

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة



كلية: الآداب واللغات

قسم: الآداب واللغة العربية

الماستر

أثر استعمال العامية في تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إشراف الأستاذ(ة):

د. طبني صفية

إعداد الطالب(ة):

خمخام نورة

السنة الجامعية: 1436هـ / 1437هـ

2015م / 2016م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿١﴾ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢﴾

يوسف الآية : 2

شكر و عرفان

قال تعالى: " فما بكم من نعمه فمن الله "

فله جزيل الشكر والثناء على ما أنعم وأغدق وأهدى ووفّق

والحمد لله الذي أنعم عليّ بأشخاص أخذوا بيدي إلى الطريق الصّحيح ولم ييخلوا

بإستطاعة فلهم الشكر على ذلك.

إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة "طبني صفيّة" التي كانت نعم الموجّهة والمرشدة.

إلى الدكتور "محمد خان" الذي كان له فضل النصّح والدّعم.

إلى الدكتورة "بولقواس زرفة" بكلية علم الاجتماع، التي لم تبخل بما تستطيع من

معرفة.

إلى كل من ساعدني بإدارة الكلية ومديرية التربية بولاية بسكرة وأساتذة التعليم

الابتدائي ومدير المركز الثقافي بمنطقة أولاد جلال، وكل عمال مكتبة كلية الآداب

واللغات وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

إليكم جميعاً أرفع باقات الشكر الجزيل وعبارات العرفان بالجميل.

هتدفة

يشغل مستقبل اللغة العربية جمهرة علماء اللغة، والمفكرين والأدباء والكتاب والباحثين الذين يهتمون بتطور الفكر واللغة بشكل عام، وذلك في العالم العربي والإسلامي، فقد عاشت اللغة العربية زمنًا طويلًا مقارنة باللغات الأخرى، شهدت فيه ازدهارًا وتقدمًا في شتى المستويات إبان العصور، وبلغت فيه العربية أوجها حائزة على الصدارة في احتضان العلوم، إذ تَمَثَّلَ بها حضور المعرفة في مختلف التخصصات، وكانت وعاءًا للتاريخ والحضارة من حقبة لأخرى.

وكأي لغة من اللغات فقد اعترى العربية بعض من الشذى وكان وليده جملة من اللهجات المتباينة أحيانا والمتقاربة تارة أخرى، وعلى مرّ العصور تفرعت لهجات أخرى، وكانت لهجات جديدة وليدة لسابقتها، وهو ما يتراءى لنا اليوم في مختلف الأقطار العربية، لا بل في الوطن الواحد نلمحُ تباينًا لهجيًّا يصل أحيانًا لحدِّ التباعد الكبير، ومثيل ذلك تعدُّ اللهجات في الجزائر كالشّاوية والقبائلية والمزابية والعاصمية والقبائلية... الخ؛ الأمر الذي بات مصدر خطرٍ على اللغة العربية الفصحى، وأصبحت اللغة اليومية تتوغلّ في كل المجالات والمواقف، وانتهى بها المطاف إلى الدخول لقاعات الدراسة، فأصبح لا يسلم منها لا كلام المعلم ولا المتعلّم، ولم تعد الهيئات والسلطات تبالي باللغة الرسمية الوطنية، ولا بالحال الذي أصبحت عليه، وصار أولادنا يعانون من تدنيّ المستوى في اللغة العربية، خاصة إذا تعلّق الأمر بالقواعد، وظهرت دعايات وتصريحات تنوّه بإحكام العامية في التعليم، و كلّ هذا وغيره كان لنا دافعًا

للبحث والتفصيل في موضوع أثر استعمال العامية في تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي.

وللخوض في ثنايا هذا الأمر كان مُنبَقَّ تفكيري: ما الواقع الذي آلت إليه اللغة العربية في قاعات الدرس اليوم؟ كما كانت لهذا السؤال ثانيا من الأسئلة الفرعية تمثل أهمها في:

- ما مدى العلاقة بين اللغة العربية الفصحى واللغة اليومية بمنطقة أولاد جلال؟.

- ما الداعي وراء إقحام المعلم للعامية أثناء التدريس؟.

- هل مستوى تلامذتنا في اللغة العربية يطمئن له البال؟.

ونظراً لمدى أهمية اللغة العربية الفصحى ومدى حاجتنا لتعلمها واتقانها أيما اتقان، لأنها الشريان بيننا وبين ديننا الإسلامي، فبها نتلو ونتدبر القرآن الكريم الذي هو ملاذنا، وبها نكتسح العصور للعودة لتراثنا العريق وحضارتنا التي نعزّز بها، وليس كما أضى عليه الحال اليوم من خجل الطلاب بانتسابهم لتخصّص اللغة العربية، إضافة إلى أنّ اللغة العربية من أرقى اللغات ففصاحتها لا تُعادلُها فيها لغة، ومن جهة أخرى تعتبر اللهجة سبيلنا للولوج إلى أي شعب كان، فقد دعا لذلك جملة من العلماء بُغية الكشف عن الروابط بينها وبين اللغة العربية الفصحى، وهذا كان سبباً ثانياً لنا في معرفة مدى العلاقة بين لهجة سكان منطقة أولاد جلال واللغة العربية الفصحى.

ولأن التلميذ يتراوح بين نظامين لغويين يختلفان في التركيب وفي بعض المصطلحات - نظام اللغة العربية الفصحى ونظام اللغة اليومية - وذلك منذ الصغر،

بات حَرِيٌّ بنا الوقوف على الظاهرة ومُعالجتها قدر المُستطاع، والعمل على دراسة مدى استيعاب التلاميذ للمادة المعرفية باللغة الفصحى، والعمل على إثبات قدرة وإمكانية التواصل باللغة العربية الفصحى مع التلاميذ دون الاستجداد بالعامية كما يزعم البعض، فقد عازمت الكشف عن الدّواعي وراء استخدام المعلم للعاميّة.

وبغية الوصول لنسبة معيّنة من الحقيقة حول الموضوع؛ ارتأيت اتباع خطة قمت فيها بفصلين، تمثّل الفصل الأول في ثلاثة مباحث، وُسِمِي أولُها بماهية اللغة العربية، وكان هذا الأخير ينطوي على عنصرين، أولُها تعريف اللغة العربية الفصحى في حين كان العنصر الثاني ذكر خصائص اللغة العربية الفصحى، كما وُسِم المبحث الثاني بالعاميّة ومميّزاتها، وقد جُمِعت به معلومات تفرّعت حسب العناوين الآتية: أولاً تعريف العاميّة، وتمثّل في جملة من التعاريف التي صرّح بها العلماء لهذه اللغة، لألجّ من خلاله إلى محاولة إبراز التباين بين الفصحى والعاميّة وقد كان أنموذجي في ذلك عاميّة سكان منطقة أولاد جلال، وعرجت في المبحث الثالث على إبراز كيفية ولُوج العامية للفصحى وذلك تحت عنوان تأصيل العامي في الفصحى وكان تركيزي على ما يحيط بالطفل من مثل: التعليم ولغة الطفل اليومية وهي التي يكتسبها من عائلته ومحيطه، بالإضافة إلى وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وما تلعبه من دور بارز ومؤثر على شخصية، لأصل في نهاية المطاف للغة الكتابة باعتبارها حتماً ستكون الفصحى التي ينبغي على الطّفل تعلّمها واتقانها مشافهة قبل الكتابة؛ ومن ناحية أخرى كان الجانب التطبيقي للموضوع متمثلاً في الفصل الثاني

المُعَنُونَ بتعليمية اللغة العربية في الطَّور الابتدائي، وقد حُصِر في ثلاثة عناصر رئيسية كان أولها طبيعة المرحلة الابتدائية ومميّزاتها، وتمثّل العنصر الثاني في محاولة وصف واقع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بأولاد جلال، وقد كان الوصف متمثلاً في التصوير والتسجيل والحضور الشخصي مع العيّنة المتخذة للدراسة، ومحاولة بسيطة تمثّلت في مناقشة مجموعة من أساتذة الطور الابتدائي- كانوا من ستة مدارس ابتدائية بالمنطقة وعددهم ثمانية أساتذة- وذلك للوصول إلى نتائج واقعية حقيقية بأكبر نسبة ممكنة، وهو ما ساعدني على الكشف عن المعوقات التي تقف حائلاً أمام تعلّم اللغة العربية، ومعرفة الأسباب المؤدية لذلك، لأختّم موضوعي بالحلول الناجعة لهذه العوائق والتي بمثابة العقبة في تعلّم التلميذ للغة العربية الفصيحة و أمام تعليمه إياها.

ولتحليل هذا الموضوع قمت باتباع المنهج الوصفي التحليلي للبحث في شتى الأفكار واستندت أيضاً على الملاحظة باعتبارها أكبر ما يوقن في نفسي حقيقة النتائج، مدعّمة إياها بالتسجيل والتصوير والتدوين لكل ما يلفت الانتباه؛ وفيما يخص المنهجية التي استرسلت بها أفكاري، فقد ارتأيت أن يكون هناك تمهيد لكل عنصر إمّا بتعريف أو بجملة من الأفكار المُستَقَات من الكتب، ليسهل الأخذ بالمتصفح لهذه المذكرة إلى العناصر في استرسال وتوالي حسب أهمية كل العنصر، ونظراً لما تستحوذ عليه اللغة العربية الفصحى من مكانة في نفسي فقد كانت البداية بها وبذكر خصائصها، وحتى أصل إلى ما يدق ناقوس الخطر عليها، عمدت إلى تعريف العامية ليكون الوقوف على

التباين والتداخل بينهما بشكل جلي وأبنتُ ذلك بعُنصرٍ لوحده، غير أنني في الجانب التطبيقي وجدت أنه لا بُدَّ من التعريف بالمرحلة الابتدائية ومميزاتها حتى يتسنى لي احترام خصائص الطفل التي تسنُّها القوانين، وكذا معرفة كيفية التعامل معه ووفق أنماط خاصة، وذلك يكاد يُطابق الواقع الذي شاهدناه ، وهو ما كان لنا مُيسراً للوصول إلى الحلول المُرتجاة والناجمة عن الأسباب التي أوجَدَت جملة من المعوقات؛ وقد اعتمدتُ تقسيم كل مبحث إلى مطالب وكان ذلك بعُنصرِتها أولاً وثانياً وثالثاً....، وعند استخدام الكتاب إلْتزمتُ بذكر معلومات الكتاب كاملة ، لأختم دراستي بقائمة المصادر و المراجع، وأخيراً فهرس الموضوعات.

ولقد كانت هناك جملة من الدِّراسات السَّابقة حول أثر اللهجة في التعليم، خاصة عند المشاركة، فقد أُلِّفَ العديد من الكُتَّاب في هذا الصِّدد كتباً كانت بها دراسات ميدانية، وبالأخص في التعليم المتوسط والثانوي والجامعي، كما كانت هناك دراسات جزائرية أيضاً، غير أن الكتب الجزائرية اختصَّت باللغة العامية أو باللغة العربية الفصحى، ولم يكن هناك تطرُّقٌ للتداخل بينهما في التعليم، على عكس جملة من المذكرات الجامعية التي كانت قد اجتهدت في ذلك غير أنها درست ذلك بين عامية القبائل والعربية الفصحى، أو عامية الشَّاوية والفصحى، وعلى الرغم من كل هذا وذاك إلاَّ أنني لم أجد أي دراسة تحمل نفس العنوان سوى أنها تتقارب معه في الفكرة فقط، لذا أردت البحث والتفصيل في نقاط عدَّة لم تكن الدِّراسات السَّابقة قد تطرَّقت إليها، وأحاول الاستفادة من عدَّة علوم في تدوين الحقائق العلمية، كعلم الاجتماع الذي استفدت منه بكيفية توزيع

البيانات على جدول بطريقة إحصائية، والعمل على تفسير ذلك بأسلوب لغوي يترجم الأرقام المتضمنة في الدول، وعمدت على وصف الواقع التعليمي كما هو دون التستر على بعض الحقائق لألتزم بالمصادقية في هذا الموضوع، ولأضع اليد على الجرح حتى ندرك خطورة الأمر ونستدركه.

وبالحديث عن المراجع فقد كانت لي جملة من الكتب التي استقيت منها المادّة المعرفية بمثابة الدّعم الكبير لإنجاز هذه الرّسالة، والتي رسمت لي أفكارُ باحثيها موضوع دراستي بشكل واضح، ومن بين تلك المؤلّفات كان: التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس الابتدائية لسميح أبو مغلي، ومستقبل اللغة العربية لمحمد صالح الصديق، ليكون لبّ المعرفة حول اللهجة من كتاب العاميّة الجزائرية وصلتها بالفصحى مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان-بسكرة- لمحمد خان ومختار نصيرات.

وفي الحقيقة ورغم وجود عدد لا بأس به من المراجع إلا أنّ الصعوبات لا تأبى الانزياح من عقبة كل دارس، ومن بين ما أعسرَ عليّ نوعاً ما دراستي هو وجود تشابه في الدّراسات التي كانت تُثقلُ عليّ كيفية انتقاء المعلومات من المراجع دون إعادة لنفس الفكرة، وبطبيعة الحال فإنّ أي باحث يرغب في تحميل بحثه بأكثر كمية من الأفكار المتنوعة وأكبر عدد ممكن من المراجع، إضافة إلى ما واجهته من نفور لدى مجموعة من المُعلّمين والمُعلّمات حين طلبي القيام بالتصوير للتلاميذ أثناء العملية التدريسية، وفي بعض الأحيان كنت أواجه مشاكل مع المُديرين لأنهم يَظُنُّون أنّني من الصّحافة

وسأكشفُ وضعية المدرسة التهيئية لدرجة أنني كنت أضطرُّ للقسم لهم أحياناً، وعلى الرغم من كل ما واجهني إلا أنني عازمت على تحقيق مُبتَغاي الذي أَسْمُو وأفتخر بإنجاز موضوع من مواضيعه وهو إحدى المُعِيقَات التي تُواجه التلميذ والمعلم وتقفُ حائلاً أمام تقدُّم اللغة العربية وتعليمها، ولكن لن أنسى شكر أستاذتي المشرفة الدكتورة صفية طبني التي كان لها الدعم الكبير في انجاز هذا البحث، وإنني لأمل أن يكون ما ضمّنته في دراستي هذه مفاداً لكل مُعْتزٍّ بلغته العربية وبدينه الإسلامي، وتهتز فيه نخوة الدفاع عن مقوّماته الشخصية وأُخص بالذكر أبناء قسم اللغة العربية.

الفصل الأول: مفاهيم عامة حول الفصحى والعامية

1/ ماهية اللغة العربية

أولاً: تعريف اللغة -أ-

ب- اصطلاح

ثانياً: تعريف اللغة العربية الفصحى

ثالثاً: خصائص اللغة العربية

1- درجة التنظيم

2- مراوغة اللبس

3- تمايز العربية صوتياً

2/ العامية ومميزاتها

أولاً: تعريف اللغة العامية (اللهجة) أ- لغة

ب- اصطلاحاً

ثانياً: أنواع اللهجات

ثالثاً: أسباب نشأة العامية

3/ التباين بين اللغة العربية الفصحى والعامية - منطقة أولاد جلال أنموذجاً -

أ- الأصوات اللغوية في اللهجة

ب- الدراسة الصرفية

4/ تأصيل العامي في الفصح

1. في التعليم

2. في أدب الأطفال

3. في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية

4- في لغة الكتابة.

1- ماهية اللغة العربية.

أولاً: تعريف اللغة:

أ- لغة: اللغة جمعها لُغَاتٌ وَلُغُونَ، ويـقال لَغَا لَغَوًا: بمعنى تَكَلَّمَ وَخَـابَ، وَاللَّغَا: خَيَّـبَهُ، وفي قوله تعالى: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ (البقرة الآية: 225) أي بالإثم في الحلف إذا كفرتم، وَلَغَى في قوله، كَسَعَ وَدَعَا، وَرَضِيَ لَغًا وَلَاغِيَةً وَ مَلْغَاةً: أخطأ، وَ كَلِمَةٌ لَاغِيَةٌ: أي فاحِشَةٌ، وَاللَّغْوَى: لَغَطُ الْقَطَا، وَلَغِي بِهِ، كَرَضِي، لَغَا: لَهَجَ بِهِ¹، ويقال أيضا: سمعت لغاتهم، أي اختلاف كلامهم، واللغو: هو ما لا يُعْتَدُّ به من كلام وغيره.²

ب- اصطلاحاً: وإذا عُدنا للجانب الاصطلاحي فإننا نجد المشارب تتعدد، غير أنها تصب في قالب يكاد يكون نفسه، فلقد اختلف العلماء القدامى والمحدثون في تعريف اللغة، ومعرفة ماهيتها، إذ نجد ابن جني يقول فيها: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"³، وفي هذا المسار ذهب ابن خلدون في مقدمته إلى تعريف

¹ : مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيـط، مؤسسة الرسالة،

ط.2، بيروت، لبنان، 2005، (مادة: لغا)، ص 1331،

² : ينظر: شعبان عبد العاطي عطية وآخـرون، المعجم الوسيط، مكتبة

الشـروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004، (مادة: لغا)، ص 831.

³ : ينظر: طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار

الشروق، ط.1، عمان، الأردن، 2005، ص 57.

اللغة قائلًا: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"¹، ومن هنا يتأتى لنا أن اللغة هي ما ينتجه المتكلم من عبارات مسبوكه ومحبوكة، بحسب ما يتوافق والعرف اللساني للمجتمع المعيش فيه، لأن الخروج عن اصطلاحات الجماعة لن يجعل من تلك اللغة فاعلة، بل مجرد لغوي، واستنادا لهذا فاللغة من أهم الظواهر اللغوية التي أغنت التفكير البشري، فالحضارات تتواصل مع بعضها البعض عبر حقب من الزمن من خلالها، وتعمل على حفظه من الضياع ونقله من جيل لآخر، إذ تتمثل الوظيفة التربوية للغة في كونها وسيلة لبلوغ الهدف الأسمى والمتمثل في تربية الناشئة وتعليمهم، وإعدادهم وفق متطلبات الحياة المعيشة، فهي تربط بين الفرد ومعتقداته، وبينه وبين تراثه.²

ولم يظهر مصطلح "اللغة" إلا بعد انتهاء القرن الثاني الهجري، إذ كان يدل في القرن الأول على المادة اللغوية أي ما جمعه الرواة من البادية عن العرب الفصحاء بعد فشو اللحن، ولم يُطلق الرواة الذين اشتغلوا بجميع المعطيات اللغوية مصطلح "لغوي"

¹ : ابن خلدون عبد الرحمان بن خلدون بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: أحمد الزعبي، دار الهدى، (د. ط)، عين مليلة، الجزائر، ص 624.

² : ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط.2، بن عكنون، الجزائر، 2005، ص 123.

إلا في القرن الرابع الهجري، وذلك بعد أن استفاض في اللغة وتميّزت العلوم العربية وصار صاحب الدولة يُعرف بها¹.

كما يرى سوسير أن اللغة واقعة اجتماعية، لها خصوصيات وضوابط يتواضع عليها أفراد المجتمع الواحد، فهي-اللغة- القاموس الذي يمثل الذاكرة الجماعية لجماعة معينة، ويقول في ذلك "إن اللغة توجد على شكل مجموعة من البصمات المُستودعة في دماغ كل عضو من أعضاء الجماعة على شكل معجم تقريبا، حيث تكون النسخ المتماثلة موزعة بين جميع الأفراد"²، وهذا مؤداه أن نفس القواعد والعرف والثقافة والمعتقد عند الجماعة الواحدة، وغيرها مما يحدد هوية الفرد وانتمائه لفئة معينة.

إنّ الأمر الذي لا يختلف فيه اثنان أن اللغة أصوات للتعبير عن الأغراض والحاجيات، ولكي تكون اللغة لغة لابد لها من استقاء ثلاثة عناصر: الألفاظ والمعاني والأغراض، وتصاغ في تناسق يأخذ بعضها برقاب بعض³، فاللغة في مجتمعها أو قومها كائن حي، تنمو وتتغير وفق متغيرات المجتمع الذي هي جزء منه، فدلالة اللفظة تتطور وتتغير، فأحيانا تأخذ الكلمة معانٍ جديدة تصرفها عن معناها الأصلي، وتصبح ذات دلالتين مختلفتين وقد تكونان متضادتين⁴، بيد أن لفظة "لغة" تعني اللسان،

¹ : ينظر: سهام مادن، اللهجات العربية القديمة، (د. ط)، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2011، ص 55.

² : ينظر: أحمد عيسى بك، المحكم في أصول الكلمات العامية، دار الآفاق العربية، ط.1، القاهرة، مصر، 2001، ص 35.

³ : صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، ط.1، عمان، الأردن، 2006، ص 21،

⁴ : ينظر: سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار الفكر، ط. 1، عمان، الأردن، 1997، ص 27، 28.

فالاختلافات الموجودة بين الأمم، والناجمة عن اختلاف اللغات، آية من

آيات الله تعالى، إذ يقول الحق سبحانه في كتابه العزيز: ﴿

وَمِنْ ءَايَاتِهِ خَلْقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخَلْقَ السِّنِّتِ وَالْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ

لِّلْعَالَمِينَ ﴾ (الروم الآية: 22)، فالناس يتقنون لغتهم بالفطرة، فهم يتعلمونها منذ

طفولتهم، لأن الله تعالى أودع قدرة كامنة في الإنسان، ومع الوقت تتطور وتنمو

تلك القدرة لتصبح لدى الفرد ذخيرة لغوية تؤهله للاندماج والتواصل

مع بيئته ومجتمعه، ومن هنا نرى مدى أهمية اللغة في حياة الفرد، إذ

تمثل الوسط الذي يمكنه من التعبير عن ذاته وعمّا تختلج به نفسه

من أحاسيس تجاه العالم من حوله، ويتمكن من التنفيس عما

يجول بخُلدّه، وإظهار ما تجود به قريحته، فهي مادة التعبير عن الحالات

النفسية والفكرية.

واللغة هي وسيط الفهم والإفهام على حدّ قول العلماء، إذ حظيت

باهتمام لم يكن له مثيل في العلوم الأخرى، ونخص بالذكر اللغة

العربية، هذه الأخيرة التي صبّ جل اهتمام الفقهاء والعلماء

المحدثين والمفسرين والنحويين عليها، فقد عدّت شريفة

ومقدّسة لخدمة القرآن الكريم¹، كما أن اللغة العربية أوسع اللغات وأشملها، إذ نجد في أغلب الأحيان أكثر من معنى للفظ الواحد خلافاً عن معناها الأصلي.

إنّ أغلب اللغات قد سُمّيت بأسماء الشعوب الناطقة بها، فنقول: هذه لغة عربية، وهذه انجليزية، وهذه إسبانية...، ومن جهة أخرى، نجد أن مصطلح "علم اللغة" يعد مرادفاً لمصطلح اللغة، فقد ذكر ابن خلدون "علم اللغة" ضمن علوم اللسان العربي، وعرفه بقوله: "هو بيان الموضوعات اللغوية"² أي معاني المفردات، ثم يذكر أن الفساد في موضوعات الألفاظ قد وقع بعد فساد الألسنة في الأعرا، ومن هنا نلاحظ من خلال هذا التعريف لابن خلدون أنّ علم اللغة هو معاني المفردات، ومن جهة أخرى يرى أبو حيان الأندلسي أن علم اللغة موضوعه أمور جزئية، على عكس النحو الذي موضوعه أموراً كلية، كما أن هناك مصطلح ثالث مرادف لمصطلحي "اللغة" و "علم اللغة" وهو "متن اللغة"، فكل هذه الموضوعات الآتية الذكر تبحث في مجال واحد، وهو اللغة وجمع مفرداتها ومعاني تلك المفردات، بيد أن الهدف الرئيسي والأسمى من دراسة اللغة هو معرفة معاني القرآن الكريم³.

1: ينظر: صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، ص 21.

2 : ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد، مقدمة ابن خلدون، ص 626.

3: ينظر: محمود عكاشة، علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، ط.1، القاهرة، مصر، 2006، ص 15.

ثانياً: تعريف اللغة العربية الفصحى:

سميت اللغة العربية بهذا الاسم نسبة للعرب، فهي لغتهم التي كانوا يتقنونها بالفطرة، وكلامهم بها هو الشاهد لإثبات القواعد التي بُنيت عليها، فكانت القواعد التي تضبطها حتى اليوم، وعلاوة على هذا فقد ميّزها الله عن سائر اللغات قديماً وحديثاً، بجعلها لغة القرآن الكريم، لقوله تعالى: ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَى قَلْبِكَ لَتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴿١٩٥﴾ (الشعراء، الآيات: 193، 194، 195).

ومن هنا نستشف أهمية ومكانة اللغة العربية عند العرب عامة والمسلمين خاصة، كونها لغة القرآن الكريم، فهي قد أعطتهم هويتهم الدينية والقومية والعلمية، لذلك اعتمدوها لغة للعلوم كلها، فكتبوا بها علومهم الدينية والدنيوية، كما ترجموا لها علوم ومعارف في شتى الميادين، فكانت ممثلة للهوية العربية حق تمثيل.¹

ويطلق لفظ (العربية) على اللغة التي اختارها الحق سبحانه لكتابه المبين، كما يطلق على القواعد التي وضعت لضبط الحركات وصيانة الألسن من الخطأ²، بيد أننا إذا أتينا لتعريف اللغة العربية تعريفاً خاصاً ودقيقاً، فلن يخرج عن كونها النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم،

1: ينظر: عبد الله الدنان، نظرية اللغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة تطبيقها و تقويمها وانتشارها، دار

البشائر، ط.1، دمشق، سوريا، 2010، ص 9.

2: أحمد عيسى بك، المحكم في أصول العامية، ص 35.

وكانت أداة الاتصال والتواصل فيما بينهم، فاللغة العربية من اللغات الحية المشهورة وذات نسق خاص، كونها تزخر بتاريخ مجيد، وبما أن لكل لغة مميزاتها وخصائصها، فللعربية هي الأخرى سماتها وخصائصها التي تتفرد بها عن باقي اللغات نذكر أهمها: الاشتقاق والتوليـد، الأمر الذي أكسبها أصول كلمات هائلة، كما تشتمل على أغلب الأصوات الموجودة في جميع اللغات، غير أن لها أصواتاً تتفردُ بها عن غيرها من لغات العالم مثل (الغين - الضاد - الظاء - الذال).

ونجد لعربي اللسان طلاقة في النطق لجميع اللغات، إذ بإمكانه نطق جميع أصوات اللغات الأخرى بشكل صحيح، وهذا على عكس الشخص إن كان غربي اللسان مثلاً، لأن لسانه لم ينشأ على النطق من جميع مخارج الأصوات، وسيجد صعوبة في النطق بالعربية، ومن جانب آخر إذا نظرنا إلى الجانب الصرفي والنحوي، فإننا نجد أنهما في العربية أوسع وأدق من اللغات الأخرى، فقواعدها تتسم بالتوسع والتفصيل، كما أنها تتميز بالإعراب والغنى بالمفردات والتراكيب والمفاهيم والإيجاز والشمول والدقة.

ويرى الفراء أن اللغة العربية بها فضل عن لغة جميع الأمم اختصاصاً من الله تعالى، وكرامة أكرمهم بها، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات، فهي لغة بيان، ولا نقاش في كونها قادرة على تذليل الصعاب، لأنها تستوفي على المعاني التي يمكن أن تقود لها اللغات الأخرى بأدق معنى، كما بإمكانها

أن تكون لغة أي علم من العلوم ، فهي تمتلك قدرة استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة والتاريخ والطب والفيزياء¹.

وإذا نظرنا لمعاني مفردات اللغة العربية فإننا نجد لها من أفصح الألفاظ وأبلغها، فالفصاحة عند أهل اللغة تعني البيان، والإفصاح هو الإبانة والوضوح، ويقال فصيح الرجل فصاحة فهو فصيح إذا كان في كلامه قادراً على أن يُبين مُرادَه بوضوحٍ دون عجز ولا تلكؤ أو تعثر في نطق الألفاظ أو في اختيار الكلمات الدالة على ما يريد إيضاحه من المعاني للمتلقين².

ويطلق مصطلح اللغة العربية على اللغة الخالدة التي اختارها الله تعالى وعاءً لكتابه المبين، الخالد والمعجز بألفاظه ومعانيه، ومن هنا اكتسبت اللغة العربية مكانتها وقداستها في الجانب الديني، كما يطلق أيضاً على القواعد التي وضعت لضبط الحركات وصيانة الألسن من اللحن³، لكنّ المتأمل لتاريخ اللغة العربية والباحث عن جذورها، فإنه سيجدها من اللغات السامية، كونها تنتمي إليها، علماً أنها من أقدم اللغات في العالم، إذ تقع في مكان متوسط بين اللغات السامية الجنوبية، واللغات السامية الشمالية، في قلب شبه جزيرة العرب، مما ساعدها في تفاعلها مع أخواتها- اللغات

¹ : طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 59، 60.

² : ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فـــــــؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط.1، عمان، الأردن، 2009، ص 322.

³ : محمد الصالح الصديق، مستقبل اللغة العربية، دار هومة، (د.ط)، الجزائر، الجزائر، 2007، ص 35.

السامية- فآثرت وتآثرت وخرجت من ذلك التفاعل أكثر نضجاً وأدقّ قواعد، لذا اعتبرت أهم اللغات السامية¹

"وتعتبر اللغة العربية أيضا أكثر اللغات احتفاظا بالأصوات السامية"²، وليس لهذا فحسب، بل يكفيها أنها لغة القرآن الكريم، فقد اعتمدها العرب لغة للعلوم منذ عهد النبوة وحتى عصرنا الحالي، فكتبوا بها العلوم الدينية والدينيوية، وترجموا إليها علوم من لغات الشعوب الأخرى، كما اعتمدت في الأخبار بشتى أنواعها والمؤتمرات والمحافل الرسمية وغيرها، ولذا فلا مناص من وجوب إتقانها إتقاناً تاماً تحدثاً وقراءة وكتابة، فقد أجمع العرب من الخليج العربي إلى المحيط الأطلسي على اعتماد اللغة العربية لغة للدراسة في المؤسسات، ولغة الكتابة في كل شأن من شؤون حياتهم، هي الحبل الرابط بين الشعوب العربية، إضافة لكونها الجامعة لتراثنا المكتوب كله من تفسير وحديث وفقه وشعر ونثر وتاريخ... وكذلك هي لغة التعليم والتعلم في المؤسسات والمعاهد والجامعات، ولغة الكتب والمجلات والصحف في الأقطار العربية جميعها³.

ومن جهة أخرى تعدّ اللغة العربية فصيحةً، لأن فصاحة اللفظ في عُرف النّحاة هي انتماؤه إلى كلام إحدى قبائل الفصاحة، ولا يوصف بأنه حوشي أو غريب أو دخيل، ففصاحة الكلام في القديم كانت تستدعي معناً جغرافياً يرتبط بوسط الجزيرة العربية،

¹ : ينظر: سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، ص 32.

² : ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فـــــــؤاد الحوامة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 56.

³ : عبد الله الدنان، نظرية اللغة العربية الفصحى بالقطرة و الممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها، ص 9، 13،

أين تُقيم القبائل التي تُمثل في كلامها النقاء اللغوي الذي كان من مطالب منهج النحاة، وهذه القبائل الستة هي: " قيس وتميم وأسد، وتميم وهذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين "وقد استدعت فصاحة الكلام آنذاك معاً اجتماعياً متمثلاً في انقطاع هذه القبائل عن مخالطة الأمم المجاورة لجزيرة العرب، ولا تكمن الفصاحة في عذوبة اللفظ وطيبة الكلم، كما زعم أهل البلاغة، أو كما رأى التبريزي صاحب الإيضاح، الذي يربط فصاحة اللفظ المفرد بأربعة أمور سلبية: خلوه من تنافر الحروف، ومن الغرابة ومن مخالفة القياس، ومن الكراهة في السمع، فالتحديد بالسلب ضعيف، ومن الصعب الاعتماد على هذا التحديد لأنه قد تستدعي الضرورة لتوظيف كلمة فيها تنافر صوتي بين الحروف، أو فيها غرابة أو مخالفة أو كراهة في السمع¹، إنما الفصاحة فيما توافق وكلام العرب الفصحاء- القبائل الستة الآنف الذكر- وكان يخضع لقواعد الإعراب.

وعلى الرغم من كل هذا، فإن لكل لغة من اللغات ميزات قد تشترك فيها مع غيرها وقد لا، إلا أن الخاصية التي لا توجد في أي لغة من اللغات الأخرى وتنفرد بها اللغة العربية هي ميزة الإعراب، وكثرة المفردات لاستحواذها على ظاهرة التوليد، ممّا أضفى جمالا في أساليب التعبير بها، وهروب المتكلم للحديث والكتابة بها أيضا، بدلا من اللغات الأخرى، كونها تفسح له المجال للتعبير عما يختلج صدره من مشاعر وأحاسيس، وتيسر العقبات للمفكر لصوغ آرائه وأفكاره بالأسلوب الذي يراه بليغا

¹ : ينظر: حسان تمام، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، ط.1، ج. 2، القاهرة، مصر، 2006، ص 149،

وواضحا في إيصال أفكاره، فدقة التعبير والإيجاز والمحسنات البديعية وغيرها لا توجد في أي لغة من لغات العالم غير اللغة العربية الفصيحة.¹

وتعدّ اللغة العربية من أثرى اللغات الإنسانية لفظا واشتقاقا، إذ يتعذر تحديد ألفاظها، وهي لغة فصيحة كونها تراعي قواعد النحو والصرف والبلاغة، ورغم تاريخها الطويل الذي لو لم تكن محافظة على قواعدها لما بقيت على حالها ولدخلها التغيير، فغالبا ما تميل للثبات، وما يجعلها تصمّد في وجه التغيّرات هو عامل الإعراب الكامل ومناسبة الحروف للمعاني، وثبات نسبي لبعض أصواتها، وتنوع اشتقاقها، وتعدد أبنيتها واستعدادها للنحت والتعريب.²

لقد مدح المولى عز وجل اللغة العربية بالبيان والإفصاح وحسن التفصيل والإيضاح وجودة الإفهام وحكمة الإبلاغ، يقول جلّ جلاله: ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾ (طه الآية 113)، بمعنى نزل القرآن الكريم بلسان عربي لا لبس فيه، وقد بين جلّ جلاله دقة اللغة العربية وبلاغتها في موضع آخر قائلا: ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (الزمر الآية 28)، ولقد سار العلماء بحثا عن تلك الجماليات التي انفردت بها اللغة العربية دون غيرها، فقد أصاب الثعالبي بقوله العربية خير اللغات والألسنة والإقبال

¹ : محمد الصالح الصديق، مستقبل اللغة العربية، ص 36.

² : ينظر: صالح بلعيد، فقه اللغة العربية، دار هومة، (د. ط)، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص 67، 68.

على تفهمها من الديانة، إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين؛ ولو عدنا لدراسات علماء اللغة العربية لها قديماً، نجدهم قد بحثوا فيها وفي نشأتها وتاريخ ظهورها، ويقول سفيان الثوري فيها: لم ينزل وحي إلا بالعربية، ثم ترجم كل نبي لقومه، ورغم محافظة اللغة العربية على بنيتها إلا أننا نجد أن هناك بعض التغيير الذي قد طرأ عليها، فالعربية التي كان يُتحدث بها في العصر الجاهلي تختلف في كثير من مفرداتها عن التي استعملت في ظل الحضارة الإسلامية، وهي الأخرى تتباين عن التي نتكلمها اليوم، غير أن هناك وعاء واحد تصب فيه رغم كل هذا التغيير وهو الفصحى، فهذه الأخيرة - الفصاحة - قد اعتمدها العلماء أساساً تقاس عليه العربية المعاصرة¹، وكما نعلم أن اللغة العربية الفصحى قد قيسَتْ واستقيت ألفاظها من القبائل العربية الفصيحة، فكما قال الفرابي: "كانت قريش أجود العرب انتقاءً للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللسان في النطق، وأحسنها مسموعاً وأبينها إيابة عما في النفس، والذين عنهم نقلت العربية وبهم اقتدى، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب، هم قيس وتميم و أسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أخذ معظمه، وعليهم اتكل في الغريب، وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم"².

¹ : ينظر: محمود عكاشة، علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، ص(52، 96، 56، 53).

² : المرجع نفسه، ص 98، 99.

وعلى العموم فإنّ اللغة العربية الفصحى هي التي توافق المشهور من كلام العرب، وسلمت من اللحن والإبهام، وتنصّ الدراسات أن اللغة العربية يعود تاريخها إلى بداية القرن الثاني ميلادي، حيث نطقت بها قبائل عربية، ولعامل الترحال الذي كان سمة من سمات العربي السّاعي وراء الرعي والتجارة، تولدت منها مجموعة من اللهجات؛ تباينت في بعض أصواتها، وبعض الدلالات حسب أفخاذ العرب، وحسب الظروف البيئية التي كان ينزل فيها العربي، فالعربية الفصحى تتميز عن العربية العامة أو المشتركة بكونها لا تتقن إلا من طرف الخاصة (متعلّميها)، غير أنها لم تتميز بالمحلية ولم تكن سليقة لكل العرب، فلم تأتي نهاية القرن 4هـ — إلا واستكملت اللغة العربية ألياتها الخاصة والمتمثلة في المظاهر اللغوية التي تتميز بها عن غيرها من اللغات السّامية، وذلك من حيث اشتقاقاتها وترادفها وتضادّها ومشتركها، وكل ما يتعلّق بالجانب التركيبي لها.

ولحماية اللغة العربية، لابدّ من المحافظة على الخصائص التي تميّزها عن غيرها من اللغات، كاحترام قواعد الإعراب لأنه إذا حدث وأن مسّ التغيير الإعراب في اللغة فعلبها السّلام، والمحافظة أيضا على الظواهر الدّاخلية مثل النّحت والاشتقاق والمناسبة الطّبيعية بين الدّال ومدلوله، فهي أداة التفاهم ووسيلة التعبير عمّا بالنفس، فهي تتميز

بالمقاطع والحروف والكلمات والجمل ذات التركيب الخاص، فهي بأبسط المعاني، أداة
للفهم والتفهم ونقل الأفكار والتعبير عنها.¹

ثالثاً: خصائص اللغة العربية الفصحى:

إذا نظرنا للغة العربية فإننا نجدها تتميز عن باقي اللغات بجملة من الخصائص
التي لها دورها الهام في تركيب الكلام، كيف لا وهي لغة البيان والإفصاح، فالبيان
يتمثل في بيان المعاني، وعدم غموضها، لإجلاء المعنى و تحقيق الفهم، وفصاحتها
بمعنى ظهور المعنى والوصول إلى القصد وهذا ما تحققه البلاغة في أدق تعريفاتها،
وإضافة إلى هذا فإن الإعراب- تغيير أواخر الكلم بتغيير العوامل الداخلة عليها- هو
احترام قواعد اللغة وعدم خرقها بالتغييرات من تقديم لا يصح، أو تأخير غير مقبول،
أو تغيير في الحركات الإعرابية مما يؤدي للتغيير في المعنى.

إضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربية تتسم بكثرة المفردات ودقة التعبير و الإيجاز
والمجاز والكنائية، كلها من خصائص العربية الفصحى، "فظاهرة التوليد للمفردات لا
نجدها في أي لغة أخرى إذ أنه بإمكاننا اشتقاق عدد من المفردات من لفظة معينة،
الأمر الذي أدى باللغة العربية لأن تكون أغنى اللغات وأثراها، فهي أغناها لفظاً
واشتقاقاً، ونمثل للاشتقاق بقولنا كلمة "حبر" إذا قُليت على وجوه عدة كانت منها كلمات

¹ : ينظر: فهد خليل زايد، اللغة العربية منهجية وظيفية، دار النفائس، ط.2، عمان، الأردن، 2008، ص 9.

ذات دلالات مغايرة تمامًا عن اللفظة الأولى التي اشتُقَّ منها، ومن تلك الكلمات نذكر (بحر، حرب، ربح، ربح، ربح) ¹.

و بالإضافة إلى ما تقدم ذكره، سنُدرج جملة من خصائص اللغة العربية الفصيحة

على النحو الآتي:

1- درجة التنظيم:

تعد اللغة العربية بنية جامعة مانعة، فهي جامعة بمعنى كونها غانية بنفسها عمّا عداها، فلها في أصولها وقواعدها ومعجمها ما يُتيح لها أن تكون أداة التواصل بين الناس، دون أن تقتصر إلى أصل أو قاعدة من لغة أخرى، ومانعة بمعنى أنها تفرض قبول هذه العناصر التي استغنت عنها بكمال ذاتها، فهي ترفض أن تضيف لأقسام الكلم فيها، أو إلى ضمائرها أو أدواتها أو قواعدها شيئاً جديداً، فتأبى مثلاً أن تقدم الصفة عن الموصوف ²، فاللغة العربية بإمكانها أن تؤدي المعنى بكل وضوح، وهي في غنى تام عن الاقتراض اللفظي من اللغات الأخرى، وما يدّعيه التعريب المصطلحي لبعض المسميات، فما يزيد العربية صموداً وثباتاً على مرّ العصور هو قواعدها التي لا ولن تتغير، إذا ما أولاه أهلها - العرب - الاهتمام وأحسنوا استعمالها، لأنّ اللغة تحيى بالاستعمال وتموت بعدمه أو ضآلته.

¹ : محمود عكاشة، علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، ص 36، 37.

² : حسان تمام ، مقالات في اللغة والأدب، ص 290.

أ/ نظام اللغة العربية: تشتمل هذه الأخيرة على جملة من الأنظمة في تركيبها (نظام الأصوات ونظام المقاطع، نظام النبر، نظام التنغيم، نظام المباني الصرفية، والإعراب والمطابقات، والأدوات والرتب، والتضام)، فهي إذاً جملة من المكونات التي تتضافر مع بعضها لتحقيق اللغة بشكل سليم وصحيح. فإن اختل عنصر من هذه العناصر فإن اللغة ستكون غير مؤدية للمعنى أو غير سليمة التركيب، وهذا لا يجوز ولا يقبل في نظام الجملة العربية، كما أنه لا بد من الإلمام بالنحو والحقق في التعامل مع المفردات في السياق، لأنه إذا ما كان التركيب صحيحاً، كُنَّا قد وُفِّقْنَا إلى تحقيق الدلالة في الكلام.¹

ب- الاقتصاد: ونقصد به التقليل من الكلام مع استيفاء المعنى ومراعاة تحقيق البلاغة، ومن هنا يُصبح بإمكان العربية أن تعبر بالقليل المنتاهي على الكثير المنتاهي، وهذا هو الاقتصاد بعينه، فكما سبق لنا وأن نوّهنا بكون اللغة العربية مُتَّسِعة وكثيرة المفردات، وهذا ما يحقّق فيها الاتساع في المعنى، ممّا يولد للفظ الواحد جملة من المعاني.

2- مراوغة اللبس:

اللغة العربية تتميز بالاتساع رغم قلة القرائن اللفظية التي تتوفر عليها، والمتمثلة في: (البنية والإعراب والمطابقة و الربط والرتبة والتضام والأداة والنغمة في الكلام المنطوق)، فإذا كثرت المعاني لقلة وسائل التعبير أصبح المعنى عرضة للتعدد بالنسبة

¹ : حسن تامم ، مقالات في اللغة والأدب، ص 296.

للمبنى الواحد، لذلك كان هناك قرينة من لفظ أو معنى أو حال تُعين أحد المعاني المحتملة، وهذا الغموض هو اللبس، مع العلم أن كل اللغات هي عرضة له، غير أن اللغة العربية بإمكانها المراوغة، ومن أمثلة ذلك:

- قد تشبّه إضافة المصدر إلى فاعله بإضافته إلى مفعوله، نحو: زيارة الأصدقاء تُسعد النفس، فهذا لا يعلم إذا كان الأصدقاء زائرين أم مزورين.
- ونجد في مواضع أنّ الضمير العائد يصلح لأكثر من مرجع نحو: رجا التلميذ أستاذه أن يقرأ الدرس، وكذلك أخبر محمد علياً أن أباه قادم.
- قد تصلح الأداة لأكثر من معنى ومثال ذلك: ما أسعد هذه الليلة، وهذا صالح للاستفهام والتعجب.

- كما بإمكان العطف والمعية أن يتشابهوا في مثل: أحببت الزهر وحلول الربيع.
- قد تصلح الحال لأكثر من صاحب في الجملة الواحدة، نحو: غادرت مقتنعا بخطئه.¹

3- تمايز العربية صوتياً:

"إذا قيس اللسان العربي بمقاييس علم اللغات، فإنه يحق لنا أن نعتبر العربية أو في اللغات جميعها، وذلك تبعاً لجهاز النطق عند الإنسان، فحسب رأي العقاد أنّ اللغة العربية تستخدم هذا الجهاز الإنساني على أتمّة وأحسنّة ولا تُهمل وظيفة واحدة من وظائفه، كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في حرف من حروفها

¹ : ينظر: حسان تمام ، مقالات في اللغة والأدب، ص 304، 305، 306.

بين مخرجين، ولا في مخرج من مخرجها بين حرفين¹، كما أن اللغة العربية أكثر أخواتها-اللغات السامية- احتفاظاً، بالأصوات السامية، والأصوات العربية مقسمة إلى نحو خمسة عشر مخرجاً، وهي:

- **المخارج الجوفية والحلقية:** وعددها أربعة مخارج: الجوف مع الحلق لأحرف المدد الثلاثة، فهي تخرج من الصدر والحلق وتنتهي إلى خارج الفم، وأقصى الحلق للهمزة والهاء، والهمزة أدخل في ذلك من الهاء، ووسط الحلق للعين والحاء، والعين أدخل من الحاء، وأدنى الحلق للعين والحاء، والغين أدخل من الخاء.

- **المخارج اللسانية:** وهي تسعة مخارج أقصى اللسان مع ما فوقه من الحنك للقاف والكاف، غير أن الكاف أسفل من القاف أقرب منها إلى الفم، ووسطه مع ما يقابله من أعلى الحنك للجيم والشين والياء التي ليست حرف مد، غير أن الجيم أبعدا عن الفم والياء أقربها إليه، وجانب الفم مع الأضراس الطواحن الثلاث للضاد، وجانب طرفه الواقع بعد مخرج الضاد للآم، وظهر طرفه من لثة الثنيتين العلين للراء، وظهر طرفه مع لثة الثنيتين العلين ومع الخيشوم للنون، وفوق طرفه مع أصول الثنيتين العلين للتاء وال달 والطاء، وفوق طرفه مع الثنيتين العلين للصاد والسين والزاي.

- **المخارج الشفوية:** وهي مخرجان: باطن الشفة السفلى مع طرفي الثنيتين العلين للفاء، وما بين الشفتين للباء والميم والواو التي ليست حرف مد، غير أن الواو

¹ : محمود رشدي خاطر و مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (د. ط)، القاهرة، مصر، 2000، ص 49.

تخرج من بين الشفتين مع انتفاخها، والميم والياء تخرجان مع انطباقهما، وتختلف الميم مع الباء في أن الأولى تعتمد على الخيشوم في حين أن الثانية لا تعتمد عليه.

أما في تصنيفها للأصوات العربية فإننا سنجد ثلاث عشرة صفة وهي: الجهر والهمس، الشدة والرخاوة والتوسط بينهما، الانطباق والانفتاح، الاستعلاء والانخفاض، الذلاقة والصمت، الصفير واللين.¹

- ارتباط الحروف بدلالة الكلمات: ونعني هنا دلالة الحروف وأثرها في نفس السامع، على الرغم من أن هناك من أنكر هذه الظاهرة، وهناك من أقرّ بها، ومع هذا فإننا نرى بوجود علاقة بين بعض الحروف ودلالة الكلمات في اللغة العربية، مثل: حرف السين (يدل على الهمس) فهو يُحمّل للكلمة دلالة اللطف واللين والحس، غير أن ذلك يتغيّر بتغيّر موقعه في الكلمة، لأن العبرة في هذه السمة بموقع الحروف في الكلمة، لا بمجرد دخولها-الحروف- في تركيبها، وكذلك نلاحظ ارتباط الحرف بالمعنى في حرف العين مثلا إذ يشير إلى العمق في "حين أن حرف الغين يشير إلى الاختفاء، فنجد الأفعال (غاب، غار، غاص، غمر، غرس، غرف، غرق، غرز، غطى) تحمل معنى الغياب والاختفاء والستر"²، ولا تقتصر هذه الظاهرة على العربية الفصيحة فحسب بل تشيع في باقي اللغات، بيد أن اللغة العربية هي الأنسب والأصلح لها، لأن مخارج الحروف فيها مستوفاة ومتميّزة، خلافا لأكثر اللغات التي تعوزها الحروف

¹ : محمود رشدي خاطر و مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص (49، 50، 51).

² : راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص

الحلقية، أو تلتبس فيها مخارج الحروف، وعلى الرغم من هذا فهي لغة الشعر ولغة الإحساس، وتتمتع بالتعبير البليغ¹.

فاللغة العربية هي أكثر اللغات السامية احتفاظاً بالأصوات السامية، ووحدتها ثابتة على مرّ العصور.

2- العامية ومميزاتها.

أولاً: تعريف اللغة العامية (اللهجة):

إنّ اللغة العربية لها خصائص وسنن مشى عليها العرب في كلامهم، وكان لها الأثر في نشوء اللغة العامية، فإنّ الاتساع في الجري عليها والتسامح في الشطط فيها، أدّى إلى التحريف والتغيير في كثير من حروف وأصوات اللغة²، وهذا من جرّاء التّساهل في النطق أثناء الحديث العام، وهنا نجد أنفسنا في خضم الحديث عن اللغة العامية أو ما يُمكن أن نطلق عليها باللهجة، فهي التي نستعملها في المنزل والشارع و السوق، كما أن هناك من يُسمّيها بالدّارجة، وهذا لتدرّج اللسان على ذلك النظام الصوتي، وتعوده على النطق بنفس الطريقة والأسلوب.

أ- لغة: لهج: اللّهج بالشّيء: الوُلُوع به وقد لهج به بالكسر يَلْهَجُ لَهْجًا: إذا أُغْرِى به فتأبّر عليه، واللّهجة اللّسان وقد يُحرّك يُقال فلان فصيحُ اللّهجة و اللّهجة³.

¹ : محمود رشدي خاطر و مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص 53.

² : ينظر: أحمد عيسى بك، المحكم في أصول الكلمات العامية، ص 10.

³ : أبي اسماعيل بن حمّاد الجوهري (ت 398هـ)، معجم الصّحاح، تحقيق: أحمد محمد تامر وآخرون، دار الحديث، مجلّد 1، القاهرة، مصر، 2009، (مادة: لهزم)، ص 1048، 1049.

ب- اصطلاحاً: اللهجة في الاصطلاح الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشارك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة؛ وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدّة لهجات لكلّ منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعاً في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تُيسّر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض¹.

فلا ينفرد مجتمع بلغة واحدة كما قال Marcel Cohen: وحدة اللغة مُطلقاً لا وجود لها بهذا المفهوم، حتى أفراد المجتمع الذين لا يملكون إلا لغة واحدة لا يستعملونها بنفس الطريقة في كل المقامات، فالمجتمع اللغوي يتّصف بالثنائية اللغوية وهي وجود لغة فصيحة ولغة عاميّة، وهذه ظاهرة طبيعية منتشرة في كل لغات العالم²، والعامية هي لغة العامة جميعاً، لغة الأمي والمتعلّم، ولغة الفقير والغني، فهي اللغة التي أنشأتها العامّة لتوظيفها في التعبير عن كل انشغالاتها في حياتها اليومية، ومن هذه النقطة الأخيرة يأتي الاستعمال المُفرط لهذه اللغة، فحاجة الإنسان في التواصل مع أفراد المجتمع تقتضي أن يُسايرهم ويندمج معهم في مستوى لغوي واحد، فهي لغة كل الفئات الاجتماعية.

"والعامية في حقيقتها إنّما هي عبارة عن مجموعة من اللهجات على حدّ قول بعض العلماء، إذ تضم اختلافات لهجيّة ترتبط بشكل خاص بالموقع الجغرافي، الذي

¹ : سهام مادن، اللهجات العربية القديمة، ص 60.

² : سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2011، ص 32.

يلعب دورا كبيرا في نبرة الصوت"¹، ومن الملاحظ أن عامية أيّة لغة ليست واحدة في كل جهات الوطن وهذا الذي قاله تَمّام حَسّان: "وإنما يقال لهجة القاهرة حين يُنظر إلى الخصائص المشتركة بين هذه اللهجات حتى تبرز أن تضمّها جميعا في لهجة واحدة، في مقابل لهجة السيّوط ولهجة الإسكندرية[...] واللهجة تنوع للعامية، إذ تخضع للعوامل الجغرافية"، وقد عرّفها "Dubois" في قوله: "اللهجة شكل من أشكال اللغة، لها نظام خاص على المستوى الإفرادي والتركيبى والصوتي، وتستعمل في محيط ضيق مقارنة مع اللغة نفسها"².

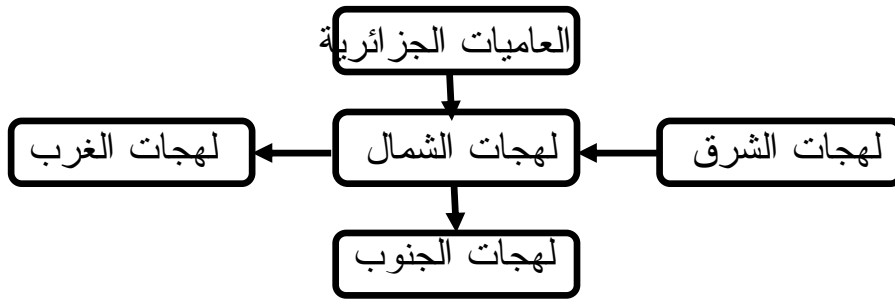
والعامية في حقيقة الأمر هي لغة لها نظام لكنها قد فقدت جزءا منه على المستوى النحوي والصرفي، بسبب عوامل خارجية وبسبب العوامل الصوتية، فهي مرنة في الاستعمال وسهلة النطق، لأن اللسان تعود على ألفاظها وعباراتها، ومجال استعمالها أوسع من مجال استعمال الفصحى التي تكاد تنحصر في المدارس والمؤسسات التي قلّما نجد موظفيها يستعملون الكلام الفصيح في عملهم، فلكل عامية تأديات متنوعة، ونقصد بها اللهجات³، كما قال عبد الصبور شاهين: "اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع

¹ : ينظر: سهام مادن، دراسة تركيبية للعامية الجزائرية، كنوز الحكمة، ط.1، الأبيار، الجزائر، 2011، ص 7.

² : Dubois Jean, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, France, 1973, P149.

³ : ينظر: سهام مادن، دراسة تركيبية للعامية الجزائرية، ص 8.

وأشمل، تضم عدّة لهجات¹، وهذا يعني أن مجموعة من اللهجات المتقاربة في الموقع الجغرافي حتماً ستكون متقاربة في النطق لأنّ البيئة لها أثرها في الأصوات، وبالتالي نطلق عليها عاميّة كما يحدث عندنا في الجزائر، حيث نجد مجموعة من العاميّات والتي نمثل لها بالمخطط الآتي²:



ثانياً: أنواع اللهجات:

تتنوّع اللهجات على الوجوه التالية³:

- **اللهجات الجغرافية:** اللغة الواحدة تظهر على شكل لهجات جغرافية أو إقليمية فلهجة أهل الجزائر غير لهجة العراق أو أهل السودان.
- **لهجات اجتماعية:** لكل مجتمع نجد لهجة، فالمتعلّمين تختلف لهجتهم عن غير المتعلّمين، وهي تدل على المستوى الثقافي والاقتصادي للمتكلّم.
- **في كل لغة نجد لهجة فصيحة:** وتظهر هذه اللهجة في نشرة الأخبار والصحف وفي الخطب الرسمية وكذلك في المحاضرات الجامعية.

¹ : عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط. 4، بيروت، لبنان، 1984، ص 225.

² : سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، ص 36.

³ : فهد خليل زايد، العربية بين التغريب والتهويد، ص 13، 14.

- **اللهجة العامية:** في كل لغة توجد لهجة عامية، وهي لهجة دارجة في البيت والسوق والتعامل العادي اليومي.

- **اللهجة الفردية:** كل واحد منا يتكلم اللغة بطريقة خاصة وهناك مميزات صوتية خاصة لكل واحد منا تجعله مُختلفاً عن الآخرين.

نلاحظ أن هناك من يستعمل مصطلح العامية بمعنى اللهجة، في حين نجد البعض الآخر يفرق بينهما في كون العامية هي مجموعة لهجات متشابهة في أهم الخصائص، ومختلفة في البعض الآخر¹؛ وعلم اللهجات هو دراسة اللهجات الشعبية واللغات العامية، وموضوعه دراسة الظواهر المتعلقة بتفرُّع اللغة إلى لهجات تختلف باختلاف المناطق الجغرافية والجماعات الناطقة بها، فلا توجد لغة إنسانية تجري على نمط واحد ولا على مستوى واحد، وإنما اللغة الواحدة مستويات وأنواع، فهناك لهجة الفرد *idiolecte* إذ لكلِّ منا طريقته في النطق وله خصائصه الصوتية التي تميّزه عن غيره، وفي الواقع أن اللهجة لها مستويات منها:

¹ : ينظر: سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، ص (32، 33، 34).

أ- اللهجات الإقليمية الجغرافية: "ويدرسها علم اللغة الجغرافي (Geolinguistics)، إذ يهتم بدراسة اللغات الموزعة في مناطق العالم المختلفة، ومدى أهميتها وتفاعلها مع بعضها البعض"¹.

ب- اللهجات الاجتماعية: ولدراستها نستند إلى علم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistics) ففيه نتابع التغيرات الاجتماعية اللغوية وتأثير بعضها ببعض"².

ج- اللهجات التي تميز المهن: وهنا نجد لهجة الأطباء، لهجة النجارين، لهجة المعلمين، الصيادين... الخ.

ومع هذا الزخم من الثقافة والمعرفة لعلم اللهجات، إلا أن بعض العلماء يرون فيها مصدر خطر على اللغة الفصحى³، فأى لغة لا بد وأن هناك دوافع أدت لوجودها، وهو الشأن نفسه بالنسبة للغة العامية، وسنأتي لتفصيل بعض من أسباب وجود هذه اللغة فيما يلي:

ثالثاً: أسباب نشأة العامية:

إن الحاجة في أغلب المرات توصلنا لما لا نعي نتائجه، فالتواصل اليومي والرغبة في الاسترسال بالأفكار والتبسيط للضوابط اللغوية من تسهيل لنطق بعض الحروف أو حتى في بعض الأحيان حذفها؛ وظهور العامية ليس وليد النشأة، بل جذوره ممتدة منذ

¹ : : سلمي بركات، اللغة العربية مستوياتها وأدائها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، ط. 1، عمان، الأردن، 2009، ص 10.

² : المرجع نفسه، ص 11.

³ : بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، عنابة، الجزائر، 2009، ص 148، 149.

القديم، فكل لغة عاميَّاتها، وذلك باعتبار طبيعة البيئة والأسباب الاجتماعية وغير ذلك، وبالرغم من كلِّ هذا فإنَّ هناك عوامل وراء التغيُّر اللغوي للغة العاميَّة، ومن بين تلك الأسباب نذكر:

أ/ الأسباب الجغرافية:

وتعدُّ أهم عامل يؤثِّر في اللغة، ولو نظرنا للاختلاف الجغرافي بين شمال الجزائر وجنوبها، لوجدنا أثره في لهجة كلِّ منهما، فالطبيعة الصحراوية بخشونتها أدَّت إلى نشأة لهجة مناسبة لهذه البيئة، إذ نلمس فيها غلظة الحروف وقوة في نطقها، مع إحقاق أغلب الأصوات، وقوَّة اندفاع الصوت أثناء النطق، حتَّى من ناحية مُستوى الصوت فإنَّنا نجد مرتفع نوعاً ما عن أصوات أهل الشَّمال، في حين نجد الطبيعة الشَّمالية بلُيُونَتها أدَّت إلى نشأة لهجة رقيقة ليَّنة ومُنخَفِضة، فلربَّما يعود ذلك لِغُذُوبة الجو والراحة النفسية التي يُحدثها في نفس المتكلِّم ابن البيئة، بالإضافة إلى انقسام البيئة إلى بيئتين: البادية والمدينة، ولكلِّ منهما دوره في التأثير.

إنَّ نشأة العامية أمر طبيعي تقتضيه العوامل الجغرافية، ويقول في ذلك عبده الراجحي: "فإنَّ أصحاب اللغة الواحدة يعيشون في بيئة جغرافية واسعة، تختلف الطبيعة من مكان لمكان، كأن توجد جبال أو وديان تفصلُ بقعة عن أخرى بحيث ينشأ عن ذلك

انعزال مجموعة من الناس عن أخرى، وذلك يؤدّي مع الزّمن إلى وجود لهجة تختلف عن لهجة ثانية تنتمي إلى نفس اللغة"¹.

ب/ الأسباب الاجتماعية:

تُعَدُّ الطبقة سِمة لها أثرها في المجتمع، ويطغى ذلك حتى على المستوى اللغوي، والألفاظ المستعملة، فلو اعتمدنا التقسيم بحسب المستوى التعليمي سنجد طبقة متعلمة وأخرى غير ذلك أو أميّة، ولو كان التقسيم بحسب الدّخل لوجدنا الغني والمتوسّط والفقير، لأنّه قد يواكب التكنولوجيا وقد لا، فمثلا لغة الطبقة البسيطة تطبّعها البساطة، أمّا الطبقة البرجوازية فيغلب عليها التّكلف والتّصنع، وكذلك بيعة العمل لها دورها البارز، في حين أنّ الموظّف البسيط لهجته التي تتماشى وطبقته، على عكس الموظف الذي يشغل منصب مرموق نلمح فيه محاولة إيـــــراز كل قدراته اللغوية والمعرفية، وقد قال Christian Baylon في هذا الصدد: "كل متكلم تأدية خاصة في الخطاب..."².

ج/ تأثير اللغات نتيجة الاختلاط:

يعدّ الاحتكاك والاختلاط من عوامل التأثير في اللغات، وينتج جرّاء ذلك تغيّر في اللهجة، وأبرز مثال على ذلك لغتنا العربية قديما، حين حدّد اللّغويّون رقعة الفصاحة،

¹ : ينظر: سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، ص 37، 39.

² : Baylon Cristian et Paul Fabre, Le Sémantique avec des Travaux pratiques d'application et leurs corrigés, collection Nathan-Université, édition Ferbaud Nathan, France, 1984, P.5.

فوضعوا لذلك مقاييس من بينها عدم مخالطة المتكلم العربي للسان أعجمي¹، وأمّا إذا تحدّثنا عن الغزو أو الاستعمار وأكبر دليل هو ما نعيشه في واقعنا اليوم، إذ نجد أنّ أغلب المسمّيات هي مُفَرَنَسَة، لأنّ الجزائر عاشت تحت هيمنة الاستعمار الفرنسي، ولا يزال التأثير بارزاً ليومنا هذا، فنجد مثلاً بعض المسمّيات قد لا نعرف اسمها بالعربية غير أنّ الاسم الفرنسي هو ما أُلْفناه واعتدنا توظيفه في حياتنا العامة مثل: كَامْيُو، طاكسي، تَرْمُوس، طَابَلَة، والتي يقابلها بالعربية الفصحى: شاحنة، سيارة، كاطمة، طاولة وغيرها من المُسمّيات الأخرى.

ولعلّ ما نراه من عنف في اللغة العربية والناجم عن اللهجات التّابعة لها في الحقيقة " يعود إلى النزاع بين الفصحى واللهجات المختلفة التي تضع التّشكّل اللغوي، وهو الذي يُعبّر عنه ذلك الامتزاج الصّعب بين أنظمة اللغة"، الأمر الذي أدّى إلى توسّع دلالي، نجم عنه تضارب مع اللغة الفصحى في المعنى بغض النظر عن الصّوت².

¹: ينظر: سهان مادن، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، ص 41.

²: جان جاك لوسركل، عنف اللغة، ترجمة: محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، ط. 2، بيروت، لبنان، 2006، ص 419.

3/ التباين بين اللغة العربية الفصحى والعامية-منطقة أولاد جلال أنموذجا-

كم هم سطحيّون أولئك الذين يدعون إلى استبدال الفصحى بالعامية، أو يُحاولون أن يجعلوا الفصحى والعامية في درجة ومستوى واحد، فهل نحن في حاجة للقول بأن العربية الفصحى متعدّدة الأساليب؟ متنوعة الاشتقاق، دقيقة التعبير، وليست كذلك العاميّة؟ وهل يمكن أن يُكتَب العلم بلُغة العامّة؟.

إنّ من يُحاول ذلك يخسر من ملكة الإنشاء، ويُضعفُ أيضاً مواهبه العلمية، وترقية عقول العامة لفهم العلم، أيسر وأفضل من إلباس العلم لغة العامّة¹.

وتتجلّى لنا فروقات النطق للأصوات بين اللغة الفصحى والعامية، فغالباً ما لا نجد نفس الصوت وبالنطق ذاته بينهما، فاللغة العامية دائماً نميل فيه لاستعمال التسكين، ويكون هذا الأخير في الصوت الأول للكلمة، كما أنّ هناك مفردات نستسهل فيها الكسر وقد تروّضت ألسنتنا على ذلك.

ويرى البعض أنّ لهجة سكان منطقة أولاد جلال فصيحة في نطق بعض أصواتها، لأنّهم يكسرون، فهناك من القبائل الفصيحة من كانت تكسر في بعض الكلمات، فيقال أنّ "بني تميم يقولون كَلِمَة في كَلِمَة، وفِخْذٌ في فَخْذٌ، وفي اللّهجات الشرقية ملمح آخر وهو التّوافق أو الانسجام الحركي مثل التشابه بين الحركات غير المشدّدة والحركات المشدّدة، ففي لهجة تميم تُنطق رِيّ في رَائِي، و بَعِير في بَعِير، كما شاع في حالات

¹ : أحمد عيسى بك، المحكم في أصول الكلمات العاميّة، ص 41.

مُتَعَدِّدَةٌ تُقَابِلُ فِيهَا الْكُسْرَةُ الْفَتْحَةَ فِي لَهْجَةِ أَهْلِ الْحِجَازِ وَمِثَالُ ذَلِكَ: نَحْيٌ فِي نَحْيٍ*،
وَالْحِجَّ فِي الْحَجِّ، قَرَّيْ عَيْنًا فِي قَرَّيْ عَيْنًا¹.

نَخْلُصُ مِنْ هَذِهِ الْأَمْثَلَةِ إِلَى أَنَّ الْفَتْحَةَ الْقَصِيرَةَ فِي لَهْجَةِ نَجْدٍ، عَرْضَةٌ لِلْإِمَالَةِ بِقَدْرِ طُولِهَا، وَأَنَّ الْكُسْرَةَ فِي كُلِّ هَذِهِ الْكَلِمَاتِ تُمَثِّلُ الْكُسْرَةَ الْمُمَالَةَ أَوْ الْخَالِصَةَ، فَإِنَّهُ يَسْتَحِيلُ فِي كُلِّ الْأَحْوَالِ أَنْ تَظَلَّ الْفَتْحَةُ مُرْتَبِطَةً بِالْأَصْوَاتِ الَّتِي تُحُولُ دُونِ الْإِمَالَةِ.

وَقِيَاسًا عَلَى الْفُونُولُوجِيَا السَّامِيَّةِ يُمَكِّنُ أَنْ تَكُونَ الْفَتْحَةُ قَدْ تَطَوَّرَتْ عَنِ الْكُسْرَةِ فِي الْكَلِمَاتِ كُلِّهَا، مَعَ اسْتِحَالَةِ أَنْ تَكُونَ الْكُسْرَةُ قَدْ تَطَوَّرَتْ مِنَ الْفَتْحَةِ [...] وَفِي عَدَدٍ قَلِيلٍ مِنَ الْحَالَاتِ نَجْدُ الْكُسْرَةِ فِي اللَّهْجَةِ الْحِجَازِيَّةِ تُقَابِلُ الضَّمَّةَ فِي اللَّهْجَاتِ الشَّرْقِيَّةِ مِثْلُ: مُصْحَفٍ، قُدُوءٍ، قَنِیَّةٍ، مَرِيَّةٍ الْحِجَازِيَّةِ مُقَابِلُ مُصْحَفٍ وَقُدُوءٍ وَ قُنُوءٍ وَمَرِيَّةٍ التَّمِيمِيَّةِ، وَمَعَ غِيَابِ الْأَصْوَاتِ اللَّهْوِيَّةِ وَالْمُفَخَّمَةِ وَبِصُحْبَةِ الْأَصْوَاتِ الْحَلْقِيَّةِ نَجْدُ فِي الْحِجَازِيَّةِ: عُدُوءٍ، عِشُوءٍ، إِسُوءٍ مُقَابِلُ ضَمِّهَا فِي التَّمِيمِيَّةِ².

فَاللَّهْجَةُ الْأَصْلِيَّةُ لِسُكَّانِ مَنطَقَةِ أَوْلَادِ جَلَّالٍ وَالَّتِي تُمَيِّزُهَا الْكُسْرَةُ فِي بَدَايَةِ بَعْضِ الْكَلِمَاتِ هِيَ مِنْ لُغَةِ الْعَرَبِ قَدِيمًا، وَهِيَ قَرِيبَةٌ مِنَ الْفَصْحَى فِي تَمَكِينِ بَعْضِ أَصْوَاتِهَا مِنْ هَذِهِ الْحَرَكَةِ، وَسَنَأْتِي لِتَفْصِيلِ ذَلِكَ فِي جُمْلَةٍ مِنَ النِّقَاطِ الْمَتَمَثِّلَةِ فِي:

*: النَّحْيُ أَوْ النَّحْيُ: بِمَعْنَى الْغَدِيرِ.

¹: تَشِيمُ رَابِعِينَ، اللَّهْجَاتُ الْعَرَبِيَّةُ الْقَدِيمَةُ فِي غَرْبِ الْجَزِيرَةِ الْعَرَبِيَّةِ، تَرْجَمَةُ: عَبْدِ الْكَرِيمِ مَجَاهِدٍ، دَارُ الْفَارَسِ، ط.

¹: بَيْرُوتَ، لُبْنَانِ، 2002، ص 195، 199.

²: يَنْظُرُ: الْمَرْجِعُ نَفْسَهُ، ص 203، 204، 205.

أ/ الأصوات اللغوية في اللهجة: سنتحدث عن جملة منها من حيث مخرجها وحروفها، ومن أمثلة ذلك نذكر¹:

1- الهمزة: صوت حنجري شديد، مجهور عندما يُنطق مُحَقَّق، وقد مالت اللهجة لتسهيلها، لأنها أَشَقُّ الأصوات وتتطلب جهداً في نُطقها، فيقال في الدارجة: رَاس و ذيب و مُومن بدلاً من رأس وذئب ومؤمن، حيث نجد سهولة وراحة لأعضاء النطق في تلك الأصوات بالدارجة، وقد تحذف في بعض الألفاظ، كما قد تقلب ياء، مثل قولهم: اثنان فتتطرق عندهم ثنَّين.

2- الباء: صوت شفوي مجهور مُرَقَّق، وقد يُرَقَّق في بعض الألفاظ في هذه اللهجة، وذلك إذا جاورها صوت مهموس مثـل: كُتَاب، الذَّهَب، كما قد نجدها في بعض الألفاظ - بهذه اللهجة- تتقلب إلى فاء مثل: كلمة طَبَّسي(بمعنى صحن) فنقول طَفَّسي.

3- التاء: وهو صوت أسناني لثوي مهموس مُرَقَّق، ومثال قولهم في ذلك طَاقَة(بمعنى نافذة) يسمونها تَاقَة.

4- الثاء: صوت أسناني مهموس رخو منفتح، ويحظى هذا الصوت بنطق سليم في هذه اللهجة.

¹ : ينظر: محمد خان ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان- بسكرة، دار الهدى، ط.1، عين مليلة، الجزائر، 2005، ص 13، 14، 15.

5- **الجيم:** وهو صوت غاري رخو، مجهور شديد، فهناك من ينطقه شديداً ومنهم من ينطقه مُعْطِشاً كما هو عند مرتلي القرآن، ومنهم من ينطقه مركباً بين الشدة والرخاوة مثل: فرُوج، جماعة، جبل، وينطق بحرف (g) بالفرنسية كقولهم عن لفظة يتجرّع فتتطق يتقرّع وذلك بإبدال حرف القاف (g)، وهذا الصوت غير موجود في اللغة العربية الفصحى بل اصطنع في اللهجة فقط.

6- **الحاء:** حرف حلقي مهموس مُرَقَق، وينطق كما هو.

7- **الخاء:** له نطقه السليم في هذه اللهجة، وهو صوت طبقي رخو.

8- **الذال:** صوت أسناني لثوي شديد وله النطق السليم أيضاً، وكذلك حرف الذال.

9- **اللام:** صوت لثوي متوسط مجهور جانبي، وفي بعض الأحيان ينطق نونا مثل: اسماعيل تنطق اسماعين.

10- **النون:** وهو صوت أسناني لثوي متوسط أنفي مجهور وقد ينطقونه -أهل المنطقة- ميمًا، كقولهم: قسطينة بدلاً من قسنطينة.

فهذه التغييرات في الأصوات والحروف التي ذكرناها وهناك ما لم نشر إليه، إنما هي من سبيل التسهيل في النطق وإراحة اللسان والفكر من التقيد بالنطق السليم للصوت، فهو ظاهرة عامة في المشرق والمغرب العربيين، وقد أشار وليام مرسي Marçais

W، في كتابه "اللسان العربي الدارج عند أولاد إبراهيم بصيدا" إلى أن الحروف الشديدة الأقصى حلقة لا تسمع عندهم ولا تظهر إلا في الكلمات التي أخذوها عن العربية

الفصحى، وأمّا في اللغة الشعبية فإنّ الهمزة تسقط تماماً وإمّا تُعوّض بنصف حركة أي بواو أو ياء كما في اللهجات الشرقية¹، فتسهيل النطق يُعدّ ظاهرة تغطي على أغلب الحروف العربية في لسان أهل منطقة أولاد جلال، و سنُمثّل له في الآتي:

إنّ الهمزة إذا كانت في أوّل الكلمة غالباً ما تحذف في لسان أهل المنطقة، كقولهم: خوك، برة، حُمد وذلك مُقابل النطق الصحيح: أخوك، أخوالك، أحمد؛ كما لم تسلم الضمائر من الحذف هي الأخرى في مثل قولهم: نتم، نت، نت، وذلك بدلاً من أنت، أنت، أنت²، وفي الأفعال الثلاثية المبدوءة بهمزة نجد: كلّ، عوّض أكل، وتسهيل الهمزة أيضاً إذا كانت متحركة وما قبلها ساكن مثل: لتّين و لولّ و لمام و لمة و لومنامس وهذا في مقابل الإثنين والأول و الإمام و الأمة و أول أمس، وذلك فصيح، ونجد ما يُثبت ذلك في قول سيبويه: "اعلم أن كل همزة متحركة كان قبلها حرف ساكن فأردت أن تخفّف حذفها وألقيت حركتها على الساكن الذي قبلها"³ وهذا ليس دائماً، لأنه في بعض الأحيان تحذف ويبقى الحرف الذي قبلها ساكن مثل: لحد في الأحد، وإذا تأملنا اللهجات العربية فإنّ التسهيل ظاهرة تغطي على معظم اللهجات العربية.

¹ : جان كانتينو ، دروس في علم الأصوات العربية، عن (وليام مارسي، اللسان العربي الدارج عند أولاد إبراهيم بصيدا، ص 5، 6)، ترجمة صالح القرمادي، مركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1966، ص 135.

² ينظر: محمد خان و مختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان- بسكرة، ص 29، 30.

³ سيـبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ج. 3، القاهرة، مصر، 1977، ص 545.

وللإبدال أيضا حظّه في هذه اللهجة، ومعناه: "وضع حرف غير أصلي في الكلمة مكان حرف آخر من الأصول بهدف التخفيف وسهولة النطق وتيسيره على اللسان من غير إدغام، فإن اقتصر الإبدال على حروف العلة سُمِّيَ إعلالاً، وإن كان في غيرها من الحروف الصحيحة سُمِّيَ إبدالاً، والعلاقات التي تسوّغ الإبدال هي:

1. التماثل: وهو اتحاد حرفين مخرجا وصفة، وأمثلة ذلك كثيرة نذكر منها¹:

ما يقال في العامية	اللفظة في العربية الفصحى
دَزَاير	جزائر
زَرَش	جرس
أَنْزَاش	أنجاص
زَيْش	جيش
زَغَرَّت	زغردت
ضُرْك	ذا الوقت
سجرة	شجرة
سمش	شمس
قَزْدِير	قصدير
تاقة	طاقة
قَرَبَة	قربة (فتتطق القاف ق)
صُوق	سُوق
فَنجَال	فَنجَان

¹: محمد خان ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى مشروع دراسة لسانية في منطقة الزيبان - بسكرة، ص 33.

فهذه التغييرات وغيرها مما لم يذكر، كانت مسهلة للنطق في هذه اللهجة، علماً أن الدارجة في المنطقة ليست موحدة، وذلك بالنظر لخصوصيات الأشخاص الذين يقطنون بها، لذا فقد حدث تغير ملحوظ في لهجة أغلب سكانها ولم تبقى اللهجة الأصلية لأهلها إلا على لسان القلة منهم.

ب- الدراسة الصرفية:

نمّثل للدراسة الصرفية في هذه اللهجة بجملة من الأفعال نذكر منها¹:

1. الفعل الثلاثي:

أ- الماضي: تكاد الدارجة توحّد الصيغ الثلاث (فَعَلَ، فَعِلْ، فَعُلْ) في الاستعمال، فيقولون: كَتَبَ، قَعَدَ، كَبِرَ، فَتَحَ، خَرَجَ وغيرها، فهذه الأفعال من أوزان مختلفة في الفصحى، غير أن الدارجة توحدّها.

ب- المضارع: ليس هناك وجود لنون الأفعال الخمسة في الدارجة، ولا لهزمة المضارعة، لكن تُعوّضها النون في أوّل الفعل، فيقال: نَكْتَبُ، نَقْرَأُ، نَمْشِي، والفرق بينها وبين (نحن) أن آخر الفعل يُضَمّ مع جماعة المتكلمين، مثل (نَكْتَبُ) أو يضاف إليه واو فيقال نَقْرَأُوْ.

كما تحافظ الدارجة على شدة الإدغام في كل تحويلات المضاعف، ولكن بتسكين أوله مثل: تَشْدُوْ و تَشْدِيْ، فتكون المراوحة في الحركات (سكون، حركة، سكون) والبدء

¹ : ينظر: محمد خان ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى مشروع

دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان - بسكرة، ص 47، 48.

بالساكن كان مع الماضي، والسبب في رأيينا أنّ الحرف المضاعف ساكن في الدارجة فهو من الجمع بين الساكنين، ولذلك كان نظام المُرَاحَة بين الحركات، كما يكون إشباع الضمة في الفعل المسند إلى (نحن) في حال الوصل فيقال نَكْتَبُو، فَيُتَوَهَّم أنها واو الجماعة، نَكْتَبُوا¹.

ج- الأمر: ويكون من الثلاثي في الدارجة مثل ما هو في الفصحى إلا في بعض الحالات منها أن همزة الوصل تكون مفتوحة (وهذا خلاف الفصحى)، مع ما نطقت به العامة مفتوح العين مثل: أَكْتُبُ فلو حذفنا الهمزة على أساس الدارجة تجيز الابتداء بالساكن لالتبس مع الماضي المسند إلى ضمير الغائب، كما تُجيز الدارجة الجمع بين الساكنين، فينطق الأمر من الأجوف من دون حذف عينه مثل: قُول، بِيْع، خاف، وكذلك مهموز الفاء- وهي محذوفة- ومهموز اللام فيقول: كُول، خُوذ، أما في الناقص فتُبقي على حرف العلة عندما يُسند إلى ياء المخاطبة في الأمر فيقولون: اَرْضَايْ، اَقْرَايْ

التصغير: يأتي التصغير في الدارجة على الصيغ الآتية:

فُعِيل: مثل: طَفِيل، رُوَيْس، حُوَيْط.

فُعَيْلة: مثل: بَقَيْرَة، كَسِيرَة.

فُعَيْعيل: مثل: خُوَيْيَيْث، طَحِيْحِين.

فَعُول: مثل: فَطُوم، قَدُور.

¹ : محمد خان ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان- بسكرة-، ص 52.

فَعُولَة: مثل: فَطُومَة، خَدُّوجَة.

فَعَلُون: مثل: بَيَّدُون.

فَعَلَان: مثل: حَمْدَان، سَعْدَان.

1- المفرد والمثنى والجمع:

أ/ المفرد: تعبّر الدارجة عن المفرد سواء أكان مذكراً مثل طفل واحد، أم مؤنثاً مثل طفلة واحدة أو وَحْدَة، وإذا قالوا: (سافرت وحد النهار)، أو (بت في وحد الليلة)، فإنهم يقصدون التكرير للكلمة التي بعدها (واحد).

ب/ المثنى: لا تُستعمل في الدارجة ألف في صيغة المثنى، فلا نجد في كلامهم مثلاً: رجلان أو بنتان، غير أنها اكتفت بالياء والنون فقالوا: كَبْشَيْن، نَعَجَتَيْن، وكذلك استعملوا لفظ (زوج) للدلالة على المثنى، وبعده المعدود بصيغة الجمع: عنده زوج أولاد، زوج نساء...

د/ الجمع: يوجد في الفصحى بثلاثة أنواع (جمع مذكر سالم، جمع مؤنث سالم، وجمع التكسير) ونمثل لذلك على الترتيب الآتي: الفلاحين، الصّائمين، المسلمين، ويقال لغير العاقل مثلاً: الخرفان سَارْحِين، في حين لا وجود للواو والنون في جمع المذكر السالم في الاستعمال الدارج، غير أن جمع المؤنث السالم يطرّد مع ما في الفصحى فنقول طيَّارات، حمامات، ويكثر استعمال الألف والتاء للتعبير عن

الكثرة، وهذا ما لوحظ في الفصحى أيضا مثل: رجالات، و بُيُوتات، ويقال أيضا: ذُهُوبَات و قُمُوحَات و زُرُوعَات و شُرُوعَات¹.

4- تأصيل العامي في الفصحى:

يُعدُّ الاستعمال المفرط للعامية (الدارجة) أمر لا ينحصر فقط على الشارع والسوق والأماكن العامة، فقد تحلّلت حيّز التعليم والصحافة- مكتوبة وسمعية و سمعية بصرية- وغيرهما من المجالات التي من الواجب أن تتقيّد باستعمال اللغة العربية الفصحى، بيد أن الواقع يُجَلّي لنا عكس ذلك تماما، إذ نجد اللغة الدارجة تتغلغل في ثنايا الأخبار بأنواعها، وتتراوح بين ألسنة العمال بالمؤسسات سواء كان ذلك في اجتماعاتهم أو في أوقات عملهم، إمّا فيما بينهم أو في تواصلهم مع المواطنين.

ونكاد لا نجد كلمة صحيحة من تعبيرهم، أو لا نجد حتّى تركيبا واحدا باللغة العربية صحيحا، والأدهى أن الأمر لا يتوقّف عند هذا الحد، بل يتعدّاه إلى التعليم، فكيف لنا بعدها أن نتمكّن من ترويض ألسنة أبنائنا على النطق السليم والفصحى للغة العربية؟، أم أننا سنُعَلِّمهم عربية مُطعّمة بمصطلحات عاميّة؟.

إنّ ما نخشى حدوثه أن تصبح العامية لغة التعليم مُطعّمةً بالفصحى، لذا لا بدّ لنا أن نأخذ الأمر بِمَحْمَلِ الجَدِّ، ونسعى لرد الاعتبار للغة العربية بشتّى الأساليب، كَوْن العربية لغة الدستور ولغة الدين، فحريّ بكل من يغار عليها

¹ : ينظر: محمد خان و مختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان- بسكرة، ص (47، 52، 54، 78).

ويخاف من انتهاك قواعدها أن يلتزم هو بها في تواصله، ويسعى للتأثير في الآخرين بذلك.

"وقد نشطت جهود كثيرة لتأصيل العامي وردّه إلى الفصح؛ وذلك تقريباً للعاميات من الفُصحى، وتهذيباً وتنقيفاً، فقد عُيِّنَت لجنة اللهجات بهذا الموضوع وقُدِّمَت إلى مؤتمر المجمع في دورته السادسة والأربعين (1980) مجموعة كبيرة من الألفاظ المتداولة في الحياة اليومية، في البيت والسوق والمصنع والحقل، ومن هذه الكلمات التي دُوِّنَت في المعاجم: (الرَّيْحَة: الرائحة الضنّاء: الولد والنسل).

كما نجد أيضاً جملة من الألفاظ التي تُداول بين الأفراد على المستوى العامي، في حين أنها عربية فصحي، وما استعمالها في الحياة اليومية إلا نتاجُ تأثير كل من المدرسة والصحافة، ونُمثِّل لذلك بالمفردات الآتية: الإذاعة، الشارع، الجامعة، الكلية، المعلم، الشعب، الإسلام، الحكم، الحرية، الكرة، الملعب، اللاعب، الإيمان، الجريدة، الدكتور، الثورة، المجاهد، الوزير، الرئيس، الجمهورية، الدين، الدّين، وربّما نطق الأميون بعضها بدون همزة قطع أو بتسهيل نطق الهمزة، كما توجد ألفاظ أخرى تنطق بشكل صحيح، ومما يسلم تغييره في العامية هو الثلاثي مثل: الخير، اليد، النار، الهم، الشرّ، اللّيل، الحُب، الكُره، الباب، الغار، السّمش بدلاً من الشّمس والقلب لهجة عربية قديمة.¹

¹ : عبد الملك مرتاض، العامية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجامعية، (د. ط)، بن

عكـنـون، الجزائر، ر، 2012، ص 9.

ولعلّ ما يُعزّز تفصيح العامية أن عدداً من ألفاظها في الحقيقة فصيح، غير أن النطق أدخل عليه جملة من التغيرات الصوتية وهي مستعملة في الشعر العربي أو العاميات القديمة، وعلى الرغم من كل هذا، إلا أن الإعراب يظلّ ملمحاً أساسياً في شخصية العربية الفصحى، وعرضة لردع كل ما هو شائنك وعميّ¹.

إنّ ما نراه أن تطوير النموذج المنطوق يمكنه أن يستفيد بمطلبين رئيسيين: مطلب يتعلّق بتأصيل كثير من المفردات والأبنية العاميّة، ومطلب يتعلّق بالإعراب خاصة، فالمطلب الأول يقوم على أن بين الفصحى ولهجات الخطاب العاميّة نسباً وثيقاً يتمثّل في استثمار المشترك بين العامية والفصحى من المفردات والأبنية ذات الأصول الفصيحة²، بيد أنها هذا المشترك في حقيقة الأمر هو فصيح، ولاستسهال نطقه في العاميّ وتداوله على الألسنة، أُلّف لديهم بأنّه عميّ، إذ نجد من يعتبر هذه الفكرة منفذاً لتغلغل العامية وترسيخها بشكل أوسع، فيدعم هذا بحجّة أن العربية الفصحى صعبة الفهم لدى العامّة وخصوصاً لدى الأطفال الصغار في المراحل التعليمية الأولى، وكما يقال من شبّ على شيء شاب عليه، فإن ارتاد لسان الطفل على النطق الدائم والذي يطغى عليه العميّ في التعليم ، ولن نلومه في عدم إمكانيّة ترويض لسانه فيما بعد على الفصاحة.

¹ : ينظر: وليد أحمد العنّاتّي، نهادهاموسى وتعليم اللغة العربية، دار جرير، ط.1، عمان، الأردن، 2010، (79، 80، 81).

² : ينظر: المجلس الأعلى للغة العربية، الفصحى و عامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهديب، منشورات المجلس، ط.1، الأبيار، الجزائر، 2008، ص 55.

إنَّ العائق لا يتوقّف لدى التلاميذ فحسب، بل يبدأ من الأستاذ الذي لا يُحَكِّم زمام الأمور، فنجد أوّل من يتلاعب بألفاظ اللغة العربية من غير مبالاة، ولو أن ما يحدث للعربية في المدارس يحدث للغة أخرى كالفرنسية أو الإنجليزية لعدّ مشكلاً كبيراً لدى المسؤولين، واجتهدوا في التصحيح والبحث عن الحلول الناجعة في ذلك، وهذا ما يدل على قلة أبناء العربية المخلصين لها والغيورين عليها، غير أن الحاقدين عليها يسعون بما أمكنهم لتشويه مفرداتها وأبنيتها، ومستخدمين في ذلك وسائل الإعلام بأنواعه، فلو أمسكت بصحيفة لتقرأها - مكتوبة بالعربية - لذاق صدرك من مدى التلاعب بهذه اللغة الجميلة، التي قد فظّلها المولى عزّ وجلّ عن باقي اللغات وأنزل بها كتابه الكريم، ليأتي في نهاية المطاف من يتجاهل مكانتها، بل وكأنه يدعو بشكل غير مباشر للتحريف في هذه اللغة.

"فازدواج العامية والفصحى يترك أثراً سيئاً على لسان الطلاب والمتقنين عموماً، إذ يقع كثير منهم في مجموعة من الأخطاء اللغوية ويَتَسِمُونَ بالضعف اللغوي، حيث تتسرب إلى الفصحى في أغلب الأحيان استعمالات العامية من غير أن يكون ثمة صقلٌ للغة المتعلّمين غالباً، ناهيك عن انتشار ازدراء الطلاب للعربية وانصرافهم عن دخول أقسامها وكتّياتها"¹، ولرَدِّع هذه المحاولات ينبغي علينا البدء من الفضاءات الحسّاسة والتي تُعدّ اللبنة الأولى لبناء مجتمع فصيح اللغة، نذكر بعضاً منها في الآتي:

¹ : أبو السعود أحمد محمد الفخراني، من أصول فقه اللغة اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، دار الكتاب الحديث، ط.1، القاهرة، مصر، 2010، ص 255، 256.

(1) في التعليم¹:

1. وضع "مؤلف" في قواعد العربية المنطوقة يستخرج من كتب العربية، ويراعي الرخص التي يُتيحها موقف الخطاب الشفوي.

2. تصميم برامج مسلسل في المحادثة بالعربية الفصحى يقوم على قواعد العربية المنطوقة، ليكون مثلاً للحديث الطبيعي القائم على الاجتزاء، ويقوم به ممثلون متمكّنين من اللغة العربية، ويتمتعون بمزايا تجعلهم نموذجيين يُغرّون الناس بمحاكاتهم للفت الانتباه أن الفصحى أفضل نماذج الخطاب الشفوي.

3. إنتاج سلسلة من البرامج التلفزيونية والإذاعية لتعليم العربية للمبتدئين، كالتّي تُبثّها قديماً القناة الجزائرية الأرضية في صورة مُسلسل ذو أهداف جدّ سامية مضمونه ألفية ابن مالك.

4. ربط كل كتاب مدرسي في المرحلة الابتدائية الأولى بأشرطة مسجلة لنصوص الكتب، كون السّمع أقوى الحواس وأولّها في الاكتساب، وتسجّل هذه الأشرطة بأصوات معلّمين متقنين، لتكون نماذج صالحة يحتذيها التلاميذ، ومنح منصب التعليم في المراحل الأولى منه للمعلّمين الأكفاء، لأن التكوين فيها هو الأساس، لتكون البداية لأبنائنا في تعلم اللغة العربية الفصحى صحيحة بقدر كبير.

5. جعل إتقان اللغة العربية الفصحى شرط في كل تعيين يخص قطاع التعليم.

6. تحرير الكتب المقررة تحريراً يبرؤها من كل خطأ لغوي أو طباعي.

¹: المرجع نفسه، ص 256، 257.

7. جعل الفصحى لغة التعليم العام جميعاً، وإتقانها شرطاً في كل تعيين بهذه المهنة.
8. الارتقاء بلغة الأفراد وذلك بتشجيعهم على حفظ القرآن الكريم وأحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبالقراءة المفيدة وتكوين المكتبة المنزلة.
9. تشجيع المكتبات المدرسية داخل دور التعليم، والمكتبات الخارجية وذلك في الأحياء المختلفة من المدن والقرى حتى يشجع جو الفصحى في أرجاء الأمة.
10. تبصرة الأمة بخطورة الاهتمام بالعامية واستخدامها على حساب الفصحى، وخاصة في التعليم.
11. التزام الحديث باللغة العربية الفصحى في المدارس والمؤسسات والإعلام وفي جميع المحافل بغض النظر عن المتحدث.
12. العمل على مواجهة كل الشبهات الموجهة للغة العربية بحزم وعزم، والكشف عن زيغ الاستعمار على أسس علمية متينة، ورد كل الهجمات التي تحاول صرف أبناء اللغة العربية عنها.

(2) في أدب الأطفال¹:

تعدّ قدرة الطفل على الاكتساب في المراحل الأولى كبيرة جداً إذ تكون في البداية بنسبة 100% تقريباً، لذا علينا أن نحترز في التعامل معهم ونراقب كل ما يجول ويقع

¹ : ينظر: أبو السعود أحمد محمد الفخـراني، من أصول فقه اللغة اللـهجات والتعريب والازدواج اللغوي، ص 257، 259.

عليه سمعهم ونظرهم عليه، لأن الطفل مُقَدِّدٌ بشكل كبير جدًّا، ولا يعي الصحيح من الخاطئ، ومن جملة ما يمكن أن نوفره لهذه الفئة نذكر:

1. إنتاج زُمُر من الأغاني والأناشيد المناسبة للطفولة بالعربية الفصحى.
2. فرز قصص الطفولة المترجم والموضوع، واستبعاد العامي وما ليس له أصل في الفصحى.
3. إنشاء مؤسسة لأدب الطفولة تعمل على تهيئة المواد المناسبة منه بالعربية الفصحى، وتعميم ذلك على جميع المؤسسات التعليمية وروضات الأطفال.
4. العمل على اختيار المعلمين الأكفاء للتعليم في الطور الابتدائي، لأنها اللبنة لباقي المراحل التعليمية.
5. إلزام المعلمين على التدريس باللغة العربية الفصحى ولا يكون التساهل القليل إلا مع أطفال السنة الأولى والثانية ابتدائي.

(3) في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية:

1. العمل على تقديم برامج لتربية الأطفال، الغرض منها تعليم الأم كيف تدرّب ابنها على العبارات الفصيحة منذ بداية حياته، بحيث يكون مضمون هذه البرامج منسجماً مع نمو الطفل ومتطلباته في هذا العمر.
2. توفير برامج مُصوَّرة، تتناول الأولاد في الحي بألعابهم ومحاوراتهم في شكل حكايات، ومواقف.

3. العمل على بث البرامج الإذاعية والتلفزيونية باللغة العربية الفصحى ولا يكون ذلك مقتصر على نشرة الأخبار فحسب، ونخص بالذكر البرامج الثقافية.
 4. تنبيه الصحافة المكتوبة لأن لا تكون غاية الربح على حساب تقهقر اللغة العربية الفصحى والاحترار في الكتابة بها¹.
 5. تشديد الرقابة على الموضوعات الصحفية، ولا يُسمَح بنشر أي موضوع بالعامية، أو أي مقال يحطُّ من شأن العربية الفصحى.
 6. عقد دورات تدريبية للكتاب والمحريين، الهدف منها تبصرتهم بمكانة العربية الفصحى ومنزلتها وأهميتها للعرب والمسلمين².
- فهذه إذا أبرز النقاط التي نراها أكثر حساسية ومن شأن تحسينها أن يعطي بثماره في هذا المجال، فالنظرة الدونية التي يُنظر بها للغة العربية في المجالات العلمية خاصة، والتي مغزاها تسريب التعابير الأجنبية إلى الميدان العلمي، بتستّر وراء العامية التي يدعون لإدخالها في التعليم، وهناك من القوى الأجنبية من تشجع العامية دراسة و دعمًا، وتدّعي صعوبة العربية الفصيحة، إذ تدعو لترك اللغة الفصيحة، والتعليم بالعامية وهي دعوات مشبوهة لا يُراد بها وجه العلم ولا خير العروبة³.

¹ : ينظر: المجلس الأعلى للغة العربية، الفصحى و عامياتها بين القريب والتهديب، ص 68، 69.

² : ينظر: أبو السعود أحمد محمد الفخراي، من أصول فقه اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، ص 257، 267.

³ :المرجع نفسه، ص 33.

(4) في لغة الكتابة:

إذا تصفّحنا الكتب المدرسية، فإننا سنجد فيها عددا من الأخطاء الإملائية التي قد أغفل عنها النظر وتركّت المسؤولية للأستاذ حتى يُصوّبها حينما يقوم بإلقاء الدرس، ولا يتوقف الأمر عند الأخطاء الإملائية فحسب، بل في بعض الأحيان يتجاوزها إلى التراكيب، وهذا الأمر كثير الشُّيُوع في المجالاتِ والجرائد كما سبق وأشرنا، وفي الحقيقة هناك من يراه بالخطأ البسيط، إلّا أن الواقع يُثبت عكس ذلك، لأنّ هناك من لا يفقه قواعد اللغة العربية بشكل جيد، وحين تصفّحه لهذه الكتب أو غيرها، فحتمًا ستُرسّخ في ذهنه أنماط لغوية وأساليب غير صحيحة نحويا، بل الأدهى هو كتابة بعض الحروف خاطئة، فيظنُّ القارئ أنّها صحيحة ويبني هو الآخر قواعده عليها، لذا وجب تخصيص هيئات تُعنى بتنقيح الكتب وغيرها من الوسائل العلمية والمعرفية، وخاصة بالنسبة للكتب المدرسية.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي

أولاً: طبيعة المرحلة الابتدائية ومميزاتها

ثانياً: واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بأولاد جلال

1- أدوات جمع البيانات

2- الأساليب الإحصائية

ثالثاً: معوقات تعليم اللغة العربية

1- أسبابها

2- الحلول الناجعة لهذه الإشكالات

أولاً: طبيعة المرحلة الابتدائية ومميزاتها:

إن تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يدفع بنا للبحث في طبيعة هذه المرحلة ومميزاتها، لأنه لا يمكنها معرفة الشيء دون معرفة ماهيته، وهذا ما يقودنا لفهم طبيعة المرحلة الابتدائية، لكونها أكثر حساسية من تابعيتها - مرحلة المتوسط و مرحلة التعليم الثانوي - على الطفل بسبب التغيرات والانفعالات التي تعترض حياته، كانغماسه في جوٍّ مغاير للذي كان يعيش فيه، جوٌّ يسوده التنظيم والانضباط، إذ "تسعى النظم التربوية لتحقيق أقصى قدر ممكن من التربية والتعليم، والعمل على استيعاب كل الأطفال الذين لهم الحق في التعليم - سن السادسة - وبغض النظر عن رحلة تطور التعليم وتغيُّر أهدافه من مرحلة إلى أخرى، إذ لم يعد الغرض هو تعليم الصغار القراءة والكتابة والحساب، بل صار الهدف منه تنمية الأطفال في شمول، وتوازن وتكامل، لأن هذه المرحلة هي الأساس، لذا نجد المهتمين بالتعليم الابتدائي يجمعون على أنه الركيزة الأساس لنظام التعليم كله"¹.

إنّ المرحلة الابتدائية في الحقيقة يتأثر فيها كلا الطرفين المُعلِّم والمُتعلِّم، ويحدث لهذا الأخير كل ذلك بسبب التغيُّرات التي تجتاح نمط حياته التي اعتاد عيشها، لأن ما كان فيه من تفاعل وحرية مطلقة وتأثير وتأثر مُستمرّين قد زال في المدرسة و أصبح محكماً بتنظيم وترتيب، أمّا بالنسبة للمعلم فإن المسؤولية الكبرى على عاتقه، لأن ما

¹ : ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، (د. ط)، الإسكندرية، مصر، 2005، ص 76، 78.

سيقوم به من إعداد وتوجيه للتلاميذ ومن تهذيب وتقويم لسلوكهم، سيكون اللبنة الأساس لحياتهم كلها، ناهيك عما تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقه من تقديم الأفضل لأبنائنا سواء مادياً كتوفير المرافق والوسائل التعليمية التي تيسر عملية التعليم، أو معنوياً مثل توفير الجو المناسب لضمان راحة المتعلم، ومن كل هذا يتراءى لنا أن طبيعة المرحلة الابتدائية تمس عناصر العملية التربوية والمتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهاج، غير أن التركيز والاهتمام يتفاوت فيه عنصر عن آخر.

إن أهم ما يستدعي جدالنا في هذا كله- العملية التربوية- هو مادة اللغة العربية والتحصّل فيها، حيث نلمس ضعفاً وتقهقراً كبيراً لدى أبنائنا أثناء تواصلهم مع المدرس أو أثناء قراءتهم في أي كتاب، و"ترتبط اللغة بالفكر ارتباطاً وثيقاً إذ لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه، ولا نستطيع التفكير بعيداً عن قدرتنا اللغوية"¹ فقدرة الاستيعاب لدى الطفل في المرحلة الابتدائية صغيرة وعلى المعلم أن يعمد لتبسيط الأفكار حتى يتسنى له تعلمها بشكل جيد، كما على القائمين عن تصميم المناهج الدراسية أن يراعوا ذلك أيضاً.

فالمعلم يعمل كوسيط تربوي، يؤدي دور المسهل لظروف البيئة، حتى يساعد المتعلم للوصول إلى حالة التكامل الشخصي والفاعلية وتحقيق الذات، كما يسعى لتهيئة علاقة طيبة مع تلاميذه حتى يتمكنوا من التعبير عما يختلجهم من مشاعر وما يحملونه من أفكار ومعتقدات، ويستطيع المعلم نفسه تحديد الموقف الذي يتطلب فيه الطالب

¹ : ينظر: أبو السعود أحمد محمد الفخراي، من أصول فقه اللغة اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، ص 242.

مساعدة لِيُؤدِّي دور الخبير، فينقبَل جميع المشاعر والأفكار التي يخفيها المتعلِّم خشية أن يلحقه عقاب¹.

إضافة لكون المرحلة الابتدائية بمثابة الواقع الجديد والغريب في حياة الطِّفل، ولها تأثيراتها على حياته، نجد كذلك عوامل أخرى اجتماعية وثقافية لها تأثيرها البالغ، خاصة وأن قدرة الطِّفل على الاستيعاب في هذا السن كبيرة؛ وتلعب تلك العوامل الاجتماعية والثقافية دوراً هاماً في التأثير على مستوى التلميذ وبخاصة الجانب اللغوي الذي هو أساس التفكير والفهم.

إنَّ التلميذ في هذا كله ما هو إلاَّ كائن متأثر بكل ما من حوله، وأكبر تأثر يكون بالأستاذ، لأنه المثال الأعلى في نظره، وهنا ينبغي علينا إثراء أهم عنصر يستدعي منا الإمعان فيه والبحث في ثناياه ألوَّ هو اللغة العربية، فبالنسبة للطفل في الجزائر تُعدُّ هي لغته الأم، إذ تُدرَّس له في المرحلة الابتدائية بشكل مكثَّف، وتكون في الأشهر الأولى من السنة الأولى ابتدائي بشكل شفهي أكبر منه كتابي، لتُلاحق وتُتمنَّ في الأشهر الأخرى من الموسم الدراسي بالكتابة بشكل أكبر، ويواصل المتعلِّم دربه في التعلُّم باللغة العربية إلى جانب اللغة الأجنبية الأولى، وبالنظر للطفل في هذه المرحلة فإنَّ انغماسه في واقع اللغة العربية الفصيحة أمر صعب عليه نوعاً ما في البداية، ونحمد الله أن لغتنا اليومية قريبة من اللغة الفصحى لحد كبير - باستثناء اللهجة الشاوية

¹ : ينظر: باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط.1، عمان، الأردن، 2009، ص 20.

والقبائلية- وعلى الرغم من هذا فإنهم يدركون الوضع ويعملون على ترسيخ اللغة العربية لدى أبنائهم لأنها قبل كل شيء لغة الدين.

ونجد لدى كثير من الناطقين بلغة الضاد قصوراً في الحديث بلغة فصيحة مبرأة من اللحن، وعجزاً على تعلم قواعدها وإحكام أساليبها، إما لعدم اهتمامهم باللغة العربية وتعلمها، أو لعيب يمسُّ المدرسين في حد ذاتهم، فأكبر خطر يمسُّ الأمة إذا كان هناك ضعفاً في تعلم لغتها لا لضعف اللغة نفسها، وعدم التمكن من النطق الصحيح والسليم أثناء الحديث باللغة العربية الفصيحة ما هو إلا فقرٌ في الحصيلة اللغوية ما ينجم عنه عجز في صياغة الأفكار البسيطة بأساليب سليمة¹.

لو أمعنا النظر في الواقع الذي نشاهده اليوم بخصوص أطفالنا في هذه المرحلة من ضعف في الازداد اللغوي والمعرفي- مُستثنين في ذلك البعض- وخاصة إذا كان الأمر متعلقاً باللغة العربية الفصحى، الأمر الذي يرجعه أغلب الباحثين للتداخل اللغوي بين اللغة اليومية ولغة التعليم- العربية الفصحى و العامية- هذا الازدواج اللغوي الذي يتخلل لغة التلاميذ في تعبيرهم أثناء الدراسة.

إنَّ الأدهى والأمر من كل هذا أن يكون الخلل بلغة المعلم في حد ذاته، ممّا ينجم عنه التأثير الكبير في التلميذ، فرغم ما يعتري شعوبنا من تفشي للأمية وما يشهده واقعا من تسرب للتلاميذ من المدارس، نصطدم مع ما تبقى من المتعلمين بضعفهم في اللغة العربية الفصحى، ورغم هذا الضعف في الحديث بالفصحى إلا أننا لا نجد

¹: ينظر: أبو السعود أحمد الفخراي، اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، ص 242، 243.

صعوبة في فهم ما تيسر من معاني القرآن الكريم والحديث دون الحاجة للعامة والتوسط بها لفهمه، وحقيقة أنّ زعم الفصحى ثقيلة على اللسان وصعبة المنال ما هي إلاّ دعوات زائفة، تسعى لتشويه الفصحى دون جدوى، فاللغة العربية في سياق تعليم أطفال المرحلة الابتدائية إياها، يجب أن تراعي طبيعة طفل هذه المرحلة والسياس البيئي خارج المدرسة، لأن البيئة لها دورها البارز وتأثيراتها العقلية والجسمية والنفسية في تعليم الفرد.

إذا ما نظرنا إلى المرحلة الابتدائية وما يعترضها من تطورات سواء بالنسبة للطبيعة الفيزيولوجية للتلميذ أو من تغير نسبي للمحتوى الدراسي، يمكن تقسيمها إلى مرحلتين: أولهما المرحلة الابتدائية الدنيا وتشمل السنوات الثلاث الأولى، والمرحلة الابتدائية العليا التي تشمل باقي سنوات المرحلة الابتدائية، واللغة في حقيقتها إنما هي تفكير عقلي أكثر منه واقع حسي، وتعليم اللغة إنما هو تخزين معان متنوعة المستوى والمدى والمجال، لأن الأجر بالاهتمام ليس كيف تعلم الأصوات اللغوية إنما كيف تعلم المعاني¹؟

يتعلم الطفل قبل المدرسة العديد من المفردات المرتبطة بمعانيها، ويزداد النمو اللغوي لديه ويتطور حسب ما يجري في محيطه؛ فاللغة تنمو وتتطور لعوامل عدة "كما يظهر اهتمام علماء الاجتماع باللغة لدراسة العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية وأثر المجتمع في مختلف الظواهر الاجتماعية، وذلك بأبعاد هذه العلاقة وأشكالها التي تظهر

¹ : ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص35، 37، 41.

في تعدد المستويات اللغوية في المجتمع¹، لذا فإن الطفل شأنه شأن باقي أفراد المحيط، يخضع لنمط لغوي معين يتواصل به مع من حوله، في الوقت ذاته له نمط لغوي آخر يتسم بالنظام والترتيب غير أنّ هذا الأخير له وقت محدد يستعمل فيه، وذلك يقتصر على قاعة الدرس فقط، وهذا إن لم يكن هناك دخيل من العامي في ذلك.

¹ : ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ص 17.

2- واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بأولاد جلال:

إنّ حقيقة اللغة لدى الانسان[...] ثلاثة أرباعها عقل محض، ولا يتجلى الملمح السلوكي فيها إلّا في عملية التصويت أو نقش الحروف والكلمات وأنّ ما يستدعي الاهتمام البالغ هو تعليم المعاني التي من شأنها أن تكون لبنة لبناء معارف لاحقة، وهذا هو أخطر ما في تعليم اللغة¹.

ولعلّ ما أصاب كثيرًا من مدرّسي اللغة العربية من صور الضعف والتّردّي في إقامة اللسان وسلامة الأداء قد زاد العملية التعليمية سوءًا وتعقيدًا، والمسألة تحتاج إلى إعادة نظر في عدّة أمور ينتهي الأصل فيها بالاطمئنان على مستوى معلّمي اللغة العربية أساسًا باعتبار المعلم مدخلًا إلى الترغيب أو التنفير من اللغة طبقًا لمستوى أدائه لتلاميذه².

إنّ تعليم طفل المرحلة الابتدائية ليس بالأمر الهين، ولا يمكن لأيّ معلّم أن يتقن ذلك إلّا من يدفعه الضمير والوازع الديني للجد في ذلك، ففي دراستنا لواقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وبالتحديد للطور الثاني-السنين الرابعة والخامسة- نرى أنّ التلميذ قد أصبح بإمكانه التكلّم بالفصحى ولو بشكل بسيط، وقد امتلك معجمًا لغويًا فصيحًا بقدر ممارسته لها، فأثناء الحضور لقاعات الدرس مع بعض المعلّمين في المدارس الابتدائية بمنطقة أولاد جلال، قمنا برصد بعض الحقائق التي قد يغفل عن

1 : حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 45.

2 : عبد الله التطاوي، اللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، ط.1، القاهرة، مصر،

2005، ص 46.

الاهتمام بها البعض والتي قد تكون الدافع لفشل أبنائنا في دراستهم أو لتدني مستواهم خاصة إذا ما تعلّق الأمر بلغتهم الوطنية والتي هي قبل كل شيء لغتهم الدينية.

هناك العديد ممّن يرى أنّ مشكلة الكلام في القسم باللغة العاميّة عائدٌ بالأساس للتلميذ ولعدم تمكّنه من فهم الفصحى، وهناك من يرى أنّ ما يحتويه الكتاب المدرسي للطفل من أفكار وآراء ومعارف صعبة المنال والاستيعاب لدى التلميذ، والتي يسعى المعلم لتبسيطها مستندا للعامية كوسيلة لتحقيق الفهم، ومتناسياً في ذلك أداة التوصيل ماهي، هل العامية أم الفصحى، وفي واقع الدراسة التي أُجريت، نجد أنّ كل هذه الآراء لا مكان لها في أرض الواقع، بل المسؤول الأول عن طبيعة تعلم التلميذ للغة العربية الفصيحة هو المعلّم ثم يليه دور الأسرة التي من شأنها أن تساهم في ترقية تفكير أبنائها وتنمية قدراتهم المعرفية، دون أن نتجاهل دور المحيط الذي يعيش فيه الطفل.

إنّ دور المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي هو تبسيط محتوى المنهاج بأسلوب لغوي فصيح، لا أن يكون التبسيط باللهجة، فهذا الأمر لا يمكن أن يعدّ تبسيطاً وليس من شأنه أن ينمّي قدرات التلاميذ ولا أن يزيد من إمكانية فهمهم للدروس، " فأصل عناية المعلّم هو المحتوى اللغوي في دروس اللغة العربية من حيث: النطق الصواب والمخارج، والتمييز السمعي والبصري ونظام الترقيم، ومهارات الكتابة وتشكيل الأواخر وتركيب الجملة وأنماط الجمل، وكذا الإملاء بأنواعه والخط والتعبير الشفهي والكتابي وغير ذلك ممّا نصطلح عليه

بالمحتوى اللغوي Linguistic Content¹، هذا الأخير الذي يُصنّف حسب

مرحلة التعليم، فهناك ما يجب أن يُعلّم لتلميذ المرحلة الابتدائية الدنيا من مثل²:

1/ تجريد الحروف وتمييز بعضها عن بعض صوتاً وكتابة.

2/ إجادة المخارج الصوتية بالمحاكاة والقياس.

3/ التمييز الصوتي لظواهر المد بأنواعه والتتوين بأنواعه وشكل أواخر الحروف في الكلمات.

4/ محاكاة الكلمات ونقشها على السبورة وفي الدفاتر.

ومن خلال هذا المحتوى نرى أن السّمة الغالبة فيه تتمثّل في السّمة الصوتية، التي

هي أصل طبيعة اللغة المنطوقة من دون أن يخلو هذا المحتوى —و— من بعض

أنظمة الكتابة، ومن جهة أخرى نرى أن المحتوى اللغوي في الطّور

الثاني من التعليم الابتدائي —دائي— يتمثّل في³:

1/ كل المحتوى اللغوي الذي في المرحلة الابتدائية الدنيا.

2/ بعض متضمنات نظام الترقيم (الفاصلة، النقطة، علامتا التعجب والاستفهام

وغيرها).

3/ الأنماط التركيبية (الجملة) ومكوّناتها وأزمنة الأفعال وبعض حالات الأسماء.

4/ في السنة الخامسة يصبح هناك ملمح التحليل الإعرابي الميسّر.

¹ : حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 147.

² : المرجع نفسه، ص 148.

³ : المرجع نفسه، ص 149.

5/ المتضمنات اللغوية مثل: الجار والجرور، والعطف والمعطوف والضمائر.

6/ بعض مهارات الكتابة مثل: كيفية إنشاء فقرة وطريقة تنظيمها شكلاً ومضموناً.

وبالإضافة لكلا المحتويين هناك محتوى ثقافي متضمن في المحتوى اللغوي لكلا

القسمين ويتمثل في الموضوع الذي يبنى عليه الدرس¹.

إذا نظرنا للطور الثاني من التعليم الابتدائي فإننا سنجد ملمح الفصل والوصل بين ما

في الطور الذي قبله وما فيه، ويتجلى لنا ذلك بشكل كبير في السنة الرابعة،

ففيها يأخذ المعلم بفكر التلميذ إلى محتوى لغوي معقد عن

سابقه نوعاً ما، وذلك دون إغفال ما قد تمّ تحصيله

في السنوات السابقة، لذلك نرى أنّ هناك من يدرك حقيقة النقطة التي

على التلميذ أن يسير عليه لتنمية قدراته الفكرية والمعرفية، وهناك

يأخذ رافة - في غير محلها - بسن التلميذ، ويتناسى ما على التلميذ أن يدركه

من معارف، ويرجع الأساس الأول في كل هذا إلى اللغة التي نلّقن بها المعارف.

"إنّ التلميذ في هذه المرحلة بحاجة لنموّ لغته الشفوية والكتابية، والأرجح أنّ نظام

الكتابة متوقّف على نظام الكلام، ناهيك عن النطق السليم لأصوات الحروف مستقلة

بذاتها أو داخل بنية الكلمات أو في المتّصل من الجمل ممّا يكسب الطلاقة اللغوية،

وتشير "أوزياس" إلى أنّ اضطراب اللغة الشفوية يؤدي إلى بروز أعراض مشوّهة

¹ : ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 149.

للكتابة¹، فكيف لهذا التلميذ أن ينمي قدراته ويتمرن لسانه على النطق الصحيح الفصح للغة العربية؟ ومن أين يتأتى له الفهم لها؟ ففاقد الشيء لا يعطيه.

إنّ ما نراه في قاعات الدرس لدى أغلب معلّمي اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو إقحام للغة العامية وحلولها لقاعات الدرس دون أيّ رخصة، ألاّ يُمكن لهذا التلميذ أن يفهم بأسلوب لغويّ بسيط أفكار الدرس؟ !؛ إنه لمن الأسف الشديد أن تأتي الطّعة للفصحى من يدي أبنائها، وبالأخص ممّن يُعَنون بها، ونعني بذلك معلّمي اللغة العربية وخاصة من هم في المرحلة الابتدائية، لأنّ ما يتعلّمه التلميذ في هذه المرحلة هو الأساس لما سيليه من تعليم في السنوات اللاحقة، ومن الواجب على هؤلاء الالتزام باللغة العربية الفصيحة داخل قاعات الدرس، والاعتناء بها أيّما عناية، وهذا الأمر لا يقتصر على شرح الدرس فحسب، بل يتجاوزه إلى تعامل المعلم مع تلاميذه كذلك، وهذا ما سيُضفي طابعاً من الجدّيّة والحزم لدى أبنائنا، ويزيد من همّتهم على تعلّم الفصحى أكثر من التعلّم بها، وخاصة أنّ التلميذ في هذه المرحلة مُقلّد بالدرجة الأولى لمعلّمه، فما عساه أن يفعل إذا وجد من يُعلّمه لا يلتزم الفصحى.

لقد تمّت مشاهدتي لأحد أقسام السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وجدت المعلم غالباً ما ينغمس في العامية بشكل عفوي سواء أثناء شرحه للدرس أو أثناء تعقيبه على تصرفات التلاميذ، ففي قول أحد

¹ : نسيم ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003، ص 62.

إنّ ما لمسناه في هذه الدراسة أنّ استعمال العامية لا يتوقّف في ما هو خارج
الدرس فقط، بل لا يسَلَمُ هو الآخر من المَزَجِ بين الفُصحى والعاميّة، وفي بعض
الأحيان تكون هناك جُملاً كاملة بالعامية، فنجد لدى بعض معلّمي هذه السنة أن استعمال
العاميّة والفصحى في الدرس يكاد يتساوى، وهذا يعد من أخطر ما يساهم في زيادة
الغربة والجهل بالفصحى، ويعدّ سبباً أساسياً في موتها وتهميشها.

إن الخروج للميدان كشف لي العديد من الأمور التي كانت مُبهِمة في البداية، ومن مثله نجد: أنّ تساهل المعلم مع نفسه وإحلاله للعامة مكان الفصحى ترك المجال للتلاميذ حتّى يُطلقوا العنان لذلك هم أيضاً، ففي إجابة إحدى التلميذات على عملية حسابية كانت نتيجتها ثمانية عشر، أجابت عنها التلميذة بقولها: (ثمنطاعش) وواصل

المعلم درسه دون تعقيب عن طريقة النطق، مهتمًا في ذلك إلى النتيجة فقط، أو كقول أحد المعلمين أثناء شرحه لعملية حسابية ومن الوهلة الأولى (كي نحب نجمهم هذُ أكل) ومضيفًا لذلك قوله: (الي عارف يجاوب يرفع صُبْع) وكذلك قوله: (والباقى مَهْوش فَاهم وَل)، أو كقوله: (وَبَاه تَتَبْتَلِي بَلِي رَاكُ فَاهم تَحَل التَّمرين صَح)، فأين هي عربيتنا الفصيحة سواء على لسان أبنائنا أو على لسان مُعلِّمهم؟ وأنى لنا أن نحافظ عليها ما دامت كل هذه الانتهاكات بحرمتها؟.

وفي الحقيقة إنَّ غفوة المعلم و عدم استدراكه لما يتلفظ به هو الدَّعم الحقيقي لتساهل التلاميذ في ترويض ألسنتهم على النطق الفصيح، ومن هذا المنطلق نرى أنَّ على الأستاذ العمل بجد وضمير، وقد صدق الفرزدق إذ قال¹:

إذا جشأت نفسي أقول لها ارجعي وراءك واستحيي بياض اللهازم
فإنَّ التي ضررتك لو دُقت طعمها عليك عن الأعباء يوم التخاصم
ولست بمأخوذٍ بِلغوِ قُوله إذا لم تعد عاقدات العزائم

إنَّ ملاحظتي لعينة الدراسة لفت انتباهي في أقسام السنة الرابعة غالبًا ما تكون اللغة اليومية بشكل كبير، ولا نرى أي اهتمام باللغة الفصحى، فالتركيز والشغل الشاغل الذي يَنكبُون عليه هو كيف يفهم هذا التلميذ ما على المعلم أن يُلقِّنه له، دون النظر للغة التي ستحمل تلك المعاني، وهذا ما قد جاء على لسان إحدى معلِّمات السنة الرابعة أثناء مناقشتنا لها في قضية الكلام بالفصحى؛ وفي الحقيقة نجد رأيان في هذا الأمر، فهناك

¹ : محمد عبد الرحيم، ديوان الفرزدق، دار الراتب الجامعية، ط.1، بيروت، لبنان، 2008، ص 430.

من يقول أنه علينا الكلام بالفصحى ولا ينبغي أن نتّمدى ونُطلق العنان للعامة أثناء التعليم.

إنّ كل ما يحدث ليس إلاّ مُجـرّد تعرّـدٍ لديهم في النطق باللهجة، وهـذا سـواء من قـبـيلهم أو من طرف التلاميـذ، و هناك رأي ثانٍ والذي لا يبالي إلا بفكرة هل التلميذ استطاع التّمكّن من المعرفة المقدمة له أم لا، لذلك يزعمون أنه علينا أن نتكلّم مع التلميذ باللغة التي إعتاد الكلام بها، والتي هي قريبة منه، وهذا من مرامي التفكير القومي، ومن شأنه أن يُسهم في إضعاف مستوى التلاميذ لا أن يُنمّي قُدراتهم الفكرية.

دعنا لا نذهب بعيداً ونرى في هذا القضية، هناك سؤال يطرح نفسه أمامنا، ما عساه أن يفعل التلميذ الذي لهجته ليست لهجة المنطقة التي يدرس فيها؟ هل على المعلم أن يُتقن لهجة كل تلميذ على حدى ويشرح لكل واحدٍ منهم بلهجته؟، وما عساها الدولة أن تفعل أمام هذا التنوع اللّـهـجـي الموجود لدينا في الجزائر؟، وأي اللهجات سترتقي لتحل محل الفصحى؟ أم سيكون هناك عدد من اللهجات التي ستختار كلغة رسمية؟ أليس من شأن هذا أن يزيد من التفرقة بين أهل الوطن الواحد !، ومنها ستظهر القومية والعرقية، ألسنا بغنى عن هذا كلّـه إذا ما اهتمنا بلغتنا الفصيحة وأوليناها عناية تليقُ بها وبمكانتها؟ فقد بنت أجيال علم ذاع صيتُهُم في التّاريخ وعلى مرّ العصور من أمثال سيبويه و ابن عقيل وابن مالك وغيرهم؛ وكانت وستظل تحمل معاني القرآن

الكريم التي ليس بإمكان أحد أن يقول عنه ليس واضحاً أو مفهوماً، وقد صدق المرحوم حافظ إبراهيم إذ قال على لسان اللغة العربية¹:

رجعت لنفسي فاتَّهمت حصاتي	وناديت قومي فاحتسبت حياتي
رموني بعقمٍ في الشَّباب وليتني	عقمت فلم أجزع لِقول عُداتي
وُلدت ولمّا لم أجد لِعرائسي	رجالاً وأكفّاء وأدتُ بناتي
"وسعت كتاب الله لفظاً وغايةً	وما ضقت عن أيِّ به وعِظاتي
فكيف أضيق اليوم عن وصف آله	وتتسيق أسماءٍ لمخترعات!
أنا البحرُ في أحشائه الدُّرُّ كامنٌ	فهل سألوا الغوّاص عن صدفاتي؟ !.

إنّ ما يدّعيه البعض تخلفاً إذا ما تحدّثنا باللغة العربية الفصيحة وعدم التّمكن من مواكبة لغة العصر والتكنولوجيا، نرد عليه أنّ التخلف هو ما نقوم به من كلام بلغة ليس لها قواعد تضبطها، ولا يمكننا من خلالها أن نحقق حدود البلاغة للسامع، فاللغة العربية الفصيحة لغة جميع الأمة العربية، بل والاسلامية في جميع أنحاء العالم، ألا يكفينّا بها اعتزازاً وينمّي لدينا قوّة كبيرة للعمل بها والحرص على إجادتها.

"فبالنظر إلى الكلام باعتباره محور الحياة، ومن خلال الوعي به وجعله همّ المتعلّم والمتلقّي والمتكلّم، تصبح الفصحى سليقة يمتلكها طالبها أيّاً كان مستواه، دون اعتماد حدود جبرية؛ فبالنحو المسموع المنطوق تظهر الصلة والمفارقة بين النظام

¹: حافظ إبراهيم (ت 1932م)، الديوان، ص 39، 40.

والاستعمال، ويتم التعديل المستمر الذي يذهب بحق الندرة والشذوذ، وبه عودة إلى ترسيخ حق الكلمة المنطوقة المكتوبة المسموعة، وجعلها غاية كمالية وجمالية، حيث تأتلف بها وأخواتها، وتتناغم جوانب الصحة والعذوبة¹.

إنّ ما رصدناه من الواقع المدرسي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، أن أغلب المعلمين يعتمدون العامية أثناء الشرح لتوصيل الأفكار للتلاميذ، ربّما يعود ذلك لاعتقاد المعلم أنّها الأقرب للتلميذ، وأنه لن تغيب عليه المفاهيم والمعاني، بيد أن هذا الإفهام كان على حساب الفصحى التي إذا ما واصلنا السير على هذا المنوال، فإنّ العلم الذي نزعّم أنّهم قد امتلكوه ما يلبث حتّى يزول ويُنسى، إمّا بسبب عدم إحساس التلاميذ أنّهم يتعلّمون شيئا رسميًا له قواعده وقوانينه الخاصة التي تضمّن له الثبات، وهذا ما أدّى استعمال العامية أثناء شرح الدرس لحدوثه، أو لعدم تمكن التلميذ من الربط بين معلومات مكتوبة بلغة فصيحة مع شرح ملفوظ بالعامية، أو كمثل الحوار الذي يدور بين المعلم والتلميذ خارج الدرس، كمُعَاتَبَتِهِ أو توجيهه له مثل:

قول أحد التلاميذ: (كَمَلْتُ) بدلا من أنهيت أو أتممت الكتابة، أو أكملت الكتابة، أو في أحد الأقوال لإحدى المعلمين الذين صادفناهم: (معناه عندك رُكْنَيْنِ بَرَكْ مَهْومَشْ واجب، الزكاة والحج) بـدلا من (لديك رُكْنَيْنِ فقط ليسا واجب، الزكاة والحج)، وكذلك في أحد المرات أثناء حضورنا لإحدى حصص السنة

¹ : ينظر: أحمد كشك، اللغة والكتابة أبحاث في التداخل والتقاطع، دار غريب، (د. ط)، القاهرة، مصر، 2004، ص 13.

الرابعة من التعليم الابتدائي، نفت انتباهي نطق المعلمة للأعداد بالعامية كقولها: (ثَمْنُطَاعَشْ) بدلاً من ثمانية عشر، و (رَبْعَة وخَمْسِين) بدلاً من أربعة وخمسون، في حين أنّ هناك بعض التلاميذ من كان ينطق الأعداد بشكل لغوي صحيح وفصيح كقولهم: خمسة عشر، واحدٌ وعشرون، أربعة وخمسون، فبدل أن يكون المعطوف تابعاً للمعطوف عليه في الحركة الإعرابية نجدهما متعاكسين في اللغة اليومية لعدم وجود قواعد تضبطها، وخاصة إذا ما تعلّق الأمر بشرح الدرس، كما حدث بإحدى الحصص وبعد إنهاء المعلمة للدرس تلفّظت للتلاميذ بقولها: (قُدوة نصَحّوا باقي التمارين) إذ كان بإمكانها قول: غدا سنصحح بقية التمارين.

يُعدُّ استخدام المعلم للعامية داخل القسم سواء في شرح الدرس وإيصال المعلومات للتلاميذ، أو في تعامله معهم، وبطبيعة الحال التلميذ مقلّد من الدرجة الأولى لمُعَلِّمِهِ، إذ يُعِدُّه القُدوة والمثال الذي ينبغي أن يأخذ منه وينقل عليه كل شيء، خاصة إذا ما كانت علاقة المعلم بالتلاميذ قويّة، لأنّ ما شاهدناه أنّ أغلب معلمي المرحلة الابتدائية لم يكونوا معلمين فقط، بل آباء وأمهات وأخوات، إذ تتدخّل عواطفهم لتخلّق تلك الرقّة في التّعامل، وهُنا تُصبح مكانة المُعَلِّم قريية جدّا من مرتبة الوالدين لدى التلميذ.

ومما تراءى لنا لدى المعلمين الذين كان استعمالهم للعامية كانت تلك السّمة أيضا لدى تلاميذهم، الذين غلب على أكثرهم ضعف في القراءة و كانت مشاركاتهم أغلبها بالعامية مع الحضور ام لمُحتشَم للفصحى، وأثناء محاوراتنا لبعض المعلمين، اكتشفنا أن الأقسام التي يستفحل فيها حضور العامية بشكل كبير — يكون السبب في

ذلك أنّ المعلم ليس متخصص في المادة وهذا ما اصطدنا به بإحدى الأقسام حيث أصبح أمام بناء مستقبلي شخص - المعلم - وهم مستقبل أشخاص أبرياء، أو أن يكون التحاق هؤلاء المعلمين بالتعليم مرتبط بفترة زمنية قصيرة - خاصة إذا ما كانت المدة شهر فقط كما صرحت بذلك إحدى المعلّّات - وما يستدعينا للتأمل كثيرا هو ما إذا كان هناك قسم كل تلاميذه معيدين، فإنّ أغلب المعلّّمين يتقلّص جهدهم و يطغى عليهم الاستهتار بهؤلاء الذين لا ندري ما الدافع وراء إعادتهم، أسبب عائلي أم كانوا ضحايا لعمل إحدى المعلّّمين أم لتهاونهم.

لعلّ الحقيقة مؤلمة في بعض الأحيان، وتصفية الضمير مجهدة أيضا، لذلك فأيا كان هذا التلميذ لابدّ لنا من احترام طلبه للعلم، وإعطائه ما بإمكاننا توفيره له، لا كما صادفنا في ترصّدنا للواقع أنّ أغلب المعلّّمين يُصرّحون بأنّه قسم معيدين ولا نأخذ عليه، لأنّه في الحقيقة لابدّ أن نأخذ على عمل التلميذ بقدر ما نأخذ على عمل المعلم، كونه من يؤثر لا من يتأثر، خاصة إذا كان العدد لا يتجاوز خمسة وعشرين تلميذا، ففي العينة المماثلة لما ذكرناه اللحظة، وجدنا المعلّمة تنطق ألفاظ عامية أكثر ممّا يتفوّه به التلاميذ، من مثل نطقها للأعداد بالعامية في حين أنّ التلاميذ كان أغلبهم ينطقونها بشكل فصيح.

يعدّ تهاون المعلّّ المنطلق الأساسي لضعف مستوى التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، ما ينجم عنه التسرب المدرسي المبكر،

الأمر الذي يفضي لإحلال الانحرافات والمشاكل الوخيمة التي تتفشى في المجتمعات، ومن هنا يتبـدّى لنا أنه على أي معلّم كان أن يتتبّع مسار عمله، ويجتهد في تقديم الخير والفائدة لمستحقّيها، لا أن ينظر للفئة التي يتعامل معها ويبدأ في تأمل عيوبها، فالجدير به المراقبة لما يقدّمه والنظر فيه هل أحسن أم أساء، والعمل على استدراك الهفوات وسدّ الفجوات.

إنّ عدم الاهتمام أثناء تقديم المادة هو ما يدفعنا لتوظيف لهجة لا ترقى لأن تكون حاملة لعلم دقيق له قواعده وقوانينه التي تضبطه، ونحن هنا لا ننكر ما للعامة من فضائل، فهي تجسيد لثقافات وعادات وأخبار شعوب في تراث شعبي عريق، غير أنه لا يخفى علينا أنّ لكل مقام مقال؛ وعلى الأهل مراقبة أبنائهم وتوجيههم، لا أن يتركوا كل المسؤولية للمعلم وحده، كتنظيم أوقات اللعب وأخرى للمراجعة وأخرى لمشاهدة بعض برامج التلفزيون الهادفة، لكي تصبح أداة لتنمية الملكات العقلية للطفل وإشباع حب الاستطلاع لديه، فكثيراً ما تستثير بعض البرامج الأطفال وتدفعهم إلى المعرفة والبحث¹، وهذا يعدّ بالأمر الإيجاب والمفيد للتلميذ.

¹ : حفيدة تازوني، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، (د. ط)، حيدرة، الجزائر،

2002، ص 24.

يُعدّ التداخل بين الفصحى والعاميّة في قاعة الدرس تهكُّم بحق الفصحى وتقليل لمجال استعمالها، ونؤكد على أنّ المعلم هو السبب في ذلك، فإذا ما كان المعلم حريص على استعمال الفصحى ويهتم بما يتلفّظ به التلاميذ، ليُصوّب ما يستدعي التصويب، وينجر عن هذا حب التلاميذ لتوظيف الفصحى في كلامهم، وخوفا من المعلم إذا ما وظّفوا ألفاظ عاميّة في كلامهم أيضا.

لقد كانت لنا رؤية لما نعيشه في المدارس من حقيقة للوضع اللغوي داخل القسم، فلدى إحدى أقسام السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وجدنا في تحاور بين المعلّمة وتلاميذها إذ تقول لهم: (خلاص قرّيتو النص؟)، والأدهى والأمر من ذلك أن يكون تركيز المعلّمة على إيصال المعلومة بأي شكل وإهمال اللغة المتّخذة في ذلك بشكل كلي، مع تمادي المعلّمة في استعمال العاميّة بشكل مبالغ فيه، وحضور بعض المفردات فقط بالفصحى، أو أن تقرأ السؤال من الكتاب ثم تعيده مباشرة بالعاميّة، دون أن تنتظر هل يوجد من فهم السؤال بالفصحى أم لا، خاصة أن هناك من تهيأ للإجابة قبل أن تُعيد المعلّمة السؤال باللهجة، فالأفكار التي جاءت في النص والمفردات التي وظّفت فيه لم تكن صعبة الفهم لدى التلاميذ؛ وعلى الرغم من أنّ المعلّمة توظف العاميّة أثناء الشرح، فقد كان باستطاعة التلاميذ التعبير بأسلوب لغوي فصيح لحدّ ما، وهذا ما اكتشفناه أثناء طلبها منهم التعبير عمّا يروّون في الصورة على الكتاب المدرسي، والمعبرة على ما في النص.

ومن هنا نستنتج أنّ ما تقوم به المعلّمة هو تشجيع دون قصد على استعمال العامية، ما ينجّر عنه استعمال التلاميذ لها في تساؤلاتهم ومناقشاتهم مع المعلّمة ضناً منهم أنّها والعربية الفصيحة لغة واحدة، تضبطهما نفس القواعد لأنّ المعلّمة تُوظّفهما أثناء التدريس؛ فبالرغم من هذا التّهكّم على الفصحى وألفاظها من طرف المعلّمة، إلّا أنّنا نجد بعض المفردات الفصيحة والصيغ الصحيحة لدى بعض التلاميذ، ربّما يكون نتيجة لما تعلّموه من معلّم سابق، أو كنتيجة لكثرة القراءة في الكتاب المدرسي والمطالعة، لأنّ ذلك حتما سيثري حصيلتهم اللغويّة، وقد صرّحت لنا المعلّمة أنّها تضع لهم تحفيزاً متمثلاً في إضافة نقطة لمن يقرأ قراءة صحيحة وجيدة، لذا كان التلاميذ يقرؤون الدرس في المنزل، وهذا يزيد من تسهيل عمل المعلّم على السير الجيد في الدرس، خاصة ولو أنّ الأمر شمل التمكن من إتقان اللغة العربية الفصيحة لكان ذلك أفضل.

إنّ الدافع وراء عدم اهتمام المعلّمة باللغة العربية الفصيحة وعدم غيبتها عنها كان بسببه كونها ليست متخصصة في المادّة، فجلّ تركيز المعلمة كان على مدى فهم التلميذ للمعلومة بالرغم من أن قراءات التلاميذ كانت صحيحة لحد ما، إلّا أنّها لم تسلم من بعض الأخطاء، كبعض صيغ الأفعال التي لم يُتقنوا قراءتها، وهذا لعدم ترويض ألسنتهم على ذلك، إضافة إلى عدم التمكن من ضبط حركات نهاية الكلمات وهذا لجعلهم متى يكون النصب أو الجر؛ وفي الحقيقة إنّ أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية كلّ متكامل لا ينفصل أحدها عن الآخر.

يُعدّ استهـتار المعلّم الغيـر متخصّص بالمادّة أمرٌ نكاد نعدّه طبيعـي إذا ما قارناه بالمتخصّص فيها، فاللامبالاة والتّفـوّه بالألـفاظ العاميّة التي لا تمتّ للفصحى بصلة أثناء الدرس سواء من قبل التلاميذ أو المعلّم، يعدّ جريمة بحق العربية الفصيحة التي أفنى لأجلها أهل العلم الذين كدّوا جاهدين لضبط قواعدها واستبيان فصيحها من شاذّها، ليأتي في نهاية المطاف من يزعم البناء والتقدّم في العلم.

إنّ الواقع يُوحى لنا بالعكس تمامًا، فعلى سبيل المثال سنذكر بعض الظواهر التي سبق لنا وأن شهدناها أثناء الدراسة، كذكر إحدى التلاميذ لعبارة (نكتبُ درَكتُ) بدلَ أن يقول (نكتبُ مباشرة)، لم تُعقّب المعلّمة على قوله بل اكتفت بإجابته: إيّه، فما محل هذه العبارات والألفاظ في اللغة العربية الفصيحة، وفي موضع آخر من دروس القواعد- درس المثنى- إذا بالمعلّمة تسأل التلميذة أثناء إجابتها (عَلاشْ مَدَرْتِشْ "ين" ودرتي "ان")، أو قولها: (هذا إعراب المفرد، المثنى مزال مَنَعَرَبُوهشْ)، وعلى الرغم من أنّ التلاميذ كانت لديهم القدرة على استعمال الفصحى بشكلٍ مُبسّط الأمر الذي لمسناه في مشاركاتهم.

إنّ الواقع المُدمي الذي يعتري اللغة العربية الفصيحة في أغلب أقسام السنة الرابعة ابتدائي، كان له النقيض من قبل الغيورين على لغتهم والذين هم قلة قليلة تعمل على إبقاء العربية الفصيحة وترسيخها في نفوس أبنائنا، فهم يسعون للأخذ بأيدي هؤلاء

التلاميذ لبرّ الأمان، ولا يخفى علينا أنّ التلميذ لا يؤيّد أي فكرة مضادة لما قد قاله المعلم، لأنّ هذا الأخير في نظره لا يخطئ وكل ما يقوله هو صواب.

ومن الضروري جدًّا لصحة المجتمع اعتماد النمط اللّغوي الفصيح في التعليم، لأنّه يُمكن الطّفل ذا اللهجة المحلية من أن يندمج في المجتمع الأكبر، ويصبح عضوًا نشطًا فيه، ويدعم هذا الرأي أنّ النمط الفصيح لا يؤدّي إلى التّدمير النفسي للطفل وإلى الاغتراب¹، فمن بين ما رصدناه من ظواهر أثناء دراستنا لدى هؤلاء الغيورين على اللغة العربية بحق، ويسعون لتوظيف استعمالها أينما سمحت الفرصة لذلك، كإحدى المعلمات التي غرست في تلامذتها حب العربية والحرص على استعمالها في كلامهم حتّى خارج القسم، الأمر الذي أثار فضولنا لمتابعة حصة مع هذا القسم، وإذا بالمعلّمة تستغني على العامة تمامًا طوال الحصة، وحتى محاورات التلاميذ معها خارج الدرس كانت بالفصحى، وإذا ما تعمّس الأمر على التلاميذ لجأت للشرح البسيط والتمثيل من الواقع بأسلوب لغوي فصيح.

وبالرغم من عدم تمكّن التلاميذ من صياغة أفكارهم بأسلوب فصيح، غير أنّ أغلبهم كان يتلعثم أو يصمت قليلاً ثم يواصل الإجابة أو يتوقّف تمامًا وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى الصراع والمزاوجة بين نظاميْن لغويين متباينين (الفصحى والعامية)، وقد صرّحت لنا المعلّمة أنّ هؤلاء التلاميذ

¹ : ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط.2، بيروت، لبنان، 2004، ص 95.

لم تكن تُدرّسهم من قبل، لذلك نجد أنّ أثر من سبقها من المعلّمين على التلاميذ أكثر من أثرها عليهم، وهذا ما نراه بالخطأ الكبير الذي تقع فيه الإدارة ويعود ضرره على المعلم والتلميذ معاً، وفي بعض المرّات نجده يعود بالفائدة كون المعلم الكفاء هو الذي أصبح مسؤولاً عن التلاميذ في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، قصد إعداد التلميذ بمستوى يؤهّله للتعليم المتوسط.

لكن، إلى متى سيبقى هذا الوضع الذي يعاني منه في أغلب الأحيان المعلم والتلميذ على السواء، فالمعلم يضغط على التلميذ وعلى نفسه لاستدراك النقص الموجود؛ ألم يحن الوقت لإعطاء كل ذي حق حقه، والعمل على وضع كل شخص في المكان الذي تؤهّله له قدراته وإمكاناته ! فإذا ما كان المعلم لا يمتلك رغبة في التعليم إلّا بدافع ظروف اجتماعية لن يستطيع الإبداع والوصول لنتائج مرضية على الإطلاق.

لا ينكر أحد بأن للعربية خصوصية لا توجد في اللغات الأخرى، وخاصة ماله علاقة بالتراث، فهو كـبـيـر وفيه الغث والسمين، ونحتاج إلى قراءة معاصرة تغربل الجزء الذي لا يتماشى وواقع الحال¹، الشأن ذاته إذا ما قارنا اللغة الفصيحة واللغة اليومية، فعلى المعلم أن ينتقي العبارات الملائمة للشـرح، ولا يعمل على المزاجية التي يعتريها الطغيان للعامة في الدرس، زعمـا أنها الحفيدة الشرعية للفصحى، أو بحجة ضعف مستوى التلاميذ واضطرارهم للمعلم على استعمال العامـية، ففي

¹ : صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة، (د. ط)، الجزائر، الجزائر، 2008، ص 139.

تصريحات بعض المعلمين أن التلميذ بإمكانه استعمال الفصحى وفهمها شرط أن يأخذ المعلم به إليها، لا أن يزواج له لغة التلقين، ومن ثمة يطلب منه الاسترسال في التعبير وتوظيف معارف بلغة فصيحة،¹ فالمعلم الكفاء هو القادر على التكيف والممارسة وعلى أداء رسالته التي توصله إلى مقام من يصنع التوجيه، ألم يقل شوقي؟

إن أهم وأكبر المسؤوليات تقع على كاهل معلم اللغة العربية، فضعفه يسهم في ضعف اللغة العربية والمعلم الجيد يسهم في تقويتها، إذ لا بد عليه أن يُلمَّ بكل ما يتعلق بمادته ويتقنها أيما اتقان حتى يتمكن من القيام بعمله على أكمل وجه، والضعف العام باللغة العربية ليس عائد على معلم اللغة العربية وحده، بل حتى على كاهل معلمي المواد الأخرى، إذ ينبغي أن يستخدموا اللغة الفصيحة الميسرة في تدريسهم ولا يجوز لهم أبدا أن يفسدوا على معلم اللغة العربية عمله باستعمال العامية¹، وهو الشأن ذاته إذا ما كان التلاميذ يدرسون لدى معلم متمكن من اللغة الفصيحة ويسعى لتثبيتها وغرس حبها لديهم.

إن تعلم اللغة وبخاصة فنونها ليس عملية منطقية في عمومها، ولكنها عملية سيكلوجية، ومن ثم فدور المعلم فيها يُعدّ مُرتكزا من دونه لا يحقق تعليم الأطفال تلك الفنون جدواه².

¹ : سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، ص 21، 23.

² : حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية تعليمها وتقييم تعلمها، ص 47.

وهنا يتراءى لنا أن المعلم في الطور الابتدائي هو المسؤول الأول عن مدى تعلم الطفل للمهارات اللغوية، وكذلك عن المعاني والاستعمال الصحيح للتراكيب اللغوية وغيرها مما يتصل بالمبادئ والمرتكزات الأساسية للغة الأم، فهي الحال نفسها بالنسبة لاكتساب الطفل للغة اليومية، وفي الحقيقة لن يتأتى للتلميذ تعلم الكتابة إلا بعد التعلّم الصحيح للأصوات، لأنها محل نشوب تلك الأخطاء الإملائية التي يقع فيها أغلب التلاميذ.

رغم وجود اختلاف النظامين اللغويين -المكتوب والمنطوق- إلا أنهما متكاملين، بل إن اكتساب نظام الكلام يساعد على اكتساب نظام الكتابة، ذلك أن نطق الكلمة تسبق كتابتها، أضف إلى هذا أن النطق السليم لأصوات الحروف مستقلة بذاتها أو داخل بنية الكلمات أو في المتصل من الجمل يكسب الطلاقة اللغوية مما ييسر الترجمة الخطية للمنطوق وكذا حل مشكلات التحليل الخطي، فاضطراب اللغة الشفوية يؤدي إلى بروز أعراض مشوهة للكتابة تتمثل في ما يلي¹:

- البطء في الكتابة.
- خلط الحروف المتشابهة شكلاً وقراءة وكتابة.
- التوقف عند كتابة كل حرف من حروف الكلمة حين كتابته ولا تكون الكتابة مسترسلة.
- سوء تمييز الكلمات في الجمل.

¹ : نسيم ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص 62، 63.

- فصل حروف الكلمة الواحدة.

تُعَدُّ ممارسة الفصحى وتحري سلامة اللفظ ودقة الأسلوب والالتزام بذلك من طرف المعلمين، هو الدافع وراء ترسيخها في أذهان التلاميذ، كما تساعد على الفهم والتعبير الصحيحين، وتحوّلُهُما إلى مهارة من المهارات وعادة صحيحة من العادات، وتدفع بهم إلى ممارسة الفصحى في أحاديثهم وأنشطتهم داخل القاعات وخارجها¹، فما يدعيه البعض من عجز التلاميذ عن متابعة الدرس والفهم، ما هو إلا هُراء وحُجج بالية لا يوجد عداها ملجأ لإخفاء مرامي الحاقدين على العربية وعلى أبنائها، ولا نتقن للخطر الذي يحدق بنا إذا انعزلنا عن لغتنا، فهي الشريان الرابط بيننا وبين ديننا وتاريخنا وتراثنا.

إنّ اتخاذ العامية لغة الثقافة في كل وطن عربي سيؤدي حتماً إلى تقطيع أواصر الوطن العربي وتنشيط التجزئة، وفي تنبئها إضعاف للثقافة وعندئذ يضعف التحصيل في اللغة العربية مما يُسهل اجتثاثها وإحلال العامية محلّها بحُجّة أنها لم تُعد لغة ثقافة حيّة يعيشها الناس في واقعهم؛ ومن ناحية أخرى نجد أن ازدواج العامية والفصحى يترك أثراً سيئاً على لسان الطلاب والمتقنين عموماً، ما ينجم عنه الوقوع في الأخطاء اللغوية والضعف اللغوي².

¹ : أبو السعود أحمد محمد الفخراي، من أصول فقه اللغة اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، دار الكتاب

الحديث، ط.1، القاهرة، مصر، 2010، ص 251.

² : المرجع نفسه، ص 255.

ولإثراء هذا البحث والوقوف على حقائق لا مفرّ منها، ارتأيتُ الاستناد إلى أسلوب العيّنة، كونه الأنسب لدراسة الظاهرة، ونظراً لطبيعة الموضوع فقد اعتمدت في هذه الدراسة على انتقاء عيّنة قصدية متمثلة في مؤسسة أو اثنتين من كــــل جهة في بلدية أولاد جلال، ونظراً لوجود عدد كبير لمؤسسات المدرسة الابتدائية والذي يبلغ 26 ابتدائية، كانت دراستي في 12 ابتدائية منها، أوردُها على التّوالي: (شالة عبد الله، ابن حورية محمد، زيرق مبخوت، ابن باديس، الغول إبراهيم، سماتي محمد بن العابد، عائشة أم المؤمنين، أولاد موسى العربي، طبش رمضان، سي مزراق بلقاسم، العقيد لطفي، طبش رمضان).

1- أدوات جمع البيانات:

إنّ نتائج أي بحث علمي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأدوات المستعملة وفق خطة علمية مُمنهجة لأجل الوقوف على كل جوانب الظاهرـــــرة، وبالتالي يجب على الباحث اختيار الأدوات التي تتناسب ومشكلة بحثه، وكذلك طبيعة البيانات والمنهج المستخدم، وعليه فقد قمت باستخدام أدوات المنهج الآتية:

أ- الملاحظة:

تعتبر من أهم وأصعب أدوات جمع البيانات في البحث العلمي، وتُعرف على أنها الأداة الأولية لجمع المعلومات¹، وقد تمثّلت ملاحظتي بالحضور و المتابعة مرفوقة بالتصوير مع محاولة القيام بالمسح الشامل للعينة، الأمر الذي أضفى على نتائج الدّراسة ميلاً للمصادقية والصّحة.

ب- المقابلة:

وهي أسلوب من أساليب الاتصال اللفظي لتحقيق الغرض²، وقد كانت مقابلاتي لعددٍ من الأساتذة عـبارة عن طرح مجموعة من الأسئلة لإثراء موضوع اللغة العربية ومزاحمة العاميّة لها في التّعليم، فكانت إجاباتهم مُتمثّلة في وجهات نظرٍ مُتباينة أحياناً، ومتقاربة أحياناً أخرى، وكان لكلّ أستاذ رؤية خاصة لهذا الموضوع، إلّا أنّ أغلب الإجابات والأفكار كانت مُتفقّة حول أهمية اللغة العربية، ووُجوب المحافظة عليها وترسيخها في نفوس أبنائنا، وأن ما نــــراه على الميدان لا يطمئنُّ له بال.

¹ : ينظر: سميرة ونجن، محدّدات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدّراسي للأبناء- دراسة ميدانية على عينة من أسر تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة بسكرة، إشراف: نور الدين زمام، مذكرة لنيل الماجستير، في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012، ص194.

² : ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

ج- الاستمارة:

لقد تمثّلت في جملة من الأسئلة عددها تسعة عشر سؤالاً، منها خمسة عشر سؤال إجابته كانت باختيارين (نعم أو لا)، بينما أربعة أسئلة فإجابته مُتمثلة في اختيارين لكن حسب كل سؤال، وقد تمّت صياغة أسئلة الاستمارة وفــــق تساؤلات الدّراسة، وكذلك بالاعتماد على بعض وجهات النظر التي أدلى بها الأساتذة أثناء المُقابلة، والتي أبانت لنا عن فجوات كان علينا الوقوف والتأمّل في أسبابها.

2- الأساليب الإحصائية:

اعتمدت في هذه الدّراسة على المنهج الإحصائي وذلك باستخدام النسب المئوية وتفرّغها في جدول مُستعينة في ذلك بمجموعة من الأساليب الإحصائية في تفرّغ بيانات الاستمارة، وقد قمت بحساب التكرار و النسبة المئوية بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وهذا حسب كلّ سؤال، وسأوجز تعريف لكلّ منهم في ما يلي¹:

أ- التوزيع التكراري: وهو عدد المرّات التي تكرّرت فيها الخيارات المطروحة، فهو عدد ظهور الحالات البدائل ضمن اختيارات العيّنة على أن يكون المجموع مُساوياً لعدد مجتمع الدّراسة الكلي والذي كان 50 أستاذًا.

ب- النسبة المئوية: ويتم حسابها بالعلاقة التالية: النسبة المئوية = التكرار $\times 100$

¹: نعيمة لالحية، دور إدارة الوقت في تخفيف ضغوط العمل دراسة ميدانية بمديرية الإدارة المحلية بمقر ولاية بسكرة، إشراف: بولقواس زرفة، مذكرة ماستر في علم الاجتماع إدارة وعمل، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012، ص 26، 27.

مجموع التكرارات

ج- المتوسط الحسابي: يُعتبر المتوسط الحسابي من أكثر الأساليب الإحصائية استخداما لوصف الظواهر والمشاهدات مثل: معدل مبيعات الشركات، ومعدل الربح...الخ.

د- الانحراف المعياري: اعتمدت الدراسة على الانحراف المعياري لمعرفة درجة انحراف الإجابات وفق كل عبارة في استمارة الاستبيان وبالتدقيق، حيث توضح درجة الانحراف كل عبارة على حدى، حتى ولو تساوت العبارات في متوسطها الحسابي. وقد تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بنتائج التحليل الإحصائي "SPSS"، وكانت النتائج التي توصلت إليها بعد الاستناد إلى الخطوات الآتية الذكر كالآتي:

البند	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
01	23	%46	27	%54	1.46	0.503
02	09	%18	41	%82	1.18	0.388
03	16	%32	34	%68	1.32	0.471
04	36	%72	14	%28	1.72	0.454
05	34	%68	16	%32	1.68	0.471

0.471	1.68	50	%32	16	%68	34	06
0.471	1.88	50	%12	06	%88	44	07
0.328	1.40	50	%60	30	%40	20	08
0.495	1.42	50	%58	29	%42	21	09
0.499	1.68	50	%32	16	%68	34	10
0.471	1.44	50	%56	28	%44	22	11
0.501	1.44	50	%56	28	%44	22	12
0.501	1.74	50	%26	13	%74	37	13
0.243	1.92	50	%08	04	%92	46	14
0.274	1.82	50	%18	09	%82	41	15
0.388	1.82	50	%70	35	%30	15	16
0.490	1.38	50	%62	31	%38	19	17
0.370	1.16	50	%84	42	%16	08	18
0.485	1.36	50	%64	32	%36	18	19

وقد تمّ الاعتماد على القياس الثنائي ببديلين (نعم و لا)، وكانت درجة نعم 2 ودرجة

لا 1 وبالتالي يمكن اعتماد التحليل على النحو الآتي:

إذا كان المتوسط الحسابي أقل من 1.5 فالنتيجة ضعيفة، وإن كان يساوي 1.5 فهي متوسطة، أما إذا كان أكبر من 1.5 جيّد.

ويُوضّح لنا الجدول أنّ هناك تباين بين نسب الإجابات وفي بعض الأحيان القليلة نجد التساوي، وسنورد لكم النسب و المتوسط الحسابي لكل سؤال بالترتيب التنازلي - من الأكبر إلى الأصغر - وذلك على النحو الآتي:

يحتل السؤال - يستطيع التلاميذ الفهم إذا ما وظّف المعلم لغة فصيحة مبسّطة، مستغنياً في ذلك عن العامية تماماً - المرتبة الأولى بإجابة (نعم) وهذا بنسبة 92%، بينما إجابة (لا) فتمثلت أعلى نسبة في السؤال - ما مستوى لغة الكتاب المدرسي؟ - وكان ذلك بنسبة 84%، ثم يأتي السؤال الثاني للإجابة (نعم) والمتمثل في: هناك حضور لبعض الألفاظ العامية من طرف التلاميذ أثناء الإجابة؟ وتمثلت نسبته بـ: 88%، لتكون المرتبة الثانية بإجابة (لا) للسؤال يتجنب التلميذ القراءة بشكل كلي، وبنسبة 82% لإجابة نعم عن التساؤل: لا إشكال لدى التلاميذ في فهم الفصحى والمسألة تعود للتعود فقط، أما (لا) فكانت نسبة 70% للسؤال ما الداعي لعودة المعلم للعامية أثناء شرح الدرس، وعن التساؤل: هل بإمكان التلاميذ الفهم دون حضور الألفاظ العامية في الدرس نجد نسبة 74%، ليكون بنفس المرتبة لإجابة (لا) السؤال: لا يتمكن التلميذ من فهم موضوع النص المقروء حتّى وإن كان قد قام بالقراءة الصامتة وهذا بنسبة 68%، أما التساؤل يصعب على التلميذ صياغة فكرة بشكل لغوي صحيح فكانت نسبته بإجابة نعم 72%، لتكون نسبة 64% عن جواب (لا) للسؤال هل العامية

التي يتناولها التلاميذ في حياتهم اليومية قريبة جدًا من الفصحى؟، ثم نجد المساواة بإجابة (نعم) لثلاث أسئلة تمثلت في: تغيب الأفكار لدى التلاميذ حين الالتزام باللغة الفصحى وذلك أثناء الإجابة؟، يجد التلميذ صعوبة أثناء صياغة الجمل بأسلوب فصيح؟، تغيب مشاركة التلاميذ أثناء التعبير الشفوي؟ وكلها جاءت بنسبة 68%، أما إجابة (لا) فكانت نسبة 62% للتساؤل: هل مشاركات التلاميذ تكون بالفصحى؟، أما بقية الأسئلة فكانت نسبها كالآتي:

السؤال	نسبة (نعم)	السؤال	نسبة (لا)
لا يتقن التلميذ القراءة بشكل جيّد	46%	يجد التلاميذ صعوبة في النطق السليم للكلمات أثناء القراءة لأنهم غيروا معتادين على استعمالها	60%
لا يستطيع التلاميذ من التمكن من الدرس (نصوص، قواعد، تعبير شفوي) إلاّ بعد ادخال المعلم بعض المفردات اللهجية أثناء الشرح	44%	يتلعثم التلاميذ في الكلام أثناء القراءة الجهرية بسبب عدم التعود على النطق الفصيح والسليم	58%
التلاميذ لهم القدرة الكاملة على استعمال الفصحى	44%	لا يستطيع التلاميذ من التمكن من الدرس (نصوص، قواعد، تعبير شفوي) إلاّ بعد ادخال المعلم بعض المفردات اللهجية أثناء الشرح	56%

56%	التلاميذ لهم القدرة الكاملة على استعمال الفصحى	42%	يتلعثم التلاميذ في الكلام أثناء القراءة الجهرية بسبب عدم التعود على النطق الفصيح والسليم
54%	لا يتقن التلميذ القراءة بشكل جيد	40%	يجد التلاميذ صعوبة في النطق السليم للكلمات أثناء القراءة لأنهم غيروا معتادين على استعمالها
32%	تغيب الأفكار لدى التلاميذ حين الالتزام باللغة الفصحى وذلك أثناء الإجابة	38%	هل مشاركات التلاميذ تكون بالفصحى؟
32%	يجد التلميذ صعوبة أثناء صياغة الجمل بأسلوب فصيح	36%	هل العامية التي يتداولها التلاميذ في حياتهم اليومية قريبة جدًا من الفصحى
32%	تغيب مشاركة التلاميذ أثناء التعبير الشفوي	32%	لا يتمكن التلميذ من فهم النص المقروء حتى وإن كان قد قام بالقراءة الصامتة
28%	يصعب على التلميذ صياغة فكرة بشكل لغوي صحيح	30%	ما الداعي لعودة المعلم للعامية أثناء شرح الدرس
18%	لا إشكال لدى التلاميذ في فهم الفصحى والمسألة تعود للتعود على اقحام العامية فقط	18%	يتجنب التلميذ القراءة بشكل كلي

ما مستوى لغة الكتاب المدرسي	16%	هناك حضور لبعض الألفاظ العامية من طرف التلاميذ أثناء الإجابة	12%
		يستطيع التلاميذ الفهم إذا ما وُظف المعلم لغة فصيحة مبسطة مستغنياً في ذلك عن العامية تماماً	8%

إذاً، فهذه النسب المئوية للإجابات من أكبر نسبة إلى أصغرها، أما المتوسط الحسابي

فقد كان حسب ترسيب الأسئلة كالاتي:

البند	المتوسط الحسابي	الرتبة
01	1.46	10
02	1.18	18
03	1.32	17
04	1.72	5
05	1.68	8
06	1.68	8
07	1.88	2
08	1.40	14

09	1.42	13
10	1.68	8
11	1.44	11.5
12	1.44	11.5
13	1.74	6
14	1.92	1
15	1.82	3.5
16	1.82	3.5
17	1.38	15
18	1.16	19
19	1.36	16

من خلال الجدولين السابقين يتراءى لنا أنّ هناك تبايناً بين نسب الإجابات، وعلى الرغم من ذلك نجد اتفاق حول نسب بعض الأسئلة ، الأمر الذي يؤدي بالضرورة لتوافق المتوسط الحسابي لهم، وعليه فإننا نجد أنّ أغلب الإجابات توحى بأن التلاميذ ليس لديهم أي اشكال في فهم اللغة العربية الفصحى، وهذا على الرغم من أنّ هناك إجابات أخرى تشير لأن التلاميذ ليس لديهم معجم لغوي فصيح بقدر مقبول، ولكن هذا لا يمنع المعلم من أن يعمل على إيصال المعلومات باللغة الفصحى، لأنها في الحقيقة

ليست غامضة ولا مستحيلة المنال، وتبقى قضية امتلاك التلاميذ لأساليب ومصطلحات فصيحة محل اهتمام المعلم، وتحفيزه لهم على التكلم بالفصحى، وأن لا يخطئ هو ويسترسل في شرحه بالعامية، ليفسح لهم المجال.

ثالثاً: معوقات تعليم اللغة العربية:

يُعدّ الواقع الذي تعيشه اللغة العربية اليوم في المدرسة الابتدائية بمنطقة أولاد جلال متذبذباً عما كان عليه في سنوات مضت، وذلك لأسباب يشترك فيها الثلاثي المفعّل للعملية التعليمية والذي يتمثّل في كل من المعلم والمتعلم والمحتوى، هذا الأخير الذي تعمل على تحديده مجموعة من المختصين والمكلفين بذلك، إذ نجد أنّ أغلبهم أساتذة التعليم الثانوي أو المتوسط، وهذا ما نوّهنا له مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين تم حضورهم في الجلسة العلمية التي قمنا بها، وفي نظرنا هذا أمر لا بدّ من إعادة الرؤية فيه، لأنه إذا كان من يساهم في وضع محتوى الكتاب المدرسي للطور الأول ليس مدرّساً فيه، فأنيّ له أن يدرك الخلل والفجوات التي قد تتخلل هذا المحتوى، وكيف سيعرف مدى نجاح ذلك ونجاعته.

إنّ ما يدفعني للتصريح بهذا والبحث فيه هو ما وصلنا إليه من آراء لأولئك الذين يعيشونها أثناء تناول المادة المعرفية؛ لا ننكر الخبرة التي يمتلكها أستاذ التعليم الثانوي والمتوسط، غير أننا ننوّه أنّ لكل شخص خبرته التي يمتلكها من جرّاء الممارسة الفعلية للنشاط الذي يقوم به، فأستاذ التعليم الابتدائي هو الذي يعايش تلميذ هذه المرحلة، وهو

الذي بإمكانه إدراك ما يمكن لهذا التلميذ أن يستوعبه، خاصة وأنه غالباً ما يفرض على المعلمّ التجسيد والتمثيل،" فاختيار المحتوى يقتضي تكامل عمل المتخصص من علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والتربية¹.

وهنا نرى أن الأمر ليس في مقدور شخص أو اثنين القيام به، بل يستدعي توافر العديد من الجهود لتحقيق الجودة في التعليم*، ولتسهيل التقدم الميسر لأبنائنا في مشوارهم الدراسي علينا مراعات جملة من الشروط منها "الخارجية كالأهداف ومستوى المقرر والوقت، وعوامل خاصة بالمتعلم كالعمر والاستعداد لتعلم اللغة، ودافعية التعلم² وغيرها.

إن ما ينطوي عليه الكتاب المدرسي للسنتين الرابعة والخامسة من نصوص - على حدّ قول بعض الأساتذة - ليست هادفة، لأن أغلبها مترجمة، وهذا يعني أن ما في ذلك النص لا يتماشى والعادات والدين والثقافة المحلية لوطننا، فأنا لنا أن نغرس في أبنائنا ثقافة دولة أخرى، وكأننا نقول لهم نحن ننقلكم للدراسة في بلد آخر، وذلك لا تتماشى وثقافتهم ودينهم الإسلامي، فكيف لهذا المعلم أن يمثل لتلميذه أموراً بعيدة كل البعد عن واقعه، ومسألة أن اللغة العربية ليست لغة مواكبة للعصر ماهي إلا دعوة صهيونية، لها غاياتها الخاصة، "فلا يجب أن لا نعيش التاريخانية ونعود إلى اتهام اللغة العربية على

¹ : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 94.

* الجودة في التعليم: هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي، انظر (سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، ص 154).

² : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 93.

أنّها سبب التخلف، بل إنّ العائق في ذويها الخاملين الذين لم يعملوا على ترقّيتها ولم يجعلوها تعيش المعاصرة [...] وقد كان هذا سبباً في أن أبعدوها من الجوانب العلمية في المنظومات العربية، وقصروها على الجانب الأدبي والتاريخي والديني¹، وعملوا على تضيق فجوتها في الميادين العلمية، بل تناسوا أن القرآن الكريم معجز بألفاظه ومعانيه، وأن اللغة العربية هي وعاء تلك المعاني.

لعلّي أكون قد أثقلت بالتصريح والتفصيل فيما هو موجود في الواقع، لكنّ علينا التّنبه لذلك حتّى يصحّ الضّمير لمن هو في غفلة ويحذر من لا يعي خطورة ذلك، ففي إحدى الفرص التي سمحت لنا أثناء الاحتكاك بالمعلّمين، وفي تصريح إحدى المعلّّات حول ما إذا كان التلاميذ يستخدمون الفصحى في إجاباتهم أم اللغة اليومية، وعن تفسير ظاهرة غياب الأفكار إذا ما التزم التلاميذ بالنطق الفصيح والصحيح للمفردات أثناء الإجابة، فكانت إجابتها بأنّ كل ذلك يعود لطريقة تناول الدّرس؛ في الحقيقة السبب الأساسي والأول هو المعلّم.

لا يخفى علينا أنّ التلميذ نسخة عن معلّمه فإن كان هذا الأخير لا يسلم لسانه من الألفاظ اللهجية فأنّى يكون لآخر أن يستغني عنها، فكما اصطدنا بالواقع الذي عايشناه مع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي خاصّة- وهنا نستثني منهم البعض- نجد أنهم لا يستعملون الفصحى بشكل كلّّي، أو حتّى بشكل قريب من الجيد، إذ نجد أن اللغة اليومية تتقاسم الحضور بالنصف مع الفصحى، وهذا إنما يدل على أنّ المعلّم يستعملها ويتساهل

¹ : صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، ص 127.

مع تلاميذه إذا ما سألوا أو أجابوا بها، بل حتّى يقوم بتصويب كلامهم للأفصح، وهذا الأمر لاحظته حقيقة لدى بعض المعلمين أثناء وجودي معهم، فلو حدث ذلك لما استمرّ التلاميذ في الكلام باللغة العامية وخاصة في الدّرس؛ وقد رصدت أثناء حضوري بإحدى الأقسام بعض الهفوات التي وقع فيها مجموعة من المعلمين والتي أجلت لي الحقيقة التي قد تكون اختفت عمّا هو معتاد وجوده في غيابي؛ وسأذكر من بين تلك الهفوات التي يقع ويوقع فيها المعلمين تلاميذهم، الأمر الذي تتجرّ عنه نتائج وخيمة لو عزمنا القضاء عليها وتصحيحها لكلفنا ذلك وقت وجهد كبيرين، ومن بين تلك الأخطاء:

- تلفّظ المعلمين بألفاظ عاميّة، ونذكر جملة من المفردات والصيغ اللهجية التي قالها بعضهم: (الّي بعدو)، (أبّاي واقفة)، (كيما هذي المسطرة مهبّش مليحة)، (وش اسمك؟)، (واش راح تدير)، (صحّيت)، (زملكُم مهوش فاهم)، (من هيه)، (علاه ما تدريش تحويل)، (وش نعرّبوه؟)، (مكومش مركزين معايا)، (ينقراو يمنقراوش)؛ فهذه اللامبالاة وعدم الاكتراث باللغة العربية الفصحى، هو الذي أدى إلى تراجع مستوى التلاميذ، سواء في أنشطة اللغة العربية أو في المواد الأخرى كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات والتربية المدنية... الخ.

- عدم تشدّد المعلمين مع التلاميذ في كلامهم، وكيف لهم ذلك إن كانوا لا يتشدّدون مع أنفسهم ولا يضبطون ألسنتهم.

- الأمر الذي آل إليه واقع اللغة العربية في التدريس، ومزاحمة العاميّة والفرنسية

لها.

لا مرأى في أنّ اللغة العربية تُعاني من بعض المشكلات في عصرنا الراهن، وهي مشكلات نُرجعها في مُجملها إلى عوامل عدّة، غير أنّها في كل الظروف مشكلات قابلة للحل غير مُستعصية عليه، بفضل ما يُلقى عليها من أضواء من لدن الغيورين من أبناء من أبناء هذه الأمة على لغة قرآنهم الكريم، ووعاء ثقافتهم¹، فلا بُدّ أن نتدارك الأمر قبل أن يبلغ درجة من الاستفحال يصعب معه العلاج.

1- أسبابها:

لقد أصاب الأمة في العصور الحديثة حالة من التّفكك السياسي والركود الاجتماعي، وسيطر عليها الأجانب فتوقّفت اللغة عن النمو وحملت الحضارة الحديثة كل ما توصّل إليه العقل الأوروبي والغربي من آلات واختراعات وأفكار جديدة في مختلف الأنشطة، فاضطرت اللغة العربية إلى مواكبة العصر الجديد، ولكنّ التّوفيق بين الأمرين كان صعباً، وهنا جنح بعض العرب - أغلبهم - إلى استعمال العاميّة تارة واستعمال اللغة الأجنبية تارة أخرى، وبات واقع اللغة العربية في تقهقر يأسى له القلب²؛ وإذا نظرنا إلى ما يعترى اللغة العربية الفصحى من شوائب في عملية التعليم، فإننا سنجد عدداً من الأسباب والظروف التي أدّت إلى ذلك، ومن بين تلك الأسباب البارزة نذكر أهمّها في ما يأتي:

¹: عبد العزيز بن عثمان التويجري، مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط.2، الرباط، المغرب، 2015، ص 63.

²: زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة، ط.1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2011، 37.

- عدم قيام المعلمين-أغلبهم- بعملهم على اكمل وجه، إذ نرى أن هناك من التلاميذ من يصل إلى السنة الرابعة وهو لا يزال لم يمتلك التمييز بين الاسم والفعل أو التمييز بين بعض الحروف، فكيف لهذا التلميذ أن يُنقل إلى سنة لا حقة وهو لم يتمكن من المادة المعرفية للسنة الحالية؟.

- عدم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وذلك بتوظيف بعض خريجي الجامعات في تخصصات أخرى لا تمتُّ للغة العربية بصلة مثل: البيولوجيا، وهذا ما وجدناه في الواقع، وقد كان ردّ المعلّمة على سبب توظيفها للغة اليومية بشكل مبالغ فيه أثناء الدرس بأنها لا تهتم إلاّ بمدى فهم التلاميذ لما تُعلّمهم إياه بغض النظر إلى اللغة التي تستخدمها في ذلك، وترى أن اللغة الفصحى بعيدة عن تعبير التلاميذ اليومي ولن يتمكنوا من فهم ما تقول إذا ما قامت بتوظيفها في شرح المادة المعرفية باستخدامها.

- تساهل المعلمين مع التلاميذ أثناء حديثهم باللغة العامية وعدم ضبط الأمر، ضناً منهم أن ذلك يكسر الحواجز بين المعلم والتلميذ والمادة المعرفية.

- المحتوى المعرفي: فعلى حدّ قول عدد من المعلمين والمعلّّات أن ما يحتويه الكتاب المدرسي من نصوص مترجمة، هي ثقافات وأفكار غريبة لا تمتُّ لديننا وثقافتنا بصلة، الأمر الذي يعسرُ على المعلم إيصاله للتلميذ فيستأنس في ذلك بالعامية بُغية تمثيل الأفكار والمعاني وكسر الحاجز بين ما في النص وما يستطيع ذهن التلميذ استيعابه.

- ما يسعى له المسؤولون في وضع المحتوى التعليمي من تقليص لحجم استعمال اللغة العربية الفصحى كما نلاحظ في مادة الرياضيات، إذ لم يكفهم تقليص بعض المعلمين والتلاميذ من استعمال الفصحى فأضافوا لذلك دمج اللغة الفرنسية في هذه المادة، وذلك بوضع الرموز والوحدات بالفرنسية مع المطالبة بنطقها بالفرنسية والتزام ذلك، وكأنّ اللغة العربية الفصحى سابقاً لم تُعطي نتيجة حينما كنّا نستخدم الوحدات والرموز بالعربية الفصحى.

- فتح الهوة أمام المعلمين الضّعفي التكوين في اللغة العربية الفصحى، وذلك بالسّماح لهم باستعمال اللغة العامية في التدريس، مع العلم أنّ عاميتنا مختلطة كثيراً مع لغة الاستعمار الفرنسية، فنحن لا نؤشك أن نكون قد استقلّينا لغويّاً حتّى تطالب وزارة التعليم ببلدنا العمل على إقحام لغة لا أساس لها و لا قواعد تقوم عليها، وتأمّل في أنّ ذلك سيعطي نتيجة ويساهم في تقدّم مستوى تلامذتنا.

- "ضعف المادة العلمية وطبيعتها في المؤسسات التعليمية، وهذه مهمة المسؤولين في وضع المحتوى التعليمي.

- ضعف إعداد المعلم وتدريبه وطرائق التدريس والتساهل في استخدام اللهجات المحلية وقبول بعض المرادفات الأجنبية بسرعة تداولها وانتشارها بين طبقات المجتمع المختلفة.

فكل هذا التحدّي يفرض على المؤسسات التعليمية والجامعات العمل على إجراء دراسات معمقة للغة العربية الفصحى وتطويرها كلغة حيّة قادرة على مواكبة المستجدّات الثقافية والعلمية¹.

لقد دلّت التجارب على أنّ المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغيّر وفقاً للمكانة الاجتماعية التي يحتكّونها، وبعبارة أدقّ وفقاً لنوعية البيئة الاجتماعية التي يعايشونها، والمراد من البيئة الاجتماعية الاختلافات الإقليمية والظروف العائلية والمعاملة الأسرية وحجم العائلة والأقران، وخصائص المعلمين وطرقهم التدريسية وما إلى ذلك².

2: الحلول الناجعة لهذه الإشكالات:

إنّ استخدام العاميّة يؤكّد ما يَضُنّه كثير من المتعلّمين أنّ الفصحى مقصورة على مجرد كونها مادة دراسية يؤدّون الامتحان فيها بمستوى أو بآخر، مع أنّها أداة نطقهم وتفكيرهم، ولسان قوميتهم الذي يصلّهم بتاريخ أمّتهم، ولذلك علينا أن نحذر من الأثر السيّء الناجم عن ركون المعلمين إلى ممارسة العاميّة في أثناء العمل وقاعات الدرس ومحادثّة الطُلاب³؛ فالتدريس باللغة الفصيحة هو وسيلة من وسائل إبقاء اللغة العربية

¹ : سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، دار صفاء، ط.1، عمان، الأردن، 2008، ص 162.

² : ينظر: محمد مولاي بودخيلي، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004، ص 367، 368.

³ : ينظر: أبو السعود أحمد الفخراني، من أصول فقه اللغة اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، ص 248.

حيّة متطورة وفي موقع مرموق، وهو الهدف الذي ينبغي أن يسعى إليه كل غيورٍ على ولغته ودينه وقوميته، فبذلك يُقضى على الازدواجية التي يُعاني منها الناس اجتماعيًا وتربويًا، ولهذا الأمر مزايا عدّة نُوردُ بعضها منها في الآتي¹:

- استعمال المُدرّس اللغة الفصيحة يساعد على إذابة الفوارق اللهجية ومن ثمّ الاجتماعية والثقافية والفكرية لدى الدّارسين، ويعمل على توحيدهم وسدّ الفجوة بين أبناء المناطق المختلفة، وهو هدف تربوي ووطني سامٍ يجدرُ بالمدرّس ألاّ يُغفله.

- استعمال المدرّس اللغة العربية الفصيحة يُظهر مدى تقدّم المُتحدّث ثقافيًا وحضاريًا، وبخاصّة إذا ما كان قائّد في الثقافة والفكر والتّحضّر، ويُيسّر ذلك كون اللغة العربية لغة بيان وفصاحة كما أنّها غنية بالمفردات والأساليب، ما يُطلق له العنان أمام حشدٍ كبير من المفردات والصيغ، الأمر الذي يُغنيه عن اللغة العاميّة ويُبعده عن الانزلاق في مهاويلها وعيوبها.

- التحدّث باللغة العربية الفصيحة يُضفي على المدرّس حلّة من الوقار والاحترام تميّزه، وتزيد من هيئته.

- لا بدّ أن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التّعليم، ليس لفروع اللغة فحسب بل للمواد كلها، وأن يكون هناك التزام تربوي من كلّ مدرس وهو التزام أخلاقي نحو الدّين واللغة القومية والتراث والمقوّمات الشخصية للأمة العربية ابتداءً من المدرسة

¹ : سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، ص 47، 48.

الابتدائية وحتى الجامعة، وأن يعتمد نجاح الطالب إلى صفٍّ أعلى على نجاحه في مادة اللغة العربية.

- من الضروري أن يقوم اختيار مناهج فروع اللغة العربية وتوزيعها على صفوف المراحل التعليمية على أساس علمي مُراعياً في ذلك نمو الطالب وما يحتاج إليه في كل مستوى من مستويات نموه، ومُراعياً الجوانب الوظيفية لفُروع اللغة لتُلَبِّي حاجة الطالب في حياته الاجتماعية، وأن يعتمد التدريب على الممارسة ومحاكاة الأنماط اللغوية السليمة¹.

إنَّ أهمية اللغة العربية لا تتحصّر في كونها مُستودع ثقافة المجتمع، وأداة التعبير عنه، والمرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد وقيم وأخلاق وعلوم تربية، وأداة التعبير عن أفكارهم، فإذا كانت هذه أهمية اللغة العربية للمجتمع والفرد، فإنَّ أهميّتها تزداد من الناحية التربوية، فهي وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وبدونها لا يمكن لأي تلميذ من تلامذتنا أن يحقق أي تقدّم في أي مرحلة تعليمية، لهذا كانت القدرة على ممارسة الأداء اللغوي ممارسة صحيحة استقبالا وارسالا من أهم الأهداف التربوية المنشودة من وراء تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، ولاسيما المرحلة الابتدائية، إذ يرجى من تعليمها في هذه المرحلة

¹: ينظر: عبد الرحمان عبد العلي الهاشمي و فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة العراق، عمان، الأردن، 2006، ص 327، 328، 329.

اكساب التلاميذ المهارات الأساسية للغة العربية والمتمثلة في فنونها الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)¹.

¹ : أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوعاء، ط.1، الاسكندرية، مصر، 2006، ص 331.

الخاتمة

إنّ ما رصدناه من خلال الدراسة كان بمثابة الكشف عن جملة من العراقيل التي علينا أن نجتهد في القضاء عليها والعمل على التصدّي لها، وذلك للوصول بلغتنا العربية لمكان مرموق، وفي الحقيقة ليست العربية بحاجة لنا حتّى تبقى لأنّها باقية ببقاء القرآن؛ وليست العربية بحاجة ماسّة حتّى نثبت فصاحتها وبلاغتها لأنّ المولى جلّ جلاله أهلها لتكون وعاءاً لكتابه العزيز؛ غير أنّ ما نستشفّه من هذه الدّراسة سنُحصيه في جملة من النقاط نُوردها في الآتي:

- 1- بإمكان المعلم إيصال الأفكار والمادة المعرفية للتلميذ دون اللجوء للعامة، ولديه الإمكانيات والرسم للتمثيل وذلك إن استعصى على التلاميذ الشرح.
- 2- للمناهج التربوي دور فعّال في الحفاظ على لغة التعليم، فإن صعب محتواه فلا مناص من أنّه سيُعرقل التدريس، وهذا ما يحدث ببلادنا، فما هو موجود بالكتب من نصوص مترجمة لا يتسنّى للتلميذ ادراكها ولا تخيلها في محيطه أو بيئته وهذا في أغلب الأحيان، كما لا يمكن للمعلم التمثيل والتجسيد له من الواقع.
- 3- التخاذل من قبل بعض المُعلّمين في استعمال اللغة العربية الفصحى هو ما يؤدي بالتلميذ لأن لا يحترم هذه اللغة ولا تكون بينه وبينها رابطة منذ الصّغر وهذا ما يقع فيه أغلب الأساتذة دون وعي منهم، ولا إدراك بخطورة ما يغرسونه في نفوس أبنائنا؛ إضافة لنقص التكوين لدى عددٍ محدود من المُعلّمين الذين اكتسحوا ميداناً بالغ الأهميّة والوعي دون مراعاة منهم بمصير هؤلاء الأبرياء، فنجد البعض لا يُحسنُ التّخاطب باللغة العربية الفصحى - نجده أكثر وضوح لدى طلبة الجامعة - وهذا يحدثُ مُشكِلاً كبيراً، فما عساه التّلميذ أن يفعل أمام مُعلّم لا يحترم هو اللغة التي يُدرّسُ بها.

- 4- الخطأ الفادح الذي يسعى للقيام به بعض المُديرين دون الاهتمام بمصير الأولاد وهو توظيف بعض خريجي الجامعة بتخصّصات أخرى في التّعليم الابتدائي، وحجب

المناصب عن خريجي اللغة العربية، وكأن اللغة العربية لا يوجد من أحبها واهتمّ بدراستها وتعلّمها كي يُعلّمها، وهو الأمر الذي أيقن في نفوس هؤلاء المتخصّصين باللغة العربية أنّه لا مناصب شغلٍ لهم، وأنّ ما أفنوه من وقت بُغية التّقدّم للتّعليم ذهب هباءً.

5- بإمكان المُعلّم الأخذ بيد التّلميذ رويدًا رويدًا في استعمال مصطلحات فصيحة دون أن يُثقل عليه الأمر، وهذا بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها وتزويده بمصطلحات فصيحة.

6- لا مناص من كون العاميّة لغة البيت والسوق والشارع، وكل هذا يعتبر الوعاء الذي يعيش به التّلميذ، لكن لا يُبرّر فكرة استخدام المُعلّم للعاميّة بدل الفصحى أو أحداث تداخل بينهما، وهنا نستثني تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي، لأنّ التّلميذ كما يتعلّم جملة من الصيغ والتراكيب والمُفردات بالعاميّة بإمكان المُعلّم أن يُحلّل له بدلها مفردات فصيحة يأخذ به من خلالها إلى برّ الأمان.

7- على المسؤولين عن وضع المحتوى المعرفي الدّراسي الأخذ بعين الاعتبار مستوى وعي وإدراك التّلميذ وذلك بتوفير مادّة معرفية يتسنّى له استيعابها لا أن يقف المُعلّم مكتوف الأيدي في كفية إيصال الفكرة للتّلميذ وأن يراعوا الكم المعرفي حتى يصبح بمقدور التّلميذ امتلاك مادّة معرفية في لغة مُهذّبة لا كم معرفي في لغة لا قواعد لها.

وحقيقة لو وضعنا أيدينا معًا لكسر الحواجز أمام اللغة العربية الفصيحة وأمام تعليمها، لأمكننا ذلك لكن ما يُعابُ علينا هو بناء أحدينا وتهديم الآخرين، لأنّ ما يبينه جملة من الغيورين على اللغة العربية- أخص أساتذة الجامعة- يُهدّمه البعض من أساتذة التعليم في الأطوار الثلاثة الأولى، مُستأنسين في ذلك بأنّ التّلميذ لا يعي مصيره ولا يُدرك ما بحوله ولا يسلم من هذا إلّا من خاف ربّه.

قائمة المصادر والمراجع

❖ المصادر:

* القرآن الكريم

1. جان كانتينو، دروس في علم الأصوات العربية، ترجمة: صالح القرمادي، مركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1966.
2. أبي اسماعيل بن حمّاد الجوهري (ت398هـ)، معجم الصحاح، تحقيق: أحمد محمد تامر وآخرون، دار الحديث، مجلد 1، القاهرة، مصر، 2009.
3. ابن خلدون عبد الرحمان ابن محمد، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد الزعيمي، دار الهدى، (د. ط)، عين مليلة، الجزائر، 2011.
4. سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هاون، مكتبة الخانجي، الجزء 3، القاهرة، مصر، 1977.
5. شعبان عبد العاطي وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004.
6. محمد مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، ط. 2، بيروت، لبنان، 2005.

❖ المراجع:

1. أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوعاء، ط. 1، الإسكندرية، مصر، 2006.
2. أحمد عيسى بك، المحكم في أصول الكلمات العامية، دار الآفاق العربية، ط. 1، القاهرة، مصر، 2001.

قائمة المصادر والمراجع

3. أحمد كشك، اللغة والكلام أبحاث في التداخل والتقريب، دار غريب، (د.ط)، القاهرة، مصر، 2004.
4. أبو السعود أحمد محمد الفخراي، من أصول فقه اللغة اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، دار الكتاب الحديث، ط.1، القاهرة، مصر، 2010.
5. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط.2، بن عكنون، الجزائر، 2005.
6. باسم محمد الصرايرة وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط.1، عمان، الأردن، 2009.
7. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، عنابة، الجزائر، 2009.
8. تشيم رابين، اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية، ترجمة: عبد الكريم مجاهد، دار النفائس، ط.1، بيروت، لبنان، 2002.
9. جان جاك لوسركل، عنف اللغة، ترجمة: محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، ط.2، بيروت، لبنان، 2006.
10. تمام حسّان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، ط.1، الجزء 2، القاهرة، مصر، 2006.
11. حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الاسكندرية للكتاب، (د.ط)، الاسكندرية، مصر، 2005.
12. حفيظة تازوني، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، (د.ط)، حيدرة، الجزائر، 2002.

13. راتب محمد عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط.1، عمان، الأردن، 2009.
14. عبد الرحمان عبد العلي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة العراق، عمان، الأردن، 2006.
15. سلمي بركات، اللغة العربية مستوياتها وآداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، ط.1، عمان الأردن، 2009.
16. سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار الفكر، ط.1، عمان، الأردن، 1997.
17. سهام مادن، اللهجات العربية القديمة، (د.ط)، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2011.
18. سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2011.
19. سهام مادن، دراسة تركيبية للعامية الجزائرية، كنوز الحكمة، ط.1، الأبيار، الجزائر، 2011.
20. سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، دار الصفاء، ط.1، عمان، الأردن، 2008.
21. صالح بلعيد، فقه اللغة العربية، دار هومة، (د.ط)، بوزريعة، الجزائر، 2003.
22. صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة، (د.ط)، الجزائر، 2008.

قائمة المصادر والمراجع

23. صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، ط.1، عمان، الأردن، 2006.
24. محمد صالح الصديق، مستقبل اللغة العربية، دار هومة، (د.ط)، الجزائر، 2007.
25. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط.4، بيروت، لبنان، 1984.
26. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط.1، عمان، الأردن، 2005.
27. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربي، ط.2، بيروت، لبنان، 2004.
28. عبد العزيز بن عثمان التويجري، مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط.2، الرباط، المغرب، 2015.
29. فهد خليل زايد، اللغة العربية منهجية وظيفية، دار النفائس، ط.2، عمان، الأردن، 2008.
30. عبد الله التطاوي، اللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، ط.1، القاهرة، مصر، 2005.
31. عبد الله الدنان، نظرية اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها، دار البشائر، ط.1، دمشق، سوريا، 1010.
32. المجلس الأعلى للغة العربية الفصحى، الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهديب، منشورات المجلس، ط.1، الأبيار، الجزائر، 2008.

قائمة المصادر والمراجع

33. محمد خان ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان - بسكرة، دار الهدى، ط.1، عين مليلة، الجزائر، 2005.
34. محمد عبد الرحيم، ديوان الفرزدق، دار الراتب الجامعية، ط.1، بيروت، لبنان، 2008.
35. محمد مولاي بودخيلي، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004.
36. زهيد محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة، ط.1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2011.
37. محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (د.ط)، القاهرة، مصر، 2000.
38. محمود عكاشة، علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، ط.1، القاهرة، مصر، 2006.
39. عبد الملك مرتاض، العامية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجامعية (د.ط)، بن عكنون، الجزائر، 2012.
40. نسيم ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003.
41. وليد أحمد العناتي، نهاد موسى وتعليم اللغة العربية، دار جرير، ط.1، عمان، الأردن، 2010.

❖ المراجع بالفرنسية:

1. Dubois Jenan, Dictionnaire de Linguistique, Larousse .
Paris, France , 1973.
2. Baylon Gristian et Paul Fabre , Le Sémantique avec des
Travaux Pratique d'application et leurs corrigés collection
Nathan Université, édition Ferbaud Nathan, France ,1984 .

❖ الدواوين الشعرية:

- 1- حافظ إبراهيم(ت 1932)، الديوان.
- 2- شوقي ضيف(ت 1932)، الديوان.
- 3- محمد عبد الرحيم، ديوان الفرزدق، موسوعة الراتب الجامعية، ط.1،
بيروت، لبنان، 2008.

❖ المذكرات الجامعية:

1. سميرة ونجن، محددات و أنماط المتابعة الأسرية و تأثيرها على التحصيل
الدراسي على الأبناء - دراسة ميدانية على عينة من أسر تلاميذ المرحلة
الابتدائية بمدينة بسكرة ، إشراف: نور الدين زمام، مذكرة لنيل الماجستير
في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2012.
2. نعيمة لايحية، دور إدارة الوقت في تخفيف ضغوط العمل دراسة ميدانية
بمديرية الإدارة المحلية بمقر ولاية بسكرة، إشراف بولقواس زرفة، مذكرة
لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع إدارة و عمل، جامعة محمد خيضر،
بسكرة، الجزائر، 2012.

الغلا حق

فهرس الموضوعات

شكر و عرفان

مقدمة.....أ-ب-ج

الفصل الأول: مفاهيم عامة حول الفصحى والعامية.....8

1/ ماهية اللغة العربية.....9

أولاً: تعريف اللغة أ-لغة.....9

ب-اصطلاح.....9

ثانياً: تعريف اللغة العربية الفصحى.....14

ثالثاً: خصائص اللغة العربية.....22

1- درجة التنظيم.....23

2- مراوغة اللبس.....24

3- تمايز العربية صوتياً.....25

2/ العامية ومميزاتها.....29

أولاً: تعريف اللغة العامية (اللهجة) أ- لغة.....29

ب- اصطلاحاً.....29

ثانياً: أنواع اللهجات.....32

ثالثاً: أسباب نشأة العامية.....34

3/ التباين بين اللغة العربية الفصحى والعامية- منطقة أولاد جلال أنموذجاً-.....38

أ-الأصوات اللغوية في اللهجة.....40

ب-الدراسة الصرفية.....44

47.....	4/ تأصيل العامي في الفصح
50.....	1. في التعليم
52.....	2. في أدب الأطفال
53.....	3. في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية
54.....	4. في لغة الكتابة
57.....	الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في طور الابتدائي
57.....	أولاً: طبيعة المرحلة الابتدائية ومميزاتها
63.....	ثانياً: واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بأولاد جلال
83.....	1. أدوات جمع البيانات
84.....	2. الأساليب الإحصائية
93.....	ثالثاً: معوقات تعليم اللغة العربية
97.....	1- أسبابها
100.....	2- الحلول الناجعة لهذه الإشكالات
103.....	الخاتمة
106.....	قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس الموضوعات