أطفالنا بين الاكتساب العاميّ وتعليمهم اللغة العربيّة الفصحى.

Our children between colloquial acquisition and their education in classical Arabic.

أ. محمّد بن بشـير يعيشي§

المشرفة: د. الضّاويّة بريك**

أ. د. مغيلي خدير(الأستاذ المساعد)

تاريخ الاستلام: 2020.07.26 تاريخ القبــول: 2021.04.01

ملخّص: حظيت اللغة العربيّة بالاهتمام من بعض أبنائها إذْ عكف الدّارسون منهم على بحث سبل الحفاظ عليها فصيحة عند النّاشئة بعد الذي لمسوه من تعثر وضعف ومن هنا جاء بحثنا مستطلعاً واقع العربيّة عند أبنائنا بين العاميّة والفصحى ضمن دائرة الاكتساب والتّعلُّم. وهدفنا من ذلك بحث العلاقة بين العاميّة والفصحى واستشراف سبل الرّقي بكفايات أبنائنا في اللغة العربيّة، يدفعنا لذلك تساؤل رئيس هو: ما السّبيل إلى تقويم لسان الأبناء وصرفهم من العاميّة للفصحى؟ ومن أهم نتائج بحثنا: لمبادرة بتعليم الطّفل العربيّة الفصحى كحل للحد من تعلقه بالعاميّة–يمكن استثمار العاميّة في تعليم الفصحى؛ إذا تحققت الإستراتيجيّة الملائمة لذلك–حاجة مؤسسات التّنشئة لخبراء يدعمونها في مجال تعليم الطّفل العربيّة الفصحى.

كلمات مفتاحيّة: اكتساب اللغة؛ العربيّة الفصحى؛ العاميّة؛ تعليم الطّفل.

§جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر، البريد الإلكتروني:med.yaichi@univ-adrar.dz (المؤلّف المرسل).

**جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر؛ البريد الإلكتروني: Dao.brik @ univ.adrar.dz

Abstract: The Arabic language received attention from some of its children, and among their interests is to address the weakness of classical when emerging.

Our aim is to discuss the relationship between colloquial and classical and to explore ways to promote the competencies of our children in the Arabic language. As for the results, the most important of them are: The initiative to teach classical Arabic children as a solution to reduce their attachment to colloquialism – the need for formation institutions for experts who support them in the field of classical Arabic child education.

keywords: Language acquisition; Classical Arabic; Vernacular; Educating the child.

1. المقدّمة : تسعى الأمم جاهدة للحفاظ على لغاتها؛ كونها الوسيلة للتفاهم والتّعبير والأداة للتفكير وهي المرآة التي تعكس مآثر وثقافة الأمة بصدق، واللغة العربيّة زيادة على ذلك هي لغة القرآن الكريم وقد أثبت التّاريخ دورها في إرساء معالم الحضارة الرّاقيّة وبث المعرفة الفذة، لذا فهي أولى من غيرها بالاهتمام وبذْل الجهد لترسيخها وغرس محبتها في نفوس الأبناء.

وإذا تأملنا واقع اللغة العربيّة بيننا وجدناه باعثا على التّشاؤم رغم الجهود المبذولة في مجال التّربيّة والتّعليم بمختلف أطواره، فالمدرِّس غير مطمئن لمستوى تلاميذه وأغلب المتعلّمين عاجزون عن تحقيق الكفايات الضّروريّة لتمَثُّل لغة الضّاد نطقاً أو كتابةً فهل طغيان العاميّة وتجذرها منذ النّشأة في الالسّن وحده السّبب المؤدي لهذا التّردي؟ أم تشاركه أسباب أخرى؟، وهل من سبيل لتجاوز هذا النّكوص؟.

ومن هذا المنطلق جاء بحثنا مستطلعاً واقع العربيّة عند أبنائنا بين العاميّة والفصحى ضمن دائرة الاكتساب والتّعلُّم بهدف بحث العلاقة بين العاميّة والفصحى واستشراف

سبل الرّقي بكفايات أبنائنا في اللغة العربيّة، يدفعنا لذلك تساؤل رئيس هو: ما السّبيل إلى تقويم لسان أبنائنا وصرفهم من العاميّة للفصحى؟ وعناصر منهجيتنا في البحث هي: مقدمة– اكتساب اللغة ونشأتها عند الطّفل–بين العاميّة والفصحى–تأثير العاميّة في تعلم الفصحى–عوامل وجهود مسهمة في تعليم الطّفل الفصحى–وخاتمة احتوت أهم النّتائج:

يجب أن تحتوي مقدّمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكاليّة البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

2. اكتساب اللّغة ونشأتها عند الطّفل:

2–1 – مفهوم اللغة: حين بَحْثِنا عن مدلول لفظة "لغة" نجدها دالة على ما ينطق به المتكلم كما في لسان ابن منظور (ت 711هـ) في مادة ل غ و: "اللغة: اللّسن وأصلها لغوة، فحذفوا واوها وجمعوها على لغات ...يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها."[1](ابن منظور، 1992).

وقد تعدّدت المفاهيم الاصطلاحيّة للغة، ومنها مفهوم ابن جني(ت392هـ) الذي يقول فيه:"...أمّا حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[2](ابن جني 2003) وهذا مفهوم ينبئ بالدّور الاجتماعي للغة، وقد ذهب عبد الرّحمن بن خلدون (ت808هـ) إلى أن اللغة :"...عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملَكةً مقررة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها."[3](ابن خلدون،1991) وابن خلدون ضمن هذا المفهوم يقرر مسائل مهمة في اللغة، منها أنها ملكة لسانيّة، وأنّها تواضع واصطلاح، بين أبناء كل أم*ة، كما أنّها أداة للتعبير عن المقصود، أمّا (فيردينان دي سوسير) فاللغة عنده : "تنظيم من الإشارات المفارقة."[4](فيردينا ندي سوسير1985) وهو بذلك يرمي إلى أنّ اللغة رموز وإشارات تنتظم وفق نسق معين، كما أنّها وحدات متغايرة وُضِعت لتؤدي معنى معينا.

ومن جملة هذه المفاهيم والتّعاريف يمكن الخلوص إلى أنّ اللغة رموز صوتيّة مكتسبة، تنتظم وفق ما تواضع عليه الأفراد ضمن جماعة ما، لِتؤدي فعل التّواصل والتّفاهم بينهم، ولتُحقّق أغراضهم.

2 .2 نشأة اللغة واكتسابها عند الطّفل: يتلقى الأطفال اللغة بادئ الأمر تلقائيا من غير تكلف عبر مراحل، يصير الطّفل من خلالها قادرا على التّحكم في لغة الأم واستعمال رموزها، قبل دخول المدرسة مع شيء من التّفاوت في ذلك بين الأطفال للتباين الحاصل في قدراتهم، وفي مختلف العوامل المسهمة في إكساب الطّفل اللغة والتي من بينها: العوامل النّفسيّة والبيئيّة والفيزيولوجيّة...، وتعتبر مرحلة الطّفولة مرحلة مهمّة لنشأة اللغة نشأةً صحيحةً فيحتاج الطّفل خلالها إلى تركيز الجهود والمثابرة لأجل تنشئته لغويا نشأة سويّة، تمكّنُه من تنميّة قدراته على استخدام اللغة الاستخدام اللائق المحمود.

والطّفل حين يشرع في اكتساب اللغة تتبلور بعض معالم شخصيته؛ ومنها أنّ اكتسابَه اللغةَ ذاتَه دليل على تطور بنيته العقليّة الإدراكيّة، فيستطيع إدراك العلاقة بين الأشياء بدل اقتصاره على النّطق، والخروج من دائرة الذّاتيّة إلى الموضوعيّة، وهكذا يتدرج الطّفل في تلقّيه اللغة حتى تصبحَ وسيلة للتواصل في وسط أوسعَ من أسرته وبيئته التي نشأ فيها، وهنا يأتي دور الاكتساب، فلا بد إذاً من التّعلم الذي يتطلب بذل الجهد لتطوير ملكته اللغويّة وتصحيح أشكال الأداء اللغوي لديه.

وقد سعى عديد الباحثين مشتغلين بأطوار الاكتساب اللغوي، وتعدّدت مذاهبهم في ذلك، فمن هؤلاء: (فيرث) farth، الذي يربط مراحل النّمو اللغوي عند الطّفل بتجاربه في الحياة، انطلاقا من مرحلة المهد ثم الجلوس والسّير، ثم الذّهاب للمدرسة[5] (Troadec .B,1998)، ويـرى محمّد زيان حمدان أن :"كلّ مرحلة من مراحل نمو الطّفل إلاّ ولها تأثيرها في إكسابه نموذجا من نماذج لغة المجتمع الذي يصير إليه."[6](محمّد زيان حمدان،2002) ورأيه هذا يشير إلى أنّ اكتساب اللغة عند الطّفل لا يقتصر على التّقليد؛ وإنّما يحتاج أيضا إلى التّفاعل مع الغير.

كما يميّز الباحثون بين طورين أساسيين لاكتساب الطّفل اللغة هما:

أ – طور ما قبل اللغة: ويعتبر طور تمهيديّ للغة ضمن مراحل الطّفولة الأولى ويضم هذا الطّور مراحل أهمّها: –مرحلة الصّراخ–مرحلة المناغاة – مرحلة التّقليد.[7]

ب–طور اللغة: تتجلى خلاله ملكة التّكلّم، ويضم مرحلتين هما: مرحلة تعلّم المفردات ومرحلة تركيب الجمل. (راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد، 2003) وللإشارة فإنّ هذين الطّورين يُدرجان ضمن فترة ما قبل المدرسة.

2. 3 بين الاكتساب والتّعليم: تباينت أراء علماء اللغة حول مدلول المصطلحين فاتفق البعض على التّفريق بينهما كما نجده عند عبده الرّاجحي الذي يرى في معرض حديثه مفصّلا أنّ: "الاكتساب اللغوي يحدث في الطّفولة، فالطّفل هو الذي يكتسب اللغة في زمن قصير جدا...ويتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة، ممّا يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانيّة المشتركة...ومهما يحاول الكبار تبسيط اللغة للطفل فإن ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط...وإذا كان هناك نوع من التّنظيم فإنه تنظيم داخلي عند الطّفل ذاته."[8] (عبده الرّاجحي، 2000) وعبده الرّاجحي من خلال كلامه نجده يفرق بين التّعليم والاكتساب، فالتّعليم في نظره عمليّة منظمة وفق تخطيط خارجي يتضمن برنامجا وجدولا زمنيا، يحصل الطّفل جراءه على ملكة لغويّة معينة أمّا الاكتساب فهو تلقائي فطري طبيعي غير منظم.

بينما نجد فريقا آخر يجعلهما شيئاً واحداً، من بينهم: (دوجلاس براون) الذي يوضّح مفهومه للتعلم قائلا: "هو أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة أو التّعلّم...والتّعلم تغير مستمر...وهو نتيجة لممارسة معززة". [9](دوغلاس براون، 1994) وما يعنيه صاحب القول أن التّعلم هو الاكتساب فكلاهما يدلان على التّحصيل وهذا غير كاف لأن يكونا بنفس المفهوم ، وما يمكن الاطمئنان إليه هو ما ذهب إليه الرّاجحي، فقد أبان –كما سلف–عن فرق جوهري بينهما.

3. بين العاميّة والفصحى:

3. 1 مفهوم العاميّة: يراد بها اللهجة المعتمدة في التّخاطب بين العامة من أفراد المجتمع خلال الحياة اليوميّة، ويرى إبراهيم كايد أنها "الجانب المتطور للغة الذي يشمل البعد عن اللغة الأم، ويستخدمه أفراد المجتمع وطبقاته المختلفة في الاستعمال

اليومي."[10](ابراهيم كايد، 2002)، والعاميّة هي أوّل ما يكتسبه أغلب أطفالنّا من المظاهر اللغويّة؛ بحكم النّشأة والمحيط الذي يتلقونها فيه عن طريق التّقليد خصوصا.

3. 2 مفهوم العربيّة الفصحى: هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، ونطق بها خير المرسلين–صلّى الله عليه وسلّم–وتفاخرت بها العرب في كلامها، وقد أحس الأولون بجمالها، واكتشف من جاء بعدهم أنّها خاضعة لقواعد وضوابط وثوابت تجعلها هي الأصل والمرجع للهجات المتفرعة عنها، والفصحى من كل لغة هي الأقدر على تحقيق الغرض، والانتصار للحق على الباطل والحجاج والتّبليغ، كما في قوله تعالى: ﴿**وَأَخِي هَـرُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَاناً فَأَرْسِلْهُ مَعِي رِداً يُصَدِّقْنِي~ إِنِّيَ أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ**﴾[11].

والحديث عن العاميّة الشّائع استعمالها في الواقع وعن الفصحى المأمول تمثلها عند أبنائنا وفي حياتنا؛ يقود ذلك إلى طرْق مسألة الازدواجيّة اللغويّة التي تعاني منها الحياة العربيّة على اختلافها ، والتي هي في نظـر الكثيرين ظـاهرة سلبيّة، وقد عرّفـها عبد الرّحمن بن محمّد القعـود على أنّها تعني" وجود مستويين في اللغة العربيّة؛ مستوى الفصيحة ومستوى الدّارجة أو مقابلاتها، مثل اللهجة والعاميّة وما يتضمنه هذا المفهوم من تباعد، بل صراع في بعض المجالات والأذهان."[12](ع الرّحمن بن محمّد القعود 1997) وحسب ما يمليه الواقع فإنّ هذا الاستخدام المزدوج للغة الواحدة عاميّة وفصحى؛ خاضع للمقام أو الظّرف الملائم لكل منهما، حيث تستعمل العاميّة في الحياة اليوميّة العاديّة، وتستعمل الفصحى عادة في المواقف الرّسميّة، كميادين التّعليم والإدارات.

4 . أثر العاميّة في تعلُّم الفصحى: تأثير العاميّة على تعلم الطّفل العربيّة الفصحى أمر حتمي ، فالعاميّة قد تشبّع بها الطّفل قبل دخوله المدرسة، وبحكم انتقاله من وسط مألوف يمتاز بالمرونة والتّلقائيّة إلى وسط لغوي آخر هو المدرسة التي يغلب عليها الانضباط والصّرامة والتّقيد بسلوك معين؛ ذلك ما سيجعل الطّفل يحن إلى لغة الأم، حينما يُطالَب بتعلُّم لغة يراها جديدة، هذا الأمر نجده خصوصا عند الأطفال الذين لم يسبق لهم ارتياد الكتاتيب أو الرّياض وغيرها قبل المدرسة، لذلك فإنّ الخطوات الأولى في تعليم الطّفل اللغة الفصيحة؛ تعد مرحلة حساسة، تتطلب اهتماما وعناية واستعدادات

خاصة، وهنا تكمن أهميّة ما تسديه الأقسام التّحضيريّة والرّياض والأسرة الواعيّة بدورها في هذا الشّأن، وحتى المدارس القرآنيّة، حيث بإمكانها تهيئة الطّفل مسبقا لتعلم الفصحى.

ويستطيع المدرسون في الابتدائي تميز الفارق بين الأطفال بناء على التّلقّي المسبق في تلك المؤسسات، وقد أشار (تشومسكي) إلى أن:" الطّفل يستطيع من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته أن يُظهر نوعا من الإبداع في استخدام اللغة ...وإن كانت جديدة عليه."[13](حسام البهنساوي، 1994) وقليل من الأطفال مَن يتمكنون من مواصلة إبداعاتهم بينما الكثير منهم يولّون القهقرى، فبعد حفظهم لعديد السّور مثلا ونماذج من النّصوص المتنوعة باللسان الفصيح؛ نجد مسارهم اللغوي ينحدر تدريجيا.

إنّ للعاميّة أثراً ولا شك في تعليم وتعلم الفصحى، ولكن هذا الأثر يتوقف على طبيعة الدّور الذي تؤديه الأطراف الأخرى في العمليّة التّعليميّة، أعني بذلك المعلم والمتعلّم نفسه(الطّفل) وكذا المحتوى أو المقرر، فقد يُشاب دور هذه الأطراف بمظاهر السّلبيّة كالتّقصير والتّساهل والعزوف، وليس من الغريب أن تجد العاميّة الصّريحة على السّنة بعض المدرسين في حجرات الدّرس، أو تجد فئة عريضة من التّلاميذ يستعملون الدّارجة حتى في مادة اللغة العربيّة، كما قد يقع اللوم على مُعِدِّي المقرّرات حيث يخرجونها في ثوب لا يعكس المستوى المنشود، ولا يرقى إلى الاهتمام الحقيقي باللغة العربيّة لسبب من الأسباب؛ كاختلال المنهج المعتمد، وتعدد مشارب وتوجهات القائمين على إعداد تلك البرامج والمقرّرات.

أمّا الأثر الإيجابي للعاميّة في تعليم الطّفل اللغة العربيّة الفصحى؛ فقد يتجلى في جانبين، أحدهما داخلي متصل بارتباطهما؛ إذْ أنّ أغلب المفردات في العاميّة هي من صميم العربيّة الفصيحة، وهو ما ذهب إليه الدّكتور أحمد أبا الصّافي جعفري –في دراسته للهجة التّواتيّة– عند قوله:"...وكم كانت دهشتي كبيرة وأنا أقف بعد سنتين من التّخرج الجامعي على كل تلك الألفاظ العربيّة الصّحيحة التي دفعنا ضريبة خطئنا فيها لزملائنا أو كدنا، لكننا سرعان ما وقفنا على صحتها وأصالة جذورها في لغتنا، وهو ما وفّر لنا كمّاً هائلا من المعلومات اللغويّة القيمة حول طبيعة العلاقة بين لهجتنا العاميّة

وبين لغتنا العربيّة الرّاقيّة وما أوثقها من علاقة."[14](أحمد ابا الصّافي جعفري، 2014) وهو ما أكدته الشّواهد الغزيرة في ثنايا هذا المؤلّف.

والمعلّم الحاذق يستطيع من خلال مهاراته وخبراته تحفيز وتشويق الطّفل إلى التّعلق بالفصحى؛ من خلال دفعه إلى اكتشاف الرّصيد اللغوي الفصيح في عاميته، وتوظيفها ضمن أساليب راقيّة، ولا يعني –في رأينا هذا–أنّنا ندعو إلى استعمال العاميّة مطلقا في الوسط المدرسي نطقا أو كتابة، إنّما الأمر– ولا شك–يحتاج إلى دراسة علميّة دقيقة تكفُل استخلاص النّماذج الفصيحة المستعملة في العاميّة، وتفعيلها من خلال الدّراسة العلميّة العميقة والخطط الواعيّة لتكييفها إيجابا، من أجل تسهيل تعلم الفصحى بما يناسب قدُرات الطّفل في المدرسة.

وأمّا الجانب الخارجي فنعني به اختصاراً أنّ العربيّة الفصيحة محفوظة بحفظ الله تعالى لها من خلال الذّكر الحكيم، ثم من خلال ما يُبذل من جهود في سبيل درسها وبحثها لجعلها مواكبة للمستجدات، ومهما نالتّ أو عدَت العاميّة على الفصحى فإن فعلها ذلك لا يقود إلى اضمحلال العربيّة الفصحى؛ إذ لكل منهما ملْمَحه وخصوصيته وللفصحى فوق ذلك قواعدها وضوابطها: المعجميّة والنّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والتّركيبيّة...، فالمتعلّمون حتى من الأطفال يميّزون ويدركون تلقائيا أنّ لكل مقام لغته المناسبة فالطّفل قد نجده يتحرّج من استعماله للعربيّة الفصحى في المجتمع خارج المدرسة؛ كما يتحرج من استعماله العاميّة في الوسط المدرسي.

5. العوامل والجهود المسهمة في تعليم الطّفل العربيّة الفصيحة: من البديهي أنّ النّمو اللغوي للطفل يتأثر بعوامل عدّة، أهمّها: الوسط الأسري؛ باعتباره البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطّفل، ويتأثر بما تشهده من أوضاع اجتماعيّة واقتصاديّة وغيرها، ومن العوامل المؤثرة أيضا: الوضع الصّحي للطفل، وليس بالضّرورة أن يتفوق الأصحاء من الأطفال بل قد تكون الإعاقة دافعا لإثبات الذّات لغويا، فتدفع صاحبها للإبداع، والحياة العربيّة خصوصا تحتفظ بنماذج لأعلام شُهد لهم بالنّبوغ اللغوي منذ طفولتهم، ومن تلك العوامل: النّضج البيولوجي الذي يراد به النّمو السّليم لمناطق الدّماغ المختصة بالكلام ثم القدرة العقليّة والتي تتفاوت من طفل لآخر، ممّا يؤثر على عمليّة التّعلم، وللنهوض

بتعليم الطّفل الفصحى لا بد من بذل الجهود الكافيّة من قِبل البيئات المختلفة المحتضنة للطفل، وأبرز هذه البيئات:

أ – الأسرة: يستطيع الأبوان تلقين الطّفل الفصحى–حتى وإن درجا على استعمال العاميّة –إذا تهيأت لهما المعرفة المناسبة وصحت العزيمة، فهناك تجارب عدّة خاضها بعض الآباء مع أبنائهم، واكتشفوا قابليّة الطّفل للتعلم المبكر للفصحى، لذا فإنّ الطّفل يحتاج من الأبوين تكريس بعض الجهد والوقت، وأن يحظى منهما بالتّشجيع على استعمال الفصحى بصورة مكثفة[15](أنيس محمّد أحمد قاسم، دت)، كما أنّ الأسرة بإمكانها بل من واجبها أن تنمّي الوعي لدى الطّفل بأهميّة ومنزلة اللغة العربيّة ليتعلق بها.

ب – الحضانة والرّياض: وهما بيئتان أو وسَطان قد يرتادهما الطّفل بعد الأسرة حيث:" يُستقبل الأطفال عادة من سنتين إلى ست سنوات بالنّسبة لمدارس الحضانة ومن سنتين إلى خمس بالنّسبة لرياض الأطفال"[16](كمال الدّسوقي، 1980)، وتسهم هاتان المؤسستان بقدر كبير في تنميّة قدرات الطّفل بما تقدمه من أنشطة تتفق وسنه وكثيرا ما يطمئن الآباء للمستوى اللغوي الذي يحوزه أطفالهم بعد التّحاقهم بالرّوضة أو الحضانة.

ج – التّعليم التّحضيري: وهي أقسام مخصّصة للأطفال في الخامسة من عمرهم قصد إعدادهم ليسهل إدماجهم في الحياة المدرسيّة، وفي هذه الأقسام يمكن أن تتحقق أهداف عدة منها: تنميّة الذّوق واكتساب مهارات وسلوكيات وأخلاق وغيرها، وحتى تتحقق تلك الأهداف لا بد من التّواصل والتّفاعل بين الطّفل والمربي: "إذْ أنّ التّفاعل وسيلة لتنميّة وإثراء الجانب اللغوي عند الطّفل، حتى أنه يكتسب النّطق السّليم لبعض الكلمات الصّعبة."[17](وزارة التّربيّة الوطنيّة، 1996).

د – الكتاتيب: تعتبر صرحا تعليميا تربويا فعالا، يستقطب مختلف الأعمار من الطّلاب بمن فيهم الأطفال، وقد أثبتت المدارس القرآنيّة فاعليتها في ترسيخ مختلف القيم النّبيلة، إضافة لتنميّة المواهب والملكات، حتى بدا تفوق مرتاديها من الأطفال على غيرهم في ميادين المعرفة والتّعلم، فاستطاعت الكتاتيب أن ترتقي بلغة الطّفل من خلال

التّلقين والحفظ والمراس، كما أسهمت في تخريج عمالقة يذكُر التّاريخ إنجازاتهم، وقد غدا إلحاق الأطفال لدى معظم الأسر الجزائريّة ثقافة متأصلة، ولا يخفى الدّور الذي أدته المدارس القرءانيّة زمن الثّورة والكفاح، خصوصا ضمن أنشطة جمعيّة العلماء المسلمين؛ حينما كان من أهم أهداف المستعمر هدم العربيّة بإقحام العاميّة في الأوساط التّعليميّة.

هـ-المدرسة: تشكل المدرسة رافدا من روافد التّعليم المنظم بما فيه تعليم اللغة، " فالنّاشئ يكتسب ما يكتسبه من مهارات لغويّة فيها على نحو مكثف ومنظم ومتوازن ومتدرج ومستمر" [18](المعتوق أحمد محمّد، 1996)، فهي بذلك تزوّد الطّفل اللغة العربيّة السّليمة الفصيحة؛ من خلال إثراء الرّصيد اللغوي بالمفردات الفصيحة، والصّيغ والأساليب المشوقة، وربطه بثقافة أمته ولغتها الرّصينة.

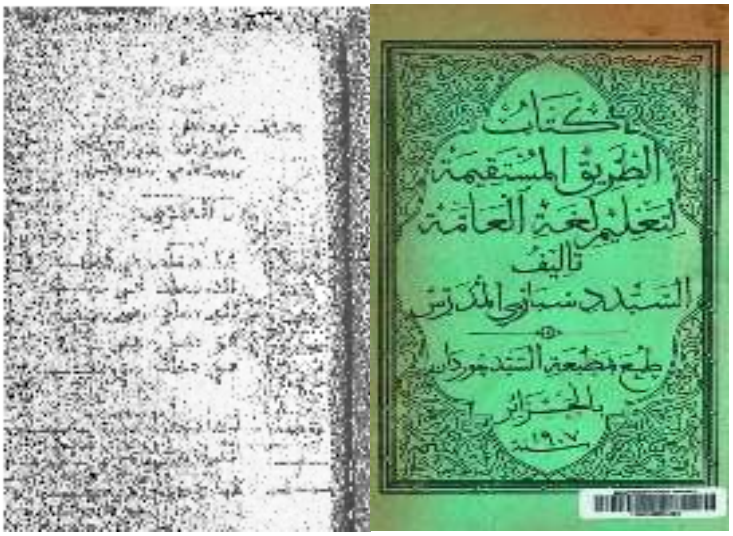
وهناك أدوات عدّة؛ يمكن للمربين تسخيرها وتفعيلها في هذه الفضاءات لصالح ترسيخ الفصحى، ومحاربة العاميّة عند الطّفل، ومن ذلك: القراءة الصّحيحة للطفل وإسماعه نماذج من الفصاحة عن طريق الاستفادة من الوسائط الرّقميّة، وعمليات التّحفيظ والتّدريب.

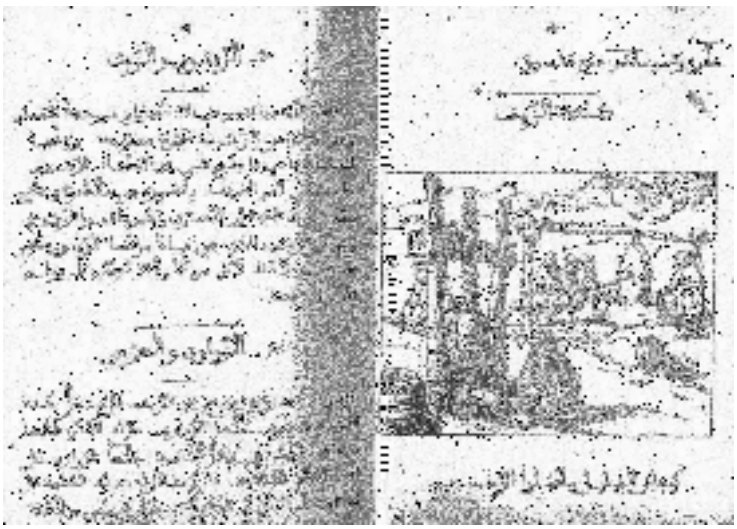
6. أنموذج من محاولات المستعمر لتشويه الفصحى بإقحام العاميّة في التّعليم:

أدركت فرنسا المستعمِرة أهميّة اللغة في الحفاظ على هويّة الشّعوب، فأعلنت- منذ وطئت أقدامها أرض الجزائر- حربا شنيعة على الثّقافة الإسلاميّة واللغة العربيّة فسارعت فرنسا جاهدة لطمس اللغة العربيّة من حياة الجزائريين، منتهجة سُبُلا عدّة منها: فرض استعمال الفرنسيّة وتهميش العربيّة وإبعادها عن مجالات الفكر والعلم وتقديم النّخب المتفرنسة على المتمسّكين باللغة العربيّة، وإثارة الصّراع بين اللهجات المحليّة، ومحاربة المدارس القرآنيّة، وإصدار القوانين للتضييق على اللغة العربيّة، وقد تمكّنت فرنسا بأساليبها من جعل لغتها مزاحمة للغة العربيّة، فهي-في نظر الكثيرين- لغة المثقفين، وهي المعتمدة في بعض التّعاملات الإداريّة...، لكن الأهم من بين تلك الأساليب هو استهداف النّشء، ولعلّ ما يؤيِّد هذا ما جاء في كلام (بول مارتي)أحد جنرالات فرنسا في قوله:"...كل تعليم عربي، وكل تدخل من قِبل الفقيه وكل ظاهرة

إسلاميّة؛ يجب محاربتها بصرامة تامة، وبذلك نجذب إلينا الأطفال عن طريق مدارسنا وحدها." 19(Paul marty,1925).

وهكذا استطاعت فرنسا بث سمومها، فوجهت سهامها لفلذات الأكباد، تشوه السّنتهم مستعينة بأزلامها فطبعت عشرات المؤلفات باللسان الدّارج العامي ليتعلمه الجزائريون بدل لغتهم العربيّة الفصحى، وقد حاولنا إظهار جانب من محاولات فرنسا في هذا الشّأن، مع تبيان أثر ذلك في تعليم العربيّة الفصحى من خلال النّموذج التّالي:





هذا النّموذج مأخوذ من أحد المطبوعات الفرنسيّة بالجزائر، كما توضحه الصّورة الأولى لصفحة العنوان، والمشتملة على اسم المؤلِّف والمطبعة وصاحبها وسنة الطّبع(1907م)، وكان انتقاؤنا لهذه الصّور؛ بناء على ما قد يساعد على تبيان خطورة إقحام العاميّة في التّعليم بدل اعتماد العربيّة الفصحى، محاولين إظهار المفارقات بين المحتوى العامي في تلك الصّفحات، من خلال عرضه على قواعد اللغة العربيّة الفصحى؛ معجميا ونحويا وصرفيا وتركيبيا، موجزين قدر الإمكان؛ بياناً لخطورة الأمر.

1.6 الجانب المعجمي: وُظِّفت العاميّة بشكل صارخ في هذا المطبوع، نورد بعضا من مفرداتها في الجدول التّالي؛ مع ذكر ما يقابلها في اللغة العربيّة:

المفردات العاميّة	مقابلها في اللغة العربيّة الفصحى
نرفد	آخُذ
أحنا	نحن
كيفاش	كيف
المشتاء	الشّتاء
كِما	كَمَا
دار (فعل)	فَعَل

الملاحظ حول بعض هذه المفردات من العاميّة ومُقابِله من الفصحى هو التّقارب اللفظي؛ مثل: (كيف) التي أُضيف لها في العاميّة (آش)، وكلمة (المشتاء) في العاميّة التي يقابلها الشّتاء، وقد يكون استعمالها في العاميّة على هذا النّحو للدلالة على الدّخول في زمن الشّتاء، ولفظ(كِما) بكسر الكاف المستعملة في العاميّة–حسب السّياق– لإفادة المشابهة، فالاختلاف بينها وبين نظيرها في العربيّة الفصحى هو حركة الكاف فقط، ثم من المفردات العاميّة المختلفة في لفظها عن نظيرها في العربيّة الفصحى: ما نجده بين الفعل (نرفد)، والمراد به لغويا نرفع؛ لكن ما يراد به في السّياق معنى الفعل (آخذ) وأيضا لفظة الفعل(دار) الواردة في العبارة"...دارْ كِما قال لَهْ." وهي بمعنى (فَعَلَ) كما قال له.

2.6 الجانب النّحوي: يلاحظ في صورة الصّفحة (43) اختلال علامات البناء فالفعل(دخل) لم تُثبت في آخره الفتحة؛ ليُقرأ الفعل بسكون آخره في عبارة : "هو دخل" وهكذا في عديد الكلمات، كما يلاحظ أن ضمير الرّفع المتحرك المتصل بالفعل مستعمل بخلاف الفصحى؛ مثل: "أنتما دخلتوا"، بدل: أنتما دخلتما، وفي قوله: "هما دخلوا" بدل: هما دخلا، لكن التّأمل في هذه الضّمائر وسياقاتها؛ يحيل إلى أنّ دلالاتها تحولت عن الأصل، فالضّمير (أنتما) يراد به في العاميّة المخاطبون؛ لذلك استعمل واو الجماعة والضّمير (هما) يراد به الغائبون.

وقد تعمّد الكاتب في هذا المطبوع إهمال الحركات الإعرابيّة وفق ما تقتضيه العاميّة؛ إذْ يكون الوقوف في مفرداتها على السّكون ميلا لتسهيل النّطق، وقد وردت كلمة (كثرةْ) ساكنة بدل كسرها لسَبْقها بعامل الجر في عبارة:"...من كثرةْ الاستحفاظ." والأثر السّلبي لهذا الاستعمال واضح جليّ؛ إذْ تُهدم من خلاله أحد أهم خصائص العربيّة الفصحى وهو الإعراب.

3.6 الجانب الصّرفي: يُظهر النّموذج فرقا واضحا بين القواعد الصّرفيّة للغة العربيّة وما ورد في العاميّة من استعمالات مخالفة للقاعدة؛ كما هو موضح في الجدول:

الاستعمال العامي	الاستعمال العربي الفصيح
نرفد (للمتكلّم)	أرفد

يقولوا	يقولون. (ثبوت النّون علامة للرفع)
هما (للجمع)	هم
معوجة	عوجاء.

من الملاحظات حول محتوى الجدول: أن حرف المضارعة في بداية الفعل قد يتغير مدلوله، فالأصل في العربيّة الفصحى أن الألف للمتكلم بدل حرف النّون (نرفد)، كما أن الضّمير (هما) الذي هو للمثنى في العربيّة الفصحى؛ قد يتحول في العاميّة للدلالة على الجمع، وحينما توصف شجرة الزّيتون بلفظة (معوّجة) ففي ذلك مخالفة للقاعدة الصّرفيّة، لأنّ وصف المؤنّث من الثّلاثي (فَعِل) عوِجَ يكون على وزن (فعلاء) عوجاء.

4.6 الجانب التّركيبي: تخضع التّراكيب في اللغة العربيّة لضوابط تحفظ رونقها وتؤدّي الدّلالة والمعنى على الوجه الأكمل، وقد يكون التّقديم والتّأخير مثلا بين عناصر الكلام لأجل غرض بلاغي، إلا أننا نقف في العاميّة على تراكيب لا يستسيغها سوى مستعمليها، وقد لا تُفهم بعض التّراكيب إذا انتقلنا بها من بيئة عاميّة لأخرى، حيث تختلف المفردات والصّيغ والتّراكيب حسب ما تتداوله كل بيئة في خطابها العامي، ومن الشّواهد في هذا النّموذج المقدم ما يلي:

التّراكيب	الملاحظة والتّعليق
كيفاش القبايل يعملوا الزّيت	تقديم الفاعل على فعله
ما يطيح شي فالمشتاء.الزّيتون يطيب في آخر..	غياب الرّوابط بين أغلب الجمل
...يبيع في الزّيت	الفعل (يبيع) المتعدي بنفسه عُدِّيَ بحرف الجر.

إنّ هذه الإطلالات المختصرة في مقتطف من تلك المحاولات البائسة للمستعمِر؛ لا تستوف المطلوب في تحليلنا لتلك المظاهر اللغويّة السّلبيّة، ويكفي أنها كشفت الوجه البشع لفرنسا المستعمِرة، التي عمدت لهدم اللغة ومن مظاهر هدمها تغييب خاصيّة الإعراب في آخر الكلمات، كما عمدت لدسّ مصطلحات الفرقة بين أبناء الأمة الواحدة؛

ولا أدلّ على ذلك من الإمعان في الإكثار من مثل هذه المصطلحات:(القبايل–عربي– قندوز –الرّوميّة– زواوي...).

وقد كان الهدف من التّعرض لتلك المستويات اللغويّة هو بيان الأثر السّلبي المنجرّ عن إقحام العاميّة في تعليمها لأطفالنّا، برغم ما هي عليه من افتقار للقواعد اللغويّة المطّردة، وبما هي عليه من ركاكة وانزواء، وحتى لا يدّعي البعض –ممن يظهرون البراءة ويضمرون غيرها– أن العاميّة يمكن أن تسهم في تقريب الفهم وتسهيل التّواصل في الوسط المدرسي، فيكفي أن نردّ عليهم بمثل التّساؤل التّالي: كيف بنا إذا تساهلنا مع أبنائنا في هذا الشّأن، ولاكت أفواههم العاميّة بدل الفصحى، أن نستوعب قضايانا ونحل مشكلاتنا؛ التي لابد لنا في معالجتها من الرّجوع لكلام الله المنزل باللسان العربي المبين، وسنة النّبي المصطفى الأمين؟ ، ثمّ أنى لنا أن نستفيد من تراثنا العربي الثّرّ إذا لم نتجافى عن العاميّة إلى العناية بتعليم العربيّة الفصيحة؟.

7. خاتمة: إنّ واقع أمّتنا –وبكل أسف–يترجم ما نحن عليه من تقصير، فقد غلبت العاميّة في الاستعمال على الفصحى حتى في المواقف الرّسميّة عند الكبار قبل الصّغار، لذلك واستدراكا لهذا الوضع بات من الضّروري في أولويات الأمّة أن تهتم بلغة الطّفل، وأن تسعى للرفع من الأداء اللغوي الفصيح لديه بوضع برامج ناجعة وتهيئة السّبل لذلك والاهتمام بمؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة، وتثمين دورها اللغوي الذي تقوم به، ومن ضمنها المدرسة الابتدائيّة.

وقد سعينا في بحثنا المتواضع إلى إثارة جملة من القضايا ذات الصّلة بواقع اللغة العربيّة عند أبنائنا بين العاميّة والفصحى، موضّحين الفارق بين نشأة اللغة واكتسابها عند الطّفل وبين الاكتساب والتّعلم وبين الفصحى والعاميّة، منبّهين إلى الدّور الملقى على عاتق مؤسّسات التّنشئة، باعتبارها عوامل بإمكانها الارتقاء بلغة أطفالنّا، وصرفهم عن الانكفاء على العاميّة إلى الانفتاح على الفصحى.

وبحثنا هذا محاولة من جملة ما أنجز في هذا الشّأن من البحوث، نأمل أن يفيد من خلال ما توصل إليه من نتائج أهمّها:

– أنّ مرحلة الطّفولة أهم مرحلة يمكن أن نتدارك خلالها مصير لغتنا العربيّة وتحدياتها أمام العاميّة عند الأجيال، فينبغي التّركيز عليها والاهتمام بها؛

– العربيّة الفصحى محفوظة، فإذا أرادت الأمة الحفاظ على مجدها ومكانتها فعليها بعدم الاستسلام للعاميّة، وعدم الانصهار في اللسان الدّارج؛

– ليس بالضّرورة أن تؤثر العاميّة سلبا في تعلم الفصحى، فقد يستفاد منها لصالح الفصحى باستثمار الرّابطة بينهما إذا تحققت الإستراتيجيّة المناسبة؛

– للجانب النّفسي أثر بالغ في تعزيز إقبال الطّفل على العربيّة الفصحى من خلال التّشجيع والتّحفيز وتقديم نماذج من الفصحاء للاقتداء؛

– رغم الجهود والانجازات التي تقدمها مؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة في سبيل تعليم الفصحى وترسيخ العربيّة؛ فإنها لا تزال بحاجة إلى التّوجيه والاستفادة من الدّراسات المعمقة والبحوث العلميّة.

8. قائمة المراجع: ††

* القرآن الكريم.

1.إبراهيم كايد: العربيّة الفصحى بين الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة، المجلّة 2.العلميّة لجامعة الملك فيصل، العلوم الاجتماعيّة والإداريّة، مج3، عدد1، 2002.

3.ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2 2003.

4.ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج15، ط1، 1992.

5.أحمد ابا الصّافي جعفري: اللهجة التّواتيّة الجزائريّة معجمها لغتها بلاغتها 6.أمثالها وعيون أشعارها، منشورات الحضارة، وزارة الثّقافة الجزائريّة، ط1، 2014.

7.أنيس محمّد أحمد قاسم: اللغو والتّواصل لدى الطّفل، مركز الإسكندريّة للكتاب، دط دت.

8.حسام البهنساوي: لغة الطّفل في ضوء مناهج البحث اللغوي، مكتبة الثّقافة، القاهرة 1994.

9.الدّليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، الأبحاث والأنثربولوجيا الاجتماعيّة والثّقافيّة المعهد التّربوي الوطني، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التّربيّة الوطنيّة 1996.

10.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان دار النّهضة العربيّة، لبنان، دط، 1994.

11.راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد العوامدة: أساليب اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003.

12.عبد الرّحمن بن خلدون: المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط، 1961.

13.عبد الرّحمن بن محمّد القعود: الازدواج اللغوي في اللغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، ط1، 1997.

14.عبده الرّاجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر دط، 2000.

15.فيرديناند دي سوسير: دروس في الالسّنيّة العامة، تع: محمّد شاوس وآخرون، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، دط، 1985.

16.كمال الدّسوقي: طفلي في السّنوات الثّلاث الأولى، دار الأهليّة، بيروت، ط1 1980.

17.محمّد زيان حمدان: علم نفس النّمو اللغوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسيّة دار التّربيّة الحديثة،2002.

18.المعتوق أحمد محمّد: الحصيلة اللغويّة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت 1996.

19.هدى محمود النّاشف: تنميّة المهارات اللغويّة لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر الأردن، ط1، 2007.

20. Paul marty,le maroc de demain, paris, 1925.

21. Troadec .B, Psychologie du Développement Cognitif Colin,Paris,1998.

9. هوامش ⌗:

1- ابن منظور: لسان العرب دار صادر، بيروت، مج15، ط1 1992، ص251.

2- ابن جني: الخصـــائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2 2003، ص30.

3- عبـد الرّحمن بن خلـدون: المقـدمـة، دار الكتـاب اللبنـاني، بيروت، د ط، 1961 ص1056

4- فيرديناند دي سـوسـير: دروس في الالسّـنيّة العامة، تع: محمّد شـاوش وآخرون، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، دط، 1985، ص111.

5 -Troadec .B, Psychologie du Développement Cognitif ,Colin Paris,1998,p22.

⌗

6 – محمّد زيان حمدان: علم نفس النّمو اللغوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسيّة، دار التّربيّة الحديثة،2002، ص192.

7 – ينظر هدى محمود النّاشـــف: تنميّة المهارات اللغويّة لأطفال ما قبل المدرســـة، دار الفكر، الأردن، ط1، 2007، ص22.

8– عبده الرّاجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصـــر، دط 2000، ص21

9– دوجلاس براون: أسّس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، لبنان، دط، 1994، ص26/25.

10– إبراهيم كايد: العربيّة الفصـحى بين الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة، المجلة العلميّة لجامعة الملك فيصل، العلوم الاجتماعيّة والإداريّة، مج3، عدد1، 2002، ص54.

11– سورة القصص، الاية34.

12– عبد الرّحمن بن محمّد القعود: الازدواج اللغوي في اللغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، ط1، 1997، ص19.

13– حسـام البهنسـاوي: لغة الطّفل في ضـوء مناهج البحث اللغوي، مكتبة الثّقافة، القاهرة 1994، ص102.

14– أحمد أبّا الصّـــافي جعفري: اللهجة التّواتيّة الجزائريّة معجمها لغتها بلاغتها أمثالها وعيون أشعارها، منشورات الحضارة، وزارة الثّقافة الجزائريّة ط1، 2014، ص7–8.

15– أنيس محمّد أحمد قاسم: اللغو والتّواصـل لدى الطّفل، مركز الإسـكندريّة للكتاب، دط ص186–187.

16– كمال الدّسوقي: طفلي في السّنوات الثّلاث الأولى، دار الأهليّة، بيروت، ط1 1980 ص182.

17– ينظر الدّليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرســـي، الأبحاث والأنثربولوجيا الاجتماعيّة والثّقـافيّـة، المعهـد التّربوي الوطني، وزارة التّعليم العـالي والبحـث العلمي، وزارة التّربيّـة الوطنيّة،1996، ص17.

18– المعتوق أحمد محمّد: الحصـــيلة اللغويّة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت 1996، ص23.

19–Paul marty,le maroc de demain, paris, 1925, p241.