



N° :

الرقم:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية)

التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية لدى تلاميذ السنة

أولى ثانوي

– دراسة وصفية تحليلية –

مقدمة من قبل:

أميرة مروة باطح

تاريخ المناقشة: 2015/06/20.

جامعة 8 ماي 45 قالمـة

أستاذ مساعد (أ)

رئيسا

أنيس قرزيز

جامعة 8 ماي 45

أستاذ مساعد (أ)

مشرفا ومقررا

وليد بركاني

قالمـة

جامعة 8 ماي 45 قالمـة

أستاذ مساعد (أ)

ممتحنا

كمال حملاوي

السنة الجامعية: 2014 / 2015.

بِسْمِ اللَّهِ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ وَالْتَّحْنَاءُ
وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ
وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ.

شكر وتقدير:

نشكر الله سبحانه وتعالى على نعمة العلم التي رزقنا بها وبثقينا القدرة على مشوارنا الدراسي.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أسرة " قسم اللغة العربية وآدابها " الكلية الآداب واللغات. جامعة 08 ماي 1945 قالمة، رئيسا، نوابا، أسانذة، طلابا، وعمّالا. كما لا يسعنا إلّا أن نشيد بجهود أستاذنا المشرف الأستاذ " وليد بركاني " الذي كان وراء هذا البحث، فقد كان لنا عوناً كبيراً، على تذليل صعوباته، وحريصاً على إنجازهِ، حيث لم يخل علينا بشيء من وقته وفكره، وعلمه، وجهده، وكان يلاحقنا بملاحظاته القيّمة وتوجيهاته الثمينة.

فإليه نقدّم مرّة أخرى جزيل شكرنا، وعظيم امتناننا وفائق احترامنا وجزاه الله عنّا كلّ خير.

كما يسعدنا أن نتقدّم بأسمى وأجزل عبارات الشكر والتقدير والاحترام، إلى أستاذنا الفضلاء، أعضاء لجنة المناقشة على ما تفضّلوا به من كرم لقبول البحث، وعلى ما بذلوه من جهد في قراءته والله يوفيهما عنّا كلّ الخير.

ولا يفوتنا كذلك أن نتقدّم بالشكر لكلّ من مدّد يد العون والمساعدة والتّصح من قريب أو بعيد لإنجاز هذا البحث.

ونخصّ بالذكر أهلنا الذين طالما دعمونا بدعواتهم لنا بالتّجّاح والتّوفيق في الحياة وفي مسارنا الدراسي.

إلى الزميلات الكريمات: سلمى، سمّة، حكيمّة، وكريمّة.

جزاهم الله -عني- كلّ خير.

والله وليّ التّوفيق.

الحمد لله

إشكالية الدراسة:

- وصف واقع اللّغة العربيّة في المؤسّسات الثّانويّة.

منهج البحث:

اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي فرضته طبيعة المدوّنة وطبيعة الموضوع لوصف ما لاحظناه وتحليله وتفسيره، لكنّ هذا لا يلغي اعتمادنا على استخدام بعض المناهج كالمناهج الإحصائي كآليّة مساعدة لضبط الحقائق العلميّة.

واستعنا بوسائل أخرى منها:

- الاستبانة: لأنّها من الوسائل الهامّة في جمع البيانات، وتمكّنا من حوصلة التّنتائج وإصدار الأحكاموهي أمر كان لابد من القيام به حتّى نعرف آراء المعلّمين والمتعلّمين في هذا المجال.

حدود البحث:

تناول هذا البحث قضية التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة عند تلاميذ المدرسة الجزائريّة، لما لها من دور فعّالفي انتشار اللهجة العاميّة في المؤسّسات الثّانويّة، وكذا الصّعوبات الجمّة التي يواجهها المتعلّمون في استخدام العربيّة الفصحى. وقد شملت عيّنة الدّراسة مجموعة من متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الثّانوياعتبارها القاعدة الأساسيّة التي يُنطلق منها إلى السّنّوات القادمة، ومنها التّحضير لشهادة البكالوريا، وذلك لرصد آرائهم حول موضوع البحث، ومدى اهتمامهم باللّغة العربيّة الفصحى، الأمر الذي سيّسهّل علينا التّعرّف على مكانة الفصحى في المؤسّسات الثّانويّة. وقد حدّدت مجموعة العيّنة في 36 متعلّما، من مستوى أولى ثانوي جذع مشترك آداب وفلسفة، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وقد تمّ اختيارهم عشوائيا، حيث اخترنا 18 متعلّما من

ثانويّة" الإخوة الشّهداء بن صويلح " بمدينة قالمّة، و18 متعلّما آخر من ثانويّة " بلخير الجديدة " ببلديّة بلخير، وقد تمّ إجراء هذه الدّراسة في أفريل 2015.

خطّة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في مدخل وفصلين، صُدّرت بمقدّمّة عرضنا فيها الخطوط العريضة للبحث، وذُبّلت بخاتمة رصدنا فيها نتائج البحث، ثمّ الفهرس وقائمة المصادر والمراجع.

– أمّا المدخل: فقد تناولنا فيه اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة.

أوّلا: أهميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة عموما.

ثانيا: أهميّة المرحلة الثّانويّة في التّعليم العام.

ثالثا: أهميّة السّنة الأولى في التّعليم الثّانوي.

رابعا: اللّغة العربيّة في منهاج المرحلة الثّانويّة.

– الفصل الأوّل: تأصيل نظري:

أوّلا: التّداخل:

1- تعريفه لغة واطلاحا.

2- أنواعه:

أ- التّداخل الصّوتي.

ب- التّداخل المفرداتي.

ج- التّداخل الدّلالي.

د- التّداخل التّحوي.

الدَّرامات السابقة:

- عثمان طيبة: التداخل اللغوي ومظاهره في الشعر الجاهلي من سنة (510-610).
- قدّور نبيلة: التداخل اللغوي بين العربيّة والفرنسيّة وأثره في تعليميّة اللّغة الفرنسيّة في قسم اللّغة العربيّة وآدابها.
- ياسر محمّد خليل: التداخل اللغوي في القراءات القرآنيّة.

أهم الصعوبات:

- مثل كل بحثين بحثنا لا يخلو من بعض الصعوبات نذكر منها:
- عدم توفر المراجع التي تتناول دراسات جديدة حول هذا الموضوع.
 - عدم تعاون بعض أساتذة التعليم الثانوي فيما يخص جانب الإجابة عن أسئلة الاستبانات.
 - عدم توفر الوقت اللازم لدراسة البحث، نظرا لسعة الموضوع وارتباطنا بالدراسة وإنجازنا للتربص المقرر علينا.
 - الإضرابات مما تعذر علينا القيام بالدراسة الميدانية بصفة دائمة.
- وختمنا نأمل أن نكون قد وفّقنا في تقديم بحثنا هذا بأحسن صورة من خلال جهدنا المتواضع، فإن أصبنا فبتوفيق من الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان، ولا يسعنا سوى أن نتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف "وليد بركاني" الذي لولا توجيهاته ونصائحه لنا لما أتممنا هذا البحث.

مدخل
اللغة العربية في
المرحلة الثانوية

المدخل:

تعتبر اللغة الوسيلة الأولى للتواصل والتفاهم والتخاطب، وهي المعبر الأساسي عن هوية الفرد والمجتمع، كما أنها وعاء المعرفة وجوهر التفكير، وبما أن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة، حيث أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة⁽¹⁾؛ فقد اهتّمت المنظومة التربوية الجزائرية باللغة العربية وبدأت للتأسيس لها، وذلك للمكانة الهامة التي تحتلها في المدرسة "بصفتها موضوع الدرس ووسيلة لاكتساب المعارف وأداة للتفكير والإبداع"⁽²⁾، وهذا ما سنبينه من خلال هذا المدخل الذي تناولنا فيه أهمية اللغة العربية في المنظومة التربوية عامة، وفي منهاج المرحلة الثانوية خاصة، واتخذنا السنة أولى ثانوي أنموذجا لذلك.

أولاً: أهمية اللغة العربية في المنظومة التربوية عموماً:

وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وجهل وفقر ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين⁽³⁾، وقد واجهت صعوبات عدة في إعادة الاعتبار للغة العربية وتعميمها، وذلك لعدة عوامل تتمثل في:

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، ص2.

(2) أصنامي خديجة: تعليم وتعلم اللغة العربية وفق الطرق التعليمية الواردة في المناهج الجديدة الجزائرية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص1.

(3) ينظر: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م، ص13.

"- المكانة التي بقيت تحتلها اللغة الفرنسية خاصة في التعاملات الإدارية والاقتصادية، وحتى في المجال الاجتماعي.

- طغيان الفرنكوفونية على الطبقة المتقفة والوسائل التثقيفية والإعلامية.

- تعقد الواقع اللغوي الجزائري، وراثته بشتى اللهجات"⁽¹⁾.

وبالرغم من كل ذلك فإن العربية تحتل مكانا مهما في الاستعمال اللغوي الجزائري عامة وفي المجال التربوي خاصة؛ فقد وضعت المنظومة التربوية مبادئ أساسية بُنيت عليها السياسة التربوية، من بينها:

"- **البعد الوطني:** إن الإسلام والعروبة والأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرر أصالتها، ويتعين على المنظومة التربوية أن تعمل على ترسيخها والتعويض بها لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها -وهي تنطلق نحو المستقبل- أن تعمل على إحكام التلاحم العضوي بين هذه القيم الأصلية"⁽²⁾.

يتبين لنا هنا أن المنظومة التربوية قد أولت اهتماما كبيرا للغة العربية أين جعلتها من المكونات الأساسية للهوية الجزائرية مع الإسلام والأمازيغية، فهي تهدف إلى بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصائه ووائق في مستقبله.

⁽¹⁾ حورية بشير: المکتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2001-2002م،

ص 11.

⁽²⁾ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، 2005م، ص 6.

تري المنظومة التربوية أيضا أنّ اللغة العربية يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كلّ مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل ووسيلة للإبداع والاتصال، والتفاعل الاجتماعي والمهني⁽¹⁾.

وأخذت اللغة العربية تنطوّر وتأخذ مكانتها الحقيقية في المنظومة التربوية، فبعد أن تمّ تعريب السنة الأولى الابتدائية، "تمّ بعدها تعريب السنة الثانية كذلك تعريبا كاملا حيث تُدرّس كلّ المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها بتوقيت عشرين ساعة في الأسبوع، وذلك طبقا للقرار الصادر في أكتوبر 1967"⁽²⁾.

وشهدت اللغة العربية نفلة كبيرة أثناء المخطط الرباعي الأول (1970، 1973) حيث صادق المجتمعون على الإجراءات التالية:

- تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة بجعل كلّ مواد البرنامج تُدرّس باللغة العربية مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

- تعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مستوى السنة الأولى متوسط، في جميع مؤسسات التعليم العام " المتوسطة والثانوية " وذلك بتدريس كل مواد البرنامج باللغة العربية وحدها بالإضافة إلى تدريس لغة أجنبية.

- تعريب الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى الثانوية تعريبا كاملا أي بتدريس جميع مواد البرنامج باللغة العربية⁽³⁾.

(1) ينظر: المرجع السابق، ص 8.

(2) المؤتمر الدولي للغة العربية، خالد بوزيان: اللغة العربية في مدارس التعليم ما قبل الجامعي، العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت، ص 11.

(3) ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها، جوان 1995م، ص 6.

فكلّ هذه الإجراءات تدلّ على مدى أهميّة اللغة العربيّة في الدّولة الجزائريّة، فهي اللغة الوطنيّة للجزائريّين، وهذا ما أخذته المنظومة التّربويّة في الاعتبار، لذلك عملت على تعريب جميع المستويات التّعليميّة الابتدائيّة منها والمتوسّطة والثّانويّة، وجعلتها لغة رسميّة.

ثانيا: أهميّة المرحلة الثّانوية في التّعليم العام:

المرحلة الثّانوية هي حلقة الوصل بين مرحلة التّعليم العامّ والمرحلة الجامعيّة، حيث تساهم في إعداد المتعلّمين لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا. وبذلك "يعتبر التّعليم الثّانوي مرحلة مهمّة من مراحل التّعليم في الجزائر، فهو يقع بعد التّعليم التّحضيريّ والأساسيّ وقبل التّعليم الجامعيّ فهو مرحلة وسطيّة مكملّة لكلا التّعليمين"⁽¹⁾. وتعتبر العمود الفقري في العمليّة التّعليميّة، ومرحلة مؤثّرة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنّها تُعنى بشريحة هامّة من المتعلّمين، هم الشّباب الذين يرسمون مستقبل المجتمع⁽²⁾.

وتجدر الإشارة إلى أنّ أهميّة المرحلة الثّانويّة (من النّاحية التّفسيّة) تتمثّل في كونها تقع في فترة المراهقة والشّباب المبكّر التي يتحدّد في ضوء خبراتها مسار نموّهم الاجتماعيّ والتّفسيّ والاقتصاديّ، ويتّخذون فيها قرارات مصيريّة تتعلّق بمستقبلهم من حيث مواصلة التّعليم العالي أو الالتحاق بسوق العمل. الأمر الذي يستدعي أن تكون أمامهم

⁽¹⁾ بوكبشة جهميّة: تحديث المناهج التّعليميّة ضمن عمليّة الإصلاح التّربوي، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة حسيّة بن بوعلي، الشّلف، ص2.

⁽²⁾ ينظر: المؤتمر السّابع لوزراء التّربية والتّعليم العرب، رفيقة حمّود: هياكل التّعليم (ما بعد الأساسيّ) الثّانوي عربيّا وعالميا، مسقط، مارس 2010، ص5.

بشكل مبكر خيارات واسعة ومتنوعة تتناسب مع إمكانياتهم ورغباتهم واهتماماتهم وتطلعاتهم⁽¹⁾.

يتبين لنا من هذا أن المرحلة الثانوية تقابل سن المراهقة والتي تختصّ بحاجات هامة في حياة المتعلم، فتعمل على إشباعها وتوفير ما تتطلبه هذه المرحلة من توجيه سليم وتفكير علمي، وإعداد المتعلم للعمل أو إكمال الدراسة، " وقد أثبتت الدراسات أن المدرسة الثانوية تعتبر من أهم مصادر إشباع الحاجات النفسية عند المتعلمين، مثل الحاجة للصداقة والرعاية من الغير، والحاجة للاستقلال، وحب الآخرين ومساعدتهم، والترفيه عن النفس، ولعل السبب وراء ذلك أن المدرسة هي المجال الغالب للاتصال فيما بينهم ومجال تنفيذ الأنشطة خارج البيت "⁽²⁾.

كل هذه العوامل تجعل من المرحلة الثانوية مهمة جداً، وذلك لما لها من تأثير إيجابي على المتعلمين، حيث تساعد في اكتساب القدرة على التعامل الجيد مع الغير وحسن التواصل فيما بينهم.

" وتؤكد الدراسات التي وردت في تقرير البنك الدولي عن التعليم الثانوي (2005) بعنوان "توسيع فرص الشباب وبناء كفاءاتهم: أجندة جديدة للمستقبل" أن الاستثمار في التعليم الثانوي له مردود عال على الفرد والمجتمع من خلال تسليح الطلاب بمهارات التعامل مع التكنولوجيا، وتركيزه على مهارات التفكير المنهجي، والتفكير الناقد، والاستكشاف وحل المشكلات "⁽³⁾.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص 5.

(2) هند بنت مصطفى شريفي: التعليم ضرورة كوظيفة دعوية للمدرسة في المرحلة الثانوية، ص 1.

(3) ربيعة حمود: مرجع سابق، ص 3-4.

إنّ التّعليم الثّانوي يعمل على إعداد جيل ذي مهارات فكريّة ومنهجية حتّى يتمكّن من التّصدي للتحديات الكبيرة التي قد تواجهه بعد هذه المرحلة، فهو يعمل على بناء جيل من الشّباب المتعلّم والمسلّح بالمعرفة.

نستنتج ممّا تقدّم أنّ المرحلة الثّانوية مرحلة مهمّة جدّاً يمرّ بها المتعلّم، فهي تلعب دوراً أساساً في التّعليم العام وتعتبر المرحلة التي يتمّ فيها إعداد المتعلّمين أو مساعدتهم على متابعة الدّراسة الجامعية، وتعمل على إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لمواجهة المجتمع وتطوّره، بحيث يتمكّنون من إثبات كفاءتهم ومواجهة التّحديات التي تصادفهم، كما تتيح لهم الفرصة للتّمتّع بحياة اجتماعية سليمة كأعضاء فاعلين في المجتمع، وتزوّن لهم هذا من خلال تفهّم اهتماماتهم وحاجاتهم في هذه الفترة.

ثالثاً: أهميّة السّنة الأولى في التّعليم الثّانوي:

تعتبر السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جسر العبور من المرحلة المتوسطة، وبالتالي فهي مرحلة انتقالية من مستوى إلى آخر، وهنا تكمن الصّعوبة؛ فالمتعلّم انتقل إلى مرحلة جديدة تختلف كلياً من جهة زملائه ومعلّميهِ ووسطه المدرسي بصفة عامّة، وهذا ما يولّد لديه شعوراً بالاغتراب، لذلك تكون لهذه المرحلة حساسية كبيرة تتطلّب معاملة خاصّة مع المتعلّم، لنحسيسه بأهميته ودوره باعتباره عنصراً فعّالاً في العملية التّعليمية.

كما أنّ السّنة الأولى ثانوي تعتبر القاعدة الأساس التي يُبنى عليها المستوى التّعليمي للمتعلّم في المرحلة الثّانوية كلّها، لأنّها بداية التّحضير لشهادة البكالوريا.

رابعاً: اللغة العربيّة في منهاج المرحلة الثّانوية:

أولى منهاج المرحلة الثانوية اهتماما كبيرا للغة العربية وآدابها، حيث تمّ تعديله وإعادة النظر في مضامينه بحذف بعضها وإعادة ترتيب بعضها الآخر، بالإضافة إلى نقل بعض المضامين من سنة إلى أخرى، فقد أصبح المنهاج مجموعة من العمليات الدراسية المخططة المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم. ويتّجه الاهتمام فيه إلى مساعدة المتعلمين على التّحوّل الشّامل والمتوازن⁽¹⁾.

فقد جاء منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية ببعض المعارف الجديدة قصد مساعدة المتعلمين وتطويرهم في شتّى الجوانب، بالإضافة إلى تعديل سلوكهم ومنحهم دورا فعّالا في عملية التّعليم، وقد جاء بهدف توفير شبكة من أدوات القياس لتقويم مدى تحقّق الأهداف المسطرة، وبوجّه المعلّم توجيهها صحيحا حتّى يتمكنّ من فهم مهمّته على أكمل وجه، وبوفّر له الفرصة لاستغلال كفاءاته وتوظيف قدراته الإبداعية لصالح المتعلّم⁽²⁾.

وقد وضع منهاج اللغة العربية الكثير من الكفاءات التي يسعى إلى تحقيقها عند المتعلّم نذكر منها:

- ممارسة التّواصل الشّفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيّات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتّدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث في المصادر والمراجع.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.

⁽¹⁾ ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها، جوان 1995، ص 6.

⁽²⁾ ينظر: أحمد بن بالقاسم الجعفري: اللغة العربية في منهاج المرحلة الثانوية الجزائرية، بيروت، لبنان، 23/19 مارس 2012م، ص 2.

- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.
 - تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقاً من معطيات ملموسة.
 - إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر والمظاهر.
 - تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.
 - إصدار أحكام نقدية معلقة.
 - الاستقلال بالرأي تدريجياً⁽¹⁾.
- ولتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية مجموعة من الأهداف سطرها المنهاج منها:
- الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وإدراك مبادئ الإسلام وأسس شريعته، والاعتزاز بمقومات حضارة الأمة الإسلامية والأخذ بوسائل النهوض بها.
 - تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وإكسابه مهارة التعبير الصحيح مما يجيش عما في نفسه من الأفكار وما يدور في ذهنه من المعاني.
 - تقوية ملكته الأدبية لتذوق أساليب اللغة ويميز بين مراتبها ويدرك مواطن النقد فيها.
 - استقامة لسانه على قواعد اللغة وصيانه من اللحن في قراءته والخطأ في نطقه والركاكة في كتابته.
 - النهوض بلغة أمته والسعي لنشرها بين أبنائها توثيقاً لأخوة الإسلام ودعمًا لروابطه⁽²⁾.
- نلاحظ هنا أنّ المنهاج في المرحلة الثانوية قد حمل المسؤولية للمتعلم حيث جعله هو أساس العملية التعليمية، فهو من يقرأ ويدرك ويفهم المقروء، وهو من يعبر عن كلّ ما قرأه وفهمه، كما حمّله مسؤولية الدفاع عن اللغة العربية ونشرها بين أبنائها.

(1) ينظر: منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 4.

(2) ينظر: زكريّا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م، ص 54، 55.

خامساً: اللغة العربية في منهاج السنة أولى ثانوي:

رصد منهاج اللغة العربية للسنة أولى ثانوي مجموعة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها خاصة بهذه السنة، نذكر منها:

"- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلّم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر التفسيرية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.

- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع"⁽¹⁾.

نلاحظ من هذه الأهداف أنّ تدريس اللغة العربية في السنة أولى ثانوي يسعى إلى إكساب المتعلم عدّة كفاءات منها كفاءة التّطرق أي القدرة على التعبير بلغة سليمة، وجعله يفهم الدور الأساسي الذي تلعبه اللغة في حياته.

وقد حدّد المنهاج ملمح دخول المتعلم إلى السنة أولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، وملمح خروجه أبطاً، وذلك لتمييز الفرق بين مستوى المتعلّمين عند بداية تعلّمهم وعند إنجائهم لهذه السنة، لكي يوضّح ما استفاده المتعلم وما اكتسبه من دراسته للغة العربية في هذه السنة الدراسية.

فعند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التّعليم الثانوي يجب أن يكون قادراً على:

(1) منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 3.

"- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

- فهم المعاني المتعددة للكلمات.

- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجّة والتزام الموضوعية.

- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.

- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.

- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي"⁽¹⁾.

كلّ هذه القدرات يكتسبها المتعلّم من سنوات تعليمه الأساسية، لذلك من المفروض أنّه اكتسب قدرات تؤهّله لأن يتعامل مع ما جاء في المرحلة الثانوية من مقرّرات بكلّ مهارة، لكن هل هذا فعلاً متحقّق عند متعلّمي السنّة الأولى ثانوي؟

وبسعى المنهاج إلى إخراج المتعلّم من السنّة أولى ثانوي العامّ قادراً على:

"- إنتاج النصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتّليخيص أو التّحليل أو التّعليق.

- كتابة نصوص حجّاجية وتفسيرية ذات دلالة، وإنتاج نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النّقد المناسبة"⁽²⁾.

إنّ هذه القدرات تؤكّد وبلا شكّ على ضرورة وصول المتعلّمين في هذه المرحلة إلى إنتاج نصوص ذات قيمة فكرية وأسلوبية، مع التّحكم في تقنيات التعبير المختلفة، ولكن هذا يجعلنا نتساءل هل تحقّقت فعلاً هذه القدرات عند المتعلّمين؟

⁽¹⁾ المرجع السابق نفسه، ص 6.

⁽²⁾ منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 7.

نستنتج ممّا تقدّم أنّ تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة يكتسي أهميّة بالغة حيث يعمل على تمكين المتعلّم من اللغة تعبيراً وفهماً، بالإضافة إلى توعيته بقيمة اللغة العربيّة في حياته، حتّى يهتمّ بها ويدافع عنها.

الفصل الأول : تأصيل نظري

تمهيد:

أخذت ظاهرة التداخل اللغوي اهتماما كبيرا من قبل الباحثين؛ وذلك لنفسيتها بشكل كبير في مجتمعاتنا، فهي ظاهرة تتشابه فيها مستويات اللغة العربية مع مستويات اللغات الأجنبية الأخرى، كما يتشابه المستوى الفصيح مع العامي، ما أدى إلى ظهور لغة جديدة غير فصيحة، وخير مثال على ذلك ما يحدث في مؤسساتنا التعليمية أين أصبحت لغتها هجينة بين الفصحى والعامية والفرنسية، لذلك خصصنا هذا الفصل للحديث عن هذه الظاهرة، وعن الفصحى والعامية بصورة عامة، وسنفصل القول في هذا في الفصل التطبيقي.

أولاً: التداخل:

1-تعريفه:

أ- لغة:

تعددت التعريفات اللغوية للتداخل نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:
عرّفه " ابن فارس " في معجمه مقاييس اللغة بقوله: " الدّال والخاء واللام أصل مطّرد منقاس، وهو الولوج، يُقال: دخل يدخل دخولا ... ودخيلك: الذي يُدْخلك أمورك"⁽¹⁾.

وجاء في " لسان العرب ": " تداخل المفاصل ودخالها؛ أي دخول بعضها في بعض، وتداخل الأمور تشابهاً والتباسها، ودخول بعضها في بعض، والدّخلة في اللون يعني تخطيط ألوان في لون "⁽²⁾.

وورد تعريفه في كتاب " التعريفات " للشّريف الجرجاني " أنّه: " عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار "⁽³⁾.

⁽¹⁾ ابن فارس (ت 395 هـ): مقاييس اللغة، وضع حواشيه ابراهيم شمس الدّين، الجزء الأوّل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 1999 م، ص 345.

⁽²⁾ ابن منظور (ت 711 هـ): لسان العرب، مادة (د خ ل)، المجلّد 11، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1994 م، ص 243.

⁽³⁾ الشّريف الجرجاني (ت 816 هـ): التعريفات، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 2000 م، ص 57.

نلاحظ أنّ كلّاً من " ابن فارس " و " ابن منظور " و " الشّريف الجرجاني " يتفقون على الفكرة نفسها حول مفهوم التّداخل اللّغوي، وهي الولوج ودخول شيء في شيء آخر وتشابه الأمور ودخول بعضها في بعض، وهذا هو المعنى المقصود في بحثنا.

ب- اصطلاحاً:

إنّ أوّل من أشار إلى التّداخل وأحازه هو " ابن جني " حيث أفرد له باباً في كتابه " الخصائص " وهو باب في " تركّب اللّغات "، حيث عرفه بقوله: " تلاقي أصحاب اللّغتين فسمع هذا لغة هذا، وهذا لغة هذا، فأخذ كلّ واحد منهما من صاحبه ما ضمّه إلى لغته، فتركّب هناك لغة ثالثة " ⁽¹⁾.

هذا يعني أنّ السّامع جمع بين لغتين في كلامه، فأخذ شيئاً من هذا وآخر من تلك وأنتج لغة ثالثة.

وقد يحصل التّداخل في اللّغة الواحدة بين بناءين، والمعنى واحد، حيث جاء في " الخصائص " في " باب في الفصح يجمع في كلامه لغتان فصاعداً ":

" فظنّنت لدى البيت العتيق أخيلهو ومطواي مشتاقان له أرقان " ⁽²⁾.

فهتان لغتان: أعني إثبات الواو في " أخيلهو "، و تسكين الهاء في قوله " له ".

ومن ذلك قولهم أيضاً: بغداد وبغدان ومغدان، وقالوا للحية: أيّم وأين " ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ ابن جني (ت 392) : الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المجلّد 1، دار الكتاب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 3،

2008م، ص 372.

⁽²⁾ البيت ليعادى بالأحول.

فهذه كلّها أمثلة حاول " ابن جني " أن يوضّح لنا من خلالها أنّ التّداخل يحصل فعلاً في اللّغة الواحدة، وفي القول التّالي يشرح لنا كيف يتمّ ذلك: " فإن كانت اللفظتان في كلامه متساويتين في الاستعمال، كثرتهما واحدة، فإنّ أخلق الأمر به أن تكون قبيلته تواضعت في ذلك المعنى على ذينك اللفظتين؛ لأنّ العرب قد تفعل ذلك للحاجة إليه في أوزان أشعارها وسعة تصرّف أقوالها، وقد يجوز أن تكون لغته في الأصل إحداها، ثمّ إنه استفاد الأخرى من قبيلة أخرى، وطال به عهد، وكثر استعماله لها، فلحقت - لطول المدّة واتصال استعمالها - بلغته الأولى " (2).

يرى " ابن جني " أنّ التّداخل الذي يحصل في اللّغة الواحدة يحدث نتيجة تأثر أحدهم بلهجة غير لهجته، ومن كثرة استعماله لها لحقت بلهجته الأصليّة.

وهذا ما أشار إليه اللّسانيون الغربيّون حيث عرّفوا التّداخل " بأنّه تأثير اللّغة الأم على اللّغة التي يتعلّمها المرء أو إبدال عنصر من عناصر اللّغة الأم بعنصر من عناصر اللّغة الثّانية، ويعني العنصر هنا صوتاً أو كلمة أو تركيباً " (3). وهذا هو المقصود في بحثنا.

من خلال هذا التعريف نجد أنّ أصحابه قد حدّدوا مستويات التّداخل وهي: المستوى الصّوتي، المفرداتي، التركيبي، كما يمكن أن يتمّ في مستويات أخرى مثل المستوى الصّرفي والدّلالي (4).

(1) ابن جني: مصدر سابق، ص 368 ، 369.

(2) ابن جني : مصدر سابق ، ص 307.

(3) مجلة الممارسات اللغويّة، عليّ القاسمي: التداخل اللّغوي والتحوّل اللّغوي، منشورات مخر الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود

معمر، تيزي وزو، العدد 01، 2010، ص 77.

(4) ينظر: المرجع نفسه ، ص 77.

يتّضح لنا من التعريفين اللغوي والاصطلاحي أنّ التداخل اللغوي يتم نتيجة تأثير اللغات بعضها ببعض، فالسامع قد تشابهت عليه اللغتان فالتبسنا حتى جمع بينهما في كلامه، وقد يحدث هذا على المستوى الصوتي والمفرداتي، التركيبي و الصرفي و الدلالي، كما أنّه لا يحدث بين لغتين مختلفتين فقط، بل يحدث أيضا ضمن اللغة الواحدة، مثل ما يحدث بين الفصحى والعامية في اللغة العربية.

2- أنواعه :

يتمّ التداخل اللغوي كما أشرنا سابقا نتيجة تأثير اللغات أو اللهجات بعضها ببعض وتظهر هذه التأثيرات في مستويات لسانية متعدّدة حيث ميّزنا منها خمسة أنواع وهي:

أ- التداخل الصوتي:

يلعب التداخل الصوتي دورا مهماً في اختلاف اللهجات العربية؛ لأنّ اللهجة ترتبط بالصوت من حيث صورة النطق، وهيئة⁽¹⁾.

وتتجلى هذه الاختلافات الصوتية في تغيير بعض الحروف والحركات من لغة إلى أخرى أحيانا، حيث تبدو واضحة في " اختلاف في الثبر، والقافية، والتنغيم، وأصوات الكلام "⁽²⁾ وهذا ما يؤدّي إلى ظهور لغة جديدة عند تداخل هاتين اللغتين.

(1) ينظر: عبد الغفار حامد هلال: اللهجات العربية نشأة وتطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 2، 1993 م، ص 34.

(2) عليّ القاسمي: مرجع سابق، ص 78.

" ويُرجع كثير من علماء اللّغة - ومنهم " ابن جني " قدرا كبيرا من أمثلة الإبدال إلى التّغيّرات الصّوتيّة، وذلك للعلاقة بين الحروف المتبادلة في المخرج أو الصّفات، وإن اختلفوا في تحديد هذه العلاقة، فكلّما اللّغة تتألّف من أصوات ينسجم بعضها مع بعض " (1).

فالتّداخل الصّوتي قد يحدث نتيجة تشابه الحروف المتبادلة في المخرج والصّفات، ومثال ذلك قولنا:

- " الزّعتر البرّي نافع للصّحة.

- أحبّ هذا النّوع من القشطة.

يجري تصحيح كلمتي (زعتر، قشطة) على النّحو (سعتر أو صعتر، قشدة) بعدها الصّيغ الصّوتيّة الأصول " (2).

فالملاحظ هنا أنّ التّداخل قد تمّ بين الأصوات: السّين والصّاد والزّاي وذلك لتقارب المخارج الصّوتيّة كونها أصواتا صفيّية، كما تمّ بين الطّاء والدّال بوصفهما صوتين انفجارين متقاربين.

ثمّ إنّ تآلف وانسجام شخصين من بيتين مختلفتين يفنّضي بعض التّبادلات الصّوتيّة باختلاف بيئتهما وتبعاً لنواح طبيعيّة فسيولوجيّة ونفسيّة معا... وقد أكثر لنا المحدثون أنّه

(1) عبد الغفّار حامد هلال: مرجع سابق، ص 145.

(2) مجلّة دراسات العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، حنان اسماعيل عميرة: الازدواجيّة والخطأ اللّغوي، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنيّة، المجلد 34، العدد 01، 2007، ص 65.

لا يوجد اثنان من بيئة واحدة ينطقان النطق نفسه في كلّ الصفات، وهذا ما يؤدّي إلى وجود صيغ جديدة في البيئة الواحدة⁽¹⁾.

وقد يحدث التداخل الصوتي نتيجة عدم التفريق بين الأصوات كما جاء في "الخصائص" "اختلف رجلان في (الصّقر)، فقال أحدهما (بالصّاد)، وقال الآخر (بالسّين)، فتراضيا بأوّل وارد عليهما، فحكيا له ما هما فيه. فقال: لا أقول كما قلتما إنّما هو (الزّقر) ... وهكذا تتداخل اللّغات"⁽²⁾، فقد تمّ التداخل بين الصّوتين (الصّاد) و (السّين) ونتج عن ذلك صوت ثالث وهو (الزّاي).

ومن أمثلة التداخل الصوتي أيضا " التطوّر الصوتي الذي يصيب اللفظة الواحدة على ألسنة الناس ويؤدّي إلى ظهور صور أخرى لهذه اللفظة "⁽³⁾ غير صورها الفصيحة، وقد يستوعب المرء أنّها غير فصيحة إلّا أنّ لسانه تعود على نطقها بتلك الطّريقة، ومن ذلك تحوّل حرف (القاف) إلى همزة واضحة، وهذا التحوّل نادر لا وجود له في تراث العربيّة، فلقد أصبحت على هذا النحو مع اختلاف في نطق الهمزة تفخيما وترقيما: قال - آل ، قلم - ألم ، قويّ - أويّ ، الفقر - الفأر⁽⁴⁾.

وهذا ما أشار إليه " ابراهيم أنيس " في كتابه " في اللهجات العربية " حيث قال:

(1) ينظر: عبد الغفّار حامد هلال: مرجع سابق، ص 146.

(2) ابن جني: مصدر سابق، ص 371.

(3) محمّد أسعد التادري: فقه اللّغة مناهله ومسائله، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، د.ط، 2009 م، ص 306.

(4) ينظر: مجلّة دراسات الأسرة، عثمان بنحيت جبارة: ازدواجيّة اللّغة وأثرها في المجتمع والأسرة، جامعة الفاشر، العدد 03، جوان 2013، ص 121.

– " اللهجة المصرية فقدت بعض الأصوات العربية القديمة أمثال الثاء والذال والطاء والقاف، واستُبدلت بها على الترتيب: التاء والذال والضاد والهمزة أو الجيم.

– مالت الأصوات المطبقة إلى الاستفال⁽¹⁾ في لغة الكلام المصرية فيمعظماً لأحيان، إذ يلحظ أن المصريين بصفة عامة، ينطقون الصادسينا، والطاء تاء، والضاد دالا، والطاء زايافخمه وهكذا"⁽¹⁾.

وهذه التغيرات الصوتية لا توجد في المجتمع المصري فقط، بل في مختلف المجتمعات العربية، ومن ذلك المجتمع الجزائري، فالعامية الجزائرية أيضاً تمتاز ببعض التغيرات الصوتية التي جرت على بعض من حروفها حيث تُنطق: الذال دالا، و التاء تاء، والضاد دالا، وذلك كقولهم: ديب بدلا من ذئب، وتوم بدلا من نوم، ويبد بدلا من بيض.

تعتبر هذه التغيرات الصوتية معضلة كبيرة في مجتمعا العربي، ولا تقتصر على المجتمع فقط، بل وصلت إلى المؤسسات التعليمية أين أصبحت لغة المتعلمين لغة هجينة كما أشرنا سابقا، أين أصبحوا لا يُتقنون العربية الفصحى وإذا نطقوا بها نطقوها ناقصة، وهذا ما أدى إلى ضعفها في استعمالهم اللغوي سواء المنطوق أو المكتوب، ومع أنهم مستوعبون لهذه المشكلة إلّا أنهم لازالوا يستعملون العامية في الأقسام دون محاولة تغيير هذه الحقيقة.

⁽¹⁾ الاستفال هو انخفاض اللسان إلى قاع الفم عند التطق بحروفه ولا يصعد الصوت إلى قمة الحنك الأعلى بل ينحدر إلى خارج الفم، ويكون صوتا نحىلا لعدم وجود الفراغ الفمي الذي يتردد فيه.

⁽¹⁾ إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 195.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ب- التداخل المفرداتي :

يحدث هذا التداخل في اللغة عندما تدخل عليها مفردات جديدة سواء " دخلت على هيئتها أو حُرِّفت قليلا ودار على ألسنة أهلها بقوة الحاجة إليه "⁽¹⁾. وهو كثير الحدوث في اللغة العربية نتيجة تأثرها بمختلف اللغات بسبب الاحتكاك والاختلاط بين الشعوب، أين أصبحت عبارة عن مزيج لغوي بين العربية الفصحى والعامية ومختلف اللغات الأجنبية الأخرى مثل اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية وغيرها، " وهذه بعض الأسماء لمسميات لا علاقة لها بجذور العربية وقوالبها ولم تكن من مسمياتها أو مكتشفاتها :

- شمعدان: كلمة فارسية مركبة من (شمع + دان) معناه منارة تحمل شمعا.
 - بكالوريوس: كلمة إنجليزية يونانية، عبارة عن شهادة دراسية.
 - تلغراف: كلمة إنجليزية عبارة عن البرق.
 - تكتيك: كلمة إنجليزية أو فارسية، عبارة عن فن وضع الخطط الحربية في الميدان "⁽²⁾.
- وأمثله هذا التداخل كثيرة ومتعددة وقد اخترنا المجتمع الجزائري للتوضيح أكثر، "
- فالجزائر

تتميز لسانيا بالتعدد اللغوي فهي تتضمن إلى جانب اللغة العربية بمستوياتها الفصحى

⁽¹⁾ كل محمد باسل: المعرب و الدخيل في اللغة العربية، بحث مقدّم لنيل شهادة الدكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية، باكستان،

2002 م، ص 20 - 21.

⁽²⁾ نفسه ، ص 21.

الفصل الأول

تأصيل نظري

والعامّي كلّاً من اللّغتين الأمازيغيّة والفرنسيّة"⁽¹⁾.

ومن أمثلة التّداخل بين العربيّة والفرنسيّة ما يلي :

استخدامالجزائريين لبعض المفردات الفرنسيّة في حديثهم اليومي مثل:

Normalement, Bien sur, Exactement, Svp, Ok, Oui, Non, Voila, " " Donc, Mais, Après, Avant,..."⁽²⁾.

وهذا ما جاء به الأستاذ " عبد الحميد بوترة " في بحثه " واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظلّ التعدديّة اللّغويّة "، حيث وظّف أمثلة استخرجها من جرائد جزائريّة مثل " الشّروق اليومي "، " الخبر اليومي "، و نذكر من هذه الأمثلة أيضاً:

- " كتلة FLN.

- اكتشفوا اللّوحة الرّقمية الجديدة Condor.

- أوريدو تخفض أسعار الأنترنت.

- شركة سوناطراك بالبويرة.

- شاحنة صوناكوم مسطّحة.

- رفض السّكرتير الأوّل... "⁽³⁾.

⁽¹⁾ مجلّة الدّراسات و البحوث الاجتماعيّة، عبد الحميد بوترة: واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظلّ التعدديّة اللّغويّة، جامعة الوادي، العدد 8، سبتمبر 2014، ص 202.

⁽²⁾ كمال بن جعفر: استعمال اللّغة العربيّة في التدريس بالجامعة الجزائريّة بين الواقع و المأمول، دراسة سوسيولسانيّة، جامعة عبد الرّحمن ميرة، بجاية، ص 18.

⁽³⁾ عبد الحميد بوترة: مرجع سابق، ص 205 - 207.

الفصل الأول

تأصيل نظري

نلاحظ من هذه الأمثلة أنّ هناك تداخلا بين اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية وهذا لتسهيل الفهم على القارئ.

والأمثلة متعدّدة لهذا التداخل ومنها:

- " حنا نركّز و Surtout على التّشغيل و الفضاء على البطالة.
- اعطينا الـ Cota الأولى ومازال les cotas واحد اخرين.
- الدّولة تخّات les taxes للتّجار⁽¹⁾.

يتوضّح لنا من هذه الأمثلة مدى تأثر الجزائريين باللغة الفرنسية، وقد يرجع السّبب لاستخدام بعض الكلمات الفرنسيّة في حديثهم لعدم وجود مقابل عربيّ يناسب هذه الكلمات.

وكما يحدث التّداخل المفرداتي بين اللغة العربية والفرنسية فإنّه يحدث في اللغة العربيّة بين مستوييها الفصيح و العامّي أيضا، ومن أمثلة ذلك نجد:

- " مادام دراهم كاينين، وعلاش ما نتمّوش بالفلاحة.
- بكري كي كنّا غارقين فالدمّ، واحد ما سقسا علينا.
- الدّولة نخلّص الضرائب نناع التّجار الغير شرعيين⁽²⁾.

في هذه الجمل كلمات عاميّة مثل : (كاين، وعلاش، كي، نناع، ...)، فهي ألفاظ يستخدمها المتكلّم في حديثه بصفة عفويّة دون أن يتفطّن لذلك.

(1) رجّون حكيم: مستويات استعمال اللغة العربيّة - بين الواقع و البديل -، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011 م، ص 89.

(2) نفسه، ص 89.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ومن أمثلة المزج بين العربية الفصحى والعامية ما يلي:

- " يعني باش مانتحابلش على القانون.

- بشهادة الشّطّب معناها شطّب السفينة من السّجل.

- لاحظوا دائما القاعدة رقم 01 تختلف ماشي كيف كيف.

- قاسم مشترك أكبر هذا واش تقول القاعدة "(1).

يتبيّن لنا من هذه الأمثلة أنّ التّداخل بين الفصحى والعامية قد مسّ المؤسّسات التّعليميّة، فنجد لغة المعلّمين فصحى تتخلّلها بعض الألفاظ العاميّة، في حين يفترض أن تكون لغتهم فصيحة، ومن بين هذه الألفاظ العاميّة نجد أيضا:

كاين بمعنى يوجد، أمبعد بمعنى بعد ذلك، بصّح بمعنى لكن، وعلاش بمعنى وعلى أيّ شيء، ماعليش بمعنى لا بأس، معناتو بمعنى معناه،... (2).

والمفردات كثيرة لا تعدّ ولا تحصى أغلبها متداولة في العامية الجزائرية.

يتضحّ لنا ممّا تقدّم أنّ التّداخل المفرداتي يتمّ على مستوى المفردات، حيث تتمزج المستويات اللّغوية فيما بينها، أين يستخدم المتكلّم هذه المفردات الجديدة بمعناها في لغته الأم.

ج- التّداخل الدّلالي :

(1) كمال بن جعفر: مرجع سابق، ص 20.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 21.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" اختلفت القبائل العربية في معاني الألفاظ وتنوع دلالاتها " ⁽¹⁾؛ وذلك لأنّ " الكلمة لها معنى معجمياً، أو معاني عدّة اكتسبتها عبر تاريخها، وقد يشيع استعمال أحد هذه المعاني ويُقنّن الاستعمال الآخر لها " ⁽²⁾. وهنا يحصل التداخل الدلالي، وذلك عندما " تضمّ اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة لكنّها تُستعمل بمعنيين مختلفين " ⁽³⁾، وهنا يمكن للشخص أن يفهم تلك الكلمة حسب معناها في لغته الأم. والأمثلة كثيرة لهذا التداخل نذكر منها :

- الإناء المكسور ينقط ماءً.

- التّفط يعني الإعجام، ولكنّ المعنى المقصود في المثال بدلّ على الكميّة القليلة من الماء والصّواب أن نقول : ... يقطر ماءً.

- من الغباء أن تغشّ في الامتحان.

المقصود هنا من الغباء هو الغبا أو الغباوة، في حين أنّ كلمة الغباء تدلّ على الغبار. فالصّحيح إذن قولنا من الغبا أن تغشّ في الامتحان .

والوقوع في مثل هذا الخطأ ناجم عن توهم وجود الهمزة، وأنّ حذفها تسهيل فحسب فيجاري الكاتب و المتكلّم النّمط الفصيح بإضافة الهمزة التي تبدو الكلمة من دونها من الرّصيد العامي ⁽⁴⁾.

- " الجون : كلمة تُطلق في اللّغة العربية على (الأبيض) و (الأسود) وهو عند أهل فارس (اللّون) عموماً " ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ عبد الغفّار حامد هلال: مرجع سابق، ص 117.

⁽²⁾ حنان اسماعيل عميرة: مرجع سابق، ص 63.

⁽³⁾ عليّ القاسمي: مرجع سابق، ص 79.

⁽⁴⁾ ينظر: حنان اسماعيل عميرة: مرجع سابق، ص 63.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ونجد هذا التداخل بين اللغة الفرنسية والانجليزية أيضا ومثال ذلك :

- " (location) في الفرنسية تعني (تأجير) ، وفي الانجليزية تعني (موقع)، فشتان بين الدلالتين "(2).

- " (gagner) في الفرنسية معناها (الربح)، لكن فرنسية إفريقيا تستخدمها بمعنى (امتلاك) : الزوجة قد ولدت صبيا : *Ma femme a gagnée petit*.

- استخدام الإيطالي المتحدث بالفرنسية لفظة (une machine) للدلالة على السيارة لأنها في الإيطالية تسمى (machina).

- كما هو الحال مع المتحدث الجزائري الذي يستخدم لفظة (machine) على كل جهاز يشتغل بمحرك "(3).

يُطلق الفرنسيون على هذا النوع من الكلمات المتشابهة شكلا المتباينة مضمونا (الأخوات المزيفات) ، (les faux Amis)⁽⁴⁾.

(1) مجلة جذور، خالد العبودي: الاقتراض اللغوي والتعريب في العربية، النادي الأدبي الثقافي بجدة، الجزء 30، المجلد 12، يناير 2010 م، ص 211.

(2) علي القاسمي: مرجع سابق، ص 79.

(3) قدور نبيلة: التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و آدابها، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوريقسططينة، 2005 - 2006 م، ص 32.

(4) ينظر: علي القاسمي: مرجع سابق، ص 79.

الفصل الأول

تأصيل نظري

نستطيع أن نقول ممّا تقدّم أنّ التّداخل الدّلالي قد يكون ايجابيّاً حيث يسهّل الأمر على متعلّم اللّغة الثّانية، " فبدل أن يبحث في لغته عن مقابل صعب العثور عليه لكلمة ما في لغة أخرى، يستخدم مباشرة هذه الكلمة بتكليفها مع نطقها "⁽¹⁾ مثل ما رأينا مع كلمة (machine)، وقد يكون سلبياً وذلك بوقوعه في الخطأ عندما يستعمل كلمة ما من لغته في لغة أخرى، وهما لا يحملان المعنى نفسه.

د- التّداخل التّحوي :

يلعب التّداخل التّحوي دوراً كبيراً في وقوعنا في الأخطاء التّحوية، وذلك لاختلاف أنظمة اللّغتين، حيث يؤثّر نحو اللّغتين ببعضهما، ومن الأخطاء التي نرتكبها نجد أخطاءً تتعلّق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة)، وفي استخدام الضّمائر، وفي استعمال عناصر التّخصيص (مثل ال التعريف)، وأزمنة الأفعال، وحكم الكلام (مثل الإثبات، التّفويلاستفهام و التعجّب... الخ)⁽²⁾.

والأمثلة التي توضّح هذا التّداخل كثيرة ومتعدّدة، سنذكر منها بعض الأخطاء التّحوية التي مرجعها تداخل الفصحى والعاميّة، ومنها:

-الأختان الأكبر تزوران العمّة المريضة.

القاعدة الصّحيحة في العربية الفصحى أنّ الصّفة تطابق الموصوف تذكيراً وتأنثاً، جمعاً وإفراداً⁽³⁾، لكنّ ما نلاحظه في هذا المثال أنّ الموصوف جاء مثنى والصّفة جاءت

⁽¹⁾قدّور نبيلة: مرجع سابق، ص 34.

⁽²⁾ينظر: عليّ القاسمي: مرجع سابق، ص 79.

⁽³⁾ ينظر: حنان اسماعيل عميرة: مرجع سابق، ص 60.

الفصل الأول

تأصيل نظري

مفردة وهذا راجع لترجيح الصّفة الذكورية في مجتمعنا، والصّواب أن نقول في هذا المثال: الأخنان الكبيران تزوران العمّة المريضة.

ومن مواضع التّداخل النّحوي ما يحدث عندما تُعبّر عن المثنّى بالجمع مثل:

- زيد وعليّقوموا بجولة اليوم.

- كانت عيونه تنفقد البيت القديم⁽¹⁾.

يمكن أن نقول أن السّبب وراء هذا التّداخل راجع لإهمالنا صفة المثنّى في العاميّة، فهي مهملة في خطابنا اليوميّة.

ومن الأخطاء النّحوية التي نرتكبها في حقّ الفصحى أن نقول: غلى الرّجل الماء، لكنّ الصّواب: أغلى أو غلى الرّجل الماء⁽²⁾.

فسبب وقوعنا في هذا الخطأ؛ أنّنا في العاميّة نحذف الهمزة أو نزيل التّضعيف من الفعل حتى يسهل علينا نطقها، لكنّه انتقل للفصحى وأصبح شائعاً.

نلاحظ كذلك أنّنا نخطئ عندما نقول: أسأله إذا كان يقبل، فهذه الجملة نستعملها كثيراً عند حديثنا بالفصحى مع أنّها خاطئة، فالصّواب أن نقول: أسأله هل كان يقبل؛ لأنّ إذا الشرطيّة لا تدلّ على الاستفهام، وهذا الخطأ مردّه الاستعمال الرّائج للعاميّة عند حديثنا بالفصحى⁽³⁾.

من الأخطاء النّحوية في الفصحى كذلك قولنا:

⁽¹⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 60.

⁽²⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 60.

⁽³⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 61.

الفصل الأول

تأصيل نظري

- أجاب على السؤال، والصواب: أجاب عن السؤال.
 - أكد على الأمر، والصواب: أكد الأمر.
 - هذا الثوب يليق بك، والصواب: هذا الثوب يليق لك.
- كثيرا ما نستعمل في العامية حرفا من حروف المعاني بدلا من الآخر، أو نضيف حرفا إلى فعل لا يحتاج له⁽¹⁾، وقد انتقل هذا إلى الفصحى بشكل كبير نتيجة امتزاج مستوانا العامي بالفصحى.
- ومن أمثلة التداخل التحويلي حذف التون من آخر الفعل المضارع المتصل بواو الجماعة والأمر ذاته نجده في المضارع المتصل بياء المخاطبة، ومثال ذلك قولنا:
- وهم ينتبهوا إلى مثل ذلك الأمر، والصواب: وهم ينتبهون إلى مثل ذلك الأمر.
 - وقولنا: تكلمي، نطالعي، والصواب: تكلمين، نطالعين⁽²⁾.
- وقد ذكر الدكتور "علي القاسمي" مثلا عن هذا التداخل عند تحدّثه عن التداخل اللغوي و التحوّل اللغوي قائلا :
- " فالطالب السنغالي من الناطقين بلغة الولوف أو الماندنجا مثلا، قد يجد صعوبة في استخدام الضمائر وأسماء الإشارة لدى تعلّمه اللغة العربية، لغياب التذكير والتأنيث في هاتين اللغتين، وقد سمع أحد السنغاليين يقول: " هذا البنت الطويل هو أختي وهو

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص 61.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص 61.

الفصل الأول

تأصيل نظري

يدرس معي "، ومعلوم أنّ الخلط بين المذكّر والمؤنث في العربية قد يؤدي إلى اللبس في المعنى وإعاقة الاتصال والتّفاهم"⁽¹⁾.

هذه بعض الأمثلة التي توضّح لنا التّداخل التّحوي، وينتج عن هذا التّداخل الكثير من الأخطاء التّحوية مع أنّنا عارفين للقواعد إلّا أنّنا نرتكبها، وهذا ينعكس سلبيّا على مستوى فصاحتنا.

هـ - التّداخل الصّرفي :

يحدث التّداخل الصّرفي في اللغة العربية بسبب تداخل الصّيغ الصّرفيّة فيما بينها، أين تنتج أبنية جديدة نتيجة تداخل لهجات العرب، وقد أشار " ابن جني " لهذه المسألة بقوله: " ألا تراهم كيف ذكروا في الشّدوذ ما جاء على فعل يفعل نحو نعم ينعم، ومِتْ تُموت... وقالوا أيضا فيما جاء من فعل يفعل، وليس عينه ولا لامه حرفا حلقيا، نحو قَلَى يَقْلَى، و سَلَى يَسَلَا، وقَنَط يقنط... وأعلم أنّ أكثر ذلك وعامته إنّما هو لغات تداخلت وتركبت "⁽²⁾.

نستنتج من هذا القول أنّ " ابن جني " قد ذكر بنيتان جديدتان قد تركبت من تداخل اللّغات وهي (فعل بفعل)، و (فعل بفعل) .

وقد ذكر الدّكتور " سيف الدّين الفقراء " في بحثه " تداخل اللّهجات و أثره في تفسير الشّدوذ في بنية الفعل المضارع " بعض الأبنية الشاذّة ومنها:

(1) عليّ القاسمي: مرجع سابق، ص 79.

(2) ابن جني: مصدر سابق، ص 372.

الفصل الأول

تأصيل نظري

- " فعل يفعل: مثل حسب بحسب، ونعم بنعم، ووصف بأنه قليل وشاذ.
- فعل يفعل: وهو من الأبنية المرفوضة، وما جاء عليه حُمِلَ على الشذوذ أو الندرة
"(1).

ومن الأبنية الشاذة أيضا التي ذكرها " ابن جني " بنية (فعل يفعل) وذلك بقوله : " فنعم في الأصل ماضي ينعم، و ينعم في الأصل مضارع نعم، ثم تداخلت اللغتان فاستضاف من يقول نعم لغة من يقول ينعم، فحدثت هناك لغة ثالثة؛ وهي نعم ينعم "(2).

يتضح لنا من هذا أن الأبنية (فعل يفعل) و (فعل يفعل) و (فعل يفعل) و (فعل يفعل) عن تداخل اللهجات فيما بينها.

والتداخل الصّرفي شائع بكثرة في حديثنا اليوم، حيث أصبحنا نرتكب أخطاء صرفية متعدّدة من بينها الخلط بين الأوزان وصياغتها؛ والسبب وراء هذا هو التداخل بين الفصحى والعامية أين أصبحنا نفهم تعابيرنا العامية في حديثنا بالفصحى دون أن نكثرث للفروق بين هذه الأوزان.

من بين الأخطاء الصرفية التي نرتكبها قولنا:

- ما أبيض الثلج.

(1) سيف الدين الفقراء: تداخل اللهجات و أثره في تفسير الشذوذ في بنية الفعل المضارع، جامعة مؤتة، قسم اللغة العربية وآدابها، 2008 م، ص 13.

(2) ابن جني: مصدر سابق، ص 374.

الفصل الأول

تأصيل نظري

- السّهول الشّماليّة أحضر من السّهول الجنوبيّة.

والصّواب أن نقول:

- ما أشدّ بياض النّلع.

- السّهول الشّماليّة أكثر اخضراراً من السّهول الجنوبيّة.

ذلكأنّ الصّفة التي تأتي على وزن (أفعل) لا يُصاغ منها التّعجب⁽¹⁾. لكننا اعتدنا على قولها خاطئة، وقد نقلناها من حديثنا العاميّ إلى الفصح.

هناك العديد من الكلمات الخاطئة التي انتقلت من العاميّة إلى الفصحى، ومثال ذلك كلمة (مستهتر)، فهي كلمة كثيرة التّداول في الفصحى، وصوابها (مستهتر)، فقد وردت هكذا عن العرب⁽²⁾.

وما يتردد كثيراً في حديثنا قولنا: فتاوي في مثل:

- سنصغي في هذا البرنامج على الفتاوي الدّينية، ومثلها: دعاوي، وهذا خطأ شائع وصوابه: فتاوى ودعاوى⁽³⁾، لكننا لا نستخدمها لنقلها على اللّسان، فنلجأ إلى مدّها حتى يسهل علينا نطقها، فانتقلت إلى الفصحى وأصبحت متداولة.

لا نعني في العاميّة بضبط الكلمات ضبطاً محكماً، حيث نصيغها بإرادتنا دون احترام القاعدة، فنستبدل كلمة (معرّض) بكلمة (معرّض)، دون أخذ صياغة اسم المكان على وزن (مفعِل) من الفعل الثلاثي مكسور العين في مضارعه بالاعتبار⁽⁴⁾.

(1) ينظر: حنان اسماعيل عمّارة: مرجع سابق، ص 63.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 64.

(3) ينظر: المرجع السابق، ص 64.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ينتج من هذا التداخل الكثير من الأخطاء الصّرفية التي نرتكبها، وذلك لعدم اكتراثنا بالقاعدة، واعتمادنا على ما يشيع في تعابيرنا العامية دون تصحيحه.

يتضح لنا ممّا تقدّم أنّ التداخل اللّغوي قد بمسّ كلّ مستويات اللّغة، فقد ميّزنا بين التداخل الصّوتي والتداخل المفرداتي والتداخل النّحوي والتداخل الصّرفي، ومع أنّ التداخل الأكثر شيوعاً هو التداخل المفرداتي، إلّا أنّ باقي التداخلات فرضت نفسها، ممّا يدلّ على مدى تأثر اللّغات بعضها ببعض.

ثانياً: بين الفصحى والعامية:

واجهت اللّغة العربيّة الفصحى أخطاراً متعدّدة ومشاكل كثيرة في تاريخها من بينها مشكلة اللهجة أو العامية، فهذه المشكلة هي ظاهرة لغويّة مسّت جميع دول العالم العربي وهي حقيقة لا مفرّ منها.

1- الفصحى:

أ- مفهومها:

● لغة: للفصحى معان لغويّة متعدّدة نذكر منها:

جاء في " مقاييس اللّغة ": " الفاء والصّاد والحاء أصل يدلّ على خلوص في شيء ونقاء من الشّوب. من ذلك: اللّسان الفصيح: الطّليق، والكلام الفصيح: العربيّ والأصل: أفصح اللّبن: سكنت رغوته. وأفصح الرّجل: تكلم بالعربية، وفصح

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص 64 .

الفصل الأول

تأصيل نظري

جاءت لغته حتّى لا يلحن؛ في كتاب " ابن دريد " أفصح العربيّ إفصاحاً، و فصّح العجميّ فصاحة إذا تكلم بالعربيّة، وأراه غلطاً، والقول هو الأوّل، وحكى: فصّح اللّبن فهو فصيح، إذا أخذت عنه الرّغوة قال: وتحت الرّغوة اللّبن الفصيح ⁽¹⁾.

يتّضح لنا من هذا التعريف أنّ الفصاحة تعني التّفاء والصّفاء من الشّوب، والمعنى المقصود العربيّة الفصيحة الخالية من أيّ لحن.

وقد عرّفها " ابن منظور " في " اللّسان " بقوله : " فصّح: الفصاحة: البيان؛ فصّح الرّجل فصاحة، فهو فصيح من قوم فصحاء وفصّاح وفصّح... تقول: رجل فصيح وكلام فصيح أي بليغ، ولسان فصيح أي طلق... قال: وقد يجيء في الشّعري وصف العُجم أفصحيريد به بيان القول، وإن كان بغير العربيّة؛ كقول " أبي التّجّمي ": أعجم في آذانها فصيحاً، يعني صوت الحمار أنه أعجم، وهو في آذان الأتّن فصيح يّين. وفصّح الأعجميّ، بالضمّ، فصاحة: تكلم بالعربيّة وفُهم عنه، وقيل: جاءت لغته حتى لا يلحن وأفصح كلامه إفصاحاً... وأفصح عن الشّيء إفصاحاً إذا بيّنه وكشفه ⁽²⁾.

يتّضح لنا من التعريفات السّابقة أنّ الفصاحة لها معان كثيرة ومتعدّدة في اللّغة: فهي البيان والظّهور وسلامة الكلام وخلوّه من اللّحن، أو بمعنى آخر هي البلاغة في القول.

● اصطلاحاً:

⁽¹⁾ ابن فارس (ت 395 هـ) : مصدر سابق، ص 356.

⁽²⁾ ابن منظور (ت 711 هـ) : مصدر سابق، ص 544.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" الفصحى هي اللغة الفصيحة التي نزل بها القرآن الكريم، والمتمثلة في نصوص التراث الأدبي في العصرين الجاهلي والإسلامي، وهي اللغة المتداولة منذ القديم حتى اليوم "(1).
فهي إحدى اللغات السامية، وهي لغة مقدسة عند المسلمين لأنها لغة القرآن الكريم.
" واللغة الفصحى هي التي توافق المشهور من كلام العرب، وسلمت عن اللحن والإهام وسوء الفهم "(2).

" وهي عبارة عن الألفاظ البينة الظاهرة والمبادرة إلى الفهم، والمأنوسة الاستعمال بين الكتاب والشعراء لمكان حسنها "(3).
فالفصحى لغة بيّنة وواضحة وسليمة، خالية من اللحن ومفهومة وهي لغة الكتاب والشعراء التي يؤلف بها الشعر والنثر.

" كما أنها اللغة التي نستخدمها الآن في الكتابة والقراءة، ومصدرها القرآن الكريم والحديث الشريف، والمأثور من كلام العرب شعرا ونثرا "(4).
إذن فالعربية الفصحى هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف و لغة الشعر، خالية من اللحن والإهام، و هي اللغة التي نستخدمها في القراءة والكتابة واللغة التي تُكتب بها الصحف والمجلات.

(1) محمد التونجي: معجم علوم العربية، تخصّص - شمولية - أعلام، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، ط1، 2003، ص 317 - 318.

(2) محمود عكاشة: علم اللغة - مدخل نظري في اللغة العربية -، دار النشر للجامعات، ط 1، 2006 م، ص 96 - 97.

(3) أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبيدع، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط 1، 1999 م، ص 19.

(4) محمد خليفة الأسود: التمهيد في علم اللغة، منشورات السّابع من أبريل، ط 2، 2004 م، ص 115.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ب- ميزاتها :

اللغة العربية الفصحى من أسمى اللغات، فهيلغة القرآن الكريم وهذا لارتباطها به، فقد جعلها محفوظة وباقية، لها مميزات وخصائص تميزها عن باقي اللغات نذكر منها:

1- " اللغة العربية هي اللغة القومية لمائة مليون من العرب، ولغة الفكر والثقافة والعقيدة لألف مليون مسلم "(1).

ولقد ساعدها على هذا الانتشار كونها لغة دين وقد كانت لغة السياسة والتجارة ولغة العلم والفكر.

2- " اللغة العربية لغة اشتقاق تقوم في غالبيتها على أبواب الفعل الثلاثي، والتي لا وجود لها في جميع اللغات الهندية والجرمانية، فعدد كلمات اللغة الفرنسية خمس وعشرون ألفاً وكلمات اللغة الانجليزية مائة ألف، أما اللغة العربية فعدد موادها أربع مائة ألف مادة"(2). وهذا يدل على نموها وتطورها واختلافها عن اللغات الأخرى.

3- تمتاز العربية الفصحى بأنها تقوم أساساً على الإعراب، " فقد صار الإعراب هو الفارق الذي يميز عند المتقنين العرب بين العربية الفصحى وجميع القوالب والأساليب المولدة، حتى اللهجات الدارجة واللغات العامية "(3).

فالإعراب هو الظاهرة التي لا توجد في أي لغة أخرى باستثناء العربية الفصحى.

(1) أنور الجندي: الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، د.ط، 1982 م، ص 8.

(2) نفسه، ص 8.

(3) يوهان فك: العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بمصر، د.ط،

1980م، ص 14.

الفصل الأول

تأصيل نظري

4- " تتميز كذلك بتنوّع الأساليب والعبارات، فالمعنى الواحد يمكن أن يؤدّي بنعبريات مختلفة: كالحقيقة والمجاز والتّصريح والكناية... كما تتميز بالقدرة على التّعبير عن معانٍ ثانوية لا تستطيع اللّغات الغربيّة التّعبير عنها "(1).

فهذا يدلّ على سعة مفرداتها وتراكيبها وقدرتها على توليد المعاني والألفاظ.

5- " أعطت العربيّة حروفها الهجائيّة لمئات الملايين من الشّعوب في بلاد الفرس والهند والتّرك، كما أعطت لغات أوروبا الأرقام العربيّة وكثيراً من أسماء المعاني والمصطلحات العلميّة "(2).

وهذا يوضّح مدى تأثير اللّغات الأخرى بالعربيّة وخاصّة في المجال العلمي.

6- " وتتميّز اللّغة العربيّة الفصحى أنّها لغة مكتوبة لا تُنطق إلّا في مجالات محدودة وحدود ضيقة حتى أُطلق عليها " لغة الكتابة "، ووصفها الأستاذ " محمود تيمور " بأنّها لغة كتابة لا لغة كلام ولو كانت لغة كلام لعاشت في السّوق والبيت "(3).

هذه الميزة هي التي تميّز العربيّة الفصحى عن اللّهجات العاميّة، وكونها مكتوبة فهي أقلّ عرضة للتّغيير والتّحريف عن العاميّة الّتي تختلف من لسان لآخر.

فهذه المميّزات والخصائص جعلت العربيّة الفصحى واحدة من اللّغات الأكثر انتشاراً في العالم، وأكبر اللّغات من حيث عدد المتحدّثين بها، وهو ما جعلها تؤثر في العديد من اللّغات الأخرى في شتّى المجالات.

(1) أنور الجندي: مرجع سابق، ص 9.

(2) نفسه، ص 15.

(3) محمّد محمّد داود: العربيّة وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 249.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ج- عوامل نشأة الفصحى:

قبل الحديث عن عوامل نشأة الفصحى لا بدّ لنا أن نشير إلى أنّ ما وصل إلينا من العربية يتجلى في صورتين:

- صورة اللغة الأدبية: وتتمثل فيما نسميه بالأدب الجاهلي، أو الأثار الأدبية الجاهلية من الأشعار والخطب والأمثال والحكم، وهو ما نسميه باللغة العربية الفصحى.
 - صورة اللغة الشعبية: لم تصل إلينا منها أعمال متكاملة، وإنّما نلاحظها فيما روى لنا بطون كتب اللغة والتحو والأدب، متناثرا عن لهجات القبائل العربية الخاصة بها⁽¹⁾.
- فهذان الصّورتان مثّلان للغة العربية الفصحى واللهجات المنتشرة في الجزيرة العربية وتوضّح لنا أن العربية الفصحى هي: " تلك الصّورة الأدبية الرّفيعة، التي تمثّل فصاحة الأدباء والبلغاء من الشعراء والحكماء، في جميع أنحاء الجزيرة العربية، اشتركوا جميعا في تكوينها، بإبداعاتهم وتعبيراتهم، وصارت بالنسبة لهم البوتقة التي يلتقون جميعا فيها"⁽²⁾.

وقد ازدهرت اللغة العربية الفصحى وترعرعت في أحضان مكّة المكرّمة، ولقد تضافرت لهذه النشأة في هذا المكان الآمن بالكعبة المشرفة، عوامل عديدة، تتمثل في:

– العوامل الدّينية:

⁽¹⁾ ينظر: رمضان عبد التّواب: فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 6، 1999 م، ص 77.

⁽²⁾ حسام البهناوي: العربية الفصحى ولبائها، مكتبة الثقافة الدّينية، القاهرة، د.ط، 2004 م، ص 44.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" يجب أن نعلم أن بيئة مكة المكرمة، كانت منذ عهود سحيقة قبل الإسلام، بيئة مقدّسة"⁽¹⁾، كانت تتوارد إليها القبائل العربيّة في موسم الحجّ، وكان الفرشيون يختلطون بهم ويتعاملون معهم، فتسمع من لهجّاتهم ما لم يتّسن لسواها فكانت تأخذ ماركاً من مشهور تلك اللّغات، فأصبحت لغتهم من أعذب اللّهجات العربيّة ألفاظاً وأشملها لجميع المعاني والتّصورات⁽²⁾.

فاختلاط الفرشيين بالعرب في مكة قد أدّى إلى تأثرهم بهم، وقد نتج عن هذا الاختلاط نشأة العربيّة الفصحى فيما بينهم.

– العوامل الاقتصادية:

" لم تكن قبائل الجزيرة العربيّة تتوارد إلى مكة للحجّ والعبادة فقط، وإنّما ليشهدوا تلك الأسواق التي كانت تُقام حول مكة للبيع والشّراء وكانت تُعقد في تلك الأسواق ندوات أدبيّة للخطباء والشّعراء، ويسمع فيها عبون الشّعير وجيد القول، كما كانت الحال في سوق عُكاظ المشهورة، التي كانت تدوم فيها الندوات ما يقرّب من الشّهرين"⁽³⁾ وبحكم قرب سوق عُكاظ من مكة كان أهلها يختلطون بهؤلاء الأدباء والشّعراء، فيسمعون منهم أبدع ما تجود به عقولهم وأفكارهم⁽⁴⁾، وهنا نشأت اللّغة الفصحى بين هذه القبائل العربيّة، " ونمت وازدهرت بتوالي وفود القبائل إلى هذه الأسواق، وقد حملت

(1) رمضان عبد التّواب: مرجع سابق، ص 78.

(2) ينظر: أنور الجندي: مرجع سابق، ص 23 – 24.

(3) رمضان عبد التّواب: مرجع سابق، ص 79.

(4) ينظر: حسام البهناوي: مرجع سابق، ص 46.

الفصل الأول

تأصيل نظري

هذه الوفود تلك اللغة المشتركة، إلى مواطن القبائل المختلفة، وهم أولئك الشعراء والخطباء⁽¹⁾. وهذا ما أدى إلى انتشارها وتوسّعها في أنحاء القبائل العربية.

ولم تكن هذه الأسواق هي العامل الاقتصادي الوحيد، فقد كانت قريش ترحل بتجارة إلى اليمن في الشتاء، وإلى الشام في الصيف، كما كانت ترحل إلى فارس والحبشة⁽²⁾، فهذه الرحلات قد أتاحت - إلى جانب البيع والشراء - للقرشيين فرصة الاختلاط بهؤلاء الأقوام وكان لهذا الاختلاط أثر كبير في تأثرهم وتأثيرهم في لغات هؤلاء وهؤلاء ولاشك أن هذا التأثير وذاك التأثر قد أسهم في بناء اللغة المشتركة⁽³⁾.

هذه العوامل الاقتصادية قد ساهمت بشكل كبير في نشأة العربية الفصحى، وذلك من خلال احتكاك القرشيين بالعديد من الشعراء والأدباء، والكثير من شعوب الدول الأخرى حيث أدى هذا الاحتكاك إلى تأثر لغاتهم ببعض ما أدى إلى ولادة لغة فصيحة.

- العوامل السياسية:

يمكننا القول أن العامل السياسي يتضح لنا من خلال العاملين السابقين، " حيث أكسب العامل الديني لأهل مكة وقريش - خصوصا - نفوذا سياسيا وسلطانا قويا، ومهابة في أعين الناس، كما أن العامل الاقتصادي قد أكسبهم ثراء وغنى، مكنهم هذا

(1) رمضان عبد الثواب: مرجع سابق، ص 79.

(2) ينظر: أنور الجندي: مرجع سابق، ص 24.

(3) حسام البهناوي: مرجع سابق، ص 46.

الفصل الأول

تأصيل نظري

الثراء من بسط نفوذهم السياسي وأهل هذا النفوذ للغة قريش أن تأتي في مقدمة لغات العرب ولهجاتهم، ولنصبح هي اللغة المشتركة لجميع قبائل العرب"⁽¹⁾.

فتظافر العاملين الديني والاقتصادي قد وهب نفوذا سياسيا للقرشيين ما جعل لغتهم اللغة الأولى لجميع القبائل العربية.

"وقد ساهم القرآن الكريم بشكل كبير في نموّ وازدهار العربية الفصحى (المشتركة)، فقد نزل بلغة قريش، حيث أكسبها مهابة وتشريفا، "ولسنا نوافق القائلين بأن نزول القرآن الكريم هو الذي وحد العربية، وأوجد اللغة العربية المشتركة لأن هذه اللغة نمت وازدهرت قبل نزول القرآن الكريم بها، ولذا نخبرها القرآن ونزل بها ليفهمه جميع الناس في شتى القبائل العربية"⁽²⁾.

نزول القرآن الكريم بالعربية الفصحى قد أكد فصاحتها، ومكانتها بين اللغات الأخرى وقد جاء حافظا لها، فحفظ اللغة فيه حفظ للقرآن الكريم.

2- اللهجة العامية:

أ- مفهومها:

● لغة: تعددت المفاهيم اللغوية للهجة العامية نذكر منها:

" لهج: اللام والهاء والجيم أصل صحيح يدل على المشاورة على الشيء وملازمته، وأصل آخر يدل على اختلاط في أمر. يقال: لهج بالشيء، إذا أعزى به وثابر عليه،

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 47.

⁽²⁾ رمضان عبد الثواب، مرجع سابق، ص 79.

الفصل الأول

تأصيل نظري

وهو لهج...، وقولهم هو فصيح اللهجة واللهجة: اللسان، لما ينطق به من الكلام، وسميت لهجة لأن كلاً يلهج بلغته وكلامه ⁽¹⁾.

وجاء في " لسان العرب ": " اللهجة واللهجة: طرف اللسان، واللهجة واللهجة جرس الكلام، والفتح أعلى... ويُقال: فلان فصيح اللهجة واللهجة، وهي لغته التي جُبل عليها فاعتادها ونشأ عليها " ⁽²⁾.

يتبين لنا مما تقدم أن اللهجة ينحصر معناها في أربع مفاهيم وهي: الولوع بالشئ، والمنابرة عليه، اللسان، طرف اللسان، واللغة.

● اصطلاحاً:

اللهجة في الاصطلاح هي: " مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة وبشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها ولكنها تشترك في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تُيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات " ⁽³⁾.

هذا يعني أن اللهجة عُدَّت تلك المميزات اللغوية التي تُميز بيئة معينة عن غيرها، وهذه المميزات تُشكل الرابط بين أفراد تلك البيئة التي تحمل الظواهر اللغوية نفسها التي تسهل التواصل والتعامل بين هؤلاء الأفراد.

⁽¹⁾ ابن فارس: مصدر سابق، ص 462.

⁽²⁾ ابن منظور: مصدر سابق، ص 359.

⁽³⁾ ابراهيم أنيس: مرجع سابق، ص 15.

الفصل الأول

تأصيل نظري

ويمكن أن نشير هنا إلى حقيقة مهمة ذكرها "عبد الرّاجحي" في كتابه "فقه اللّغة في الكتب العربيّة" مفادها أنّ: "هذه اللّهجات التي عرضوا لها العرب سابقا ليست (لهجات عاميّة) كما نفهمها في العصر الحديث، وإنّما هي (عناصر لغويّة) تنتسب إلى قبائل معيّنة، وقد دخلت اللّغة الموحّدة، وأصبح لها مستوى من الفصاحة مقرر ومعروف، والمعروف أيضا أنّ علماءنا القدماء لم يستعملوا مصطلح (اللّهجة) على النحو الذي نعرفه في الدّرس اللّغوي الحديث، بل إنهم لم يستعملوه قطّ في كتبهم وغاية ما نجده عندهم هو ما تُردّده معاجهم من أنّ (اللّهجة) هي اللّسان أو طرفه أو جرس الكلام"⁽¹⁾ كما رأينا سابقا.

أي أنّ هناك اختلافا بين اللّهجة بمفهومها القديم واللّهجة بمفهومها الحديث أو كما تُطلق عليها العاميّة.

ومن مفاهيم العاميّة: "هي اللّغة التي نستخدمها في شؤوننا العاديّة، ويجري بها حديثنا اليومي"⁽²⁾، فهي اللّغة التي تُجري بها كافّة تعاملاتنا اليوميّة.

أو هي "اللّغة التي خلفت الفصيحة مع توالي القرون، وازدياد اللّحن، واختلاط الشّعوب، وقد استُخدمت في المخاطبة اليوميّة"⁽³⁾.

فقد تغيّرت العربيّة الفصحى مع مرور الزّمن واختلّفت عمّا كانت عليه نتيجة احتكاك الشّعوب ببعضها.

(1) عبد الرّاجحي: فقه اللّغة في الكتب العربيّة: دار النهضة العربيّة للطباعة والنّشر، بيروت، د.ط، د.ت، ص 110.

(2) عليّ عبد الواحد وافي: فقه اللّغة، محضّة مصر للطباعة والنّشر والتوزيع، القاهرة، ط 3، أبريل 2004 م، ص 119.

(3) محمّد التّونجي: مرجع سابق، ص 284.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" وهي اللغة المستخدمة في الحديث اليومي دون الكتابة، ويكتسبها العربي بالتقليد والمحاكاة، بدءاً من مراحل الطفولة الأولى، فتتطور معه وتتأصل فيه، ويبدأ استخدامه لهذه الأداة استخداماً مسوراً سلساً منذ تلك المراحل "(1).

هذا يعني أنّ اللهجة العامية هي طريقة الحديث التي يستخدمها الفرد في التعبير عن حاجاته اليومية، ويتعامل بها في مختلف تعاملاته غير الرسمية، كما تُؤمن له حسن التواصل مع أفراد بيئته.

" ولمصطلح العامية أسماء عدّة عند بعض اللغويين المحدثين كالشكل اللغوي الدارج اللهجة الدارجة، الكلام الدارج، الكلام العامي... الخ "(2).
بدل تعدد الأسماء لهذا المصطلح على مدى اهتمام اللغويين بدراسة العامية، فكل باحث أطلق عليها اسماً يختلف عن الآخر.

ب- ميزات:

يرى دعاة العامية أنّ لها مبررات لاستخدامها، ويزعمون أنّ لها عدّة مميزات تمتاز بها، من بينهم " أنيس فريحة " الذي يرى أنّ العامية تمتاز بأنّها:
" لغة حيّة، متطورة، نامية، تميّز بصفات تجعل منها أداة طيّعة للفهم والافهام وللتعبير عن دواخل النفوس "(3).

(1) محمد أسعد التادري: مرجع سابق، ص 350.

(2) إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، ماي 1982 م، ص 144 - 145.

(3) محمد أسعد التادري: مرجع سابق، ص 350.

الفصل الأول

تأصيل نظري

فهو يرى أنّ العاميّة تمتاز بالحياة والتّطور، ولها شكل عادي يجعلها سهلة للفهم والافهام والتّعبير.

وغير " أنيس فريحة " كثيرون ممّن يرون أنّ للعاميّة مميّزات عديدة، ومن بين هذه المميّزات نذكر:

1- " الألفاظ التّعبيرية للعاميّة فيها ذخيرة حيّة فيها من الدّقة والحرارة ما قد يعوز الكلمات المكتوبة " (1).

2- " ثمة في العاميّة ناحية أجلّ شأنًا وأعمق أثرًا وأبعد مدى، تلك هي ناحية الألفاظ التي تدور بين النّاس، بها يفهم بعضهم عن بعض، وبها يعبرون عمّا في الحياة من المعاني والأشياء، وبنرجمون عمّا يقوم بأنفسهم من المشاعر والأحاسيس " (2).

فالعاميّة تمتاز ببساطة الألفاظ وسهولتها، فهي ليست بحاجة لضوابط الإعراب، يستطيع الفرد أن يعبر بها عن كل ما يُخالج نفسه بسهولة.

3- " فيكثير من الأحيان لا يكون للكلمة الفصيحة أو الجملة الطّويلة من الواقع على السّمع، ومن قوّة التّأدية، ما يكون للكلمة العاميّة الدّائرة على أفواه النّاس في معناها المقصود " (3).

فهناك معان لا نستطيع أن نعبر عنها بالعربية الفصحى، ولو عبّرنا عنها فسيكون معناها مختلفًا عن المعنى المقصود الذي نعبر عنها بالعاميّة.

(1) محمود تيمور: مشكلات اللّغة العربيّة، المطبعة التّمودجيّة، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 160.

(2) نفسه، ص 179.

(3) نفسه، ص 181.

الفصل الأول

تأصيل نظري

4- " العامية ليست لها ضوابط ونظم، وليست كلها قواعد نحو وصرف " (1).
فهذه المميزات جعلت من العامية لغة أغلب الناس إن لم نقل كلهم، حيث نجد الفصحى تُستخدم إلّا في المواقف الرسمية وفي التعليم والصحف والجرائد كما أشرنا سابقاً.

ج- كيف كان ينظر إلى اللهجات:

" لقد اختلفت النظرة إلى اللهجات العربية باختلاف العصور، والعوامل السياسية والاجتماعية في كل منها: فقبل الإسلام استمسكت كل قبيلة بصفاتها الكلامية في حديثها العادي وفي لهجات التخاطب، ولكن الخاصة من الناس في تلك القبائل قد لجأوا إلى تلك اللغة النموذجية التي نشأت في مكة، في شؤونهم الجدّية يخطبون بها وينظمون الشعر، وينفرون من صفات اللهجات في مثل هذا المجال، حتى إذا عادوا إلى بيتهم تحدّثوا إلى الناس في الشؤون العامة بمثل لهجتهم، لعلّا تنفر منهم النفوس " (2).
فقد كانت لكل قبيلة لهجتها الخاصة قبل الإسلام، وكانت العربية الفصحى تُنطق على لسان العربيّ في شؤونه الجدّية فقط، لكنّه إذا تحدّث في الشؤون العامة فإنّه يتحدّث بلهجته مثل أفراد بيئته حتّى لا تتمّ السخرية منه.

(1) المرجع السابق نفسه، ص 158 - 160.

(2) إبراهيم أنيس: مرجع سابق، ص 41.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" لذلك عندما جاء الإسلام، وأراد أن يتألف قلوب العامة والخاصة معا، سمح بأن يُقرأ القرآن الكريم ببعض تلك الصفات التي لم يكن في مقدور العامة غيرها. فالقرآن الكريم وإن نزل بلهجة موحدة، ولغة أدبية موحدة، أُبيح في قراءته الخروج عن تلك اللغة الموحدة، تيسيرا على عامة العرب، وتأليفا لقلوبهم، وهذا هو معنى الحديث الشريف " أنزل القرآن على سبعة أحرف " (1).

فهذا يدل على وجود العديد من اللهجات بجانب العربية الفصحى، وبدل على مدى أهمية هذه اللهجات عند أصحابها، فقد نزل القرآن الكريم بالعربية الفصحى، ولكن أُبيح أن يُقرأ ببعض صفات هذه اللهجات حتى يكون يسيرا على عامة العرب.

ثم اتسعت الدولة العربية حتى شملت دولا كثيرة، فكان لضمان وحدتها وعدم الفِرقة بين دُولها أن تكون لها لغة موحدة، وهذا ما أدى إلى عدم العناية باللهجات العربية ما قد يزيد من عصبية القبائل ويُباعِد بينها، فأُهْمِل أمرها، ولم يُرَو عنها إلّا القليل في ثنايا كتب اللغة والأدب والتاريخ. بل إن ما روى عنها جاء مبتورا ناقصا في معظم الأحيان، ولسنا نعلم مؤلفا من علماء العرب على وفرتهم واهتمامهم بدراسة اللهجات العربية فأفرد لها كتابا مستقلا، وكل ما جاء عن تلك اللهجات القليل من روايات الأقدمين لا يعدو أن يكون مجرد إشارات مبعثرة هنا وهناك، تضمّنتها كتب التاريخ والأدب (2).

(1) المرجع السابق نفسه، ص 41.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 42.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" وليس من أهداف تلك الروايات أن تتعرّف خصائص تلك اللهجات لذاها أو لإلقاء الضوء عليها ولكنّ الهدف الحقيقي لها إنّما ليفسّروا بها قراءة قرآنيّة، أو شذوذا في الظواهر اللّغوية، سواء أكانت متعلّقة بالشّعْر أم بالنّثر "⁽¹⁾.

فقد حرص العلماء العرب القدامى في المحافظة على اللّغة العربيّة الفصحى أكثر من اللهجات، باعتبارها لغة القرآن الكريم، حتّى لا يمسّها اللّحن وتنحرف عن مستواها الفصيح.

" ولما جاء عهد التّدوين بدأ الرّواة يفرّقون بين قبيلة وأخرى، فينسبون الفصاحة لهذه وينكرونها على تلك، فقد رفضوا الأخذ عن تلك القبائل المتطرّفة التي كانت مساكنها حدود الجزيرة العربيّة، فلم يأخذوا عن قضاة لمجاورتها بلاد الرّومان، واحتمال تأثرهم بلغة الرّوم في حدود سوريا وفلسطين، كما رفضوا الأخذ عن نعلب والنّمر، لقربهم من أرض الجزيرة وتأثرهم بالفارسيّة واليونانيّة، كما أنكروا الفصاحة على بكر لاتصالهم بالفرس والنّبط "⁽²⁾.

فقد أخذوا العربيّة من بعض القبائل المجاورة لمكّة ونجّبوا الأخذ بلغات القبائل الأخرى خوفا من أن تكون تأثرت بلغات أخرى.

" فقد أخذوها عن قريش وقيس وثيم وأسد وهذيل وغيرهم ممّن كانت مساكنهم في وسط الجزيرة، على أنّه لم يكد ينقضي القرن الرابع الهجريّ حتّى ظهر من علماء العرب من لم يفرّق بين قبيلة وأخرى، بل عدّهم جميعا سواء في جواز الأخذ عنهم، والاحتجاج

(1) حسام البهناوي: مرجع سابق، ص 37.

(2) ابراهيم أنيس: مرجع سابق، ص 42.

الفصل الأول

تأصيل نظري

بأقوالهم فقد عقد " ابن جنّي " في كتابه " الخصائص " فصلا مستقلاّ سمّاه " اختلاف اللّغات كلّها حجّة " أشار فيه إلى بعض الصّفات المشهورة عن لهجات القبائل، وأنّ بعض تلك الصّفات أشهر من البعض الآخر، وأكثر شيوعا في اللّغة، ولكنّها جميعا ممّا يحتاج به " (1).

هذه هي نظرة القدماء للّهجات العربيّة القديمة في العصور المختلفة، فلقد أُهملت ولم تحظى بالعناية والدّراسة فما وصل لنا منها إلّا بعض الرّوايات، في حين أخذت العربيّة الفصحى الاهتمام البالغ بالدّراسة كونها لغة القرآن الكريم، مع أنّها " كانت في أصل نشأتها مجرد لهجة من اللّهجات، وأنّ هذه اللّهجة قد اندثرت مع الزّمن وتحوّلت إلى لغة فصحي لها خصائصها ومميّزاتها " (2).

ثالثا : الازدواجية اللّغوية " Le bilinguisme "

هناك أشكال لغوية مختلفة تُستخدم في مجتمعنا، فالأشكال المستخدمة في المنازل حال التّحدّث إلى الأهل والأصدقاء تختلف عن تلك الّتي تُوظّف لأداء مهمّة الاتّصال الرّسمي كإلقاء المحاضرات في الجامعات وما شابه ذلك، وقد أدّى هذا التّفسيم الوظيفيّ للّغة إلى وجود ما يُعرف بازدواجيّة اللّغة (3).

هذا يعني أنّ " الازدواجية اللّغوية " تكون بين مستويين مختلفين ضمن اللّغة الواحدة حال الفصحى والعاميّة في اللّغة العربيّة.

(1) نفسه، ص 42.

(2) حسام البهناوي: مرجع سابق، ص 37.

(3) ينظر: ابراهيم صالح الفلاي: ازدواجيّة اللّغة، التّظريّة التطبيقي، حقوق الطّبع محفوظة، الرّياض، ط 1، 1996، ص 3.

الفصل الأول

تأصيل نظري

لكننا نجد أن هناك اختلاف واضح حول مفهوم مصطلح "الازدواجية اللغوية" عند اللسانيين، فبعضهم يُطلقه على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، كما أشرنا سابقا كالفصحى والعامية في اللغة العربية، وبعضهم يُطلقه على وجود لغتين مختلفتين عند فرد ما في آن واحد كالعربية والفرنسية في الجزائر مثلا، ولكننا فضلنا اختيار مصطلح "الازدواجية اللغوية" لإطلاقه على المفهوم الأول؛ لأنه الأكثر انتشارا بين الباحثين، ثم إن أول من أشار إلى هذا المفهوم هو اللساني الأمريكي "شارل فرجسون" حيث عرّفها "بأنها حالة لغوية مستقرة نسبيا، تتمثل في وجود لهجات محكية إلى جانب مستوى رفيع، ونمط منطقي عال، تنحرف عنه بدرجات ومقادير، وتكون نسبة كثيرة من المكتوب في تلك اللغة بالمستوى العالي (الفصحى)، والذي يحتذي حذو مرحلة مبكرة من اللغة وآدابها، أو يحتذي حذو لغة مجتمع لهجي ما (في تلك اللغة) تتعلمه فئات كبيرة من المجتمع، وتستخدمه في الأغراض الرسمية، بينما لا تستخدمه الفئات المختلطة (العامّة) لأغراض الحياة اليومية"⁽¹⁾.

فالازدواجية عنده تجمع بين مستويين مختلفين في لغة واحدة، لغة المتخصصين وهي لغة الأدب، ولغة العامّة وهي لغة الأكثرية التي تجري بها كافة تعاملاتهم اليومية.

ويُعدّ "ويليام مارسيه" أول من استعمل هذا المصطلح في الأدبيات اللغوية الفرنسية كما كان أول لغويّ تطرّق في ثلاث مقالات إلى ازدواجية اللغة العربية (الفصحى

⁽¹⁾ مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب، مهي محمود العتوم: الازدواجية اللغوية في الأدب - نماذج شعرية تطبيقية -، المجلد 4،

الفصل الأول

تأصيل نظري

والعامية (في شمال إفريقيا، وقد عرّفها بقوله: تبدو لنا اللغة العربية في شكلين مختلفين: لغة أدبية، وهي المسماة بالعربية المكتوبة أو القياسية أو الكلاسيكية، والتي تُكتب بها حاليًا الأعمال الأدبية والعلمية، ولغة شفوية والتي لم تُكتب أبداً وهي لغة المحادثات في كلّ الأماكن العامة⁽¹⁾.

يتضح لنا من هذا أنّ "ويليام مارسيه" فرّق بين شكلين للغة العربية، شكل مكتوب ويمثّل اللغة الأدبية، وآخر شفويّ ويمثّل لغة المحادثات اليومية. وتعتبر ظاهرة "الازدواجية اللغوية" من أهمّ المشكلات اللغوية التي تواجه مجتمعنا، فقد مسّت الجانب التعليمي، أين أصبحت لغة المتعلّمين مزيجاً بين الفصحى والعامية، كما برزت في النصوص المكتوبة أيضاً، وقد يرجع هذا للواقع اللغوي الذي تعيشه الجزائر، "فاللغة العربية في هذا البلد تعيش صراعاً مع اللغة العامية التي تنتشر في أوساط المجتمع، وتستخدمها شريحة كبيرة من هذا الشعب"⁽²⁾، وهذا ما يؤثّر سلباً على لغة المتعلّم، فهو ينقل اللغة التي يستخدمها في حياته اليومية إلى صفوفه المدرسية.

(1) ينظر: مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، نعمة دهش فرحان الطائي: ظاهرة الازدواج اللغوي وأثرها في التسيج الاجتماعي، المجلد 7، العدد 3، 2012م، ص2.

(2) مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، نصيرة زيتوني: واقع اللغة العربية في الجزائر، المجلد 27، العدد 10، 2013م، ص2.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" فالطفل يقضي سنيه الأولى في التقاط مفردات لغته الأولى من العامية، بحيث ترسخ في ذهنه وتتمكن من ملكته اللغوية، وحين تُتاح له فرصة التعليم في المدرسة يصبح من الصعب إحلال الفصحى محل العامية إلّا من خلال تعليم قويّ للفصحى ومدة طويلة ⁽¹⁾ فالعامية أثرت بشكل كبير في المستوى اللغوي للطفل أين أصبح من الصعب عليه إتقان الفصحى كما يجب، " لأنه يلجأ إلى مخزونه اللغوي من العامية يستعين به عند الإجابة أو الكتابة، ولولا هذا الازدواج لأمكن للطفل تعلّم العربية الفصحى بسهولة وبسر، إنه المسؤول عن التعثر في تعلّم العربية لأبنائها ⁽²⁾ .

فالازدواجية تعدّ الحاجز الأول بين المتعلّم والعربية الفصحى، " وهذا ما يؤدّي إلى ضعف المستوى اللغوي، ويؤدّي بالتالي إلى قتل الإبداع بكلّ أنواعه، فالشخص الازدواجي الذي يعيش حالة من التردد والحيرة لن يكون مبدعا، إذ الإبداع يتطلب إتقاناً تاماً للغة، بالسيطرة الكاملة على ألفاظها ومعانيها، والمقدرة الفائقة على التصرف في استخدام صيغها وتراكيبها ⁽³⁾ .

هذا يبيّن أنّ الازدواج اللغوي يعمل على ثبط الإبداع لدى المتعلّم، وذلك لعدم قدرته على استخدام العربية الفصحى استخداما صحيحا.

(1) متديات نخاطب، عليّ بن سالم المري: تحديد مصطلح الثنائية والازدواجية وأثرهما على اللغة العربية الفصحى، www.ta5atub.com

(2) المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والإدارية)، ابراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية

والثنائية اللغوية، المجلد 3، العدد 1، مارس 2002 م، ص 71.

(1) المرجع السابق نفسه، ص 71.

الفصل الأول

تأصيل نظري

" كما نعمل الازدواجية على خلق آثار نفسية سلبية بالغة الضرر عند المتعلم، إذ يوقعه دائما في حيرة وتردد في فهمه للتعبيرات والجمل التي يسمعها، فيجد نفسه بين خصمين يتجاذبان، مما يجعله غير قادر على تحديد الاتجاه الذي يريده، واللغة التي يود استعمالها، غير مطمئن لتعبيراته وتراكيبه، غير واثق مما يقول، سريع التراجع عن إجابته "⁽¹⁾.

فهذه الازدواجية من أهم أسباب عزوف الطلاب عن تعلم الفصحى، وهي التي تعيق تعلمهم لها، كما تعد سببا في تدني مستوياتهم اللغوية.

وإذا حاولنا الوقوف على أسباب الازدواجية في مؤسساتنا التعليمية نجد تفشي العامية بشكل كبير في مجتمعنا من الأسباب الرئيسية فهذه العامية هي " من مخلفات الاستعمار الفرنسي الذي عمل على محاربة اللغة العربية وطميشها وإحلال الفرنسية بدلا منها، مما اضطر الجزائري لاستعمال العامية للحفاظ على هويته العربية الاسلامية "⁽²⁾، إلا أن هذا قد استمر ما بعد الاستعمار، ومازلنا إلى يومنا هذا نعاني من هذا الصراع بين الفصحى والعامية.

و يرجع سببها إلى سهولة العامية حيث تقوم هذه الأخيرة " بتحريف الحروف والحركات مما يؤدي إلى تغيير مخارج الحروف وحركاتها في جهاز النطق وتغيير أصواتها ونبراتها ومواقعها في السمع حيث أن الوظائف الصوتية للحنك واللسان والشفتان والحنك واللثة قد تختلف في العامية عنها في الفصحى لذات الكلمة المنطوقة "⁽³⁾، ويقول " عبد

⁽¹⁾ نفسه ، ص 71.

⁽²⁾ نصيرة زيتوني: مرجع سابق، ص 1.

⁽³⁾ علي بن سالم المري: مرجع سابق.

الفصل الأول

تأصيل نظري

الله نديم " واصفا العامية: " ليست منمّقة بمجاز واستعارات ولا مزخرفة بتورية ولكنها أحاديث تعودنا عليها ولغة ألفنا المسامرة بها، ولا تُلجئك إلى قاموس الفيروز أبادي... ولا تضطرك لترجمان يعبر لك عن موضوعها، ولا شيخ يفسر لك معانيها، كما أنّها لا تخضع لقواعد النحو، والصرف، والإملاء عند كتابتها ما يجعلها سهلة الاستعمال"⁽¹⁾.

فسهولة العامية ساهمت بشكل كبير في تفشيها في المؤسسات التعليمية وهذا ما أدّى إلى ظهور الازدواجية اللغوية.

إذن يتضح لنا من هذا أنّ الازدواجية اللغوية ظاهرة اجتماعية، وهي أمر حتمي موجود في كلّ اللغات، وهي آفة خطيرة على اللغة العربية الفصحى، ولها آثار سلبية على اللغة والمجتمع والفرد بصفة عامة، وتؤثر سلباً على المتعلم بصفة خاصة في طريقة تفكيره وفهمه للأمور.

⁽¹⁾ نصيرة زيتوني: مرجع سابق، ص 4.

الفصل الثاني : دراسة لسانیة

تمهيد:

سنعالج في هذا الفصل قضية "التداخل اللغوي لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية"، من خلال الدراسة الميدانية في عدّة ثانويات بهدف معرفة هذا التداخل في المؤسسات الثانوية عند المتعلمين، حيث وقفنا في دراستنا على الجانب المنطوق دون المكتوب ذلك أن استعمال الفصحى لم نعد نجده إلّا في الجانب المكتوب مع وضوح غيابها على مستوى التداول بين المعلم والمتعلم، كما أن "استعمالها في المنطوق يختلف عنه في المكتوب، فالخطاب المكتوب يتقيد فيه المعلم أو المتعلم بضوابط وقواعد اللغة عكس الشفهي الذي يجد فيه المتكلم حرية تامة في إيصال رسالته فيتحدث تارة بالفصحى وأخرى بالعامية، وتارة بالفرنسية، وأحيانا أخرى يجمع بين الفصحى والعامية"⁽¹⁾. فالمتعلم يلجأ إلى بعض الكلمات العامية أو الفرنسية لإيصال فكرة ما أو تبسيطها في حال لم يجد لها مرادفا في العربية الفصحى. ومن هذا المنطلق ركّزنا في دراستنا على خطاب المتعلمين المنطوق، حيث تناولنا فيه مايلي:

أولاً: واقع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

يتميّز الوضع اللغوي في المدرسة الجزائرية بتزايد استعمال اللهجة العامية إلى جانب اللغة العربية الفصحى، بالإضافة إلى اللغة الفرنسية، وهذا ما ظهر جلياً خلال دراستنا الميدانية إذ وجدنا لغة المتعلم عبارة عن هجين لغوي، وحتى نعطي نماذج صادقة عن هذا الوضع وخاصة في المؤسسات الثانوية، سنقف بالوصف والتحليل على عناصر المادة

(1) كمال بن جعفر: مرجع سابق، ص 16.

التي قمنا بتسجيلها في الثانويّين، وذلك لإعطاء صورة مقرّبة عن واقع استعمال الخطاب المنطوق للمتعلمين.

1- التداخل اللّغوي بين العربيّة الفصحى واللّهجة العاميّة:

من خلال تحليلنا لعناصر المادّة التي جمعناها سجّلنا نماذج كثيرة من هذا التداخل، وذلك على المستوى الصّوتي والمفرداتي والدّلالي والنحوي والصّرفي، وفيما يلي نورد بعضها:

أ- التداخل للصّوتي:

ورد هذا النوع من التداخل في مواضع عديدة حيث لاحظنا الكثير من الاختلافات الصّوتيّة التي مسّت بعض الحروف في لغة المتعلّمين، نذكر منها ما جاء في "نشاط البلاغة" في موضوع "الكنابة"، وذلك عندما سألت المعلّمة تلاميذها: بماذا وصف الرّسول - صلى الله عليه وسلّم - حسان بن ثابت؟ فأجابها أحد المتعلّمين بقوله: - وصفه بأنّه قريّمه، ويقصد هو أحسن المقرّبين منه.

وعندما طلبت المعلّمة تقديم بعض الأمثلة عن الكناية، قال أحد المتعلّمين:

- أسأذه نقولو بلد المليون ونصف مليون شهيد. هذه كناية عن الجزائر.

وفي مقام آخر في "نشاط القواعد" في موضوع "اسم المفعول"، سألت المعلّمة

كيف نستخرج اسم المفعول من الفعل؟ كانت الإجابة كالآتي:

- الفعل نقلوه على وزن مفعول .

نلاحظ من هذه الأمثلة أنّ حرف " القاف " قد طرأ عليه تغيير حيث تحوّل إلى " قاف معقودة "، ويرجع هذا لتأثر المتعلّمين باللهجة العاميّة .

أمّا في نشاط "العروض " في موضوع " البحر البسيط "، قال المتعلّم:

- أستاذة أنا نقطّع البيت الثاني والثالث.

الصّواب أن يقول: " الثاني " و " الثالث "، نلاحظ هنا أنّ المتعلّم قد نطق بحرف " النّاء " " ناءً " وهذا شائع بكثرة في اللهجة العاميّة.

وفي موضع آخر ورد على لسان متعلّم من المتعلّمين:

- أستاذة من فذلك أعيدي. ويقصد " أستاذة من فضلك ".

وجاء في مقام آخر عندما وجّه المتعلّم كلامه للأستاذة:

- أستاذة لا تكتبي باللّون الأخضر لأنّه غير واضح.

كذلك قول أحدهم:

- فهمت بعد الأنواع فقط. ويقصد " بعض ".

نلاحظ من هذه الأمثلة أنّ هناك تغيّرات مسّت حرفي " الذّال " و " الضّاد "، وتقدير الكلام:

- أستاذة من فضلك أعيدي.

- فهمت بعض الأنواع فقط.

هذه الاختلالات الصّوتيّة التي مسّت مختلف الحروف هي اختلالات دارجة في العاميّة وقد انتقلت منها إلى الفصحى، وذلك لتعود ألسنة المتعلّمين على نطقها بهذا

الشكل في اللهجة العامية، ما أدّى بهم إلى نطقها هكذا في العربية الفصحى دون تفتّن أو وعي.

وقد لاحظنا من خلال احتكاكنا بالمتعلمين أنّهم لا ينطقون الهمزة في مواضع كثيرة، وقد ينطقونها همزة وصل في بعض الأحيان، وذلك لتسهيل النطق كما هو شائع في اللهجة العامية، ومثال ذلك ما قالته إحدى المتعلّمات في درس " الكناية " عندما سألتها المعلّمة عن إعطاء مثال عن الكناية:

-الكناية هي أن نتكلّم عن شيء ونقصد به حاجة خرى.

فقد حذفت المتعلّمة همزة القطع من كلمة " أخرى " ونطقتها " خرى "، وهذا راجع لتأثرها بالعامية حيث نقلت هذه الميزة منها إلى العربية الفصيحة.

وقال متعلّم آخر مشيراً إلى بيت من الأبيات الشعريّة:

- البيت اللول من بحر البسيط. ويقصد " الأوّل ".

الملاحظ هنا أنّ المتعلّم قد استغنى عن همزة القطع في كلمة " اللول "، فقد وظّف هذه اللفظة الشائعة الاستعمال في العامية عند حديثه بالفصحى، والصواب أن يقول: البيت الأوّل من بحر البسيط، وهذا راجع إلى جريان هذا التحوير على الألسنة، وكذا نقص تقويم الأخطاء من طرف المتعلمين.

نلاحظ ممّا تقدّم أنّ هذه الاختلافات الصوتيّة صارت شائعة الاستعمال في عربيّة التعليم داخل حجرات الدّرس، مع أنّ جمهور المتعلمين والمتعلّمين على علم بهذه الاختلافات إلى أنّ محاولة التّغيير لم تصدر من الجهة الوصيّة، وهذا ما قد يؤثّر سلباً على اللّغة العربيّة الفصيحة ويؤدّي إلى ضعفها.

ب- التداخل المفرداتي:

لقد ورد هذا التداخل بنسبة كبيرة جدًا مقارنة مع الأنواع الأخرى من التداخلات، وذلك من خلال ما لاحظناه في دراستنا الميدانيّة، حيث وجدنا أنّ المتعلّم لا يستطيع أن يُكوّن جملة عربيّة فصیحة كاملة، فيلجأ إلى العاميّة ليكمل جملته، كما لاحظنا أنّ أغلب خطابات المتعلّمين لم تُسَلَم من هذا التداخل، ومن أمثلة ذلك نذكر ما يلي:

طرحَت المعلّمة سؤالاً في درس الكناية مفاده:

لماذا وصف الرسول - صَلَّى الله عليه و سلّم - حسان بن ثابت أنّه أحسن المقرّبين؟
فكانت الإجابة كالتّالي:

-على خاطر يكتب الشّعْر النّقي.

نلاحظ هنا أنّ المتعلّم قد استخدم مستويين من اللّغة العربيّة، المستوى العامّي ويظهر في قوله "على خاطر"، والمستوى الفصيح يظهر في قوله "يكتب الشّعْر النّقي".

فتقدير الكلام بالعربيّة الفصحى: "لأنّه يكتب الشّعْر النّقي"، فبدلاً من استعمال

"لأنّه" استعمل "على خاطر"، التي اعتاد على استعمالها في لهجته العاميّة.

وفي موضع آخر من الدّرس نفسه جاء:

- ما فهمتش الكناية عن نسبة عاوديهالي أستاذة.
نلاحظ هنا أنّ المتعلّم قد مزج بين العربيّة الفصحى التي تظهر في عبارة " الكناية عن نسبة " و في عبارة " من فضلك أستاذة "، واللّهجة العاميّة في قوله " ما فهمتش " و " عاوديهالي "، فالصّواب أن يقول: لم أفهم الكناية عن نسبة أعيدي لي شرحها أستاذة.

وجاء في مقام آخر وفي درس الكناية كذلك قول أحد المتعلّمين:
- اشتعل الرأس شيئا. هذا مثال نقولوه كي نجوّ نحكيو ع الكبير.
نلاحظ أنّ المتعلّم قد استخدم اللّهجة العاميّة في إجابته ويظهر ذلك في قوله: " نقولوه كي نجوّ نحكيو ع الكبير "، في حين يُفترض أن تكون إجابته كالتّالي: هذا المثال نقوله عندما نريد التحدّث عن الكبير.

وقد سجّلنا أمثلة كثيرة عن هذا التّداخل من خلال احتكاكنا بالمتعلّمين ومنها ما جاء في " نشاط القواعد " في درس " اسم المفعول " حيث سأل أحد المتعلّمين المعلّمة بقوله:

- كيفاه نقدر ونخرّجو اسم المفعول؟
نلاحظ هنا أنّ الجملة بسيطة جدّا إلّا أنّ المتعلّم لا يمتلك كفاية لغويّة تمكّنه من تركيب جملة صحيحة، وهذا ما جعله يوظّف اللّهجة العاميّة في سؤاله، حيث استخدم عبارة " كيفاهنقدر ونخرّجو " بدلا من " كيف نستطيع أن نستخرج ".
وجاء في " نشاط البلاغة " في " درس الطّباق " على لسان متعلّم من المتعلّمين يسأل المعلّمة عن الفرق بين الطّباق الايجاب والطّباق السّلب بقوله:

فقد بدأت المتعلّمة كلامها بالفصحى، ولكن بسبب الضّعف اللّغوي التي تعاني منه استصعب عليها الأمر أن تُكْمِلَ جملتها بالفصحى فأكملتُها باللهجة العاميّة، فالصّواب أن تقول: أعرف التّفعيلات لكنّ المشكلة لا أعرف إن كانت التّفعيلة التي بدأتُ بها صحيحة أم لا.

وفي موضع آخر في الدّرس نفسه قال أحد المتعلّمين:

- كايّن تغيير في التّفعيلة اللّولى واللّخرة.

يتبيّن لنا هنا أنّ المتعلّم استخدم اللهجة العاميّة في قوله " كايّن " وقوله " اللّولى واللّخرة "، واستخدم العربيّة الفصحى في قوله " تغيير في التّفعيلة "، فقد مزج بينهما في جملة واحدة، في حين يُفترض به أن يقول: يوجد تغيير في التّفعيلة الأولى والأخيرة.

سأل أحد المتعلّمين في " نشاط القواعد " في درس " المفعول المطلق " المتعلّمة عن

نائب المفعول المطلق فقال:

- ما فهمتش كيفاه نعرفو بلي نائب مفعول مطلق.

وتقدير الكلام: لم أفهم كيف أعرف أنّ هذه الكلمة هي نائب مفعول مطلق، لكنّا المتعلّم استخدم في سؤاله العاميّة وذلك بقوله " ما فهمتش كيفاه نعرفو بلي "، وهذا يبيّن أنّ المتعلّم لا يجيد التّحدّث بالفصحى ممّا جعله يستخدم العاميّة أكثر من الفصحى.

يتّضح لنا ممّا تقدّم أنّ أغلب المتعلّمين بوظّفون اللهجة العاميّة في خطابهم ولا

يحاولون أبدا التّحدّث بالفصحى، ويقع بعض اللّوم هنا على عائق المعلّم، فخلال

دراستنا الميدانيّة تبين لنا أنّ أغلبية المعلّمين لا يحرصون على تلاميذهم استخدام الفصحى في إجاباتهم، بلولا يصحّحون الأخطاء التي يقع بها المتعلّم جرّاء استعماله للهجة العاميّة، فالمفروض أن يكون المعلّم قائما على تدريب تلاميذه للتحدّث بالفصحى وتشجيعهم على استعمالها في حجرة الدّراسة، لأنّ هذه الحجرة هي المكان الوحيد - في وقتنا - الذي يتحدّث فيه المتعلّم بالفصحى، فإن لم يتعلّم الحديث بها في المدرسة فأين سيتعلّمها.

وبالتّالي هذه الأمثلة تبين لنا أنّ هناك ضعفا فادحا في لغة المتعلّمين، وأنّهم يفتقرون إلى الكفاية اللّغويّة التي تمكّنهم من تكوين جملة فصيحة فيلجؤون إلى العاميّة المنقذ الوحيد لهم - إن صحّ التعبير - لاستكمال الجملة، والتّعبير بحريّة عن أفكارهم دون التقيّد بقواعد العربيّة الفصيحة.

ولنّثبت استنتاجنا هذا ارتأينا أن نحسب النّسب المئويّة لكلّ الكلمات الفصيحة والعاميّة في الجمل السّابقة، لمعرفة أيّ اللّغتين أكثر استعمالا:

- الجملة 1: على خاطري كتب الشّعْر التّقي.

عاميّة فصحى

- الجملة 2: ما فهمنا الكناية عن نسبة عاود ديبها لبأسناذة.

عاميّة فصحى عاميّة فصحى

- الجملة 3: اشتعل الرّأس شيئا هذا المثل النقولوه كي نجو نحكيو ع الكبير.

فصحى عاميّة

الفصل الثاني لسانيّة

دراسة

- الجملة 4: كيفاه نقدر ونخرّجوا سم المفعول؟

عاميّة فصحي

- الجملة 5: كيفاه نعرفون فرقو بيناهم أسناذة؟

عاميّة فصحي

- الجملة 6: بصّحّ أسناذة الجملة أدي آي مش منفيّة.

عاميّة فصحي عاميّة

- الجملة 7: نعرف التّفعيلا تبصّحّ المشكّلة ما عا باليشا التّفعيلة

عاميّة فصحي عاميّة فصحي عاميّة فصحي

لبديتبيها صحبحة ولّالا.

عاميّة

- الجملة 8: كاينتغير في الجملة اللّولى و اللّخرة.

عاميّة فصحي عاميّة

- الجملة 9: ما فهمتش كيفاه نعرفو بلّينائب مفعول مطلق.

عاميّة فصحي

• التّسبب المؤنويّة:

نسبة الكلمات العاميّة	نسبة الكلمات الفصيحة	الجميل
-----------------------	----------------------	--------

الجملة 1	%60	%40
الجملة 2	%57,15	%42,85
الجملة 3	%45,45	%54,55
الجملة 4	%40	%60
الجملة 5	%20	%80
الجملة 6	%28,57	%71,43
الجملة 7	%33,34	%66,66
الجملة 8	%57,15	%42,85
الجملة 9	%37,5	%62,5
النسبة الكلية	42%,13	57%,87

– النسب المئوية لاستعمال الفصحى والعامية عند المتعلّمين.

بعد حساب نسبة الكلمات الفصحى والعامية عند المتعلّمين، وجدنا نسبة استعمالهم للفصحى تقدّر بـ: 57,87%، بينما قدّرت نسبة استعمالهم للعامية بـ: 42%,13.

يتضح لنا من هذا أنّ نسبة استعمال المتعلّمين للعامية تفوق نسبة استعمالهم للفصحى، وهذا يدلّ على الضعف اللّغوي الذي يعاني منه المتعلّمون، كما يدلّ على مدى فقر رصيدهم اللّغوي وضعفهم القاعدي في اللّغة، ممّا جعلهم يلجؤون إلى العامية للتعبير عن أفكارهم، فهذه الازدواجيّة قد أثّرت سلباً في المستوى اللّغوي للمتعلّمين، وفي نشر العربية الفصحى واستعمالها في المدرسة الجزائرية.

ج- التداخل الدلالي:

ورد هذا التداخل بنسبة قليلة جداً، حيث تمّ تسجيل حالة واحدة من خلال تعاملنا مع المتعلّمين، وهي التداخل بين الفعلين "ظنّ" و"اعتقد" وقد جاءت على لسان أحد المتعلّمين في "نشاط العروض" في درس "البحر البسيط":
- اعتقد أنّ هذا التّفطيع خاطئ.

نلاحظ هنا أنّ المتعلّم يقصد بقوله "اعتقد" "أظنّ"؛ لأنّ الظنّ يختلف عن الاعتقاد، فقوله "أظنّ" يعني أنّه يخمّن ويرجح، وقوله "اعتقد" فهو يحزم في الأمر، فشأن بين المعنيين⁽¹⁾.

كلّا من الفعلين "أظنّ" و"اعتقد" لهما معنى معجمي خاصّ بهما، لكن قد جرى الخلط بينهما في العاميّة أين أصبحا يُستعملان للدلالة على معنى واحد، وقد انتقل هذا الاستعمال للغة العربيّة الفصحى، وأصبح شائعاً في المؤسّسات التعليميّة عند المتعلّمين والمتعلّمين.

يتّضح لنا من هذا أنّ التداخل الدلالي في لغة المتعلّم قد يؤثّر عليه فيؤدّي به إلى الوقوع في الأخطاء الدلاليّة، لأنّ استعمال الكلمة بغير معناها الحقيقي في اللّغة يتولّد عليه الكثير من الأخطاء التي تؤثّر سلّبا على لغة المتعلّم.

د- التداخل التّحوي:

لقد سجّلنا بعض الأمثلة من هذا التداخل، ومنها قول أحد المتعلّمين:

⁽¹⁾ ينظر: حنان اسماعيل عمّايرة: مرجع سابق، ص 63.

- نفس الصّورة البيانيّة لفانت، استعارة مكنيّة.

الصّواب أن يقول: الصّورة البيانيّة السّابقة نفسها. هذا الأسلوب شائع بكثرة في العاميّة، أين نجد التّوكيد يسبق المؤكّد، ونلاحظ أنّ استخدام هذا الأسلوب في العاميّة قد أثر في الفصحى أين أصبح شائعاً عند المتعلّمين، وعند العديد من المتعلّمين أيضاً، وقد يرجع سبب انتشار هذا الأسلوب أيضاً إلى أنّ المتعلّم لا يعرف التّوكيد المعنوي وبالتالي لا يعرف أين يوظّفه.

وفي موضع آخر ورد قول أحد المتعلّمين:

- هذا المثال يشبه المثال اللّبي جبتينا في الامتحان.

نلاحظ هنا أنّ المتعلّم لم يستخدم اسم الموصول " الذي " وهذا ما لاحظناه في دراستنا الميدانيّة حيث حذف المتعلّمون اسم الموصول تماماً من لغتهم، وعوّضوه بلفظة " اللّبي " للدلالة عليه، وذلك للتّسهيل بالإضافة إلى خفة هذه الكلمة على ألسنتهم، وتقدير الكلام بالفصحى: هذا المثال يشبه المثال الذي جاء في الامتحان.

وقد لاحظنا في خطاب المتعلّمين غياب الحركات الإعرابيّة تماماً في أغلب الكلمات داخل الجملة الواحدة سواء وقعت في بداية الكلام أو وسطه أو آخره، ومن أمثلة ذلك:- يوجد تغيير في التّفعيلة الأخيرة.

- أجربّ طريقة التّغني باللّحن، وبعدها اعتمد طريقة التّفنن.

- فهمت النّوع الأوّل فقط.

- للكناية أنواع مختلفة: كناية عن صفة، عن موصوف، وعن نسبة.

- كيف يُعربّ المفعول المطلق أستاذة؟

- في هذا الأسلوب توجد صورة بيانيّة هي الكناية.

- كلمة مأثما هي كناية عن الحزن، وكلمة عرس هي كناية عن الفرح.

وكما هو مُلاحظ في هذه الأمثلة أنّ معظم الكلمات وردت ساكنة داخل التركيب الواحد، " إذ أنّ هذا التّسكين لأواخر الكلمات يُسقط معه الوظائف النّحويّة للكلمات لتلتبس معه المعاني فتختلط الأمور على السّامع فلا يفرّق بين الفاعل والمفعول، والاسم المحرور والمرفوع والمنصوب، والفعل سواء أكان مرفوعا أو منصوبا أو مجزوما "(1).

يمكن القول أنّ المتعلّمين يلجؤون لهذه الظّاهرة تفاديا للوقوع في الأخطاء النّحويّة، إذ نجد هذه الظّاهرة متفشّية في اللهجة العاميّة وذلك لغياب ضوابط وقواعد نحكمها، وعليه فقد انتقلت من العاميّة إلى الفصحى بسبب التّداخل بينهما في الخطاب الواحد.

وقد جاء على لسان أحد المتعلّمين موجّها كلامه لمجموعة من زميلاته قائلا:

- اسكتو علينا شويّة، تهدرو بزّاف. وتقدير الكلام في العربيّة الفصحى: اسكتن قليلا، أنتن تتكلّمن كثيرا.

على غرار هذا المثال، فالمتعلّمين في المدرسة قد حذفوا من لغتهم الضّميرين " أنتن " و " هنّ "، وغلب فيها التذكير عن التّأنيث، فيعبّر عن مجموعة من الإناث بالضّمير " أنتم " أو " هم "، وهذا الخطأ مرجعه الازدواجيّة اللّغويّة بين الفصحى والعاميّة.

(1) كمال بن جعفر: مرجع سابق، ص 26 .

" والأخطاء النحويّة التي مرجعها الازدواجيّة اللّغويّة متعدّدة، ومنها إلزام المثنيّ الباء، وإلزام جمع مذكّر السّالم الباء أيضا، كذلك إسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة باطراد"⁽¹⁾.

حيث نجد متعلّمين أو متعلّمتين يُخاطبان بضمير الجمع " أنتم "، كما تُنطق معظم الأفعال الخمسة دون نون مثل: يقولوا، يكتبوا، يتحدثوا... إلخ، ونجد الأمر ذاته في المضارع المتصل بباء المخاطبة مثل: تكتبي، تقرأي... إلخ، وقد حُذفت هذه النون قياسا على ما هو موجود في العاميّة.

يتّضح لنا من هذا أنّ الازدواجيّة اللّغويّة (فصحي، عاميّة) قد انعكست سلبيّا على مستوى الأداء بالفصحى، أين أصبح المتعلّم يستخدم العاميّة في حجرة الدّراسة أكثر من استعماله للفصحى، وهذا يدلّ على عدم اهتمامه واكترائه للّغة العربيّة الفصحى.

هـ- التّداخل الصّرفي:

لم يرد هذا التّوع من التّداخل كثيرا في خطابات المتعلّمين، فمن خلال زيارتنا لاحظنا أنّ معظمهم لا ينطقون اسم الفاعل المشتقّ من الثلاثي صحيحا، بل ينطقون الحرف الثّالث المكسور منه مفتوحا دائما، ومن ذلك قولهم: " جالس " بدلا من " جالس "، ومثلها: " قارئ " بدلا من " قارئ ".

(1) حنان اسماعيل عمّارة: مرجع سابق، ص 7.

نجد هذا الخطأ شائع بكثرة في اللهجة العاميّة، وذلك كون التعبير العاميّ لا يكثر لهذه الصّيغ إن تُطِقت صحيحة أو خاطئة.

ومن أمثلة هذا التداخل أيضا ما جاء على لسان أحد المتعلّمين حين أتى بمثال عن اسم المفعول:

– أنا مديون لك بمائة دينار.

والصواب قوله: أنا مُدان لك بمائة دينار.

فالقاعدة في اللغة العربيّة تقول أنّ اسم المفعول من غير الثلاثي يُصاغ على وزن المضارع المبني للمجهول بإبدال حروف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر، لكن جرت العادة في اللهجة العاميّة أن يُصاغ اسم المفعول لأيّ فعل ثلاثي أو غير ثلاثي على وزن مفعول، ولهذا اعتبر المتعلّم أن اسم المفعول من " أدان " هو " مديون "(1).

يتّضح لنا ممّا تقدّم أنّ هذه الأنواع من التداخلات سببها الازدواجيّة اللغويّة التي يعاني منها المجتمع الجزائري ككلّ، أين أصبحنا غير قادرين على إتقان اللغة العربيّة الفصحى، وقد تسلّلت هذه الازدواجية إلى المؤسسات التعليميّة حيث أصبح المتعلّم يعاني ضعفا لغويّا واضحا، ولا يستطيع الاستغناء عن العاميّة حتّى في صفوفه الدراسيّة.

(1) ينظر: حنان اسماعيل عمّايرة: مرجع سابق، ص 64.

2- التداخل اللّغوي بين اللّغة العربيّة و اللّغة الفرنسيّة:

في هذا النوع من التّداخل يحدث تداخلا ومزجا بين ثلاث مستويات لغويّة، بين العربيّة الفصحى والعاميّة والفرنسيّة، ومن أمثلة ما جمعناه خلال دراستنا ما يلي:

- نعم أسناذة فهمت طباق السّلب **Bien** خلاه.

نلاحظ هنا أنّ المتعلّم قد وظّف كلمة فرنسيّة في حديثه وهي "**bien**" كما وظّف كلمة عاميّة وهي "خلاه" واستعمل بعض الفصحى وذلك في قوله "نعم أسناذة فهمت طباق السّلب"، فقد مزج المتعلّم بين الفصحى والعاميّة والفرنسيّة في حديثه، وتقدير الكلام: نعم أسناذة فهمت طباق السّلب جيّدا.

وورد في موضع آخر:

- **Non** مانجيبهمناش في الامتحان أسناذة **Puisque** صعاب علينا.

ورد في هذا المثال تمازج وتداخل بين الفصحى والعاميّة واللّغة الفرنسيّة، وذلك بين "مانجيبهمناش"، "صعاب علينا" و"و" في الامتحان أسناذة "و"**puisque, non**، وهذا التّداخل يؤثّر سلبيّا على دلالة التّص أو الخطاب إذ يخلق انقطاعا واضحا بين عناصر الكلام مبني ومعنى ⁽¹⁾، وهذا ما يؤدّي إلى اندثار اللّغة العربيّة الفصحى في استعمالها اليومي.

ولا بدّ لنا أن نشير هنا إلى أنّ المتعلّم قد اعتاد في محيطه على التّلفّظ ببعض المفردات الفرنسيّة باستمرار وبكلّ عفويّة أثناء حديثه، وهذا ما نلاحظه هنا فقد

(1) كمال بن جعفر: مرجع سابق، ص 21.

استخدم كلمة فرنسيّة في خطابه عشوائياً، فهو لم يقصد الحديث بالفرنسيّة بل هو يقلّد منظومة لغويّة امتلكها لا إرادياً من المجتمع والدليل على ذلك أنّه استعمل **puisque** وهو يقصد **Parce que**.

وقد سجّلنا كذلك جملاً أخرى من هذا النوع من التداخل منها:

Normalement - عدنا في المثال الثاني أسنادة.

Après tout ça أسنادة و ما تعاوينناش؟

- فهمت بعض الأنواع مثل التوكيد المعنى و بيان العدد **Mais** ما فهمتش ناع ما بنوبعن المصدر.

- الطّباق السّلب معناه كلمة تكون منفيّة ولخرى نجي **normal**.

C' bon - هاداك المثال عربناه.

- أسنادة لقيتو في **L'internet** الإعراب أداي.

stp - عاوديلي الجملة اللّخرة أسنادة ربّي يعيشك.

نلاحظ هنا أنّ المتعلّمين لا يستغنون عن استعمال العاميّة والفرنسيّة في حجرة الدّراسة أين يُفترض أن تكون لغتهم فصيحة، فهذا يدلّ على عدم اكتسابهم الكفاية اللّغوية الكافية التي تمكّنهم من استعمال العربيّة الفصحى كما يدلّ على الضّعف اللّغوي الذي يعانون منه، كما لاحظنا أنّ المتعلّمين يستنجدون بمثل هذه العبارات الفرنسيّة كونها سهلة وتوظّف بكثرة في أحاديثهم اليوميّة، كما أنّهم يوظّفونها باستمرار وبكلّ عفويّة.

ولإثبات هذه الملاحظة سنستخرج النّسب المعنويّة لكلّ من الفصحى والعاميّة
والفرنسيّة في هذه الجمل:

- 1- نعم أستاذة فهمت الطّباق السّلب Bien خلاه.
فصحى فرنسيّة عاميّة
- 2- Non ما تجيبهمنا شفي الامتحان أستاذة Puisque صعاب علينا.
فرنسيّة عاميّة فصحى فرنسيّة عاميّة
- 3- Normalement عدنا في المثال الثاني أستاذة.
فرنسيّة عاميّة فصحى
- 4- Après tout ça وما تعاوينا شأ أستاذة؟
فرنسيّة عاميّة فصحى
- 5- فهمت بعض الأنواع مثل التّوكيد المعنى و بيان العدد Mais ما فهمتش تاع
فصحى فرنسيّة عاميّة
ما ينوب عن المصدر.
فصحى
- 6- الطّباق السّلب معنا كلمة تكون Normal ولخرى تكون منفيّة.
فصحى عاميّة فصحى فرنسيّة عاميّة فصحى
- 7- C'bon هادا كالمثال العربناه.

فرنسيّة عاميّة فصحيّ عاميّة

8- لقينو في L'Internet الإعراباً أدائياً أسناده.

عاميّة فصحيّ فرنسيّة فصحيّ عاميّة فصحيّ

9- Stp عاود ليلا الجملة اللّخرة أسناده ربّي بعيشك.

فرنسيّة عاميّة فصحيّ عاميّة فصحيّ عاميّة

• التّسب المثنويّة:

الجملة	نسبة الكلمات الفصحيّ	نسبة الكلمات العاميّة	نسبة الكلمات الفرنسيّة
الجملة 1	%71,42	%14,29	%14,29
الجملة 2	%33,33	%44,45	%22,22
الجملة 3	%66,66	%16,67	%16,67
الجملة 4	%28,57	%28,57	%42,86
الجملة 5	%76,48	%17,64	%5,88
الجملة 6	%70	%20	%10
الجملة 7	%25	%50	%25
الجملة 8	%50	%33,33	%16,67
الجملة 9	%28,57	%57,17	%14,28
النّسبة الكلّيّة	%50	%31,35	%18,65

– التّسب المثنويّة لاستعمال الفصحيّ والعاميّة والفرنسيّة عند المتعلّمين.

الملاحظ من الجدول أعلاه أنّ نسبة استعمال الفصحى عند المتعلّمين في هذه الأمثلة قدّرت بـ: 50 %، والفرنسيّة بـ: 18,65 %، بينما قدّرت نسبة استعمالهم للعاميّة بـ: 31,35 %، وهذا يدلّ على عدم قدرة المتعلّمين التّعامل باللّغة العربيّة الفصحى في خطاباتهم، ممّا استدعاهم الأمر الاستعانة باللّهجة العاميّة واللّغة الفرنسيّة، وهذا مردّه ضعف رصيدهم اللّغوي بالإضافة إلى عدم تعودّهما استخدام الفصحى في حجرة الدّرس وعدم حرص المعلّمين على ذلك، وعدم إعطائهم الفرصة للتّمرن على الاستعمال اللّغوي السّليم، ممّا جعلهم لا يكثرّون لها ولا يعبّذون استخدامها.

نستنتج ممّا تقدّم أنّ التّداخل اللّغوي الذي وجدناه في الأقسام التّعليميّة كان في أغلبه تداخلا بين العربيّة الفصحى واللّهجة العاميّة، حيث كانت الازدواجيّة اللّغويّة واضحة جدّا من خلال خطابات المتعلّمين، إذ تغيّرت معظم الكلمات الفصيحة إلى عاميّة، أو تغيّرت حركاتها أو حدث بها تغيّر صوتي أو نحوي عند إدخالها العاميّة، كما لاحظنا أنّ المتعلّمين يستخدمون بعض المفردات الفرنسيّة في حديثهم بالعربيّة، ويمكن أن يكون مردّ ذلك عدم إيجاد المصطلح الذي يريدون ابصاله باللّغة العربيّة، كذلك استخدامهم العشوائي للفرنسيّة دون قصد وذلك لتأثرهم باللّهجة العاميّة التي لا تخلو من هذه المصطلحات، وهذا التّداخل والمزج يثبت فقر رصيدهم اللّغوي، وعدم امتلاكهم الكفاية اللّغويّة التي تسمح لهم باستخدام العربيّة الفصحى بسهولة.

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان

1- تحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمعلّمين:

قمنا بتوزيع الاستبانات على مجموعة من المعلّمين في ثانويّتين مختلفتين، لمعرفة أسباب التّداخل اللّغوي عند المتعلّمين وأسباب عزوفهم عن الفصحى، حيث وزّعنا هذه الاستبانات على تسعة معلّمين بالتّعليم الثّانوي لمنطقتي قلمة وبلخير، وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

تضمّنت الاستبانة ثمانية أسئلة، الخمسة الأولى منها تتطلّب الإجابة بنعم أو لا، واهتمت باللّغة المستخدمة في القسم، أمّا الأسئلة الثلاثة الأخرى فاهتمّت بواقع اللّغة العربيّة في القسم وأسباب عزوف المتعلّمين عن الفصحى، ومحاولة تقديم بعض الحلول لهذه المشكلة.

وكانت النّاتج كالتّالي:

السّؤال الأوّل: أيّ لغة تستخدمها في القسم؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
الفصحى	07	77,78%
العاميّة	00	00%
بينهما	02	22,22%

التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين الذين يتحدثون الفصحى أكبر، ونسبة المتحدّثين بالعاميّة منعدمة، فيما نجد نسبة قليلة للذين يمزجون بين الفصحى

الفصل الثاني لسانِيّة

دراسة

والعاميّة في القسم، وهذا واضح من خلال النّسبة التي قدّرت بـ 22,22 %، وهذا يدلّ على مدى تمسّكهم بالعربيّة الفصحى، وقد يُؤثّر هذا التّمسّك على المتعلّم حتّى يتعوّد على الفصحى.

السّؤال الثاني: يتعلّق هذا السّؤال بالمدة الزّمنيّة التي يُخصّصها المتعلّم للتّحدّث بالفصحى.

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
حصّة كاملة	08	88,89%
نصف ساعة	01	11,11%
أقلّ من نصف ساعة	00	00%

التّحليل: يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ أغلبية المتعلّمين يتحدّثون الفصحى في القسم حصّة كاملة، وذلك من خلال النّسبة التي قدّرت بـ 88,89 %، في حين نجد قلة قليلة يستعملون الفصحى أثناء تدريسهم لمئة نصف ساعة وقدّرت نسبتهم بـ 11,11 %، أمّا الذين يتحدّثون الفصحى لأقلّ من نصف ساعة فنسبتهم 00 %. يدلّ هذا على أنّ أغلبية المتعلّمين يستخدمون الفصحى أثناء تدريسهم.

السّؤال الثالث: ما نسبة المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات في التّحدّث بالفصحى؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
قليل	00	00%

الفصل الثاني لسانيّة

دراسة

كثير	07	77,78%
متوسّط	02	22,22%

التّحليل: من خلال قراءتنا لهذا الجدول يتّضح لنا أنّ أغلبية المتعلّمين يواجهون صعوبات في التّحدّث بالفصحى بطلاقة وإنفاها وقدّرت نسبتهم بـ 77,78 %، وهذا ما دفعهم للحدّث بالعاميّة في أغلب المواقف التّعليميّة، وهذا يدلّ على عدم اكتسابهم لكفاية لغويّة تمكّنهم من تكوين جملة فصيحة، كما يدلّ على مدى الضّعف اللّغوي الذّين يعانون منه.

السّؤال الرابع: هل تشدّد على المتعلّمين حتّى يتحدّثون بالفصحى؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	03	33,33%
لا	00	00%
في بعض الأحيان	06	66,67%

التّحليل: يمكن القول من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول أنّ نسبة قليلة من المتعلّمين الذّين يحرصون على المتعلّمين التّحدّث بالفصحى، وهذا أمر محبط في الحقيقة ومشجّع لانتشار العاميّة في القسم وتراجع الفصحى، ويبيّن عدم اهتمام المتعلّمين لاكتساب المتعلّم لغة فصيحة.

السّؤال الخامس: أين تكمن صعوبة استعمال الفصحى لدى المتعلّمين؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
---------	-------	----------------

الكتابة	01	11,11%
الكلام	08	88,89%

التحليل: من الواضح أنّ أغلبية المتعلّمين يجدون صعوبة أثناء حديثهم بالفصحى، وهذا ما أثبتته النسبة التي قدرّت بـ 88,89 %، بينما نجد نسبة قليلة للذين يجدون صعوبة في الكتابة بها وقدّرت نسبتهم بـ 11,11 %، وقد يرجع هذا لعدم تقديم المعلّم فرصة للمتعلّم لأن يتمرّن على الاستعمال اللّغوي السّليم، بل يكفي بتعليم القاعدة النّحوية فحسب، كما أنّ هذا راجع لعدم حرص المعلّم على متعلّميهِ استخدام الفصحى.

السؤال السادس: ما هي أسباب عزوف المتعلّمين عن الفصحى حسب رأيك؟

التحليل: من خلال تفحصنا لإجابات المتعلّمين، كانت أهمّ الأسباب كالآتي:

- أنّ السبب الأوّل يرجع إلى المنشأ الأوّل للمتعلّم وهي الأسرة التي تغيب فيها الفصحى تماماً، وتعويضها بالعاميّة أو اللّغة الفرنسيّة، كما أنّ اللّغة لا تجد حياة بعيدا عن التّعايش، فقلّة استخدامها يؤدّي إلى ضعفها.
- التّصور الخاطئ عند المتعلّمين أنّ هذه اللّغة غير مهمّة فيستهيئون بها، إضافة إلى عزوفهم الشّديد عن المطالعة التي تعدّ الرّكيزة الأساس واللّبنة الأولى في تطوّر لغتهم تطوّرًا إيجابيًا.
- بعض الاعتقادات الخاطئة التي تقول أنّ اللّغة العربيّة لغة شعر فقط ومشاعر، وأنّها لغة صعبة القواعد لا يجيدها أيّا كان.

- أنّها لغة غير مُستعملة كثيرا في حياتنا اليوميّة، أين تغلب العاميّة وبعض من الفرنسيّة.

- وجود تصوّر لدى المتعلّمين أنّ اللّغة العربيّة شكل من أشكال التخلّف، واللّغة اللّاتينيّة شكل للتّقدّم والرّقي.

- فُقدت في زحمة التّكنولوجيا التي أغفلت استعمالها.

السّؤال السّابع: كيف تصف واقع اللّغة العربيّة الفصحى في مدارسنا اليوم؟

التّحليل: عند تفحصنا للإجابات وجدنا أنّ كلّ المعلّمين يتحصّرون على الواقع اللّغوي في مدارسنا اليوم، ويصفونه بالمزري والمثير للأسف كون لغة القرآن ورمز السّيادة الوطنيّة في الحضيض، فقد أفلت شمسها وولّى زمنها وصارت اللّغة المهجورة التي يعجز أغليّة المتعلّمين عن أدائها.

السّؤال الثّامن: ما هي الحلول التي يمكن أن تقدّمها للقضاء على ظاهرة العاميّة في

مدارسنا؟

التّحليل: جاءت جلّ النّصائح والحلول على ضرورة الاهتمام باللّغة العربيّة الفصحى والتّكثيف من استعمالها بين الأشخاص حتّى لا تبقى حبيسة المؤسّسات التعليميّة فقط ورهينة المواد العلميّة والكتب.

- تنوعيّة المتعلّمين وإرشادهم إلى ضرورة إتقان اللّغة العربيّة الفصحى، ومحاولة تغيير تفكيرهم الخاطئ عنها، ونبين لهم زيف الأحكام المسبقة التي تستهدف شخصيّة وكيان الإنسان العربيّ، وأنّ نحملهم المسؤوليّة في الحفاظ على عروبتنا وهويّتنا

ونشجّعهم على التحدّث بها والتخلّص من العوائق النّفسية ونعاقب من يسخر منهم.

- المطالعة المكثّفة وقراءة الكثير من الكتب لأنّ بالاستعمال المطوّل لها يعتدون عليها ويجري لسانهم وتُفكّ عقدهم ويحسن كلامهم.

- تحبيب اللّغة لهم عن طريق التّعامل الجيّد معهم والاستماع لهم وتشجيعهم للحديث بها، وذلك بمكافئتهم مادّيًا أو معنويًا.

- إصدار قانون من قوانين النظام الدّاخلي للمدرسة ينصّ على لزوم التحدّث بالفصحى في المدرسة، ومعاقبة كلّ من يتجاوز ذلك.

يتّضح لنا ممّا تقدّم أنّ الهدف الأساس الذي ينشده المعلّم هو الارتقاء بمستوى اللّغة العربيّة الفصحى، ومحاولة الحدّ من انتشار ظاهرة العاميّة في المدرسة.

2- تحليل نتائج الاستبانات الخاصّة بالمعلّمين:

وزّعنا الاستبانات على مجموعة من المعلّمين بهدف رصد آرائهم حول استعمال اللّغة العربيّة الفصحى، وحول أسباب ضعف تعاملاتنا اليوميّة داخل وخارج المدرسة بها. وقد تضمّنت الاستبانة أحد عشرة سؤالاً معظمها تركز على استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة، ماعدا السّؤالين الأخيرين خصّصناهما لمعرفة أسباب انتشار العاميّة، ولتقديم بعض الحلول المناسبة للقضاء على هذه الظّاهرة.

السّؤال الأول: أين تستخدم اللّغة العربيّة الفصحى؟

الإجابة	العدد	النسبة المئويّة
---------	-------	-----------------

الفصل الثاني لسانيّة

دراسة

في المدرسة	33	91,66%
في البيت	00	00%
أثناء التّحدث مع الأصدقاء	01	2,78%
يتمّ استخدامها أحيانا داخل المدرسة	01	2,78%
لا أستخدم اللّغة العربيّة الفصحى	01	2,78%

التّحليل: يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ المكان الوحيد الذي يتحدّث فيه المتعلّمون اللّغة العربيّة الفصحى هو المدرسة وذلك من خلال النّسبة المئويّة التي قدّرت بـ: 91,66 % كما يتّضح لنا أنّ التّعامل باللّغة العربيّة الفصحى في المنازل معدوم وغير موجود وهذا ما توضّحه نسبة 00 %، فيما نجد نسبة قليلة جدّا للذين يستخدمون الفصحى مع أصدقائهم، ويستخدمونها أحيانا داخل المدرسة، ومن لا يستخدمونها إطلاقا، وهي نسبة متساوية قدّرت بـ 2,78 %، وهذا يدلّ على أنّ اللّغة العربيّة الفصحى داخل جدران المدرسة لغة حيّة، وخارج جدرانها لغة ميتة مهجورة.

السّؤال الثاني: أيّهما أسهل، الفصحى أم العاميّة؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
الفصحى	04	11,11%
العامية	32	88,89%

التحليل: يبدو واضحاً من هذا الجدول أنّ المتعلّمين يستسهلون العاميّة ويستصعبون الفصحى، والنسب المئوية توضح ذلك، حيث قدّرت نسبة العاميّة بـ: 88,89 % وقد يعود هذا لعودّهم التحدّث بها دون الفصحى، ويمكن أن يرجع السبب لسهولة العاميّة وإيجاد الحرّية المطلقة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم دون التقيّد بأحكام وقواعد العربيّة الفصحى.

السؤال الثالث: أجد صعوبة أثناء حديثي بالفصحى:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
صعوبة كبيرة	05	13,89%
بعض الصّعوبات	20	55,56%
لا أجد صعوبة	11	30,55%

التحليل: من خلال قراءتنا لهذا الجدول يمكن أن نستخلص أنّ أكثر من نصف المتعلّمين يجدون بعض الصّعوبات في الحديث بالفصحى وقد قدّرت نسبتهم بـ 55,56 %، في حين نجد نسبة قليلة من من يجدون صعوبة في التعامل بالفصحى وهو ما جعلهم يتحدّثون بالعاميّة، وقد قدّرت نسبتهم بـ 13,89 %، كما أنّ هناك نسبة لا بأس بها من المتعلّمين الذين لا تواجههم أيّ صعوبات في التحدّث بالفصحى وقدّرت بـ 30,55 %، وهو أمر مشجّع الحقيقة، فهذه النسبة يمكن أن نقول أنّ للعربيّة الفصحى أنصارها وهي صامدة في ظلّ انتشار العاميّة كلّ هذا الانتشار.

السؤال الرابع: هل تحبّ استعمال الفصحى أو العاميّة؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
الفصحى	06	16,67%
العامية	30	83,33%

التّحليل: من الواضح أنّ أغلبية المتعلّمين يُفضّلون استخدام العاميّة بدلا من الفصحى وهذا ما أثبتته النسبة المئوية حيث قدّرت بـ: 83,33 %، ويمكن أن تعود أسباب هذا الاختيار لكون العاميّة لغة سهلة ومتداولة كثيرا بين المتعلّمين ومعلّميهم، كما أنّها لغة مفهومة لا تحتاج إلى قواميس لضبط مفاهيمها، وكلماتها سلسلة على اللسان تُنطق بسهولة دون عناء، وهي في متناول الجميع يُعامل بها مع مختلف طبقات المجتمع، بينما نجد نسبة قليلة من من يُفضّلون استخدام الفصحى وهي 16,67 %، ويمكن أن يكون مردّ اختيارهم هذا أنّ استعمال الفصحى في المدرسة مهمّ جدّا وذلك للتعود على نطقها دون أخطاء، كما أنّها لغة القرآن الكريم لذلك يجب حفظها، بالإضافة إلى أنّها لغة واسعة الألفاظ والمعاني تفيد في جميع مناحي الحياة.

السؤال الخامس: هل يتحدّث المعلّم معكم بالّلغة العربيّة الفصحى أو العاميّة؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
الفصحى	26	72,77%

الفصل الثاني لسانيّة

دراسة

العامية	10	27,78%
---------	----	--------

التحليل: نستنتج من هذا الجدول أنّ معظم المعلّمين يستخدمون الفصحى أثناء تدريسهم حيث قدّرت نسبتهم بـ: 72,22 % وهذا أمر إيجابي لأنّ المعلّم يعتبر القدوة التي يقتدي بها المتعلم ومن شأنه اتّباعه، كما أنّه يتعلّم لغته ويكتسبها من معلّمه، في حين نجد قلة قليلة من من يستعملون العاميّة، وقدّرت نسبتهم بـ: 27,78 %، وقد يعود هذا لعدم امتلاكهم الكفاءة اللّغوية.

السؤال السادس: هل يحرص المتعلّم أن تتكلّموا بالفصحى؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	38,89%
لا	22	61,11%

التحليل: نلاحظ هنا أنّ عدد المعلّمين الذين لا يحرصون على متعلّمهم الحديث بالفصحى يأخذون النسبة الأكبر والتي قدّرت بـ: 61,11 %، وهذا أمر مؤسف، فالمعلّم هنا أصبح مشجّعاً لانتشار العاميّة، وعنصراً فعّالاً في تراجع الفصحى داخل المدرسة، كما نجد نسبة قليلة من المعلّمين الذين يحرصون على المتعلّمين أن يتحدّثوا بالفصحى وقد قدّرت نسبتهم بـ 38,89 %.

السؤال السابع: هل يوجد من يتحدّث في منزلهم بالفصحى؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
---------	-------	----------------

نعم	07	19,44%
لا	29	80,56%

التحليل: يتبيّن لنا من هذا الجدول أنّ معظم المتعلّمين لا يوجد من يتكلّم الفصحى في منازلهم حيث قدّرت نسبتهم بـ: 80,56 %، وهو أمر مؤسف وظالم في حقّ لغتنا، فهذه النسبة الكبيرة تبين عدم الاهتمام والاكتراث باللّغة العربيّة الفصحى داخل الأسرة، وهذا ما يؤثّر سلبيّا على لغة المتعلّم التي يتعلّمها من المدرسة، في حين قدّرت نسبة من يوجد في منازلهم من يتحدّث العربيّة الفصحى بـ: 19,44 % وهي نسبة صغيرة مقارنة مع النسبة السّابقة، فهذه القلة القليلة لا تستطيع بمفردها أن تغيّر حقيقة انتشار العاميّة، وهي حقيقة لا مفر منها.

السؤال الثامن: ما اللّغة التي تتعامل بها في حياتك اليوميّة؟

الإجابة	العدد	النسبة المئويّة
الفصحى	00	00%
العاميّة	36	100%

التحليل: يبدو واضحاً جدّاً من هذا الجدول أنّ المتعلّم لا يستخدم الفصحى في حياته اليوميّة أبداً، وهذا ظاهر وجليّ من النسبة المئويّة التي قدّرت بـ: 100 %، وهذا منطقي جداً، فإذا كان لا يستعملها في المدرسة التي يجدر أن يتحدّث فيها بالفصحى بطلاقة تحت رقابة المعلّم، فكيف يستعملها في حياته اليوميّة أين لا يوجد من يراقبه.

السؤال التاسع: أين تكمن صعوبة استعمال اللغة العربيّة؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
في الكتابة	06	16,67%
في المشافهة	30	83,33%

التحليل: الملاحظ في الجدول أعلاه أنّ معظم المتعلّمين يواجهون صعوبة في استعمال الخطاب المنطوق، ويتّضح هذا من النسبة المئوية التي قدرّت بـ: 83,33 %، وقد يعود سبب هذه الصّعوبة لعدم امتلاكهم الكفاية اللّغويّة التي تمكّنهم من تركيب جملة صحيحة، أو افتقار رصيدهم اللّغوي، كما قد يرجع السّبب لعدم امتلاكهم الشّجاعة الأدبيّة للتّعبير عن أفكارهم دون خوف وخجل، بينما قدرّت نسبة صعوبة استعمال اللغة العربيّة في الكتابة بـ: 16,67 %، وهي نسبة قليلة يمكن التّحكّم بها وتعليمها عن طريق تعليم القواعد الصّحيحة في الكتابة باللّغة العربيّة الفصيحة.

السؤال العاشر: حسب رأيك ما هي الأسباب التي جعلت العاميّة تكاد تحلّ محلّ

الفصحى في تعاملاتنا داخل وخارج المدرسة؟

التحليل: كانت الإجابة عن هذا السؤال كالآتي:

- العاميّة سهلة ومناحة للجميع، للأُمِّيِّ والمتعلِّم، كما أنّها الأكثر استخداماً وتداولاً بين النّاس.
 - أنّهم يستطيعون التّعبير بها عن كلّ أفكارهم وكلّ ما يخالفهم بكلّ حرّيّة ودون تردّد، في حين التّحدّث بالفصحى يربكهم ويشعرهم بالخوف والتّحجّل.
 - ومنهم من أرجع ذلك إلى صعوبة الفصحى، وصعوبة التّحدّث بها، فهم في القسم يتعلّمون القواعد النّحوية فقط، كما أنّهم لا يملكون الفرصة لمحاولة التّحرّر من هذه العقدة.
 - ومنهم من رأى أنّ النّشأة الأولى تلعب دوراً مهمّاً، فهم اعتادوا التّحدّث بالعاميّة لأنّها اللّغة التي يتحدّث بها كل من حولهم فاكتمسبوها واعتادوا عليها.
- السّؤال الحادي عشر: حسب رأيك ما هي الحلول التي يمكن أن تقدّمها للقضاء على العاميّة ورفع مستوى الفصحى؟
- التّحليل: من خلال قراءتنا للحلول وجدناها جميعاً نصبّ في موضوع واحد وهو الالتزام بالفصحى والاهتمام بها، وقد كانت إجاباتهم كالآتي:
- منهم من رأى أنّه لا يمكن القضاء على العاميّة بصفة نهائيّة ولكن بإمكان المجتمع المساهمة في رفع مستوى الفصحى، وذلك باستعمالها في تعاملاتهم اليوميّة في مختلف مجالات الحياة، وهذا من شأنه أن يقلّل انتشارها.
 - محاولة إثراء الرّصيد اللّغوي عن طريق المطالعة والقراءة لمختلف أنواع الكتب الأدبيّة.

- إلغاء وهميش اللهجة العامية في المؤسسات التعليمية.
 - مشاهدة البرامج التنقيفية باللغة العربية.
 - اعتماد المعلم اللغة العربية الفصحى بالدرجة الأولى في تقديم درسه، والحرص على المتعلمين التعبير عن أفكارهم بها.
 - يجب المحاولة على التحدث بالفصحى في حياتنا اليومية، وتدرّب عليها حتى نتمكن منها.
- فكلّ هذه النصائح إن وجدت أذنا صاغية وأشخاصا يطبقونها ويحاولون تحقيقها، أكيد سترجع اللغة العربية الفصحى لمكانتها في مجتمعنا وترتقي لمستواها الحقيقي، لكن للأسف أين هي الأذان الصاغية وأين هي المبادرة.
- ثالثا: أسباب تفشي العامية في المدرسة الجزائرية:**
- عند استقرار واقع استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، فإننا نجد هذه الأخيرة لازالت تعاني بسبب منافسة اللهجات المحلية لها وكذا اللغة الفرنسية، بالرغم من فرض استعمالها بكل المراحل التعليمية بعد مجيء قانون التعريب، إلّا أنّ أغلب المتعلمين عاجزين عن التعبير بها نطقا وكتابة وبواجهون صعوبة كبيرة في التعامل بها، وهذا ما أكّدته دراستنا الميدانية حيث قُدّرت نسبة استعمال العامية عند المتعلمين بـ: 35,31%، وقُدّرت نسبة استعمالهم للفرنسية بـ: 18,65%، هذا يعني أنّ نسبة 50,00% هي نسبة استعمال العربية الفصحى في لغتهم.

وقد توصّلنا بفضل دراستنا الميدانيّة واحتكاكنا بالوسط المدرسي إلى أنّ مجموعة من الأسباب المتنوّعة التي ساهمت في تفشّي العاميّة في المؤسّسات التّعليميّة، والتي أثّرت سلبا على اللّغة العربيّة الفصحى، وعلى سير العمليّة التّعليميّة، تتمثّل في:

1- المعلّم:

يلعب المعلّم دورا أساسا في العمليّة التّعليميّة التّعليميّة، فهو القدوة التي يقتدي بها المتعلّم، كما أنّه المصدر الأوّل في تلقينه لغة عربيّة فصحى سليمة، وهذا ما وجدناه فعلا خلال دراستنا الميدانيّة حيث وجدنا ما يساوي 77,78 % من مجموع عيّنة الدّراسة من الأساتذة يستخدمون الفصحى في القسم، بينما وجدنا ما يساوي 00 % من يستخدمون العاميّة، و 22,22 % من من يمزجون بينهما.

يتبيّن لنا هنا أنّ نسبة استعمال العاميّة منعدمة عند المعلّمين إلّا أنّها متفشّية عند المتعلّمين، وبالتالي فالسبب لا يكمن في استخدام المعلّم الفصحى في القسم من عدمه، فمن خلال حضورنا في عدّة حصص دراسيّة وجدنا أنّ السبب يرجع لعدم حرص المعلّمين على المتعلّمين استعمال الفصحى، كما أنّهم لا يشيرون إلى أهمّيّتها، ويتضح هذا من خلال نسبة عدم تشدّد المعلّمين في بعض الأحيان على المتعلّمين لاستخدام الفصحى والتي قدّرت بـ: 66,67 %، في حين قدّرت نسبة من يتشدّدون عليهم 33,33 %، وهذا يُفسّر لماذا معظم المتعلّمين يتعاملون بالعاميّة أثناء مناقشتهم للمعلّم وتواصلهم معه.

كما لاحظنا أنّ معظم المعلّمين لا يتابعون الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها المتعلّمون ولا يصحّحونها، كما أنّهم لا يقدّمون الفرصة لهم للممارسة الشّفويّة التي تحسّن من مستوى

أدائهم اللّغوي. فكلّ هذا يعمل على تشجيع المتعلّم على عدم استخدام الفصحى ويسمح له في التّماذي في ارتكاب الأخطاء اللّغويّة التي تؤثّر سلبا في مسنواه اللّغوي وفي عمليّة التّعلّم.

وقد يعود السّبب في نفور المتعلّم من استعمال الفصحى إلى الطّريقة التي ينتهجها المعلّم أثناء تقديمه للدّرس، فقد لاحظنا أنّ هناك من المعلّمين الذين يدخلون حجرة الدّراسة يقدّمون الدّرس بطريقة جافّة لا تجذب انتباه المتعلّم ولا تنيره. وبالتالي فالمعلّم مسؤول عن الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه المتعلّم وذلك لاتباعه طريقة التّلقين على حساب الممارسة الفعلية للغة التي تساعد المتعلّم على ممارسة اللغة بطلاقة.

إذن فالمعلّم له دور كبير في نفسيّ العاميّة في المدرسة لأنّه النّاقل المباشر للمعرفة اللّغويّة، فإذا اعتمد اللّغة العربيّة الفصحى وانتهج الطّرق المثلّي في نقله لهذه المعرفة وفي التّواصل مع متعلّميّه، سيكون من شأنهم الاقتداء به واتباعه، والعكس صحيح.

2- المتعلّم:

استطعنا أن نصل من خلال دراستنا الميدانيّة أنّ المتعلّم يساهم بشكل كبير في انتشار العاميّة في المحيط المدرسي، وذلك لاعتماده عليها في جميع تعاملاته داخل وخارج حجرة الدّراسة، فمعظم المتعلّمين لا تستقيم العبارة على ألسنتهم عندما يحاولون التّحدّث بالفصحى وإذا تحدّثوا بها نطقوها ناقصة أو مبتورة، فيستعينون بالعاميّة وفي بعض الأحيان ببعض العبارات الفرنسيّة، ويرجع هذا لعدم تمكّنتهم من إتقان الفصحى، والدّلّيل على ذلك الضّعف اللّغوي الذي يظهر في مستوى أدائهم عند الإجابة عن

الأسئلة المطروحة أو عند الاستفسار عن نقطة غير مفهومة، وهذا يتضح من خلال إجابة المعلمين فيما يخصّ عدد المتعلّمين الذين يتحدثون اللّغة العربيّة الفصحى بطلاقة ويتقنونها حيث قدّرت نسبة الإجابة بعدد كثير لمن يتحدثون بها بـ: 77,78 %، في حين قدّرت نسبة الإجابة بـ عدد متوسط للمتحدّثين بها بـ: 22,22 %.

ومن خلال تواصلنا معهم وجدنا أنّهم غير مهتمّين بحصّة اللّغة العربيّة، فتجدهم غير متنبهين ومنشغلين بأحداث خارج مجال الدّرس، كما أنّهم لا يحاولون استخدام الفصحى ولا يبذلون أيّ مجهود لتعلّمها، بحجّة صعوبتها وعدم كفايتها في التعبير بحريّة عن أفكارهم، بل يذهبون مباشرة إلى استخدام الطّريقة الأسهل وهي التعبير العاميّة، ويظهر هذا جليّاً من خلال نسبة إجابتهم عن السّؤال المطروح عليهم أيّهما أسهل العاميّة أم الفصحى، حيث قدّرت نسبة الذين يجدون أنّ العاميّة أسهل من الفصحى بـ: 88,89 %، وهي نسبة كبيرة مقارنة بمن يعتبرون أنّ الفصحى أسهل.

3- الكتاب المدرسي:

لاحظنا من خلال دراستنا الميدانيّة أنّ معظم المتعلّمين لا يملكون الكتاب المدرسي الخاصّ بحصّة اللّغة العربيّة، ففي جميع الحصص التي حضرناها كان هناك أقلّيّة من المتعلّمين الملزمين الذين يستعملون الكتاب، فقد يكون سبب عدم استخدامهم له عدم اهتمامهم بالمادّة، أو لعدم تناوله مواضيع مشوّقة تجذبهم، وتناسب ومستواهم الفكري والعقلي، فلو كانت موضوعاته تجذب انتباههم وتناسبهم، لوجدناهم مهتمّين بقراءته، و

هذا من شأنه أن يُكسبهم رصيда لغويًا يستخدمونه عند الحاجة إليه على مستوى أدائهم الكتابي والشفوي.

وبالرغم من وجود مكتبة في الثانويّة إلّا أنّ الأغليّة من المتعلّمين لا يتردّدون عليها للمطالعة ولا يولّوها أيّ اهتمام، حيث لم نجد إلّا متعلّمي المستوى ثالثة ثانوي الذين يذهبون إليها، في حين لو كانت هناك حصّة خاصّة بالمطالعة لكان - على الأقلّ - بعض المتعلّمين يستفيدون منها، لأنّه بحسب احتكاكنا بالمتعلّمين حتّى ولو كانت هناك حصّة للمطالعة فلن يتردّدوا على المكتبة، في حين لو علموا مدى الاستفادة التي سيستفيدونها من وراء هذه المطالعة لما ضيّعوا هذه الفرصة.

إذن فالكتاب المدرسي له دور مهمّ في العمليّة التعليميّة فهو مصدر للمعرفة، كما أنّه يساهم بشكل كبير في تحسين المستوى اللّغوي عند المتعلّمين، فلو اهتمّ المتعلّم بالكتاب لكان الأمر مختلف، ولكان زاد من ثقافته، وهذّب لغته ونمّى رصيده اللّغوي، ممّا يساعده في استعمال العربيّة الفصحى دون إشكال.

4- المنهاج:

يُعتبر المنهاج عاملاً من عوامل نجاح العمليّة التعليميّة، كما أنّه يهدف إلى إنجاح سيرها بشكل صحيح، إلّا أنّ هذا لا يُلغي أنّ له العديد من النّقائص والعيوب.

فبحكم احتكاكنا بالمعلّمين وجدنا معظمهم يشكون من كبر حجمه مع خفض الحصص المقرّرة لمادّة اللّغة العربيّة، ممّا اضطرّهم إلى حذف بعض عناصر الدّروس لإتمام البرنامج المقرّر.

فإذا كانت الحصص الدراسيّة لا تكفي المعلم لإنهاء البرنامج المقرّر فهل تكفيه لتقديم الفرصة للمتعلم للممارسة الشفويّة ومناقشته وتصحيح أخطائه، أو بمعنى آخر لمساعدته في إتقان لغة عربيّة فصيحة.

5- لغة الأسرة:

أوضح لنا من خلال الدراسة الميدانيّة أنّي قمنا بها بالإضافة إلى إجابة المتعلمين عن الاستبانات الموزعة عليهم كما رأينا سابقاً، أنّ لغة الأسرة سبب من أسباب تفسّي العاميّة، وذلك أنّهم ومنذ أن فتحوا أعينهم وجدوا كلّ من حولهم يتعامل ويتحدّث بالعاميّة فاعتادوا عليها وعلى ممارستها وهذا ما جعلهم يرجّحون العاميّة على الفصحى، والدليل على ذلك نسبة وجود من يتحدّث الفصحى في المنزل التي قدرّت بـ: 19,44 %، وهي نسبة ضعيفة جدّاً.

كما أنّنا نجد أنّ المتعلّم من الممكن من اللهجة العاميّة بشكل جيّد بعد أن أخذت موقعها عنده، فعندما يريد أن يتحدّث بالفصحى يجد صعوبة كبيرة ممّا يجعله ينفر منها. ومن أسباب تفسّي العاميّة كذلك التناقض الشديّد الذي يعيشه المتعلّم بين لغة الدراسة ولغة محيطه الاجتماعي، فهو يدرس بلغة تختلف عن اللّغة التي يستعملها في أرض الواقع، كما أنّه لم يجد أيّ وجه من وجوهها هناك، وهذا ما يؤلّد عنده شعور بعدم أهمّيّتها وعدم ضرورة استخدامها.

6- لغة الإعلام:

لا يخفى علينا أنّ في عصرنا الحالي، أصبحت وسائل الإعلام ضرورة حتمية في مجتمعنا، فقد دخلت كلّ صحيفة، وإذاعة، وتلفاز في كلّ منزل، وخاطبت كلّ أفراد المجتمع، ومن بينهم فئة المتعلّمين.

فقد لاحظنا من خلال دراستنا أنّ العديد من المتعلّمين متأثرون بهذه الوسائل ومن بينها الحاسوب بالدرجة الأولى، لأنّه أصبح الوسيلة الأولى التي يعتمدون عليها لإيجاد الأجوبة عن الأسئلة المختلفة التي تُطرح عليهم، بالإضافة إلى اعتمادهم على المنتديات والمواقع المختلفة لما يجدون فيها من بحوث ومقالات جاهزة يستفادون منها في تعلّمهم؛ ولكنهم غير واعين للخطر الكبير الذي يمسّ لغتهم بسبب هذه المقالات والبحوث، وذلك لما تمثله من انحطاط لغويّ، بالإضافة إلى الأخطاء اللغويّة التي تُحرّر بها، فضلا عن العاميّة التي تحرّر من كلّ قيد قواعدي وإملائي.

كما أنّ الإذاعة والتلفزيون يساهمان كذلك في نشر العاميّة، فهذه الأجهزة تتوجّه في خطابها لقاعدة عريضة من المتعلّمين؛ لكنّ الملاحظ أنّها بدلا من استخدام اللغة العربيّة الفصحى نجدها لا تتورّع عن استخدام العاميّة في أكثر الأحيان⁽¹⁾، وبالتالي لا يمكننا إغفال الدور الكبير الذي تلعبه في نشر العاميّة ونشر الأخطاء اللغويّة. نستنتج من هذا أنّ كلّ وسائل الإعلام بأنواعها تساهم بشكل فعّال في نشر العاميّة في المجتمع بصفة عامّة وعند المتعلّمين بصفة خاصّة.

رابعا: الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة العاميّة:

(1) ينظر: نصيرة زيتوني، مرجع سابق، ص 9.

سنشير هنا إلى بعض الحلول والاقتراحات التي يمكن أن تساهم في القضاء على ظاهرة العاميّة المنفسّية في ميدان التّعليم ونذكر منها:

- إلزام المعلّمين باستعمال اللّغة العربيّة الفصحى في جميع مراحل التّعليم، وخاصّة في المراحل الأولى؛ لأنّها ضروريّة في إكساب الطّفل ملكة الفصحى.
- عقد دورات تدريبيّة للأساتذة يتمّ فيها اسندراك الأساليب والأخطاء اللّغويّة الشّائعة في استعمالهم للّغة العربيّة الفصحى وتقويمها⁽¹⁾.
- تشجيع المعلّم متعلّمه على استخدام الفصحى وذلك بالحديث عن إيجابيّاتها وأهميّتها.
- ضرورة انتهاج المعلّمين لطرق بسيطة وفعّالة تجذب انتباه المتعلّم ونجّبه في مادّة اللّغة العربيّة.
- فسح المجال أمام المتعلّمين للتّعبير ومحاولة تصحيح أخطائهم اللّغويّة، وحثّهم على استعمال الفصحى أثناء التحدّث.
- تشجيع المتعلّمين على القراءة و المطالعة.
- ضرورة زيادة الحصص المقرّرة للّغة العربيّة في المنهاج.
- مما تجدر الإشارة إليه هو أنّ وضع اللّغة العربيّة الفصحى في المؤسّسات التّعليميّة قد أصبح على المحكّ، لذلك يجب على المسؤولين إجراء التدابير اللازمة لاستتصال ما يسمّى بظاهرة العاميّة لأنّ القضية لا تتعلّق بلغة وحسب وإنّما بمصير ومستقبل أمة بأكملها.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 15.

استبانة موجهة الى معلّمي المستوى الثانوي

بشرفنا وضع هذه الاستبانة بين أيديكم والتي تتعلّق بإشكاليّة "التداخل

اللّغوي لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية بين الفصحى و العامية" راجين منكم أن

تجيبوا بكل دقّة وموضوعيّة على الأسئلة المطروحة أسفله ،و شكرا.

..... اسم الثانوية:

..... اسم الأستاذ:

..... الخبرة في التّعليم:

1) أيّ لغة تستخدمها في القسم؟

الفصحى ☐ العامية ☐ بينهما ☐

2) تتحدّث الفصحى في القسم:

حصّة كاملة ☐ نصف ساعة ☐ أقلّ من نصف ساعة ☐

3) ما نسبة المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات في التّحدّث بالفصحى؟

قليل ☐ كثير ☐ متوسط ☐

4) هل تشدّد على المتعلّمين بتحدّثون بالفصحى؟

☐ نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

5) أين تكمن صعوبة استعمال الفصحى لدى المتعلّمين؟

الكتابة ☐ الكلام ☐

6) ما هي أسباب عزوف المتعلّمين عن الفصحى حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7) كيف تصف واقع اللّغة العربيّة الفصحى في مدارسنا اليوم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8) ما هي الحلول التي يمكن أن تقدّمها للقضاء على ظاهرة العاميّة في مدارسنا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة موجهة إلى متعلّمي المستوى الثانوي

بشرفنا وضع هذه الاستبانة بين أيديكم والتي تتعلّق بإشكاليّة " التّداخل

اللّغوي لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية بين الفصحى والعاميّة " راجين منكم أن

تجيبوا بكلّ دقّة وموضوعيّة على الأسئلة المطروحة أسفله ،و شكرا.

اسم الثّانوية:.....

المستوى الدّراسي:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1) أين تستخدم اللّغة العربيّة الفصحى ؟ في المدرسة ☐ في البيت

☐ أثناء التّحدث مع الاصدقاء ☐

أخرى:.....

.....

.....

2) أيّهما أسهل؟

الفصحى ☐ العامية ☐

3) أجد صعوبة أثناء حديثي بالفصحى:

صعوبة كبيرة ☐ بعض الصعوبات ☐ لا أجد صعوبة ☐

4) هل تجبّ استعمال الفصحى أو العامية؟

الفصحى ☐ العامية ☐

لماذا؟.....
.....
.....
.....

5) هل يتحدّث المعلّم معكم ب:

الفصحى ☐ العامية ☐

6) هل يحرص المعلّم أن تتكلّموا بالفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

7) هل يوجد من يتحدّث في منزلكم بالفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

8) ما اللّغة التي تتعامل بها في حياتك اليوميّة؟

الفصحى ☐ العامية ☐

9) أين تكمن صعوبة استعمال اللغة العربيّة؟

في المشافهة (الكلام)

في الكتابة

10) حسب رأيك ما هي الأسباب التي جعلت العاميّة تكاد نحلّ محلّ الفصحى في تعاملاتنا داخل وخارج المدرسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11) حسب رأيك ما هي الحلول التي يمكن أن تقدّمها للقضاء على العاميّة و رفع مستوى الفصحى؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

خاتمة

الخاتمة:

نخلص في نهاية هذا البحث الموسوم بـ: " التداخل اللغوي لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية بين الفصحى والعامية " إلى أن ظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة لغوية منتشرة بين مختلف طبقات المجتمع وبين المتعلمين بصفة خاصة، وهي ظاهرة التداخل بين الفصحى والعامية، حيث أصبح وضع اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية بصفة عامة، وفي المؤسسات الثانوية بصفة خاصة يدعو للقلق، أين نلاحظ تفتتي كبير لظاهرة العامية. وقد استوجبت طبيعة البحث تقسيمه إلى مدخل وفصلين قبلهما مقدمة وبعدهما خاتمة. خصصنا فيها الفصل الثاني للعمل التطبيقي الذي رصدنا فيه واقع اللغة العربية الفصحى في المؤسسات الثانوية من داخل حجرات الدرس.

وقد أجبنا في بحثنا عن الاشكالية التي حددناها في المقدمة بمايلي: ما هو واقع استخدام اللغة العربية الفصحى عند المتعلمين في المدرسة الجزائرية، وإلى أي مدى يؤثر هذا الاستخدام على أدائهم اللغوي المنطوق؟ وما أكدت عليه دراستنا الميدانية هو وجود نقص كبير في استعمال العربية الفصحى في حجرات الدرس، بالإضافة إلى تدني مستوى الأداء اللغوي بشكل كبير.

وقد توصلنا إلى جملة من النتائج نلخصها في مايلي:

- لا يقتصر التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية عند متعلمي السنة أولى ثانوي في مستوى بعينه بل في المستويات اللغوية جميعها، الصوتية والمفردانية والدلالية والنحوية والصرفية.

- عدم إتقان ما يساوي 57,87 % من مجموع عينة الدّراسة للّغة العربيّة الفصحى، وتأثّر ما يساوي 18,65 % منها بالّغة الفرنسيّة، وقد عاد ذلك سلّبا على مستواهم اللّغوي حيث أصبحوا عاجزين عن الأداء اللّغوي الصّحيح نطقا وكتابة.
- عزوف كثير من المتعلّمين عن استخدام العربيّة الفصحى، ناهيك عن مزاحمة اللّهجة العاميّة واللّغة الفرنسيّة لها.
- عدم حتّ المعلّمين تلاميذهم على استخدام العربيّة الفصحى داخل حجرات الدّرس، وعدم متابعتهم ومراقبة أخطائهم.
- وبناء على هذه التّناجج نورد مجموعة من الاقتراحات والتّوصيات التي نراها تسهم في تصحيح هذا الوضع والحفاظ على اللّغة العربيّة الفصحى كأحد المكوّنات الأساسيّة في مختلف المؤسّسات التّعليميّة:
- فرض استعمال اللّغة العربيّة في عمليّة التّدريس على مسنوى كل مراحل التّعليم من الابتدائي حتّى الجامعي، فهذا سيعيد المكانة اللّائقة والحقيقيّة التي تستحقّها اللّغة العربيّة.
- ضرورة نوعية المتعلّمين بأنّ اللّغة العربيّة هي هويّة الأمّة العربيّة بالدرّجة الأولى وزوالها يعني زوال الأمّة.
- إخضاع المعلّمين بكلّ المؤسّسات التّعليميّة إلى عمليّات تكوينيّة صارمة في اللّغة العربيّة وقواعد استعمالها قبل مباشرة مهنة التّعليم، وعدم قبول من لا يثبت قدرته في العربيّة نطقا وكتابة.
- تظافر كلّ الوسائل والمؤسّسات من المدرسة، التّلفزيون، الجرائد، الانترنت، المسرح، الأدب، النوادي، البرلمان، الهيئات الحكوميّة...، لنشر اللّغة العربيّة الفصحى وتعميم استعمالها بصفة رسميّة وجادّة.

- الاهتمام بمناهج ومقررات اللغة العربيّة وتحديثها بين الحين والآخر، للقضاء على الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه المعلّمين والمتعلّمين.
 - رعاية المعلّم وإعداده مادّيًا ومعنويًا قصد رفع مستوى أدائه وبالتالي استمرار عطائه في خدمة اللغة العربيّة.
 - محاولة تغيير طريقة تفكير المتعلّمين من نظرهم للفصحى، ونبين لهم زيف الأحكام المسبقة التي تستهدف شخصيّة وكيان الإنسان العربي، وتحميلهم المسؤولية في الحفاظ على الهوية العربيّة.
 - الحرص على تكثيف استعمال اللغة العربيّة الفصحى عند المتعلّمين، وتخصيص وقت للتدريب والتّمرّن على استخدامها.
 - تشجيعهم على التحدّث بالفصحى، والتخلّص من العوائق النفسيّة حتّى يجري لسانهم وتُفكّ عقدهم وتحسين لغتهم لتحسيسهم بالانتماء لهذه اللغة.
 - ترغيبهم في المطالعة لإثراء رصيدهم اللّغوي.
 - تحسيس الأولياء وتوعيتهم بأهميّة استعمال الأبناء اللغة العربيّة في البيت.
- وما كان لهذا البحث أن يُنجز لولا عون الله وجهد الأستاذ المشرف، ونرجو أن نكون قد وفّقنا في هذه الدّراسة، ونتمنى أن تكون مُنطلقا لدراسات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

• المصادر:

- 1- ابن جني (ت 392) : الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، المجلد 1، دار الكتاب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 3، 2008م.
- 2- ابن فارس (ت 395 هـ) : مقاييس اللّغة، وضع حواشيه ابراهيم شمس الدين، الجزء الأوّل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 1999م.
- 3- ابن منظور (ت 711 هـ) : لسان العرب، المجلد 11، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1994م.
- 4- الشّريف الجرجاني (ت 816 هـ) : التّعريفات، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 2000 م.
- 5- محمد التّونجي: معجم علوم العربية، تخصص - شمولية - أعلام، دار الجليل للنشر والطباعة والتّوزيع، بيروت، ط 1، 2003م.

• الوثائق التّربويّة:

- 6- وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، 2004م.
- 7- وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، وحدة النّظام التّربوي، 2005م.
- 8- وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثّانوي، منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة أولى ثانوي، جوان 1995م.
- 9- وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة أولى ثانوي.

• المراجع:

- 10- ابراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، د.ت.
- 11- ابراهيم صالح الفلاي: ازدواجية اللغة، النظرية التطبيق، حقوق الطبع محفوظة، الرياض، ط 1، د.ت.
- 12- أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط 1، 1999 م.
- 13- أحمد بن بالقاسم الجعفري: اللغة العربية في منهاج المرحلة الثانوية الجزائرية، بيروت، لبنان، 23/19 مارس 2012 م.
- 14- أصنامي خديجة: تعليم وتعلم اللغة العربية وفق الطرق التعليمية الواردة في المناهج الجديدة الجزائرية في مرحلة التعليم الابتدائي.
- 15- إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، ماي 1982 م.
- 16- أنور الجندي: الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، د.ط، 1982.
- 17- حسام البهناوي: العربية الفصحى ولبحائها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ط، 2004 م.
- 18- رمضان عبد الثواب: فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 6، 1999 م.

- 19- زكريّا اسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د.ط، 2005.
- 20- عبد الرّاجحي: فقه اللّغة في الكتب العربيّة، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، د.ط، د.ت.
- 21- عبد الغفّار حامد هلال: اللّهجات العربيّة نشأة وتطوّر، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 2، 1993 م.
- 22- علي عبد الواحد وافي: فقه اللّغة، فخصة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط 3، أفريل 2004 م.
- 23- كمال بن جعفر: استعمال اللّغة العربيّة في التّدريس بالجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول، دراسة سوسيولسانيّة، جامعة عبد الرّحمن ميرة، بجاية.
- 24- محمّد أسعد التّادري: فقه اللّغة مناهله ومسائله، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، د.ط، 2009 م.
- 25- محمد خليفة الأسود: التّمهيد في علم اللّغة، منشورات السّابع من أبريل، ط 2، 2004 م.
- 26- محمّد محمّد داود: العربيّة وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ط، د.ت.
- 27- محمود نيمور: مشكلات اللّغة العربيّة، المطبعة التّمودجية، القاهرة، د.ط، د.ت.
- 28- محمود عكاشة: علم اللغة - مدخل نظري في اللّغة العربيّة -، دار النّشر للجامعات، ط 1، 2006 م.

29- هند بنت مصطفى شريفى: التّعليم ضرورة كوظيفة دعوّية للمدرسة في المرحلة النّانويّة.

30- يوهان فك: العربيّة دراسات في اللّغة و اللّهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد الثّواب، مكتبة الخانجي بمصر، د.ط، 1980.

• المجلّات:

31- مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للأدب، مهى محمود العنوم: الازدواجيّة اللّغوية في الأدب - نماذج شعريّة تطبيقيّة -، المجلّد 4، العدد 1، 2007 م.

32- مجلّة الدّراسات الاجتماعيّة، سيف الدّين الفقراء: تداخل اللّهجات وأثره في تفسير الشّدوذ في بنية الفعل المضارع: جامعة مؤتة، العدد 24، 2008 م.

33- مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، عبد الحميد بوترعة: واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظلّ التعدّدية اللّغويّة، جامعة الوادي، العدد 8، سبتمبر 2014.

34- المجلّة العلميّة لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانيّة والإداريّة)، ابراهيم كايد محمود: العربيّة الفصحى بين الازدواجية اللّغوية والثّنائية اللّغوية، المجلّد 3، العدد 1، مارس 2002م.

35- مجلّة الممارسات اللّغوية، عليّ القاسمي: التّداخل اللّغوي والتّحوّل اللّغوي، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 01، 2010.

- 36- مجلّة جامعة التّجّاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، نصيرة زيتوني: واقع اللّغة العربيّة في الجزائر، المجلّد 27، العدد 10، 2013 م.
- 37- مجلّة جامعة كركوك للدراسات الإنسانيّة، نعمة دهش فرحان الطّائي: ظاهرة الازدواج اللّغوي وأثرها في التّسيج الاجتماعي، المجلّد 7، العدد 3، 2012 م.
- 38- مجلّة جذور، خالد البعودي: الافتراض اللّغوي والتّعريب في العربيّة، النّادي الأدبي الثّقافي بجدّة، الجزء 30، المجلّد 12، يناير 2010 م.
- 39- مجلّة دراسات الأسرة، عثمان بخيت جبارة: ازدواجيّة اللّغة وأثرها في المجتمع والأسرة، جامعة الفاشر، العدد 03، جوان 2013.
- 40- مجلّة دراسات العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، حنان اسماعيل عمارة: الازدواجيّة والخطأ اللّغوي، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنيّة، المجلّد 34، العدد 01، 2007 م.

• الرّسائل الجامعيّة:

- 41- حوريّة بشير: المكنوب في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2001-2002 م.
- 42- قدّور نبيلة: التّداخل اللّغوي بين العربيّة والفرنسيّة وأثره في تعليميّة اللّغة الفرنسيّة في قسم اللّغة العربيّة وآدابها، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوريقسنطينة، 2005 - 2006 م.
- 43- كلّ محمد باسل: المعرّب والدّخيل في اللّغة العربيّة، بحث مقدّم لنيل شهادة الدّكتوراه، الجامعة الإسلاميّة العالميّة، باكستان، 2002 م.

• المؤتمرات:

- 44- المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب، رفقة حمود: هياكل التعليم (ما بعد الأساسي) الثانوي عربياً وعالمياً، مسقط، مارس، 2010م.
- 45- المؤتمر الدولي للغة العربية، خالد بوزباني: اللغة العربية في مدارس التعليم ما قبل الجامعي، العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت.

• المواقع الإلكترونية:

- 46- منتديات نخاطب، علي بن سالم المري: تحديد مصطلح الثنائية والازدواجية وأثرهما على اللغة العربية الفصحى، www.ta5atub.com.

الفهرس

الفهرس:

تشكر وتقدير

المقدمة.....4-9

المدخل: اللغة العربية في المرحلة الثانوية.....11-20

أولاً: أهمية اللغة العربية في المنظومة التربوية

عموماً.....11

ثانياً: أهمية المرحلة الثانوية في التعليم

العام.....14

ثالثاً: أهمية السنة الأولى في التعليم الثانوي.....16

رابعاً: اللغة العربية في منهاج المرحلة

الثانوية.....16

خامساً: اللغة العربية في منهاج السنة أولى

ثانوي.....18

الفصل الأول: تأصيل نظري.....22-60

أولاً:

التداخل.....23

1- تعريفه.....

23

أ- لغة.....23

24	ب- اصطلاحا.....
	2- أنواعه.....
26	
	أ- التداخل
26	الصوتي.....
29	ب- التداخل المفرداتي.....
32	ج- التداخل الدلالي.....
35	د- التداخل النحوي.....
	هـ- التداخل
37	الصرفي.....
40	ثانيا: بين الفصحى والعامية.....
41	1- الفصحى.....
41	أ- مفهومها.....
41	• لغة.....
42	• اصطلاحا.....
43	ب- ميزاتها.....
45	ج- عوامل نشأة الفصحى.....
46	- العوامل الدينيّة.....
46	- العوامل الاقتصادية.....
	- العوامل
47	السياسيّة.....

2- اللهجة العامية.....48

أ- مفهومها.....48

• لغة.....48

• اصطلاحا.....49

ب- ميزاتها.....51

ج- كيف كان ينظر إلى

اللهجات.....53

ثالثا : الازدواجية اللغوية " Le bilinguisme

".....56

الفصل الثاني: دراسة لسانيّة.....62-101

أولاً: واقع اللغة العربيّة في المدرسة

الجزائريّة.....62

1- التداخل اللغوي بين العربيّة الفصحى واللهجة

العامية.....63

أ- التداخل الصوتي.....63

ب- التداخل المفرداتي.....66

ج- التداخل الدلالي.....72

التحوي.....73

ه- التداخل الصّرفي.....75

2- التداخل اللّغوي بين اللّغة العربيّة واللّغة

الفرنسيّة.....77

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان.....81

1- تحليل نتائج الاستبانات الخاصّة بالمعلّمين.....81

2- تحليل نتائج الاستبانات الخاصّة بالمتعلّمين.....86

ثالثا: أسباب نفسيّة العاميّة في المدرسة الجزائريّة.....94

1- المعلّم.....94

2- المتعلّم.....96

3- الكتاب المدرسي.....97

4- المنهاج.....98

5- لغة الأسرة.....98

6- لغة الإعلام.....99

رابعا: الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة

العاميّة.....100

الخاتمة.....107-109

قائمة المصادر والمراجع.....111-

الفهرس.....118-121