واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى

في المدرسة الجزائرية

أ: السّعـيد جـبــريـط

أ.د:عبد المجيد عيساني

جامعة قاصدي مرباح

ورقلة ـ الجزائر ـ

الملخص بالفرنسية:

Titre : L'Etat de la didactique de l'arabe classique à l'école algérienne

Ce travail de recherche propose d'étudier l'état de la didactique del'arabe classique à l'école algérienne afin d'identifier les principales causes de sa déchéance en commençant d'abord par de son usage quotidien assez limité, puis les causes de son déclin au sein des établissements scolaires en Algérie, en prenant en considération ladiversité des langues maternelles dejeunes apprenants et en citant quelques aspects de la difficulté d'apprentissage chez les enfants du cycle primaire. Nous avons abordé ensuite les causes qui découlent de l'imperfection du programme, du manuel scolaire, des méthodes d'enseignement, et de la formation des enseignants, ainsi que l'impact de l'insertion de l'enseignement de la langue étrangère dès la troisième année primaire, sans oublier l'intrusion de l'arabe dialectal dans le milieu éducatif, etc.Nous avonsclôturé cette étude par les principaux résultats avec quelques suggestions.

الملخص بالإنجليزية:

title:the situation of arabic formale language didactics

this research is aiming to diagnose the situation of arabic academic(formale)language in the algerian school.standing for the substantial causes that lead to it's regression.to begin,the situation of arabic accademic language on the daily use.then,we move to the degradation of using arabic academic language on theeducational institutions.focusing on the learnear's language defirences and multicity.we also mention the manifistation of languistic weakness in children of this stage.moreover,we mention reasons related to deffects of curiclum,teacher's book ,teaching methods and teacher's training.noticebly to tell the effects of inserting the foreign language on improving the arabic academic language in

the third year of primary chool.lastly,we deal with invasion of slang "informale" language in school.we ended our work by a conclusion includes the basic results and suggestions

الملخّص بالعربية:

يسعى بحثنا هذا إلى تشخيص واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، والوقوف عند الأسباب الجوهرية المؤدية إلى تردي أحوال الفصحى فيها، وذلك بداية بمنزلة الفصحى في الاستعمال اليومي، ثمّ إلى أسباب انحطاطها داخل المؤسسات التعليمية؛ آخذين بعين الاعتبار لغة منشأ المتعلم على اختلافاتها، معدّدين بعض مظاهر الضعف اللغوي عند أطفال هذه المرحلة، ثمّ إلى الأسباب المتعلقة بنقائص المنهاج، والكتاب المدرسي، وطرائق تعليم العربية وتدريسها، وتكوين المعلمين، وكذلك تأثير إدراج اللغة الأجنبية في تحصيل اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وكذا اجتياح اللهجة العاميّة للصفوف الدراسية...الخ، وأنهينا بحثنا بخاتمة ضمنّاها أهم النتائج والمقترحات.

مقدّمة:

إنّ لغتنا العربية هي ذاتنا وهويتنا، هي امتدادنا في الزمان والمكان، بها نزل القرآن، وبها تكلّم محمد صلى الله عليه وسلم. لغتنا من مقومات وجودنا الإنساني، انتقلت إلينا من عصور مغدقة في القدم حاملة تراث الأجيال المتعاقبة؛ عقيدة وحكمة وعاطفة ...؛ فكانت لثقافتنا العربية الغنية والواسعة ناقلة وحافظة، وهي أكمل اللغات السامية وأجلّها، وأوفرها لفظا، وأقواها تركيبا، وأجودها تعبيرا، تلد وتتكاثر مثل كائن حيّ، وهي تنمو وتتجدّد باستمرار، لا تعرف عجزا ولا شيخوخة، فهي محفوظة بحفظ القرآن يلخّصه قوله:﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ الحجر، الآية 09.

فانطلاقا من هذه الأهمية للغة العربية؛ وجب المحافظة عليها، وتعليمها للأجيال الصاعدة والناشئة على أحسن الصور والوجوه وبالطرائق الصحيحة حتّى تواصل حمل هذا المشعل جيلا بعد جيل.

لقد أثبتت الدراسات التي تهتم بلغة الطفل وتطورها أنّ أفضل مراحل اكتساب اللغة تقع ما بين عامين وسن البلوغ، وأنّ الاهتمام بدراسة الطفل في أهم مظهر من مظاهر حياته وهي اللغة، يمكّننا من بناء طرائق تعليم لها مبنية على أسس قوية وسليمة، وذلك باستغلال البحوث العلمية والعملية التّي تنطلق من واقع الطفل خاصة أثناء فعله التعليمي– التعلمي. وبقدر ما تقدّم المدرسة في هذه المرحلة من عناية واهتمام باللغة؛ بقدر ما تسهم في بناء أجيال تدافع عن لغتها وتذود عنها، لذا أصبح العناية بالممارسات اللغوية للعربية الفصيحة داخل المؤسسات التعليمية مطلبا حيويا من مطالب التنشئة اللغوية السليمة، في حين أنّ الواقع أثبت أن التعامل مع المتعلم في الأطوار التعليمية كلها ومنها المرحلة الابتدائية؛ فيه خروج عن المواصفات اللغوية السليمة، وهو ما تسبّب في تشوهات أصابت لغتهم الفصيحة.

إنّ اللغة العربية تتعرّض باستمرار إلى تشويه صورتها؛ نظرا لفكرة عدم الجدوى من تعليمها واعتقادا في عدم قدرتها على مواكبة العصر، وهذا مقارنة باللغة الإنجليزية، التي غزت الساحة الدولية نظرا لارتباطها بالفكر التكنولوجي والإعلامي، إلاّ أن الشيء المخيف في هذا الأمر، هو تبني العرب للغات الأخر وخدمتها، مما يجعل العربية تقف دائما على هامش الطريق وتعاني مشاكل عويصة مرتبطة بالذهنيات أكثر من ارتباطها بالواقع ذاته.

فانطلاقا من هذا الواقع، وأملا في الإفادة ولو بالشيء القليل، اخترنا بحثا في موضوع "**واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية**، وتمحورت إشكالية هذا البحث في الأسئلة التالية: ما الأسباب الحقيقية وراء تردي ملكة

اللغة العربية لدى متعلمي المدرسة الجزائرية؟ وما مدى نجاعة طرائق تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم الابتدائي خاصّة؛ وهذا بعد أكثر من عشرية على إصلاح المنظومة التربوية؟ وهل تناسب المحتويات اللغوية لكتب اللغة العربية جميع المتعلمين الجزائريين على اختلاف محيطاتهم اللغوية، خاصّة أنّ كتب اللغة العربية موحدة لجميع أبناء الوطن؟

وعليه فإنّ هذه التساؤلات وغيرها؛ تعدّ من ضمن العوامل التّي تؤكّد لنا أهمية الموضوع، وتحدّد دوافع وأسباب اختياره، والمتمثلة في الشعور بأنّ هناك نقائص تعتري مناهج اللغة العربية من خلال ضعف المتعلمين في لغتهم تحصيلا واستعمالا، وكون المحتوى اللغوي من أهم العناصر المكونة لمنهاج اللغة العربية، وكون مرحلة التعليم الابتدائي أول مرحلة يمر بها المتعلم في تكوينه اللغوي وهي الأساس، وإنارة شمعة جديدة للبحث في هذا الميدان الخصب.

وقد حاولنا مناقشة هذا الموضوع من جانب أصولي (الواقع اللغوي للمتعلم، المناهج، طرائق التعليم...)، وذلك بالاعتماد على جملة من الإحصاءات التّي توصلنا إليها، بحكم ممارستنا لمهنة التعليم في هذه المرحلة، وإشرافنا على إدارة مؤسسة تعليمية حاليا.

1-منزلة اللغة العربية الفصحى في الاستعمال:

"المتتبع للواقع اللغوي في الوطن العربي على عمومه وفي الجزائر بخصوصيتها؛ يلاحظ جيدا بأنّ اللغة العربية الفصحى ليست أوّل ما يتعلّمه الطفل، فالطفل العربي يتعلّم اللغة العاميّة الدّارجة التي تسود البيت والشارع العربي على عمومه،وهي الحالة نفسها للطفل الجزائري. أمّا أطفال المناطق التي تتواصل باللغة الأمازيغية على أنواعها؛ تكون اللغة الأمازيغية هي اللغة الأم بدلا من العامية العربية في بقية المناطق الأخرى، لأنّ أطفال مناطق الأمازيغ لا يعرفون العامية العربية إلاّ بعد زمن من حياتهم وذلك عندما يختلطون مع غيرهم من العرب الذين يعيشون معهم، ولذلك يتعلمون اللغة العربية أثناء الدخول المدرسي باعتبارها لغة أجنبية بالنسبة إليهم أو قريبا من ذلك.وهذه العاميّة العربية عاميات تختلف عن بعضها بعضا في قضايا كثيرة صوتيا وصرفيا وتركيبيا ودلاليا، فعاميّة الوسط على تنوعها غير عامية الجنوب؛ وكذلك الحال بالنسبة لعاميّات الشرق والغرب؛ وهذا الأمر ينطبق على اللغة الأمازيغية، وهذه العاميات بأنواعها والأمازيغيات بأنواعها هي اللغات الأم للجزائريين بصفة خاصة وللعرب عموما.

فأمّا اللغة العربية الفصحى فهي لغة المثقفين، ولا تستعمل إلاّ في المدارس والجامعات والإدارة والوثائق الرسمية والإعلام، ففي هذا الواقع المتعدد لغويا من حيث تنوع اللهجات ينشأ الطفل الجزائري وهو مزوّد برصيد لغوي خليط بين مجموعة من اللغات المتباينة بحكم طبيعة الواقع الجزائري المتباين لغويا، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى"[1] .

وقد لاحظ فرقيسون (fergusson) –باحث لغوي أمريكي– وهو يدرس المجتمعات المحلية للكلام (كالمجتمع الجزائري مثلا) كيف يتحوّل المتكلمون في مواقف مختلفة « من إحدى اللغات إلى أخرى، حيث يُمكن أن يتكلّم مستوى لغوي في المنزل، ويتحوّل إلى آخر في المدرسة أو العمل، ثمّ يعود مرة أخرى إلى الأولى في أي لقاء مع الأصدقاء وهكذا»[2]. وهذه الظاهرة يتميّز بها حتّى الكلام الفردي حيث أنّ معظم الجزائريين حين يتكلمون يلاحظ ذلك الوضع الاجتماعي والتحول في المواقف المختلفة منعكسا أيضا على السلوك الكلامي الفردي؛ إذ يتعقّد السلوك اللغوي للفرد بسبب تعقيد وتشابك العوامل والمواقف اللغوية الاجتماعية المحيطة به، إلى جانب ذلك فإنّنا نادرا ما نجد جزائريا يتلفظ بخطاب ما (وفي أي موقف عادي) ذو بنية لغوية واحدة دون أن يستخدم لغتين على الأقل، وقد يمتدّ ذلك في كثير من الأحيان إلى المواقف الرسمية، وليس للفصحى مكانة في الاستعمال اليومي...، في الوقت الذي تتّسم فيه اللهجات بطابع الوظيفية كونها لغة المعاملات

اليومية ويتفاعل معها الطفل قبل دخوله إلى المدرسة، لأنّ التفاعل يتمّ في وضع اللغة في سيرورة اجتماعية؛ وسيفتقر الطفل إلى هذا التفاعل مع اللغة التي سوف يجدها عند دخوله إلى المدرسة ، إذ من الطبيعي أن تسيطر اللهجات على فكر الطفل ويتأطّر بها نظرا لاستحكامه ملكات لغة محيطه، ومن الطبيعي أيضا أن يصادف مشكلات في تعلم لغة المدرسة خاصة إذا افتقرت هذه الأخيرة إلى عناية المناهج والبرامج وكل من يهمهم أمر تعليمها[3].

2- اللغة العربية الفصحى والمدرسة الجزائرية:

كما سبق ذكره؛" وبعد استحكام الطفل ملكات لغة محيطه، وعند بلوغه سن الخامسة أو السادسة يدخل المدرسة حيث يجد بيئة جديدة يسودها نمطا لغويا مختلفا عن النمط الذي استحكمه شكلا ومضمونا. هذا الوضع الجديد يفرض عليه التخلص من عادات كثيرة اكتسبها سابقا ويُلزمه بالخضوع لقيم مدرسية ولسلوكات لغوية جديدة تتناقض -نوعا ما- مع السلوكات المكتسبة في المحيط؛ خاصة أنّ النمط الفصيح ؛ نمط مضبوط يخضع لقواعد تحكمه (في التركيب والمعجم)، وهذا عكس ما تعوّد عليه في لغة محيطه والتي تنفر من الضبط والتقنين، فرغم وجود عناصر مشتركة بين النسقين الفصيح والعامي، فإنّ هناك عناصر كثيرة تميّز كل نسق عن الآخر، في حين نجد الكثير من المدرسين والمسؤولين عن وضع المناهج يعتبرون الفصحى والعامية عنصران من نظام ذاته"[4].

يقول الدكتور عبد المجيد عيساني«والواقع اللغوي عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلمهم للغة العربية يكون بمثابة اللغة الثانية لأنّهم لا يعرفون مطلقا اللغة العربية ولا عاميات اللغة العربية، وأعرف عددا من المعلمين الذين يدرّسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري كمنطقة إليزي وتمنراست، ومثلها منطقة القبائل بالشرق الجزائري، ومناطق أخرى لدى الشاوية يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائية بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلمين باللهجات الأصلية لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعامية من اللغة العربية»[5]، ويضيف الدكتور صالح بلعيد قائلا: «إنّ واقعنا اللغوي المتّسم بالتّعدد اللغوي ، والموقع الّذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سلّم لغات الأم؛ نجدها تصنّف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلّقاه الطفل من لغة في محيطه أولا، وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تصنّف في المستوى الثاني والرفيع من المستوى البسيط الذي يتلقّاه في محيطه، وهذا المستوى العالي يفترق كثيرا عن المستوى الذي يوظفه في واقعه اليومي، وتعد بمثابة لغة ثانية[6]»، لذلك أقرّ العديد من الباحثين من أنّ الفصحى لغة ثانية بالنسبة للمتعلم العربي بصفة عامة، وقد أشار تمام حسان حين سُئل عن المنهجية المناسبة لتعليم اللغة العربية الفصحى في العالم العربي في ندوة نظّمت بإحدى المدارس العليا بالمغرب الأقصى سنة 1977 م إلى أنّ: «الأمر بالنسبة لمعلم اللغة العربية واضح من هذه الناحية -والحمد لله- فالفصحى لغتنا الثانية ، هكذا كانت في الجاهلية وهكذا ظلّت في الإسلام إلى يومنا هذا، وينبغي أن نطبّق على تعليمها وإعداد البرامج لها ما يتناسب من المناهج مع اللغة الثانية»[7].

بناء على ما سبق ذكره؛ وانطلاقا من المرتبة التي تحتلها الفصحى في الاكتساب لذا يجب إعادة النظر في الطرائق المعتمدة في تدريسها، وأخذ بعين الاعتبار وضعيتها في الاستعمال قبل التخطيط لطرائق تعليمها في الجزائر. كل هذه الأسباب وما سيأتي ذكره؛ أدّت إلى بروز صعوبات ظهرت في لغة متعلمي المدرسة الابتدائية، نوجز أهمّها في ما يلي:

3-بعض مظاهر ضعف الكفاية اللغوية عند متعلمي المدرسة الابتدائية في الجزائر:

ا-على المستوى الصوتي:

وصف الباحثون بعض المشكلات التي يعانيها المتعلم العربي –ويهمّنا هنا المتعلم الجزائري– في اكتساب أصوات النسق الفصيح؛ ذاهبا إلى أنّ الصعوبات التي يصادفها الطفل في تعلّم أصوات الفصحى «لا تكمن في الأصوات ذاتها أو العمليات الحركية اللازمة لإصدارها، فلا صعوبة حقيقية ترتبط بأصوات القاف والثاء والذال...إلخ، وإنّما ترجع الصعوبة التي يواجهها المتعلم في إصدار هذه الأصوات أساسا لانتمائها إلى نسق صوتي خاص بالفصحى ولا يماثل نسق أصوات العامية، ومع ذلك فإنّ هذه الأصوات تقدّم له وكأنّها جزء لا يتجزأ من نسق الأصوات الموجودة في عاميته، رغم أنّ النسقين مستقلان ومختلفان»[8]. وبناء على هذا الرأي، نجد الكثير من متعلمي المدرسة الابتدائية في الجزائر يجدون صعوبات في إنتاج العديد من كلمات وخاصة عبارات (جمل) اللغة الفصيحة، حتّى مع تلاميذ الطور الثاني (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) من هذه المرحلة. وهذا ما لاحظناه جليا على الكثير من تلاميذها.

ب–على المستوى المعجمي:

«لقد أثبتت عدة دراسات ميدانية* أنّ متعلّم المرحلة الابتدائية يعاني من الضعف في رصيده المعجمي، وحتّى القدر القليل الذي يكتسبه يعجز عن توظيفه توظيفا سليما، حيث أنّ المعجم نظام أساسي من أنظمة اللغة قد يتقنه المتكلم إلى حدّ ما؛ لكنّه يفشل في الاستعمال الموقفي للألفاظ التّي اكتسبها إنْ لم يتدرب على توظيفها[9]».

وما يؤكد هذه الحقيقة –وعلى سبيل المثال– هو العمل الذي قمنا به من تفريغ للمحتوى الإفرادي لكتاب التلميذ في اللغة العربية لأوّل سنة من التعليم الابتدائي (نعني به كتاب اللغة العربية للجيل الأول من إصلاح المنظومة التربوية أي من سنة 2003 إلى 2016) ومحاولة مقارنتها بالرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومهما يكن من أمر؛ فقد توصلنا إلى أنّ كتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يفتقر إلى الكلمات التالية مثلا: (أمس، البارحة، أسبوع، رمضان،لسان، يمشي، خائف، فرحان، نوم، منشفة، أرجوحة، عرس، مطّرية، شَرِب، عمّة، كرسي، فنجان، حوض، بارد، ثقيل، استراحة، قصير،هدوء،صافية، هادئ....) والقائمة طويلة، وتمتاز كل هذه المفردات وغيرها التي لم نذكرها هنا؛ بميزة هامة تتمثّل في التعبير عن مفاهيم ضرورية يحتاجها المتعلم في التعبير عما يواجهه في حياته اليومية، ممّا يدل دلالة قاطعة على أنّ موضوع ضبط المفردات وتوزيعها على الوحدات التعليمية للكتب قبل تأليفها لم يُعار له أيّ اهتمام، وقس هذا على بقية كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

فأمّا من ناحية شيوع وتواتر مفردات وكلمات اللغة العربية المقرّر إدراجها في كتب المرحلة الابتدائية ؛ وذلك استنادا على ما توصلت إليه دراستنا لمحتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دائما (الكتاب المذكور سابقا)، حيث قمنا بأخذ عينة لمفردات هذا الكتاب شملت (75 مفردة) والتي جاءت على رأس القائمة التواترية لمجمل الكلمات؛ والجدول أسفلة يظهر ذلك:

المفردة	تواترها	المفردة	تواترها	المفردة	تواترها	المفردة	تواترها	المفردة	تواترها
قال	86	غرفة	23	مائدة	14	مزرعة	12	سأل	10
أب	79	قلم	22	ماء	14	موظّف	12	تعالَ	10
أمّ	52	محفظة	19	عمّ	14	رأى	11	ذكرَ	10
معلّمة	44	زهرة	18	جائع	14	نزل	11	وضع	10
تلميذ	39	قطار	18	اسم	14	خرج	11	وجد	10
درّاجة	35	عيد	17	صورة	14	أحبّ	11	حافظَ	10

مدرسة	35	ورق	17	صديق	14	أجاب	11	شاهدَ	10
جدّ	31	جدّة	17	كان	13	حيوان	11	درسٌ	10
كتاب	28	حلوى	16	كرة	13	عجل	11	عطلة	10
شجرة	28	دخلَ	15	حديقة	13	وطن	11	غزال	10
أراد	26	غرسَ	15	دار	13	زميل	11	طفل	10
بطاقة	25	يوم	15	جائزة	13	ثور	11	جلوس	10
مكتب	24	رسالة	15	لعب	12	ياسمينة(زهرة)	11	معطف	10
اشترى	23	أكْلٌ	15	حمّام	12	نافذة	11	محطّة	10
قسم	23	زار	14	غابة	12	بريد	11	دارَ	09

من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول يتبيّن لنا جليا أنّ معظم المفردات التي وردت على رأس القائمة التواترية في هذه العيّنة هي من النوع الشائع والمستعمل كثيرا في محيط المتعلم خاصة الأوساط الثلاثة (المنزل، الحي، المدرسة)؛ وبالتالي هذا ما يجسّد توفّر معيار شيوع الألفاظ، وهو من النقاط الإيجابية التي تحسب لهذه الكتب؛ لأنّه كما يقول الدكتور عبده الراجحي: «...وهو أهم في اختيار الكلمات (يقصد الشيوع)، إذ كلّما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة[10]» ، فقد تجسّد هذا المبدأ إلى حدّ ما؛ ولكن ورد بتكرار عالٍ نوما ما لكمية محدودة من كلمات شائعة الاستعمال على حساب كلمات أخرى من نفس المجموعة المذكورة ،أو على حساب كلمات أخرى يُفترض بها أن تتكرّر كونها جديدة خاصة تلك التّي يحتاجها الطفل في حاجاته التبليغية (التواصل). وهذا ما نراه عائقا مباشرا في وجه اكتساب الطفل لهذه الكلمات وترسيخها في ذهنه، ويضعف من قابليته على استدعائها لأنّها لم تتكرر بالقدر اللاّزم، وهذا ما يفسر مرّة أخرى الفقر المفاهيمي (ضعف الرصيد المعجمي) الذي يكابده تلميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، ممّا ينعكس بالسلب على إنتاجاته اللغوية وتحكمه في لغته، لأنّه يعوّض هذه الكلمات المفقودة أو غير الراسخة في ذهنه بكلمات عامية ،أو من اللهجة المحلية ،أو أجنبية في بعض الأحيان والمناطق، لأنّه كما يُقال: "فاقد الشيء لا يعطيه".

ج-على المستوى الصرفي والنحوي:

يعاني تلميذ المدرسة الجزائرية عموما، وتلميذ المرحلة الابتدائية بالأخص من ضعف كبير على المستوى الصرفي والنحوي للغته الفصحى، ويظهر ذلك جليا من خلال إنتاجاته الشفوية والكتابية (التعبير الشفوي والكتابي)، وقد رُدّ السبب في ذلك إلى: « لقد تبيّن أنّ تلاميذ مدارسنا الابتدائية ومن خلال مناهج التعليم المطبقة فيها؛ يظهرون عجزا في توظيف المباني الصرفية والتراكيب النحوية التي تعلموها؛ وهذا لأنّ هذه المناهج لا تعتمد تقنيات فعالة تجعل المتعلم يدرك العلاقات الصّرفية والنحوية بشكل ضمني، بحيث يستثمر القواعد التي يتعلمها للتعبير عن مقاصده وإبداء آرائه، واتّخاذ مواقف إزاء الأحداث والمشاهد التي يصفها أو يعبّر عنها، ولا يتدرب المتعلم على الاستعمال الوظيفي للتراكيب التي يتعلمها في سياقات تظهر تلك التراكيب والجمل قدرتها على أداء وظائف مختلفة باختلاف المواقف التي تستعمل فيها»[11]. كلّ هذه النقائص وغيرها لها أسباب أدّت إلى ظهورها سنحاول تلخيصها في العنصر التالي.

4-أسباب تدنّي مستوى اللغة العربية الفصحى في مدارسنا:

إضافة إلى ما سبق ذكره؛ هناك العديد من الأسباب المؤدية إلى تدهور مستوى اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية نوجزها فيما يلي:

أ-انتشار المدارس الأجنبية والخاصة:

"انتشرت هذه المدارس بشكل مذهل، ورفعت شعار «التعليم الجيّد»، وطمست بذلك روح التعليم العام، الذي كان قبل سنوات خلت ملاذا لكل الجزائريين ومركزا لتخريج أفضل المتعلمين؛ إلاّ أنّ هذه المدارس خاصة بفئة معيّنة من المجتمع ؛ وحتّى لا يظهر خطأ الدولة في إنشائها فرضت عليها إدماج تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة"[12].

ب-**المحتويات التعليمية للكتب المدرسية:**

إنّ الحديث عن التعدد اللغوي في البيئات الجزائرية يقودنا إلى الحديث حتما عن المقررات الدراسية التي تحويها الكتب المدرسية في بلادنا، وهذا الإشكال نراه من المشاكل الجوهرية في معالجة الموضوع الذي نحن بصدده، حيث يقول الدكتور عبده الراجحي:« ...وثمّة رأي يقرّر أن محتوى المُقرّر في تعليم اللغة في المدراس الابتدائية يجب أن لا يكون واحدا على مستوى الدولة الواحدة؛ وإنّما يجب أن يتنوّع بتنوّع البيئات، فالمحتوى الذي يقدّم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أو في المدن الكبرى؛ يجب أن يكون غير المقرّر الذي يقدّم في مدرسة في الريف أو البادية، لأنّ المحيط اللغوي يختلف من بيئة إلى أخرى[13]»، لكن في الجزائر وعلى الرغم من التمايز اللغوي الواضح بين مختلف جهات الوطن يبقى محتوى الكتاب المدرسي واحد لجميع المتعلمين الجزائريين؛ من الشمال إلى الجنوب، ومن الشرق إلى الغرب، وهذا له انعكاساته الخطيرة على تحصيل اللغة العربية في مدارسنا، بل يتعداه إلى التأثير السلبي على المتعلمين وخاصة من الناحية النفسية؛ التّي هي أهم جانب في الاستعداد لتعلم اللغة ، ومنه إلى التأثير في بناء شخصياتهم، فهي إذن من المواضيع الخطيرة التي تستحق الدراسة.

يقول الدكتور عبد المجيد عيساني:«ومن الموضوعات التي تستحق الدراسة العلمية؛ الصراع النفسي لدى التلميذ الذي يتكلم لغة عامية غير عربية عندما يبدأ تعليمه بالعربية الفصحى؛ خاصة إذا كان جديد عهد بالعربية، والتنازع الداخلي بين الولاء للغة الأم والولاء للغة التعليم الجديدة بالنسبة إليه ، والغربة التي يعيشها التلميذ عندما يواجه العربية لأول مرة في المدرسة خصوصا أنّ المقرّرات الدراسية موحّدة لجميع أبناء الوطن؛ لا يعطي اعتبارا للمعالجة الفنية لتعليم اللغة العربية للذين لا يتكلمونها لغة أمّ في مواطن نشأتهم، وعندنا في الجزائر الكثير من هذا النوع[14]». وممّا يستحق التنويه إليه في هذا العنصر هو أنّ كتب اللغة العربية (كتب إصلاح المنظومة التربوية)، نقّحت العديد من التنقيحات منذ تاريخ صدورها سنة 2004/2003، وممّا أذكر هنا أنّ كتاب التلميذ للغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نقّح على الأقل أربع تنقيحات، وحُذِفَت منه العديد من المحتويات التعليمية **نظريا**، وأُصدِرت وثيقة "المضامين المخفّفة في مناهج التعليم الابتدائي في جويلية 2009 ، لكن **واقعيا** ومن الغريب في الأمر أنّ الكثير من هذه المحتويات التّي تقرّر حذفها لم تُحذف فعليا من كتاب التلميذ إلى غاية التخلي عنها نهائيا (كتب اللغة العربية) بداية من الموسم الدراسي 2017/2016، واستبدالها بكتب الجيل الثاني، ونفس الشيء مع كتب السنوات الأخرى، إلى أن صادف –من الطُرفة بما كان– أن زار مفتش تربوي* معلما ووجده يقدّم لتلاميذه درسا محذوفا، ناهيك عن الخلط الذي أحدثته هذه الدروس لدى أولياء التلاميذ الذين يحاولون مساعدة أبنائهم في تحضير دروسهم في المنزل.

ثمّ عُمد إلى التقليص في عدد صفحات الكتاب المذكور آنفا وليس تخفيفا لمحتوياته؛ كما شمل هذا الإجراء كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي بصورة أصرم من سابقاتها وهي الحذف الفعلي لثلاثة عشر درسا من سبع وعشرين درسا؛ وبالتالي تقريبا اختزل النصف في الوحدات التعليمية، وكان هذا بداية من الموسم الدراسي 2015/2014، مع حذف دفتر الأنشطة والتمارين للسنتين المذكورتين (الأولى والثانية ابتدائي)، ويأتي هذا العمل بعد عقد من الزمن (عشر

سنوات) من وضع هذه الكتب في محك الممارسة الميدانية –كما يقول المنهاج–، وكل هذه العمليات سبقها تخفيف في المضامين المعرفية لوثائق مناهج اللغة العربية في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي، وكان ذلك في جوان 2011، وتبقى كلها حلولا ترقيعيّة (...ما هكذا يا سعدُ تُوردُ الإبل)؛ لا ترقى إلى مستوى الارتقاء الفعلي بتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ، ويأتي اعتراف المنهاج الأسبق (الصادر في أفريل 2003) للسنة الأولى من التعليم الابتدائي خير دليل –ربّما– يبرّر كل هذه الإجراءات؛ حيث جاء فيه بصريح العبارة:«ونظرا للوقت القياسي الذي أعدّت فيه هذه الكتب، فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية[15]»، «ويُعد هذا الكلام اعترافا ضمنيا نستشف منه الارتجالية التّي أعدّت فيها كتب اللغة العربية؛ وأنّها لم تجرّب في نطاق معيّن، ولم يُعطِ فيها المختصون والمربون وجهات نظرهم قبل اعتمادها ككتب رسمية لتلاميذ المدرسة الجزائرية[16]»، وندعّم موقفنا هذا بما قاله الدكتور صالح بلعيد:«...وأعرف أنّ مجموعة من الإجراءات أُتّخذت في بلدنا سمُّيت بإصلاحات تربوية، لم تسبقها دراسة أو تجربة علمية حتّى نعرف مدى فعاليتها في البيئة قبل اتّخاذ قرار تعميمها...[17]». كل هذا إلى أن تمّ التخلّي نهائيا عن هذه المناهج والمحتويات التعليمية بداية من الموسم الدراسي 2017/2016 ، وأصدرت وزارة التربية الوطنية بما يُعرف بـ: مناهج الجيل الثاني والتي تقدّم حاليا في حجرات الدرس.

ج–عدم كفاءة الطرائق التعليمية:

ونسوق في هذا العنصر مثالا واقعيا من بحث أنجزناه في رسالة الماجستير فيما يتعلّق بطريقة تعليم القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (كتاب الجيل الأول من إصلاح المنظومة) –للإشارة: هذه الطريقة ومراحلها لا يوجد لها أثر في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي–، ألا وهي الطريقة الكليّة (طريقة الجملة) ذات مراحل أساسية أربع: (التهيئة، التعريف بالكلمات والجمل، التحليل والتجريد، التركيب)، فبعد التحليل استخلصنا أنّ هذه الطريقة –على الرغم من أنّ «هناك من يرى أنّها لا تصلح لتعليم اللغة العربية [18]»– كانت نقائصهما في كتاب التلميذ كما يلي:

– لم تستوف مراحلها في كتاب التلميذ خاصة أهم مرحلة وهي مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

– تداخل المراحل فيما بينها وخاصة المرحلة الأولى والثانية.

– عدم الاهتمام بمرحلة التركيب (تركيب كلمات من الحروف المكتشفة) وما ورد في الكتاب كان عفويا...الخ.

فكل هذه السلبيات وغيرها؛ كان لها انعكاساتها على المحصول القرائي للمتعلم، وأهم مأخذ يذكر ضدها هو التبعية الواضحة للمتعلم لمعلمه في هجاء الكلمات.

وبالتالي فإذا كانت هذه هي حال أوّل سنة من التعليم فما بالك ببقية السنوات الأخرى[19]؛ وذلك بعد فقد أو بالأحرى لم يمتلك المتعلم الصغير مفاتيح القراءة (هجاء الحروف والكلمات) فأنّى لنا نُصيّر منه متعلما قارئا.

كما تبقى مناهج التعليم في بلادنا تستورد طرائق تعليم لغتنا، وتفتقر إلى الدراسات الميدانية البحتة الخاصة بتعليم العربية ،وفي هذا الصدد يقول محمد الشافعي:«إن كان هناك من جديد في طرق تعليم اللغة العربية فهو تقليد لما استحدث في تعليم اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية؛ وليس بناء على بحوث علمية أو تجارب علمية أُجريت في حقل اللغة العربية[20]»، ويُردِف الدكتور صالح بلعيد قائلا:«...وتبقى المدرسة الجزائرية لا تخرج من التجارب المستوردة.[21]»

كذلك الحال بالنسبة لطرائق تعليم النحو أو ما يسمى: بالقواعد النحوية والصّرفية ،وهي التي تعتمد النص التعليمي في اكتشاف الظواهر المستهدفة (المقاربة النصية)، حيث يُعطى النص، وتحته الخلاصة (القاعدة)، ثمّ تليهما مجموعة من التدريبات (تمرينات)، وكل أستاذ يصُول ويجول كما يشاء للوصول إلى تلك الخلاصة، ثمّ يقوم بالتطبيق عليها من تلك التمرينات المذكورة إنْ كان للوقت بقية من زمن الحصة. ناهيك على أنّ محتوى دروس القواعد يَفتَقد عُنصرَ الترتيب والتدريج كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح:«...ثمّ إنّ الغاية من هذا الترتيب والتدريج ؛هو أن نجعل المتعلم لا يحسّ بأي غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له[22]». وحجتنا الدّامغة فيما ذهبنا إليه بخصوص هذا العنصر هو وثيقة "التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي" الصادرة في جوان 2011 صحبة المناهج المخففة التي سبق الحديث عنها، فحمل هذا التدرج في طيّاته إعادة ترتيب لدروس اللغة العربية في مختلف الأنشطة، وهذا الترتيب الجديد يخالف الترتيب الموجود في كتب اللغة العربية للتلميذ، وهذا الاختلاف بين الوثيقتين أحدث تشويشا للمعلمين والتلاميذ وأوليائهم على حدّ سواء، وذلك أنّ الأولياء الذين يريدون مساعدة أبنائهم في البيت يتوّجب عليهم الاطّلاع على هذه الوثيقة ليتسنّى لهم ذلك. وعلى الرغم من هذه الإعادة لترتيب المحتويات في الكتب تبقى الكثير من الحلقات المفقودة التي تعتريها، وكان لها الأثر السلبي الواضح في تحصيل المتعلمين للغتهم الفصحى. وما يُقال عن القراءة والقواعد هو نفسه الذي نقوله عن أنشطة اللغة العربية الأخرى من تعبير شفهي وكتابي، محفوظات، مطالعة وغيرها...الخ. بالإضافة إلى ما قيل؛ حتّى وإنْ كان قليل الانتشار نوعاً ما لتلاميذ المرحلة الابتدائية عند مقارنته بما يُقدّم لتلاميذ المتوسط والثانوي، ألا وهي الدروس الخصوصية، أو ما يُسمّى بالدّعم، والذي أحدث تشويشا لما يقدم من دروس داخل المدارس، وأصبح الاعتماد على دروسه أكثر من دروس الفصول الدراسية، "...وأخطر من ذلك، أن يلجأ المتعلمون إلى الدروس الخصوصية، التي تتمّ بعد الساعات الرسمية وتنفّذ من قبل المدرّس نفسه، وكأنّ المتعلم لا يأخذ ما فيه الكفاية من المعارف أثناء الحصص الرسمية...،إلاّ أنّ السؤال المطروح هنا: هل يتعلّم الطفل أفضل وبحجم أكبر؟، وهل للدروس الخصوصية فائدة؟، ولماذا التعليم الموازي؟"[23].

- **طريقة المقاربة بالكفاءات :**

بدأت في ممارسة مهنة التعليم تقريبا مع بداية إصلاح المنظومة التربوية (2004) ، ومن أهم الطرائق التي جاء بها هذا الأخير هي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، التّي مازالت وما تزال اللغز الذي لا يجد جوابا في حقل تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ، فالكلام عنها كثير والكثير من المربين في ميدان التعليم لا يفهمون منها إلا عموميات، فعندما تسألهم عنها تكون الإجابة: طريقة جيدة، المتعلم محور العملية التعليمية، تعدّ التلميذ للحياة...الخ، أمّا عندما تنتقل إلى الجِدّ وعندما تزورهم داخل الفصول الدراسية*؛ فتجد أنّ الممارسات التعليمية–التعلمية خلاف ما سمعت سابقا، فتجد سياسة (اعتقد ولا تنتقد)،أو ما يُعرف بالطريقة التلقينية، إلاّ ما رحم ربّك «...حيث يُقصد بالتلقين ذلك التعليم التلقيني المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلم، وفي هذه الطريقة يكون الطالب (المتعلم) سلبيا؛ لأنّ المعلم يعرّفه كل شيء والطالب يحفظ ويستذكر ويستظهر[24]»، فتجد هذا الفكر مازال سائدا بل مسيطرا ومستفحلا، أو بالأحرى: تجد المقاربة بالأهداف هي المعتمدة في التدريس بدل الطريقة المُوصى باعتمادها في مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، أو بتعبير آخر يُقرّب الفهم للجميع وبصريح العبارة: مازال العديد من المحتويات التعليمية للمقاربة بالكفاءات تُدرّس بطريقة المقاربة بالأهداف خصوصا عند فئة واسعة من المعلمين والأساتذة المخضرمين (المعلمين الذين مارسوا التعليم بالأهداف والكفاءات)، وحتّى لا يكون اتّهامنا باطلا، وجب علينا أن نسرد هذه التجربة التعليمية كالآتي:

لقد أشرفت شخصيا على العديد من الندوات التكوينية وما شدّ انتباهي إلى اليوم؛ ندوة أقيمت في الموسم الدراسي 2015/2014 على مستوى المأمن لمعلم مخضرم يُدرّس قسم السنة الرابعة ابتدائي، وبالضبط في درس بعنوان:"جمع المذكر السالم"، حتّى لا أطيل؛ ولكي يكون كلامي أكاديميا، أسوق لكم ما لاحظته وباختصار في النقاط التالية:

– في التمهيد: تطرّق إلى: الجملة الفعلية ثمّ الاسمية، أنواع الكلمة ،المفرد، المثنى، المبتدأ، خبر جملة، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير. ثمّ قرأ النّص المُستهدف على السبورة وكلّف بعض التلاميذ بقراءته. المعلم يسأل ويُجيب نفسه، إلى أن وصل به الأمر أن تصبّب عرقا ، والتلاميذ يسمعون والأيادي مكتوفة. وأخيرا عند استنطاق القاعدة من أفواه التلاميذ لم يُجبه أحد، فنطق بها وحده ثمّ كتبها على السبورة. وخلال التطبيق على الدرس (التقويم) كانت نسبة النجاح 27/2 تلميذ ،أي بنسبة نجاح تقدر بـ: 07.40%.

ولكم واسع النظر في الحكم على هذا الدرس المعتمد على المقاربة النصية ضمن استراتيجية المقاربة بالكفاءات، ولكن ما يفرض عليّ ضميري المهني أن أقوله هو كالآتي: (إنّ اعتماد الطريقة البنائية في التعليم والتعلم؛ يستلزم كذلك إعداد المعلمين لترقية التفكير، أي ليكونوا نماذج لبناء المعرفة ليحتذي بهم المتعلمون، لأنّه لا يمكن أن نتصوّر المتعلمين في صفّ ما يحاولون القيام بإعادة بناء المعرفة معتمدين على أنفسهم ومعلم الصف يمارس نظرية نقل المعرفة). هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد تجد عند مربّين آخرين خليط بين المقاربتين (الكفاءات والأهداف)، ولا يستقيم لك رأي على الثبات في اعتماد طريقة الكفاءات إلاّ عند القليل النادر، الّذي غلبت عليه العصامية في تكوين نفسه بنفسه، ومن وجهة نظرنا لا يُلام المقصّرين في تطبيقها، وإنّما اللّوم كل اللّوم على مناهج اللغة العربية التّي لم تَفِ بالمحتويات التعليمية التي تسمح بالتجسيد الفعلي للمقاربة، وكذلك لم تشرح هذه البيداغوجية شرحا مفصلا للمعلمين مع أمثلة واقعية ضمن وضعيات تَعلِيميّة – تَعلُميّة يتعرّض لها المتعلّم أثناء الفعل التعليمي – التعلمي ، فما ورد في المنهاج بخصوصها كلام عام (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، بيداغوجيا المشروع...) لا يفي بالقدر الكافي الذي يساعد المربين على فهمها، وكذلك جانب من اللوم يُلقى على المسؤولين والمكوّنين الذين قصّروا في تكوينهم.

د– نقص تكوين المعلّمين والأساتذة:

نبدأ في الحديث عن هذه المعضلة في المدرسة الجزائرية من بدايتها؛ ألا وهي اختيار المعلم أو الأستاذ الذي سوف تُسند إليه مهمة تعليم اللغة العربية، وبداية من الشريحة الواسعة التّي تتلمذنا على أيديها أو كما يسميها بعضنا الفئة الآيلة للزوال، التّي يحمل معظمها شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين، أو من ذوي أصحاب التوظيف المباشر المتحصلين على المستوى النهائي من المرحلة الثانوية أو حتّى أدنى من ذلك (مستوى الثانية ثانوي مثلا) والذين وُظّفوا في العديد من المناطق النائية من ربوع وطننا (تمنراست ووإليزي مثلا) وأنا أعرف كثير منهم، نقول هذا الكلام بغض النظر عن الفترة الزمنية الحرجة التي مرّت بها بلادنا؛ إذ كانت تعاني من نقص كبير في عدد المعلمين أو المكونين على حدّ سواء، والتي كانت من مخلفات الاستعمار الفرنسي، ومازال كثير منهم يمارس مهنة التعليم إلى يومنا هذا. ثمّ الانتقال إلى فئة خريجي الجامعات حيث تم إسناد تعليم اللغة العربية إلى كثير من الأستاذة والمعلمين غير المؤهلين لتدريسها؛ وذلك أنّ تكوينهم في الجامعة لم يكن في مادة اللغة العربية، فتراهم يحطّمون اللغة العربية ويلحنون في حديثهم مع التلاميذ وعند تسألهم: لماذا كلّ هذا التعدي على اللغة في منابرها؟ فيتحجّجون بعدم تخصصهم فيها؟!!!...، بل تخصصاتهم في: التجارة الدولية، في الفيزياء، في الرياضيات، في البيولوجيا، في العلوم الطبيعية...الخ (كل أصحاب هذه التخصصات وغيرها من خريجي الجامعات يمارسون تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية)، لماذا كل هذا التهرب؟ لماذا كل هذا الرمي للمسؤوليات؟. وفي هذا الصدد تقول الباحثة حمو الحاج ذهبية :"إنّ نظرة عن كثب في المنظومة التربوية الجزائرية، توضّح

أن الضعف كامن في مستوى مدرّسي اللغة العربية، علما أنّه الركن الأساس في العملية التعليمية ... رغم دور وسائل التكنولوجيا الحديثة واستخدام المواد التعليمية المبرمجة في التعليم"[25].

وحتى ممَنْ كانوا أصحاب تخصص في اللغة العربية أو الآداب هم كذلك يعانون من المشكل نفسه الذي ذكرنا لأسلافهم الذين مضوا من قبل. إذن كيف سيكون حال اللغة العربية إذا كان المتخصص فيها هو مُقبِرُها؟، ومن ورائه المتعلم المسكين. ولكنّ المروءة والواقع والهوية والدين... لا تعذر هذا ولا ذاك لجهله للغته العربية. هذا من ناحية ما يجب أن يتوفر في مُدرّس اللغة العربية من إمكانات أوليّة –إن صحّ التعبير– قبل الالتحاق بمنصب في التدريس، وأمّا من ناحية مهام الوصاية التي أشرفت على توظيفه وأقصد هنا بالتحديد الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يتم تكوين الأساتذة والمعلمين قبل الالتحاق بمناصب العمل؟.

بصراحة؛ تكوين محتشم إن لم نقل نادر في كثير من الأحيان، أو في أزمان ماراتونية (حشو في زمن قصير)، وأنا أعرف دفعات كثيرة في سنوات متعددة تلقت تكوينات قليلة إن لم نقل نادرة خصوصا مع بداية إصلاح المنظومة التربوية وتحديدا خلال الموسم الدراسي 2004/2003 ، أمّا الأساتذة الذي تحَصّلوا على شرف التكوين؛ فيتم تكوينهم في أوقات قياسية ماراتونية (خصوصا في السنتين أو الثلاث سنوات الأخيرة)، وفي فترة زمنية تعدّ قصيرة جدا (من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع على الأكثر) ويكون التكوين نظريا فقط، ويشرف على تكوينهم في غالب الأحيان مكلّفون بمهة التكوين، وبالتالي فإذا كان هذه حال المكوّن والمتكوّن، فكيف ستكون حال التلميذ؟.

هـ–الخلط اللغوي (المزج بين اللغات) في تقديم الدروس:

من المعلوم أنّ الطفل يتأثّر بكل ما يقوله الكبار وبطريقة نطقهم، خاصة لغة مُعلّمه أو مُربيه فهو قدوته التي يقتدي بها، ليس فقط في سلوكه اللغوي؛ بل كذلك في سلوكاته الأخرى، وكما يُقال: "الناس على دين ملوكهم"، وفي هذا الشأن قال عمر بن عروة لمعلم ولده:«ليكن إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإنّ عيونهم معقودة بك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح ما تركت[26]». لكن للأسف الشديد ، وداخل الحجرات الدراسية في المؤسسات التعليمية، وفي حصة اللغة العربية، نرى أساتذة اللغة العربية يقدّمون درس القواعد أو القراءة مثلا باستعمال اللهجة العامية أو المحلية ،أو مخلوطة باللغة الأجنبية في بعض الأحيان اعتقادا منهم في قدرتها على إيصال المعارف أفضل من اللغة العربية، "... والأمر الذي تغافلناه جميعا، أنّ الدول المتقدمة لا تعتمد في التعليم غير لغتها الرسمية، وفي هذا الإطار يقول **فيخته** في التعليم الألماني: «إنّي لا أتصوّر أن يعلّم المعلمون، وتؤلف الكتب الدراسية بلغة غير الألمانية... إنّ هذه التربية يجب أن تكون وطنية بمعنى الكلمة، لا مواد أجنبية مترجمة، بل باللغة الألمانية، تتدفق من ينابيعها، وتستمد قوتها من حياة هذه اللغة التي سميناها القوة الطبيعية للأمّة »"[27]. وحتّى الذي يحاول التكلم بلغة عربية فصيحة تراه يطعّمها من حين إلى آخر بمفردات عاميّة لسدّ الثغرات التّي تواجهه في معجمه اللغوي، مما يدل دلالة قاطعة على أنّ الذي يُعلمها ليس مُلمًا بها، أو بالأحرى لا يملك سليقة لغوية سليمة، وينسون بل يتناسون أن المرض مُعدٍ؛ فهذه السياقات اللغوية العامية وهذا اللحن سوف يتسلل إلى متعلميهم، وتمتلئ به أسماعهم ؛ فيكرّسون بفعلتهم هذه الرداءة اللغوية في أسمى مستوياتها ،ويساهمون في طمس هويتهم، ويحدثون القطيعة بين هذا الجيل وبين موروثه الثقافي.

فأمّا عن المناقشات التي تدور بين الأساتذة والتلاميذ حول محتوى الدروس فإنّها لا تخلو من اللهجة العامية، بحيث لا يحث الأساتذة تلاميذهم على التحدّث بالعربية الفصيحة ولا يشجعونهم عليها، ولا يصحّحون لهم أخطاءهم اللغوية التّي يقعون فيها إلاّ ما رحم ربُّك. يقول سميح أبو مغلي في الصدد:«...وإنّ التخاطب بالعامية يُظهر تدني المستوى الثقافي العام، وضعف المستوى اللغوي، وهما أمران ينبغي أن ينأى عنهما المُدرّس الذي لابد أن يبدو أمام طلبته كمثقف ومفكر لما

يليق بمستواه العلمي[28]»، ويواصل قائلا في موضع آخر: «فالتدريس باللغة الفصيحة عندما يتحقق فإنّه يقضي على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الناس اجتماعيا وتربويا[29]».

فأمّا عن حال اللغة العربية في دروس المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والتربية العلمية مثلا فهي مُغيّبة تماما، بحيث تظهر اللهجة العاميّة مسيطرة بدون منازع، وكأنّ أساتذة هذه المواد لا تعنيهم اللغة العربية بتاتا، وبالتالي يصبحون هم كذلك مِعْول هدم للغة العربية، ويساهمون بقدر كبير في تحطيم الكفاءات المستعرضة* بين الأنشطة التعلمية.

و. –إدراج اللغة الثانية (الفرنسية) في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

بعد كل ما قيل عن مرتبة اللغة العربية عند يواجهها المتعلم الصغير على مقاعد الدراسة، فهناك من عدّها لغة ثانية، وهناك من رأى بأنّها لغة أجنبية لفئات من تلاميذنا في ربوع بلادنا، بعد كل هذا يأتي تعلم لغة أجنبية بالفعل (اللغة الفرنسية) في السنة الثالثة من التعليم، يقول الدكتور عبد القادر فضيل في هذا الشأن:«إنّهم يطلبون من أطفالنا أن يمتلكوا اللغة العربية، واللهجة الأمازيغية ،واللهجات الأخرى؛ وفي الوقت ذاته يجبرونهم على تعلّم اللغة الفرنسية المكتوبة بكل أنظمتها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية؛ وهم ما يزالون في بداية التعلم لم يتقنوا حتى الحروف وآليات النطق، فهل في إمكان الطفل المبتدئ أن يتقن لغته، ويتقن معها منذ البداية لغة أجنبية مختلفة كليا عن لغته في أصواتها وحروفها وطريقة كتابتها، وأساليب التعبير بها؟...، فالدراسات التربوية تؤكد أنّ إتقان اللغة الأولى التي ينشأ الطفل عليها باعتبارها سنده الأساسي في مجال التعلم يتطلّب عددا من السنوات، لا يقل عن ثلاث أو أربع، أي أنّ المدة التي يستغرقها التعلم الجيد للغة الوطنية لا تقل عن ثلاث سنوات دراسية.... ثمّ إنّ الوعاء الزمني الذي يخصّص للغة الثانية يقتطع حتما من وقت اللغة العربية ...[30]»، وتُردف الباحثة حمو الحاج ذهبية (جامعة تيزي وزو) أثناء حديثها عن تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية قائلة: "...والدولة الجزائرية أقحمت هذه اللغة لتدريسها ابتداء من السنة الثالثة اعتقادا منها أنّ التقدم مرهون بها، وكأنّ اللغة العربية مسؤولة عن التخلف الفكري والعلمي اللذان يعيشهما المجتمع الجزائري، الأمر الذي أصاب اللغة إلى الضعف؛ وحالة من الاستهانة بها؛ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية وما بعدها"[31]. وبالطبع فإنّ هذا التزاحم بين اللغات في المرحلة الابتدائية لا يخدم اللغة الفصحى أبدا.

وعطفا على ما قيل؛ يقول الدكتور زهير حسن الحروب:" يرى عاقل (1983) أن تدريس لغة أجنبية لطلبة المدرسة الابتدائية عمل خاطئ، ولن يؤدي إلى إتقان الطلبة اللغات الأجنبية. والأمة الحرة في وضع نظامها التربوي لا يمكن أن تسمح بتعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية التي يجب أن تخصّص لتعليم اللغة الأم"[32]. للإشارة هنا أنّه تمّ إدراج تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي لسنة واحدة مع بداية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر (وكان ذلك خلال الموسم الدراسي 2005/2004)، لكن سرعان ما تم العدول عن هذا الإجراء لفشل التجربة .

وحديثنا عن اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يقودنا حتما إلى الحديث عنها في المراحل التالية لها؛ لارتباط هذا بذاك، ولأنّها دورة محكمة الترابط لا يمكن إغفال أي جزء منها ،وذلك بأن حال اللغة العربية في الجامعة ليس ببعيد عن حالها في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فبعد أن كان معامل اللغة العربية في التعليم المتوسط والثانوي ضعيفا ؛خاصة في الشعب العلمية –وكأنّي باللغة العربية لا تعنيهم بتاتا–، يوجّه الطّلاب الناجحون في البكالوريا أصحاب معدّلات (20/10) والقريبين من هذا المعدّل؛ إلى مواصلة الدراسة في الجامعة في شعب اللغة العربية وآدابها، "...إلاّ أنّ أقسام اللغة العربية في الجامعات ، تستقبل الطلبة ضعاف المستوى الذي يتخرّجون بعد أربع سنوات بشهادات ترميهم في بوتقة التعليم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي، ودون أي تدريب ميداني "[33]، بالإضافة إلى هذا: فإنّ الشعب العلمية والتكنولوجية في الجامعة يتم تدريسها باللغات الأجنبية (فرنسية أو انجليزية...)، يقول الدكتور تمام حسان وهو يوجّه عتابه المرّ وتقريعه اللاّذع إلى المقصّرين في حق اللغة العربية في ميادين العلوم، بل يزداد الأمر سوءا حين يتغلغل هذا الإحساس في الأجيال المتعاقبة، وترسخ عقيدة فيهم: ألاّ مكان للغة العربية في ميادين العلوم، ولا معوّل عليها في كسب

المعرفة حيث يقول: «...فما عذر جامعاتنا التي ما تزال تصرّ على تعليم العلوم الطبيعية والرياضية بلغات الغرب؟، إنّ هذا الموقف من جامعاتنا يكشف عن اتّهام للغة العربية بالقصور عن الوفاء بمطالب العلم الحديث، وهو اتّهام ظالم من قوم أولى بهم أن يتّهموا أنفسهم بالعجز عن ترجمة علومهم؛ لقصور منهم عن إتقان لغتهم القومية، وعن القدرة من الانتفاع بمرونتها...[34]». ويزكّيه الدكتور صالح بلعيد بقوله:«...إنّ اللغة العربية إذا لم تصبح لغة علم لا ترتقي أبدا.[35]».

إنّ ما أدّى بنا إلى هذه الالتفاتة الخفيفة إلى حال اللغة العربية في الجامعة؛ لأنّها تعدّ مكان التكوين الختامي لطلاب اللغة العربية ؛الذين مرّوا عبر كل الحلقات المفقودة للغة العربية التي ذكرنا آنفا ،والذين سيصبحون مدرسين لها غدا في المدرسة الجزائرية بعد تخرجهم من الجامعة، لأنّهم لا مكان لهم غير التعليم وذلك لتقلّص فرص العمل في أسواق العمل للمتكونين باللغة العربية، لتبدأ بذلك **الدورة المُفرغة** لحال اللغة الفصحى في التعليم من جديد.

وختاما بعد أن أتممنا هذا العمل بحمد الله وتوفيقه، الذي حاولنا من خلاله مناقشة قضية تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، وذلك بالتركيز على الجانب الأصولي والجوهري من الموضوع، وقد ساعدنا في ذلك احتكاكنا الفعلي وممارساتنا اليومية لتعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة الهامة من تعليمها، سواء داخل القسم أو في الإشراف الإداري. فإنّنا سنحاول في هذه الخاتمة أن ننهي هذه الدراسة بنتائج وملاحظات تتبعها مجموعة من الاقتراحات التي تم استنتاجها من هذا العمل. لقد كان من منهج هذه الدراسة؛ أن حاولنا أن ننقل خلاصة تجربة متواضعة في ميدان التعليم، محاولين مع ذلك إعطاء أمثلة من الواقع المَعيش داخل المؤسسات التعليمية؛ مُدعّمةً بآراء الباحثين فيما يخص تعليمية اللغة العربية، ولا بأس أن نوجز هذه النتائج وتلك الاقتراحات في الآتي:

1 – اللغة العربية الفصحى عديمة الوسط الحقيقي في الجزائر، حتّى داخل الحجرات الدراسية.
2 –المتعلم الجزائري مازال لم يستحكم ملكة الحديث بالفصحى حتّى نطالبه بتمثّل قيمها ومعانيها. أو بتعلم لغة ثانية كاللغة الفرنسية مثلا.
3 –تُعلّم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية على أساس أنّها لغة أولى للمتعلم، لكن الواقع اللغوي في مختلف البيئات لا يخدم هذا التصور.
4 –كتب اللغة العربية موحدة لجميع المتعلمين الجزائريين وهذا ما ينافي البحوث العلمية التي ترى أنّه يجب أن تكون مختلفة على اختلاف المحيطات اللغوية .
5 –يتّسم متعلّموا المدرسة الجزائرية بضعف في أرصدتهم المعجمية (اللغوية).
6 –مزاحمة اللغة الأجنبية (الفرنسية) للعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يضعف التحكم في ملكات العربية الفصحى نظرا للاختلاف الصوتي والتركيبي... الخ بين اللغتين.
7 –نقص وضعف في تكوين الأساتذة والمعلمين.
8 –عدم تقيّد المعلمين بالتدريس باللغة الفصحى واكتساح اللهجة العامية وبعض اللغات الأجنبية ميدان التعليم في الجزائر.
9 –كثرة السندات التربوية المصاحبة لتنفيذ مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وخاصة مناهج الجيل الأول من إصلاح المنظومة التربوية أي من الموسم الدراسي 2004/2003 إلى غاية 2016/2015: (المنهاج، الوثيقة المرافقة له، التدرج السنوي، وثيقة التخفيفات، دليل المعلم...)، مع قصورها في شرح طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية، ممّا أحدث تشويشا وإعاقة في الفهم –على الترتيب– للأساتذة والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ.

10 – نقص البحوث بل انعدامها في طرائق تعليم اللغة العربية في الوطن العربية والجزائر على وجه الخصوص، وحتّى وإن كان فلا تُطبّق نتائجها في ميدان التعليم؛ ممّا أدّى إلى اعتماد طرائق بديلة –حتّى ولو أنّها مستقاة من نظريات أثبتت نجاحها في مواطنها– لكن ضعف التخطيط لهذه الطرائق في تعليم اللغة الفصحى في المناهج المدرسية في بلادنا؛ أدّى ذلك كلّه إلى نتائج سلبية ظهرت جلية على المتعلمين وهي عدم تمكنهم من لغتهم الوطنية.

أما أهم المقترحات التي يمكننا ذكرها فهي:

1 – ضرورة تبنّي سياسة لغوية واضحة وتخطيط لغوي يجسدها، خاصة في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال بناء سياسة لغوية واعية تركز على اختيار اتّجاه لغوي واضح المعالم، يتحمّل مسؤولية النهوض بلغة الدين والهوية والفكر والثقافة...، وإلى قرار سياسي واضح تتخذه السلطة التي بيدها الحل والعقد، وذلك بتعميم الالتزام والتقيد الفعلي باستعمال اللغة الفصحى في جميع المؤسسات؛ خاصة في الإدارة، الإعلام ،الصحافة، المدرسة والمسجد وغيرها....الخ.

2 –إنّ النهوض الحقيقي بالعربية الفصحى عندما توضع هذه الأخيرة في سيرورة اجتماعية، والمدرسة شريك أساسي في هذا التوجه، بحيث لا تلقى عليها كامل المسؤولية لأنّها طرف من الأطراف، مادامت الأسرة، والحي، والإدارة، ووسائل الإعلام (السمعية، والسمعية البصرية بمختلف أنواعها، الصّحافة...)؛ تتحدّث لغة خلاف الفصحى، أو بتعبير آخر: أنّ اللغة الفصحى عديمة الوسط الذي هو عنصر أساسي في اكتساب الطلاقة اللغوية للغة من اللغات، لذا فإنّ تدني مستوى اللغة العربية الفصحى الذي أصبح حديث العام والخاص ليس مسؤولية المدرسة وحدها، بمعنى أنّه ليس مشكلة مدرسية بحتة، بقدر ما هي مشكلة مجتمعية، فطرحها يجب أن يكون من هذه الزاوية وبهذه النظرة ، فالمدرسة وحدها لا تستطيع النهوض بهذا العبء الكبير إذا لم يدعمها المجتمع بأسره (مؤسساته وخاصة وسائل الإعلام المكتوب أو المسموع أو السمعي البصري، إداراته، أنظمته، قراراته...).

3 –تُعلّم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية على أساس أنّها لغة أولى حتّى لا نقول لغة أمّ (على اعتبار الفصحى والعامية عنصران من نظام واحد)، لكن من خلال تحليلنا هذا؛ وأكثر منه عند الهبوط إلى الواقع الجزائري بمختلف بيئاته يظهر عكس ذلك على أنّها لغة ثانية ،أو حتّى لغة أجنبية في بعض المناطق، وهذا ما أثبته الكثير من الباحثين ممّا يستلزم بالضرورة إعادة النظر في المناهج والطرائق التّي تقوم على تدريسها في الجزائر انطلاقا من هذا المبدأ.

4 –بناءً على المُعطى السابق، ومادام كتاب اللغة العربية موحدا لجميع أبناء الوطن الجزائري؛ يوجب إعادة النظر في المحتويات التعليمية للغة العربية لهذه الكتب انطلاقا من الواقع اللغوي المحيط بهذه البيئات على اختلافها، وما يفرضه نوع كل بيئة من محتوى ؛ليجد المتعلم فيه التأثير المتبادل بينه وبين بيئته، وحتّى لا نفطمه عن واقعه، وأن لا نساهم في نفوره من تعلمها، وحتّى لا نتسبّب له في مشكلات نفسية في تَعلُّم لغته الوطنية.

5 – ضرورة إعطاء الأهمية للمحتويات الإفرادية (المعجمية) لكتب اللغة العربية؛ لأنّها تتّسم بالضعف في أرصدتها المعجمية من خلال ما أثبتته العديد من البحوث والدراسات، لذا وجب على المناهج التعليمية إعداد لوائح من المفردات اللازمة لكل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي، ثم توزيعها على مختلف الأنشطة التعلمية (نصوص القراءة، التعبير، المطالعة، القواعد...)، مثل ما أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان:"الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي"، تونس 1989.

6 –تأخير تعليم اللغة الفرنسية –على الأقل– إلى السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بعد تحكّم الطفل في لغته الوطنية.

7 –القضاء على الدروس الخصوصية والموازية لما يقدم داخل المدارس العمومية.

8 –رفع معدلات قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية في الجامعات حتى نزيد في هيبة لغتنا ونرفع من شأنها.

9 –التكوين الأكاديمي المستمر لأساتذة ومُدرسيّ اللغة العربية خاصة قبل الالتحاق بمنصب العمل، وأثناء الخدمة، وإطلاعهم على كل المستجدات في ميدان التربية والتعليم.

10–انطلاقا من أهمية اللغة الإنجليزية وهي لغة التكنولوجيات والعصر الإعلامي الحديث؛ وبالتالي لماذا لا يتمّ اعتمادها كلغة أجنبية أولى في المدرسة الجزائرية بدل اللغة الفرنسية؟.

هوامش البحث:

[1] –ينظر:اللغة الأم ، مجموعة من المؤلفين، مقال: اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر لصالح بلعيد،ص:11 ، نقلا عن: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، طبعة 2012، ص93

[2] – محمّد السيّد علوان، المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص:135.

[3] –ينظر:مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري–الممارسات والمواقف–، منشورات المخبر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2014، ص:39.

[4] – ينظر:المرجع نفسه ،ص:40.

[5] –عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، طبعة 2012، ص93

[6] –صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط1، دار الخلدونية، الجزائر،2009، ص:131.

[7] –المصطفى عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية، ، المغرب،1994، ص:45.

[8] –علاء الجبالي، لغة الطفل العربي –دراسة في إكتساب اللغة وتطورها–، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2003، ص:186.

*هناك العديد من الدراسات، ومن بين الدراسات التي استندنا عليها فيما ذهبنا إليه بخصوص الفقر المفاهيمي في الرصيد المعجمي لتلميذ المرحلة الابتدائية؛ بحثا أنجزناه في رسالة الماجستير بعنوان: المحتوى التعليمي لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، جامعة ورقلة، 2012.

9–ينظر: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري–الممارسات والمواقف–،ص:48.

[10] –ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995،ص:68.

[11] – ينظر:مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري–الممارسات والمواقف–،ص:49.

[12] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، منشورات عالم التربية، المغرب، 2014، ص: 182.

[13] –عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:63.

[14] – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، طبعة 2012، ص99

*واقعة سردنا لنا مفتش تربوي (مفتش مادة) في ندوة من الندوات التكوينية.

[15]–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، أفريل 2003، ص:8.

[16] –ينظر: بحثنا في رسالة الماجستير، "المحتوى التعليمي لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي"، جامعة ورقلة، 2012، ص:168.

[17] –ينظر :صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة ، الجزائر، 2008، ص:132.

[18] –غافل مصطفى،طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان–الأردن، 2005،ص:122.

[19] –ينظر بحثنا في الماجستير، المحتوى التعليمي لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، جامعة ورقلة، 2012، ص:111 وما بعدها.

[20] –إبراهيم محمد الشافعي، نقص البحوث العلمية في مجال تدريس اللغة العربية، اتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، 1974، ص:237.

[21] – صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص:86.

21 –عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزار، 2007، ص:226.

*نقوم بالزيارات التكوينية للمعلمين داخل الفصول الدراسية بحكم أنّني مدير مؤسسة تعليمية، وكذلك من خلال الندوات التكوينية الجوارية التي ننظّمها كل شهر لصالحهم على مستوى المأمن.

[23] – ينظر: حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص: 184.

[24] –صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،ط3، دار هومة، الجزائر،2000، ص:61.

[25] – ينظر: حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص: 185.

[26] –فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان،دار الفكر، دمشق–سورية، 1999، ص:202.

[27] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص:185

[28] –سميح أبو مغلي، التدريس بالغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس،دار الفكر للطباعة والنشر، عمان–الأردن، 1997،ص:44.

[29] –المرجع نفسه، ص:46.

*الكفاءة المستعرضة:هي مجموع التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، كالقراءة مثلا فهي أداة في كل المواد اللغوية أو العلمية.

[30] –ينظر: عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص:145–146.

[31] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص: 185.

[32] – زهير حسن الحروب، تأملات في التربية العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن –عمان، ط1،2015، ص: 22.

[33] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص:185

[34] –ينظر: تمام حسان، من قضايا اللغة العربية المعاصرة، ص:78، نقلا عن: المجلس الأعلى للغة العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2009، ص: 184–185.

[35] –ينظر، صالح بلعيد، منافحات في اللغة العربية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2006، ص: 153.