مجلة رفوف – مخبر المخطوطات – جامعة أدرار – الجزائر ـــــــــــــــــ المجلد: 14 / العـدد:02 (نوفمبر 2026) ص 343– 356
ISSN: 2335-1381 EISSN: 2602-5949 Legal Deposit: 2013-6352

الضّعف اللّغوي لدى المتعلّمين؛ أسبابه وأهمّ مظاهره

Linguistic weakness among learners; its causes and main manifestations

الدكتور: نصر الدين براشيش
Dr: Berrachiche nasredine
جامعة أحمد درايعية أدرار (الجزائر)، nas.berrachiche@univ-adrar.edu.dz

تاريخ الاستلام: 2026/07/02	تاريخ القبول: 2026/10/21	تاريخ النشر: 2026/11/25

الملخص:

يتناول هذا المقال ظاهرة الضَّعف اللّغوي وانتشاره في المجتمع، عامتِه وخاصّته، وكيف أنّه لم يسلم منه حتّى المتعلّمون وأصحاب الشهادات، ويحاول معرفة الأسباب التاريخية والاجتماعية والتربوية التعليمية، وكيف أنّ علماء بارزين من الغرب أنصفوا هذه اللّغة، لِما رأوا من تفوّقها على سائر اللّغات، وفي المقابل نجد من أهلها من أهملها أو انتقص من شأنها. وفي الأخير يحاول علاج هذه الظاهرة من خلال أهم عناصر العملية التعليمية، وهي: المدرّس والمنهج والطالب.

كلمات مفتاحية: ضعف لغوي، لغة عربية، مدرّس، منهج، طالب.

Abstract

This article addresses the phenomenon of linguistic weakness and its prevalence in society, both among the general public and the elite, noting that even educated individuals and degree holders are not immune. It explores the historical, social, and educational causes of this weakness, highlighting how prominent Western scholars have recognized the superiority of the Arabic language over others, while simultaneously acknowledging the neglect or belittling of it by some of its own speakers. Finally, it attempts to address this phenomenon by focusing on the key elements of the educational process: the teacher, the curriculum, and the student.

Keywords: Linguistic weakness , Arabic language , teacher , curriculum , student.

المؤلف المرسل: د.نصر الدين براشيش، **الإيميل**: nas.berrachiche@univ-adrar.edu.dz

1. مقدّمة:

إنّ اللّغة وُجدت للتواصل وقضاء الأغراض، وإنّ لكلّ لغة مميّزات وخصائص، تتماز بهاعن غيرها، وقد يُحكم على إحداها بالصّعوبة أو بالتعقيد، أو بالسهولة والمرونة، على أن تلك الأحكام قد تكون نسبية، ما يفتأ المرأ يغيّر رأيها فيها، إذا ما ازداد معرفة بها.

واللّغة العربية قد نالها ما نالها من سيول الحاقدين، الذين وسموها بصفاتٍ هي أبعد ما تكون عنها، مثل أنها تجاوزها الزمن، وأنها ليست لغة علم، إلى غير ذلك من الصّفات البعيدة عن الواقع. والحقيقة أنّ كُرههم لها ليس إلاّ لكونها لغة القرآن، وبالقضاء عليه –بزعمهم– يمكن القضاء على هذه الأمّة التي تأبّت عليهم، لأنّ لغة القرآن هي ما جمعَهم وقوّاهم.

لقد فهم هؤلاء هذه المعادلة، ولمّا فشلوا في خططهم، حاولوا تحطيم هذه اللّغة من الداخل. ولعلّ ما وصلنا إليه من ضَغفٍ مُستشرٍ بين أبنائها، هو غيض من فيض ممّا خططوا له. وهذا المقال حاولت فيه إماطة اللّثام عن بعض جوانب أو حيثيّات هذا الموضوع الحسّاس، وبحكم انتمائي إلى قسم اللّغة العربية وآدابها، دراسةً وتدريسًا، وبحكم حبّي لهذه اللّغة من قبل ذلك وبعده، فقد لاحظت ما يعتري مدارسنا وجامعاتنا من ضَعف في الأداء اللّغوي، وقد آلمني ذلك، وكان مؤرّقي لسنوات، ولمّا يزل كذلك. فإلام يعود هذا الأمر؟ وأين مكمن الداء؟ وهل من سبيل إلى علاجه؟ هذا ما حاولت بسطه هاهنا. فإن أك وفّقت فذاك الذي أبغي، وإن تكن الأخرى، فيكفي أن ينضاف هذا العمل إلى جهود من سبقني في الموضوع، وبهذا يكتمل التشريح، ومن يدري، فلعلنا نصل إلى علاج يستأصل الداء من جذوره.

2– في البدء كان الإشكال:

كتب أحد الباحثين، ممّن يّعنون بقضايا اللّغة العربية، مقالا، وكان عنوانه " من المسؤول عن كراهية الأجيال الجديدة للّغة العربية؟" (أحمد، 1988)، وقد يبدو أن في كلامه هذا نوعًا من المُغالاة، ولكن لو أمعنّا النّظر في واقعنا المعيش لوجدناها حقيقة لا تكاد تخفى على أحد.

أذكر أنّي يوم أن كنت ما أزال طالبا في قسم اللّغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر، سمِعت طالبة تسأل أخرى: هل تدرسين أدب؟ ويقصد بها –كما هو معلوم– اللّغة العربية، فقالت: اعمعق! بهذه الكلمة ذات الدلالة المعروفة في مجتمعنا أجابت هذه الطالبة النكرة على سؤال صاحبتها، وهي بذلك قد استحيت لنفسها أن تُنسب إلى هذه اللّغة. أذكر أني تألّمت –حينها– لذلك المشهد، وقلت في نفسي –وهو أضعف الإيمان– ثم لزملائي، وأنا أعيد عليهم الواقعة: إن هذه اللغة الكريمة هي التي لا يشرفها أن ينتسب إليها أمثال تلك، ممّن رضعوا ألبان الغرب...

كان ذلك–طبعا– موقف طالب في لحظة انفعال، طالبٍ غيور على لغته، إزاء وضع آلمه. ولعلّي وقتذاك قد قسوت في حكمي على تلك الطالبة، ولم أدرِ أو أُنسيتُ أنها هي الأخرى ضحيّة! وكيف لا تكون كذلك وهي نتيجة تنشئة معيّنة لم يكن لها فيها اختيار، تنشئةٍ أبعدتها عن هُويتها. وإنّي مازلتُ أذكر كلاما آخر جرى بينهما، يعزز هذا المعنى، فقد تزامن ذلك مع إقامة معرض للكتاب في أروقة الجامعة، قالت الأولى: أُنظري! هذا كتاب في فنّ الطبخ، اِشترِه، لعلّك تنتفعين به أوتنفعين به زوجك زوجِ المستقبل. فردّت عليها بلهجة استنكار وسخرية: Hh! si il veut manger , il a qu´a commander une pizza! وأذكر العبارة كما نطقتْها، لِما لها من إيحاء ووقع. فهذه المسكينة، حتّى من الجانب الاجتماعي، هي مشروع فاشل ولا تصلح لبناء أسرة. ولكن الناس فيما يعشقون مذاهب!

إنّ اللغة وعاء حضاري؛ فحين ينسلخ الإنسان من لغته ويذوب في لغة أخرى، فهو يأخذ من تلك اللغة أفكارًا كثيرة، قد تكون منافية لما هو في مجتمعه، ولعل هذا يدخل تحت قولهم: "إن اللغة ليست بريئة". وهذه المقولة ترتبط بشكل كبير بالمنظّر التربوي البرازيلي **باولو فريري** (Paulo Freire) ، الذي اشتهر بمقولته: "**اللغة ليست محايدة**"، بمعنى أنّ اللغة تحمل معها شحناتٍ شتّى من أفكارٍ ودلالاتٍ ثقافية واجتماعية وأيديولوجية، وتؤثر في متعلّمها، وهي ليست مجرد أداة محايدة.

إنّ الألمان، وهم من أشد الناس تمسُّكا بلغتهم، ليعتبرون أنفسَهم أمّة، بينما يعيبون على بقيّة الشعوب ذات الأصل الجرماني تركها للغتها، ولو جزئيا، ويعتبرونها مجموعة قبائل ليس إلاّ، ذاك أنّها تخلت عن لغتها وذابت في لغات جيرانها، في الوقت الذي حافظ فيه الألمان على لغتهم، وعضُّوا عليها بالنّواجذ. وكذلك يفعل اليابانيون والصينيون واليهود.

أين نحن من هؤلاء؟ وهل هم أحسن منّا؟ وهل لغتهم أفضل من لغتنا؟! إنّ من أهم أسرار تقدّم الأمم صونها لأصالتها، ثم بناء صرح على أمجاد ماضيها. ولنا في اليابان أكبر مثال، حيث حافظ على هويّته وتمسك بلغته، ولم يُعقه تعددّها عن العكوف على ترجمة علوم الأمم المتقدّمة، فاستوعب علومَها وصنع لنفسه مكانة مرموقة.

"إن وجود أمة قائمة ذات شخصية متميّزة وكيان مستقل، وذات تقاليد وأعراف وطبائع نفسيّة وسلوكيّة، مرتبط تمام الارتباط ببقاء لغة هذه الأمّة، بل مرتهن بحياة هذه اللغة أو موتها، ومحاذٍ لمستويات ازدهارها وضعفها" (قيس، 1989)

يدّعي بعض أعداء هذه اللّغة أنّها ليست لغة علم، وقد مضى وقتها وتجاوزها الزمن! وبغض النظر عن أنّ هذا القول بعيد عن الحقيقة والواقع، فإن القائلين بهذا، في بلادنا خاصة، هم من دعاة التغريب من الفرانكفونيين (Les

Francophones)، أو بالأحرى الفرانكوفيليّين (Les Francophiles)، الذائبين في عشق اللّغة الفرنسية، مع أنّ هذه اللّغة تُحتضر، وبشهادة أبنائها، وقد عُلم منذ عقود ما كانت تقوم به جريدة لوموند (Le Monde) الفرنسية، من محاولة مقاومة تسرّب كلمات أجنبية إلى الفرنسية، وكانت تنادي بالويل والثبور لمستقبل اللّغة، وبالتالي للأمة الفرنسية، إذا استمرّ الوضع كذلك. (بلقاسم، 1975، صفحة 29) وقد صدقت بالفعل توقّعاتها وباتت تعاني من تسلّط الإنكليزية عليها، حتّى إنّ أحد الدّارسين الفرنسيّين سمّى اللّغة الموجودة حاليا في الأوساط الثقافية عندهم بـ الفرانكلية (Le Franglais)! وهو مصطلح مركب (فرنسي + إنجليزي) يشير إلى الاستخدام المكثف للكلمات الإنجليزية في اللغة الفرنسية، إمّا بدافع العادة أو الموضة أو الضرورة، مثل weekend ، marketing، email، وأحياناً مع تعديلات : liker، manager. وقد كان وضع هذا المصطلح، أو بالأحرى شهره الكاتب رينيه إيتيمبل (René Étiemble) في عام 1964. هذه الظاهرة، تعكس التأثير الثقافي الأنجلوسكسوني بعد الحرب العالمية الثانية، بعضهم يراها تهديداً للغة الفرنسية، بينما يراها آخرون تطوّراً طبيعياً للغة (Larreya, 2014).

كيف توسَمُ العربيةُ بالتخلّف وعدم مواكبة العلم، وهي التي نهلت من معينها الحضارة الغربية، باعتراف أهلها، وإنّ كثيرا من أسماء الأشياء عندهم هي ذات أصول عربية، وذلك أمر طبيعي، فالحضارات الإنسانية تأخذ عن بعضها، بفعل الاحتكاك وغيره، والواقع غنّي بالأمثلة التي تثبت ذلك وتؤيّده، وليس في ذلك منقصة تذكر، ولا بأس أن نذكر ما يوضّح ذلك، ولا يترك مجالا لريبة؛ تذكر المستشرقة الألمانيّة **زيغريد هونكه (SIGRID HUNKE)** في كتابها الذي أثار ضجة كبرى فى العالم الغربي، في أثناء حديثها عن فضل العرب على الغرب، مخاطبة إياهم: "...**فالقهوة** التي تُنعشون بها حياتكم اليومية وحَب **البُنّ**، كذلك **الطاسة** التي تتناولون بها القهوة المغليّة، و**السُكّر**، الذي لا تكاد تخلو منه أيّة لائحة طعام في المطعم، وعصير الليمون (ليموناضة) و**الغرّافة** و**القباء** و**السّترة** و**القلنسوة** و**المرتبة**، كلّ هذه الأشياء إنّما أخذناها عن العرب، وأخذنا معها حاجات أخرى، لا تزال تحتفظ بأسمائها العربية الأصيلة في كلّ أنحاء العالم المتحضّر." (هونكه، 1963، صفحة 18)

ثم تضيف قائلة، في موضع آخر:" أجل، إن في لغتنا كلماتٍ عربيةً عديدةً، وإنّنا لَندينُ–والتاريخ شاهد على ذلك– في كثير من أسباب الحياة الحاضرة للعرب. وكم أخذنا عنهم من حاجات وأشياء زيّنت حياتنا بزخرفة محبّبة إلى النّفوس، وألقت أضواء باهرة جميلة على عالمنا الرّتيب، الذي كان يوما من الأيام قاتمًا كالحًا باهتًا، وزركشته بالتوابل الطّيبة النّكهة، وطيّبته بالعبير العابق، وأحيانا باللون السّاحر، وزادته صحّة وجمالا وأناقة وروعة..." (هونكه، 1963، صفحة 20)

وهي لا تكتفي بهذا السرد الذي يقطر إنصافا وعدلا في حقّ هذه اللغة، التي باتت لغة الشؤون العامة والخاصة، من إدارة وسياسة وتجارة وقانون، فقد أسرَت قلوبَ النّاس واندفعوا يتعلّمونها بشغف ولهفة. بل إنّ المؤلّفة تتجاوز حدود ذلك إلى تساؤل عجيب، تقول: " وكيف يستطيع أن يقاوم جمالَ هذه اللّغة ومنطِقَها السّليم وسحرَها الفريد؟ فجيرانُ العرب أنفسُهم، في البلدان التي فتحوها، سقطوا صرعى سحرِ تلك اللّغة" (هونكه، 1963، صفحة 367).

ولم تكن هذه الباحثة هي وحدها من تحدّث عن العربية وجمالها وسحرها، وكيف أنها تفوّقت على اللّغات جميعها بخصائص تنفرد بها دون سواها، بل غيرُها كثير، فهاهو المستشرق النمساوي **جوستاف جرونبَوم (Gustav Edmund Grunebaum)**، يتحدّث عن تفرّد العربية وشرفها فيقول: "ما من لغة تستطيع أن تُطاول اللغة العربية في شرفِها، فهي الوسيلةُ التي اختيرت لتحمل رسالة الله النهائية، وليست منزلتها الروحية هي وحدها التي تسمو بها على ما أودع الله في سائر اللغات من قوة وبيان، أما السَّعة فالأمر فيها واضح، ومن يتّبع جميع اللغات لا يجد فيها، على ما سمِعتُه لغةً تضاهي اللغة العربية، ويضاف جمال الصوت إلى ثروتها المدهشة في المترادفات" (الجندي، 1982، صفحة 306)، وهاهو المستشرق الفرنسي **ريجي بلاشير (Régis Blachère)** الذي عرف باطلاعه العميق على اللغة العربية، يعبّر عن مدى قدرة اللغة العربية على التعبير قائلاً: "إن من أهم خصائص اللغة العربية قدرتها على التعبير عن معانٍ ثانوية لا تعرف الشعوب الغربية كيف تعبر عنها." (القاسمي، 2019، صفحة 34).

عجبا كيف يُنصف هؤلاء لغتنا ونهاجمها نحن، ونتّهمها بالعقم؟! إن المخزون المفرداتي في العربية لم يستعمل منه إلاّ قليله، فهو خزّان يعود إليه أهل الاختصاص في كلّ علم، بمعيّة اللغويّين لوضع المصطلح اللاّزم لكلّ مفهوم جديد، ولله درّ الشّاعر حافظ ابراهيم حيث يقول:

رَمَوني بعُقم في الشّباب وليتني　　عقِمتُ فلم أجزع لقول عِداتي
وُلِدتُ ولمّا لم أجد لعرائسي　　رِجالاً وأكْفاءً وأدتُ بناتي
وسِعتُ كتابَ الله لفظا وغايةً　　وما ضِقتُ عن آيٍ به وعِظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلةٍ　　وتنسيق أسماءٍ لمُخترَعات؟!

(إبراهيم، 1987، صفحة 253)

إن ثمّة نفورًا غريبًا من هذه اللغة ومن تعلّمها، وأسباب ذلك أكثر من أن تحصى، بيد أنّ أعراض هذا الداء العضال بادية على ألسنة الخاصّة، ناهيك عن العامّة، وفي كتاباتهم. ومن هؤلاء وأولائك، الجامعيّون، يستوي في ذلك من تخرّج منهم، ومن لم يزل في صفوف الدرس.

إن الطّالب في جامعاتنا، ليس يُعذر إذا ما قصّر في حقّ لغته، في أيّ فرع كان من فروع الدراسة، إذ كثيرا ما يتعلّل بعضُهم بهذه العبارة: " ليست اللّغة من تخصّصي"، حين يُخطّأُ فيها. كيف يقول هذا وهو لم يتخصّص– غالبا– إلاّ في الجامعة؟! وإنّا لنألم كثيرا حينما نجد طالبا من قسم اللغة العربية لا يستطيع أن يُقيم جملة فلا يُخطئ! ومنهم من أكمل دراساته ولمّا يزل على حاله تلك! وإنّي، وأنا أكتب هذه الكلمات، أستحضر كلماتِ للشيخ علي الطنطاوي حيث يقول: " وقفت لأذكُرَ كَمْ أسمع كل يوم من العبث باللّغة والنحو والصرف، ورفعِ المنصوب، ونصبِ المرفوع، لا من التلاميذ الصغار وحدهم، ولا من الناشئة التي قد تعذر إن لحَنت على لحنها. بل من السّياسيين والمحامين والمدرسين، في البرلمان وفي المحكمة وفي المدرسة، بل إني لأسمع اللّحن من أفواه الأدباء وأقرؤه في كتبهم، المجلات مملوءة باللحن، والقصص المطبوعة مملوءة باللحن، والكتب الجديدة مملوءة باللّحن، وفي كل مكان لحنٌ ظاهرٌ، يتأدب به الصغيرُ، وينشأ عليه الناشئ. وممن سمَّاهم الناسُ أدباءَ وشُعراءَ من لا ستطيع أن يكتب صفحةً واحدةً صحيحةً، ولا يقدِر أن يُقيم لسانَه في صفحةٍ واحدة. لقد فشا اللحنُ، وانتشر الجهلُ، وعمّ الضّعف، وفقدت العربيةُ المُدافع والمحامي" (الطنطاوي، 1988، صفحة 8).

إن هذه المشكلة ليست وليدة هذا العصر، بل لها جذور موغلة في القِدم، فمن ذلك ما ذكره ابن فارس ممّا شاهده في زمانه، قال: وقد كان الناس قديما يجتنبون اللّحن فيما يكتبون أو يقرؤون، اجتنابَهم بعض الذّنوب، فأمّا الآن فقد تجوّزوا، حتّى إنّ المحدّث يحدّث فيلحَن، والفقيه يؤلّف فيلحَن، فإذا نُبّها قالا: ما ندري ما الإعراب، وإنّما نحن مُحدّثون وفقهاء، فهما يُسرّان بما يُساء به اللّبيب (اللغوي، 1993، صفحة 66)، يذكّرني هذا بكلام جرى بيني وبين زميل لي في الجامعة، يدرّس في قسم من أقسامها (غير قسم اللغة العربية)، حين حدّثته عمّا أسمع من الأخطاء اللغوية بين جموع الأساتذة، سواء في المحاضرات أو في الملتقيات، فقال: إنّ هذا شيء عادي –عندنا– ولم يهتمّ كثيرا لذلك!

3– أسس العملية التعليمية–التعلّمية:

إنّ هنالك أُمورا ثلاثة أراها هي الأساس في التكوين اللغوي السّليم، ألا وهي المدرّس والمنهج والطّالب. وسأحاول تِبيان أهمّيتها.

3-1- المُدرِّس:

إنّه الرّكيزة الأساس في تحسين المستوى، ولأجل ذلك ينبغي له أن يكون في مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقه، وإلاّ يكن كذلك، تعمُّ البلوى، لأنّ فاقد الشّيء لا يعطيه.

يجب الإقرار – بادئ ذي بدء– أنّ في مؤسّساتنا التربويّة أو التعليمية بأطوارها، أساتذة ومعلّمين أكْفاء، بيد أنهم قِلّة، أمّا القسم الأكبر منهم فليسو سوى موظَّفين. ولا يمكن أن نُجرِّمهم، فهم ضحايا لظروف اجتماعية جعلت منهم مجرّد آلات تكرّر كلاما بعينه لسنوات. إنهم يُدرِّسون قواعد اللغة العربية، وكثيرٌ منهم يلحن في كلامه، وهم ينقلون عدوى اللّحن تلك إلى تلاميذهم.

إنّ إعداد المُدرّس "إعدادا كافيا ومنتجا يتطلّب تغيير الأسس المعمول بها... وعرضه في معاهد المعلّمين وفي الجامعات، من أجل تخريج المعلّم، وإقامة نظام تعليمي يُشعر معلّم اللغة العربية بقيمته وأثره، وذلك باختياره وإعداده وتوجيهه لهذه المَهمّة في وقت مبكّر، وعدم إشغاله بدراسة أو تدريس معلومات تصرفه عن المَهمّة الرئيسيّة، التي صُرِف إليها" (أحمد، 1988)

إنّنا إذا اعتنينا بالأستاذ في كلّ أطوار الدّرس، وكوّناه تكوينا جيّدا، ثم بعد ذلك وفّرنا له جوّ العمل، ولم نشغله بأمور تُلهيه عن رسالته النبيلة، إذا ما فعلنا ذلك ضمنّا للغتنا راعيها. وينبغي، من قبلُ ومن بعدُ، أن يتحلّى هذا الأستاذ بصفات هي أساس هذه المهنة الرّسالة وهي:

3-1-1-حُبّ هذه اللّغة:

إنّ المعلّم إذا أراد أن تصل فكرتُه إلى تلميذه، ينبغي أن يحبّبها إليه، لا أن يجبره عليها. وهذا التلميذ إذا ما لمس في أستاذه حُبّ اللّغة فإنّ ذلك سيبعث فيه الشعور نفسه في أغلب الأحيان. وكم تلميذٍ كرِه الدّرس بسبب كرهه لأستاذ درّسَهُ في فترة من عمره، ولم يحبّب إليه مادة الدّرس، حتّى غدت مُملّة، وكم تلميذٍ ينتظر حصّة الأستاذ الفلاني بلهفة، ليس لأنّ هذا الأستاذ أفضل من أقرانه، لكن لأنّه عرف كيف يجعله وزملاءه يحبّون ما يتلقّونه منه. واللّغة العربية جميلة وآسرة، ولكن قلّ من يفقه مكامِن السّحر فيها، ويذوب في بيانها، وذاك هو الذي يستطيع لملمة شتات المتعلّمين كما يفعل الرّحيق بالنّحل.

3-1-2- إخلاص النّية والتفاني في العمل:

ذاك أن أيّ عمل ينبغي أن يكون بنيّة صادقة من لدن القائم به، وإلاّ يكن ذلك فستكون النتيجة خلاف ما نأمل. وقد قال تعالى في محكم تنزيله، في مقام الصلح بين الزوجين ﴿إن يريدا إصلاحًا يوفّق الله بينهما﴾ (النساء: 35) فجعل إصلاح النية من شروط إصلاح الخلاف. وجاء عن النبيّ صلى الله عليه وسلّم، قوله، في الحديث المشهور:

" إنما الأعمال بالنيّات وإنّما لكلّ امرئ ما نوى...الحديث" (البخاري، 2012، صفحة 179)، وهذا دليل على أنّ المعلّم أو الأستاذ، مثله مثل غيره، يجب عليه أن يخلص النيّة في عمله، كي يجني من تلاميذه ما جاؤوا لأجله.

3-1-3- التّواضع:

إن صاحب أي علم إذا كان فيه كِبر أو تعالٍ لا يمكنه أن يوصل عِلمه إلى غيره، لأنّه قد جعل مسافة وبونًا بينه وبين المتعلّم، وفي هذه الحال يستحيل أن يتمّ التواصل بشكل سلس، بل قد تنقطع شبكة الاتصال بينه وبين المتعلّمين.

إن المعلّم ينبغي له أن يتحلّى بحسن الخُلُق، ليكون قُدوة يُقتدى به، فإنّ العلم وحده لا ينفع، بل قد يضرّ بصاحبه. ولله درّ الشاعر حافظ ابراهيم حيث يقول:

وَالعِلمُ إِن لَم تَكتَنِفهُ شَمائِلٌ تُعليهِ كانَ مَطِيَّةَ الإِخفاقِ

لا تَحسَبَنَّ العِلمَ يَنفَعُ وَحدَهُ ما لَم يُتَوَّج رَبُّهُ بِخَلاقِ

(إبراهيم، 1987، صفحة 280)

فإذا ما توافرت في المعلّم هذه الشّروط والصّفات، وغيرها ممّا هو من بابها، حينئذ يمكن أن ننتظر حصادا مُباركا.

3-2- المنهج:

لقد باتت المدرسة الجزائرية –على مرّ العهود– حقلا للتّجارب، يتدرّب فيه المنظّرون على اختلاف مشاربهم، كُلّ يرى أنّ منهجه هو الأحسن، وبعضُ تلك المناهج جيّد لو طُبّق التّطبيق الصارم، المبني على الجدّية، على أنه واضح وجليّ أن طرائق تعليم اللّغة العربية المبنية –أساسا–على تعلّم القواعد، لم تُجدِ نفعًا، فقد نجد من الطلبة وحتى من الأساتذة من يحفظ هذه القواعد عن ظهر قلب، ولكنه إذا ما تحدّث أو كتب يلحن! ذلك أنه لُقِّن هذه اللغة جافةً، خالية من روحها وسحرها الآسر، الذي لا يُعرَف من القواعد، بل من النّصوص الأصيلة التي تقطر بلاغة وفصاحة. فلو عكَف على هذه النصوص يقرؤها القراءة السليمة، بتوجيه من أساتذة أكْفاء(جمع كُفء)، وليس أكِفّاء(جمع كفيف)، لأُشرِبَ هذه اللّغةَ ولَسكنتْ شِغاف قلبه، وحينذاك يعرف القاعدة من النّص وليس العكس.

إنّا لنجد من بعض أئمّة مساجدنا من يحفظ، مع كتاب الله، منظوماتٍ نحويةً كثيرةً، ولكن لم يفد من ذلك شيئا، فإذا ما تكلّم أمطر العجب العجاب، ولم يكد يقيم جملة، وقد يصل الأمر ببعضهم إلى الخطأ في النص القرآني، ناهيك عن الحديث النبوي الشّريف! ومن ذلك ما يُنكّت به من أنّ أحدهم قرأ، من على المنبر: المؤمن كَيسُ قُطْن، ولم يَهتد إلى صواب الحديث، وهو كيِّس فطِنٌ. وكم مرّة شهدتُ مثل ذلك في صلاة الجُمعة، فلا أعود إلى الصلاة

في ذلك المسجد، إلاّ إذا كنتُ مُضطرّا، ولا مسجد آخر أهرب إليه، من هول ما أسمع! وأعلم أنّي لستُ وحدي في ذلك، بل فئة لا بأس بها مُحبّي هذه اللغة.

تلك نتيجة من نتائج ضعف المنهج التعليمي، فأكثر المتعلّمين ينفرون من تلك القواعد التي يرونها جافة، وينتقل كرههم لها إلى الحكم على هذه اللغة عموما بأنّها صعبة ومعقّدة، وهذا ما يريد الوصول إليه دعاة التّغريب، ممّن يبتغون الاستعاضة عنها بإحياء اللّهجات المحلّية، فهي- بزعمهم- أكثر قربا من الواقع وسهلةٌ، ولا تخضع لما تخضع له الفصحى من ضوابط. وظاهرة محاولة إعلاء اللّهجات المحليّة، واستبدالها بالعربية، شاع في كثير من بلاد العرب في الشرق والغرب، في مصر ولبنان والجزائر وفي غيرها، وهذا ما يؤكّد أنّ الأمر مُخطط له، ومدبّر بليل.

3-3- الطالب:

إنّ مشكلة الطالب لَعميقةٌ، هي الأخرى، ومعقّدة، "فالهوّة متّسعة بين اللغة التي يتعلّمها والمجتمع الذي يعيش فيه، فكل من حوله ناطق بلغة غير صحيحة (بمن فيهم مدرّبو العربية) والبيت والراديو والتلفزيون والشارع...فكيف يستطيع هذا الطالب أن يسبح ضدّ التيار، ويتقن لغةً تلقى مثل هذا الإهمال والجحود والاستهانة؟ ! وكيف يقتنع بفائدة ما يتعلّمه، وهو لا يجد له تطبيقا معقولا على ألسنة المتعلّمين؟!" (أحمد، 1988)

يأتي الطالب إلى الجامعة يجرّ أذيال الخيبة، فهو يرى مستقبلا مجهولا، ولكنه يرى معالمه في إخوته وبعض أصدقائه، ممّن تخرّجوا من المعاهد والجامعات، وهم قابعون في البيوت، أو في الشوارع والطرقات، ويأتي، كذلك متأبّطا أفكارًا، أقل ما يقال عنها إنّها منفّرة من قَبول التعلّم. وهذه سمة تغلب على جلّ الطلبة، إلاّ ثلّة قليلة منهم، ممّن يبغون طلب العلم لأجل العلم، وليس لشيء آخر.

إن أكثر الطلبة الذين يُوجّهون إلى أقسام اللغة العربية همّ ضعاف المستوى! وكأنّ هناك نيّة مبيّتة لتحطيم هذه اللغة، حتى لقد صار يّضرب بهم المثل في البلادة! فالطالب يأتي إلى الجامعة عمومًا، وإلى أقسام اللغة العربية بوجه أخص، للتعلّم واكتساب المعارف، إلاّ أنّه يتعلم -في الغالب- كلّ شيء، إلاّ ما جاء لأجله! وتلك طامة كبرى، وبلوى ما بعدها بلوى. وإنّي لأذكر- هاهنا- ما ذكره الشيخُ عبدالفتاح أبو غُدّة في كتابه (صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل) حيث قال: وأنصفَ وصدقَ بعضُ المعاصرين ، إذ حكى حالَه عند بدءِ دخوله الكلية، وعند انتهاء دراسته فيها:

ودخلتُ فيها جاهِلاً متواضِعاً * * * وخرجتُ منها جاهلاً مغرورا"

(غدة، 2012، صفحة 376)

هذه مقولة تلخّص حال الطالب الجامعي، كيف جاء وكيف تخرّج. وهذه العبارة (البيت الشعري) تحمل ما تحمله من دلالة، وذلك مشاهَدٌ بالعيان؛ حيثُ يلج الطالب الجديد إلى الجامعة، مُشبَعا بروح الاستكشاف وطلب العلم، ولكنّه لا يمرّ عليه وقت، أو على جلّ الطلبة، حتّى يتغيّر سلوكه، ويفقد تلك الطاقة والحيوية، وحين تأتي ساعة التخرّج، يجد الطالب نفسه يمتلك شهادة، الله أعلم هل يستحقّها فعلا إن وزنت بما اكتسبه من علم. ولكنّه قد يصبح مزهوّا بنفسه، وكيف لا وهو قد أصبح من أصحاب الشهادات! وهذا هو مكمن الغرور في قوله.

يجب أن يؤمن هذا الطالب في أقسام اللغة العربية، أنّه قد تشرّف بأن تخصّص في دراسة لغة القرآن، هذه اللغة التي لا يتم الواجب إلاّ بها، وبالتالي فتعلّمها– إذن– واجب. إنّه لم يأت ليحصل على شهادة لأجل العمل فقط، لأنه إن تك تلك نيّته –وهي نيّة الأعمّ الغالب منهم– خاب مسعاه، فـ" إنما الأعمال بالنّيات، وإنّما لكلّ امرئ ما نوى" (البخاري، 2012، صفحة 179).

4– الواقع المُر:

هذه نماذج من أخطاء يقع فيها كثير من النّاس، وليس المقصود –ههنا– عامة الناس، بل أعني الخاصة من أهل العلم وطلبته* ويمكن تقسيمها إلى أنواع:

4–1– الجهل بقواعد اللغة العربية الأساسية:

مثال ذلك قول أحدهم في مبتدأ كلامه" أنّ السؤال..."بفتح همزة إنّ، مع أنها تُكسر وجوبا هنا. وقول آخر" ...من حيثُ المبدءِ" (بالكسر). وهذا خطا يجترحه حتّى بعض المكوّنين، سامحهم الله. ومن ذلك الخلطُ في استعمال همزتي القطع والوصل وعدم التّمييز بينهما، كقولهم: "الإستعمال، والإستئناس، والإستبيان، والإستراحة..."والعكس؛ حيث لا يثبتون الهمزة في مواطن إثباتها، في مثل قولهم:" ان علم اللّسان، وامر، واقدم، وابراهيم...إلخ"

ومنه قول القائل: إنّ السِّماتَ البارزةَ، وقد يقول غيره: إنّ السِّماتِ البارزةِ، وكلاهما واضح زَلَلُه. ومنه تعريف "غير" نحو" ...هذه الأمور الغير مرغوب فيها..."

إنّ بعضا من تلك الأخطاء لا تظهر في الكتابة، ولكن في النطق، أثناء إلقاء البحوث الصفيّة، مثلا، من ذلك قول أحدهم: "...وإليكم توضيح خصائصُها... " بالضمّ. وهذا يحدث كذلك في القراءة غير السّليمة لبعض أسماء الأعلام والمدن..."

إنّ هذه الأمثلة مأخوذة من إجابات بعض الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أدرار، ولا يعني هذا أن باقي الجامعات في خلوّ منها، فالمشكلة عامة، لا تكاد تخلو منها جامعة من الجامعات في الوطن العربيّ كلّه.

إنّ الأستاذ (وبخاصّة في أقسام اللّغة العربية) ليعاني في الحصص التطبيقية أيّما معاناة، ذلك أنّه يصرف جُهده في تصحيح تلك الأخطاء، التي يُفترض أنّ الطالب الجامعي قد تجاوزها، وإنّ في ذلك لمشغلةً عن الخوض في أمور أخرى مهمّة، مثل مناقشة أفكار تلك البحوث شكلا ومضمونا...

ولا بأس بنا أن نُذكّر بعبارة شائعة بين الطلبة، وهي من الأخطاء الشّائعة التي لا يتنبّه لها كثيرون، والتي ينبغي للجامعي عامة، ولدارس العربية بوجه أخص، أن يربأ بنفسه عن الوقوع فيها، وهي قولهم "لا يجب أن تفعل كذا"، وهم يريدون" يجب ألاّ تفعل كذا"والمعنى بينهما واضح لكلّ لبيب؛ فالعبارة الأولى تنفي وجوب الفعل، وهي تتركُ مجالا للجواز، بينما الثّانية تعني وجوبَ ترك الفعل، أي المنع. وقريبٌ منه قولهم "ينبغي عليك"، والصّواب "ينبغي لك"، لأن الفعل "ينبغي" يتعدّى بـ"اللاّم" وليس بـ "على".

4-2- عدم التّفريق بين عمل بعض الحروف في العربية:

من ذلك أنّي قلت في إحدى المحاضرات: "إن كلمة منهج غالبا **ما** تأتي مقرونة بنعت، نقول: منهج تاريخي، ومنهج وصفي، ومنهج تجريبي...إلخ" وفي الامتحان وجدت أحد الطلبة قد كتب، وهو يتحدّث عن المنهج، "...وكلمة منهج غالبا **لا** تأتي مقرونة بنعت" بـ (لا النّافية)، مع أنّه- لو انتبه- لرأى بقية كلامه يناقض عبارته تلك! وإنّ أيّ متعلّم يستطيع التمييز بين العبارتين، فكيف بطالب جامعي محسوب على اللغة العربية؟! ولكنّها الحقيقة المُرّة، فهل يعود ذلك إلى قلة التركيز؟ ربّما. ورأيتُ مرّة، وأنا أحرس امتحانا لمقياس ما، وجاء في نصّ السّؤال جملة مؤكّدة بلام التوكيد، وطُلب من المُمتحَنين شرح المقولة، فإذا بأكثرهم يشرح عكس المطلوب، لأنهم جعلوها منفية! والأمثلة كثيرة.

4-3- اللاّمبالاة وعدم الاكتراث:

إنّ جلّ تلك الأخطاء هي نتيجة عدم الاكتراث بالدّرس اللغوي، وقلّة التّركيز، ولو أحبّ هذا الطّالب هذه اللغة، لسعى في تعلُّمها، ولبذل قُصارى جهده، ولو أنّه عكف شهرا واحدا يتعلّم لغته، لأمكنه تفادي أخطاء كثيرة.

إنّ قلّة التّركيز لتبدو بجلاء في قاعات الدّرس، من ذلك أن الطالب يُخطئ الخطأ في أثناء قراءته -مثلا- فيصحّحه له الأستاذ، ونراه يعود إلى الخطإ نفسِه بعد بُرهة! أفلا يدعو هذا إلى العجب! فـ **(ابن سِيدَه تـ 398 - 458 هـ / 1007 - 1066م)**، هذا العلَم الأندلسي الفذ -مثلا- من الأسماء التي كثيرا ما يُغلط في قراءتها، فيُصبح، في أكثر حالاته **(ابن سَيِّدة)**، ولست أدري مَن هذه السّيّدة التي يُتشبّثُ بِها في القراءة؟!

إنّ هذا يعود، بالأساس، إلى اللاّمُبالاة، فكيف نشُدّ انتباه هذا الطالب، الذي يُكثر من قراءة الصفحات الرّياضية وصفحات الأبراج على الجرائد، (على فرض أن ما يزال منهم بقيةٌ تقرأ!) ويعرف أدقّ تفاصيل أخبار المُغنيّين والمُمثّلين...، إلى غير ذلك ممّا لا طائل من ورائه، ويعزف عن تعلّم لغته، التي ليس له بضاعة سواها. وحتى هذا النوع من القراءة يوشك على الانقراض، بعد اكتساح أجهزة الآيباد والهواتف الذكية السّاحة، فلا ترى الواحد منهم إلاّ وهو يمسك جهازه ويقلّب صفحاته جيئة وذهابا، فرحم الله زمن الجرائد.

علامَ نحاسب طالب العربية إن لم نحاسبه على اللّغة؟ فهي –عنده– غايةٌ ووسيلة؛ غايةٌ، لأنّه قد تخصّص فيها وجاء لأجل تعلُّمها، وهي من بعدُ وسيلةٌ يبتغي مِن تعلّمِها الوصولَ إلى أشياء أخرى، منها معرفة دينه المعرفة الحقّة، وكذا الاطلاع على ما كُتِب بهذه اللغة ممّا يفيده في علمه ودينه ودنياه.

يجب أن نأخذ بيد هؤلاء، وأن نُحبّب إليهم ما يدرسون وأن نُعدِّل مناهج التعليم في كل مستوياته، فنجعلَها وفق ما تقتضيه طبيعة هذه اللغة. كما يجب أن نُبعد عن أذهان أبنائنا وأفكارهم أفكارَ أولائك الذين وصموا العربية بالجمود، وبأنها معقّدة وصعبة. يقول أحدهم (**سلامة موسى** 1887–1958م) : "والتأفّف من اللّغة الفصحى التي نكتب بها ليس حديثا، إذ يرجع إلى ثلاثين عاما، حين نعى **قاسم أمين** على اللغة العربية صعوبتها، وقال كلمته المشهورة: إن الأوروبّي يقرأ لكي يفهم، ونحن نفهم لكي نقرأ" (حسين، 1984، صفحة 372).

وقال آخرون إنّ العربية ضعيفة في كلّ شيء، كما فعل(**مارون غصن** 1880– 1940م)، حيث "وضع كتابا أسماه (**نحو عربية مُيسّرة**) عام 1955م، وكتب مقالا عنوانه (**هذا الصّرف وهذا النّحو، أما لهذا اللّيل من آخر؟**) سخر فيه من قواعد اللّغة العربية، ودعا إلى تركها " (الحقيل، الهجمة على اللغة العربية، 2000)

ولا بد من الإشارة إلى أنّ هذه الظاهرة لا تمسّ مدارسنا وجامعاتِنا فقط، بل هي مُستشرية في الوطن العربي بأكمله. فلا يظنّ أحدٌ أنّي في مقام الفاضح لبيته، فأنا أتحدّث عن داء عُضال ألمّ بأساس من أسس هذه الأمّة كلّها، ولا شكّ أنّه لم يأت صُدفة، بل هو أمرٌ دبّر بليل.

5– خاتمة:

ما يمكن أن نخلص إليه في هذه العجالة، هو أننا مُهدّدون في لغتنا، وأعداؤنا لم ييأسوا برهة، يشدّهم الأمل في أنّ المتأخّرين ليسو كالمتقدِّمين، ولكن هيهات، فلكلّ زمان يوجد من يذود عن حمى هذه الأمّة ويدافع عن مقوّمات بقائها. إنهم يريدون إبعاد النشء عن لغته بشتى الطرائق، والتي منها إيهامُه بأنها معقّدة وصعبة.

إنّ اللّغة العربيّة هي حقاّ ليست بالسّهلة، لمن أراد الغوص في أعماقها، ولكنّ المحبّ لها لا يرى في ذلك بأسًا، يحدوه في ذلك قول الشاعر:

لا تحسَب المَجدَ تمرًا أنت آكلُه لن تبلُغ المجدَ حتّى تَلعَق الصَّبِرا

(الفارسي، صفحة 216)

ولكن هذا لا يمنع من القول إنه ينبغي أن نُعيد النّظر في طرائق تدريس اللغة العربية وقد بات واضحا أنّ الأساليب الحالية، والمبنية على القواعد لم تُجدِ نفعاً، بل الأجدى تعلُّمها من خلال النّصوص الأدبية الراقية، وهو أسلوب حديث في تعليمية اللغة. كذلك ينبغي تكوين الأساتذة تكوينا خاصّا، يليق بعظمة هذه اللغة.

إذن يمكن إجمال ما خلصنا إليه، في هذا المقال، في نقاط، هي:

- إعادة النظر في طرائق تدريس اللّغة العربيّة.
- تكوين الأساتذة والمؤطِّرين تكوينا جيّدا وجدّيا، واختيارهم بدقّة، والأولوية في ذلك لأصحاب المواهب، ممّن يعشقون هذه اللّغة، فكلٌّ يجود بما لديه.
- حثّ التلاميذ والطلبة على مطالعة النّصوص الأصيلة، والتي منها تُكتسب اللغة وتُعرف، لا من القواعد الجافة.
- إلزامية حفظ النّصوص الأدبية الرّصينة من شعر ونثر، على الطّلبة والتلاميذ في جميع الأطوار، لاكتساب الملكة اللغوية.
- إعادة الاعتبار للغة العربية، في التخصّصات غير اللّغوية، لتمتين العلاقة بين هذه اللّغة وأبنائها أنّى كانوا.

وأختم، في الأخير بكلامٍ، بل صرخةٍ لأحد أولئك الغيورين على هذه اللّغة، ولكم أثّرت فيّ، وإني لأحب أن أشاركه في صرخته تلك، عساها تجد صدى عند أبناء هذه الأمّة، يقول: "أفليس حراما أن نهملها (أي اللّغة)، حتّى يجهلها منّا المتعلّمون وأهلُ اللّسن والبيان، ويلحنوا فيها؟ أليس حراما أن تسير على ألسنتنا مئاتُ الألفاظ الأعجميّة؛ الفرنسيّة والإنكليزية، ننطق بها تظرُّفا وتحذلقا، وعندنا عشراتُ الألفاظ التي ترادفها وتقوم مقامها؟!" (السيّد، 2000).

قائمة المصادر والمراجع:

1) إبراهيم، ح .(1987) .*ديوان حافظ إبراهيم* .(éd. 3)الهيئة المصرية العامة للكتاب.
2) البخاري، أ. ع .(2012) .*صحيح البخاري* .(éd. 1, Vol. 1)القاهرة: دار التأصيل.
3) الجندي، أ .(1982) .*الفصحى لغة القرآن* .لبنان: دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة.
4) الحقيل، إ. ب .(2000) .الهجمة على اللغة العربية .*مجلة البيان*.(147)

5) الحقيل، إ. ب ,2000) .مارس .(الهجمة على اللغة العربية .*مجلة البيان*.(147)

6) السيّد، أ. ع ,2000) .مارس .(متى ينتهي العدوان على بنت عدنان؟ .*مجلة البيان* Consulté .*174* , le 12 08, 2025, sur https://ketabonline.com/ar/books/2053

7) الطنطاوي، ع .(1988) .*فكر ومباحث* .مكتبة المنارة.

8) الفارسي، أ. ا .(.s.d) .*شرح كتاب الحماسة* .(Vol. 3)بيروت: دار الأوزاعي.

9) القاسمي، ع .(2019) .*علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية* .لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

10) اللغوي، أ. ب .(1993) .*الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها*) .د. ع. الطباع , (.Éd)لبنان: دار المعارف.

11) بلقاسم، م. ق .(1975) .*إنية وأصالة*) .م. و. الدينية (.Éd ,الجزائر: مطبعة البعث قسنطينة.

12) حسين، م. م .(1984) .*الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر* .(Vol. 2)بيروت: مؤسسة الرسالة.

13) غدة، ع. ا .(2012) .*صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل*) .س. ب. غدة (.Éd , لبنان: دار البشائر الإسلامية.

14) قيس، ح. أ .(1989) .علة اهتمام الأمم بلغاتها .*البيان* Consulté le 12 07, 2025, sur *17*. , https://ketabonline.com/ar/books/2053/read

15) منصور أحمد. (أعسطس، 1988). من المسؤول عن كراهية الأجيال الجديدة للّغة العربية؟ *مجلة البيان*(13). تاريخ الاسترداد 07 12، 2025، من https://al-maktaba.org/book

16) هونكه، ز .(1963) .*شمس العرب تسطع على الغرب*) .ف. بيضون، ك. دسوقي ,و م. ع. الخوري , (.Trads)لبنان: دار صادر.

17) Larreya, P.-R. (2014). *Parlez franglais ! Cinquante ans après, la réponse à Parlez-vous franglais?* Limoges: Lambert-Locas.