أثـر اللّغة المحكية في كتب الإصلاح التـربـوي
- قراءة في كتب الطور الابتدائي في الجزائر-

خليفـة بوجـادي❖ جـــامعة سطيف 2 ❖الجزائر

❖❖❖❖❖

ملخص

لعل لغة الحكي اليومية حافلة بكثير من عناصر نجاح الملفوظ اللغوي وإيصاله.. ولذلك فقد تسمح من هذه الناحية بأن تستند إليها لغة التربية في كثير من المواقف الاتصالية والإبلاغية.

ومن ناحية مقابلة؛ صارت لغة الحكي هذه، غيرَ مأمونة في كثير من بُناها الإفرادية والتركيبية والتواصلية، لعواملَ نقف عند بعضها في هذه الدراسة. ولذا أصبحت العربية في غير مأمن من تداخل غير محمود النتائج، وصار لزاما العملُ على مجابهة عدد من التحديات في هذا الموضوع..

هذه هي فكرة هذه الدراسة، والتي تستند إلى حصيلة عمل تطبيقي يشمل مجموع كتب الطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية، ويقف على كثير من آثار اللغة المحكية في لغة الكتاب، ويعمل على تصنيفها وتحليلها. وتخلص الدراسة في نهايتها إلى ضرورة الوقوف أمام هذه التحديات.

Abstract

The preservation and transmission of language could be largely attributed to the spoken language. This faculty could presumably be very useful in many didactical situations. Yet, this is fraught with danger given the particularities of its syntactic and communicative structures, some of which are considered in the present paper. The damaging effects of such interferences on classical Arabic have already been noticed. The aim of this article is therefore to unearth the bearings of the structure of the spoken language upon classical Arabic as taught in Algerian primary schools via a scrutiny of a large array of primary education handbooks.

❖❖❖❖❖

1- توطئة/ في المفاهيم:

لعلّ في استخدام مصطلح "اللغة المحكية" انتصارا واضحا على مصطلحات أخرى شقيقة، نحو: "اللّغة الدارجة" و"اللّغة العاميّة". وعلى الرغم ممّا أخذته هذا الاستخدامات من اهتمام الباحثين اللغويين في مفاضلتهم هذا الاستخدام عن ذاك، فإني أرغب في إنشاء مقاربة لسانية بين هذه المصطلحات الثلاثة، لعلها تكشف عن أهم القيم الدلالية التي تجعلنا نفضل هذا المصطلح عن ذاك.

أ- اللّغة العاميّة: نسبة إلى "العام"، وهو الذي يصدُق على عموم الموجود، ويتوافر لدى العوامّ من الناس. والعوامّ هم السواد الغالب الذين لم يتميزوا بشيء يخصهم ويخرجهم من العامّة.

وحين نستخدم "اللّغة العاميّة"، فالمقصود تلك اللّغة التي نتسنّى لعامّة الناس؛ كبيرهم وصغيرهم، عالمهم وجاهلهم...

مع أنّ هذه الصيغة (عاميّة)، صارت تحمل عددا من القيم الدلالية السّلبية، أصفاها عليها الاستعمال.

ب- اللّغة الدّارجة: وصف للغة التي يتداولها الناس في حياتهم العادية، ومعاملاتهم اليومية؛ يتساوى في ذلك الكبير والصغير، العالم والجاهل، وهي أيضا اكتسبت لدى المثقفين بعضا من القيم الدلالية السّلبية.

لكنّ المعجم العربي يكشف عددا من قيمها الدلالية؛ فهي من مادة «درج: دَرَجُ البناء ودُرَّجُه بالتثقيل: مراتب بعضها فوق بعض، واحدتُه دَرَجَة ودُرَجَة (...) والدَّرَجَاتُ: مشية الشّيخ والصّبيّ (...) ويُقَالُ للصّبيّ إذا دبَّ وأخذ في الحركة: دَرِجَ الشيخ والصّبيّ يَدْرُج دَرجاً ودرجَانًا ودَرِيجًا فهو دراج: مشيا مشيًا ضعيفًا » [1].

تقوم الدلالة الأصلية - إذًا - لـ "دارجة" على الانتقال بتؤدة وبطء، وتغيير الموضع من نقطة إلى أخرى؛ فهو انتقال واضح المعالم، مكشوف الحركة، معلوم المقاس؛ تماما مثل درجان الصبي والشيخ. يضاف إلى ذلك، أن سبب معرفة حال هذا الانتقال هو ضعفه المنتقل، فلو كان موضوعُ الحديث رجلا أو شابًّا متمتعا بقوته، لما أمكن وصف انتقاله درجانًا.

ومن مقتضيات هذه الدلالة أيضا، أن الدرجان هو أول المشي ومبدؤه، لذلك سمّوا الدراجة «العجلة التي يدبّ الشيخ والصّبيّ عليها (...) وهي التي يدرج عليها الصبيّ أوّل ما يمشي» [2].

ويمكن أن نستشفّ جانبا آخر من هذه الدلالة في قولهم «الأدْراج: قالوا رجَعَ أَدْرَاجَه؛ أي رجع في طريقه الذي جاء فيه (...) يقال للرّجل إذا طلب شيئا فلم يَقْدِرْ عليه (..) رَجَعَ على إِدْرَاجِهِ ورجع دَرْجَهُ الأوّل » [3].

وفي الرجوع بعد الخيبة انكسار وهزيمة، تجعل المرء لا يعدو أن يقتفيَ آثار الذّهاب، خائبًا منكسرًا مهزومًا، لا يقوى على السّير الجادّ الذي انطلق به إلى طلبِ أمرِه.

وهنا يمكن حصر أهم القيم الدلالية التي يحملها لفظ "درج" و"درّاج" : الانتقال المعلوم من موضع إلى آخر، الانتقال في بطء وتؤدة، معرفة حال المنتقل، الانتقال في أوّل أمره.

ولعلّ بعض هذه الدلالات ما جعلهم يطلقون "اللّغة الدارجة" على النظام المتداول بين الناس والمتناقل فيما بينهم.

جـ- اللّغة المحكيّة: من قولهم:« حكيت عنه الحديث حكاية (...) حكوْتُ عنه حديثا في معنى حكيته (...) حكيت عنه الكلام حكايةً وحكوْتُ لغةً » [4]. وفي هذا معنى النّقل والأخذ بالرواية، أما الأصل في دلالة الحكاية، فـ «كقولك حكيت فلانا وحاكيته، فعلت مثل فعله أو قلت مثل قوله سواء لم أجاوزه » [5]، فالأصل في دلالة الحكاية هو المشابهة والمماثلة في نقل المتواتر من الحديث نقلا مشابها ومماثلا.

وليس بين الدلالتين كبير اختلاف؛ إذ نقلُ الحديث أو اللّغة شكلٌ من أشكال المحاكاة والمماثلة، ما دام الناقل يتوخّى نقل الحديث واللّغة، على الوجه الذي ورد به.

واللّغة المحكيّة ـ إذا ـ هي اللّغة التي يحاكي الواحد من الناس الآخر في استخدامها، والمحاكاة هنا قائمة على الشكل والنظام اللساني العام، لا في الخصائص الفردية التي تميز استخدام فرد للّغة عن آخر، ولعلها تُطلق على اللغة الشائعة التي يتحاكى فيها النّاس. وبعد هذا العرض المعجمي، يمكن أن نفاضل (اللّغة المحكية) اصطلاحا على (العامية أو الدراجة) بإجراء مقاربة بين دلالاتها المعجمية الآنفة:

فالـ (العاميّة) وإن كانت تخطى بالشيوع والعموم، فهي لا تدل على طبيعة اللّغة التي يتداولها الأفراد بخصائصها اللّسانية، فضلا عمّا يعتريها اليوم من دلالات سلبية تقربها من (الاستخدام السّوقي). أما (الدارجة) فلا يمكنها أن تفي بدلالة شيوع اللّغة وذيوعها على نحو واسع، بما فيها من دلالة البطء والتؤدة، ولا يمكن معاينة ذلك في شيوع اللّغة. وأما (المحكية)، فلعلها أوفى الاستخدامات للدلالة على النظام اللّغوي المتداول، المتناقل، المتماثل بين الأفراد.. ولذلك، فهذه التسمية في تقديري أكثر مناسبة للدلالة المتوخاة.

وقد ننطلق في التأسيس لهذه الدراسة من بعض آراء نعوم تشومسكي حول اللّغة والأداء؛ حيث إنّ الإدراك اللّغوي والقدرة اللّغوية صفات إنسانيّة أساسيّة في النوع البشري وحده؛ وإنّ لغة الفرد العاديّة هي عملية إبداعية في ذاتها، وإن كلّ كلام هو تجديد في ذاته. [6] ومن هذا المفهوم قدّم تشومسكي فكرة القدرة والأداء؛ فالقدرة ملكة لسانية تشمل قواعد اللّغة ونظامها والاختلاف فيها بين أفراد الجماعة اللّسانية، أما الأداء فيشمل مختلف الإنجازات اللّغوية التي يقدّمها الأفراد خلال

ممارستهم لتلك الملكة؛ وبكلمة: القدرة اللّغوية هي معرفة اللّغة، أما الأداء فهو استخدام هذه القدرة في نسق ما. (7)

صحيح أنّ أداءات الأفراد تحمل تميزانهم واختلافاتهم، ولكن تضافر هذه التميّزات والتنوعات مع أمور لغوية أخرى على مستوى اجتماعية اللغة، أدّى إلى نشوء ثقافة خاصّة، وتكون صيغة لسانية مميزة لجماعة لسانية ما؛ تجمعها العادات والتقاليد والبيئة والمكان والزمان، فهي وإن اختلف أفرادها في أداءاتهم اللّغوية تشكل شبه وحدة لسانيّة بهذه الأداءات التي تجمعها الظروف المذكورة آنفا؛ هذا ما يؤدي انتقال التميّز/ الأداء من الحالة الفردية إلى الحالة الاجتماعية؛ فتتميز جماعة عن أخرى وإن كانتا تملكان القدرة اللّغوية نفسها، ويتشكل لديها ما نسمّيه "اللغة المحكيّة" التي يتم تناميها وتداولها بفعل التواصل الاجتماعي.

ومن هنا، فإننا لا نختلف مع الذين تحدثوا طويلا عن تمجيد اللّغة المحكية وإعلاء شأنها، ولكننا في المقابل نُذَكّرهم أن هذه اللّغة وإن كانت تغطي استعمال السواد الأعظم من الناس وتحمل همومهم اليومية، وتعبر عن انشغالاتهم المحلية، فهي أساسا نتاج الأداءات الفردية، وتفتقر إلى التواضع الاجتماعي بمفهومه الدقيق، وهو الذي يجعلها تحظى بالتداول والذيوع، وعليه يقوم مفهوم اللّغة أساسا.

إن منشأ اللّغة المحكية ذاتي محض، وهو مجموع الأداءات الفردية اللسانية المتباينة في منطلقاتها، والمتقاربة في ظروف الزمان والمكان والبيئة الاجتماعية. والدعاوى التي تتعالى بين الحين والآخر لإنصاف اللّغة المحكية على حدّ زعم أصحابها من اضطهاد الفصحى لها، لا تعدو أن تكون دعاوى لتأصيل مفهوم القُطرية في المجتمع العربية، ولتغذية النرجسيّات الثقافية المحلّية؛ وتضرب مشروع الهوية العربية الحديثة في صميمه.

إننا بحاجة إلى استثمار مثل هذه الجهود التي نبيدها في الدعوة لتمكين اللّغة المحكية بحجة أنّها لغتنا الطبيعية الشائعة في معظم مجالات الحياة،- على حدّ قولهم - وبحجة تغير الحياة ومتعلقاتها.. نحتاج إلى هذه الجهود لتجديد الفصحى وتحديثها بحسب ما يفرضه العصر وتُتِيحُهُ القواعد والنظام اللساني العربي ممّا يسمح باحتواء الحضارات الوافدة والتكنولوجيات والثقافات الأخرى والمعلومانية الجديدة؛ صحيح أن العربية اليوم تعرف أزمة حادّة لاسيما في موضوع المصطلح، والأساليب بدرجة أقل.. والحاجة ملحّة لمعالجة هذه الأزمة، لا للدعوة إلى اللّغات المحكيّة وتمكينها.

2- بطاقة تعريفية بالمدوّنة:

عرفت الكتب المدرسية الجديدة المقدّمة للإصلاح التربوي خلال السنوات الأخيرة، قراءات عدّة من الدّارسين والإعلاميين، وأعادت الهيئات المسؤولة على إصدار هذه الكتب طباعتها مرّات عدّة أيضا،

بحسب هذه الملاحظات لتُقدّم إلى التلاميذ في صورة سليمة وموائمة. لكنّ ما يسجل على هذه القراءات، أنها في تقديري جزئية غالبا، إذ تتناول كل كتاب على حدة، أو تميز نشاطا دراسيا عن نشاط آخر... وأعتقد أن معالجة قضايا الكتاب المدرسي ينبغي أن تتمّ في صورة شاملة ضمن مدوّنة متكاملة توضّح رؤية ما، أو تقدم استراتيجية معينة.

لذلك، اخترت في هذه الدراسة، تناول ظاهرة محدّدة في مجموع الكتب المدرسية للطور الابتدائي دون تمييز؛ ذلك أنّ التجديد المذكور شمل مختلف الأنشطة المقدّمة، بحسب ما فرضته المعارف الحديثة؛ في: القراءة، التربية الرياضيّة، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التاريخ، الجغرافيا والتربية البدنيّة...

ولعلّ أهمّ ما يتوخّاه هذا التجديد أن ينأى عن مدّ المتعلم بمعارف جاهزة مسبقة، بقدر ما يجعله شريكا في العملية التربوية، ومُسهما في تحقيق كفايات تواصلية ومنهجية وثقافية، وتحصيل قيم وجدانية ومهارات سلوكيّة.

هذا ما يؤكده كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى ابتدائي في مقدمته: "أعدّ كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي وفق البرنامج الرسمي المقرّر تطبيقه ابتداء من سبتمبر سنة ألفين وثلاثة، انسجاما مع توجهات وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربويّة، ولقد تمّ تصميمه على أساس وضع المتعلم في مركز الاهتمامات التربوية، وتماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللّغات، القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، ونظّمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكريّة والنّفسية والوجدانيّة لتلاميذ هذا المستوى" .[8]

فالمتعلم (التلميذ) بحسب هذا التوجه الجديد، هو محور العملية التعليمية ومركزها، وهو توجّه في تقديري سليم جدّا وبحاجة إلى دعم ومساندة؛ ذلك أنه (المتعلم) يفوق في مطالبه وحاجاته المعرفيّة معلّميه، بالنظر إلى واقعه وبيئته. هذا ما جعل المقرّر أكثر ارتباطا بالواقع اليومي للتلميذ؛ "وقد كان التركيز على المعارف ذات الصلة بواقع المتعلّم، وذلك باعتماد وضعيّات ذات دلالة واقعيّة، تمكّنه من تفعيل الإجراءات التي تساعده على اكتساب المعارف وتوظيف المكتسبات بصورة فعالة » [9].

لعلّ ربط المتعلّم بواقعه اليومي من أهم ما أنتجته الدراسات الوظيفية الحديثة في النصف الثاني من القرن الماضي، وما تزال فعاليتها قائمة إلى اليوم؛ ولكن اختلافا طفيفا بين الواقع العربي عموما والجزائري بصورة أخصّ وبين الواقع الأوربي مثلا، في كثير من الموضوعات الواقعية؛ (موضوع اللّغة مثلا؛ بين لغة المدرسة ولغة الاستعمال اليومي). ولذلك صار لزاما أن ينتبه هذا التوجه الوظيفي الجديد في التدريس إلى الاعتداد بخصوصية واقع المتعلم، ومدى مواءمة المناهج المعتمدة لها.

ومن بين المرامي الكبرى لكتاب الإصلاح ما ورد في المقدّمة: "ونحن على يقين من أنّ المتعلمين سيجدون في هذا الكتاب ما يحفّزهم على تعلّم لغتهم الجميلة، ويدفعهم إلى تطوير مكتسباتهم »[10].

ومن مظاهر التجديد في كتب الطورين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، تذكر شريفة غطاس ومفتاح بن عروس، وهما من المسهمين في صياغة هذه الكتب الجديدة [11]:

- الانتقال من تعليمية اللّغة التعليمية النّصوص.
- نتطلق المقاربة النصّية المعتمدة من مفهوم التنميط النصّي (typologie textuelle) نحو: النمط السردي، الوصفي والحجاجي.
- أصالة النصوص.
- الاهتمام بالمكتوب أكثر من مفهوم المحور.
- اعتماد اللّغة المستخدمة باعتبارها كفاية مادية تخصصية (Compétence dixiplinaire) إلى جانب كونها أيضا كفاية مستعرضة (compétence transversale) من خلال النصوص الثوثيقية المدرجة في كتب: التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية...

3- مظاهر التداخل اللّغوي؛ بين الفصحى والمحكية؛ دراسة استقرائية:

اعتمدت هذه الدراسة مجموع الكتب المدرسية المقرّرة في التعليم الابتدائي وهي تتجاوز 40 كتابا في مجموعها، بمعدّل 08 كتب لكل سنة؛ من السنة الأول إلى السنة الخامسة. وقد كان اهتمامنا الأول خلال قراءة المدوّنة رصد حضور اللّغة المحكية فيها، وسجلنا خلال ذلك جهدا بحاجة إلى تثمين ومتابعة، إلى جانب ملاحظات إيجابية عدّة. وبعد رصد مختلف أشكال حضور اللغة المحكية في المدونة سجلنا الأنماط التالية:

أ- اللغة المحكية من الأجنبية (الفرنسية بخاصة):

الموضوع	اللّغة المحكية	البيان
كتاب اللّغة العربية في الدرس الأول ص 8.	«رضا يقدّم نفسه»	الغرض أنّه يعرّف بنفسه، وهذه الصيغة دخيلة من الفرنسية (se présenter)
كتاب التربية المدنيّة، س1 «أنا والآخرون » ص5.	«تكون قادرا على ... معرفة عناصر هويتك لتقديم نفسك».	البيان السابق نفسه.
كتاب اللّغة العربية، س1، ألعب وأقرأ ص 12.	«أشير إلى البالونات التي تمثل أفراد أسرتي».	

المرجع نفسه، أنجز مشروعي، ص 29 وص 51 وص100.	«ورق كرتوني ملوّن».	
المرجع نفسه، أنجز مشروعي، ص 122.	«علبتا ياوورت».	
كتاب اللّغة العربية، س2، أنجز مشروعي ص 65.	«أكتب بورتريه» مكرّر 05 مرات.	
كتاب التربية العلمية والتكونولوجية ص2، أوظف معلوماتي ص 16.	«نفخ عمر بالونا فطار من يديه قبل أن يربطه». مكرّر 03 مرات.	
كتاب الرياضيات، س2، الضرب (2)، ص132.	«تعُدّ ليلى صور ألبومها».	
المرجع نفسه، الحصيلة (2)، ص 143.	«بمناسبة المولد النبوي الشريف، اشترى أبي 04 شموع و03 نوالات بـ...». ما هو سعر الشموع وما سعر النّوالات؟	
كتابي في اللّغة العربيّة، س5، فوكس والحماية المدنية، ص47.	«وما هي إلا لحظات حتى خرج الكلب فوكس يحمل في فمه طفلا صغيرا...».	الاسم فوكس
كتاب الرياضيات، س4، وضعيات الجمع والطرح، ص8.	«يسكن علي في مدينة A ويريد زيارة أصدقائه ... أحمد في مدينة B، ليلى في مدينة D، عائشة في مدينة K، وليد في مدينة E، رشيد في مدينة C.»	
المرجع نفسه، ص8.	«المسافة هي 95Km ».	
المرجع نفسه، ص8.	«أرسم شكلا مكونا من مستطيل ABCD ونصف دائرة قطرها BC».	
المرجع نفسه، السعة والحجم، ص 73.	«بعد كم يوم ينتهي الدواء إذا كانت سعة القارورة 75	لماذا يكون الترميز باللاتينية وحينما تكتب بلسان القلم تكون

	ستيلتر (cl)...».	بالعربية؟ ما الفرق؟ ويتكرر هذا كثيرا في الكتاب.
المرجع نفسه، المدد، ص 82.	«أشرقت الشمس على الساعة 7h15min وغربت على الساعة 6h50min ...».	
كتاب الرياضيات، س5، طرح الأعداد، ص 10. المرجع نفسه، طرح الأعداد، ص 10.	-«في سباق، تنافس العداؤون لقطع مسافة 145m؛ انطلقوا من C للوصول إلى A مرورا بـ B». -«اشترى وسيم بذلة رياضية ثمنها 3540 دينارا».	المتفق عليه أن المتر أو الدينار أو... هي وحدات قياس .. ما الذي يضر في كتابة المتر بـ (م) مثلا.. بدل (m)، ثم: ما الذي حصل حين كتبت الوحدة النقدية الدينار بدل (DA).
المرجع نفسه، المستقيم ونصف المستقيم، ص 20. المرجع نفسه، الحصيلة1، ص 25.	«ارسم مستقيما D يشمل النقطة O، ثم علّم نقطة A من المستقيم D... ». «علّم على مستقيم D نقطتين O، A...» مكرّر ص 33 تمرين 5، ص 38، 39، 40، 41.	
كتابي في اللّغة العربية س4، المقدّمة، ص2.	«... لما تلعبه اليوم من دور فعّال في التوصيل...».	المقصود: لما تؤديه من دور فعال، وهي مأخوذة من الفرنسية: ...joue un rôle
كتاب في اللّغة العربية، ص4، المفعول به، ص 38.	«ذات يوم شاهد الرئيس (رئيس القسم) خدوشا على بعض المقاعد، فتح بحثا في القضية...».	المقصود: باشر، بدأ، شرع في بحث القضية، وهي أفعال قريبة من ouvrir بالفرنسية في الدلالة، لكن فتح البحث غير فصيحة في العربية، بخلاف الفرنسية ouvrir l enquête

ب- اللّغة المحكية من المفرد المخالف للصيغ الفصيحة في المتداول اليومي الجزائري:

الموضـــوع	اللّغـة المحكيـــة	البيـــان
كتـاب اللّغـة العربيـة س1، فـي ساحة المدرسة، ص40.	«ولما جاء دور لعبة شد الحبل،**وضعت المعلمة التلاميذ في مجموعتين**...»	- جاء دور: من المتداول المحكي، والأفصح: حان وضعت: من المحكية (الجزائرية (حطت) .. والفصيح شكلت التلاميذ مجموعتين أو جعلتهما.
المرجع نفسه، ركـوب الدراجـة، ص 52.	«نزل زكريا وقال "مخاطبا رضا": هاهي الدراجة، **قم بدورة**،واحذر السقوط»	والمقصود بـ(قم بدورة)؛ جولة؛ وفي المحكية الجزائرية (قام بدورة، ضرب دورة؛ أي قام بجولة في مكان ما ..
المرجع نفسه، رضا في الملعب، ص 62. المرجع نفسه، ص 64 استعمل وأعبر. المرجـع نفسـه، اسـتعمل وأعبـر ص 64 .	«ما أجمل هذه **اللقطة!»** «أتذكر ما قاله رضا عن **اللقطة**؟» «ما أجمل هذه **اللقطة**»	والمقصود حركة في اللعب، أو مهارة ما. أما اللقطة، فهي من مادة (لقط)، ومعناه العام ما يلتقط (انظر معاجم اللغة)
المرجع نفسه، في المزرعة، ص 72. المرجع نفسه، رضا يحب وطنه، ص 143.	«في يوم من أيام العطلة،**أخذنا** أبي إلى مزرعة عمي» «**سآخذك** خلال العطلة إلى الصحراء»	المقصود: اصطحبنا، أو أصطحبك. والفعل (أخذ) في العربية دلالته العامة: الشدّة أو الشروع، النقل والمحاكاة (انظر معاجم اللّغة).
المرجـع نفســه، فــي محطــة القطار، ص 150.	«سمع جمال مكبر،الصوت يقول: القطار المتوجه إلى العاصمة يشير بالدخول إلى المحطة.احذروا..**لا تقطعوا السكة»**	والمقصود "لا تتجاوزوا"، "لا تجتازوا" أما مادة (قطع) المستخدمة في المحكية الجزائرية -قطع الطريق، وقطع السكة) فهي خلاف المقصود...
كتـاب القـراءة، كتـابي فـي اللّغـة العربيّـة، س4، الإخـوة الثلاثـة،	«قال الأب: أنت دائما **عاقل** يا أبورا»	المقصود: طيب، خيّر، لطيف المعاملة، أما عاقل في المحكية

ص28.		الجزائرية فهي محملة بكثير من الدلالات الاجتماعية.
كتاب الرياضيات، س5، المستقيم ونصف المستقيم ص 20.المرجع نفسه،الحصيلة 17، كتاب الرياضيات،س3،ص36	«ارسم مستقيما D يشمل لنقطة O ثم **علّم** نقطة على المستقيم...». «**أعلّم** النقاط (4.4) A، (2،2) B، (6،6) C ».	- المقصود: حدّد... أما علّم فهي المتداول العربي الجزائري وهو غير فصيح..
كتاب في اللغة العربية،س5،أصف شخصية،ص41:	«كان **هناك بعيدا،** جبل جليد كبير جدا، يقول: **أنظروا إليّ يا كلاب البحر ويا أيتها الدلافين**...».	المقصود: انظري إلي، على تأنيث غير العاقل
كتاب التطبيق في اللغة العربية،س1،ص42.المرجع نفسه،ص56، كتاب اللغة العربية،لغتي الوظيفية،س2،الفاكهاني،ص60.	«**أشري** الدواء من الصيدلية ...» «... **تشري** الخبز» «... وإذا حاول **شارٍ** أن يساومه...»	من المتضاد في اللّغة شرى الشيء: باعه وابتاعه.. لكن الأفضل أنه يستخدم على الشائع والمألوف، لا سيما في هذه السن للطفل اشترى: ابتاع، شرى: باع. مشترٍ: الزبون لا البائع..
المرجع نفسه،محفوظات وأناشيد، الطبيعية في بلادي،ص54.	«وزهرها البديع **يزهى** به الربيع»	المقصود يزهو، و(يزهى) من المحكي اليوميّ
رياض النصوص،س3،وليد يصوم لأول مرة،ص46.	«أخرجت الأم من الخزانة لباسا جميلا، وألبسته (وليد) برنسا أبيض، و**شاشية** حمراء، وبذلة مطرّزة»	الشاشية: من المحكي اليومي الجزائري ولا أصل له في العربية، ويمكن أن تسمى قبعة. أما البرنس فهو من الفصيح ويطلق على كل ثوب رأسه ملتصق به (معاجم العربية).

جـ- اللّغة المحكية من المركب المخالف للصيغ الفصيحة في المتداول اليومي الجزائري:

الموضـــوع	اللّغـة المحكيـــة	البيـــان
كتاب اللّغة العربيـة، س1، رضا فـي دار البلديـة، ص 94	« تقدم الأب إلى **مكتب فيه** موظف أنيق »	والمقصود: به، لا فيه
المرجع نفسه، زكريا يفـوز ص 128.	«فرزت المعلّمة الأوراق، فتحصّل زكريا على أكثر الأصوات، **وجاءت وراءه سلمى**... »	المقصود: تلته، تليه، بعده..
كتاب اللّغة العربيـة، س2، لغتي الوظيفية، تحيـة العلم ص 10.	«دخل التلاميذ إلى المدرسة، **وداروا بسارية** العلم...» مكرر في الصفحة نفسها .	المقصود: اصطفوا حول أما داروا، فكأنهم يطوفون حول العلم.
الجديد في التربية البدنية، س4، المواطنة، ص7.	«أبيّن المعلومات التي **تكتب في أرس** كل وثيقة... »	المقصود: على رأس، في أوّل، مطلع كل وثيقة...
الرياضيات، س5، تمارين، تموين3 ص 53.	«قسمت الأمّ قطعة حلوى **على عشرة أجزاء**... »	المقصود: إلى عشرة أجزاء... والأفصح منه قسمتها عشرة أجزاء
كتـابي فـي اللّغـة العربيـة، س5، بـــين التمســـاح والطيور، ص 68.	«...وحينما يولد تمساح صغير، فإنها **تتركه لحـاله...** »	المقصود: تتركه وحيدا ...
المرجــع نفســه، فــوكس والحماية المدنية، ص 47.	«... وما هي إلا لحظات حتى خرج (الكلب فوكس) **يحمل في فمه طفلا صغيرا...** »	المقصود يعلق في فمه طفلا صغيرا. اسم من غير بيئة الطفل، مما يرسخ الثقافة الأجنبية.
كتـاب الرياضـيات، س4، تمارين ص 87.	«بدأت عطلة العامل أحمد يـوم 22 جويلية **واستلم العمـل** يـوم 25 أوت ما مدّة عطلته؟ »	المقصود واستأنف العمل.. "استلم محكية صريحة وغير سليمة..."
كتاب اللّغة العربيـة، س1، منزل رضا، ص 18.	«**سأنادي على** جدّي، إنه في غرفة الجلوس... »	المقصود: سأنادي جدي، أو أدعو جدّي ... أنبّه جدّي...
كتـاب اللّغة العربيـة س1، رضا لن يبذر الكهرباء ص 106.	«عاد رضا من مدرسته، فوجد منى تلعب في غرفتها، وقد **أشعلت المصابيح** كلها»	المقصود: شغلت المصابيح، اشعلت الأضواء لا المصابيح ... أما اقترن

		الانتقال بالمصابيح فهو من المحكي اليومي.
كتاب اللّغة العربية، لغتي الوظيفية س2، الحصان، ص 32.	«يتغذّى الحصان بالحبوب (الشعير، الفول ...)»	المقصود: على الحبوب، وهو الفصيح
كتاب اللّغة العربية،س1،سلمى تساعد المحتاجين ص 138.	«دخل المدير إلى القسم»	دخل المدير القسم.

د- اللّغة المحكية من المتداول غير الجزائري:

الموضوع	اللّغة الواردة	البيان
اللّغة العربية س1، منزل رضا، ص 18. المرجع نفسه، ص34. كتابي في اللّغة العربية، لغتي الوظيفية س2، منزلنا ص 20.	«... رضا في **الحمام**» الحمام مكرر مرتين بالدلالة نفسها. يتكون منزلنا من حجرة الاستقبال الضيوف ... ومطبخ **وحمّام** ومرحاض... .	الحمام في المحكية المصرية دورة المياه والمغاسل، وفي فصيح اللّغة البِناء الذي يستخدم فيه (ماء حارّ) (انظر معاجم العربية) وهو في هذه الشواهد استخدام غير دقيق، والأفضل المغسل.
اللّغة العربية، س1، ص 51.	تظهر في الصور، صورة مغاسل مع تسميتها: مغاسل..	استخدم الكتاب عوض هذه الكلمة من قبل حمام، ثم في هذه الصفحة يسميها مغاسل. وفي هذا اضطراب اصطلاحي للطفل.

هـ- اللّغة المحكية من غريب الاستعمال:

الموضوع	اللّغة الواردة	البيان
كتاب الرياضيات، س5، الحصيلة رقم (2) ص 43.	«انقل **الإفريزة** الآتية ثم أكملها ولوّنها كما في الشكل التالي...»	المقصود: مجموعة الدوائر المرصوفة على مستقيم ... وكان الأفضل استخدام مصطلح: مجموعة دوائر عوض

		(الإفريزة) التي لا وجود لها في المعجم العربي.
كتاب في اللّغة العربية، لغتي الوظيفية، منزلنا ص 20. المرجع نفسه، ص 21.	«في المطبخ حوض لغسل الأواني، و**صيهور** لحفظها، وثلاجة **ومطبخة** وفي الحمّام **مشنّ** يتساقط منه الماء، وفي المرحاض **ثجّاج** ينظّفه...». ترتب أمّي الصحون **في الصيهور**. وقفت تحت **المشنّ** لأستحم. أرفع مقبض **الثجاج** لأنظف المرحاض.	من الاصطلاحات العربية الواردة في الشواهد: المشنّ: والمقصود به المرشّ .. أما المشنّ فلا مادة لها، وهي ليست من الفصيح في المعجم العربي. خلافا للصيهور وهو ما يتخذ لرصف الأواني) أو الثجاج وهو الماء المنهمر المنصبّ... (انظر معاجم العربية).

ملحق: جدول بالأخطاء اللّغوية الصريحة، والشائعة في كتاب الطور الابتدائي:

ونحن نرصد مدى حضور اللّغة المحكية في المدونة، سجلنا عددا من الأخطاء اللّغوية التي كان ينبغي تجاوزها من الإخوة المؤلفين، أو كان عليهم مراجعة الكتب بدقة لتفاديها، ولم نستطع أن نبقي عليها فرصدناها في هذا الجدول لعلها تحظى بالتصحيح:

ملحق 1: الأخطاء اللّغوية الصريحة:

الموضوع	العبارة الواردة	الصواب
كتاب اللّغة العربية، س1، رضا يحب وطنه ص 143.	«**عمّا** يعبر هذا الرسم؟ »	عمّ يعبر هذا الرسم؟
المرجع نفسه، استعمل وأعبر ص 145.	صباحُ الخير	صباحَ الخير
المرجع نفسه، استعمل وأعبر ص 145.	فيم **تحتاجينه**؟	فيم تحتاجين إليه

المرجع نفسه، استعمل وأقرأ ص 153.	يساعدون الشيوخ **على** جرّ أمتعتهم	يساعدون الشيوخ علي جر أمتعتهم
كتابي في اللّغة العربية، س2، في الطائرة ص 86	... يقدمون لنا ما **نحتاجه** ...	... ما نحتاج إليه
كتاب التربية المدنية س1، وثائق الهوية، ص 08.	الدفترُ العائليُّ **وصفحةٍ منه** ...	... وصفحةٌ منه
المرجع نفسه، أنجز ص 73.	**حَفْظ** النشيد الوطني	.. حِفظ..
كتابي في اللّغة العربية، س2، ص6 المرجع نفسه، أمي وأبي ص 23 المرجع نفسه، في المسرح ص 72	«أنا سلمى ... على يساري **صديقَيَّ** عصام وأخته صباح» أنتما **صديقَيَّ** لن يكتشف **صديقَيَّ** الأمر	صديقاي صديقاي صديقاي
المرجع نفسه، بنت عطوفة ص 33.	أنا **أَرفقُ** بلحيوان	أَرفُقُ
المرجع نفسه، ص72. 73.	أكل حتى لم يبق من القمح **شيئا** مكرر ص 73	شيء
كتاب التربية العلمية والتكنولوجية س2، الأحداث في حياتي ص 44.	كيف هي عيون القطط الصغيرة **وهم يرضعون أمهم** مكررة 03 مرات	... القطط الصغيرة وهي ترضع أمها
المرجع نفسه، المعلمة في القضاء البعيد ص 31.	**فيما** تستعملها؟	فيم
المرجع نفسه، التغذية عند الحيوانات ص 61.	لكل حيوان **غذاءه** المفضل	غذاؤه
المرجع نفسه، الحيوانات تتكاثر، ص 63.	الحيوانات ذكورا **وإناثا يمكن التمييز بينهما بصفات مختلفة**	... يمكن التمييز بينها ...
المرجع نفسه، أوظف معلوماتي، ص 95.	أرادت ليلى أن **تغْلق** حنفية	....تُغلق ...
كتاب الرياضيات س 2، ص 11.	ليكون مجموع العددين **مساو** لمائه...	مساويا
كتابي في اللغة العربية س5، فوكس والحماية المدنية ص	فوكس **هو**كلب كبير، له شعر طويل، ووجه دقيق..	فوكس كلب كبير: وهذا من مثالب ترجمة

46 .		النص إذ لا تظهر أداة الإسناد في العربية إلا في حالات معلومة...
كتاب الرياضيات، س5، نقل الأشكال ص 36.	**التأكد من الشكلين متطابقين.**	التأكد من أن الشكلين متطابقان، أو التأكد من الشكلين المتطابقين..
المرجع نفسه، حل مشكلات ص 40.	ارسم المضلع الذي **طول قطريه متساويان.**	... الذي طول قطريه واحد... ... الذي يتساوى طولا قطريه...
المرجع نفسه، الكسور4، ص52.	لبناء حوضين أحضر الأب **بنائَيْن**..	والمقصود بناءين اثنين
المرجع نفسه، حل مشكلات ص 79.	**ما هو عدد** التذاكر المباعة ...	المبيعة .. والأفصح ما عدد التذاكر المبيعة؟
رياض النصوص، س 3، سروال علي، ص 50.	اتركوه في الخزانة حتى **أنتهي عملي...**	.. حتى ينتهي عملي... حتى أنهي عملي.

ملحق 2: الأخطاء اللّغوية الشائعة:

الموضوع	العبارة الواردة	الصواب
كتاب اللّغة العربية؛ **س1**، تزيين القسم ص 133. المرجع نفسه، ص 158 أنجز ص 15. كتاب التربية المدنية، س1،	«أعجبت المعلمة بتعاون التلاميذ **وشكرتهم** ». **شكره... أشكرهم**	...وشكرت لهم... شكر له أشكرهم
المرجع نفسه، اكتشف وأثبت ص 163.	«**رضا يبقى** في البيت» «**منى حملها الأب** بين ذراعيه»	يبقى رضا في البيت. حمل الأب منى بين ... إذ يقتضي التركيب العربي الإخباري لأول مرة أن يكون فعليا... ومثل هذا الاستخدام مأخوذ من التركيب الفرنسي.

كتاب الرياضيات، س2، ص 62.	«بمناسبة **عيد ميلادها** دعت **بشرى** صديقاتها»	دعت بشرى، بمناسبة عيد ميلادها، صديقاتها ومثل هذا الاستخدام مأخوذ من التراكيب الأجنبية، أما في العربي الفصيح فلا يمكن تقديم الضمير العائد...
كتابي في اللّغة العربية س2، الوعد المنسي، ص14.	«بقي الإخوة الثلاثة **مع بعضهم**..»	يقي الإخوة الثلاثة بعضهم مع بعض؛ إذ البعض جزء من الكل، فكيف يبقى الكل مع جزء منه؟
المرجع نفسه، وسام في ليلة مظلمة ص 59.	«**لقد كان هذا ما كان** يحسه وسام...»	تركيب غير سليم، هذا ما كان يحسّه وسام..
كتاب اللغة العربية لغتي الوظيفية، ص22، القطار المتحرك ص 74.	«كنت أمشي **بدون** مطربة»	كنت أمشي دون مطرية ..
كتاب اللّغة العربيّة، س1، في نادي الأنترنت، ص 155.	«جلس الأب أمام الحاسوب ونقر بأصبعه على لوحة المفاتيح **فانفتحت** الشاشة بألوان زاهية»	...نقر بأصابعه ... ...فبدت الشاشة...
المرجع نفسه، استعمل وأقرأ، ص 170.	«تحصل رضا على الجائزة الأولى **وكانت عبارة عن** مجموعة من القصص المصورة...»	...الجائزة، وهي مجموعة من القصص المصورة.

4- تحليل مدوّنة اللّغة المحكية في كتب الطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية:

قبل التحليل، ينبغي الإشارة إلى محامد كثيرة في الكتب، نتمّ عن جهد بالغ، وجدّ باد في إنجاز الكتاب المدرسي وفق توجهات الإصلاح التربوي. ويبدو بوضوح أن كتاب الطور الابتدائي يتوخى المنهج الوظيفي في تقديم المعرفة للتلاميذ في هذه المرحلة، وهو اختيار محمود وفعّال في العمليّة التربويّة، ويقوم على مبدإ تدرّجي؛ «لئن كان التلميذ في السنة الرابعة قد بدأ في توظيف القرائن المختلفة التي تساعده على الفهم من خلال الظواهر اللّغوية المختلفة التي أدرجت في كتابه، فإنّه في هذه السّنة (الخامسة) ينتقل من مرحلة تمثل هذه الظواهر عن طريق الأمثلة إلى معرفتها تحليلا». [12]. وقدّم من

خلال ذلك، معارف عدّة، من العادات الحميدة والتقاليد، ووسائل الإعلام والاتصال، والنصوص الخالدة في الآداب العالمية ... وغيرها؛ وهو أيضا يحمل مدونة أخلاق ومعاملات وسلوكات ومهارات غنية، إلى جانب التنوع التقني والعلمي الذي يميز كتب الرياضيات والتربية المدنية العلمية والتكنولوجية، كل هذا وسم الكتب بالتّنوع والثراء، مما يلبي حاجات التلميذ العلمية في هذا القرن المتميّز بكثافة المعرفة وغزارتها.

نعود الآن إلى مدوّنة اللّغة المحكية في الكتاب المدرسي لهذه المرحلة التي سجلناها في الصفحات السّابقة؛ ولعل أوّل ما فاجأنا حضور هذه اللّغة (اللّغة المحكية) أكثر من الأخطاء اللّغوية المعتادة صريحة وشائعة، ولكم شدّني اندهاش، وأنا لا أكاد أغادر كتابا واحدا، دون أن أقف على عدد من أشكال اللّغة المحكية فيه؛ دون تمييز في ذلك بين الكتب الأدبية والكتب العلميّة... ولئن اختفت هذه اللّغة (المحكية) في كتب التاريخ والجغرافيا مثلا، والتربية المدنية والتربية الإسلامية، فلأنّ هذه الكتب اعتمدت نصوصا مقتبسة ومنقولة، وقلّ فيها تدخّل المؤلفين؛ مما لم يسمح باللّغة المحكية لتتسرّب إليها.

وتكثر اللّغة المحكية في كتب اللّغة العربية، والرياضيات، وسبب ذلك في تقديري، أن كتب اللّغة العربية وهي تعتمد مبدأ ربط موضوعات المتعلم بالمواقع، وقعت في مطبّ استخدام اللّغة المحكية دونما انتباه .. ولعلّ بعض المتشدقين بتحديث اللّغة وربطها بالواقع يتوخّون هذا النّهج؛ فيعمدون إلى استخدام صيغ محكية في أساليبهم الفصيحة، إمعانا في تقريب اللّغة من الواقع، وهم من هذا الباب يجنون على اللّغة من حيث إنهم يريدون خدمتها. ومن أشكال اللّغة المحكية التي رصدناها في كتاب الطور الابتدائي:

1- اللّغة المحكية من الأجنبية (الفرنسية الخاصّة):

تمثل أكبر نسبة من مجموع شواهد اللّغة المحكية في الطور الابتدائي، من حيث أنماط استخدامها:

أ- فقد تكون حاضرة في صيغ مفردات مترجمة حرفيّا من اللّغة الفرنسية، نحو: «رضا يقدّم نفسه»، «تعرف عناصر هويتك لتقديم نفسك»، والمعلوم أن الفعل قدّم في العربية متعدّ.. وبالتالي فالجملتان غير تامّتين، فضلا عن أنّ قدّم ترجمة حرفية (se présenter) بالفرنسية التي تعني عرَض، و(عرّف بـ).. ولذلك لم تكن هذه الترجمة سليمة إضافة إلى أنها استخدمت اللّفظ العربي استخداما خاطئا، وكأن مستخدم اللّغة اليوم يحرص على سلامة الدلالة الفرنسية أكثر من حرصه على أداء الدلالة العربية سليمة وكاملة.

ب- وقد تحضر اللّغة المحكية من الفرنسية في تراكيب مترجمة حرفيّا، وتكتسب مكانتها بفضل شيوع الاستعمال، فتصير من الأخطاء الشائعة وقد سُكت عنها فيما بعد، نحو قولهم: «... لما

تلعبه اليوم من دور فعّال في التّوصيل »، وهذا التركيب ليس أصيلا في العربية، للدلالات التي يحملها الفعل (لعب)، ولا تقرن الثقافة العربية (الدّور) وهو مركزي بـ(اللّعب) وهو ثانوي ... (الدور) جوهري واللعب (عرضي) .. خلافا للغة الفرنسية التي تقرن بينهما دونما حرج، فتقول مثلا: le rôle joué لكنّ الأفصح في العربية والأصلح أن نقول: الدور المنوط، لما تؤدّيه اليوم من دور ... وما إلى ذلك...

ومن التراكيب المأخوذة من الفرنسية أيضا، فتح بحثا في القضية؛ وهذا نموذج آخر من التفكير باللغة الفرنسية والتعبير بالعربية على وجه الترجمة الحرفيّة دون مراعاة للفوارق الثقافية والأسلوبية بين اللغتين؛ إذ يرد في الفرنسية قولهم، مثلا:

- ouvrir une enquête.

- ouvrir le dialogue

وفي كلتا العبارتين لا يمكن ترجمة الفعل (ouvrir) بـ(فتح) لما في ذلك من دلالة مباشرة وإحالة حرفية عقيمة وفجّة؛ إذ يمكن القول، مثلا:

- باشر تحقيقا، أو شرع في تحقيق، أو أعلن عن البدء في تحقيق.

- باشر الحوار.

جـ- وقد تحضر اللّغة المحكية في الكتب في صيغ مفردات من المعجم الفرنسي، على وجه النقل، نحو(بالونات، كرتون، ياوورت، بورتريه، ألبوم، نوالات، فوكس...)

وموضوع النقل بين اللّغات وارد، ولكنّ له ضوابط وقواعد معروفة لدى أهل اللّغة، لكن استخدامه بهذا الشكل الصريح دونما ضابط، وبعفوية المتكلم، دون اعتداد باستخدام المقابل العربي، ودون اعتداد بحجم الثقافة التي يحملها اللّفظ المنقول في ذاته؛ فلننظر إلى حجم دلالة كرتون، نوال، فوكس...مثل هذا النقل في تقديري لا مبرر له وغير مقبول ويمكن تفاديه والبدائل كثيرة.

د- ومن ذلك أن اللاّتينية صارت في كتب الإصلاح التربوي ضرورة علمية لا مناص منها... وبحجة توحيد الترميز وتواؤم الرموز العلمية، عمدت كتب الإصلاح إلى استخدام الوحدات (قياس، وزن، حجم، زمن ...) بالرموز اللاّتينية، ولست أدري أيّ فرق يمكن أن نجده بين قولنا قطعة مستقيمة **أ- ب**، أو: قطعة مستقيمة: A-B .

ومثل هذا الجنوح الذي اتخذته كتب الإصلاح في مجموع الأنشطة العلمية تراجع كبير عن مكاسب التعريب التي حققتها الجزائر منذ فجر الاستقلال بل إنّه ذهاب بالأجيال الحديثة إلى فوضى لسانية لا حدود لها. لا اختلاف في أن الوحدة رمز مجرّد من الدلالة والزمن... هو رمز حياديّ معدوم، لا قيمة دلالية له، ولذا؛ ماذا تعني الشواهد المثبتة سابقا، ونذكر منها:

* ارسم شكلا مكوّنا من مستطيل ABCD ونصف دائرة BC .

* أشرقت الشمس في الساعة 7h15min وغربت في الساعة 6h50min.

* ارسم مستقيما D يشمل النقطة O، ثم نقطة A...

* علي في مدينة A ويزور أحمد في مدينة B، وليلى في مدينة D، وعائشة في مدينة K، وليد في مدينة E، ورشيد في مدينة C...

* المساحة هي 95km .

* سعة القارورة 75 سنتيلتر (cl).

ما الداعي إلى هذا الترميز الذي يجبَر التلميذ من خلاله على الكتابة في الاتجاهين؛ من اليمين إلى اليسار بالعربية، وفي الرموز الفرنسية؛ قراءة وكتابة من اليسار إلى اليمين؛ ترى كم يستطيع عقل الصغير أن يصمد أمام هذا المدّ والجزر ...اذكر مرّة أنّني أمليتُ على ولدي، وهو من تلاميذ مدرسة الإصلاح، رقم هاتف، وكنت متصلا بأحدهم هاتفيا، وحينما أنهيت المكالمة انتبهت إلى أن الرقم كله مقلوب؛ حيث كتب الولد 15 على الشكل 51، و71 على هذا الشكل 17 وهكذا... وحينما جعلته يقرأ ما كتب، قرأها من اليسار إلى اليمين، وكانت الأرقام المطلوبة منه صحيحة قراءةً من اليسار إلى اليمين، لا كتابة ...! .

ثمّ، لماذا حينما تكتب الوحدات هذه حروفا تكتب بالعربية وليس في ذلك شيء ... وإذا رمز لها، ينبغي أن تكتب باللاتينية؟ ثمّ ما الذي لحقنا من ضرر مثلا، وقد استخدموا في الكتاب نفسه: اشترى وسيم بذلة رياضية ثمنها 3540 دينارا وقد كتبت الوحدة النقدية بالعربية، وبرمز عربي (د)..؟

لعلّ الواقع في هذا الأمر أن العربية في الجزائر لا تشكو من مزاحمة اللّغة المحكية، بقدر ما تشكو من مزاحمة الفرنسية .

2- اللّغة المحكية من المفرد المخالف للصيغ الفصيحة في المتداول اليومي الجزائري:

لا يقلّ حضور هذا الشكل من اللّغة المحكية عن الشكل السابق، إذ تتنوع أنماطه وتتعدّد صيغه، ومن ذلك:

أ- التحويل غير السليم من المحكيّ إلى الفصيح، نحو:

- وضعت المعلمة التلاميذ في مجموعتين... وهذا نقل حرفي لمعنى في المحكية الجزائرية (حطّت)، فنقل هذا اللّفظ إلى وضع، وصار المعنى منحرفا إلى المادية ... لا إلى تشكيل هيئة لعب.

- أخذنا أبي سآخذك إلى الصحراء والأخذ في العربية قرين الشدّة والصلابة، بحسب ما يقترن به من حروف، وهو لا يصلح في معنى الاصطحاب المراد في الجملتين..

ب- نقل المحكي كما هو في اللّغة المحكية، مما يخلّ بالمعنى، ومنه:

- لا تقطعوا السكة ... وهذا نقل كما هو من المحكية إلى الفصحى.. فصار المعنى إلى غير ما وضع له وانتقلت الدلالة من تجاوز السكة إلى قطعها! .

- قم بدورة .. ويعني هذا في المحكية الجزائرية، طلب القيام بجولة في مكان ما، للتنزه أو الاطلاع، أو جولة بدراجة أو مركبة ... ولكنها حينما نقلت إلى الفصحى كما هي صار المعنى غير ذلك... وانحصر في حركة دائرية في مكان محدد... ولم يكن هذا المقصود بالتأكيد.

- ومثله أيضا: ما أجمل هذه اللقطة !، أنت ولد عاقل .. حيث نقف على سخافة التعبير، وهزال اللّغة أمام مثل هذه الألفاظ المنقولة من المحكية كما هي... والغريب أنّها تقدّم إلى الطفل في الطور الابتدائي من باب إثراء رصيده اللّغوي.. فأيّ ثراء يريدونه بمثل هذه السخافات؟.

- ومنه: أشرى الدواء - تشري الخبز - حاول شار أن يساومه: أمام هذا الفعل المستخدم كما هو في اللّغة المحكية، أيمكن للطفل أن يدرك مستقبلا أن يقبل بأنّ هذه المعاني الثلاثة كانت للبيع ولم تكن للشراء ؟.

أعتقد أن مثل هذه الاستخدامات من أخطر ما تتلقاه العربية وسط أهلها، وهي تقدّم إلى الناشئة بصور مغلوطة.

جـ- نقل قواعد الصرف في اللّغة المحكية إلى اللّغة الفصيحة، نحو:

- انظروا إليّ يا كلاب البحر ويا أيتها الدّلافين.

- وزهرها البديع ... يزهى به الربيع...

والفصيح في الأولى (انظري)، وفي الثانية (يزهو) ... ولست أدري كيف يتلقى التلميذ وهو أمام هذه الاستخدامات في كتابه المدرسي مستقبلا قاعدة مخاطبة غير العاقل، وتصريف الفعل المعتل الآخر...

د- نقل الأسماء المجردة كما هي في المحكية، نحو:

- ألبسته برنسا أبيض وشاشية حمراء...؛

حكى لي زميل أنه لما كان صغيرا في سنوانه الأولى للدراسة سألتهم المعلمة: ماذا يضع الشرطيّ على رأسه؟ فأجاب أحدهم: شاشية ... بدل: قبعة .. فضحك الجميع وضحكت المعلمة وسخروا من إجابته..

أودّ أن يعلم هذا التلميذ، وهو رجل اليوم .. أن إجابته التي كانت موضع سخرية يوما ما، قد صارت اليوم لغة فصيحة في كتب الإصلاح التربوي الجديد! .

3- اللّغة المحكية من المركّب المخالف للصيغ الفصيحة في المتداول اليومي الجزائري:

لا خلاف بين هذا النمط وسابقه، سوى في أنه أكثر ارتباطا بالصيغ المركبة، لكن سبب الاختلاف هو سوء استخدام المفردات ولعله -قبل مواصلة التحليل- ونحن أمام هذه النماذج المخلّة بالتعبير الفصيح، والمنقولة من اللّغة المحكية، يمكن الجزم أن اللسان العربي بحاجة إلى وقفة عاجلة، لحفظ نتاقله سليما على ألسنة المتمدرسين.. فنكون بعد سنوات أمام أجيال هجينة اللّسان؛ إذ لا تؤدي

لسانا عربيّا خالصا، ولا هي تفهمه.. ويصعب لها أن تتواصل مع بني جنسها ومع نصوص ثقافتها وحضارتها .. وقد تحتاج حينها إلى من يقرأ عليها القرآن والشعر العربي القديم !.

من أنماط ورود المركب المخالف للصيغ الفصيحة في الكتاب المدرسي، ما يأتي:

أ- استخدام الظروف بغير معانيها الفصيحة نحو: «جاءت وراءه سلمى» والمقصود أن سلمى تلي زكريا في نتائج الانتخابات. والعبارة منقولة من المحكية، فصُوّرت سلمى وكأنّها تسير وراء زكريا أو خلفه، وفي هذا أسلوب سفيف..

ب- استخدام حروف الجرّ بغير معانيها الفصيحة المعروفة: يجزم العارفون باللغات أن من أصعب ما ينبغي تعلمه في اللّغات هو حروف الربط بأنواعها، لتعدّد دلالاتها، وتنوّع استخداماتها، ممّا يحتاج إلى أن يتعرّف المتعلم على خصائص استخدام كل حرف من حروف الربط في اللغة، لئلاّ يقع فريسة للأخطاء الجسيمة. من نحو هذه الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي - موضوع الدراسة - وما أكثرها:

- يتغذّى الحصان بالحبوب - والصحيح: على.
- مكتب فيه موظف - والصحيح: به.
- في رأس الوثيقة - والصحيح: على.
- قسّمت الحلوى على عشرة أجزاء - والصحيح: إلى.
- دخل المدير إلى القسم - والصحيح : دخل المدير القسم.

ومجموع هذه الاستخدامات منقولة كما هي في المحكية، إلى الكتاب المدرسي، ليأخذها الطفل، ويصير مثلا لا فرق لديه بين قولنا: - قسمتُ الحلوى على الأطفال. أو: - قسمتُ الحلوى على عشرة أجزاء ..!.

- ومنه، ما ورد أيضا، في وصف كلب ينقذ صبيّا من الحريق: «خرج الكلب وهو يحمل في فمه طفلا صغيرا» فما حجم هذا الطفل .. وهل احتواه فم الكلب ..؟ إن لم يكن هذا نقلا حرفيا سخيفا للتعبير، كما هو في المحكية.

جـ- استخدام مفردات كما هي في المحكية، دون الاعتداد بما قد يجاورها في التركيب، مما يغيّر دلالتها، نحو:

- دار التلاميذ بسارية العلم والأفضل: اصطف التلاميذ حول سارية العمل.
- استلم العمل - والصحيح: استأنف العمل.
- أشعلت المصابيح - والصحيح: أشعلت الأضواء أو أنارت المصابيح.

5- خلاصـة : مقترحات: في نهاية هذه الوقفة، نقترح ما يأتي:

- اعتماد نصوص ذات قيم فنيّة ومعرفية، تحسن لغتها وأساليبها وأداؤها، وتجنّب النصوص حديثة التأليف ذات اللّغة الممجوجة.

- التراجع عن نظام الترميز في المواد العلمية باللاتينية؛ إذ أنه تغيير لا معنى له، ولا قيمة للرمز الفارغ إن كتب باللاتينية أو الهيروغليفية أو العربية، وإنما الأمر قائم على أثر استخدامه لدى التلميذ، وعلى ما يفرضه عليه من استخدام مزدوج للغة في وقت مبكر، وكتابة مختلفة الاتجاهات؛ مما يكون له كبير الأثر على التفكير والتحصيل.

- توسيع لجنة تأليف الكتاب المدرسي؛ لتعتمد أكثر على الخبراء والمختصين في المواد المعنيّة، وإخضاع مقترحاتهم إلى الخبرات والمشورات المتكررة، ثم المراجعات الدقيقة، المتعدّدة.

- ضرورة إشراك خبراء لغة عربيّة في كل لجان التأليف، في المواد العلمية والمواد الأدبية.

- إخضاع الكتاب المدرسي بعد إصداره إلى استخدام أوّلى تجريبي لسنة أو سنتين على الأقل، ترفع خلال ذلك تقارير دورية عن مادته، منهجه، لغته، معارفه، أثره، ردود الأفعال... يشارك فيها: الأولياء والمثقفون، المعلمون، مفتشو التربية، رجالات الإعلام... وتخضع إلى متابعة من الجهات المعنية، ثم إصدار الطبعة المنقحة بعد ذلك.

- تشكيل لجان متابعة معرفية، تعمل على المدى الطويل؛ حيث تتابع الأثر الذي يحدثه الكتاب على سلوك التلميذ ومهاراته وسيرته ومعاملاته وردود أفعاله، ومعارفه، في مساره الدراسي خلال الأطوار اللاحقة.

-تفعيل دور مجالس اللّغة العربية، والمجامع للنظر في القضايا اللّغوية المستجدّة، ومعالجة المشكلات العارضة، وإيجاد حلول لها، والتصدي في المقابل، لكل محاولات تشويه خصائص اللّسان العربيّ.

- تفعيل التنسيق بين المؤسسة الجامعية ومؤسسة التربية الوطنية من خلال:

  - البحوث العلمية الميدانية، والاعتداد بنتائجها.
  - التكوين والتحسين للمعلمين والمفتشين والأساتذة.
  - تشكيل ورشات بحث مشتركة ومتابعة أنشطتها.

- تفعيل التنسيق بين مؤسسة التربية الوطنية والمؤسسة الإعلامية؛ بتخصيص حيز إعلامي ضروري، على كل منير، موضوعه قضايا التربية الوطنية، ومتابعة نشاطاته، والاعتداد بمقترحاته.

- مراجعة منظومة نشر الكتاب المدرسي (الناشر؛ توجهه، فريقه، وسائله... خدماته ...)

- توسيع لجان التأليف والحرص على إشراك كل الجهات المعنية بالعملية التربية (المتخصص في المادة، المتخصص في التعليمية، المعلمون أنفسهم، علماء النفس، علماء الاجتماع، علماء اللّغة، الأدباء..) .

- احترام المدّة الزمنية التي يقتضيها تأليف الكتاب، والمعمول بها دوليا (24 شهرا) بين التأليف والطبع.

- مراجعة منظومة صناعة الكتاب (المادة، الورق، الشكل، الإخراج، عدد الكتب ...).

- الإحالات:

1- ابن منظور : لسان العرب، دار إحياء التراث العربيّ، باب الخاء، مادة «درج».
2- المصدر نفسه، باب الخاء، مادة «درج».
3- المصدر نفسه، باب الخاء، مادة «درج». 4
- المصدر نفسه، باب الخاء، مادة «حكي».
5- المصدر نفسه، باب الخاء، مادة «حكي».
6- محاضرات ودن؛ تأملات في اللغة، تقديم جومسكي، سلسلة المائة كتاب- الثانية، ترجمة د مرتضى جواد باقر ود عبد الجبار محمد علي، مراجعة د عبد الباقي الصافي، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ط1، 1990.
7- المرجع نفسه.
8- كتاب التلميذ (اللّغة العربية) السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط2، 2004 /2008.
9- المرجع نفسه، المقدّمة.
10- المرجع نفسه، المقدّمة.
11- ينظر: شريفه غطاس ومفتاح بن عروس (جامعة الجزائر): معالم التجديد في كتب اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية، سلسلة رياض النصوص، (مقال)، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007 بالجزائر (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق)، ص53، 60.
12- كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف شريفه غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة سباح، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010/2009، الجزائر، المقدمة.