

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
مديرية ما بعد التدرج والبحث والتكوين
نيابة مديرية التكوين

المؤسسة: جامعة مولود معمري
الكلية: الآداب واللغات
القسم: اللغة العربية وآدابها
الشعبة: لغة عربية

قطاع البحث: الثقافة والأدب العربي

رقم المشروع U00520100046

عنوان المشروع

العربية الفصحي في المجتمع الجزائري: الممارسات والموافق

تقرير سنوي

تقرير نهائي

مشروع بحث جديد

رئيس المشروع: صالح بلعيد

درجةه العلمية: أستاذ التعليم العالي



مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر

جميع الحقوق محفوظة للمختبر

أعضاء المشروع:

الاسم	اللقب	الدرجة العلمية	المؤسسة الأصلية
حفيظة	يحياوي	أستاذة مساعدة صنف أ	ج / بويرة
كايسة	عليك	أستاذة مساعدة صنف أ	ج / بجاية
نوال	زلالي	أستاذة مساعدة صنف ب	ج / بويرة
محمد	فريحة	أستاذ مساعد صنف ب	ج / بومرداس
علي	صالحي	أستاذ مساعد صنف أ	ج / بومرداس

السنة الدراسية: 2012/2011

فهرس المحتويات:

07 مقدمة المشرف: أ. د صالح بلعيد
09 العربية الفصحى في دور الحضانة: أ. حفيظة يحياوي
33 اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية: أ. كايسة عليك
53 واقع تدريس اللغة العربية الفصحى بالمرحلة المتوسطة: أ. نوال زلالي ..
73 اللغة العربية الفصحى في التعليم الثانوي: أ. محمد فريحة
95 صراع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية: أ. علي صالح

مقدمة المشرف:

تتجز وحدة البحث عملها الموسوم: العربية الفصحى في المجتمع الجزائري: الممارسات والموافق، هذا العمل بتخصيص البحث في: اللغة العربية في المنظومة التربوية. ويدخل هذا في إطار إنجاز الأعمال البحثية التي تقوم بها الفرقة لصالح المديرية الفرعية للبحث الجامعي.

وبصفتي مشرفا، فقد اطلعت على أعمال:

- أ. حفيظة يحياوي: العربية الفصحى في دور الحضانة
- أ. كايسة عليك: اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية
- أ. نوال زلالي: واقع تدريس اللغة العربية الفصحى بالمرحلة المتوسطة
- أ. محمد فريحة: اللغة العربية الفصحى في التعليم الثانوي
- أ. علي صالح: صراع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية
وعليه فإني سجلت الآتي:
 - لقد حدد الباحثون الخطوات الإجرائية في تشخيص نفائص المنظومة التربوية؛
 - لقد اقترحوا بدائل نوعية يمكن أن تكون مشكاة للإصلاح التربوي المنشود؛
 - لقد كانت الأعمال متناسقة في حدود متطلبات البحث الأكاديمي.
وأرى أن هذا البحث الجامعي لو يحصل التناسق بين وحدة البحث هذه، وما تقوم به وزارة التربية ليكون دليلا إلى تضمين نفائص لغة المدرسة التي تعيش حالات الإكراه والمضايقات بفعل ما تعرفه من:

- ضعف المنهجية؛
- نقص إعداد المعلم؛
- هفوات في الكتاب المدرسي.

ولذا نرى تقريماً لمنظومتنا التربوية أمام المنظومات المغاربية.
وعليه فإنني أزكي هذه الأعمال وأراها تستجيب لمتطلبات البحث العلمي
والأكاديمي. وأروم من مسؤولينا وضع مثل هذه الأعمال أمام من يهمه الأمر.
ونرجو أننا قدمنا في هذه السنة ما هو مطلوب منا، ونأمل أن تتلاحم
الأعمال لخدمة اللغة العربية في المنظومة التربوية وخدمة لكل المواقف
والممارسات المتعددة سعياً إلى الترقية بين:

- المستوى الانقباضي
- مستوى الأنس.

مع مراعاة المقام والحال ومقتضى الحال.

نرجو أننا وفقنا.

رئيس المشروع.

صاحبة البحث :

أ. حفيظة يحاوي

عنوان البحث: العربية الفصحى في دور الحضانة

مقدمة

- 1-تعريف دور الحضانة
- 2-نشأة دور الحضانة
- 3-دور دور الحضانة
- 4-العوامل المؤثرة في النمو اللغوي
- 5-اللغات المستعملة في دور الحضانة

خاتمة

رأي رئيس المشروع:

مقدمة: اعتمد المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة على طريقة حديثة في تربية أبنائه وخاصة بالنسبة للعائلات والأسر التي تكون فيها الأم عاملة، وقد تهيئة لهم بعض الفرص قبل ظهور دور الحضانة، تتمثل في المربيّة داخل المنزل، سواء تأتي إلى بيت الطفل أو يؤخذ الطفل إليها؛ من أجل رعايته إلى أن تعود أمّه إلى المنزل. وقد ظهرت وانتشرت دور الحضانة في الجزائر بشكل كبير أدى إلى اعتمادها من طرف الأمّهات الماكثات في البيوت نظراً للتربية الجيدة التي تقوم بها، وإلى تهيئتها للطفل من جميع الجوانب خاصة النّفسيّة منها والتعلّيمية من أجل دخوله إلى المدرسة، حيث تقوم بتعليمه بعض القواعد والدروس التي يحتاج إليها في تيسير اكتسابه اللغة ومخالف المعارف. إلا أنّ اللغة التي تستعملها هذه الدور في تربية وتعليم الأطفال تختلف من دور إلى أخرى، حسب القانون الداخلي لكل منها، وحسب رغبة الأولياء في بعض الأحيان، حيث يختارون اللغة التي يتعلّم بها أبناؤهم.

- فما هي اللغة المستعملة في دور الحضانة في الجزائر؟
- وهل هناك قانون يفرض على دور الحضانة استعمال لغة معينة؟
- بما أنّ لغة التعليم في الجزائر هي اللغة العربية الفصحيّة، فهل تأخذ دور الحضانة بعين الاعتبار هذه اللغة وتتعلّمها للأطفال؟
- ما هي مكانة اللغة العربية الفصحيّة في دور الحضانة بين اللغات المستعملة، كاللغة العربية العامية واللغة الأجنبية؟
ولمحاولة الإجابة عن هذه التساؤلاتتناولنا العناصر الآتية:
 - 1- تعريف دور الحضانة.
 - 2- نشأة دور الحضانة في الجزائر.
 - 3- دور دور الحضانة.
 - 4- العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.
 - 5- اللغات المستعملة في دور الحضانة في الجزائر:

- وضع اللغة العربية العامية واللغة القبائلية.
- ب- وضع اللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية).
- ج - وضع اللغة العربية الفصحى.

تعريف دور الحضانة: تعد دور الحضانة ورياض الأطفال في عصرنا الحالي من أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند الطفل، لأن هذه الدور أصبحت تفتح أبوابها للأطفال منذ السنة الأولى من الولادة، ويعد الاختلاط الدائم بين مختلف الفئات العمرية عاملاً كبيراً في اكتساب الطفل اللغة. لذلك أعطيت أهمية كبيرة لهذه الدور سواء من طرف الوالدين أو الدولة، لأن الأمهات العاملات في حاجة دائمة إلى من يرعى أطفالهن ويهتم بهم، وقد عرفت دور الحضانة انتشاراً واسعاً خاصة في المدن الكبرى، أين أصبحت تقوم بدور الأم والمدرسة معاً. فدور الحضانة مكونة من كلمتين: الأولى الدور وهي الدار التي يأوي إليها الإنسان ويحتني فيها، أما الحضانة فهي من "الحضن"، يقال حضن الطائر بيضه من باب نصر ودخل إذا ضمه إلى نفسه تحت جناحه، وحضرت المرأة ولدها حضانة.¹ وبهذا يمكن تعريف دور الحضانة ورياض الأطفال بأنها "مؤسسة تربوية اجتماعية ثقافية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، فتتاح له في دور الحضانة فرصة اكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية، وتكونين الاتجاهات السليمة التي تساعده على التعبير عن نفسه بالرموز الكلامية"² كما أنها تقوم بإعداد الطفل ورعايته في السنوات التي تسبق دخوله مرحلة التعليم المدرسي، ويشمل اهتمامها نواحي نموه المتعددة من بدنية وإدراكيّة ونفسية وانفعالية واجتماعية ولغوية ... ساعية بذلك إلى توفير وتقديم له أفضل الظروف التي تمكنه من النمو السليم المتوازن المتعلق بهذه النواحي التي تشكل القطب العصب قصد إرساء الدعائم الأولى في تكوين شخصيته تكويناً سليماً وشاملاً.³ كما عرفت فوزية دياب دور الحضانة "أنها تلك المؤسسات التربوية

الاجتماعية التي يلحق بها الأطفال في سنوات الحضانة، أي في السنوات الست الأولى من عمرهم ليحظوا بقدر من الرعاية وال التربية الحضانية الصالحة، وقد تسمى هذه الدور مدار حضانة أو بيوت أطفال أو رياض أطفال⁴ حيث تقوم هذه الدور بالاهتمام بالطفل من جميع النواحي قصد تكوين شخصيته تكوينا سليما يمكنه من خلالها مواجهة مرحلة جديدة من حياته، وهي مرحلة المدرسة الابتدائية التي يضطر فيها إلى تعلم واستخدام لغة غير تلك التي تعود عليها في البيت، فدور الحضانة تمهد له طريق تعلم اللغة، وبالتالي لن يتواجها بها، إذ تكون لديه خلفية معرفية حولها، كما يتكون لديه رصيدا لا بأس به من هذه اللغة، يستطيع التأقلم به في الوسط المدرسي الجديد أكثر من الطفل الذي لم يلتحق بدور الحضانة، والذي تكون لديه لغة واحدة فقط هي التي يستعملها مع والديه والمحيط العائلي الذي يعيش فيه. لذلك ينصح المتخصصون أولياء الأطفال بإلحاق أبنائهم بدور الحضانة قبل سن التدرس، لأن الدراسات التي قام بها ديكارت Descartes أكدت أن الطفل الذي تلقى تعليم ما قبل الدخول المدرسي، يكون أكثر استعدادا ونجاحا من أترابه الذين حرموا من التعليم ما قبل المدرسي ويكون أقل انحرافا وأقل تسربا في التعليم في أطواره المختلفة.⁵ وبذلك يكون الطفل قد استفاد من تعليم مبكر كما أن أسرته تكون قد استفادت أيضا، إضافة إلى أنها ستستفيد في المستقبل بتكوين ابن متعلم ذو شخصية قوية يمكنها الوثوق به وبقدراته على مواجهة الحياة بكل ظروفها.

نشأة دور الحضانة: كانت تربية الطفل في القديم مسؤولية الأم والأسرة حيث تقوم برعايته وتعليمه إلى غاية دخوله المدرسة في سن السادسة، أي أن الطفل يقضي حوالي ست سنوات محاطا بأفراد عائلته، إضافة إلى أصدقائه من أبناء الحي الذي يعيش فيه وأقربائه، وبتطور الحياة في السنوات الأخيرة أصبحت الأم مضطرة إلى الخروج من المنزل لأجل العمل، لذلك ظهرت مؤسسات تهتم بالطفل في غياب والديه وخاصة الأم، حيث تقوم هذه المؤسسات بدور الأم أكثر وقد أطلقت عليها عدة أسماء منها: دور الحضانة، رياض الأطفال، أو بيوت

الأطفال، وقد كانت نشأتها أول الأمر في الدول الغربية، لأن معظم الأمهات في هذه الدول يعملن، فقد كان "الإيطالي كومينيوس Cominyos" الذي عاش في أوآخر القرن 16 أول من فكر في تأسيس رياض الأطفال، ثم أنشأ رجل الدين الفرنسي أوبيرلين oberlin في القرن 19 رياضا للأطفال أسماؤها مدارس الأمهات أو مدارس الضيافة، وبتفجر الثورة الصناعية في أوروبا وما ترتب عن ذلك من التحاق الأمهات بالمصانع، قام فروبال Frobéل بتطوير فكرة رياض الأطفال فجعلت من الطفل محورا للعملية التربوية، ثم توصلت جهود مكثفة لتطوير أداء رياض الأطفال، قام بها مجموعة من الباحثين العالميين من بينهم: مونتان وروسو وباجي هوديكرولي، ومنتسوري⁶ حيث كان للتطور الكبير الذي شهدته الدول الغربية أثراً في تغيير عدة أمور من بينها ظهور مؤسسات تهم بتربية الطفل، وتعوض دور الأم والأسرة خلال اليوم حيث يبعد الطفل عن هذا المحيط إلى محيط آخر يمكنه من خلال الاختلاط بغيره من الأطفال من مختلف الأعمار والمستويات الاجتماعية "ولقد كانت مسألة ظهور دور الحضانة وانتشارها من المسائل الأساسية التي عني بها مكتب العمل الدولي، فجعلها هدف استقصاءات قومية في كثير من الدول الأعضاء، بنية التعرف على ما تيسره من رعاية للأطفال في سنوات الحضانة وقد نشرت في عام 1951 م نتائج استقصاء يكاد يكون شاملًا تبين منها أن دور الحضانة نمت نموا سريعا في كثير من الدول أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها".⁷ ويتبيّن من خلال الظروف المعيشية الجيدة التي كانت تعيشها الدول الغربية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية أن المرأة فيها خرجت إلى العمل في وقت مبكر بيد أن المرأة العربية كانت تعيش تحت وطأة مختلف أشكال الاستعمار، لذلك تأخرت في ولوj عالم الشغل، مما أخر في ظهور دور الحضانة أيضًا.

أما الجزائر فقد تأخرت نشأة دور الحضانة فيها كغيرها من الدول العربية ولنفس السبب أيضًا، وفي السنوات الأخيرة انتشرت بشكل كبير حيث "تشهد رياض الأطفال ببلادنا انتشاراً واسعاً بالموازاة مع ضرورة ولوj المرأة لسوق العمل

لمساندة الزوج في تأمين الاحتياجات اليومية للحياة، وهو ما استدعي توفير رعاية للأطفال من سن الرضاعة إلى غاية سن السادسة فبقيت مسألة إيجاد مكان يليق بالأطفال مشكلا يؤرق العديد من الأولياء.⁸ فأصبحت دور الحضانة المكان الأحسن لضمان الأولياء صحة وتربيه وتعليم أبنائهم بشكل جيد، لذلك نجد أن الإقبال عليها كبير جدا مما يشجع على إنشائها خاصة في المدن الكبرى.

دور دور الحضانة : انتشرت دور الحضانة في الجزائر بشكل كبير وخاصة في المدن الواسعة، إذ لم تعد حكرا على أطفال الأمهات العاملات فقط، وإنما أصبحت معظم الأسر تعتمد على هذه المؤسسات لتنشئة أبنائهما، لأنها وجدت فيها سبيلاً ل التربية أطفالها وتعليمهم وفق برنامج مسطر، يكون الأولياء على علم به ويكون الطفل في هذه المرحلة وفي هذه السن المبكرة مستعداً لاستقبال أنواعاً مختلفة من التربية والتعليم، التي تمكّنه من مواجهة المحيط المدرسي فيما بعد، إذ تعدّ "مرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية التربوية إذ تشكل الجسر القوي الذي يوصل الطفل الصغير من جو الأسرة إلى جو المدرسة الابتدائية ... إن التربية الحقة تكون في رياض الأطفال، وأن اكتساب اللغة بشكل صحيح إنما يكون في هذه الرياض".⁹ وبالتالي فإن دور الحضانة تساعد بشكل كبير في التنشئة اللغوية للطفل، إذ يكتسب من خلال ارتياه لهذه الدول عدة مهارات إضافة إلى اللغة، كما "تظهر تنشئة دور الحضانة للأطفال التنشئة الاجتماعية المتكاملة بكل وضوح من حيث ارتباط هذه الدور بالمجتمع ... وعلاقة دور الحضانة بالنظام التعليمي ... وينظران إليها على أنها قاعدة وطيدة يرسى عليها التعليم الأولى أو الابتدائي وعلى هذا الأساس صار المعنيون بشؤون التربية والتعليم يولون المحتوى المعرفي فيها أهمية كبيرة، وبذلك تمهد دور الحضانة للمرحلة الابتدائية، وتجعل سير الطفل فيها ميسراً، وهذا يفسر السبب الذي يدفع الشعب إلى الضغط على دور الحضانة لأطفال ما قبل المدرسة، لتكون مدارس تهتم إلى جانب التربية واللعب بالتعليم أيضاً".¹⁰ ليكتمل دورها وتمهد بشكل جيد

للمراحل الابتدائية، حيث كان الطفل في ما مضى يواجه محظياً غريباً عنه من حيث الاختلاط بأطفال من جميع الطبقات والمستويات العائلية، في حين كان قبلاً يختلط بأطفال أسرته وأقاربه، ثم المعلم الذي يكون طرفاً جديداً أيضاً، ثم اللغة التي يستعملها المعلم، لكن بعد مرحلة دور الحضانة تتلاشى هذه العوامل ويصبح الطفل قادراً على التأقلم في محيطه الجديد.

كما أن دور الحضانة “تبسيء فسحة مهمة للطفل ينعم فيها بدفع العلاقة التي يقيمها مع أترابه إذ يلهو معهم ويلعب ويمارس ما يحبه بإشراف معلم أو معلمة خبيرة تقوم مقام أمه، وتعنى به عملية شاملة في تلك الساعات المحددة التي تتشغل فيها الأم بعملها الوظيفي أو المهني وتضطر إلى تركه، أو تلك التي تودها أن تكون تمهيداً مناسبة تعد الطفل لمراحل التعليم الأساسي وتيسير اكتسابه اللغة والمعرف الأخرى”.¹¹ إذ لم تعد دور الحضانة حكراً على أطفال الأمهات العاملات فقط وإنما أصبحت تهتم أيضاً بأطفال الأمهات الماكولات في البيوت، اللواتي يلجأن إلى هذه الدور لتهيئة أبنائهم للدخول المدرسي، لأنها تعمل على تربيتهم وتعليمهم مما يساعدهم على التأقلم بشكل جيد مع محيطهم المدرسي الجديد.

وإضافة إلى ما تقوم به دور الحضانة من دور هام في حياة الطفل، وفي تنشئته اللغوية، تكسبه بعض الخبرات التي سيستفيد منها في سنواته الأولى من التعليم، من أهمها:

- تدريب الطفل على الإصغاء (الاستماع) الجيد؛
- تدريب الطفل على النطق الواضح السليم؛
- تنمية مفردات الطفل اللغوية؛
- تدريب الطفل على سرد الأحداث في تسلسل سليم من خلال سرد القصص؛

- تدريب الطفل على التعبير الشفهي حول فكرة معينة؛
- تدريب الطفل على التعبير عما في نفسه من مشاعر وأفكار وخيال؛

- تدريب الطفل على المشاركة في أفكار وأقوال الآخرين؛
- تمية قدرة الطفل على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي؛
- تدريب الطفل على الاهتمام بمعرفة معاني الكلمات الجديدة؛
- إتاحة فرصة الملاحظة والمشاهدة والمقارنة والتجربة والاستنتاج؛
- تهيئة الطفل للقراءة؛
- تهيئة الطفل للكتابة.¹²

ونظراً لهذه الأهمية التي تحظى بها دور الحضانة، فإنها تزيد من شدة مسؤوليتها لتكون في مستوى الآمال المناطة بها حيث أصبحت تنافس دور الأسرة فأصبح الآباء يتنافسون عليها في كل ما يخص أبناءهم سواء تعلق الأمر بالجانب التعليمي (اللغوي والمعرفي) أو الأخلاقي.

ولأن الأسرة تولى أهمية كبيرة لهذه الدور في تنشئة أطفالها، كان لزاماً عليها أن تكون في مستوى تطلعاتها، والثقة الكبيرة التي وضعتها فيها خاصة بالنسبة للأمهات العاملات اللاتي لا يجدن وقتاً للاهتمام بأبنائهن بشكل جيد، وعلى هذا الأساس أيضاً تعمل دور الحضانة على توفير الجو العائلي داخلها بربط علاقات بين الأطفال، إضافة إلى مجموعة الدروس التي تقدم لهم.

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي: هناك عدّة عوامل تؤثّر في النمو اللغوي للطفل:

- 1- النضج والعمر الزمني: يبدأ الطفل في الكلام بعد تجاوزه الأشهر السبعة الأولى، حيث يبدأ بالكلمة الواحدة، ثم يشكل جملة ويكون ذلك بعدما تكون أعضاؤه الكلامية قد بلغت درجة كافية من النضج، فيزداد المحسّول اللغطي للطفل كلما تقدم في السن، ويكون فهمه دقيقاً وتتحدد معاني الكلمات في ذهنه، ويعود الارتباط بين العمر والنضج لدى الطفل إلى نضج الجهاز الكلامي، وقد أثبت سايلر أن عدد الأخطاء في الكلام يتناقص تدريجياً تبعاً لدرجة النضج التي يصلها الطفل كما أشار

سيجنایز رمان أن عدد المفردات وطول الجمل يزداد وفقاً لنمو العمر العقلي وال زمني ويستنتج من هذه الدراسات المؤشرات الآتية :

- يزداد عدد الكلمات التي يستخدمها الأطفال بازدياد أعمارهم؛
- يبدأ المحصول اللغوي بين السنة الأولى والثانية بطئاً، ثم يزداد بنسبة كبيرة تخصّص في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الأخرى؛
- يزداد طول الجملة كلما تقدّم في النمو؛
- هناك علاقة ذات دلالة بين العمر ونمو المفاهيم¹³

ونلاحظ من خلال هذه المؤشرات أن لغة الطفل تتتطور كلما كبر ، فلغته في السنة الأولى ليست كلغته في السنة الثانية، فهي تتحسن يوماً بعد يوم وشهراً بعد شهر وسنة بعد سنة، كما أن فهمه للكلمات يصبح أحسن إذ في سنّته الأولى مثلاً يعيد نطق بعض الكلمات دون فهم معناها، ثم يتطور إدراكه لفهم لغة من حوله عندما يتحدثون، ويدرك هو ما يقوله، حيث يعبر عما يريده ويحتاج عن بعض الأمور عندما تقتضي الحاجة، كما يعبر عن فرجه وغضبه وحزنه.. .

2- ثقافة الوالدين: من العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل نجد الثقافة التي يتمتع بها الوالدان إذ "يعتمد التقدم اللغوي بعد نضج مراكز النطق، وبخاصة المراكز العصبية على نوع الحياة الاجتماعية والثقافية التي تحيط بالفرد، فالثقافة تكسب الوالدين الطريقة الصحيحة في تربية الأطفال، لاسيما الإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم ومشاركةهم الحديث باستمرار".¹⁴ فالأطفال الذين يمتلك آباؤهم ثقافة واسعة متعددون على المناقشة والحوار، إذ أنّ آباءهم يركزون على محاورتهم واللعب معهم، وقضاء أكبر وقت ممكن إلى جانبهم، أما الآباء ذوي الثقافة المحدودة يركزون على عملهم أكثر من أبنائهم، إذ يحاولون توفير احتياجاتهم فقط، ويلقون بمسؤولياتهم على الأمهات لأنهن ماكتبات في البيوت، وعملهن هو تربية الأبناء، مما يولد حدوّداً بين الأطفال والآباء.

3- تعدد اللغات: تؤثر اللغات التي يتعلّمها الطفل خاصّة في مرحلة الطفولة المبكرة على نموّ لغته، فحينما يتكلّم لغتين نتيجة لاختلاف لغة البيت عن لغة الأصدقاء، الذين يلعب معهم أو حينما يضطر إلى تعلم لغة أجنبية في الوقت الذي لا يزال يتعلّم لغته الأم، فإنّ ذلك يربك مهاراته اللغوية ويوخرّها في كلتا اللغتين ويبيّدُ أنّ تعلم كلمتين لشيء واحد أو لفكرة واحدة، ونظمين لقواعد يؤدي إلى التداخل في تفكير الطفل، وبالتالي يعيق الكلام عنده، كما أكّدت مجموعة من الدراسات أنّ "ميلاد الطفل أو الأطفال في أسر تتكلّم لغتين يؤدي إلى أقلية معدل المفردات بالنسبة لأعمارهم الزمنية، مقارنة بالأطفال الذين تحدث أسرهم لغة واحدة.¹⁵ ونفسّر هذا كون الأطفال الذين يعيشون في محيط أسري يتكلّم أكثر من لغة، تكون المفردات التي يستعملونها ضئيلة مقارنة بأولئك الذين يستعملون لغة واحدة أثناء التواصل فيما بينهم، رغم الفارق الزمني لأعمارهم.

4- المحیط الأسري: تعدّ الأسرة العامل الأكثر أهمية في نمو لغة الطفل فالعلاقة الطبيعية بين الأم وطفلها وتشجيعها له على التلطف وإعادة الأصوات، يحفّز على تعلم اللغة بشكل جيد، وعلى العكس من ذلك نجد أنّ غياب الأم عن طفليها يشكّل عائقاً في نموّ اللغوي، وهذا ما يفقده موهبة الكلام، كما أنّ الأطفال الذين حرمتهم الظروف من العيش في كنف الأسرة يتأخّرون في الكلام فتكون مفرداتهم بذلك أقلّ عدداً من مفردات أمثالهم من الأطفال، ومن هنا نجد أنّ التعامل والاتصال الاجتماعي بين الطفل ومحیطه الأسري يسهم إلى حدّ كبير في تقدّم لغته.¹⁶ وينمّي قدرته على التواصل مع الآخرين، لأنّه متعدّد على الاتصال بأفراد أسرته، الذين يساهمون بشكل كبير في هذا التواصل.

5- الذكاء: هناك علاقة قوية بين اللغة والذكاء، فالأطفال المتقوّلون عقلياً يبدؤون الكلام قبل غيرهم، إذ أنّ الطفل الذكي يميّز الكلمات أكثر من الطفل المتوسط الذكاء، ويتصف بسرعة استجابة جهازه الصوتي للكلام، وبقدراته على استخدام لغة الحديث، في حين أنّ الطفل الأقل ذكاءً أبطأ في حديثه، وأقلّ قدرة

على استخدام اللغة من حيث المفردات والتركيب، وهذا راجع إلى عدة عوامل أهمها العامل الوراثي ونوع الظروف المحيطة به.¹⁷ فالأسرة التي يتميز فيها الوالدان بالثقافة والذكاء يرث أبناؤهم في معظم الأحيان هذا الذكاء، الذي يجعلهم يتقدّمون في تعلم اللغة.

6- الصحة: تؤثر الحالة الصحية للطفل في عمليات نموه المختلفة، إذ يؤكّد الباحثون في علم النفس على ضرورة سلامة الجهاز النطقي والسمعي الذي يمكنهم من ضبط وتنظيم أصواته وسماع أصوات الآخرين، فكلما كان الطفل سليماً من الناحية الحسديّة كان أكثر نشاطاً، وبالتالي أقدر على اكتساب اللغة، فالمرض وإنعدام السمع (الطفل الأبكم) يؤثّران سلباً على بداية الكلام في السنين الأولتين من حياة الطفل، وفي استعماله للجمل وتقليل فرص تعلمه.

7- التشجيع والتدريب والاختلاط بالآخرين: يتأثر النمو اللغوي بمدى اختلاط الطفل بالبالغين كون لغة الراشدين من أفضل النماذج اللغوية الصالحة لتعلم اللغة، فالأطفال الذين يختلطون بغيرهم تتموّل لغتهم بدرجة أفضل وأسرع من أولئك المنكمشين والمنعزلين عن غيرهم، كما أن هناك أساليب عديدة تحفز الأطفال على تتميمية مفرداتهم؛ نحو التشجيع على الأحاديث الأسرية والقراءة للأطفال والسماع لهم بمشاهدة التلفاز وكذلك اللعب والنزهات، كما تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تشجيع وتحفيز الطفل؛ حيث أنها توفر الخبرات والتدريبات التي تساعد على المحادثة وتنمية مهاراته اللغوية.¹⁸ ويقتصر الطفل على أقرانه، ويمكن من التواصل معهم دون أي عقدة أو خوف، فالتشجيع والتدريب والاختلاط بالآخرين يمكن الطفل من اكتساب اللغة.

8- دور الحضانة ورياض الأطفال: تلعب خبرات الطفل والمؤثرات التي يتعرض لها دوراً مهماً في زيادة ثروته اللغوية واتساع مُدركاته، كما أن الخبرات والفرص التي تتهيأ للأطفال قبل دخولهم المدرسة تساهُم في تطوير لغتهم وزيادة مفرداتهم، مما يسهم مستقبلاً في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وتعد دور

الحضانة ورياض الأطفال من أهم المؤثرات، التي تتمي خبرة الطفل واكتسابه مفردات جديدة تؤثر على تحصيله المعرفي¹⁹ سواء كان ذلك بفعل الاختلاط بالأطفال الآخرين، أو بفعل البرامج المقدمة من طرف هذه الدور.

اللغات المستعملة في دور الحضانة: تعتمد دور الحضانة في الجزائر على قوانين خاصة بها، فكل دار حضانة لها قانون داخلي تعمل به، سواء من حيث التعامل مع الأطفال أو التواصل معهم أو تعليمهم أيضا، وكل دار حضانة تستعمل في تعليم الأطفال اللغة التي تراها مناسبة "والملاحظ أن اللغة في رياض الأطفال تكون كذلك مزيجا من العامية والفصحي، وقد تعمد بعض رياض الأطفال إلى البدء بتعليم لغة أجنبية واحدة أو أكثر، إيمانا منها بأن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، وعندما تحتوي ثروة الطفل اللغوية على ثلاثة عناصر: العامية والفصحي من لغته الأم، واللغة الأجنبية".²⁰ والطفل قبل سن السادسة يتعلم في أغلب الأحيان ثلاث لغات، لكنه لا يتقنها بشكل جيد ما عدا لغته الأم، وهي اللغة العربية العالمية التي يستعملها في البيت، ومع أصدقائه في الحي وفي دور الحضانة أيضا، إذ نجد يتلاعما بشكل سريع مع كل الأوضاع التي يكون فيها، لذلك ينصح "باستغلال القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال قبل سن السادسة، وإكتسابهم اللغة العربية الفصحي، قبل أن تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد سن السادسة. كما كشف علماء اللغة النفسيون تشومسكي 1959 - 1965م وإرفن 1964م ولينبرغ 1967م منذ حوالي أربعين عاما (40) أنّ الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأنّ هذه القدرة تمكّنه من كشف القواعد اللغوية كشفاً إبداعياً ذاتياً، وتطبيق هذه القواعد وإنقاذ المحادثة بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد، وهو ما زال دون السادسة".²¹ ولهذا تعمل دور الحضانة ليس فيالجزائر فقط، وإنما في مختلف دول العالم على تعليم الطفل أكثر من لغة قبل أن يدخل إلى المدرسة، إلا أن التركيز على اللغة العربية الفصحي أمر مهم جداً بالنسبة لأطفالالجزائر، لأنّها اللغة التي سيعتّل بها في المدرسة، كما أنها لغة ديننا الحنيف، لذلك علينا أن نعلمها

لأطفالنا، كما يجب علينا أن نغرس فيهم حب هذه اللغة، لأنّها جزء من هويتنا وشخصيتنا. تختلف اللغة التي تستعمل في دور الحضانة في الجزائر من منطقة لأخرى، ومن دور لأخرى أيضا وبين المناطق الكبرى والصغرى، والمدن التي يتحدث أهلها باللغة العربية الدارجة واللغة القبائلية.

1- وضع اللغة العربية العامية واللغة القبائلية: يتحدث الجزائريون بصفة عامة باللغة العربية العامية أو الدارجة، والتي تستخدم في معظم المناطق ولшиاعة مساحتها وتوزع سكانها من الشرق إلى الغرب ومن الشمال إلى الجنوب فالعاميات تختلف أيضا. وبما أن الطفل الجزائري أصبح يلتحق بدور الحضانة ابتداء من السنة الثانية وفي أحياناً كثيرة في السنة الأولى من ولادته فإن اللغة التي تستخدم في هذه الدور تكون اللغة العربية الدارجة في معظم الأحيان، خاصة بالنسبة للفئة العمرية التي تتراوح بين سنة واحدة وثلاث سنوات، إذ تتسم لغة الأطفال بمرحلة الرياض بأنها لغة عامية وتغلب عليها المحسوسات وتجنح إلى التعميم وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق وهي لغة متمرکزة حول الذات.²² ومهمة الروضة معالجة هذه التغيرات، إذ تعمل على تدريب الأطفال على المحادثة ويحقق هذا التدريب نوعين من التهيئة:

الأولى صوتية: وتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمرين الأطفال على الأداء اللغوي والنبرة الصوتية، فتألف أداءهم اللغة وأنماطها وصيغها.

والثانية نفسية: وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانتواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدمهم إلى الروضة. وهذا الطريقة في تعليم اللغة تساير مراحل الطفولة نفسها، كما تساير المراحل التي مررت بها المجتمعات البشرية، إذ من المعروف أن الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن ينطق بها، فالاستماع يجيء أولاً، ومن ثم يأتي الكلام الشفهي ثانياً وأخيراً يتم الانتقال إلى تعليم مهاراتي القراءة والكتابة في المرحلة التالية²³.

والأجل الاطلاع على وضع اللغة العربية الفصحى العام في دور الحضانة في الجزائر، قمنا بزيارة ميدانية إلى بعض الدور المتواجدة بولايات البويرة وبومرداس تizi-زو.

تعتبر اللغة القبائلية اللغة الدارجة في مناطق القبائل، لذلك فهم يستعملونها في معاملاتهم اليومية وفي مختلف المجالات، كما أنها لغة الحديث بين الأولياء وأطفالهم، ولغة الأطفال فيما بينهم كما أنها لغة الشارع أيضاً، لكن بالنسبة للدور المتواجدة في مدينة تizi-زو ليست كغيرها من الدور المتواجدة في القرى المحبيطة بها، إذ أصبحت اللغة العربية الدارجة تطغى على اللغة القبائلية نظراً للاختلاط الكبير الذي حدث بين الناس، فتizi-زو المدينة لم يعد يسكنها أهلها الأصليون من القبائل، وإنما أصبحت مزيجاً بين مختلف سكان الولايات الأخرى الذين يتحدثون العربية الدارجة، إذ نلاحظ من خلال تجولنا في المدينة أن هناك استعمالاً واسعاً لهذه اللغة، وقد انتقل هذا التأثير والاستعمال إلى دور الحضانة المتواجدة بها، فهناك كثير من الأطفال لا يعرفون اللغة القبائلية، لذلك على المربيّة التحدث معهم بالعربية الدارجة، كما أن هناك بعض المربيّات من لا يتقن اللغة القبائلية فيتحدثن الدارجة، وبالتالي أصبح استعمال هذه اللغة يطغى على اللغة القبائلية هذا بالنسبة للمدينة، فضلاً عن الدور التي تستخدم اللغة الأجنبية فقط، أما المناطق المجاورة لها من القرى والمداشر فما زالت محافظة على اللغة القبائلية التي تستخدّمها في جميع الميادين ودور الحضانة من بينها.

أما بالنسبة للدور المتواجدة بمدينتي البويرة وبومرداس نجد استعمالاً واسعاً للغة العربية الدارجة، نظراً لاستخدام الكبير لها في البيوت والشوارع ومختلف المجالات ودور الحضانة تستخدم اللغة العربية الدارجة في السنوات الأولى من عمر الطفل مع تعليميه بعض الأغانى باللغتين العربية والفرنسية، إضافة إلى تحفيظه بعض السور القرآنية القصيرة وبعض الأدعية الخاصة بالتربيّة الدينية بصفة عامة مثل: أذكار الصباح والمساء، عند بدء الأكل والانتهاء منه ... أما

السنة التحضيرية التي تسبق الدخول المدرسي ف تكون لغة التعليم هي اللغة العربية الفصحي، إضافة إلى تخصيص حصة اللغة الفرنسية، أما لغة التواصل بين المربيات والأطفال تبقى دائماً اللغة العربية الدارجة، التي يفهمونها دون عناء. ويبقى وضع اللغة القبائلية في الجزائر "لا يختلف كثيراً عن اللغات الشفاهية في العالم، لما تعرّيّها من مشاكل تقنية داخلية أو خارجية، نتيجة تعايشها مع اللغة العربية، بل شكّلت عقدة للكثير من الناطقين بها نتيجة اتهامهم للغة العربية وتبنيها في عرقاتها، حيث أثيرت الكثير من الإشكاليات بالرغم من تعايشهما أزماناً طويلاً لم تطرح خلالها صعوبة التواصل بين الأمازيغ والعرب".²⁴ لأنَّ الصراع الذي ظهر بينهما سببه الاستعمار الفرنسي، الذي حاول بكلِّ الطرق التغلغل في المجتمع القبائي ومحاوله بإبعاده عن الدين الإسلامي ولغة العربية.

2- وضع اللغة الفرنسية: تستخدم دور الحضانة في الجزائر اللغة الفرنسية بشكل كبير، لأنَّ هناك بعض الأولياء يبحثون عن الدور التي تستعمل اللغة الفرنسية في تربية وتعليم أبنائهم، لأنَّ اللغة العربية العامية في نظرهم يستخدمها الطفل في البيت والشارع مع أقرانه، أمّا اللغة العربية الفصحي فيتعلّمها أثناء دخوله إلى المدرسة، في حين تعدُّ اللغة الأجنبية لغة الحضارة والطبقة المثقفة، إذ أنَّ هناك من الأولياء من يتحدث مع أبنائه بهذه اللغة حتى في البيت، وهذا كي ينشأ مختفاً ومتميزاً عن أصدقائه وزملائه، سواء في المحيط العائلي أو في المحيط المدرسي.

لقد تمكّنت اللغة الفرنسية "من الوصول إلى مرتب عليا، بل حساسته تتعلق بالأجهزة الرسمية في الدولة الجزائرية، فهي متواجدة في مختلف الإدارات، كما تمكّنت من فرض تواجدها على الجبهة الاجتماعية بفعل عوامل لعلَّ أبرزها الاستعمار الفرنسي تاريخياً، إضافة إلى عوامل أخرى حديثة تمثل في ظهور العولمة والغزو الثقافي، بل الاستعمار العقلي".²⁵ ومن خلال الدراسة التي قامت بها الأستاذة سوهيلة دريوش من جامعة تizi-وزرو، والتي كان عنوانها "الواقع اللغوي

في دور الحضانة، التي ركّزت فيها على مدينة تizi-زو، باعتمادها على طريقة الاستبيانات، توصلت من خلال عرضها للنتائج إلى أن التركيز على تعليم اللغة الفرنسية وصل إلى سبع وثلاثين (37) من المائة، وبذلك تبيّن أنّ هدف دور الحضانة الرئيس على المستوى اللغوي يتمثّل في تمكين الطفل من التواصل بشكل عام، وكذا التحكّم في اللغة الفرنسية، وأنّ اختيار لغة التعليم والتواصل في هذه الدور بنسبة سبع وثلاثين (37) من المائة كقانون تعتمده، ولا يكون للأولياء دخل فيه إلاّ بنسبة قليلة، لأنّ استعمال اللغة الفرنسية في التعليم يعدّ في نظر المسؤولين عن هذه الدور من متطلبات المجتمع²⁶ الذي يتماشى مع التطور الكبير الذي يشهده العالم.

وتعتمد دور الحضانة اللغة الفرنسية لغة للتعليم خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل (من سنة واحدة إلى ثلاثة سنوات) وأحياناً إلى غاية أربع سنوات أمّا اللغة العربية الفصحي فدرج في السنة الخامسة إلى جانب اللغة الفرنسية وذلك تحضيراً للدخول المدرسي. أمّا بالنسبة لمدينتي البويرة وبومرداس، فإنّ استعمال اللغة الفرنسية يختلف كثيراً عن استعماله في مدينة تizi-زو إضافة إلى أنّ سكان هذه الأخيرة يميلون إلى اللغة الفرنسية أكثر من اللغة العربية، نجد أيضاً أنّ من مخلفات الاستعمار الفرنسي في المنطقة ذلك التّنكر للغة للعربية؛ بفعل سيطرة فرنسا على سكّان القبائل، بمحاولة غرس أفكار غريبة في أذهانهم وتصيرية في نفس الوقت.

احتلت اللغة الفرنسية مكاناً مرموقاً لدى كافة أفراد المجتمع، وهذا يعود للأسباب الآتية:

- التقدّم العلمي الملحوظ الذي أحرزته الدول الغربية في ميدان العلوم والتكنولوجيا، من خلال المكتشفات والمخترعات والمستحدثات التي تتهاطل دون انقطاع، نتيجة التطور الحضاري للإنسانية، وعلوّم أنّ تلك المكتشفات والمخترعات لابدّ لها من إيجاد مقابلات باللغة العربية، إلاّ أنه قد حدث عجز في إيجاد المصطلحات باللغة العربية؟

- طغيان مجموعة من المفردات والتعابير المنقولة أو المكتسبة من اللغة الفرنسية؛
 - النفور الدائم من اللغة العربية الفصيحة، واستحباب اللغة الفرنسية والسعى دائما نحو تعلّمها؛
 - ظهور أخطاء فادحة أثناء الحديث باللغة العربية الفصيحة؛
 - ظاهرة المزج بين اللغة العربية الفصيحة واللغة الفرنسية، تليها ظاهرة التحول من العربية إلى الفرنسية، فأصبحت اللغة الفرنسية لغة العصر.²⁷
- وهذا ما جعل بعض المثقفين ينادون إلى استعمال اللغة الفرنسية بدل اللغة العربية؛ لأنّها لغة التقدّم والحضارة ولغة تكنولوجيا المعلومات، في حين نجد أنّ اللغة الإنجليزية هي الرائدة في هذا المجال، إذ من المفروض أن نتعلّم اللغة الإنجليزية بدل اللغة الفرنسية؛ لأنّها اللغة الأولى في العالم إذ حتّى الناطقون باللغة الفرنسية تخلوا عنها بفضل أسقيفة الإنجليزية في ميدان العلم والمعرفة.
- إلاّ أنّ الجزائريين مازالوا متمسكين باستعمال اللغة الفرنسية، ويحاولون التباهي في إيقانها والطلاقة في التحدّث بها، نظراً لقدسيتها عند بعض الأطراف ونظراً أيضاً لمكانة المرموقة التي يتمتع بها متحدّثوها في المجتمع الجزائري بصفة عامة؛ مما أدى ببعض دور الحضانة إلى استخدامها كلغة أولى.
- 3- وضع اللغة العربية الفصحي:** تأتي اللغة العربية الفصيحة في المرتبة الثالثة بالنسبة للتعليم في دور الحضانة، إذ أنّ معظم الدور في الجزائر تعتمد على اللغة العربية العامية أو الدارجة واللغة الفرنسية، أما استخدام اللغة العربية الفصيحة فينحصر في السنوات الأولى من عمر الطفل في تأدية أغاني قصيرة وبعض السور القرآنية وبعض الأدعية، وحتّى تلك الأغاني التي يعلمونها للأطفال لا ترتكّز على اللغة بقدر ما ترتكّز على الجانب الترفيهي، تقول عائشة عهد حوري: "إنّ معظم رياض الأطفال تضع من البرامج المقدمة إليهم بعض الأغاني التي لا تهتمّ بتعميم الجانب اللغوي والحس الموسيقي، بل المهم المتعة لأجل المتعة، وليس

الاستفادة منها في المواقف الحياتية، والسعى نحو تكوين اللغة الفصحى المبسطة عند الأطفال.²⁸ لذلك على هذه الدور أن ترتكز على الكلمات التي تتالف منها تلك الأغاني، لكي يستفيد منها الطفل؛ لأن تحتوي على بعض الحكم والعبر، التي يخزنها الطفل في ذاكرته ليستعيدها عند الحاجة، وبذلك لا تكون الفائدة في حفظ تلك الأغاني فقط، وإنما في تطبيق ما جاء فيها.

كما تعتمد دور الحضانة في تعليم الطفل في القسم التحضيري أو في سن الخامسة، الذي يتبعه مباشرة الدخول إلى المدرسة على تعليم الأطفال الحروف العربية وكيفية نطقها وكتابتها، وبعض الكلمات التي تتكون من تلك الحروف.

إلا أنَّ الوضع العام للغة العربية الفصحى في دور الحضانة في الجزائر سيئ بالنسبة للغات المستعملة الأخرى، خاصة العربية الدارجة التي تحتلَّ المركز الأول، ولو أنَّ وضع اللغة العربية قد روعي فإنه يمكن للطفل الجزائري أن يكتسبها بسرعة إذ أنَّ "الطفل بطبيعة وفي مرحلة تعلُّمه الأولى مقدَّ ما هو ملائم له إذ أنه يدخل إلى الروضة وهو في سن التكوين اللغوي والمثل يقول: التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، ويرى علماء النفس اللغوي أنَّ هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة فقدرة الطفل على التعلم تبلغ ذروتها في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الإنسان قبل السادسة".²⁹ إذ يمكن للطفل تعلم واكتساب اللغة العربية الفصحى بشكل جيد وبسرعة كبيرة، لو أنَّ دور الحضانة تعطي لهذه اللغة الأهمية التي تستحقها، والتي أولتها اللغة الأجنبية على حسابها.

ولأنَّ الطفل صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء كما يقال، فإنه من السهل علينا تعليمه اللغة التي نريدها إذ تبقى مرحلة الطفولة المبكرة الفترة الذهبية في حياة الطفل ومجالاً خصباً لعملية التعلم، وتبقى أيضاً مرحلة حاسمة في تحديد مسارات تعلُّمه، وبذلك تتحقق صلة الطفل بالعملية التعليمية منذ وقت مبكر.³⁰ ففي هذه المرحلة المبكرة من حياة الطفل يمكننا أن نركِّز في تعليمه على اللغة العربية الفصحى، وعلى أهمِّ قواعدها؛ كي يتعلَّمها بشكل جيد، إضافة إلى لغته الأم التي تتمثل في اللغة العربية العامية أو اللغة القبائلية في معظم الأحيان، إلا أنَّنا نفتقد هذا

الوضع في دور الحضانة في الجزائر، التي أصبحت تهتم باللغة الأجنبية على حساب العربية الفصحى التي يجب أن يجعلها اللغة الأولى في جميع المجالات؛ لأنّها لغة القرآن الكريم ولغة نبينا الأمين صلى الله عليه وسلم. يقول (pâti): "إني أشهد من خبرتي الذاتية أنّه ليس شمّة من بين اللغات الكثيرة التي أعرفها لغة تكاد تقترب من اللغة العربية سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تتفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحساس، تاركةً أعمق الأثر وفي هذا الصدد فليس للغة العربية إلا أن تقارن بالموسيقى."³¹ وفي حين أنّ هناك كثير من علماء الغرب يفخرون باللغة العربية، نجد أنّ أهلها يبتعدون عنها ويفضّلون اللغات الأجنبية، لاعتقادهم أنّ اللغة العربية هي سبب التخلف، متassisين أنّ أهلها هم سبب تخلفها، لأنّها كانت في يوم ما اللغة الأولى في العالم، عندما كان العرب والمسلمون يعملون أمّة ويدا واحدة من أجل إعلاء رأية العروبة والإسلام.

فعلينا أن نأخذ العبرة من أسلافنا، ونعمل على إعادة الاعتبار للغة التي جمعتنا أمّة واحدة وذلك بالتركيز على أطفالنا وعلى البرامج المعدّة من طرف دور الحضانة لأنّها تعدّ أساس تربية وتعليم الطفل في العصر الحاضر، إذ علينا أن نهتم بالبرامج المقدّمة من طرف هذه الدور، كما يجب أن يكون هناك برنامج عام تتبعه مثل برامج التعليم، حيث تقوم الوزارة المكلّفة بإعداده وعلى جميع الدور الالتزام به.

لأنّ البرامج المقدّمة تختلف من دور إلى أخرى، وما يتعلّمه الطفل في دور في مدينة من المدن الكبرى ليس هو ما يتعلّمه الطفل خارج المدن الكبرى، لذلك من الأحسن توحيد البرامج ؛ لكي لا يختلف الأطفال في مستوى التعليم. وأن نجعل اهتمامنا منصبًا على كيفية تعليمهم اللغة العربية الفصحى الصحيحة، دون أن نهمل اللغات الأجنبية التي تعدّ من أولويات العصر، لأنّ المثل يقول: من تعلم لغة قوم أمن شرّهم، وأنّ العلم والمعرفة يتطلّبان إتقان اللغات الأجنبية.

كما يجب علينا أن نفتخر كوننا ننتمي إلى هذه اللغة، التي شرفها الله تعالى بأنّ أنزل القرآن بها وجعلها في مرتبة عليا، علينا أن نعلمها لأطفالنا، كما يجب علينا أن نغرس فيهم حبّ هذه اللغة لأنّها جزء من هويتنا وشخصيتنا.

وسيصبح الطفل الجزائري يوما ما مدافعا عنها، ونفسه تقول: "علموني لغتي؛ فهي جزء مني علموني لغتي؛ فهي حقي أقرّته الفطرة والعرف والقانون علموني لغتي مع رضاعة ابن أمي فإن علمتوني بها؛ فإني ناطق بها وممجد؛ وإن علمتوني لغة أخرى فإني ناطق بها؛ وسوف تلاحقكم لعنتي ونفيها نني وأخطائي".³² أصبحت اللغة العربية الفصحى اللغة الأجنبية في وطن تعهد بحمايتها والعمل على ترقيتها، وهي اللغة الرسمية التي من المفروض أن نتعامل بها في جميع الميادين؛ إلا أننا حصرناها في دروس العربية وفي المراحل الدراسية من الطور الابتدائي إلى الطور الثانوي، أما الجامعات فتدرس العلوم باللغات الأجنبية، وكأنّ العربية ليست لغة علم أو لغة تقدّم وحضارة، لأنّ أهلها هم الذين عملوا على إهمالها وتهميشهما، لذلك علينا ونحن أهلها أن نعيد إليها الاعتبار الذي فقدته بسبب اهتمامنا باللغات الأجنبية، بالعمل على تعميم استعمالها في مختلف القطاعات، خاصة التعليم بدءاً بدور الحضانة التي تعدّ أساس التعليم، إلى غاية التعليم في الجامعة.

خاتمة: من خلال تناولنا لهذا البحث استطعنا التوصل إلى مجموعة من النتائج، التي نلخصها فيما يلي:

- غياب شبه تام للغة العربية الفصحى في دور الحضانة في الجزائر خاصة بالنسبة للفئة العمرية التي تتراوح ما بين (2-4) سنوات؛
- الاعتماد على استخدام اللغة العربية الدارجة وأحياناً اللغة القبائلية في معظم دور الحضانة؛ لأنّها لغة المنزل ولغة محيط الطفل؛
- الاعتماد على اللغة الأجنبية أو اللغة الفرنسية في دور الحضانة التي تقع في المدن الكبرى؛

- تحدد دور الحضانة اللغة التي تستخدمها في تربية الأطفال؛

- هناك الكثير من الأولياء يفضلون تعليم أبنائهم باللغة الأجنبية؛
- يمكن للطفل تعلم أكثر من لغة في سن مبكرة؛ لذلك علينا اغتنام هذه الفرصة في تعليم الطفل أصول وقواعد استخدام اللغة العربية الفصحى، حتى يشبع عليها ويتعود على استعمالها، وبالتالي يسهل عليه التأقلم في المحیط المدرسي

الذي لن يكون جديدا عليه سواء من حيث الاختلاط بالأطفال الآخرين، أو من حيث اللغة التي يستعملها المعلم في عملية التعليم، كما لا يمكننا إهمال اللغات الأجنبية فهي نافذة على العالم والعلوم لما تحمله من أفكار وثقافة وتكنولوجيا.

الهوامش:

- 1- الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر مادة حصن.
- 2- حورية بن سالم، "دور الحضانة في تعليم الطفل الممارسات اللغوية"، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية، الجزائر: 2010، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص298.
- 3- المرجع نفسه، ص293.
- 4- فوزية دياب، دور الحضانة إنشاؤها وتجهيذها ونظام العمل فيها، ط2. القاهرة: 1986، مكتبة النهضة المصرية، ص03.
- 5- حورية بن سالم، المرجع السابق، ص295.
- 6- www.tafesh.5u.com
- 7- فوزية دياب، المرجع السابق، ص6، 7
- 8- http://www.djazairnews.info/affair/-htm.
- 9- كريم حامة، "دور مرحلة رياض الأطفال في تطوير اللغة عند الطفل"، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية، ص179.
- 10- عبد الباري محمد داود، التربية النفسية للطفل، ط1. القاهرة: 2006، إيتراك للنشر والتوزيع، ص401 400.
- 11- عبد النبي اصطفيف، "مؤثرات في اكتساب لغة الطفل: الأسرة والمدرسة والمجتمع متظور تكاملي"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: 2010، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع04، ص218.
- 12- مصطفى فهيم، تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، القاهرة: 2002، الدار العربية للكتاب، ص38.
- 13- الخلاليية عبد الكريم، تطور لغة الطفل، عمان: 1990، دار الفكر، ص26، 54.
- 14- نشواني عبد الحميد، علم النفس التربوي، عمان: 1986، دار الفرقان، ص56.
- 15- عمر حسني، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، مصر: 1999، المكتب العربي الحديث، ص76
- 16- الحمداني الموفق، اللغة وعلم النفس، بغداد، دار المعرفة، ص83.

- 17- راتب قاسم عاشور، *أساليب تدريس اللغة العربية*، ط.1. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص55
- 18- عبد الله علي مصطفى، *مهارات اللغة العربية*، ط.1. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص68.
- 19- عيسى محمد رقعي، *سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض*، دار العلم للنشر والتوزيع، ص60.
- 20- عبد النبي اصطييف، المرجع السابق، ص218.
- 21- عبد الله الدنان، "نظريّة تعليم اللغة العربيّة بالفطرة والممارسة: تطبيقاتها وانتشارها"، ع4 ص184، 185.
- 22- أحمد محمود السيد، *اللغة تدرّيساً واكتساباً*، الرياض: 1988، دار الفيصل الثقافية، ص210.
- 23- المراجع نفسه، ص29، 30.
- 24- رشيد فلکاوي، "وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها"، *أعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية*، ص266
- 25- المراجع نفسه، ص280.
- 26- سوهيلة دريوش، "الواقع اللغوي في دور الحضانة"، المراجع نفسه، ص155، 157.
- 27- رشيد فلکاوي، المراجع نفسه، ص282، 283.
- 28- عائشة عهد حوري، "أثر أغاني الأطفال في تكوين لغة الطفل"، *مجلة الممارسات اللغوية* "ع01، ص61.
- 29- محمود أحمد السيد، *الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية*، ط.1. بيروت: 1980، دار العودة، ص33.
- 30- ليلى لطوش، "دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللغوية (مهارات القراءة أنموذجاً)", *أعمال ملتقى الممارسات اللغوية*، ص473.
- 31- رشيد طعيمة، محمد السيد مناع، *تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب القاهرة*: دار الفكر العربي، ص39.
- 32- صالح بلعيد، *يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم*، الجزائر: 2010، دار هومة، ص99.

قائمة المصادر والمراجع:

- 01 -أحمد محمود السيد، اللغة ترسيسا واكتسابا، الرياض: 1988، دار الفيصل الثقافية.
- 02 -الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، ط1. بيروت: 1980، دار العودة.
- 03 -الحمداني الموفق، اللغة وعلم النفس، بغداد، دار المعرفة.
- 04 -الخلاليلية عبد الكريم، تطور لغة الطفل، عمان: 1990، دار الفكر.
- 05 -راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 06 -رشيد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة: 2001، دار الفكر العربي.
- 07 -عبد الباري محمد داوود، التربية النفسية للطفل، ط1. القاهرة: 2006، إيتراك للنشر والتوزيع.
- 08 -عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط1، . عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 09 -عمر حسني، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، مصر: 1999، المكتب العربي الحديث.
- 10 -عيسى محمد رقعي، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار العلم للنشر والتوزيع.
- 11 -صالح بلعيد، يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم، الجزائر: 2010، دار هومة.
- 12 -فوزية دياب، دور الحضانة إنشاؤها وتجهيزها ونظام العمل فيها، ط2. القاهرة: 1986 مكتبة النهضة المصرية.
- 13 -مصطفى فيهم، تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، القاهرة: 2002، الدار العربية للكتب.
- 14 -نشوانى عبد الحميد، علم النفس التربوي، عمان: 1986، دار الفرقان.

المجلات:

- مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: 2010، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع 01، 04.
- مجلة أعمال منتدى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية، الجزائر: 2010 منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

المكتبة الإلكترونية:

www. tafesh. 5u. com –
<http://www.djazairnews.info/affair/-htm>

صاحبة البحث:

أ. كايسيه عليك

عنوان البحث: اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية

مقدمة

- 1- أهداف المنظومة التربوية من تعليم الفصحى وتعلمها بالمدرسة الابتدائية
- 2- علاقة متعلم المدرسة الابتدائية بلغته الأم
- 3- منزلة اللغة الفصحى في الاستعمال
- 4- وضعية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية
- 5- منهجية تعليم اللغة الفصحى في المدرسة الابتدائية
- 6- ما هو واقع تعليم اللغة الفصحى بالمدرسة الابتدائية؟
- 7- بعض مظاهر ضعف الكفاية اللغوية لدى متعلمي المدرسة الابتدائية

خلاصة

رأي رئيس المشروع:

مقدمة: تعتبر المدرسة الابتدائية المؤسسة الأولى التي أدخلت إليها الجزائر اللغة العربية الفصحي بعد الاستقلال، إلا أنَّ المواد العلمية والحساب ظلت تدرس باللغة الفرنسية، إلى غاية فرض وزارة التربية الوطنية سياسة التعريب على المدرسة الجزائرية. و«في الفترة الممتدة بين ما بين سنتي 1964 و1965 تم تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، بينما تحقق تدريم توقيت تعليم اللغة العربية في باقي السنوات بما فيها سنوات التعليم المتوسط كما تحقق توحيد البرامج. ثم جاء تعريب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في غضون 1968 في حين تم اعتماد مساعٍ أولية شاملة بقصد تعريب ثلث أفواج السنوات الأخرى معأخذ الظروف المتعلقة خاصة بالمحيط بعين الاعتبار (...). وانطلاقاً من سنة (1967) عرب تعليم دروس الأشياء والحساب داخل التعليم الابتدائي وبدء من السنة الثالثة ثم انتشر إلى السنة السادسة في سبتمبر 1981»¹، حيث تمكنت وزارة التربية الوطنية من تعريب المدرسة الابتدائية بالدرج، وتحقق التعريب الكامل لهذه المؤسسة سنة (1981) وأصبحت اللغة العربية الفصحي، منذ ذلك الحين، اللغة المسيطرة على المدرسة الابتدائية، وهي لغة تدريس جميع المواد وبقيت اللغة الفرنسية تعلم كلغة أجنبية ابتداءً من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. ومن هنا «انقلت اللغة العربية، عبر مختلف الإصلاحات التي قيم بها من منزلة اللغة المدرسة إلى منزلة لغة التدريس تدريجياً»². وقد استمرت وزارة التربية الوطنية في تطبيق سياسة التعريب على المؤسسات التعليمية الأخرى (الإكمالي، ثم الثانوي فالجامعي)³، وقد شمل التعريب البرامج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية المرافقة لتعليم اللغة العربية.

1- أهداف المنظومة التربوية من تعليم الفصحي وتعلمها بالمدرسة الابتدائية: تتضمن المنظومة التربوية دائماً أهدافاً ومقاصداً من تعليم مادة معينة. ويحدد عبد الرحمن الحاج صالح المقصود من تعليم اللغة (في الابتدائي والثانوي) في اكتساب التلاميذ الملاحة اللغوية وبأقصر الطرق وأنجعها. ولتحديد الأهداف

الخاصة بكلّ مرحلة (الابتدائي، الإعدادي، والثانوي) ينبغي حسب الباحث ذاته التمييز في تعليم اللغة بين مراحلتين اثنتين:

1- مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجياً الملكة اللغوية الأساسية أي القدرة على التعبير السليم العفوي. ويتجّب في هذه المرحلة كلّ أنواع التعبير الفني الذي يستخدم الصور البيانية.

2- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البلّغ (الذي يتجاوز السلامة اللغوية ولا بد أن يكون المتعلم قد تمَّ إلى حد بعيد اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية)⁴، إذ يكون الأساس في المرحلة الأولى هو امتلاك المتعلم اللغة الأساسية والآليات اللأشورية على التعبير السليم، وتتكلّف المراحل الآتية بإكساب المتعلم التعبير الفني والتصنّع الدلالي واللغوي.

وتشكّل مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة التعليم والتعلم، وجسراً يضمن للطفل الانتقال من البيت إلى المدرسة، ويضمن له التهيئـة والاستعداد والتـكوين اللغوي والمعرفي على أحسن وجه. ويقصد الباحث عبد الرحمن الحاج الصالح بالمرحلة الأولى (أي التي يكتسب فيها المتعلم الملكة اللغوية الأساسية، والقدرة على التعبير السليم العفوي) مرحلة التعليم الابتدائي، وهي المرحلة التي ينبغي أن يتقن فيها المتعلم المـلكـاتـ الـلغـويـةـ الأـسـاسـيـةـ، ويـتقـنـ استـعمـالـ هـذـهـ الـمـلـكـاتـ فيـ موـاـقـفـ توـاـصـلـيـةـ نـطـقاـ وـكـتـابـةـ، ويـكتـسـبـ حـصـيلـةـ كـافـيـةـ منـ المـفـرـدـاتـ الـلـغـوـيـةـ، ويـعـتمـدـ عـلـىـ قـدـرـاتـهـ الـذـهـنـيـةـ وـالـفـكـرـيـةـ لـفـهـمـ الـمعـانـيـ الـلـغـوـيـةـ لـلـخـطـابـاتـ الشـفـوـيـةـ وـالـكـتـابـيـةـ، ويـتـعـرـفـ عـلـىـ النـظـامـ الصـوـتـيـ لـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ، فـيـنـطـقـ هـذـهـ الـأـصـوـاتـ نـطـقاـ سـلـيـماـ مـرـاعـيـاـ صـفـاتـهـ وـمـخـارـجـهاـ، ويـسـتـضـمـنـ النـظـامـ التـرـمـيـزـيـ الـخـطـيـ بـالـلـغـةـ الـفـصـحـيـ، وـتـرـسـخـ فـيـ ذـهـنـهـ التـرـاكـيـبـ الـأـسـاسـيـةـ لـهـذـهـ الـلـغـةـ (الـنـحـوـيـةـ وـالـصـرـفـيـةـ وـالـدـلـالـيـةـ)ـ كـمـاـ يـتـعـرـفـ عـلـىـ الـأـسـالـيـبـ الـلـغـوـيـةـ (الـنـفـيـ وـالـاستـقـهـامـ وـالـتـعـجـبـ، ...ـ)ـ وـيـسـتـطـعـ أـنـ يـبـنـيـ خـطـابـاتـ بـسـيـطـةـ وـسـلـيـمـةـ تـخـضـعـ لـلـقـوـاءـ النـصـيـةـ (كـالـاتـسـاقـ وـالـإـنـسـاجـ)، وـأـنـ وـيـضـمـنـ نـصـوـصـهـ مـقـاصـدـ توـاـصـلـيـةـ.

ويكتسب المتعلم، في مرحلة التعليم الابتدائي، اللغة الفصحي في شكل مهارات يتقنها قبل أن يأتي إلى التعامل الصريح مع عناصرها المختلفة من أجل فهم آليات اشتغالها.

وتُميّز مناهج تعليم اللغات أربع مهارات أساسية في تعلم واستعمال اللغة وهي: الاستماع (مع الفهم) والتحدث والقراءة والكتابة. فالأولى والثانية تتعلقان بالإتقان الشفوي، وترتبط الثالثة والرابعة بالمكتوب. وهناك من الباحثين من يميز بين المهارات السلبية وهي الخاصة بالفهم، والمهارات الإيجابية وهي الخاصة بالإنتاج. ويعتبر الأستاذ "الحاج صالح" المهارات السابقة آليات لغوية يرتبط بها التبليغ التعليمي وعمليات الترسیخ، ويحصرها في آليات أربعة وهي «الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السمع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضاً (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)»⁵، مع التركيز، مع المبتدئين، على تتميم الجانب الشفوي قبل التدريب على القراءة والكتابة والتركيز على تطوير آليات الفهم والإدراك قبل التعبير.

وتصنّف المهارات اللغوية بالتركيز على الأنماط المختلفة لأداء هذه المهارات، وكذا تحديد الفترة المناسبة للتدريب، ويتفق الكثير على أنّ تصنيف المهارات اللغوية «يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية - المعرفية والعاطفية - الانفعالية، والنفس- حركية، وأنّ المهارات اللغوية تصنّف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان، إلى الاستماع، بليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها، ثم التعبير التحرري أو الكتابة. وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية - معرفية وأخرى عاطفية - انفعالية، وثلاثة نفسية حركية»⁶، ويمكن تحليل كلّ مكون من المكونات السابقة إلى مهارات فرعية يتدرّب المتعلم عليها.

ولا يعطي الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات أولوية لإحدى المهارات السابقة عن الأخرى، بل أن ترتيب تلك المهارات مرتبط بالمواصفات التواصلية التي يتم فيها التعليم والتعلم، والتي تهدف إلى تدريب المتعلم عليها.

إن إتقان المتعلم للمهارات السابقة يعني الإشراف على توظيف قدراته اللغوية لأداء وظائف تواصيلية. ويتم تنمية فعالية التواصل لدى المتعلمين بتدريبهم على هذه المهارات الأربع الأساسية، قبل المهارات الأخرى الفرعية، وتترسخ في ذهنه التراكيب الأساسية للغة الفصحي.

2- علاقة متعلم المدرسة الابتدائية بلغته الأم: يعتبر المحيط الأسري بالنسبة للطفل الذي لم يتجاوز الخامسة من عمره البيئة الاجتماعية والثقافية التي تقاطع فيها العلاقات والأفعال وردود الأفعال، يكتسب من خلالها قيم وتقالييد وسلوكيات مختلفة، من أهم هذه السلوكيات اللغة التي ينشأ على التحدث بها والتي يكتشف من خلالها محيطه ويحتك بفضلها بالأفراد المحيطين، فاللغة هي التي تساعده الطفل على التكيف مع المحيط، وينشئ بها روابط اجتماعية ويهافظ بواسطتها عن هذه الروابط، وتساعده على إشباع رغباته الاجتماعية، إلى غير ذلك من الوظائف التي تتحققها لغة المحيط للطفل والتي يجعله يتمسّك بهذه اللغة ويرتبط بها. ولا تعتبر اللغة الأم لغة التواصل بين الطفل والمحيطين به فحسب، بل هي «أداة تواصل واتصال الطفل بثقافة مجتمعه وحضارته، فالطفل بمجرد ما يلقي به الرحم البيولوجي، يتلقاها الرحم الاجتماعي والثقافي الذي يولد فيه ويعيش، ليتصدى له بالتشيئة والتكون»⁷، وتعتبر الأسرة والمحيط الاجتماعي وسيطاً ينقل عبره الإرث الثقافي إلى الناشئة الجديدة.

ومن أهم السمات التي تتسم بها اللغة الأم عن باقي اللغات الأخرى التي يتعلّمها الفرد، «العفوية والكلية، والخلق». فهي تُفجّر الكلمات مباشرةً من العقل والقلب معاً (...) في اللغة الأم يختلط التفكير بالتعبير، فلا يعود الفكر سابقاً للكلمة كما يحدث للكثير منا عندما يريد أن يعبر عن أفكاره بلغة غير لغته الأم فإنه

يتحدث في باطنه بلغة (الأم) ممترجمة بالفکر ثم يترجم تلك الأفكار المعبر عنها داخلياً بلغته (الأم) إلى اللغة الأجنبية التي يريد أن يبلغ بها أفكاره⁸، وهذا لأنَّ الطفل يتربى منذ الصغر في بيئة لغوية يتعلّق بها، وتزداد صلاته بتلك اللغة متانة كلما يكبر ويعتاد لسانه عليها ويملاها ناصيتها.

ويكتسب المتعلم لغة البيئة التي نشأ فيها بعفوية وبالسلبية مع جهل قواعدها ودون بذل جهد، فـ«إننا نتصرف إذن بطريقة محددة بدون معرفة منا، لدرجة أن اعتُبر ((طبعياً)) ما كان تقافياً واجتماعياً»⁹. أي أنَّ الطفل يكتسب في محيطه سلوكاً أو نمطاً لغوياً يسيطر على انفعالاته وعواطفه وردود أفعاله فهو «يتأثر بماهية الأسرة وبالأفراد الذين يألفونها وبالنقطعات (interactions) الوعائية واللاوعائية لكل فرد من أفرادها»¹⁰، إذ يتكون الطفل، دون وعي منه، بفضل مجريات الحياة اليومية وكلّ ما يعيشه ويراه ويسمعه، وتعتبر الأسرة البيئة الاجتماعية التي تؤثّر على التربية التي يتقاها وكلّ السلوكيات والقيم التي يكتسبها كما تؤثّر على نموه النفسي والذهني وعلى مستقبله المدرسي ثم المهني. ومن هنا فإنَّ كلَّ ما يعيشه الطفل في محيطه الأسري والاجتماعي يترك بصماته على شخصيته وكيانه، فتلازمه السلوكيات والقيم والخصائص المكتسبة في البيئة عندما ينتقل إلى المدرسة، حيث ينقل معه أثر البيئة الأسرية عليه. مما هو أثر ذلك كله على اللغة العربية الفصحى، لغة التعليم والتعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال، ينبغي تحديد منزلة اللغة الفصحى في الاستعمال العام.

3- منزلة اللغة الفصحى في الاستعمال: تعيش اللغة العربية الفصحى وضعية خاصة في مجتمع يسوده تعدد لغوي معقد، قد بلغ فيه الاحتكاك اللغوي ذروته، إذ نستطيع أن نجد أفراداً يتقنون لهجة واحدة فقط (إما عربية فقط، أو أمازيغية)، كما نجد أفراداً آخرين يتقنون أربع لغات (عربى دارجى، لهجة أمازيغية، لغة فصحى، لغة فرنسيّة)، وينطبق هذا أكثر على الفتنة المتفقة من الناطقين باللغة الأمازيغية. وقد لاحظ فرقيسون (Fergusson)، وهو يدرس المجتمعات المحلية

لكلام، (كالمجتمع الجزائري مثلاً)، كيف يتحول المتكلمون في مواقف مختلفة «من إحدى اللغات إلى أخرى، حيث يمكن أن يتكلم الفرد مستوى لغوي في المنزل ويتحول إلى آخر في المدرسة أو العمل، ثم يعود مرة أخرى إلى الأولى في أي لقاء مع الأصدقاء وهكذا»¹¹. وهذه الظاهرة يتميز بها حتى الكلام الفردي، حيث إنَّ معظم الجزائريين حين يتكلمون، يلاحظ ذلك الوضع الاجتماعي والتحول في المواقف المختلفة منعكساً أيضاً على السلوك الكلامي الفردي، إذ يعتقد السلوك اللغوي للفرد بسبب تعقيد وتشابك العوامل والمواصفات اللغوية الاجتماعية المحيطة به. إلى جانب ذلك، فإننا نادراً ما نجد جزائرياً يتلفظ بخطاب ما، (وفي أي موقف عادي)، ذو بنية لغوية واحدة دون أن يستخدم لغتين على الأقل، وقد يمتد ذلك في كثير من الأحيان إلى المواقف الرسمية. وليس **للفصحي**، مكانة في الاستعمال اليومي، فهي لغة التعليم في المدارس، وهي لغة المعاملات الرسمية بصفة عامة في الوقت الذي تتسم فيه اللهجات بالطابع الوظيفية، كونها لغة المعاملات اليومية ويتقاعد معها الطفل كثيراً قبل دخوله إلى المدرسة، لأنَّ التفاعل يتم في وضع اللغة في سيرورة اجتماعية. وسيفتقر الطفل إلى هذا التفاعل مع اللغة التي سوف يجدها عند ولوجه المدرسة، إذ من الطبيعي أن تسسيطر اللهجات على فكر الطفل ويتأثر بها، نظراً لاستحکامه ملکات لغة محيطه، ومن الطبيعي أيضاً أن يصادف مشكلات في تعلم لغة المدرسة، خاصة إذا افتقرت هذه الأخيرة إلى عنابة المناهج والبرامج وكلٌّ من يفهمهم أمر تعليمها.

4- وضعية اللغة العربية الفصحي في المدرسة الابتدائية: بعد استحکام الطفل ملکات لغة محيطه، وبلوغه سنّته الخامسة أو السادسة، يدخل المدرسة، حيث يجد بيئه جديدة يسودها نمطاً لغويًا مختلفاً عن النمط الذي استحکمه شکلاً ومضموناً، هذا الوضع الجديد، يفرض عليه التخلص من عادات كثيرة اكتسبها سابقاً، ويلزمه بالخضوع لقيم مدرسية ولسلوکات لغوية جديدة تتناقض نوعاً ما مع السلوکات المكتسبة في المحيط، خاصة أنَّ النمط الفصيح نمط مضبوط بقواعد

صارمة (في التركيب والمعجم معاً) وهذا عكس ما تعود عليه في لغة المحيط والتي تتوفر من الضبط والتقنين. ومن هنا، فإنّ الطفل الذي يدخل إلى المدرسة لأول مرة، يجد لغة جديدة تختلف عن اللغة التي نشأ على التواصل بها، حيث يكون قد استحضر نمطاً كلامياً نتيجة احتكاكه بأسرته وهي لهجة بيئته، ويتحدثها بطلاقة وكثيراً ما يقلّد طريقة الكبار (الأبوين خاصة) في الكلام، فيملك معجماً لغوياً وأسلوب كلام، ونغمة، وخصائص النطق خاصة به، إضافة إلى النظام الترکيبي لذاك اللغة التي نشأ على تعلمها، وكذا الأعراف الاجتماعية التي تضبط استعمالها ثمّ يصل إلى المدرسة، يصادف لغة أخرى تختلف في أنظمتها عن اللغة الأولى لها نظام ومعجم وأعراف اجتماعية خاصة، فرغم وجود عناصر مشتركة بين النسقين الفصيح والعامي، فإنّ هناك عناصر كثيرة تميّز كلّ نسق عن الآخر. إضافة إلى أنّ «وعاء الفصحي الواسع، وخاصة ما يتعلق فيه بالتراث، يرتبط في كثير من ملامحه بخصائص تعبّر عن ثقافة قد تختلف اختلافاً جزرياً عن ثقافة الطفل المعاصر، أو في أفضل الأحوال لا تقترب منها كثيراً، ويبعد ذلك واضحاً لأول وهلة في مستوى الموضوعات التي تدور حول أحداث وشخصيات لا يتفاعل معها الطفل»¹²، في حين نجد الكثير من المدرسين والمسؤولين عن وضع المناهج يعتبرون الفصحي والعامي عنصران من نظام ذاته. وبالإضافة إلى ما سبق ذكره فإنّ المتعلم سيدرك بأنّ اللغة الفصحيّة لغة محصورّة فقط في قاعة الدرس، إذ حتى النقاشات التي تجري مع المدرسين حول الأنشطة التعليمية، غالباً ما يُمزج فيها بين لغة المحيط ولغة المدرسة. نصل من خلال كلّ ما سبق ذكره، إلى أنّ اللغة الفصحيّة لم تحظ باستعمال واسع حتّى في الفضاء التربوي، وهذا ما أدى بالكثير من الباحثين إلى الردّ على الذين يعتبرون اللغة العربية الفصحيّة هي اللغة المنشأ للمتعلم الجزائري، بأنّ الأمر ليس كذلك، لأنّ المتعلم لم ينشأ على التحدث بها في محيطه، بل يكتسبها في المدرسة بعدبذل مجهودات مضنية، وهي ليست لغة أجنبية لأنّها هي لغة وطنية، وهي لغة التعليم، والإدارة، والدين، والأدب، والمعاملات.

الرسمية، فهي لغة ثانية، يستدعي تعليمها اعتماد مناهج وأساليب تختلف عن تلك التي تُعلم بها اللغة الأم. واللغة الثانية هي «لغة تحلّ من جهة الرتبة في الاكتساب والحقّ مباشرة بعد اللغة الأم/ الأولى وقبل أية لغة أخرى تأتي لاحقاً (الثالثة الرابعة...)»¹³، حيث تُعلم مباشرة بعد اكتساب لغة الأم، كونها ليست غريبة عن الطفل ولا عن محيطنا، فهي لغة الإدارة ولغة الكثير من القنوات الإذاعية الوطنية والقنوات التليفزيونية ووسائل الإعلام بصفة عامة، إذ سبق للطفل أن استمع لهذه اللغة كثيراً، خاصة من خلال القنوات المتخصصة في الألعاب التربوية والأفلام الكرتونية ومختلف الأنشطة المفضلة لدى الطفل، سواء قبل دخوله إلى المدرسة أو خلال مرحلة التعليم الابتدائي.

5- منهجية تعليم اللغة الفصحي في المدرسة الابتدائية: عكس اللغة الأم (اللهجات المحلية) التي تُكتسب دون تدريب وتركيز الانتباه ويركز فيها على الاستعمال الشفوي دون وجود نظام كتابي يلتزم المنكلم بضوابطه، فإنّ الطفل، في مدارسنا، يتعلم أنظمة النسق الفصيح (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) وكيفية توظيف هذا النسق، ويساعده على تحقيق ذلك التدريبات المستمرة بشكل صريح أو ضمني، وكثيراً ما يتم التركيز على المكتوب إلى جانب النطق. لا تُكتسب اللغة الفصحي، إنّ، بعفوية ولا يتسم تعلّمها باسمة الطبيعية، إذ تعتبر قاعة الدرس «فضاء بيداغوجيا يحتضن مجموعة لغوية تؤثره تشتّرط في قواسم من بينها: تداول قواعد هذه اللغة وهو جانب ميتالغوي (حيث يقدم المعلم على وصف هذه اللغة وصفاً نحوياً، صرفيّاً، صوتيّاً...) واحترام لشروط إجراء المحادثات (الإيجاز، الدقة واللباقة...) وفق مقتضيات تحديدها العملية البيداغوجية ومناهج نعلم اللغات»¹⁴، هذا عكس اللغة الأم التي تُكتسب اكتساباً طبيعياً وعفويّاً.

ومن هنا، فإنّه قبل البحث عن الأساليب الالزمة لتعليم اللغة الفصحي، ينبغي على المعنيين بوضع هذه الأساليب تحديد الوضع اللغوي السائد في المحيط الاجتماعي، ووصفه بموضوعية، ثم تحديد منزلة اللغة المراد تدريسها، لأنّ هذا

العمل يستهدف التخطيط التربوي المحكم يراعي خصوصية هذه اللغة، ومتزلفها ويأخذ بعين الاعتبار الوضع الإنثو لساني للمتعلم، (عربي، أمازيغي، ...)، وبالتالي يمكن أن نخطط لعملية تعليم، على أحسن وجه. وانطلاقاً مما سبق، فإنَّ الحديث عن المنهجية المناسبة لتدريس الفصحي، يأتي بعد وضع سياسة لغوية تأخذ في الحسبان منزلة هذه اللغة في الاستعمال اليومي، وبالتالي تنقاد المشاكل التي تلقي بظلالها على كلِّ من المتعلم والمعلم، والتي تقود إلى ضعف قدرت الطفل اللغوية وال التواصلية، بل كثيراً ما تقود إلى الفشل والترسب، ثمَّ الضياع. وقد أقرَّ الكثير من الباحثين من أنَّ الفصحي لغة ثانية بالنسبة للمتعلم العربي بصفة عامة، وقد أشار تمام حسان (حين سُئل عن المنهجية المناسبة لتعليم اللغة الفصحي في العالم العربي، في ندوة نُظمت بإحدى المدارس العليا بالمغرب الأقصى (سنة 1977)) إلى أنَّ «الأمر بالنسبة لمعلم اللغة العربية واضح من هذه الناحية والحمد لله فالفصحي لغتنا الثانية، هكذا كانت في الجاهلية، وهكذا ظلت في الإسلام إلى يومنا هذا، وبينبغي أن نطبق على تعليمها وإعداد البرامج لها ما يناسب من المناهج مع "اللغة الثانية"»¹⁵، هذا ما يقتضي إعادة النظر في المناهج المعتمدة في تعليم الفصحي، ومراعاة وضعية هذه الأخيرة في الاستعمال قبل التخطيط لطرائق تدريسيها.

6- ما هو واقع تعليم اللغة الفصحي بالمدرسة الابتدائية؟ لقد تضافرت كلُّ العوامل (الاختلاف بين لغة المحيط ولغة المدرسة، سيطرة السلوكيات اللغوية الاجتماعية على ذهن المتعلم، عدم مراعاة المسؤولين لمنزلة اللغة الفصحي، وفشل المناهج في تلبية الحاجات اللغوية والتواصلية للمتعلمين ...)، لكي تكون الأهداف التي سطرتها المدرسة الابتدائية لتعليم اللغة العربية الفصحي بعيدة المنال، إذ إنَّ المتعلم الجزائري يواجه، منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ظاهرة الازدواج اللغوبي بين لغة الفصحي واللهجة التي يتحدث بها، (أو ثنائية لغوية بين العربية الفصحي ولهجة من اللهجات الأمازيغية). ويواجه، بعد سنتين من التعليم، ظاهرة

الثانية بين (اللغة الفصحي) و(اللغة الفرن西ة)، وهذا التعدد اللغوي الذي يعيشه الطفل في المدرسة يحول دون استضماره لأيّ نظام من أنظمة اللغات المذكورة وينعكس ذلك سلباً على اكتسابه للغة التعليم الأساسية وعلى نموه النفسي والمعرفي والذهني.

ونظراً لكون الفصحي على مستوى التداول لغة ثانية للمتعلم الناطق بلهجة من اللهجات العربية، ولغة ثالثة للمتعلم الناطق بلهجة من اللهجات الأمازيغية، فإنّه مهما اجتهد المتعلم في استضمار النسق الفصيح في المدرسة، فإنّ ذلك قد يتحقق بنسبة قليلة جداً، لأنّ ملكة الطفل بالفصحي لا يمكن أن تكون موازية لملكته بالعافية بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية ووظائف كلّ من اللغتين، إذ تبقى العالمية بالنسبة للمتعلم هي لغة الاستعمال اليومي تتميّز بالطلاقـة والكافـة في التعبير الشفوي والتواصل، والفصحي لغة التـواصلات الرسمـية والـوظائف الـاجتماعـية العـليـا، تـتمـيـز هـذـه الـلـغـة بـالـبـنـاء الـلـغـوي وـفـهـم الـمـقـرـء وـالـمـكـتـوب، وـلـا تـمـنـحـهـ الـمـدـرـسـة وـسـطـا تـتوـفـرـ فـيـهـ (ولـو قـلـيلاً فـقـطـ) تـنـاكـ الـظـرـوفـ وـالـشـروـطـ الـتـي استـضـمـرـ فـيـهـ لـغـتـهـ الـأـمـ. بـمـعـنـىـ أـنـ الـلـغـةـ الـفـصـحـىـ عـدـيمـ الـوـسـطـ الـذـيـ هوـ عـنـصـرـ أـسـاسـيـ فـيـ اـكـتسـابـ الـطـلـاقـةـ وـالـعـفـوـيـةـ بـلـغـةـ مـنـ الـلـغـاتـ، سـوـاءـ فـيـ الـمـحـيـطـ أـوـ فـيـ الـمـدـرـسـةـ. وـعـلـيـهـ، فـإـنـ وـضـعـيـةـ تـعـلـيمـ الـلـغـةـ الـفـصـحـىـ بـمـدارـسـنـاـ الـابـدـائـيـةـ وـضـعـيـةـ صـعـبـةـ، وـأـنـ عـوـاقـبـهـ وـخـيـمـةـ عـلـىـ الـمـتـلـعـمـ وـعـلـىـ الـمـدـرـسـ الـذـيـ يـتـخـبـطـ بـطـرـيـقـةـ عـشـوـائـيـةـ بـحـثـاـ عـنـ أـنـسـبـ الـطـرـائـقـ لـتـحـسـيـنـ هـذـا الـوـضـعـ. وـنـجـدـ أـعـلـيـيـةـ الـمـتـلـعـمـيـنـ يـعـانـونـ مـنـ اـضـطـرـابـاتـ لـغـوـيـةـ، وـالتـأـخـرـ فـيـ القرـاءـةـ وـالـتـعـبـيرـ، وـضـعـفـ الرـصـيدـ الـمـعـجمـيـ الـفـصـحـىـ، وـانـدـعـامـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ اـسـتـضـمـارـ النـاجـعـ لـلـتـرـاـكـيـبـ وـالـبـنـىـ الـلـغـوـيـةـ وـتـدـاخـلـاتـ غـيرـ سـوـيـةـ عـلـىـ الـمـسـتـوـىـ الصـوـتـيـ وـالـمـعـجمـيـ، وـالـتـرـكـيـبـيـ، وـكـذـلـكـ عـلـىـ الـمـسـتـوـىـ الإـدـرـاـكـيـ وـالـمـعـرـفـيـ، حـيـثـ يـصـرـفـ الطـفـلـ طـاقـاتـهـ الـكـامـنـةـ لـيـسـ فـيـ التـعـبـيرـ وـالـإـبـادـعـ وـإـنـمـاـ فـيـ الـمـحاـلـلـاتـ الـمـضـنـيـةـ وـالـعـسـيـرـةـ لـلـسـيـطـرـةـ عـلـىـ الـلـغـةـ الـتـيـ لـاـ يـتـحـكـمـ فـيـهـاـ، عـوـضـ اـسـتـثـمـارـ هـذـاـ الجـهـدـ الـمـضـنـيـ فـيـ فـهـمـ وـتـحـلـيلـ الـوـاقـعـ وـالـنـصـوصـ

واستثمارها وتقويمها ونقدتها...، كلّ هذا نتتجه هو تأخر تطور الطفل المعرفي والفكري وقصور كفايته اللغوية والتواصلية وبالتالي الترسب والفشل الدراسي. وفي حال انتقال المتعلم إلى مستويات أعلى، تراكم الأخطاء التي تتخلل اللغة التي تعلمها في مراحل التعليم الابتدائي، وتتجذر في أساليبه وتصاحبه إلى المراحل التعليمية المتأخرة (الثانوي والجامعي)، حيث إنّ الطالب العربي المتخرج في المدرسة أو حتى في الجامعة، كما يصفه الباحث نهاد الموسى، «لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ» (...). فلا يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة ولا هو يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا هو يحسن التعلّل فيما وراء السطور، بل إنه، بصورة عامة، لا يحب القراءة (...). لا يكتب كما ينبغي أن يكتب؛ فهو كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النحو (...) لا تجري أفكاره على نحو متسلسٍ، ويستعمل الألفاظ استعمالاً قلقاً. (...) ولا يحسن الاستماع أبداً، فإذا أظهر الاستماع تبيّن أنه لا يحسن استخلاص مضمون ما يسمع»¹⁶ وبات الضعف اللغوي يشمل مختلف مجالات الحياة اللغوية لدى متعلم العربي. وانطلاقاً من الوضعية السابقة، يمكن تلخيص أسباب تدني مستوى الدارسين باللغة العربية الفصحى وضعف كفاياتهم التواصلية بالمدرسة الابتدائية، فيما يلي:

- عدم اهتمام الإطارات المسئولة عن إعداد المناهج والطرائق والمحتويات بتحديد منزلة اللغة الفصحى في الاستعمال اليومي حتى يتتسنى لهم إعداد المحتويات المناسبة والطرائق الناجعة لإخراج الفصحى من المأزق الذي هي فيه؛
- إهمال (ضمنيا) الكفاية التواصلية بالنسق اللغوي الفصيح، وذلك بسبب عدم تحديد منزلة اللغة، واعتبار الفصحى هي اللغة الأم، وبالتالي فإنّ الهدف من تعليمها هو تلقين قوانينها اللغوية لغرض التعرف على أنظمتها والحفظ عليها، والإطلاع على التراث العربي وثقافته، وإهمال الجانب التدابري والتواصلـي لها؛
- عدم تحديد السن المناسب لتعليم الطفل اللغة الفصحى، حيث إنّ سن الدخول المدرسي (الخامسة أو السادسة) ليس هو السن المناسب لاكتساب الطلقة

اللغوية باللغة الفصحى، كون هذه الأخيرة عديمة الوسط الذى يساعد على اكتساب هذه الطلاقة. إنّ الطفل، في السنّ المبكرة، قادر على اكتساب ليس النسق الفصيح فحسب، بل حتى أنساق أجنبية عن نسق اللغة الأم؛

• غياب وسط يعوض الوسط الطبيعي الذي من الفروض أن تعلم فيه الفصحى والذي لا وجود له في الواقع الملموس، حيث إنّ المحيط اللغوي للفرد المتعلم يلعب دوراً في تكوين قدراته اللغوية والمعرفية والتواصلية وحتى النفسية إذ يصعب على الطفل تعلم لغة ما بمعزل عن السياق والوضع الاجتماعي؛

• اشتغال حقل تعليم اللغات بمعزل عن البحث العلمي والدراسات العلمية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية لاسيما اللسانيات التطبيقية واللسانيات الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي والتربوي؛

• افتقار المدرسين إلى تكوين فعال يسمح لهم بأداء مهامهم على أحسن وجه.

7- بعض مظاهر ضعف الكفاية اللغوية لدى متعلمي المدرسة الابتدائية: يمكن تلخيص مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة الفصحى بالمدرسة الجزائرية فيما يلي:

7-1- ما يرتبط بالجانب الصوتي: تعمل المنظومة التربوية على تعليم الطفل المبتدئ لغة المدرسة (أصواتها وكلماتها ومعانيها) من خلال الاستماع إليها، مما يساعده على النطق الصحيح للحروف والتمييز بين الحروف المشابهة والمختلفة وتتبع عن غير وعي وظائف هذه الأصوات في الكلمات، ثم الكلمات في الجمل والعبارات، ويتحقق ذلك بدرجة أعلى إذا كان المسموع مصحوباً بوسائل التوضيح مما يجب أكثر انتباه وإلصاق المتعلم، وربط ذلك بين ما يسمعه وما يراه، إذ تتوقف عملية اكتساب الملة اللغوية على «الربط الشديد بين ما تسمعه الأذن من الخطاب وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بها هذا الخطاب، ومن ثمّ ما يدركه العقل من العلاقة بين اللفظ والمعنى مادة وصورة»¹⁷. ويعاني المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي (السنوات الأولى خاصة) من صعوبات في اكتساب بعض الأصوات، وهي تلك

الأصوات التي تتميز بها الفصحى ولا جود لها في لغته الأم، وقد وصف أحد الباحثين بعض المشكلات التي يعانيها المتعلم العربي في اكتساب أصوات النسق الفصيح، ذاها إلى أنّ الصعوبات التي يصادفها الطفل في تعلم أصوات الفصحى «لا تكمن في الأصوات ذاتها أو العمليات الحركية الازمة لإصدارها، فلا صعوبة حقيقة ترتبط بأصوات القاف والثاء والذال...الخ، وإنما ترجع الصعوبة التي يواجهها المتعلم في إصدار هذه الأصوات أساساً لانتماها إلى نسق صوتي خاص بالفصحي ولا يماثل نسق أصوات العامية، ومع ذلك فإنّ هذه الأصوات تُقدم له وكأنّها جزء لا يتجزأ من نسق الأصوات الموجودة في عاميته، رغم أنّ النسقين مستقلان ومختلفان»¹⁸. وعليه فإن الصعوبة عند نطق بعض الأصوات بمخارج منحرفة وغير مضبوطة، ترجع إلى تتوّع هذه الأصوات وتدخل وظائفها التمييزية (ويكشف عن الوظائف التمييزية التي تؤديها الأصوات مبدأ الاستبدال)، إذ يخلط المتعلمون في التمييز السمعي بين القيم التمييزية الخاصة بالحركات العربية العادية، والحركات الطويلة، وينتج عن عدم التمييز بين قيمها الصوتية أخطاء في النطق.

طبعاً هناك تشابه كبير بين أصوات اللغة العربية الفصحى وأصوات اللهجات العربية والأمازيغة، لكن نطق هذه الأصوات يتغير بحسب المحيط الصوتي للفوتيم، إذ مهما تشابهت فونيمات اللغة العربية واللهجات أو اللغات الأخرى، فإنه لا يمكن أن تكون متطابقة بما أنّ كلّ فونيم يُعرف بالنسبة للفونيمات الأخرى للغة التي ينتمي إليها، حيث لا تستعمل اللغات نفس الإمكانيات النطقية للجهاز الصوتي. فنجد، مثلاً، الراء العربية تتطق في الفرنسية غينا، في حين هناك فرق في العربية بين (راب) و(غاب) مما يتربّع عنه تغيير دلالي.

إنّ التلميذ في التعليم الابتدائي (و خاصة السنوات الأولى) لا يملك مهارات صوتية تسمح له بالتمييز الدقيق بين أصوات النسق اللغوی الفصيح، خاصة الأصوات ذات مخرج واحد أو مقاربة المخرج، أو تشتراك في الصفات كالتفخيم والترقيق، والجهر والهمس، وهذا نتبيّه هو التداخل والخلط، كالذي يقع مثلاً بين

الضاد والدال، وهذه الأخيرة والدال، والطاء والباء، والتدخل الذي يقع بين الطاء والدال والزاي، وبين هذه الأخيرة والسين والصاد. والخلط الذي يقع بين الكاف والقاف والهمزة، والخلط الذي يقع بين الراء والغين والخاء والهاء¹⁹ (الخلط بين "الراء" و"الغين" (المغمى) بدلاً من (مرمي) والخلط بين القاف والألف (قرآن) أُرآن)، (يقتل) (يأْتِلَ)، وعدم التمييز بين "القاف" و"الكاف" (كلب) (قلب) والخلط بين (الضاد) و(الدال) ...

ومن أجل تجاوز الصعوبات التي تعيق اكتساب الطفل النطق الصحيح

ينبغي:

- التدريب على الإدراك السمعي والتفريق بين الوظائف التمييزية للأصوات؛
- نطق الأصوات في الكلمات، أو في الجمل، أو في النصوص لأنّ الصوت يتأثر ويتأثّر بالأصوات المجاورة له؛
- تصحيح النطق وأحسن طريقة لتصحيح النطق هي تلك التي تمنح الفرصة للمتعلم الذي أخطأ ليصحح الخطأ بنفسه؛
- تمثيل طريقة إنتاج الصوت؛ كأن يخرج المعلم لسانه قليلاً وهو ينطق الثناء أو الدال؛
- الاهتمام بالنبر والتنعيم: النبر والتنعيم هي ظواهر لغوية مرتبطة بالكلام المنطوق، فالتنعيم هو الإطار الصوتي الذي تتطق به الجملة، وكل نوع من أنواع الجمل هيكلاته التنعيمية الخاصة، بعضها منخفض وبعضها مرتفع؛
أما النبر فيتمثل في المقطع الذي يقع عليه التأكيد التنعيمي من الأعلى إلى الأسفل أو من الأسفل إلى الأعلى، حيث يحمل عنصر من عناصر الجملة نغمة معينة.
- ويتخذ النبر والتنعيم شكلًا وظيفياً في الكلام، إذ يساعدان على تحديد، مثلاً نوع الجملة إذا كانت تعجبًا أو ترجيًّا أو تمنيًّا أو استفهامًا. فالتنعيم يساعد على تحديد المعنى النحوي انطلاقاً من سياق النغمات في حين يعين النبر على تحديد المعنى الدلالي.

7-2- ما يرتبط بالجانب المعجمي: يُعدُّ المعجم مكوّناً رئيسيّاً في أيّ تعبير أو تواصل بين المتفاعلين، ومن أجل تلبية حاجات المتعلمين اللغوية ينبغي على المناهج التعليمية إعداد لوائح من المفردات اللازمـة لكل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي، ثم توزيعها على مختلف الأنشطة التعليمية التي يكون المتعلم المشارك الأساس فيها، (تصوّص القراءة، التعبير، القواعد، المطالعة، ...)، مع ضرورة اعتماد تقنيات ناجحة لترسيخها في أذهان الدارسين في المواقف، لأنّ «معنى الكلمة هو استعمالها في اللغة» كما يقرّ بذلك العالم «فيتجنشتاين»، مما ينمّي القدرة المعجمية لدى المتعلمين، ويساعدهم على امتلاك العربية الأساسية كأدّاء للتعبير والتواصل قبل أيّ وظيفة أخرى.

وقد أثبتت عدّة دراسات ميدانية* أنّ متعلم المدرسة الابتدائية يعاني من الضعف في رصيده المعجمي، وحتى القدر القليل الذي يكتسبه، يعجز عن توظيفه توظيفاً سليماً، حيث إنّ المعجم نظام أساسيّ من أنظمة اللغة، قد يتلقّه المتعلم إلى حدّ ما، لكنه يفشل في الاستعمال الموقفي للألفاظ التي اكتسبها إن لم يتدرب على توظيفها. وقد اتضحت حقيقة ذلك من خلال تحليلنا للغة المتعلمين، وتبيّن، في كثير من المواضيع، عجزهم عن التصرّف في الحصيلة المعجمية التي اكتسبوها من أجل التعبير عن المعاني والإفصاح عن الأفكار في مواقف معينة.

والصعوبات المعجمية الأكثر شيوعاً في لغة متعلمي المدرسة الابتدائية تتّخذ شكلين:

الأول: تعليم دلالة اللفظ.

الثاني: انحراف دلالة اللفظ المستعمل عن دلالته الصحيحة (الحقيقية أو المجازية).

فعندما يخفق المتعلم في استحضار اللفظة اللازمـة للسياق اللغوي، أو لموقف التعبير، يلجأ إما إلى تعليم الدلالة، أو توظيف لفظة توظيفاً دلاليـاً خاطئـاً، بوضع مفردة أخرى بدلاً منها ذات دلالة مختلفة لكنها تقترب من المعنى المقصود في

كثير من الأحيان، وأحياناً أخرى لا نجد علاقة بين اللفظة المستعملة والمعنى المقصود. ويمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى:

- أ- إما لضعف قدرة المتعلم على تذكر واستحضار اللفظة الازمة؛
- ب- أو عجزه عن استعمال المفردات في السياق استعمالاً مناسباً، فيضع لفظة في سياق معين لتوسيع معنى لا علاقة له بالمعنى المقصود؛
- ج- أو بسبب ضعف الرصيد المعجمي للمتعلم.

وانطلاقاً من لوضع السابق، ينبغي على وضع البرامج والمناهج استخلاص المفردات الأكثر تداولاً في لغة الاستعمال اليومي والتواصل، وتدريب المتعلم على تكرارها وتكرار التراكيب القصيرة لهدف بناء العربية الأساسية وتوظيفها في مواقف مناسبة، وذلك باختيار عدد محدد من الوحدات (الأسماء والأفعال والأدوات والضمائر والظروف...) الأكثر استعمالاً وتكراراً في التواصل والتدريب عليها ليكتسب الطفل المعجم الأساسي للتوصل.

7- ما يرتبط بالجانب الصرفي والنحو: إن إتقان النظام النحوي والصرفي للغة ما يعني الإشراف على تحقيق السليقة بتلك اللغة، حيث لا يمكن للفرد أن يبلغ عن مقاصده بدقة إلا إذا كانت الرسالة التي ينقلها سليمة من جميع النواحي لاسيما من الناحية النحوية، وبالتالي، يمكن الحكم على قدرات المتعلم على استعمال القواعد استعمالاً وظيفياً سليماً.

لكن مناهج تعليم اللغة بمدارسنا الابتدائية لا تضمن للمتعلمين ذلك، إذ كثيراً ما يعجز هؤلاء عن توظيف المبني الصرفي والتركيب النحوية التي تعلموها وهذا لأنَّ المناهج لا تعتمد تقنيات فعالة تجعل المتعلم يدرك العلاقات الصرافية والنحوية بشكل ضمني، بحيث يستمر القواعد التي يتعلمها للتعبير عن مقاصده وإبداء آرائه، واتخاذ مواقف إزاء الأحداث والمشاهد التي يصفها أو يعبر عنها، ولا يترب المتعلم على الاستعمال الوظيفي للتركيب التي يتعلمها في سياقات تُظهر ذلك التركيب والجمل قدرتها على أداء وظائف مختلفة باختلاف المواقف التي

تُستعمل فيها. وبناء على ما سبق، ينبغي أن لا يقتصر تعليم اللغة على مجرد تدريب التلميذ على الترتيب الخطى على محور التركيب للعناصر وفق العلاقات اللغوية، لأنّ هذا الترتيب على محور التركيب قد تختفى وراءه علاقات غير تركيبية بين الوظائف التواصلية للتعبير والتصوّص، ولا قيمة للأشكال اللغوية في تعليم اللغة إلّا بارتباطها بأفعال اللغة التي تتيح لهذه الأشكال تحقّقها، ومنه فإنّ إدراك الوظائف ينبغي أن يندرج ضمن البناء المعرفي للمتعلم.

خلاصة: إنّ وضعية اللغة العربية الفصحى بمدارسنا الابتدائية وضعية معقدة للغاية، فهي تعيش عدة تناقضات يعسر حصرها أو الفصل في أسبابها، والأعسر هو إمكانية إيجاد الحلول النهائية لتحسين الوضع نهائياً، والأمل في ذلك ضعيف، إذ جميع التعديلات الجارية على المنظومة التربوية فشلت في تحسين الأوضاع، ولم تتبّن التعديلات الأخيرة (التي حاولت إقناع الرأي العام بأنّها فريدة من نوعها) على أساس علمية متينة، بل ترجع إلى عوامل براغماتية محضة، مما قاد إلى تعديل طرائق التعليم لخدمة الواقع المهني، فانطبق على تعليم اللغة الفصحى ما ينطبق على تعليم المواد العلمية والتكنولوجية، مما أفرز كارثة عدم استيعاب المدرسين العلاقة بين طريقة تدريس بالكفايات وتعليم اللغة العربية الفصحى. والمتعلم هو الضحية الوحيدة.

الهوامش:

-
- 1 وزارة التربية الوطنية "في سبيل إلاء صرح المدرسة الجزائرية" مجلة التربية. الجزائر: 1982، العدد 3، ص 100.
 - 2 خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر. محمد يحيان، ط 2. الجزائر: 1997، دار الحكمة، ص 129.
 - 3 تفاصيل ذلك نجدها في: المرجع السابق، ص 134، 136.
 - 4 عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، الجزائر: 1973 1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع 4، ص 62.
 - 5 عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ص 65.
 - 6 رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسيتها، صعوباتها، ط 1. القاهرة: 2004، دار الفكر العربي، ص 37.

- 7- أحمد أوزي "اللغة الأم والتربية على قيم المواطنة" ضمن: اللغة والتواصل التربوي والثقافي ط.1. الدار البيضاء: 2008، مطبعة النجاح الجديدة، (المجموعة من الباحثين)، ص38.
- 8- أحمد بن نعمان "علاقة اللغة الأم بالثقافة القومية" مجلة التربية، الجزائر: 1982، وزارة التربية والتعليم الأساسي 2، ص31.
- 9- منى فياض، الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي، ط1. المغرب: 2004 المركز الثقافي العربي ص102.
- 10- منى فياض، المرجع نفسه، ص104.
- 11- محمد السيد علوان، المجتمع وقضايا اللغة. الإسكندرية: 1995، دار المعرفة الجامعية، ص135.
- 12- علاء الجبالي، لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطورها). القاهرة: 2003 مكتبة الخانجي، ص186.
- 13- محمد الشيباني "ال الطفل العربي بين اللغة الأم والتواصل مع العصر" ضمن كتاب: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ط1. الدار البيضاء: 2008، مطبعة النجاح الجديدة، ص106.
- 14- محمد الشيباني، الطفل العربي بين اللغة الأم والتواصل مع العصر، ص104.
- 15- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2. المغرب: 1994 الهلال العربية، ص45.
- 16- نهاد الموسى "أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية" سلسة اللسانيات. تونس: 1983 الجامعة التونسية، ع5، ص152.
- 17- عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ص68.
- 18- علاء الجبالي، لغة الطفل العربي، ص186.
- 19- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص300.
- *- هناك دراسات كثيرة، ومن أهم الدراسات التي استنادنا إليها فيما ذهبنا إليه بخصوص ضعف القدرات المعجمية لدى متعلم المدرسة الابتدائية، بحث أنجزناه لإعداد رسالة الدكتوراه، تخصص: تعليمية اللغة العربية، لكن لم يناقش بعد.

مراجع البحث:

1- الكتب:

خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر. محمد يحياتن، ط2. الجزائر: 1997، دار الحكمة.

رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدریسها، صعوباتها - ط1. القاهرة: 2004 دار الفكر العربي.

علاء الجبالي، لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطورها) القاهرة: 2003 مكتبة الخانجي.

مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ط1. الدار البيضاء: 2008 مطبعة النجاح الجديدة.

محمد السيد علوان، المجتمع وقضايا اللغة. الإسكندرية: 1995، دار المعرفة الجامعية.
المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية
المغرب: 1994.

مني فياض، الطفل وال التربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي، ط1. المغرب:
2004، المركز الثقافي العربي.

ب- المجلات:

التربية. الجزائر: 1982، وزارة التربية والتعليم الأساسي، العدد 2.

التربية. الجزائر: 1982، وزارة التربية والتعليم الأساسي العدد 3.

سلسة اللسانيات. تونس: 1983، الجامعة التونسية، العدد 5.

اللسانيات. الجزائر: 1974، 1973، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد 4.

صاحبـة الـبـحـث:

أ. نوال زلالي

عنوان الـبـحـث:

واقع تدريس اللغة العربية الفصحى بالمرحلة المتوسطة

مقدمة

- 1- تداخلات اللغة الفصحى بالبربرية
- 2- تأثير اللهجة الدارجة الجزائرية في درس العربية الفصحى
- 3- تأثير اللغة الأجنبية في درس الفصحى
- 4- الأخطاء اللغوية

خلاصة

رأـي رـئـيس المـشـروع:

مقدمة: تتحل اللغة العربية مكانة هامة في المنظومة التربوية. إذ هي مكون ثابت للمواطنة وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب الالعاب في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإنقاذها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها. فهي وسيلة الاتصال والتقاهم بين الأفراد. ولا يخفى على أحد أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم المنزلي للبشرية جماء ولوصفها بالإبانة والإفصاح أوحى الله تعالى إلى الرسول(ص) القرآن الكريم **«لسان عربي مبين»** الشعراة 195. ومن هنا كان لزاماً على المدرسة أن تولي اهتماماً وعناء خاصة فتجعل المتعلم يتعلم لغة عربية فصيحة بحث يتحكم في القدرة على القراءة الصحيحة والتعبير عن أفكاره وأحساسه، بعبارات منقاة بلغة الصياغة، والسلامة النحوية واللغوية، والتواصل مع غيره مشافهة وتحريراً في مختلف مقتضيات أحوال الخطاب، من أجل إشباع حاجاته الفردية المدرسية منها والمجتمعية. بحيث تصبح لديه أساس تفكيره ووسيلة تعبيره وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة والمقوم الأساسي لشخصيته.

وإذا نظرنا إلى منهاج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة الذي بني على أساس بيداغوجيا الكفاءات وهي بيداغوجيا تسعى إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة لحل كل وضعية مشكلة تعرّض المتعلم في المدرسة أو في حياته الاجتماعية، والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحیص لإطارها المنهجي والعلمي. عكس منهاج القديم الذي بني وفق المقاربة بالأهداف التربوية للتوجيه عملية التعليم/ التعلم. وأن المعلمين لم يولوا اهتماماً بالغ الأهمية لهذه المقاربة كثيراً، نظراً لاقتصرارها على الجانب الشكلي والإداري في بداية تعاملهم معها، وهذا راجع إلى أسباب موضوعية يعود بعضها إلى التكوين والتأطير والبعض الآخر إلى لظروف عمل. ومن أجل ذلك دعت الضرورة إلى بناء مناهج جديدة لتنزيي العملية التعليمية/ التعليمية واعتمدت المقاربة بالكفاءات. فالتصور الذي

تقديمه بيداغوجية الكفاءات في العملية التعليمية مؤسس على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعرف، تعلم موجه نحو الحياة؛ لأنّه يأخذ في الحسبان المعنى والدلالة في جميع الأنشطة التعليمية للقسم. وكذلك توجيه العملية التعليمية نحو تتميم القدرات العقلية أي التحليل، التركيب، حل المشكلات والتقويم. فهذه المقاربة الجديدة تقوم على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية بدل الاعتماد على الأسلوب التراكمي للمكتسبات، فالتعلم ليس تراكم المعرف، بل بوضع علاقة وبناء المفاهيم حسب مستويات متتالية. فموضوع المقاربة بالكفاءات ليس بالموضوع السهل ولا هو بالموضوع المستقل ذاته فهو امتداد وتطور ومكمل للأهداف الإجرائية والبيداغوجية. وهذه البيداغوجيا تعتمد مقاربة تعليمية هي المقاربة النصية التي تعتبر النص الوسيلة الفعالة لدراسة اللغة. وعلى الرغم من أهمية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، تلك المرحلة التي تمثل للنّلّمِيذِ بدأ يَتَحَوَّلُ بارز في تكوين شخصيته وتحديد مقوماتها، لذا وجب الاهتمام به والتركيز أثداء الفعل التعليمي - التعليمي على:

- توسيع مجاله الثقافي؛
- اكسابه المهارات وسلوكيات تجعله قادراً على استيعاب المعرف؛
- تمكينه من الممارسة الفعلية للغة في مختلف المناسبات بلغة عربية سليمة - شفوية وكتابة.

وإذا تمكّن التّلّمِيذِ من امتلاك المهارات اللغوية الشفوية والكتابية سوف يمكنه من تفتح قدراته الابداعية وإمكاناته التخييلية. كما تهدف هذه المرحلة التعليمية / التعليمية إلى جعل كلّ تلميذ يتحمّل في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة، أو الاندماج في الحياة العملية. ولا ينبغي اعتبار التعليم المتوسط على أنّه مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي فقط. ويستهدف منهاج اللغة العربية أن يكون ملهم خروج التّلّمِيذِ من التعليم المتوسط قادرًا على:

- ✓ «قراءة نصوص متعددة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها؛
- ✓ القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة؛
- ✓ المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانقاص أو التسلية؛
- ✓ تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد؛
- ✓ ذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية؛
- ✓ التعبير شفوياً وكتابة - عن مشاعره وآرائه وتعليقها بأمثلة وشواهد وبراهمين تناسب الموقف؛
- ✓ كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحاج...) وأنواع مختلفة (رسالة خطبة مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض؛
- ✓ التواصل مع غيره كتابة ومشاهدة بتجنيد مكتسباته اللغوية؛
- ✓ كتابة محاولات شعرية ونشرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي..»¹ أي يكون لملح خروج التلميذ

من التعليم المتوسط قادرًا على إنتاج شفوياً وكتابياً كل أنماط النصوص الإخبارية، الوصفية السردية، الحوارية، الحاجية...). وتمكينه من الممارسة الفعلية للغة. وتجدر الإشارة إلى الذكر أنه كلما ارتفع مستوى المتعلم المعرفي كلما تم التركيز في تعلمِه على المكتوب، والعمل على اكتساب المتعلم كفاءات القراءة والكتابة ابتداء من السنة الأولى من التعليم المتوسط، ويتمكن من دراسة وتحليل النصوص المكتوبة ومعرفة الخصائص اللغوية والفنية من تحليل الأفكار الواردة فيها، ومن إدراك الآثار التي تخلفها هذه الأفكار في نفسه.

ومهما يكن من أمر، فإنَّ الهدف من تعليم اللغة العربية الفصحى لم يعد يقتصر على تعلمها من أجل معرفتها، واكتساب ملكتها التبليغية والتواصلية في سياقها الاجتماعي، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعل العربية الفصحى لغة عصرية مفتوحة على جميع الابتكارات وقدرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة. أي أن نجعل المتعلم أن

يتحكم في لغة عربية معاصرة، وهذا من خلال تدريبيه على التعبير والتواصل معًا باللجوء إلى مصادر اللغة العربية وقواعدها. ويتحقق ذلك بتوسيع مكتسباته وإثرائها، ويدعمها وتعزيزها اعتمادًا على وضعيات تعلمية متعددة ذات دلالة. وفي بداية تعلمها أن يضعوا في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلمين وبذلك يجتاز المتعلم مرحلة لغة الأم ذات الطابع التقائي إلى لغة التعليم بشكل ميسور ويبادر بها في أحسن الوضعيات التي تدفعه إلى التحدث والتعبير. وهكذا سعى الخبراء والمشرفون على قطاع التربية والتعليم إلى إصلاح المنظومة التربوية ببناء المناهج على أساس مقاربة جديدة—والعالم يعيش مرحلة الانفجار المعرفي—في إعادة بناء الفعل التعليمي/ التعليم على مبادئ منطقية ومبنية على أساس متنية، وعلى ما هو أفعى وأناسب للمتعلم وأكثر اقتصاداً لوقته، فظهرت مقاربة بناء المناهج بالكافاءات التي تركز على التصور البصري للتعلم وتوليه أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم وقدرته الذاتية في التعلم. وبالرغم من الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية في قطاع التربية والتعليم، إلا أنَّ واقع تدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة يزخر بالعديد من المشكلات التي تتعلق بشتى الجوانب (المجتمع والمدرسة والمعلم) والتدور الذي يعرفه مستوى اكتساب اللغة العربية الفصحى في تكوين المتعلمين بالتعليم المتوسط الذي يمكن استنتاجه من خلال بعض الظواهر اللغوية المختلفة في تعبير التلاميذ وإنجازاتهم اللغوية المنحرفة عن ضوابط الفصحى، وما يعتريها من اختلالات وأخطاء، وعدم حصول نمو في اكتسابه للفصحى وانعدام حدوث تطور في تحصيلهم الثقافي. وهذا يؤدي حتماً إلى تراجع في اكتساب القدرة اللغوية، التي تكمن في استضمار التلميذ لقواعد خاصة في التعبير الكتابي المرتبطة بالنظامين الصرفي والنحوي.

ونسعى في هذا المقال لرصد واقع تعليم اللغة العربية الفصحى بالمرحلة المتوسطة التي تزخر ببعض الظواهر السلبية التي تعاني منها اللغة العربية في واقعها المستخدم بين أبنائنا وهذا راجع إلى عدة أسباب ذكرها بعض الدارسون

ومنها: أنَّ أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حالياً في المؤسسات التعليمية، وكذا الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع المتعلم الجزائري في موضع يدرسهها، ليحصل على علامة النجاح فيها، لا ليكتسبها كصلاح يمارسه في معركة الحياة. بالإضافة إلى الوضع اللغوي في بلادنا تميز بتعدد اللغات واللهجات (اللغة العربية الفصحى باعتبارها اللغة الرسمية، واللهجات العربية العامية الدارجة بمختلف أنواعها والأمازيغية بلهجاتها، أضف إلى كل ذلك اللغات الأجنبية كاللغة الفرنسية والألمانية وغيرها) والتي كان لها أثر كبير في حصول التداخلات اللغوية المؤثرة سلباً أو إيجاباً في نمو تعلم اللغة العربية حسب اختلاف المناطق الجيو لسانية بالجزائر. ومن هنا نتساءل عن اللغات أو اللهجات المنتشرة في الجزائر والتي تتفاعل مع العربية الفصحى؟ ويمكن تحديد المظاهر التي تتجلّى فيها التداخلات اللغوية بين اللغات وطبيعة الانعكاسات التي تتعكس سلباً على مردودية التعليم بأكمله، وهي كالتالي:

1/ تداخلات اللغة الفصحى بالبربرية: يعلم الجميع أن تعلم اللغة الهدف يتأثر تأثراً بالغاً بالمحيط اللساني الذي يتم فيه هذا التعلم. ذلك أنَّ أغلب البنية الصوتية، والصرفية والتركيبية التي ينتجها التلميذ، بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة العربية الفصحى، تعكس تأثيرات لغوية خاصة بكل منطقة جغرافية، متميزة باستعمال لهجة معينة.

فالتدخلات اللغوية لها أثر بليغ على اكتساب اللغة العربية من طرف التلميذ وما مدى تأثر نمو مهارات التلميذ وقدراته اللغوية بالبيئة اللسانية التي يعيش فيها. وتبذر هذه التداخلات بوضوح في إنتاجات التلاميذ الشفوية والكتابية الذين ينتسبون لمناطق يطغى فيها تداول البربرية على اللهجة الدارجة، لأنَّ لغة التواصل اليومي بهذه المناطق هي البربرية نجدها متداولة في الوسط العائلي والحياة الاجتماعية العامة. حيث يسهل أحياناً التغلب على الصعوبات التي تطرحها تداخلات المفردات البربرية ويصعب التغلب على التداخلات الصوتية. لأنَّ التأثر بعدد من البنيات

الصوتية والصرفية والتركيبيّة تختلف درجات التأثير والتفاعل من منطقة إلى أخرى. كما تبيّن لنا بهذا الصدد أنَّ الأصوات البربرية، ونطق مخارج حروفها وبنبرها وتتغيمها، تعتبر من أكثر المتغيرات تأثيراً سلبياً في اكتساب اللغة العربية الفصحي. فالتدخل لا يقتصر على مستوى المعجم ومخارج الحروف والحركات بل يتعدّاه إلى مستوى النظامين الصرفي والنحوي، لذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار تأثير اللهجة البربرية على تعلم اللغة العربية الفصحي.

2/ تأثير اللهجة الدارجة الجزائرية في درس العربية الفصحي: تؤثر اللهجة

الدارجة الجزائرية على الفصحي وبحكم لغوين عرب، لم تستقل استقلالاً كلياً عن النسق العام للغة العربية الفصحي، وإنما لهجات جغرافية أو اجتماعية أصابها شيء من التغيير في بعض ألفاظها وبنياتها ودلالتها. والتي لا تصلح للتداخُل في موضوع علمي أو أدبي. ورغم تفرّع اللهجات الدارجة عن العربية الفصحي، فإنّها تتسبّب في خلق عدة صعوبات تعرّف نمو اكتساب الفصحي. ولهذا الفصحي أغنِي من العامية في مفرداتها ومصطلحاتها وتراتيبها، وقواعدها، فهي التي تصلح أداةً فاعلةً للتغيير المجرد، واكتساب المعرفة والتواصل مع التراث وأساساً للتعاون بين جميع أقطار العروبة. ولعلَّ أكثر ما يحزن في هذا الجانب هو عدم اعتماد اللغة العربية الفصيحة لغة التعليم في جميع مراحله ومستوياته وخصصاته. إذ لا حظنا بعض الأساتذة في التعليم المتوسط لا يستعملون العربية الفصحي أثناء انجازهم لدرس اللغة العربية، أو في تدريس المواد العلمية، كثيراً ما يلجؤون إلى اللهجة العامية الجزائرية باستعمالها من البداية إلى النهاية، أو بالانتقال إليها من العربية الفصحي عند البعض الآخر للتقسيير والتوضيح ولا يعيرون الاهتمام اللازم لأهمية استعمال اللغة الفصحي. فالمهم بالنسبة إليهم إيصال الفكرة إلى ذهن التلميذ بغض النظر عن طريقة إيصالها، متوجهين بذلك ما يتسبّب عن عملهم هذا من اختلالات وثغرات لغوية لدى التلاميذ. كان من الأجدى بهم أن يعملوا على رصدها وتشخيصها والعمل على معالجتها عوض التسبّب فيها وتكريسها. وربما هذا راجع

لكونهم لم ينلوا التدريس الكافي، ولأنَّ الأنظمة التربوية والإعلامية لا تساعد على تعزيز ملكتهم العربية الفصحي.

وهكذا طغت اللهجة الدارجة في الاستعمال اللغوي عند الجزائريين لمكانتها عندهم في الحياة اليومية، لكونها اللغة الأم. وعلى حد تعبير بعض علماء اللغة ومنهم الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي: «تعتبر العامية اكتساباً لهم بالنسبة للطفل - حين دخوله المدرسة - فهي تشكل عنده وسيلة مراقبة في إنتاج النص». ² لأنَّ ملكته في عاميته تكون جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في اللغة الفصحي.

واللهجة العامية تؤثر سلباً وابحاجاً في تعلم اللغة العربية إذ نجدها تقتربان في بعض الأمور (الألفاظ) كما تبتعدان في البعض الآخر ((التركيب، الابتداء بالساكن في العامية والابتداء بمحرك في الفصحي)) فعندما تتقرب الفصحي والعامية يظهر الأثر الحسن في عملية تعلم اللغة العربية أما حين تتبادران قد يؤثر سلباً على عملية التعلم وفي الاستيعاب لحقائق العربية. فالعامية تختلف عن الفصحي في نطق كثير من الوحدات الصوتية الأساسية التي تسبب فرقاً في معنى الألفاظ كما تختلف في بعض بنياتها ودلالياتها وألفاظها. كما يوضح الأستاذ الهادي سعادة في كتاب اللغات والمدرسة قائلاً: «تشكل الاختلافات المعجمية والدلالية بين الفصحي والعامية صعوبات حقيقة لتعلم اللغة العربية بالمدرسة خصوصاً عندما نعلم أنَّ هذه الاختلافات سواء كانت تامة أو جزئية. يحتفظ بها المتكلمون بطريقة غير مباشرة مما يجعلها مصدراً للخلط والصراع الدائم في أساليب الاكتساب اللغوي والمعرفي». ³ ولهذا فاللهجات العامية سبب رئيسي في القضاء على العربية الفصحي، كونها لغة فقيرة في مفرداتها ولا يشمل متنها على أكثر من الكلمات الضرورية للحديث العادي، وافتقارها إلى ما لا يحسى من المصطلحات العلمية والفنية والمفردات المستحدثة ولا سيما العصرية التي تملأها مستلزمات التطور الحضاري والتكنولوجي. وكذلك ندرة المترادفات في العامية واقتصر المعنى في لفظ واحد يفي بالغرض المطلوب بينما تزخر الفصحي بالمترادفات التي لا حصر

لها في لغة العرب. كما أنها مضطربة في قواعدها وأساليبها ومعاني ألفاظها وتحديد وظائف الكلمات في جملتها، فهي تحتاج إلى ضبط وإصلاح وتوسيع وبإغفاء الألفاظ المعجمية. وهكذا نجد اللغة العربية تواجه تهميشاً كبيراً في استعمالاتنا اليومية، كما لاحظنا في الآونة الأخيرة «ترويجاً لاستخدام اللغة العامية الدارجة في عدد من المنابر الإعلامية بما أصبح يكتسي طابعاً خطيراً يكرس تهميش اللغة العربية، ولعل أكثر ما يثير في النفس لوعج الأسى والحزن أن أنساً من المعمول عليهم رد الاعتبار إلى لغتنا الجميلة هم من يسددون إليها سهامهم ونقدهم على أن اللغة العربية الفصحى لا تساهم على الإبداع». ^٤ فاللغة العربية الفصحى غير عاجزة عن التعليم في جميع المواد التعليمية والمناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية/ التعليمية بشتى أنواع العلوم لأنّها حملت تراث عبارة حضارتنا إلى العالم قديماً. وما زالت وستبقى لغة الحضارة علمية تعليمية على مر العصور. أما البعض الآخر من الأساتذة يمزجون في قاعة الدرس بين اللغات (العربية/ الفرنسية/ القبائلية) إلا أن أغلبيتهم ترى أن استعمال اللغة العربية ضروري ومهم جداً. وعلى المعلم أن لا ينوكاً على اللهجات العامية؛ لأنَّ الطفل سريع التقليد ، فاللغة العالمية محدودة المفردات ودلالتها، فهي «ليست ثابتة لأنَّها تتغير بسرعة مما يؤدي إلى انقطاع الأجيال اللاحقة عن الأجيال السابقة من حيث التراث العلمي والثقافي، وإنَّ التخاطب بالعامية يظهر تدني المستوى الثقافي العام، وضعف المستوى اللغوي وهذا أمران يتبعي أن ينأى عنهما المدرس الذي لابد أن يbedo أمام طلبه كمثقف وتفكير بما يليق بمستواه العلمي». ^٥ لذلك يجب على المدرس أن يدرس باللغة الفصيحة التي تساعده في إذابة الفوارق اللهجية. «فالتدريس باللغة الفصيحة عندما يتحقق فإنه يقضى على الازدواجية اللغوية التي يعني منها الناس اجتماعياً وتربيوياً، والتي لا تعتبر من عوامل التقدم العلمي للعرب». ^٦ وهي التي تراعي قواعد اللغة العربية نحوً وصرفًا وبها يخاطب ويكتب مثقفو الأمة، والتلميذ يتعلم العربية الفصحى وقواعدها في المدرسة. ولكن

إذا انحصر استعمالها في دروس اللغة العربية في المدرسة فقط، وظل المجتمع برمته يستعمل العامية أو لغات أجنبية، فإنَّ العربية تبقى بمثابة لغة أجنبية ولن يمكنُ التلميذ من إيقانها. لذا ينبغي تشجيع التلاميذ التحدث باللغة العربية الفصحي في جميع مرافق الحياة، والعمل على تمكين الطالب من تطوير كفائه وتنمية مهاراته اللغوية - الشفوية والكتابية- سوف يمكنه من تفتح قدراته الإبداعية والتخييلية باستعمال النماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية وقراءة النصوص الأدبية الرفيعة سواء كانت من التراث العربي أو من الإبداع الحديث ويتمكن من ولو ج عوالمها، فكما قال المستشرق كاشيا cashia «أنَّ الفصحي هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية من تعليمه أنَّ يعبر بها، إنْ كان قادراً وطموحاً وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية ويكون هذا السجل في متناوله.»⁷ وهذا يوفر نوعاً من الدفء بين القارئ ولغته ويتطور لديه الإحساس الحقيقي باحترامها، ومن ثم ضرورة المحافظة عليها والاعتراض بعروبتهم والافتخار بلغتهم بين المجتمعات الغربية الذين نجدهم يتمسكون بلغاتهم ولا يتحدثون إلا بها وهم يسعون للقضاء على لغتنا، لغة العروبة التي تكاد أن تتدثر مفرداتها بإهمالنا لها.

ومن العوائق التي تمنع من التحدث بالفصحي قد يكون بسبب التلميذ بسبب عدم اهتمامه بطريقة التدريس التي لم تراع مستوى فهمه ولا حاجته العقلية من الناحية اللغوية، ولن تمكن مدرس اللغة من تتبع المستوى الدراسي لتلاميذه. وقد يكون المعلم لعدم اكتراثه بالطريقة أو عدم التزامه باللغة الفصحي السليمة، والتعبير عنها بأسلوب صحيح، وقد يكون الاثنين معاً متشاركين في الخطأ، وقد يكون بسبب المناهج التعليمية المقررة وعدم ملائمتها لمستويات التلاميذ العقلية وتنبيتها لاحتاجاتهم العملية. وعدم تحقيق المناهج التعليمية لمعظم ما تنشد من أهداف، مع عدم الاهتمام بالخصائص النفسية وأسس وأساليب التعليم عند تصميمها، أو بسبب

العافية وسهولة فهمها وتناقلها وبسبب اختلاطها بالفصحي. بالإضافة إلى القصور في عملية التقويم للأداء اللغوي فهو لا يقيس مقدار نمو التلميذ في استعمال اللغة وإتقان مهاراتها بشكل وظيفي، ومع العولمة ازداد تهميش اللغة العربية واستعمال اللغة الأجنبية بدلاً منها. ويُتضح مما سبق غياب الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة وهو تتميم المهارات اللغوية لدى التلميذ، فما يقدم للللميذ هو مجموعة من المعطيات النظرية الصوتية والتركيبية والدلالية التي لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين مستوى الأداء اللغوي. «أن الحديث عن بنية اللغة من حيث هي أصوات وأبنية المفردات وأنماط الجمل ومعاني المفردات يؤدي في أحسن الأحوال إلى معرفة علمية باللغة ولكن لا يؤدي بالضرورة إلى مهارات لغوية».⁸ ولذا يرى أحد المختصين أن «منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له علميا ولا واقعيا، ولا بد لمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية، ولا يسمح لمهارة أن تتمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعا بشكل متكامل ومتآزر، فالتكامل يساعد على تتميم سلوك التلميذ نموا متوازنا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية، والأدائية».⁹ بالإضافة إلى عدم كفاءة الطريقة التعليمية، وعدم التنويع في طرق التدريس والوسيلة المستخدمة من قبل الأستاذ في إحداث أثر التعليم والتعلم، واستخدام مدرس اللغة طرق واستراتيجيات تقليدية في التعليم المتوسط والاهتمام بثقافة الذاكرة والإبداع وإهمال ثقافة الابتكار والإبداع وفي هذا الصدد يقول الأستاذ محمد الشافعي: «إن كان هناك من جديد في طرق تعليم اللغة العربية فهو تقليد لما استحدث في تعليم اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية، وليس بناء على بحوث علمية أو تجارب علمية أجريت في حقل اللغة العربية».¹⁰ ويعزي هذا إلى أن تعليم اللغة العربية الفصحي في المدرسة يفتقر إلى الطرق الحديثة الديداكتيكية الفاعلة والفنينات

والإجراءات التي تجعل من حصة اللغة العربية حصة استمتاع باللغة استماعاً وحديثاً وقراءة وكتابة وإبداعاً وتذوقاً. وعدم تأهيل بعض المدرسين تربوياً للتدريس، لأنهم لم يحصلوا على أية دراسة في التربية أو في طرق التدريس. ويعزي الأستاذ أحمد بن بيات رئيس مجلس دبي ذلك إلى التراجع في مستوى التعليم حيث يقول: «إن مشكلة التعليم الحالية تكمن في تراجع مكانة المعلمين، وإن تطوير أداء المعلم والارتقاء به يعتبر الخطوة الأساسية نحو إحداث التغيرات المأمولة في العملية التعليمية».»¹¹ فنجاح التعليم مرهون بقدرة معلم اللغة على مساعدة التلميذ في اكتساب المعرفة، وضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها في درسه اللغوي، وأن تتوافق فيه ثلاثة شروط، كما حددتها الدكتورة عبد الرحمن الحاج صالح:

• أن يكون قد اكتسب الملكة اللغوية الالزمة، التي تسمح له استعمال اللغة المراد تعليمها استعملاً سليماً؛

• أن يكون معلم اللغة على دراية واسعة بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالإطلاع على ما توصلت إليه النظريات اللسانية في ميدان وصف اللغة وتعليمها؛

• أن يمتلك مهارة لغوية لتعليم وتعلم اللغة، ولا يحصل ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين سلفاً هذا من جهة وبالمارسة الفعلية للعملية التعليمية والإطلاع على محصول البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى بكيفية علمية منتظمة ومتواصلة.¹²

وهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية التعلمية، وكما نعلم أن «المعلم يزداد تعلمًا بفن التعليم وهو صانع تقدمه».»¹³ وأن يكون سلبياً بمعنى أن يحدّ دوره في التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى التلميذ المتعلم رغبة في ذلك. ويقصد من هذا أن التلميذ يملك المؤهلات والقدرات الذاتية، إذا أعطيت له الحرية وأن نحترم وعي وأفكار التلميذ والأهم من هذا أن لا يتوكأ على اللهجات العامية.

3/ تأثير اللغة الأجنبية في درس الفصحي: تراجع اللغة العربية في شتى المجالات أمام اكتساح اللغات الأجنبية (اللغة الانجليزية في دول الشرق الأوسط أما الفرنسية في دول المغرب العربي) أكثر تداولاً من اللغة العربية حتى في العلاقات بين العربية، بل وداخل الدولة نفسها. وهذا يؤثر في مجال التعليم مثلاً: تأثير اللغة الفرنسية في تدريس اللغة العربية الذي ينعكس على تعبير التلميذ في درس العربية، لأنَّ بعض التلاميذ يعبرون بالفرنسية، خصوصاً إذا تربى في وسط عائلي متسبَّب بثقافة الفرنسية، وخضع منذ نعومة أظافره لتعلم مفرنس. ويتجلَّ هذا التأثير في المفردات العديدة التي تتكرر في خطابات التلاميذ مرجعها أصل فرنسي وكذلك في عدد من التراكيب والتعابير حيث تخرج من النظمتين الصرفي والنحوية للغة العربية. وكذلك الشأن بالنسبة للدارسين الذين أكملوا دراساتهم باللغة الأجنبية ويعيشون ممارستهم اليومية لغتهم الأم، إلى جانب اللهجة العامية التي ربُّوا عليها ولذلك نجد الأستاذ لو تكلم بالعربية فإنه سوف يطعّمها بمفردات أجنبية من دون أنَّى ضرورة لذلك. وكما هو معروف أنَّ اللغة العربية في المجتمع الجزائري تعاني حالة ازدواجية لغوية شأنها شأن اللغات الكبرى الأخرى، وكان اللغوي الأمريكي فرغيسون Fergusson أول من درس ظاهرة الازدواجية في اللغات من بينها العربية. وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم... فيلقنها كذلك». ¹⁴ وهذه الظاهرة اللغوية تساعد على إهمال التلاميذ للغة العربية الفصحي ووقوفهم تحت سيطرة الأساليب الأجنبية يساعدهم على ارتكاب الأخطاء اللغوية التي تبرز اختلالات وصعوبات متنوعة تحتاج إلى دراسات وبحوث علمية ميدانية على مستوى اكتساب الفصحي بتعلمنا.

4/ الأخطاء اللغوية: وما ينبع أيضًا من التداخلات اللغوية ظاهرة الأخطاء اللغوية وهي من الأمور الخطيرة التي تواجه اللغة العربية الفصحي أنَّ التلاميذ في المرحلة الإعدادية لا يحسنون الأداء الإنtagجي باللغة العربية الفصحي. ويجمع كثير من

الأساتذة والمهتمين بالتربيّة والتعليم عن كثرة الأخطاء اللغوية في انتاجات التلاميذ اللغوية الشفهيّة والكتابيّة. وأن كثيّر من الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ترجع إلى ضعف في القدرة المعجميّة، وإلى عدم القدرة على تحديد المعاني الوظيفيّة في التعبير، إضافة إلى عدم التمكن من بعض المبنيّ والصيغ الصرفيّة كل ذلك يعرض التلاميذ للوقوع في أخطاء تعكس انعكاسات سلبيّة على معاني ومضمونين خطابيّة التي يريد الإفصاح عنه. هذا يؤدي بالضرورة إلى تدني المستوى اللغوي والفكري. إلا أنّ ضعف التلاميذ في التركيب اللغوي فينبغي أن يعتمد في معالجته "النحو التربوي" حيث يسترتبط النحو من أمثلة واضحة متّوقة. ومن هنا يبرز دور معلم اللغة في تنمية القدرة على التطبيق على القاعدة بدلاً من الاقتصار على حفظ القاعدة النحوية وتمكّن المتعلم من الاستخدام الجيد في النطق السليم والفهم الجيد والكتابة الصحيحة، «والإكثار من التطبيقات الشفويّة والكتابيّة داخل الدرس تحقيقاً لهدف النحو الوظيفي، وهو عصمة اللسان من الزلل، وعصمة القلم من الخطأ». ¹⁵
ويقوم النحو الوظيفي على حصر الأخطاء اللغوية ومعالجتها سواء بطريقة فردية أو وظيفية، وكذلك العناية بتدريب اللغة من حيث وظيفتها العملية في الحياة، أمّا فيما يخص ضعف التلاميذ في الأداء الصوتي الشفوي السليم للغة العربيّة مما يستدعي العناية بهذا الجانب، لأنّ اللغة كما هو معروف «ظاهرة صوتية منطقية مسموّعة». ¹⁶ في المقام الأول، ومن ثم ينبع في تعلم اللغة الاهتمام بالتحدث باللغة الفصيحة وتقديم مهاراتي الاستماع والتحدث على مهاراتي القراءة والكتابة. ومن ثم يتبع «أن تتطوّي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة، فالموافق اللغويّة التي تستخدّمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط». ¹⁷ ووفقاً لما ذكرناه فإنّ المهارات اللغويّة يجب أن تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً، ويعد ذلك أمراً أساسياً في كل المستويات التعليمية لخبط برنامج متوازن لفنون اللغة يستند إلى العلاقة العضويّة بين عمليّتي الإرسال والاستقبال، أو الإنتاج والتلقّي. فالهدف من

تعليم اللغة العربية الفصحي هو إكساب المتعلم ملكة استعمال هذه اللغة، فالملعرفة العلمية للغة «لا تتحصر في إحداث الكلام، بل تتجاوزه إلى إدراكه في السماع والقراءة، ثم الترسیخ ليس فقط محصوراً على تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها. فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم والتراثيـب». ¹⁸ ومن المعلوم أنَّ اكتساب المتعلم للغة يستوجب منطقياً اكتساباً لمهاراتها الاستعملالية بالدرجة الأولى؛ أي تعليم اللغة لا يتوقف عند اكتساب المتعلم للغة وتمكنه من قوانينها وقواعدها، بل تعدى ذلك إلى التحكم في آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها. وعلى هذا الأساس فالتحكم في الآليات الأساسية للغة تمكن المتعلم من استعمال اللغة لذاتها وليس فقط التعرف على الأمور النظرية الخاصة بها، وهذا ما تهدف إليه اللسانيات التعليمية.

وبناء على ما سبق، تُحمل اللهجة الدرجة سبب تدني مردودية التعليم وتنمية الملكة اللغوية للمتعلمين، كما تحمل المناهج والكتب والطرائق المتتبعة في تدريس اللغة. بالإضافة إلى ذلك لاحظنا أنَّ الأخطاء اللغوية الواردة في خطابات التلاميذ لا تشير انتباه الأساتذة رغم رصدهم للعديد من الأخطاء أثناء التصحيح والتقويم، كما أن بعضهم لا يهتمون بتصحيح الأخطاء الشفهية التي تتكرر في انتاجات تلاميذهم اللغوية، تصححاً ملائماً بالطرق التربوية الناجعة، الشيء الذي يؤدي إلى انعكاسها في الخطابات الكتابية. ومن هنا ألحت الحاجة إلى إبراز أهمية دراسة الأخطاء لتحقيق نمو وتقديم في تعليم وتعلم الفصحي، وعلى «ضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية بأخطاء التلاميذ وأن يعملوا على معالجتها إحصائياً، والبحث فيها باستمرار. ذلك أن التركيز على الأخطاء اللغوية أثناء ممارسة مهنة التدريس يساعد المدرس على رصد الصعوبات المميزة للمجموعات التي يتعامل معها وتعسّفه وبالتالي على استخلاص الأسباب السيكولوجانية والسوسيو ثقافية، وكذلك العوامل الفاعلة التي تربط التداخلات اللسانية المؤثرة سلباً في اكتساب التلاميذ الفصحي. وإذا تم تحديد سبب الأفة، سهل الاهتداء إلى الحل الناجع». ¹⁹ وبناء على

ما سبق، فإنَّ بعض الأساتذة لا يهتمون بتصحيح الأخطاء الشفهية الواردة في خطابات التلاميذ وقد يعسر على المدرس دراسة الأخطاء اللغوية، تحليلها وتصنيفها ثم تشخيص أسبابها ومسبباتها، والبحث عن أنجع الطرائق والأساليب الديداكتيكية لتصحيحها وتصويبها، إن لم يكن مسلحاً بنظرية لسانية وتكوين ديداكتيكي سيكو تربوي. يؤهله لإيجاد حلول ناجعة تساعد على تحليل وتشخيص الاختلالات اللغوية التي يرصدها في تعبير التلاميذ التي تسبّبها اللهجات الدارجة والبربرية المختلفة، إضافة إلى تداخلات اللغة الأجنبية. وعدم توفر الوسائل الديداكتيكية الضرورية لتعليم العربية الفصحى بالطريقة الملائمة، الشيء الذي يكرس الواقع في الأخطاء باستمرار ويعوق نمو الملكة اللغوية لدى التلاميذ. وهذا راجع «إلى عدم الاهتمام الكافي بهذه اللغة من طرف المسؤولين في الوزارات التعليمية نتيجة تأثر معظمهم بسلوك الاستعمار السيء تجاه هذه اللغة.»²⁰ ويعود السبب الرئيسي في ارتکاب التلاميذ للأخطاء اللغوية عدم استعمال اللغة العربية وهذه الأخيرة تعاني من مشكلة عويصة تتمثل في طريقة تعليمها العميقه وصعوبتها وعدم المطالعة بها واقتصر استعمالها على الدراسة فقط. وأيضاً التعارض بين اللغات اليومية واللغات المستعملة في الميدان العلمي مقارنة باللغات الأجنبية التي تعلم وتتقن في زمن محدد ومدة معينة. إذ يتعلم التلميذ العربي اللغة الفرنسية في مدرسة أجنبية يتلقنها خلال سنتين أو ثلاثة، أما الذي يتعلمها في المدارس العربية فيدرسها لسنوات طويلة دون أن يتلقنها، وهذا راجع إلى استخدام طرق تدريسية مثيرة وجذابة ومشوقة وأساليب ديداكتيكية تعتمد الحواجز والتشييط، وفي الوقت ذاته تحقق الأهداف المنشودة مقابل الاعتماد على طرق تقليدية في تدريس اللغة العربية. بالإضافة إلى عدم اهتمام معظم أساتذة اللغة العربية بالجانب الوجданى للتلميذ، والتعامل معه معاملة جافة، يجعله يقبل على متابعة الدرس، وهو غير راغب وجاذب فيها. وبذلك نجد اللغة العربية في ركود ولا يتوصّل متعلّمها إلى نفس الإتقان والتمكن الذي يتوصّل إليه في اللغات الأجنبية. وتتجذر الإشارة

والتنذير «إلى أنّ التربية الحديثة قد ركزت على دور المتعلم الايجابي في خلق المواقف التواصلية. لأنّنا عن طريق إدكاء التواصل بالحوافز والمثيرات، يمكن أن نخلق التفاعل التواصلي المنشود في درس العربية الفصحى ونضمن مشاركة فعالة من المتعلم، كطرف رئيسي في هذا التفاعل، بل هو محوره الأساسي.»²¹ كما ينبغي أن لا تقدم المعارف اللغوية معزولة عن سياقاتها التخاطبية، بل تدرس من خلال منهج تواصلي تفاعلي يمكن التلميذ من امتلاك المهارات الاستعملالية للغة في مواقف مختلفة كما قال كوردر: «لا نهم فقط بتعليم الطالب إنتاج كلمات متربطة نحوياً بطريقة مقبولة بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما، ليتاختب بها ويتأثر بها ويتلقى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء أدوار بعينها.»²² وتنمية مهارات الإنتاج الإبداعي بنوعيها ومهارات التنوّق الأدبي.

وخلال القول، إنّ اكتساب اللغة العربية الفصحى، يتأثر سلباً بعدد من التداخلات اللغوية الحاصلة في المجتمع الجزائري. إذ لابد من التربويين والمشرفيين على تعليم العربية الفصحى وتدريسيها وواضعي برامجها وطراحتها تحديد منزلة اللغة المعينة بالتعليم والتعلم وضرورة خلق الانسجام الكامل بين المدرسة والمجتمع. ومنه رسم منهجية تعليمية للعربية تأخذ بعين الاعتبار الواقع اللغوي السائد في المجتمع الجزائري بكل حيباته وتفاصيله، وبرصد دقيق ومنهجي لصعوبات والاختلالات اللغوية المطروحة والبحث عن أسبابها الذاتية وال موضوعية والتركيز على فهم واستيعاب التفاعل القائم بين اللغات واللهجات المعتمدة في المحيط الاجتماعي الجزائري من خلال البحث عن مظاهر التموج والتعدد اللغوي وانعكاساتها على تعلم اللغة العربية الفصحى. فيجب أن يتفرع التعليم «أي يتتنوع بتتنوع اللغات.»²³ وأن تحرص المدارس على إعداد المدرسين إعداد جيداً يمكنهم من تعليم اللغة العربية ونشر الفصحى وإلقاء دروسهم بالعربية الفصحى وليس بالعامية ولا بخلطهما، والتعرف على النظريات اللغوية الحديثة وتطبيقاتها في التعليم العربي. وإنشاء مجتمع اللغة العربية وتعزيز دورها في التطور

والارتقاء بها أي في صورة تكفل لها حداً أدنى من القواعد والقيود، وحداً أعلى من السهولة واليسر، والعمل على تطوير اللغة العربية وفق أسس فنية يمكن حصرها في قضية عامة هي ممارسة اللغة «فالممارسة تمر بمراحل أربع رئيسة، هي: تدريس اللغة والإنتاج القيم في اللغة المعينة والتمرس بها حياتنا، وإجراء البحث العلمية في صلتها تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي بنوعيها ومهارات التذوق الأدبي»²⁴ وجعل اهتمام التلميذ بالعربية الفصحى دون اهتمامه باللغات الأخرى أو بالعاميات، كونها لغة القرآن ولغة أهل الجنة يوم الميعاد وحماية اللغة العربية وأساند اللغة العربية والمتلقين ورجال الدين والأعلام من سطوة اللحن والعامية.

وبناءً على ذلك يجب على المؤسسات التربوية والتعليمية وعلى المسؤولين عن التربية والتعليم بتنظيم ندوات خاصة بدراسة مشاكل وقضايا اكتساب اللغة العربية الفصحى بالمدرسة الجزائرية على ضوء اللغات الأجنبية المنافسة لها وعلى ضوء التطور العلمي والتقني السريع والتحولات الاجتماعية التي عرفها مجتمعنا. والعمل على تطوير عملية تعليم اللغة العربية وخصوصا في المراحل الأولية «حيث أن الاستثمار الحقيقي في النهوض يتمثل من خلال الاهتمام بالنشء في المراحل المبكرة، لأن الأطفال هم الأكثر تأثراً بالبث الوافد الذي يسعى بشكل أو آخر إلى فرض هويته ولغته».«²⁵ ولهذا ينبغي أن ترمي السياسة اللغوية إلى:

- تنمية اللغة العربية الفصحى ذاتها؛
- تعزيز اكتساب العربية الفصحى واستعمالها في مختلف مجالات العلم ومرافق الحياة.

- 1- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوبلية، 2005، وزارة التربية الوطنية، ص 20.
- 2- ghettas Cherifa, construction d'un texte narratif chez l'enfant algérien entre 5 et 9 ans, revue spécialisée éditée par le centre d'enseignement intensif des langues université d'Alger : 1998, n°01
- 3- ع/ عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية (البحث في الأصول)، ط 1. الرباط: مكتب التنسيق التعرّيفي، مطبعة النجاح الجديدة، ص 105.
- 4- "اللغة العربية وإلا فقدنا الهوية"، مجلة التعليم والتدريب الخليجي، العدد الثاني، شباط 2008 ص 80.
- 5- سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ص 44.
- 6- نفسه، ص 46.
- 7- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: 1996، ع 212 ص 170.
- 8- محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دط. القاهرة، مكتبة الغريب، ص 127.
- 9- فتحي علي يونس، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية دط. القاهرة: 1984 دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 37.
- 10- ابراهيم محمد الشافعي، نقص البحوث العلمية في مجال تدريس اللغة العربية، اتحاد المعلمين العرب مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وأدابها، الخرطوم: 1974، ص 237.
- 11- أحمد بن بيأت: صحيفة البيان 26 يوليو 2005، ص 26.
- 12- عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات الجزائر: 1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية جامعة الجزائر، العدد 4 ص 41/42، بتصرف.
- 13- نورمان ماكتري وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، تر: أحمد القادرى، دط. دمشق: 1973 مطبعة دمشق ص 67.
- 14- محمد عيد، الملكة اللغوية عند ابن خلدون، دط. القاهرة: 1979، دار الثقافة للطباعة والنشر، عالم الكتب، ص 28.
- 15- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ط 1. الكويت: 1979، مؤسسة دار العلوم ص 67.

- 16- محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص 137
- 17- علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، دط. الرياض: 1965، الإدراة العامة للثقافة والنشر والتوزيع، ص 96.
- 18- عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة في التعليم ما قبل الجامعي"، مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2000، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 3، ص 123/122.
- 19- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تقديم: عبد الهادي بوطالب، تعلم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية ومبادئ في تشخيص الصعوبات اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، ط2. الرباط: 1994، الهلال العربية، ص 157.
- 20- عمر موسى، "بعض المشاكل التي تواجه في نطق الأصوات العربية وسردها وبعض الاقتراحات نحو معالجتها"، مجلة اللسان العربي، الرباط: 1993، مكتب التسويق للعرب، ع 37، ص 116.
- 21- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تقديم: عبد الهادي بوطالب، تعلم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية ومبادئ في تشخيص الصعوبات اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، ص 75.
- 22- بيت كوردر، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مج 16، ج 1، 1978 ص 207.
- 23- عبد الرحجي، علم اللغة التطبيقية وتعليم العربية، دط. القاهرة: 1996، دار المعرفة الجامعية، ص 64.
- 24- محمد الهادي الطرابلسي، مفهوم حياة اللغة وأسس تطوير العربية، دراسات الملتقى الرابع تعليم اللغة العربية في العصر الحديث، 1988، ص 45.
- 25- "اللغة العربية وإلا فقدنا الهوية"، مجلة التعليم والتدريب الخليجي، ص 80.

صاحب البحث:

أ. محمد فريحة

عنوان البحث:

اللغة العربية الفصحي في التعليم الثانوي

مقدمة

- 1- أهداف تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية
- 2- عيوب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية
- 3-أسباب ضعف المتعلمين في اللغة العربية
- 4- آفاق تطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

خاتمة

رأي رئيس المشروع:

مقدمة: تجمع أغلب التحليلات التي تناولت مسألة اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عملية تعليم هذه اللغة. واختلفت الآراء بعد ذلك في كشف أسباب الضعف، وفي تحليل مظاهره، وفي اقتراح أساليب معالجته. ولسنا بصدده إعادة ما قيل في هذا الشأن وإنما سنحاول أن ننلبي بعض الملاحظات الخاصة بتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. فمن المؤسف أن يتخرج تلامذتنا من الثانويات وهم لا يتقون لغة ما - حتى العربية أحياناً - لقراءتها فراغة تدبر. ولذلك فهم لا يقرأون، وإذا قرؤوا لا يفهمون، وإذا فهموا لا يعقلون، وإذا عقلوا لا يتفاهمون؛ لأن الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة. فالطالب المتخرج في المدرسة بل المتخرج في الجامعة، لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ، ولا يكتب كما ينبغي أن يكتب. فهو كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النحو. فمسألة ضعف التلميذ في الأداء اللغوي المنطق والمكتوب مسألة مقررة لا خلاف فيها. وإننا إذ نركز على المرحلة الثانوية فالأهمية هذه المرحلة التعليمية، فهي مرحلة وسيطة بين التعليم الابتدائي والمتوسط وبين التعليم الجامعي ولذلك تلقى عليها مهام وتباعات جسام ينبغي للمشتغلين بالتربيه والتعليم الانتباه إليها والعناية بها. فهي تقوم بوظائف مهمة وحاسمة ومتکاملة تمثل في تصحيح وتقويم ما يمكن أن يحصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مستوى التلميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتمكين المتعلم من تطوير كفائه وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية ارتقاء بما سبق أن تعلم في المرحلة السابقة وإعداد المتعلم لمواجهة التعليم الجامعي بالحد المطلوب من الإمكانيات والمهارات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة. وفي حين أن عملية تطوير اللغة العربية في المرحلة الثانوية تتطلب رصداً للظواهر السلبية، وسبراً لأسباب الضعف وتحديداً للأهداف المرجوة وحيث إن الضعف يكاد يكون عاماً يمس قدرة المتعلمين على الأداء اللغوي السليم نطقاً وكتابة وفهمها، فإن أسباب ذلك عديدة نذكر منها الحصص الدراسية

المخصصة لغة العربية، وعدم العناية بالمستوى اللغوي القويم في الدروس التي تقدم باللغة العربية في مواد علمية مختلفة وظاهرة الازدواج اللغوي بين العامية والفصحي وبين العربية واللغات الأخرى، ومنها أيضاً ضعف بعض المدرسين وعدم امتلاكهم هم أنفسهم لناصية اللغة، وعدم ملائمة الكتاب المدرسي من الناحية التربوية، وغير ذلك من الأسباب والعلل. ولمواجهة هذا الضعف وتلافيه ينبغي تحديد الأهداف العامة المرجوة من تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

١- أهداف تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: ويمكن جردتها كالتالي:

- دعم الملكة اللغوية للمتعلم وقدرته على فهم اللغة واستعمالها لفظاً وبناءً وأسلوباً؛

- تفتح القدرة الإبداعية للمتعلم بربطه بالنماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية؛

- تطوير القدرة التواصيلية للمتعلم بتمكينه من أساليب الاستعمال السليم للغة في مواقف تخطيطية مختلفة، وإقداره على الإنشاء اللغوي السليم والتعبير الأدبي القويم؛

- شحذ قدرة الفهم عند المتعلم بإقداره على إدراك المعاني والأفكار وتحديدها والتصرف فيها، وتلخيصها، وإعادة إنتاجها.

ولتحقيق هذه الأهداف العامة ينبغي تبني أساليب ووسائل تربية وتعليمية ملائمة وناجعة. وفيما يلي نعرض بعض هذه الوسائل عند تقويمنا لعيوب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

٢- عيوب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: سنتناول هذه العيوب التي تبدي لنا من خلال الاطلاع على المقررات الدراسية لهذه المرحلة، ومن خلال ما لاحظناه على المتعلمين الذين درسناهم، والطلبة في الجامعة وهم منتوج المرحلة الثانوية. ويمكننا أن نقسم هذه العيوب إلى عيوب تتصل بالكتاب المدرسي، وعيوب

تعلق بطريقة التدريس.

فقد حق التعليم قبل الجامعي في الجزائر انتشاراً واسعاً، واستوعب ملايين التلاميذ؛ لكن في التطبيق ظهرت مشكلات لغوية. فالتعلم الجزائري - مع بعض الاختلاف من منطقة إلى أخرى - لا يحسن استخدام لغته العربية حتى لتبدو حصة اللغة العربية في المؤسسات التعليمية مثل حصة اللغة الأجنبية، وذلك على الرغم من الجهود التربوية الكبيرة التي تبذل في مختلف مراحل التعليم. فمسألة ضعف المتعلمين ببلدنا علمياً ووظيفياً في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل وفي تحصيل علوم اللغة، وفي الإقبال عليها، مسألة مقررة لا خلاف فيها بين المربين ومدرسي اللغة العربية. فما زلنا نجد متعلمنا يتخطبون في دراستهم ويصطدمون بعقبات تحول دون قدراتهم على الأداء اللغوي السليم نطقاً وكتابة وصار كلامهم ركيكاً ليس عربياً فصيحاً ولا فرنسيّاً صحيحاً ولا إنجليزياً صريحاً بل وليس عامياً واضحاً، مع العلم أن أهمية التعليم تتراكم يوماً بعد يوم إلى درجة أن الكثير من دول العالم تعتبره قضية استراتيجية كبيرة؛ وذلك على أساس أنه العامل الأقوى لإحداث الحراك الاجتماعي، ودعم البنية الاقتصادية، والمحقق لشرط الحضارة. ومن مظاهر هذا الضعف، ضعف في القراءة، ويشير في المهارات اللغوية كالاستماع والتحدث والقراءة. ففي الاستماع يمكن الضعف في الكلام كالتفكك في التراكيب، وعدم الدقة في التنظيم وغموض المصطلحات، وعدم قدرة المستمع ذاته على الاستماع الجيد، والتفسير الخاطئ والغامض للكلمات وقصور ترجمتها منطقية، أو فهمها في غير سياقها المناسب. وأما في التحدث فيظهر في عدم القدرة على استخدام الكلمات المعبرة عن الأفكار الذاتية أو اختيارها وتنظيمها، أو توصيل الفكرة، والحالة النفسية التي يعبر عنها. وأما القراءة فيرجع الضعف فيها إلى عوامل متعددة قد يكون منها: عدم مناسبة الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ، أو لطرق التدريس غير المناسبة، أو قصور في إعداد

المعلم، أو لعوامل اقتصادية واجتماعية، حيث تتوافر أو لا تتوافر إمكانات شراء الكتب والمجلات. هذا ويبقى السؤال الجوهرى المطروح: ما هي أسباب ضعف متعلمينا في اللغة العربية؟

3- أسباب ضعف المتعلمين في اللغة العربية: قد ترجع الأسباب في ظاهرها إلى الأطراف المتداخلة، والعناصر التقليدية في عملية تعليم اللغة العربية، كأى عملية تربوية وهي: الأستاذ والمتعلم، ومحققى التدريس والطريقة، والتقويم، والمعامل.

1-3- الأستاذ: حيث إسناد تعليم اللغة العربية إلى معلمين غير مؤهلين لتدريسيها، وعدم التزام فئة غير قليلة من معلمي اللغة العربية أنفسهم باستخدام اللغة العربية الفصحى في أثناء تدريسيهم لفروعها المتعددة، وكذلك معلمو المواد الدراسية غير اللغة العربية، وعدم اهتمام كثير من معلمي اللغة العربية بتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون، وعدم تشجيع المدرسين لمتعلميهم على التحدث بالفصحي. أضف إلى ذلك عدم افتتاح أغلبية العاملين في الميدان التعليمي باستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية.

2-3- محتوى التدريس: يتضمن الكتاب المدرسي المقرر في المرحلة الثانوية بسنواتها الثلاث عيوباً عديدة تتعلق بجانب تدريس العربية، ويمكن تقسيمها إلى نوعين من العيوب، عيوب في عملية عرض المادة اللغوية، وعيوب في عملية بناء المادة اللغوية.

2-3-1- عيوب عرض المادة اللغوية: ويمكن أن نرصد في هذا الجانب عيوبين أساسيين:

1-3-1- الانشغال بالتنظيم اللساني: يبدو واضحاً لمتصفح المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية وجود خلط واضح في أذهان وأضعفيها بين اللغة وعلم اللغة فقد ركزوا على تعليم علم اللغة لا اللغة وهما أمران مختلفان. وقد تبين ذلك في طغيان المعلومات النظرية خلال استعراض المادة اللغوية بهذه المقررات، وبذلك غاب الهدف

الأساس من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، وهو تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم. فما يقدم له هو مجموعة من المعطيات النظرية الصوتية والتركيبية والدلالية التي لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين مستوى الأداء اللغوي. فغير خاف أن الحديث عن بنية اللغة من حيث هي أصوات وأبنية المفردات وأنماط الجمل ومعاني المفردات يؤدي في أحسن الأحوال إلى معرفة علمية باللغة، ولكنه لا يؤدي بالضرورة إلى مهارات لغوية.¹ ومن هنا ينبغي الاستفادة من تمييز بعض علماء اللغة التطبيقيين بين النحو العلمي والنحو التربوي. ومنطلق هذا التمييز، كما يقول محمود فهمي حجازي: "إن النقل المباشر لنتائج البحث اللغوي أو لمناهجه إلى تعليم اللغات يعد من الأخطاء وذلك لأن النحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تتشد الدقة في الوصف اللغوي، وتتطلب لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. النحو التربوي يركز على ما يحتاجه الدارس، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، ويعدها طبقاً لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية. النحو التعليمي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربيوية وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي."² وبعبارة أخرى فإن النحو العلمي يحصر أنماط الجمل النحوية في لغة ما، ويقدم لها وصفاً وتفسيراً، والنحو التربوي يحاول أن يطور كفاءة المتكلم في فهم الجمل وإننتاجها.

وببناء على هذا الأمر، فإن تعليم اللغة في هذه المرحلة ينبغي أن يركز على المهارات اللغوية لدى المتعلم وخصوصاً مهارات الفهم والحديث القراءة والكتابة بصورة ملائمة تبتعد عن التنظير، بحيث يستطيع المتعلم أن يمارس اللغة العربية بيسر وسهولة، ولا يتلقى المعلومات النظرية إلا في مرحلة لاحقة في الجامعة لكي يتمكن أن يربط بين المهارة العملية والاستعمالية التي اكتسبها في المرحلة الثانوية وبين الصيغ النظرية والنحوية التي يتلقاها في التعليم العالي.

3-2-1-2- الواقع في التهجين النظري: يترتب على العيب السابق عيب آخر أملأه واقع الدرس اللغوي العربي الحديث الذي يتصف بتلونه وتنوعه. فبعضه

تقليدي يستعيد التراث اللغوي والنحوي القديم وبعضه تحديثي يستعيض نماذج اللغويات الأجنبية المختلفة، وهذه النماذج متباينة في أسسها وطرائقها وصيغها. وقد انطبع هذا كله على المقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية، إذ نجد عرضاً للمادة اللغوية يتولى بالنحو التقليدي وبالنظريات اللغوية الحديثة بطريقة هجينه تخلط القديم بالحديث خطاً وتجمع ضرباً من النظريات اللغوية الحديثة أبرزها النماذج البنوية والتوليدية والوظيفية. ولاشك أن هذا الخلط والجمع يؤدي إلى بلبلة ذهن المتعلم، وتشويفش قدرته الاستيعابية. وهذا كله ناتج عن بحث واضعي هذه المقررات عن تحديث مزيف دون مراعاة للأسس التربوية والنفسية الضرورية لتعليم اللغة العربية. ويزداد الأمر خطورة عندما يسيء واضع هذه المقررات فهم بعض النظريات الحديثة ويسيء تطبيقها على المادة اللغوية القديمة، كما هو الأمر في تناول المقرر للبلاغة والأسلوب.

2-2-3 عيوب بناء المادة اللغوية: ويمكن أن نرصد في هذا الشأن أيضاً

عيوب:

3-2-2-1 إغفال شرط الترجمة: مما لا يخفى أن التدرج آلية تربوية معلومة إذ يراعى فيها مستوى فهم المتعلمين وقدراتهم وسنهم وظروف نفسية أخرى كثيرة وينبغي أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لمستواهم، وإلا فسدت العملية كلها بتقديم ما حقه التأخير، وتأخير ما حقه التقديم. وتنمية مهارات التلميذ ترتبط بنوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية وتلبيتها لاحتاجاتهم العملية.³ فالمقرر الدراسي ينبغي أن يكون بنياناً متسلسلاً يتكامل صعوداً نحو دعم الملكة اللغوية للمتعلمين، بحيث لا يمكن أن تخل بترتيب الكتب الدراسية دون أن تخل بمجمل العملية التربوية. وهذا الشرط يغيب في المقررات المدرسة في المرحلة الثانوية.

3-2-2-2 إغفال شرط الكفاية: بما أن اختيار الموضوعات اللغوية المدرسة بالثانوي كان اعتباطياً فإن واسع الكتاب المدرسي لم يتتساع عن كفاية هذه الموضوعات في تكوين متعلم قادر على الفهم وعلى الكتابة باللغة العربية والإبداع

فيها. كما أنه لم يتسائل عن الرصيد اللغوي الذي يجب أن يحصله التلميذ في هذه المرحلة وكيفية تتميته. قد يلاحظ بعضهم في هذا الصدد أن ما يحصل عليه متعلم العربية من المفاهيم العصرية أدنى كثيراً مما يحصل عليه مثيله من متعلمي اللغات الأجنبية كالفرنسية مثلاً.⁴ وإذا كان المتعلم لم يحصل رصيداً لغويًا من المفردات فهو أيضاً لم يحصل رصيداً لغويًا من الأساليب، ولا امتلك القدرة على التعبير والإنشاء. وعيوب بناء المادة تتلخص في طريقة التدريس بما:

- عدم مسايرة مستوى التلميذ: فما دامت الكتب المقررة لا تتصف بالتناسب ولا بالدرج ولا بالكافية فإن طريقة تدريسها لن تراعي مستوى فهمه، ولا حاجته الفعلية من الناحية اللغوية، ولن تمكن المدرس من تتبع المستوى الدراسي للمتعلمين؛
- خنق القدرات الإبداعية لدى المتعلمين: فما دامت الحاجات الفعلية للمتعلم من حيث القدرة على التعبير لم تردع، وحاجاته الجمالية من حيث القدرة على التخييل لم تستثر، فسوف يعمل ذلك على كبت قدراته الإبداعية وختقاها.

وإذا كان هدف الاتجاهات المعاصرة تنمية المهارات اللغوية عند المتعلمين من أجل تمكنهم من الاستخدام الصحيح للعربية منطقية ومكتوبة بدقة ومهارة وفاعلية، فإن ترسیخ هذه المهارات لا يتم إلا على نحو متدرج ومناسب، وذلك بأن يعتمد تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ اللغة الفصيحة مما يشيع في الاستخدام، ويقترن ذلك بعملية إثراء لغتهم وتزويدهم بما هم في حاجة إليه من الألفاظ والتركيب التي تتلاءم مع مستواهم اللغوي والعقلي، ومن هنا ضروري أن يرتبط التعليم اللغوي بلغة العصر وألفاظ الحضارة ويقترن ذلك باقتباس ما يشوق المتعلمين من التراث العربي، وما يلائمهم منه، وما يربطهم به على نحو متدرج. فقد جرت العادة عند أصحاب الطرق التقليدية أن يكون اختيارهم للمادة اللغوية على النحو التالي:

- من حيث الكم: كان يقدم للمتعلم حشد هائل من اللغة مطردتها وشاذها دون انتقاء أو تخطيط أو تدرج محكم؛

- أما من حيث الكيف: فقد قدمت للمتعلم مادة لغوية لا يحتاجها في الغالب فهي مادة قل استعمالها، ولا تستجيب لمتطلبات الحياة اليومية. وباختصار فقد حاولوا إخراج المكتوب (وهو المستوى الانقباضي) إلى المنطوق، وهذا غير ممكن؛ لأن المستوى الثاني يجب أن يتميز بالاسترسال واللغوية والخلفة؛ لكن في التعليمية الحديثة لا يتم تحديد المضامين والمحتويات اللغوية إلا بناء على معايير خارجية، وأخرى داخلية تخص اللغة. فأما المعايير الخارجية فترتبط بالمحيط الذي يتعلم فيه المتعلم وبالأغراض التي يهدف إليها عامة من تعليمه، وتتمثل هذه المعايير في النظر في الأهداف ومستوى المقرر والوقت المخصص للتدريس ونوعية التدريس (مكثف أو متمد). أما المعايير الداخلية التي تتصل باللغة ذاتها لا بخصائص المتعلمين، فتتمثل في تحديد النمط أو المستوى اللغوي (لغة وظيفية لغة علمية لغة أدبية، لغة اختصاص...) وتحديد الرصيد اللغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشائعة) ثم تحديد قوائم التراكيب الأساسية، وذلك بناء على معايير لغوية تتمثل في المعيار الدلالي والاستعمالي واللفظي، وأخرى نفسية تتمثل في قابلية التعلم وقابلية التعليم⁵. وبعد ذلك توزع هذه المحتويات توزيعاً منتظاماً على المستويات المختلفة، حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس بحيث تدرج بانسجام من درس إلى آخر.

3-3- طريقة التدريس: مما لا شك فيه أن طريقة التدريس تتأثر باللاحظات التي أبديناها سابقاً عن عرض المادة وبنائها وهكذا فإن عيوب عرض المادة تنشأ عنها مشكلتان في طريقة التدريس: 1- 3 - غلبة الأسلوب التقيني: مما دامت الدراسات قد صيغت صياغة نظرية، وهجنت فيها المذاهب والاتجاهات

اللسانية، وعقدت في صوغها العبارات والمفاهيم، فلن يكون أمام المدرس إلا التأقين ومطالبة المتعلمين بالاستظهار بفهم وبدون فهم.

2-3-2- انكماش التطبيقات: لأنه عندما تعطى الأولوية للاستعراض النظري، والتفاصل بالمصطلحات الحديثة، سوف تتصرف نفوس المدرسين عن التطبيقات، وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد المتعلم على امتلاك المهارات والملكات الضرورية سواء عن قصد أو غير قصد.

ويؤكد الخبراء في التعليمية على أن الانقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه كما وكيفا لا يصنع، بل لا يضمن تعليما جيدا لتلك المادة. فالانقاء العلمي خطوة مهمة لابد منها، ولكنها تبقى بلا معنى إذا لم تدعم بالطريقة الناجعة. وإن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية و اختياره و مراجعته لها. ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا، وأن يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أن يتخل من التواعظات النظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متجلّ فيصبح دمية دون تحكم ذاتي. إن القدرة على التخل، والتحكم في الاختيار تتطلب نموذجا جديدا من المعلمين أطلق عليهم بعضهم اسم المعلم الباحث الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق يدرس ويقوم، ويعدل، ويضيف، ويحذف، ويكتشف، ويجدد باستمرار.⁶

3- المتعلم: إذا كانت وظيفة المتعلم في التعليم التقليدي تقتصر على القيام بعمليتين هما: اكتساب المعرفة واستهلاك المقررات الجاهزة، ثم رد هذه المعرفة متى تطلب منه، فإن الأمر ليس كذلك في التعليمية الحديثة؛ إذ تغير وظيفة المتعلم من مستهلك إلى منتج ومساهم فعال ونشط على اعتبار أنه بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية، منه تتطرق، وإليه تعود بحيث لا يمكن تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي، و اختيار الطريقة، وانقاء الوسيلة المساعدة إلا بعد تحديد

جمهور المتعلمين واحتياجاتهم اللغوية. وعليه قبل تدريس اللغة ينبغي أن نعرف من هو المتعلم؟ وماذا يريد أن يتعلم من اللغة؟ ولماذا؟

3-5- المعامل: يعد معامل المادة من الأسباب المباشرة التي تدفع المتعلم

إلى الإقبال عليها أو النفور منها، ويقاس هذا الإقبال والاهتمام عنده بأي مادة، بما لها من معامل يعلی من شأنها، ويزيد من خطرها في نظره، خصوصا إذا علمنا أن المتعلم لا يدرس إلا للامتحان ولا يهتم بالمادة إلا للنقطة. فكيف يقتصر متعلم ناشئ بأهمية مادته العربية، ومادته من بين المواد التي يقل معاملها في المواد العلمية. إن هذا الوضع كان وما يزال له انعكاس على اهتمام المتعلم باللغة العربية، وارتباطه بها حيث قل شأنها لديه، وضعف اكتراشه بها وأصبحت عنده مادة ثانوية مهمشة لا يبالي بحصصها، ولا يحضر دروسها- وخصوصا المتعلم في الأقسام العلمية- يجعلها هزيلة الوزن، وعديمة الفعالية.

3-6- التقويم: في ظل التعليم التقليدي كان التقويم خاتما ومرادفا

للامتحانات (وكانه عقوبة) يأتي في نهاية المرحلة التعليمية، فيبني عليه توزيع المتعلمين إلى شعب، أو ترحيلهم من صف إلى صف آخر، لكن التقويم في التعليمية الحديثة تغير مفهومه ومعاييره وأدواته. فالتفوييم لا يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فحسب، بل هو عملية تساق الفعل البيداغوجي، وتستمر معه وتتابعه (أي قبل التكوين وأثناءه وبعده). وهذا النوع من التقويم يسمى عند المختصين بالتفوييم التكويني، وهو أرقى أنواع التقويم، ينجز بعد كل وحدة أو محور أو مقطع صغير من التعليم قصد التأكد من سيرورة عملية التعليم والتعلم. وهو لا يخص المتعلم فقط، بل هو وسيلة للتشخيص والعلاج المستمر، يهتم بالمتعلم والأهداف والمحتويات والطرق والوسائل.⁷ إضافة إلى الأسباب السابقة الذكر، نرى أن هناك مصادر أخرى لمشكلة ضعف اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية، والتي يجب معرفتها والوعي بها جيدا ومنها:

3-7- اللغة الأجنبية: إن إدخال لغة أجنبية تدرس بنفس الزمن منذ المراحل الأساسية إلى جانب اللغة العربية، يؤثر على مدركات المتعلم، مما يدفعه إلى التشتت في التفكير ما بين لغتين، فيؤثر على إدعاوه ونمط تفكيره، فينتج عن ذلك ضعف في لغته الأولى (الأم) فيبدأ بالتفكير بنمطين مختلفين ليعبر بلغتين مختلفتين. وهذا يؤدي إلى قلة الاهتمام باللغة العربية ويدعم رأي القائلين بأن اللغة العربية لغة دين، وليس لغة علم وحضارة، لأجل ذلك فإن الاهتمام باللغة العربية من الأساس عدم إدخال لغة أجنبية في المراحل الأولى تدفع بالمتعلم إلى التفكير بلغة واحدة يتكلماها، ويفكر بها دون أن يتشتت فكره مع لغة أخرى ملزمة له في التفكير والنطق. ولعل أخطر ما تحمله الإزدواجية، التعارض بين الثقافات والمفاهيم التي تحملها كل لغة، فليست اللغة - كما يقول ابن جني - مجرد كلمات وأصوات يعبر بها كل قوم عن حاجاتهم فقط، وإنما هي - إلى جانب ذلك - مستودع هائل للفكر والثقافة والمعرفة التي تراكمت عند هذه الأمة أو تلك عبر الأجيال المتعاقبة وتكمن الخطورة في الإزدواجية في عملية الطرد والإقصاء والتحية للثقافة الأم. وحتى لا ينظر إلى بعض المستغربين أو المتحمسين نظرة احتجاج واستكثار، أو نظرة دهشة وذهول، نطمئنهم بأننا لسنا ضد إجادة أي لغة أجنبية، ولسنا ضد الفكر الأجنبي بكل ما فيه من ثراء وإبداع، فاللغات والعلوم والحضارات، هي تراث مشترك بين الأمم، وأخذ وعطاء منذ أقدم العصور حتى اليوم؛ ولكن تقسي هذه الظاهرة على حساب اللغة الأم التي تشكل وسيلة لا بديل عنها، لأي إبداع - أدبي أو علمي - مستقل ومتميز، لا ينتج عنه إلا التبعية والهامشية. فليس هناك أمة أبدعت وتميزت حضارياً أو علمياً أو أدبياً، بغير لغتها القومية الراسخة فيها.⁸ وأما ما يقال عن اللغة العربية، من قبل بعض المخدوعين، بأنها لغة متخلفة، وعاجزة عن استيعاب العلوم والفنون، ولذا لا يمكن الاعتماد عليها، كلغة تعليم وتدريب فليكن في علم هؤلاء أنها لغة عرفت بسعتها وثرائها وطوابعها بما تملك من

وسائل النمو والتطور بالاشتقاق والمجاز والقياس والنحت والتعريب وأشباهها فضلاً عن الأوزان التي هي أشبه ما يكون بقوالب المصنوع التي تصب فيها المادة اللفظية، فتعطيك ما أنت راغب فيه من ألفاظ سائغة جزلة، دقة المعنى. فاللغة العربية لم تعجز في الماضي، ولن تكون عاجزة في المستقبل عن ممارسة التقدم العلمي الحديث، وهي التي حملت أمانة الحضارة طوال القرون الوسطى، ومنحتها جميع المصطلحات الإنسانية والتقنية والعلمية في عصر كانت فيه وسائل التواصل الفكري في البلاد والمجتمعات شبه بدائية. فالعجز والعيب ليس في اللغة العربية؛ ولكن في الأمة العربية. فحتى مطلع القرن التاسع عشر كانت اليابان في عداد الدول المختلفة، واحتاجت إلى علوم العصر وصناعته؛ ولكنها أدركت بوعي أنها لن يتم لها امتلاك ناصية العلوم وزمام الصناعة إلا بنقلها إلى لغتها، ومن هنا نقلت العلم والتقنية إلى اللغة اليابانية، ولم يرتفع صوت هناك ينادي بجعل التعليم في المعاهد والجامعات باللغة الإنجليزية، لذلك نرى أن أخطر ما يواجه الأمم، هو التعبير بأوعية الآخرين، والتفكير بوسائل وأدوات الآخرين وآلياتهم، وأن عدم التعرّف يعني التغريب مما حاولنا اعتبار اللغة أداة توصيل، وهمشنا دورها في التفكير وتجاهلنا علاقة التعبير بالتفكير والنقل الثقافي.

3-8- استعمال العامية في الدرس: أي إحلال العامية مكان اللغة العربية

الفصحي، فالتعلم في ثانوياتنا يجد نفسه في وضعية صعبة عندما يحاول الإجابة باللغة العربية الفصحي على سؤال وجه له من قبل أستاذه، بل الأدهى في الأمر تثير إجابته بالفصحي انتباه زملائه في الفصل، فلا تسمع لهم إلا همساً وسخرية واستهزاء وضحكاً. والغريب في هذا، أن الأستاذ الذي يتحدث بالعربية، ويلزم نفسه بها في القسم وخارجها، يصبح هو الآخر محط سخرية وحديث بين التلاميذ والمجتمع، فيشيرون إليه بالأأنامل، وكأنه أحدث أمراً. بل إن المشكلة تبدو أكثر تعقيداً عندما نجد بعض أساتذة العربية وغيرهم من أساتذة المواد العلمية على غرار

الرياضيات والفيزياء وغيرها، يقدمون دروسهم بالدارجة - مع العلم أن الكتب المدرسية مكتوبة بالفصحي - ولا يمكنون من إلقاء دروسهم كاملة متصلة، وآخرين يوصلون المعلومات بلغة عامة أو عربية ركيكة، مما يؤدي إلى ملء أسماع متعلميهم وذاكرتهم بالعجمة وباللحن الذي ينشرونه في أوساط المؤسسات التعليمية معلمين استخدامهم لها بأنها سهلة وأسلوب معين على الفهم والاستيعاب. وحتى الذين يجتهدون في تقديم دروسهم باللغة الفصحي، تشعر بهم أنهن يتصرفون في غالب الأحوال، فتأتي لغتهم مخلوطة بكثير من الأخطاء تتفاوت قلة وكثرة، وهو دليل آخر على أن الذين يستخدمونها لا يملكون سليقة لغوية سليمة. فالمتكلم باللغة على السليقة لا يخطئ فيها، وإنما يخطئ من يتكلف. إن المتعلم في نظرنا، تعبيره بالدارجة معدور، لأن المسؤولية الكبرى تقع على الأستاذ حينما يهمل استعمال الفصحي في الدرس، فإنه يؤكد للطفل أن اللغة العربية إنما هي مادة من المواد وليس أداة للتواصل. والمسؤولون الإداريون حينما يتعاملون مع العربية بالإهمال أو التجاهل، فإنهم يرسلون رسالة إلى الطفل الناشئ بأن ذلك جائز في حق هذه اللغة، وأنه لا ضير من التساهل مع أنفسهم إزاء لغتهم. ووسائل الإعلام حينما تكشف من بث المواد الإعلامية بالعاميات، هي أيضا تؤكد للطلميذ والمواطن أن العربية الفصحي مكانها جراث القسم المدرسي وليس الحياة بمعناها الواسع، مما يتيح للعامية واللغات الأخرى السيطرة على ذهن المتعلم ولسانه خارج القسم.

ففقد أصبح ضعف اللغة العربية من البداية بمكان، وذلك من منظور يعود إلى رواسب الجهاز الاستعماري الذي كان يسيطر بالبلاد حيثاً إلى مصير قاتم، وقد استطاعوا أن يصلوا درجة الامتياز وهي أن هؤلاء الغزاوة كانوا من المهارة بحيث اكتفوا بإطلاق إشارة البدء ثم توأروا، وحل محلهم أناس من جلدتنا، ويتكلمون لغتنا؛ ولكن قلوبهم غير قلوبنا، فحملوا عن ساداتهم عبء المعركة، وتتناولوا معاول الهم بأيديهم، فتنددوا باستبدال اللغة العربية باللهجات المحلية أو ما يسمى بالدارجة

مخالفين تماماً لكل الأنظمة التعليمية في العالم المتقدم، وما دروا أن العامية في أي لسان، وعند أي أمة، لا يمكن أن يعتمد عليها في التعليم والتدوين، لأنها ضعيفة في مادتها، وفقيرة في ألفاظها، ومجدبة في صيغتها وأساليبها ومقرفة في اشتغالاتها مبهمة غير مبينة في كثير من دلالتها، وفوق هذا فإن اللهجة العامية لا يمكن أن تعمل على إيجاد الوحدة الاجتماعية بين أبناء الوطن الواحد، فكيف ببناء الأمة العربية وسائر شعوبها المختلفة التي حققتها اللغة الفصحى. غير أنه، وفي اعتقادى، أن انتشار العامية أو اللهجة المحلية في مؤسساتنا التعليمية لا يشكل خطراً يهدد الفصحى وسينتهي قريباً، لأن القضية قضية اجتماعية بالدرجة الأولى تعتمد على محظوظ الأممية؛ لأن هذا أمر عام في كل اللغات، والأمة التي يشيع فيها التعليم بأكثريته ساحقة هي الأمة التي نقل فيها نسبة العاميات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، نجد أن العامية قريبة من الفصحى إلى درجة التفاهم، واعتقد أن نطاق العامية يضيق بالترجع وكل يوم تتجه العامية إلى ما يسميه بعض الباحثين بالعربى الوسطى، والدليل في ذلك هو اختفاء كثير من الألفاظ والتركيب المغرقة في عاميتها من لغة الحديث العادى بين المواطنين، وتعويضها بالألفاظ جديدة، على اختلاف انتتماءاتهم الطبقية والثقافية، وهذا يبدو واضحاً حتى في أعماق الأحياء الشعبية والقرى النائية. هذه في اعتقادى أهم الأسباب التي أضعفـت لغتنا في ثانوياتنا بل في جامعتنا ومعاهدنا ولكن ما المقترنات الالزامية للتغلب على أسباب هذا الضعف؟ وما الآفاق التي يمكن ارتياحها لتطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

4- آفاق تطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ بعد استعراض مظاهر ضعف اللغة العربية وأسبابه وآثاره، ننصرف الآن إلى تسطير بعض الآفاق التي يمكن ارتياحها لتطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ فأول ما ينبغي العناية به في ضوء ما سبق هو الكتاب المدرسي وإعداده بالصورة التي تحقق الهدف. فقد تأكد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين

المعلمين المهرة والباحثين المختصين، وهم اللسانيون التطبيقيون. وكم يحسن أن يكونوا من اضطلاعوا بمهمة التعليم. وهكذا يغدو اللساني التطبيقي مسهماً في عملية تعليم اللغات كلها دون أن ينفرد بها لأنها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضاد الاختصاصات ونجاحه رهن بتقدير كل الأطراف للمبادئ التي تتحرك العملية طبقها.⁹ وانطلاقاً من ذلك فإن إعداد هذه المقررات ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة، وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية ل المتعلمي هذه المرحلة وكذا العثرات اللغوية والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها. ذلك أن تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة وبالمعجم، ويؤدي أيضاً إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة، ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات.¹⁰ فالمتعلمون في هذه المرحلة يشكون من ضعف الأداء الصوتي والشفوي السليم للغة مما يستدعي مزيد العناية بهذا الجانب؛ لأن اللغة كما هو معلوم ظاهرة صوتية منطقية ومسموعة في المقام الأول، ومن ثم ينبغي في تعليم اللغة الاهتمام بالتحدث باللغة وتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة.¹¹ أما الشكوى من ضعف المتعلمين في التركيب اللغوي، فينبغي أن يعتمد في معالجتها النحو التربوي، حيث يستتبع النحو من أمثلة واضحة متعددة تراعي أيضاً في قطع القراءة، أما النحو النظري فيؤجل إلى مرحلة متقدمة، بعد أن يكون المتعلم قد أتقن الاستخدام الصحيح والمنشود، فيكون تدريس قواعد النحو مجرد تقطير لأنماط يستخدمها الدارس.¹² كما ينبغي أن لا تقدم المعرفة اللغوية معزولة عن سياقاتها التخاطبية، بل تدرس من خلال منهج تواصلي تفاعلي يمكن التلميذ من امتلاك المهارات الاستعملية للغة في مواقف مختلفة ذلك أننا لا نهتم فقط بتعليم التلميذ إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما، ليتalking بها ويتلقى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء أدوار بعينها.¹³ ولاشك أن إقدار المتعلم على امتلاك المهارات

اللغوية الشفوية والكتابية سوف يمكنه من تقتيق قدراته الإبداعية وتفتيح إمكاناته التخييلية خصوصاً إذا تم دعم ذلك بقراءات من النصوص الأدبية الرفيعة، سواء أكانت هذه القراءات من التراث الخالد أو من الإبداع الحديث. إن الفصحي هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية أن يَعْبُرَ بها إلى السجل الكامل للآلف والثلاثمائة عام الماضية، ويكون هذا السجل في متناوله.¹⁴ كما أنه لا ينبغي أن نغفل عن النظرة التكاملية لمختلف جوانب هذا الموضوع بحيث يتكمّل المنهج الدراسي مع طريقة التدريس مع تأهيل المدرس للوصول إلى نتيجة تربوية مثلى، فكما قال أحد الباحثين: "لا يؤدي تعليم اللغة نتائجه ما لم يحصل مواعدة بين المعلم والمنهج والكتاب والطريقة ودّوافع الدارس للتعليم"¹⁵ بحيث يستطيع أن يفهم المسموع ويفهم الممدوح ويستطيع التعبير عن نفسه بكلام عربي سليم.

خاتمة: إن العمل على ترقية استعمال اللغة العربية في التعليم، وفي غيره من القطاعات الحيوية الأخرى مشروع وطني لا يمكن أن يكون جزئياً ولا فردياً ولا آنياً. فهو عمل يقتضي الشمول والتكميل في التصور والتخطيط والتنفيذ. ومما لا شك فيه أن أهم وأخطر مرحلة تحتاج إلى العناية والاهتمام هي مرحلة التعليم ما قبل الجامعي باعتبارها القاعدة والأساس الذي يُبنى عليها التعليم العالي. وعليه فإن تطوير استعمال اللغة العربية بكيفية يعيد لها حيويتها ويشيع فيها جاذبية تحب للتلاميذ درسها ومدارستها رهين بتحديث مناهجها، وتطوير طرائقها، وحل مشكلاتها التربوية بشكل عام في ظل الحقائق اللسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية المتعددة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات. وإذا كانت التعليمية فيما مضى تتوقف عند أبواب الأقسام، ولا تدخلها لتشاهد عن كثب ما يجري تدريسه فيها وكيف يجري؟ فإنها اليوم لا تكتفي بالتنظير عن بعد في المخبر، بل إنها تقتحم الأقسام لنصف وتحلل وتفسر الفعل البيداغوجي كما هو.

فالتعليمية علم تطبيقي يأخذ بعين الاعتبار الممارسين للفعل البيداغوجي، وهي علم متفتح على العلوم الأخرى، لا تنتج النظريات، وإنما توظفها لحل مشكلات لغوية تربوية، ويتم ذلك على مستويين: الأول وهو الذي يسبق التفكير البيداغوجي وتشكل فيه محتويات التعليم ومضمونه، والثاني يعقب الفعل البيداغوجي، وفيه يتم التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقة، وتفسير ما حدث فيها بدقة. فأول خطوة في هذا الإصلاح الشامل هي ترقية تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي) لأنها تعدمن أخطر المراحل التي يتأسس عليها التعليم الجامعي، ولذا فإن تطوير تدريس اللغة العربية يتطلب مجموعة من الإجراءات العملية أهمها:

- سن سياسة لغوية محكمة قائمة على سبر عميق للواقع اللغوي الجزائري وتصور دقيق للمستقبل واعتماد مناهج تعليمية للغة العربية قائمة على أساس البحث والتجريب¹⁶ لتحديث البرامج والمقررات اللغوية، وتطوير الطرائق باستمرار وفق ما يقتضيه العصر وحاجات الناس؛
- لا يشرف على تدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام إلا متخصصون يحملون شهادة جامعية في تعليمية اللغة العربية؛
- إعادة تأهيل الأساتذة والمعلمين ورسكتهم ديداكتيكيا عن طريق الندوات والملتقيات والتربصات المفتوحة والمغلقة الجادة، لأن التكوين في أثناء الخدمة أصبح مطلبا ضروريا في كل العالم، ولذلك ينبغي أن يأخذ مكانه في السياسة التربوية الجديدة؛
- رفع نسبة معامل اللغة العربية في المسابقات والامتحانات وعلى رأسها امتحان البكالوريا وبهذا الإجراء، نتصور أن النخبة المتحصلة على شهادة البكالوريا نخبة يفترض فيها التحكم الجيد في اللغة العربية قراءة ونطقا وكتابة؛

- العمل على جعل النجاح في مادة اللغة العربية إجبارياً، بحيث لا ينجح التلميذ في شهادة البكالوريا مهما تكن النتائج المتحصل عليها، ما لم يحصل على خمسين في المائة من علامة اللغة العربية يوم الامتحان، كما هو الشأن في كثير من البلدان التي تحترم لغتها مثل ألمانيا؛

- تخصيص جوائز تشجيعية للأوائل في اللغة العربية في امتحانات البكالوريا سنوياً وتكرييمهم مع الأوائل في المواد العامة؛

- تأسيس نوادٍ للخطابة تكون ملحقة بالثانويات، والتمرس على ارتigue الكلام بالعربية الفصحى وتخصيص جوائز تشجيعية للمتفوقين؛

- ضرورة عقد ندوات متخصصة لترقية تدريس اللغة العربية وتحسينه وتيسيره للمتعلمين وإغرائهم بالتعامل مع النصوص الأدبية الحقيقية، لا نصوص الروايات التي كثيرة من لغتها لا يرقى إلى الأسلوب الفصيح، بلـ الرافي، وذلك بتدريس النحو من خلال النصوص الأدبية المعترفـ نقدياً وتاريخياً بقيمتها الأدبية؛

- تخصيص جوائز تشجيعية ولائحة، ثم وطنية، في كتابة القصة والشعر والمقالة، لتلامذة الثانويات؛

- ضرورة الاهتمام باللهجات، لأن ذلك من شأنه تصحيح للفكرة الشائعة عنها، وتركيز لفكرة تكامل المادة اللغوية بين العربية واللهجات. وهذه اللهجات في أوضاعها كلغات أم، أو لغات ثانية تبتعد بدرجات متقاوقة من الفصحى المستخدمة في التعليم العام. وتترجم عن هذا الابتعاد والاختلاف مشكلات بيداغوجية حادة أمام التدريس بالفصحي. وهنا لا يكون المشكل البحثي هو الارتداد بهذه العاميات إلى الفصحى كحل للمشكلة الطارئة؛ ولكن يتوجب إخضاع الظاهرة نفسها في حدودها اللغوية والبيداغوجية المباشرة لا الإيديولوجية التراثية للتوصيف والتفسير. فالمسألة لا تكمن في وجود العامية والفصحي؛ لأن هذا شيء طبيعي حصل في معظم

اللغات؛ فلكل أمة لغة حديث ولغة كتابة أو ما يسميه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح (اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية) ولكن المشكل في اتساع الفجوة بين العربية المتعلمة في المدرسة، والعربة المستعملة في المحيط الاجتماعي العام، غير أن انتشار التعليم من شأنه أن يؤدي إلى تخفيف تلك الحدة في التفرقة بين اللغة الفصحى والعامية، ومن ثم التقارب بين لغة الكتابة ولغة الكلام، ولن يتأتى لنا ذلك إلا إذا أرجع للعربة الفصحى التي تعلم للتلاميذ في مدارسنا مستواها المستخف والفصيح حتى تحل محل العامية واللغات الأجنبية، فتدخل بذلك العربة في جميع ميادين الحياة اليومية، وتخرج من دائرة الانزواء والانقباض، فيكثر الاستعمال العفوي لها، وينعكس ذلك على المردود المدرسي. وهذه مهمة المختصين في التعليميات واللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع، وهي مهمة شاقة وضرورية يجب القيام بها قبل غيرها من المهام، وليعاد النظر بعد ذلك في إصلاح طريقة التدريس المستعملة لتخرج من دائرة التحفظ إلى تدريب التلاميذ على ممارسة لغتهم في مختلف المواقف والأحداث اليومية، وإحكام التصرف فيها؛ لأن المفروض أن التعليم يمكن التلميذ من اكتساب الفصحى والاقتدار عليها، ولا يتسعنى ذلك إلا إذا تعاون كل من البيت، والممؤلف، والمجمع اللغوي مع المدرسة.¹⁷ فاللغة ليست كيانا منفصلا ينمو وحده نموا ذاتياً، ويحمل مسئولية نفسه، ولكنها ظاهرة اجتماعية ترتبط بالإنسان، وتنتقل مع كل مظاهر حياته. فاللغة العربية لا ترقى بأن نمدحها ونبالغ في مدحها، ولكنها ترقى بجهود ابنائها في العلم والحضارة والإنتاج، فقيمة اللغة تستمد في المقام الأول من قيمة ابنائها. وقد أثبتت تجارب العالم أن التخطيط اللغوي ممكن وفعال، وأن المعاصرة ضرورة، وأن الوعي اللغوي مهم لتنفيذ خطة لغوية واضحة. فهل نصل إلى هذا الوعي اللغوي ونحن في بداية القرن الحادي والعشرين؟ هذه هي القضية اللغوية، وذلك هو التحدي الحضاري أمام اللغة العربية في التعليم.

الهوامش:

- 1- محمود فهمي حجازي، *البحث اللغوي*، د. ط. القاهرة: د.ت، مكتبة غريب، ص 127 ورمضان عبد التواب، *فصل في فقه العربية*، د. ط. 1983، مكتبة الخانجي، ص 420.
- 2- محمود فهمي حجازي، *البحث اللغوي*، ص 127.
- 3- أحمد محمد المعتوق، "الحصيلة اللغوية"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: 1996، عدد 212 ص 159.
- 4- عبد العالي الودغيري، " حول الرصد اللغوي الأساسي" ، قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، د. ط. الرباط: 1993، مطبوعات المملكة المغربية، ص 172 - 173.
- 5- محمد صاري، "التعليمية وأثارها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة" ، مجلة اللغة العربية الجزائر: 2002 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، عدد 6 ص 199 - 200.
- 6- نفسه، ص 201.
- 7- نفسه، ص 201 - 202.
- 8- أحمد الريسوبي، "نداء من أجل العربية" ، مجلة الفرقان، 2010، عدد 165، ص 12.
- 9- عبد السلام المسدي، *اللسانيات وأسسها المعرفية*، د. ط. 1986، الدار التونسية للنشر، ص 142.
- 10- محمود فهمي حجازي، *البحث اللغوي*، ص 122.
- 11- نفسه، ص 137.
- 12- نفسه، ص 138.
- 13- بيت كوردر، "مدخل إلى اللغويات التطبيقية" ، (الفصل الثاني) تر. جمال صبري، مجلة اللسان العربي، 1978، مجلد 16، ج 1، ص 207.
- 14- ع/ أحمد محمد المعتوق، *الحصيلة اللغوية*، ص 170.
- 15- أحمد حقي الحلي، "اللغة العربية وطراائق تدريسها" ، اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، ص 371.

16- محمد صاري، "التعليمية وآثارها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة"، ص 203-204.

17- ينظر محمد فريحة، الجهود اللغوية المعاصرة في الجزائر وأثرها في ترقية اللغة العربية مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمر تizi-وزو، قسم اللغة العربية وآدابها، 2009، الفصل الثالث.

صاحب البحث:

أ. على صالحى

عنوان البحث:

صراع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية

مقدمة

- إشكالية اللغة العربية في الخطاب الجامعي
- الأمم الحية أم حية بلغاتها
- عوامل ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية
- اللغة العربية، ووسائل الإعلام في الجزائر

خلاصة

رأي رئيس المشروع:

مقدمة: تمثل الجامعة المرحلة الانتقالية للطالب من دراسة مجموع مواد إلى التخصص في مادة واحدة، فهي تفرع لنتائج سنوات طويلة، بدأت من دور الحضانة عند بعضهم، ومن الابتدائي عند آخرين، وصولا إلى الثانوية. لكن، وإن اختلفت الأطوار، والسنوات الدراسية إلا أن المتفق عليه أن اللغة التواصلية في المؤسسات التربوية بأطوارها هي اللغة العربية في أغلب المواد ما عدا اللغات الأجنبية، أو اللغة المازية في بعض المؤسسات التربوية، وهذا طبقا لمجموعة من القوانين والقرارات، والمراسيم الصادرة عن المؤسسات المشرعة منذ سنة 1964م. وتجسیدا لما جاءت به على أرض الواقع، دأبت وزارة التربية والتعليم إلى التعريب التدريجي عبر مراحل، إلى أن عرّبت كل السنوات من الابتدائي إلى الثانوي، في كل المواد الأدبية، والعلمية، وهذا كله جاء وفق خطط واستراتيجيات تنموية في المجال التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم. فإذا كان هذا هو حال الأطوار في وزارة التربية والتعليم، فما هو حال الجامعة من حيث توظيفها للغة العربية؟ إذا أخذنا بمفهوم أن اللغة هي وسيلة تفكير، قبل أن تكون وسيلة تواصل، هل بقي التفكير في الجامعة باللغة العربية؟ أم تغيرت الموازين، وصارت اللغة العربية قاصرة عن التفكير والتواصل بمجرد حصول الطالب على شهادة البكالوريا؟

إن محاولة تشخيص حال اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، أمر صعب ينדי له الجبين، لأن الحديث عن اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص في الجامعة الجزائرية، هو حديث عن مرحلة انتقالية لخطاب جامعي ينظر له من زوايا متعددة أهمها:

إن الجامعة مجال مفتوح للتتنوع فيالجزائر بين التخصصات المدرّسة باللغة العربية الفصحى والمدرّسة باللغة الفرنسية، وهذا المجال زادته شساعة القوانين الجائزة على اللغة العربية والأغراض السياسية، والثقافية، والاجتماعية من وراء محاولة إبعاد اللغة العربية عن التخصصات العلمية، والاكتفاء بها فقط في العلوم الإنسانية، والاجتماعية. وهذا وفقا للقرارات الصادرة بتعريب العلوم الاجتماعية

والإنسانية، والحقوق، في حزيران (يونيو) عام 1985 في حين تدرس العلوم باللغة الفرنسية.¹ مما فتح الصراع الإيديولوجي بن تيارين أحدهما يسعى لتجسيد اللغة العربية على أرض الواقع، بحكم أنها مقوم وطني، وفقا لما جاء به الدستور. والآخر يسعى لطمسها، واعتبارها لا تصلح إلا أن تكون لغة دين، وأدب، وخطب منبرية، وثالث لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، وكأن الإشكالية مرتبطة أساسا باللغة. لا يختلف اثنان أن اللغة العربية في المجتمع الجزائري عامة، وفي الجامعة الجزائرية خاصة «تصارع من أجل البقاء، فهي باقية محفوظة بفضل من حفظها ولكن لا يجب أن نتوأكل، ولا نعمل لصالحها»² فهي تعيش صراعات، ليست ضد تيار واحد، بل ضد تيارات لغوية، وإيديولوجية تتمثل في:

التيار الحامل لل الفكر الفرنسي ، المجسد لفكرة المغلوب مولع بالغالب.

التيار المتقن للغة الفرنسية وحدها فاضطر للدفاع عنها وفي هاذين التيارين من هم مشرفون على المنظومة الجامعية، والداعون دائما إلى تدريس العلوم باللغة الفرنسية، وحاجتهم في ذلك فاصرة وباطلة، وهي أن اللغة العربية لا يمكن أن تستوعب المواد العلمية. والأبعد من ذلك، عوض التفكير في كيفية تطوير اللغة العربية على المواد العلمية، كان التفكير في إصلاح المنظومة التربوية بتدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية. هذا هو مكمن الداء، بحيث أصبح المجتمع الجزائري مدركا بشكل من الأشكال القصور اللغوي للغة العربية، وهذا ما وسع الفجوة بينه وبين لغته.

تيار يتقن مجموعة من اللغات لا يملك أي عقدة اتجاه أي لغة.

تيار حامل للغة العربية يحاول إثبات وجودها بالفعل، ولا يكتفي بوجودها بقوة القوانين والمراسيم وغير مجسدة بالفعل إلا في التخصصات الإنسانية. هذا التيار هو الحامل للواء المدافع عن اللغة العربية وقد يشترك في أفكاره مع التيار الثالث.

إشكالية اللغة العربية في الخطاب الجامعي: لعل من أسباب ضعف منظومتنا الجامعية، هو تنوع الخطاب الجامعي، بين من يجسّد اللغة الفرنسية اعتقاداً منه أنها لغة متطورة، وبين من يرى من درجة اللغة العربية فيظهر عضلاته بلغة امرئ القيس، وزهير، ومنهم من يجمع بين الفصحي والفرنسية ومن ينزل إلى لغة وسطى هي وسط بين الفصحي والعامية.³ ومنهم من يتخطى في عامية سوقية اعتقاداً منه أنه الأسلوب الأمثل لإيصال الأفكار، وتبلیغ رسالته لطالب جامعي، الأخرى به أن يرفض مثل هذه الاضطرابات اللغوية التي هي في الأصل صراعات إيديولوجية لا تخرج عن خطاب كولونيالي، أو خطاب إصلاحي أو خطاب تربوي جديد.⁴ وإن اختلفت هذه الخطابات في لغة خطابها، وثقافة حامليها إلا أنها تتفق على أمر أساس هو تحطيم المسار اللغوي في الجامعة الجزائرية.

في إشكالية الخطاب الجامعي لا تقتصر على عدم المواد القانونية، والقرارات السياسية فقط بل على نقص في التفكير يتقاسمها الأستاذ والطالب، يعود للأسف للتبعية الكولونيالية التي لا تزال تسري في دمائنا بحكم أننا ناقصون، وفي المقابل لا تزال مخطوطات فرنسا منذ 1962 تصارع من أجلبقاء لغتها في كل الدول المستعمرة وبعد أن أصدرت مرسوماً ينص على الحفاظ على اللغة الفرنسية في كل الدول المستعمرة تدق ناقوس الخطر في صيف 2012 عن تراجع الفرنكوفونية في إفريقيا بشكل عام، وهذا ما يؤكّد حرصها على تجسيد لغتها، وإيقائها في كل الدول المستعمرة، محاولة الدفع جانبًا كل ما يعيق طريقها، سواء كانت اللغة العربية، أم اللغة الإنجليزية.

الأمم الحية أم حية بلغاتها: كثيراً ما كان الصراع، ولا يزال من أفكار هدامه في المنظومة الجامعية أو المجتمع الجزائري كل بحكم أن اللغة هي وسيلة فكر قبل أن تكون وسيلة تواصل. فيها نفكر ثم نبني. وكثيراً ما تصارعنا حول صلاحية اللغة العربية كنتاج جامعي في العلوم الدقيقة، وتساءلنا هل يمكن أن نتطور باللغة العربية، وهي في اعتقاد بعضهم لغة متخلفة لا تخرج عن الشعر

والأدب... وقيل عنها أنها إذا عربت خربت، وأن العرب لم يخترعوا إلا الصفر وغيرها من العبارات الفادحة في لغة لا ذنب لها. ولكن ما غاب عن هؤلاء أننا منذ 1962م ونحن نساير، ونداعب لغة المستعمر سواء في جامعاتنا أو في المؤسسات العمومية، والاقتصادية، فهل تطورنا، بل أضعف من ذلك، هل تقدمنا، ولو خطوة أم أننا تراجعنا إلى الوراء خطوات؟

لن أجيب عن سؤالي، بل أترك الإجابة لكل قارئ موضوعي يسأل نفسه ويجيب من واقع يعيشه المجتمع الجزائري، ثم نسأل كيف تطورت الجامعة الفرنسية، والإنجليزية، واليابانية .. ؟ هل لأنها درست بلغة غيرها أم لأنها حافظت على لغتها، وقدستها؟

إن أيّ أمة تفكر بلغتها، وإذا أرادت أن تفكّر بلغة غيرها وجدت نفسها مضطرة لترجمة أفكارها إلى لغة غيرها. يقول عبد السلام المسدي في هذا الشأن: «... . فإن يكتب الباحث العربي الذي يعرف لغته مادة بحوثه بغيرها اعتقدا منه أن العربية عاجزة عن استيعاب فكره، والنھوض بأعباء علمه فهذا مما لا ينتصر له فكر سليم، بل هو في إحدى مزنرتين؛ إما قاصر الظن، أو غير خالص السريرة»⁵. فكل مجتمع يفكر بلغته، أما الفكرة السائدة أن العربية لا يمكن توظيفها في المواد العلمية، في المؤسسات الجامعية هي فكرة إيديولوجية تحتاج لإذتها لسيف سياسي حاد يقطع الضغينة بين شركاء المؤسسات الجامعية، ويزيل الأفكار الهدامة من أذهان من هم حاملي الأفكار الكولونيالية، ولا أقصد اللغة الفرنسية، أو الإنجليزية أو غيرهما. إذ الإشكال ليس في حامل اللغة، إنما في معتقد أفكار المجتمع الذي تتقن لغته، فالصراع ليس صراعاً لغوياً بقدر ما هو صراع إيديولوجي فكري. ولا أريد أن أقف وقفه الباهي على الأطلال، وأمدح ما جاء به علماؤنا الأوائل بذلك لا يخدمنا في شيء، إلا إذا حاولنا الاستثمار، وعدم إحداث قطيعة بين تراثنا وحاضرنا، ومحاولة إدراك النقص الذي نعانيه من خلال ما قام

به علماؤنا الأوائل لما وصلوا إلى القمة، وصارت العلوم تُدرس، وتُدرس في أوروبا باللغة العربية.

كيف لنا أن ندعى أننا فاقررون، ونحن نملك لغة ذات طواعية، وخصائص مميزة. إن من الأفكار المسمومة التي زرعها من يسعون إلى تحطيم المجتمع الجزائري، وتخلفه فكرة قصور اللغة العربية عن تدريس المواد العلمية في الجامعة، وهذا من الأسباب التي أدت إلى تدهور اللغة العربية. يقول صالح بلعيد في هذا السياق: «مما أكده المختصون بأن تدهور اللغة العربية يعود بالقوة إلى تدريس المواد العلمية بغير اللغة العربية، فنجد الطالب أنفسهم يشعرون بنوع من النقص تجاه هذه اللغة التي يصادفونها إلا في الآداب»⁶ وصارت الفكرة معتقداً عند الطالب فبمجرد أن يتحصل الطالب على شهادة البكالوريا يجد نفسه مضطراً لاختيار بعض التخصصات الإنسانية، والاجتماعية لأنها تدرس باللغة العربية ويعزف عن التخصصات العلمية رغم قدراته، والعائق في ذلك عدم إتقانه اللغة الفرنسية.

عوامل ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية: تعدّت عوامل ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، وفي الجامعات العربية بشكل عام، فالإشكالية غير متعلقة بالجزائر فقط، بل بالجامعات العربية، وهي إشكالية الرجل العربي عامة مما يعانيه من نقص اتجاه لغته بنظرته القاصرة لها، وهذا النقص نجده أيضاً عند أستاذة اللغة العربية، الذين هم في الأصل حماة لها. وما هذا التفكير إلا من المخططات الاستعمارية التي تهدف لطمس لغة جباه الله عزّ وجلّ أن تكون لغة القرآن الكريم وهو أول نقطة أساسية في تاريخ اللغة العربية، وليس تعصباً لها وإن كان تعصباً بما قولنا على القرارات التي أصدرتها فرنسا للمحافظة على لغتها لا في بلدها فقط بل في كل الدول المستعمرة.

إن حال اللغة العربية كحال أي لغة قوتها وضعفها في أهلها، وقوة اقتصاد وسياسة أي مجتمع في لغته لا في لغة غيره فـ «ها هو كونفوشيوس حكيم الصين العظيم يستشير الإمبراطور حول السبيل الأقوم إلى إصلاح الإمبراطورية، فيقول له: ابدأ باللغة، ولم يقل له ابدأ بالاقتصاد»⁷ فالإشكالية ليست إشكالية لغة بقدر ما هي إشكالية وعي وثقافة مجتمع اتجاه لغته.

ذكر صالح بعيد مجموعة من العوامل المستخلصة من الملتقى الدولي حول ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية سنة 1995م بكلية اللغة العربية في الرياض، بجامعة محمد بن سعود الإسلامية وخلص الجمع إلى أن أسباب الضعف اللغوي تعود إلى عوامل خارجية، وعوامل داخلية.⁸

عوامل خارجية تجمع في ما يلي:⁹

ضعف مستوى التلميذ قبل الجامعة؛

نظرة المجتمع للغة العربية مهزوزة؛

سوء اختيار مدرس اللغة العربية؛

شيوع الألفاظ، والتركيب الأجنبية؛

أثر وسائل الإعلام، وأثر المحيط.

عوامل داخلية، تجمع في ما يلي:

معايير القبول في أنواع الآداب مجحفة؛

صعوبة في الأداء الصحيح؛

ضعف تقويم طرائق التدريس، وضعف الكتاب الجامعي؛

ضعف تقويم مقررات اللغة العربية؛

أثر استعمال العامية؛

أثر مذكرات التحرج؛

الأخطاء الشائعة لدى الطالب في القراءة، والكتابة، والمحادثة؛

نقص التطبيقات اللغوية؛

أثر جمود النشاط الثقافي.

إن هذه الأسباب التي اتفقت عليها مداخلات الأساتذة الباحثين في سنة 1995م، للأسف هي نفسها وإن لم نقل أنها تفاقمت أكثر في هذه السنوات، وهذا ما جعلني أشخص حال الجامعة، وتوظيفها للغة العربية، وحال الطالب الجامعي وخطابه بالعربية انطلاقاً من تحليل هذه الأسباب.

1- ضعف مستوى التلميذ قبل الجامعة: إن تشخيص حال التلميذ قبل الجامعة يبدأ من الابتدائي، إن لم نقل من التحضيري، إلا أن المعترف به على أن المعلمين في الابتدائي يحرصون كل الحرص على تلقين التلميذ المبادئ الأساسية للغة، وتكوين المعجم اللغوي لدى الطفل. وإذا حاولنا الوقوف بعجاله على ما جاءت به المنظومة التربوية في حلتها الجديدة هي محاولة تلقين التلميذ الجمل قبل الكلمات، والحرروف من السنة الأولى، وهي فكرة لسانية طرحت على مستوى المختصين بالتعليمية استناداً لما جاء به تشومسكي في هذا المجال، على أن الجملة هي أصغر وحدة دالة، وأن اللغة هي مجموعة لا متاهية من الجمل، والطفل يكون رصيده الصوتي، والإفرادي من المستوى التركيبية النطقية، لأنه يركز على النطق السليم للغة لا للكتابة، لتأتي مرحلة الكتابة. إلا أن الإشكال المطروح هي الاستمرارية في مرحلة المتوسط، أو الإكمالي، إذ نجد المعلم في الابتدائي يحرص كل الحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى مع التلميذ في كل ما يدرسه من واد، إلا أن التلميذ لما ينتقل للمتوسط يجد نفسه أمام مجموعة من المواد كل أستاذ مادة يحدهه بلغة معينة، قد لا يحافظ باللغة العربية الفصحى، إلا في مادة اللغة العربية، أو الاجتماعيات، أما باقي المواد فيه حتى لا نجف بعض أساتذتنا حقهم من يحدثهم باللغة العربية الفصحى، وفيه من يوظف فصحى وسطى، وفيه من

يوظف العامية، أو أي لهجة من اللهجات الكثيرة في الجزائر. فينشأ التلميذ في جو قد يظن الأساتذة أنه وسيلة للإفهام، ولكن هي في الأصل تشويش لفكر تلميذ هو رجل المستقبل.

الحال نفسه في الثانوي، وبالأخص بعد أن صارت المواد العلمية تدرس باللغة الأجنبية، هذا ما جعل التلميذ يشكك في لغته، ويبتعد عنها، لأنه بدأ يعتقد أن لغته ضعيفة لا تخدم العلم، إضافة لبعض الأفكار المسمومة التي يزرعها بعض الأساتذة من أن اللغة العربية لا تصلح للعلم.

في خضم هذه المعطيات ماذا ننتظر من الطالب الذي يصل إلى الجامعة ومن أولياءه، فماذا ننتظر من المجتمع غير:

عزوف عن اللغة العربية؛
رفض للتخصصات الأدبية، والإنسانية.

2- نظرة المجتمع للغة العربية مهزوزة: المجتمع الجزائري كيان معقد تختلف فيه العادات والثقافات، والأفكار، والألسن... وكثيراً ما قيل أن هذه الاختلافات ثراء، ولكن لم يظهر من هذا الثراء إلا ازدياد التخلف.

إن الأفكار المسمومة الموجودة في أذهان المجتمع الجزائري تعود لمجموعة أسباب أهمها:

التبعية الاستعمارية؛
إعطاء صورة سلبية للغة العربية؛
تغلب العاميات في المجتمع.

3- سوء اختيار مدرس اللغة العربية: يعد الأستاذ الحلقة الأساسية في توظيف اللغة العربية وتحبيتها للتلاميذ من الابتدائي إلى الثانوي، ومن بعد الجامعة. فهو المساهم الفعال في تكوين الرصيد اللغوي عند الطفل في الابتدائي ومحاولة تفعيل الدرس اللغوي في المتوسط بطرق تسمح للتلميذ من تطوير رصيده

اللغوي، ومن ذلك التمكّن من اللغة العربية، والحال نفسه في الثانوي، إلا أن الفرق يكمن في ازدياد، وتطوير المعجم اللغوي من مرحلة إلى أخرى.

إن الحديث عن المدرس، هو حديث عن لغة، وعن مناهج وبرامج تربوية لهذه اللغة. وحديثي عن الابتدائي، والمتوسط، والثانوي قبل الجامعي باعتبار أن اللغة هي استمرار لرصيد، وتكوين لمعجم بهذه الاستمرارية التي تظهر عند الطالب الجامعي هي نتاج المراحل الأولى وهذا النتاج يخضع للأستاذ، وللمنهج وطرق تحقيق المناهج المقدم بها الدرس في اللغة العربية، وكيفية إعطاء الدرس صبغة تحببه للنّايم، فالنّايم لا يحب المادة قبل الأستاذ، وإن كان له تعلق بهادة ما وكانت اللغة العربية أم غيرها قد يكرهه فيها الأستاذ. فالدور الأساسي للأستاذ قبل المرحلة التعليمية هو كيفية تصوير الأستاذ المادة للطالب. ولعل نظرتنا للأستاذ ودوره في ترقية اللغة العربية كعامل بناء، لا كعمول هدم، ينحصر في نقطتين أساسيتين، إذا عرف الأستاذ كيفية استثمارهما، أحب الطالب المادة واحترماها وأستطيع الأستاذ أن يرسخها في أذهان الطلاب، ومن بعدهم المجتمع، فيكون سبباً في تطوير اللغة العربية. فهاتين النقطتين تتمحوران في : الإعراب، والعامية.

الإعراب: هاجس الطالب الجامعي، ومن قبله تلميذ الأطوار الأولى، وهاجس بعض الأساتذة الذين يتهربون من تدريس هذه المادة في أقسام اللغة العربية، لدرجة أن نعتها بعضهم بأن المدرس للنحو هو تراثي معياري، والأصل أن لغة دون قواعد ضابطة سواء كانت اللغة العربية، أو الفرنسية، أو غيرها من اللغات. وكانت محاولات كثيرة لا يسع المقام لذكرها لتبسيط النحو. إلا أن هذه المحاولات كانت فاشلة، إذ لا يمكن أن نبسّط في القواعد العامة فلا يمكن أن ننصب الفاعل أو نرفع المفعول به أو غيرها مما يسيء إليها أكثر مما يحسن لها، إذ الإشكال ليس في القاعدة كقاعدة، إنما الإشكال في كيفية توظيف القاعدة، وربط النظري بالتطبيق.

العامية: هي ورم اللغة العربية، وهي السرطان الذي ينخر فيها، وهي حقيقة مجددة على أرض الواقع، سواء في الأطوار ما قبل الجامعة، أو في الجامعة. وإذا تحدثت عن الجامعة، وخصصت أقسام اللغة العربية، يحز في نفسي أن أتحدث عن حقائق موجودة في الواقع، وهي هدامة للغة العربية وللمجتمع. ومن الحقائق الشائعة تدرس أساتذة اللغة العربية بالعامية، ومن الأسئلة التي لم أجدها جوابا لماذا أساتذة اللغات الأجنبية لا يشرحون إلا باللغة التي يدرسوها؟ ولا يقحمون العامية في دروسهم؟ في حين تجد أستاذ اللغة العربية يتحدث بالعامية التي نسمعها في الشارع؟

حدث يوماً أن أستاذة كانت تدرسنا في الجامعة، وتشرح دروسها بالعامية وإذا بها في إحدى حصصها انهالت علينا بوابل من العبارات تهين فيها مستواانا فحز في نفسي ذلك فقلت لها : يا أستاذة كيف لنا أن نطور لغتنا المكتوبة، ومعظم أساتذتنا مع احترامنا لهم يحدثوننا بالعامية. وحدث أن تناقشت مع أستاذ حول إعلان علّق في قاعة الأساتذة بأحد أقسام اللغة العربية، جاء فيه إجبارية تقديم الحرص باللغة العربية الفصحى، فما كان من الأستاذ وهو يدرس مادة النحو أن قال أنا لا يهمني بأي لغة أتحدث، بل ما يهمني كيف أوصل المعلومة... وما يزيد الطين بلة، وهذا رأيي الخاص، أن يحدث الأستاذ طلبه بالعامية، وهم يردون عليه بالفصحي، وهي إهانة للأستاذ.

هذه الحقائق موجودة في أقسام اللغة العربية، دون الحديث عن الأقسام الأخرى.

4- شيوخ الألفاظ، والتركيبات الأجنبية. وهذه الظاهرة معروفة عند كل الدول المستعمرة، إذ شاع في الألسن خليط من اللغات (عربية، فرنسية، إسبانية، تركية، عามية ...) خليط من المفردات التي صيغت في قالب عامي، وصارت شبيهة بلغة يتحدث بها العامي، والمثقف، والأستاذ، وهي الطامة الكبرى يوم أن

صار الأستاذة في قاعة الدرس، يتحدثون، ويشرحون الدروس بلغة هي أقل مرتبة من اللغة العالمية، لأن اللغة العالمية المستخلصة من اللغة العربية هي قريبة في خصائصها من اللغة الفصحى، ولكن يوم أن نركب ما لا يركب، ونخضع الألفاظ في لغات مختلفة، ل قالب عامي عربي. والإشكال أن هذه اللغة لا يفهمها إلا المجتمع الجزائري، وكثيراً ما قيل أن اللهجة الجزائرية لا يفهمها غير الجزائريين. هي حقيقة، ولكن لو كانت اللهجة الجزائرية مستوحاة من اللغة العربية الفصحى لنقص الإشكال.

إن الحديث عن شيوخ الألفاظ والتركيب الأجنبي ليس خروجاً عن موضوع الجامعة، فالظاهرة شملت الأمي، والطالب، والأستاذ، والمسؤول، وكثيراً ما حضرنا اجتماعات الحديث فيها إما باللغة الفرنسية، أو العامية المختلطة بالتركيب الأجنبي، فصارت هي البديل على اللغة العربية الفصحى أو العربية القريبة من الفصحى، وصار الحديث بالفصحى عيب عند بعض المسؤولين ، والأئمدة.

5- أثر وسائل الإعلام، وأثر المحيط. تعتبر وسائل الإعلام المحرك الأساسي للمجتمعات اليوم، في خضم التطورات التكنولوجية التي وصلت إليها الدول المتقدمة، وتجني ثمارها الدول السائرة في طريق النمو، أو الدول المتخلفة. وإذا كانت الدول المنتجة لوسائل الإعلام باختلافها من صحفة مكتوبة ومرئية وأنترنت، ويرها من الوسائل التي منها ما لم يصلنا، إذا كانت هذه الدول تسعى لخدمة مجتمعاتها، وتطويرها، واستغلال هذه الوسائل، وتوظيفها والدور المنوط لها من «إخبار، وتنقيف وإدماج اجتماعي، وتعليم، وتنمية بشرية، وترفيه، وتسويق وإشهار، وإعلان»¹⁰ فهل توصلت الدولة المستهلكة للثقافة بأشكالها ترسيخ هذه المفاهيم، وتطويرها في مجتمعها.

الحديث عن وسائل الإعلام، وأثرها في المجتمعات العربية عامة، والجزائر خاصة، هو حديث عن «مؤسسة اجتماعية تضطلع بدور قد يفوق أحياناً أدوار

بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالعائلة والمدرسة، وغيرهما¹¹ هذه المؤسسة الاجتماعية ن أداتها الرئيسية لتبليغ وظائفها، وإبراز أثرها هي اللغة.

اللغة العربية، ووسائل الإعلام في الجزائر: ذكرت سلفاً أن اللغة هي أساس التفكير قبل التواصل فيها ندرك ما تفكير به المجتمعات التي تصلنا أخبارها عن طريق الإعلام المرئي، أو المكتوب وباللغة تطرح الأفكار وتتفاوض، وبذلك تساهم في بناء المجتمع. فهي «الأداة الرئيسية التي تستخدمها وسائل الإعلام لأداء وظائفها، وبلغ أهدافها»¹² إلا أن الإشكال المطروح في هذا العنصر ليس دور اللغة في الإعلام، فهذا الموضوع لا تكفيه الصفحات، أو المؤلفات، وإنما أردت أن أقف على أثر وسائل الإعلام في تنمية وترقية اللغة العربية في المجتمع بشكل عام وعند الطالب الجامعي على الخصوص. ذكر علي القاسمي أنه أجري بحث يترجم فيه صاحبه العلاقة بين وسائل الإعلام (خاصة التلفزيون) وتطور لغة الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وخلال المدرسة الابتدائية، وتوصل الباحث إلى وجود تأثير بالغ للكلام المتأثر، على بنية الحصيلة اللغوية للطفل، ودرجة قدرته الاستيعابية بحسب فترات مشاهدة التلفزيون¹³ وهذا التأثير البالغ قد يكون إيجابياً، وقد يكون سلبياً، وإيجابيته سلبية تظهر من خلال الممارسات اللغوية في التلفزيون والإذاعة والجرائد اليومية، أو الأسبوعية على سبيل المثال لا الحصر.

التلفزيون والإذاعة: إذا تفحصنا لغة التلفزيون، والإذاعة يمكننا أن نصنفها إلى:

• لغة فصحى يجتهد أصحابه عن قناعة للمحافظة على سلامة نطقها وقواعدها النحوية؛

• لغة فصحى هجينة فيها نصب ما يرفع، ورفع ما ينصب، وهذا النوعان مرتبطة بالأخبار وبعض الحصص التي لها علاقة بالمجال العلمي، كالحصص الدينية؛

• لغة وسطى لا هي فصحى، ولا هي عامية، هي وسط بينهما، أكثر ما توظف في الحصص السياسية، والرياضية، وبعض الحصص الثقافية ذات الطابع الإبداعي والفكري؛

• لغة عامية هجينة هي لغة الشارع، أكثر ما توظف في الحصص الثقافية؛
• لغة أجنبية.

الجرائم اليومية، والأسبوعية: وهي متৎفس الصغير والكبير، المثقف والأمي ... إلا أن خطرها في الجانب اللغوى أكثر من إفادتها في ما تقدمه من أخبار، خاصة الجرائم الثقافية، والرياضية وكثيراً ما قرأتنا عنوانين سوقية مكتوبة بالبند العريض، دون النظر في الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية والتركيبية، وما تحويه من تكرارات لملء الصفحات، وغيرها. والتي لا أدقح فيها على أصحابها. ومن هذه الصورة المبسطة لثلاث أدوات من أدوات الإعلام، ماذا ننتظر من الإعلام. حقيقة أن ما جاء به الباحث اليوناني في تجربته صحيح، ومجسد في كل المجتمعات فكثيراً ما تحدث أطفالنا كلمات صحيحة، وتراكيب بسيطة صحيحة قبل مرحلة الابتدائي، ولكن مجرد أن ينتقل لمرحلة عمرية تسمح له بمشاهدة أو سماع وما يناسب عمره يجد نفسه أمام هجين لغوي، إذا أراد أن يحلله يجد لكل طرف موقفه، وحجته، والكل يدعي أنه يحاول إيصال الفكرة للمشاهد، أو القارئ، ولا يهم بأي لغة، المهم أن يفهم المشاهد... زد على ذلك من قال أن المشاهد الجزائري يصعب عليه فهم اللغة العربية الفصحى، وبالأخص الطالب الجامعي.

إن المجتمع الذي يفهم لغة الإمام في خطب الجمعة، والخطب السياسية التي يلقاها الرئيس باللغة العربية الفصحى، والمسلسلات المدبجة. كيف له ألا يفهم موضوع حصة تلفزيونية.

يحز في نفسي، وهي حقيقة مرّة، وأنا أتابع حصة تلفزيونية في إحدى القنوات العربية يشخص فيها صاحب الحصة واقع اللغة العربية في الوطن العربي. في آخر الحصة خلص إلى مجموعة من التوصيات منها: مشاهدة المسلسلات المدبلجة. فعوض أن نأخذ اللغة عن أساتذتنا وصحافيينا ومذيعينا، صرنا نأخذها عن المسلسلات المدبلجة.

وفقاً لكل هذا نتساءل، هل أثر الإعلام على المجتمع عامة، والطالب خاصة إيجابي، وبالتالي المحيط أم سلبي؟ هذا فيما تعلق بالعوامل الخارجية، أما العوامل الداخلية فهي نتاج العوامل الخارجية.

إذ معايير القبول في أقسام الأداب مجحفة، وهذا تحصيل حاصل لفكر مختلف يحمل معايير سابقة مجتمعة في أفكار المجتمع، سواء كان الطالب أم من يحيط بالطالب، ولدي تجربة في هذا المجال، وأنا أشتغل في إحدى الجامعات، كانت أول دفعه لقسم اللغة العربية في نظام L م د يفوق معدلتها 20/12 أما الدفعات التي تلتها معدلاتها تفوق 10/20 فوجدنا وهذا باتفاق اللجان البيداغوجية بونا شاسعاً بين أول دفعه، والدفعات المتتالية. وكأن الأمر مقصود، فإذا كانت المعايير حسنة كانت النتيجة أحسن أما إذا كان العكس، فإن النتيجة طلبة لا يقوون على تركيب جمل صحيحة لا على إعرابها. وبالتالي يترجم بصورة عكسية على المجتمع، وينظر للمجتمع من خلال هذا الأستاذ أو الصحفي نظرة احتقارية للغة العربية.

أما عن صعوبة الأداء الصحيح فهو نتاج كل العوامل السابقة، فإذا كانت البداية خاطئة، والعوامل كلها تقريباً خاطئة فماذا ننتظر من النتيجة. أما عن ضعف تقويم طريق التدريس، وضعف الكتاب الجامعي وضعف تقويم مقررات اللغة العربية، وغيرها من قلة المطالعة عند الطالب، فيكونني في ذلك أن أقف عند حقيقة عثتها في السنة الثانية جامعي لما طلبت أستاذة مادة الأدب المغاربي عرض بحث فكان البحث جيداً، وهذا العمل المعروض في معظمها من كتاب السنة الرابعة

متوسط في المدرسة اللبنانية. أما باقي العوامل فكلها نتاج العوامل السابقة، وللأسف كلما طمحنا لمستوى أفضل جاءت مهدمات وجعلت منه في الحضيض. وإذا لم يستدرك الوضع قبل ضياعه، فلا أقول أن اللغة هي التي تصيب بل المجتمع هو الذي يفقد مقوماته الأساسية. وكما ذكرت سلفاً إذا أرادت أي إمة أن تتطور فأول ما تبحث فيه هي لغتها، ولو كان التطور بلغة الغير، فلماذا لم نتطور من 1962 إلى يومنا هذا ونحن نوظف في إدارتنا، وجامعتنا، ومؤسساتنا، وجلساتنا، ومطابخنا اللغة الفرنسية، سواء على حالها أو مكسرة مكسرة.

وخلالصة لما قمت بتحليله يجب:

الاعتقاد بأصلية اللغة العربية، لا لأنها لغة القرآن، وإنما لأنها لغة مجتمعنا

وفقاً للقوانين الدستورية؛

المحافظة عليها على أنها لغة قرآن، وهذا شرف لها ولنَا؛

إعادة النظر في معايير توجيه الطلبة الجامعيين؛

إعادة النظر في المقررات الجامعية المدرّسة؛

تفعيل ما يدرس، والواقع السياسي، والاجتماعي، والثقافي؛

محاولة الرفع من مستوى اللهجات، وجعلها في مرتبة اللغة الوسطى

الوظيفية؛

تحسين مستوى المؤسسات التربوية، والنظر في معايير التوظيف، بتحصيل

أساندأة أكفاء.

كل هذه النتائج والتوصيات لا يمكن لها أن تتحقق ما لم يكن سيف الحاج حاضراً في القوانين السياسية، والقرارات، والمراسيم، وما لم تعزز بوعي اجتماعي، وثقافة احترام المجتمع للغته.

الهوامش:

- 1- ينظر محمود السيد، اللغة العربية، واقعا وارتقاء، دمشق: 2010، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- 2- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تizi-وزو نموذجا) الجزائر: 2009، دار هومة ص 05 (المقدمة).
- 3- ينظر إبراهيم بن مراد، "في قضايا الاستعمال اللغوي في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية"، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تizi-وزو، العدد الثاني، سنة 2011.
- 4- ينظر بشير ابرير "اللغة العربية، وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة، ورهانات التغيير" مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، السنة الأولى، العدد الأول، ماي 2005.
- 5- عبد السلام المسدي، اللسانيات، وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر: 1986 الدار التونسية للنشر، ص 17.
- 6- صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، الجزائر: 2008، دار هومة، ص 07 .
- 7- صالح بلعيد، "اللغة العربية بين الواقع، والعلومة"، مجلة اللغة العربية، ع 08، 2003، ص 109.
- 8- ينظر صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.
- 9- صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص 9/8
- 10- علي القاسمي، "اللغة العربية في وسائل الإعلام" مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تizi-وزو ، العدد السابع، سنة 2012، ص 108 .
11- المرجع نفسه، ص 107 .
- 12- المرجع نفسه، ص 115 .
- 13- ينظر المرجع نفسه.

