الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان –

الملحقة الجامعيّة – مغنيّة

قسم اللّغة العربيّة والأدب العربي

مذكّرة لنيل شهادة الماستر

التّخصّص: دراسات لغويّة

عَوَائِقُ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بَيْنَ الوَظِيفَتَيْنِ التَّبْلِيغِيَّةِ والفَنِّيَّةِ

إعداد :

بلخير برّواين

المشرف/المقرّر :

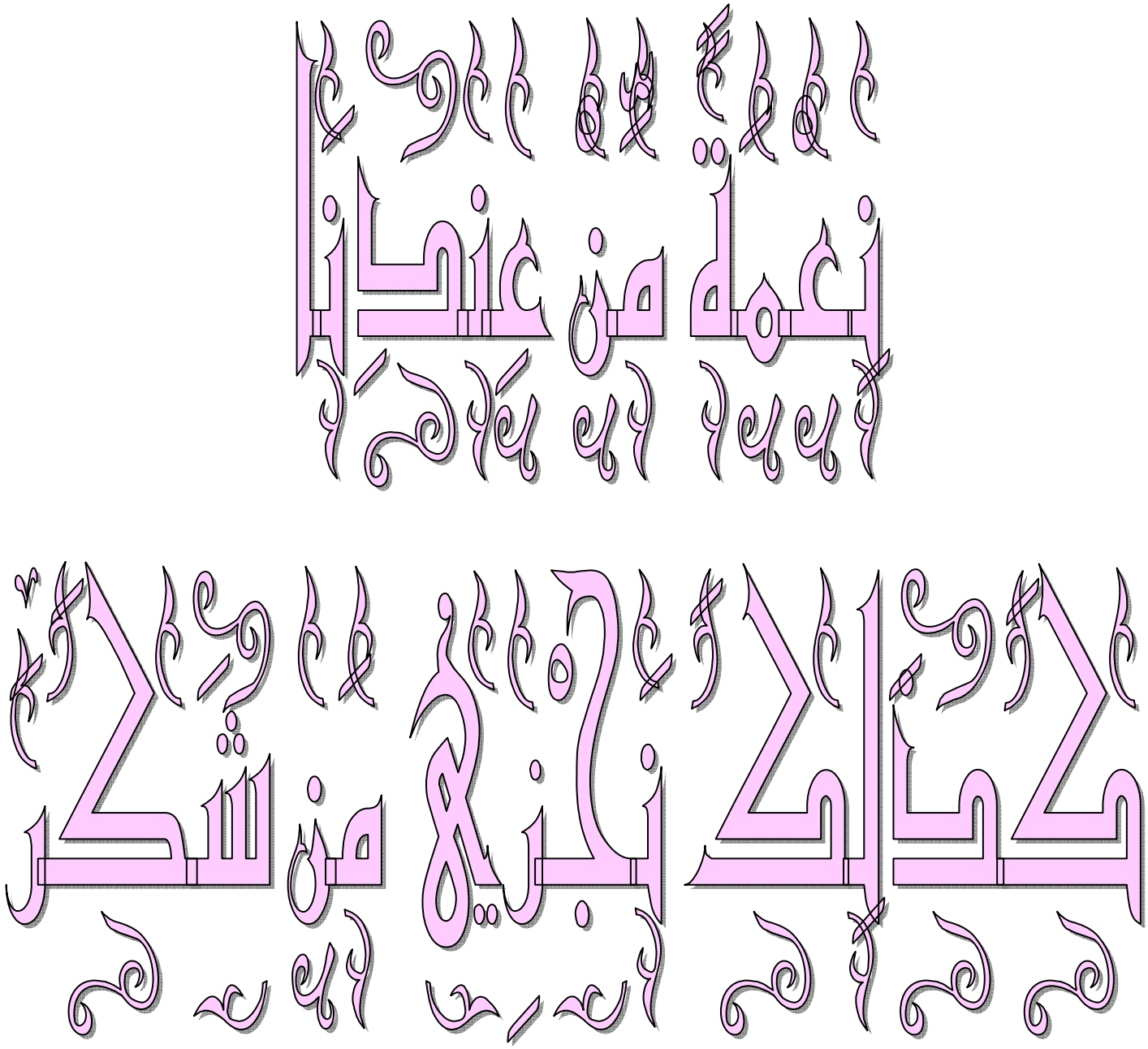
د/ محمّد بكّاي

اللّجنة المناقشة :

د/ عبد الرّحمن بغداد. الملحقة الجامعيّة – مغنية – تلمسان – أستاذ محاضر (أ) :رئيســا.

د/ وهية وهيب. الملحقة الجامعيّة – مغنية – تلمسان – أستاذة محاضرة (ب):مناقشــة.

العام الجامعي: 1436- 1437هـ/2015- 2016م



القمر،35

إهداء

- إلى الوالدين الكريمين.

﴿ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ الإسراء الآية 24.

- إلى الزوجة الوفية.

﴿ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ ﴾ الفرقان الآية **74**.

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية و الفنية

- إلى الأخت العزيزة.

﴿ رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِأَخِي وَأَدْخِلْنَا فِي رَحْمَتِكَ ۖ وَأَنتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾ الأعراف الآية 151.

- إلى الأنساب و الأصهار.
- إلى كلّ العاملين بمدرسة الشيخ مُحَمَّد الواسيني و تلاميذتها.
- إلى كلّ الأهل و الأقارب.
- إلى كلّ أساتذتي .
- إلى كلّ الأصدقاء و الأحباب.

شكر و عرفان

* أحمد الله و أشكره على توفيقه، و تسديده و ما توفيقي إ بالله.

* أتقدم بالشكر إلى الأستاذ الدكتور " مُحَمَّد بكّاي " على قبوله الإشراف على مذكرتي.

* و أتشرف بقبول كلّ من الدكتور " عبد الرحمن بغداد " و الدكتورة " وهيبة وهيب " و مناقشة هذه المذكرة .

* كما أشكر جميع العاملين في الملحقة الجامعية – مغنية – و على رأسهم السيدين المديرين : السابق، و الحالي و أخص بالشكر العاملين بقسم اللغة العربية و آدابها.

موائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية والفنية

* دون أن أنسى الأستاذين: " مُحَمَّد كامش " و " عبد المجيد عامو " على مساعدتي في ترجمة الملخص.

* و الشكر موصول إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد في إخراج هذا العمل على هذه الصورة.

مقدّمـــة

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوطنيين والبدو

بِسْمِ الله الرّحمن الرّحيم

الحمد لله منزل القرآن بلسان عربيّ مبين، و الصّلاة و السّلام على الصّادق الوعد الأمين، سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه أجمعين. و بعد.

اللّغة آية من آيات الله في الكون، أهمّ وظائفها التّواصل. و العربيّة أهمّ لغات العالم وأشرفها لنزول القرآن الكريم بها، قال تعالى : ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ سورة يوسف،آية2 ؛ لذلك هي اللّغة الرّسميّة في كل ّالدّساتير العربيّة، وبحكم سنّة التّطوّر، فقد تفرّعت عن اللّغة العربيّة الفصحى مستويات كثيرة تسمّى العاميّات، و هي المسيطرة اليوم على الخطاب الشّفويّ العربيّ؛ هذه الثّنائيّة بين الفصحى والعاميّة أدّت إلى تقليص حجم الاستعمال الفعليّ للّسان العربي المبين؛ ما أنتج ضعفا لغويّا عامّا لم يسلم منه أيّ بلد عربيّ، وامتدّ خطره إلى داخل المؤسّسات التّعليمية،وازداد الأمر سوءا في بعض البلدان كما هو الحال في الجزائر؛ إذ تعاونت عوامل تاريخيّة، وسياسيّة، واجتماعيّة على الحطّ من مكانة اللّغة العربيّة. من هذا الواقع وحبّا للغتي العربيّة، آثرت أن أبرز بعض العوائق التي كانت سببا في عدم تمكّن أجيال من تعلّم لغتهم، وذلك خلال بحث موضوع "عوائق تعلّم اللّغة العربيّة بين الوظيفتين التّبليغية و الفنيّة " في محاولة معرفة أهمّ تلك العوائق والاجتهاد في إيجاد الحلول لها. وبحكم التّواجد في ميدان التّعليم، تمّ التّركيز على الوظيفتين التّبليغيّة و الفنّيّة، لما يلاحظ من ضعف في هذين الجانبين في المجال التّربوي التّعليمي، بل حتّى لدى القائمين على تأ ير الأساتذة و تكوينهم، وكأنّ الشّخصيّة العربيّة الّتي اهتزّت في كثير من الجوانب، بدأت تضعف في مقوّمها اللّغوي.

وهذا البحث هو تكملة لبحث أنجزته لنيل شهادة اللّيسانس، حاولت فيه دراسة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، دراسة وصفيّة تحليليّة تقويميّة

وإنّ أهمّ ما يتبادر إلى الذّهن هو ما أهمّ العوائق الّتي تقف حاجزا مانعا لتعلّم اللّغة العربيّة ؟ ثمّ كيف يمكن وضع إجراءات لتجاوز هذه العوائق مع مراعاة التّكامل بين الجانبين التّبليغي والفنّي للّغة ؟ وهو الإشكال الذي كان منطلقا لوضع خطّة للبحث والدّراسة تمثّلت في الآتي :

مقدّمة : تضمّنت الحديث عن ملابسات الموضوع وأهمّيّته، وتوضيح خطّة البحث.

مدخل: حول كفاءات اللّغة العربيّة في المناهج الجديدة، والعربيّة في صدر الإسلام، وفضلها، ومحاربة المحتلّ الفرنسي لها.

الفصل الأوّل: كان محاولة لمعرفة العوائق التّواصليّة والتّبليغيّة للّغة العربيّة، خلال تعريف التّواصل وبيان عناصره وشروطه، و الحديث عن الواقع اللّغوي و الوضع الرّاهن لتعليم اللّغة العربيّة، ثمّ العوائق التّعليميّة للنّحو العربيّ .

الفصل الثّاني: تمّ فيه تقديم اقتراحات وحلول لتيسير تعلّم اللّغة العربيّة، بعد تعريف اللّغة، وظائفها، وطريقة اكتسابها، وتحديد شروط النّهوض باللّغة العربيّة.

الفصل الثّالث: تطبيقي، خصّص لتفريغ استبيان موزّع على مجموعة من المربّين، ليكون معيارا لقياس الجانب النّظري و التّعرّف عن قرب على انشغالات المربّين و اقتراحاتهم .

خاتمة: أجملت أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في هذا البحث.

كلّ ذلك خلال منهج وصفيّ، مع محاولة التّحليل و الاستقصاء.

وقد كانت العدّة في إنجاز هذا البحث مجموعة مراجع لوزارة التّربيّة الوطنيّة ، و مصادر ومراجع في حقل اللغة و التعليميات.

فمن مراجع وزارة التّربيّة " منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي "، و" دروس تطبيقيّة عامّة " لمديريّة التّكوين و التّربية خارج المدرسة.

أمّا المصادر فتمثّلت في مقدمة العلامة ابن خلدون – المسمى ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر، لعبد الر ن بن خلدون (ت808هـ) ، و" فقه اللّغة و أسرار العربيّة " لأبي منصور الثّعالبي (ت429هـ). والخصائص للابن جنّي (ت392هـ).

بالإضافة إلى مراجع أخرى منها " طرق تدريس اللّغة العربيّة " لعلي أ مد مدكور.

و" اللّغة العربيّة و أبناؤها " لنهاد الموسى، و" مقالات لغويّة " لصالح بلعيد ، و" بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة " لعبد الرّحمن حاج صالح.

كما أفدت من أصحاب الميدان من مفتّشين ومربّين.

وككلّ بحث علمي لا يخلو من معيقات وصعوبات تواجهه، فإنّ قلّة المراجع والدّراسات المنهجيّة للنّهوض باللّغة العربيّة، شكّلت أهمّ عائق، بالإضافة إلى الفترة الزّمنيّة المحدودة المخصّصة لهذا البحث .

كما لا يفوتني أن أتوجّه بجزيل الشّكر لأستاذي المشرف " محمّد بكّاي " على قبوله الإشراف على مذكرتي و على كلّ ما قدّمه لي من توجيهات ، و إرشادات ، و نصائح .

والشّكر موصول إلى الأستاذين المناقشين الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن بغداد ، و الأستاذة الدّكتورة وهيبة وهيب على تواضعهما بقبول مناقشة هذه المذكرة.

أخيرا أرجو أن يكون هذا البحث شحنة لكلّ مربّ غيور على لغة القرآن الكريم. فنؤسّس مدرسة جزائريّة قويّة كما أرادها " ابن باديس " ؛ تحافظ على هويّة أبنائنا ، و تقف أمام كلّ محاولات التّغريب ، و المسخ للغتنا العربيّة ، و ديننا الإسلاميّ الحنيف .

الأحد 22 شعبان 1437هـ / 29- 05- 2016م

عوائق تعلم اللغة العربية بين المعيقين البيداغوجية و الفنية

مدخـــل

اللغة العربـــيّة

1/ الكفاءات النّهائيّة لملمح تخرّج التّلميذ في مادّة اللّغة العربيّة

2/ العربيّة في صدر الإسلام.

3/ فضل اللّغة العربيّة.

4/ اللّغة العربيّة إبّان المستعمر الفرنسيّ.

المدخـــل

اللّـــغة العربيّـــة

اللّغة العربيّة منهج للتّفكير، و نظام للاتّصال و التّعبير، فثقافة كلّ مجتمع كامنة في لغته(في معجمها، و نحوها، و نصوصها، و فنّها، و أدبها..) فلا حضارة إنسانيّة دون نهضة لغويّة .

واللّغة العربيّة أهمّ مقوّمات الثّقافة الإسلامية ، و هي أكثر اللّغات ارتباطا بعقيدة الأمّة و هويّتها و شخصيّتها ، فهي ما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشّاملة ، ممثّلة في كتاب الله تعالى و سنّة نبيّه صلّى الله عليه و سلّم ، فالقرآن نزل بلسان عربيّ مبين[1]، قال تعالى ﴿ وَمِن قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَىٰ إِمَامًا وَرَحْمَةً ۚ وَهَٰذَا كِتَابٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّيُنذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَىٰ لِلْمُحْسِنِينَ ﴾ آية **12** من الأحقاف.

لذا حظيت الدّراسات اللّغويّة باهتمام واسع من قبل المفكّرين و العلماء و اللّغويّين، نظرا لأهمّيتها و مكانتها، و الغاية من تدريس اللّغة إرساء النّظام اللّغويّ في الذّهن، و إقامة اللّسان، وتجنّب اللّحن؛ فإن تحدّث المتعلّم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى مستقيم العبارة، جميل الأسلوب، حسن الإلقاء.[2]

و تعليم اللّغة العربيّة إنّما هو عمليّة ذهنيّة واعيّة لاكتساب السّيرة على الأنماط الصّوتيّة والنّحويّة و المعجميّة. من خلال دراسة هذه الأنماط و تحليلها بوصفها محتوى معرفيّا . فتعلّم اللّغة العربيّة يستند إلى الفهم الواعي لنظامها كشرط لارتقائها فالكفاية المعرفيّة سابقة على الأداء اللّغويّ الجيّد و شرط لحدوثه .[3]

---

[1] – طرق تدريس اللغة العربية ،علي أحمد مدكور،دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان . الأردن ، ط/1، ت/1427هـ.2007م، ص15.

[2] – المرجع نفسه ص 81 .

[3] – المرجع في تعلم اللغة العربية ،قسم اللغة العربية، جامعة أم القرى ، ج/1، ص 399.

الكفاءات النهائية لملمح تخرج التلميذ في مادة اللغة العربية:

و ممّا جاء في المناهج الجديدة مايلي :

. أنّ اللّغة العربيّة هي المفتاح الأوّل الّذي يجب أن يمتلكه التّلميذ لدخول مختلف مجالات التّعلم؛ فهي مادّة تعليم و إيصال المتعلّمات، و ينبغي على التّلميذ عند خروجه من المدرسة أن يكون قادرا على التّعبير باللّغة العربيّة:

. أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتّصال .

. أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطّول و الصّعوبة .

. أن يحرّر مختلف أنماط النّصوص، مثل الرّسائل ...

. أن يحلّل نصّا (استرجاع أفكار النّصوص و التّلخيص، و التّعليق).

. و التّحكم في القدرة على القراءة الميسّرة و التّعبير و التّواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع و المستوى. و بحيث تكون عاملا من عوامل تنميّة شخصيّتهم الوطنيّة؛ فتزوّدهم بأداة العمل و التّبادل، و تمكّنهم كلغة للتّعلم، من تلقي المعارف و استيعاب مختلف الموادّ.[1]

هذا ما ورد في المناهج الجديدة الموجهة إلى تكوين جيل يمتلك لغته و يعتز بها و يعتبرها جزءا لا يتجزأ من شخصيته، وقبل أن نلج إلى تحليل و تفصيل موضوع بحثنا وجب علينا أن نلقي إطلالة ولو خاطفة على تاريخ لغتنا، وارتباطها الوثيق بعقيدتنا الإسلامية الغراء.

العربية في صدر الإسلام:

[1] – مناهج س4 من التعليم الابتدائي جويلية 2005، وزارة التربية الوطنية ص4– 7.

العربيّة لغة، يصدق عليها ما يصدق على جميع اللغات الإنسانيّة من قوانين النّشوء و التّطوّر، و الاتّجاه إلى التّوحد أو التّفكّك و الاندثار، هذا شأنها منذ تاريخ نشأتها، الضّارب بعيدا في أعماق التّاريخ حتّى اختارها سبحانه وتعالى، لغة للقرآن الكريم الّذي أنزله وحيا على قلب الرّسول الأمين محمّد صلّى الله عليه و سلّم وقد حدّد هذا الحدث الإلهيّ اتّجاه العربيّة الفصحى إلى التّوحد، و جعلها لغة خالدة بخلود الكتاب العزيز. فهي ثابتة من حيث نحوها وصرفها ونطقها وهي لغة نامية متطوّرة من حيث أساليبها و ألفاظها و مصطلحاتها و دلالاتها. ولم تعد العربيّة هذه لغة أمّة معيّنة من النّاس فحسب، و لكنّها لغة تخصّ كلّ مسلم.

و سرعان ما أصبحت لغة الدّولة و لغة العقيدة و لغة الحياة، فلم يمض قرنان على تأسيس الدّولة الإسلاميّة، حتّى أصبحت اللّغة العربيّة لغة العلم و الفكر، و انتقلت من مرحلة التّرجمة والنّقل و التّعريب إلى مرحلة التّأليف و الإبداع في جميع ميادين الفكر و المعرفة، فهي لغة الأدب والفقه إلى جانب لغة الفلسفة و علم الكلام و علوم الأوائل من طبّ و هندسة وفلك ورياضيات و كمياء، و تقف مؤلفات الكنديّ (ت250هـ) و الفرابيّ(ت339هـ) وابن سينا (ت428هـ) و البيرونيّ(ت440هـ) و ابن زهر (ت557هـ) و ابن رشد(ت595هـ) وغيرهم من أعلام التّراث العربيّ الإسلاميّ، شاهدا على قدرة العربيّة على التّعبير عن حصيلة ما وصلت إليه المعرفة الإنسانيّة، و من ثمّ إلى الإبداع و التّأليف، بل إلى إنتاج العلم و الكشف عن مناهجه المختلفة.[1]

فاختيار الله تعالى للعربيّة أن تكون حاملة لكتابه و من ثمّ تشريعه إلى العالمين إلى يوم الدّين ولغة أهل الجنّة، ليس اختيارا عفويّا بل لما لها من خصائص و مميّزات.و سنجد في العنوان التّالي نظرة علمائنا للعربيّة.

فضل اللغة العربية:

[1] – يراجع اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، عبد الكريم خليفة، دار الغرب الإسلامي، بيروت . لبنان . د/ط،ت، ص12.

يقول أبو منصور الثّعالبيّ(429هـ) في فقه اللّغة:" من أحبّ الله تعالى أحبّ رسوله محمّدا صلّى الله عليه و سلّم ومن أحبّ الرّسول العربيّ أحبّ العرب و من أحبّ العرب أحبّ العربيّة الّتي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم و العرب و من أحبّ العربيّة عني بها."[1]

و يرى ابن فارس(395هـ) أن الله جلّ ثناؤه لما خصّ اللّسان العربيّ بالبيان علم أن سائر اللّغات قاصرة عنه، و واقعة دونه فإن قال قائل فقد يقع البيان بغير اللّسان العربيّ، لأنّ كلّ من أفهم بكلامه على شرط لغته فقد بيّن، قيل:" إن كنت تريد أن المتكلّم بغير العربيّة قد يعرب بنفسه حتّى يفهم السّامع مراده، فهذا أخسّ مراتب البيان؛ لأنّ الأبكم قد يدلّ بإشارات وحركات له على أكثر مراده، ثمّ لا يسمّى متكلّما فضلا أن يسمّى بيّنا أو بليغا. و إن أردت أنّ سائر اللّغات تبيّن إبانة العربيّة فهذا غلط، لأنّنا لو احتجنا أن نعبّر عن السّيف و أوصافه باللّغة الفارسيّة لما أمكننا ذلك إلا باسم واحد، و نحن نذكر للسّيف بالعربيّة صفات كثيرة، و كذلك الأسد و الفرس و غيرها من الأشياء المسمّاة بالأسماء المترادفة، فأين هذا من ذاك؟ و أين لسائر اللّغات من السّعة ما للغة العرب؟ هذا ما لا خفاء فيه على ذي نهية " فوصف اللّغة العربيّة بالإبانة يعني بلوغها الكمال في دقّة التّعبير، و لمح لطائف المعاني، ما يترتّب عليه دقّة الفهم وعمقه و اتّساع آماده؛ لأنّ استعمال اللّغة العربيّة يزيد من قدرة الإنسان العقليّة. قال تعالى ﴿ إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ سورة الزخرف الآية 3 و قد كتب الخليفة عمر بن الخطاب(ت23هـ) إلى أبي موسى الأشعري(ت42هـ)<< خذ النّاس بالعربيّة ، فإنّه يزيد في العقل ويثبّت المروءة >>[2].

و بعد هذه الإطلالة في تاريخ الأمّة العربيّة الإسلاميّة، وجب الرّجوع إلى تاريخنا الجزائريّ وخاصّة إبّان المستعمر الفرنسيّ، فنعلم كيف تعامل أجدادنا و علماؤنا مع العربيّة ونكشف و لو باليسير المعانات الّتي لقيها الجزائريون للحفاظ على العربيّة .

اللغة العربية إبان المستعمر الفرنسي:

[1] – فقه اللغة و أسرار العربية، أبو منصور الثعالبي، تحقيق يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر،مدينة نصر ـ مصر،ط/1، ت/1430هـ ، 2009م، ص22.

[2] – خصائص اللغة العربية، محمد حسين جبل، دار الفكر العربي، القاهرة،د/ط،ت1987، ص 26-27.

نبدأ بشيخ العربية الملقب بقريشي الجزائر كيف ينظر للعربيّة من خلال محاضرته الشهيرة.

1 – نظرة الشّيخ البشير الإبراهيمي(ت1385هـ):

في محاضرة له ألقاها بطلب من الشّيخ عبد ا ٮميد بن باديس، يتحدّث فيها عن مزايا هذه اللّغة، و عن قوّتها فيقول:

و لو لم تكن اللّغة العربيّة لغة مدنيّة و عمران، و لو لم تكن لغة متّسعة الآفاق غنيّة بالمفردات و التّراكيب لما استطاع أسلافكم أن ينقلوا إلينا علوم اليونان و آداب فارس و الهند وللزمتهم ا ٮاجة إلى تلك العلوم بتعليم تلك اللّغات ولو فعلوا لأ ٮحوا عربا بعقول فارسيّة وأدمغة يونانيّة و لو قع ذلك لتغيّر مجرى التّاريخ الإسلاميّ برمّته.

و لو لم تكن اللّغة العربيّة لغة عالميّة لما وسعت علوم العالم و ما العالم إذ ذك إلاّ هذه الأمم الّتي نقل عنها المسلمون.

قامت اللّغة العربيّة في أقلّ من نصف قرن بترجمة علوم هذه الأمم و نظمها الاجتماعيّة وآدابها فوعت الفلسفة بجميع فروعها، و الرّياضيات بجميع أ ٮنافها، و الطّب، و الاجتماع، وهذه العلوم هي الّتي تقوم عليها ا ٮضارة العقليّة في الأمم الغابرة و ا ٮاضرة. و هذا هو التّراث العقليّ المشاع الّذي لا يزال يأخذه الأخير عن الأوّل وهذا هو الجزء الضّروريّ في ا ٮياة الّذي إمّا أن تنقله إليك فيكون قوّة فيك، أو تنتقل إليه في لغة غيرك فتكون قوّة لغيرك. و قد تفطّن أسلافنا لهذه الدّقيقة، فنقلوا العلم و لم ينتقلوا إليه.[1]

محاربة المستعمر لتعليم اللّغة العربيّة:

يتحث محمّد الميلي عن الشّيخ عبد ا ٮميد بن باديس، في نقل لواقع مُعلّم اللّغة العربيّة، فيقول الإمام بن باديس: <<علموا أن لا بقاء للإسلام إلاّ بتعليم لغته (العربيّة). فنا ٮبوا تعليمها العداء و تعرضوا لمن يتعا ى تعليمها بالمكروه و البلاء، فمضت سنوات في غلق المكاتب القرآنيّة>>[2].

[1] - آثار مُحَمَّد البشير الإبراهيمي، نخبة من تلاميذ الشيخ، المؤسسة الو نية للكتاب،ط/1، ت/1397–1978، ص 257.

[2] – ابن باديس و عروبة الجزائر، مُحَمَّد الميلي، الشركة الو نية للنشر و التوزيع الجزائر . ط/2، ت 1973، ص 150.

<< ومكاتب التّعلم الدّينيّ العربيّ، و الضّن بالرّخص، واسترجاع بعضها حتّى لم يبقوا منها إلاّ على أقلّ القليل. و لمّا رأوا تصميم الأمّة على تعلّم قراءتها و دينها و لغتها ، و استبسال كثير من المعلّمين في سبيل القيّام بواجبهم نحو الدّين و القرآن، و استمرارهم على التّعليم رغم الزّجر و التّغريم، لمّا رأوا هذا كلّه سعوا سعيهم ، و بذلوا جهدهم حتّى استصدروا هذا القانون ، قانون العقاب الرّهيب: " كلّ من يعلّم بلا رخصة يغرّم ثمّ يغرّم و يسجن. >>[1]

إذن فتعليم اللّغة العربيّة إبّان المستعمر الفرنسيّ كان جريمة يعاقب عليها المستعمر بالسّجن، فهذه التّصرفات الاستعماريّة ، تبعث في نفوسنا تساؤلات عديدة، هل نعرف حقيقة قوّة لغتنا؟ وهل التّقدّم و التّحرّر هو التّخلّي عنها و الجري و وراء لغة المستعمر نفسه؟

و لعلّ المفكر و الداعيّة الإسلاميّ المرحوم الشّيخ محمّد الغزالي(ت1416هـ ، 1996م) يجيبنا عن هذه التّساؤلات في قوله: << إنّ لغة الوحيّ هي الدّعامة الكبرى للوحدة الإسلاميّة مع موت هذه اللّغة سيموت التّعليم و التّفاهم و الرّباط الأدبيّ المشترك، و ستنشأ أجيال منكرة لتراثها و تقاليدها، بل لعبادتها و شعائرها ... ومن أجل ذلك يجب أن نقاتل دون اللّغة العربيّة، ألاّ نأذن أبدا بدحرجتها لتكون لغة ثانيّة، ثم ثالثة، ثمّ لغة ميتة...يتمّ بعدها تكفين الكتاب والسّنّة !!! إنّ النّاس من حولنا يتجمعون على عقائدهم و يتنادون بشعاراتها..وإذا سمحنا لأسباب الفرقة أن تنال منا، فلا مستقبل لنا. >>[2]

[1] - ابن باديس و عروبة الجزائر، محمّد الميلي، ص 150.

[2] - سر تأخر العرب و المسلمين، الشيخ الغزالي، البصائر، العد:767،ص 10.

الفصل الأوّل

العوائق التّواصليّة للّغة العربيّة

1/ مفهوم التّواصل و عناصره و شروطه.

2/ عوائق عمليّة التّواصل.

3/ العوائق التّبليغيّة للّغة العربيّة.

4/ تشخيص عبد الرّحمن حاج صالح لواقع العربيّة.

5/ العوائق التّعليميّة للنّحو العربيّ.

6/ عوائق البيئة (الإعلام).

عوائق تعلّم اللّغة العربيّة بين الوظيفتين التّبليغيّة و الفنيّة

الفصل الأوّل

العوائق التّواصليّة للّغة العربيّة

نحاول في هذا الفصل أن نتعرّف على العوائق التّواصليّة و الّتي أشرنا إليها في العنوان بالوظيفة التّبليغيّة و الفنيّة ، و أوّل ذي بدء وجب التّعرف على ماهية التّواصل لإدراك المعوّقات الّتي تمنعه و من ثمّ لا يتمّ التّبليغ السّليم.

1/ ماهية التّواصل:

لغة:

تواصل من الفعل "وصل"أي وصِل وصلا وصِلة: ضمّ أجزاء منفصلة " وصل أ راف ثوب"، " وصل ألواحا خشبيّة" ركّب، جمع:" وصل قطع آلة " ربط: " وصل ريقا بآخر".

وصل : فلانا: تقرّب إليه و تحبّب و يكون ذلك في عفاف الحبّ و دعارته.

تواصل: اتّفق الاثنان أو اجتمع الواحد بالآخر: تواصل. الرّفيقان[1]

التّواصل اصطلاحا:

يعرّفه فلويد بروكر (Floyde Brooker) : " إنّ الاتّصال هو عمليّة نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر."[2]

فالتّواصل بمعنييه اللّغويّ و الاصطلاحيّ هو عمليّة أخذ شيء معنويّ من آخر، يكون بينها تراض و تفاهم، فعن عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ : << الأَرْوَاحُ جُنُودٌ مُجَنَّدَةٌ فَمَا تَعَارَفَ مِنْهَا ائْتَلَفَ وَمَا تَنَاكَرَ مِنْهَا اخْتَلَفَ .>>[3]

---

[1] – المنجد في اللغة العربية المعاصرة، أنطوان نعمة و عصام مدور و لويس عجيل و مترى شماس، دار المشرق . بيروت، ط/4، ت /2014م، ص 1532–1534.

[2] – أثر اللسانيات في بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، ت1974، ص24.

[3] - صحيح البخاري، الأمام البخاري، تحقيق محمّد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط/1، ت/1422هـ، ص 1469.

فالتّواصل بهذا المعنى هو عبارة عن عمليّة مركّبة من عناصر نحدّدها كالآتي:

عناصر التّواصل:

و لعلّ أوّل من وضع أسسا أوليّة لنظريّة الاتّصال هو كلود شانون **Shannon** **1949**بمساعدة **weaver** وارين ويفر ، فهذه النّظريّة ترتكز على ثلاثة عناصر أساسيّة:

1) المتكّلم، أو المرسل.

2) المستمع، أو المستقبل.

3) نظام متجانس من العلامات الدّالة، يمتلكه المتكلّم و المستمع على حدّ سواء.

و يتمّ التّواصل بواسطة اثنين :

أحدهما: الكلام (الإرسال) و هو الأداء أو الإنجاز الفعليّ للعمليّة التّلفظيّة.في الواقع الحسيّ.

الآخر: الاستماع (الاستقبال) و هو التقاط الرّسالة الإبلاغيّة و تفكيك رموزها و تحويلها إلى أفكار.

و يطوّر رومان جاكبسون **jakobson** النّظرية يضيف إليها عناصر أخرى فيحدّدها في ستّة عناصر ضروريّة لإتمام عمليّة التّواصل هي:

1) المرسل (**Destinateur**).

2) المرسل إليه (**Destinatair**).

3) الرّسالة (**Missage**). و هي محتوى الإرسال.

4) السّياق (**Contexte**).

5) السّنن (**Code**).

6) القناة أو الصّلة (**Contact**)، و هي القوانين و القواعد التي يشترك فيها طرفا الإرسال.[1]

---

1 – دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون . الجزائر، ط/2،د/ت، ص76–77.

و العمليّة التّواصليّة لا تكون صحيحة سليمة إذا لم تتوفّر لها شروطا، وهي:

شروط الاتّصال:

حتىّ يتحقّق الاتّصال في مجال التّعليم بخاصّة لا بدّ من توافر مجموعة شروط منها:

1) معرفة المرسل لمحيطه الطّبيعيّ و الاجتماعيّ معرفة حقيقيّة، أي أن يكون على علم بالتّحوّلات العلميّة و الثّقافيّة لمجتمعه.

2) يجب أن يكون المرسل على وعي عميق بمضمون الرّسالة و مدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود.

3) العمل على ربط خبرة المرسل و أثرها في الوسط الخارجيّ بخبرة المستقبل للرّسالة.

4) التّأكّد من التّجانس التّام في النّظام التّواصلي بين المرسل و المستقبل.

5) يجب إعداد الوسيلة النّاقلة أو الصّلة إعدادا دقيقا لتكون مهيّأة لحمل الخبرات و المعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل.[1]

بعدما تعرّفنا على العمليّة التّواصليّة بعناصرها و شروطها، ندخل الآن إلى موضوع بحثنا و المتمثّل في العوائق ، فأوّلا لابدّ من الإشارة إلى تعريف العائق لغة و اصطلاحا.

2 / عوائق عمليّة التّواصل:

العائــق:

لغة: ج عوائق: ما يمنع، عقبة، مانع، حائل، شاغل، عارض.[2]

اصطلاحا:

3 التّشويش (العائق):

1 – دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ص77.

2 – المنجد في اللغة العربية المعاصرة، أنطوان نعمة و عصام مدور و لويس عجيل و مترى شماس، ص 1035.

يعرّفه الدّكتور محمّد البغدادي بأنّه: " في أبسط أشكاله، هو أيّ شيء في الوسيلة، مخالف لما وضعه فيها القائم بالاتّصال، و يؤدّي إلى ظهور اختلاف بين الرّسالة الّتي يرغب في تلقينها، و الرّسالة الّتي أرسلت."[1]

هذا التّعريف يعطي معنى للتّشويش بأنّه وقع تحريف في معنى الرّسالة نتيجة طارئ وقع في الوسيلة أو عليها، ممّا أدّى ذلك إلى اضطراب في المعنى و تعطيل فهم أفكار الرّسالة و عدم بلوغ هدفها.

و التّشويش هو مجمل العوائق النّفسية و العضويّة و الاجتماعيّة و التّكنولوجيّة، الّتي تؤدّي إلى عدم فهم الرّسالة و معانيها و أفكارها و بالتّالي تعرقل نشاطه الذّهني، فيظهر لديه عدم وضوح مغزى الرّسالة، و ما جدواها فيدفعه ذلك إلى الملل و عدم تركيز العقل و بالتّالي النّفور منها.[2]

و فيما يلي نحاول أن نسرد مجموعة من العوائق الخا ّة بالمرسل و الرّسالة و المرسل إليه.[3]

عوائق خا ّة بالمرسل:

تصل الرّسالة مشوّشة ولا يلتقطها المتلقي (المتعلّم) صحيحة سالمة، وذلك للأسباب التّالية:

1 – ضعف الكفاءة اللّغويّة و البلاغية.

2 – المنطق البارد غير مؤثر، و عدم القدرة على الإقناع و التّأثير.

3 – فقدان مهارات فهم حاجات الآخرين.

4 – إلقاء عادي، يفتقد اللّمسة الفنيّة السّاحرة.

5 – التّعبير عن وجهة النّظر، و الأفكار و المعلومات المراد إرسالها بكيفيّة مشوّشة غير منتظمة.

6 – قلّة المعلومات عن موضوع الرّسالة (خصو يات اللّغة العربيّة).

7 – ضعف شخصيّة المرسل.

---

1 – تكنولوجية التعليم و التعلم، محمّد البغدادي، دار الفكر العربي. القاهرة. ط/11، ت/1998، ص 18.

2 – مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات، عسعوس محمّد، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، ط/1، ت/2012، ص 93 – 94.

3 – ينظر مهارة التدريس، يحي محمّد نبهان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان. الأردن. د/ط،ت/2008،ص 211 – 212.

عوائق خاصّة بالرّسالة:

و لا تصل الرّسالة إلى المتلقي سليمة إذا اتّصفت بالصّفات التّالية:

1 – رسالة ناقصة

2 – غير واضحة.

3 – غير صحيحة (معلومات عن اللّغة العربيّة خاطئة).

4 – طويلة و مملّة، و فيها الإطناب و التّكرار المتعب.

عوائق خاصّة بالمرسل إليه:

1 – انعدام اللّغة المشتركة، و المفهومة بين كلّ من المرسل و المرسل إليه.

2 – درجة الانسجام و التّجانس بين المرسل و المرسل إليه.

3 – ثقافة المستقبل و خبرته و معرفته بالموضوع الّذي يقوم باستقبال معلوماته.[1]

وبعد أن تعرّفنا عن العوائق الخاصّة بالعمليّة التّواصليّة التّبليغيّة، ندخل إلى صلب موضوعنا ألا و هو العوائق الخاصّة باللّغة العربيّة.و التّواصل كما رأينا سالفا يتمّ بواسطة الرّسالة و هذه الرّسالة في أغلب الأحيان هي اللّغة. و نعلم << أنّ اللّغة البشريّة تستخدم لأغراض مختلفة الهدف منها جميعا هو تحقيق إنسانيّة الإنسان في هذا الكون، بيد أن وظيفة التّواصل، من حيث هو نزعة اجتماعيّة، و ذلك لأن الإنسان ميّال بطبعه إلى التّواصل مع الآخرين، لاضطراره إلى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافيّة، و حضاريّة ومتجانسة. يعد التّواصل حينئذ من أهمّ الدّعائم الّتي يقوم عليها النّشاط الاجتماعي بين أفراد>>[2]

مجموعة بشريّة معيّنة، فهو من الأسس اللاّزمة لوجود أيّ مجتمع، و تحقيق تجانسه، و تماسكه تماسكا دقيقا يضمن تقدّمه و تطوّره.>> [3]

---

1 – ينظر، مهارة التدريس، يحي محمّد نبهان، ص 215– .216.

2 – دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليميات اللغات، أحمد حساني،ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر . ص75.

3 – دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليميات اللغات، أحمد حساني، ص75.

<< لا يعني أنّ تعلّم اللّغة هو إتقان تراكيبها الشّكليّة، و إنّما إتقانها بتحقيق وظائفها الاتّصاليّة، ذلك أنّ السّيطرة على المفردات و التّراكيب لا تفيد شيئا إن لم يستطع المتعلّم أن يستخدمها في نقل الأفكار، و المشاعر، و في استقبالها.

صحيح أنّ الأشكال هي المكوّنات الفعليّة للّغة، لكن الوظائف هي الّتي تمدّها بوجودها الفعليّ، و على ذلك كلّه ينبغي أن نؤكّد أنّ الهدف النّهائي لمتعلّم اللّغة، هو استخدام أشكالها، و رموزها في الاتّصال.

و الوظائف هي الّتي تمدّها بوجودها الفعليّ، و على ذلك كلّه ينبغي أن نؤكّد أنّ الهدف النّهائيّ لمتعلّم اللّغة، هو استخدام أشكالها، و رموزها في الاتّصال.[1] >>

اللّغة و تواصل الشّعوب:

معرفة الآخر تمرّ حتما عبر لغته. اللّغة مفتاح العقليّة و مفتاح ثقافة الشّعوب و ملامحها الماديّة و المعنويّة. و لهذه الأسباب ارتبط نمو اللّسانيات في القرنين الثّامن عشر و التّاسع عشر أساسا بالأبحاث الأنتروبولوجيا و الإثنيّة و الفيلولوجيا و الآثاريّة و تاريخ الثّقافات و الأديان و ما شابه هذه المعارف الّتي تؤدّي فيها اللّغة دورا مركزيّا للكشف عن البنيات الذّهنيّة للشّعوب النّاطقة بها، بل و لا تزال تؤتي ثمارها و إلى غاية النّصف الأوّل من القرن العشرين. راهنا انتقل هذا الاهتمام باللّغة إلى المجتمعات الغربيّة ذاتها حيث تؤدّي اللّغة تأثيرا سياسيّا واقتصاديّا (الدّعوة إلى الاستهلاك عن طريق الإشهار السّمعي البصري).[2]

كما تعتبر اللّغة قطب الرّحى في العلوم الإنسانيّة و كلّ تحليل علمي للظّواهر الإنسانيّة لا بدّ له من المرور عبر اللّغة. ألا يقال بأنّ الإنسان ناطق، فاللّغة تؤدّي اليوم كما بالأمس دورا حاسما في تواصل المجتمعات و الشّعوب.و بواسطة اللّغة المكتوبة و المسموعة يمكن القيام بمجموعة من الأدوار الّتي

---

1 – دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة و تعليمها،ترجمة عبده الراجحي،و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1994 ص248.

2 – ينظر، مدخل في اللسانيات التعليمية، يوسف مقران، مؤسسة كنوز الحكمة، د/ط، ت/ 1432هـ ، 2013م، ص160 – 161.

لا تستطيع أيّ وسيلة رمزيّة أخرى القيام بها. و قد زاد الاهتمام باللّغة بعد ما كشفت عنه الأبحاث اللّغويّة في مستويات مختلفة و متعدّدة من بيانات مذهلة حول صيرورة اللّغة عند الإنسان سواء في بعده الفردي أو الجماعي. هذه العوامل مجتمعة أو متفردة و بدرجات متفاوتة الأهميّة خلقت اهتماما محوريّا باللّغة وصفا و بحثا خلال العصور الماضيّة و دفعت على الاهتمام بتعليمها و تعلّمها.[1]

و اللّغة نفسها هي معرفة تقنيّة و في الوقت نفسه الأداة التي يحلّل الإنسان بها و على مقاييسها الواقع، و منذ أن خلق الإنسان احتاج إلى أن يضع لهذا السّبب نفسه الألفاظ الفنيّة الخاصّة، وكثر ذلك بتكاثر المسمّيات المستحدثة على مرّ الأيّام بل القرون.[2]

إن جزءا كبيرا من الخطاب الّذي يستعين به المعلّم في عرض درسه و مهما تكن المادّة العلميّة الّتي يدرسها يقوم على شرح معاني المفردات و النّصوص؛ فالتّلميذ يمارس خطابا باللّغة حول اللّغة حتّى في مواد تعليميّة أخرى (حتّى تلك العلميّة) ، و يمارس عليه ذلك (الخطاب) و بحضرته و على هامش بعض الخطوط الرّئيسيّة الّتي ينشغل عليها؛ فاللّغة الأداة تصبح في بعض المواقف . و فق هذه الحالة . عملية اكتساب اللّغة مستمرّة.[3]

العوائق التّبليغيّة للّغة العربيّة:

و اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات تعترضها مجموعة من العوائق لتعلّمها، هذه العوائق منها ما هو نابع من الكيفيّة التي تقدّم بها مادّة اللّغة العربيّة على مستوى المناهج و الطّرق و الأساليب و المحتوى المعرفيّ الخاصّ باللّغة العربيّة المخصص لكلّ مستوى أو مرحلة عمريّة للتّلاميذ في المؤسّسات التّعليميّة النّظاميّة.وغياب المهارات التّبليغيّة لمدرسيّ اللّغة العربيّة

1 – ينظر، مدخل في اللسانيات التعليمية، يوسف مقران، ص160 – 161.

2 – ينظر، الذخيرة اللغوية، اللسان العربية، عبد الرحمن حاج صالح، ع/27، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ت1986،ص45.

3 – ينظر، مدخل في اللسانيات التعليمية، يوسف مقران، ص135 – 136.

و المحيط الاجتماعيّ و البيئيّ و الحضاريّ و العالميّ الّذي تعيش فيه اللّغة العربيّة في وقتنا الحاضر.و عوائق نابعة من داخل نفسيّة المتعلّم بحد ذاته و نحاول إحصاء العوائق الخاصّة بكلّ جانب من الجوانب الّتي ذكرناها.

عوائق خاصّة بالمتعلّم:

من عوائق تعلّم اللّغة العربيّة ما ينتج في المراحل الأولى من بداية التّعلّم، حيث يتعرّض بعض التّلاميذ لبعض الصّعوبات و المشكلات منها:[1]

1) تعلّم الكلمات الجديدة:

و يمكن التّخفيف من هذه الصّعوبة بضرب الأمثلة و استخدام الصّور و الرّسومات.

2) التّمييز بين الحروف و الأصوات:

أ – تعدّد شكل الحرف الواحد، فتشكّل الحرف في أوّل الكلمة يختلف عن تشكّله في وسطها و في آخرها مثل: كتب – ملك، قعد – علم – رجع.

ب – تشابه كثير من الحروف:

ح، ج، خ – ب، ت، ث...إلخ ما يحتاج إلى تدريب الطّفل على نطق هذه الحروف و كتابتها.

ج – تقارب أصوات بعض الحروف:

ط، ت – ض، د. ممّا يلزم معه التّدريب على التّفريق بين الصّوتين من خلال نطق كلمات و جمل ذات معنى عند الطّفل.

د – الحروف الّتي تكتب ولا تنطق حسب كتابتها مثل اليّاء في: مصطفى، مستشفى...إلخ و الحروف الّتي تنطق ألفا و تكتب ياء، كما في الكلمات السّابقة نفسها.

النّصوص المختارة ليست موفّقة :

عدم التّوفيق في اختيار النّصوص الأدبيّة، و خاصّة الشّعر منها، فمعظم هذه القطع مثقل بالكلمات الصّعبة البعيدة عن قاموس التّلاميذ. كما أنّها مثقلة أيضا بالمعاني المجازيّة ممّا لا يستطيع

1 - ينظر،طرق تدريس اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الميسرة، عمان . الأردن ، ط/1، ت/2007 . 1427هـ، ص70–71 –72.

التّلاميذ فهمها، و عجز التّلميذ عن فهم أي موضوع يقرأه كاف لتنفيره منه، فيكون كالببغاء يردّد ما لا يفهم، بل إنّ هذا يكوّن في نفسه كراهيّة و نفورا من الأدب.

و يمكن تلخيص عيوب النّصوص الأدبيّة المختارة لتّلاميذ المرحلتين الإعداديّة أو المتوسطة و الثّانوية على السّواء إلى:

1) الإسراف في اختيار النّصوص المحمّلة بالكلمات الصّعبة، و التّراكيب الغريبة، و أنواع المجاز الّتي لا يقوى التّلميذ على فهمها.

2) تناول النّصوص المختارة لموضوعات مبتذلة لا تثير في نفس التّلميذ عاطفة أو انفعالا أو حماسا و قد يكون بعضها منحرفا عن التّصور الإسلاميّ.

3) بعض النّصوص بها تكلّف في الخيال، و عدم انسجام في الصّورة الشّعريّة أو النّثريّة، حيث لم تكن تعبيرا عن تجربة شعوريّة صادقة، و لم يعبّر عنها بطريقة موحيّة.

4) خلو معظم النّصوص من الحركة أو الحوار أو التّمثيل.

5) تناول معظم النّصوص المختارة لموضوعات بعيدة عن محيط التّلاميذ و خبراتهم و اهتماماتهم.

6) عدم التّوفيق في اختيار النّصوص المنظومة على أساس بحر شعريّ مناسب لموضوعها.[1]

و تغيّر محتوى الكتب و الدّروس، و برغم ما عقد من ندوات علميّة و ما أقيم من دورات تكوينيّة للمعلّمين و المشرفين التّربويّين لأنّ الواقع يثبت أنّ النّتائج هزيلة و المشاكل اللّغويّة متفاقمة. و قد يعزى ذلك إلى أسباب عديدة أهمّها:

1) عجز المناهج الدّراسية الحاليّة عن تحقيق ما وضع من أهداف كانت نتيجة اتّساع الفارق بين الأهداف المعلنة و الأهداف المحقّقة.

1 – ينظر،طرق تدريس اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص208.

2) عدم ربط المنهاج المدرسيّ بالواقع، فلا يعالج المشكلات الحقيقية، و لا يستجيب للحاجات الرّاهنة، و لا يلتفت إلى جهود العلماء و لا إلى ما توصلت إليه دراساتهم اللّسانيّة التّربويّة من نتائج تستحق العنايّة و التّطبيق.

3) تقيد واضعيّ برامج اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ و منها الجزائر بطريقة نحاة العرب المتأخّرين، لا الأوائل الّذين عاشوا في القرون الأربعة للهجرة في تحليل اللّغة. و كانت نتيجته ابتعاد الدّراسات النّحويّة عن المنهج القويم للعلماء القدامى في دراسة العناصر المشكّلة لبنية اللّغة العربيّة.

و لعلّ من أبرز العلماء اللّسانين الّذي درسوا اللّغة العربيّة، و حدّدوا مشكلاتها و أعطوا الحلول لها ألا و هو الجزائريّ عبد الرحمن حاج صالح، نحاول التّعرف على تشخيصه للّغة للعربيّة.

الواقع اللّغويّ و الوضع الرّاهن لتعليم اللّغة العربيّة.

لن يكتب النّجاح لأيّ تعليم لا ينطلق من الواقع و لا يقدّر الوضع الرّاهن بخصوصيّته و مشاكله، و يزداد هذا الأمر أهميّة في مجال تعلّم اللّغات و تعليمها، و بحسب النّظريّة الخليليّة فإنّ البحث عن حلول لمشكلات تدريس العربيّة و تعلّمها في مختلف مراحل التّعليم من الابتدائيّ إلى الجامعيّ يستدعي الانطلاق من الواقع اللّغويّ و نقده لمعرفة الوضع الرّاهن لتعلّمها. و بحسب هذه النّظريّة فإنّ أهم المشكلات الّتي واجهت تعلّم العربيّة و تواجهها اليوم هي:

أ) وجود مستوى واحد من التعبير لكل الفئات:[1]

مهما تعدّدت المقامات، ذلك أنّ أسلوب التّعبير الذّي يعلّم للأطفال في المدارس لا يخرج عمّا يُطلق عليه التّعبير التّرتيليّ أو الإجلاليّ و هو واحد من مستوي التّعبير الموجودين في كلّ اللّغات؛ أمّا مستوى الاسترسال و عفويّة التّعبير، والّذي يحصل في مواضع الأنس و الاسترخاء و هي مواضع لا يستخدم فيها النّاطق بالعربيّة إلاّ العاميّة، و لا يعتني بهذا المستوى في تعليم العربيّة

1 – ينظر،التواصل في اللغات و الثقافة و الآداب، عدد2012/09/31(النظرية الخليلية و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، الشرف بوشحدان، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة باجي مختار– عنابة – الجزائر،ص 106.

بمدارسنا رغم أهميّته التّواصليّة في المجتمع.أمّا مستوى التّعبير التّرتيليّ الّذي يستعمل في حالات خاصّة و مناسبات معيّنة، فحرمة المكان تقتضي من المتكلم العناية الشّديدة بما يتلفظ من كلمات و ما يصوغه من عبارات، و هو المستوى الّذي نعيب فيه عن المتكلم عفويّة التّحدث و الاسترسال فيه. و في هذه الحال يطلق عليه انقباض المتكلّم، فهذا المستوى هو الّذي يسود بمفرده في مدارسنا. و عليه فسيادة أحادية التّعبير في مراحل التّعليم قبل الجامعيّ هي سبب كاف في ركون الفصحى إلى زاوية الأدب و الكتابة و ابتعادها عن الميادين النّابضة بالحياة ألا و هي التّخاطب اليوميّ. هو الّذي أدّى إلى إحلال العاميات مكان الفصحى الحقيقيّة الّتي لم يعد لها إلاّ مجال ضيّق لا يتجاوز بعض المناسبات و ما توفّره بعض الخطب و ا ماضرات.

وبالنّظر إلى الدور الفعّال الّذي تلعبه العاميات العربيّة في التّواصل اليوميّ. فعند وضع البرامج و صياغة الأهداف التّعليميّة التّركيز على العلاقة بين العاميات و الفصحى؛ فلا ينظروا إلى العاميات نظرة سلبية بل يحتفظوا بما هو إيجابي فيها، و هي تلك المفردات و التّراكيب و الصّيغ والدّلالات ذات الاستعمال المشترك مع الفصحى.

و أن يطّلعوا إلى ما تحدثه العاميات من تراكيب خاطئة على ألسنة التّلاميذ في كتاباتهم، و ما تشكّله من صعوبات في التّعبير بالفصحى فيضعوا خطة تعالج هذه المشكلة معالجة احتواء. و هنا ينبغي أن يستعين واضعو المناهج بآراء علماء اللّسان الّذين برهنوا على أنّ الكثير من الألفاظ و الأساليب المستعملة في الخطاب اليوميّ عربيّة فصيحة الأصل.[1]

ب – غزارة في المادّة الإفراديّة مقابل خصاصة في مدلولاتها:

أفصحت الدّراسة للرّصد اللّغويّ الوظيفي في الممارسات التّعليميّة التّعلميّة إلى أنّ المادّة اللّغويّة المقدّمة للطّفل لا تستجيب و حاجاته التّبليغيّة خصوصا إذا تعلّق الأمر بالتّعبير عن الكثير

[1] – ينظر، التواصل في اللغات و الثقافة و الآداب، عدد2012/09/31(النظرية الخليلية و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، الشرف بوشحدان، ص 107 – 108.

من المفاهيم المستعملة كأسماء الملابس و أجزائها و المرافق وغيرها. فقد تبيّن أنّ ما يقدّم للنّاشئة يتّصف بسلبيتين هما: غزارة المادّة الإفراديّة من جهة، و خصاصة في مدلو تها من جهة ثانيّة، مع أنّ الكثير من تلك المدلو ت غريب على الطّفل و يعرض في تراكيب توصف هي أيضا بالغرابة. فيعبّر عبد الرحمن حاج صالح بقوله: " تصيب الطّفل التّخمة اللّغويّة" و قد يكون سببا في توقّف آليات ا ستيعاب الذّهني ا متثالي. و هذا ما نلحظه في تنوّع المفردات في النّص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخصّ غرابة التّركيب.

الحاصل أيضا من معادلة الغزارة و الخصاصة أنّ الكثير من التّلاميذ في المدارس و الثّانويات و حتّى الجامعات، قد أصيبوا بما يسمّى بمرض اللّفظيّة **Verbalisme** ، حيث تجدهم على العموم يردّدون ألفاظا يجهلون معانيها أو يعرفونها بمدلو تها المحدّدة بدقّة.و قد يجدون لذّة في استعمالها، فإذا سألتهم عن معانيها كانت إجاباتهم مضطربة.

لذلك فعلى المهتمين بشؤون المعجميّة العربيّة و الباحثين في اللّسانيات التّطبيقيّة العمل باستمرار على انتقاء الألفاظ المسايرة للتّطور ا جتماعيّ و ا قتصاديّ للأفراد و المجتمعات، و إيجاد أفضل السّبل لتنظيمها و عرضها على المتعلّمين لتكون لهم معينا على الفهم و التّواصل.[1]

ج – عدم الإحا ة بكيفيات تأديّة اللّغة العربيّة:

قد يكون المتعلّم عارفا بالقواعد النّحويّة و له دراية واسعة بالألفاظ غير أنّه يستطيع أن يحوّل ذلك إلى أقوال تتّسم بالعفويّة في التّعبير و خفّة على السّامع مع الحفاظ عل قيمتها الدّ ليّة. و الحقيقة أنّ اكتساب اللّغة في مدارسنا يتعدّى هذا النّوع من التّلقين الّذي يقتضي التّركيز على المعارف النّظريّة و السّلامة اللّغويّة مع جمال التّعبير.

---

1 – ينظر،التواصل في اللغات و الثقافة و لآداب، عدد2012/09/31(النظرية الخليلية و سبل ترقية تعليميم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، الشرف بوشحدان، ص 108.

فإنّ تغييّر الوضع التّعليميّ متوقّف على تغييّر النّظرة إلى طبيعة اللّغة العربيّة ذاتها، و من ثمّ إلى وظيفتها في التّواصل باختلاف أغراض المتكلّمين و تنوّع أساليبهم في التّعبير عنها، و المعلّمون بالدرجة الأولى؛ و يكون ذلك بالعودة إلى مفهوم التّخاطب اليوميّ و تصحيح نظرتهم إلى اللّغة في ضوء حقيقته حيث تتّصف اللّغة بالخفّة و الاقتصاد الواسع في التّعبير. ذلك أنّ تدريسهم للعربيّة في غياب هذه الحقيقة يجعلهم يحكمون على الكثير من المفردات و التّراكيب الفصيحة الّتي يختلس فيها الإعراب و الحركات غير الموقوف عليها و اختزال الحروف بفعل المشاكلة و التّقريب بالخ أ لأنّها غير موجودة في العاميات فالمقولة السّائدة بأنّ العربيّة لا تبدأ بساكن و لا تقف على متحرّك لا نجد لها ت بيقا في تعليمنا للعربيّة . يقول عبد الرّحمن حاج صالح: " و تجاهل النّاس هذا المستوى المستحق من التّعبير العفويّ لشدّة غيرتهم على الصّحة اللّغويّة حتىّ أدّاهم ذلك إلى اللّحن، و ذلك مثل الوقف(....) فإنّ الـ ّفل العربيّ لا يعرف أنّ النّ ق بالحركة و التنوين في الكلمة المسكوت عنها هو شيء غريب في العربيّة، و ذلك لأنّ الوقف هو من قبيل المشافهة. و هو حذف للإعراب و التنوين. فلا ينبغي للمعلّمين الانصراف عن تلك التّأديات المختلفة المبتذلة بحجّة وجودها في لغات اللّهجات . و قد بيّن حاج صالح: أنّ الكثير من تلك التّأديات قد ثبت استعمالها في كلام العرب القدامى. و مع ذلك فإنّ المعلّمين يجهلون قواعد الخفّة و الكلام. و لا يعرفون أنّ الأداء القرآنيّ في ذاته قائم على الخفّة.[1]

يقول كذلك : << و قد يلحن المعلّم عندما يبتعد عن اللّغة المن وقة و ذلك بإظهار الإعراب و الوقف، و قد يجهل المعلّم تماما قواعد تخفيف الهمزة و قواعد الإدغام، و اختلاس الحركات،

1 – ينظر، التواصل في اللغات و الثقافة و الآداب، عدد2012/09/31(النظرية الخليلية و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، الشرف بوشحدان، ص 108.

و الوقف، و قد يجهل المعلّم تماما قواعد تخفيف الهمزة و قواعد الإدغام، و اختلاس الحركات و هو شيء لا يعرفه الآن إلاّ القرّاء و العلماء المتخصّصون مع الأسف.>>[1]

و بعد هذه الجولة النّقديّة لمقرّرات اللّغة العربيّة و مستوى القائمين عليها في المؤسّسات التّعليميّة، وجدنا من الضّروريّ لتكملة جوانب بحثنا سرد مجموعة من الأسباب العائقة لتعلّم مادّة النّحو العربيّ جاءت في دراسة لنيل شهادة الماستر قد حدّدت مجموعة الموانع الّتي تجعل من تعلّم مادّة النّحو مادّة ميّة منبوذة يرى فيها المتعلّم الصّعوبة و التّعقيد.

العوائق التّعليميّة للنّحو العربيّ:

الواقع التّعليميّ العربيّ يحمل مجموعة من الآفات التّعليميّة .

1 - التواصل في اللغات و الثقافة و الآداب، عدد**2012/09/31**(النظرية الخليلية و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، الشرف بوشحدان، ص **108**.

" السّير على آثار من سبق من دون أدنى جهد للمخالفة، و من دون عمل حقيقيّ للتّطوير الرّصين الجاد في تعليم اللّغة العربيّة، و كلّ ما يحدث أن تهبّ بين الحين و الآخر زوبعة أو زوبعات للتّطوير اللّغويّ، ثم تتراخى آثارها إ ّ عن توصيات برّاقة الشّكل، أمّا فعلها فقبض الريح..وتضلّ معلّقة بين فساد تعليم اللّغة، و أصحاب القرار التّربويّ."[1]

" و إذا سلّمنا بأنّ معنى النّحو في أبسط صوره هو القصد إلى أساليب العرب في الكلام، ملفوظا أو مكتوبا بدا لنا مدى ا نحراف الّذي أصاب هذا العلم الّذي بين أيدينا اليوم عن معناه و عن وظيفته في الحياة العقليّة، و ا جتماعيّة، و تبيّن أنّنا تجاه مشكلة بل مشكلات ينبغي أن تدلّل أو تحل حتىّ يعود هذا العلم أو الفن إلى مكانه فيصبح وسيلة من التّطوّر الفكريّ و التّقدّم ا جتماعيّ في المجتمع العربيّ."[2]

عموما نورد مجموعة من الأسباب العائقة لتعلّم النحو العربيّ:[3]

1 – كثرة موضوعات النّحو المقرّرة في السّنّة الواحدة، وتعدّد القواعد النّحويّة.

2 – ا عتماد في القواعد النّحويّة على القوانين الكليّة المجرّدة و التّحليل و التّقسيم و ا ستنباط ممّا يتطلّب جهودا فكريّة كبيرة من قبل التّلميذ.

3 – سوء اختيار القواعد النّحويّة الّتي يدرسها التّلميذ في المدارس و سوء عرضها.

4 – فقدان الدّافع لتعلّم النّحو لدى التّلاميذ، و لذلك يتعاملون باللّهجة العاميّة دون استخدام هذه القواعد.

5 – بُعد النّماذج المقدّمة عن حياة التّلميذ و اهتماماته.

---

1 - قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية و تدريسها، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث . ا سكندرية د/ط، ت/1999، ص 349.

2 - نحو التيسير دراسة و نقد منهجي، أحمد عبد الستار الجواري، مطبعة المجمع العلمي العراقي، د/ط، ت1984، ص22

3 - تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية . س 1 متوسط أنموذجا .، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، زبيدة بكاي، جامعة تلمسان، 2008/2007م، ص 88– 89 .

6 – التّركيز على الجانب الشّكلي في تدريس القواعد و عدم معالجتها بما يربطها بالمعنى، و ليس يخفى على أحد مدى أهميّة إدراك المعنى لما يتعلّمه الطّالب، و عدم ربط هذه القواعد بمواقف الحياة بالنّسبة للتّلميذ.

7 – صعوبة عرض المادّة النّحويّة على الطّلاب منهجا، و كتابا، و تدريسا.

8 – قلّة التّدريبات الفاعلة في مباحث النّحو إذ أنّ القائمين بالعمليّة التّعليميّة يجهلون أنّ هذه القواعد يجب عدّها من ضمن المهارات الّتي تكتسب عن طريق الدُّربة و التِّكرار.

9 – الازدواجيّة في اللّغة حيث أنّ التّلاميذ لا يستفيدون من أصول اللّغة الفصيحة و قواعدها في دراسة المواد الأخرى حيث أن معلميّ هذه المواد لا يهتمون باللّغة الفصيحة و لا يراعون قواعدها بل منهم من يتحدّث بالعاميّة في الفصل الدراسيّ.

10 – عدم اعتماد أساس علميّ موضوعيّ يراعي سيكولوجيّة المتعلّمين بحيث لا ينبع من حاجات الطّلاب، و لم يراع في وضعها النّمو اللّغويّ.

11 – تقديم دروس النّحو بطريقة إلقائيّة جافّة لا تستثير في التّلميذ اهتماما كما أنّهم يعتمدون في شرحهم على أمثلة متكلّفة مبتورة.

12 – إغفال المقاصد الحقيقية للنّحو و وظيفة القواعد حيث يحفظ التّلميذ هذه القواعد دون تبيّن الهدف الصّحيح من دراستها و دون أن تحقّق لهم حاجة من حاجاتهم التّعليميّة ممّا أدّى بهم إلى استثقالها.

14 – ضعف مستوى معلميّ اللّغة العربيّة من حيث المادّة و الطّريقة.[1]

---

1 – تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية . س 1 متوسط أنموذجا .، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، زبيدة بكاي ص 88- 89.

15 – عزلة النّحو في الدّروس اللّغويّة الأخرى حيث يقف فهم التّربويين للنّحو العربيّ و دوره عند حدود كونه قواعد، و لا محاولة لإثبات دوره في فنون اللّغة استماعا، و تحدثا ، و قراءة هذا ناتج عن الجهل بمكانة النّظام النّحويّ من النّظام العام و الوظيفة الإبلاغيّة للّغة.

16 – الفصل على وجه بين النّحو و البلاغة.[1]

و الواقع أنّه كلّ واحد من التّربويين << يسأل نفسه من بين الألوف الّذين درّستهم في كلّ مسيرتي التّعليميّة، كم واحد خرجوا يعرفون لغتهم و يحسنون القراءة و الكتابة بها؟

لو استطعنا أن نجيب عن هذا السّؤال و حده لعرفنا مدى الهوّة السّحيقة الّتي نجد فيها لغتنا العربيّة و لعلمنا مدى الحاجة إلى أن نعيد النّظر في تدريس هذه اللّغة الكريمة من جميع الوجوه و الجوانب، إنّني لا أضع الحق على البيت وحده، و لا على الشّارع، و لا على المجتمع فهذه جميعا هي غرس أيدينا نحن المدرسين الحق أوّلا و قبل كل شيء على الكتّاب، و على كتب القواعد في الدّرجة الأولى ثمّ على طريقتنا العقيمة في التّدريس الّتي بدلا من أن تحبّب اللّغة لأبنائها تقتل كلّ رغبة في تعلّمها.[2]>>

و بعد كلّ هذا و ذاك نتأكّد أنّ العيب فينا، فطرقتنا كمدرسين هي من الأسباب القويّة، لضعف النّحو العربيّ عند المتعلّمين، و كذلك للابتعاد عن أساليب العربيّة الفصحى و صيغها و تراكيبها الصّحيحة. فطريقة التّبليغ لها دور هام جدا في تثبيت المكتسبات و المعارف لدى المتعلّمين للّغة العربيّة.

طرائق التبليغ:

---

1 – تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية . س 1 متوسط أنموذجا .، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، زبيدة بكاي، ص 88– 89.

2 – تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، ط/1، ت/1999، ص75.

إنّ طريقة تبليغ المعلومات أساسيّة، فإذا عصي فهم قاعدة نحويّة، فإنّ منهج التّبليغ الجيّد يعمل على حلّ المسألة، و من هنا فإنّ بعض الباحثين لا يردّون مشكل سوء إتقان اللّغة العربيّة إلى النّحو بقدر ما يردّونه إلى الطّريقة المتّبعة في التّبليغ، حيث لا يدرس النّحو في مواقف حقيقيّة، بل هناك ومواقف اصطناعيّة بعيدة عن فكر التّلميذ، و المسألة أنّنا نعلّم اللّغة عن صنعة و إجراءات تلقينيّة و قوالب صمّاء غير وظيفيّة، بعيدة عن منطق و ذوق اللّغة، و منها يقع النّفور من مادّة النّحو العربيّ على أنّه يعمل على فك الطّلاسم، فلا يدرس بصورة تطبيقيّة حيويّة، ينطلق من نصوص قديمة و حديثة؛ تتناول القضايا اللّغويّة الرّئيسة الّتي يحتاجها الكاتب في صناعته، و بخاصّة الجملة الاسميّة و الفعليّة، و علامات الإعراب في الأسماء و الأفاعيل و المفاعيل و التّوابع ....إلخ، و كذلك قضايا الصّرف و قضايا الفقه اللّغويّ كالاشتقاق و يضاف إلى هذا مسألة التّداريب القليلة الّتي يحملها الكتاب المدرسيّ و نعرف أنّ هذه التّداريب كان يجب أن تستمد إجاباتها من الواقع، و من خلال مواقف متنوّعة و تستخدم فيها مادّة لغويّة في مواقف حيّة، باعتماد أرصدة العربيّة، و الّتي هي: رصيد الأدب، و رصيد النّصوص، و رصيد اللّغة، و رصيد قواعد العربيّة و بلاغتها[1].

فعمليّة التّبليغ في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لها عناصر أساسيّة (المعلّم، و المتعلّم، المحتوى) و لقد تحدّثنا عن المحتوى و نحاول أن نعدّد مجموعة من العوائق المتعلّقة بالمعلّم و المتعلّم.

الأستاذ (المعلّم):

هو الآخر سبب من أسباب فشل سياسة التّعليم في مختلف المواد و الوحدات التّعليميّة، بما فيها مادّة اللّغة العربيّة، هنا لابدّ من الإشارة إلى أساليب التّعليم الّتي تغفل اللّغة العربيّة الفصحى. فالتعليم في سائر الأطوار يتمّ بالعاميّة الّتي تسمح بدورها للمعلّم بنقل العلوم و الفنون باللّهجة

1 – مقالات لغوية، صالح بلعيد، دار هومة . بوزريعة . الجزائر، ت/2004، د/ط، ص 119.

المحليّة الدّارجة، إضافة إلى حصّة القراءة الصّامتة و الجهريّة في شكلها اليوم المشجّعة على إهمال الفصحى، و التّنكر لها.

علاوة على إتقان الأساليب العاميّة في التّعبير و اللّفظ و الأداء، و هذا ما يحدث في نفس النّاشئة انفصالا كبيرا بين العلم و الثّقافة و الخبرة من جهة، و اللّغة العربيّة من جهة ثانية[1]

و السّؤال المطروح ها هنا، هل هيّئت الإصلاحات الجديدة الّتي عرفتها المنظومة التّربويّة في البلاد هذا المعلّم أو الأستاذ الّذي في وسعه أن يصنع التّغيير و يفعّل نتائجه؟ أم تكوينه الجامعي كفيل بتحقيق هذا الهدف.[2]

المتعلّم :

ما تزال السياسة التّعليميّة في الجزائر على غرار بلدان الوطن العربي تجاهر بالتّنكير للعلوم الإنسانيّة، و التّشجيع للعلوم الطّبيعيّة، و هذا ما أثّر سلبا على اللّغة العربيّة، فتضعضعت مكانتها، و بذلك صار عامّة المتعلّمين و الطّلاب الممتازين على وجه الخصوص ينصرفون بجهودهم إلى دراسة الطّب مثلا، أو الهندسة و العلوم التّطبيقية، و يُعرضون عن خدمة اللّغة العربيّة و تعلّمها و التّخصص فيها، فتفتقد بذلك عقولا فتيّة و قلوبا متعطّشة للعلم، و قدرات هائلة و نفوسا مندفعة نحو الإبداع و الإنتاج[3].

لذا نرى كيف يعاني طلبة اللّغة العربيّة و آدابها في التّعليم العالي على سبيل المثال من صعوبات جمّة، لعلّ أبرزها ضعف الجانب اللّغوي عند هؤلاء المتعلّمين، و هذا ما يتراءى بالفعل من خلال الامتحانات و ما يصادف المصحّح (الأستاذ) من أخطاء لغويّة متكرّرة، حتّى في كتابة أبسط الجمل و العبارات.

---

[1] – ينظر القراءة و التعليم، عبد الكامل أوزال، مطبعة سجلماسة الزيتونة . مكناس . المغرب، د/ط، ت 2012، ص 130 – 131.

[2] – تعليمية اللغة العربية في المدرسة لاجزائرية بين الكفاءة و الرداءة، جميلة روقاب . جامعة مستغانم ص

[3] – ينظر تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، بنعمر كنزة معد، مكتبة الأمان للنشر و التوزيع . المغرب . ط/1، ت 003م، ص 140.

فضلا عن ضعف معارفهم ناهيك عن الصّدفة و التّوجيه العشوائي في تحديد التّخصص الأنسب للطّالب النّاجح في البكالوريا، الّذي قد يقضي أعوامه الدّراسيّة في الكسل و اللامبالاة و الإهمال لأنّه وجد نفسه مضطرا على مضض منه متابعة تخصص لا يميل إليه و هذا ما ينجر عنه غيابه المتكرّر خا ّة في المحاضرات، و بالتّالي يعوقه هذا عن متابعة البرنامج بجديّة و اهتمام.[1]

و ممّا لاشك فيه أنّ في لغتنا عوبات ، نقسمها إلى عوبات أ لية و عوبات ارئة.

الصّعوبات الأ يلة:

تعدّد ور الحروف العربيّة، باختلاف مواقعها من الكلمة، و منها أيضا إضافة الحركات و السّكون إلى الحرف (الشّكل) لضبط النّطق و حّة الأداء و لا يخفى ما في ذلك من مضاعفة الصّعوبات على الأ فال.

هذا و إذا علمنا أنّ اللّغة العربيّة هي لغة الفهم قبل أن تكون لغة النّطق الآلي. و أنّ للحركات الإعرابيّة أثرا هاما في عمليّة القراءة و الفهم أدركنا الصّعوبات الّتي يمكن أن يلاقيها التّلميذ في تعلّم هذه اللّغة.

الصّعوبات الطّارئة:

فتتمثّل في مزاحمة العاميّة و قوّة نفوذها و بسط سلطانها في البيت و الشّارع و الملعب و السّوق و في المدرسة أيضا.[2]

---

1 – تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة و الرداءة، جميلة روقاب – جامعة مستغانم – ص

2 – رق تدريس اللغة العربية، جودت الركباني، دار الفكر. دمشق. ط/13، ت/1435هـ ، 2014م، ص 20.

و من هذه الصّعوبات أيضا أنّ اللّغة العربيّة لاقت في بعض الأزمنة غُمتانا و إهمالا، لا سيما في العهود الاستعماريّة الّتي رانت على البلاد العربيّة فقامت السّيطرة الأجنبيّة تبغي زحزحة اللّغة العربيّة القوميّة عن مكانتها الطّبيعيّة، و لكن هذا الأمر لم يتم و ها هي اليوم تستعيد مكانتها الأولى في مدارسنا.[1]

عوائق البيئة المحيطة:

من الوسائل الحديثة هي وسيلة الإعلام و الصّحافة و التّلفزة و القنوات الفضائيّة المتعدّدة، فلغة القائمين على هذه الوسيلة لها تأثير كبير على النّاشئة .و هو محيط تعيش فيه اللّغة العربيّة ،ويمدّها بالهواء الّذي تتنفّس فيه ، فإن كان نقيّا أحياها و قوّاها ، و إن كان ملوّثا سبب لها الضّعف و الاندثار.

تأثير الإعلام:

يعرف كلّ واحد ما للإعلام المكتوب و المنطوق من تأثير عميق و واسع جدا في استعمال النّاس للغتهم، و هو جزء من التّأثير الشّامل الّذي تمتاز به وسائل الإعلام في جميع ميادين الحياة و الفكر، و قد تضاعف هذا التّأثير و قوي بتقدّم الوسائل التّقنيّة و التّكنولوجيّة.

فتأثير الإعلام و الاتّصال الواسع و السّهل و السّريع من شأنه أن ينقل الأخبار الألفاظ و الأساليب الّتي تعوّد عليها المذيعون في الإذاعة و التّلفزيون و المنشطون بها، و بذلك صار دور هؤلاء في تشييع اللّفظة المحدثة دورا هاما جدا. و كذلك الخطأ اللّغوي، فمسؤوليتهم في ذلك كبيرة. سنقترح فيما يلي بعض الوسائل لاستثمار هذه المنابع من الإشعاع الثّقافي لتستفيد منه كأداة اتّصال لا أقل ممّا هي عليه اللّغات الأوروبيّة الكبرى من الحيويّة و النّجاعة في التّبليغ.[2]

---

1 – طرق تدريس اللغة العربية، جودت الركباني، ص 20.

2 – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، ج2، موفم للنشر . الجزائر . د/ط، ت/2007، ص97.

منبعان أساسيان للتّأثير:

إن هناك منبعان أساسين يؤثّران في استعمال النّاس للّغة أيما تأثير، و هما عاملان قوّيان جدا في انتشار ألفاظ الحضارة الحديثة و المصطلحات العلميّة و التّقنيّة بل ولا مفر أبدا من هذا التّأثير و لا مرد له، و هما المدرسة و امتداداتها من جهة، و وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها من جهة أخرى.

و قد استغلت هاتين القوتين كلّ الحكومات و الأحزاب في كلّ دولة أمّا فيما يخص البلدان العربيّة فإنّ الحكومات فيها لم تستغلها استغلالا عقلانيّا في ميدان اللّغة خاصّة، و ليس معنى ذلك أنّ السّلطات المعنيّة في كلّ بلد غير شاعرة بأهميّة التّدخل في مصير اللّغة باستغلال المدرسة على الأقل، فإنّ هناك الكثير من التّوصيات في المؤتمرات لوزراء التّربيّة و الإعلام و التّعليم العالي تنص على ضرورة هذا التّدخل لصالح اللّغة العربيّة، إلاّ أنّنا لم نسمع أنّ هذه التّوصيات. و لو واحدة منها ، قد حظيت بالتّنفيذ الكامل و بالنّتائج الملموسة. ثمّ عن القوانين و النّصوص الّتي تخضع لها المجامع اللّغوية تنص كلّها في كلّ بلد على ضرورة إدخال المصطلحات الّتي انعقد عليها الإجماع في المستوى القومي، و مع ذلك فلا نعلم أن لفظا واحدا من تلك المصطلحات الحديثة فرض على الطّلاب و التّلاميذ الصّغار.

و هل يمكن أن تفرض اللّغة و بالأحرى الألفاظ ا لمدثة:

فإن كانت اللّغة غير قابلة لأن تفرض بالقوانين فإنّها مع ذلك تفرض نفسها بسهولة عجيبة جدا عندما تأتي على لسان المعلّم و الأستاذ، كما يكون لها حظ كبير من ذلك بالنّسبة إلى الملاين من النّاس إذا ما استعملها مذيع الإذاعة و التّلفزيون، فكأنّ المجاميع تعيش في عالم و المدرسة و الإعلام في عالم آخر. الوضع غير الاستعمال،[1]

1 – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، ص98 – 99.

و على هذا فإنّ استعمال بعض النّاس هو قدوة لغيرهم بحكم منصبهم و وظيفتهم فهم أصحاب نفوذ من النّاحيّة اللّغويّة (زيادة على نفوذهم الاجتماعي)، و هؤلاء كما قلنا هم معلمو التّعليم الابتدائي خاصّة، و الطّفل الصّغير إذا سمع معلّمه يستعمل بكثرة لفظة لم يسمعها في بيئته غير المدرسيّة فإنّه لا يشك أبدا في وجودها في استعمال أكثر المثقّفين. و ذلك هو الأمر بالنّسبة للإعلام عند أثر النّاس. ص99

طغيان العاميّة في الخطاب الإعلاميّ و التلفزيونيّ و سبب ذلك:

1 – إكثار المذيعين من استعمال العاميّة و كذلك المنشطين في خطاباتهم، و بصفة خاصّة في الحصص الّتي موضوعها التّرفيه أو التّسلية.

2 – طغيان العاميّة على الفصحى في كلّ حصّة يكون موضوعها تبادل الآراء أو الخبرة بشكل استجواب أو مجرد إجراء حديث.

و كلّ هذه الظّواهر في الحقيقة جد طبيعيّة لأنّ المنطوق المتبادل بين اثنين على الأقل يقتضي أن يلجأ إلى جانب من الاستعمال اللغوي يتّصف بالخفّة.

فالّذي منع النّاس و المنشطين في الإعلام من تجنّب الفصحى هو عدم توفر الفصحى الّتي تعلّموها بالمدرسة على ما تتصف به لغة التّخاطب العادي من الخفّة في الأداء و من الصّيغ و التّراكيب المأنوسه فيلجأون إلى العاميّة أو يخلطون بينهما و بين الفصحى، و يميلون أحيانا كثيرة و بكيفية عفويّة إلى الاختلاس و الاختزال.[1]

من خلال وصفنا لمختلف العوائق المانعة لتعلّم اللّغة العربيّة الفصحى ، و هي كثيرة و متنوّعة لكن يمكن تحديدها في عاملين أساسين الأوّل داخلي و يتمثّل في (الإرادة السياسيّة ، المؤسّسات اللّغوية – المجمع اللّغوي، الجامعات – و المؤسّسات التّعليميّة)، و الثّاني خارجي و يتمثّل في المحيط اللّغوي متمثّلا في الإعلام المرئيّ خاصّة، و المجامع اللّغويّة العربيّة.

1 - ينظر، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، ص 99 – 103.

الفصل الثّاني :

الاقتراحات و الحلول

1/ ماهية اللّغة.

- لغة

- اصطلاحا

2/ وظائف اللّغة.

3/ كيفيّة اكتساب الملكة اللغويّة.

4/ اعتماد مختلف اللّغات الفصحى العربيّة في التّعليم.

5 / شروط النّهوض باللّغة العربيّة.

2/ رؤية عبد الرّحمن حاج صالح لتخطي عوائق تعلّم اللّغة العربيّة.

7/ إجراءات التّواصل اللّفظي و وسائل تنميّة مهاراته.

8 / علاقة القرآن الكريم باللّغة العربيّة.

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية و الفنية

الفصل الثّاني

الاقتراحات و الحلول

ذكرنا في الفصل الأوّل مختلف العوائق المانعة لتعلّم اللّغة العربيّة الفصحى، و سنحاول في هذا الفصل الثّاني تحديد مجموعة من الحلول و الاقتراحات لتخطي هذه الصّعوبات، بادئين بتعريف اللّغة، وذكر بعض وظائفها.

تعريف اللّغة:

لغة:

هي من الفعل لغا: لُغوا و لَغو: أخطأ و قال با طلا: " لغا في أقواله"، لغو: ما لا يعتد به من كلام و غيره و لا يحصل منه على فائدة.[1]

اصطلاحا:

علماء عرب كثر عرّفوا اللّغة، نذكر تعريفين لعلمين للّغة فيقول الأوّل:

ابن جنّي << أمّا حدّها (فإنّها أصوات) يعبّر بها كلذ قوم عن أغراضهم.>>[2]

أمّا ابن خلدون فيعرفها:

<< اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، و تلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها و هو اللّسان، و هو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتها. >>[3]

أمّا علماء الغرب بدءا من الحداثة على يد " دي سوسير" ، و " تشومسكي"، وغيرهم كثر الّذين عرّفوا اللّغة، وجدنا من أهمّها و أنسبها لهذا المقام هو تعريف " أندري مارتيني".

---

[1] – المنجد في اللغة العربية المعاصرة، أنطوان نعمة و عصام مدور و لويس عجيل و متري شماس ، 1289.

[2] – الخصائص ، ابن جني، تحقيق محمّد على النجار،ج/1، دار الكتب المصرية، د/ط، د/ت، ص 33.

[3] – المقدمة، ابن خلدون، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، بعة جديدة، صيدا، بيروت، ت202،ص545.

فيقول "أندري ما رتيني"

<< إنّ اللّغة أداة تواصل، تحلّل وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كلّ مجتمع إنسانيّ عبر وحدات، تشتمل على محتوى دلالي، و على عبارة صوتيّة. >> [1]

فاللّغة بتعاريفها السّابقة لغويّة أو اصطلاحيّة (عربيّة أو غربيّة) هي عبارة عن صوت يستعمله الإنسان للتّواصل مع الآخر الّذي يفهم ذلك الصّوت عمّا يدلّ .و وظائفها نجملها فيما يلي

وظائف اللّغة:

أهمّ وظيفة لها أنّها رافد الفكر و وعقل الأمّة و المحافظة على أصلها و هويّتها،

فيقول "عبد السلام المسدي": << اللّغة تسهّل الفكر و تساعد على نموّه، و نموّ الفكر ذاته يعود فيؤثر في اللّغة، و نموّها، و تطوّرها، فالتّفاعل بين اللّغة و الفكر أمر واقع. إنّ ولادة فكرة ما يسبقها عادة نوع من التّعبير اللّغوي الواضح أو غير الواضح، لكن هذه الفكرة المولودة جديدا لا يصبح لها كيانا ذاتيّا، ما لم تتلبس رمزا لغويّا... عندها نشعر أنّ الفكرة مولود جديد قد أصبحت ملكا لنا و أصبحت تشكّل جزءا من تفكيرنا. >> [2]

فهذه اللّغة الّتي ميّزنا الله تعالى بها عن الحيوان الأعجم، وقال تعالى :

﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ البقرة الآية 31.

فهي فطريّة و مكتسبة، تتطوّر عند الطّفل و يملكها بالتّعلّم و التّعليم، و لعلّ من أبرز العلماء الّذين بحثوا في اكتسابها هو العلاّمة "ابن خلدون" .

---

1 – A.Martin :Elements de linguistique , paris :armond collin p.20.1960. نقلا عن حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1994،ص13.

2 – اللسانيات من خلال النصوص، عبد السلام المسدي،الدار التونسية للنشر، ط/2، د/ت، ص126.

طريقة اكتساب اللّغة:

اللّغة كما أشرنا سابقا هي أصوات مصدرها اللّسان، فقد طرح "تشومسكي" أسئلة في بحثه للغة الطّفل، قد أجاب عنها " ابن خلدون" في اكتساب اللّغة.

طريقة اكتساب الملكة اللّسانيّة :

قد يكون من المناسب أن نعيد طرح سؤال "تشومسكي" : كيف يتعلّم الطّفل اللّغة ؟ و كيف ينشأ هذا النّسق المعرفيّ ؟ أو كيف تبنى هذه الغريزة أو الملكة ؟

يقول العلاّمة "ابن خلدون" << السّمع أبو الملكات اللّسانيّة >>، و هذا يعني أن بناء الغريزة أو الملكة اللّغويّة يبدأ بالاستماع الجيّد إلى النّصوص الجميلة.و هذا ما أكّده كلّ من "دي سوسير" و "تشومسكي" بإقرار وجود بنية معرفيّة عميقة في مرحلة العمليّات .هي الّتي تربط بين المثيرات اللّغويّة و بين الاستجابات أو ردود الأفعال و قد استحالت هذه البنية العميقة ، عن طريق التّجريد الفلسفيّ إلى غريزة بشريّة ، أو ملكة .[1]

تكوّن الملكة :

يقول " ابن خلدون" : << فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكته للّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله ، و أساليبهم في مخاطبتهم ، و كيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصّبيّ استعمال المفردات في معانيها ، فيُلقّنها أوّلا ، يسمع التّراكيب ، فيلقّنها كذلك ، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ ظة ، و من كلّ متكلّم ، و استعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة و صفة راسخة و يكون كأحدهم هكذا تصيّرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيل يتعلّمها العجم و الأطفال .>>[2]

---

1 – ينظر : طرق تدريس اللغة العربية ، علي أحمد مدكور، ص94 .

2 – مقدمة العلامة ابن خلدون – المسمى ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون ، تحقيق : لونان ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع– بيروت ، لبنان ، د/ط ، ت/1424هـ– 2004، ص574 .

و أبرز مثال على ذلك أن أبناءنا يتعلّمون اللّهجات العاميّة، و يستخدمونها مثلنا تماما، دون منهج أو معلّم.

متعلّم اللّغة العربيّة الآن لا يملك المناخ اللّغويّ الصّافيّ، و ذلك المشرب العذب المتاح الّذي كان ميسورا لأجيال العرب قبل تسرّب اللّكنة و حدوث الخلط و الاضطراب في اللّسان العربيّ ، بل العكس هو الصّحيح . يحيط به من كلّ جانب ما يدفعه دفعا عن صحّة اللّغة و جمالها اجتماعيّا و ثقافيّا: استماعا، و قراءة، و كتابة [1]

و لتكوين العادات اللّغويّة الصّحيحة يرى "ابن خلدون" :

. << الملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أوّلا و تعود منه للذّات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالا . ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة ، ثم يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة >> .[2]

.كما يرى أنّ النّصوص المختارة للدّراسة ، و الحفظ ، يجب أن تبثّ في ثناياها مسائل اللّغة و النّحو ، بحيث يتعرّف الدّارس من خلالها أهمّ القوانين العربيّة ، و يؤكّد أنّ الملكة لا تربّى من خلال تحفظ دون فهم << فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم.[3]>>

إذن ابن خلدون رسم لنا خطّة و منهجا لتعلّم اللّغة العربيّة، يسمح للمتعلّم (الطّفل) أو غير (العربيّ) بامتلاك الملكة اللّغويّة العربيّة.نحاول حصرها في النّقاط التّالية:

---

1 – ينظر : طرق تدريس اللغة العربية : علي أحمد مدكور، ص97.

2 – مقدمة العلامة ابن خلدون – المسمى ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون ، ص 574 .

3 – ينظر : طرق تدريس اللغة العربية علي أحمد مدكور، ص98.

و من ثم ّفإنّ خطوات التّدريب على الاستماع عند ابن خلدون هي كالتّالي:

1-سماع المفردات.

2-سماع التّراكيب.

3-تكرر السّماع.

4-الوصول إلى مهارة السّماع.

و قد أولت تعليميّة اللّغات أهميّة بالغة بمهارة السّماع و يقصدون بذلك الإنصات و هو المهارة الأساسيّة التي تضمّنت درجة عالية من الكفاءة، كما تلعب دورا هاما في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.[1]

فالنّظرة العميقة و الفهم الصّحيح للّغة العربيّة لـ " ابن خلدون " جعلته يؤكّد على أنّ اللّغة العربيّة هي تراكيب العرب الفصحاء، و صيغهم، و أساليبهم ، و منه فإنّ الحركات الإعرابيّة تأتي في الدّرجة الثّانية لها و هي خادمة لها، و ليس العكس كما يظنّ النّحاة في عصره.فيقول في الحركات.

زوال الحركات الإعرابيّة:

و ابن خلدون لا يرى في زوال الحركات الإعرابيّة في أواخر الكلم للّغة في عهده دليلا على فساد اللّسان العربيّ " و لا يلتفتن في ذلك إلى خرفشة النّحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التّحقيق حيث يزعمون أنّ البلاغة لهذا العهد ذهبت و أنّ اللّسان العربيّ فسد اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الّذي يتدارسون قوانينه و هي مقالة دسّها التّشيع في طباعهم و ألقاها القصور في أفئدتهم و إلاّ فنحن نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تزل في موضوعاتها الأولى، و التّعبير عن المقاصد و التّعاون فيه بتفاوت العناية موجود في كلامهم لهذا العهد، و أساليب اللّسان و فنونه من النّظم و النّثر موجودة في مخاطباتهم،....و لم يفقد من أحوال اللّسان المدوّن إلاّ حركات الإعراب في أواخر الكلم فقط الّذي لزم لسان مضر.

طريقة واحدة معروفةو هو الإعراب، و هو بعض من أحكام اللّسان.

---

1 – ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته،رسالة الماجستير،ربيعة بابلحاج،جامعة قاصدي مرباح . الجزائر . ت 2008–2009، ص110.

و نجد ثلّة من العلماء الأفاضل الّذين تفطّنوا إلى أنّ اللّغة تكتسب سماعا قدّموا مجموعة من الحلول لتسهيل تعلّم اللّغة العربيّة و استنبطوا ذلك من مختلف اللّغات الفصحى العربيّة.

اعتماد مختلف اللّغات الفصحى العربيّة في التّعليم:

أ – تسهيل: رأس، و راس

بناء العربيّة قد أقيم على لهجات متعدّدة كانت تسود في مواطن من الجزيرة خلال قرن و نصف قبل الإسلام و قرن و نصف بعده. و كانت هذه اللّهجات، على ما يظهر تلتقي على قدر أساسي مشترك في نظمها الصّوتيّة و الصّرفيّة و النّحويّة و الدّلاليّة، ثمّ تفترق في أشياء من ذلك ، جهد اللّغويون و النّحويون في حصرها عندما بدأ التّقعيد.

إنّ الكلمة الأولى الّتي يعالجها الطّفل بالنّطق في المدرسة هي أحد الأمثلة، ذلك أنّ (راس) هي الوجه الحجازي في النّطق بـ (راس)، و هو الوجه المعروف بالتّسهيل، تسهيل الهمزة، و هو يقابله الوجه التّميميّ في نطقها بالنّبر، و هكذا فإنّ (رأس) و (راس) وجهان أو قولان جائزان.

ب – الاسم المنقوص:

من الكلمات الّتي يقابلها الطّفل: راعي، و هو الاسم المنقوص غير المعرّف غير المضاف في هذا الوضع المجرّد المرشّح للرّفع، فإنّه قد يقفز على الخاطر الأوّل أنّ حقّه أن يكون (راع)، بحذف الياء و تسكين العين، و ذلك هو مقتضى الوقف عليه في الفصحى، و لكن المراجعة تقتضي بنا إلى قراءة" ابن كثير" في قوله تعالى "وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَالٍ" الرعد **11** بإثبات الياء (شرح الأشرمني **750/3**) ، ولعلّ هذه القراءة صورة من لهجة كانت تقف على المنقوص ممذا هذا شأنه بإثبات اليّاء. روى سيبويه عن أبي الخطّاب الأخفش و يونس بن حبيب أن بعضا ممن يوثق بعربيّته من العرب يقول: هذا رامي، و غازي (الكتاب بولاق **288/2**) ، إذن يكون لقولنا (راعي) بإثبات اليّاء وجه من تينك القراءة و الرّواية، و يصبح للوقوف على المنقوص وجهان.[1]

---

1 – اللغة العربية و أبناؤها، نهاد الموسى، دار الميسرة للنشر و التوزيع. عمان. ط/**1**،**1428**هـ، **2008**م، ص**19** – **22**.

اسم المفعول من الفعل الأجوف:

و من الأمثلة كذلك قولهم: مبيوع، مديون، مزيونة....ببناء اسم المفعول من الأجوف على وزن مفعول و تصحيحه من غير إعلال، فإنّنا نعتدّ ذلك خطأ نصوّبه على مبيع، مدين، مزينة، و هو في الحق التّاريخي وجه تميمي (كتاب سيبويه 2004/2، المصنف283/1-286، الخصائص 260/1-261 ، و شرح الشّافية 149/3. و لغة فصيحة ممّا يحتجّ به، قول ثان لا سبيل إلى دفعه في بناء اسم المفعول.

و في سمات لهجيّة بدويّة معاصرة اتّجاهات كلاميّة ترفضها الفصحى المختارة عندنا و هي ظواهر تاريخيّة مذكورة، كانت في الماضي مقبولة، و لكن الازدواجيّة التّاريخيّة بين فصحى و عاميّة و ما لابسها من صور التّأثير و المتبادل، و عوامل الفرز، و مظاهر التّصنيف في التّميّز بينهما قد انتهى بالعاميّة إلى استقطابها فأصبحت تصنّف في الوجوه المستهجنة و الأخطاء الشّائعة، و نطق البدو لفعيل ممّا عينه حرف حلق كشعِير، شِهيد، بِعير...بكسر الفاء وجه تميمي عتيق (كتاب سيبويه255/2)

أوجه إعرابيّة صحيحية:

و في مجال الإعراب مظنّة الزّلل الكبرى تمثّل الوجوه المتأديّة من اللّهجات عنصر توسعة إذ تلغي مبدأ دلالة الحريّة على معنى نحويّ ذاتي ملزم في شطر لا يستهان به من مظاهر الإعراب.

و من أمثلة التّعدد على صعيد الإعراب أنّك تستطيع أن تقول: ذهب أمسٌ بما فيه، ترفع " أمس " بتنوين الضّم ممنوعة من الصّرف على لغة عقيل (اللّسان)، و ذهب أمسُ بما فيه، ترفعها بالضّمة ممنوعة من الصّرف على لغة قوم تميم(كتاب سيبوية 43/2، التسهيل 95، شرح الكافية 117/2، و اللّسان (أمس، شرح الشذور 98-100، شرح الأشموني 536/2، حاشية الحضري على ابن عقيل 34/1.

و هيهاتِ، هيهات، ببنائها على الكسر في لغة أسد و تميم(سيبوية40/2) ، المقتضب49/3، المفضل63، شرح الكافية، ، المغني. و نقول: ما هذا بشرا، فتعمل" ما" عمل ليس على لغة هل الحجاز و ما هذا بشرٌ تعمل على لغة تميم .[1]

1 – اللغة العربية و أبناؤها، نهاد الموسى، ص19 – 22.

و بعد أن تحدثنا عن اللّغة من داخلها، فإنّه من الضّروريّ التّحدث عن العناصر الأخرى الواجب إصلاحها للنّهوض باللّغة العربيّة.

شروط النّهوض باللّغة العربيّة:

فالنّهوض بتعليم لغتنا القوميّة يقتضيه أمران:

1 – إيجاد الجهاز الفنيّ الصّالح للتّدريس.

2 – التّعرّف على الصّعوبات الّتي تكتنفها.

أمّا الجهاز الفنيّ الصّالح فيقتضيه إعداد المدرّس إعدادا كافيّا، و هذا الإعداد يشمل المعرفة العلميّة و المعرفة التّربويّة، يجب قبل كلّ شيء أن يكون المدرّس متمكّنا من مادّته واقفا على جميع قضاياها، ثمّ يأتي بعدئذ دور التّربيّة، فبالاعتماد على الأساليب التّربويّة الحديثة يستطيع المدرّس أن ينقل معارفه نقلا جيّدا إلى طلاّبه. كما يستطيع أن يوفّر كثيرا من الجهد في نقل هذه المعرفة إذا كان واقفا على أصول التّربيّة و التّدريس. و لهذا كان على مدرّس اللّغة العربيّة أن يكون مؤهّلا تربويّا، و أن يجدّد دوما ثقافته التّربويّة بالاطّلاع على الكتب المؤلّفة لتعليم بعض اللّغات الحديثة بأحدث الطّرق.

أمّا التّعرّف على الصّعاب الّتي تكتنف تعليم لغتنا القوميّة فهو أمر هامّ و ضروريّ للوصول إلى تمهيد السّبيل لتذليلها و هو أمر هامّ أيضا للتّمكن من تعليم هذه اللّغة تعليما مثمرا.[1]

إعداد المعلّم:

ينصح القدامى المعلّم بقولهم: خذ من الأدب ما يلعق بالقلوب و تشتهيه الآذان و خذ من النّحو ما تقيم به الكلام، ودع الغوامض، و خذ من الشّعر ما يشتمل على لطيف المعاني، و استكثر من أخبار النّاس و أقاويلهم و أحاديثهم، و لا تولعنّ بالغث منه.

1 – طرق تدريس اللغة العربية، جودت الركباني، دار الفكر – دمشق – ط/13،ت/1435هـ. 2014م، ص18 – 19.

من صفات المعلم النّاجح:

- التّسلّح الجيّد بمادّته يمكّنه من تجاوز الخلافات النّحويّة، و حدود التّوقيف الاصطلاحي اللّغويّ المألوف، إلى مناخ جديد من التّأمّل في الصّورة الأدبيّة تأمّلا بصريّا سمعيّا، يعيد للّغة خيالها و نشا ها المرتبط با ياة.
- تعليم اللّغة في مواقف حيّة حقيقيّة، و لا يكون في مواقف اصطناعيّة.
- ا رص على توظيف المناهج الغربيّة ا ديثة في التّعليميات، و التّركيز على المنهج التّداولي الّذي يعتمده علم اللّغة التّطبيقيّ.
- السّعي أوّلا لغرس العادات اللّغويّة، ثمّ النّظر إلى السّلامة اللّغويّة.
- ترغيب التّلميذ في درس العربيّة بطواعيّة.
- إشعار المتمدرس بالمادّة اللّغويّة و التّعامل معها، و الاستجابة للحوافز و المثيرات.
- تضمين العمليّة التّعليميّة ممارسة الفرد للفظ في مواقف عديدة تكتسب الخبرة و تتعلّم.

الكتاب المدرسي:

و العنصر الثّاني في العمليّة التّعليميّة الّذي يجب أن نوليه أهميّة بالغة هو الكتاب المدرسيّ باعتباره أهمّ الوسائل التّعليميّة التّعلميّة و يُعرَّف الكتاب المدرسيّ بأنّه :

<< هو الوعاء الّذي يحوي المادة التعليميّة الّتي يُفترَض فيها أنّها الأداة ، أو إحدى الأدوات على الأقلّ الّتي تستطيع أن تجعل التّلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المناهج المحدّدة سلفا... و هو المرجع الأساس الّذي يستقي منه التّلميذ معلوماته أكثر من المصادر، فضلا عن كونه الأساس الّذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدّرس... و هو ليس مجرّد وسيلة بل إنّه جوهر العمليّة التربويّة لأنّه يحدّد المعلومات الّتي ستدرّس للتّلاميذ.[1] >>

[1] – أسس بناء الفعل الديداكتيكي، عبد المؤمن يعقوبي، مؤسسة الجزائر للطباعة و النشر و التسويق . تلمسان . د/ط، ت/2002م، ص150.

إن أخطر الكتب المدرسيّة شأنًا هو كتاب الصّف الأوّل من التّعليم الأساسي، ثمّ ما يليه ... هذه الكتب يجب أن يؤلّفها جهابذة علم التّربيّة والنّفس واللّغة، خالية ً من كلّ خطأ تربويّ أو لغويّ أو علميّ أو مطبعيّ، مهما يضؤل أو يدقّ خلافًا للكتب الموجودة الآن ويجب أن تكون مشوّقة جذّابة في مظهرها، ومطبوعة طباعة جيّدة متقنة، مع تجليد جيّد...

– ويجب أن ُتضبط بالشّكل الكتب المدرسيّة كلُّها بلا استثناء، حتّى نهاية المرحلة الثّانويّة، وذلك بعد أن تخضع لتدقيق لغويّ صارم، يقوم به خبراء مقتدرون حقًا، لا مجرد أشخاص يحملون شهادة جامعيّة صارت لا تشهد بشيء فهؤلاء يقومون بتدقيق شكلي يُبقي الأخطاء على حالها.

– ولا يجوز أن ُتغيّر هذه الكتب كلّ سنة أو اثنتين، بل لا يجوز أن يغيّر فيها شيء، مهما يكن صغيرًا، حتى ُتكْتب التّقارير الّتي تبيّن ضرورة التّغيير، ويعيّن ما يطلب تغييره، ويعرض ذلك على أولئك الجهابذة فيدرسوه، ثم يروا رأيهم في ضرورته.

والحقيقة هي أنّ الكتاب المدرسيّ، إذا بُذل في إعداده جُهد كبير أي لم يُرتجل، أو يُعدّ على عجل وقام بذلك خبراء متمكنون، فإنّه لن يحتاج إلى أيّ تعديل َ طوال خمس سنوات على الأقل .وإن اقتضت الضّرورة بعض التّغيير، وجب إتّباع الأسلوب المذكور آنفًا.

– وإضافة إلى كتب القراءة والإملاء والمحادثة والمحفوظات في المرحلة الدّراسيّة الأولى، من الضّروريّ إعداد كتيّبات تتضمّن قصصًا مشوّقة وذات مغزى تربويّ .ولابد من إتّباع أسلوب التّرغيب والتّرهيب لإجبار التّلاميذ على المطالعة وحفظ الأراجيز والقصائد عن ظهر قلب، وذلك بمنحهم مكافآت مشجّعة متنوّعة، وإعطائهم درجات مؤثّرة في نجاحهم وانتقالهم إلى صف أعلى.[1]

[1] – التعريب . مجلة نصف سنوية . ع/24، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر ت دمشق .، ت/2013، هل من سبيل لحل مشكلة تردي مستوى الأداء اللغوي لدى عامة المتعلمين،ص 129 – 130.

رؤية عبد الرحمن حاج صالح لتخطي عوائق تعلم اللغة العربية:

و تكملة لدراسة مختلف عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، نورد مجموعة من الاقتراحات الّتي قدّمها عبد الرّحمن حاج صالح.

إنّ نقد الواقع اللّغويّ و الكشف عن مشكلات تدريس العربيّة رغبة في تطوير تدريسها و تيسير استعمالها و نشرها بين النّاس يقتضي في نظر هـ تركيز البحث في ثلاث ميادين هي:

الميدان الأول: و يبحث في كيفيّة اكتساب لغة المنشأ عند الطّفل أو اللّغة الثّانية (عند الرّاشد)

الميدان الثّاني: خاص بآفات التّعبير (كالحُبسة و الحُكمة و غيرهما) و هي تلك الّتي تعيق الطّفل أو المتعلّم عن التّعبير أو على فهم ما يتلقاه من خطابات.

الميدان الثّالث: لغويّ تربويّ، يتمّ فيه معاينة طرائق التّدريس المختلفة، و ممارسات المعلّمين، و كيفيّة اكتساب المعلمين للّغة و بالأحرى الملكة اللّغويّة.

و الحقيقة أنّ هذه الميادين يكمّل بعضها بعضا لأنّ البحث فيها يلتقي عند مصب واحد هو الاستعمال الفعليّ للّغة العربيّة الفصحى. و هي تلك الّتي تتّصف بالخفّة و الاقتصاد و تكون أداة حيّة في التّخاطب اليوميّ و التّواصل العلميّ. و من هنا كان الاستعمال الفعليّ للّغة عند الدكتور عبد الرّحمن حاج صالح هو الخيط الممتد بين ميادين البحث اللّساني، الواصل بين أجزائه، و الجامع لعناصره المختلفة. لذلك فإنّ البحث الموضوعيّ الشّامل في نظره يقتضي عدم الفصل بين هذه الميادين، يقول: " و لهذا فإنّ النّظر في تطوير تدريس هذه اللّغة لا ينفصل عن النّظر في مشكلات تطوير اللّغة العربيّة عامّة، ثمّ هذا أيضا لا ينفصل عن النّظر في كيفيّة استعمال النّاس للعربيّة في الجامعة و الحياة اليوميّة و مدى مشاركة العاميّات و اللّغات الأجنبيّة إيّاها في مختلف المستويات و البيئات. كما لا ينفصل كلّ ذلك عن البحث في المحتوى اللّغويّ، أي في المادّة اللّغويّة الّتي تلقّن في المدارس للأطفال، و المادّة اللّغويّة الّتي يلتقطها المواطن من خلال وسائل الإعلام و بصفة خاصّة الإذاعة و التّلفزة و السّينما و غيرها.[1]

[1] – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية (الأسس العلمية لتطوير اللغة العربية)، عبد الرحمن حاج صالح، ج/1، ص159.

1 / التّأكيد على إصلاح الملكة اللّغويّة و تنميتها لدى تلاميذ العربيّة و طلاّبها:

و يرى أنذ ذلك يتحقّق عن طريق التّعليم، على أن يتمّ فيه التّميز بين مرحلتين لتعليم اللّغة العربيّة؛ أمّا المرحلة الأولى فيتمّ فيها اكتساب الملكة اللّغويّة الأساسيّة، و هي القدرة على التّعبير السّليم، و التّصرّف العفويّ في بُنى اللّغة، و يتطلّب ذلك وضع تدريج لاكتساب التّراكيب و البُنى الأساسيّة للعربيّة، و الانتقال من الأصول إلى الفروع و العكس، و في المقابل يحرص على تجنّب كلّ أنواع التّعبير الفنيّ الّذي يستخدم المحسنات البيانيّة و البديع.

أمّا المرحلة الثّانيّة فيتمّ فيها اكتساب المهارة على التّبليغ الفعّال، على أن لا يتمّ الانتقال إليها إلاّ بعد أن يكون المتعلّم قد اكتسب الملكة اللّغويّة الأساسيّة، ليكون التّصرّف في البُنى و المثل اللّغويّة استجابة لما يقتضيه المقام أو حال الخطاب.

و الواقع كما يرى الأستاذ " عبد الرّحمن حاج صالح " : << أنّ اكتساب ملكة العربيّة لا يتمّ بتلقين قواعد السّلامة اللّغويّة، و لا بمعرفة قواعدها البلاغيّة و إنّما بالتّركيز على الاستعمال الفعليّ في واقع الخطاب يقول و على هذا فالاستعمال الفعليّ للّغة في جميع الأحوال الخطابيّة الّتي تستلزمها الحياة اليّوميّة ... ينبغي أن يكون المقياس الأوّل و الأساسيّ في بناء كلّ منهج تعليميّ، و أسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها المربيّ كما يلمّ بها اللّغويّ.>>

و قد يكون من أسرار هذا الاستعمال تأكيد الأستاذ " عبد الرّحمن حاج صالح" في معظم محاضراته و أبحاثه على ضرورة أن يميّز القائمون على شؤون التّعليم بين النّحو العلميّ و النّحو التّعليمي، و بين البلاغة من حيث هي نظريّة، و بين البلاغة من حيث هي تأديّة، و هذا تمييز أساسي ينبغي لكلّ معلّم أن يكون على وعي تام به.[1]

[1] – الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح و جهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، الشريف بوشحدان، مجلة جامعة محمّد خيضر . بسكرة، ص10–11.

يقول:

فالنّحو كهيكل للّغة– و هو بذلك صورتها و بنيتها – شيء و النّظريّة البنيويّة للعربيّة الّتي هي علم النّحو شيء آخر. و كذلك هو الأمر بالنّسبة للبلاغة، فهي تقابل النّحو في أنّها كيفيّة استعمال المتكلّم للّغة و النّحو فيها هو مخيّر فيه لتأديّة غرض معيّن. فهي بهذا امتداد للنّحو، و لها مثله قواعد و سنن معروفة. فالبلاغة بهذا المعنى شيء و النّظريّة التّحليليّة لكيفيّة تخيّر المتكلّمين للألفاظ لغاية التّأثير شيء آخر.

و إذا كانت الملكة تُنمّى بالممارسة و الرّياضة، فإنّ اكتسابها لا يتمّ بمعزل عن المتعلّم و حاجاته التّبليغيّة، و هذا برأيه مبدأ جوهريّ لا يمكن تجاهله. و يرى ضرورة أن تبنى المناهج برمّتها على هذا المبدأ. و مثل هذا التّوجه يقتضي الاطّلاع على احتياجات النّاشئة بالنّظر في كتابات الأطفال العفويّة و تسجيل كلا مهم العفويّ و خ اباتهم في المدرسة و في البيت و في الملاعب و غيرها ، و في جميع الأحوال الخ ابيّة العاديّة ال بيعيّة.

و استنادا إلى المبدأ ذاته، فإنّه يدعو إلى أنّ توجه اهتمامات المربيّ إلى العناية بالاستعمال بدل التّركيز على النّصوص الأدبيّة لأنّها لا تمثّل إلاّ جانب التّعبير الفنيّ. و بالمقابل فإنّه يحرص على أن تُنتقى الأساليب العربيّة الفصيحة الّتي تتّصف بالخفّة و ثبت استعمالها بكثرة عند العرب الفصحاء. و يرى أنّ علماء العرب القدامى قد أوردوا الكثير من العبارات المخفّفة الّتي يدرجونها ضمن ما يسمّى بسعة الكلام و الاختصار، من ذلك أنّ سيبويه قد ذكر في كتاباته الآلاف من التّراكيب الّتي سمعها أو سمع مثلها من الكلام المذ وق، و هي تمثّل اللّغة الحيّة اليوميّة ... و يدلّ ذلك على حيويّة العربيّة لا كلغة أدب و شعر، بل و كذلك كلغة يتخاطب بها أصحابها في حاجاتهم اليوميّة.[1]

[1] – ينظر، الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح و جهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، الشريف بوشحدان، ص11–12.

و تأكيدا لما ذهب إليه "حاج صالح" من اعتبار اللّغة الشّفهيّة هي البنيّة الأساسيّة للتمكّن من اللّغة، نورد مجموعة من الإجراءات لتسهيل التّواصل، و بناء تلك القاعدة.

إجراءات التّواصل اللّفظي:

سعيا لتعزيز فرص التّواصل اللّفظي الّذي يساعد على اكتساب اللّغة بصفة عامّة و اللّغة العربيّة خاصّة نورد مجموعة من التّوصيات:[1]

- إتاحة فرص القراءة الجهريّة و ا لديث ا ر الّتي تساعد على اختزال صعوبات التّواصل اللّفظي خاصّة لدى الأفراد ذوي مستوى مرتفع من الخوف و قلق التّحدث.
- المزج في عمليّة التّدريس الصّفي بين أساليب الإلقاء الّذي يساعد التّلميذ السّمعي و الأسلوب ا واري النّشط و استعمال المُعينات البصريّة الّتي يتمكّن الاثنين من التّحدث الجيّد و القراءة السّليمة دون صعوبات.
- اعتماد المزج أثناء الدّرس بين التّواصل الثّنائي و التّواصل الجماعي.
- تحقيق التّوازن في عمليّات التّقييم البيداغوجي، حيث البحث عن أنظمة تقويم بديلة كتابيّة و شفهيّة من شانها أن تشجّع على التّواصل اللّفظي و على القراءة الجهريّة و العرض الشّفهيّ.
- اختيار مواضيع الدّروس المناسبة و طرح أسئلة تمهيديّة تحفّز الجملة العصبيّة الّتي تعمل على إحماء الذّهن قبل الدّرس مع الاهتمام أكثر بالتّلاميذ غير المشاركين بتشجيعهم على التّعبير اللّفظي الخاصّة من خلال الأسئلة ا واريّة (Questions Dailogue)

[1] – مقاربات(مجلة دولية أدبية، علمية، ثقافية، محكمة)، العدد 16، ت/2015، وزارة التعليم العليي و البحث العلمي – جامعة الجلفة – الجزائر ، صعوبات التواصل اللفظي في سياق العرض الشفهي لدى تلاميذ المرحلة المتوس ة، موالك مص فى، ص350 .

- تعويد التّلاميذ ذوي صعوبات التّواصل اللّفظي تدريجيا لخبرات اجتماعيّة جديدة من خلال استعمال التّمثيل و تقمّص الأدوار، بحيث يقوم التّلميذ بالتّظاهر بتمثيل دور ايجابي في مواقف تسبّب مخاوف التّواصل الشّفهي مثل التّظاهر بالاتّصال مع الآخرين و بدء الحديث معهم. و بمرور الوقت يتحوّل هذا التّظاهر و ذلك التّمثيل إلى سلوك في الحياة الواقعيّة العاديّة.
- العمل مع الأولياء و المختصّين النّفسانيين و الاجتماعيين على التّكفل بحالات الخوف إذا ثبت أنّ بعض الحالات يمكنها أن تتجاوز قدرات المدرسيين العلاجيّة.
- ضرورة دراسة أسباب هذه الظّواهر و جذورها و أسبابها، و رسم منحى و ريقة تؤدّي إلى إزالتها من الوسط المدرسي أو التّخفيف من أثارها.
- إزالة المثيرات الّتي تؤثّر على الإلقاء و القراءة الجهريّة السّليمة، و ذلك عن ريق وضع جدول زمني متّصل و المران الّذي يؤدّي إلى اكتساب الخبرة.
- تدريب المدرسين قبل الخدمة على أساليب التّدخل العلاجي و أساليب و فنيات مختلفة تساعد خلالها التّلاميذ ذوي مخاوف التّواصل الشّفهي و تمكينهم على التّعلّم في ضوء أساليبهم المفضّلة في التّعلّم.
- تنشئة الأ فال على التّواصل و تشجيعهم على القراءة الحرّة الخارجيّة و المسموعة و توفير لهم فرص تعلّم مهارات القراءة و التّحدث داخل الأسرة منذ الصّغر و إشراكهم في الاجتماعات الرّسميّة و في المناسبات الخاصّة.[1]

1 – مقاربات(مجلة دولية أدبية، علمية، ثقافية، محكمة)، العدد 16، ت/2015، ص350 – 351.

إنّ التّعبير الشّفهي للّغة هو مهارة من المهارات تُصقل و تُكتسب بوسائل مناسبة منها

وسائل تنميّة المهارة الشّفهيّة:

إنّ التّعبير الشّفهي أو الكلام، مثله مثل سائر المهارات المكتسبة، يتكئ إلى مجموعة عوامل تساعد على تعزيز الاستعداد له و ترسيخ القدرة عليه، لعلنا نختصرها في الآتي:

- التّركيز على بعض الأنشطة الصّفيّة، كالأعمال الثّنائيّة أو الجماعيّة ذات الطّابع الحواري الّتي يكلّف بها التّلاميذ و الطّلاب في صورة واجبات منزليّة، لا سيما في حصص التّفويج؛ إذ الفرصة أكثر ملاءمة لاتّساع الزّمن و قلّة أفراد الفوج.[1]
- استغلال الأنشطة اللّغويّة غير الصّفيّة كالمسرح، و الألعاب المدرسيّة، و النّشاطات الجمعويّة، على أن يعي القائمون عليها دور تلك الأنشطة في تنمية القدرة على الكلام، و تعزيز القدرات الاستراتيجيّة من تحكّم في آليات الحوار و اللّغة، و طرق الإقناع بمختلف ألوانه المحاججة، و القدرة على مواجهة المتلقين و إن تعددوا...وغيرها.
- وعي الأسر بدورها في إحياء اللّغة القوميّة، كما فعل الجيل الأوّل من المستوطنين اليهود في فلسطين بعد هجرتهم إليها، أمثال ابن يهودا و غيره.
- و كما حال الألمان حيال لغتهم بعد توحيدها و توسيع استعمالها، و كما تناغم الفرنسيون مع توجيهات ريشيليو و تطلّعاته القوميّة و الدّينيّة.[2]
- استغلال حصص الاستماع، الّتي أشرنا إليها سابقا، في فتح مجال التّعبير الشّفهي، و التّرسل في الكلام للمتعلّمين، سواء في رياض الأطفال، أو في المرحلة التّحضيريّة، أو في باقي مراحل التّعليم، مع الحرص على عدم المقاطعة ما أمكن، إلاّ في حالة الزّلل البيّن.

---

1 – محاضرات في اللسانيات التطبيقية، نواري سعودي أبو زيد،ص78.

2 – التخطيط اللغوي و التغير الاجتماعي، روبرت موبر، ترجمة خلفة أبوبكر الأسود، منشورات مجلس الثقافة و الإعلام، ليبيا، د/ط ،ت 2006 ، ص32.

إنّ تلك الحصص و إن كان الّذي يؤطّرها هو المعلّم متخيّرا للنّصوص الموجّهة للتّسميع، فإنّها المجال الخصب لتنميّة امتلاك عدّة الكلام باكتساب الجُرأة و الذّخيرة اللّغويّة، و كيفيّة التّصرّف فيها وفق ما تمليه المناسبات.

فتح المجال للنّشاط كثيرا ما نغفل عنه كمنظّرين ، و يغفل عنه المربّون، في الوقت الّذي يمكن أن يعود بفائدة لا تقدّر بثمن في تربيّة مهارة الكلام و ا اورة و الإقناع لمختلف شرائح المتعلّمين، على أن يتكيّف بحسب أعمارهم و نموّهم اللّغويّ و العقليّ، إنّها الألعاب اللّغويّة، الّتي تترجّح نجاعتها أكثر بحكم ارتباطها باللّعب،

و الحكمة التّربويّة تقول: علّموا أولادكم و هم يلعبون.

لأنّ ذلك مدعاة لرفع الكلفة من جهة، و خروجا من صرامة الصف وما تلقيه من ظلال.[1]

الانضباط و الخوف من الخطأ و العقوبة، و فيه أيضا تدريب للّسان على العادات النّطقيّة السّليمة، و تصحيح لبعض معايب الكلام، و تعزيز لسرعة الملاحظة البصريّة أو السمعيّة، فهي إذن وسيلة تربويّة علاجيّة في الوقت نفسه.[2]

و من جملة ما قد يقترح في هذا السّياق الألغاز و الأحجيات، و لعبة العلاقات اللّغويّة كالمترادفات، و الأضداد، و الكلمات المقروءة من جهتين (القلب الكلّي)، و الكلمات المجنسة (القلب الجزئي)، و الكلمات المتقاربة المخارج، كالمثال الّذي يورده الجاحظ في البيان :

وَ قَبْرُ حَرْبٍ بِمَكَانٍ قَفْرٍ ○ ○ ○ وَ لَيْسَ قُرْبَ قَبْرُ حَرْبٍ قَبْرٍ.

و الكلمات المتقاطعة، و الكلمة الضائعة أو كلمة السّر، و لعبة البناء اللّغوي الثّنائي المجسّمة و غير هذه كثير، على أن يخطّط لها من قبل الرّاشد أو المعلم المشرف أو المتابع لعمليّة اكتساب المهارة.[3]

---

[1] – محاضرات في اللسانيات التطبيقية، نواري سعودي أبو زيد،ص79.

[2] – الألعاب الكلامية، أ .د عبد المجيد هريدي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ت1999، ط/1، ص94.

[3] – محاضرات في اللسانيات التطبيقية، نواري سعودي أبو زيد،ص80.

والتّحدّث عن اللّغة العربيّة دون إظهار علاقتها بالقرآن الكريم هو اهتمام بالجسد دون الرّوح.

علاقة القرآن الكريم باللّغة العربيّة:

إنّ نزول القرآن الكريم باللّغة العربيّة قد أكسبها قدسيّة، و إعلاء شأن، و انتشار بين الشّعوب الّتي ارتضت الإسلام دينا و عقيدة و منهج حياة، و بذا تكون اللّغة العربيّة قد ارتبطت بالقرآن الكريم برباط أبديّ مقدّس تكفّل الله تعالى بحفظه حين تكفّل بحفظ القرآن الكريم ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ الحجر الآية9.

إذن فهذه العلاقة يمكن حصرها فيما يلي:[1]

- إنّ اللّغة العربيّة هي لغة التّعليم و التّعلّم في البلاد العربيّة و لا غنى عنها و لا عن التّمكّن منها لكلّ طالب علم " و هناك علاقة وثيقة بين اللّغة و غيرها من المواد، فقد ثبت بالتّجارب أن تقدّم التّلاميذ في اللّغة العربيّة يساعدهم على التّقدّم في كثير من المواد الأخرى الّتي تعتمد في تحصيلها على القراءة و الفهم، فالتّلميذ السّريع الفهم في القراءة يستطيع أن يستوعب بسهولة و يسر في المواد الأخرى، و التّلميذ المتمكّن من اللّغة يفهم ما يقرأ بسرعة و يلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين." و من أراد فهم القرآن الكريم و تدبّر آياته على الوجه الصّحيح المفيد فعليه بإتقان المهارات الأساسيّة للّغة العربيّة و بخاصّة مهارات القراءة فاللّغة العربيّة " هي أقدم اللّغات الّتي تعين المفكر و المتدبّر على فهم آيات الله."
- إنّ القرآن الكريم يعدّ من أهمّ المصادر و المراجع الّتي يرجع إليها في ضبط اللّسان العربيّ و تعويده اللّغة العربيّة السّليمة، و لغة القرآن أفصح لغات العرب إلى حدّ الإعجاز، فقد عجز فصحاء العرب و أكثرهم بلاغة عن الإتيان بمثله، أو بمثل بعضه.

1 - دراسات استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم و تلاونه و مستوى الأداء لمهارت القراءة لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مُحَمَّد موسى عقيلان، كلية التربية، جامعة الملك سعود، د/ت، د/ط ، ص 349-350.

و لمّا دخل العرب في الإسلام أفواجا، تأثّروا بلغة القرآن، فاستفادوا من ألفاظه و أساليبه و بيانه و اقتبسوا منه القرآن، فاستفادوا من ألفاظه و أساليبه و بيانه و اقتبسوا منه .

- كما " أثّرت الثّقافة الإسلاميّة و بصفة خاصّة القرآن الكريم الّذي كان له آثاره في أحاسيس النّاس و شدّهم إلى معالم طريق جديدة، يتمثّل في ثروة لغويّة و أدبيّة ذات أثر عميق في استخدام الألفاظ و المعاني الدّينيّة في الشّعر و النّثر، ليس في صدر الإسلام فحسب، بل و في العصور التّاليّة.

أهداف تدريس القرآن الكريم:

و بالرّجوع إلى هذه الأهداف تتّضح لنا العلاقة بين تدريس القرآن الكريم و تدريس اللّغة العربيّة. و من هذه الأهداف: ما يسمّى بالأهداف الدّينيّة، من تعويد التّلاميذ الخشوع، و التّمسك بآداب التّلاوة، و التّعبّد بتلاوة القرآن الكريم، و إلى جانب هذه الأهداف الدّينيّة، هناك أهداف أخرى يحقّقها دارسوا القرآن الكريم تلاوة و حفظا و هي ما يسمّى بالأهداف اللّغويّة، و تتلخّص في " تنميّة قدرة و مهارات الأداء الصّحيح، و من مقاصد تدريس القرآن للتّلاميذ فهمهم لآياته البيّنات و المقصود بالفهم معرفة المعاني الّتي يحملها النّص في ألفاظه و أساليبه. و من هذه الأهداف تطويع ألسنة الصّغار على بليغ القول و فصيح الكلام المعجز، و إمدادهم بثروة عظيمة من الألفاظ و العبارات و المعاني السّاميّة .

و منها أيضا " إجادتة النّطق باللّغة العربيّة و زيادة الثّروة اللّفظيّة للمتعلّمين، وزيادة الثّروة المعنويّة و الفكريّة لديهم و تذوّقهم لجمال الأسلوب القرآنيّ و بلاغته، و تدريبهم على مهارات لغويّة كثيرة مثل مهارات القراءة الصّامتة". و بإمعان النّظر في هذه الأهداف يمكن القول:

إنّ تلاوة القرآن الكريم و حفظه لهما أثر في تمكّن التّلاميذ من مهارتي القراءة الرّئيسيتين و هما: النّطق الصّحيح للكلمات و الجمل، و فهم المقروء.

- توجد علاقة إيجابية بين مستوى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم و تلاوتهم له و مستوى تحصيلهم في مهارات القراءة الجهرية و القراءة الصامتة (رفهم المقروء).[1]

[1] – دراسات استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم و تلاونه و مستوى الأداء لمهارت القراءة لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مُحَمَّد موسى عقيلان، ص 349–250–351.

إنّ المؤرّخ الشّهير نقولا زيادة يؤكّد العلاقة الوطيدة بين إتقان العربيّة و القرآن الكريم فيقول:

<< اللّغة تقْتضي بأن يُقِبلَ كلّ واحد منّا على القرآن الكريم فيفهمه فهمًا صحيحًا؛ أمّا المسلم فَله عن ذلك أجره عند ربّه، وأمّا الباقون فلهم على ذلك أجرهم عند نفوسهم وعند أبنائهم، الّذين يربّونهم عندئذ تربيّة عربيّة خالصة. >> [1]

إنّ مجموعة من العلماء العرب أكّدوا أن تضافرجهود المؤسسات التعليمة و الصّحافة العربيّة كفيلة إذن الله بالرّجوع إلى العربيّة الّتي تبنّاها القرآن الكريم.

الاكتساب اللغوي و إشكالية العامي و الفصيح:

و إذا كنّا نعتقد بأنّ الخطاب الشّفويّ التّقليديّ يعدّ عاملا من عوامل التّطوّر اللّغويّ في اتّجاهات لسانيّة غير ثابتة و لا مستقرة إلاّ في الذّاكرة الشّعبيّة الّتي يمثّل دماغها الخزّان الطّبيعي فإنّ هذا لا يعني أنّ الخطاب المتضمّن لنصوص تراثيّة و خالدة ينشق عنها بعيدا إلى درجة أنّ هذه العاميّات العربيّة ستؤول في زمن ما إلى فصحى ثانيّة للعرب كما يوهم بعض الباحثين العرب المعاصرين و يبدو لنا أنّ مصير اللّهجات العاميّة منفردة في أقطارها و مجتمعة في الأقطار العربيّة كلّها كخصم للفصحى لها مصير مغلق محتوم.

إنّ النّهضة العلميّة و الأدبيّة و انتشار الجامعات و الصّحافة، و أنّ نظام التّعليم للأطفال و النّاشئة سيقود العرب ثانيّة إلى لغة موحّدة قريبة من الفصحى الّتي تبنّاها القرآن الكريم، وستكون للشّعوب العربيّة لغة فصحى حديثة، تؤدّي عنهم ما يريدون، و تنتقل لهم ما يحبون سماعه. [2]

---

[1] – مجلة العربي، رئيس التحرير، تموز 2004.

[2] – اللهجات العربية القديمة،داود سلوم، عن مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث، ص16.

يرى بعض الباحثين أنّ تعليم اللّغة العربيّة الفصحى و عودتها للحديث، ينبغي أن يعتمد على التّكرار و الحفظ لا على القواعد و القوانين، و أنّ دراسة النّحو ينبغي أن تصبح الوجهة الأخيرة لإصلاح اللّغة، بعد أن يستوعب الطّلاب اللّغة من خلال عرضها لهم مباشرة و باستمرار، و بالإكثار من المطالعة في كتب الأدب، و حفظ الكثير من أشعار العرب و خطبهم، و أمثالهم و نوادرهم و محاوراتهم و رسائلهم و بذلك نستطيع أن نصل إلى تمثل مفهوم التّعلم – كما يراه التّربويون – بخلق القدرة و الكفاءة العقليّة و تنميّة فاعليّة الذّهن، و هذا يعني أنّه بالإضافة إلى النّضج الّذي يجب أن يراعيه برنامج اللّغة، فإنّ مراعاة القدرة العقليّة أيضا عند المتعلم أمر كثير الأهميّة، عظيم الخطر. و هذا لا يتحقق إلاّ من خلال مداومة الاطّلاع على النّصوص الجيّدة و محاولة تمثّلها.[1]

فمن خلال التّشخيص لحال اللّغة العربيّة ؛ و ذلك بذكر عوائق تعلّمها، ومحاولة إعطاء الحلول و الاقتراحات و الإجراءات لنهضة لغويّة عربيّة فصيحة.

نخلص إلى أنّه ينبغي أن تكون هذه النّهضة عبارة عن مشروع مجتمع تشارك فيه جميع الفعّاليات كلّ على حسب موقعه.و أنّ كلّ عربيّ مسلم يضع نصب عينه أنّ تعلّم اللّغة العربيّة و الحرص على نطقها سليمة هو من صميم العقيدة الإسلاميّة الغرّاء.

[1] – العربية الفصحى و خلافات الإعراب و التعلم، صلاح أحمد الدوش، جامعة الخرطوم كلية التربية،العدد2005/12/23،ص136.

الفصل الثّالث

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية و الفنية

1 / الاستبيان

2/ شرح الاستبيان

3 / تفريغ الاستبيان

الفصل الثّالث

الجانب التّطبيقيّ

بعد أن حدّدت مجموعة من العوائق المعرقلة لتعلّم اللّغة العربيّة، و حاولت في الفصل الثّاني إعطاء مجموعة من الاقتراحات للتّخلص من هذه العوائق السّابقة، و حتّى نصل إلى نتيجة صادقة ، لابد من العودة إلى أصحاب الميدان ؛ أي المربّين الّذين يعملون مع التّلاميذ خاصّة في هاذين المستويين من الطّورين الابتدائيّ و المتوسط .

فوزّعت ثمانة عشر (18) استبيانا بطريقة عشوائيّة على مجموعة مدارس، و متوسطات بمدينة مغنيّة .ثم استرجت ستّة عشر (16) استبيانا . فقدّرت نسبة العيّنة الّتي مثّلت مجتمع الدّراسة تسعون بالمئة (90%) .

الاستبيان مكوّن من ثلاثة صفحات، بمجموع عشر أسئلة (10). وهو في الصّفحات الموالية

استبيان موجّه إلى الأستاذ الكريم في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسطة

الجنس : أنثى ☐ ذكر ☐ الخبرة : ☐

1 – من عوائق تعلّم اللّغة العربيّة في المستوى المعجميّ :

- ضخامة المحتوى المعجميّ ☐
- قلّة المفردات والألفاظ المستعملة ☐
- صعوبة المفردات الموجهة للمتعلّم ☐

2 – ما مدى تأثير حفظ القرءان الكريم على المتعلّم ؟

- ضعيف ☐
- متوسط ☐
- عال ☐

علّل إجابتك :

.....

.....

.....

3 – تيسير تعلّم اللّغة العربيّة إبداع من المدرّس يتجلّى في :

- استعمال ألفاظ فصيحة ☐
- تراكيب صحيحة وألفاظ عاديّة ☐
- تجنّب اللّحن أثناء الدّرس ☐

4 –من عوائق تعلّم اللّغة العربيّة استخدام المدرّس العاميّة. ما هي أهمّ النّتائج السّلبيّة لهذا السّلوك ؟

.....

.....

5 – المدرّس النّاجح في تعليم اللّغة العربيّة :

- يملك خبرة كبيرة ومزوّد بأهمّ نظريّات علم النّفس التّربويّ ☐
- يداوم على قراءة القرءان الكريم ويحفظ نصيبا منه ☐
- دائم الم العة وبخاصّة كتب اللّغة والنّحو ☐
- منضبط ومجتهد في عمله ☐

6 – هل النّصوص المختارة في اللّغة العربيّة تخدم تكوين جيل يحب لغته ويعتزّ بها ؟

علّل إجابتك :

.....

.....

.....

.....

7 – صعوبة تعلّم النّحو العربيّ ناتجة عن :

- طريقة تقديم درس القاعدة النّحويّة ☐
- الخاصيّة الإعرابيّة في اللّغة العربيّة ☐
- النّظرة السّلبيّة لمادة قواعد اللّغة العربيّة ☐
- ☐

8 – من الوسائل المساعدة في تجنيب الـ ّفل العاميّة وتعليمه اللّغة الفصحى منذ الصّغر :

- محاولة توفير فضاء أسريّ لغويّ فصيح قدر الإمكان وإبعاده عن الشّارع قدر المست اع ☐
- تحفيظه القرءان الكريم ☐
- تحفيظه الأشعار والنّصوص الأدبيّة الجميلة ☐
- متابعة برامج الأطفال النّاطقة بالعربيّة الفصحى ☐

9 – وجود لغة ثانية في المرحلة الابتدائيّة إلى جانب اللّغة العربيّة هل يؤثر على تعلّمها ؟

علّل إجابتك :

.....

.....

.....

.....

10 – إن كان لديك اقتراحات للتّخلص من عوائق تعلّم اللّغة العربيّة قدّمها :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

و قبل الشّروع في الدّراسة الميدانيّة متمثلّة في تفريغ الاستبيان ، نشرح بصفة موجزة مجموعة التّساؤلات الّتي يحملها الاستبيان:

1 / المعجم :

يمكن إعطاء تعريف له، أنّه:

" ديوان لمفردات اللّغة مرتبة على حروف المعجم. "[1]

" مرجع يشمل على مفردات لغة ما مرتّبة عادة ترتيبا هجائيّا مع تعريف كلّ منها و ذكر معلومات عنها من صيغ و نطق و اشتقاق، و معان، و استعمالات مختلفة و مثال ذلك المعجم الوسيط لمجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة. "[2]

و المستوى المعجميّ المطلوب في الاستبيان هو الألفاظ و المفردات الموجودة في الكتاب المدرسيّ، ومدى مناسبتها أو غير مناسبتها.

2 / القرآن الكريم:

إنّ القرآن الكريم هو كتاب العربيّة الأوّل، يتّخذ الأدباء و الخطباء و المتحدّثون بلاغته، و فصاحته مثالا يحتذونه.[3]

فالقرآن الكريم هو المصدر الأول لمصادر الأدب العربي و نحوه.

3 / العاميّة:

العاميّة هي تلك اللّهجة الّتي لا تحترم التّركيب الصّحيح للّغة العربيّة، و ذات أساليب مبتذلة لا تدلّ بدّقة عن المعنى المراد إيصاله.

---

[1] – مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الويسط، ص 615.

[2] – معجم المصطلحات في اللغة و الدب، مجدي وهبة و كامل المهندس، مكتبة لبنان، ناشرون، ط/2، ت/1982، ص 284.

[3] – مجلة مجمع اللغة العربية، الأردن، العدد47، السنة 19، ت/1415هـ ، 1990م، ص 60.

4 / صفات المدرّس النّاجح للّغة العربيّة:

ينبغي لمدرّس اللّغة العربيّة مجموعة من المواصفات، نجملها فيما يلي:[1]

- و يتفق جميع المربّين على أنّ شخصيّة المعلّم من أهمّ عوامل نجاحه في مهنته حيث يقول أحد مفكريّ التّربيّة " القيمة العظمى للمعلّم لا تكمن في الطّريقة العاديّة لتأديذة واجبه و لكنّها كامنة في قدرته على القيادة عن ريق تأثير شخصيّته العقليّة و الخلقيّة و عن ريق قدوته الحسنة." .

الصّفات الجسميّة النّفسيّة :

- أن يكون سالما من الأمراض و سليم الحواس و حسن النّطق و يتمتّع بالقدرة على تحمّل التّعب. و من هنا فإن سلامة جسمه تجعل منه ذا مزاج ثابت و غير متقلب في ضبطه لنفسه و احتفاظه بالهدوء (منضبط و هادئ).

الخصائص المعرفيّة (العقليّة و الثّقافيّة):

- التّمكّن من مادّة التّدريس، و في موضوعنا هذا التّمكّن من أساسيات اللّغة العربيّة و خصوصياتها، فيكون له مستوى يمكّنه من متابعة التّكوين بنجاح و من القيام بالتّبليغ و التّوجيه على الوجه المطلوب.
- الإلمام بطرق التّدريس : يكون على علم بأحدث النّظريات في التّربيّة و علم النّفس، و تقنيات التّدريس الحديثة الّتي تمكّنه من التّطبيق الفعليّ للأسس الّتي يركّز عليها المنهاج.
- الإلمام بطبيعة المتعلّم: أن يتمتّع بالقدرة على التّعرف على باع الأ فال و احتياجاتهم و القدرة على التّكيّف مع الأوضاع الجديدة.

الخصائص النّفسيّة:

- الاستعداد النّفسيّ
- الميل للمهنة.
- قادر على تخطي الصّعوبات.

1 – التربية و علم النفس، خيري وناس و بوصنوبرة عبد الحميد، وزارة التربية الو نية، مديرية التكوين، الجزائر، د/ط، ت/2006، ص89.

الخصائص الخلقيّة:

- حبّه للأ فال و شعوره ببراءتهم، كما يجب أن تتوفّر فيه صفات مثل الصّبر و البشاشة، و الانضباط و المثابرة.
- الشّعور بالرّسالة التّربويّة و دورها في حياة الأمّة.
- الإلمام بقيم المجتمع و معتقداته.
- الالتزام بنقلها و ترصيخها في نفوس المتعلّمين.
- مهتمّ بالقرآن الكريم حفظا و فهما و تطبيق.[1]

5 / مواصفات النصوص المختارة للتدريس:

نظرا للمكانة الّتي يحظى بها الكتاب المدرسيّ ، فإنّ إيلاءه العناية الفائقة من حيث المضمون و الشّكل ،أمر أساسيّ :[2]

مواصفات المضمون : فيجب أوّلا أن تكون مادّته :

. ترجمة صادقة للأهداف التّربويّة، مبرزة للجوانب السّلوكيّة المصاحبة للمادّة

. متماشية مع ا ور الدراسيّ ، و ملتزمة بمفرداته.

. مناسبة لخصائص التّلميذ النّفسيّة و حياته و ميوله و اهتماماته، و تستدرج نموه العقليّ و اللّغويّ مراعية الفروق الفرديّة.

. وظيفيّة تسعى إلى تحقيق نموّ الفرد و المجتمع .

. تجمع بين الأصالة و المعاصرة .

- منظمة تنظيما تربويّا يراعي ميول التّلاميذ و حاجاتهم و واقعهم ، و مشاكلهم ، كما يراعي المعرفة العقليّة و الوجدانيّة و المهاريّة .

---

1 - التربية و علم النفس، خيري وناس و بوصنوبرة عبد الحميد، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الجزائر، د/ط، ت/2006، ص89.

2 – ينظر : أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، عبد المؤمن يعقوبي ، ص151. 152.

من حيث اللّغة :

. سلامة اللّغة و خلوّها من الأخطاء العلميّة و النّحويّة .

. اتّسامها بالبسا ة و الدّقة و الوضوح.[1]

6 / النّحو العربيّ:

إنّ حياة اللذغات مرهونة بحياة أهلها لأنّ ارتقاء اللّغة و حياتها مبنيان على ما لأهل كلّ لغة من رقي و على مقدار جهود أبنائها في حفظها و صونها. و لقد اشتهر العرب باعتزازهم بلغتهم و غيرتهم عليها إلى حدّ التّعصّب و يتجلّى هذا في ضرب أولادهم على اللّحن و اشمئزازهم من الخليط اللّغويّ الّذي أخذ يتسرّب إلى لغتهم إثر الفتوحات الإسلاميّة ذكر ابن قتيبة أنّ أعرابيّا دخل السّوق فسمعهم يلحنون فقال: سبحان الله يلحنون و يربحون و نحن لا نلحن و لا نربح.

يقول الأستاذ أحمد رضا (متن القواعد) في شأن القواعد: " لا أراني مبالغا إذا قلت أنّ اللّغة هي في الأغلب أصول و قواعد و أساليب تجري عليها أكثر ممّا هي مفردات و ألفاظ و أنّ لهذه الأصول و القواعد و الأساليب من الرّسوخ و الثّبات في اللّغة ماليس للمفردات، فالمفردة كثيرة التّعرض للتّطور من تحريف و تبديل و قلب و نحت ممّا يمكن معه مع ول المدّة أن يتغيّر شكل الكلمة و هكذا تموت كلمات و تحيا أخرى، أمّا رق الاشتقاق و التّركيب فثابتة لا تتغيّر إلاّ فيما ندر.[2]

[1] – ينظر : أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، عبد المؤمن يعقوبي ، ص151. 152.

[2] – دروس تطبيقية عامة، ووزارة التعليم البتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة ، المديرية الفرعية للتكوين،الجزائر، د/ط، ت/1974/1973، ص 30–33.

7 / الوسائل المساعدة لتعلّم الفصحى:

من الوسائل المساعدة و المحققة لتعلّم الفصحى:[1]

- ✓ تزويد التّلاميذ بالأفكار السّليمة النّافعة الملائمة لمستواهم العقلي في كل مرحلة من مراحل التّعليم.
- ✓ تعويدهم التّأليف بين هذه الأفكار و تنسيقها و ترتيبها و ربط بعضها ببعض و تجريدها ممّا لا يمّت إلى المقام بصلة.
- ✓ إمدادهم بالصّالح من الألفاظ و العبارات استخداما صحيحا بوضعها في المواضع الملائمة.
- ✓ أخذهم بالاقتصاد في القول و تجنّب حوشي الألفاظ و إهمال الحشو و التّطويل الّذي لا يستدعيه المقام.
- ✓ تعويدهم طلاقة اللّسان و حسن الأداء و تمثيل المعنى في أحاديثهم.
- ✓ تربية ذوقهم الأدبيّ بنقد عباراتهم و عرض نماذج إنشائيّة عليهم تجعلهم يتذوّقون جمال الأسلوب و يحاولون محاكاته في حديثهم و كتابتهم.
- ✓ أن يكون المعلّم قدوة حسنة لهم في ألفاظه و عباراته و حديثه و خطابه و أسلوب تدريسه.

---

1 – دروس تطبيقية عامة، ووزارة التعليم البتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة ، المديرية الفرعية للتكوين،الجزائر، د/ط، ت/1974/1973، ص 138.

8 / وجود لغة ثانيّة في المرحلة الابتدائيّة(الفرنسيّة):

هناك جهة من المفكرين في علوم التّربيّة يرون أنّ الطّفل في المرحلة الابتدائيّة لابد أن لا تزاحم لغة ثانية اللّغة الأمّ و ذلك لترسيخها في نفوس الأجيال، و ذلك لما تحدثه من بلبلة في أفكار التّلاميذ بتعلّم لغة ثانية،ولعلّ ما قاله القائمون على التّربيّة و التّعليم في الفترة بعد عشر سنوات من الاستقلال يؤكّد ذلك فنجدهم يقولون أنّ :

مزاحمة اللّغة الفرنسيّة في أغلب المجالات ، و هذه المزاحمة تضعف كلّ مجهود يبذل للنّهوض بتعلّم اللّغة القوميّة، و تحدث بلبلة لا في نفوس المتعلّمين فحسب بل في نفوس المعلّمين أيضا و لنجعل تلاميذنا يجتازون هذه الصّعوبة بسلام لابد من بذل المزيد من الجهد لتلافي الآثار السّيئة الّتي يجدونها في هذا الازدواج التّعليميّ و أوّل المجهودات هو جعل اللّغة العربيّة لغة الحياة اليّوميّة، و الحرص على تعليمها بطرق مشوقة و أساليب ناجعة ثم مطالبة المسؤولين بتأخير تعليم اللّغة الثّانية إلى مرحلة نطمئّن فيها على تماسك شخصيّة الطّفل و على استيعابه لمبادئ و أسس اللّغة الأمّ.[1]

[1] – دروس تطبيقية عامة، ووزارة التعليم البتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة ، المديرية الفرعية للتكوين،الجزائر، د/ط، ت/1974/1973، ص 121.

تفريغ الاستبيانات

بعد استرجاع الاستبيانات ، جاءت نتائج محتوى الإجابات على النّحو الآتي :

التّعرف على المستجوب :

الجنس :

عدد الذّكور : **9** أي بنسبة **56,25%** ، و عدد الإناث : **7** بنسبة **43,75 %** . يبدو من خلال النّسبتين السّابقتين ، وجود نوع من التّوازن بين الجنسين من المربّيين .

الخبرة :

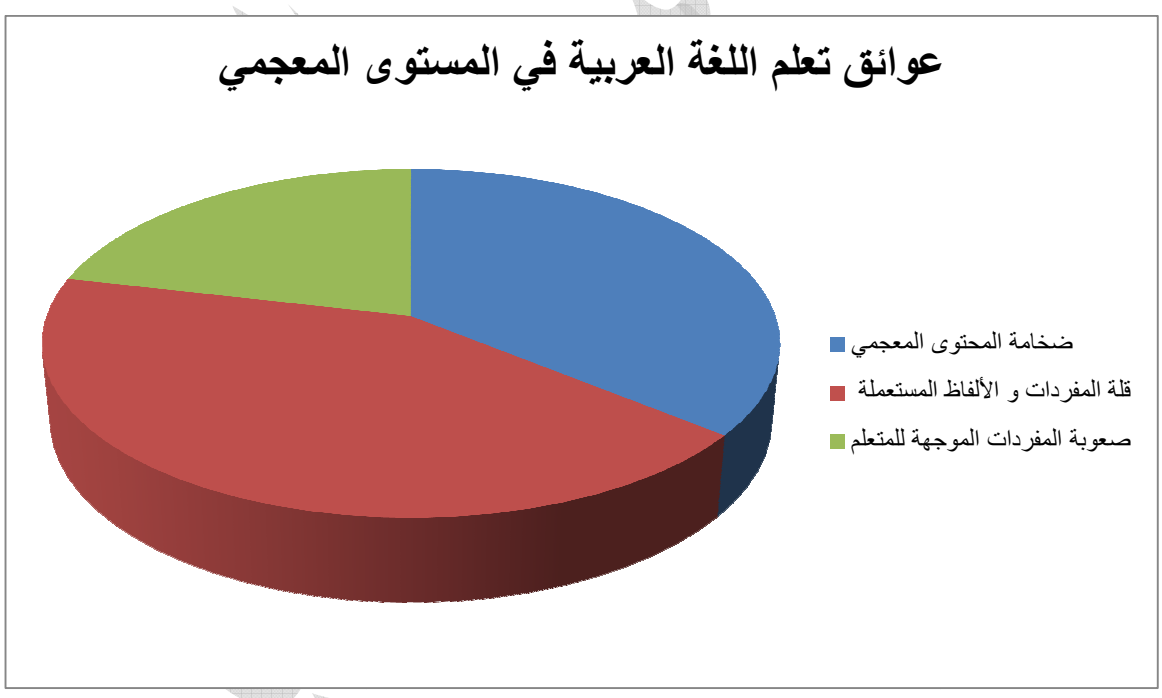
الخبرة بالسّنوات	العدد	النّسبة
سنة واحدة	2	%12,5
3	2	%12,5
8	1	%6,25
13	1	%6,25
16	1	%6,25
21	1	%6,25
22	2	%12,5
26	3	%18,75
27	1	%6,25
28	1	%6,25
33	1	%6,25

يكشف هذا العنصر مجوعة التّجارب ، الّتي كوّنها المعلّم في سلك التّعليم ، و من خلال العيّنة ، و جدت أنّ خبرة المستجوبين تراوحت من سنة واحدة إلى ثلاثة و ثلاثين سنة .

يبيّن لنا الجدول أنّ أكثر الأساتذة خبرة، هم أكثرهم عددا بنسبة **18,75%** ، و تراوحت النّسب الأخرى ، من **6,25%** إلى **12,5%** . هذا يوضّح أنّ العيّنة متباينة الخبرات . و يبقى تكوين الأساتذة شيء ضروري << فكلّما تلقى المعلّم تدريبا كافيّا كان أداؤه جيّدا. و إذا لم يكن الأمر كذلك فإنّه يصبح من الصّعب على المعلّم إتباع الأساليب الجديدة المستحدثة و التّمكّن من تطبيقاتها .>>[1]

1/ من عوائق تعلّم اللّغة العربيّة في المستوى المعجميّ .

تباينت الإجابات عن هذا السّؤال، بعد أن اقترحنا ثلاث احتمالات، فجاءت النّتائج كالآتي :



يتبيّن من خلال العنصر الأوّل أنّ برنامج اللّغة العربيّة، يغلب عليه الكّم و يفتقد إلى الكيف،

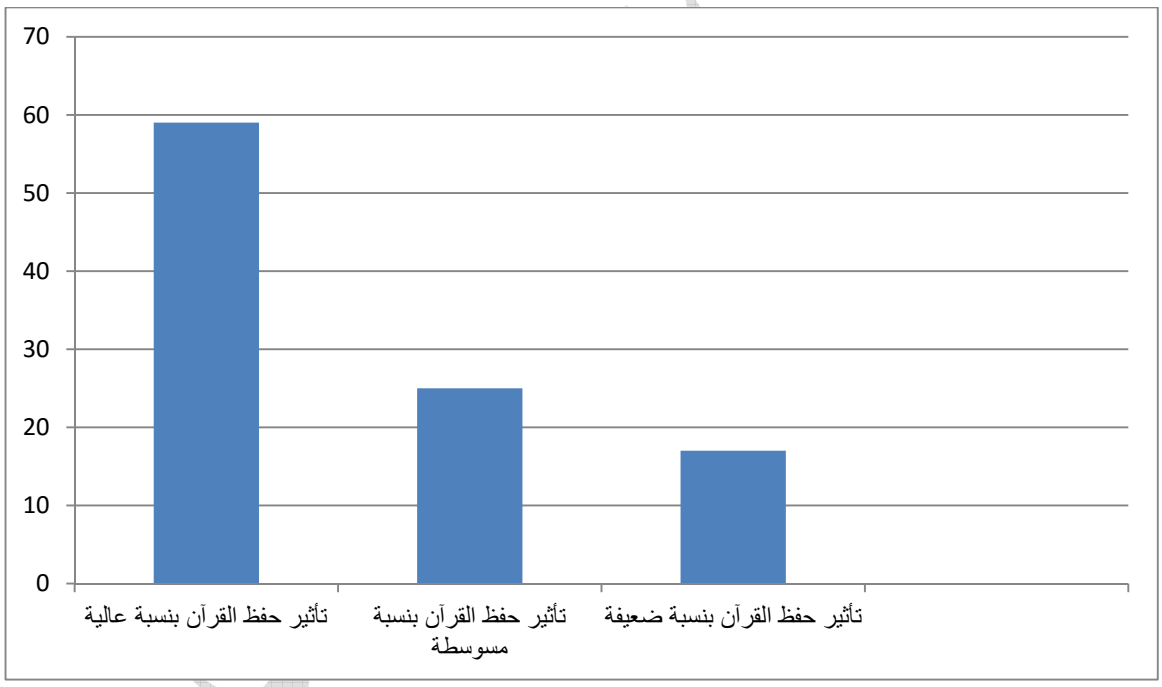
[1] – الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ط **1** ، طه علي حسين الديلمي و سعاد عبد الكريم الوائلي ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان . الأردن ، ت/**2003**، د/ط ،ص**21** .

فالنّسبة الأكبر سجلّها عائق قلّة المفردات و الألفاظ المستعملة ، و يليه العائق الثّاني ضخامة المحتوى المعجميّ ويأتي في الرتبة الأخيرة صعوبة المفردات الموجهة للمتعلّم .

لذلك نجد أنّ أصحاب الميدان أكّدوا أنّ المحتوى المعجمي كبير، و هو عائق لتعلّم اللذغة العربيّة و بالمقابل يفتقد إلى المفردات و الألفاظ التي يستعملها المتعلّم في حياته اليوميّة، بينما يحتلّ عائق صعوبة المفردات الدّرجة الثّالثة و بنسبة الرّبع من الصعوبة الكليّة.

2 – رأي المعلّمين حول مدى استجابة تأثير حفظ القرآن الكريم على المتعلّم.

حاولنا في هذا التّساؤل الثّاني أن يحدّد المعلّم مدى التّأثير ، مع تعليل الإجابة ، فكانت النّتائج على الشّكل الآتي:



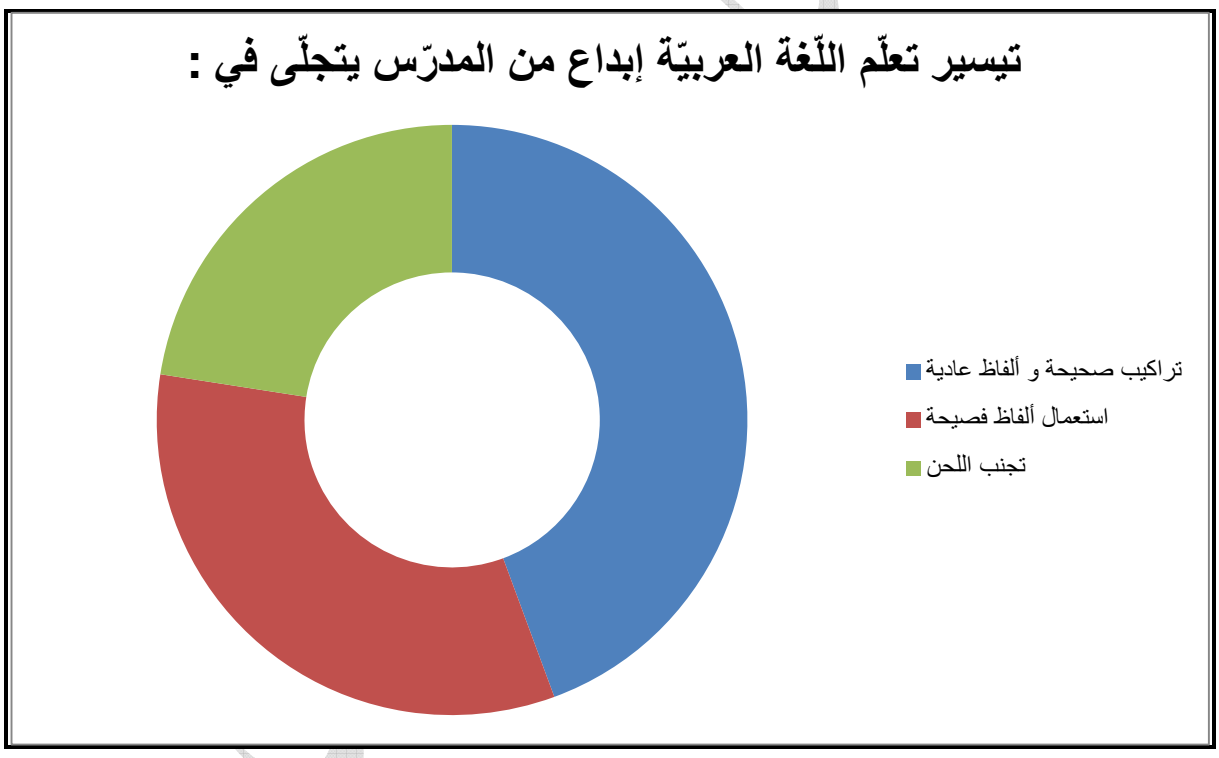
إذا تأثير حفظ القرآن الكريم على المتعلّم كبير أي نسبة الثلّثين من العينة المستهدفة، ما يبين أهميّة حفظ القرآن الكريم في تكوين الملكة اللغويّة

كلّما عمق إيمان المسلم و ازداد ارتباطه بالدّين الإسلاميّ سمت اللّغة عنده إلى هذا المستوى أو ذاك من القدسيّة .و إنّ هذه النّظرة والتّوحُّد في الوجدان العربي الإسلامي يشكّلان ركناً أساسًا من أركان فهم هذه اللّغة ونفسيّة أبنائها.[1]

ومن الاقتراحات التي جاء بها المعلّمون:

- ضمان السّلامة اللّغويّة من اللّحن، و فصاحة اللّسان.
- إثراء الرّصيد اللّغوي.
- توظيف المعاني و الألفاظ في نشاطات التّعلم المختلفة

3 – تيسير تعلّم اللّغة العربيّة إبداع من المدرّس يتجلّى في:



من المنحنى الحلَقي يتبيّن أنّ أكبر قيمة تبيّن الإبداع هي التّركيب الصّحيح للّغة العربيّة، لأنّ التّركيب هو روح اللّغة أمّا الألفاظ فهي الجسد الذي يتغيّر و يتحوّل مع استعمال ألفاظ عادية، ويليه استعمال ألفاظ فصيحة، ويأتي الاقتراح الثّالث في المرتبة الثّالثة، و هذا ما يبرز مدى وعي الأساتذة بأهمّيّة قواعد اللّغة .

[1] – قضايا اللّغة العربيّة في العـ ـر الحديث، سمير روحي الفيـ ـل، د/ت، د/ط، ص 9.

وهذا ما يؤكّد أنّ التّحضير الجيّد للمدرّس، و التّكوين المستمرّ، يتجلّى في تعليم التّلاميذ لغة سليمة التّركيب ، ألفاظها واضحة و فصيحة.

4 _ من عوائق تعلم اللغة العربية استعمال المدرّس العامّية، ما هي أهم النّتائج السّلبيّة لهذا السّلوك:

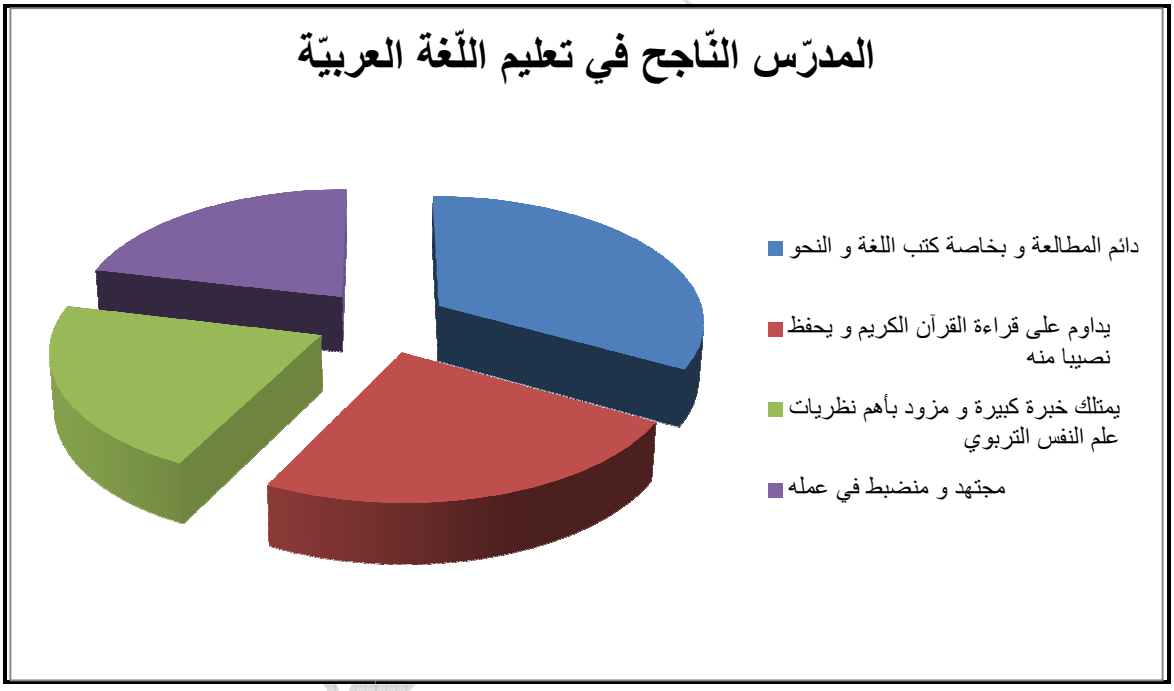
كانت إجابات المدرّسين كالآتي:

- عدم تمكّن المتعلّم من اللّغة العربيّة الفصيحة.
- سوء فهم ألفاظ اللّغة العربيّة.
- استعمال التّلميذ لأساليب عامّية بعيدة عن الفصحى.
- ضعف في تحصيل القواعد النّحويّة و الصّرفيّة و التّركيبيّة.
- القضاء على حبّ اللّغة العربيّة في نفس المتعلّم .
- محدوديّة فهم المصطلحات العلميّة.

خلال النّتائج المتحصل عليها، تبرز أهمّيّة استعمال اللّغة الفصحى أثناء تدريس اللّغة العربيّة خاصّة، و باقي الموادّ التّعليميّة العلميّة عموما.

5 – المدرّس النّاجح في تعليم اللّغة العربيّة:

قدّمنا في هذه الاستشارة مجموعة من الكفاءات و المهارات التي نراها ذات أهمّيّة لأصحاب العيّنة رغبة منّا في اختبارها و تحديد الأولويّة لكلّ منها إن كانت كما نزعم ، فكانت النّتائج على الشّكل التالي:



إذن جاءت النّتائج مؤكّدة ما قدّمناه، و ممّا أجمع عليه المدرّسون هو أهمّيّة المطالعة و تحيين المعلومات اللّغويّة و النّحويّة؛ أي التّركيب و الصّيغ الصّحيحة و السّليمة للّغة العربيّة،حيث أنّ مصاحبة القرآن الكريم والمطالعة الدّائمة أخذتا نفس النّسبة من مميّزات المدرّس النّاجح، كما أنّ الخبرة والنّظريّات العلميّة؛ أي الطّريقة المتّبعة، وكذا الحرص على العمل بنسبة متساوية، في الدّرجة الثانية.

6 – هل النّصوص المختارة في اللّغة العربيّة تخدم تكوين جيل يحبّ لغته و يعتزّ بها؟

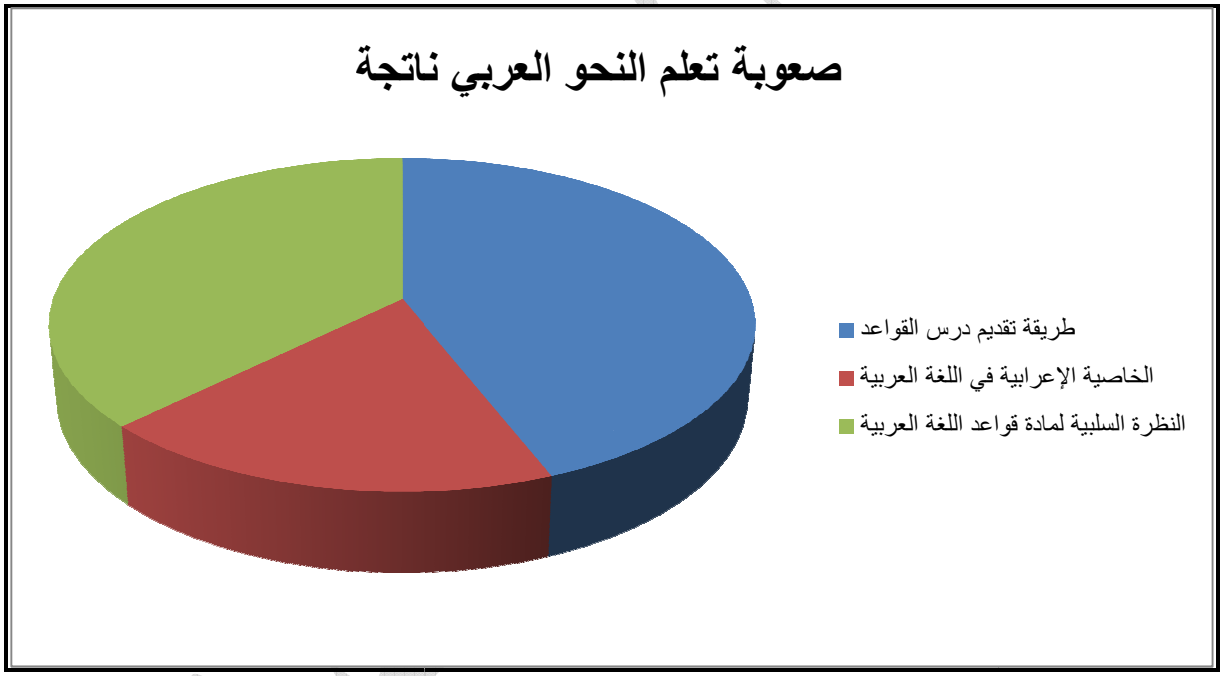
كان هذا سؤالا مفتوحا أردنا به نقد الكتاب المدرسي المقترح لتعليم اللّغة العربيّة:

جاءت الإجابات متباينة و إن كانت جلّها تتّجه إلى أنّ نصوص الكتاب لا تخدم الكفاءة المرجوّة للأسباب التّالية:

- احتواءها قيما دخيلة على الهوية القوميّة العربيّة الإسلاميّة.
- ندرة النّصوص التّراثيّة (قصّة، مقطوعات شعريّة، نثر).
- خلوّها من السّور القرآنيّة.
- في الطّور الابتدائي يغلب على النّصوص الطّول ممّا يسبّب الملل للتّلميذ.
- نصوص ضعيفة المبنى و المعنى للمتعلّم و المعلّم.

7 – صعوبة تعلّم النّحو العربي ناتجة عن :

قدّمنا في هذه الاستشارة مجموعة من الاقتراحات التي رأيناها سببا في صعوبة مادّة النّحو، وحاولنا التّأكّد من ذلك، وكذا محاولة تحديد السّبب الرّئيس في تدنّي المستوى التّحصيلي لهذه المادّة الهامّة و الأساسيّة في امتلاك ناصية اللّغة. فجاءت النتائج كالآتي:



خلال قراءة النتائج المتحصل عليها، يتبيّن أنّ صعوبة تعلم النّحو العربي حدّدها المدرّسون في سببين تقريبا بنفس الدّرجة وهما: طريقة تقديم درس القواعد، وكذا النّظرة السّلبيّة لمادّة القواعد.

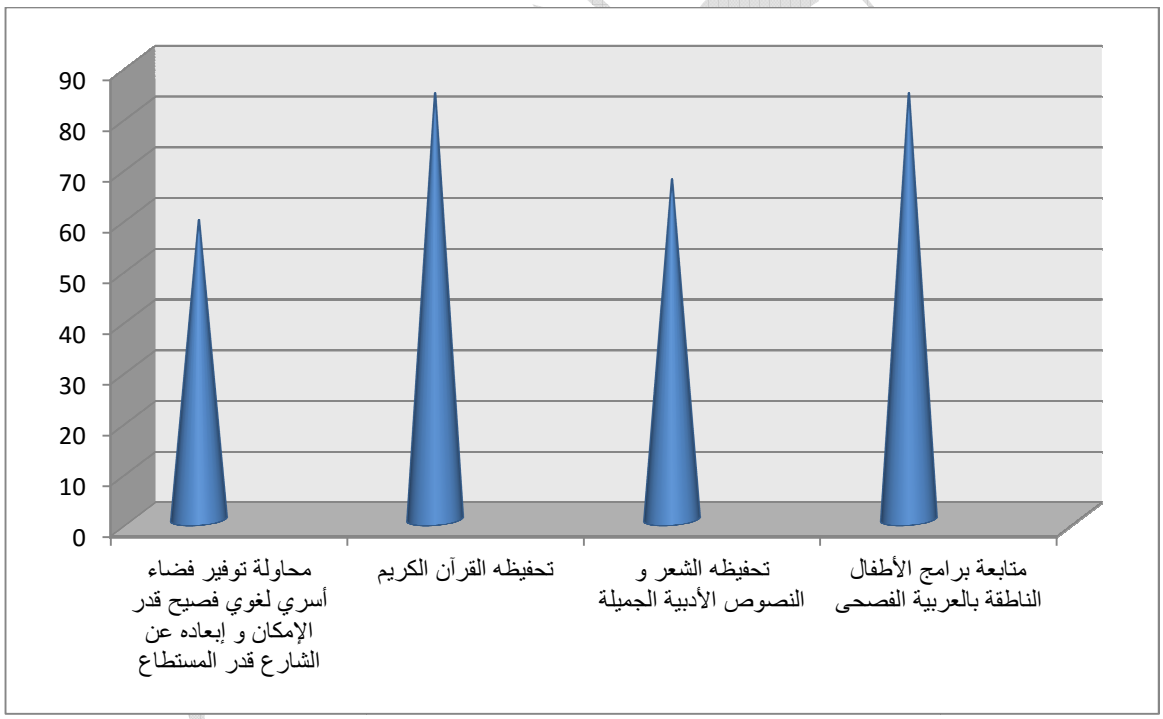
ولقد أوضحت الباحثة عائشة عبد الرّحمن أنّ عقدة الأزمة ليست في اللّغة ذاتها، وإنّما في كوننا نتعلم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعا عقيما بدلا من أن نتعلّمها لسان أمّة ولغة حياة.[1]

[1] – لغتنا والحياة، عائشة عبد الرحمن ، دار المعارف، ط/1، ت/1998، ص169.

فلمّا أصبح هدف تعلّم القواعد النّحويّة هو حفظها؛ كانت النّتيجة عدم قدرة تلاميذ المدارس –حتّى طلبة الجامعات – على الاستفادة منها في القراءة و الكتابة والتّعبير،[1] وهو ما توصّل إليه عبد الرحمن الحاج صالح عندما قال: إن "دراسة القواعد لنفسها و دراسة الأدب مفصولا عن اللّغة سبب خطير في تدهور التّدريس".[2]

8 – من الوسائل المساعدة في تجنيب الطّفل العامّيّة وتعليمه اللّغة الفصحى منذ الصغر:

قدمنا مجموعة من الاقتراحات للأساتذة الكرام تاركين لهم الترتيب، للسلوكات التي يمكن أن تحبب اللغة العربية للطفل، فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

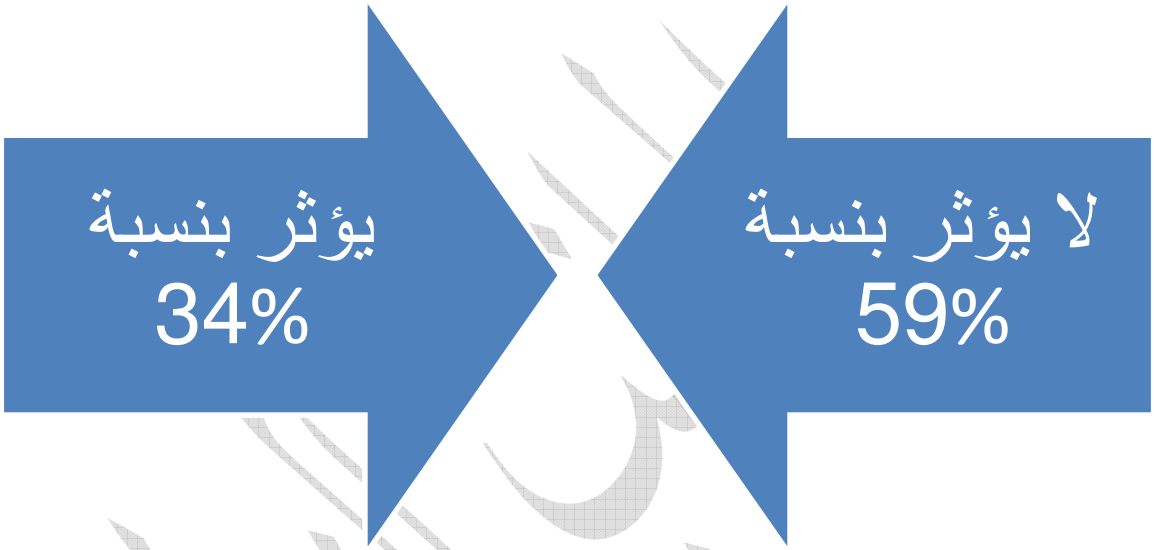


[1] – دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، الطالبة فطيمة الزهراء حاجي، جامعة و رقلة، ت 2014،ص16.

[2] – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، د/ط، ت2007، ج/1، ص166.

9 – وجود لغة ثانية في المرحلة الابتدائيّة إلى جانب اللّغة العربيّة، هل يؤثّر على تعلّمها؟

حاولنا خلال هذا السّؤال، التّأكد من أهل الميدان من مدى تأثير وجود لغة ثانية، في تعلّم اللّغة العربيّة، مع تقديم التّعليل، فكانت النّتائج على الشّكل التالي:



الاتّجاه الأوّل : تعلّم لغة ثانية إلى جانب اللّغة العربيّة لا يؤثّر، وهو المنحى الذي اتّجه إليه أغلبيّة المستجوبين، معلّلين ذلك بما يلي :

- حبّ التّلميذ للمعرفة والاكتشاف.
- استعمال كلّ الإمكانات، و تكثيف الجهود لجعل التّلميذ يتحكّم في اللّغة العربيّة في السّنوات الثّلاث الأولى.
- امتلاك معظم اللّغويين أكثر من لغة.
- مساعدة التّلميذ على التّمكن من النّظام اللّغوي لوجود قواسم مشتركة بين مختلف اللّغات.
- تنمية ثقافة الطّفل، واطّلاعه على قيم وعادات مجتمعات أخرى.

ويقدّر تقرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة الثّالث أنّ الإجمالي التّراكمي للكتب المترجمة إلى العربيّة في خمس سنوات من العقود الثّلاثة الماضية، يعادل خمس ما ترجم في اليونان؛ كما أنّ المترجَم منذ المأمون حتى الآن، يوازي ما تترجمه إسبانيا في عام واحد.[1]

*الاتّجاه الثّاني : يرفض وجود لغة أخرى إلى جانب العربيّة، ويعلّل ذلك بـ:

- احتقار اللّغة العربيّة واعتبارها لغة ثانية.
- فقدان التّحكم في اللّغة العربيّة لتداخل نظامين لغويّين.
- اهتمامه باللّغة الثّانية على حساب العربيّة.

رغم أنّ بعضا من المفكرين يعتبرون مزاحمة اللغة الفرنسيّة في هذه المرحلة للعربيّة هو جزء من الخطّة الاحتلاليّة لمحالة القضاء على اللّغة العربيّة، ومن ثمّ الهوية العربيّة الإسلاميّة.

وفي هذا الشّأن يقول محمّد المنجي: " إنّ التّعليم المعرّب قد ساهم بحظّ وافر في استمرار الرّابطة التي حاول الاستعمار أن يفصمها عن مشرق الوطن العربي و مغربه.... وكان المنظّرون الاستعماريّون يؤكّدون أنّ الإسلام و اللّغة العربيّة هما ركيزتا هذه الشّخصيّة. إذ حاولوا أن يهدموا الرّكيزة الأولى عن طريق ما يسمّى بالسّياسة البربريّة، كما حاولوا أن يهدموا الرّكيزة الثّانية بإحلال اللّغة الأجنبيّة محلّ اللّغة العربيّة للقضاء على الذّاتيّة." [2]

[1] – اللغة و الهوية في الوطن العربي . إشكالية التعليم و الترجمة و المصطلح، بسام بركة و آخرون، المركز العربية للأبحاث و الدراسات السياسية ، بيروت ، ط/1، ت/2012 ، ص 59.

[2] – التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية، بحوث و مناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، محمد المنجي الصادي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية د/ط، ت 1982، ص 154-158-168.

10 – اقتراحات للتّخلّص من عوائق تعلّم اللّغة العربيّة:

أوّلا بخصوص الكتاب المدرسي :

- الجانب الشّكلي (الكتابة بخطّ واضح، و جذّاب يحدث تشويقا لدى المتعلّم .
- اختيار النّصوص البسيطة ذات الذّوق الجمالي، و الحاملة لقيم الهوية والتي تعالج الآفات الاجتماعيّة.
- اختيار نصوص عربيّة مناسبة لسنّ التّلميذ.
- استعمال المنجد و الابتعاد عن الألفاظ الصّعبة خاصّة في المرحلة الابتدائيّة.

أمّا فيما يخصّ المدرّس :

- التّكوين المستمرّ لموظّفي قطاع التّربية، و تحيين المعارف و المكتسبات و التّعرف على جديد المجامع اللّغوية.
- استعمال المدرّس اللّغة العربيّة الفصيحة في مختلف الوضعيات التّعليميّة التعلّميّة سواء أكانت لغويّة محضة أم مادّة علميّة أخرى، أو حديثا خاصّا مع التّلاميذ.
- تفعيل جهاز المتابعة والتّوجيه والتّقويم بالحرص على اللّغة العربيّة من مديرين ومفتّشين.

وهناك اقتراحات أخرى شاملة، منها :

- الحرص على تحفيظ الطّفل القرآن الكريم قبل الدّخول إلى المدرسة وأثناء التّمدرس فيها.
- تخصيص حجم ساعي كبير للمطالعة في المناهج الجديدة، و دوام إثراء المكتبة المدرسيّة.
- تشجيع التّلاميذ على التّعبير الرّاقي الجيّد.
- التّدريب على مسائل (النّحو والصّرف والمعجم) في المرحلة المتوسّطة.
- توفير نشاطات لاصفّيّة؛ كالمسرح الذي يساعد التّلميذ على التّعبير الشفهي.

ونخلص من هذه الدّراسة الميدانيّة إلى مجموعة نتائج، هي كالآتي :

- ضخامة المحتوى المعجمي وقلّة المفردات في الكتاب المدرسي، يعيق تعلّم اللّغة العربيّة.
- للقرآن الكريم دور هامّ و رئيس في تكوين الملكة اللّغويّة للمتعلّم.
- استعمال المدرّس التّركيب الصّحيح للّغة العربيّة له دور هامّ في الحفاظ على اللّغة.
- العمل على التّخلّص من الأساليب العامّية بشكل تدريجي بمداومة التصحيح والصبر على ذلك.
- مطالعة المدرّس الدّائمة لكتب اللّغة والنّحو مع ملازمته كتاب الله حفظا وفهما، من العوامل الأساسيّة لنجاح المدرّس في مهمّته.
- اعتماد نـ وص تحمل القيم الدّينيّة و الوطنيّة، مع احتوائها لمسة فنّيّة أدبيّة مشوّقة وجذّابة للمتعلّمين.
- طريقة تقديم درس القواعد الحالية و النّظرة السّلبيّة للقواعد، من العوائق التي يجب محاربتها للنّهوض باللّغة العربيّة.
- متابعة برامج الأطفال النّاطقة باللّغة العربيّة الفصحى، واحدة من الطّرق النّاجعة لتعلّم اللّغة العربيّة.
- وجود لغة ثانية إلى جانب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة لا يؤثّر، إذا امتلك التّلميذ اللّغة في السّنوات الأولى.

خاتمـة

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية و الفنية

خاتمـــة

في نهاية هذا البحث يمكننا استخلاص مجموعة من النّتائج نحدّدها فيما يلي :

- اختيار الله تعالى اللّسان العربي لحمل رسالته إلى العالمين، دليل على بيان اللّغة العربيّة وفصاحتها، وقصور غيرها من اللغات عن ذلك.
- استيعاب اللّغة العربيّة لسائر اللّغات جعل العلماء ينقلون مختلف العلوم إليها، فنقلوا العلم و لم ينتقلوا إليه، عكس الواقع الحاضر.
- اللّغة العربيّة هي الرّابط القويّ والمتين بين كلّ الأقطار العربيّة.
- اللّغة العربيّة في العمليّة التّواصليّة هدف و وسيلة :

هدف؛ من حيث أنّها تُكتسب عن طريق التّواصل و الاستماع.

ووسلية؛ لكونها أداة تمتاز بكلّ الخصائص والمميّزات لنقل مختلف العلوم والمعارف والثّقافات بمصطلحات محدّدة ودقيقة.

- ضعف الكفاءة اللّغوية والبلاغيّة لمعلّم اللّغة العربيّة ، يؤثّر سلبا على المتعلّم.
- من العوائق الشكليّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة المبتدئين (الأطفال): تشابه الحروف، وتنوّع كتاباتها، مع وجود الشّكل الذي يؤدّي بكثير من المتعلّمين إلى اللّحن في الكلام.
- الكتاب المدرسي للّغة العربيّة وسيلة تعليميّة تعلّميّة أساسيّة تمثّل الصّلة بين المعلّم والمتعلّم ، فيه يمارس المتعلّم مختلف الأنشطة اللّغويّة، ويقدّم له وضعيّات تدريبيّة تقوّم مدى تمكّنه من الكفاءات الجديدة المقرّرة فيه .
- ضعف النّصوص اللّغوية المختارة باحتوائها كلمات صعبة، وتراكيب غريبة، وأنواع المجاز التي لا يقوى التّلميذ على فهمها، تمثّل عائقا بارزا لتعلّم اللّغة العربيّة.
- عدم ربط المنهاج المدرسي للّغة العربيّة بالواقع؛ إذ لا يعالج المشكلات الحقيقيّة، ولا يستجيب للحاجات الرّاهنة، ولا يلتفت إلى جهود العلماء ولا إلى ما توصّلت إليه دراساتهم اللّسانيّة التّربويّة من نتائج تستحق العناية والتّطبيق.
- تقيّد واضعي برامج اللّغة العربيّة في الوطن العربي، ومنها الجزائر، بطريقة نحاة العرب المتأخّرين الذين زادوا النّحو العربي تعقيدا حتّى صار قواعد صمّاء، لا بطريقة الأوائل

الذين عاشوا في القرون الأربعة الأولى للهجرة في دراسة اللّغة بوضعهم القواعد النّحويّة لخدمة اللّغة.

- عبد الرّحمن حاج صالح واحد من أبرز العلماء اللّسانيّين المعاصرين الذين درسوا اللغة العربيّة، وحاولوا تحديد مشكلاتها وإيجاد الحلول لها، وذلك خلال تأسيسه النّظرية الخليليّة بالعودة إلى التّراث العربي العريق مستفيدا منه في إسقاط واقع اللّغة العربيّة اليوم على واقعها في زمن الخليل، ومحاولة الاستفادة من ذلك في البحث عن حلول واقعيّة لمشكلات تدريس العربيّة وتعلّمها في مختلف مراحل التّعليم (من الابتدائي إلى الجامعي)، عن طريق القيام بغربلة وتصفية للعامّيات المتباينة وانتقاء ما يوافق منها الفصحى.
- وجود مستوى واحد من التّعبير لكلّ الفئات المتعلّمة (التّرتيلي) في المناهج التّعليميّة، وانعدام مستوى الأنس والعفويّة، يؤثّر سلبا على تعلّم اللّغة العربيّة.
- سيادة أحاديّة التّعبير في مراحل التّعليم قبل الجامعي، سبب كاف لحصر استعمال الفصحى في الأدب والكتابة وإبعادها عن الميادين النّابضة بالحياة وعدم الأنس بها في التّخاطب اليومي.
- تفعيل العلاقة بين العامّيّات والفصحى، عند وضع البرامج وصياغة الأهداف التّعليميّة، وذلك بالتّركيز على الدّور الفعّال للعامّيات العربيّة في التّواصل اليومي.
- غزارة المفردات والألفاظ من جهة، مع خصاصة في مدلولاتها من جهة أخرى، وعرضها في تراكيب توصف بالغريبة على الطّفل، تجعله ينفر تعلّم اللّغة العربيّة.
- عدم إحاطة المدرّس بكيفيّات تأدية اللّغة العربيّة؛ كالإدغام والإخفاء ... . تلك الكيفيّات التي تساعد على العفويّة في التّعبير والخفّة على السّامع مع الحفاظ عل قيمتها الدّلالية، عائق لتعليم اللّغة العربيّة.
- فهم التّربويّين الخاطئ للنّحو العربي، على أنّه لا يتعدّى حدود كونه قواعد، ولا محاولة لإثبات دوره في فنون اللّغة استماعا، وتحدّثا ، وقراءة، وهذا ناتج عن الجهل بمكانة النّظام النّحوي من النّظام العامّ .

- تسلّح المدرّس بفنون اللّغة العربيّة يمكّنه من تجاوز الخلافات النّحوية، وحدود التّوقيف الاصطلاحي اللّغوي المألوف، إلى مناخ جديد من التّأمّل في الصّورة الأدبيّة تأمّلا بصريّا سمعيّا، يعيد للّغة خيالها ونشا ها المرتبط بالحياة.
- تكثيف الجهود لإصلاح الملكة اللّغويّة وتنميتها لدى تلاميذ العربيّة و لّابها، عن ريق مراعاة احتياجات النّاشئة بالنّظر في كتابات الأ فال العفويّة وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي المرافق العامّة وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابيّة العاديّة الطبيعيّة.
- إصلاح حال اللّغة العربيّة بتيسير سبل تعلّمها خلال إعطاء الأولويّة للتّكرار والحفظ مع الفهم، قبل الاعتماد على القواعد والقوانين.
- أخيرا وقبل هذا كلّه وبعده، قد أثبت الواقع أنّ التزام المعلّم والمتعلّم بالمداومة على تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبّر ألفاظه وتراكيبه ومعانيه، أهمّ الطرق وأقربها لتعلّم اللّغة العربيّة وتكوين الملكة اللّغويّة.

المصادر والمراجع

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية و الفنية

المراجـع و المصـــادر

* القرآن الكريم برواية حفص عن نافع .

المصادر:

1 – الخصائص ، ابن جني، تحقيق مُحَمَّد على النجار، دار الكتب المصرية، د/ط، د/ت.

2 – صحيح البخاري، الأمام البخاري، تحقيق مُحَمَّد زهير بن ناصر الناصر، دار وق النجاة، ط/1، ت/1422هـ

3 – فقه اللغة و أسرار العربية، أبو منصور الثعالبي، تحقيق يحي مراد، مؤسسة المختار للنشر مدينة نصر . مصر،ط/1، ت/1430هـ ، 2009م.

4 – المقدمة، ابن خلدون، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، بعة جديدة، صيدا، بيروت، ت 2002.

5 – مقدمة العلامة ابن خلدون – المسمى ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون ، تحقيق : لونان ، دار الفكر للطباعة و النشرو التوزيع– بيروت ، لبنان ، د/ط ، ت/1424هـ– 2004م

6 – المنجد في اللغة العربية المعاصرة، أنطوان نعمة و عصام مدور و لويس عجيل و متري شماس، دار المشرق . بيروت، ط/4، ت /2014م.

المراجع:

1 – ابن باديس و عروبة الجزائر، مُحَمَّد الميلي، الشركة الو نية للنشر و التوزيع . الجزائر . ط/2، ت 1973.

2 – آثار مُحَمَّد البشير الإبراهيمي، نخبة من تلاميذ الشيخ، المؤسسة المو نية للكتاب،ط/1، ت/1397–1978.

3 – أسس بناء الفعل الديداكتيكي، عبد المؤمن يعقوبي، مؤسسة الجزائر للطباعة و النشر و التسويق . تلمسان . د/ط، ت/2002م.

4 – أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس بروان ، ترجمة عبده الراجحي، و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1994.

5 – الألعاب الكلامية، أحمد عبد المجيد هريدي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط/1، ت/1999.

6 – أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث الحديث، حسام البهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة،ت 1994.

7 – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، ج/1 ، موفم للنشر الجزائر، د/ط، ت2007م.

8 – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، ج2، موفم للنشر الجزائر د/ط، ت/2007.

9 – بحوث و دراسات في اللسانيات العربية (الأسس العلمية لتطوير اللغة العربية)، عبد الرحمن حاج صالح،ج/1.

10 – التخطيط اللغوي و التغير الاجتماعي، روبرت موبر، ترجمة خلفة أبوبكر الأسود منشورات مجلس الثقافة و الإعلام، ليبيا،دط، ت/ 2006.

11 – التربية و علم النفس، خيري وناس و بوصنوبرة عبد الحميد، وزارة التربية الو نية، مديرية التكوين الجزائر، د/ط، ت/2006م.

12 – التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية، بحوث و مناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، مُحَمَّد المنجي الصادي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، د/ط ت/ 1982م.

13 – تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، بنعمر كنزة معد، مكتبة الأمان للنشر و التوزيع المغرب، ط/1، ت/ 2003م.

14 – تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1 ت/1999.

15 – تكنولوجية التعليم و التعلم، مُحَمَّد البغدادي، دار الفكر العربي . القاهرة . ط/11 ت/1998.

16 – خصائص اللغة العربية، مُحَمَّد حسين جبل، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط،ت/1987.

17 – دراسات استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم و تلاوته و مستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مُحَمَّد موسى عقيلان، كلية التربية، جامعة الملك سعود، د/ط، د/ت.

18 – دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية . بن عكنون . الجزائر، ط/2، د/ت.

19 – دروس تطبيقية عامة، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر، د/ط، ت/1973–1974.

20 – الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ط/ 1 ، طه علي حسين الديلمي و سعاد عبد الكريم الوائلي ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان . الأردن ، ت/2003م، د/ط.

21 – طرق تدريس اللغة العربية ،علي أحمد مدكور، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان . الأردن . ط/1، ت/1427هـ.2007م.

22 – طرق تدريس اللغة العربية، جودت الركباني، دار الفكر. دمشق . ط/13 ت/1435هـ – 2014م.

23 – القراءة و التعليم، عبد الكامل أوزال، مطبعة سجلماسة الزيتونة . مكناس . المغرب د/ط، ت 2012.

24 – قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية و تدريسها، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث . الاسكندرية . د/ط، ت/1999.

25 – قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، سمير روحي الفيصل، د/ت، د/ط.

26 – اللسانيات من خلال النصوص، عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، ط/2 د/ت.

27 – اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، عبد الكريم خليفة، دار الغرب الإسلامي، بيروت . لبنان . د/ط، د/ت.

28 – لغتنا و الحياة، عائشة عبد الرحمن ، دار المعارف، ط/1، ت/1998م.

29 – اللغة العربية و أبناؤها، نهاد الموسى، دار الميرة للنشر و التوزيع . عمان . ط/1 ت/1428هـ – 2008م.

30 – اللغة و الهوية في الوطن العربي . إشكالية التعليم و الترجمة و المصطلح، بسام بركة و آخرون، المركز العربية للأبحاث و الدراسات السياسية، بيروت، ط/1، ت/2012م.

31 – اللهجات العربية القديمة، داود سلوم، عن مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث.

32 – محاضرات في اللسانيات التطبيقية، نواري سعودي أبو زيد.

33 – المرجع في تعلم اللغة العربية، قسم اللغة العربية، جامعة أم القرى، ج/1.

34 – معجم المصطلحات في اللغة و الدب، مجدي وهبة و كامل المهندس، مكتبة لبنان، ناشرون، ط/2، ت/1982.

35 – مقالات لغوية، صالح بلعيد، دار هومة . بوزريعة . الجزائر، د/ط، ت/2004 .

36 – مناهج س4 من التعليم الابتدائي جويلية 2005، وزارة التربية الوطنية.

الرسائل العلمية:

1 – تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية . س 1 متوسط أنموذجا .، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، زبيدة بكاي، جامعة تلمسان، 2008/2007م.

2 – دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، الطالبة فطيمة الزهراء حاجي، جامعة و رقلة ت/ 2014م.

3 – ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته،رسالة الماجستير،ربيعة بابلحاج،جامعة قاصدي مرباح . الجزائر . ت/ 2008م – 2009م.

المجلات:

1 – الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح و جهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية الشريف بوشحدان، مجلة جامعة مُحَمَّد خيضر . بسكرة.

2 – التعريب . مجلة نصف سنوية . ع/24، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف والنشر – دمشق – ت/2013، هل من سبيل لحل مشكلة تردي مستوى الأداء اللغوي لدى عامة المتعلمين.

3 – تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة و الرداءة، جميلة روقاب –جامعة مستغانم.

4 – العربية الفصحى و خلافات الإعراب و التعلم، صلاح أحمد الدوش، جامعة الخرطوم كلية التربية، العدد2005/12/23.

5 – مقاربات(مجلة دولية أدبية، علمية، ثقافية، محكمة)، العدد 16، ت/2015، وزارة التعليم العليي و البحث العلمي – جامعة الجلفة– الجزائر، صعوبات التواصل اللفظي في سياق العرض الشفهي لدى تلاميذ المرحلة المتوس ة، موالك مص فى.

6 – مجلة العربي، رئيس التحرير، تموز 2004.

7 – مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط.

8 – مجلة مجمع اللغة العربية، الأردن، العدد47، السنة 19، ت/1415هـ – 1990م.

الفهـــرس

عوائق تعلم اللغة العربية بين الوظيفتين التبليغية و الفنية

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ
المدخل: اللغة العربية	2
الكفاءات النهائية لملمح تخرج التلميذ في مادة اللغة العربية	3
العربية في صدر الإسلام	4
فضل اللغة العربية	5
اللغة العربية إبان المستعمر الفرنسي	6
الفصل الأول: العوائق التواصلية للغة العربية	9
ماهية التواصل	9
عناصر التواصل	10
شروط الاتصال	11
عوائق عملية التواصل	11
عوائق خاصة بالمرسل	12
عوائق خاصة بالرسالة	13
عوائق خاصة بالمرسل إليه	13
اللغة هي الوسيلة الأساسية في عملية التواصل	13
اللغة و تواصل الشعوب	14
العوائق التبليغية للغة العربية	16

عوائق خا ة بالمتعلم 16
النصوص المختارة ليست موفقة 17
الواقع اللغوي و الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية 18
وجود مستوى واحد من التعبير لكل الفئات 18
غزارة في المادة الإفرادية مقابل خصا ة في مدلولاتها 20
عدم الإحا ة بكيفيات تأدية اللغة العربية 20
العوائق التعليمية للنحو العربي 23
رائق التبليغ 26
المعلم و المتعلم 27
عوائق البيئة المحيطة (تأثير الإعلام) 29
الفصل الثاني: الاقتراحات و الحلول 33
تعريف اللغة 33
وظائف اللغة 34
ريقة اكتساب اللغة و الملكة اللسانية 35
اعتماد مختلف اللغات الفصحى العربية في التعليم 38
شروط النهوض باللغة العربية (إعداد المعلم) 40
من فات المعلم الناجح 41
الكتاب المدرسي 42
رؤية عبد الرحمن حاج ا لح لتخطي عوائق تعلم اللغة العربية 43
إجراءات التوا ل اللفظي 46
وسائل تنمية المهارة الشفهية 48
علاقة القرآن الكريم باللغة العربية 50

أهداف تدريس القرآن الكريم 51
الاكتساب اللغوي و إشكالية العامي و الفصيح 52
الفصل الثالث (الجانب التطبيقي) 55
شرح الاستبيان 59
تفريغ الاستبيان 69
الخاتمة 79
المصادر و المراجع 82
فهرس الموضوعات 87

الملخص:

حازت اللّغة العربيّة أعظم الشّرف لنزول القرآن الكريم بها، لكن و بحكم سنّة التّطوّر فقد تفرّعت مستويات كثيرة عن اللّغة الفصحى تسمّى العاميّات، ما أنتج ضعفا لغويّا عامذا لم يسلم منه أيّ بلد عربيّ، و قد تضافرت على ذلك عدّة عوامل تاريخيّة و سياسيّة و اجتماعيّة.

و قد بُذلت جهود جبارة لتقويم اللّسان العربيّ منذ بدايات القرن الماضي، لعلّ أبرزها في الجزائر و هي محتلّة آنذاك جهود عبد الحميد بن باديس الّتي كان لها الأثر الفعليّ في المسار التّعليميّ بعد الاستقلال.

الكلمات المفتاحية: العوائق، التّبليغيّة، التّوا لميّة، النّظريّة الخليليّة، التّعبير الموحّد، التّركيب، الأساليب، النّحو القديم.

Summary :

The Arabic Languag has received the greatest honour since the glorious Quran was revealed in it. However, and because of evolution, many levels have turned to be branches of the standard Arabic called dialects ; the fact that resulted in general language weakness which has touched every Arab state.

Various historical, political and social factors have caused this phenomenon.

A lot of hugeorts have been made to correct the Arabic tongue since the begining of the previous century. The most prominente one in Algeria during its colonisation at that era , Abdelhamid Ibn Bdis's efforts which had the effective impact **i**n the teaching career after the independence.

Key – Words : Obstacles – informative – communicative – Al_ Khalil theory – unified expression – Syntax (composition) –styles – old grammar.

Résumé :

La langue arabe a eu l'honneur d'être la langue du Coran, mais a cause de son évolution' cette langue a bifurqué vers d'autre niveaux connus son l'appellation de langues familière, chose qui a entrain' un niveau linguistique très bas, ceci a touché l'ensemble des pays arabes. Cette faiblesse est le résultat de plusieurs facteurs tant historiques, politiques que sociaux.

On a prodigué plusieurs efforts ses dernières années pour remédier à ce déficit, et parmi les efforts fournis dans ce domaine figurent ceux de Abdelhamid Ibn Badis en Algérie qui a marqué le parcours éducatif national.

Mots clefs : Obstacles – communiquaient – communication – théorie Khalilienne – expression unie – la composition – les styles – grammaire traditionnelle.