برامج المسخ المدرسي الاستعمارية
وأثرها في اللسان الجزائري العربي الراهن

د. ابن حويلي ميدني

كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها.

بوزريعة

تمهيد :

لا نعرف في تاريخ البشرية المعاصر (استعمارا)، بل (استدمارا) لمقوّمات الشخصية الإنسانية، مثلما أراد النموذج الاستعماري الفرنسي أن يحققه في القرن الماضي، وشرع، بالفعل، ينفّذ مشروعه منذ الوهلة الأولى التي وطئت قدماه النجسة أرض الجزائر الطاهرة، ولا نعلم له شبيها إلا ما كان من سياسات الإبادة والاستئصال التي عاشتها شعوب الهنود الحمر في منطقة ما من (العالم الحرّ) المعروف اليوم، لكن الإرادة الصادقة والشجاعة النادرة التي تحلى بهما الشعب الجزائري وأبطاله الأشاوس، جعلت الغاصب المحتلّ يتجرّع مرارة الخيبة، مرة بعد مرّة، إلى أن خرج مدحورا، غير مأسوف عليه، لنكتشف بعدها أن السنين العجاف التي عاشها بين أظهرنا، بالحديد والنار، قد تركت ندوبا كثيرة، وجروحا عميقة، نفسية وجسدية، ليس من السهولة محوُها، ذلك لأن هذا الاستعمار الفرنسي البغيض قد اجتهد طيلة مائة واثنتين وثلاثين سنة، لإيقاف عجلة النمو الحضاري للجزائر وتصفية الأسباب المادية والمعنوية لكيان الأمة، بالعمل الحثيث على طمس هوية الجزائريين الوطنية، وضرب وحدته القبلية والأسرية، بكل ما استطاع من قوة وخداع، وإتباع كل السبل والوسائل الجهنمية، وأخطرها عموما ما كان من السياسة التربوية المسوخة التي تهدف في شكلها ومضمونها إلى القضاء النهائي على المعتقد الإسلامي، وما يبنى عليه من مبادئ وأسس ، بغية إحياء كنيسة

إفريقيا الرومانية التي أخذت بمقولة " **إن العرب لا يطيعون فرنسا إلا إذا أصبحوا فرنسيين، ولن يصبحوا فرنسيين إلا إذا أصبحوا مسيحيين** " .

والظاهر من تحليل نفسية المستعمر وسلوكياته أن فكرة (اغتصاب) الجزائر وتفكيك وحدة شعبها لم تكن وليدة سنة معيّنة بذاتها (1830م)، بل الواقع أن للمشروع بُعْدًا تاريخيّا أعمقَ، يجد جذوره ممتدّة في عهود الحرب الصليبية الحاقدة، وربما تكون أبعد من ذلك بكثير، ولما حانت الفرصة (بعد 1830م) كان التوجّه الاستعماري الفرنسي مبدئيا إلى معاداة العروبة والإسلام، جملة وتفصيلا، وكانت البداية بمحاربة الثقافة ومعالم القومية العربية والإسلامية، وعلى وجه الخصوص، قد ارتكز الضغط على (اللسان العربي)، لإفساد بنائه، وتشويه سمعته، وطمس آثاره التاريخية، وتفتّقت العبقرية الاستعمارية في محاربة اللسان على الاندفاع الجنوني إلى إصدار القوانين والمراسيم المجرّمة [1] للتعامل معه، وبدأ مسلسل الرعب بإغلاق المدارس والمعاهد، ثم تدرج في القرن العشرين إلى منع تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية، وعدم السماح لأي شخص أن يمارس تعليمها إلا بعد الحصول على ترخيص خاص وفي حالات استثنائية بارزة يكون الرضا والقبول

[1] - قانون 8 مارس المشؤوم، المجرّم لاستعمال اللغة العربية ، ومعاقبة مدرسيها وتشريد طلابها.

بسياسة الاستعمار وتعليماته هو الشافع الوحيد. وبالمقابل عملت (السياسة التربوية) الاستعمارية على نشر الثقافة واللغة الفرنسية، والعادات والتقاليد الرومية، والعمل على مسخ ما هو غير ذلك، مع إتباع سياسة الترغيب والترهيب، أبرزها ما كان من اشتراط لكل ترقية اجتماعية أو إدارية كوْن المرشح من محبّي الفرنسية ومتعلّميها والعاملين عليها، ومن لم يكن من هؤلاء فلا نصيب له في الكعكة الخاصة. كما عملوا، بكل ما أوتوا من قوة، على التفريق بين اللسان العربي والإسلام، وتمنّوا أن تكون نهاية الجزائريين (مسلمين فرنسيين).

1 - سياسة التغريب بالترغيب والترهيب :

لم تكن السياسة الفرنسية مقبولة كلها ، بدليل أن الشعب لم يكن ليتجاوب معها تجاوبا مطلقا، ولم يكن ليقبله القبول الكلي، في جميع الجهات، وبالخصوص في تلك المناطق التي عرفت ضغطا واسعا من المعمّرين لأجل تحويل الاتجاه واستمالة الكفة لسياسة المستعمر، باعتماد الإغراء بالإعانات والمساعدات المادية الآتية على أيدي الإرساليات التبشيرية ومعاونيهم، كما أنه لم ينفع التعليم الذي وفرته المدرسة الفرنسية، ولا المستوطنون الفرنسيون، ولا المهاجرون الجزائريون الذين تنقلوا إلى فرنسا بفعل سياسة الاستعمار المغرضة، لم ينفع كل ذلك في إحداث أي أثر مقبول في سبيل فرنسة الشعب الجزائري المسلم، وهو ما دفع مخططي السياسة الفرنسية آنذاك إلى **اتهام الجزائريين بأنهم شعب**

يعيش على هامش التاريخ .

لقد فتح الاستعمار باب التغريب بسياسة الترغيب والترهيب.. فلما كلّت يداه جرّب منهجا آخر هو الرّكون إلى الحرب النفسية بمحاربة المعتقدات، والثّوابت الحضارية في شخصية الأمة. ثم اجتهد يشوّه معالم « اللسان العربي » الأصيل ويطمسها، باعتبارها العامل المشترك الأكبر، والضّامن الأوفى لمقوّمات الأمة : عقيدة، وتاريخا، وآمالا ...

2 - الواقع التربوي الاستعماري في المجتمع الجزائري:

واستنادا إلى ما سبق عَمِل " الاستعمارُ" على فرْض تدريس" العاميّة " الرّكيكة، مشروعًا بديلا، مصوّرا إياه، بالإغراء والمكائد، على أنه " انبعاث حضاري"، هدفه ترقية اللسان العربي الدارج ليصبح لغة للتعامل اليومي بين الناس دون حدود. وقد وجدت هذه الفكرة (التي ظاهرها رحمة وباطنها عذاب) من يرافع دفاعا عنها، بل باركته " أصوات مأجورة " زاعمة بأن هذه العامية، ستصير يوما ما " لسانا عصريا جزائريا "، على غِرار ما جرى في أوروبا في العصور الوسطى من بروز " ألسنة "، بعد أن كانت " لهجاتٍ " متخلّفة محصورة، صارت اليوم عالميةً متقدّمةً، مثل: الفرنسية، والإسبانية، والإيطالية، والبرتقالية...

ولم يكن الوضع اللغوي في الجزائر يخرج عن مبدأ " اللغة ظاهرة اجتماعية " على رأي عالم اللغة الغربي (فيرديناند دي

سوسور) [1]، عاكسة لأحوال الأمة، وأوضاعها المتردّية. كما أن الحرمان من "مصادر الوعي" كان ظاهرة صارخة في المجال الفكري، والتوجيه «التربويّ المباشر» عن طريق التخطيط، والبرمجة، والتأليف باللغة العاميّة المشوّهة، كل ذلك بهدف ترسيخ التقهقر اللغوي، والتخلّف الثقافي والاستلاب الاجتماعي، بإظهار العربية في موقف متردٍّ تعكسه "خطوط " يدوية ، وألفاظ عامية ركيكة في نصوص معوّقة، تصاحبها صور إيضاح ملفّقة و مغرضة.

وتتلخص مكايد الاستعمار في تلك (العصور المظلمة) في نقاط مشتركة أهمها أن تتضامن جهوده وتتحد شعوبه وحكوماته، لأجل العودة إلى الحرب الصليبية، لكن في صورة أخرى تكون ملائمة لتطوّرات المطامح وطابع العصر الحديث، مع شيء من القوّة والأسلوب الحاسم. هكذا استخلص العلماء المحللون، والباحثون الدارسون، من الظاهرة الاستعمارية في الشرق العربي وغربه، مع موازنة دقيقة بين سلوكيات المستعمر في مختلف المعاملات، ففي سياسة التربية مثلا، وهي المبدأ الحساس والفعال

[1] - هو (Firdinand de saussure) ، لسانيّ من أصل سويسري، ولد في جنيف 1857م درس في جنيف ثم في ليبزيغ (Leipzig) ، حاضر في اللسانيات العامّة، واشتهر بهذه الدروس التي جمعها طلابه ونشروها سنة 1916 (3 سنوات بعد وفاته) في كتاب عنوانه " دروس في اللسانيات العامة Cours de Linguistique générale ". فاعتبره بعضُهم أبَ اللسانيات المعاصرة. وتوفي دي سوسور 1913م.

في توجيه العقل نحو قبول الواقع بما حمل ، وضمان عدم اللجوء إلى تغييره لاحقا ، وأهم عامل في نظرهم هو كيفية سدّ طريق العودة إلى الثورة والتغيير الذي ينشده الشعب عن طريق النخبة المثقّفة الواعية بمصير بلدها وأمتها ، وأول خطوة ينبغي اتخاذها هي محاربة التعليم الوطني القومي، باللجوء إلى تكسير أجنحته التي قد يحلّق بها في فضاء الكون الفسيح، وتلك الأجنحة، هي نفسها عوامل بناء الشخصية الوطنية والقومية ومقوّماتها ، ومن أهمها على سبيل التذكير: اللغة وعلوم الدين والتاريخ والتراث، والعادات والتقاليد ، ومحاولة انتزاعها من الجذور وغرس مكانها (جراثيم) مضادة، على أمل القضاء عليها أو توجيهها الوجهة التي يراد لها أن تسير فيها نحو التردّي والخضوع المطلق.

وفي بقية البلاد العربية الأخرى شبيه بذلك، إلا أنه لم يبلغ مداه، ويستفحل أمره، بشكل يصل إلى اقتلاع الجذور، كما هو الحال عندنا، بدلا من تهذيب الأغصان، ففي المشرق مثلا، وفي مصر بالذات نصادف ثلّة من العلماء وقد تفطنوا إلى مكائد الاستعمار ووصفوا فعله، مما أعطى نفسا قويا ومستنيرا للحركات التحررية في العهود الاستعمارية، غير أن وجه الاستعمار يبقى واحدا مهما تباينت ألوانه، وتثاقلت وطأته.

والاستعمار من أية جهة جاء، وأي لون اتخذ ، إنما يكون جوهره واحدا في التعامل مع الشعوب، وخاصة ما تعلق بمقوّمات شخصية المغلوب الدينية والقومية، ففي المشرق كما هو في المغرب

يعمل على سدّ طريق الوعي التي يسلكه العقل إلى التحرر الثقافي والسياسي، وأخوف ما يراه المستعمر من خطر هو ما ينبثق نوره عن منارة العلم وهدي المعتقد ، ومن هنا يجهد فكره في محاربة أماكن الإشعاع الثقافي والفكر التحرري والتعبويّ ليطفئ نورها، وتتمثّل عادة في التعليم وأماكن الاتصال الجماعي كأماكن العبادة والتعليم والإعلام ، وغير ذلك ...، مما يمكن أن يوقظ الهممَ ، ويُنَوّر الأممَ.

ويتفنّن الاستعمار في المكايد والاستخفاف بالمشاعر، و يسعى - بشكل عبيط - لإيجاد البديل للأماكن الروحية ، ويحسب ذلك أمرا هيّنا، ثم يفرض، بضغط عال، مسار التوجّه إليها، بالرغبة تارة وبالرهبة غالبا... فهذا مثلا (موسوليني) [1] يثني طلاب العلم من الشعب الليبي العربي المسلم عن الالتحاق بالجامع الأزهر في مصر، وينشئ لهم في الحبشة (معهدا إسلاميا)، ثم يجبر أبناء المستعمرات الإيطالية في أفريقية على الالتحاق به، أملا في منافسة مكانة (الأزهر) ، وجعَلَ طابعه، وجوهر التعليم فيه إيطالي النزعة، منطويا على الخاصيّة الاستعمارية المشتركة، القائمة على تفكيك أواصر الشخصية الإسلامية، بتشتيت

1 - **بينيتو موسوليني** (29 يوليو 1883 - 28 أبريل 1945)، كان رئيس الدولة الإيطالية، ورئيس وزرائها. يعدّ من مؤسسي الحركة الفاشية الإيطالية وأحد زعمائها البارزين. أسّس وحدات الكفاح التي أصبحت النواة لحزبه الفاشي الذي وصل به إلى الحكم بعد المسيرة التي خاضها. دخل الحرب العالمية الثانية مع دول المحور، وأخيرا أُعْدِم مع أعوانه السبعة عشر في ميدان "دونجو" بميلانو على يد الشعب الإيطالي عام 1945م.

اهتماماتها، وقد وجدنا ، كما هو الحال في كل زمان ومكان، من بني جلدتنا، من تلاميذ الاستعمار، من ينساق ويسوق نحو الهاوية قطار العملية التربوية في الاتجاه المضاد، خدمة لأغراض شخصية ومنافع آنية سرعان ما تزول بزوال مسبباتها، و لكن التاريخ يسجّل بصماتها أمدا طويلا.

3 - العملية التربوية الاستعمارية ومضامينها المسخية :

وعندنا في المغرب العربي، وفي الجزائر خاصة، تَهَمَّمَ الفكر التربوي الاستعماري الفرنسي بالترويج للهجات المحلية، واللسان العامي على حساب اللغة العربية، فشجع اللهجات باختلاف أنواعها ومشاربها، عربية كانت أم أمازيغية، المهمّ عندهم أن تُقطع الصلة الروحيةُ والثقافية بالماضي والتاريخ المشترك والمعتقد الإسلامي، وباسم التجديد والمظهر الحضاري الذي يريدون نشره بيننا اعتبروا اللغة العربية، والفصحى بالذات، لغة ميّتة.

وبتصفّح البديل، من خلال الكتب المقرّرة، واستعراض ما قدّموا من نصوص نقف على نماذج اخترناها بشكل اعتباطي، فوجدناها تصوّر العربي، ولسانه العربي في أمسخ صورة حضارية، وتبرزه في أسوأ حالات التخلّف، والبلادة، والاستكانة، والعجز المطلق عن استيعاب أبسط المبادئ الأولية للحضارة الحديثة... كل ذلك حتى يصرفوا الفكر عن معالجة الواقع المرّ، و يتعلّق بأسباب حضارة الإنسان الغربيّ الواعي المخلّص للإنسانية جمعاء من براثن

التخلّف والجهل والمرض.

ومن المراجع الأساسية للتعليم العربي المقرر، اخترنا لكم كتابين، كانت مقدمة أحدهما تصرّح (بالفرنسية طبعا) بأن المؤلّف (الكتاب) في أساسه هو عبارة عن " مجموعة مختارة من الاختبارات المعدّة في اللغة العامية، وموجّهة إلى امتحان شهادة اللغة العربية العاميّة منها : مدرسة الدراسات العربية التطبيقية في الجزائر، وإلى أقسام السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي والمتوسط (لغة ثانية) " .

وهي نصوصٌ مسبوقةٌ بتوجيهات تساعد المتعلّم على تذليل المفردات الصعبة بالرجوع إلى المعاجم المزدوجة عربية ـ فرنسية (؟!)، وتاريخ نشر الكتاب مجهول، ويبدو لي أنه في بداية النصف الثاني من القرن20. أعدّ الكتاب بول مانيو (Paul Mangion) أستاذ بثانوية قوتيي بالجزائر العاصمة.

أما الكتاب الثاني فهو عبارة عن نصوص " صماء "، ليس عليها أسئلة. قد جعله المؤلِّفُ ـ كما يقول ـ موافقا للمناهج الرسمية الجديدة، معتمدا على" التعليم بالصورة والطريقة المباشرة ". كتب عنوانه باللسان العربي من جهة اليمين: " القسم المرتفع للقاري المنتفع باللغة الدارجة، من أفواه المسلمين خارجة، في بلاد الجزائر الفارجة ". للشيخ الصوالح محمد ولد معمّر، مدرس بالجزائر. ط2 1380. هـ/ 1960 م.

وإليك في ما يأتي نصين مختلفين من الكتابين المذكورين للمقارنة والتحليل :

٤٨ – حيلة سي محمد بن العبيد[1]

يحكوا باللي واحد النهار سي محمد بن العبيد راح لواحد الخيمة فيها غير عزوج[2] وبنتها * فذيك العزوج كانت راحلة وما صابت شي الحمار باش تنقل فشها * فالت لسي محمد يا سيدي رانا باغين نرحلوا ولاكن ما كاش الحمار * واجبها انا حمال هاني لي حفي ونرود لك فشك وفش بنيتك * اعطته قاع صيغتها وفالت له جب ظهرك * فال لها ارجاي نخزن الصيغة ونرجع * فالت له روح وارجع مى الساعة * راح سي محمد وما رجع شي والعزوج بقات نهار كامل وهي تستناني فيه حتى فطعت الاياس *

تنبيه : (١) رجل حرايمي اكثر من جحا معروف في عمالة وهران * (٢) العزوج = العجوز * ياسر من العرب يقلبوا الحروف متاع الكلام * كان اللي يقولوا انزهاج في عوض الجهاز والزجة في عوض الجزة وعمك في عوض معك .

- **تعليق على النصّ :**

لاحظ الاسم المستعار للشخصية المحورية في النصّ [1]، وهو سي محمد، وأبوه العبيد، وتذوّق ما في هذا التعبير من تهكّم ومرارة السخرية، وكيف يستقرّ في عمق الضمير الجمعي قبول كونه (حراميا)، وهو المسمّى سي محمد [خير الأسماء في معتقداتنا]، وكلمة (سي)، اختصار (سيد) [المشتق من السيادة والجاه] عند المسلمين الجزائريين، بالإضافة إلى كون الرجل معروفا بين المسلمين في عمالة وهران، ومع ذلك فهو حرامي أكثر من جحا، ويعيش بين الناس بهذه الأفعال، ولا يهبّون لتقويمه، مما يوحي بالرضا والقبول بالفواحش، وليس ذلك من شِمَة المسلمين ، كما نعرف، فما دهاهم ؟... وإذا كان (السي) بهذه الصفة، فما على العامة من مَلاَم، وتلك (ومْضَة) تربوية خطيرة العواقب على أجيال المستقبل.

1 - Soualeh Mohammed, cours supérieur d'arabe parlé (conforme aux derniers programmes officiels), Nouvelle édution augmentée, Editions " la typo-litho et Jules Carbonel reunies ", Alger, 1961 .p.48

N°52. الرّجل والمراة الخمخامة.

واحد الرّجل رقّاد (1) شرَى نمار حوتة واعطاها لعياله باش تفليهاله ومشَى يرفد. كيف شامَته مرته غارف بي النّوم تفرّبَت ليه وميّ كانَت مراة خمخامة. خذات (2) زيت الحوت ودهنَت به يدّين رَجلها. من بعد كلات (3) الحوتة وما خلّت منها حتّى شي. وَقتَ الّي بطن رَجلها صار يطلب بي حوتته. قالَت له: كيفاش انتَ ما كليتها شي؟ قال لها: واللّه لا. جاوبَته: شمّ يدّيك. بعد ما شمّ يدّيه قال لها: الحقّ معك لاكن واللّه انا ما زلت جيعان!

Notes: (1) الّي دايم يرفد = رقّاد.

(2) خذات = خذَت.

(3) كلات = كلَت.

Questions:

1) صرّفوا « شرَى » بي الماضي والمضارع والامر.

2) اشرحوا « عياله » و « مراة خمخامة ».

3) من اين جبي الحوت؟ كيفاش ياكلوه؟

B.E.P.S. Sections générales. 1re session 1943.

- **تعليق على النص:**

وبتحليل مضمون هذا النص [1] من النصوص الرسمية المقررة ، نفهم لمن وجهت إليهم، وفي أية مرحلة من التعليم هم ؟ (وصورة وجه الكتاب في الملحق) ، كما أن هذه الكتب هي مراجعُ مؤلفة بإشراف أساتذة عرب ومستعربين، لتوضع بين أيدي الطلاب بحسب مستوياتهم، وبحسب نوع الشهادات المحضّرة، يتبيّن لنا أنها موجّهة للراغب في تعلّم العربية، لغة ثانية بعد الفرنسية، كما أنها نصوص تطبيقية مكتوبة بخط مغربي أندلسي قديم، (الفاء نقطة واحدة من أسفل، والقاف نقطة واحدة من فوق)، ولهجة النصوص محليّة ضيّقة يطغى عليها الطابع الجهويّ (الغرب الجزائري حتى مراكش)، أُحْكم اختيارُها لتكون " سمّا في دسم".

ولعلك قد لاحظتَ معي ما جاء في المضمون، وتمعّنتَ مغازيه، فهو يوحي بأن الحياة بين العربي وزوجته مبنيّة على الخيانة وفقدان الثقة والكذب والنصْب والخداع، بالإضافة إلى الفقر المدقع، والجوع المؤلم، بحيث يأكل أحدُهما وحده ويترك الثاني يتضوّر جوعا إلى درجة تدفعه إلى السرقة والنصب والخداع بين الزوجين، كما يصوّر النص الرجل كسولا نؤوما، حمّالا، والمرأة أكولا، لا هَمَّ لها إلا بطنها. وتلك هي الطامة الكبرى.

1 - Paul mangion, cent textes d'arabe dialectal algérien, éditions baconnier, Alger. p51

4 - رصد الآثار التربوية :

وإذا عُدنا إلى الحديث عن الأمثلة المعدودة من" التحديث اللغوي " ووازنّا بينها وبين ما ذكرنا آنفا في مسألة التدريس بالعامية المهجَّنة المنتهَجة من طرف الاستعمار في الجزائر، في النصف الأول من القرن العشرين الميلادي وما بعده، وجدنا الحلقة مربوطة بإحكام، مع شيء من التطوّر في منهجية التعامل. كان نشر" اللغة العامية " بالقوّة والترهيب المادّي المكشوف لطمس آثار الفصحى الرابطة بين الأمة العربية تمهيدا لقطع الوشائج بين أبناء الأمة الواحدة.

وأما اليوم فإن الوسائل قد تغيّرت والمناهج قد تبدّلت، وصار الإغراء والتزويق والتنميق والمداهنة والتلويح عاملا نفسيا قويا استعصى عوده عن المقاومة الفردية، واشترطت مقاومته قدرا كبيرا من الذكاء والحزم الجماعيّ، وبغير ذلك يصبح انجذاب " المغلوب للغالب" ، أمرا سهلا على رأي ابن خلدون (1332 ـ 1406م) القائل : « الْمغلوبُ مُولَعٌ أبدًا بالاقتداء بالغَالب في شِعَاره ، وَزَيِّه، ونِحْلَتِه، وسائرِ أحْوَالِه، وعَوَائِدِه » . [1]

1. مقدمة ابن خلدون ، ط 1967. ص 285

لقد صار العامل النفسي اليوم سلاحا أكثر خطورة من المواجهة المباشرة، تلك التي سادت استعمار البلاد في بداية القرن العشرين، فالكلمة للقويّ المسيطر، وللضعيف أن يستكين ولو على مَضَض، ولولا التربية " الشعبية " القائمة على التراث و التقاليد الإسلامية و" اللغة العربية الفصحى" وعاء القرآن لما بقي من لسان العرب بيننا شيء مفهوم.

وكان للغة العربية في التراث الشعبي الجزائري قداسة واحترام نابع من تقديس الأمة للمبادئ والأسس الإسلامية خاصّة، وللتمثيل يكفي استرجاع بعض الذكريات العالقة في الأذهان من عهد الطفولة التي تختزن مواقف تقديس" العربية وكتابتها " في ضمير الأمة الجمعي. وأذكر أننا ، ونحن صبية، قد كنا، بوحْي من الآباء على أميَّتِهم، إذا صادفنا حرْفا عربيا مكتوبا، قلّ ذلك أم كثُر، على وَرَق مُلْقًى على الطريق حملناه ونفضنا ما علق به من تراب، ثم وضعناه بلطف في مكان طاهر، ولو كان خَلَلاً في جدران، تنزيهاً له عن النجس والدنس وعبث العابثين !

ولم تكن هذه الصفة في الأميّ أو المتعلّم بالعربية على قلّته، بل هي نظرة سائدة متواترة جيل بعد جيل، ولو كانوا من المتعلّمين بغير العربية. وصادفت هذه التربية القومية رضا في النفوس المؤمنة بأصالتها، فكانت لها حصنا من الذوبان في لغة الأجنبيّ، وحبّا مغروسا يعطي ثماره إلى يوم الناس هذا، كما كانت هذه التربية سببا في شعور الجزائري بالاعتزاز والفخر، نتج عنه مواقف ثابتة

أهمّها:

1 ـ ابتعاد الفئة العريضة من الشعب عن وكر الاستعمار، وتجنّب الاختلاط به، وإبعاد أولادهم عن تعلّم لغته، وإذا أجبروا هاجروا قال الأستاذ محمد الحسن فضلاء (رحمه الله): " وأذكر أن والدي المرحوم الشيخ سعيد البهلولي عندما بلَّغَه قائدُ الدوار بقائمة الأطفال الذين رُشّحوا للدخول إلى المدرسة الفرنسية ومن ضمنها أولاده، وأن الفرنسية ضربة لازب بالنسبة لكل طفل بلغ السن المدرسي، أجابه بالرفض القاطع، وأضاف قائلا : إن شئتم دخلت أنا في مكانهم ، ومعلوم أني إذا جُبرت على تعليمهم الفرنسية هاجرتُ بهم إلى حيث أبتعد ـ وإياهم ـ عن الفرنسية وما يُمتُّ لها بصلة " [1]. ويبدو أنهم قد فضّلوا حالة " العزلة والاعتزال " اقتناعا بما في يديهم أصالة تراثية وتراث مكين.

2 ـ سياسية التجهيل الاستعمارية التي لا تضع في حسبانها إلا ما يكرّس الهيمنة وإشاعة الولاء التام، ولا تقدم بالمقابل للمتعلّم الواقع في قبضتها، إلاَّ ما يرسّخ ذهنية الخنوع للأقوى، ثم تجتهد لاجتثاث كل ما هو أصيل من تراث حضاريّ يمتّ إلى" العرب والعربية " بصلة، وتغرس بَدَلَهُ في النفوس معتقداتٍ تصوّرُ الإنسانَ العربي ولغتَه أنموذجا صارخا للمتخلّف الراكد الآسن، حتى يستقرّ في

1. انظر كتابه " من أعلام الإصلاح في الجزائر". ط / دار هومة بالجزائر 2002. ج3. ص51

الوعي الباطنيّ للأجيال الجديدة نظرتان : نظرة تعظيم وتقديس وبهرجة لكل ما هو دخيل ، ونظرة تحقير وامتهان لكل ما هو أصيل.

إن للسياسة اللغوية الاستعمارية في الجزائر وقْعا لغويا واجتماعيّا خطيرا، ما تزال عالقا بالأذهان ومؤثرا في السلوك والأفكار، وانعكست آثاره في(عَيٍّ) لغوي وسلوك مناوئ ينتاب كثيرا من الجزائريين المتمدرسين في تلك الحقبة وما بعدها إلى اليوم، وصار التعبير والتبليغ بلغة عربية سالمة من العيوب يكاد يصل إلى درجة الصفر، أو ما تحتها، والحاصل أنه إذا طلب من أحدهم أن يرتجل كلاما بالفصحى ظلّ لسانه يلُوك " ألفاظاً وجُمَلا "غير خاضعة لقياس لغوي عربي سليم.

وحالة الهجنة هذه تتفاقم اليوم في المدن الكبرى بشكل مُفْزِع، وتزداد بهذا " السلوك الحضاريّ " المزيّف حلقات اللغة انفصاما وفسادا وتلوّثا خاصّة بالكلم الأعجمي المحرّف عن نطقه ومعناه، وكل ذلك يجري على مرأى ومسمع الجميع، رغم الجهود المبذولة، والمصاريف الموفورة، وأصبحت الهجنة " اللغوية " عنوان التحضّر المادّي في الرجل المعاصر!

وأصبح الرجل " العصري " اليوم في بلادنا هو من يجيد التشدّق بلغة غربية، فإن لم يجد فبهُجْنَة عاميّة هي في واقعها خليطٌ من مجموعة ألفاظ محرّفة عَلِقت بذهنه من حيث لا يدري، فغذّى بها قاموسه اللغويّ"الحضاريّ" الواهن لتخرج على

لسانه نشازا، غير مفهومة.

ومن أمثلة ذلك أني لاحظت، أنا شخصيا، تفشي هذه الظاهرة الغريبة على لسان طلبة جامعيين، كان من المفروض أنهم يدرسون باللسان العربي الفصيح ويحضرون فيه شهادات عليا، فهم يأتون من بيئتهم الريفية يعبّرون بلسان (عاميّ) سليم حتى إذا مرّ عليهم زمن ما بين سكان الحضر في المدن الكبيرة ظهرت هذه الهجنة على لسانهم، وتفاقم أمرها. ولو كان ذلك وقت الدرس العربي، مع العلم بأن " لسان التبليغ المدرسي" الرسمي في بلادنا هو اليوم " اللغة العربية الفصحى" لا العاميّة.

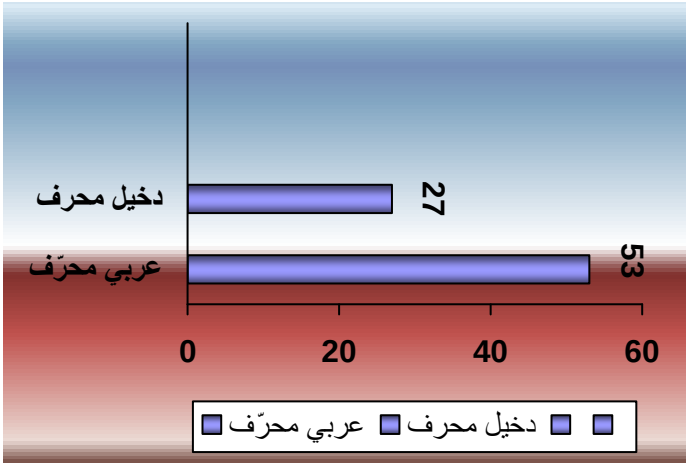
ومن غريب ما يسمع من المحاورات المتأثرة بسياسة التجهيل و" التخلاط " اللغوي ما يسمع في أوساطنا الشعبية المتمدّنة خصوصا، بل إن الأمر قد استفحل حتى وصل إلى الوسط المدرسي بلْه الجامعي" المثقّف " ليلوك لسانه هُجْنَة تمجّها الأذواق، وتستفزّ مشاعر الغيور على لغته فتثير الحسرة والاشمئزاز. وغالبا ما يطرق أسماعنا ـ من غير استئذان ـ حديثٌ كهذا الحديث الذي تسوقه طالبة في لسانس اللغة العربية، أمام مسمعي - في معرض تبرير تخلّفها عن إجراء امتحان:

« كنا في **الشَّمْبَرَة** (La chambre) مع أصحباتي **نْدِيسْكِيتُو** (Nous discutons) ما **رَاطَيْنَا** (Nous n'avons rien raté) حتى **أُوكَازْيُو** (occasion). **نْبَاسِيوْ** (Nous passons) الوقت، **بَاسْكُو** (parce que) رانا

الْوِيكَانْدْ (Week -End). **تُوجُورْ** (Toujours) نتلاقاو بلا **رَانْدِيفُو** (Rendez - vous) **وَنْسِيُو نْرِيفِيزُو** (Nous essuyons de réviser) في رحبة. حبينا نشرب حاجة **أقْلاَصِي** (glacées) .

راحت **لِينْدَا** (LYNDA)، هي دائما **فُولُونْتِيرْ** (Volontaire)، تجيبنا **الْقَازُوزْ** (Gazeuse) من **لُفْوَايِيْ** (foyer) ، طاحت في **اسْكَالِي** (Escaliers)، وتكسرت رجلها، و كي رانا ساكنين في **لاَسِيتِي** (Cité) ما فيهش **أمْبِيلاَنِسْ** (Ambulance) بقينا نطبّعو حتى خرجنا بها **للرُّودْ** (Route)، صاحبتنا ما كانش عندها **الْكُورَاجْ** (Courage) حتى **ثْتَرْفِينَا** (Nous Nous sommes énervées) عليها. ومن بعدها وقف واحد **الجان** (Jeune) **بكَرُّوسَتُهْ** (Carrosse) ووصلنا **لَصْبِيطَارْ** (Hôpital). وبقينا حتى جاء الطبيب **سْبِيسْيَالِيسْتْ** (spécialiste) ودارْ لها **الرَّادْيُو**(Radio) **و الْبَلاَتْرْ** (Plâtre)، ورجعنا مبهدلين » .

وفي وقفة متأنية مع حساب الكلمات وتصنيفها في موازنة ، نجد " الدخيل المحرّف 27 كلمة "، والعامي المحرف (53 كلمة)، ومجموع الألفاظ المستعملة في النصّ (80 لفظا)، والتخطيط البياني أسفله يحدّد طبيعة العلاقة بينها :



- **تعليق على نص المدوّنة :**

يمثل النص أعلاه عيّنة أو مدوّنة طبيعية حية، مأخوذة من وسط اجتماعي ثقافي مدروس ، وعند إمعان النظر يمكن أن نكتشف جملة من النتائج :

أولا : أن مجموع المفردات لا يعكس بشكل تفصيلي طبيعة الخطاب الواقعي، وإنما هو عينة للبحث في الموضوع، يمكن أن يعطي فكرة مختصرة عن المنهج المتبع، كما يمكن أن ينبّه المختصّين في علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي إلى دراسة الوضع ومطارحته.

ثانيا : أن الظاهرة، وتبعا لشدّة استفحالها، قد يتجاوز حجمها قدرة الشخص الواحد على دراستها، لذا فإنها من الممكن أن تكون محل النظر (لفرقة بحث) مثلا، باعتبار تشابك أسبابها

وتفرّع مقاصدها وتنوّع منابعها : نفسية، اجتماعية، ثقافية، وسياسية... وليس من السهل أبدا تتبّع مسار تطوّرها بعيدا عن استطلاع جذورها التاريخية، ابتداء من سياسة المستعمر في فرض لغته ، إلى صيحات إحلال العامية محلّ اللسان الفصيح.

ثالثا : على المنظومة التربوية والسياسة الثقافية الراهنة أن تعتني بأمر هذا اللسان، ولا ترضى بتلقين إلا ما كان صحيحا سليما أصيلا، أو مهذبا قريبا من الفصحى، وإبعاد كل ما لا يخدم ترقية هذه الفكرة. ومن المفروض كذلك أن تعمل السياسة التربوية الرسمية لترسيخ الروح الوطنية ومقومات الشخصية والقومية (ومنها اللغة) حتى يساير الفرد كوكبة الحياة الإنسانية بثقة، " ولكي يندمج التلميذ في مجتمعه، ويخوض غمار الحياة الآخذة في التطوّر السريع كان على المنظومة التربوية وأن تجعل المتعلم مرتبطا بثقافته، وكل الأمم تحرص على العناية بثقافتها القومية، ومن بينها اللغة والآداب القومية والحضارة، فتعمل على غرس حب الوطن والتفاني في خدمته ".[1]

5 - " تدريج " وسيلة التبليغ اللغوية العربية مشروع هدّام :

ومسألة التدريس بالدارجة مسألة طرحها قديم ، وقد استمرّ النقاش في أمرها زمنا طويلا ولا يزال مستمرا ، وهي قضية

[1] – صالح بلعيد ، محاضرات في قضايا اللغة العربية ، مط. جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر. ص 229

متشعبة، تعود جذورها إلى بداية القرن العشرين، وارتباطها بالمستوى العلمي والثقافي للأمة، ويبدو لي أن أسبابها الأولى مرتبطة بإفرازات النهضة المتسارعة، واعتماد الممكن لأجل التغيير الإيجابي في أمور الحياة ، بما في ذلك النهضة الثقافية والتثقيفية والتربوية التعليمية، لذلك سمعنا من يرى في اعتماد الفصيح الكلاسيكي مثبطا لعامل السرعة، (وفكرة المهم أن تعبّر وتفهم) صارت هي السائدة، كما هو الحال مع الأكل السريع.

ومعلوم أن العربية الفصحى قد تعبت كثيرا من جرّاء الإهمال وتدنّي الذوق الفني للمتحدّث وسوء تعبيره، من عصور الضعف حتى الوقت الحاضر، مما فسح المجال لنموّ العاميّة (البغيضة)، واستعمالها على حساب الفصيح البليغ، وتلك مسألة لها درسها وبحثها في الوقت المناسب، وكل ما يهمّنا الآن هو الوقوف على معرفة مدى نفوذ الفصحى اليوم، في مقابل هجوم العاميّة، وارتباطها بالحاجة للتعبير عن المقتضيات العاجلة للتواصل المتسارع، دون التفريط في وشائج المجتمع وخصائص الهُويّة الوطنية، تلك التي يلح العلماء على معرفة حدودها، وبيان طرق المحافظة عليها. [1]

ومن باب السرعة والتسارع في قضاء حاجة التواصل بين أفراد الأمة لربح الوقت ، دخلت جملة من الاعتبارات ترى كل داع

1 – عبد الهادي بوطالب، أزمة الهوية في نظام التعليم في العالم الإسلامي، مطبوعات الأكاديمية الملكية المغربية، الرباط 1991، ص 107 وما بعدها.

إلى العاميّة يحاول استغلالها، وأخطر مستغل هو عامل التهديم الذي ينفذ منه الاستعمار الثقافي ويحاول هدم المقومات الثابتة للأمة ، والوقع الذي فهمته من كل تلك الصيحات المتعالية (قبولا أو رفضا) أن أساس المشروع استعماري صليبي ، و(العامية) سلاحه.

والجدير بالذكر أن اللهجة الجزائرية تختلف من منطقة إلى أخرى ، فهي سلسة ملحونة سهلة الفهم في الشرق قريبة للهجة أهل تونس ، مشددة لها وقع قوي على الأذن، وهي أصعب للفهم بالغرب، وأقرب للهجة المغربية، وتجدها معتدلة بالوسط، وأقرب اللهجات الجزائرية إلى العربية هي اللهجات المتداولة في الأرياف وفي الجنوب وفي المناطق الجبلية الشرقية، وخاصة ما يعرف بالشمال القسنطيني، وأكثرها استعمالا للكلمات الدخيلة وخاصة الفرنسية منها هي لهجات المدن الكبرى، و لاسيما العواصم ، وأحسن عامية وأقربها إلى الفصاحة ما كان بعيدا عن الرطانة والهُجْنَة، أي موجودا في القرى والأرياف البعيدة عن الاختلاط بالأعجميّ.

أما أشنع الدارجة العربية فما كان خليطا (هجنة) تجد فيه من كل طرف : عربي فرنسي أمازيغي...، توليد لفظي غير متجانس، وتأييد مثل هذا وإشاعته يؤول إلى التفريق والتشتت والانعزال بين أفراد المجتمع والشعوب، ثم يسهل ضعف مستوى التحصيل بين التلاميذ، كما يؤدي مع طول الأمد إلى التنافر والتطاحن والعداء، وتلك أماني المستعمر وطموحاته الراسخة في

كل زمان ومكان.

لقد وجدنا التدريس بالعامية المهجّنة مشروعا تبناه الاستعمار ودعا إليه، وإن كان لم يوفّق كل التوفيق، رغم ما كان له من جنود ودعاة في السرّ والعلانية، ورغم ما حظي به من دعم ماديّ ومعنوي، إلا أنه قد استطاع إلى حدّ بعيد تعطيل عجلة التواصل اللغوي الصحيح بين أفراد المجتمع، وبعث عقدة النقص اتجاه قدرة اللسان العربي على لحمة المجتمع وتواصله اللغوي. والواقع أن السبب الحقيقي في إفشال مشروع المستعمر الجهنمي لإفساد العربية وفرض لسانه، هو فكْرُ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، منذ تأسيسها (-5 مايو 1931 في نادي الترقّي بالعاصمة الجزائرية، على يد الشيخ العلامة عبد الحميد بن باديس ورفاقِه) ، وحربُها، دون هوادة، بإنشاء المدارس العربية الحرة ([1])، كهجوم مضاد لفعل الاستعمار البغيض، وحتى وإن كنت أرى مجيء الجمعية متأخرا نوعا ما، إلا أن مفعولها، في الحقيقة، كان قويا مدوّيا، أحدث زلزالا ورعبا في نفوس الأعداء، وأثمر منافع مازالت ماثلة للعيان، حتى هذه الساعة، نظرا لصدق النوايا والإخلاص للمشروع الوطني التحرّري.

[1] – راجع موسوعة محمد الحسن فضلاء، المسيرة الرائدة للتعليم الحر بالجزائر، 4 أجزاء، نشر دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 1998م

والنظرة الصائبة التي تبنتها سياسة التربية والتعليم في بلادنا المستقلة تيمّنا بما كان متبعا في المسيرة التربوية عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين كفيلة بإصلاح الوضع وترقية الذوق اللغوي للمتكلمين، ثم ينبغي على المثقفين باللسان العربي على وجه الخصوص أن يلعبوا دورهم كاملا، وأن يعملوا بصدق على تهذيب اللسان العربي، كلٌّ في موقعه، معلمين، صحفيين، إذاعيين، وخطباء بارزين... ممن يتعاونون بصدق على محاربة ظاهرة الهجنة وليدة التأثير الأعجمي، من زمن الاستعمار إلى يوم الناس هذا.

والجدير بالذكر أن المنظومة التربوية الحالية، في قراراتها الرسمية، تجعل لغة التبليغ المدرسي هي العربية الفصحى، حتى يتمكن التلميذ من التعوّد على استماع الفصيح واستعماله على الوجه الطيب، لكن بعض سلوكيات الأفراد حادت عن الخطاب الرسمي إلى غيره مما عقّد الموقف، ولا سبيل إلى الخلاص إلا بالرجوع إلى جادة الصواب والطريق المتفق عليه.

خاتمة :

ونخلص في النهاية إلى القول بأن ظاهرة غلبة الخطاب العامي على الخطاب الفصيح قد استفحل أمره وطغى، وليس ذلك محصورا في الأميين أو أنصاف المتعلمين بل تجد الفئة المتعلمة والمثقفة يستخدمون الأسلوب نفسه في محاوراتهم، ويكون الموقف أكثر إيلاما إذا كان (غير العربي) يصرّ على التحدث بالعربي الفصح، بينما العربي المتعلم ، بالمقابل يردّ عليه باللهجة العامية المهجّنة، أو الأجنبية المكسرة، وتلك المشاهد تتكرر يومياً، أمام أعيينا، وتصكّ مسامعنا، مما يدفعنا إلى التأكيد بأن وراء هذه الظاهرة مشروعا وقوة تدعمه خفية، لا طاقة للمخلوقات على صدّها.

ونذكّر بأن هذا المشروع قديم جدا يعود، كما رأينا، إلى المشاريع الاستعمارية في القرن العشرين شرقا وغربا، وما نراه من إلحاح بعضهم في المطالبة بتغلغل العامية في الحياة الثقافية والتعليمية يؤكّد هذه المخاوف، مع العلم أن نجاح هذا المسعى الهدام سيؤدي عاجلا أو آجلا إلى عدم قدرة الأجيال القادمة على قراءة الثقافة الإسلامية العربية ، ومن ثم تنقطع الصلة بين هذه الأجيال وتراثها وتاريخها، وخاصة أن التاريخ هو جوهر الشخصية العربية الإسلامية ، والعظْمة التي تغصّ حلق الاستعمار في القديم والحديث، وتمنعه من ابتلاعنا عضوًا فعضوًا.

وفي الأخير نقول : إن آثار الاستعمار المادية كلها ، يمكن، بشيء من الإرادة والعزيمة الصادقة، أن تمحى، إلا ما كان من الآثار النفسية، ومثلها التربوية، فإن جراحَها أعمق، وهي في البقاء أطول وأكثر إيلاما... **وإذا كان المستشرقون وأعداء الأمة قد عجزوا عن تحطيم العربية والقضاء عليها بكل ما يملكون، فلماذا نحن أبناء هذه اللغة الخالدة نقوم بما عجز عنه الآخرون ؟**

مصادر الدراسة ومراجعها

1 - بسام العسلي، أيام جزائرية خالدة، دار النفائس، بيروت ، الطبعة 2 ، سنة 1986م.

2 - عبد الهادي بوطالب، أزمة الهوية في نظام التعليم في العالم الإسلامي، مطبوعات الأكاديمية الملكية المغربية، الرباط 1991.

3 - محمد الحسن فضلاء، من إعلام الإصلاح في الجزائر. ط، دار هومة بالجزائر 2002. ج3.

4 - محمد الحسن فضلاء، المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر بالجزائر. ط، دار هومة بالجزائر 2002. 4 أجزاء .

5 - محمود شاكر، التاريخ الإسلامي، بلاد المغرب، المكتب الإسلامي، دمشق، الطبعة الثانية، 1996م.

6 - ناصر الدين سعيدوني، الجزائر منطلقات وآفاق، دار الغرب الإسلامي، بيروت ، الطبعة 1، سنة 2000.

7 - صالح بلعيد ، محاضرات في قضايا اللغة العربية. مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر منطلقات وآفاق، دار الغرب الإسلامي، بيروت ، الطبعة 1، سنة 2000.

8 - عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ط 1967.

9 - مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ، عدد خاص : الإذاعة الوطنية وترقية أداء اللغة العربية، منشورات المجلس 2009.

10 - Paul mangion, cent textes d'arabe dialectal algérien, éditions baconnier, Alger.

11 - Soualeh Mohammed, cours supérieur d'arabe parlé (conforme aux derniers programmes officiels) , Nouvelle édution augmentée, Editions " La Typo - litho et Jules Carbonel réunies ", Alger, 1961.