- المكوّن الثقافي: 79
ج- المكوّن السياسي: 80
2) تعريف الثّقافــة: 81
تمهيد: 81
3) تأصيل مفهوم الثقافة (culture) في مدلولها الأوروبي: 82
4) ترجمة مفهوم (culture) إلى ثقافة: 86
5) أصناف الثقافة: 91
تمهيد: 91
أ- العموميات (universals): 92
ب- الخصوصيات (Specialties): 93
ج- البدائل/المتغيرات (Alternatives): 93
6) خصائص الثقافة: 94
7) الهـويّة الثقافيـة: 95
تمهيد: 95
أ- القيم (values): 101

ب- العادات (habits): 102
ج- التقاليد (traditions): 102
د- المعايير الاجتماعية (social standards): 103
خاتمة: 104
الفصل الرابع: اللغة وأبعاد التفاعل الاجتماعي..... 106
مقدمة: 106
1) علاقة اللغة بالمجتمع: 106
2) اللغة المشتركة: 109
3) أسلوب الخطاب: 114
4) اللغة والتفاعل الاجتماعي: 114
5) اللغة والبيئة الاجتماعية: 118
6) اللّغة والهُويّة: 121
7) الثنائية اللغوية: 124
خاتمة: 128
الفصل الخامس: الطرائق، المناهج والموارد التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية..... 130
مقّدمة: 130
1) الطرائق الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية 130
أ- الطريقة التقليدية (The Traditional Approach): 135
ب- الطريقة التركيبية /البنيوية (The Structural Approach): 138
2) اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب: 145
3) اللغة مجموعة عادات: 146
4) على المعلم أن يعلّم اللغة ذاتها، لا أن يعلّم معلومات عن اللغة: 146
5) اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون. 147
6) اللغات تختلف فيما بينها: 147
ج- الطريقة التواصلية (The Communicative Approach): 151
7) المناهج والموارد التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية 163
تمهيد: 163
أ- المنهج (curriculum): 163

1. الأهداف العامة: 168
2. أهداف المهارات: 169
3. الأهداف السلوكية: 170
4. المجال المعرفي: 171
ب- البرنامج الدراسي: 172
ج- البرنامج البنيوي: 173
د- البرنامج الوظيفي: 173
5. الكتاب المدرسي: 174
6. التقنيات التربوية: 175
7. النشاطات داخل القسم وخارجه: 176
8. الاختبارات: 176
9. التقويم والمتابعة والتطوير: 177
خـاتمة: 179
الباب الميداني 180
الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية 182
مقدّمة: 182
1) منهج البحث: 182
أ- المسح الشامل: 184
ب- المسح بالعينة: 184
ج- خطوات المسح الاجتماعي: 184
2) تقنية البحث: 185
3) مجالات البحث: 186
أ- المجال المكاني: 186
ب- المجال الزماني: 187
4) مجتمع البحث: 187
5) عينة البحث: 187
6) متغيرات الدراسة ومؤشراتها: 188
أ- متغيرات ومؤشرات الفرضية الأولى: 189
ب- مؤشرات الفرضية الثانية: 190

7) أدوات عرض وتحليل النتائج: 192
خاتمة: 192
الفصل السابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية..... 194
1) عرض وتحليل نتائج البيانات العامة: 194
2) عرض نتائج وبيانات الفرضية الأولى: 205
أ- عرض النتائج والبيانات المتعلقة بأدوات وطرق التدريس. 205
ب- عرض النتائج والبيانات التي تتعلق بمضمون المحاضرات. 212
3) عرض النتائج والبيانات المتعلقة بالفرضية الثانية. 229
4) عرض نتائج الدراسة: 272
النتـــائج العـــامّة: 272
الخـاتمة: 276
قائمة المصادر والمراجع 279
الملاحق 288
الملخص باللغة الإنجليزية 310

فهــرس الجداول

جدول 1: عرض جدول يوضح نسبة نوع الجنسين في العينة..... 194

جدول 2: عرض جدول يوضّح أعمار العينة..... 195

جدول 3 : عرض جدول يوضّح المستوى الدراسي وحدات العيّنة..... 196

جدول 4: جدول يوضح الحالة الاجتماعية لأفـراد العينة..... 197

جدول 5: جدول يوضح طبيعة العمل لدى أفراد العينة..... 198

جدول 6: جدول يوضح طبيعة التخصص الدراسي لأفراد العينة..... 199

جدول 7: جدول يوضح المستوى المعيشي لأفراد العينة..... 200

جدول 8: جدول يوضّح أقدمية أفراد العينة في المركز..... 201

جدول 9: جدول يوضّح مستوى أفراد العينة في الانجليزية قبل الانضمام إلى المركز..... 202

جدول 10: جدول يوضح سبب التحاق أفراد العينة بالمركز..... 203

جدول 11: عرض جدول يوضح طريقة إلقاء المحاضرات..... 205

جدول 12: عرض جدول يوضّح كيفية استعمال الألعاب الورقية..... 207

جدول 13: عرض جدول يوضّح استعمال الوسائل التكنولوجية في تقديم المحاضرة..... 209

جدول 14: عرض جدول يوضّح كيفية استعمال المطبوعات الورقية..... 211

جدول 15: عرض جدول يوضّح طبيعة المواضيع التي تتعلق بالدّين..... 212

جدول 16: عرض جدول يوضّح بالمواضيع التي تتعلق بالتاريخ..... 214

جدول 17: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالعادات والتقاليد..... 216

جدول 18: عرض جدول يوضّح تتعلق بالسياسة..... 218

جدول 19: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالأخلاق والقيم..... 220

جدول 20: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالبيئة 222
جدول 21: عرض جدول يوضّح المواضيع تتعلق بالإعلام والاتصال 223
جدول 22: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالتنمية البشرية 224
جدول 23: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالفن والذوق 225
جدول 24: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بمجال حقوق الإنسان 227
جدول 25: عرض جدول يبيّن نسب الاستجابة الثقافية لدى المتعلمين 229
جدول 26: عرض جدول يوضّح علاقة متغيّر الجنس بمؤشر تغيّر بعض المعتقدات ومؤشر تغيّر بعض المفاهيم والقيم ومؤشر تغيٍّر أسلوب التفكير 253
جدول 27: عرض جدول يوضّح علاقة متغيّر السنّ بمؤشري أسلوب التفكير وأسلوب المعاملة 255
جدول 28: عرض جدول يوضّح العلاقة بين متغيٍّر الأقدمية في المركز ومؤشر اكتساب عادات جديدة ومؤشر حذف عادات قديمة 257
جدول 29: عرض يوضّح العلاقة بين متغيّر السنّ ومؤشّر تغيّر أسلوب المعاملة..... 260
جدول 30: عرض جدول يوضح العلاقة بين متغير السنّ ومؤشر تغير أسلوب الكلام 262
جدول 31: عرض جدول يوضح العلاقة بين متغيّر الأقدمية في المركز ومؤشر أسلوب المعاملة 264
جدول 32: عرض جدول يبيّن العلاقة بين متغير السنّ ومؤشر الموسيقى المفضلة مع مؤشر الهواية المفضلة 266
جدول 33: عرض جدول يوضّح العلاقة بين متغير الجنس ومؤشر تغير الوظيفة المفضلة 268
جدول 34: جدول يوضح العلاقة بين متغير سبب الانضمام إلى المركز ومؤشر تغيّر مفهوم التنمية البشرية وفن القيادة 270

فهــرس الأشكال البيانية

شكل 1: عرض قرص بياني حول تغيّر بعض المعتقدات لدى المتعلمين 232

شكل 2: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في بعض المفاهيم والقيم 234

شكل 3: عرض دائرة نسبية توضّح نسبة التغيّر في أسلوب التفكير 236

شكل 4: عرض أهرام بيانية توضّح نسبة التغيّر في أسلوب المعاملة..... 238

شكل 5: عرض أعمدة بيانية توضح نسبة إنشاء وإلغاء علاقات اجتماعية..... 240

شكل 6: عرض أعمدة بيانية توضّح نسب اكتساب عادات جديدة وحذف عادات قديمة 242

شكل 7: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في مفهوم الدين ومفهوم المواطنة ومفهوم حقوق الانسان 244

شكل 8: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في الوظيفة المفضلة، الهواية المفضلة، الموسيقى المفضلة، والأطعمة المفضلة 247

شكل 9: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في مؤشر العلاقة مع الجنس الآخر ومؤشر التغيّر في تقبّل بعض الأفكار التي كانت مرفوضة 250

الملخـص:

يلعب تدريس اللغات الأجنبية في المجتمعات الإنسانية دورا تعليميا وتربويا وأيديولوجيا مُهمّا في حياة الشعوب خاصة تلك التي تتطلع إلى نهضة مجتمعية في جميع الجوانب السوسيولوجية، ونظرا لأهمية هذه العملية المتعددة الجوانب أردنا أن نقوم بهذه الدراسة الأكاديمية قصد التعرف على ملامح الخلفية الثقافية في تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأجنبي الأمريكي في الجزائر.

ومن أجل الوصول إلى أهداف دراستنا اعتمدنا خطة بحث متكونة من بابيْن اثنين، أحدهما يتضمن الإطار النظري والجوانب المفاهمية للدراسة أما الباب الثاني فيتضمن نتائج الدراسة الميدانية.

تطرقنا في الجانب النظري إلى خمسة فصول كاملة تطرقنا فيها إلى كل ما يتعلق بالمفاهيم المرتبطة بموضوع بحثنا، حيث بدأنا فيه بفصل يتعلق بالإطار المنهجي في دراستنا، إذ تطرقنا فيه إلى إشكالية البحث وفرضياته ومختلف المفاهيم النظرية والإجرائية اللازمة لإجراء البحث وفق متطلبات البحوث العلمية الاجتماعية الأكاديمية، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى المقاربة السوسيولوجية لدراستنا حيث حددنا من خلالها الإطار النظري في التحليل الذي يتلاءم مع زاوية البحث الخاصة باعتماد النظريات السوسيولوجية العامة والمتخصصة، كما تضمن هذا الفصل مجموعة من الدراسات العلمية والأكاديمية السابقة المتعلقة بموضوع بحثنا وطنية وأجنبية بغية توسيع المدارك العلمية لدى القارئ والباحث أيضا وبما يسمح بتحديد زاوية الدراسة لدى الباحث بأكثر دقة ووضوح.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه اللغة بين الفكر والمجتمع، حيث تطرقنا إلى مختلف المفاهيم المتعلقة باللغة كظاهرة اجتماعية إنسانية وكوسيلة وحيدة للفكر والتفكير والتعبير وإلى وظائفها المختلفة، كما تطرقنا إلى التفكير باعتباره جوهر التفكير، ورأينا تعريفه وأنواعه وأساليب تعليمه.

وأما الفصل الثالث فقد تطرقنا فيه إلى فكرة الهوية الثقافية، حيث فصلنا في مفهوم الهوية وفي مختلف مكوناتها الاجتماعية والثقافية والسياسية، كما ذكرنا فيه فكرة الثقافة وكل ما يتعلق بها بدءا بتأصيل مصطلح الثقافة في أوربا ثم كيفية دخولها إلى العالم العربي وذكرنا جميع أصنافها وخصائصها المختلفة، ثم ربطنا المفهومين في مفهوم الهوية الثقافية الذي هو مفهوم قائم بذاته في حقل الثقافة.

وأما الفصل الرابع فقد تعلق بالعلاقة بين اللغة وفكرة التثاقف الاجتماعي، سردنا فيه علاقة اللغة بالمجتمع وعلاقتها بظاهرة التفاعل الاجتماعي وبالبيئة الاجتماعية أيضا، وختمنا هذا الفصل بالحديث عن تأثير اللغة في الهوية والتأثير العكسي كذلك.

وفي الفصل الخامس تحدثنا عن جملة الطرائق الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية بشكل مفصل منذ نشأتها إلى اليوم، ثم تناولنا جدلية اللغة المنطوقة والمكتوبة والفرق بين المفهومين، إضافة إلى مختلف المنطلقات والمرتكزات في تعليم اللغة بشكل عام والأجنبية بشكل خاص.

بعد ذلك استأنفنا الباب الثاني وهو الباب الميداني بفصل سادس يتضمن الإطار المنهجي للبحث الميداني والذي حددنا فيه منهج البحث وأداته وكذا مجتمع البحث وعينته، إضافة إلى مجالات البحث المكانية والزمانية.

وفي الفصل السابع والأخير عرضنا النتائج التي توصلنا إليها في الميدان والمتمثلة في الإحصائيات والبيانات المتعلقة بالبيانات العامة لأفراد العينة وكذا المتعلقة بالفرضيتين الأولى والثانية، لنختم دراستنا هذه بعرض النتائج العامة التي كشفنا من خلالها عن صدق فرضياتنا التي طارحناها في بداية البحث ومجيبين عن أسئلة البحث التي انطلقنا منها، لنختم بحثنا هذا بخاتمة عامة لخصنا فيها عملنا الميداني بشكل مجمل.

المقـدّمــة:

لقد أصبح تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية محلّ اهتمام الكثير من الطامحين في تحسين مستواهم في هذا المجال باختلاف الدوافع والحوافز الاجتماعية والاقتصادية والاعتبارية بينهم، الأمر الذي ساعد في ظهور الكثير من المدارس والمعاهد العمومية والخاصة التي تضع هذا الموضوع ضمن أولوياتها، حتى المواقع الالكترونية المتخصصة هي الأخرى أصبحت تتيح للراغبين في تعلّم اللغات الأجنبية مساحات وفضاءات تساعدهم في اكتساب اللغة التي يرغبون في تعلمها.

ومن بين تلك المؤسسات التي اهتمت بهذا الشأن نجد المراكز الثقافية الأجنبية التي تأسست كملحقات تابعة للسفارات الأجنبية في الجزائر، فقد خصصت أقساما وأساتذة من أجل تعليم لغة تلك البلاد سواء بمقابل مالي أو بالمجان.

وقد اخترنا من بين تلك المراكز الثقافية المركز الثقافي الأمريكي بالجزائر الذي يقع ضمن الحيّز المكاني للسفارة الأمريكية، ومن بين المبررات التي دفعت بنا إلى إجراء دراستنا في هذا المركز هي المكانة العالمية التي تتبوؤها اللغة الانجليزية باعتبارها لغة التكنولوجيا والتقنية والاعلام والصحة والبحث العلمي بشكل عام، إضافة إلى رغبتنا في معرفة الطرق والأساليب التي تدرّس بها اللغة الانجليزية في هذا المركز وكذا الوقوف على الأهداف والغايات التي يرومها القائمون على هذا المركز من خلال تحديد ملامح الخلفية الثقافية في تدريس اللغة الانجليزية في هذا المركز.

ومن أجل الوصول إلى أهداف بحثنا هذا اعتمدنا خطة بحث متكونة من بابين اثنين، أحدهما هو باب الإطار النظري والثاني هو الباب الميداني.

أما الباب النظري فقد أوردنا فيه خمسة فصول كاملة تطرقنا فيها إلى كل ما يتعلق بالمفاهيم المرتبطة بموضوع بحثنا، حيث بدأنا فيه بفصل يتعلق بالاطار المنهجي في دراستنا، إذ تطرقنا فيه إلى إشكالية البحث وفرضياته ومختلف المفاهيم النظرية والاجرائية اللازمة لإجراء البحث وفق متطلبات البحوث العلمية الاجتماعية الأكاديمية، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى المقاربة السوسيولوجية لدراستنا حيث حددنا من خلالها الاطار النظري في التحليل الذي يتلاءم مع زاوية البحث الخاصة باعتماد النظريات السوسيولوجية العامة والمتخصصة، كما تضمن هذا الفصل مجموعة من الدراسات العلمية والأكاديمية المتعلقة بموضوع بحثنا، سواء الوطنية منها أو الأجنبية بغية توسيع المدارك العلمية لدى القارئ والباحث أيضا وبما يسمح بتحديد زاوية الدراسة بأكثر دقة ووضوح.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه اللغة بين الفكر والمجتمع، حيث تطرقنا إلى مختلف المفاهيم المتعلقة باللغة كظاهرة اجتماعية إنسانية وكوسيلة وحيدة للفكر والتفكير والتعبير وإلى وظائفها المختلفة، كما تطرقنا إلى التفكير باعتباره جوهر التفكير، ورأينا تعريفه وأنواعه وأساليب تعليمه.

وأما الفصل الثالث فقد تطرقنا فيه إلى فكرة الهوية الثقافية، حيث فصلنا في مفهوم الهوية وفي مختلف مكوناتها الاجتماعية والثقافية والسياسية، كما ذكرنا فيه فكرة الثقافة وكل ما يتعلق بها بدءا بتأصيل مصطلح الثقافة في أوربا ثم كيفية دخولها إلى العالم العربي وذكرنا جميع أصنافها وخصائصها المختلفة، ثم ربطنا المفهومين في مفهوم الهوية الثقافية الذي هو مفهوم قائم بذاته في حقل الثقافة.

وأما الفصل الرابع فقد تعلق بالعلاقة بين اللغة وفكرة التثاقف الاجتماعي، سردنا فيه علاقة اللغة بالمجتمع وعلاقتها بظاهرة التفاعل الاجتماعي وبالبيئة الاجتماعية أيضا، وختمنا هذا الفصل بالحديث عن تأثير اللغة في الهوية والتأثير العكسي كذلك.

وفي الفصل الخامس تحدثنا عن جملة الطرائق الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية بشكل مفصل منذ نشأتها إلى اليوم، ثم تناولنا جدلية اللغة المنطوقة والمكتوبة والفرق بين المفهومين، إضافة إلى مختلف المنطلقات والمرتكزات في تعليم اللغة بشكل عام والأجنبية بشكل خاص.

وهكذا نكون قد انتهينا من الباب الأول المتعلق بالشق النظري للدراسة.

بعد ذلك استأنفنا الباب الثاني وهو الباب الميداني بفصل سادس يتضمن الإطار المنهجي للبحث الميداني والذي حددنا فيه منهج البحث وأداته وكذا مجتمع البحث وعينته، إضافة إلى مجالات البحث المكانية والزمانية.

وفي الفصل السابع والأخير عرضنا النتائج التي توصلنا إليها في الميدان والمتمثلة في الاحصائيات والبيانات المتعلقة بالبيانات العامة لأفراد العينة وكذا المتعلقة بالفرضيتين الأولى والثانية، لنختم دراستنا هذه بعرض النتائج العامة التي كشفنا من خلالها عن صدق فرضياتنا التي طرحناها في بداية البحث ومجيبين عن أسئلة البحث التي انطلقنا منها، لنختم بحثنا هذا بخاتمة عامة لخصنا فيها عملنا الميداني بشكل مجمل.

الباب النظري

الفصلُ الأوّل

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

مقدمـة:

يعتبر الإطار المنهجي لأي دراسة اجتماعية نقطة انطلاق يحدد من خلالها الباحث مشكلة بحثه ويضبط كل المصطلحات والمفاهيم والمتغيرات التي تشكل خارطة دراسته وبما يسمح بالتحكم في سيرورة البحث في اتجاه واحد من أجل الوصول إلى الإجابة عن مختلف الأسئلة التي أثارها في بحثه ضمن منهج البحث المناسب وكذا أدوات الفحص الميداني الملائمة للدراسة.

1) أسباب اختيار الموضوع:

بعد أن قررت تغيير التخصص من علم الاجتماع الاتصال في مرحلة الماجستير إلى علم الاجتماع الثقافي وبعد نقاش مستفيض مع المشرف المرحوم تم اختيار هذا الموضوع للأسباب التالية:

- اهتمام الباحث خلال تلك الفترة بفكرة التشريب الثقافي وأدواته التعليمية والاعلامية.
- رغبة الباحث وحماسه العلمي في الكشف عن الخلفيات الثقافية الكامنة وراء تدريس اللغات الأجنبية في المراكز الثقافية الأجنبية خاصة المركز الثقافي الأمريكي.
- الفضول المعرفي للباحث حول معرفة الطرائق التعليمية وقياس الأثر الثقافي الواقع على فئة المتعلمين في المركز الثقافي الأمريكي تحديدا.
- توفر المادة العلمية النظرية الأكاديمية المتعلقة بهذا المجال من هذه الدراسات الاجتماعية.

- قلة الدراسات والبحوث الوطنية المتخصصة في هذا الموضوع وبقائه في خانة الدراسات التعليمية والبيداغوجية دون الاجتماعية والثقافية.
- ملاحظة الباحث ميدانيا حالة التغير الثقافي لدى الكثير من المتعلمين الذي زاولوا تعليمهم في المراكز الثقافية الأجنبية.

2) أهمية الدراسة:

أهمية أي دراسة أكاديمية اجتماعية تكمن في إشباع الفضول العلمي للباحث وفي مدى أثرها في الحقل العلمي الاجتماعي وفي الاضافة العلمية التي تقدمها تلك الدراسة في مجال تخصصها، وقد حاولنا توضيح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- يعتبر حقل تعليم اللغات الأجنبية في الجزائر من الحقول العلمية التي عرفت انتعاشا كبيرا خلال المرحلة الراهنة وذلك بسبب توسع العولمة الثقافية واقتراب الفضاءات التفاعلية عبر العالم من خلال ما هو متاح من تكنولوجيا الاعلام والاتصال.
- الاقبال الملفت للانتباه للشباب الجامعي وغير الجامعي على تعلم مختلف اللغات الأجنبية لعدة دواع وأسباب ذاتية أو موضوعية أو اعتبارية مما سمح بانتشار العديد من المراكز والمدارس التي تُعنى بهذا الشأن سواء في الواقع أو المواقع الافتراضية مما يجعل من هذه الدراسة نقطة ضوء تبرز ما يمكن أن تخفيه تلك المراكز من مضامين ثقافية تؤثر على المتعلمين وعلى هويتهم.
- تعتبر هذه الدراسة لافتة انتباه للمتخصصين في هذا الحقل ومحفزة على التعمق أكثر للكشف على المزيد من ملامح التغير الثقافي الحاصل على المتعلمين وكذا رصد مختلف

التقنيات البيداغوجية والأساليب والحوامل الثقافية التي توظفها تلك المراكز الأجنبية في استغلال فكرة تعليم اللغات الأجنبية من أجل إدخال عناصر ثقافية أو تغيير أخرى.

- تزويد الباحث بما يمكنه من الاحاطة العلمية والمعرفية والاجابة عن تساؤلاته حول هذه الموضوع بما يتيح له ولغيره من الباحثين الوقوف أكثر على واقع تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي على وجه الخصوص ويثير لديهم تساؤلات واشكالات معرفية ذات الصلة بالموضوع.

3) أهداف الدراسة:

لا شك أن لكل دراسة أو بحث أكاديمي أهدافا ومرامي يستهدفها الباحث من وراء بحثه، وتختلف هذه الأهداف حسب نوع البحث وزاوية النظر إلى موضوعه وكذا بما يشبع حاجة الباحث العلمية ويزيل قلقه المعرفي وبما يحقق غرض الباحث منه، وقد حددنا أهدافنا من هذه الدراسة في النقاط التالية:

- محاولة تسليط الضوء على الخلفية الثقافية الكامنة وراء عملية تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي.
- محاولة الكشف عن المضامين الثقافية المستهدفة عند القائمين على تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي.
- رصد الأدوات والأساليب الثقافية المستخدمة بشكل ظاهر أو باطن في تدريس اللغة الانجليزية في المركز المعني بالدراسة.

- قياس درجة الأثر والتغير الثقافي عند المتعلمين في المركز من خلال تفاعلهم داخله مع الاطار البيداغوجي ومع المدخلات الثقافية المتضمنة في دروس ومحاضرات اللغة الانجليزية.
- الوقوف على صحة أو خطأ ما افترضناه من أن عملية تعليم اللغة الانجليزية ما هي إلا حامل ثقافي يتم من خلال إحداث تغيّر ثقافي على المتعلمين وعلى تصوراتهم المكونة لثقافتهم وهويتهم الثقافية بشكل قصدي أو عفوي.
- إثارة اهتمام الباحثين المتخصصين في هذا الحقل العلمي والثقافي بالانتباه إلى هذه الجانب من العملية التعليمية من أجل تسليط الضوء عليها بشكل مكثف ومعمق باعتباره يجمع بين التعليم والثقافة والسياسة أيضا.

4) الاشكالية:

اختلف علماء الاجتماع الثقافي حول مكانة ودور وأثر تعليم اللغات الأجنبية على نواحي البنية الاجتماعية والثقافية للفرد وللمجتمعات الانسانية، غير أن اختلافهم هذا لم يكن حول إمكانية التأثير بل في كيفية ومدى وأنماط وأدوات هذا التأثير.

من هنا ظهرت العديد من الاتجاهات والنظريات المفسّرة والمنظرة لظاهرة اللغة بشكل عام واللغة الأجنبية على وجه الخصوص، وقد بدأت هذه الاتجاهات والنظريات بالتبلور مطلع القرن 19 على يد الكثير من علماء الاجتماع مثل ديسوسير، سابير، ورلف، تشومسكي، بلومفيلد وغيرهم، مما أعطى زخما علميا كبيرا في هذا الحقل العلمي، هذا ما أفضى إلى عدد ضخم جدا من الدراسات والمؤلفات المتخصصة، ضف إلى ذلك حالة التسابق الثقافي الكبير بين الدول

العظمى في نشر ثقافتها خارج نطاقها الجغرافي باستعمال كل الوسائل التعليمية والثقافية ومنها النشاطات التي تمارسها المراكز الثقافية الأجنبية خارج أقاليم تلك الدول.

تلك المراكز الثقافية التي تسعى إلى تعليم ونشر ثقافة ولغة الدولة الأم لكل الراغبين في ذلك مع التركيز على فئة الشباب بشكل خاص وعلى الطلبة والاطارات الجامعية بشكل أخص.

ومما تعتمد عليه تلك المراكز في استقطاب وتحفيز المتعلمين أو الراغبين توفير منح للسفر من أجل مواصلة الدراسة في تلك الدول أو تقديم عروض عمل هناك بعد انتهاء المسار التعليمي هنا وقد ينتهي بعرض للزواج في بعض الأحيان.

وعليه فإن هذا الحجم الكبير من الاهتمام والأولوية وما يتبعه من إنفاق على هذه المراكز يثير استفهامات ويطرح تساؤلات لدى المهتمين والمتخصصين في هذا الميدان من العلوم الاجتماعية، ولعلّ أبرز تلك الاستفهامات تلك التي ترتبط بالجانب الثقافي والتربوي للمتعلمين في تلك المراكز والذي يشكل حجر الأساس في تلك العملية التعليمية بكل أبعادها وكل أدواتها والتي تهدف – تلك الدول– من خلالها إلى مدّ جسور التوليف الثقافي والتواؤم الفكري والاتساق التربوي مع الفئات العاكفة على التعليم ومن خلالها مع باقي النخب الثقافية والعلمية في الدول المستهدفة.

وتعتبر المراكز الثقافية الأجنبية الغربية الأكثر اهتماما وإنفاقا واستثمارا في هذا المجال نظرا لنفوذها الكبير في مختلف دول العالم النامي وتنافسها فيما بينها على ذلك، مما يجعل الاهتمام بتطويع وتأليف ثقافة شعوب الدول المستهدفة بالتعليم أولوية قصوى من أجل نيل الأفضلية والنفوذ في جميع المجالات كالاقتصاد والثقافة والتجارة والسياسة.

وقد وقع اهتمامنا في هذه الدراسة على المركز الثقافي الأمريكي كنموذج للبحث في الموضوع بشكل عام لكونه يمثل الدولة الأقوى نفوذا في العالم في كل المجالات وأيضا لأهميته

ودوره في دول العالم النامي، إضافة إلى الرغبة في الوقوف على المقاربة الثقافية في السياسة الأمريكية تجاه شعوب المنطقة تفاديا للعداوة أو حفاظا على مصالحها الاقتصادية ونفوذها السياسي هناك.

ومن أبرز نشاطات المركز الثقافي الأجنبي الأمريكي تعليم اللغة الإنجليزية للراغبين في تعلّمها باعتبار اللغة مدخلا مهما بل ورئيسيا في غرس ثقافة ما أو تغييرها أو تعزيزها أو محوها.

والذي يعنينا في هذه الدراسة هو الكشف عن طرائق ومناهج وأساليب تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي من جهة كما نحاول الوقوف على الأثر الثقافي لدى الفئات الخاضعة للتكوين في المركز من جهة أخرى.

ولكي نستطيع الشروع في دراستنا هذه لابد من طرح تساؤلات تحدد الجوانب المبحوث فيها، وعليه نطرح الأسئلة التالية:

1- ما هي الطرائق والأدوات والأساليب والبرامج التي يعتمد عليها المركز الثقافي الأمريكي بالجزائر في تدريس اللغة الانجليزية؟

2- ما هو الأثر الثقافي الذي تتركه عملية تعليم اللغة الانجليزية على الخاضعين للتعليم في هذا المركز؟

5) **الفرضيات:**

لابد من توقع ووضع أجوبة مؤقتة لأسئلة البحث ثم إخضاعها لخطوات منهج البحث العلمي الذي يتناسب مع هذا النوع من البحوث بكل مراحله وأدواته، وعليه نضع الفرضيات الآتية:

1- يعتمد القائمون على تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي في الجزائر على مختلف الطرائق والأدوات والمضامين التعليمية الحديثة التي تحقق أكبر قدر من الأهداف التعليمية والثقافية المرجوة من العملية التعليمية.

2- يترك تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي بالجزائر أثرا ثقافيا على الخاضعين للتعليم بشكل متفاوت بينهم حسب عدة فوارق فردية وحسب متغيرات الاستجابة الأخرى.

6) تحديد المفاهيم:

في كل الدراسات الأكاديمية في ميدان العلوم الاجتماعية ترد عدة مصطلحات ومفاهيم أكاديمية أو إجرائية "ميدانية" قد تكون غامضة أو ملتبسة لدى المطّلعين على تلك الدراسات، وعليه يتوجب علينا تعريف كل المفاهيم التي نراها تحتاج إلى ضبط سواء كانت مفاهيم عامة أو إجرائية، وقد حددنا المصطلحات الآتية:

1. طرائق التدريس:

- **التعريف اللغوي:**

الطريقة لغة: ج طرائق: السيرة/الحالة/ المذهب/ الخط في الشيء/ نسيجة مستطيلة/ شريف القوم وأمثلهم للواحد وللجمع، يقال: هو طريقة قومه وهم طريقة قومهم أو وهم طرائق قومهم/ طرائق الدهر: تقلباته وأحواله.

وقد أطلقت في اليونانية كلمة التلقين Didactic على الطرائق الإملائية والإلقائية، وأطلقت كلمة dialogue " طرائق الحوار " على الطرائق التفاعلية التي وظفها سقراط في حواراته.

- **التعريف الاصطلاحي:**

يتحدد مفهوم طرائق التدريس في مستويين، وفي بعدين:

1- المستوى التقني:

حيث يضيق تعريفها ليشمل الخطوات والتقنيات والمراحل المتبعة لإيصال كم من الحقائق والمعلومات والمهارات إلى المتعلم، وهي بهذا إجراء عملي يحدده المربي أو يتبناه أو يفرض عليه.[1]

ومن جملة تعاريف هذا المستوى تعريف ادجاربروس ويزلي (Edgar Bruce Wesly) الطريقة هي العملية أو الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم.

2- المستوى العام:

يتسع تعريف الطريقة (ليصبح أسلوبا عاما في التكوين، وشكلا منظما للعملية التربوية التعليمية ولطبيعتها وطبيعة عناصرها وأنماط العلاقات القائمة بينها استنادا إلى مرجعين أساسيين هما:

المرجع الاجتماعي الاقتصادي السياسي الفلسفي والمرجع الفكري المعرفي. [2]

ومن جملة تعاريف هذا المستوى تعريف كلباترك Kilpatrick (الطريقة هي اكتساب المعلومات مضافا إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيره). [3]

---

1) عبد العزيز قريش، الطريقة التربوية بين المفهوم والأساس، مجلة علوم التربية، العدد الثامن، السنة الرابعة، مارس 1992، ص ص. 201 – 221.

2) عبد العزيز قريش، الطريقة التربوية بين المفهوم والأساس، مرجع سابق، ص .ص.: 103 – 116.

3) صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، الجزء الأول، ص 119.

وهنا فالمرجع الأول وعلى أساسه يتضح مثلا البعد الاجتماعي في الطريقة، والذي يعمل على بناء المعايير الاجتماعية والقيام بالأدوار الاجتماعية واكتساب الاتجاهات النفسية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والنمو والنضج الاجتماعي. [1]

فعلى سبيل المثال: لعب الأدوار في موضوع اجتماعي يمكن أن يحمل قيم الأكل في المجتمع أو العادات الاجتماعية في الأعياد التي تراعى كضوابط اجتماعية تحدد السلوك الاجتماعي في الأعياد أو في الحفلات، وهكذا...

وكذلك المرجع الثاني، يحدد مثلا في الطريقة كيفية تفكير الطفل، فعند وجود مجتمع ما يفكر بطريقة واحدة كالمجتمعات الشعبوية التي تؤمن بالخرافة والدجل؛ فطريقة تنشئة الطفل فيها كانت بعيدة عن العقلانية وعن نقد الموضوعات... وهكذا.

وهذان المستويان يوجدان في بعدين هما البعد الداخلي أو البعد الخارجي:

1- البعد الداخلي:

وفيه؛ الطريقة ينظر إليها من داخل بنيتها كتعريف فليب ميريو Philippe. Meirieu، الطريقة (أداة للتحديد ووسيلة مدققة لتعليم محتوى معرفي معين).

2- البعد الخارجي:

وفيه؛ الطريقة ينظر إليها من خارجها من خلال (مجموع التمثلات التي نحملها حول طبيعة عناصر العملية التعليمية وللعلاقات الرابطة في ما بينها). [1]

---

1) عبد العزيز قريش، الطريقة التربوية بين المفهوم والأساس، مرجع سابق، ص 120.

والطريقة تتنوع بتنوع المجال التي توجد فيه والوظيفة التي تقوم بها، وتتنوع بتنوع طبيعتها وطبيعة موضوعها. وهي بارتباطها بمراجعها تخدم أهدافا معينة يضعها المستخدم لها.

- **التعريف الإجرائي:**

ونقصد به مختلف التقنيات والمهارات والأدوات والأساليب التعلمية التي يستعملها القائمون على تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي.

2. منهج التدريس:

- **التعريف اللغوي:**

تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسات التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.[2]

- **التعريف الاصطلاحي:**

المنهج (curriculum) وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها. والمنهج غير البرنامج التعليمي. فالبرنامج التعليمي (Syllabus) هو مجموعة من النقاط اللغوية (سواء أكانت مفردات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، الخ، أو كل هذه النقاط معا) التي يراد للمدرس أن يقوم بتدريسها، وللمتعلم أن يعمل على تعلمها. والبرنامج التعليمي جزء من المنهج. أما المنهج فيشمل المقرر لكنه أعم منه، لأنه معنيٌ بكل مقومات البرنامج التعليمي بصورة شاملة، وبصورة تفصيلية.

---

1) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9 – 20، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2991، ط 2، ص.ص.: 291 – 121.

[2] المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.2009

يقول بيرد: (إن كثيرا من المناهج أو البرامج كما يطلق عليها عادة في أدبيات البلاد المعنية لا يمكن اعتبارها مناهج بحال من الأحوال، بل إنها توجيهات لطرائق التدريس تختص بأسلوب عرض الدرس فقط، وتكون مصممة بحيث تهدف إلى توجيه المعلم داخل الفصل. [1]

- **التعريف الإجرائي:**

نقصد بمفهوم مناهج التدريس في بحثنا كل ما يتلقاه المتعلم من مضامين تعليمية في المحاضرات والمناقشات الشفوية أو الكتابية وكل المواد التعليمية الأخرى مثل الألعاب الورقية والفيديوهات وحتى النشاطات الجانبية مثل الأغاني والمسرحيات المستعملة في تدريس اللغة الانجليزية.

3. الهوية الثقافية (Cultural Identity):

- **التعريف اللغوي:**

هي الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق.[2]

- **التعريف الإصطلاحي:**

هي معرفة وإدراك الذات القومية ومكوناتها من قيم وأخلاق وعادات وتقاليد ودين، وهي السمات والخصائص التي يتميز بها شعب ما عن غيره من الشعوب، وترتبط هذه السمات

---

1) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الجنبية تعلمها وتعليمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 151.

[2] علي بن محمد الجرجاني، معجم التعريفات، دار الفضيلة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2004.

بالسلوكيات العامة لمجموع الأفراد والعلاقات السائدة، والمنتج الفني والثقافي والتي تميز في مجموعها هذه الجماعة أو هذا المجتمع. [1]

ومسألة الهوية الثقافية تحيلنا على مسألة أكثر اتساعاً وهي مسألة الهوية الاجتماعية، والتي تعبر عن محصلة التفاعلات المتنوعة بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، قريباً كان أو بعيداً. وهوية الفرد الاجتماعية تتميز بمجموع انتماءاته في النسق الاجتماعي من خلال الانتماء إلى صنف جنسي وإلى صنف عمري وإلى طبقة اجتماعية وإلى أمة ...الخ

والهوية تمكن الفرد من أن يحدد لذاته موضعاً ضمن النسق الاجتماعي وأن يحدد الآخرون موضعه اجتماعياً، وبالإضافة لتحديد الأفراد نجد أن الهوية الاجتماعية تحدد المجموعة أيضاً من خلال الدمج والإقصاء في آن معاً: والمجموعة تشمل أعضاء متماثلين، من ناحية ما وإن الهوية تبدو من هذا المنظور، ككيفية تصنيف للتمايز قائمة علي الاختلاف الثقافي وعليه فإن ما يهم لتحديد هوية مجموعة ما ليس جرد مجموع سماتها الثقافية المميزة بل أن نرصد من بينها، تلك التي يستعملها أفراد المجموعة ليثبتوا تمايزاً ثقافياً ويحافظوا عليه بتعبير آخر، ليس الاختلاف في الهوية نتيجة مباشرة للاختلاف الثقافي إذ لا تنتج ثقافة معينة بذاتها هوية مختلفة فهذه لا يمكن أن تتولد إلا عن تفاعلات بين المجموعات وعن مجريات التمايز التي تضعها هذه المجموعة موضع الفعل، خلال علاقاتها، بعضها ببعض. [2]

---

1) دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مركز دراسات الوحدة العربية للترجمة، لبنان، 2007، ص 153.

2) سناء مبروك، الهوية والانتماء الاجتماعي في شمال سيناء، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 1991، ص 218.

واستناداً على ذلك نجد أن للهوية وجها آخر مكملا لها وهو الانتماء الذي يعرّف بأنه معنى موجود داخل كل فرد وعلى اختلاف المستويات، وهو الشعور الذي يوجد لديهم منذ الصغر ويقوى من خلال نشأة الفرد فيتكون لديهم هذا الشعور الذي يترجم لأفعال داخل المجتمع، فإذا كانت الهوية هي عملية الإدراك الداخلية لذاتية الشخص والتي تمدها عوامل خارجية يدعمها المجتمع، فإن الانتماء هو الشعور بهذه العوامل الخارجية والذي يترجم من خلال أفعال تتسم بالولاء لهذه المجتمعات التي ينتمون إليها دون سواها. [1]

- **التعريف الإجرائي:**

ونقصد بها كل الخصائص والعناصر والتصورات الثقافية التي تميز المتعلم قبل دخوله إلى المركز وبعد مزاولة العملية التعليمية للغة الانجليزية وجميع الملامح الأخرى التي تشكل الطابع الثقافي للمتعلم.

نقصد بهذا المفهوم كل الخصائص والعناصر والقيم الثقافية المتضمنة في عملية تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي بالجزائر.

4. الأثر الثقافي:

- **التعريف اللغوي:**

تعددت تعريفات الأثر عند أهل اللغة نذكر منها أهمها وأبرزها ما يلي:

1) محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، مركز دراسات الوحدة، لبنان، 1998، ص 298،299.

1- الأثر: بقية الشيء، وفي المثل يقال لا تطلب أثرا بعد عين وهو يضرب لمن يطلب الشيء بعد فوت عينه، وجمع أثر هو آثار وأُثور وهي من اللوازم المعللة للشيء. [1]

2- الأثر: ما بقي من رسم الشيء، والتأثر هو إبقاء الأثر في الشيء، ويقال أثّر في الشيء تأثيرا إذا ترك فيه أثرت. [2]

- **<u>التعريف الاصطلاحي</u>**

هو حاصل الشيء ونتيجته المترتبة عليه، إذ أن المعنى الذي يدل على ما يترتب على الشيء ونتائجه، فالتفكير بطرقه وأساليبه ذات التأثير الفعال في تكوين وتأصيل وتطوير البناء الثقافي وما ينتج عنه من الانتاج والعطاء سواء على المستوى المعرفي أو الفكري أو السلوكي أو الحضاري. [3]

- **<u>التعريف الاجرائي:</u>**

نقصد به كل حالة من حالات التغير الثقافي الناجم عن الاستجابة الثقافية للمتعلم من خلال مزاولته تعلّم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي حسب المتغيرات المحددة في الجانب الميداني للدراسة.

---

1) الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح ص5، ترتيب: السيد محمود خاطر، المطبعة الأميرية، القاهرة، ط 7، 1953.

2) ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ص 25، ج 1، ط 1، دار الفكر، بيروت، 1990.

3) علي بن محسن الشويش، أثر التفكير في البناء الثقافي، دار المفردات للنشر والتوزيع، ط 1، الرياض، 2012.

7) المقاربة السوسيولوجية:

لكل دراسة مقاربتها النظرية التي تستند إليها في تحليل نتائج عملها الميداني بما يتيح للباحث رسم إطار نظري معرفي يحلل من خلاله ما توصل إليه من بيانات ومعطيات بما يتوافق مع مفردات ومصطلحات ومقاربات النظرية المعتمدة، ونحن في دراستنا هذه اعتمدنا بعد الاطلاع على أغلب النظريات الاجتماعية والتربوية التي لها صلة بموضوع بحثنا استقر اختيارنا على **نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي** للعالم التربوي والنفسي الكندي المولد والبولندي الأصل "**باندورا**" **Bandura**، حيث ولد باندورا في الرابع من شهر ديسمبر من سنة 1925 بقرية صغيرة تسمى "موندر" بولاية "ألبرتا" بكندا لأبوين بولنديين من مزارعي القمح. التحق بالمدرسة العليا التي كان عدد طلابها 20 طالبا وعدد مدرسيها اثنين فقط من المدرسين (أشبه بالمدرسة ذات الفصل الواحد) علم نفسه بنفسه هو وغيره من زملائه، هذه الفترة من التعلم الذاتي أثرت على تكوينه العلمي هو وزملائه حيث تقلدوا جميعا مواقع هامة وتخرجوا والتحقوا بمهن رفيعة المستوى. التحق بجامعة كولومبيا وحصل على البكالوريوس عام 1949 م، ثم واصل دراسته العليا بقسم علم النفس بجامعة أيوا وحصل على درجة الماجستير عام 1951 م، ثم الدكتوراه عام 1952م. عمل بمركز ويشيتا كانساس للإرشاد، ثم انتقل للعمل بقسم علم النفس بجامعة ستانفورد حيث ظل يعمل به طوال حياته العملية. [1]

ونحن في دراستنا هذه حاولنا رصد وإحصاء المثيرات الخارجية التي تؤثر في سلوك المتعلم من خلال تدخل العمليات المعرفية باستخدام الرموز اللفظية أو السلوكية في فترة وجوده داخل المركز الثقافي، حيث يعتبر سلوك الانساني والاجتماعي المتعلم انعكاسا لنا في البيئة من خلال

1) الزيات فتحي مصطفى ، سيكلوجية التعلم ، 1996 م ، دار النشر للجامعات ، ط 1، ص 361.

مثيرات ومحددات شخصية للنموذج سببية وبيئية إذ تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة في إطار التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر بين المتعلم والنماذج الماثلة في العملية التعليمية للغة الانجليزية.

وإذا كان التعلم الاجتماعي والمعرفي داخل المركز الثقافي قائم على الملاحظة والتفاعل فإن عمليات المعرفة تشكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية للمتعلم بملاحظته للنموذج بكل أبعاده ومتغيراته الفيسيولوجية والعاطفية حيث يتشكل معظم سلوك المتعلم باتباع نموذج حيّ وواقعي وليس من خلال الاشراط الكلاسيكي أو الاجرائي، فبملاحظة سلوك النموذج سواء بالصدفة أو بالقصد يتطور فكر المتعلم عن كيفية تكوّن سلوك ما، أما المعلومات النظرية فهي تساعد كدليل أو موجه للتصرفات الخاصة.

وقد سلطنا الضوء بالدراسة والتحليل على ما اكتسبه المتعلم من أنماط جديدة من التصرفات من خلال خاصية ضبط وتنظيم الذات حينما تكون مشغولة بالتفكير الرمزي، حيث يكتسب المتعلمون في المركز الثقافي استجابات وأنماط سلوكية جديدة خلال المواقف التي يتعرضون لها أو في الإطار الاجتماعي الذي يتواجدون فيه داخل المركز أو خارجه، حيث تأخذ العملية التعليمية للغة الانجليزية في المركز شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية كما أن عمليات الانتباه القصدي وعمليات الاحتفاظ تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها كما أنها تكون محكومة بهما.

إن التمثيل الذهني الداخلي للمعلومات التي يتلقاها المتعلمون داخل المركز الثقافي وترميزها وتخزينها وتجهيزها ومعالجتها بحيث تشكّا أطُرا تفسيرية وإدراكية تُستقبل من خلالها المعلومات وتُستدخل، وبما أن التعلم المعرفي الاجتماعي قائم على ملاحظة النموذج – الأستاذ – يحدث في

إطار أو سياق اجتماعي فإن استيعاب وتفسير واستدخال هذا السياق الاجتماعي يتأثر بما لدى المتعلم من أُطُر معرفية وبصورة أدق بالبناء المعرفي للمتعلم وما ينطوي عليه من محتوى معرفي وخبرات واستجابات وناتج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات.

وبناء على ذات النظرية فإن الأستاذ هو النموذج وهو القدوة كذلك لدى المتعلم أما المتعلم فهو الملاحظ ولكل منهما خصاص وصفات تؤثر بشكل أو بآخر على طبيعة المحاكاة بين الملاحظ والنموذج حيث أننا نؤكد في دراستنا على العلاقة بين الأثر على المتعلم وبين المكانة الاجتماعية والوظيفية والكفاءة والسلطة للنموذج القائم بالعملية التعليمية في المركز، وذلك لأن التعلم الاجتماعي المعرفي القائم على الملاحظة يقوم على عمليات من الانتباه القصدي بدقة تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الادراكي، فالمتعلم داخل المركز الثقافي يتعلم عن طريق التقليد والملاحظة ويستقبل بدقة الأنماط السلوكية التي تصدر عن الأساتذة بما فيها إيماءاته أو تلميحاته الصامتة وكذا خصائصه المميزة لاستدخال المعلومات والاستجابات المراد تعليمها للمتعلمين داخل المجال المعرفي الإدراكي للمتعلم بصفته فردا ملاحظا، ومما يؤثر في العملية التعليمية في المركز الثقافي المتعلقة باللغة الانجليزية عوامل تتعلق بالمتعلم وقد رصدناها في دراستنا الميدانية وهي العمر الزمني للمتعلم داخل المركز واستعداداته العقلية والذهنية ونظرته واتجاهاته نحو الأستاذ –النموذج–، ومنها إدراك المتعلم لما يصدر عن الأستاذ وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية والرمزية السياسية له، إضافة إلى عامل الجاذبية الشخصية للمتعلم أو الارتياح النفسي القائم على التفاعل المتبادل مع الأستاذ النموذج هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن للأستاذ النموذج صفات وخصائص تؤثر كذلك في مستوى التفاعل

والاستيعاب لدى المتعلم، فكلما كانت درجة النجاح والنجومية عالية للأستاذ كان الاقتداء به أكثر وأقوى، ومما يساعد المتعلم في التحصيل المعرفي هو اتساع مساحة الخصائص الشخصية والقيم الثقافية المشتركة بينه وبين النموذج وبذلك تتحدد فاعلية ونجاعة العملية التعليمية في بُعدَيْها المعرفي والثقافي.

وبناء على كل ما سبق ذكره فإننا سنحاول تحليل بيانات ونتائج دراستنا وفق ما جاءت به النظرية من مفاهيم ومصطلحات تتعلق بالعملية التعليمية من جهة والتأثير على سلوك ومعتقدات وأفكار المتعلمين بالمركز الثقافي الأمريكي من جهة أخرى خلال فترة إجراء هذه الدراسة في اللغة الانجليزية، الأمر الذي يقودنا إلى تحديد الطرائق والوسائل المتبعة في العملية التعليمية بكل أبعادها الفكرية والنظرية والسلوكية وحتى التواصلية بين المتعلمين ومعلّميهم في المركز وكذا التعرف عن قرب على الأثر الثقافي والاستجابة السلوكية التي تتركها العملية التعليمية على شخصية المتعلم سواء في مستوى التحصيل العلمي في اللغة الانجليزية أو فيما يتعلق بالأثر الثقافي الذي يشمل المعتقدات والأفكار والعادات والسلوكيات والأذواق.

8) الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات العلمية العربية أو الأجنبية موضوع تدريس اللغات الأجنبية في كل الأطوار ومن جميع النواحي التقنية والنفسية والاجتماعية، وانعكاساتها على الفرد والمجتمع، وقد اطلعنا على الكثير منها قصد إثراء معارفنا حول تلك الدراسات من أجل توظيفها في دراستنا في تحديد زاوية البحث وموضوعه ومجاله، وقد قمنا بتقديم ملخصات لثمانية دراسات في هذا المجال وأهم النقاط التي خرجت بها تلك الدراسات والتوصيات التي أوردتها.

الدراسة الأولى:

عنوان الدراسة:

دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الاساس من وجهة نظر التربويين.

إنجاز الباحثتين:

إخلاص حسن السيد عشرية، هاجر الفكي.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي دور النظم التعليمية الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساسي من وجهة نظر التربويين، من خلال تسليط الضوء على التعليم الذى يتلقاه الطفل في مرحلة رياض الأطفال باعتبارها أهم المراحل النمائية في بناء شخصية الطفل كما تؤكدها جملة الدراسات النفسية والتربوية، من جهة ومن جهة أخرى فإن أمر التعليم الأجنبي في الطفولة المبكرة موضع اختلاف بين فريق معارض يعتبر التعليم الأجنبي في الطفولة المبكرة يسبب مزيدًا من الكوارث في مجال التربية والتعليم، فبدلا من أن نزرع الطفل في ثقافة وطنه نزرع فيه ثقافة أجنبية، يتشربها فينشأ دون هوية حقيقية، ويعيش في مجتمع يحتقره بسبب ثقافته، فضلا عن تأثيرها السلبي على عدم إتقان هؤلاء للغة العربية، فينشؤون أنصاف عرب، يحملون الجنسية ولا يتقنون اللغة، واللغة جزء من الثقافة، ويعدّونها أخر مسمار في نعش الهوية، فإنهم يرونها (تبني طفلا معزولا عن هوية مجتمعه). وفريق أخر يؤمن بأن التعليم الأجنبي في تحصيل المعارف ومواكبة التقدم بحاجة إلى التأكيد، علمًا بأنها الوسيلة الوحيدة للاتصال بين الأمم والحضارات، والسبيل الأمثل لتوسيع مدارك الطفل و تجاربه بمتابعة البحوث والاكتشافات الجديدة، ولذا تعنى

الأمم المتقدمة والنامية بالتعليم الأجنبي على أساس أن الحياة العصرية والتقدم السريع الحاصل في المجالين العلمي والتكنولوجي يجعل الإلمام باللغات شرطًا مفروضا لمواكبة الركب، فيما يؤدي تجاهلها إلى تخلف ضار على أكثر من صعيد، فإهمالها يفقد الطفل فرصة اكتسابها في الطفولة المبكرة و فرصة تجويدها في الكبر.

ومن هنا حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساسي من وجهة نظر التربويين؟ متخذين من تجربة الأطفال الذين تلقوا تعليمًا في رياض الأطفال الأجنبية نموذجًا واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي من خلال تتبع دور نظم تعلم اللغات الأجنبية من وجهة نظر التربويين ممثلة في 40 معلمًا من معلمي تعليم مرحلة تعليم الأساسي الحلقة الأولى "الطور الأول" و10 من مديري المدارس في مرحلة تعليم الأساسي داخل ولاية الخرطوم تم اختيارها عن طريق العينة القصدية، وآراء خبراء تربية وباستخدام الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، من الجامعات السودانية المختلفة في الفترة الزمنية 2011 – 2012 حيث استخدمت الباحثتان الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.5 في استجابة المعلمين لدور نظم تعليم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساسي، بينما أشارت نتائج المقابلات الفردية مع مديري المدارس إلى أن دور نظم تعليم اللغات الأجنبية يكون واضحًا في حالة استناد رياض الأطفال لأُسس واضحة في التخطيط للتربية القومية في بناء شخصية الطفل، بينما أظهرت استجابة مدراء المدارس أن هنالك سمات في شخصية الأطفال برزت من خلال العمل بروح الفريق والقدرة على المثابرة، إذ كانت التكرارات مرتفعة بها ، بينما أظهرت استجابة مديري المدارس أن هنالك قصور في تنمية مفاهيم التواصل الأسري

والاجتماعي عند الطفل والطريقة التي يعبر بها عن المشاكل التي تواجهه، وخطورة الألفاظ التي يستخدمها للحد من هذه المشاكل، بينما أكد خبراء التربية أهمية وضوح الأهداف والرؤية والرسالة المستهدفة في بناء شخصية الطفل وذلك من خلال التخطيط الاستراتيجي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أهم الإيجابيات والسلبيات لواقع رياض الأطفال الأجنبية، وأهم المقترحات والحلول لتطوير عمل رياض الأطفال الأجنبية بالسودان.

خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها:

- الاهتمام بتنمية شخصية الطفل في مرحلة رياض الأطفال من خلال تأصيل الهوية الإسلامية كمرتكز أساسي لبرامج الطفولة المبكرة برياض الأطفال.
- أهمية وضع خطط استراتيجية للتنمية المهنية للمعلمات أثناء الخدمة من قبل كليات التربية، في كيفية اكتساب الأطفال لغتين أو أكثر.
- الحاجة الماسة إلى توطين وتطوير المناهج الأجنبية بالسودان.
- ضرورة تدخل وزارة التربية والتعليم بتنفيذ برامج لتعليم اللغة العربية والقرآن والعلوم الاجتماعية باستراتيجية متكاملة، في رياض الأطفال الأجنبية.
- تشديد اللوائح على عمل التعليم الأجنبي بالسودان مقترحة الدراسة بأن تكون المعلمة الأساسية بالصف تتحدث العربية كلغة أولى.
- توجيه البحث العلمي نحو المزيد من البحوث في رياض الأطفال الأجنبية لتجويد مهارة كيفية حفاظ الأطفال على هويتهم المجتمعية. [1]

---

1) إخلاص حسن السيد عشرية وهاجر الفكي، دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الاساس من وجهة نظر التربويين، دراسة مقدمة لكلية التربية، جامعة الخرطوم، 2012.

الدراسة الثانية:

عنوانها:

أثر استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في تعليم تقنيات التعليم في جامعة عجمان "دولة الإمارات" للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.

إنجاز:

مصباح الحاج عيسى، جامعة دمشق.2004

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة إجراء تمّ في سنة 2004 بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا التي استخدمت اللغة الانجليزية في تدريس برنامج تقنيات التعليم بعد أن كان مقررا تدريسه باللغة العربية، بناء على رغبة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وإدارة هذه الجامعة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

ولمّا كان مستوى معظم الطلبة الملتحقين بهذا البرنامج ضعيفا في اللغة الانجليزية، فقد ظهرت مشكلة صعوبة تفاعل الطلبة مع مساقات البرنامج وأنشطته.

درس الباحث المشكلة مستعينا باختبار كفاءة لغوية واستبانتين، إحداهما للطلبة والأخرى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأسفرت النتائج بصورة عامة عن عدم رضا الطلبة وهيئة التدريس عن هذا القرار، وكانوا يفضلون الاستمرار في دراسة البرنامج باللغة العربية على ألا يهمل الاهتمام باكتساب الطلبة لمهارات اللغة الانجليزية لأهميتها في تدعيم دراستهم.

تستهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد مشكلة استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في تعليم برنامج تقنيات التعليم في شبكة جامعة عجمان – مقر العين– للعلوم والتكنولوجيا، وذلك باستطلاع أراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

1– هل هناك موافقة ذات دلالة احصائية من طرف طلبة تخصص تقنيات التعليم على تطبيق إجراء استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في دراسة مساقات برنامج تقنيات التعليم في مقر العين بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا؟

2– هل هناك موافقة ذات دلالة احصائية من طرف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الأساسية وكلية اللغات والترجمة على تطبيق إجراء استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في دراسة مساقات برنامج تقنيات التعليم؟

3– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الكفاءة اللغوية الانجليزية لطلبة من تخصص تقنيات التعليم على مدى فصل دراسي كامل؟

4– هل يعتقد طلبة تقنيات التعليم بدلالة احصائية أن تعلّم اللغة الانجليزية سفيدهم في الحصول على وظيفة في المستقبل؟

5– هل هناك موافقة ذات دلالة احصائية من طرف أعضاء هيئة التدريس كلية التربية والعلوم الأساسية وكلية اللغات والترجمة على أهمية اللغة الأم في الارتقاء بالمستوى الإدراكي للمتعلم وتحقيق الإبداع؟

6– هل هناك موافقة ذات دلالة احصائية من طرف أعضاء هيئة التدريس كلية التربية والعلوم الأساسية وكلية اللغات والترجمة على قدرة اللغة العربية في تقبل الجديد وتوليد اللفظ والمصطلح؟

7- هل هناك موافقة ذات دلالة احصائية من طرف أعضاء هيئة التدريس كلية التربية والعلوم الأساسية وكلية اللغات والترجمة على أن اللغة الانجليزية هي لغة العلم والتكنولوجيا؟

عينة الدراسة:

طبقت استبانة الطلبة على جميع الطلبة المسجلين للفصل الأول من عام 2004/2003، حيث وزعت عليهم الاستبانة بواسطة فريق من مشرفي المخابر، كما تم استدعاء من كان غائبا عند توزيع الاستبانة، وكان عدد الطلبة المسجلين هو 429 طالبا وطالبة (146 طالبا – 283 طالبة)، ولم يكمل الاجابة على الاستبانة ويعيدها سوى 393 طالبا (135 طالبا – 258 طالبة).

كما تم تحديد عينة هيئة التدريس من خلال تقديم الاستبانة إلى جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم التربية والعلوم الأساسية وفي كلية اللغات والترجمة وعددهم 59 عضوا، وكان عدد الذين استجابوا للاستبانة في الكليتين هو 37 عضوا، و9 أعضاء بالترتيب، أي أن مجموع عينة هيئة التدريس هو 46 عضوا.

نتائج الدراسة:

إن قضية استخدام لغة أجنبية بديلا عن استخدام اللغة الأم في التدريس عامة وفي تدريس العلوم والتكنولوجيا خاصة، هي قضية جرت دراستها على نطاق واسع وبعمق وأسفرت عن نتائج عامة متفق عليها ونتائج اخرى خاصة تباينت واختلفت باختلاف الظروف والأهداف التي أدت إلى استخدام لغة غير اللغة الأم في تدريس العلوم والتكنولوجيا، إذ أن استخدام لغة غير اللغة الأم يجب أن يكون له ما يبرره، ويجب أن نميز بشكل قاطع بين أهمية اكتساب لغة أجنبية واحدة أو أكثر، والتي لا خلاف على أهميتها في أي مكان في العالم، وبين أن نستبدل اللغة الأم بلغة أجنبية

نستخدمها في التدريس في جميع مراحل التعليم ومنها التدريس في الجامعات والمعاهد العليا.

واعتمادا على نتائج البحث الميداني التي أجرها الباحث على عينة البحث تم اقتراح النقاط التالية كتوصيات خرج بها الباحث وهي:

1- اعتماد اللغة العربية في تدريس مساقات برنامج تقنيات التعليم، لقدرتها على استيعاب مصطلحات تقنيات التعليم الحديثة ولتميّزها بالمرونة والقدرة على تقبّل الجديد وتوليد اللفظ والمصطلح، وعلى أهمية اللغة الأم كوسيلة للتفكير ووسيلة للتعبير والإبداع، مساعدتها بالارتقاء بالمستوى الإدراكي للمتعلم، وزيادتها في انتماء الفرد لبده وموطنه.

2- إذا كان لابد من استخدام اللغة الانجليزية في تدريس برنامج تقنيات التعليم، فإنه يجب قبل ذلك إعداد المدرسين والطلبة ومصادر التعلم اللازمة ثم تطبيق البرنامج الجديد. [1]

الدراسة الثالثة

<u>عنوانها:</u>

تصميم منهج اللغة العربية لغة ثانية للمرحلة الثانوية العمومية بجمهورية السنغال (مبتدئون كبار). [2]

<u>إنجاز</u>: مصطفى ويل.

---

1) مصباح الحاج عيسى، أثر استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في تعليم تقنيات التعليم في جامعة عجمان "دولة الإمارات" للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.، مجلة مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد 2، دمشق، 2006.

2) بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية العام الجامعي 1426- 1427الم 2005-2006م

ملخص الدراسة:

وكانت هذه الدراسة تهدف إلى ما يلي:

- محاولة تحديد معايير تصميم منهج جيد مناسب للدارسين في المرحلة المذكورة يكون مبنيا على الأسس العلمية والمنهجية الصحيحة كخطوة إلى وضع منهج وكتاب مدرسي جيد ومناسب لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المرحلة الثانوية العمومية.
- التعرف على الأسس والمواصفات العلمية لتصميم المناهج عامة ومناهج اللغة خاصة.
- التعرف على المواصفات العلمية لمنهج اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- التعرف على حاجات الدارسين السنغاليين في المرحلة الثانوية ودوافعهم إلى تعلم اللغة العربية.
- وضع معايير لمنهج اللغة العربية لغة ثانية يراعي الأسس العلمية، ويكون مناسبا للدارسين السنغاليين في المرحلة الثانوية.
- الإسهام في تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية في السنغال.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث الأدوات التالية:

1- الاختبارات الشفهية والكتابية.

2- الملاحظات المنظمة وغير المنظمة.

3- المقابلات المنظمة وغير المنظمة.

4- الدراسات الميدانية.

5- المناقشات والندوات، والمشاغل، والمؤتمرات.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- إن الثقافة العربية في السنغال ثقافة عريقة يمتد تاريخ تعليمها وتعلمها إلى أكثر من ألف سنة.

2- الحكومة السنغالية بدأت تهتم بتعليم اللغة العربية في وقت مبكر منذ استقلال البلاد ولازالت تبذل جهودا كبيرة لتطوير تعليمها وتعلمها وخاصة من الناحية الإدارية والتأهيل التربوي للمعلمين، ولكن اللغة العربية لم يرتق بعد إلى المستوى المأمول ويعاني من مشكلات كثيرة من أبزها: عدم توافر منهج جيد وكتاب مدرسي جيد الإعداد.

3- لتطوير تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية العمومية في جمهورية السنغال فلابد من وضع منهج جديد.

4- إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس مجرد اختيار دروس وحشد كمية من المفردات والقواعد، إنه عمل علمي تخصصي يقوم على أسس فلسفية ولغوية، وثقافية، ونفسية، وتربوية مدروسة، وله ضوابطه، وقوانينه المحددة بدقة.

5- إن الدارسين السنغاليين يُقبلون على تعلم اللغة العربية لدوافع دينية أساسا، ونظرا لأهمية الدافعية وتأثيرها الكبير في سرعة وفعالية التعلم يجب على منهج اللغة العربية للمدارس الثانوية العمومية في السنغال أن يهتم بالثقافة الإسلامية.

6- يستحيل تعلم لغة بمعزل عن ثقافتها، فلا يمكن بناء الكفاية الاتصالية بمفهومها العلمي الواسع الذي يشمل الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية، والاجتماعية، وكفاية الخطاب، وكفاية الاستراتيجية، بمجرد تدريس كميات من المفردات والقواعد الصوتية، والصرفية والنحوية مفرغة من ثقافة اللغة؛ فإن ذلك يحولها إلى قوالب جافة ميتة لا تعين على فهم اللغة وتذوقها والقدرة على استخدامها.

7- دارس اللغة الأجنبية عند ما يتعلم اللغة يرغب في تعلم ثقافة جديدة في الوقت نفسه، فيجب على المنهج الاهتمام بإشباع هذه الحاجة.

8- الكفاءات العلمية الموظفة لتعليم العربية في المرحلة الثانوية العمومية كفاءة جيدة من الناحية الأكاديمية.

9- إن هذه الكفاءات قد تلقت إعدادا مهنيا في الغالب، ولكن برامج إعدادها في حاجة إلى مراجعة وتطوير لكي تستجيب لمتطلبات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء المعطيات العلمية والتربوية الحديثة في مجال تعليم اللغات.

10-الدارسون السنغاليون يعطون الأولوية لمهارة القراءة، وعليه يجب على المنهج الجديد أن يعطي ثقلا خاصا لهذه المهارة، ولكن دون إهمال مهارات الاستماع، والحديث، والكتابة؛ لأن عملية التعلم عملية تراكمية، وإتقان أي مهارة تؤثر إيجابا في المهارات الأخرى والعكس صحيح.

11-بجب تبسيط قواعد اللغة العربية والتخفيف منها في المنهج، وذلك بالتركيز على القواعد التي تساعد الدارس على اكتشاف النظام اللغوي العربي وبناها التركيبية الأساسية دون الخوض في التعريفات، والمصطلحات الكثيرة والإعرابات التقديرية.

12-الزمن المخصص لتعلم العربية مقبول في وجهة نظر الباحث رغم مطالبة بعض المدرسين والتلاميذ بزيادته، فالمشكلة كامنة في كيفية استغلاله استغلالا جيدا يسمح بالاستفادة منه إلى أقصى حد ممكن.

الدراسة الرابعة:

عنوانها:

دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية/ اللغة حصن وأمان الهوية. [1]

إنجاز:

بلال ربيع البدور

إشكالية الدراسة:

إن كل أمة تحاول أن تفرض وجودها لابد أن تكون لها هويتها البارزة اتي تحدد مكانتها بين الأمم وموقفها قوة صلابة حتى تحمي كيانها وتستطيع فرض وجودها.

وبناء على أهمية اللغة ودورها في حفظ وحماية الهوية وأمنها، وبناء على العلاقة بين اللغة والثقافة والعلاقة بين اللغة والهوية ومدى تأثر كلّ منهما بالأخرى، فيا ترى هل هذه العلاقة طردية أم تلازميه؟

خلاصة الدراسة:

خلصت الدراسة بعد استعراض فصولها إلى الجزم بأن اللغة العربية التي حفظت الثقافة العربية عبر العصور، حيث حفظت القرءان الكريم الذي أنزل بلسان عربي مبين، وحفظت لنا نتاج الفكر الانساني العربي من علوم مختلفة والابداع العربي شعرا ونثرا هي التي لا تزال تحفظ هويتنا العربية، بل استطاعت أن تضم إلى حلبتها كل من هم من غير العرب، وإنما تعرّب لسانهم بإتقانها والحديث والتفكير بها، فصارت عروبة اللسان هي التي تجعهم بنا في هذه الهوية وأنتجوا وأبدعوا ما مثّل إضافة تأصيلا للفكر العربي.

---

1) بلال ربيع البدور، دور التعليم والاعلام في تحقيق أمن اللغة العربية، بحث مقدم لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2015.

حفظوا لنا السنة المطهّرة، والفقه والتاريخ وكثير من العلو مالتي عربها العرب وزادوا فيها بالدراسة والبحث والتقصي، ولم تنسب إلى قومياتهم التي جاءوا منها وإنما نسبت إلى الثقافة العربية والاسلامية.

وفي ظل ما نشاهده اليوم من مزاحمات من العاميات واللغات الأخرى وتخلي أبناء العربية عن الحديث والتعليم والتأليف بها، نجد أن الأمة تدخل نفقا لابد من التنادي لإخراجها منه.

إن كثيرا من مثقفي المغرب العربي، بل وبلاد المشرق العربي الذين عاشوا في بلاد الغرب وتأثروا بالفكر الغربي وكتبوا بغير اللغة العربية مثل الفرنسية والألمانية وغيرها، جعلهم ينسلخون عن أمتهم وإن حاول البعض أن يؤكد نسبته وارتباطه بالأمة العربية، فمن يفكر بلغة ويكتب بها فإنها تكون له اللغة الأم التي لا يمكن لم الانفلات والتخلص منها

في رغبتنا وحرصنا على أن يكون لأمتنا المجد الذي يعيد لها الوهج الحضاري، وأن تكون عنصرا مساهما في الحضارة الحديثة، لابد من أن نعود للغة العربية، فما من أمة فرطت في جانب لغتها إلا كان ذلك إيذانا بفدح خسارتها ومصابها.

<u>توصيات الدراسة:</u>

- العمل على تعزيز اللغة العربية وتقوية مكانتها لغة للعلم والتعلم والاعلام، حتى يتمكن جميع أفراد المجتمع العربي من إجادتها وممارستها والتواصل عبرها لتقدم فكرا عميقا وثقافة رائدة.
- العمل على طرح مشروع ثقافي نهضوي مستندا إلى نتاج الأمة العربية والاسلامية وقائما على ما تزخر به الذخيرة العربية لتحقيق حضارة عربية تستلهم الماضي والحاضر وتستشرف المستقبل.

- التواصل مع الحضارات والقوميات الأخرى بغية التثاقف والافادة من التجارب الانسانية لكل المجتمعات بما لا يتعارض مع الفكر الاسلامي المستنير.
- العمل على تأكيد مبدأ التواصل والتعاون بين الحضارات وإلغاء مقولة صراع الحضارات، ولن يتم ذلك إلا بتحصين الهوية العربية وعناصرها وجعل الثقافة العربية ثقافة منتجة ولغتها لغة عالمية.
- العمل على توسيع دائرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للتعرف على الثقافة العربية.

الدراسة الخامسة

عنوان الدراسة:

الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. [1]

إعداد:

بلقاسم عبد السلام اليوبي. وصالح عياد الحجوري

ملخّص الدراسة:

مع تطور البحث اللغوي التطبيقي، لم يعد تعلُّم اللغة بمعزلٍ عن الثقافة المجتمعية أمرا مجديا ولا مقبولا، إذ بين اللغة والثقافة علاقات وترابطات وثيقة. وفي العصر الحالي، أصبح تعليم اللغة العربية وتعلُّمها من خلال الانغماس في بيئتها الثقافية والمجتمعية من بين أنجع الوسائل للتعايش

1) بلقاسم عبد السلام اليوبي و اصالح عياد الحجوري، الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة الأثر، العدد 30، جوان 2018، جدة، السعودية.

بين شعوب الأمة العربية، وبينها وبين غيرها من الأمم والشعوب التي تربطها بها علاقات وصلات متعددة الأهداف والأغراض، تفرض هذه التوجهات والعلاقات على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إيلاء الثقافة المجتمعية والتعلم بالخدمة المجتمعية الحيز الكافي من الاهتمام سواء على مستوى التصميم والبرمجة، أو على مستوى التطبيقات والممارسات. يناقش هذا البحث العلاقة بين تعلّم اللغة العربية وثقافتها وأهميتها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويبيّن مدى الاعتناء بمكون الثقافة المجتمعية في بعض سلاسل تعليم اللغة العربية، ويعرض استراتيجية مبنية على أسس ومعايير علمية لتطوير المحتوى "الثقافي المجتمعي" في مناهج تعليم اللغة العربية، ويقترح كيفية تفعيله تعزيزا لفاعليته في التعليم والتواصل اللغوي والثقافي، بما يخدم المجتمع العربي على الصعيد الحضاري محليا وعالميا.

توصيات حول استراتيجيات إدماج "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

قدمت الدراسة أهم الاستراتيجيات لدمج "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم العربية وتطوير مهاراتها. والمنطلق الأساس في هذه الاستراتيجيات هو أن تعّلم اللغة العربية بالممارسة؛ ومن خلال المشاركة في الواقع المجتمعي والثقافي العربي والإسلامي، يقوي من فرص التحدث بها والتواصل مع أبنائها، ويزيد من فرص اكتشاف الثقافة العربية الإسلامية في جوهرها استنادا إلى ما يعرف بالتعّلم "بالخدمة المجتمعية" الذي يتطلب المشاركة، والتعاون، والانغماس اللغوي والثقافي من خلال هذه الخدمات التي يفترض أن يوفرها المنهج التعليمي أو البرنامج اللغوي.

والمنطلق الثاني في هذه الاستراتيجيات أن الثقافة – شأنها شأن اللغة– اكتساب وتعّلم. هي اكتساب لأنها إنتاج اجتماعي متوارث، وتنتقل من جيل إلى آخر، وتختلف أنماطها من جيل إلى

جيل، ومن مجتمع إلى آخر؛ وهي تتعلم لأنها تمثل مجموعة من المفاهيم المدركة التي يمكن للغير فهمها وتعلمها. والثقافة العربية الإسلامية ذات موروث تاريخي وتطور مجتمعي وامتداد جغرافي جعلها تعرف تنوعا وغنى ومفاهيم ومكتسبات ثقافية جديدة، وعليه فإن المعرفة الثقافية التي يجب تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غنية ومتنوعة، وهي ترتكز على ما تحمله اللغة نفسها من إشارات وحمولات ثقافية واجتماعية متداخلة. فاللغة رموز واشارات وعلامات دالة على معانٍ وأشياء تجسدها وتفسرها، والإشارات والعلامات والأشياء كلها عند وسمها وتفسيرها إنما تعيدنا إلى المعاني التي تريدها أو التي تدّل عليها، والكلمات ميتة تحيا بالاستخدام كما هو معروف، من الصعب تصور ظاهرة ثقافية أكثر أهمية من اللغة، وهي التي تجعلها ظاهرة حية ومستمرة.

والمنطلق الثالث المعتمد في هذه الاستراتيجيات هو التوجه الداعم للأنشطة الثقافية المجتمعية وتكريس مفهوم التفاعل مع العالم الخارجي للمدرسة وانفتاحها على المحيط وعلى بيئاتها الاجتماعية؛ انفتاحا يعطي فرصا عملية لتعلم فعّال من خلال الممارسة الفعلية والمشاركة في إنجاز المهام التعلمية، وتلقى الثقافة ممارسةً داخل المجتمع، ولا شك أن المشاركة والانخراط والتفاعل تشكل كلها عوامل مهمة تُستثمر في تطوير القدرات التعبيرية وفي الفهم الدقيق للمعاني الثقافية والمجتمعية.

والمنطلق الثالث هو الأخذ في الاعتبار التطورات العلمية الحديثة للسانيات التطبيقية، إذ بات معروفا أن أساليب تعليم اللغة واكتسابها قد تطورت وفق مراحل متصلة وأحيانا متشابكة، متأثرة بتطورات أخرى حدثت في حقول معرفية أخرى، من مثل: علم التشريح، وعلم التاريخ، وعلم

النفس، والأنثروبولوجيا، والأثنوجرافيا وعلم الإدراك المعرفي وعلوم الاتصال. ويمكن أن نميّز في هذا الصدد بين مراحل متكاملة:

- مرحلة الشفاهة حيث الاعتماد على الاستماع والمحادثة، وأساسها تمرين السماع والنطق والتكرار والإعادة وإجادة أسلوب الخطابة والإلقاء.
- مرحلة الكتابة حيث الاعتناء بالرسم الكتابي وباستخدام الكتاب الورقي، وأساسها أداة القلم والكتابة.
- مرحلة الطباعة التي عززت من أساليب الاعتماد على التدوين والكتاب وتمرين الحفظ، وساعدت هذه الأدوات والأساليب على الاهتمام بالترجمة والعناية بالقواعد، وهو ما تطلب العناية بالمعجم والحفظ للمفردات المدونة في قوائم، واستظهار القواعد التي تعبّر عن درجة الضبط اللغوي.
- مرحلة السمعيات البصرية التي ظهرت تحت تأثيرات الصورة والألوان وكثرة الدعوات إلى استثمارها في التحليل والتواصل، وشكل الأسلوب السمعي البصري مقدمة للانتقال من "القدرة اللغوية" إلى "القدرة التواصلية".
- مرحلة المهارة التي ظهرت نتيجةَ تأثيرات الدراسات الاجتماعية وتطور التقانة والرقمنة. وهي مرحلة جديدة تهتم بتنمية المهارات وبالقدرات الاجتماعية التفاعلية والثقافية مجتمعة.

الدراسة السادسة أجنبية:

عنوانها:

تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال والقائمين عليها.[1]

إنجاز: سيدنا محمد أمباكي

ملخص الدراسة:

يتمحور موضوع هذا البحث حول: تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال والقائمين عليها.

لقد هدف البحث إلى ما يلي:

1-تحديد واقع منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال.

2-تحديد واقع منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء القائمين على مناهج التعليم النظامي للسنغال.

3-تحديد مدى اهتمام وزارة التربية الوطنية بالسنغال بمنهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية.

وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي التحليلي لإجراء البحث كما استخدم المقابلة والاستبانة كأدوات له.

ومن أهم النتائج التي وصل إليها الباحث:

1-إن اللغة العربية في هذه المدارس لا يمكن تطويرها إلا بوضع منهج جديد.

---

[1]) سيدنا محمد امباكي، تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال والقائمين عليها، بحث مقدّم لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2015.

2-أنه لا يوجد إعداد جيد متكامل لأساتذة هذا المنهج والمشرفين التربويين.

3-لتطوير منهج اللغة العربية يجب الاستفادة من اهتمامات العلوم التربوية الحديثة.

ومن أهم التوصيات التي خلص إليها الباحث:

1-يوصي الباحث بوضع أهداف واضحة ومحددة وشاملة.

2-إعادة صياغة برنامج تدريب الأساتذة والمفتشين في المجال التدريب المهني.

3-ضرورة إسناد مناهج اللغة العربية في هذه المدارس إلى المتخصصين.

الدراسة السابعة أجنبية:

عنوانها:

الإسلام وصراع الثقافات في السنغال.

إنجاز: مهدي ساتي، جامعة داكار، السنغال، 2001م.

ملخص الدراسة:

حاولت الدراسة تسليط الضوء على ما يلي:

- إبراز الدور التاريخي للثقافة الإسلامية في تنمية المجتمعات الإفريقية.

- النظر في ماهية الثقافة من حيث الحوار والصراع والتماثل والاستيعاب.

- إظهار الدور التاريخي الذي ظلت تضطلع به اللغة العربية في مواجهة التحديات المختلفة في صراعها مع الفرنسية والاستعمار.

- التعريف بمجاهدات الشعب السنغالي في سبيل الاحتفاظ بالدين والهوية.

– الوقوف على مخططات الغزو الثقافي الرامية إلى تأمين مصالح الاستعمار الفرنسي في المنطقة.

– مقابلة المؤثرات الحضارية في هذه المنطقة ببعضها البعض في مقاصة تاريخية تتكشف من خلالها أبعاد الصراع الثقافي في القارة الإفريقية.

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التاريخي التحليلي، كما اتبع منهج الدراسات الإسلامية في تقويم كثير من الممارسات التخليطية– على حد قوله– واستفاد من تفسيرات علماء الاجتماع والإنسان والسلالات (الإنثوقرافيا والإنثروبولوجيا) لفهم بعض مظاهر السلوك الجماعي.

نتائج البحث:

– فيما يتصل بالصراع بين الثقافات فإن الأصل الذي ارتضاه الإسلام هو الحوار والمجادلة بالتي هي أحسن.

– هناك تشابه أو اتصال بين تاريخ العرب في الجاهلية وتاريخ إفريقيا القديم، فكما عرف العرب في جاهليتهم الهواتف والسحر والجن والطيرة والهام الذي نهى عنه النبي صلى الله عليه وسلم عرفت ذلك شعوب إفريقيا جنوب الصحراء.

– نجاح شعوب غرب إفريقيا في تحقيق مطلوبات العقيدة والثقافة الإسلامية مقارنة بشعوب شرق إفريقيا إذ شهد الغرب الإفريقي قيام الممالك وإمارات إسلامية كان لها دور فاعل في تاريخ المنطقة.

– الصراع الإسلامي يؤثر سلبا على نمو وتطور الثقافة الإسلامية ويفسح المجال أمام ثقافات مناهضة للثقافة الإسلامية.

أهم توصيات الدراسة:

– ضرورة النظر في تطوير مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية ووسائل تدريسها ودعمها في إفريقيا باعتباره واجبا دينيا في المقام الأول.

– ضرورة تكثيف الجهود لتقديم بعض الحلول العملية المناسبة لكتابة اللغات المحلية بالحرف العربي خاصة في ظل الصحوة الإسلامية التي تشهدها البلاد السنغالية.

– إعادة كتابة التاريخ الأفريقي بصورة موضوعية على ضوء التفسير الإسلامي للتاريخ.

– يوصي الباحث بإدخال مادة جديدة في البرنامج الدراسي لطلاب التاريخ بجامعة إفريقيا العالمية بعنوان (الثقافة الإفريقية) وذلك للتأكيد أن هذه الثقافة ثقافة ثلاثية (أرواحية – إسلامية – غربية) وأن الإسلام بحواره التاريخي مع الأرواحية الإفريقية وبصراعه مع الثقافات الغربية يعد مكونا أساسيا لهذه الثقافة الإفريقية. وقد يفيد هذا في تقويم النظر إلى الثقافة الإفريقية واعتبارها دوما – كما يشاع عنها – ثقافة فلكورية قوامها الرقص على إيقاعات التام تام وتقديس الطبيعة وارتداء الأقنعة السحرية الملونة وعبادة الأسلاف، وذلك في تعمد ملحوظ لإسقاط البعد الإسلامي في الثقافة الإفريقية. [1]

1) مهدي ساتي، الإسلام وصراع الثقافات في السنغال، رسالة دكتوراه غير منشورة، مركز البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 2001م.

خـاتـمة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإطار المنهجي للدراسة أوردنا فيه بعد التمهيد أسباب اختيار موضوع البحث ومدى أهمية هذا الموضوع كما ذكرنا فيه أهداف هذه الدراسة الذاتية والموضوعية ثم تطرقنا إلى الاشكالية بشكل مفصل تحدثنا فيها عن موضوع بحثنا حيث حاولنا ضبطها وفق اتجاه البحث الذي أردناه من أجل الكشف عن ملامح الخلفية الثقافية في تدريس اللغات الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي وطرحنا تساؤلاتها وفرضياتها بالترتيب، بعدها قمنا بتحديد المفاهيم في كل أبعادها اللغوية والاصطلاحية والاجرائية، وتطرقنا فيما بعد إلى جملة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع بحثنا بشكل أو بآخر حيث ساهمت هذه الدراسات في تحديد زاوية البحث لدينا وفي إثرائه باعتبارها تناولت موضوع تدريس اللغات الأجنبية في مختلف المستويات وبمختلف الطرائق والأهداف.

الفصلُ الثاني

الفصل الثاني: اللغة بين الفكر والمجتمع

مقدمة:

قدمنا في هذا الفصل إطارا نظريا حول علاقة التفكير باللغة باعتبارها وسيلته المعبرة عنه ووعاءه الذي يحمله وأداته التي يستعملها، وقد عرجنا على مختلف النظريات المفسرة لطبيعة هذه العلاقة المعقدة، إضافة إلى تفصيل الوظائف التي تقوم بها اللغة وكذا أنواع التفكير وأساليبه المختلفة،

1) تعريف الفكر:

الفكر اسم جامع لما في النفس من صور وتخيلات وذكريات وملحوظات يمكن التعبير عنها بواسطة اللغة. وهو –أي الفكر– لا يستطيع أن يعبّر ذاته إلا باللغة، يقول ألدوس هكسلي – huxly الكاتب البريطاني المعروف – التفكير لا وجود له في غياب اللغة [1]. وهي – أي اللغة– تسهم بدورها في صياغة الفكر مثلما يسهم الفكر نفسه في صياغة اللغة، إذ تنبثق الفكرة كالشعور في أعماقنا ثم نبحث عن ألفاظ وعبارات صوتية أو خطية مناسبة لترجمة هذه الفكرة ونقلها إلى جمهور المخاطب أو قارئ. [2]

---

1) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، ط1، 1991، ص 143.

2) أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللغة والفكر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1985، ص 17–19

وقد اثارت العلاقة بين اللغة والفكر الكثير من الأسئلة التي عنيت بها تيارات ومدارس لغوية متعددة. فهل نحن في حاجة إلى اللغة لكي نستطيع أن نفكر؟ أم نحن في حاجة إلى الفكر لكي نستطيع التكلم؟ وهل تنموا مهارات التفكير والكلام كلاّ على حدة باعتبارهما كيانين مستقلين أم أنهما يرتبطان من البداية بعضهما ببعض؟ أيهما يعتمد على الآخر وأيهما يسبق الآخر؟ هل نستطيع الكلام دون تفكير؟ وهل ثمة تفكير يخلو أو يجري في معزل عن الكلام؟ [1]

2) علاقة اللغة بالفكر:

من العلماء من يرى أن التفكير هو اللغة، وفي مقدمة هؤلاء مؤسس المدرسة السلوكية في علم النفس واطسون watson الذي يعد التفكير بمنزلة الكلام الضمني، أي الداخلي، كأنّ من يفكر يتكلم إلى نفسه. ومنهم من يرى أن التفكير ينشأ في الوقت الذي يستطيع فيه الطفل استعمال الكلمات، فعندما يفكر الطفل – فرأي الروسي سيشنوف sechenov 1863 – يتكلم في الوقت نفسه. والتفكير الذي ينشأ لديه وهو في الخامسة من عمره ينتقل لغيره بواسطة الكلمات، وهذا يصدق على البالغين أيضا. [2]

وفي كتاب التفكير واللغة thought and language للمؤلف الروسي فيكوتسكي vygotsky 1934 نجد أن ما يؤكد أن كلام الطفل اجتماعي بادئ الأمر، ثم يليه طور يتمركز فيه كلامه حول الذات، وبعده تأتي ما يسمى بالكلام الداخلي أو (التفكير)

---

1) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة، ص 143.

2) المرجع السابق، ص 144.

وهذا الواقع يختلف عمّا يذهب إليه السلوكيون behaviorists من أمثال واطسون، أما جان بياجيه piaget فيرى أولوية الارتقاء المعرفي ليحدث الارتقاء اللغوي، لينعكس هذا الارتقاء – التفكير– على لغة الطفل فاللغة بصفة عامة تنمو عبر التفاعل بين الجانبين لكنها لا ترتقي عبر النمو المعرفي وحده. [1]

ويوضح فكرته تلك بمثال عملي، فالطفل في المرحلة المبكرة تتكون لديه فكرة عامة عن الطيور، وأن لها أجنحة، وأنها تطير، وأنها قد تهبط غالبا على الأشجار، وأن للسيارات عجلات، وأنها تسير في الشوارع، لكنه لا يستطيع التمييز والتفريق بين طير وآخر، ولا بين نوع من السيارات وأخر، وعندما تبدأ قدرة الطفل على استخدام الرموز بالتفتح، تتزايد المفاهيم الذهنية لديه بسرعة وتزداد قدرته اللغوية ويغدو بمقدوره أن يتصور علاقة تلك الرموز بالأشياء، فيميز مثلا الإوزة عن الحمامة، والبطة عن الديك الرومي، ويميز الحافلة عن سيارة الركوب الصغيرة، بل يصبح بمقدوره اختراع أساليب للعب الإبداعي بالألفاظ. [2]

ومما يقارب هذا الرأي ويشبهه رأي شتيرن stern في أن اتحاد الكلام بالفكر يبدأ حالما يعتاد الطفل الربط بين الرمز اللغوي (الكلمة) أو (الأداة) والمعنى الذي يدل عليه ويشير إليه فهو يستطيع من ذلك الحين فصاعدا استخدام تلك العلامة الصوتية أو الخطية للدلالة على ما يريده.

ويرى بول شوشار في كتابه القيم "اللغة والفكر" أن الطفل يتعلم التفكير بعد أن يكتسب الكلام، والقدرة على "التعبير"، وبعد أن يتفتح وعيه المظلم على أضواء الوعي الإنساني. [3]

---

1) المرجع السابق، ص 145

2) المرجع السابق، ص 147.

3) بول شوشار، اللغة والفكر، ترجمة متري شماس، دار المنشورات العربية، بيروت، بلا تاريخ، ص 37.

فما يختلف به الانسان عن غيره من الحيوانات هو أن الوعي لدى هذا الأخير وعي حسي مباشر، فهو لا يتوقع الخطر ولا يعرفه إلا عندما يداهمه، ولا يعرف بموعد الطعام إلا عندما يسمع رنين الجرس في تجربة بافلوف مع الكلب. [1]

أما الانسان فوعيه الناجم عن نموه الدماغي يعتمد على الفكرة المحررة لفظيا، فهو لديه التسمية التي تصبح بديلا للفكرة، ولا تصبح التجربة الحسية لدى الانسان وعيا إلا المعمول به في اللغة الخارجية التي هي وسيلة الاتصال بين الناس، وهذا ما يمكننا من الوعي بالأشياء من خلال الكلام دون إعمال الفكر في معظم الأحيان أي أن الكلام الذي نتعلمه يتحول مع مرور الوقت وتعاقب التجارب والخبرات يتحول إلى فعل لاشعوري لا إرادي إذ نتفاعل مع ما نسمعه من مفردات دون تفكير.

بمعنى أن اكتمال الوعي لدى الانسان يتحقق عن طريق اللغة، مع أن اللغة لا يدل استعمالها في كل الأحوال على الوعي، فقول المتكلم لآخر: صباح الخير أو السلام عليكم أو إلى اللقاء، هو قول يصدر بطريقة آلية معتادة لا أثر فيها لإعمال التفكير. [2]

إلا أن الفكر بلا لغة شيء لا يمكن تصوره في رأي الكثير من الباحثين، يقول جوزيف ستالين في تأملاته اللغوية: إن المزاعم التي تقوم على أن الأفكار توجد في العقل قبل أن تصبح ألفاظا أو أساليب تعبير وأنها توجد فيه عارية تماما من الكلام مستغنية بذاتها عن أي جهاز للغة زعم ينطلق من خطأ بلا ريب، فمهما كانت الأفكار التي تتجمع في عقل الانسان لا تستطيع أن

---

1) جودث جرين، التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحمان عبد العزيز العبدان، عالم الكتب، الرياض، 1989، ص 28 و ص 34.

2) المرجع السابق، ص 71-72.

تولد وتحيا إلا بعبارات اللغة وألفاظها، فلا وجود لأفكار عارية أو متحررة من أجهزة التعبير، فحقيقة الفكرة تكمن في التعبير عنها، ولا وجود لأفكار دون ملفوظ. [1]

وما يراه هنري سويت كتاب نَحْوُ الانجليزية الجديد " New English Grammar " لا يبتعد كثيرا عن هذا، فاللغة – حسب رأيه – وظيفة واحدة هي التعبير عن الفكر بواسطة الأصوات الكلامية المؤتلفة في كلمات. [2]

وهي لا تعدو أن تكون وسيلة قوامها الرموز الصوتية التي نصدرها بطريقة إرادية لتوصيل الأفكار وغيرها مما تجيش به النفس، فالتفكير كالانفعالات والرغبات عند سابير Sapir هو المادة التي تضطلع اللغة بنقلها من مرسِل إلى مرسل إليه يحظى بلقب "مُتَلَقّ".[3]

نستخلص مما سبق أن للتفكير والكلام في تطورهما مسارات متباينة، وأن التفكير قد يظهر في مرحلة ما قبل لغوي، وأنهما يسيران في خطين متوازيين حتى مرحلة من العمر ثم يلتقيان في مرحلة لاحقة فيصبح التفكير كلاميا والكلام تفكير، ويميل أكثر اللغويين للفصل بين اللغة والفكر، لكن هذا الفصل في رأي النفسانيين لا يخلو من التعسف، فالادعاء بأن الكلام كالثوب بالنسبة للفكرة، أو أن العلاقة بين الكلام والمعنى علاقة خارجية ادعاء لا يؤدي إلى إجابة مقنعة عن علاقة الفكر باللغة وعلاقة اللغة بالفكر، وعزل هاذين الكيانين أحدهما عن الآخر يُفقد الفكر شكله الدال ويُفقد الكلام فحواه، فالفكر بلا كلام شيء غامض يكاد يكون في حكم المعمّى، والكلام بلا

---

1) المرجع السابق، ص 10.

2) أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللغة والفكر، ص 49.

3) المرجع السابق، ص 49.

فكر وبلا معانٍ صوت كصوت الحيوان، وزقزقة الطير وكالضجيج الصادر عن الآلات والمحركات ذات العجيج، والأصح أن المعنى ظاهرة كلامية بقدر ما الكلام ظاهرة منتمية لمجال التفكير. [1]

3) اختلاف النظريات:

اتضح لنا مما سبق أن اللغويين وعلماء اللسان ليسوا على سواء فيما يتصل بموضوع العلاقة بين اللغة التفكير، ومن يتأمل ما ذكرناه في الفِقر السابقة عن العلاقة بين بينهما يتضح له تشعب البحث في هذا الموضوع الشائك، فمن النظريات الكثيرة التي وقفت عند هذا الموضوع ما يعرف بالنظرة النسبية أو النسبية اللغوية وهي التي تزعم أن اللغة هي التي تفرض علينا الطريقة التي نفكّر بها.

ومنها النظرية الكلية التي ترى في الفكر واللغة صنوان يتكاملان في المرحلة العليا لاكتساب العقل والكلام، وثم نظرية يقال لها النظرية التكوينية أو التطورية التي تعزى إلى الباحث الأنثروبولوجي الفرنسي جان بياجيه. [2]

أ- النسبية اللغوية والتفكير:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة هي التي تفرض علينا طريقة التفكير، فبها نميّز المفاهيم، وعلى ضوئها نتصرف ونفكر، فاللغة هي التي تشد انتباهنا إلى الفروق القائمة بين الأشياء الموجودة، ففي لغة الأسكيمو على سبيل المثال ثمة كلمات لا تحصى تميّز أنواعا من الثلج، ولكن لغة أخرى مثل العربية مثلا لا توجد فيها كلمة أو اثنتين يتم تداولها في الحديث عن الجليد أو الثلج، وهذا يعني أن لغة الأسكيمو أنتجت الكثير من الأسماء التي تفرق بين درجات

1) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة، مرجع سابق، ص 148-149.

2) إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط2، 2014، ص 45.

التجمد، وهي تجعل من تفكيرهم بالثلج والجليد وما يتعلق بهما تفكيرا أكثر دقة من تفكير من يتكلم لغة أخرى ليست فيها مثل تلك الألفاظ.

على أن العرب الذين عاشوا في بيئة لا علاقة لها دائمة بالجليد والثلج ولم تكن لغتهم في حاجة لمثل تلك الكلمات التي تفرق بين درجة وأخرى من التجمد أو التثلج يظل تفكيرهم حول الثلج والجليد أدنى دقة من تفكير متكلمي الأسكيمو الذين تتيح لهم لغتهم تمييز العديد من الدرجات المتشابهة من الجليد أو الثلج بواسطة الاشارة. [1]

وهذه النظرية في الواقع لا تصح في كل الأحوال، فقدرة الاشارة اللغوية على التمييز بين الأشياء ليست مطلقة ولا ثابتة، بدليل أن الإشارة اللغوية تتغير دلالتها من عصر لعصر، ومن بيئة لأخرى، ومن سيلق لآخر، فكلمة الندى بالعربية تطلق على (الطّل) وهو ما يرى وينظر على العشب والأشجار في الصباح المبكر من أثر الرطوبة المنتشرة في الجو، وأصبحت لهذه الكلمة دلالة أخرى وهي (الكرم).

وقد ينشأ هذا التغيير بواسطة الاستعمال النحوي أو الاستعارة أو التورية أو المجاز اللغوي، أو الدخول في مفهوم اصطلاحي معّين، ويصعب نقلها بالترجمة من لغة إلى أخرى، وهذا يشكك بطبيعة الحال بسلامة الفكرة التي تبناها كل من سابير وورف worf حول كفاية اللغة في التمييز بين الأشياء التي تدخل في إطار المفكر فيه. [2]

وثَم دليل آخر على غلو الفرضية المذكورة فلدى كل فئة داخل المجموعة اللغوية التي تتكلم لغة معينة كالعربية أو الانجليزية أو الصينية شيفرة خاصة بها تستعملها في تنفيذ ما تطمح إليه من

---

1) جودث جرين، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص 105-106.

2) المرجع السابق، ص 110.

أغراض عملية واجتماعية مفيدة أو غير مفيدة، وهي لا تتلاءم مع التعبير عن الأفكار المجردة لدى مجموعة أخرى من الطبقة الاجتماعية نفسها، أو لدى جماعة من طبقة أخرى. مما يجعل القول بأن اللغة هي التي تفرض علينا طريقة التفكير لكونها تحتوي الاشارة القادرة على تمييز الشيء من غيره قولا يحتاج إلى إعادة نظر. [1]

ب- النظرية التكوينية:

يرفض جان بياجيه النظرية النسبية مثلما يأبى فرضية سابير وورف التي ترى في اللغة أداة لترجمة الأفكار: من الكمون في النفس إلى الوجود الظاهر الملفوظ. وأن للغة دورا كبيرا في إدراكنا الفروق بين شيء وآخر، وهو أميل لاعتبار اللغة انعكاسا مباشرا للمفكر فيه لا سيما لدى الأطفال، فهي إحدى الصيغ التي تتجلى فيها الأشكال الأولى للّعب الرمزي، والتمثيل الرمزي. فالأطفال يستحيل عليهم فهم ما نعبر عنه رمزيا بوساطة الأصوات ما لم يتقنوا المفهوم الأساسي الذي يقوم عليه هذا التعبير، إذ من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن يستجيب الطفل لتحذيرنا من النار بكلمة (نار) ما لم يكن على دراية مسبقة بأن النار تحرق الأصابع. [2]

فعند جان بياجيه وتلاميذه ومن تبعه لابد من أن تسبق معرفة الانسان بالشيء معرفته بالتعبير اللفظي الذي يدل عليه ويشير، أي أن المعرفة تسبق اللغة وهي مستقلة عنها. [3]

والرأي الذي يذهب إليه بياجيه يشترط تقدم الفكر لتقدم اللغة، أو المهارة اللغوية، فالطفل – مثلما مرّ بنا قليلا– يعرف الأشياء لكنه لا يستطيع التمييز بينها، وعندما يبلغ حدا من النضج

---

1) المرجع السابق، ص 111.

2) المرجع السابق، ص 112.

3) المرجع السابق، ص 112.

اللغوي الذي يستطيع بموجبه استخدام الرموز بدلالات محددة واستعادتها عند الرغبة في ذلك، يكتسب القدرة على التمييز الإوزة والديك الرومي، وبين الحافلة والسيارة الركوب الصغيرة. [1]

ج- النظرية البيولوجية:

يبدأ التفكير لدى أصحاب هذا الرأي عند الأطفال مستقلا ومنفصلا عن اللغة، فهو تفكير لا يختلف بادئ ذي بدء عن تفكير الحيوان، فأصوات مثل البأبأة والمناغاة تصدر عن الطفل دونما تفكير مثلما تصدر الزقزقة عن العصافير والصهيل عن صغار الخيل، فالهدف من تلك الأصوات هو تلبية حاجة بيولوجية كالرضاعة، أو حاجة اجتماعية كجذب الانتباه، على أن منحى التفكير المستقل عن اللغة ومنحى اللغة المستقل عن التفكير سرعان ما يلتقيان بعد تجاوز الطفل السنتين أو أكثر، إذ في هذه المرحلة يغدو التفكير لفظيا والكلام معقولا (من العقل) وبعد ذلكن وفي بحر السنوات الخمس التالية لمرحلة الكلام "المُعَقْلَنْ"، تضطلع اللغة فيما يرى فيوتسكي بوظيفتين معا هما: الاتصال بالآخرين ، والتحكم بتوجيه الأفكار الداخلية، أي أن الوظيفة التفكيرية للغة تندمج في الوظيفة الذهنية، وفي الاتصال الذي هو استخدام ظاهر للغة يرتبط بمناسبات ومواقف. [2]

والدليل على صحة هذا هو أن الطفل عندما يحاول التغلب على مشكلة صعبة يلجأ إلى التلفظ بأفكاره عن تلك المشكلة بصوت مسموع حتى وإن لم يكن ثمة من يصغي إليه، وهذا لا يقتصر على – في الواقع – على الطفال بل يمتد ليشمل البالغين أيضا، فالبالغ الذي يقول لنفسه سوف أعد لنفسي كأسا من الشاي لا يختلف تماما عن الطفل الذي يتفوه بكلمات متمركزة حول الذات، ومع النضج وكثرة الكلام المنطوق خاصية التنبيه على أفكاره.

---

1) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة، ص 147.

2) إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط2، 2014، ص 49.

ولا تخلو المسالة برمتها إذاً من فكر داخلي لم يعبر عنه بألفاظ، ثم بكلام ذاتي وآخر اجتماعي يمتزج فيه اللفظ بالفكرة وأخيرا كلام لا تصاحبه أفكار. [1]

وهذه الفكرة تتكرر لدى باحث آخر في اللغة هو بول شوشار الذي ذكرناه من قبل، فالطفل لا يختلف في رأيه عن أي كائن آخر، يفكر ويرى ويحس ولكنه لا يستطيع التعبير عن رأيه.

وحالما يبدأ الكلام تغدو الكلمات بما لها من ارتباطات ذهنية ونفسية وعقلية، ناقلة لأفكاره مثلما يمكنه أن يتخيل تلك الأشياء التي يسمع أسماءها مما عرفه من قبل. فاللغة تهيئ له مكنات عقلية موفورة. [2]

وما يتيح للغة أن تؤدي مثل هه الوظيفة المعقدة هوما تتسم به من قوة إدراكية وبصرية وسمعية تهيمن على القشرة الدماغية، وتعمم بذلك قانون الاشارة اللغوية ونظامها على مداخل ومخارج الجهاز العصبي مما يجعل من الاشارة دليلا على المعنى وانعكاسا له في الذهن في الوقت نفسه. [3]

ذلك لأن دماغ الانسان والحيوان مفترقان من حيث اللغة والحياة النفسية: فهو يتمتع بقيادة عصبية أدق للأجهزة النطقية والسمعية والمنطقة المحركة مع إمكانات تذكير غير محدودة، أي تهذيبية وخالقة لارتباطات وردود فعل منعكسة وشرطية، وأخيرا إدراك أحسن وتفهّم أشدّ وعيا. [4]

---

1) جودث جرين، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص 114-115.

2) بول شوشار، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص 47.

3) المرجع السابق، ص 57.

4) المرجع السابق، ص 29

فعندما يسمع الطفل كلمة عصفور مثلا يستدعي ذهنه ذلك الطائر بجلّ ما يتصف به من ارتباطات، كذلك عندما يرى العصفور يستدعي الفكر الكلمة أو الاشارة التي تطلق عليه وتميزه عما عداه من أصناف الحيوان والطير.

على أن هذه القدرة لا تقتصر على تمكين المتكلم من التفريق بين شيء وآخر يشتبه به أو يختلف عنه. ولكنها تمنح المتكلم أيضا القدرة على تجريد الحقيقة من الاشارات المتراكمة واستخلاص المعاني السحيقة والنظم التي تسير وتتحكم بالطبيعة، وهذا في الحقيقة ليس تفكيرا فحسب ولا معترفة ولا إدراكا فقط ولكنه معرفة وإدراك، والمعرفة والادراك هما وسيلتا التفكير، بل الخلق والابداع، والانسان لا يكتفي بنقل أفكاره بالكلمات ولكنه أيضا يبدع بها أفكارا جديدة. [1]

4) تأثير اللغة في الفكر:

إن ثمة سؤال يُطرح كثيرا لكن التوصل إلى إجابة كافية شافية عنه ليس بالأمر الهين ولا باليسير، وهو: ما أثر اللغة على الفكر، هل تغنيه مثلا وتزيده ثراء؟ أم أن لها في بعض الأحيان أثرا سلبيا فتمثل في تلك الحال – وهي نادرة – عائقا دون التفكير.

يذهب بعض المفكرين إلى الزعم بأن لغتهم كانت في بعض الأحيان – لا كلها – عائقا لهم عن التفكير، فهي بمفرداتها الثابتة والقاصرة في أحيانا أرغمت تفكيرهم العقلي على سلك سبل مطروقة حتى اضطروا في كثير من الأحيان لاقتفاء أثر الأولين . وآل بهم الأمر إلى أن يكون تفكيرهم شبيها بتفكير من سبقوهم. [2]

---

1) المرجع السابق، ص 63.

2) أحمد عبد الرحمان حمّاد، العلاقة بين الفكر واللغة، مرجع سابق، ص 36.

والحقيقة أن هذا الزعم له دلالتان، الأولى أن الزاعمين بهذا الرأي أثبتوا لنا من حيث لا يدرون أن التفكير واللغة وجهان لقطعة النقد الواحدة، إذ لو كان التفكير يتم بمعزل عن اللغة لما شكا هؤلاء من أن لغتهم لا تفسح لهم المجال لكي يبدعوا شيئا جديدا يجعل فكرهم مختلفا عن فكر من سبقوا. والدلالة الثانية هي أن للغة تأثيرا على الفكر قد يكون سلبيا مثلما تنم عليه هذه الشكوى، وقد يكون إيجابيا إذا كانت اللغة تتسم بمرونة عالية وبقدرة على التعبير تضمن للمفكر الكفاية التعبيرية اللازمة لإيصال أفكاره بأسلوب لا يشعر فيه المتلقي بأي تكرار لفكر سابق.

ولا يفوتنا هنا أن نشير إلى بعض الحقائق التي يتنكر لها كثيرون، وهي أن الفكر يقوم أساسا على مزيج من التصورات والمفاهيم والأخيلة والاستنتاجات التي يحركها العقل والذكاء لإنتاج تصورات أخرى ومفاهيم أخرى، لذا كان الفكر بطبيعة تراكميا واللغة بطبيعتها متطورة، وتطورها هذا يكسبها مزيدا من الألفاظ الجديدة والمصطلحات الجديدة، ويتيح لها استخدام ما فيها من ألفاظ ومصطلحات استخداما جديدا، فتنتقل بعض الألفاظ مثلا من الدلالة على المحسوس مثلا للدلالة على المجرد، فكلمات مثل: نفس، روح، عقل، وعقيدة، كانت تدل جذورها على أشياء مادية كالريح والنّفس، وربط الشيء ثم أضحت دالة على معان مجرّدة. فتلازم الفكر واللغة يساعد على تطورها مثلما يساعد اللغة على الاتساع لأفكار جديدة. [1]

وواقع الأمر أنّ لمثل هذه الشكاة أسبابا، في مقدمتها هيمنة الأساليب القديمة في التعبير اللفظي على اللغة، ومنها قصور المفكر عن استخدام لغته الاستخدام الصحيح، وقد قرأنا شيئا مما يؤكد السبب الثاني من كتّاب أبدعوا في اللغة الفرنسية لا في العربية لأن اكتسابهم للعربية لم يكن كاملا.

---

1) المرجع السابق، ص 31- 34.

ونسمع بمثل هذا ممن يزعمون أن تدريس العلوم والتكنولوجيا بالعربية غير ممكن لافتقارها للمصطلحات المتداولة في تلك العلوم والمساقات.

فأما السبب الأول فيسهل التغلّب عليه لأن المفكر الحقيقي لا ينبغي عليه أن يقعد به تقصيره عن ابتكار أساليب جديدة في التعبير، فعندما لم يجد دانتي أليجيري في اللغة اللاتينية ما يعبر عن أفكاره في الكوميديا الالهية تجرأ وكتبها بالإيطالية، ولم تكن لغة أدب وفنون في ذلك الحين، ويحفل تاريخ العلوم والآداب العالمية بالكثير من الأمثلة التي تؤكد أن ثورة الفكر والاصلاح رافقتها ثورة في اللغة.

أما السبب الثاني وهو قصور أداة التعبير لدى المفكر فيمكن التغّلب عليها باللجوء إلى المجاز والاستعارة واللجوء إلى ما يلجأ إليه الأدباء من فنق الدلالة الأصلية للكلمة بحيث تتسع لمعنى جديد لم تعرفه اللغة من قبل، فكلمة (مِقْوَد) على سبيل المثال كانت تطلق على الحبل الذي يقاد به الحيوان من بعير وخلافه، أما اليوم فهي تطلق على آلة تقاد بها السيارة، وكلمة كابح شملها التوسع الدلالي فأصبحت تطلق على ذلك الجزء لبذي يوقف السيارة، وكلمة (محام) كانت تطلق في العربية على من يدافع عن القبيلة بالسيف، واليوم تطلق على من يظفر بإجارة في الحقوق من كلية معينة ويزاول المرافعة عن المتهمين والمشتكين في المحاكم. [1]

ومن هنا ينبغي علينا أن نرد على من يجأرون بمثل هذه الشكوى فنقول: إن الفكر لا يمكن أن يكون عائقا لتطور اللغة مثلما أن اللغة لا يمكن أن تكون عائقا لتطور الفكر وتجديده.

1) إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 51.

5) من التفكير إلى التعبير:

ينكر بعض اللغويين أن من وظائف اللغة وظيفة التعبير expression، أي التعبير عن المشاعر والاحساسات والعواطف التي تجيش بها النفس ويضطرب بها القلب، فقد تجنب بعض اللغويين الاشارة إلى لهذه الوظيفة باعتبارها وظيفة قبل لغوية pre-linguistic فالإنسان البدائي وحده والحيوان الناطق هو الذي يعبر عن العواطف والمشاعر بأصوات غير لغوية، والقول بأن اللغة تعبر من خلال الكلام عن تلك المشاعر والانفعالات يحطّ من قدر اللغة التي هي أداة توصيل وتمثيل، وبما أن التوصيل والتمثيل وبما أن التوصيل والتمثيل وظيفتان عقلانيتان لها، والتعبير عن الانفعالات غير عقلاني فإنه يقلل من شأن اللغة ويساوي بينها وبين الأصوات الصادرة عن الحيوان والانسان البدائي.

ولهذا يفضل علماء اللسان تناول مسألة التعبير في مجالات أخرى مثل: علم الجمال، (الأستاطيقا) أو علم النفس أو النقد الأدبي.

على أن وجهة النظر هذه لها ما يقال فيها من ردود، فكما هو مقرر في علاقة الاتصال باللغة أن من بين الوظائف التي تقترن بعوامل الاتصال الستة التي تكلم عليها رومان ياكوبسون ما يعرف بالوظيفة الشعرية أو الأدبية، التي تجعل من الرسالة نفسها عملا لغويا قابلا للتأمل والدراسة والتحليل والنظر مثلما يكون التمثال المنحوت من الحجر أو الرّخام أو المرمر قابلا لذلك.[1]

1) يوسف وغليس، تحولات الشعرية في الثقافة النقدية العربية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، ع3، مج 37 يناير–مارس 2009، ص 11.

وفي رأي ابراهيم خليل أن التعبير بوساطة اللغة يكتنف التوصيل، فالمعنى المفكر فيه الذي يراد توصيله من مرسِل إلى مرسل إليه (متلق) يتم نقله بكلمات استخدم فيها أسلوب يقوم على قاعدة الانحراف علن المعيار. [1]

والانحراف عن المعيار يعني دمج الدوال اللفظية وما يصاحبها من مؤثر صوتي (جرس) ومن تمثيل بلاغي: تشبيه أو استعارة أو بلاغة أو مجاز لغوي ومن تنوع نحوي، تقديم أو تأخير مثلا، أو حذف أو تكرار، أو حصر أو استثناء، أو عطف أو توكيد، لجعل المعنى يبدو في صورة أقرب إلى النحت في الرخام، أو الرسم بالألوان، أو العزف على آلة موسيقية تطرب السامع وتبهج الناظر، وتدخل المعنى من مدخل حسي بعد أن تدخله من مدخل عقلي أو العكس.

فبعد أن يصل إلينا المعنى من مدخل حسي ينتقل إلى المدخل العقلي، فالتعبير لا يكتفي بخطاب العقل وحده –وهو أداة التفكير – ولا الوجدان وحده – وهو أداة التوصيل – ولكنه يضع الاثنين على قدم المساواة، وعلى هذا يمكننا أن نحدد للّغة عدة وظائف معا هي: التمثيل والتفكير والتوصيل. [2]

6) وظائف اللغة:

طالما أشار الباحثون في اللغة إلى أن ثمة وظائف ثلاثاً لها، تتمثل في التعرف والتعبير والنداء، أو في الفكر والتعبير والتواصل، أو التمثيل والتفكير والتوصيل، وإن كان المربي والفيلسوف الأمريكي جون ديوي (John Dewey) يرى أن التعبير ما هو إلا ضرب من التواصل.

---

1) إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص 176.
2) إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 52 – 53.

وطالما وقف نفر من الباحثين على وظيفة التواصل على أنها الوظيفة الأساسية والرئيسة للغة، فوضَّحوا أركان التواصل، وكيفية تكوين الرسالة لدى المرسِل كاتباً كان أو متحدثاً، وكيفية تحليلها لدى المستقبِل قارئاً كان أو مستمعاً، وأبانوا الصعوبات التي تحدث بين الطرفين.

وثمة من الباحثين من أشار إلى ست وظائف للغة تتجلى فيما يلي: [1]

1- الوظيفة الانفعالية Emotive:

وهي التي يعبِّر فيها المرء عن مشاعره وعواطفه وأفكاره مستخدماً الرموز اللغوية في نقل تلك المشاعر والعواطف والآراء.

2- الوظيفة التأثيرية Conative:

التي يهدف الكاتب أو المتحدث من ورائها إلى التأثير في عقول الآخرين المستقبلين لاعتناق مبدأ، أو تحقيق رغبة، أو العدول عن ممارسة عمل وتجنبه...إلخ.

3- الوظيفة النسبية Referential:

وهي التي يمارس فيها المرسل اللغة في ضوء المجموعة المستهدفة، فيكيّف لغته وفقاً لمستوياتها الثقافية، ويغيّر في أساليبه وطرائقه تحقيقاً للأهداف المبتغاة.

4- الوظيفة الـ«ما وراء لغوية» Metalingual:

وهي التي لا تقف على ما بين السطور، وإنما ترمي إلى تعرّف ما وراء السطور وإدراك الغايات البعيدة التي يرمي إليها الكاتبون أو المتحدثون.

---

1) Sebook, T.A: Style in language, Wiley and son N.Y P 350-347.

5- الوظيفة الشعرية Poetic:

وهي التي تركز على جمالية الرسالة اللغوية مبنى ومعنى بغية إثارة إعجاب القارئ أو المستمع ببعض مواطن الجمال فيما ينقل إليه.

6- الوظيفة الاستمرارية Phatic:

وهي التي تعنى بجعل الصلة مستمرة بين المرسل والمستقبل من جهة، وبين الأجداد والآباء والأبناء والأحفاد ماضياً وحاضراً ومستقبلاً من جهة أخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن في ترتيب هذه الوظائف من حيث الأهمية ترتيباً تنازليا صعوبة، لأن ثمة ارتباطاً بينها يتعذر فصله، فالتعبير كما يرى الفيلسوف (جون ديوي) ما هو إلا ضرب من التواصل كما سبقت الإشارة (فاللغة أداة اجتماعية وسبيل للتفاهم يشارك الفرد بوساطتها الآخرين في مشاعرهم وأفكارهم، وحين ينظر إليها على أنها وسيلة المرء للحصول على المعلومات أو عرض ما تعلمه فقط فإنه يفقد هدفها الاجتماعي). [1]

ومهما يكن من أمر النظر إلى أهمية كل وظيفة من وظائف اللغة، فإن وظيفة التعرف أو التفكير تجيء في طليعة هذه الوظائف، إذ لا يمكننا أن نتصور لغة من غير فكر، ولا فكراً من غير لغة.

أ- <u>التفكير جوهر اللغة:</u>

لا يمكن الفصل بأي صورة من الصور بين اللغة والفكر، إذ لا معنى لفكر من غير لغة، ولا للغة من غير فكر، وكان الدكتور طه حسين في كتابه « مستقبل الثقافة في مصر » قد أوضح

1) محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص 605.

الصلة بين الفكر واللغة عندما قال (نحن نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء، ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصوّرة في هذه الألفاظ التي نقدّرها ونديرها في رؤوسنا، ونُظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكّر باللغة.

ونحن لا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور لدى الأفراد من حيث هم أفراد أيضا). [1]

ويجيء السؤال: هل يأتي الفكر قبل اللغة أم أن اللغة تسبق الفكر؟

إن الفيلسوف الإنجليزي «جون لوك» يرى أن الفكر ينشأ أولاً ثم تأتي أن عملية كوندباك comeback اللغة بعد ذلك لتجسِّده، في حين يرى الفيلسوف الفرنسي كوندباك أن عملية التفكير نفسها مستحيلة من غير اللغة ورموزها، إذ لا معرفة من غير تحليل، ولا تحليل من غير رموز لفظية. [2]

وهذا ما كان قد أشار إليه عالم النفس الروسي «فيجوتسكي» من قبل في كتابه «علم نفس اللغة» عندما نبّه على الارتباط الوثيق بين الفكر واللغة، إذ إن الكلمة الخالية من المعنى ليست إلا صوتاً أجوف، ولا تعدّ كلمة، ومعنى الكلمة ليس إلا تعميماً أو مفهوماً، والتعميم والمفهوم هما من أكثر وظائف الفكر خصوصية، وإن علاقة الفكر بالكلمة هي أولاً وقبل كل شيء عملية عقلية،

1) طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مطبعة المعارف ومكتبتها، القاهرة، 1938، ص 93.
2) زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، دار الشروق، الطبعة الثانية، بيروت، 1973، ص 210.

وليست شيئاً محسوساً، فهي انتقال وسير من الفكر إلى الكلمة، ومن ثم انتقال من الكلمة إلى الفكر الذي تحمله في الوقت نفسه. [1]

وطالما توجّهت الأنظار إلى تعليم التفكير على أنه من الأهداف التربوية الأساسية في عالمنا المعاصر، وأنه لا بدَّ للمرء حتى يكون مواكباً لروح العصر من أن يتزوّد بمهاراته، إلا أن اكتساب تلك المهارات يحتاج إلى تدريب ومران وممارسة لأن التفكير ما هو إلا المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تكوين الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها، فإذا لم يكن المرء قادراً على الوعي والتخطيط لحل مشكلاته كان ثمة نقص في تفكيره، ذلك لأن التفكير عملية عقلية معرفية ووجدانية عليا تتمثل في التذكر والتجريد والتعميم والفرز والتمييز والمقارنة والاستدلال، كما تتمثل في الإدراك والإحساس والتخيّل.

وإذا كانت المهارة تُعرَّف بأنها الأداء المتقن السريع والقائم على الفهم وعلى والمهارة في الاقتصاد في الوقت والمجهود معاً، فإنها قابلة للملاحظة والقياس التفكير مهارة واسعة مثل مهارة الصناعات الخشبية، فهي تتضمن معرفة:

ماذا ستفعل؟

ومتى تفعله؟

وكيف؟

وما الأدوات اللازمة؟

وما النتائج؟

(1 Vigotsky. L.S: «Thonght and speech»- in saporta sol «psycho linguistics » holt, Rinehart .1966. P123

وما الذي ينبغي أخذه بالاهتمام؟

إنها أكثر من معرفة قواعد علم المنطق أو تعلم كيف تتحاشى الأخطاء المنطقية، إنها تولي اهتماماً كبيراً للإدراك والقدرة على الفهم وتوجيه الانتباه، إنها مسألة استكشاف للخبرة، وتطبيق للمعرفة، وهي معرفة كيفية التعامل مع المواقف، وخواطر المرء وأفكار الآخرين، كما أنها تشتمل على التخطيط، واتخاذ القرار، والبحث عن الدليل، والتخمين والابتكار. [1]

وللتفكير أنواع متعددة، فهناك التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير العلمي، والتفكير الرياضي، والتفكير المعرفي، وما فوق المعرفي...إلخ.

ولأنَّ للتفكير هذه الأهمية في الحياة، اتَّجه المربون إلى وضع البرامج والخطط لتعليمه وإكساب المتعلمين مهاراته.

ب- <u>تعليم التفكير:</u>

تبدَّت مناحي تعليم التفكير في ثلاث اتجاهات هي: [2]

1- الاتجاه الأول يذهب إلى تعليم التفكير في مادة مستقلة.

2- الاتجاه الثاني يرى تعليم التفكير من خلال المواد العلمية.

3- الاتجاه الثالث يوفّق بين الاتجاهين الأول والثاني.

---

1) إدوارد دي بونو، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرين، مؤسسة، الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1989، ص 6.

2) محمد أنس أحمد عوض، فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقة حل المشكلات في تنمية، مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة دمشق من خلال مادة البلاغة واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان 2015 ص 118.

ويرى مؤيدو الاتجاه الأول أن تدريس الفكر مستقلا يكون أكثر نجاعة في تمكين المتعلم من اكتساب مهاراته، نظراً لما تخضع له العملية التعليمية من تغذية راجعة تحقق الصقل والتطوير في أثناء التطبيق الفعلي لها، كما أن هذا التدريس يساعد المتعلم على التكيف مع المحيط الذي يتفاعل معه، ويفجّر مكامن الإبداع عنده.

ويضع أنصار هذا الاتجاه شروطاً لنجاح موقفهم تتمثل في:

1- وعي المتعلمين بالمناشط والعمليات العقلية التي يقومون بتنفيذها.

2- المحافظة على تركيز الانتباه في أثناء إجراء العملية التعليمية التعلمية.

3- التدريب على اكتساب المهارة المستهدفة تدريباً متسلسلاً.

4- توظيف التغذية الراجعة التطويرية في أثناء إجراء العملية التعليمية التعلمية.

5- قيام المتعلمين بشرح ما يقومون بأدائه (حديث الذات).

6- تهيئة الأجواء المناسبة والكافية لتطبيق المهارة وممارستها.

أما مؤيدو الاتجاه الثاني الداعي إلى تعليم التفكير من خلال المواد الدراسية في المنهج التربوي فيرون أن لاتجاههم عدة مزايا منها:

1- انتقال أثر التعلم يكون قوياً عندما تتغلغل مهارات التفكير في كل المقررات الدراسية.

2- إيجاد الرابط المفيد بين مهارة التفكير ومجال تطبيقها في مختلف المناشط اليومية.

3- تمكين المتعلمين من التطبيق بطريقة سهلة وميسرة وواضحة.

4- مساعدة المتعلمين في الاعتماد على أنفسهم.

وثمة نماذج وضعت في ضوء هذا الاتجاه، منها النموذج الذي وضعه (روبرت شوارتز) عن كيفية تدريس دروس الدمج Infusion Lessons ويسير تنفيذ الدرس على النحو التالي:

- التقديم للدرس
- العرض
- التفكير النشط
- التفكير في التفكير
- تطبيق التفكير
- تقويم الأداء

وأهم النماذج التدريسية الاندماجية:

1- استراتيجية حل المشكلات.

2- استراتيجية خريطة المفاهيم لأوزابل.

3- الطريقة الكشفية لبرونر.

4- طريقة دائرة التعلم لجان بياجه.

5- النموذج الاستقرائي لهيلداتابا.

ويرى مؤيدو الاتجاه الثالث وهو الاتجاه التوفيقي الذي يذهب إلى أن يعلَّم التفكير تعليماً مستقلا على أن يأخذ منحى تكامليا مع محتوى المواد الدراسية المقررة، ويمكن أن تعلَّم مهارات التفكير تعلماً مباشراً قبل أن تطبق في محتوى المواد الدراسية, ويجري المزج بين الاتجاهين السابقين بحيث تتوفر برامج مستقلة للتفكير تمكّن المتعلمين من إدراك العلاقات بين الخطوات المختلفة في عملية التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية، على أن يدرّب المعلمون على كيفية استخدام مهارات التفكير التي يحتاج إليها المتعلمون، وكيفية التخطيط الواعي والفعّال والمبدع لتعلم

تلك المهارات حتى يعملوا على تدريبهم على تحمل المسؤولية في دمج مهارات التفكير في ممارساتهم اليومية.

وبعد عرض هذه الاتجاهات الثلاثة يرد السؤال الآتي:

أيُّ اتجاه من هذه الاتجاهات الثلاثة أفعلُ في تعليم التفكير من غيره؟

الواقع أنَّ الإجابة عن هذا السؤال تتطلب تطبيق التجارب العلمية المنضبطة على مدخلات كل اتجاه والموازنة بين عمليات التطبيق في ضوء استخدام الأدوات القياسية الخاضعة للتحكيم والتحقق من صدقها وثباتها، ذلك لأن التجربة أكبر برهان على تعرّف الفعالية النسبية لهذه الاتجاهات في إكساب المتعلمين مهارات التفكير.

ولقد أثبتت التجارب التي أجريت في بعض الدول المتقدمة أن ثمة فاعلية لكل اتجاه من هذه الاتجاهات في تنمية التفكير، سواءٌ أكان تعليم التفكير مهارة مستقلة، أم كان مصوغاً في برامج خاصة لتعلم التفكير، أو متضمناً في المواد الدراسية المختلفة.

بيدَ أن تربيتنا العربية تفتقر إلى هذا النوع من التجارب، إذ ما يزال هذا الميدان في أمسِّ الحاجة إلى إجراء الدراسات العلمية المبنية على التجارب التي تتوفر فيها شروط البحث العلمي بغية إغناء هذا المجال المهم في تكوين الفرد البنّاء والفعّال في تنمية مجتمعه.

ج- التفكير الإبداعي:

ليس الإبداع قدرة واحدة، ولكنه مكوّن من مجموعة من القدرات منها الطلاقة والمرونة والأصالة، والقدرة على الإحساس بالمشكلات وتحديدها، والتحرر من الجمود التقليدي في التفكير من أجل الوصول إلى حلول فريدة.[1]

أما الطلاقة فإنها تتجلى في أنواع متعددة منها:

1- الطلاقة اللفظية: وتتبدى في اللغة المنطوقة، وتقاس بسرعة توليد الكلمات وإنتاجها في ضوء شروط معينة.

2- طلاقة الأفكار: وتتمثل في توليد عدد كبير من الرؤى العقلية في موقف ما، وتَعَرُّف كمِّ الاستجابات التي يجري توليدها، كما تتجلى في وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من المثيرات ضمن تصنيفات معينة في ضوء خصائصها.

3- الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة، ووضع الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات.

4- طلاقة الأشكال: وتتبدى في القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات.

وأما المرونة فإنها تعني القدرة على إيراد عدد كبير من التعريفات والتشعبات وتبادلها في الذات، ثم إخراجها وتطويعها لإنتاج فكرة جديدة فهي (إعادة البناء السريع للمعلومات وفقاً لمتطلبات الحالات المستجدة، وتغيير شكل الصياغة عندما لا يبرهن الشكل السابق على فعاليته). [(2)]

---

1) فتحي جروان، الإبداع، دار الفكر، عمان، 2013 ص 30.

2) ألكسندرو روشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان أبو الفخر، سلسلة عالم، المعرفة، العدد 144، الكويت، ص 59.

وتشتمل المرونة على عدة قدرات تتمثل في تغيير أسلوب التفكير، وتغيير الحالة الذهنية بتغيّر المواقف، والتفكير بالبدائل وإنتاج الاحتمالات. [1]

وأما الأصالة فتعني القدرة على إنتاج أفكار جديدة أو أساليب جديدة بحيث تكون ثمة إضافة جديدة إن في المعنى أو في الأسلوب، وقد يكون المعنى مطروحاً من قبلُ ولكنه أخرج إخراجاً جديداً، ومن هنا تعدّ الجدة أصالة لا اتباعاً، وهكذا تتبدى الأصالة في الابتعاد عن المألوف، وعدم تكرار أفكار الآخرين.

5- من الفكر وإليه:

تبدأ اللغة من الفكر وتنتهي إليه، إذ ما من متحدث أو كاتب إلا وهو ينطلق من الفكر في تركيبه للرسالة اللغوية التي يودّ نقلها إلى الآخرين، قرّاءً كانوا أو مستمعين، فالمتكلم أو الكاتب لا يتكلم أو يكتب إلا إذا تأثر بمؤثر خارجي أو داخلي، فيودّ التعبير عما شعر به تجاه ذلك المؤثر الذي يدفعه للتعبير.

وهنا يلجأ إلى اختيار بعض الفِكَرِ التي ترد على ذهنه، فيصوغ المعاني التي تخيّرها في قوالب لغوية دون غيرها، ثم يقوم الدماغ بإصدار أوامره إلى أجهزة النطق كي تؤدي الحركات المعينة اللازمة لنطق هذه القوالب اللغوية النحوية والصوتية، وبذلك يكون المرسل قد عمل على تركيب الرسالة انطلاقاً من الفكر أي من المعاني المتخيّرة مروراً باختيار البِنى اللغوية والرموز اللفظية وانتهاء بإصدار الأصوات إذا كان المرسل متحدثاً.

---

1) وليد العياصرة، مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، دار أسامة، الأردن، 2013، ص 90.

أما المستقبِل كاتباً كان أو مستمعاً فيعمل على تفكيك الرسالة، فإذا كان مستمعاً فإنه يعمل على حل رموز الرسالة اللغوية في ضوء تركيبها الصوتي والصرفي والنحوي وصولاً إلى المعنى الذي أراد المتكلم نقله إليه، وهذه العملية تجري داخل الدماغ، إذ إنه يحلّل الرسالة اللغوية التي صدرت عن المرسل في ضوء معرفته السابقة باللغة، وهذه المعرفة تساعده على توقعات معينة من حيث الأصوات، ومن ثم ينتقل إلى تحليل النظام النحوي وصولاً إلى المعاني. [1]

وأكدت بعض البحوث أن المستمع يسمع ما يتوقع أن يسمعه من الأنماط والصيغ، وتساعده على هذا التوقع معرفته بأصوات لغته وقواعدها، وبمعاني المفردات في لغته الأم.

وهكذا نجد أن انطلاق المرسل كان من الفكر، أي من اختيار بعض المعاني دون بعضها الآخر، وأن تركيبه للرسالة انتقل من المجرد إلى المحسوس، أي من المعنيين والمعنى مجرد، إلى الأصوات، والأصوات محسوسة، في حين أن المستقبِل في تحليله للرسالة انتقل من المحسوس أي الأصوات وانتهى بالمجرد أي المعنى، فكان ثمة انتقال من الفكر لدى المرسل وانتهاء بالفكر لدى المستقبل.

د- الفكر المستنير:

غني عن البيان أن الفكر المستنير يتسم بسمات متعددة إن من حيث المبنى أو المعنى، إذ لا يمكن الفصل بينهما لأن ثمة علاقة ارتباطية تجمع بينهما، ويؤثر كل منهما في الآخر، ويتأثر به.

1) محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 2013، ص 41.

فالفكر المستنير من حيث المبنى هو الذي يتسم بوضوح الفكرة في ذهن المرسِل كاتباً كان أو متحدثاً لأن الوضوح يؤدي إلى الوضوح، في حين أن الأفكار المشوشة والمضطربة والقلقة لا تنقل إلى الآخر إلا التشويش والفوضى والاضطراب، وقد يكون السبب في عدم وضوح المعنى في الذهن راجعاً إلى قلة الرصيد اللفظي عند المرسل، فهو لا يتمكن من اختيار المفردات الدالة والمعبرة عن الفكرة، وقد يكون السبب راجعاً إلى عدم اختيار الرموز اللفظية المعبرة عن المعنى، أو قد يكون لها معنى عند المرسل مختلف عما هو لدى المستقبل، وقد يكون غير مألوف عنده وبعيداً عن خبراته. [1]

ويلجأ المرسل أحياناً إلى الإيجاز المخل في عرض أفكاره ظنّا منه أن لدى المستقبل خبرة في الموضوع الذي يتحدث عنه في حين أن ثمة أموراً تحتاج إلى الشرح والتفصيل حتى يتمكَّن المستقبل من فهمها واستيعابها فهماً واضحاً واستيعاباً تاما.

كما يلجأ إلى التعقيد الناجم عن استخدام التراكيب من حيث التقديم والتأخير والفصل بين الأمور المتلازمة، إذ قد يظن المرسل أن التلاعب في هذا المجال لا يؤثر في فهم الآخرين، ولكن على العكس من ذلك، فقد يؤدي طول الجمل أحياناً، والتقديم والتأخير أحياناً أخرى إلى اللبس والغموض وعدم الفهم المستنير للمعاني والفِكَر المراد إيصالها إلى المستقبل.

والفكر المستنير من حيث المعنى: هو ذلك الفكر الذي يغذّي العقل والوجدان بالنافع والمفيد، مما ينعكس خصباً ونماءً على الفرد والمجتمع، ويعمل على بناء الفرد بناءً متوازناً ومتكاملاً

1) شكري فيصل، الصحافة الأدبية، معهد الدراسات الأدبية، القاهرة، 1960، ص 28.

ومتطوراً من جميع الوجوه جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا وانسانيا حتى يكون عضواً نافعاً في مجتمعه، وفعالاً في تطوره.

الفكر المستنير هو الذي ينأى عن الشحنات الانفعالية في الألفاظ والتراكيب المستخدمة، كما أن صاحب الرأي المستنير هو الذي يحترم الرأي الآخر، ويتقبله بكل رحابة صدر، انطلاقاً من أن الحقيقة نسبية ولا أحد يمتلكها، وانطلاقاً من أن رأي الآخر قد يكون مصيباً في حين أن رأيه قد يكون مخطئاً، وكما يقول الإمام الشافعي: « رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأيك خطأ يحتمل الصواب » وإن صاحب الرأي المستنير يناقش أفكار الآخرين وآراءهم بكل موضوعية ورويّة وتأنٍّ، وفي منأى عن أي تحيّز أو تعصب أو تحامل, انطلاقاً من مقولة (إن بارقة الحقيقة تظهر من مصادمة الأفكار شريطة تصافي القلوب وتعانقها، وتصافح الأكفّ وتراصّها). [1]

وإذا كان غاندي قد حذّر البشرية في الألفية الثالثة من علم بلا ضمير، وسياسة بلا مبادئ، وتجارة بلا أخلاق، وتعليم بلا تربية، وعبادة بلا إيمان، فإن الهوة بين كل جانب وآخر إنما مردها إلى غياب الفكر المستنير، هذا الفكر الذي ينبغي لكل مجتمع أن يربي نشأه عليه منذ نعومة الأظفار.

ولمّا كان التفكير جوهر اللغة وأساسها كان التركيز على تربية التفكير العقلاني القيمي من الأهمية بمكان، على أن تكون ثمة عناية بالمستويات العقلية للتفكير كافة من تذكُّر وفهم واستنتاج واستيعاب وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، وعلى أن يكون ثمة تكامل بين جميع البنى والهياكل الاجتماعية التي يحتك بها المتعلم ويتأثر بها، وتنسيق بينها في عملية البناء، آخذين بالحسبان أن

1) محمود أحمد السيد، اللغة والتفكير المستنير، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2013، ص 15.

التربية لا تُلقى على كاهل المدرسة وحدها، وإنما للأسرة الواعية دور، وللإعلام هو الآخر دور كبير وخطير, ولدور العبادة دور، وللمنتديات والجمعيات الأهلية والمجتمع المدني دور...إلخ. [1]

خـاتمة:

رغم تشعب العلاقة بين اللغة والتفكير وتعقيدها وتشابكها إلا أننا حاولنا في هذا الفصل قدر المستطاع تفكيك أبعاد هذه العلاقة وتبسيطها من أجل توصيف العلاقة عن كثب وإبراز مختلف مكوناتها من خلال طرح مختلف النظريات الواردة في هذا المجال بشكل موجز قصد الالمام بهذا الفصل المهم حيث أوردنا كذلك مختلف وظائف اللغة والفرق بينها ثم تطرقنا إلى فكرة تعليم التفكير وما تضمنت من مفاهيم حولها، وفي آخر الفصل ختمنا بالحديث عن الفكر الابداعي والفكر المستنير باعتبارهما منتهى العلاقة بين التفكير واللغة باعتبار أن اللغة هي صورة التفكير وحامله.

1) المرجع السابق، ص16.

الفصلُ الثالث

الفصل الثالث: الهوية الثقافية

مقدمة:

لكل شيء في الكون هوية دالة على وجوده ومميزة له عن باقي الموجودات، وهناك هويات متجددة وأخرى ثابتة وتعتبر الهوية العرقية المشكل الأول للهوية الإنسانية ويحملها الإنسان قسراً دون اختيار مسبق منه، وهي غير قابلة للتغيير على المستوى الجيني مع قابلية تغييرها والتخلي عنها في الأوراق الثبوتية التي يختارها الفرد للتعبير عن نفسه كما يمكن التخلي عنها من خلال المظهر الثقافي والذي يعكس الانتماء لهذه الهوية. وهي الأساس الذي تتشكل على أساسه العديد من الهويات المتداخلة والتي يكتسبها الإنسان منذ الميلاد وقبل أن يتفاعل حتى مع وسطه الاجتماعي وقبل أن يتعرف على ماهيته وماهية الأشياء من حوله وقبل اكتسابه للثقافة، واللغة، والدين بالإضافة إلى هويات أخرى يتم تحديدها لاحقاً كالانتماء لجماعة دينية أو مهنية أو حزبية أو ثقافية. وبناء على ذلك تفسر الهوية على أنها الكيفية التي يعرف الناس بها أنفسهم ويوصفون بها تأسيساً على العرق، الاثنية، المواطنة، الانتماء إلى أرض واحدة وتاريخ وعقيدة مشتركة.

1) تعريف الهوية (identity):

وردت لفظة الهوية بضم الهاء وكسر الواو وشد الياء في اللغة العربية للتعبير عن ماهية الشيء_ ويقال(هو) ضمير الغائب المفرد المذكر، ويقال للمثني(هما) وجمع المذكر(هم) كما يقال للمؤنث المفرد(هي) وللمثني(هما) وللجمع(هن) والهوية لفظ مركب جعل اسماً معرفاً باللام ومعناه

الاتحاد بالذات. واصطلاحاً عرفت الهوية بأنها حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية. [1]

أي ما يكون به الشيء هو، ولا يمكن معرفة هوية أي إنسان من دون الصفات التي تخصه دون سواه.

كما عُرفت الهوية أيضاً بأنها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق. [2]

فالشجرة لا تكون شجرة إلا بأن تكون تلك الشجرة وبأن تحمل أوراقاً وأزهاراً وثماراً، بأن تمر عبر لحظات ضرورتها وتحتفظ داخلها بتلك اللحظات التي يستطيع التحليل أن يصل إليها ولكن يجب ألا يعزلها، بالإضافة إلى ذلك فإن الزهرة تتحول إلى ثمرة، والثمرة تنفصل لتنبت شجرة أخرى.[3]

وهذا التعريف يتضمن معاني فلسفيه تشير في اعتقاد الباحث إلى أن الهوية قد تؤثر وتتأثر فتتفاعل وتتجدد باستمرار لكن يظل هنالك دائماً وأبداً جزأً أصيلاً في ماهية الشيء دال على كينونة مطلقة وثابتة. وبما أن لكل شيء من الأشياء إنسانا أو ثقافة أو حضارة "الثوابت" و"المتغيرات" فإن هوية الشيء هي ثوابته التي تتجدد ولا تتغير، وتتجلي وتفصح

عن ذاتها دون أن تترك مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة، فهي

1) مجموعة من الباحثين، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، ط 38، 2000 م، ص 875.
2) الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار عالم الكتب، بيروت، 1998، ص 91-193-249.
3) هنري أوفيفر، المنطق الجدلي، ترجمة: إبراهيم فتحي، دار الفكر المعاصر، لبنان، 1978، ص 26.

كالبصمة بالنسبة للإنسان يتميز بها عن غيره وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطمس والحجب، دون أن تخلي مكانها لغيرها من البصمات. [1]

وفي ذات الاتجاه وعند تتبع معاني اللفظ في الأدبيات المعاصرة نجد أن كلمة(الهوية) تستعمل لأداء معني كلمة (identité / identitiy) في اللغتين (الإنجليزية والفرنسية) على التوالي والتي تعبر عن معني المطابقة: "مطابقة الشيء لنفسه أو مطابقته لمثيله" ولذلك فإننا إذا اعتمدنا على المفهوم اللغوي لكلمة (هوية) أو اعتمدنا علي استعمالاتها في معاجم العلوم الإنسانية المختلفة فإن المعني العام للهوية لا يتغير. [2]

وهذا ما أكده علماء المنطق في شرحهم لقانون الهوية أو الذاتية والذي يعتبر أحد قوانين المنطق الثلاث التي وضعها الفيلسوف اليوناني أرسطو وينص على: أن "الشيء هو نفسه" وهو يعبر عن أبسط الأحكام لأن أبسط الأحكام هو الحكم بأن الشيء هو نفسه مثل أن نقول الإنسان هو الإنسان والمرأة هي المرأة، ورمز هذا القانون(أ) يساوي(أ) ويرى أرسطو أن هذا القانون هو أساس التفكير المنطقي لأنه يشير إلى ضرورة التقيد بذاتية مدلول اللفظ الذي نستخدمه فلا نخلط بين الشيء وما عداه، ولا نضيف للشيء ما ليس فيه وعلى ذلك فهو يؤكد وجود علاقة مساواة بين طرفين متطابقين، مما من شأنه أن يضبط التفكير ومخالفة هذا القانون يوقعنا في التناقض، ويؤدى إلى فساد الاستدلال وأن هذا القانون يجب أن يعمل ليس في عملية الاستدلال أو البرهان فقط، لكن

---

1) محمد عمارة، مخاطر العولمة علي الهوية سلسلة "التنوير الإسلامي"، دار نهضة مصر، 1999، ص 6.

2) خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، ديوان الوقف السني، العراق، 2009، ص 45.

في حياتنا اليومية فلكي نفهم بعضنا البعض يجب أن نتحدث بلغة واحدة لا يحتمل أي لفظ من ألفاظها أكثر من معنى. [1]

ومن ناحية أخرى عرفت الهوية أيضاً على أنها مؤشر انتماء الإنسان إلى وطن ومجتمع وهي وسيلة تمايز يدرك من خلالها بأنه يختلف عن الآخرين من حيث الاسم والجنس والتركيب الجيني والبناء الفكري والثقافي.[2] وبناء على ما سبق ذكره واستناداً على ما ورد في المعاجم والدراسات المتخصصة التي بحثت مسألة الهوية نجد أن الهوية يمكن معرفتها والتعبير عنها من خلال الآتي:

أ- المكوّن الاجتماعي:

من حيث الطبقة والمكانة والوظيفة أو عناصر المكون البيولوجي المكون من العرق أو اللون أو الدم أو الجنس (النوع). وبذلك يلاحظ أنه يمكن الربط جدليا بين الهوية ومعارف العلوم التطبيقية والمختبرية، من حيث تحديد العرق الدموي معمليا وتحديد العرق البنيوي الجسماني ولون البشرة فيزيائيا. كما يمكن التعبير عن الهوية عن طريق الانتماء والتبعية والعضوية الاثنية أو القبيلة أو العائلة أو الأسرة أو المولد (بالميلاد) بالانحدار الدموي بحق الدم الأسري والعائلي.

ب- المكوّن الثقافي:

من حيث الدين أو اللغة أو العادات والتقاليد والعرف أو القيم الاجتماعية المشتركة أو الملبس أو وسائل الإنتاج أو طرق الأكل والشرب أو نظام أسلوب الإدارة والتنظيم الهيكلي للقوة

1) ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، قوانين الفكر الأرسطية، 31 أكتوبر 2013.

2) فؤاد بدوي بطرس، الهوية وثقافة السلام، الطبعة الإلكترونية، 2008، ص 20.

والسلطة والقانون المنظم، والقصص والأساطير والخرافات والمعتقدات المعنوية والتهيؤات الخيالية والرموز وكما يندرج فيها وحدة المصالح والمصير والتاريخ المشترك.

ج- المكوّن السياسي:

من حيث الدولة الوطنية أو القومية ونظام الحكم وشكل الدولة، أو المواطنة والجنسية أو البناء الدستوري والقانوني فيها أو الأيديولوجيا الموجهة للبناء السياسي الرئيسي والفرعي، الحكومة والتنظيمات السياسية كالأحزاب وتنظيمات المجتمع المدني والأهلي. [1]

ونستخلص من ذلك أن هوية أي أمة من الأمم هي القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الأمم والحضارات غير أن حضارة الأمة لا تظهر مكتملة مرة واحدة، فهي تأخذ في تشكيل نفسها علي عدة مراحل، حسب ظروفها الفكرية، والبشرية، والبيئية التي تكيف مناخها الاجتماعي ومن تلك المراحل تظهر لها ملامح جديدة لم تكن ظاهره عليها من قبل، وإن كانت نابعة – أصلاً – من ذاتها وفقاً لقواعد نموها، مثلها في ذلك مثل الكائن الحي، فالإنسان في طفولته يتميز بمقومات يتولد عنها صباه ثم رجولته وهو في كل هذه الأطوار يذوب بكيانه في المرحلة التي تليها. [2]

---

1) الطيب عبد الجليل حسين، الهوية والجنسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم، 2005، ص 22-23.

2) عبد الله عبد الماجد إبراهيم، الغرابة، دار الحاوي، السعودية، 1998، ص17.

2) تعريف الثّقافـــة:

تمهيد:

قال تعالي:(قُلْ كُلٌّ يعملُ علىَ شاكلته فربّكُم أَعلَم بِمن هو أهدىٰ سبِيلًا). [1]

وهذا الاختلاف يستند إليه الباحث كمدخل لدراسة الثقافة كونها تمثل إجمالاً حصيلة ما تعلمه الفرد حسب بيئته ومجتمعه. [2]

فتنوع البيئة الاجتماعي أدى لإنتاج ثقافات متباينة تَّم اكتسابها بحسب طبيعة الحياة ومتطلباتها ووفق تجارب مختلفة وعليه (تُفهم الثقافة الخاصة بأمة ما على أنها علمها الذي تتوارثه أجيالها بشتى [3] الطرق لتمارس به شؤون حياتها. [4]

وبناء على ذلك تتحرك الثقافة وفق حركة الحياة داخل الشعوب ويتفاعل مكونها المتوارث مع المستحدث في محاولة للاستمرار. وهذا أسس بدوره لأن تكون هناك مفردات ثقافية عامة يشترك فيها كل البشر وأخرى خاصة تميز الجماعات البشرية عن بعضها حتى على مستوى البلد الواحد في إطار من الخصوصية الثقافية عرف اصطلاحاً بمسمى الهوية الثقافية.

---

1) سورة الإسراء، الآية 84.

2) عزيزة الطائى، ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة، مؤسسة الدوسري، البحرين، 2011، ص 18.

3) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9 – 20 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2991 ، ط 2، ص.ص. : 291 – 121.

4) حسين مؤنس، الحضارة "دراسة في أصول وعوامل قيامها وتطورها"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط1، الكويت، 1978، ص 323.

3) تأصيل مفهوم الثقافة (culture) في مدلولها الأوروبي:

تعود جذور كلمة (culture) إلى اللفظ اللاتيني (colère) الذي يعني حرث الأرض وزراعتها وقد ظلت اللفظة مقترنة بهذا المعنى طوال العصرين اليوناني والروماني حيث استخدمها (شيشرون) مجازاً بالدلالات نفسها فقد أطلق على الفلسفة (Mentis Culture) أي زراعة العقل وتنميته، وقد ظلت الكلمة هكذا حتى القرون الوسطى حيث أطلقت في فرنسا على الطقوس الدينية (cultes) وفي عصر النهضة اقتصر مفهوم (culture) على مدلوله الفني والأدبي، فتمثل في الدراسات التي تتناول التربية والإبداع. [1]

وأول من استعمل لفظ (culture) هم الألمان وقالوا أنها هي الحضارة واستعملوها في هذا المعنى زمناً طويلاً ، وبانتقال مفهوم (culture) إلى (kulture) الألماني تحدد معنى الثقافة في الإشارة إلى التقدم الفكري للفرد والجماعة والإنسانية بصفة عامة حيث جاء فلاسفة واجتماعيون ألمان كثيرون من أمثال (نتشه Nickel) و(فلهام دلتاي f. deltay) و(هيجل Hegel) و(فلهلم فندلباند f. Findel band) و(جورج زيمل j. zimel) فبينوا القيم التي تتضمنها الثقافة والعلاقة بين ما هو موضوعي وشخصي في التحول الثقافي أما معاصروهم من المفكرين الإنجليز فقد نظروا في القيمة العملية للثقافة فذهب (ماثيو أرنولد) في كتابه المسمى (الثقافة والفوضى) سنة 1869 م إلى القول أن الثقافة هي محاولتنا الوصول إلى الكمال الشامل عن طريق العلم بأحسن ما في الفكر الإنساني مما يؤدي إلى رقي البشرية. [2]

---

1) نصر محمد عارف، الحضارة، الثقافة، المدنية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيريجنيا، 1994، ص 19.

2) حسين مؤنس، الحضارة دراسة في أصول وعوامل قيامها وتطورها، مرجع سابق، ص 324-326.

وظل معنى الغرس والزراعة والاستصلاح قليل الشيوع حتى نهاية القرن السابع عشر ولم يتم الاعتراف به أكاديمياً كما لم يظهر في غالبية معاجم تلك الفترة، ولم تبدأ كلمة " ثقافة" بفرض نفسها مجازياً إلاَّ في القرن الثامن عشر.

ودخلت بمعناها هذا معجم الأكاديمية الفرنسية في العام 1718 م وألحق بها المضاف وصار يقال: "ثقافة الفنون" و"ثقافة الأدب" و"ثقافة العلوم" كما لو كان تحديد الشيء المهذب ضرورياً. [1]

واكتسب مفهوم الثقافة صفة تصنيفية دلالية مع تشعب العلوم والفنون وكثرتها وأصبح المفهوم يعرف بحسب الحقل الذي تصفه وتشير إليه الثقافة ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي: عرف الفيلسوف الألماني (هيغل Hegel) الثقافة بأنها مفهوم يحمل معنى واسعاً يمتد ليشمل كل ما ينتجه الإنسان ابتداء من التقنية حتى الشعر بما في ذلك السياسة والدين والفلسفة. [2]

وعرفها المستشرق الفرنسي (هنري لاوست H. Leost) بأنها الأفكار والعادات والموروثات التي يتكون منها مبدأ خلقي لأمة ما ويؤمن أصحابها بصحتها وتنشأ منها عقلية خاصة بتلك الأمة تمتاز عن سواها. [3]

وكذلك عرفها عالم الاجتماع (روبرت بيرستد R. Bearsted) بأنها ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو نقوم بعمله أو نمتلكه كأعضاء في مجتمع. [4]

---

1) دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مركز دراسات الوحدة العربية للترجمة، لبنان، 2007، ص 17-18.

2) هيام الملقى، ثقافتنا في مواجهة الانفتاح الحضاري، دار الشواف، السعودية، 1995، ص 20.

3) أنور الجندي، أصول الثقافة العربية، دار المعرفة، القاهرة، 1990، ص 22.

4) مجموعة من الكتاب، نظرية الثقافة، ترجمة : علي سيد الصاوي، عالم المعرفة، الكويت، 2002، ص 9-10.

وعرف الأنثروبولوجي (كلايد كلكهون K. Kluckohn) أيضا الثقافة بأنها: مجموعة طرائق الحياة لدى شعب معين أي الميراث الاجتماعي الذي يحصل عليه الفرد من مجموعته التي يعيش فيها، أو هي الجزء الذي خلقه الإنسان في محيطه وهي التي تحدد الأساليب الحياتية، أو هي طريقته في التفكير والشعور والمعتقد، إنها معلومات الجماعة البشرية مخزونه في ذاكرة أفرادها أو في الكتب أو في المواد والأدوات. [1]

وفي ذات الاتجاه عرف عالم الأنثروبولوجيا البريطاني (إدوارد بارنات تايلور Taylor. E. B) الثقافة في أول صفحة من كتابه المُسمى "**الثقافة البدائية**" قائلاً: إن الثقافة أو الحضارة بمعناها الإثنوغرافي الواسع هي ذلك الكل المركب الذي يضم المعرفة والاعتقاد والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في مجتمع. [2]

يتفق الباحث مع كثير من الباحثين الذين وصفوا تعريف (تايلور Taylor) بالبساطة والدقة والشمولية ويعتقد أن تايلور لم يجد أن هنالك ثمة ضرورة للتفريق بين لفظتي ثقافة وحضارة باعتبار العناصر المشتركة بينهما والتي هي مجموع الأنظمة المادية والروحية التي ابتكرها الإنسان وشكلت طريقته الخاصة في الحياة. وتعريف (تايلور Taylor) يعتبر بمثابة دعوة لتأمل ومقارنة اللفظيين ثقافة وحضارة وضرورة صياغة معانيهما بعبارات دقيقة ومحددة، وذلك لأن المعني الإجرائي لأي مصطلح يتطلب الوضوح والدقة وأن لفظ حضارة يشير إلى تكوين المدن ويدل أيضاً على مرحلة متقدمة من الثقافة تطورت وتكاملت فيها النواحي المادية والمعنوية بناء على تطور الفكر الإنساني.

---

1) كلايد كلكهون، الإنسان في المرآة، ترجمة : شاكر مصطفي، منشورات المكتبة الأهلية، بغداد، 1964، ص 24.

2) Taylor. E. B. Primitive Culture, NewYork, Brentano's, 1924, p1.

و(تايلور Taylor) يري أن المجتمعات الأوربية نمت عبر سلسلة من المراحل الهمجية ثم البربرية ثم الحضارة وذكر بأن الحضارة تسير دائماً في خط تصاعدي من الحالة الأدنى إلي الحالة الأعلى أي من البداوة إلي الحضارة، وإن العقل البشري يعمل بشكل واحد في أي مكان إذا كانت الشروط المتوفرة متشابهة.

وفي تعريف تايلور للثقافة نقاط مهمة يلزم الوقوف عندها وهي أن قضايا الثقافة هي القضايا ذات البعد الإنساني غير المادي: عقيدة، وقيماً، وفنوناً، ونظماً، وأعرافاً.

وإن هذه القضايا تتمثل في صورة بناء متكامل وليست جزئيات منفصلة عن بعضها.

إنها ليست تميزاً فردياً لشخص، وإنما هي اجتماعية، فالشخص يعيشها في ظل مجتمع أو أمة تعيشها كذلك.

إنها ليست معارف نظرية؛ فلسفة أو فكراً مجرداً، ولكنها حياة اجتماعية، وواقع فكري وسلوكي يتحرك به الناس.

إنها بمجموعها مميزة لأهل ذلك المجتمع، أو لتلك الأمة عن مجتمعات وأمم أخرى، وهذا هو الواقع فإن التمايز بين الأمم إنما هو بهذه القضايا: العقائد، والقيم، والنظم، والأعراف، أي: بالثقافة.[1]

ويلاحظ من التعريفات آنفة الذكر أن مفهوم الثقافة حمل في طياته العديد من الرموز والأفكار والمعاني ولهذا كان من الصعوبة إيجاد تعريف مبسط ودقيق وجامع لكل المعاني التي

---

1) عبد الرحمن بن زيد الزنيدي، المثقف العربي بين العصرانية والإسلامية، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، الرياض، 2009، ص 13-14.

تشير إليها مفردة الثقافة. ونستخلص من كل ذلك أن الثقافة في الفكر الغربي صيغت معانيها عبر ثلاثة مستويات. المستوى الأول: الدين والحكمة والفلسفة والمعتقد، أما الثاني: فهو الزراعة والاستصلاح وتنمية المهارات الإنسانية بالعلم والمعرفة، والثالث: هو مستوى المعارف المكتسبة العادات والتقاليد الأعراف، أنماط العيش، الفنون. وأن مفردة ثقافة في الفكر الأوربي شهدت تطوراً سريعاً واتسعت مجالاتها بصورة لا يمكن ضبط معانيها أو حصرها في هذا الفصل، وأن التعريفات أنفة الذكر باستثناء تعريف تايلور ذكرت في سياقات متباينة لكن يكمل بعضها البعض من حيث المضمون العام للمفهوم. ومن خلال مجمل تلك التعريفات لمفهوم (culture) يمكن أن نتبين المحددات العامة والدلالية لمفهوم (culture) وذلك لأنه لا يمكن أن ندّعي الإلمام بجميع التعريفات التي طرحها الفكر الغربي. فقد أحصي (كوبير) و(كلكهون) سنة 1952 م ما يزيد عن مائة وأربعة وستون تعريفاً. ونسبة لأهمية الثقافة تفرع من "**علم الإناسة**" فرع علمي خاص هو(الأثنولوجيا) يهتم بدراسة الثقافات والمقارنة بينها.

4) ترجمة مفهوم (culture) إلى ثقافة:

في عام 1927 م ترجم المفكر العربي (سلامة موسى) مصطلح (culture) إلى "ثقافة" وذلك تزامناً مع بدايات تفاعل الفكر العربي مع الفكر الأوربي، ويقول سلامة كنت أول من أفشى لفظة الثقافة في الأدب العربي الحديث، ولم أكن أنا الذي سكها بنفسه، فإني انتحلتها من ابن خلدون، إذ وجدته يستعملها في معنى شبيه بلفظ (culture) الشائعة في الأدب الأوربي. [1]

وهذا يدل على أن المعنى كان موجود ذهنياً عند العرب قبل أن يتم تحديده لفظياً في اللغة العربية بكلمة الثقافة، والتي يرجع اشتقاقها إلى الفعل الثلاثي المتعدي **ثقِف** بكسر القاف والفعل

1) سلامة موسى، الثقافة والحضارة، مجلة الهلال، منشورات الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1927، ص 171.

اللازم **ثُقُف** بضم القاف وهو أصلها ومصدرها، وهذا المصدر أنتج العديد من الاشتقاقات والتي ورد بعض منها في القران الكريم بمعنى التمكن والظفر والغلبة وأمثلة ذلك قوله عز وجل:

(وٱقتُلُوهم حيثُ َثقفتُموهم وأَخرِجوهم من حيثُ أَخرجوكُم). [1]

(فإِماَ تْثَقَفنَّهم في ٱلحربِ َ فشرد بِهِم منَ خْلَفهمَ لعلَّهم يذَّكَّرون. [2]

وبالرجوع إلى المعاجم العربية لبيان الأصل الدلالي لكلمة ثقافة نجد العديد من الكلمات المماثلة كأن يقال: ثقافة وثقوفة الكلام: حذقه وفهمه بسرعة، "ثاقفه فثقفه" أي غالبه فغلبه في الحذق. فالثقاف من النساء، الفطنة والثقيف، الحاذق جداً "ثقف الرمح" قوّمه وسوّاه، الثقاف آلة تثقف بها الرماح. [3]

ومعني مماثل آخر نجده في معلقة الشاعر الجاهلي عنترة العبسي وفي قوله:

ومدججِ َ كرِه الكُماةُ نزاله لا ممعنٍ هرباً ولا مستسلم

جادت لهَ كفّي بعاجِلِ َ طعنة بمثقف صدق الكُعوبِ مقومِ

والثقاف هو وسيلة التثقيف وقد يكون مادياً كعود الثقاف الذي تسوي به الرماح، وقد يكون معنوياً كما في قول السيدة عائشة (رضي الله عنها) عن أبيها: "وأقام أود المسلمين بثقافة". ومن ذلك نجد أن الدلالة اللغوية للفظ ثقافة ترتكز على معنيين: المعنى الأول هو تفوق الفكر لدى الإنسان هبة، أو كسباً، وإصابة علم ما يسمعه على استواء، فالثقيف أو الثقف وفق تسمية ابن منظور هو المتفوق الضابط للمعرفة والثقافة هي ما به حصل هذا التفوق. أما المعنى الثاني فهو

---

1) سورة البقرة الآية (191).

2) سورة الأنفال الآية (57).

3) مجموعة من الباحثين، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، 2000، ص71.

تقويم الأشياء لتستوي معتدلة، سواء كانت مادية، أو معنوية كما سبق. فالمعني الأول ذاتي لدى الإنسان، والثاني يمارسه مالك الثقافة مع الغير ليثقفهم به، أي ليقومهم لا ليعرفهم، أو يعلمهم فحسب. [1]

وفي إطار الحضارة العربية والإسلامية أيضاً عرف المفكر مالك بن نبي الثقافة بأنها: مجموعة من الصفات الخلقية، والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعورياً العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه. [2]

وفي هذا الوسط الاجتماعي تتكون الهوية الشخصية والاجتماعية والثقافية للإنسان وتنمو معه في كل مراحله العمرية وتصبح الثقافة لاحقاً الإطار المعرفي والمرجعي لمدركات الفرد الحسية والعقلية.

ولهذا نجد أن الثقافة الإسلامية تثقف الفرد وفق أسس مستقاة من الشريعة الإسلامية فتجعله متوافقاً مع ذاته وتعدّه نفسياً وذهنياً واجتماعياً، ليكون عضواً منسجماً مع المجتمع الذي ينتمي إليه أو الذي يعيش فيه، حيث تتشكل هويته ونسقه القيمي ومنظومته الجمالية والأخلاقية، وأنماطه السلوكية في إطار محدد مسبقاً وذلك لأن الثقافة من شأنها أن تجعل الفرد متوافقاً ومتقارباً مع ذاته ومع مجتمعه وقد تحدث العكس.

وبناء على ذلك نجد أن معنى تثقيف الإنسان وتعليمه يأتي مطابقاً للمعني الذي جاء في الحديث الشريف "يولد المولود على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" أي أن كلمة

---

1) عبد الرحمن بن زيد الزنيدي، المثقف العربي بين العصرانية والإسلامية، مرجع سابق، ص 11.
2) مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، دار الفكر، سوريا، 2000، ص 74.

ثقافة كما أنها تتضمن معنى تثقيف الإنسان بالخبرة النافعة التي تتفق أصولنا التشريعية، فإنها تتضمن أيضاً تثقيف الإنسان بالمعرفة والخبرة الضارة التي تخالف العقيدة ومنهج الشريعة. [1]

وخطورة ذلك تتمثل في إتباع البعض لها من الذين لم يتشكل لديهم وازع ديني أو أخلاقي رادع وعلى سبيل المثال (نجد بعض الناس من لا يأكل الخنزير، لأن مرجعيته الدينية تمنعه من ذلك ومنهم من يأكله، لأن مرجعيته الروحية لا تحول بينه وبين ذلك، ينطبق هذا أيضاً على تعاطي الخمر فمن الناس من تبيح له ثقافته وتقاليده وسبل كسب عيشه تناول الخمور، وبالطبع كثير من أهل البلاد يمتنع عن ذلك لأسباب دينية، ولعله من نافلة القول أن هناك من يشربها، وإن كان من المسلمين، وقد عد نفسه من الآثمين). [2]

وحين سأل أحدهم الشيخ القرضاوي هل يعتبر الأكل على سبيل المثال ثقافة؟ أجابه قائلاً: إذا كان المقصود بالأكل البلع والمضغ والهضم، فليس من الثقافة في شيء، فهذا أمر يشترك فيه الإنسان والحيوان، بل الحيوان متفوق فيه على الإنسان. ولكن إذا قيل للإنسان "سم الله" وكل بيمينك وكل مما يليك وكل من الحلال الطيب، ولا تأكل خبيثاً مما حرم الله عليك، وكل في إناء مباح لا ذهب ولا فضة، وكل عندما تجوع، وإذا أكلت فلا تسرف. وإذا فرغت من طعامك فقل: الحمد لله .. إلي آخر هذه الآداب، فهنا يصبح الأكل ثقافة. وليس مجرد عملية حيوانية وكل الأمور المادية تنقلب إلى ثقافة إذا ارتبطت بقيمة وهدف نبيل، ومعايير وآداب ترقى بها وتنقلها من المعنى الحيواني إلى الأفق الإنساني. [3]

---

1) هيام الملقى، ثقافتنا في مواجهة الانفتاح الحضاري، مرجع سابق، ص 28.

2) حسن مكي محمد أحمد، الواقع الثقافي في السودان، مرجع سابق، ص 1.

3) يوسف القرضاوي، ثقافتنا بين الانفتاح والانغلاق، دار الشروق، القاهرة، 2000، ص 14-15.

والثقافة في النسق الفكري الإسلامي هي كل ما يسهم في عمران النفس وتهذيبها. وإذا كانت المدنية هي تهذيب الواقع بالأشياء، فإن الثقافة هي تهذيب النفس الإنسانية بالأفكار والعقائد والقيم والآداب والفنون وكلاهما (الثقافة والمدنية) عمران للنفس وعمران للواقع، ولذلك مثّلا شقي الحضارة التي هي(العمران). [1]

إن كل شيء في المجتمع يتأثر بالثقافة وأي تغيير في هذه المنظومة الثقافية مهما اختلفت كميته وتفاوتت نوعيته، يتأثر به المجتمع سلباً أو إيجاباً. ذلك لأن الثقافة عموماً تمثل المفهوم الذي يحدد السلوك الإنساني والذي يجعل الإنسان دون غيره كائناً ثقافياً. وأن مصطلح (Culture) والذي ترجم إلى ثقافة في اللغة العربية لم ينحصر استخدامه في الإشارة إلي العلم والجدارة في التحصيل فقط بل شمل تقويم النفس وتهذيبها فالكلمة تعني تنقية النفس البشرية وتقويم اعوجاجها. وإن كل هذه المعاني تبلورت بصورة مثلى مع مجيء الإسلام واكتسبت كلمة ثقافة مع الزمن، وبالتحديد منذ مطلع القرن العشرين، معنى اصطلاحياً أريد به أن يكون المقابل للمعنى الذي حملته منذ منتصف القرن الثامن عشر كلمة (Culture) الإنكليزية والفرنسية، هذه الكلمة المستمدة من كلمة (Cultura) اللاتينية التي شاعت في عصر النهضة في أوروبا. [2]

---

1) محمد عمارة، مخاطر العولمة علي الهوية الثقافية سلسلة في التنوير الإسلامي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1999، ص 5.

2) شحادة الخوري، أوراق ثقافية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2012، ص 42.

5) أصناف الثقافة:

تمهيد:

ليس هناك مرحلة معينة من تاريخ أي مجتمع إنساني لا وجود فيها للثقافة فالثقافة الإنسانية استمرت في العصور المختلفة كثقافة ولكنها اختلفت على مر الأجيال في "مكوناتها" وفي "انتظام عناصرها"، حيث سادت ثقافات تكتنفها الأوهام والخرافات، وأخرى تميزها الأساطير وثالثة تسود فيها الحياة الرعوية أو الزراعية، ورابعة تزدهر فيها الآداب والفنون والفلسفات. [1]

والفرد في المجتمع قد يتفق مع بعض الأفراد في بعض الأشياء، وقد لا يتفق في أشياء أخرى ومظاهر الاختلاف والاتفاق بين الأفراد والجماعات والمجتمعات تعود إلى الأسلوب الذي يعتمده الناس في حياتهم والذي يعتمد بشكل أساسي على طبيعة الثقافة السائدة في المجتمع، فضلاً عن عوامل أخرى تتعلق بالبيئة الطبيعية المحيطة. [2]

1. الثقافة الإثنوغرافية المادية (التراثية)(Ethnographical Material Culture):

وهي نتاج العمل الإنساني في أي مجتمع من مبانٍ ومنشئات وكل الأشياء الملموسة التي يستخدمها الفرد. وبناء على ذلك فهي تشمل الحِرف والصناعات الشعبية مثل (الفخار، الحصير). وتشمل أيضاً أدوات العمل الزراعي والصناعي والصيد بنوعيه (محراث، ساقية) كما تشمل الأدوات والمعدات المنزلية (طحن حبوب، أفران، مواقد) ومواد صنع الطعام. بالإضافة إلى ذلك تشمل أيضاً العمارة الشعبية والأزياء وطرق وأساليب التعامل مع تلك الأشياء.

---

1) هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت_ 1988، ص 28.

2) عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2006، ص 28.

2. الثقافة الإثنوغرافية غير المادية (Non Ethnographic Material Culture):

وهي القيم والأفكار والاتجاهات والمعتقدات التي يؤمن بها الناس وتضم اللغة ولهجاتها المنبثقة منها، والمعتقدات والمعارف الشعبية (الزردة، الوعدة، الطب الشعبي)، بالإضافة إلى: القيم، المعايير، العادات، التقاليد، الأعراف، والقوانين. وتشمل أيضاً الأدب الشعبي (القصة، الحجية، الأساطير، الخرافات، الملاحم والشعر)، كما تضم أيضاً الفنون الشعبية (الغناء، الرقص). [1]

ونجد أن الثقافة بشقيها المادي واللامادي توجد في المجتمع متفاعلة ومتداخلة مع بعضها البعض وكل العناصر فيها تستند على الفكر والروح الخاصة بالمجتمع ولهذا نجد المظاهر المادية قابلة للتغيير بخلاف اللامادية التي تتسم بالبقاء. ودراسة الثقافة بصورة شاملة تلزم النظر إلى هذه الجزئيات وتحليلها مجتمعة. وكلاً من الثقافة والمجتمع يعتمد إدراك معناه على فهم معنى الآخر وإدراكه. وعناصر الثقافة هي التي تكوّن الثقافة وهي أيضاً التي تحدد لكل شعب ثقافته العامة والتي يشترك فيها مع غيره من الشعوب، وتحدد أيضا ثقافته الخاصة التي تحفظ تاريخه وتميز هويته وأسلوبه في الحياة وتنقسم هذه العناصر إلى ثلاثة أقسام وهي:

أ- العموميات (universals):

وهي مجموع العادات والأساليب السائدة عند معظم أفراد المجتمع كأنواع الطعام المحلية واللباس الوطني، واللغة وطريقة مخاطبة الأفراد وتحيتهم لبعض، والمعتقدات والممارسات الدينية وأحكام السلوك السوي، والتأدب العام والأنظمة السياسية والاقتصادية والقيمية العامة المتبعة.

---

1) صلاح عمر الصادق، دراسات سودانية في الآثار والفلكلور والتاريخ، دار عزة للنشر والتوزيع، السودان، 2006، ص 311-312.

ب- الخصوصيات (Specialties):

وهي العادات والقيم والأنظمة والأساليب التي يختص بها حزب أو فئة أو طبقة محددة في المجتمع وتعمل على ممارستها بشكل واضح دون غيرها من الطبقات الاجتماعية الأخرى. كالعادات والتقاليد المهنية وأساليب التعامل الاجتماعي والقيم الخاصة بالأطباء، وأدوات وطرائق العيش التي تميز حياة طبقة اجتماعية معينة مثل الأثرياء، والمعتقدات السياسية أو الدينية أو الاجتماعية أو الاقتصادية الخاصة بفئة أو مجموعة من الناس.

ج- البدائل/المتغيرات (Alternatives):

وهي العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى الخصوصيات أو العموميات، ويتبناها الأفراد نتيجة تعاملهم مع ثقافات أخرى أو نتيجة لابتكارهم بدائل خاصة بهم لأخرى مماثلة في ثقافتهم المحلية مثل: أنواع الطعام الجديدة على عامة الناس، واللباس المختلف عن قرينه الوطني العام، والموسيقى ووسائل الترفيه غير المحلية السائدة. [1]

وإن قبول البدائل من بعض الأفراد ولفترة من الوقت قد يجعلها تتحول إلى خصوصيات تميز طبقة أو فئة محددة في المجتمع، وقبولها لفترة أطول من معظم الناس يجعلها تصبح عموميات يتفق عليها عامة الأفراد ويمارسونها في حياتهم اليومية، وقد تتحول هذه الخصوصيات أيضاً إلى بدائل وقد تتلاشي أيضاً مع مرور الزمن إذا تم التخلي عنها. وبناء على ذلك تختلف الثقافة في المجتمعات نتيجة للعناصر المكونة لها فهي التي تمنح الجماعات والأفراد الهوية والخصوصية وترسم معالم شخصيتها وفق نظم متعارف ومتفق عليها تجمع الأفراد داخل

1) محمد زياد حمدان، ثقافة المجتمع، 1983، https://goo.gl/ymoX0X.

مجتمعاتهم وتميزهم كجماعات بين الأمم وإن الحفاظ على العموميات يحفظ كيان الأمة أرثا وتاريخاً وحضارة.

6) خصائص الثقافة:

1- أنها ظاهرة إنسانية، أي أنها فاصل نوعي بين الإنسان وسائر المخلوقات، لأنها تعبير عن إنسانيته، كما أنها وسيلته المثلى للالتقاء مع الآخرين.

2- أنها تحديد لذات الإنسان وعلاقاته مع نظرائه، ومع الطبيعة، ومع ما وراء الطبيعة، من خلال تفاعله معها، وعلاقته بها، في مختلف مجالات الحياة.

3- أنها قوام الحياة الاجتماعية وظيفةً وحركة، فليس من عمل اجتماعي أو فني جمالي أو فكري يتم إنسانيا خارج دائرتها. وتيسر للإنسان سبل التفاعل مع محيطه مادة وبشرا ومؤسسات.

4- أنها عملية إبداعية متجددة، تُبدع الجديد والمستقبلي من خلال القرائح التي تمثلها وتعبر عنها بمختلف التجليات الثقافية، فالتفاعل مع الواقع تكييفًا أو تجاوزا نحو المستقبل، من الوظائف الحيوية لها.

5- أنها إنجاز كمي مستمر تاريخيا، فهي بقدر ما تضيف من الجديد، تحافظ على التراث السابق وتجدد قيمه الروحية والفكرية والمعنوية، وتوّحد معه هوية الجديد روحا ومسارا، وهذا هو أحد محركات الثقافة الأساسي، كما أنه بعد أساسي من أبعادها. [1]

وذلك لأن لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي يتسم بها ويعيش فيها، كما أن لكل ثقافة ميزاتها وخصائصها ومقوماتها المادية التي تتألف من طرائق المعيشة والأدوات التي يستخدمها أفراد المجتمع في قضاء حوائجهم، والأساليب التي يضعونها لاستخدام هذه الأدوات، فأدوات الصيد

1) عبد العزيز بن عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الأخرى، السعودية، ورقة بحثية، 1998، ص 4-5.

والزراعة والقتال أدوات ثقافية، والأزياء وأسلوب الترفيه أيضاً أشكال ثقافية وكلها عرضة للإغناء والزيادة والتعديل بفعل التطورات التي يتعرض المجتمع لها.

وللثقافة أيضاً مقوماتها المعنوية والتي تتمثل في مجموع العادات والتقاليد التي تسود المجتمع والتي يتوارثها أفراده جيلاً بعد جيل، مثل القانون أو العرف الذي يحكمهم أو القيم والقواعد الأخلاقية التي تحدد طبيعة العلاقات بين بعضهم البعض. وعليه يمكن القول أن الاختلاف في المنتجات والسلوكيات والحضارة أساسه الثقافة والفكر الإنساني المثقف بكافة مستوياته العلمية والفنية والعقدية، وإن الثقافة هي التي تشكل هوية الإنسان عامة، وتحدد نسبته إلى جماعة بشرية دون أخرى. أي هي الأساس في تكوين الأمة وانتماء أبنائها إليها. وهي ليست السمة الملازمة للإنسان فحسب بل تدخل في التكوين النفسي والعقلي وفي تربتها تنمو ملكاته وتتجلى قدراته، ولذا يكون بها معتزاً وعليها حريصاً فالثقافة سمة الأمة والعلامة الدالة عليها. وإنها أهم مقوم من مقومات هويتها ومرآة عبقريتها وعطائها الفكري والجمالي. [1]

7) الهـويّة الثـقافيـة:

تمهيد:

تعتبر الهوية الثقافية تحقيق لوجود الفرد والجماعة وإثبات لخصوصيتهم وذلك بناء على محددات متعارف ومتفق عليها وفق إطارها المعبر عنها والتي تتجلى بصورة معلنة من خلال أنماط الكلام وأسلوب الأكل واللباس، وبما تستند إليه من فكر وقيم وأعراف وتقاليد ومعتقدات وقوانين نظم العلاقات ومعايير السلوك والتعاملات. ومن خلال الأزياء يمكن التعرف على الهوية

1) شحادة الخوري، أوراق ثقافية، مرجع سابق، ص7 و ص42.

الثقافية للفرد والمجتمع تأسيساً على الجانب التوصيفي الذي حدده الفرد أو أعلنه المجتمع كمعبر مميز لذاته.

3. تعريف الهوية الثقافية (Cultural Identity):

هي معرفة وإدراك الذات القومية ومكوناتها من قيم وأخلاق وعادات وتقاليد ودين، وهي السمات والخصائص التي يتميز بها شعب ما عن غيره من الشعوب، وترتبط هذه السمات بالسلوكيات العامة لمجموع الأفراد والعلاقات السائدة، والمنتج الفني والثقافي والتي تميز في مجموعها هذه الجماعة أو هذا المجتمع.

ومسألة الهوية الثقافية تحيلنا على مسألة أكثر اتساعاً وهي مسألة الهوية الاجتماعية، والتي تعبر عن محصلة التفاعلات المتنوعة بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، قريباً كان أو بعيداً. وهوية الفرد الاجتماعية تتميز بمجموع انتماءاته في النسق الاجتماعي:

الانتماء إلي صنف جنسي وإلى صنف عمري وإلى طبقة اجتماعية وإلي أمة ...الخ والهوية تمكن الفرد من أن يحدد لذاته موضعاً ضمن النسق الاجتماعي وأن يحدد الآخرون موضعه اجتماعياً، وبالإضافة لتحديد الأفراد نجد أن الهوية الاجتماعية تحدد المجموعة أيضاً من خلال الدمج والإقصاء في آن معاً: والمجموعة تشمل أعضاء متماثلين، من ناحية ما وإن الهوية تبدو من هذا المنظور، ككيفية تصنيف للتمايز قائمة علي الاختلاف الثقافي وعليه فإن ما يهم لتحديد هوية مجموعة ما ليس جرد مجموع سماتها الثقافية المميزة بل أن نرصد من بينها، تلك التي يستعملها أفراد المجموعة ليثبتوا تمايزاً ثقافياً ويحافظوا عليه بتعبير آخر، ليس الاختلاف في الهوية نتيجة مباشرة للاختلاف الثقافي إذ لا تنتج ثقافة معينة بذاتها هوية مختلفة فهذه لا يمكن أن تتولد إلا عن

تفاعلات بين المجموعات وعن مجريات التمايز التي تضعها هذه المجموعة موضع الفعل، خلال علاقاتها، بعضها ببعض. [1]

واستناداً على ذلك نجد أن للهوية وجها آخر مكمل لها وهو الانتماء الذي يعرف بأنه معني موجود داخل كل فرد وعلى اختلاف المستويات، وهو الشعور الذي يوجد لديهم منذ الصغر ويقوى من خلال نشأة الفرد فيتكون لديهم هذا الشعور الذي يترجم لأفعال داخل المجتمع، فإذا كانت الهوية هي عملية الإدراك الداخلية لذاتية الشخص والتي تمدها عوامل خارجية يدعمها المجتمع، فإن الانتماء هو الشعور بهذه العوامل الخارجية والذي يترجم من خلال أفعال تتسم بالولاء لهذه المجتمعات التي ينتمون إليها دون سواها. [2]

وعليه نجد أن الهوية الثقافية تتحرك في دوائر متداخلة ولكنها ذات مركز واحد وهي:

1- الفرد داخل الجماعة الواحدة، قبيلة كانت أو طائفة أو جماعة مدنية حزباً أو نقابة الخ... هو عبارة عن هوية متميزة ومستقلة. عبارة عن "أنا"، لها "آخر" داخل الجماعة نفسها: "أنا" تضع نفسها في مركز الدائرة عندما تكون في مواجهة مع هذا النوع من "الآخر".

2- والجماعات، داخل الأمة، هي كالأفراد داخل الجماعة، لكل منها ما يميزها داخل الهوية الثقافية المشتركة، ولكل منها "أنا" خاصة بها و"آخر" من خلاله وعبره تتعرف على نفسها بوصفها

---

1) دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص 149.153.

2) سناء مبروك، الهوية والانتماء الاجتماعي في شمال سيناء، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 1991، ص 218.

ليست إياه. والشيء نفسه يقال بالنسبة للأمة الواحدة تجاه الأمم الأخرى. غير أنها أكثر تجريداً، وأوسع نطاقاً وأكثر قابلية للتعدد والتنوع والاختلاف. [1]

وذلك لأن الملامح العامة للهوية هي التي تحدد وجودنا، وتحقق فاعليتنا، وهي لا تمثل مجرد انتماء إرادي بقدر ما تمثل منهجية حياتية عميقة، وهي تشبه الشفرة التي يتعرف بها الآخرون علينا وهي شفرة تجمع عناصرها المعرفية من التاريخ والثقافة، والطابع الحياتي، والواقع الاجتماعي. وتبرز في تعبيرات خارجية، كالرموز، والإشارات، والآثار، والمنقولات والعادات والتقاليد باعتبارها عناصر معلنة تجاه الآخرين. [2]

وتتكون الذات على أساس مجموعة من العقائد التي يعتنقها الإنسان بالإضافة إلى الاتجاهات والأحكام والقيم والخصائص المميزة له. ويستطيع الفرد من خلال ما يرتديه من أزياء أن يظهر بعض جوانب هذه الذات أو يخفيها بالإضافة إلى ذلك يمكنه التعبير عن مشاعره وأن الإنسان عندما يتهيأ إلي احتفال أو مناسبة شخصية أو أسرية أو اجتماعية أو رسمية يحرص على أن يرتدي ما يناسبها وما يضفي عليه الوقار والجمال لتعبر للآخرين ولنفسه قبل ذلك عن سعادته إذا كانت المناسبة سعيدة أو عن مشاعره وتضامنه إذا كانت المناسبة غير سعيدة. فهو يريد أن يترك لدي الآخرين انطباعاً ما يؤثر فيهم ويعطيهم انطباعاً مرئياً عن حالته المتضامنة مع المناسبة المشارك لهم فيها. [3]

---

1) محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، مركز دراسات الوحدة، لبنان، 1998، ص299-298.

2) فيصل الحفيان، مقالات متعلقة بين اللغة والهوية، شبكة الألوكة الإلكترونية، ص 9.

3) أبو الحسن سلام، المخرج المسرحي والقراءة المتعددة للنص، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ص 303.

وفي ذات الاتجاه نجد أن الإنسان بطبعه يميل إلى التواصل مع محيطه لكسب وتقوية صلاته الاجتماعية، ولكن حين يضع نفسه في مواجهة الآخر يفكر بالكيفية التي يظهر بها نفسه وإن هذا يتطلب أشياء مهمة جداً أهمها وعي الفرد بهويته وأن يدرك الأشياء التي تلائم بنيته الجسدية ومرحلته العمرية ومكانته الاجتماعية، والاقتصادية، وطبيعة عمله والصورة التي يرغب في أن تكون لدى الآخرين عنه.. الخ

ففي كل ثقافة هنالك هيئه تعتبر مثالية للتعبير عن الذات وأخري مقبولة وأخرى مرفوضة اجتماعياً ومراعاة ذلك من شأنها أن تحقق للفرد جانباً من الرضا والإعجاب بواسطة مظهره، ونوعية الملابس وطريقة ارتدائها مثلما تجلب الاحترام تجلب أيضاً السخط والاشمئزاز.

وقد يصدر الناس أحكامهم في بعض الأحيان على الأفراد الذين يقابلونهم في حياتهم اليومية على أساس ما يرتدونه من ملابس. وقد توصف فتاة بالاستهتار اعتماداً على ما ترتديه، وفي هذه الحالة يصدر الحكم على سلوك الفتاة ليس على أساس من دافع هذا السلوك وحقيقته ولكن تبعاً لما ترتديه من أزياء، وقد يحكم علي شخصية متقدمة في السن بأنها في حالة من الصبا ليس علي أساس دراسة وافية لسلوكها وتصرفاتها واتجاهاتها، ولكن تبعا لما ترتديه من ملابس لا تتناسب مع سنها، وقد يوصف شخص ما بأنه وقور اعتماداً علي ملبسه الوقور دون دراسة لسلوكه وتصرفاته وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وقد تترك الملابس الرديئة لأحد الموظفين أثراً سيئاً في زملائه لا يمحوه سلوك هذا الموظف وتفكيره الذي قد يختلف عن مظهره. [1]

[1] علية أحمد عابدين، دراسة في سيكولوجية الملابس، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 45.

وعليه نجد أن الهوية تتكون عندما يحاول الناس إيصال صورتهم إلى الآخرين وهم قد ينجحون في ذلك وقد يخفقون. وإذا أخفقوا سوف يدركون صعوبة الاحتفاظ بالهوية التي يريدونها. والهويات لا تتعلق فقط بانطباعنا عن أنفسنا، وإنما أيضا انطباعنا عن الآخرين وانطباع الآخرين بمقدار ما نعتقد حول هويتنا، (internal) عنا. فالهوية ذات معني مزدوج، فهي داخلية تتعلق بالطريقة التي يرانا فيها الآخرون. والهويات تتكون وتستقر وفق (external) وخارجية علاقات متداخلة بين هذه العوامل الداخلية والخارجية، وهي تتفاعل لتنتج الهوية، والعوامل الخارجية (كيف يرانا الآخرون ويستجيبون لنا) ربما تصطدم أو تتجاهل أو تدعم وتقوي نظرتنا عن أنفسنا. ومهما كانت الطريقة فإن الهوية تنشأ من بين هذه العلاقة بين أنفسنا والآخرين. [1]

وعليه يتم التعارف الاجتماعي أولاً من خلال الأزياء كونها تنطوي على مجموعة من العلامات والرموز والتي تحدد موقع الفرد في المجتمع. ولكل شخصية فردية كانت أو جماعية مظهر يناسبها وتشير عبره إلى ذاتها وعليه يخضع الزي إلى عده اعتبارات منها طبيعة الشخصية ودورها داخل محيطها أو خارجه. ومثلما تؤثر الأزياء على الفرد تؤثر أيضاً على المجتمع من حيث أنها واجهة له، وهي التي تعكس حضارة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. وإذا نظرنا إلى المجتمع على إنه يمثل مجموعة من الأفراد، فالثقافة تعكس طريقتهم في الحياة، وإذا اعتبرنا المجتمع مجموعة العلاقات الاجتماعية فالثقافة هي محتوى هذه العلاقات، وإذا كان المجتمع يهتم بالعنصر الإنساني وبتجمع الأفراد والعلاقات المتبادلة بينهم، فالثقافة تعني بالمظاهر التراكمية المادية واللامادية التي يتوارثها الناس ويستخدمونها ويتناقلونها.

---

1) هارلمبس وهولبورن، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر، سوريا، 2010، ص 105-106.

وذلك هو غموضها فبقدر ما ينتج المجتمع ثقافة تنتج الثقافة مجتمعاتها. وبقدر تفاعل الأفراد مع بيئتهم واستجابتهم للحاجات المتجددة تنمو الثقافة ويتكون المجتمع.

4. المحددات العامة للهوية الثقافية:

إن البحث عن المحددات العامة للهوية الثقافية يقودنا لتتبع عدد من المفاهيم والتي تشكل مرتكزات هامة للخريطة الثقافية الفردية والجمعية (وتنطلق كافة هذه المفاهيم من تفاعل الذات والآخر وعناصر البيئة المادية، وأنماط السلوك، فمن تفاعل الذات بالآخر ينتج ما يسمي بالقوالب (Norms) ومن تفاعلها بعناصر البيئة المادية ينتج ما يطلق عليه المعايير (Stereotypes) الجامدة (Ideas) ومن تفاعل الآخر بأنماط السلوك تنتج المثل (Attitude) والاتجاهات والأدوار (Roles) ومن تفاعل عناصر البيئة المادية بأنماط السلوك الثقافية تنتج (Expectations) و(الآمال). وعلى أساس القيم تنشأ العادات والتقاليد والمعايير (Values) الاجتماعية والتي تعتبر من القيم المحددات العامة للهوية الثقافية. [1]

أ- القيم (values):

تعتبر القيم حقيقة سيكولوجية غير قابلة لأي وسيلة من وسائل القياس مما توصل إليه العلماء وتكمن حقيقتها في العقل البشري، وتعتبر القيم اعتقاداً من نسج الخبرة الإنسانية، وهي جزء لا يتجزأ من كيان هذه الخبرة وما يعتقده الفرد صواباً وذا قيمة يتوقف إلى حد كبير على المعايير التي يضعها المجتمع الذي يعيش فيه.

---

1) بدر بن جويعد وأخرون، العولمة الثقافية وأثرها على هوية الشباب السعودي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، 2007، ص 40.

وإن الإنسان مقيد بأوضاع المجتمع وأوامره ونواهيه ومعاييره فهو لا يبتكر لنفسه قيماً وأخلاقيات إنما يستمدها من المجتمع والبيئة، وهو لذلك لا يسلك سلوكاً أو يرتدي ملابس مخالفاً للمجتمع الذي يعيش فيه. ولذا فإن خروج الفرد على الجماعة ولا سيما في ناحية الملبس يعد خروجاً عن المألوف مما يجعله عرضة للنقد الذي قد يصل أحياناً إلى حد السخرية. وليست القيم كلها واحدة في المجتمعات البشرية وإنما هي نسبية تختلف باختلاف النماذج الدينية والثقافية والسياسية والفنية، ويتأثر كثير من الناس بالقيم التي نشأوا عليها تأثراً كبيراً لدرجة تجعلهم لا يرون قيماً أخري تخالفها.

ب- العادات (habits):

هي الأفعال المتكررة التي يمارسها الأفراد المختلفون في المجتمع المحلي، أي أنها المعتقدات النموذجية التي يعتادها الناس والاتجاهات والتصرفات التي تمارس داخل المجتمع المحلي. والعادات الشعبية متنوعة، منها ما أعتاد الناس عليه في المسكن والمأكل والملبس، مثل ارتداء الثياب الجديدة في الأعياد، وهذه العادة منتشرة في الأحياء الشعبية والقرى أكثر كثيراً من الأحياء الراقية، فهم لا ينتظرون الأعياد لارتداء الجديد من الملابس. [1]

ج- التقاليد (traditions):

ذكرنا سابقاً أن العادات تتمثل في السلوك المستقر والثابت لدي الفرد والجماعة بينما نجد التقاليد هي عبارة عن التجارب التي مرت بالجماعة في الماضي ويتناقلها السلف عن الخلف أو هي انتقال العادة أو العرف من جيل إلى جيل عن الطريق الاجتماعي، مما يساعد على قوة التقاليد الإطار المحدد الذي تعيش فيه العائلة في القرية وأفرادها، وضيق المدى الذي تذهب إليه علاقاتها

1) علية أحمد عابدين، دراسة في سيكولوجية الملابس، مرجع سابق، ص 129.

وانتهاك التقاليد يعد تهديداً للمجتمع ولاسيما عند المجتمعات غير المتحررة، وقد تخضع التقاليد للتغيير، لكن ببطء شديد للغاية. وفي المجتمع الصغير كمجتمع القرى تكون التقاليد أكثر تأصلاً ورسوخاً بسبب توارثها وانتشارها بصورة عريضة. وتعني التقاليد بالنسبة للملابس تلك الأنماط والممارسات الملبسيه التي تنتقل عبر الأجيال وتنشأ خلال فترات من الاستعمال الطويل، وقد فرق بين التقليد والموضة أن الناس في الموضة يحاكون معاصريهم وفي التقليد يحاكون آباءهم وسابقيهم. وللتقاليد أهمية في الحياة الفنية والتطبيقية ويظهر ذلك في ملابس بعض البلدان الصغيرة فالتقاليد السائدة تجعل الملابس تنبع من قواعد موروثة تمثل قوالب ارتداها الناس بعد مرور زمن فأكسبها الاحترام والتقديس.

كما أن هناك بعض العادات يكون باعثها الاعتقاد في القوة الروحية لبعض الأفراد، وأن ملامسة الملابس لأجسامهم تكسبها شيئاً من قوة صاحبها وروحانيته، وبمثل هذا يمكن تفسير عادة التبرك بملابس الأولياء. ومن التقاليد التي يتبعها الأفراد في المجتمع، ارتداء الملابس الوطنية في الاحتفالات الرسمية، وهذا واضح في الزي الوطني الياباني (الكيمونو) و(الساري) الهندي، والثوب النسائي السوداني والعباءة الخليجية. [1]

د- **المعايير الاجتماعية** (social standards):

المعايير هي النمط الشائع للسلوك العام والذي يتميز به الأفراد وتكون في إطار اجتماعي معين يحول دون إحداث التغيير. وأن لكل ثقافة معاييرها الخاصة بها، وما تراه ثقافة ذا قيمة تحكم

1) علية أحمد عابدين، دراسة في سيكولوجية الملابس، مرجع سابق، ص 132.

عليه ثقافة أخري بأنه غير ذي قيمة، فمثلاً نجد مفهوم الحشمة والعورة يختلفان باختلاف البيئات والثقافات، فتتفاوت الأثواب طولاً وقصراً وامتداداً ولوناً بحسب محددات الثقافة. [1]

خـاتمة:

تكمن أهمية هذا الفصل في أنه يتناول الهوية الثقافية بكل تفاصيلها وأبعادها حيث تشكل الهوية الثقافية محور بحثنا هذا ذلك لأن الخلفية الثقافية للمتعلمين في المركز الثقافي لا يمكن ملاحظتها إلا في إطار التغيرات التي تطرأ على عناصر الهوية الثقافية لكل عنصر من عناصر العينة، فمن المهم جدا إدراك مضمون هذا المفهوم وأبعاده التي تساعدنا في رصد ومتابعة التغيرات الثقافية الحاصلة عند كل متعلم وفق المنهجية العلمية المعتمدة في دراسة وتحليل الأهداف الثقافية للمركز من خلال تدريس اللغة الانجليزية للراغبين فيها.

1) المرجع السابق، ص 131.

الفصلُ الرابـع

الفصل الرابع: اللغة وأبعاد التفاعل الاجتماعي

مقدمة:

إذا كانت اللغة هي لسان حال أي ثقافة فإن التثاقف الاجتماعي هو نتاج التواصل اللغوي بين عناصر العملية الاتصالية اللغوية حيث يتم نقل عناصر ثقافية من طرف لآخر عن طريق التفاعل الاجتماعي اللغوي بقصد أو بغير قصد، الأمر الذي يجعل اللغة محددا فاعلا في إحداث وتأطير عملية التثاقف الاجتماعي في كل أبعاده الفكرية والمعرفية والسلوكية والقيمية وغيرها من المركبات الثقافية للفرد والمجتمع.

1) علاقة اللغة بالمجتمع:

يرى بعض الباحثين في اللغة وعلاقتها بالمجتمع الانساني أن المجتمع لا يعي ذاته إلا بأمرين، أولهما: تاريخه والثاني ثقافته، وبما أن الثقافة لا تنفصل عن اللغة فإنها – أي اللغة – تمثل من هذه الزاوية تاريخا مشتركا لهذا المجتمع، والمؤرخون يعرفون هذه الحقيقة ويأخذونها بالاعتبار، ولذا ما فتئوا يحللون المحتوى الدقيق للكلمات، فإذا نحن تتبعنا كلمة "أمّة" "Nation" اكتشفنا أن مدلولها الحالي مرّ في غير قليل من المراحل التي تطورت فيها، فكانت في زمن ما تعني جميع الناس بصفة عامة (تعبير توراتي)، ثم أصبحت في القرن الثامن عشر تعني مجموع الأفراد الذين تتكون منهم الدولة، وفي القرن التاسع عشر أصبحت تطلق على رابطة تعلو القومية (أممية)، وجل هذه المفاهيم جزء من تاريخ هذا المجتمع، وثقافته التي تمثلت في تلك الكلمة،

والألفاظ التي تشبه تلك اللفظة لا تحصى عددا ولا كثرة، وبما أن المجتمع متغير من عصر لآخر ومن بيئة لأخرى، ومن إقليم لإقليم، فإن ثقافته تتغير، ولغته تتغيرن وهي في جل الأحوال مثقلة بالذاكرة الثقافية بل هي الذاكرة بتعبير أدق. [1]

عدا عن أنّ اللغة وعاء الثقافة التي تمثل وتجسد وعي المجتمع بذاته، فإنها تعد في نظر كثيرين أحد المكونات البارزة للسلوك الاجتماعي، فنحن لا نستطيع أن نتخيل مجتمعا إلا وفي خيالنا فكرة ما عن اللغة التي يتواصل بها أفراده ويتعاونون، وإلا كيف نسمي هذه المجوعة من الناس مجتمعا إذا كانوا لا يتكلمون بلسان واحد هو اللسان المشترك، ولعلنا لا نبالغ غذا قلنا إن اللغة التي هي وسيلة اتصال هي المكون الأساسي لعملية اكتساب السلوك الاجتماعي. [2]

فالأبوان – ولا سيما الأم – يستخدمان الكلام بأساليب معينة لتأهيل أطفالهم في ذلك واكتساب سلوك اجتماعي مقبول، وقد أثبت تربويون متخصصون، وعلماء لغة اجتماعيون في أبحاثهم صحة هذه الفكرة. [3]

علما أن ثمة فرقا بين السلوك اللغوي الذي يصدر عن أمهات ينتمين إلى طبقة وسطى وأخريات ينتمين إلى طبقة أدنى، فالأمهات من النوع الأول لديهن ميل واضح لاستعمال مفردات

---

1) روبير مارتن، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر مهيري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2007، ص 142 – 144.

2) هدسن، A.R.Hudson، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عبد الغني عياد، دار الشئون الثقافية، بغداد، ط1، 1987، ص 171.

3) هدسن، مرجع سابق، ص 172.

دالة على المسائل الشخصية، والخاصة بالعواطف ولديهن الاستعداد الأكبر لاستخدام صيغ تدل على الأمر والتنبيه والتحذير من أمهات ينتمين إلى الطبقة الدنيا أو العاملة مثلا. [1]

ومن الأمثلة التي تؤكد أن الكلام مكون أساسي للسلوك الاجتماعي أن بعض المجتمعات تحظر على التلميذ المتدرب على يدي أستاذه في حرفة ما من الحرف أن يوجه الأسئلة لأستاذه مباشرة، ففي مجتمع الجونغا "gonja" يعدّ توجيه الأسئلة بكثرة من الصبيان لأستاذهم دليلا على قلة الأدب وقلة الذوق. [2]

فاللغة ليست وسيلة اتصال وتواصل فحسب، وإنما هي وسيلة لا غنى عنها لاكتساب السلوك المقبول اجتماعيا، فعندما يكتسب الطفل لغته الأم لا يكتسب النطق وحده، واستعمال القاعدة النحوية، أو إضافة زوائد صرفية للكلمة ولكنه أيضا يكتسب معها بعض العادات والتقاليد التي ينبغي أن تراعى عند الكلام، وبهذا الجانب الاجتماعي تتأثر اللغة كثيرا، وهذا الأثر والتأثير موضوع علم خاص هو علم اللغة الاجتماعي socio-linguistics فنجاح الفرد في استخدام لغته لا يتوقف على الاكتساب وحده، ولا على كفايته الفيسيولوجية والنحوية وثروته الكبيرة والمحدودة من الألفاظ ولكنّ ذلك يتوقف أيضا على مراعاة آداب الحديث، واتباع الأسلوب المناسب للموقف والمخاطب والموضوع. [3]

أما العوامل الاجتماعية التي لها تأثير في اللغة المشتركة فكثيرة نذكر منها:

- مكانة مستعمل اللغة الاجتماعي (الطبقية)

---

1) المرجع السابق، ص 174.

2) المرجع السابق، ص 174.

3) شحدة الفارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر، عمّان، ط2003،2، ص291-293.

- التثاقف – علاقة المجتمع بآخر على المستوى اللغوي
- الاختلاط العرقي والاجتماعي. [1]

2) اللغة المشتركة:

يحسن بنا أولا أن نتفق على مفهوم اللغة المشتركة لمجتمع معين، ثم نبحث ثانيا في العوامل التي تؤثر في تلك اللغة، لنقل مبسطين الفكرة : إن اللغة العربية الفصيحة التي يجري استعمالها في البلاد العربية من الفرات شرقا إلى المحيط الأطلسي غربا هي اللغة العربية المشتركة لمجتمع متنوع الفئات أو البيئات وربما الأعراق والمعتقدات والطوائف وهو المجتمع العربي، وهذه اللغة في الواقع لا يجري استعمالها والتخاطب بها بطريقة واحدة، وما ذكره الجاحظ يؤكد أن الاختلاف في الأداء لدى المتكلمين بالعربية الفصيحة اختلاف موجود منذ القدم، وإلى ذلك يذهب قول ابن حزم الأندلسي وغيره، فاللغة المشتركة لا يعني كونها مشتركة أن الذين يتكلمون بها متطابقون تماما بحيث لا تفرق بين أسلوب واحد منهم وآخر. لذا يرى بعض اللغويين أن اللغة المشتركة ليست – في الواقع– إلا مثالا تجريديا محضا لا يزيده الاستعمال إلا "حوشية" وبعدا عما في صورة التكلم الجارية بها من اتجاهات. وهي – أي اللغة المشتركة – مجهود دائم متجدد للتوفيق بين معالم التطور اللغوي وبين تلك النواة، ولهذا ليست اللغة المشتركة لغة ثابتة، كما أنها لا تتطور تطروا مطردا، بل فيها نوع من التوازن الدائم بين الثبات والتطور أو الجمود والتغير. [2]

---

1) علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر، القاهرة، 1971، ص 9 و83.

2) عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1984، ص 167.

ومعنى ما سبق أن اللغة المشتركة الواحدة لمجتمع معين كالمجتمع العربي لا تطّرد في الكلام والاستعمال على نسق متجانس أو وتيرة واحدة. [1]

ويؤكد على عبد الواحد وافي في كتابه "اللغة والمجتمع" أنّ هذه الحقيقة لا تندرج على اللغة العربية وحدها، إنما تنطبق على اللغات الطبيعية بصفة عامة، فاللغة المشتركة لدى المجتمع الواحد تتشعب إلى (لغيات) فتكون ثمة لغة للطبقة الراقية والأرستقراطية وأخرى للطبقة الدنيا أو الوسطى، ولغة للجنود، ولغة للجرائد، ولغة للبحارة والرّياضيين وهلمّ جرّا.

ويطلق اللغويون على هذه التنوعات من اللغة المشتركة اسم اللغات أو اللهجات الاجتماعية social dialects تمييزا لها عن اللهجات المحلية local dialects. [2]

وإذا دققنا النظر فيما ذكره علي عبد الواحد وافي ألفيته يشير إلى أثر المكانة الاجتماعية للمتكلمين في شيوع نوع من الكلام يوصف عادة باللغة المبتعدة قليلا أو كثيرا عن اللغة المشتركة. وقبل المضيّ في الحديث عن هذا العامل من عوامل التفريع اللغوي دعنا نقص عليك حكاية عالم اللغة هنجز وبائعة الزهور إليزا في مسرحية Pygmalion لمؤلفها الكاتب الايرلندي جورج برنارد شو Gorge Bernard Show (1912) فبائعة الزهور تنتمي إلى الطبقة الدنيا من المجتمع تتكلم الانجليزية بطريقة سوقية مبتذلة تنم على مستواها الثقافي المتخلف مقارنة بعالم اللغة وأصدقائه المنحدرين من الطبقة الوسطى، وعندما يفرطون في الضحك لسماعهم طريقة إليزا في الكلام يراهنهم هنجز أن باستطاعته بشيء من التدريب أن يصقل لغة إليزا هذه، ويجعلها تتكلم بكلام الطبقة الوسطى، وتتصف بطباعهم وأخلاقهم، وحتى بسلوكهم الاجتماعي، على أن أصدقاءه

1) جورج يول، معرفة اللغة، ترجمة محمود عبد الحافظ، دار الوفاء للنشر، الاسكندرية، ط1، بلا تاريخ، ص 241.
2) علي عبد الواحد الوافي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر، القاهرة، 1971، ص 178 – 186.

يرون فيما يقوله شيئا مستحيلا، ومع ذلك يكسب هنجز الرّهان، ويتمكن من تعليمها التلفظ بطريقة تجعل من يصغي إليها ويراها لا يستطيع التفريق بينها وبين أي فرد من أبناء الطبقة الوسطى، ولكن الفتاة بالطبع تعتقد أنها ما دامت قد أصبحت من الطبقة الأخرى فإن عليها أن تتزوج رجلا من تلك الطبقة، ولم تجد من هو في مقام الزواج المتوقع المناسب سوى المدرّس اللغوي الدكتور هنجز، فتقدمت إليه عارضة عليه الزواج فما كان منه إل أن رفض هذا العرض مذكرا إياها بأنها "بائعة زهور" لا أكثر، عندئذ تسأله : ولمَ إذاً فعلت ما فعلت لي فأجابها لأنّ هذا هو عملي. [1]

ومن يُعِد قراءة الحكاية – دون أن يتجشم قراءة النص – يكتشف أن الكاتب يؤمن بالفكرة التي وردت سابقا وهي أن اللغة تتأثر بمزلة المتكلمين الاجتماعية، وموقعهم الطبقي في المجتمع، فالتفاوت الخاضع لمعايير اقتصادية أحيانا ولمعايير النسب والعشيرة والقبيلة والفئة يؤثر في اللغة المشتركة فتسودها سمات من التفاوت، وقد يتسع هذا التفاوت كثيرا لدرجة تظهر عندها لغة خاصة من تلك اللغة المشتركة بعيدة عنها شديدة الانحراف في مستويات الصوت والمدلول وربما التركيب النحوي، مثلما يؤدي ازدياد التفاوت الطبقي إلى تباعد اللهجات بعضها عن بعض. [2]

فالذين يعملون في مهنة واحدة تسود بينهم لهجة تختلف عن تلك التي تسود بين من يعملون في مهنة أخرى، وقد برهن لابوف Labov على سلامة الاعتقاد بأنّ كثيرا من المهن والوظائف تتميز بلُغيّة معينة قد توصف بالراقية أحيانا وأحيانا أخرى بالوضيعة. ونم العوامل التي تساعد على تكوين اللُّغيّات داخل اللغة المشتركة الواحدة نصيب الشرائح والأفراد من التعليم، فكثيرا ما يوصف المتعلم بأنه يتكلم كما لو أنه يقرأ من كتاب.

---

1) جورج برنارد شو، بجماليون، ترجمة جرجس الرشيدي، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1967، ص 18.

2) علي عبد الواحد الوافي، مرجع سابق، ص 186.

وهذه اللغات الخاصة تشيع في دوائر معينة ومغلقة من المتكلمين.

ويُذكر أن اللغة الفرنسية في أواخر القرن التاسع عشر ونتيجة لشيوع الانحلال الأخلاقي في المدن بُعيد الثورة الصناعية وانتشار دور الملاهي الليلية وبيوت الدعارة وشيوع القمار وملازمة بائعات الهوى في المقاهي والحانات، شهدت ظهور (لغيّة) فرنسية لها معجم من الألفاظ التي يكثر تداولها بين أولئك الناس، وتلك اللغية غلبت عليها التورية والكناية والاستعمال الاستعاري، فكلمة (الفاضلة) مثلا تطلق على بائعة الهوى. [1]

وفي شارع عماد الدين بمصر قبل قرن من الزمان شاعت ألفاظ تطلق على الرّقصات من مثل: المعلمة، ومعلمة، والست، وغيرها، وهذا كثير في الواقع بحيث يصعب إحصاؤه، ويطلق تعبير "اللغات السّرية" على نمط يسرف في الابتعاد عن اللغة المشتركة، واللغة السرية هي بكلمة موجزة (لغية) تستخلصها مجموعة من الناس كبيرة أو صغيرة من اللغة المشتركة السائدة، لا فرق بينهما من حيث البنى الصوتية أو الصرفية أو النحوية، إلا أن الفارق غالبا في المعاني التي تدل عليها الألفاظ والأسلوب. [2]

ولا يستبعد كل من جيو ساندري Sandry ومارسيل كارير carre’er أن يكون لكل نشاط في المجتمع: تجاري، أو صناعي أو رياضي أو خدمي (لغيّة) خاصة به مستخرجة من اللغة المشتركة السائدة كالبورصة والطيران ولاعبي السيرك والمصارعين وأرباب السوابق والسجون والرّسامين والمسرحيين والكنائس والسينمائيين والجيوش والمدارس والتجديف الشراعي والبحارة وصيادي الأسماك ولاعبي كرة القدم والميكانيك، لكلّ هؤلاء وغيرهم لغّياتهم الخاصة التي تقوم على

1) رمضان عبد التواب، مدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي بمصر، 1995، ص 132.
2) المرجع السابق، ص 133.

الاختصار والتشويه صوتيا أو تحريفها دلاليا أو استعارة كلمة من لغة أخر، وهذه هي طبيعة اللغات الخاصة والسّرية التي يُراد لها ألاّ يُفهم المراد من التلفظ بها سوى العاملين في هذا الحقل أو ذاك. [1]

ومثل هذه اللغيّات لم تظهر بلا ريب ولم يتعمق ظهورها إلا نتيجة العزلة التي يحس بها أولئك الناس عن المجتمع، وقد تكون هذه العزلة مطلبا خاصا لهم يتطلبه العمل الذي يعيشون منه، وقد يكون هذا الاعتزال نابعا من انحرافهم عن النظام، أو السلوك الاجتماعي المقبول، فيحاولون إخفاء أغراضهم باستعمال كلمات مشوهة في النطق أو الصياغة، فتبدو للآخرين كالطلاسم. وفيما يأتي ما كتبته شخصية أم مازن المشعوذة في رواية غايب لبتول الخضيري فهي تقرأ الفنجان وتقول: هدّته هدّه مرّة، وخنجرة ذيل بقرة. وفي موقع آخر تقول: شفت شواربه وتزنرت بيه، ولوما شواربه ما جنت ألفية، ثم تكتب على ورقة فيها مثلث والمثلث داخل دائرة والدائرة داخل مربع الحروف الأولى من اسمَي ابني أبي غايب زهراء ورندة، ثم تستخدم الورقة لتغليف ما ادعت أنه جزء من قفص صدر لطائر الهدهد. [2]

وهذه لغيّة خاصة يستعملها المشعوذون، وثمة لغيّة أخرى شبيهة بهذه يستعملها الوعاظ والزهاد والصوفيون والدراويش. وللعمر تأثيره في التنوع اللهجي على مستوى اللغة المشتركة أو الخاصة، فالجيل الجديد من الشريحة الاجتماعية المعينة يتظاهر غالبا بالإضراب عن استعمالات محددة تعد من ألفاظ العصر الماضي أو العهد البائد، فقد مرّ زمن على المصريين يأبى فيه الجيل

1) عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ص 179.

2) بتول الخضيري : غايب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 2004، ص 141.

الجديد استخدام ألفاظ: بيك، باشا، هانم ... وغيرها، في حين أن الجيل الأكبر سنّا ظل متشبثا بهذه الألفاظ ويغضب أحدهم إذا خوطب مجردا من مثل هذه الألقاب. [1]

3) أسلوب الخطاب:

يوصف بعض الناس عادة باللباقة وذلاقة اللسان وحسن الحديث، ويوصفون أيضا بحضور البديهة وقو العارض، ولكن كيف يحكم الناس على متحدث ما بمثل هذه الحكام أو تلك؟ لهذا الحكم في رأي هدسن R .A. Hudson مصنف كتاب "علم اللغة الاجتماعي" معايير ليست لغوية في الواقع، في مقدمتها التوافق بين المهارة اللغوية ذاتها، وهي ملكة لها علاقة بما فطر عليه هذا الشخص أو ذاك، والموقف الاجتماعي، فذلاقة اللسان وكفاية المرء اللغوية لا يكفيان بل لابد لهذا المتكلم من اختيار العبارات والأصوات المناسبة للموقف الاجتماعي، مراعيا طبيعة الموضوع والمخاطَبين والظرف النفسي ومتى ينبغي أن يستخدم كلمة سيدي مثلا ومتى لا ينبغي ذلك، وهذا هو باختصار المعيار الاجتماعي الذي يميز الفصيح من البكيء، وهذا ما يؤكد أن بعض ما ذكره سوسير Saussure عن فردية الكلام صحيح مع بعض الوجوه، وإن لم يكن صحيحا مطلقا. [2]

4) اللغة والتفاعل الاجتماعي:

لا شك في أن اللغة من حيث هي أداة للتواصل بين الناس تمثل ضربا جيدا من التفاعل الاجتماعي، فالناس يتعلمون بعضهم من بعض، وعدا عن ذلك فهي مكوّن أساسي للسلوك الاجتماعي المقبول، وحافز رئيس لتجنب السلوك غير المستحسن، والكلام الذي وصفه دو سوسير

1) ابراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 67.

2) هدسون، علم اللغة الاجتماعي، مرجع السابق، ص 193 – 198.

بالفردي ليس فرديا تماما وإنما هو نشاط اجتماعي بقدر ما هو فردي، فثمة ضوابط كثيرة ومعايير اجتماعية هي التي تجعل كلامنا في بعض الأحيان يعني هذا الأمر وليس ذاك. [1]

وبعض هذه الضوابط لا تسري على الكلام وحده وإنما تسري أيضا على السلوك المتبع في أداء المتكلم لما يقوله أمام المخاطب فردا كان أم مجموعة من الناس، فالتخاطب بكلمة أدقّ مما سبق نوع من التفاعل الاجتماعي. [2]

فتعبيرات الوجه واليدين وتوجيه النظرة وتحريك العينين والنبرة فضلا عن العبارات المنطوقة، لكل ذلك أثره في تحقيق هذا التفاعل الاجتماعي، فالكلام ليس تفاعلا حسب بل هو من قبيل التواصل الودي .Phatic communion بتعبير مالينوفسكي Malinovesky وخير دليل على صحة ذلك ما ذكره بعضهم من أن الناس يتصلون هاتفيا بعضهم ببعض ويثرثرون أحيانا بلا هدف سوى تمتين الأواصر وتقوية العلاقات فيما بينهم. [3]

وإذا كان للغة جل هذا الأثر في تحقيق الترابط والتفاعل الاجتماعي داخل المجتمع الواحد، العربي أو الانجليزي أو الفرنسي أو الفارسي، فكيف الحال إذا تهيأ لهذا المجتمع أن يتصل بوساطة اللغة بمجتمع أو أكثر من المجتمعات المجاورة؟

من المؤكد أن اللغة ستكون أداة لمزيد من التبادل الثقافي بين المجتمعين، وسوف تكون أداة كثيرة الفائدة للاطلاع على ثقافة الآخر، ومن المتوقع أيضا أن تكسب بعض خصائص اللغة التي تسود في واحد أو أكثر من المجتمعات المذكورة.

---

1) المرجع السابق، ص 183.

2) سامبسون، جيفري، المدارس اللغوية، ترجمة أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 1993، ص 234 – 235.

3) هدسون، علم اللغة الاجتماعي، مرجع سابق، ص 188.

وتطلعنا اللسانيات التاريخية على مزيد من الأمثلة التي تؤكد هذا الاستنتاج، فاللغة العربية أفادت في بدايات شأنها من الفارسية، وظهرت فيها ألفاظ فارسية كثيرة عرّبت وأصبحت نتيجة الاستعمال المستمر عربية اللفظ والمعنى كالكلمات الأصيلة، مثل: ديوان، بريد، دينار، ومنها أيضا: الكوز، الإبريق، الخوان، الخز، الديباج، السندس، الياقوت، البلور، العنبر، الكافور، الصندل، القرفة، القرنفل، الزنجبيل، الفلوذج، السميذ وغيرها.

على أن الفارسية أفادت هي الأخرى من العربية، فالكلمات العربية التي دخلت الفارسية لا تحصى، ونستطيع قول الشيء نفسه عن التبادل اللغوي بين العربية والإسبانية ففي هذه اللغة ذات الأصل اللاتيني آلاف الكلمات العربية التي تم تحريفها لتناسب الإسبانية، فكلمة سكر بالإسبانية (ثكر) وكلمة صابون بالإسبانية (خابون) وهي ألفاظ حضارية، مما يشير إلى أن التأثر اللغوي يلازمه تأثر اجتماعي وثقافي.

وفي بلدان المغرب العربي اكتسب الكثير من مستعملي اللغة العربية معرفة واسعة ودقيقة بالفرنسية، فنجد بسبب ذلك الكثير من الألفاظ ذات الأصل الفرنسي في اللهجات المحلية، فهم مثلا يسمون صنبور الماء "روبيني" وهي فرنسية، ويسمون المطبخ " كابيني" وهي فرنسية أيضا، والمحل التجاري الكبير "ميزون" وهي مقتبسة من الفرنسية، ويسمون القهوة غير الممزوجة بالحليب قهوة سوداء وهي ترجمة لتعبير فرنسين ويسمون الليمون "سيترون" والقرنبيط "شيفلور" ويسمون موقف الحفلات "ستيام" وهو كلمة فرنسية كذلك...الخ.

وقد اقتحمت اللهجات المحلية في المغرب العربي بعض القواعد الفرنسية فتسمع الطالب في المرحلة الثانوية منهم يؤنث المطر أو الباب أو الموت لأن هذه الكلمات مؤنثة بالفرنسية، وهذا يدلّ

دلالة على مؤكدة على أن تأثر اللغة بلغة المجتمع المجاور أو الخليط تؤدي إلى ضرب من التفاعل الثقافي، وقد يكون لهذا التفاعل أثره السلبي أو الإيجابي. [1]

وكلما تزايد التلاسن الناتج عن الاختلاط الاجتماعي والعرقي ازداد خضوع لغة الكلام أو التخاطب لمظاهر الافتراض، لا على مستوى الألفاظ حسب، بل أيضا على مستوى الأصوات، والقواعد الصرفية والنحوية وأساليب الكلام، مما يؤدي إلى ظهور ما يعرف باللغة "المهجنة" Piding language أو الهجين، وهذه اللغة لا تظهر إلا في بيئة أو مجتمع يتألف من أعراق متباينة جمعتهم ظروف العمل الطارئة، واجتذبتهم من أماكن متباعدة، فاضطروا أن يتخاطبوا بلغات متعددة، ولا تستعمل مثل هذه اللغة في الكتابة ولا في الاعلام الرسمي مثلا.

وتمثل اللغة السائدة الآن في إمارة دبي نموذجا للغة الهجين حيث الهنود والبلوش والباكستانيون والأقليات الآسيوية الأخرى إلى جانب العرب الخليجيين مما أدّى إلى ظهور مزيج لغوي من الأوردية والعامية الدارجة في دبي واللغات الأخرى، ومن غريب ما يُذكر أن العربي الذي يعرف العربية على النحو الذي يعرفه الجاحظ عن الأهوازي والخراساني يلجأ في التخاطب إلى هذه اللغة الهجين، أيأن الأثر الناتج عن التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء الناس أدى إلى خلل في أسلوب الكلام لدى العربي الخليجي وأصبح متأثرا بالكلام الهجين.

ومن الأمثلة الفاقعة للغات الهجينة لغة "الفاب" المتداولة في غربي إفريقيا وهي خليط من الانجليزية الركيكة التي تلتقي بلغة أخرى من أصل برتغالي هي الكريولو Criolo على المستوى

1) ابراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 69.

النحوي ولكنها تبتعد عنها معجميا، فإذا أراد المتكلم بهذه اللغة الهجين أن يقول بالإنجليزية ما ترجمته: أنا لم آت إلى هنا منذ شهرين قال:

A don’t komy a fo tu mun

مع أن الصحيح هو:

I didn’t come here for tow months.[1]

5) اللغة والبيئة الاجتماعية:

مما ينبغي التنبيه عليه هو أن البيئة – وهي هنا لا تعني البيئة الطبيعية فحسب سواء أكانت صحراء مثلما هي الحال في بيئة اللغة العربية، أم مناطق تندرة متجمدة مثلما هي الحال في بيئة لغة الأسكيمو في شبه جزيرة ألاسكا – وإنما تعني البيئة الاجتماعية أيضان ولا ريب في أن للبيئة أثرا في اللغة سواء في طبيعة مفرداتها ودلالتها على ما في البيئة من أشياء تمثلها تمثيلا صحيحا، أم على ما يحتاج إليه الناس في تلك البيئة من أدوات نطقية ولفظية للتخاطب والتعاون فيما بينهم، وقد ذهب كل من سابير Sapir. وورف Worf للقول بأن للبيئة الطبيعية تأثيرا كبيرا على طبيعة اللغة ومفرداتها ودلالتها على الواقع المحيط بالمتكلمين، وما يحتاجون إليه في حياتهم اليومية، وخير دليل على ذلك أن في لغة الأسكيمو كلمات كثيرة للدلالة على أنواع من الثلج والجليد، ودرجات تجمّدهما، والتصنيف الكمي والكيفي لهما، ولكننا لا نجد في لغات اخرى كالعربية – على سبيل المثال – سوى كلمات محدودة جدا لهذا المعنى، وتفسير ذلك هو أن البيئة العربية في الجزيرة لا تعرف الثلج إلا نادرا، ولا الجليد أيضا، ولهذا لم يكونوا بحاجة لكثر من لفظة أو اثنتين،

1) بيار أشار، سوسيولوجيا اللغة، ترجمة عبد الوهاب ترو، عويدات للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1996، ص 59.

في حين نجد أن العربية مليئة بالألفاظ التي تصف الخيل وألوانها و شياتها وأعضائها، الدقيق منها وغير الدقيق.

كذلك تعد العربية من أغنى اللغات بالألفاظ المتعلقة بالسيف والإبل وبالرمال الصحراء وما فيها من كثبان ذات ألوان، وشكول شديدة التباين، وذلك لأن حياتهم كانت في حاجة ماسة لهذه الألفاظ فكثرت في كلامهم، وقلّت في الألفاظ الدالة على الثلج والجليد.

هذا أثر من آثار البيئة الاجتماعية والطبيعية في اللغة، لكن ثمة تأثير من نوع آخر يؤدي إلى ظاهرة الازدواجية اللغوية Diglossia، ونعني بهذا التعبير وجود لغة للكلام اليومي أو Dialect Local اللهجة المحلية، ولغة أخرى هي لغة الكتابة والمخاطبات الرسمية المدونة والمحاضرات والأحاديث والخطب الدينية، أي أن المتكلم نفسه يتكلم في حياته اليومية بلغة ولكنه عندما يقوم بكتابة شيء مما يقوله يلجأ إلى اللغة الأخرى، والطفل يكتسب أولا اللهجة المحلية التي هي لغة التخاطب ويتقنها إتقانا تاما قبل أن يذهب إلى المدرسة، وعندما ينتقل إلى المدرسة يبدأ بتعلم لغة الكتابة. [1]

وقد اعتاد كثير من الناس أن يسموا لغة الكتابة لغة فصحى بينما يطلقون على لغة الكلام وصفا يقلل من منزلتها، وهو "العامية" أو "الدّارجة"، وهذا شيء غير دقيق من الناحية اللغوية بدليل أن بعض اللغات الفصيحة أو الفصحى كانت في وقت ما لغات محكية دارجة (عامية) ثم تحولت إلى لغات كتابة وأدب وشعر ومؤلفات راقية جدا كالإيطالية والفرنسية والإسبانية، والازدواجية اللغوية (فصحى – عامية) معروفة في اليونان، فثمة لغة راقية وأخرى أقل رقيا هي الدارجة، وفي

1) ابراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 71.

أوربا الغربية وُجد نوع من الازدواجية اللغوية عندما تقاسمت أداء المتكلمين كلّ من اللاتينية واللغات المحلية الأخرى في فرنسا وإيطاليا وإسبانيان وكان ينظر إلى هذه اللغات باعتبارها تنوعا أدنى من اللاتينية. [1]

يضاف إلى ذلك أنّ العربية المشتركة التي نزل بها القرءان الكريم تشهد القرائن الكثيرة بأنها تطورت من لغات محكية (عامية) كانت سائدة قبل الإسلام بزمن طويل، ثم تقاربت فيما بينها لأسباب تاريخية واجتماعية واقتصادية وثقافية وتحولت لغات القبائل إلى لغة مشتركة هي لغة الكتابة التي وجدناها في الشعر الجاهلي والنقوش والرسائل وفي كتابة المصاحف والأحاديث، واستقرت على مثال معين هو الذي نعرفه اليوم نتيجة التدوين الذي يحافظ على تثبيت اوضاع اللغة لآجال مديدة يصعب فيها أن تتأثر اللغة بما يعرض لها من ظروف في الزمان والمكان، والرّسم الآتي يوضح ذلك:

لهجات محلية

↓

لغة مشتركة

↓

لهجات محلية

ومن ينظر في مسيرة اللغة العربية يكتشف أن المتكلمين بها بعد أن انتشروا من الجزيرة العربية واختلطوا بغيرهم من الشعوب المجاورة من المتكلمين بلغات أخرى ونتيجة اختلاف البيئات الحضرية ونشأة المدن الكبيرة على ضفاف الأودية والأنهار وبعد أن امتدت الفتوحات شرقا وغربا،

1) جورج يول، معرفة اللغة، مرجع سابق، ص 248.

اتسع نطاق التعامل اليومي في المجتمع في مجالات الرعي والفلاحة والتجارة والتعليم والصناعات والفنون وتعرّب الكثير من الأعاجم الذين اعتنقوا الاسلام، تشعبت العربية إلى لهجات شتى –اشتقت غذا صح التعبير– من اللغة المشتركة الفصحى. ومع الزمن رأينا هذا التنوع يتحول إلى لهجات محلية متعددة ، كأن الأمر يعود إلى ما كان عليه قبل الاسلام، فإذا هناك لهجة عراقية وأخرى شامية وثالثة يمنية ورابعة مصرية وأخرى مغربية وسودانية وهكذا، وفي كل لهجة من هذه اللهجات لُهَيجَات أخرى، فالمتكلم في شمال السودان لهجته عمن يتكلم في الجنوب، وكلذ من يتكلمون في صعيد مصر لهجتهم مباينة للهجة أهل القاهرة أو الاسكندرية بل وحتى في المدينة الواحدة والاقليم الواحد نجد لُهيجات متعددة، وهذا يشهد على حقيقة أن اللغة المشتركة – على الرغم مما لها من قدسية في نفوس المتكلمين بها – لا تستطيع أن تقف في وجه التنوع اللغوي. وقد لاحظ اللغويون العرب القدماء فلم يضيقوا ذرعا بلغات القبائل مثلما مرّ بنا في غير هذا الموضع، فأشاروا في كتبهم في النحو والصرف وغيرها إلى لغات القبائل، وزاد بعضهم فتحدث عن لغات القبائل في القرآن الكريم دون أن يخشى من هذا الحديث بأن يوصم بالطعن على لغة القرآن الكريم الذي نزل بلسان قريش. [1]

6) اللّغـة والهُـويـّة:

تخيل نفسك زائرا لبلد أجنبي يتكلم الناس فيه لغة غير لغتك ولا تستطيع التعامل مع أولئك الناس إلا بالإشارة إن أردتَ أن تسأل عن شيء أو تحقق رغبة أو حاجة من حاجاتك، ثم سمعت وأنت في أوجّ حيرتك شخصا لا تعرفه يتكلم بلغتك، فما شعورك عندئذ؟

1) إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، 73.

لا أظن أن فرحك وسرورك بذلك يدانيه فرح أو سرور في تلك اللحظة، وهذا إذا حدث فلأنك اكتشفت أنكما تنتميان إلى هوية واحدة.

فما المعيار الذي يشير إلى ذلك؟

إنه معيار اللغة، التي هي صورة من صور التعامل الاجتماعي والودّي، فهي – مثلما يقول أحد اللغويين – تقرر نسبة الفرد إلى مجموعة متجانسة من الناس يتكلمون لغة واحدة، إنها بمثابة بطاقة عضوية Membership في نادي المتكلمين بهذا اللسان. [1]

والسبب الذي يدعونا للقول بأن اللغة هي جزء من هوية الناس الذين يتكلمون بها كونها – بادئ ذي بدء– أداة التواصل الوجداني بينهم، وذلك يؤدي بلا ريب إلى إيجاد قدر من التوحد الاجتماعي والثقافي، علاوة على أن للهوية مضمونا وشكلا، وهذا الشكل جرى التعبير عنه في العادة من خلال مطالب الناس ورؤيتهم لوجودهم بوساطة اللغة التي هي في الواقع مجموعة ضخمة من المفاهيم التي يعدّ المعجم كشافا وفهرسا لها فائق الدقة والوضوح. [2]

فالناس عندما يتكلمون يضمنون ما يقولونه من الكلام الكثير مما تعوّدوا عليه وآمنوا به وسلكوه من آداب، وعرفوه من أخلاق وقيم. فهو يجسد حضورهم القوي تجسيدا قد تعبر عنه في بعض الأحيان كلمة أحدهم يصف المغني الأمريكي "ألفيس بريسلي" قائلا إنه "صوت أمريكا".[3] وقول مصري مشيرا إلى الموسيقي سيد درويش إنه "صوت مصر"، وقول اللبناني مشيرا إلى غناء فيروز بأنها " سفيرة لبنان".

---

1) جورج يول، معرفة اللغة، مرجع سابق، ص 241.

2) جون جوزيف، اللغة والهوية، مرجع سابق، ص 35–42.

3) المرجع السابق، ص 45.

وما يعنيه المتكلمون بمثل هذه الأقوال أن اللغة والكلام مستودع الملامح المميزة لشخصية اجتماعية تمثل هؤلاء الناس أو أولئك.

ومن الأدلة التي تؤكد تماهي الهوية القومية أو الاجتماعية باللغة لشعب من الشعوب أن الاستعمار عندما حاول في حقبة من الحقب فرض لغته على الجزائر جوبه بمقاومة عنيفة جدا، ولم تستطع القوة والجبروت – على الرغم من قوة الأسلحة التي تم استخدامها لفرض الفرنسة – من تحقيق ذلك، وجوبه مشروع فرض اللهجات البربرية على المجتمع المغربي لغة مشتركة بالقدر نفسه من المقاومة.

ولولا أن اللغة تمثل الاطار الذي تتجسد فيه هوية الجزائر أو المغرب لهان على الناس فيهما أن يستبدلوا بها لغة أخرى بدلا من الضحايا الكثيرة التي قُدمت فداء لتلك الهوية المتجسدة في اللغة العربية، فالتخلي عن اللغة والتكلم بغيرها، طواعية أو كرها، يعني التخلي عن الركيزة الأقوى في جملة الركائز التي تقوم عليها هوية الشعب: فاللغة تمثل تقاليد متعددة، تضم في أحيان كثيرة ما له علاقة بالدّين، والقوانين، والأعراف، والسلوك الاجتماعي الذي يكتسب عن طريقها ممارسة وتعليما، وهي الشيء الأكثر قوة في إنتاج هذه التقاليد والحفاظ عليها في الذاكرة. [1]

فكثيرا ما يخطئ الناس حين يظنون أن اللغة اداة تواصل حسب، ولذا يقولون: إن التواصل هو الغاية من الكلام، وإذا تحققت الغاية انتفى دور الوسيلة.

صحيح أن للغة أثر كبير في تحقيق التواصل إلا أن لها دورا فيما يؤكده اللغوي الأمريكي سابير في التنشئة الاجتماعية، ودورها في ذلك يفوق دور أي شيء آخر، فالعلاقات الاجتماعية

---

1) المرجع السابق، ص 60.

التي تصهر الناس في كيان متجانس يسمى مجتمعا لا يمكن أن يتحقق دون لغة إلا بصعوبة كبيرة، أما بوجود اللغة فإن التضامن الاجتماعي يصبح حقيقة قائمة من خلال الأداة التي بها يتكلمون ويتواصلون.

فالدلالة السيكولوجية التي تنم عليها هذه العلاقة بين اللغة وترابط الناس في كيانات قومية أو اجتماعية أو سياسية أو محلية تتجاوز بها اللغة كونها أداة اتصال إلى كونها أداة تكوين. [1]

7) الثنائيـة اللغويـة:

ثمة فرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية "Bilingualism" فالتعبير الأول يعنى به قيام مجموعة لغوية باستعمال تنوعين من اللغة المشتركة الواحدة ذاتها أحدها ذو اعتبار أرقى من الآخر، فيستخدم في الكتابة الأدبية والعلمية والفكرية، والخطب وغير ذلك، والآخر يستخدم فيما عدا ذلك أي: في لغة التخاطب اليومي، وينظر إليه باعتباره تنوعا أدنى من السابق الذي يستعمل في الكتابة. وخير مثال لذلك العامية الدارجة في العربية فهي تستعمل في الحديث اليومي، ولا تستعمل في لغة الكتابة إلا نادرا. [2]

أما ثنائية اللغة أو الثنائية اللغوية فتعني وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي مثلما نلاحظ ذلك في الجزائر حيث العربية مشتركة والفرنسية كذلك، وهما تمثلان لغتين يجيدهما المتكلمون بالقدر نفسه من الكفاية. [3]

---

1) المرجع السابق، ص 85.

2) أندري مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، ترجمة نادرة سراج، دار المنتخب العربي، بيروت، ط1، 1996، ص 160.

3) المرجع السابق، ص 161.

وهذا شيء ينسحب على أهالي كندا وقبرص ولوكسمبورغ ففيها لغتان تتنافسان هما: الفرنسية والألمانية، وتتمتعان بالقدر نفسه من القيمة لكن إذا دققنا في الأمر وجدنا الألمانية لا تستخدم في مجلس النواب بل التي تستخدم فيه هي الفرنسية، وفي الميدان الاقتصادي والتجاري نجد الألمانية هي الغالبة في الاستخدام، ومن الطريف أن السنيما الشعبية في هذه البلاد يجري الحوار فيها بالألمانية خلافا للأفلام التي تتمتع بالمستوى الثقافي الجاد فهي ناطقة بالفرنسية. [1]

وهنا لابد من توضيح شيء قد يخفى على كثيرين، وهو أن اللغة المكتسبة الأولى قد لا تكون بالضرورة هي اللغة الأم language Mother وقد تكون لغة الخدم أو أي أشخاص يقيمون مع الطفل في المنزل بصفة دائمة، وليست اللغة الأولى هي التي يتكلم بها الراشد بيسر أكبر، فقد يكتسب الطفل ذو السنوات الخمس في مدة وجيزة لغة ثانية تنسيه بعض لغته الأولى، وعندما تتنافس لغتان من الطبيعي أن تتفوق إحداهما على الأخرى، فتستعمل بطريقة أكثر أمنا ودقة في مواقف معينة.

وهذا ما ينسحب على من يتعلمون لغتين مختلفتين معا في أثناء طفولتهم، فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل أن تكون هاتان اللغتان متكافئتين تماما، وإنما ستظهر من حين لآخر درجة من التفضيل والإيثار لإحداهما على وفق الموضوع والموقف. [2]

---

1) المرجع السابق، ص 162.

2) أندريه مارتينيه، مبادئ ألسنية عامة، ترجمة ريمون رزق الله، دار الحداثة بيروت، ط1، 1990، ص 193-195.

والثنائية اللغوية تنتشر في سويسرا وبلجيكا، وقد لوحظ أن بعض المتكلمين ممن يتمتعون بوصف ثنائيي اللغة تهيمن إحدى اللغتين على كلامهم فيبدوا المتكلم منهم كما لو أنه يترجم أو يتحدث متأثرا بقواعد الأخرى سواء من حيث المعنى أو الأسلوب. [1]

وقد وجدنا في رواية كتبتها أديبة عربية من الأردن هي فادية الفقير باللغة الانجليزية عبارات كثيرة يتضح فيها تأثرها القوي بالعربية، فتقول في إحدى الجمل ما يأتي:

The eye can't be above the eyebrows ومعنى هذه العبارة هو مثل عربي يقول: العين لا تعلوا على الحاجب، والحقيقة أن هذه ترجمة حرفية لمثل عربي غير أن ما كانت تقصده بقولها: أن من كانت منزلته هي الدنيا لا يحسن أن يوضع في المرتبة الأعلى. ولا ريب في أن القارئ الانجليزي لن يتلقى مثل هذا المعنى من هذه العبارة، بل ستبدو له الجملة مضحكة، وفي موقع ثان تقول على لسان حمدان أحد شخوص الرواية واصفا لعواج الحب: My love was kicking and shoving in my heart like a mule. [2]

وبناء على ذلك ينظر للحياة مع لغتين نظرة خاصة فهي قد تؤدي إلى كثير من المشكلات لا على مستوى الترجمة حسب بل على مستوى التعبير أيضا. ولكنها قد تكون مفيدة إذا نجح المتكلم في دمج نظامين من التفكير دون أن يخل أحدهما بالآخر.

أما إذا أخفق المتكلم في دمج هذين النظامين من التفكير فيخشى أن يظهر ما يعرف بتدخل أحد النظامين في الآخر، وتوضيح ذلك أن مستعمل اللغة الثانية يجتنب استعمال تراكيب معينة كونه يجدها صعبة بالنظر لاختلافها عما يقابلها في اللغة الأولى، فيلجأ إلى ما يعده هو حيلة ذكية

---

1) شحدة الفارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، وائل للنش، عمّان، ط2، 2003، 300.

2) Fadia Faqir, My Name is Salma, Black Swan, london, 1st Ed, p325.

لتجنب الخطأ، وهي الابتعاد عن مثل تلك التراكيب ابتعادا كليا، وبدلا من ذلك يحاول كتابة أو التكلم بتركيب يظنه أكثر يسرا.

ومن مظاهر هذا التدخل لجوء المتكلم الذي يستعمل اللغة الثانية لاقتراض تعبيرات أو كلمات من اللغة الأولى عندما يلاحظ أنه لا يهتدي بيسر إلى ما يقابل التركيب المقترض. [1]

فقد كتبت إحدى الروائيات العربيات في روايتها المذكورة سابقا تقول على لسان سلمى بطلة الرواية ما يأتي: il aar ma yimhieh ula il damوهو قول ترجمته مثلما جاءت في الرواية: [2] Dishonor can only be wiped off with blood.

وسبب لجوء الكاتبة للاقتراض من العربية ها هنا هو احساسها بأن الترجمة الانجليزية للتعبير لا تتضمن الإيحاء بالرعب والقسوة الذي يتضمنه التعبير الأصلي بالعربية فلجأت لهذا الاقتراض. وهذا يؤكد على أنها مع كونها تخاطب قارئ الرواية بالإنجليزية إلا أنها مسكونة بهاجس القارئ العربي لا الانجليزي.

وقد يكون التدخل من اللغة الأصلية في الثانية صوتيا فيلفظ المتكلم الانجليزية مثلا مثلما يلفظ الكلمات بالعربية، وهو تدخل قد لا يعيق المعنى عن الوضوح والوصول للمتلقي، بيد أنه يثير ردود فعل سلبية لدى متكلمي اللغة الأصليين. [3]

---

1) محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دون ناشر، ط1، بلا تاريخ، ص 95.
2) My Name is Salma, p327.
3) محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، مرجع سابق، ص 99.

ويذكر ها هنا أن أحد مستعملي اللغة الاسبانية من العرب ألقى كلمة في أحد المؤتمرات الدولية في القاهرة في آذار سنة 1998، فعلّقت إحدى الحضور قائلة: إنه يتكلم الاسبانية بلكنة بدوية. [1]

خـاتمة:

يختلف التفاعل الاجتماعي باعتباره أم الظواهر الاجتماعية قاطبة كما يعتبر وسيلة وفضاء لحدوث التثاقف الاجتماعي باختلاف اللغات ومستواها وطبيعة الخطاب فيها ودلالاتها اللفظية والرمزية المختلفة مما يجعل من عملية التثاقف الاجتماعي عملية صعبة الفهم ومعقدة الصيرورة وفي نفس الوقت هي ذات أهمية بالغة في تغيير مختلف العناصر الثقافية أو تعديلها حسب نمط التفاعل الاجتماعي الحاصل. وحسب أهداف أطراف التثاقف، وللتفاعل الاجتماعي بأبعاده المختلفة علاقة مباشرة بدراستنا هذه على اعتبار أن جو التعليم داخل المركز الثقافي الأمريكي يعتمد أساسا على التفاعل الاجتماعي في بعد التعليمي الأكاديمي أو الثقافي أو حتى السلوكي.

1) المرجع السابق، ص 105

الفصلُ الخـامس

الفصل الخامس: الطرائق، المناهج والموارد التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية

مقّدمة:

عرفت طرائق ومناهج تدريس اللغات الأجنبية تطورا وتجديدا عبر التاريخ وذلك وفقا للتطور العلمي في هذا الميدان خاصة بعد انتشار الجامعات والمعاهد المتخصصة في تدريس اللغات الأجنبية وقد تعرضنا في هذا الفصل إلى أهم وأحدث الطرائق التعليمية المعتمدة في العالم ومختلف التقنيات المستحدثة في هذا الشأن.

1) الطرائق الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة. فقد ظلت قرونا طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تقوم على ما يعرف باسم الطريقة التقليدية أو طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، بالإضافة إلى تحليل اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية المختلفة. وكانت هذه الطريقة قد نشأت نظرا لارتباط تعليم اللغات الأجنبية بتعلم اللغة اللاتينية في الأساس. إلا أن طرائق التدريس أخذت بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن الحالي نتيجة أسباب كثيرة، منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، نظرا لازدياد الاتصال بين شعوب الأرض، ومنها أيضا الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقا، والتي قدمتها لنا الدراسات الأنثروبولوجية، وخصوصا في بداية القرن الحالي والعقود التي تلته.

ومنها ظهور علم النفس وعلم الاجتماع الحديثين اللذين أظهرا الترابط بين تعلم اللغات من جهة وتعليم هذه اللغات على ضوء العوامل السيكولوجية والاجتماعية المختلفة من جهة أخرى. ومنها التقدم العلمي والتقني الحديث الذي أدى استخدامه في التربية إلى ظهور أنماط تعليم مستحدثة لم تكن متاحة من قبل. ولعل أهم تلك الأسباب هو ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية، أو الذين تقتضي طبيعة الأشياء تعلمهم تلك اللغات، فضلا عن تنوع حاجات المتعلمين وأغراضهم من تعلم لغة أجنبية. فبعض هذه الأغراض عامة مثل: السفر والسياحة والتجارة وسبل الاتصال المختلفة بين الشعوب، أو خاصة مثل: متابعة التعليم العالي في مجالات العلوم والرياضيات والهندسة والطب وحتى العلوم الإنسانية بلغات غير اللغة الأم خصوصا باللغة الإنجليزية.

ورغم تعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتنوعها إلا أنها تلتقي جميعا في أساسيات مشتركة سنعرض لها في حينه في هذا الفصل. كما أن كل مجموعة من طرائق التدريس تتشابه فيما بينها بحيث يمكن تصنيف المجموعة الواحدة تحت طريقة واحدة. وكمثال على كيفية التقاء جميع طرائق التدريس في أساسيات مشتركة نقول إنها تتفق جميعا على التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، وتتفق جميعها في أن أيا منها لا تقوم على تدريس اللغة الأجنبية بأكملها بل عن طريق اختيار ما يتناسب مع سن المتعلم ومستواه. أما كيف يتم التدرج والاختيار فهذا ما تختلف فيه كل طريقة عن أخرى، وهذا ما سنعرض له بالتفصيل في هذا الفصل. [1]

1) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 152.

وكمثال على تشابه بعض طرائق التدريس، وبالتالي ضرورة تصنيف كل مجموعة منها تحت طريقة واحدة، فإن الطريقة التي سنطلق عليها فيما يلي الطريقة التركيبية (أو البنيوية) تجمع طرائق عديدة كالطريقة السمعية الشفوية، والطريقة التركيبية/ البنيوية، والطريقة القائمة على المواقف. أما الطريقة التواصلية فإنها تجمع عدة طرائق كالطريقة الوظيفية، والطريقة القائمة على الموضوعات وغيرها.

ولذلك فإننا في هذا الفصل، سنجمل طرائق التدريس المعروفة حتى الآن تحت ثلاث اتجاهات رئيسة هي:

1- الطريقة التقليدية (طريقة القواعد والترجمة).

2- الطريقة التركيبية / البنيوية.

3- الطريقة التواصلية.

4- وسنختم الحديث بذكر طريقة نحاول فيها الجمع بين مختلف الطرائق بأسلوب يساعد المدرس والمتعلم على تعلم اللغة الأجنبية، سنطلق عليها اسم الطريقة العملية (PragmaticApproach) وهي تختلف إلى حد كبير عما جرى التعارف عليه باسم الطريقة الانتقائية.1. (Eclectic Approach)، والتي سيرد الحديث عنها هي الأخرى في حينه. وفيما يلي نقدم موجزا لهذه الطرائق الأربع، مراعين تسلسلها التاريخي والعوامل المصاحبة التي ساعدت على ظهورها أو استخدامها، وتقويم مدى نجاحها. [1]

ولكن قبل البدء في مناقشة مختلف طرائق تعليم اللغات الأجنبية التي ظهرت حتى الآن لا بد من مناقشة بعض القضايا العامة التي نأمل أن تساعد على التعرف على هذه الطرائق، وتقويم

1) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 153.

أهميتها، ومدى جدواها في تعليم اللغات الأجنبية. وأولى هذه القضايا التمييز بين تعلم اللغة (أو اكتسابها) من جهة، ودراسة اللغة وتحليلها (كعلم من العلوم) من جهة أخرى. ورغم أن هذا التمييز كثيرا ما يغيب عن ذهن الكثيرين من المتعلمين إلا أن وضوحه له أهميته الكبرى في جعل تعليم اللغة الأجنبية أكثر فائدة ومتعة للمتعلم، وأكثر يسرا، وأقصر طريقا، بل أقل عناء على المدرس، وخصوصا عند تعليمه الطلبة الصغار أو المبتدئين وعند تعليم اللغة الإنجليزية أو الأجنبية لأغراض خاصة (على سبيل المثال). [1]

لقد أدى الخلط بين التعلم والدراسة في كثير من الأحيان إلى إغراق المتعلم في بحر لا قرار له من التحليل اللغوي العقيم للجمل والعبارات وقواعد النحو، وإلى التركيز على تعريف الأفعال والأسماء الخ، الأمر الذي لا يبعد المتعلم عن هدفه الحقيقي –وهو تعلم اللغة– فحسب، بل يؤدي أيضا إلى إضاعة وقته فيما لا طائل فيه. فتعلم اللغة (وفي هذا يستوي تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية) يعني الممارسة، والاستخدام، والتدرب، والمناقشة، والسؤال والجواب، ونقل المعلومات، والأخبار، وغير ذلك. أما دراسة اللغة (كعلم) فهذا شأن طلبة الجامعات والدراسات العليا الذين يدرسون علم اللغة في أشكاله المختلفة، النظرية منها والتطبيقية. أما القضية الثانية فهي التمييز بين أساليب التدريس من جهة وطرائقه من جهة أخرى.

ورغم أن هناك تمييزا في الدراسات العالمية بين الأساليب (techniques) والطرائق (methods) والاتجاهات(approaches).

(1 Mackay, R. & Mountford, A (eds). English for Specific Purposes. Longman. London.1978. P78.

إلا أننا سنكتفي بالإشارة هنا إلى الأساليب والطرائق. فالطريقة تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة، ومن الناحية العملية تعني طرائق اختيار المادة العلمية التي يراد تدريسها لطلبة اللغة الأجنبية، كما تعني تدرج هذه المادة وفق ما أشرنا إليه آنفا. أما الأسلوب فيشمل النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة اللغوية. وكثيرا ما يختلط الأمر على المعلمين بل حتى على واضعي المناهج والمواد التعليمية. فمن جهة، كثيرا ما يسود الاعتقاد بأن لكل طريقة أساليب خاصة بها تختلف كل الاختلاف عن الأساليب المتبعة في والطرائق الأخرى.

ومن وجهة أخرى فإن الكثيرين من المعلمين والموجهين الفنيين يعتقدون أنه إذا كان التوجه العام والطريقة التي اعتمدت لتدرج المادة العلمية واختيارها هي السائدة، واستخدم المدرس في تدريس المادة أسلوبا معينا شاع استخدامه في طريقة أخرى (كاستخدام الترجمة في الطريقة التركيبية، أو استخدام الترديد من أجل تعويد المتعلمين على اللفظ الصحيح لكلمة أو جملة ما في الطريقة التواصلية) فإنه يكون قد ارتكب خطأ، وابتعد عن الطريقة المتبعة. وهذا مفهوم خاطئ كما سنرى فيما يلي.

أما القضية الثالثة التي سنشير إليها، قبل الحديث عن طرائق تدريس اللغات الأجنبية الرئيسة، فهي أن لكل طريقة من هذه الطرائق أسسا لغوية، وسيكولوجية، واجتماعية مختلفة عن الأخرى. فالأسس اللغوية تتعلق بنظرية اللغة (Language Theory) التي قامت عليها، والأسس السيكولوجية تتعلق بنظرية التعلم (Learning Theory) التي بنيت عليها. أما الأسس الاجتماعية فإنها مرتبطة بنظرية ملكة التواصل (Communicative Competence).4. من جهة، وبأهداف تعليم اللغة الأجنبية من جهة أخرى.

والقضية الرابعة والأخيرة التي نود أن نختتم بها هذه المقدمة، تتعلق بالمهارات اللغوية الأساسية التي لا يكون تعليم لغة أجنبية، بل حتى إلى اللغة الأم، تاما دون إتقانها جميعا. وهذه المهارات هي الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة. ذلك أن نجاح أي طريقة من الطرائق تتوقف على قدرة أساليب هذه الطريقة على تمكين الدارسين من المهارات الأربع الأساسية من حيث فهم ما يسمعونه أو يقرؤونه عندما يصل إليهم عن طريق مستخدمي اللغة الآخرين، وخصوصا الناطقين الأصليين بها، ومن حيث استخدام اللغة عندما يتطلب الموقف إيصال معنى أو رسالة معينة للآخرين في الإطار الاجتماعي الذي تستخدم فيه تلك اللغة. [1]

أ- **الطريقة التقليدية** (The Traditional Approach):

الطريقة التقليدية، أو طريقة القواعد والترجمة، كما تسمى في الغالب، من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية. ويعزز معظم الباحثين انتشار هذه الطريقة في الماضي (وفي كثير من الأحيان في الوقت الحاضر أيضا) إلى أن اللغات الأجنبية، التي ساد تعلمها في أوروبا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن الحالي، كانت اللاتينية واليونانية، الأولى على نطاق أوسع من الثانية. ولكنا نود أن نضيف هنا أن شيوع استخدام هذه الطريقة في شتى أنحاء العالم، وخصوصا في عالمنا العربي، ربما يرجع أيضا إلى أنها تستخدم أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم.

ففي غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللغة الأجنبية تكون قائمة على أسس علمية، وتأخذ بالاعتبار النظريات السيكولوجية الخاصة بالتعلم، وتعلم اللغة بشكل خاص، وفي غياب نظريات علم اللغة الاجتماعي التي تهتم بالدور الذي تلعبه اللغة في الحياة، وكذلك في غياب

1) اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 155.

النظريات اللغوية التي تقوم بوضع وصف علمي للأنظمة اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية –كما كان عليه الحال قبل ظهور هذه النظريات منذ مطلع هذا القرن– نقول في غياب هذا كله لم يكن بد للمعلم أي معلم للاهتداء إلى ما يفعله في غرفة الدراسة، من التوجه إما نحو طريقة تدريس اللغات الأجنبية التي كانت تدرس في الماضي مثل اللغة اللاتينية، وإما نحو اللغة الأم وطرق تدريسها في المدرسة حيث يتركز الاهتمام (كما هو الحال حتى الآن في تعليم اللغة العربية عندنا) على التحليل اللغوي للقواعد وحفظ النصوص وغير ذلك، أو التوجه نحو هذين النوعين (اللغة الأجنبية القديمة ولغة الأم) معا.

لذلك ارتبطت الطريقة التقليدية بالطريقة التي ظلت اللغات القديمة مثل اللاتينية واليونانية تدرس بها قرونا عديدة. ونظرا إلى أن استخدام هاتين اللغتين كوسيلة للتخاطب الشفوي بين الناس قد توقف حتى خلال العصور الوسطى، واقتصر استخدامها على رجال الدين ولأغراض دينية وثقافية فقط، وأخذت اللغات القومية تحل محلهما في بلدان أوروبا المختلفة كوسيلة للتخاطب، فقد اقتصر تعليمهما على قراءة النصوص القديمة وتحليلها بالاستعانة بقواعد كل منهما.

وعندما احتاج الناس إلى تعلم اللغات القومية الحديثة كلغات أجنبية لم يكن أمام المعلمين والمتعلمين سوى اللجوء إلى أساليب القراءة وتحليل القواعد لتعليم وتعلم هذه اللغات الحديثة، لأن هذا هو ما يحدث في تعلم وتعليم اللغتين اللاتينية واليونانية. كذلك لم يكن بد أمام المعلمين والمتعلمين من استخدام اللغة القومية كأداة مساعدة في تعلم اللغة الأجنبية. ومن هنا أطلق على الطريقة اسم طريقة القواعد والترجمة. وطبقا لهذه الطريقة فإن على الطالب أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة والكتابة.

وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية. وكان التأكيد هنا يتركز على الصيغ الصرفية والنحوية، بل إن ترتيب التمارين اللغوية كان يعكس في معظم الأحوال تقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف وصفة وظرف وغير ذلك. وكان يبالغ في تدريس القواعد والتعاريف والصيغ والتقسيمات (مثل أنواع الأسماء وأنواع الأفعال وغير ذلك)، إلى الحد الذي كان يبدو تعليم اللغة الأجنبية معه كما لو كان مقتصرا على تعليم هذه الأنماط كهدف في حد ذاته لا بقصد استخدامها كوسيلة ثانية في التخاطب والاتصال.

فلم تكن الكلمات على سبيل المثال تقدم للدارس في جمل مفيدة، أو في سياق عام، بل في قوائم باللغتين الأجنبية والقومية، وما على الدارس إلا أن يحفظها عن ظهر قلب. كما لم تكن الجمل التي تستخدم منتقاة من الحياة الواقعية أو العملية، وإنما تكون قد كتبت خصيصا لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية.

ومن هنا فقد كانت الفائدة الكبرى المتوقعة من هذا النوع من التدريب هو تمكين الطلبة من قراءة اللغة الأجنبية. أما استخدام اللغة الشفوي في التحدث فهذا ما ظل مهملا في أغلب الأحيان، بما في ذلك إهمال اللفظ الصحيح، علاوة على النبر والتنغيم الصحيحين. وكان الدرس يتألف في معظمه من خليط من استخدام اللغتين الأجنبية والقومية في عملية الترجمة. [1]

ومن الواضح أنه ليس للطريقة التقليدية أي أسس سيكولوجية، أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليها كما هو الحال في الطرائق الأخرى التي تلتها. ومن هنا فإن هذه الطريقة أقل

---

1) Van Els, T., et al. Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. London: Oxford University Press. 1984.p122.

وضوحا وتحديدا من الطرائق الأخرى، وهي كما أشرنا تجمع في ثناياها أساليب تدريسية متعددة تراكمت عبر قرون، وعبر دراسات متباينة. إلا أن أهم نقد يمكن أن يوجه لها هو أنها لا تركز بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة، وأنها تقتصر على لغة الكتب، وبالتالي فإنها لا تتفق مع أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية في شكلها الحديث بعد ثورة المعلومات والاتصالات التي ظهرت بداياتها في العقود الأولى من هذا القرن. على أن الطريقة التقليدية لا تخلو من الكثير من المزايا وخصوصا إذا ما تذكرنا التشابه بينها وبين طرائق تعليم اللغة الأم. وقد أوجز اثنان من المختصين مزايا هذه الطريقة في النقاط التالية:

لقد وجه الكثير من النقد في السنوات الأخيرة إلى أهداف وأساليب الطريقة التقليدية في تدريس القواعد وخصوصا من علماء اللغة الذين يرغبون في إعلاء شأن طريقة أو أخرى من الطرائق التي شاعت حديثا. إلا أن من الممكن أن يكون هذا النقد مبالغا فيه.

فقد أثيرت زوابع حول جوانب في الطريقة قد تكون تافهة نسبيا في الوقت الذي جرى فيه التقليل من شأن الجوانب الهامة. فعلى المدرسين الذين يرغبون في تكوين رأي سليم عن علم اللغة ألا يتجاهلوا الحقيقة القائلة إن الطريقة التقليدية في تدريس القواعد لها فوائد جمة. فالكتب التي تتناول وصف اللغة بالطريقة التقليدية تقدم لنا عددا كبيرا جدا من المفاهيم والمصطلحات التي نستخدمها في الحديث عن اللغة، والتي وجدها الكثيرون من المتعلمين ذات فائدة عملية طوال حياتهم.

ب- الطريقة التركيبية /البنيوية (The Structural Approach):

نميل إلى إطلاق اسم الطريقة التركيبية أو البنيوية على مجموعة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية ظهرت واستخدمت بشكل رئيس في الفترة منذ العقد الثالث من هذا القرن على وجه

التقريب، وحتى ظهور ما سمي بالطريقة التواصلية في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. ونود أن نجمل تحت الطريقة البنيوية جميع الطرائق التي جاءت نتيجة خمسة عوامل رئيسة هي:

1- رد الفعل على شيوع تعليم النحو والصرف وتحليلهما على حساب الاستخدام الحياتي في اللغة وعلى شيوع الترجمة من وإلى اللغة الأجنبية أو الطريقة التقليدية التي أشرنا إليها.

2- ظهور علم اللغة الوصفي الحديث في أعقاب الدراسات التي قام بها المهتمون بعلم الأجناس (الانثروبولوجيا)، والقائمة على الابتعاد عن النظر في اللغات من وجهة النظر التاريخية أو المقارنة، ودراسة اللغة ووصفها كما هي في فترة زمنية محددة، والوصول من هذا الوصف إلى معرفة الأنظمة المختلفة الصوتية، والصرفية، والنحوية، التي يتكون منها النظام الكلي، أو البنية الكلية للغة.

3- ظهور علم النفس السلوكي، ونظريات التعلم المنبثقة منه، والقائلة إن تعلم اللغة لا يختلف في شيء عن تعلم أي سلوك آخر، وإن التعلم خاضع للظروف التي يتم فيها هذا التعلم، وإن جميع الأفراد يتعلمون كل شيء (بما في ذلك اللغة) طالما وضعوا في ظل الظروف ذاتها. كما أن هذا التعلم يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز. [1]

والجدير بالذكر أنه كان هناك تطابق في المنهج المتبع في البحث، بين عالم اللغة الوصفي وعالم النفس المهتم بعملية التعلم، من حيث إن عمل كل منهما إنما يقوم على الملاحظة والاستنتاج. فعالم اللغة يلاحظ اللغة كما يستخدمها الناطقون الأصليون بها، ومن ذلك يقوم باستنتاج النظام اللغوي أو البنى اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية. وبالمثل فإن عالم النفس يقوم

1) اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 158.

بملاحظة الإنسان (وحتى الحيوان)، ويرصد كيفية حدوث عملية التعلم (ويكتشف أنه يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز)، ومن ثم يقترح القوانين التي يرى أنها هي التي تحكم عملية التعلم. [1]

4- تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية (وبصورة خاصة اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر) بشكل لم يسبق له مثيل من قبل. إذ لم يعد الأمر قاصرا على الأغراض الدينية، كما كان الحال عليه في تعلم اللغة اللاتينية، أو حكرا على فئة دينية أو أثرية تستطيع تعلم لغة أجنبية أو أكثر. بل أصبح الأمر متاحا للجميع ومرغوبا فيه من الجميع، نظرا للتزايد الهائل في وسائل المواصلات البرية والبحرية والجوي، ووسائل الاتصالات السلكية واللاسلكية وتناقل المعرفة بكميات هائلة وسرعة خارقة، وإتاحة مزيد من الفرص ليقوم الطلاب بمتابعة دراستهم في بلدان أخرى.

5- التطور الهائل في العلم والتكنولوجيا الذي لم يجعل الاتصال بين شعوب الأرض أكثر يسرا فحسب، بل أتاح استخدام أساليب في التعليم لم يكن بالإمكان استخدامها من قبل، كظهور الطباعة الحديثة، والمسجلات الصوتية، والإذاعة، والمختبر اللغوي، والتلفاز، والفيديو فيما بعد. نتيجة هذه العوامل ظهرت طرائق تدريس جديدة للغات الأجنبية تمثل في مجموعها تطورا مصاحبا لهذه العوامل كما سنوضح فيما يلي.

1. الطريقة المباشرة (The Direct Method):

كان أول رد فعل حقيقي على الطريقة التقليدية يتمثل في ظهور الطريقة المباشرة. فقد حدث بموجب هذه الطريقة تغير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وفي أساليب تدريسها. إذ لم يعد

---

1) نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، المجلي الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1979، ص 106.

الأمر قاصرا على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب (كما كان الحال في تعليم اللغة اللاتينية)، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية، ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص وترجمتها إلى اللغة الأم، بل أصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية. وفي داخل غرفة الدراسة أبعد استخدام اللغة الأم (وبالتالي الترجمة) إبعادا شبه تام، وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية. كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها. ولم تعد دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجيه من خلال التدرب على الجمل والعبارات المفيدة. [1]

وقد سميت الطريقة المباشرة في بعض الأحيان الطريقة الطبيعية، نظرا لاعتماد تدريس اللغة الأجنبية فيها على اللغة الشفوية، والابتعاد عن اللغة الأم، واختيار الجمل والعبارات المفيدة من بين تلك التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية. ولكن هذه الطريقة أبعد ما تكون عن أن تكون طبيعية، نظرا لعدم ارتباط تلك الجمل بأي مواقف اجتماعية حقيقية، ونظرا إلى أن الجمل والعبارات المقدمة للطلبة كانت تمثيلا للتراكيب الصرفية والنحوية التي يراد تفصيلها وتدريسها. أضف إلى ذلك أنه لم يكن بالإمكان، من الناحية العلمية، وخصوصا في المراحل الأولى من تعليم اللغة الأجنبية تجنب اللغة الأم كليا، كما كان يراد في الأصل من الناحية النظرية.

2. الطريقة الإصلاحية (The Reform Method):

---

1) Rivers, Wilga. Teaching Foreign Language Skills. Chicago . Chicago. 1981. p 18-19 . University Press

الطريقة الإصلاحية هي محصلة جهود عدد من المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية في مطلع القرن الحالي. وقد قامت هي الأخرى كرد فعل على الطريقة التقليدية، ورغبة في تعليم اللغة التي يستطيع المتعلم استخدامها في التواصل والمحادثة في الحياة اليومية ومواقفها، دون أن يكون هناك تفضيل للغة الشفوية على اللغة المكتوبة. فاللغة المكتوبة هامة أيضا، إلا أن هذه الطريقة الإصلاحية لم تقل بالاقتصار على قراءة ومحاكاة النصوص الأدبية، بل دعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع أيضا. [1]

بالإضافة إلى ذلك فقد جعل ازدياد الطلب على تعليم وتعلم اللغات الأجنبية الحية هؤلاء المصلحين وخصوصا هنري سويت يهتمون بتعليم النطق السليم، وبالجوانب الصوتية الأخرى. علاوة على ذلك فقد اهتم هؤلاء المعلمون بالنظر إلى كل لغة كما لو كانت ذات خصائص لغوية مختلفة عن خصائص اللغة اللاتينية أو غيرها من اللغات، كما حاولوا وضع الأسس العلمية لتعليم اللغات الأجنبية. [2]

3. طريقة القراءة (The Reading Method):

استمرارا لعدم الرضا عن الطريقة التقليدية، وفي محاولة لتعليم اللغة الأجنبية الحية، وفي مواقف تعود بالفائدة المباشرة على المتعلمين سواء أكان ذلك لأغراض عامة كالاستمتاع بقراءة ما يكتب باللغات الأجنبية، أم للأغراض الخاصة مثل الاطلاع على المصادر الأجنبية. ورغبة في إتاحة فرصة أكبر للمتعلمين في الاطلاع على اللغة الأجنبية، وخصوصا مصادرها المكتوبة، ظهرت في الثلاثينات والأربعينات من هذا القرن طريقة القراءة في الولايات المتحدة في بادئ

1) المرجع السابق، ص 150-151.

2) Palmer, H. The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Oxfor University 3 .Press. 1964. p

الأمر، وانتشرت بعد ذلك انتشارا واسعا في أنحاء العالم. و مما ساعد على تبني هذه الطريقة قصر الوقت الذي كان يتاح عادة لتعليم اللغة الأجنبية في المدارس من جهة، ولأن الطالب يجد في هذه الطريقة تشابها ببن طريقة تعليم اللغة الأم في المدرسة وطريقة تعليم اللغة الأجنبية.

وبموجب هذه الطريقة كان يطلب من الدارس قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها. وكان هناك نوعان من القراءة: القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، والقراءة الموسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للطلبة، مكتوبة بلغة سهلة تشجيعا لهم على قراءتها. وفي كلتا الحالتين كان التركيز على القراءة الصامتة، والتدرب على إنجازها بسرعة تقترب من سرعة الناطقين الأصليين بهذه اللغة. وقد صاحب هذه الطريقة ظهور قوائم الكلمات الأكثر شيوعا أو استخداما التي يجري تعلمها (مع تعلم بعض التراكيب اللغوية المناسبة) قبل البدء بعملية القراءة، أو في أثنائها. وكان تمكن الطلبة من هذه القوائم يعتبر دليلا على تمكنهم من اللغة الأجنبية. إلا أن تعلم قوائم الكلمات لم يكن ليغني عن تعلم لفظ اللغة الأجنبية والتحدث بها. لذلك فإن القراءة الجهرية للفقرات والموضوعات المخصصة للقراءة كانت تمثل إحدى الممارسات الرئيسة في تدريب الطلبة على اللغة الأجنبية. أما الكتابة فقد كانت تقتصر في الغالب على تدريبات تهدف بصورة رئيسة إلى تعزيز تمكين الطلبة من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعلموها في وقت سابق. [1]

4. الطريقة السمعية الشفوية البصرية (Audiolingual/Visual Method):

1) المرجع السابق، ص 11.

لعل أهم طريقة ضمن مجموعة الطرائق التي أطلقنا عليها اسم الطريقة التركيبية (البنيوية) هي الطريقة السمعية الشفوية/البصرية. وقد سميت كذلك لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا، ثم إعطاء الرد الشفوي (مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك). وقد أدخل العنصر البصري على التسمية نظرا للاعتماد عادة على وجود عنصر مرئي مثل الصورة أو الرسم لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها. لقد كانت الطريقة المباشرة والطريقة الإصلاحية وطريقة القراءة التي أشرنا إليها مجرد إرهاصات ومقدمات لهذه الطريقة. فمنذ قيام الحرب العالمية الثانية وازدياد سبل الاتصال بين دول العالم وازدياد الاحتكاك بين الشعوب المختلفة، ازدادت بل وتسارعت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية. في ظل هذه الظروف أصبحت الحاجة إلى فهم اللغات الأخرى والتحدث بها بنطق وطلاقة أقرب ما يكونان من نطق وطلاقة أصحاب تلك اللغات، حاجة ملحة تحظى بالأولوية لدى رجال التربية، وعلماء اللغة، وعلماء اللغة النفسيين فضلا عن المدرسين ورجال الإدارة وصناع القرار.

ترجع أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللغة البنيويين، (Structural Linguists) وعلماء الإنسان (Anthropologists)، الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدث بها الهنود الحمر في نفس الوقت الذي كان علماء النفس يصوغون نظرياتهم السلوكية = مثل نظريات الارتباط والاشراط والدافع وغيرها. [1]

وبوجه عام فقد ساد جو يطالب فيه الجميع بدراسة السلوك الإنساني (بما في ذلك سلوكه اللغوي) دراسة علمية موضوعية. فمن الناحية اللغوية قام علماء اللغة بدارسة لغات الهنود الحمر، وغيرها من اللغات غير المعروفة. وقد أدت هذه الدارسة إلى النظر في اللغات الحية الأخرى،

1) المرجع السابق، ص 12.

ودراسة ما يتكلم به الناس بالفعل، على النقيض مما كان يقوله النحويون التقليديون من أن هناك لغة معيارية ينبغي على الناس الالتزام بها، في الوقت ذاته كان علماء النفس يقولون إن استخدام اللغة لا يعدو كونه مجموعة من العادات تتكون بالتعزيز (بعد عملية المثير والاستجابة)، أو بالمكافأة في المواقف الاجتماعية. وبما أن الإنسان يكتسب لغته الأصلية في شكلها الشفوي أولا فقد ساد الاعتقاد بأن تعلم لغة أخرى قد يتم بسهولة أكثر فيما لو قدم الجانب الشفوي من تلك اللغة على الجانب المكتوب. من ذلك كله تطورت الطريقة التي عرفت باسم الطريقة السمعية الشفوية أو السمعية البصرية. وقد أجمل مولتون، مبادئها الأساسية في فرضيات نعرضها فيما يلي: [1]

2) اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب:

يؤكد أصحاب الطريقة السمعية الشفوية على تعليم الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة. وقد صاحب هذا التأكيد تأكيد مماثل على النطق والتنغيم الصحيحين. وقد اعتبر تقديم القراءة والكتابة في وقت مبكر من تعليم اللغة الأجنبية مغايرا لطبيعة اكتساب اللغة الأصلية أولا، وضارا بتعلم اللغة الأجنبية ثانيا.

إذ لا بد من انقضاء فترة زمنية بين تعلم شيء من اللغة بشكل شفوي وتقديمه للطلاب في صورة قراءة أو كتابة. وقد أدى هذا الترتيب في تقديم المهارات اللغوية إلى إحداث تغير جذري في نوع المادة التعليمية التي يجري اختيارها، وكذلك في طريقة تدريج هذه المادة من السهولة إلى الصعوبة. فقد انصب الاهتمام في المراحل الأولى خاصة، على اللغة التي يتحدث بها الناس عامة في الحياة اليومية كبديل للغة الأدبية الرسمية التي كانت تزخر بها كتب تعليم اللغات الأجنبية حتى

---

1) Rivers, Wilga. Teaching Foreign Language Skills.: Chicago University .chicago .1981 p 119. Press

في مراحلها الأولى. ولا يعني كل هذا إهمال القراءة والكتابة، بل كل ما في الأمر إنهما أصبحتا تقدمان للدارسين بعد تقديم المادة الشفوية.

3) اللغة مجموعة عادات:

اكتساب الأطفال اللغة يتم مثل اكتساب أي عادة سلوكية أو ثقافية أو اجتماعية أخرى. وكان السؤال الأساسي الذي كانت هذه الطريقة تحاول الإجابة عنه هو: كيف يتم اكتساب هذه العادات؟ ونتيجة تأثير النظريات السلوكية في نظرية التعلم، وخصوصا نظرية سكينر الإجرائية –التي سبق ذكرها– والتي تقول إن العادات تتكون عندما يتبع التعزيز أو المكافأة حدوث عمل ما مباشرة، فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة بالمحاكاة، والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية. ولم يكن التدريب على هذه الأنماط يتم عن طريق التحليل المنطقي كما كان عليه الحال في الطريقة التقليدية، بل كان يتم عن طريق التدريب المتواصل على الأنماط اللغوية إلى أن يتوصل المتعلم إلى التمكن منها تمكنا تاما، واستخدامها بصورة آلية، دون التفكير في الأجزاء المكونة لها. [1]

4) على المعلم أن يعلّم اللغة ذاتها، لا أن يعلّم معلومات عن اللغة:

وهذا يعني أن على المدرس أن يوجه جل اهتمامه داخل الفصل إلى تعويد الطلبة على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة، وفي سياق حياتي، لا أن يبدد الوقت في تقسيم الجملة إلى مبتدأ وخبر، أو تقسيم الأفعال إلى ماض وحاضر ومستقبل، أو تحويل الجمل من

1) اللغات الأجنبية، مرجع سابق، ص 163.

صيغة المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول، وغير ذلك من التمارين التي تدور حول اللغة، ولا تدرب الطلبة على استخدام اللغة ذاتها.

5) اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون.

وهنا يكمن الفرق الأساسي بين الطريقة السمعية الشفوية من جهة والطريقة التقليدية من جهة أخرى، ففي الطريقة السمعية الشفوية يتدرب الطلبة على أنماط لغوية يستخدمها الناطقون الأصليون باللغة فعلا، بغض النظر عما إذا كانت هذه الأنماط مقبولة أم غير مقبولة من دعاة تطهير اللغة من كل ما لم يرد في الكتب الأدبية. فالصيغ اللغوية الدارجة لا بد من تعلمها تماما كما يجرى تعلم الصيغ التي تستخدم في المستويات الأدبية_العليا. [1]

6) اللغات تختلف فيما بينها:

كانت الطريقة التقليدية، باعتمادها على الأنماط اللغوية الخاصة باللغة اللاتينية، واعتمادها الكبير على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية، تعتمد على المفهوم القائل إن الصيغ والتقسيمات الأساسية واحدة في جميع اللغات، أي أن هناك ما يسمى بالصفات الكلية المشتركة بين جميع اللغات. (Languale Universals).

لكن الطريقة السمعية الشفوية ترفض هذا المفهوم وتنظر إلى كل لغة على أنها مختلفة كثيرا أو قليلا عن أيّ من اللغات الأخرى. ومن هنا فقد ركزت هذه الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات خصوصا في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية كما ركزت على تعليم التعابير الاصطلاحية

---

1) المرجع السابق، ص 165.

(idioms) الخاصة باللغة الأجنبية، وابتعدت عن أسلوب الترجمة إلى حد كبير، اللهم إلا فيما يتعلق بتعليم بعض المفردات الجديدة التي يصعب على المدرس أو الطلبة تعلمها مباشرة عن طريق مرادفاتها أو معانيها في اللغة الأجنبية، مثل تلك الكلمات التي تعبر عن_المعاني المجردة. هذه هي الطريقة السمعية الشفوية، والتي قلنا عنها منذ البداية إنها إحدى الطرائق التي تندرج تحت اسم " الطريقة البنيوية ". إذ من الواضح أنه عند إعداد المادة التعليمية وتدريجها بقصد تعليمها فإن الأساس في_ذلك هو تقسيم اللغة إلى أنماط لغوية يجرى تعليمها واحدا إثر آخر، في الوقت الذي يجرى فيه إضافة كلمات جديدة بعد تعليم كل نمط لغوي، ثم يجرى تقديم نمط لغوي جديد باستخدام الكلمات والمفردات التي جرى تعلمها. إن التدرج في عرض التراكيب اللغوية لا يختلف في رأينا في الأساس عن تقديم التراكيب اللغوية في الطريقة التقليدية، لكن الذي اختلف حقيقة هو التركيز على اللغة الشفوية بدلا من اللغة المكتوبة، وعلى اللغة الدارجة بدلا من اللغة الأدبية وإعطاء الأولوية لمهارات الاستماع التحدث بدلا من القراءة والكتابة، والتركيز على استخدام اللغة بدلا من تحليلها، وغير ذلك مما أشرنا إليه سابقا. ومع كل هذه الاختلافات الجوهرية فقد ظل الأساس في اختيار المادة التعليمية (التراكيب اللغوية) وتدريج المادة (من السهل إلى الصعب) هو ذاته لم يتغير. [1]

لقد حظيت هذه الطريقة بنجاح منقطع النظير، ولاقت استحسان المدرسين والطلبة وأولياء الأمور والمربين، وانتشرت بسرعة في شتى أنحاء العالم حتى بلغت ذروتها في الستينات من هذا القرن. لكن ظهور نظريات سيكولوجية ونظريات لغوية جديدة دفع المهتمين إلى التساؤل عن جدوى هذه الطريقة. فقد ظهرت نظريات في التعلم وخصوصا النظريات المعرفية (cognitive theories) تخالف الأسس التي قامت عليها النظريات السلوكية. ونادت بالمفهوم القائل إن التعلم

1) المرجع السابق، ص 167.

لا يتم عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز والمكافأة وتكوين العادة والاشراط. أو قالت إن هذه – على الأقل– ليست الطريقة الوحيدة التي يتعلم الإنسان السلوك بها، وخصوصا السلوك اللغوي. فالإنسان لا يولد وذهنه صفحة بيضاء تخط التجربة عليها فيما بعد، بل يولد ولديه استعداد للتعلم وعلى الأخص تعلم اللغة (دعاها البعض جهاز اكتساب اللغة) أي القدرة على اكتساب هذه اللغة، وهي جهاز أو قدرة توجد عند بني الإنسان جميعا، وهي التي تميزهم عن الحيوانات. [1]

ومن ناحية أخرى ظهرت تطورات جديدة وهامة في النظريات اللغوية. فظهرت نظرية القواعد التحويلية التوليدية التي نادى بها تشومسكي وزملاؤه، وما رافقها من فرضيات تتعلق بطريقة اكتساب أو تعلم اللغة، وتنفي أن يكون ذلك شبيها باكتساب العادات الأخرى، على اعتبار أن اللغة مجموعة من العادات –كما ادعى السلوكيون–. وتقول إن تعلم اللغة سلوك تحكمه قواعد لغوية معينة، وهو عملية تختلف اختلافا جذريا عن تكوين أو اكتساب العادات الأخرى. هذه المستجدات في نظريات التعلم ونظريات اللغة أثرت تأثيرا عميقا على طرائق تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. فمن جهة كشفت النقاب عن جوانب الضعف والقصور في الطريقة البنيوية (أو السمعية الشفوية على وجه التحديد) وما يكمن خلفها من نظريات التعلم والنظريات اللغوية. ومن جهة أخرى أوجدت رغبة في إدخال مضامين النظريات الجديدة، أو بعضها في عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية والطرائق المتبعة في ذلك. وقد أحدثت هذه التطورات بالإضافة إلى ما كشفت عنه الممارسة العملية للطريقة من عيوب، وخصوصا الإفراط في التدريب الآلي والابتعاد الكلي عن شرح القواعد اللغوية، وعدم السماح بارتكاب الأخطاء، والاقتصار على تدريس أنماط الجمل، والكلمات الجديدة. كل ذلك أحدث رغبة عارمة في أوساط المدرسين وواضعي المناهج، وعلماء اللغة التطبيقيين لتعديل مسار الطريقة

---

1) Saussure, Ferdinand. Cours de Linguistique Generale. Paris. Payot1916. p 112.

السمعية الشفوية. ومن أهم التعديلات التي طرأت وخصوصا في الستينات وأوائل السبعينات من هذا القرن ما يلي:

1- ما طالب به كارول وشاستين من العودة إلى شرح القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المناقشة (المحادثة) أو الكتابة.

2- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في مضمون يشبه الاستخدام الحقيقي للغة في الحياة. وقد تبلور اتجاهان بهذا الصدد:

الأول: يتعلق بأسلوب تعليم اللغات ويقوم على الاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة والصور، والإشارة إليها عند تعليم النمط اللغوي أو القاعدة اللغوية. أما الاتجاه الثاني فيقوم على تعليم النقاط اللغوية التي يمكن أن ترد في موقف حياتي -كأن يكون موضوع الدرس زيارة الطبيب على سبيل المثال- ومحاولة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية التي يحتمل أن تقال أو ترد في هذه المناسبة.

3- ظهور الطريقة الانتقائية: لقد أثار الاهتمام المتزايد بالنظريات المعرفية الكثير من التساؤلات عن جدوى الاستمرار في الاعتماد على النظريات السلوكية في تنظيم عملية التعليم والتعلم، وخصوصا لأن هذه النظريات قد بنيت كما أسلفنا على تعلم الحيوان في المخابر العلمية. ومما زاد من هذه التساؤلات ظهور النظريات اللغوية الجديدة، وخصوصا النظرية التحويلية التوليدية التي لم تحاول وصف البنى والتراكيب اللغوية الظاهرة، بل الوصول إلى تلك البنى والتراكيب الخاصة بالمعنى الذي يكمن وراء هذه التراكيب. وبدأت تظهر تبعا لذلك اتجاهات في تعليم اللغة الإنجليزية تطالب بأخذ الجوانب الإيجابية في كل من هذه النظريات، وتضمينها في طرائق تدريس اللغات الأجنبية. وقد عرفت هذه الاتجاهات باسم الطريقة الانتقائية، أي التي

تستخدم أساليب التدريس القائمة على الطريقة البنيوية، مع زيادة الاهتمام بالمعنى، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في العملية، وذلك عن طريق إلقاء الأسئلة وتمثيل الأدوار المختلفة، مع الاهتمام بالقواعد اللغوية لا مجرد الاعتماد على الإجابة الآلية عن الأسئلة التي يسألها المدرس (المثير والاستجابة). [1]

على أي حال فإن هذه التعديلات وأمثالها تعكس التطورات المستجدة في علم اللغة، وخصوصا ظهور النظرية التوليدية التحويلية في علم اللغة، ثم ظهور نظريات التعلم المعرفية التي أخذت تركز على دور المعنى والدلالة، والتعلم الواعي غير الآلي، ودور الفهم، ودور الاحتفاظ بما يمكن تعلمه. كل هذا خلق شعورا بعدم الرضا عن الطريقة البنيوية بمختلف أشكالها، ومهد الطريق لظهور طرائق تدريس جديدة تركز على الاستعداد للتعلم، وحل المشكلات، والدور الذي تلعبه اللغة كوسيلة اتصال حية، لا كمجرد قوالب لغوية صماء. وهذه الطرائق هي التي أطلقت عليها أسماء متعددة منها الطريقة الوظيفية أو الطريقة التواصلية وغير ذلك.

ج- **الطريقة التواصلية** (The Communicative Approach):

التواصل، أي استخدام اللغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف ظل على الدوام الهدف النهائي لتعليم وتعلّم اللغة الأجنبية. ويخطئ من يظن أن الطرائق التي سبقت ظهور الطريقة التواصلية (أو الوظيفية) لم تكن تهدف إلى ذلك. فقد كان أصحاب الطرائق التقليدية القائمة على دراسة وتعلم التراكيب اللغوية وتحليلها وترجمة النصوص إلى اللغة القومية، يعتقدون أنها الطريقة الصحيحة لفهم النصوص اللاتينية وترجمتها إلى اللغة القومية. أما الطريقة البنيوية وما تشعب

(1 Carroll, J.B. Current issues in Psycholinguistics and second language teaching. TESOL Quarterly, 1971. vol. 5, p. 102-103.

عنها من طرائق مختلفة أشرنا إليها في الجزء السابق من هذا الفصل فما كانت تهدف إلا إلى تمكين المتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية واستخدامها في تلك المواقف الحياتية التي لا يمكن فيها استخدام اللغة الأم. بل إن هذه الطريقة ما قامت في الأصل، أثناء الحرب العالمية الثانية، إلا لخلق جيل ممن يتقنون اللغات الأجنبية لاستخدامها كجزء من المجهود الحربي للحلفاء. [1]

إذا ليس هناك من جديد حول الفكرة الأساسية من تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، والقائلة إن هدف ذلك التعلم والتعليم هو اكتساب القدرة التواصلية التي تمكن المتعلم من استخدام تلك اللغات. وهذا هو الهدف الذي ينبغي أن يظل رائدَ أيّ تعلم للغة الأجنبية، بقدر ما هو الهدف أو الحافز الذي يجعلنا نتعلم لغتنا الأصلية في الأساس. أما التغيير الذي حدث هذه المرة بظهور الطريقة التواصلية فهو تغير استراتيجي إذا جاز التعبير في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا وفي النظرة إلى أساليب التعلم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلم والتعليم ثالثا. هذا التغير الذي حصل لم يأت اعتباطا، بل جاء نتيجة التطورات المستجدة في مجالات عديدة هي:

ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، خصوصا النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلم اللغات (الأجنبية)، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك. ثم هناك أيضا تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلم هذه اللغات من قبل جماعة معينة دون

---

1) Cook, V. (1970). Freedom and control in language teaching materials. London: BAAL .P52 .Seminar Papers

غيرها. وأخيرا ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها. كل ذلك جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية. وتمتاز هذه المجموعة من القواعد الأساسية بأنها تستطيع توليد الجمل والتراكيب اللغوية الصحيحة، ولكنها لا تستطيع توليد الجمل والتراكيب غير الصحيحة وإلا كانت قواعد غير سليمة تحتاج إلى تعديل وتغيير إلى أن تصل إلى شكلها النهائي. كما أن لهذه القواعد الأساسية ميزة أخرى هي أنها يمكن تطبيقها أكثر من مرة لتوليد الجمل والتراكيب الجديدة. بل إنها من حيث المبدأ لا نهاية على الإطلاق العدد مرات تطبيقها بهذا الشكل بحيث يمكنها أن تولد عددا لا نهاية له من الجمل الصحيحة في الوقت نفسه –التي يمكننا عن طريقها أن نولد جملا طويلة للغاية، بل ربما لا حدود لطولها. [1] ثم أضاف هايمز فيما بعد بعدا جديدا لوصف اللغة. فقد قال إن نظرية تشومسكي القائمة على توليد الجمل اللغوية المختلفة عن طريق مجموعة من القواعد الأساسية وما يستتبع ذلك من قواعد تحويلية، نظرية صحيحة تماما إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل بذاته، بعيد عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم اللغة فيها. ولكن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل. وهي أداتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، وهو ما يمكن أن نسميه الوظيفة اللغوية. فليست اللغة قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنما هي موجودة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير وغير ذلك من آلاف الوظائف اللغوية. ثم إن الوظيفة اللغوية الواحدة يمكن التعبير عنها بتراكيب لغوية مختلفة، كما أن التركيب اللغوي الواحد يمكن أن يستخدم في التعبير عن عدة وظائف لغوية. أما الأمر الذي يحكم استخدامنا تركيبا لغويا

(1 Hymes (eds), Direc tions in Sociolinguistics. N.Y. : Holt, Rinehart & Winston. 1972. 96–94 .p

في التعبير عن وظيفة لغوية ما فهو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التالية:

من يتحدث، مع من، ومتى، وأين، وما دور كل من المتحادثين؟ هذه العلاقة تعني أن هناك قواعد اجتماعية، بالإضافة إلى القواعد اللغوية الصرفة وهي التي تحكم استخدامنا اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة. فإذا ما أردنا أن نتعلم لغة أجنبية ونتقن استخدامها فلا بد لنا من أن نراعي هذه القواعد الاجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللغوية. [1]

من ناحية أخرى، ففي الوقت الذي أنتجت فيه نظريات التعلم السلوكية طرائق التدريس السمعية الشفوية والطرائق المشابهة لها، فإن النظريات المعرفية هي التي تكمن وراء ما يسمى بالطريقة الوظيفية أو التواصلية. فالنظريات المعرفية كما أسلفنا توضح كيف أن التعلم عامة، وتعلم اللغات خاصة، لا يعتمد على مجرد الإثارة، والاستجابة، والتعزيز، والتكرار، والإثابة، والعقاب، وغير ذلك من أنماط التعلم القائمة على البيئة. بل إن العلم من منظور النظريات المعرفية شكل من أشكال السلوك المعقد الذي لا يمكن التعبير عنه بالرجوع إلى عوامل خارج الإنسان فحسب. وقد عبر تشومسكي عن ذلك بقوله: (إن الشيء الهام هو أن الإنسان يستخدم اللغة البشرية، أما الحيوان فلا يستخدمها. ولذلك فلا فائدة ترجى من استخدام مبادئ التعلم التي جرى التوصل إليها عن طريق أبحاث أجريت على الحيوان في تفسير سلوك لا يستطيع الحيوان القيام به (كتعلم اللغات الإنسانية). ولما كان جميع الناس العاديين يتعلمون لغتهم بنجاح تام فلا بد من أنهم يمتلكون قدرة لا تملكها الحيوانات. ولما كان من المتعذر اكتساب هده القدرة بيئيا فلا بد من أن تكون فطرية لدى الإنسان هذه القدرة اللغوية عند تشومسكي نوعان:

---

1) Wilkins, D.A. Linguistics in Language Teaching: Edward Arnold . London. 1972 P169.

الأول ما سماه القدرة أو الملكة اللغوية (competence) أو المعرفة اللغوية الكامنة في عقل كل منا.

والثاني هو الأداء أو الكلام الفعلي (performance) وهو القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة. ويكون هذا الأداء عادة أقل من الملكة لأنه كثيرا ما يكون خاضعا لظروف خارجية سببها الإنسان نفسه، أو الظروف المحيطة به.

وقد عبر عن ذلك كنالي وسوين بقولهما: (يزعم تشومسكي أن الملكة اللغوية تشير إلى "معرفة" النظام اللغوي أي "قواعد اللغة" التي يتمتع بها الناطق بلغة ما، وهي القدرة التي استطاع تكوينها من معرفته لغته "من خلال مراحل تعلمه تلك اللغة". أما الأداء فهو معني بالعوامل النفسية التي ينطوي عليها إدراك اللغة واستخدامها، مثل استراتيجيات استخدام اللغة، وحدود الذاكرة وغير ذلك). [1]

أقر هايمز بكل من الملكة اللغوية، والأداء اللغوي اللذين نادى بهما تشومسكي، ولكنه أضاف إليهما ما سماه القدرة على التواصل، أو ملكة التواصل (Communicative Competence) بمعنى أن الإنسان –كما أسلفنا– يعرف القواعد اللغوية ولكنه يعرف معها قواعد استخدام هذه اللغة في المجتمع، ويعرف كيفية استخدام اللغة في التعبير عن الوظائف اللغوية. ويشرح هايمز ملكة التواصل هذه بقوله: (إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية، لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وباختصار فإن الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في

(1) Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of com municative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, vol. 1, No. 1, p 4.

المواقف التواصلية "الشفوية والكتابية على حد السواء"، وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة، وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة).

في ظل هذا الإطار المتشابك (بل المتناغم) من النظريات اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية، قامت الطريقة التواصلية (أو الوظيفية) في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. وعلى النقيض من الطريقة التقليدية التي لم تكن قائمة إلا على اللغة بطريقة تقليدية مستقاة من وصف اللغة اللاتينية، وعلى النقيض من الطريقة السمعية الشفوية التي لم تكن قائمة إلا على وصف اللغة كما نادى بذلك علماء اللغة الوصفيون، وعلى النظرية السلوكية في تعلم وتعليم اللغات، فإن الطريقة الوظيفية اتخذت بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا وعلى نظريات تعلم تأخذ في الاعتبار المتعلم لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات، وبصورة أكثر تحديدا يمكن تلخيص أوجه هذه الطريقة في الأمور التالية: [1]

1. <u>أوجه النظرية التواصلية:</u>

1- نظرية التعلم التي تكمن وراء الطريقة نظرية معرفية. وعلى الرغم من أن لنظرية التعلم السلوكية تطبيقات خاصة في اكتساب بعض العادات اللغوية، إلا أنها لا تستطيع تفسير اكتساب القواعد اللغوية والاجتماعية التي تتم من خلال العمليات الداخلية لدى المتعلم. وعلى حد تعبير هوانج:

[1] خرما وحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 169.

2- (فالإنسان كائن منظم لذاته بطبعه، وليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية). [1]

3- ملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية. بل هي كفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.

4- عند عرض اللغة بقصد تعليمها الدارس، كانت الطريقة السمعية الشفوية، وجميع الطرائق الأخرى، تقوم على عرض القواعد اللغوية بدءا بالأفعال والأسماء والجمل وأنواعها وغير ذلك. أما الطريقة التواصلية فإنها تعرض المادة لا على أساس التدرج اللغوي بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي. ويصبح السؤال المطروح ليس: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي أن نعلمها الدارس؟ بل: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة؟ وبعبارة أخرى فإن تدرج مادة التعلم أصبح الآن وثيق الصلة بأهداف التعلم، وهذا يتم بطبيعة الحال دون إهمال القواعد اللغوية، التي تكون العمود الفقري للغة.

5- ويرتبط بقضية تدرج المادة مسألة اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه الدارس. فبموجب الطرائق السابقة كان اختيار المادة يتم أيضا على أساس القواعد والأنماط اللغوية. أما بموجب الطريقة الجديدة فان الاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد اللغوية. وفي هذا المجال فان برين وكاندلين يقترحان خمسة معايير لاختيار وتنظيم محتوى المادة التعليمية في الطريقة التواصلية.

2. معايير الطريقة التواصلية:

[1] Hwang, Jucky-Rayoon (1970). Current Trends of language learning and teaching. English Teaching Forum, VIII, 2, pp. 28.

أ- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

ب- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة. وبمعنى آخر عرض المادة بحيث تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية.

ت- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

ث- استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعلمية الواحدة.

ج- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية. (1)

ح- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعلمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما، أو يعمل شيئا ما، أو يساهم في شيء من عنده باستخدام اللغة.

خ- تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى. وتتاح فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس دور المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم. وتستخدم المهارات اللغوية فيها من أجل فهم وتمثل وأداء المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشاكل، والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم، الخ...

(1 Hajjaj, A.H. A short history of EFL methodology, in P.W. Peterson (ed.) ESP in Practice.1985. p309.

تختلف الطريقة اختلافا جذريا عن الطرائق السابقة من حيث كونها لا تفترض طريقة واحدة للتعليم، كان دور المعلم يتمثل فيها دائما بأنه هو الذي يوجه الأسئلة، وهو صاحب زمام المبادرة، وهو المعلم والملقن لكل شيء يقال ويجرى أثناء التعلم. كما يتمثل دور المتعلم فيها دائما بأنه هو المستقبل للأسئلة، وهو الذي يجيب عنها، وهو المستمع لشرح المدرس. لكن الطريقة التواصلية تتمحور حول الطالب وليس حول المعلم. وبعبارة أخرى، فإن هذه الطريقة طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا ما ندر. ففي هذه الطريقة متسع للعمل المكثف، وللعمل العام حول النقاط العامة من مادة الدرس، وهناك عمل فردي يؤديه كل طالب في الفصل، وهناك عمل ثنائي وآخر جماعي، وهناك وقت للعمل التعاوني وآخر للتوجيه والإرشاد، وهناك اعتراف بالفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلم وفق جهده وإمكاناته.

د- لتحقيق ما تقدم، لا بد للطريقة من استخدام مختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات والصور والأشرطة المسجلة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الأجنبية، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه.

وباختصار فإنه في الوقت الذي كانت الطرائق السابقة تركز في الأساس على تعليم التراكيب اللغوية مهما كانت الظروف المصاحبة لذلك من وسائل ومواقف، فإن الشيء الذي لم يحظ من قبل باهتمام المربين من معلمين ومخططين وواضعي برامج ومؤلفي كتب، هو على حد قول كيركود: (الشيء الواضح وضوح الشمس في وسط النهار، ألا وهو أن التعلم، حتى لو اقتصر على تعلم جملة واحدة، يعني إتاحة خيارات متعددة أمام المتعلم. ومن الواضح أنه إذا كان للطالب أن يستفيد من تعدد الخيارات المتاحة له فلا بد له من معرفة هذه الخيارات. ومن هنا فإن الجانب الهام في

تعلم اللغات الأجنبية على الطريقة التواصلية لا يعني تعليم المتعلم أسلوبا واحدا للتعبير عن مواقف وأشياء مختلفة، بل ينبغي، بالإضافة إلى ذلك تعليمه أساليب مختلفة للتعبير عن الشيء الواحد). (1)

بقي أن نقول في الختام إن الطريقة التواصلية، شأنها شأن الطرائق الأخرى في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، تعرضت بدورها إلى التعديل والتغيير. كما قام على هامشها العديد من الطرائق الأخرى التي تهتم بالجانب الانفعالي من عملية التعلم مثل الطريقة الصامتة (Silent Way) والطريقة الطبيعية (Natural Method) وطريقة الاستجابة بالإيحاء (Suggestopaedia) وطريقة تعلم اللغة في المجتمع (Learnin Community Language).

وسنعرض فيما يلي صورة مختصرة لهذه الطريقة الأخيرة كمثال على المدى الذي وصل إليه الاهتمام باستخدام الطرائق الوظيفية التواصلية ومدى الابتعاد عن الطرائق القائمة على التراكيب اللغوية الصرفة.

يقول براون في وصف هذه الطريقة: (يقوم أفراد مجموعة الدارسين بالتعرف على بعضهم بعضا، وتوثيق العلاقات الودية بينهم من خلال التحادث بلغتهم الأصلية "ولتكن اللغة العربية على سبيل المثال". ثم يجلسون في دائرة، ويجلس المدرس خارج هذه الدائرة. وعندما يرغب أحد الدارسين في قول شيء أو طلب شيء من فرد في المجموعة، أو من أفراد المجموعة ككل، فإنه يقول ذلك بلغته الأصلية (أي العربية)، بينما يقوم المدرس بترجمة ذلك إلى اللغة الأجنبية (أي الإنجليزية مثلا). فيقوم المتعلم بإعادة ما قاله المدرس باللغة الإنجليزية، ويرد عليه أحد الدارسين بلغته

(1) Kirkwood, M. (1972). Some thoughts on designing a foreign language course. Audio-Visual Instruction .Journal, Vol. 10, No. 3.p22.

الأصلية (العربية)، ويقوم المدرس بترجمة ذلك إلى الإنجليزية، ويعيده الطالب الثاني بهذه اللغة. وهكذا يستمر الحوار. وإذا أمكن يجرى تسجيل هذا الحوار على شريط ليستمع إليه الدارسون زيادة في التعلم. ويمكن للمدرس أن يأخذ دورا أكثر فعالية في التوجيه والإرشاد والشرح ومناقشة النقاط وغير ذلك....)

بقي أن نشير أيضا إلى أن الطريقة التواصلية تعرضت كغيرها من الطرائق السابقة، للنقد الشديد.

3. نقد الطريقة التواصلية:

1- إن الطريقة تظل واحدة من بين عدد من الطرائق الأخرى. وإن تركيز الطريقة على استخدام اللغة لا على مجرد التراكيب اللغوية لا يعني أن تلك هي الطريقة الفضلى. إذ من الممكن لمتعلم ما وصل إلى مستوى متقدم من التمكن من التراكيب والمفردات في اللغة الأجنبية أن يستخلص لنفسه الوظائف اللغوية الخاصة في الموقف التواصلي. وبذلك فإن مثل هذا المتعلم وأمثاله كثيرون من بين متعلمي اللغات الأجنبية ليس بحاجة إلى تعلم الوظائف اللغوية أو الاستراتيجيات الاجتماعية التي هي بطبيعتها ذات صبغة عالمية في الغالب تنطبق على جميع اللغات. [1]

2- الطريقة التواصلية بتركيزها الشديد على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية إنما تقوم على حضارة تلك اللغة. ولا يمكن في تعليم اللغات الأجنبية –وخصوصا خارج أوطانها (مثل تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة العرب في البلاد العربية مثلا) خلق بيئة حضارية أجنبية كاملة.

(1 Brown, H. Douglas (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.Y
.Prentice-Hall Inc

3- تهدف الطريقة التواصلية إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة الأجنبية اتقانا تاما كما لو كان واحدا من الناطقين الأصليين بها. وهذا الهدف فضلا عن كونه مستحيلا في معظم الأحوال، غير مرغوب فيه في حد ذاته. ذلك لأن لدارس اللغة الأجنبية أهدافا خاصة ومحددة من تعلم هذه اللغة، وهي في الغالب وسيلة إلى غاية عملية أو تربوية (instrumental)، لا يقصد منها محاولة الانتماء إلى حضارة اللغة الأجنبية (integrative).

4- الطريقة التواصلية الحقيقية تعني توافر المدرس عالي الكفاءة في اللغة الأجنبية تقارب كفاءته كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية، ومثل هذا المدرس نادر الوجود. فمعظم مدرسي اللغات الأجنبية (كمدرسي التمكن المطلق من اللغة الأجنبية، وهو ما لا يتأتى إلا إذا كان المدرس قد عاش سنوات طويلة في البلد الذي يتحدث تلك اللغة.

5- وأخيرا تبرز أيضا مشكلة إجراء الامتحانات في الطريقة التواصلية. فإذا كانت هذه هي الطريقة المتبعة في التعليم والتعلم فينبغي أن تعكس الاختبارات ما يجرى تعليمه وتعلمه وبالطريقة ذاتها. ولكن مثل هذه الامتحانات غير متوافرة حتى الآن. أما امتحانات القواعد والمفردات والفهم والكتابة وغير ذلك من الأمور المعروفة فليس من الصعب إعدادها. لقد استعرضنا في هذا الفصل طرائق التدريس المختلفة من حيث نشأتها، وممارستها، وتطورها، وتقويمها، ونقاط القوة والضعف فيها. ويبقى السؤال الهام قائما: أي من هذه الطرائق هي الفضلى في ظل ظروف عادية وطبيعية وواقعية لتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها؟ وإذا لم تكن أي منها هي الفضلى فكيف يمكن التوصل إلى طريقة فضلى؟

7) المناهج والموارد التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية

تمهيد:

لقد تطورت عملية تعليم اللغات الأجنبية عبر الزمن وأصبح لديها أصول وقواعد تعليمية وأسس منهجية أكاديمية، حيث شهدت كل مرحلة من تاريخ هذه العملية مميزات وخصائص منهجية حاول القائمون عليها في كل مرة الافادة من خبراتهم في الميدان بما يثري مدخلاتها وطرائقها من أجل الوصول إلى موارد ومناهج تعليمية تكون أكثر فعالية وأنجع وسيلة لتعليم اللغات الأجنبية لمختلف الفئات الاجتماعية المقبلة عليها، الأمر الذي دفع بالكثير من الباحثين والعاملين في هذا المجال إلى تنظير ما توصلت إليه تجاربهم وتقديمها لمن يأتي بعدهم معلما أو متعلما أو باحثا.

أ- المنهج (curriculum):

هو وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها، والمنهج غير البرنامج التعليمي، فالبرنامج التعليمي (syllabus) هو مجموعة من النقاط اللغوية (سواء كانت مفردات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، الخ، أم كل هذه النقاط معا) التي يمكن للمدرّس أن يقوم بتدريسها، وللمتعلم أن يعمل على تعلمها. والبرنامج التعليمي جزء من المنهج. أما المنهج فيشمل المقرر لكنه أعمّ منه، لأنه معنيّ بكل مقومات البرنامج التعليمي بصورة شاملة وبصورة تفصيلية.

يقول بيرد: إن كثيرا من المناهج – أو البرامج كما يطلق عليها عادة في أدبيات البلاد المعنية– لا يمكن اعتبارها مناهج بحال من الأحوال، إنها توجيهات لطرائق التدريس تختص بأسلوب عرض الدرس فقط، ومن الواضح أن هناك خلطا بين طرائق التدريس (كيف ندرس؟) والمواد التعليمية (ماذا ندرس؟).

والحقيقة هي أن مفهوم المنهج بمعناه الشامل لم يكتسب الأهمية التي يحظى بها الآن إلا مؤخرا. لذلك سنحاول في هذا الفصل إلقاء الضوء على الأسس العامة التي يقوم عليها المنهج ومكوناته، وكيفية ترابط هذه الأسس العامة التي يقوم عليها المنهج ومكوناته، وكيفية ترابط هذه المكونات في تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم اللغات الأجنبية. [1]

1. <u>الأسس العامة للمنهج:</u>

إن تحديد منهج لتعليم لغة أجنبية في بلد ما يتوقف على عوامل كثيرة أهمّها:

1- السياسة التربوية واللغوية التي تتبناها الدولة:

هذه السياسة تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها من بين اللغات المتعددة، كما تحدد النسبة المئوية من ميزانيتها، (أو ميزانية وزارة التربية مثلا)، التي يتقرر إنفاقها على تعليم هذه اللغة، علاوة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، والوقت الذي يخصص لتعليمها، والسن أو المرحلة الدراسية التي يبدأ عندها هذا التعليم مما يُرى مناسبا لمستقبل الأبناء.

2- المكانة الاجتماعية والدولية التي تحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة:

وذلك بالنظر إلى مدى انتشارها واستخدامها في المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والدبلوماسية وغيرها، وعلى سبيل المثال فإن دول المشرق العربي اختارت اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى، يتعلمها أبناؤها مدة تتراوح ما بين ست وعشر سنوات. كما ان اللغة الانجليزية هي اللغة التي تستخدم كوسيلة للتعليم في عدد من الجامعات العربية، وخصوصا في الكليات العلمية كالعلوم والطب والهندسة. وعلى الرغم من أن البعض يرى اختيار اللغة الانجليزية كلغة أجنبية

---

1) خرما، حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 180.

أولى في المشرق العربي يعود لأسباب تاريخية، أساسها ارتباط دول هذا الجزء من العالم بالاستعمار البريطاني فترة من الزمن، فإن اللغة الانجليزية تظل اليوم ذات أهمية بالغة، فهي اللغة التي تستخدم في العلوم والتقنية والصناعات والتجارة، كما أنها اللغة التي يتحدث بها سكان العديد من أقطار الكرة الأرضية. وهي على أي حال إحدى اللغات العالمية الرئيسة التي يعترف بها في الأمم المتحدة، شأنها في ذلك شأن اللغة العربية والفرنسية والروسية والاسبانية والصينية.

2. النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج:

وتشمل هذه النظريات، نظريات التعلم السيكولوجية، ونظريات علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، والنظريات التعليمية، والمستحدثات التربوية والتقنية التي يستند إليها مخططو المناهج. علما أن هذه النظريات لا تدخل أو تتدخل مباشرة في رسم المناهج، ولكنها نظريات لابد لمخططي المناهج من المعرفة التامة بها، والسير على هديها، واتخاذ موقف محدد منها، ويمكن أن يقال إن هذه النظريات تمثل الفلسفة، أو السياسة العامة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها. كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة، والأساليب التعليمية، والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، وأسس واتجاهات تدريب المعلمين قبل الخدمة وخلالها. ورغم أن النظريات التعليمية واللغوية تتشعب وتتعدد اتجاهاتها، وتتغير ولكنها تظل في خاتمة المطاف من الأسس الرئيسة التي تحدد بناء المنهج إلى حد كبير.

3. اختيار مادة المنهج ومحتواه:

من خلال تنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام ونشاطات وممارسات وتدريبات لغوية. ومن المؤكد أن اختيار هذه المادة

مرتبط بالعوامل السابقة – خصوصا أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام– بحاجات المتعلمين في كل سنة دراسية، أو مقرر دراسي وبالوقت المتاح لتعلم اللغة وبالطريقة المتبعة في ذلك. ولسنوات طويلة ظل اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات إلا أن تغيّر في السنوات الأخيرة بعد ظهور الطريقة التواصلية وما تفرع عنها من طرائق أخرى مماثلة، فقد تحول الاهتمام إلى اختيار المادة التي تمثل ما يجري في الحياة العامة تمثيلا حقيقيا وإلى تنظيم المعلومات وفق خبرات الطالب المتنامية بدءا من الطالب نفسه ومحيطه المباشر من المدرسة والمجتمع إلى المحيط غير المباشر المتمثل في العالم من حوله، علاوة على العالم الطبيعي المتمثل في العلوم المختلفة والثقافة العامة.

4. مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة والتنسيق فيما بينها:

فبالإضافة إلى عمليات الاختيار والتنظيم والترتيب وفق حاجات المتعلمين وقدراتهم المتزايدة في اللغة الاجنبية، فإن رجال التربية يعتبرون أن من أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة وغير منفصلة عنها، بل تقويها وتعززها وصولا إلى مرحلة تالية.

فما يقترح لسنة دراسية يكون امتدادا لما قرر للسنة الدراسية السابقة كما أنه يقود إلى السنة الدراسية اللاحقة دون أن تكون هناك أي فجوات أو ثغرات بين تلك السنوات فيكون الترتيب منطقيا وطبيعيا، كما لابد من أن يراعي التكامل الأفقي الذي يحقق الترابط بين فروع المادة الواحدة وبين المواد في كل سنة دراسية ما أمكن ذلك.

5. مراعاة عمليات المتابعة والتقويم والتطوير المستمرة والجادة للمنهج بمكوناته الأساسية:

لا يتم ذلك إلا إذا وضع مخططو المنهج نصب أعينهم الافادة من التغذية الراجعة والمتمثلة في آراء المدرّسين وغيرهم من العاملين في تطبيق المنهج والافادة منها في معرفة السلبيات

والايجابيات التي تبرز من خلال ذلك التطبيق وتوظيف ذلك لمعرفة مدى ملاءمة المنهج ومكوناته المختلفة لحاجات الطلبة وميولهم واستعدادهم ومقدار إفادتهم منه. وتشمل هذه العمليات رصد المستجدات التربوية والعلمية والتقنية ومحاولة الافادة منها عند تعديل مكونات المنهج بما يتفق مع السياسة التعليمية وحاجات البلاد وبما يتناسب مع البيئة ويخدم مطالب المجتمع وبما يحقق نقلة متطورة. [1]

6. مكونات المنهج:

لقد كان هناك خلط بين المنهج والبرنامج الدراسي، بل بينهما وبين الكتاب المدرسي وخصوصا كتاب الطالب بالإضافة إلى ذلك لم تكن طريقة التدريس واضحة لا في ذهن المدرّس ولا حتى في أذهان مخططي المناهج، والحقيقة هي أن تعليم اللغات الأجنبية كان يقتصر على اختيار كتب لتعليم هذه اللغات مما تعرضه دور النشر في البلاد الناطقة بتلك اللغات وكانت مثل تلك الكتب في أغلب الأحيان موجها للناطقين الأصليين بتلك اللغات لا للطلبة الأجانب هذا فضلا عن كونها عامة تصلح لكل زمان ومكان – كما كان يقال–.

أما اليوم فقد اختلفت الصورة تماما وأصبح للمنهج أسسه ومكوناته وأصبح بناء المنهج يخضع للحاجات المتغيرة ولمقتضيات الأوضاع التعليمية المحددة لكل بلد فما هي على سبيل المثال مكونات المنهج المتكامل لتعليم اللغة الانجليزية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم هذا المنهج؟

(1 Jakobovits, Leon, A. (1971): Foreign Language Learning. Rowley, Mass : Newbury House Publishers

يعرّف "روبرتسون" منهج تعليم اللغة الانجليزية بقوله: " ينبغي أن يشتمل المنهج على الأهداف والمحتوى والأنشطة والمصادر ووسائل التقويم لجميع الخبرات التعليمية التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها وفي المجتمع من خلال التوجيهات المدرسية والبرامج المتعلقة بها". ويضيف قائلا: أما البرنامج الدراسي فهو وصف لخطة أي هو جزء من المنهج ولكنه لا يشمل عملية تقويم المنهج.

أ- **الأهداف:**

إن الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلّم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي ولا يتأتى هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة، وهذه الأهداف بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية تنقسم إلى ثلاثة مستويات يعتمد كل منها على الآخر وهي:

1. الأهداف العامة:

الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية تمثل انعكاسا للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، والتي تمثل بدورها الترجمة العلمية للفلسفة التي تسود المجتمع إذ بواسطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والآمال التي تهدف الأمة على اختلاف أفرادها وهيئاتها إلى تحقيقها في المجال التربوي إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها. وهذه الأهداف تستمد من طبيعة المجتمع ودينه وفلسفته وتراثه القومي وتتناسب مع طبيعة العصر وتراعي مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم على هدى من الاتجاهات التربوية المعاصرة.

وتحدد الأهداف العامة للتربية في بلد ما بصيغة شمولية بحيث يمكن للمواد الدراسية المختلفة التخصصات أن تستلهم منها أهدافها العامة والخاصة كأن يقال على سبيل المثال إن الأهداف العامة هي تهيئة الفرصة المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحيا وخلقيا وفكريا

واجتماعيا وجسميا إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله وفي ضوء مبادئ الاسلام والتراث العربي والثقافة المعاصرة بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد ذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدّم المجتمع.

2. أهداف المهارات:

جرت العادة على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات هي: الاستماع، القراءة، الحديث والكتابة، وهما اللتان نوصل عن طريقهما للآخرين ما نرغب في إيصاله من أفكار وأخبار وأوامر ونواه وما إلى ذلك.

إن الهدف الذي نرغب فيه في نهاية مرحلة ما بالنسبة لمهارة الاستماع هو الوصول بالطالب إلى مستوى معين يمكنه من استيعاب ما يسمع وذلك بفهم الكلمات والجمل والحوار والموضوعات المختلفة أما الهدف من القراءة في نهاية مرحلة معينة أيضا فهو أن يصل الطالب إلى مستوى يمكنه من قراءة الكلمات والجمل والنصوص المختلفة باللغة الأجنبية وفهمها فهما جيدا، وتختلف الموضوعات ومستواها بطبيعة الحال باختلاف كل مرحلة من المراحل التعليمية.

فإذا انتقلنا إلى الأهداف العامة في مجال مهارتي التعبير نجد أن الهدف من مهارة الحديث هو تمكين الطالب من الاشتراك في الحوار في إطار الأفكار العامة والوظائف اللغوية المقررة لكل مرحلة، أما الهدف العام من الكتابة فهو المقدرة على التعبير المكتوب في جمل وفقرات حول موضوعات يختلف مستواها أيضا باختلاف المراحل.

وقد عبر "هووات وتريتشر" عن أهداف تعليم المهارات في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بقولهما: " يمكن تلخيص هذه الأهداف الأساسية تحت ثلاثة عناوين رئيسة هي: تقديم خبرة واسعة

ومنوعة في تعليم اللغة الإنجليزية، وتشجيع الأداء بهذه اللغة القائم على المعنى المناسب والثقة بالنفس وتنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها اللغة الإنجليزية".

3. الأهداف السلوكية:

التعلم تغير في السلوك (المكتسب). ولذلك فإن كل تعليم يهدف إلى إحداث هذا التغيير. وقد قسم "بلوم" وزملاؤه. الأهداف السلوكية إلى ثلاث مجالات هي: المجال المعرفي والمجال الوجداني، والمجال الحركي أو النفس حركي.

وفي تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية يجري تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر مثل: المعرفة، والفهم والتحليل والتقويم والاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتركيب وإظهار المواقف تجاه الأشياء وغيرها.

وتندرج بعض هذه الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع وتندرج تحت كل حقل المهام أو الأنشطة التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات. ولتوضيح الصورة سنضرب مثالا أو مثالين:

لنأخذ أولا مهارة الاستماع ومهارة القراءة: ولنبدأ بالمجال المعرفي ثم نتدرج إلى الحقول المذكورة سابقا فنقول مثلا:

إن أهداف هاتين المهارتين في حقل المعرفة هي:

- التعرف على الأصوات والقواعد وقواعد التهجئة
- التعرف على علامات التنقيط... الخ.

ثم ننتقل إلى حقل الفهم وندرج أهداف هاتين المهارتين في هذا الحقل فنقول إنها:

– فهم المعاني من نطق وقراءة الكلمة.

– فهم دلالة القواعد اللغوية...الخ.

ونتابع تحديد الأهداف العامة في كل حقل من الحقول في مجال المعرفة، فإذا انتقلنا إلى مجال الأهداف الوجدانية تدرجنا إلى الحقول المختلفة بالطريقة ذاتها، وبينا أهداف هاتين المهارتين في كل من تلك الحقول وهكذا.

وينطبق هذا أيضا على أهداف المهارتين الأخيرتين: الحديث والكتابة مثال ذلك:

مهارتا الحديث والكتابة.

4. المجال المعرفي:

أ– في حقل الفهم:

– الإجابة شفويا أو تحريريا عن الأسئلة حول حوار معين.

– وضع الأسئلة أو الرد عليها في حوار معين. الخ

ب– في حقل التطبيق.

ت– في حقل التحليل:

ونتابع ذلك إلى أن نفصل جميع الأهداف السلوكية تحت كل مجال وكل حقل من الحقول ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم.

كل هذه مجرد أمثلة على طريقة رسم الأهداف السلوكية وترجمتها إلى مهام تعلمية. ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من وجود برنامج دراسي يتخذ مرجعا وفهرسا لذلك. ويمثل هذا البرنامج ثاني المكونات الرئيسة للمنهج. [1]

ب- البرنامج الدراسي:

تقول جانيس يالدن: "ما زال مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (أي كلغة أجنبية) معتادين بصورة عامة على التفكير في طريقة التدريس أكثر من التفكير في تصميم البرنامج الدراسي. فكثيرا ما يشترك المدرسون أثناء الخدمة في نقاشات حول أمور كثيرة مثل كيفية التدريب على الأنماط اللغوية، أو ما إذا كانوا سيستخدمون الترجمة كأسلوب تعليمي أو في أي مرحلة من المراحل ينبغي تقديم صيغة المبني للمجهول. ولكن هؤلاء المدرسين بصورة عامة غير مستعدين لإعداد خطة شاملة لبرنامج دراسي من برامج تعليم اللغة الثانية (الأجنبية).

هذه الخطة الشاملة هي ما نسميه البرنامج الدراسي الذي ينبغي على المدرس أن يدرسه وعلى الطالب أن يتعلمه باستخدام الوسائل المتاحة (المواد التعليمية وطرائق وأساليب التدريس والتقنيات التربوية وغيرها) وصولا إلى الأهداف المرجوة. وهذه الخطة هي أشبه ما تكون بقائمة طويلة من العناصر اللغوية (وغير اللغوية) التي ينبغي تدريسها حتى يقال إنه جرى تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف ما أو لمجموعة من المتعلمين. ولكن السؤال الهام في هذا المجال هو كيف يتم إعداد هذه القائمة؟ [2]

---

1) وزارة التربية الكويتية، الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة الإنجليزية في دولة الكويت ، ط1، 1985، ص 9- ص 21.

2) Yalden, Janice. The Communicative Syllabus Oxford. Pergamon Press. 1983. P 17.

ج- البرنامج البنيوي:

يقوم البرنامج البنيوي في الأساس على قائمة طويلة من القواعد اللغوية الخاصة باللغة الأجنبية مرتبة ترتيبا متزايدا في الصعوبة، تبدأ في العادة بالفعل الحاضر ثم الماضي ثم المستقبل وهكذا حتى يتم عرض جميع القواعد اللغوية. وبالإضافة إلى هذه القائمة هناك قائمة طويلة أخرى من المفردات (أو الكلمات) التي يراد تدريسها على مدى البرنامج الدراسي.

وتبدأ هذه القائمة بأكثر الكلمات شيوعا وأعلاها ترددا تضاف إليها فيما بعد بصورة تدريجية الكلمات الأقل استخداما أو الكلمات التي ترد عادة في سياق خاص كالسياق العلمي أو الأدبي أو التجاري أو غير ذلك. أما الموضوعات التي يجرى تناولها فهي عادة الموضوعات التي ترد على خاطر مؤلف الكتاب المدرسي والتي يختار منها الموضوعات التي تحلو له لكي يضمنها هذه القواعد اللغوية والمفردات.

وكما هو ملاحظ فإن البرنامج البنيوي برنامج خطي أي أنه يقوم على افتراض أن أي نقطة تعليمية يجرى تعلمها عند ورودها في البرنامج، (وبالتالي في الكتاب المدرسي). ولمحاولة التغلب على هذا الضعف تخصص بعض أجزاء البرنامج للمراجعة بعد تدريس كل مجموعة من النقاط اللغوية.

د- البرنامج الوظيفي:

البرامج الوظيفية كثيرة جدا وقد ازدادت عددا في الآونة الأخيرة بعد انتشار الطريقة الوظيفية في تدريس اللغات الأجنبية. وكمثال على البرنامج الوظيفي سنتناول بالعرض المكونات الأساسية لهذا البرنامج كما وردت على لسان فان آيك. وهي كما يلي:

- المواقف التي تستخدم فيها اللغة الأجنبية بما في ذلك الموضوعات التي سيجري تناولها.

– النشاطات اللغوية التي سينهمك المتعلم فيها.

– الوظائف اللغوية التي يؤديها المتعلم.

– ما سيقوم به المتعلم في كل موضوع من الموضوعات.

– الأفكار أو المفاهيم العامة التي سيتعامل معها المتعلم.

– الأفكار الخاصة ذات العلاقة الوثيقة بالموضوعات.

– الأشكال اللغوية التي سيستخدمها المتعلم في التعبير عن الوظائف والأفكار والموضوعات.

– المهارة التي سيقوم عليها أداء المتعلم. [1]

5. الكتاب المدرسي:

ظل الكتاب المدرسي لسنوات طويلة الأداة الوحيدة تقريبا باستثناء اللوح والطباشير والقلم والورق التي يستخدمها المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية. ففي الطريقة التقليدية لم يكن هناك سوى كتاب واحد هو الكتاب المقرر والذي كان كما أسلفنا هو المنهج بكل محتوياته من أهداف وبرنامج دراسي وموضوعات ومادة تعليمية وتدريبات...الخ. ولم يكن وقتذاك كتاب للمتعلم وكتاب آخر للمعلم وكتاب للتدريبات بل كان كل ذلك يوجد بين دفتي كتاب واحد. [2]

ومع ظهور الطريقة البنيوية واتخاذها أسسا علمية (لغوية وسيكولوجية) ظهرت الحاجة إلى كتاب للمعلم يكون مرشدا وهاديا له في عمله ودليله للسير بالبرنامج الدراسي وكتاب للطالب من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وظهرت كذلك كتب للتدريبات وكتب للقراءة الاضافية وكتب

---

1) Van Ek, J.A. The Threshold Level. Strassbourg : Council of Europe. 1975. P 5.

2) خرما، حجاج، اللغات الأجنبية، مرجع سابق، ص 194.

للقراءة الحرة وغيرها، وعندما ظهرت الطريقة التواصلية ظلت هذه الأنماط من الكتب وغيرها على حالها.

6. التقنيات التربوية:

مفهوم التقنيات التربوية يشير إلى الوسائل التعليمية الحديثة التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم. وهو بذلك يشير إلى الأجهزة التعليمية كالمسجلات، والأشرطة، وجهاز التلفاز، والفيديو مؤخرا، والحاسبات الآلية الصغيرة والكبيرة. ومن جهة أخرى فإن مفهوم التقنيات التربوية يعني كذلك البرامج والموارد التعليمية التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم مثل المواد المسجلة على الأشرطة، السمعية منها والبصرية.

غير أن مفهوم التقنيات التربوية بصورة أكثر شمولا يشير إلى كل الأساليب التدريسية المستحدثة، فالتركيز على التفاعل (interaction) بين الطالب والمدرس، والطالب وطالب آخر، وحتى بين الطالب والنص المكتوب تقنية تربوية. كذلك ربط ما يجري داخل الفصل بالحاجات الفعلية والحياة العملية خارج هذا الفصل، والبعد عن أسلوب المحاضرة، وتعويد الطلبة على المناقشة، والتعبير عن آرائهم، وإشراكهم في النشاطات الصفية واللاصفية، وأساليب محاكاة الحياة العملية، ولعب الأدوار والتعليق على الصور والأشكال والخرائط والجداول الإحصائية والرسوم البيانية، وتحويل المادة المكتوبة إلى جداول وأشكال ورسوم بيانية– كلها تقنيات تربوية حديثة إلى حد كبير. [1]

1) علي حجاج ، التقنيات التربوية وتعليم اللغات الأجنبية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 1986، ص 1–2.

7. النشاطات داخل القسم وخارجه:

إن من أهم جوانب المنهج تلك النشاطات التي يقوم المتعلم بها داخل القسم أو خارجه، والتي تؤدي في مجموعها إلى تعلم اللغة الأجنبية. وقد أشرنا إلى مختلف هذه العمليات عند الحديث عن الأهداف السلوكية المتمثلة في المهام التي ينبغي على الطلبة إتقانها، ومن خلال البرنامج الدراسي ومفرداته، وطريقة التدريس المتبعة، والمادة التعليمية، واختيارها وتنظيمها، والتقنيات التربوية المنهجية واللامنهجية أو (المصاحبة) المتضمنة في الكتب والمواد التعليمية المقررة، والوسائل الأخرى التي يعدها المدرس والطالب تحقيقا وتعزيزا لعملية التعليم والتعلم ووصولا إلى الأهداف المرسومة. [1]

8. الاختبارات:

ما زالت الاختبارات، حتى الآن الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى تمكن الدارسين من محتوى ما يجرى تعليمه، على افتراض أن ما يجري تعليمه هو تحقيق لأهداف وغايات المنهج، ومن هنا فإن أي تغير في الأهداف كأن يتحول الاهتمام من إتقان القوالب والصيغ النحوية إلى تكوين ملكة التواصل لا بد من أن ينعكس على أساليب الاختبار.

في الطرائق السابقة– التقليدية والبنيوية – كان الاهتمام ينصب كما أسلفنا على إتقان الأشكال أو البنى اللغوية، مع اهتمام قليل ومتأخر باستخدام اللغة. لذلك كانت الاختبارات تركز على المفردات، والتراكيب اللغوية، وفي مراحل متأخرة، على كتابة الإنشاء، واستيعاب الكلام المسموع. وبظهور الطريقة الوظيفية، ازداد الاهتمام باختبار الاستخدامات والوظائف اللغوية في

1) خرما، حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعليمها، مرجع سابق، ص 196

مواقف الحوار الشفوية، واختبار التعبير الكتابي كالوصف، والقصص، والرسائل، والتلخيص، وإعداد النقاط الرئيسة حول موضوع أو موقف ما، لكن الملاحظ أنه رغم التغير الذي طرأ على طرائق التدريس وعلى محتوى التعليم في اللغات الأجنبية، وعلى الوسائل والتقنيات المستخدمة، لم يصاحب ذلك تطور مماثل في طرائق الاختبار، حتى في ظل المنهج الوظيفي، ما زال التركيز في معظمه قائما على المفردات والقواعد اللغوية المنفصلة عن السياق التواصلي، كما أن الاختبارات الشفوية لاختبار استيعاب الكلام المسموع ولاختبار القدرة على الحديث ما زالت محدودة إن لم تكن غائبة كليا. [1]

9. التقويم والمتابعة والتطوير:

إنّ التقويم والمتابعة والتطوير عناصر آلية لا غنى عنها، لرصد عمليات بناء المنهج وأهدافه، وتنفيذه ودور منفذيه فيه، والتغذية الراجعة التي يقدمها هؤلاء المنفذون من خلال تعاملهم مع عناصر المنهج.

وهذه الآلية هي التي تحدد نجاح المنهج أو فشله، كما تحدد مدى قابليته للتغير ومواكبة اتجاهات المجتمع وتوجهاته، ومواكبة التطورات العلمية في مجال علم اللغة، نظريات التعلم، ونظريات استخدام اللغة في المجتمع، وكذلك المستجدات التقنية التي يمكن الإفادة منها في تحسين الأداء. [2]

---

1) Porter, Don. Testing in the Foreign Language Programme: Areas of Change, in Tradition and. Innovation in English Language Teaching. London. Longman. 1986. P 43.

2) المرجع السابق، ص 45.

غنيّ عن القول إن مثل هذه الآلية لم تكن مستخدمة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية قبل ظهور الطريقة البنيوية التي باستخدامها بدأت عمليات تقويم المنهج، ومتابعة تنفيذه وتطويره، تتخذ أسلوبا علميا يتمثل في الإفادة من التغذية الراجعة حول مدى تقبل المعلمين المنهج، وتمثلهم إياه، ومدى ملاءمة المادة وطرائق الاختبار للدارسين وكذلك في إجراء التعديلات والمراجعات على المادة العلمية (محتوى المنهج) وفق حاجات المواقف وأوضاع التعليم والتعلم. وفي الوقت ذاته وفقا للدراسات والتجارب العلمية التي أخذت تجرى في المخابر وفي الميدان على المتعلمين أنفسهم، وكذلك وفقا للمستجدات التقنية (كاستخدام التلفاز التعليمي والفيديو على سبيل المثال)، والمستجدات العلمية (كإجراء تعديلات على المادة العلمية وفقا للنظريات المعرفية في علم النفس التعلّمي).

وبتبني الطرائق الوظيفية أخذت آلية التقويم والمتابعة والتطوير دورا أكثر أهمية، وأخذ التركيز ينصب على الدارسين أنفسهم، وعلى تطوير النشاطات التي تمكنهم القيام بها، وعلى الفروق الفردية، والتعلم الذاتي، والإفادة من ذلك في تعديل ومراجعة وتغيير البرامج الدراسية، والمواد التعليمية، وأساليب الاختبار، والتقنيات التربوية (كاستخدام الحقائب والرزم التعليمية، ومحاولات إدخال الحاسب الآلي، على سبيل المثال).

ولعل من المناسب أن نختم هذا الجزء من آلية التقويم والمتابعة والتطوير، كأحد مكونات المنهج بتعداد بعض القيم التي يطرحها البعض حول دور هذه الآلية: وهذه القيم هي:

- قيمة البرنامج الدراسي: هل تمثل أحدث ما وصل إليه العلم في مجال البرامج، وهل يعتبره المختصون كذلك؟

- قيمة البرنامج مقارنة بالبرامج المشابهة: هل البرنامج أفضل من السابق، أو هل البرنامج أفضل من البرامج المماثلة الحالية فيما يتعلق بسهولة تطبيقه وتكاليفه وملاءمته للدارسين ولحاجات المجتمع؟
- قيمة البرنامج من حيث قدرته على التطور المستمر كي يصبح مثاليا، كيف نجعله يسير بصورة أفضل وأكثر فعالية، وكيف يمكن تشكيله بصور مختلفة لكي يؤدى إلى نتائج فعالة؟
- قيمة البرنامج من حيث قدرته على تسهيل مهمة صانع القرار. هل يحقق الشروط الأربعة المذكورة وبالتالي يسهل على المسؤول اتخاذ القرار؟ [1]

خـــاتمة:

يبقى علم المناهج والطرائق التعليمية في تطور مستمر حسب مقتضيات ومستجدات العملية التعليمية وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليمية في اكتساب لغة أجنبية أو أكثر بأكثر فعالية وأقل تكلفة وأيسر سبيل، وممل يساعد في تطوير تلك الطرائق هو التطور التكنولوجي الحاصل وما نتج عنه من أدوات ووسائل تسهيلية جديدة تساعد المتعلم في تطوير مهاراته في اكتساب لغة أجنبية، وهذا أوردنا هذا الفصل لبسط وشرح مختلف المناهج والموارد والطرائق العلمية الحديثة التي تعتمدها كبريات الجامعات والمدراس المتخصصة في تعليم اللغة الأجنبية في مختلف الأطوار والمستويات التعليمية.

.[1] Talmage, Harriet. Evaluating the Curriculum: What, When and How. NASSP Bulletin, Vol 69. No 481. P1-8.

البَـــابُ الميدانـي

الفصلُ السادس

الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

مقدّمة:

يعتبر حقل التجربة الميدانية الفضاء العلمي الوحيد الذي يمكن من خلاله التحقق من صحة أو خطأ الفرضيات المفسرة لظاهرة اجتماعية ما، ونحن في هذا الجزء الثاني من الأطروحة قمنا بإجراء دراسة ميدانية على مستوى المركز الثقافي الأمريكي الكائن مقره داخل السفارة الأمريكية بالعاصمة بعد أن كان منفصلا عنها قبل أن يخصص له جناح داخل السفارة قبل ثلاث سنوات من الآن.

1) منهج البحث:

يعتبر منهج المسح الاجتماعي من أشهر مناهج البحث وأكثرها استخداماً في الدراسات الوصفية خاصة وأنه يوفر الكثير من البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة، ويعتبر المسح أكثر طرق البحث الاجتماعي والتربوي استعمالاً، ذلك لأننا بواسطته نجمع وقائع ومعلومات موضوعية عن ظاهرة معينة أو حادثة مخصصة أو جماعة من الجماعات أو ناحية من النواحي (صحية، تربوية، اجتماعية... الخ).

ويعرف المسح بأنه عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة معينة وفي مكان معين وفي الوقت الحاضر، دون الخوض في تأثير الماضي والتعمق في هذا الماضي، كما أنها تدرس الظواهر كما هي دون تدخل الباحث فيها والتأثير على مجرياتها.

إذ يعرفه سمير محمد حسين على أنه جهد علمي منظم للحصول على بيانات ومعلومات وأوصاف عن ظاهرة أو مجموعة من الظواهر موضوع البحث من عدد المفردات المكون لمجتمع البحث. [1]

وفي المسح الاجتماعي يتم جمع بيانات مقننة من مجتمع البحث، ويعد الاستبيان والمقابلات المقننة أكثر الأساليب استخداماً في تنفيذ المسوح الاجتماعية، ويتمثل الغرض الرئيسي من إجراء المسح في إنتاج بيانات تشكل أساساً للتعميم حول مجتمع المسح أو الجماعات المستهدفة.

وعلى العموم فإن التعاريف المتعلقة بالمسح الاجتماعي كافة تتفق على أن المسح الاجتماعي عبارة عن:

1- دراسة عملية للظواهر الاجتماعية الموجودة في جماعة معينة وفي مكان معين.

2- أنه ينصب على الظواهر الحالية، إذ أنه يتناول أشياء موجودة بالفعل وقت إجراء المسح وليست في فترة ماضية.

3- أنه يسعى إلى تعميم النتائج للاستفادة منها في وضع الخطط والبرامج لإجراء الإصلاح الاجتماعي.

والمسوح الاجتماعية نوعان رئيسيان هما:

1) سمير محمد حسين، بحوث الإعلام الأسس والمبادئ، عالم الفكر، القاهرة، 1976، ص 127.

أ- **المسح الشامل:**

حيث تجمع معلومات شاملة حول جوانب الظاهرة المدروسة من جميع وحدات البحث سواء كانت أفراداً أو جماعات.

ب- **المسح بالعينة:**

وهو أكثر استخداماً وشيوعاً من المسح الشامل، وذلك لقلة تكاليفه نسبياً، ولإمكانية الحصول على نتائج ممثلة، أي يمكن تعميمها على جميع وحدات مجتمع الدراسة، والباحث في هذا النوع يكتفي بدراسة عدد محدود من الحالات أو المفردات في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتوفرة لدى الباحث.

ولدراسات المسح الاجتماعي ميزة أساسية، كونها تمثل أسلوباً ناجحاً في دراسة الظواهر والأحداث الاجتماعية التي يمكن جمع معلومات وبيانات نوعية وكمية عنها، وفي كونها وسيلة لقياس أو إحصاء الواقع لوضع الخطط وتطويرها، أي أن منهج المسح الاجتماعي يتناسب مع الدراسة الكمية للظاهرة الاجتماعية. [1]

ج- **خطوات المسح الاجتماعي:**

فالمسح الاجتماعي كغيره من مناهج البحث العلمي والاجتماعي، يسير في خطوات أساسية كما يلي:

1- تحديد مشكلة البحث.

2- تحديد الأهداف العامة والخاصة لموضوع البحث.

---

1) ذوقان عبيدات وآخرون ،البحث العلمي ،مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1983، ص 207.

3- تجميع وتحديد البيانات التي يتطلبها موضوع الدراسة.

4- تحديد الأداة البحثية الملائمة لجمع هذه البيانات، وعادة ما يستخدم في المسح الاجتماعي أسلوب المقابلة Interview كأداة لجمع البيانات الذي قد يعتمد على إعداد استخدام الاستبيان، كما تستخدم الملاحظة Observation كأداة لجمع البيانات أيضا.

5- الاستفادة من الاحصاءات والسجلات الرسمية.

6- تصنيف البيانات وتفريغها وتحليلها.

7- استخلاص النتائج.

2) تقنية البحث:

اعتمدنا في دراستنا الميدانية على تقنية الاستبيان أو الاستمارة في جمع معطيات وبيانات البحث الميداني، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المباشرة وغير المباشرة التي تتسم بالدقة والوضوح، حيث قسمنا هذه الاستمارة غلى ثلاثة أجزاء مختلفة، حيث خصصنا الجزء الأول للأسئلة المتعلقة بالبيانات العامة للمبحوث، في حين خصصنا الجزء الثاني للأسئلة المتعلق بمؤشرات الفرضية الأولى، وخصصنا الجزء الثالث لمؤشرات الفرضية الثانية. حيث قمنا توزيع 100 نسخة ورقية من الاستمارات على عينة الدراسة بشكل متفرق حسب التوزيع الأسبوعي الذي يعتمده المركز الثقافي ضمن مجتمع البحث الذي هو جميع المتعلمين الدائمين للغة الانجليزية بالمركز الثقافي الأمريكي بالجزائر سواء الدائمين أو المؤقتين.

3) مجالات البحث:

أ- المجال المكاني:

يعتبر المركز الثقافي الأمريكي المكان الوحيد للدراسة الميدانية التي باشرناها بعد أن تم استهدافه بالبحث باعتباره نموذجا عن بقية المراكز الثقافية الأجنبية التي تنشط بالجزائر، حيث يقع هذا المركز داخل السفارة الأمريكية بالجزائر العاصمة، حيث خصص له جناح خاص به بعد أن كان منفصلا مكانيا عن السفارة، يتكون من قاعة كبيرة نسبيا تتسع إلى 49 مقعدا بيداغوجيا ومكتبة تحتوي على عدد مهم من الكتب في مختلف المجالات العلمية والأدبية باللغة الانجليزية فقط، كما يحتوي على مكتبين واحد منهما مخصص لاستراحة الأساتذة وتحضير دروسهم التي يلقونها على المتعلمين وللإجابة على استفساراتهم من حين لآخر حول معنى بعض الكلمات أو العبارات أو طريقة نطقها بشكل سليم وغيرها من الاستفسارات، أما المكتب الآخر فهو مخصص لإدارة المركز حيث يوجد به مسؤول التنسيق بالمركز من أجل توجيه المتعلمين وتوزيع مقرر كل يوم والاعلان عن المحاضرات التي يلقيها من حين لآخر أساتذة أمريكيون زائرون أو موظفون في السفارة، كما يضطلع هذا المكتب على وظيفة إعارة الكتب للمنخرطين بصفة رسمية دون غيرهم من المتعلمين، إذ أن الانخراط الرسمي ليس شرطا لدخول المركز أو لحضور دروس تعليم اللغة الانجليزية، بل يكفي في ذلك إحضار بطاقة الهوية فقط عند مدخل السفارة مع الخضوع لإجراءات أمنية تفتيشية مشددة عبر بوابة حديدية وأخرى إلكترونية، حيث يُطلب في كل دخول المرور عبر جهاز فحص الكتروني بعد وضع كل الأغراض في ممر خاص بالعتاد، كما يُسحب إجباريا من الزائر للمركز – مهما كانت صفته– كل جهاز إلكتروني مثل (الهاتف، الحاسوب، فلاش ديسك، مفتاح السيارة...الخ)، حيث يتركها عند مكتب الاستقبال طيلة فترة بقائه في المركز ثم يستلمها عند

الخروج منه، كما يخضع الزائر إلى عملية تفتيش دقيقة يتم خلالها طلب نزع (حزام السروال + الحذاء + حُليّ الإناث) ويمشي الزائر حافيا إلى مدخل السفارة أين يمكنه أن يلبس حذاءه وحزامه.

ب- المجال الزماني:

باشرنا دراستنا الميدانية بعد التسجيل الثالث في الدكتوراه، حيث شرع الباحث خلال الفترة الممتدة من نهاية سنة 2017 إلى غاية نهاية سنة 2019، فقد قمنا بإجراء زيارات ميدانية دورية استطلاعية إلى المركز الثقافي الأمريكي للاطلاع على تفاصيل العملية التعليمية للغة الانجليزية، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث من أجل هندسة الاستبيان بشكل دقيق، وحول كيفية التواصل مع مختلف الفئات الخاضعة للتعليم والأساتذة وقد استمرت الزيارات الميدانية إلى غاية الانتهاء من توزيع واستلام معظم الاستمارات المقدمة لعناصر عينة البحث وذلك بمساعدة بعض الأساتذة والاداريين وبعض المتعلمين سواء في التوزيع أو في الجمع.

4) مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الذي أجرينا فيه دراستنا الميدانية من مجموع المتعلمين الدائمين والزائرين الذين يرغبون في تعلّم اللغة الانجليزية أو في تحسين مستواهم فيها في المركز الثقافي الأمريكي خلال فترة البحث.

5) عينة البحث:

تم الاعتماد في دراستنا هذه على نوع **العينة القصدية** وذلك باعتبار كل متعلم ملتزم ومنضبط ومنخرط بشكل رسمي ويمتلك بطاقة انخراط في المركز الثقافي الأمريكي وينتمي إلى قسم تعلّم اللغة الانجليزية عنصرا من عناصر العينة.

يسجل المركز الثقافي الأمريكي دخول حوالي 10 آلاف شخص خلال السنة (دائمين + زائرين) بمعدل 40 شخصا يوميا باستثناء أيام عطلة نهاية الأسبوع والأعياد الوطنية والدينية سواء الجزائرية أو الأمريكية، علما أنه عند امتلاء قاعة التدريس التي تبلغ طاقة استيعابها 49 مقعدا يُطلب من البقية الانتظار في قاعة مخصصة لذلك على مستوى القنصلية الأمريكية التي تبعد حوالي 100م عن مقر السفارة، ليتم استدعاء شخص من قاعة الانتظار فور خروج أحد المتواجدين بقاعة النشاط عبر الهاتف.

وقد بلغ عدد المنخرطين بشكل رسمي في المركز الثقافي حوالي 100 متعلّم (يزيد أحيانا وينقص) من الجنسين وهو العدد الذي حددناه لحجم العينة من أجل مسح كل المتعلمين الدائمين تقريبا بالإضافة إلى قصد آخر وهو تسهيل التحليل الاحصائي لنتائج البحث، وقد أجرينا البحث من خلال التواصل مع المتعلمين تارة ومع الأساتذة تارة أخرى من أجل توزيع أو جمع الاستمارات أو شرح الأسئلة التي تبدوا غامضة عند بعض المُبحثين حيث أجرينا جلسة مع بعض الأساتذة وشرحنا لهم الأسئلة بشكل مستفيض حتى يتمكنوا من شرحها للمُبحثين ذوي الفهم الضعيف وهذا لظروف تتعلق ببعد المسافة بين إقامة الباحث وميدان البحث وكذا بتعقيدات الدخول والخروج وحالة الرقابة المشددة على التحرك بحرية داخل المركز الثقافي الأمريكي.

6) متغيرات الدراسة ومؤشراتها:

قبل أن نخوض في سرد مؤشرات ومتغيرات الفرضيتين نستعرض البيانات العامة التي تتضمن متغيرات خاصة بكل متعلم بما يخدم الفرضيتين قيد الدراسة وقد تضمنت المتغيرات التالية:

1- النوع البشري (ذكر/أنثى)

2- السنّ: من 18 – 25 سنة/ من 25 – 35 سنة/ فوق 35 سنة.

3- المستوى الدراسي: ثانوي/ جامعي.

4- الحالة الاجتماعية: أعزب/ متزوج/ منفصل.

5- الوظيفة: وظيفة عمومية/ وظيفة حرّة/ بدون وظيفة.

6- التخصص الدراسي: علمي/ أدبي.

7- المستوى المعيشي: ضعيف/ متوسط/ ميسور.

8- الأقدمية في المركز الثقافي: من 6- 12 شهر/من 12- 18 شهر/فوق 18 شهر.

9- مستوى اللغة الانجليزية قبل الانضمام إلى المركز: ضعيف/ متوسط/ جيد

10- سبب الانضمام إلى المركز الثقافي:

- تحسين المستوى في اللغة الانجليزية
- متطلبات التوظيف
- متطلبات الهجرة
- ممارسة هواية
- هروب من واقع اجتماعي.

أ- **متغيرات ومؤشرات الفرضية الأولى:**

تضمنت الفرضية الأولى متغيرين هما متغيّر يتعلق بطرق ووسائل التدريس ومتغيّر يتعلق بمواضيع برامج التدريس.

وقد رصدنا من أجل ضبط هاذين المتغيّرين كل مؤشر يدلنا أو يقودنا إلى الكشف أو الوقوف على أحد المتغيرين باعتبارهما متغيرا كليا واحدا مستقلا وقد حددناها بالشكل التالي:

أ) مؤشرات تعلق بوسائل التدريس:

1- طريقة الإلقاء والتفاعل داخل قاعة التدريس.

2- طريقة استعمال الألعاب الورقية.

3- طريقة استعمال الأجهزة الالكترونية والوسائل التكنولوجية.

4- طريقة استعمال المطبوعات الورقية.

ب) مؤشرات تتعلق بمواضيع المحاضرات.

1- تناول مواضيع تتعلق بالدّين.

2- تناول مواضيع تتعلق بالتاريخ.

3- تناول مواضيع تتعلق بالعادات والتقاليد.

4- تناول مواضيع تتعلق بالسياسة.

5- تناول تناول مواضيع تتعلق بالأخلاق.

6- مواضيع تتعلق بالبيئة.

7- تناول مواضيع تتعلق بالإعلام والاتصال.

8- تناول مواضيع تتعلق بالتنمية البشرية.

9- تناول مواضيع تتعلق بالفن والذوق.

10- تناول مواضيع تتعلق بحقوق الانسان.

ب- <u>مؤشرات الفرضية الثانية:</u>

تضمنت الفرضية الثانية متغيّر "**الأثر**" الذي تتركه العملية التعليمية على مختلف الجوانب الثقافية للمتعلم وقد حددنا مؤشرات هذا المتغير كالآتي:

1- تغيّر في المعتقدات.

2- تغيّر في المفاهيم والقيم.

3- تغيّر في أسلوب التفكير.

4- تغيّر في أسلوب المعاملة.

5- تغيّر في أسلوب اللباس.

6- إنشاء علاقات اجتماعية جديدة.

7- إلغاء علاقات اجتماعية قديمة.

8- تغيّر في نمط العلاقات الاجتماعية.

9- اكتساب عادات جديدة.

10- حذف عادات قديمة.

11- تعزيز عادات قديمة.

12- تحسّن في مستوى اللغة الانجليزية.

13- تغيّر في مفهوم قيمة المواطنة.

14- تغيّر في مفهوم الدين.

15- تغيّر في مفهوم حقوق الانسان.

16- تغيّر في مفهوم التنمية البشرية وفن القيادة.

17- تغيّر في أسلوب الكلام.

18- تغيّر في نوع الموسيقى المفضلة.

19- تغيّر في نوع الهواية المفضلة.

20- تغيّر في نوع الأطعمة المفضلة.

21- تغيّر في نمط العلاقة مع الجنس الآخر.

22- تغيّر في الموقف تجاه الوظيفة المفضلة.

23- تقبل بعض الأفكار التي كانت مرفوضة.

7) أدوات عرض وتحليل النتائج:

استعملنا في عرض وتحليل بيانات ونتائج هذه الدراسة أدوات عرض وتحليل النتائج التالية:

- الجداول الاحصائية لحساب التكرارات المتعلقة بمتغيرات ومؤشرات البحث.
- الأعمدة البيانية لقياس التباين في العلاقة بين المؤشرات.
- الدوائر النسبية لمعرفة النسبة المئوية للمؤشرات والمتغيرات.

خاتمة:

تناولنا في هذا الفصل تحديد الإطار المنهجي للدراسة الميدانية بما يخدم أهدافنا العلمية واعتمادا على المنهج والأداة المناسبين، كما حددنا نوع وحجم العينة الخاضعة للبحث وكذا المجالين الزماني والمكاني للبحث، باعتبارها مراحل ضرورية تمكننا من تأطير العمل الميداني وضبط منهجية جمع البيانات والاحصائيات الميدانية.

الفصلُ السّـابـع

الفصل السابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

1) عرض وتحليل نتائج البيانات العامة:

جدول 1: عرض جدول يوضح نسبة نوع الجنسين في العينة

النّـوع	التكرار	النسية المئوية %
ذكور	41	%41
إناث	59	%59
المجموع	100	%100

تحليل بيانات الجدول:

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلاه أن نسبة الذكور أقل من نسبة الاناث، لكن هناك تقارب بين الجنسين في العدد على العموم الأمر الذي يفسر الأهمية التي يتمتع بها المركز الثقافي الأمريكي عند الذكور والاناث، ومما يقوي مكانة المركز هو ما يوفره من جوّ تفاعلي أخوي مختلط لا يفاضل بين الجنسين لا من حيث الامكانات ولا من حيث التعامل، وهو ما خلق شعورا جماعيا يسوده التعاون والتضامن بين المتعلمين داخل القاعة أو حتى خارجها.

إن التفوق العددي للإناث في المركز يعتبر حالة طبيعية إذ يفسره وجود حالة تفوق عددي في واقع التعليم والتوظيف بشكل عام في الجزائر سواء في الثانويات أو في الجامعات أو حتى في الوظائف التعليمية والادارية الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر وواضح على حضور الجنسين في المركز الثقافي، إضافة إلى أن اهتمام الإناث بتعلّم اللغة الانجليزية يفوق اهتمام الذكور كما هو ملاحظ في باقي المؤسسات التعليمية العمومية لاعتبارات خصوصية أو مهنية أو اجتماعية.

جدول 2: عرض جدول يوضّح أعمار العينة

العُمر	التكرار	النسبة المئوية %
من 18–25 سنة	43	%43
من 25–35 سنة	47	%47
فوق 35 سنة	5	5%
المجموع	100	100%

تحليل بيانات الجدول:

توزعت نسبة الأعمار بين أفراد العينة حسب الجدول حيث بلغت نسبة المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 سنة 43% بينما بلغت نسبة المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و35 سنة، 47 % في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين بلغت أعمارهم فوق 35 سنة 5%.

هذا التوزيع يفسر حالة الطموح العالي لدى الفئة الأولى وكذا الفئة الثانية في تحسين مستواهم في اللغة الانجليزية بما يخدم رغباتهم واهتماماتهم التعليمية أو الوظيفية عكس الفئة التي يفوق سنها 35 سنة والتي عادة تكون قد رسمت طريقها في حياتها وتفرغت إلى اهتمامات اجتماعية ومهنية أخرى تمنعها من مزاولة نشاط علمي ثانوي كهذا خاصة إذا علمنا أن الموقع الجغرافي للمركز الثقافي الامريكي الذي يقع داخل مقر السفارة الأمريكية في مرتفعات مدينة حيدرة، في منطقة يصعب الوصول إليها سواء لقلة حركة وسائل النقل ولطابعها الرسمي والأمني الذي يعقّد من القيام بزيارته ناهيك عن الالتحاق به بشكل منتظم.

جدول 3 : عرض جدول يوضّح المستوى الدراسي وحدات العيّنة

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية %
ثانوي	10	10%
جامعي	90	90%
المجموع	100	100%

تحليل بيانات الجدول:

يمثل المتعلمون من أصحاب المستوى الجامعي الأغلبية الساحقة لوحدات العينة بنسبة 90%، فيما لم تتجاوز نسبة المتعلمين من أصحاب المستوى الثانوي 10% فقط، لأن مهارة التحكم في اللغة الأجنبية لا تبدوا أهميتها لدى المتعلم قبل دخوله إلى الجامعة في أغلب الأحيان حيث يدرك الطالب حينها أهمية التحكم في اللغة الانجليزية وضرورتها في البحث العلمي وأيضا في متطلبات الوظيفة في الداخل أو في الخارج، وهذا ما يعكس الفارق في مستوى الوعي لدى الفئتين، إضافة إلى طبيعة المسار التعليمي والتكويني لدى كل مستوى حيث أن أصحاب المستوى الثانوي عادة يكملون تكوينهم في معاهد التكوين المهني في مختلف التخصصات المهنية والحرفية بما يدمجهم سريعا في عالم الشغل بينما يكمل أصحاب المستوى الجامعي تكوينهم في مختلف التخصصات الجامعية التي تحتاج كل منها إلى التحكم في اللغة الانجليزية باعتبارها لغة البحث العلمية والتكنولوجي في هذا العصر.

جدول 4: جدول يوضح الحالة الاجتماعية لأفــراد العينة

ح/الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية%
أعـزب	92	%92
متزوج	06	%06
منفصل	02	%02
المجموع	100	100%

تحليل بيانات الجدول:

بلغت نسبة المتعلمين العزّاب 92% بينما بلغت نسبة المتزوجين 06%، أما نسبة المنفصلين 02%، وهي نسبة طبيعية ومتوقعة إحصائيا نظرا لطبيعة النشاط العلمي الذي يستدعي نوعا من التفرغ له ذهنيا وزمانيا الذي يتعارض مع الواجبات والالتزامات التي تقع على عاتق المتعلم المتزوج.

أغلب المتعلمين هم من فئة العزّاب، ويمكن قراءة هذا المعطى في ضوء الواجبات والالتزامات الأسرية التي تحول دون انضمام المتعلم المتزوج إلى المركز بشكل رسمي، فقد وجدنا في المركز خلال دراستنا الكثير من المتعلمين المتزوجين من الجنسين غير أنهم يأتون من حين لآخر فقط بصفة زائر ولا يستطيعون الانضمام والالتزام بالقواعد التنظيمية للمركز، كما صرّح بذلك من رصدناهم من المتزوجين ضمن أفراد العينة، فالوصول إلى مقر المركز يتطلب جهدا ووقتا كبيرين، والبقاء داخل المركز يستغرق نصف يوم أحيانا مما يجعل من الالتزام بالبرنامج التعليمي صعبا للغاية خاصة إذا علمنا أن المتعلم ينقطع عن العالم الخارجي بمجرّد وصوله إلى بوابة السفارة حيث يقع المركز الثقافي إذ يسحب منه كل أدوات الاتصال والتواصل الخاصة وهو ما يثير سخط وضجر الكثير من المتعلمين خاصة أولئك الذي لديهم ارتباطات عائلية أو وظيفية، الأمر

الذي يدفعهم إلى اختيار الحضور العشوائي حينما تتاح لهم الفرصة عوض الانضمام الرسمي إلى المركز، في حين تستطيع فئة العزاب ذلك بكل حرية رغم تسجيلنا لحالات عديدة غير راضية بحالة العزل التام عن الخارج إذ ترى فيه قلة ثقة وقلة احترام من طرف القائمين على المركز خاصة فيما تعلق بعملية التفتيش الدقيق الذي يتعرض له كل متعلم بشكل يومي عند بوابة المدخل.

جدول 5: جدول يوضح طبيعة العمل لدى أفراد العينة

طبيعة العمل	التكرار	النسبة المئوية%
وظيفة عمومية	37	%37
عمل حرّ	35	%35
بدون عمل	28	%28
المجموع	100	%100

تحليل بيانات الجدول:

نلاحظ وجود توازن في النسب إلى حد ما بين الفئات الثلاثة، سواء فئة الموظفين العموميين أو أصحاب الأعمال الحرة أو فئة الذين هم بدون عمل وهذا يفسر اختلاف طموحات وأهداف كل فئة من تعلّم اللغة الانجليزية، فبينما يطمح الموظف في القطاع العمومي أو القطاع الخاص في الترقية الوظيفية باكتسابه مهارة اللغة الانجليزية وتحسين مهاراته الفنية خاصة في القطاعات الاقتصادية والتعلمية والدبلوماسية، أما صاحب العمل الحرّ في بعض المجالات التقنية أو المعلوماتية فإنه يسعى من خلال تطوير مهارته في اللغة الانجليزية إلى توسيع دائرة معارفه ومهاراته لتكثيف نشاطاته الحرة والاستفادة من عامل التحكم في اللغة في التواصل مع الأجانب خاصة من أجل توسيع شبكة علاقاته والتقليل من أعباء الترجمة ومن الاضطرار إلى المرور عبر الوسطاء والمتعاملين للحصول على سلعة أو خدمة، وأما الفئة التي هي بدون عمل فهي تسعى

لإثراء خبراتها ومهاراتها وسيرتها الذاتية مستغلة وقت فراغها بغية تقوية حظوظها في الحصول على وظيفة ضمن تخصصها الجامعي أو المهني.

جدول 6: جدول يوضح طبيعة التخصص الدراسي لأفراد العينة

التخصص الدراسي	التكرار	النسبة المئوية%
عــلمي	64	%64
أدبي	36	%36
المجموع	100	%100

تحليل بيانات الجدول:

لاشك أن هذا التوزيع يشير بقوة إلى البعد الوظيفي في الغرض من التكوين في اللغة الانجليزية حيث أن أصحاب التخصصات العلمية أكثر حاجة إلى تعلّم الانجليزية أكثر من أصحاب التخصصات الأدبية، وهذا واقع باعتبار أن لغة الآلة ولغة الحاسوب ولغة البرمجة هي اللغة الانجليزية بلا منازع في هذا العصر، وجد وجدنا ضمن فئة العلميين صيادلة ومهندسين وتقنيين في شتى التخصصات حيث يشغل بعضهم دور الأستاذ المتطوع داخل المركز نظرا لتمكنهم من اللغة الانجليزية أو بصفتهم متعلمين مع بقية الزملاء، أما أصحاب التخصصات الأدبية فإن تكوينهم يكون بغرض تعزيز قدراتهم اللغوية على اعتبار أن بعضهم يدرس اللغة الانجليزية في مؤسسات عمومية أو خاصة أو لممارسة هواية تعلم الانجليزية خاصة عند الطلبة الجامعيين في التخصصات الانسانية منها علم النفس وعلم الترجمة واللغات وهذا ما رصدناه خلال فترة بحثنا في المركز.

جدول 7: جدول يوضح المستوى المعيشي لأفراد العينة

م/ المعيشي	التكرار	النسبة المئوية%
ضعيف	00	00%
متوسط	85	85%
ميسور	15	15%
المجموع	100	100%

تحليل بيانات الجدول:

يمكن قراء هذه النتائج من خلال معرفة أن المستوى المعيشي للمتعلم تعلب دورا مهما في قدرته على الالتحاق بالمركز الثقافي بشكل منتظم بسبب تكاليف التنقل وتكاليف التعليم، وبسبب اختلاف سلّم الاولويات بين مختلف الفئات، فينما تسعى الطبقة المتوسطة إلى تحسين مستواها المعيشي من خلال تحقيق المزيد من الكفايات اللغوية والمهنية، نجد أن الطبقة الضعيفة قد لا تجد الوقت والمال والجهد الكافي كي تفكر في إجراء تكوين لغوي ثانوي لا يرجع بالفائدة المادية العاجلة، وفيما يتعلق بالطبقة الميسورة فقد جاءت بنسبة 15% وهذا يشير إلى قوة السبب الاعتباري في تعلّم اللغة الانجليزية اعتبارها لغة تواصل عالمية تجعل المتحكم فيها يتحرك بحرية وراحة في أرجاء العالم، حيث أصبح التحكم في اللغة الانجليزية ضرورة اجتماعية واقتصادية عند هذه الفئة وذلك نظرا لطبيعة نشاط أصحاب المؤسسات والشركات الخاصة، ضف إلى ذلك المكانة الاجتماعية عند تلك الفئة فهي تتأثر بالجانب المعرفي اللغوي تحديدا.

جدول 8: جدول يوضّح أقدمية أفراد العينة في المركز

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية%
من 6 – 12 شهرا	19	%19
من 12– 18 شهرا	24	%24
فوق 18 شهرا	57	%57
المجموع	100	100%

تحليل بيانات الجدول:

من خلال بيانات الجدول يتضح لنا أن أغلب عناصر العينة تفوق أقدميتهم عن 18 شهرا بما نسبته 57%، أما الفئة التي تنحصر أقدميتها بين 12 و18 شهرا فقد بلغت نسبتها 24% وفي الأخير نجد الفئة الأقل أقدمية بين 06 إلى 12 شهرا بنسبة لا تزيد عن 19%.

أغلبية عناصر العينة المنخرطين في المركز الثقافي الأمريكي بشكل رسمي يملكون أقدمية في المركز تفوق 18 شهرا، بينما تتقارب الأقدمية في المركز عند الفئتين الأخريين تقريبا، أي أن نصف أفراد العينة قد أصبحوا ركائز مهمة في المركز وهذا يشير إلى حالة الاستقرار في تعليم اللغة الانجليزية رغم طابع المبادرة والحرية في التكوين وغياب عنصر الالزام وكذا غياب عنصر التحفيز سواء بالشهادات المعترف بها أو بأشكال أخرى من التحفيز، مما يبرز حالة الدافعية الذاتية لدى أغلب عناصر العينة ومنه عناصر المركز، كما تبرز هذه النتيجة ضعف الاقبال على المركز بالنظر إلى أن 19% فقط من حجم العينة يعبرون منخرطين جدد، ويرجع هذا الوضع إلى صعوبة التأقلم مع إجراءات الدخول والخروج التي تتسم بالتشديد عند الدخول وهو ما يولد حالة نفور وامتعاض عند المتعلمين الجدد الأمر الذي القائمين على المركز إلى مراجعة هذا الاجراءات إما

بإخراج المركز الثقافي من السفارة وفتحه في مكان آخر أقل أهمية أو بفصل المركز عن السفارة بشكل كلي.

جدول 9: جدول يوضّح مستوى أفراد العينة في الانجليزية قبل الانضمام إلى المركز

مستوى الانجليزية	التكرار	النسبة المئوية%
ضعيف	26	%26
متوسط	49	%49
جيد	25	%25
المجموع	100	%100

تحليل بيانات الجدول:

تقول الاحصائيات المسجلة في هذا الجدول أن 49% من حجم العينة من ذوي المستوى المتوسط في الانجليزية، بينما وجدنا 26% من العينة مستواهم كان ضعيفا قبل انضمامهم إلى المركز، فين حين أن 25% من العينة دخلوا إلى المركز الثقافي وهم يملكون مهارة اللغة الانجليزية بشكل جيد.

واضح أننا نحن أمام ثلاث حالات للدافعية المختلفة لدى عناصر العينة، فإذا كان غرض أصحاب المستوى الضعيف في الانجليزية هو تعلّم قواعد وأبجديات اللغة الانجليزية ومحاولة اللحاق بركب من يفوقهم مستوى، فإن غرض أصحاب المستوى المتوسط هو الارتقاء بمداركهم ومعارفهم السابقة في الانجليزية والوصول بها إلى درجة التحكم والاتقان وهي الفئة التي تشكل نصف حجم العينة، أما أصحاب المستوى الجيد في اللغة الانجليزية فغرضهم هو ممارسة هوايتهم سواء في تعلم المزيد عن اللغة الانجليزية أو التطوع لتعليم الفئات الأخرى حيث أن المركز يمنح فرصة ممارسة التدريس للمتعلمين بشكل طوعي مما يساعدهم على ترسيخ وتثبيت معارفهم وتطوير

أدائهم اللغوي وإثرائه من خلال الاحتكاك بالأساتذة الأمريكيين المشرفين على المركز الثقافي ومن خلال فرص السفر إلى الولايات المتحدة الأمريكية لمتابعة تكوينهم في مركز أمريكي خاص بالبعثات العربية والذي يُعنى بالتدريب على القيادة والتنمية البشرية حيث يعطي المركز الثقافي أهمية بالغة لأصحاب الطموح القيادي وأصحاب المشاريع الابداعية ويمنحهم فرصة تدريبهم في أمريكا واستغلالهم فيما بعد.

جدول 10: جدول يوضح سبب التحاق أفراد العينة بالمركز

سبب الالتحاق	التكرار	النسبة المئوية%
تحسين المستوى	46	%46
متطلبات التوظيف	04	%04
متطلبات الهجرة	05	%05
ممارسة هواية	25	%25
هروب من واقع اجتماعي	20	%20
المجموع	100	%100

تحليل بيانات الجدول:

نلاحظ أن أغلبية المتعلمين يهدفون من خلال التحاقهم بالمركز الثقافي الأمريكي إلى رفع وتحسين مستواهم التحصيلي في اللغة الانجليزية لتكون مهارة مكتسبة في مستقبلهم، حيث بلغت نسبة هذه الفئة 45%، وتعكس هذه النسبة حالة الوعي بمدى أهمية اكتساب اللغة الانجليزية كأداة من متطلبات العصر، بينما يتعلمها 4% من حجم العينة من أجل توفير متطلبات التوظيف أو الترقية في الوظيفة باعتبار الانجليزية اللغة المشتركة بين كل دول العالم في عصرنا هذا، ورغم قلة هذه الفئة إحصائيا إلا أنها تبرز مدى تمدد اللغة الانجليزية على حساب اللغة الفرنسية في مجال التوظيف بعدما كانت حكرا عليها، كما نجد 25% من حجم العينة يمثل لهم تعلم الانجليزية

ممارسة هواية وهذا أيضا مؤشر قوي على احتلال الانجليزية مكانة بين اللغات الاجنبية في الجزائر، وأخيرا نجد فئة نسبتها 20% من حجم العينة تفرّ من واقعها الاجتماعي من خلال الالتحاق بالمركز الثقافي لتعلم الانجليزية، وهو ما يخفي كون الانجليزية هي هواية أيضا عند هذه الفئة، فمن غير المعقول أن يفر الشخص من واقع معيش مؤلم إلى ممارسة شيء لا يرغب فيه، وعليه فإن الفئات الخمسة انقسمت على نفسها إلى فئتين عريضتين، فئة تطمح إلى تحسين مستواها في اللغة الانجليزية وفئة أخرى تمارسها كهواية بدوافع مختلفة، أما الفئة التي صرّحت بأن سبب انضمامها إلى المركز هو تحقيق متطلب من متطلبات الهجرة فقد بلغت 5% من حجم العينة ونتحصر هذه الفئة في الأفراد الذين عزموا على الهجرة إلى الخارج لكنهم قرروا تعلم اللغة الانجليزية قبل ذلك.

والذي شدّ انتباهنا في هذه النسب هو الفئة التي تأتي إلى المركز هروبا من واقعها الاجتماعي حيث أنها تكون عرضة للتغيّر الثقافي بشكل أقوى من غيرها لأنها جاءت فارّة من واقعها المؤلم والتعيس باحثة عن حلول لما هي فيه من ضنك العيش المادي أو الاجتماعي وبحثا عن متنفس بعيدا عن واقعها المعيش، إذ تعتبر هذه الفئة سهلة التطويع الثقافي وتتصف بالقابلية للتشريب الثقافي من خلال مكوثها لأكبر وقت ممكن في المركز وهو ما يجعل الأثر عليها كبير وهو ما سنتعرض له في البيانات اللاحقة.

2) عرض نتائج وبيانات الفرضية الأولى:

أ- عرض النتائج والبيانات المتعلقة بأدوات وطرق التدريس.

جدول 11: عرض جدول يوضح طريقة إلقاء المحاضرات

طريقة الالقاء	التكرار	النسبة المئوية%
التفاعل الحرّ	103	%60.23
مساهمة المتعلمين	68	%39.76
إجراء الامتحانات	00	%00
المجموع	171	%100

تحليل بيانات الجدول:

صرّح أفراد العينة بأن الطريقة الأكثر استعمالا في تقديم المحاضرات هي طريقة التفاعل الحرّ في قاعة التدريس بين المتعلمين والمعلين دون قيود ولا قواعد نظامية رسمية بما نسبته 60.23%، وقد جاءت الطريقة الثانية وهي طريقة مساهمة بعض المتعلمين في إلقاء المحاضرات في المرتبة الثانية بنسبة 39.76%، في حين أجمع أفراد العينة على عدم وجود أي نوع من الامتحانات التقييمية خلال كل فترة التكوين التي تبدأ بانخراط الفرد إلى المركز وتنتهي بانسحابه منه طواعية بعد اكتفائه.

واضح جدا من خلال هذه البيانات أن طريقة التدريس في المركز الثقافي الأمريكي تختلف تماما عن طريقة التدريس المعروفة والمألوفة في منظومتنا التعليمية في كل أطوارها، إن السماح بالتحرك داخل قاعة التدريس بحرية وكذا تمكين بعض المتعلمين من إلقاء بعض المحاضرات مكان الأستاذ هي محفزات فعالة في زرع روح المبادرة بين المتعلمين وكذا حب المساهمة في بناء الدرس مع بعضهم البعض ورفع حيوية المتعلمين داخل قاعة التدريس، إضافة إلى أن عدم وجود أي نوع

من الامتحانات خلال الموسم الدراسي جعل المتعلمين يشعرون بحرية أكثر لأنهم يتعاملون بشكل مختلف تماما عما تعودوا عليه في كل أطوار تعليمهم وكل الدورات التكوينية التي تنتهي عادة على الأقل بامتحان نهائي، هذا التميّز في طرق تقديم المحاضرات وفي التقييم أيضا شكل دافعا قويا عند أغلب عناصر المتعلمين مما جعلهم يشكّلون جوا عائليا حميميا وأخويا بينهم وبين كل الطاقم البيداغوجي الأمريكي وحالة من التعاون والانسجام الكبير وكذا الايجابية العالية في تعاطيهم مع المحاضرات.

لكن يبقى السؤال قائما عن سبب عدم منح المتعلمين شهادة معترف بها من طرف المركز الأمريكي وقد حاولنا معرفة ذلك من خلال سؤال بعض الأساتذة فلم نجد إجابة مقنعة عنه، هذا ما عزز فرضياتنا حول البعد الثقافي في استخدام تعليم اللغة الانجليزية لإحداث تغيّر ثقافي على مستويات مختلفة ومتباينة قد تصل إلى تشرّب القيم العلمانية الأمريكية بشكل كلي من طرف بعض المتعلمين.

جدول 12: عرض جدول يوضّح كيفية استعمال الألعاب الورقية

كيفية الاستعمال	التكرار	النسبة المئوية%
بشكل فردي	10	%4.46
بشكل جماعي	85	%37.94
بشكل منتظم	20	%8.92
بشكل حـرّ	55	%24.55
بشكل مكثف	15	%6.69
بشكل متباعد	39	%17.41
المجموع	224	%100

تحليل بيانات الجدول:

ما نلاحظه من خلال بيانات هذا المؤشر هو الاستعمال الجماعي للألعاب الورقية[1] بنسبة 37.94% هذه البيانات تدل على حالة الانجذاب بين المتعلمين خلال استعمال هذه التقنية في التعليم، وهو مؤشر على روح الجماعة داخل القاعة حيث يتجمع المتعلمون حول أحد المعلمين سواء كان واحدا منهم أو أحد الأساتذة الأمريكيين للاطلاع على محتوى البطاقات وتعلم ما فيها من أسماء وحفظها ومراجعتها والتعرّف على طريقة نطقها بشكل سليم، وهذا ضمن جوّ من التفاعل المتبادل بينهم والحيوية في التعاطي مع هذه التقنية.

نجد في المرتبة الثانية من حيث كيفية الاستعمال طريقة الاستعمال الحرّ لهذه التقنية بنسبة 24.55%، حيث يستطيع أي متعلمّ أخذ نموذج منها من الرّف أو الدرج الذي توضع فيه والجلوس في مكانه والتعلم من خلالها بكل حرية ودون أي قيد زمني أو بيداغوجي، فللمتعلم حرية التقدير في

[1] هي أوراق مستطيلة صغيرة الحجم تتضمن صورا وأشكالا لأشياء مختلفة مع كتابة أسمائها في أسفل البطاقة يتعلم منها المتعلم اسم الشيء وطريقة نطقه بشكل سليم من خلال الاستخدام الجماعي.

التوجه إليها بعد نهاية المحاضرة أو التوجه إلى تقنية أخرى حسب ما يراه هو من نقص لديه وليس للمعلم دخل في توجيهه بل يقتصر دوره على مساعدته إذا قرر استعمالها.

تكمن الخلفية الثقافية في هذه الأداة في التفاعل والنقاش بين المتعلم الجديد والقديم أو الأستاذ إذ لا تقتصر المناقشة بينهم حول القراءة والنطق السليم لشيء من الأشياء بل تخرج عن السياق في كثير من الأحيان، الأمر الذي يسمح لمن يمسك باللعبة بتمرير قناعات ومفاهيم ثقافية يطرحها خلال المناقشة مما يشكل مدخلا ثقافيا مهما يتم من خلاله التأثير على المتعلمين الجدد الذين يكونون في حالة إعجاب انجذاب نحو النموذج "الأستاذ"، وهنا أيضا نسجل نقطة أخرى نؤكد من خلالها استخدام تعليم اللغة الانجليزية "حاملا" ثقافيا يتم من خلاله تغيير الكثير من السمات الثقافية للمتعلم.

جدول 13: عرض جدول يوضّح استعمال الوسائل التكنولوجية في تقديم المحاضرة

الوسائل التكنولوجية	التكرار	النسبة المئوية%
الكمبيوتر	84	%26.66
الاسقاط الضوئي	81	%25.71
اللوحات الرقمية	25	%7.93
الانترنت	81	%25.71
المواقع المتخصصة	22	%6.98
مواقع التواصل/الاج	22	%6.98
المجموع	315	%100

تحليل بيانات الجدول:

يستعمل القائمون على المركز الأجهزة التكنولوجية الأكثر شيوعا في التعليم الحديث وهي الكمبيوتر وجهاز الاسقاط الضوئي والانترنت بشكل متوازن –حسب الجدول– مع ملاحظة أن استعمال الوسائط التكنولوجية الأخرى جاء بشكل ضعيف وهذا ما يحيلنا إلى جدواها التعليمية الضعيفة لأنها تمنع التواصل بين المتعلمين وتجعلهم في عزلة فيما بينهم داخل المركز وهو ما يتناقض مع استراتيجية المركز في تعليم الانجليزية الذي يبنى على التفاعل والتواصل والحيوية الجماعية، لذلك فإن استعمالها غير محبذ لدى القائمين على المركز خصوصا في عملية تعليم اللغة الانجليزية، إن التفاعل بين عناصر الفوج الواحد هو أساس العملية التعليمية في اكتساب اللغة الانجليزية ولهذا فإن جهاز الكمبيوتر لا يستعمل إلا في تشغيل جهاز الاسقاط الضوئي الذي يعرض مطبوعات المحاضرات بشكل مكبر في لوحة العرض الحائطية لتسهيل مشاهدتها من طرف المتعلمين، بينما يتم الاستعانة بالأنترنت لأغراض تعليمية محددة ومؤقتة وبشكل موجّه من طرف

الأساتذة حفاظا منهم على الجو التفاعلي حول الطاولة المستديرة بشكل جماعي أو على شكل مجموعات صغيرة تتكون من بضعة متعلمين.

إن جو التدريس في المركز الثقافي الأمريكي يفرض وبشكل عفوي على المتعلم الاستغناء عن وسائل التكنولوجيا المختلفة والانضمام إلى المجموعات الموزعة داخل المركز حول تقنية من التقنيات، أو الانتباه أثناء المحاضرات المختلفة من طرف الأساتذة الأمريكيين أو الجزائريين، وعليه فإن المتعلم الجديد يندمج تلقائيا مع زملائه الأقدم منه والانخراط في تعلم مختلف جوانب اللغة الانجليزية.

ولقد لاحظنا خلال فترة بحثنا أن الغالبية من المتعلمين لا يولون أهمية لمختلف الوسائل التكنولوجية المتوفرة في المركز – على قلتها– وإقبالهم كان كبيرا على المجموعات التعليمية أو النقاشات الجانبية مع الأساتذة مما يعكس رغبتهم في الاستفادة المباشرة من الأساتذة.

جدول 14: عرض جدول يوضّح كيفية استعمال المطبوعات الورقية

المطبوعات الورقية	التكرار	النسبة المئوية%
الكتب	36	%25.35
المجلّات	10	%7.04
المطويات	14	%9.85
النسخ الورقية	82	%57.74
المجموع	142	%100

تحليل بيانات الجدول:

يغلب استعمال النسخ الورقية المتعلقة بكل محاضرة في تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي بنسبة 57.74% – حسب الجدول– يليها استعمال الكتب بنسبة 25.35% ثم المطويات الورقية فالمجلّات المتخصصة في الأخير، وهذا يتم من خلال تقديم كل معلم نسخة من المحاضرة التي سيلقيها للطلبة قبل أن يثبّتها في جهاز الاسقاط الضوئي ليتم خلال المحاضرة مناقشة مضمون المحاضرة ومحتواها من عدة جوانب (لغوية، نطقية، ثقافية، معرفية...الخ)، بينما نجد على أطراف قاعة التدريس مكتبة حائطية تحتوي على الكثير من الكتب المتخصصة في عدة مجالات إنسانية وعلمية (تاريخ، أدب، لغة، علوم...الخ) كلها باللغة الانجليزية، يستعملها المتعلمون في إثراء معارفهم سواء في اللغة الانجليزية أو في مضامينها التخصصية الأخرى، هذا ما يجعل من استعمال الكتب ذا أهمية معتبرة خلال العملية التعليمية، في حين أننا نجد استعمال المطويات والمجلّات المتخصصة بشكل ضعيف نظرا لأنها تتعارض مع الطبيعة التفاعلية التي تعتمد عليها العملية التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية في المركز.

ب- عرض النتائج والبيانات التي تتعلق بمضمون المحاضرات.

جدول 15: عرض جدول يوضّح طبيعة المواضيع التي تتعلق بالدّين

مواضيع الدّين	التكرار	النسبة المئوية%
م/ المجتمع الجزائري	9	%6.62
م/المجتمع الأمريكي	16	%11.76
م/ التطرّف الديني	5	%3.67
م/ الحوار بين الأديان	21	%15.44
م/ الحرية الدينية	21	%15.44
لا شيء	64	%47.05
المجموع	136	%100

تحليل بيانات الجدول:

من خلال ما جاء في هذا الجدول فإن المواضيع التي تتعلق بالدين ليست ضمن ما يتم تناوله من محاضرات باللغة الانجليزية تقريبا، حيث سجلنا ما نسبته 47.05% من حجم العينة صرّحوا بأنه لا توجد مواضيع تتعلق بالدين ضمن ما يتلقونه من محاضرات ونصوص لغوية، بينما صرّح 15.44% من العينة أنهم تناولوا مواضيع تتعلق بالحوار بين الأديان، نفس النسبة صرّحت بأنها تناولت مع الأساتذة مواضيع تتعلق بالحرية الدينية.

هذه الاحصائيات تؤكد ما سجلناه خلال زياراتنا إلى المركز حيث سألنا أكثر من متعلم وبعض المعلمين وقد أكدوا لنا جميعا أن المواضيع التي تتعلق بالدين ليست من ضمن ما يتم تناوله في تعليمهم وأن الطاقم التعليمي الأمريكي يعتبر أن المسألة الدينية مسألة شخصية بحتة ولا يمكن بأية حال توجيه عقائد المتعلمين أو التأثير عليهم بشكل يقربهم من مفهوم ديني ما أو يبعدهم عنه، أما النسب التي أدلى بها عناصر العينة حول المواضيع الدينية الأخرى فقد جاءت مشتتة

بينها وبصفة قليلة وربما نادرة مما يؤكد أن القائمين على المركز الثقافي يضعون المواضيع الدينية ضمن المواضيع التي يتحاشون الخوض فيها لاختلاف معتقداتهم المسيحية أو العلمانية مع معتقدات المتعلمين الجزائريين، فقد يشكل هذا الاختلاف نقطة تصادم بين أطراف العملية التعليمية باعتبارها مسألة حساسة عند الجزائريين وهو ما يدركه القائمون على المركز الثقافي الأمريكي بصفة جيدة، إضافة إلى أن عمق النظرة الاستراتيجية في التغيير لدى الأمريكيين وتسطّحها عند المتعلمين الجزائريين يدفع بالمنظرين في التأطير إلى مناقشة المواضيع الدينية بشكل يخفى على أغلب المتعلمين من خلال تفكيك القيم الدينية وتغييرها عبر تغيير الهوية الثقافية في الجوانب والأبعاد الأخرى من حياة الانسان سنأتي إليها عند تحليل المؤشرات الأخرى.

جدول 16: عرض جدول يوضّح بالمواضيع التي تتعلق بالتاريخ

مواضيع التاريخ	التكرار	النسبة المئوية%
م/ تتعلق بتاريخ الجزائر	21	%13.81
م/ تتعلق بتاريخ أمريكا	93	%61.18
م/ تتعلق بتاريخ العالم	11	%7.23
م/ تتعلق بتاريخ الحضارات	21	%13.81
لا شيء	6	%3.94
المجموع	152	%100

تحليل بيانات الجدول:

بدا لنا جليا من خلال الجدول أعلاه أن المركز الثقافي يولي أهمية قصوى للتاريخ الأمريكي بتدريسه وتعليمه لشبابنا بطريقة غير مباشرة من خلال حامل ثقافي مهم وهو تعليم اللغة الانجليزية وهو ما تبينه النسبة المئوية التي صرّح بها عناصر العينة والتي بلغت 61.18%.

تبرز أهمية التاريخ في قيمته الثقافية والحضارية حيث أنه يشكل نقطة ارتكاز لنهضة الشعوب والأمم والحضارات، وهو ما يدركه جيدا القائمون على المركز الثقافي الأمريكي حيث أنهم لا يفوّتون مناسبة تاريخية أمريكية إلا وجعلوا منها موضوعا لمحاضرة في إطار تعليم اللغة الانجليزية وأسهبوا في سرد بطولات أجدادهم المؤسسين أو المحرّرين بغية غرس فكرة عظمة أمريكا في فكر المتعلمين ووجدانهم ثقافيا وحضاريا إضافة إلى الإشادة بقوتها ومجدها اقتصاديا وعسكريا وسياسيا.

إن قبح التاريخ أو نصاعته هي من يحدد نظرة الشعوب الأخرى إلى أمة ما، وهو ما يسعى إليه الطاقم البيداغوجي في المركز، إذ أنهم يبرزون وجها ناصعا لتاريخهم للمتعلمين وإخفاء وجوهه الأخرى المظلمة وفداحته خاصة تلك الإبادات الجماعية تجاه القوميات والإثنيات سواء من السكان

الأصليين التي سكنت بلادهم قبلهم أو تجاه الشعوب الأخرى التي استعبدوها لقرون وتاجروا بشعوبها ضمن ما عُرف بقوافل تجارة العبيد أو تلك التي لطخت تاريخ أمريكا بالسواد وعطرته برائحة الدماء مثل أفغانستان والعراق والصومال.

هذا المؤشر يدلل مرة أخرى أن تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي ما هو إلا مطية ثقافية يستخدمها القائمون عليه للتأثير ثقافيا على المتعلمين وتشريبهم بالقيم التي يؤمنون بها وبالتاريخ الذي يرونه بطوليا وإنسانيا، يبقى الاختلاف الفردي بين المتعلمين هو المحدد في مدى التأثر بمضمون النصوص التاريخية، لكن تبقى هناك دوما فئة تبتلع الطعم وتشكل قناعات شخصية وسمات ثقافية تعتقد من خلالها بما يسرده الأساتذة الذين يتقنون فن الإقناع باعتبارهم جميعا إطارات في السلك الدبلوماسي الأمريكي وبما يتمتعون به من خبرة في هذا المجال، مقارنة ببساطة وسطحية وعي أغلب المتعلمين بل وبعض الأساتذة الجزائريين أيضا.

جدول 17: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالعادات والتقاليد

مواضيع تتعلق بالعادات والتقاليد	التكرار	النسبة المئوية%
م/ ع. والتقاليد الجزائرية	56	%34.35
م/ ع. والتقاليد الأمريكية	91	%55.82
م/ ع. والتقاليد العالمية	16	%9.81
لا شيء	00	%00
المجموع	163	%100

تحليل بيانات الجدول:

من خلال ما سجلناه في هذا الجدول المتعلق بالمواضيع التي تناولت العادات والتقاليد وكيفية توزيعها فإن العادات والتقاليد الأمريكية تأتي في الصدارة بنسبة 55.82% بينما جاءت المواضيع التي تتناول العادات والتقاليد الجزائرية بنسبة 34.35%، أما المواضيع المتعلقة بالعادات والتقاليد العالمية فقد بلغت نسبتها 9.81%.

تتصدّر العادات والتقاليد المتعلقة بالمجتمع الأمريكي الترتيب بين المواضيع الأخرى، وهذا له دلالات سوسيوثقافية عديدة منها أن القائمين على المركز الثقافي الأمريكي ليس لديهم أيّ اطّلاع على العادات والتقاليد الجزائرية والنسبة التي سجلناها حول العادات والتقاليد الجزائرية هي من تقديم الأساتذة المتطوعين الجزائريين، الذين يحاولون معالجة بعض المواضيع المتعلقة بالعادات والتقاليد الجزائرية من خلال إدراجها في المحاضرات التي يقدّمونها للمتعلمين خلال الأسبوع.

إن هذا المؤشر الثقافي لا يقلّ أهمية عن بقية المؤشرات حيث تبرز أهميته في أنه يشكل الجوانب الثقافية المرتبطة بالذوق في اللباس والطعام وغيرها من الجوانب المادية والمعنوية في الحياة، الأمر الذي يشكل تهديدا وجوديا مباشرا على عادات وتقاليد وثقافة المتعلمين الذين يتأثرون

بمضامين النصوص المتعلقة بهذا العنصر الثقافي المهم، ضف إلى ذلك فإنه يشمل أيضا نمط العلاقات الاجتماعية والمواسم والطقوس والمعتقدات التي تتعلق بالمجتمع الأمريكي، حيث يتم تناولها بشكل تسويقي وترويجي لأهداف اقتصادية وثقافية واستراتيجية، إذ تهدف مثل هذه المواضيع إلى تغيير وتهذيب النظرة السلبية والعدائية أحيانا لدى بعض المتعلمين لسياسات الولايات المتحدة الأمريكية الداخلية أو الخارجية من خلال خلق حالة تبادل ثقافي أو تثاقف طوعي مع المتعلمين مما يساهم في بلورة وعي إيجابي عن كل ما هو عادة أو تقليدا أمريكيا، وعليه يستطيع القائمون على المركز من خلق حالة اختراق ثقافي في العقل الجمعي لدى الشباب مع تعاقب الدفعات وتصديق أن أمريكا قبلة الدمقراطية وحقوق الانسان، حينها تتوحد فكرة العدو والصديق بين أمريكا والشعوب المسلمة بعدما كانت تتسم بالتناقض والتضاد خاصة فيما يتعلق بالقضية الفلسطينية والمسلمين بشكل عام.

جدول 18: عرض جدول يوضّح تتعلق بالسياسة

مواضيع تتعلق بالسياسة	التكرار	النسبة المئوية%
م/ السياسة الجزائرية	9	%6.92
م/ السياسة الأمريكية	36	%27.70
م/ العلاقات الدولية	40	%30.76
لا شيء	45	%34.61
المجموع	130	%100

تحليل بيانات الجدول":

حسب الجدول أعلاه فإن مجموع نسبة المواضيع التي تتعلق بالعلاقات الدولية ونسبة المواضيع التي لم ترد فيها مواضيع سياسية هو أكثر من 65% مما يشير إلى أن مضامين المحاضرات التي تقلى في المركز الثقافي الأمريكي بغرض تعليم اللغة الانجليزية لا تتناول غالبا المواضيع السياسية بشكل عام إلا ما تعلق بمحطات سياسية مهمة مثل الانتخابات الرئاسية في أمريكا أو التاريخ السياسي لها، إن الخوض في السياسة ليس من صميم اهتمام المركز الثقافي رغم أن مقرّه يوجد داخل السفارة الأمريكية وهي صرح سياسي بامتياز ورغم أن معظم الأساتذة يشغلون مناصب دبلوماسية وسياسية في السفارة الأمريكية بالجزائر أو بدول أخرى أو بوزارة الخارجية الأمريكية في واشنطن، وذلك لأن نشاط المركز يستهدف جوانبا أخرى هي أكثر أهمية بالنسبة إليهم، حيث يستهدف المركز الجوانب الثقافية والفكرية تحديدا لدى فئة المتعلمين بما يحضرهم لحمل ملامح الثقافة الأمريكية قدر المستطاع مع اللغة الانجليزية، وهو لمسناه في مؤشرات أخرى تتعلق بالثقافة والذوق، إضافة إلى ذلك فإن الخوض في المواضيع السياسية قد يزعج الجانب

الجزائري باعتبار أن سقف الحرية في المركز عال بما يكفي للخوض في الواقع السياسي الجزائري بكل تفاصيله وهو ما تتحاشاه الهيئة القائمة على المركز الثقافي.

ومن جهة أخرى فإن ثلث العينة صرّح بأنه تعرض لمواضيع ذات صلة بالسياسة الأمريكية من خلال محاضرات ودروس ونقاشات، هنا يقودنا التحليل إلى فكرة التبشير بالسياسة الأمريكية الداخلية والخارجية خاصة بهدف الترويج لرؤية الولايات المتحدة الأمريكية في مختلف القضايا السياسية الدولية ومختلف النزاعات الدائرة في مختلف المناطق في العالم، غير أن هذا التناول يتم عبر نصوص ومحاضرات مليئة بالرمزية السياسية مما يصعب على الكثير من المتعلمين اكتشاف مضامين تلك الدروس وكذا الأهداف المستترة تحتها.

بينما صرّح حوالي 7% من عناصر العينة بتعرضهم لدروس تتعلق بالسياسة الجزائرية وهي تقتصر على التاريخ السياسي للجزائر سواء في ظل الاحتلال الفرنسي أو بعده بشكل مقتضب ومجمل بعيدا عن تفاصيل ومجريات الأحداث والوقائع السياسية في الجزائر.

جدول 19: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالأخلاق والقيم

مواضيع تتعلق بالأخلاق والقيم	التكرار	النسبة المئوية%
م/ تتعلق بالقيم الانسانية	76	%40.21
م/ تتعلق بالعلاقات الانسانية	59	%31.21
م/ تتعلق بالأخلاق العامة	50	%26.45
لا شيء	4	%2.11
المجموع	189	%100

تحليل بيانات الجدول:

حتى وإن كانت نسب المقالات المتعلقة بالجوانب الأخلاقية والقيمية متوازنة إلى حد ما، إلا أن النسبة الأعلى بينهم سُجلت في المواضيع التي تتعلق بالقيم الانسانية تليها نسبة العلاقات الانسانية ثم نسبة الأخلاق العامة، نلاحظ من خلال هذه النسب أن منهجية تعليم اللغة الانجليزية في المركز تعتمد على المواضيع الجامعة والتي هي محل تقارب وتفاهم بين الثقافات الانسانية جمعاء، فالمواضيع التي تتعلق بالقيم الانسانية وكذا العلاقات الانسانية لا يمكن أن يحدث اختلاف كبير حولها بين البشر عكس مؤشر الأخلاق العامة التي عادة تكون محل جدل واختلاف بين الثقافات المختلفة قد يصل إلى حد التضاد أو الصراع الثقافي نظرا لتدخل عناصر عديدة مكونة للثقافة ليست بالضرورة مشتركة بين الثقافات الانسانية مثل عنصر الدين وعنصر العادات وغيرها من العناصر، لذا فإن برامج التعليم في المركز تتحفظ حولها بشكل ملحوظ وتترك شأنها لفعل التغيير الثقافي الناعم عبر التعليم بدل أن تتناوله بصفة مباشرة، أي أنها تستهدف عنصر الأخلاق العامة عند الشباب المتعلم بالتغيير من خلال الفعل الثقافي سواء المخفي والمتضمّن في

المحاضرات أو من خلال النقاش الموجّه خلالها عوض أن تدعوَا المتعلم مباشرة إلى التحلي بهذه الجزئية الأخلاقية أو ترك تلك.

إن خلق العفة مثلا يتم تفكيكه بشكل ناعم وتدريجي من خلال توصيف الانحلال والاباحية بأنها تعبير عاطفي إنساني تحت أي إطار اجتماعي كان وتحت أي عنوان، ومن خلال حالة الانفتاح التي يحتوي عليها المركز ومن خلال الإيحاء الثقافي بتعزيز سلوكيات الجرأة والانحلال ومحاصرة سلوكيات الحشمة والتحفظ.

حتى مسألة القيم الانسانية التي تبدوا محل إجماع بين جميع البشر فهي تعتبر مدخلا تسويقيا مهما للترويج للثقافة الغربية باعتبارها المرجع في ذلك وباعتبارها حامي هذه القيم وعلى رأسها الدمقراطية وحقوق الأقليات المضطهدة وحقوق المرأة وحقوق الانسان وباقي الفئات الاجتماعية الأخرى، حيث تسوق إلى القيم بمفاهيمها الخاصة التي تخدم نفوذها مثل حق الأقليات الذي تم توظيفه في تقسيم السودان والبوسنة والهرسك الاتحاد السوفياتي وغيرها.

جدول 20: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالبيئة

مواضيع تتعلق بالبيئة	التكرار	النسبة المئوية%
ظاهرة التلوث	42	%23.20
الطاقات المتجددة	31	%17.12
الصحة العامة	52	%28.72
التنوع البيئي	42	%23.20
لا شيء	14	%7.73
المجموع	181	%100

تحليل بيانات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن المواضيع التي تتحدث عن البيئة جاءت بشكل متوازن إلى حد كبير، بما يشير إلى عدم حساسية الموضوع وحرية التطرق إليه من كل الزوايا وطرح كل وجهات النظر بكل حرية، لأن الأمر يتعلق بمفهوم لا يوجد حوله خلاف ولا حرج بين مختلف الدول في التعاطي معه باعتباره شأنا إنسانيا بحتا، إضافة إلى أن الأطراف والجهات التي تتسبب في ظاهرة التلوث والاحتباس الحراري والضرر بالبيئة بشكل عام هي الدول المصنعة وعلى رأسها أمريكا، ومن هنا يتناول القائمون على تعليم اللغة الانجليزية هذا الموضوع بكيفية مميعة وغير مركزة وبشكل هامشي وبطرح عمومي تلفّه السطحية في النقاش من خلال التركيز على التحصيل اللغوي أكثر من التعمق في موضوع البيئة، وهو ما تبينه نتائج البحث وتوزيع المواضيع المتعلقة بالبيئة.

جدول 21: عرض جدول يوضّح المواضيع تتعلق بالإعلام والاتصال

مواضيع تتعلق بالإعلام والاتصال	التكرار	النسبة المئوية%
م/ حول الاعلام الأمريكي	45	%37
م/ حول الاعلام الجزائري	14	%10.76
م/ حول الرأي العام	26	%20
م/ حول مواقع. ت. الاجتماعي	45	%24.55
لا شيء	10	%7.69
المجموع	130	%100

تحليل البيانات في الجدول:

من خلال الاحصائيات الواردة فثي الجدول أعلاه فإن نسبة المواضيع التي تتعلق بالإعلام الأمريكي كانت الأكثر بين باقي المواضيع المتعلقة بالإعلام بنسبة 37% تليها نسبة المواضيع المتعلقة بمواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 24.55% ثم نسبة المواضيع المتعلقة بالرأي العام بنسبة 20% وفي الأخير نجد المواضيع المتعلقة بالإعلام الجزائري بنسبة 10.76%.

إذا علمنا أن المواضيع التي تتعلق بمواقع التواصل الاجتماعي هي ضمن المواضيع التي تتعلق بالإعلام الأمريكي باعتبارها فرع منه وجزء من منظومة الاعلام الأمريكي بشكل أو بآخر، فإن تحليل بيانات هذا الجدول يتجه نحو إبراز حقيقة سوسيو–إعلامية كامنة في التعاطي مع المواضيع التي تتعلق بميدان الاعلام والاتصال بشكل يقتصر تقريبا على الاعلام الأمريكي بكل أبعاده وكل أدواته، بل وحتى تناول المواضيع التي تتعلق بالرأي العام في الجدول لها صلة بالإعلام الأمريكي من حيث زاوية النقاش حول قضايا الراهن الإعلامي والتي تطبعها النظرة الاعلامية الأمريكية بما يسمح بتوجيه أراء وأفكار المتعلمين حول الكثير من قضايا الرأي العام بشكل ناعم

ومستتر في ثنايا وتفاصيل البعد اللغوي الذي يفترض أن يكون الهدف الأول عند المتعلمين حين انضمامهم إلى المركز الثقافي.

جدول 22: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالتنمية البشرية

مواضيع تتعلق بمهارة القيادة	التكرار	النسبة المئوية%
م/ حول مهارة القيادة	63	%43.44
م/ حول التنمية المستدامة	46	%31.72
م/ حول التفاوض وإدارة الأزمات	32	%22.06
لا شيء	4	%2.75
المجموع	145	%100

تحليل بيانات الجدول:

ما سجلناه في هذا الجدول يتطابق كليا مع ما صرّح لنا به بعض الأساتذة المتطوعين وبعض المتعلمين حينما سألناهم عن أكثر شيء تركز عليه العملية التعليمية في مواضيع التنمية البشرية حيث صرّحوا جميعا بأنه يتم التركيز كثيرا على موضوع القيادة تحديدا وهو ما تؤكده النسبة في الجدول أعلاه، وتحليل هذا التركيز يتضمن الحديث عن وجود نية وقصد لمسناه من طرف القائمين على المركز يتمثل في البحث وسط المتعلمين عن المواهب القيادية التي يمكن الاستفادة منها مستقبلا في خدمة مصالح الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتم إجراء مسابقة من حين لآخر حول هذه المواهب والتي يمنح لها فترة تربص في أمريكا في أماكن محددة يجتمع فيها كل المواهب العربية من أجل تكوينهم أكثر في مهارة القيادة ليتم في نهاية التكوين امتحان تقييمي يمنح للفائزين فيه فرصة مواصلة التكوين وإمكانية الحصول على إقامة مؤقتة ثم دائمة في الولايات المتحدة

الأمريكية، وهو في نظرنا أحد أهم الأهداف التي أنشأت من أجلها المراكز الثقافية الأمريكية حول دول العالم.

جدول 23: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بالفن والذوق

مواضيع تتعلق بالفن والذوق	التكرار	النسبة المئوية
م/ حول الفنون الأمريكية	83	%47.70
م/ حول الفنون الجزائرية	46	%26.43
م/ حول بالموضة والاتيكيت	00	%00
م/ حول مختلف الرياضات	45	%25.86
لا شيء	00	%00
المجموع	174	%100

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

إنا نستهدف بهذا المؤشر الكشف عن بعض العناصر والسمات الثقافية التي يُراد غرسها في ذهنيات ونفوس المتعلمين من خلال التطرق إلى المواضيع المتعلقة بمختلف الفنون الأمريكية بالنسبة الكبرى بين المواضيع الأخرى (47.70%) والتي تعتبر حوامل ثقافية مهمة بما فيها تناول الرياضات الشعبية في أمريكا، إن التحدث بإسهاب عن المشاهير الأمريكيين والنجوم سواء في ميدان الغناء أو في ميدان السينما أو حتى الرياضة أو الحديث عن الطبوع الغنائية الأمريكية المختلفة وإقامة حفلات جماعية في المناسبات بهذه الطبوع، وتناولها في النصوص اللغوية له تأثير على درجة عالية من الخطورة على الخصوصية الثقافية بل على الهوية الثقافية للمتعلمين خاصة إذا علمنا أن كلهم من الشباب اليافع الذي لا يتمتع بحصانة ثقافية في الغالب، أي أنهم لا يدركون القيم الثقافية المخفية في النصوص اللغوية بما يجعل من تلك النصوص عبارة عن أطباق ثقافية تحمل أفكارا ومعتقدات خطيرة يتم تسويقها من خلال إلقاء المحاضرات بشكل لا ينتبه إليه أغلب

المتعلمين، الأمر الذي يحدث تغيرا ثقافيا مع مرور الوقت، وهو ما تثبته البيانات التي تتعلق بمدى التغير على مستوى مؤشر تغير الموسيقى المفضلة واللباس المفضل وكذا الهوايات المفضلة حيث سجلنا حدوث تغير مهم عند جزء من عينة البحث.

إن عنصر الذوق والفن يكتسي أهمية بالغة في الهوية الثقافية للفرد ذلك لأنه يشكل الإطار العام أو الملمح العام لثقافة الفرد والمجتمع، ولذلك نجد أن الكثير من نشاطات المركز الثقافي الأمريكي تعتمد أساسا على تنويع النشاط الفني بين المتعلمين وتقديم مختلف الأشكال الثقافية الأمريكية كبدائل عن الثقافة الجزائرية في إطار العملية التعليمية لتدريس اللغة الإنجليزية.

جدول 24: عرض جدول يوضّح المواضيع التي تتعلق بمجال حقوق الإنسان

مواضيع تتعلق بحقوق الانسان	التكرار	النسبة المئوية%
م/ حقوق الانسان الأساسية	57	%24.67
م/ تتعلق بالديمقراطية	08	%3.46
م/ تتعلق بحقوق المرأة	63	%27.27
م/ تتعلق بالتمييز العنصري	55	%23.80
م/ تتعلق بالحريات	24	%10.38
لا شيء	24	%10.38
المجموع	231	%100

تحليل بيانات الجدول:

يأتي الحديث عن حقوق المرأة في النصوص التي يلقيها الأساتذة المحاضرون في المركز الثقافي الأمريكي في المرتبة الأولى بنسبة 27.27% يليه الحديث عن الحقوق الأساسية للإنسان بنسبة 24.67% ثم المواضيع التي تتعلق بالتمييز العنصري بنسبة 23.80%، وفي الأخير نجد المواضيع التي تتعلق بالديمقراطية بنسبة 3.46% من حجم العينة.

نلاحظ وجود توزيع معتدل بين المؤشرات الثلاثة الأولى وهو يفسّر بأن هذه المؤشرات الثلاثة تتعلق بالقيم الديمقراطية التي جاءت نسبتها الأضعف في الجدول من حيث التناول المباشر والحديث عنها.

إن عدم الحديث عن الديمقراطية بشكل مباشر لا يعني أن القائمين على التعليم في المركز لا يهتمون بنشرها والتبشير بها أبدا، بل بالعكس من هذا تماما، لأن الحديث متعدد الجوانب عن القيم الديمقراطية بشكل مكثف يعتبر في الحقيقة تكوين في القيم الديمقراطية وليس مجرد الحديث

عنها بشكل سطحي فقط، وهو ما يعتمده المركز الثقافي، فمثلا حينما تتضمن المحاضرات الحديث عن موضوع حقوق المرأة باعتبارها ركيزة من ركائز الثقافة الديمقراطية، فإذا كانت الديمقراطية جسما ثقافيا متكامل الأعضاء فإن الحديث عن القيم الديمقراطية بالتفصيل يعتبر تكوينا في مكونات هذا الجسم والمتمثلة في المؤشرات الثلاثة المذكورة في الجدول أعلاه.

إن التعاطي في تناول الديمقراطية في نصوص تعليم اللغة الانجليزية يشبه التعاطي مع موضوع الدّين من حيث التفكيك إلى مكونات الموضوع وتوزيعها بشكل غير ملفت للانتباه، فإذا استطاع القائمون على المركز التأثير على المتعلم في الحرّيات أو مكون المواطنة فإنهم يكونون حينئذ قد استطاعوا إحداث ثقب ثقافي في هوية المتعلم يتم من خلاله إدخال باقي القيم الدمقراطية الأخرى، ليعاد بعد ذلك بناء ملامح الثقافة المتعلقة بهذا الموضوع بشكل لا حسي ولا واعي عند المتعلم.

3) عرض النتائج والبيانات المتعلقة بالفرضية الثانية.

جدول 25: عرض جدول يبيّن نسب الاستجابة الثقافية لدى المتعلمين

جوانب التغيّر الثقافي المحتمل	تكرار نعم	%	تكرار لا	%
تغيّرٍ في بعض المعتقدات	23	%23	77	%77
تغيّر في بعض المفاهيم والقيم	44	%44	56	%56
تغيّر في أسلوب التفكير	79	%79	21	%21
تغيّر في أسلوب المعاملة	57	%57	43	%43
تغيّر في أسلوب اللباس	04	%04	96	%96
إنشاء علاقات اجتماعية جديدة	93	%93	07	%07
إلغاء علاقات اجتماعية قديمة	31	%31	69	%69
تغيّر في نمط العلاقات الاجتماعية	46	%46	54	%54
اكتساب عادات جديدة	76	%76	28	%28
حذف عادات قديمة	43	%43	57	%43
تعزيز عادات قديمة	39	%39	61	%61
تحسُّن في مستوى اللغة الانجليزية	67	%67	33	%33
تغيّر في مفهوم قيمة المواطنة	18	%18	82	%82
تغيّر في مفهوم الدّين	00	%00	100	%100
تغيّر في مفهوم حقوق الانسان	33	%33	67	%67
تغيّر في مفهوم التنمية البشرية والقيادة	62	%62	38	%38
تغيّر في أسلوب الكلام	72	%72	28	%28
تغيّر في نوع الموسيقى المفضلة	16	%16	84	%84
تغيّر في الهواية المفضلة	27	%27	73	%73
تغيّر في نوع الأطعمة المفضلة	15	%15	85	%85
تغيّر في نمط العلاقة مع الجنس الآخر	07	%07	93	%93
تغيّر في الموقف تجاه الوظيفة المفضلة	43	%43	57	%57
تقبّل بعض الأفكار التي كانت مرفوضة	49	%49	51	%51

قراءة عامة في نتائج الجدول:

إن الجوانب الثقافية التي طرأ عليها تغير كبير لدى المتعلمين تمثلت في العناصر التالية:

- عنصر اكتساب عادات الجديدة.
- عنصر تحسّن مستوى اللغة الانجليزية.
- عنصر تغيّر مفهوم التنمية البشرية والقيادة.
- عنصر تغيّر أسلوب الكلام.

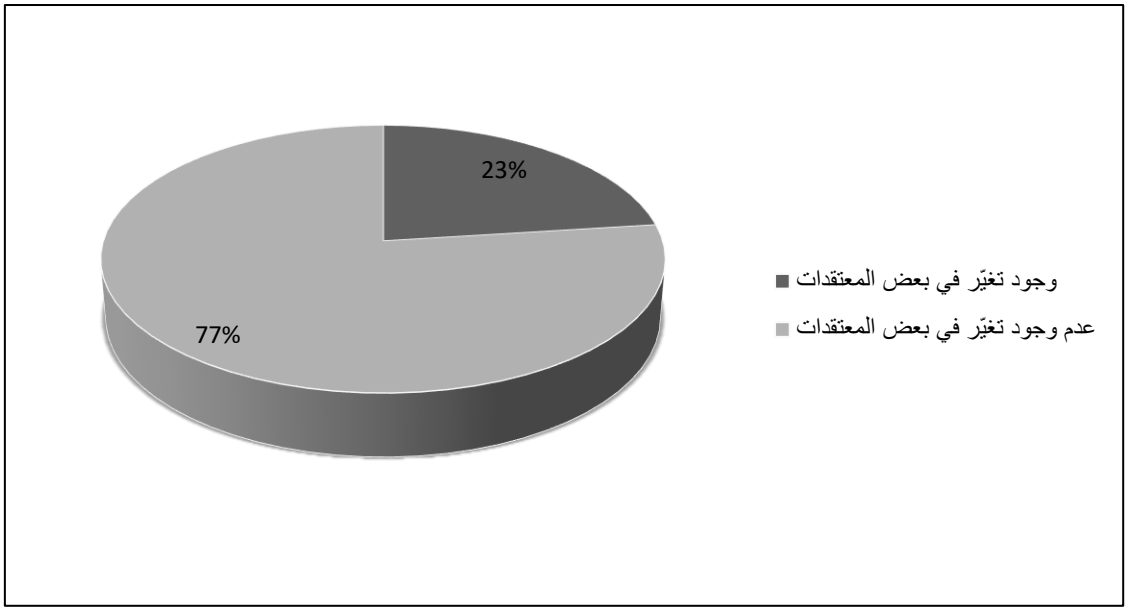
أما بقية العناصر الأخرى فتراوح التغيّر فيها من النصف إلى الصفر، وهذا يثبت وجود حالة تأثير ثقافي على جوانب مهمة في شخصية المتعلم من خلال محاضرات تعلم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي وكذا مختلف نشاطاته الثقافية الأخرى، حتى وإن كان التغير في مستوى اكتساب اللغة الانجليزية أمرا طبيعيا إلا أن العناصر الثقافية الأخرى مرتبطة بالهوية الثقافية للمتعلم بشكل مباشر.

إن اكتساب عادات جديدة لدى المتعلم يعتبر أثرا ذا قيمة، حيث يمكن من خلاله تشكّل نمطا معيشيا وعلائقيا مختلفا على ذلك الذي دخل به المتعلم مما يجعل تعليم اللغة الانجليزية حاملا ثقافيا فاعلا في إحداث التغير الثقافي في الكثير من العناصر والسمات الثقافية، والأمر ينطبق على باقي العناصر الأخرى سواء تلك التي سجلنا فيها تأثيرا مهما أو تلك التي لم يتعدى فيها الأثر نصف العينة.

إننا عندما نتحدث عن وجود نصف العينة تصرّح بأنها بعد فترة أصبحت تتقبل أفكارا ومعتقدات كانت ترفضها قبل الانضمام إلى المركز الثقافي فإن هذا يبرز بشكل جلي وواضح وجود حالة غرس ثقافي قوي وحالة تشريب ثقافي مكثّف في العملية التعليمية برمتها.

إن التصريح الذي أدلى به المتعلمون حول حدوث تغّير في مفهوم الدين، والذي أجمع فيه كل أفراد العينة بعدم وجود أثر في هذا العنصر لا يعبر عن واقع الحال بأية حال، ذلك لأن مفهوم الدين عند كل المتعلمين يقتصر على المفهوم العام والسطحي للدين، والذي يَعتبر الدين جملة الشعائر والفرائض والمعتقدات المرتبطة بالمسلم مثل الصلاة والصيام وغيرها، بيد أن حصول أثر ثقافي في العناصر الثقافية الأخرى لا شك أنه تغيّر في مفهوم الدين باعتبار أن الدين هو نظلم حياة يشمل كل تفاصيل حياة الفرد والمجتمع بدءا من جملة المعتقدات إلى الشعائر وصولا إلى المشاعر والأحاسيس والعواطف وجميع السلوكيات والعادات الأخرى التي لم ينتبه المتعلمون أنها داخلة في صميم الدين.

أما ذهبنا إلى مؤشر تغيّر أسلوب الكلام فإنه يعكس قوة تأثر المتعلمين بالأستاذة واعتبارهم مصدر إلهام وتوجيه موثوق، قد يبدوا أنه ملمح ثقافي لا يكتسي أهمية في حياة الفرد والمجتمع ولكن في حقيقة الأمر فإن تغيّر أسلوب الكلام سيعصف بالكثير من القيم والعادات الكلامية التي يتميز بها المجتمع الجزائري مثل طريقة التحية وأساليب التعبير عن الاعجاب أو الامتعاض أو الاحباط وغيرها مما يحدث شرخا ثقافيا يصعب رأبه، باعتبار أن أسلوب الكلام في المجتمع الجزائري يستند إلى قيم دينية ومُثل أخلاقية مستوحاة من الهوية الثقافية لمجتمعنا.



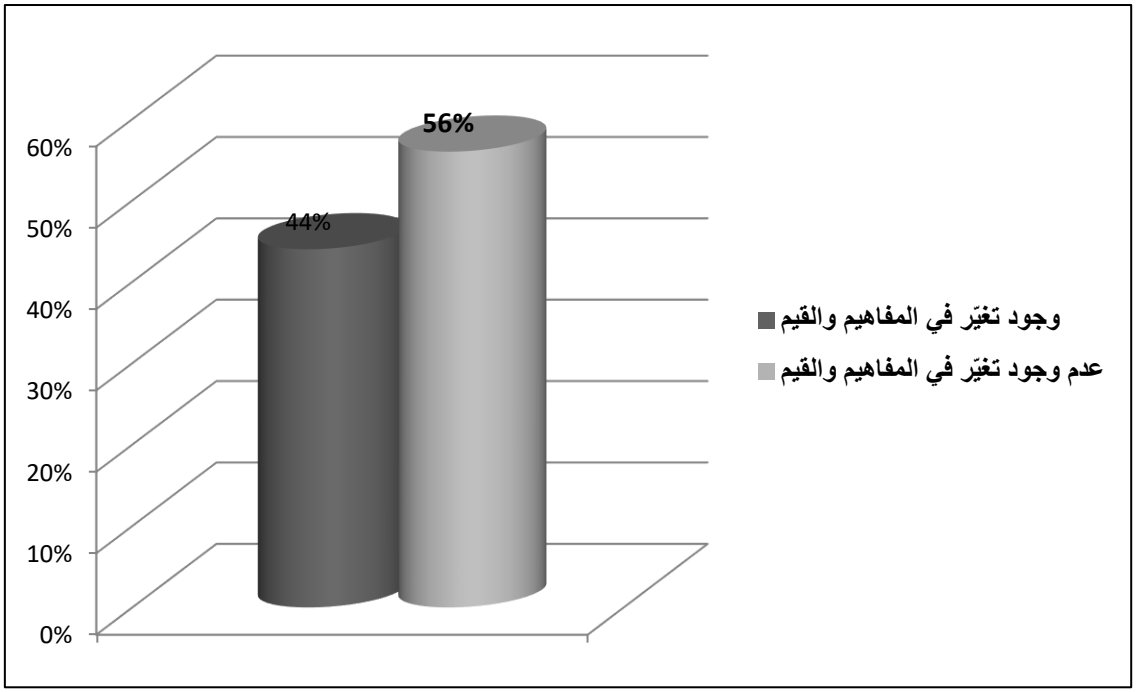
شكل 1: عرض قرص بياني حول تغيّر بعض المعتقدات لدى المتعلمين

<u>تحليل مضمون القرص البياني:</u>

صرّح 77% من حجم العينة بأنهم لا يشعرون بحدوث تغيّر في بعض معتقداتهم بعد انضمامهم إلى المركز الثقافي الأمريكي، بينما صرّحت البقية بأنهم يشعرون بحدوث تغيّر في بعض معتقداتهم.

إن الفئة التي نخضعها للتحليل هنا ليست هي الفئة الغالبة بل هي الفئة التي حدث لديها تغيّر في بعض معتقداتها مهما كانت نسبتها ضئيلة، إذْ أنه من المفروض أن يتم تعليم هؤلاء اللغة الانجليزية فقط دون المساس بمعتقداتهم مهما كانت، لكن الدراسة الميدانية أثبتت أن حوالي ربع المتعلمين يشعرون بحدوث تغيّر في بعض معتقداتهم وهو ما يقودنا إلى تساؤل جوهري حول وظيفة القائمين على تعليم اللغة الانجليزية في المركز وما إذا كانت العملية التعليمية تقتصر على تلقين وتدريب المتعلمين على إتقان اللغة الانجليزية أم أن وظيفتهم تعدت إلى وظيفة أرقى من التعليم وهي التأثير على معتقدات المتعلمين.

إن النقاش الذي يثار كل محاضرة حول قضية ما قصد التدرب على استعمال اللغة الانجليزية والتحكم في مفرداتها وقواعدها وكذا طبيعة المواضيع المطروحة للنقاش له تأثير مباشر على إحداث تغيير ثقافي على مستوى المعتقدات عند فئة معتبرة من المتعلمين سواء بتشكيل أفكار وتصورات جديدة أو تغيير تصورات قديمة حول قضية معينة أو حول عنصر ثقافي متعلق بالمعتقدات.

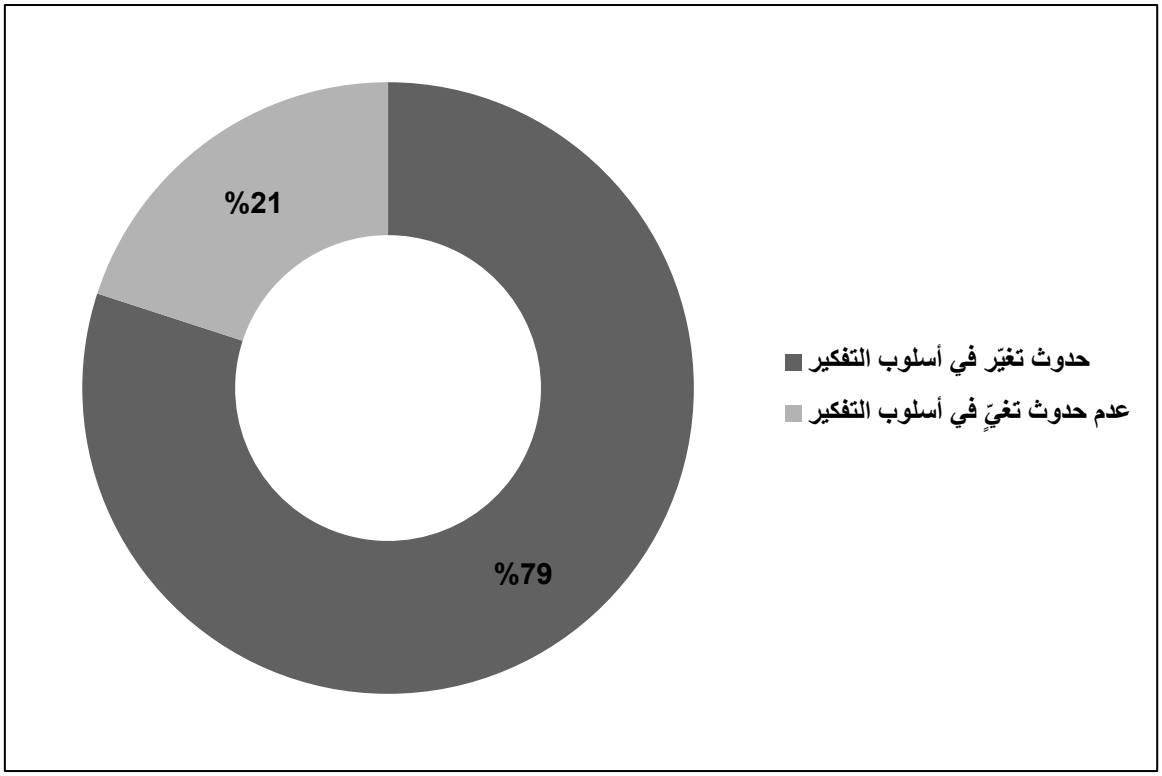


شكل 2: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في بعض المفاهيم والقيم

تحليل بيانات الأعمدة البيانية:

نفس الملاحظة نسجّلها في هذا البيان وهي حصول أثر ثقافي من خلال عملية تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي غير أن نسبة الأثر زادت عن المؤشر السابق حيث بلغت نسبة المتعلمين الذي يعتقدون بحدوث تغيّر في بعض المفاهيم والقيم لديهم 44%، وهي نسبة معتبرة جدا حيث أن قرابة نصف المتعلمين الملتزمين في المركز تغيّرت بعض أفكارهم وبعض قناعاتهم وتغيّرت بعض القيم لديهم بسبب مزاولتهم دروس ومحاضرات تحت عنوان تعليم اللغة الانجليزية، وهنا نضع علامة استفهام كبيرة حول أسباب هذا التغيّر الثقافي والفكري الذي طال نسبة كبيرة من المتعلمين وحول معرفتهم وإدراكهم لما يخضعون له في المركز خلال تكوينهم اللغوي فيه.

ولاشك أن عنصر المفاهيم والقيم بالغ الأهمية في كيان الثقافة الفردية أو الجمعية مما يدفعنا للقول بأن هناك تأثير ثقافي قوي ومقصود خلال عملية تعليم اللغة الانجليزية في المركز القافي الأمريكي رغم أن النشاط الثقافي معرّف ومقدّم على أساس أنه مجرد دروس ومحاضرات وأنشطة لتعليم اللغة الانجليزية، ولكنه تعداه إلى فعل ثقافي وإستدخال قيم ومفاهيم ثقافية مختلفة عن تلك التي تميز المتعلم ومختلفة كذلك عن طابع الهوية الثقافية الجزائرية.



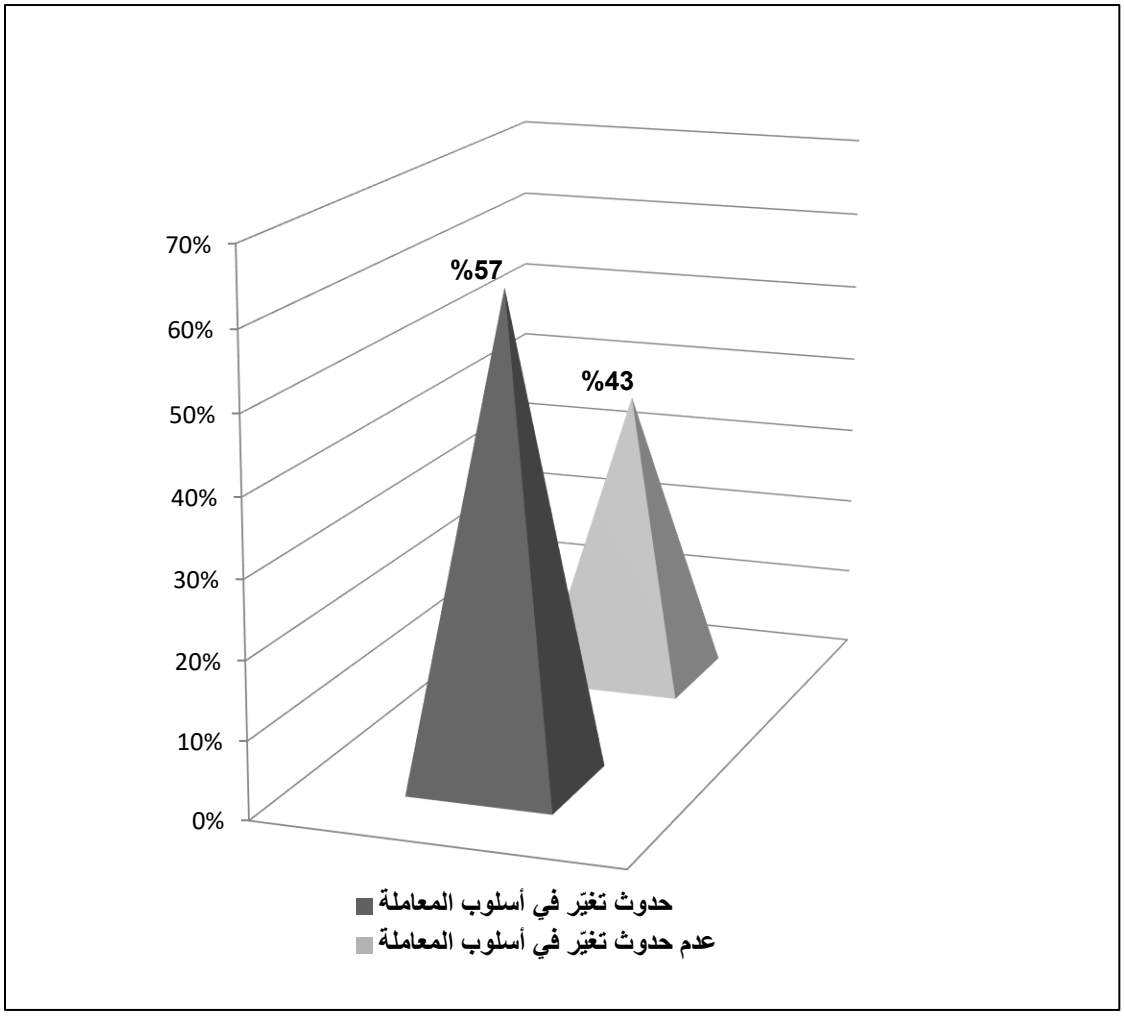
شكل 3: عرض دائرة نسبية توضّح نسبة التغيّر في أسلوب التفكير

تحليل بيانات الدائرة النسبية:

من خلال هذه النتائج أصبح واضحا جدا بما لا يدع مجالا للشك بأن تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي أصبح يلعب أدوارا ووظائف تثقيفية أخرى إضافة إلى وظيفته التعليمية وذلك من خلال العمل على تغيير أسلوب التفكير لدى المتعلمين بشكل ضمني من خلال التفاعل الحاصل أثناء المحاضرة التي يقوم بها أساتذة أمريكيون أو أساتذة جزائريون متطوعون لكن تحت إشراف المؤطرين الأمريكيين.

إن بلوغ نسبة المتعلمين الذين شعروا بوجود تغيّر في أسلوب تفكيرهم 79% لهو مؤشر قوي جدا على أن تعليم عملية تعليم اللغة في المركز الثقافي الأمريكي ما هي أداة ووسيلة ثقافية تبرر بها السفارة الأمريكية ما تقوم به من عمل فكري وتثقيفي وما تمارسه من محو لأفكار وغرس لأخرى بما يخدم أجندها الثقافية وبما يخدم مصالحها الاستراتيجية في تكوين فئة تنسجم فكريا مع القيم الحضارية للولايات المتحدة الأمريكية.

إن عنصر أسلوب التفكير لدى الفرد هو الذي يفرز كل السلوكيات والأشكال وكذا الأنماط الثقافية المختلفة التي تميز الأفراد والمجتمعات عن بعضها، وإن حدوث تغير في هذا العنصر وبهذا الحجم ليعتبر تغيّرا ثقافيا في عمق الهوية القافية للمتعلم وليس مجرد تغير سطحي أو عابر ومؤقت.

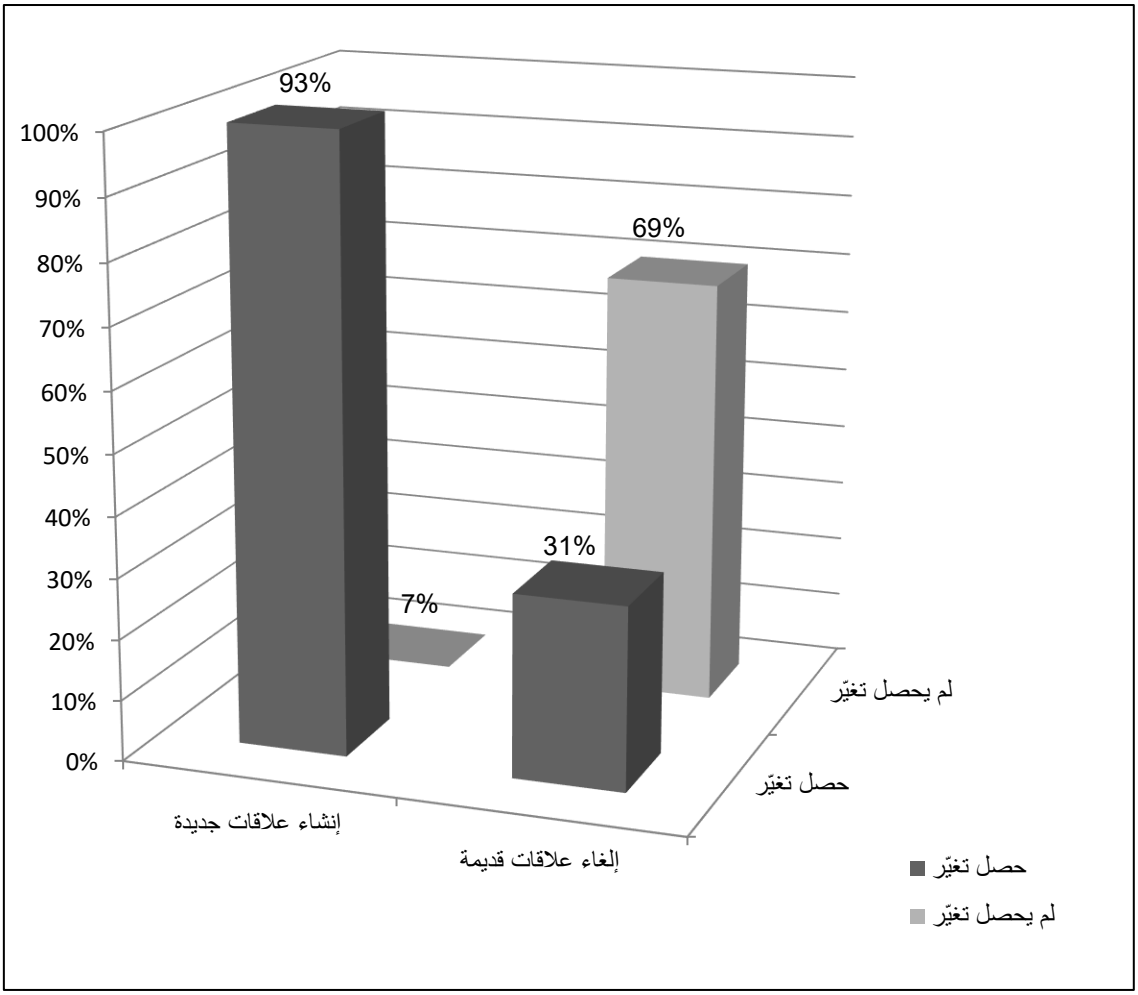


شكل 4: عرض أهرام بيانية توضّح نسبة التغيّر في أسلوب المعاملة

تحليل بيانات الأهرام البيانية:

إن أسلوب المعاملة هو جزء لا يتجزأ من المفهوم الأكاديمي للثقافة كما عرّفها إدوارد تايلور، وقد جاءت نتائج البحث الميداني كما هو واضح في البيان الهرمي ذي الصلة، فقد صرّح 57% من عينة الدراسة أن أسلوبهم في التعامل طرأ عليه تغيّر بعد انضمامهم إلى المركز لتعلّم اللغة الانجليزية، بينما صرّح 43% بأن أسلوبهم في المعاملة لم يتغيّر.

وعندما يصل الأثر الثقافي إلى سلوك المتعلم في التعامل مع الآخر فهنا يمكننا القول أن البعد الثقافي في تعليم اللغة الانجليزية حاضرٌ بقوة وبتركيز كبير من قِبل الطاقم المشرف على المركز، حيث سجلنا حدوث تغيّر في أسلوب المعاملة عند أغلبية المتعلمين حسب النتائج الميدانية للبحث، ومهما كانت طبيعة التغيّر الحاصل في المعاملة فإنه لا تعنينا طبيعته بقدر ما يعنينا حدوثه داخل المركز وأثناء تعلم اللغة الانجليزية.

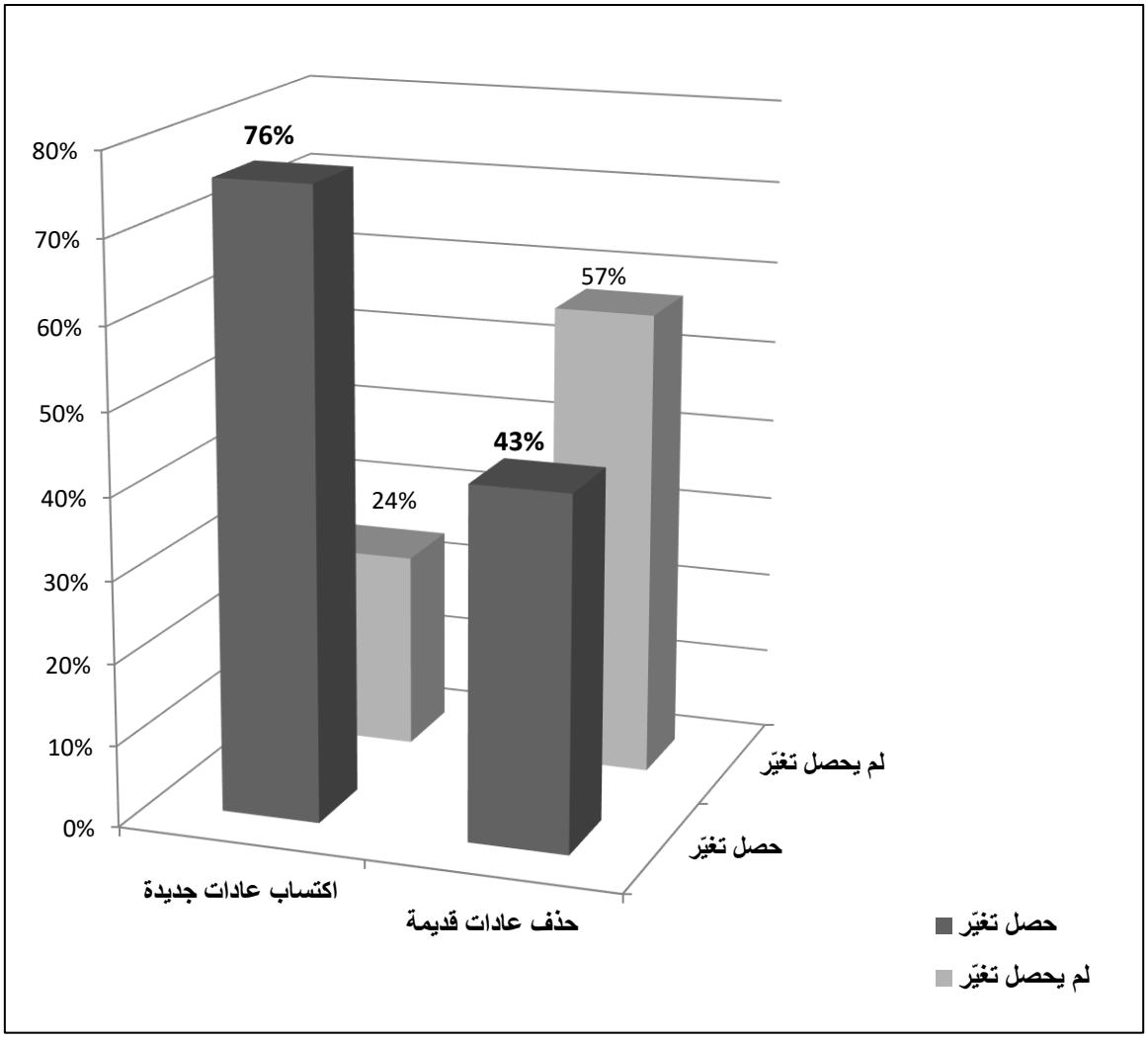


شكل 5: عرض أعمدة بيانية توضح نسبة إنشاء وإلغاء علاقات اجتماعية

تحليل بيانات الأعمدة البيانية:

صرّح أغلب أفراد العينة بأنهم أنشأوا علاقات اجتماعية جديدة بعد انضمامهم إلى المركز الثقافي الأمريكي وهذا أمر طبيعي ومتوقع بالنظر إلى عامل الزمن الذي قضوه في المركز، بينما صرّح 31% من أفراد العينة بأنهم قد ألغَو علاقات اجتماعية قديمة بعد التحاقهم بالمركز.

إن إلغاء العلاقات الاجتماعية لشخص ما هو مؤشر على حصول تغيّر في مفهوم العلاقة الاجتماعية أو في الجدوى منها على مستوى تصور المتعلم وفي قناعته الشخصية، وقد تسببت العملية التعليمية في المركز الثقافي في هذا التغيّر الثقافي في مفهوم العلاقة الاجتماعية وفي الغرض منها بشكل ملحوظ، وهذا بالنظر إلى المحتوى الثقافي الذي تتضمنه النصوص اللغوية وكذا زوايا النقاش حولها خلال إلقاء المحاضرة بما يؤثر في الوعي القيمي للمتعلم ويدفعه إلى تغيير نظرته وقناعاته حول أساس العلاقات الاجتماعية مما يدفعه إلى تغيير بعض علاقاته سواء بإنشاء علاقات جديدة أو بإلغاء علاقات اجتماعية قائمة.



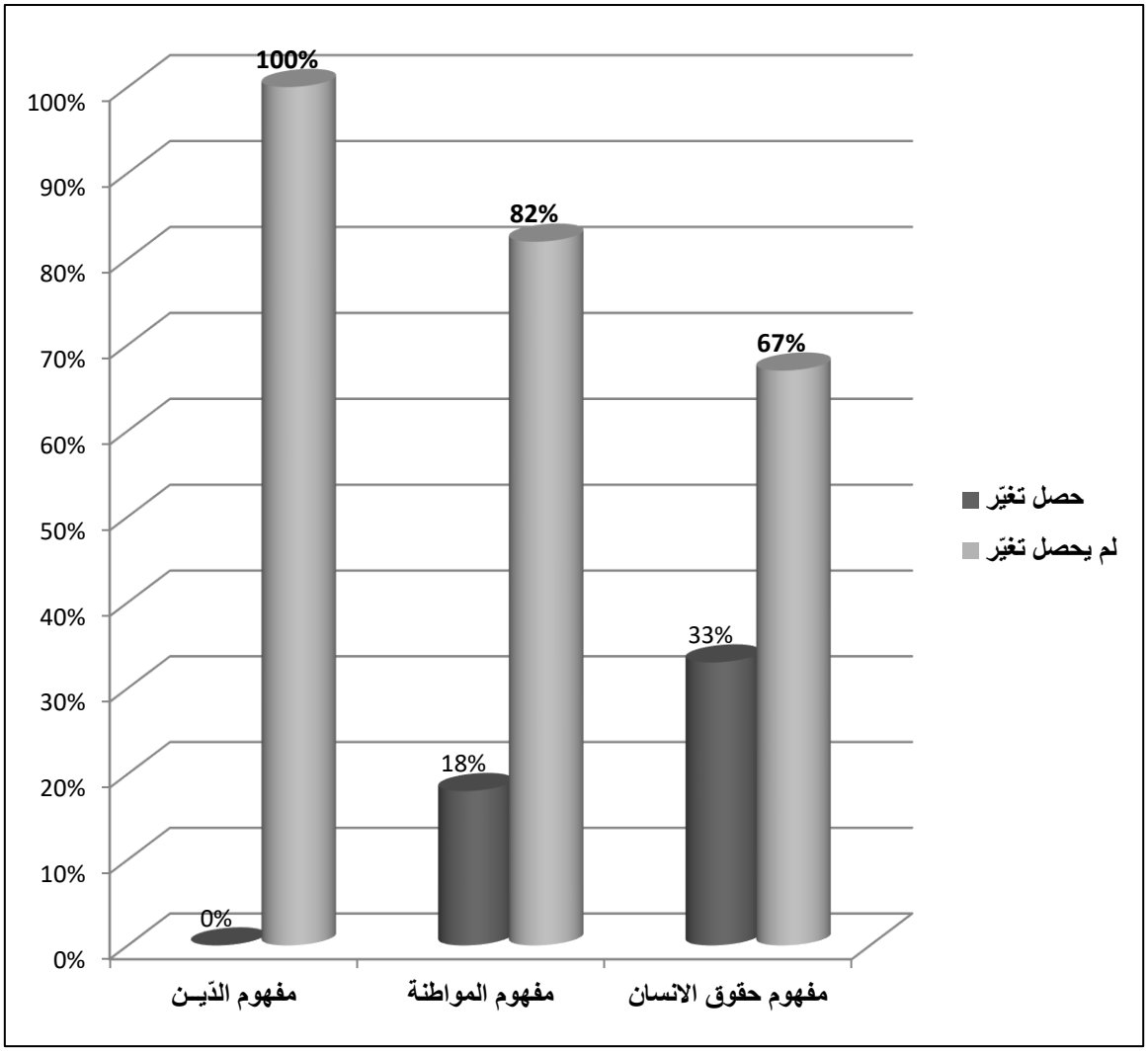
شكل 6: عرض أعمدة بيانية توضّح نسب اكتساب عادات جديدة وحذف عادات قديمة

تحليل بيانات الأعمدة البيانية.

انطلاقا من تعريف تايلور للثقافة فإن تعريفها يشمل العادات باعتبارها مكون أساسي في الثقافة الفردية أو الجمعية، من هنا يمكننا الجزم من خلال النسب الواردة في الاعمدة البيانية بأن المركز الثقافي تخطى دوره في تعليم اللغة الانجليزية للراغبين في ذلك إلى التأثير على ثقافة المتعلمين في شقها المتعلق بالعادات سواء باكتساب عادات جديدة أو بحذف عادات قديمة وهو ما صرّح به أفراد العينة.

إن اكتساب عادات ثقافية جديدة للمتعلم يدخل ضمن حالة التثاقف الحاصلة داخل قاعة التدريس بين المتعلمين من جهة وبين المؤطرين والمعلمين من جهة ثانية، بينما حذف عادات قديمة يدخل في إطار التغيّر الثقافي الذي يطرأ على المتعلمين خلال مزاولتهم تعلم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي وهو ما يؤكد وجود الأثر الثقافي على المتعلمين بشكل متفاوت حسب متغيرات أخرى سوف نتطرق إليها لاحقا.

إن ظاهرة تشكل العادات هي ظاهرة سوسيو–ثقافية جد معقدة ونفس الأمر ينطبق على حذف أو محو عادات قديمة، وذلك لأن العادات تعتبر من مفرزات عملية التنشئة الاجتماعية للفرد ضمن الإطار الثقافي للمجتمع، فإذا تغير فيها معاكس للقيم التي رسختها عملية التنشئة الاجتماعية فإن هذا يعني أننا أمام عملية إعادة التنشئة الاجتماعية وفق قيم ومعايير أمريكية.



شكل 7: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في مفهوم الدين ومفهوم المواطنة ومفهوم حقوق الانسان

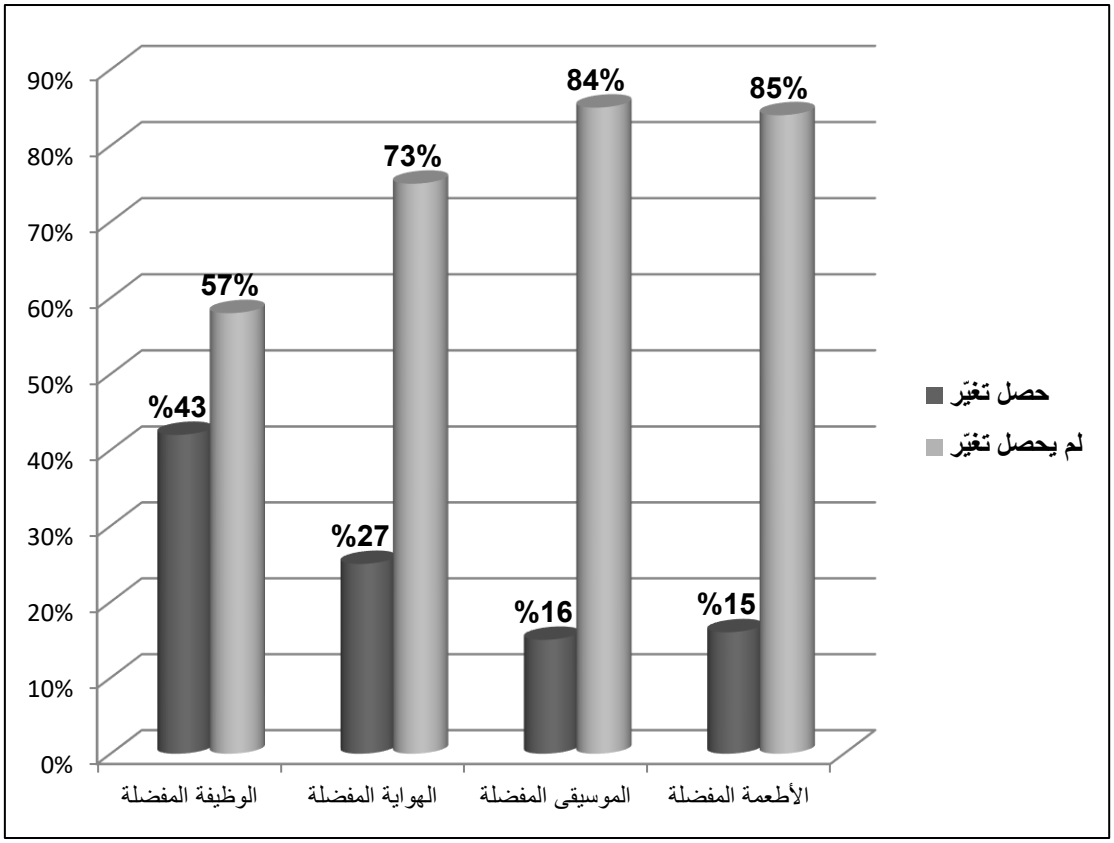
تحليل بيانات الأعمدة البيانات.

رفض كل أفراد العينة بأن يكون تعليمهم في المركز الثقافي قد غيّر في مفهوم الدّين ليدهم حيث بلغت نسبة عدم حدوث تغيّر في مفهوم الدين 100%، وهذه النسبة تؤكدها النسبة المسجلة في الجدول المتعلق بمؤشر الدين حيث سجلنا نصف العينة تقريبا صرّحت بأنها لم تجد ضمن المحاضرات التي تناولتها مع الأستاذة مواضيع تتعلق بالدين، حيث يعتبره القائمون على التعليم في المركز كما جاء في تحليلنا لذلك الجدول، غير أن التصديق بأن القائمين على المركز الثقافي الأمريكي يعتبرون الدين قضية شخصية فيه سطحية وقلة فهم، فلم يزل الدين محور صراع منذ ظهوره إلى اليوم، ذلك لأن المعالجة التي ينتهجها القائمون على التعليم في المركز تتصف بالتعقيد والعمق حيث أنها تتفادى الكلام بشكل مباشر لكنها لا تتوقف عن تفكيك قيمه وتعاليمه من خلال طرح أفكار الثقافة الأمريكية في شؤون الحياة الأخرى التي هي في الأخير تعبر عن معتقدات وأخلاق وسلوكيات الفرد ومنه الجماعة الاجتماعية بشكل عام.

أما فيما يتعلق بمفهوم المواطنة فقد صرّح 82% بأنهم لم يتأثر مفهوم المواطنة في تصوراتهم، بينما صرّح 18% بأنه قد حصل تغيّر في مفهومها، وتحليل هذا البيان ينطلق من خلال نتائج البحث المتعلقة بمؤشر التاريخ حيث سجلنا فيه أن أغلبية المواضيع التي تتناول التاريخ كانت تتحدث عن التاريخ الأمريكي بنسبة زادت عن 61%، وهنا تبرز مقاربة التعليم في المركز فيما يتعلق بمفهوم المواطنة حيث يتم ذلك من خلال تمجيد التاريخ الأمريكي في مختلف محطاته وحيثياته إدراكا منهم بأن المواطنة تصنع بالتاريخ لذلك فإن أغلب المتعلمين يعتقدون أنهم لم يغيّروا نظرتهم إلى فكرة المواطنة بينما نلاحظ أن العمل مركز جدا على هذا المعنى لكن بعمق كبير لدرجة أنه لا يثير انتباه أغلب المتعلمين.

ويعتقد 66% من حجم العينة أنه لم يطرأ أي تغيّر في قناعتهم حول مفهوم حقوق الانسان، في حين يعتقد 34% منهم أنهم لسموا تغيّرا في المفهوم، وتحليل هذا المؤشر يتشابه مع تحليل المتغيرين السابقين حيث وبالرجوع إلى الجدول الذي يتحدث عن نسبة المواضيع المتعلقة بالديمقراطية فإننا نجد أن الحديث عنها بشكل مباشر لم يزد عن 3% فقط بينما توزعت النسب بشكل متوازن على قيم الديمقراطية ومعالمها، وهذا يقودنا إلى أسلوب التأثير الثقافي على المتعلمين في هذه المؤشرات لم يكن بشكل مباشر وصريح مع المتعلمين بل جاء في قوالب ونصوص لغوية ومحاضرات ونقاشات تعتمد على تفكيك المفهوم المعقّد ليعيد المتعلم تركيبه لا شعوريا مع الوقت وهو ما يسمى بالتأثير الثقافي العميق الذي يستهدف المنطق الداخلي للثقافة الأم.

وكتحليل جامع للمؤشرات الثلاث فإننا نؤكد على حصول الأثر الثقافي لدى المتعلمين من خلال دروس ومحاضرات ونشاطات تعليم اللغة الانجليزية بنسب متفاوتة بينها، وأن تصريحات أفراد العينة لا تعبّر عن الحقيقة اليقينية حول حجم الأثر الثقافي بل أن أغلبهم يتناقضون في الكثير من الاجابات مما يعني أنهم واقعون تحت طائلة فعل التشريب الثقافي المنظم والناعم بأساليب وتقنيات دقيقة وعميقة ومتدرجة وبعيدة المدى لا يدركها جل المتعلمين في المركز الثقافي الأمريكي حتى يحصل الأثر الثقافي على قناعاتهم ومعتقداتهم وثقافتهم دون انتباه منهم.



شكل 8: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في الوظيفة المفضلة، الهواية المفضلة، الموسيقى المفضلة، والأطعمة المفضلة

تحليل بيانات الأعمدة البيانية.

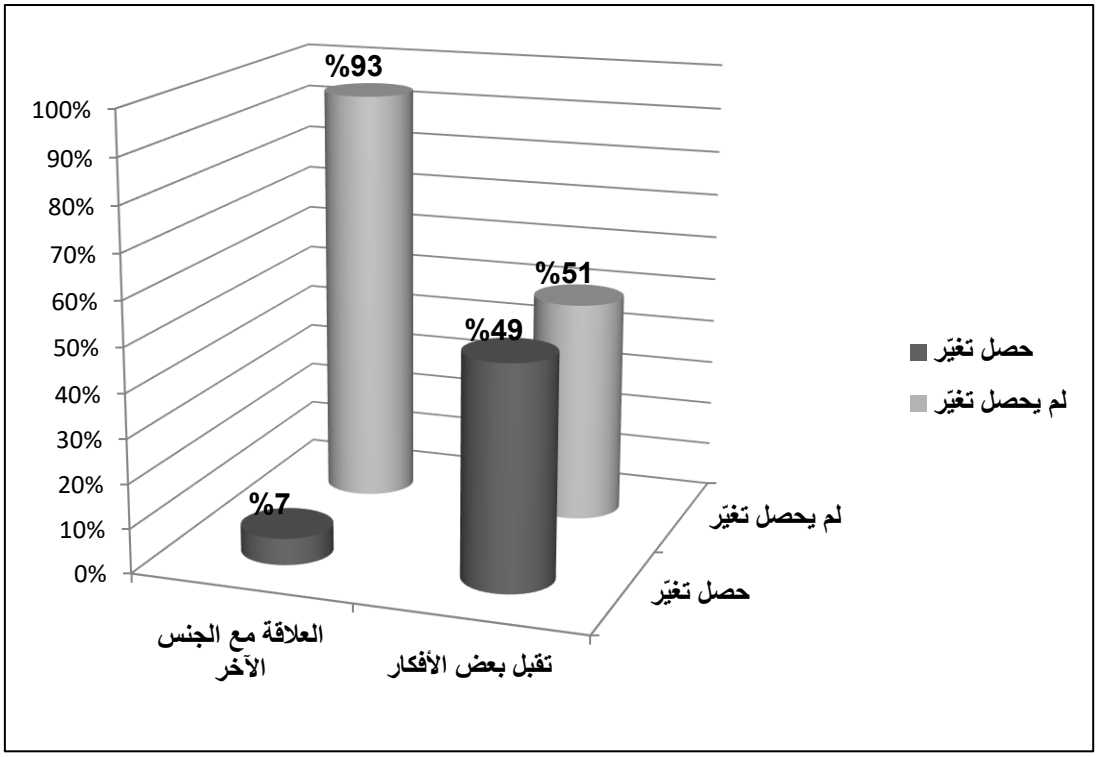
هذه المؤشرات الأربعة تمثل محددات السمات الثقافية لدى الفرد، وعليه جمعناها في منحنى واحد قصد تحليلها حسب نسبها المسجلة في البيان، جاءت نسبة التغيّر في الموقف من الوظيفة المفضلة في المرتبة الأولى من حيث الأثر على أفراد العينة بنسبة 43%، ثم نسبة الهواية المفضلة بنسبة 27%، ويأتي في الأخير كلا من نسبة الموسيقى المفضلة ونسبة الأطعمة المفضلة.

إذا علمنا أن الفئة التي تزاول تعليمها في المركز هي من فئة الشباب الجامعي الذي يبحث عن وظيفة أو يفكر في تغيير الوظيفة التي يشغلها، وعليه فإن الحديث عن هذا الموضوع يأتي عرضا خلال النقاش أو يأتي قصدا من خلال بعض المحاضرات التي تناقش مختلف الوظائف في أمريكا مما يدفع بتشكل وجهة نظر وميولات نفسية لهذه الوظيفة أو تلك تحت تأثير ما يدور من نقاش مع الأساتذة خلال تعلّم اللغة الانجليزية، وهو أثر واضح على الثقافة الوظيفية للمتعلمين حسب نسبة التغيّر في البيان أعلاه.

جاء في المرتبة الثانية نسبة التغيّر في الهواية المفضلة بـ 27%، وكما نعلم فإن الهوايات والمواهب هي ميول النفس إلى ممارسة نشاط ما، وهو شيء فطري منذ الصغر، غير أن البعض لا يكتشف موهبته حتى يكبر، وهو ما يمكن أن يحدث من خلال النقاشات والنشاطات التي تحصل في المركز الثقافي الأمريكي، ورغم أن نسبة تغيّر في هذا المؤشر لم تتجاوز ربع أفراد العينة إلا أنها ذات أهمية وذات دلالة كبيرة ثقافيا حيث أن تبين حصول الأثر الثقافي على شخصية الفرد المتعلم بما جعله يمارس هذه الهواية أو يترك تلك، فرغم أن المركز مخصص لتعليم اللغة الانجليزية فقط إلا أنه بنشاطاته المختلفة استطاع أن يؤثر على رغبات وميولات وأذواق بل وحتى طموحات المتعلمين المستقبلية سواء الاجتماعية أو الوظيفية أو الاعتبارية.

والأمر ينطبق تماما على المؤشريْن المتعلقيْن بالموسيقى المفضلة وكذا الأطعمة المفضلة، حيث أن الأثر حاصل ومسجل في الأعمدة البيانية، رغم نسبته الضعيفة في البيان 16%، وهو ما نبحث عنه في دراستنا هذه التي تحاول أن تكشف عن الأثر الثقافي الحاصل على المتعلمين خلال مزاولتهم لعملية تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي.

لا يمكن إغفال أو إنكار أهمية وخطورة تغير الهوايات والأذواق والطموحات لدى المتعلمين، وذلك لأنها مرتكزات الشخصية الطبيعية للفرد، وإن حدوث تغير بهذا الشكل الملفت ليؤكد قوة زخم الفعل الثقافي المرافق للعملية التعليمية الخاصة باللغة الانجليزية داخل المركز الثقافي، بمعني أن هذه العناصر هي ضمن دائرة أهداف المركز بشكل أو بأخر ولسبب أو لآخر، والذي يهمنا نحن في هذه النتائج هو حدوث الأثر الثقافي بدرجة مهمة الأمر الذي يدفعنا للقول بأن تعليم اللغة أصبح مجرد حامل ثقافي يتم من خلاله استدخال مختلف القيم المتعلقة بالذوق والهواية بل وحتى الطموح المستقبلي للمتعلم.



شكل 9: عرض أعمدة بيانية توضّح نسبة التغيّر في مؤشر العلاقة مع الجنس الآخر ومؤشر التغيّر في تقبّل بعض الأفكار التي كانت مرفوضة

تحليل بيانات الأعمدة البيانية.

انطلقنا من جمعنا لهذين المؤشرين لأننا نقصد تحليلهما في ضوء بعضهما البعض، لأن كلاهما يكمل الآخر، فلا يمكن لمؤشر العلاقة مع الجنس الآخر أن يتغيّر إذا لم يتم تقبل أفكار كانت مرفوضة قبل حصول التغيّر، والعكس صحيح.

أكد معظم أفراد العينة على عدم تغيّر علاقتهم بالجنس الآخر بما نسبته 93%، بينما أكد الباقي على وجود تغيّر فيها، في حين أكد نصف العينة تقريبا على أنهم أصبحوا يتقبلون بعض الأفكار التي كانوا يرفضونها قبل انضمامهم إلى المركز الثقافي لتعلّم اللغة الانجليزية، ومن هذه الأفكار التي وقفنا عليها في دراستنا الميدانية والتي لم نذكرها في استمارتنا بشكل صريح خشية أن ترفض الجهات الوصية على المركز توزيع الاستمارة وإتمام البحث بشكل عادي، الفكرة التي أدرجناها بشكل ضمني سؤالنا هي فكرة المثلية الجنسية أو فكرة الشذوذ الجنسي أو ما يعرف في ثقافة الأمريكيين بالزواج المثلي مع شخص من نفس الجنس، وقد علمنا من بعض الأساتذة الجزائريين وكذا بعض المتعلمين أن المركز نظّم محاضرة حول المثلية الجنسية من خلال مناقشة مقالة تم إلقاؤها ومناقشتها بشكل علني وجماعي وتفاعلي بين المتعلمين والأستاذ الأمريكي الذي يعمل كإطار في السفارة الأمريكية، حيث اعتبر الأستاذ الأمريكي المحاضر أن هذه القضية هي مسألة تدخل ضمن إطار الحرية الشخصية للإنسان وأنه لا ينبغي التدخل فيها أو الاعتراض عليها، وقد صرّح للمتعلمين الحاضرين بأنه لا يجد حرجا في التصريح لهم بأنه متزوج مع شخص آخر منذ فترة، وهو حق أصيل من حقوق المثليين التي لا يحق لأحد حرمانهم منها.

إننا عندما نبحث عن الأثر الثقافي على المتعلمين في عملية تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي فإننا نسجل كل نسبة بعناية وتقدير دون النظر إلى حجمها بقدر النظر

باهتمام إلى وجودها أصلا في شخصية المتعلم بغض النظر عن مستوى التحصيل في اللغة الانجليزية الذي سجلنا فيه تحسّنا كبيرا حسب تصريح بنسبة حوالي 67% من أفراد العينة.

إن مجرّد فتح نقاش حول فكرة المثلية الجنسية يعتبر خرقا ثقافيا خطيرا يشكّل بقعة زيت قابلة للتمدد والتوسع على حساب الهوية الثقافية للمتعلمين والطبيعة السوسيو–ثقافية للمجتمع الجزائري الذي يتميز بكونه مجتمعا محافظا نابعا من عدة عوامل تاريخية واثنية ودينية تعاقبت على المجتمع الجزائري والذي يرفض رفضا جمعيا هذا النوع من العلاقات بل ويرفض حتى الخوض في نقاش حولها باعتبارها تشكل طابو ثقافي سميك.

وعليه فإننا سجلنا هذا المؤشر بشكل ضمني وبتركيز بالغ الدقة والأهمية نظرا لأنه من أهم التغيرات القافية التي يمكن أن يتشربها المتعلم من خلال العملية التعليمية للغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي، ولم نسجل خلال تلك المحاضرات التي تناولت ظاهرة المثلية الجنسية أي نوع من الاعتراض عليه أو الاحتجاج على إدراجه في المناقشة العامة بين الأستاذ الأمريكي والمتعلمين، بل مرّ الأمر بشكل عادي وهادئ وكأنه موضوع مستساغ ومقبول الوجود في مجتمعنا.

جدول 26: عرض جدول يوضّح علاقة متغيّر الجنس بمؤشر تغيّر بعض المعتقدات ومؤشر تغيّر بعض المفاهيم والقيم ومؤشر تغيّرٍ أسلوب التفكير

نوع التغير / الجنس	تغير بعض المعتقدات		تغير بعض المفاهيم والقيم		تغير أسلوب التفكير	
	نعم %	لا %	نعم %	لا %	نعم %	لا %
ذكر	%00	%54	%15	36%	%35	%15
أنثى	%23	%23	%29	%20	%45	%5
المجموع	%23	%77	%44	%56	%80	%20

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

بالاعتماد على النسب الاحصائية المبينة في الجدول أعلاه فإن حدوث التغير عند الاناث أكبر منه عند الذكور بشكل كبير، حيث سجلنا كل حالات التغير في مؤشر المعتقدات عند عنصر الاناث بـ (23 فردا) بينما لم نسجل أية حالة عند الذكور (00 فرد)، وهذا يعني أن العنصر المؤنث أكثر استعدادا لإحداث تغير على مستوى المعتقدات عكس العنصر المذكر، الذي ظهرت لديه قوة مناعية عقدية لم تسمح بحدوث تغيّر فيها بشكل مطلق.

نفس الملاحظة نسجلها في مؤشر المفاهيم والقيم، حيث بلغت نسبة التغير عند الاناث ضعف النسبة عند الذكور تقريبا (29 حالة مقابل 15)، نلاحظ أن عنصر الذكور تقبل حدوث تغيّرٍ على مستوى المفاهيم والقيم مما يعني أن هذا العنصر يرفض قبول التغير على مستوى المعتقدات بشكل قاطع بينما يقبل به عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم والقيم حيث تبرز حالة التغيّر

الانتقائي بشكل واضح فهو يغيّر المفاهيم والقيم التي يراها تحتاج إلى تغيير بشرط ألا تتعارض مع معتقداته، هذا الانتقاء في قبول التغيير لم نسجله عند العنصر النسوي حسب بيانات الجدول.

وفي مؤشر أسلوب التفكير، فرغم أن العنصر المؤنث حافظ على تقدمه على الذكور غير أننا سجلنا ارتفاع في قبول التغيّر عند الذكور في أسلوب التفكير بحجم 35 فرد مقابل 45 فرد عند الاناث.

وعلى العموم فإننا نسجل تحفظ فئة الذكور في قبول التغير الثقافي بينما نسجل حالة انفتاح ثقافي عند الإناث، وهذا راجع إلى طبيعة كل عنصر، حيث أن العنصر المؤنث أكثر سرعة في الاندماج والتأقلم مع جو التدريس في المركز الثقافي لأنه يعتبر أن التحصيل اللغوي جزء من التحصيل الثقافي لذلك نجد حالة التماهي الثقافي حاضرة عندهن في كثير من المؤشرات التي رصدناها بالإحصائيات البيانية المختلفة، عكس عنصر الذكور الذي تميزه الانتقائية في تعلم اللغة الانجليزية والتفريق بين التحصيل اللغوي وبين الخصوصية الثقافية.

جدول 27: عرض جدول يوضّح علاقة متغيّر السنّ بمؤشري أسلوب التفكير وأسلوب المعاملة

نوع التغيّر / السنّ	تغيّر أسلوب التفكير		المجمـوع
	نعم%	لا%	
18- 25 سنة	%36	%09	%45
25-35 سنة	%37	%07	%44
فوق 35 سنة	%05	%06	%11
المجموع	**%79**	**%21**	**%100**

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

نلاحظ أن نسب التغيّر لدى الفئة العمرية الأولى والفئة الثانية متقاربة في النتائج، بينما توزعت نسب الفئة العمرية الثالثة بالتساوي بين المؤشرين.

إن أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 سنة قد صرّحوا بأنهم يشعرون بحدوث تغيّر في أسلوب تفكيرهم وكذا في أسلوب معاملتهم بمجموع 36 فردا من أصل 45 فردا، مما يعني وجود أثر ثقافي واضح على هذه الفئة خلال تلقّيها دروسا ومحاضرات في اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي، وهو ما يقودنا إلى أن القائمين على هذا المركز لا يستهدفون تعليم اللغة الانجليزية فحسب بل تتعدى أهدافهم إلى التأثير الثقافي والفكري والقيمي على المتعلمين خاصة الشباب منهم وهو الأمر الذي سجلناه كذلك عند الفئة العمرية التي تتراوح بين 25 و35 سنة تقريبا.

لقد سجلنا في المقابل حالة من التوازن التام بين المؤشريْن عند الفئة العمرية الأكثر سنّا، أي تلك التي يفوق عمرها 35 سنة، وعليه فإن الأثر الثقافي محدود عندها بسبب نضجها الفكري

وصلابتها الثقافية مقارنة بالفئات الأخرى الأقل سنّا منها، وحتى وإن جاءت نسب التغيّر عند هذه الفئة ضئيلة نسبيا إلا أننا نسجل باهتمام حدوث تغيّر في المؤشريْن لدى بعض أفرادها، وهو ما يؤكد وجود زخم ثقافي مكثّف وممنهج ومبرمج من طرف القائمين على العملية التعليمية للغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي وهو ما افترضناه في بداية بحثنا هذا في فرضيتنا الثانية.

إن حدوث تغيّر في أسلوب التفكير يؤدي حتما إلى حدوث تغيّر في أسلوب المعاملة وفي غيره من جوانب الهوية الثقافية الأخرى لدى المتعلم، وهو ما حدث فعلا حسب نتائج الدراسة الميدانية المبينة أعلاه، الأمر الذي يؤكد وجود أثر ثقافي معتبر على المتعلمين خاصة من الفئات العمرية الأقل من 35 سنة.

جدول 28: عرض جدول يوضّح العلاقة بين متغيّر الأقدمية في المركز ومؤشر اكتساب عادات جديدة ومؤشر حذف عادات قديمة

نوع التغيّر / الأقدمية	اكتساب عادات جديدة		حذف عادات قديمة	
	نعم %	لا %	نعم %	لا %
من 6 – 12 شهر	%20	%00	%06	%14
من 12 – 18 شهر	%16	%09	%09	%16
فوق 18 شهر	%47	%08	%32	%23
المجموع	%83	17%	%47	%53

<u>تحليل البيانات في الجدول:</u>

تمكن كل أفراد العينة الذين يملكون أقدمية في المركز الثقافي من 06 إلى 12 شهرا، تمكنوا من اكتساب عادات جديدة بعد انضمامهم إليه بفترة قصيرة نسبيا، وقد سجلنا 20% من الفئة الأولى صرّحوا بأنهم اكتسبوا عادات جديدة بعد دخولهم (وهو حجم كل هذه الفئة)، لكن أغلبهم صرّ بأنه لم يحذف عادات جديدة خلال هذه الفترة بحجم 14% مقابل 06% ممن صرّحوا بأنهم بدؤوا بحذف عادات قديمة، وهنا نسجل حدوث تغيّر في العادات عند هذه الفئة بشكل كبير جدا خلال حضورها دروس تعليم اللغة الانجليزية بما بعني أنها لم تتلقى دروسا في فهم وإتقان اللغة الانجليزية فقط بل تعرضت إلى عملية تثقيفية انتهت بإحداث تغيّر على مستوى مؤشر العادات لديها بنسب مدهشة.

في حين نجد أن الفئة الثانية والتي تملك أقدمية من 12 شهرا إلى 18 شهرا في المركز تصرّح بأغلبية وقدرها 16 % من حجم العينة بأنها اكتسبت عادات جديدة منذ انضمامها وصرّح

09 % من العينة أنهم ام يكتسبوا أي عادات جديدة، وفي مؤشر حذف عادات قديمة نجد عكس هذه النتيجة أي أن أغلبية أفراد هذه الفئة والمقدر عددهم بـ 16 فردا صرّحوا بأنهم لم يقوموا بحذف عادات قديمة منذ دخولهم إلى المركز الثقافي بينما صرّح 09 أفراد منهم بأنهم قاموا بحذف عادات قديمة.

هنا تبدأ الأقدمية في المركز عمل حالة عكسية حيث يبدأ المتعلم في استرجاع بعض ما فقده خلال الفترة الأولى وهذا راجع إلى حالة الاندهاش والانبهار التي تصيب المتعلم في أول عهده بالمركز بالنظر للاختلاف الجذري في الجو التعليمي والتفاعلي والامكانيات المادية والبيداغوجية بين ما تعوّد عليه المتعلمون في الهياكل التعليمية الجزائرية وما وجدوه في المركز الثقافي الأمريكي، فتبدأ نسبة اكتساب العادات الجديدة بالانكماش بينما تبدأ نسبة حذف عادات قديمة في التمدد بسبب تشكل نمط معين من الشخصية المتعلمة ونمط معين من الاطار العلائقي بين الفاعلين والمتفاعلين حول الطاولة المستديرة داخل المركز بما يحذف بعض العادات القديمة التي كانت عند بعض المتعلمين مثل عادات التعلم وعادات التحية وعادات التخاطب وغيرها من العادات التي فرضها النظام التعليمي داخل المركز الثقافي.

ونسجل كذلك تفوق نسبة الأفراد الذين اكتسبوا عادات جديدة عند الفئة التي تملك أقدمية تفوق 18 شهرا في المركز بما قدره47% من حجم العينة مقابل 08%، كما نسجل أيضا تمدد نسبة الأفراد الذين لم يحذفوا عادات قديمة عند نفس الفئة بما قدره 23 % مقابل 32 %.

يبدأ الأثر الثقافي والتعليمي بكل أدواته سواء بالتعليم أو بالمحاكاة أو بالتقليد الكلي أو الانتقائي يطفوا على شخصية المتعلم حيث صرّح بأنه بعد هذه الأقدمية قد اكتسب عادات جديدة من خلال مزاولته لمحاضرات اللغة الانجليزية بشكل أكثر حجما من الفئة السابقة، أما سبب تمدد

الفئة التي تقول بأنها لم تحذف عادات قديمة فهو راجع إلى حدوث ميكانيزم ثقافي وجداني يُعرف باسم "إعادة التأويل الثقافي" وذلك لأن الكثير منهم يعيد تفسير وتأويل ما اكتسبه من عناصر ثقافية جديدة بشكل متوافق مع المنطق الداخلي لثقافته سواء من خلال إعادة تأويل الشكل الثقافي مثل طريقة التحية أو طريقة التعبير عن المشاعر بمضامين الثقافة الأم أو من خلال إعادة تأويل المضامين الثقافية من خلال إعطاء الأشكال (العادات) الثقافية الجديدة معنى ومفهوما يتسق مع مضامين الثقافة الأم.

تشكل العادات جانبا مهما ومحددا في الهوية الثقافية للفرد، لأنها تعكس الكثير من المعتقدات والقناعات وتجسدها من خلال الممارسة اليومية، حيث يمكن تحديد الكثير المعتقدات بالنظر إلى أسلوب العيش في الوسط الاجتماعي أو ما يسمى بالعادة.

جدول 29: عرض يوضّح العلاقة بين متغيّر السنّ ومؤشّر تغيّر أسلوب المعاملة

التغيّر / السـنّ	مؤشّر أسلوب المعاملة		المجمـوع %
	نعم%	لا%	
من 18 إلى 25	%34	%11	%45
من 25 إلى 35	%21	%24	%45
فوق 35	%05	%05	%10
المجمـوع	**%60**	**%40**	**%100**

تحليل بيانات الجدول:

نلاحظ من خلال هذه الاحصائيات المبينة في الجدول أعلاه أن أكثر من ثلثي الفئة العمرية المحصورة بين 18 و25 سنة قد صرّحت بأن أسلوبها في المعاملة قد طرأ عليه تغير ملحوظ بعد انضمامها إلى المركز الثقافي في حين صرّحت البقية منها أنها لم تشعر بحدوث تغير في هذا المؤشر.

بينما صرّح أكثر من نصف الفئة العمرية المحصورة بين 25 و35 سنة بأن أسلوبها في المعاملة لم يتغير في حين صرّحت البقية بحدوث تغير.

أما الفئة العمرية التي يفوق سنها 35 سنة فقد صرّح نصفها بحدوث تغيّر على مستوى مؤشر أسلوبها في التعامل وصرّح النصف الآخر بعدم حدوث أي تغيّر يُذكر.

من خلال النتائج المسجلة في هذا الجدول يمكن الملاحظة بوضوح أنه كلما كان عمر المتعلم أكبر كانت نسبة التغير أضعف والعكس صحيح، ويشير هذا إلى الاحصاء إلى نقص

النضج عند الفئات الأقل عمرا مما يجعلها في حالة تحور وتغير ثقافي مستمر مما يجعلها عرضة للتأثير الثقافي بفعل العملية التعليمية على مستوى القيم والقناعات مما ينعكس على التغير في المعاملة مع المحيط الاجتماعي للفرد.

حتى وإن كان التغيّر عند فئة ما فوق 35 سنة ضعيفا مقارنة بالفئتين الأخريين إلا أنه بلغ نصف الفئة، وهو ما يعكس حجم التغير الثقافي الحاصل في هذا المؤشر وفي غيره، وهو الأثر الذي رافق عملية تعليم اللغة الانجليزية في المركز، فرغم أن هذه الفئة ناضجة نسبيا مقارنة بالفئات الأخرى إلا أن نصف العينة صرّح بحدوث تغير في أسلوب المعاملة وهو ما يدل بوضوح على قوة الخلفية الثقافية في تدريس اللغة الانجليزية.

جدول 30: عرض جدول يوضح العلاقة بين متغير السنّ ومؤشر تغير أسلوب الكلام

التغيّر / السـنّ	مؤشّر أسلوب الكلام		المجمـوع %
	نعم%	لا%	
من 18 إلى 25	%30	%15	%45
من 25 إلى 35	%34	%11	%45
فوق 35	%06	%04	%10
المجمـوع	**%70**	**%30**	**%100**

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

صرّح ثلثي الفئة العمرية من 18 إلى 25 سنة بوجود تغيّر في أسلوب الكلام عندهم بعد انضمامهم إلى المركز الثقافي في حين صرّح الثلث الباقي بعدم حصول تغيّر في أسلوب كلامهم.

نفس الملاحظة عند الفئة العمرية من 25 إلى 35 سنة فقد جاءت النتائج مطابقة تقريبا لنتائج الفئة السابقة، وأما عند الفئة العمرية الأكثر من 35 سنة فقد صرّح نصفها تقريبا بحصول تغير في أسلوب الكلام بينما صرّح النصف الآخر بعدم تغير أسلوب الكلام عندهم.

إن أسلوب الكلام يعتبر سمة ثقافية مهمة وذات دلالة مميزة لهذه الثقافة أو تلك، وإن الأثر الثقافي القوي الذي سجلناه في هذا الجدول يبرز حجم الزخم الثقافي الغالب على العملية التعليمية في المركز، خاصة إذا علمنا أن النقاش الشفهي بين المتعلمين والأساتذة هو الوسيلة التعليمية الأكثر استخداما خلال العملية التعليمية الأمر الذي يترك أثرا ثقافيا –مع مرور الوقت– على المتعلم بما يسمح بتغيّر أسلوب الكلام سواء داخل المركز أو خارجه.

لا شك أن كل عملية تعلمية لأي لغة أجنبية كانت تترك أثرا ثقافيا فيما يتعلق بأسلوب الكلام لكنه يكون عادة بشكل محدود ومقتصر على إدخال اللغة قيد التعلم في الكلام، أما أن يشمل التغّير في أسلوب الكلام لغة الجسد والاشارات اللغوية وشكل الخطاب فهذا يعني أن الأثر الثقافي عميق وقوي على الهوية الثقافية لدى المتعلمين.

ما لاحظناه خلال توجدنا في المركز هو حالة التقمص التي يمارسها المتعلمون سواء فيما بينهم أو مع أساتذتهم حيث يتعمدون تقليد أسلوب الكلام الأمريكي في التعامل بل يقومون بتصحيح الأسلوب الذي لا يوافق أسلوب الأساتذة ويعتبرونه ضعف في الإلمام بالأداء اللغوي للمتعلم، وقد لاحظنا وجود عمليات تلقين وتكرار لبعض أساليب الكلام للمتعلمين حتى يستطيعوا إتقانها بشكل صحيح.

جدول 31: عرض جدول يوضح العلاقة بين متغيّر الأقدمية في المركز ومؤشر أسلوب المعاملة

التغيّر / الأقدمية	التغيّر في أسلوب المعاملة		المجموع %
	نعم%	لا%	
من 06 إلى 12 شهر	%12	%14	%26
من 12 إلى 18 شهر	%19	%05	%24
فوق 18 شهر	%28	%22	%50
المجمـــوع	**%59**	**%41**	**%100**

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن حوالي ثلثي العينة أقرّت بحصول تغيّر في أسلوب المعاملة لديها بعد انخراطها في العملية العلمية في المركز الثقافي.

وإذا جئنا إلى تحليل الجدول تحليلا تفصيليا فإننا نلاحظ أن هناك علاقة قوية وتأثير ظاهر بين متغّير الأقدمية في المركز ومؤشر تغيّر أسلوب المعاملة، حيث سجلنا أقل من نصف الفئة ذات الأقدمية من 06 إلى 12 شهر ممن صرّحوا بحدوث تغير في هذا المؤشر بينما صرح أغلبية العينة بعدم حدوثه.

أما الفئة ذات الأقدمية من 12 إلى 18 شهر فإن 19 من 24 أي حوالي 80% من هذه الفئة أقرّوا بحدوث تغيّر في أسلوب معاملتهم بعد انضمامهم، بينما صرّح حوالي 20% من هذه الفئة بأنها لم تشعر بذلك التغيّر على مستوى أسلوب المعاملة.

وأما الفئة ذات الأقدمية فوق 18 شهرا فقد بلغت نسبة التغير فيها 56% بينما 44% منها رفضت حدوث تغير في أسلوب معاملتها.

إننا لم نحدد معايير أسلوب المعاملة بالتحديد في الاستبيان لكن قمنا بشرحها لأفراد العينة بشكل شفهي لهم قصد توجيه فهومهم توجيها صحيحا نحو هذا المؤشر، وبناء على ما توصلنا إليه من نتائج فإننا نؤكد من خلالها قوة الأثر الثقافي المرافق للعملية التعليمية للغة الانجليزية على المتعلمين خاصة فئة الشباب منهم والذين قضوا أقدمية تراوحت بين سنة وسنة ونصف.

إن طبيعة التواصل والتفاعل داخل قاعة التدريس والتي تتسم بالحرية في النقاش وسهولة التواصل مع الزملاء أو الأساتذة يساهم بشكل مبرهن بالنتائج في تغيير أسلوب المعاملة عند المتعلمين الأمر الذي يحدث تحورا ثقافيا في عنصر العادات في التعامل الذي يعتبر مكونا هاما في الهوية الثقافية للإنسان بشكل عام، غير أن التغير يبدأ في النزول عندما تفوق الأقدمية 18 شهرا بسبب تعود المتعلم على الأسلوب الجديد الذي يبدوا له أصليا فيه نظرا لطول فترة التواجد في المركز الثقافي ويكون المتعلم بذلك قد دخل مرحلة ترسيخ وتثبيت التغير على مستوى الوعي الثقافي لديه.

جدول 32: عرض جدول يبيّن العلاقة بين متغير السنّ ومؤشر الموسيقى المفضلة مع مؤشر الهواية المفضلة

نوع التغيّر / السنّ	الموسيقى المفضلة		الهواية المفضلة	
	نعم%	لا%	نعم%	لا%
من 18 إلى 25 سنة	%12	%33	%7	%38
من 25 إلى 35 سنة	%06	%39	%21	%24
فوق 35 سنة	%00	%10	%00	%10
المجموع	**%18**	**%82**	**%28**	**%72**

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

سجلنا في هذا الجدول 18% من أفراد العينة صرّحت أنها غيّرت الموسيقى المفضلة لديها بينما صرّح 28% منها أنهم غيروا هوايتهم المفضلة بعد انضمامهم إلى المركز الثقافي لتعلّم اللغة الانجليزية.

وفي مقابل هذا صرّحت 82% من أفراد العينة أنهم لم يغيّروا ذوقهم في الموسيقى، بينما صرّح 72% منها أنهم لم يغيروا هوايتهم المفضلة.

حتى وإن لم تتجاوز نسبة التغير في مؤشر الموسيقى الخُمس ولم تتجاوز في مؤشر الهواية الثلث إلا أننا نسجل بعناية هذا التغيّر ذلك لأنه يمس جانب الذوق في الهوية الثقافية للمتعلم رغم أن العملية التعليمية تتعلق باكتساب اللغة الانجليزية وليس بهذه الجوانب، مما يعني أن العملية التعليمية أخذت أبعادا أخري مختلفة عن تلك المعلنة في المركز، مما يثبت وجود حالة التأثير الثقافي على المتعلمين خلال العملية التعليمية.

إن من أهم الأسباب التي تدفع بالمتعلم إلى تغيير هوايته المفضلة هو التأثر ببقية المتعلمين الآخرين أو بالأساتذة خلال دروس الانجليزية وفق المنهجية المتبعة القائمة على الحرية في النقاش والحركة والمبادرة، وعليه يتحول المتعلم من متلقي إلى متفاعل ويتحول الأستاذ من معلم لغة إلى نموذج ثقافي يخوض بحرية في مختلف الجوانب الثقافية للمتعلم وقد يصل به النقاش إلى صناعة وعي ثقافي مختلف لدى المتعلمين يمكنه من تغيير الكثير من السمات والخصائص الثقافية.

ومن جهة أخرى، إذا جئنا لتحليل هذا الجدول بشكل أفقي أي أننا نجري تحليلا مقارنا بين نسبة التأثير على الفئات العمرية –المبينة في الجدول– فإننا نلاحظ بشكل واضح أن نسبة التغير تتأثر بشكل طردي مع عمر المتعلم، حيث أن الفئة العمرية المحصورة بين 18 و25 سنة هي الأكثر تأثرا في مؤشر الهواية المفضلة بنسبة 38% من حجم العيّنة تليها الفئة العمرية المحصورة من 25 إلى 35 سنة بنسبة 24%، وأخيرا تأتي الفئة التي يفوق عمرها 35 سنة بنسبة 10%.

أما في مؤشر الموسيقى المفضلة فقد جاءت الفئة العمرية من 25 إلى 35 سنة هي الأكبر ثم تليها الفئة من 18 إلى 25 سنة وأخيرا الفئة الأكثر من 35 سنة.

جدول 33: عرض جدول يوضّح العلاقة بين متغير الجنس ومؤشر تغير الوظيفة المفضلة

التغيّر / الجنس	التغيّر في الوظيفة المفضلة		المجمـوع %
	نعم%	لا%	
ذكر	%11	%39	%50
أنثى	%31	%19	%50
المجمــوع	**%42**	**%58**	**%100**

<u>تحليل بيانات الجدول:</u>

بشكل عام فإن التأثير على المتعلمين –من الجنسين– حسب معطيات الجدول كان قويا في إحداث تغير عندهم في مؤشر الوظيفة المفضلة حيث صرّح 42% من العينة أنهم غيروا رأيهم في طبيعة الوظيفة المفضلة التي يطمحون إليها بعد انضمامهم إلى المركز الثقافي الأمريكي.

أما إذا جئنا إلى التحليل حسب جنس المتعلم فإننا نجد أن نسبة التأثير عند جنس الأنثى بلغت ثلاثة أضعاف تقريبا التأثير عند الذكور، فلقد صرّح أكثر من ثلثي الإناث تغيير رغبتهم في الوظيفة المفضلة بسبب ما يتعرضون له داخل المركز من تأثير ثقافي خلال العملية التعلمية، وهنا نسجل مرة أخرى الدور الثقافي الذي يلعبه القائمون على المركز في غرس ثقافة مختلفة عن تلك التي يتصف بها المتعلمون حين التحاقهم بالمركز الثقافي.

أما جنس الذكور فقد صرّح ثلث العينة تقريبا بأنهم غيروا من نظرتهم إلى الوظيفة المفضلة بعد مزاولتهم تعلّم اللغة الانجليزية داخل المركز، وهي نسبة مهمة ومعتبرة إذا نظرنا إلى طبيعة الدور المفترض من المركز ألا وهو تعليم الطالب اللغة الانجليزية فقط، غير أن هذا الدور

البيداغوجي قد أصبح دورا ضمن أدوار أخرى من العملية التعليمية وليس أصلا الأمر الذي يؤكد استخدام تعليم اللغة الانجليزية كمدخل تربوي وثقافي يقوم القائمون من خلاله يتغير قيم ثقافية حاصلة وغرس قيم أخرى بقصد إحداث اختراق في الهوية الثقافية للمتعلم خاصة الإناث منهم باعتبار تأثير الأنثى يتعدى إلى باقي المجتمع من خلال الأدوار التي تقوم بها المرأة في المجتمع بصفتها أم أو مربية أو أستاذة وغير ذلك.

إن تغيير التصور الخاص بالوظيفة المفضلة لدى المتعلم يعتبر مكونا ثقافيا هاما في البناء الثقافي للفرد، حيث يعتمد في تكوينه على عدة منطلقات معرفية ونفسية واجتماعية واقتصادية وقيمية ودينية خلال مراحل نمو الفرد المختلفة، حيث لا يمكن تغيير ذلك التصور إلا من خلال تغيير مكوناته وهو ما حدث للفئة التي صرّحت بحدوثه.

جدول 34: جدول يوضح العلاقة بين متغير سبب الانضمام إلى المركز ومؤشر تغيّر مفهوم التنمية البشرية وفن القيادة

التغيّر / سبب الانضمام	التغيّر في مفهوم التنمية البشرية وفن القيــادة		المجمــوع%
	نعم%	لا%	
تحسين مستوى اللغة الانجليزية	%21	%19	%40
متطلبات التوظيف	%06	%00	%06
متطلبات الهجرة	%05	%00	%05
ممارسة هواية	%22	%09	31%
هروب من واقع اجتماعي	%15	%03	%18
المجمــوع	**%69**	**%31**	**%100**

تحليل بيانات الجدول:

أظهرت الدراسة الميدانية حسب البيانات الواردة في الجدول أن أغلبية أفراد العينة أي ثلثي العينة صرّحوا أنهم غيّروا تصوراتهم لمفهوم التنمية البشرية وفن القيادة، بينما صرّح الثلث الباقي بأنه لم يغيّر تصوره لهذا المفهوم.

فرغم اختلاف الأسباب التي دفعت بهم إلى الالتحاق بالمركز الثقافي إلا أن غالبيتهم أقرّت بأنها غيرت مفهومها للتنمية البشرية وفن القيادة خلال تلقيهم دروس ومحاضرات اللغة الانجليزية.

فلو ذهبنا إلى الفئة التي كان سبب انضمامها إلى المركز هو الهروب من الواقع الاجتماعي فإن نسبة التغير عندها بلغت 83%، وهو تأثير ثقافي هائل بل يكاد يكون كليا عند هذه الفئة، ذلك لأنها التحقت بالمركز هروبا من الضغوط الاجتماعية والنفسية في محيطها الاجتماعي سواء بسبب

البطالة أو بسبب أزمة السكن أو الخلافات الأسرية وغيرها من الدوافع التي اضطرت هذه الفئة مما يجعلها مستعدة لتقبل المفاهيم الثقافية بشكل كبير كمحاولة لتغيير واقعهم المعيش بتغيير أفكارهم وقناعاتهم.

أما إذا ذهبنا إلى الفئة التي كان سبب انضمامها إلى المركز هو ممارسة هواية فقد بلغت نسبة التأثير عندها 71% تقريبا، وهي نسبة معتبرة تدل على حجم التغير الثقافي الحاصل عن هذه الفئة من المتعلمين، وهي تشبه الفئة السابقة في الدوافع وفي النتائج أيضا باعتبار أن ممارسة الهواية هي أيضا هروب ليس من الواقع الضاغط بل هو هروب إلى الواقع المرغوب، إذ تعتبر ممارسة الهواية متنفسا للمتعلم مما يجعله أكثر تعلقا وأكثر تأثرا بما يتلقاه في المركز من قيم ثقافية ومعرفية بما يجعله يتصف بالقابلية للتأثر الثقافي بسهولة بل ورغبة أحيانا.

وأما إذا نظرنا إلى الفئة التي التحقت بالمركز بسبب الرغبة في تعلم اللغة الانجليزية فقد كانت نسبة التغيّر فيها الأضعف ذلك لأنها تملك وعيها الثقافي وتدرك جيدا حاجتها من المركز، ورغم هذا إلا أن نصف هذه الفئة أقرّ بوجود أثر ثقافي فيما يتعلق بمفهوم التنمية البشرية وفن القيادة.

إن حرص الأساتذة القائمين على العناية بالتنمية البشرية وبفن القيادة يبرز الخلفية الثقافية لهم حيث يهدفون بشكل معلن إلى البحث واكتشاف كل موهبة أو شخصية تتميز بالصفات القيادية من أجل تكوينها واستغلالها في وظائف مختلفة.

4) عرض نتائج الدراسة:

بعد إجرائنا لهذه الدراسة بشقّها النظري وما تضمنه من توطئة نظرية ومنهجية وشقّها الميداني وما تضمن من نتائج وبيانات وإحصائيات وبعد وضع الإطار العام للتحليل السوسيولوجي لما تمكنا من الحصول عليه ميدانيا في المركز الثقافي الأمريكي من بيانات ونتائج فقد خلصنا إلى النتائج النهائية التالية التي تتضمن نتائج الفرضيتين المطروحتين في بداية البحث قصد الاجابة عن تساؤلات الدراسة حيث أوردناها بالشكل تسلسلي ومرتب دون الفصل بين نتائج كل فرضية حدة.

النتـــائج العـــامّة:

- يعتمد المركز الثقافي الأمريكي على مختلف الأدوات والوسائل البيداغوجية التي تتماشى مع رؤيته وأهدافه من تعليم اللغة الانجليزية وبما يضمن للأساتذة والمتعلمين مجالا وفضاء للتفاعل المباشر والحيوي بينهم من أجل التحصيل الأكبر لقواعد ومفردات ومخارج الحروف الصحيحة والنطق السليم للغة الانجليزية بالمحاكاة والتفاعل تارة وبالسؤال تارة أخرى.
- لا يتم الاستعانة بوسيلة الانترنت في تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي إلا عند الضرورة التعليمية وفي نطاق محدود، ونفس الأمر ينطبق على مواقع التواصل الاجتماعي وكذا المواقع المتخصصة لأن المركز يعتمد على التفاعل المباشر والحرّ بالإضافة إلى منع إدخال كل الأجهزة الالكترونية من طرف القائمين على المركز الثقافي لأنه يقع ضمن الإطار المكاني لمقر السفارة الأمريكية بما يثير حساسية أمنية عند مدخل السفارة.
- لا يجري المركز الثقافي امتحانات تقييمية للمتعلمين للغة الانجليزية في أي مرحلة من مراحل التعليم، ولا يعتمد على المستويات التعليمية المعروفة بيداغوجيا ولا يشترط في الانضمام

الرسمي للمركز لتعليم الانجليزية، ولا يقدّم أيّ شهادات بعد نهاية التكوين في اللغة الانجليزية وليس لديه مسار تكويني زماني معروف البداية والنهاية بل هو تكوين مستمر يعتمد على من حضر من المتعلمين أو من الأساتذة المتطوعين وعلى برنامج المحاضرات التي يلقيها الأساتذة الأمريكيين خلال مواقيت أسبوعية معروفة ومعلقة على لوحة الاعلانات داخل المركز كل أسبوع قابلة للتغيير والتعديل.

- لا تتضمن النصوص التعليمية مواضيع متعلقة بمؤشر الدّين بشكل مباشر وصريح حيث يعتبر القائمون على المركز الثقافي الدّين مسألة شخصية وحساسة لا يمكن النقاش فيها، ولكن يتم تناول الدّين بشكل مفكك ومجزئ أي من خلال المواضيع التي تتناول القيم الدّينية بطرح أمريكي بحت مثل تناول مواضيع تتعلق بالفنون والأذواق والأخلاق والقيم...الخ.
- إن مضمون المواضيع التي تتعلق بالتاريخ والعادات والتقاليد والإعلام مرتبطة أساسا بالشأن الأمريكي تقريبا وبشكل واضح حيث لا يتم تناول المواضيع التي تتعلق بالشأن الجزائري إلا من خلال بعض المبادرات التي يقوم بها الأساتذة المتطوعين الجزائريين أحيانا والتي لا يحضرها الأساتذة الأمريكيون.
- لا يهتم القائمون على تعليم اللغة الانجليزية بالمواضيع السياسية عموما إلا ما تعلق ببعض القضايا الفرعية مثل قضايا الرأي العام الدولي وقضايا حقوق الانسان بشكل مقتضب ودون تفصيل تفديا لإثارة نقاط الاختلاف بين المتعلمين الجزائريين والأساتذة الأمريكيين خاصة فيما يتعلق بالقضية الفلسطينية والعراق وأفغانستان وبورما وقضايا المسلمين بشكل عام.
- يركز القائمون على العملية التعليمية في المركز الثقافي الأمريكي على ميدان التنمية البشرية في المواضيع والمحاضرات التي تُناقش مع المتعلمين خاصة فيما يتعلق بما يُعرف بـ "فنّ القيادة" فإنهم يولون له أهمية قصوى حيث يتم البحث الجدّي والتقصي الجاد بين المتعلمين

من أجل اكتشاف المواهب التي تتمتع بهذه المهارة بغية إيلائها العناية اللازمة من خلال تطوير مهارتهم في الولايات المتحدة الأمريكية واستغلالهم في مختلف المجالات القيادية.

- يولي المركز الثقافي الأمريكي أهمية بالغة لموضوع حقوق المرأة من خلال التركيز عليه في المواضيع التي تناقش حقوق الانسان والحريات العامة حيث تكرّس المحاضرات حقوق المرأة من منطلقات أمريكية علمانية بحتة.
- يناقش الأساتذة الأمريكيون موضوع المثلية الجنسية أو الزواج المثلي بشكل عادي مع المتعلمين ويعرضون عليهم تجارب بعضهم في الزواج المثلي سواء هنا في السفارة الأمريكية بالجزائر أو هناك في أمريكا حيث يقدمه بعض الأساتذة على أنه ضمن حقوق الانسان ضمن إطار الحرية الشخصية.
- سجلنا في دراستنا من خلال استدخال المعلومات والرموز حصول استجابات معرفية وإدراكية معتبرة لدى المتعلمين خاصة عند عنصر الإناث مقارنة بعنصر الذكور.
- نظرا للمكانة الاجتماعية للنموذج المعرفي عند المتعلمين فقد حدث استقبال لأنماط سلوكية جديدة ومختلفة عن تلك التي دخل بها أفراد العينة سواء بملاحظة النموذج أو بالجاذبية الشخصية أو بالارتياح النفسي القائم على التفاعل الحرّ مع النموذج (الأستاذ).
- وجدنا من خلال هذه الدراسة حدوث أثر ثقافي عند أغلب المتعلمين بشكل متفاوت حسب الفوارق العلمية والعمرية والاجتماعية وحسب الأقدمية في الانضمام إلى المركز الثقافي وحسب دوافع الانضمام أيضا.
- لقد أثبتنا بالدراسة والتحليل صدق فرضيتنا الأولى حيث تأكد لدينا أن القائمين على تدريس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي في الجزائر يعتمدون على مختلف الطرائق

والأدوات والمضامين التعليمية الحديثة التي تحقق أكبر قدر من الأهداف التعليمية والثقافية المرجوة من العملية التعليمية.

- كما بيّنت دراستنا هذه من خلال البيانات والنتائج التي توصلنا إليها صدق فرضيتنا الثانية والتي أردنا من خلالها أنْ نبيّن أنّ تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي بالجزائر يترك أثرا ثقافيا ملحوظا على الخاضعين للتعليم بشكل متفاوت بينهم حسب عدة فوارق فردية وحسب متغيرات الاستجابة الأخرى والمتمثلة في متغيّر العمر ومتغيّر الجنس ومتغيّر المستوى التعليمي ومتغيّر الأقدمية في المركز الثقافي الأمريكي.
- أصبحت العملية التعليمية للغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي حاملا ثقافيا ومدخلا تربويا وفكريا يتم من خلاله استدخال القيم الثقافية والمعايير الفكرية على المتعلمين بالاعتماد على برامج وأدوات ونصوص لغوية وتقنيات تعليمية وأجواء تفاعلية تجعل من المتعلم مستقبلا للأنماط السلوكية سواء بملاحظة النموذج القائم على تدريس اللغة الانجليزية أو بالتفاعل معه بما يتوافق مع الأهداف الكبرى للعملية التعليمية.

الخـــاتمة:

لقد انطلقنا في بحثنا هذا من تساؤل عام يتعلق بالخلفية الثقافية في تدرس اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي بالجزائر، وقد خلصنا إلى أن تعليم اللغة الانجليزية في المركز ليس سوى حامل ثقافي يهدف من خلاله القائمون على المركز إلى العمل على إحداث تغيير ثقافي على الهوية الثقافية للمتعلمين في الجوانب التي تتعلق بحدود ومعالم الوعي بالواقع العام وما يتضمنه من عناصر ثقافية وقيم حضارية سواء كانت ماثلة في المظاهر والسلوكيات أو كامنة في المعتقدات، كل هذا يحدث تحت عنوان تعليم اللغة الانجليزية، فمن خلال حيثيات العمل الميداني اتضح لنا حدوث تغيّر في ملامح الهوية الثقافية للمتعلمين بشكل متفاوت التأثير حسب الفوارق والمتغيرات التي رصدناها وحددناها بدقة في بداية البحث، كما كشفت لنا الدراسة أن تركيز المركز على إحداث حقل ثقافي تفاعلي مؤطر تسوده الحرية والمبادرة الفردية أكثر من تركيزه على إيجاد حقل تعليمي ويبرز ذلك في غياب برنامج تعليمي بيداغوجي لتعليم اللغة الانجليزية، وغياب امتحانات تقويمية وعدم وجود مستويات تعليمية أو شهادات نهاية التكوين في المركز كما هو في المراكز الثقافية الأجنبية الأخرى، بل كل ما في المركز هو وجود حقل تفاعلي تعليمي ثقافي أساسه توفير الحرية التامة للمتعلم في التصرف والتحرك والتواصل مع زملائه على الطاولة المستديرة أو مع أساتذته في قاعة الأساتذة، ويفسّر هذا التصور هو رغبة المركز في خلق الشعور بالحرية التامة لدى المتعلمين وإلغاء كل القيود عليهم بما فيها ملف التسجيل في المركز واقتصار شرط الدخول إليه على بطاقة الهوية فقط من أجل خلق حالة من الانجذاب والتعاضد بين المتعلمين والأساتذة المتطوعين، حيث يشكل هذا الجو التعليمي مدخلا ثقافيا مثاليا لمناقشة كل ما يتعلق بالحياة الثقافية للفرد والمجتمع ليتم خلال تلك الحصص التأثير التدريجي على المتعلمين من طرف

النموذج القائم أمامهم وتعديل العناصر الثقافية وفق ما يريده القائمون على المركز، لنجد في الأخير متعلمين يتقنون اللغة الانجليزية التواصلية على الطريقة الأمريكية بخلفية ثقافية أمريكية أيضا بشكل كلي أو جزئي.

إن عامل الحرية التامة داخل المركز الثقافي هو العامل الأكثر جذبا للمتعلمين الشباب رغم منع إدخال أي وسيلة تكنولوجية معهم بما فيها الهاتف المحمول باستثناء بضعة حواسيب يوفرها المركز لهم ورغم عدم وجود شهادات نهاية التكوين سواء للمنضمين بشكل رسمي أو للزائرين بشكل عشوائي، وهو ما يفسر وجود أكثر من مئة متعلم ينتمي إلى المركز الثقافي بشكل رسمي ودائم وآلاف المتعلمين المؤقتين خلال السنة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم:

سورة الإسراء، الآية 84.

سورة الأنفال، الآية 57.

سورة البقرة، الآية 191.

المعاجم:

01. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9 – 20، ط 2، الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، 1992.
02. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ترتيب: السيد محمود خاطر، ط 7، القاهرة، المطبعة الأميرية،1953.
03. ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط 1، ج 1، بيروت، دار الفكر، 1990.

الكتب:

01. إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، ط1، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1997.
02. إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، ط2، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2014.
03. أبو الحسن سلام، المخرج المسرحي والقراءة المتعددة للنص، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2003.
04. أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللغة والفكر، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1985.
05. إدوارد دي بونو، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرين، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1989.
06. ألكسندرو روشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان أبو الفخر، العدد 144، الكويت سلسلة عالم المعرفة.
07. أندري مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، ترجمة نادرة سراج، ط1، بيروت، دار المنتخب

العربي، 1996.
08. أندريه مارتينيه، مبادئ ألسنية عامة، ترجمة ريمون رزق الله، ط1، دار الحداثة، بيروت، 1990.
09. أنور الجندي، أصول الثقافة العربية، القاهرة، دار المعرفة، 1990.
10. باربرا انجلز، ترجمة فهد بن عبد الله الديلم، مدخل إلى نظريات الشخصية، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991.
11. بتول الخضيري، غايب، ط2، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2004.
12. بدر بن جويعد وآخرون، العولمة الثقافية وأثرها على هوية الشباب السعودي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، 2007.
13. بول شوشار، اللغة والفكر، ترجمة متري شماس، بيروت، دار المنشورات العربية، بلا تاريخ.
14. بيار أشار، سوسيولوجيا اللغة، ترجمة عبد الوهاب ترو، ط1، بيروت، عويدات للنشر والتوزيع، 1996.
15. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ط1، الكويت، المجلس الوطني للثقافة، 1991.
16. جودث جرين، التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحمان عبد العزيز العبدان، الرياض، عالم الكتب، 1989.
17. جورج برنارد شو، بجماليون، ترجمة جرجس الرشيدي، ط1، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، 1967.
18. جورج يول، معرفة اللغة، ترجمة محمود عبد الحافظ، ط1، الاسكندرية، دار الوفاء للنشر، بلا تاريخ.
19. حسين مؤنس، الحضارة "دراسة في أصول وعوامل قيامها وتطورها"، ط1، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1978.
20. خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، العراق، ديوان الوقف السني، 2009.
21. دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية للترجمة، 2007.
22. ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، بيروت، دار الآفاق الجديدة، 1983.
23. رمضان عبد التواب، مدخل إلى علم اللغة، مصر، مكتبة الخانجي، 1995.

24. روبير مارتن، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر مهيري، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2007.
25. زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، الطبعة الثانية، بيروت، دار الشروق، 1973.
26. الزيات فتحي مصطفى، سيكلوجية التعلم، ط 1، دار النشر للجامعات، 1996.
27. سامبسون، جيفري، المدارس اللغوية، ترجمة أحمد نعيم الكراعين، بيروت، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، 1993.
28. سمير محمد حسين، بحوث الإعلام الأسس والمبادئ، القاهرة، عالم الفكر، 1976.
29. سناء مبروك، الهوية والانتماء الاجتماعي في شمال سيناء، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1991.
30. شحادة الخوري، أوراق ثقافية، سوريا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2012.
31. شحدة الفارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ط 2، عمّان، دار وائل للنشر، 2003.
32. الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، بيروت، دار عالم الكتب، 1998.
33. شكري فيصل، الصحافة الأدبية، معهد الدراسات الأدبية، القاهرة، 1960.
34. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، ط 10، مصر، القاهرة، دار المعارف، 1969.
35. صلاح عمر الصادق، دراسات سودانية في الآثار والفلكلور والتاريخ، السودان، دار عزة للنشر والتوزيع، 2006.
36. طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، القاهرة، مطبعة المعارف ومكتبتها، 1938.
37. عبد الرحمن بن زيد الزنيدي، المثقف العربي بين العصرانية والإسلامية، الرياض، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، 2009.
38. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1984.
39. عبد العزيز بن عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الأخرى، السعودية، ورقة بحثية، 1998.
40. عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.
41. عبد الله عبد الماجد إبراهيم، الغرابة، السعودية، دار الحاوي، 1998.
42. عزيزة الطائي، ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة، البحرين، مؤسسة الدوسري، 2011.
43. علي حجاج، التقنيات التربوية وتعليم اللغات الأجنبية، الكويت، المركز العربي للبحوث

التربوية لدول الخليج، 1986.
44. علي عبد الواحد الوافي، اللغة والمجتمع، القاهرة، دار نهضة مصر، 1971.
45. علية أحمد عابدين، دراسة في سيكولوجية الملابس، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.
46. فتحي جروان، الإبداع، عمان، دار الفكر، 2013.
47. فؤاد بدوي بطرس، الهوية وثقافة السلام، الطبعة الإلكترونية، 2008.
48. فيصل الحفيان، مقالات متعلقة بين اللغة والهوية، شبكة الألوكة الإلكترونية.
49. كلايد كلكهون، الإنسان في المرآة، ترجمة: شاكر مصطفي، بغداد، منشورات المكتبة الأهلية، 1964.
50. مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، سوريا، دار الفكر، 2000.
51. مجموعة من الباحثين، المنجد في اللغة والإعلام، ط 38، بيروت، دار المشرق، 2000.
52. مجموعة من الكتاب، نظرية الثقافة، ترجمة: علي سيد الصاوي، الكويت، عالم المعرفة، 2002.
53. محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، لبنان، مركز دراسات الوحدة، 1998.
54. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ط1، دون ناشر، بلا تاريخ.
55. محمد عمارة، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية سلسلة في التنوير الإسلامي، مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1999.
56. محمد عمارة، مخاطر العولمة على الهوية سلسلة "التنوير الإسلامي، مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1999.
57. محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، الكويت، وكالة المطبوعات، 1977.
58. محمود أحمد السيد، اللغة والتفكير المستنير، دمشق، مجمع اللغة العربية، 2013.
59. محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2013.
60. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988.
61. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1979.
62. نصر محمد عارف، الحضارة، الثقافة، المدنية، فيريجنيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1994.
63. هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 1988.

64. هارلمبس وهولبورن، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، سوريا، دار كيوان للطباعة والنشر، 2010.
65. هدسن، A.R.Hudson، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عبد الغني عياد، ط1، بغداد، دار الشؤون الثقافية، 1987.
66. هنري أوفيفر، المنطق الجدلي، ترجمة: إبراهيم فتحي، لبنان، دار الفكر المعاصر، 1978.
67. هيام الملقى، ثقافتنا في مواجهة الانفتاح الحضاري، السعودية، دار الشواف، 1995.
68. وليد العياصرة، مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، الأردن، دار أسامة، 2013.
69. يوسف القرضاوي، ثقافتنا بين الانفتاح والانغلاق، القاهرة، دار الشروق، 2000.

البحوث والرسائل الجامعية:

01. إخلاص حسن السيد عشرية هاجر الفكي، دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الاساس من وجهة نظر التربويين، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، 2012.
02. بلال ربيع البدور، دور التعليم والاعلام في تحقيق أمن اللغة العربية، بحث مقدم لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2015.
03. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية العام الجامعي 1426– 1427 الموافق 2005–2006م.
04. سيدنا محمد امباكي، تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال والقائمين عليها، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية– تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2015.
05. الطيب عبد الجليل حسين، الهوية والجنسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم، 2005.
06. محمد أنس أحمد عوض، فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقة حل المشكلات في تنمية، مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة دمشق من خلال مادة البلاغة واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان 2015.
07. مهدي ساتي، الإسلام وصراع الثقافات في السنغال، رسالة دكتوراه غير منشورة، مركز البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 2001م.

المواقع الإلكترونية:

01. وزارة التربية الكويتية، الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة الإنجليزية في دولة الكويت، ط1، 1985.
02. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، قوانين الفكر الأرسطية، 31 أكتوبر 2013.
03. محمد زياد حمدان، ثقافة المجتمع، 1983، https://goo.gl/ymoX0X.

المجلات:

01. بلقاسم عبد السلام اليوبي واصالح عياد الحجوري، الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة الأثر، العدد 30، جوان 2018، جدة، السعودية.
02. سلامة موسى، الثقافة والحضارة، مجلة الهلال، منشورات الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1927.
03. عبد العزيز قريش، الطريقة التربوية بين المفهوم والأساس، مجلة علوم التربية، العدد الثامن، السنة الرابعة، مارس 1992.
04. مصباح الحاج عيسى، أثر استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في تعليم تقنيات التعليم في جامعة عجمان "دولة الإمارات" للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد 2، دمشق، 2006.
05. يوسف وغليس، تحولات الشعرية في الثقافة النقدية العربية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، ع3، مج 37 يناير–مارس.

المراجع باللغة الأجنبية:

01. Brown, H. Douglas (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.Y. Prentice-Hall Inc.
02. Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of com municative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, vol. 1, No. 1.
03. Carroll, J.B. Current issues in Psycholinguistics and second language teaching. TESOL Quarterly, 1971. vol. 5.
04. Cook, V. (1970). Freedom and control in language teaching materials. London: BAAL Seminar Papers.
05. Edgar Bruce Wesley, Teaching Social Studies in High Schools, Boston, USA.
06. Fadia Faqir, My Name is Salma, Black Swan, London, 1st Ed.
07. Hajjaj, A.H. A short history of EFL methodology, in P.W. Peterson (ed.) ESP in Practice.1985.
08. Hwang, Jucky-Rayoon (1970). Current Trends of language learning and teaching. English Teaching Forum, VIII, 2.
09. Hymes (eds), Directions in Sociolinguistics. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston. 1972.
10. Jakobovits, Leon, A. (1971): Foreign Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
11. Kirkwood, M. (1972). Some thoughts on designing a foreign language course. Audio-Visual Instruction. Journal, Vol. 10, No. 3.
12. Wilkins, D.A. Linguistics in Language Teaching: Edward Arnold

London. 1972.

13. Mackay, R. & Mountford, A (eds). English for Specific Purposes. Longman. London.1978.
14. My Name is Salma.
15. Palmer, H. The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Oxford University Press. 1964.
16. Porter, Don. Testing in the Foreign Language Program: Areas of Change, in Tradition and. Innovation in English Language Teaching. London. Longman. 1986.
17. Saussure, Ferdinand. Cours de Linguistique Générale. Paris. Payot, 1916.
18. Sebook, T.A: Style in language, Wiley and son N.Y.
19. Talmage, Harriet. Evaluating the Curriculum: What, When and How. NASSP Bulletin, Vol 69. No 481.
20. Taylor. E. B. Primitive Culture, New York, Brentano's, 1924.
21. Van Ek, J.A. The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe. 1975.
22. Van Els, T., et al. Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. London: Oxford University Press,1984.
23. Vigotsky. L.S: « Thonght and speech » - in saporta sol « psycho linguistics » holt, Rinehart 1966.
24. Wilga. Teaching Foreign Language Skills. Chicago University Press. Chicago Rivers, 1981.
25. Yalden, Janice. The Communicative Syllabus Oxford. Pergamon Press. 1983.

الملاحق

ملحق رقم 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة – 2– لونيسي علي

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

استمارة البحث

تحية طيبة وبعد:

يسرّني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة تتعلق بموضوع بحث علمي عنوانه: **الخلفية الثقافية في تعليم اللغات في المراكز الثقافية الأجنبية المركز الثقافي الأمريكي نموذجا**، بغية إنجاز أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع الثقافي.

وعليه أرجوا من سيادتكم المحترمة ملء هذه الاستبانة بكل عناية وصدق مساهمة منكم في خدمة البحث العلمي في بلادنا.

تقبلوا مني فائق عبارات الشكر والعرفان المسبق على تعاونكم ومساهمتكم في إتمام هذا البحث العلمي، وتحية تقدير للجميع، الباحث/ **حمدادو فريد**.

أ- **بيانات عامة:**

تفضل بوضع إشارة (x) في الفراغ المناسب.

1- النوع:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن:

من 18-25 سنة ☐ من 25- 35 سنة ☐ فوق 35 سنة ☐

3- المستوى الدراسي:

ثانوي ☐ جامعي. ☐

4- الحالة الاجتماعية:

أعزب ☐ متزوج ☐ منفصل ☐.

5- الوظيفة:

وظيفة عمومية ☐ وظيفة حرة ☐ بدون وظيفة ☐

6- التخصص الدراسي:

علمي ☐ أدبي ☐

7- المستوى المعيشي:

ضعيف ☐ متوسط ☐ ميسور ☐

8- الأقدمية في المركز الثقافي الأمريكي:

من 0-6 أشهر ☐ من 12-18 شهر ☐

فوق 18 شهر ☐ من 6-12 شهر ☐

9- مستوى اللغة الانجليزية قبل الانضمام إلى المركز الثقافي:

ضعيف ☐

متوسط ☐

جيد ☐

10-سبب الانضمام إلى المركز الثقافي:

1- تحسين مستوى الانجليزية ☐

2- متطلبات التوظيف ☐

3- متطلبات الهجرة. ☐

4- ممارسة هواية ☐

5- هروب من واقع اجتماعي ☐

ب-بيانات خاصة بطرق ومضامين تعليم اللغة الانجليزية في المركز الثقافي الأمريكي:

تفضل بوضع إشارة (X) في المربع المناسب (يمكنك وضع أكثر من إشارة في نفس البيان).

1- يتم إلقاء دروس اللغة الانجليزية من خلال:

1- التفاعل الحر داخل قاعة التدريس ☐

2- مساهمة بعض المتعلمين في تقديم المحاضرة ☐

3- إجراء امتحانات تقييمية دورية ☐

2- يتم استعمال الألعاب الورقية من خلال:

1- الاستعمال الفردي ☐

2- الاستعمال الجماعي ☐

3- بشكل منتظم ☐

4- بشكل حرّ ☐

5- بشكل مكثف ☐

6- بشكل متباعد ☐

3- يتم استعمال الوسائل التكنولوجية التالية في تقديم المحاضرات:

1- الكمبيوتر ☐

2- الاسقاط الضوئي ☐

3- اللوحات الرقمية ☐

4- الانترنت ☐

5- المواقع متخصصة ☐

6- مواقع التواصل ☐

4- يتم استعمال المطبوعات الورقية التالية في تقديم المحاضرات:

1- الكتب ☐ المجلاّت ☐

2- المطويات ☐ النسخ الورقية ☐

5- يتم تناول مواضيع تتعلق بالدين من خلال:

1- تناول الخصوصية الدينية للمجتمع الجزائري ☐

2- تناول الخصوصية الدينية للمجتمع الأمريكي ☐

3- تناول مواضيع حول التطرف الديني

4- تناول مواضيع حول فكرة الحوار الديني

5- تناول مواضيع حول الحرية الدينية.

6- لا شيء

6- يتم تناول مواضيع تتعلق بالتاريخ من خلال:

7- تناول مواضيع تتعلق بتاريخ الجزائر

1- تناول مواضيع تتعلق بتاريخ أمريكا

2- تناول مواضيع تتعلق بتاريخ العالم

3- تناول مواضيع تتعلق بتاريخ الحضارات

4- لا شيء

8- يتم تناول مواضيع تتعلق بالعادات والتقاليد من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بالعادات والتقاليد الجزائرية

2- تناول مواضيع تتعلق بالعادات والتقاليد الأمريكية

3- تناول مواضيع تتعلق بالعادات والتقاليد العالمية

4- لا شيء

9- يتم تناول مواضيع تتعلق بالسياسة من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بالسياسة الجزائرية

2- تناول مواضيع تتعلق بالسياسة الأمريكية

3- تناول مواضيع تتعلق بالعلاقات الدولية

4- لا شيء

10-يتم تناول مواضيع تتعلق بالأخلاق والقيم من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بالقيم الانسانية ☐

2- تناول مواضيع تتعلق بالعلاقات الانسانية ☐

3- تناول مواضيع تتعلق بالأخلاق العامة ☐

4- تناول مواضيع تتعلق بالقانون ☐

5- لا شيء ☐

11-يتم تناول مواضيع تتعلق بالبيئة من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بظاهرة التلوث ☐

2- تناول مواضيع تتعلق بالطاقات المتجددة ☐

3- تناول مواضيع تتعلق بالصحة العامة ☐

4- تناول مواضيع تتعلق بالتنوع البيئي ☐

5- لا شيء ☐

12-يتم تناول مواضيع تتعلق بالإعلام والاتصال من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بالإعلام الأمريكي ☐

2- تناول مواضيع تتعلق بالإعلام الجزائري ☐

3- تناول مواضيع تتعلق بالرأي العام ☐

4- تناول مواضيع تتعلق بمواقع التواصل الاجتماعي ☐

5- لا شيء ☐

13-يتم تناول مواضيع تتعلق بالتنمية البشرية من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بمهارة القيادة ☐

2- تناول مواضيع تتعلق بالتنمية المستدامة ☐

3- تناول مواضيع تتعلق بمهارة التفاوض وإدارة الأزمات ☐

4- لا شيء ☐

14-يتم تناول مواضيع تتعلق بالفن والذوق من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بمختلف الفنون الأمريكية ☐

2- تناول مواضيع تتعلق بمختلف الفنون الجزائرية ☐

3- تناول مواضيع تتعلق بالموضة والإتيكيت ☐

4- تناول مواضيع تتعلق بمختلف الرياضات ☐

5- لا شيء ☐

15-يتم تناول مواضيع تتعلق بحقوق الانسان من خلال:

1- تناول مواضيع تتعلق بالحقوق الأساسية للإنسان ☐

2- تناول مواضيع تتعلق بالدمقراطية ☐

3- تناول مواضيع تتعلق بحقوق المرأة ☐

4- تناول مواضيع تتعلق بالتمييز العنصري ☐

5- تناول مواضيع تتعلق بالحريات الفردية والعامة ☐

6- لا شيء ☐

ج- بيانات خاصة بالأثر الثقافي لتعليم اللغة الانجليزية على المتعلمين في المركز الثقافي الأمريكي.

تفضل بوضع إشارة (x) في المربع المناسب (يمكنك وضع أكثر من إشارة في نفس البيان).

16-بعد انضمامك إلى المركز الثقافي الأمريكي هل حدث لك:

1- تغيّر في بعض المعتقدات. نعم ☐ لا ☐

2- تغيّر في بعض المفاهيم والقيم. نعم ☐ لا ☐

3- تغيّر في أسلوب التفكير. نعم ☐ لا ☐

4- تغير في أسلوب المعاملة. نعم ☐ لا ☐

5- تغيّر في أسلوب اللباس. نعم ☐ لا ☐

6- إنشاء علاقات اجتماعية جديدة. نعم ☐ لا ☐

7- إلغاء علاقات اجتماعية قديمة. نعم ☐ لا ☐

8- تغيّر في نمط العلاقات الاجتماعية. نعم ☐ لا ☐

9- اكتساب عادات جديدة. نعم ☐ لا ☐

10- حذف عادات قديمة. نعم ☐ لا ☐

11- تعزيز عادات قديمة. نعم ☐ لا ☐

12- تحسّن في مستوى اللغة الانجليزية بشكل:

طفيف ☐ كبير ☐ متوسط ☐

13- تغيّر في مفهوم قيمة المواطنة. نعم ☐ لا ☐

14- تغيّر في مفهوم الدّين. نعم ☐ لا ☐

15- تغيّر في مفهوم حقوق الإنسان. نعم ☐ لا ☐

16- تغيّر في مفهوم التنمية البشرية وفن القيادة. نعم ☐ لا ☐

17- تغيّر في أسلوب الكلام. نعم ☐ لا ☐

18- تغيّر في نوع الموسيقى المفضلة. نعم ☐ لا ☐

19- تغيّر في نوع الهواية المفضلة. نعم ☐ لا ☐

20- تغيّر في نوع الأطعمة المفضلة. نعم ☐ لا ☐

21- تغيّر في نمط العلاقة مع الجنس الآخر. نعم ☐ لا ☐

22- تغيّر في الموقف تجاه الوظيفة المفضلة. نعم ☐ لا ☐

23- تقبّل بعض الأفكار التي كانت مرفوضة. نعم ☐ لا ☐

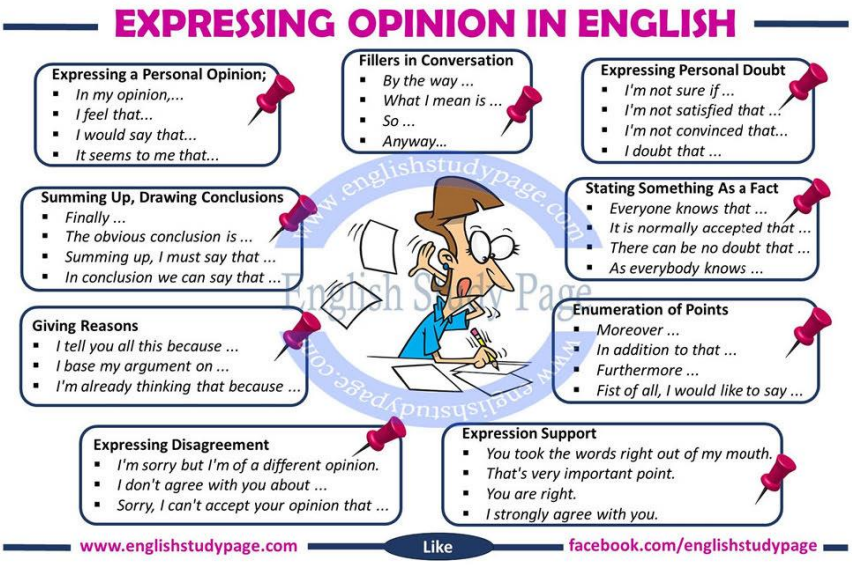
شكرا جزيلا عزيزي المتعلم على صبرك وتجاوبك مع استمارة البحث وعلى تقديمك المعلومات الصحيحة واللازمة لإتمام بحثنا هذا، وأتمنى لك التوفيق والسعادة./ الباحث.

ملحق رقم 02

ACCA Space
English for beginners

Group discussion: Choose one of these topics and discuss one of it with a group of four:

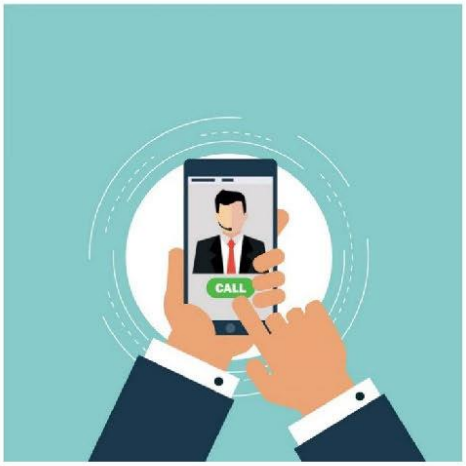
1. What makes a person beautiful to you?
2. Do you think living in the present is more or less challenging than living in the past? Why?
3. Why do you think there are so many diet trends?
4. What would grow up in an ideal family environment look like? Do you think that anyone grew up in an ideal family environment?
5. What's a big favour you have done for a friend? How about a big favour that a friend has done for you?
6. Do you enjoy shopping for gifts? Why or why not?
7. How do journalists serve society? Are they doing a good job of serving society now?
8. How would you describe your personality? How would other people describe your personality, the same or different?
9. What personality traits in other people do you hate? Why?
10. Do you think space tourism will be big in the near future? Why or why not?
11. Are there any failures in your life you are proud of?
12. Have you eve turned a failure into a win? Explain, how?
13. Who is the most successful person you know of? How about the most successful person you know personally?
14. What are your biggest goals for your life? What progress have you made in attaining them?
15. Are humans better at creation or destruction? How and why?
16. What is the most uplifting thing happening in the world right now? What is the most tragic thing?
17. How important are morals in a healthy society? What are the most important morals for citizens to have?
18. What are the most important factors in maintaining a well-functioning society? What does it mean for a society to function well?
19. If you died today, how would you be remembered?
20. Are emotions necessary for human survival? Why or why not?


EXPRESSING OPINION IN ENGLISH
Expressing a Personal Opinion;
In my opinion,...
I feel that...
I would say that...
It seems to me that...
Fillers in Conversation
By the way ...
What I mean is ...
So ...
Anyway...
Expressing Personal Doubt
I'm not sure if ...
I'm not satisfied that ...
I'm not convinced that...
I doubt that ...
Summing Up, Drawing Conclusions
Finally ...
The obvious conclusion is ...
Summing up, I must say that ...
In conclusion we can say that ...
Stating Something As a Fact
Everyone knows that ...
It is normally accepted that ...
There can be no doubt that ...
As everybody knows ...
Giving Reasons
I tell you all this because ...
I base my argument on ...
I'm already thinking that because ...
Enumeration of Points
Moreover ...
In addition to that ...
Furthermore ...
Fist of all, I would like to say ...
Expressing Disagreement
I'm sorry but I'm of a different opinion.
I don't agree with you about ...
Sorry, I can't accept your opinion that ...
Expression Support
You took the words right out of my mouth.
That's very important point.
You are right.
I strongly agree with you.
www.englishstudypage.com
Like
facebook.com/englishstudypage

ESL BRAINS

Phone phobia (Telephone Phrases)

1. **Discuss questions:**
   - How many phone calls do you make every day? How many of them are in English?
   - What are the most common reasons people call you at work?
   - Do you prefer to make a phone call or write an email? Why?
   - What is the most annoying thing about using the phone?
   - What advice would you give to someone who feels nervous about calling someone?



VIDEO

2. **Complete the phrasal verbs with words given below.**

up (x2) down (x3) through

slow …… : to reduce the speed at which something happens, e.g. you speak

think …… : to carefully consider the possible results of doing something

hang …… : to end a phone conversation

write …… : to record information on paper

freeze …… : to be unable to think of anything to say, especially because you are nervous

calm …… : to begin to feel more relaxed and less emotional

3. **Watch the video (https://youtu.be/QcKbxaGpwf4) and check your answers for ex. 2.**
4. **Discuss questions:**
   - How often do you feel stressed about having to phone someone?
   - Which pieces of advice mentioned in the video do you sometimes follow?
   - What is stressful about using English on the phone?
   - Have you ever had any misunderstanding during a phone call?

Created by ESLbrains.com
Graphics by Freepik.com

ESL BRAINS

Phone phobia (Telephone Phrases)

TELEPHONE PHRASES

5. **Fill in the categories below with phrases (2 for each group). Next, talk to your partner, compare their groups and add new phrases to your groups:**

Answering the phone

……

……

……

……

Going away from the phone

……

……

……

……

Asking and making requests

……

……

……

……

Not understanding what somebody said

……

……

……

……

Ending the call

……

……

……

……

TELEPHONE ROLEPLAYS

6. **The teacher will give you a role card with some information. Read it and get ready for roleplaying a telephone conversation! *Remember to use the phrases from the previous exercise.***

Created by ESLbrains.com
Graphics by Freepik.com

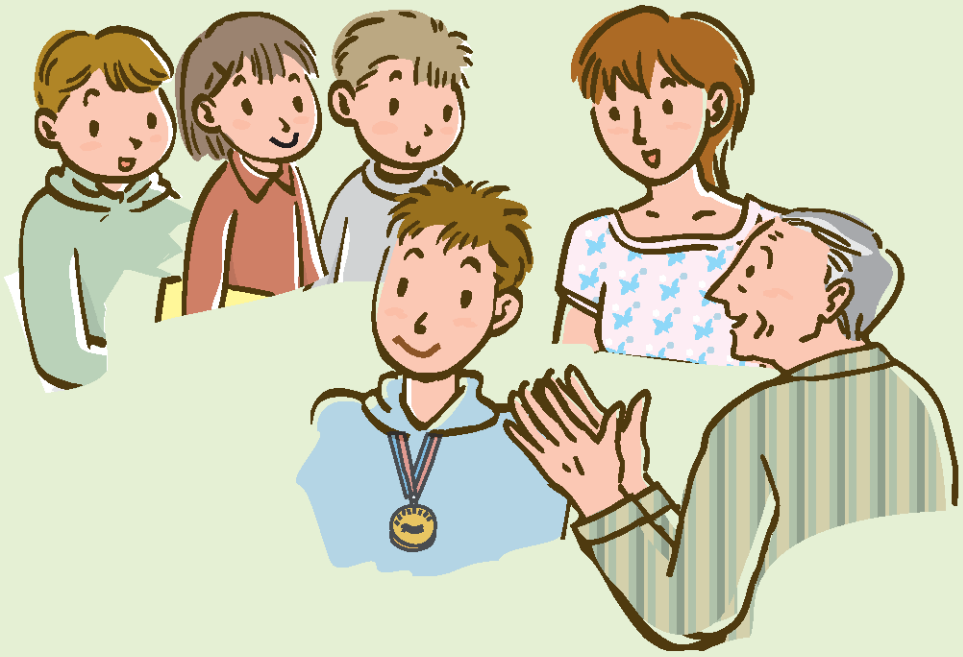

Self-esteem
and
Self-confidence
Student Health Service
Department of Health
www.studenthealth.gov.hk
2012

Introduction

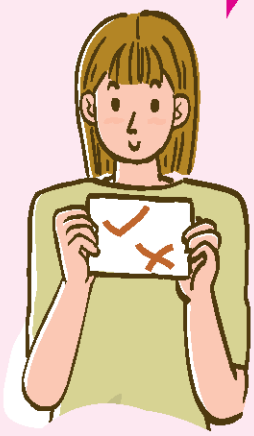
Building up a good sense of self-esteem is helpful for adolescents to enhance their psycho-social health. Self-esteem is a person's subjective evaluation of his or her own worth; it serves as an important index of a person's psychological health and will affect a person's behaviors. People with higher self-esteem are more able to recognize their values and strengths and accept their weaknesses at the same time. In general, people with higher self-esteem are more confident across different aspects.

Where does self-esteem come from?

Many factors can affect the development of an adolescent's self-esteem. For example, one's genetic makeup, personality, family, school and peers are all important elements. Evaluations from parents, teachers, schoolmates and friends can affect the ways how we perceive ourselves, which then gradually build up our self-esteem.



Self-esteem: high or low?



1. Do you like yourself?
2. Are you satisfied with yourself?
3. Are you willing to improve your weaknesses?
4. Do you think you are useless?
5. Do you think you are unlikable?
6. Do you often think you are inferior to others?
7. Do you have confidence to achieve your goals?
8. Do you refuse to try due to fear of failure?

The above questions help us to evaluate our self-esteem. Our self-esteem would be higher if the answers of the above tend to be positive.

Ways to cultivate better self-esteem

1. Appreciate yourselves

You can write a list of your strengths and achievements (e.g. you are honest, sincere to others, or good at sport, etc.) You may then put the list in some conspicuous place, ascertain your own strengths and keep it up.



2. Recognize your value

All things in their being are good for something. We are sure to say: "I am a valuable person". Everyone is unique and we should live with self-respect. Equip ourselves and contribute to our family, school and community.



3. Accept ourselves and build up positive self-images

Adolescents need to accept their appearance and personal background, and recognize the values of one's inner strengths and virtues. We can learn from others' good behaviors and build up better self-images.



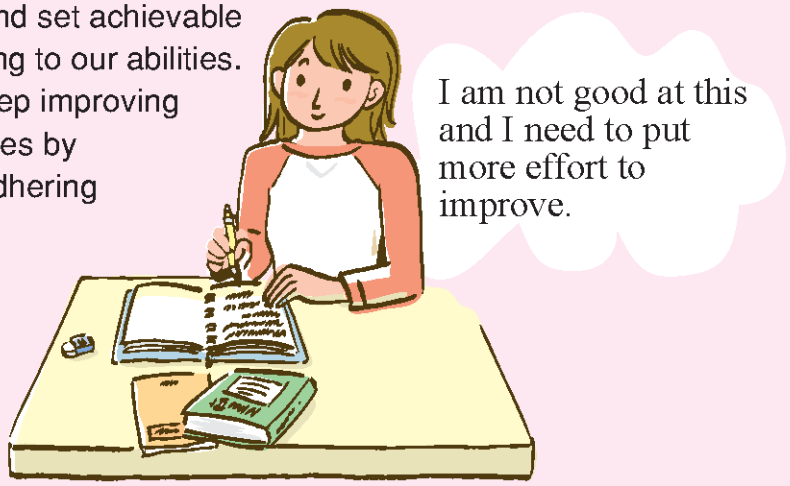
4. Develop and make good use of our potential

Explore our potential by joining various kinds of extra-curricular activities. For example, scout association, outward bound training, various interest groups, and community voluntary services are good ways to explore and develop our potential interests and abilities.



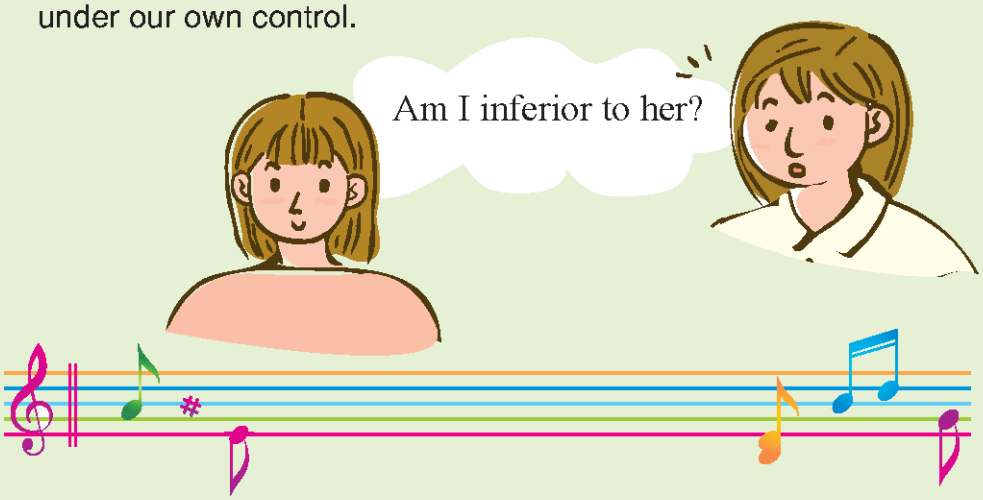
5. Improve our weaknesses

No one is perfect and we should not look down upon ourselves due to weaknesses in some aspects. We should have reasonable expectation and set achievable goals according to our abilities. We should keep improving our weaknesses by persistently adhering to our plans.



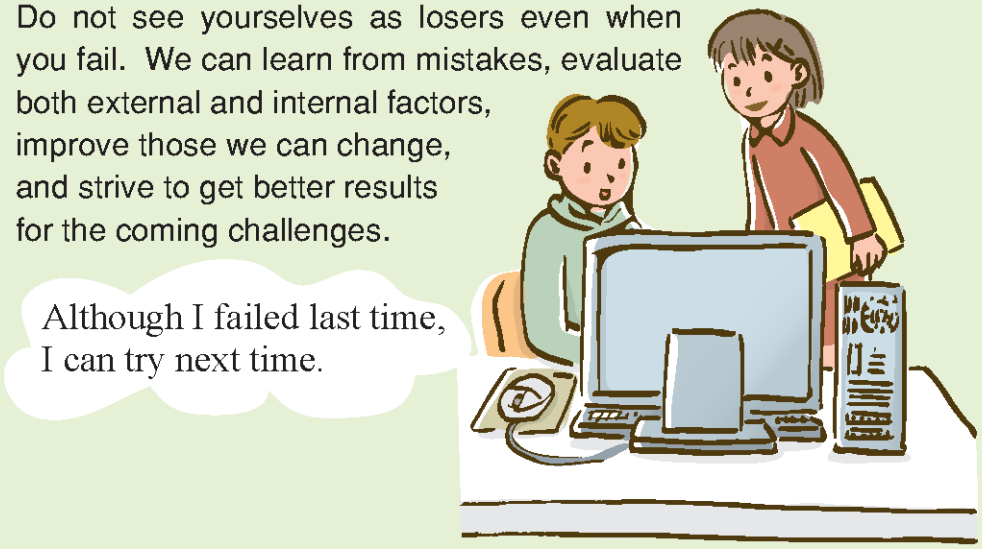
6. Do not compare with others

There is always someone better than you. Comparing with others is endless and this can hurt your self-esteem. Setting attainable goals and putting persistent effort to improve ourselves are more under our own control.



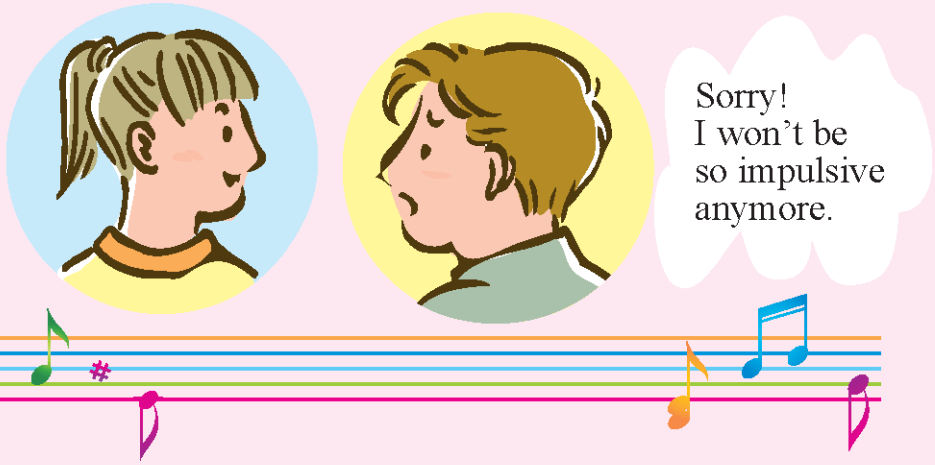
7. Do not give up but shape up

Do not see yourselves as losers even when you fail. We can learn from mistakes, evaluate both external and internal factors, improve those we can change, and strive to get better results for the coming challenges.



8. Correct mistakes, rebuild self-esteem

Everyone makes mistakes. It is more important to learn from mistakes and keep improving. Admitting our mistakes, accepting our weaknesses and preventing them from happening again can help to improve our self-esteem.



9. Love ourselves

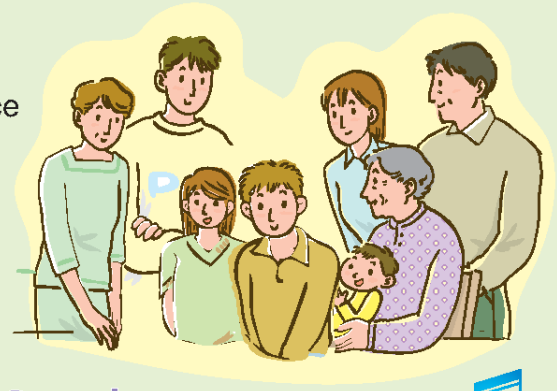
Take good care of ourselves and live healthily.
Live our lives to the fullest
and avoid harmful behaviors
such as smoking,
taking drugs,
or committing offences, etc.



10. Build up social network and make appropriate use of it

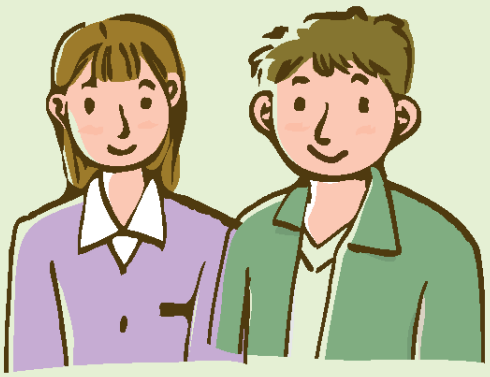
Build up mutual respect and trust with your parents, other family members, teachers and friends in our daily lives.

We can share our difficulties to them and obtain their advice and support.



Conclusion

Persons with higher self-esteem can recognize their own values and strengths better; they will not be afraid to expose their weaknesses nor be constantly mindful of others' comments. Instead, they will be firm towards their goals and more able to accept challenges and overcome difficulties. They can also build up better relationships with family members, teachers, and friends and make appropriate use of their support.



الملخص باللغة الإنجليزية

Summary,

Our study turns around the idea of the cultural background inherent to the educational process specialized in teaching English at the American Cultural Center in Algiers, where the researcher enquired about the features of cultural change that occurs to learners during the educational process and about the educational and cultural tools as well as the content provided by those in charge of the educational process in the American Cultural Center.

In conducting this study, we relied on the descriptive method, the questionnaire technique and sociological approach based on the social and cultural learning theory of the Canadian scientist Bandura, in analyzing the data we reached through our field study that we conducted in the American Cultural Center located inside the headquarters of the American Embassy in Algeria.

Our study led to a set of results that enabled us to reveal the sources of cultural change that occurred in the two subjects. After analysis, we concluded that those in charge of the educational process relied, in bringing about the desired cultural change, on dismantling cultural features into small cultural units that constitute in their content, the elements of cultural identity of the learner, in order to pass and impregnate these cultural units, without attracting the learners' awareness, most of whom stated that there is no cultural process within the educational process of the English language in the cultural center.

By analyzing the trend of variables and indicators constituting the cultural identity, we recorded a superficial and slight cultural change in the older and more socially stable subjects, this due to maturity factor, while we recorded a profound cultural change among the university and secondary group, which means that they are the culturally targeted group in the educational process in teaching English.

We have recorded a cultural change at the level of many of the cultural determinants of learners, whether with regard to the learner's external appearance or at the level of convictions, beliefs and behaviors, or even at the level of the pattern of social relations as well as at the level of taste, which means that the educational process is just a cultural carrier and ideological entrance to bring about a state of cultural impregnation through teaching the English language and through teaching methods, contents axes and themes.

If language is one of the important elements of cultural identity of the individual and society, then teaching it to non-native speakers is a practice of cultural change with ideological dimensions that constitute a cultural penetration in the cultural system of society and the degree of its influence varies according to the nature of the methods and contents of its teaching. The challenge of preserving learners' cultural identity, especially the young, is to enhance and strengthen their cultural immunity by raising their awareness of the features of the cultural background included in the teaching of foreign languages, especially those dimensions related to constants and cultural affiliation.