المادة الإفرادية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

أ. محفوظ ذهبي

جامعة يحيى فارس–المدية– الجزائر

ملخص:

يُبرز هذا المقال طبيعة المادة الإفرادية المقدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، حيث إنّ هذا الأخير شابته جملة من العيوب والنقائص تخص الألفاظ التي يحتويها، ومن ذلك تنوع مفردات النص الواحد إلى حد يفوق القدرة الاستيعابية للمتعلم، إضافة إلى كثرة الألفاظ الغامضة داخل النص الواحد، وكذا غياب الألفاظ الدالة على المسميات الحديثة. وبناءً على ذلك فإنّه ينبغي يكون اختيار الألفاظ مبنيا وفق مقاييس وضوابط تراعي حاجات المتعلم وقدرته الاستيعابية.

الكلمات المفتاحية: المادة الإفرادية، اللغة العربية، التعليم الابتدائي.

Abstract:

This article highlights the nature of the vocabulary offered to the fifth year primary students through the Arabic language book . The book contains a number of defects and shortcomings related to the words it contains, So that the vocabulary in one text to a greater extent than the absorptive capacity of the learner, As well as the abundance of mysterious words within each text In addition, the absence of modern terminology. the selection of words must be based on criteria and controls that take into account the learner's needs and absorptive capacities.

Key words: vocabulary, the Arabic Language, primary education.

مقدمة:

لا يخفى على أحد الواقع المرير الذي يتخبط فيه ميدان التربية والتعليم. فعلى الرغم من الإصلاحات المتكررة للمنظومة التربوية و التعليمية، والتي أراد من خلالها القائمون على الشأن التربوي تقديم بدائل نوعية، إلا أنّ ذلك الواقع لم يتغير، ولا أدلّ على ذلك هو واقع التعليم في المرحلة الابتدائية. وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نكشف عن ذلك الواقع من خلال تناولنا لطبيعة المادة الإفرادية المقدمة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك بتتبع المفردات التي تُشكل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة المذكورة.

يُعدّ الكتاب المدرسي «أهم وسيلة تعليمية في العمل التربوي، لذا سيقع التركيز عليه من منظور أنّه الوسيلة المثلى التي يجب العناية به، و باعتباره كذلك أقدم الوسائل التعليمية. ولقد شكّل دوما مصدرا أساسيا للمعرفة»[1]. وننبه ههنا إلى أنّ طرحنا لهذا الموضوع جاء موازيا –من حيث التصور و الإجراء– لذلك الطرح الذي قدمه الدكتور **عبد الرحمن الحاج صالح**، بحيث عمد إلى تحليل المادة الإفرادية التي كانت تُقدم للتلميذ في مرحلة تعليمية سابقة.

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية (2002م)، دار هومة، الجزائر، ط 6، ص. 85.

1. واقع اللغة العربية في الجزائر:

مما لاشك فيه أنّ الوضع الحالي للغة العربية في البلدان العربية عامة والجزائر خاصة غير مريح، ويعود ذلك إلى جملة من الأسباب عصفت باللغة العربية و زعزعت مكانتها.

1.1. الوضع الحالي للغة العربية الفصحى في واقع الاستعمال.

لقد انحصر استعمال اللغة العربية الفصحى في زاوية ضيقة تمثلها المؤسسات التعليمية وبعض وسائل الإعلام والإدارات، وعلى العموم فإنّ «الوضع الحالي للغة العربية ... وعلى مستويات عديدة، غير مريح، لا بسبب من طبيعة هذه اللغة من حيث قواعدها وبنيتها وأنساقها، ولكن بسبب ما تتعرض له من نكوص وإعراض من أهلها في الجملة، ومن إقصاء وتهميش من القائمين على الشؤون العامة ممن يملكون بأيديهم مفتاح الولوج بالعربية إلى عالم الانفتاح على الحياة في مرافقها كافة، فيصدّونها عن ذلك ويضيقون عليها الخناق»[1]، فالسبب في ابتعاد اللغة العربية عن ميادين الاستعمال هو إعراض أهلها عنها بدءً من الفرد المثقف وصولا إلى من له سلطة تفعيل هذه اللغة في شتى الميادين والمجالات. فاللغة العربية تملك من المزايا والخصائص ما يجعلها قادرة على أن تكون لا لغة خطاباتهم اليومية فحسب بل لغة خطاب علمي أيضا.

[1] عبد العزيز بن عثمان التويجري، تعليم اللغة العربية تحدّيات و معالجات، (2017م)، مطبعة الإيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية، ص. 12.

وإلى جانب ما أسلفنا ذكره، يوجد سبب آخر رئيس، يتمثل في مزاحمة العامية والفرنسية للغة العربية الفصحي في واقع الاستعمال، إذ إنّ التعدد اللغوي أو الازدواج اللغوي يعدّ السمة الأبرز التي تطبع المجتمعات العربية، ففي الجزائر مثلا، نجد الفرد يستخدم العامية أو الفرنسية في تواصله مع غيره وتعبيره عن حاجاته، لذا «فاللغة العربية في هذا البلد تعيش من جهة صراعا مع اللغة العامية، التي تنتشر في أوساط المجتمع، وتستخدمها شريحة كبيرة من هذا الشعب، ومن جهة أخرى تعيش صراعا مع اللغة الفرنسية، إذ مازالت إلى يومنا هذا ... تُستعمل من طرف النخبة من الجزائريين إضافة إلى استعمالها في بعض الإدارات والتعليم، خاصة العلمي منه والتقني، فهذا الصراع تواجهه اللغة العربية سواء مع العامية أو الفرنسية بنوعيه يرجع إلى الاستعمار الفرنسي [فقد عمد هذا الأخير] ... إلى جعل اللغة الفرنسية لغة رسمية بالقضاء على اللغة العربية تمهيدا لطمس الهوية الجزائرية بجعل الجزائريين فرنسيين فأقصى اللغة العربية، وأثبت لغته قهرا وعدوانا»[1].

وبهذا فالجزائر تعيش «واقعا لغويا حرجا تجسّد في صراع لغوي تتجاذبه أطراف ثلاثة: اللغة العربية الفصحى، والعامية، واللغة الفرنسية، وإن كان هذا الصراع من مخلفات الاستعمار الفرنسي الذي عمل على محاربة اللغة العربية وتهميشها وإحلال الفرنسية بدلا منها، مما اضطر الجزائري لاستعمال العامية

[1] نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الانسانية، جامعة حائل السعودية، المجلد 27، 2013، ص. 2158.

للحفاظ على هويته العربية الإسلامية، إلا أنّ الجزائر مازالت إلى يومنا هذا تعاني من هذا الصراع. فالحديث عن الواقع اللغوي في الجزائر يصطدم بمشكل كبيرة تتمثل في إهمال اللغة العربية الفصحى وزحف العامية التي أخذت إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية، إضافة إلى الفرنسية التي تعمل على منافستها في ميدان التعليم (العلمي والتقني)، وفي بعض المعاملات الإدارية، وفي الاستعمال اليومي عند الفئة المثقفة من الشعب»[1].

2.1. حال اللغة العربية الفصحى في الميدان التربوي

من اللافت للانتباه أنّه و«على الرغم من تدريس مادة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ابتداءً من السنة الأولى ابتدائي، فإن اللغة العربية ليست على أحسن ما يرام في الوسط المدرسي، فالتلميذ الجزائري يفهم كل ما يقال له باللغة العربية الفصحى، ولكنه لا يستطيع أن يرد بنفس اللغة التي سمعها وفهم بها، بل لا يكاد يتكلم عشر جمل مفيدة دفعة واحدة. وإذا ما حاول الحديث باللغة العربية الفصحى فسرعان ما تتغلب عليه العامية لغة الشارع، وهذا ما نلمسه في الممارسة الشفهية، وقد لا يكون هذا في الجانب الكتابي، ومن هنا نُدرك بأنّ اللغة المكتوبة لدى أغلب التلاميذ تكاد تكون سليمة، لا أقصد التركيب النحوي والأسلوب، من المفروض أن تكون المدرسة فضاء لغويا فصيحا يمارس فيه التلميذ اللغة العربية الفصحى؛ فيتواصل بها مع معلميه ومديره بالدرجة الأولى ومع زملائه بكل بساطة ودون تكلف منه، إلا أنّ العكس هو السائد فاللغة العربية حبيسة حجرة الدرس ومع

[1] نفسه، ص. 2157.

أستاذ واحد فقط من بين أكثر من عشرة أساتذة للصف الدراسي، فمجرد أن تطأ قدماك باب المدرسة فلا تسمع أذناك إلا اللغة العامية فحسب. ولن تسمع اللغة الفصحى إلا غرارا مع أستاذ اللغة العربية وقد لا يستعملها هو الآخر ... والغريب في الأمر حتى الأنشطة الثقافية لم تعد تقدم في الوسط المدرسي باللغة العربية الفصحى؛ فقد صارت المسرحيات المدرسية تقدم باللغة العامية وهذا الأمر خطير جدا. وقد صرّح لي أغلب أساتذة اللغة العربية في المدارس بأن أصعب أنشطة اللغة العربية هو نشاط التعبير الشفهي»[1]، فمن المؤسف حقا أن نجد بعض المدرسين لا يجعلون من اللغة العربية لغة تواصل بينهم وبين تلاميذهم، إذ عادة ما يستخدمون العامية في إلقاء الدرس، بحجة أنّ ذلك من شأنه أن يُسهم في توصيل المعلومة بدقة للمتعلم!

1.2.1. أسباب عجز المتعلم عن استعمال اللغة العربية الفصحي

تُساهم أسباب عدّة في جعل المتعلم غير قادر على استعمال اللغة العربية الفصحى مشافهة وتحريرا، وهذا ما نلمسه عند بعض التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، ولعل أنّ أبرز تلك الأسباب ما يلي:

[1] عبد القادر بقادر، واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية بولاية أدرار، مجلة الممارسات اللغوية، ع 21، 2014م، ص 62 – 63.

1.1.2.1. اللغة العربية الفصحى ليست أوّل ما يتعلمه الطفل

من أبرز أسباب تلك الصعوبات التي يواجهها المتعلم في استعماله للفصحي هي أنّ الطفل في المرحلة الأولى من عمره يتلقف العامية ممن هم حوله، «وعند بلوغه سن الخامسة أو السادسة يدخل المدرسة حيث يجد بيئة جديدة يسودها نمطا لغويا مختلفا عن النمط الذي استحكمه شكلا ومضمونا. هذا الوضع الجديد يفرض عليه التخلص من عادات كثيرة اكتسبها سابقا و يُلزمه بالخضوع لقيم مدرسية ولسلوكيات لغوية جديدة تتناقض –نوعا ما– مع السلوكات المكتسبة في المحيط؛ خاصة أنّ النمط الفصيح؛ نمط مضبوط يخضع لقواعد تحكمه (في التركيب والمعجم)، وهذا عكس ما تعود عليه في لغة محيطه والتي تنفر من الضبط والتقنين، فرغم وجود عناصر مشتركة بين النسقين الفصيح والعامي، فإنّ هناك عناصر كثيرة تميّز كل نسق عن الآخر، في حين نجد الكثير من المدرسين والمسؤولين عن وضع المناهج يعتبرون الفصحى والعامية عنصران من نظام ذاته»[1].

وفي ذات الصدد يشير الأستاذ **عبد الله الدنان** إلى أنّ التلميذ « يدخل ... إلى المدرسة في سن السادسة، وقد أتقن العامية قبل هذا السّن، عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها، أي أنّه تزوّد باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة، وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلاّ أنّه

[1] السعيد جبريط، واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع10، يناير، 2018، ص 179.

يفاجأ بأنّ لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها، وإنّما هي لغة أخرى لابد له أن يتعلمها ويتقنها؛ لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى»[1].

ومادام أنّ الوضع هو ذلك فإنّه يتوجب على اللغويين وعلى القائمين على الشأن التربوي أن يعملوا على تقليص الفجوة بين العامية والفصحي، فقد آن الأوان « لكتبنا المدرسية أن تلعب دورها النّاجح في تقريب العامية من الفصحى من خلال تفصيح الرّصيد اللغوي الذي اكتسبه الطفل خارج المدرسة بإزالة الحواجز الثلاثة (غرابة الاستعمال، القهر اللساني، التعسف التربوي)، وتركه يفصح، ويعبّر عن نفسه بأيّ كلمة يشاء، ويكون دور المعلم الإشراف على التّصحيح الصوتي، وإبدال ما هو أجنبي عن الفصحى، وهو نادر جدا مما هو فصيح، بحيث سيصبح الطفل نفسه يشارك في عملية تفصيح العامية»[2]. فمعلوم أنّ هناك كما هائلا من الألفاظ تتقاطع من خلاله العامية مع الفصحى، وهو ما يُشجع على محاولة جعل العامي من تلك الألفاظ فصيحا، ومن ثّمَ إدراجه في الكتب المدرسية.

هذا ويكون أمر اكتساب اللغة العربية الفصحى أيسر على التلميذ الذي يستخدم في تواصله اليومي العامية التي تُشبه صورتها نوعا ما العربية الفصحى، مُقارنةً بغيره من التلاميذ الذين يستخدمون نمطا لغويا مبينا تماما للعربية الفصحى

---

[1] عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللغة العربية دمشق المؤتمر السنوي السادس، 2007م، ص. 11.

[2] عبد الجليل مرتاض، تجارب عربية في تفصيح العامية، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2004م، ص. 32.

كما حال الأمازيغية و غير ذلك من اللهجات المعروفة في الجزائر، وهو ما بينه **عبد المجيد عيساني** بقوله: « والواقع اللغوي عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلمهم للغة العربية يكون بمثابة اللغة الثانية لأنّهم لا يعرفون مطلقا اللغة العربية ولا عاميات اللغة العربية، وأعرف عددا من المعلمين الذين يدرِّسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري كمنطقة إليزي وتمنراست، ومثلها منطقة القبائل بالشرق الجزائري، مناطق أخرى لدى الشاوية يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائية بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلمين باللهجات الأصلية لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعاميات من اللغة العربية»[1]. وفي ذات الصدد يصرح صالح بلعيد قائلا: «إنّ واقعنا اللغوي المتّسم بالتعدد اللغوي، والموقع الذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سلّم لغات الأم؛ نجدها تصنّف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلقاه الطفل من لغة محيطه أولا، وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تصنّف في المستوى الثاني والرفيع من المستوى البسيط الذي يتلقاه في محيطه، وهذا المستوى العالي يفترق كثيرا عن المستوى الذي يوظفه في واقعه اليومي، وتعد بمثابة لغة ثانية»[2].

---

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، (2012م)، دار الكتاب، ص. 93.

[2] صالح بلعيد، في قضايا التربية، (2009م)، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، ص. 131.

2.1.2.1. قصور المنهاج وضعف المتعلم

من بين الأسباب أيضا التي جعلت المتعلم يجد صعوبة في اكتسابه للغة العربية الفصحى واستعمالها نذكر قصور المنهاج الدراسي، ويضاف إلى ذلك السبب سبب آخر يتمثل في ضعف مستوى المتعلمين، حيث إنّ هناك بعضا من الطلاب «... الذين يقبلون على التسجيل في أقسام اللغة العربية بكليات الآداب وفي كليات التربية وكليات إعداد المعلمين ... هم ممّن فشلوا في الالتحاق بالكليات الأخرى، فوجدوا أنفسهم مضطرين إلى هذا الاختيار، وهو الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى خريجي تلك الكليات ممن يوظّفوا للتدريس في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية»[1].

3.1. أسباب الوضع المتردي للميدان التربوي.

يشير الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح إلى أنّ هناك أسبابا تاريخية وسياسية واقتصادية وثقافية تقف خلف المشاكل التربوية التي شكلت عائقا في طريق الترقية العلمية و الثقافية في البلدان النامية عامة والبلدان العربية خاصة، وإنّ تلك المشاكل «لجدُّ جسيمة وعويصة. ولا يرجع ذلك فقط إلى قلة تفهّمنا لجوهر هذه المشاكل أو لعدم معرفتنا للحلول التي اقتُرحت و طُبقت بالفعل في خارج أوطاننا لفائدة النشء غير العربي، بل يرجع أيضا، وبصفة خاصة إلى الوضع الاقتصادي والثقافي والذهني الذي ورثناه من عهد الجمود والانحطاط قبل

[1] عبد العزيز بن عثمان التويجري، تعليم اللغة العربية تحدّيات ومعالجات، ص. 13.

الغزو الأوربي وعهد الإفقار والتجهيل الذي عرفناه بعد هذا الغزو، أثناء الاحتلال الاستعماري أو السيطرة الأوروبية على اختلاف أنواعها. فمن ثمَّ صعب علينا أن نتدارك ما فاتنا، بل قد استحال علينا في أحيان كثيرة أن نلتحق بالركب الحضاري والنهضة العلمية والتكنولوجية الحديثة»[1].

إنّ إنجازات البلدان العربية في الميدان التربوي ضئيلة، ولا يمكن مقارنتها بإنجازات البلدان الغربية، إلاّ أنّه ليس «من المحتّم علينا أن نتقوقع و ننزوي بدعوى أنّنا بعيدون كلّ البعد عن تلك المكانة المرموقة التي حظي بها غيرنا في عصرنا الحاضر»[2]، فالأجدر بالقائمين على الميدان التربوي البحث عن حلول تكفل لنا الخروج من الواقع الذي نحن فيه، فالاكتفاء بحصر مشكلات الميدان التربوي دون تجاوز ذلك غير كاف، لأنّ «... المسألة في الواقع هي في كيفية الخروج من الطرق المعبّدة إلى طرق جديدة مبتكرة نتلافى بها هذه الحالة التي نحن فيها دون أن نكرر نفس الشكايات وندعو الناس مرة أخرى ودون جدوى إلى انتهاج سبيل الصواب وترك الخطأ. فإنّ الوعظ في ميدان اللغة يكاد لا ينفع إذ لم يساعده العمل على تغيير الوضع التعليمي تغييرا جذريا. ولن يتم هذا العمل إلا إذا بُني على أسس علمية أي على ما توصل إليه وما سوف يتوصل إليه البحث العلمي اللغوي وغيره كالبحوث التربوية والنفسية اللغوية. وهذا يقتضي أولا استغلال

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، (2007)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، ص. 173.

[2] نفسه، ص. 173.

الحصيلة العلمية التي يحققها العلماء في هذه الميادين، والقيام ببحوث ميدانية ومخبرية دقيقة»[1].

2. المادة الإفرادية ومقاييس اختيارها.

إنّ فشل المتعلم في امتلاكه لملكة تمكنه من استعمال اللغة مشافهة و تحريرا، يعود أساسا لعدة عوامل للمحتوى المقرر نصيب منها، فهذا الأخير ينبغي أن يوضع على أسس علمية وضوابط دقيقة يراعى من خلالها خصائص المتعلم و قدراته.

وتعد المفردات مكونا أساسيا من مكونات المحتوى، لذا ينبغي أن تخضع هي الأخرى لمقاييس في عملية اختيارها. ولا يُعقل أن يتم حشد المفردات في نص من النصوص بطريقة عشوائية، دون مراعاة مدى ملاءمتها للمتعلم وحاجته إليها.

1.2. طبيعة المادة الإفرادية المقدمة لتلاميذ السنّة الخامسة ابتدائي.

لقد اتضح لنا من خلال اطلاعنا على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، أنّ المادة الإفرادية المقدمة للمتعلمين تشوبها بعض النقائص والعيوب، ولعلّ أبرزها ما يلي:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، (2007)، المؤسسة للفنون المطبعية الجزائر، د ط، ج1، ص. 158- 159.

1.1.2. تنوع المفردات في النص الواحد:

يجد تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أنفسهم –عند تعرضهم لأي نص من نصوص المتضمنة في كتاب اللغة العربية– أمام عدد ليس بقليل من الكلمات المترادفة فمثلا في نص الوعد تنوعت المفردات، وذلك من قبيل (الحنان، العطف)، (توفي، ماتت)، (يعتني، يرعى)، (ترك، تخلى)، (النية في الذهاب، الرغبة في الذهاب)، (الندم، الحسرة). والحكم ذاته يمكن إسقاطه على أغلب نصوص ذلك الكتاب.

إنّ ضرر ذلك الحشد المتراكم من الكلمات المترادفة أكثر من نفعه، لذا فالأجدر بالقائمين على إعداد النصوص مراعاة القدرة الاستيعابية للمتعلم، وتجنب حشو أذهان التلاميذ بمفردات مترادفة، إذ لا فائدة من «غزارة المادة اللغوية وكثرة المفردات التي لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة، ككثرة الألفاظ الدالة على نفس المسمى في الكتاب الواحد»[1].

فصحيح أنّ من بين الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية «تزويدهم بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفوسهم وتدريبهم على تذوّق النصوص الأدبية، حتى يكون لديهم الإحساس بالمجال بالدرجة الأولى التي تناسبهم»[2]. إلاّ أنّ ذلك لا يسمح بأن «تقدم للطفل ... كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، [ف] تصيبه ما نسميه بالتخمة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص. 180.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص. 105.

اللغوية، وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي، وهذا نلاحظه في تنوع المفردات في النص»[1].

2.1.2. كثرة الألفاظ الغامضة في النّص الواحد:

لقد تضمنت نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي أيضا مفردات غامضة كثيرة، ويتضح ذلك مثلا من خلال نص فوكس والحماية المدنية، فنجد مثلا: (وديع، نبأ، دسمة، المرأب، العبث، الشظايا، يستغيث، أُخمدت، أُذن حادة)، وكذلك هو حال نص قصة القرية، إذ احتوى على الكلمات التالية: (نائيّة، بدائية، فِنّيون، عيّنات، الغِلال، يتآزروا، الآلات الماسحة، حثيثة، يُكدسها، كَلل، الانبساط، ابتهل، التدشين). صحيح أنّ مثل هذه المفردات سيشرف المعلم على شرحها وتبسيطها للمتعلم، لكننا نُجزم أنّ كثرتها ستحول لن ترسخ في ذهنه لفترة طويلة. والحاصل من هذه المعادلة هو «أنّ الكثير من التلاميذ في المدارس والثانويات وحتى الجامعات قد أصيبوا بمرض اللفظية verbalisme حيث تجدهم على العموم يرددون ألفاظا يجهلون معانيها أو لا يعرفونها بمدلولاتها المحددة بدقة، وقد يجدون لذة في استعمالها، فإذا ما سألتهم عن معانيها كانت إجاباتهم مضطربة يسودها التعتيم اللفظي المبني على حصيلة لغوية جوفاء. لذلك فعلى المهتمين بشؤون المعجمية العربية والباحثين في اللسانيات التطبيقية العمل باستمرار على انتقاء الألفاظ المسايرة للتطور الاجتماعي والاقتصادي للأفراد والمجتمعات، وإيجاد

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص. 205.

أفضل السبل لتنظيمها وعرضها على المتعلمين لتكون لهم معينا على الفهم والتواصل العلمي»[1].

3.1.2. غياب الألفاظ الدالة على المسميات الحديثة:

في كل عصر تظهر مفاهيم جديدة "حضارية" فتُستحدث بالمقابل ألفاظ للتعبير عنها، وذلك النوع من الألفاظ ينبغي أن يُجسد حضوره في الميدان التعليمي من خلال توظيفه في مختلف النصوص والأنشطة التعليمية، غير أن الواقع غير ذلك، فالمطلع على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي –الذي بلغ عدد صفحاته (191) صفحة– يجد أنّ الألفاظ الدالة على المسميات الحضارية كادت تنعدم، أي «خصاصة لغوية فظيعة فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات المحدثة في عصرنا الحاضر»[2]. وفي مقابل ذلك وجدنا تركيز وعناية شديدين على ألفاظ يعرفها المتعلم حتى قبل دخوله للمدرسة، كأسماء الحيوانات.

فالملاحظ إذن على كتاب اللغة العربية للسنة المذكورة هو خلوه من تلك الألفاظ الدالة على المسميات الحديثة، أي «عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدّم للطفل لحاجاته الحقيقية، فهناك مفاهيم حضارية لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل ألفاظا يعبر بها»[3]. وبهذا« فالمادة المقدمة للطفل لا تستجيب لحاجاته

---

[1] الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل، ع31، 2012م، ص. 108.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص. 180.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص. 205.

التبليغية خصوصا إذا تعلق الأمر بالتعبير عن الكثير من المفاهيم المستخدمة كأسماء الملابس وأجزائها والمرافق وغيرها»[1]. فاللغة كما هو معلوم وضع واستعمال أيضا، وإذا لم يجد الطفل ألفاظا يوظفها في واقع الاستعمال للتعبير عن حاجياته. فما الفائدة من ذلك الكم الهائل من المفردات الذي يقدم له !

ويضاف إلى ما سبق أنّ من الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية إكساب التلاميذ «القدرة على التعبير عمّا في نفوسهم، وعمّا تقع عليه حواسه كلاما وكتابة، وتزويدهم بالخبرات والمعلومات التي تساعدهم على القيام بما تتطلّبه فنون التعبير الوظيفي من كتابة الرسائل والبرقيات وبطاقات الدعوات...الخ»[2]. وكذا «تنمية قدرتهم على التعبير والاتصال شفاها و كتابة، وكل ما يقتضيه الاتصال اليومي داخل محيطه» [3].

وبقي أن نُشير إلى أنّ الكتاب المدرسي «هو المعجم أو الإناء الذي يحوي المادة التعليمية التي تعمل على تغيير سلوك [وهو] ... مكوّن أساس من مكونات المنهاج التعليمي بمختلف وحداته ومواده، وأهميته تكمن في أنّه يقدم للمتعلمين المواد الدراسية بشكل مبسّط وممنهج لتحقيق أهداف المنهاج، أضف إلى ذلك ما يوفره من الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والخبرات لكل متعلم في مستوى

---

[1] الشريف بوشحدان، المرجع السابق، ص. 108.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص. 104.

[3] نفسه، ص. 105.

دراسي معيّن، ووظيفته تتجاوز تأسيس عادات القراءة والمطالعة إلى إنماء الميل للتثقيف الذاتي.

إنّ مصدر لغة التلميذ تكمن في المقام الأول في الكتاب المدرسي، ومن هنا وجب الاهتمام به لأداء وظيفته المتمثلة في تبليغ المعرفة ودعم المكتسبات و تقويمها وأداة للتثقيف وحصول الملكة اللغوية. فكان من الضروري بناءه وفقا لفلسفة التربية الحديثة والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم وتعمل على توفير أدوات التوافق الاجتماعي والثقافي والفلسفي، بالتركيز على الأساس السيكولوجي والعلمي»[1]. كما أنّ بناء الكتاب المدرسي يستوجب أيضا التركيز على طبيعة المفردات التي سيحتويها، وينبغي أن يكون اختيارها وفق أسس دقيقة ومضبوطة.

2.2. مقاييس اختيار المادة اللغوية.

لقد حدد الحاج صالح مجموعة من المقاييس التي لابد أن تُراعى في اختيار الألفاظ والتراكيب التي نُريد إكسابها للمتعلم في مرحلة معينة من تعليمه، وهي:

1.2.2. المظهر اللفظي:

على أساس هذا المظهر يتوجب مراعاة عدة جوانب منها «المخارج: ألا تنافر في مخارج الحروف داخل الكلمة، لأنّ الوحدات الصوتية المتتالية إذا اتّحدت أو تقاربت في المخرج، وتنافت في صفة من الصفات ... أو اتحدت في الجهتين احتاج الناطق في إخراجهما إلى مضاعفة مجهوده العضلي بدون فائدة يستفيدها

[1] نفسه، ص. 85.

المخاطب، إذ قد يوجد في اللغة ما يقوم مقامها ويؤدي معناها، وهو أيسر ... [كما يتوجب] أن تفضل الصيغة المأنوسة الكثيرة الدوران على الصيغة القليلة (تَفَعُّل بدلا من تِفْعال وأفعال أو فعال عوض فِعَلة ...)

وفي هذا المستوى أيضا «تُفضل الصيغة القليلة الحروف والحركات على الكثيرتها والمجردة على المزيد فيها ... [و] تفضل الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشتق منها على غيرها وهذا لا ينطبق إلا على الأسماء المختصة (على حد تعبير سيبويه وهي تقابل الأسماء المبهمة) والأفعال ليست أدوات. والسّر في ذلك أنّها تكوّن مع فروعها ومشتقاتها مجموعة منسجمة تشترك في المفهوم الأصلي الواحد وهذا مما يساعد على ارتسامها في الذاكرة ويسهل على المتخاطبين استعادتها إلى حيز الاستعمال»[1]، فالمطلوب إذن اختيار الكلمات التي لا تنافر بين حروفها، وهي كلمات لا تكلف المتعلم جهودا عضلية في نطقها ولا جهودا فكرية في استيعابها، وكذلك هو الحال على مستوى الصيغ التي لا بد أن تكون بسيطة و مألوفة لدى المتعلم، وسهلٌ التصرف فيها.

2.2.2. المظهر الدلالي:

ويجب أن يراعى فيه تفضيل «... اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على الذي يؤدي مفهوما خاصا بشعب من الشعوب غير الشعب العربي ... [كما] يُكتفى باللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد (ترك المترادف) إلا إذا شاع

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص. 208 – 209.

اللفظان المترادفان (كـ جلس وقعد) و يتمسك بهذا المقياس تمسكا مطلقا في المصطلحات العلمية.

هذا ويتوجب أن «يخصص اللفظ الذي يدل في السياق اللفظي الواحد على المفهوم للتعبير التحليلي الموضوعي ... ويترك المتعدد المعاني في السياق اللفظي الواحد للغة العواطف و الأدب ... [كما يتوجب أيضا أن] يفضل اللفظ الذي يوحي من قريب أو من بعيد إلى المعنى المقصود وينطبق هذا المقياس على الألفاظ التي لم تدخل بعد في الاستعمال اليومي وبصفة خاصة على المصطلحات وكل ما يوضع من لفظ جديد للدلالة على مفهوم لم يعرفه العرب قديما»[1]، وبهذا يتضح لنا أنّ المستوى الدلالي يُفضل فيه اختيار اللفظ الواضح الدلالة والمتداول في نطاق واسع على المتداول في نطاق ضيق، وتجنب إدراج عدة ألفاظ للدلالة على المفهوم الواحد، والابتعاد عن الألفاظ متعددة المعاني بتعدد السياقات خاصة في الميدان العلمي.

3.2.2. المظهر النفساني الاجتماعي (وهو خاص بالاستعمال)

في هذا المظهر «تُفضل اللفظة الفصيحة التي هي شائعة الآن شيوعا عظيما في لغة التخاطب وفي جميع الأوساط وجميع البلدان العربية على غيرها ... [كما] تفضل الكلمة أو الصيغة التي كانت شائعة عند العرب قديما إذا لم يشع الآن لفظ يدل على المفهوم المقصود (أو إذا استوت الكلمتان في عدم ذيوعهما في

[1] نفسه، ص. 210.

عصرنا الحاضر)»[1]. إذ لابد من استثمار الثروة اللغوية لتراثنا بحيث «يوجد [فيه]... الكثير من الألفاظ الفصيحة القديمة والمولدة ... الدالة على مسميات حضارية وما يتعلق بالحياة اليومية من أسماء للأدوات ووسائل النقل وأسماء لأجزاء هذه الأدوات ووسائل النقل وأنواع الملابس والمأكولات ويكثر ذلك في القصص وكتب الأدب والتاريخ والرحلات و أوصاف المجتمعات وغير ذلك»[2].

وفي هذا المستوى أيضا «تُفضل الكلمة التي اتفق على استعمالها في لغة التحرير أكثر الدول العربية على غيرها إذا تساوى أيضا المدلولان تماما وإذا لم يوجد في لغة التخاطب ما يقابلها، وتُفضل [أيضا] الكلمة المولدة التي يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث، [كما] تُفضل الكلمة التي تدل على معنى غير محظور في بلد من البلدان العربية»[3]. ويتضح لنا مما سبق أنّه يحسن تفضيل اللفظة المتداولة –المنطوقة أو المكتوبة– في واقع الاستعمال على نطاق واسع، كما يحسن تفضيل الألفاظ العربية القديمة للدلالة على مفهوم لا مسمى له في واقع الاستعمال، وتُفضل الكلمة المولدة على الكلمة المترجمة والدخيلة، ويحسن تجنب الألفاظ الدالة على معنى غير لائق.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص. 211.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع01، السنة الأولى، ربيع الأول، 1426هـ، ماي، 2005م، ص. 18.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص. 211.

الخاتمة:

وخلاصة الكلام أنّ المادة الإفرادية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي تعكس العشوائية واللامبالاة في اختيارها، كما تعكس واقع اللغة العربية في الميدان التعليمي، وهو واقع يُحتّم على القائمين على الشأن التربوي ضرورة البحث عن حلول –في العاجل القريب– تُسهم في ترقية تعليم اللغة العربية، وقد يكون ذلك باستفادتهم من البحوث الميدانية التي تناولت الوضع الحالي للغة العربية بالدراسة، ومن ذلك مثلا ما قدمة الأستاذ **عبد الرحمن الحاج صالح** من دراسات تناول من خلالها واقع تعليم اللغة العربية واقتراح حلولا من شأنها أن تُسهم في تجاوز المشاكل والعقبات التي تحول دون تقديم تعليم نوعي للغة العربية.

المصادر والمراجع.

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية (2002م)، دار هومة، الجزائر، ط 6.

2- عبد العزيز بن عثمان التويجري، تعليم اللغة العربية تحدّيات و معالجات، (2017م)، مطبعة الإيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية.

3- نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الانسانية، جامعة حائل السعودية، المجلد 27، 2013م.

4- عبد القادر بقادر، واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية بولاية أدرار، مجلة الممارسات اللغوية، ع 21، 2014م.

5- السعيد جبريط، واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع10، يناير، 2018م.

6- عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللغة العربية دمشق المؤتمر السنوي السادس، 2007م.

7- عبد الجليل مرتاض، تجارب عربية في تفصيح العامية، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2004م.

8- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، (2012م)، دار الكتاب.

9- صالح بلعيد، في قضايا التربية، (2009م)، دار الخلدونية، الجزائر، ط.1

10- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، (2007)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر.

11- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، (2007)، المؤسسة للفنون المطبعية الجزائر، د ط، ج1.

12- الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل، ع31، 2012م.

13- عبد الرحمن الحاج صالح، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع01، السنة الأولى، ربيع الأول، 1426هـ، ماي، 2005م.