

الكفاية اللغوية عند الطالب الجامعي -المستويان الصرفي والنحوي أنموذجا-

د/ نبيلة ملاك

جامعة باتنة

البريد الإلكتروني: mellakmellak300@gmail.com

تاريخ النشر: 2022/01/02	تاريخ القبول: 2021/12/01	تاريخ الإرسال: 2018/11/04
-------------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص

لا يمكن لأي طال تعلم لغته و لا إدراك خصائصها المميزة أو امتلاكها ناصيتها و استعمالها الاستعمال الأمثل سواء نطقا أو كتابة ما لم يدرك مستوياتها: الصوتي و الصرفي و النحوي و الدلالي و علاقة بعضها ببعض، ثم إن ممارسة اللغة كتابة يستوجب المعرفة العميقة بهذه الأنظمة و الملاحظة الدقيقة و سرعة البديهة في استحضار قواعد الصرفية و النحوية المميزة بشكل صحيح للتوصل إلى الأداء السليم المعبر عن المعاني المقصودة، فهذه الأنظمة هي التي تكشف عن مرامي اللغة؛ لأنها تعطي كل نوع من أنواع الكلم حقه.

ولما كان الطالب الجامعي بعامة و دارس اللغة العربية و أدبها بخاصة هو الرافد الأول لهذه اللغة الشريفة و حامل لوائها من خلال تحكمه في أنظمتها، فقد أثرت هذه الدراسة الاهتمام بمرحلة تكوينه الجامعي عن طريق معرفة مدى تحكمه في مستويات لغته و تحديدا الصرفي و النحوي منها، و ذلك من خلال إخضاع عينة من بحوث التخرج للدراسة إذ تعد هذه المدونات الملمح النهائي لتحصيلهم اللغوي في مرحلة التدرج لتكون موضوعا دراسي الموسومة بـ الكفاية اللغوية عند الطالب الجامعي - المستويان الصرفي والنحوي أنموذجا-

الكلمات المفتاحية: الملكة اللغوية، الطالب الجامعي، المستوى الصرفي، المستوى النحوي.

1. الملكة اللغوية..... طبع أم اكتساب؟

ظهرت في الساحة اللغوية عدة قضايا، و فاصت إشكالات فرضت نفسها على تفكير اللغويين فاضطلع بها البحث اللغوي بعامة و الحديث منه بخاصة، ومن جملة هذه القضايا " الملكة اللغوية "

فكان السبب الأول و الرئيس من خلال الاشتغال على مثل هذه القضايا هو "الأخذ بيد من ينشد الكمال اللغوي من أصحاب القلم و اللسان"⁽¹⁾؛ ذلك أن الصحة اللغوية مطلب على كل متخصص بل و عربي و حتى يبلغها و جب عليه أولا أن يحضى بملكة⁽²⁾ لغوية مكتملة.

ومن أشهر من تطرق إلى مفهوم الملكة اللغوية "ابن خلدون" (808هـ) الذي يعد أول من أصّل و فصّل في مصطلح الملكة اللسانية إذ يقول إن: "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا و تعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالا، و معنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"⁽³⁾.

و قد عرفها من قبله "الشريف الجرجاني" فرأى أن "الملكة صفة راسخة في النفس و تحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، و يقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، و تسمى حالة ما دامت سريعة الزوال فإذا تكررت و مارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها و صارت بطيئة الزوال فتصير ملكة"⁽⁴⁾.

و المنعم النظر في المفهومين السابقين يرى أن التعريفين يكادان يكونان منطبقين، ذلك أن كلا من ابن خلدون و الشريف الجرجاني يرى الملكة صفة في نفس صاحبها لم تكتمل بعد إلا إذا تم صقلها بكثرة الدربة و المرن، و في ذلك يقول المبرد: "إنما اللسان عضو إذا مرنته مرن و إن أهملته خار، كاليد التي تخشنها بالممارسة و البدن الذي تقويه برفع الحجر و ما لأشبهه"⁽⁵⁾.

فهي ليست طبعا و سليقة كما يعتقد البعض؛ فالدراسات الحديثة خطأت هذا الرأي و فندته و من أبرز من وقف ضد هذا الاتجاه الدكتور "إبراهيم أنيس" الذي قال: إن اللغة اكتساب و عرف

و ليست أمرا سحريا يمتزج بدماء العرب أو يختلط برمالمهم و خيامهم أو ترضعه الأمهات لأطفالهن⁽⁶⁾؛ فالتطبع أمر فطري لا شعوري يولد مع الفرد أما الملكة فلا تولد معه و هي قبل اكتسابها تعد أمرا شعوريا و لكنها عندما تنمى و تهذب تغدو لا شعورية؛ فاستقرارها و رسوخها في محلها هو الذي جعلها تبدو كذلك، و في ذلك يقول صاحب المقدمة: "الأفعال الاختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع و إنما هو يستمر بالقدم و المرن حتى يصير ملكة راسخة فيظنها المشاهد طبيعية"⁽⁷⁾، و فسر أكثر فقال: "إن الملكات إذا استقرت و رسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعة و جبلة لذلك المحل و لذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا و بلاغة أمر

طبيعي، ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، إنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع.⁽⁸⁾

و يستقرئ الباحث من خلال هذا القول أن ابن خلدون طرح فكرة مؤداها أن الملكة اللغوية لا تولد مع الفرد فهي ليست فطرية، بل هي ثمرة تعلم ومجاهدة وطول مران⁽⁹⁾ و عليه يمكن القول: إن أمر الملكة اللغوية مكتسب؛ إذ تعد اللغة العربية نظاما لغويا يُتعلّم على المستوى النظري المثالي الذي يقوم على القواعد والصيغ العليا وفيه تُنشد الفصحى وجوهها المثلى في أحكام العربية أصواتا وأبنية ونحو وكذا من خلال ترسم أصول دلالات الألفاظ كما أقرها المعجميون، كما يكتسب أيضا و لو جزئيا وبصورة تلقائية من خلال تعرض اللغة للاستعمال الجاري في التأليف الأدبية العامة وفنون القول اليومية المختلفة التي تتسم بتوسع أكبر ويسر أكثر يتمثل في القبول والجواز والأخذ بالوجوه الثانوية والمتعدد⁽¹⁰⁾.

فالملكة اللغوية ليست "قوة داخلية تجبر حاملها على الصحة وتصف من لا يحملها بالخطأ في استعمال اللغة"⁽¹¹⁾ ولا للوراثة أي أثر مباشر أو غير مباشر في ذلك، فلو فطر الإنسان على ذلك لما تعددت اللغات ولما وجدت اليوم أكثر من ألف وخمس مائة لغة⁽¹²⁾، ثم إنها لو كانت حقا سليقة لما طرق – الأقدمون ولا المحدثون- مسائل الخطأ في الكتابات والتي لم ينتبه إليها أصحابها بل لعلهم لا يتبينون أصلا وجهها حين ينهون إليها⁽¹³⁾، و عليه فإن أي محاولة تعمل على ربط اللغة بالجنس أو الوراثة تعد عيثا لا طائل من ورائه.

أما حديثا فمن بين اللغويين الذين تعرضوا لمفهوم الملكة اللغوية بالبحث والدراسة نجد اللساني الجزائري "عبد الرحمن الحاج صالح" الذي قال إنها: "ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل و حدود إجرائية، وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلا إذا تأملوه و إن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيء؛ إذ هو مجرد استنباط، و أحكامهم للعمليات التي تنبني على ذلك المثال، هو الذي يسمى الملكة اللغوية".⁽¹⁴⁾

وأرى - في تقديري - أن من بين اللسانيين المحدثين⁽¹⁵⁾ الذين وفقوا للتعريف بالملكة اللغوية اللساني "محمد عيد"، و الذي وضع حدا جامعاً مانعاً لمفهوم الملكة اللغوية فقال هي " قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها".⁽¹⁶⁾

2. واقع تحكم الطالب الجامعي في لغته

"اللغة منزل الكائن البشري و مرآة فكره، يلجأ إليها لتأكيد وجوده، وينطلق بها لتحقيق رغباته، ولكن المنازل تغنى بسكانها و المرايا تصفو و تجمل بالعيون الناضرة إليها و الوجوه المصورة عليها، فمتى هاجر السكان أو ماتوا خلت المنازل وافتقر غناها، فهم روحها التي تحيا بها"⁽¹⁷⁾ و من المعلوم أن هذه اللغة تتخذ في المقام الأول الصورة الصوتية المنطوقة و المسموعة، إلا أن الكتابة أيضا لها من الأهمية ما لها ذلك أنها تعد "محاولة لنقل الظاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرة كتابية مرئية"⁽¹⁸⁾.

وعليه يمكننا القول إنها محاولة لنقل اللغة من بعدها الزمني في بعدها المكاني في صورة مدونات، و فيما يلي سنرى واقع لغة المتخصصين -في المستويين الصرفي و النحوي- من أبناء هذه اللغة العربية من خلال مدوناتهم المتمثلة في مذكرات التخرج.

1.2. المستوى الصرفي

لا شك أن دراسة الصرف لا غنى عنه في الدرس اللغوي قديمه و حديثه، فهو العلم الذي يبحث في أحكام أبنية الكلمات العربية و ما لحروفها من أصالة و زيادة و صحة و إعلال و شبه ذلك، إلا أن الأخطاء التي تقع في هذا المستوى اللغوي الدقيق مستشرية في الكتابات التحريرية لزملائنا الطلبة خاصة إذا تعلق الأمر بصياغة المصادر و مواضع كتابة همزتي الوصل و القطع سواء في الأسماء أو في الأفعال، لذلك يدعي بعض الناقمين على اللغة العربية ويقولون: إن أكبر ما يعوق اللغة أنها لغة كتابة لا لغة كلام و تواصل و لو كانت لغة كلام لما واجه أهلها كل هذا العناء و لما تفشى اللحن فيها.

إن هذا الادعاء مردود عليه؛ و ربما يرجع سبب هذا القصور -في تقديري- إلى أن دراسة الصرف توارت خلف دراسة النحو منذ بداية البحث اللغوي العربي، إلا أن هذه الموارد لا تقلل من شأن الصرف و لا تنقص من أهميته؛ فقد ذكر "ابن عصفور" أن دراسة أبنية الكلمات أولى من دراسة أحوال أواخرها، إلا أن علم الصرف أُخِر عن علم النحو للطفه و دقته، كما قد يعود سبب القصور إلى أن الطلبة لا يدركون أحيانا المعنى الوظيفي لبعض الصيغ الصرفية لذلك تجدهم يخلطون في توظيفها، أما الرأي الذي يرى أن الصواب في اللغة مناطه الشيوع؛ و متى ساغت الكلمة أو الصيغة في الأفواه فقد ظفرت بحجتها في الاعتداد بها و أصبح لها في الحياة حق معلوم لا يصلح أبدا لهذا المستوى

الدقيق؛ ذلك أن لغتنا العربية ذات قواعد و أحكام ضابطة ولا بد لكل طالب أن يلتزم بها فمتى انفك عنها و حاد عد ذلك نشازا و لحنا.

و عليه فالمستوى الصرفي مستوى دقيق له من الأهمية ما يجعله يتوسط جميع الأنظمة الأخرى و الحلقة التي تربط بينها، و لتفادي القصور الذي يقع فيه زملاؤنا الطلبة و جب أولا التغيير من النظرة التقليدية للعملية التعليمية على الصعيد الجامعي و التي قصرت عنايتها بحفظ المعلومات، فكان التقويم يعني الامتحانات و كانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجابتهم لهذه الاختبارات التي تجريها المؤسسات نهاية كل سداسي أو عام لإصدار أحكام على الطلبة تُبنى عليها لاحقا قرارات المؤسسة.

و لا بد أن يُرفض رفضا قاطعا أن تبنى تعليمية اللغات بعامة و اللغة العربية بخاصة على القواعد النظرية الصرفية بل يجب توجيه الجهود نحو تدريب المتعلمين على اكتساب اللغة من خلال أنماط و مثل لغوية حية؛ فيجب أن تعزز حصص الصرف بقدر معتبر من التدريبات التي تعين المتعلمين على تشرب لا القواعد الصرفية الضرورية فحسب و إنما علم الصرف بعينه، فمتى كان التحفيز أكبر كانت النتيجة المرجوة و المتوخاة أحسن و أفضل.

2.2. المستوى النحوي

إن أول ما يتقرر في هذا المجال من خلال دراسة المستوى التركيبي و مدى تمكن دارس اللغة العربية و آدابها من التحكم فيه و اعتمادا على المدونات السالف ذكرها هو تكرار أخطاء هذا المستوى لدى زملائنا الطلبة على نحو مشترك و في مواضع محددة و كأن هذا الأمر غدا "كالعادة المستحكمة"⁽¹⁹⁾، فكل الأخطاء المبسوسة في البحث تتكرر لدى أصحابها على نحو مشترك؛ فلم تخل مدونة واحدة من أحد الأشكال التالية: أخطاء في كتابة همزة إن، تكرار كلما، الفصل بين التابع و متبوعة، عدم تحري العلامات الإعرابية المناسبة، عدم التزام قواعد العدد و المعدود، الخلط بين علامات الأسماء الستة، أخطاء في توظيف حروف الجر و أخطاء في توظيف النواسخ و غيرها كثير، إلا أن السؤال الذي يفرض نفسه في هذا المقام: لماذا يلتقي هؤلاء الطلبة و على اختلاف سنوات تخرجهم في هذه الأنواع من الأخطاء؟ و لمَ هذه المواضع تحديدا؟ ثم إلى متى ستبقى هذه الأنواع من الأخطاء مشكلة تنيخ بكلاكلها مثقلة بذلك ذهن الطالب قبل مدونته؟ و إلى متى ستظل مذكرات التخرج مجرد

إجراء روتيني يُستكمل لنيل الشهادة فيجوز فيه كل تعبير و"تغفر فيه أكبر الأخطاء و أشنع التراكيب و يكتفي فيه بأداء المعلومات دون النظر إلى اللغة التي أدمتها أو عبرت عنها"⁽²⁰⁾، فكانت نتيجة ذلك خروج طالب مشوه أو بالأحرى أعرج لا يستقيم له تفكيرو ولا تعبير نحو سليم؟

و أرى أن الأسباب في ذلك كثيرة إلا أن أهمها- في تقديري- هو عدم تهيئة الطالب في أثناء ولوجه الجامعة للتفرقة بين مسميين اثنين هما النحو العلمي و النحو التعليمي الذي يُستوجب فيه على كل متخصص بل و طالب أن يتمكن منه لما فيه من قواعد و مسائل نرى أن رسوخها في ذهنه و تمثيلها في كتاباته ضرورة لا بد منها و ذلك قبل أن نشغله بتعقيدات النحو العلمي و اختلاف النحاة و المدارس حول مسأله الكثيرة.

فالنحو العلمي هو تلك القواعد و المعايير التي وضعها النحاة الأوائل أما النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد، حيث يشتمل على مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية و إبداعية في الوقت ذاته، و قد سبق الجاحظ في الإشارة إلى ذلك فقال: "و أما النحو فلا تشغل قلبه (أي الطفل) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن و من مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه و شعر إن أنشده و شيء إن وصفه و ما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به و مذهل عما هو أرد عليه من رواية المثل و الشاهد و الخبر الصادق و التعبير البارع"⁽²¹⁾، فأهمية تعليميته لا تكمن في اكتساب المتعلم ملكة نحوية مهمة أو قوية بقدر ما تكمن الأهمية في كيفية توظيف و تجسيد هذه الملكة في الكلام و الجمل التي ينشئها المتكلم.

و قد لوحظ أن مناهج التعليم الجامعي تعتمد منذ السنة الأولى للطالب -و دون مراعاة الاختصاص القبلي الذي كان يدرسه في المرحلة الثانوية- إلى تفريغ و صب المسائل النحوية بكل ما أوتيت من تعقيدات و تفرعات صبا في ذهنه، فتميل الكفة بذلك إلى التركيز على الجانب النظري في حين لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام و كان الأجدر بها أن لو سخرت السنة الأولى من التعليم الجامعي كفترة انتقالية لهذا الطالب الجامعي تناقش فيه أغلب المسائل التي يعاني فيها زملاؤنا قصورا لغويا نحويا و تدرس مهما اتسمت من بساطة أو سطحية دراسة تطبيقية محضة مشفّعة بقدر جيد من التدريبات و التطبيقات التي تمس المسألة من جميع جوانبها.

و لا يجب أن نقول: إن "الجامعة تمثل مستوى آخر في تحصيل المعرفة بالعربية على أنحاء منهجية متعمقة متقدمة و أنه ليس من وظيفتها أن تُشغل باستدراك ما تخلف في الطلبة من آثار المدرسة...و كيف يكون منطقيا أن نأخذ الطالب الذي يتعثّر في معرفة مبادئ النحو-على المستويين النظري و التطبيقي- بدرس النحو في كتبه الأصول و نظريته عند الأوائل؟"⁽²²⁾ بل لا بد أن نولي عناية لهذا الأمر و ذلك حتى يتمكن الطالب من هذه المسائل فيؤمن عليه عدم طرق مواطن الزلل، ثم يُنتقل به في السنوات التي بعدها إلى طرق صِعب المسائل النحوية النظرية بما فيها من مدارس و آراء و أقوال مختلفة تنضوي كلها تحت مسمى النحو العلمي.

ثم إنه من الخطأ أن نحمل النحو العربي مسؤولية تردي مستوى الأداء اللغوي الذي نعاني منه ذلك أن اللغة لا تُتعلّم بالنحو فقط، و ما النحو إلا وسيلة من وسائل تحسين الأداء اللغوي، ثم إن الذي ورد من تعليقات و تفسيرات لا يعني أن الطالب غير مسؤول عن مثل هذه الأخطاء الفادحة، فهو أيضا قد ساهم فيها و إن لم يكن ذلك بشكل مباشر، فعليه أن يعي أن المرحلة الجامعية تعتمد على البحث و التحصيل الذاتي لا على التلقين الذي تعود عليه في المراحل القبلية من سنوات الدراسة، كما عليه أن يعزز نفسه بفترات تكوينية تعود عليه بالفعالية و الفائدة المتوخاة في التحصيل المعرفي و المهاري.

صفوة القول إنه بعد البحث و التحليل اتضح أن واقع لغة خريجي الجامعة من قسم اللغة العربية و أدبها ليس خيرا كله و لا شرا كله، فمنهج تحليل الأخطاء الذي اعتمدناه أفضى إلى نتيجة قوامها:

- بروز أنواع معينة من الأخطاء.
- اشتراك المدونات التي تمت دراستها في الأنواع نفسها من الأخطاء.
- تمثلت أكثر الأخطاء الصرفية في مواضع كتابة همزة الوصل في الأسماء و الأفعال، أما النحوية فطالت كتابة همزة إن و عدم التزام قواعد العدد و المعدود و كذا الخلط بين العلامات الإعرابية للأسماء الستة.
- ارتفاع نسبة الخطأ النحوي مقارنة بالخطأ الصرفي.

- تكرار هذه الأخطاء بأعيانها سيبقى حجر عثرة في طريق الطالب الجامعي ولن يؤدي به إلى تحصيل الكفاءة اللغوية المرجوة.
- و عليه فإن تراجع هذه الكفاءة في جانبها الصرفي والنحوي يعود إلى جملة من الأسباب والعوامل التي يجب إيجاد حلول لها، فمنها ما هو ذاتي ومنها ما هو خارج عن نطاق الطالب الجامعي ويمكن إجمالها في النقاط التالية:
- قلة الاهتمام باستخدام اللغة العربية الفصحى في سياقاتها الوظيفية، قراءة، كتابة، سماعا و محادثة من قبل الطلبة.
- مجافاة الطلبة لمقاييس النحو والصرف من خلال أفكار مسبقة دخلت في روعهم على أن اللغة العربية صعبة و حجتهم في ذلك كثرة قواعدها و اختلاف الآراء حولها و كثرة تعقيداتها و انهيارهم في الجانب المقابل باللغات الأجنبية، الأمر الذي دفع بالكثير إلى التخلي عن لغتهم بالتملص منها و تبني لغة غريبة عنهم.
- وسائل الإعلام المتخمة بلغتها الفاسدة و أخطائها الفاحشة و نطقها الرديء و ذوقها السيء في انتقاء الألفاظ و التراكيب التي يفترض أن تخدم الذوق العربي و تساعد على تهذيبه و هذا الهجين اللغوي-الازدواجية و الثنائية اللغوية- الذي يترنح بين العربية الفصحى و العامية تارة و بين اللغة الأجنبية و العامية تارة أخرى.
- النظرة العتيقة للغتنا العربية من خلال الاهتمام- في فترة ما قبل التدرج- بالعلوم الطبيعية كالرياضية و التكنولوجية و تشجيعها على حساب اللغة العربية و بالتالي يعد هذا الصنيع نوعا من التنكر لهذه اللغة الشريفة و كذا النظرة الاستهزائية لطلبة اللغة و الأدب العربي من قبل طلبة التخصصات الأخرى.
- تكريس هذه الأخطاء الشائعة بدعوى خطأ شائع خير من صواب مهجور، فأضحت الأخطاء المستشرية بين أصحابها و ذويها صوابا لا حرج فيه.
- اكتفاء الطلبة باستقاء مادة بحوثهم من الأنترنت التي تعج بالأخطاء و عدم عودتهم إلى المصادر التراثية و عيون المؤلفات التي تزخر بالتراكيب و الألفاظ و الصيغ التي تعمل على ترسيخ ملكة لغوية سليمة و متينة لدى الطالب.

3. مقترحات وتوصيات

وبناء على ما تقدم خرجت هذه الدراسة بجملة من التوصيات التي يمكن من خلالها تجاوز هذا القصور الذي لم يطل العامة فقط من أبناء العربية وإنما مس أيضا المثقفين وأصحاب الشهادات العليا من النخبة وهي:

- تطوير أدوات القياس كاستحداث مشروع الكفاءة اللغوية للناطقين باللغة العربية على غرار المشروع الذي أنجزته الإمارات العربية المتحدة والذي يقدم لكل مختبر شهادة موثقة تحوي توصيفا لمختلف قدراته، أو الأنسكو الذي يطبق في لبنان، أو على شاكلة مقياس التوفيل الذي صُمم لتقويم الكفاءة في اللغة الإنجليزية بالجامعات الغربية ويكون هذا طبعا نهاية مرحلة التدرج؛ أي في آخر سنة من مرحلة الليسانس على أن يقيس هذا الاختبار جملة من المهارات التي يجب أن تكون متوفرة في طالب اليوم وإطار الغد ومنها: القراءة، الكتابة، المحادثة وذلك ابتغاء الوقوف على جوانب القصور اللغوي في هذه المهارات ومعالجتها قبل أن تنتشر بشكل أكبر وتعم وتستفحل أكثر.
- اعتماد اللغة العربية الفصحى أساسا للخطاب و التواصل في قاعات المحاضرات وتجنب نقل العلوم والفنون للطلبة بلهجات محلية للقضاء على هذا العي الذي يشوب الخطاب التواصلية.
- تخصيص علامات رمزية لسلامة البناء اللغوي في امتحانات وعروض الفترة التكوينية لتحفيز الطلبة وجعلهم أكثر حرصا على الاستعمال الأمثل والسليم للغتهم الفصحى.
- توظيف الأساتذة الأكفاء الذين يوثق في فصاحة ألسنتهم.
- زيادة حلقات البحث في الحصص التطبيقية من خلال تكثيف المناشط التي تمكن من تعزيز ملكة لغوية سليمة لدى الطالب الجامعي.
- الاستفادة من الرسائل الجامعية خاصة الميدانية منها التي عملت على البحث في موضوع الأخطاء اللغوية وإخراجها من رفوف المكتبات واستقاء النتائج التي خلصت إليها بترجمتها عمليا من خلال تطبيق الحلول والتوصيات التي جاءت بها لخدمة اللغة العربية.
- سن قوانين رادعة- سياسيا- للحد من استعمال اللغة العامية أو الجنوح لها في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة نظرا لما تحظى به هذه الوسائل من وقت و اهتمام، فلو أخذ الإعلام على عاتقه مسؤولية خدمة اللغة العربية فسيدهم فعلا في تلقينها وإصلاحها وتنمية ملكتها وتقويتها لدى المتلقي.

- التذكير المستمر بقوة ارتباط اللغة العربية الفصحى بالدين الإسلامي و أهميتها في خدمة حقائقه وتعاليمه و التنويه إلى فضل القرآن الكريم في تأكيد أصالة اللغة العربية الفصحى.

خاتمة

إن الكفاءة اللغوية مكون أساسي للهوية الجزائرية أكدده الدستور و ذكره ابن باديس في شعاره و لن تتأتى هذه الكفاءة للطالب الجامعي إلا إذا حرصنا-طلبة و أساتذة- على أن تجري هذه اللغة على قوانينها و مقاييسها التي يعد الانحراف عنها خطأ و لحنا، سواء من حيث مفرداتها و صيغها أو من حيث معانيها؛ إذ إن أي لغة تجري على قوانين و يجب مراعاتها و تجنب مخالفتها و هذا هو الأصل، فقد بلغنا أن العرب يخطئون في المعاني لا في الألفاظ مما يدل على حرصهم الشديد على سلامة البناء اللغوي و تحرزهم من الوقوع في اللحن.

الهوامش:

1. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1/1991م، ط2/ 1993م، ص19.
2. قال "ابن جني": "و من ذلك قراءة طلحة و إبراهيم التيمي و الأعمش: "مَلَكَةُ كُلُّ شَيْءٍ. قال أبو الفتح : معناه - والله أعلم - سبحان الذي بيده عصمة كل شيء و قدرة كل شيء ، و هو من مَلَكْتُ العَجِينَ : إذا أجدت عجنه، فقويته بذلك. و منه المَلِكُ؛ لأنه القدرة على المملوك، و منه المَلِكُ؛ لأن به قِوام الأمور. و المَلَكُوت فعلوت منه، زادوا الواو و التاء للمبالغة بزيادة اللفظ ". ينظر: المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات و الإيضاح عنها، ابن جني، تح: عبد الحليم النجار و آخرون، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة ، د ط، 1994م، 2/218.
- و قال "ابن فارس" في تبيان أصول لفظة "ملكة": "الميم واللام والكاف أصل صحيح يدل على قوة في الشيء وصحة، يقال: أملك عجيته: قوَى عجنه وشدّه، ومَلَكْتُ الشيء: قويته ثم قيل: مَلَكَ الإنسانُ الشيء يملكه مَلَكًا، والاسم: المَلِكُ؛ لأن يده فيه قويّةٌ صحيحة، فالمَلِكُ: ما مُلِكَ من مال، والمملوك: العبد، وفلان حسن المَلِكَة، أي: حسن الصنيع إلى مماليكه". ينظر، مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م، ص 351-352.
3. المقدمة، ابن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط9، 2006م، ص 476-477.

4. التعريفات، الشريف الجرجاني، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، د ت، ص101.
5. الكامل في اللغة و الأدب، المبرد، تح: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط3، 1997م، 533-532/2.
6. ينظر: من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1985م، ص36.
7. المقدمة، ابن خلدون، ص455-456.
8. نفسه، ابن خلدون، ص483.
9. يرى ابن خلدون أن اكتساب الملكة اللغوية وتنميتها لا يقتصر على الصغار دون الكبار، بل إن للكبار حظا فيها، وذلك في سياق حديثه عن تعلم العجم للغة العربية ، فهو أمر غير مشروط لا بعمر ولا بسن فقال: " هكذا تصيرت الألسن و اللغات من جيل إلى جيل و تعلمها العجم و الأطفال " فاللغة ملك من يتعلمها ولا أثر فيها للوراثة ولا الجنس ولا السن. ينظر: المقدمة، ص477.
10. ينظر: اللغة العربية و أبنائها (أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية)، نهاد الموسى، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، 2008م، ص ص59-83.
11. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، حسن عبد الهادي عصر، المكتب العربي الحديث للطباعة و النشر، د ط، د ت، ص288.
12. ينظر: علم اللغة، حاتم صالح الضامن، بيت الحكمة، د ط، د ت، ص106.
13. ينظر: اللغة العربية و أبنائها، نهاد الموسى، ص60.
14. مدخل إلى علم اللسان الحديث، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، 2003م، ص40.
15. اشتغل الكثير من اللسانيين العرب على قضية الملكة اللغوية من مختلف جوانبها من مثل اتفقوا على وضع حد لها و ان اختلفت حروفه فقد اتفقت الرامي التي خرج إليها حتى اعترتنا حيرة لأيمهم ننحاز، فآثرنا اختيار نموذجين فقط – تفاديا للحشو الذي لا طائل منه – تمثل الأول في اللساني الجزائري "عبد الرحمن الحاج صالح" و ذلك دعما للمجهودات الجزائرية في حقل اللسانيات العربية و التنويه إليها، أما النموذج الثاني فكان الباحث محمد عيد.
16. الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1979م، ص5.
17. تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي: أسعد أحمد علي، دار السؤال للطباعة و النشر، دمشق، ط3، 1985م، ص41.

18. علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارنة في ضوء التراث و اللغات السامية: محمود فهمي حجازي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 1996م، ص11.
19. اللغة العربية و أبنائها: نهاد الموسى، ص14.
20. ينظر: الممارسات اللغوية و أثرها على لغة الطفل: صحرة دحمان، العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية (التعليمية و التعليمية)، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 7-8-9 ديسمبر 2010م، ص45.
21. رسائل الجاحظ: الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م، 109/2.
22. اللغة العربية و أبنائها: نهاد الموسى، ص12-13.

قائمة المصادر والمراجع

1. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1/1991م، ط2/ 1993م.
2. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، حسن عبد الهادي عصر، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، د ط، د ت.
3. التعريفات، الشريف الجرجاني، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، د ت.
4. تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي: أسعد أحمد علي، دار السؤال للطباعة والنشر، دمشق، ط3، 1985م.
5. رسائل الجاحظ: الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م، ج2.
6. علم اللغة، حاتم صالح الضامن، بيت الحكمة، د ط، د ت.
7. علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارنة في ضوء التراث و اللغات السامية: محمود فهمي حجازي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 1996م.
8. الكامل في اللغة والأدب، المبرد، تح: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط3، 1997م، ج2.
9. اللغة العربية و أبنائها (أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية)، نهاد الموسى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008م.

10. المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تح: عبد الحليم النجار و آخرون، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، د ط، 1994م، ج2.
11. مدخل إلى علم اللسان الحديث، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، 2003م
12. مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السلام هارون، دارالجيل، بيروت، ط1، 1991م.
13. المقدمة، ابن خلدون، دارالكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط9، 2006م.
14. الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1979م.
15. الممارسات اللغوية و أثرها على لغة الطفل: صحرة دحمان، العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية(التعليمية و التعليمية)، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 7-8-9ديسمبر 2010م.
16. من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1985م