أثــر الثنائية اللّغوية (العامية-الفصحى) في استعمال التراكيب حسب التحرّيات التي أجريت في الطور الثالث من التعليم الأساسي

كريمة أوشيش

مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية

الملخّص

إنّ التلميذ الجزائري يعيش ظاهرة لغويـــة معقّـدة هـــي ظـــاهرة الثنائيـــة اللّغويـــة بيـــن الفصحى التي يتعلمها في المدرسة والعاميـــة التـــي يســـتعملها بصـــورة أساســـية فـــي تبليـــغ الأغراض اليومية في المحيط الاجتماعي العام. وأثنـــاء التعلّـم يحـدث هنـاك تداخـل بيـن المستويين ويكون التأثير للمستوى الأكثر اســتعمالا؛ حيـث يـترك فـي لغـة التلميـذ آثـارا تشوب الملكة التي اكتسبها في المدرسة، وينتج عن ذلـك تصدعـات لغويـة وأخطـاء دلاليـة وتركيبيـــة.

الكلمات المفاتيح: الثنائية اللّغوية – أثر – التراكيب – التعليم – العامية – الفصحى – تداخل.

Résumé

L'élève algérien vit un phénomène linguistique compliqué à savoir la diglossie: d'une part, il apprend l'arabe standard à l'école, d'autre part, il utilise essentiellement l'arabe dialectal dans son environnement social. Une interaction entre les deux niveaux apparaît durant l'apprentissage. Le niveau de langue le plus utilisé influe sans doute sur la compétence acquise par l'élève à l'école ; ce qui donne lieu à des erreurs sémantiques et syntaxiques.

Mots-clés: Diglossie – Impact – Structures syntaxiques – Enseignement – L'arabe standard – L'arabe dialectal – interaction.

Abstract

The algerian student lives a complex linguistic phenomenon namely diglossia; this latter, results from the fact of leaning the standard Arabic at school while using essentially the dialectal Arabic in the social environment. The interference between these two levels appears during the learning process and of course the most used level influences the competence acquired at school in which case some semantic and syntactic mistakes appear.

Keywords: Diglossia - Impact - Syntactic structures - Teaching - Standard Arabic - Dialectal Arabic - Interaction.

المقدّمة

يصف الدارسون اللّغة العربية واستعمالاتها في بلادنا، وفي سائر البلاد العربية بالثنائية اللّغوية، ويعتبر العالم الفرنسي وليام مارسيه (William Marçais) أول من أطلق هذا المفهوم على وضع اللّغة العربية في قوله: "وهي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث" (1). أما فيرجسون (Ferguson)، فيعتبر مفهوم الثنائية اللّغوية الخاصة باللّغة العربية بأنّها "وضعية لغوية ثابتة نسبيا يوجد فيها فضلا عن اللّهجات الأساسية نمط آخر مختلف في اللّغة، ويتعلّم الناس هذا النمط بطرق التعلّم الرسمية لكنّه لا يستعمل من قبل أيّ قطاع من قطاعات الجماعة المحلية للمخاطبة أو المحادثة العادية" (2). فهي تخصّ تعدّد المستويات اللّغوية داخل إطار لغوي واحد. واعتمادا على هذه التحديدات نقول إنّ المجتمع الجزائري يتسم بهذه الظاهرة؛ أي يستعمل مستوى راق في المجال الفكري والأدبي (الفصحى) ومستوى آخر يستعمل على نطاق المحيط العائلي والاجتماعي (العامية) (3). وهذان المستويان العامي والفصيح هما جدّ طبيعيان، وُجِدا بالفعل في استعمال الفصحاء السليقيين؛ لأنّ العربية الفصحى كما دوّنها اللّغويون العرب كانت تؤدى بمستويين من التعبير فصيحين: مستوى التعبير الإجلالي أو الترتيلي الذي تتطلّبه حرمة المقام ومستوى التعبير الاسترسالي الذي يخضع لنواميس العفوية، ويؤدى في المواقف المأنوسة والحاجات العادية (4). والفرق الوحيد الذي يميّزنا عنهم هو كما قال صاحب النظرية الخليلية الحديثة الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح "أنّ كلا المستويين كانا فصيحا مَرْضِيا عنه، إذ لم يكن إلاّ وجها في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية الصرفية خلافا لما نحن عليه اليوم؛ إذ قد زاغت لغة التخاطب العفوي عن كلا الوجهين الإجلالي والاسترسالي الفصيحين بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية

(1) William Marçais, « La Diglossie Arabe » L'enseignement public, Paris: 1930. vol 97, p 401.

(2) Charles. A. Ferguson, « Diglossia », 1959, In word n^0 2, tome 15, p 336.

(3) العامية الجزائرية التي تضم عدّة لهجات تتوزّع على عدد من المناطق الجزائرية المختلفة.

(4) ويمتاز عن الأوّل بكثرة الإدغام والاختلاس في تأدية الحروف والكلم، والحذف والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار.

والتصريفية والتركيبية في أغلب أحوالها " (5). ولمّا تلاشى المستوى العفوي للّغة العربية العفوية (6) وحلّت محلّه العامية في تبليغ الأغراض اليومية أبقت على مستوى واحد هو التعبير الترتيلي، وصارت تلقّن على هذا الأساس؛ لاعتقاد المعلّمين أنّ العربية ليس لها إلاّ كيفية واحدة في التعبير؛ وهو المستوى المسمى بالإجلالي (7). ومن ثمّ أصبحت اللّغة العربية في عصرنا هذا تؤدى بمستوى عامي شائع الاستعمال بين جميع الناس في أحاديثهم اليومية، ومستوى ترتيلي محصور في المكتوب أكثر من المنطوق.

ويعود السبب الرئيسي في ظهور الثنائية اللّغوية بين هذين المستويين إلى تفاعل وتشابك نظام اللّغة العربية بالأنظمة اللّغوية الأخرى، ونجم عن ذلك الاحتكاك عدة ظواهر لغوية منها: ظاهرة الاقتراض أو الاقتباس اللّغوي الذي يحدث بين اللّغات على مستوى أنظمتها (8) وظاهرة التداخل اللّغوي الذي يصيب المستوى الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي من اللّغة، ويرجع إلى الاستعمال غير الملائم لعناصر اللّغة داخل لغة أخرى، أو لعناصر مستوى لغوي داخل مستوى لغوي آخر، فقد يحدث للمستوى العامي والفصيح أن يتشابكا فيما بينهما ويتداخلا في بعضهما البعض نتيجة لتأثّر مستوى بآخر(9) خاصة في الوضعيات التي تفرض على المتكلّمين استعمال الفصحى.

---

(5) عبد الرحمان الحاج صالح، "اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير"، بحث قدّم لمؤتمر مجمع اللّغة العربية بالقاهرة في عام 1990، ونشر في محاضر هذا المجمع في سنة 1992.

(6) بعدما أصابه تغيرات كثيرة بعد اختلاط العرب بغيرهم من الأجناس البشرية؛ لأن لغة التخاطب اليومي هي أكثر عرضة للخطأ وبالتالي أسرع المستويات إلى التحول البنوي بخلاف لغة التحرير.

(7) ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، "اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير".

(8) وسبق أن اقترضت اللّغة العربية كلمات من الفرنسية واليونانية للتعبير عن أشياء ليست في بلاد العرب وعمدوا إلى بعض تلك الألفاظ فحوّروها من بنيتها وجعلوها على نسج الكلمات العربية، وسموها بالمعربة وتركوا الآخر على صورته وسموه بالدخيل وحتى اللّغات الأجنبية أخذت كلمات وألفاظ عربية بعد أن صبغتها بصبغتها وغيّرت من صورتها مثل كلمة Algèbre, Alcool .....

(9) وهذا التداخل قد حدث قديما بين لغات العرب التي كانت تختلف فيما بينها في تأدية بعض العناصر اللّغوية فقط، في نفس المراتب التي كانت تختلف فيما بينها؛ أي في الأصوات، الألفاظ والتراكيب، ويبقى هذا التداخل غير مضر باللّغة العربية؛ لأنّه لم يمس نظامها العام، ولكنّه كان يعدّ ظاهرة لغوية ناتجة عن اختلاف لغات

فلا شكّ أنّ من بين المسائل المطروحة، في محيط اللّغة العربية التي تثير التساؤل والتخوّف وجودها في وضع ثنائي تجاه اللّهجات العامية المحلية الموظّفة بصفة أساسية في مرحلة ما قبل التمدرس، وكذلك في تبليغ الأغراض اليومية والحاجات العادية حتى بعد التمدرس، حيث اعتبرها الكثير من الباحثين عائقا للتعليم وللتطوّر التربوي، ولقد بدأت اللّسانيات تهتم بموضوع الثنائية اللّغوية بشرحها ظاهرة تطوّر اللّغات. كما اعتنت علوم التربية بالثنائية لما لها من أثر في تعلّم لغة المدرسة في مختلف الجوانب اللّغوية الصوتية والصرفية والمفرداتية والنحوية والدلالية.

وفي هذا الإطار نتناول أحد المشاكل التي تطرح في المنظومة التربوية وهو الأثر الذي تتركه الثنائية اللّغوية (عامية – فصحى) في لغة التلاميذ في مستوى من مستويات اللّغة العربية هو المستوى التركيبي (10)؛ ونسعى من خلاله إلى إبراز الصعوبات اللّغوية الخاصة بالتراكيب الصعبة التعلّم التي يحسن أن يعاد النظر في كيفية تعليمها، وأن نحدد الأخطاء الشائعة المتعلّقة بهذا الشأن، والعناية بتصنيفها وتحليلها قصد الخروج باستنتاجات وخلاصات خاصة بالبيئة اللّغوية التي يعيش فيها التلميذ، مع العمل على البحث عن الأسباب التي أدت إلى حدوثها والحلول الملائمة لمعالجة هذه الصعوبات والأخطاء.

الإشكالية

المشكل الذي نطرحه في هذا المقال هو:

هل العادات اللّغوية اللّهجية التي يكتسبها التلميذ في مرحلة ما قبل التمدرس وما بعد التمدرس تؤثّر على ما يعرض عليه في المدرسة من بنى باللّغة العربية الفصحى، وتشكّل عراقيل أمام عمله الاكتسابي؟ إذا كان الأمر كذلك، فما نوع الصعوبات التي يجدها التلميذ أثناء تعلّمه لتراكيب اللّغة العربية؟ وما هي الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها؟ ثمّ ما هي الأسباب التي تؤدي إلى وقوع تلك الأخطاء؟

-ما هي تجليّات تأثير العامية في تحصيل الفصحى (على مستوى التراكيب)؟

العرب فقط.

(10) القوالب التي ينتظم فيها الكلام العربي.

1) منهج الدراسة

انطلقنا في دراستنا هذه من الواقع المحسوس وحاولنا أن نسير في ذلك على مناهج البحوث الميدانية والتحريات في عين المكان.

1- 1. عيّنة الدراسة

يشكّل التلاميذ الذين خضعت أعمالهم للدراسة عيّنة عشوائية اختيرت من الأقسام المدرسية بإكماليتين مختلفتين بالجزائر العاصمة هما إكمالية العقيد علي ملاّح بساحة أوّل ماي ببلدية سيدي محمّد، وإكمالية محمّد شويطر ببلديّة الأبيار، ومست كلّ سنوات الطور الثالث.

1- 2. البيئة اللّغوية للعينة

وفيما يلي خصائص العيّنة (11) التي كانت ركيزة بحثنا:

تمثّل العامية المنشأ اللّغوي الذي يكتسب فيه التلميذ وسيلة الاتّصال بشكل عفوي وتلقائي عن طريق الاحتكاك بين أفراد الأسرة ليشيع استعمالها بعد ذلك في المحيط الاجتماعي العام، فهي أبرز وسيلة للتبليغ التي يلجأ إليها التلاميذ وحتى المعلّم كلمّا عجزوا عن التعبير بالعربية الفصحى، ثمّ تليها اللّهجة القبائلية التي تستعمل لدى الناطقين بها، ويكتسبها التلميذ القبائلي في محيطه العائلي قبل دخوله المدرسة، ثم اللّغة الفرنسية؛ اللّغة الثانية التي يحتك بها التلاميذ في المدرسة بعد اللّغة العربية، كما تستعمل وسيلة للتخاطب بين أفراد بعض الأسر ذات التكوين العالي، ولدى بعض الشرائح الاجتماعية التي زاولت تعليمها باللّغة الفرنسية، أو كانت أسرة مهاجرة بفرنسا.

أما الفصحى فينحصر استعمالها في محيط المدرسة فقط في حجرات الدراسة وفي المواد المبرمجة باللّغة العربية؛ لأنّ نسبة استعمالها في البيت لا تزال ضئيلة أو منعدمة تقريبا.

(11) إنّ المعلومات المتعلّقة بالعيّنة تحصّلنا عليها بعد استغلال واستقراء الاستبيان الخاص بالتلاميذ المبني على عامل البيئة اللّغوية التي يعيش فيها التلاميذ، وحاولنا أن نقيس مدى تأثير هذا العامل على عمليّة التعلّم.

2) أدوات الدراســـة

استخدمنا لجمع معطياتنا اللاّزمة ثلاث وسائل معروفـــة فـــي ميـــدان البحـــوث التربويـــة والتعليمية هـــي:

1- معاينة العملية التعليمية التي شملت أقسام الطور الثـــالث مـــن التعليـــم الأساســـي، وكـــان هدفنا من هـــذا الحضـــور هـــو ملاحظـــة ســـلوك التلاميـــذ أثنـــاء الـــدروس والاطـــلاع على الطرائق التربوية التي يستخدمها الأساتذة في تدريـــس اللّغـــة العربيـــة.

2- الاســـتبيانات

- استبيان خاص بالأساتذة: يهدف هذا الاستبيان إلـــى معرفـــة طرائـــق التدريـــس المســـتعملة في تعليم اللّغة العربية، والأخطاء التي يرتكبـــها المتعلمـــون فـــي اســـتعمالهم لـــتراكيب اللّغـــة العربية من جهة، والعوامل التي تؤثّر سلبا علـــى العمليـــة التربويـــة والحلـــول التـــي يراهـــا الأساتذة مناسبة لإصلاح الوضع من جهـــة أخـــرى.

- استبيان خاص بالتلاميذ: استخدمنا هذا الاستبيان لمعرفـــة المحيـــط اللّغـــوي الـــذي يعيـــش فيه التلاميذ خارج المدرسة ومدى تأثير ذلك على عملية تعلّمـــه للغـــة العربيـــة.

3) المدوّنة اللّغويـــة

تحتوي المدوّنة على مجموعة من المعطيـــات اللّغويـــة حددناهـــا انطلاقـــا مـــن مجمـــوع كتابات تلاميذ الطور الثالث الذين ينتمون إلـــى الإكمـــاليتين اللتيـــن أجرينـــا فيـــهما تحرّياتنـــا الميدانية، وتشمل (التعابير الإنشائية ووثـــائق الفـــروض والاختبـــارات).

4) تحليل المدوّنة اللّغويـــة

تم تحليل المدونة اللّغوية عن طريق الجـــرد المنتظـــم واســـتقراء كافـــة الوثـــائق للبحـــث عن الأخطاء في صوغ البنى التركيبية الناتجة عـــن عـــدم مراعـــاة القوالـــب التركيبيـــة التـــي ينتظم فيها الكلام العربي على ضـــوء النظريـــة الخليليـــة الحديثـــة (12) فـــهي نظريـــة بنويـــة تفريعية جاءت بمفاهيم ومبادئ لسانية حديثـــة؛ كمفـــهوم الأصـــل والفـــرع والقيـــاس والمثـــال

(12) وهي امتدادا لنظرية النحو العربي القديمة التي وضعها الخليل بن أحمـــد وســـيبويه ومـــن جـــاء بعدهمـــا من العلماء العباقرة.

أوالحد، وتوصّلت بالاعتماد على هذه المفاهيم إلى أنّ التحليل البنوي للكلام يقع على مراتب ومستويات هي:

مستوى الحروف، مستوى الكلم، مستوى اللّفظة، مستوى التراكيب وما فوق، وكلّ مستوى يتكوّن من وحدات، وتتكوّن هذه الوحدات بدورها من وحدات أخرى تنتمي إلى المستوى الذي يليه وبهذه الطريقة يتركّب الحديث (13).

وبما أنّ موضوع دراستنا يتعلّق بمستوى واحد من هذه المستويات هو مستوى التراكيب فلا بدّ أن نشير إلى أنّه هو أعلى مستوى من مستويات اللّغة، وهو أقلّ ما يمكن أن ينطق به من الكلام بما هو فوق اللفظة، وفي هذا المستوى نجد البناء "وهو أن يكون عنصر لغوي تابعا لعنصر لغوي آخر ممّا يكوّن تركيبا لغويا أوسعا، ولا يمكن حذف أي عنصر؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى زوال البنية" (14).

ويحدّد سيبويه البناء عند تعرّضه لموضوع الابتداء فيقول: "فالمبتدأ كلّ اسم ابتدئ ليبنى عليه كلام، والمبتدأ والمبني عليه رفع فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه" (15).

وتحدّد العناصر اللّغوية في مستوى التراكيب بهذه التركيبة:

بناء وصل

[(ع ← م1)، م2] ± خ

← تدخل وتخرج(16).

وتمثّل هذه البنية جميع البنى التركيبية التي يحتملها القياس، وقد حاولنا قدر الإمكان أن نحلّل الأخطاء التركيبية الواردة في إنجازات التلاميذ قياسا على مفهوم المثال؛ الحد الإجرائي الخاص بمستوى التراكيب:

(ع ← م1، م2)؛ فـ (ع) هو العامل ويكون إما لفظيا كالأفعال الناسخة والحروف الناسخة وأخواتها والأفعال أو غير لفظي (معنوي)، واختلاف العامل يؤدي إلى اختلاف العلامات الإعرابية، (م1) هو المعمول الأوّل ويكون إما مبتدأ أو اسما

(13) Voir Hadj Salah, (A), Linguistique arabe et linguistique générale-Essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'arabiyya, Paris: 1979, tome 2, p 69 - 236.

(14) Hadj-Salah, (A), Linguistique Arabe et linguistique générale, tome 2, p 170.

(15) سيبويه، الكتاب، تحقيق محمد عبد السلام هارون، ط 3. بيروت: 1983، عالم الكتب، ج 3، ص 127.

(16) ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، "المدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب"، محاضرة ألقيت في مؤتمر اللّغويات الحسابية بالكويت في 1989.

لأحد الأفعـال الناسـخة أو اسـما لأحـد الحـروف الناسـخة، أو فـاعلا لفعـل، (م$_2$) هـو المعمول الثاني الذي يحمل على الزوج المرتـب (ع، م$_1$) ويكـون محتـوى المعمـول الثـاني وهو المبني إما خبرا أو مفعولا بـه.

4) عرض نتائج تحليل المدوّنـة اللّغويـة

سنكتفي برصـد أهـم الأخطـاء اللّغويـة التـي وردت بشـكل متكـرّر فـي مسـتوى التراكيب حسب ما أظهرته لنا نتائج التحليل وجـاءت كمـا يلـي:

4-1. أخطاء في استعمال الضمـائر

إنّ الأخطاء لا تكمن فقط في سوء اختيار الضمـائر المناسـبة، وإنمـا كذلـك فـي عـدم مطابقتها للأسماء التي تنوب عنـها، وهـذا نمـوذج مـأخوذ مـن المدوّنـة لـهذا الصنـف من الخطـأ:

- للولدين قيمة عظيمة فـهم يقومـون برعايتنـا وواجبنـا نحوهـم أن نطيعـهم ونحترمـهم ونحسن إليهم ونعتني بـهم.

وتعكس هذه الأخطاء عـدم اسـتيعاب، أو إدراك التلاميـذ للشـروط التـي يجـب أن تتوفـر في العائد نتيجة للتأثر بالمحيط اللّغـوي المطعّـم بكثـير مـن هـذه الاسـتعمالات (اسـتعمال ضمير الجمع عائدا إلى أسماء مؤنّثـة) نحـو:

[Laḫwatam lli šrināhum ġālyīn] / لخواتم للـي شـريناهم غـاليين.

4-2. أخطاء في استعمال الأسـماء الموصولـة

تتمثل هذه الأخطاء في عدم مراعـاة المطابقـة المشـروطة فـي الـتركيب بيـن الاسـم الموصول والاسم الذي يعود إليه جنسا وعددا، وهذه نمـاذج مـن أخطائـهم:

- ودور الأولياء أن يعلموننا الصفات الحسنة الذي تعلموهـم عـن آبائـهم.
- فكل المواطنين الذي كانوا يساعدون المجـاهدين خرجـوا.

والعامل الأساسي في ذلك حسب نظرنا هو أن الاسم الموصـول غـير موجـود فـي اللهجـة العامية بالصورة التي يظهر عليها في الفصحـى، فـالمتكلم فـي لغتـه المنشـأ (17) يسـتعمل اسما موصولا واحدا هو "اللّـي" (18) فـي كافـة الأحـوال للدلالـة علـى المفـرد المذكـر

(17) التأدية التي نشأ عليها التلميذ.

(18)وأصله الذي (حذفت (الذال) وبقيت (ال).

والمؤنث وعلى المثنى المذكر والمؤنث وعلى الجمع المذكر والمؤنث. وهذا يعني أنّ نظام الأسماء الموصولة القائم في الفصحى على التمييز بين الإفراد والتثنية والجمع من جهة، والتذكير والتأنيث من جهة أخرى، قد بسطته اللّهجة العامية إلى أقصى الحدود بأن أرجعته إلى اسم موصول واحد هو (اللّي) في كلّ الحالات.

4-3. أخطاء في استعمال أسماء الإشارة

تعود الأخطاء في استعمال أسماء الإشارة في التركيب إلى عدم تطابقها للمشار إليه جنسا (تأنيثا) وعددا (جمعا)، وفي هذه الحالة نكتفي بإيراد مثالين:

- فإذا لم يوجد هدا النساء لما كان هناك تعاون.
- يجب علينا أن نعمل لكي نصل إلى مستوى تقدم هدا الشعوب.

وإذا عدنا إلى لغة المنشأ نجد أنّ اسم الإشارة (هذا) كثيرا ما يستعمل للدلالة على المفرد والمثنى والجمع في صدارة الجملة نحو [had drāri mrabbyīn] / هاد دراري مربيين في هؤلاء...، بدون مراعاة التطابق الموجود بينهما بخلاف الفصحى التي تستعمل أسماء إشارة مختلفة وتراعي تطابقها للاسم سواء أتصدرت (أسماء الإشارة) الجملة أم لم تتصدرها.

4-4. أخطاء في إقامة العلاقات البنوية بين أجزاء البنية التركيبية (ع ←م1، م2)

تظهر خاصة في الخطأ الإعرابي الذي يصيب أواخر الكلمات في التركيب، ويأتي مخالفا للقياس والسماع معا، فهو استعمال غير موجود في الكلام العربي كرفع المنصوب ونصب المرفوع..... ونورد في هذه الحالة متغيرتين:

إعراب محتوى (م1) الواقع فاعلا في مثل:

- يقوم الفلاحين بالتعاون على كلّ الحقول.

إعراب محتوى (م1) الواقع اسم كان في مثل:

- وكان المتفرجين يشجعون الفلاحين في عملية التويزة.

وهذه المخالفة تتوافق والاستعمال العامي للجمع المذكر السالم؛ لأن الجمع المذكر السالم يستعمل في العامية في حالة إعرابية واحدة وهي النصب، فينصب المتكلم من التراكيب أسماء كان يجب رفعها؛ تماشيا مع مبدأ سهولة اللّفظ؛ لأن المنصوب

أخف من المرفوع؛ إذ يعرب المرفوع بـــأثقل الحركـــات وهـــي الضمـــة والمنصـــوب يعـــرب بأخف الحركات وهي الفتحـــة [19].

4-5. الزيادات والإضافـــات

تتعلـــق بإضافـــة وحـــدات لا يقتضـــي الـــتركيب الفعلـــي (ع ← م1، م2) زيادتـــها وفي هذه الحالة نكتفي بـــإيراد متغـــيرتين:

إقحام وحدة حرف الجر (في) في موضع (م2) بعد الفعل المتعـــدي فـــي مثـــل:

- يجب على التلميذ أن يتثقف وأن يتقن فـــي أعمالـــه.
- هذا العمل يعطل في التقـــدم.

وهذه التعدية شائعة الاستعمال في اللهجـــة الجزائريـــة، فـــالمتكلم فـــي لغتـــه المنشـــأ اعتـــاد على إقحام هذه الأداة مـــع (م2) عندمـــا يســـتعمل الفعـــل المضـــارع دون المـــاضي للدلالـــة على استمرار الحدث أثناء حدوث الفعل، والدليل على ذلـــك أننـــا لا نقـــول:

[kla falḫubz] / كلا فـــالخبز

[ṣbaġ faddār] / صبغ فـــالدار

[darat la'ša] / دارت لعشـــا

بل نقـول:

[yakal falḫubz] / ياكل فـــالخبز

[yaṣbaġ faddār] / يصبغ فـــالدار

[ddir fala'ša] / ادير فالعشـــا

تكرار (م1) في التركيب؛ إثبات علامة الجمع في الفعل مع وجـــود الفـــاعل علـــى قيـــاس مـــا سماه النحاة الأولون بلغة أكلوني البراغيث [20] ويتضح ذلـــك مـــن المثـــالين التـــاليين:

- وكانوا المجاهدون يذهبون إلـــى الجبـــال.
- يمارسوا مرضى الربو السباحة للتخفيف مـــن مرضـــهم.

---

[19] ينظر ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، الخصائص، القـــاهرة: 1952-1957، دار الكتـــب المصريـــة، ج1، ص 55.

[20] ويحتمل أن يكون أصل الفعل هنا جملة خبرية تقدمت على المبتـــدأ بمـــرور الزمـــن فـــاحتفظت بفاعلـــها الضمير، ولما تقدم الفعل على فاعله صار للفعل فاعلان، فاستكره العرب بقائهما معا، فاكتفوا بالفـــاعل الظـــاهر (غير الضمير) وحذفوا الضمير.

وهذه البنية (ع ←م1، م1) موجودة بكثرة في اللّهجة العاميـــة إذ يقـال مثـلا:

[ğā'ū ddrari] / جـــاعو دراري.

[raqdū lawlād] / رقدو لـــولاد.

4-6. الثغـرات

وتتعلّق بعدم استعمال الكلمات الضرورية فـــي الـتركيب إمـا لوجـود قرينـة حاليـة أو لفظية تدل على المحذوف، أو لتقديم ذكره في الكـــلام، ومما عثرنـا عليـه لـهذه الظـاهرة من خلال المدوّنة هـــو:

حذف حرف التحقيق (قد) الذي يدخل على الفعل الماضي فـــي الـتركيب الفعلـي مـن خـبر كان جملة فعلية ماضية واقعة في موضع (م2) فـــي مثـل:

- وكان التلاميذ .... قاموا بعدّة تمارين قبـــل الامتحانـات.

وحذف أداة النصب (أن) التي تدخل على الفعل المضـــارع فـي موضـع (م2) فـي الـتركيب الفعلي في مثـل:

- بواسطة القراءة نستطيع .... نصل إلى مســـتوى البلـدان المتقدّمـة.

وحذف أداة النفي (لا) قبل الفعل في سياق يستوجب وجـــود الأداة فـي مثـل:

- الشباب .... يفكرون إلا في الدهاب إلى البلـــدان الأجنبيـة.

وهذا نقلا عن العامية التي تستعمل فيـها هـذه الـتراكيب بكـثرة، فـإذا عدنـا إلـى اللّهجـة المحليّة نجد لهذا الخطأ ما يبرّره؛ إذ تؤدّى هذه العبارات بنفـــس الصيغـة فنقـول:

[kunt .... wağadt rūḥi baš nruḥū] / كنت... وجـدت روحـي بـاش نروحـو (21).

[naqdar.....našrī ṭunūbīl] / نقـدر..... نشـري طونوبيـل (22).

[nakul ġir lfākia ……..] / ..... ناكل غـــير الفاكيـة.

لأن اللهجة العاميـــة تميـل إلـى اخـتزال الجملـة إلـى أضيـق الحـدود والاكتفـاء بعـدد من العناصر دون حرص كبير على إثبات أدوات الربط بينها فـــي كـل الأحـوال.

---

(21) في العامية لا نضيف على الفعل الماضي الزائد الفعلي (قد) للدلالة على الماضي القريب مـن الحـال بـل نجاور الفعلين [فعل كان + فعل آخر] بدون مؤكد يفصل بينهما .

(22) لاوجود لـ (أن فعل) في اللّهجة العامية حيث نجاور [الفعل يستطيع + فعل آخر] بدون أداة نصب.

4-7. أخطاء في التعـــابير

وتنقسم هذه الأخطاء إلى قســـمين:

4-7-1. دخول بعض التعابير العامية فـــي الفصحـــى

وفي هذا النوع من الأخطاء يقوم التلاميذ بصياغـــة جمـــل عاميـــة محـــاولين أن يدخلـــوا عليها بعض التحويرات والتعديلات بحيث تصبـــح صحيحـــة فـــي نظرهـــم، وتـــؤدّي المعنـــى المقصود، ولكن ليس كلّ ما يؤخذ مـــن العاميـــة صحيحـــا، وليـــس كـــلّ مـــا يصـــاغ فيـــها من التراكيب موافقا للفصحى. وفيما يلي أمثلة من أعمال التلاميـــذ التـــي تنطبـــق علـــى هـــذا الخطـــأ :

- أنا أضربك على مصلحتـــك.
- مثل ذلك المسكين الذي يشدّ يده ويطلـــب النقـــود.

وتعكس هذه الأخطاء احتكاك (ل$_1$) ب (ل$_2$) فـــي مقـــام يجـــد فيـــه التلاميـــذ صعوبـــة كبـــيرة للتعبير بلغة فصيحة وسليمة؛ لأنّهم حينمـــا يحـــاولون كتابـــة فكـــرة يبـــدأون بـــالتعبير عنـــها فـــي ذهنـــهم باللّهجـــة العاميـــة، وبعـــد ذلـــك يحـــاولون أن يـــــترجموا هـــذا التعبـــير إلى الفصحى، فعندما يعجزون عن التعبـــير عـــن فكرتـــهم بـــتركيب ينتمـــي إلـــى المســـتوى الفصيح يستبدلونه بتركيب ينتمي إلى المستوى العامي المـــألوف لديـــهم ليقـــوم مقامـــه ويســـد مسده؛ فيقعون في أخطاء تركيبيـــة.

4-7-2. التعابير الركيكـــة

وهي التعـــابير التـــي لا تـــترجم المعنـــى المقصـــود بســـبب ســـوء اختيـــار الألفـــاظ أو العبارات أو الأدوات الرابطة أو استعمال مفردات فـــي غـــير محلّـــها، بحيـــث تصبـــح غـــير مؤدية للفكرة المناسبة ويتضح هذا من النمـــاذج التاليـــة:

- من كثرة المعلم أنه يعلّم حاجات التي هي لا يعلمها فكـــاد أن يكـــون رســـول.
- ولا يحبوا الولدين أن لا يعلمـــوا أولادهـــم.

هـــذه هـــي أنـــواع الأخطـــاء التركيبيـــة التـــي وردت بشـــكل متواتـــر فـــي إنجـــازات التلاميذ، وتدل في عمومها أنّهم لم يدركوا بعـــد المقـــاييس التـــي تمكّنـــهم مـــن نظـــم الكلـــم وتعليقها ببعضـــها البعـــض لتـــؤدي وظيفـــة التبليـــغ فـــي مـــدرج الكـــلام. وهـــي مظـــهر مـــن مظـــاهر الثنائيـــة اللّغويـــة التـــي يعيشـــها المجتمـــع الجزائـــري؛ لأنّ التلميـــذ

الجزائري يتعلم في المدرسة اللغة الفصحى ويسمع في بيئته ومجتمعه اللهجة العامية (23) وليس من العجيب أن نجد العامية مستعملة داخل حجرات الدرس ذاتها، وأثناء التعلم يحدث هناك تزاحم بين المستويين، ويكون التأثير في الأخير للمستوى الأكثر استعمالا؛ حيث يترك في لغة التلميذ آثارا تشوب الملكة اللغوية التي اكتسبها أثناء تعلمه للفصحى ومن ثم تحصل ناقصة؛ وينتج عن ذلك تصدعات لغوية وأخطاء دلالية وتركيبية.

وإذا حاولنا أن نعرف أسباب هذه الأخطاء نجد أن المسألة في غاية من التعقيد؛ إذ تتحكم فيها متغيرات وعوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالبيئة اللغوية التي يعيش فيها التلميذ، ومنها ما يتعلق بالعملية التعليمية نفسها وأسباب أخرى مختلفة وسنكتفي بالإشارة إلى بعضها:

1 – تداخل المستوى العامي بالمستوى الفصيح وتزاحمهما على عقل التلميذ أثناء الكتابة، ولما كان الاختلاف بين هذين المستويين بينا؛ كان تداخلهما معا أثناء التفكير معطلا لبعض عناصر النظام الذي تلتزم به الفصحى.

2 – تقليدية الطريقة المستعملة في تدريس اللغة العربية؛ لأنها تعتمد على تحفيظ القواعد ولا تهتم كثيرا باستعمال اللغة كأداة تبليغ في شتى الأغراض والظروف.

3 – ميل بعض المعلمين إلى استعمال العامية في حوارهم مع التلاميذ أثناء إلقاء الدروس؛ خاصة إذا تعلق الأمر بتفسير بعض الأمور التي قد يصعب على التلاميذ إدراكها بالفصحى، وحتى خارج القسم.

الخاتمة

يمكن أن نخلص مما تقدم إلى أن المسألة لا تكمن في وجود العامية والفصحى؛ لأن هذا شيء طبيعي حصل في معظم اللغات؛ فلكل أمة لغة حديث ولغة كتابة أو ما يسميه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح (اللغة الإجلالية واللغة العفوية)، ولكن المشكل في اتساع الفجوة بين العربية المتعلمة في المدرسة والعربية المستعملة في المحيط الاجتماعي العام، غير أن انتشار التعليم من شأنه أن يؤدي إلى تخفيف تلك

(23) مستويان مختلفان في بعض الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية ينتميان إلى نظام لغوي واحد.

الحدة في التفرقة بين اللّغة الفصحى والعامية ومـــن ثـم التقريـب بيـن لغـة الكتابـة ولغـة الكلام، ولن يتأتى لنا ذلك إلاّ إذا أرجع للعربية الفصحى التـــي تعلّـم للتلاميـذ فـي مدارسـنا مستواها المستخف والفصيح حتى تحـــلّ محـل العاميـة واللّغـات الأجنبيـة، فتدخـل بذلـك العربية في جميع ميادين الحياة اليومية وتخـــرج مـن دائـرة الانـزواء والانقبـاض، فيكـثر الاستعمال العفوي لها، وينعكس ذلك علـــى المـردود المدرسـي، وهـذه مهمـة المختصيـن في التعليميات واللّسانيات وعلم النفـــس وعلـم الاجتمـاع، وهـي مهمـة شـاقة وضروريـة يجب القيام بها قبل غيرها من المـــهمات. وليعـاد النظـر بعـد ذلـك فـي إصـلاح طريقـة التدريس المستعملة لتخرج من دائرة التحفيظ إلـــى تدريـب التلاميـذ علـى ممارسـة لغتـهم في مختلف المواقف والأحداث اليومية وإحكـــام التصـرّف فيـها؛ لأنّ المفـروض أنّ التعليـم يمكّن التلميذ من اكتساب الفصحى والاقتـدار عليـها ولا يتسـنى ذلـك إلاّ إذا تعـاون البيـت مع المدرسة، والمؤلّف مع المدرسة والمجمع اللّغـوي مـع المدرسـة.

المراجع العربية

ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، الخصائص، القاهرة: 1952-1957، دار الكتب المصرية، ج 1.

سيبويه، الكتاب، تحقيق محمد عبد السلام هارون، ط 3. بيروت: 1983، عالم الكتب، ج 3.

عبد الرحمان الحاج صالح، "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير"، بحث قدم لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في عام 1990، ونشر في محاضر هذا المجمع في سنة 1992.

"المدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب"، محاضرة ألقيت في مؤتمر اللغويات الحسابية بالكويت في 1989.

المراجع الأجنبية

Abderrahmane Hadj-Salah, Linguistique arabe et linguistique générale. Essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'arabiyya. Paris: 1979, tome 2.

Charles.A. Ferguson, « Diglossia »,1959, In word n^0 2, tome 15.

William Marçais, « La diglossie Arabe » L'enseignement public, 1930, vol. 97.