

إشكالية التعبير عند التلميذ بين الرصيد اللغوي

والعملية الفكرية

أ.سليم سعداني

جامعة الوادي

ملخص :

يشهد التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، ضعفا ظاهرا عند ناشئتنا، فهو أحد الإشكالات الكبرى في مجال التعليم والتواصل الفصيح، يشهد بذلك المعلم والمتعلم على السواء، وهي ظاهرة لا تتطلب كثرة إمعان وبحث لإثبات وجودها إذ نتائجها واضحة، فتعاملنا اليومي مع الخطاب الملفوظ والمكتوب كفيل بأن يكشفها ظاهرة للعيان، ويطمح هذا المقال تتبّع أسباب هذا الضعف من خلال دراسة العملية الفكرية وما تحتاج إليه حالة إنتاج التعبير.

Résumé:

Nos étudiants n'ont plus la maîtrise requise de l'expression orale et écrite. C'est aujourd'hui un constat unanimement partagé par l'ensemble des enseignants universitaires en général et ceux des langues en particulier. Le problème a atteint un niveau tel qu'il est devenu l'une des préoccupations majeures dans le domaine de l'éducation(didactique) et de la communication. Nul besoin pour démontrer son existence et son ampleur de beaucoup d'études approfondies et de recherches. Son évidence s'impose comme un truisme. Nous percevons cette faiblesse linguistique dans notre pratique quotidienne, dans les discours oraux et écrits qu'ils produisent. Nous nous proposons dans cet article de cerner la problématique de ce phénomène et d'analyser ses facteurs jusqu'à l'opération intellectuelle qui produit l'expression.

يعدّ التواصل اللساني أرقى وسائل التواصل، كان مكتوبا أو منطوقا، وما يعضد هذه النظرة، تلك القيمة التي أولاها لها المولى عز وجل في كتابه العزيز وذلك في قوله تعالى: ﴿الرحمن علم القرآن﴾ (الآية 1 و2 الرحمن)

ولفظ علمه البيان .كما جاء في صفوة التفاسير: «أي ألهمه النطق الذي يستطيع به أن يبين عن مقاصده ورغباته، ويتميز به عن سائر الحيوان.»¹ وهذا إشارة للتواصل المنطوق، وقوله مقسما بالقلم: «ن والقلم وما يسطرون» (الآية الأولى من سورة القلم)، وفي تفسيرها جاء: «وفي القسم بالقلم والكتابة إشادة بفضل الكتابة والقراءة، فالإنسان من بين المخلوقات خصه الله بمعرفة الكتابة ليفصح عما في ضميره»² وجلي أن هذا متعلق بالتواصل المكتوب.

وقد شعر الإنسان منذ القديم بأهمية هذا النوع من التواصل، وشرع في تعليمه، نلاحظ ذلك - مثلا - ما قام به جورجياس قبل الميلاد في تعليم فنون الخطابة، لليونانيين وما أولاه المتكلمون لتعليم الناشئة لتدعيم مذاهبهم، ولا أدل على ذلك من صحيفة بشر ابن المعتمر وما جاء فيها من قواعد تؤسس فن الكتابة،³ وما من مؤسسة تعليمية اليوم إلّا ونجد أول اهتماماتها في مدارسها تعليم الكتابة والتعبير، فهل هذه المهمة حققت أهدافها؟ هل ما سطرته السلطة الوصية من مناهج عملية لتمكين التلميذ من التعبير بنوعيه (الشفهي والكتابي) صار هدفا محققا في الواقع؟ .

جاء في الكتاب السنوي الوزاري هذه الشهادة: «ورغم هذا إلا أن الواقع يبين أن الأهداف التي سطرته مناهجنا لم تتحقق كما هو متوقع»⁴، وهذا ليس في بلدنا فقط: «قد لوحظ في مشرقنا العربي - في الآونة الأخيرة - ضعف الطلاب في المدارس (في التعبير) وتضاؤل مستواهم وقلّة همّتهم. نظرا لتدني ثقافتهم»⁵ ويقول محمد غازي في كتابه التعبير الفني: «يلقى درس التعبير في مختلف مراحل الدراسة نفورا واضحا من قبل الطلاب بشكل يدعو إلى الجزع من هذه الظاهرة المخيفة التي سرعان ما تنعكس على مستوى الطلاب بشكل يدعو للأسف والخوف»⁶، أما علي أوحيدة فتتعدى عنده الإشكالية المتعلّم لتصل إلى المعلّم فيقول: «إن هاجس التعبير الكتابي لا يفارق المعلم ولا المتعلّم...وقد يشكل التعبير الكتابي شبحا مرعبا للتلاميذ، وهاجسا مخيفا لبعض المعلمين»⁷، وبنظرة خاطفة للواقع يمكن ملاحظة هذا الإشكال بوضوح عند تلامذتنا، وحتى طلابنا، سواء في التعبير الشفهي أو الكتابي، وهو كما ذكر على أوحيدة ليس عبئا على التلميذ فقط، بل على المعلم كذلك وهذه الصعوبة وإن تفاوتت حسب الأشخاص والمناطق، غير أنّها تكاد تكون قضية عالمية، خاصة في التعبير الكتابي، فنقرأ في كتاب Pédagogie spécial «إن التعبير الكتابي هو الجزء الأكثر صعوبة في مهمتنا التربوية. فالقراءة ندرّك كيف ندرّسها، وندرّسها. والحساب نعرف كيف ندرّسه وندرّسه. لكن في التعبير من التلاميذ من يتعلم التحرير، ولا نعرف كيف تعلم. وكثير يغادرون المدرسة في عجز يكاد يكون تاما في التحرير ولا نعرف

سبب ذلك العجز⁸ أشير هنا أن الضعف المشار إليه في المقولة السابقة متعلق بالتعبير الكتابي لا الشفهي، لأننا سنلاحظ، أن معاناة التعبير الشفهي تخصنا نحن (البلاد العربية عموماً والتي تعرّضت للاستعمار الغربي خصوصاً). نخلص مما سبق أن التعبير يلقي نفوراً مع ضعف الطلاب وأنه هاجس لا يفارق العلم والمتعلم. فهو شبح مرعب، وهاجس مخيف، ومهمته شاقّة وجسيمة. وهو الجزء الأكثر صعوبة في المهمة التربوية مما يدعو للجزع والأسف والخوف. وللإجابة عن أسباب هذا الوضع، أرى أولاً أنه يجب فهم كيفية إنتاج هذا النوع من التواصل، ثمّ تتبّعه بطريقة (اركيولوجية)⁹ محاولة منا لملامسة وتشخيص العراقيل القائمة دون إنتاج تعبير شفهي وكتابي سليم من قبل تلامذتنا، وأول بل وأهم مرحلة في الإنتاج اللغوي هو (العملية الفكرية).

العملية الفكرية

جاء في كتاب تدريس اللغة العربية تعريف هذه العملية: «إنها عملية تتطلب من المتكلم القيام بعدة عمليات عقلية معقدة من حيث استدعاء الأفكار والمعاني، وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب، وربطها ببعضها البعض مع مراعاة النسق الكلامي والتسلسل والترتيب»¹⁰ وهنا سنشير إلى نظرة اللسانيات الحديثة منذ دي سوسير وما بعده أقصد بالتحديد (النظرية التوليدية لتشومسكي) لهذه العملية بصفة عامة، وإلى نظرة عبد القاهر الجرجاني في نظرية النظم، ونترك للقارئ الكريم استقراء هذه الرؤى.

- مبادئ دو سوسير في ثنائية التركيب والاستبدال

يتحدث دو سوسير في كتابه " Cours de linguistique générale " في الجزء الخامس منه، عن العملية الفكرية، ودور محوري التركيب والاستبدال وضرورتها في حياة اللغة، فيرى أن الكلام يتم على محورين، أحدهما أفقي يمثل الترابط والتسلسل السليم الخطي للكلام، والثاني وهو العمودي، ويمثل الكلمات التي تربطها علاقات في شيء ما، وتكون مجتمعة في الذاكرة على شكل مجموعات، وتلتقي مع بعضها في علاقات جد مختلفة. فإن كلمة "التعليم" سنجدها منتمية إلى مجموعة من الكلمات مثل (علم، تعلم، معلم...) ومن جهة الوزن والبناء الصوتي سنجدها في مجموعة أخرى مثل (تغيير، تبديل تسليم...)، ومن جهة الترادف في المعنى ستكون ضمن مجموعة ثالثة من الكلمات مثل (التربية، التأديب...) ¹¹.

فذلك التسلسل هو محور التركيب (العلاقات الركنية)، وتلك المجموعات التي في الذهن هي محاور الاستبدال (العلاقات الاستبدالية). وتتم هذه العملية في الذهن بسرعة كبيرة أثناء الكلام ويلعب فيها الرصيد اللغوي للفرد دوراً مهماً في إنتاج الكلام والرصيد المقصود هو المتاح

للاستعمال، لأننا قد نملك عددا كبيرا من الكلمات لا نتمكن من استحضارها فتلك يُعد وجودها كعدم وجودها.

مثال: عندما ترى أخاك (أحمد) المكنى بـ(حميد) يجري وراء أختك (خديجة) المكناة بـ (ديجة) وأردت أن تعبر عن هذا المشهد. يمكنك أن تعبر باختيارات مختلفة تنتج تراكيب مختلفة ذات دلالة واحدة.

ج	ب	أ
أختي	يلحق	أخي
خديجة	يلحق	أحمد
ديجة	يجري وراء	حميد

محور التركيب

محور الاستبدال

يمكن أن نكون 27 جملة تحمل نفس الفكرة، وكلها مختلفة من جهة التركيب باستعمال هذا الجدول، مستخدمين المجموعات أ- ب- ج. وهذه عملية يقوم بها الذهن للبحث عن الكلمة الأنسب أثناء التركيب مراعيًا في ذلك قواعد النحو لتلك اللغة.

- نظرية اللغة لتشومسكي (Chomsky)

يبين أحمد حساني مبدأ هذه النظرية فيقول: « تركز هذه النظرية في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مؤداها أن الطفل يولد مهينًا لاستعمال اللغة. فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر... فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب.»¹² وتعتمد هذه النظرية على مبدئين اثنين وهما:

أ - الكفاية؛ أو الكفاءة، "La Compétence".

يرى تشومسكي أن كل أداء فعلي للكلام، وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة، من خلالها يستطيع الطفل - عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم - أن يظهر نوعًا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة، لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوقة في محيطه، فاللغة مفتوحة، وكل من يكتسب مهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها.¹³ وكمثال على ذلك، أن الطفل الذي تعلم ثلاث كلمات، يتمكن باستعمال الكفاءة الفطرية أن يستخدم تلك الكلمات في مواضع أخرى غير التي سمعها فيها وأن يفهمها إذا سمعها في استعمالات أخرى غير الاستعمال الأول.

ب- الأداء؛ أو الإنجاز، "La Performance".

أما الأداء عند تشومسكي، فهو استعمال تلك القواعد من خلال كلمات وجمل تحكمها سنن اللغة المتكلم بها، فهو الوجه الظاهر لتلك المعرفة الضمنية باللغة. إن هذه نظرية اللغة "النحو التوليدي" لتشومسكي، جاءت لتبين قصور نظرية المثير والاستجابة لـ "بلوم فيلد" في نزعتة السلوكية.

ويمكن أن نلخص بأنها تركز في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمات الاستعداد الفطري، التي تسمح له بالتلفظ ببنى تركيبية لم يستعملها من قبل وذلك من خلال تراكيب جديدة يكوّنها من كلمات قديمة، ولا تقتصر هذه القدرة أو الكفاءة على التركيب، بل حتى على التحليل عند التلقي.¹⁴

- نظرية عبد القاهر الجرجاني (ت 1078هـ).

يقول الجرجاني: «و اعلم أن ما هو أصل في أن يدق النظر ويفيض المسلك في توخي المعاني التي عرفت. أن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض ويشد ارتباط ثان منها بأول. وأن يحتاج في الجملة أن تضعها في النفس وضعا واحدا، وأن يكون حالك فيها حال الباني يضع يمينه ها هنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم، وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين»¹⁵ إن مقولة الجرجاني توضح بجلاء العملية الفكرية من اختيار وتركيب، وهي العملية التي نقوم بها كلما فكرنا في كلام أو نطقنا به أو كتبناه، وهي عملية تتم بسرعة فائقة ما لم تواجه عراقيل على مستوى معين.

و بإجراء مقابلة بين المشبهات والمشبّه بها في مقولة الجرجاني نلاحظ ما يلي:

المعبر	البناء
قاموس الكلمات المتوفرة	قطع الحجرة المتوفرة
الجملة/ الفقرة/ النص	الجدار المنجز
عملية الاختيار	البحث عن الحجر المناسب
عملية التركيب	البحث عن المكان المناسب

من خلال ما سبق يمكن أن يكون الخلل في التعبير إما في الرصيد اللغوي ذاته، أو في طريقة استعماله، أما طريقة الاستعمال فمستبعد أن يكون الخلل بسببها في الظروف الطبيعية، لأن تلامذتنا وفي سنّ قبل سنّ الدراسة، يتكلمون اللغة العامية بطريقة يسيرة وببساطة تامة، وعملية الاختيار والتركيب واحدة في استعمال أي لغة، لكن الإشكال إذا طلب من تلامذتنا تغيير الرصيد المستعمل أي اللغة الفصحى تغير الوضع وبدا العجز واضحا، ولقد أجرينا تجربة مع تلميذة من تلامذة السنة الخامسة، وذلك بدعوتها للحديث عن، حاسوبهم المنزلي باللغة العامية ثم بالفصحى، أي في تسجيلين، وكان الحوار تلقائيا ودون علمها بالتسجيل الصوتي، وللإشارة لم يكن الحوار في المدرسة بل في منزل، وكان مبنيا على أسئلة يطرحها المحاور في كلا التسجيلين، واعتمدنا المقارنة بين ثلاثتي قياسات وهي:

أ- مقارنة بين الزمنين لكامل التسجيلين.

- استغرق التسجيل الذي تكلمت فيه التلميذة بالعامية، 5 دقائق و 37 ثانية.
- استغرق التسجيل في نفس الموضوع لنفس التلميذة بالفصحى، 8 دقائق و 29 ثانية أي أن التلميذة أخذت وقتاً أكثر، وهي تعبر بالفصحى بزمان يقدر بدقيقتين و 52 ثانية.

ب- مقارنة بين عدد الكلمات في 30 ثانية من كل تسجيل.

استطاعت "لطيفة" أن تعبر بـ 48 كلمة بالعامية في زمن 30 ثانية، بينما عبرت بالفصحى في زمن مماثل أي 30 ثانية بـ 24 كلمة.

ت- مقارنة الزمن والكلمات معا في حدث معين في التسجيلين.

استطاعت التلميذة أن تتحدث عن لعبة "الفأر والمهاة" بالعامية في 10 ثوان بـ 15 كلمة. وتحدثت عن نفس الموضوع بالفصحى في 32 ثانية مستعملة 24 كلمة كثر فيها التكرار.

نخلص من هذه التجربة بما يلي.

1. التلميذ يستغرق وقتاً أكثر ليُعبّر بالفصحى من الوقت الذي يستغرقه أثناء التعبير بالعامية.

2. رغم الزمن الأقل الذي يستغرقه بالعامية إلا أنه يتمكن من الإتيان بعدد أكثر من الكلمات.

3. يستغرق ليُعبّر عن نفس الفكرة زمناً أقل وعدداً من الكلمات أقل، حيث يكثر التكرار عندما يستعمل الفصحى.

هذه الظاهرة لا تتعلق بهذه التلميذة فقط، بل من مارس التعليم - الابتدائي خاصة - يدرك ذلك جيداً ومن اهتم بهذا الموضوع في دراسته سيلاحظ ذلك دون كثير عناء، فهذا أنيس فريحة يتحدث عن ابنه يقول: «أما أجوبته في البيت بلغته العامية فصحيحة تدل على أنه قد استوعب ما طلب إليه أن يستوعبه وبسهولة، فأقول له هات ما عندك، بعربية مرتبة. عندها يقف الفكر، وينصب جهده في الشكل الذي يعبر به عن أفكاره لا في الحقائق أو المعلومات التي يريد أن يتكلم عنها. عندها يستحيل إلى ولد غير طبيعي، إلى ولد لا يثق بنفسه... وأرى أحيانا دمعاً تترقق في عينه لأنه لا يستطيع أن يقول بالفصحى، ما قاله بالعامية منذ دقائق وبيسر وسهولة»¹⁶ وإن أكدت هذه التجربة شيئاً فإنها تؤكد أن العملية الذهنية للاختيار والتركيب عند التلميذ سليمة، إنما الإشكال في طبيعة الرصيد المستعمل، وهنا نتساءل ممّ يتكوّن رصيد أطفالنا؟ ما هو المعيار المحدّد للحدّ المتوسط لهذا الرصيد عند أطفال العالم في تقدّمهم السنّي؟ وهل أطفالنا لا يمتلكون هذا الحد الأدنى؟

حقيقة الرصيد اللغوي للطفل.

يرى أغلبية الباحثين في حقل نمو لغة الطفل أن الرصيد الذي يمتلكه الطفل في عمر السادسة من حيث الكم في المفردات يصل إلى حوالي (2600) كلمة¹⁷. وهذا العدد من ناحية الكم يُعد رصيذاً جيداً للانطلاق في تعلم

واستعمال اللغة والتواصل، لكن «الكلمة المخترنة في الذاكرة كالكلمة المخترنة في القاموس، والكلمة اللغوية في القاموس هي كما يقول (جسبرسن) كالعملة في البنك لها قوة التعامل ولكنها لا تمثل تعاملًا بالفعل أما الكلمة الواقعية أي في الكلام، فهي عملة جارية سيارة، لها نشاطها وقيمتها الواقعية»¹⁸ ورصيد أطفالنا في أغلب كلماته ليس رصيدا راكدا فحسب، لأن الرصيد الراكد سنجدّه عند الحاجة ونستعمله، لكن الذي عند أطفالنا يمكن أن نسميه عملة غير معترف بها في المدرسة، فالطفل كان إذا أراد حذاءه قال (سباط) وإذا تحدث عن دراجته قال (بيسيكلات)...إلى غير ذلك، في لحظة ما يصبح ذلك الاستعمال ممنوعا، وعليه أن يستبدل (سباط) بحذاء و(بيسيكلات) بدراجة، وهذه الألفاظ (غير المقبولة) معدودة ضمن الرصيد المحسوب على الطفل، وهي ليست بالعدد الهين فقد قمنا بعملية تسجيل صوتي مع ثلاثة أطفال في بداية مرحلة التعليم، دون أن يشعروا بالعملية وذلك بحوار عادي معهم حول مشهد عمال في الشارع، قصد تصنيف نوعية رصيدهم إلى رصيد صالح للاستعمال، وآخر غير صالح وذلك من خلال مئة كلمة فكانت النتيجة كالآتي:

يمكن أن تقسم الكلمات المائة إلى ثلاثة أقسام:

قسم يمكن أن يستعمله في المدرسة، دون أدنى تغيير وهو الأقل بنسبة 34 % مثال ذلك (خيط/حديد).

قسم ثان يحتاج إلى إعادة تصحيح ونسبته 38 % ومن أمثلة ذلك (كنلعب)، بمعنى (سوف نلعب).

قسم ثالث لا يمكن استعماله في المدرسة بأي صورة ونسبته 28 % وهو الذي سأوضحه من خلال الجدول الموالي:

الكلمة	معناها	الكلمة	معناها	الكلمة	معناها	الكلمة	معناها
كاين	يوجد	هكاي	هكذا	الزوز	الاثنتين	منشي	نست
البوكلة	الحفارة	ايحركه	يحركه	التاع	ل/من	امبعد	فيما بعد
ايجبها	يحظرها	الطانقو	الجارفة	اتجي	يأتي	روقرار	بالوعة
التيوات	أنايبب	دارو	جعلوا	حاجّة	شيء ما	أباي	أبي
ايحل	يفتح	طاكسي	سيارة	لاخر	الأخر	السواقّة	المقود
بلنتيات	ضربات	اللي	الذي	فتسات	مغير	ود عمي	ابن
انمركي	أسجل	ديمه	دائما	ياو كي	عندما	شوي	قلبلا

وقد تحدث عن هذه الأصناف الثلاثة د/محمد المعتوق، في سياق التحدث عن اللغة الثالثة¹⁹ مبينا أن هذا ليس جديدا في تاريخ لغتنا فقد تحدث عنه أحمد بن فارس (ت 395 هـ) عنه فقال: «الكلام ثلاثة أضرب، ضرب يشترك فيه العلية والدون وذلك أدنى

منازل القول. وضرب وحشي... وضرب لم ينزل نزول الأول ولا ارتفع ارتفاع الثاني، وهو أحسن الثلاث في السماع وألذها على الأفواه وأزينها في الخطابة»²⁰

من خلال ما سبق يظهر جليا أن أطفالنا لا يدخلون برصيد (2600) كلمة بل أقل من ذلك بكثير باعتماد الرصيد الذي يقبل الاستخدام. ويُقدر ب(34%) من (2600) أي (884) كلمة.

ما كان ثروة للتواصل يصبح عائقا له.

المفترض أن الألفاظ التي يدخل بها الطفل إلى المدرسة مقدرة ب.2562 كلمة تقريبا. ومن خلال التجربة التي سبق وأن أشرنا إليها اتضح أن الحقيقة غير هذا العدد، ذلك أن به كما كبيرا من اللغة العامية والدخيلة والمحرفة... ولن يكون ذلك الجزء غير صالح للاستعمال فقط، بل سيكون عائقا عند التواصل والتعبير. كما يجب أن ندرك أن ما بقي من رصيد الطفل صالحا للاستعمال المدرسي لا زال يشكل مشكلا آخر. وهو مشكل الحركة (الإعراب). وعلى سبيل المثال لو أتينا بمجموعة من المفردات السليمة من قاموس التلميذ الذهني، ولتكن اسم أخيه (أحمد) و(المدرسة) والفعل (جاء) والحرف (من)، وكون بها جملة، فإن هذه الجملة لن تكون سليمة، بل سيجد التلميذ نفسه في حاجة للتفكير في كل اسم وفعل فيه، ففي المنزل سيقول "جاء أحمد من المدرسة" بينما سيكون المطلوب منه - جاء أحمد من المدرسة. ذلك «أن كتب الصرف والنحو، القديمة منها والحديثة، تترك في نفس الولد انطبعا أن مادة الدرس كلمة وحركات. ضمة وفتحة وكسر ورفع وجر، أما أن تكون اللغة جمالا وبهجة ومتعة فأمر غير وارد في البحث»²¹، وربما علينا أن نوضح العنوان الفرعي السابق، أي كيف يتحول الرصيد اللغوي من مساعد إلى معيق، للعملية الفكرية؟ إن التلميذ في صراع بين لغتين «وغالبا ما يقع إسقاط نظريات اللغة الثانية على اللغة الأصل، ويؤدي ذلك إلى ظهور أخطاء معتبرة في اللغة الأصل، وهذا ما ثبته كثير من الدراسات التربوية من أن العدد الأكبر من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها دارسوا أي لغة أجنبية أو لغة المنشأ يعود إلى الاختلافات البنيوية... بين اللغة الأم واللغة الجديدة»²²

وغير بعيد عن هذا يذهب محمد معتوق إذ يقول عن تزاخر لغتين عند الطفل: «ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء ويضعفون في اللغتين معا»²³ فذلك الرصيد غير الصالح للاستعمال المدرسي، أو بتعبير آخر غير صحيح في استعماله المدرسي كونه غير فصيح، يسبب خللين في تعبير التلميذ، أولهما تبطئة التعبير خاصة الشفهي ومنه الكتابي، لأن التعبير الكتابي، مهما كان أيضا تسبقه العملية الفكرية، أما الخلل الثاني فهو انتاج تعبير غير سليم، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال النماذج الموائية، والمقتطفة دون تغيير من تعابير كتابية لتلامذة المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي وقد كان موضوع التعبير تقييم التلميذ نفسه بعد

نتائج الفصل الثاني، على أن ما يهمنا من هذه النماذج ليس تلك الأخطاء النحوية أو الإملائية، إنما ما تعلق بالعملية الفكرية من اختيار خاصة.

النموذج الأول:

وفي حيث أن هذا هو الخطأ الرئيسي في الخامسة والسادسة
على أن المستوى الذي ينبغي أن أماري في تلاميذ
فقط معقول أن أزيد من الأشياء في القسم ومراجعة

الخطأ	مرجع الخطأ
كان أمامي ثلاثة تلاميذ	عاد التلميذ إلى قاموسه اللغوي ليحول العبارة (كان قدامي ثلاث تلاميذ) فوجد أن مقابل الكلمة (قدامي) في القصص الكلمة (أمامي) فركب العبارة على ذلك المثال

النموذج الثاني:

ما ذكره من الفعل الثاني للأصغر ولكن
نزلت قلباً في بعض المواد والحمد لله

الخطأ	مرجع الخطأ
نزلت	عاد التلميذ إلى قاموسه اللغوي ليحول العبارة (هبطت) فوجد أن مقابل الكلمة (هبطت) في القصص الكلمة (نزلت) فركب العبارة على ذلك المثال

النموذج الثالث:

غلب على التلميذ استعمال (أكون) على (يكون) لارتباط أكون بما قبلها
وذلك قول التلميذ (قررت)، فكان التعبير "قررت أن أكون" أقرب من "قررت أن
يكون". على أن عرضنا لهذا النموذج

ليس لهذا الخطأ، بل للكلمة (جميل).

بعد شهر الأول من الامتحان قررت أن
أكون لي معدل جميل وعندما أمل

الخطأ	مرجع الخطأ
جميل	عاد التلميذ إلى قاموسه اللغوي ليحول العبارة (سمح) فوجد ما يقابلها جميل فاستعملها في تعبيره

النموذج الرابع والخامس:

بعد نتائج الامتحانات تأملت بعض النتائج
التي أنت فيها نقطة ليست جيدة زمن اليوم
في الفصل الثاني فخطبت على نقطة جيدة هي
7.58 ولكن الرياضيات لم تعينني لأنها حضرت
5 وأخبرتني أن أحضرها فخطبت أحمل

الخطأ	مرجع الخطأ
أتيت أحضرت	عاد التلميذ إلى قاموسه اللغوي ليحول العبارة العامية (جيت) فوجد أن ما يقابلها الكلمة أتيت) وكذلك (أحضرت) يريد ترجمة (جيت) التي تقابلها أحضرت.

النموذج السادس:

ولكنني ورغم ذلك صعدت في الفصل الثاني قليل
ويجب في الفصل الثالث أن أصعد أكثر

الخطأ	مرجع الخطأ
صعدت أصعد	عاد التلميذ إلى قاموسه اللغوي ليحول العبارة العامية (ورغم ذلك طلعت في الفصل الثاني) فوجد أن مقابل الكلمة (طلعت) في الفصحى الكلمة (صعدت) فركب العبارة على ذلك المنوال

هذه إذا بعض النماذج التي يبدو لنا أنها أخطاء يرتكبها التلميذ، فلا تكلفنا
إذا جرة قلم أحمر تحتها، إشعارا للتلميذ أنها خطأ، لكن الجهد الذي بذله ذلك
التلميذ لكي يأتي بتلك الكلمة جهد يستحق التقدير أما الخطأ فهو مسؤولية
مجتمع كامل، أسرة وشارع ومدرسة، إن الضعف في التعبير عند ناشئتنا ليس لقصور
منهم في التفكير، وما البنت الأنجليزية ذات السبع سنوات التي حاورها أنيس
فريجة وأعجب من طلاقة لسانها ومرونة وحلاوة لفظها وهي تعبر في توافق كبير

بين ما يجري في دماغها وما ينطق به لسانها.²⁴ ليست هذه البنت بأرقى في تفكيرها من ناشئتنا²⁵، لكن الفرق أنها تذكر بلغة و بها تتكلم. أما أطفالنا فيفكرون بلغة ويتكلمون بأخرى. وهذه أعقد عقدة في التعبير حسبما رأيت. إن حل إشكالية ضعف التعبير يحتاج أولاً للشعور الحقيقي بخطورة المشكلة من قبل الهيئات الوصية في مؤسسات الدولة كاملة، ويحتاج للوعي الكامل للمجتمع انطلاقاً من الأسرة، وذلك بالمساهمة أثناء تربية الأطفال والتعامل معهم في الخطاب باستعمال لغة تكون عوناً للتلميذ في المدرسة لا عائقاً له وأن يشعر الآباء أن عليهم تبعية أسباب رقي أو ضعف أبنائهم، وأن يمسخوا من أذهانهم، أن المدرسة هي التي تعلم، بل أن يؤمنوا إيماناً تاماً أن مهمتهم ليست بأقل من مهمة المدرسة إن لم تفقها.

هوامش :

- 1 - محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، ج3، دار الفكر، بيروت، دط، 2001م ص276.
- 2 - المرجع نفسه، ص401.
- 3 - ينظر، الجاحظ، البيان والثنين، اعتنى به زكريا عميرات، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2000م، ص69-70.
- 4 - وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 1999. الجزائر، مطبعة هومة، دط 1999م، ص205.
- 5 - زهري أبو خليل، نبيل خليل أبو حاتم، المرشد في كتابة الإنشاء، الجزائر مكتبة الرحاب، ط2، 1989م، ص3.
- 6 - محمد غازي التدمري، التعبير الفني، الجزائر، دار الهدى، ط2، 1990م، ص10.
- 7 - علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين، الجزائر، مطابع عمار قرفي، دط، 1995م ص32.
- 8- P194.J.leif.R; dezuly.Pédagogie spéciale Paris ، Librairie,delagrave.1965
- 9 - مصطلح يعني علم الحفريات، استعمله ميشال فوكو في البحث عن المعرفة (الحقيقة) سماء (اركيولوجية المعرفة).
- 10 - طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، تدريس اللغة العربية بغداد، دار الشروق، ط1، 2003م، ص202.
- 11 - Bégia. Ferdinand de Saussure, Cours de Linguistique Générale(Talantikit.2002.),p147.
- 12 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجماعية، دط، 1994م، ص95.
- 13 - ينظر، المرجع نفسه، ص95.
- 14 - ينظر المرجع نفسه، ص95.
- 15 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح، محمد التنجي، بيروت، دار الكتاب العربي، ط1، 1995م، ص87.
- 16 - أنيس فريجة، نحو عربية ميسرة، بيروت، دار الثقافة، دط، 1955م، ص139، 138.
- 17 - ينظر، علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين، ص21.

-
- 18 أحمد محمد المعتوق، الحصيلّة اللغويّة، الكويت، عالم المعرفة، دط، 1996م ص237.
- 19 أحمد محمد المعتوق، نظريّة اللغّة الثالثة، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1 2005م، ص106.
- 20 المرجع نفسه، ص110، نقلا عن/متخير الألفاظ لأحمد بن فارس.
- 21 أنيس فريحت، نظريات في اللغّة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1981م ص169.
- 22 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة، ط3، 2000م ص64.
- 23 أحمد محمد المعتوق، الحصيلّة اللغويّة، ص141.
- 24 أنيس فريحت، نحو عربيّة مبسّرة، ص158.
- 25 - هذا التفاوت بصفة خاصّة في التعبير الشفهي، أمّا التعبير الكتابي، كما أشرنا سابقا يجد فيه الغرب أيضا صعوبة في التعليم، ولا يعود ذلك للعملية الفكرية فيما أحسب كونه يتعلّق بقضايا التركيب اللّغوي وقواعد النّحو والإملاء التي تظهر في التعبير الكتابي دون الشفهي.