

موقع الفصحى من القدرة اللغوية للمتكلم-السامع العربيّ

صالح بن محمد الصعب

أستاذ النحو واللغة المشارك، قسم اللغة العربيّة وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية.

(قدم للنشر في ٢٤ / ٧ / ١٤٤٥هـ، وقبل للنشر في ٨ / ٩ / ١٤٤٥هـ)

الكلمات المفتاحية: اللغة الفصحى، اللغة العامية، تعليم اللغة، القدرة اللغوية، الإغماس اللغويّ.
ملخص البحث: يهدف هذا البحث إلى تحديد موقع الفصحى من القدرة اللغوية للمتكلم-السامع العربيّ، وقد بدأ البحث بتمهيد تناول فيه مفهوم القدرة اللغوية، ثمّ عرض الإجابة في الفصل الأوّل عن السؤال الآتي: هل اللغة العربيّة الفصحى اليوم هي اللغة الأمّ لعرب اليوم أو هي اللغة الثانية؟ ثمّ أسس البحث على إجابة هذا السؤال فصله الثاني، وفيه اقترح تقسيم المتعلّمين وطرق تعليمهم، ووصل البحث إلى نتائج من أهمها: أنّ الفصحى هي اللّغة الأمّ للمتكلم-السامع العربيّ، ولا تختلف عن عاميته إلاّ بمسألتين جزئيتين هما تحريف نطق الكلمات، وسقوط علامات الإعراب. وتوصّل البحث أيضًا إلى أنّ تعليم العربيّة ينبغي أن يكون ترميماً للغة المكتسبة اكتساباً طبيعياً لا تعليماً يبيّن من الصّفنر.

The Status of Modern Standard Arabic in the Linguistic Competence of Arabic Speaker-Listener

Saleh Mohammed Al-Saab

Associate Professor of Grammar and Language, Department of Arabic Language and Literature, Colleges of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

(Received: 24/ 7/1445 H, Accepted for publication 8/ 9/1445 H)

Keywords: Standard language, variety, language teaching, competence, linguistic immersion.

Abstract. This paper aims to determine the role of Modern Standard Arabic (MSA) in the linguistic competence of Arabic speakers. The study begins with an introduction discussing the concept of linguistic competence. The paper addresses the question of whether MSA is the mother tongue for contemporary Arabic speakers, or it is a second language. It investigates this question and then proposes a classification of learners of MSA and the relevant teaching methods. The research concludes that MSA is the mother tongue for Arabic speakers, differing from colloquial Arabic only in pronunciation and the absence of case markers. Additionally, it suggests that instruction of MSA to colloquial Arabic speakers should focus on building on the latter, the naturally acquired Arabic rather than assuming we teach a totally different language.

(علاقة عامية نجد بالفصحى)، ثم أخذنا المعايير التي يطبقها اللسانيون في القدرة اللغوية وحاولنا أن نطبقها على العامية والفصحى؛ لنحدد ما يدخل منها في القدرة اللغوية للمتكلم -السامع العربي، وختمنا الفصل بالحديث عن الفرق بين النصوص المحكية اليومية والنصوص الأدبية.

وبعد النتيجة التي وصلنا إليها في الفصل الأول، بدأنا بالفصل الثاني الذي تناولنا فيه مسألة تعليم العربية، فتناولنا أولاً الفرق بين ترميم النظام المكتسب اكتساباً طبيعياً واكتساب نظام لغوي جديد، ثم قسمنا المتعلمين إلى ثلاثة أقسام حسب العمر والهدف من التعلم، وذكرنا طريقة التعليم المناسبة لكل قسم فجاءت على النحو الآتي: القسم الأول هم المتعلمون من الأطفال في المرحلة الحرجة للاكتساب الطبيعي، والقسم الثاني هم طلاب الجامعة غير المتخصصين بالعربية، والقسم الثالث طلاب الجامعة المتخصصون بالعربية.

ثم ختمنا البحث بخاتمة ذكرنا فيها أهم النتائج.

١. التمهيد: القدرة اللغوية

برزت في الدراسات اللسانية الحديثة عدة أصول ومبادئ وثنائيات أثرت الدرس اللغوي، وقد يكون من أهمها: ثنائية القدرة اللغوية (competence) والإنجاز (Performance)، وتعني القدرة عند تشومسكي: معرفة المتكلم والسامع بلغته، وهذه المعرفة عقلية مجردة ومثالية، وهي تشمل نظام القواعد الداخلي الذي يسمح للمتحدث بفهم وإنشاء جمل صحيحة نحوياً بلغته (تشومسكي، ١٩٦٥)، وهي حسب المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات: "نسق القواعد المستبطن عند المتكلمين والذي يشكل معرفتهم اللغوية. وهناك قدرة كلية مكونة من القواعد الفطرية التي تحكم اللغات عامة، وقدرة خاصة مُشكَّلة من القواعد الخاصة بلغة ما" (المعجم الموحد، ص ٣٣)، أما الإنجاز فهو عند تشومسكي: الاستخدام الفعلي

إن هذه الدراسة تأتي لنتمّم دراستين سابقتين هما: علاقة عامية نجد بالفصحى (الصعب، ٢٠٢٣) وفاعلية استثمار القدرة اللغوية المكتسبة اكتساباً طبيعياً في تعليم النحو لطلاب الجامعات: طلاب قسم اللغة العربية وآدابها أنموذجاً (الصعب، ٢٠٢٣ ب).

وهذا المشروع البحثي -إن صحت التسمية- جاء ليتحقق من فرضية افترضها الباحث، وهي أنه يمكن أن نستثمر اللغة المكتسبة اكتساباً طبيعياً (العامية) في تعليم اللغة الفصحى، وذلك باستثمار القدر المشترك بين اللغتين والبناء عليه، فكان لا بد من وصف اللغة العامية أولاً؛ ليتضح القدر المشترك بينهما، فجاء البحث الأول (علاقة عامية نجد بالفصحى)؛ ليصف العامية ويقارنها بالفصحى في مستوياتها الأربعة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي)، ثم لما تبين الفرق بينهما عند الباحث شرع بدراسة تطبيقية لاختبار الفرضية عملياً في البحث الثاني (فاعلية استثمار القدرة اللغوية المكتسبة اكتساباً طبيعياً في تعليم النحو لطلاب الجامعات: طلاب قسم اللغة العربية وآدابها أنموذجاً).

والدراسة الأولى دراسة وصفية تحليلية أما الثانية فهي دراسة تطبيقية؛ لذلك رأينا أن نتّم هذا المشروع بدراسة ثالثة تتناول المسألة من ناحية نظرية مؤصلة؛ فبدأنا بتمهيد تناولنا فيه مفهوم القدرة اللغوية عند اللسانيين وحدودها؛ إذ هي المسؤولة عن معرفة المتكلم -السامع بلغته، فهي التي تجعله ينتج النصوص ويفهمها، ويحكم بالصواب أو الخطأ على البنى المنجزة، ويحدد ما يدخل ضمن حدود لغته وما يخرج عنها.

ثم يأتي الفصل الأول الذي عرضنا فيه الإجابة عن سؤال: (هل اللغة العربية الفصحى اليوم هي اللغة الأم لعرب اليوم أو هي اللغة الثانية؟) فبدأنا بذكر آراء اللسانيين المعاصرين في هذه المسألة، ثم شرعنا في الإجابة عن هذا السؤال، وبدأنا أولاً بتلخيص ما وصلت إليه الدراسة السابقة

والمعرفة عند الفريقين لا تعني المعرفة العلمية التي تُكتسب بالتعلم، بل تعني المعرفة الضمنية غير الواعية التي تكون في ذهن مستعمل اللغة، وتمكنه هذه المعرفة من:
-إنتاج عدد غير محدود من الجمل بهذه القواعد الضمنية المحدودة.

-فهم عدد غير محدود من الجمل بهذه القواعد الضمنية المحدودة.

-الحكم على البنى المنجزة بأنها صحيحة أو غير صحيحة، وأنها من لغته أو من لغة أخرى.

فالمتكلم يستطيع بالقواعد النحوية الذهنية الموجودة في ذهنه أن ينتج الجملة الآتية:
-كلمت الأستاذ الجديد.

والمستمع كذلك يفهمها بقواعده الذهنية الموجودة في ذهنه، ويستطيع مستعمل اللغة الحكم على الجمل من حيث الصحة أو عدمها، مثل:
كلمت الأستاذ الجديدة.

فمستعمل اللغة بحدسه ومعرفته بلغته يحكم على جملة (كلمت الأستاذ الجديدة) باللحن؛ لأنها تكسر قاعدة المطابقة الكامنة في ذهنه وتوقع اللبس عنده، كما يحكم على الجملة الآتية أنها ليست من لغته:
-I am fine.

وقد اقترح هايمز مصطلح (الكفاية التواصلية)^(١)، وفيه وسع مفهوم المعرفة ليشمل معرفة المتكلم بقواعد اللغة وطرق استعمالها. واستعرض عقيل الشمري هذا المصطلح وعلاقته بمصطلح (القدرة) عند تشومسكي بدراسة قيمة ذهب فيها إلى أن الاختلاف بين مفهوم الكفاية عند

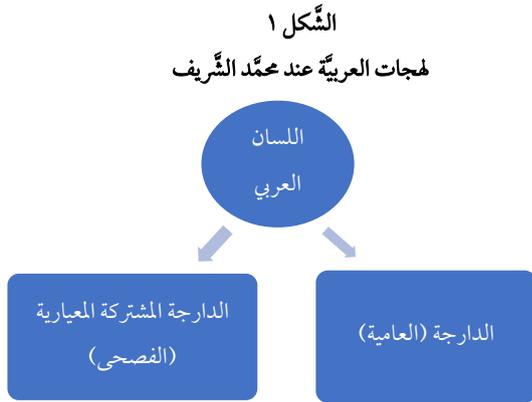
للغة في مواقف ملموسة (تشومسكي)، أي إنه التطبيق العملي للقواعد الموجودة في القدرة اللغوية للمتكلم-السامع. ولكن اللسانيين لم يتفقوا على الحدود الفاصلة بين القدرة والإنجاز، فبعضهم يُضيّقون مفهوم أو حدود القدرة، وآخرون يوسّعونها لتضمّ بعض أجزاء الإنجاز، ولعرض موقف اللسانيين منها؛ فإننا نقسم اللسانيين -تبعاً للمتوكل- إلى لسانيين غير وظيفيين ولسانيين وظيفيين (المتوكل، ٢٠١٠).

فالسانيون غير الوظيفيين -وأهمهم التوليديون- يضيّقون مفهوم القدرة لتدلّ على القواعد الضمنية الموجودة في أذهان المتكلمين والمستمعين والتي تمكنهم من توليد جمل لا حصر لها بهذه القواعد الضمنية القليلة، ومهمة اللغوي عندهم هي دراسة هذه القواعد الضمنية الذهنية ولا ينشغل بدراسة تحقيقاتها الفعلية، يقول الفهري: "واللغوي لا يدرس المادة الصوتية الفعلية أو الدلالية، ولا يبني مفاهيمه انطلاقاً منها، بل إنه يدرس القواعد المثلة ذهنياً، والتمثيلات التي تولدها هذه القواعد" (الفهري، ١٩٩٣، ص ٤٦).

أما اللسانيون الوظيفيون والمنشغلون بالمقاربات التواصلية، فإنهم يوسّعون مفهوم القدرة، فلا تقف عندهم على النحو الضمني الموجود في أذهان المتكلمين والمستمعين، بل تتسع لتتضمن الجوانب التداولية؛ إذ إنّ مناسبة الكلام للسياق تُعدّ عندهم ضمن حدود القدرة اللغوية، "فالقدرة اللغوية عند الوظيفيين، إذن، قدرة وظيفية صورية، تشكل معرفة المتكلم - السامع للقواعد التي تؤهله لاستعمال اللغة وسيلةً لتحقيق أهداف تواصلية معينة" (المتوكل، ٢٠١٠، ص ٨٣) ويشترطون لسلامة الجملة أن تكون سليمة لغوياً ومناسبة للسياق الذي تستخدم فيه، فالجملة حسب المتوكل تُعدّ لحناً إذا كانت لا تناسب السياق الذي تستعمل فيه، وإن كانت سليمة من الناحية التركيبية (المتوكل، ٢٠١٠).

(١) الكفاية هنا مرادفة للقدرة، واختار عقيل الشمري ترجمة (competence) بالكفاية، لكننا رأينا أن نستخدم (القدرة) ترجمة لها لشهرتها ومتابعة للمتوكل والفهري ومحمد صلاح الدين الشريف.

ودافع الشريف عن رأيه هذا بإسهاب وتفصيل طويل، ختمه بالنتيجة الآتية: "وبناء على ما قدمنا، فإن تعليم الدارجة المشتركة المعيارية أي (الفصحى) في التعبير الشائع تعليم لهجة دارجة ثانية، ومندرجٌ فيما يعتبر تعليماً للسانٍ أول، شأنه في ذلك شأن الألمانية أو الإيطالية أو الفرنسية في مختلف المناطق التي لا تتكلم بلهجة مليار ومالرو وموريك، وذلك على خلاف ما يدعيه البعض من كونه تعليماً للسانٍ ثانٍ" (الشريف، ٢٠١٨، ص ٤٥).



ويرمز الشريف للدارجة أو العامية بالرمز (ل ١) أي: لهجة أولى، ويرمز للدارجة المشتركة المعيارية أو الفصحى بالرمز (ل ٢) أي: لهجة ثانية، فهنا إذن لهجتان من مجموعة لسانية واحدة^(١).

وقد بنى الشريف رأيه هذا على أسس علمية مختلفة من أهمها أن الازدواجية اللغوية أمرٌ طبيعيٌّ موجودٌ في جميع الألسنة، وأن التنوع اللهجي ليس كارثة، ولا يرى وجهاً لمن

التواصلين والقدرة عند التوليديين اختلاف كبير جداً، لكن أهم وجوه الاختلاف بين المفهومين أن التوليديين يحصرون القدرة على المعرفة اللغوية الكامنة في ذهن المتكلم - السامع، أما التواصليون فيوسعون المفهوم ليشمل المعرفة النحوية الكامنة وتوظيفها في الاستعمال (الشمري، ٢٠١٩).

٢. الفصل الأول: الفصحى وموقعها بين اللغة الأولى

والثانية لعرب اليوم

ظهر بعد تتبع آراء اللسانيين في هذه المسألة أن بعضهم يرى أن الفصحى لغة ثانية، ويرى بعضهم أنها اللغة الأم وإن شابهها ما شابهها، ويمكن أن يُمثل لأصحاب الرأي الأول بالأطروحة القيمة لناصر الحريص ومختار الأزعر، وأطروحة أخرى لعبد الحميد النوري، فقد وضع الحريص والأزعر معياراً للتفريق بين اللغة الأم واللغة الثانية، فاللغة الأم عندهما هي اللغة التي يكتسبها الإنسان اكتساباً طبيعياً من أسرته ومجتمعه وبيئته دون تعلم مدرسي، فهي عملية تلقائية لا شعورية، أما اللغة الثانية فهي اللغة التي تُكتسب بالتعلم، ونتج عن اعتمادهما لهذا المعيار أن ذهباً إلى أن الفصحى ليست اللغة الأم للعربي (الحريص والأزعر، ٢٠١٨).

وذهب النوري إلى نحوٍ من ذلك؛ إذ رأى أن الفصحى لغة ثانية؛ لأن العربي يكتسبها بالتعلم كما يكتسب اللغات الأجنبية (النوري، ٢٠١٥).

ويمثل الفريق الثاني محمد صلاح الدين الشريف في أطروحته القيمة التي تناول فيها موضوعات مختلفة تتصل بموضوعنا هذا، ذهب فيها إلى أن الفصحى لهجة من لهجات اللسان العربي، ويسميتها (الدارجة المشتركة المعيارية)، فهي دارجة؛ لأنها تستعمل يومياً في مجالات مختلفة وليست لهجة ميتة، ومشاركة؛ لأنها الجماعة اللغوية تبنتها، ومعيارية؛ لأنها موصوفة علمياً.

(١) ونحن نتبنى مصطلحي الشريف (الدارجة) و(الدارجة المشتركة المعيارية)، لكننا لأسباب تتعلق بتوحيد المصطلح بين دراستنا هذا ودراستنا السابقة (علاقة عامية نجد بالفصحى) فإننا نستمر باستعمال مصطلحي العامية والفصحى، مع التأكيد على أن مصطلح العامية لا يحمل دلالة سلبية.

لذلك قدمنا في دراسة سابقة وصفاً لعامية نجد (الصعب، ٢٠٢٣)؛ لتساعد في الإجابة على هذا السؤال، وقد حاولنا في تلك الدراسة أن نصف عامية نجد في مستوياتها الأربع، ثم قارناها بمثيلاتها في الفصحى، ويمكن أن نختر النتائج فيما يأتي:

١.٢- المستوى الصوتي:

درسنا في المستوى الصوتي الصوائت والصوامت والمقاطع الصوتية في العامية، فوجدنا أن الصوامت في عامية نجد مطابقة للصوامت في الفصحى إلا في صامتين، هما (الضاد والقاف)، والتغيير الذي يحدث في صوامت العامية جُلُّه من قبيل الإبدال أي: استبدال الصوت بصوت آخر دون تغيير الكلمة، وهو ما يُعرف باللسانيات (بالألفون)، وهي ظاهرة قديمة كالنعنة والكسكسة وغيرهما من لهجات العرب، وتغيير نطق بعض الحروف كقلب الهمزة ياء في مثل (قائل - قائل) أو كاف المخاطبة لما يشبه السين أو الشين (كتابك - كتابتس أو كتابتش) هي عادات نطقية قديمة في الفصحى، فالأولى تُسمى التسهيل، والثانية الكسكسة، والثالثة الكشكشة.

والصور النطقية المتعددة للحرف الواحد لا تُغير دلالة الكلمة، فالكلمة الفصيحة (قال) تُنطق القاف منها بالعامية بطريقة مختلفة أو بصوت (القَيْف) (٤)، لكن هذا التغيير

يدعي أن الشعوب العربية تتكلم ألسنة مختلفة (الشريف، ٢٠١٨).

بل إن المستشرق الألماني فولكهارد فيندفور ذهب إلى أبعد من ذلك عندما ذكر أن اللغات تختلف فيما بينها بمسألة الفرق بين الفصحى والدوارج، ثم ذكر أن الفرق بين الفصحى العربية وعامياتها أقل من الفرق بين اللغة الألمانية الفصحى ولهجاتها (فيندفور، ١٩٧٢).

وقد توسط الفاسي الفهري في هذه المسألة، إذ أقر بأن الفصحى ليست اللغة الأم، لكنها لا تصل إلى منزلة اللغة الثانية، فهي عنده بمنزلة بينهما "بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في الفصيحة، ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا" (الفهري، ١٩٨٦، ص ٢١).

ولعلنا نبدأ تحليلنا لهذه المسألة بالإجابة عن سؤال: أين وضع اللغة العربية (الفصحى) من تصنيف اللغات حسب الاكتساب والتعلم؟

لا نظن أن الإجابة على هذا السؤال يسيرة كما يبدو لأول وهلة؛ إذ الإجابة على هذا السؤال تحتاج إلى وصف موضوعي للعامية في مستوياتها الأربع (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي)، ثم مقارنتها بعد وصفها بما استقر من وصف الفصحى في مستوياتها الأربع كذلك.

ولكننا بعد تتبع طويل لم نجد دراسة شاملة موسعة في وصف العاميات في العالم العربي، فجل الدراسات التي تناولت العامية اعتنت بالمستوى الدلالي بالدرجة الأولى ثم يليه المستوى الصوتي، ولم نجد دراسة للمستويات الأربع كلها (٥).

الكلمات العامية) لأحمد عيسى بك، و(العربية الوسطى وما نشأ فيها من تداخل بين الفصحى والدارجة) لمحمد الشايب.

(٤) وهو مصطلح أشاعه مجمع اللغة العربية الافتراضي بقراره الحادي

عشر (رسم صوت القيف):

https://almajma.blogspot.com/٢٠١٤/٠٥-٠٥/blog-٠٥/post_

١٠.html

(٥) انظر مثلاً: (العلاقة الإيجابية بين الفصحى والعامية) لسليمان العايد، و(معجم الألفاظ العامية) لعبد المنعم سيد عبدالعال، و (اللهجات العربية الفصحى والعامية) لمحمد أبو حديد، و(المحكم في أصول

الصوتي لا يُغير غير النطق، فما زالت الكلمة فعلاً ماضياً، وما زالت تدلُّ على القول في الفصحى والعامية.

التي ليس لها أصلٌ في الفصحى أن تكون معدودة يمكن حصرها.
لكن الكلمات في العامية يُعرَّفُ نطقها غالباً عن الفصحى، والاختلاف يكون على الأشكال الآتية:

الجدول ٢

أشكال الاختلاف بين العامية والفصحى في المستوى الصرقي

العامية	الفصحى	شكل التغيير
إحمد	مُحمد	تغيير الحركات (الصوائت)
قَم	قُم	
إكبر	كُبر	
كتبت	كُتبت	
جا	جاء	حذف بعض الحروف أو زيادتها
جَوا	جاؤوا	
أبوي	أبي	
أخوي	أخي	
جابه	جاء بك	نحت كلمتين أو أكثر
مدري	ما أدري	
عشان	على شأن	

الجدول ١

تطابق العامية والفصحى في الدلالة والزمن

معنى: الدلالة على القول.
الزمن: المضي.

قال:

معنى: الدلالة على القول.
الزمن: المضي.

يأل:

والحركات في الفصحى والعامية واحدة، ومثل ذلك نقوله في المقاطع الصوتية في النمط الفصيح والعامي، فهي خمسة مقاطع فيهما.

٢.٢- المستوى الصرقي:

تناولنا في المستوى الصرقي بعض المباحث كتغيير الصوائت في العامية، وحذف الصوائت وزيادتها، ورد المحذوف، والقلب المكاني، والنحت. وتناولنا كذلك الأوزان الصرفية في الأفعال كأبواب الثلاثي المجرد، والرباعي المجرد، والمبني للمجهول، والأفعال الخمسة. ودرسنا كذلك أوزان الأسماء والمستعمل منها، في الثلاثي والرباعي المجردين، وتناولنا كذلك جموع التكسير، واسماء الفاعل والمفعول، وصيغ المبالغة، واسم الآلة.

فوجدنا أن الكلم ينقسم في العامية والفصحى إلى اسم وفعل وحرف معنى، والأسماء والأفعال بصيغها والحروف في العامية مأخوذةٌ جُلِّها من الفصحى، حتى تكادُ الكلمات

٣.٢- المستوى النحوي:

درسنا المستوى النحوي في العامية وقارناه بالفصحى، فبدأنا أولاً بأنواع الجمل في العامية ثم أقسام الكلم فيها، ثم تناولنا الوظائف التركيبية في العامية، ثم ختمنا المبحث النحوي بدراسة العلامة الإعرابية، وبيان كيف عوضت العامية سقوطها، فظهر بعد المقارنة ما يأتي:

أ-أنواع الجمل: نظام الجملة في النمطين واحدٌ، فالجمل فيها نوعان: اسمية وفعلية، أما الجمل الاسمية المنسوخة، فهي مطابقةٌ للفصحى أيضاً، لكن العامية هجرت بعض الأفعال الناسخة وأضافت أفعالاً أخرى.

(١) اجتلبت همزة الوصل للنطق بالساكن.

-نزلني بعد البيت	-نزلني بعد البيت	
-وصل الطلابُ إلا محمداً	-وصل الطلابُ إلا محمداً	المستثنى
-ما وصل إلا محمداً	-ما وصل إلا محمداً	
-ما وصل غيرُ محمد	-ما وصل غيرُ محمد	
ضاعت لعبةُ البنْتِ	ضاعت لعبةُ البنْتِ	المضاف إليه
-وصل محمدُ أبو خالد	-وصل محمدُ أبو خالد	
-وصل محمدُ الطويلُ	-وصل محمدُ الطويلُ	التوابع
-وصل محمدُ وخالدُ	-وصل محمدُ وخالدُ	
-وصل محمدُ ابْنَفْسُهُ	-وصل محمدُ نَفْسُهُ	

يلاحظ كما ظهر في الجدول السابق أن الوظائف التركيبية في النمطين (الفصحى والعامية) متطابقة، ولا يختلفان إلا في سقوط علامة الإعراب في العامية، فالاسم المعرب في العامية يُعامل معاملة الاسم المقصور في مسألة ظهور علامة الإعراب.

د-العلامات الإعرابية: الاسم في العامية صورته واحدة لا تتغير حسب موقعه من الإعراب كما في الفصحى، ولكننا نؤكد أن غياب علامات الإعراب لا يعني أن العامية ليست معربة، فالنحو الضمني الموجود في أذهان المتكلم - السامع في العامية معربٌ لا ينقصه إلا علامات الإعراب، وليس يصح أن نجعل الإعراب مرادفاً لعلامة الإعراب؛ وعليه فإنَّ العلامة الإعرابية جزءٌ من النظام الإعرابي.

٤.٢- المستوى الدلالي:

قلما تجد كلمة في العامية ليس لها أصل في الفصحى، والفرق بين الكلمات في النمطين يكون بطريقة النطق أو حذف حرف من الكلمة أو غير ذلك من مظاهر التحريف، وقد تجاوز الأمر ذلك إلى البحث عن الفوائد الظنية التي فاتت اللغويين قديماً، وقد ألفت أيضاً بعض المعاجم الحديثة التي ترد العامي إلى الفصيح مثل معجم الشيخ محمد العبودي

ب-أقسام الكلم: ينقسم الكلم فيهما إلى اسم وفعل وحرف معنى، وقد حللنا في هذا المبحث ما لم نحله في المستوى الصرفي كالمضائر، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأسماء الشرط، وأسماء الاستفهام، والأفعال الناسخة: (كان وكاد وظن وأخواتهن)، والحروف الناسخة، والحروف الجازمة، وحروف الشرط، وحروف النصب، وحروف النفي، وحروف الاستفهام، وحروف العطف، وحروف الجر، وحروف الاستقبال، وحروف التحقيق، وحروف الجواب.

ج-الوظائف التركيبية: الوظائف التركيبية أو المواقع الإعرابية متطابقة بين النمطين كما يتضح من الجدول الآتي:

الجدول ٣

مقارنة بين العامية والفصحى في الوظائف التركيبية

الوظيفة التركيبية	فصحى	عامية
الفاعل	دخل زيدٌ	دَحَلْ زيدٌ
نائب الفاعل	كُيِّرَ المفتاحُ	إِكْبِرُ المفتاحُ
المفعول	أكلتُ سعادُ الفطيرةَ	أكلتُ سعادُ الفطيرةَ
المفعول المطلق	ضرب الرجلُ الولدَ ضرباً	ضرب الرجلُ الولدَ ضربٌ
المبتدأ وخبره	هندٌ مدرسةٌ، أنتِ مدرسةٌ	هند مدرسةٌ، أنتِ مدرسةٌ
نواسخ الابتداء	-كانت هندُ مدرسةً -ليت هنداً مدرسةً -ظننت هنداً مدرسةً	-كانت هندُ مدرسةً -ليت هندُ مدرسةً -ظننت هندُ مدرسةً
النادى	يا محمدُ، اكتبْ	يا محمدُ، اكتبْ
الحال	جاء محمدٌ مسرعاً، وهو يبكي	جا محمدٌ مسرعٌ، وهو يبكي
التمييز	عندي صاعٌ بُرا	عندي صاعٌ بُر
الاسم المجرور	وصلتُ إلى البيتِ	وصلتُ إلى البيتِ
المفعول لأجله	زرتكم حباً بالأجر	زرتكم حباً بالأجر
المفعول فيه	-رحلتُ يومَ الأحدِ	-رحلتُ يومَ الأحدِ

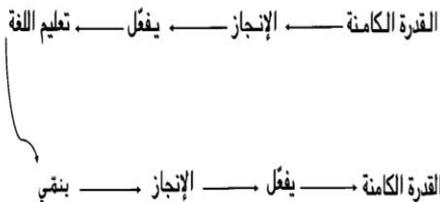
-وصل قبل أمس إلى الرياض (المعلمون - المعلمين)
قادمين من مكة.

فهو إذا سئل (من الواصل؟) فسيجيب أنهم: (المعلمون - المعلمين)؛ لأنه يدرك العلاقات الإعرابية في الجملة وأن الفعل (وصل) أسند إلى (المعلمون - المعلمين) لا إلى غيره، ولكن الذي يقع خارج قدرته اللغوية هو علامات الإعراب فقط، فهو لا يستطيع إسناد العلامة المناسبة أو التمييز بين الواو والياء، لكنه يستطيع أن يكتسبها بتعلم يسير، فتعدل القاعدة الضمنية في قدرته ليضاف لها علامات الإعراب، ويصبح بعد ذلك قادرًا على استخدام هذه القاعدة بطريقة قريبة من القاعدة المكتسبة.

وقد ذهب رضا الكشو إلى أن الإنجاز تفعيل للقدرة الكامنة (القدرة اللغوية)، والتعليم ينمي الإنجاز، ثم يعود الإنجاز لتفعيل القدرة الكامنة كما في الشكل الآتي الذي نقتبسه من الكشو (٢٠١٦):

الشكل ٢

دور الإنجاز في تعديل القواعد الكامنة في ذهن المتكلم-السامع



والخلاصة أننا نذهب إلى ما ذهب إليه الشريف من أن العامية والفصحى دارجتان للسان واحد، وليستا لغتين مختلفتين، فالمتكلم - السامع العامي يملك (القدرة اللغوية) ويعرف العربية بدارجتها؛ لذلك يعرف حروف اللغة والفروق بينها، ويعرف كذلك القواعد الصرفية والاشتقاق،

١٩٩٣، ص ٤٧) يمكننا أن نقول: إن العامية مطابقة في أنظمتها المختلفة للفصحى ولا تفارقها إلا في أمرين:

أ- التحريف على مستوى نطق الألفاظ: فالمعجم المستعمل في أذهان الناس في العامية لا يفارق المعجم الفصحى إلا في تحريف نطق الألفاظ، فالكلمة تحمل الدلالة نفسها، ولكن تُنطق محرفة، إما بتغيير حركة، أو حذف حرف، أو زيادة آخر، أو نحت لكلمتين.

ب- سقوط علامات الإعراب: العلاقة النحوية بين الألفاظ في النمطين متطابقة، فالمسند والمسند إليه (العَمَد: الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر) في النمطين متطابقان، ومثل ذلك في أغلب الفضلات في النحو، لكن العامية لا علامات إعراب فيها تدل على الوظائف النحوية، لكن هذا لم يسلب المتكلم حرية ترتيب مكونات الجملة؛ فهو في العامية يقدم ويؤخر بطريقة تقترب من الفصحى مع خلو العامية من العلامات الإعرابية، ويستعيز المتكلم بالعامية عن العلامات الإعرابية بوسائل أخرى مثل الترتيب والدلالة والاشتغال ولغة أكلوني البراغيث.

وعلى هذا فالمتكلم-السامع يملك في قدرته اللغوية المكتسبة اكتساباً طبيعياً نمطي الفصحى والعامية، ولا يقع خارج قدرته اللغوية إلا الأمران السابقان، فالمتكلم-السامع لا يستطيع بلسانه المكتسب اكتساباً طبيعياً أن ينتج أو يحكم على الجمل الآتية بالصحة أو الخطأ من ناحية العلامة الإعرابية فقط:

-وصل المعلمون، وصل المعلمين.

إذ المتكلم - السامع يعرف العلاقة الإعرابية بين الفعل والفاعل ويعرف أن (المعلمون، المعلمين) فاعل الفعل (وصل) بدليل أنه يستطيع أن يحدد الفاعل حتى لو أضفنا مكونات أخرى إلى الجملة:

لذلك نجد أن عبده الراجحي يشير إلى أننا إذا طبقنا مبدأ تشومسكي (المتكلم - المستمع المثالي في مجتمع متجانس) نجد أنه ينطبق على الفصحى، وضرب لذلك مثلاً وهو أن الأميين العرب يحضرون خطبة الجمعة ويفهمونها ويتفاعلون معها ويسألون عن جزئياتها (الراجحي، ١٩٩٥).

وقد يَشْكُلُ على كثير من الناس هذا الفرق البيّن بين كلام الناس العاميّ اليوميّ والفصحى التي نعرفها في الشعر. وكتب مثل كتب ابن المقفع والجاحظ وغيرهما، ولكن هذا في ظننا لا يستقيم؛ لأنه قياس مع الفارق؛ إذ ينبغي أن تقاس اللغة المحكية في العامية باللغة المحكية بالفصحى، لا أن تقاس اللغة المحكية بالعامية بأعلى النصوص الأدبية لاسيما الشعر؛ لأن للشعر لغته الخاصة التي تعتمد على المجاز والغموض والتقديم والتأخير، وكثير من الشعراء يتعمد اختيار الألفاظ الجزلة التي لا يستخدمها الناس في لغاتهم المحكية.

وهذا مبحثٌ طريفٌ تتبعه يطول، لكننا نذكر بعض الأمثلة لتتضح الفكرة، فمثلاً نجد شاعراً عاماً مثل ناصر الفراعنة يقول في أشهر قصيدة له:

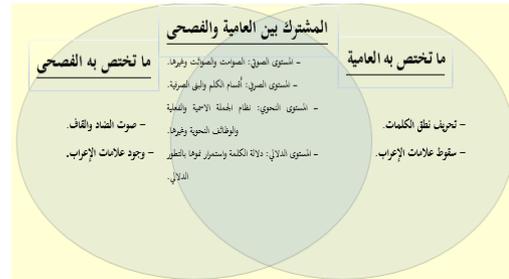
ناقتي يا ناقتي لا رباغ ولا وِصْليني لابي من ورا هاك
سديس الطعوس
حايل رابع سنّة من خيار خفّها لا درهمت كِنُه بالنار
العيس عيس محسوس
في دجى خالي خلا، لا تَدُونُخْ من شدة البرد
حسيس ولا نيسيس طقطقة الضروس

وهذه الأبيات تكاد تكون طلسمًا عند كثير من المتحدثين بالعامية النجدية رغم أنها من لهجتهم؛ لأنها من لغة الشعر، لكننا نجد الفراعنة نفسه عندما يتكلم بكلامه اليومي يكون كلامه واضحاً لا لبس فيه في الغالب، مثل قوله في حديثه عن ظاهرة الاستجداء بالشعر: "هذي موجودة، والمتنبى على روسهم، هو نفسه، المتنبى كان يشهد سيف الدولة رايح

فهو يشتق من الفعل مصدرًا ويصرف الأفعال بإتقان، لكنه لا يعرف أن هذا فعل ماضٍ وهذا مضارع، ولا يعرف أن هذا اسم فاعل، وذاك مصدر، والآخر صيغة مبالغة، كذلك يستعمل القواعد النحوية استعمالاً جيداً وينتج جملاً سليمة دون لحن (حسب قدرته اللغوية) فيضبط العلاقة بين المسند والمسند إليه، والحال وصاحبه، والمفعول المطلق وعامله، ويطباق بين الفعل والفاعل، والصفة والموصوف، ومعاني النواسخ، وتعلق حروف الجر ومعانيها وغيرها، لكنه لا يعرف أسماء الوظائف النحوية، ويفعل مثل ذلك في معاني الكلمات.

الشكل ٣

المشترك والمختلف بين العامية والفصحى



فالعربية إذن لغته الأم بدارجتيها؛ لأنه - كما مر - يستطيع بقدرته اللغوية وحده أن ينتج عدداً غير محدود من الجمل في الداريجة الأولى (العامية)، ويستطيع أن يفهم عدداً غير محدود من الجمل بالدارجتين، ويستطيع أن يحكم على سلامة الجمل وأنها من لغته أو من لغات أخرى، ولا يقع خارج قدرته اللغوية وحده اللغوي إلا أمران:

أ- تحريف نطق الكلمات (صوتي).

ب- سقوط علامة الإعراب، وسقوطها لا يعني إلغاء الإعراب كما يظن بعضهم، فالعامية فيها إعراب؛ لأن علامات الإعراب لا تترادف الإعراب، بل هي جزٌ من الإعراب.

نادى العصفور أصدقاؤه، وأخذت العصافير تتراقص فوق الشجرة حتى تحركت أغصانها.
فرحت الشجرة وقالت: شكرًا لك أيها العصفور اللطيف" (لغتي، ٢٠٢٢، ص ١٢٦).

-النص نفسه في العامية: في يوم العيد السعيد تجتمع الأطفال في الحديقة يلعبون، ويوم كانت العصافير تطير فرحانة، لاحظ واحد من العصافير إن الشجرة تبكي، فقال: ليش تبكين في يوم العيد؟
قالت الشجرة: كلكم تلعبون، وأنا ما أقدر أتحرك.
فكر العصفور في طريقة يسعد بها الشجرة.
نادى العصفور أصدقاؤه، وأخذت العصافير تنطط فوق الشجرة لئن (إلى أن) تحركت أغصانها.
فرحت الشجرة وقالت: شكرًا لك يا العصفور اللطيف.

يلاحظ أن النص العامي المحكي الأخير يفهمه الطفل قبيل دخوله للمدرسة، ويلاحظ أن الفرق بين هذا النص المحكي والنص الفصيح المعاصر المحكي فرق ضئيل، وكذلك الفرق بين النص الفصيح المعاصر والناس الفصيح المحكي القديم.

٣. الفصل الثاني: الطرق المثلى لتعليم العربية لأبنائها

إن الطالب العربي لا يحتاج إلى بناء نظام لغوي جديد، بل يحتاج إلى ترميم نظامه اللغوي الذي اكتسبه اكتسابًا طبيعيًا، إذ الفصحى والعامية داخلتان في قدرته اللغوية.

ونستطيع أن نضيف مبدأ آخر للتفريق بين دارجة ودارجة داخل اللسان الواحد، والتفريق بين لسان ولسان آخر، وهي أن المتكلم إذا احتاج إلى (تفصيح) كلامه، وذلك بتعديل الانحرافات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية فيه

جاي، راسهم المتنبى، ما عابه ولا ضره... هم الشعراء يختلفون، فيه واحد مغسول وجهه بمرق، هذا لا يسحتي من قول أشياء ما تنقال حتى، وبعضهم يستحي، يشحد من بعيد".^(٣)

ولو أخذنا كلامًا محكيًا من العامية وكلامًا محكيًا من الفصحى في وقتنا الحالي، وكلامًا محكيًا من الفصحى القديمة، لوجدنا أنها متقاربة في نظامها الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي إلا ما استجد من الكلمات التي تطورت دلاليًا، وبين يديك مثال على ذلك، فقد عمدنا إلى كلام رجل شهد له بالفصاحة وهو الشافعي رضي الله عنه، وقارناه بفصحانا المعاصرة وعاميتنا، على النحو الآتي:

-قال الشافعي: "إذا فرغ الإمام من قراءة أم القرآن قال: أمين، ورفع بها صوته ليقتدي به من كان خلفه، فإذا قالها قالوها وأسمعوا أنفسهم ولا أحب أن يجهروا بها، فإن فعلوا فلا شيء عليهم وإن تركها الإمام قالها من خلفه وأسمعه لعله يذكر، فيقولها ولا يتركها لتركه، كما لو ترك التكبير والتسليم لم يكن لهم تركه، فإن لم يقلها ولا من خلفه فلا إعادة عليهم ولا سجود للسهو" (الشافعي، ١٩٨٣، ص ١٣١).

-نص من كتاب لغتي لأول ابتدائي: "في يوم العيد السعيد، تجمع الأطفال في الحديقة يلعبون، وبينما كانت العصافير تطير فرحة، لاحظ أحد العصافير أن الشجرة تبكي، فقال: لماذا تبكين في يوم العيد؟
قالت الشجرة: جميعكم تلعبون، وأنا لا أستطيع الحركة.
فكر العصفور في طريقة يسعد بها الشجرة.

(٣) الفراعنة، ناصر، برنامج (اليوان)، الدقيقة (٤٥:٤٤) في الرابط الآتي:

في هذا المستوى يتعلم المتكلم بعض القواعد الصرفية الإنجليزية مثل أن (ed) تحول الفعل إلى الزمن الماضي.

ج-المستوى النحوي:

ويتعلم أيضا أن الجملة الإنجليزية جملة فعلية، وأن الفاعل يتقدم على الفعل، ويتعلم كذلك علاقة الأفعال المساعدة بالعدد والزمن ونحوه.

د-المستوى الدلالي:

وفي هذا المستوى يكتسب المتعلم معجمًا جديدًا يقابل المعجم في لغته الأم، فيعرف أن (child) تقابل (طفل) وأن (by) تقابل باء الاستعانة...

المثال العامي:

تَكَلَّمَ أَخُوِي عَنْ صِدِّيقُهُ فَهَدَّ

عند تأمل المثال في المستويات اللغوية يلاحظ أن الفروق

عن الجملة في الفصحى تكمن في:

المستوى الصوتي:

نجد أن الأصوات جاءت مطابقة للفصحى إلا القاف في (صديقه)، فقد تحولت إلى صوت آخر وهو صوت القيف.

المستوى الصرفي:

جاءت الكلمات كلها على صيغ صرفية فصيحة وإن نطق بعضها بصورة مخالفة للنطق الفصيح، فالفعل الماضي (تكلم) نطق بكسر التاء، لكنه لا زال فعلاً ماضياً ومعناه لا زال يدل على التكلم، و(أخوي) هي (أخي) وإن أُعيد المحذوف منها، و(عن) لا زال حرف جر بالمعنى الفصيح، و(صديق) هي الكلمة نفسها، وإن نطق القاف منها قيفا، و(ه) ضمير الغائب كالضمير الفصيح، (فهد) نطقت نطقاً فصيحاً.

المستوى النحوي:

الجملة في إعرابها مطابقة للنظام الفصيح، فهي جملة فعلية أُسند فيها الفعل (تكلم) إلى الفاعل (أخوي)، و(عن) حرف جر متعلق بالفعل (تكلم)، و(صديق) اسم مجرور وهو مضاف، و(ه) مضاف إليه، و(فهد) بدل من الضمير.

لانتقال من نمط إلى آخر، فهو لا يزال في لغة واحدة ينتقل فيها من نمط إلى آخر كالانتقال من العامية الحجازية إلى الفصحى، أما إذا احتاج المتكلم إلى (ترجمة) كلامه واستبدال نظام صوتي، وصرفي، ونحوي، ودلالي آخر بنظام لغته الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي فهما لغتان مختلفتان كالانتقال من العربية إلى الإنجليزية، فالمتعلم في الحالة الثانية يحتاج إلى اكتساب مستويات لغوية جديدة، إذ يتعلم:

أ-المستوى الصوتي: وفيه يكتسب أصوات اللغة بصواتها، وصوامتها، ونبرها، ومقاطعها.

ب-المستوى الصرفي: كمعرفته أقسام الكلم (الأسماء، والأفعال، والأفعال المساعدة والحروف) وكيفية اشتقاق الأفعال، واسم الفاعل، والمصادر، والصفات، والزيادات الصرفية السابقة واللاحقة للكلمة وغير ذلك.

ج-المستوى النحوي: كترتيب الجملة وعلاقة الأفعال المساعدة بنوع الفاعل وزمن الفعل.

د-المستوى الدلالي: ويتعلم معنى كل كلمة ومعاني الزوائد الداخلة عليها.

وهذان مثالان، أحدهما من اللغة الإنجليزية والآخر من عامية نجد لتوضيح هذا المبدأ:

المثال الإنجليزي:

The child arrived by bicycle

يلاحظ في المثال الإنجليزي أن المتكلم ملزم باكتساب مستويات جديدة:

أ-المستوى الصوتي:

في هذا المستوى يتعلم المتكلم طريقة نطق الأصوات غير المشتركة مع العربية كحرف (تش) = (ch)، المقاطع الصوتية وغيرها.

ب-المستوى الصرفي:

للمتحدثين بالإنجليزية، فقد نجحت هذه التجربة وحقت أهدافها (الفهري، ١٩٩٩).

وقد تكون تجربة عبد الله الدنان أهم التجارب العربية، فقد شرع الدنان بالتواصل مع ابنه باسل منذ ولادته باللغة الفصحى فقط، فاكسب باسل اللغة الفصحى وكان يعرب إعرابًا كاملاً وعمره أربع سنوات، وكرر الدنان تجربته على بنته لانا، فوصل إلى النتيجة نفسها، ثم نقل عبد الله التجربة إلى الروضة، فافتتح روضة في الكويت وقد نجحت فيها التجربة نجاحًا كبيرًا، ثم عاد إلى سوريا، وكرر التجربة في روضة جديدة فلاقته نجاحًا كبيرًا أيضًا، ثم عمل الدنان على تعميم هذه التجربة في البلدان العربية سواء في عمان أو السعودية وغيرهما (الدنان، ٢٠١١).

وكذلك فعل علي الأربعين في المغرب (ينظر دور الانغماس اللغوي، ٢٠٢٢)، وتجربته قريبة من تجربة الدنان، وقد نجحت كذلك، لكن جهود الدنان والأربعين تظل جهودًا فردية، وموضوع التعليم أكبر من ذلك، ويحتاج إلى جهود مؤسسية حقيقية.

وإذا أردنا نجاح تجربة الإغماس اللغوي، فإننا نحتاج أن نعتمد على المداخل المهارية، وهي المداخل التي تعتمد على مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة، وتكون تنمية المهارات اللغوية فيها هدفًا ووسيلة (ينظر مداخل تعليم اللغة العربية، ٢٠١٩)؛ لأن الإغماس يعتمد على صنع بيئة يكتسب منها الطالب اللغة، وهذا يعني أن تركيز المؤسسة التعليمية ينبغي أن يكون على صناعة هذه البيئة، ثم ترك الطالب يكتسب منها اللغة دون وعي أو تعلم مقصود.

وقد كانت العرب قديمًا تمارس الإغماس اللغوي، وذلك بإرسال أبنائها إلى البادية ليتعلموا أمورًا مختلفة، منها اللغة، ونحن نلاحظ أن بعض الأطفال الآن يتعلمون لغات أجنبية

فكما نرى لم يتغير من النظام الإعرابي إلا سقوط علامات الإعراب، وهي في الفصحى:

تكلم أخى عن صديقه فهدي.

-المستوى الدلالي:

كما بدا في المثال أن الكلمات كلها من المعجم الفصيح. ونخرج من تحليلنا للمثالين السابقين أننا نستطيع معرفة إن كان ما نتعلمه داخل اللسان الواحد، أو من لسان آخر بهذا المبدأ اليسير (الترجمة، التفصيح).

إذا سلمنا بهذا فإن تعليم الفصحى يختلف حسب المرحلة العمرية للمتعلم والهدف من تعليمه، ولكن يمكن أن نجعل المتعلمين في ثلاثة أقسام:

١.٣- الأطفال في المرحلة الحرجة للاكتساب الطبيعي

(إلى سن ١٢ سنة):

خلافًا لما يتوقع بعض الناس، فإن هذه الفئة من أقدر الفئات على اكتساب الفصحى بسرعة ويسر، ولا يحتاجون إلا إلى الإغماس اللغوي، والمقصود بالإغماس اللغوي كما عرفه عز الدين البوشيخي: "وضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل -قدر الإمكان- المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلمة" (البوشيخي، ٢٠٠٩، ص ٢١٧)، فالطالب في هذه المرحلة يكون لديه قدرة على اكتساب لغة المحيط الذي يحيط به، حتى لو كانت لغة أجنبية عما تعلمه في البيت (لغته الأم)، والإغماس اللغوي أحد أهم مكتسبات المقاربات التواصلية التي تركز على استعمال اللغة في مواقف تواصلية طبيعية.

وقد نجح منهج الإغماس نجاحًا كبيرًا في التجارب السابقة العربية وغير العربية؛ لأنه يعتمد على فطرية اللغة والاكتساب الطبيعي في مرحلة الاكتساب، ومن أهم التجارب السابقة التجربة الكندية في تعليم اللغة الفرنسية

التحدث والاستيعاب والقراءة والكتابة؛ لأنها هي المهارات التي يستعمل فيها اللغة، ويفيد منها في حياته الاجتماعية والعلمية والعملية.

ويُعتمد في تدريسه على المداخل المهارية كذلك، ولا يُشغل كثيرًا بتعلم القواعد اللغوية؛ لأنها لن تجدي في حالته جدوى تستحق العناء، وذلك لقصر المدة المخصصة لمواده التي تُعدُّ من مواد الإعداد العام، وفي هذه الحالة تُكتفٍ له القراءة والاستيعاب والتحدث، ويكون ملزمًا باستخدام اللغة الفصحى أو الوسيطة على الأقل، وهذا الأمر دعا إليه عبد القادر المغربي كما سيأتي، ويمكن أن نلحق بهذه الفئة طلاب المرحلة الثانوية.

ولا يعني هذا أنه لن يدرس قاعدة قط؛ لأنه لا يمكن التطبيق بلا تنظير، ولكن القواعد تكون بالحد الأدنى، وتدور جُلها حول قواعد الكتابة والتحدث والقراءة والاستيعاب وهي قواعد لغوية، وفي أثناء ممارسة الطالب لهذه المهارات يُكوِّنُ ثروة لغوية فصيحة تنعكس على إنتاجه للغة في التحدث والكتابة، والأساذ في هذه الأثناء يصحح ما يقع فيه الطلاب من زلل.

٣.٣- طلاب الجامعة المتخصصون بالعربية:

هذه الفئة من الطلاب تختلف عن غيرها من الطلاب سواء في التعليم العام أو الجامعي في أمور:

-الهدف: الهدف من تعلم اللغة عند هذه الفئة يتجاوز استعمال اللغة إلى وصفها وفهمها وتفسيرها ودراستها دراسة علمية.

-المدة: يدرس الطلاب اللغة مدة أطول من غيرهم سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي لغير المتخصصين بالعربية، وهذا يعني أن كثافة المحتوى تكون عندهم أكثر من غيرهم.

من اليوتوب، وقد يصلون إلى إجادة هذه اللغة بطلاقة حتى في مسألة اللهجات الأجنبية، رغم أنهم لم يدرسوها دراسة نظرية، لكن اليوتوب وفَّر لهم بيئة لغوية ينغمسون فيها.

٢.٣- طلاب الجامعة غير المتخصصين بالعربية:

نظن أن الجامعات العربية ملزمة بتعليم الفصحى لجميع طلابها؛ لأن هذه المؤسسات مسؤولة عن نشر العلم والثقافة، وهما في العالم العربي مدونان بالفصحى، فإن كان الطالب لا يجيد الفصحى فإنه يجد حاجزًا يحول بينه وبين العلم والثقافة، والجامعات كذلك تخرج نخب المجتمع، ولا يستقيم أن يتكلم الوزراء والمسؤولون والمتحدثون الرسميون بلغة عامية كأنهم غير متعلمين، والفصحى أيضًا هي اللغة الرسمية في البلاد العربية، وهي من أهم صلات القربى بين المجتمعات العربية، والدراسة الجامعية ينبغي أن تقوي الروابط بين شعوبنا.

لكن الطالب غير المتخصص بالعربية يجب ألا يُساوى بالطالب المتخصص فيها؛ لأن الطالب المتخصص بالعربية يدرس اللغة لذاتها لوصفها وتفسيرها وفهمها واستعمالها، أما الطالب غير المتخصص فإنه يدرس العربية لاستعمالها فقط، واختلاف الهدف يعني أن تختلف طرق التدريس والمستوى المطلوب من إتقان اللغة.

فالهدف الأساس من تعليم اللغة للطالب غير المتخصص أن يستعمل اللغة الفصحى استعمالًا سليماً بما في ذلك علامات الإعراب، لكننا نظن أنه يمكن النزول عن هذا الهدف للطالب غير المتخصص، وذلك بأن تكون اللغة الوسيطة هي الهدف، ونعني باللغة الوسيطة اللغة التي تكون كلماتها فصيحة، ولكن تسقط منها علامة الإعراب، فتكون جملة فصيحة وذلك باستخدام الكلمات المشتركة بين الفصحى والعامية وتفصيح كلماته العامية، وهذا النمط قديم ذكره ابن خلدون في المقدمة (ابن خلدون، ١٤٠٦) ويتدرّب في أثناء دراسته للمواد اللغوية على المهارات اللغوية كمهارة

بالإضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة، والثاني: النظام المتعلم (Learned System)، ويُشكّل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو لا شعوري مدرك، وهو يوجه ويراقب النظام المكتسب" (مداخل تعليم اللغة العربية، ص ١٣٣).

ويمكن أن نؤكد بعد هذا العرض الآتي:

أ- أن وجود درجتين للمتكلم-السامع أمر طبيعي وموجود في كل الألسنة (انظر الشريف).

ب- أن المطلوب من المتعلم أن يُرقي لسانه من الدارحة الأولى إلى الدارحة الثانية، لا أن يكتسب لغة جديدة، ويكون ذلك بترميم قدرته اللغوية.

ج- أن الفرق بين الدارحة الأولى والدارحة الثانية يقع في أمرين: تحريف النطق صوتياً، وسقوط علامات الإعراب، وأن حلّ هذا الإشكال يكون كذلك بأمرين:

-التفصيح: وبه نعالج التحريف، ونعني بالتفصيح أن ينطق المتكلم الكلمات بفصاحة، وهو المرحلة الأولى قبل الانشغال بالحركات الإعرابية، فالتكلم يحول جملته العامية إلى فصيحة بتفصيح كلماتها فمثلاً يحول الجملة: (وَصَلَ الْمُدْرَسُ) إلى (وَصَلَ الْمُدْرَسُ)، والتفصيح يكتسب بسماع الفصحى كالقرآن الكريم والبرامج الفصيحة وقراءة الكتب وغيرها، ولا يحتاج إلى تعليم القواعد.

-إضافة علامات الإعراب: في هذه المرحلة يدرج المتكلم حركات الإعراب في أواخر الكلمات، وهي مرحلة تحتاج إلى التعلم، فهي ليست كالمرحلة الأولى، وفيها يتعلم المتكلم الوظائف النحوية (المواقع الإعرابية)، والعلامة المناسبة للكلمة الواقعة في هذا الموقع الإعرابي.

وهذا أمثلة توضح المقصود:

-طرق التعلم: تدمج بين المداخل المهارية والمداخل التي تعتمد على الطريقة القياسية أو الاستقرائية، مثل: مدخل النصوص الكاملة (انظر مداخل تعليم اللغة العربية، ٢٠١٩)، لكن دون إهمال تعليم القواعد سواء بالاستقراء أو القياس؛ لأن الطالب يُطلب منه فهم اللغة لذاتها وسبر أعماقها ومعرفة بنيتها، وهذا لا يتحقق إلا بدراسة اللغة والدراسة حول اللغة، والدراسة حول اللغة هي محاولة استنباط القواعد الضمنية الكامنة للنظام اللغوي.

وإن كنا نرى أن التركيز ينبغي أن يكون على المداخل المهارية، إلا أننا نرى أن المداخل القواعدية مهمة أيضاً، ولكنها مهمة بصفتها مساعدة للمداخل المهارية، ولا نوافق من يرى أن تدريس القواعد لهذه الفئة غير مجدٍ، ولا أدلّ على ذلك من أن جُلّ أساتذة اللغة في الجامعات اكتسبوا جُلّ فصاحتهم من تعلم قواعد النحو؛ لذلك تجد بعضهم يتحدث فيلحن، ثم يعود ليصوب اللحن مباشرة اعتماداً على القواعد المتعلمة.

ولكننا نؤكد على أن تعليم الفصحى للأقسام الثلاث ينبغي أن يكون تعليمياً للسان الأول لا للسان ثانٍ بغض النظر عن المدخل الذي يستخدم لتعليمهم، وينبغي أن يُشعر الطلاب بذلك؛ ليكسروا الحاجز النفسي بينهم وبين الهدف، ونؤكد كذلك على أن يُخبر الطلاب أن المطلوب منهم ترقية لغتهم من الدارحة الأولى (العامية) إلى الدارحة الثانية (الفصحى)، لا أن يكتسبوا لغة جديدة.

وعلى أن القسم الأول يكتسب اللغة اكتساباً، والقسم الثاني والثالث يتعلمان اللغة تعلمًا، إلا أننا نؤكد -تبعاً لكراشن (Krashen)- أن هذا النظام المتعلم هدفه أن يُرقي النظام المكتسب، فقد ذهب كراشن في نظريته (النموذج الموجه) إلى ذلك، فنظريته "ترى أن هناك نظامين للغة، الأول: النظام المكتسب (Acquired System)، ويُشكّل من قدرات خاصة،

لغتنا العربية إنما يكون بالطريقة اللغوية لا النحوية أي بتنقية الكلمات المبتذلة، والتعبير الرزلة ووضع الكلمات الفصيحة مكانها، ففي العبارة العامية السابقة نضع (الآن) موضع (هلق) و(جاء) موضع (إجا) و(ماذا) موضع (شو) و(تريد) موضع (بدك) وهلم جرا^(١) (المغربي، ١٩٢٣، ص ٢٣٥).

وهذا الذي يسميه المغربي (الإصلاح اللغوي) يقابل عندنا مصطلح (التفصيح)، وهو الذي نرى أنه مناسب لغير المتخصصين من طلاب المدارس والجامعات، أما المتخصصون باللغة والمقامات العلمية والأدبية نرى أن تأخذ بالأمرين (اللغوي والنحوي) والإصلاح اللغوي عند المغربي يقابل اللغة الوسيطة، أما اللغوي والنحوي فيقابل التفصيح. وكذلك دعا لها محمد العمري في إحدى محاضراته المصورة، إذ ذهب إلى أن الفرق بين اللغة المكتسبة الفصحى فرق ضئيل، ودور التعليم أن يرمم اللغة المكتسبة لا أن يعلمه لغة الأخرى^(٢).

ونجدها كذلك عند محمد صلاح الدين الشريف في غير موضع من كتابه (اللسانيات والتكامل الثقافي المتوازن في تعليم العربية لسائناً أول)، مثل قوله: "بناءً على ما تقدم نؤكد على أمرين في تعليم العربية: الأول ضرورة مراعاة الخاصية التنوعية اللهجية داخل المنهاج لتوخي نقلة ناجعة ومضمونة من اللهجة الدارجة المحلية إلى اللهجة الدارجة المشتركة المعيارية الرسمية، ففي رأينا مثلاً أن تثبيت الفرق بين استعمال السين وسوف للدلالة على الاستقبال يكون مضموناً أكثر إذا استحضّر المعلم في المسكوت عنه تمييز المتكلم بالدارجة التونسية الشمالية بين "توه/ تاو/ باش) نجيك" للتعبير بالتوالي عن: "توة/ الآن/ س/ سوف) أجيئك، كما نلاحظ في هذا المثال أن القاعدة الأساسية في التمييز بين المستقبل القريب والمستقبل الأوسط المستقبل البعيد لم تتغير

(١) العمري، محمد، (٢٠١٤)، المدخل إلى اللغة العربية، الدقيقة

الجدول ٤

مراحل الانتقال من العامية للفصحى

الجملة بالعامية	التفصيح	إضافة الإعرابية	العلامات
وَصَلَّ الْمَدْرَسُ	وَصَلَ الْمَدْرَسُ	وَصَلَ الْمَدْرَسُ	
أَخَذْتُ قَلَمٌ ^(٣)	أَخَذْتُ قَلَمًا	أَخَذْتُ قَلَمًا	
جاء رَجُلَيْنِ	جاء رَجُلَيْنِ	جاء رَجُلَانِ	
جا الْمُعْتَمِرِينَ	جاء الْمُعْتَمِرِينَ	جاء الْمُعْتَمِرُونَ	

وهذه الإستراتيجية التي ندعو إليها ليست جديدة، فقد وقعت على اقتراح دعا له عبد القادر المغربي قبل مئة سنة مطابق لها، قال -رحمه الله- وهو يشرح فكرته: "والحق أن الأساس الذي يقوم عليه أمر تَكَلِّمِنَا باللغة الفصحى شيثان لا غير:

أ- استعمال الكلمات العربية الفصيحة، وترك الكلمات العامية المبتذلة.

ب- إلحاق علامات الإعراب في آخر الكلمات وفقاً لقواعد علم النحو.

فإذا قال لي قائل باللغة العامية مثلاً: "هلق إجا سعيد، شو بدك منو، بتريد تشوفو حتى عيطلك الو"، كان علينا في تصحيح عبارته أن نراعي أمرين:

أ- استبدال كلمات فصيحة بكلماته العامية فنقول: " الآن جاء سعيد، ماذا تريد منه، تريد تنظره حتى أناديه لك".

ب- إلحاق علامات الإعراب النحوية بآخر الكلمات المذكورة فنقول: " الآن جاء سعيد، ماذا تريد منه، تُريدُ تنظُرُهُ لأناديَهُ لَكَ".

فإصلاح اللغة العامية يكون بهذين الطريقتين (طريق اللغة وطريق النحو)، فلا يصح إذن التشاؤم بالعامية إلى حد محاربتها أو ملامستها وإماتها، وكل ما يجب أن نعمله هو إصلاحها وتهذيب حواشيتها، وهذا الإصلاح بالنسبة إلى

(٢) القاف ينطق بصوت القيف.

الخاتمة

ويمكن في نهاية دراستنا هذه أن نجمل النتائج التي وصلت إليها بالآتي:

-انقسمت مواقف اللسانيين في العصر الحديث حول مسألة تحديد اللغة الأم للمتكلم العربي إلى ثلاثة أقسام، قسم يرى أن العامية هي اللغة الأم للمتكلم-السامع العربي، والفصحى لغة ثانية له، وقسم ذهب إلى أن العربية لها لهجتان، لهجة دارجة (العامية)، ولهجة دارجة مشتركة معيارية (الفصحى)، وقسم ثالث رأى أن الفصحى ليست اللغة الأم له، ولكنها لا تصل إلى منزلة اللغة الثانية.

واختارنا الرأي الثاني؛ لأن المعايير التي تشكل قدرة المتكلم-السامع اللغوية تنطبق على الفصحى كما تنطبق على العامية إلا في مسألتين جزئيتين مَرَّ تفصيلهما في البحث.

-يؤسس على نتيجة هذه الدراسة والدراستين السابقتين تغيير النظرة لتعليم العربية من تعليم يؤسس من الصفر، إلى تعليم يرمم اللغة المكتسبة اكتساباً طبيعياً، وهذا يكون تعليم العربية في مدارسنا وجامعاتنا تعليماً للغة الأم لا للغة ثانية.

-يمكن أن نقسم متعلمي العربية من أبنائها إلى ثلاثة أقسام، الأول طلبة التعليم العام وهؤلاء يُعلَّمون بالإغماس؛ وذلك بأن تُجهز لهم البيئة ويترك الطالب يكتسب اللغة من هذه البيئة اكتساباً طبيعياً، والقسم الثاني طلبة الجامعة غير المتخصصين بالعربية، وهؤلاء نقترح أن يتعلموا اللغة الفصيحة الوسيطة ويدربوا على استخدام مهارات اللغة تدريباً جيداً، والقسم الثالث طلبة الجامعة المتخصصون بالعربية، وهؤلاء ينبغي أن يدرسوا اللغة لذاتها ولاستعمالها؛ ولهذا ينبغي أن تتعدد المداخل التي يدرس فيها طلاب اللغة بين المداخل التي تعتمد على القواعد والمداخل التي تعتمد على المهارات اللغوية؛ ليتخرج الطالب من هذا التخصص

في اللسان العربي، بل تغيرت الألفاظ الدالة فقط، والأمثلة من مثل هذا كثيرة" (الشريف، ص ٥٦)، و"تكون المهمة التعليمية الأساسية هي استغلال جهازه [أي جهاز الطالب] النحوي الحدسي ونقله إلى جهاز منتج للخطابات الملائمة لأحكام المعيار الرسمي المسير للدرجة المشتركة" (الشريف، ٢٠١٨، ص ٥٧)، و"في رأينا أن التشخيص المسبق مفيد جداً في تحديد مواطن الاختلاف النحوي، وما تقتضيه من معالجة، ولا يكون ذلك إلا بتصور واضح للاختلاف اللهجي بين الدارجة المعيارية والدارجة الجارية في الخطابات العامة، حتى يكون المعلم واعياً بصعوبات الطريق عند الانتقال بالمعلم داخل نفس المجموعة اللهجية من (ل ١) إلى (ل ٢) ومستغلاً بقدر الإمكان حدس المعلم وشعوره العفوي بمواطن الاتفاق والاختلاف؛ للوصول به إلى اكتساب المرونة الكافية" (المرجع السابق، ص ٥٧).

ورأي الفهري كما مرَّ يدل على أن اللغة العامية جزء مهم من الملكة التي ستكون في الفصحى (الفهري، ١٩٩٣).

ونجد هذه الدعوة صريحة عند سعيد العرابي إذ يقول: "يتبين لنا أن النسق العامي يعتبر مطلباً علمياً ومدخلاً نظرياً يساهم في استكشاف مكونات النسق العربي الفصيح؛ وعلى هذا الأساس لا بد أن يقوم مدرس اللغة العربية برصده وتحيينه وتشخيصه، ثم استقرائه وتحليله طلباً لمعرفة المشابه والمختلف منه، وأن يعمل على تفصيح وتقويم المحرف والمصحفة من أبنيته، وذلك بردّ الفروع إلى الأصول وفق قواعد الصياغة العربية السليمة ومرجع السماع والقياس" (العرابي، ٢٠١٦، ص ٢٤٢).

واستثمار الخبرة اللغوية السابقة هو مدخل من مداخل تعليم اللغات يعتمد على تنمية اللغة المكتسبة، إذ يرى هذا المدخل "أن الخبرة اللغوية السابقة شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى". (مدخل تعليم اللغة العربية، ص ١٠٤).

الزهراني، تركي؛ فايزة، عوض؛ عواد، العواد؛ محمد، ياسين؛ خالد، عرفان، (٢٠١٩). *مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية*، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، (ط ١)، ٤٥ - ١٠٤ - ١٠٨ - ١٣٣.

الشريف، محمد صلاح الدين. (٢٠١٨). *اللسانيات والتكامل الثقافي المتوازن في تعليم العربية لسانا أول* (ط ١)، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ٤٠ - ٤٥ - ٤٦ - ٥٦ - ٥٧.

الشمري، عقيل. (٢٠١٩). *الكفاية التواصلية من منظور اللسانيات التطبيقية: المفهوم والمكونات والإشكالات*. تونس، جامعو الوسط، مجلة موارد، العدد ٢٤، ٢١.

الصعب، صالح، علاقة عامة نجد بالفصحى، الرياض، مجلة دار الملك عبد العزيز، مج ٩٤، ع ٢.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الرحمن. (٢٠٠٣). *من المشترك السامي العام بين السريانية والعامية المصرية، مصر، دار غريب، مجلة علوم اللغة*. مج ٦، ع ٤، ٩ - ٩١.

العراي، سعيد. (٢٠١٦). *إسهام العامية في إنهاء الحصيلة اللغوية وآثار ذلك في التلميذ، مجلة عالم التربية*. العدد ٢٧، ٢٤٢.

الفهري، عبد القادر الفاسي، (١٩٩٣) *اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية (الكتاب الأول)*. المغرب، دار توبقال للنشر، ٤٦ - ٤٧.

الفهري، عبد القادر الفاسي. (١٩٨٦). *المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة* (ط ١). المغرب، دار توبقال للنشر، ٢١.

الفهري، عبد القادر الفاسي. (١٩٩٩). *اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد*. المغرب، جامعو محمد الخامس، مجلة أبحاث لسانية. ع ١٠٧، ٣٠.

متمكناً من استعمال اللغة الفصحى في تحدّثه وكتابته، وتمكناً كذلك من تفسير اللغة وتحليلها ومعرفة بنيتها العميقة.

المراجع:

- ابن خلدون. (١٤٠٦). *مقدمة ابن خلدون*. تح: عبد الله الدرويش، سوريا، دار يعرب للنشر والتوزيع، ٣٧٠ / ٢، ٣٨٠ / ٢.
- البوشخي، عز الدين، (٢٠٠٩)، *المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، قدم في المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢١٧.
- جخراب، سعاد، (٢٠٢٢) *دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية الفصحى: أهم التجارب العربية*، مجلة *الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، مج ١٤، ع ٣.
- الحريص، ناصر؛ والأزعر، مختار. (٢٠١٨). *توظيف معطيات النظرية الفطرية في اكتساب اللغة في تعليم النحو العربي: دراسة في آليات المنهج والتطبيق*. مجلة *الحوار الثقافي*. الجزائر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مج ٧، ع ١، ٢٠٦ - ٢١٥.
- خصاونة، عبد الله، ولورا طاشبان. (٢٠١٢). *شأن ما بين العربية واللغات السامية واللهجات المحلية الحديثة*. الأردن، جامعة اليرموك، مجلة *أخبار*. ع ٣٢، ٥١.
- الدنان، عبد الله، (٢٠١١)، *نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تطبيقاتها وانتشارها*، مجلة *(الممارسات اللغوية)*، الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وز، ع ٤.
- الراجحي، عبده. (١٩٩٥). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*. الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٨٥.
- الشافعي، محمد بن إدريس. (١٩٨٣). *الأم* (ط ٢)، بيروت، دار الفكر، ١ / ١٣١.

فيندفور، فولكهارد. (١٩٧٢). اللغة العربية الفصحى والعامية، الأردن، وزارة التربية والتعليم، مجلة رسالة المعلم. مج ١٥، ع ٣، ٢٥.

الكشور، رضا. (٢٠١٦). من إشكاليات القدرة التواصلية، الرياض، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، مجلة اللسانيات العربية. ع ٣، ٢٢١.

لجنة من المختصين بمكتب تنسيق التعريب في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (٢٠٠٢) المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي - فرنسي - عربي).

الدار البيضاء، مكتب تنسيق التعريب، ٣٣.

المتوكل، أحمد. (٢٠١٠). اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري (ط ٢). بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ١٣ - ٨٣ - ٨٥ - ٨٦.

المغربي، عبد القادر. (١٩٢٣). أقرب الطرق إلى نشر اللغة الفصحى، سوريا، المجمع العلمي العربي، مجلة المجمع العلمي العربي. مج ٣، ج ١، ٧، ٢٣٥.

مكياش، عبد الله أحمد. (٢٠١٣). شواهد سامية في الفصحى والعامية: دراسة معجمية مقارنة. اليمن، نيابو الدراسات العليا والبحث العلمي، مجلة التواصل، ع ٣١، ٣ - ٣٠.

النوري، عبد الحميد. (٢٠١٥) جعل العربية الفصحى لغة مكتسبة، مكة، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية. ع ١، ٥١٣،

رابط العدد:

[PIx٣ http://cutt.us/](http://cutt.us/)

وزارة التعليم، (٢٠٢٢)، لغتي للصف الأول ابتدائي: الفصل الدراسي الثالث، ١٢٦.

المراجع الأجنبية:

Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.